الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشعبيّة
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمّد خيضر –بسكرة–
كليّة الآداب واللّغات
قسم الآداب واللّغة العربيّة

التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي
– مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا–

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللّغة العربيّة

تخصّص: لسانيّات تعليميّة

إعداد الطالبة:
فطيمة بدري

إشراف الدكتور:
إبراهيم بشار

أعضاء لجنة المناقشة

أعضاء اللّجنة	الرتبة العلمية	الصفة
ياسمينة عبد السلام	أستاذة	رئيسا
إبراهيم بشار	دكتور	مشرفا ومقرّرا
شهيرة زرناجي	أستاذة	مناقشا

العام الجامعي:
1438/1437 هـ
2017/2016 م

شكر

أتوجّه بجزيل الشكر إلى الدكتور الفاضل: "إبراهيم بشار" المشرف على البحث عرفانا منّا بتوجيهاته ونصائحه، كما أتقدّم بالشكر إلى كل من ساعدني من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل، وأخص بالذكر الدكتور "عبد القادر رحيم"، والأستاذ "محمد الأمين مصدق".

مقدمـــة

يشتمل المنهاج على عناصر أساسية تشكله؛ تتمثل في الأهداف، والمحتوى، طرق التدريس والتقويم، وهذا الأخير يشكل جزءا أساسيا من العملية التعليمية؛ إذ تكمن أهميته في معالجته الخطأ، وامتيازه بقدرة التصويب والتصحيح، وقد اقترن مصطلح التقويم بكلمة مستمر ليصبح بذلك مواكبا للعملية التعليمية بصفة متواصلة مستمرة، وهذا ما يجعل منه ذا فاعلية، فهو يشكل مرآة تعكس إنجاز المتعلم ليشجعه على التعلم بشكل يمكنه من معرفة نقاط القوّة لديه وإثرائها واكتشاف مكامن الضعف ومعالجتها قصد توفير التغذية الراجعة له.

وانطلاقا من هذه الأهمية التي يشغلها التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي –مرحلة التعليم المتوسط أنموذجا– تضافرت عدة تساؤلات حوله أبرزها:

–ما الأسس التي يقوم عليها التقويم المستمر؟

–كيف يسهم التقويم المستمر في تفعيل التحصيل الدراسي؟

–ما مدى إسهام المعلم والمتعلم في تعديل آلية التقويم المستمر؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اتبعنا خطّة كان على إثرها تقسيم البحث إلى:

مقدمة اشتملت على أهم العناصر المكونة للموضوع ومدخل وفصلين تطبيقيين وخاتمة؛ حيث خصصنا المدخل لضبط مفهوم التقويم بالإضافة إلى المصطلحات المتقاطعة معه دلاليا مع إبراز الفرق بين التقويم والتقييم، والقياس، وجاء الفصل الأول معنونا بـ: التقويم المستمر بين المفهوم والإجراء للتحدث عن التقويم المستمر بصفة خاصة بعدّه نوعا من أنواع التقويم التربوي، وفي ذلك حدّدنا أهدافه وأساليبه وأدواته التي يقوم عليها.

وتطرقنا في الفصل الثاني المعنون بـ: 'التقويم المستمر، كفاية المعلم وتحصيل المتعلم" لبعض متطلبات التقويم المستمر وأهميته في التعليم، واستهدفنا من ذلك كفايات

المعلم التقويمية، وأثرها في التحصيل الدراسي للمتعلم، وانتهى كلا الفصلين بتحليل نتائج الدراسة الميدانية التي أجريناها في بعض المؤسسات التعليمية، وهي: متوسطة ابي ذر الغفاري ومتوسطة ابن طفيل بأولاد جلّال.

وجادت خاتمة هذا البحث بأبرز النتائج التي استخلصناها من الدراسة.

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

-التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي لأكرم صالح محمد خوالدة.

-التقويم التربوي البديل لصلاح الدين محمود علام.

-التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق لصلاح ردود الحارثي.

وعلى الرغم من الصعوبات التي واجهتنا مثل قلة المصادر والمراجع الخاصة بالتقويم وصعوبة ضبط الأسئلة في الاستبيان استطعنا بفضله عز وجلّ أن نتجاوزها في انتقاء الأنسب.

وبأصدق العبارات أتقدم بالشكر إلى الدكتور الفاضل إبراهيم بشّار الذي أشرف على متابعة هذه المذكرة فبارك الله فيه وفي جهده وإرشاده.

كما أتقدم بشكري إلى أساتذة اللجنة المناقشة لهذا البحث، والشكر موصول إلى كل من ساعدني في إنجازه.

ومن الله التوفيق والسداد

مدخل: مفاهيم أساسيّة

تمهيد:

أولا: تعريف التقويم

ثانيا: المصطلحات المتقاطعة دلاليا مع التقويم

1-التقييم

2-القياس

3-الاختبار

ثالثا: خصائص التقويم الجيد ووظائفه

رابعا: أنواع التقويم

خامسا: أهداف التقويم

يعدّ التقويم مكونة رئيسة من مكونات العملية التدريسية، فالنوعية المتميّزة من التقويم الصفّي تقع على عاتق المعلم؛ إذ يعتمد على نتائج هذا التقويم في تجويد العملية التدريسية من حيث أهدافها ووسائلها وتقنياتها، كما يمكن باستخدام التقويم تشخيص جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلاب، وإنجازاتهم وتحديد المستوى التحصيلي لكل منهم في ضوء مستويات تربوية متوقّعة للمجالات الدراسية المختلفة.[1]

ويعتبر التقويم من القواعد العامة التي تبنى عليها طرائق التدريس، وقد أصبح على حداثته في مجال التربية والتعليم من الأمور الراسخة بالنسبة للتربية والعاملين فيها؛ فالتقويم عبارة عن إصدار حكم على أفكار والأعمال والأنشطة وطرق التدريس والمواد وغيرها، والتقويم يتضمن كلا من القياس، والتقييم، ويعرف على أنّه عملية تشجيعية ووقائية.[2]

لهذا لا نجانب الحقيقة إذا قلنا إنّه بدون عمليات القياس والتقويم المستندة إلى منهجيات علمية، لا نستطيع الحكم على مدى فاعلية البرامج التربوية والمناهج التعليمية، والعملية التدريسية في تحقيق الأهداف والمستويات المرجوة.

لذلك فإنّ الهدف من هذا المدخل هو تسليط الضوء على أهم مفاهيم ومبادئ القياس والتقويم، مع التركيز على دورهما في توجيه العملية التدريسيّة وإثراء تعلم الطلاب لكي يتمكّن المعلم من تطوير أساليب وأدوات تقويم طلابه من منظور أكثر رحابة وعمقا وتحسين العملية التعليمية بشكل عام.[3]

1-ينظر: صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر، عمان، ط1، 2007م-1428، ص 19.

2-ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011-1422هـ، ص 104.

3-ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 19.

أولا: تعريف التقويم:

أ-لغة:

تعود كلمة التقويم إلى الجذر اللغوي (ق. و. م)، يقول الجوهري: «...وقَوَّمْتُ الشيء فهو قويمٌ، أي مستقيم...والقُوامُ: العدل. قال تعالى ﴿وَكَانَ بَيْنَ ذَٰلِكَ قَوَامًا﴾... وقِوامُ الأمر بالكسر: نظامه وعماده يقال: فلان قوام أهل بيته وقيام أهل بيته وهو الذي يقيم شأنهم».[1]

أما جمال الدين محمد بن منظور فيذكر في مادة (ق. و. م):

«أقام الشيء: أدامه. من قوله تعالى: ويقيمون الصلاة...والاستقامة: الاعتدال يقال: استقام له الأمر. وقام الشيءُ واستقام: اعتدل و استوى... والقوام: العدل».

وقَوَّمَ درعه: أزال عِوَجَهُ وقوام الأمر بالكسر: نظامه وعماده وقَوَّمَ السلعة واستقامها: قَدَّرَهَا...والقيمة: ثمن الشيء بالتقويم. نقول: تقاوموه في ما بينهم».[2]

ومن هنا يتضح أنّ التقويم في اللغة العربية هو تقدير الشيء وإعطاؤه قيمة وإصلاح اعوجاجه وإزالته.

1-الجوهري: تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط2، 1399هـ-1979م، مجلد 51، ص 2017-2018.

2-ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، مجلد 12، ص 497، 499، 500.

ب-اصطلاحا:

مما سبق توصلنا إلى أنّ الأصل اللّغوي لكلمة تقويم تعني تقدير الشيء وإعطاءه قيمة ما، والحكم عليه، ثم أخذ المعنى يتخصص نحو التصويب والتصحيح، وهو وصف لشيء ما وإصدار حكم على ملاءمة ذلك الشيء.

وقد عرفه بلوم (Bloom) بأنّه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول، والطرق؛ إذ إنّه يتضمّن المحطات والمستويات لتقدير مدى كفاية فعالية الأشياء ويكون التقويم كميّا أو كيفيّا.

كما عرّفه ثورانديك (Thorundike) بأنّه وصف شيء ما ثم الحكم على قبول أو ملاءمة الوصف.

ويمكن أن يعرّف التقويم على أنّه عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتّخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية.[1]

ثانيا: المصطلحات المتقاطعة مع التقويم

إنّ التقويم بمفهومه العلمي يتقاطع مع عدّة مفاهيم متقاربة معه دلاليا، وذلك راجع إلى تعدد تعريفات مفهوم التقويم، إضافة إلى عدم وجود قاعدة ثابتة متّفق عليها، لذلك يدفعنا الحديث عن التقويم إلى إثارة العديد من المفاهيم التي تتجاذب مع مفهوم التقويم من حيث الحقل الدلالي، ومن هذه المفاهيم نجد:

1-ينظر: نبيل جمعة صالح النجار، القياس والتقويم منظور تطبيقي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2009-2010، ص 16.

1-التقييم:

التقييم ترجمة عربية لكلمة (Valuation) وهي تعني قيمة الشيء أو بمعنى آخر التثمين (Valuing)؛ حيث تعتمد قيمة الشيء على مدى وفائه بالحاجيات، وهو يعتمد على جمع البيانات وتشكيلها في صورة قابلة للتفسير ومن ثم يمكن إصدار أحكام استنادا إلى هذا التقييم.[1]

ويعرفه ستانلي (Stanley) بأنّه عمليات تشخيصيّة؛ أي وصفية يلعب فيها الحكم على قيمة الشيء دورا كبيرا كما هو الحال في إعطاء التقديرات للتلاميذ وترفيعهم.

ويرى ترافرز (Travers) أن التقييم عملية تحدد بواسطتها قيمة ما يحدث.[2]

وقد يثار أحيانا خلاف حول مفهومي التقويم والتقييم، فيستعمل بعضهم مصطلح التقويم لإصلاح المعوجّ من الأشياء، ويستعمل مصطلح التقييم لإعطاء قيمة لشيء ما، والذي يُطمأنُّ إليه هو مصطلح التقويم مصدر الفعل الثلاثي المزيد بتضعيف العين "قوّم" نقول: قوّم الشيء؛ أي أصلح اعوجاجه أو قدر قيمته.[3]

إذن فالتقويم بصفة عامة هو تقدير الشيء وإصلاح اعوجاجه، أما التقييم فهو إعطاء قيمة لشيء وتثمينه.

1-ينظر: نبيل جمعة صالح النجار، القياس والتقويم منظور تطبيقي ، ص 16.

2-ينظر: توما جورج الخوري، القياس والتقويم في التربية والتعليم، مجد المؤسسة الجامعة للدراسات النشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1429هـ-2008م، ص 22.

3-رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1430هـ-2009م، ص 24.

2-القياس: (Measurement)

أ-لغة:

يعرّفه الجوهري بقوله: «قِسْتُ الشيء بالشيء قدّرته على مثاله. ويقال بينما قَيْسُ رمح، وقاس رمح أي قَدْرُ رمحٍ ويقال تقيس فلان إذا تَشَبَّهَ بهم أو تمسّك منهم بسبب».[1]

ب-اصطلاحا:

«هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام، أو هو العملية التي يتم بواسطتها التعبير عن الأشياء والحوادث بأعداد حسب شروط أو قواعد محددة، أو هو تقدير الأشياء، والمستويات تقديرا كميّا، وفق إطار معيّن من المقاييس المدرجة، اعتمادا على كل شيء موجود بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه».[2]

ويعرّفه كامبل (Cambell) بأنّه تمثيل الصفات والخصائص بأرقام، وقد ورد في قاموس وبستر (Webster) أنّ القياس هو التحقيق بالتجربة أو الاختبار من المدى أو الدرجة أو الكمية أو الأبعاد أو السلع بواسطة معيار...وكما ترى أنّ جميع مفردات هذا التعريف تتضمّن التعبير عن النتيجة بأرقام؛ لأنّ القياس عملية كميّة ونتاجه يعبّر عنها بأرقام.[3]

ويتقاطع مفهوم التقويم مع القياس حتى يكاد يتبادر إلى الذهن أنّهما يؤديان إلى مفهوم معنوي واحد مع إن بينهما فرقا واضحا؛ فالتقويم التعليمي من خلال المفاهيم السابقة يمكن تعريفه بأنّه تحديد التقدّم الذي أحرزه الطلبة نحو تحقيق أهداف التعليم.

1-الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، مجلد 3، ص 968.

2-ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2012م، 1433هـ، ص 52.

3-ينظر: توما جورج الخوري، القياس والتقويم في التربية والتعليم، مجد المؤسسة الجامعية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1429هـ- 2008م، ص 22.

أما القياس فهو وسيلة من وسال التقويم بحيث يسير إلى مجموعة الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها في مستوى من الدقة، بينما مصطلح التقويم يسير إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف أو اتّخاذ القرارات ذات العلاقة، ويهتم القياس بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته، ويحدّد القياس ببعض المعلومات عن موضوع القياس، في حين يعد التقويم عملية تشخيصية علاجية في آن واحد. ويصف القياس السلوك وصفا كميا بينما يصفه التقويم كميّا ونوعيا. ويعدّ القياس أضيق في معناه من التقويم؛ حيث يعتمد على الدقة الرقمية، بينما التقويم يعتمد على عدد من المبادئ والأسس مع مراعاة الفروق الفردية، والتنوع في الوسائل المستخدمة، والقياس يُعنى بنتائج التحصيل، أما التقويم فيتناول السلوك...وكلّ ما يتعلّق بالعملية التربوية.[1]

1-أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص 53.

3-الاختبار:

أ-لغة: يعرّفه الجوهري بقوله:«...والاختبار: السؤال عن المخبر، وكذلك التخبُر. والاسم الخبر بالضم وهو العلم بالشيء. والخبير: العالم».[1]

ب-اصطلاحا:

الاختبار هو مجموعة من المهام أو الأسئلة تهدف للكشف عن أنماط سلوكية معينة عندما تعرض في ظروف مقننة، وينتج عنها درجات تتميّز بخصائص ، وهذه الدرجات تكون بمثابة ناتج العملية الاختبارية (Testing) التي تعد جزءا من عملية أكبر وهي عملية التقويم والتقييم، ويرى (Chase) أنّ الاختبار يمكن تعريفه بأنّه إجراء منظم لموازنة أداء الفرد بمستوى أداء محدد مسبقا.

لذلك فإنّ هناك جزأين أكثر أهميّة في تعريف الاختبار هما: "الإجراء المنظم" "والموازنة أو المقارنة"؛ فإذا كان المعلم يود الاستدلال استنادا إلى فئة من السلوك، فإنّه ينبغي عليه ابتكار مواقف تستدعي هذا السلوك، ووضع خطة لملاحظة هذا السلوك، إذا أراد موازنة أداء الطالب من هذه المواقف بأداء طالب آخر، فإنّ ذلك يتطلب ملاحظة هذا الأداء في الظروف نفسها، وهذا هو ما نعني بالإجراء المنظم. وعلاوة على ذلك فإنّ درجة طالب في الاختبار لا يكون لها معنى ما لم يتم موازنتها أو مقارنتها بشيء ما. إذ يمكن مقارنتها بمتوسط درجات أقرانه في الصف.[2]

إذن فالاختبار أداة من أدوات القياس يستخدم كإجراء للكشف عن مستوى الطالب عن طريق ملاحظة المعلّم لأدائه، ومقارنته بأداء أقرانه في الصف ليحدد بذلك مكانة الطالب مع بقيّة الفرقة الدراسيّة.

1-الجوهري، تاج اللّغة وصحاح العربية، مجلد 2، ص 641.

2-ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 26-27.

ثالثا: خصائص التقويم الجيّد ووظائفه

1-خصائص التقويم الجيّد

إنّ الغرض الأساسي من التقويم في العملية التدريسية هو تقديم المعلومات التي يستند إليها المعلّم في اتخاذ قرارات تعليمية مختلفة، ولكي تحقق عملية التقويم أغراضها المنشودة، ويستفاد من نتائجها في إثراء تعلم الطلاب، ورفع مستوى أداء المعلم ينبغي أن تتميز بخصائص أساسية لعلها:

أ-الشمولية: فالمعلّم ينبغي عليه الحصول على معلومات كاملة وشاملة عن طلابه إلا مكان لكي يكون القرار المراد اتّخاذه صائبا ففي الصف المدرسي ربما يختبر المعلّم كل طالب شفهيّا بسؤال واحد أو سؤالين أثناء الدرس، ويحكم على تحصيل كل منهم في ضوء هذه العينة المحدودة من الأسئلة، وبذلك يفتقد هذا الحكم المصداقية.

ب-المواءمة: يجمع المعلّم بيانات ومعلومات عن طلابه لتحقيق غرض أو أغراض معيّنة، فالتقويم القبلي مثلا يحقّق غرضا يختلف عن التقويم الختامي، فإذا لم ترتبط البيانات التي يتم جمعها بالغرض الذي يهدف التقويم المعين لتحقيقه؛ فإنّ هذه البيانات تكون غير فعالة من حيث الوقت المستغرق والجهد المبذول والكلفة.[1]

ج-أن يترك التقويم أثر طيبا في نفس الطالب: وذلك أنّه من خلال تعاونه مع معلمه في عملية التقويم خاصة إذا شعر الطالب أنّ معلّمه يقف منه موقف المرشد الناصح، وليس موقف الناقد الباحث عن العيوب والأخطاء.[2]

د-الموضوعية: أي مدى استقلال النتائج عن الأحكام الذاتية للقائم بالتقويم ولكن من غير الممكن استبعاد الأحكام الشخصية للمعلم في تحديد قدرة الطالب وتقدّمه الدراسي.

1-ينظر: صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 42-44.

2- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص 33-34.

ففي كثير من الأحيان تكون الأحكام المسترشدة بخبرة المعلم مع ذلك فإنه في حالات كثيرة يمكن أن يقلّل الافتقاد إلى الموضوعية فائدة إجراء تقويم معيّن. كما أنّ الموضوعية ربما تكون أيضا عاملا مؤثرا في مدى تقبّل الطلاب لنتائج التقويم على أنّها عادلة، وهذا بدوره يؤثر في مدى فائدة الاختبارات في مساعدتهم في التعرف على جوانب قوتهم وضعفهم.

هـ-العدالة: يجب أن يكون التقويم الذي يستخدمه المعلم عادلا من خلال التركيز على المعارف والمهارات التي أكدها بالفعل في العملية التدريسية وأوضح أهميتها. كما أنّ تعليقات الطلاب في هذا الشأن ربما تفيد المعلم في معرفة جوانب الغموض في بعض أسئلة الاختبارات، واشتمال الاختبارات على أسئلة تتعلق بموضوعات لم يتطرق إليها المعلّم أثناء الدرس. كما أنّ أسلوب تطبيق الاختبارات يؤثر أيضا في عدالة التقويم مما يتطلب من المعلم العناية بذلك.[1]

و-مراعاة الفروق الفردية: لابد من مراعاة الفروق الفردية فليس معنى وجود الطلاب في حجرة دراسية واحدة أنهم جميعا متساوون في كل شيء، فتقويم الطالب يتم في ضوء تقدمه هو، لا في ضوء تقدم زملائه.

ز-التكامل: حيث إنّ الوسائل المختلفة والمتنوعة للتقويم تعمل بغرض واحد ومن شأن التكامل فيما بينهما أن يعطي صورة واضحة ودقيقة عن الموضوع أو الفرد المراد تقويمه، ويعكس مدى نمو الطالب في مختلف النواحي.[2]

ص-التعاون: يجب ألّا يتفرّد بالتقويم شخص واحد؛ فالتقويم عملية يشترك فيها جميع من تمسّهم قضية التعليم اشتراكا متعاونا فيما بينهم بدءا بالمسؤولين عن السياسة التعليمية،

1- ينظر: صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 44-45.

2-ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص 33-34.

وانتهاء بالطالب والأقران مرورا بخبراء المناهج والمشرفين التربويين والمعلمين ومديري المدارس.[1]

ع-توظيف التكنولوجيا: كلّما تطورت التكنولوجيا وأصبح المعلمون أكثر كفاءة في استخدامها توفرت الفرص المتاحة لهم لتوظيف الحاسوب في القياس والتقويم الصفّي، مثل الاستفادة من بنوك الأسئلة المتوفرة في تحسين نوعية الاختبارات الصفيّة.

ف-الإجرائية: تعد الجوانب الإجرائية لعملية التقويم من الجوانب التي ينبغي على المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار في تقويمه لطلابه ونقصد بالإجرائية ما يتعلق بظروف التقويم ومتطلباته، من حيث الوقت والإمكانات والكلفة.

س-تنوع الأساليب والأدوات: إنّ التقويم بمفهومه الأكثر شمولية والذي سبق توضيحه، فإنّه يتطلب أساليب وأدوات متنوعة؛ فهذا المفهوم يوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها عن الطلاب، وعن كيفية استخدام هذه المعلومات في تقويم أدائهم وتعلمهم. إنّه من الصعب أن يتخذ المعلم قرارات تعليمية متنوعة استنادا إلى نوع واحد من أساليب وأدوات التقويم؛فالتقويم الجيد يكون متعدد الأبعاد ومتعدد الطرق والأساليب، لكي يعكس المنظورات الجديدة للذكاء والتعلم والتحصيل.[2]

2-وظائف التقويم:

للتقويم وظائف ومهام يمكن إبرازها في ما يأتي:

- يشخص للمدرسة وللمسؤولين مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم منها، أو نأيهم عنها وهو بذلك يفتح أمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي تغيب عن عيونهم.

1-ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص 44.

2-ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 42.

- التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلبة في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها.
- وضع يد المعلم على نتائج عمله ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغيّر فيهما نحو الأفضل سواء في طرق التدريس أو أساليب التعامل مع الطلبة.
- مساعدة ذوي الطلبة على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلبا للتعاون بين المدرسة والبيت لتحسين نتائج الطلبة العلمية.
- يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت مسبقا بحيث تكون أكثر ملاءمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية.
- للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلبته بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.
- يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلبة؛ حيث يبذلون جهودا مضاعفة عند اقتراب الاختبارات.
- يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.
- تعزيز التقويم الذاتي: يسترشد المعلم نتائج تقويم طلابه في توجيه العملية التدريسية، وتحسين أدائه. ويتعلم الطالب كذلك كيفية تقويم أعماله ذاتيا دون عون خارجي، فمن خلال التقويم الذاتي، ربما يستطيع الطالب تصحيح بعض أخطائه بسرعة، ويتجنّب الإجابات غير الملائمة؛ فالتقويم الذاتي يعد هدفا تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه تدريجيا.

- مصدر للتعلم: يعد التقويم مصدرا مهما من مصادر تعلم الطلاب، فتقويم المعلم لطلابه يحثهم على مراجعة ما درسوه، وتدقيق أعمالهم، والتفاعل مع أقرانه لمقارنة أفكارهم، مما يجعل تعلمهم أكثر عمقا.
- زيادة فاعلية التدريس: يعد التقويم جزءا لا يتجزأ من العملية التدريسية، كما سبق أن أوضحنا؛ حيث يقدم مؤشرات للمعلم عن فاعلية تدريسه، والجوانب التي تحتاج إلى إعادة نظر؛ فنتائج الاختبارات مثلا يمكن أن توجّه المعلم إلى الجوانب التي تحتاج إلى تحسين، وذلك بتقديم مزيد من الأمثلة التوضيحية لمفاهيم معيّنة أو تنويع التطبيقات، أو تعديل أسلوب تدريسه وفقا لاحتياجات الطلاب، كما أنّ المعلّم في إعداده المسبق لأساليب التقويم وفي تصحيحه للاختبارات أو تقديره للمفاهيم الأخرى المتنوعة التي يؤدّيها الطلاب، سوف يتمكن من تنظيم أو إعادة تنظيم المادة التعليمية بما يجعل تدريسه أكثر فاعلية.[1]

رابعا: مراحل التقويم:

1-التقويم القبلي (Initial Evaluation)

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحية في مجال من المجالات. فإذا أردنا مثلا أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معيّن من الدراسات كان علينا أن نقوم بعملية تقويم قبلي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي، وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكما بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها. وقد يلجأ المعلم للتقويم القبلي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للطلبة؛ ليتسنى له التعرف على

1-ينظر: صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 41.

خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية.[1]

2-التقويم البنائي: (Formative Evaluation)

وهو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر، ويعرف بأنّه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ويعرف أيضا أنّه التقويم الذي يتم تنفيذه عدة مرات أثناء عملية التدريس بقصد تحسينها وتطويرها، ويمثل إصدار أحكام على عملية مستمرة أو على نتائج يمكن مراجعته وتطويره.

والتقويم البنائي هو أيضا استخدام للتقويم المنظم في عملية بناء المنهج وفي التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث؛ وحيث إنّ التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.[2]

3-التقويم التشخيصي: «يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم، ويرتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم البنائي من ناحية أخرى؛ حيث إنّ التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقا لها، وهو بذلك يطلع المعلم والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتالية للمقرر، ومن ناحية أخرى يفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصّلة النهاية للمتعلم تمهيدا لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى. أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد

1- ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص 37-38.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 33-34.

أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حيث يمكن علاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي...والغرض الأساسي إذا من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

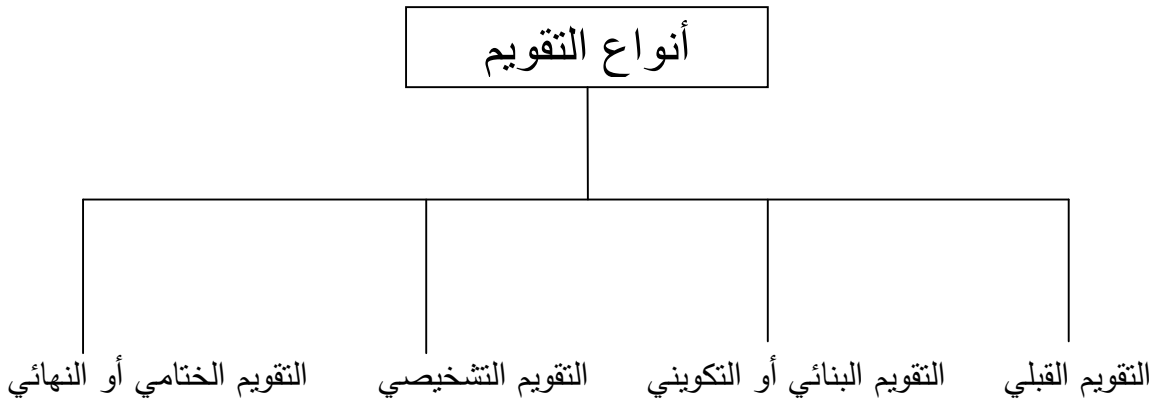
إذن التقويم التشخيصي أسلوب تعلم وتعليم يتطلب الجمع المنظم للمعلومات عن تحصيل الطلبة؛ لتحديد مواطن القوة والضعف لديهم».[1]

4-التقويم الختامي: (Summative Role)

يجري المعلم تقويما ختاميا عقب الانتهاء من مقرر دراسي أو حدة تعليمية، والهدف من هذا التقويم يكون عادة وضع تقديرات رقمية تشير إلى الفاعلية الكلية للمقرر أو الوحدة التعليمية المعينة. ويقصد بكلمة "الختامي" تجميع كل المعلومات المتوفرة للمعلم فيما يتعلق بالمقرر الدراسي في نهايته. وعادة يجري المعلم أيضا اختبارا في نهاية المدة التعليمية يقيس جميع الأهداف أو المستويات المتوقع أن يحققها الطلاب من هذا المقرر. ويمكن للمعلم أن يستند إلى هذه التقديرات في تعرّف المستوى التحصيلي العام للطلاب في مجال دراسي معين بالنسبة للمعارف والمهارات المتعلقة بهذا المجال، وذلك لاتّخاذ قرار يتعلق بنقلهم إلى صف أعلى منحهم شهادات دراسية. والحقيقة في هذا الدور الختامي الذي يقتصر على اختبارات آخر العام هو السائد في المدارس التقليدية، مما يجعل الطلاب يركزون جهودهم في الحصول على تقديرات مرتفعة بغض النظر عن نوعية ومستوى تعلّمهم.[2]

1- أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللّغوي في الكتابة والتفكير التأملي، ص 40-41.

2-ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 36.



خامسا: أهداف التقويم

يعد التقويم عمليّة مهمّة بالنسبة لكل من الطلاب والمعلمين والآباء والقائمين على المدارس والمشرفين عليها، إضافة إلى أنه العنصر الأهم في مكونات المنهج وله دور كبير في العملية التعليمية؛ لارتباطه بالأهداف العامة والمحتوى وطبيعة النشاط ومن ها تتلخص الغايات الكبرى أو الأهداف الأساسية للتقويم في:

1-اختبار قدرات التلاميذ ومعرفة مدى تفاعلهم مع المادة الدراسية.

2-معرفة حالات الضعف عند المتعلمين في تطبيق النشاطات التعليمية مما يساعد في معالجة القصور وإصلاح الخلل.

3-التعرف على مستويات التلاميذ ومدى تكيّفهم مع المنهج تمهيدا لاعتماد أفضل الأساليب.

4- مرافقة المعلم للتلاميذ خلال عملية التعلم ابتداء من الأهداف التعليمية الخاصة حتى النقطة الأقرب إلى غاية المنهج عامة.

5-معرفة قدرات التلاميذ على التعلم بواسطة اختبارات الذكاء.

6-تشخيص المشاكل والمعوقات التي تعترض التلاميذ في الفهم والتفاعل مع المادة والعمل على حلّها لتحسين المستوى.

7-تكوين التقارير عن تقدم التلاميذ وإرسالها إلى الأسرة.[1]

8-توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها.

9-تنقيح المنهاج أو مراجعته.

10-الحكم على فعالية العملية التربوية وتطويرها.[2]

ونجد من بين أهداف التقويم أيضا:

11-الحكم على طرق التدريس المتبعة.

12-تزويد التلاميذ بدرجات عن مستوى تحصيلهم.

13-العمل على إعادة تحديد الأهداف أو صياغتها.

14-تقويم الطرائق والأدوات والوسائل المعتمدة في التعلم والعمل على تطويرها.

15-اختبار قدرة المناهج على تلبية حاجات المتعلمين وتطلعاتهم.[3]

إذن فالتقويم إجراء يرافق عمليتي التعليم والتعلم، عملية يقوم بها المعلم أثناء العملية التدريسية تهدف إلى إصدار حكم على التحصيل الدراسي للتلميذ.

1-ينظر: جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط1، 2010م، ص 25-26.

2-ينظر: عبد السلام يوسف جعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص 106.

3-ينظر: جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص 26.

الفصل الأول: التقويم المستمر بين المفهوم والإجراء

أولا: مفهوم التقويم المستمر

ثانيا: أدوات التقويم المستمر

ثالثا: أساليب التقويم المستمر

رابعا: أهداف التقويم المستمر

-تحليل نتائج الدراسة الميدانيّة

أولا: مفهوم التقويم المستمر:

قبل التطرق إلى بعض تعريفات التقويم المستمر ينبغي أن نشير إلى أنّ هذا المصطلح تطلق عليه عدّة تسميات منها التقويم التكويني، البنائي، التطوّري، المرحلي، وغير ذلك من التسميات.

التقويم المستمر

هو تقويم يلازم عملية التعلّم في جميع جوانبها، ويتكامل مع أنشطتها المدرسية وبخاصة تلك التي تعتمد المقاربة البنائية؛ حيث يكون للمتعلم الدور المركزي، ويعتمد هذا التقويم في مراقبة التعلم خلال فترة التدريس بواسطة الاختبارات اليومية المستمرة الشفوية والكتابية والحوار والمناقشة داخل الصف وعن طريق الواجبات المنزلية والأنشطة الخارجية، وذلك للكشف عن سلامة عمليّة التعلّم.[1]

ولمصطلح التقويم المستمر نصيب من الشهرة والواقعية، وحول هذا المصطلح يذهب عمر الصعيدي إلى تعريفه بأنّه: «إجراء يرافق عمليتي التعليم والتعلم بقصد بلوغ الطالب مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة وتوفير التغذية الراجعة له بما يكفل تصويب مسيرته التعليمية ومواصلة عملية التعلّم».[2]

إذن فالتقويم المستمر هو عمليّة متواصلة ومستمرة يقوم بها المعلّم داخل الصف، للكشف عن مستوى تحصيله وتمكّنه من المادة الدراسية عن طريق بعض الأنشطة المتنوعة كالاختبار والواجبات وغيرها.

1-ينظر: بونشية السعيد وآخرون، تعليمية مادة اللّغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د ط)، 2000، ص 55.
2- صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، وزارة التربية والتعليم، جدة، بنين، (د ط)، ص 18.

ويشير مووات (Mowat) إلى أنّ التقويم البنائي أو المستمر هو شكل من أشكال التقويم التي يقصد بها تطوير الموقف؛ ويتضمن تقويم المخرجات التدريسية، وذلك بقصد تسميتها بشكل مستمر ومتتابع لتضمنها في العملية التعليميّة.[1]

ويتم التقويم المستمر أثناء عملية التعلم، ومع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، وأثناء عملية بناء المنهج وفي التدريس بهدف تحسين عملية التعليم والتعلّم.[2]

ويتضح مما سبق أنّ مفهوم التقويم المستمر يعدّ مفهوما مظليا يستخدم في تقويم أعمال الطلاب الجارية خلال تدريس مقرر معيّن، ويطلق عليه التقويم البنائي المستمر في هذا السياق وبخاصة إذا اقترن بتقديم تغذية راجعة للطلاب في ما يتعلق بأعمالهم.[3]

ثانيا: أدوات التقويم المستمر

تعدّدت أدوات التقويم ووسائله والتي تمثل على اختلافها مرونة نظام التقويم المستمر وعدم اكتفائه بأداة واحدة وتمثّلت هذه الأدوات في:

1-المناقشة الحرّة:

وهي التي تدور بين المعلم والمتعلم أو بين المتعلمين أنفسهم داخل إطار الفصل أو خارجه ويظهر الطالب من خلالها إتقانه للمهارة المراد تقويمه فيها.[4]

1-ينظر: عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر في المرحلة الابتدائية لدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص قياس وتقويم، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، 2010، ص 3.

2-ينظر: جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص 63.

3-ينظر: صلاح الدين محمود علام، القيا والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 303.

4-ينظر: مصطفى نمر دعيمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، الأردن، (د. ط)، 2011، ص 86.

2-الملاحظة:

تعد الملاحظة إحدى الطرق المهمة في التقويم، وهي مختلفة عن بقية أدوات التقويم الأخرى؛ إذ ترتكز على أفعال المتعلم وسلوكه، والملاحظة بمعنى أدق هي المشاهدة التي يقوم بها الفاحص لظاهرة طبيعية أو سلوكية أو تربوية، وفي الملاحظة يشاهد الفاحص سلوك المفحوصين ويتتبعه ويسجل كل ملحوظاته بأمانة دون تدخل برأيه الخاص في ما لاحظه من سلوك حتى لا تتأثّر البيانات الناتجة عن الملاحظة بذاتية الفاحص.

وتظهر أهميّة الملاحظة في أنها تزود المعلم بمعلومات عن المتعلّمين من ناحية تحسّن مستواهم، وتمكّن المتعلّم من اكتشاف المشكلات حال ظهورها وحلها وتنقسم الملاحظة من حيث هي أداة تقويم إلى قسمين:

أ-**الملاحظة المنظمة:** وهي الملاحظة المخطط لها مسبقا والمضبوطة ضبطا دقيقا وتحدد لها بيئة زمانية ومكانية ملائمة وتتم وفق معايير خاصة يشترك فيها الشخص المستهدف منه.[1]

ب-الملاحظة غير المنظمة (تلقائية): هي التي تتسم بالعفوية، مثل أن يلفت انتباه المعلم سلوك ما من السلوكيات الشاذة لدى المتعلّم؛ مما يدعوه إلى دراسة هذا السلوك وما دواعيه ومسبباته وما هي آثاره التربوية والتعليمية على مستوى التحصيل الدراسي.[2]

3-أوراق العمل: يتم تنفيذها داخل الفصل وتحتوي عادة على أسئلة إثرائية أو علاجية، والتي تعكس جهد الطالب الفعلي، وتبرز مستوى إتقانه وامتلاكه للمهارة؛ لأنّها تتم في سياق التعلم والتعليم الواقعي.[3]

1-ينظر: محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د ط)، ص 67.

2-ينظر: المرجع نفسه، ص 68.

3-ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 68.

4-تقويم الأداء:

الكشف عن ما لدى الطلاب من قدرات معرفية أدائية يبرهن من خلالها اكتسابه للمعرفة والمهارة والأداء هو أن يظهر المتعلم بوضوح أو يبرهن أو يقدم أمثلة أو تجاوب أو استنتاجات أو غير ذلك تتخذ دليلا على تحقيقه مستوى تربويا أو هدفا تعليميّا.[1]

5-الأداء العملي:

مثل إجراء التجارب المعملية بشكل عملي تطبيقي وهي من أفضل أدوات التقويم؛ لأنّها تكشف عن جانبين مهمّين هما استيعاب المتعلم للمعلومة وحفظه إيّاها، ثمّ نقله لهذه الخبرة وترجمته لها عمليّا.[2]

6-الاختبارات:

«سلسلة من المثيرات تتطلب استجابات من المتعلم بقياس سلوكه أو معرفته في موضوع من الموضوعات».[3] والاختبار هو أداة من أهم أدوات التقويم.

فمن المعلوم أنّ الاختبارات الصفيّة لا تعدّ أدوات قياس دقيقة لذلك فإنّه من أجل الحصول على معلومات صادقة عن تقدّم الطلّاب، فإنّ التقويم ينبغي أن يكون مستمرا عن طريق استخدام أساليب وأدوات متنوّعة، مثل الاختبارات التحريرية والشفوية وطرح التساؤلات والواجبات المنزلية وغير ذلك؛ فالتقويم المستمر يعني ببساطة الحصول على معلومات أكثر وأفضل عن الطلاب، والاستفادة من هذه المعلومات في العملية التدريسية.[4]

1-ينظر: صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، ط1، مجلد 1، 2009، ص

2- ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 68-71.

3-دعيمس مصطفى، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 25.

4-ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 302.

7-الاختبارات الشفوية:

هذا النوع من الاختبارات يكون مناسبا إذا أراد المعلم تقييم قدرة التلميذ على المناقشة في أنواع متسعة من المشكلات تتطلب تكامل المعرفة في مجالات متعددة، كما أنّ هناك مهارات يصعب قياسها تحريريا وتتطلب اختبارات شفوية مثل: مهارة القراءة الجهرية والمهارات التعبيرية؛ إذن فالاختبارات الشفوية تعد من أدوات التقويم التي تستند إلى الأداء لقياس أهداف تعليمية تتعلق بالمهارات اللغوية التواصلية إذا تمكن المعلم من سبر مستوى فهم المتعلم وتعدّ أسلوبا تقويميا شخصيا بدرجة كبيرة، وربما تكون أكثر فاعلية من أسئلة المقال في قياسها معارف المتعلّم.[1]

8-الواجبات المنزلية:

هو تكليف من المعلم للمتعلّم بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية، وللتأكد من الجوانب التي لم يتح وقت الحصّة للتأكد منها، ومن أهم ضوابطه لكي يسهم في تحقيق أهداف الدّرس أن يكون متنوعا في موضوعاته وأن يساعد المتعلم على التعلّم بفاعلية ويحفّزه على الاطّلاع الخارجي.[2]

إذن فالواجبات المنزلية أداة من أدوات التقويم المستمر الفعّالة، وهي وسيلة أيضا لدمج الأسرة في عملية التقويم.

9-المشاريع والأنشطة:

وهي التي يقدّمها المتعلّم أو يشارك فيها مع زملائه سواء داخل الفصل أو خارجه ويعدّ أداة من أدوات التقويم المعتبرة طالما أن المتعلّم استطاع تحت إشراف من المعلّم أن

1-ينظر: محمد إسماعيل عبد المقصود، المهارات العامة للتدريس، دار المعرفة الجامعية، مصرن (د ط)، 2002، ص 51.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 55.

يثبت من خلالها أنّه اكتسب المهارة بدرجة الإتقان. وهنا يبرز دور المعلم في اكتشاف المواهب وصقلها وتنميتها هذا من جانب ومن جانب آخر يبرز دور المعلم هنا في معالجة بعض السلوكيات والتوجّهات غير المرغوب فيها لدى المتعلمين.[1]

10-المقابلة الشخصية:

هي توجيه مجموعة من الأسئلة إلى التلميذ من أجل التعرّف على إنجازاته وميوله ومشكلاته وسمات شخصيّته؛ إذ إنّ الاختبارات الشفوية نوع من أنواع المقابلة فهي مهمة عندما يكون غرض المتعلم من التقويم التعرف على مدى تمكن المتعلم من بعض القدرات الخاصة لذلك تعدّ المقابلة من الأساليب الهامة في العملية الإرشادية؛ إذ تكشف عن مستوى الارتباك في مواقف معيّنة وعن سلامة النطق هذا بالإضافة إلى حصول المعلم على معلومات غير لفظيّة.[2]

ثالثا: أساليب التقويم المستمر

كانت الامتحانات هي الوسيلة التقليدية الوحيدة التي يستخدمها المعلّم لإصدار أحكام على المتعلم، ونتيجة للتطور وما تبعه من تغيير في الأهداف التربوية نتج تغيّر في مفهوم المنهج مما حتم ابتكار أساليب جديدة فلم يعد التقويم حكرا على المعلم؛ بل عملية مشتركة بين المعلم، والمتعلم، وأطراف ونتيجة لذلك ظهرت أساليب جديدة في التقويم منها:

1-ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 69.

2-ينظر: هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن الداود، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، ماجستير، قسم مناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، عبد الله بن عبد العزيز الهدلق، 1424-1425هـ، ص77.

1-التقويم الجماعي لأعمال الجماعة: أي إتاحة الفرصة للتلاميذ في تقويم أعمالهم بأنفسهم بعد الاتفاق على الأهداف المراد تحقيقها، وتستخدم في هذا الأسلوب التقويمي أدوات المناقشة العامة الجماعية.

2-التقويم الذاتي: يعني محاسبة الفرد لنفسه بخاصة عندما يكون مدركا أهدافه فإنّ ذلك يدفعه إلى العمل على تحقيقها وأن محاسبته لنفسه تساعده على تحديد أخطائه.

3-تقويم المعلم للتلاميذ: وهنا يستخدم المعلم عددا من الوسائل كالملاحظة والاختبارات كاختبار الميول والقدرات واختبارات التحصيل.[1]

إذن فللتقويم المستمر أساليب متنوّعة ومختلفة يقوم المعلم باختيار أنسبها في العملية التدريسية، والتحقق بأنّ الوسيلة التي اختارها وخطط لاستخدامها كان توظيفا فعّالا أم لا.

رابعا: أهداف التقويم المستمر

يعدّ التقويم المستمر نمطا من أنماط التقويم التربوي الذي يجري داخل الصف بواسطة المعلم والطلاب، وليس بهدف قياس نتائج التعلم أو وضع علامات أو تقديرات للطلاب للتمييز بينهم كما في التقويم الختامي، وإنّما بهدف المراقبة المنتظمة لأداء الطلبة أثناء تنفيذ المنهج ومتطلباته خلال العام ،وبذلك يمكن أن يخدم التقويم المستمر أغراضا متعددة من أهمّها.

1-مساعدة المعلمين في تخطيط أنشطة التدريس الحالية والتالية وتحسين أساليبهم وتطوير أدائهم داخل الصف المدرسي، مما يجعل هذا الأداء أكثر استجابة لاحتياجات الطلاب.

1-ينظر: رشراش أنيس عبد الخالق وآخرون، طرائق النشاط في التعليم والتقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2007، ص 196، 197.

2-مراقبة التقدم الدراسي للطلاب بطريقة منهجيّة منظّمة، وإخبارهم بالمستويات التي أمكنهم تحقيقها، وما يحتاجونه من تحسن لتحقيق أهداف التعلم، وذلك بتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم وأنشطتهم الصفية وواجباتهم المدرسية وتقديم تغذية راجعة.

3-تقديم خبرات وأنشطة تساعد الطلاب في المشاركة في التقويم الذاتي لأدائهم ومراقبة كل منهم لتحصيله ومستوى تميّز هذا التحصيل، ومعاونتهم في فهم كيف يتعلمون بدرجة أفضل، وتنمية حس النقد البناء لديهم في ما يتعلق بجودة تعلمهم.

4-استخدام مؤشرات متعددة لأداء الطلاب وإنجازاتهم، والمستوى المتوقع منهم في ضوء الأهداف التعليمية المرجوة مما يزيد من مصداقية التقويم.

5-أن يكون الغرض هو التأثير الإيجابي في تعلم الطلاب بأساليب منظمة؛ حيث إنّه يختلف عن التقويم الرسمي لأنشطة الطلبة الذي اعتاد عليه المعلمون والذين يهدفون منه لتعديل سلوك الطلاب وتحسين فهمهم في تقديم تغذية راجعة للعملية التدريسية.[1]

قمنا في هذا الجزء من البحث بدراسة الجانب التطبيقي وذلك من خلال الدراسة الميدانية التي قمنا بها عن طريق استخدام استمارات استبيان وزعت على بعض أساتذة المرحلة المتوسطة كعينة للدراسة.

خامسا: مجالات الدراسة وإجراءاتها الميدانية

1-عيّنة البحث:

تعريف العيّنة:

هي مجتمع الدراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعدّ جزءا من الكل، بمعنى أنه تؤخذ مجموعة من أفراد المجتمع على أن تكون ممثلة للمجتمع لنجري عليها

1-ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ص 292-293.

الدراسة و العينة هي جزء معيّن أو نسبة معيّنة من أفراد المجتمع الأصلي ثم تعمّم نتائج الدراسة على المجتمع كلّه.[1]

2-الوسائل المستعملة في الدراسة:

اعتمدنا في الدراسة الميدانية على وضع استمارة استبيان وُزّعت على أساتذة المرحلة المتوسطة معتبرين إياها أسرع طريقة لجمع المعلومات المراد الحصول عليها.

-**الاستبيان:** يعد الاستبيان أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائق مرتبطة بواقع معيّن؛ حيث تحتوي الاستبانة على عديد من الأسئلة المعدّة مسبقا.[2]

فالاستبيان كما يتضح هو: أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدّد عن طريق استمارة تجرى تعبئتها من قبل المستجيب.[3]

وقد اعتمدنا في بحثنا على بعض الأسئلة المفتوحة، وبعض الأسئلة المغلقة، حيث يجب أن تفي الأسئلة بالغرض المطلوب، وتمكن الباحث من جمع البيانات اللازمة التي تخدم بحثه، وأحسن أنواع الاستمارة وهو ذلك الذي يمزج بين النوعين الأسئلة المغلقة والمفتوحة.[4]

1-ينظر: صلاح مراد وفوزية هادي، طرائق البحث العلمي (تعميماتها وإجراءاتها)، دار الكتاب الحديث، الكويت، 2002، ص 197.

2-ينظر: محمود خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص 238.

3-ينظر: سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 3، 2005، ص 207.

4-ينظر: عبد الرحمن إبراهيم الشاعر، محمود شاكر سعيد، دليل الباحثين في المنهجية والترقيم والعدد، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، ص 37، 38.

3-التقنيات المستعملة لجمع البيانات:

أ-الأساليب الإحصائية:

اعتمدنا في جمع بيانات استمارة الاستبيان بعض الأساليب الإحصائية التي تمثّلت في:

ب-النسب المئوية: وهي إحدى الطرق الإحصائية التي اعتمدنا عليها في الدراسة، والقاعدة الثلاثية لتحديد المعطيات العددية التي تدل على التكرارات، وقد تم استخدامها في تحليل البيانات العامة والأسئلة وارتباطها بالموضوع وتعطي بالصيغة الآتية.[1]

$$\text{النسبة} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{عدد العيّنة}}$$

4-مجالات الدراسة:

أ-المجال المكاني:

تتم الدراسة في ولاية بسكرة (أولاد جلال) وقد أخذنا بعين الاعتبار التنوع في اختيار المؤسسات التعليمية وهي كالآتي:

-متوسطة أبي ذر الغفاري (دائرة أولاد جلال)

-متوسطة ابن طفيل (دائرة أولاد جلال)

1-ينظر: صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية والعلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 2002، ص 65.

ب-المجال الزماني:

قمنا بهذه الدراسة في الفترة الزمنية الممتدة من فيفري إلى أفريل؛ حيث توجهنا إلى المؤسسة التعليمية من أجل حضور بعض الحصص التدريسية، من خلالها وضعنا بعض الأسئلة الملائمة لعملنا على شكل استبيان موزع على بعض أساتذة المرحلة المتوسطة.

5-منهج الدراسة:

من المعلوم أن لكل دراسة علمية جادة منهجا محدّدا والمنهج هو «الطرق والأساليب والعمليات العقلية والخطوات العلمية التي تقوم بها من بداية البحث في موضوع معيّن حتى تنتهي منه مستهدفين بذلك اكتشاف الحقيقة والبرهنة عليها».[1]

وهذا ما دعانا إلى انتقاء المنهج الوصفي كمنهج أساسي، والذي يتوافق مع تطلّعات الدراسة، وهو طريقة لوصف الظاهرة المدروسة وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها وتحليلها.[2]

1-تحليل البيانات الشخصيّة:

اعتمدنا في الدراسة عيّنة من الأساتذة لمرحلة التعليم المتوسط بلغ عددهم عشرين (20) عيّنة من الجنسين تراوحت أعمارهم من 26 سنة إلى ما فوق40 بنسبة 40% باختلاف مؤهلهم العلمي من ليسانس؛ ماستر؛ ومعهد، وبتباين في سنوات الخبرة لديهم؛ إذ نجد خبرة 5 سنوات قدّرت نسبتها 20% كما نجد أيضا ما بين 5-10 سنوات خبرة بلغت نسبتها 50% وهي الغالبة بالإضافة إلى خبرة الأكثر من 10 سنوات أخذت نسبة 30%.

1-فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د ط)، (د س)، ص 234.

2-ينظر: محمد شفيق، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، 1985، ص 80.

تجدر الإشارة إلى أن اختيارنا لهذه المجموعة من الأساتذة التي تم إدراجها كعينة لدراستنا الحالية كان عشوائيا، يتميّز بالتنوع في التخصصات التي شملت اللّغة العربيّة والاجتماعيات، علوم ورياضيات كما قد شملت دراستنا هذه جميع المستويات.

هذا ناهيك عن حضورنا الشخصي لبعض الحصص بغية التحقق من عملية الملاحظة لكيفية سير عملية التقويم المستمر، وأثر هذه الأخيرة في تفعيل التحصيل الدراسي سارت مجريات هذه العملية من خلال طرح أسئلتنا على الأساتذة بطريقة مباشرة، كما قمنا بإرفاق مجموعة من الأسئلة جاءت في شكل استبيان اتبعنا فيها طريقة الجدول لتنظيم عملية الإحصاء بغية تجسيد ما جاءت به من إجابات توضيحية مع الأخذ بعين الاعتبار أنّ هناك من الأساتذة مَن لم يُجِب عن كل الأسئلة وفيهم من اتّخذ في ذلك الإجابة المزدوجة بشطب اختيارين.

2-تحليل البيانات العلمية:

السؤال رقم 01: من أجل تقويمك للمتعلم تعتمد على الاختبار النهائي أم التقويم المستمر

تحليل نتائج الجدول رقم 01:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
الاختبار النهائي	3	% 15
التقويم المستمر	15	% 75
إجابة مزدوجة	1	% 5
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

من خلال إحصائيات الجدول المبيّن أعلاه يتّضح أنّ اعتماد الأساتذة على التقويم المستمر كان بصفة كبيرة، وهذا ما أظهرته النسبة الغالبة المقدّرة 75% في حين نجد أن الاعتماد على الاختبار النهائي كان بصفة أقلّ تمثّلت نسبتها 15%، هذا ما يدل على أهميّة التقويم المستمر وما يثبت ذلك أنّ هذا الأخير يتزامن مع عملية التعليم والتعلّم، وتتضح أفضليته من خلال عرضنا للفرق بين الاختبار النهائي الذي يتوقف عند حدود معنى القياس والتقويم المستمر الذي يتجاوز ذلك للحصول على تغذية راجعة؛ لأنّ التقويم المستمر عملية مستمرة قاصرة على نهاية العام الدراسي؛ بل هو عملية تشخيصية علاجية تعطي صورة عن الحالة الراهنة وتكشف عن مواطن الضعف وترسم العلاج لها في حين نجد الاختبار النهائي عملية قياسية فقط تقيس مدى كفاءة المتعلّم في نهاية التحصيل.

يتضح مما سبق أنّ الفرق بين التقويم المستمر والاختبار النهائي هو أنّ الأول يتعلق بتعزيز عملية التعلم وتهيئة المتعلمين للنجاح بينما يتعلق الثاني بالدرجات وما يتبعه من إصدار أحكام تتعلق باجتياز الصفوف.[1]

السؤال رقم 02: هل توظّف جميع أنواع التقويم قبلي، تكويني، ختامي ؟

تحليل نتائج الجدول رقم 02:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	% 75
لا	5	% 25
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	0	% 0
المجموع	20	% 100

إن خطوات التقويم بأنواعه قبلي؛ تكويني؛ ختامي في علاقة تكاملية؛ إذ كل نوع من أنواع التقويم تظهر أهميته بوجود الآخر وهذا ما أظهرته النتائج المبيّنة في الجدول أعلاه؛ إذ نجد أن الأساتذة يميلون لتوظيف جميع أنواع التقويم وهذا ما أكدته النسبة التي قدرت بـ: 75% ؛ إذ يتضح من خلالها أن أغلبية الأساتذة على وعي بفائدة أنواع التقويم واهتماماتهم بتوظيفها؛ وذلك لأنّ التقويم القبلي يكشف واقع المتعلم والمهارات التي يمتلكها والمشكلات التي يعاني منها، أما التقويم التكويني فيعطي التغذية الراجعة لجميع المشاركين في العملية التعليمية عن مقدار التقدم الحاصل ويستمر حتّى نهاية العام الدراسي أما الختامي فيبرز مدى تحقق إتقان المهارة وبالتالي إصدار حكم نهائي.[2]

1-ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 77.

2-ينظر: المرجع نفسه، ص 23.

ومن هنا نستنتج أهمية توظيف جمع أنواع التقويم لما له من فائدة تعود على المتعلم؛ في حين نجد أنّ بعض الأساتذة الذين تقدّر نسبتهم بـ: 25% لا يوظّفون كل أنواع التقويم؛ بل يكتفون بتوظيف نوع واحد من التقويم كتوظيف بعض الأساتذة للتقويم الختامي فقط، ولعلّ هذا يرجع إلى خوفهم من عدم اكتمال تحصيل المحتوى المقرّر؛ لأنّ التقويم المستمر قد يبطئ سيرورة البرنامج.

السؤال رقم 03: عملية التقويم المستمر؛ عملية تتابعية ارتقائية:

بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة

تحليل نتائج الجدول رقم 03

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
بدرجة كبيرة	6	% 30
بدرجة متوسطة	13	% 65
بدرجة قليلة	0	% 0
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

أظهرت النتائج التي قمنا بتسجيلها من خلال الجدول المبيّن أعلاه أن عملية التقويم المستمر عملية تتابعية ارتقائية بدرجة متوسطة، وذلك ما مثلته النسبة التي بلغت 65% لتوافق بذلك ما جاء في الاستبيان من اختيارات قدّمت من قبل الأساتذة؛ إذ يرى معظمهم أن عملية التقويم المستمر عملية ارتقائية بدرجة متوسطة سجلنا انعدام إجابة للأستاذ قدّرت نسبتها بـ: 5 %.

السؤال رقم 04: توظيف عملية التقويم المستمر في تعديل طرائق التدريس مناسبة، غير مناسبة.

تحليل نتائج الجدول رقم 04:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
مناسبة	18	% 90
غير مناسبة	1	% 5
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

توظيف عملية التقويم المستمر في تعديل طرائق التدريس مناسبة في ذلك، وهذا ما أثبته الاستبيان الذي قدمناه؛ حيث أظهرت النتائج المحصل عليها من خلاله أن معظم الأساتذة يرون أن استخدام التقويم المستمر مناسب في تعديل طرائق التدريس؛ إذ سجّل هذا الاختيار أعلى نسبة قدرت 90 %، أما الاختيار الثاني القائل بأن توظيف عملية التقويم المستمر في تعديل طرائق التدريس غير مناسبة فقد أخذ أقل نسبة قدّرت بـ 5% مع العلم أن بعض الأساتذة تجنوا الإجابة على السؤال بنسبة قدّرت بـ 5%.

يتّضح مما سبق أن عملية التقويم المستمر تسهم بدرجة كبيرة في تعديل طرائق التدريس؛ وهذا لأنّ هذه العملية تساعد الأستاذ في التخطيط لأنشطة التدريس وبالتالي تعديل الطريقة وتحسين الأسلوب وتطوير الأداء بما يناسب المتعلم واحتياجاته.

فمن خلال هذه العملية ينتقي الآلية التي تسهم في تعديل طرائق التدريس.

السـؤال رقـم 05: هـل تـرى فـي اختيـارك لأدوات التقـويم المسـتمر المقـرر فـي المـنهج التربوي.مناسبة ،غير مناسبة

تحليل نتائج الجدول رقم 05:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
مناسبة	8	% 40
غير مناسبة	2	% 10
أحيانا	10	% 50
المجموع	20	% 100

يتضح من خلال النسب المدونة في الجدول المبين أعلاه أن معظم الأساتذة يراعون في اختيارهم للأدوات التقويم المستمر المقرر في المنهج التربوي بصفة غير دائمة بنسبة 50% وذلك راجع حسب رأيهم إلى عدة أسباب منها:

مراعاة مستوى التلميذ المتذبذب بين المتوسط والضعيف إضافة إلى ضيق الوقت وازدحام رزنامة الدروس وطول البرنامج، كذلك عدد التلاميذ في القسم لا يسمح بتطبيق ما جاء به المقرر في المنهج التربوي من ناحية اختيار أدوات التقويم المستمر.

وفي المقابل نجد أن مجموعة من الأساتذة يراعون في اختياراتهم لها المقرر في المنهج التربوي بصفة دائمة بنسبة قدّرت بـ: 40%، وهذا لمناسبة مقرر المنهج التربوي لشموليته وكفايته.

من ناحية أخرى نجد عيّنة من الأساتذة بنسبة قدّرت بـ: 10% لا يعتمدون على المقرر في المنهج التربوي عند اختيارهم لأدوات التقويم.

السؤال رقم 06: وسائل التقويم المعتمدة لديك:

ملاحظة، اختبارات، واجبات، متنوعة.

تحليل نتائج الجدول رقم 06:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
ملاحظة	0	% 0
اختيارات	0	% 0
واجبات	1	% 5
متنوعة	19	% 95
المجموع	20	% 100

من السمات الجمالية لنمط التقويم المستمر أنه فتح خيارات التقويم أمام المعلم والمتعلم ولم يحصروها في أداة واحدة فقط.[1]

ولم يكن ذلك عبثا؛ وإنما لتعدد الخيارات أمام المعلم حسب حاجات وقدرات المتعلم ومن الظلم أن يحكم على مصير التلميذ من خلال أداة واحدة لذا وجب على المعلم أن يستخدم أدوات التقويم جميعها قبل الحكم على التلميذ؛ لذا نجد أن معظم الأساتذة لمرحلة المتوسط عينة الدراسة قد اختاروا التنويع في وسائل التقويم؛ إذ قدّرت بنسبة 95% وهي الغالبة ومن هنا يتبين أن الأساتذة لم يكتفوا باستخدام وسيلة واحدة من التقويم؛ بل جنحوا في ذلك إلى التنويع في الأدوات من واجبات، مناقشة، ملاحظة وغيرها من الوسائل وهذا الخيار لم يكن جزافا؛ بل كان من ورائه أهداف تراعى مستوى المتعلمين وقدراتهم وتعود بالفائدة عليهم.

كما اكتفى واحد من العينة الدراسية بوسيلة واحدة للتقويم ألا وهي الواجبات كأداة كافية للتقويم ومعرفة مستوى المتعلّم.

1-ينظر:صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 80.

السؤال رقم 07: بالنسبة للملاحظة، هل تعتمد في التقويم المستمر على:

الملاحظة المنظمة أو الملاحظة التلقائية.

تحليل نتائج الجدول رقم 07:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
الملاحظة المنظمة	12	% 60
الملاحظة التلقائية	8	% 40
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	0	% 0
المجموع	20	% 100

تزود الملاحظة المعلم بمعلومات تعجز أدوات التقويم الأخرى عن تزويده بها؛ إذ إنّها تعطي صورة جيّدة عن تطورهم تمكن المعلم من اكتشاف المشكلات حال ظهورها وحلّها وبالتالي تسهم في تفعيل التحصيل الدراسي وتقديم تغذية راجعة فورية للمتعلمين؛ لذلك نجد أن معظم الأساتذة يستخدمون الملاحظة بنوعيها المنظمة والتلقائية، ومن خلال استقرائنا لنتائج الجدول تبيّن أنّ أغلب الأساتذة يستخدمون الملاحظة المنظمة؛ إذ بلغت نسبتها 60% وهي الغالبة إذ يستخدمونها بتخطيط مسبق لها يرون فيها أكثر تنظيما ودقة في حين نجد أن بعض الأساتذة يستخدمون الملاحظة التلقائية وقدّرت نسبتها بـ: 40% يرون فيها موضوعية أكثر.

السؤال رقم 08: هل يكون المتعلم على علم بأسلوبك وطريقتك في التقويم المستمر؟

تحليل نتائج الجدول رقم 08:

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	18	% 90
لا	2	% 10
المجموع	20	% 100

يتضح لنا من خلال استقرائنا لنتائج المسجلة على الجدول أن أكبر نسبة ترى المتعلم على علم بأسلوب الأستاذ وطريقته في التقويم المستمر؛ إذ قُدّرت بـ: 90% وما رافق ذلك من تبريرات لبعض الأساتذة لتدعيم آرائهم؛ إذ ترى فئة من الأساتذة أنّ اطلاع المتعلمين على الطريقة الخاصة في التقويم يُجَنِّب التكاسل والتقاعس من طرف المتعلمين وذلك بتحديد وسائل التقويم لهم، فكلما كان المتعلم على دراية بالطريقة وأسلوب المعلم في التقويم كلّما كان أكثر التزاما بالمطلوب وبذلك يشارك في تقويم عمله بنفسه وتقييمه ولأنّ العلامات تخدم التلاميذ فليس للأستاذ إذن الأولوية في الاطلاع على الطريقة والأسلوب في التقويم المستمر.

في المقابل نجد عيّنة من الأساتذة ترى العكس بنسبة بلغت 10%؛ حيث لا يكون المتعلم على علم بطريقة الأستاذ في التقويم، وذلك لكي يكون المتعلم على استعداد دائم وأكثر اهتماما بكل حيثيات الدرس وعدم تهميش؛ أي من المعايير، بالإضافة إلى أنّ مفاجأة المتعلمين أحيانا بين أول ووسط وآخر الحصص بالتقويم يسهم في الكشف عن المستوى الحقيقي للتلاميذ بيسر وسهولة، خاصة عند الاستجواب الشفوي قبل الشروع في أي درس.

نستنتج مما سبق أنّ التقويم آلية تُتَّخذ في الإصلاح والتصويب، وهو غير التقييم؛ أي ليس إعطاء قيمة أو وصف أو إصدار حكم فقط؛ بل هـ وسيلة يستطيع من خلالها المعلم تحسين وتطوير آراء المتعلمين.

الفصل الثاني: التقويم المستمر

كفاية المعلّم وتحصيل المتعلّم

أولا: أهمية التقويم المستمر في التعليم

1-التحصيل المعرفي

2-التقويم المستمر وأثره في التحصيل المعرفي

ثانيا: الافتراضات التي يستند إليها التقويم المستمر

ثالثا: بعض متطلبات التقويم المستمر

رابعا: كفاية المعلم وأثرها في التقويم المستمر

1-الكفايات

2-كفايات المعلم التقويمية

-تحليل نتائج الدراسة الميدانية

أولا: أهميّة التقويم المستمر في التعليم

للتقويم المستمر مجموعة خصائص تؤكد أهميّته في عملية التعلم منها:

1-يتوجه إلى المتعلم، فيجعله أكثر التزاما بالتعليم؛ إذ لا يكتفي بالملاحظات بل يدفعه للانخراط في العمل.

2-يهتم بطرق بناء المعرفة ونتائجها، فيركز في مراحل عملية التعلم والطرائق المعتمدة، ولهذا السبب يحتاج المعلّمون إلى أدوات عملية للقيام بهذه المهمّة.

3-يحدّد الصعوبات ويصنّفها بشكل متدرّج، ويدرس أسبابها بهدف المعالجة لا المعاقبة والحساب.

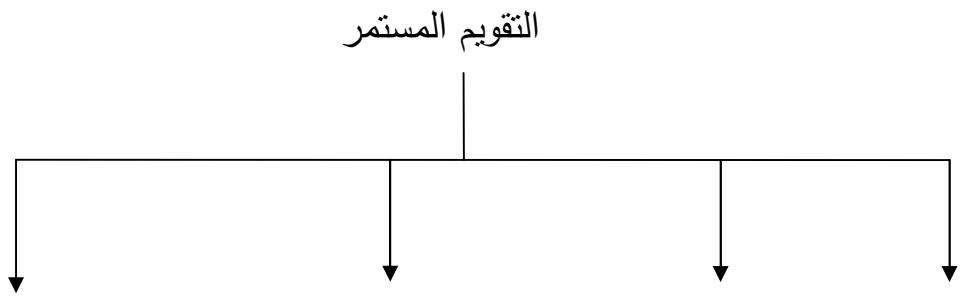
4-يعطي للخطأ دورا تربويا؛ لأنّ دراسته أخطاء التلاميذ تمثّل الحلقة الأولى في عملية الدعم، وتدفع المعلم إلى اقتراح الطريقة المناسبة لتنفيذ هذا البرنامج العلاجي وتحديد آليته بدلا من الاكتفاء بالحكم على نجاح المتعلم أو رسوبه.[1]

5-يستخدم فيه بعض الاختبارات الشفوية والكتابية البسيطة للتأكد من المستوى المعرفي التحصيلي التي توصّل إليها التلاميذ وباستخدامه المنتظم والمستمر يصل كل من المعلّم والمتعلّم إلى تغذية راجعة من خلال تعرفهم على أخطائهم وبالتالي تقدّم العمليّة التربويّة التعليميّة.

يمكن أن نبيّن أهميّة التقويم المستمر من خلال الشكل الآتي:[2]

1-ينظر: جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، ص 36.

2-ينظر : نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل، عمان، الأردن، ط 2، 2001، ص 87.



إنّ مهمّة التقويم الأساسية هي مواكبة المتعلّم باستمرار، والعمل على توجيهه نحو الأهداف المرسومة، وإصلاح العيوب والأخطاء التي اكتشفها؛ ولتحقيق هذه الغاية يُقَوِّم المعلمون جوانب شخصية المتعلم بكل أبعادها، لاستخلاص النتائج الصحيحة، وبناء الأحكام، ومن المجالات التي يتم التركيز فيها خلال الاختبارات المستمرة التحصيل المعرفي.

1-التحصيل المعرفي:

هو مقدار المعارف والمعلومات والأفكار التي حصّلها الفرد خلال عملية التعلم، ويشمل المواد المعرفية النظرية على اختلاف مجالاتها ومستوياتها، وما يتفرّع عنها من العمليّات العقلية والنشاطات الذهنيّة.[1]

2-التقويم المستمر وأثره في التحصيل المعرفي:

ينبغي على التقويم المستمر بما يقدمه من معلومات منظمة يتم جمعها خلال المدّة الدراسية أن يثري تعلّم الطلاب لكي يكون هذا التقويم بنائيا وهذا يتطلب أن يركّز المعلّم اهتمامه على مساعدة الطلاب في ما يأتي:

1-غسان يوسف قطيط، حوسبة التعليم الصفي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 86.

-رفع مستويات الدافعية للتعلّم: وهذا يتطلب تكوين حس النجاح وتقليل الإحساس بالفشل، ولذلك بتعريف الطالب بأخطائه التي يصادفها ومعاونته في تصحيحها وتؤدي التغذية الراجعة المناسبة دورا مهما في ذلك.

-تقرير ماذا يتم تعلّمه: ويمكن تحقيق ذلك بمعاونة الطلاب في تحديد ما يجب تعلمه من منظور عام، والتمييز من خلال التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم بين جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم.

-تعليم الطالب كيف يتعلم: وذلك عن طريق تشجيع المعلم للطالب على المشاركة في ما يؤديه لتحسين أدائه ونتائجه، ويوضح له أنّ هناك طرقا متنوعة للتعلم وكذلك ينبغي تنمية ثقة الطالب وتحفيز الوعي لديه الذي يؤدي به إلى المراقبة الذاتية لأدائه أثناء إنتاجه الفعلي.[1]

ولكي يستفيد المعلمون والطلاب من التقويم المستمر الإفادة المثلى، فإنه يمكن للمعلمين مناقشة الأمور التالية مع الطلاب في الصف المدرسي من أجل تهيئتهم للمشاركة الفاعلة معهم في هذا التقويم:

-كيفية تنمية أساليب التقويم الذاتي لدى الطالب، وذلك بتنمية إحساسه بأنه قادر على التعلم، ويدرك ذاته إدراكا إيجابيا، ويكون لديه الرغبة الحقيقية في الالتزام وبذل الجهد، وواعيا بالطرق المختلفة لمجابهة مهمة تعلم معينة، وقادرا على وضع قرارات جيدة وفقا للمواقف والظروف المتباينة، كما يكون قادرا على استخدام مصادر التعلم المفيدة وينبغي أن ينمي ذلك كله في إطار ثقافة النجاح.

-كيفية تنمية اتجاه إيجابي نحو إمكانية الوقوع في أخطاء أثناء أداء المهام الموكلة إلى المتعلم، وتعلم قبول المخاطرة، وإزالة الخوف من صعوبة بعض هذه المهام.

1-صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسيّة، ص 299.

-تنمية حس المسؤولية الفردية والجماعية لدى الطلاب، وتحكمهم الذاتي في تعلمهم.

-زيادة وعي الطالب بجوانب قوته وضعفه لكي يعمل على تعزيز جوانب قوته، ومعالجة جوانب ضعفه.[1]

ثانيا: الافتراضات التي يستند إليها التقويم المستمر

هذه الافتراضات تتعلق بما إذا كان التقويم البنائي بما يقدمه من تغذية راجعة سوف ييسر تعلم الطلاب، وما نظريات التعلم التي تستند إليها في ذلك؟

هناك منظوران مختلفان في هذا الشأن أحدهما يستند بدرجة أساسية إلى النظرية السلوكية المتمثلة في التعلم من أجل الإتقان والتمكن، وهذا يتطلب تحديد الأهداف السلوكية، وتوجيه العملية التدريسية لتحقيقها لدى الطلاب، ونحن نعلم أن الطالب ككل يتكون من ردود أفعال منفصلة وأنه لا يوجد مظهر أو جانب واحد من سلوك الطالب يمكن فهمه دون الرجوع إلى النمط العام لسلوكه، والبعض يرى أنّ التقويم المستمر الذي يجريه المعلم يمكن أن يحدث توازنا في هذا الشأن، حيث إن المعلم في موقع فريد يستطيع فيه رؤية الطالب كإنسان متكامل وكذلك تقديم العون له من خلال تقويمه بأسلوب تحليلي.

أما المنظور البنائي الاجتماعي في علم النفس المعرفي فيراعي التفاعل بين المعلم والطالب في عملية التعلم، ولا يقتصر هذا التفاعل على قيام المعلم بإخبار الطالب بنتائج الاختبار؛ وإنما يقع بحيث يتضمن أحكام المعلم عن تقدم الطالب وتهيئته لمزيد من التعليم ومعاونة الطالب في الانخراط في الأفكار والمشكلات الجديدة وفهمها. وينظر إلى عملية التقويم ذاتها على أن لها تأثيرا في الطالب وكذا في النتائج.

1- صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسيّة، ص 299-300.

ويكون من المهم ليس فقط ما حققه الطلاب؛ وإنما ما الذي يمكن تحقيقه بمعاونة المعلم، وبذلك برز مفهوم التقويم المستمر الذي ينظر للأمام وليس للخلف ويهتم بالتفاعل بين المعلم والطالب، ويرى أنه يحدث نتيجة لذلك مشاركة نشطة بين المعلم الذي يعد مقوّما أيضا، والطالب من أجل الوصول إلى أفضل أداء.[1]

ثالثا: بعض متطلبات التقويم المستمر:

يعد المعلم مصدرا مهما في إصدار أحكام مهنية في ما يتعلق بالتقدم الدراسي لطلابه استنادا إلى أساليب منظمة ومعلومات متنوعة في تقويمهم تقويما مستمرا أثناء المدة الدراسية، ولكي يؤدي هذا النوع من التقويم وظائفه ويحقق أغراضه المرجوة ينبغي مراعاة المتطلبات الآتية:

-الفهم الجيد لأغراض التقويم المستمر، وما ذا يستفاد منه وما لا يستفاد منه.

-إدراك أن التقويم المستمر الجيد دليل على التدريس الجيد، والتعلم المثمر، كما أن التدريس يجب أن يستجيب للتقويم من أجل إثراء التعلم والوفاء باحتياجات الطلاب وتوجهاتهم.

-الفهم المستنير لما يترتب على تنفيذ التقويم المستمر في الصف المدرسي من حيث التغذية الراجعة التي توجّه العملية التدريسية وتعيد تنظيمها كلما تطلب الأمر، وهذا يتطلب تحديدا أساليب عملية تساعد المعلم تحت ضغط إنهاء المنهاج أو المقررات الدراسية من تنظيم العملية التدريسية، حيث يكون التقويم المستمر جزءا لا يتجزأ من هذا التنظيم.[2]

1- ينظر: صلاح الدين محمد علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسيّة، ص 297.

2- ينظر: المرجع نفسه، ص 208.

رابعا: كفاية المعلم وأثرها في التقويم المستمر

1-الكفايات

هي جميع الأفعال والممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل وخارجه بهدف إنجاز الدور المنوط إليه بيسر وسهولة؛ مما يؤدي إلى تعلّم أفضل لتلاميذه.[1]

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

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

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

-**كفايات معرفية:** تشير إلى المعلومات والمهارات الفعلية الضرورية للمعلم في مجالات عمله.

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

1-ينظر: عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، دكتوراه، علم النفس، كلية التربية، مكة، جامعة أم القرى، محمد المري، محمد إسماعيل، 2010، ص 8.

2-طعيمة رشدي أحمد، المعلم كفاياته، إعداده، وتدريبه، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 1999، ص 25.

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

-**كفايات إنتاجية:** تشير الأعمال الفنية المتعلقة بطريقة القياس والتقويم التي يستخدمها المعلم عندما يقوم عمل الطلاب ويعطي وصفا للأداء الخاص بهم وردود أفعالهم، وتقديم تحليل مبرهن عليه، وذلك طبقا للمعرفة والمهارات والاتجاهات ومراعاة الفروق الفردية عند تقييمه لطلابه ويربط التقويم بالمنهج والأهداف المخطط لها.

-**كفايات تقويمية:** هي الأعمال الفنيّة المتعلقة بطريقة القياس والتقويم التي يستخدمها المعلم عندما يقوم عمل الطلاب ويعطي وصفا للأداء الخاص بهم، وردود أفعالهم وتقديم تحليل مبرهن عليه، وذلك طبقا للمعرفة والمهارات والاتجاهات ومراعاة الفروق الفردية عند تقييمه للطلاب، ويربط التقويم بالمنهج والأهداف المخطط لها.[1]

2-كفايات المعلم التقويمية: تتمثل في:

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

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

1- عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، ص 44-45.

ج-كفاية توجيه أسئلة الدرس وتتضمن التنويع من ناحية طرح الأسئلة شفهيا، وتحريريا وعمليا، مع التوازن في ذلك قبل وأثناء وبعد الدرس بالإضافة إلى تشجيع جميع المتعلمين على المشاركة في الإجابة المطروحة وعلى الحوار الهادف.[1]

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

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

-أن يتقن استخدام أساليب التقويم المختلفة وأنواعها وهذه الأساليب هي الاختيارات الشفهية والتحريرية، وبطاقات الملاحظة، والاستبانات وغير ذلك.

-أن يتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية.

-أن يتمكن من تعلين التلاميذ التقويم الذاتي وإصدار الأحكام.

-أن يعد برنامج علاجي للتلميذ البطيء التعلم والمتأخّر دراسيّا ولصعوبات التعلّم، وينفذه داخل حجرة الدراسة.

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

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

-أن يتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة.[2]

1-ينظر : يوسف ماهر إسماعيل صبري محمود، التدريس مبادئه ومهاراته، مكتبة الرشد، الرياض، د. ط، د. س، ص 111.

2- عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، ص 44. نقلا عن بشرى العتري.

خصصنا هذا الجزء من الفصل الثاني لتحديد كفايات المعلم التقويمية وأثرها في التحصيل الدراسي للمتعلمين، واستهدفنا من خلال ذلك التحقق من مدى توفرها عند عينة الدراسة ألا وهي أساتذة التعليم المتوسط مستخدمين في ذلك استمارة استبيان.

السؤال رقم 09: هل تتحقق من مناسبة أدوات التقويم المستمر وأساليبه لمستوى المتعلّم؟

تحليل نتائج الجدول رقم 09:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	15	%75
لا	4	%20
إجابة مزدوجة	0	%0
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

تشير النسبة المئوية الغالبة والتي قدرت بـ: 75 % أنّ أغلب الأساتذة يتحققون من مناسبة أدوات التقويم وأساليبه لمستوى المتعلم، وذلك لما له من أهمية كبيرة في تحصيلهم الدراسي وعلى الأستاذ أن يدرك الفروق الفردية بين المتعلمين وعلى هذا الأساس سينتقي من أدوات التقويم ويتبع من بينه أساليبه ما يتلاءم مع مستوى المتعلمين وذلك لكي يلتزم الموضوعية في الحكم عليهم.

بالمقابل نجد أن فئة من الأساتذة لا يتحققون من مناسبة أدوات التقويم وأساليبه لمستوى التلاميذ بنسبة 20%.

كما سجلنا انعدام الإجابة عند الأساتذة بنسبة قدّرت 5%.

السؤال رقم 10: ترى في تشجيع المتعلمين على اكتشاف أخطائهم في أداة التقويم المستمر ليعملوا على تصحيحها: مناسب، غير مناسب

تحليل نتائج الجدول رقم :10

الاقتراحات	التكرار	النسبة
مناسب	18	% 90
غير مناسب	1	% 5
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

هدفت الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ما إذا كان تشجيع المتعلمين على اكتشاف أخطائهم في أداة التقويم ليعملوا على تصحيحها مناسب أو غير مناسب.

واتضح من خلال نتائج الجدول المذكور أعلاه أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة قدّرت نسبتها بـ: 90% يرون في تشجيع المتعلمين على اكتشاف أخطائهم في أداة التقويم المستمر ليعملوا على تصحيحها مناسبًا، وذلك نظرا للدور الفاعل للمتعلم؛ إذ أصبح أكثر مشاركة في عملية التقويم عن ذي قبل؛ مما يولّد عنده الدافعية للتعلم حسب طاقته وإمكاناته وتعزز لديه التقدير الذاتي لمنجزاته التي عملها مما يدفعه إلى محاولة الإتقان لما ينجز واكتشاف أخطائهم وبالتالي تصحيحها.[1]

في المقابل نجد أن نسبة 5% من الأساتذة ترى أنّ تشجيع المتعلمين على اكتشاف أخطائهم في أداة التقويم ليعملوا على تصحيحها غير مناسب كما سجلنا انعدام إجابة الأستاذ بنسبة بلغت 5 %.

1-ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 19.

السؤال رقم 11: اعتمادك على المنهاج في التقويم المستمر لديك:

بصفة كبيرة، بصفة كبيرة جدا، بصفة قليلة

تحليل نتائج الجدول رقم 11:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
بصفة كبيرة	10	% 50
بصفة كبيرة جدا	3	% 15
بصفة قليلة	7	% 35
المجموع	20	% 100

تباينة آراء الأساتذة حول الاعتماد على المنهاج في التقويم المستمر، ويتضح من ذلك أن معظم الأساتذة يعتمد على المنهاج بصفة كبيرة وهذا ما أكدته النتائج المسجلة على الجدول، والتي قد تحصلنا عليها من خلال استمارة استبانة بنسبة قدرت 50%وهي الغالبية. ويعود السبب إلى ثقة الأساتذة في المنهاج؛ إذ يرون فيه الطريقة السليمة لعملية التقويم، كما أنه يراعي جميع القيم السلوكية والمعرفية والتكوينية للمتعلم من خلال مساره الدراسي، بالإضافة إلى أن المنهاج لا يخلو من الاعتبارات الثقافية والعقائدية والسياسية فهو يعكس مجموع الأفكار والفلسفات السائدة في العصر والمجتمع، كما أنّه لا بد على الأستاذ من أن يطلع على المنهاج لإقامة التقويم المستمر؛ لأنّه مطالب بالمضي في طريق الجدة والتطور؛ لأنها مدروسة علميا تتماشى مع الأجيال المختلفة زيادة على ذلك أن المنهاج يبرز الأهداف المحلية والختامية التي من خلالها يقوم الأستاذ المربي بهذا النشاط وبالتالي تؤدي إلى نجاح عملية التقويم، أما بعض الأساتذة فكان اعتمادهم على المنهاج في التقويم بصفة قليلة مثلت نسبة 35% إذا كان اعتمادهم مرتبطا بمدى تطور مستوى المتعلمين أما الاعتماد على المنهاج فهو في الطريقة البيداغوجية فقط؛ لذلك فهم يرون أن التقويم الشخصي في بعض الأحيان كاف خاصة لدى المتعلمين في السنة الأولى من التعليم متوسط.

السؤال رقم 12: هل تستخدم سجل المتابعة التقويمي لتحسن به تحصيل المتعلم؟

تحليل نتائج الجدول رقم 12:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	18	% 90
لا	2	% 10
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	0	% 0
المجموع	20	% 100

إنّ سجل المتابعة سجل يومي يرصد فيه المعلم بشكل تكراري مستوى إتقان الطالب للمهارة؛ إذ يمثل سجل متابعة خط سير أداء الطالب في فترة زمنية معيّنة؛ إذ من خلاله يظهر ما إذا كان هذا الطلاب من الطلاب المتفوقين أم من الطلاب الذين لديهم فاقد مهاري؟ وعلى هذا الأساس تبنى البرامج العلاجية أو الإثرائية.[1]

يظهر من خلال نتائج تحليلنا للنتائج الموجودة في الجدول المبين أعلاه أن معظم الأساتذة يستخدمون سجل المتابعة التقويمي لتحسين مستوى تحصيل المتعلم؛ إذ بلغت نسبة استخدامه 90% ما يثبت أن هذه الفئة تهتم بالتوثيق ومتابعة المتعلم خلال الفصل الدراسي بدقة وموضوعية، وهذا راجع إلى وعي الأساتذة بأهميّة سجل المتابعة وحرصهم على تتبع ورصد مراحل تطور مستوى المتعلمين، وإتقانهم للمهارة، بالإضافة لما في سجل المتابعة من تسهيل على الأستاذ، وأهميته.

في المقابل نجد نسبة 10 % من فئة الأساتذة لا يستخدمون سجل المتابعة بحجة اعتمادهم على الذاكرة واللجوء إلى العشوائية في المتابعة والتقويم المستمر.

1-ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 76.

السؤال رقم 13: ما مدى اهتمام المتعلم بالتقويم المستمر : جيّد، ضعيف، متنوّع

تحليل نتائج الجدول رقم 13:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
جيّد	9	% 45
ضعيف	5	% 25
متنوع	6	% 30
المجموع	20	% 100

استهدفنا من خلال تحليلنا لمعطيات هذا الجدول معرفة مدى اهتمام المتعلم بالتقويم المستمر، ومن خلال نتائجه تبيّن لنا أنّ اهتمام المتعلم بالتقويم كان بصفة جيدة بنسبة بلغت 45 %.

وذلك لما يقدمه من أنشطة علاجية وإثرائية مصاحبة للمتعلم مع تزويده بالتغذية الراجعة التي تساهم في التحصيل الدراسي له وتوضح مدى التقدم الذي أحرزه.

في المقابل نجد أنّ بعض الأساتذة يرون أنّ اهتمام المعلم بالتقويم المستمر متنوع بنسبة بلغت 30 %، ولذلك عدة أسباب منها نقص تفاعل المتعلم مع التقويم المستمر وهذا ما يلاحظ في الفصل الأخير نتيجة للغيابات المتكررة خصوصا لتلاميذ السنة الرابعة متوسط.

كما أنّ هناك فئة من الأساتذة ترى أن اهتمام المتعلم بالتقويم المستمر ضعيف بنسبة بلغت 25 % وهي أقل نسبة مسجّلة على الجدول.

السؤال رقم 14: هل يتفاوت اهتمام المتعلم بالتقويم المستمر على مدى السنة؟

تحليل نتائج الجدول رقم 14:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	16	% 80
لا	3	% 15
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

من خلال قراءتنا لنتائج الجدول التي تهدف لدراسة مدى اهتمام المتعلمين بالتقويم المستمر على مدى السنة، تبيّن لنا أنّ معظم الأساتذة قد أجمعوا على أنّ المتعلمين تتفاوت قدراتهم في الاهتمام بآلية التقويم المستمر بنسبة مثّلت 80% من إجمالي النسب، ومن خلال ملاحظتنا الشخصية تبيّن لنا أنّ معظم المتعلمين يتفاوت اهتمامهم بالتقويم المستمر، فغي الفصل الدراسي الأوّل لم يكن الاهتمام بالتقويم جيدا لكن سرعان ما يتناقص ذلك في الفصلين الثاني والأخير، وهذا راجع إلى عدة عوامل من بينها الغياب المتكرر من قبل المتعلمين إضافة إلى التكاسل والملل وقلة الاهتمام مما دفع بعض الأساتذة إلى التعبير في أدوات التقويم المستمر بما يتناسب مع الوضع والحالة الراهنة للمتعلم.

كما نجد فئة أخرى من الأساتذة التي تقدر نسبتها بـ: 15% ترى أنّ المتعلم يبقى على وتيرة واحدة من الاهتمام بالتقويم المستمر على مدى السنة لا يختلط الأمر على المتعلم وبذلك يستطيع حفظ التوازن.

السؤال رقم 15: هل تستخدم في تقويمك الأسئلة الإثرائية العلاجية لتعكس من خلالها جهد المتعلم الفعلي؟

تحليل نتائج الجدول رقم 15:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	5	% 25
لا	0	% 0
أحيانا	14	% 70
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام إجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

هدفت الدراسة إلى معرفة ممارسات الأساتذة في المرحلة المتوسطة من ناحية استخدامهم للأسئلة الإثرائية في التقويم، وأشارت النتائج إلى أن كثيرا منهم يستخدمون الأسئلة الإثرائية أحيانا؛ إذ بلغت نسبة استخدامهم لها 70%، ومن خلال حضورنا وملاحظتنا تبيّن لنا أنّ طرح الأسئلة من قبل الأساتذة لاكتشاف مستوى التلاميذ والوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم وتوضيح نقاط الغموض من خلال أسئلة مباشرة تستهدف فهم التلميذ للدرس في حين نجد أن البعض الآخر من الأساتذة يستخدمون الأسئلة الإثرائية في كل الحصص؛ إذ قُدِّرت نسبتهم بـ: 25% وذلك لما لها من أهمية في تنمية مهارة المتعلم ومعارفه سجلنا انعدام إجابة لأستاذ بنسبة بلغت 5 %.

السؤال رقم 16: هل تراعي في صياغتك للأسئلة التقويمية المستويات المختلفة للمتعلمين

تحليل نتائج الجدول رقم 16:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	16	% 80
لا	3	% 15
أحيانا	1	% 5
المجموع	20	% 100

من خلال دراستنا للمعطيات التي تحصلنا عليها من الجدول المذكور سلفا والتي استهدفنا من خلالها معرفة ما إذا كان الأستاذ يراعي المستويات المختلفة للتلاميذ عند صياغة الأسئلة التقويمية، وقد أظهرت النتائج أن أغلب الأساتذة يراعون في ذلك مستوى التلاميذ؛ إذ سجلت نسبة 80%، وهذا مؤشر إيجابي يدل على وعي الأساتذة بأن لكل تلميذ مستواه الذي يميّزه عن الآخر، والأستاذ كمحور أساسي في العملية التدريسية يجب أن يدرك ذلك، على إثرها يعدل في طريقته لصياغة الأسئلة التقويمية بما يتناسب مع التلميذ المتوسط والضعيف، وهذا كله لا يكتمل إلا بتوفر أستاذ كفء لديه تصور صحيح عن المعايير التي يجب أن تبنى عليها الأسئلة التقويمية.

في حين نجد فئة أخرى من الأساتذة لا يراعون في صياغتهم الأسئلة التقويمية مستوى التلاميذ بنسبة بلغت 15%.

السؤال رقم 17: ترى في تعزيز الإجابات الصحيحة للمتعلمين: مهمّة، مهمّة جدّا، مهمّة إلى حدّ ما.

تحليل نتائج الجدول رقم 17:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
مهمة	5	% 25
مهمة جدا	12	% 60
مهمة إلى حد ما	3	% 15
المجموع	20	% 100

يقوم التعزيز بدور أساسي في تشجيع وتحميس المتعلمين؛ إذ يخلق نوعا من الدافعية للتعلم لديه، ومن هذا المنطلق فالتعزيز من أهم وسائل التحفيز للمتعلمين وهذا ما أثبتته النتائج المسجلة في الجدول أعلاه؛ إذ نجد أن معظم الأساتذة يجدون في تعزيز الإجابات الصحيحة أهمية كبيرة، وهذا ما جاءت به النسبة حتى قدّرت بـ60% في حين نرى بعض الأساتذة يجدون فيه أهمية إلى حد ما بنسبة تمثلت في 15%.

ومن هنا نستنتج أن لتعزيز الإجابات الصحيحة للتلاميذ أهميّة كبيرة بدليل استخدام الأساتذة له بشكل كبير، فهو يجعل المتعلم أكثر استمرارية في الإجابات و يسهم في تقليل الخوف وانعدام الثقة، وبالتالي يجعل من المشاركة الصفية للتلاميذ نشطة ويحفز الجميع عليها.

السؤال رقم 18: هل تراعي تعزيز الإجابات الصحيحة لدى المتعلمين؟

تحليل نتائج الجدول رقم 18:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	10	% 50
لا	1	% 5
أحيانا	8	% 40
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

هدفت دراستنا لمعرفة مدى مراعاة الأساتذة في مرحلة المتوسط لتعزيز الإجابات الصحيحة لدى المتعلمين، وتبين لنا من خلال استقرائنا لنتائج الجدول المحصل عليها أن أغلب الأساتذة يقومون بتعزيز الإجابات الصحيحة؛ إذ بلغت نسبتها 50% وهي الغالبة ويكون ذلك عن طريق عبارات المدح والثناء وإرفاقها بتعزيزات مادية.

في المقابل نجد أن بعض الأساتذة لا يستخدمون التعزيز للإجابات الصحيحة دائما، وقد قُدّرت نسبتهم 40%؛ بل يلجؤون إليه أحيانا وهذا يعود لموضوع الدرس وطبيعة الأسئلة؛ إذ في بعض الأحيان لا يقوم المعلم بتعزيز الإجابات الصحيحة لبديهية الأسئلة وسهولتها أو أنّه يستهدف أصحاب الإجابات المتميزة الخارقة فقط.

وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا لبعض الحصص تبين لنا أن فئة من الأساتذة عند سماعهم لإجابة صحيحة ولكنها ليست إجابة دقيقة أو مطلوبة بمعنى اصح لا يقوم بفعل التعزيز.

السؤال رقم 19: هل تستخدم المناقشة الحرة كأداة من أدوات التقويم للكشف عن مدة إتقان المتعلم للمهارة؟

تحليل نتائج الجدول رقم 19:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	18	% 90
لا	2	% 10
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	0	% 0
المجموع	20	% 100

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى استخدام المعلمين للمناقشة الحرة كأداة من أدوات التقويم ، وذلك للكشف عن مدى إتقان المتعلم للمهارة كانت نتائجها أن أغلب الأساتذة يستخدمون المناقشة الحرة بنسبة قدرت بـ90%؛ لأن هذه الأخيرة تسهم بشكل كبير في معرفة نقاط القوة والضعف لدى التلميذ ومعالجتها.

ومن خلال ملاحظتنا المباشرة يظهر أن معظم الأساتذة يكلفون التلاميذ ببحوث وأعمال تلقى ارتجالا مع مناقشة حرة بين التلاميذ يستهدف الأستاذ من خلالها الكشف عن مستوى التلاميذ الحقيقي، إضافة لما فيها من تحفيز للمتعلمين على البحث والاطلاع وعلى هذا الأساس يقدم التلاميذ ومدى تمكنه من المادة مما يسهم في التحصيل الدراسي للتلميذ.

من جهة أخرى نرى أن نسبة قليلة من الأساتذة لا يستخدمون المناقشة الحرة بنسبة مثلت 10% وحجتهم في ذلك ضيق وقت الحصّة، وأنها تفتح بابا للفوضى.

السؤال رقم 20: هل تقوم باستخدام أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة لدى المتعلمين؟

تحليل نتائج الجدول رقم 20:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	18	% 90
لا	1	% 5
إجابة مزدوجة	0	% 0
انعدام الإجابة	1	% 5
المجموع	20	% 100

الأنشطة الإثرائية عبارة عن برامج تتجه نحو المتعلم الذي أظهر تفوقا ملحوظا في إتقان المهارة فإنه يتعيّن على المعلم تعزيز هذا التفوق وتنميته عن طريق بناء أنشطة إثرائية.[1]

وقد أظهرت نتائج الجدول المبيّن أعلاه أنّ مجموعة كبيرة من الأساتذة وهي الأغلبية يستخدمون الأنشطة الإثرائية بنسبة بلغت 90 % وهي الغالبة؛ وذلك لأهميتها بالنسبة للمتعلم لما فيها من تدعيم النقاط القوة والتفوق لديه وذلك بتعزيز اكتسابه الذي يضمن الاستمرارية في التميّز والتفوّق.

في حين نجد أن أستاذا واحدا من عيّنة الدراسة لا يقوم باستخدام الأنشطة الإثرائية بنسبة 5%.

كما سجلنا انعدام الإجابة عن هذا السؤال من قبل أستاذ واحد بنسبة 5%.

1-ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 72.

السؤال رقم 21:هل تستخدم التنويع في الواجبات المنزلية؛ حيث تكون من الكتاب المدرسي ومن بناء المعلم؟

تحليل نتائج الجدول رقم 21:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	16	% 80
لا	4	% 20
المجموع	20	% 100

يتضح من خلال نتائج الجدول المبيّن أعلاه أنّ معظم الأساتذة في المرحلة المتوسطة يستخدمون التنويع في الواجبات المنزلية؛ حيث تكون من الكتاب المدرسي ومن إنجاز المعلم؛ إذ بلغت نسبتها 80%، وذلك بما يناسب قدرات ومستوى المتعلمين قابله ذلك أن بعض الأساتذة الذين قدرت نسبتهم بـ: 20% يكتفون بما جاء في الكتاب المدرسي، ويكلفون المتعلمين بواجبات من خلاله قصد تثبيت المعلومات التي جاءت فيه، وربط المتعلم بالكتاب المدرسي خارج وقت الدراسة الصفيّة؛ بالإضافة إلى استكمال جوانب الدّرس التي لم يتطرق إليها المعلم حتى تستكمل وتناقش في الدرس الذي يليه، وتبقى الواجبات ذات أهمية كبيرة في تحسين المستوى المعرفي للمتعلمين سواء أكانت من الكتاب المدرسي أو من إنجاز المعلم؛ وذلك لأنّها تسهم في تثبيت المعلومات وتشخيص مواطن الضعف عند التلميذ، والعمل على علاجها وتقيس مستويات معرفية ومهارية متعددة تجعل ولي الأمر في اطلاع على واقع ابنه التعليمي، ويزودهم بفرصة تحقيق فهم أوسع لمفاهيم وموضوعات تم تعلمها في الفصل.[1]

1- ينظر: صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 69.

السؤال رقم 22: هل تستثمر فرص التقدم لدى المتعلم وتشجعه؟

تحليل نتائج الجدول رقم 22:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	16	% 80
لا	4	% 20
المجموع	20	% 100

تشير النسبة المئوية الإجمالية الغالبة على أنّ معظم الأساتذة يعملون على استثمار فرص التقدم لدى المتعلم، وذلك بتشجيعه عن طريق تقديم الدعم له، وإتاحة الفرص أمامه إضافة إلى تحفيزه وإشعاره بالنجاح وتعزيز الثقة لديه.

فالأفضل هو استثمار فرص النجاح والتقدم للمتعلم، وتشجيعه بدل هدر الجهد بسبب البعد الواحد في التقويم التي يمثلها الاختبار فقط.

ومن هنا نستنتج أهميّة استثمار فرص التقدم لدى المتعلم وتشجيعه «في تحريك الدافعية من أجل أن يتعلمن وهذا يتوقف على دور المعلم بالدرجة الأولى، وذلك بواسطة التقويم المستمر الذي يقدح شرارة الإبداع عند المتعلم، ويستثير فكره».[1]

1- عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، ص 116.

السؤال رقم 23: هل تستخدم بعض الاختبارات الشفوية والكتابية البسيطة للتأكد من المستوى المعرفي للمتعلمين؟

تحليل نتائج الجدول رقم 23:

الاقتراحات	التكرار	النسبة
نعم	13	% 65
لا	0	% 0
أحيانا	7	% 35
المجموع	20	% 100

بعد استقرائنا لنتائج الجدول المذكور سلفا تبيّن لنا أنّ مجموعة كبيرة من الأساتذة يستخدمون الاختبارات الشفوية والكتابية القصيرة البسيطة للكشف عن المستوى المعرفي للمتعلمين وقدرت نسبتها بـ: 65% وهناك من يستخدمها أحيانا؛ أي بصفة غير دائمة بنسبة 35% وهذا ما يدل على أهميتها في معرفة مدى تمكن المتعلم من المهارة؛ وذلك لأنّ الاختبارات بنوعيها تغطي نواتج التعلّم وتشمل مستويات التفكير المختلفة.

فالاختبارات التحريرية البسيطة عبارة عن مجموعة أسئلة يجب عنها المتعلم كتابيا في جزء من الموقف التعليمي، أما الشفوية فهي أسئلة معدة مسبقا يجيب عنها المتعلم شفويا لقياس بعض نواتج التعلم.[1]

ومن هنا فإن للاختبارات بنوعيها دورا هاما في الكشف عن مدى الإتقان.

نستنتج مما سبق أن التقويم المستمر يكتسب صفة الاستمرارية، وعدم الإغلاق لا يحده زمان ولا مكان؛ اذ يمتاز بأدواته المتنوعة التي تتناسب مع العملية التعليمية؛ لأنّه يهدف إلى إتقان المتعلم للمهارات وفقا لكفايات المعلم التقويميّة.

1-ينظر: عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، ص 58- 59.

خـاتمــة

في ختام دراستنا هذه توصلنا إلى جملة من النتائج أهمها:

- تهدف عملية التقويم المستمر إلى تطوير عمليّة التعليم من خلال التلخيص والعلاج وتوفير التغذية الراجعة للمتعلمين من أجل الوقوف على جوانب القوة والضعف لديهم.
- يكشف التقويم المستمر عن ميول المتعلمين، ويساعد على رؤية نقاط ضعفهم، ومدى تقدّمهم في ما يتعلّمون، وبالتالي تحفيز المتعلمين على الاجتهاد.
- هناك خلط بين التقويم والتقييم على الرغم من الفرق الواضح بينهما في الممارسة التعليمية.
- يتضح أن التقييم مرحلة أساسية من عملية التعليم؛ إذ يسهم في رفع دافعية التعلم وذلك يتم خلال عملية التقويم.
- يختلف التقويم المستمر عن التقويم الختامي؛ فالأول يرتبط بتعزيز عملية التعلم، ويتزامن معها، ويرتبط الثاني بالدرجات وما يتبعه من إصدار أحكام.
- كلما كانت وسائل أدوات التقويم المستمر مستخدمة مصداقية كانت المعالجة دقيقة.
- التقويم المستمر آلية تستدعي كفاية يجب أن تتوفر في المعلم استطعنا أن نلمسها في أساتذة المرحلة المتوسطة بمنطقة أولاد جلال (عيّنة الدراسة)، وذلك وفقا لما جاء به الاستبيان.
- معظم الأساتذة لا تتوفر لديهم كفايات بناء أدوات التقويم، كما أنّ استخدامهم لملف إنجاز الطالب كان بصفة قليلة.
- المناقشة الصيفية هي الأسلوب الأكثر استخداما لدى أساتذة التعليم المتوسط.
- استخدام التقييم بدلا من التقويم في بعض من المؤسسات بطريقة غير مقصودة.

وفي الأخير فإننا ندعو لنشر ثقافة التقويم المستمر بتحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في استخدامه بالإضافة إلى توعية أولياء الأمور بالدور الفعال للتقويم المستمر في تحصيل المتعلمين؛ وحثّ الأساتذة على ضرورة التقويم المستمر بمعنى آخر يكون التقويم وسيلة يستطيع من خلالها الأستاذ أو المعلّم تحسين وتطوير أداء التلاميذ.

قائمة المصـادر

والمـراجـع

***المصحف الشريف برواية حفص عن عاصم.**

أ- الكتب

1-أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1، 2012 م.

2-أنيس رشراش، أنيس عبد الخالق، طرائق النشيط في التعليم والتقويم التربوي، النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط 1، 2007 م.

3-بونشية السعيد وآخرون، تعليمية المادة اللغة العربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، (د. ط)، 2000 م.

4-توما جورج الخوري، القياس والتقويم في التربية والتعليم، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، لبنان، ط1، 2008 م.

5-جورج مارون، أسس التقويم التربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، ط 1، 2010 م.

6-الجوهري (إسماعيل بن حماد)، تاج اللغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 2، مج 5، 1399-1979 م.

7-رابح بومعزة، تيسير تعليمية النحو، رؤية في أساليب تطوير العملية التعليمية من منظور النظرية اللغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط 1، 2009 م.

8-رشدي أحمد طعيمة، المعلم، كفاياته، إعداده، تدريبه، الفكر العربي، (د. ط)، 2006 م.

9-سامي محمد ملحم، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 3، 2005 م.

10-صلاح احمد مراد، الأساليب الإحصائية والعلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، (د. ط)، 1373هـ.

11-صلاح الدين محمود علام، التقويم التربوي البديل، دار الفكر العربي، ط 1، مج 1، 2009 م.

12-صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2007 م.

13-صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، وزارة التربية والتعليم، جدة، بنين، (د. ط)، 2002 م.

14-عبد الرحمن إبراهيم الشاعر ومحمود شاكر سعيد، دليل الباحثين في المنهجية والترقيم والعدد والتوثيق، دار الصفاء، عمان، الأردن، ط1، (د. س).

15-عبد السلام يوف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع، عمان، الأردن، ط 1، 2011 م.

16-غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2009م.

17-فرج عبد القادر طه وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، (د. ط)، (د. س).

18-محمد شفيق، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث العلمية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 1985 م.

19-محمود خليل عباس وآخرون، مدخل إلى منهاج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 1، 2007 م.

20-محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، (د. ط)، 2007 م.

21-مصطفى نمر دعيمس، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، الأردن، (د. ط)، 2011 م.

22-ابن منظور(ابو الفضل جمال الدين محمد بن منظور)،لسان العرب،دار صادر ،بيروت،لبنان،ط1،مج1994،12م.1

23-نبيل جمعة صالح النجار، القياس والتقويم من منظور تطبيقي، دار الحامد، عمان، الأردن، (د. ط)، 2009 م.

24-يوسف ماهر، إسماعيل صبري محمود، التدريس مبادئه ومهاراته، مكتبة الرشد، الرياض، (د. ط)، (د. س).

ب-المجلّات والرسائل:

25-إبراهيم محمّد جعفر المتوكّل، كفايات وسائل الاتصال التعليمية اللازمة لمعلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية لمدينة جدة ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظرهم، ماجستير، (محفوظ)، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1412 هـ.

26-عيسى بن فرج المطيري، الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة، دكتوراه، قياس وتقويم، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة، 2010 م.

27-هند بنت عبد الله بن عبد الرحمن الداود، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، ماجستير، قسم مناهج وطرق التدريس، كليّة التربية، جامعة الملك سعود، عبد الله بن عبد العزيز الهدلّق، 1424-1425 هـ.

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بكرة

كليّة الآداب واللغات

قسم الآداب واللّغة العربية

تحيّة طيّبة مباركة

الأستاذ الفاضل

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته

تقوم الطالبة بدراسة ميدانية بعنوان: «التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي في مرحلة التعليم المتوسط»، وذلك ضمن متطلبات الحصول على درجة الماستر تخصص: اللسانيات التعليمية بكلية الآداب واللّغات جامعة محمد خيضر– بسكرة.

لذا أرجو منك قراءة جميع الأسئلة بدقة، والإجابة عنها من خلال وضع إشارة (✓) للبديل الذي تراه مناسبا لك، علما بأنّ هذه المعلومات سوف تعامل بسريّة تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

شاكرا لكم حسن تعاونكم والله الموفق للصواب.

الطالبة: المشرف:

فطيمة بدري د/إبراهيم بشّار

1-البيانات الشخصية

1-العمر: بين 26-30 ☐ 30-40 ☐ فوق 40 ☐

2-الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

3-سنوات الخبرة:

أقل من 05 سنوات ☐ مابين 05-10 ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

4-المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ معهد ☐

5-التخصص:

لغة عربية ☐ اجتماعيات ☐ علوم ☐ رياضيات ☐

6-الصف الذي تدرّسه

☐ أولى متوسط

☐ ثانية متوسط

☐ ثالثة متوسط

☐ رابعة متوسط

2-البيانات العلمية:

1-من أجل تقويمك للمتعلم تعتمد على:

الاختبار النهائي ☐ التقويم المستمر ☐

2-هل توظّف جميع أنواع التقويم (قبلي-تكويني-ختامي)؟

نعم ☐ لا ☐

3-عملية التقويم المستمر عملية تتابعية ارتقائية:

بدرجة كبيرة ☐ التقويم المستمر ☐

4-توظيف عملية التقويم المستمر في تعديل طرائق التدريس:

مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

5- هل تراعي في اختيارك لأدوات التقويم المستمر المقرر في المنهج التربوي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

برّر إجابتك.....

6-وسائل التقويم المعتمدة لديك:

ملاحظة ☐ اختبارات ☐ واجبات ☐ متنوعة ☐

7-بالنسبة للملاحظة، هل تعتمد في التقويم المستمر على:

الملاحظة المنظمة ☐ الملاحظة التلقائية ☐

8-هل يكون المتعلم على علم بأسلوبك وطريقتك في التقويم المستمر:

نعم ☐ لا ☐

-برّر إجابتك.....

9-ترى في تشجيع المتعلمين على اكتشاف أخطائهم في أداة التقويم المستمر ليعملوا على تصحيحها:

مناسب ☐ غير مناسب ☐

10-هل تتحقق من مناسبة أدوات التقويم وأساليبه لمستوى المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

11-اعتمادك على المنهج في التقويم المستمر لديك:

بصفة كبيرة ☐ بصفة قليلة ☐

12-هل تستخدم سجل المتابعة التقويمي لتحسن به تحصيل المتعلم؟

نعم ☐ لا ☐

13-ما مدى اهتمام المتعلم بالتقويم المستمر؟

جيد ☐ ضعيف ☐ متنوع ☐

-برّر إجابتك.....

14- هل يتفاوت اهتمام المتعلم بالتقويم المستمر على مدى السنة؟

نعم ☐ لا ☐

15-هل تستخدم في تقويمك الأسئلة الإثرائية العلاجية لتعكس من خلالها جهد المتعلم الفعلي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16-هل تراعي في صياغتك للأسئلة التقويمية المستويات المختلفة للمتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17-ترى في تعزيز الإجابات الصحيحة للمتعلمين:

مهمّة ☐ مهمّة جدّا ☐ مهمّة إلى حد ما ☐

18-هل تراعي تعزيز الإجابات الصحيحة لدى المتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

19- هل تستخدم المناقشة الحرة كأداة من أدوات التقويم للكشف عن مدى إتقان المتعلم للمهارة؟

نعم ☐ لا ☐

20-هل تقوم باستخدام أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوّة لدى المتعلّمين؟

نعم ☐ لا ☐

21-تستخدم التنويع في الواجبات المنزلية؛ حيث تكون من الكتاب المدرسي، ومن بناء المعلّم.

نعم ☐ لا ☐

22- هل تستثمر فرص التقدم لدى المتعلم وتشجّعه؟

نعم ☐ لا ☐

23-هل تستخدم بعض الاختبارات الشفوية والكتابية البسيطة للتأكد من المستوى المعرفي للمتعلمين؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❊ ❊ ❊

شبكة المراقبة المستمرة

عناصر التقويم اسم و لقب التلميذ	استجوابات شفوية (05 نقاط)	وظائف منزلية (04 نقاط)	مشاريع بيداغوجية (04 نقاط)	المشاركة داخل القسم (03 نقاط)		نوعية المشاركة (02 نقاط)		الاهتمام بالكراس (02 نقطة)	المجموع	العلاج
				نعم	لا	أج	سل			

فهـرس الموضوعات

مقدّمة.....أ-ج

مدخل.....4-20

تمهيد.....5

أولا: تعريف التقويم.....6-7

ثانيا: المصطلحات المتقاطعة مع التقويم.....7-11

1-التقييم.....8

2-القياس.....9-10

3-الاختبار.....11

ثالثا: خصائص التقويم الجيد ووظائفه.....12-16

1-خصائص التقويم الجيد.....12-14

2-وظائف التقويم الجيد.....14-16

رابعا: المصطلحات المتقاطعة مع التقويم.....16-19

1-التقويم القبلي.....16-17

2-التقويم البنائي.....17

3-التقويم التشخيصي.....17

4- التقويم الختامي.....18

خامسا: أهداف التقويم.....19-20

الفصل الأول: التقويم المستمر بين المفهوم والإجراء.....21-41

أوّلا: مفهوم التقويم المستمر.....22-23

ثانيا: أدوات التقويم المستمر.....23-27

ثالثا: أساليب التقويم المستمر.....27-28

رابعا: أهداف التقويم المستمر.....28-29

خامسا: مجالات الدراسة وإجراءاتها التمهيدية.....29-41

1-عيّنة البحث.....29-30

2-الوسائل المستعملة.....30

3-التقنيات المستعملة لجمع البيانات.....31

4-مجالات الدراسة.....31-32

5-منهج الدراسة.....32

سادسا: نتائج الدراسة الميدانية.....32-41

1-تحليل البيانات الشخصية.....32-33

2-تحليل البيانات العلمية.....34-41

الفصل الثاني: التقويم المستمر كفاية المعلم وتحصيل المتعلّم.....42-65

أولا: أهمية التقويم المستمر في التعليم.....43-46

1-التحصيل المعرفي.....44

2-التقويم المستمر وأثره في التحصيل المعرفي.....44-46

ثانيا: الافتراضات التي يستند إليها التقويم المستمر.....46-47

ثالثا: بعض متطلبات التقويم المستمر.....47

رابعا: كفاية المعلم وأثرها في التقويم المستمر.....48-50

1-الكفايات.....48-49

2-كفاية المعلم التقويمية.....49-50

خامسا: نتائج الدراسة الميدانية.....51-65

1-تحليل البيانات العلمية.....51-65

خاتمة.....66-68

قائمة المصادر والمراجع.....69-72

الملاحق.....73-80

فهرس الموضوعات.....81-84

ملخّص:

تناولت الدّراسة التي قمت بها التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي للمتعلمين بمرحلة التعليم المتوسط، بعدّه عنصرا أساسيا في العملية التعليمية؛ إذ يتم من خلاله رصد تطور أداء المتعلم ومستواه الدراسي التحصيلي بشكل شامل، وبطريقة بنّاة وترتكز على التعديل والتصويب.

وللوقوف على قيمة التقويم المستمر قمت بدراسة ميدانية مصحوبة باستبيان متبعة في ذلك المنهج الوصفي لاكتشاف مدى إسهام التقويم المستمر وأثره في تفعيل التحصيل الدراسي.

Résumé :

La recherche que j'ai faite a porté pareillement sur l'évaluation continue et son impact sur l'activation de la réussite scolaire des élèves du cycle moyen de l'enseignement (CEM). Considérée comme étant base dans la processus éducatif, car elle surveille l'évolution de la performance de l'apprenant et le niveau de réussite scolaire d'une manière globale et constructive basée sur la modification et la correction pour réaliser ma petite recherche et déterminer la valeur de l'évaluation continue je me suis livrée au sociométrie d'un questionnaire suivant dans celui-ci l'approche descriptive a fin de dicouvrir la contribution de l'évaluation continue et son impact sur l'activation de la réussite scolaire.