الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الأدب العربي

مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي

# واقع التقويم في التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفاءات

**من إعداد الطالبتان:**

- ✓ بحري شهرزاد
- ✓ قدار نادية

**تحت إشراف الأستاذة:**

۞ هشماوي فتيحة.

**لجنة المناقشة**

| | |
|---|---|
| د/ بحوص نوال | رئيسا |
| د/ هشماوي فتيحة | مشرفا ومقررا |
| د/ بن يمينة زهرة | عضوا مناقشا |

السنة الدراسية: 2020/2019

# دعاء

يا ربه لا تجعلنا نصابه بالغرور إذا نجحنا

وباليأس إذا أخفقنا وذكرنا دائما أن

الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح

يا ربه إذا أعطيتنا نجاحا لا تأخذ تواضعنا

وإذا أعطيتنا تواضعا ولا تأخذ اعتزازنا

بكرامتنا

آمين

# إهداء

بسم الله الرحمن الرحيم الصلاة والسلام على أشرف المرسلين وبعد اهدي ثمرة جهدي

إلى التي لا تلو الحياة بدونها إلى أعذب ما في الخلق والوجود، إلى الوالدة الطيبة

يمينة أطال الله في عمرها.

وإلى الوالد محمد أطال الله في عمره

إلى شريك حياتي زوجي بوكفوسة سفيان وابني العزيز محمد الإياد

إلى جميع أفراد عائلتي: فتيحة، أحلام، شهرة زاد،

فطيمة، حجيرة إلى اخوتي: جيلالي، بطاهر، أحمد، عبد الحكيم، عمر، بشير، خالد

وإلى الكتاكيت الصغار، روميسة، خديجة، سومية، أميرة، كوثر، رهف،

والأولاد :عبد النور، عبد العزيز، أيوب، فؤادعبد الكريم .

إلى جميع صديقاتي: صورية، نادية، نجاة، مليكة،

إلى من قاسمني هذا البحث المتواضعقدّار نادية

كما لا أنسى أساتذة الأدب العربي خاصة المشرفالذي ساعدني في إنجاز

هذا البحث الأستاذة المحترمة : هشماوي فتيحة .

وإلى طلبة مستار 2 جميع التخصصات .

# إهداء

إلى صاحب السيرة العطرة، والفكر المُستنير؛

فلقد كان له الفضل الأوَّل في بلوغي التعليم العالي

(والدي الحبيب)، أطال اللّه في عُمره.

إلى من وضعتني على طريق الحياة، وجعلتني رابط الجأش

وراعتني حتى صرت كبيرًا

(أمي الغالية)، طيَّب اللّه ثراها.

إلى إخوتي؛ من كان لهم بالغ الأثر في كثير من العقبات والصعاب.

إلى جميع أساتذتي الكرام؛ ممن لم يتوانوا في مد يد العون لي

أُهدي إليكم بحثي هذا

# المقدمة

يعد التقويم ركنا أساسيا من أركان العلمية التعلمية التعليمية وجزءا لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي توصلنا إلى معرفة ما تحقق من أهداف وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المتبادل من جانب التلاميذ على اختلاف مستوياتهم وقدراتهم، ومن خلال عملية التقويم يمكن تحديد ايجابيات والسلبيات في العملية التعلمية ونشخص جواب القوة والضعف لدى المتعلم وتقديم المعالجة الضرورية في حينها .

ويبدأ التقويم بجمع المعلومات والبيانات الموضوع ما وتبويبها بصورة قابلة للدراسة وينتهي باتخاذ القرار حول هذا الموضوع ونعتبر نتائج التقويم ضرورية النسبة للمعلم والمتعلم وتساعد المعلم حتى يتمكن من تقويم تحصيل طلابه وتحديد مستوياتهم العقلية النفسية، ومساعدتهم على اكتشاف أنفسهم وبتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

ونستخدم في عملية التقويم طرق وأساليب متعددة لمعرفة مدى تحقيق الفعل التربوي والحكم على مستوى المتعلمين من تقديم وإلى أي حد حدث تغيير في سلوكهم، حيث نجد أن هذه العملية تكون وفق المقاربة بالكفايات .

تهدف المقاربة بالكفايات إلى نسبة قدرات المتعلم المعرفية والسلوكية والعقلية والذاتية يتميز بها كل فرد على حدى الوصول إلى مستوى الكفايات التي تسمح له بحل المشاكل والصعوبات التي يواجهها المتعلم يوميا وتحقيق هذه الأهداف لدى المتعلم على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات العلمية . ولما كانت بيداغوجيا الكفاءات التي بنتها الدراسات في المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم ثم يقوم بالأمر دون مساعدة، حيث نجد هذه العملية ستلزم من المعلم تطبيق التقويم التكوين الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم، ووضع معايير النجاح عن طريق استنتاج ملاحظات بين نقاط الضعف والقوة الخاص بتعليمة من جهة وتعلم المتعلم من جهة أخرى، ولكن أشكال التقويم المتداولة في المدارس الجزائرية لا توحي أن هذا التقويم التكويني معمول به وبالرجوع إلى الواقع التربوي في المدارس المتوسطة في مجال التقويم نجد أن أغلب المعلمين الجزائريين لا زالوا

يمارسون التعليم المتمحور حول المعلم ومعظمهم يجد صعوبات في تطبيق بيداغوجيا الكفايات وبالتالي التقويم ومن هنا أطرح الإشكالية التالية:

- **ما هو واقع التقويم في التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفايات؟**
- **على ماذا يعتمد المعلم في تقويم تلاميذه خلال السنة الدراسية؟**
- **على ماذا يعتمد التقويم في تحقيق وبلوغ غايته بالنسبة لعملية التعليم ؟**

**بناء الفرضيات :**

- واقع التقويم في التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفايات يكون من خلال درجة استيعاب التلميذ وحفظه.
- يعتمد المعلم في تقويم تلاميذه على مجموعة من الإجراءات منها:
- يعتمد التقويم في تحقيق الأهداف المرجوة على مجموعة من الأساليب والأدوات. **أسباب اختيار الموضوع :** قمنا باختيار موضوعنا هذا باعتباره بعد من أبعاد العملية التعليمية التعلمية وهو الموجة الذي يوجه المنظومة التعليمية في اتجاهها الصحيح لأسباب يمكن تحليلها فيما يلي:

– قلة الاهتمام به ميدانيا في مدارسنا.

– رغبة في الإطلاع على مختلف جوانبه، وإزالة المفاهيم الخاطئة عنه حيث يعتبره بعض المتعلمين أنه عقوبة تفرض عليهم.

– قصد اكتشاف أهميته ومساعيه التي هو يصدد الوصول إليها.

وكان هدفنا من هذا البحث التعرف على مفهوم التقويم بصفة عامة ومدى تطابقه مع الواقع وكذلك التعرف على أنواع التقويم ومدى التطبيق الفعلي في التعليم المتوسط ، وواقع استخدامه في ضوء المقاربة بالكفيات.

ومن أهميته يعد عنصرا مهما لنجاح أي عمل ولاسيما في مجال التربية والتعليم وهو أحد مكونات الرئيسية للعملية التعليمية التعلمية.

يتوقف عليه مصيرها بأكمله ومنه مصير الفرد والمجتمع، وتنميته الشاملة وقد تطرقنا في مذكرتنا المعنونة واقع التقويم في التعليم المتوسط في ضوء المقاربة بالكفايات لسنة الرابعة متوسط نموذج.

**الدراسات السابقة:**

أشار إليه "بلوم"صنف الأهداف السلوكية وأشار إلى مستوياتها المعروفة بـ "مستويات بلوم المعرفية: التركيب، التقويم، التحليل، التطبيق، الفهم، التذكر "

وكذلك "دمرداش سرحان "أن التقويم هو العملية تتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية لأهدافها.

ومنه قسمنا بحثنا إلى مقدمة تحدثنا فيها عن الموضوع ثم المدخل يلم جميع المصطلحات المتعلقة بالتعليم ثم الفصل الأول نضري تحث عنوان التقويم التعليمي وفق المقاربة بالكفايات ثم عرجنا إلى الفصل الثاني إلا وهو الجانب التطبيقي بعنوان التقويم نتائج، التلاميذ للسنة الرابعة متوسط .ثم في الأخير الخاتمة فيها مجموعة من الحلول ثم الفهرس، قائمة المصادر والمراجع ثم اعتمدنا على المنهج الوصفي، التاريخي بصدد وصف واقع التقويم ،وقمنا بجمع معلومات متعلقة به وتحليلها، التمكن من الوقوف على جانب الميداني للدراسة وربطه بالنظري.

من أهم المصادر معجم لسان العرب لابن منظور والمعجم الوسيط.

ومن الصعوبات قلة المراجع في المكتبة الجامعية

وفي الأخير أشكر الله تعالى ثم أستاذي المحترم الذي أشرف علي معمر عبد الله ولجنة المناقشة بدوني أن أنسى كل من ساعدني في هذا البحث وشكرا.

## المدخل:

- ✓ العملية التربوية.
- ✓ المعلم.
- ✓ المتعلم.
- ✓ المنهاج.
- ✓ المدرسة.
- ✓ التعليم.
- ✓ التقويم.
- ✓ التقييم.
- ✓ المقاربة بالكفاءات.
- ✓ الفرق بين الكفاءة والكفاية.
- ✓ اختلاف بين مفهوم الكفاءة والكفاية.

**مفهوم العملية التربوية:**

هي العلاقة التفاعلية بين المعلم والمتعلم وبمنهاج (البرنامج الذي يحتوي على مجموعة من الأهداف التربوية والمحددة.

**المعلم:**

هو الشخص الذي يخضع لتكوين مهني وتربوي في إطار مراكز التكوين المعلمين ويخضع تكوينه المحلين أساسيين

أ- التكوين الأولي:

ب- التكوين المستمر (في الميدان)

المعلم هو كذلك المربي الذي يحاول بالقدوة والمثال بإكساب التلاميذ العادات والاتجاه والشكل العام للسلوك المنشود.

ويتفق جميع المربين على أن شخصية المعلم من أهم عوامل نجاحه في مهنته حيث يقول أحد مفكري التربية "القيمة العظمى للمعلم لا تكمن في الطريقة العادية لتأدية واجبه ولا كنها كامنة في قدرته على القيادة عن طريق تأثير الشخصية العقلية والخلفية عن طريق قدوته الحسنة"1

إن المعلم الجامعي هو بمثابة الممثل القدير الذي يعي دوره بشكل جيد ويستطيع أداءه على خير وجه وأكمله. فهو عندما يدرس في الصف الأول ابتدائي لا يمارس نفس الأداء الذي يمارسه وهو يدرس في الصف الخامس ابتدائي أو غيره من الصفوف الأخرى نظرا الاختلاف مستويات الطلبة وقدراتهم على التعلم من حالة الأخرى كما أنه عند تدريسه الموضوع الرياضيات قد يجد نفسه مضطرا لاستخدام ممارسات مغايرة عن الممارسات التي يستخدمها عند تدريسه لموضوع اللغات ، أو الاجتماعيات، أو غيرها نظرا للفوارق بين هذه المواضيع في نوعية القدرات العملية المطلوبة لتعلمها، فالرياضيات مثلا أكثر تجريدا من الاجتماعيات،

1 أم خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين، طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007، ص 86.

وبالتالي فإن تعلمها يحتاج إلى قدرات من نوع خاص مستمر لذلك يعني المعلم الناجح بوضوح أنه عليه أن يلعب أدوارا مختلفة باختلاف مستويات الطلبة اللذين يدرسهم وباختلاف نوعية المواد الدراسية التي يتولى تدريسها من هنا يمكن القول أن المعلم مطبوع ومصنوع في آن واحد[1].

ويعرف "محمد خليفة بركان" المعلم أنه "هو قوام العملية التعليمية وهو المسؤول عن تربية الأجيال بحكم اتصالاته اليومية بالتلاميذ ، فإنه يأثر في شخصياتهم في جميع نواحيها فهو ليس مجرد معلم ينقل المعلومات للتلاميذ يملأ عقولهم بموضوعات الدراسة وإنما وظيفتها أشمل من ذلك بكثير لأنه مربي لشخصيات التلاميذ جسميا وعقليا وخلقيا"[2]

**التلميذ:**

يعتبر التلميذ عنصر أساسي من العناصر المشكلة للعملية التعليمية خاصة بعد ظهور التربية الحديثة ومناداتها بضرورة الاهتمام به وجعله مركز اهتمام أثناء القيام بأي عمل تعليمي، بإشراكه في العملية التعليمية، والعمل على تكييف المحتوى، البرامج التعليمية مع خصائص نموه، وظيفة شخصيته ويعني مصطلح التلميذ حسب ما يذكره "احمد برغوني" المزاول للتعليم الابتدائي أو الإعدادي أو الثانوي "[3]

ويعرفه أحمد شيشوب التلميذ بأنه" العنصر الأساسي والمهم والمشكل لإطار العلاقة المدرسية المكون أساسا من المعلم والتلميذ لذلك يجب على المعلم أن يكون ملتما بخصائص التلميذ وبنية النجاح لعمله اليومي[4]

1 ا.د عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي ، الشركة العربية المتحدة لتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 09- 2008،ص 12.

2 محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي دار التعلم، ط3، كويت 1995، ص 617.

3 احمد برغوتي دراسة الوضع المدرسي، طلاب الثانوية تحت مقدم ليشمل شهادة دراسات معمقة جامعة قسنطينة، 1985، ص 07.

4 احمد شيشوب العلوم التربوية الدار التونسية للنشر، د. ط تونس، 1991، ص166.

**المنهاج الدراسي أو المقرر(curriculum):**

ويتضمن المنهاج الدراسي عادة الأهداف التربوية المحددة بذلك المقرر والتي يهدف إلى تحقيقها، وهذه الأهداف، يمكن أن تكون مصدرا لاستحقاق أهداف أكثر دقة وتحديدا، بالإضافة إلى ما يحتويه المقرر وما يمكن أن يشكل مصدرا لذلك أيضا وخاصة إذا ما تم تضمينه بالمراجع والكتب التي اعتمدها والتي تعتبر أحيانا مؤشرا لحداثة ومساهمة في تحديث الشيء وتحقيق أهداف المعاصرة التي يود نقلها إلى الأبناء.[1]

**بين المنهاج والبرنامج:**

تبعا للمفهوم التقليدي للمنهاج الدراسي كان البرنامج الدراسي في المفهوم القديم "عبارة من جملة المواد والمسائل التي يمكن أن يسأل عنها المترشحون لامتحان أو مسابقة أو التي يتعين على المتعلمين أن يتعلموها في قسم أو مرحلة معينة"

وبظهور المفهوم الحديث للمنهاج كان تبعا لذلك المفهوم الحديث للبرنامج وبالذات مند الستينات وهو كالتالي:

البرنامج مجموع مهيكل من الأغراض والأهداف الخاصة والمحتويات المنظمة بكيفية مقطعية والوسائل التعليمية ونشاطات التعليم، التعلم وأساليب التقويم لقياس مدى بلوغ الأهداف متوقع لفترة زمنية محددة"

من خلال هذا التعريف تبين أن مفهوم البرنامج يقترب من مفهوم المنهاج ولا يختلف عنه إلا في مدة الانجاز[2].

**المدرسة:**

1 ا.د عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي ، الشركة العربية المتحدة لتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 09- 2008، ص 122.

2 أم خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين، طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007، ص61-62.

إن المدرسة في المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتهم ظروف حياتهم وانشغالهم بالحياة أو لأنهم أصبحوا غير قادرين على تقديم التربية والتعليم اللازمين لأبنائهم بالإضافة إلى أن تطور الحياة وتعقيدها نتيجة تراكم خبرات البشرية والتراث الثقافي والانفجار المعرفي والثغرات العلمية والمعرفية والمعلوماتية والاتصالات، وغير ذلك من وسائل العلم والتكنولوجيا قد حال دون إلمام الكبار وعدم مواكبتهم لهذه الثورات العلمية والتعرف عليها مما يستلزم وجود متخصصين في مجالات العلم والمعرفة، كل هذا أدى إلى وجود المدرسة كمؤسسة اجتماعية فالمدرسة تعد. مجتمع مصغر تشبه المجتمع الكبير، لأنها تضم العديد من التنظيمات الاجتماعية والأنشطة والعلاقات كذلك تشبه المجتمع الكبير لأنها تضم من حيث نظامها الهادف الحفظ الأمن والأمان والنظام السليم داخل نظامها.

ومع دخول الطفل المدرسة نبدأ العلاقات الاجتماعية تنموا وأول هذه العلاقات تكون مع المعلم فهو دليل العلاقة بين المعلم والتلميذ، تعتبر الخطوة الأولى الأكثر أهمية في عملية التنشئة الاجتماعية التي تهدم بها المدرسة و لا شك أن هذه العلاقة بالنسبة للطفل سوف تستطيع في نفسه وإحساسه من حيت لا يدري ولا يعلم وبالتالي سوف تؤثر إلى حد كبيرعلى كيفية توافقه وسعادته في المدرسة كما أن نوعية هذه العلاقة سوف تحدد المدى الذي سيصل إليه الطفل من نجاح أو فشل[1].

لذلك كان واجب المدرسة كبيئة اجتماعية تربوية بذل الجهود لإشباع هذه الحاجات لدى التلاميذ من خلال تهيئة بيئة تربوية سليمة تتمثل في برامجها التعليمية والاجتماعية والترفيهية كأنشطة تربوية متكاملة كما أن المدرسة ليست نظاما اجتماعيا معزولا بل هي جزء من نظام اجتماعي أكبر هو المجتمع، وهي بذلك تحمل علاقة متبادلة مع هذا النظام الكبير ذلك أن المدرسة هي المرأة التي تعكس الحياة النقية في المجتمع كما تؤثر فيه عن طريق تزويده بالأفراد

1 محمد احمد كريم: التطبيع الاجتماعي – جامعة أم القرى سلسلة الدراسات والبحوث التربوية – 1984 ص31.

الذين تشكلهم وتدريبهم العمل فيه، إن وجود علاقة متبادلة بين المدرسة والمجتمع على هذا النحو يعني أن التغيير الثقافي في المجتمع سواء كان اقتصاديا أو اجتماعيا أو أساسيا سيؤثر في أهداف المدرسة، ومحتوى الدراسة وطرقها، كذلك يعني أن مظاهر القلق و الصراع بين أفراد المجتمع ستنعكس أثاره السلبية على نظام المدرسة ومنهج حياتها وهذا من شأنه أن يوسع إطار العلاقات الاجتماعية من داخل المدرسة يشمل العلاقات بينها وبين المجتمع الخارجي ففيه يوجد أولياء أمور التلاميذ والجماعات والمرافق والمؤسسات التي تربطها بالمدرسة علاقات تؤثر في حيوية المدرسة وقيامها بدورها[1].

**التعليم:**

يعتبر التعليم جهدا شخصيا لمساعدة الفرد على التعلم للوصول إلى الأهداف التربوية المحددة، فعملية التعليم هي عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغير في سلوكه الناتج عن المثيرات الداخلية والخارجية مما يؤكد على حصول التعلم.

والتعليم الجيد هو ذلك النوع من التعليم الذي يضمن انتقال أثر التعلم والتدريب وتطبيق المبادئ التي يحصل عليها المتعلم على مجالات أخرى في حياته[2].

والتعليم يشير إلى تصميم وتنظيم البيئة التعليمية ويعتبر وسيله في تسهيل هذه الغاية، بحيث يقوم على تطبيق مبادئ التعلم والنظرات التعليمية لتسهيل عملية التعلم لدى الإنسان فهو مثل بالمعلم.

- التعليم قد لا يؤدي إلى التعلم.
- التعليم قد لا يؤثر على فاعلية التعلم.
- تغيير التعليم في ضوء المبادئ النظريات السلوكية والمعرفية.
- هو جهد خارجي يقوم على تفاعل الخبرة التعليمية.

1 منير المرسي سرحان: في اجتماعيات التربية ، دار النهضة العربية – بيروت، ط2– 1981، ص 209.

2 إبراهيم ناصر، أسس التربية ، عمان دار عمار للنشر، ط2، 1989، ص 128.

– أن كل ما يتصل بالتعليم هو نشاط خارجي[1].

هو فن مساعدة الآخرين على التعلم أي أن التعليم يميز نشاط التعلم لاكتساب نوع جديد من السلوك.. وبالتالي فعملية التعليم تنصب على المتعلم ولا تكون لها نتيجة إلا بقدر ما تساعد على حدوث التعلم، لأن المعلم لا يستطيع القيام بعملية التعليم إلا في وجود المتعلم كالبائع الذي لا يستطيع أن يبيع إلا في وجود المشتري[2].

**التعلم:**

تتعلق ظاهرة التعلم بكل ما يستفيده الإنسان عن طريق خبراته وتجاربه وتفاعله مع الآخرين وما يكتسبه من معارف، ومعلومات ومهارات وعلوم وميول واتجاهات وسلوك اجتماعي، وما يكونه من مدركات ... الخ، ويمكن أن يكون تعلم الكائن البشري سريعا أو بطيئا، أو يكون في الاتجاه السليم أو غيره، وعملية التعلم ضرورية للإنسان لأنه بحاجة إليها، فهو خلال مراحل حياته يحتاج للتعلم والتدريب وإعداد لمدة أطول عند مقارنتها مع المدة التي تحتاجها بقية الكائنات الحية.

وعند تناول عملية التعليم فإن من المهم معرفة دوافع المتعلمين وميولهم واهتماماتهم، كما تتناول عمليات النحو المختلفة لأن التعليم لا يقتصر على التدريب العقلي بل لابد من الاهتمام بالإنسان ككل من جميع جوانب شخصيته النامية وبناءا على ما تقدم يمكن تعريف التعلم بأشكال كثيرة مختلفة منها[3].

1– تعريف وود وورث (wood worth) "إن التعلم هو نقاط يقوم به الفرد يؤثر في نقاطه المقبل".

2– تعريف جيلفورد (juilford) " إن التعلم هو أي تغيير في السلوك ناتج عن استشارة".

1 أ.د محمد جاسم ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،2009 – 1430 ، ص 402،ص77

2 عصام نور، سيكولوجية التعلم، الناشر، مؤسسة شباب الجامعة – الإسكندرية، 2004، ص11.

3 مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم القاهرة مكتبة مصر، ط1، 1952، ص 19.

3- تعريف من (mumm) " إن التعلم هو عبارة عن عملية تعديل السلوك والخبرة".

4- تعريف جيتس (gates) "إن التعلم هو عملية اكتساب الوسائل المساعدة على إتباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو غالبا ما يأخذ أسلوب حل المشكلات[1].

**التقويم evaluation:**

عملية شخصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدواة قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية يستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنها ضمان الزيادة فاعليتها في تحصين الأهداف المحددة.

ويتضح من التعريف السابق أن عملية التقويم تشمل على مرحلتين أساسيتين هما:

1- **مرحلة التشخيص:** تعتمد على استخدام أدوات القياس المتنوعة بهدف جمع البيانات المناسبة حول الظاهرة موضوع التقويم، وإصدار الأحكام استنادا إلى نتائج القياس.

2- **مرحلة العلاج:** تعتمد على استخدام الأحكام الصادرة في مرحلة التقييم في اتخاذ قرارات حول السبل والوسائل المناسبة لعلاج أوجه القصور وتذليل الصعوبات[2].

ويتضمن تصنيف التقويم اتخاذ القرارات من مواضيع يثار حولها الجدل ومن ثم البرهنة عليها بأسباب واضحة، تمثل الإبداعية بنسبة للتركيب كما الحكم بالنسبة للتقويم وتتضمن أسئلة التقويم أن يذكر الطلاب رأيهم، و أفكارهم، وأحكامهم ويوضحوا المقاييس التي ترتكز عليها أفكارهم.

ويتضمن مستوى التقويم استعمال المعايير التقدير مدى دقة المسالة واقتصاديتها.

ويتوقع من الطالب الذي تتحقق لديه مستويات التقويم:

---

1 د. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيب، المدخل الى التربية والتعليم، الجامعة الأردنية، كلية العلم والتربية، دار الزوق والنشر والتوزيع، ط1، 1994، ص220.

2 أستاذ الدكنور، عفت مصطفى الطناوي التدريس الاطفال تخطيطه – مهاراته – استراتيجيته–تقويمه كلية التربية بجامعة الملك فيصل – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1429، 2009، ص 225–226.

1- أن يقع معايير مناسبة أو فيما مناسبة.

2-أن يحدد مدى التقارب بين الفكرة و الموضوع ، أو الموضوع مع المعايير أو القيم[1]

**التقييم accensement:**

هو عملية يتم فيها استخدام البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضع التقييم، فادا أخدنا التقييم تحصيل المتعلم على سبيل المثال فهو عملية إصدار حكم على ما يعرفه المتعلم استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة، و هي اختبار تحصيلي في هذه الحالة[2].

و يتم تركيز في هذا المجال على تدوين مفهوم القيمة و ما يميز هذا المستوى عن غيره من المستويات ظهور الفردية يوصفها دافعا لدى الطالب فيكون سلوكه سلوكا قصديا و ليس مجرد رغبة، أو ميل، و يمكن ذكر ثلاث مستويات و هي:

1-تقبل القيمة.

2- تفضل القيمة.

3- الالتزام .

ويتضمن سلوك تقبل القيمة اعتقاد الطالب الذي يتقبل القيمة بان هذه القيمة تتمتع بخصائص مختلفة عن عيرها لكنه يوصف اعتقاده هدا بالمرونة، و وإذا ما أظهر الطالب تقبلا لهذه القيمة وأظهر رغبته فيها فهو يعمل لكي تتطابق مع ما لديه من قيم، و يتم ذلك حينما يظهر سلوك تفضيله القيمة، و من ثم يظهر سلوكا يعكس التزامه و تبنيه لتلك القيمة عاملا على تدوينها و إدماجها في بنائه القيمي الالتزام.

1 ا.د عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي ، الشركة العربية المتحدة لتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 09- 2008،ص 161-162.

2 أستاذ الدكتور، عفت مصطفى الطناوي التدريس الأطفال تخطيطه – مهاراته – إستراتيجيته – تقويمه كلية التربية بجامعة الملك فيصل – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 1429، 2009، ص 226.

ما يميز هذا المستوى عدم اندفاع سلوك الفرد أو إثارته بالرغبة أو الميل فقط بل يضاف إليهما دوافع التزام بالقيمة التي توجه سلوكه.[1]

**مفهوم المقاربة:**

أ) لغة: من جدر قربة: القرب نقيض البعد، قرب الشيء، يقرب قربانا أي دنا.[2]

ب) اصطلاحا: وتعني مجموعة التطورات والمبادئ و استراتجيات التي يتم من خلالها تطور منهاج دراسي و تخطيطه وتقييمه.[3]

**مفهوم الكفاءة:**

أ) **لغة:** كفاءة، كافاه على الشيء مكافأة و كفاء = جازاه و الكفء النظير و كذلك الكفء و المصدر الكفاءة، الكفاءة النظير والمساوي .

ب) **التعريف المتداول في المجال التربوي:** فا عبارة عن قدرة الفرد على توظيف عملية من المعارف المنظمة، و القدرة على حسن الفعل إلى جانب ذلك المواقف التي تسمح له باهتمام بعض الأعمال الأخرى.[4]

**مفهوم المقاربة بالكفاءات:** تعتمد المقاربة لكفاءات إلى جعل المتعلم بين روابط بين مختلف الأفكار المكتسبة و استغلالها في البحث عن حلول مختلفة في الوضعيات المشكلة التي يدعى إلى علاجه.[5]

1 ا.د عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي ، الشركة العربية المتحدة لتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 09– 2008،ص 172.

2 لسان العرب لابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1. 2003، مج12، مادة تربوية، ص777.

3 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الرابعة متوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013، ص11.

4 وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج التربية الإسلامية للسنة الأولى متوسط ، 2013، ص38.

5 وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج دراسة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013، ص 03.

**الفرق بين الكفاءة والكفاية:**

**الكفاءة لغة:** ورد في لسان العرب لابن منظور "كافأه على الشيء مكافأة وكفاء، جزاء والكفء، النظير وكذلك الكفء والكفء هو المصدر الكفاءة، وتقول الكفاءة له بالكسرة وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له، والكفء النظير المساواة، ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساويا في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك.

وقول حسان بن ثابت: وروح القدس ليست له كفاء أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل.

**الكفاية لغة:** ويقال كفات القدر وغيرها ادا كبيتها لتفرغ ما فيها، والكفاة: الخدم الذين يقومون بالخدمة، جمع كاف وكف الرجل كفاية، فهو كاف، اذا قام بالأمر.[1]

ويقدم لنا معجم الوسيط دلالة جديدة لكلمة كفاية واكتفي.

كفاه الشيء يكفيه كفاية استغنى به عن غيره، فهو كاف وكفي، اكتفى بالشيء، استغنى به وقته واكتفي بالأمر اضطلع به. [2]

**اختلاف مفهوم الكفاءة عن مفهوم الكفاية:**

وفي ضوء التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية، نرى أن الكفاية أبلغ وأوسع وأشمل وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية حيث أن الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل التكاليف من جهد ووقت ومال حيث تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في مجال التعليم هناك وسيط يطبق فيه التكوين.

في حين تعني الكفاءة الجانب الكمي فقط (التكوين) باعتبارها الحصول على أكبر قدر ممكن من العائد بأقل كلمة وجهد ممكنين.

1 لسان العرب لابن منظور، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1. 2003، مج12، مادة تربوية، ص 413.

2 المعجم الوسيط ، دار عمران، 1426هـ، 2005 م، ص 793

لذالك يبني الباحثون التربويون مفهوم الكفاية في أصبحت تعبيرا خاصا ومصطلحا تربويا متخصصا.[1]

فلكل مصطلح دلالة ومعنى خاص لا يمكن بأي حال جره إلى غيرها " ليست هناك ما هو أصعب من قضية تحديد المفاهيم لغويا وتصويريا، سواء أكانت عملية أو أدبية أو فلسفية أو تربوية، ذلك أن هذه المفاهيم كثيرا ما تتحكم فيها وتطغى عليها تصورات ومنطلقات تجعلها في غالب الأحيان ذات طابع إيديولوجي يزيد من حصرها وتحديدها داخل معلوماتية ذاتية مما يجعلها تنفصل عن أصلها الطبيعي الذي انتقلت منه"[2]

فالتكوين والتعليم هما العنصران المكونان للكفاءات وهذه الصفات أو المؤهلات التي تنتمي حسب هذه النظرة الخاصة بالكفاءة إلى مجال المعايير والمهارات العملية التي يتعين اكتسابها خلال مراحل التكوين.

1 دكتورة سهيلة الفتلاوي – كفايات، التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003، ص26–67.

2 عزيزي عبد السلام مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003، ص72.

# الفصل الأول:
# التقويم التعليمي وفق المقاربة بالكفايات.

- ✓ تطور مفهوم التقويم قديما وحديثا.
- ✓ تعريف التقويم.
- ✓ مراحل عملية التقويم.
- ✓ شروط التقويم.
- ✓ أهداف التقويم التربوي.
- ✓ أنواع التقويم.
- ✓ أسس عملية التقويم.
- ✓ أهمية التقويم.
- ✓ وظائف التقويم.
- ✓ مجالات التقويم.
- ✓ أساليب التقويم ووسائله.
- ✓ تعريف الكفايات.
- ✓ أنواع الكفايات.
- ✓ الإطار النظري لمقاربة التدريس بالكفايات.
- ✓ دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات.
- ✓ مميزات المقاربة بالكفاءات.
- ✓ خلاصة.

**تطور مفهوم التقويم:**

يعتبر التقويم من المحاور الأساسية أي تحظى باهتمام المفكرون وعلماء الأدب والنفس لأنه به نعرف درجة ومستوى المتعلم التي قد وصل إليها ولذلك هو يشمل جميع النواحي من قدرات ومعارف وتتوفر عملية التقويم في التعليم على ما يجد حسن مميزات لدى المتعلمين ودرجة كفاءة كل تلميذ ومراعاة الفروقات الفردية لديهم عن مقاربة بالكفاءات شخص نقاط الضعف والقوة.

أ- **التقويم قديما:** رافق التقويم الإنسان مند وجوده وفي عصور ما قبل التاريخ ومنه ظهور الإنسان العاقل في العصر الحجري الحديث أدرك مثلا أن الأبناء أصغر من الآباء، وأن فلان قوي البنية والآخر ضعيفها ولما نشأت المجتمعات وبدأت الحياة تتعقد بداخلها في بداية العصور التاريخية بدأ التقويم على يد معلم الحرفة في المجتمع البدائي حيث كان يحاول تقويم متتلمذين على يديه بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم الانضباط بأداء عمل معين، ثم يصدر حكمه على مدى نجاح "الصبي" في أداء هذا العمل وذلك.

ويحدثنا التاريخ عن بعض المجتمعات القديمة في بداية العصور التاريخية استخدمت وسائل التقويم والقياس على درجة لا بأس بها من التقدم ففي المجتمع الصيني القديم عرفت وسائل التقويم التحررية ونظمت للطلبة انتخابات تحريرية وكانت على درجة كبيرة من الصعوبة كما كانت تتم على مراحل ثلاث فتنتهي بالمرحلة الثالثة باختبار الفئة الممتازة التي يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة وكان مدة الامتحان التحريري تتراوح بين 18 و 24 ساعة في المرحلتين الأولى والثانية وتمتد إلى 13 يوما في المرحلة الثالثة.[1]

وفي المجتمع اليوناني القديم تدل الدراسات أيضا على أنه كانت تستخدم به الامتحانات التحريرية، وهكذا كانت الحال بالنسبة للمجتمع الروماني، وفي القرون الوسطى لم يكن هناك

1 أ ، م خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007، ص184 ،ص 185

طرق ووسائل تحريرية يقوم عليها التقويم وإنما كان التقويم يتم عن طريق الأسئلة والإجابات الشفوية، وقد استمرت قديما الحالة إلى بداية القرن العشرين[1].

اعتبر دوما مرادفا لمفهوم الامتحان الذي يسعى دوما لقياس الجانب المعرفي لدى المتعلم متجاهلا جوانب النمو الأخرى له فكان يحكم على المتعلم بمقدار حفظه لما تلقنه من المعلم، وكان أكفأ المعلمين أغزرهم معرفة ومعلومات في مجال تخصصهم، وللأسف ما يزال هذا المفهوم واردا في مدارسنا وجامعاتنا حيث أن الامتحانات ما تزال هي الغاية التي يسعى إليها كل من المعلم والمتعلم معا فهي معرفة فقط وبدلك تبقى العملية التعليمية حبيسة التراكم المعرفي الذي يحصل عليه المتعلم من عملية التلقين التي لا تخدم سوى مهارة الحفظ والتذكر مهملة المهارات الأعلى منها[2].

ب- **التقويم حديثا:** مند مدة ليست بالقصيرة والصراع قائم بين أنصار القديم والحديث في التربية، فأنصار القديم يحاولون التمسك بالأوضاع القائمة ويحللون على سلامة اتجاههم بمختلف الحجج والبراهين. أما أنصار الحديث في التربية يتهمون التربية التقليدية بالقصور فهي لم تفهم نفسية الطفل، وبالتالي فهي تعرض نموه للأخطار، وقد عبر "مونتيني" عن ذلك بقوله "العلم عن طريق الحفظ ليس بعلم". وبمجيء القرن التاسع عشر الميلادي تعددت الاتجاهات في التربية وتعددت التقاويم بتعدد هذه الاتجاهات[3].

التقويم عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة...مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

1 حمد محمد الطبيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية جامع الفاتح المكتب الجامعي الحديث الأزاريطة الإسكندرية، ص30.

2 أ، نوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص17.

3 أ، م خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007، ص 186.

لقد أصبح التقويم يشكل أحد عناصر المنهج بالمفهوم الحديث وأصبحت الغاية منه أشمل وأوسع من البعد المعرفي فقط وبذلك أصبح التقويم آلية من أشكال وأدوات قياس مختلفة ومتنوعة نظرا للاختلاف غاياتها[1].

**مفهوم التقويم: evaluation:**

**- التقويم لغة:**

جاء في لسان العرب لابن منظور" فودراه: أزال اعوجاجه وقوام الأمر: نظامه وعماده وقوم السلعة واستقامتها: قدرها والقيمة ثمن الشيء ".

وجاء في مجد اللغة والأعلام اقوم الشيء أعلاه ويقال قومته أي عدلته وقوام الأمر وقيامه: نظامه وعماده، وما تقوم به، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة"

وفي الحديث الشريف:" قالو يا رسول الله لو قومت لنا، فقال الله هو المقوم" أي لو سعرت النا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمته[2].

من قوم أي صحح وأزال العوج وقوم السلعة بمعنى سعرها فقد ورد عن عمر بن الخطاب رضي الله عنه أنه قال "من رأى منكم في اعوجاج فليقومه" فأجابه أعرابي بقوله: "والله لو رأينا فيك اعوجاجا لقومناه بسيوفنا"[3]

تقول قوم السلعة (تقويما)، وقوم الشيء فهو قويم أي مستقيم والاستقامة احتمال الشيء واستواءه واستقام فلان بفلان أي سلاحه وأثنى عليه وقام ميزان النهار إذا انتصف، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، تقول تفاوضوه فيما بينهم، وإذا انقاد الشيء واستمرت طريقته فقد استقام لوجهه[4].

---

1 أ، نوال نمر مصطفي علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص17.

2 أ ، م خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007، ص183.

3 أ، دنوال نمر مصطفي علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص14.

4 د قاسم عاشور د محمد فؤاد الحوامته عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، كلية التربية جامعة الرموك– كلية أريد الجامعة ط1، 1430–2009، ص407، ص408.

ويقال كم قامت ناقتك أعاكم بلغت.

وقد قامت الأمة مائة دينار أي بلغ قيمتها مائة دينار وكم قامت امتك أي بلغت. والاستقامة: التقويم، لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قومته[1].

**- التقويم اصطلاحا:**

لقد تعددت تعريفات مفهوم التقويم حسب تعدد برامج التقويم ونماذجه وأغراضه، إلا أنها جميعا تشير إلى أن عملية منظمة لجمع المعلومات، وتحليلها بفرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها.

كما يعرف بأنه عملية إصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن فكرة أو ظاهرة أو موقف أو سلوك[2].

كما يعرفه بلوم ورفاقه بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات (criterio) والمستويات (standard) والمعايير (nouns) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا أو كيفيا[3].

عرفه شورنادايك "التقويم عملية متكاملة يتم فيها تجديد أهداف التعلم وتقدير الدرجة التي يتم فيها تجديد تلك الأهداف"[4].

1 ابن منظور، لسان العرب ص458.

2 د قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوا مدة، عالم الكتب، الكتب الحديثة.

3 أ، نوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص16.

4 أ ، م خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد 2007، ص184.

ويرى دمرداش سرحان أن التقويم "هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها"[1]

والتقويم بمعناه الواضح يجري بالتعاون مع المعلمين الآخرين ومع أولياء الأمور، ومع التلاميذ أنفسهم، ولهذا فإن التقويم فعالية تربوية شاملة ترمي إلى معرفة مدى نمو الطفل في اتجاه الأهداف التربوية، الشاملة ويستخدم القياس ونتائج الامتحانات بأشكالها المختلفة، ويعتمد أيضا على الملاحظات، المستمرة من سلوك التلاميذ في المدرسة وخارجها ويستعين بآراء المربيين والتلاميذ و أوليائهم.[2]

**مراحل عملية التقويم:**

1- تحديد الهدف أو الفرض الموجودة يجب أن تبدأ عملية التقويم بتحديد واضح مفصل للهدف.

2- ترجمة الهدف إلى أنواع السلوك هل هو السلوك الاجتماعي السليم أو السلوك الأخلاقي أم تعاوني...الخ.

3- تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك متى وأين تلاحظ هذا السلوك الاجتماعي السليم.

4- جمع الأدلة والشواهد على السلوك، وهنا يبقى استخدام مقاييس معينة وجمع المعلومات وعرض وتنشيط النتائج وتحليلها ولكي نجمع الأدلة على سلوك الطفل المتكيف تكيفا اجتماعيا سليما نستخدم وسائل متعددة منها الرسم البياني والاجتماعي Sociogramme وسجلات الملاحظة اليومية وغير ذلك من الخيارات الخاصة.

1 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص 25.

2 محمد جمال ،وآخرون، كيف نعلم أطفالنا، بيروت، دار الشعب، ص98.

5- تغيير الأدلة في ضوء الهدف المرجو. ويتطلب ذلك جمع الأدلة المتناثرة والربط منها والخروج منها بصورة كاملة عن ما هو مطلوب.

6- تعديل المنهج على أساس نتائج التقويم وهنا يجب أن تعدل الخبرة التي تقدمها إلى التلاميذ لتبادل وتحمل المسؤولية وتحقيق التعاون وتنظيم العمل[1].

7- إعادة التقويم من الواجب أن يستمدوا عملية التقويم من الخطأ والقصور تحديد وقتها كأسبوع أو شهر أو مرة دراسة، بل الواجب الاستمرار في التقويم بشتى الوسائل، وخاصة أن النتائج التي يحصل عليها من يقوم بعملية التقويم يتغير بتغير الظروف، لذا يجب أن تعاد عملية التقويم من فترة لأخرى، وذلك لإعطاء الصورة الصحيحة عن التلميذ[2].

**شروط التقويم:**

من الشروط التي ينبغي أن نبني عليها التقويم ما يأتي:

**1- الشمول:**

من الشروط التي يجب أن تتوفر شرط الشمولية، وشمولية التقويم معناها ألا يقتصر على جانب واحد فقط ويهمل بقية الجوانب فالامتحان التقليدي للتحصيل مثلا لا يتوفر في جانب الشمول، لأنه يهمل الجوانب الشخصية والاجتماعية والانفعالية ويركز على التحميل والمدرسة الحديثة تحاول أن تقوم جميع هذه الجوانب، بل أنها تسعى إلى أن تفسح المجال أمام التلميذ لأنه ينموا بأقصى حد تأهله له قدراته[3]. وتحاول أيضا أن تتفادي الخطأ الذي وقعت فيه المدرسة التقليدية عندما قصرت اهتمامها على الجانب التحصيلي في التلميذ مهملة

1 أ.د محمد جاسم ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1430-2009 ، ص402،ص403

2 فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، القاهرة، دار النهضة مصر للطلبة، عنوان النشر، ص31.

3 أبو الفتوح رضوان، وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، الأنجلو المصريين، 1973، ص270.

تقويم المهارات والقيم والاتجاهات التي تعد جوانبا وأهداف تربوية يجب العناية بها والعمل على تحقيقها وتنميتها[1].

وإذا أردنا أن نقوم المعلم فإن تقويمه يتضمن إعداده وتدريسه بمبادئه العلمية وطريقة تدريسه وعلاقته بالإدارة والمدرسين وبالتلاميذ وبأولياء أمورهم أي أن التقويم ينصب على جميع الجوانب أي في مجال يتناوله.[2]

**2-الاستمرارية:**

ومما ترمي إليه عملية التقويم، هو مساعدة المدرس والطالب على معرفة ما وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه، إذ أن هناك عوامل وجوانب قوة يجب تنميتها، وعوامل وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التقليل منها على الأقل[3] يتبقى أن التقويم جنبا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته مبتدأ مند تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع التنفيذ ممتدا إلى جميع أوجه النشاط المختلفة في المدرسة وإلى أعمال المدرسين، حتى يمكن تحديد نواحي القوة في الجوانب المراد تقويمها وبالتالي يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلاقي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.[4]

**3-أن يكون التقويم اقتصاديا:**

فالتقويم الجيد هو الذي يبني على أساس اقتصادي في نفقاته، فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب، بل أنه يجب أن يكون بأقل تكلفة ممكنة. وبأخذ أقل وقت ممكن من أوقات التلاميذ. مبتغي ألا يقضي التلاميذ وقتا طويلا في الامتحانات، كما يحدث في بعض

1 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص34.

2 أ، نوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص 25

3 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص34.

4 أ، نوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص26.

المدارس، حيث يخصص أسبوع أو أسبوعان لإجراء امتحانات الفترة، وكذلك الحال بالنسبة للمدرس، حيث ينبغي ألا يضيع وقتا أطول في الامتحانات وتصحيحها[1].

والواجبات المنزلية التي تبعدهم عن الاستذكار أو الإطلاع الخارجي أو النشاط الاجتماعي أو الرياضي فيصاب التلميذ بالملل ويكره الدراسة وينفر منها ولهذا كله أثره على تعليمه وتربيته[2].

**4-التعاون:**

والتعاون في عملية التقويم، هو الذي يجعل التقويم يعطي الصورة الحقيقية عن التلميذ، وهذا يفرض على كل من المدرس والتلميذ وولي الأمر والمشرف أن يقوم بدوره، ويستعين بالآخرين في حالة غموض بعض الأشياء أو الموافق عليه أو في حالة حدوث بعض المشكلات أمامه وإذا ما قام كل واحد من هؤلاء بدوره المطلوب أدى إلى حالة من التعاون في عملية التقويم من شأنها أن تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة[3].

ومن المهم أن يشارك المتعلمون أنفسهم في عملية التقويم، ويمكن أن يتحقق ذلك في طريق توفير البيانات الأساسية اللازمة لهم وتدرسهم على الاحتفاظ بسجلات خاصة تحدد مدى نموهم في كل مادة دراسية، وبذلك يتمكن كل متعلم من تقويم ذاته ومعرفة نقاط ضعفه ويتعاون مع المعلم في علاجها[4]، أما عن تقويم الكتاب ضمن الضروري أيضا أن يشترك فيه التلاميذ والمعلمين والموجهين وأولياء الأمور ورجال التربية وعلم النفس.[5]

1 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص35.

2 أ، دنوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص27

3 الدمرداش سرحان، مبتركامل، المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1969، ص148.

4 أ.د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الأطفال تخطيطه ، مهاراته الاستراتيجياته تقويمه ، كلية التربية دار ..،ط1، 1429، 2009، ص230.

5 أ، نوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص26 .

**5- الديمقراطية:**

وليكون التقويم ديمقراطيا، يجب أن تتاح الفرصة للتلميذ للمشاركة فيه أو على الأقل في رسم خطة التقويم، وتحديد الوسائل المستخدمة فيه، كذلك يجب أن يبني التقويم على حرية التفكير، بمعنى أن الأعمال التي يقوم بها التلاميذ تكون محققة لرغباتهم ومستجيبة المطالبهم ومناسبة مع اهتماماتهم لأن الاختبارات التقليدية لا تترك للطالب مجالا في هذا والذي يقوم فيها بدور رئيسي هو المعلم الذي يضع الاختبار ويحدد الوقت والوسيلة[1] وأخيرا يصدر حكمه على الطالب بالنجاح أو بالفشل[2].

ومما يعزز ديمقراطية التقويم وبناءه على التعاون، ومراعاة الفروق الفردية فيه، ومراعاته للأسلوب العلمي، الذي من صفاته الصدق والنبات والموضوعية.

**6- أن يقوم على أساس علمي:**

قد تختلف وسائل وأساليب التقويم، ولكنها يجب أن نتفق في كونها نسبة على أساس علمي سليم، خصوصا، إذا ما كانت وسيلة التقويم هما الاختبارات التي يجب أن يتوفر فيها الصدق والنبات والموضوعية والمقدرة على التفريق بين الطلاب.[3]

لأن الغرض منها هو إعطاء بيانات دقيقة ومعلومات صادقة عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه أو تقويمه، وأن تكون متنوعة وهذا يستلزم أكبر عدد ممكن من الوسائل مثل الاختبارات والمقابلات الاجتماعية ودراسة الحالات... الخ، فعند استخدام الاختبارات مثلا يطلب استخدام كافة الاختبارات التحريرية والمتقوية والموضوعية والقدرات وبالنسبة الاستخدام طريقة الملاحظة يتطلب القيام بها في أوقات مختلفة في مجالات مختلفة وبهوية أفراد حتي نكون على ثقة من المعلومات التي نصل إليها[4].

1 الدمرداش سرحان، مبتركامل، المناهج، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1969، ص147.

2 عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، القاهرة، دار مصر للطباعة والنشر،1962، ص611.

3 فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، القاهرة، دار النهضة مصر للطلبة، عنوان النشر،ص306..

4 أ، دنوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص27

**7- ترجمة أهداف التقويم إلى أهداف سلوكية:**

عملية التقويم مبنية على أهداف معينة تسعى إلى تحقيقها. ولكي تتحقق هذه الأهداف بالصورة الحسنة، يجب ترجمتها إلى أنماط معينة من السلوك يكون مرغوبا فيها وواضحة في أذهان جميع المشركين في عملية التقويم.

**8- استخدام وسائل متنوعة في التقويم:**

لكي تؤدي عملية التقويم بنجاح يجب أن تتنوع وتتعدد وسائلها. حيث أن كل وسيلة ستساعد على جمع معلومات من جانب واحد فقط من جوانب التلميذ. وبمجموعها يمكن تغطية جوانب التلميذ المختلفة فضول التلميذ واختصاصاته مثلا لا يمكن معرفتها باستخدام الاختبارات التحريرية التقليدية ولكن يمكن معرفة ذلك باستخدام الملاحظة والمقابلة والاستفتاء، والطرق الموضوعية لقياس الاتجاهات كطريقة "بيكرت" و "بوجاردس"[1]

**9- أن يكون مميزا:**

يساعد على التمييز بين مستويات الطلاب الفروق الفردية[2].

**أهداف التقويم التربوي:**

**أولا: التخطيط التربوي** ومن أهدافه:

1- التعرف على الحاجات الفعلية للمجتمع من كل نوع من أنواع التعليم.

2- تحديد مواصفات القوى العاملة وتوزيعها.

3- تحديد الحاجة من المباني واللوازم المدرسية المختلفة في ضوء إعداد الطلبة الملتحقين في المدارس.

1 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص37.

2 أ، نوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص28

4- تحديد مستويات القدرة والكفاية عند الأفراد اللازمة للوصول بهم إلى درجة معينة من الكفاية في مهنة أو تخصص معين.

**ثانيا: في قبول الطلبة وتصنيفهم في أنواع من التعليم:**

1- التعرف على استعدادات الطلبة وخصائصهم التي يمكن على أساسها قبولهم في كل نوع من أنواع التعليم.

2- التعرف على الطلبة الذين يمكن أن ينجحوا في منهاج أو تخصص معين.

3- رسم سياسة الترفيع والترسيب والتخرج للطلبة.

4- وضع قواعد الإبعاد في بعثات دراسية واختيار المتفوقين لدراسة برامج معينة.

**ثالثا: الإرشاد والتوجيه:**

1- تقويم خصائص الطالب لمساعدته في اختيار مهنة أو تخصص دراسي معين وفق قدراته وميوله ورغباته ويتم ذلك عن طريق تطبيق الاختبارات النفسية عليه مثل: اختبار الذكاء والقدرات والميول... الخ.

2- تهيئة البيئة الاجتماعية التي تساعد الطالب في التكييف الناجح تربويا ومهيئا واجتماعيا.

**رابعا: في تطوير عملية التدريس وتخصيصها:**

1- تأكيد أهداف التدريس لدى المعلمين والطلبة على سواء، واختيار مضمون خبرات التعلم وتنظيمها بدلالة الفاعلية التي تحقق فيها الأهداف.

2- التعرف على مدى التقدم أو النمو الذي حصل عند الطلبة.

3- تشخيص صعوبات التعلم، وحصر نقاط القوة والضعف وتلاقيها.

4- توفير الدافعية للتعليم وتوجيه نشاط المتعلم.

5- تطوير المهارات والقدرات وصيانتها[1].

**أنواع التقويم:**

1 أ، نوال نمر مصطفي علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص 35، ص36.

### 1- التقويم المبدئي (القبلي): imotiol evaluation:

نسبه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو الشيئوي ويعني عملية يمكن بواسطتها الحكم على الوضع الآني عند المتعلم ومدى استعداده للتعلم الجديد بناءا على تحديد مستواه فيما قبل وبهذا فإن التقويم الشخصي إجراء كملي تقوم به بداية السنة الدراسية، أو دورة أو مجموعة دروس أو درس أو فرد من الدرس حتى تتمكن من الحصول على البيانات، ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة (قدرات، مهارات، معارف...) والتي يسند عليها تدريس معطيات جديدة كما يمكن تحديد أسباب التعثر حتى يمكننا اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه الوثائق قدر الإمكان.[1]

ويعتمد هذا التقويم القبلي على تطبيق اختبارات تهيؤ أو استعدادات مناسبة من أجل تعرف الأطفال أو الطلاب الذين يحتمل أن يواجهوا صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة وتحليل أخطائهم في هذه الاختبارات يمكن أن يساعد المعلم في تحديد أفضل إجراءات العلاج، فالطفل الذي لا يستطيع أن يميز بين الحروف الهجائية يمكن معاونته على إجراء تمييزات دقيقة بين هذه الحروف، والطالب الذي يخطأ في إجراء القسيمة المطولة يمكن توضيح خطواتها المتتالية وتدريبه عليها.[2]

### 2- التقويم التكويني (البنائي)-formation evaluation:

وهو عبارة عن تقويم مستمر يكون مصاحبا لعملين التعليم والتعلم من بدايتها وحتى نهايتها، ويلعب دورا مهما في تحسين التعلم حيث يبهم في تقديم التغذية الراجعة لكل من المعلم والمتعلم والتي يستفاد منها في تعديل المسار حيث تحدد هذه التغذية الراجعة للمتعلم ما تعلمه وماذا يحتاج إلى أن يتعلمه فضلا عن أنها تفيد المعلم من حيث كونها وسيلة للتحكم في جودة المتعلم كما أنها تساعد على تهيئة الفرصة لتحقيق استمرارية التقويم.

---

1 محمد شارف سرير نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم،ط2 ،1995، ص94.

2 أد صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميرة للنشر، كلية التربية جامعة الأزهر، عمان، ط1، 1428-2007، ص 35.

ويتم التقويم التكويني باستخدام الاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية وكذلك من خلال ملاحظة المعلمين للمتعلمين ومناقشتهم معهم.[1]

فممارسات التقويم الصفي الجيد تتطلب من المعلم إحداث توازن بين ملاحظاته عن الطلاب أثناء الدرس، وما سيطرحه من تساؤلات، وما يجريه من مناقشات، وما يضعه من تقديرات، فهذه الملاحظات والتساؤلات والمناقشات تساعد الطلاب في التعلم، وتقدم استنتاجاتهم دليلا على عمق ونوعية تعلمهم وهذا بدوره يساعد المعلم في إعادة توضيح المهام أو المفاهيم وإعطاء الطلاب مزيدا من التدريبات المتعلقة بهذه المهام، أو الإشغال إلى المهام التالية.[2]

**3- التقويم التجميعي أو النهائي -sommative evaluation:**

يأتي هذا النوع من التقويم في نهاية الفصل الدراسي أو الوحدة الدراسية أو نهاية برنامج ما، فهو يزودنا بأساس لوضع الدرجات والتقديرات بطريقة عادلة للطلبة ويمكن أن يزودنا ببيانات يمكن على أساسها إعداد التقارير والشهادات الدراسية للطلبة.[3]

ويمكن للمعلم أن يسند إلى هذه التقديرات في تعرف المستوى التحصيلي العام للطلاب في مجال دراسي معين بالنسبة للمعارف والمهارات المتعلقة بهذا المجال وذلك لاتخاذ قرار يتعلق بنقلهم إلى صف أعلى، أو منحهم شهادات دراسة. والحضفة أن هذا الدور الختامي الذي يقتصر على اختبارات آخر العام هو السائد في المدارس التقليدية، مما يجعل الطلاب يركزون جهودهم في الحصول على تقديرات مرتفعة بغض النظر عن نوعية ومستوى تعليمهم، لذلك ينبغي على المعلم إحداث توازن بين التقويم البنائي والتقويم الختامي في العملية التدريسية، حيث أنه يحتاج لكل من الدوريين في إجراء تقويم أكثر إخبارا عن طلابه، كما أن تحسن

1 أ.د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1429 ، 1 -2009، ص231.

2 أ .د صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميرة للنشر، كلية التربية-جامعة الأزهر، عمان، ط1، 1428-2007، ص36

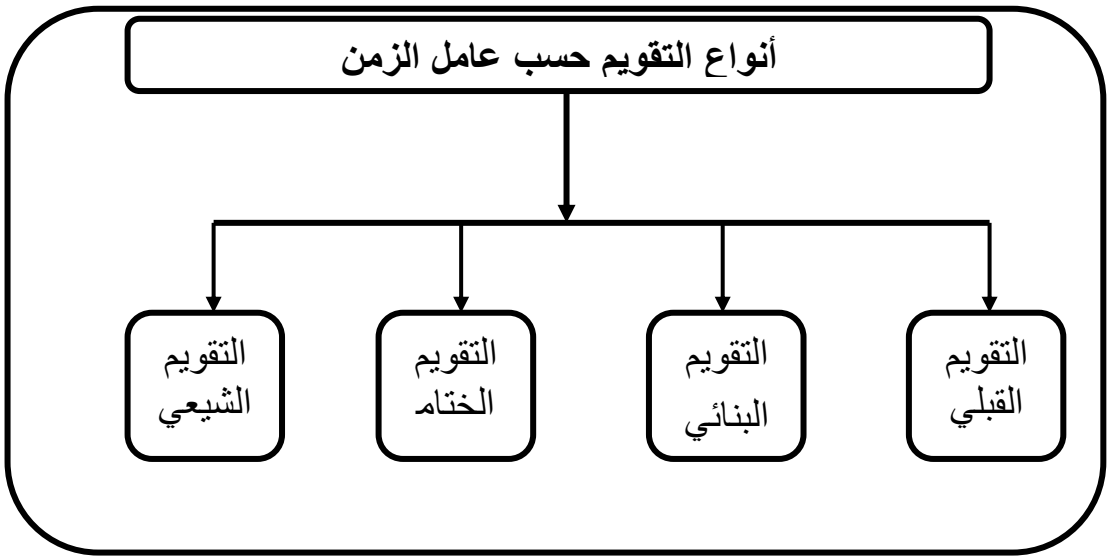
3 د قاسم عاشور د محمد فؤاد الحوامده عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، كلية التربية جامعة اليرموك- كلية أريد . الجامعة ط1، 1430-2009، ص407، ص410

المناهج يعتمد على معرفة عن كل طور من أطوار التسلسل التعليمي التقويم البنائي)، وكذلك ما إذا كان البرنامج التعليمي حقق أهدافه بفعالية وبكلفة منخفضة قدر الإمكان التقويم الختامي).[1]

كما يوضح ذلك Barlow في قوله:" أنه يحكم على مجموعة أعمال نهائية"[2].

### 4- التقويم الشيعي: follow up evaluation:

هو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على آثار البرامج بعيدة المدى، ولفرض اقتراح حلول للمشكلات وتوجيه خط سير البرامج وتطويره، لهذا فإن الإجابة عن تساؤل متى نقوم، تعتمد على هذا الأساس على الغرض من التقويم، فإن كل الاستطلاع الحال قبل المبدأ بالبرنامج، يجري التقويم القبلي وان كان للحكم النهائي على البرنامج فبعد انتهائه وإن كان من أجل التطوير أثناء التنفيذ، فالتقويم البنائي، وإن كان لقياس أثر البرنامج فيما بعد فالتقويم التتبعي.[3]




1 أ .د صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميرة للنشر، كلية التربية جامعة الأزهر، عمان، ط1، 1428-2007، ص36

2 m.barlow. formuler et evateur ses objectifs en formation ed. p147

3 د قاسم عاشور د محمد فؤاد الحوامده عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، كلية التربية جامعة البرموك- كلية أريد الجامعة ط1، 1430-2009، ص 411

**5- التقويم الفردي:**

ويقصد به تقويم الفرد لنفسه أو تقويم الفرد لغيره.

ومن أشكال تقويم الفرد لنفسه: تقويم المتعلم لنفسه أو المعلم لشخصه، وهو تقويم ذاتي يتمثل امتدادا لمفهوم التعلم الذاتي الذي يقوم منه الفرد بتعليم نفسه تحت إرشاد وتوجيه المعلم.

أما تقوم الفرد لغيره فهو من أكثر أساليب التقويم الفردي شيوعا ويتمثل في تقويم المعلم للمتعلم، أو تقويم متعلم لمتعلم آخر أو تقويم الموجه أو المشرف التربوي للمعلم وهكذا.

**6- التقويم الجماعي:**

ويتضمن تقويم الجماعة لأدائها ككل، أو تقويم الجماعة لأداء كل فرد من أفرادها، أو تقويم الجماعة لأداء جماعة أخرى.

ويتطلب تقويم الجماعة لأدائها ككل تدريب أفراد الجماعة على القيام بعمل جماعي تعاوني، ويتم التقويم بعد الانتهاء من الأنشطة التي تقوم بها الجماعة ككل كمرحلة علمية أو إجراء تجربة أو حل أحادي المشكلات المجتمعية وغيرها من الأنشطة التعاونية الأخرى.

أما تقويم الجماعة لأداء كل فرد من أفرادها فيتطلب تحديد مدى إسهام كل فرد من الجماعة في النشاط الذي قامت به الجماعة وكيفية أدائه لهذا النشاط.[1]

**أسس عملية التقويم:**

تستند عملية التقويم الناجحة إلى أسس ومبادئ ثابتة، من هنا ينبغي على المدرس أن يعي المبادئ والأسس المتعلقة بخصائص التقويم الناجح ومبادئه، لضمان إجراء عملية التقويم بشكل صحيح، وبالتالي الحصول على معلومات دقيقة وموضوعية[2]، يمكن تلخيصها على النحو التالي:

1 أ.د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1429 ، 1 -2009، ص232.

2 د قاسم عاشور د محمد فؤاد الحوامده فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، كلية التربية جامعة البرموك- كلية أريد الجامعة ط1، 1430-2009، ص411

1-ارتباط التقويم بأهداف العملية التعليمية التعلمية.

2- أن يكون مستمرا باستمرار العملية التعليمية وبكل مراحلها.

3-أن يكون شاملا لجميع عناصر العملية التعليمية ولجميع مستويات الأهداف التي نرغب في تحقيقها.

4- أن يتم على ضوء متابعة المتعلم من خلال الخطة العلاجية التي وضعت لتقويمه.

5- أن يتم تقويمه البرامج التعليمية.

6-أن يتم التقويم بشكل تعاوني وبحيث يشترك فيه كل من يؤثر أو يتأثر فيه كأولياء أمور الطلاب.

7-أن تستمر متابعة المتعلم أو ما تم تقييمه وتقويمه وملاحظة أية تغييرات ايجابية وسلبية عليه وأخذها بعين الاعتبار إن لزم الأمر.

8-- تتنوع أدوات التقويم، اتسامها بالصدق والثبات والموضوعية.

9- تجريب أدوات القياس قبل اعتمادها وإشراك المعلم والطالب في بنائها.

10- القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية.

11- الاستقلال من التقويم التقليدي إلى التقويم الأصيل (authertic assessment)، الذي يسعى لقياس المعرفة العلمية ولمهارات عند الطلاب لكي يستخدموها بكفاءة في حياتهم اليومية.[1]

**أهمية التقويم:**

1- ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغاء أو الاستمرارية وتطويره.

1 د. أحمد التواتيه و عبد الحكيم مهيدات، استراتيجيات التقويم وأدواته، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم الأردن، المجلد43، العدد3- 4 -2005 ، ص 19.

2- لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بان هذا الركن "الشخصية" يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه لوضوح وموضوعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي أو الكتاب أو المنهج أو الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.

3- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

4- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، ولاكن التلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أدائه الجيد.

5- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، وبحيث يتم بواسطته تغيير المسار وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت والجهد المهدورين.[1]

**وظائف التقويم:**

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية ومن أهم هذه الوظائف:

1-التعليمية.

2- التنظيمية.

**الوظائف التعليمية:**

1- الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وميولهم وقدراتهم بقصد إعداد منهج مكثف مع هؤلاء التلاميذ.

2- تحديد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعليم المقصود وغير المقصود ومقارنتها الأهداف المطلوب تحقيقها..

3- توجيه عملية العلم توجيها سليما واختيار طرائق تدريس مناسبة.

1 أ، نوال نمر مصطفى علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم ، دار البداية للنشر و عمان، 1431، 2010، ص 35، ص 41

**الوظائف التنظيمية:**

1- الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه التلاميذ علميا أو منهجيا.

2- الحصول على معلومات عن مدى كفاية المعلم في طريقة تدريسه وأسلوبه.

3- قياس كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها و بيان نواحي القصور فيها.

4- لأن التقويم يمثل جزءا أساسيا من الصف أو النظام التربوي.

والعلاقة أساسية بينه وبين مقومات العملية التعليمية[1].

**مجالات التقويم:**

1- **تقويم المتعلم:** وذلك بهدف الحصول على معلومات وملاحظات المتعلم من حيث مستوى تحصيله وقدراته واستعداداته بهدف إصدار حكم على العوامل التي ستدخل في تعلمه واستخدام ذلك في اتخاذ القرارات التي تبعته على مراحل دراسته، وتوجيهه إلى مجالات الدراسة أو نشاط التي تتناسب مع قدراته واستعداداته.

2- **تقويم أداء المعلم:** يمكن التعرف من خلال التقويم على كفاءة المعلم في الشرح وقدراته على توصيل المعلومات للمتعلمين ومساعدتهم على استيعابها والبحث عن الشروط والعوامل التي تكون في مجموعها المعلم الناجح من حيث الخصائص الشخصية و الكفايات المهنية والاتجاهات نحو مهنة التدريس ونحو المتعلمين.

3- **تقويم المنهج:** ويتضمن تقويم كل عنصر من العناصر التي يشمل عليها المنهج وهي الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المستخدمة.

4- **تقويم الإدارة التعليمية:** ويتم ذلك بهدف تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين والكشف عن مدى فعاليتها في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

1 أ.د محمد جاسم ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1430، 2009، ص 400.

5- **تقويم أداء المدرسة:** وذلك من خلال تحليل نتائج الاختبارات المختلفة في مدرسة معينة ومقاربتها بنتائج الاختبارات في المدارس أخرى في نفس المرحلة التعليمية، وبالتالي يمكن الحكم مع مستوى أداء المدرسة.

6- **تقويم النظام التعليمي:** ويتم ذلك بهدف الحكم على مدى نجاح النظام التعليمي في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين، ويتطلب ذلك إعداد خطة شاملة تنظم تحديد الأهداف التعليمية. واختبار الأساليب التقويم المناسبة واختيار القائمين بعملية التقويم وتدريبهم على استخدام أساليب التقويم المختلفة تطبيق أدوات القياس المختلفة وتسجيل النتائج وتفسيرها والحكم عليها، واتخاذ القرارات المناسبة[1].

**أساليب التقويم ووسائله:** يتضح لنا التقويم يتناول كل الجوانب التي ترتبط بالعملية التعليمية، فلا يترك شيئا يتصل بها إلا وتناوله، وأصدر حكما عليه مهما كانت نتيجته، وهذا ما أوجب توظيف أدوات كثيرة ومتنوعة تتلاءم مع طبيعة العمل الذي نريد تقويمه، ومن بين هذه الأدوات نجد:

**1-الملاحظة الدقيقة:**

من الأدوات التقويمية الأولية التي يستخدمها المعلم كوسيلة للتقويم هي ملاحظته المستمرة، الأعمال التلاميذ ونشاطاتهم داخل القسم وخارجه وعلاقاتهم بزملائهم ومعلميهم، وبعناصر البيئة المدرسية إجمالا وكذا لقدراتهم ومواقفهم وأساليب تعلمهم، ومدى استفادتهم من الخبرات والمعارف والمفاهيم، وتأثير ذلك في سلوكاتهم وتوجيهاتهم وتفكيرهم وكذا التغيرات الايجابية التي حددت لديهم انطلاقا من الكفاءات التي تراعي نموهم ومكتسباتهم وحاجاتهم النفسية

1 أ.د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1429 ، 1 -2009، ص 227-228 .

والاجتماعية، والمعرفة وفضولهم العلمي والثقافي وتفاعلاتهم مع المحيط الذي يعيشون فيه، ومدى قدرتهم على استيعاب المعارف والمفاهيم وتفاعلاتهم، والتحكم في استثمارها.[1]

**2-الاختبارات:**

يرجع تاريخ الاختبارات في زمن قديم أي قبل الميلاد في الصين وفي اسبرطة.[2]

إن أكثر أنواع أساليب التقويم شيوعا هي الاختبارات وخاصة بين العاملين في المجال التربوي وبخاصة في مجال التقويم والقياس ويعمل كل اختبار عملي وحده على خدمة غرض أو أكثر من الأغراض التربوية والتعليمية وفقا للهدف الذي وضع له[3].

**أهمية الاختبارات:**

تتبع أهمية الاختبارات في كونها تمكننا من معرفة مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ و معرفة الفروق الفردية بين التلاميذ أنفسهم و معرفة أوجه القصور في اختلاف التلاميذ في بعض المواد الدراسية لقياس الميول المهنية و كل أنواع الاختبارات المختلفة ، تعتبر وسائل قياس احتياجات المدرسين نحو ميولهم المهنية لدالك فهي مهمة خاصة في مجال التربية و التعليم .[4]

**أنواع الاختبارات:**

هي إحدى وسائل التقييم قديما و حديثا حيث يطرح المدرس السؤال و يطلب الإجابة عليه و قد يكون هاد السؤال سهلا أو صعبا و هو و إن كان سهلا عندئذ فهو متوسط عند فئة ثانية و صعب عند فئة ثالثة و تختلف طرق المدرسين في الحصول على الإجابة فبعضهم يطرح السؤال بطلب الإجابة والأسئلة الشفوية حيث لا يحرج الطالب الذي لا يعرف الإجابة أو

1 عبد الله علي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي لطلاب السنة الرابعة جامعي جميع الشعب، بوزريعة، الجزائر العاصمة، 2008، ص132،233، 134، 235

2 عبد اللطيف فؤاد ابراهيم، المناهج، القاهرة، دار مصر للطباعة والنشر، 1962، ص634.

3أ.د محمد جاسم ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1430، 2009

4 أ.د محمد جاسم ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،200 – 1430 .ص 403، 404.

المشكك في إجابته و يشعر كل طالب إن السؤال موجه إليه فيهتم به و يفكر فيه و هناك من المدرسين من يختار بعض التلاميذ و يطرح عليهم أسئلة معينة و هذه الطرقة تعتمد على فهم التلميذ و يلعب فيها الحظ دورا كبيرا و أنها محرجة للطلبة الذين لهم صعوبات في النطق و السمع و الأسئلة الشفوية عملية متحيزة و تعتمد على الحظ و هي إن كانت تعطي التلاميذ خبرة في التعبير الشفوي[1].

ولكن ينبغي على المعلم عند استخدامه للأسئلة الشفوية أن يحتاط من إمكانية تأثير إجابات بعض المتعلمين بخصائصهم الشخصية مثل الخجل و التردد و كدلك احتياج الأسئلة الشفوية إلى وقت طويل لاختبار جميع المتعلمين بالصف هذا إلى جانب أن احتياجات المتعلمين قد تعتمد على تقدير المعلم مما يجعلها ذاتية التقدير.[2]

**الاختبارات التحريرية :**

تسمي أيضا باختبارات القلم و الورقة وهو النوع الشائع في المدارس و الجامعات بعض من أنواع هذه الاختبارات :

– **اختبارات المقال :** ويعتمد على الأسئلة التي تتطلب من المتعلم إنشاء استجابة خاصة من عنده و بالتالي تتاح له الفرصة للاختيار المعلومات المناسبة و تنظيمها بأسلوبه الخاص و يمكن من خلال أسئلة المقال قياس قدرة المتعلم على الربط بين المعلومات و تكاملها ، و كداك قدرته على الإنتاج و الابتكار ، هذا إلى جانب سهولة صياغة أسئلة المقال بالمقارنة بأنواع الأسئلة الأخرى[3].

**ومن مواصفات اختبارات المقال:**

- ❖ يوفر للتلميذ فرصة للتدريب و الكتابة و يقيس قدرته على الكتابة.

1 فكري حسن ريان ، المناهج الدراسية القاهرة عالم الكتب ،1972،ص4

2د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1429 ، 2009، ص234

3 أ.د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، | ط1، 1429–2009، ص234

- ❖ يعطي الحرية للتعبير والإجابة للتلميذ ليكتب من أرائه و إبداعاته و أفكاره.
- ❖ على الرغم من أنها تجبر التلميذ على القراءة الواسعة و المهتمة في دراسته إلا أنها سهلة مقارنة مع الاختبارات الأخرى.
- ❖ تحتاج إلى وقت طويل التصحيح و تمييز بصعوبة تقدير الدرجة بصورة موضوعية.

**و من عيوبها:**

- ❖ إن أسئلة المقال لا تناسب كافة قدرات الطلبة بل تناسب من لديهم إمكانيات الكتابة.
- ❖ إن صعوبة فهم السؤال للتلميذ يعني إجابة غير صحيحة أو غير واضحة.
- ❖ إنها لا تغطي جميع الموضوعات التي تمت دراستها من قبل الطالب[1].
- ❖ أسئلتها تشجع على الحفظ أكثر من الفهم حيث يبدأ بذكر ، شرح لخص قارن وهكذا.

- ❖ للحظ و الصدفة دور كبير في هذه الاختبارات، حيث ينجح الطالب إذا وضعة الأسئلة في مواضيع التي درسها، و سيرسب إذا كانت الأسئلة من المواضيع التي لم يدرسها[2].

**الاختبارات الموضوعية:**

ويقصد بالموضوعية موضوعية تقدير الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار بمعنى أن هذه الدرجة لا تختلف باختلاف المصححين، ولا تختلف باختلاف الحالة التقنية للمصحح. ويمتاز الاختبار الموضوعي بإمكانيته احتوائه على عدد كبير نسبيا من الأسئلة التي تغطي أجزاء كبيرة من موضوعات المقرر بعكس الحال في اختبار المقال، وكذلك تحتاج الأسئلة الموضوعية إلى وقت أقل في التصحيح منه الأسئلة المقال. ويعاب على الاختبارات الموضوعية عدم قدرتها على قياس قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره وتنظيمها، كما أنها قد

1 أ.د محمد جاسم ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،2009 – 1430 ص 405

2 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص47-48..

تشجع المتعلم على التحسين التعرف الإجابة الصحيحة كذلك يتطلب إعداد الاختبار الموضوعي وقتا وجهدا من المعلم أكبر منه في حالة اختبار المقال.[1]

**أنواع الاختبارات الموضوعية:**

أ- **اختبار الصواب والخطأ:**

والغرض من هذا الاختبار هو قياس مقدرة التلميذ على التمييز بين الصواب والخطأ وهو يتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ ويطلب من التلميذ وضع علامة صح أمام عبارة صحيحة وعلامة خطأ أمام عبارة خطأ، كما يعلم الطالب مسبقا على أنه في حالة خطئه في الإجابة ستخصم من درجاته درجة على كل سؤال خطأ ويعتبر هذا الاختبار أكثر الاختبارات موضوعية استخداما وذلك لسهولة وضعه وتصحيحه وهو يحتاج من المدرس إلى أخذ مجموعة من العبرات. ثم تنظيمها في مجموعتين تكون إحداهما صحيحة وأخرى خاطئة، ويجب أن يتضمن الاختبار عدد من العبارات من بعض جميع أجزاء المنهج، وألا تشير الإجابة على مفرداته نسق واحدة حتى لا تكون موجبة الطالب بالإجابة، وأن تتعادل العبارات الصحيحة في عددها مع الخاطئة.[2]

**مزاياها:**

- شمولها لجميع أجزاء المادة الدراسية.
- سهولة إعدادها وتصحيحها.
- الموضوعية في التصحيح.

**عيوبها:**

- ارتفاع نسبة التخمين فيها حيث تصل إلى 50

1 أ.د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، 1429-2009، ص236.

2أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص53-54.

- تستخدم في قياس أهداف بسيطة كالمعرفة والفهم.
- مشجعة على الحفظ دون الفهم.
- تعتبر مدعاة للغش.
- انخفاض معدل ثباتها قياسيا بالاختبارات الموضوعية الأخرى.

ب- **اختبار الاختيار من متعدد :**

ويعتبر هذا الاختبار أسهل أنواع الاختبارات حيث يطرح السؤال ويعطي التلميذ أربعة إجابات أو خمسة، ويجب ألا تقل الإجابات عن هذا العدد، كذلك يجب ألا توضع الفقرات بصورة توحي بالإجابات الصحيحة، بل يجب أن تكون بصورة يصعب معها التفرقة بينهما، ويحتاج هذا الاختبار عند وضعه كفاءة ومهارة وخبرة ويعتبر من أجود الاختبارات الموضوعية، على أن يجب أن تكون أسئلة واضحة خالية من التعقيد في اللفظ أو الخدعة ومن سير الإجابات فيه على نسق واحد كأن تكون الأولى أو الثانية.

**المزايا:**

- يمكن استخدامه في قياس أغراض متعددة.
- يمكن استخدامه في قياس مستويات الأهذاف التربوية.
- يتميز بدرجة عالية من الصدق والثبات وقياسا بغيره من الاختبارات الأخرى.
- يقل فيه عامل التخمين قياسا باختيار صح- خطأ حيث أنه في اختيار صح خطأ تصل فرصة التخمين إلى 50% بينما في الاختيار من متعدد 25 % في حالة وجود أربعة اختبارات و20% في حالة وجود خمسة اختبارات.[1]
- يمكن استخدام الحاسوب في عملية تصحيحه.

1 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية ، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ص55-56.

– يتعود فيه الطالب على الفاضلة والموازنة واختيار البديل الأفضل.

– يمكن عن طريق تشخيص أخطاء الطلاب ونقاط الضعف لديهم.

**العيوب:**

– إعداد فقرات هذا الاختبار تحتاج إلى دقة ومهارة عاليين كما تتطلب وقتا وجهدا أكثر مما تتطلبه الاختبارات الموضوعية الأخرى.

– أنه مكلف ماديا في عملية الطباعة وكمية الورق.

– فقراته تتطلب وقتا في القراءة والإجابة أكثر مما تتطلب فقرات الاختبارات الموضوعية الأخرى.

– يعتبر هذا الاختبار مدعاة للغش.

– يلعب عامل الصدفة والتخمين دورا كبيرا في الإجابة على فقراته.

ت– **اختبارات التكميل:**

وهذا النوع عبارة عن وضع عدة عبارات أو جمل ناقصة تحتاج لكلمة أو كلمتين أو رقم ليكمل معناها ثم تعرض على الطالب ليستوفي النقص فيها، ويجب أن تكون الفراغات كبيرة والإجابة قصيرة، كما يجب أن تتساوى الفراغات في جميع الأسئلة، كذلك يجب عدم الاختلاف على الكلمة الناقصة لأن ذلك من شأنه أن يربك المصحح، ويلقي عليه أعباء كثيرة إذا تعددت الإجابات الصحيحة.

**المزايا:**

– فرصة التخمين فيها أقل في الاختبارات الموضوعية الأخرى.

– سهلة التصحيح مقارنة بالاختبارات المقالية.

– تتمتع بموضوعية أكثر من الاختبارات المقالية.

– نعطي جزءا كبيرا من المادة.

– سهلة في إعدادها[1].

**العيوب:**

- اعتمادها على حفظ و استظهار المعلومات و الحقائق الواردة في المناهج والمقررات الدراسية .
- تتدخل فيها ذاتية التصحيح أكثر من غيرها من اختيارات الموضوعية.
- صعوبة إعداد فقراتها التي تحوي إجابة واحدة فقط.

أ- **اختبار المزاوجة:**

وفي هذا الاختبار يعرض على التلميذ قائمتان إحداهما تحتوي على مجموعة من العبارات أو جدل التي ترتبط بعبارات أو جمل في قائمة أخرى ، و تدور كلها حول موضوع واحد ويطلب من التلميذ ربط كل جملة أو فقرة من القائمة الأولى بما يناسبها من القائمة الثانية، على أن تكون فقرات القائمة الثانية اكبر في العدد مما هو موجود بالقائمة الأولى حتى لا يجعل هناك فرصة للإجابة ، كدالك يجب الابتعاد عن الجمل والعبارات التي تحوي اكثر من معنى حتى لا يكون هناك ارتباك في الإجابة ، ولهذا الاختيار عدة أسماء منها المزاوجة و التوفيق أو المطالعة ، كما يسمى أيضا باختبار ربط.

**المزايا:**

- نقل فيها عملية التخمين مقارنة باختبار الصح والخطأ
- سهولة إعدادها و اقتصادها في الجهد و التكاليف .
- اكتر مناسبة من غيرها لعملية الرحلة الابتدائية بل هي مشوقة لهم[2].

**عيوبها:**

- لا تصلح لقياس الفهم و حل المشكلات و غيرها من أنواع التعليم.
- أن تستخدم فقط في الحالات التي تكون فيها مناسبة[1].

1 أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المرجع السابق، ص56–57–58.

2أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، المرجع السابق، ص– 58، 59 . 60

ب-**أسئلة الترتيب:** وفيها يطلب من المتعلم ترتيب مجموعة من الكلمات أو الأرقام أو العمليات وفقا لنضام معين.

**الأمثلة:**

- رتب الكسور التالية ترتيبا تنازليا لا ، 3 / 2 ، 6 / 5 ، 3 / 1 ، 4/ 3
- رتب الأعضاء التالية حسب وجودها في الجهاز الهضمي من الأعلى إلى الأسفل الأمعاء الدقيقة ، الفم، الأمعاء الغليظة، المرئ ، المعدة ، البلعوم.

ت-**أسئلة التجميع:**

وفيها يعطي المتعلم مجموعة من الكلمات أو أرقام ، بعضها يرتبط معا بصفة مشتركة، ويطلب منه تجميع الكلمات أو الأرقام المتجانسة أو لتربطها عناصر مشتركة، وشطب الكلمات أو الأرقام الأخرى.

**مثال** : الديك ست كلمات، خمس كلمات منها ترتبط بعلاقة معينة، اشطب الكلمات الزائدة في كل من الحالات التالية :

1- الكالسيوم-الصوديوم - الكربون الحديد المغنزيوم-النحاس.

2- الأدنين - الرئة-البطن-الشريان الرئوي - الدم - الوريد الرئوي.

3- الفولت- الجول-الاوم- السعر-الأمبير-الثانية .

4- السيتوبلازم-الغشاء الخلوي الريبوزومات - الشبكة الند وبلازمية-الأجسام الجولجي الجدار الخلوي[2].

**ث- الاختبارات المعيارية:**

تحتوي على معيار يقيس على أساسه المعلم كفاءة معلومات التلميذ أو قدرته أو مهاراته

---

1 أ.د محمد جاسم ، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1،2009 - 1430 .ص 409.

2أ.د عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، 1429 -2009، ص241-242.

**مثال :** قدرة الطالب العملية على تركيب مفتاح الغرفة الكهربائية بصحة 100 % خلال 5 دقائق.

**الاختبار التطبيقي:** تكون في شكل انجازات عملية، مثل إجراء التجارب العملية، أو تجسيدها على ارض الواقع ، وعند إسقاطنا لها في المواد المبرمجة في الابتدائي نجد دراسة الوسط أو التربية العلمية و الأشغال اليدوية[1].

**مفهوم الكفايات :**

**لغة:**

إن أهم تعريف لغوي في اللغة العربية للكفاية أو الكفاءة هو الذي يورده ابن منظور في لسان العرب ، حيث يذكر قول حسان بن ثابت و روح القدس ليس له كفاء ، أي جبريل عليه السلام ليس له نظير و لا مثيل و الكفء النظير ، و كدالك الكفء ، والمصدر الكفاءة، والكفء : النظير والمساوي، ويقال كفأت القدر و غيرها ادا كتبتها لتفرغ ما فيها،

والكفاءة: الخدم الدين يقومون بالخدمة، جمع كاف وكفى الرجل كفاية فهو كاف ،إذا قام بالأمر[2].

ويقم لنا معجم الوسيط دلالة جديدة لكلمة كفاية و اكتفى ، كفاه الشيء ، يكفيه كفاية استغنى به عن غيره فهو كاف و كفي، اكتفى بالشراء استغنى به وقته و اكتفي بالأمر اضطلع به. أما قاموس le petit rebet فيشير إلى أربع دلالات محورية لكلمة competence حسب المجالات وهي:

- ❖ في مجال القانون تعني الجدارة و الأصلية و الاختصاص .
- ❖ في مجال اللغة المتداولة :تدل على الدراسة والمعرفة العميقة وسعة الإطلاع.

1 د. عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي لطلاب السنة الرابعة جامعي، جميع الشعب، جامعة بوزريعة الجزائر العاصمة، 2008،ص145.

2 ابن منظور: "لسان العرب" دار الجيل بيروت المجلد الخامس، 1997، ص269.

- ❖ في مجال البيولوجيا: تعني النسيج أو الخلية ، القادرتين على الاستجابة السير وعلى التشكل والتحول إلى صفات مغايرة .
- ❖ في مجال اللسانيات تونعني في لسانيات تشومسكي نظاما يتكون من القواعد النحو والعناصر التي تطبق عليها هذه القواعد (المعجم)[1].

**اصطلاحا:**

المفهوم كفاية تعريفات كثيرة و متنوعة حسب اختلاف أصحابها و تنوع مشاريعها الفكرية و اتجاهاتهم التفكيرية، فاذا كان الشعور السلوكي يعرف الكفاية بواسطة الأعمال و المهام التي يقدر الفرد على انجازها فان التصور المعرفي يعرف الكفاية كاستراجية و نظام من المعارف يمكن من احتواء و تأطير النشاط[2].

وأول من استعمل مفهوم الكفاية البحث اللساني – تشومسكي في مجال العلوم اللغوية حيث نجدها في مفهومه المركزي الذي يسميه بالكفاية اللغوية، كما استعمل بشكل كبير في مجال المقاولة، و يرى فرنو أن الكفاية تلمس في عدة مستويات على مستوى المقاولة ككل، وعلى مستوى فرقة عمل وكذا على مستوى الفرد وبالنسبة إلى كل مستوى من هده المستويات، يمكن القول أن فكرة الكفاية تعود إلى تحديد ما مشكل الاختلاف بين مقاولة ما و ما ينافسها أن المرء ليس بحاجة إلى عناء كبير لفهم أن خطورة المنافسة والتطور السريع للأشكال العمل الذي يتطلب المزيد من المعرفة و الذكاء هي التي تشكل الشوط المحددة لهدا الاهتمام المفتاحي بالكفاية.

و لقد اتضح للجميع أن الكفاءة في الروح المحركة لنظام المقاولات، لذلك أخد هذا المفهوم يكتسح كل المجلات إلى أن وصل إلى الممارسة لتدريس كضرورة تمكنه من حسن استعمال كفاياته في آية وصيغة تعلمية والقدرة على التفكير أثناء الفعل التربوي، والتكيف مع الوضعيات و السيطرة عليها وفق ما ذهب إليه بييرجيلي: من أن الكفاية " نظام من معارف تصورية و

1 معجم الوسيط، دار عمران، ص 891.

2 الدكتور محمد الدريج بالكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجمع، ص 48.

إجرائية منظمة في تنظيمات عملية، والتي تسمح داخل نمط من الوضعيات بتمييز مهمة – مشكلة وحلها بواسطة فعل ناجح وتحديدها الدقيق يسمح بانتقاء المعارف بحسب الوضعية المهنية والذي كتبته التي تطبق عليها، وفي ذات صيغة شمولية وإدماجية أنها تعبر معارف من مستويات مختلفة ، وتحدد مسائل تكوين على مدى البعيد، وفي ختامية بالنسبة إلى سلك أو فترة أو تكوين وهي قادرة للتقويم من خلال انجازات.

وخوفا من سقوط في نوع من التبسيط و الاختزال تعامل فلب بيرنو مع تحدد و تعريف الكفاية بنوع من الحدر والتروي لدي عرفها تعريف ربط بالأهداف وقابلها مفهوم الإيجاز ولم يرفض تعريف شموسكي لدا جاءت الكفاية عنده على أنها خبرة وتعلم وبيان ويكونان للتصرف بفعالية، وحدها بكونها قدرة على التصرف بفعالية في نمط محدد من الوضعيات وهي قادرة تمتد إلى المعارف لكنها لا تختزل فيها.[1]

ويرى نيرنو أن التدريس بالكفايات قادر على حل أزمة الفشل الدراسي أو الحد منه على الأقل، لأنها تمد المتعلم بما سماه الحد الأدنى من الكفايات وبالتالي أقامت مدرسة عادلة يدل المدرسة الظالمة التي كانت تنتج الفشل الدراسي باعتمادها اللامساواة[2].

ويرى الأستاذ "محمد الدريج" أن الكفايات تمثل نوعا من الامتداد والتجاوز للتصور السلوكي والآلي للأهداف[3].

ومن خلال التعاريف المقدمة، أن الكفاية لا تخرج بشكل عام عن التصور السلوكي والتصور الذهني المعرفي فلأول يرتكز تعريفه للكفاية على أنها سلسلة من الأنظمة القابلة للملاحظة والقياس خصوصا ما يرتبط سلوكات الفرد والتاني نتيجة إلى اعتبار الكفاية لكونها قدرات عقلية وذاتية يتميز بها كل فرد على حدى.

1 لحسن مادي – مقال الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم. نشر في مجلة علوم التربية، المجلد الثالث. العدد السادس والعشرون– فبراير 2004، ص38.

2 لحسن بوتكلاي مقال مفهوم الكفايات وبناؤها، مجلة علوم التربية، مو، ع25، اكتوبر2003، ص76، ص82

3 الدكتور محمد الدريج، الكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجميع، ص 41، 40 ، 39 .

**أنواع الكفايات:**

يجد الباحث في علوم التربية نفسه أمام إشكالية المعايير التي يمكن اعتمادها في تصنيف الكفايات وعموما فإن البعض يميز بين كفايات نوعية خاصة وكفايات ممتدة عامة، ويميز البعض بين كفايات فردية وكفايات جماعية وفريق آخر يميز بين كفايات دنيا وكفايات قصوى ويرى البعض انه يمكن الحديث عن كفايات لغوية وكفايات تداولية[1].

ولذلك سأتداول أنواع الكفايات كما هي في جمل التربية الوطنية بالجزائر بناء على تصنيف كزافي روجيرس Xavier roegiers والتي هي كالآتي:

1- **الكفايات النوعية:** وهي الكفايات المرتبطة بمادة دراسية معينة أو مجال نوعي ولذلك فهي أقل شمولية من الكفاية المستعرضة، وقد تكون سبلا إلى تحقيق الكفايات المستعرضة، مثل القدرة على استنباط الحكمة من احدي قصص كليلة ودمنة وفي العلوم الإنسانية أن يكون التلميذ قادرا على تلاوة النص القرآني تلاوة تراعي فيها مخارج الحروف وقواعد سجوية المقدرة فيه.

وان يكون التلميذ قادرا على الاقتداء بمنهج رسول الله صلى الله عليه وسلم في صيغة تطبيقية المساواة ولو مع اقرب الناس إليه من خلال معرفته لموقفه تجاه ابنته فاطمة فيما لو أنها سرقت.

**2-الكفايات المستعرضة (الممتدة):**

ويقصد بها الكفايات العامة التي لا تربط بمجالات محددة أو مادة دراسية معينة وإنما يمتد توظيفها إلى مجالات عدة أو مواد مختلفة.

ولهذا السبب، فان هذا النوع من الكفايات تبتسم بالغنى في سكوناته إذ تساهم في إحداث تدخلات متعددة من المواد كما يتطلب تحصيله زمنا أطول.

1 العربي سليمان، الكتابات في التعليم من أجل مقاربة شمولية دار البيضاء، ط1، 2006، ص37.

ولو فرضنا أننا بصدد الحديث عن امتلاك آليات التفكير العلمي ككفاية فإن مستوى هذه الكفاية تجعل منها كفاية مستعرضة لأنها مرتبطة بأكثر من تخصص.

فالتفكير العلمي ليس مقتصرا على النشاط العلمي بل يدخل ضمن كل التخصصات كما أن التمكن من مركبات هذه الكفاية يتطلب وقتا وذلك لتعدد هذه المركبات وتنوعها.

إن هذا التنوع من الكفاية يمثل درجة عليا من الضبط الإتقان ولذلك يسمى كفايات قصوى أو كفايات ختامية، لأنه أقصى ما يمكن أن يحرزه الفرد وهذا طبيعي لان هذا النوع من الكفايات تدخل في بناءه وتكوينه تخصصات عدة متفاعلة فيما بينها كما أن امتلاكه يشترط تعلما مترسلا ووعيا طيلة الحياة الدراسية للمتعلم.

ومن أمثلة الكفايات المستعرضة: امتلاك آليات التفكير وامتلاك منهجية حل وضعيات مشاكل وتنمية القدرات التواصلية.

في العلوم الإسلامية مثلا سمية قدرات على:

- التحليل
- التركيب
- التقويم الذاتي
- النقد الذاتي
- التركيز والانتباه
- الانضباط واحترام القواعد العامة للمجتمع.
- الاندماج في مجموعات ذات هدف مشترك.
- معرفة الحقوق والواجبات.
- التعلم الذاتي
- القدرة على الحوار وغير ذلك.

**3- الكفايات الأساسية (القاعدية):**

وتسمى أيضا بالكفايات الجوهرية أو الدنيا " تدل جميع هذه المصطلحات على أننا نركز دائما على ما يجب أن يتوفر ضرورة، نسبة أن لا يتحقق التعلم اللاحق إذا أهملنا الكفاية الأساسية[1] وتشكل الأسس الضرورية التي لابد من اعتبارها في بناء تعلمات لاحقة والتي لا يحدث التعلم في غيابها.

**4-كفايات الإتقان:**

وتسمى أيضا كفاية التوسيع، و... الكفايات التي لا تنتمي عليها بالصورة تعلمات أخرى، ورغم أن كفايات الإتقان مفيدة في التكوين إلا أن عدم امتلاك هذه الكفاية لا يمنع التلاميذ على مواصلة التعلمات اللاحقة.

ومن أمثلة كفايات الإتقان: حفظ التلميذ لتعريف من التعريفات لمصطلح كالوقف وبيع التقسيط وبيع الصرف وغيرها.

**5-كفايات المدرسي:**

يقول الأستاذ محمد الله اجبارة " فغالبا ما يظن بعض الأشخاص أن مهنة التدريس وممارستها داخل الفصل الدراسي أمر من حيث يقتصر ديون المدرسي على إلقاء المقرر الدراسي الموجود و المهيأ مسبقا في الكتب المدرسية.

وانتهى الأمر ولعل أهم شيء في العملية التعليمية هو تحديد دور المدرسي، فمن هذا المنطلق يمكن أن نتحدث عن مواصفات المدرس الكفء وعن مهاراته وقدراته وكفاياته التدريسية[2].

وقد لوحظ أن كل جديد وارد يستطيع به كثير من الأساتذة وقليل منهم من ...تقبلا حذرا.

**الإطار النظري لمقاربة التدريس بالكفايات:**

1 كزافي روحير بالتعاون مع جون ماري دوكانال، الإدماج كفايات وإدماج المكتسبات في التعليم ترجمة حلومة بوسعيدة وباي الحاج إبراهيم دوبوك الجامعة، د ط ، دت، ص61.

2 حميد الله جبارة مؤشرات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة الأصالة، الجديدة الدار البيضاء، ط1، 2009، ص68.

إن تخصص الغايات التربوية للميثاق الوطني يتطلب نموذجا بيداغوجيا، يسهل تنمية الكفايات المنشودة وبهذا تم التخلي عن نموذج التدريس بالأهداف التربوية للاختبارات التالية.

- اختزال فعل التعلم في سلوكات قابلة للملاحظة والقياس دون الاهتمام بالسيروات الذهنية التي تتحكم فيها.
- تجري المحتويات ومهام التعلم في سلطة مرتبة من المعارف والقدرات المراد اكتسابها عند المعلم وذلك وفق ترتيب خطي وتراكمي، اهذاف عامة، أهداف فرعية وأهداف إجرائية.
- ترتكز العملية التعليمية على المحتوى وتتميز باحتكار المدرس للمعرفة[1].

**دواعي اختيار بيداغوجيا الكفاية:**

الانتقادات العددية للأنظمة التعليمية التي تهتم بالكم على حساب الكيف الشيء الذي ترتب عنه ضعف مردود التعلم كشف عنه مجموعة من الدراسات للمنظومات العربية.

unesco - unicef - pneud - ocde.

Banque mondial ...

انتشار الأمية الوطنية. Anal phabtisme

transfert des savoires

مشكل تحويل المعارف

انحرافات مقاربة التدريس الأهداف.

تلبية متطلبات عالم الشغالة والتكوين المهني[2].

لقد تم اختيار الكفايات كمنهجية تربوية في المنظومة التعليمية باعتبارها أداة لتطوير مهنة التدريس ووسيلة نفترض فيها النجاعة وإمكانية بلوغ الفعالية باعتبارها سلوكا في العمل، والضامنة للجودة من خلال مردوديتها ونوعية منتوجها في العمل التربوي، فالتحولات العميقة التي عرفت المدرسة و عملية تحصيل المعرفة في منتصف القرن العشرين أملت على المربيين والمهتمين بعالم التربية، التركيز على تعليم بلغت كما محدودا من المعارف مع إعطاء الأولوية

1 جمال شفيق، مدخل مقاربة التدريس بالكفايات بناية ورزازات ، 1-2، 3 ديسمبر 2006، ص02.

2 جمال شفيق، مدخل مقاربة التدريس بالكفايات بناية ورزازات ، 1-2، 3ديسمبر 2006، ص01

لتحريك هذه المعارف في وضعيات مختلفة، عملا بالمقولة القديمة التي تقول " العقل المنظم من العقل المليء" لذا جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين كمصدر مرجعي للفلسفة التربوية للسعي إلى الرفع من جودة التربية والتكوين، وذلك يبني الكفايات المراجعة المناهج والتكوين بالمدرسة المغربية، تجاوزا لتصور بيداغوجيا الأهداف، من اجل عقلية الفعل التربوي واندماج المتعلم في محيطه الاقتصادي والاجتماعي وعبر بناء معرفة ذاتيا وتركيز كل الأنشطة التربوية على التعلم الذاتي باستحضار شخصية ومحيطه وقدراته العقلية [1].

**مميزات الكفاءة:**

للكفاءة خمسة مميزات هي:

**1- الكفاءة توظف جملة من الموارد:**

إن الكفاءة تتطلب تغيير مجموعة من الإمكانات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية و معارف التجربة الذاتية والقدرات و المهارات السلوكية.

**2- الكفاءة ترمي إلى غاية منتهية:**

تسخير الموارد لا يتم عرضا، بل يكسب كفاءة وظيفة اجتماعية نفعية، لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد الإنتاج عمل ما أو حل مشكلة في حياته المدرسية أو اليومية.

**3- الكفاءة مرتبطة دائما بجملة ذات المجال الواحد:**

إن تحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة – وضعيات قريبة من بعضها البعض– فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، مثل أخذ رؤوس الأقلام في وضعيات مختلفة وأخذ رؤوس الأقلام في درس ليست هي كفاءة أخذ رؤوس الأقلام في اجتماع.

1 عبد الكريم غريب "الكفايات إستراتيجية اكتسابها" منشورات عالم التربية، ط1، 2001، ص 19.

**4- الكفاءة غالبا ما يتعلق بالمادة:**

في أغلب الأحيان توظف الكفاءة معارف ومهارات معظمها من المادة الواحدة وقد تتعلق بعدة مواد، أي أن تنميتها لدى المتعلم تقتضي الحكم في عدة مواد الإكتسابها.

**5- الكفاءة قابلة للتقويم:**

عكس قدرات، فالكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها بناء على نوعية إنجاز العمل وعلى النتائج المتوصل إليها، لأن سوقها يتطلب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس[1].

**الخلاصة:**

التقويم وفق المقاربة بالكفايات تعتبر مفتاح التعليم بالنسبة للتلاميذ عامة وخصوصا تلاميذ المتوسطة فهي تكسبهم الثقة بالنفس وحب التعلم وتنمي فيهم القدرة على التحاور والقضاء على ضعفهم من خلال النشاطات المتواصلة داخل القسم التي يقوم بها المعلم قصد جمع المعلومات ثم استخدامها في إصدار حكم وفق الأهداف المرجوة.

1 محمد الطاهر وعلي – تقويم في المقاربة بالكفاءات دار السعادة الجزائر ،ط2006، 1 ، ص65.

# الفصل الثاني
# صعوبات التقويم لدى أساتذة تعليم المتوسط

- ✓ طبيعة مرحلة التعليم المتوسط وخصائص التقويم فيها.
- ✓ مفهوم مرحلة التعليم المتوسط.
- ✓ التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط.
- ✓ خصائص نمو التلميذ في مرحلة المتوسط.
- ✓ طبيعة التقويم في مرحلة المتوسط.
- ✓ صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط.
  - صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم.
  - صعوبات مرتبطة بإعداد وتكوين أساتذة التعليم المتوسط.
  - صعوبات يفرضها الجانب التشريعي.
  - صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية.
  - صعوبات استعمال الأساليب التقويمية.
  - الصعوبات المادية.
  - صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج التدريسية المستعملة.
  - صعوبات متعلقة بغياب تحديد الأهداف وعدم القدرة على صياغتها.
  - صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها.
- ✓ أثر أسلوب التقويم على الجانب الوجداني للمتعلم.
- ✓ أثر أسلوب إنجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.
- ✓ خلاصه.

**1. طبيعة مرحلة التعليم المتوسط وخصائص التقويم فيها:**

يعتبر قطاع التربية والتعليم من أهم القطاعات التي لها أهمية كبرى لما لها من فائدة في إعادة بث وإحياء مقوماتها من جهة والدفع بالبلاد نح والتقدم والرقي من جهة أخرى، وحاولت تنظيم مراحل تعليمية متدرجة ومنقسمة إلى أربعة مراحل سياسية وهي مرحلة التعليم الابتدائي، مرحلة التعليم المتوسط، مرحلة التعليم الثانوي ومرحلة التعليم العالي من المحطات الرئيسية فيها.[1]

**2. مفهوم مرحلة التعليم المتوسط:**

يعد التحاق التلاميذ بالمدرسة وفي مرحلتها الابتدائية التي تدوم خمس سنوات تنتهي بمسابقة الدخول إلى السنة الأولى من التعليم المتوسط التي تدوم أربع سنوات تنتهي بالحصول على شهادة التعليم المتوسط، تسعى هذه المرحلة إلى مسايرة استعدادات التلاميذ وقدراتهم وتحقق الرغبة التعليمية لديهم وتبحث عن مواكبة النمو الجسمي، النفسي، العقلي والاجتماعي والقدرات العقلية والنفسية التي تظهر في مرحلة الطفولة المتأخرة.

إن الإصلاحات التي حاولت السلطات العمل بها أدت تغير في تنظيم المرحلة وهذا توافقا مع السياسة التربوية المنتجة حيث كانت المرحلة بعد الاستقلال إلى غاية بداية التسعينات توفر ثلاثة أنماط من التعليم [2] وهي: التعليم العام الذي ينتهي بحصول التلميذ على شهادة التعليم المتوسط، والتعليم التقني الذي يمنح فرصة ثلاث سنوات من التعليم ينتهي بشهادة الكفاءة المهنية والتعليم الفلاحي الذي يدوم ثلاث سنوات ينتهي بشهادة الكفاءة الفلاحية.[3]

[1] بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1993، الجزائر، ص 32.

[2] انظر المرسوم 71-188 المؤرخ في 30 جوان 1971 المتضمن إنشاء مؤسسات التعليم المتوسط.

[3] أنظر المرسوم رقم 72-40 المؤرخ في 15 فيفري 1972 المتضمن إنشاء شهادة التعليم المتوسط.

بعد بداية السبعينات جاءت الإصلاحات التربوية وهو ما تضمنت أمرية 16 أفريل 1976 التي حددت إقامة المدرسة الأساسية وكان أول بداية فعلية لها في الموسم الدراسي 1981-80.[1]

وجاءت مدرسة الأساسية بمحاولة معالجة مواكبة التغيير الاجتماعي والاقتصادي ووجوب شمول التعليم.

إن التغيرات العالمية والمحلية استدعى إعادة النظر في السياسة التعليمية فحدث تعديلات قصد مسايرة هذه التغيرات، كالتعديل الذي طرأ على المواد الاجتماعية وإدخال اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية أولى، حتى جاءت قرارات إصلاح المنظومة التربوية وإعادة العمل بمرحلة التعليم المتوسط ذات الأربع سنوات من الموسم الدراسية 2004/2003م.[2]

**3. التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط:**

وضعت المناهج المحددة لهذه المرحلة بصورة شاملة للتلاميذ محققة بصورة فعالة ومردود ملائم وذلك بإتباع المقاربة البيداغوجية للتدريس بالكفاءات، والتي تعني وصول التلميذ إلى الأداء الإيجابي لعمل معين أو قدرته على التوظيف معارفه بطرق منظمة.[3] فهدف المرحلة هو الوصول إلى مخرجات تربوية بعد انقضاء مدة الأربع سنوات التي يزاول فيها التلميذ تعليمه، حيث تجعله قادرا على التحكم في استعمال المعارف التي تلقاها وتتكون لديه قدرة على إيجاد الحلول المناسبة حسب الوضعية التي تواجهه والاستفادة من معلوماته في حياته الشخصية مما يسهل له الاتصال بصورة جيدة مع محيطه ويكون عنصرا فعالا داخل الجماعة. وينجم عن نهاية المرحلة شهادة التعليم المتوسط ما يلي:

[1] بوفلجة غياث، التربية والتكنولوجيا بالجزائر، الكتاب الثاني، دار الغرب، ط1، 2002، وهران، ص 44.

[2] أنظر المرسوم رقم 247 المؤرخ في 04 جوان 2003 المتضمن السنة الأولى من التعليم المتوسط.

[3] عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب التقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، المغرب، ط3، ص 59.

أ. **الفعل:** وذلك بالعمل على إنجاز أعمال ومشاريع وإيجاد حلول واقعية للمشكلات وتنمية قدرات التلميذ على التحليل والتركيب وإنجاز تمارين.

ب. **الفهم:** والتي تبنى على القدرة في استغلال المعلومات بدل الحشو وكثرة المعارف.

ج. **الاستقلالية:** أي قدرة التلميذ الاعتماد على أنفسهم مما يمنح لهم الابتكار والتحكم الفردي في الأشياء والموضوعات والظواهر.[1]

**4. خصائص نمو التلميذ في مرحلة المتوسط:**

إن اكتساب المعرفة يمر حتما بالرغبة فيها ومدى التهيؤ لاستيعابها لذا تم وضع مراحل عمرية تتوافق مع المتطلبات العمرية التي يتلقاها الفرد. وبعد نهاية المرحلة الابتدائية التي تمتد عادة من السنة السادسة إلى غاية الحادية عشرة تليها مرحلة المتوسطة التي تمتد عموما من 12 سنة إلى غاية 16 سنة وتتميز هذه المرحلة بظهور البلوغ لدى الجنسين وازدياد قدرة التلميذ على الاستدلال وظهور ميول ومهارات تبين وجود حوافز ودوافع مهنية لدى التلميذ لأنها مرحلة التأكيد على القدرة في استعمال الخبرات وإيقاظ المدخلات التي تكون قد اكتسبها في مرحلة التعليم الابتدائي ويمكن اعتبار هذه المرحلة كمرحلة تحول من الطفولة والاستعداد للرشد أو التدرج نحوه، هذا ما يجعل مرحلة المتوسط مميزة من هذه الناحية باعتبارها تلازم تغيرات النمو، ومن التغيرات التي تحدث في هذه الجوانب كما يلي:

* **النمو الفسيولوجي:** هنا تحدث تغيرات فسيولوجية تبين دخول الفرد في مرحلة البلوغ حيث تظهر علامات منها العادة الشهرية لدى الإناث وبداية إنتاج الجهاز التناسلي لدى الذكور للحيوانات المنوية، ويبدأ عمل الغدد بصورة فعالة تعمل الغدة النخامية على استثارة النشاط الجنسي وتعمل الغدة الكظرية وإفرازاتها على زيادة الإسراع في النمو الجسمي.[2]

[1] رشيد أورسلا، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، دار جرير، الأردن، ط1، 2000، ص 100.

[2] محمد زياد حمدان، علم النفس النمو التربوي، مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسة، دار التربية الحديثة، ط1، الأردن، 2000، ص 28.

* **النمو العقلي:** بعد نهاية مرحلة الطفولة تحدث هناك قفزة في النمو المعرفي ونضج في القدرات العقلية ويتولد التفكير لدى التلميذ وتزداد القدرة لديه للتحصيل والتعلم ويطلق "جون بياجي" على هذه المرحلة بمرحلة التفكير المنطقي الرمزي حيث يتولد عند التلميذ الفكر التجريدي وهو التحول من المحسوس غلى المجرد وتزاد لديه القدرة على التحليل والتركيب عوض الاكتفاء بالفهم والاستيعاب. [1]

* **النمو الانفعالي:** تتميز الانفعالات في هذه المرحلة دون غيرها من المراحل بالتذبذب والتغيير وتتكون لدى التلميذ الرغبة في تكوين انفعالات ذاتية تبين رغبته وشعوره بضرورة الاستقلال عن انفعالات الآخرين وخاصة أفراد الأسرة كما يميز التذبذب الانفعالي ميل الفرد إلى الخجل والاستجابة للمثيرات بطرق غير مناسبة، كما تتولد لدى الفرد القدرة على الخيال لتحقيق بعض الرغبات المتعلقة بالميل إلى الطرف الآخر ولمعرفته استحالة تحقيقها وضرورة كبتها إشباعها بأحلام اليقظة.[2]

* **النمو الاجتماعي:** يسعى الطفل في هذه المرحلة إلى المشاركة الاجتماعية مع الآخرين وخاصة عند عدم الانطواء وتظهر لديهم الرغبة في أداء دروس وسط الجماعة بعيدا عن الدور الذي تؤديه الأسرة بصورة خاصة الوالدين.

* **النمو الحس حركي:** ينم والمجال الحركي لدى التلميذ بصورة كبيرة انطلاقا من مروره بالمرحلة الابتدائية التي قد يتدرب فيها عدة حركات تمليها عليه عدة مواد تعليمية كالمحادثة والتعبير الحر والتربية المدنية، ولهذا تتحول من التمركز نحو الذات إلى التمركز نح والآخرين وينم والنشاط اللغوي بدرجة كبيرة فيلجأ التلميذ إلى استعمال اللغة الرمزية المفهومة.

[1] محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص 58.

[2] حامد عبد السلام زهراء، المرجع السابق، ص 352-354.

| | المعارف المناسبة للمرحلة |
|---|---|
| المرحلة الابتدائية<br>(مرحلة التفكير الحسي)<br>7 سنوات ⇦ 12 سنة | – معارف مادية حسية مع المعارف المنطقية الرياضية البسيطة.<br>– التمثيل واللعب والصور والمجسمات. |
| المرحلة المتوسطة<br>(مرحلة التفكير الرمزي)<br>12 سنة ⇦ 15 سنة | – معرفة منطقية رياضية.<br>– تعلم إدراكي رمزي لفظي وكتابي.<br>– وسائل رمزية شفوية مكتوبة. |

الجدول يوضح التطور في المعارف المناسبة للتلاميذ في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة.[1]

**5. طبيعة التقويم في مرحلة المتوسط:**

يسعى المشرفون على التربية إلى جعل التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية باعتباره الطريق الوحيد الذي يساعد على الكشف عن تحقيق الأهداف التربوية ومنه تصب القرارات والمناشر الوزارية في هذا الاتجاه.[2]

إن ربط عملية التقويم بعملية التعليم الضرورية للاستدراك عند عدم الوصول إلى تحقيق الأهداف وعلى أساتذة المواد الأخذ بتقييمات الفروض والاستجوابات والاختبارات والعمل بدقة على منح تقييمات لفظية أو عددية معبرة بصدق عن مستوى التلاميذ.[3]

كما تتطلب هذه المرحلة التنويع في الأساليب التقويمية باعتبارها ملمة بمختلف المعارف النظرية والتطبيقية وذلك بتنوع المواد التعليمية.

[1] محمد زياد حمدان، المرجع السابق، ص 108.

[2] أنظر وزارة التربية الوطنية المنشور رقم 1011 المؤرخ في 11 أوت 1998 المتعلق بالتقويم الدراسي البيداغوجي في المنظومة التربوية.

[3] أنظر المراسلة الوزارية رقم 002 المؤرخة في 10 سبتمبر 203 المتعلقة بالاستدراك.

## 6. صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط:

### 1- صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم:

إن العملية التقويمية صعبة في كل المجالات وخاصة عند التعامل مع السلوك الإنساني لهذا تكون معقدة في الحكم على الحصيلة التي وصلت العملية التعليمية إلى تحقيقها سواء في مهارات التلاميذ ومعارفهم أو قدراتهم في التعامل مع المواقف وحل المشكلات.

إن القياس في مجال التربية لا يخضع لنفس الشروط والوسائل التي تخضع لها في الميادين الأخرى. كالأطوال والأوزان وغيرهما لأنه ينطلق من قياس غير مباشر، بينما تنطلق الأخرى من القياس المباشر ولان قياس الشخصية والتغيرات السلوكية ليست كقياس الأطوال لان هذا الأخير ملموس وظاهر، بينما العمليات التي تستهدفها التربية لتغيرها ويقوم التقويم بتقييمها والحكم عليها وتعديلها هي عمليات باطنية غير ملموسة وخاصة ما تعلق منها بالجانبين والمعرفي والانفعالي.[1]

حيث عبر عن وجود علاقة مباشرة بين تفوق التلاميذ والحالة النفسية للأستاذ هذا ما يجعل تصحيح الأستاذ لنفس الورقة في ظرفين مختلفين ينجم عنها وضع نقطتين مختلفتين، تقويم الأستاذ عند الشعور بالسعادة التامة قد لا يكون نفسه عن الشعور بالقلق وهو ما عبر عنه كل من نوازات "G.Noizet" و بونول "J.J.Bounnail" 1969 حيث اعتبرا أن التقويم المدرسي عبارة عن سلوك يصدر حسب الوضعية التي يكون عليها المقوم، هذا ما يجعل التحكم في العملية التقويمية أمرًا صعبًا وخاصة مع الحالة النفسية والظروف الاجتماعية والمادية الغير مستمرة لكثير من الأساتذة.[2]

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب،ن ط1، البليدة، 1990، ص 10.

[2] عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الكتب الوطنية، ط1، ليبيا، 2002، ص 12.

**2- صعوبات مرتبطة بإعداد وتكوين أساتذة التعليم المتوسط:**

حاولت الجزائر بعد الاستقلال معالجة التأطير البيداغوجي في المؤسسات التربوية بالاعتماد على ثنائية التوظيف أي الجزائريين الذين يمثلون الممرنين والجانب وهم المتعاونين كما أن نقص التأطير مع بداية الاستقلال.

إن محاولة الرفع من مردود العملية التعليمية اقتضى إجراء تربصات وملتقيات كأسلوب التكوين استثنائي اقتضته الضرورة والعمل على إنشاء مراكز لتكوين المتعلمين الأساتذة بداية من سنة 1964 وتكوين المعاهد التكنولوجية للتربية.[1] والتي اهتمت بإعداد وتكوين المعلمين والأساتذة وشمل التكوين ثلاث أنماط كما حددها المنشور رقم 7-1975 المؤرخ في 8 فيفري 1975 وهي التكوين الأولي الذي يتلقاه المتربص في المعاهد التكنولوجية والتكوين المتواصل الذي يكون في ميدان العمل قبل الترسيم والتكوين المستمر على شكل أيام دراسية وملتقيات ورشات عمل.

إن التكوين المستمر الذي تسعى مديرية التكوين إلى تنفيذه عير المفتشيات عادة ما تقتصر على التربويات خاصة منها كيفية إعداد وتطبيق الدرس والذي يكون بصورة آلية كما يأتي في مذكرات الدروس التي تختزل الدور الفعال للأستاذ من مبدع في درسه إلى منفذ فقط، ويبقى التحكم في بناء الاختبارات والتحكم في العملية التقويمية أمرًا صعبا في ظل البرامج والمعلومات التي تمنح التكوين بأنماطه الثلاثة [ أولي، متواصل، مستمر ] وفي ظل الاستغناء نهائيا عن المعاهد التكوينية المنتشرة عبر بعض الولايات والاكتفاء بالمدارس العليا لتكوين الأساتذة.[2]

إن تحقيق الكفاية المهنية للأساتذة التي تستهدف من وراء التكوين بأنماطه يتطلب تحكمه في كل المعارف والمهارات اللازمة، تحكم في العلوم التربوية بفروعها وخاصة التقويم باعتباره عنصرا نشطا داخل المنظومة التربوية.

---

[1] أنظر المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 الذي ينص على تأسيس المعاهد التكنولوجية.

[2] عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الكتب الوطنية، ط1، 2000، ص 12.

### 3- صعوبات يفرضها الجانب التشريعي:

إن البحث في المناشير والوثائق الصادرة في الوزارة الوطنية يؤدي إلى اكتشاف كونها مقررات وأوامر لا يقبل تعديلها أو مناقشتها، ولا تقوم على ثنائية الاتصال والأخذ بآراء الممارسين في الميدان كما أن العملية التقويمية لا تخضع لفلسفة معينة أو تستمد من مختلف توصيات اللجان المنبثقة من مختلف الملتقيات التي تعتني بالتقويم وتوصيات مفتشي التعليم الابتدائي والمتوسط. أو توصيات الملتقيات الجامعية. كما أن حصص الدعم والاستدراك ينتظر أن تكون لغرض المعالجة وتصحيح الوضعيات التعليمية لا تقوم بدورها الحقيق بل عادة ما تستعمل لإعادة الدرس على مجموعة التلاميذ وعدم الأخذ الحقيقي للمعارف والمعلومات التي لم يتوصل التلاميذ إلى تحقيقها، ولعل من بين الصعوبات التي يمكن أن تعيق تقييم الأستاذ للتلاميذ هو عدم إدراج العلامات التي تمنح لمختلف النشاطات التي يقومون بها في تقييماته الثلاثية أو السنوية، وإن اعتمد عليها في ظل الأهمية التي تمنح للفروض المحروسة أو الاختبارات الفصلية ومن بين هذه النشاطات الواجبات المنزلية التي يقوم بها التلاميذ، رغم الاعتماد عليها كأسلوب للتقييم المستمر ومعالجة نقاط الضعف لغرض تقديم العدم.[1] ولكن يواجه الأستاذ صعوبة في كيفية مراقبة هذه الواجبات في ظل ارتباطه بدروس أخرى.

إن العملية التقويمية السائدة مرتبطة بصورة مباشرة بالتقويم النهائي على حساب التشخيص الدقيق للمتطلبات التعليمية التعلمية وهي تحقق كفايات عالية في الفهم وجل المشكلات وتجعل مجهودات التلاميذ منصبة على كيفيات الحفظ عوض الفهم.[2]

---

[1] مليكة بودالية قويفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوق، ترجمة: أحمد جيجلي، المؤسسة الجزائرية للطباعة، ط1، 1989، ص 44.

[2] عبد الغني عبود، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1982، ص 462.

كل هذا يجعل علامات ومعدلات التلاميذ والأحكام الصادرة لا تعبر بصدق عن مدى استيعابهم وتحكمهم في المعلومات، ويتولد عن التقييمات النهائية حالات من القلق والخوف من الامتحان وهو ما يلاحظ في امتحانات نهاية المرحلة حين يحسب المعدل المتحصل عليه التلميذ مضاعفا ويجمع مع معدل العام لآخر السنة الدراسية في هذه المرحلة ليكون إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل.[1]

إن تقييمات الأساتذة ومختلف الأحكام الصادرة التي تخرج بها مجالس الأقسام مرتبطة بالخريطة التربوية للمؤسسة وبالتالي لا يمكن قبول أكثر عدد ممكن من التلاميذ لأن العمل بالخريطة التربوية يحدد بدقة عدد الأفواج التربوية داخل المؤسسة وعدد التلاميذ في كل فوج وبالتالي تنصب اهتمامات وقرارات مجالس الأقسام على كيفية مسايرة الخريطة التربوية.

**4- صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية:**

إن نقص التدريب العملي على الكيفيات إعداد الأساليب التقويمية يؤدي إلى صعوبة التحكم فيها ويتحتم استعمالها في غير المواقع المناسبة لها. لأن الحصول على المعلومات الدقيقة التي توضع مدى الوصول إلى الأهداف المرجوة يتطلب وضع أداة قياس دقيقة والتي تعتبر من أهم مراحل التقويم ودعم معرفة الأسس الصحيحة لبناء الاختبارات وصياغة الأسئلة يؤدي إلى عدم تغيير نتائجها عن حقيقة مستوى التلاميذ مما يؤدي إلى الوقوع في خطأ القياس.

إن اللجوء إلى إعداد هذه الاختبارات قبل موعد تطبيقها مباشرة وبطريقة لا يراعي فيها مستوى أهمية الأهداف التي تم تحقيقها يؤدي إلى عدم صدق هذه الامتحانات مما يفتح مجالات للتخمين في الإجابة. أي لا تقيس هذه الاختبارات ما وضعت لقياسه فعلا، كما يجعلها غير ثابتة في نتائجها رغم أن الصدق والثبات من أهم الشروط التي يتطلبها التقويم الجيد.

إن عدم القدرة على تقييم المستويات المعرفية العليا وبناء أدوات دقيقة لقياس الجانب الحسي الحركي يقلل من الحكم الدقيق على إيجاد الأداة اللازمة والافتقار لبناء فقرات بعض

[1] فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (ب.ت)، ص 31.

الاختبارات مثل الاختبارات الموضوعية مما يجعلهم مجبرين على إعداد اختبارات أخرى دون غيرها.[1]

وفي هذا العدد دعت دراسة "تيريل Terrell 1980" إلى ضرورة تدريب المعلمين لاستخدام مستويات التصنيف لمساعدتهم على تصميم اختبارات جيدة وتحليل نتائجها.[2]

إن لجود التلاميذ لإجابات مختلفة على سؤال واحد يكون نتيجة عدم صياغة فقرات السؤال بصورة دقيقة لا لبس فيها.

**5- صعوبات استعمال الأساليب التقويمية:**

عند تفحص الأساليب التقويمية السائدة نجد أنها تهتم بصورة تقليدية وآلية خالية من الإبداع، كما لا تشمل قياس كل الجوانب لدى التلاميذ وذلك لعدم القدرة على التنويع فيها عادة ما تركز على اكتشاف قدرات التلاميذ والاستظهار والحفظ وهذا نتيجة عدم توفر المهارة اللازمة للاعتماد على أساليب أخرى أو عوائق تؤدي بالأستاذ إلى اختيار أقرب السبل وأسهل الأساليب لتقويم التلميذ.[3]

إن العملية التقويمية الدقيقة تتطلب استعمال أداة تقويم مناسبة تمثل درجة كبيرة ما ترغب في قياسه والاعتماد على نفس الأدوات وعدم تنوعها رغم الاختلاف في الأهداف المراد قياسها ينقص من قيمة التقويم في حد ذاته.

إن تميز التقويم بالشمولية لكل مستويات وجمالات الأهداف يتطلب التحكم التام في مختلف الأساليب ولكن توجد صعوبات في التفريق بين مختلف المستويات والمجالات في الأهداف توصل إلى عدم قدرتهم على التمييز بينها وينتج عنه اقتصار التقويم على جانب

---

[1] محمود رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، (ب.ط)، القاهرة، 1998، ص 211-213.

[2] ملاك محمد سليم، توحيدة عبد العزيز علي، دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات مادتي المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للبنات بالرياض ومقترحات تطويرها،مجلة التربية، العدد 82، أكتوبر 1995، مصر، 1995، ص 183.

[3] محمد عبد الرحمن عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، ط1، الأردن، 2000، ص 36.

معين دون الجوانب الأخرى، مما يجعل الأستاذ يقتصر على بعض أدوات التقويم والتي تستعمل الأساليب في الجانب الغالب في الأهداف التي يريد تحقيقها.[1]

إن الاعتناء بتحكم الأساتذة في استعمال الأساليب التقويمية واللجوء إليها في الأماكن المناسبة لها كان محور اهتمام العديد من الدول وهذا نتيجة ملاحظة أضرار ذلك على العملية التعليمية بأكملها منها ما قدمت في الندوات الإقليمية كالندوة الإقليمية لنظم الامتحانات وبنود الأسئلة في الدول العربية التي عقدت بالقاهرة 1989.

إن اعتماد أستاذ التعليم المتوسط على مختلف المقاييس يتطلب القدرة على إعدادها والتحكم في كيفيات تطبيقها وإتباع شروط وخطوات تنفيذها وخاصة المهارات اللازمة لمعرفة المتغيرات التي تحدث على الشخصية والميول والاتجاهات التي تتطلب التغيير في تطبيقها ومحاولة تعديل وتكييف بنودها، هذا إن وجدت الفرصة السانحة لاستعمالها. رغم أن الواقع يثبت خلو المؤسسات التعليمية من هذه الاختبارات وعدم تلقي باستثناء لكيفيات استعمالها في جميع مراحل تكوينهم ذوي الاختصاص،[2] ورغم دعوة المسؤولين عن التدريب إلى ضرورة تدريب المعلمين والأساتذة على مختلف الأساليب التقويمية حيث تضمن القانون الأساسي لعمال قطاع التربية الوطنية اشتراك الأخصائيين النفسانيين ومستشاري ومفتشي التوجيه في الرفع من مستوى مردود العملية التعليمية وما يتضمنه م اهتمام بالعملية التقويمية إلا أن التنسيق غائب بين الأساتذة والمختصين رغم تأكيد مختلف الندوات على ضرورة التنسيق في ميدان التقويم ولا يكون هذا إلا عند مجالس الأقسام التي تجتمع لإصدار الأحكام خلال نهاية كل ثلاثي أو نهاية السنة الدراسية لدراسة ما أفرزته بطاقة التوجيه والقبول الخاصة بالتلاميذ اللذين أنهوا مرحلتهم المتوسطة.

---

[1] علي رشد، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية الكتاب الثاني في اختبار المعلم وإعداده، ودليل التربية العلمية، دار الفكر، ط1، القاهرة، 1996، ص 75.

[2] صلاح الدين محمود علام، شروط وضوابط تطبيق واستخدام أدوات القياس والتقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور غربي، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوية فلسطين، العد 01، فيفري 1993، ص 99.

**6- الصعوبات المادية:**

رغم النظر إلى قطاع التربية كقطاع استراتيجي ومهم في رفع البلاد نحو التطور ورغم استحواذ القطاع غلى ميزانية كبيرة من الموارد المالية للدولة إلا أنها غالبا ما توجه إلى بعض المجالات غير مجال البحث العلمي وتطور العملية التعليمية ومنها التقويم وتفحص ميزانية سنة 1998 المقدرة بـ 124 مليار دينار يلاحظ أن نسبة 95% منها وجهت لتسديد أجور إطارات وأساتذة وعمال قطاع التربية ونسبة 05% المتبقية منها إلى توفير الوسائل التعليمية والكتاب المدرسي خاصة وتوفير بعض المراجع، الكتب والقيام بندوات تربوية مع شراء بعض المعدات وصيانتها وهذا ما يجعل الأساتذة يلجئون إلى العمل بصورة آلية خالية من الإبداع في ظل العوائق التي تحيل دون الاعتماد على بعض الوسائل التقويمية المكلفة وهذا ما يجعله مجبرا على استعمال الاختبارات الشفهية والمقالية باعتبارها غير مكلفة ويبتعد عن استعمال الاختبارات الموضوعية أو الاعتماد على الملاحظة المباشرة التي تطلب تخصيص بطاقات الملاحظة أو الاعتماد على الوسائل السمعية البصرية أو الاعتماد على بعض المقاييس لقياس الميول، الاتجاهات، الدافعية، الذكاء، القدرات، القيم والشخصية والمقننة، وذلك لصعوبة الحصول عليها أو التكاليف المادية التي تطلبها.[1]

إن الوضعية المادية للأساتذة غير كافية لجعلهم يتجهون بجدية نحو البحث والإطلاع.

**7- صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج التدريسية المستعملة:**

من المبادئ الرئيسية التي تقوم عليها العملية التعليمية هبدا التدرج في الوحدات التدريبية وبطبيعة متسلسلة من السهل إلى الصعب، من الجزء إلى الكل، وهو ما يفرض عدمن القدرة على التحول من وحدة إلى أخرى دون تحقيق أهداف الوحدة الأولى، واعتبارها قاعدة لتحقيق معلومات أخرى لا علاقة بها.

[1] زيد الهودي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط1، 2004، ص 84.

وهدا ما يفترض القيام بالتقويم بمراحله من تحقيق المخرجات المنتظرة قبل التطرق إلى وحدات جديدة وهو الشيء الصعب الذي يجعل الأستاذ بين خيارين هما، أن يتأكد من تحقيق كل أهداف وحدة ووصول تلاميذه إلى درجة كبيرة من التحكم وهو الشيء الذي يجعله يتخلى عن الكثير من الوحدات التدريسية باعتباره المادة التي يدرّسها مرتبطة بمدة زمنية وبحجم ساعي لا يجب عليه تجاوزه، أما الخيار الثاني هو البحث بجدية إتمام البرنامج الدراسي وكل الوحدات التدريسية في برنامجه وهذا ما يجعله يحقق أهدافا سطحية ويليها تقويم سطحي،[1] وخاصة في ظل كثافة بعض المواد العملية والأدبية التي تحسب بمعدلات كبيرة هذا ما يؤدي إلى تقويم التلاميذ في جزء صغير منه وقد بنيت دراسات حول طرق تطوير الأسئلة بتشخيصه لواقع الأسئلة السائدة في مادتي التاريخ والجغرافيا في الصف السادس على أنها تركز على جزء من البرنامج ويجهل الأجزاء الأخرى.[2]

إن من بين الوثائق التي يتطلب على الأستاذ إعدادها والالتزام بها هي التوزيع السنوي لتنفيذ المنهج والذي يقوم بتوزيع مختلف المحاور على أسابيع وشهور السنة الدراسية، وهذا ما يجعله مطالبا بمسايرة هذا التوزيع حتى يتفادى التوبيخ من المشرفين في حالة بحثه عن تحقيق الأهداف على حساب المدة الزمنية المخصصة لها.[3]

كما أن التزام الأساتذة بتوحيد مواضيع الاختبارات الفصلية والسنوية حسب المادة التعليمية التي يدرسونها والمستوى الدراسي المعنى بالتقييمات حسب ما ورد في بعض وثائق وزارة التربية الوطنية.[4]

---

[1] حسن محمد حسينة، التدريس باستخدام طريقة المشروع، الجزء العاشر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص 25.

[2] محمد عبيدات وآخرون، منهجية العلمي القواعد والمراحل التطبيقية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط1، 1999، ص 95.

[3] منصوري عبد الحق، إشكاليات تطرحها عمليات انتقاء وتنظيم المحتوى في قراءات في المناهج التربوية، ط1، الجزائر، باتنة تصدر عن جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربويين، 1995، ص 31.

[4] أحمد حسين القاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، عالم الكتب، ط1، قاهرة، 1995، ص 09.

كما أن التزام الأساتذة بتوحيد مواضيع الاختبارات الفصلية والسنوية حسب المادة التعليمية التي يدرسونها يسعى إلى إتمام البرنامج الدراسي لمادته المحدد للفصل والسنة الدراسية كي يمنح الفرصة الشكلية لتلاميذه في محاولة الإجابة عنها سواء كانت امتحانات الانتقال أو امتحانات نهائية كما هو الحال في امتحانات شهادة التعليم المتوسط.

**8- صعوبات متعلقة بغياب تحديد الأهداف وعدم القدرة على صياغتها:**

إن غياب التخطيط العميق الذي تتطلبه أي عملية إصلاح وعدم إشراك ذوي الاختصاص أو الممارسين في الميدان يحمل بعض البرامج تأتي بصورة شاملة وتلتزم الأهداف الواردة في القرارات بصيغتها الفلسفية المنبثقة وهذا ما يجعلها تكون بصيغة غايات مرامي ولا تحديد بدقة العمليات المرجو تحقيقها من تدريس كل جزء من الدرس أو من الوحدة الدراسية، حيث يلزم الأستاذ العمل على تحديد أهدافه بصورة يمكن له معاينتها وقياسها إجرائيا للحكم إذا تم بالفعل تحقيقها.

إن صعوبات التقويم تنطلق من صعوبة تحديد الأهداف لأن بينهما علاقة مباشرة فالتقويم يتحقق من مدى الوصول إلى هذه الأهداف والأهداف هي الموضوع الذي من أجله وجد التقويم ورغم ذلك تبقى الصيغة التي تورد بها الأهداف تشكل عائق وعملا إضافيا للأساتذة وبالعودة إلى آراء مختلف الباحثين في ميدان الهداف وتكمن صعوبة تحكم الأساتذة في العملية التقويمية لأنه من الخطأ تدريب الأساتذة على مختلف الأساليب التقويمية دون مراعاة العناصر الأخرى المشكلة للمنظمة التربوية ذات التغذية الراجعة، لأن التحكم في الأهداف والوسائل والطرائق والمحتوى يعني التحكم في التقويم ولا يشكل عنصرا منفصلا عنها بل هي كل متكامل.[1]

إن عدم تمكن الأستاذ من تحديد الأهداف التعليمية واشتقاقها من الغايات والمرامي يصعب عليه تحديدها وترجمتها إلى أهداف تعليمية خاصة، وبالتالي لا يجعل هذه الأهداف في

[1] رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي (أسبابه وعلاجه)، دار جرير، الأردن، ط1، 2008، ص 132.

إطارها الموضوعي مما يجعل درجة تحقيقه صعبة، وبالتالي غياب القدرة على توفير التغذية الراجعة وصعوبة قياسه.

إن درجة تحقيق الصعوبة تزداد عند الرغبة في استعمال الاختبارات المحكية المرجع حيث تكون الرغبة في قياس درجة تحقيق أو الاقتراب من الأهداف وتعبر العلامة أو النقطة القريبة من القمة عن اقتراب إتقان التلميذ للقدرات المحددة، لهذا فلكي تكون الأهداف ذات أهمية يجب اشتقاقها بدقة من الأهداف وتحويلها من أهداف متداخلة و مركبة إلى أهداف فرعية وواضحة وفي هذا تكون القدرة على استعمال القياسات المحكية المرجع يعود إلى عدم وجود تحيد في أهداف مختلف المناهج الدراسية.[1]

**9- صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها:**

إن ارتباط إعداد الاختبارات المختلفة مع كيفية تصحيحها ارتباطا وثيقا يجعل عدم القدرة على إعدادها أو اختيار الأساليب التقويمية اللازمة لتنفيذها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الاختبارات وأن العلامة والنقطة الممنوحة لا تعبر عن الواقع المنجر من وراء العملية التعليمية.

إن درجة تعرض الأستاذ المقوم لعدوى التقويم كبيرة وخاصة في ظل عدم وجود عدم اختلاف حول تصحيح نفس الورقة والذي لا يعود إلى ثبات الأدوات التقويمية، بل الاعتقاد أن من قام بتصحيح ورقة التلميذ منح لها علامة معبرة فعلا دون التأكيد من ذلك، أو نتيجة لكثرة الانشغالات أو كثرة عدد الأوراق المصححة.

وهذا ما يؤدي حتما إلى قلة الدرجات الممنوحة وأن معرفة الأستاذ لدرجات التلاميذ في المواد الأخرى أم المادة نفسها التي يدرسها إذا قام أستاذ آخر بتصحيحها يقلل من موضوعية العلامة الممنوحة.

[1] رسمي علي عابد، المرجع السابق، ص 136-138.

إن من الصعوبات التي تعيق الأستاذ أيضا، الصعوبات اللغوية أو الأخطاء النحوية والإملائية المثيرة التي ترد إجابات التلاميذ أو عدم قدرته على فهم ما كتب أصلا.[1]

أما من بين العوامل التي تؤثر على درجة موضوعية عملية التصحيح هي درجة وضوح خطأ التلميذ وقدرته على تنظيم الإجابة، كما يؤدي فضول الأستاذ إلى قراءة أسماء التلاميذ على أوراقهم أو قدرة البعض حتى على معرفة صاحب الخط باعتباره كان قد راقب عدة نشاطات دراسية للتلميذ، وخاصة الذين يمثلون طرفي المنحنى ألاعتدالي الذي يمكن أن يكون عليه الفصل الدراسي أي معرفته التامة للذين يمثلون أكبر درجات الذكاء واللذين يعانون من تخلف دراسي.

**أثر أسلوب التقويم على الجانب الوجداني للمتعلم:**

يكمن أثر أسلوب التقويم على الجانب الوجداني للمتعلم من خلال ما ينجر عن التقويم المستمر من تغيرات يعيشها المتعلم في حياته المدرسية بين زملائه ومع معلميه، من تغير في طريقة طرحه للمواضيع، طريقة الحديث والتعبير والفهم والاستيعاب وإيصال الفكرة للغير بسهولة، وهذا راجع لما تحصل عليه المتعلم من قدرات وملكات لغوية واسعة النطاق متعددة المحاور والاتجاهات، وذلك من خلال ما يتضمنه البرنامج الذي من خلاله تتم عملية التقويم المستمر وما يعتمد عليه كالتعبير الشفوي والكتابي، المطالعة لموجهة، التغذية الراجعة والواجبات المنزلية....إلخ.[2]

فالتعبير وسيلة للإفصاح عما في النفس من مشاعر وعواطف وأفكار. فهو يطور مهارات المتعلم اللغوية، ويكون شخصية بوساطة التواصل والروابط الفكرية والاجتماعية والثقافية، ومن خلال مكونات التقويم المستمر وما يعتمد عليه في عملية التقويم يكتسب المتعلم ما يلي:

[1] جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر الغربي، ط1، القاهرة، 2002، ص 149-151.

[2] زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة، ط1، 2004، ص 152.

- تعبير المتعلم عن أفكاره وبسهولة ويسر، وبطريقة محكمة، وهذا بالتعود على المشاركة.
- يستعمل الكلمات استعمالا حقيقيا ومجازيا، حيث يدمج تعليماته في استعمالات مختلفة.
- يحلل القضايا إلى عناصرها وإعادة تركيبها وبالتالي الفهم السوي والقوي للموضوع المطروح سواء كان اختبار أو موضعًا تقويميًا عاديا.

**أثر أسلوب إنجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم:**

خصصه منهاج اللغة العربية لسنوات الطور المتوسط أهمية لنشاط الأعمال التطبيقية. وهو نشاط تطبيقي تقويمي علاجي يهدف إلى:

- إجراء الأعمال التطبيقية على المكتسبات النظرية وذلك من أجل تشخيص نقائص التلاميذ وعلاجها.
- تجنيد المعارف النظرية والمهارات وتفعيلها في وضعيات دالة جديدة.
- قيم المعارف النظرية والمهارات وتفعيلها في وضعيات.
- تدعيم مكتسبات التلاميذ، وتنميتها، كممارسة اللغة ممارسة صحيحة، وفق الأحكام والمعايير المدروسة.
- متابعة المتعلمين ومراقبة مدى تحكمهم في المكتسبات المعرفية واللغوية، يتناول الأستاذ في نشاط الأعمال التطبيقية تمارين تطبيقية متنوعة، ومهام وأنشطة في الجوانب اللغوية المتعلقة:

أ. قواعد اللغة العربية.

ب. التراكيب والمفردات.

ج. الصيغ الصرفية والإملائية.

د. الإعراب والمراجعة...وجميع ما أخذ في الحصص النظرية من مسموع ومكتوب ومقروء.

- تأخذ حصة الأعمال التطبيقية ثمارها المرجوة إذا أعدت وفق مجموعة من المعليات المخططة سلفا خارج الحصة، وتتمثل في:
  - تحديد أهداف الحصة التي تبني الكفاءة المستهدفة.
  - ضبط الأفعال السلوكية والمهارات التي تترجم الأهداف المسطرة.
  - ضبط الأنشطة والمهام التي تناولها في الحصة التطبيقية، سواء بإحضار المشاريع التي كلف المتعلمين والتي أنجزوها خارج القسم، أو بأخذ تطبيقات حينية آنية يقوم بها المعلم مع المتعلمين واستفسار وحلا لتمكين المتعلمين مما يعانونه من نقص فيما استفسروا عنه.[1]

[1] حسين محمد حسينة، التدريس باستخدام طريقة المشروع، الجزء العاشر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007، ص 101.

**خلاصه:**

القول أن التقويم التربوي مرتبط بالحياة التربوية التعليمية فيجب أن تكون استجابته ومراميه تبعد أقصى البعد عن الهدف الشخصي أو المرمي الخاص سواء للأفراد والجماعات في التقويم التربوي هو نتاج تجارب ونتائج استجابات وتطبيقات علمية وعملية تهدف إلى خدمة المجتمع وفي كافة الميادين وبكل الطرق التي استوحى منها هذا التقويم التربوي.

# الخاتمة

إن أهمية التقويم التربوي كبيرة جدا خاصة عند فهم طبيعته والعمل بجدية على إتباع خطواته وهو لا يحتاج البرهنة على دورته وأهميته في المنظومة التربوية باعتباره ضروريا والتحكم فيما يتوقف على كل العناصر المشكلة للمنظومة.

إن الاكتفاء باعتباره فعالا بصيغته لنظرية فقط دون توفير الظروف اللازمة لأداء مهامه يجعله مجرد عنصر عابر داخل المنظومة التربوية، إن التحول من المرحلة الابتدائية إلى المتوسطة يصاحب عدة تغيرات من الناحية التعليمية وما يصاحب ظهور مرحلة البلوغ وتأتي مزاولات مسايرة هذه التغييرات والعمل على إصلاح المنظومة التربوية.

أي الشيء الملاحظ في كل هذه التغييرات هو إهمال التقويم وحصره في مجموعة قرارات تشريعية رغم ما يمليه التقويم من دقة وحذر شديدين باعتباره يخضع للفلسفة صعبة لأنها تتعامل مع ذات البشرية التي تتميز بعدم الثبات والاستقرار سواء للمقوم بالإضافة إلى إهمال وعدم قدرة المعاهد التكنولوجية والجامعات لإعداد جيد للأساتذة في ميدان التقويم والواقع الذي يكون عليه الإعداد في ضوء التكوين المستمر الذي يلازم بعض مواضيع وبطريقة آلية مما ينجز عنها صعوبات ناجمة تحول دون إعداد جيد لأدوات تقويمية وما تفرضه من صدق وثبات وموضوعية وعدم قدرة تقييمها وبالتالي استعمالها في المواقع المناسبة لأداء دورها.

إن الواقع المادي والاجتماعي للأساتذة يلزمهم البحث عن السبل لتقييم تلاميذهم ويجعلهم يبتعدون عن الإبداع والابتكار.

إن عدم التخطيط السليم للبرامج الدراسية وكثافة محاورها يصعب القيام بالتغذية راجعة فعالة وخاصة مع الاكتظاظ التي تعاني منه المؤسسات التعليمة وغياب والصياغة للأهداف وعدم القدرة على إجراءها يجعل الأستاذ غير قادر على وضع تقديرات معبّرة عن المخرجات

التي توصل التلاميذ إلى تحقيقها، كما تواجه صعوبات وضع العلامات والاستفادة من نتائج التي توصل إليها والتعبير عنها بطرق إحصائية مختلفة.

# قائمة المصادر والمراجع

**المراجع:**

**أولا الكتب:**

1. إبراهيم ناصر، أسس التربية، عمان دار عمار للنشر، ط2، 1989.
2. ابن منظور، لسان العرب دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003، مج 12، مادة تربوية.
3. ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2003 .1مج 12،مادة تربوية.
4. أبو الفتوح رضوان، وآخرون، المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، الأنجلو المصريين، ،1973.
5. أحمد التواتيه وعبد الحكيم مهيدات، استراتيجيات التقويم وأدواته، رسالة المعلم، وزارة التربية والتعليم الأردن، المجلد43. العدد3، 2005.
6. احمد برغوتي، دراسة الوضع المدرسي، طلاب الثانوية تحت مقدم ليشمل شهادة دراسات معمقة جامعة قسنطينة، 1985.
7. أحمد حسين القاني، فارعة حسن محمد، التدريس الفعال، عالم الكتب، ط1، قاهرة، 1995.
8. أحمد شيشوب، العلوم التربوية الدار التونسية للنشر، د. ط تونس، 1991.
9. أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة الفاتح، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، الأزهر، عمان، ط2007،1-1428.
10. أم خيري وناس وبوصنبورة عبد الحميد، تربية وعلم النفس تكوين المعلمين، طباعة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007.

11. بوفلجة غياث، التربية والتكنولوجيا بالجزائر، الكتاب الثاني، دار الغرب، ط1، 2002، وهران.
12. بوفلجة غياث، التربية ومتطلباتها، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1993، الجزائر.
13. جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، دار الفكر الغربي، ط1، القاهرة، 2002.
14. جمال شفيق، مدخل مقاربة التدريس بالكفايات بناية وزارات ، 1-2-3، 2006.
15. حسن محمد حسينة، التدريس باستخدام طريقة المشروع، الجزء العاشر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2007.
16. حميد الله جبارة مؤشرات المدرس من صياغات الكفايات إلى وضعية المطابقة، مطبعة الأصالة، الجديدة الدار البيضاء، ط1 ،2009 .
17. الدمرداش سرحان، مبتركامل، المناهج ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1969.
18. رسمي علي عابد، ضعف التحصيل الدراسي (أسبابه وعلاجه)، دار جرير، الأردن، ط1، 2008.
19. رشيد أورسلا، التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم، دار جرير، الأردن، ط1، 2000.
20. زيد الهودي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية، ط1، 2004.
21. سهيلة الفتلاوي، كفايات، التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، 2003 .
22. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، كلية التربية-جامعة الأزهر، عمان، ط1 ، 1428هـ- 2007.

23. صلاح الدين محمود علام، شروط وضوابط تطبيق واستخدام أدوات القياس والتقويم في مجالات الخدمات النفسية من منظور غربي، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوية فلسطين، العد 01، فيفري 1993.

24. عبد الرحمن صالح الأزرق، علم النفس التربوي للمعلمين، دار الكتب الوطنية، ط1، ليبيا، 2002.

25. عبد الرحمن عدس وآخرون، علم النفس التربوي، الشركة العربية المتحدة لتسويق والتوريدات بالتعاون مع جامعة القدس المفتوحة، 2008 .

26. عبد الغني عبود، فلسفة التعليم الابتدائي وتطبيقاته، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة، 1982.

27. عبد الكريم غريب "الكفايات إستراتيجية اكتسابها"، منشورات عالم التربية، ط1.

28. عبد الكريم غريب، استراتيجيات الكفايات وأساليب التقويم جودة تكوينها، منشورات عالم التربية، المغرب، ط3.

29. عبد اللطيف فؤاد إبراهيم، المناهج، القاهرة، دار مصر للطباعة والنشر، 1962.

30. عبد الله الرشدان، نعيم جعنيب، المدخل الى التربية والتعليم، الجامعة الأردنية، كلية العلم والتربية، دار الزوق والنشر والتوزيع، ط1 ، 1994.

31. عبد الله علي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي لطلاب السنة الرابعة جامعي جميع الشعب، بوزريعة، الجزائر العاصمة، 2008.

32. عبد الله قلي، محاضرات في وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي لطلاب السنة الرابعة جامعي، جميع الشعب، جامعة بوزريعة الجزائر العاصمة، 2008.

33. العربي سليمان، الكتابات في التعليم من أجل مقاربة شمولية دار البيضاء، ط1 ،2006.

34. عزيزي عبد السلام، مفاهيم تربوية بمنظور سيكولوجي حديث، دار ريحانة للنشر والتوزيع، 2003.

35. عصام نور، سيكولوجية التعلم، الناشر، مؤسسة شباب الجامعة – الإسكندرية، 2004.

36. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه، كلية التربية جامعة الملك فيصل، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة ط1، 1429هـ-، 2009.

37. علي رشد، المعلم الناجح ومهاراته الأساسية الكتاب الثاني في اختبار المعلم وإعداده، ودليل التربية العلمية، دار الفكر، ط1، القاهرة، 1996.

38. فرنسيس عبد النور، التربية والمناهج، القاهرة، دار النهضة، مصر للطلبة، عنوان النشر.

39. فريد حاجي، بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، (ب.ت).

40. فكري حسن ريان ، المناهج الدراسية القاهرة، عالم الكتب، 1972.

41. قاسم عاشور د محمد فؤاد الحوامده، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، كلية التربية جامعة اليرموك- كلية أريد، ط1، 1430هـ-2009.

42. كزافي روحير بالتعاون مع جون ماري دوكانال، الإدماج كفايات وإدماج المكتسبات في التعليم ترجمة حلومة بوسعيدة وباي الحاج إبراهيم دوبوك الجامعة، د ط ، دت.

43. لحسن بوتكلاي مقال مفهوم الكفايات وبناؤها، مجلة علوم التربية، ع25، أكتوبر 2003.

44. لحسن مادي – مقال الكفايات كمدخل لتطوير جودة التعليم. نشر في مجلة علوم التربية، المجلد الثالث. العدد السادس والعشرون- فبراير، 2004.

45. محمد احمد كريم، التطبيع الاجتماعي –جامعة أم القرى سلسلة الدراسات والبحوث التربوية، 1984.

46. محمد الدريج بالكفايات في التعليم، سلسلة المعرفة للجمع.

47. محمد الدريج، تحلبل العملية التعليمية، قصر الكتاب،ن ط1، البليدة، 1990.

48. محمد الطاهر وعلي – تقويم في المقاربة بالكفاءات، دار السعادة الجزائر، ط1، 2006.

49. محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، 1430هـ–2009.

50. محمد جاسم، علم النفس التربوي وتطبيقاته، مركز البحوث التربوية والنفسية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط،200، 1430.

51. محمد جمال، وآخرون، كيف نعلم أطفالنا، بيروت، دار الشعب.

52. محمد خليفة بركات، علم النفس التعليمي دار التعلم، ط3 ، الكويت، 1995.

53. محمد زياد حمدان، علم النفس النمو التربوي، مجالاته ونظرياته وتطبيقاته المدرسة، دار التربية الحديثة، ط1، الأردن، 2000.

54. محمد شارف سرير نور الدين خالدي، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم، ط2. 1995.

55. محمد عبد الرحمن عدس، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر، ط1، الأردن، 2000.

56. محمد عبيدات وآخرون، منهجية العلمي القواعد والمراحل التطبيقية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، ط1، 1999.

57. محمود رضا البغدادي، الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، (ب.ط)، القاهرة، 1998.

58. مصطفى فهمي، سيكولوجية التعلم القاهرة مكتبة مصر، ط ،1952 ،1ص .19
59. ملاك محمد سليم، توحيدة عبد العزيز علي، دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات مادتي المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للبنات بالرياض ومقترحات تطويرها،مجلة التربية، العدد 82، أكتوبر 1995، مصر، 1995.
60. مليكة بودالية قويفو، المدرسة الجزائرية من ابن باديس إلى بافلوق، ترجمة: أحمد جيجلي، المؤسسة الجزائرية للطباعة، ط1، 1989.
61. منصوري عبد الحق، إشكاليات تطرحها عمليات انتقاء وتنظيم المحتوى في قراءات في المناهج التربوية، ط1، الجزائر، باتنة تصدر عن جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربويين، 1995.
62. منير المرسي سرحان، في اجتماعيات التربية، دار النهضة العربية – بيروت، ط 1،1981.
63. نوال نمر مصطفى، علم النفس استراتيجيات التقويم التعليم، دار البداية للنشر وعمان، 1431هـ-2010 .
64. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج التعليم المتوسط للغة العربية للسنة الرابعة متوسط الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2013.
65. وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، الوثيقة المرافقة لمنهاج دراسة الثالثة للتعليم العام والتكنولوجي الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2013.

- أنظر المراسلة الوزارية رقم 002 المؤرخة في 10 سبتمبر 203 المتعلقة بالاستدراك.
- انظر المرسوم 71-188 المؤرخ في 30 جوان 1971 المتضمن إنشاء مؤسسات التعليم أنظر المرسوم رقم 72-40 المؤرخ في 15 فيفري 1972 المتضمن إنشاء شهادة التعليم المتوسط.

- أنظر المرسوم رقم 247 المؤرخ في 04 جوان 2003 المتضمن السنة الأولى من التعليم المتوسط.
- أنظر المرسوم رقم 70-115 المؤرخ في أوت 1970 الذي ينص على تأسيس المعاهد التكنولوجية.
- أنظر وزارة التربية الوطنية المنشور رقم 1011 المؤرخ في 11 أوت 1998 المتعلق بالتقويم الدراسي البيداغوجي في المنظومة التربوية.

| العنـوان | الصفحة |
|---|---|
| دعاء | |
| إهداء | |
| مقدمة | أ–ب |
| **المدخل: مفاهيم المصطلحات** | |
| العملية التربوية | 05 |
| المعلم | 05 |
| المتعلم | 06 |
| المنهاج | 06 |
| المدرسة | 07 |
| التعليم | 09 |
| التقويم | 10 |
| التقييم | 11 |
| المقاربة بالكفاءات | 12 |
| الفرق بين الكفاءة والكفاية | 13 |
| الاختلاف بين مفهوم الكفاءة والكفاية | 13 |
| **الفصل الأول:التقويم التعليمي وفق المقاربة بالكفايات** | |
| تطور مفهوم التقويم قديما وحديثا | 16 |
| تعريف التقويم | 18 |
| مراحل عملية التقويم | 20 |
| شروط التقويم | 21 |
| أهداف التقويم التربوية | 25 |
| أنواع التقويم | 26 |
| أسس عملية التقويم | 30 |
| أهمية التقويم | 31 |

| | |
|---|---|
| وظائف التقويم | 32 |
| مجالات التقويم | 33 |
| أساليب التقويم ووسائله | 34 |
| تعريف الكفايات | 43 |
| أنواع الكفايات | 45 |
| الإطار النظري لمقاربة التدريس بالكفايات | 48 |
| دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات | 49 |
| مميزات المقاربة بالكفاءات | 50 |
| خلاصة | 51 |
| **الفصل الثاني: صعوبات التقويم لدى أساتذة تعليم المتوسط** | |
| طبيعة مرحلة التعليم المتوسط وخصائص التقويم فيها | 53 |
| مفهوم مرحلة التعليم المتوسط | 53 |
| التنظيم والبناء المعرفي في مرحلة التعليم المتوسط | 54 |
| خصائص نمو التلميذ في مرحلة المتوسط | 55 |
| طبيعة التقويم في مرحلة المتوسط | 57 |
| صعوبات التقويم لدى أساتذة التعليم المتوسط | 58 |
| صعوبات مرتبطة بفلسفة التقويم | 58 |
| صعوبات مرتبطة بإعداد وتكوين أساتذة التعليم المتوسط | 59 |
| صعوبات يفرضها الجانب التشريعي | 60 |
| صعوبات بناء وإعداد الأساليب التقويمية | 61 |
| صعوبات استعمال الأساليب التقويمية | 62 |
| الصعوبات المادية | 64 |
| صعوبات مرتبطة بكثافة البرامج التدريسية المستعملة | 65 |
| صعوبات متعلقة بغياب تحديد الأهداف وعدم القدرة على صياغتها | 66 |
| صعوبات التصحيح ووضع الدرجات وتفسيرها | 68 |

أثر أسلوب التقويم على الجانب الوجداني للمتعلم 69
أثر أسلوب إنجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم 69
خلاصه 72
خاتمة 74
قائمة المصادر والمراجع 76
الفهرس
الملخص

**ملخص:**

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة درجة تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر، وأهم الصعوبات التي تعترضهم أثناء تطبيقه من وجهة نظر الأساتذة والمفتشين وكذا معرفة إذا كانت هناك فروق بين استجابات عينة الدراسة في تقويم درجة صعوبات تطبيق أساتذة التعليم المتوسط لأشكال التقويم المستمر.

**الكلمات المفتاحية:**

العملية التربوية– المعلم– المتعلم– المنهاج– التعليم– التقويم بالمقاربة بالكفايات.

---

**Summary:**

This study aims to know the degree of application of intermediate education teachers to continuous evaluation forms, and the most important difficulties encountered during its application from the viewpoint of professors and inspectors, as well as to know if there are differences between the responses of the study sample in evaluating the degree of difficulties in intermediate education professors, application of continuous evaluation forms.

**key words:**

The educational process - the teacher - the learner - the curriculum - education - the evaluation of the approach with competencies.