الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيـــــة

وزارة التعليم العالـــــي و البحث العلمـــي

جامعة عبد الحميد ابن باديس-مستغانم

كليـــــــة الآداب و الفـــنـــون

قســـــم الأدب العربـــــي

فرع الدراسات اللغوية

تخصص اللسانيات التطبيقية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر

دور التقويم المستمر و أثره في تفعيل التحصيل الدراسي

من إعداد الطالبتان:

قبلي كريمة

لعيدات جميلة

تحت إشراف الأستاذ

حنيفي بن ناصر

السنة الدراسية 2018/2019

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير:

الحمد والشكر لله تعالى الذي وفقنا لإنهاء هذا العمل العلمي المتواضع، كما يسعدنا أن نتقدم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ الذي شرفنا بموافقته لإشرافه على هذا البحث، الأستاذ الدكتور" بن ناصر حنيفي"، الذي منحنا فرصة البحث مع توجهاته الدقيقة وما قدمه لنا من إرشادات وملاحظات قيّمة، التي كان لها الأثر الفعّال في انجاز هذا البحث، فإليه ندين بالشكر ونعترف بالجميل.

مع الشكر الجزيل لأعضاء لجنة المناقشة لتشريفهم لنا بمناقشة هذا البحث، دون أن ننسى شكر كل أساتذة كلية الآداب والفنون.

ولا يفوتنا في هذا المقام أن نتقدم بالشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل الذين لم يبخلوا علينا بالمعلومات، فشكرا جزيلا لهم.

كما لا ننسى أن نشكر كل الطلبة الذين ساعدونا في انجاز هذا البحث،فللجميع ندين ونعترف بكل ما قدمه من معونة صادقة.

لكم منا كل الشكر والعرفان.

كريمة و جميلة

الإهداء:

يا من أحمل اسمك بكل فخر

يا من أفتقدك منذ الصغر

يا من يرتعش قلبي لذكرك

يا من أودعتني لله أهديك هذا البحث أبي **"لعيداني العربي"**

إلى حكمتي ..... وعلمي

إلى أدبي ..... و حلم

إلى طريق ..... الهداية

إلى ينبوع الصبر والتفاؤل والأمل

إلى كل من في الوجود بعد الله ورسوله أمي الغالية **"سالي خيرة"**

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله

إلى من آثروني على نفسهم

إلى من علموني علم الحياة

إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة إخوتي: **" فتحي، مروة، محمد،إبراهيم، ونوال والبراهم: حمزة، أمينة، عائشة".**

إلى من كانوا ملاذي وملجئي

إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات

إلى من جعلهم الله أخواتي بالله..... وأتمنى أن يفتقدوني

إلى من يجمع بين سعادتي وحزني

إلى من أتمنى أن أذكرهم .....إذا ذكروني

إلى من أتمنى أن تبقى صورهم في عيوني: كريمة، خيرة، دليلة، فاطمة، خيرة، شريفة، نادية، ورفيق دربي **"براهيمي محمد "** و إلى كل من يعرفني.

جميلة

الإهداء:

إلى من جرع الكأس فارغا ليسقيني قطرة حب

إلى من كلّت أناملـه ليقدم لنا لحظة سعادة

إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم

إلى القلب الكبير والدي العزيز"**قبلي شعبان**"

إلى من أرضعتني الحب والحنان

إلى رمز الحب وبلسم الشفاء

إلى القلب الناصع بالبياض والدتي الحبيبة"**زيدان فاطمة**"

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي إخوتي:"**محمد**" الذي أتمنى له بالشفاء العاجل،وأختي"**زهية**" و إلى الكتكوت الصغير "**خالد**".

إلى الروح التي سكنت روحي" **عمراوي كمال** " الآن تفتح الأشرعة وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحر واسع

مظلم هو بحر الحياة وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات الأخوة البعيدة إلى الذين أحببتهم وأحبوني أصدقائي: **جميلة، خيرة،دليلة،فاطمة،شريفة،نادية.**

كريمة

المقدمة

المقدمة:

لقد ازداد الاهتمام بعملية التقويم في المجتمعات المتقدمة وكذلك النامية، لما له من أثر كبير في توجيه العملية التعليمية والتربوية وتعديل مسارها، والتأكد من مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف المرجوة منه، فالتقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة باستخدام أدوات متنوعة في ضوء أهداف محددة بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يستند إليها في إصدار أحكام، واتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالأفراد ومن ما لاشك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المعلم وكفاءته في القيام بالأعمال أو مهام معينة.

يعد التقويم أحد الأركان الرئيسية للعملية التربوية، إذ يمثل عنصر أساسي من عناصر المنهج، وهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للقواقع التربوي وإصدار الأحكام ليس فقط على مدى صلاحية المنهج الدراسي أو تحصيل الطالب فحسب بل على العملية التعليمية ككل.

وما تجدر الإشارة إليه أن عملية التقويم أصبحت ضرورية لكل من المعلم والمتعلم، حيث أن معرفة المتعلم لمستوى أدائه يحفزه إلى مزيد من التحصيل، كما أنها توفر للمعلم تغذية راجعة عن مدى جودة عملية التعليم مما يساعده على تطوير أساليبه في التدريس والتقويم.

وقد اقترن مصطلح التقويم بكلمة مستمر ليصبح بذلك مواكبا للعملية التعليمية بصفة متواصلة مستمرة، وهذا ما يجعل منه ذا فاعلية، فهو يشكل مرآة تعكس انجاز المتعلم ليشجعه على التعلم بشكل يمكنه من معرفة نقاط القوة لديه وإثرائها واكتشاف مكامن الضعف ومعالجتها قصد توفير التغذية الراجعة له.

وعندما نتحدث عن المدرسة لا يمكننا أن نغفل عن أمر مهم ألا وهو التقويم المستمر، الذي يعتبر من المهام الضرورية جدا التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لتقويم تلاميذه ومتابعتهم باستمرار، وهو له أساليب خاصة به من بينها الاختبارات التي يقوم بها المعلمون في نهاية كل وحدة أو موسم دراسي لتقويم تحصيل التلاميذ، وذلك لمعرفة مدى تقدمهم في مستوى المعارف التي يتلقونها، وينبغي للمعلم أن يتصف بالفعالية والكفاية لكي يكون قادر على توصيل المعلومة بكل سهولة لكي يفهمها التلميذ ويستوعبها بشكل مبسط.

وانطلاقا مما سبق ونتيجة لأهمية التقويم المستمر وتأثيره على عملية التعلم والتحصيل الدراسي للمتعلم، جاءت الدراسة الحالية لتسليط الضوء على عدة تساؤلات حوله أبرزها:

ـ ما الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر؟.

ـ كيف يسهم التقويم المستمر في تفعيل التحصيل الدراسي؟.

_ ما مدى إسهام المعلم والمتعلم في تعديل آلية التقويم المستمر؟.

سبب اختيارنا لهذا الموضوع هو أنه موضوع شيق لفتا انتباهنا، وهذا ما دفعنا من خلال بحثنا هذا إلى محاولة التعرف على مدى تأثير التقويم على مستوى التحصيل الدراسي، وإبراز فعاليته في العملية التعليمية.

ولأن عملنا قام على ضبط المصطلحات والأسس الخاصة بالتقويم المستمر ترصدنا الممارسة التعليمية لعملية التقويم، فقد كان المنهج الوصفي التحليلي خير معين على الدراسة، و اهتدينا إلى هذه الخطة من خلال اطلاعنا على مصادر ومراجع كان لابد من الاعتماد عليها نذكر من بينها:

_ التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، صلاح ردود ألحارثي.

_علم النفس النمو، عبد الرحمن العيسوي.

_ القياس والتقويم في التربية والتعليم، هادي ربيع مشعان.

ولإجابة عن هذه التساؤلات اتبعنا خطة كان على إثرها تقسيم البحث إلى:

مقدمة اشتملت على أهم العناصر المكونة للموضوع ومدخل وثلاث فصول وخاتمة، حيث خصصنا المدخل لضبط مفهوم التقويم بالإضافة إلى المصطلحات المتقاطعة معه،دلاليا و لغويا مع إبراز الفرق بين التقويم و التقييم، و جاء **الفصل الأول** معنونا ب :" **التقويم المستمر**": للتحدث عن أنواع وأنماط التقويم التربوي، والأدوات التي يعتمد عليها، وكذا المبادئ والأسس المرتكز عليها، وفي ذلك حددنا أهمية وفوائد التقويم المستمر.

وتطرقنا في **الفصل الثاني** المعنون ب:" **ماهية التحصيل الدراسي**": شروط التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، وفيما تكمن أهميته وفوائده.

وفيما يخص **الفصل الثالث** الذي جاء تحت عنوان:" **علاقة التقويم المستمر بالتحصيل الدراسي**":فتناولنا فيه كفاية المعلم وأثرها في التقويم المستمر، وفي المبحث الثاني الذي جاء معنون بتقويم التحصيل الدراسي ودوره وأغراضه وفيه حاولنا إبراز العلاقة بين التقويم المستمر والتحصيل الدراسي، وفي الأخير تضمن المبحث الثالث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي.

وجادت خاتمة هذا البحث بأبرز النتائج التي استخلصنها من الدراسة.

المدخل:

يعد مجال التقويم من المجالات التي بدأت تنال اهتمام متخذي القرار بشؤون التعليم، سواء في مراحله الأساسية أو العليا، حيث أنه لابد لعملتي التعليم والتعلم بما تتضمنهما من إجراءات وبرامج وممارسات وأساليب التدريس، وأهداف وأن تتم بغياب إجراءات المساءلة والمتابعة،1 حيث يغزو التقويم كل مجالات التعليم، والمتعلقة بالتعليم والتعلم.

. فالتقويم ركن أساسي من أركان العملية التعليمية وجزء لا يتجزأ منه، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، والى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ومع إمكانات المستخدمة،ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الايجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصر فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها، ويبدأ التقويم بجمع المعلومات و البيانات المتعلقة بموضوع معين وينتهي اتخاذ قرار حول الموضوع، ونتائج عملية التقويم ضرورية لكل من المعلم والمتعلم، فهي ضرورية للمعلم حتى يتمكن من تقويم تحصيل الطلاب وتحديد مستوياتهم العقلية والنفسية،ومساعدتهم على اكتشاف أنفسهم من جهة، وعلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة من جهة أخرى2 ، فمن خلال التقويم يدرك المعلم مدى تحقق تلك الأهداف المسطرة،والنتائج المترتبة عنه ضرورية لكل من المعلم والمتعلم.

- للتقويم دور كبير في التربية والتعليم، ويعد من أهم فروع علم النفس التي لقيت عناية خاصة من القائمين بالعملية التربوية حيث أصبح لاغني عنه للمربي الذي يقوم بعلمه من أن يعرف إلى مدى وصل فيه، ولكي يحقق أي برنامج تعليمي أهدافه التي يسعى لابد أن تصاحبه عملية التقويم من بدايته حتى نهايته، ليتبين صاحبه عناصر القوة فيه فيعمل على تثمينها، وعناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها وعلاجها، كما أن التقويم يمثل حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تحديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم في أي مجتمع.3

1. إبراهيم محمد المحاسنة، وعبد الحميد علي المهيدات، القياس والتقويم الصفي، دار ألجرير، ص18.

2. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، تقويمه، ط 1،1428،2009، دار المسيرة، ص225.

3. هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ط1، 1934،2013، دار الزاهران، عمان، ص1.

- التقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات المادة، فهو حتمي للتدريس في المدرسة،كما هو حتمي في جميع مجالات النشاط الأخرى، ويظهر الاحتياج للتقويم عندما نريد إصدار أحكام معينة، مهما كانت بساطة أو تعقيد المهمة التي نريد إصدار حكم بشأنها وسواء أكانت اتخاذ قرار بما نريده اليوم أو بشأن المهنة التي نتمنها في مستقبل حياتنا1.

- يعد التقويم جزء أساسي من العملية التعليمية، فهو يوافق التعليم والتعلم ويربطها معاني جميع مراحلها لتوفير تغذية راجحة بقصد صحتها، الكشف عن مدى بلوغ التعلم لأهداف التعليمية المنشودة.

فهو عملية تحديد مدى التحقق الفعلي لأهداف التربوية، وهو إصدار حكم على ما بلغناه من أهداف تعليمية و الوقوف على نقاط الضعف في محاولة للتغلب على نقاط الضعف وتحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل وتحسين عملية التدريس، ونشد عملية على مسلمة مفادها أن العملية التربوية عملية منظمة ومتابعة ومسلسلة، تهدف إلى التأكد مما تحقق من أهداف، وتزويد المعلم بيانا ثمن أدائه بحث إجراءات تدريسه وتطوير تعلم تلاميذه، وهكذا يقوم التقويم بالحكم على مدى فاعلية أسلوب تعلم خبرة جديدة، وممارستها أو الحكم على مدى فاعلية منهج بهدف تطويره وتحسينه.2

- جاء في لسان العرب لابن منظور ".....و الاستقامة، الاعتدال، يقال استقام له الأمر...وقام الشيء واستقام:اعتدل واستوي:وقوله تعالى "إن الذين قالو ربنا الله ثم استقاموا".معنى قوله استقاموا عملوا بطاعته و لزموا سنة نبيه ﷺ...أبو زيد: أقمت الشيء وقومته فقاله بمعنى استقام، قال و الاستقامة اعتدل الشيء واستواؤه .... والقوام : العدل:قال تعالى:"وكان بينّ ذلك قواما". وقوله تعالى:" إن هذا القرآن يهدي للتي هي أقوم."....., أستعمل أبو إسحاق ذلك في الشعر فقال: استقام الشعر اتزن، وقوم درأه: أزال عوجه....وقوم السلعة، وإسقامها: قدرها.... والقيمة واحدة القيم، و أصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم...ويقال كم قامت ناقتك أي كم بلغت، وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغت قيمتها مائة دينار...و الاستقامة، التقويم: لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قومته، وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لقومت لنا فقال: الله هو القويم، أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء أي حدد لنا قيمة".3

1. رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ط1، 1435،2014، دار الميسرة، عمان، ص45.
2. علي راشد،كفايات الأداء التدريسي، ط1 ، 1426،2005، دار الفكر العربي، القاهرة، ص177.
3. ابن منظور جمال الدين الإفريقي المصري، لسان العرب، م12، دار صابر، ص189، 200.

- بالعودة إلى الأبيات والمراجع التي تتحدث عن مفهوم التقويم، نجد تعريفات متعددة ومتنوعة من هذه التعريفات نذكر:

عرف "جون ماري دي كتال"التقويم بأنه: فحص ومعاينته درجة الملائمة بين مجموعتين من المعايير و الأهداف المحددة من أجل اتخاذ قرار".1

- و يعرفه" محمود عبد الحليم المنسي"بأنه:"الأسلوب الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم، وتعديل مسارها.

- ويعرفه "الدمر داش سرحان" بأنه: "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عولنا في تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية، ورفع مستواها وتحقيق أهدافها.2

- وعليه فإن التقويم بمفهومه الواسع هو مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد أو مشروع أو بظاهرة، ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفا من أجل اتخاذ قرارات معينة3.

- يقترن مفهوم التقويم عند غالبية المعلمين بالامتحانات التي يعطونها لطلبتهم ومن المعروف أن الامتحانات هي وسيلة التقويم الأكثر شيوعًا في العمل المدرسي، لكن هنالك وسائل تقويم أخرى يستخدمها المعلمون، ومنها على سبيل المثال:

ملاحظة الطلبة في نشاء عملي والتقارير والأوراق التي يكلفونهم بها، و اعتمادا على نتائج الطلبة في الامتحانات و الوسائل الأخرى يصدر المعلمون أحكاما من نوع: أداء الطلبة في مستوى جيد أو أداؤه في مستوى ضعيف لا يحقق الحد الأدنى لمتطلبات الاجتياز ويرتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة،لما يتعلق بنجاح الطلبة وترقيتها إلى مستوي متقدم في المراحل الدراسية.4

1. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الفعال ،2004 ، دار الشروق، القاهرة، مصر، ص229.
2. مُحَمَّد مقداد، قراءة في التقويم التربوي، ط1،1993،جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، الجزائر، ص67.
3. رشيد طعمية، الأسس العامة للمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها، تقويمها، 2000، دار الفكر، القاهرة، ص36.
4. عبد الله زيد الكيلان، فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، ط 1، 1426،2006دار الميسرة، عمان، ص17.

- التقويم هو تجميع وتحليل منظم للبيانات والمعلومات الضرورية لصنع القرارات وهو عملية تلجأ إليها معظم المؤسسات لتقويم برامجها منذ بداية تنفيذها وتطبيقها، ويمكن تعريف التقويم كذالك بأنه عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبنها البرنامج.1

- التقويم هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف و اتخاذ القرارات بشأنها، وفي مجال المدرسة نستطيع أن نقول بأن التقويم هو عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والمرافق والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعليم،وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف لاتخاذ القرارات بشأن البرامج، وذلك بهدف معالجة جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة وتحقيق النمو المتكامل وتنظيم البيئة التربوية.2

- كلمة تقويم تعني الاستقامة أو تحديد مدى قيمة شيء معينة أو حدث معين،وقد وردت لفظة تقويم في القران الكريم في قوله تعالى:(لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم)3، والتقويم في هذه الآية أعدل ما يكون، وفي اللغة كما ورد في قاموس النجد يقال:" قوّم الشيء"بمعنى عدّله، وقوم "قوّم السلعة" بمعنى قدّر ثمنها، وقوّم الشيء تقويميا أي جعله مستقيما، أما معنى التقويم كما ورد في معجم الرائد فهو تقدير قيمة لشيء ما أو الحكم على قيمته،

و التقويم هنا هو إصدار الحكم على قيمة الأشياء والأشخاص أو الموضوعات هذا المعنى يقترب كثيرا من المعنى الذي يطرحه قاموس" وبستار"الذي ينص على أن التقويم هو تحديد قيمة لشيء ما أو أنه الفحص والحكم.4

- **المعنى اللغوي للتقويم**:هو لدينا كلمتان تفيدان بيان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم والكلمة الأولى صحيحة لغويا وهي أعم ويراد بها معاني عدة:

- بيان قيمة الشيء.

- تعديل أو تصحيح ما أعوج.

- وللتقويم استعمالات عديدة كالتقويم الزمني، وتقويم البلدان، والتقويم التربوي، وكذا التقويم المستمر، ويراد به أحد ثلاثة أشياء.

---

1. راشد حمادي الدوسري، القياس والتقويم التربوي الحديث، ط1،2004،1425، دار الفكر، عمان، ص 187.

2. إبراهيم المحا سنة، عبد الحكيم علي مهيدات، القياس والتقويم، المرجع السابق، ص22.

3. سورة التين،الآية 4.

4. هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ط1، 2013، 1434، دار الزاهران، الأردن، ص15.

. بيان قيمة تحصيل التلميذ أو مدى تحقيقه لأهداف التربية (تقييم).

. تصحيح تعلمه أي تخليص من نقاط الضعف في تحصيله (تقويم).

. تحديد أيام الدراسة والعطل المدرسية والامتحانات(روزنامة).

. **ثانيا:** المعنى العلمي للتقويم:

هناك عدة تعريفات للتقويم فقد عرف التقويم على أنه:

. إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار الحلول

ـ الطرق المواد...الخ وإنه يتضمن استخدم المحاكاة، المستويات، و المعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

. وصف شيء ما ثم الحكم على ملائمة أو قبول وصف.

. إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات وضعت أو حددت سلفا.

ـ عملية منهجية تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ وانه يتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة.

ـ عمليات تلخيصية أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ وترفعيهم.1

ـ يتضمن التقويم التوصل إلى أحكام بالجدارة أو الفاعلية عن أفعال أو أنشطة أو أشخاص أو برامج وقد تشمل أحكاما تشخيصية عن مستوى التكيف أو درجة الاضطراب ...وحتى تكون الأحكام أكثر دقة فإننا نعتمد فيها على، بيانات كمية تجمع باستخدام أساليب القياس، فالقياس إذن هو وسيلة التقويم.2

. التقويم عملية إعداد أو تخطيط على معلومات تفيد في تموين أو تشكيل أحكام تستخدم في اتخاذ قرار أفضل من بين بدائل متعددة من القرارات.

. ليس غاية في حد ذاته، لكنه وسيلة لتحقيق غاية وبالتالي: فإن الهدف النهائي للتقويم هوا لمساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، وليس عملا غير مترابط "منفصل"أو حدثا أو نتاجا منتهيا، بل هو عملية متتابعة يمكن ترتيبها في ثلاثة مراحل رئيسية هي :

1. المرجع نفسه، ص 37.

2. سامي مُحَّد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1،1420،2000 ،دار المسيرة، عمان، ص18.

1ـ **مرحلة التخطيط**: ونعني بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم، بمعنى تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بوضوح من اجل صنع القرار المطلوب، وهذا يتطلب وصفا واضحا للعوامل أو المتغيرات والسمات المراد قياسها ونوع المعلومات التي تدعو الحاجة إليها.

2. **مرحلة الحصول على المعلومات**: ونعني بها الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات التي تم اخذ قرار بشأنها في المرحلة الأولى.

3ـ **مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الأحكام**: وفي هذه المرحلة يتم تحليل ووصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ويزودها بها صانعو القرار بلغة واضحة ومفهومة لينتهي بذلك دور القائمين بالتقويم.1

ـ **التقويم والعملية التعليمية**:الهدف الرئيسي للتعلم هو تغيير سلوك المتعلم في جميع الاتجاهات المطلوبة، من خلال ذلك يصبح التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، بمعنى أنه يتكامل مع عملية التعلم كلها، فالاتجاهات المرغوبة هي الأهداف التربوية المسطرة والموضوعية من قبل المؤسسات أو الفئات المشرفة على التعليم، والتقويم هو العملية التي تحدد درجة ومدي تحقيق تلك الأهداف ومن أجل إبراز العلاقة بين التعلم و التقويم سطرت بعض الخطوات التالية:

1. **تحديد وتعريف الأهداف التربوية في ضوء التغيرات المرغوبة في التلميذ:**

ـ الخطوة الأولى في العملية التربوية هي تحديد نتائج التعلم التي يزيدها من التعلم، وكيف يبدو التلاميذ في نهاية تعرضهم لخبرة تعليمية معينة، أي ما هي المهارات التي سوف ...؟وما هي النتائج التعلم التي نسعى إليها؟ ما هي نوعية الغير في السلوك التي نسعى إليها؟ وكيف يبدو التلاميذ إذا نجحنا في إحداث تلك التغيرات ؟.

كما أن تحديد الأهداف وذكرها بوضوح في عبارات سلوكية محددة هو الشيء الوحيد الذي يمكننا من توجيه عملية التعلم ومن وضع الأساس لتقويم نتائج التعلم، وهذه الخطوة حيوية للغاية والدور الكلي للتقويم فيها.2

2. **إعداد وتوجيه الخبرات التعليمية التي تحقق الأهداف التربوية المقررة**:هي الخطوة التي يتكامل عندها المقرر وطرق التدريس مع الخبرات العملية التعلم، ورغم أن التقويم لا يرتبط ارتباطا مباشرا بهذه الخطوة، حيث أن تقويم نتائج التعلم يهدف إلى الحكم على فاعلية الخبرات التعليمية، وهنا علينا إن نؤكد انه إذ لم يسبق إعداد الخبرات التعليمية تحديد واضح لأهداف وتكون أساسا ومعيارا لتقويم التلاميذ، فمن المستحيل الحكم على فاعلية الخبرات التعليمية المرتبطة بالإعداد والتخطيط.

---

1. المرجع نفسه، ص37.

2. رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، ط1، 2014، 1435، دار الميسرة، لبنان، ص49.

3. تحقيق تقدم التلميذ بالنسبة لأهداف التربوية: تتعلق هذه الخطوة بكيفية التقويم، كيف نختار المواقف التي تظهر التغيرات الموجودة في السلوك؟، وكيف نختار أنسب وسيلة للتقويم؟وكيف تفسر وتطبق النتائج؟، وكيف ننشئ أسالب التقويم التي تناسب الخبرات التعليمية الخاصة؟، ولماذا كانت هذه المشكلات تمثل محور الاهتمام الأساسي في تقويم تقدم التلاميذ.

4. استخدام نتائج التقويم لتحسين عملتي التعلم والتعليم: إن تقويم تقدم التلاميذ عادة ما يعتبر عملا يتعلق بالمدرس وإدارة المدرسة، إلا أن هذا الاعتقاد يغفل المزايا العظيمة لتقويم التلاميذ، إذ يمكن لنتائج التقويم أن تساعدهم على تعلم أفضل، فهي توضح لهم ماذا تريد أن تعلمهم، كما أنها تمدهم بمعلومات محددة من تقدمهم وتساعدهم على التعرف على إجراء المقرر التي يواجهون صعوبات فيها كما أن يتبين لهم وللمعلمين مدى استعدادهم للأنشطة التعليمية القادمة، ولذلك يجب أن نختار ونبني وسائل التقويم بعناية.

المعلومات التي يحصل عليها المعلم من التقويم السليم يمكن أن تمده بيانات عن مدى فاعلية محتوى المقرر وطرق التدريس المستخدمة، ومثل هذه المعلومات مفيدة أيضا في الوصول إلى أحكام عن مدى ملائمة ومناسبة أهداف المقرر التي سبق تحديدها.[1]

1- التقييم: يشير مفهوم التقييم إلى تثمين قيمة الشيء وقد يكون الشيء برنامجا تعليميا أو مستوى إتقان أهداف ما، فمن خلال عملية التقييم تبرز أهمية برنامج ما أو طريقة تدريس أو مجموعة أهداف أو تعدد الاختبارات فعندما يصحح المعلم اختبار ما فإنه يعطي إجابات المفحوصين قيمة أي يثمنها ويعبر عن هذه برقم أو برمز وهو العلامة التي يعطيها للإجابة وبالطبع فان هناك تداخلا بين كل من عمليات القياس والتقييم حيث إن هذا التداخل يجعل محاولة التمييز بينها أمر صعب[2] .

عرفه "داوني": بأنه إعطاء قيمة لشيء ما، وفقا لمستويات وضعت أو حددت سلفا، أما "كرونلند"فيرى أن التقييم عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنه يتضمن وضعا كميا وكيفيا بالإضافة للحكم على القيمة، أما" ستانلي": عرفه على أنه عمليات تلخيصه إلى وضعية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا، كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ وترفعيه

1. رجاء محمود أبو علام، تقويم التعلم، المرجع السابق، ص50.

2. إبراهيم محمد المحا سنة ،عبد الحكيم علي المهيدات، القياس والتقويم، المرجع السابق ،ص23.

. وقد يثار أحيانا خلاف حول مفهومي التقويم والتقييم، فيستعمل بعضهم مصطلح التقويم للإصلاح المعوج من الأشياء، ويستعمل مصطلح التقييم لإعطاء قيمة لشيء.1

2ـ القياس: يعرفه"الجوهري" بقوله:" قست الشيء بالشيء،قدرته على مثاله،ويقال تقيس فلان إذن تشبه بهم،أو تمسك منهم بسبب."2

ـ هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام، أو هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد حسب شروط أو قواعد محددة،أو هو تقدير الأشياء و المستويات تقديرا كميا وفقا إطار معين من المقاييس المدرجة، اعتمادا على كل شيء موجود بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه.3

. ويعرفه"كامبل": بأنه تمثل الصفات والخصائص بأرقم، وقد ورد في قاموس" وبستر ":أن القياس هو التحقيق بالتجربة أ, الاختبار من المدى أو الدرجة أو الكمية أو الأبعاد أو السلع بواسطة معيار، وكما ترى أن جميع مفردات هذا التعريف تتضمن التعبير عن النتيجة بأرقام، لأن القياس عملية كمية ونتاجه يعبر عنها بأرقام.4

ـ فالقياس إذن هو عملية وصف المعلومات التي لدينا وصفا كميا دقيقا، فلا يكفي أن أقول أن شخصا ما ذكي، بل يجب أن أحدد إلي أي درجة هو ذكي.5

ـ يقوم القياس على الوصف الكمي للظاهرة موضع الدراسة، أي مقدار ما يتوفر أو عدم توفره منها.....أما التقويم فإنه يقوم على الوصف النوعي والكمي معا.

ـ القياس يقس الجزء،أما التقويم فإنه يتناول الكل، فالقياس إذن كان مثلا يعني نتائج التحصيل الدراسي للتلاميذ.6

ـ التقويم المستمر: يعرف كالتالي:

ـ يعرفه جرادات وآخرون بأنه: ذلك التقويم الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى مع التقدم الزمني في عملية التعليم، ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بتقديرات مؤقتة عن تقدم المتعلم، وتشخيص لنواحي القوة والضعف لدى وتوفر تغذية راجعة منظمة ومستمرة لكل من المعلم و المتعلم.7

---

1. تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة،ط1، 1423،2003، دار المسيرة،عمان،ص40.
2. الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، مجلد3، ص968.
3. أكرم صالح محمود الحوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، 1433،2012، دار الحامد، الأردن، ص52.
4. توما جورج الخوري، القياس والتقويم في التربية والتعلم، ط1، 1429،2008، مجلة المؤسسة الجامعية، لبنان، ص22.
5. هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ص07.
6. المرجع نفسه، ص 28.
7. عزت جرادات وآخرون، مبادئ القياس والتقويم، ط 3، المكتبة التربوية المعاصرة، عمان، ص 22.

. ويعرفه عبد الرحمان عدس ويوسف قطامي بأنه:" عملية منهجية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلاميذ".1

ـ ويعرفه "سامي الحصني"بأنه:" أسلوب تقومي يقوم به المعلم أثناء عملية التعلم بهدف توصيل التلاميذ إلى أعلى درجة من إتقان المهارات المختلفة،وتقديم التغذية الراجعة للمساعدة على إتقان المهارات ومواصلة عملية التعلم".2

. ويورد "ج . دولاندشير"تعرفا للتقويم المستمر كالتالي:"..... تجميع منظم لمؤشرات وأرقام وتقديرات يمتد طيلة فترة زمنية محددة،وينتهي إلى صياغة نقطة نهائية،ويمكن الاستناد في إقامة هذه النقطة النهائية إلى الأعمال التي تتم داخل الفصل والأعمال المنزلية والى نتائج الفروض المكتوبة والاختبارات إضافة إلى الحكم الذاتي،والذي يقوم به ويمنح للتلميذ أيضا تغذية راجعة حول فاعلية تعلمه"3.

. ويعرفه كل من"مصطفى باهي وفاتن النمر": بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليم،وهو يبدأ مع بداية التعليم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية....وهو أيضا استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج في التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث، وحيث أنه التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل لكل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.4

. ويعرفه" الحلبي وسالم "بأنه:متابعة تقدم تعلم التلاميذ في أثناء التدريس و الاستفادة من هذه المتابعة في العلاج والإصلاح المبكر،ثم توفير التغذية الراجعة للتلاميذ،وإمداد المعلم بمعلومات حول فعالية الطرق والأنشطة والوسائل التي يستخدمها5 .

ـ ويعرفه"عبد الفتاح القرشي"بأنه:" بأنه هو الذي يصاحب تطبيق برنامج ما،ويحدث لعدة ثلاث مرات أثناء عملية التعليم والتعلم،ويمكن أن يجري عقب الانتهاء من تدريس مفهوم معين،أو مهارة معينة،أو جزء أساسي من المقرر، ويغلب أن يكون في صورة اختبارات قصيرة ترتكز على أهداف جزئية محددة 6.

1. عبد الرحمان عدس، ويوسف قطامي، علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق ،2003 ، دار الفكر، عمان، ص 353.

2. مصبح عزمان ألحصني، مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير،كلية التربية،2007، جامعة أم القرى، مكة مكرمة، ص 28.

3. عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة،دراسة في قضايا التعليم و الثقافة المدرسية،2007، إفريقيا الشرق، ص122.

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

5. الحلبي عبد اللطيف بن حمد، وسالم مهدي مُحَمَّد، التربية الميدانية وأساليب وأساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، الرياض، ص 369.

6. رسالة الخليج العربي، اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، عدد 18،1986، مكتبة التربية لدول الخليج، ص 33.

ـ **التحصيل الدراسي:التعريف اللغوي:**التحصيل مشتق من حصل، أي مصدر اكتساب من تحصيل حاصل أن يقال:" من المفروغ منه أن يقال، مما لا جدال فيه يقال".1

. يعرف التحصيل الدراسي في علم النفس: أنه إنجاز في مجال معين وخاصة في المجال الدراسي.2

ـ معناه أن التحصيل يستخدم في الغالب في مجال الدراسي التعليمي للتعبير عن المستوى الذي توصل إليه التلاميذ خلال مراحل تعليمهم المختلفة، والذي يقاس أو يحدد بالاختبارات المقننة التي يبنها المعلمين للكشف عن نتائج التلاميذ الدراسية.

. **التعريف الاصطلاحي**: ولقد تعددت تعارف العلماء والباحثين في علم النفس في المجال التربوي للتحصيل الدراسي نظرا لتعدد الجوانب التي ينظر كل منهم إليها، فالتحصيل الدراسي لم يقتصر على مفهوم واضح ومحدد، فهناك من يقتصر على العمل المدرسي دون غيره، وهناك من يرى أنه كل ما يتحصل عليه الفرد من معرفة سواء كان ذلك داخل المدرسة أو خارجها، ورغم اختلاف وجهات النظر وتضارب المفاهيم حول مفهوم التحصيل فإن الاتفاق حول قيمة وفاعلية ما يحصلّه الفرد من المعارف يعتبر جزء من شخصيته النامية، ومن بين الذين عرفوا التحصيل الدراسي نذكر الباحث "سيد خير الله"حيث يرى أن التحصيل هو ما تقيسه الاختبارات التحصيلية الحالية للمدارس في امتحان شهادة الابتدائية مثلا في نهاية العام الدراسي، وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ.3

ـ ويحدد هذا التعريف التحصيل الدراسي تحديدا إجرائيا، حيث يقاس بالاختبارات التحصيلية التي يقوم بها المعلمين، على شكل امتحانات في كل نهاية السنة الدراسية للحصول على درجة التلميذ ، لكن لا يمكن لهذه الدرجة أن تبين لوحدها ما التلميذ حيث يمكن إن تكون هناك عوامل وظروف قد تجعله لا يستطيع الحصول على درجة جيدة.

. ويرى " جابلين" أن التحصيل هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يقيم من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما.4

1. قاموس المنجد الأبجدي، ط1، 1990، دار المشرق، بيروت، لبنان، ص233.

2. فريدة عيسات، أثر الوسائل التعليمية على التحصيل الدراسي عند تلاميذ السنة التاسعة أساسي، مذكرة لنيل شهادة ليسانس، 1990 ،1991 ،جامعة الجزائر، ص93.

3. فاخر عاقل، علم النفس التربوي، ط1982،2، دار الملاين، بيروت لبنان، ص42.

4سعد الله طاهر، علاقة القدوة على التفكير ألابتكاري بالتحصيل الدراسي، دراسة سيكولوجية، 1991، ص 46 ،47.

حيث يركز هذا التعريف على جانبين: الأول يتمثل في مستوى الأداء أو الكفاءة في العمل المدرسي، أما الجانب الثاني: فيتمثل في الطريقة التي يتم التقييم، حيث يتكون ذلك عن طريق المعلم وهي عملية غير مقننة كونها تخضع للذاتية أو عن طريق اختبارات موضوعية مقننة ونلاحظ أن هذا التعريف قريب من تعريف "لافون"غير أن هذا الأخير يربط المستوى بالبرنامج كمحك أما "جابلين" فيربطه بالأداء و الكفاءة.

ونجد إن الباحث عبد الرحمن مُحَمَّد العيسوي عرف التحصيل الدراسي على انه "مقدار المعرفة أو المهارة التي حصلها الفرد فان التحصيل الدراسي هو درجة المعرفة التي تحصل عليها التلميذ في الاختبارات من خلال المعلومات و الخبرات التي تلقاها طوال السنة.1

التحصيل في العادة تعليمي، ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاءة سواء في الدراسة أو الجامعة وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنين معا.2

وما نستنتجه من التعارف السابقة إن التحصيل الدراسي هو المعرفة إلي يحصل عليها التلاميذ من خلال المواضيع المدرسية المقررة ومدى الاستفادة منها ويقاس عادة بالعلامات والدرجات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية التي يضعها المعلمون في نهاية العام الدراسي.

يعرف التحصيل الدراسي بأنه حدوث عمليات التعلم التي نرغبها،ومادامت التعريف يتضمن كلمة "نرغبها" فإنه بالتالي يتضمن حكما تقيميا، بمعنى أن قيمة التحصيل تتوقف على ما إذا كانت عمليات التعلم تسير في الاتجاه الذي يعتبر أساسيا في نظر صاحب اختيار التحصيل،و المقصود بعمليات التعلم الحقائق والمعلومات بما في ذلك الاتجاهات والاهتمامات والقيم وأنماط السلوك التي تصبح سمات تميز الشخصية، وبرغم اتساع هذا التعريف فإنه غالبا ما يقتصر على تحصيل التلاميذ واكتسابهم إلى ما تهدف إليه المدرسة أو الأستاذ أو نظام التعليم عموما،إذ أن ثمة دلالات تؤكد على تأثير الأستاذ في تنمية جوانب غير عقلية لدى التلميذ لم تتوفر بعد.3

ـ كما يعرف التحصيل بأنه مقدار المعرفة والمهارة التي حصلها الفرد نتيجة التدريب والمرور بخبرات سابقة، والملاحظ لهذا التعريف يجد أن كلمة التحصيل تستخدم لتشير إلى التحصيل الدراسي أو التعلم،أو تحصيل

1. عبد الرحمان العيسوي،علم النفس بين النظرية والتطبيق،دار الكتب الجامعية،الإسكندرية،ص166.
2. عبد المنعم الحفني،موسوعة علم النفس والتحليل النفسي،ط3، 1994مكتبة مديولي، القاهرة،ص 11.
3. أحمد محمود عبد السلام،القياس النفسي والتربوي، المجلد1،ط 1990،1، مكتبة النهضة العربية،ص362.

العامل من الدراسات التدريبية التي يلتحق بها وعلى هذا يفضل بعض علماء النفس استخدام كلمة الكفاية للتعبير عن التحصيل المهني أو الحرفي،بينما تختص كلمة التحصيل بالتحصيل الدراسي.1

كما يعرف التحصيل أيضا بأنه انجاز أو كفاءة في الأداء والمهارة أو معرفة ما.2

من التعاريف السالفة الذكر يمكن القول إن التحصيل الدراسي هو مقدار فهم التلميذ للمعلومات المدرسية،ومدى ما وصل إليه في تعلم مادة معينة أو عدة مواد دراسية وما حصله منها نتيجة دراسته له.

أما التعريف الإجرائي للتحصيل المتبع في هذه الدراسة هو المجموع العام لدرجة التلميذ في جميع المواد الدراسية التي حصل عليها في اختبارات معينة معدة من قبل الأساتذة سواء كانت هذه الاختبارات شفوية أو تحريرية أو كلاهما معا.

. لذالك فإن الهدف من هذا المدخل هو تسليط الضوء على أهم مفاهيم ومبادئ القياس و التقويم، مع التركيز على دورهما في توجيه العملية التدريسية وإثراء تعلم الطلاب لكي يتمكن المعلم من تطوير أساليب وأدوات تقويم طلابه من منظور أكثر رحابة وعمقاً وتحسين العملية التعليمية بشكل عام،وفي الأخير نستنتج أن عملية التقويم المستندة إلى منهجيات علمية لديها دور فعال في العملية التدريسية، وتحقيق الأهداف والمستويات المرجوة للتحصيل الدراسي.

1. المرجع نفسه،ص 166.

2. عبد الخالق إبراهيم، العلاقة بين مستوي طموح الأحداث والتحصيل الدراسي، المجلة العربية للبحوث التربوية، يوليو1991، ص 125.

الفصل الأول: التقويم المستمر:

المبحث الأول: أنواع التقويم وأنماطه.

المبحث الثاني: أدوات التقويم المستمر.

المبحث الثالث: مبادئ وأسس التقويم المستمر.

المبحث الرابع: أهمية وفوائد التقويم المستمر.

تمهيد الفصل:

تعد عملية التقويم جزء من مهام المعلم، لتشكل المرحلة الأخيرة من عملية التعلم والتعليم، ونقطة البداية لتعلم جديد أو لاحق، إذ أن لهذه العملية تأثير على التحصيل الدراسي، أصبح في التقويم أهداف متنوعة كتقويم كفاية الطلب ومراقبة تعلمهم، وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة بشكل مستمر ودمج الطلبة في عملية التقويم.

المبحث الأول: أنواع التقويم وأنماطه:

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

أ . التقويم التشخيصي:

ويشتمل على تقويم وتحديد ووصف و تصنيف بعض جوانب سلوك الطالب، في بداية العملية التعليمية.[1] أي انه يساير مرحلة الانطلاق، حيث يتم إجرائه في بداية الموسم الدراسي أو بداية الوحدة، أو بداية الدرس، ويعتبر مرحلة أساسية تسمح بالوقوف على قدرات المعلم و مكتسباتهم القبلية(المعارف، المهارات، سلوكيات،الاستعدادات....) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة(الإشكالية وقدرتهم على توظيفها في بناء المفاهيم والمعارف الجديدة)، أي لتحديد نقطة الانطلاق وبناء التعلمات الجديدة على أسس متينة.[2]

كما يساعد هذا النوع من التقويم على معرفة الصعوبات والحواجز التي تواجه المتعلمين في التحكم في الإجراءات المختلفة، مع تحديد أسباب هذه الصعوبات لمعالجتها بواسطة إجراءات عملية سريعة، ومن ثم تتم عملية الانطلاق في بناء التعلمات الجديدة، تستدعي وضعية الانطلاق إذا تقويما تشخيصيا، وتكتسي عملية

1. محمود مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي،ط19931،، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر،ص68.
2. محمّد الصالح حثروبي،الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، 2012،دار الهدى لنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر، ص294.

التشخيص هذه ميزة خاصة إذ تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة، فهي ليست عملية معزولة أو منفصلة عن المسار التعليمي، التعلّمي، إنما هي خطوة مدعمة ومكملة لهذا المسار، بل تعد أساسية فيه.1

ب . القويم التكويني:

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

وللتقويم التكويني دور إخباري بالنسبة للمتعلم، حيث يتاح له من خلاله التعرف على المسافة التي تفصله عن الهدف البيداغوجي، كما يسمح للمدرس بالتعرف على مدى تدرج المتعلم في المكتسبات وتعثراته (التغذية الراجعة) ومن ثم يعمل التقويم التكويني بصفة مستمر على تعديل سلوك المتعلمين وتصويب تعلماتهم وتصحيح مسارهم التعليمي بواسطة الإجراءات البيداغوجية الملائمة.

فالتقويم التكويني هو تقويم بيداغوجي محض غايته دعم وتحسين عملية التعلم، موجه بالأساس نحو الأنشطة التي يقوم بها المعلم والمتعلم والهدف من كل ذلك ضمان تطور مستمر للتعلمات بواسطة أنشطة تصحيحية و إثرائية.

ج . القويم التحصيلي:

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

فالتقويم التحصيلي إذا ينصب اهتمامه على الكفاءة الختامية المنتظرة اكتسابها من طرف المتعلّمين في نهاية فترة تعليمية أو طور أو مقرر دراسي، فهو يرمي إلى تسير مكتسبات المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو تطور أو سنة والتقويم التحصيلي من حيث أنه حوصلة

1. محمّد صالح الحثروبي، المرجع السابق،ص 294.
2. فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ط2 ، 2013، دار الخلدونية، القبة، الجزائر، ص 14.
3. محمّد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي في مرحلة التعليم الابتدائي،ص294،295

المجمل مكتسبات ومهارات المتعلم، إنما يتم بغرض إثبات كفاءات هذا الأخير في مجال معين، وهو يؤدي بذلك وظيفة التأهيل، ومن ناحية أخري فإن لهذا النوع من التقويم دور حاسم في مسار التلميذ التعليمي، وتكمن خطورته في كونه أساس التوجيه، إن التوجيه المدرسي للتلميذ يتوقف على مدى مصداقية هذا التقويم، فبقدر ما يكون التقويم التحصيلي سليما وصادقا بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعّالا.1

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

أنماط التقويم التربوي ومجالاته:

حين نحدث عن أنماط التقويم، فإننا نشير إلى عمليات مختلفة ونواتج متباينة وأشخاص متنوعين يتعرّضون للتقويم، وما نقوّمه هنا يتصرف إلى التلاميذ التعليمي، والأنظمة المدرسية والعاملين أو الأفراد، وحين نتحدث عن أنماط تقويم مختلفة فإننا لا نقصد أن هناك عددا من العمليات التقويمية المختلفة، فعملية التقويم الأساسية واحدة بغض النظر عن موضوع التقويم، إن الاختلاف بين نمط وأخر هو اختلاف في موضوع التقويم، واختلاف في طريقة تطبيق العملية التقويمية، وأنماط ما يتخذ من قرارات باختلاف ما يجمع من بيانات، وتنوع ما يستخدم من محكّات تطبق على البيانات، وتبيان ما يتخذ من قرارات مرهون بموضوع التقويم، ولكن عملية التقويم الأساسية واحدة،تطبق فيها وتستخدم نفس مفاهيم ومبادئ القياس والتقويم،.....فالنقطة الأساسية

1 . المرجع السابق، ص 295.

هي أن جميع الأنظمة والنماذج الصادقة تتضمن نفس المكونات الأساسية وهي: تحديد الأهداف، اختبار أدوات القياس،أو وضعها، تخطيط استراتيجيات تحقيق الأهداف، إجراءات العملية والنتائج وتحليل النتائج وتفسيرها، وقد تختلف الألفاظ التي تستخدم في وصف هذه العمليات ودرجة تحديدها ولكن العمليات الأساسية واحدة،[1] بما أن أنماط التقويم التربوي ومجالاته في المدرسة الحديثة متعددة ومختلفة، ولا يتسع المقام للحديث عنها جميعا فإننا نقصر حديثنا عن بعضها فقط ومنها:

أ . تقويم المتعلم:

ويشتمل تقويم المتعلم على تقويم الجوانب المعرفية، و المهارية، والوجدانية ولا يشتمل تقويم المتعلّم على التحصيل الدراسي فحسب، فالتحصيل الدراسي ليس إلا متغيرا واحد من متغيرات كثيرة يُقوم على أساسها التلميذ، ومن المتغيرات الأخرى الهامة، الاستعداد العقلين والذكاء والشخصية، والاتجاهات والميول، وهناك متغيرات أخرى كثيرة، حيث تجمع بيانات كثيرة متنوعة عن كل تلميذ، كي تتخذ قرارات متنوعة وتطبق على التلاميذ اختبارات مقننة وأخرى من عمل المدرس، ويقدر ما يقوم به من مشروعات وأعمال وعروض شفوية، كما يلاحظ التلميذ بطريقة رسمية وغير رسمية وتسجل البيانات المتحصل عليها في سجلات المعلمين، وفي سجلاّت التوجيه والإرشاد والتي قد تسجّل كلها في البطاقات المجمّعة، والمعلم يستخدم بيانات أداء التلاميذ ليقوّم تقدّمه، وليس ذلك فحسب بل ويقوّم ما يقوم به من تعليم، وبعبارة أخرى فإن عملية تقويم التلاميذ تحقق تغذية راجعة للمدرس، فإذا وجد عدد قليل من التلاميذ صعوبة في تحقيق هدف معين، فإن المعلم قد يستنتج أن إستراتيجية التعليمية الأصلية ناجحة، وإذا واجه الكثير من التلاميذ صعوبة تتصل بهدف معين، فقد يقرر المعلم أن إستراتيجية التعليمية الأساسية غير ملائمة ويجب تعديلها، وفي كلتا الحالتين قد يتعمد المعلم إلى وضع واستخدام إستراتيجية أو استراتجيات بديلة يستخدمها مع بعض التلاميذ أو معهم جميعا..... وقد يقرر المعلم على سبيل المثل وجوب إبطاء عرض المادة التعليمية أو وجوب الإسراع في عرضها في ضوء التغذية الراجعة[2]، وقد تكشف الاختبارات عن ضعف لدى التلاميذ في مهارات معينة، أو في مفاهيم محدّدة، وهذه

1. جابر عبد الحميد جابر، التقويم التربوي والقياس النفسي،ط3،1993 ،دار النهضة العربية،ص 14،15.
2. المرجع السابق، ص16،17.

المهارات متطلبات أساسية وضرورية للتعلم الحالي، فيتم تداركها هذا القصور قبل الانتقال إلى أنشطة تعليمية تحقق الأهداف التعليمية الراهنة1.

ب . تقويم المعلم:

" لاشك أن المعلم طرف أساسي في العلمية التربوية، ومن أهم العوامل المؤثرة في هذه العملية التي تتفاعل وتتكامل فيها عدة عوامل ومتغيرات مما ينبغي إخضاعها للدراسة والتقويم بهدف تحسين المنظومة التربوية"2، ولذالك يعد تقويم المعلم أهم ركيزة من ركائز التربية والتعليم، وهو من مجالات التقويم المهمة وذلك المهمة ذلك لأثر الكبير الذي يلعبه الناجح في تعديل سلوك تلاميذه فقد يحول المنهج المدرسي في يد المعلم غير الناجح إلى خبرات مفككة، عديمة القيمة التربوية،بينما يتحول المنهج في يد المعلم الناجح الكفء إلى أداة تربوية فعّالة،ولهذا الأسباب كان تقويم المعلم أمر أساسيا لتحقيق أهداف التربية.

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

ج . تقويم المنهج:

" يتضمن تقويم المنهج أي برنامج تعليمي أو تقويم أي مواد تعليمية بل يشتمل على تقويم العوامل مثل الاستراتيجيات التعليمية كالكتب التعليمية والمواد السمعية البصرية وغيرها، وتقويم المنهج الدراسي قد يتطلب الرزنامة كلها، أو تقويم جوانب محددة من المنهج الكلي، وعلى الرغم من أن البرامج المستخدمة تتعرض للتقويم، إلا أن تقويم المنهج مرتبط بالتحديث أو التجديد، أي بمدخل جديد أو مختلف وقد لا تكون هناك مادة دراسية في التاريخ الحديث لم يطرأ عليها تحديث، بمعنى أن يتوفر لها مدخل جديد في التعليم.4

1. المرجع نفسه، ص 17.
2. محمود مقداد وأخرون، قراءة في التقويم التربوي، ص 269.
3 . أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، 2007، الجنادرية، للنشر والتوزيع، عمان،ص 79،80.
4. المرجع السابق،ص 20.

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

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

1. المرجع السابق، ص 101،102

المبحث الثاني: أدوات التقويم المستمر:

جاء النظام الحالي بعدد من أدوات التقويم التي تمثل في مجموعها مرونة النظام في التقويم المستمر وعدم تمركزه حول أداة واحدة، ومن حق المتعلم أن يستفيد من هذه الأدوات التي يبرهن من خلالها مجتمعة أو منفردة امتلاكه للمهارة.1وهذه الأدوات هي مجموعة الإجراءات والأساليب التي يتبعها المعلم لجمع المعلومات والبيانات عن أداء التلاميذ وقدرات التلميذ على الأداء، قد تتلائم مع أداة معينة من هذه الأدوات ولا تتلائم مع أداة أخرى، ومن أهم هذه الأدوات:

1 . الاختبارات:

و تعد الاختبارات من أهم وسائل التقويم المستمر التي يعتمد عليها في جمع البيانات وهي تختلف باختلاف الأغراض منها:

أ). الاختبارات التحريرية والشفوية:

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

1 . الاختبارات الشفوية:

وتعرف بأنها أسئلة غير مكتوبة تعطى للمتعلمين ويطلب منهم الإجابة عنها شفويا.3 وتشكل الاختبارات الشفوية إحدى أدوات التقويم التي تعد صالحة الاستخدام في جوانب معينة، مثل المحادثة وهي تشكل أسلوب في الموقف التعليمي، وتمتاز بأنها تزود المعلم بصورة مكثفة لعمق معرفة المتعلم واتساعها وتسهم في تشجيع المتعلمين الذين يخافون من الامتحانات الكتابية.4

1. صلاح ردود الاحارثي،التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق،وزارة التربية والتعليم،جدة، المملكة العربية السعودية،ص 67.

2. عبد الحميد بن عبد الله ، العبد اللطيف،وآخرون،دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائيةً ، 1431،وزارة التربية الوطنية،الإحساء، المملكة العربية السعودية،ص 23.

3. الغريب رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط10، 1987،مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،ص 85.

4. جردات عزت وأخرون، مبادئ القياس والتقويم،ط3، المكتبة التربوية المعاصرة، عمان،ص 28

2 . الاختبارات التحريرية:

وهي الاختبارات التي تطلب من المتعلم الإجابة عن الأسئلة باستخدام الورقة والقلم1، ولها عدت أنواع منها: الاختبارات المقالية، والموضوعية والتركيبية، واختبارات الكتاب المفتوح.2

ب . الاختبارات العملية:

ويقصد بها التطبيق المهاري لعمل ما بهدف إتقان مهارة محددة،وتعتمد على بنية أو خبرة معرفية سابقة.3

يمكننا القول أن الاختبارات تعتبر من أهم الأدوات التي يعتمد عليها التقويم المستمر، بل تحتل الصدارة في التربية والتعليم وذلك بارتباطها الوثيق بالعملية التربوية، فمن الاختبارات يتحدد فاعلية العملية التعليمية، كما انه من خلالها يمكن تحديد مستويات الطلبة ومدى ما حققه من تقدم خلال السنة الدراسية لذلك نجد المعلمون يعتمدون عليها أكثر من الأدوات الأخرى.

2 . الاستبيانات:

وهي وسيلة شائعة من وسائل القياس، فقد يكون استبان على شكل يتطلب إجابة مفتوحة، ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات في المواقف الاستطلاعية، ومن الاستبيانات الشائعة ما يسمى باستطلاعات الرأي العام، حيث يوجد عدد من الأسئلة الخاصة بقضية معينة لأفراد مختارين من الجمهور لإجابة عنهم4، ومن أهم أنواع الاستبيانات وأكثرها شيوعا من غيرها نذكر:

أ . الاستبيان المفتوح:

ويتضمن عدد معين من الأسئلة، ويترك للفرد الذي يطبق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة5،مما يساهم في الكشف عن دوافعه واتجاهاته ويأخذ على ها النوع انه في بعض الأحيان يحذف المبحوث دون قصد معلومات مهمة، أو يفشل في تدوين تفاصيل كافية نتيجة لعدم توجيه تفكيره، كما أن الإجابة التي تأتي عن طريقه تكون متنوعة مما يشكل صعوبة في عملية تصنيفها وتبويبها.

---

1. أبو جلاله صبحي حمدان،اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة،ط1، 1999،مكتبة الفلاح للنشر، الكويت، ص66.

2. جلجل نصرة محمد عبد المجيد، الاختبارات والمقاييس النفسية التربوية، 2007،مكتبة النهضة المصرية، القاهرة،ص 46.

3. عبد الحميد بن عبد الله عبد اللطيف وآخرون،دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية، ص 23.

4. محمد عطية عفانة واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في ضوء الاتجاهات الحديثة، إشراف محمد شحادة زاقوت، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الاسلامية، غزة،2011،ص 32.

5. المرجع نفسه، ص 33.

مثال: **"تكلم من وجه نظرك عن أسباب تفضيلك مهنة التدريس عن المهن الأخرى1".**

ب . الاستبيان المقيد:

وفيه يقوم المبحوث باختيار بين إجابة من إجابتين أو عدة ايجا بات، أو ترتيب مجموعة من العبارات وفق لأهميتها.

مثال1 : هل تفضل العمل في مهنة التدريس؟ نعم. لا

مثال2:رتب العبارة الآتية في ضوء أهميتها بالنسبة لك :

. أمارس الرياضة لأكتسب القوام الجيد ( ) .

. أمارس الرياضة حتى أصبح مشهورا ( ).

. أمارس الرياضة من أجل التمتع بالصحة ( ).

وتفسر الاستفتاءات المقيدة عملية تبويب البيانات وتحليلها، ولكن يؤخذ عليها عدم القدرة على التحقق من دوافع المبحوثين، كما إن الاستجابات المحددة قد تؤدي بالمبحوثين لاتخاذ موقف لموضوع ما لم تتبلور لهم الفكرة فيه، ولكي يتجنب الباحث نقاط الضعف هذه يجب أن يضيف إجابة ثالثة حتى يستطيع المبحوث أن يعبر بحرية، نعم، إلى حد ما.لا.

ج . الاستبيان المقيد المفتوح:

وهذا النوع يعتمد على ايجا بات تصاحبها استجابات متعددة يختار المبحوث أحدها، ثم يكتب بحرية عن الأسباب المرتبطة بذلك.

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

إذا كانت الإجابة (لا) فما هي الأسباب ؟.2

3. المناقشة الصفية:

يستخدم المعلم المناقشة الصفية لتقويم التعلم في المواقف التعليمية التي تتطلب ذلك مثل العمل التجريبي أو العوض، أو أسئلة المعلم للتلاميذ أو أسئلة التلاميذ لبعضهم البعض تحت إشراف المعلم.3

1. مصطفي حسين باهي، وفاتن النمري ، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية،مبادئ نظريات تطبيقات،2004،مكتبة الأنجلو المصرية،ص 35
2. مصطفي حسين باهي ، وفاتن زكريا النمر، المرجع نفسه، ص 35،36.
3. الغريب رمزية، التقويم والقياس النفسي،ص 13.

وترى رمزية الغريب أن المناقشة الصفية أسئلة غير مكتوبة تعطى للتلاميذ ويطلب منهم الإجابة عنها شفويا1، وتكون بين المعلم والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم، ترتكز على طرح الأسئلة الشفوية والحصول المباشر على الإجابة أثناء الحصة، ويكون دور المعلم القيام بالاستماع والتعديل والتصويب لإجابة بهدف الوصول إلى النتائج المرغوبة2.

و يرى كل من مهدي سالم وعبد اللطيف الحلبي أن من أهم وظائف المناقشة ما يلي:

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

4 . الملاحظة:

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

أ. التسجيل:

ويكون التسجيل بالكتابة مباشرة، أو عن طريق أجهزة التصوير التلفزي لتدوين الملحوظات خلالها.

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

2.المرجع السابق، ص 13.

3. مهدي سالم وعبد اللطيف الحلبي، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، ط 2، 1998،مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 351.

ب . التقويم:

من خلال التقويم يعطى للملاحظات قيمة ومعنى، ويختلف التقويم بالملاحظة باختلاف الموقف كما تختلف الملاحظة باختلاف شروط تطبيقها، والتقويم بالملاحظة يفيد في مجالات تقويم الأهداف الوجدانية، كإقبال الطلاب لا على المشاركة في الأنشطة الصفية، وتقويم الأهداف الحركية كالمهارات والكفاية التعليمية.1

ويرى" صلاح ردود الحثروبي" أن الملاحظة تعني" مشاهدة ومراقبة الطلاب عن طريق حواس المعلم أو المتعلم أو الملاحظ، وتسجيل المعلومات لاتخاذ قرار في مرحلة لاحق من عملية التعلم والتعليم، وتوفر الملاحظة معلومات منظمة ومستمرة حول كيفية التعلم واتجاهات المتعلمين وسلوكياتهم وحتى إجابتهم كمتعلمين، وكذالك أداءهم ولذلك يجب أن تكون الملاحظة معايير محدودة ومجال واضح، ويمكن تقسيم الملاحظة كأداة تقويم إلى قسمين هما2:

1. الملاحظة المنظمة:

" وتعد من أساليب الملاحظة، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة، وأدواتها تكون معدة مسبقا ومضبوط لاستخدامها".3

ويرى " صبحي أبو جلالة" أن من أهم وسائل الملاحظة المنظمة استخدام قوائم التدقيق، ومقاييس التقدير، مما يزيد في صدق الملاحظة ودقتها، حيث يمكن للمعلم بناء صورة مبسطة منها لتعينه بدقة الملاحظة، ويمكن توضيح هذه الوسائل كما يلي:

أ. قوائم التدقيق:

وهي إحدى الوسائل المهمة التي يجب أن يكون المعلم ملما بها، وعن طريقها يمكن تحديد المهارات والمعارف في قائمة،ويجرى تخصيص بطاقة لكل تلميذ، وتوضع إشارة مقابل المهارة التي أتقنها التلميذ، وهذه الوسيلة تعتبر مهمة جدا بالنسبة لتلاميذ المرحلة الابتدائية حيث تحدد فيها مهارتهم الحسابية، والكتابية والحركية.

1. الفرا الفاروق،المناهج التربوية المعاصرة،1997،جامعة الأزهر، غزة ،ص 102

2. صلاح ردود الحارثي، التقويم المسمتر من النظرية الى التطبيق،ص 70

3 . الحامدي يوسف الظاهر، التدريس في اللغة العربية،2001،دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، ص 95

ب . مقاييس التقدير:

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

1. أ : يعني (ممتاز)

2. ب: تعني (جيدا جدا).

3. ج: تعني (جيدا).

4. د: تعني (مقصرا).

5 . هـ : يعني (لم يعمل).

ويكتب الرقم المناسب أمام المهارة المناسبة.1

2 . الملاحظة العشوائية:

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

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

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

1- المرجع السابق، اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي ص 59.

2. يوسف ظافر الحامدي، التدريس في اللغة العربية، 2001، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية، ص 95.

ب . الملاحظة المشاركة: وهي التي يصبح فيها الباحث جزء مشاركا في المواقف الملاحظ،فهو يشترك في أوجه نشاط المبحوثين أثناء فترة الملاحظة، ويتطلب ذلك أن يصبح الباحث عضوا في الجامعة التي يقوم بدراستها وأن يتجاوب معها ويمر بنفس ظروفها، ويتعرض لجميع المؤثرات التي تخضع لها.

ويرجع السبب في استخدام الباحث لهذا الأسلوب إلى رؤيته للموقف الملاحظة من الداخل الذي تختلف عن رؤيته من الخارج، وقد يقوم الباحث بالإفصاح عن شخصيته وفي هذه الحالة تكون الملاحظة ظاهرة، ويكشف عن هدفه عن القيام بها، ومرور الوقت ينشأ بينه وبين المبحوثين نوع من الألفة، ويصبح وجوده أمر طبيعيا.1

وقد لا يفصح عن شخصيته وفي هذه الحالة تكون الملاحظة ضمنية (غير ظاهرة) وهذا يجعل سلوك المبحوثين تلقائيا والمعلومات التي يحصل عليها صادقة.2

" وعند الإعداد للملاحظة يجب مراعاة تمييز وتحديد السلوك الذي يراد ملاحظته، والتحلي بالموضوعية خلال التقييم، وعدم إفساح المجال للعواطف والميول والعلاقات الشخصية.3

5. الأداء العملي:

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

6 . المشاريع والأنشطة:

ويقدمها المتعلم أو يشارك فيها مع زملائه سواء داخل الفصل أو خارجه وهي أداة من أدوات التقويم المعتبرة طالما أن المتعلم أو استطاع وتحت إشراف من معلمه أن يثبت من خلالها أنه اكتسب مهارة بدرجة الإتقان، وهنا يبرز دور المعلم في اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها، هذا من جانب ومن جانب أخر يبرز دور المعلم هنا في معالجة بعض السلوكيات والتوجهات غير المرغوب فيها لدى الطالب مثل(الأثرة والاحتكار المعرفي والتعالي وإبراز الذات على حساب الآخرين.....)[4].

1. مصطفى حسين باهي، وفاتن زكريا النمر،التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، نظريات، تطبيقات،ص 52،53.
2. المرجع نفسه، ص 53.
3 . محمد زياد حمدان، تقييم التعلم،أسسه وتطبيقاته،1980،دار الملايين، بيروت ،ص 130.
4 . صلاح ردودي الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 68،69.

7 . الوجبات المنزلية:

وهي إحدى أدوات التعلم والتعليم، كما أنها أداة من أدوات التقويم المستمر الفاعلة، والتي ينبغي العناية بها لاسيما أنتها تعتبر وسيلة لتفعيل دور الأسرة في عملية التقويم وذلك لأنها تمنح الأسرة مساحة معتبرة في المشاركة في التقويم، كما أن الوجبات المنزلية تجعل وليّ الأمر على اطلاع عن كثب عن واقع ابنه التعليمي...ويقول الدكتور " حسن عايل" منوها بقيمة الواجب المنزلي في حدوث عمليتي التعلم والتعليم:" لعل السبب الأكبر في تعين الواجب المنزلي هو جعل الطلاب يقيمون بدور نشط في عملية التعليم والتعلم.... كما أنه يمدهم بالخبرة التعليمية الأصلية، ويزودهم بفرصة لتحقيق فهم أوسع لمفاهيم وموضوعات تم تعلمها في الفصل، ويسهم في زيادة دافعية الطالب نحو المزيد. من التعلم.... كما أنه يرضي أولياء الأمور و يساعد على ربط المدرسة بالمنزل"، وليكون للواجب المنزلي أثره التعليمي لدى الطالب وليكون موثوقا به كأداة من أدوات التقويم ينبغي أن يكون واقعيا بمعنى أن يكون من أداء المتعلم نفسه، وهذا لا يمنع وليّ الأمر من مساعدة للمتعلم في كيفية حل الواجب وليس حل الواجب نيابة عن المتعلم.[1]

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

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

1. المرجع السابق، ص68،69.

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

8. المقابلة:

" تعتبر المقابلة الشخصية واحدة من أهم طرق وأساليب التقويم التربوي والنفسي،[1] ويمكن من خلال المقابلات الشخصية التعرف على اتجاهات الأفراد والأسباب التي تمكن وراء سلوك معين، ومدى صدق المفحوص ومدى دقة استجابته".[2]

ويعرف " أحمد يعقوب النور": "المقابلة بقوله: " المقابلة هي علاقة ديناميكية، وتبادل لفظي بين شخصيين أو أكثر.[2]

ويرى المختصون في مجال النفسي بأن المقابلة يجب أن ترتكز على عطاء فني وثيقة متبادلة بين الاختصاص والمستجيب، كما يجب أن تكون المقابلة في جو يعمه الصدق والأمانة والمودة، وهناك أنواع عديدة للمقابلة منها:

1. المقابلة التشخيصية: وتهدف إلى تحديد مشكلة ما ومعرفة أسبابها وعواملها.
2. المقابلة العلاجية: وتهدف إلى تقديم حلول لشخص يواجه مشكلة ما.[3]
3. المقابلة الفردية: في المؤسسات التعليمية غالبا ما تستخدم المقابلة الفردية، ومن الحالات تستدعي المقابلة الفردية:

أ) . وفي حالة الانحراف السلوكي للتلميذ، فتكون المقابلة في الحالة للتعرف على الأسباب، وقد تمتد المقابلة لتشمل أفرادا من أسرة التلميذ.

ب) . وجود مشكلة اجتماعية، أو صحية، أو نفسية، تتطلب تشخيصا وعلاجا، وتهدف المقابلة في هذه الحالة إلى المساعدة التلميذ على اتخاذ القرارات السليمة بشأن المشكلة.

ت) . تدني مستوى التلميذ لفترات طويلة.

الخطوات الرئيسية لإعداد المقابلة:

لا تختلف خطوات إعداد المقابلة عن خطوات إعداد الاستبانة وهي:

. تحديد المبررات.

. تحديد الأهداف.

1. أحمد يعوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص 219.

2. المرجع السابق، ص 219.

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

.كتابة الأسئلة.

. الاختبار القبلي.

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

تسجيل الاستجابة:

على المعلم أن يراعي الجوانب التالية عند تسجيله لمعلومات الطالب أثناء المقابلة وهي[1]:

- أن يقوم المعلم أثناء المقابلة بتسجيل نقاط مختصرة دون الاستغراق في الكتابة والتسجيل لأن ذلك قد يربك الطالب ويجعله حذرا، ويقوم المعلم بتوسيع النقاط المختصرة بعد المقابلة.
- استخدام أجهزة التسجيل الصوتي يعطي دقة وموضوعية أكثر في جميع البيانات، في هذه الحالة يجب استئذان عند استخدام هذه الأجهزة.
- استفسر الطالب إذا وجدت أن إجاباته غير واضحة.
- أن يعطي الطالب وقتا كافيا لإجابة، كما يجب تجنب الاتجاه إلى الطالب لا أن يقدم إجابة معينة، ويجب أن تكون الاستفسارات محايدة تماما بحيث تكون توضيحا لبعض نقاط الاستجابة، عندما يجد المعلم أن ذلك ضروريا، كأن يقول ماذا تقصد بقوله.....؟ أو أرجو أن توضح لي هذه النقطة، وعلى المعلم أن يسجل هذه الاستجابات الإضافية في الهامش إلى جانب الإجابة الأصلية.
- استخدام أساليب تقدير مختلفة حتى يتمكن من تسجيل آراء الطالب.[2]

10. التقويم الذاتي:

يعنى التقويم الذاتي بشكل عام، تقويم الفرد لنفسه أو الجماعة لذاتها، وفق معايير معينة في نشاط معين، ويعتبر التقويم الذاتي أسلوبا جيدا في مراجعة الذات من أجل تحديد الايجابيات والسلبيات لأحداث التطوير في الأداء عند إعادة النشاط أو القيام بنشاط مماثل[3].

ويمثل تقويم الطالب لنفسه مبدأ أساسيا في الأصالة، حيث يتيح الفرصة للطالب للتأمل في ممارسته، وتقييم نفسه ومدى قدرته على التعلم، ولنخلق منه متعلما قادرا على السيطرة على تعلمه وتحمل مسؤولية ممارساته

1 . أحمد يعقوب النور، التقويم والقياس في التربية والتعليم، ص220،221.

2 . المرجع نفسه، ص 220.

3 . غالية حمد السليم، مقرر القياس والتقويم، 1431،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية،مركز دراسة الطالبات،ص 38.

بإتاحة الفرصة له لوضع الأهداف ومتابعة تحقيقيها، وهذا يتسم مع النظرية البنائية الحديثة للتعلن التي تنظر للمتعلم كبناء نشط للمعرفة،ولديه دافع داخلي قوي نحو المعرفة والتعلم، في هذا الصدد لابد للمعلمين من تدريب الطلاب وتنمية مهاراتهم في تقييم أنفسهم ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف بتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وتنظيم الذات، كأن يطلب المعلم من الطالب اختيار أفضل الأعمال له وتبرير اختياره له كأفضل ما تم انجازه، أو أن يطلب منه مقارنة عمل تم إنجازه مؤخرا مع عمل سابق لملاحظة مدى التطور الذي طرأ عليه وتقييمه له[1]، كما يمكن للمعلم أن ينمي مهارات التقويم لدى الطالب بتوجيهه نحو التأمل فيما تم انجازه بمستوى من التجريد والعمومية والتكامل، كما يبحث عن شواهد تظهر مدى تقدمه في حل المشكلات في العلوم أو الرياضيات، أو مدى تطور المهارات التعلم الذاتي لديه.

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

ومن أجل تحقيق ذلك يجب على الطالب أن:

- يكون واعيا لما هو ذو قيمة وماهو مهم.
- يناقش ما يجعل العمل جيدا أو غير جيد.
- يشارك في تعريف معايير لقييم العمل.
- يرى أمثلة على أعمال جيدة وأخرى ضعيفة.
- يشجع على التأمل وتحليل العمل.[2]

1 . مُحَّد حسين حسن،تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، 2005،كلية التربية، جامعة القاهرة بني لسيوف، ص 13.

2 . المرجع نفسه، ص 13، 14.

المبحث الثالث:مبادئ وأسس التقويم المستمر:

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

_الارتباط بالأهداف الواضحة :

لا يمكن للتقويم المستمر أن يؤدي غايته المنشودة ما لم يكن مرتبطا بالهدف التعليمي، ولا يكون التقويم سليما إذا لم تحدد الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا لا لبس فيه مبتعدة عن الغموض و التعميم.[1]

_الشمولية:

لم يعد حال التقويم مقتصرا على قياس كمية المعرفة لدى الطالب،بل أصبح المقوم يبحث عن فرص التطوير و الابتكار،لدى المتعلم وكيف يتم تطويرها مما يعني أن التقويم أصبح تقويما شاملا يتناول جميع شخصية المتعلم[2]المعرفية والوجدانية،والنفس حركية[3] والاجتماعية، ويربط بينهما ليرى أثرها على نواتج المتعلم،فقد يكون لدى المتعلم تميز في مجال دون مجال آخر و قد يكون سبب الإخفاق جانب غير شخصي كأن يكون عائدا إلى الظروف الاقتصادية أو الاجتماعية أو إلى المشاكل الأسرية، لذا على المقوم أن يوسع دائرة نظره ولا يحصرها في زاوية معينة مما يوفر عليه الجهد و الوقت بالإضافة إلى \ان هذا الإجراء يحقق فعالية عالية لمفهوم شعار التقويم الصفي،الذي ينادي للتمحور حول المتعلم.[4]

الاستمرارية :

يعبر الاسم الذي يطلقه البعض على هذا النمط من التقويم عن الطبيعة الإجرائية لهذا المبدأ وهو الاستمرارية بما يعني إعطاء المتعلم أكثر من فرصة في التقويم من أجل الاتقان،و هذا يعني أن التقويم المستمر من مبادئه أنه يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين بمنحهم فرص متعددة للتقويم،[5]هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإن هذا المسمى يشير إلى أن عمليتي التدريس والتقويم لا ينفصلان عن بعضهما، أي أن تبقي عملية التقويم مستمرة وملازمة لعملية التعليم.[6]

1 . محمود مقداد و اخرون، قراءة في التقويم التربوي ص 227.

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

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

4. صلاح ردود الحارثي التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق ص 66.65.

5. المرجع نفسه، ص66.

6. فراس السليقي، استتراتيجيات التعليم والتعلم، ص419.

وينبغي الإشارة هنا إلى أن المهارة التي تم تقويم أداء المتعلم فيها وأثبت المتعلم امتلاكه لها بدرجة الإتقان، فإنه لا يعاد تقويم الطالب فيها نهائيا ، لكن لا يعني ذلك إهمال تعزيز ثبات المهارة لدى الطالب حتى لا يحصل للمهارة هدر وانطفاء بفعل الإهمال والتناسي،بل يتم تعزيز ثبات المهارة عن طريق التعزيز والتفقد،ومن وسائل تعزيز المهارة وثباتها لدى المتعلم مثلا جعل الطالب المتقن للمهارة يشارك في أسلوب تعلم وتعليم الأقران داخل الصف،أما في حالة فقدان الطالب للمهارة فإنه يتعين متابعة وعلاج القصور الحاصل لديه،ويستمر ذلك إلى أن يتم إتقان الطالب للمهارة أو ينتهي العام الدراسي ثم يكون الحكم إجرائيا بشقيه المبدئي والنهائي.[1]

_ تفعيل مبدأ التشارك في التقويم:

" عندما تكون عملية التقويم بهذا الشمول، وهذه الدرجة من الاستمرارية فلا يمكن أن يقوم بها فرد بعينيه، إذ لا بد من العمل كفريق[2]، حيث يمنح نظام التقويم في ثوبه الجديد باسم التقويم المستمر مساحة معتبرة لعدد من الشركاء من ذوي العلاقة المباشرة في عملية التقويم وهذا المبدأ ألتشاركي يتعرف بتكامل الجهود ويوزع المسؤوليات لكل مشارك بحسب الدور المنتظر منه من أجل تحسين المخرج التعليمي، والبداية فتكون بيد المعلم، وهو الذي يمثل قطب الرحى في التقويم التربوي حتى وإن تحرك مركزه إلى أن حقه مزال محفوظا في عملية التقويم،فهو أول من يشارك هذا الإجراء، بل له المساحة الكبرى حجما وزمانا في عملية تقويم أداء المتعلم، وما الطوائف الأخرى سوى فرق مساندة له ومتممة بالدور الذي يلعبه لذلك يتحتم على المعلم أن يلاحظ تقدم المتعلم ويدون ملاحظته اليومية عليه في سجل المتابعة ويبنى له البرامج العلاجية و النمائية، ثم يفرغ حصيلة هذه الملاحظات على شكل حصن في نهاية كل فترة يتم تقويم الطالب فيها وذلك بعد تحديد المستوى الذي اكتسبه الطالب ومن ثم إعطائه الرقم أو المعيار الذي يستحقه[3]

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

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

2 _ طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى مصري،علم النفس المدرسي،ص 232.

3_ المرجع السابق،62،63.

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

ـ تعدد أدوات التقويم المستمر:

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

ـــ التشخيص والعلاج:

" من خلال الأسس والمبادئ السابق ذكرها، يتضح أن هدف العملية التقويمية ليس الكشف عن الخلل فقط، بل أيضا وضع طريقة آلية إجرائية لعلاجه[5]، ويجب أن يكون التقويم تشخيصا وعلاجا في الوقت نفسه بمعنى أن يصف النواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء ويعمل على تعزيز نواحي القوة في نواتج هذا الأداء والإفادة منها، ومعالجة نواحي الضعف وإتلافيها أو التقليل من حدتها.[6]

---

[1] ـ صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق،ص 67.

2 ـــ المرجع نفسه، ص 67،68.

3 ـــطارق عبد الرؤوف، وإيهاب عيسى المصري،علم النفس المدرسي، ص233.

4 ـ فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم، ص 419.

5 ـ طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري،ص 233.

6 ـ طلال فرج يوسف كيلاتو، الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في عمان جودة مخرجات التعلم الجامعي،المجلد 15، العدد9، 2012، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ص 35.

مراعاة الفروق الفردية:

من مبادئ التقويم المستمر مراعاة الفروق الفردية وخصائص المتعلمين من حيث استعداداتهم وميولهم واهتماماتهم وغيرها،[1] والتقويم الجيد هو الذي يميز بين مستويات الأداء المختلفة، ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة لدى الطلبة.[2]

الموضوعية:

ويقصد بها عدم تأثير التقويم المستمر بالعوامل الذاتية للمقوم مثل حالته النفسية والمزاجية، أو إرهاقه الجسمي، أو نظرته النسبية للأمور.

الثبات:

ويقصد به استقرار نتائج التقويم المستمر بالنسبة للتلميذ الواحد سواء أعيد التقويم في زمنين مختلفين، أم تم من قبل شخصين بوسيلة التقويم نفسها.[3]

الصدق:

"عملية التقويم يجب أن تتسم بالصدق، أي أن الإجراءات والوسائل المستخدمة في التقويم يجب أن تكون صادقة وصحيحة في قياس ما يطلب منها".[4]

1 ــ فراس السليتي، استراتيجيات التعليم والتعلم النظرية والتطبيق، ص 419.

2 ــ راتب قاسم عاشور، ومحمد فؤاد الحوامدة،فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق،ط 1، 2009،عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد، ص 412.

3 ـ ينظر: طارق عبد الرؤوف وإيهاب عيسى المصري،علم النفس المدرسي،ص 234.

4 ـ راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسه بين النظرية والتطبيق، ص 412.

المبحث الرابع: اهمية وفوائد التتقويم المستمر:

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

أ) **ـ أهمية التقويم المستمر بالنسبة للتلاميذ:**

ـ إن التقويم المستمر يساهم في تعريف التلاميذ بنتائج تعلمهم، وإعطائهم فكرة واضحة عن أدائهم خطوة بخطوة.

ـ إن للتقويم المستمر دور في تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أول بأول، أو النقص فيه.

ـ مساعدة التلاميذ على انتقال أثر التعلم بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على التفكير.

ـ إن للتقويم المستمر دور في تحديد جوانب الضعف لدى التلاميذ للعمل على علاجها وإتلافها في المستقبل.

ـ إن التقويم المستمر يساهم في مساعدة التلاميذ على تنمية مهارة التقويم الذاتي،فإذا لم ينم التلاميذ في أنفسهم مقاييس لأداء،فإنه لا ينتظر منهم كثيرا من التعلم الذاتي، لا خلال وجودهم في المدرسة ولا بعد تخرجهم منها.

ـ إن التقويم المستمر يساهم في تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الاختبارات.

ـ إن التقويم له دور في تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية.

ـ إن التقويم المستمر يساهم في تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ وميولهم.

ـ إن التقويم المستمر له دور في الوقوف على مدى نمو العمليات والمعارف لدى التلاميذ، والعمل على زيادتها.[1]

1 . هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن الداود، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة للبنات،ص 48،49.

ـ إن التقويم المستمر يساهم في تشخيص وضع التلاميذ الذي يعانون من صعوبات مجال التعلم مما يساعد في عملية العلاج والحد من هذه الصعوبات.

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

ب) ـ أهمية التقويم المستمر بالنسبة للمعلمين:

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

ـ يساهم التقويم المستمر في تحفيز للمعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو شكل نتجات تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ.

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

ج)ـ أهمية التقويم المستمر بالنسبة لأولياء الأمور:

ـ إن التقويم المستمر له أهمية خاصة عند أولياء الأمور حيث يتم عن طريقه إعطائهم صورة أدق وأكثر واقعية عن مستوى أبنائهم مما يدفعهم إلى المزيد من المشاركة والمتتابعة الفاعلة.[1]

ـ فوائد التقويم المستمر:

ويمكن تحديد أهم فوائد التقويم المستمر في النقاط التالية:

1. يحفز الطلاب على تلقي العلم،وبالتالي يصل بهم إلى أقصى درجات تطور التعلم.
2. يتيح للقائمين على عملية التقويم من معليمين أن ينهجوا أفضل الإستراتيجيات التي تعين الطلاب على التعبير عما يعرفونه.
3. يشجع الطلاب على بذل قصاري جهدهم والثقة في أنفسهم وإزالة حاجزي القلق والخوف، لذا يجب على المعلم أن يشرك التلاميذ في عملية التقويم عن طريق تحديد أهداف واضحة.

[1] ـ المرجع السابق، ص 48،49.

4. يبرز مدى فاعلية التعليم في كل مادة دراسية وكل صف دراسي.
5. يعتبر الوسيلة التي تساعد المعلم في معرفة قدرات الطلاب وجودة تعليمه.[1]

ويمكن تلخيص أهمية وفوائد التقويم المستر في النقاط التالية :

1_ يزود التقويم المستمر كل من المعلم و المتعلم بتغذية راجعة منظمة ومستمرة، لمعالجة أسباب الضعف وتلاقيها وتدعيم نقاط القوة وتعزيزها.

2_ يسهم التقويم المستمر في إثارة الدافعية لدى كل من المعلم و المتعلم وذلك من خلال :

تزويد التلاميذ بالأهداف التي يستطيعون تحقيقها بأنفسهم، و تزويدهم بالمعلومات عن مدى تقدمهم في التعلم مما يحفزهم على بذل قصارى جهدهم في تلقي التعلم و بالتالي نفوقهم في التحصيل الدراسي و زيادة ثقتهم ،بأنفسهم و خروجهم من حيز الخوف والقلق .

- كما يحفز المعلم على التخطيط للتعلم و اختيار الاستراتيجيات المناسبة و تحديد الأهداف التعليمية .

3 _تقويم تحصيل التلاميذ بوسائل و أدوات مختلفة لتحديد معلوماتها عن الوحدة بدل الاعتماد على أسلوب الورقة والقلم فقط.

4_يسهم التقويم المستمر في منح المتعلمين الفرصة لتقويم أدائهم عن طريق الاختبارات الذاتية.

5_كما يساعد المعلم على قياس تحصيل التلاميذ في مختلف الجوانب المعرفية و المهارية و الوجدانية، و قياس درجة تحقيقها للأهداف المنشودة.

6_ يسهم التقويم المستمر في تشخيص صعوبات التعلم و تحديد طبيعة هذه الصعوبات و معرفة أسبابها لتحديد الإجراءات العلاجية المناسبة لها.

7_الانتقال بالمتعلم من مجرد التلقي و الحفظ والتلقين إلى مستوى إتقان المهارات و المعارف المطلوبة.

8_ ردم الفجوة بين المؤسسة التربوية و المجتمع الخارجي من خلال إشراك ولي الأمر في العملية التروية والتعليمية، وذلك بتزويده بالمعلومات عن الصعوبات التي تواجه ابنه، لأنه ما لم يكن هناك تفاعل و تعاون وتنسيق بين الأسرة و المدرسة، لا يمكن لأي تعلم أو خبرة يحصل عليها التلميذ من المدرسة أن تحقق أهدافها.

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

خلاصة الفصل:

وفي الأخير نستنتج أن التقويم الأصيل هو الذي يعطي صورة حقيقية عن مدى تقدم الطلاب ويكشف عن مدى اكتسابهم للمهارات، ومستوى ما لديهم من معارف ومعلومات وقدرتهم على توظيف هذه المعارف في التغلب على موقف الحياة وحل المشكلات التي تعترضهم.

الفصل الثاني: ماهية التحصيل الدراسي:

المبحث الأول: شروط التحصيل الدراسي.

المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

المبحث الثالث: أهمية التحصيل الدراسي.

. تمهيد الفصل:

يعد التحصيل الدراسي من أكثر المفاهيم تداولا وتناولا في الدوائر التربوية، والتعليمية من طرف العلماء ورجال التربية، نظراً لأهميته القصوى، وخاصة أنه يمثل المؤشر الذي يقاس به المستوى التعليمي للفرد فقد يتعرض هذا التحصيل لعراقيل ناتجة من مجموعة من العوامل والأسباب لكون الفرد يتأثر بكل ما يحيط به، ومنه تطرقنا خلال الفصل إلى شروط التحصيل الدراسي و أهم العوامل التي تؤثر فيه، وأهميته البالغة لكي يتم تفادها أو التقليل منها بمحاولة تعويضها بوسائل تساعد التلاميذ على التحصيل الجيد

المبحث الأول: شروط التحصيل الدراسي:

. نحن نعلم أن التعلم حسب النظرية السلوكية هو إحداث تغيير في سلوك الكائن الحي، وهذا التغيير لا يحدث عشوائيا، إنما يخضع لعدة شروط تساعده في اكتساب الخبرات والمهارات الجديدة، وذلك حسب طبيعة المتعلم وإمكانياته، كلما توفرت لدى المعلم هذه الشروط كلما كان اقدر على التعلم والتحصيل، كما أن هذه الشروط تساعد المربي على أداء رسالته التربوية بصورة أكثر فعالية وديناميكية، ومن بين الشروط التي تساعد على عملية التعلم ما يلي:

1. التكرار: لا نقصد هنا التكرار الآلي الأعمى، إنما التكرار الموجه الذي يؤدي إلى التعلم الجيد القائم على الفهم والتكرار والانتباه، وان يعي التلميذ ما يدرسه لأن تعلم شيء ما أو خبرة معينة عليه أن يقوم بالتكرار حتى يصبح راسخا في ذهنه،فالطالب مثلا كي يحفظ قصيدة من الشعر يجب أن يكررها عدة مرات، كذلك لركوب الخيل أو الدرجة نحتاج إلى التكرار والممارسة الفعلية لهذا النشاط وبالتالي يمكن له أن يؤدي عمله بطريقة سريعة ودقيقة.

2. الدافع: لحدوث عملية التعلم يجب أن يتوفر الدافع الذي يحرك الكائن الحي نحوى النشاط لإشباع حاجته، فكلما كان الدافع لدى التلميذ قويا كلما كان التعلم لديه قويا، فالثواب والعقاب لديهما أثر بالغ في عملية التعلم لهذا من الأفضل أن يكون التعلم في ظروف المرح والشعور بالثقة بدل الشعور بالخوف والرهبة والعقاب، وبالتالي يجب أن يعزز عمل التلميذ كلما كان جيدا وناجحاً وضرورة تشجيعه للعمل أكثر وتجنب العقاب حين ارتكابه للخطأ.1

1. عبد الرحمن العيسوي، علم النفس النمو،1995،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية، ص193.

3ـ التدريب المركز والتكرار الموزع:

ويقصد هنا بالتدريب المركز هو عملية التعليم التي في وقت واحد والتي لا تتخللها فترات الراحة، أما التدريب الموزع هو العكس الذي يتم في فترات تتخللها الراحة، وقد أثبتت الدراسات والبحوث أن عملية التدريب المركز تؤدي بالتلميذ إلى التعب والملل وأن ما يتعلمه الفرد هو عرضت للنسيان، أما إذا كانت فترات انقطاع ثم تجديد التعلم أدى إلى إقبال واهتمام اكبر من طرف التلميذ.1

4 . الطريقة الكلية والجزئية:

لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية حتى تكون المادة المراد تعلمها سهلة وهو نفس الشيء بالنسبة للتعليم، إذ على الطالب أن يأخذ فكرة كلية على الموضوع ثم يأخذ في استيعاب الأجزاء والتفاصيل، ونجد ذلك أيضا في مبادئ عملية الإدراك إذ أن الكل هو الذي يعطي معنى الأجزاء المكونة له.2

5 . التسميع الذاتي:(النشاط الذاتي):

معناه أنه لا يستطيع التلميذ أن يتعلم شيئا معينا دون أن يبذل نشاطاً لتعلم ذلك الشيء، ورغم أن المعلم له دورُ في تعليم التلميذ المعلومات والمهارات إلا أنه لا يعني أن يتعلم نيابة عنه، فالتعلم الجيد يجب أن ينبع من ذاتية التلميذ وجهده هو وما على المعلم إلا أن يثير اهتمام التلاميذ ونشاطهم.

6 . الإرشاد والتوجيه:

وفي هذا يقول" عبد الرحمان العيسوي": إن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إشارات المعلم.3

ومعنى هذا أنه على الأستاذ أن يتتبع عمل التلميذ بإرشادات ونصائح وهذا بهدف الإسراع في عملية التعلم واختصار الوقت والجهد اللازمين لذلك، وان تكون في المراحل الأولى من عملية التعلم، أي عند دخول التلاميذ إلى المدارس الابتدائية وهذا بهدف بناء تحصيلهم على أسس سليمة وأن يعتمد الأستاذ على طريقة صحيحة في تعليمهم،وهذا يكون بتصحيح الخطأ فور حدوثه حتى لا ترسخ في أذهان التلاميذ وبعدها توجيههم وإرشادهم من جديد.

---

1. المرجع السابق، ص194.
2. المرجع السابق، عبد الرحمن العيسوي، علم النفس النمو، ص 107.
3. المرجع نفسه، ص 201.

7 . معرفة المتعلم نتائج لما تعلمه بصفة مستمرة:

إن ممارسة الفعل دون معرفة النتائج لا تؤدي إلى حدوث التعلم جيد،لأن معرفة المتعلم لمقدار ما أحرزه من تقدم ونجاح أو ما هو عليه من تقصير يدفعه إلى بذل مزيد من الجهد للحفاظ على مستواه إن كان حسناً والرفع منه إن كان مقصراً، أما عدم معرفة النتائج فقد يظن الطالب أنه متفوق فلا لا يبذل أي جهد أو يضمن أنه لا يتقدم فيضعف بالتالي حماسه، كما أن معرفة التلميذ للنتائج التي تحصل عليها تبين له الطريقة الصحيحة والخاطئة في اكتساب المعارف والخبرات.1

8 . الجّد والهمةُ والمواظبةُ:

لابد للطالب من الجد والهمة والمواظبة والملازمة في طلب العلم لقوله تعالى:" والذينَ جاَهدُوا فينا لَنهدينكُم سُبلَنَا".2 وقوله:" ياَ يحيَ خُذ الكتابَ بقُوة".3 ولقول القائل " من طلب شيئا وجّد وَجَدَ، و من قرع الباب وَلجّ ولجَ"، وبهذا تكون الهمة العادية ضرورية كباعث لطلب العلم إذ أن من المؤكد أن الجّدَ يقرب كل أمر شاسع ويفتح كل باب مغلق لأنه من العبث تمني التفوق العلمي بغير عناء لابد على الطالب من المواظبة على الدرس والحذر من آفة الانقطاع عن العلم لأنها آفةُ التعليم كما يرها علماء النفس المعاصرون، لأن عدم ممارسة عملية التعلم إنما هو إضعاف لما تم تحصيله فضلا على أنه يحرم المتعلم من النمو في التعلم، ولذالك يعتبر الاستمرار والاتصال أهم خصائص التعلم.

9. وقت تحصيل العلم:

بما أن عملية التعلم عملية مستمرة متصلة ولا ليس لها حد تتوقف عنده لذلك قيل:" العلم من المهد إلى اللّحد"، ولكن الأوقات تتفاوت فيما بينها بالنسبة للقدرة على التحصيل، فأفضل أوقات اليوم للتحصيل ما بين العشاء ووقت السحّر، لأنه وقت مبارك إلا أن هذا لا يعني أن الأوقات الأخرى غير صالحة،بل ينبغي لطالب العلم أن يستغل جميع أوقاته في التعلم فإذا مّل من علم، انتقل إلى علم أخر لأن التبرع في تحصيل العلوم يقضي على ظاهرة الملل.4

1. المرجع السابق، ص 197، 198.
2. سورة العنكبوت، الآية 69.
3. سورة مريم، الآية 12.
4. مراد يوسف، مبادئ علم النفس العام، ط 5، 1996، دار المعارف، مصر، ص 232.

10. تسجيل المعلومات:

على الطالب إن أراد الزيادة من العلم والاستفادة منه أن يكون معه في كل وقت مخبرا حتى يكتب ما يسمع من الفوائد لأنه كما قيل: من حفظ فر، ومن كتب شيئا قرّ، قال هلال ابن يّسار: رأيت النبي ﷺ، يقول لأصحابه شيئاً من العلم والحكمة فقلت: يا رسول الله أعد لي ما قلت لهم،فقال لي معك محبرة،فقلت ما معي محبرة،فقال: يا هلال لا تفارق المحبرة،فإن الخير فيها، وفي أهلها يوم القيامة.

كما أنه على الطالب أن يستصحب معه الدفتر ليطالعه ولي يكتب فيه مسامعه من أفواه الرجال،ويستفيد منهم، ولذلك قيل:" من لم يكن له دفترا في كمه لم تثبت الحكمة في قلبه".

11 . الحفظ:

القدرة على الحفظ قابلة للنمو والنقصان ويمكن زيادتها بوسائل شتى منها ما هو ديني، وما هو نفسي، وما هو جسمي.

فمن العوامل الدينية التي تورث الحفظ صلاة الليل وقرأت القرآن،فليس شيء أزيد للحفظ من قرأت القرآن، ومن العوامل النفسية التي لها دور كبير في تنمية الحفظ الجيد والمواظبة وتجنب الأمور التي تورث النسيان ككثرة الهموم والأحزان في شؤون الدنيا، ومن العوامل الجسمية تقليل الغباء والسواك، وتناول المواد السكرية ولكن دون إفراط.[1]

نستنتج في الأخير أن التعلم عملية يعدل بها المتعلم سلوكه بفضل العلوم والمعارف التي يحصلها، والعادات والمهارات التي يكوّنها، والاتجاهات الفكرية والخلقية التي يكتسبها، كما أن التعلم لا يمكن أن يحدث ارتجالا بل يحدث وفقا شروط عدة ومحددة كلما توخها المتعلم أقدر على التعلم ولا شك أن هذه الشروط تعمل معا وتتفاعل.

1. عبد الرحمان العيسوي، علم النفس بين النظرية والتطبيق، ص200.

المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

من خلال التجربة في عملية التدريس والاطلاع على بعض ما كتب في موضوع التحصيل الدراسي تبين أن هناك مجموعة متداخلة من العوامل العقلية والانفعالية والجسمية والنفسية التي تؤثر فيه بدرجة متفاوت لتغلب بعضها على غيرها وفي ما يلي توضيح موجز لهذه العوامل:

1. العوامل العقلية: أهمها:

أ . الذكاء:

يعتبر الذكاء من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل الدراسي وذلك لوجود علاقة ارتباطيه بينهما، ذلك أن التحصيل الدراسي كأي نشاط عقلي يتأثر بالقدرة العقلية العامة، وإن كان هذا التأثير يختلف مداه بحسب المرحلة الدراسية ونوع الدراسة.1

ب . القدرات الخاصة:

لقد كشفت معظم الدراسات والبحوث عن طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة،ولقد اتضح أن أكثر هذه القدرات ارتباطا بالتحصيل الدراسي القدرة اللغوية وهي القدرة على فهم معاني الكلمات وإدراك العلاقات بينها بطريقة تؤدي إلى الفهم الصحيح الدقيق لمعاني التعبيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستبدال العام وهي سهولة القاعدة العلمية ثم تصنفها بدقة لاستنباط الأجوبة الصحيحة.2 بالإضافة إلى القدرة المكانية.

ج . الذاكرة:

لاشك أن قدرة الطالب على أن يتذكر عدد كبير من الألفاظ والأفكار والمعلومات والصور الذهنية وغيرها في سهولة ويسر يؤثر في التحصيل الدراسي بالنسبة إليه بشكل واضح، لذا يجب الاهتمام بما يقدم له من الحقائق والمعارف حتى يتمكن من فهمها وحفظها واستدعائها عند الحاجة على أن تكون هذه الحقائق والمعارف المقدمة له ملائمة لقدراته العقلية وحجاته ومطالبه النفسية وميوله واتجاهاته الاجتماعية.

---

1. القاضي يوسف مصطفى و مقداد يالجن، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، 1981،1401، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، الرياض،ص 427.

2. المرجع نفسه، ص 432.

د . التفكير:

إن قدرة التلميذ على تغير وجهة نظره إلى المشكلة التي يعالجها بالنظر إليها من زوايا مختلفة يعتبر من العوامل التي تؤثر دون شك في تحصيله الدراسي إيجابا لا سلبا.

2 . العوامل الجسمية: أهمها:

لقد اتضح من خلا المتابعة الميدانية والمشاهدة العينية أن قوة البنية الجسمية بصفة عامة التي تساعد التلميذ على الانتباه والتركيز والمتابعة، وهذا بالتالي يؤثر إيجابا في تحصيله الدراسي أما إذا كان ضعيف البنية فيكون في غالب الأحيان عكس ذلك فانه وجد من استقراء كثير من حالات التلاميذ الذي يعانون من بعض مشكلات التربوية والنفسية إن نسبة كبيرة منهم لديهم ضعف عام في البنية الجسمية.

أ . الحواس:

إن سلامة الحواس وخاصة حاستي السمع والبصر تساعد التلميذ على إدراك متابعة الدرس أو الدروس التي تقدم له باستمرار وهذا مما يساعده على تنمية معلوماته وخبراته أما إعاقتها فيحول إلى ذلك أضف الأثر النفس الذي تحدثه هذه الإعاقة عند التلميذ خاصة إذا قارن نفسه بالآخرين، الشيء الذي يؤثر على تحصيله الدراسي سلبا

ب . الخلو من العاهات الجسمية:

إن وجود بعض العاهات الجسمية لدي التلميذ خاصة ما يتعلق بصعوبات النطق وعيوب الكلام الأخرى كنطق بغض الكلمات بالحذف أو الإبدال، وكعدم وضوح النبرات الصوتية وبحة الصوت وخشونته وغيرها قد تشعره بالنقص فيعتقد انه موضع مراقبة الآخرين وتقييمهم ،مما يسببه له بعض المضايقات التي تحول بينه وبين التركيز على الدراسة ومن ثم يقل تحصيله الدراسي.ولهذا يمكن القول إن خلو التلميذ من العاهات الجسمية أيا كان نوعها يساعد على التحصيل الدراسي الجيد.[1]

3 . العوامل الشخصية المتعلقة بالتلميذ: أهمها:

أ . قوة الدافعية للتعلم:

المقصود الدافعية للتعلم الرغبة القوية في المثابرة والاهتمام بالدراسة و التحصيل، فهذا الدافع الذاتي يعمل كقوة محركة تدفع بطاقات التلميذ إلى العمل بأقصى إمكاناتها لتحقيق التفوق.[2] على أن قوة الدافعية للتعلم

1. المرجع السابق، ص 435.

2. القاضي يوسف مصطفى و آخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، المرجع السابق،ص 432.

زادت شدتها على حد معلوم عطل التعلم ومن ثم انخفض التحصيل، فالخوف الشديد من الامتحان مثلا قد يعطل التلميذ على التحصيل.1

ب . الميل حول المادة الدراسية:

لعل من بين العوامل الشخصية أيضا والتي لها أثر على التحصيل الدراسي للتلميذ ميله نحو المادة الدراسية وأستاذ هذه المادة، فقد بينت مجموعة من الدراسات منها دراسة"**كوان 1957**" ودراسة "**كتال 1961**" ودراسة "**كوردن1962**"من هناك ارتباطا وثيقا بين التحصيل الدراسي والميل نحو المادة الدراسية، فكلما ازداد ميل التلميذ نحو المادة الدراسية ازداد تحصيله فيها، وكلما قل ميله إليها نقص تحصيله.

ج . تكوين مفهوم ايجابي عن الذات:

من المؤكد أن اتجاهات التلميذ نحو ذاته تلعب دورا هاما في توجيه سلوكه كما أن فكرته عن ذاته وقدراته تلعب دورا في تحصيله ذلك لان الفكرة عن الذات كثيرا ما تعزز الشعور بالأمن النفسي، وبالقدرة على مواصلة البحث والتحقيق الأهداف، كما أنها تعمل كقوة ضاغطة على التلميذ فتدفعه إلى المزيد من تحقيق الذات وتعزيز المفهوم الايجابي عنها.2 وبهذا يكون تكوين المفهوم الايجابي من قبل التلميذ عن ذاته وقدراته من العوامل الأساسية في التنبؤ بالتحصيل الدراسي الجيد.

4 . الثقة بالنفس:

تعتبر الثقة بالنفس من العوامل الشخصية المهمة وهي تعني الشعور بالقدرة والكفاءة على مواجهة كل العقبات والظروف لتحقيق الأهداف المرجوة، فمثل هذا الشعور من قبل التلميذ يعتبر مدعاة للعمل والانطلاق دون الخوف للوصول إلى الهدف المنشود.3

5 . الاهتمام بأداء الوجبات المدرسية:

إن الاهتمام بأداء الواجبات المدرسية من قبل التلميذ يعتبر من العوامل التي تؤدي به إلى التحصيل الدراسي الجيد، ذلك أن الوصول إلى مستوى عال من التحصيل يحتاج إلى مواصلة الجيد والمثابرة والاهتمام بأداء الوجبات المطلوبة لتحقيق الهدف المنشود.

1. عزت أحمد راجح، أصول علم النفس، ط14، 1997، ص279.
2. عبد الخالق إبراهيم، التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه، ص 53.
3. القاضي يوسف مصطفى وآخرون، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، مرجع السابق، ص 434.

4 . العوامل المدرسية : أهمها:

أ . الجو الاجتماعي المدرسي:

يعتبر الجو الاجتماعي المدرسي من العوامل الهامة ذات الأثر الملموس في الموقف التعليمي، ويقصد به العلاقات الاجتماعية بين أفراد المجتمع المدرسي بين الأستاذ و التلميذ، وبين التلميذ وزملائه والهيئة الإدارية فإن كان الجو الذي يسوده الود والمحبة وروح التعاون تحمل المسؤولية كان لذلك أثر عظيم على نتائج التحصيل الدراسي.

ب . استقرار التنظيم التربوي:

إن الاستقرار التنظيم التربوي ضروري منذ بدأ العام الدراسي من حيث توزيع الأساتذة على الأقسام وضرورة الاستقرار فيها وعدم التنقل من قسم إلى أخر أو من مؤسسة إلى أخرى بعد مرور وقت على انتظام الدراسة، بالإضافة إلى ضرورة ضبط البرنامج التعليمي وتوفير الكتب المدرسية التي يجب أن تكون معدة إعداد جيدا من حيث المادة التعليمية والطريقة التربوية وحسن الطباعة وغيرها، لأن كل هذا له أثاره الهامة على مستوى التلاميذ ألتحصيلي.

ج . أسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه:

المقصود بأسلوب الأستاذ تجاه تلاميذه أسلوبه في التدريس، وأسلوبه في المعاملة ذلك أن التجارب و البحوث الميدانية أثبتت أن التدريس القائم على الشرح والفهم واشتراك على الشرح والإفهام وإشراك التلميذ في المناقشة والحوار يمكن التلميذ من فهم موضوعات المادة وبالتالي يسهل عليه تحصيله والاستفادة منها حياته الواقعية.1

كما أن الأسلوب الديمقراطي القائم على الثقة المتبادلة والمحبة المصحوبة باحترام التلاميذ لأستاذهم، والتعاون المشترك والمساواة بين أفراد التلاميذ وغيرها له أكبر الأثر على التحصيل الدراسي.

بالإضافة إلى العوامل السابقة نجد أيضا التوافق المدرسي وقرب موضوعات المواد الدراسية المقررة من الواقع المعاش، والمناهج الملائمة والاهتمام بالدراسة، المواظبة وعدم التغيب ووجود الإشراف التربوي..... كل هذه العوامل تؤثر على مستوى تحصيل التلاميذ.

1. طه فرج عبد القادر، علم النفس وقضايا العصر،ط 3، 1982، دار المعارف، القاهرة، ص 104.

5 . العوامل الأسرية:

تعتبر العوامل الأسرية من العوامل المؤثرة على التحصيل الدراسي للطفل المتمدرس، فالمشكلات الأسرية التي تنتج عن عدم التفاهم وفقدان الانسجام بين الوالدين قد تؤثر على دراسة التلميذ ،"فالجو العائلي الذي تسوده الخلافات أو مشاكل عائلية كالطلاق يؤدي إلى الاضطرابات العاطفية التي تؤدي إلى عدم الاستقرار و الاطمئنان و هذا من شأنه خلق اضطرابات نفسية عند التلميذ بالشكل الذي قد يؤثر على إقباله و استيعابه للمواد الدراسية و بالتالي تحصيله الدراسي عكس التلميذ الذي يعيش في جو عائلي يسوده الاستقرار و الاطمئنان و التفاهم،فهذا الجو يشجع التلميذ على الدراسة و تحضيره و استعداده للتعليم و قدرته على الاستيعاب و فهم المواد الدراسية و بالتالي يكون تحصيله الدراسي جيد وكبير"[1]

فالباحثون الاجتماعيون و التربويون أجمعوا على أنه يوجد بعض الشروط السلبية التي تعيش في كنفها الأسرة تؤدي إلى نتائج سلبية على النجاح التربوي و المهني لأبنائها ومن بين هذه الشروط و العوامل الأسرية :

أ-المستوى الاقتصادي للأسرة :

وهو في مقدمة العوامل المحيطة بالأسرة التي تؤثر على نتائج أفرادها بصفة عامة،و الصغار منهم بصفة خاصة،فتدني المستوى الاقتصادي يخلق صعوبات تربوية متعددة ويجعل من الصعب تحقيق ما ترغب في الوصول إليه، لما يترتب عنه سوء التوجيه والرعاية والتغذية، وظهور بعض الأمراض الجسمية و الوجدانية و الأخلاقية، إضافة إلى عدم تلبية مستلزمات النشاط المدرسي، ويمكن أن تستدل على المستوى الاقتصادي للأسرة من خلال مؤشرات الدخل الأسري (فالأب يكد لتوفير الأرزاق و الصرف على واجبات الحياة الأسرية، والأم قد تشاركه العمل الخارجي لتدعيم الحياة المعيشية فضلا عن قيامها بتدبير شؤون المنزل و تربية الأولاد).

و مؤشر السكن "مأوى يلجأ إليه الفرد ليجد الدفء و العاطفة و تتيح له القدرة على التعبير عن شخصيته و ميوله بإيجاد أشياء و تشكيلها داخل البيت ثم ترتيبها وفق أسلوب خاص .[2]

1. مُحَّد بركا خلية علم النفس التربوي ط 3 ،1979، الكويت، ص355.

2 مُحَّد مصطفى زيدان دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي الجزائر ديوان المطبوعات الجامعية ص 89.

ب_ المستوى الثقافي للأسرة:

تعتبر الأسرة مرجع الطفل فيما يكتسبه من خبرات ومعارف جديدة، فهذا المحيط يحدد رغبة التلميذ و طموحاته بسيطة جدا، و هذا ما يعود بالسلب على تحصيله و العكس صحيح أن يكون تحصيله الدراسي إيجابيا ويؤدي إلى حب التعلم والسعي للمواصلة والاستمرار فيه.

فالمستوى الثقافي للأسرة يؤثر في التكوين اللغوي و الفكري للأبناء و يدخل في ذلك ما يتوفر في البيت من كتب وصحف و مجلات ومن وسائل إعلام مختلفة منها السمعية والبصرية،

الظروف الأسرية المحيطة بالتلميذ من أبرز العوامل المسئولة على تحصيله الدراسي، وتجمل هذه العوامل في النقاط التالية:

. مستوى الوالدين الثقافي واهتمامها بالتربية والتعلم، ومدى توفر وسائل المعرفة من الكتب وصحف ومجلات وغيرها.

. المستوي الاجتماعي والاقتصادي الجيد والظروف السكنية الجيدة.

. العلاقات الأسرية المترابطة والمتآلفة.

. اتجاهات الوالدين الايجابية نحو المدرسة.

. توفر الجو المناسب للمذاكرة والمراجعة .1

كل هذه الظروف تعتبر عوامل مشجعة و مدعمة لتحقيق التحصيل الدراسي المرغوب.

1. المرجع السابق، ص 105

المبحث الثالث: أهمية التحصيل الدراسي:

. يعد التحصيل الدراسي ذو أهمية كبيرة في العملية التعليمية التربوية، كونه من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها المتعلم.

. ويعد التحصيل الدراسي من المجالات الهامة التي حظيت باهتمام الآباء والمربين باعتباره أحد الأهداف التربوية التي تسعى إلى تزويد الفرد بالعلوم والمعارف التي تنمي مداركه وتفسح المجال لشخصيته لتنمو نمواً صحيحاً، والواقع إلى تلك الأهداف التي يسعى إليها النظام التعليمي تتعدى إلى ما هو أبعد من ذلك وهو غرس القيم الإيجابية وتربية الشعوب.[1]

. والتحصيل الدراسي يشبع حاجة من الحاجات النفسية التي يسعى إليها الدارسون، وفي حالة عدم إشباع هذه الحاجة فإنها تؤدي إلى شعور الطالب بالإحباط الذي ينتج عنه استجابات عدوانية من قبل التلميذ، قد تؤد إلى اضطراب النظام الدراسي.

. و تكمن أهمية التحصيل الدراسي في العملية التعليمية، في كونه يعالج كمعيار لقياس مدى كفاءة العملية التعليمية، ومدى كفاءتها في تنمية مختلف المواهب والقدرات المتوفرة في المجتمع، مما يمهد لاستغلال هذه القدرات.

. ويعد التحصيل الدراسي من الإجراءات الوقائية لعدم الوقوع في المشكلات الأمنية والتخريبية ، التي تعاني منها كثير من المجتمعات نتيجة انحطاط المستوى الدراسي وقلة التحصيل، وتسرب الكثير من التلاميذ من الدراسة.

. و هكذا يتضح لنا أهمية التحصيل الدراسي في العملية التربوية، وكذلك في العملية الأمنية، ولذا فإن هذه الدراسة ستعنى بموضوع التحصيل الدراسي وعلاقته بتحقيق الرغبة، أو من عدمها.

. وبالتالي فإن التحصيل ذو أهمية كبيرة، غذ يجعل الطالب يتعرف على قدراته وإمكاناته، فوصوله إلى مستوى تحصيلي مناسب يبث في نفسه الثقة، ويعزز قدراته ويدعه إلى المواصلة والمثابرة، والعكس بالنسبة إلى فشله.[2]

1 ــ غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي،ط1،2009،عمان، الأردن،ص34،35.

2 ــ المرجع نفسه،ص 35.

. تكمن هذه الأهمية بوجه عام إلى تحديث تميز سلوكي، وعاطفي وإدراكي واجتماعي لدى الطلبة، نسمه عادة بالتعلم، والتعلم هو عملية باطنية وغير مرئية تحدث نتيجة تغيرا في البناء الإدراكي للطالب، ونتعرف عليه بواسطة التحصيل الدراسي، فالتحصيل هو نتيجة للتعلم ومؤثر ومحسوس بوجوده في الوقت نفسه.

. ويؤكد" قوا قرة" على أهمية التحصيل الدراسي، حيث تبرز بمقدار ما يحققه من أهداف السلوكية والوجدانية و السيكو حركية، فكلما كان هذا التحصيل مؤثر في هذا المردود التنموي الشامل عند الطالب، كانت فعاليته إيجابية، وأهميته التربوية في سلوك التلميذ نحو الأفضل، ومساعدة على التفاعل مع بيئتهم.1

. وتكمن أهمية التحصيل الدراسي في تحقيقه للأهداف التي يسعى لأجلها، حيث يمثل مفهوم التحصيل الدراسي قياس قدرة الطالب عن استيعاب المواد الدراسية المقررة، ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل القياس تجرها المدرسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة، فضلا عن الامتحانات اليومية والفصلية.

. وتتمثل هذه الأهداف في:

. تقرير نتيجة الطالب لانتقاله من مرحلة إلى مرحلة أخرى.

. تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقا.

. معرفة القدرات الفردية للطلبة.2

. الاستفادة من نتائج التحصيل لانتقال من مدرسة المدرسة أخرى.

. التأكد من اكتساب الطلبة لكفايات والمهارات الأساسية لعملية التعلم في جميع الصفوف الدراسية مع التركيز بشكل خاص على المهارات المعرفية والإدراكية.

. تحسين أداء الطلبة ضعفاء التحصيل، والطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم.ذ

. إثراء أداء الطلبة المتفوقين والموهوبين.

. تفعيل دور أولياء الأمور بالتواصل معهم لتدعيم وتحسين التعلم أبنائهم.3

1. محمد زياد حمدان، قياس كيفية التدريس المعلم بأساليب ووسائل متطورة،2000،دار التربية الحديثة الأردن، ص227.

2. أحمد محمد ألخالدي، سيكولوجية الفروق الفردية **والتفوق العلمي**، ط1، 2004، دار الشروق، عمان، الأردن، ص75.

3. صالح دمنهوري، وعباس محمد عوض، النشأة الاجتماعية والأخر الدراسي، ط2، 2006، دار المعرفة الجامعية الأردن، ص 60.

. تكمن أهميته في تقدير نتائج الطلبة، ومعرفة مستوياتهم وذلك من خلال الاختبارات التحصيلية المختلفة، لمعرفة درجة الإتقان لأداء مختلف المهارات، كذلك مقارنة التلاميذ لزملائهم ومدى وجود الفروق بينهم، وتقويمهم بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم لمعرفة نقاط القوة لتدعمها، ونقاط الضعف لتقويتها وتداركها.

. خلاصة الفصل:

على ضوء ما سبق يمكننا القول بأن التحصيل هو كل ما اكتسبه الفرد، سواء كان معرفة أو مهارة في جميع المهارات نتيجة التعلم، رغم أن عملية التحصيل الدراسي تؤثر فيها العديد من العوامل،فالدور الهام والأساسي الذي يلعبه كل من المعلم والكتاب والبرنامج والأدوات المستخدمة في التعليم، لها أثرها البليغ في تحديد مستوى التلميذ، لكن يجب الأخذ بعين الاعتبار العوامل الذاتية الخاصة بالتلميذ منها الحالة الجسمية والعقلية والنفسية بصفة العامة، والعوامل الأسرية المتمثلة في المستوى الاقتصادي والثقافي بصفة خاصة، وما يهمنا أكثر هي المتابعة الأسرية لحياة الدراسية لأبناء ومختلف الأشكال التي يجب على الأسرى تتبعها، لإنجاح مسار أبنائهم الدراسي.

الفصل الثالث: علاقة التقويم المستمر بالتحصيل الدراسي:

المبحث الأول: كفاية المعلم وأثرها في التقويم المستمر.

المبحث الثاني: تقويم التحصيل الدراسي وأهدافه.

المبحث الثالث: مشكلات تقويم التحصيل الدراسي.

تمهيد الفصل:

_ للتقويم المستمر صلة وثيقة بالتحصيل الدراسي إذ يعد معززا لتعلم التلاميذ، و يسهم في تحسين نتائج تحصيلهم، فتزيد ثقته بأنفسهم، ويقبلون على التعلم بشوق وحماس.

المبحث الأول: كفاية المعلم وأثرها في التقويم المستمر:

للمعلم مكانة بارزة و دور مهم في صنع الحياة وتشكيلها، ورسم المستقبل.و إن التطور الحاصل في الحياة ومتطلبات مواجهة التغييرات التي تحصل بشكل مستمر، أدى إلى تحميل المعلم مسؤوليات جديدة، ينبغي تأهيله للقيام بها.ولقد دفع هذا المعنيين من تربويين و أهل الاختصاص في مجال إعداد المعلم إلى البحث عن برنامج إعداد تضمن تلبية ما مطلوب من المعلم من أدوار والكفايات اللازمة للتقويم المستمر.إذ التعليم ذو الجودة العالية مرهون بالمعلم الكفئ الذي يمتلك مجموعة من الكفايات التي تجعله قادرا في ظل مسؤوليته على تقديم تعليم نوعي متميز يمكنه من تقويم أداء الطلبة.

الكفايات:

هي جميع الأفعال والممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل وخارجه بهدف انجاز الدور المنوط إليه بيسر وسهولة،مما يؤدي إلى تعلم أفضل لتلاميذه.1

ويعرفها طعيمة بأنها " مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، أو هي مجموعة الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية لتحقيق أهدافها".2

فالكفاية هي الحد الأدنى الضروري لأداء المعلم سواء في أساليب التدريس أو التقويم.

الكفاية هي :"قدرة المعلم على السلوك بطريقة معينة في موقف معين، لكي يحدث تأثيرا عمليا واضحا وملموسا،يتفق و الذين معهم في البيئة."3 وهي "مجموعة المعارف والمهارات و الإجراءات و الاتجاهات التي

1. عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المكرمة، 2010، دكتوراه،علم النفس، كلية التربية، مكة، جامعة أم القرى، ص 8.

2. طعيمة رشدي أحمد، المعلم كفاياته، أعداده، تدريبه،1999،دار الفكر العربي، القاهرة، ص 25.

3 ـ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، 2007، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ص 105.

يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم ينبغي أن يعد توفرها شرطا لإجازته في العمل ".1

فهناك من رأى بأن الكفاية قدرة، وهناك من رأها بأنها وصف للسلوك، وهناك من رآها أنها أهداف سلوكية محددة بدقة، و الآخر معلومات و معارف ومهارات و مفاهيم .فتعددت التحديدات و إن تعددت فيمكن أن تلتقي في:[2]

الكفاية هي قدرة على العمل. فالكفاية المدرس تشمل مختلف قدراته اللازمة لأداء مهمته.

إنها قدرة مركبة تشتمل على المعارف والمهارات والاتجاهات.

الكفاية التعليمية ترتبط بالقدرة على أداء المهمات التعليمية المتصلة بمهنة التعليم.

ويبدو أن الاختلاف في تعريفات الكفاية يعود إلى زاوية النظر إليها، فمن ينظر إليها من خلال شكلها الكامن يعرفها بأنها قدرة تتضمن المعارف و المفاهيم و المهارات التي يتطلبها العمل، لكي يؤدي بشكل جيد، ويرى بأن هذه القدرة تصاغ بعبارات تصف السلوك المطلوب تأديته، و تحدده بشكل دقيق يمكن ملاحظته وقياسه. أما من ينظر إليها من زاوية شكلها الظاهر فيرى أنها تعني الأداء الذي يمكن أن يبديه الفرد، و يمكن ملاحظته وقياسه، أي أنها تعني مقدار ما يحققه الفرد.[3]

إذن فالكفاية تشمل كل المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي يؤمن بها المعلم، وتصنف الكفايات وفق مجالاتها إلى :

كفايات معرفية: تشير إلى المعلومات والمهارات الفعلية الضرورية للمعلم في مجالات علمه.

كفايات مهارية: أدائية تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفسية الحركية وأداء هذه المهارات يعتمد على حصيلة المعلم السابقة من كفايات معرفية وتوظيفها بشكل صحيح.

كفايات انفعالية: تشير إلى استعدادات المعلم وميوله واتجاهاته وقيمه وهذه الكفايات تغطي جوانب متعددة مثل: ثقة المعلم بنفسه واتجاهاته نحو المهنة وعلاقته بالآخرين .

كفايات تقويمية: تشير الأعمال الفنية المتعلقة بطريقة القياس والتقويم التي يستخدمها المعلم عندما يقوم عمل الطلاب ويعطي وصفا لأداء الخاص بهم وردود أفعالهم، وتقديم تحليل مبرهن عليه، وذلك طبقا للمعرفة

1 ـ محمد الطيب العلوي، التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، 1982، دار البعث، ج1،ص 12.

2 ـ محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية،1983، جدة، السعودية، ص 23.

3 ـ محمد عبد الله البيلي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، 1997،مكتبة الفلاح،العين، ص 33.

والمهارات والاتجاهات ومراعاة الفروق الفردية عند تقيميه للطلاب ويربط التقويم بالمنهج والأهداف المخطط لها.[1]

كفايات مرتبطة بشخصية المعلم :

المظهر العام:من حيث الالتزام بالزي المناسب والمعتدل، و العناية بالنظافة الصحية و البدنية .

الصوت : من حيث قوته ووضوحه والطلاقة اللغوية .

الاتزان الانفعالي : و يشمل الهدوء و القدرة على ضبط النفس و الثقة بالنفس و التواضع، والشجاعة و الجرأة في الحديث .

الموضوعية والأمانة الفكرية : و تتضمن القدوة الحسنة، العدالة و احترام الفروق الفردية في قدرات الطلبة .

الانظباط : ويشمل في تطبيق القواعد والقوانين و الالتزام بالمواظبة و الصبر، و التمسك بالقيم و المبادئ الدينية و التعاطف مع الآخرين، وسعة الصدر و احترام آراء الآخرين، وقوة الملاحظة و القدرة على القيادة وحب العمل و النظام و التعاون مع الآخرين .[2]

كفايات مرتبطة بالمهنة والتخصص :

المعلم الكفئ هو نموذج في العملية التعليمية وموّجه ومرشد و مقوّم و ميسر، ينبغي عليه أن يمتلك الكفايات التدريسية و النشاطات التعليمية الصفية المتعددة التي يمكن إجمالها فيما يأتي :

أ_ التّخطيط :

إذا امتلك المدّرس معرفة بالمادة التي يدّرسها و ما يتصل بها، و ما حصل في مجالاتها من جديد، وتمكّن من نظريات التعلم و طرائق التدريس و أساليبها، تمكن من التخطيط للتدريس.

و التخطيط للتدريس يعّد الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية، حيث يتطلب ما يأتي[3] :

تحديد الأهداف السلوكية المرغوب فيها :إذ لا يمكن وضع خطة تدريس من دون تحديد أهداف يتجه العمل التعليمي نحو تحقيقها، فيتم السعي إليها، فتعتمد أساسا في تقويم أداء المدرس، و نجاح العملية التعليمية في ضوء ما تم إنجازه منها .

1. عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفيرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة،ص 44،45.
2 ـ علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارة اللغة العربية وعلومها، 2010، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، ص 95،96.
3 ــ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص 73،74.

اختيار الأنشطة و الخبرات اللازمة :لتحقيق الأهداف التدريسية، فالتخطيط يجب أن يتضمن تحديد الأنشطة، والخبرات و المعارف التي يقدمها المدرس للطلبة، لتمكنه من تحقيق أهداف درسه[1].

اختيار الوسائل التعليمية :فمن المعروف أن التعلم يكون أكثر فاعلية، إذا تم بإشراك أكثر من حاسة من حواس التعلّم، ومن شأن الوسائل التعليمية تحقيق ذلك، إذا ما تم إختيارها بشكل سليم، و على وفق معايير محددة دقيقة.

وبما ان الوسائل المعينة متعددة، فما يصلح منها لموقف تعليمي قد لا يصلح لمواقف أخرى، ثم إنّ لكل منها مواصفات و شروطا خاصة للاستخدام قد لا تتوافر دائما، لذا يجب عل المدّرس تحديدها في الخطة وتحديد المواقف التي تستخدم فيها و طريقة استخدامها.

اختيار أساليب التقويم الملائمة : التي يريد المدّرس استخدامها للتأكد من نتائج عمله التدريسي، و التقويم أنواع منه النهائي و منه التكويني، و لكل أدوات قياس ملائمة يتوجب على المدرس معرفتها و التمكن من بنائها، وتحديد أساليب التقويم يرشد المدّرس إلى ما مطلوب منه فعله، لذا فلا بد من الاشارة إليه في الخطة، وله كفاياته التعليمية الخاصة.

إعداد الوسائل التعليمية :في أحيان كثيرة لا توجد و سائل تعليمية جاهزة في متناول المدّرس مما يتطلب منه البحث عن وسائل معينة، و إعدادها والتثبت من تحقيقها الغرض الذي أعدت من أجله، و لإعداد الوسائل التعليمية كفايات معرفية و أدائية، و تحديد هذه الوسائل و إعدادها لا بد أن يحصل عند التخطيط للدّرس و الإعداد له.

اختيار طرائق التدريس الملائمة :حيث لا يمكن أن يضع المدّرس خطة تدريسية من دون اختيار طريقة التدريس الملائمة، وذلك لأن لكل مادة طريقة تدريس تلائمها أكثر من غيرها، و لكل مرحلة طريقة ملائمة، وما تصلح لمادة قد لا تصلح لأخرى، و ما تصلح لمرحلة قد لا تصلح لمرحلة أخرى، وما تصلح لنوع من المعلّمين قد لا تصلح لأنواع أخرى، فعلى المدرّس اختيار الطريقة الملائمة، و تخطيط الدرس بموجبها.

تحديد ما يضمن إثارة دافعية:المتعلّمين و سبل إشراكهم في الدرس ووسائل التفاعل بينه و بين الطلبة و شدّ انتباههم، وجعلهم ايجابيين في الدرس .

1 ــ المرجع نفسه، ص 77،74.

توزيع زمن الدرس بين فعالياته:و الإشارة إلى ذلك في الخطة، فإن لم يحسن المدّرس توزيع زمن الدرس بين خطوات الدرس، فإن ذلك قد يؤدي إلى التوسع في خطوات معينة على حساب أخرى، إن توزيع الوقت لا يتأتى من فراغ إنما من دراية و خبرة تمكن المدّرس من ذلك وتجعله يمارسه بطريقة تلقائية.[1]

ب_التنفيذ:

المقصود بالتنفيذ هو وضع ماتم التخطيط له موضع التطبيق، أي تنفيذ الخطة التدريسية التي وضعها المدرس، ووضعها في مجال التطبيق العملي، و يعد هذا المجال من المجالات المهمة في العملية التدريسية، لما يتضمنه من فعاليات متعددة، و أدوار كثيرة للمدرس يتوجب عليه أداؤها وهي:

تنظيم البيئة الصفية :أي توفير الجو الذي يشعر فيه المتعلمون بالراحة و الهدوء، ومن يستلزمه ذلك من استخدام أفضل لغرفة الدراسة، و ما يتصل بها من تهوية و إنارة و ترتيب مقاعد جلوس الطلبة .

إثارة الدافعية : لكي يكون الدّرس فعالا لا بّد من حرص المدّرس على إثارة دافعية المتعلم نحوه، و لإثارة الدافعية أسس تربوية يجب أن يتمكن منها المدّرس و يضعها في موضع التطبيق في أدائه التدريسي .

العرض:يعد العمود الفقري لعمليات تنفيذ الدرس، فكلما كان العرض واضحا ومتسلسلا مترابطا، أسهم ذلك إسهاما فعالا في تحقيق أهداف الدرس. و أساليب العرض مستمدة من طرائق التدريس التي يتبنّاها المدّرس.

إدراة النقاش :فعندما يبنى الدرس على أساس التفاعل بين المدّرس و الطالب، فإن وسيلة ذلك التفاعل هو المناقشة في أحيان كثيرة، والمناقشة إن لم تكن منظمة و تدار بطريقة مهنية، فإن النقاش سيؤدي إلى ضياع الوقت، و خروج الدرس عن مساره، لذا فإن النقاش يحتاج من المدّرس إلى قدرات أدائية، وهذه القدرات تشكل كفايات أدائية .

استخدام طرائق التدريس: إنّ التنفيذ يعتمد على طريقة التدريس التي اختارها المدرس و خطط درسه على وفق خطواتها، و بالتأكيد إن استخدام الطريقة يتطلب قدرات أدائية خاصة بكل طريقة و خبرة و دراية و مهارة، في كيفية وضع تلك الخطوات في موضع التطبيق، و هذه القدرات تمثل كفايات أدائية في التعليم .

1ـ المرجع السابق، ص 74،77.

استخدام الوسائل التعليمية : يتضمن مجال التنفيذ استخدام الوسلئل التعليمية الاستخدام الفعلي، و الاستخدام لا يتأتى لكل من هبّ و دبّ، و إنما له شروط و قدرات خاصة، لا بد لمن يستخدمها من التمكّن منها.

إشراك الطلبة في الدّرس :فالعرض و التنفيذ الناجح هو ذلك الذي يتيح لأكبر عدد ممكن من الطلبة المشاركة في الدّرس، و التفاعل مع جميع فعالياته، و تعد مسؤولية إشراك الطلبة في الدرس على المدّرس. [1]

لذا يتوجب عليه تنفيذ ما خطط له في هذا المجال بطريقة تراعي الفروق الفردية، وتؤدي إلى إسهام المتعلمين إسهاما فاعلا في فعاليات الدرس، و هذا يتطلب قدرات أدائية، تشكل أساسا لبعض كفاءات الأداء في التدريس أيضا.

التقويم: وذلك من خلال:

إعداد الاختبارات التي تناسب الأهداف الموضوعية.

استخدام أساليب القياس والتقويم وأدواتهما التي تناسب قياس المهارات التعليمية وتقويمها.

يستخدم النتائج التي توصل إليها بواسطة أدوات القياس المختلفة في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى الطلبة.

يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.

استخدام التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعلمي.[2]

تطوير المنهج:

لاشك أن من مهمات التدريس الذي يكون للمدرس شأن فيها هي مهمة تطوير المنهج، إذ يطلب من المدرس في نهاية العام الدراسي تقديم مقترحات لتطوير المنهج في ضوء نتائج تطبيقية، ولكن يكون المدرس قادرا على تقديم المقترحات اللازمة لتطوير المنهج[3] لابد له من:

_ امتلاك القدرات اللازمة لتحليل محتوى المنهج وتبيان ما في محتواه من جزئيات.

معرفة أسس بناء المنهج الفلسفية والاجتماعية والثقافية والنفسية والتاريخية، وغيرها لكي يتمكن من ابداء الرأي فيه، في ضوء عرضه على تلك الأسس.

_ معرفة أسس تطوير المناهج ووضع المقترحات اللازمة في ضوئها.

كفاية المهان الإدارية:

1_ علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها،ص 98،79.

2 _ المرجع السابق، ص 98،97.

3 _ محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص80،79.

وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على أداء بعض المهمات الإدارية: متابعة حظر المتعلمين وتنظيم السجلات والملفات، وكتابة التقارير والقيام بمهمات المناوبة.

كفاية توثيق العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي:

وتتضمن قدرة المعلم على تنظيم علاقة المؤسسة التعليمية التي يعمل بها مع المجتمع المحلي وتطويرها، بحيث تصبح هذه المؤسسة مركزا للنشاط الاجتماعي.[1]

2 . *كفايات المعلم التقويمية:* تتمثل في :

أ . تحديد أسئلة التدريس، أي أن تكون مرتبطة بأهداف الدرس وموضوعه شاملة عناصره متنوعة مناسبة لمستوى المتعلم العقلي تفتح المجال للمتعلم للمزيد من البحث والتنقيب عن خبرات التعلم.

ب . كفاية صياغة الأسئلة واستقبالها،أي أن تكون أسئلة واضحة لا لّبس فيها،موجزة تراعي التدرج المنطقي والتوازن بين سهولة الأسئلة واستقبالها.

ج . كفاية توجيه أسئلة الدرس وتتضمن التنويع من ناحية طرح الأسئلة شفهيا، وتحريريا وعمليا، مع التوازن في ذلك قبل وأثناء وبعد الدرس بالإضافة إلى تشجيع جميع المتعلمين على المشاركة في الإجابة المطروحة وعلى الحوار الهادف.2

وفي السياق ذاته تشير بشرى العتري إلى عدد من الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بدوره في جانب التقويم هي:

. أن يتمكن من معرفة أنواع التقويم المختلفة ووظيفة كل نوع ووسائل تحقيقها.

. أن يتقن استخدام أساليب التقويم المختلفة وأنواعها وهذه الأساليب هي الاختبارات الشفهية والتحريرية، وبطاقات الملاحظة، والاستبيانات وغير ذلك.

. أن يتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية.

. أن يتمكن من تعلين التلاميذ التقويم الذاتي و إصدار الأحكام.

. أن يتقن تحديد مستوى التطور والتحسن في التحصيل عند طلابه.

. أن يعد برنامج علاجي للتلميذ البطيء التعلم والمتأخر دراسيا ولصعوبات التعلم،وينفذه داخل حجرة الدراسة.

. أن يتقن تقديم التعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ وتوظيف تعليقات التلاميذ والاستفادة منها كتغذية راجعة.

---

[1] ــ المرجع نفسه، ص 102.

2. يوسف ماهر إسماعيل صبري محمود، التدريس مبادئه، ومهارته، مكتبة الرشد، الرياض، ص 111.

. أن يتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة.[1]

من خلال ما سبق نجد أن أهم عامل في نجاح العملية التعليمية التعلمية هو المعلم، والذي يعد حجر الزاوية في المنظومة كلها، وذلك راجع إلى كفاءته، إذ لا تحقق الكتب والمقررات الدراسية رغم أهميتها الأهداف التربوية المنشودة، ما لم يجود المعلم ذو كفايات تعليمية وسمات شخصية متميزة ، يستطيع من خلالها إكساب تلاميذه الخبرات المتنوعة، وتهذيب شخصياتهم ،وتوسيع مفاهيمهم ومدركاهم، وتنمية أساليب تفكيرهم، وقدراتهم العقلية، ويكمل النقص المحتمل، في الكتب ومقررات المدرسية، وفي أنشطتها وإمكاناتها.

إذ يساهم في تقويم المتعلمين، سواء مرحليا أم ختاميا واختياره لأدوات التقويم الملائمة وإعدادها واستخدامها واستخراج نتائجها والاستفادة منها في تحسين نوعية التعلم.

1. المرجع السابق ، ص 44.

المبحث الثاني: تقويم التحصيل الدراسي و أهدافه:

يقول الباحث شامي مُحَّد ملحم" إن تقويم التحصيل الدراسي يستند إلى الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر أو في منتصف الفصل الدراسي أو في نهايته ، ثم تسجيل نتائجه في سجل العلامات من أجل العلامات من أجل تقويم تحصيل التلميذ، بموجبها تمهيدا لاتخاذ قرار ترفعيه أو ترسيبه أو تخرجه أو إعطاءه شهادة تبين مقدار انجازاته.1

يضيف الباحث موان ابو حويج أن المعلم يقوم بتقويم تلاميذه من أجل تحقيق مجموعة من الأهداف المنشودة التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية والتي تبرز أهمية التقويم:

. يعمل التقويم على تحفيز التلاميذ على الاستذكار والتحصيل.

. التقويم وسيلة جيدة التحصيل الدراسي يساعد المعلم على معرفة مدى استجابة الطالب لعملية التعليم المدرسي، وبالتالي على مدى إفادته من طريقته في التدريس يساعد على تتبع نمو التلميذ الخبرة المتعلمة، ويكون ذلك عن طريق تكرار الامتحانات التحصيلية على فترات منظمة على مدار السنة الدراسية.

. تساعد علة معرفة مقدار ما حصله التلميذ في مادة دراسية معينة.

. تساعد على معرفة ما إذا كان التلاميذ وصلوا إلى مستوى المطلوب في التحصيل.2

- **طرق تقويم التحصيل الدراسي للمتعلمين:**

لقد لجأت المدارس الحديثة إلى استخدام طرق مختلفة لتقويم تعليم أبنائنا واتخذت بعضها كمقياس لقيمة المعلومات والبعض الأخر كوسيلة لتحسين عملية التعليم وهنا نشير وبإيجاز إلى الطرق التقويمية التالية:

1. **الاختبارات الشفوية:** وفيها يوجه المعلم للمتعلم أسئلة شفوية، ويستجيب للمتعلم بالطريقة نفسها، وهي من أقدم أنواع الاختبارات وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل كالقراءة الجهرية وإلقاء الشعر وتلاوة القرآن الكريم.
2. **الاختبارات المقالية:** وهي الاختبارات ذات الإجابة الحرة، ويطلق عليها أحيانا اسم الاختبارات الإنشائية أو التقليدية، ولأن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معقدة معينة كالابتكار والتنظيم والمتكاملة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام

1. سامي مُحَّد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط4،2002 ،دار الميسرة، عمان، الأردن، ص 380.
2. مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،ط1، 2002دار الثقافة، الأردن، ص80.

ألفاظه الخاصة، ومن نقاط ضعف هذا النوع من الاختبارات قلة الشمول أسئلتها للمادة الدراسية جميعها، وتأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح.

3. **الاختبارات الموضوعية:** ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة مقارنة بالاختبارات المقالية، وقد اشتهرت باسم الموضوعية لما تمتاز به من دقة وموثقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح، وهي على أنواع متعددة أشهرها: الصواب والخطأ من متعدد، والمقابلة والتكميل.....

ومما تتميز به الاختبارات الموضوعية من موضوعية وشمول وارتفاع في معملي الصدق والثبات وسهولة في التطبيق والتصحيح إلا أن إعدادها صعب وتقتصر عن قياس بعض الأهداف التعليمية المعقدة كالتركيب والتقويم كما أنها تفتح مجالا للغش والتخمين من قبل المفحوصين، ولذلك فإنه ينصح بعدم استخدامها منفردة دون الاختبارات المقالية، بل يفضل المزج بين النوعين، وهذا يعود طبعا إلى طبيعة المادة الدراسية.

4. **الاختبارات الأدائية:** وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف تعرف بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، وبذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، ولهذا النوع من لاختبارات التحصيلية عدة أغراض.[1]

متصلة بأغراض التقويم، ومن هذه الأغراض:

- **التشخيص:** أي محاولة تعرف على جوانب القوة والضعف لدى الطالب في الجانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج في تدعيم جوانب القوة ومعالجة جوانب الضعف مع من يستدعيه ذلك من تقويم الأسلوب التدريس أو المنهاج أو المرافق التعليمية المختلفة ومصادر التعلم، مع الإشارة إلى أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص، ولكن هذا لا ينفي عن الاختبارات التحصيلية الصفية المادية التي تتناسب مع وظيفة التشخيص.
- **التصنيف:** أي تصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة: أكاديمي، تجاري، صناعي، زراعي، وما إلى ذلك أو تصنيفهم إلى مجموعات اعتمادا على قدراتهم العقلية أو ميولهم، وبطبيعة الحال لا يكون هذا التصنيف ممكنا إلا بالاعتماد على نتائج الطلاب على اختبارات تحصيلية ، أو اختبارات خاصة، أو وسائل قياس أخرى من مقابلات شخصية واستبيانات وقوائم وما إلى ذلك.

1 ـ نعيم عطية، التقويم التربوي الهادف، 1970، دار الكتاب، بيروت، ص 87،71.

- **قياس مستوى التحصيل:** وذلك من خلال مدى تحقيق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية يعينها، وفي المواد الدراسية جميعها، وهذا وإن الاختبارات التحصيلية في معظمها إنما تنصب على تحقيق هذا الهدف بقصد الأخذ بنتائجه في تحسين مستوى التعلم و ترفع الطلاب إلى صفوف أعلى وما إلى ذلك.
- **أغراض أخرى:** كالمسح، والتنبؤ، والتغذية الراجعة للطلاب.... الخ.

دور التقويم في أنجاح العملية التعليمية:

وفيما يلي نوضح الدور الذي يجب أن يقوم به التقويم في انجاح العملية التعليمية بصفة عامة وذلك كما يلي:

1. في مجال صياغة أهداف العملية التعليمية:

يساهم التقويم في كثير من الأحيان في عملية اختيار الأهداف التربوية والخطوات المتبعة في اختيار الأهداف وتحديدها على درجة كبيرة من الأهمية لأننا نسعى على تغيير سلوك الأفراد خلال التعلم والتدريب ولكن بعض هذه التغيرات قد لا تكون مرغوبا فيها، حيث أن التعلم داخل المؤسسات التربوية قصيرا نسبيا قد لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغايتنا، فمثلا لا يمكن للمعلم أن يقيس نتائج تدريس التلاميذ مقررا في اللغة العربية دون أن يعرف مقدما أي تغيرات في السلوك يهدف إلى تحقيقها، فالتقويم بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت على النحو الذي كنا ننشده فإذا كان مقرر اللغة الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة.

فالتقويم يساعد في اختيار الأهداف التربوية وتوضيحها على نحو غير مباشر، أي يحفز المؤسسة التربوي على صياغة أهدافها والتعبير عنها بموضوع في عبارات سلوكية ولكن عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التي تعتمد على مجرد التعرف أو الحكم المباشر وإنما هي من الأمور التي تتطلب المفاضلة بين أنظمة قيمة ومعيارية.[1]

2. في مجال الحكم على نجاح المتعلمين:

من المؤكد أن لكل مرحلة تعليمية عدد من السنوات الدراسية اللازمة لها فإذا كان التعليم في كل مراحله يتفق مع الحاجات والإمكانيات الفردية يصبح للسنوات الدراسية معنى أكبر من كونها مجرد زمن عابر وخاصة إذا كان مستوى التحصيل الذي يصل إليه كل تلميذ على حده في مختلف الميادين يتحدد بأساليب التقويم وأدواته ويقترح"Wood" "وود" في 16 نظاما ثنائيا لإعطاء الدرجات والتغيرات المدرسية لمواجهة الهدفين المرتبطين والمستقلين معا اللذين من أجلهما وضع هذا النظام فهو يوصي في حالة تخريج التلاميذ ونقلهم من

1 ـ الدمر داش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي،1983،المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت، ص 18.

مرحلة لأخرى يجب أن يعتمد التقويم التربوي على الاختبارات التربوية والنفسية المقننة، أما في أغراض الارتفاع بالمستوى الخلقي والاجتماعي للتلميذ، الفرد فإنه يوصي بالاحتفاظ بنظام التغيرات الراهن والذي ستلزمه المدارس بمختلف أنواعها ومستوياتها وعند استخدام التقويم للحكم على نجاح التلميذ لابد من معرفة دقيقة بخصائص النمو ومطالبة،[1] إلا أن المشكلة الحقيقة هي أنه حتى لو كان المعلم يبني وجهة النظر النهائية، هذه بدلا من تأكيد المادة الدراسية وضرورة تغطية جوانبها أثناء التدريس والتقويم، وحتى لو كان هذا المعلم على دارية كافة بأساليب استثارة التلاميذ ليبذل أقصى جهد تربوي لديهم فإن الظروف التربوية قد تكون محيطة بهذه الجهود من حيث مساحة الفصل وفترة التدريس ونقص الأجهزة والكتب والمجلات ونقص التشجيع وقصور الطاقة على أداء العمل،هذه جميعا من أمور السياسية التربوية التي يجب أن تآزر جهودها مع نتائج البحث العلمي حتى تتحقق العملية التربوية وأهدافها وتؤتى ثمارها.[2]

3. في مجال زيادة الدافعية للتعلم:

يقوم التقويم بالوظائف الثلاثة الرئيسة للدوافع في التعلم وهي:

أ). وظيفة التنشيط:

أي زيادة المستوى العام للنشاط والجهد والمبذول ويمكن التدليل على ما تحدثه الامتحانات السنوية والعامة من ازدياد النشاط والجهد العقلي في فترات العمل الشديد التي يقضيها الطلاب في المدارس الثانوية والجامعات قبيل الامتحانات، وكثير ما تكون هذه الامتحانات في معظم المدارس خاتمة المطاف ويكون للنجاح والفشل فيها أهمية كبيرة، كما تحدد هذه الامتحانات عموما متى يتعلم التلاميذ وماذا يتعلمون وكيف يتعلمون، ولذلك فإن هذه الامتحانات إذا لم تقم بقياس أهداف المنهج أو المقرر قياسا حقيقيا وصادقا فإن نشك كثيرا في قيمة الدفاعية التي تستثيرها، ويمكن القول إنه مادام التقويم يزيد الجهد المبذول فإن تكرار إجراءات التقويم يؤدي بالتالي إلى زيادة الجهد الكلي للتلاميذ، ولكن من المؤكد أن التكرار المناسب للتقويم يعتمد على طبيعة الأدوات التي يستخدمها وطرق التدريس وقدرة التلاميذ يوجه عام ومما لا شك فيه أن إجراء التقويم بكثرة يقلل نسبيا من أهميته فالامتحانات اليومية مثلا قد لا يكون لها أي أثر منشط يزيد عن أثر الوجبات اليومية، ويلخص " كوك"نتائج البحوث التي أجريت على أثر التقويم في الدافعية في أنه عندما تعطي كل أسبوع الاختبارات التحصيلية في المواد الدراسية في مستوى الجامعة ثم نناقش النتائج وتستخرج الأخطاء

1 ـ أحمد زكي صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، 1972، النهضة العربية، القاهرة، ص 158.

2 ـ رمزية الغريب، التقويم والقياس النفسي التربوي، 1970، مكتبة الأنجلو المصرية، ص 58،59.

الفردية وعندما تتم صياغة أسئلة الامتحان النهائي على صورة تشبه تلك الاختبارات فإن تحصيل الطلاب من ذوي المستوى المنخفض من القدرة يكون أعلى منه في حالة التقويم الأقل تكرارات، أما الطلاب من ذوي المستوى المرتفع من القدرة فقد يختلفون ما لم يكن في كل اختبار أسئلة على درجة مناسبة من الصعوبة تحتوي قدرتهم، كما أنهم يفيدون أكثر من المادة الإضافية التي يمكن للمعلم أن يدرسها إذا كرس وقتا أقصر للتقويم[1] ولكن هل يمكن أن تعزي أثار التقويم المتكرر في تحسين تحصيل التلاميذ الضعاف إلى وظيفة التنشيط هذه؟ الواقع أن معظم الباحثين يرون أنه من المحتمل أن هذه الآثار ترجع إلى توجيه التعلم واختيار الاستجابات الصحيحة، وهما أكثر من زيادة الطاقة والنشاط والجهد التي تستثيرها الامتحانات.[2]

ب). **في مجال وظيفة التوجيه:**

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

ج). **في مجال وظيفة الانتقاء:**

تعني هذه الوظيفة تحديد الاستجابات التي سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند التلاميذ والاستجابات التي سوف تحذف وتربط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتقويم،إلا أ، الفرق بين الانتقاء والتشخيص هو أن الاختبار التشخيصي يركز الاهتمام على تشخيص الصعوبات كما يقترحها المعلم أو الأخصائي النفسي المدرسي، وتؤكد البحوث التجريبية أن كلما كانت معرفة التلاميذ لجوانب الصواب والخطأ في استجاباتهم وأسبابها معرفة مباشرة في موقف الاختبار فإن ذلك يؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة أو السلوك المرغوب منه حذف الأخطاء واستبعادها.[3]

1 ـ محمد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، المجلد الأول، 1899، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ص 110.

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

3 – سبع أبو لبده، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي،1987، جمعية عمال المطابع، عمان، ص 113،116.

4: في مجال الإرشاد النفسي:

هو العملية التي يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد الخاصة على نحو يساعده في الوصول إلى حلول فاعلة لمشكلات التكيف التي يعاني منها والتي تكون عادة في المستوى السلوكي العادي أو السوي، وبهذا المعني فإن الإرشاد النفسي جانب متخصص من جوانب الخدمات الفردية أو برامج التوجيه بوجه العام.

فالمرشد النفسي هو في العادة أخصائي إكلينيكي يتعامل مع الفرد واحد في المرة الواحدة، ولذلك فهو عادة ما ينزع إلى أن يكون أكثر اهتماما بجوانب السلوك الفردي ملتزما بمعيار متعدد الأبعاد لتكيف الفرد، وهو لا يهتم بالنجاح كما لا يقاس بالتحصيل المباشر فحسب ولكن بالنجاح الذي يقاس بالرضا الفردي والبقاء والاستمرار في المدرسة أو المهنة.

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

يمكن القول بأن " علاقة التقويم بالإرشاد النفسي هي علاقة الوسيلة بالغاية أي المساعدة على التعرف على نواحي القوة والضعف سواء كانت داخل الفرد أو بين الأفراد أي أن التقويم يفيد في جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو".[1]

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

1 ـ أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، 1972، النهضة العربية، القاهرة، ص 220، 222.

. المبحث الثالث: مشكلات تقويم التحصيل الدراسي:

من بين المشكلات التي نجدها ضعف الدافعية فالأفراد يختلفون عادة من حيث قوة رغباتهم في وضع أهداف مستقبلية لأنفسهم والنتائج التي يتحصل عليها التلاميذ عموما في مادة دراسية ما تقسم إلى ثلاثة أنواع مرتفعة، متوسطة وضعيفة وقد يلفت انتباه المعلم المادة هنا بأن بعض التلاميذ علة بالرغم من ذكائهم أو استعداداهم العادي وصحتهم المناسبة قد تحصلوا على علامات أقل مما هو متوقع منهم، حيث يستدعي أمرهم هذا الملاحظة الجادة والتعرف على مسببات سلوكهم وتعديله والتعرف غلى أسباب ضعف التحصيل الدراسي وضعف دافعتيهم.

حيث تؤكد دراسة أمال بن يوسف2008،أنه كلما زادت الدافعية زاد التحصيل التلاميذ، فالطلاب ذوي التحصيل المرتفع كانوا أكثر دافعية.

العادات الدراسية غير مناسبة، حيث تنعكس على تحصيل التلاميذ لاسيما الانكباب المستمر علة دراسية والدراسة بحدوث مرتفع وتكرار لبعض الجمل والاستعداد للامتحان طوال الليل والدراسة على أنغام الموسيقى وغيرها من العادات التي تؤدي إلى الفشل وتزيد من نقمة التلميذ لكثرة دراسته دون نجاح.1

ويقتصر التقويم في المدارس على الاختبارات التحصيلية في نهاية السنة الدراسية باعتبارها الأداة الأساسية والوحيدة التي يعتمد عليها إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشان المستويات والانتقال من صف إلى أخر ومن خلال المنهج تبين أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى نظام التقويم وهو نظام امتحان الطلاب التحصيلي مما يفقد عملية التقويم خصائصها، المتمثلة في الشمول، التكامل الاستمرارية، وإذا كان ما يحدث في المدرسة هو مجرد قياس التحصيل باستخدام الاختبارات فإن عملية تحديد مواطن الضعف وعلاجها، تحديد مواطن القوة لتدعمها لم تكن ممارسة في المدرسة الابتدائية وواقع المعلم في المدرسة وذلك لعدم توفر تغذية راجعة حقيقة، واعتماد المدرسة في امتحان شهادة التعليم الابتدائي على الأسئلة الموضوعية بدرجة كبيرة.2

تؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعا لقياس التحصيل منها دراسة ابراهيم "غنيم"بعنوان "مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي."

---

1. أحمد محمد الزبادي، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي،ط1، 2001، دار الثقافة للنشر، الأردن، ،ص 211

2 . سعاد جحراب، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية،السنة الخامسة من التعليم الابتدائي عينة،رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2010،ص 265

ويمكن إيجاز مشكلات التحصيل الدراسي فيما يلي:

1ـ مشكلات نظم الامتحانات:

يقتصر التقويم في المؤسسات التعليمية على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية وان لم تكن الوحيدة، والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات التلاميذ والانتقال من صف إلى أخر ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، فقد أشارات النتائج دراسية.[1] و التي هدفت إلى تقييم القرارات الوزارية المتعلقة بسياسة التعليم في الفترة من 1985م إلى 1990م والى أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى نظام التقويم هو نظام امتحان الطلاب مما يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في الشمول ـ التكامل ـ الاستمرارية".

واذا كان ما يحدث في مدارسنا هو مجرد قياس التحصيل باستخدام الاختبارات، فان عملية تحديد مواطن الضعف وعلاجها، وتحديد مواطن القوة لتدعيمها لم تكن ممارسة في الواقع التعليمي، وذلك لعدم توفر تغذية راجعة حقيقية، وتؤكد نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعا لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم.[2] ويعاني النظام الحالي للامتحانات من قصور في تحقيق الأهداف التعليمية ويرتبط بمجموعة من المشكلات والمظاهر السلبية حددتها نتائج بعض الدراسات والبحوث ومنها:

ـ تعتمد كثير من الاختبارات على الأسئلة المقالية بدرجة كبيرة وأحيانا على الأسئلة الموضوعية.[3]

ـ ارتفاع مستوى القلق والخوف المرتبط بالاختبارات ووجود هدر مالي كبير نتيجة إتاحة فرص أوسع للدروس الخصوصية.

ـ يؤدي النظام الحالي للامتحانات إلى انتشار الكتب الخارجية والدروس مما يؤدي إلى هدر الاقتصاد الوطني.[4]

ـ كما توضح نتائج بعض الدراسات أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز في معظمها على المستويات المعرفية الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا.[1]

---

1 ـ طلعت الحاموني،تقويم طلاب التعليم الأساسي والثانوي"دراسة تقويمية"، مجلة علم النفس،السنة 10،1996، العدد39،ص84.

2 ـ رجاء محمود أبو علام ، النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات"ورقة عمل"المؤتمر العربي للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية،24،22،ديسمبر2001، القاهرة، ص 93.

3 ـ صدق عفيفي، اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات، المؤتمر العربي للامتحانات والتقويم التربوي، 22، 24، ديسمبر،2001،القاهرة، ص 63،70.

4 ـ حسين بشير محمود، تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي، المؤتمر العربي للامتحانات والتقويم التربوي،24،22،ديسمبر،2001،المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ص 79،85.

ومن أبرز المشكلات التي ترتبط بالاختبارات التحصيلية هي ما تتعلق بما تقيسه أسئلة الاختبارات ونوعها والتي توجز فيما يلي:

ـــ أن أسئلة الاختبارات لا تعطي صورة حقيقية عما تقيسه من أهداف تعليمية، بمعنى عدم صدق الاختبارات في قياس الأهداف التعليمية كما تعكسها أهداف المحتويات الدراسية.

ـــ لا تقيس الاختبارات الأهداف و الوجدانية.

ـــ لا تراعي كثير من الاختبارات الوزن النسبي والأهمية النسبية لكل من موضوعات المحتوي والأهداف التعليمية وتوزيع أسئلة الامتحانات على المحتوى.

وحلول هذه المشكلات أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية لبعض المواد الدراسية بهدف تشخيص الوضع الراهن للامتحانات من أجل تطوير الورقة الامتحانية ومراعاة الأسس والمعايير إلى يجب أن تكون عليها الورقة الامتحانية ومن بين هذه الدراسات: تلك الدراسات التي قام بها المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي منذ نشأته 1990م لتقديم حلول عملية لمشكلات التقويم بصفة عامة والامتحانات بصفة خاصة حيث تم إعداد العديد من المشاريع البحثية كدراسات تقويمية أما الأدلة تقويم الطالب أو تقديم الأوراق الامتحانية للوقوف على جوانب القوة، وجوانب الضعف في سبيل تطوير أدوات التقويم، إيمانا بان إصلاح التقويم يؤدي إلى إصلاح التعلم،وكان من أبرز الجهود للمركز عقده للمؤتمر العربي الأول 2001،والذي عرض فيه عدد من البحوث وأوراق العمل حول مشكلات نظم الامتحانات الحالية في الوطن العربي والنظرة المستقبلية لتطويرها ودراسات حول الاتجاهات المعاصرة في التقويم " نظرية الاستجابة المفردة والاستفادة منها في بناء البنوك الأسئلة ومشكلات عدم الملائمة والتقويم الحقيقي" وفيما يلي نتائج بعض هذه الدراسات: دراسة فكري ريان وآخرون 1994" والتي سعت لتقويم نماذج أسئلة المقررات الدراسية لجميع المواد في المرحلة الثانوية، وذلك بهدف الارتقاء بها حتى تكون أداة فعالة لتطوير المنهج وتحقيق أهدافه وتطوير الأسئلة لاستخدامها في بناء بنوك الأسئلة، وقد أسفرت النتائج عن أن نماذج الأسئلة في العام 1994/90م تركز في معظم المواد الدراسية على المستويات الثلاثة الأولى للأهداف المعرفية " التذكر ـ الفهم ـ

1 ـ عبد الوارث الرازحي، تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، 22،23،ديسمبر2001،المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة، ص 107،120.

التطبيق" مع قدر محدود لقياس المستويات العليا للأهداف المعرفية، وتضمنت نماذج الأسئلة المقالية والموضوعية.[1]

وتجدر الإشارة أن الغالبية العظمي من المعلمين والطلاب يعتبرون نماذج أسئلة المقررات ـ دليل التقويم ـ أنها الرديف الحقيقي لاختبار نهاية العام والإطار المرجعي لها، وكونها تركز على المستويات الدنيا للأهداف المعرفية، فان اختبارات نهاية العام سوف تركز على هذه المستويات مما لا يحقق أهداف العملية التعليمية، فتطوير نماذج الأسئلة يسهم في تطوير اختبارات نهاية العام.

دراسة حسين جامع وآخرون والتي سعت لبيان مدى تطور الورقة الامتحانية في قياس المستويات العليا للقدرات العقلية والنسب المئوية للأهداف المعرفية في القدرة من 1992/91وحتى 1999/98م وقد شملت الدراسة جميع الأوراق الامتحانية لجميع المواد الراسية للصف الثالث الثانوي، حيث دلت النتائج أن الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر ومستوى الفهم كانت تحتل مكان الصدارة في معظم الأوراق الامتحانية وبنسب عالية، كما اختفت المستويات العليا للأهداف المعرفية: التحليل ـ التركيب ـ التقويم من بعض الأوراق الامتحانية لبعض السنوات،[2] وفيما يلي مثال لمادة الفيزياء: تمثل الأسئلة التي تقيس الفهم والتذكر نسبة من 40% إلى 50%، بينما الأسئلة التي تقيس المستويات العليا تراوحت نسبتها بين 10% إلى 20% تتفاوت من عام لأخر خلال الفترة 1992/91الى 1994/93م، في عام 1995م لا توجد أسئلة تقيس مستويات أعلى من مستوى التطبيق، واحتل مستوى التذكر والفهم نسبة 67% بينما جاءت الورقة الامتحانية في عام 1999م لتقيس جميع مستويات الأهداف المعرفية وبنسب متفاوتة.

وتجدر الإشارة إلى أن التذبذب في نسب تمثيل الأهداف المعرفية بمستوياتها في الاختبارات ربما يرجع لعدم الالتزام من قبل واضعي الاختبارات بإستراتيجية واضحة مبنية على أهداف محددة، نأخذ بعين الاعتبار مشكلات التقويم السابقة لتلاقيها بهدف تطوير نظم الامتحانات في الوضع الراهن والمستقبلي، وهذه إشكالية الاختبارات التقليدية أو المعتادة التي هي أسرى النظرية الكلاسيكية، وفي هذا الصدد تشير نتائج دراسة" طلعت الحامولي،1996" إلى أن القرارات الوزارية فيما يتعلق بإعداد الامتحانات تضع شروطا يجب توافرها فيمن يضع الامتحانات تنتمي فقط إلى الجانب الشخصي أو الإداري، ولم تتطرق إلى المهارة والكفاءة

1_ المرجع السابق، ص 107.

2_حسن حسيني جامع وآخرون، تقويم الأوراق الامتحانية للثانوية العامة في الفترة من 1992،1999،قسم البحوث، 2001،المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة،ص 23.

التي ينبغي توافرها في وضع الامتحانات، ولم تحدد معايير الكفاءة التي يختار على أساسها من يكلف وضع الامتحانات.[1]

وفي دراسة" عبد الوارث الرازحي،2001"يعرض لنتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، حيث توضح الدراسات أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز على معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العليا.

وتجدر الإشارة إلى أن دراسة وتقييم الورقة الامتحانية ونماذج الأسئلة ـ دليل تقويم الطالب ـ يؤدي إلى نتائج تعد مدخلا جيدا لتشخيص واقع الاختبارات والتعرف على الجوانب الضعف وما يتصل به من مشكلات لاقتراح الحلول المناسبة لتطوير الاختبارات مستقبلا مما يسهم في تطوير نظم التعليم وإصلاحها.[2]

ومن الدراسات الأخرى دراسة " أمينة كاظم وآخرون 1989" والتي أوضحت أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحيانا على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادرا ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مفعولة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وان تناولت مستوى الفهم والتطبيق فبدرجة اقل، ونادرا ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية.[3]

ويضيف " فؤاد أبو حطب، 1995" إن الأسئلة التي تقيس النواحي المعرفية هي نوعان هما:

- أسئلة إنتاج الاستجابات مثل الإجابات القصيرة،ملء الفراغ ـ أسئلة المقالة الطويلة.
- أسئلة انتقاء الاستجابة وهي أسئلة موضوعية" الاختبار من متعدد ـ المزاوجة ـ الاختبار من بديلين"، ومن أهم المشكلات المرتبطة بهذه الأنواع والتي تؤثر في التحصيل هي مشكلة كتابة وصياغة الأسئلة، لأن عدم وضوح السؤال ودقته يؤدي إلى فهمه بطريقة تؤدي إلى إجابة خاطئة.[4]

وهذا ما أكدته نتائج دراسة" حمدي البنا2001" من إن أسئلة امتحانات الكيمياء للثانوية العامة في الأعوام 1998،1999،2000م لا تعطي صورة حقيقية لما تقيسه من أهداف، حيث أن ما يظهر من صياغتها يختلف عما تقيسه بالفعل.[1]

1_ المرجع السابق،23.

2 عبد الوارث الرازحي، تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة،ص 120.

3 أمينة محمد كاظم، دراسة نظرية نقدية حول قياس الموضعي للسلوك " نموذج راش"1988، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت، ص 161.

4 فؤاد أبو حطب، أنواع الأسئلة في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي، ط1، 1995،جامعة عين الشمس، ص 235.

وقد أوضحت نتائج دراسة" عبد العزيز عبد الباسط 1994" والتي اهتمت بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية الفصلية لطلاب المرحلة المتوسط بهدف تحديد المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة عدد من المواد إلى أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعظم المواد ـ عينة التحليل ـ تعطي اهتماما كبيرا للمستويات المعرفية الدنيا وخاصة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر، في حين ان الاختبارات تمهل إلى حد كبير الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا.[2]

وأوضحت دراسة " مُحَمَّد خيري محمود، 1994" أن أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية موضع التحليل والتي تم اختيارها عشوائيا، كانت تركز في معظمها على قياس المستويات المعرفية الدنيا وبخاصة مستوى التذكر والفهم، وكان اهتماما محدودا بالمستويات المعرفية العليا.[3]

وأسفرت نتائج دراسة " رضا درويش1995" حول تقويم التلميذ في مادة العلوم للصف الثالث الإعدادي إلى شمول الدليل على أسئلة لقياس الأهداف المعرفية بدرجة كبيرة، بينما شمل الدليل على أسئلة لقياس الجانب المهارات بدرجة ضئيلة جدا، ولم يتضمن الدليل أسئلة لقياس أهداف الجانب الوجداني، وبالنسبة للأهداف المعرفية كان التركيز بدرجة كبيرة على أسئلة لقياس قدرة التلميذ على التذكر والفهم، بينما شمل الدليل على أسئلة لقياس قدرة التلميذ على التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم بنسب ضئيلة للغاية، وتحقق المعيار الخاص بتنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية، كما اشتمل الدليل على أنواع متعددة من الأسئلة الموضوعية ولكن لم يتحقق المعيار الخاص بالتوازن حيث حازت الأسئلة الموضوعية على معظم الاهتمام.[4]

كما أسفرت نتائج دراسة" نادية علي مسعود 1999" والتي سعت للكشف عن المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة امتحانات فروع اللغة العربية للصف الثالث الإعدادي لجميع المحافظات في الفترة من 1991الى 1994م إلى ما يلي:

---

1 المرجع نفسه، ص 234.

2 حمدي عبد العظيم البنا، دراسة تحليلية للمستويات المعرفية في امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية العامة، مجلة التربية العلمية، المجلد4، العدد 1، جانفي،2001، ص 35.

3 مُحَمَّد خيري محمود، دراسة تقويمية تحليلية لأسئلة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد2، العدد 1، 1994، ص 55.

4 رضا عبد القادر درويش، تقويم" دليل تقويم التلميذ في مادة العلوم العامة للصف الثالث الإعدادي" في ضوء أهداف تدريس العلوم، مجلة كلية التربية، الجزء 2، جانفي،1995، ص 227.

- بالنسبة لأسئلة التعبير كان الاهتمام الأكبر بمستوى التركيب، حيث بلغت نسبته89% عام 1992/91م ونسبة 80% عام 1993/92م بينما بلغت نسبته 75% عام 1994/93م، وجاء مستوى التطبيق في المرتبة الثانية، بينما احتل مستوى الفهم المرتبة الثالثة.
- بالنسبة لأسئلة النصوص جاء مستوى الفهم في المرتبة الأولى ثم أسئلة التذكر، أسئلة التحليل.
- بالنسبة لأسئلة القراءة كانت أسئلة الفهم في المرتبة الأولى يليها أسئلة التذكر ثم أسئلة التركيب وكانت جميعها أسئلة مقاليه.

وتوصلت دراسة " حمدي البنا" والتي اهتمت بتحليل أسئلة الكيمياء للثانوية العامة للفترة من 1998م حتى 2000م إلى إن الأسئلة أولت اهتماما بالأهداف المعرفية الدنيا، حيث بلغت نسبة أسئلة مستوى التذكر في الأعوام الثلاثة على الترتيب(89%،78%، 83%) بينما بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات العليا (2%،9%،8%) للأعوام الثلاثة على التركيب، بلغت نسب الأسئلة التي تقيس مهارة الرسم قيم ضئيلة للغاية.[1]

يتضح مما سبق أن الغالبية العظمى من أسئلة الاختبارات أو أدلة التقويم أو الأسئلة المتضمنة في الكتب باعتبارها أحد المصادر الأساسية لأسئلة الاختبارات تركز على المستويات المعرفية الدنيا وتركز على الحفظ والتذكر مما يؤثر في جودة مخرجات التعلم.

وسعيا للقضاء على المشكلات تقويم التحصيل الدراسي وتطوير الورقة الامتحانية، قدمت بعض الدراسات وأوراق العمل تصورات مقترحة ومشاريع نماذج لتطوير الامتحانات كأدوات لتقويم التحصيل الدراسي ومنها:

دراسات كل من " أمينة كاظم وآخرون،1989م"، و" مُحَمَّد غنيمة، 1996"، " عبد الوارث الرزاحي، 2001" وأوراق عمل منها" مُحَمَّد صبور، 1995"، رجاء أبو علام، 2001"، " مُحَمَّد على نصر، 2001"، " صديق عفيفي،2001"، والتي أكدت على ضرورة تبني القياس الموضوعي والتقويم المستمر إضافة إلى التقويم النهائي وأن يتضمن الاختبارات النهائي أسئلة مقالية ذات إجابات محددة وأخرى موضوعية متنوعة، وتبني مشروع بنوك الأسئلة والتركيز على المستويات العقلية العليا، مع الاعتماد على التقويم من خلال الأنشطة التي ترتبط بمواقف الحياة الواقعية، ويضيف " حسين بشير، 2001" ضرورة استخدام سجلات الأداء

1 نادية علي سعود، دراسة تتبعيه تقويمية لأسئلة امتحانات اتمام الشهادة الاعدادية في جمهورية مصر العربية من عام 1991الى 1994،في مادة اللغة العربية،المجلة المصرية للتقويم التربوي، المجلد6، العدد1999،1، ص 63،104

التي تضم عينات من عمل الطلاب من عمل الطلاب ومساعدة التلميذ على التقويم الذاتي على اعتبار أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من لهم علاقة بهذه العملية.[1]

بينما يؤكد" رشيد فام ،1995" على أنه يجب الاعتماد على أكثر من معيار عند تفسير درجة الطالب على الاختبار وعدم الاقتصار على معيار واحد فقط من المعايير التالية:

المعيار السيكومترى"موقع الفرد بالنسبة لأقرانه".

المعيار الاديومتري" موقع الفرد بالنسبة لمحك محدد تحديدا دقيقا".

موقع الفرد بالنسبة لنفسه من وقت أخر.

موقع الفرد بالنسبة لما يطمح أن يكون عليه مستواه.

يتضح مما سبق أنه لتقويم التحصيل الدراسي يجب تبني القياس الموضوعي والاختبارات المقننة، والاعتماد على التقويم المستمر والتقويم الذاتي وتقويم أنشطة الطلاب واعتماد سجلات الأداء، وتبني الاختبارات العملية أو الأدائية ما أمكن حسب طبيعة كل مقرر، وكل ذلك يتجه بمن يقوم بالتقويم إلى تبني الاتجاهات المعاصرة في القياس والاعتماد على النظرية الحديثة ونماذج الاستجابة للمفردة الاختبارية وبناء بنوك الأسئلة التي توفر موضوعية القياس مرجعي المحك.

2 ــ مشكلة تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي:

من مشكلات التي ترتبط بالنظرية الكلاسيكية هي مشكلة تفسير درجة الفرد التي يحصل عليها في اختبار ما والتي تتوقف عل المعيار أو المحك الذي يكسب الدرجة معنى أو دلالة، وفي إطار هذه النظرية تم بناء اختبارات مرجعه المحك وأخرى مرجعه إلى معيار لكل منها مشكلاتها التي ترتبط بالتحصيل الدراسي والتي يتم تناولها فيما يلي:

القياس مرجعي المعيار:

يقوم القياس جماعي المرجع على تقدير الفروق بين الأفراد والتميز بينهم في الأداء، حيث تكتسب درجة الفرد على الاختبار معناها عندما تستند إلى معيار مستوى الجماعة التي ينتمي إليها الفرد، ويحدد مستوى الجماعة بمتوسط درجاتها على الاختبار، وبتغير الجماعة، حيث تعتمد فلسفة القياس على التميز بين الأفراد بهدف الانتقاء والاختبار، وتعد هي الأقدر على التميز بين الأفراد.[2]

---

1 المرجع السابق، 63،64.

2 أمينة محمود كاظم،دراسة نظرية نقدية حول القياس الموضعي للسلوك" نموذج راش"ص 19

وتجدر الملاحظة أن الاختبارات في ظل القياس مرجعي المعيار تعتمد على الفروق الفردية، حيث تتوزع درجات الأفراد في ظل النظرية الكلاسيكية توزيعا اعتداليا.

والاختبارات مرجعية المعيار تكون فائدتها واضحة في الحالات التالية:

- عندما يكون الموضوع الدراسي ليس بشكل متراكم أو سلسة مترابطة يعتمد بعضها على البعض الأخر.
- في الحالات التي لا يلزم الطلاب الوصول لمستوى محدد من الكفاءة.
- عندما تكون بحاجة لاختبار عدد من الأفراد المتميزين.
- عندما يكون الهدف التنبؤ بدرجة النجاح للطلاب، لأنها تعتمد على الفروق الفردية.
- عندما يكون هناك حاجة لقياس عمليات عقليا عليا.[1]

وعلى الرغم من كل هذه الفوائد وما يتميز به المعيار السيكومتري من الخصائص السيكومترية من موضوعية وصدق وثبات وقدرة على التمييز إلا أن عيوب الاختبار أو مشكلاتها في ضوء القياس مرجعي المعيار يحددهاGlaser 1993 فيما يلي:

أ ـ يقتصر على التميز بين الأفراد ولا يتجاوز ذلك إلى معرفة ماذا تحقق من أهداف العملية التعليمية، مما يؤدي إلى حذف عناصر ووحدات من الاختبار إذا كانت غير مميزة بين الأفراد بغض النظر عن قيمتها مما يؤثر في بناء الاختبار.

ب ـ الاقتصار على اتخاذ الجماعة كمحك لتفسير درجة الفرد على الاختبار يؤدي إلى عدم التيقن من موقع الفرد وجماعته بالنسبة لأهداف التعلم ومدى تحقيقها.

ج ـ سطوة المنحني ألاعتدالي المعياري باعتباره النموذج الأمثل لتوزيع الدرجات، وهو الذي يتحقق عندما يكون مستوى الأسئلة في مستوى التلاميذ، وعندما تكون الأسئلة صعبة أو سهلة تحصل على منحنى ملتو التواء سالبا أو موجبا، مما يدعو إلى التركيز على مستويات التلاميذ بدلا من الأهداف التعليمية.[2]

ومن الاختبارات التي تستخدم معيار الجماعة كنظام مرجعي لتفسير النتائج هي الاختبارات التحصيلية المقننة والتي تعتمد على موازنة أداء أقرانه وفقا للمجموع الكلي للدرجات والتي تخضع لخصائص

1 عبد الرحمن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي وأساسياته وتطبيقاته المعاصرة،1997،مكتبة الرشد، الرياض،ص 330،331.

2 رشدي فام منصور،التقويم وبناء الاختبارات في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي،ط1995،2،جامعة عين الشمس، ص 208،209

عينة الأسئلة التي يشتمل عليها الاختبار، مما يؤثر صدق الموازنة وبالتالي صعوبة تعميم النتائج، ففي ظل القياس مرجعي المعيار يختلف تدريج صعوبة الأسئلة باختلاف قدرات الأفراد، كما إن قياس قدرات الأفراد يتباين صعوبة الأسئلة.[1]

وتجدر الإشارة إلى أن علماء القياس النفسي لم يقفوا أمام هذه المشكلات مكتوفي الأيدي، بل كانت هناك جهودا متعاظمة للتغلب على هذه المشكلات والتي تؤثر في الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية، مما يؤثر في دقة وصحة النتائج، فقد تم لتوصل إلى نماذج جديدة تجعل القياس موضوعي بمعنى عدم تأثر درجة الفرد بخصائص عينة الأفراد ولا خصائص عينة الأسئلة المكونة لأداء القياس وهو ما يتم عرضه في الجزء الخاص بنظرية الاستجابة المفردة.

القياس مرجعي المحك:

يهدف القياس مرجعي المحك إلى تقويم أداء الفرد وتحديد مدى تقدمه بالنسبة لمجموعة من المهارات أو الأهداف ومعرفة جودة الأداء في ضوء محكات محددة مسبقا، والاختبار محكي المرجع كما حدده Glaser هو الاختبار الذي صمم عن قصد لإعطاء قياسات تفسر مباشرة بالنسبة إلى معايير أداء محددة.[2] بمعنى أنه يهدف إلى تقدير الفرد بصرف النظر عن مستوى أداء أقرانه، حيث تفسر درجة الفرد على الاختبار في ضوء المحك، يحدد حسب الأهداف الموضوعية للقياس.[3]

والاختبار مرجعي المحك يسهم في تقويم كل تلميذ بناء على مستواه وقدراته، حيث يقوم أداء التلميذ على ما يحتاجه هو بالنسبة لقدرته الفردية، وليس بالنسبة لمقارنته بمتوسط أداء مجموعته، أي أن التفسيرات مرجعه المحك تساعد على شرح ماذا يستطيع عمله الفرد بدون أداء الآخرين،[4] والاختبارات المرجعية إلى تكون مناسبة في الحالات:

- عندما تكون الموضوعات الدراسية التراكمية ومرتبطة مع بعضها البعض.

1 صلاح الدين علام، الاختبارات التشخيصية" مرجعية المحك" في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، 1995، دار الفكر العربي، القاهرة،ص 15، 19

2 نادية عبد السلام، حول معايير التقويم، نظرة جديدة في أنور الشرقاوي وآخرون، اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي،1996،الأنجلو المصرية، القاهرة، ص 85،63.

3 أمينة محمود كاظم ، اتجاهات معاصرة في بناء بنوك الأسئلة في الأسس التربوية لإعداد المعلم، ط2، 1995،جامعة عين الشمس،ص 251

4 نادية مُحَّد عبد السلام، ثبات وصدق محكي المرجع، في أنور الشرقاوي وآخرون، اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي،1996، لأنجلو المصرية، القاهرة، ص 63.

- عندما يكون هدف الوصول إلى مستوى تمكن محدد، واكتساب المهارات لمنح إجازة(درجة علمية).
- عندما يكون الهدف تحديد نواحي القوة والضعف لدى الفرد (تشخيص).[1]

ويستخدم لقياس محك المرجع في البرامج التعليمية القائمة على الأهداف للتحقق من مدى إتقان الطالب للمخرجات المعبرة عن الأهداف بالنسبة لمجال سلوكي محدد جيدا، ويتكون هذا المجال من مجموعة من المهارات أو الميول أو الاستعدادات التي يؤديها المختبرون في موقف الاختبار وذلك في ضوء مستوى الإتقان كما ينعكس في درجة فاصلة.[2]

كما تستطيع الاختبارات مرجعية المحك أن تحقق ما يلي:

- قياس بعض المهارات الدقيقة.
- قياس بعض الأهداف التربوية المتخصصة التي ترتبط بمجموعات معينة من الطلاب، والتي تفسر في ضوء مستويات محددة.
- قياس أقصى أداء يمكن أن يحققه الفرد.
- الاستفادة منها في حل المشكلات التي يصعب حلها باستخدام الاختبارات المرجعية إلى معيار.[3]

على الرغم من كل هذه المميزات إلا أن هذه الاختبارات أقل انتشار لصعوبة تقدير الثبات والصدق لديها ولندرة الدراسات حول هذا النوع للتغلب على هذه المشكلات.[4]

وفي دراستي " نادية عبد السلام،1992" توضح أن القياس المرجع إلى المحك تعرقله مشكلات علمية أهمها مشكلة تحديد المحك، فاختلاف المحك يؤدي إلى اختلاف القرار الذي يتخذ بشأن الحكم على المتعلم عند تقدير مستوى الإتقان، والذي يختلف باختلاف الدرجة الفاصلة، ويتفق " أنور الشرقاوي،1996" مع ما توصلت إليه نتائج دراستي " نادية عبد السلام" إلا أنه يضيف مشكلة أخرى وهي أن تفسير الدرجات

---

[1]ـ عبد الرحمن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي: نظريته ، أسسه،تطبيقاته،ص 331.

2ـ مصطفى مُحَّد كامل،استخدام إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر التقويم التربوي "لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية"مجلة علم النفس، السنة 12، العدد 51، 1999،ص 6،13.

3ـ أنور مُحَّد الشرقاوي، الاختبارات المرجعية إلى المحك: وسائل جديدة في القياس النفسي والتربوي، في أنور الشرقاوي وآخرون، اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي،1996، الانجلو المصرية، القاهرة ،ص 38.

4ـ نادية مُحَّد عبد السلام، حوا معايير التقويم: نظرة جديدة في أنور الشرقاوي و آخرون ،ص 84.

في ضوء القياس محكي المرجع يحتاج إلى معلومات إضافية، بمعنى رد درجة الفرد على الاختبار إلى المستوى المقابل لها والذي يتضمن معلومات عن المحك.

وفي دراسة: أمينة كاظم، 1996" توضح أن من أهم مشكلات التقويم هي :

- عدم موضوعية تقدير المستوى الأكاديمي نتيجة استخدام الاختبارات المختلفة وتباين مستوياتها.
- عدم موضوعية تقدير السلوك للطالب نتيجة اختلاف مستوى الجماعة التي ينتمي إليها.

وتوصلت نتائج دراسة" عصام الدسوقي،1988" إلى فعالية نموذج(أنجوف) في تحديد المستوى لاختبار محكى المرجع في وحدة من مقرر الجبر للصف الأول الثانوي، حيث كانت درجة القطع(المستوى) 74%، بينما بلغت درجة القطع لنفس الاختبار باستخدام نموذج (هوفستى) 66 %، حيث إن نموذج (أنجوف) يعتمد على أحكام المتخصصين في مجال الاختبار لتحديد درجة القطع بينما نموذج (هوفستى)على أحكام المتخصصين بالإضافة إلى الأداء الفعلي للمفحوصين أي أن عينة الدراسة تلعب دورا في تحديد درجة القطع للاختبار والتي تتوقف على مستوى العينة.[1]

وفي دراسة " مصطفى كامل،1999" تم إعداد اختبار محكى المرجع وقد استخدم محك الإتقان 80% من الدرجة ليمثل الحد الأدنى الذي ينبغي على المتعلم الوصول إليه لكي يعتبر متمكنا، وقد أسفرت النتائج عن فعالية إستراتيجية التعلم حتى التمكن في الحكم على مستوى تمكن الطلاب من المهارات التدريسية لمقرر التقويم التربوي.[2]

وحددت دراسة " أحلام الباز ورضا حجازي،2002" أربعة مستويات لإتقان الطالب تمثل محكات لها درجات قطع محددة في ضوء تقديرات محددة هي (مستوى التمكن ــ مستوى الإجادة ــ مستوى الاجتياز ــ المستوى الضعيف)، وأسفرت نتائج الدراسة عن اختلاف نسب الطلاب في المستويات الأربع فكانت أقل نسبة للطلاب هي التي حققت مستوى التمكن وحصلت على 85% فأكثر من المحتوى المحدد

1. عصام الدعسوقي إسماعيل، مدى فاعلية نموذج"أنجوف" في تحديد المستوى لاختبار محكي المرجع،مجلة كلية التربية بالمنصورية،العدد63،يناير 1998، ص 43،76.

2. مصطفى محمد كامل، استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر التقويم التربوي " لاكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التنحصيلية، المرجع السابق، ص 14.

للاختبار، وكانت أعلى نسبة هم الطلاب الذين حققوا المستوى الضعيف وهم الذين استطاعوا تحصيل 50% من محتوى الوحدة موضع الاختبار.[1]

وتجدر ملاحظة أن تحديد المحك يعتمد إلى حد كبير على ذاتية صاحب القرار، ومن ثم فإن القرارات التي تتخذ بشأن الطالب المتقن وغير المتقن تكون مبنية على خطأ في القياس يعتمد على دقة تحديد المحك بصورة موضوعية.

وتضيف " نادية عبد السلام" أن الدرجة الكلية على الاختبارات مرجعية الحك ربما لا تكفي لتميز أداء الطالب، فربما يحصل طالبان على نفس الدرجة الكلية، لكن نمط استجاباتهم والمهارات المتعلقة ربما تختلف بدرجة كبيرة، فالطالب الأول(م) قد يجيب على المفردات التي ترتبط بمهارات غير تلك يجيب عليها الطالب الثاني(ج) ويحصلان على نفس الدرجة، ولحل هذه المشكلة يقسم الاختبار إلى مقاييس فرعية يحدد لكل مقياس فرعي محك خاص به.

والاختبار مرجعي المحك يستخدم للتأكد من مستوى الفرد بالنسبة إلى مجال سلوكي محدد جيدا، وقد يكون المجال السلوكي مجموعة من المهارات أو الاستعدادات التي يؤديها المختبر في موقف الاختبار، وبالتالي يمكن أن تسمى اختبارات مجاليه المرجع، أو تسمى اختبارات هدفيه المرجع عندما يتكون الاختبار من مفردات تقابل الأهداف محددة تكون مصاغة في صورة إجرائية.[2]

خاتمة الفصل:

وفي الأخير نستنتج أنه لا يكون هنالك تحصيل جيد إلا بالقيام بعملية التقويم بشكل مستمر، وغياب التقويم ينتج عنه ضعف في تحصيل المتعلمين وينعكس بالسلب على نتائجهم.

1ـ أحلام الباز ورضا السيد الحجازي، تقويم تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في العلوم باستخدام نظرية السمات الكامنة،الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السادس للتربية العلمية وثقافة المجتمع،31،28،يوليو،2002، الاسماعلية، ص 648،661.

2. نادية محمد عبد السلام، المحكي وتطويع التعليم ودراسة تجريبية، في أنور الشرقاوي وآخرون، اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي،1996،الانجلو المصرية، القاهرة، ص 153،195.

الخاتمة

الخاتمة:

كان الهدف من وراء دراسة هذا البحث دور التقويم المستمر في تفعيل التحصيل الدراسي، حيث يعتبر من المواضيع المهمة جدا في ميدان التربية والتعليم، ونظرا لأهميته يظهر تأثيره على تحصيل التلاميذ، يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج المستمر للعملية التدريسية وتحسين فاعلية العملية التعليمية والتربوية لمنهجية واضحة غايتها وضع المعلم والمتعلم والقيادة المدرسية على حد سواء أمام نقاط الضعف لمعالجتها وأمام نقاط القوة لتدعيمها.

في ختام دراستنا هذه توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:

ـ تهدف عملية التقويم المستمر إلى تطوير عملية التعليم من خلال التلخيص والعلاج وتوفير التغذية الراجعة للمتعلمين، من أجل الوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم.

ـ يكشف التقويم المستمر عن ميول المتعلمين ويساعد على رؤية نقاط ضعفهم، ومدى تقدمهم فيما يتعلمون، وبالتالي تحفيز المتعلمين على الاجتهاد.

ـ يركز التقويم المستمر على تحقيق هدفين رئيسين هما: الهدف الدافعي الذي يشكل محور أساسي في هذه الدراسة، والهدف التصحيحي الذي يمثل أحد الأعمدة الهامة التي يقوم عليها التقويم.

ـ يساير التقويم المستمر المسار التعليمي للمتعلمين ويندمج في بصفة مستمرة، لتمكين المعلم من الوقوف على التقدم الذي حققه المتعلمين في تعليماتهم، والكشف عن النقائص والثغرات التي تحول دون بلوغهم الأهداف التعليمية المنشودة.

ـ يركز التقويم المستمر على العديد من المبادئ والأسس التي من أهمها:

ـ الارتباط بالأهداف التعليمية الواضحة والمحددة بدقة.

ـ شموليتها لجميع جوانب شخصية المتعلم.

ـ تفعيل مبدأ التشارك من خلال إشراك كل من المعلم وولي أمر المتعلم وفريق العمل المختص داخل المدرسة.

ـ التشخيص والعلاج ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ـ هناك خلط بين التقويم والتقييم على الرغم من الفرق الواضح بينهما في الممارسة التعليمية.

_ يتضح أن التقييم مرحلة أساسية من عملية التعليم، إذ يسهم في رفع دافعية التعلم وذلك يتم خلال عملية التقويم.

_ كلما كانت وسائل أدوات التقويم المستمر مستخدمة المصداقية، كانت المعالجة دقيقة.

_ التقويم المستمر آلية تستدعي كفاية يجب أن تتوفر في المعلم.

_ معظم الأساتذة لا تتوفر لديه كفاية بناء أدوات التقويم، كما أن استخدامهم لملف إنجاز الطالب كان بصفة قليلة.

وفي الأخير فإننا ندعو إلى نشر ثقافة التقويم المستمر بتحديد الجوانب الايجابية والسلبية في استخدامه بالإضافة إلى توعية أولياء الأمور بالدور الفعال للتقويم المستمر في تحصيل المتعلمين، وحث الأساتذة على ضرورة التقويم المستمر بمعنى أخر يكون التقويم وسيلة يستطيع من خلالها الأستاذ أو المعلم تحسين وتطوير أداء التلاميذ.

قائمة المصادر والمراجع

القائمة المصادر والمراجع:

❖ المصادر:

_ القرآن الكريم.

_ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن منظور، لسان العرب، ط1، م12، 1994. دار صادر، بيروت.

_ إسماعيل بن حماد الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، تح، أحمد عبد الغفور، ط2، مج5، 1399،1919، دار الملاين، بيروت، لبنان.

_ قاموس المنجد الأبجدي،ط1، 1990، دار المشرق، بيروت، لبنان.

❖ المراجع:

1. إبراهيم مُحَمَّد المحاسنة، عبد الحميد علي المهيدات، القياس والتقويم التربوي الصفي، دار الجرير.

2.أبو جلالة صبحي حمدن، اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي، بناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، ط1، 1999، مكتبة الفلاح للنشر، الكويت.

3.أبو علام محمود رجاء، تقويم التعليم، ط1، 2014، 1935، دار الميسرة، عمان.

4.أبو لبيدة سبع، مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، 1987، جمعية عمال المطابع،عمان.

5.أحمد زكي صالح، الأسس النفسية للتعليم الثانوي، 1972، النهضة العربية، القاهرة.

6.أحمد زكي صالح، علم النفس التربوي، 1972، النهضة العربية، القاهرة.

7.أحمد مُحَمَّد الزبادي، مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي، ط1، 2001، دار الثقافة للنشر، الأردن.

8. أحمد محمود عبد السلام، القياس النفسي والتربوي، الجلد1، ط1، 1990، مكتبة النهضة العربية.

9. أحمد يعقوب النور، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، 2007، الجنادرية للنشر والتوزيع، عمان.

10.أكرم صالح محمود الخوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ط1، 1433،2002، دار الحامد، الأردن.

11.الحامدي يوسف الظاهر، التدريس في اللغة العربية، 2001، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض.

12. الحليبي عبد اللطيف بن أحمد، سالم مهدي مُحَمَّد، التربية الميدانية وأساليب التدريس، مكتبة العبيكان، الرياض.

13.الغريب رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، 1987، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

14. الفرا الفاروق، المناهج التربوية المعاصرة،1997، جامعة الأزهر، غزة.

15.القاضي يوسف مصطفى، مقداد يالجن، الإرشاد النفسي والتوجيه التربوي، 1403،1981، دار المريخ، المملكة العربية السعودية، الرياض.

16. أمينة محمود كاظم، اتجاهات معاصرة في بناء بنوك الأسئلة في الأسس التربوية لإعداد المعلم،ط 2، 1995، جامعة عين الشمس.

17.تيسير مفلح كوافحة، القياس والتقويم وأساليب التشخيص في التربية الخاصة، ط1، 1423،2003، دار الميسرة، عمان.

18. جابر عبد الحميد جابر، التقويم التربوي والقياس النفسي، ط3، 1993، دار النهضة العربية.

19.حسين سليمان مروة، الأحوال التربوية في بناء المناهج، 1977، دار المعارف، مصر.

20.راشد حمادي الدوسري، القياس والتقويم الحديث، ط1، 1425،2004، دار الفكر، عمان.

21.رشيد طعيمة، الأسس العامة للمنهاج تعليم اللغة العربية إعدادها، تقويمها،2000، دار الفكر العربي، القاهرة.

22.رشيد فام منصور، التقويم وبناء الاختبارات في الأسس التربوية لإعداد المعلم الجامعي، ط1، جامعة عين الشمس.

23.زايد قاسم عاشور، مُحَمَّد فؤاد الخوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ط1، 2009، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أريد.

24.سامي مُحَمَّد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط1، 1420،2000، دار الميسرة، عمان.

سعد الله ظاهر، علاقة القدرة على التفكير الابتكاري بالتحصيل الدراسي دراسة سيكولوجية،1991، دار الميسرة.

25.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهج التعليمي والتدريس الفعال، 2004، دار الشروق، القاهرة.

26.صالح عبد الله عبد الكبير وآخرون، نظام الأداء المدرسي في مدارس التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية،2011، مركز البحوث والتطوير التربوي، فرع عدلا، الجمهورية اليمنية.

27.صلاح الدين علام، الاختبارات التشخيصية" مرجعية المحك" في المجالات التربوية والنفسية والتدريبية، 1995، دار الفكر العربي، القاهرة.

28.صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، وزارة التربية والتعليم، جدة، المملكة العربية السعودية.

29.طارق عبد الرؤوف، إيهاب عيسى المصري، علم النفس المدرسي،ط2012،1،دار الميسرة.

30.طعيمية رشيد أحمد، المعلم كفاياته، إعداده، تدريسه، 1999، دار الفكر العربي، القاهرة.

31.عبد الحق منصف، رهانات البيداغوجيا المعاصرة،دراسة في قضايا التعليم والثقافة المدرسية،2007، إفريقيا الشرق.

32.عبد الخالق إبراهيم، التحصيل الدراسي والعوامل المؤثرة فيه،ط1، 2003، دار الميسرة، لبنان.

33.عبد الرحمن العيسوي، علم النفس بين النظرية والتطبيق، دار الكتب الجامعية، الإسكندرية.

34.عبد الرحمن سليمان الطريري، القياس النفسي والتربوي وأساسياته وتطبيقاته المعاصرة،1997، مكتبة الرشد، عمان.

35.عبد الرحمن عدس،يوسف قطامي، علم النفس التربوي،بين النظرية والتطبيق، 2003،دار الفكر، عمان.

36.عبد القادر طه فرج، علم النفس وقضايا العصر، ط3، 1982، دار المعارف، القاهرة،

37.عبد الله زيد الكيلاني، فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، ط 1، 1426،2006، دار الميسرة، عمان.

38.عزت جردات وآخرون، مبادئ القياس والتقويم،ط3، 2010، مكتبة المعاصرة، عمان.

39.عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال، تخطيطه، مهاراته، تقويمه، ط1، 1428،2009،دار الميسرة، لبنان.

40.علي سامي الحلاق، المرجع في تدريس مهارة اللغة العربية وعلومها، 2010، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس.

41.عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى لمعلمي، منطقة المدينة المنورة.

42. غالية حمدي السليم، مقرر القياس والتقويم، 1431،جامعة الإمام مُحَّد بن سعود الإسلامية،مركز الدراسة الجامعية.

43.فريد حاجي، التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ط2، 2013، دار الخلدونية، القبة، الجزائر.

44.محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط2007،1، دار المنهاج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

45.مُحَّد بركا، علم النفس التربوي،ط3، 1979، الكويت.

46.مُحَمَّد حسين حسن، تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية،2005، كلية التربية، جامعة القاهرة.

47. مُحَمَّد زيان حمدان، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، 1981، دار الميسرة، بيروت.

48.مُحَمَّد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،2002، دار الهدى للنشر والتوزيع، عين مليلة، الجزائر.

49.مُحَمَّد عبد السلام أحمد، القياس النفسي والتربوي، المجلد1، 1899، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

50.مُحَمَّد عبد الله البيلي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط1، 1997، مكتبة الفلاح، العين.

51. مُحَمَّد مقداد ، قراءة في التقويم التربوي، ط1، 1993، جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، الجزائر.

52.مراد يوسف، مبادئ علم النفس العام، ط5، 1996، دار المعارف، مصر.

53.مروان أبو حريج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس،ط1، 2002، دار الثقافة، الأردن .

54. مصطفى حسين باهي،فاتن زكريا النمر، التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية ، مبادئ نظرية تطبيقات،ط1، 2012، دار الميسرة.

55. مهدي سالم، عبد اللطيف الحلبي، التربية الميدانية وأساسيات، ط2، 1998،مكتبة العبيكان، الرياض، المملكة العربية السعودية.

56.نعيمة عطية، التقويم التربوي الهادف، 1970، دار الكتاب، بيروت.

57. هادي مشعان ربيع، القياس والتقويم في التربية والتعليم، ط1، 2013،1934، دار الزهران، عمان.

58. هند بنت عبد الله بن عبد الله الرحمن الداود، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضات في الصفوف المبكرة للبنات، ط1، 2002،دار الميسرة.

59.يوسف ماهر اسماعيل،صبري محمود، التدريس مبادئه، مهاراته، مكتبة الرشد، الرياض.

60.أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، ط14، 1997، دار الميسرة، لبنان.

61.صالح منهوري، عباس مُحَمَّد عوض، النشأة الاجتماعية والأثر الدراسي، ط2، 2006، دار المعرفة الجامعية، الأردن.

62.عبد الحميد بن عبد الله، العبد اللطيف، دليل التقويم المستمر في المرحلة الابتدائية،1431، وزارة التربية الوطنية، الإحسان، المملكة العربية السعودية.

63.عبد الرحمن العيسوي، علم النفس النمو، 1995، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

64.عبد المنعم الخفي، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط1، 1994، مكتبة مديولي، القاهرة.
65.علي راشد، كفايات الأداء التدرسي،ط1، 1426،2005، دار الفكر العربي، القاهرة.
66.فاخر عاقل، علم النفس التربوي،ط2، 1982، دار الملاين، بيروت، لبنان.
67.مُحَّد الطيب العلوي، التربية والادارة بالمدرسة الجزائرية، ج1، 1982، دار البعث.
68.محمود مقداد وآخرون، قراءة في التقويم التربوي، ط1، 1993، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي، باتنة، الجزائر.
69.أحمد مُحَّد الخالدي، سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العلمي،ط1، 2004، دار الشروق، عمان، الأردن.
70.جلجل نصرة مُحَّد عبد المجيد، الاختبارات والمقاييس النفسية التربوية، 2007، مكتبة النهضة العربية المصرية، القاهرة.

❖ ***المجالات:***

71.أحلام الباز ورضا السيد الحجازي، تقويم تحصيل التلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في العلوم باستخدام نظرية السمات الكامنة،28، 31، يوليو 2003، المؤتمر العلمي السادس للتربية العلمية وثقافة المجتمع. الجمعية المصرية للتربية والعلمية.
72.أمينة مُحَّد كاظم، دراسة نظرية نقدية حول قياس الموضعي للسلوك نموذج" راش" 1988، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
73.أنور مُحَّد الشرقاوي، الاختبارات المرجعية إلى المحك، وسائل جديدة في القياس النفسي والتربوي،في أنور الشرقاوي وآخرون،اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي 1996، الأنجلو المصرية، القاهرة.
74.توما جورج الخوري، القياس والتقويم في التربية والتعليم،ط1، 1429،2008، مجلة المؤسسة الجامعية، لبنان.
75.حسن حسين جامع وآخرون، تقويم الأوراق الامتحانية للثانوية العامة في الفترة من 1992،1999،قسم البحوث،2001، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.
76.حسين بشير محمود، تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات قبل الجامعي المؤتمر العربي لامتحانات، 24،22،ديسمبر2001، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.
77.حمدي عبد العظيم البنا، دراسة تحليلية للمؤسسات المعرفية في امتحانات الكيمياء للشهادة الثانوية العامة، مجلة التربية العلمية،المجلد4، العدد1، جانفي 2001.

78.الدمر الداش سرحان، محاضرات في التقويم التربوي،1983،المركز التربوي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت.

79.رجاء محمود أبو علام، النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات" ورقة عمل" المؤتمر العربي لامتحانات والتقويم التربوي، رؤية مستقبلية، 22،24، ديسمبر2001، القاهرة.

80.رسالة الخليج العربي، اتجاهات جديدة في أساليب تقويم الطلاب، العدد 18، 1986، مكتبة التربية لدول الخليج.

81.رضا عبد القادر درويش، تقويم دليل التلميذ في مادة العلوم العامة للصف الثالث الإعدادي في ضوء أهداف تدريس العلوم،ج2، جانفي 1995 مجلة كلية التربية.

82.صديق عفيفي، اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات، المؤتمر العربي لامتحانات والتقويم التربوي،22،24،ديسمبر 2001، القاهرة.

83.طلعت الحامولي، تقويم طلاب التعليم الأساسي والثانوي" دراسة تقويمية" العدد39، السنة 10، 1996، مجلة علم النفس.

84.عبد الخالق ابراهيم، العلاقة بين مستوى طموح الأحداث والتحصيل الدراسي، المجلة العربية للبحوث التربوية، يوليو 1991.

85.عبد الوارث الرازحي، تطوير نموذج معايير لتقويم كفاءة نظام اعداد الاختبارات العامة، المؤتمر العربي لامتحانات والتقويم التربوي"رؤية مستقبلية"، 22،24،ديسمبر 2001، المركز القومي لامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة.

86.عصام الدعسوقي اسماعيل، مدى فاعلية نموذج" أنجوف" في تحديد المستوى الاختبار محكي المرجع، العدد63، يناير 1998، مجلة كلية التربية بالمنصورية.

87.مُحَّد خيري محمود، دراسة تقويمية تحليلية لأسئلة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية، المجلد2، العدد1، 1994، المجلة المصرية لتقويم التربوي.

88.مُحَّد مصطفى زيدان: دراسة سيكولوجية تربوية لتلميذ التعليم العالي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

89.مصطفى مُحَّد كامل، استخدام إستراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر التقويم التربوي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية، السنة12، العدد51، 1999، مجلة علم النفس.

90.نادية علي سعود، دراسة تتبعية تقويمية لأسئلة امتحانات إتمام شهادة الإعدادية في الجمهورية المصر العربية من عام 1994،1991،في مادة اللغة العربية، المجلد2، العدد1، 1999، المجلة المصرية للتقويم.

91.نادية مُحَمَّد عبد السلام، المحكي وتطويع التعليم ودراسة تجريبية في أنور الشرقاوي، اتجاهات معاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي، 1996، الأنجلو المصرية، القاهرة.

92.نادية مُحَمَّد عبد السلام، ثبات وصدق محكي المرجع، في أنور الشرقاوي وآخرون، اتجاهات المعاصرة في القياس والتقويم النفسي والتربوي،1996، الأنجلو المصرية، القاهرة.

❖ *المذكرات والرسائل:*

93.أمينة مُحَمَّد صالح المحكم الغامدي، فاعلية استمارة التقويم المستمر للصف الرابع ابتدائي،1430، بمادة العلوم دراسة تقويمية، لصدق المحتوى وفاعلية الاستخدام في ضوء بعض الكفايات المهنية للمعلمات ،اشراف حسين عبد الفتاح الغامدي، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

94.سعاد جغراب، التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة.

95.عيسى بن فرج المطيري، كفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة مدينة المكرمة، 2010، دكتوراه علم النفس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

96.فريد عيسات، أثر الوسائل التعليمية على التحصيل الدراسي عند التلاميذ السنة التاسعة أساسي، مذكرة لنيل شهادة ليسانس، 1990، 1991، جامعة الجزائر.

97.مُحَمَّد عطية عفانة، واقع استخدام معلمي اللغة لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في المدرسة، وكالة العوث في ضوء الاتجاهات الحديثة،اشراف شحادة زقوات، رسالة ماجستير،2011، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية غزة.

98.مصباح عزمان الحصني، مدى أهمية التقويم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير،2007، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

99.هند الدواد ثبت بن عبد الله بن عبد الرحمن،اشراف عبد الله بن عبد العزيز الهدلق، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات،2004، رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الإهداء:

كلمة شكر وتقدير:

مقدمة :.....أ_ب.

المدخل :.....16

الفصل الأول: التقويم المستمر:.....18-42

المبحث الأول: أنواع التقويم وأنماطه.....18-23

المبحث الثاني: أدوات التقويم المستمر.....24-34

المبحث الثالث: مبادئ وأسس التقويم المستمر.....35-38

المبحث الرابع: أهمية وفوائد التقويم المستمر.....39-42

الفصل الثاني: ماهية التحصيل الدراسي.....44-56

المبحث الأول: شروط التحصيل الدراسي.....44-47

المبحث الثاني: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.....48-53

المبحث الثالث: أهمية التحصيل الدراسي.....54-56

الفصل الثالث: علاقة التقويم المستمر بالتحصيل الدراسي:.....58-84

المبحث الأول: كفاية المعلم وأثرها في التقويم المستمر.....58-65

المبحث الثاني: تقويم التحصيل الدراسي وأهدافه.....66-71

المبحث الثالث: مشكلات تقويم التحصيل الدراسي.....72-84

خاتمة.....ج،د.

قائمة المصادر والمراجع

ملخص

الملخص:

تناولت الدراسة التي قمنا بها حول التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي للمتعلمين، وذلك لأهمية التي يحظى بها هذا الموضوع في العملية التعليمية، فرغبتنا في تناول هذا الموضوع ترتكز على مبدأ القائل: إن كل مشروع أو برنامج تعليمي ناجح ترافقه بالضرورة عملية تقويم من مرحلة التفكير في البرنامج إلى مرحلة الإنجاز، إذ يتم من خلالها رصد تطور أداء المتعلم ومستواه الدراسي التحصيلي بشكل شامل، وبطريقة بنّاء ترتكز على التعديل والتصويب، حيث أصبح المدرس اليوم يلعب دوراً أكثر فاعلية في سبيل نجاح العملية التعليمية وذلك بقيامه بعملية التقويم المستمر.