جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

ميدان: اللغة والأدب العربي
فرع: دراسات لغوية
تخصص: لسانيات تطبيقية

رقم: ل ت/64

إعداد الطالبتين:
دبابش خديجة و دربالي جويدة

يوم:28/06/2022

فعالية أدوات التقويم المباشرة في المرحلة الجامعية قسم الآداب واللغة العربية جامعة بسكرة أنموذجا

لجنة المناقشة:

يخلف حسينة	أ. مس أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	مشرفا ومقررا
مزهودي أمال	أ. مس أ	جامعة محمد خيضر بسكرة	رئيسا
داودي وسيلة	أ. د.	جامعة محمد لمين دباغين سطيف2	مناقشا

السنة الجامعية:2021 - 2022

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة شكر:

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأتم علينا نعمته وعظيم فضله ومنحنا القدرة والصبر على إنجاز هذه الدراسة المتواضعة.

فله الحمد وله الشكر

ثم نخص بالشكر الأستاذة الفاضلة "حسينة يخلف"

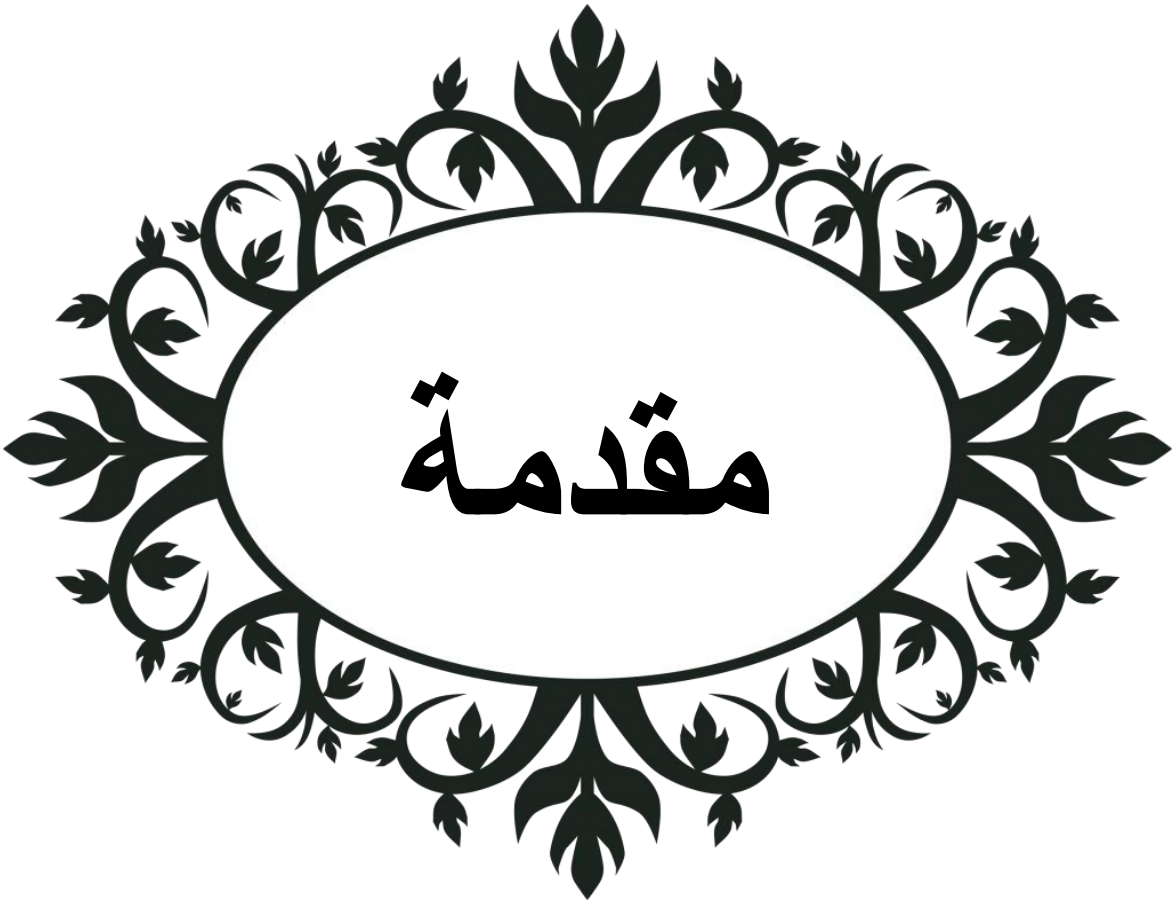
على ما بذلت في سبيل هذا البحث تنقيحاً وتقويماً وتشجيعاً وتوجيهاً

حتى خرج إلى حيز الوجود

فلها منا خالص التقدير والاحترام

كما نتقدم بجزيل الشكر والامتنان لِلّجنة المناقشة على تحملها

عبء قراءة ومناقشة وتقويم هذه الدراسة


مقدمة

إنَّ الحمد لله نحمده ونستعينه ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا وسيئات أعمالنا، من يهده الله فلا مضل له ومن يضلل فلا هادي له، وأشهد أنّ لا إله الله وحده لا شريك له، وأشهد أن محمدا عبده ورسوله وبعد:

يعد الوصول إلى مستوى جيد من التحصيل العلمي أو التعلم هو الهدف الرئيسي لأي نظام تعليمي، ولا يمكن بلوغ هذا إلا إذا وجدت أهداف صريحة وواضحة ومحددة. وخلف هذه الأهداف لابد من عملية للتأكد من مدى تحققها في الواقع، وهذه العملية هي عملية التقويم، إذْ لا تكاد تكون هناك عملية تعلّم ناجحة ومفيدة إلا وكانت خلفها عملية جبارة للتقويم.

فعملية التقويم مرهونة بوجود العملية التعليمية في مختلف الأطوار، من التعليم الابتدائي والمتوسط وصولا إلى التعليم الثانوي فالجامعي، فإنْ كان المتعلم أو الطالب هو أساس هذه الهيكلة، فإنّ تقويمه يعد جزءا أساسيا في العملية لما يشكله من أهمية في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة، الموضوعة سلفا والتي يُنتظر منها أن تنعكس إيجابيا على سلوكياته من جهة، وعلى العملية التعليمية من جهة أخرى .كما أنّ تقويم أداء الطالب يعد ركنا مهما في العملية التعليمية لما له تأثير على أدائه التعليمي التكويني وفي سيرورته وتفكيره.

وعلى الرغم من أنَّ العملية التقويمية في الجامعة لا تختلف عن الأطوار الأخرى من ناحية الخطوات والإجراءات، إلا أنها متفردة ب أدواتها التقويمية المباشرة وغير المباشرة، التي لا تختلف باختلاف التخصص فحسب؛ وإنما المرحلة التعليمية كذلك، فتتطور وتزيد لتتناسب مع طبيعة المتعلمين والهدف والمادة، وإذا كان هو كذلك فإن هذه الأدوات لابد أن تتمايز، وتختلف طريقة توظيفها خلال العملية التعليمية ككل.

ولعل قسم الآداب واللغة العربية واحد من الأقسام الجامعية التي تحاول استثمار أدوات التقويم المختلفة المباشرة وغير المباشرة، وخصوصا المباشرة منها في التأكد من تحقق أهدافها، في تقويم مخرجات تعلم طلابها.

ومن هنا تبرز أهمية هذا الموضوع في الوقوف على مدى نجاعة أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية وأثرها في نجاح العملية التقويمية فيها من خلال آراء أساتذة وطلبة القسم.

ومن هنا جاءت هذه الدراسة بعنوان:" **فعالية أدوات التقويم المباشرة في المرحلة الجامعية – قسم الآداب واللغة العربية جامعة بسكرة أنموذجا**"والتي تمخّضت عنها الإشكالية التالية:

ما مدى فعالية أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية تساؤلات فرعية أهمها:

ما التقويم؟ وما هي أدواته المباشرة؟ وما دورها في عملية التقويم؟ فيما تكمن فعاليتها؟

وهل تختلف عملية التقويم في الأطوار التعليمية الأخرى عن الجامعة؟

وللإجابة على هذه التساؤلات اتّخذ هيكل البحث الصورة التنظيمية التالية:

مقدمة طرح فيها الموضوع وصيغت فيها إشكاليته وفصلان؛ فصل نظري وفصل تطبيقي، حيث جاء الفصل الأول الموسوم بـ:"عملية التقويم في الجامعة وأدواتها المباشرة"محتويا على ثلاثة مباحث:

المبحث الأول تحت عنوان "التقويم إطار عام" تضمن خمسة عناصر وهي المفاهيم العامة للدراسة من مفهوم التقويم في اللغة والاصطلاح، والتفريق بين المصطلحات المتشابهة والتقويم، إلى التعريج لموضوع التقويم، وأهميته وأنواعه ليختم هذا المبحث بخلاصة لأهم ما جاء فيه.

أما المبحث الثاني عُنوِن بـ:"عملية التقويم في الجامعة المبادئ والأسس والإجراءات"وتضمن خمسة عناصر مخصوصة بعملية التقويم الجامعية هي: مبادئ وأسس عملية التقويم، وتقويم الطالب الجامعي، ومعايير التقويم الجيد، ثم وظائف التقويم، ثم خطوات التقويم.

ثم ختم هذا المبحث بملخص له.

والمبحث الثالث الذي خصص للحديث عن أدوات التقويم في الجامعة والذي جاء بعنوان:"أدوات التقويم في المرحلة الجامعة وفعاليتها" الذي تضمن أربعة عناصر هي: أدوات التقويم المباشرة وغير المباشرة، مفهوم الفعالية، اختيار أداة التقويم المناسبة، خصائص أداة التقويم الجيدة، ثم ختمنا هذا المبحث أيضا بملخص لأهم ما جاء فيه.

أما الفصل الثاني فتمثل في الدراسة التطبيقية لهذا البحث من خلال عرضه وتحليليه لاستمارتي استبانة، أولى للأساتذة والثانية لطلبة قسم في الآداب واللغة العربية لجامعة بسكرة. وتضمن هو الآخر ثلاثة مباحث بالترتيب التالي:

المبحث الأول تحت عنوان:"التصميم المنهجي للدراسة الميدانية"

والمبحث الثاني عنون بـ:"عرض وتحليل نتائج الاستبانة"

أما المبحث الثالث فقد خصص للنتائج والمقترحات

واستلزمت هذه الدراسة اتخاذ المنهج الوصفي كسبيل للوصول إلى حل إشكاليتها، كما استعنا بآليتي الإحصاء والتحليل؛ وذلك لوصف واقع العملية التقويمية في الجامعة وأثر أدواتها المباشرة في نجاحها، كما استخدمنا الإحصاء والتحليل في استخلاص نتائج الفصل التطبيقي.

ولعل أبرز الصعوبات التي واجهتنا خلال قيامنا هذه الدراسة هي:

– صعوبة التحصل على المصادر والمراجع المتعلقة بموضوع التقويم لا بالصيغة الالكترونية ولا الورقية فأغلبها غير مجانية.

– تقسيم العمل بيني وبين زميلتي خصوصا وأن عدد المراجع محدود.

– امتناع بعض الطلبة والأساتذة من الإجابة عن استمارة الاستبانة.

– اقتصرت إجابات بعض أفراد على البعض من الأسئلة فقط دون صياغة التعليلات مما صعب علينا التحليل ومحاولة التفسير للإلمام بجميع الآراء.

ولعل أهم مصدر اعتمد عليه بحثنا بصفة مباشرة هو كتاب الدكتور نعمان شحادة الموسوم بـ:"التعلم والتقويم الأكاديمي"لكونه الوحيد–غالبا– الذي تطرق إلى عملية التقويم في الجامعة وفصلها عن التقويم التربوي الذي تزخر به كتب التعليمية.

وفي الأخير لا يغيب عنّا أن نتوجه بالشكر كل الشكر بعد الحمد لله والثناء عليه، إلى الأستاذة "يخلف حسينة" التي لم تبخل علينا بنصائحها وإرشاداتها المبثوثة في ثنايا البحث من بدايته حتى النهاية. فكانت نعم الأستاذة، فنسأل الله تعالى أن يجزيها عنّا خير الجزاء، وأن ينعم عليها دوام الصحّة والعافية.

ثم نشكر كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد ونخص بالذكر زميلتي ورفيقة الدرب "هاني تونس" التي سهرت على تدقيق هذا المنجز وإخراجه في أبهى حلّة، وزميلتي "بورافعي نبيلة" التي لم تبخل علينا بنصائحها القيمة.

كما لا يغيب عنّا أن نتقدم بجزيل الشكر والعرفان للّجنة رئيساً ومناقشين على تحمّلهم عناء قراءة هذا البحث، راجين من المولى عز وجل أن يحظى هذا العمل بقبول حسن لدى الأستاذة المشرفة واللجنة المناقشة.

الفصل الأول: عملية التقويم في الجامعة وأدواتها المباشرة

المبحث الأول: التقويم إطار عام

1- مفهوم التقويم

2- الفرق بين المصطلحات (اختبار – قياس- تقييم- تقويم)

3- موضوع التقويم ومجالاته

4- أهمية عملية التقويم

5- أنواع التقويم

المبحث الثاني: عملية التقويم في الجامعة (المبادئ والأسس، الإجراءات)

1- مبادئ التقويم وأسسه

2- تقويم الطالب الجامعي

3- معايير التقويم الجيد

4- وظائف التقويم

5- خطوات التقويم

المبحث الثالث: أدوات التقويم في المرحلة الجامعية وفعاليتها

1- أدوات التقويم (المباشرة وغير المباشرة)

2- مفهوم الفعالية

3- اختيار أداة التقويم المناسبة

4- خصائص أداة التقويم الجيدة

المبحث الأول: التقويم إطار عام

لقد أصبح من الشائع في مجال البحث العلمي بصفة عامة وفي مجال العلوم الإنسانية بصفة خاصة أن تبدأ الدراسة بالتطرق للمفاهيم المتصلة بموضوع البحث وضبطها، وهذا ما سنعرض له في هذا المبحث ، كما سنحاول التفريق بين المصطلحات المتداخلة والتقويم ، ثم سنمر إلى بيان موضوع التقويم ومجالاته، وكذا أهمية عملية التقويم، ثم سنختم المبحث بعرضٍ لأنواع التقويم.

1- مفهوم التقويم:

عندما نريد التوصل إلى معنى مفهوم ما لابد لنا من الرجوع إلى أصله في معاجم اللغة لنرى على ماذا دل جذر الكلمة، ثم نرى كيف انتقل من ذلك المعنى العام؛ الذي نسميه الآن بالمعنى المعجمي، إلى المعنى الجديد الضيق الذي شملت عليه كتب المحدثين، ليصبح مختصا بباب من العلوم وبمعنى بحد ذاته؛ وهو ما نطلق عليه اليوم مسمى المصطلح. لذا لا تكتمل دراستنا دون المرور بهذه الخطوة المهمة المتمثلة في ضبط مصطلحات هذا البحث انطلاقا من المعنى المعجمي وصولا إلى المصطلح وما يرمي إليه في كتب المحدثين.

1-1- في اللغة:

جاء في "لسان العرب" لابن منظور (ت 711هـ) في مادة (ق، و، م): «...وقوّم السلعة واستقامها: قدّرها ... والقيمة: واحدة القيم، وأصلها الواو لأنه يقوم مقام الشيء. والقيمة ثمن الشيء بالتقويم ... والاستقامة: التقويم، لقول أهل مكة استقمت المتاع أي قوّمته. وفي الحديث: قالوا يا رسول الله لو قوّمت لنا، فقال: الله هو المقوِّمُ؛ أي لو سعّرت لنا، وهو قيمة الشيء أي حددت لنا قيمتها.»[1]

[1] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن كرم بن علي: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ج 12، (مادة قوم)،

في معجم الوسيط: « قوّمت الشّاة: أصابها القوام المعوج عدّله وأزال اعوجاجه، والسلعة: سعّرها وثمنها... تقوّم الشيء: تعدّل واستوى وتبيّنت قيمته.» [1]

وفي القاموس المحيط للفيروز أبادي (ت 817هـ) جاء: «...وقوّمت السلعة واستقمته ثمّنته، واستقام اعتدل فهو قويم ومستقيم. »[2]

وفي المنجد جاء: « التقويم لغة من الفعل قوّم، يقوّم. فيقال: قوّم المعوجّ بمعنى: عدّله وأزال اعوجاجه، وقوّم الشيء بمعنى قدّره ووزنه، وحكم على قيمته، واستقام؛ اعتدل واستوى، وقد وردت عدة مشتقات للفعل (قوَّم) في القرآن الكريم منها لفظة أقوم لقوله تعالى :﴿إِنَّ هَـٰذَا ٱلْقُرْءَانَ يَهْدِى لِلَّتِى هِىَ أَقْوَمُ﴾ [الإسراء /09]»[3]

يذكر الطبري أنّ: « (أقوم) تعني أصوب، ومنها أيضا لفظة (تقويم) التي وردت في قوله تعالى:﴿لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَـٰنَ فِىٓ أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [التين:04]، فالتقويم يعني أعدل ما يكون»[4]

كما أنَّ «... القوام ما يقوم به الشيء وبدونه لا يستقيم؛ أي يكون له وجود على الهيأة أو النظام الذي هو عليه بالطبيعة أو الضرورة...»[5]

---

[1] مصطفى، إبراهيم و الزيات، أحمد: المعجم الوسيط، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الفكر، د.ط، د.ت، الجزء الثاني، ص768.

[2] الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب: القاموس المحيط، دار الحديث، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت، المجلد 1، ص 1383.

[3] المنجد الأبجدي، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، ط8، 1986م، ص 820.

[4] أحمد إبراهيم خضر: الفرق بين مصطلحي التقويم و التقييم، تاريخ الإضافة: 2013/02/30، ص 05.

نقلا عن الرابط التالي: http://WWW.ALUKAH.NET/WEB/KHEDR/0/50

تاريخ الدخول: 2022/04/27، الساعة:21:43.

[5] مصطفى، نمر: استراتيجيات التقويم في التعليم، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2010م، ص 16.

مما سلف يمكننا القول بأن لفظة "قوّم" في المعاجم اللغوية العربية أتت للدلالة على المعاني التالية: من القيمة والاستقامة وتعديل الشيء وإصلاح الاعوجاج. فقوّم الشيء في اللغة أي وزنه وقدّره، وأعطاه ثمنا معينا، وعدّله وصوبه؛ أي وجهه نحو الصواب.

1-2- في الاصطلاح:

لقد كان مفهوم التقويم قديما مرادفا للامتحانات التي تسعى عادة لقياس الجوانب المعرفية لدى المتعلمين متجاهلة الجوانب الأخرى، فكان بمثابة الحكم على مقدار ما يحفظه المتعلم مما تلقنه داخل الصف. أما اليوم فقد أصبح يشكل أحد مرتكزات التعليم مثله مثل عناصر العملية التعليمية.[1]

تعددت التعريفات الحديثة التي تناولت التقويم، وفيما يلي عرض لبعضها:

يرى **عمر الشيخ** أن التقويم «هو تقدير مدى صلاحية أو ملاءمة شيء في ضوء غرض ذات صلة؛ أي أن التقويم يستهدف قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق غرض أو أغراض تربوية»[2]

أما **بلوم Bloom** فيقول أنّ التقويم: « هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين فيما إذا جرت بالفعل تغييرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد مقدار ودرجة ذلك التغيير على التلميذ بمفرده... »[3]

يرى **تن برنك Ten Brink** أنّ التقويم «عملية الحصول على المعلومات واستخدامها للتوصل إلى أحكام توظف في اتخاذ القرارات»[4]

---

[1] ينظر: لويس معلوف، المنجد في اللغة و الإعلام، دار المشرق، لبنان، ط1، 1973م-1394هـ، ص663.

[2] عمر الشيخ: طرق التقييم وأدواته، معهد أونروا اليونيسكو، بيروت، لبنان، د.ط، 1975م، ص3.

[3] مأخوذ عن: حثروبي، محمد الصالح: نموذج التدريس الهادف (أسسه و تطبيقاته)، ص91.

[4] مأخوذ عن: الجميل محمد عبد السميع شعلة: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات: دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2005م/ 1425هـ، ص23.

ويرى **نيجلى Neagly** أنّ « التقويم هو الأسلوب الذي يستخدم فيه البيانات والمعلومات التي تم جمعها بواسطة القياس كأساس لإصدار أحكام.»[1]

ويرى الخبير الأمريكي الشهير في مجال تقويم التعليم الجامعي **توماس أنجيلو Thoma Angelo** بأنّ: « التقويم عملية متواصلة تسعى من خلال المؤسسة التعليمية إلى رفع مستوى التحصيل العلمي لطلبتها، وذلك من خلال تحديد أهدافها التعليمية بدقة ووضوح والاتفاق على معايير طموحة لتحقيق تلك التوقعات، وجمع البيانات والمعلومات التي تبين مدى تحقق تلك المعايير بشكل منهجي منظم وتحليلها وتفسيرها واستخدام النتائج في توثيق ذلك وتفسيره».[2]

التقويم إذن: « عملية إصدار حكم على مستوى اكتساب المتعلم لمخرجات التعلم المقصودة، وتشخيص جوانب القوة في آدائه وتدعيمها وكذا جوانب الضعف وعلاجها »[3]

ويتبين من هذا التعريف أنّ تقويم مخرجات التعلم يتطلب: [4]

* توافر مخرجات تعلم محددة، مثل محكّات ضمان الجودة التي ينبغي أن يصل إليها المتعلم، ويكون قادرا على بلوغها.

* توافر مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى تحقيق المتعلم لمخرجات التعلم المستهدفة.

*المقارنة بين المستوى الراهن لأداء المتعلم ومخرجات التعلم المنشودة، وتفسير النتائج؛ بغية اتخاذ قرارات سديدة بشأنه.

* شمول عملية تقويم أداء المتعلم لكل من التشخيص والعلاج والوقاية معا.

---

[1] المرجع السابق: مأخوذ عن: الجميل محمد عبد السميع شعلة: التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات و تطلعات، ص ن.

[2] مأخوذ عن: شحادة، نعمان: التعلم و التقويم الأكاديمي، دار الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م/1430هـ، ص152.

[3] قاسم، مجدي عبد الوهاب وأحلام الباز حسن: التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات- ممارسات تطبيقية متميزة – مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.ط، 2015م، ص 21.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

توافر مقاييس تقدير Rubrics لتقدير مستويات المتعلمين توافر شواهد وأدلة Evidences مساندة للأداء.

2- الفرق بين المصطلحات

هناك مصطلحات عدة تتشابك وتتشابه ومصطلح التقويم، بل وتدور معه في فلك واحد. إذ يصعب الفصل بينها عادة إلا على أهل الاختصاص، وأهم تلك المصطلحات: الاختبار والقياس والتقييم. ولعل لكلٍ مفهومه الخاص به. لذا نحن هنا بصدد تعريفها كلٌ على حدة لكي يتسنى لنا التفريق بينها جميعا.

2-1- الاختبار:

الاختبار **لغة:** من الجذر اللغوي خبر والخبر: النّبأُ. وفي التهذيب: الخبر ما أتاك من نبإٍ عمّن تستخبِر. والمِخْبُرَةُ بضمها العلم بالشيء تقول لي به خبْرٌ وخبْرَةٌ كالاختبار والتّخَبُّرِ.[1]

إذن فالاختبار في المعاجم اللغوية يعني: العلم بالشيء ومعرفة جوابه وحقيقته بعد جهل واستخبار.

أما **في الاصطلاح** « لفظة اختبار **Test** تشير إلى مجموعة من الأسئلة التي تتطلب الإجابة عنها، والاختبار يشكل عينة من السلوك؛ بمعنى أنه يخبرنا شيئا واحدا عن الفرد وليس كل شيء، وعند الإجابة على الأسئلة نحصل على مقياس عددي (درجة) للصفة التي اختبرناها لدى الفرد. ويسمى الاختبار بالامتحان Examination في بعض الدول.» [2]

---

[1] ينظر: الزبيدي، محمد مرتضي الحسيني: تاج العروس من جواهر القاموس، تحقيق: عبد الكريم العزباوي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، د.ط، 1972م- 1392هـ، ص125.

[2] الصراف، قاسم علي: القياس و التقويم في التربية و التعليم، دار الكتاب الحديث، د.ط، 1422هـ/2002م، ص 16.

2-2 – القياس:

القياس في **اللغة:** من مصدر الفعل قاس يقيسُ قيْسًا و قياسًا، و له في اللغة معنيان: أولهما التقدير وثانيهما: المساواة، فيقال قاس الفلاح الأرض بالقصبة؛ أي قدّرها بها، ويقال قاس التاجر الثوب بالذراع أي قدّره به. ويقال أسامة لا يقاس بخالد؛ أي لا يساويه، ويقال قست الشيء بالشيء أي قدّرته على مثاله.[1]

والقياس Measurement في **الاصطلاح** « يدل على أو يرمز إلى الكم من السمات المعرفية أو الوجدانية التي يمتلكها شخص ما أو مجموعة من الأشخاص وليس قيمتها أو استحقاقاتها. ففي القياس يتم تحويل الظاهرة المراد قياسها من الوصف إلى الكم.»[2]

وبهذا إذن فإنّ القياس أشمل من الاختبار؛ وذلك لتعدد أدواته التي تساعدنا على الحصول على كميات أكبر من المعلومات، فكما أن القياس يستخدم عادة الاختبارات، فإنه يستخدم أيضا أدوات الملاحظة، أو قوائم المراجعة (Check lists) أو وسائل أخرى لا يمكن اعتبارها من الاختبار، والقياس يشير إلى الطريقة والنتائج للوصول إلى المعلومات.[3]

فالقياس بتعبير مجمل إنما هو: « وصف الخصائص أو المعلومات وصفا كميا عن طريق الأعداد طبقا لقواعد محددة.» [4]

---

[1] ينظر: المنياوي، أبو منذر: الشرح الكبير لمختصر الأصول، المكتبة الشاملة،القاهرة، مصر، ط1، 2011م، ص474.

[2] الصراف، قاسم علي: القياس و التقويم في التربية و التعليم، ص16.

[3] ينظر: المرجع نفسه: ص17.

[4] قاسم، مجدي عبد الوهاب وأحلام الباز حسن: التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات- ممارسات تطبيقية متميزة ، ص 20.

2- 3- تقييم Assessment:

التقييم من الجذر اللغوي قيّم «قال الفراء في القَيِّم: هو من الفعل فعيل، أصله قويم، وكذلكّ سيّد سويد، وجيّد جويد بوزن ظريف وكريم، وكان يلزمهم أن يجعلوا الواو أَلِفًا لانفتاح ما قبلها ثم يسقطوها لسكونها وسكون التي قبلها، فلما فعلوا صارت سيْد على فعْل فزادوا ياء على الياء ليكمل بناء الحرف.» [1]

جاء في لسان العرب: « قيِّمُ الأمرِ: مُقيمُه. وأمرٌ قيِّمٌ: مستقيمٌ، وفي الحديث: أتاني ملك فقال: أنت قُتَمٌ وخُلُقُكَ قَيِّمٌ ؛أي مستقيم حسن. وفي الحديث: ذلك الدين القيّم أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميْل عن الحق. وقوله تعالى: فيها كتبٌ قيّمة؛ أي مستقيمة تبيِّن الحق من الباطل على استواء وبرهان... وقيِّمُ القومِ: الذي يُقوِّمهم ويسوس أمرهم.»[2]

إذن فالتقييم والتقويم متشابهان في اللغة، إذ يشتركان في أنهما يدلان على الاستقامة والقيمة، إلا أن التقييم من قيّم، وأما التقويم من قوّم؛ فالتقويم يزيد عن التقييم في إصلاح الاعوجاج كما ذكرنا سابقا.

وتستخدم لفظة تقييم لنشاطين مختلفين: [3]

الأول: « تقييم أداء الطالب يشير إلى عملية تحويل درجات الاختبار، أو نتائج التعلم، إلى عبارات عن أداء الطالب (مثلا تشخيص صعوبات التعلم) ، وهذا التقييم للمتعلم يبنى على أساس النقطة للقيمة الحيادية للقياس، ولكن قِمَتُه هو التقويم متى احتوت بيانات التقييم أحكاما ضمنية لاستحقاق أو قيمة أداء الطالب الواحد أو مجموعة من الطلاب أو الجماعات الطلابية (مثلا إعطاء درجات قبول الطلاب، قرارات منح الشهادات)

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، المجلد 12، مادة (قيّم)، ص 504

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[3] قاسم علي الصراف، القياس والتقويم في التربية و التعليم، ص 16.

الثـــاني: على مستويات العامة (كالمنطقة التعليمية أو الدولة) تقييم أداء النظام التعليمي يستخدم بيانات تجمع من تقييم أداء الطالب الواحد للتعرف على الوضع العام للنظام التعليمي سواء للمدرسة أو المنطقة التعليمية أو الدولة ككل. فبينما يرمي تقييم الطالب إلى مقارنة درجات الطالب ليكون على وجه الإجمال مؤشرا للأداء العام للتعليم (مثلا لجميع صفوف الرابع الابتدائي»

فالتقييم إذن: « عملية جمع بيانات ومعلومات عن مستوى أداء فرد معين، أو مستوى أداء مؤسسة معينة، و التقييم مرادف للقياس؛ لأنه عمل على بيان قيمة الدرجة التي يحصل عليها المتعلم، أو إعطاء قيمة، أو وزن للشيء المراد تقييمه؛ كما يعرف التقييم بأنه تشخيص نقاط القوة والضعف في الأداء لتقدير مدى كفاية جوانب الأداء ودقتها وفعاليتها في ضوء مستوى أو محك أو معيار معين.»[1]

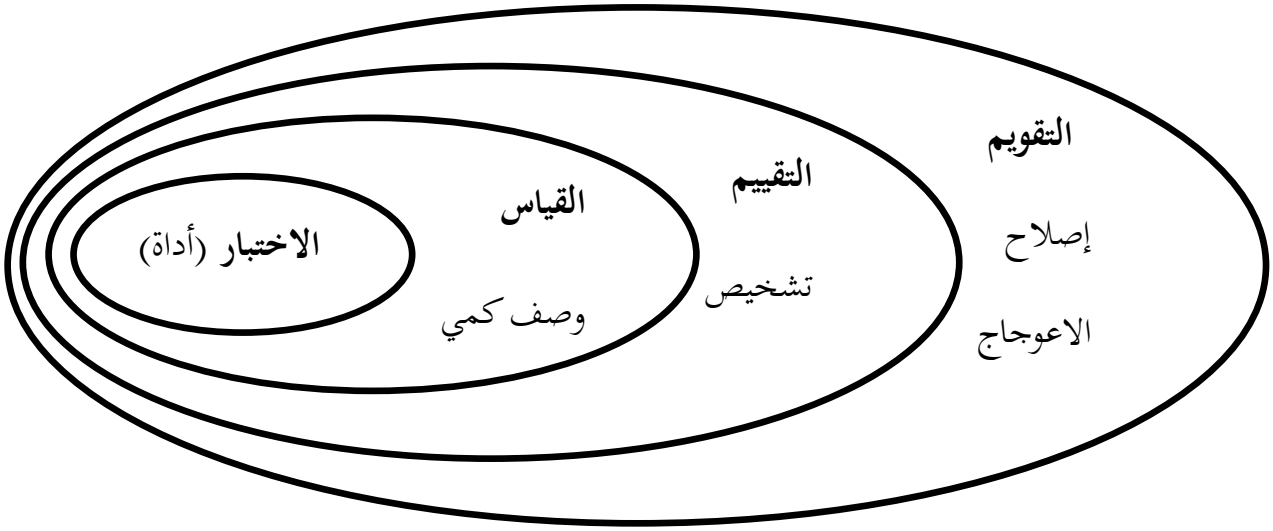
فالمصطلحات متداخلة ومتكاملة فيما بينها، إلا أن التقويم يتعدى نطاق الاختبار والقياس والتقييم، بل إنّه « أشمل وأوسع معنى لأنه يشمل الاختبار والقياس والتقييم، بالإضافة إلى إصدار كم معين.»[2] وببساطة تتمحور الفروق بين المصطلحات في أنّ: الاختبار أداة، والقياس وصف، والتقييم تشخيص، وأما التقويم فهو إصدار الحكم واتخاذ القرار ثم التعديل[3]

والمخطط الموالي يشرح ذلك :

[1] مجدي عبد الوهاب قاسم وأحلام الباز حسن: التقويم – ممارسات تطبيقية- ، ص 21.

[2] الصراف، قاسم علي: القياس و التقويم في التربية و التعليم، ص 17.

[3] ينظر: قاسم، مجدي عبد الوهاب و أحلام الباز حسن: التقويم، ص 23.



الشكل رقم (01): يوضح الفروق بين المصطلحات (الاختبار، القياس، التقييم، التقويم)

3- موضوع التقويم ومجالاته:

يمكن تقسيم موضوعات التقويم إلى مجالات أو أصناف وفقا للموضوع المراد تقويمه فيشمل بذلك: [1]

أ- البرامج: ونقصد بالبرامج الأنشطة المخطط لها والموجهة نحو تحقيق تغير محدد في شيء معين، فهي عبارة عن عنصرين: خطة عمل موثقة وإجراءات عمل متسقة مع ما تحتويه خطة العمل.

ب- السياسات: يطلق على هذا النوع من التقويم عادة أبحاث السياسات Policy Research، مثل سياسات ذات علاقة بسن القبول وأنظمة إلزامية التعليم، وتوزيع لوائح الاختبارات، وتقويم الطلاب...الخ، إذ يعنى التقويم بتحدد تأثير هذه السياسات في الفئة أو الفئات المستهدفة وكيفية حدوث ذلك التأثير.

[1] ينظر: مجيد، سوسن شاكر: تطورات معاصر في التقويم التربوي، درا الصفاء للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص21 و22 و23.

ج- المؤسسات: وهي الجهات المسؤولة عن التعليم (الوزارات) أو مؤسسات داخلة تحت مسؤوليتها كإدارات التعليم والمدارس، ويهدف هذا النوع من التقويم إلى تحديد فعالية أهداف وعمليات وخدمات تلك المؤسسات ومدى توظيفها للموارد بشكل فعّال.

د- النواتج: وهي ما ينتج عن العملية التعليمية أو تأثير التغير الذي تحدثه مثل تحصيل الطلاب الدراسي ومدى اكتسابهم للمعارف والعلوم والمهارات التي يتوقع أن يكتسبوها في كل سنة أو مرحلة دراسية كما تشمل أيضا سلوك الطلاب واتجاهاتهم وأساليب تفكيرهم.

هـ- الأفراد: أي تقويم الأفراد ذوي الصلة بالعملية التعليمية كالمد راء والمشرفين التربويين والمعلمين ومدراء المدارس، ويطلق على هذا النوع مسمى تقويم الأداء ويركز في مثل هذا النوع من التقويم على جمع البيانات عن الأفراد بهدف اتخاذ قرارات مثل التوظ يف أو الترقية أو التحويل إلى عمل آخر أو الفصل من الخدمة ويستفاد منه في تحديد الاحتياجات التدريبية لهم.

إذن فعملية التقويم لا تقتصر على تقويم المتعلم فقط كما هو شائع، بل هي عملية شاملة للتحقق من كافة ما يتعلق بالعملية التعليمية من مدخلات ومخرجات وعمليات. إذ يتكون النظام التعليمي من عناصر رئيسية:

1- المدخلات: وتشمل كل ما يدخل في نظام التعليم من مكونات بشرية ومادية ومعنوية، وتتمثل المكونات البشرية في الأساتذة والطلبة، والفنيين ومسؤولي الإدارة، أما المادية فتتجلى في التجهيزات والمعدات والوسائل، في حين تشكل المكونات المعنوية الأهداف التعليمية ووسائل التعزيز...[1]

[1] ينظر: الفتلاوي، سهيلة محسن: الجودة في التعليم (المفاهيم ، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)، مكتبة الرواق، غزة، فلسطين، د.ط، 2007م، ص79. و ينظر: فليح، حسن خلف: اقتصاديات التعليم و تخطيطه، عالم الكتب الحديث للنشر و التوزيع، الأردن، د.ط ،2007م، ص246و247.

2- العمليات: وهي مرحلة يتم فيها تفاعل جميع العناصر لتحويل المدخلات إلى مخرجات تعليمية تتناسب وأهداف التعليم، ويتم خلال هذه المرحلة إتباع الاستراتيجيات الملائمة واستخدام الأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف. [1]

3- المخرجات: وهي «ما يمكن للطالب أداؤه بعد الانتهاء من خبرة علمية محددة، أو هي تغير في سلوك الطالب يحدثه التعليم الجيد، قد يكون هذا التغير فيما لدى الطالب من معارف أو فيما يمتلكه من مهارات أو قدرات أو فيما يحمله من قيم و اتجاهات.»[2]

وهي النواتج النهائية لمدخلات النظام التعليمي، وما تم من عمليات عليها، وتتحدد هذه النواتج من خلال الوقوف على ما تحقق من أهداف النظام التعليمي. [3]

4- التغذية الراجعة: في هذه المرحلة يتم تحديد نقاط القوة والضعف في كل مكونات النظام التعليمي وذلك في ضوء مخرجات هذا النظام، حيث يتم اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة للتعديل والتحسين.[4] وهذه حقيقة ما يطلق عليه التقويم.

4- أهمية التقويم:

إنّ التقويم آلية ناجعة لتطوير العملية التعليمية، إذ تساعد الجامعة في الانتقال من الطرق التقليدية إلى التحول لمركز للتعلم، من خلال رفع مستوى أدائها، وتكمن أهميته في أنّه: [5]

- « يساعد التقويم المؤسسة التعليمية على التأكد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها ومخرجاتها التعليمية، وهو بذلك يفتح أمامها الباب لتصحيح مسارها في ضوء الأهداف التي وضعها.

---

[1] ينظر: هاشم، كمال الدين محمد: التقويم التربوي (أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة)، مكتبة الرشد، الرياض، السعودية، دط، 2006م، ص63.

[2] شحادة، نعمان: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص 45.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص63.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 64.

[5] المرجع نفسه، ص 153 و154.

- معرفة المدى الذي توصل إليه الطلاب في اكتساب مهارات التعلم وغيرها من المهارات الأخرى، التي تتم تنميتها لديهم خلال دراستهم الجامعية.

- وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيها نحو الأفضل، سواء في طرائق التدريس أو أساليب التعامل مع الطلاب بحيث يؤدي ذلك إلى تعزيز التحصيل العلمي للطلبة.

- يساعد التقويم الجامعة بكافة مؤسساتها ووحداتها على أن تعيد النظر في أهدافها وتعديلها بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمي.

- للتقويم دور فاعل في إرشاد المعلم لطلابه وتوجيه التقدم العلمي المعاصر.

- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب.»

5- أنواع التقويم:

يمكننا تصنيف تقويم أداء الطلاب على النحو الآتي:

5-1- التقويم القبلي (المبدئي) Placement Evaluation:

يسعى هذا النوع إلى « تحديد أداء الطالب في بداية التدريس (**تقويم تصنيفي**) وهو خاص بالأداء المبدئي للطلاب قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية. ويكشف هذا التقويم مهارات الطلاب الضرورية والمعرفة لديهم حتى يتسنى للمعلم الوقوف على الوضع الحقيقي للطلاب، ومن أدوات هذا التقويم، الاختبارات والملاحظات، والتقارير الذاتية.»[1]

[1] سوسن شاكر مجيد: تطورات معاصرة في التقويم التربوي، ص23.

5-2- التقويم البنائي (التكويني) Formative Evaluation:

يقوم هذا الصنف من التقويم على « مراقبة تعلم الطلاب أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجعة للطلاب وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن طرق وأساليب تدريس الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة، ومن أدواته الأسئلة الصفية أثناء التدريس، والاختبارات القصيرة والتمارين والملاحظات والمناقشات الجماعية.»[1]

5-3- التقويم التشخيصي Diagnastive Evaluation:

يرمي هذا القسم إلى «تشخيص صعوبات التعلم أثناء التدريس والتي أظهرها التقويم البنائي، ويتعدى ذلك إلى تحديد أسباب مشكلات التعلم وبناء خطة لمعالجتها . ومن أدواته الملاحظة واختبارات الشخصية مصممة جيدا لهذا الغرض.»[2]

5-4- التقويم النهائي (الختامي) Summatre Evaluation:

يُجرى في نهاية التدريس بهدف قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ثم تقدير درجات الطلاب وتصنيفهم. ويرتبط التقويم النهائي بأهداف المقرر. ومن أدواته: الاختبارات التحريرية والشفوية والعملية، والنشاطات العلمية للطلاب، والتقارير والأبحاث وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي للتقويم النهائي هو تصنيف الطلاب طبقا لتحصيلهم، إلا أنه يمدنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرر وفعالية التدريس.[3]

---

[1] المرجع السابق: سوسن شاكر مجيد: تطورات معاصرة في التقويم التربوي، ص24.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

[3] المرجع نفسه، ص ن.

خلاصة:

- التقويم في اللغة من قوّم الشيء؛ أي وزنه وقدّره، وأعطاه ثمنا معينا، وعدّله وصوبه؛ أي وجهه نحو الصواب.

- إنَ المفهوم الحديث للتقويم يدل على العملية التي تستهدف التحقق من مدى فعالية البرنامج بجميع عناصره أو مكوناته، وقدرته على تحقيق الأهداف المرسومة له.

- أبرز عناصر البرنامج التعليمي التي تدخل في عملية التقويم هي: الأهداف والمخرجات والخطط الدراسية واستراتيجيات التعليم والتعلم وأساليب التقويم وأعضاء هيئة التدريس وغيرها.

- هناك علاقة احتواء بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم، حيث يعد التقويم أشملها جميعا في حين يعد الاختبار أداة للقياس ، والقياس هو القيمة الكمية أما التقييم فهو تشخيص للمشكل، والتقويم هو إصلاح لذلك.

- هناك علاقة بين موضوع التقويم ومجالاته، إذ يعرف موضوع التقويم من خلال المجال المراد تطبيقه فيه، فتقويم المخرجات مثلا يندرج تحت مجال تقويم النواتج.

- تعد عملية التقويم عملية مهمة إذ لا ترتبط بالعملية التعليمية فحسب بل يمكن تطبيقها على كافة المجالات الحياتية للتأكد من مدى تحقق أهداف خطة ما في الواقع.

- ينقسم تقويم المتعلم بحسب مرحلة تطبيقه إلى أربعة أنواع: التقويم المبدئي، التكويني، التشخيصي والنهائي.

المبحث الثاني: عملية التقويم في الجامعة (المبادئ والأسس، الإجراءات

تختلف العملية التعليمية باختلاف الأطوار التعليمية التي تجرى فيها، فالتدريس في التعليم العام يختلف من مرحلة لأخرى رغم كونها جميعا تندرج تحت لواء وزارة التربية والتعليم، وكذلك لابد أن يختلف عن التدريس في التعليم العالي؛ لأنه ببساطة مناط بوزارة مغايرة (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي) ولعل ذلك راجع لاختلاف الأهداف والبرامج وطرائق التدريس وغيرها...، وبهذا تختلف كذلك عملية التقويم وأساليبها وأدواتها. وفي هذا المبحث سنحاول رَصْدَ هذا الاختلاف.

1- مبادئ وأسس عملية التقويم:

إنّ العملية التعليمية ككل قائمة على أسُسٍ و مبادئ، ولكون التقويم عملية لصيقة بها لابد له أيضا من ركائز يستند عليها، والتي يجب مراعاتها عند القيام بعمليات التقويم، نجمل أهم المبادئ التي يقوم عليها التقويم في النقاط الآتية: [1]

أ- ارتباط التقويم بالأهداف:

تمتاز عملية التقويم بكونها عملية هادفة، لذا من الضروري قبل القيام بها أن نحدد الأهداف والمخرجات التعليمية التي سيتم تقويمها، وأن تكون واضحة، ترتبط بسلوك معين قابل للتقويم.

ب- الشمول:

إذ ينبغي أن يكون تقويم الطالب شاملا لمستويات الأهداف؛ أي لجميع جوانب العملية التعليمية، من المخرجات المعرفية وهي الجوانب الثقافية والاجتماعية والانفعالية والجوانب الفنّية وغيرها...

[1] ينظر: نعمان شحادة: التعلم و التقويم الأكاديمي، ص 163 و 164.

ج- الاستمرارية:

يجب أن تسير عملية التقويم جنبا إلى جنب وعملية التعليم، فالتقويم جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية. لذا ينبغي أن يكون التقويم مستمرا يبدأ مع بداية الموقف التعليمي، ويستمر حتى نهايته.[1]

د- التكامل:

ولعل القصد من التكامل هو« أن يتضمّن التقويم عدة مجالات نذكر منها:

- التكامل بين عملية التقويم و عملية التدريس
- التكامل بين الوسائل التعليمية المختلفة المستخدمة في عملية التقويم
- التكامل بين التقويم والنظم المختلفة للتعليم والتعلم»

هـ- التعاون:

من الأسس الرئيسة التي يرتكز عليها التقويم مبدأ التعاون لأنَ «الأصل في عملية التقويم أنها عملية تعاونية يشترك فيها كل من الطالب وعضو هيئة التدريس والإدارة والخدمات المساندة، من المكتبة وغيرها...»[2]

و- أن يكون اقتصاديا:

أي أن تراعي عملية التقويم جوانب عدة، فلا تحتاج إلى جهد كبير ولا تستغرق وقتا طويلا، أو تحتاج إلى تكاليف باهظة من الطالب والأستاذ، فتكون بذلك عبئا ينوء عنه كلاهما.[3]

---

[1] ينظر المرجع السابق: نعمان شحادة، التعلم و التقويم الأكاديمي، ص164

[2] المرجع نفسه، ص ن.

[3] ينظر: المرجع نفسه: ص165.

ز- أن يكون التقويم وسيلة وليس غاية:

كما سبق وذكرنا فقد أصبح التقويم بمفهومه الحديث جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث يعد «عملية متواصلة تهدف إلى التحصيل العلمي للطالب عن طريق توفير تغذية راجعة لكل خبرة تعليمية يمر بها »[1] فهو لا يعد هدفا بحد ذاته للحكم على نجاح الطالب أو فشله كما كان في السابق، بقدر ما هو خطوة مهمة تمر بها العملية التعليمية من أجل تطويرها.

ح- أن يبنى على أساس علمي:

ينبغي أن تتصف عملية التقويم بالموضوعية، وذلك من خلال استخدامها لأدوات تقويم تمتاز بالصدق والثبات والتنوع والتميّز حتى تعطي نتائج دقيقة.[2]

ط- التنوع في أساليب و أدوات التقويم:

إن « أفضل أساليب التقويم هي التي تعتمد على استخدام أكثر من أسلوب واحد، و أكثر من أداة واحدة من أدوات التقويم لتقويم الظاهرة نفسها»[3] ؛ أي أن أساليب وأدوات التقويم يجب أن تكون متنوعة حتى تمكننا من الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي هو محل التقويم.

ي- ألا يقتصر التقويم على مخرجات التعلم فقط:

لا يقتصر التقويم الناجع على المخرجات التعليمية فقط بل يشمل الخبرات التعليمية التي أدت إلى تلك المخرجات كالخطة الدراسية وأساليب التدريس وغيرها [4]

---

[1] المرجع السابق: نعمان شحادة: التعلم و التقويم الأكاديمي، ص165.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[3] المرجع نفسه، ص166.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص167.

يتضح من خلال المعايير السابقة لتقويم مخرجات التعلم بروز دور المؤسسة التعليمية في مراحل وإجراءات عملية التقويم.

2- تقويم الطالب الجامعي:

يعد الطالب الجامعي العنصر الأهم في هيكل التعليم الجامعي، لذا نجد الدولة قد اهتمت به و بتعليمه، إذ سخرت له مختلف التجهيزات الضرورية من البنى التحتية والمرافق اللازمة وحتى الأمور البيداغوجية وكذا المنهاج والدروس والأساتذة المرافقين له للتأكد من عملية تكوينه كفرد صالح في المجتمع، وليصبح فردا تعتز بها الدولة لاحقا.

لذا فعملية تقويمه جزء أساسي من العملية التعليمية، بل هي الأساس الجوهري الذي لا يمكن الاستغناء عنه، لما يشكله من أهمية في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف المنشودة المسطرة سلفا من قبل الدولة ومن ثمة الوزارة ثم الأهداف الإجرائية تلك المتعلقة بالأستاذ والمقياس، والتي ينتظر منها أن تنعكس ايجابيا على سلوكيات الطالب من جهة وعلى العملية التعليمية من جهة أخرى .[1]

ولتحقيق ذلك يتم اللجوء إلى القياس الذي يشترط القيمة الكمية أو الرقمية التي يتحصل عليها الطالب الجامعي بعد تطبيق أداة التقويم كالاختبار أو الامتحان، وهو الأسبق في التجسيد من التقويم –كما ذكرنا سلفا – فيعنى بالوصف الكمي (الرقمي) للسلوك (أو الأداء) التعليمي، ولا يتضمن أحكاما بالنسبة لفائدته أو قيمته أو جدواه، عكس التقويم التعليمي الذي يتطلب معالجة عناصر الضعف لتحسين المستوى ورفع سويته، ونوعيته، وتعزيز عناصر القوة وإقرارها

[1] ينظر: عمار مريم: تقويم تعلمات الطلبة في نظام L.M.D من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة – دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية–، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس، تخصص تعليمية العلوم، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية، جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم، 2015/2014م، ص34.

ومكافأتها، وبالتالي فإنّ التقويم يرمي إلى تحقيق أغراض مرغوب فيها ومتعددة تشكل أهمية كبرى في نجاح عملية التعليم الجامعي.[1]

من خلال ما سبق يتضح لنا الاختلاف بين عملية التقويم التي تمس مرحلة التعليم العام، وعملية التقويم التي تمس التعليم الأكاديمي أو الجامعي، إذ أنّه في التعليم العام (قبل الجامعي) يشترط في التقويم معالجة عناصر الضعف وتعزيز عناصر القوة في أداء المتعلمين وسلوكهم، بينما لا يشترط ذلك في تقويم التعليم الجامعي، وذلك راجع لاختلاف المتعلمين بحد ذاته وقدراتهم الذهنية والمهارية؛ فالطالب الجامعي أولا قادر على تقويم نفسه ذاتيا، كما أنه مسؤول عن البحث بالدرجة الأولى؛ وما يقدمه الأستاذ إنما هو خارطة للطريق ينبغي أنْ يقوم الطالب بإتباعها، أما المتعلم في المراحل ما قبل الجامعة فهو غير مؤهل ولا قادر على اكتشاف مناحي ضعفه، ولا الإشارة إليها حتى، فهو إذن بحاجة للأستاذ في ذلك وخصوصا في جانب التعزيز الذي يكسبه الثقة.

3- معايير التقويم الجيد:

للقيام بتقويم مخرجات تعلم الطلبة لابد من توفر معايير محددة حتى يتصف التقويم بالجدة والجودة، ومن أهم هذه المعايير ما يلي: [2]

- **المعيار الأول**: أن يكون التقويم شاملا لجميع مخرجات المتعلم:

وذلك من خلال كونه يغطي كلاً من معايير ومؤشرات ضمان جودة محتوى المنهج الدراسي، وكافة الأنشطة والمهام التي يمارسها المتعلم، وتنوع أساليب التقويم وأدواته لتلا ئم الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية، كما يعتمد التقويم على البيانات الكمية والكيفية على حد سواء.

---

[1] ينظر: بن خويا، إدريس: فاعلية التعليم الجامعي، مجلة الواحات للبحوث و الدراسات، العدد 08، 2010م، ص 286و 287.

[2] ينظر: مجدي عبد الوهاب قاسم وأحلام الباز حسن :التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي، ص24 و 25.

– **المعيار الثاني**: أن يكون التقويم عملية مستمرة يمكن توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج والإثراء:

حيث يكون التقويم ملازما ومستمرا مع عمليتي التعليم والتعلم يوميا أو أسبوعيا أو شهريا أو فصليا، مع استخدام الأنشطة الإثرائية والعلاجية في ضوء نتائج التقويم.

– **المعيار الثالث**: أن يكون التقويم حقيقيا يعبر بصدق عن أداء المتعلم:

من خلال تركيزه على الأنشطة الفعلية والواقعية، واعتماده على معايير ومؤشرات أداء واضحة (شفهية /علمية /تحريرية)، مع مراعاة تعدد مصادره وأدواته.

– **المعيار الرابع**: أنْ تتوافر في التقويم الموضوعية والعدالة:

انطلاقا من توافر صدق استجابات الأفراد وضبط الموقف الاختباري، كما تكون مفردات ومواقف أدوات القياس صادقة في تعريفها لمتغير أداء المتعلم، كما يمكن تحديد ذلك من خلال أداء المتعلم بحيث لا يختلف تقديره باختلاف أداة التقويم أو المجموعة التي ينتمي إليها.

– **المعيار الخامس**: يعطي التقويم فرصا لتنمية العمليات العقلية العليا:

بحيث تستثير مهام التقويم تفكير المتعلم وتتحدى قدراته، و تتضمن مواقف حياتية تقيس مهارات الإبداع لديه، كما يوجه التقويم مسار أداء المتعلم نحو تحقيق معايير الإبداع أولا بأول.[1]

– **المعيار السادس**: تتعدد جهات ومستويات التقويم:

إذ لابد أن تتيح أساليب التقويم الفرص للمتعلم لتقويم نفسه ذاتيا، وتقويم أقرانه، كما يتم تقويم أدائه من وجهة نظر أقرانه ومن قبل المسؤولين بالمؤسسة (المعلمون، المشرفون، الأخصائيون...)، كما يتم تقويمه خارجيا مثل (المراكز البحثية والمسابقات الدولية).[2]

---

[1] ينظر: المرجع السابق: مجدي عبد الوهاب قاسم و أحلام الباز حسن: التقويم، ص25 و26.

[2] ينظر: المرجع نفسه: ص 26.

– **المعيار السابع**: توافر آلية ميسرة لعمليات التقويم:

من خلال توفر مصادر كافية تساعد المعلم والمسؤولين في إعداد أدوات التقويم، كما يتم تحضير خطة واضحة ولوائح منظمة لضبط موقف التقويم ، مع استخدام البرمجيات الالكترونية في عمليات التقويم[1].

– **المعيار الثامن**: تتصف عمليات التقويم بالوضوح والشفافية:

لابد من أن تمتاز عملية التقويم بالوضوح والشفافية لتكون دليلا على نزاهتها، ويمكن ذلك من خلال إعلام المتعلمين بمقاييس التقدير، والحرص على نشر نتائج التقويم في وقتها المناسب ليتمكن الطلبة من فهم عمليات التقويم ومناقشتها مع معلميهم ، لكي تتم المحاسبة في ضوء نتائج تقويم المتعلم.[2]

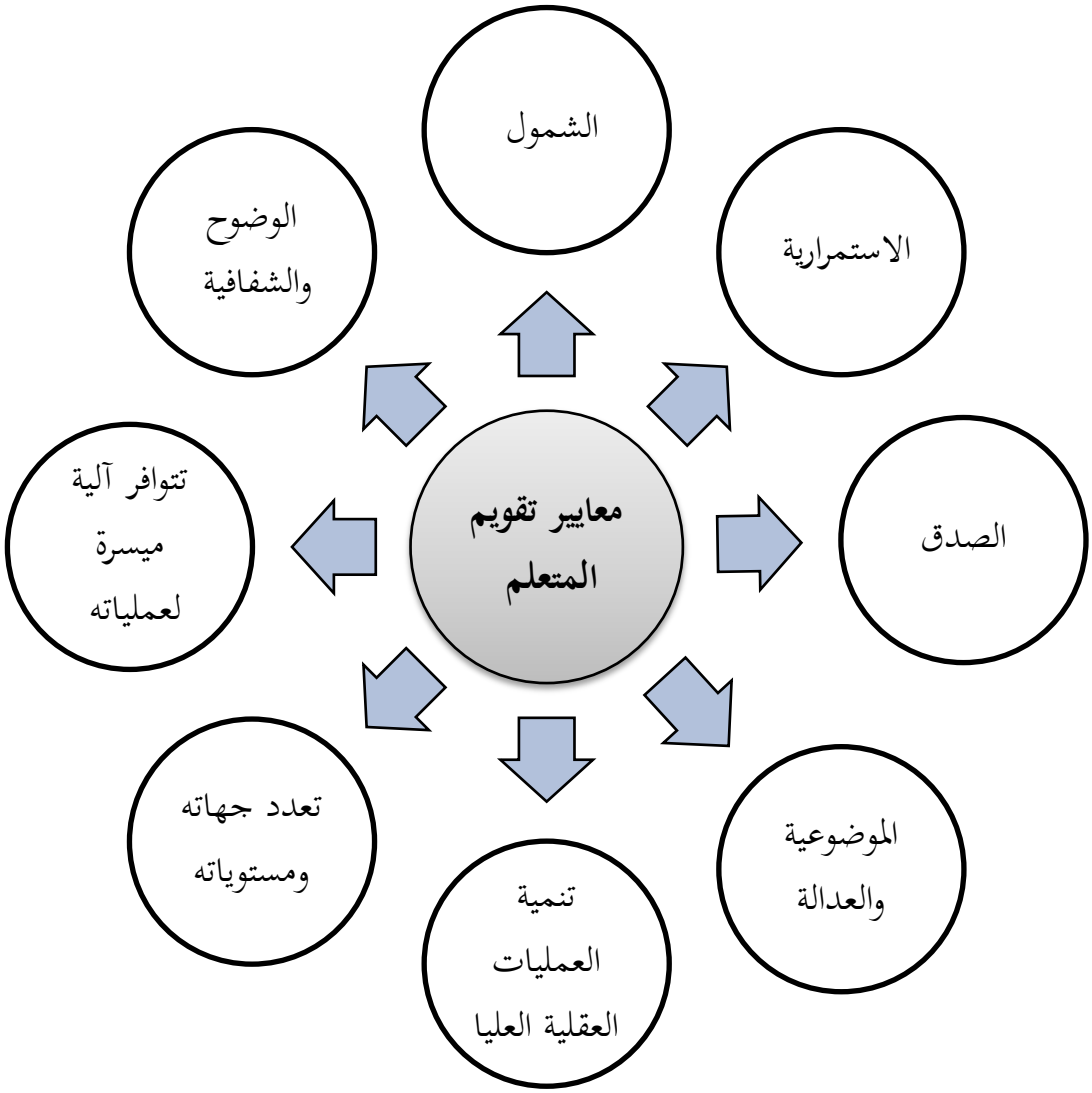
ويمكننا تلخيص المعايير السابقة في المخطط التالي[3]:

---

[1] ينظر: المرجع السابق: مجدي عبد الوهاب قاسم و أحلام الباز حسن، التقويم، ص26.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص ن.

[3] المرجع نفسه، ص27.



يوضح **الشكل رقم (02)**: معايير التقويم الجيد للمتعلم

يتضح من خلال المعايير السابقة عمل المؤسسة التعليمية ودورها في مراحل وإجراءات عمليات التقويم.

4 – وظائف التقويم Evaluation Jobs:

إنَّ تطور مفهوم التقويم في المناهج ال تعليمية المعاصرة حرره من نظام الامتحانات، وجعله أكثر شمولا، حيث يتسع ميدان عمله ليتناول مستويات النمو في شخصية المتعلم، وفق برنامج متوازن يرتبط بمكونات العملية التعليمية كافة، ويعمل على تحسينها، لذلك تنوعت وظائفه تبعا لتعدد مجالاته، ويمكن تصنيفها وفق المعايير الآتية:[1]

- « يشخص العمل ويقدم للمسؤولين عنه مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دُنُوِهِم، أو نأيهم، وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي لن تغيب عن عيونهم.
- معرفة المدى الذي وصل إليه الدارسون، في اكتسابهم لأنواع معينة من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.
- التوصل إلى اكتشاف المشكلات عند الطلبة في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، التوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها.
- وضع يد التدريسي _المدرس_ على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طريق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.
- يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبقا بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.
- يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي المعاصر.
- يساعد التقويم الأفراد الإداريين على اتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح مسار إدارتهم، وكذلك اتخاذ القرارات الخاصة بالعاملين معهم فيها بترقيتهم أو بمجازاتهم.

---

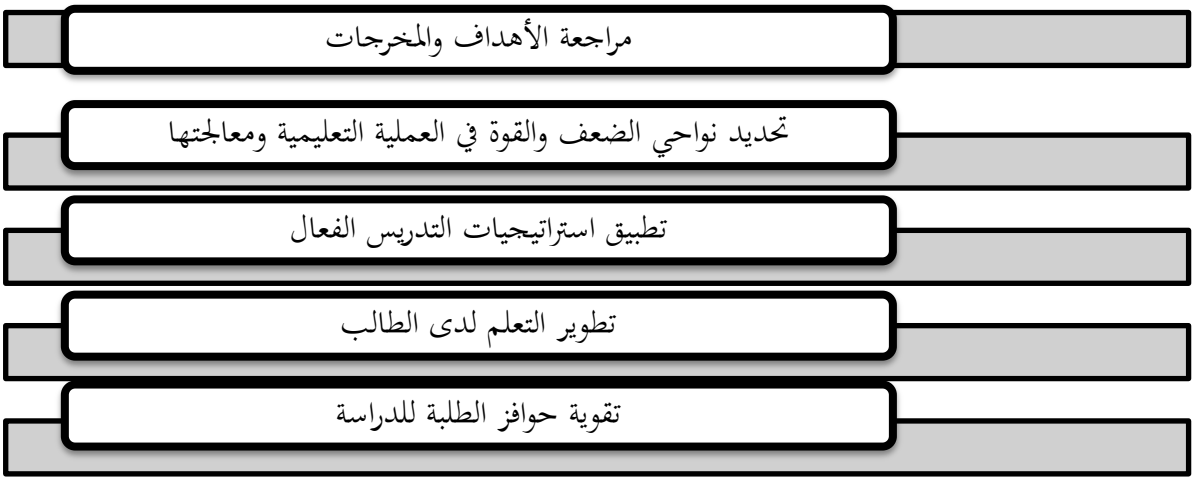
[1] كيلانو، طلال فرج: الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعلم الجامعي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد (9)، 2012م، مجلد5، ص37.

– يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلبة حيث يبذلون جهودا مضاعفة عند قرب الاختبارات فقط.

– يساعد التقويم المدرسين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.

– تستطيع الكليات من خلال تقويمها لطلبتها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى التقدم في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد الجهات المسؤولة بنسخ منها ليطلعوا عليها »

ومن خلال ما سبق يمكننا أن نجمل وظائف التقويم في المخطط الآتي: [1]



الشكل رقم (03): يوضح ملخص وظائف التقويم

[1] ينظر: نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص155.

5- خطوات التقويم:

التقويم ليس نشاطا بسيطا كما يعتقد البعض، ولكنه عملية معقّدة تحتوي على الكثير من الأنشطة و تسير وفق العديد من الخطوات، فللقيام بعملية التقويم لابد من المرور بها والتي نجملها في الآتي: [1]

1- تحديد الهدف من التقويم، إذ ينبغي أن يتسم هذا الهدف بالدقة والوضوح وألا يكون قابلا للتأويل، وأن يركز على المجال المراد تقويمه فعلا.

2- تصميم وبناء أدوات وأساليب التقويم، مثل الاختبارات وبطاقات الملاحظة وقوائم الجرد وغيرها...، وكذا إعداد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق، وتحديد العينة التي سيتم تطبيق عملية التقويم عليها، والكوادر الفنية والإدارية التي تُطبق عليها.

3- جمع البيانات بالأدوات المقررة ومن المواقف المحدد، وتسجيلها بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها مع غيرها من المعلومات.

4- تحليل البيانات تحليلا علميا دقيقا وتسجيلها في صورة تمكن من الاستدلال والاستنتاج، ويستعان في هذه الخطوة بالأساليب الإحصائية والتوضيحية المختلفة.

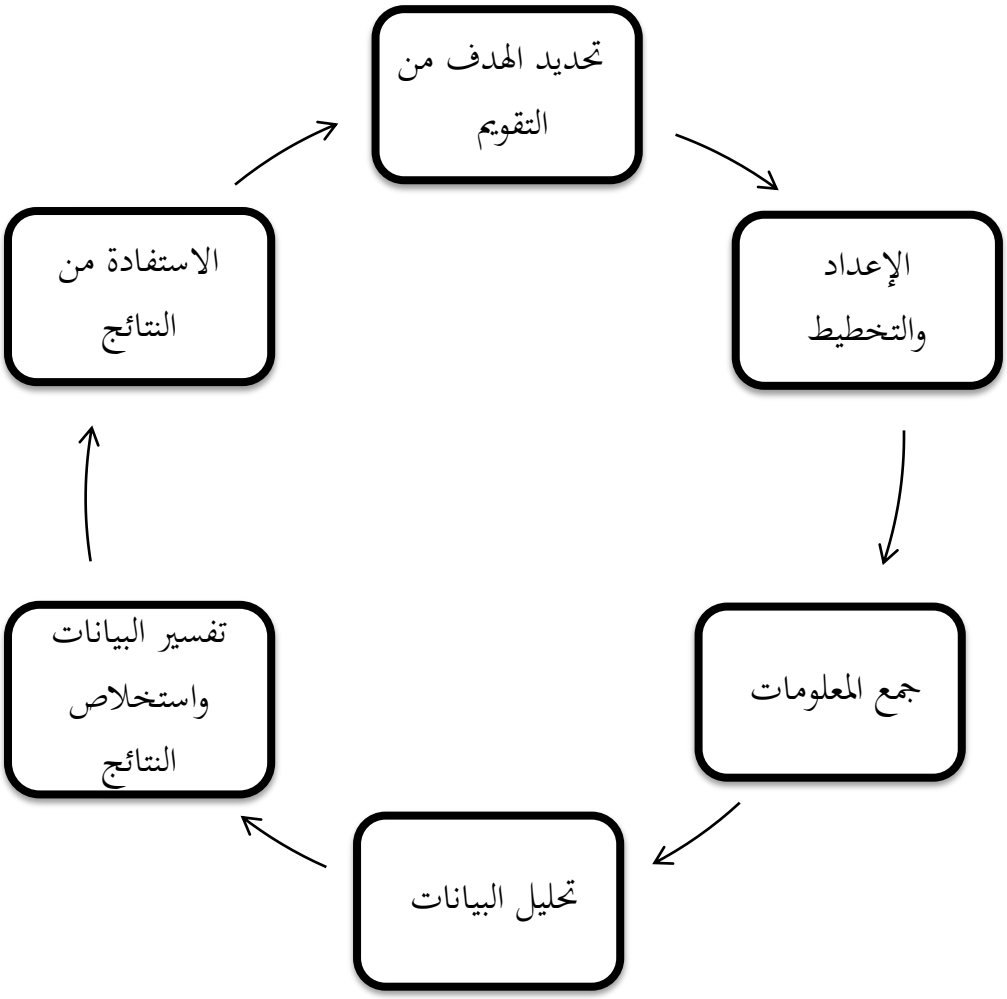
5- تفسير البيانات تفسيرا واضحا ومبسطا في صورة تكون بها المتغيرات والبدائل المتاحة تمهيدا للوصول منها إلى حكم أو قرار.

6- إصدار الحكم أو القرار ومتابعة تنفيذه، حتى يُمكن معرفة جدوى المعلومات التقويمية في تحسين المواقف أو الظاهرة أو السلوك محل التقويم، والاستفادة من النتائج.

---

[1] ينظر: قطامي، يوسف وماجد أبو جابر ونايفة قطامي: تصميم التدريس، دار الفكر للشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م، ص38. وينظر: نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص 156.

يمكن إجمال هذه الخطوات في المخطط الآتي للتوضيح[1]:



يوضح **الشكل رقم (04)**: الخطوات الرئيسة لعملية التقويم

[1] نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص157.

خلاصة:

– التقويم عملية ترتكز على أسس ومبادئ، يكون على إثرها شاملا ومواكبا للعملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها.

– يختلف تقويم الطالب الجامعي عن تقويم المتعلم في التعليم العام، إذ أن الطالب يكون أكثر مسؤولية ومؤهل لتقويم نفسه. وبهذا فما يقدمه الأستاذ أو يختاره من أدوات للتقويم هي وسيلة لمساعدة الطالب في اكتشاف مناحي القوة والضعف في سلوكه التعليمي.

– لابد للتقويم من استيفاء معايير محددة ليمكن وصفه بالتقويم الجيد.

– للتقويم وظائف عديدة ومختلفة تمس كل أطراف العملية التعليمية ككل، ولعل أهمها كون التقويم يزيد من الدافعية للتعلم لدى الطلاب، كما أنه يساعد المقوّم على تطوير أساليبه وطرق تدريسه وكذا أدواته للتقويم.

– التقويم عملية متجددة ومستمرة، لها خطوات تبدأ بتحديد الهدف من التقويم وصولا إلى إصلاح المشاكل المرتبطة بالعملية التعليمية، ثم الاستفادة من النتائج، ومن ثمة تبدأ دورتها الجديدة.

المبحث الثالث: أدوات التقويم في المرحلة الجامعية و فعاليتها

1- أدوات التقويم المباشرة وغير المباشرة:

خلال المباحث السابقة تطرقنا إلى أنواع التقويم وهي التقويم القبلي والتكويني والتشخيصي والنهائي، إذ قسمت عملية التقويم فيها بناءً على المرحلة التي يتم فيها تقويم أداء الطلاب، وخلال هذا المبحث سنعرض لتقسيم آخر، وهو الذي يصنف عملية التقويم بناءً على الأداة التي تستخدمها، ويقسم إلى تقويم مباشر يستخدم فيه أدوات مباشرة للقياس، وتقويم غير مباشر يستخدم أدوات غير مباشرة، وفيما يلي عرض وتفصيل لهذه الأدوات:

1-1- الأدوات المباشرة:

تعرف أدوات التقويم المباشر بكونها « أدوات التقويم التي تصلح لتقويم التحصيل العلمي للطالب مباشرة، سواء من خلال التقدم لامتحانات معينة (شفوية وكتابية)، أو إنجاز تكليفات محددة، أو القيام بأعمال أدائية.» [1] ومن أبرز الأمثلة عليها: [2]

- « اختبارات التقويم القبلية واختبارات التقويم البعدية (Pre-and post-testing)
- المساقات التكاملية (Capstone Courses).
- الاختبارات الشفوية (Oral Examinations) والعروض أو التقديمات (Presentations) التي يقوم بها الطلبة في قاعة الصف.
- الأعمال المكتوبة كالمقالات (Essays).
- أداء الطلبة في التطبيقات العملية الحقيقية (Internships).
- ملف إنجاز الطالب (Student Achievement Portfolio).
- البحوث العلمية ورسائل الماجستير والدكتوراه.

---

[1] نعمان شحادة: التعلم و التقويم الأكاديمي، ص 270.

[2] المرجع نفسه، ص ن.

- الاختبارات المعيارية مثل اختبار واطسن – جليسر (Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal). و اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد (California Critical Thinking Skills Test)، و بعض اختبارات المهارات الكمية وغيرها.

- الاختبارات المحلية (Locally Developed Test)، كاختبارات المعارف التخصصية (Test of the Major) وغيرها.

- مستوى الأداء في السنة التدريبية التي تلي الانتهاء من الدراسة الجامعية في بعض التخصصات كالطب والمحاماة وغيرهما.

- الاختبارات العملية.

- التكليفات التي يقوم بها الطلبة.»

ولعل أبرز مزايا هذه الأدوات أنها تقيس بشكل مباشر مستوى التحصيل العلمي للطالب، كما يمكن الاستفادة من نتائجها لتطوير العملية التعليمية بشكل عام.

وكما يمكن ملاحظته أن كل هاته الأدوات سالفة الذكر تستخدم في تقويم طلبة القسم العلمي، ولا يستخدم أغلبها في مجال العلوم الإنسانية عموما وتخصص الآداب واللغة العربية بشكل خاص. لذا نحن بصدد شرح وتعريف تلك التي تدخل تحت لواء دراستنا:

أولا: الاختبارات:

تعد الاختبارات من أهم أدوات التقويم، والسبب في ذلك يعود إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين العملية التعليمية، فمن خلالها يمكن إصدار أحكام حول فاعلية العملية التعليمية، وما فيها من نقاط قوة أو ضعف، بالإضافة إلى أن الأساتذة يعتمدون عليها في تحديد مستويات طلبتهم

وبها يعرف مدى التقدم الذي أحرزوه خلال العام الدراسي. تحتل الاختبارات المركز الأول والأهم بين أدوات التقويم المستخدمة في المنظومة التعليمية ككل، وتصنف إلى:

1- الاختبارات الشفوية:

وهي « التي توجّه للمفحوص علنا» [1] إذ تعد أقدم طريقة مستخدمة لمعرفة مدى استيعاب الطلبة للدروس، وعادة ما يلجا إليها المعلم في بداية الحصة، أو أثناء التدريس، أو بعد الانتهاء منه بهدف الوقوف على ما يعرفه المتعلمون من الدروس السابقة (تقويم قبلي)، أو بهدف معرفة مدى استيعابهم لما يقوله في الحصة (تقويم تشخيصي تكويني). كما « يمثل الاختبار الشفوي علاقة مباشرة بين المعلم والمتعلم، تقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية؛ أي أوجه القصور التي قد يواجهها المتعلم أو يعجز الاختبار التحريري عن قياسها مثل الجوانب المهارية كعمق التفكير ومنطقيّته.»[2]

ولعل أبرز ما يميز الاختبارات الشفوية كونها تنمي القدرة على تنظيم الأفكار وسرعة البديهة والقدرة على المناقشة والحوار.[3] إذْ تتسم بكونها دقيقة وقصيرة لا تتطلب وقتًا ولا جهدًا كبيرًا من الأستاذ لإعدادها.

وتجدر الإشارة إلى وجود فرق بين الاختبار الشفوي والمقابلة الشخصية؛ التي تعد إحدى فنيات التقويم التي تقيس مواقف أدائية معينة. والتي سنعرض لشرحها في الأدوات غير المباشرة.

2- الاختبارات الكتابية أو التحريرية: وهي« التي تعطى للمفحوص على الورق» [4]

وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى نوعين:

---

[1] المرشدي، عماد حسين: وسائل و أدوات البحث العلمي التربوي، جامعة بابل، ص13.

[2] شحاتة، زين محمد و الجغيمان، عبد الله محمد: طرق تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية، الإحساء، الندوة العالمية للشباب الإسلامي، ص325.

[3] علام ، صلاح: الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1995م، ص143.

[4] عماد حسين المرشدي: وسائل وأدوات البحث العلمي التربوي، ص 13.

أ – الاختبارات المقالية: تعد أقدم الأنواع وأكثرها شيوعا، فتتميز بكونها سهلة الإعداد وتقيس قدرة الطالب على التعبير عن أفكاره وتنظيمها، وقدرته على الفهم والتحليل والتركيب والتقويم وحل المشكلات.

وعلى الرغم من هذه المميزات إلا أنها لا تخلو من العيوب؛ فهي تتطلب من الأستاذ وقتا طويلا لتصحيحها وتتأثر بشخصيته وحالته النفسية، كما أنها محدودة ولا تغطي جميع المنهج بل تنحاز إلى جزء محدود منه مما يدفع إلى التخمين وحذف أجزاء من المقرر الدراسي.[1]

ب – ا لاختبارات الموضوعية: ظهر هذا النوع من الاختبارات ل تلافي عيوب اختبارات المقال، وهي محاولة لتقويم الطالب على أساسٍ موضوعي لا يتأثر بشخصيته.

و يتكون هذا النوع من الاختبارات من عدد كبير من الأسئلة، لكل سؤال إجابة واحدة محددة، لذلك فالدرجة التي يتحصل عليها الطالب لا تختلف من مصحح إلى آخر.[2]

هذا وللاختبارات الموضوعية أنواع عديدة أهمها: اختبار الاختيار من متعدد، اختبار الصواب والخطأ، واختبار المزاوجة أو المقابلة، واختبار التكملة، ولكل نوع منها مميزات وعيوب وأسس محددة لإعداده.[3]

وبشكل عام فإن الاختبارات الموضوعية تتميز بكونها تقيس قدرة الطلبة على الفهم وسرعة التفكير وأنها ثابتة لا تتأثر بذاتية المصحح، شاملة لجميع أجزاء المقرر.

---

[1] ينظر: الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر: مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 1998م/1418هـ، ص195و 196.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 75.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص 121.

أما عيوبها فتتمثل في أنها تتطلب وقتًا طويلا لإعدادها، ومهارات وخبرة عالية من الأستاذ لتصميمها، وإذا كانت تقيس قدرة الطالب على النقد والتعبير وتنظيم الأفكار فإنها في المقابل لا تقيس الجوانب الإبداعية للطلبة علاوة على أنها تتأثر بالتخمين عند اختيار البدائل[1].

ثانيا: البحوث:

البحوث أنواع تختلف حجما وأهمية بحسب الغرض الذي تُطلب من أجله، و المرحلة الجامعية التي يصل إليها الطالب –فهي تتناسب طرديا مع السنة الجامعية– وهي على درجات وأنواع من أهمها:

1– البحث الصفي:

وهو ما يكلف به الطلبة خلال دراستهم في مرحلة من مراحل الليسانس؛ وهم يتلقون الدروس في الصف كالعروض أو التقديمات التي يقوم بها الط الب في قاعة الصف التطبيقي مثلا. وهناك من يسميه مقال أو مقالة أو تقرير، ويكون الغرض منه عادة الرجوع إلى المصادر من أجل اطلاع أوسع مما قيل في المحاضرة الملقاة وللتدريب على مزاولة البحث إعدادا للمستقبل، ومن شروطه الضيق، فيستحسن أن لا يتجاوز عشر صفحات لأن الطالب في طور التجربة وطاقته محدودة؛ وعليه فالتركيز شرط في البحث الصفي (بحث مركّز).[2]

2– بحث التخرج

و هو ما تشترطه بعض الكليات بحثا للتخرج، وقد يسمى رسالة، يكتبه الطالب في سنته المنتهية يكون شرطا في منحة الدرجة العلمية (الليسانس أو الماستر) ولابد من أن يكون هذا البحث أوسع من سابقه وأن يكون الحساب فيه أشد. ويقع ذلك في الغالب من أجل تدريب الطلبة الذين لم يكونوا على علم بالبحث ومناهجه، أو من أجل الاطمئنان على قدراتهم، أو

---

[1] ينظر: المرجع السابق: الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر: مبادئ القياس و التقويم في التربية ص 76.

[2] ينظر: الطاهر، علي جواد: منهج البحث الأدبي، مكتبة اللغة العربية، الأردن، ط8، 1999، ص73.

استكمال نواقصهم السابقة في مواد الدرس، أو التقدير الذي حصلوا عليه، ويتوقف حجم البحث على الموضوع المقترح. [1]

وأبحاث التخرج في قسم اللغة العربية ثلاثة أنواع:

– **مرحلة الليسانس:** وهي المرحلة الأولى من مراحل التعليم الجامعي «وقد يكلف الطلبة خلال هذه المرحلة الدراسية ببحوث بسيطة (قضايا جزئية) تهدف إلى اطلاع الطالب على المادة العلمية التي تسهم في تكوينه، فتدفعه إلى قراءات خارجية تدعم معارفه، ولذلك يجب على الطالب أن يجتهد في التحصيل العلمي، ويحاول أن يبرز قدراته، وما يتميز به من مواهب، وذكاء، وطموح وصبر واستعداد لإنجاز البحوث العلمية تمهيدا للمرحلة الموالية من الدراسة الجامعية.»[2]

– **مرحلة ماستر(أكاديمية):** هي المرحلة الموالية لمرحلة الليسانس يلتحق بها الطلبة بشروط معينة، إذ تعد بداية للتخصص الفعلي، تتم على مدار أربع سداسيات، تختم بمذكرة ينجزها الطالب الباحث بإشراف أستاذ مؤهل؛ الذي يتابع جميع مراحلها ويوجّهها منهجيّا وعلميا من خلال المراجعة تقويمية، وتصويب الأخطاء حتى تبلغ مرحلة الانتهاء، فيسمح فيها للطالب بطبعها، ومن ثمة تتم مناقشتها وتقويمها مادة ومنهجا وما أضافته إلى مكتبة البحث الجامعي عموما.[3]

– **مرحلة الدكتوراه:** هي مرحلة تقتصر على الطلبة المتفوقين في المرحلة السابقة (الماستر)، إذ يلتحقون بها وفقا لشروط معينة تحددها الوزارة أو الجامعة. تستمر لمدة ستة سداسيات، يقدم في نهايتها الطالب رسالة دكتوراه برعاية أستاذه المشرف، ويشترط فيها أن يقدم إضافات للساحة العلمية والتي تتجلى في:

---

[1] ينظر: المرجع السابق، علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، ص74.

[2] خان، محمد: منهجية البحث العلمي "وفق نظام LMD"، ديوان المطبوعات الجامعية، بسكرة، الجزائر، ط1، 2011م، ص25.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص26.

- بحث مبتكر أو اكتشاف غير مسبوق، أو تطبيق منهج...
- استنباط طريقة جديدة في معالجة موضوع ما.
- إحياء موضوع قديم، أو تحقيقه تحقيقا علميا.
- فهم جديد للماضي، أو بعث جديد للحاضر.
- تصحيح أخطاء، يعتقد الناس صوابها أو العكس.[1]

1 – 2– الأدوات غير المباشرة:

أما أدوات التقويم غير المباشر فتختلف عن سابقتها في أنها « تجمع بيانات غير مباشرة عن بعض العناصر الأخرى للعملية التعليمية كالقيم، والاتجاهات، وكدرجة رضا الطلبة عن بعض النشاطات المساندة للعملية التعليمية كالإرشاد الجامعي، والمكتبات، والسكن، وغيرها. كما تستخدم أيضا لجمع البيانات عن خريجي الجامعة وعن الجهات التي يعملون بها.» [2]

وأكثر هذه الأدوات شيوعا الملاحظة والمقابلة والمناقشة والاستبيان

أ– الملاحظة: تعد الملاحظة من أساليب التقويم الهادفة، حيث تستخدم لتقويم سلوك الأفراد، وما يقومون به من أعمال وأفعال، وهي تتضمن عمليتين أساسيتين:

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

التقويم: و يتم خلاله إعطاء الملاحظات قيمة ومعنى من خلال تحليليها وتفسيرها، وهي تختلف باختلاف الموقف،كما تختلف باختلاف شروط تطبيقها.[3]

---

[1] ينظر: المرجع السابق، محمد خان: منهجية البحث العلمي، ص26 و27.

[2] ينظر: نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص271.

[3] ينظر: الفرا، فاروق: المنهاج التربوي المعاصر، جامعة الأزهر، غزّة، فلسطين،1997م، ص202.

والتقويم بالملاحظة يفيد في مجالات تقويم الأهداف الوجدانية، كإقبال الطلاب على المشاركة في الأنشطة الصفية مثلا، وتقويم الأهداف الحركية كالمهارات والكفايات التعليمية.

كما تنقسم الملاحظة إلى نوعين:

الملاحظة المنظمة : وتعد من أفضل أساليب الملاحظة، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة ومضبوطة، وأدواتها تكون معدّة مسبقا، وجاهزة للاستخدام.

الملاحظة العشوائية: تتم بدون تخطيط مسبق، ودون التزام بخطوات وأدوات محددة، والنتائج تأتي غير دقيقة لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة.[1]

إذن الملاحظة أداة تقويمية تستخدم في الحكم على سلوك المتعلمين وفعالية طرق وأساليب التدريس والتعرف على المناخ التعليمي داخل الصف وخارجه إلى آخره من العوامل التي تؤثر في العملية التعليمية .

ب – الاستبانة:

وهي وسيلة شائعة من وسائل القياس، فقد تكون الاستبانة على شكل يتطلب إجابة مفتوحة، ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات في الدراسات الاستطلاعية، ومن الاستبيانات الشائعة ما يسمى باستطلاعات الرأي العام، حيث يوجه عدد من الأسئلة الخاصة بقضية معينة لأفراد مختارين من الجمهور للإجابة عنها.[2]

وهناك نوعان من الاستبانات أكثر شيوعا من غيرها و هما:

الاستبانة المفتوحة: وتتضمن عددًا معيَنًا من الأسئلة ويُترك للفرد الذي يطبّق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة.

---

(1) ينظر: الحمادي، يوسف ظافر: التدريس في اللغة العربية، دار المريخ للنشر و التوزيع، الرياض، جدة، د.ط، 2001م، ص95.

(2) ينظر: جامعة القدس المفتوحة: القياس و التقويم، مكتبة و مطبعة دار الأرقم، 1994م، ص 118.

الاستبانة المغلقة: وفيها يعطى لكل سؤال عدة احتمالات للإجابة؛ بحيث يتم الاختيار منها.[1]

إذن تختلف الاستبانة عن الملاحظة في أن الاستبانة تقيس ما يقرره المتعلم في حين تقيس الملاحظة الأداء الفعلي له من خلال بطاقة الملاحظة تكون في يد المعلم وهو يلاحظ المتعلم أما الاستبانة تكون في يد المتعلم نفسه.

وتُوَفِرُ الاستبانات (وخصوصا المشهورة منها كاستبانة الطلبة التي أعدها روبرت بيس وجورج كوه المستخدمة في جامعة إنديانا) بيانات مهمة للجامعات في المجالات الآتية: [2]

- رأي الطلبة في أساليب التدريس، وبيان الأسلوب المفضل لديهم.
- خصائص المحاضرات التي تساعدهم على التعلم.
- خصائص التكليفات التي تساعدهم على التعلم

ج – المقابلة:

تعد المقابلة من أكثر الأساليب المستخدمة في تقويم الشخصية، لكونها تزودنا بمعلومات تختلف عما تزودنا به أساليب ملاحظة السلوك، حيث إنه في المقابلة يتحدث الفرد عن نفسه، بينما في الملاحظة يتم تقدير سلوكه، والمقابلة تتضمن تفاعلا لفظيا شفويا وجها لوجه بين فردين فأكثر.

ومن أنواع المقابلة:

المقابلة المقننة: تهدف لجمع معلومات مماثلة من كل فرد، إلا أن الأسئلة التي توجه تكون محددة قبل بدء المقابلة.

---

[1] ينظر: الفرا، فاروق: المنهاج التربوي المعاصر، ص95.

[2] ينظر: نعمان شحادة، التعلم و التقويم الأكاديمي، ص 271.

المقابلة غير المقننة: و هنا الأسئلة الموجهة للفرد لا تكون محددة سلفا، وإنما تحدد بناءً على استجاباته. [1]

إذن المقابلة هي أداة تقويم تتم من خلال التفاعل اللفظي – وجا لوجه- بين القائم بالمقابلة وشخص آخر أو أكثر، لمحاولة الحصول على معلومات بغية تحقيق أهداف محددة.

د – المناقشة:

تستخدم المناقشة كوسيلة لتقويم المنهج وتكون المناقشة فردية مع جهة لها علاقة بعميلة التقويم كالمناقشة مع المعلم، أو تكون جماعية مع فئة من الفئات المعنية بالأمر... إلخ، وتختلف المناقشة باختلاف من يجريها.[2]

2- مفهوم الفعالية:

يعرفها **شحاتة النجار** بأنها: «مصطلح يرتبط بالدراسات التربوية شبه التجريبية، وتعبر عن مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية، باعتبارها متغيرا مستقلا في أحد المتغيرات التابعة، وأنها مدى أثر عامل أو بعض العوامل المستقلة على عامل أو بعض العوامل التابعة.»[3]

ونعرفها إجرائيا بأنها أثر أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية في إنجاح عملية التقويم من خلال قياس مخرجات تعلم الطلبة والتحقق من الوصول إلى الأهداف، وذلك من وجهة نظر الأساتذة وطلبة القسم.

---

[1] ينظر: علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته و توجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 2002م، ص 655 و656.

[2] ينظر: نشوان، يعقوب: الجديد في تعلّم العلوم، دار الفرقان، الأردن، د.ط، 1992م، ص 365 إلى 368.

[3] الثبيتي، عمر عواض: فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم و بقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة الشقراء، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد: 45، الجزء 03، 2021م، ص 205.

3- اختيار أداة التقويم المناسبة:

انطلاقا من أنه لا توجد أداة تقويم واحدة تصلح لتقويم كل شيء في العملية التعليمية، فالعناصر التي يتم تقويمها متعددة ومتنوعة وتشمل مخرجات معرفية وأخرى مهارية وتشمل القي م والاتجاهات وغير ذلك. كما لا يتم تقويم عناصر العملية التعليمية فقط بل جميع مُدخلاتها ومخرجاتها وكذا الخدمات السائدة. كما أنه لا يمكن أن نجد عنصر ا واحدا من العملية التعليمية لا يمكن تقويمه، ولا يمكن استخدام أداة واحدة لتقويم هذا العنصر في كل مرة، وعلى الرغم من أن أدوات التقويم كثيرة ومتنوعة، فإنه أحيانا يتطلب من أعضاء هيئة التدريس إعداد أدوات تقويم مخصوصة، قد تكون بعض هذه الأدوات بسيطة للإعداد وسهلة للتطبيق، كما قد يتطلب بعضها الآخر وقتا طويلا وتكاليف باهظة، وتشكل عند تطبيقها جهدا إضافيا على الأعضاء والطلبة على حد سواء.[1]

ولعل أهم النقاط التي يجب أخذها بعين الاعتبار عند اختيار أيِّ أداة للتقويم:

- « الهدف والمخرج التعليمي الذي سيتم تقويمه، فمدى صدق أية أداة للتقويم يتوقف على قدرتها على تقويم المخرج الذي تم إعدادها لتقويمه
- طبيعة الخبرات التي سيتم توظيفها لتقويم المخرج سواء أكانت خبرات تعليمية تتم في قاعة الصف أو خارجه، أو غير ذلك.
- تقدير مدى الدقة المطلوبة في نتائج التقويم، والتكاليف المتاحة لإعداد الأداة، إذ أن من غير الضروري بذل جهد كبير في إعداد أداة تقويم معقدة بينما يمكن تقويم الظاهرة بأداة تقويم بسيطة .
- استعراض أدوات التقويم المطبّقة فعليا في القسم ودراسة فيما إذا كانت إحدى تلك الأدوات تصلح لتقويم المخرج المطلوب.
- التأثير الذي ستتركه تلك الأداة على حماسة الطلبة للتقويم.

[1] نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص 273.

– تجربة الأداة الجديدة على عينة صغيرة من الطلبة والعمل على أن يقوم عدد من أعضاء هيئة التدريس الآخرين بمراجعتها.

– استخدام أكثر من أداة واحدة لتقويم المخرج التعليمي الواحد.

– استخدام أدوات التقويم التي تبيين نقاط القوة والضعف و لا تكتفي ببيان نقاط القوة فقط.

– عدم التركيز على اختيار أدوات التقويم الكمية فقط، بل النوعية أيضا.»[1]

4– خصائص أداة التقويم الجيدة:

لعل أخطر ما قد يواجه العملية التعليمية هو استخدام أداة تقويم غير مناسبة، أو تطبيقها أو تفسير نتائجها بشكل خاطئ، مما يترتب عنه نتائج غير دقيقة؛ فيكون من الأفضل الاستغناء عن عملية التقويم تلك.

ولذلك كان من الضروري عند اختيار أداة للتقويم التأكد من استيفائها لشروط الأداة وخصائصها المتفق عليها في المجتمع العلمي، ومن ثمة تمرين أعضاء هيئة التدريس على حسن تطبيقها وتفسير نتائجها. [2]

ولعل أهم تلك الشروط الصدق والثبات، الموضوعية، وفيما يأتي تفصيل لهذه الخصائص:

4– 1– صدق الأداة:

إن أداة التقويم الصادقة هي « الأداة التي تقيس ما صممت من أجل قياسه، و المقصود بصدق الأداة هنا هو صدق النتائج التي يتم جمعها أو التوصل إليها باستخدام تلك أداة.»[3]

---

[1] المرجع السابق: نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص273 و274.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص257 إلى 265.

[3] المرجع السابق: نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص257.

فعندما يختار الأستاذ الأداة الملائمة لتحديد ما إذا كان الطالب قد حقق هدفا تعليميا معينا، فإنه يكون بذلك مهتما بصدق التقويم الذي يجريه، فعملية التقويم تكون صادقة بقدر ما تقدّمه من معلومات موثوق بها فيما يتعلق بمدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية أو التوقعات في مجال دراسي معيّن. [1]

و نميز نوعين من صدق الأداة:

أ – الصدق الخارجي: و هو الذي يتعلق « بمدى صلاحية النتائج التي يتم التوصل إليها باستخدام تلك الأداة للتعميم». [2]

ب – الصدق الداخلي: يرتبط بشرطين مهمين هما:

– «الدقة في تطبيق الأداة، وتشمل الدقة في تصميم الدراسة ، والدقة في أخذ القياسات أو جمع البيانات، وغير ذلك.

– التزام الباحث بتقديم تفسير رئيسي للعلاقات الارتباطية بين تغيرات الدراسة، وتقديم عدد من التفسيرات البديلة أيضا.» [3]

4– 2– الثبات:

والمقصود بالثبات اتساق النتائج التي يتم الحصول عليها من تطبيق أداة التقويم لمراحل متعددة؛ أي أن تباين النتائج هنا ثبات النتائج وليس ثبات الأداة نفسها [4] إذ ينبغي على الأستاذ عند اختياره لأداة التقويم أن يكون مدركا أهمية أن تؤدي هذه الأداة إلى نتائج متسقة.[5]

---

[1] ينظر: علام صلاح الدين محمود: القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر و التوزيع، 2007م، ص 85.

[2] نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي، ص 258.

[3] المرجع نفسه: ص ن.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 262.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص84.

4- 3- الموضوعية:

وكما هو معلوم فإن الموضوعية تعني التجرد من الأحكام الذاتية. وتعدّ أداة التقويم موضوعية إذا كانت نتائجها؛ أي الدرجات أو التقديرات التي تستمد منها مستقلة عن الأحكام الذاتية للمعلم. فإذا اتفق معلمان أو أكثر على تقدير معين للطالب باستخدام أحد أدوات التقويم فإن تلك الأداة يمكن اعتبارها موضوعية.[1]

ونعني بأداة التقويم الموضوعية تلك الأداة التي تضع كافة المتعلمين _الخاضعين لعملية التقويم باستخدامها _ في كفة واحدة، فلا تميز فردا عن غيره، إلا أنها في نفس الوقت تضع في الحسبان تباين قدراتهم واختلافاتهم الداخلية والخارجية، فلا يختار أو يصمم الأستاذ أداة تقويم لفئة معينة من المتعلمين ويغفل البقية وإلا أصبح أقرب للذاتية منه إلى الموضوعية ولفسدت عملية التقويم ككل.

[1] المرجع السابق: نعمان شحادة: التعلم والتقويم الأكاديمي ، ص 85.

خلاصة:

- ينقسم التقويم بحسب الأدوات التي تستعمل فيه إلى تقويم مباشر يستند إلى أدوات تقيس بصفة مباشرة تعلمات الطالب، وتقويم غير مباشر يستخدم أدوات غير مباشرة تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين لتحليل البيانات التي تعطيها، وتقيس عادة الاتجاهات والقيم كدرجة رضا الطلبة عن بعض النشاطات.

- تعد المقابلة والملاحظة والمناقشة والاستبانة من أدوات التقويم غير المباشرة.

- تختلف أدوات التقويم بين القسم العلمي والقسم الأدبي فبعض الأدوات لا يمكن تطبيقها على الظاهرة الإنسانية في الأدب كأداة " أداء الطلبة في التطبيقات العملية الحقيقية ".

- إن اختيار الأداة المناسبة للتقويم يساهم وإلى حد كبير في إنجاح عملية التقويم. لأنها أول خطوة بعد تحديد الهدف من التقويم.

- لابد أن تمتاز أداة التقويم المختارة بخصائص معينة ليتم وصفها بالأداة الفعالة، ومن بين خصائصها: الموضوعية والصدق والثبات.

الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية

المبحث الأول: التصميم المنهجي للدراسة الميدانية (الإجراءات الميدانية)

1– أداة الدراسة

2– منهج الدراسة

3– مجالات الدراسة

4– عينة الدراسة

5– الأساليب الإحصائية

المبحث الثاني: عرض و تحليل نتائج الاستبانة

1– وصف وتحليل استمارة الاستبانة الموجهة لأساتذة قسم الآداب واللغة العربية

2– وصف وتحليل استمارة الاستبانة الموجهة لطلبة قسم الآداب واللغة العربية

المبحث الثالث: توصيات واقتراحات

توطئة:

بعد الدراسة النظرية لمتغيرات البحث والتي تناولها الفصل الأول بمباحثه الثلاثة، والذي عرض للتقويم بشكل عام بمفهومه وموضوعه وأنواعه وأهميته، ثم كعملية منظمة في الجامعة لها أسسها ومبادؤها التي تقوم عليها، وكذا معاييرها ووظائفها وخطواتها، ثم تطرق إلى أدوات التقويم المباشرة وغير المباشرة المستخدمة في عملية التقويم الجامعية، ومفهوم فعاليتها، وكيفية اختيار الأداة المناسبة للتقويم، وكذا خصائصها التي تجعل منها أداة ناجعة في تأدية غرضها.

سنحاول في هذا الفصل التطبيقي المخصص للدراسة الميدانية الوقوف على مدى فعالية أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية في الواقع العملي، وذلك بالنزول إلى الميدان وهو كلية الآداب واللغات بجامعة بسكرة للاحتكاك والتعرف على وجهات نظر كل من أساتذة وطلبة قسم الآداب و اللغة العربية فيما يخص هذا الموضوع ، وذلك من خلال آرائهم التي تعكسها أداة البحث الميداني المختارة لاحقا.

المبحث الأول: التصميم المنهجي للدراسة الميدانية

قبل الانطلاق في الدراسة الميدانية لابد من الإشارة إلى ظروف إجرائها، تلك العوامل التي تعد مرتكزا لهذا النوع من للبحوث؛ وذلك نظرا لأهميتها في مساعدة الباحث على ضبط سبل إنجاز بحثه بصفة جيدة ومنظمة. وهي كالتالي:

1- أداة البحث:

لقد اعتمدنا في الحصول على البيانات و المعلومات المتعلقة بهذه الدراسة على أداة واحدة من أدوات البحث العلمي ألا وهي استمارة الاستبانة، فهي تعد أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء، فهي في بعض الأحيان الوسيلة العملية الوحيدة للقيام بالدراسة العلمية الميدانية في مجال اللسانيات التطبيقية.

تعرف الاستبانة على أنها «مجموعة من الأسئلة و الاستفسارات المتنوعة، و المرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقق الهدف، أو الأهداف، التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه.»[1]

أي أنه يمكن القول ببساطة أنها أداة لجمع البيانات أو المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة مرتبة بأسلوب منطقي ومناسب يُجرى توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها.

ولقد قمنا باختيار هذه الأداة الميدانية – دونًا عن غيرها-؛ لأنّها تناسب طبيعة الموضوع فهي أكثر ملاءمة ومساعدة من أجل الوصول إلى النتائج المستهدفة؛ حيث تضمنت هذه

[1] المحمودي، محمد سرحان علي: مناهج البحث العلمي، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية، ط3، 2015م، ص 126.

الاستبانة مجموعة من الأسئلة مختلفة الأصناف، فتنوّعت الأسئلة بين الأسئلة المغلقة، ومفتوحة، المغلقة–المفتوحة.

فالاستبانة ذات الأسئلة المغلقة هي التي « تكون أسئلتها محددة الإجابات، كأن يكون الجواب بنعم أو لا، قليلا أو كثيرا، أو يكون الجواب بأحد الإجابات في مقياس ليكرت لدرجة الموافقة، إما الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) أو الثلاثي (أوافق، محايد، لا أوافق) »[1]

وأما الاستبانة ذات الأسئلة المفتوحة فـ « تكون أسئلتها غير محددة، ويترك فيها للمجيب حرية الإجابة بكلماته في مساحة محددة بعد كل فقرة من فقراتها »[2] أي أن الإجابة تكون متروكة بشكل مفتوح و مرن لإبداء الرأي.

أما الحل الوسط فهي الاستبانة المغلقة–المفتوحة و التي تعرف بأنه أسئلتها تجمع بين كلا النوعين السابقين، فتتضمن فقرات تتطلب إجابة محددة، ويطلب كذلك من المجيب الإجابة عليها بالشرح أو التعليل.[3]

أ– صياغة تعليمات الاستبانة :

لقد تمت صياغة أسئلة الاستبانة بغرض تعريف عينة البحث بموضوع الدراسة والهدف من توزيعها، مراعين في ذلك وضوح البنود ومفهوميتها وملاءمتها لمستوياتهم، فقد اختلفت الصياغة الموجهة للأستاذ عن تلك الموجّهة للطلبة، كما تضمّنت التعليمات التأكيد على الإجابة عن كافة الأسئلة دون إغفال سؤال، وتحري الدقة والوضوح، مع التنويه إلى أن البيانات المقدمة ستستخدم فقط لغرض البحث العلمي.

---

(1) المرجع السابق: محمد سرحان علي المحمودي: مناهج البحث العلمي، 126 .

(2) المرجع نفسه: ص 127.

(3) المرجع نفسه: ص 128.

ب– صدق الاستبانة:

لقد تم عرض أسئلة الاستبانة الموسومة بـ "فعالية أدوات التقويم المباشرة في قسم الآداب و اللغة العربية لجامعة بسكرة " على أساتذة محكّمين من قسم الآداب و اللغة العربية بجامعة محمد خيضر بسكرة (كما سيوضح الجدول رقم 01)، ولعل أولهم الأستاذة المشرفة: يخلف حسينة، وذلك للوقوف على مدى سلامة الأسئلة والفقرات والاقتراحات ومدى ارتباطها بالهدف من الاستبانة، إضافة إلى إبداء آراء وملاحظات قد يراها المحكمون ضرورية من حيث تقدير مدى صدق البنود، حيث أدلى السادة المحكّمون بآرائهم في فقرات الاستبانة، ثم بعد ذلك تم مراجعة الأستاذة المشرفة ومن ثمة إجراء ما يلزم من حذف وإضافة وتعديل.

الأستاذ المحكّم	التخصص	المؤهل العلمي	الوظيفة
يخلف حسينة	لسانيات تطبيقية	دكتوراه	أستاذ. مساعد أ
ملاوي الأمين	لسانيات عربية	دكتوراه	أستاذ. دكتور
عبد القادر رحيم	أدب جزائري	دكتوراه	أستاذ.محاضر أ
طبني صفيّة	علوم اللسان العربي	دكتوراه	أستاذ. محاضر أ
مهني حسين	لسانيات عربية	دكتوراه	أستاذ.مساعد ب

الجدول رقم (01): توزيع أسماء المحكمين على التخصص والمؤهل والوظيفة

ج – طرق جمع البيانات :

البيانات الأولية: كما سبق وقد ذكرنا فقد تم الاعتماد على الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات والبيانات اللازمة لموضوع بحثنا، إذ صممت هذه الأداة بدايةً بناءً على ما اطلعنا عليه من كتب منهجية البحث وكذا الدراسات السابقة ذات الصّلة بموضوعنا. فكانت الخطوات كالتالي:

– تصميم استبانة لاستخدامها في جمع البيانات والمعلومات، من خلال إعداد أسئلتها وعباراتها التي سيجيب عنها أفراد العينة المنتقاة، ثم يتم تفريغها وتحليلها لاحقا.

– تم عرض الاستبانة على الأستاذة المشرفة حتى تتأكد من صحتها وملاءمتها لموضوع وأهداف البحث، ثم توزيعها على عينة الدراسة.

البيانات الثانوية: من خلال مراجعة الكتب والمذكرات الورقية والإلكترونية المتعلقة بمجال اللسانيات التطبيقية والبحث الميداني بصفة عامة وموضوع بحثنا بصفة خاصة، والتي ساعدتنا كثيرا في هذه الدراسة بمراحلها المختلفة من ترتيب الأسئلة إلى استنباط النتائج.

2_ منهج الدراسة:

يعد المنهج ذلك السبيل الذي يختاره الباحث للإجابة عن التساؤلات التي يطرحها، فهو «مجموعة الخطوات العلمية الواضحة والدقيقة التي يسلكها الباحث في مناقشته أو معالجة ظاهرة اجتماعية أو سياسية أو إعلامية معينة» [1]

أو هو بتعريف آخر:« جملة المبادئ والقواعد والإرشادات التي يجب على الباحث إتباعها من بداية البحث إلى نهايته بغية الكشف عن العلاقات العامة والجوهرية والضرورية التي تخضع لها الظواهر موضوع الدراسة » [2]

فحتى يتوصل الباحث إلى نتائج دقيقة ويتصف بحثه بالنجاعة لابد من أن يستعين بأحد مناهج البحث العلمي. وبناء عليه ووفقا لطبيعة هذه الدراسة فقد تم استخدام نوعين من المناهج:

المنهج الوصفي: وذلك لوصف مسار الدراسة الميدانية، والتعليق والتعقيب على النسب المئوية المتحصل عليها من أجوبة الاستبانة، ثم تفسير النتائج المتوصّل إليها لاحقا. إذ يرتبط المنهج الوصفي بدراسة المشكلات المتعلقة بالمجالات الإنسانية و الاجتماعية. ويمكن القول بأنه «أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة أو

[1] مصباح عامر: منهجية البحث في العلوم السياسية و الإعلام، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2017م، ص 13.

[2] البهي فؤاد السيد و عبد الرحمن سعد: علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1999م، ص300.

فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علمية ثم تفسيرها بطريقة موضوعية، بما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة.» [1]

المنهج الإحصائي: أو ما يعدّه البعض آلية أو أداة مساندة ويعرف على أنه «ذلك الفرع من الدراسات الرياضية الذي يعتمد على جمع المعلومات والبيانات لظواهر معينة وتنظيمها، وتبويبها، وعرضها جدوليا، أو بيانيا، ثم تحليلها رياضيا، واستخلاص النتائج بشأنها والعمل على تفسيرها. فهو يستخدم البيانات الرقمية لأجل الاستدلال بها على وجود العلاقات بين الظواهر أو انتفائها، ولا يكتفي بذلك بل يعمل على تعميم ما توصل إليه من نتائج معتمدا على خطوات منظمة ووسائل متعددة.» [2] إذ استخدمناه لجمع معدّل التكرار وحسابه على هيئة نسب مئوية حتّى يسهل بعد ذلك استقراء هذه النسب واستخراج النتائج والمعلومات المطلوبة منها.

3- مجالات الدراسة (حدود البحث):

هناك أربعة مجالات لهذه الدراسة لابد من الإشارة إليها حتى تتضح رؤية وسبيل البحث، وهي المجال الموضوعي والمجال الجغرافي والمجال الزماني والمجال البشري، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

المجال الموضوعي:

إذ سعت هذه الدراسة لمحاولة معرفة مدى فعالية أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب و اللغة العربية من وجهة نظر الأساتذة والطلاب في القسم.

المجال الجغرافي:

لقد أجريت هذه الدراسة على مستوى قسم الآداب و اللغة العربية المندرج تحت لواء كلية الآداب و اللغات بجامعة محمد خيضر بولاية بسكرة.

---

[1] دويدري رجاء وحيد، البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العلمية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000 م، ص 183.

[2] ليندا لطاد و مجموعة مؤلفين آخرين: منهجية البحث العلمي وتقنياته في العلوم الإنسانية، المركز الديمقراطي العربي للدراسات الإستراتيجية و السياسية و الاقتصادية، برلين، ألمانيا، ط1، 2009م، ص 140 و 141.

المجال الزّماني:

بعد الدراسة الاستطلاعية، وجمع المعلومات الخاصة بالجانب النظري، التي لعبت دورا كبيرا في ضبط وتحديد عنوان البحث ومنهجه وعينة البحث وصياغة وبناء الاستمارة .

وخلال حوالي شهر تم إعداد استمارة أولية على شكل أسئلة مغلقة (نعم أو لا) وأخرى مغلقة–مفتوحة وأخرى مفتوحة تم توزيعها على المبحوثين.

جرت فترة دراس ـة وإنجاز هذا العمل خلال الموسم الدراسي(2021/2022)، وأخذ الجانب الميداني منه الفترة الزمنية من 30 ماي إلى غاية 20 جوان لسنة 2022.

المجال البشري:

أو مجتمع البحث الذي يدرس، وهم «جميع الأفراد أو الأشخاص الذين يكونون موضوع مشكلة البحث؛ إذ هي كل الأفراد أو الأحداث أو المشاهدات موضوع البحث أو الدراسة. [1] وقد يكون جميع مفردات المجتمع أو من خلال أخذ عينة منهم والتعميم على البقية.

4_ عينة الدراسة:

تعد إجراءات تحديد العينة من أهم الخطوات في الدراسة الميدانية، و بقدر أهمية هذه الخطوة يواجه الباحث صعوبة اختيار و تحديد العينة المناسبة لدراسته؛ إذ العينة في البحوث الميدانية هي «فئة تمثل مجتمع البحث Population Research أو جمهور البحث أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكوّنون موضوع مشكلة البحث.» [2] أي هي جزء من مجتمع البحث يتم اختيارها بطريقة عشوائية عادة على أساس تمثلها لخصائص ذلك المجتمع.

---

[1] نادية عيشور والآخرون: منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، مؤسسة حسين رأس الجبل، قسنطينة، الجزائر، (د،ط)،2017م، ص226

[2] رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العلمية، ص305.

وبالرجوع للدراسة الحالية فإن عينة هذه الدراسة قدرت بـ (15) أستاذ وأستاذة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية القصدية موزعين على مختلف الرتب والتخصصات في قسم الآداب واللغة العربية.

وأما بالنسبة للطلبة فقد كان عددهم (15) طالب وطالبة كذلك من قسم الآداب واللغة العربية بجامعة بسكرة، تم اختيارهم بتحديد المرحلة والتخصص؛ إذ وقع اختيارنا على طلبة المراحل النهائية للتدرج وما بعد التدرج (أي سنة ثالثة ليسانس والماستر) كونهم ذوي خبرة معقولة بالعملية التعليمية والتقويمية التي تجرى في قسم الآداب واللغة العربية لسنوات ليست بالقليلة، كما خصصنا منهم طلبة التخصصات اللغوية فقط. فكانت عينة الدراسة هم طلبة سنة الثالثة ليسانس في تخصص اللسانيات عامة، وطلبة سنة أولى وثانية ماستر في التخصص اللسانيات عربية واللسانيات تطبيقية.

وكما يظهر مما سبق فقد قسمت عينة هذا البحث على فئتين:

1- أساتذة قسم الآداب و اللغة العربية لجامعة بسكرة

ولقد استعنا بهذه العينة كونها هي المسؤولة على تقويم الطلبة. فهي خبيرة في اختيار واستخدام وحتى تصميم أدوات التقويم المباشرة التي تراها مناسبة لعملية التقويم.

2_ طلبة قسم الآداب و اللغة العربية لجامعة بسكرة

ولقد استعنا بالطلبة كونهم هم الذين تطبق عليهم عملية التقويم باستخدام الأدوات التقويم المباشرة المختلفة والمتاحة في متناول الأساتذة.ولقد اعتمد هذا البحث وبشكل كامل على واحدة من أدوات البحث العلمي الميداني والتي تمثلت في الاستبانة، والتي تعدّ من أهم طرق البحث وجمع البيانات في الدراسات التطبيقية الميدانية.

5- الأساليب الإحصائية:

بعد جمع استمارات الاستبانة، قمنا بتوزيع البيانات المتوصل إليها في جداول، وذلك بحساب معدل التكرارات وتحويله إلى النسب المئوية، ثم حساب درجة الزاوية في الدائرة النسبية لتمثيل هاته البيانات، فكانت وفق الطريقة الآتية:

$$\frac{\text{التكرار} \times 360}{\text{عدد أفراد العينة}} = \text{زاوية الدائرة} \qquad \text{و} \qquad \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}} = \text{النسبة المئوية}$$

وغاية الاعتماد هذه الطريقة تسهيل عملية التحليل والتفسير لنتائج البيانات فيما بعد.

المبحث الثاني: عرض و تحليل نتائج الاستبانة

وقد جاء هذا المبحث لتحليل النتائج المتحصل عليها من خلال وصف بيانات استمارة الاستبانة الموجهة لأساتذة قسم الآداب واللغة العربية، وكذا استمارة الاستبانة الموجهة لطلبة قسم الآداب واللغة العربية لجامعة بسكرة، ثم التعقيب عليها واستخلاص النتائج لاحقا، وجاء على النحو التالي:

1- وصف و تحليل استمارة الاستبانة الموجهة لأساتذة قسم الآداب و اللغة العربية:

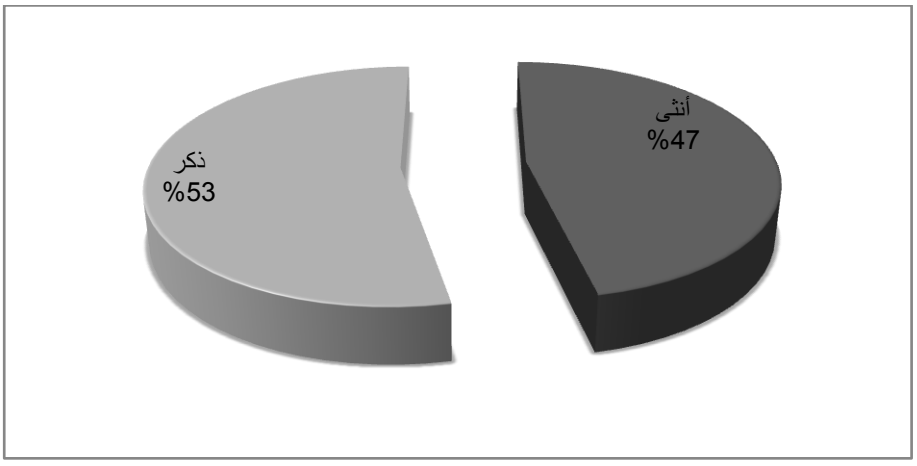
المحور الأول: البيانات الشخصية

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الجنس

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	07	47%
ذكر	08	53%
المجموع	15	100%

الجدول رقم (02): توزيع نسبة أفراد عينة الأساتذة على متغير الجنس

ويمكن تمثيلها بالدائرة النسبية الآتية:



الشكل رقم (05): توزيع أفراد عينة الأساتذة على متغير الجنس

قراءة البيانات:

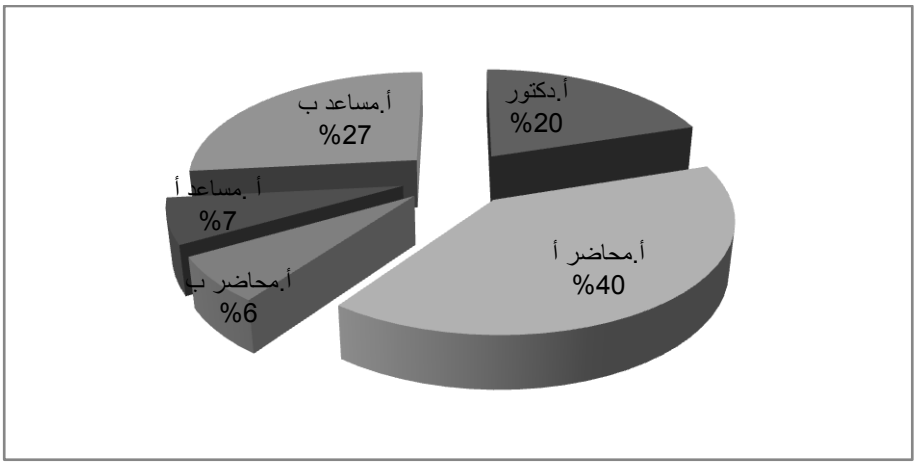
من خلال استقراء معطيات الجدول رقم (02) والمتعلق بجنس العينة (الأساتذة) نجد أن نسبة الإناث قد قدّرت ب 47% بتكرار (7) أستاذات، في حين قدّرت نسبة الذكور من العينة بـ 53% بتكرار (8) أساتذة. وكما يمكن ملاحظته تقارب النسبتين بفارق طفيف يرجّح الكفّة لصالح الجنس الذكوري، ولعل هذا راجع لتوجه الإناث عادة للتعليم في أطوار أخرى يتناسب حجمها الساعي التزاماتهم الشخصية كون التعليم في المرحلة الجامعية يتطلب وقت وتفرغ كامل للبحث العلمي الجاد على طول السنة الدراسية. فقد يفضّلون التوجه للتعليم العام لطبيعتهم كمربين أكثر من معلمين.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: الرتبة

التعيين	التكرار	النسبة المئوية
أ.دكتور	03	20%
أ.محاضر أ	06	40%
أ.محاضر ب	01	6%
أ.مساعد أ	01	7%
أ.مساعد ب	04	27%
المجموع	15	100%

الجدول رقم (03): توزيع بيانات عينة الأساتذة على الرتبة

ويمكن تمثيل بيانات الجدول في الدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (06)**: توزيع عينة الأساتذة على الرتبة

قراءة البيانات:

من خلال المعطيات السابقة نلاحظ أن نسبة الأساتذة المحاضرين (أ.محاضر أ) المشاركين هي النسبة الغالبة على عينة الدراسة، إذ قدّرت بـ % 40، ثم تأتي بعدها نسبة 20% من العينة تمثل الدكاترة (أ.دكتور)، ثم تتوزع بقية النسب على الرتب الأخرى كالتالي : (أ.مساعد ب) بنسبة 27% ورتبة (أ.مساعد أ) بنسبة 7% رتبة (أ.محاضر ب) بنسبة 6%.

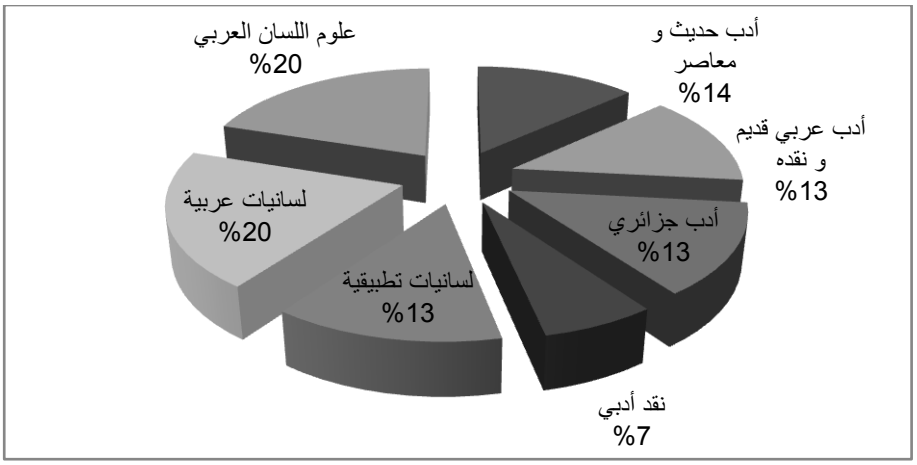
وهذا التمايز راجع في الأساس إلى الاختيار العشوائي للعينة، كما يبين هذا التنوع الرتب الموجود في قسم الآداب واللغة العربية؛ الذي هو في صالح الطلبة من ناحية الاستفادة من خبرة الأساتذة القدامى وأفكارهم، وكذا الجيل الجديد من الأساتذة وتطلّعاتهم.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: التخصص

التعيين	التكرار	النسبة المئوية
أدب حديث و معاصر	2	17%
أدب عربي قديم و نقده	2	17%
أدب جزائري	2	17%
نقد أدبي	1	8%
لسانيات تطبيقية	2	17%
لسانيات عربية	3	25%
علوم اللسان العربي	3	25%
المجموع	15	100%

يوضح **الجدول رقم (04)**: توزيع عينة الأساتذة على التخصص

و يمكننا تمثيل بياناته على الدائرة النسبية كالتالي:



يمثل **الشكل رقم (07)**: توزيع عينة الأساتذة على التخصصات

قراءة البيانات:

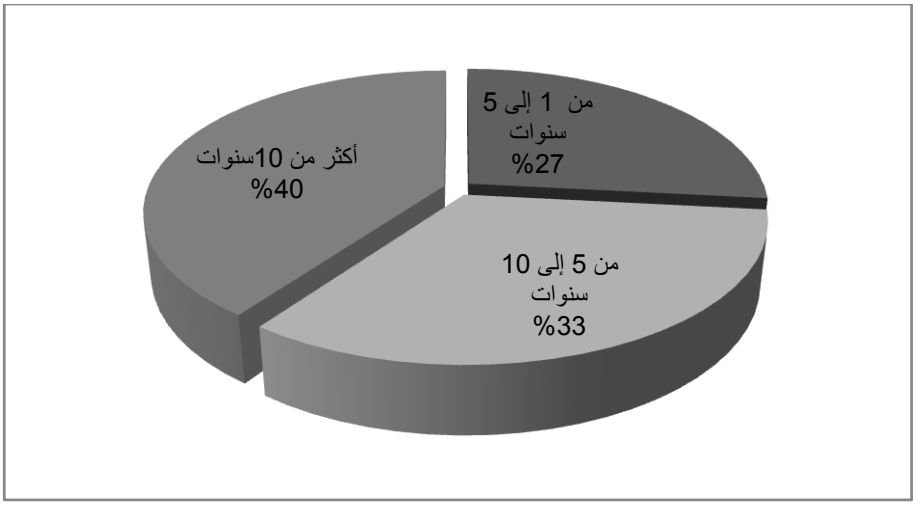
نلاحظ من خلال المعطيات السابقة التنوع الكبير في تخصصات أساتذة قسم الآداب واللغة العربية، وهو عامل مساعد للطلبة في الاستفادة من خبراتهم العلمية في المجالات المرتبطة بالتخصص المختلفة.

4- النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع: سنوات الخبرة

التعيين	التكرار	النسبة المئوية
من1 إلى 5 سنوات	04	27%
من5 إلى10سنوات	05	33%
أكثر من 10سنوات	06	40%
المجموع	15	100%

الجدول رقم(05): توزيع بيانات أفراد عينة الأساتذة على الخبرة

ويمكن تمثيل بيانات الجدول في الدائرة النسبية على الشكل التالي:



الشكل رقم (08): توزيع عينة الأساتذة على سنوات الخبرة

قراءة البيانات:

من خلال المعطيات السابقة نلاحظ أنه هناك تقارب في نسب فيما يخص خبرات أساتذة قسم الآداب واللغة العربية بجامعة بسكرة وتنوعها، الذي يخدم العملية التعليمية من خلال استفادة الأساتذة من خبرات بعضه.

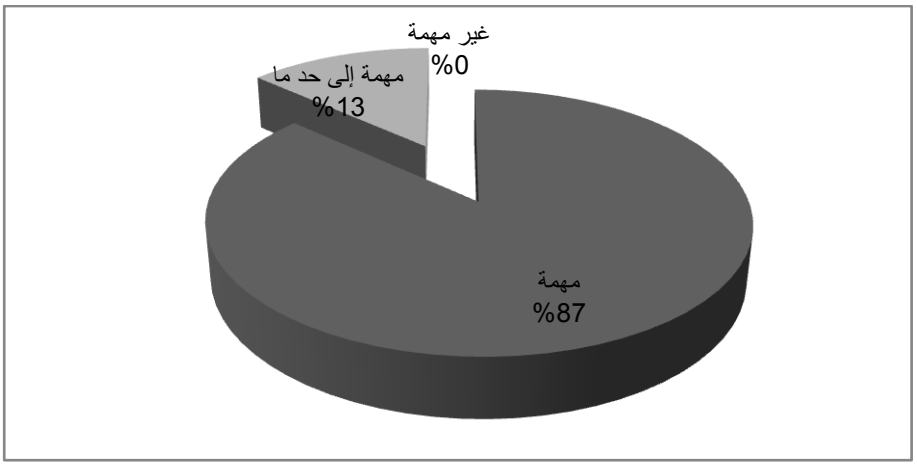
المحور الثاني: التقويم أهميته و أدواته

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى أهمية عملية التقويم في الوسط الجامعي من وجهة نظرك ؟

الصيغة	التكرار	النسبة المئوية
مهمة	13	87%
مهمة إلى حد ما	2	13%
غير مهمة	0	00%
المجموع	15	100%

يوضح **الجدول رقم (06)**: مدى أهمية عملية التقويم في الوسط الجامعي من وجهة نظر عينة الأساتذة

ويمكن تمثيلها بالدائرة النسبية التالية:



يمثّل **الشكل رقم (09)**: مدى أهمية عملية التقويم في الوسط الجامعي من وجهة نظر عينة الأساتذة

قراءة البيانات:

والغرض من هذا الطرح إنما هو إدراك نظرة الأساتذة لأهمية عملية التقويم في الجامعة؛ بمعنى هل يرونها مهمة أم هي مجرّد عملية شكلية مفروضة من قبل الوزارة والجهات الوصيّة.

حيث يظهر لنا من خلال البيانات المتحصل عليها أن: عدد الأساتذة المجيبين بـ (مهمة) على هذا السؤال كان بمجموع ثلاثة عشر (13) من أصل خمسة عشر (15) أستاذا، أي بنسبة 87%. وهذه النسبة جد مرتفعة مقارنة بالمجموع العام، وهذا يبرز الأهمية البالغة لعملية التقويم في الوسط الجامعي عند الأستاذة، وذلك راجع لكونها حاسمة في تحديد مستويات الطلبة وإبراز، كما تبين للأستاذ مدى نجاعة أساليبه في التدريس وتوصيل المعلومة.

أما فيما يخص المقترح الثاني للمجيبين بصيغة (مهمة إلى حد ما) على السؤال، فكان عدد الأساتذة (2) وهو ما يعادل نسبة 13%، وهي نسبة ضئيلة جدا إذا ما قورنت بالمجموع العام، وهذا قد يكون راجع إلى أن بعض الطلبة جلّ ما يهِمّهم هو النقطة والانتقال إلى السنة الدراسية المقبلة لا التقويم كعملية تطويرية لهم.

أما الاقتراح (غير مهمة) فلم يختره أحد من الأساتذة أي بنسبة % 0.

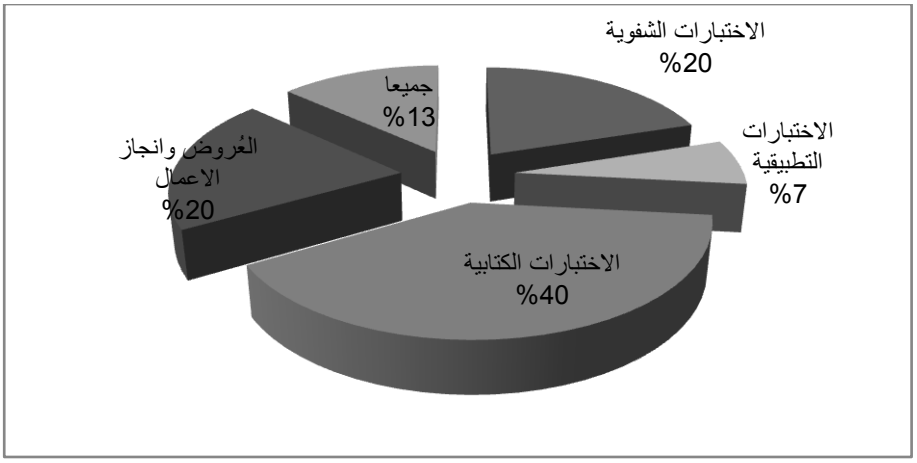
نستنتج أن التقويم هو عملية جدّ مهمة في المرحلة الجامعية، فهي وسيلة للتحقق من نجاعة العملية التعليمية فيها، ومدى تحقيقها لأهدافها المسطّرة من خلال التحقق من مستوى الطلاب.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : ما هي الأداة التي تستعين بها أكثر لتقويم طلبتك ؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
الاختبارات الشفوية	3	20 %
الاختبارات الكتابية	6	7 %
الاختبارات التطبيقية	1	40 %
العُروض وانجاز الأعمال	3	20 %
جميعها	2	13%
المجموع	15	100%

الجدول رقم (07): توزيع أراء الأساتذة حول الأداة الأكثر استخداما لتقويم الطلبة

ويمكن تمثيلها بالدائرة النسبية التالية:



الشكل رقم (10): توزيع بيانات الأداة الأكثر استخداما لتقويم الطلبة

قراءة البيانات:

يهدف هذا الطرح إلى معرفة الأداة الأكثر استخداما من قبل أساتذة قسم الآداب واللغة العربية في تقويم طلبتهم، حيث يظهر لنا من خلال البيانات المتحصّل عليها أن عدد الأساتذة الذين اختاروا اقتراح (الاختبارات الكتابية) بلغ(6) أساتذة بنسبة 40%، وهذا راجع إلى أن هذه الأداة هي الأفضل لمعرفة مدى تمثل الطالب للفكرة من خلال أسلوب صياغته لها دون ارتكاب الأخطاء الإملائية ولغوية.

أما الأساتذة الذين اختاروا (الاختبارات الشفوية) فبلغ عددهم (3) أساتذة من المجموع العام بنسبة % 20، وهذا مردّه لتوجّه بعض الأساتذة إلى قياس القدرات الأدائية والإلقائية للطلبة لكونهم مشاريع أساتذة مستقبليين.

أما الأساتذة المجيبون بالاقتراح (الاختبارات التطبيقية) بلغت نسبتهم 7%أي بتكرار أستاذ واحد فقط، قد يكون ذلك راجع لطبيعة المقياس المدرّس، فهناك مقاييس تلزم على الأستاذ اختيار هذه الأداة في التقويم كمادة النحو العربي ومنهجية البحث العلمي وأدواته.

أما فيما يخص الاقتراح (العروض وإنجاز الأعمال) فقد بلغ عدد الأساتذة المجيبين به (3) أساتذة من المجموع العام، ما يعادل نسبة % 20، وهذا راجع إلى أن بعض الأساتذة يختارون هذه الأداة لكي تدرّب الطالب على المنهجية العلمية الصحيحة للبحث، وتعدّه، فهو مشروع باحث في النهاية.

وفيما يخص الاقتراح الأخير (جميعها)، فكانت الإجابة بمجموع(2) من الأساتذة أي بنسبة % 13، قد يكون ذلك راجعا لضرورة استخدام جميع أدوات التقويم المتاحة خصوصا أن تلك الأدوات التي تتماشى ومجال العلوم الإنسانية بصفة عامة، وتخصص الأدب بصفة خاصة قليلة جدا مقارنة بالتخصصات العلمية.

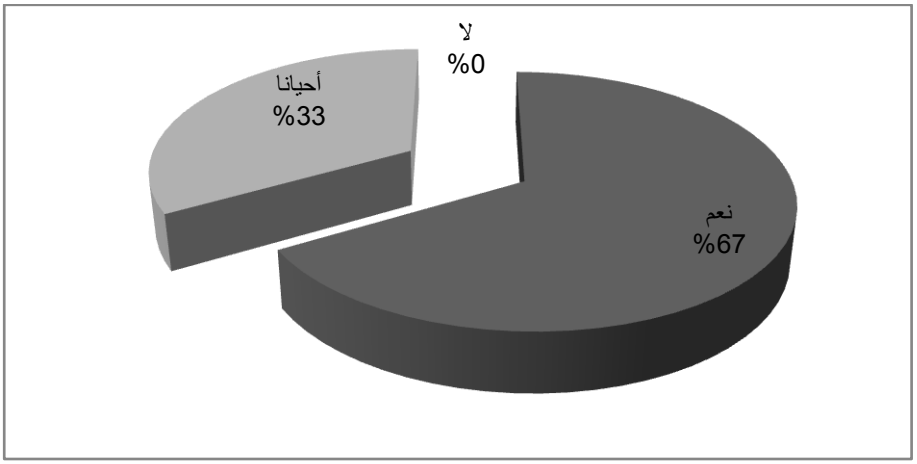
نستنتج إذن: أنه لابد من استثمار جميع أنواع أدوات التقويم المباشرة المتاحة في تقويم الطلاب خصوصا وأن الأدوات المتاحة في مجال الآداب و اللغة العربية محدودة جدا.

3- النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تحاول أن تنوع في اختيارك لأدوات التقويم؟ ولماذا؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	67%
أحيانا	05	33%
لا	00	00%
المجموع	15	100%

يوضح **الجدول رقم (08)**: توزيع بيانات مدى تنوع اختيار الأساتذة لأدوات التقويم

ويمكن تمثيلها بالدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (11)**: توزيع بيانات مدى تنوع اختيار الأساتذة لأدوات التقويم

قراءة البيانات:

من خلال تحليل نتائج الجدول رقم (08) المتعلقة بهذا السؤال نجد أن هناك تنوع في اختيار أدوات التقويم وذلك من خلال إجابات الأساتذة بـ (نعم) كان بمجموع عشرة (10) أي بنسبة 67% وهذه النسبة مرتفعة مقارنة بالمجموع العام، وهذا راجع إلى أنهم يضعون في حسبانهم أصناف الطلبة ويحاولون مراعاة لفروق الفردية بين المتعلمين، ولكي لا يضع الطالب الأستاذ في قالب معين من التقويم فيربطه باختيار أداة واحدة يقومه من خلالها دائما.

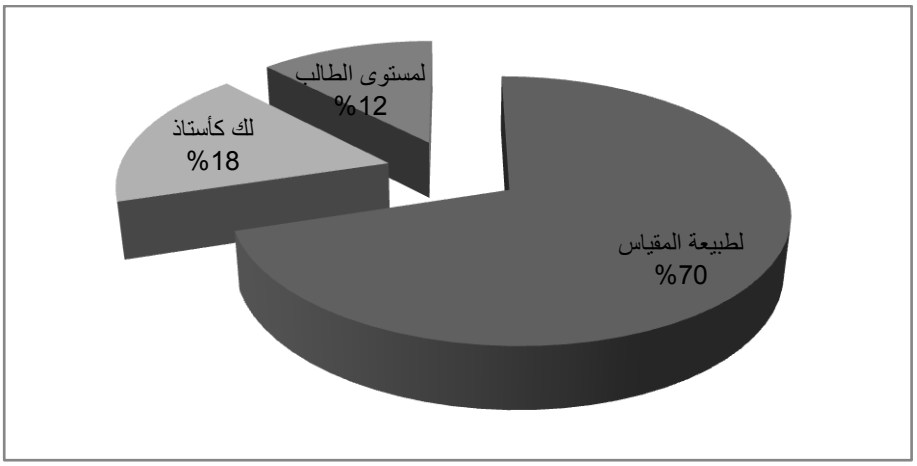
أما فيما يخص الأساتذة المجيبين بصيغة (أحيانا) على السؤال، فكان مجموع الأساتذة خمسة (5) أي بنسبة 33%، وهذه نسبة قليلة. وقد يكون هذا مرده لنظرة بعض الأساتذة إلى أن أدوات التقويم قليلة في مجال العلوم الإنسانية والأدب بشكل خاص، فيصعب عليهم أحيانا التنويع، كما يرى بعضهم الأخرى أن يتميز بأداة واحدة ترتبط بشخصه، ويتحاشى ارتباك الطلبة ساعة التقويم.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال: هل تختار الأداة بناءً ملاءمتها

الصيغة	التكرار	النسبة المئوية
لطبيعة المقياس	8	70%
لك كأستاذ	2	18%
لمستوى الطالب	5	12%
المجموع	15	100%

يوضح **الجدول رقم (09)**: طريقة اختيار الأساتذة لأداة التقويم

ويمكن تمثيلها بالدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (12)**: طريقة اختيار الأساتذة لأداة التقويم

قراءة البيانات:

من خلال البيانات المتحصل عليها، فإنا نلاحظ أن النسبة الأكبر من الأساتذة تختار أداة التقويم حسب ملاءمتها لطبيعة المقياس وهذا مرده أن هناك مقاييس تفرض على الأستاذ طريقة محددة في عملية التقويم وإلا لا تكون عملية التقويم لها معنى بالاختيار العشوائي للأداة.

أما فيما يخص الاقتراح الثاني للمجيبين بصيغة (لك كأستاذ) على السؤال كان بمجموع اثنان (2) من مجموع العينة أي بنسبة 18%، وهذا مرده أن هناك أساتذة يفضلون استخدام طريقتهم الخاصة في تقويم طلبتهم. ويفضلون بأن يعرفوا لدى طلبتهم بطريقة كلاسيكية مميزة تعبّر عنهم كشخصيات لها توجهاتها الخاصة.

أما فيما يخص الاقتراح الثالث للمجيبين بصيغة (لمستوى الطالب) على السؤال كان بمجموع خمسة (5) أساتذة من المجموع؛ أي بنسبة 17%، وهذا مرده أن هناك أساتذة يراعون عند اختيار أداة التقويم أولا الاختلافات في قدرات ومستويات طلبتهم، فبعض الطلبة متفوقون في استخدام أداة البعض الأخر لا يعرف كيف يتعامل معها، مثلا هناك طلبة متميزون في إلقاء البحوث آخرون في اختبارات المقال...

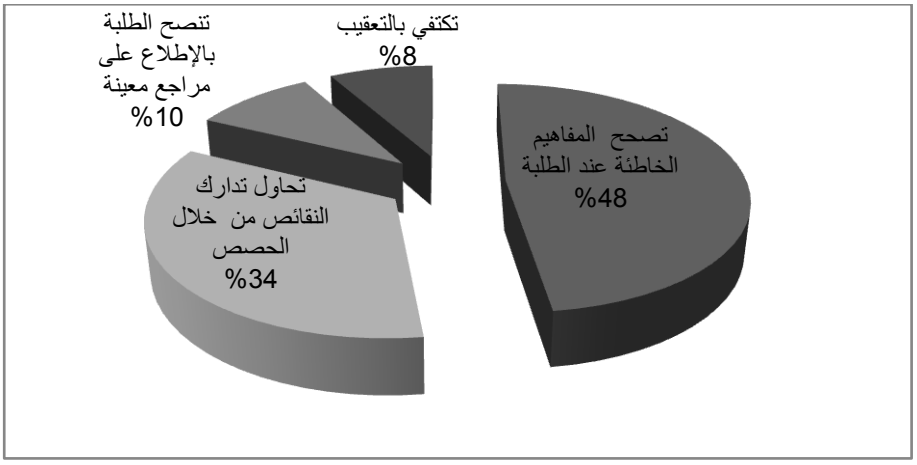
من خلال المعطيات السابقة نخلص إلى أن لك أستاذ طريقته الخاصة في اختيار الأداة التي يقوم بها معارف طلبته، إلا أن هذا الاختيار لا يكون عشوائيا بمحض الصدفة، بل لابد من معايير تضبطه، فينبغي مراعاة طبيعة المادة العلمية والمتعلمين المراد تقويمهم أولا.

5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: بعد تطبيقك لأداة التقويم المناسبة هل:

المقترح	التكرار	النسبة المئوية
تصحح المفاهيم الخاطئة عند الطلبة	07	48%
تحاول تدارك النقائص من خلال الحصص	05	34%
تنصح الطلبة بالإطلاع على مراجع معينة	02	10%
تكتفي بالتعقيب	01	8%
المجموع	15	100%

يوضح **الجدول رقم (10)**: طريقة تصحيح الأساتذة للمفاهيم الخاطئة لدى الطلبة خلال الدروس

ويمكن هذه البيانات بالدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (13)**: طريقة تصحيح الأساتذة للمفاهيم الخاطئة لدى الطلبة خلال الدروس

قراءة البيانات:

من خلال البيانات المتحصل عليها، فإن النسبة الأكبر من الأساتذة اختارت أن (تصحح المفاهيم الخاطئة عند الطلبة) بتكرار(7) أساتذة من مجموع العينة؛ أي بنسبة 48%، ويرجع ذلك إلى أن بعض المفاهيم تحتاج إلى التصحيح الفوري و المباشر فبعضها ينجم عن سوء فهم الطالب لذا ينبغي معالجتها في الحال، كما أن بعض النقاط تستلزم التصحيح مباشرة مثل التمارين التطبيقية حتى لا يقع الطلبة في التباس.

وفيما يخص المجيبين بصيغة (تنصح الطلبة بالإطلاع على مراجع معينة) فقد كان بتكرار(5) من مجموع عينة الأساتذة وبنسبة تصل إلى % 34، وهذا راجع لكون المنظومة التعليمية في الجامعة مختلفة عن غيرها في أنها منظومة للبحث العلمي، لذا فإن مهمة الأساتذة هي التوجيه فقط من خلال تزويد طلبتهم بمراجع لاستزادة نظرا لخبرتهم في ذلك،ولأن الطلبة أيضا مسؤولون عن تكوين أنفسهم دون الاعتماد الكلي على الأستاذ وما يقدمه.

أما الاقتراح (تحاول تدارك النقائص من خلال الدروس)، فكان مجموع القائلين به (2) من مجموع الأساتذة، وهذا ما يعادل نسبة % 10، وهذا قد يكون مرده إلى أنه قد تغيب عن الطلبة بعض النقاط البسيطة في الدرس السابق متصلة بالدرس المقدم أو نقاط في الدرس نفسه، فيحاول الأساتذة تغيير أسلوب الشرح أو الطريقة أو للتبسيط نظرا لاختلافات قدرات الطلبة الاستيعابية.

أما فيما يخص الاقتراح الأخير الذي يقول: (تكتفي بالتعقيب) فالمجيبين بهذه الصيغة كان مجموعهم أستاذ واحد (1)، ما يعادل نسبة % 8، ومردّ هذا إلى أن الأستاذ يحاول عدم تكرار الكلام واجتياز النقاط التي تطرق لها في دروس سابقة والتي تأخذ وقتا من حصة أخرى، بسبب أن بعض الطلبة كان إما غائبا أو لم يكن مركز فلم يستوعب الفكرة.

مما سبق تستنتج أن لكل أستاذ طريقته الخاصة والمختلفة في التعامل مع التباسات الفهم (عدم الفهم) لدى الطلبة، وذلك بالنظر العوامل الخارجية و الداخلية التي ساهمة بحدوث ذلك من

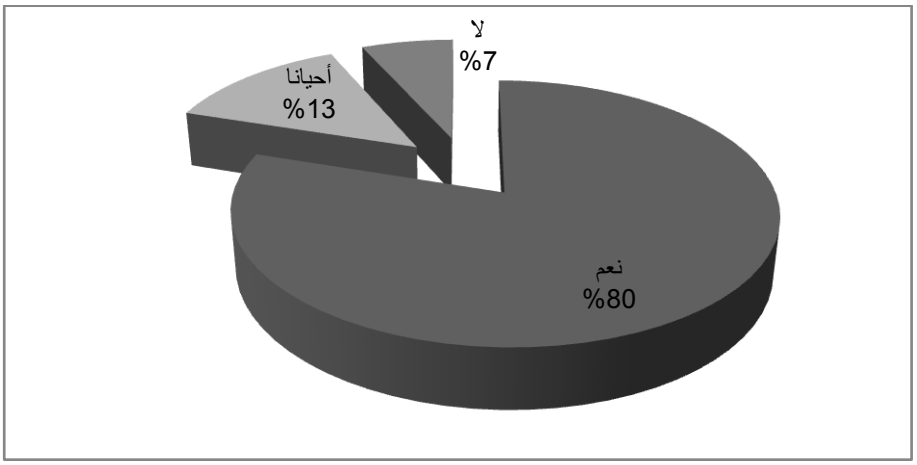
خلال طرح أسئلة من شكل متى وكيف وأين حدث ذلك خلال مجريات الحصة و ما هي العوامل التي سببت ذلك. وبهذا يكون قد قام بتقويم للمتعلم أمامه وكذا لأدواته وأساليبه في التدريس ومدى مواءمتها.

6- نتائج المتعلقة بالسؤال السادس: هل تحرص على نشر الإجابة النموذجية أو برمجة حصص معاينة لطلبتك؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	80%
أحيانا	2	13%
لا	1	7%
المجموع	15	100%

يوضح **الجدول رقم (11)**: مدى حرص الأساتذة على نشر الإجابات النموذجية أو برمجة حصص المعاينة لطلبتهم

ويمكن تمثيلها بالدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (14)**: مدى حرص الأساتذة على نشر الإجابات النموذجية أو برمجة حصص المعاينة لطلبتهم

قراءة البيانات:

من خلال البيانات المتحصل عليها، فإن النسبة الأكبر من الأساتذة والمقدّرة بـ % 80، بتكرار(12) من المجموع قالت بالاقتراح (نعم)، إذ أنها تحرص على نشر الإجابة النموذجية أو برمجة حصص معاينة، وهذا قد يكون راجع إلى أن أغلب الأساتذة يتماشون مع قانون الذي تفرضه إدارة الكلية والذي ينص على نشر الإجابات النموذجية بعد إجراء الطلبة للامتحانات الرسمية. كما أن هذه العملية في رأيهم مفيدة إذ تساهم في تقويم الطالب لنفسه وتصويب أخطائه بالنظر إلى الإجابة النموذجية.

أما فيما يخص الاقتراح الثاني للمجيبين بـ (أحيانا) فقد بلغت نسبتهم الـ 13% أي بتكرار(2) من الأساتذة، وذلك لأن حصص المعاينة يخصصها بعض الأساتذة بطلب من الطلبة الحاصلين على علامات متدنية حتى يتسنى لهم مقارنة إجاباتهم بالإجابة النموذجية، والتأكد من موضوعية العملية ونزاهتها.

أما فيما يخص الاقتراح الثالث للمجيبين بـ(لا) فقد بلغ عددهم أستاذ واحد(1)، أي بنسبة 7% من مجموع الأساتذة، ويعود هذا لأن الإجابات متضمنة في الدروس، كما أن التنقيط موجود على ورقة الأسئلة؛ فلا حاجة في اعتقاده إلى مثل هذه الإجراءات.

ومما سبق نستنتج أن عملية التصحيح التي تلي الامتحانات الرسمية في الجامعة، عملية لابد منها، بل ولابد من اجباريتها، لأنها تدخل ضمن مسار عملية التقويم في تعريف الطلاب على مناحي القوة والضعف في أدائهم، كما تؤسس لديهم المنهجية الصحيحة للإجابة، وكذا تساعدهم في تصويب علاماته.

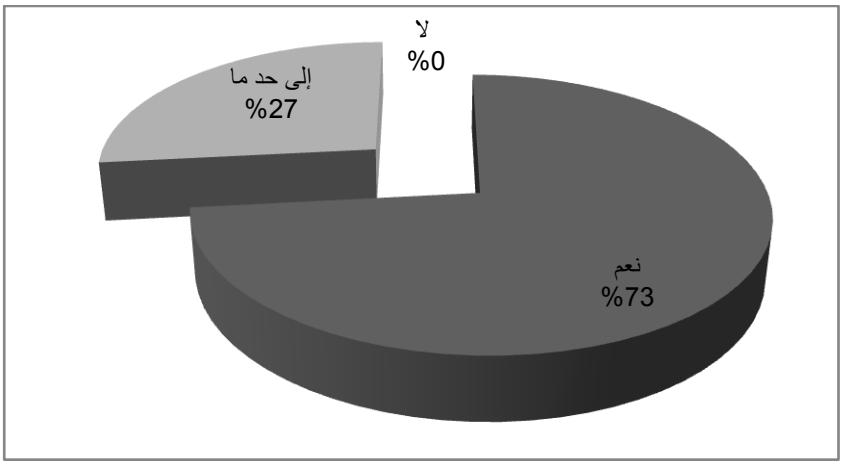
المحور الثالث: فعالية أدوات التقويم المباشرة

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل اختيار الأداة المناسبة لها دور في إنجاح عملية التقويم حسب رأيك؟ ولماذا؟

المقترح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	73%
إلى حد ما	4	27%
لا	0	00%
المجموع	15	100%

يوضح **الجدول رقم (12)**: العلاقة بين اختيار أداة التقويم المناسبة ونجاح العملية في رأي عينة الأساتذة

ويمكن تمثيلها بالدائرة النسبية التالية:



الشكل رقم (15): العلاقة بين اختيار أداة التقويم المناسبة ونجاح العملية في رأي عينة الأساتذة

قراءة البيانات:

من خلال المعطيات السابقة يتضح أن عدد الأساتذة المجيبين بـ (نعم) على هذا السؤال كان بمجموع (11) أستاذا من أصل خمسة عشر (15)؛ أي بنسبة % 73. وهذه النسبة جد مرتفعة مقارنة بالمجموع العام. وهذا راجع إلى أن هناك علاقة وطيدة بين اختيار أداة التقويم المناسبة ونجاح العملية التقويمية في نظرهم، لكون عملية التقويم مرهونة بالبيانات والمعلومات التي توفرها لها الأداة عن الهدف المراد تقويمه. كما أن بعض الأدوات كإلقاء البحوث والعروض تؤدي إلى ارتباك الطالب أمام زملائه لذا لا ينبغي أن تعد الوسيلة الوحيدة لتقويمه وإلاّ لفشل.

أما فيما يخص المقترح الثاني للمجيبين بصيغة (إلى حد ما)، فكان مجموع الأساتذة أربعة (4) من العينة ككل؛ وهو ما يعادل نسبة % 27، وهي نسبة قليلة إذا ما قورنت بالمجموع العام للأساتذة، وهذا راجع لنظرة بعض الأساتذة في أن الأداة قد تكون مناسبة إلا أن عملية التقويم لا تتسم بالنجاح والذي قد يعود لعوامل خارجية تأثر في العملية التعليمية، كالحجم الساعي للحصة وكذلك عدد للطلبة في قسم الآداب واللغة العربية الخ...

في حين لم يختر أحد من الأساتذة الاقتراح (لا)، ما يعادل نسبة% 0 من المجموع

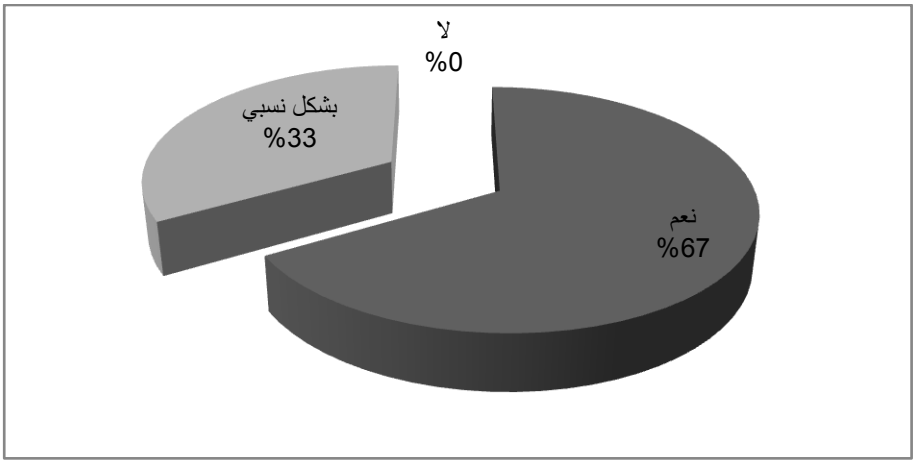
من خلال ما سبق من الطرح نستنتج أن: اختيار الأداة المناسبة لها دور كبير في إنجاح عملية التقويم، فهو يكسب عملية التعليم فعالية أكثر من خلال إمدادها ببيانات ومعلومات دقيقة وموضوعية عن السلوك التعليمي المراد قياسه و تقويمه.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل أثرت الجائحة والتعليم عن بعد على اختيارك لأدوات التقويم الملائمة؟وكيف؟

المقترح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	10	67 %
بشكل نسبي	5	33 %
لا	0	0 %
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (13)**: آراء عينة الأساتذة في تأثير الجائحة والتعليم عن بعد على اختيارهم لأدوات التقويم الملائمة

و يمكن توضيح المعطيات من خلال تمثيلها في الدائرة الموالية:



يمثل **الشكل رقم (16)**: آراء عينة الأساتذة في تأثير الجائحة والتعليم عن بعد على اختيارهم لأدوات التقويم الملائمة.

قراءة البيانات:

من خلال الجدول رقم (13) و الدائرة النسبية الممثلة له يتضح لنا أن أغلب عينة الدراسة من الأساتذة اختاروا الاقتراح (نعم) وذلك بتكرار (10) أساتذة؛ أي بنسبة % 67، وذلك راجع في تقديرهم إلى أن الجائحة قد غيرت العالم بأسره في مختلف المجالات وكذلك تأثر ميدان التعليم في مختلف الأطوار، وبتأثره خلال تلك الفترة تأثرت تبعا له عملية التقويم إذ –وكما هو معلوم– فإن الجامعات قد أغلقت أبوابها في وجه الطلبة وحرمتهم من الاستفادة المباشرة من أساتذتهم لمدة ليست بالقليلة، فتدنى بذلك المستوى الدراسي وتقلصت عدد الدروس، وذلك استدعى التساهل في اختيار أداة التقويم، المهم أنها تتماشى والمعايير الصحية الصارمة آنذاك.

في حين أن الأساتذة الذين اختاروا الاقتراح (بشكل نسبي) بلغ عددهم(5) أساتذة من المجموع العام؛ أي بنسبة تعادل33%، وذلك يرجع لكون الجائحة لم تلغي تماما العملية التعليمية، بل أصبحت بنظام الدفعات الذي ساهم في تقليص عدد المتعلمين في الصف، مما زاد في القدرة الاستيعابية للطلبة لأن المميز في تلك الفترة العصيبة هو استحداث أدوات تقويمية طرق مبتكرة تتماشى وذلك الظرف انطلاقا من فكرة أن كل ما يُتعلم يستحق التقويم.

نخلص إلى أن الجائحة والتعليم عن بعد أثر في العملية التعليمية من الناحية الكمية والكيفية غير أنه لم يلغي العملية التقويمية فيها، بل استحدث طرق جديدة للتقويم تساهلت مع الطلبة مراعية حجم الضرر النفسي لهم.

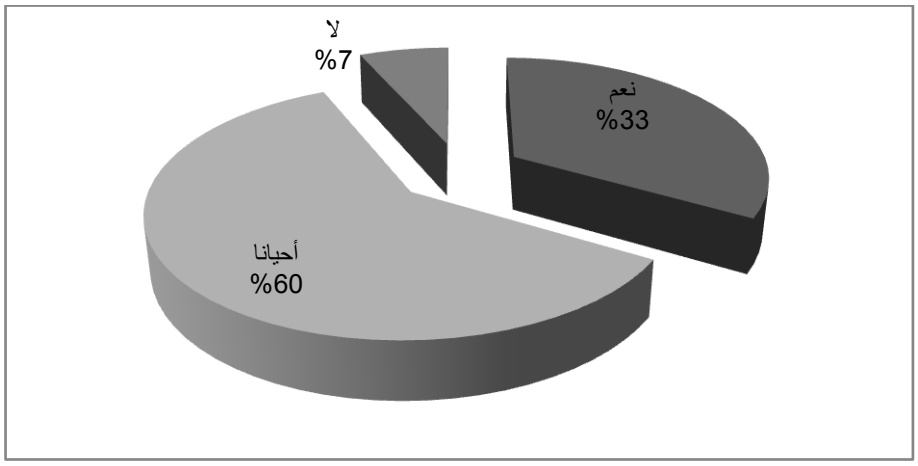
3– النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث : هل تعتقد الرسائل و مذكرات التخرج أداة ناجعة في التحقق من مستوى طلبة القسم

يوضح **الجدول رقم (14)**: آراء الأساتذة في مدى نجاعة الرسائل ومذكرات التخرج في التحقق من مستوى الطلبة

الاقتراح	التكرار	النسبة
نعم	5	33 %
أحيانا	9	60 %
لا	1	7 %
المجموع	15	100 %

يهدف هذا الطرح للكشف عن مدى كفاءة أداة التقويم (الرسائل ومذكرات التخرج) في التحقق من المستوى الفعلي للطلبة، ومن خلال توظيفهم لكم المعارف التي تلقوها خلال سنوات الدراسة بقسم الآداب واللغة العربية في عمل بحثي.

ويمكن تمثيل هاته المعطيات في الدائرة النسبية الموالية:



يمثل **الشكل رقم (17)**: آراء الأساتذة في مدى نجاعة الرسائل ومذكرات التخرج في التحقق من مستوى الطلبة

قراءة البيانات:

من خلال المعطيات السابقة نلاحظ أن النسبة الغالبة من الأساتذة اتجهوا للاقتراح (أحيانا)، وذلك بنسبة 60% ؛أي بتكرار(9) أساتذة من مجموع العينة، ويرجعون ذلك أن الرسائل ومذكرات التخرج يمكن من خلالها تقويم الطالب من ناحية الأسلوب واللغة ومن الناحية المنهجية وتوظيفه لها شكليا، أما واقعيا ففي بعض الأحيان لا تكون كافية لوحدها إلا إذا كلّلت بالمناقشة العلمية للتأكد من مستوى الطالب ومدى تمكنه من موضوعه.

أما الذين أجابوا بالاقتراح (نعم) هو 33%؛ أي بتكرار(5) أساتذة من مجموع العينة، ومردّ ذلك إلى أنها تعد خلاصة المسار الدراسي للطالب الجامعي في قسم الآداب واللغة العربية وعمل

تطبيقي ونموذجي يلخص من خلاله الطالب مسيرته العلمية، ويبين كمية المعارف التي اكتسبها بداية من أول سنة دراسية له، فيتمكن الأستاذ من تقييم مستواه لغويا ومعرفيا من خلالها.

والأساتذة الذين اختاروا الاقتراح (لا) فبلغ عددهم(1)؛ أي بنسبة 7%، وذلك مرده إلى اعتقادهم بأنها أداة قد فقدت قيمتها مع الثورة المعلوماتية فأصبحت غير صادقة وواقعية للكشف عن المستوى فكثرت فيها السرقات العلمية، في بعض الأحيان تكون غير منجزة شخصيا من قبل الطالب بنفسه.

مما سبق يمكننا القول بأن الرسائل ومذكرات التخرج هي أداة ناجعة للتحقق من تمكن الطالب من المنهجية العلمية للبحث، وكذا للتأكد من تمكنه من اللغة والأسلوب وذلك من الناحية الشكلية، إلا أنها بحاجة ملحة دائما إلى الاقتران بالمناقشات العلمية التي تحدد المستوى الحقيقي للطالب من ناحية موضوعه، بصرف النظر عن الحالات الشاذة التي تجنح نحو السرقات العلمية وغيرها.

4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والأخير : ما مدى فعالية أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية؟ و فيم تتمثل هذه الفعالية؟

تباينت آراء عينة الأستاذة في الإجابة عن هذا السؤال المفتوح التي سنعرض لأغلبها فيما يأتي:

- يعتقد أغلب الأساتذة بأن أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية مقبولة وفعالة من ناحية جمعها للمعلومات المطلوبة حول أداء الطلبة، إذ تكشف عن معارفهم وقدراتهم وتنميها من خلال سياسة التصويب، كما تعد الأداة الوحيدة التي تمكن الأستاذ من معرفة الفروق بين المتعلمين. وهي فعالة من ناحية إظهار قدرات الأستاذ ومهاراته في التعامل مع هذه الأدوات أولا، ثم تقويم أدائه وأساليبه وطرق تدريسه للطلبة إذا ما كانت ناجحة وتؤدي المطلوب هذا الذي سينعكس بالضرورة على أغلب الطلبة الذين يدرّسهم في صورة درجات جيدة.

– ويقول أساتذة آخرون بأن أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية إنما هي غير فعالة لأنها لا تعطي النتائج المرجوة منها، فلا تكوّن الطالب المستقل والقادر على البحث، ولا مشروع الأستاذ المتمكن من معارفه وأدواته كشجاعة الإلقاء والشرح، وهذا راجع لأنها تقوم معارف نظرية غير قابلة _في غالب الأحيان_ للتطبيق في الواقع، فهذه الأدوات في اعتقادهم تعتمد على التسويغ والتكرير والإرجاع دون بناء المناهج وأدوات التفكير لدى الطالب.

– ويعتقد البعض من الأساتذة أن الأدوات المستخدمة في التقويم المباشر في قسم الآداب و اللغة العربية لم تعد فعالة بالدرجة المطلوبة، فهم بحاجة إلى استحداث أدوات جديدة.

مما سبق من المعطيات يمكننا القول بأن أدوات التقويم المباشرة المعتمدة في قسم الآداب واللغة العربية فعالة إلى حد ما في تقويم الطلبة بالكشف عن معارفهم وقدراتهم ومهاراتهم، وفي تحديد مستوياتهم، كما هي فعالة من خلال تقويمها للأستاذ نفسه تقيما ذاتيا، بحيث يتبيّن له من خلالها أولا قدراته على استخدامها والتعامل معها، كما تظهر قدراته التدريسية، من خلال نتائج طلبته. لكن هذا لا يعني أن قسم الآداب واللغة العربية ليس بحاجة إلى أدوات أخرى مبتكرة تكسر ذلك الجمود الحاصل.

2- وصف وتحليل استمارة الاستبانة الموجهة لطلبة قسم الآداب واللغة العربية:

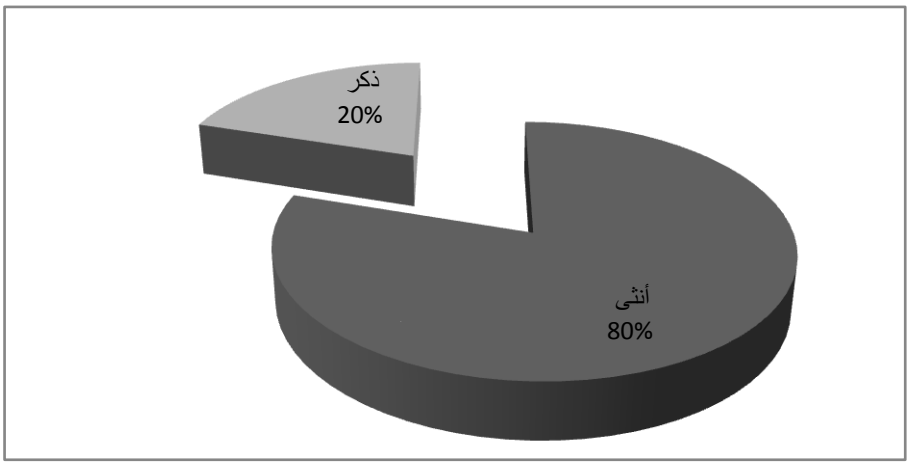
المحور الأول: الخصائص العامة لعينة الدراسة والإحصاءات الوصفية (البيانات الشخصية)

1_ **النتائج المعلقة بالسؤال الأول:** الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	12	80 %
ذكر	3	20 %
المجموع	15	100%

يوضح **جدول رقم (15)**: توزيع أفراد عينة الطلبة على متغير الجنس

ويمكننا تمثيل معطيات الجدول السابق في الدائرة النسبية الموالية:



يمثل **الشكل رقم (18)**: توزيع عينة الطلبة على متغير الجرس

قراءة البيانات:

يظهر واضحا لنا من خلال الجدول رقم(15) والدائرة النسبية الممثلة له أن نسبة الإناث المستجوبة من الطلبة أكثر من نسبة الذكور في قسم الآداب واللغة العربية؛ حيث قدرت نسبة

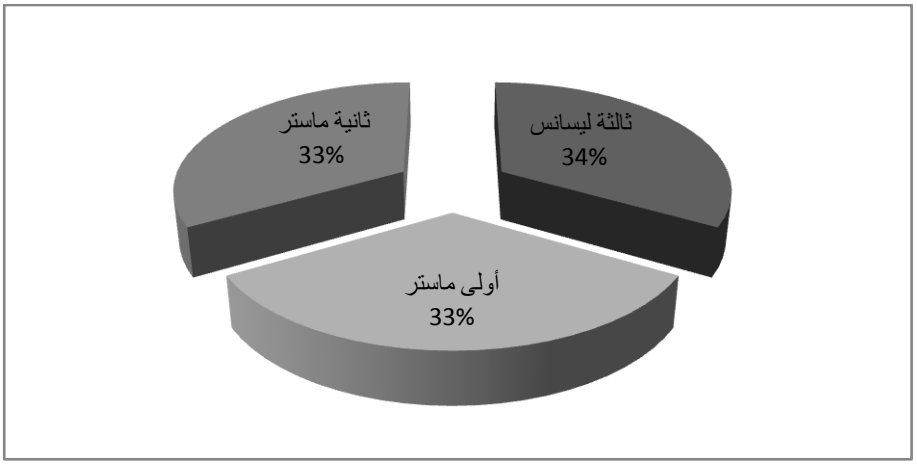
الإناث بنسبة 80% من مجموع العينة بتكرار(12) طالبة، أما نسبة الذكور فقد كانت 20%؛ أي بتكرار(3) طلاب، وهي نسبة ضئيلة مقارنة بنسبة الإناث، ولعل هذا راجع للتخصص كونه مرتبطا أكثر بالإناث، بينما ينصرف الذكور إلى مجالات وتخصصات أخرى أكثر عملية.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: المستوى

المستوى	التكرار	النسبة
ثالثة ليسانس	5	34 %
أولى ماستر	5	33%
ثانية ماستر	5	33 %
المجموع	15	100%

يمثل **جدول رقم (16)**: توزيع عينة الطلبة على متغير التخصص

ويمكن تمثل هذه المعطيات في الدائرة النسبة الموالية:



يمثل **الشكل رقم (19)**: توزيع أفراد عينة الطلبة على متغير التخصص

قراءة البيانات:

من خلال الجدول رقم (16) والدائرة النسبية الممثلة له نلاحظ أن نسبة الطلبة متساوية إلى حد ما، إذ أن كل من مستوى أولى ماستر وثانية ماستر قدرت نسبة كل منهما ب: 33% من مجموع العينة، أما بالنسبة لمستوى ثالثة ليسانس فقدرت نسبته ب: 34% من مجموع العينة، وهذا راجع في الأساس إلى اختيارنا لهذه العينة، فقد تم اختيار هذه المستويات لكونهم اكتسبوا خبرة لا بأس بها في الدراسة في القسم وتعرفوا جيدا على أدوات التقويم المستخدمة فيه، فيمكنهم الإجابة على مثل هذا الموضوع.

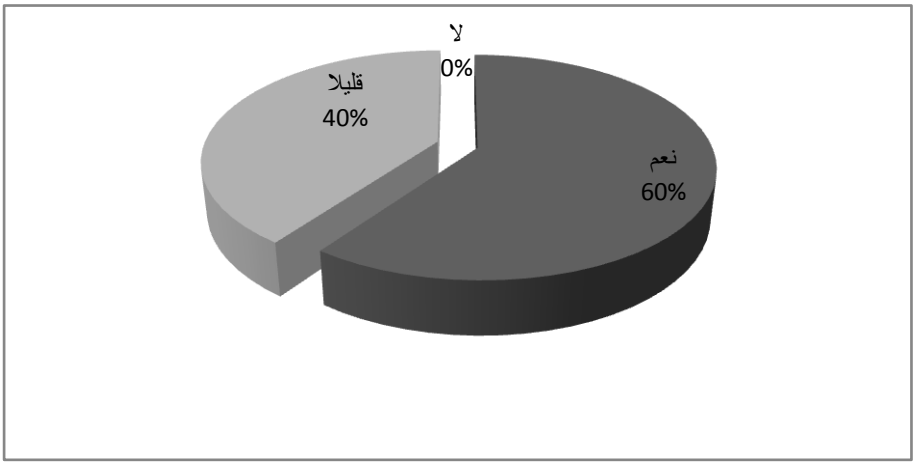
المحور الثاني: التقويم أهميته وأدواته

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل لاحظت وجود اختلاف في أدوات التقويم بين المستخدمة بين المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل الجامعة؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	9	60%
قليلا	6	40 %
لا	0	0 %
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (17)**: رأي عينة الطلبة في الاختلاف بين المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل الجامعة

ويمكننا تمثيل معطيات الجدول في الدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (20)**: رأي الطلبة في وجود اختلاف بين المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل الجامعة

قراءة البيانات:

من خلال الجدول رقم (17) والدائرة النسبية الممثلة له نرى أن: أغلب الطلبة أجابوا بـ (نعم) وبنسبة قدرت بـ % 60 من مجموع العينة، إذ لاحظوا وجود اختلاف في أدوات التقويم المستخدمة بين المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل الجامعة، وهذا راجع إلى أن المرحلة الجامعية هي طور منفصل عن الأطوار الأخرى بوزارته الخاصة فطبيعي أن تختلف عنها من ناحية العملية التعليمية فيه، وكذا من ناحية تقويهما وأدواتها.

أما بالنسبة للطلبة الذين اختاروا الاقتراح (قليلا) فقد قدرت نسبتهم بـ: 40% من مجموع العينة، وذلك راجع لكون أدوات التقويم في جل الأطوار ليست جديدة كليا على المتعلمين وإنما يزيد عددها مع كل مستوى يصل إليه المتعلم، وتختلف طريقة استخدامها بحسب مستوى المتعلمين والمحتوى.

أما الاقتراح (لا) فقد كان بنسبة % 0؛ أي لم يختره أحد من مجموع العينة.

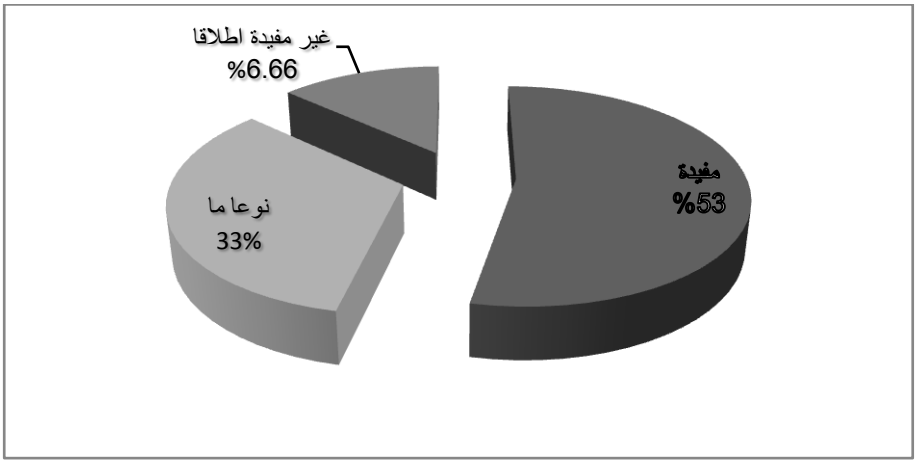
ومما سبق نتوصل إلى أن أدوات التقويم لا تختلف بين المرحلة الجامعية و المراحل التي قبلها وإنما يزداد عددها وتتطور مع كل مستوى يصل إليه المتعلمون، وتختلف طريقة استخدامها بالنظر إلى الهدف من التقويم وطبيعة المتعلمين والمحتوى (المادة التعليمية) المقدم والمراد تقويمه، فالبحوث مثلا لا تقدم في المراحل الأساسية للتعليم الابتدائي وأن قدمت تراعي مستوى المتعلمين من ناحية البناء والموضوع، وكما أنها تختلف بين المرحلة الثانوية والجامعية من الناحية المنهجية ...

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: إلى أي مدى تعتقد بأن عملية التقويم مفيدة في تكوين الطالب الجامعي؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
مفيدة	8	53,33 %
نوعا ما	5	40 %
غير مفيدة إطلاقا	2	6,66 %
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (18)**: آراء عينة الطلبة في فائدة عملية التقويم في تكوينهم

يمكننا تمثيل النسبة المتحصل عليها من الجدول في الدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (21)**: آراء عينة الطلبة في مدى فائدة عملية التقويم في تكوينهم

قراءة البيانات:

يظهر من خلال الجدول رقم (21) والدائرة النسبية الممثلة له أن الطلبة الذين أقروا بأن عملية التقويم (مفيدة) في تكوين الطالب الجامعي قدرت بـ: % 53؛ أي(8) طلبة من مجموع العينة، وذلك يعود إلى أنها تساهم في تحفيز الطالب على بذل مجهود أكبر من خلال التنافس، وبالتالي يكون تحصيله العلمي والمعرفي أكبر وكم المعلومات والخبرات التي يحصل عليها.

أما بالنسبة للطلبة الذين لاحظوا بأن هذه العملية (مفيدة نوعا ما) فقدرت بـ % 40؛ أي (5) طلبة من مجموع العينة، وذلك راجع إلى أن عملية التقويم عملية لا بأس بها؛ لأنها تساهم في اكتساب الطالب للمعارف والمعلومات النظرية المتعلقة بتخصصه، إلا أنها تحتاج طرق أكثر ابتكارا لترسيخ المعلومات من خلال التجربة والتطبيق ، لا من خلال المعارف النظرية فقط.

وبالنسبة للطلبة الذين أجابوا بأن هذه العملية (غير مفيد إطلاقا) فقدرت نسبتهم بـ6.66%؛ أي (2) طلبة من مجموع العينة. هذا راجع لكونهم يعتقدون بأن المعارف التي يكتسبونها نظرية، لا يمكن أن تطبق على أرض الواقع في مجال التعليم وهم بحاجة إلى دورات تكوينية لاحقا.

ومن خلال ما سبق نتوصل إلى أن التقويم عملية مفيدة إلى حد ما في تكوين الطالب الجامعي من الناحية العلمية، إذ أنها تساهم في تحفيزه على الاجتهاد والبحث وتعزز روح التنافس بين الطلاب، إلا أن حجم المعارف التي يكتسبها لا يمكن تطبيق أغلبها على أرض الواقع؛ لأنها لا تعدو كونها مفاهيم نظرية.

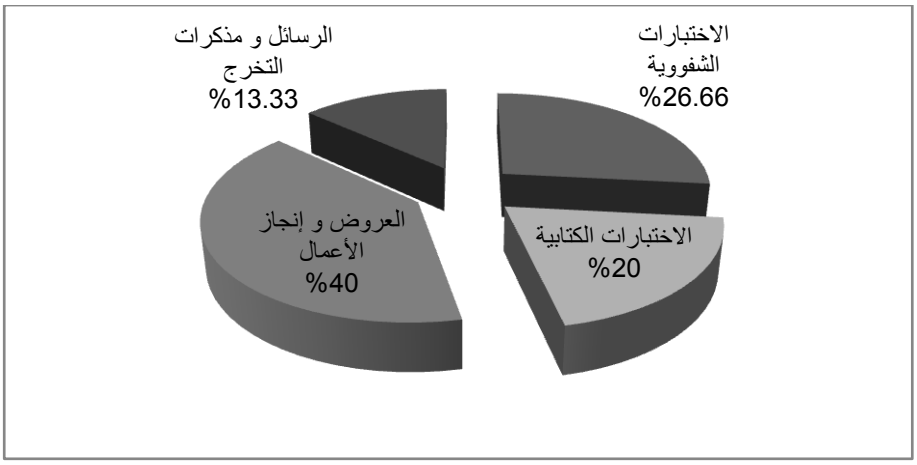
3- النتائج السؤال الثالث: ما هي الأداة المناسبة لك أكثر من بين أدوات التقويم المباشرة التالية؟ و لماذا؟

الجدول التالي يوضح إجابة أفراد العينة على هذا السؤال:

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
الاختبارات الشفوية	4	26.66 %
الاختبارات الكتابية	3	20 %
العروض و انجاز الأعمال	6	40 %
الرسائل و مذكرات التخرج	2	13.33 %
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (19)**: رأي عينة الطلبة في الأداة المناسبة للتقويم

ويمكن أن نمثل معطيات الجدول السابق في الدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (22)**: آراء الطلبة في أداة التقويم المباشرة المناسبة لهم

قراءة البيانات:

نرى من خلال الجدول رقم (19) والدائرة النسبية الممثلة له أن: أغلب الطلبة ذهبوا إلى خيار (العروض وإنجاز الاعمال)كأداة من أدوات التقويم المباشر المناسبة لهم. وقدرت نسبتهم ب4% بتكرار(6) طلاب، وذلك راجع إلى أن الطلبة يفضلون إنجاز الأعمال لكونها غير مقيدة بحصة مغلقة، إذ تنجز خارج قاعة الدراسة، فتسمح لهم بحرية التصرف في ذلك الوقت، كما

تمكنهم هذه الأداة من الاطلاع على الكتب فتطور لديهم الطريقة الصحيح للبحث عن المعلومات و استخدام المراجع.

أما خيار (الاختبارات الشفوية) فيأتي في المرتبة الثانية، إذ قدرت نسبة القائلين به من الطلبة بـ: 26.66% بتكرار(4) أشخاص من المجموع العينة. وقد يرجع ذلك إلى أن الاختبارات الشفوية تساهم في تقييم الطالب من ناحية الإلقاء والشجاعة الأدبية، فتفرق بين الطالب الممتاز والطالب المتوسط، كما تساعده على تنمية هاته المهارات.

أما بالنسبة لخيار (الاختبارات الكتابية) فقد أتى في المرتبة الثالثة، إذ أن نسبة الطلبة الذين اتجهوا لهذا الخيار قدرت بـ: 20% أي(3) طلبة من مجموع العينة. وذلك راجع إلى أن الاختبارات الكتابية تبين مدى قدرة الطالب على التعبير عن الفكرة، وتبرز أسلوبه، وتمكُنه من اللغة،كما تقلل الارتباك الذي يحصل وقت الإلقاء الشفوي.

أما بالنسبة للخيار (الرسائل والمذكرات) فقدرت نسبة الطلبة الذين توجهوا لهذا الخيار ب: 13.33%؛ أي (2) طلاب من مجموع العينة، ولعلهم اختاروها لأن المذكرات تكشف المستوى الحقيقي للطالب في التعامل مع أدوات البحث وكذا المعلومات من ناحية التبويب والترتيب والتعقيب، إذ تسهم هذه الأداة في تدريب الطالب على المنهج العلمي للبحث والتنقيب عن المعلومات وكيفية التعامل معها.

نستنتج أنه لاتوجد أداة واحدة مناسبة لتقويم جميع الطلبة، فلكل طالب قدرات ومهارات تختلف عن الآخر، لذا ينبغى التنويع في استخدام هذه الأدوات حتى تكون عملية التقويم مراعية ومنصفة للجميع.

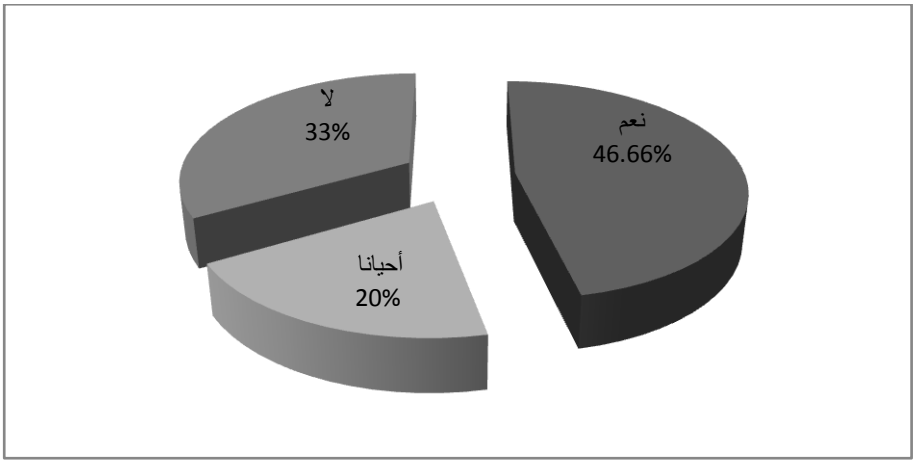
4- النتائج المتعلقة السؤال الرابع: هل تحاول البحث عن الحلول أو الإجابات النموذجية أو حضور حصص المعاينة بعد اجتيازك للامتحان؟ و لماذا؟

ويمكن إدراج البيانات المتصلة بهذا السؤال في الجدول التالي:

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	46.66 %
أحيانا	3	20 %
لا	5	33,33 %
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (20)**: اهتمام الطلبة بطرق وأساليب تصحيح الأخطاء

يمكننا تمثيل هذه البيانات المرفقة في الجدول السابق في الدائرة النسبية الموالي:



يمثل **الشكل رقم (23)**: اهتمام الطلبة بطرق وأساليب تصحيح الأخطاء

قراءة البيانات:

يهدف هذا الطرح إلى معرفة مدى وصول طلبة قسم الآداب واللغة العربية إلى عملية تقويم المتعلم لنفسه، وكذا الخطوة الأخيرة من عملية التقويم؛ أي إصلاح الاعوجاج أو اكتشاف المشكل والتعديل، ويحدث ذلك من خلال بحث الطالب عن الحلول أو الإجابات النموذجية أو اهتمامه بحصص المعاينة.

من خلال النتائج الظاهرة في جدول السابق والدائرة الممثلة له، فإن أغلب الطلبة أجابوا بالاقتراح (نعم) ممن يهتمون بأساليب تصحيح الأخطاء والتي قدرت ب: 46,66% بتكرار(7)

طلبة من مجموع العينة. قد يعود ذلك إلى اهتمامهم بتعلم المنهجية الصحيحة للإجابة، كما قد يسهم تصحيح الأخطاء في ترسخ المعلومة الصحيحة في الذهن لمدة أطول.

ثم تليها فئة الذين لا يهتمون بالبحث عن حلول وحضور حصص المعاينة من الذين أجابوا بصيغة (لا) بنسبة 33% أي بتكرار (5) طلبة من المجموع، قد يرجع سبب هذا التوجه إلى كونهم طلبة متفوقين تحصلوا على علامات مرضية لا تستدعي التأكد منها أو أنهم يملكون الإجابات عنها سلفا من خلال الدروس المقدمة.

والقلة هم الطلبة الذين أجابوا بالصيغة (أحيانا) بتكرار(3) طلبة وقدرت نسبتهم بـ 20%، ونرجع ذلك إلى اهتمامهم بتصحيح الأخطاء فقط في حالة ما إذا لم يحصلوا على نتائج مرضية.

من خلال ما سبق نتوصل إلى أن غالبية الطلبة يهتمون بالبحث عن أساليب تصحيح الأخطاء بعد عملية تقويمهم وذلك لإدراك أخطائهم والتعلم منها وعدم الوقوع فيها مرة أخرى ومعرفة نقاط الضعف والقوة في أدائهم التعليمي. كما يتأكدون كذلك من نزاهة العملية من خلال النقاط المتحصل عليها.

المحور الثالث: فعالية أدوات التقويم المباشرة

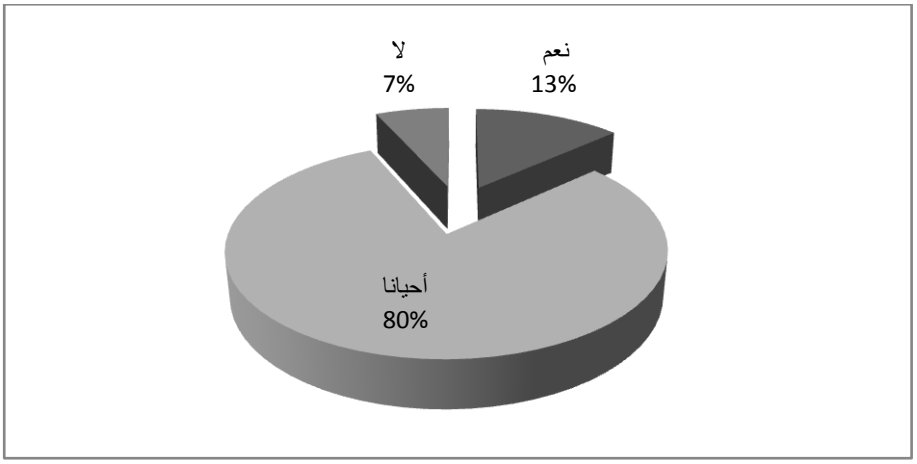
1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: هل تناسب أدوات التقويم المختارة المحتوى المقدم وتراعي خصوصية المقاييس المدرّسة في قسم الآداب و اللغة العربية؟

ويمكننا تلخيص إجابات هذا السؤال في الجدول التالي:

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	2	13.33 %
أحيانا	12	80%
لا	1	6,66 %
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (21)**: آراء الطلبة في مدى مناسبة أدوات التقويم للمحتوى

يمكننا تمثيل البيانات السابقة في الدائرة النسبية الموالية:



يمثل **الشكل رقم (24)**: آراء الطلبة في مدى مناسبة أدوات التقويم للمحتوى

قراءة البيانات:

يظهر من معطيات الجدول السابق والدائرة الممثلة له أن:

نسبة كبيرة من الطلبة ذهبوا إلى الخيار (أحيانا) بنسبة قدرت بـ80% أي بتكرار(12) طالب وطالبة من العينة، ويعود ذلك إلى أنه هناك بعض أساتذة يدخلون أدوات تقويم لا تتماشى والمحتوى المدرس من الناحية الكمية والكيفية، بحيث يركزون على جزئية بسيطة من كم هائل من الدروس أو يغفلون طبيعة المقياس في اختيارهم لأداة التقويم.

أما بالنسبة للطلبة الذين رأوا بأن الأدوات المختارة (نعم) تناسب خصوصية المقاييس المدرسة فكانت نسبتهم قليلة قدرت بـ 13%، بتكرار(2) من الطلبة. أن وتليها من توجهوا نحو أن هذه الأدوات لا تناسب المحتوى المقدم وخصوصية المقاييس وقدرت نسبتهم ب .: 7%بتكرار طالب واحد (1) من العينة.

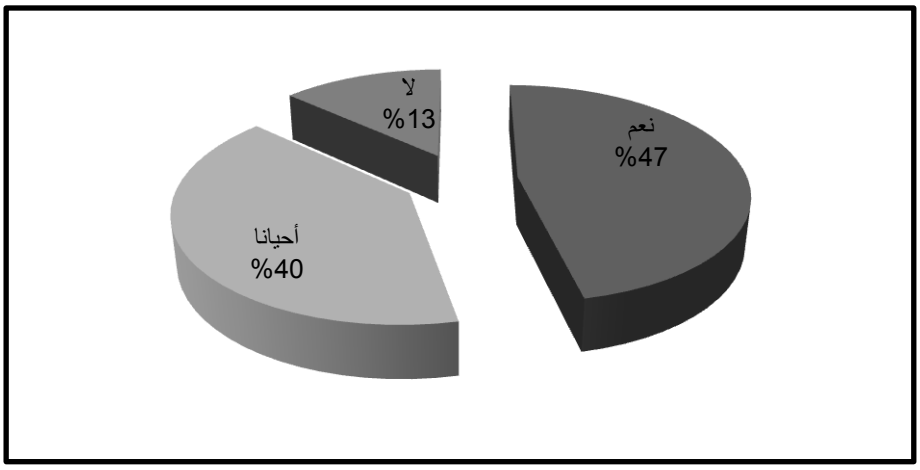
نستنتج أن أداة التقويم لابد من أن تراعي خصوصية المقياس والمادة العلمية المدرسة من ناحية الكم والكيف، فلا يصلح أن نقوم تعلم الإعراب بأداة كالبحوث مثلا، أو أن نقوم جزئية من بحر من المعلومات مقدمة. فينبغي أن تتسم الأداة المختارة بالتوازن.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تراعي أدوات التقويم المستخدمة قدرات الطلبة واختلافاتهم؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	7	46%
أحيانا	6	40%
لا	2	13%
المجموع	15	100%

الجدول رقم (22): آراء عينة الطلبة في مدى مراعاة أدوات التقويم لقدراتهم

ويمكننا تمثيل البيانات التي جاءت في الجدول السابق في الدائرة النسبية أسفله:



يوضح **الشكل رقم (25)**:آراء عينة الطلبة في مدى مراعاة أدوات التقويم لقدراتهم

قراءة البيانات:

يبين لنا الجدول أعلاه أن نسبة كبيرة من الطلبة أقروا بأن أدوات التقويم المستخدمة (نعم) تراعي قدراتهم واختلافهم وقدرت نسبتهم بـ47% أي بتكرار (7) طلبة من مجموع العينة، وهذا راجع إلى أن بعض الأساتذة يراعي في اختياره لأدوات التقويم تفاوت قدرات الطلبة، فيصوغ على سبيل المثال اختبار كتابي يدرج فيه أسئلة متنوعة ومتفاوتة من ناحية الصعوبة.

وتليها مباشرة وبنسبة 40% أو بتكرار(6) من مجموع العينة الذين توجهوا نحو الخيار الثاني ألا وهو (أحيانا) ما تراعي أدوات التقويم المستخدمة قدرات الطلبة واختلافهم، وقد يعود ذلك إلى أن بعض الأدوات تكون عصية في يد الأستاذ، فلا يستطيع تطويعها على حسب اختلاف القدرات بين عدد كبير من الطلبة مثلا الاختبارات الشفوية هناك بعض من الطلبة يستصعب هذه الأداة لارتباكه ولا يستحضر المعلومات بشكل سريع والذي يوحي للأستاذ بعدم فهمه في حين أنه لو استخدمت أداة أخرى لكان قد اظهر إمكاناته أكثر .

أما بالنسبة للطلبة الذين توجهوا إلى أن أدوات التقويم المستخدمة (لا) تراعي قدرات الطلبة واختلافهم وذلك بنسبة ضئيلة قدرت بـ:13% وبتكرار(6) من مجموع العينة، وقد تنمّ إجابتهم هذه عن أنهم طلبة من المستوى المنخفض من الذين لازالوا لم يتأقلموا مع طبيعة المرحلة الجامعية.

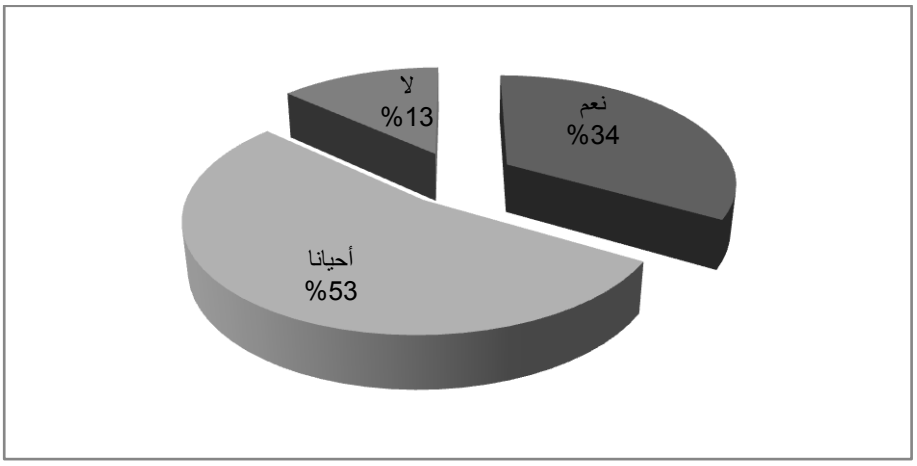
ونستنتج أن آراء الطلبة حول أدوات التقويم ومراعاتها لقدراتهم واختلافاتهم متباينة. إلا أنه يرجح أن تكون هذه الأدوات في متناول الجميع.

3_ النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل تعكس عملية التقويم جهود الطالب المبذولة خلال الموسم الدراسي ؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	5	34%
أحيانا	8	53 %
لا	2	13 %
المجموع	15	100 %

يمثل **الجدول رقم (23)**: آراء عينة الطلبة في مراعاة أدوات التقويم لجهودهم المبذولة خلال الموسم الدراسي

نمثل بيانات الجدول السابق في الدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (26)**: آراء عينة الطلبة في مراعاة أدوات التقويم لاختلافات قدراتهم

قراءة البيانات:

تباينت إجابات الطلبة عن هذا السؤال، إذ يمكن توضيحها من خلال الجدول الموالي:

من خلال الجدول تبين لنا أن نسبة كبيرة من الطلاب و بتكرار يصل إلى(8) من مجموع العينة رأوا بأنه (أحيانا) ما تعكس عملية التقويم جهود الطلاب المبذولة خلال الموسم الدراسي، وقدرت نسبتهم بـ: % 54، وهذا راجع إلى ما خلفته الجائحة من سياسة التساهل، إذ أن البعض من الأساتذة أصبحوا غير صارمين مع الطلبة في عملية تقويم، وبوجه خاص فيما يخص الأدوات المتعلقة بالحصص التطبيقية كالبحوث و إنجاز الأعمال.

وتليها نسبة ليست بقليلة توجهوا إلى أن (نعم) عملية التقويم تعكس جهود الطلاب المبذولة حيث تصل نسبتهم لـ 34% من العينة. إذ أن كل طالب ينال ما يستحقه.

في حين تصل نسبة الذين توجهوا نحو خيار أن عملية التقويم (لا) تعكس جهود الطلاب المبذولة خلال الموسم الدراسي إلى 13%من مجموع العينة،

يتضح من خلال ما سبق من النتائج أنه غالبا ما لا تعكس أدوات التقويم المختارة جهود الطلاب في قسم الآداب واللغة العربية، ذلك يرجع إلى أن بعض الأدوات تتعامل بتساهل مع الطلاب من ناحية الصرامة.

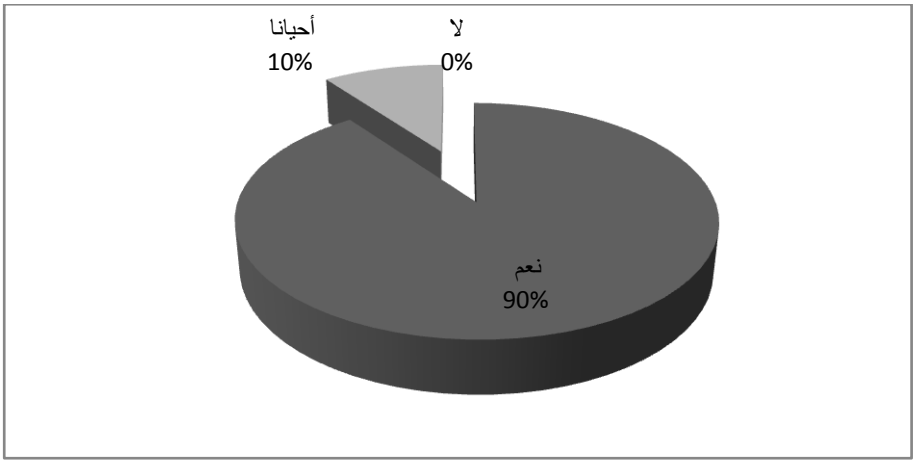
4- النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل تعتقد أن المذكرات ورسائل التخرج وناقشاتها مهمة ومفيدة للطالب؟ و ماذا؟

يمكننا تمثيل إجابات الطلبة على هذا السؤال في الجدول الموالي:

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	13	90 %
أحيانا	2	10 %
لا	0	0 %
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (24)**: آراء الطلبة في أهمية مناقشة الرسائل ومذكرات التخرج

هذا الجدول يمكن تمثيل معطياته في الدائرة النسبية التالية:



يمثل **الشكل رقم (27)**: آراء الطلبة في أهمية الرسائل ومذكرات التخرج ومناقشاتها

قراءة البيانات:

والغرض من إدراجنا لهذا السؤال الوقوف على مدى أهمية الرسائل ومذكرات التخرج ومناقشاتها من وجهة نظر الطلاب، فمن خلال البيانات والمعطيات السابقة الذكر نلاحظ أنها أظهرت نسبة الطلاب الذين توجهوا بالقول أن مناقشة المذكرات ورسائل التخرج (نعم) مهمة ومفيدة للطلاب بنسبة كبيرة جدا قدرت بـ 90 % بتكرار (13) من العينة، هذا راجع إلى أن مناقشة الرسائل والمذكرات مع اللجنة العلمية للأساتذة تحفز الطالب على إنجاز بحثه بصورة دقيقة، كما يتضح المستوى العلمي الحقيقي للطالب ومدى تمكنه من موضوع بحثه.

ومقارنة بالنسبة السابقة فإن نسبة الطلبة الذين توجهوا أن مناقشة المذكرات مهمة ومفيدة (قليلا) قدرت ب: 10% أي بتكرار (2) من العينة، وهذه الإجابة قد تكون راجعة إلى أن بعض الطلبة يعتقد بأنها تركز على الجانب الشكلي من المنهجية فقط.

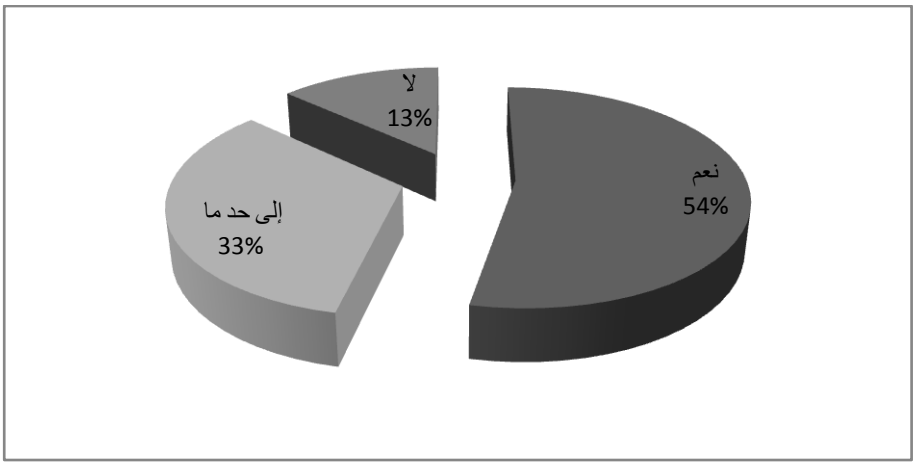
ونتوصل من خلال هذه النسب إلى أن الرسائل و المذكرات ومناقشتها تعد أداة تقويم جد مهمة ومفيدة، حيث توضح للطالب الأخطاء التي وقع فيها وتقومها علميا ومنهجيا، وتزيد من دافعيته للبحث أكثر .

5- النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس : هل تمكن أدوات التقويم المستخدمة في قسم الآداب و اللغة العربية الطالب من التعرف على مناحي قوته وضعفه ؟

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
نعم	8	54 %
إلى حد ما	5	33%
لا	2	13%
المجموع	15	100 %

يوضح **الجدول رقم (25)**: آراء الطلبة في تحديد أدوات التقويم لمناحي القوة و الضعف في أدائهم.

يمكننا تمثل معطيات الجدول السابقة من خلال الدائرة النسبية الموالية:



يمثل **الشكل رقم (28)**: آراء الطلبة في نجاعة أدوات التقويم المباشرة من ناحية توضيحها لمناحي القوة والضعف

قراءة البيانات:

إن إدراجنا لهذا السؤال لهو لمعرفة ما إن كانت أدوات التقويم المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية تمكن الطالب من التعرف على مناحي قوته وضعفه حتى يتلاف ى ويصلح ما يجب إصلاحه، ويثمّن ما يجب تثمينه.

ومن خلال استقراء الجدول والمعطيات يظهر أن نسبة كبيرة من الطلاب الذين يقرون بأن الأدوات المستخدمة (نعم) تمكن الطالب من معرفة نقاط ضعفه وقوته تصل نسبتهم إلى54% بتكرار(8) طلبة من مجموع العينة، ونرجع سبب ذلك إلى أن الهدف من اختيار أداة التقويم في الأساس هو أن تكون فكرة شاملة عن الطالب من خلال جمع معلومات وبيانات صحيحة تساعده في تقويم نفسه ذاتيا.

في حين تصل نسبة الطلاب الذين ارتأوا أن هذه الأدوات تمكن (إلى حد ما) من معرفة مناحي قوته وضعفه إلى 30% وهي ليست بنسبة قليلة.أما بالنسبة للطلبة الذين توجهوا إلى أن هذه الأدوات لا تمكن الطالب من معرفة نقاط ضعفه وقوته نسبة ضئيلة جدا مقارنة بالنسب الأخرى حيث قدرت بـ13%أي بتكرار(2) طلبة من العينة ككل.

ومن خلال هذه النتائج نتوصل إلى أن: أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية فعالة نسبيا في مساعدة الطلاب على اكتشاف مناحي الضعف في سلوكهم التعليمي، كما تساعدهم في التعرف على قدراتهم ومهاراتهم في مختلف المجالات المرتبطة بالتخصص في القسم، وسواء أكان الطالب ضعيف المستوى أو متوسطه أو جيد، فإنه المسؤول الأول عن تطوير قدراته وتحسين مستواه بالاجتهاد أكثر من خلال البحث الدؤوب والجاد، لأن الهدف من أداة التقويم عادة هو تزويده بمعلومات عن مستوى أدائه، ثم يرجع له الخيار والقرار فيما يفعله تجاه ذلك .

المبحث الثالث: نتائج وتوصيات ومقترحات

بعد أن قمنا بتحليل الاستمارة الموجّهة إلى أساتذة قسم الآداب و اللغة العربية بجامعة بسكرة بصفة عامة، وكذا الاستمارة الموجّهة إلى طلبة قسم الآداب واللغة العربية في التخصص اللغوي، تحصّلنا على مجموعة من النتائج والمقترحات تعدّ حلولا لإشكالية هذه الدراسة والتي ندرجها فيما يأتي:

1- أنَّ التقويم عملية مهمة للأستاذ والطالب على حد سواء، و ذلك يكمن في كونها الوسيلة الوحيدة للتأكد من نجاعة العملية التعليمية من خلال التحقق من وصولها إلى الأهداف المرجوة منها.

2- تختلف أدوات التقويم في المرحلة الجامعية عن التي في المراحل التي قبلها من ناحية بنائها بحيث تواكب تطور المراحل وتراعي طبيعة المتعلمين والمحتوى المقدم في كل مرحلة.

3- إن أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية محدودة جدا من ناحية العدد، هذا ما يحول دون تنويع الأساتذة في اختيارهم لها.

4- يفضل الطلبة أداة التقويم التي في شكل عروض وبحوث لأنها غير مربوطة بحصة.

5- أنَّ أراء الطلبة حول أدوات التقويم و مراعاتها لقدراتهم و اختلافاتهم متباينة إلا انه يرجّح أن تكون هذه الأدوات في متناول الجميع.

6- لابد من استثمار جميع أنواع أدوات التقويم المباشرة المتاحة في تقويم الطلاب، خصوصا وأن الأدوات المتاحة في مجال الآداب واللغة العربية محدودة جدا.

7- التقويم عملية جد مهمة في المرحلة الجامعية، فهي وسيلة للتحقق من نجاعة العملية التعليمية فيها، ومدى تحقيقها لأهدافها المسطرة من خلال التحقق من مستوى الطلاب.

8- إنَّ لكل أستاذ طريقته الخاصة في اختيار الأداة التي يقوّم بها معارف طلبته، إلا أن هذا الاختيار لا يكون عشوائيا بل لابد من معايير تضبطه، فينبغي مراعاة طبيعة المادة العلمية والمتعلمين المراد تقويمهم أولا.

9- لكل أستاذ طريقته الخاصة والمختلفة في التعامل مع التباسات الفهم (عدم الفهم) لدى الطلبة، وذلك بالنظر إلى العوامل الخارجة الداخلية التي ساهمة بحدوث ذلك من شكل طرح أسئلة من شكل متى وكيف و أين حدث ذلك خلال مجريات الحصة، ولما؟ للبحث في العوامل التي سببت ذلك.

10- تقوم عملية التعلم في الجامعة بتقويم الأهداف و مخرجات تعلم الطلبة كما تسمح للمعلم بتقويم أساليبه وطرق تدريسه ومدى نجاعته مع الطلاب.

11- إنَّ عملية التصحيح التي تلي الامتحانات الرسمية في الجامعة، عملية لابد منها لأنها تدخل ضمن مسار عملية التقويم في تعريف الطلاب على مناحي القوة و الضعف في أدائهم، كما تؤسس لديهم المنهجية الصحيحة للإجابة وتساعده في تصويب علاماته.

12- إنَّ اختيار الأداة المناسبة لها دور كبير في إنجاح عملية التقويم، فهو يكسب عملية التعليم فعالية أكثر من خلال إمدادها ببيانات ومعلومات دقيقة وموضوعية عن السلوك التعليمي المراد قياسه وتقويمه.

13- أنَّ الجائحة و التعليم عن بعد صحيح أثر في العملية التعليمية من الناحية الكمية والكيفية، غير أنّه لم يغلي العملية التقويمية فيها، بل استحدث طرق جديدة للتقويم تماشت مع الوضع الصحي آنذاك فتساهلت مع الطلبة بحكمه.

14- أنَّ الرسائل ومذكرات التخرج هي أداة ناجعة للتحقق من تمكن الطالب من المنهجية العلمية ، وكذا للتأكد من تمكنه من اللغة ة الأسلوب وذلك شكليا، إلا أنها بحاجة ملحّة دائما

إلى اقتران بالمناقشات العملية التي تحدد المستوى الحقيقي للطالب من ناحية تمكنه من موضوعه، بصرف النظر عن الحالات الشاذة التي تجنح نحو الغش و السرقات العلمية وغيرها.

15- يعتقد بعض الأساتذة أن أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية غير فعالة لأنها لا تعطي النتائج المرجوة منها، فهذه الأدوات في اعتقادهم تعتمد على التسويغ والتكرير والإرجاع دون بناء المناهج وأدوات التفكير لدى الطالب.

16- يعتقد بعض آخر من الأساتذة أن أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية إنما هي غير فعالة لأنها لا تعطي النتائج المرجوة منها، فلا تكوّن الطالب المستقل القادر على البحث، ولا مشروع الأستاذ المتمكن من معارفه وأدواته كالشجاعة الأدبية في الإلقاء والشرح، وهذا راجع إلى أنها تقوم معارف نظرية في الأساس، غير قابلة –في غالب الأحيان– للتطبيق في الواقع، فهم بحاجة إلى استحداث أدوات جديدة.

17- يعتقد أساتذة آخرون بأن أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب والغلة العربية مقبولة وفعالة من ناحية جمعها للمعلومات المطلوبة حول أداء الطلبة، إذ تكشف عن معارفهم وقدراتهم وتقوّمها من خلال سياسة التصويب، كما تعد الأدوات الوحيدة –بحكم التخصص–التي من خلالها يمكن للأساتذة معرفة الفروق بين المتعلمين. كما تعد فعالة من ناحية إظهار قدرات الأستاذ ومهاراته في التعامل مع هذه الأداة أولا، ثم تقويم أدائه وأساليبه وطرق تدريسه للطلبة إذا ما كانت ناجحة وتؤدي المطلوب هذا الذي سينعكس بالضرورة على أغلب الطلبة الذين يدرسهم في صورة درجات جديدة.

18- التقويم عملية مفيدة إلى حد ما في تكوين الطالب الجامعي من الناحية العلمية، إذ أنها تساهم في تحفيزه على الاجتهاد والبحث وتعزز روح التنافس بين الطلاب، إلا أن كمية المعارف التي يكتسبها لا يمكن تطبيق اغلبها على أرض الواقع؛ لأنها لا تعدو كونها مفاهيم نظرية.

19- لا توجد أداة واحدة مناسبة لتقويم جميع الطلبة فلكل طالب قدرات ومهارات تختلف عن الأخر، لذا ينبغي التنويع في استخدام هذه الأدوات حتى تكون عملية التقويم مراعية ومنصفة للجميع.

20- غالبية الطلبة يهتمون بالبحث عن أساليب تصحيح الأخطاء بعد عملية تقويمهم وذلك لإدراك أخطائهم والتعلم منها وعدم الوقوع فيها مرة أخرى ومعرفة نقاط الضعف والقوة في أدائهم التعليمي، كما يتأكدون كذلك من نزاهة العملية من خلال النقاط المتحصل عليها وورقة الإجابة النموذجية.

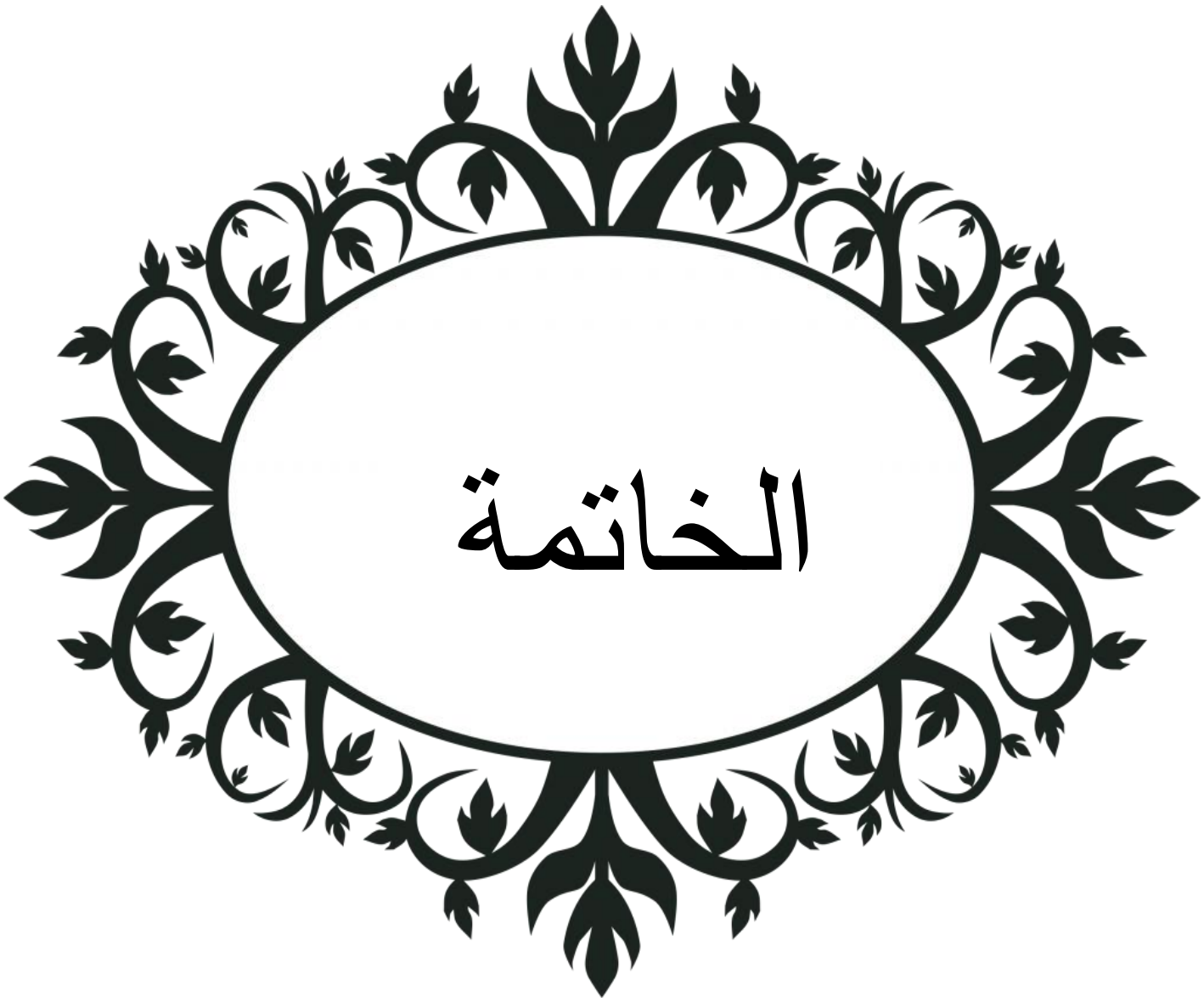
21- أنَّ أداة التقويم لابد من أن تراعي خصوصية المقياس و المادة العلمية المدرسة من ناحية الكم و الكيف، فلا يصلح أن نقوم أن نقوم تعلم الإعراب بأداة كالبحوث مثلا.

22- أنَّهُ غالبا ما لا تعكس أدوات التقويم المختارة جهود الطلاب في قسم الآداب واللغة العربية وذلك يرجع إلى أن بعض أدوات تتعامل بتساهل مع الطلاب من ناحية الصرامة.

23- أنَّ الرسائل والمذكرات ومناقشتها تعد أداة تقويم جد مهمة و مفيدة، حيث توضح للطالب الأخطاء التي وقع فيها وتقومه علميا ومنهجيا وتزيد من دافعيته للبحث أكثر.

24- أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية فعالة نسبيا في مساعدة الطلاب على اكتشاف مناحي الضعف في سلوكهم التعليمي، كما تساعدهم في التعرف على قدراتهم ومهاراتهم في مختلف المجالات المرتبطة بالتخصص في القسم.

25- أنَّ الطالب المسؤول الأول عن تطوير قدراته و تحسين مستواه بالاجتهاد أكثر من خلال البحث الدؤوب والجاد لأن الهدف من أداة التقويم عادة هو تزويده بمعلومات عن مستوى أدائه، ثم يرجع له الخيار والقرار فيما يفعله تجاه ذلك.


الخاتمة

من خلال الدراسة النظرية والتطبيقية الموسومة بـ: " فعالية أدوات التقويم المباشرة في المرحلة الجامعية قسم الآداب واللغة العربية لجامعة بسكرة أنموذجا " نصل إلى الإجابة عن إشكالية هذا البحث وتساؤلاته التي طرحت في مقدمته للكشف عن مدى نجاعة أدوات التقويم المباشرة المستخدمة من قبل الأساتذة في قسم الآداب واللغة العربية في عملية التقويم وعلاقتها بمخرجات تعلم الطلبة، ومدى تحقيق هذه الأدوات للأهداف، وذلك من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، وكذا من وجهة نظر طلبة القسم، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس:

ما مدى فعالية أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية في قياس مخرجات تعلم الطلبة والتحقق من بلوغ أهداف التقويم في القسم ؟

وعليه ففي ختام هذه الدراسة توصلنا إلى النتائج الآتية:

- أنَّ هناك فرق بين كل من مصطلحات الاختبار والقياس والتقييم والتقويم، حيث يعد التقويم أشملها جميعا في حين يعد الاختبار أداة للقياس، والقياس هو القيمة الكمية أما التقييم فهو تشخيص للمشكل، والتقويم يقوم بإصلاح ذلك المشكل.

- أنَّ عملية التقويم عملية مهمة حيث أنها ترتبط بكافة المجلات الحياتية لمعرفة إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف الموضوعة.

- ترتبط عملية التقويم لدى بعض الطلبة والأساتذة بفكرة الدرجات، في حين أنها عملية متكاملة تبدأ بوضع الهدف منها ثم تختار الأداة المناسبة له لجمع البيانات حوله ثم تحللها وتترجمها في صورة درجات تقييم من خلالها أداءه وتحصي نقاط الضعف والقوة حتى تتمكن من التعامل معها للوصول إلى التعلم والاكتساب.

– توصلنا إلى أن هناك اختلاف في أدوات التقويم بين الأقسام العلمية والأدبية، لأن هناك أدوات لا يمكن تطبيقها على مستوى الظاهرة الإنسانية في الأدب كأداء الطلبة في التطبيقات العملية الحقيقية.

– أنّ اختيار الأدوات المناسبة للتقويم يساهم في إنجاح عملية التقويم، حيث تعد أول خطوة بعد تحديد الهدف من التقويم.

– لكي تكون أداة التقويم المختارة فعالة لابد أن تمتاز بالموضوعية والصدق والثبات.

من خلال النتائج المتحصل عليها بعد طرح الاستبانة للأساتذة والطلبة وتحليلها نخلص إلى:

– أنَّ التقويم عملية جد مهمة في المرحلة الجامعية، وأنه لابد من استخدام جميع أنواع التقويم المتاحة في تقويم الطالب، خصوصا أن هذه الأدوات جد محدودة في مجال الأدب واللغة العربية.

– أنَّ عملية تصحيح الامتحانات الرسمية في الجامعة تكون ضمن عملية تقويم الطالب ليتعرف على مناحي القوة والضعف عنده، وأيضا المنهجية الصحيحة للإجابة.

– أنَّ اختيار الأداة المناسبة له دور في إنجاح عملية التقويم، حيث يُكسب عملية التعليم فعالية أكثر.

– لقد أحدثت جائحة كورونا أثرا كبيرا على العملية التعليمية من الناحية الكمية والكيفية إلا أنَّ هذه العملية لم تلغَ بل تم استحداث طرق جديدة لإنجاحها.

– تُعد الرسائل ومذكرات التخرج أداة ناجعة للتقويم إذا ما اقترنت بالمناقشات العلمية، لأنها بذلك تهدي الطالب إلى التعرف على الهفوات التي وقع فيها، وتتحقق من تمكنه من المنهجية العلمية وتكشف الغطاء عن المستوى الحقيقي له.

- إنَّ الأدوات المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية لم تعد فعالة بالدرجة المطلوبة حيث جب استحداث أدوات جديدة فعالة أكثر تتواكب مع العصر والمواد المقدمة للطالب.

- يرى الطلبة أنَّ عملية التقويم مفيدة لحد ما في تكوينهم، لأنَّها تقوم بتحفيزهم على البحث والاجتهاد أكثر.

- ونخلص إلى أنَّه من الجيد أن يتم التنويع في أدوات التقويم المستخدمة لتقويم الطالب حتى تكون هذه العملية منصفة ومراعية لجميع الفئات الطلابية، وخصوصية المقاييس والمواد العلمية المدرَّسة.

- إنَّ أدوات التقويم المباشر تراعي قدرات الطلاب واختلافاتهم الفردية.

- غالبا لا تعكس أدوات التقويم جهود الطالب المبذولة في قسم الآداب واللغة العربية، ولعل ذلك عائد إلى أنَّ بعض الأدوات تم التساهل فيها خاصة في فترة الجائحة.

وفي الأخير نتوصل إلى أن أدوات التقويم المباشر المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية فعالة إلى حد ما، وذلك لأنها تساعدهم على اكتشاف قدراتهم ومهاراتهم، والوقوف على نقاط ضعفهم وتقويمها وتقويتها، لأنَّ الهدف منها تزويد الطلاب بمعلومات عن مستوى أدائهم للتطوير من قدراتهم بالاجتهاد أكثر.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

هذه استبانة مقدمة للأساتذة لجمع بيانات أساسية لمذكرة ماستر في تخصص اللسانيات التطبيقية الموسومة بـ:

فعالية أدوات التقويم المباشرة في قسم الآداب و اللغة العربية لجامعة بسكرة

نرجو منكم المشاركة في الإجابة عن كافة الأسئلة المدرجة بدقة و وضوح و تروٍّ؛ لأن نتائج هذا البحث معتمدة أساسا وإلى حد كبير على المعلومات المصرح بها من قِبلكم، كما نعلمكم بأن البيانات سرية؛ ولن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

مع خالص الشكر و الامتنان سلفاً لتعاونكم أساتذتنا.

السنة الدراسية: 2022/2021م

المحور الأول: البيانات الشخصية

- الجنس: * أنثى ☐ * ذكر ☐

- الرتبة:

* أ.دكتور ☐ * أ.محاضر أ ☐ * أ.محاضر ب ☐

* أ.مساعد أ ☐ * أ. مساعد ب ☐

- التخصص: .....

- سنوات الخبرة:

* من 1 إلى 5 سنوات ☐ * من 5 إلى 10سنوات ☐

* أكثر من 10سنوات ☐

المحور الثاني: التقويم أهميته و أدواته

1- ما مدى أهمية عملية التقويم في الوسط الجامعي من وجهة نظرك؟

* مهمة ☐ * مهمة إلى حد ما ☐ *غير مهمة ☐

التعليل:.....

2- ما هي الأداة التي تستعين بها أكثر لتقويم طلبتك ؟

* الاختبارات الشفوية ☐ * الاختبارات الكتابية ☐

* الاختبارات التطبيقية ☐ * العروض و إنجاز الأعمال ☐

*جميعها ☐

3- هل تحاول أن تنوع في اختيارك لأدوات التقويم ؟ و لماذا؟

* نعم ☐ * أحيانا ☐ * لا ☐

التعليل:.....

4- هل تختار الأداة بناءً على ملاءمتها:

* لطبيعة المقياس ☐ * لك كأستاذ ☐ * لمستوى الطلبة ☐

ولماذا؟

التعليل: .....

5- بعد تطبيقك لأداة التقويم المناسبة هل :

* تصحح المفاهيم الخاطئة عند الطلبة ☐ * تحاول تدارك النقائص خلال تطويع الدروس ☐

* تنصح الطلبة بالإطلاع على مراجع معينة ☐ * تكتفي بالتعقيب ☐

6- هل تحرص على نشر الإجابة النموذجية أو برمجة حصص معاينة لطلبتك ؟

* نعم ☐ * أحيانا ☐ * لا ☐

التعليل: .....

المحور الثالث: فعالية أدوات التقويم المباشرة:

1- هل اختيار الأداة المناسبة لها دور في إنجاح عملية التقويم حسب رأيك؟ و لماذا؟

* نعم ☐ * إلى حد ما ☐ * لا ☐

التعليل: .....

2- هل أثّرت الجائحة و التعليم عن بعد على اختيارك لأدوات التقويم الملائمة؟ وكيف ذلك؟

* نعم ☐ * بشكل نسبي ☐ * لا ☐

التعليل: .....

3- هل تعتقد أن رسائل و مذكرات التخرج أداة ناجعة للتحقق من مستوى طلبة القسم ؟

* نعم ☐ * أحيانا ☐ * لا ☐

التعليل:.....

4- ما مدى فعالية أدوات التقويم المباشرة المستخدمة في قسم الآداب واللغة العربية؟ وفيم تمثل هذه الفعالية؟

التعليل:.....

.....

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

هذه استبانة مقدمة للطلبة لجمع بيانات أساسية لمذكرة ماستر في تخصص اللسانيات التطبيقية والموسومة بـ:

فعالية أدوات التقويم المباشرة في قسم الآداب و اللغة العربية لجامعة محمد خيضر بسكرة

نرجو منكم المشاركة في الإجابة عن كافة الأسئلة اللاحقة بدقة ووضوح وتروٍّ؛ لأن نتائج هذا البحث معتمدة أساسا وإلى حد كبير على المعلومات المصرح بها من قبلكم، ونعلمكم بأن البيانات سرية؛ ولن تستغل إلا لغرض البحث العلمي.

مع خالص الشكر و التقدير لتعاونكم.

السنة الدراسية: 2022 /2021 م

المحور الأول: البيانات الشخصية

- الجنس: * أنثى ☐ * ذكر ☐

- المستوى:

* ثالثة ليسانس ☐ *أولى ماستر ☐ * ثانية ماستر ☐

- التخصص: .....

المحور الثاني: التقويم أهميته و أدواته

1- هل لاحظت وجود اختلاف في أدوات التقويم المستخدمة بين المرحلة الجامعية و مرحلة ما قبل الجامعة؟

* نعم ☐ * قليلا ☐ * لا ☐

2- إلى أي مدى تعتقد بأن عملية التقويم مفيدة في تكوين الطالب الجامعي ؟

* مفيدة ☐ * نوعا ما ☐ * غير مفيدة إطلاقا ☐

التعليل.....

3- ما هي الأداة المناسبة لك أكثر من بين أدوات التقويم المباشرة التالية؟ ولماذا؟

* الاختبارات الشفوية ☐ * الاختبارات الكتابية ☐

* العروض و إنجاز الأعمال ☐ * الرسائل و المذكرات ☐

التعليل: .....

4- هل تحاول البحث عن الحلول أو الإجابات النموذجية أو حضور حصص المعاينة بعد اجتيازك للامتحان؟ وماذا؟

* نعم ☐ * أحيانا ☐ * لا ☐

التعليل: .....

المحور الثالث: فعالية أدوات التقويم المباشرة

1- هل تناسب الأدوات المختارة المحتوى المقدم و تراعي خصوصية المقاييس المدرّسة في قسم الآداب و اللغة العربية؟

* نعم ☐ * أحيانا ☐ * لا ☐

2- هل تراعي أدوات التقويم المستخدمة قدرات الطلبة و اختلافاتهم ؟

* نعم ☐ * أحيانا ☐ * لا ☐

3- هل تعكس عملية التقويم جهود الطالب المبذولة خلال الموسم الدراسي؟

* نعم ☐ * أحيانا ☐ * لا ☐

التعليل.....

4- هل تعتقد أن المذكرات ورسائل التخرج ومناقشاتها مهمة و مفيدة للطالب؟ و لماذا؟

* نعم ☐ * قليلا ☐ * لا ☐

التعليل:.....

5- هل تمكن أدوات التقويم المستخدمة في قسم الآداب و اللغة العربية الطالب من التعرف على مناحي قوته و ضعفه؟

* نعم ☐ * إلى حد ما ☐ * لا ☐

التعليل: .....

قائمة المصادر
والمراجع

القرآن الكريم برواية ورش عن نافع

قائمة المصادر والمراجع:

- **المعاجم والقواميس:**

1/ الزبيدي، محمد مرتضي الحسيني: **تاج العروس من جواهر القاموس** ، تحقيق: عبد الكريم العزباوي، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، د.ط، 1972م/ 1392هـ.

2/ الفيروز أبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب: **القاموس المحيط**، دار الحديث، د.ط، د.ت، القاهرة، مصر، المجلد 1.

3/ مصطفى، إبراهيم و الزيات، أحمد: **المعجم الوسيط**، تحقيق: مجمع اللغة العربية، دار الفكر، د.ط، د.ت، الجزء الثاني.

4/ **المنجد الأبجدي**، المكتبة الشرقية، بيروت، لبنان، ط8، 1986م.

5/ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن كرم بن علي: **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، لبنان، ط1، 1997م، ج 12.

- **الكتب:**

6/ البهي، فؤاد السيد وعبد الرحمن سعد: **علم النفس الاجتماعي رؤية معاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1999م.

7/ الجميل محمد عبد السميع شعلة: **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2005م/1425هـ.

8/ الحمادي، يوسف ظافر: **التدريس في اللغة العربية**، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، جدة، د.ط، 2001م.

9/ دويدري رجاء وحيد: **البحث العلمي أساسيته النظرية وممارسته العلمية**، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000 م.

10/ الزيود، نادر فهمي وعليان، هشام عامر: **مبادئ القياس و التقويم في التربية**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط2، 1998م/1418هـ.

11/ شحادة، نعمان: **التعلم والتقويم الأكاديمي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009م/1430هـ.

12/ الصراف، قاسم علي: **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث، د.ط، 1422هـ/2002م.

***علام، صلاح الدين محمود:**

13/ **الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 1995م.

14/ **القياس والتقويم التربوي والنفسي– أساسياته وتوجهاته المعاصرة**، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط، 2002م.

15/ عمر الشيخ: **طرق التقييم وأدواته**، معهد أونروا اليونيسكو، بيروت، لبنان، د.ط،1975م.

16/ الفتلاوي، سهيلة محسن: **الجودة في التعليم (المفاهيم، المعايير، المواصفات، المسؤوليات)**، مكتبة الرواق، غزة، فلسطين، د.ط،2007 م.

17/ فليح، حسن خلف: **اقتصاديات التعليم وتخطيطه**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، د.ط، 2007م.

18/ قاسم، مجدي عبد الوهاب وأحلام الباز حسن: **التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات ما قبل الجامعي– ممارسات تطبيقية متميزة –**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د.ط،2015م.

19/ قطامي، يوسف وماجد أو جابر ونايفة قطامي: **تصميم التدريس**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

20/ لويس معلوف، **المنجد في اللغة والإعلام**، دار المشرق، لبنان، ط1، 1973م/1394هـ.

21/ مارون، جورج: **أسس التقويم التربوي ومعاييره**، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2010م.

22/ مجيد، سوسن شاكر: **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م/1432هـ.

23/ المحمودي، محمد سرحان علي: **مناهج البحث العلمي**، دار الكتب، صنعاء، الجمهورية اليمنية، ط3، 2015م، ص 126.

24/ مصباح عامر: **منهجية البحث في العلوم السياسية والإعلام**، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط، 2017م.

25/ مصطفى، نمر: **استراتيجيات التقويم في التعليم**، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

26/ نشوان، يعقوب: **الجديد في تعلّم العلوم**، دار الفرقان، الأردن، د.ط، 1992.

- **المجلات والمقالات:**

27/ بن خويا، إدريس: **فاعلية التعليم الجامعي**، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010م.

28/ الثبيتي، عمر عواض: **فعالية استخدام أدوات التقويم المستمر لتحسين قياس نواتج التعلم وبقاء أثرها لمقرر علم النفس التربوي لطلاب كلية التربية بجامعة الشقراء**، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد: 45، الجزء 03، 2021م.

29/ جامعة القدس المفتوحة: **القياس والتقويم**، مكتبة ومطبعة دار الأرقم، 1994م (مطبوعة).

30/ الفرا، فاروق: **المنهاج التربوي المعاصر**، جامعة الأزهر، غزّة، فلسطين،1997م.

31/ المرشدي، عماد حسين: **وسائل وأدوات البحث العلمي التربوي**، جامعة بابل.

32/ المنياوي، أبو منذر: **الشرح الكبير لمختصر الأصول**، المكتبة الشاملة،القاهرة، مصر، ط1، 2011م.

- **الرسائل و المذكرات:**

33/ عمار مريم: **تقويم تعلمات الطلبة في نظام L.M.D من وجهة نظر الطلبة و الأساتذة –دراسة ميدانية بكلية العلوم الاجتماعية و الإنسانية–**، مذكرة لنيل شهادة ماستر في علم النفس، تخصص تعليمية العلوم، قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة عبد الحميد بن باديس– مستغانم، 2015/2014م.

- **الندوات:**

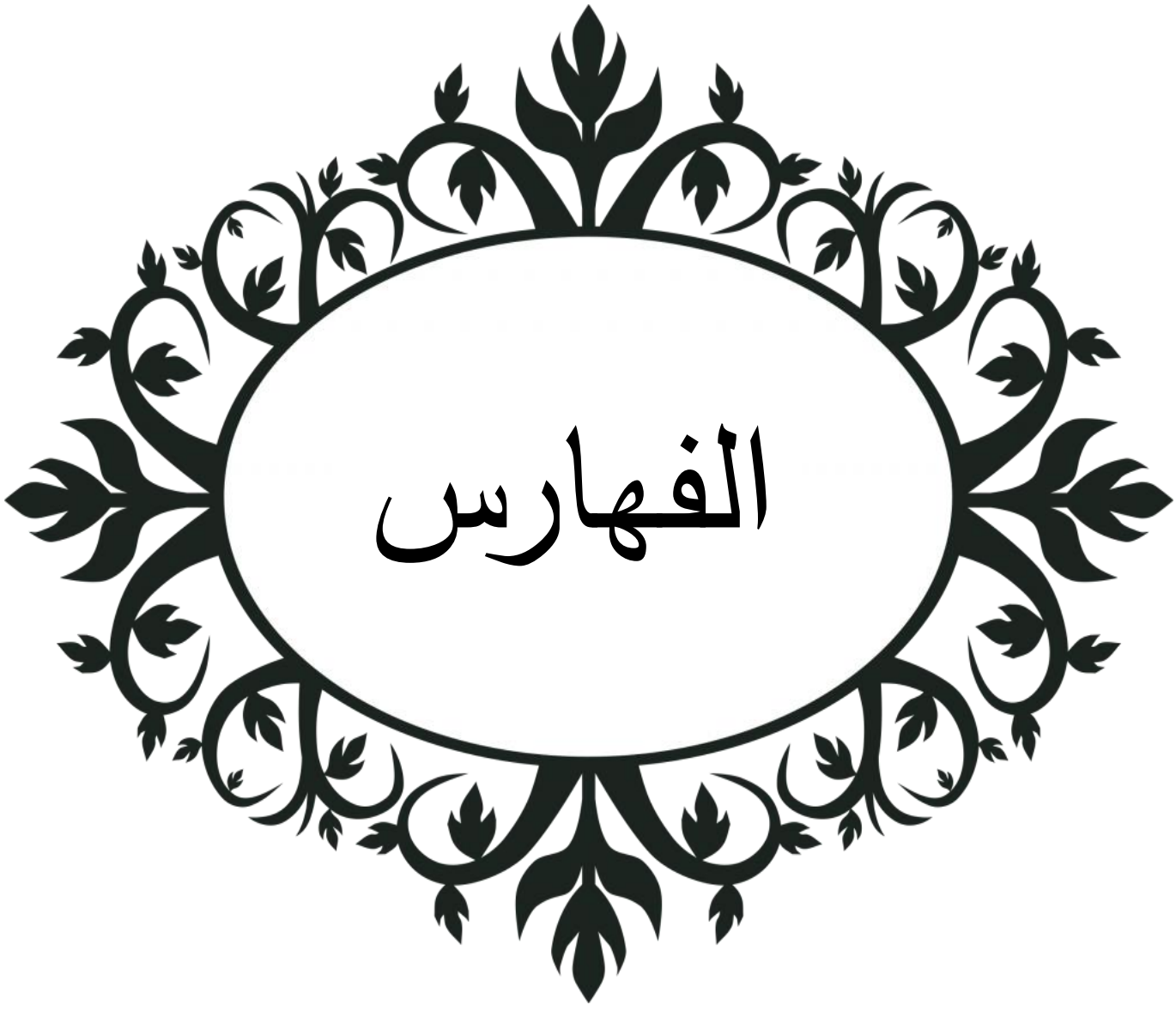
34/ شحاتة، زين محمد والجغيمان، عبد الله محمد: **طرق تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة الابتدائية**، الإحساء، الندوة العالمية للشباب الإسلامي.

- **المواقع الالكترونية:**

35/ أحمد إبراهيم خضر: **الفرق بين مصطلحي التقويم والتقييم**، تاريخ الإضافة: 2013/02/30. نقلا عن الرابط التالي:

http://www.alukah.net/web/khedr/0/50

تاريخ الدخول: 27/ 04/ 2022م.


الفهارس

1/ فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
01	توزيع أسماء المحكّمين على التخصص والمؤهل والوظيفة	52
02	توزيع نسبة أفراد عينة الأساتذة على متغير الجنس	58
03	توزيع بيانات عينة الأساتذة على الرتبة	59
04	توزيع عينة الأساتذة على التخصص	61
05	توزيع بيانات أفراد عينة الأساتذة على الخبرة	62
06	مدى أهمية عملية التقويم في الوسط الجامعي من وجهة نظر عينة الأساتذة	63
07	توزيع أراء الأساتذة حول الأداة الأكثر استخداما لتقويم الطلبة	65
08	توزيع بيانات مدى تنوع اختيار الأساتذة لأدوات التقويم	67
09	طريقة اختيار الأساتذة لأداة التقويم	68
10	طريقة تصحيح الأساتذة للمفاهيم الخاطئة لدى الطلبة خلال الدروس	70
11	مدى حرص الأساتذة على نشر الإجابات النموذجية أو برمجة حصص المعاينة لطلبتهم	72
12	العلاقة بين اختيار أداة التقويم المناسبة ونجاح العملية في رأي عينة الأساتذة	74
13	أراء عينة الأساتذة في تأثير الجائحة والتعليم عن بعد على اختيارهم لأدوات التقويم الملائمة	76
14	آراء الأساتذة في مدى نجاعة الرسائل ومذكرات التخرج في التحقق من مستوى الطلبة	77
15	توزيع أفراد عينة الطلبة على متغير الجنس	81
16	توزيع عينة الطلبة على متغير التخصص	82
17	رأي عينة الطلبة في الاختلاف بين المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل الجامعة	83

18	آراء عينة الطلبة في فائدة عملية التقويم في تكوينهم	85
19	رأي عينة الطلبة في الأداة المناسبة لتقويمهم	87
20	اهتمام الطلبة بطرق وأساليب تصحيح الأخطاء	89
21	آراء الطلبة في مدى مناسبة أدوات التقويم للمحتوى	91
22	آراء عينة الطلبة في مدى مراعاة أدوات التقويم لقدراتهم	92
23	آراء عينة الطلبة في مراعاة أدوات التقويم لجهودهم المبذولة خلال الموسم الدراسي	94
24	آراء الطلبة في أهمية مناقشة الرسائل ومذكرات التخرج	96
25	آراء الطلبة في تحديد أدوات التقويم لمناحي القوة والضعف في أدائهم	97

2/ فهرس الأشكال والمخططات :

الرقم	عنوان المخطط	الصفحة
01	يوضح الفروق بين المصطلحات (الاختبار، القياس، التقييم، التقويم)	14
02	يوضح معايير التقويم الجيد للمتعلم	27
03	يوضح ملخص لوظائف التقويم	29
04	الخطوات الرئيسة لعملية التقويم	31
05	توزيع أفراد عينة الأساتذة على متغير الجنس	58
06	توزيع عينة الأساتذة على الرتبة	60
07	توزيع عينة الأساتذة على التخصصات	61
08	توزيع عينة الأساتذة على سنوات الخبرة	62
09	مدى أهمية عملية التقويم في الوسط الجامعي من وجهة نظر عينة الأساتذة	64
10	توزيع بيانات الأداة الأكثر استخداما لتقويم الطلبة من قبل الأساتذة	65

11	توزيع بيانات مدى تنوع اختيار الأساتذة لأدوات التقويم	67
12	طريقة اختيار الأساتذة لأداة التقويم	69
13	طريقة تصحيح الأساتذة للمفاهيم الخاطئة لدى الطلبة خلال الدروس	70
14	مدى حرص الأساتذة على نشر الإجابات النموذجية أو برمجة حصص المعاينة لطلبتهم	72
15	العلاقة بين اختيار أداة التقويم المناسبة ونجاح العملية في رأي عينة الأساتذة	74
16	آراء عينة الأساتذة في تأثير الجائحة والتعليم عن بعد على اختيارهم لأدوات التقويم الملائمة	76
17	آراء الأساتذة في مدى نجاعة الرسائل ومذكرات التخرج في التحقق من مستوى الطلبة	78
18	توزيع عينة الطلبة على متغير الجنس	81
19	توزيع أفراد عينة الطلبة على متغير التخصص	82
20	رأي الطلبة في وجود اختلاف بين المرحلة الجامعية ومرحلة ما قبل الجامعة	84
21	أراء عينة الطلبة في مدى فائدة عملية التقويم في تكوينهم	85
22	أراء الطلبة في أداة التقويم المباشرة المناسبة لهم	87
23	اهتمام الطلبة بطرق وأساليب تصحيح الأخطاء	89
24	آراء الطلبة في مدى مناسبة أدوات التقويم للمحتوى	91
25	آراء عينة الطلبة في مدى مراعاة أدوات التقويم لقدراتهم	93
26	آراء عينة الطلبة في مراعاة أدوات التقويم لاختلافات قدراتهم	94
27	آراء الطلبة في أهمية الرسائل ومذكرات التخرج و مناقشتها	96
28	آراء الطلبة في مدى نجاعة أدوات التقويم المباشرة من ناحية توضيحها لمناحي القوة والضعف في أدائهم	98

3/ فهرس المحتويات:

مقدمة..... (أ - د)

الفصل الأول: عملية التقويم في الجامعة وأدواتها المباشرة..... (6 - 47)

المبحث الأول: التقويم إطار عام..... (6 - 19)

1- مفهوم التقويم ..... (6)

1-1- في اللغة ..... (6)

1-2- في الاصطلاح ..... (8)

2- الفرق بين المصطلحات (اختبار – قياس- تقييم- تقويم)..... (10)

2-1- اختبار ..... (10)

2-2- قياس ..... (11)

2-3- تقييم ..... (12)

3- موضوع التقويم ومجالاته..... (14)

4- أهمية عملية التقويم ..... (16)

5- أنواع التقويم ..... (17)

خلاصة ..... (19)

المبحث الثاني: عملية التقويم في الجامعة (المبادئ و الأسس ، الإجراءات).. (20-32)

1- مبادئ التقويم و أسسه ..... (20)

2- تقويم الطالب الجامعي ..... (23)

3- معايير التقويم الجيد..... (24)

4- وظائف التقويم ..... (28)
5- خطوات التقويم ..... (30)

خلاصة ..... (32)

المبحث الثالث: أدوات التقويم في المرحلة الجامعية و فعاليتها ..... (33-47)

1- أدوات التقويم (المباشرة وغير المباشرة)..... (33)

1-1- أدوات التقويم المباشرة ..... (33)
1-2- أدوات التقويم غير المباشرة ..... (39)

2- مفهوم الفعالية ..... (42)
3- اختيار أداة التقويم المناسبة ..... (43)
4- خصائص أداة التقويم الجيدة ..... (44)

خلاصة..... (47)

الفصل الثاني: الدراسة التطبيقية..... (49- 103)

المبحث الأول: التصميم المنهجي للدراسة الميدانية (الإجراءات الميدانية)..... (50-57)

1- أداة البحث ..... (50)
2- منهج الدراسة..... (53)
3- مجالات الدراسة(حدود البحث)..... (54)
4- عينة الدراسة..... (55)
5- الأساليب الإحصائية..... (57)

المبحث الثاني: عرض وتحليل نتائج الاستبانة..... (58- 99)

1- وصف وتحليل استمارة الاستبانة الموجهة لأساتذة قسم الآداب واللغة العربية.... (58)

2- وصف وتحليل استمارة الاستبانة الموجهة لطلبة قسم الآداب واللغة العربية..... (81)

المبحث الثالث: نتائج وتوصيات واقتراحات..... (100- 103)

الخاتمة..... (105-107)

الملاحق..... (109- 114)

قائمة المصادر والمراجع..... (116 - 120)

الفهارس..... (122 – 127)

فهرس الجداول..... (122 – 123)

فهرس الأشكال والمخططات..... (123 – 124)

فهرس المحتويات..... (125 – 127)

ملخص الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الموسومة بـ: " فعالية أدوات التقويم المباشرة في المرحلة الجامعية قسم الآداب واللغة العربية جامعة بسكرة أنموذجا " إلى الكشف عن مدى نجاعة أدوات التقويم المباشرة المستخدمة من قبل الأساتذة في عملية تقويم طلبتهم، وعلاقتها بمخرجات التعلم، وذلك من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم، وكذا من وجهة نظر طلبة القسم. من خلال الإجابة عن تساؤلات تطرح نفسها أهمها: ما هي أدوات التقويم المباشر؟ و فيما تكمن فعاليتها؟

الكلمات المفتاحية: فعالية – عملية التقويم – أدوات التقويم المباشرة – طلبة – أساتذة – قسم الآداب واللغة العربية – جامعة

Study Summary:

This Study, Tagged With: "The Effectiveness Of Direct Evaluation Tools At The University Level - Department Of Arts And Arabic Language Of Biskra University As A Model" Aims To Reveal The Extent Of The Effectiveness Of The Direct Evaluation Tools Used By Professors In The Process Of Evaluating Their Students, And Their Impact On Their Relationship With Learning Outcomes, And That From The Point Of View Of The Professors Themselves, As Well As From The Point Of View Of The Students Of The Department. By Answering Questions That Raise Themselves, The Most Important Of Which Are: What Are The Direct Evaluation Tools? And What Is Its Effectiveness?

Keywords: Effectiveness - Evaluation Process - Direct Evaluation Tools - Students - Professors - Department Of Arts And Arabic Language – University.