وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أدرار

كلية: العلوم الإنسانية و الاجتماعية والعلوم الإسلامية تخصص: ماستر علم الاجتماع المدرسي

قسم: العلوم الاجتماعية

عنوان المذكرة

# أثر أساليب التقويم التربوي في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على نمط تحصيل المتعلم

## "دراسة ميدانية لعينة من أساتذة اللغة العربية بثانويات بلدية أدرار"

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في علم الاجتماع

تخصص: علم الاجتماع المدرسي

من إعداد الطالبتين:

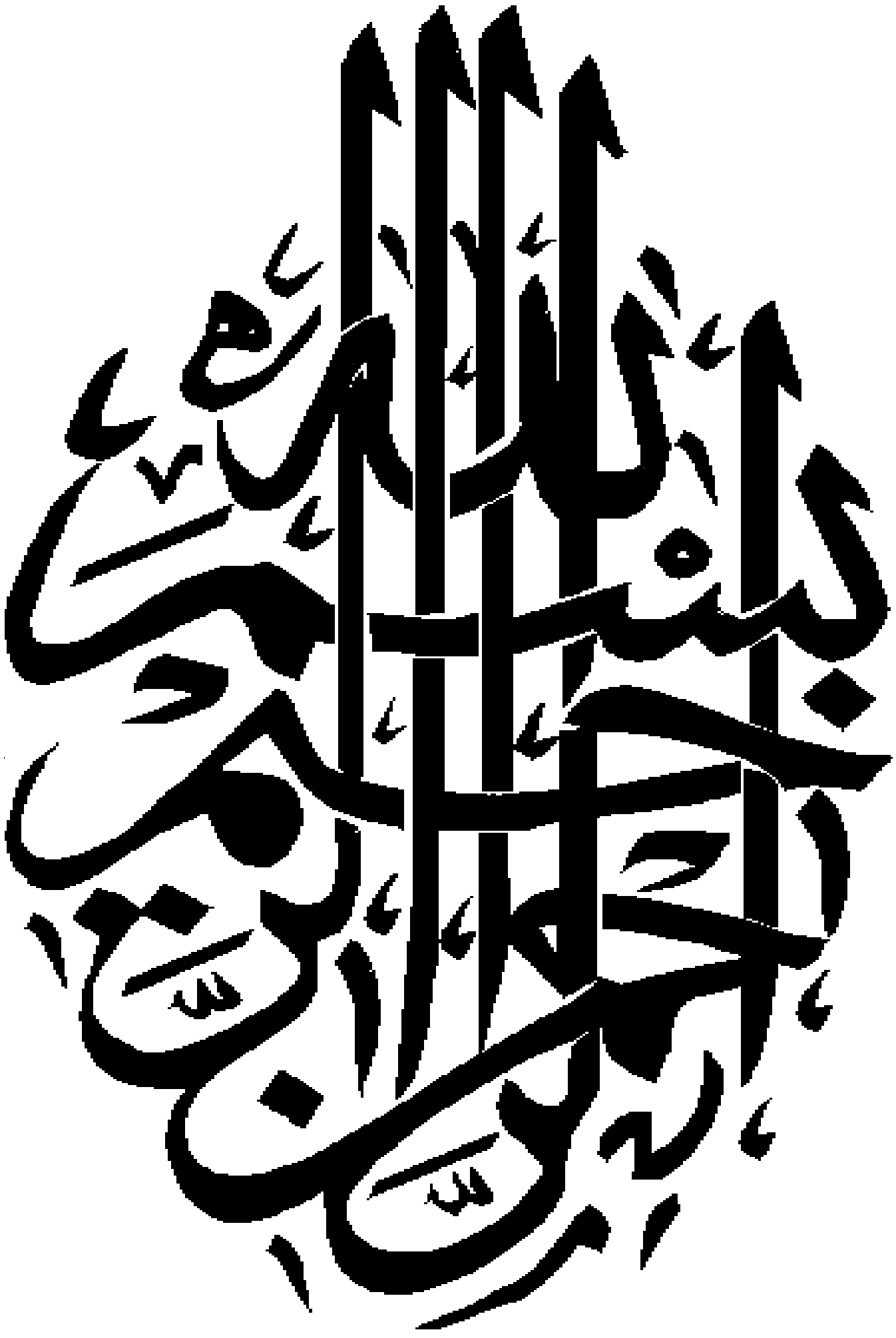
✍ بحماوي خديجة

✍ لمير نعيمة

تحت إشراف الأستاذة:

* د/ غربية سمراء

الموســـم الجامعي: 2013-2014



**فهرس المحتويات:** **الصفحة**

الإهـــــــــــــــداء

الشـــــــــكر والـــعرفان

فـــــــهرسة الـــــــجداول

فهرسة الأشكـــــــــــــال

المـــــــــــــقدمـــة .....أ،ب

**الجـــــانـــــب المنـــــــــــــهجي**

**الفـــــــــصـــل الأول: الإطـــار المنهـــــجي للدراســـة**.....**06**

1/ الإشـــــــــــــــكالـــية.....06

2/ الـــــــــــــــفرضـــيات.....07

3/ أســـــــباب اختيار الموضوع.....08

4/ الهـــــدف من الـــــــدراسة.....08

5/أهمـــــــــية الـــــدراســـة.....08

6/تحـــــديد المـتغـــــــيرات .....10

7/ تحـــــديد المـــــــفاهـيم .....12

8/ الدراســـــات السابقـــــة .....14

9/ صـــعوبات الـــــــدراسة.....19

**الجـــــانـــــب النظـــــــــــــري**

**تمهيـــــــــد** .....22

**الفـــــــــصـل الـثانـــي: التقويم التربوي وأساليبه**.....**23**

**المبحـــث الأول:ماهية التقويم التربـــوي** .....**23**

1- مراحل التقويم التربـــــــــــوي.....23

2- خصائص ومبادئ التقويم التربوي ..... 25

3- المتطلبات والاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي.....27

4- أنواع التقويم التربـــــــوي.....30

4-1التقويم التمهيدي (القبلـــي).....30

4-2 التقويم التكويني (التشكيلي).....30

4-3 التقويم النهائي (التجميعـــي).....31

**المبحـــــــث الثاني: أساليب التقويم التربوي**.....33

**1-** الاسلوب المعتمد على الاختبارات التحصيلية .....33

**1-1** تعريف الاختبارات التحصيليـــــــــة.....33

**1- 2** بناء الاختبارات التحصيليـــــــــــة.....34

**1-3** أنواع الاختبارات التحصيليـــــــــة.....35

**2-** الاسلوب المعتمد على التقويم المستمـــــر.....39

2-1 تعريف التقويم المستمـــــــــر.....39

2-2 عناصر التقويم المستمـــــــــر.....39

2-3 صعوبات التقويم المستمـــــــر.....45

**3-** الاسلوب المعتمد على إنجاز المشاريع.....46

3-1 – مفهوم التعلم بالمشروع.....46

3-2 –أهمية التعلم بالمشـروع .....47

3-3 – مجريات حصة التعلم بالمشروع.....48

**خلاصـــــــــــة** .....49

**الفـــــــصـــل الـثالث: التحصيل الدراسي وأنماطه.....51**

تمهيد.....51

**المبـحـــــــــث الأول**: التحصيـــــــل الدراسي.....52

1- أنواع (أشكال)التحصيل الدراسي.....52

2- شروط التحصيـــــــــل الجيـــد.....53

3- العوامل المؤثرة في التحصيل الجيد.....55

4- صعوبات التحصيل ومشكلاتـــــه .....58

**المبحـــث الثاني:أنماط التحصيل الدراسي** .....61

1- التحصيل المعرفـــــي .....61

2- التحصيل الوجدانـــــي.....67

3- التحصيل السلوكـــــي .....68

خلاصـــــــــة.....70

**الفـــصل الرابع:أساليب التقويم التربوي في المـــقاربة بالكفاءات وأثـــرها على نمط تحصيل المتعلم** .....71

**تمهيـــــــــد** .....72

**المبحـــث الأول:** التقويم التربوي في المقاربة بالكفاءات واللغة العربية.....73

1- التقويم التربوي في المقاربة بالكفاءات .....73

1-1 مفهوم التقويم في المقاربة بالكفـــاءات .....73

2-1 متطلبات تقويم الكفـــــــــــــاءات.....74

3-1 خصائص التقويم المركز على الكفاءات .....75

2- اللغـــــــــــــة العربيـــــــــة.....77

1-2 ماهية اللغة العربيـــــــــة .....77

2-2 تحديات اللغة العربية .....79
2-3 آليات اللغة العربيــة .....81

**المبحث الثاني:** أثر أساليب التقويم التربوي على نمط تحصيل المتعلم .....83

1- أثر أسلوب الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلـــــم.....83
2- أثر أسلوب التقويم المستمر على الجانب الوجداني للمتعلم.....85
3- أثر أسلوب انجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.....87

**خلاصـــــــة** .....90

**الجـــــــــــانـب المـــــــــــيداني**

**الفـــــصـل الخامس : الإطار المـيـــداني للـــدراســة .....93**

تمهيـــــــــــد .....93

المبحث الأول : الإجراءات الميدانية للدراسة .....94

1/ مـــــجـــالات الـــدراســـة.....94

2/منـــهـــج الـــدراســـــــة وأدوات جمع البيانات.....95

3/عيـــــنـــة الـــدراســـة وكيفية اختيـــــارها.....97

**المبحـــــــث الثاني : تحليل البيانات الميدانيـــة .....98**

1- تفريغ وتحليل خصائص العينة (البيانات الشخصية).....98
2- تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الأولى.....100
الاستنتاج الجزئـــــــي.....112
3- تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الثانية.....113
الاستنتاج الجزئـــــــي.....124
4- تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الثالثة.....126

الاستنتاج الجزئـــــي.....133

النتائج العـــــــامة.....135

خاتمـــــــــــــــة.....137

التوصيـــــــــــات.....138

قائمة المصادر والمراجع

المـــــــــــــلاحـــــق

# شـــــكر وعرفـــان

الحمد لله حمدا كثيرا مبارك فيه كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه.الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله، ألف حمد وألف شكر لله أولا وآخرا أن وفقنا لإتمام هذا العمل.

نتقدم بالشكر الجزيل مع جميل العرفان إلى سيادة الأستاذة المشرفة:

غربية سمراء، والتي رافقتنا في هذا العمل، راجين من المولى عز وجل أن يوفقها لما يحب ويرضى.

كما نتقدم بخالص الشكر و الامتنان إلى كل أساتذتنا الأفاضل الذين مروا علينا أو ساروا معنا طيلة مشوارنا الدراسي، نفع الله بهم الأمة.

شكرا لكل مدراء وأساتذة اللغة العربية بثانويات بلدية أدرار على تعاملهم الجميل معنا وعلى ما قدموه لنا طيلة فترة التربص.

شكر خاص للسيد الأستاذ"جلايلة سليمان"والأخ العزيز "لمير أحمد"إلى الأستاذ القدير "مولودي محمد"على جميل ما قدموه لنا.

شكرا لكل من سألنا عن مشوارنا مع المذكرة، لكل من دعا لنا في ظهر الغيب.

شكرا لكل من وجهنا، لكل من سعى في تعليمنا حرفا ينفعنا.

شكرا لكل الوجوه والأسماء التي عرفناها كأصدقاء جدد، زملائنا وزميلاتنا جميعا أصحاب التخصص .

إلى جميع من نساهم القلم ولم ينسهم القلب.

إلى كل هؤلاء شكرا.

خديجـــة / نعيمـــة

## فهرســـة الجـــداول


| الرقم | عنـــــــــوان الجـــــدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 01 | جدول يوضح توزيع المبحوثين حسب الجنس | 98 |
| 02 | جدول يوضح عدد سنوات التدريس بالنسبة لأفراد العينة | 98 |
| 03 | جدول يوضح عدد الأقسام المسندة | 99 |
| 04 | جدول يوضح يوضح المؤهل العلم | 100 |
| 05 | جدول يوضح نوع الاختبارات التحصيلية التي تستخدمها لتقيس معارف المتعلم | 100 |
| 06 | جدول يوضح تأثير نوع الاختبار الذي تتبعه على الكفاءة التي يتحصل المتعلم | 101 |
| 07 | جدول يوضح نمط أسلوب الاختبار الذي تتبعه في تقويم المتعلم: | 102 |
| 08 | جدول يوضح نمطية التقويم تقيد الأستاذ في بناء الأسئلة | 102 |
| 09 | جدول يوضح أهمية الاختبارات التحصيلية في معرفة كفاءة المتعلم | 103 |
| 10 | جدول يوضح تقويم الأستاذ لإجابات المتعلم الشفوية | 104 |
| 11 | جدول يوضح دور الاختبارات في إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية | 104 |
| 12 | جدول يوضح عند طرح لأسئلة الاختبار ،هل إجابات المتعلمين تتضمن | 105 |
| 13 | جدول يوضح استخدام المعلم الفروض المفاجئة في تقويم المتعلم | 106 |
| 14 | جدول يوضح احتواء أسئلة الاختبارات على الجانب النظري فقط | 106 |
| 15 | جدول يوضح تعدد طرق الاختبارات ضمن نفس المقرر يشتت تركيز المتعلم | 107 |
| 16 | جدول يوضح تفضيل المتعلم للاختبارات كأسلوب من أساليب التقويم | 107 |
| 17 | جدول يوضح دور أسلوب الاختبار في إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية | 108 |
| 18 | جدول يوضح تأثير نوع الاختبارات التحصيلية التي تستخدمها لتقيس معارف المتعلم على معرفة الكفاءة المتوخاة من المتعلم | 110 |
| 19 | جدول يوضح تطبيق المعلم للتقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم | 113 |
| 20 | جدول يوضح الأسباب التي تمنع المعلم عن تطبيق التقويم المستمر | 113 |
| 21 | جدول يوضح قيام المتعلمين بإحضار الواجبات المنزلية التي تكلفهم بها | 114 |
| 22 | جدول يوضح احتواء التعبير الكتابي على الأساليب الإنشائية | 115 |
| 23 | جدول يوضح امتلاك المتعلم صفة المناقشة التذوقية داخل القسم | 115 |
| 24 | جدول يوضح أفكار التي يطرحها المتعلم أثناء مشاركته داخل القسم | 116 |
| 25 | جدول يوضح اكتشاف المتعلم للانفعالات والعواطف الموجودة في النص | 116 |
| 26 | جدول يوضح ملاحظة الأستاذ أعمال المتعلمين كل على حدا | 117 |
| 27 | جدول يوضح تدوين الملاحظة المستمرة حول تطور تعلم كل متعلم | 117 |
| 28 | جدول يوضح ظهور الفروق الفردية لدى المتعلمين في حالة الملاحظة المستمرة | 118 |
| 29 | جدول يوضح مشاركة المتعلمين داخل القسم | 118 |

| | | |
|---|---|---|
| 30 | جدول يوضح ظهور الفروق الفردية لدى المتعلمين في حالة الملاحظة المستمرة | 119 |
| 31 | جدول يوضح الأسباب التي تمنع المعلم عن تطبيق التقويم المستمر تطبيق التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم | 120 |
| 32 | جدول يوضح العلاقة بين المشاركة داخل القسم والأفكار التي يطرحها المتعلم أثناء مشاركته داخل القسم | 122 |
| 33 | جدول يوضح استجابة المتعلمين حول كتابة بحث عن موضوع ما | 126 |
| 34 | جدول يوضح يوضح إلقاء المتعلم للبحث | 126 |
| 35 | جدول يوضح أكاديمية المتعلم في كتابة البحث | 127 |
| 36 | جدول يوضح استعمال المتعلم للغة العربية الفصحى داخل القسم | 127 |
| 37 | جدول يوضح استغلال المتعلم للمكتسبات القبلية في وضعيات جديدة(الإشكاليات) | 128 |
| 38 | جدول يوضح يوضح امتلاك المتعلم ملكة النقد | 128 |
| 39 | جدول يوضح استثمار المتعلم ما تعلمه في مادة اللغة العربية في حياته العملية | 129 |
| 40 | جدول يوضح تداول المتعلم على المكتبة المدرسية | 130 |
| 41 | جدول يوضح تعامل المتعلم مع القاموس في شرح كلمة صعبة | 130 |
| 42 | جدول يوضح الأثر بين كيفية استجابة المتعلمين للبحوث التي كلف بها المتعلم وبين كيفية قراءة البحث | 131 |

## فهرســـة الأشكـــــــــال


| الرقم | عنـــــــــوان الشكـــــل | الصفحة |
|---|---|---|
| **01** | الشكــل رقـم (01) يوضح التقويم التربوي في ضوء المنظومة الخطية | **28** |
| **02** | الشكــل رقـم (02) يوضح التقويم التربوي في ضوء منظومة التحكم الذاتي | **29** |
| **03** | الشكــل رقـم (03) يوضح وضعية التحصيل المعرفي أو المجال المعرفي | **61** |

**مقدمـــــــــــــــة:**

لقد أثبتت التجارب الميدانية أن المعيار الذي يقاس به تطور المجتمعات هو مستوى النجاح الذي تحققه في مجالات التربية والتعليم، فالعملية التعليمية شكل من أشكال تنظيم الحياة المدرسية، وجزء من الحركة الثقافية والحضارية للمجتمع، وهي تتطلب رؤية تربوية حديثة ونظاما تعليميا لا ينحصر في التحصيل المعرفي واستقبال المعلومات وتخزينها، بل يسعى إلى توظيف المعارف النظرية عمليا وتنمية قدرات التعلم والإبداع لدى المتعلم، لأجل ذلك انتهجت الجزائر التدريس وفق المقاربة بالكفاءات، وسعت إلى إجراء جملة من التجديدات في منظومة التربية بهدف الانتقال من الواقع التربوي الجزائري إلى الواقع العالمي.

وبالرغم من أن المقاربة بالكفاءات طريقة تربوية قديمة بالنسبة للتداول المعرفي والنظري، إلا أنها حديثة بالنسبة للمناهج التربوية الجزائرية، وهي من بين الطرائق البيداغوجية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، والتي تكسبه مهارات تمكنه من إدماج معارفه وتحويلها إلى معارف أدائية.

وأبرز محاور الجدل في هذه الطريقة البيداغوجية والذي أثار عدة تساؤلات هو طريقة التقويم في هذه المقاربة، والتي وإن جاءت أي طريقة التقويم مصاحبة للمنهج المتبع في طريقة التدريس وفق هذه البيداغوجية، إلا أنه بدا صعب التطبيق في الميدان وذلك لعدة أسباب اجتماعية منها وتربوية ظاهرة وضمنية.

وانطلاقا مما تقدم ارتأينا أن نأخذ من هذا الموضوع عنوانا لدراستنا البحثية هذه، والتي عنونت بـ " أثر أساليب التقويم التربوي في طل المقاربة بالكفاءات على نمط تحصيل المتعلمين " مع أخذنا لمادة اللغة العربية أنموذجا لتسهيل عملية التقيد بطريقة تقييم واحدة.

ومن أجل خوض غمار بحثنا هذا وإثرائه اعتمدنا خطة مكونة من خمسة فصول:

* أما الفصل الأول فقد تضمن الإجراءات المنهجية للدراسة من إشكالية وفرضيات، أسباب اختيارنا للموضوع، الهدف من الدراسة.....الخ.

* أما الفصل الثاني وهو يندرج تحت الإطار النظري لما استقيناه من المراجع والمصادر البحثية فكان تحت عنوان التقويم التربوي وأساليبه، فقد تضمن مبحثين الأول ماهية التقويم التربوي ويحتوي على مراحل ظهور وتطور التقويم التربوي، خصائص ومبادئ التقويم التربوي وكذا المتطلبات والاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي و أنـــــواع التقـــــويم التربوي أما المبحث الثاني فهو عن الأساليب المعتمدة في التقويم التربوي وضم ما يلي: الأسلوب المعتمد على الاختبارات التحصيلية، الأسلوب المعتمد على التقويم المستمر، وكذا الأسلوب المعتمد على إنجاز المشاريع.

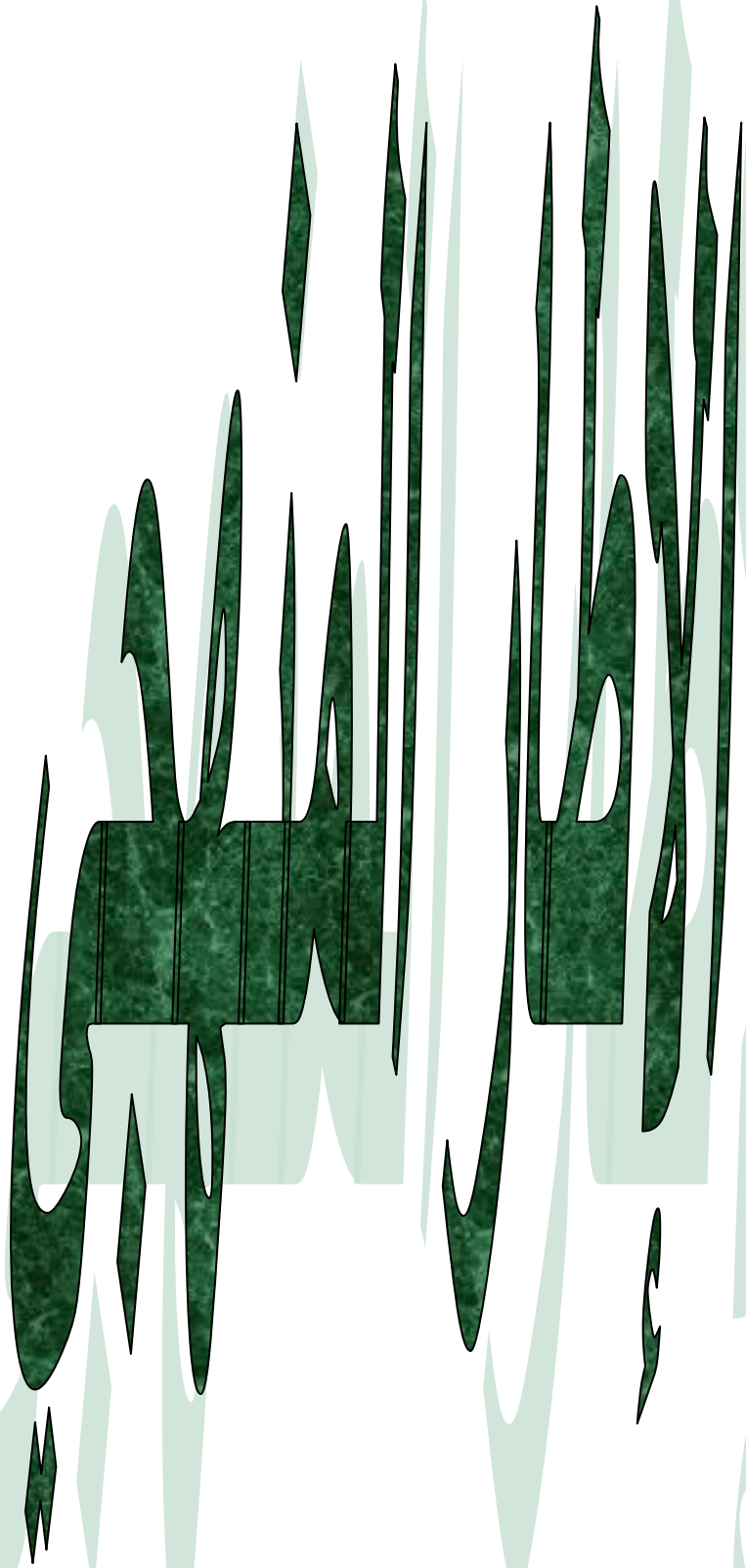
* أما الفصل الثالث وهو ثاني فصول الإطار النظري للدراسة فقد أجملنا فيه ما انتقيناه عن التحصيل الدراسي وأنماطه، واحتوى على مبحثين، أولهما عن ماهية التحصيل الدراسي فقد ضم أنواع التحصيل الدراسي، شروط التحصيل الدراسي الجيد وكذا العوامل المؤثرة في التحصيل الجيد إضافة إلى صعوبات التحصيل الدراسي ومشكلاته.أما المبحث الثاني فقد تضمن أنماط التحصيل الدراسي وهي كالتالي:التحصيل المعرفي،التحصيل الوجداني ،التحصيل السلوكي.

* أما الفصل الرابع وهو ثالث الفصول النظرية فقد تمحور حول أساليب التقويم في المقاربة بالكفاءات وأثرها على أنماط التحصيل واحتوى كذلك على مبحثين، أما الأول فكان عن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات واللغة العربية والتي هي نموذج دراستنا البحثية هذه، فقد تطرقنا في النقطة الأولى من هذا المبحث إلى مفهوم التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، متطلبات تقويم الكفاءات وكذا خصائص التقويم المركز على الكفاءات.أما النقطة الثانية فقد ضمت ماهية اللغة العربية وأهم ما مس اللغة العربية من إصلاحات إبان الاستقلال، وكذا آليات تفعيل اللغة العربية.

أما المبحث الثاني فقد تطرقنا فيه إلى ذلك الأثر الحاصل بين أساليب التقويم التربوي وأنماط تحصيل المتعلمين التربوية وهي: أثر أسلوب الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلم،وكذا أثر أسلوب التقويم المستمر على الجانب الوجداني للمتعلم وأخيرا أثر أسلوب انجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.

* أما الفصل الخامس والذي ضم الإطار الميداني للدراسة فقد جزء هو الآخر إلى مبحثين الأول كان عن الإجراءات الميدانية للدراسة من مجـــالات الدراســـة، منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات وكذا عينة الدراسة وكيفية اختيارها.

أما المبحث الثاني فقد احتوى على خصائـــص العينـــة البحثية، تفريغ وتحليل وقراءة جداول الفرضية الأولى والاستنتاجات المتوصل إليها وكذا تفريغ وتحليل وقراءة جداول الفرضية الثانية والاستنتاجات المتوصل إليها، إضافة إلى تفريغ وتحليل وقراءة جداول الفرضية الثالثة والاستنتاجات المتوصل إليها.



# الفصل الأول

## الإطار المنهجي للدراسة

1 /الإشكالية

2/الفرضيات

3/أسباب اختيار الموضوع

4/الهدف من الدراسة

5/أهمية الدراسة

6/تحديد المتغيرات

7/ تحديد المفاهيم

8/ الدراسات السابقة

9/ صعوبات الدراسة

**1/ الإشكاليـــــــة:**

تسعى أغلب الدول العربية بصفة عامة والدولة الجزائرية بصفة خاصة إلى تطوير العملية التربوية ،لتلبية متطلبات التطورات الحديثة الحاصلة في المجتمع،حيث يكون التطوير شاملا لجوانب التعليم لكي يحقق الأهداف المسطرة له.

لذلك فالمتمعن في خصائص المناهج التربوية التي طبقت على مؤسساتنا التعليمية في الجزائر وما استحدثته وزارة التربية الوطنية من منهاج بيداغوجي جديد جاء نتيجة الإصلاح الذي شرع تطبيقه ابتداء من الموســـــم الدراسي 2004/2003 "بيداغوجية الكفاءات" والتي هـــــي امتداد طبيعي للتعليم البيداغوجي القائم على أساس الأهداف ،حيث يقوم التعليم في بيداغوجيــة الكفــاءات علــى الأســس الثلاثــة :الجانــب المعرفي،الجانــب الوجــداني ،الجانــب السلوكي،إذ أنها جعلت المتعلم محورا للعملية التعليمية مسؤولا عن المهارات التي يحرزها ويعمل على توسيع آفاقها .

ومن أهم المراحل التي تؤثر في تمدرس المتعلم هي المرحلة الثانوية التي تعتبر حلقة وصل بين حياته المدرسية وحياته العملية،وذلك ن خلال التخصص الذي يختاره في هذه المرحلة (شعبة آداب وفلسفة،.....الخ) ، ولهذا فهي تحتاج إلى التقويم المبني على رؤية صحيحة يمكن من خلالها جمع الشواهد التي تقود إلى أحكام صحيحة عن تحصيل المتعلم وبالتالي إلى تحسين مستواه .فعلى قدر إنجازات هذا الأخير ومجهوداته تتحقق الكفاءة المبتغاة.

يحتوي السند البيداغوجي "دليل المنهاج" للمسار التعلمي التعليمي على المواضيع المتعلقة بالبرنامج الدراسي بكل مستوى تعليمي ،حيث يقدم مجموعة من المعلومات والأنشطة والتقييمات الخاصة بكل مادة على حدا ومن المواد الدراسية الهامة والتي تمس مجتمعنا الجزائري بصفة خاصة هي مادة اللغة العربية ذلك لأنها كانت ولا تزال قضية هامة لها جوانبها التاريخية والاجتماعية والسياسية.....الخ. هذا من جهة ،ومن جهة أخرى ومن خلال ما تثبته المنظومة التربوية الجزائرية بانتهاجها بيداغوجية المقاربة بالكفاءات ،ومن خلال تفرع التخصصات المتاحة وتفاوت معاملات المواد في الشعبة الواحدة وبشكل كبير،فإن لطريقة تقويم المتعلمين في شعبة آداب وفلسفة وبالخصوص في مادة اللغة العربية ذلك الأثر الواضح على مستوى تحصيلهم الدراسي .

ومن جهة أخرى ما هو معتمد في كشف نقاط المتعلمين من تفريع لأساليب وطرق التقويم يختلف كذلك بين ماهو أساسي من المواد وما هو ثانوي في الشعبة الواحدة،فتقييم مادة اللغة العربية مثلاً في شعبة آداب وفلسفة يكون عن طريق الاختبارات والمتمثلة في الفروض و الاختبـــارات التقـــويم المســـتمر كالحضـــور ،المشـــاركة ،الانضـــباط،انجاز الواجبـــات المنزلية.....الخ، انجاز المشاريع كمطالعة كتاب ، تلخيص كتاب ، انجاز بحوث مطولة ،المشاريع الفردية والجماعية ،زيارات ميدانية .....الخ، ،أما في مادة الرياضيات مثلاً فهي تعتمِد التقويمين الأول والثاني فقط.

ونظراً لهذا التفاوت وهذه الفروق القائمة من خلال هذه البيداغوجية في عملية التقويم والذي أثار ذلك الجدل الكبير عن كيفية تأثير العلمية التقويمية للمتعلم على تحصيلهم الدراسي .

**سؤال الإشكالية:**

كيف تؤثر أساليب التقويم المتبعة في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على نمط تحصيل المتعلم ؟

**2/ الفرضيـــــــــــــــات**

*** الفرضية العامة:**

- تؤثر أساليب التقويم المتبعة في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على نمط تحصيل المتعلم.

*** الفرضيات الجزئية:**

- تؤثر الاختبارات التحصيلية على الجانب المعرفي للمتعلم.
- تؤثر التـــقويم المستمر على الجـــانب الوجداني للمتعلـم .
- يؤثر انجاز المشاريع على الجانب السلوكـــــــي للمتعلم.

**3/ أسبـــــــاب اختيار الموضوع:**

**- الذاتـــــــــية:**

* كون الدراسة تمس أهم المواضيع التي يبحث فيها تخصص علم الاجتماع المدرسي

* الرغبة والميل إلى دراسة المواضيع التي تهم التلميذ والمدرسة بصفة عامة والتي تمس تحصيله النهائي بصفة خاصة.

**- الموضـــوعية:**

* الإسهام في إثراء المواضيع المتخصصة بعض الشيء في خضم ما يمس التقويم التربوي وعلاقة بأنماط التحصيل الدراسي.

* محاولة لفت انتباه القائمين على عملية التقييم والتقويم سواء التربوي أو التعليمي ومدى أثرها على نمط تحصيل التلاميذ.

**4/ الهـــــــدف من الدراسة:**

* التعرف على بعض جوانب التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات وكذا مدى فاعليتها وإسهامها في الرفع من المستوى التحصيلي للتلميذ في ظل التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات.

**5/ أهميـــــــة الدراســـــة:**

**أولا / توضيح الأهداف التربوية :**يتم توضيح الهداف من خلال التعرف على نتائج التعلم من عدة جوانب :

- التخطيط للتعليم أو تحضير الدروس حيث يتم تعريف الأهداف التربوية بألفاظ محددة.

- الاختبارات الصفية التي تتطلب دائماً تحديد إجرائي للأهداف التربوية .

- عند تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.

- في حالات تشخيص صعوبات التعلم .

**ثانياً / التقدير القبلي لحاجات المتعلمين :**إذا تعرف المتعلمين على طبيعة الاختبارات التحصيلية والغرض من استخدامها في المراحل المبكرة من التعلم ويكون من خلال :

- يتم تطبيق اختباراً قبلياً مشابها للاختبار النهائي الذي سوف يستخدم في نهاية التعلم لتوجيه نظرا المتعلمين للمهام التي يتضمنها الاختبار .

- يطبق على المتعلمين أنماط من الأسئلة التي توضح طبيعة المهام التي ينبغي عليهم عملها وذلك من خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.

**ثالثاً/ تفيد التقويم التربوي في إثارة دافعية المتعلمين وذلك من خلال طريقتين :**

- تزويد المتعلم بأهداف مباشرة يستطيع أن يحققها بنفسه.

- تـــزويد المتعلم بمعلومات عن مدى تقدمه في التعلم .

**رابعاً/ يفيد التقويم التربوي في تشخيص صعوبات التعلم :**

- تحديد المتعلمين الذين يعانون من صعوبات على التعلم.

- التعـــــــــرف على طبيعة هذه الصعوبات .

- تحديد العوامل التي أدت إلى صعوبات التعلم.

- تحديد الإجـــــــــراءات العلاجية المناسبة .[1]

[1] - محمود عبد الحليم منسي - **التقويم التربوي** – دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع – مصر- 1997 – ص22-25.

**6/ متغيـــــــرات، أبعاد ومؤشرات الدراسة:**

| المتغيرات | الأبعـــاد | المؤشرات |
|---|---|---|
| أساليب التقويم التعليمي (المتغير المستقل) | - الاختبارات التحصيلية | - الأسئلة المقالية<br>- الأسئلة الشبه مقالية<br>- الأسئلة الاختيارية<br>- الأسئلة الموضوعية |
| | - التقويم المستمـــر | - التغذية الراجعة<br>- الفهم والاستيعاب<br>- المشاركة الفعالة<br>- انجاز الواجبات المنزلية |
| | - إنجاز المـــشاريـــع | - القدرة على التوظيف<br>- القـــدرة على التـــركيب<br>- القدرة على الإتيان بالجديد |

أنماط التحصيل الدراسي
(المتغير التابـــــع)
- الجانـــــب المعرفي
- تقديم النقد البناء حول البحث
- إنتاج بحوث أدبية
- تحرير فقرة إخبارية
- إعراب الجمل
- تقسيم العروض
- تعلم قواعد النحو والصرف
- الجانب الوجداني
- المناقشة التذوقية
- حسن الأسلوب الإنشائي
- اكتشاف الانفعالات والعواطف الموجودة في النص
- حسن الإلقاء
- الجانب السلوكي
(المهارات)
- إتقان استعمال اللغة العربية
- استعمال اللغة العربية داخل خارج القسم
- كتابة الأفكار بطريقة منسجمة
- كتابة النصوص بوضوح
- استغلال ما يطالعه في وضعيات جديدة

## 7/ التعريـــــف بالمفاهيـــــــــــم

### 7-1/ التقويـــــــــم التربوي:

* **لغة:** التقويم من الفعل قوم وقوم المعوج عدله وأزال اعوجاجه، وتقوم الشيء تعدل و استوى و تبينت قيمته[1].

* **اصطلاحا: التقويم التربوي:"** هو العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية لاتخاذ القرار حول قيمة شيء ما استنادا على معلومات منظمة ومرتبة، وهو بعد المعيار الرئيسي في تحديد ما يتعلمه الطالب في المدرسة".[2]

* **أساليب التقويم التربوي إجرائيا**: هي تلك الأدوات والطرق المنتهجة والمتبعة في ظل المقاربة بالكفاءات من طرف أساتذة اللغة العربية، الطور الثانوي في المستوى الثاني تخصص آداب وفلسفة، وبالأخص في مادة اللغة العربية والمتمثلة في الفروض و الاختبارات، المراقبة المستمرة وانجاز المشاريع، والتي من خلالها يتم تقييم وتقويم التلاميذ واستخراج معدلهم التحصيلي النهائي.

### 7-2/ التحصيـــــــــــل الدراسي:

* **لغة:** التحصيل من الفعل حصل يحصل حصولا ومحصولا، والتحصيل تمييز ما يحصل [3]

* **اصطلاحا:** هو المعدل التراكمي للطلبة بعد إجراء الفحوصات و الاختبارات على المواد العلمية التي يدرسونها، وهو أنواع: تحصيل متدني، تحصيل متوسط وتحصيل مرتفع".

**أنماط التحصيل إجرائيا:** هو تلك الكفاءات النهائية المرجوة من تلامذة السنة الطور الثانوي شعبة آداب وفلسفة من خلال النتائج النهائية، والتي ترصد ذلك التغير الذي تحدثه مادة اللغة العربية في جانبهم المعرفي ، الوجداني والسلوكي داخل وخارج محيط القسم.

---

[1] - إبراهيم أنيس وآخرون-المعجم الوسيط- ج1- دار الدعوة- تركية-1989-ص768

[2] - مصطفى محمد عبد القوى- التدريس مهاراته واستراتيجياته-بط- بت-ص365

[3] - إبراهيم أنيس وآخرون- مرجع سابق- ص486

**7-3/ المقاربة بالكفـــــــاءات: "** هي مقاربـة أساسـها أهداف معلـن عنهـا فـي صـيغة كفـاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطلقاتها الأنشطة التربوية و البيداغوجية،وبمنهج يرتكز على المتعلم كمحور أساسي في عملية التعليم،ومسعاها توحيد رؤية التعليم من حيث تحقيق الأهداف المصـاغة علـى شـكل كفـاءات قوامهـا محتويـات تسـتلزم تحديـد المـوارد المعرفيـة والمهاريـة والسلوكية لتحقيق الكفاءة المنتظرة في نهاية مرحلة تعلم ما ".[1]

- **تعريـــف آخر:** (حسب وزارة التربية الوطنية 2003 ،ص 14 ) ترى بأن المقاربة بالكفاءات تحدد مكانة المعارف في الفعل ، هذه المعارف تشكل موارد حاسمة لتحديد طبيعة المشاكل وحلها واتخاذ القرارات وتكون عديمة القيمة إلا إذا توفرت في الوقت المناسب وتسنى لها الشروع فبالاشتغال مع الموقف[2]."

-وحسب (الربيع بوفامة 2002 ص 50 ) فان المقاربة بالكفاءات " : هي أحد أطوار بيداغوجية الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لإستراتيجية الأهداف ، فهذه الإستراتيجية تنطلق من القدرات والتي تكون فطرية في المتعلم ، إلا أن كل قدرة تحتاج إلى اكتساب كفاءات تستجيب لها وترقيها وتطورها إلى أرقى ما يمكن من استغلال القدرة ، وبالتالي كل قدرة من قدرات المتعلم تشمل كفاءات عديدة ومتنوعة ، معرفية ، سلوكية ووجدانية" [3]

[1] - بوكبشة جمعية – **إستراتيجية التدريس بطرقة المقاربة بالكفاءات** – مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية – العدد الثامن عشر- كنوز الحكمة للنشر والتوزيع – الجزائر- 2013- ص232.

[2] - وزارة التربية الوطنية - **المركز الوطني للوثائق التربوية - نافذة على التربية** - الجزائر.صفحة 14.

[3] - الربيع بوفامة - **تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي** - ط 2 -الجزائر.2002- صفحة 50.

**8/ الدراســـــات السابقة :**

**8-1/ الدراسة الأولى :**

دراسة الطالبة الباحثة لبنى بن سي مسعود (2008/2007 )وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة قسنطينة) بعنوان :" واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات " ،كانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن واقع التقويم والوقوف على مختلف الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة الابتدائية

واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي ،وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور،وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 110 معلما ومعلمة موزعين على 42 مدرسة بولاية ميلة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية :

- تطبيق التقويم التكويني تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص التكوين .نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ، كثافة المناهج التعليمية،ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد .

- التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا.

**8-2/ الدراسة الثانية :**

دارسة الطالب الباحث طه صالح حمود (2003/2002 ) وهي مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم التربية (جامعة الجزائر)بعنوان " واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي "،وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف على واقع التقويم المعمول به والسائد في مؤسسات التعليم الثانوي .

واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي ـوكانت أداة الدراسة عبارة عن استبيان مكون من 39 بندا موزع على 04 محاور ،وتم تطبيق هاته الأداة على عينة اختيرت عشوائيا مكونة من 210 أستاذا للتعليم الثانوي بولاية البويرة.

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية ،نوجزها في النقاط التالية :

- معظم أستاذة التعليم الثانوي ليس لهم ذلك الإطلاع الكافي بالتقويم وأنواعه.

- غالبية الأستاذة يعرفون التقويم على أنه تقويم التلميذ من حيث النتائج المحصل عليها.

- أغلب الأستاذة يتعاملون مع نوع واحد من التقويم وهو التقويم الإجمالي أو التحصيلي.

- يستخدم الأستاذة الاختبارات الفصلية فقط في عملية التقويم.

**3-8/ الدراسة الثالثة :**

دراسة الباحث محمد بغداد إبراهيم (2008/2007) وهي مذكرة ماجستير في علم النفس التربوي (جامعة وهران ) بعنوان " أساليب تقويم التحصيل في مادة الرياضيات .دراسة ميدانية على مستوى أقسام السادسة ابتدائي"وكانت تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الأساليب التي تتبعها المعلمون في تقويم التحصيل في مادة الرياضيات للسنة السادسة ابتدائي .

واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ،وكانت أداة الدراسة عبارة عن استمارة موجهة لعينة من المعلمين بلغت 27 معلما بولاية وهران .

وقد توصلت هاته الدراسة إلى النتائج التالية :

- الاختبارات الكتابية هي الشكل التقويمي الوحيد المستخدم مقارنة مع الأساليب التقويمية المتمثلة نفي التمارين التطبيقية ،الواجبات المنزلية ، الأسئلة الشفهية ، المشاريع للانجاز .

- التقويم الختامي أو التجميعي والمتمثل في الاختبارات الفصلية هو النوع الوحيد الذي من خلاله يتم الحكم على التلميذ .

- يعتمد المعلمون تعلى كتاب التلميذ وتجربتهم الذاتية في إعداد أسئلة الاختبارات الفصلية .

- اختبارات المعلمين لا تتوفر على الخصائص السيكومترية : الصدق ،الثبات،الشمولية ،القدرة على التمييز.

- اختبارات المعلمين لا تحقق حتى المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية.

**4-8/ الدراسة الرابعة :**

دراسة الدكتور الباحث أحمد سيد محمد إبراهيم (1994) ،كانت تهدف إلى تحليل الأسئلة التي تتضمنها كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية العامة بصفوفها الثلاثة ،لتحديد المستويات المعرفية والوجدانية والنفسحركية التي تقيسها هذه الأسئلة حسب تصنيف بلوم ،وكذلك تحديد نوع الأسئلة في هذه الكتب من حيث المقال والموضوعية ،وقد قام الباحث بتحليل جميع الأسئلة والتدريبات التي تتضمنها كتب الأدب العربي بالمرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة وتصنيفها حسب المستويات المعرفية والوجدانية والنفسحركية وكذلك أنواعها من حيث الأسئلة المقال وأسئلة الموضوعية بالإضافة إلى المجالات التي تهتم بها هذه الأسئلة .

توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها ما يأتي :

أولا : بالنسبة لأسئلة كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية حيث تناول المستويات المعرفية جميعا ،ولكن بشكل غير متوازن حيث أهملت مستويات على حساب أخرى بالإضافة إلى أن اهتمامها بالجانب الوجداني و قياسه كان محدودا ،ونفس الشيء بالنسبة للمستوى

ثانيا :بالنسبة لتنويع الأسئلة ما بين المقالية و الموضوعية فقد كان النوع السائد في الكتب أسئلة المقال بنسبة 85,9% و بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية 14,7% .

ومن التوصيات التي قدمها الباحث ،ضرورة إعادة النظر في مراعاة التوازن في أسئلة و تدريبات كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية من حيث المستويات المعرفية التي تقيسها ،و كذلك مراعاة التنويع بين الأسئلة المقالية و الموضوعية مع ضرورة ان يمثل كلا النوعين في أسئلة هذه الكتب.

## 8-5/ خلاصـــــة الدراسات السابقة :

تتعدد الدراسات التي تهتم بموضوع التقويم التربوي ،وقد أخذنا بعضاً منها بعين الاعتبار ،وذلك بقصد إعطاء نظرة أولية عن كيفية وطرق دراسة مثل هذا الموضوع ونأخذ مثلاً دراسة الطالبة الباحثة لبنى بن سي مسعود والتي ركزت دراستها على "واقع التقويم التربوي في التعليم الابتدائي " ،وقد اتفقت دراستنا مع هذه الدراسة في كوننا نحاول معرفة الممارسات التقويمية السائدة في المدرسة التربوية ،وتختلف معها في المجال المكاني إذ أننا اخترنا المرحلة الثانوية في حين اختارت دراسة الطالبة لبنى المرحلة الابتدائية.

أما دراسة الطالب الباحث طه صالح حمود التي ركزت على واقع التقويم التربوي الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي وتتفق مع دراستنا كثيراً في كون اخترنا نفس المرحلة التعليمية وكذلك البحث في أساليب التقويم الحديث الذي أتت به المقاربة بالكفاءات والاختلاف البسيط بيننا هو أن دراسة الطالب حمود هدفت إلى الوقوف على الواقع أما دراستنا فهدفت إلى الأثر بين أساليب التقويم التربوي وتحصيل المتعلم .

أما دراسة محمد بغداد استهدفت أساليب التقويم التحصيل في مادة الرياضيات على مستوى أقسام السادسة ابتدائي ،والاختلاف الموجود بيننا تمثل في المادة التي اختيرت للبحث فيها عن أساليب التقويم إضافة اختلاف المرحلة الدراسية.

أما دراسة الدكتور أحمد سيد محمد إبراهيم فكانت تهدف إلى تحليل الأسئلة التي تتضمنها كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية من أجل تحديد المستويات المعرفية والوجدانية و النفسحركية ،تتفق دراستنا مع هذه الدراسة في كوننا نحلل من نفس الوجهة المدروسة وهي الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية أما الاختلاف فيظهر في جانب التحليل في هذه الدراسة حيث اعتمدت دراستنا على أثر أساليب التقويم التربوي من خلال الاختبارات والتقويم المستمر وانجاز المشاريع أما دراسة محمد إبراهيم فقامت بتحليل مضمون كتب الأدب العربي في المرحلة الثانوية .

وفي خلاصة القول نستنتج أن الدراسات السابقة هي بمثابة البوصلة التي وجّهنا لرؤية مختلف جوانب الموضوع من خلال الهدف منها والنتائج التي توصلت لها إضافة إلى

التوصيات التي قدمتها والتي تساعد الجهة المقصودة من الدراسة إلى معرفة نتائج الواقع المدروس وإتباع التوصيات التي تصبح فيما بعد قرارات عملية .

**9/ صعوبـــــات الدراسة:**

لقد واجهتنا أثناء هذا البحث وكأي عمل أكاديمي أو غيره عدة صعوبات والتي عرقلت نوعا ما من سير العملية البحثية والتي سندرج بعضها فيما يلي:

- الخلط الكبير واللإتفاق بين جميع التربويين - الذين خاضوا في هذا المجال - بين مصطلحي التقويم والتقييم، مما ضيق علينا النطاق في اعتماد أيهما للتعبير عن الشيء الذي نريده وعلى أي أساس نقوم باختياره.

- صعوبة التنقل بين مؤسسات الدراسة - ثانويات البلدية - وذلك لشساعة المنطقة وبعد المسافة بينها، وهذا ما حال بيننا وبين أن نقدم الاستمارات لجميع المبحوثين في نفس اليوم.

- عدم التزام المبحوثين بإرجاع الاستمارات البحثية في المواعيد المحددة، مما اضطرنا للذهاب للمؤسسة الواحدة أكثر من مرتين أو ثلاث.

# الإطار النظري

# الفصل الثاني

## التقويم التربوي وأساليبه

### تمهيد

المبحث الأول:ماهية التقويم التربوي

1- مفهوم ومراحل التقويم التربوي

2- خصائص ومبادئ التقويم التربوي

3- المتطلبات والاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي

4- أنواع التقويم التربوي

4-1 التقويم التمهيدي (القبلي)

4-2 التقويم التكويني (التشكيلي)

4-3 التقويم النهائي (التجميعي).

المبحث الثاني: أساليب التقويم التربوي

1- الأسلوب المعتمد على الاختبارات التحصيلية

1-1 تعريف الاختبارات التحصيلية

1- 2 أنواع الاختبارات التحصيلية

1-3 بناء الاختبارات التحصيلية

2- الأسلوب المعتمد على التقويم المستمر

2-1 تعريف التقويم المستمر

2-2 عناصر التقويم المستمر

2-3 صعوبات التقويم المستمر

3- الأسلوب المعتمد على إنجاز المشاريع

3-1 – مفهوم التعلم بالمشروع

3-2 – مبادئ التعلم بالمشروع

3-3 –أهمية التعلم بالمشروع

### خلاصة

**تمهيـــــــــــد:**

تتضح أهمية التقويم في عالم التربية بصفة عامة لما له من أهمية في التغذية المستمرة وتلافي السلبيات وإيجاد البدائل والحلول وتعزيز جوانب القوة، وأصبح التقويم معترفاً به كجزء مكمل للمنظومة التربوية ولا انفصام له عن التعليم المجدي، فالتقويم سبيل موصول وعملية مستمرة لا نستطيع إنجازه أو الانتهاء من أمره بعمل اختبار معجّل أو مؤجل ولكن الذي نحتاج إليه هو استقصاء التغييرات التي تحدث في الطلاب على فترات متباينة وأيضا رصد نقاط السلب وتلافيها وتعزيز الجانب الإيجابي والاستفادة منه استفادة فورية أثناء الممارسة أو فائدة مؤجلة عند إعادة التخطيط .

ومن السائد عند علماء التربية أن التقويم يشكل فاصلا هاما في قياس التحصيل التعليمي إلاّ أنه لم يجد طريقه إلى التطبيق الصحيح فالتقويم شيء أكثر بكثير من القياس وهو ميدان كبير قابل للتطور والتوسع مع ما نعيشه اليوم من تقدم تقني وثورة معلوماتية هائلة، أو ما يسمى اليوم بعولمة الحياة.

**الفصـــــل الثاني: التقويـــم التربـــوي وأساليبـه**

## المبحـــث الأول :التقـــــويم التربـــــوي

### 1/ مراحل التقويم التربوي :

يعد التقويم التربوي من المفاهيم التربوية ،فقد ذكر "bob ham" في كتابه التقويم التربوي (1975) أن " معظم المعلمين المتميزين منذ بداية القرن الـ20 وحتى الآن ينشغلون بالعمليات التقويمية التي تركز على تقويم أفعالهم وأدائهم كما تركز على تقويم أداء الآخرين وتقويم بعض جوانب البيئة التي يشيعون فيها "[1]

وقد اتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين وقد ازدهر مع بداية القرن الـ20 ،ويمكن عرض المراحل فيما يلي :

أ- **فترة الإصلاح من سنة 1800 إلى سنة 1900** : اتسمت بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة ،وقد شهدت بزوغ فكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس .

ب-**فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 إلى سنة 1930**: في هذه المرحلة انتشرت الاختبارات التحصيلية ،وكان "Thorndike" أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة وقد جعل للاختبارات فائدة علمية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى.

ج- **فترة من سنة 1930 إلى سنة 1945 :** ظهرت هذه الفترة مع أعمال "Ralf traile" الذي تعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي ،حيث ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج المختلفة وقد ساعدت أعمال "Ralf trailer" المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاته التربوية .[2]

[1] محمود عبد الحليم منسي- **التقويم التربوي** - دار المعرفة الجامعية –الطبعة الثانية - مصر – 2003- ص16.
[2] - محمود عبد الحليم منسي- **التقويم التربوي** – نفس المرجع- ص16-17.

د- **فترة الاستقرار من سنة 1945 إلى سنة 1948 :**في هذه الفترة أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذه المقررات من

المقررات الأساسية لهذه الكليات حيث اعتبرت عملية بناء الاختبارات التربوية عناصر أساسية في بناء المناهج الدراسية .

ه- **فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948 إلى سنة 1972 :** شهدت ازدياد على التركيز التقويم الشخصي فقد ذكر "berk"في كتابه éducation évaluation methodology (1981) انه في خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية المهمة والمتنوعة في الو.م.إ يهدف إلى التعرف على إمكانية استمرار الدولة على الإنفاق على بعض البرامج التعليمية

و- **فترة من سنة 1973 إلى الآن :**تسمى بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل ،وقد تميزت بوجود مختصين محترفين في التقويم التربوي مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل المشاريع وبرامج لإحداث التغير التربوي المنشود ،وقد أصبح التقويم في وقتنا الراهن من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية في تطوير التربية وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار في التقويم التربوي ازدهاراً كبيراً في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية وغيرها. [1]

[1] - محمود عبد الحليم منسي- **التقويم التربوي** – مرجع سابق- ص18.

**2/ خصائص ومبادئ التقويم التربوي:**

* للتقويم التربوي خصائص يمكن إيجازها فيما يلي :

- يشمل التقويم كل وسائل جمع المعلومات الخاصة بسلوك المتعلم .

- يختص التقويم بتقدير ما أحرزه المتعلم كفرد ، وفي درجة النمو أكثر مما يهتم بحالة التلميذ في المجموعة.

- التقويم عملية مستمرة تقوم بدور كامل في عمليتي التعليم والتعلم .

- عملية التقويم تشمل الكـــــــم والكيف مـــــعاً.

- يختص التقويم بجميع نواحي شخصية المتعلم وتقوم على جميع البيانات لسائر أوجه التقدم والتخلف لهذه الشخصية.

- التقويم عملية تعاونية تشمل المتعلمين والمدرسين والمدرسة والآباء وكل ما يتصل بالعملية التعليمية داخل المدرسة وخارجها.[1]

* ومن أهم المبادئ التي يقوم عليها :

- يجب أن يبني التقويم في العملية التعليمية على أساس الفلسفة الديمقراطية والقيم الأخلاقية التي تنادي بها العملية التعليمية والتي من بينها مراعاة الفروق الفردية ،حيث أن كل فرد في المجتمع يختلف عن الآخر في استعداداته وقدراته إلى جانب المستوى العلمي والاقتصادي والاجتماعي الذي يمكن أن يصل إليه.

- يجب أن ينبني التقويم على أساس الأهداف العامة المرسومة للعملية التعليمية والتي ترسم للقائمين عليها الإطار الحقيقي الذي يجب أن يعملوا فيه ،وهنا التقويم ما إذا كانت الخبرات التي يمر بها المتعلمين واقعة في هذا الإطار أم لا.

[1] - يـــحي علوان - **التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمة** - العدد الحادي عشر - مجلة العلوم الانسانية -جامعة محمد خيضر - بسكرة – 2004- ص18

- التقـــويم هو عملية شاملة لجـــميع مراحل نمو المتعلم المتعلقة بنواحي شخصيته،أي لا يقتصر على الناحية العقلية دون غيرها من بقية النواحي الأخرى بل يجب أن يشمل كذلك النواحي الجسمية، الانفعالية ،الخلقية والاجتماعية .

- يهدف إلى تحسين العملية التعليمية كي تحقق الأهداف المرجوة منها ومن هنا جاءت البطاقة المدرسية "الصحيفة" مدعمة بالدرجات لجميع المقررات الدراسية والتي تعطي المتعلمين كل ثلاث أشهر لكي يتبين للآباء الواقع التحصيلي للمعرفة الذي يكون عليه أبنائهم من نواحي قصور أو تقدم.

- أن يكون التقويم عملية مستمرة خصوصاً إذا كان الهدف منه تحسين العملية التعليمية ومصاحباً لها ويسير معها جنباً إلى جنب ،ويقترح وسائل العلاج اللازمة أولاً بأول.

- يجب أن تكون عملية التقويم سليمة من الناحية العملية ،وذلك قصد الحصول على تشخيص وعلاج دقيق .[1]

[1] - يحي علوان - **التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمة** - مرجع سابق- ص22-24

**3/ المتطلبات والاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي :**

يحتاج أي برنامج تـــقويمي إلى عدة متطلبات أساسية حتى يحقق الأهداف المرجوة منه ،ويمكن إيجاز هذه المتطلبات في مجموعتين أثنين:

*** متطلبات فهم المشكلة التقويمية :** لفهم المشكلة التقويمية ينبغي على معد البرنامج التقويمي أن يكون على دراية بالسياق العام للعوامل الاجتماعية ،السياسية ،التربوية والإدارية السائدة في المجتمع ،لأن هذه العوامل تؤثر على المتعلمين والتربويين وأولياء الأمور والرأي العام على حد سواء ولهذا فإن معد البرنامج التقويمي أن يكون على دراية بـــ:

- المحـــددات السياسية للمجتمع مـــثل النظم السياسية العامة الســـائدة مثل النظام الديمـــقراطي السائد الذي يـــعطي الحق لـــكل مواطن في مناقشة القضايا السياسية ،الاجتماعية والتعليمية بحرية تامة.

- المحددات القانونية والأخلاقية وتتمثل في احترام القوانين والقيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية.

- المحددات المالية والإدارية وتتمثل في اختيار وسائل التقويم التي تتناسب مع الإمكانات المالية والإدارية للمؤسسات التعليمية بحيث تكون هناك سهولة في إعداد البرامج التقويمية وتطبيقاتها وبالتكاليف المناسبة.

- المحددات التربوية مثل السياسة التعليمية والأهداف التربوية ونظام الدراسة ووسائل التقويم التربوي السائدة والاتجاهات التربوية للمعلمين والإدارة التعليمية.

*** متطلبات فهم محتوى التقويم :**يكون من خلال :

- أهداف التقويم التربوي :وهنا على معد البرنامج التقويمي إعداد أهداف البرنامج وصياغة صياغة دقيقة بحيث يمكن للبرنامج من تحقيقها .

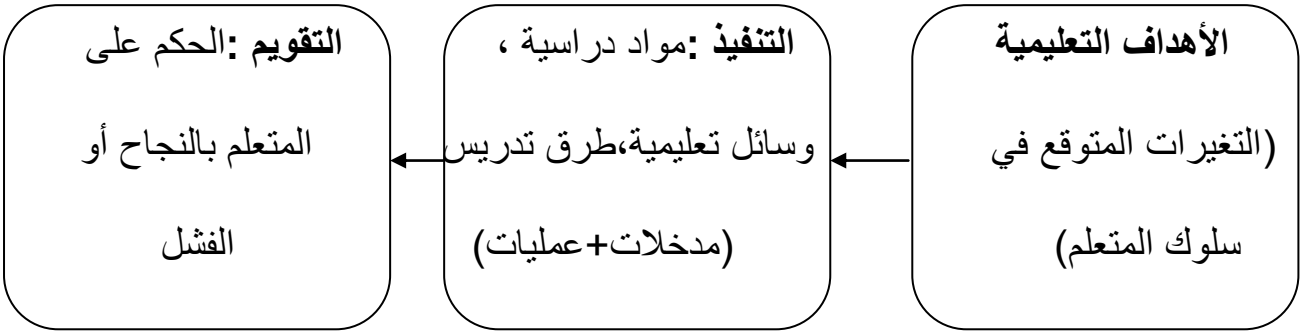
- وظائف التقويم :إذ ينبغي على المقوم أن يحدد وظائف التقويم وتحديد ما إذا كان البرنامج التقويمي يسعى إلى تشخيص صعوبات التعليم أو يسعى إلى تتبع المستوى التحصيلي أو إلى التقدير النهائي للمستوى التحصيلي المتعلمين.

- المعلومات المطلوبة للبرنامج التقويمي: مثل خصائص المتعلمين ومحتوى المقرر الدراسي موضع التقويم وأهدافه ،وسائل القياس التربوي المناسبة وغيرها.

- محكات التقويم : ينبغي على المقوم أن يكون على دارية تامة بالمحكات والمستويات اللازمة لاجتياز البرنامج التقويمي وأن يعرف الدراجات الفاصلة حتى يستطيع الحكم على مستوى أداء المفحوصين في ضوء أهداف البرنامج التقويمي.[1]

إن تطور التربية استوجب أن يتطور دور المدخلات التعليمة بعض هذه المدخلات ،وبالتالي تطور وتحسين عملية التقويم ويكون من خلال اتجاهين:

**أ/ التقويم التربوي في ضوء المنظومة الخطية :**يكون التقويم بهذه الصورة يسير في اتجاه واحد (محمود عبد الحليم منسي، 1997)




**الشكـــل رقـــم (01) يوضح التقويم التربوي في ضوء المنظومة الخطية**

- نجد من خلال المخطط أعلاه أنه تم تحديد مجموعة من الأهداف التعليمية المراد من ورائها إحداث تغييرات في سلوك المتعلم ،ومن ثم فهي تحتاج إلى مجموعة من الأساليب والعمليات والوسائل التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأهداف ثم يأتي التنفيذ ومن بعدها عملية التقويم والتقويم في ضوء المنظومة الخطية ينتهي بالحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل ، ومن ثم فإن عملية تحقيق الأهداف أو عدم تحقيقها هي مسؤولية المتعلم ،وبالتالي يركز التقويم هنا على جانب واحد من جوانب العملية التعليمية دون الجوانب الأخرى ،فهو يهتم بالقدرة العقلية للمتعلم دون سواها ،فنجاح المتعلم أو فشله قد يرجع إلى الأهداف الموضوعة ،ففي حالة قد تكون الأهداف واقعية يمكن تحقيقها ،وقد يرجع الفشل أو النجاح إلى أساليب التنفيذ ،فعندما

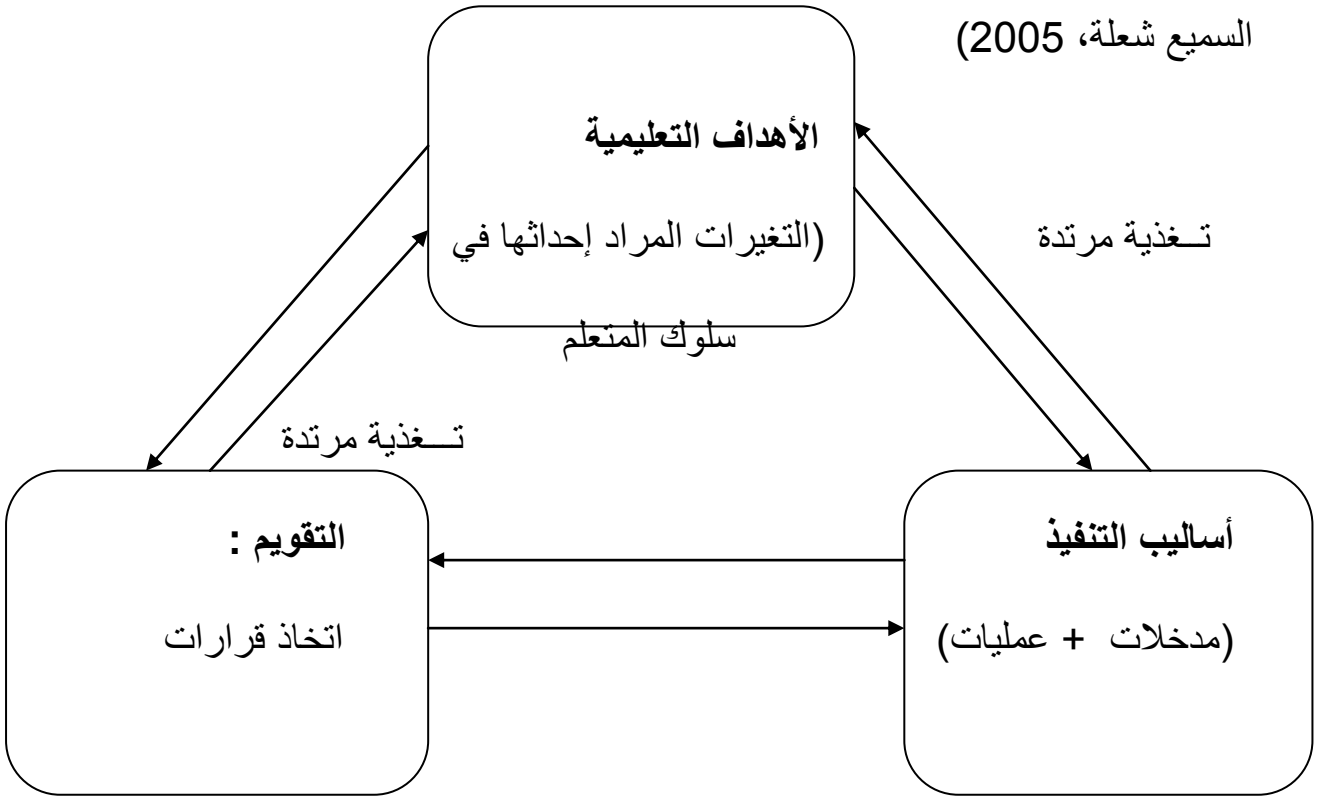
[1] - محمود عبد الحليم منسي - **التقويم التربوي** - دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع – الطبعة الأولى- مصر – 1997- ص42-45

يكون هناك تفاعل بين مدخلات العملية التعليمية قائمة على الانسجام بين هذه الأخيرة وبين العمليات المناسبة يؤدي إلى النجاح في تحقيق الأهداف التعليمية ،أما في حالة عدم وجود تفاعل بينهما يؤدي إلى الفشل ....

- إن عملية التقويم في هذا الاتجاه قائم على أسلوب واحد أو مقرر معين وهذا قد يعطي حكماً صادقاً على مستوى التعلم ،وبالتالي لا يمكن معرفة مدى تحقيق الأهداف الموضوعة من خلال هذا التقويم .

- ويتضح لنا أن فشل أو نجاح المتعلم في تحقيق الأداء المناسب ليس مسؤولية المتعلم وحده وإنما قد يرجع إلى عيوب في أسلوب التنفيذ أو عدم واقعية الأهداف أو تدنيها ،وبالتالي لا يتناسب والاتجاهات الحديثة للتربية .[1]

**ب/ التقويم التربوي في ضوء منظومة التحكم الذاتي :**وشكله كالتالي : (الجميل محمد عبد السميع شعلة، 2005)




**الشكـل رقـم (02) يوضح التقويم التربوي في ضوء منظومة التحكم الذاتي**

في هذا الاتجاه نجد أن عملية التقويم لم تقتصر على الحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل ،وإنما تعدت ذلك إلى اتخاذ قرارات بشأنها التحسين و التطوير في المنظومة التربوية حيث أصبح

[1] - الجميل محمد عبد السميع شعلة- **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية (اتجاهات وتطلعات )** - دار الفكر العربي – القاهرة – 2005- ص29-30

التقويم يوفر تغذية راجعة ،فعندما يخفق المتعلم في إنجاز الهدف فيجب مراجعة الأهداف للتأكد من مدى واقعيتها وكذلك أساليب التنفيذ لمعرفة مدى فعاليتها أو أساليب التقويم ،ومن ثم أصبح تحقيق الهدف أو عدم تحقيقه ليست مسؤولية المتعلم وحده ،وبالتالي فالتقويم في ضوء منظومة التحكم الذاتي يمكن اعتباره مع الاتجاهات الحديثة للتربية لما يوفره من تغذية راجعة تجعل عملية التقويم مستمرة.[1]

## 4/ أنـــــواع التقـــــويم التربوي :

يصنف التقويم إلى عدة أنواع وفق الصفة التي يتميز بها ،حيث يصنف حسب إجراءه إلى الأنواع التالية :

**4-1 التقويم القبلي أو التمهيدي:** إن عملية التدريس تسير وفق خطوات محددة تبدأ بتحديد الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها عند المتعلمين ،وتأتي هنا عملية التقويم لقياس هذه الأهداف ،وفي هذا النوع من التقويم يقوم المعلم بتقويم المتعلم قبل البدء في الدرس وذلك للوقوف على الأهداف التي يتقنها المتعلمين والتي لم يتقنوها [2]، من تشخيص ومعاينة قدرات التلاميذ التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات السابقة (معارف،سلوكات....الخ ) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة[3] .

حيث أن النتائج التي يتوصل التقويم القبلي تفيد المعلم في مراجعة الأهداف التي لم تتحقق عند المتعلمين ،فقد ترشده إلى أن يعيد تخطيطه كما تتطلب منه أن يعيد تقييم المتعلمين إلى مجموعات أكثر تجانساً وذلك حسب درجة الإتقان وتسمى هذه الاختبارات التي تستخدم في هذا النوع الاختبارات القبلية .[4]

**4-2 التقويم التكويني أو التشكيلي:** يـــعرف على أنـــه "التقويم الذي يتم أثناء تكون المعلومة لدى المتعلم ،بهدف التحقق من فهم المتعلم للمعلومة التي مر بها ،ومن أدواته الملاحظة والأسئلة الشفوية "[5]

---

[1] - الجميل محمد عبد السميع شعلة - **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية (اتجاهات وتطلعات )** – مرجع سابق – ص31-32

[2] - زيد الهويدي - **أساسيات القياس والتقويم التربوي** – دار الكتاب الجامعي – الامارات العربية المتحدة – 2004 – ص34.

[3] - خير الدين هني – **مقاربة التدريس بالكفاءات** – مطبعة ع/بن – الجزائر- 2005 – ص126.

[4] - زيد الهويدي - **أساسيات القياس والتقويم التربوي** – مرجع سابق– ص34.

[5] - أحمد جميل عياش – **تطبيقات في الإشراف التربوي** – دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة – الأردن – 2008 – ص224.

أو ذلك التقويم الذي يتم ولأكثر من مرة أثناء الدرس بقصد تفعيل الدرس وتحسينه ،فهو يوفر المعلومات التي تساعد المعلم على مرجعة طريقة تدريسه.

وهو ذلك النوع من التقويم الذي يحتاج فيه الباحث أو المعلم إلى استخدام أدوات القياس الدقيقة حتى يطمئن إلى النتائج التي يحصل عليها من تلك الأدوات ،حيث يقوم بمحاولة فحص مواد التعلم للوقوف على فعالية برنامج تدريسي معين وما إذا كان هذا البرنامج يحقق الأهداف التي وضع من اجلها من عدمه فهو يقوم هنا بتقويم داخلي للبرنامج لمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف في البرنامج التعليمي ذاته بهدف تعديل مساره.[1]

ومن أهم الوظائف التي يحققها التقويم التشخيصي :

- إثارة دافعية المتعلم نحو التعلم وذلك من نتائجه .

- التعرف على مدى تقدم تعلم المتعلم أولاً بأول .

- التعرف على نقاط الضعف ،والبحث عن الأسباب التي أدت إلى هذا الضعف.

-مساعدة المعلم على انتهاج طرق تدريسه التي تلاؤم تحقيق الأهداف .

ويسمى هذا النوع من التقويم بالتقويم المرحلي ،ويمكن أن يتم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاطه.[2]

### 3-4 التقويم التجميعي (النهائي):

هو التقويم الذي يقدر ما أدركه المتعلم وناله من عملتي التعليم والتعلم خلال فترة معينة ،ويهدف إلى التعرف إلى مستوى تنمية الكفاءات .[3]

ويمكن تعريفه أنه ذلك التقويم الذي يتم في نهاية الوحدة الدراسية أو الفصل أو السنة الدراسية .أي أنه يقيس نواتج التعليم في نهاية البرنامج التعليمي.مثال ذلك امتحان شهادة الثانوية العامة ،...الخ. ولذلك فقد يسمى التقويم الفصلي أو الإجمالي .

[1] - إبراهيم وجيه وآخرون – **علم النفس التعليمي**- مركز الإسكندرية للكتاب – الإسكندرية – 2007 – ص244.
[2] - زيد الهويدي - **أساسيات القياس والتقويم التربوي** – مرجع سابق – ص 35.
[3] - محمد مبخوت الجزائري- **فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية** - الموقع الالكتروني :**www .manhal.net**- تاريخ 27 يناير 2014 على الساعة 14:00.

تكمن أهميته من خلال تحديد زمن إجرائه ،ومن خلال تحديد مقدار أو نسبة العلامة التي تعطى لذلك التقويم .كما تظهر الأهمية في سرية الامتحان ووضع الإجابات النموذجية .و مراعاة الدقة في التصحيح .

ومن أهم الأغراض التي يحققها هذا النوع ما يأتي :

- قياس مدى تحقق الأهداف الشاملة للمادة الدراسية بعد الانتهاء من تدريبها .

- إصدار أحكام لها علاقة بنجاح أو رسوب المتعلمين أو إعادة توزيعهم على تخصصات مختلفة.

- إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الفصول المختلفة.

- التنبؤ بأداء المتعلم مستقبلا، لأن المتعلم الذي يحرز علامة عالية في الرياضيات نتوقع أن يتمكن من النجاح في كلية العلوم .[1]

ويختلف هذا النمط من التقويم عن النوعين السابقين إذ يهتم بالنقطة بل هي هدفه يتخذها كمقياس للنجاح أو الرسوب ،بيد أن النوعين الأولين لا يهتمان بالنقطة ،ويهتمان بتحسين فعل التعلم وصيرورته .

[1] - زيد الهويدي - **أساسيات القياس والتقويم التربوي** – مرجع سابق – ص 36

## المبحث الثاني: أساليب التقويم التربوي

### 1/ الأسلوب المعتمد على الاختبارات التحصيلية:

تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعوّل عليها في قياس وتقويم قدرات المتعلمين ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي، كما يتم بواسطتها أيضا الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية، وما يقدمه المعلم من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى المتعلمين.

### 1-1/ تعريـــــف الاختبارات:

*الاختبارات هي قياس وتقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي أيضا قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والكتب وأساليب التدريس.[1]

* الاختبار هو إجراء لاستنباط استجابات يبنى عليها تقويم تحصيل المتعلمين أو أدائهم في محتوى دراسي معين، مثلا المعرفة أو المهارة أو الاتجاهات الخاصة بموضوع معين.[2]

* مجموعة من المثيرات كالأسئلة الشفهية أو الكتابية أو صور أو رسوم أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، وتستخدم الاختبارات في القياس والكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات، وكذا الفروق بين الأعمال.

* كما تعرف الاختبارات على أنها تلك العملية البيداغوجية التربوية التي يستخدمها المعلمون للكشف عن قدرات طلابهم وقياس مستواهم التحصيلي، والتعرف على مشكلاتهم وتشخيص نواحي القوة و الضعف عندهم، كما تستخدم في غايات كثيرة منها: تصنيف الطلاب وقياس ذكائهم وميولهم، و في عمليات توجيههم وإرشادهم والتنبؤ بسلوكهم أو ممارساتهم .[3]

### 2-1/ بناء الاختبارات التحصيلية:

[1]- يحي محمد نبهان- **الإدارة الصفية والاختبارات**- - دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع- عمان- الأردن- 2008- صفحة 232(أنظر المرجع).
[2]- أحمد جميل عياش- **تطبيقات الإشراف التربوي**- - عمان- الأردن- 2008- صفحة 311.
[3]- عبد الله الصمادي وآخرون- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- - مركز يزيد للنشر- عمان- 2003- صفحة 37.

يعتمد بناء الاختبارات على أسس وقواعد ينبغي أن تأخذ بعين الاعتبار حتى يكون الاختبار فاعلا ومؤديا للأغراض المترتبة عليه، وتتمثل هذه الأسس فيما يلي:

* **تحديد غرض الاختبار:** يتعين على المعلم قبل أن يبدأ في إعداد الاختبار أن يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار، بل ويحدده بدقة متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج.

فالأهداف التي يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة، وقد يكون الغرض منه قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي، أو الانتهاء من وحدة دراسية معينة، وقياس تحصيله لنصف الفصل أو لنهاية الفصل الدراسي.

وقد يكون هدف الاختبار تشخيصيا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة أو في مواد دراسية معينة للاختبارات التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية لتحسين مستوى التحصيل عند بعض المتعلمين وما إلى ذلك.فإذا لم يحدد المعلم هدفه من الاختبار بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر.

* **تحديد الأهداف السلوكية أو الإجرائية أو أهداف التدريس:** يناط بالمعلم عند إعداد الاختبار التحصيلي أن يركز على خطوة أساسية وهامة تكمن في تحديد الأهداف السلوكية، أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ في عملية التدريس، ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيدا عن الغموض والتعميم.[1]

[1]- يحي محمد نبهان- **الإدارة الصفية والاختبارات**- نفس المرجع - صفحة232/233.(أنظر المرجع).

## 1-3/ أنـــــــــواع الاختبارات:

### أ- الاختـــــــبارات المقالية:

تستخدم الاختبارات المقالية لقياس قدرة المتعلم على التذكر و الاستيعاب والفهم والاسترجاع، وأيضا قدرته على الشرح والتوضيح والصياغة اللغوية والاستدلال، وعادة لا تكون للإجابة فيها حدود وخصوصا في المراحل الدراسية المتقدمة، فقد يجيب الطالب في نصف صفحة وقد يجيب في عدة صفحات.

قد يكون الاختبار المقالي سؤالا واحدا ويكون متشعبا، وقد يغطي الجزء الأكبر من المقرر، ولهذا يكون كل الحرص على أن تكون الأسئلة المقالية خالية من الأخطاء الإملائية، مكتوبة بشكل واضح وغير غامضة، وذلك لمساعدة الطالب بعدم ضياعه عند قراءة السؤال وكذلك للتقليل من الضغط النفسي الواقع عليه .[1]

*** اقتراحات لصياغة الاختبارات المقالية:**

- التوضيح للمتعلم مدى الحرية التي يسمح بها في الإجابة عن مثل هذا النوع من الأسئلة، ويكون ذلك إما بتحديد الزمن المسموح به لكل سؤال، أو بتحديد الحيز الذي يجيب فيه أي صفحة أو صفحتين أو أكثر، أو حتى تحديد العناصر التي يجب أن يتضمنها.

- لا يجب أن يترك للمتعلم حرية الاختيار من بين عدة أسئلة وخاصة في الاختبارات النهائية حيث أن كل سؤال في الاختبار يفترض أن يساهم في قياس الأهداف الكلية التعليمية

- يجب على واضع الاختبار أن يقرر منذ البداية كيف سيصحح قبل البدء في عملية التصحيح، وخاصة إذا كان هناك عدد من المصححين لنفس الاختبار ونفس الأسئلة، وذلك للحصول على تقديرات أقرب إلى الموضوعية والثبات. [2]

[1]- يحي محمد نبهان- **الإدارة الصفية والاختبارات**- مرجع سابق- صفحة 151.
[2]- أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**- - الإصدار الأول- دار الشروق- رام الله - المنارة- 2005- صفحة79/78.

**ب- الاختبارات الشبه مقالية:**

هي تلك الاختبارات التي تتطلب أسئلتها من المتعلم الإجابة بكلمة أو جملة أو شبه جملة أو مقطع أو رقم، وغالبا ما يستعمل هذا النوع من الاختبارات لقياس العمليات العقلية الدنيا أو المتوسطة كالتعريفات والترجمات القصيرة والتفسيرات المقتضبة، ويسمى هذا النوع من الاختبارات أحيانا بالاختبارات التكميلية، والمهم هنا أن لا تتجاوز إجابة أسئلة هذه الاختبارات التكميلية حيزا يزيد عن ثلاثة إلى خمسة أسطر.

ومن مزايا هذا النوع من الأسئلة سهولة تصحيحها وذلك لسهولة الهدف السلوكي الذي تقيسه، وضرورة كتابة الطالب للإجابة الصحيحة، وعدم الاكتفاء بالتعرف عليها أو تمييزها وهذا يقلل من إمكانية التخمين. [1]

*** اقتراحات لصياغة الاختبارات الشبه المقالية:**

- على واضع الأسئلة في مثل هذه الاختبارات أن يبذل عناية فائقة في صياغتها ليتمكن المتعلم من كتابة الإجابة المقصودة.

- التأكد من أن الأسئلة يمكن الإجابة عنها بجملة بسيطة أو شبه جملة أو كلمة، وأن هناك إجابة واحدة فقط صحيحة.

- كتابة السؤال بالصيغة المناسبة والشكل الجيد، بحيث يترك فراغا بجانب السؤال على الجهة اليسرى.

- مراعاة أن لا تهدم صيغة السؤال ويضيع معناه بكثرة الفراغات المتعددة للسؤال الواحد، حيث لا يعرف ما هو مطلوب منه، لذا يجب تجنب الفراغات الكثيرة في العبارة الواحدة والتي من شأنها أن تفكك معنى السؤال، مثال ذلك: بدأت.....اللبنانية في سنة..... وبين.....و .....بهدف.....وذلك..... ، فهذا السؤال يعتبر سؤالا ضعيفا ذلك لأنه يؤدي إلى الالتباس في الإجابة الصحيحة. [2]

[1]- أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**- مرجع سابق- صفحة79.
[2]- أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**- نفس المرجع- صفحة 81/80.

**جـ - الاختبارات الموضوعية:**

تريح الاختبارات الموضوعية المعلم في التصحيح كما يستطيع من خلالها تغطية كامل المنهج، ولكنها تعتبر قاتلة بالنسبة للمتعلمين لأنهم لا يملكون مجالا للحصول على جزء من الدرجة، وذلك لأنه لا يختلف اثنان في الإجابة على السؤال الواحد.

وللاختبارات الموضوعية عدة أشكال وذلك من خلال طبيعة أسئلتها ونذكر منها:

- أسئلة "الصح والخطأ" مثال ذلك: ضع إشارة صح أمام الإجابة الصحيحة ولإشارة خطأ أمام الإجابة الخاطئة .

- أسئلة "اختر الإجابة الصحيحة" مع وضع خيارات، فهنا تقل نسبة التخمين.

- أسئلة "رتب العبارات التالية" ، وهذا النوع من الأسئلة يكون عادة في المستويات الأولى من التعليم.

- أسئلة " اختر من العمود(أ) ما يناسبه من العمود(ب)" ، وتسمى أسئلة المزاوجة. [1]

*** اقتراحات لصياغة الاختبارات الموضوعية:**

- على واضع أسئلة الاختبارات الموضوعية التأكد من أن جذع أو مقدمة السؤال يسأل عن المشكلة الممتحنة بشكل واضح، بحيث تمكن المتعلم من فهم السؤال جيدا، ومن ثم الإجابة عنه، وبالتالي يجب أن تكون لغة السؤال واضحة لا غموض فيها ومباشرة.

- أن توضع الكلمة أو الحرف الذي سيكرر في كل بديل من بدائل الإجابة في جذع السؤال.[2]

- تجنب كتابة السؤال في صيغة النفي و الاستثناء إن أمكن كأن تتجنب استخدام الكلمات التالية: ما عدا، ما خلا، سوى، غير،باستثناء..... حيث أن المتعلم هنا يصعب عليه فهم السؤال بسهولة، وذلك لأنه مطالب باختيار البديل الذي تنعدم فيه الصفة الممتحنة.

- يفضل أن يتضمن السؤال أربعة أو خمسة بدائل لأننا نحصل عندها على أفضل قدرة تمييز، في حين تضعف مثل هذه القدرة لدى استخدام بدائل أقل من هذا العدد أو أكثر.

[1]- يحي محمد نبهان- **الإدارة الصفية والاختبارات**- مرجع سابق- صفحة 152/151.
[2]- أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**- مرجع سابق- صفحة92/91.

- يجب أن تصاغ البدائل بطريقة بحيث تكون قادرة على لفت نظر المتعلم الذي لم يحضر للامتحان بشكل جيد، وبالتالي تمكننا من معرفة الطلاب الضعفاء وتمييزهم عن المجتهدين.[1]

[1]- أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**- مرجع سابق- صفحة92.

## 2/ الأسلوب المعتمد على التقويم المستمر:

**2-1/ تعريف التقويم المستمر:** هو ذلك التقويم الذي يكون مواكبا لعملية التدريس ومستمرا باستمرارها، والهدف منه هو تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناءا على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى المتعلمين، ويتم تجميع نتائج التقويم المستمر في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي.[1]

تعريف آخر: هو تقويم كفايات الطلاب التعليمية بشكل مستمر طوال أيام العام الدراسي في مختلف المراحل باستخدام أدوات التقويم المعروفة وفق ضوابط وشروط ومهارات محددة .مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب بحيث يعطى لكل طالب الوقت الذي يحتاجه ليصل إلى مستوى إتقان المهارة.[2]

### 2-2/ عناصر التقويم المستمر:

*** التغذيـــــــــــــة الراجعة:**

1/ **تعريـــــــف**:هي ما يزود به المعلم من أدائه خلال موقف إشرافي مخطط، وفي مجال التدريس تعرف التغذية الراجعة على أنها: "عملية استرجاع المتعلم لنفس المعلومات التي سبق أن اكتسبها، وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك، وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم ومحاولة التغلب عليها والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها".[3]

كما تعرف على أنها: عبارة عن إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، سواءً كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة، ايجابية أم سلبية، بمعنى آخر فالتغذية الراجعة هي عبارة عن إتاحة الفرصة للمتعلم لأن يعرف ما إذا كان جوابه على السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحا أو خاطئا. ويرى بعض التربويين بأن عملية التغذية الراجعة لا تقتصر على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه فقط، بل على المعلم أن يبين للمتعلم مدى الصحة والخطأ في

[1]- أحمد جميل عياش- **تطبيقات في الإشراف التربوي**- - عمان- الأردن- 2008. صفحة 311.
[2]- عبد الرحمان بن مبارك الفرج - ندوة ( التقويم المستمر بين النظرية والتطبيق)- منتدى تقويم الطالب- الموقع الالكتروني:.htm. C:\Users\amanahsa\Deskto- 2014/03/15- 11:15.
[3]- أحمد جميل عياش- **تطبيقات في الإشراف التربوي**- مرجع سابق- صفحة 310. (أنظر المرجع)

إجابته، وإلى أي حد كان جوابه صحيحا أو خاطئا، وأن يعلمه أيا من الأهداف السلوكية التي نجح في تعلمها وأيا منها ما يزال يتعثر في تعلمها.

**2/ أنـــماط التغذيــة الراجعــة:**

- التغذية الراجعة الإعلامية: وفيها يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة فقط لا غير دون أن يزوده بأية معلومات توضح له لماذا كانت إجابته كذلك." سؤال.....جواب.....صح أو خطأ".

- التغذية الراجعة التوضيحية: وفيها يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، ثم بعد ذلك يزوده بمعلومات توضح له لماذا كانت إجابته صحيحة في حال كونها صحيحة، ولماذا كانت خاطئة في حال كونها خاطئة، أي أن المعلم يعطي المتعلم بعض التفسير والتوضيح لإجابته.

" سؤال.....جواب.....صح أو خطأ.....تفسير الإجابة ".[1]

- التغذية الراجعة البسيطة: وفيها يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، وفي حالة كونها خاطئة يعطى الجواب الصحيح مباشرة بعد الإجابة.

" سؤال.....جواب.....صح أو خطأ.....الجواب الصحيح في حال الإجابة الخاطئة ".

- التغذية الراجعة المعتمدة على المحاولات المعتمدة: وفيها يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، وفي حالة الإجابة الخاطئة يطلب منه أن يحاول عدة مرات وان يفكر في الجواب الصحيح قبل أن يزوده بالجواب الصحيح.

" سؤال.....جواب.....صح أو خطأ.....حاول مرة أخرى في حالة الجواب الخاطئ..... .....الجواب الصحيح ".

[1] - أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**- نفس المرجع - صفحة115/116.

التغذية الراجعة الصريحة: وفيها يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة، وفي حالة كونها خاطئة يعطى الجواب الصحيح، ثم يطلب منه أن ينسخ على الورق الجواب الصحيح مباشرة بعد رؤيته.

" سؤال.....جواب.....صح أو خطأ.....الجواب الصحيح .....إعادة كتابة الجواب الصحيح ".

التغذية الراجعة غير الصريحة: وفيها يعلم المعلم المتعلم بأن إجابته على السؤال المطروح صحيحة أو خاطئة،ولكن قبل أن يزوده بالجواب الصحيح في حالة الإجابة الخاطئة يعرض عليه السؤال مرة أخرى، ويطلب منه التفكير في الجواب الصحيح وتخيله في ذهنه مع إعطاء مهلة محددة لذلك، وبعد انقضاء الوقت المحدد يزوده بالجواب الصحيح إن لم يتمكن من معرفته.

"سؤال.....جواب.....صح أو خطأ.....التفكير في الجواب الصحيح لمهلة محددة.....الجواب الصحيح ".[1]

**3/ أثر التغذية الراجعة في عملية التعلم:**

للتغذية الراجعة أثر كبير في تحسين عملية التعلم، وإليها يرجع الفضل في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم بالشكل الصحيح، بل وتعتبر التغذية الراجعة هي العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ولا تكتمل عمليتي التعلم والتعليم إلا بها، وكما يرى "دافيد ميرل" بأن التغذية الراجعة يجب أن ترافق عمليات الممارسة والتدريب في أثناء التعلم، وأن تأتي بعد إجراء الاختبارات اليومية أو الشهرية أو حتى بعد الامتحانات النهائية، كما قد يستخدمها البعض عند الشروع في درس جديد من كل مادة للتمهيد له، ولتوثيق الصلة بين مجموع الدروس التي يأخذها المتعلم، وإلا فما فائدة عمليات التقويم هذه إن لم يتبعها تصحيحا للإجابات الخاطئة وتعزيزا للإجابات الصحيحة.

ويضيف بعض التربويين أمثال " ريتشارد " بأنه ليس المهم أن يعرف المتعلم ما إذا كانت إجابته صحيحة أو خاطئة على الأسئلة التي تطرح عليه، ولكن الأهم أن يبين المعلم

[1]- أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**- مرجع سابق- صفحة118/117.

للمتعلم لماذا كانت إجابته صحيحة ويدعمها، ولماذا كانت إجابته خاطئة وتصحيحها، ويفضل أن تكون عملية التصحيح فور حدوث الخطأ، كما على المعلم أن يؤكد للمتعلم بأنه هو المسؤول عن نتيجة إجابته الصحيحة أو الخاطئة بما بذله من جهد ووقت، بمعنى آخر يدعوا "ريتشارد" المعلمين أن ينموا مركز الضبط الداخلي للمتعلمين وأن يبينوا لهم بأن نتائج تعلمهم ترجع إلى جهودهم ودراستهم وتحملهم للمسؤولية في حالة النجاح، أو إلى كسلهم وعجزهم وعدم تحملهم المسؤولية في حالة الفشل، والتغذية الراجعة يمكن أن تكون يومية أو أسبوعية أو شهرية .....الخ.[1]

**4/ أهمية التغذية الراجعة في عملية التعلم:**

- تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواءً كانت صحيحة أو خاطئة، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته لنتائج تعلمه.

- أنها تعزز المتعلم وتشجعه على الاستمرار في عملية التعلم وخاصة إذا عرف بأن إجابته على السؤال كانت صحيحة، وهنا تعمل التغذية الراجعة على تدعيم العملية التعليمية التعلمية.

- إن معرفة المتعلم بأن إجابته كانت خاطئة وما السبب لهذه الإجابة الخاطئة يجعله يقتنع بأن ما حصل من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.

- إن تصحيح إجابة المتعلم الخاطئة من شأنها أن تضعف الارتباطات الخاطئة التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابات الخاطئة، وإحلال محلها ارتباطات صحيحة، فهذه العملية من شأنها أن تمحي الإجابة الخاطئة في الحال وتحل محلها الإجابة الصحيحة، وخاصة في حالة استخدام التغذية الراجعة الفورية.

- إن استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم وتجعل كل من المعلمين والمتعلمين في حركة دائبة ومستمرة لتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

[1] - أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**-مرجع سابق- صفحة130.(أنظر المرجع).

- تعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من الزملاء والتي لم يحققوها بعد، وبالتالي فقد تكون هذه العملية بمثابة تقييم ذاتي للمعلم وأسلوبه في التدريس، ومدى نجاحه فيها، ومعرفة ما إذا كانت الأهداف التي رسمها واقعية أو غير واقعية.

- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة على تقوية عملية التعلم وتدعيمها وإثرائها، إذ أن المتعلم في حالة الإجابة الخاطئة عليه أن يبحث عن الجواب الصحيح بشكل مفصل في المراجع الخارجية وخاصة في حالة الاختبار الذي يتطلب من المتعلم القدرة على التطبيق والاكتشاف.[1]

*** الأسئلـــــــــة الصفية:**

**1/ أهمية الأسئلة الصفية:**

تعد الأسئلة من النشاطات الصفية المهمة التي تسهم إلى حد كبير في تحقيق الأهداف المتعددة، كما أن مهارة طرح الأسئلة يمكن تطويرها عن طريق الممارسة والتدريب، فالمهارة يمكن تجزئتها إلى عناصر، ومن ثم تقديم كل عنصر من عناصرها إلى المتعلمين في تتابع منطقي، مما يسهل عليهم تعلمها، وفيما يلي بعض الأهداف التي تسعى الأسئلة الصفية إلى بلوغها:

- الكشف عن استعداد المتعلميـــــن للتعلم.
- إثارة اهتمام المتعلمين بموضـوع الدرس.
- التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس.
- تحقيق تعلم مباشر لدى المتعلمين في إطار الأهداف التعليمية المخططة من حقائق ومفاهيم ومهارات،.....الخ.
- مساعدة المتعلمين على البدء بالتفكير.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة بناءة.
- تعليم الطلبة مهارات ضرورية كالإصغاء لأفكار الآخرين.[2]

[1] - أفنان نظيرة دروزة- **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي**-مرجع سابق- صفحة130/131.
[2] - يحي محمد نبهان- **الإدارة الصفية والاختبارات**- مرجع سابق - صفحة153/152.

**2/ أنواع الأسئلة الصفية:**

**أ/ الاختيارية التقويمية:**وخصائصها كالآتي:

- تستعمل في نهاية عملية التعليم لقياس مدى ما تحقق من أهداف وقدرات.

- ترمي إلى التحقق من تعلم المبادئ والحقائق للمتعلم.

- تتخذ صبغة موحدة في الغالب، أي طريقة واحدة مع جميع التلاميذ في التعليم الجماعي.

- تساعد المعلم على معرفة مجموع الأخطاء لدى المتعلمين لتقدير قدرته ومعدله العام.

- تتصف بقيمة كبيرة في البرامج الموجهة لمعرفة حاجات المتعلمين المختلفة، ومعرفة مدى براعتهم طبقا لمقاييس اختيارية ثابتة.

- تعطى للمتعلم بشكل مقنن وجاهز.[1]

**ب/ التعليمية التدريسية:** وخصائصها كالآتي:

- تستعمل خلال عملية التعليم لزيادة العمل وتقدمه.

- تقود المتعلم لاكتشاف المبادئ والقواعد ذات التطبيقات والتضمينات الواسعة والعامة.

- يمكن تعديلها وتكييفها مع حاجات المتعلمين واستعداداتهم، بمعنى أنها يمكن أن تختلف من متعلم لآخر.

- تساعد المعلم على تحليل أخطاء ونقاط ضعف المتعلمين لمحاولة علاجها وتصحيحها.

- تتصف بقيمة كبيرة في البرامج الموجهة لخدمة الفروق الفردية خلال عملية التعلم.

ليست لها صفة تهديدية للمتعلم كالخوف أو الفشل أو الرهبة.

- تعطى للمتعلم بشكل غير رسمي ودون تجهيز أو تقنين مكتوب مسبقا.[2]

[1] - يحي محمد نبهان- **الإدارة الصفية والاختبارات**- نفس المرجع- صفحة165.
[2] - يحي محمد نبهان- **الإدارة الصفية والاختبارات**- مرجع سابق- صفحة166/165.

**3-2/ صعوبات التقويم المستمر:**

تعترض سبيل تنفيذ تقويم أداء الطالب المعروف بالتقويم المستمر بعض المعيقات والصعوبات نذكر منها ما يلي:

- عدم التهيئة الكافية للميدان التربوي بثقافة التقويم المستمر .
- عدم وعي المجتمع الخارجي عن بيئة المدرسة بماهية التقويم المستمر بشكل كاف.
- من اكبر معيقات التقويم المستمر كثافة الطلاب في الفصول.
- يشكل غياب تخصص المعلم أو المعلمة عائقا كبيرا خاصة عند تحديد الاحتياج وعند بناء البرامج العلاجية التي تحتاج إلى متخصص يعرف دقائق وجزئيات المهارات وما هو ممتد وما هو منقطع منها.
- كثرة الأعباء الكتابية والوثائقية التي جاءت مع هذا النمط ربما تسبب لدى البعض معيقا خاصة في ضل اكتمال نصاب المعلمين والمعلمات من الحصص والتكاليف الأخرى .
- ضعف التناغم والانسجام بين ترتيب بعض المهارات في سجل المتابعة والكتاب المدرسي المقرر وتوزيع الفترات.
- وجود شيء من الازدواجية في المعايير مثل استخدام الدرجات، وهو ما نراه ما يزال معمولا به في بعض الكتب المقررة في الوقت الذي ألغى النظام استخدام الدرجات كمعيار تقويم للطالب
- كثرة البرامج العلاجية والإثرائية إذ يتطلب نمط التقويم المستمر تشخيص واقع الطالب ومن ثم بناء البرنامج العلاجي له في حال الضعف والتقصير، أو البرنامج الاثرائي في حال التفوق و النمائي في حال الاستقرار، مما يشكل ثقلا على كاهل المعلمين والمعلمات هذا إذا سلمنا جدلا بأهلية كل المعلمين والمعلمات في بناء برامج من النوع السابق.
- تعدد أدوات التقويم وهذه مع إمكانية احتسابها ميزة لإيجابية للتقويم المستمر، إلا أنها في ظل الظروف الصعبة للمعلم والتي من أهمها ارتفاع عدد الطلاب في الفصل الواحد واكتمال

النصاب وتعدد السجلات والبرامج المقدمة للطالب قد تكون معيقا من معيقات التقويم المستمر بالشكل الصحيح.[1]

**3/الأسلوب المعتمد على إنجاز المشاريع:**

[1] - عبد الرحمان بن مبارك الفرج - ندوة ( التقويم المستمر بين النظرية والتطبيق)- منتدى تقويم الطالب- الموقع الالكتروني:.htm. C:\Users\amanahsa\Deskto -2014/03/15 -11:15.

**1/3: مفهوم التعلم بالمشروع:**

هو عمل مخطط يتضمن مجموعة مترابطة ومنسقة من النشاطات التي ترمي إلى تحقيق بعض الأهداف المحددة في إطار ميزانية معينة، وفي غضون فترة زمنية محددة.

أو هو عبارة عن إجراءات محددة وظيفيا ومكانيا واقتصاديا وزمنيا ولها مهمة هادفة، ويمكن أن يشكل المشروع جزءا من برنامج أكثر شمولا.[1]

تعتبر طريقة التدريس بالمشروع كطريقة تدريسية واحدة من أهم طرق التدريس المرتكزة على المتعلم، وهي من الطرق العلمية المنظمة والتي تربط بين النظرية والتطبيق، إلى جانب ربط وتقوية علاقة المتعلم بالحياة الاجتماعية و الاقتصادية في المجتمع المحلي، وتقوم فلسفة طريقة المشروع على العديد من المنطلقات نذكر منها ما يلي:

- المعلم كمركز اهتمام.

- المدرسة جزء لا يتجزأ من المجتمع المحلي.

- الربط بين النظرية والتطبيـــــــــق.

- التعلم من خلال العمـــــــــــــل.

- تحضير الطالب للحياة العمليـــــــة.

*** من شـــــروط التعلم بالمشـــــــروع:**

– أن يرتبط بالكفاءات القاعدية التي حددها المنهاج وكذا بالمحتـــــوى التعليمـــــي.

– أن ينسجم مع ميول المتعلمين واهتماماتهم، وكذا أن يساير مستواهم العقلي و المعرفي.

– أن يرتبط بخيراتهم السابقة و احتياجـــــاتهم.

- أن لا يؤثر على مستوى تحصيل الطالب في المجالات التعليمية الأخرى.[2]

**3-2/ أهمية طريقة التعلم بالمشروع ومجالات استخدامها:**

[1] - حسن محمد حسنية- **التدريس باستخدام طريقة المشروع**- الجزء العاشر- دار مجد لاوي للنشر والتوزيع- الأردن- 2007- صفحة18.
[2] - حسن محمد حسنية- **التدريس باستخدام طريقة المشروع**- نفس المرجع- صفحة9.

تتمثل أهمية التعلم بالمشروع فيما يقوم به الفرد في مجال يتطلب فعلا أو عملا أو انجازا كالطباعة على الآلة الكاتبة أو الضرب على آلة موسيقية أو القيام بتمرين رياضي، أو انجاز خطاب يلقى في جمع زملائه، أو انجاز بحث في وريقات محددة..... ونحو ذلك.

وعليه فإن طريقة التعلم بالمشروع هي ذلك النوع من التعلم الذي يرمي إلى قياس أداء التلميذ وما فيه من فعل وإنتاج أو ذلك النوع من التعلم الذي يعنى بمتطلبات المهارة الذاتية. [1]

*** مجـــــالات استخدامها:**

تستخدم طريقة التعلم بالمشروع في عدد من المجالات من أبرزها ما يلي:

- التجارب العلمية الخاصة بمادة العلوم، كفك وتركيب وتشغيل بعض الأجهزة وتشريح حيوان أو نبات، وتحضير مركب كيماوي، أو استخدام المجهر في دراسة جزئيات نسيج من الخلايا.....ونحو ذلك.

- الأنشطة العلمية المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة، ككتابة التقارير والأبحاث واستخدام المراجع، وتصنيف الكتب والترجمة والنطق، واستخدام الأدوات كالكاميرا والآلات التكنولوجية كالفيديو والتلفزيون ومختبر اللغة ونحو ذلك.

- برامج المدارس والمعاهد الفنية، والتي تتضمن أداءات تتصل بالصناعة والزراعة والتجارة والفنون النسوية والاقتصاد المنزلي والموسيقى، ومن أمثلتها تنفيذ بعض المشروعات وزراعة بعض النباتات.....الخ.

- برنامج التربية الفنية والتربية الرياضية والتي تتضمن أنشطة متنوعة كالرسم والنحت والتصوير والنقش، وعمل التماثيل..... ونحو ذلك.

- برنامج التدريب المهني والتي تتضمن أنشطة وأعمالا كثيرة ومتنوعة كالنجارة والحدادة وأعمال البناء والدهان.....ونحو ذلك.

[1] - نادر فهمي وآخرون- **مبادئ القياس والتقويم في التربية**- الطبعة الثالثة- دار الفكر- عمان- 2005- صفحة 158.

- هي وسيلة تعليمية جد مميزة نظرا لكونها تساعد على تحفيز المتعلم ودفعه للتعلم، لأنها تمثل وسيلة مباشرة ومختصرة للتعرف على مدى نجاحه أو فشله في أداء النشاط المطلوب منه.[1]

### 3-3/ طريقة مجريات حصة التعلم عن طريق انجاز المشاريع:

تسير هذه الحصة وفق الخطوات الآتية:

- يبدأ الأستاذ الحصة بما يشوق المتعلمين و يهيئ أذهانهم لتقبل الدرس الذي سيقوم به زميلهم أي البحث أو المشروع.

- يراقب الأعمال التي تصب في نفس الموضوع والتي أنجزها المتعلمين جميعهم أو بعضهم ممن كلفوا بها .

- يكّلف المتعلمين بعرض منجزاتهم و مناقشتها،ويتم ذلك عبر:

- تكليف أحد المتعلمين بعرض العمل الذي أنجزه على زملائه.

- إتاحة الفرصة للمتعلمين لتناول الكلمة الواحد تلو الآخر لمناقشة الأفكار الواردة في العرض المقدم، ومنهجيته و طريقة الصوغ أو الصياغة.

- يشجع الأستاذ المتعلمين على التعبير، والمناقشة المثمرة،وإبداء الرأي و يعالج أخطاءهم اللغوية و التركيبية بأسلوب تربوي،ويساعدهم على تجاوزها و إدراك عللها.

و يجب أن يقتصر دور المعلم على التوجيه،وتحفيز المتعلمين و تصحيح المسار،والإشادة بالإجابات الصحيحة و تشجيع أصحابها.

- يعرض متعلم ثان،وثالث عمله حسب الوقت المخصص للحصة وكذا أهمية الموضوع المطروح ويناقش بالطريقة السابقة.

- يلخص كلّ متعلم الأفكار و المعطيات التي نوقشت و يدونها ويحاسب عليها من طرف المعلم وينقط عليها حتى يكون الدافع قويا و الاستفادة كبيرة.[2]

[1] - نادر فهمي وآخرون- **مبادئ القياس والتقويم في التربية**- مرجع سابق- صفحة 159.

[2] - أحمد الزبير- **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات يتضمن دروسا نموذجية** – مرجع سابق- صفحة34/33 (أنظر المرجع).

**خلاصـــــــــــــة:**

خلاصة القول أن التقويم التربوي مرتبط بالحياة التربوية التعليمية التعلمية فيجب أن تكون استنتاجاته ومراميه تبعد أقصى البعد عن الهدف الشخصي أو المرمى الخاص سواء للأفراد أو الجماعات.

فالتقويم التربوي هو نتاج تجارب ونتائج واستنتاجات وتطبيقات علمية وعملية تهدف إلى خدمة المجتمع وفي كافة الميادين وبكل الطرق التي استوحي منها هذا التقويم التربوي.

# الفصل الثالث

## التحصيل الدراسي وأنماطه .

### تمهيد

### المبحث الأول: التحصيل الدراسي

1- تعريف التحصيل الدراسي

2- أنواع (أشكال)التحصيل الدراسي

3- شروط التحصيل الجيد

4- العوامل المؤثرة في التحصيل الجيد

5- مشكلات التحصيل الجيد

### المبحث الثاني:أنماط التحصيل الدراسي

1- التحصيل المعرفي

2- التحصيل الوجداني

3- التحصيل السلوكي

### خلاصة

**تمهيـــــــد :**

يعد هذا الفصل محوراً أساسياً في البحث ، حيث يمثل التحصيل الدراسي الركيزة الأساسية التي تسعى المدرسة لرفع مستوى النجاح فيها ،وكذا تحصيل المتعلم للمقررات الدراسية ويقدر ذلك من ما حصل عليه من نتائج في الامتحانات.وقد ارتأينا في هذا الفصل إلى التعرف على التحصيل الدراسي من حيث أنواعه وشروطه إضافة إلى الصعوبات التي تؤدي إلى ضعفه ،وقد ضم كذلك أنماط التحصيل والمتمثلة في :التحصيل المعرفي ،التحصيل الوجداني ،التحصيل السلوكي .وهي الجوانب المهمة التي يتعين على المنظومة التربوية الاهتمام بها ورعايتها لتحقيق جودة مخرجاتها.

## الفصـــــل الثالث: التحصيل الدراسي وأنماطه

### المبحـــث الأول: التحصيـــــــل الدراسي

**1/ أنواع(أشكال) التحصيل الدراسي:** يضم التحصيل الدراسي شكلين أساسيين، حيث أن الشكل الأول ما يعرف بالتحصيل الجيد والذي يوافقه النجاح الدراسي، أما الشكل الثاني فهو التحصيل الضعيف أو ما يعرف بالتأخر الدراسي.

أ- التحصيل الدراسي الجيد: يقصد به بلوغ المتعلمين مستوى عال من التحصيل والذي يعتبر الركيزة الأساسية التي تسعى المدرسة للوصول إليه وتعمل من أجله بتوفير أكبر قدر ممكن من المدخلات (معينات التعلم، الوسائل التوضيحية).[1]

ب- التحصيل الدراسي الضعيف: هو حالة من حالات عدم التكيف المدرسي، وبمفهوم أدق هو عدم القدرة على استيعاب المعلومات والمعارف التي تقدم للمتعلمين، وذلك لأسباب ذاتية و بيداغوجية واجتماعية واقتصادية أثرت على قدرات المتعلمين وجعلتهم غير قادرين على استيعاب البرامج التعليمية المقدمة لهم، مما يضطر بعضهم لإعادة السنة أو الانقطاع النهائي عن الدراسي.[2]

في حين يقدم إجرائيا على حد قول محمد رياض عزيزة "أن التأخر الدراسي يظهر على أساس انخفاض نسبة التحصيل من خلال انخفاض الدرجات التي يحصل عليها المتعلمين في الاختبارات التي تجرى في المواد الدراسية المقررة داخل المدرسة".[3]

للإشارة فإن التحصيل الدراسي المتوسط يدخل ضمن التحصيل الدراسي الجيد، أو بالأحرى الذي ينتج عنه نجاح دراسي يمكن التلميذ من الانتقال إلى السنة الموالية مع المتعلمين ذوي التحصيل الجيد.

**2/ شروط التحصيل الدراسي الجيد:** لكي يحصل التحصيل الدراسي الجيد لابد من توفر شروط في المتعلم حتى يتسنى له جمع قدر معين من المعلومات والمهارات والخبرات وغيرها، ومن هذه الشروط نذكر ما يلي:

---

[1]- رشيد أورسلان- **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم** – الطبعة الثانية- قصر الكتاب- الجزائر- 2000- صفحة 65.
[2]- رشيد أورسلان- **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم** – نفس المرجع- صفحة 147.
[3]- مصطفى منصوري- **التأخر الدراسي وطرق علاجه**- الطبعة الثانية - دار الغرب للنشر والتوزيع- 2005- صفحة 15.

- **التكرار الموجه:** من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى الأداء المطلوب لتعلم خبرة معينة حتى يتمكن من إجادة هذه الخبرة، فالتكرار الموجه يؤدي إلى الكمال، فلكي يستطيع المتعلم أن يحكم حفظ قصيدة من الشعر فإنه لابد من ان يكررها عدة مرات. فالتكرار يؤدي إلى نمو الخبرة وارتقائها، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وفي نفس الوقت بطريقة سريعة ودقيقة، فالتكرار الآلي لا فائدة منه لأنه ضياع للوقت والجهد، ويؤدي إلى عجز المتعلم عن طريق الارتقاء بمستوى أدائه. أما التكرار المفيد فهو قائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الفرد.[1]

- **الدافعية:** تحتل الدوافع منزلة خاصة في سيكولوجية التعلم والتعليم، فبدون وجود الدافع إلى التعلم لا يحدث هذا الأخير، فالدافع هو المحرك الرئيسي وراء جميع أوجه النشاط المختلفة التي يكتسب الفرد عن طريقها أشياء جديدة أو يعدل عن طريقها سلوكه " فالدافع حالة داخلية في الكائن الحي تؤدي إلى استثارة السلوك واستمراره وتنظيمه وتوجيهه نحو هدف معين".[2]لهذا يجب على المعلم داخل الفصل أن يراعي أهمية الدافع فلا تعلم بدون دوافع، فالتعلم هو تغير في السلوك ينجم عن نشاط يقوم به المتعلم، هذا الأخير الذي لا يقوم بنشاط من غير دافع. وكلما كان الدافع قويا زادت فاعلية التعلم ومنه يرتفع تحصيله الدراسي.

- **التدريب والتكرار الموزع والمركز:** التدريب الموزع يتم في فترات متباعدة تتخللها فترات الراحة، أما التدريب المركز يقصد به ذلك الذي يتم دفعة واحدة في وقت واحد، فكثير من المربين يرون أن هذا التدريب يؤدي إلى التعب والملل والنسيان، ويفضلون التدريب الموزع لأن فترات الراحة تسمح بترسيخ المعلومات وتجدد نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع وإقبال المتعلم عليه باهتمام أكبر، فعلى المتعلمين إذن تقسيم أوقات المراجعة إلى فترات حتى يتسنى لهم التمكن من المعلومات والخبرات بصفة دائمة وراسخة.

- **الطريقة الكلية و الطريقة الجزئية:**اختلف العلماء في تفضيل إحدى الطريقتين على الأخرى، لأن لكل طريقة محاسنها و مساوئها، ولقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية تفضل إذا كانت المادة غير مجزأة أو تكون المادة المراد عملها سهلة وقصيرة، وكلما كان الموضوع المراد

[1]- محمد جاسم محمد- **علم النفس التربوي وتطبيقاته**- دار الثقافة للنشر والتوزيع- عمان- 2004- صفحة 414.
[2]- محمود عبد الحليم منسي وآخرون- **المدخل إلى علم النفس التربوي**- مركز إسكندرية للكتاب- 2002- صفحة 145.

عمله متسلسلا تسلسلا منطقيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية، أما الطريقة الجزئية فيفضل استخدامها في حالة تعدد أجزاء المادة أو صعوبتها.

- **التوجيه والإرشاد:** يلعب الإرشاد دورا هاما في عملية التحصيل مما يساعد المتعلم على تحقيق هدفه، فالتحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المعلم، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل في مدة زمنية أقصر كما لو أن التعلم دون إرشاد يؤدي إلى اختصار الوقت والجهد اللازمين لتعلم شيء ما، حيث يجب أن تكون الإرشادات ذات صيغة إيجابية لا سلبية، وأن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط، ويجب أن تكون الإرشادات بطريقة متدرجة ومتتابعة، كما ينبغي أن يوجه المعلم إرشاده إلى المتعلمين في المراحل الأولى من عملية التعلم.[1]

- **التسميع الذاتي:** هو عملية يقوم بها المتعلم لاسترجاع ما حصل عليه من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات وذلك أثناء الحفظ، وما تبقى بحاجة إلى التكرار حتى يتم حفظه، فمن خلال التسميع سواءً كان صمتا أو بصوت عال يجعل المتعلم يستمع إلى مقدار ما حفظه، ومن خلال هذه العملية يتجدد الحافز للمتعلم على بذل الجهد والانتباه أثناء الحفظ. فمن خلال شعوره بلذة النجاح أو ألم الفشل يدفعه للاجتهاد والجدية في عملية الحفظ.

- **النشاط الذاتي:** إن النشاط الذاتي هو الطريق الأمثل لاكتساب المهارات والخبرات و المعلومات ومختلف المعارف، فالإنسان لا يستطيع تعلم التفكير إلا بالممارسة كالحكم على الأشياء وتقديرها، ورغم الدور الهام الذي يلعبه المعلم في توجيه المتعلمين وإرشادهم، إلا أن ذلك لا يعني قيامه بالتعلم نيابة عنه. فالتعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي للمتعلم ، فالمعلومات والخبرات التي يحصل عليها بنفسه تكون أكثر ثبوتا ورسوخا، فالتعلم القائم على التلقين والسرد من طرف المعلم لا تكون له نتائج جيدة، فدور المعلم إنما يكون في كيفية إثارة اهتمام المتعلمين ونشاطهم الذاتي ونمو شخصيتهم بجميع الصفات والقدرات، وإنما يحدث نتيجة لما يبذله من جهد ونشاط ذاتي. ومهمة المعلم في أن يساعد ويرشد المتعلمين إلى كيفية التعلم بأنفسهم.[2]

[1]- محمد جاسم محمد- **علم النفس التربوي وتطبيقاته**- مرجع سابق – صفحة416/415.
[2]- محمد جاسم محمد- **علم النفس التربوي وتطبيقاته**- نفس المرجع - صفحة 417.(أنظر المرجع)

- **معرفة المتعلم بالنتائج لما تعلمه بصفة مستمرة:** بالرغم من أن للمعلم دورا بارزا في عملية التعلم، إلا أن ذلك لا يعني قيامه بالدور بمفرده بل يكون كمراقب أو موجه والمتعلم كمتحصل، فالتعليم الجيد هو الذي يكون مقرونا بتوجيهات المعلم نحو الطريق الصحيح ويعتمد أساسا على النشاط الذاتي للمتعلم، كما أن معرفة هذا الأخير لنتائج تحصيله يجعله دائما يسعى إلى بلوغ الدرجات العليا والتفوق على زملائه عن طريق اكتساب المعلومات والخبرات المطلوبة، على سبيل المثال أثناء تقويم المعلم لتلاميذه يطرح عليهم أسئلة شفهية في بداية كل حصة أو أسئلة كتابية في نهاية الدرس أو الحصة، هذا ما يرغب التلاميذ بالاهتمام ويجعلهم دائماً في تنافس نحو الحصول على نتائج أكثر من غيرهم.

3/ **العوامل المؤثرة في التحصيل الجيد:** إن التحصيل الدراسي هو أبعد من أن يكون نتاج عامل واحد فقط ومهما كانت قيمته، وهذا يعني أن الأداء المدرسي كغيره من الأداءات يجب أن ينظر إليه على أنه حصيلة تفاعل عدد كبير وغير قليل من العوامل الداخلية والخارجية، والعوامل الداخلية هي قدرات الشخص المختلفة وسماته المتمايزة من ذكاء وشخصية وما إليها. أما العوامل الخارجية فهي البيئة التي يعيش فيها الشخص وما يحتويه من مواقف وما تتضمنه من أوضاع، ويعني ذلك المدرسة والبيت والرفاق وكل من أو ما يتفاعل معه التلميذ حال اجتيازه للخبرة أو الخبرات التعليمية.

ومن أهم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي نذكر ما يلي:[1]

*** عوامل تنتسب إلى المتعلم نفسه:**

- **اختلاف نسبة الذكاء:** إن الأفراد يختلفون في درجة الذكاء والقدرة لدى المتعلم وخاصة في الميادين الفكرية، والتي ترتبط ارتباطا وثيقا بمستوى ذكاء المتعلم، فذوي القدرات الفكرية المحدودة لابد وأن تصادفهم العديد من المشاكل كلما تعلق الأمر من قريب أو بعيد بالتحصيل الأكاديمي عكس أقرانهم من ذوي الذكاء العالي.

- **اختلاف الميولات و الاستعدادات:** يختلف الأفراد في نوع ودرجة الاستعداد والميول، وكلما زادت الدافعية نحو التعلم كان هناك تفوق دراسي للمتعلم بخلاف الحالة التي تضعف فيها

[1]- مولاي بودخيلي محمد- **طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**- ديوان المطبوعات الجامعية- بن عكنون- الجزائر- 2004- صفحة 233.

دوافع نحو الدراسة، بحيث يفقد فيها الاستثارة ومواصلة الانتباه والتقدم في التحصيل، وضبط الخبرة التي يتفاعل معها، مما يؤدي إلى الإخفاق في الإنجاز الدراسي.

- **اختلاف مدى الانتباه:** يتأثر مدى الانتباه بعوامل كثيرة منها العوامل المشتتة للانتباه والحالة المزاجية للطالب، ودرجة الذكاء ومستوى الطموح، وكلما زاد مدى الانتباه المتعلم أثناء الدرس كلما ارتفعت درجة تحصيله الدراسي، وكلما قل الانتباه أو تشتت كلما انخفضت درجة تحصيله الدراسي.[1]

*** عوامل تنتسب إلى المدرس(المعلم):**

- قدرة المدرس على التنوع في طرق التدريس وفي وسائل الإيضاح المستخدمة، فقد يتبع بعض المدرسين طرق ووسائل تعليمية تتناسب مع قدرات بعض المتعلمين ولا تتناسب مع قدرات البعض الآخر، مما يؤدي إلى ازدياد حد الفروق في التحصيل بينهم.

- قدرة المعلم على التعامل مع الأنماط النفسية والشخصية المختلفة التي تميز كل تلميذ عن الآخر، وكذلك إبداعاته في استخدام الحوافز المناسبة أثناء التعليم.

- الحالة النفسية والمزاجية للمعلم ومدى تأثر التلاميذ بها، فقد ينتاب المعلم بعض حالات الانفعال والغضب أو الاكتئاب نتيجة لبعض المشاكل الأسرية والمدرسية التي يواجهها، مما يؤثر ذلك على طريقة شرحه للتلاميذ أو تعامله معهم.

*** عوامل تنتسب إلى المنهاج الدراسي**:ونذكر منها ما يلي:

-عدم ملائمة المنهاج الدراسي لمتوسط مستوى المتعلمين، فعندما يكون المنهج الدراسي صعب وغير ملائم لنسبة كبيرة من المتعلمين ذوي القدرات التحصيلية المتوسطة يؤدي ذلك إلى ازدياد قدرات المتعلمين ذوي القدرات التحصيلية العالية، أما المتعلمين ذوي القدرات التحصيلية المتوسطة والضعيفة فيحد من قدراتهم، مما يؤدي إلى فروق فردية في القسم الواحد[2]

[1]- مولاي بودخيلي محمد- **طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**- مرجع سابق- صفحة 233.
[2]- مولاي بودخيلي محمد- **طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**- نفس المرجع- صفحة 234.

- خلو المنهاج من عناصر التشويق والإثارة كالصور والأشكال والرسومات إلى ابتعاد بعض المتعلمين عن متابعة الدرس، مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي.

*** عوامل تنتسب إلى الأسرة:**

- **المستوى التعليمي والثقافي للوالدين:** هناك ارتباط كبير بين المستوى العلمي والثقافي للوالدين وبين مستوى التحصيل الدراسي للأبناء.

- **نوع وطبيعة عمل الوالدين:** يؤثر نوع وطبيعة عمل الوالدين على التحصيل الدراسي للأبناء، وذلك من حيث ارتباط عمل الوالدين بالناحية العلمية والتربوية للأبناء، وكذلك من حيث ساعات العمل.[1]

## 4/ صعوبات التحصيل الدراسي ومشكلاته:

لا يمكن إرجاع رسوب المتعلمين وضعف مستواهم في التحصيل من خلال نتائج التقويم إلى كسلهم وإهمالهم فحسب، بل يعود ذلك إلى عوامل أخرى قد تكون أكثر أهمية وتتمثل فيما يلي:

[1] - محمد فرحات القضاة ومحمد عوض التوتري- **أساسيات في علم النفس التربوي(النظرية التطبيقية)-** ب ط- دار الحامد للنشر والتوزيع – الأردن- 2006 صفحة 258

- **نقص المكتسبات القبلية للمتعلمين:** كثيرا ما يصطدم المعلمون بضعف بعض التلاميذ منذ بداية السنة عند استلامهم للقسم، وذلك بعد انتقالهم من قسم إلى آخر أومن مستوى إلى آخر أعلى بالرغم من قلة التحصيل للمكتسبات القبلية، فيجد المعلم نفسه محرجا لانعدام أدنى المعلومات التي تمكنه من أن يبني عليها درسه الجديد حسب البرنامج المقرر لهذا المستوى من المتعلمين، فقد يستنتج من خلال تقويمه الأولي للتلاميذ أن بعضهم تبدو لديه عادات دراسية غير صحيحة، وهناك منهم من لا يملك معارف أساسية يجب عليه استظهارها، والبعض الآخر عليه أن يتعلمها من جديد، لأن المطلوب منهم هو الفهم لبعض المبادئ والحقائق التي تناولوها بالدراسة سابقا. غير أن اعتمادهم على الحفظ والتلقين يجعلهم يفتقدون تلك الحقائق، وقد أخطأ المدرس السابق في تقويمهم. "وعليه فلا بد أن يدرك الأساتذة والمعلمين في جميع الأطوار التعليمية وخاصة المراحل الأولى المعتمدة من التعليم أن طريقة الحفظ المعتمدة أصبحت لا تجدي نفعا في عملية التعليم".

- **ضعف القدرة الفكرية للمتعلمين:** إن ضعف التحصيل الدراسي عند تحليل النتائج قد يعود إلى ضعف قدرات التلاميذ الفكرية، حيث تتم مطالبتهم بأعمال من فروض وواجبات وبحوث تفوق مستواهم الفكري والعقلي، وقد يدرك ذلك جليا عند ملاحظة الفروق الفردية للمتعلمين في القسم الواحد، كما قد يستغرب الأولياء من فيما تحصل عليه أبناؤهم من نتائج ايجابية في[1] مستوى معين من أطوار حياتهم الدراسية، وتراجع المستوى ليصبح ضعيفا عند ارتقائهم إلى مستوى أعلى، ومما لا شك فيه أن ذلك لا يدل على انعدام التنسيق و الانسجام بين المواد التعليمية من جهة وبين البرامج التعليمية من جهة أخرى وضعف قدرة التلاميذ الفكرية على استيعاب تلك المواد ومواضيعها المحددة في البرامج التعليمية لاعتمادها على الكم الذي كان على حساب الكيف.

وقد يرجع الضعف أيضا إلى ضعف القدرة على المتابعة والفهم وكذا إلى إهمال وقلة الانتباه أو الخطأ في ترجمة المعاني المتصلة بالمادة، وعدم القدرة أيضا على معرفة العناصر الهامة في المادة من غيرها، وقد تتأكد من ذلك لعجز المتعلم على التحليل والتركيب وتجريد الحقائق في أي مشكلة من المشاكل.[2]

[1]- رشيد أورسلان- **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**- مرجع سابق– صفحة 258.(أنظر المرجع).
[2] - رشيد أورسلان- **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**- مرجع سابق- صفحة 258(أنظر المرجع).

- **نقص إعداد المعلم للدروس:**نستنتج عادة من تشخيص المادة وتحليلها أن ضعف المتعلمين يعود إلى سوء إعداد المعلم لدروسه وطريقته المستعملة في تقديم عناصر دروسه والقائمة على الإلقاء والتلقين دون اعتماد طريقة الحوار والمناقشة و الاستنتاج بعد تحليل العناصر وتركيبها، "وما يجدر الإشارة إليه أن رسوب مجموعة من التلاميذ في مادة معينة ولمستوى معين في اختبارات مشتركة بين سائر المتعلمين في المستوى الواحد لا يعود لعدم قدرة المتعلمين على الاستيعاب، أو لعدم قدرة المعلم على التبليغ أو تحقيق الأهداف الإجرائية للدرس، لذا لا يمكن تصور فشل أغلب التلاميذ في القسم الواحد بأذكيائه و متفوقيه إلا إذا كان الأستاذ مقصرا في إعداده للدروس، وعليه أن يتحمل مسؤولية فشله في التدريس، وأن يسرع للبحث عن مصدر هذا الفشل في طريقة تدريسه التي يستخدمها، وقد يتحقق أيضا من النتائج التي يتحصل عليها تلاميذه في الامتحانات النهائية".

- **سوء إعداد الاختبارات و الامتحانات:** إن سوء إعداد أسئلة الاختبارات و الامتحانات "قد ينتج عنه تقييم مزدوج للمتعلم، وذلك لكون المتعلم لن يفهم ما يطلب منه بذلك الوضوح الذي يجعل المتعلمين يفهمون الأسئلة بنفس المعنى المراد منها، ثم إن أجوبتهم الجماعية ونتائجهم السلبية قد تكشف أيضا عن ضعف المعلم، لأن الامتحانات ما هي إلا وسيلة من الوسائل التي يمكن بها تقوية قدرات المتعلمين على الدراسة المنتجة، فلا بد من الاهتمام بتحضيرها وإعدادها والنظر إليها بتقدير وإجلال لا بازدراء واستهزاء".[1]

- **نقص الوسائل التعليمية:** لا يتعلق التقويم بالنتائج المدرسية فقط بل هو ممتد أيضا إلى تقويم الوسائل التعليمية المستعملة في تدريس المواد، سواءً ما يتعلق بالكتاب المدرسي أو ما يتعلق أيضا بالتجهيزات العلمية المستعملة في المخابر و الورشات، والوسائل التربوية الأخرى كالسبورة و الطباشير والخرائط التوضيحية وغيرها. لأنها تساعد التلميذ على الفهم لارتباطه بالمحسوس واستعمال خواصه، وخاصة في الدروس العلمية التي تحتاج إلى تجارب وتطبيقات توضح ما كان غامضا في الدروس النظرية.

- **غياب الحوافز والدوافع للمتعلمين:** يجب أن يلعب الأستاذ الناجح دورا أساسيا في مهنته يتمثل في تحريك فهم المتعلمين وتشويقهم للدرس ومشاركتهم في تحقيق الهدف،" فعلماء

[1] - رشيد أورسلان- **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**- نفس المرجع – صفحة259.

التربية أثبتوا أن الحوافز والدوافع التي تتولد في أعماق نفس المتعلمين عند إدراكهم القيمة الفعلية للشيء الذي يقومون بدراسته هي الباعث والمحرك الأساسي لهم، فغياب الدوافع المحفزة للمتعلمين لمواصلة دراستهم تجعلهم يخفقون في دروسهم وتراجع مستواهم التحصيلي أيضا".

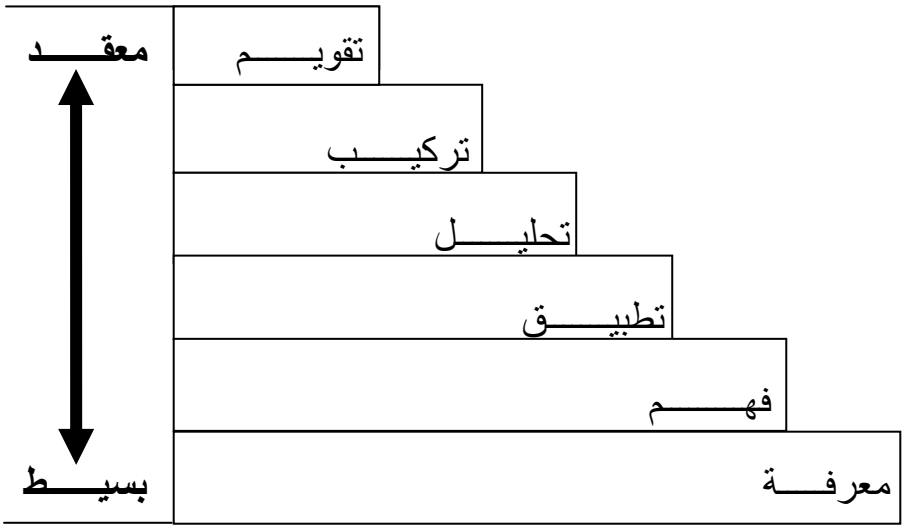
ومن أجل تحفيز المتعلمين على الدراسة لابد أن يحرص المعلم على استغلال كل فرصة مناسبة داخل القسم لتحفيز و تشجيع المتعلمين للرفع من مستواهم الدراسي.[1]

**المبحـــث الثاني: أنماط التحصيل الدراسي**

**1/ التحصيل المعرفي(المجال المعرفي):** لقد ساعد ظهور التدرج الهرمي للأهداف في المجال المعرفي، والذي طوره بلوم وزملاؤه سنة 1956على توجيه الانتباه إلى أن الأهداف التعليمية المعرفية التي تأمل تحقيقها تتعدى المستويات المتدنية للعمليات المعرفة.

[1] - رشيد أورسلان- **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم**- نفس المرجع- صفحة259/ 260(أنظر المرجع).

ويتشكل التصنيف الهرمي المقترح للعمليات المعرفية من ستة فئات أساسية تمثل كل واحدة منها نمطا مختلفا لعملية التعلم، ويبدأ تصنيف بلوم بالعمليات الأولى الأساسية ثم تأخذ تدريجيا بالتعقيد، بحيث يعتمد كل مستوى على المستوى السابق، بذلك فإن كل العمليات التي تسبق عملية معينة تعتبر متطلبات سابقة للنجاح في تلك العملية. ويمكن تمثيل ذلك بالشكل التالي:




**الشكـل رقــم (03) يوضح مكونات التحصيل المعرفي أو المجال المعرفي**

وكما يلاحظ من الشكل أن المجال المعرفي يمثل يشتمل على ستة مستويات، تبدأ بالقدرات العقلية البسيطة وتنتهي بالمستويات الأكثر تعقيدا، وفيما يلي شرح لمستويات المجال المعرفي وتعريف لكل مستوى:[1]

- **المستـــوى الأول/المعرفـــــة:** ويتضمن هذا المستوى العمليات المعرفية الخاصة بتذكر المعلومات المخزنة في الذاكرة واسترجاعها واستدعائها أو التعرف عليها، كما قدمت أثناء عملية التعلم.

ومن الأمثلة على الأهداف التدريسية في مستوى المعرفة تلك الأهداف التي تتعلق بالتعرف على حقائق محددة ومصطلحات أو تواريخ ،أشخاص ، وقائع، أحداث.....الخ.

ويلاحظ أن التركيز على الأهداف في مستوى المعرفة يختلف من موضوع إلى آخر، ويختلف من مرحلة عمرية إلى أخرى. ففي المرحلة الابتدائية نجد أن طبيعة المواضيع والمعارف المقدمة تتضمن الكثير من المعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بالمعرفة، وبالتالي فإن موضوعا مثل التاريخ أو الجغرافيا قد يتطلب تركيزا على جانب المعرفة أكثر من مواضيع أخرى مثل الفيزياء والرياضيات.

[1]- عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- مركز يزيد للنشر- عمان- 2003- صفحة 66.

فإذا تخيلنا المعلومات في العقل كأنها سجل، فإن المشكلة التي يواجهها الطفل عند سؤاله عن المعلومة هي إيجاد الدلالات والإشارات الأكثر فعالية في إيجاد المعلومة ذات العلاقة بين تلك المعلومات ومن ثم استدعاؤها.

* مثال: أي من التالية يعتبر اسما آخر للمئين؟

ا- المتوسط ب- الوسيط جـ - المنوال د- نصف القيمة الكبرى.

* مثال 02: من الأمثلة العامة في هذا المستوى:

- أن يتعرف على معاني الكلمات.

- أن يحدد الأحرف الهجائيـــــة.

- أن يعرف المصطلـــــــحات.

- أن يذكر العناصر المكونـــة لـ.....[1]

- **المستوى الثاني/الفهم و الاستيعاب:** يعتبر هذا المستوى الأدنى بين مستويات القدرة الذكائية وأكثرها شيوعا بين الأهداف التي يصوغها المعلمين، وسلوك المتعلم في هذا المستوى يدل على درجة من فهم المادة التعليمية وليس مجرد تذكرها واسترجاعها أو استدعاؤها.

فالمعرفة ليست كافية – مع أنها أساسية وضرورية- لاستيعاب مادة التعلم أو ترجمتها أو تفسيرها أو التنبؤ من خلالها، فالفهم والاستيعاب يتضمن إعادة صياغة مادة التعلم بشكل جديد أو تحويلها من لغة معينة إلى أخرى، أو من شكل إلى آخر من أشكال الاتصال دون أن يتغير معناها، كما يتضمن أيضا الترجمة من أحد مستويات التجريد إلى مستوى آخر أو التفسير أو التلخيص، أو إعادة تنظيم قطعة نثرية أو شرح قصيدة شعرية.

ويمكن الاستدلال على فهم المتعلم لمادة التعلم من خلال الصور التالية:

أ/ الترجمة: وتتضمن قدرة المتعلم على إعادة صياغة مادة التعلم بلغة أبسط أو من لغة إلى لغة أخرى مستخدما كلمات شائعة وبسيطة أو رموزا مألوفة أو أشكالا توضيحية مختلفة.[1]

[1]- عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- مرجع سابق- صفحة 69/67.(أنظر المرجع).

ب/ التفسير: ويتضمن قدرة المتعلم على تقديم شروحات تعمل على زيادة توضيح مادة التعلم وتساعد الآخرين على فهمها، مثل تفسير الظواهر والأحداث المختلفة بذكر أسبابها وكيفية حدوثها أو تفسير التمثلات البيانية للظواهر المختلفة وبيان عناصرها ودلالاتها.

جـ - الاستكمال: ويتضمن قدرة المتعلم على تقديم تنبؤات مستقبلية للظواهر المختلفة بناءا على تفحص المعلومات المتوفرة حول تلك الظاهرة، وبذلك فإنه يذهب إلى ما وراء المعلوم إلى التنبؤ بما لم يحدث بعد، وهكذا فإن المتعلم يتعرف على المعنى ويكمل الجزء الناقص من خلال السياق.

مثال: " إذا كان لديك موعد في تمام الساعة الثانية وعليك قطع مسافة 100كلم، وانطلقت إلى الموعد في تمام الساعة الواحدة فماذا يمكن أن يحدث؟ التنبؤ أو الاستكمال: إنه في حالة كانت سرعة السيارة أقل من 100كلم/ الساعة فسوف تصل متأخرا."

**- المستوى الثالث/ التطبيق:** ويشير سلوك المتعلم في هذا المستوى إلى قدرته على استخدام مفاهيم ومبادئ وطرق في مواقف وظروف جديدة مختلفة عن ظروف التعلم، ومن حيث أن هذا المستوى يعتبر أكثر تعقيدا من مستويات المعرفة والفهم و يقع أعلى منهما في هرم بلوم، فإن هناك افتراض بان المتعلم لا يستطيع تطبيق مادة التعلم في مواقف جديدة ما لم يمتلك المعرفة اللازمة بتلك المادة بالإضافة إلى درجة مناسبة من فهمها وفهم العلاقة التي تربط عناصرها.

وحتى يمكن اعتبار الاستفادة من التعلم السابق تطبيقا يجب أن تتم في مواقف جديدة مختلفة عن المواقف التي تم التعلم فيها، وهذا ما يميز التطبيق عن المعرفة التي هي مجرد نقل واستدعاء لمادة التعلم، فإعطاء نفس السؤال الذي تم حله في الحصة في الإمتحان لا يعتبر سؤالا يكشف عن قدرة الطالب على التطبيق، وإنما يعتبر سؤالا في مستوى المعرفة.

ومن الأمثلة في هذا المستوى نجد:

- إيجاد المعدل الحسابي لمجموعة من البيانات.

- إتباع قوانين السيـــــــــــــــر عند القيادة.

[1] - عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- مرجع سابق- صفحة 69.(أنظر المرجع).

- استخراج الزمن في مدينة معينة بعد معرفة موقعها من خط غرينتش.

- إعراب بعض الجمل تبعا لقواعد اللغة العربية.

**- المستوى الرابع/التحليـــل:** ويقصد به تحليل الكل إلى أجزاء، أو تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها المكونة لها، وهذا يتطلب فهما وإدراكا لطبيعة العلاقات الرابطة بين تلك العناصر أو الأجزاء.[1]

فاشتقاق الأفكار الرئيسية المكونة لقطعة نثرية أو محادثة شفوية هو عملية تحليل.
وتحديد المحاور أو الخطوات الأساسية في خطة علاجية مصممة مسبقا هو أيضا عملية تحليل، وقدرة المتعلم على التعرف على الأسباب المحتملة لحدوث ظاهرة معينة هو إشارة إلى قدرته على التحليل.

ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى نجد:

- أن يميز بين الأدلة الداعمة لوجهة نظر معينة من الأدلة الغير الداعمة.

- أن يفرق بين الأمور الواقعية والأمور المثالية.

- أن يميز النتائـــــــج من الأمثلة الداعمة لها.

- أن يقارن بين نظريتين فـــــي محاور معينة.

- أن يبين نقاط القوة ونقاط الضعف في نظام معين.[2]

**المستوى الخامس/التركيــب:** وفيه يتم تكوين بنية كلية جديدة لم تكن قد وجدت من قبل، وتظهر بأسلوب جديد و مبتكر ومتميز، فقد يتضمن هذا المستوى إنتاج أفكار جديدة على شكل قصة أو رواية أو مسرحية أو قصيدة.

إذن فالتركيب يتضمن قدرة المعلم على معالجة مجموعة العناصر لإيجاد رؤية جديدة أو تكوين شكل جديد. " ولعل ألعاب الأطفال المتمثلة بإمكانية بناء أشياء(بيوت، سيارات .... .....الخ)من مجموعة من القطع البلاستيكية خير مثال على القدرة على التركيب".

[1] - عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- مرجع سابق- صفحة 70.(أنظر المرجع).
[2] - عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- مرجع سابق- صفحة 71/72.(أنظر المرجع).

وحتى يتمكن الفرد من تجميع العناصر والأجزاء لتشكل كلا واحدا وتشكل بناءا جديدا لم يكن موجودا في الأصل، فإنه لا بد له من الإحاطة بتلك العناصر و الأجزاء وفهم العلاقات التي تربطها والمبادئ التي تحكم تلك العلاقة.

ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى نجد ما يلي:

- أن يقترح طريقة معينة في التحقق من فرضية.

- أن يقترح خطة لإجراء مشـــــــــروع معين.

- أن يصمم تجربة لإثبات أن التعزيز يعمل على تقوية السلوك.[1]

**المستوى السادس/ التقويـــــم:** ويقصد بالتقويم أن يعطي المتعلم رأيه وأن يصدر حكمه على موضوع ما أو موقف محدد، وفي هذا المستوى يتوقع من المتعلم أن يقيم و يثمن الموضوع أو الشيء المراد تقويمه بالإضافة إلى تقديم الأدلة والمحطات التي اعتمد عليها في حكمه.

"وقد يعتمد الحكم على أدلة داخلية متعلقة بخصائص الشيء المراد إصدار الحكم فيه أو عليه، كاكتشاف الأخطاء المنطقية في البراهين ، أو استخراج الأخطاء الإملائية و القواعدية في مقالة محددة، أو اقتراح المفهوم الواحد بدلالات مختلفة في نفس السياق.....الخ".

وقد يعتمد الحكم على محكات خارجية محددة مسبقا، كالحكم على جودة المحاضرة (الدرس)من خلال: تغطية الموضوع، جودة الأفكار، قدرة المحضر على إيصال الفكرة، مهارات الاتصال لديه، وضوح صوته، ردود الفعل تجاه النقد،.....الخ.

ومن الأمثلة على الأهداف في هذا المستوى:

- أن يحكم على الأدلة ما إذا كانت تدعم نتيجة معينة أو تفحصها.

- أن يحكم أي الفريقين أفضل بعد مشاهدة مباراة في كرة القدم.

- أن يميز بين الصواب والخطأ.

- أن يعلق على قرار معين.[1]

[1] - عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- نفس المرجع- صفحة73/72.(أنظر المرجع).

## 2/ التحصيل الوجداني( المجال الوجداني):

ويحتوي هذا المجال على الأهداف المتعلقة بالاتجاهات والعواطف والقيم، كالتقدير و الاحترام و التعاون، أي أن الأهداف في هذا المجال تتعلق بالعواطف و الانفعالات، وقد صنفه بعض علماء التربية في خمسة مستويات هي:

**أ/ الاستقبـــــــال:** وهو توجيه الانتباه لحدث أو نشاط ما، ويتضمن المستويات التالية: الوعي أو الإطلاع - الرغبة في التلقي – الانتباه والمراقبة.

**ب/ الاستجابـــــة:** وهو تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة بشكل من أشكال المشارك، وهو يتضمن المستويات التالية: الإذعان في الاستجابة – الرغبة في الاستجابة – الارتياح للاستجابة.

[1] - عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- مرجع سابق- صفحة 74/73.(أنظر المرجع).

**جـ - إعطاء قيمـــة**: (التقييم)وهي القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معين أو ظاهرة أو سلوك معين، ويتصف السلوك هنا بقدر من الثبات والاستقرار بعد اكتساب الفرد أحد الاعتقادات أو الاتجاهات التالية: - تقبل قيمة معينة.- تفضيل قيمة معينة.- الاقتناع بقيمة معينة.

**د/ التنظيـــــــــم:** وهو عند مواجهة مواقف أو حالات تلائمها أكثر من قيمة، ينظم الفرد هذه القيم وقرر العلاقات التبادلية بينها ويقبل أحدها أو بعضها كقيمة أكثر أهمي، وهو يتضمن المستويات التالية:

- إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة.

- ترتيب أو تنظيم نظام القيمة أو تطوير نظام القيم: وهو عبارة عن تطوير الفرد لنظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءا من شخصيته.[1]

**3/ التحصيل السلوكي( الجانب السلوكي):**

هناك جملة من الأنماط السلوكية ذات العلاقة بتحصيل المتعلم والتي يتم من خلالها إحداث التغيير لديه، نذكر منها:

أ/ **الإيمان المترجم بالعمل:**يقول الدكتور عيد ديراري " أن الممارسات السلوكية للمتعلم تظهر فيما يلي:

- استعمال حركات الجسم داخل القسم، مما يضفي الحيوية على الموقف الصفي والانتباه.

- الثناء على أداء الطلاب وأعمالهم وتشجيعهم.

- تدريس المادة وكأنها قضية( تتعلق به) يؤمن بها.

- استخدام أسئلة ومعلومات إضافية تثري المادة المدروسة.

[1]- عبد الله الصمادي و ماهر الدرابيع- **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**- مرجع سابق- صفحة 65.(أنظر المرجع).

- طرح الأسئلة والتساؤلات.

هذا ما يساعد المتعلم على الطرح العميق للمادة المدروسة."

ب/ **الثقـــــة:** إن اعتراف المعلم بأهلية المتعلم للتلقي عن المعلم وعن سلامة العلاقة بينهما هي ضرورية لعملية التعلم ولإحداث تفاعل مستمر، وعملية الأخذ والعطاء بين الطرفين تكون قوية وفعالة وتعطي دافعية كبيرة للتعلم، وتترجم لغة الثقة فيما يلي:

- تشجيع المتعلمين والثناء على سلوكهم المرغوب فيه، وهذا ما يجعل المتعلم يواصل العطاء ويدفعه إلى زيادة محصوله التعليمي.

- تحويل بعض المخالفات السلوكية البسيطة إلى محاكمات أخوية مرحة.

- الإيمان بقدرة المتعلم بالاستقلالية والقدرة على السلوك الحسن.

جـ - **الاتصال الفعال:** الاتصال الحقيقي هو الذي يسعى إلى إكساب المتعلم طريقة فكرية منتجة يتوصل بها إلى أفكار، وأن يتعلم من خلاله محاكاة الأفكار وكيفية الحكم عليه، هذه القاعدة الفطرية تكون الأساس الذي يوزن به الفكر ويعرف بها الصحيح من الخطأ، فليس التذكر أو كم المعلومات المحفوظة هو المهم، بل المهم نوع المعلومات التي تفرزها هذه القاعدة الفكرية، لهذا فهناك طريقة خاصة في الدرس وهي أنه يجب أن تدرس المعلومات للعمل بها، وأن يتلقاها المتعلم إحساسا ناتجا عن فكر مؤثر، وبهذا يستطيع تحقيق الفهم وأداء ما فهم بشكل مؤثر.[1]

د- **المرونـــــة والانطلاق والطلاقة:**

المرونة: وهي القدرة على هضم المعلومات بعد قياسها وفق القاعدة الفكرية وتصنيفها وربطها بالوسائل والأساليب والأهداف.

أما الانطلاق: فهو التحرك من نقطة منها إلى الهدف المبرمج والمنشود.

أما الطلاقة: فهي السلاسة في إدارة عملية المرونة والانطلاق.

[1] - رسمي علي عابد- **ضعف التحصيل الدراسي( أسبابه وعلاجه)**- دار جرير- الأردن – 2008 – 57/54 (أنظر المرجع).

أما عن علاقة كل هذا بتحصيل الطالب، فهي علاقة تلازمية إن استخدمها، لها أدوات وجوانب معرفية.

* أما الأدوات فتتمثل فيما يلي:

- استخدام الوسائـــــــــل التعليمية المختلفة.

- التجريب فيما يحتاج لورش عمل أو مختبر.

- حسن استخدام تقنيات التعليم وتقنيات الحياة.

* أما الجوانب المعرفية فتتمثل فيما يلي:

- الاطلاع على أنماط سلوكية مختلفة والقيام بها واستخدامها.

- تحليل التغذية الراجعة بأنواعها المختلفة.

- تعديل الأسلوب أثناء السير وفقا للموقف التعليمي والمستجدات.[1]

[1] - رسمي علي عابد- **ضعف التحصيل الدراسي( أسبابه وعلاجه)**- نفس المرجع - صفحة 62/56 (أنظر المرجع).

**خلاصـــــــة :**

نستنتج من هذا الفصل أن التحصيل الدراسي يمثل اهتماماً مشتركاً لجميع الهيئة التربوية والمنشغلين بقضية التربية والتعليم ،فنجاح التعليم في مؤسسة تربوية ما يظهر من خلال جودة مخرجاتها "نوعية التعليم الجيد الذي اكتسبه المتعلم خلال مرحلة معينة" ،والنوعية تكون على جميع المستويات التحصيلية "المعرفية ،الوجدانية،السلوكية " المعرفية تتمثل في التذكر،الاستيعاب ،الفهم ....الخ ،الوجدانية تتمثل في الاتجاهات ،القيم واكتشاف العواطف والانفعالات الموجودة في المادة المدروسة ،السلوكية تتمثل في الأعمال المنجزة داخل القسم ،تحويل المكتسبات القبلية في وضعيات جديدة...

# الفصل الرابع

## أساليب التقويم في المقاربة بالكفاءات وأثرها على أنماط تحصيل المتعلمين

### المبحث الأول: التقويم في المقاربة بالكفاءات واللغة العربية

### تمهيد

1- التقويم في المقاربة بالكفاءات

1/1- مفهوم التقويم في المقاربة بالكفاءات

2/1- متطلبات تقويم الكفاءات

3/1- خصائص التقويم المركز على الكفاءات

2- اللغة العربية

1/2- ماهية اللغة العربية

2/2- أهم ما مس اللغة العربية من إصلاحات

3/2- آليات تفعيل اللغة العربية

### المبحث الثاني: أثر أساليب التقويم التربوي على نمط التحصيل الدراسي

1- أثر أسلوب الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلم

2- أثر أسلوب التقويم المستمر على الجانب الوجداني للمتعلم

3- أثر أسلوب انجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.

### خلاصة

**تمهيد :**

يتضمن هذا الفصل التقويم في بيداغوجية الكفاءات الذي يسعى إلى تنمية قدرات المتعلم ومستوى كفاءته في كمادة دراسية معينة وذلك التعرف على مدى تحقق الهدف التربوي الذي رسمته المنظومة التربوية الجزائرية في صياغة المناهج الدراسية ، ويندرج تحت هذا الفصل مفهوم التقويم في هذه البيداغوجية الحديثة ،متطلبات هذا التقويم إضافة إلى خصائصه.وكذلك اللغة العربية التي شهدت نقلة نوعية في تعليمها في جميع مراحل التعليم من حيث تحدياتها وآليات تفعيلها والمحافظة عليها ، وكذلك احتوائه على أساليب التقويم التربوي أثرها على أنماط أو جوانب التحصيل سواء المعرفية،الوجدانية ،السلوكية.

## الفصل الرابع: أساليب التقويم في المقاربة بالكفاءات وأثرها على نمط تحصيل المتعلمين

### المبحث الأول: التقويم في المقاربة بالكفاءات واللغة العربية

### 1/ التقويم في المقاربة بالكفاءات

### 1-1/ مفهوم التقويم في المقاربة بالكفاءات:

تقويم الكفاءات هو " مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم بكل كفاءة واقتدار"

يعتبر التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية فهو يمتد على كل مراحلها إلى أن يلتف حولها فيكون قبل التعلم وأثناءه وبعده . ولا يتوقف عند معرفة الخطأ أو النقص أو العقبات التي تصادف التلميذ أو الأستاذ ،كما لا يتوقف في خانة التركيز على التلميذ كإعطاء علامة له ، ولا يحدد بزمن معين من حصة الدرس ولا بموقف معين منها . بل هو جزء من الممارسات التي تتم في قاعة الدرس بشكل منسجم بين المعلم والمتعلم ، ويكون أحيانا نتاج إفرازات تقتضيها طبيعة العملية نفسها كأن يلاحظ المعلم في ملامح وجه التلميذ نوع من الحيرة والتساؤل التي لم تتبلور بعد في ذهنه وغير المعلن عنها من قبله تصريحا أو تلميحا، فالتقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر أحد أهم المحاور التي تتطلب عناية خاصة، ذلك لأن التجديد في صياغة المناهج يتطلب حتما تجديدا في التقويم.

تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعالة، و المبدأ الأساسي في ذلك هو أن يجرى هذا التقويم في سياق معين بمعنى:

- أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في بداية التعلم.
- أن يكون التقويم شاملا قدر الإمكان و أن يستدعي اللجوء إلى عدد معتبر من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ أي المعارف و المعارف الفعلية ،المهارات و المعارف السلوكية.
- أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم كالملاحظة، المقابلة، تحليل النتائج..... الخ.
- أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط مما يساهم في إنماء الكفاءة.

- أن يبنى على حكم المعلم القائم على معايير متعددة و محددة، يطلع عليها التلاميذ[1].

**2-1/ متطلبات تقويم الكفاءات:**

هناك عدة متطلبات ينبغي على المعلم التعرف عليها لتقويم الكفاءات من بينها:

- يتطلب تقويم الكفاءات التعرف على الأهداف العامة وتحديدها.
- يتطلب تقويم الكفاءات اشتقاق الأهداف الإجرائية من الأهداف العامة.
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد مدى قدرة المتعلم على انجاز عمليات معقدة.
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد المهمات والأنشطة الضرورية التي تدل على امتلاك المتعلم للكفاءة المطلوبة.
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد الكيفيات التي يستخدمها التلميذ ليعبر عن اكتسابه للكفاءة المطلوبة.
- يتطلب تقويم الكفاءات تحديد محكات لجودة وإتقان العمل المنجز من طرف المتعلم.

كما تجدر الإشارة إلى أن هناك مهارات يجب أن تتوفر في المعلم حتى يقوم بتقويم الكفاءات على أحسن وجه، نذكر منها:

- مهارة صياغة الأسئلة : وهي من المهارات المهمة لإثراء عملية التعلم، فيجب أن يكون السؤال واضحا وغير معقد ومفهوم.
- مهارة الملاحظة : حيث يلاحظ المتعلم ملاحظة علمية ، من حيث طريقة عمله، كيفية تعلمه وكيفية انجازه ، نتائجه..... الخ.
- مهارة الحوار البيداغوجي: هناك الكثير من المتعلمين من لا يستطيعون التعبير عن نقائصهم ، فعن طريق الحوار يسمح لهم بالتساؤل والتعبير عن كل ما يجدونه عقبة أمام تعلمهم.
- مهارة تحليل النتائج وتفسيرها : وهنا يحدد المعايير والمؤشرات التي يلجا إليها عند إصدار أحكامه على نتائج تلاميذه. [2]

[1] فريد حاجي - **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات** - دار الخلدونية للنشر والتوزيع – الجزائر- صفحة 65.

[2] - خطوط رمضان- **استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**- مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية- جامعة المسيلة- الجزائر- 2010/2009- صفحة105/104.

**3-1/ خصائص التقويم المركز على الكفاءات:**

نظرا للتغييرات التي حملتها المقاربة بالكفاءات في صياغة المناهج الدراسية ، فإن التقويم باعتباره أحد أهم مكوناتها، لا بد أن يكون متميزا عن أساليب التقويم التقليدي ، ولإبراز أهم خصائص التقويم المركز على الكفاءات يمكننا ذكر العناصر التالية:

- إنه تقويم يقوم على تمييز أداء الفرد عوض معرفة نسبة التحصيل أو مدى تحقق الأهداف الإجرائية

- تكون الاختبارات ووسائل التقويم المختلفة موجهة نحو معرفة ما يستطيع المتعلم إنجازه.

- لا يكون التقويم مقيدا كلية بالمحيط الدراسي بل ينبغي أن يتم في انسجام مع الوسط الذي تطبق فيه برامج التكوين أي العمل على أن يكون تقويما تكوينيا موسعا.

- إذا كان التنسيق في التقويم التقليدي قائما على الانتقال من مستوى لآخر الفصل بين المستويات ، فإن التقويم المركز على الكفاءات يقوم على قياس الكفاءات بين مختلف المستويات التعليمية مراعاة مستوى الكفاءة

- التوسع في استعمال وسائل التقويم المساعدة أكثر على التقويم التكويني خاصة الملاحظة والمقابلة.

- تقويم موسع إلى وسائل تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

- تقويم يؤدي إلى معرفة قدرة المتعلم على تحمل المسؤولية من خلال مواجهة وضعيات هي مشكلات عملية.

- الشهادة الممنوحة لا تثبت فقط مستوى تعليميا معينا ، وإنما تثبت تحقق كفاءة أو عدد من الكفاءات في إطار برنامج التعليم.

- تقويم يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وبالتالي فإنه لا يجعلهم في نفس نقطة الانطلاق وبالتالي لا تقوم الكفاءات بصفة مقننة وهذا ما يؤدي إلى عدم الاقتصار على الامتحانات المدرسية التقليدية كصيغة تقويمية[1].

[1] - خطوط رمضان- **استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**- مرجع سابق- صفحة107/106.

- لا يقوم المعلم المتعلمين بمقارنتهم مع بعضهم البعض ، ولكن المقارنة تتم بين المهمة المطلوب إنجازها وما تم إنجازه فعلا من طرف التلميذ ، وماذا بإمكانه فعله لو كان أكثر كفاءة.

- و للتأكد من تحقق الكفاءات في مختلف المستويات التعليمية ، لا بد من توفير سجلات للكفاءات المحققة خاصة بكل متعلم ، وهو ما يؤكد تفريد التعليم و استمراريته عن طريق بناء المعرفة.[1]

[1] - خطوط رمضان- **استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**- مرجع سابق- صفحة107.

## 2/ اللغـــــــــة العربية:

### 2-1/ ماهية اللغة العربية:

اللغة العربية هي اللغة الوطنية الرسمية، ولغة المدرسة الجزائرية، وإحدى المركّبات الأساسية للهويّة الوطنية الجزائرية، وأحد رموز السيادة الوطنية وأساسها الرئيس، ولهذا فعلى المدرسة اليوم أن تجتهد في تغذية البعد الثقافي للتلاميذ، وصقل أذواقهم ووجدانهم ، وذلك من خلال تبنّي استراتيجيات تثمّن اللغة العربية و تجعلها تنافس اللغات الأخرى حتّى تتمكّن من استيعاب التطوّرات العلمية والتكنولوجية والحضارية. وعلى المدرسة أن تعمل على استعادة التلاميذ الثقة بلغتهم، والاعتزاز بثقافتهم، ممّا يعزّز لديهم الشعور بالانتماء للأمّة، وتأكيد هويّتهم الثقافية والحضارية، فيتزوّدون بالثقة الكافية لتفتّحهم دون عقدة على مختلف الثقافات واللغات الأجنبية.

أما الهدف الأسمى من تعليم اللغة العربية فهو تزويد المتعلّمين بكفاءة يمكنهم استثمارها في مختلف وضعيات التواصل الشفهي والكتابي. ولم يعد المطلوب من تعليم اللغة العربية يقتصر على معرفة بعض النماذج الأدبية وبلاغتها مهما كان المستوى والنوع، ولا معرفة القواعد النحوية والصرفية فحسب،بل جعل التلميذ يبلغ أعلى مستوى من الفهم والإدراك واستعمال المعرفة، سواء على المستوى الشفهي أو الكتابي.

ينبغي استعمال اللغة العربية كلغة حيّة، وعلى المدرسة أن تزوّد المتعلّم بمعرفة متينة في الآداب والثقافة العربية القديمة والحديثة والمعاصرة. ولابدّ من إعادة الاعتبار للجانب الكتابي، خاصّة أنّ المكتوب أهم من الشفهي في العربية المنمّطة. و لابدّ أيضا من تخصيص مكانة لائقة في المناهج الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة، مثل الرواية والقصّة والشعر الحرّ والمسرح .....الخ، حتّى يتمكّن أطفالنا من معرفة من يمثّل هذه الفنون ، وعلى المدرّسين والبيداغوجيين في بداية التعليم والتعلّم أن يأخذوا في الحسبان المكتسبات اللسانية السابقة للتلاميذ، وذلك حتّى يكون الانتقال من العربية العامّية و الأمازيغية إلى لغة التعليم سهلا. وبهذا المنظور، يمكن للتعليم التحضيري أن يقوم بهذه العملية الانتقالية.[1]

إضافة إلى ذلك، فإنّ تكنولوجيات الإعلام والاتّصال الجديدة – التي تشكّل عامل إثراء لبيداغوجيا اللغات من خلال تطبيقها خاصّة – سيزداد الطلب عليها تدريجيا (برمجيات،

[1] - بن عبد الله محمد- **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح** – دار الغرب للنشر والتوزيع- وهران - 2005 –صفحة16/15.(أنظر المرجع).

برامج تعليمية، ألعاب .....الخ) كلّما كان المدرّس يدرك أهمّيتها ويعرف كيف يستخدمها لبعث الحيوية في تعليم اللغة العربية.

وزيادة عن محاولات تكييفه في فترات مختلفة، فإنّ تعليم اللغة العربية يجب أن يهدف إلـــــى:

- إدماج مكتسبات اللغوية المعيشة للمتعلم في بداية التمدرس.

- ضمان الكفاءات الأساسية الأربع للاتّصال، فهم المنطوق، فهم المكتوب، التعبير الشفهي، التعبير الكتابي.

- تمكين المتعلّم من المكتوب وقراءة النصوص مبكّرا (الأولوية للكتّاب الجزائريّين ذويّ المكانة المعترف بها).

- تنويع أنماط النصوص المدروسة أو المنتجة، السردية منها، الوصفية، العرضية، الحجاجي، وكذا المكتوب الوظيفي كالملخّص، الخلاصة، التقرير، الالتماس، الطلب،..... الخ.[1]

[1]- بن عبد الله محمد- **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح** – مرجع سابق – صفحة 17.(أنظر المرجع).

**2-2/تحديات إصلاحات اللغة العربية في الجزائر:**

**أ/ أمرية 16 أفريل 1976:** كانت المدرسة الأساسية وليدة الإصلاح الذي شرع فيه منذ بداية السبعينات، إلى أن عممت المدرسة الأساسية خلال سنة 1980، وشملت جميع الأطوار سنة 1989.

وقد شهد تعليم اللغة العربية مع هذه الأمرية عدة إصلاحات وتحسينات أدت إلى نقلة نوعية في تعليم اللغة العربية في مختلف مراحل التعليم، وصاحبها تطور في تعريب التعليم الأساسي بأطواره الثلاث، وتعريب التعليم الثانوي و تعريب العلوم الإنسانية و الاجتماعية في الجامعة، والشروع في تعريب العلوم الأساسية والتقنية، ومحاولة تعريب المحيط والإدارة.

**ب/ المجلس الأعلى للتربية:** والذي تم تنصيبه يوم 26 فيفري 1996، وذلك للقيام بتقييم نقدي عقلاني وموضوعي للمنظومة التربوية تقييما مبنيا على ضوابط علمية و بيداغوجية، منسجم مع متطلبات آفاقنا الوطنية ومتكيف مع حقائقنا الوطنية.

وقد حاول المجلس الأعلى للتربية أن يقدم تصورا جديدا للنظام التربوي في بلادنا لكي يكون مواكبا لحركة المجتمع الجزائري، مترجما لطموحه وتوجيهاته المستقبلية، بعد أن قدم تشخيصا للقطاع التربوي في جوانبه المختلفة.

وقد نص على أنه ينبغي في تدريس اللغة العربية ما يلي:

- أن تعتبر المرحلة الأولى من التعليم الأساسي أهم المراحل على الإطلاق، ولذلك يتوجب تخصيص فترة تمهيدية كافية تضمن التكيف التدريجي للطفل وتعده للتعلم اللغوي السليم.

- أن تتوجه الجهود في تعليم اللغة العربية إلى الجوانب الفكرية، وبناء الوجدان وتهذيب الذوق لدى المتعلم، وأن تصحح الأخطاء التي علقت به كمفهوم اللغة العربية وأهداف تدريسها ووظائفها المختلفة، لأنها الوسيلة الأساسية لاستيعاب التحولات العلمية والتكنولوجية المعاصرة.[1]

[1]- محمد الأمين خلادي - **مجلة المجتمع العربي للغة العربية**، العدد الأول، السنة الأولى، ربيع الأول 1426ه، الموافق ل: شهر ماي 2005م، صفحة 195/194.

- أن تكون اللغات الأجنبية نافذة على العالم ووسيلة للاتصال والتفاهم مع الشعوب، وأداة لتطوير المعارف العلمية وتحويل التكنولوجيا ومواجهة تحديات العصر.

**ج/ اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية:** نصبت هذه اللجنة يوم 13ماي2000، وبعد أن شخصت الوضع ودرست بعناية حالة المنظومة التربوية السائدة في جميع مراحلها وفي علاقتها بالمنظومات الاجتماعية والاقتصادية الأخرى خلصت إلى جملة من الاقتراحات والتي منها ما هو استعجالي ومنها ما هو غير استعجالي.

ومن بين التصورات التي قدمتها اللجنة في إطار دراسات اللغات، هو العمل على تحقيق الأهداف الآتية:

- تقوية ودعم اللغـــــة العربية.

- الانفتاح على اللغات الأجنبية.

- ترقية اللغـــــــة الأمازيغيــة.

وقد جاء في وثيقة المنظومة التربوية أنه:" لا يمكن لإصلاح المنظومة التربوية أن يتحاشى النقاش حول تدريس اللغات، وأن اللغة العربية هي اللغة الوطنية والرسمية، فهذا المعطى ليس بقضية للنقاش،....."[1].

[1] - محمد الأمين خلادي - **مجلة المجتمع العربي للغة العربية**، مرجع سابق ، صفحة.195.

**2-3/ آليـــات تفعيل اللغة العربية:**

يقولون الأمة العربية أنها تواجه عولمة نكراء تسعى إلى بسط هيمنة الغرب الثقافية على بقية أصقاع العالم، وتتباهى بامتلاكها للوسائل التي تمكنها من ذلك، فإن لم تهتم بلغتها وتشديد الضنانة عليها- وقد غدت تمثل العنصر الوحيد الذي يحفظ لها رابطتها، ويجمع شتاتها ويضمن لها وحدتها- قد تتعرض لا محالة لمزيد من التفكك والتشرذم وتصبح في عداد المفقودين، فلا غور أن يهب أبنائها بجميع فئاتهم لنصرتها والتفكير في الآليات الفاعلة التي تسمح بدعمها وتطويرها فهي مسؤولية الجميع من مؤسسات التربية وأجهزة الإعلام والكاتب والقارئ والمدرس والمتعلم.

أ- **عدم التفريط في اللغة العربية:** وهي أولى الإجراءات التي يلتزم بها أنصار اللغة العربية في ظل الحملة المسعورة الرامية إلى تفكيك التكتل العربي الإسلامي، وعليه يجب عدم التفريط فيها والوقوف أمام من يشوهونها و يسخرون من المحافظين عليها لأنها تتسم في نظرهم بالقصور والتخلف الفكري والعجز عن تلبية مطالب العصر.

ب- **تفعيل المجامع اللغوية:** من الواجب تفعيل المجامع اللغوية الموجودة أو استبدالها بأكاديمية حديثة للسان العربي، بحيث يكون المفوض للتشريع لكل العالم العربي، وتتكفل بكل ما تحتاج إليه اللغة العربية، فتقوم بتبسيط قواعدها وأساليبها وتعمل على تكيفها مع العصر وتعتني باستحداث الطواعية اللازمة لتحبيبها إلى النشء والإقبال على تعلمها، وبالخصوص توحيد المصطلحات اللغوية العلمية في مختلف الأقطار العربية.

ج- **تدعيم اكتساب القدرة على التعليم السليم:** السعي المتواصل لإيجاد الطرق العلمية والأساليب النفسية التربوية المناسبة التي تحبب للمتعلمين لغتهم، واكتساب القدرة على التعبير السليم كتابة وقولا وإيجاد الطرق التي تساعد على بث هذه القدرة في التلاميذ وتخلصهم من الطرائق التقليدية التي تعتمد على السرد والحفظ، كما تركز على الجوانب الصورية في تعلم النحو والصرف وإهمال الجانب الوظيفي لاستخدام اللغة.[1]

[1] - بن عبد الله محمد- **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح** – مرجع سابق –صفحة 37/29.(أنظر المرجع).

د- **تفعيل حركة الترجمة:** يستوجب الاهتمام والتركيز أكثر على المجالات العلمية والفكرية والترجمة الآلية من اللغات الأجنبية إلى العربية ومن العربية إلى الأجنبية، وبهذه العملية يمكن القضاء على الثنائية المتناقضة في مجال استخدام اللغة العربية تدريبا وتأليفا في التعليم الجامعي لتتمكن اللغة العربية حينئذ من استعادة مكانتها الطبيعية كلغة للعلم والتعلم.

ه- **النشر الإلكتروني:** له أهمية كبرى بالنسبة للمتحدث باللغة العربية لأنه يسمح له بالحصول على فروع مختلفة من المعرفة والعلوم، لما يوفر له من إمكانات هائلة للتخزين المعلوماتي وما يقدمه للمتعلم من أدوات لتحصيل المعرفة بالإضافة إلى أنه يحقق للثقافة واللغة العربية نوعية هائلة من حيث وضعهما في موقع مع الثقافات العالمية السائدة الآن، لأن اللغة هي محور المنظومة الثقافية وهي الوسيلة الوحيدة للمحافظة على الهوية والخصوصية الثقافية.[1]

[1] - بن عبد الله محمد- **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح** – مرجع سابق– صفحة 37/29. (أنظر المرجع).

## المبحث الثاني: أثر أساليب التقويم التربوي على نمط تحصيل المتعلمين

### 1/ أثر أسلوب الاختبارات على الجانب المعرفي للمتعلم.

بعد أن عرفت الامتحانات التقليدية الكثير من النقد والتشكيك في مصداقيتها، ظهر نوع آخر من الاختبارات في ظل المقاربة بالكفاءات والذي عرف بالاختبارات التحصيلية وهي الاختبارات التي تقيس لنا الأهداف الخاصة بمستويات المعرفة ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.

إن الأثر الذي يلحق المتعلم من الاختبارات التحصيلية هو أثر كامن وراء عدة نقاط يستشف منها قوته وقابليته للقياس نذكر منها الآتي:

- معرفة مستوى النمو والتقدم لدى المتعلم خصوصا إذا كانت الاختبارات فصلية، فالمتعلم الجاد سيعمل على تخطي النقائص في الاختبارات النهائية على حسب النظام المعمول به والذي تنتهجه المؤسسة، هذا ما سينعكس حتما على نتائجه النهائية والمصيرية.

- تحدد الاختبارات الفروق الفردية بين مجموع التلاميذ في القسم الواحد وفي مختلف المواد ، ولمعرفة المتعلم بها ستدفع به إلى الالتحاق بالركب الذي يعلوه في الترتيب المنبثق عن نتائج الاختبارات التي خضع لها جميع المتعلمين.

- تحسين درجات المتعلمين إلى جانب باقي وسائل التقويم وتشجعهم على المذاكرة الدائمة، وإثارة دافعيتهم لها وهي بهذا تثير حماس المتعلمين على الإنجاز والتقدم.

- بنودها تضمن بدرجة كبيرة التمكن من الإحاطة بالموضوع المراد قياسه ، حيث نجد عدد الأسئلة كبير وبالتالي إذا لم يستطع المتعلم الإجابة على بعض الأسئلة استطاع الاستفادة من أخرى من خلال الإجابة عليها.- أسئلتها دقيقة ومحددة غير قابلة للتأويل.وهنا يمكن أن يكون لها ذلك الأثر السلبي على نتائج المتعلم الذي لا يستطيع الاسترجاع الكلي للمعلومات الملقنة والمطلوبة منه في موضوع الاختبار.[1]

- تتمتع بدرجة من الثبات والبعد عن التقدير الذاتي وبالتالي فللمتعلم ذلك الحظ الأوفر من العدل في التصحيح والحصول على العلامة المستحقة فعلا.

[1] - ابراهيم محمد عطا- **المرجع في تدريس اللغة العربية** - مركز الكتاب للنشر والتوزيع- القاهرة- 2005 – صفحة 394/393(أنظر المرجع).

كما تستند الاختبارات التحصيلية في التأثير الحاصل من خلالها على التحصيل المعرفي للمتعلمين على الآتي:

- أن يكون الموضوع مطابقا للمنهاج الرسمي الساري المفعول به.
- أن يبنى الاختبار بكيفية تسمح بتقويم مكتسبات ومعارف التلاميذ في وضعيات معهودة.
- أن تكون وضعيات التقويم المقترحة متدرجة وفق تزايد تعقيد العمليات الذهنية الضرورية لحلها.
- أن تكون وضعيات التقويم ودعائمها متنوعة تمكن من تغطية مجالات عريضة من المنهاج.
- أن يتم تقويم النتاجات الكتابية للتلاميذ باعتماد جملة من المعايير المحددة مسبقا.

هذا كله وغيره ينعكس بتلك الصورة الواضحة على التحصيل المعرفي للمتعلم الذي لطالما كانت الاختبارات ذلك الهاجس الكبير الذي ينغص عليه نومه وأكله وشربه كلما حان موعدها.[1]

[1] - أحمد الزبير- **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**- مفتشية التربية والتعليم- الجزائر- صفحة 24.(أنظر المرجع)

**2/ أثر أسلوب التقويم المستمر على الجانب الوجداني للمتعلم**

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

فالتعبير وسيلة للإفصاح عما في النفس من مشاعر و عواطف وأفكار، ويكون هذا الإفصاح باللفظ مصحوبا بالإشارة،وتغيرات الوجه و النبرات الصوتية و هو إلى ذلك وسيلة للتواصل بين الأفراد و المجتمعات و بواسطته يتم الفهم و الإفهام و تنقل الأفكار و المعطيات إلى الآخرين، وعبر قنواته يتم التعلم و الإبداع. خصوصا التعبير الشفوي الذي يوظف مع أغلب المواد المقررة ،فهويطوّر مهارات المتعلم اللغوية ، و يكوّن شخصيته بوساطة التواصل والروابط الفكرية و الاجتماعية و الثقافية ، و غرس الشجاعة و الجرأة الأدبية في تناول الكلمة ومن ثم فإن التعبير الشفوي يساهم في القضاء على بعض المظاهر السلبية للمتعلمين كالخجل و الانزواء..... ،مما يسمح لهم بالمشاركة داخل القسم والتي تعتبر من الأساسيات في عملية التقويم المستمر مما يقتضي تنمية قدراتهم على المطالعة الجيدة والترغيب فيها ، وترتيب أفكارهم و الدفاع عنها بالحجة في الوقت المناسب.[1]

ومن خلال مكونات التقويم المستمر وما يعتمد عليه في عملية التقويم والتقييم يكتسب المتعلم ما يلي:

- تعبير المتعّلم عن أفكاره بسهولة و يسر،وبطريقة محكمة، وهذا بالتعود على المشاركة.
- يستعمل الكلمات استعمالا حقيقيا و مجازيا، حيث يدمج تعليماته في استعمالات مختلفة.
- يحلّلُ القضايا إلى عناصرها وإعادة تركيبها وبالتالي الفهم السوي والقوي للموضوع المطروح سواءً كان اختبارا أو موضوعا تقويميا عاديا.

[1] - أحمد الزبير- **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**- مرجع سابق- صفحة25(أنظر المرجع).

- يؤيد رأياً أو حكماً أو يفّنده مع التعليل مما يجعله يتدرب على المناقشة الفاعلة، و يكتسب الجرأة على المواجهة و الإقناع.

- يوظّف المكتسبات اللغوية بشكل جيد، مما يجعله قادرا على تغيير مجرى الحديث وفق متطلبات الموقف.

- كما يكتسب المتعلم المناقشة التذوقية، حسن الأسلوب الإنشائي، كتابة الأفكار بطريقة منسجمة، اكتشاف الانفعالات والعواطف الموجودة في النص، كتابة النصوص بوضوح.

**3/ أثر أسلوب انجاز المشاريع على الجانب السلوكي للمتعلم.**

خصص منهاج اللغة العربية لسنوات الطور الثانوي أهمية بالغة لنشاط الأعمال التطبيقية ، وهو نشاط تطبيقي تقويمي علاجي يهدف إلى:

- إجراء الأعمال التطبيقية على المكتسبات النظرية وذلك من أجل تشخيص نقائص التلاميذ و علاجها.
- تجنيد المعارف النظرية والمهارات، وتفعيلها في وضعيات دالة جديدة.
- تدعيم مكتسبات التلاميذ، وتنميتها، كممارسة اللغة ممارسة صحيحة، وفق الأحكام والمعايير المدروسة.
- متابعة المتعلمين، ومراقبة مدى تحكمهم في المكتسبات المعرفية و اللغوية.

يتناول الأستاذ في نشاط الأعمال التطبيقية تمارين تطبيقية متنوعة، ومهام و أنشطة في الجوانب اللغوية المتعلقة ب:

أ - قواعـــــد اللغــة العربيــة.

ب -التراكيب والمفـــــردات.

ج- الصيغ الصرفية والنحوية.

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

تُأتي حصة الأعمال التطبيقية ثمارها المرجوة إذا أعدت و فق مجموعة من العمليات المخططة سلفا خارج الحصة، وتتمثل في:

- تحديد أهداف الحصة التي تبني الكفاءة المستهدفة.
- ضبط الأفعال السلوكية والمهارات التي تترجم الأهداف المسطرة.
- ضبط الأنشطة و المهام التي سيتم تناولها في الحصة التطبيقية، سواءً بإحضار المشاريع التي كلف المتعلمين والتي أنجزوها خارج القسم، أو بأخذ تطبيقات حينية أو آنية يقوم بها المعلم مع المتعلمين استفسارا وحلا لتمكين المتعلمين مما يعانونه من نقص فيما استفسروا عنه.[1]

[1]- أحمد الزبير- **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات**– مرجع سابق - صفحة 26/25.(أنظر المرجع)

- يصحح المعلم التمارين مع المتعلمين بطرقة حوارية على السبورة.
- يستغل نص القراءة لمعالجة بعض الوضعيات اللغوية والتعبيرية .
- يجند المتعلمين معارفهم و مكتسباتهم لمواجهة أوضاع المشكلـــة.
- يتم التصحيح بالكيفية المناسبة لكل وضعية تربوية، بإشراك المتعلمين.
- يقدم المتعلمين المكلفين بإنجاز المشروع الذي يحمل الكفاءة المستهدفة من الدرس أو الحصة بإلقائه أمام زملائهم، ثم التحاور حوله، مناقشته ونقده أو تقييمه، والاستفادة منه لإضفاء وإثراء ما تم التحصل عليه في الحصص النظرية.[1]

يجب أن يراعى في إنجاز المشروع جملة من الاعتبارات لكي يكون له ذلك الأثر المرجو على التحصيل السلوكي للمتعلمين من أبرزها:

- أن يرتبط بالكفاءات القاعدية التي حددها المنهاج.
- أن ينسجم مع ميول المتعلمين واهتـمامـاتـهـــم.
- أن يسايـــــر مستواهـــــم العقلي و المعرفـــي.
- أن يرتبـــــط بخبراتهـــــم السابقـــــــــــة.

*** أهـــــــداف المشروع:**

يمكننا تلخيص أهداف المشروع البيداغوجي في النقاط الآتية:

- إخراج اللغة من الجانب النظري إلى الجوانب التطبيقية،وإضفاء الحيوية عليها.
- تنمية قدرات المتعلمين على الاختيار و التخطيط و البحث و التعبيـــــــــــر.
- تنمية روح التفكير الحر، والنقد الموضوعي.
- الحيازة على روح المبادرة و الاعتماد على النفس في البحث والتقصي.
- تنمية روح التعاون الاجتماعي ضمن الفوج،والمساهمة الايجابيـــــــة.
- تنمية روح الاستقلال و المسؤولية عند انجاز المهام،واتخاذ موقـــــف.
- تنمية المواهب الشخصية وروح الابتـــــكار.
- تنمية القدرة على الفهم و الإفهام وتناول الكلمة أمام الحضور.
- تنمية القدرة على اختيار الأفكار و تصنيفها وترتيبـــــــــــها.
- تنمية القدرة على التحليل و التركيب و التقويم.

[1] - أحمد الزبير- **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات** –مرجع سابق- صفحة 26.(أنظر المرجع)

- تنمية القدرة على الحوصلة في منتوج شفهي أو كتابي.[1]

هذا ما يضفي ويظهر ذلك التغير الواقع على التحصيل السلوكي أو الجانب السلوكي المعاملاتي للمتعلمين داخل وخارج القسم، من خلال النقاش الجاد أو أثناء الحوار العادي، في الملاحظة أو التفسير للوقائع والأحداث، القدرة على التطبيق، القدرة على التنسيق، القـــدرة على التـــركيب والإتيان بالجديد، وكذا إتقان استعمال اللغة العربية، إنتاج بحوث أدبية، استغلال ما يطالعه في وضعيات جديدة.....الخ.

[1] - أحمد الزبير- **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات** – مرجع سابق- صفحة 28(أنظر المرجع).

**خلاصـــــة :**

خلصنا في هذا الفصل إلى أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يتوقف عند إصدار حكم أو علامة على تحصيل المتعلم ،بل يكون تقويما شاملا قدر الإمكان بحيث يشارك المتعلم بشكل نشط في عملية التقويم ومن ايجابيات هذا التقويم أنه يراعي الفروق الفردية ،إضافة إلى انه يقوم بتمييز أداء الفرد عن أداء غيره ولا يقارنه به ،كما أن هذا التقويم في هذه البيداغوجية مناسبة في تناول تدريس اللغة العربية بجانب من التجديد والإبداع أنها تساعده على تنمية التفكير عند المتعلم بحيث تكون مساهمته فعالة في المجتمع في التعامل مع جميع المستجدات الحضارية التي عرفها العالم . وكذا الحفاظ على الهوية الثقافية الجزائرية .وبهذا فإن التقويم وأساليبه (الاختبارات ،التقويم المستمر ،انجاز المشاريع)يؤثر في جوانب شخصية المتعلم حيث تؤثر الاختبارات في الجانب المعرفي وأسلوب التقويم المستمر في الجانب الوجداني وانجاز المشاريع في الجانب السلوكي .

# الإطار العام

# الفصل الخامس

## الإطار الميداني للدراسة

## تمهيد

### المبحث الاول : الإجراءات الميدانية للدراسة

1- مجالات الدراسة

2- منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات

3- عينة الدراسة وكيفية اختيارها

### المبحث الثاني: تحليل تفسير وقراءة الجداول

1- خصائص العينة

2- تحليل الجداول الإحصائية للفرضية الأولى

3- تفسير نتائج الفرضية الأولى

4- تحليل الجداول الإحصائية للفرضية الثانية

5- تفسير نتائج الفرضية الثانية

6- تحليل الجداول الإحصائية للفرضية الثالثة

7- تفسير نتائج الفرضية الثالثة

## خلاصة

**تمهيد :**

البحث الميداني هو ذلك النوع من البحوث الذي يهتم في موقع واحد لدراسة مشكلة أو قضية تخص الموقع بالذات ،ومن مميزات البحث الإجرائي أو التطبيقي أنه يعالج قضايا محددة أو في مواقع معينة ولا يهدف إلى تعميم النتائج .

- يقوم الباحث فيه بتحديد العينات المستخدمة في الدراسة من حيث وصفها وشروط اختيارها والمتغيرات التي تحدث فيها وكذلك يستخدم فيه أدوات جمع البيانات سواء كانت استمارة أو مقابلة ..... الخ ثم الحكم عليها من خلال إجراء عمليات تقنينها بحساب صدقها وثباتها.

## الفصـــــل الخامـــــس:الإطار الميداني للدراسة

### المبحث الأول: الإجراءات الميدانية للدراسة

### 1/مجـــالات الدراســـة:

يعتبر تحديد مجالات الدراسة من الخطوات المنهجية الهامة، "فقد اتفق الكثير من المشتغلين في مناهج البحث الاجتماعي على أنه لكل دراسة ثلاث مجالات رئيسية: وتشمل المجال الجغرافي ويقصد به المنطقة أو البيئة التي تجرى أو أجريت فيها الدراسة البحثية، والمجال البشري ويضم مجموع وحدات الدراسة، والمجال الزمني ويقصد به الوقت الذي استغرقته الدراسة الميدانية للبحث".[1]

1/1- المجال الزمـــــــاني :كانت بداية الدراسة من تاريخ 2014/03/10 إلى غاية 2014/04/30، حيث فتحت لنا جميع الثانويات أبوابها خلال هذه الفترة بصدر رحب، فقمنا أولا بتجربة ميدانية لمعرفة ما إذا كانت أسئلة الاستمارة مفهومة لدى عدد من أفراد العينة وما الأسئلة الغامضة منها.....وذلك بثانوية بلكين الثاني، وكان ذلك يـــوم 2014/03/10 وقمنا باسترجاع الاستمارات أسبوعا بعد ذلك،وبعد التصحيحات التي أجريناها على الاستمارة توجهنا بها مباشرة للميدان، ومنه انطلقت عملية البحث الميداني.

2/1- المجال المكاني: فقد قمنا بتلخيصه في الجدول التالي:

ولاية أدرار هي ولاية حدودية تقع في الجنوب الغربي للجزائر. هي الولاية رقم 1 في تصنيف الولايات حسب التنظيم الإداري الجزائري، ويسود في الولاية المناخ الصحراوي، وأغلبية تضاريسها رملية مع مناطق جرداء صخرية في شمال الولاية ، وكما يغلب الطابع الريفي الحضري على الولاية، وحجم السكان فيها صغير نسبيا مقارنة بمساحتها.

| اسم المؤسسة | موقع المؤسسة | عدد الأفواج | مجموع التلاميذ | عدد الأساتذة |
|---|---|---|---|---|
| ثانوية بلكين الثاني | شارع محمد العطشان | 20 | 572 | 36 |
| ثانوية الشيخ المغيلي | حي 400 مسكـــن | 19 | 627 | 39 |
| ثانوية خالد بن الوليد | الحي الغربـــــــي | 25 | 889 | 46 |
| ثانوية المجاهد حكومي العيد | حي103 مسكـــــن | 23 | 629 | 49 |
| ثانوية أبي حامد الغزالي | حـــــــي قراوي | 19 | 565 | 36 |
| ثانوية القروط محمد تليلان | حي300مسكن تيليلان | 11 | 358 | 32 |
| مجموع بلدية أدرار | | 117 | 3640 | 229 |

[1] - محمد شفيق- **البحث العلمي الأسس، الإعداد** – المكتب الجامعي الحديث- الإسكندرية- 2004- صفحة 202.

3/1- المجال البشري: تمثل في جميع أساتذة مادة اللغة العربية بجميع الثانويات المذكورة أعلاه، أي جميع ثانويات بلدية أدرار والذين بلغ عددهم 31 أستاذا من أصل 229 أستاذا في جميع المواد والتخصصات.

**2/ منهج الدراسة وأدوات جمع البيانات:**

إن المنهج الذي ارتأيناه ملائما لدراستنا هذه وكغيرها من الدراسات البحثية في العلوم الاجتماعية والإنسانية لأنه الأكثر شيوعا واستعمالا في مثل هذه المواضيع هو المنهج الوصفي، "والذي يسعى إلى وصف الظاهرة وعناصرها وعلاقتها بالنتائج المتوصل إليها وتصويرها كميا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة وتصنيفها"،

يرتكز المنهج الوصفي على وصف دقيق وتفصيلي لظاهرة أو موضوع محدد على صورة نوعية أو كمية رقمية، وقد يقتصر هذا المنهج على وضع قائم في فترة زمنية محددة أو تطوير يشمل فترات زمنية عدة.

يهدف هذا المنهج إلى رصد ظاهرة أو موضوع محدد بهدف فهم مضمونها أو مضمونه أو قد يكون هدفه الأساسي تقييم وضع معين لأغراض عملية.

وبشكل عام يمكن تعريف هذا المنهج بأنه" أسلوب من أساليب التحليل المرتكز على معلومات طافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد من خلال فترة أو فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج عملية تم تفسيرها بطريقة موضوعية وبما ينسجم مع المعطيات الفعلية للظاهرة."[1]

وتجدر الإشارة إلى أن المنهج الوصفي يهدف كخطوة أولى إلى جمع بيانات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع اجتماعي وتحليل ما تم جمعه من بيانات بطريقة موضوعية كخطوة ثانية تؤدي إلى التعرف على العوامل المكونة والمؤثرة على الظاهرة كخطوة ثالثة، وهذا ما يتوافق مع ما ترمي إليه دراستنا في محاولة منا لإيجاد العلاقة بين أساليب التقويم التربوي وأثرها على أنماط تحصيل المتعلمين والإحاطة بها.

[1] محمد شفيق العلمي- **الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية** – المكتب الجامعي الحديث – الإسكندرية -1985-صفحة 106(أنظر المرجع).

نضيف إلى هذا المنهج أنه يعتمد في تنفيذه على مختلف طرق جمع البيانات، كالمقابلات الشخصية والملاحظة المباشرة وغير المباشرة، واستمارات الإستبانة وتحليل الوثائق والمستندات وغيرها[1]، حيث يتطلب وصف الظاهرة وتشخيصها قدرا كافيا من البيانات التي يتم جمعها بواسطة تقنيات بحثية يتوقف اختيارها على عوامل تتمثل في طبيعة فرضية البحث والتي تحدد لنا البيانات اللازم جمعها لإجراء الدراسة.

أما التقنية التي استعملناها في جمع بياناتنا البحثية هي الاستمارة والتي هي عبارة عن مجموعة من الأسئلة المكتوبة، والتي تعد بقصد الحصول على معلومات وآراء المبحوثين حول ظاهرة أو موقف معين بالعلوم الاجتماعية والتي تتطلب الحصول على معلومات وتصورات الأفراد"[2]

من الأمور الواجب مراعاتها عند إعداد الإستبانة أو الاستمارة، هناك أمور شكلية وأخرى تتعلق بمحتوى الإستبانة يجب أخذها بعين الاعتبار، ومن الأمور الشكلية نذكر ما يلي:

- أن تكون الاستمارة مطبوعة بشكل أنيق وواضح وبطريقة تجذب المستجيب للإجابة عنها.

- أن يتم تقسيم الإستبانة إلى أجزاء أساسية هي:

* المقدمة والتعريف بالباحث والدراسة: حيث يتم التعريف بالدراسة وأهميتها، كما تجدر الإشارة إلى أن المعلومات سوف تستخدم لغايات البحث وأنها سوف تعامل بشكل سري.

* إرشادات تعبئة الإستبانة: حيث يتضمن هذا الجزء إرشادات تتعلق بطريقة تعبئة الإستبانة، إذ أن بعض الأسئلة قد تتطلب طريقة معينة للإجابة.

* متن الإستبانة: وهو الجزء الرئيسي ويتم فيه عرض أسئلة البحث بأنواعها، الأسئلة المفتوحة أو الحرة، الأسئلة المغلقة أو المحدودة الخيارات، الأسئلة الشبه مفتوحة والتي تحدد إجاباتها بخيارات، إضافة إلى ترك بعض الحرية للباحث لإضافة إجابات أخرى.

فقد قسمنا استمارة بحثنا إلى أربعة محاور، الأول احتوى على البيانات الشخصية للعينة البحثية أما المحاور الثلاث الأخرى فكانت متضمنة للفرضيات الجزئية للدراسة.

[1] - محمد عبيدات وآخرون- **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل التطبيقية**- الطبعة الثانية- دار وائل للطباعة والنشر- عمان- الأردن- 1999- صفحة 47/46.

[2] محمد عبيدات وآخرون- **منهجية البحث العلمي** – دار الفكر للطباعة والنشر- عمان- الأردن- 1998- صفحة 59.

بعد تعديلنا للاستمارة وذلك بتوضيح ما كان غامضا منها، وتفسير ما كان مبهما من الأسئلة وتحليله عملنا على توزيع الاستمارات على مجموع الثانويات بما فيهم ثانوية بلكين الثاني والتي أجرينا الدراسة التجريبية فيها وكان ذلك يوم 2014/04/07، وذلك بعد عودة الأساتذة إلى مقاعد الدراسة من عطلة الربيع، واستغرق توزيع الاستمارة مدة أسبوع كامل ابتداء من يوم 2014/04/07 إلى غاية 2014/04/15، وذلك لاختلاف أنصاف الأيام الدراسية للأساتذة المعنيين بين مجموع الثانويات المعنية.

ثم وفي تاريخ 2014/04/21 بدأنا باسترجاع الاستمارات من قبل أفراد العينة، واستغرق ذلك مدة أسبوع كامل، وذلك حتى غاية 2014/04/30 أين استرجعنا آخر استمارة بحثية.

**3/ عينة الدراسة وكيفية اختيارها:**

"إن مرحلة الانتقاء من بين عناصر المجتمع الذي يستهدفه البحث والتي تمثل العينة هي مرحلة مهمة في البحث، لهذا ينبغي أن يتم تحديدها وبدقة، فحجم العينة مرتبط ارتباطا وثيقا بتمثيل المجتمع المدروس، فكلما زاد حجم العينة زاد الوصول إلى الحقيقة و الدقة والمصداقية في النتائج المتوصل إليها".[1]

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على العينة القصدية، حيث اخترنا أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي ببلدية أدرار، فأجرينا مسحا شاملا لهذه الثانويات أي لجميع أساتذة اللغة العربية وكان مجموعهم 31 أستاذا في مادة اللغة العربية من مجموع 229 أستاذا، أي ما يمثل نسبة 13.53% .

واقتصرنا على الثانويات المتواجدة ببلدية الولاية لتوفير الجهد والوقت، والربح السريع في إيصال تقنية البحث للمبحوثين واسترجاعها في أقرب وقت ممكن وهذا بحكم تواجدنا ببلدية الولاية.

1 _ محمد زيان عمر- **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**- الطبعة الرابعة- ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر- 1983- صفحة 132. (أنظر المرجع)

**المبحـــث الثاني:تحليل البيانات الميدانية**

**1/ تفريغ وتحليل خصائـــص العينـــة:**

**الجدول رقم (1) يوضح الجنس:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | ذكر | 19 | 61.3 | 61.3 | 61.3 |
| | أنثى | 12 | 38.7 | 38.7 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

من خلال الـــجدول رقم (1) نستنتج أن نسبة الأساتذة الذكور من مجموع أفراد العينة هي 62.3 % ، في مقابل ذلك نجد نسبة الإناث قد مثلت 38.7 % ونلاحظ أن نسبة الذكور تفوق نسبة الإناث بنسبة 22.6 % .

يدل هذا على أن تخصص الأدب العربي لا يقتصر فقط على الإناث وإنما هناك ميل لتخصص الأدب العربي بالنسبة للذكور،وهذا عكس ما هو شائع في الوسط المحلي عن كون الإناث يملن إلى الحفظ أكثر من الذكور.

**الجدول رقم (2) يوضح عدد سنوات التدريس:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | 1-5 | 14 | 45.2 | 45.2 | 45.2 |
| | 6-10 | 7 | 22.6 | 22.6 | 67.7 |
| | 11-15 | 3 | 9.7 | 9.7 | 77.4 |
| | 16-20 | 1 | 3.2 | 3.2 | 80.6 |
| | 21فما أكثر | 6 | 19.4 | 19.4 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

مـن خلال الجدول رقم (2) نجد أن نسبة أفراد العينة تتوزع حسب عدد سنوات التدريس كما يلي:

نسبة الأساتذة الذين درّسوا ما بين 1 و 5 سنوات قدرت نسبتهم 45.2 % ،أما الذين درّسوا ما بين 6 و 10 سنوات فقد بلغت نسبتهم 22.6 %،في حين نجد أن نسبة الأساتذة الذين

درّسوا ما بين 11 و 15 سنة قدرت بنسبة 9.7 % ،أما الذين درّسوا ما بين 16 و 20 سنة قد قدرت بنسبة 3.2 % ،وبلغت نسبة الأساتذة الذين درّسوا21 سنة فأكثر أي 19.4 %.

من الملاحظ من هذه القراءة أن النسبة الغالبة هي للأساتذة الذين درّسوا ما بين 1 و 5 سنوات ،وهذا يعني أن معظمهم درسوا بطريقة التدريس بالكفاءات. مما يبعد عنهم ذلك الخلط بين طريقتي التقويم القديمة والحديثة، فلا تظهر لديهم تلك الصعوبة في عملية التقويم في المقاربة الحالية، وذلك لكونهم انطلقوا مع بداياتها ولهذا تأقلموا معها، في ين أن الأساتذة المخضرمين بين النظامين فهم يشتكون من تلك الفروق بينهما وأن الطريقة الثانية أصعب من سابقتها بكثير.

**الجدول رقم(3) يوضح عدد الأقسام المسندة:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | ثلاث أقسام | 7 | 22.6 | 25.0 | 25.0 |
| | أربع أقسام | 12 | 38.7 | 42.9 | 67.9 |
| | خمس أقسام | 7 | 22.6 | 25.0 | 92.9 |
| | ستة أقسام | 2 | 6.5 | 7.1 | 100.0 |
| | Total | 28 | 90.3 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 3 | 9.7 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

مـــن خلال الجدول رقم (3) الموضح أعلاه نجد أن أفراد العينة موزعين حـــسب الأقسام المسندة إلى ما يلي :

الأساتذة الذين استند إليهم ثلاث أقسام بلغ نسبتهم 22.6 % ، في حين بلغ نسبة الأساتذة الذين استند إليهم أربع أقسام بـ 38.7 % ،أما نسبة الأساتذة الذين استند إليهم خمسة أقسام فقد قدرت بـ 22.6 % ،والأساتذة الذين استند إليهم ستـــة أقسام يقدر بنسبة 6.5 %.

أما القيمة المفقودة من بين النسب بلغت بـ 9.7% وذلك لعدم إجابتهم على السؤال.

فالأساتذة اللذين استندت لهم أكثر من قسمين كلها أدبية وفي نفس المستوى، ومع تقسيمات استعمال الزمن الخاص بالأستاذ قد يدرس كل تلك الأقسام في يوم واحد، مما يسبب

له ذلك الضغط في البرنامج في تضير الدروس وفي العدد الهائل الذي يقابلـه من التلاميذ، فلن يستطيع التركيز ولا العمل مع الجميع ولا القيام بطريقة التقويم الصحيحة والمطلوبة.

**الجدول رقم(4) يوضح المؤهل العلمي:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | ليسانس | 21 | 67.7 | 67.7 | 67.7 |
| | دبلوم دراسات عليا | 7 | 22.6 | 22.6 | 90.3 |
| | مؤهل آخر | 3 | 9.7 | 9.7 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

يوضح الجدول رقم (4) أعلاه أن النسبة الغالبة يمثلها الأساتذة الحاصلين على شهادة ليسانس حيث بلغت 67.7 % تليها نسبة الأساتذة الحاصلين على شهادة دراسات عليا والمقدرة بـ 22.6 % أما الأساتذة الذين تحصلوا على شهادة أخرى هو فقد قدرت النسبة بـــــ9.7 % .

وهذا يرجع إلى كون الطور الثانوي مرحلة مهمة في حياة المتعلم مما يستوجب وجود كفاءات عليا أو مستوى تعليمي مرتفع للأساتذة . خصوصا أنهم يتلقون تكوينا جامعيا مكتملا في مادة ما أو عدة مواد وهو ما يفترض أنهم يتمتعون على الأقل بأدنى مستويات التكوين في البحث

## 2/ تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الأولى:

**الجدول رقم (5) يوضح نوع الاختبارات التحصيلية التي تستخدمها لتقيس معارف المتعلم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | مقالية | 2 | 6.5 | 6.9 | 6.9 |
| | شبه مقالية | 2 | 6.5 | 6.9 | 13.8 |
| | اختيارية | 8 | 25.8 | 27.6 | 41.4 |
| | موضوعية | 17 | 54.8 | 58.6 | 100.0 |
| | Total | 29 | 93.5 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 2 | 6.5 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

من خلال الجدول رقم (5) والنتائج المدونة فيه يتضح أن النسبة الغالبة للأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الموضوعية والمقدرة بـ 54.8 % ،تليها نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الاختيارية المتمثلة في 25.8 % أما الأساتذة الذين يستخدمون

الاختبارات المقالية والأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الشبه مقالية يحملان نفس النسبة المتمثلة في 6.5 % .

وهذا يرجع إلى أن أفراد العينة يفضلون الاختبارات الموضوعية لأنها تريح المعلم في التصحيح الدقيق لأن الأسئلة من هذا النوع واضحة مما يسهل تصحيحها، كما يستطيع من خلالها أن يغطي منهج اللغة العربية تغطية كاملة .

أما النسبة المفقودة والمقدرة بـ 5.6% فإنها لا تتبع نوع واحد من الاختبارات وإنما تتبع عدة أنواع في المقرر الواحد .

**الجدول رقم (6) يوضح تأثير نوع الاختبار الذي يتبعه الأستاذ على الكفاءة التي يتحصل المتعلم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 14 | 45.2 | 46.7 | 46.7 |
| | لا | 4 | 12.9 | 13.3 | 60.0 |
| | أحياناً | 10 | 32.3 | 33.3 | 93.3 |
| | نادراً | 2 | 6.5 | 6.7 | 100.0 |
| | Total | 30 | 96.8 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 1 | 3.2 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

تبين النتائج المدونة في الجدول رقم (6) أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن نوع الاختبار المتبع يؤثر على نوع المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم تقدر بـ 45.2% في حين نجد أن نسبة الأساتذة الذين يرون أن نوع الاختبار لا يؤثر على نوع المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم هي 12.9 % ، أما نسبة 38.8 % فهي تتوزع بين أحياناً ما يؤثر نوع الاختبار على نوع المعرفة والمقدرة بنسبة 32.3%وبين نادراً ما يؤثر نوع الاختبار على نوع المعرفة بنسبة 6.5 % .

مما يعني أن الاختبار هو الأداة التي تستخدم لقياس مدى الفهم والتحصيل في مادة دراسية محددة ، فالاختبار التحصيلي دائماً وأبداً مرتبط بمادة دراسية محددة فهو الذي يعالج المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم من هذه الأخيرة .

أما النسبة المفقودة من النسبة الكلية فقد قدرت بـــ 3.2% وذلك راجع لعدم إجابة أحد أفراد العينة عن السؤال.

**الجدول رقم (7) يوضح جدوى نمط الاختبار الذي يتبعه الأستاذ في تقويم المتعلم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | يجدي | 29 | 93.5 | 93.5 | 93.5 |
| | لا يجدي | 2 | 6.5 | 6.5 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

يتضح من الجدول رقم (7) أن نسبة الأساتذة الذين يقرون بجدوى الاختبار الذي يستخدمونه في تقويم المتعلم هي 93.5% في حين نجد أن الأساتذة الذين يقرون بعدم جدوى الاختبار الذي يستخدمونه في تقويم المتعلم قد قدرت نسبتهم 6.5% .

نستنتج من هذه القراءة ان نوع الاختبار الذي يستخدمه الأستاذ في تقويمه لكفاءة المتعلم يأتي ثمره ويستطيع الأستاذ معرفة قدرات المتعلم والوقوف على مدى تحقيق الهداف السلوكية ،وتساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى المتعلم.

**الجدول رقم (8) يوضح نمطية التقويم تقيد الأستاذ في بناء الاسئلة:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 19 | 61.3 | 61.3 | 61.3 |
| | لا | 12 | 38.7 | 38.7 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

مـــن خلال الجدول رقم (8) نجد ان أغلب الأساتذة أدلوا بأن نمطية الاختبارات المفروضة من قبل وزارة التربية الوطنية قد قيدتهم في بناء الاسئلة التي يعدونها والبالغة نسبتهم 61.3 % أما الأساتذة الذين أدلوا بأن نمطية الاختبارات لا تقيدهم في بناء الاسئلة فقد قدرت بنسبة 38.7 % .

وهذا يرجع حسب أغلب أفراد العينة أن هذا التقييد في بناء الأسئلة لا يترك مجالاً للأستاذ في الوصول إلى الهدف الذي يبتغيه من المادة التي يدرسها .ولا يسمح له بقياس بعض المكتسبات التي يتحصل عليها المتعلم من المادة .

**الجدول رقم (9) يوضح أهمية الاختبارات التحصيلية في معرفة كفاءة المتعلم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 22 | 71.0 | 75.9 | 75.9 |
| | لا | 7 | 22.6 | 24.1 | 100.0 |
| | Total | 29 | 93.5 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 2 | 6.5 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

نلاحظ من خلال الجدول(9) أن نسبة الأستاذة الذين صرحوا بأن الاختبارات الفصلية تساعدهم على معرفة الكفاءة التي يتحصل عليها المتعلم قدرت بـ 71.0% ،في حين أن نسبة الأستاذة الذين صرحوا بأن الاختبارات لا تساعدهم على معرفة الكفاءة التي يتحصل عليها المتعلم كانت حوالي 22.6% .

هذه النتائج تؤكد أن الاختبارات لا يمكن الاستغناء عنها في تقويم المتعلم وذلك لأنها حسب أحمد جميل عياش (2008،ص311)"الاختبار هو إجراء لاستنباط استجابات يبنى عليها تقويم تحصيل الـــمتعلمين أو أدائهم في محتوى دراسي معين ،مثلا المعرفة أو المهارة أو الاتجاهات الخاصة بموضوع معين "

**الجدول رقم (10) يوضح تقويم الأستاذ لإجابات المتعلم الشفوية:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 25 | 80.6 | 83.3 | 83.3 |
| | لا | 5 | 16.1 | 16.7 | 100.0 |
| | Total | 30 | 96.8 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 1 | 3.2 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

من خلال الجدول رقم (10) والنتائج المدونة فيه يتضح أن النسبة الغالبة للأساتذة الذين يهتمون بالإجابات التي يدلي بها المتعلم ويشارك بها داخل الصف ويقوّمونها تدعيماً لتحصيله ومثابرته الجدية حيث بلغت 80.6% ،في حين أن نسبة الأستاذة الذين لا يقوّمون إجابات المتعلم قد بلغت 16.1% .

وهذا يدل على أن أغلبية أفراد العينة يقوّمون إجابات المتعلم كيفما كان نوعها.مما يحفز هذا الأخير من تحسين مستواه وذلك بسبب اهتمام الأستاذ بما يقدمه المتعلم داخل الصف

أما النسبة المفقودة من النسبة الكلية فقد قدرت بـــ 3.2% وذلك راجع لعدم إجابة أحد أفراد العينة عن السؤال

**الجدول رقم (11) يوضح دور الاختبارات في إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 6 | 19.4 | 19.4 | 19.4 |
| | لا | 8 | 25.8 | 25.8 | 45.2 |
| | أحياناً | 17 | 54.8 | 54.8 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

الامتحانات حسب عبد الصمد وآخرون (2003،ص37) هي تلك "العملية البيداغوجية التربوية التي يستخدمها الأستاذ في التعرف على مشكلات المتعلم وتشخيص نقاط الضعف والقوة عنده "إذ أنها توضح للمعلم مدى قدرة المتعلم على اكتساب تلك الكفاءة في موضوع معين أو نشاط معين ومن النشاطات التي لها أهمية في مادة اللغة العربية تدريس قواعد النحو والصرف والتي تمكّن أو تعالج ضعف المتعلم في الإلمام بأساليب التبليغ والتعبير (كتابة ومشافهة) ،ومن خلال النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) نجد أن نسبة أفراد العينة أدلوا بأنه أحياناً ما تساهم الامتحانات في إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية تقدر بـــ 54.8 % والنسبة المتبقية تتقاسم بين من يدلون بدور الامتحانات في مساعدة المتعلم في إلمامه بقواعد النحو والصيغ الصرفية بنسبة 19.4 % ومن يدلون بأن الامتحانات ليس لها دور في معالجة هذا الضعف واكتساب كفاءة وذلك بنسبة 25.8% .

مما يعني هذا أن المتعلم تنقصه كفاءة ولم يكتسب نشاط في إحدى مقررات اللغة العربية . وهذا ما يستدعي على الأستاذ أن يسعى إلى إيصال هذه الكفاءة للمتعلم .

**الجدول رقم (12) يوضح عند طرح لأسئلة الاختبار ،هل إجابات المتعلمين تتضمن**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | الحفظ | 4 | 12.9 | 12.9 | 12.9 |
| | الفهم | 1 | 3.2 | 3.2 | 16.1 |
| | الحفظ والفهم معاً | 26 | 83.9 | 83.9 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

من الواضح أن كل متعلم لديه طريقة يثبت المعلومة التي يتحصل عليها ويسترجعها في الاختبارات ،فهناك متعلم يثبتها عن طريق الحفظ وآخر يثبتها عن طريق الفهم وآخر عن طريق الفهم والحفظ معاً،ومن خلال النتائج المدونة في الجدول أعلاه رقم (12 ) نجد أن أغلب أفراد العينة صرحوا بأن إجابات المتعلم على أسئلة الامتحان (الاختبار) تتضمن الحفظ والفهم معا إذ قدرت هذه الأغلبية بنسبة 83.9% ، تليها الأساتذة الذين صرحوا بأن إجابات المتعلم تتضمن الحفظ بنسبة 12.9% ،في حين أن أستاذ واحد صرح بأن إجابات المتعلم على أسئلة الامتحان تتضمن الفهم وذلك بنسبة 3.2% .

ويرجع السبب إلى أن بيداغوجية المقاربة بالكفاءات اهتمت بإكساب المتعلم كيفية الاستفادة من المعرفة التي يتحصل عليها ليس فقط بحفظها وإنما بفهمها خاصة في مادة اللغة العربية التي كانت تعتمد على من لديه ذاكرة قوية في استذكار واسترجاع المعلومة استرجاعاً آليا دون فهمها وتوظيفها في إشكالية جديدة.

**الجدول رقم (13) يوضح استخدام المعلم الفروض المفاجئة في تقويم المتعلم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 14 | 45.2 | 45.2 | 45.2 |
| | لا | 17 | 54.8 | 54.8 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

يوضح الجدول رقم (13) أن أغلب أفراد العينة لا يستخدمون الفروض المفاجئة في تقويم المتعلم والتي تقدر نسبتهم بـ 54.8% ،في حين أن نسبة 45.8 % من أفراد العينة يستخدمون الفروض المفاجئة في تقويمهم للمتعلمين.

والسبب في ذلك يرجع إلى أن الأساتذة يرون أن الفروض المفاجئة لا تعطى صورة حقيقية لتحصيل المتعلم والتعرف على مستواه من تلك المادة ولا تعطي الدقة في التقويم ويرجع ذلك إلى خوف المتعلم من الامتحان المفاجئ حتى لو كان مستواه لا بأس به.

**الجدول رقم (14) يوضح احتواء أسئلة الاختبارات على الجانب النظري فقط:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 13 | 41.9 | 41.9 | 41.9 |
| | لا | 18 | 58.1 | 58.1 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

نستنتج من الجدول رقم (14) أن أغلب أفراد العينة يدلون بأن الاختبارات التي يبنونها لا تحتوي فقط على الجوانب النظرية فقط والمقدرة نسبتهم بـ58.1% في حين أن 41.9% من مجموع أفراد العينة أجابوا بأن الاختبارات التي يبنونها تعتمد على الجوانب النظرية .

وبمقتضى هذه النتائج فإننا نرى أن أفراد العينة يقومون ببناء الاختبارات بناء كلي له جوانبه النظرية (معارف عامة ) والتطبيقية (الوضعية الإدماجية ) ،بل إن المعلومات التي يجيب عنها في الاختبارات يستفيد منها حاضراً ومستقبلاً

**الجدول رقم(15) يوضح تعدد طرق الاختبارات ضمن نفس المقرر يشتت تركيز المتعلم**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 8 | 25.8 | 25.8 | 25.8 |
| | لا | 13 | 41.9 | 41.9 | 67.7 |
| | أحياناً | 10 | 32.3 | 32.3 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (15) النسبة الغالبة والتي قدرت بـ 41.9 % مثلت أفراد العينة الذين يرون أن تعدد طرق الاختبارات وتنوعها ضمن نفس المقرر لا يشتت من تركيز المتعلم ولا يؤثر على تحصيله ،تليها فئة "أحياناً "بنسبة 32.3% ، ثم تأتي فئة "نعم " ما يقابله نسبة 25.8% للأساتذة الذين يرون أن تنوع طرق الاختبارات ضمن المقرر الواحد يشتت من تركيز المتعلم .

نستنتج من خلال هذه القراءة الإحصائية أن أفراد العينة يرون أن تعدد طرق الاختبارات يجند المتعلم لأي اختبار كيفما كان نوعه وخاصة في السنوات النهائية التي يتخوف منها المتعلم .

**الجدول رقم (16) يوضح تفضيل المتعلم للاختبارات كأسلوب من أساليب التقويم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 16 | 51.6 | 53.3 | 53.3 |
| | لا | 14 | 45.2 | 46.7 | 100.0 |
| | Total | 30 | 96.8 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 1 | 3.2 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

يتضح من النتائج الظاهرة في الجدول رقم (16) أن أغلب أفراد العينة يرون أن المتعلم يحبذ أسلوب الاختبارات كأسلوب تقويمي لتحصيله الدراسي والمتمثل في نسبة 51.6% ،في حين أن 45.2% من إجابات الأساتذة يرون أن المتعلم لا يفضل أسلوب الاختبارات كأسلوب تقويمي .

ويرجع هذا إلى أن المتعلم يشعر أن الاختبارات عبارة عن أن أسئلة واضحة بمعايير محددة وهي الوسيلة الأكثر شيوعاً والتي تقيس بها مؤسساتنا التربوية تحصيل المتعلم خاصة مراحل دراسته النهائية .

أما النسبة المفقودة من النسبة الكلية فقد قدرت بـــ 3.2% وذلك راجع لعدم إجابة أحد أفراد العينة عن السؤال.

**الجدول رقم(17) يوضح دور أسلوب الاختبار في إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية**

| | | | دور الاختبارات في إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | نعم | لا | أحياناً | |
| نمط أسلوب الاختبار الذي تتبعه في تقويم المتعلم: | يجدي | Effectif التكرار | 6 | 7 | 16 | 29 |
| | | % du total النسبة | 19.4% | 22.6% | 51.6% | 93.5% |
| | لا يجدي | Effectif التكرار | 0 | 1 | 1 | 2 |
| | | % du total النسبة | 0.0% | 3.2% | 3.2% | 6.5% |
| Total | | Effectif التكرار | 6 | 8 | 17 | 31 |
| | | % du total النسبة | 19.4% | 25.8% | 54.8% | 100.0 % |

يمثل الجدول رقم (17) أعلاه ما يخلق من الأثر بين نمط الاختبار الذي يتتبعه المعلم في تقويم المتعلمين، ودوره في تعلم المتعلمين من خلال الإلمام بالقواعد النحوية والصيغ الصرفية، حيث تبين معنا أن ما نسبته 51.6% يرون بأن نمط أسلوب الاختبار الذي يتبعونه في تقويم المتعلمين يجدي أحيانا في إلمام المتعلمين بقواعد النحو والصيغ الصرفية، وهذا حسب[1]( إكزافيي روجيرس، 2006)يعود إلى طبيعة تقييم الأساتذة للمتعلمين من حيث الحرص على كون الطالب اهتم بقواعد النحو والصيغ الصرفية في إجاباته وله ثواب على ذلك(نقاط إضافية)، أو أنه لم يعطها ذلك الاهتمام وبالتالي يحاسب عليها(حرمانه من النقاط الإضافية)، في حين أن البعض من الأساتذة لا يلقون ذلك الاهتمام والحرص على استخدام

[1]إكزافيي روجيرس – ترجمة: ناصر موسى بختي – تقديم: بوبكر بن بوزيد- **المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرى** - مكتب اليونسكو الإقيمي- الرباط- 2006- صفحة 51.

الطالب وتوظيفه لقواعد النحو والصيغ الصرفية ولا يقيس الكفاءة المصاغة من خلال اعتماده للاختبار المتاح.

كما نجد أن ما ينسب بـ 22.6% يشيرون إلى أن نمط أسلوب الاختبارات الذي يتبعونه في تقويم المتعلمين لا يجدي في تعلم المتعلم للقواعد النحوية والصيغ الصرفية،

في حين نجد أن ما يحمل نسبة 19.4% يرون بأنها تجدي، أي أن نمط الامتحان الذي يتبعونه في تقويم المتعلمين يجدي في إلمام المتعلمين بقواعد النحو والصيغ الصرفية، وهنا يشير البعض من الأساتذة إلى أن هناك من المتعلمين من يتقن التحدث باللغة العربية الفصحى رغم كونه لا يستطيع إعراب بعض الجمل التي تتعدى الاسم الفاعل والمفعول به، فهنا قد لا يأخذ المعلم الاختبار كمقياس في تقويمه بل قد يضيف له من النقاط لما بادر به من استعمال قواعد اللغة العربية رغم عدم إلمامه بها .

وعند قراءتنا للجدول أعلاه بطريقة المجموع الأفقي نلاحظ بأن ما نسبته 93.5 %من خلال إجاباتهم ما بين (نعم، لا، أحيانا ) أن نمط أسلوب الاختبار( يجدي ) في إلمام المتعلمين بقواعد النحو والصيغ الصرفية، في مقابل نسبته 6.5% ومن خلال إجاباتهم ما بين (لا، أحيانا) أن نمط أسلوب الاختبار (لا يجدي)

أما عند قراءتنا للجدول عموديا فإننا نلاحظ أن ما نسبته 54.8% من الذين أجابوا بأنها (أحيانا تجدي وأحيانا لا تجدي) كما نجد أن النسبة الغالبة هي أنها تجدي أحيانا (51.6% من أصل 54.8% )مقابل (3.2% من أصل 54.8% ) أنها لا تجدي أحيانا.

يرجع إلمام المتعلمين بقواعد النحو والصيغ الصرفية في بعض الأحيان على حسب رأي بعض الأساتذة إلى تقبل المتعلم بحد ذاته للمادة العلمية التعلمية (اللغة العربية)،أو لما تحتويه كأن يميل بعض المتعلمين إلى حصص القراءة والمطالعة والتعبير الكتابي، ويفر من حصص القواعد النحوية والصرفية والإعراب والتعبير الشفوي.....الخ.

**الجدول رقم (18) يوضح تأثير نوع الاختبارات التحصيلية التي تستخدمها لتقيس معارف المتعلم على معرفة الكفاءة المتوخاة من المتعلم :**

| | | | نوع الاختبارات التحصيلية التي تستخدمها لتقيس معارف المتعلم: | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مقالية | شبه مقالية | اختيارية | موضوعية | |
| مساعدة الاختبارات الفصلية المعلم على معرفة الكفاءة المتوخاة من المتعلم: | نعم | Effectif التكرار | 1 | 1 | 6 | 12 | 20 |
| | | % du total النسبة | 3.7% | 3.7% | 22.2% | 44.4% | 74.1% |
| | لا | Effectif التكرار | 1 | 1 | 1 | 4 | 7 |
| | | % du total النسبة | 3.7% | 3.7% | 3.7% | 14.8% | 25.9% |
| Total | | Effectif التكرار | 2 | 2 | 7 | 16 | 27 |
| | | % du total النسبة | 7.4% | 7.4% | 25.9% | 59.3% | 100.0% |

نلاحظ أن الجدول رقم (18) أن نوع الاختبار يستخدمه الأستاذ في قياس معارف المتعلم يؤثر على الكفاءة التي تحصل عليها المتعلم إذ بلغت النسبة 59.3% وظهر ذلك جلياً عند الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الموضوعية في تقويمهم لكفاءة المتعلم والذين يرون أنها تساعدهم على معرفة الكفاءة المتوخاة من المتعلم فقد قدرت نسبتهم بـــ 44.4 % من أصل 59.3%،في حين أن ما نسبته 14.8% يستخدمون الاختبارات الموضوعية إلا أنها لا تقيس كفاءة المتعلم، تليها نسبة الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الاختيارية المتمثلة في 25.9% من 100% حيث نجد 22.2%من خلال إجابات الأساتذة الذين يقرون بأنها تقيس كفاءة المتعلم ،في حين أن النسبة المتبقية تتقاسمها النوع المقالي والنوع الشبه المقالي بنفس النسبة والمقدرة بـ 7.4%من أصل 100%.

أما عند قراءتنا للجدول أفقياً فإننا نستقرأ أن ما نسبته 74.1% من أصل 100% تشير إلى استخدام الأساتذة لمختلف أنواع الاختبارات (الموضوعية ،الاختيارية ،المقالية ،الشبه مقالية ) وأنها تقيس كفاءة المتعلم بنسب متفاوتة فمثلاً نجد أن ما نسبته 44.4% تشير إلى ان الاختبارات الموضوعية هي النسبة الغالبة من بين النسب الأخرى .

كما نجد ما ينسّب بـ 25.9% من أصل 100% تشير إلى أن بعض الأساتذة يرون بأن الاختبارات وبأنواعها لا تقيس الكفاءة المستهدفة للمتعلمين ،وأن النسبة الغالبة برزت عند الاختبارات الموضوعية بنسبة 14.8% ،في حين نجد أن باقي أنواع الاختبارات هي بنسب متعادلة 3.7% من أصل25.9%.

تدل إجابات الأساتذة إلى أن نوع الاختبار يرتبط بالأهداف المتوخاة من الكفاءة التي يتحصل عليها المتعلم .إذ يتعين على الأستاذ قبل أن يبدأ في إعداد الاختبار واختيار النوع المناسب أن يأخذ بعين الاعتبار هدفه من الوصول إلى الكفاءة النهائية من المادة أو المقرر الدراسي لكي يتمكن الأستاذ من تشخيص جوانب التأخر في تلك المادة ،ولكي يعرف مدى نجاعة نوع الاختبار الذي يتبناه . فكل نوع له هدف في قياس معرفة المتعلم فمثلا الاختبارات الموضوعية تمكن الأستاذ من لفت الانتباه من تحضير المتعلم من الامتحان من الذي لا يحضر،وبالتالي تمكنه من معرفة المتعلمين الضعفاء وتمييزهم عن المجتهدين.

**نتائج الفرضية الأولـــــــى :**

بعد قراءتنا وتحليلنا لجداول الفرضية الأولى توصلنا إلى ما يلي:

- أن معظم أساتذة اللغة العربية درسّوا بطريقة المقاربة بالكفاءات إذ قدرت نسبتهم بـ 67.8% ،وهذا يعني أنهم لم تكن لهم تلك الازدواجية بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات.

- أن نوع الاختبار التحصيلي يؤثر على الكفاءة التي يتحصل عليها المتعلم وهو ما تدل عليه 45.2% من إجابات أفراد العينة ، إذ بواسطة الاختبار يسعى الأستاذ إلى الوصول إلى الكفاءة التي يريد أن يتحصل عليها المتعلم .

- تساعد الاختبارات التحصيلية أستاذ اللغة العربية على معرفة مدى تحقيقه للوصول إلى الكفاءة المتوخاة من المتعلم ،هذا ما أثبتته إجاباتهم والتي قدرت نسبتهم بـ 71.0% .

- الامتحانات (الاختبارات ) لها دور كبير في تشخيص نقاط الضعف والقوة عند المتعلم ،فمثلا في مادة اللغة العربية نشاط قواعد النحو و الصرف ،حيث نجد أن إجابات أفراد العينة أدلوا بأنه أحياناً ما تساهم الاختبارات في معالجة ضعف المتعلم على الإلمام بقواعد النحو والصرف،وهذا ما عبرت عنه النسبة 54.8%.

- تعدد طرق الاختبارات ضمن نفس المقرر أحياناً ما يشتت من تركيز المتعلم ،إذ برزت في إجابات أفراد العينة من خلال النسبة الغالبة بـ 32.2% .

- أحياناً ما يجدي أسلوب الاختبار الذي يتبعه أستاذ اللغة العربية في تقويم المتعلم وذلك ما مثلته نسبة 51.6 ويظهر ذلك في نشاط الإلمام بقواعد النحو والصيغ الصرفية ،وهو ما يبين أن للاختبار أثر في إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية

- أن نوع الاختبار الذي يستخدمه أستاذ اللغة العربية في تقويم معارف المتعلم يؤثر بدرجة كبيرة في الكفاءة التي تحصل عليها المتعلم وهذا ما دلت عليه نسبة 59.3% ،وظهر ذلك جلياً عند الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الموضوعية ورأوا أنها تساعدهم على الكفاءة المتوخاة من المتعلم ،إذ أن الأستاذ قبل أن يبدأ في تحضير الاختبار لابد أن يراعي الهدف من اختيار نوع الاختبار الذي يساعده على الوصول إلى الكفاءة التي يريدها للمتعلم .

**3- تفريـــــــــغ وتحليل بيانات الفرضية الثانية:**

**الجدول رقم (19) يوضح هل تطبق التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 27 | 87.1 | 87.1 | 87.1 |
| | لا | 4 | 12.9 | 12.9 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

يوضح الجدول رقم (19) أن أغلبية الأساتذة يطبقون أسلوب التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم والذي بلغت هذه الأغلبية نسبة تقدر بـــ 87.1% من مجموع أفراد العينة أما الأساتذة الذين لا يطبقون التقويم المستمر لأعمال المتعلم فقد قدرت النسبة بـــ 12.9% .

نستنتج أن أفراد العينة يقومون بتطبيق التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم من واجبات منزلية ومن مشاركة وانضباط وحضور.

**الجـــدول رقم ( 20) يوضح الاسباب التي تمنع المعلم عن تطبيق التقويم المستمر:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | يحتاج إلى وقت لتطبيقه | 23 | 74.2 | 79.3 | 79.3 |
| | يجهل استعماله | 4 | 12.9 | 13.8 | 93.1 |
| | إجابة أخرى | 2 | 6.5 | 6.9 | 100.0 |
| | Total | 29 | 93.5 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 2 | 6.5 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

يوضح الجدول رقم (20) أغلب المبحوثين يرون أن من أهم الأسباب التي تمنع الأساتذة من تطبيقه لأسلوب التقويم المستمر هو أنه يحتاج إلى وقت لتطبيقه والمقدرة نسبتهم بـــ74.2% تليها إجابات المبحوثين الذين يرجعون السبب إلى أن الأستاذ يجهل استعماله وذلك بنسبة 12.9% ،في أن نسبة 6.5% أجابوا إجابة أخرى تمثلت في إضافة إلى كثرة أعداد المتعلمين في الصف الواحد ، وكذلك اشتمال المنهج على عدد كبير من المهارات وصعوبة تقويمها .

ويرجع السبب في ذلك إلى عدم تأهيل الأساتذة التأهيل الكافي في التقويم المستمر وقلة الدورات التي تقدم لهم ، ،وضعف الالتزام بالتعليمات واللوائح المنظمة في تطبيق التقويم

المستمر ،إضافة إلى انعدام التواصل المستمر بين المشرف العام وبين المعلم والمتعلم وبين المدرسة وولي الأمر في مجال التقويم المستمر.

أما النسبة المفقودة من بين النسب والمقدرة بـ 6.5% ،راجعة إلى أن أفرادها لا يطبقون التقويم المستمر على أعمال المتعلم .

**الجدول رقم (21) يوضح قيام المتعلمين بإحضار الواجبات المنزلية التي تكلفهم بها**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 24 | 77.4 | 77.4 | 77.4 |
| | لا | 7 | 22.6 | 22.6 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (21) أن أغلب الأساتذة صرحوا بأن المتعلمين يقومون بإحضار الواجبات المنزلية التي يكلفونهم بها وهذا ما وضحته النسبة 77.4 % ،في حين أن 22.6 % من الأساتذة صرحوا بأن التلاميذ لا يقومون بإحضار الواجبات المنزلية التي يكلفونهم بها .

ويرجع هذا إلى أن الواجبات المنزلية أصبحت تقوّم في كشف النقاط ضمن سلم التقويم المستمر والغرض الأستاذ من هذه الواجبات هو الاستعداد القبلي للدرس لذلك يلجأ عادة الأستاذ في بداية الدرس إلى التأكد من مدى إنجاز المتعلمين الواجبات التي كلّفهم بها،لأن استخدماها بشكل دوري يمكن المتعلم من معالجة أخطائه وتعزيز قدراته ،والعمل المنزلي له أهمية بالغة سواء للمتعلم أو ولي أمره ،ولذلك وجب عدم التخلي عن هذه الواجبات وتفعيلها بشكل دوري .

**الجدول رقم (22) يوضح احتواء التعبير الكتابي على الأساليب الإنشائية**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 25 | 80.6 | 80.6 | 80.6 |
| | لا | 6 | 19.4 | 19.4 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

من خلال الجدول رقم (22) نلاحظ أن النسبة الغالبة كانت للأستاذة الذين صرحوا بان التعبير الكتابي الذي يكلف به المتعلم يحتوي على الأساليب الإنشائية حيث قدرت بـ 80.6 % ،في حين أن 19.4% كانت للأساتذة الذين صرحوا بأن التعبير الكتابي الذي يكلف به المتعلم لا يحتوي على الأساليب الإنشائية.

ويرجع ذلك إلى أن أغلب الأساتذة يرون أن التعبير الكتابي يساعد المتعلم على استغلال مكتسباته القبلية ضمن وضعية مشكلة ،وهذا ما يساعد المتعلم على كتابة نصوص جديدة قد تكون وصفية أو سردية أو حجاجية.

**الجدول رقم (23) يوضح امتلاك المتعلم صفة المناقشة التذوقية داخل القسم :**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 7 | 22.6 | 22.6 | 22.6 |
| | لا | 6 | 19.4 | 19.4 | 41.9 |
| | أحياناً | 11 | 35.5 | 35.5 | 77.4 |
| | نادراً | 7 | 22.6 | 22.6 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

يوضح الجدول رقم (23) أن النسبة الغالبة تمثلت في 35.5% بالنسبة للأساتذة الذين يرون انه أحياناً ما يمتلك المتعلم صفة المناقشة التذوقية داخل القسم ،تليها نفس النسبة يتقاسمها من يرون أن المتعلم يمتلك هذه صفة المناقشة التذوقية وبين من يرون أنه نادراً ما يمتلك صفة المناقشة التذوقية ،أما نسبة 19.4 فكانت للأساتذة الذين يرون ان المتعلم لا يمتلك هذه الصفة داخل القسم.

وتفسر النسبة الغالبة في الجدول على أن مناقشة المتعلم داخل القسم مرتبطة بموضوع النص المدروس ،فهناك مواضيع تجعل المتعلم يتفاعل معها ويناقش معانيها والأفكار الموجودة فيها وهناك مواضيع جافة لا يتفاعل معها.

**الجدول رقم (24) يوضح أفكار التي يطرحها المتعلم أثناء مشاركته داخل القسم :**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | منسجمة | 5 | 16.1 | 16.1 | 16.1 |
| | متذبذبة | 20 | 64.5 | 64.5 | 80.6 |
| | غير منسجمة | 6 | 19.4 | 19.4 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

نلاحظ من الجدول رقم (24) أن أغلب المبحوثين يرون أن الأفكار التي يطرحها المتعلم أثناء مشاركته داخل القسم تكون متذبذبة وغير متسقة حيث بلغت نسبتهم 64.5% ،أما النسبة المتبقية فهي تتوزع بين المبحوثين الذين يرون أن الأفكار التي يطرحها المتعلم تكون منسجمة وذلك بنسبة 16.1% وبين المبحوثين الذين يرون الأفكار التي يطرحها المتعلم غير منسجمة بنسبة 19.4%.

مما يعني هذا أن المتعلم لم يتمكن من داخل القسم من انتقاء أفكاره حول موضوع معين ،بل تكون مبعثرة وليست متفاعلة مع الدروس الواردة في المادة وعلى هذا الأساس لم توصل المعلم إلى جعل المتعلم يسلط ملكته الفكرية على المعطيات الواردة في النص.

**الجدول رقم (25) يوضح اكتشاف المتعلم للانفعالات والعواطف الموجودة في النص:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 9 | 29.0 | 29.0 | 29.0 |
| | لا | 2 | 6.5 | 6.5 | 35.5 |
| | احياناً | 16 | 51.6 | 51.6 | 87.1 |
| | نادراً | 4 | 12.9 | 12.9 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

نستنتج من الجدول رقم (25) أن النسبة الغالبة والتي تمثلت في 51.6% كانت لأفراد العينة الذين يرون بأن المتعلم أحياناً ما يكتشف العواطف الموجودة في النص ،بينما أجابت نسبة 29.0% لأفراد العينة الذين يرون بأن المتعلم يكتشف العواطف الموجودة في النص ،أما النسبة المتبقية والتي قدرت بـ 19.4 % تتوزع بين 6.5% فقط ممن يرون بأن المتعلم لا يكتشف العواطف الموجودة في النص، و 12.9% ممن يرون بأن المتعلم نادراً ما يكتشف العواطف الموجودة في النص .

ويرجع السبب في رأي الأساتذة إلى أن المتعلم عندما يناقش معاني النص ويفهمها من السهل عليه اكتشاف الانفعالات والعواطف الموجودة في النص ،وهذا مما يتطلب على الأساتذة تدريب المتعلم على إثارة مشاعره حول النص المدروس ويوظف معانيه في إشكالية جديدة.

**الجدول رقم (26) يوضح ملاحظة الأستاذ أعمال المتعلمين كل على حدا**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 25 | 80.6 | 80.6 | 80.6 |
| | لا | 6 | 19.4 | 19.4 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

توضح النتائج المدونة في الجدول رقم (26) أن أغلب الأساتذة يلاحظون أعمال المتعلمين كل على حدة والمقدرة نسبتهم بـ 80.6% ،في حين أن إجابات الأساتذة الذين لا يلاحظون أعمال المتعلمين كل على حدة بلغت النسبة 19.4% .

وهذا يدل على أن استخدام الأساتذة للملاحظة لجمع معلومات عن المتعلم يؤدي حتماً بالأستاذ إلى معرفة قدرات كل تلميذ ،فعن طريق الملاحظة يستطيع فهم التلاميذ للمعلومات المقدمة لهم من عدمه .

**الجدول رقم ( 27) يوضح تدوين الملاحظة المستمرة حول تطور تعلم كل متعلم :**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 13 | 41.9 | 46.4 | 46.4 |
| | لا | 15 | 48.4 | 53.6 | 100.0 |
| | Total | 28 | 90.3 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 3 | 9.7 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (27) أن الأساتذة لا يدونون ملاحظاتهم حول التطور التي يحدثه المتعلم في تحصيله بصورة مستمرة حيث قدرت إجاباتهم بـنسبة 48.4 % ،في حين أن 41.9 % تمثلت في إجابات الأساتذة الذين يدونون ملاحظاتهم حول تطور تحصيل المتعلم .

هذه النتائج تؤكد أن الأستاذ لا يخصص سجل خاص بكل متعلم قصد تسجيل ملاحظاته حول تطور مكتسبات ومعارف وكفاءات هذا الأخير،ولا يعطي هذه العملية العناية والاهتمام

الكافيين وهذا ما لا يساعد الأستاذ في تقويم المتعلم بشكل مناسب خاصة عند إصدار أحكام حول تطور وكفاءة هذا المتعلم من حيث مشواره الدراسي.

أما النسبة المفقودة من النسبة الكلية فقد قدرت بـــ 9.7% وذلك راجع لعدم إجابة أفراد العينة عن السؤال .

**الجدول رقم (28) يوضح ظهور الفروق الفردية لدى المتعلمين في حالة الملاحظة المستمرة:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 30 | 96.8 | 100.0 | 100.0 |
| Manquante | Système manquant | 1 | 3.2 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

تـبين النتائج المدونة في الجدول رقم (28) أن أغلب أفرد العينة يرون أنه خلال ملاحظاتهم لأعمال المتعلمين تظهر لهم الفروق الفردية والذي بلغت نسبتهم 96.8% .

مما لاشك فيه أن هناك فروق فردية بين المتعلمين ،وكل تلميذ جوانب قوة وجوانب ضعف ،وهنا الأستاذ يلعب دوراً هاماً من خلال الملاحظة المستمرة من معرفة جوانب القوة لدى التلاميذ فيقوم بتعزيزها ،ومعرفة جوانب الضعف وأسبابها فيقوم بتعديلها ومعالجتها ،ولعل الملاحظة تعد الوسيلة الناجعة لذلك ،ومن خلالها يستطيع احتواء كل أفراد القسم .

أما النسبة المفقودة من النسبة الكلية فقد قدرت بـــ 3.2% وذلك راجع لعدم إجابة أحد أفراد العينة عن السؤال.

**الجدول رقم ( 29) يوضح مشاركة المتعلمين داخل القسم:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 31 | 100.0 | 100.0 | 100.0 |

يشير الجدول رقم (29) أن جميع أفراد العينة يتيحون للمتعلم فرصة المشاركة داخل القسم والبالغة نسبتهم 100% .

هذا يبين أن مبدأ المشاركة والتفاعل داخل القسم من القواعد الهامة في التربية إذ أنه يفسح المجال أمام قوى المتعلم الذاتية وينميها ،كما انها تفتح باب المناقشة التي تقضي من

المتعلم الايجابية والنشاط والمشاركة ،وتعطيه الحرية في التعبير عن أرائه.

**الجدول رقم (30) يوضح ظهور الفروق الفردية لدى المتعلمين في حالة الملاحظة المستمرة:**

| | | | ظهور الفروق الفردية لدى المتعلمين | Total |
|---|---|---|---|---|
| | | | نعم | |
| ملاحظة الأستاذ أعمال المتعلمين كل على حدة | نعم | Effectif التكرار | 24 | 24 |
| | | % du total النسبة | 80.0% | 80.0% |
| | لا | Effectif التكرار | 6 | 6 |
| | | % du total النسبة | 20.0% | 20.0% |
| Total | | Effectif التكرار | 30 | 30 |
| | | % du total النسبة | 100.0% | 100.0% |

يتضح من خلال الجدول (30)أن أفراد العينة تظهر لهم الفروق الفردية عند المتعلمين وذلك بنسبة 100% ويظهر جلياً عند الذين يلاحظون أعمال المتعلمين كل على حدة بنسبة 80% ،تليها نسبة 20% للأساتذة الذين لا يلاحظون أعمال المتعلمين كل على حدة .

وعليه فإذا تمكن الأستاذ من جمع معلومات دقيقة عن كل تلميذ في القسم أثناء قيامه بمختلف النشاطات المدرسية (مستوى الاستيعاب الرصيد اللغوي تطور المستوى التحصيلي ،كل هذا يتأتى بالملاحظة والتي هي من أصعب أدوات التقويم ممارسة إذ تتطلب أن يكون الأستاذ موضوعيا وواقعيا في رصده لهذه المعلومات .

ومن خلال هذه الملاحظة الدقيقة تظهر للأستاذ الفروق الفردية عند المتعلمين وذلك من خلال تحديد مواطن الضعف في معارف ومهارات المتعلمين واللحظة التي حدث هذا الضعف والتعثر ،بحيث يسعى الأستاذ إلى تحسين مستواهم ورفع كفاءاتهم،وبهذا فإن العلاقة بين استمرارية الملاحظة الدقيقة واكتشاف الفروق الفردية عند المتعلم هي علاقة طردية أي أنه كالما زادت دقة الملاحظة على أعمال المتعلم كلما ظهرت الفوارق بين المتعلمين من حيث اكتشاف نقاط الضعف ونقاط القوة.

**الجدول رقم (31)يوضح الأسباب التي تمنع المعلم عن تطبيق التقويم المستمر تطبيق التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم**

| | | | الأسباب التي تمنع المعلم عن تطبيق التقويم المستمر | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | يحتاج إلى وقت لتطبيقه | يجهل استعماله | إجابة أخرى | |
| تطبيق التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم | نعم | Effectif التكرار | 21 | 4 | 2 | 27 |
| | | % du total النسبة | 67.7% | 12.9% | 6.5% | 87.1% |
| | لا | Effectif التكرار | 2 | 2 | 0 | 4 |
| | | % du total النسبة | 6.5% | 6.5% | 0.0% | 12.9% |
| Total | | Effectif التكرار | 23 | 6 | 2 | 31 |
| | | % du total النسبة | 74.2% | 19.4% | 6.5% | 100.0 % |

يبين الجدول رقم(31) أن من أهم الأسباب التي تمنع الأستاذ من تطبيق التقويم المستمر هي أن تطبيقه داخل القسم يحتاج إلى وقت أطول لتطبيقه مقارنة مع وقت البرنامج السنوي الذي لا يسمح بتطبيقه على أتم وجه ،وهذا ما تدل عليه نسبة 74.2% وتبرز جلياً عند الأساتذة الذين يقومون بتطبيق التقويم التربوي داخل القسم بنسبة 67.7%،في حين نجد أن ما نسبته 6.5% تشير إلى الأساتذة الذين لا يقومون بتطبيق التقويم المستمر وذلك لأنه يحتاج إلى وقت لتطبيقه ، أما السبب الآخر الذي لا يسمح للأستاذ بتطبيق التقويم التربوي هو أنه يجهل استعماله والطريقة التي يقوّم بها حيث مثل نسبة 19.4%من أصل 100% وتبرز هذه النسبة عند الأساتذة الذين يطبقون التقويم التربوي بنسبة 12.9%من أصل 19.4%، في حين نجد أن ما نسبته 6.5% تشير إلى الأساتذة الذين لا يقومون بتطبيق التقويم المستمر وذلك لأنه يجهل استعماله.

أما عند قراءتنا للجدول أفقياً فإننا نستقرأ أن ما نسبته 87.1% من أصل 100% توضح تطبيق الأساتذة للتقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم بين (يحتاج إلى وقت لتطبيقه،يجهل استعماله وإجابة أخرى).في حين أن 12.9% من أصل 100% لا يقومون

بتطبيق التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم بين (يحتاج إلى وقت لتطبيقه،يجهل استعماله).

إضافة إلى ما ذكر من قبل من أسباب تمنع الأستاذ ،هناك أساب أخرى متمثلة في قصر العام الدراسي وطول البرنامج السنوي إضافة إلى ظاهرة اكتظاظ المتعلمين داخل القسم هذا كله لا يسمح للأستاذ بتقويم كفاءة المتعلمين بشكل مستمر طوال العام الدراسي في مختلف المراحل باستخدام أدوات التقويم المستمر المعروفة لكي يؤدي دوره على أكمل وجه(الحضور، الملاحظة المستمرة ،المشاركة داخل القسم،الواجبات المنزلية .....الخ ) وعليه فإنه يتوجب على المنظومة التربوية بمؤسساتها المختلفة أن تساعد الأستاذ على التقويم الجيد من حيث احترام الوقت الزمني للمنهج الدراسي ويكون حسب الموسم الدراسي المحدد ،وكذلك تحديد العدد المناسب للمتعلمين داخل القسم والذي حبذا حسب رأي أفراد العينة لو كان العدد لا يتجاوز 25 متعلم داخل القسم الواحد حتى يتمكن الأستاذ من تطبيق أدوات التقويم المستمر.

**الجدول رقم (32) يوضح العلاقة بين المشاركة داخل القسم والأفكار التي يطرحها المتعلم أثناء مشاركته داخل القسم**

| | | | مشاركة المتعلمين داخل القسم | Total |
|---|---|---|---|---|
| | | | نعم | |
| الأفكار التي يطرحها المتعلم أثناء مشاركته داخل القسم ،هل تكون | منسجمة | Effectif التكرار | 5 | 5 |
| | | % du total النسبة | 16.1% | 16.1% |
| | متذبذبة | Effectif التكرار | 20 | 20 |
| | | % du total النسبة | 64.5% | 64.5% |
| | غير منسجمة | Effectif التكرار | 6 | 6 |
| | | % du total النسبة | 19.4% | 19.4% |
| Total | | Effectif التكرار | 31 | 31 |
| | | % du total النسبة | 100.0% | 100.0% |

إن الملاحظ لمعطيات الجدول أعلاه رقم (32) يستقرأ وبالنسب الإحصائية أن ما نسبته 100% أي أن جميع أفراد العينة يقدمون فرصا للمشاركة داخل القسم، وبفرص متساوية ، غير أن هناك تفاوت من حيث كون مشاركة المتعلمين ومن خلال الأفكار التي يطرحونها ويشاركون بها منسجمة، متذبذبة أو غير منسجمة، فنجد ما ينسّب بـ 64.5% أنها مشاركة متذبذبة، منها ما هو المشاركة من أجل اكتساب المعلومة، أو المشاركة من أجل المشاركة، أو المشاركة من أجل الفوضى وإبراز أو إظهار الحضور .

كما أشار بعض المعلمين في هذه النسبة إلى أن المشاركة المتذبذبة تكون من طرف متوسطي التحصيل، وهي تحمل الشكل الإيجابي حيث أنهم يشاركون في مواقف دون أخرى وفي مواد دون أخرى، وكذلك من طرف ضعاف التحصيل الذين نادرا ما تشاهد لهم إجابات برفع الأصابع أو الكلام التحتي أو الخفي.

كما نجد ما ينسّب بـ 19.4% من مجموع إجابات المعلمين على أن نوع المشاركة غير منسجمة، وهي لا تنطبق مع المطلوب دائما وإن كانت فهي ركيكة المعنى ركيكة اللغة والأسلوب، لا تحمل في فحواها مستوى المتعلم الذي أدلى بها، وبالتالي فهي إجابات فوضوية ما يغلب عليها هو الطابع الهزلي الفوضوي اللامنسجم.

وأقل النسب كانت 16.1% وهي تشير إلى أن مشاركة المتعلمين منسجمة، مضبوطة القواعد، جدية في الطرح، سليمة اللغة والأسلوب، هي مشاركة فاعلة مثمرة، تضيف الجديد ويتعلم منها المتعلم المشارك والمتعلم المستمع، وفي بعض الأحيان حتى المعلم ذاته يتحصل على معلومات جديدة أو يراجعها كانت قد غابت عليه.

**نتائج الفرضية الثانيـــــــــة :**

بعد قراءتنا وتحليلنا لجداول الفرضية الثانية توصلنا إلى مايلي:

- أن أغلبية أساتذة اللغة العربية يطبقون أسلوب التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم وقد بلغت نسبة هذه الأغلبية بـــ 87.1% ،ويظهر التطبيق من خلال استخدام أدوات القويم المستمر والمتمثلة في الواجبات المنزلية ،المشاركة ،الانضباط والحضور.

- من خلال تحليلنا إجابات أساتذة اللغة العربية باستخدامهم لعمليات أو أدوات التقويم المستمر التي يستعملها أفراد العينة والتي تقوّم أعمال المتعلمين توصلنا بصفة عامة إلى ما يلي :

- أن المتعلم يقوم بإحضار الواجبات المنزلية التي يكلف بها من قبل الأستاذ وذلك ما عبرت عنه نسبة 77.4%.

- التعبير الكتابي الذي يكلف به المتعلم يحتوي على الأساليب الإنشائية مثل أسلوب التشبيه وأسلوب الكناية ....الخ أ،حيث قدرت نسبة إجابات أساتذة اللغة العربية بـ 80.6%.

- أن المتعلم أحياناً ما يمتلك صفة المناقشة التذوقية داخل القسم إذ قدرت نسبة إجابات أفراد العينة بـ 35.5%.

- معظم مداخلات المتعلم تكون أفكارها متذبذبة وغير متسقة حيث بلغت نسبة الإجابات بـــ 64.5% .

- أن معظم أساتذة اللغة العربية يلاحظون أعمال المتعلمين كل على حدة ،إذ بلغت نسبة الأساتذة الذين يلاحظون 80.6% .

- إن الأساتذة لا يقومون بتسجيل ملاحظاتهم حول تطور تعلم المتعلم في سجل خاص مما لا يساعدهم على تقويم هذا الأخير بشكل مناسب وإعطاء أحكام حول قياس كفاءة المتعلم ،وهذا ما برز في نتائج الدراسة بنسبة 48.4% .

- إن الملاحظة الدقيقة داخل القسم لها دور في ظهور الفروق الفردية بين المتعلمين ومن خلالها يستطيع الأستاذ تحديد مواطن الضعف في معارف المتعلم ويعمل على معالجتها ،وتحديد

مواطن القوة عند المتعلم ويعمل على تعزيزها ،وبهذا فإن العلاقة بين استمرارية الملاحظة الدقيقة والممنهجة واكتشاف الفروق الفردية عند المتعلم هي علاقة طردية .

- من أهم الأسباب التي تعترض الأستاذ في تطبيقه للتقويم المستمر بشكل جيد ،أي أنه يقوم بتطبيق التقويم المستمر لكن ليس على أكمل وجه وأسباب ذلك عديدة فحسب إجابات أفراد العينة من أهم الأسباب أنه يحتاج إلى وقت أطول لتطبيقه مقارنة مع وقت البرنامج السنوي الذي لا يسمح بتطبيقه ،إضافة إلى جهل استعماله واكتظاظ المتعلمين داخل القسم الواحد بحيث لا يسمح للأستاذ من تطبيق أدوات التقويم المستمر.

- إن جميع أفراد العينة يقدمون فرصاً لمشاركة المتعلمين داخل القسم غير أن هناك تفاوت بين قيمة أفكارهم التي يطرحونها بحيث تكون منسجمة ،متذبذبة ،غير منسجمة ،ومن خلال إجاباتهم فنجد ما ينسب بـ 64.5% أنها مشاركة متذبذبة ،سواء كانت من أجل اكتساب معلومة ،أو إبراز الحضور ،من أجل الفوضى فقط .

**4/تفريغ وتحليل بيانات الفرضية الثالثة:**

**الجدول رقم ( 33) يوضح استجابة المتعلمين حول كتابة بحث عن موضوع ما :**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | ايجابية | 18 | 58.1 | 58.1 | 58.1 |
| | مترددة | 11 | 35.5 | 35.5 | 93.5 |
| | سلبية | 2 | 6.5 | 6.5 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

من خلال الجدول رقم (33) نجد أنه إذا كلف المتعلم بكتابة بحث حول موضوع ما تكون هناك استجابة من طرفه وذلك ما أكدته نسبة 58.1 % من إجابات أفراد العينة ،ثم تليها الإجابة باستجابة مترددة حيث قدرت بـ 35.5% في حين أن نسبة 6.5% مثلت الاستجابة السلبية .

أن البحث سواء كان أدبي أو علمي يساهم في تحسين مستواه الدراسي من خلال اكتساب ملكة الكتابة الجيدة واحترام قواعد اللغة ،ويستفيد منه مستقبلا في الجامعة لان التعليم العالي قائم على البحث العلمي في أي تخصص كان .

**الجدول رقم ( 34) يوضح إلقاء المتعلم للبحث :**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | مسترسلة | 3 | 9.7 | 9.7 | 9.7 |
| | تحتوي على أخطاء نحوية | 26 | 83.9 | 83.9 | 93.5 |
| | إجابة أخرى | 2 | 6.5 | 6.5 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

نلاحظ من خلال الجدول رقم (34) أن النسبة الغالبة تمثلت في 83.9% بالنسبة لأفراد العينة الذين يرون أن قراءة المتعلم للعرض الذي كلف بإنجازه مليئة بالأخطاء النحوية عدم احترام قواعد اللغة مثل البدل والصفة المشبهة .....الخ ،تليها نسبة 9.7% لفئة مسترسلة أما 6.5% فكانت لإجابة أخرى مثل أن القراءة غير منسجمة وأفكار البحث غير مترابطة مع بعضها البعض لأن معظم المتعلمين يجهلون ما يكتبون مما لا يحقق الهدف من العرض .

إن التحكم في كفاءة القراءة يجعل المتعلم يكتسب ملكة لسانية صحيحة ، وقادراً على التعبير الفصيح الذي يراعي قواعد النحو والصيغ الصرفية ،وهنا على الأستاذ تصحيح الأخطاء النحوية مباشرة ومعالجتها .وعلى معد البرنامج أن يخصص وقتاً للإلقاء والمناقشة والتقييم .

**الجدول رقم (35) يوضح أكاديمية المتعلم في كتابة البحث:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 8 | 25.8 | 25.8 | 25.8 |
| | لا | 7 | 22.6 | 22.6 | 48.4 |
| | أحياناً | 10 | 32.3 | 32.3 | 80.6 |
| | نادراً | 6 | 19.4 | 19.4 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

تشير النتائج في الجدول رقم (35) إلى أن أفراد العينة يرون أنه أحياناً ما يلمس إنتاجا فرديا للمتعلم عند كتابته لبحث كلف به وهذا ما تدل عليه نسبة 32.3% ، وأجابت نسبة 25.8% من مجموع أفراد العينة بأنه يلمس إنتاجا فردياً في البحث،أما النسبة المتبقية 42% تتوزع بين فئة نادراً بنسبة 19.4%فئة لا بنسبة 22.6%.

ويعود هذا إلى أن المتعلم يعتمد في معظم الأحيان على الانترنت ولا يتبع المنهجية في ذلك ،ولذلك يفضل أفراد العينة أن تنجز البحوث بطريقة أكاديمية من خلال اعتماد مصادر ومراجع موثوقة مع الإشارة إليها وفق المنهجية السليمة لإعداد البحث العلمي .

**الجدول رقم (36) يوضح استعمال المتعلم للّغة العربية الفصحى داخل القسم**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 13 | 41.9 | 41.9 | 41.9 |
| | لا | 2 | 6.5 | 6.5 | 48.4 |
| | أحياناً | 16 | 51.6 | 51.6 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

من خلال ملاحظاتنا للجدول أعلاه رقم(36) يتضح أن المتعلم أحياناً ما يتحدث اللغة العربية داخل القسم بنسبة 48.4% ،ثم تأتي نسبة 41.9% لإجابات أفراد العينة الذين

يرون أن المتعلم يحدث اللغة العربية الفصحى داخل القسم ،في حين أن نسبة 6.5% مثلت عدم استعمال المتعلم اللغة العربية داخل القسم .

وهذا يدل على استعمال اللغة العربية الفصحى ضعيف في مؤسساتنا التربوية ويرجع هذا إلى عدم حرص الهيئة التربوية بكاملها على الحفاظ على اللغة العربية وعدم التحدث بها مع المتعلم داخل وخارج القسم ،والمسؤول الأول هو الأستاذ ،فحرص هذا الأخير على تعزيزها للمتعلم يجعله يحبها ويجتهد في تحسينها .

**الجدول رقم (37 يوضح استغلال المتعلم للمكتسبات القبلية في وضعيات جديدة(الاشكاليات)**

| | | Effectifs | Pourcentage | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 15 | 48.4 | 48.4 | 48.4 |
| | لا | 16 | 51.6 | 51.6 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

يوضح الجدول رقم (37) أن المتعلم لا يستغل المكتسبات التي تحصل عليها من قبل في وضعيات أو مواقف جديدة وهذا ما دلت عليه نسبة 51.6% ،في حين أن 48.4% دالة بأن المتعلم يستغل مكتسباته في مواقف جديدة .

وبمقتضى هذه النتيجة فإن الأستاذ لم يحقق أهم مركزات المقاربة بالكفاءات وهو أن يستطيع المتعلم تحويل المكتسبات القبلية إلى مهارات تؤهله لمواجهة تعليمات جديدة صعبة ومتنوعة ضمن سياق معين .

**الجدول رقم (38) يوضح امتلاك المتعلم ملكة النقد:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | بناءً | 13 | 41.9 | 43.3 | 43.3 |
| | هداماً | 3 | 9.7 | 10.0 | 53.3 |
| | لاينقد | 14 | 45.2 | 46.7 | 100.0 |
| | Total | 30 | 96.8 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 1 | 3.2 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

توضح نتائج الجدول رقم (38) أن المتعلم لا يمتلك ملكة النقد داخل القسم وفي مناقشاته في موضوع معين والدالة عليه إجابات معظم أفراد العينة بنسبة 45.2% ،ثم تأتي

نسبة 41.9% ،أما نسبة 9.7% فكانت إجابات من يرون أن النقد الذي يقدمه المتعلم يكون هداماً.

مما يعني أن المتعلم ينقصه نشاط في هذا المقرر،فالأستاذ الذي يعطي فرصة للمتعلم أن ينقد أفكار النص يساهم في في بناء شخصيته وكذلك الجرأة في مخالفة آراء الآخرين والتفكير بحرية ،ويكتسب مهارة التدقيق في ألفاظ النص معتمدا في ذلك على الحجة والدليل.

أما النسبة المفقودة والمقدرة بنسبة 3.2% ، فهو راجع لعدم إجابة أحد أفراد العينة عن السؤال .

**الجدول رقم (39) يوضح استثمار المتعلم ما تعلمه في مادة اللغة العربية في حياته العملية**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 8 | 25.8 | 25.8 | 25.8 |
| | لا | 3 | 9.7 | 9.7 | 35.5 |
| | أحياناً | 15 | 48.4 | 48.4 | 83.9 |
| | نادراً | 5 | 16.1 | 16.1 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

يشير الجدول رقم (39) أنه أحياناً ما يستثمر المتعلم ما تعلمه في مادة اللغة العربية في حياته العملية (اليومية) والذي مثلته نسبة 48.4% ،تليها نسبة 25.8% لأفراد العينة الذين يرون بأن المتعلم يستثمر المتعلم ما تعلمه في حياته اليومية ،في حين النسبة المتبقية تتقاسمها فئة نادراً بنسبة 16.1% وفئة لا بنسبة 9.7% .

استثمار المتعلم لما تعلمه في حياته اليومية من الأسس التي تقوم عليها بيداغوجية الكفاءات ويمسى بنشاط الإدماج أي أن يدمج أو يوظف المتعلم مكتسباته ويتمثل في أسلوب حل المشكلات ،الأمر الذي سيجعل المتعلم في حركة وحيوية دائمتين داخل القسم وخارجه .

**الجدول رقم (40) يوضح تداول المتعلم على المكتبة المدرسية:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumuli |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 18 | 58.1 | 58.1 | 58.1 |
| | لا | 13 | 41.9 | 41.9 | 100.0 |
| | Total | 31 | 100.0 | 100.0 | |

من خلال الجدول رقم (40) نجد أن انجاز البحوث جعلت المتعلم يهتم بالمطالعة ويتداول على المكتبة المدرسية وهذا ما أثبتته نسبة 58.1%من مجموع أفراد العينة ،أما إجابات أفراد العينة الذين أدلوا بأن المتعلم لا يتداول على المكتبة المدرسية حتى وإن كلف بإنجاز البحوث التي تتطلب الكتب والمراجع فقد قدرت نسبته بـ 41.9%.

المطلعة الجيدة من طرف المتعلم تثري رصيده المعرفي والأدبي وتوسع مجال أفكاره ،وإن ما يحفز المتعلم على المطالعة هو تكليفه ببحث في موضوع ما وحرص الأستاذ على أن يكون مصدر البحث من الكتب والمراجع الموجودة في المكتبة المدرسية ،وتسعى كذلك المؤسسة من جهتها التقديم بعض الجوائز لأحسن الأعمال والاحتفاظ بها داخل المكتبة بتخصيص جزء لها .

**الجدول رقم (41) يوضح تعامل المتعلم مع القاموس في شرح كلمة صعبة:**

| | | Effectifs التكرار | Pourcentage النسبة | Pourcentage valide | Pourcentage cumulé |
|---|---|---|---|---|---|
| Valide | نعم | 18 | 58.1 | 62.1 | 62.1 |
| | لا | 11 | 35.5 | 37.9 | 100.0 |
| | Total | 29 | 93.5 | 100.0 | |
| Manquante | Système manquant | 2 | 6.5 | | |
| Total | | 31 | 100.0 | | |

توضح نتائج الجدول رقم (41) أن المتعلم اكتسب مهارة التعامل مع القاموس لاكتشاف معاني الكلمة الموجودة في النص وذلك ما دلت عليه نسبة 58.1% ،في حين أن من يرون بأن المتعلم لا يتعامل مع القاموس في شرح المفردات الصعبة فقد قدرت نسبتهم بـــ 35.5% .

ويعود هذا إلى أنّ مصطلحات الكتاب المدرسي صعبة وغامضة وتحتاج إلى اكتشاف المعنى الخفي في النص ،وعلى هذا الأساس ينبغي على الأستاذ أن لا يكثر من الشرح للمفردة الصعبة وأن يسمح للمتعلم أن يشرح باستخدام المعجم اللغوي الذي يساعده بالضرورة على البحث الدقيق للمصطلحات التي تحتاج إلى شرح ،وبالتالي يمنحه رصيدا لغوياً ثرياً بمفردات اللغة وبتناقضاتها.

**الجدول رقم (42)يوضح الأثر بين كيفية استجابة المتعلمين للبحوث التي كلف بها المتعلم وبين كيفية قراءة البحث :**

| | | | إلقاء المتعلم للبحث | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | مسترسلة | تحتوي على أخطاء نحوية | إجابة أخرى | |
| استجابة المتعلمين حول كتابة بحث عن موضوع ما | ايجابية | Effectif التكرار | 2 | 15 | 0 | 17 |
| | | %du total النسبة | 6.7% | 50.0% | 0.0% | 56.7% |
| | مترددة | Effectif التكرار | 1 | 8 | 2 | 11 |
| | | %du total النسبة | 3.3% | 26.7% | 6.7% | 36.7% |
| | سلبية | Effectif التكرار | 0 | 2 | 0 | 2 |
| | | %du total النسبة | 0.0% | 6.7% | 0.0% | 6.7% |
| Total | | Effectif التكرار | 3 | 25 | 2 | 30 |
| | | %du total النسبة | 10.0% | 83.3% | 6.7% | 100.0 % |

من خلال الجدول أعلاه رقم (42) والذي يبين ذلك الأثر بين كيفية استجابة المتعلمين للبحوث التي كلفوا بها وما بين إيجابية سلبية ومترددة وبين كيفية قراءة البحث المكلف به هل هي مسترسلة أو تحتوي على أخطاء.

فـالملاحظ لمعطيـات الجـدول أعـلاه يسـتقرأ وبالنسـب الإحصـائية أن مـا نسـبته 83.3% أن إجابتهم تحتوي علـى أخطـاء نحويـة منهم من كانت استجابته لتلقي البحث في موضوع ما ايجابية وهي النسبة الغالبة وآخرين مترددة ، أمـا النسبة الأقل فهي سلبية، حيث أننا نجد أن مـا ينسب بـ 50% من أصل 83.3% أن قراءتهم تحتوي غلـى أخطـاء رغم أن استجاباتهم لإنجاز البحوث إيجابية كما نجد نسبة 26.7% استجاباتهم مترددة وقراءتهم تحتوي على أخطاء، أمـا النسبة الأقل وهي 6.7% من أصل 83.3% فاستجاباتهم سلبية وقراءتهم تحتوي على أخطاء هذا وإن كان لابد لأن هذه الفئة سوف لن تتعاطى مع الموضوع بصدق ومسؤولية.

كمـا نستنتج من خـلال نسب الجدول أعلاه أنـه وبنسبة 10% من أصل 100% تجمع ما بين استجابات المتعلمين للقيام بـالبحوث وبين كون القراءة مسترسلة لا تحتوي علـى أخطـاء، فنجد نسبة 6.7% من أصل 10% استجابتهم ايجابيـة وقراءتهم مسترسلة أ مـا مـا ينسب بـ 3.3% فاستجاباتهم متـرددة وقـراءتهم مسترسـلة، أمـا عن كـون قـراءتهم مسترسـلة واستجابتهم سلبية فهي تحمل نسبة 00.00%، وهي القراءة الصحيحة لكون عدم الرغبة في القيام بعمل ما لا تولد ذلك الشعور بالمسؤولية اتجاه ذلك العمل ولا الإرادة في القيام بـه ولا الحرص على إخراجه في أحسن وأجمل شكل.....الخ.

**نتائج الفرضية الثالثـــــة :**

بعد قراءتنا وتحليلنا لجداول الفرضية الثالثة توصلنا إلى ما يلي :

- أن المتعلم لديه استجابة إيجابية حول البحث عن موضوع من المواضيع المتعلقة بتحصيله قدرت بإجابات أفراد العينة بـ 58.1%، إذ أن ما يميز البحث عن باقي الأعمال هو أنه يجعل المتعلم متعمداً على نفسه في الإتيان بالمعلومة ويحق له مناقشتها ونقدها،كما أنها تساعده في حياته الدراسية مستقبلا (التعليم العالي )حيث يتوجب عليه في البحث عن أي موضوع ما ،ولكي يكون البحث ذا قيمة يجب أن يكون أكاديمياً (المصادر والمراجع) أي أن يكون منهجيا (منهجية البحث العلمي).

- أن الأستاذ لم يحقق أهم مبادئ المقاربة بالكفاءات وهو"تمكّن المتعلم من تحويل مكتسباته القبلية إلى مهارات تؤهله لمواجه وضعيات أو مواقف جديدة" أي استغلال ما تعلمه من معارف قبلية (سابقة) في إشكالية جديدة ، فمن خلال إجابات الأساتذة وما أثبتته النسبة المقدرة بـ 51.6 % والتي رأت أن المتعلم لا يستغل مكتسباته القبلية في مواقف جديدة . ويظهر هذا الاستغلال في حل المشكلات (تمارين)،البحوث .... الخ.

- أحياناً ما يستثمر المتعلم المعارف التي تلقاها في حياته العملية أي خارج القسم وهذا ما عبرت عنه نسبة 48.4%من مجموع أفراد العينة ،ويتمثل هذا الاستغلال في كتابة الطلبات الخطية ، تنشيط الندوات المدرسية ،المشاركة في النشاطات الثقافية داخل المدرسة وخارجها.

- إنجاز البحوث أو المشاريع بصفة عامة تحفز المتعلم على المطالعة وتجعله يتداول على المكتبة المدرسية مما يثري ورصيده المعرفي والأدبي،ويوسع مجال أفكاره،ومن خلال نتائج الدراسة لوحظ أن المتعلم يتداول على المكتبة المدرسية وهذا ما أثبتته نسبة 58.1%وعليه فعلى المؤسسات التربوية وخاصة الطور الثانوي عليها بتحفيز مثل هذه الأعمال التي يقدمها المتعلم إذ أنه في معظم الأحيان نجد أنها تهتم بالأنشطة والمشاريع العلمية وتحتفظ بها وتشجع من أنجزها في حين أن البحوث الأدبية يحتفظ بها أستاذ المادة ولا يعطي بالاً لِمُنجِزها وأن كان بحثاً يستحق هذا الاعتراف فلابد من الاهتمام بمجال الكتابة والتأليف والقيام بنشره في المجلات الثقافية .

- إن صعوبة مصطلحات ومفردات الكتاب المدرسي تطلب من المتعلم أن يستخدم القاموس أو المعجم اللغوي في شرح هذه المفردات ،وهذا ما دلت عليه نسبة 58.1% من إجابات الأساتذة وهذا ما جاءت به المقاربة بالكفاءات في أنه على الأستاذ أن لا يكثر من شرح المفردات الصعبة ويسمح للمتعلم أن يستخدم القاموس أو المعجم اللغوي الذي يساعده بالضرورة على التدقيق في البحث .

- أحياناً ما تؤثر استجابة المتعلم للبحث الذي كلف به في الاهتمام به من ناحية إلقائه للبحث فهناك من تكون استجابته ايجابية لكن يحتوي بحثه على الأخطاء النحوية وذلك انقص كفاءته في هذا النشاط ، حيث دل على ذلك نسبة 50.0% من إجابات أفراد العينة .

**النـتائج العامـــــــــــــــــة :**

دراستنا لموضوع التقويم التربوي توصلنا إلى أن التقويم التربوي له أثر كبير على نمط تحصيل المتعلم وذلك من خلال محاوره الثلاث المتمثلة في الفرضيات التي طرحناها والتي توصلنا من خلالها إلى:

1- أن الاختبارات التحصيلية يؤثر على الجانب المعرفي للمتعلم إذ بواسطتها يسعى أستاذ اللغة العربية إلى الوصول إلى الكفاءة التي يريد أن يتحصل عليها المتعلم ومدى تحقيقه لها وذلك من خلال تشخيص نقاط الضعف والقوة عند المتعلم ،فمثلا في مادة اللغة العربية نشاط قواعد النحو و الصرف ،حيث نجد أن إجابات أفراد العينة أدلوا بأنه أحياناً ما تساهم الاختبارات في معالجة ضعف المتعلم على الإلمام بقواعد النحو والصرف كما أن نوع الاختبار الذي يستخدمه أستاذ اللغة العربية في تقويم معارف المتعلم يؤثر بدرجة كبيرة في الكفاءة التي تحصل عليها المتعلم وظهر ذلك جلياً عند الأساتذة الذين يستخدمون الاختبارات الموضوعية ورأوا أنها تساعدهم على الكفاءة المتوخاة من المتعلم ،إذ أن الأستاذ قبل أن يبدأ في تحضير الاختبار لابد أن يراعي الهدف من اختيار نوع الاختبار الذي يساعده على الوصول إلى الكفاءة التي يريدها .

2- يؤثر التقويم المستمر على الجانب الوجداني للمتعلم ، وذلك من خلال إجابات أساتذة اللغة العربية حول استخدامهم لعمليات أو أدوات التقويم المستمر توصلنا بصفة عامة إلى ما يلي :

- يقوم المتعلم بإحضار الواجبات المنزلية التي يكلف بها .
- التعبير الكتابي الذي يكلف به المتعلم يحتوي على الأساليب الإنشائية.
- ما يمتلك المتعلم صفة المناقشة التذوقية داخل القسم .
- معظم مداخلات المتعلم تكون أفكارها متذبذبة وغير متسقة .
- معظم أساتذة اللغة العربية يلاحظون أعمال المتعلمين كل على حدة .
- إن الأساتذة لا يقومون بتسجيل ملاحظاتهم حول تطور تعلم المتعلم في سجل خاص مما لا يساعدهم على تقويم هذا الأخير بشكل مناسب.

- إن الملاحظة الدقيقة داخل القسم لها دور في ظهور الفروق الفردية بين المتعلمين ومن خلالها يستطيع الأستاذ تحديد مواطن الضعف في معارف المتعلم ويعمل على معالجتها ،وتحديد مواطن القوة عند المتعلم ويعمل على تعزيزها ،وبهذا فإن المتعلم يسعى إلى تحسين مستواه التعليمي بمساعدة الأستاذ.

- إن جميع أفراد العينة يقدمون فرصاً لمشاركة المتعلمين داخل القسم غير أن هناك تفاوت بين قيمة أفكارهم التي يطرحونها بحيث تكون منسجمة ،متذبذبة ،غير منسجمة

3- - إن انجاز المشاريع لها أثر كبير في الجانب السلوكي (المهارات) إذ أن ما يميز البحث عن باقي الأعمال هو أنه يجعل المتعلم متعمداً على نفسه في الإتيان بالمعلومة ويحق له مناقشتها ونقدها،كما أنها تساعده في حياته الدراسية مستقبلا (التعليم العالي )حيث يتوجب عليه في البحث عن أي موضوع ما ،ولكي يكون البحث ذا قيمة يجب أن يكون أكاديمياً (المصادر والمراجع) أي أن يكون منهجيا (منهجية البحث العلمي).لكن أستاذ اللغة العربية لم يحقق أهم مبادئ المقاربة بالكفاءات وهو"تمكّن المتعلم من تحويل مكتسباته القبلية إلى مهارات تؤهله لمواجه وضعيات أو مواقف جديدة" أي استغلال ما تعلمه من معارف قبلية (سابقة) في إشكالية جديدة والتي رأت أن المتعلم لا يستغل مكتسباته القبلية في مواقف جديدة . ويظهر هذا الاستغلال في حل المشكلات (تمارين)،البحوث .... الخ،أما استثمار هذه المعارف القبلية في حياته العملية أي خارج القسم فقد يستثمرها أحيانا ،ويتمثل هذا الاستغلال في كتابة الطلبات الخطية ، تنشيط الندوات المدرسية ،المشاركة في النشاطات الثقافية داخل المدرسة وخارجها.

- على المؤسسات التربوية وخاصة الطور الثانوي عليها بتحفيز مثل هذه الأعمال (انجاز البحوث) التي يقدمها المتعلم إذ أنه في معظم الأحيان نجد أنها تهتم بالأنشطة والمشاريع العلمية وتحتفظ بها وتشجع من أنجزها في حين أن البحوث الأدبية يحتفظ بها أستاذ المادة ولا يعطي بالاً لِمُنجِزها وأن كان بحثاً يستحق هذا الاعتراف فلابد من الاهتمام بمجال الكتابة والتأليف والقيام بنشره في المجلات الثقافية .

**خاتمـــــــــــة :**

التقويم بصفة عامة عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق عمل ما ، ووفقا لهذا المفهوم، فإن التقويم المنظومة التربوية عملية نقوم بها لتحديد مدى النجاح والفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج أو جزءا محدوداً منه أو التي تتصدر درساً أو مجموعة دروس وكذلك تحديد نقاط القوة والضعف ،مما يعين على تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة.

أصبح التقويم بأساليبه المتنوعة (الاختبارات،التقويم المستمر،انجاز المشاريع)جزء هاماً من عملية التعليم ودعامة أساسية يرتكز عليها وخاصة في بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي تسمح بتقويم مدى تمكن المتعلم من اكتساب الكفاءات من خلال تعبئة مجموعة من الموارد(معارف،مهارات،اتجاهات وقيم ) من أجل حل مشكلة معينة تواجه التلميذ في سياق محدد. وبهذا فإن هذه الأساليب تنصب حول تحسين مستوى تعلم المتعلم وتطوره ،فمثلا على المادة التي اخترناها لا يمكن لأستاذ اللغة العربية أن يقيس نتائج تدريس المتعلمين مقرراً ما في اللغة العربية دون أن يعرف مقدماً أي تغييرات في السلوك والتي يهدف الى تحقيقها.

فالتقويم بأساليبه المختلفة يؤثر على جوانب تحصيل المتعلم فحسب دراستنا لأساليبه توصلنا إلى أن أسلوب الاختبارات يؤثر على الجانب المعرفي للمتعلم وهذا ما عبرت عنه إجابات الأساتذة وأن أسلوب التقويم المستمر يؤثر على الجانب الوجداني للمتعلم من خلال القيم والاتجاهات وأخيراً إنجاز المشاريع الذي يؤثر على الجانب السلوكي، وفي هذه الحالة يهدف الأستاذ إلى تحديد هذه التغيرات التي قد تمت على النحو الذي كان ينشده ،فإذا كان مقرر اللغة العربية الذي أشرنا إليه يهدف إلى تنمية المهارة في إنجاز بحث ما يكلف به فإن أدوات التقويم في هذه الحالة تختلف عنها في مقرر يهدف إلى تنمية المعلومات الأدبية أو تنمية مهارة القراءة.

من خلال الدراسة التي قمنا بها لأجل معرفة الأثر الذي تحدثه أساليب التقويم التربوي على نمط تحصيل المتعلم ،كان لابد من عرض لبعض التوصيات المقدمة من طرف أفراد العينة على أساليب التقويم المطبقة داخل المؤسسة التعليمية ،التي تهدف إلى تحقيق الأهداف التربوية ونعرض منها ما يلي :

1- يجب تنويع طرائق الاختبارات لقياس مختلف الكفاءات.

2- عدم استعمال الاختبارات كوسيلة قتل للمعلومات من خلال جعلها جاسة لمدى قوة حافظة المتعلم وفهمه.

3- أن يتم الاعتماد أثناء الاختبار على أسئلة ذات أبعاد ذهنية ،والابتعاد على تلك التي تقوم على اجترار مكتسبات تم حفظها سابقاً.

4- تحديد الأسئلة حسب المنهاج المقدم وحسب نوع التدريس.

5- أن يكون هادفاً إلى تثمين أعمال التلاميذ وسلوكياتهم خارج الامتحانات الرسمية وتحفيزهم.

6- تخصيص وقت أكثر خاص لتقويك المستمر لأن وقت الحصة غير كاف مقارنة وكثافة البرنامج.

7- وضع جدول أو مخطط للتنقيط حتى لا يكون اعتباطياً،أي أن تكون هناك منهجية متفق عليها في كل المستويات في المنظومة حتى يتمكن الأستاذ من التقييم الجيد للمتعلم وما يقدم إليه من أعمال.

8- إشراك أطياف العملية التعليمية جميعهم لضمان استمرارية التقييم والتقويم معاً.

9- يجب أن تكون المشاريع إلزامية ،وذلك بتخصيص وقت داخل البرنامج للإلقاء والمناقشة والتقويم والتقييم .

10- أن تعوّد المتعلم على الإعداد الجيد من خلال توجيهه إلى أمهات الكتب ،وأن يكون تقييم المشاريع بناء على ما وصل إليه المتعلم (الفهم).

11- إنجاز المشاريع بطريقة أكاديمية من خلال اعتماد مصادر ومراجع موثوقة مع الإشارة إليها ،وفق المنهجية السليمة لإعداد البحث العلمي.

12- تقديم مشاريع تهتم باستثمار معارف المتعلم .

13- وضع علامات لأعمال المتعلمين ،والاحتفاظ بها داخل المكتبة بتخصيص جزء لها.

# قائمة المصادر والمراجع

**قائمة المصادر والمراجع:**

*** المصادر:**

**1/** إبراهيم أنيس وآخرون، **المعجم الوسيط** ، الجزء الأول، دار الدعوة، تركية،1989.

**2/** وزارة التربية الوطنية ، **المركز الوطني للوثائق التربوية نافذة على التربية** ، الجزائر.

*** المراجع:**

**3-** إبراهيم وجيه وآخرون ،**علم النفس التعليمي،** مركز الإسكندرية للكتاب ،الإسكندرية ،2007 .

**4-** إبراهيم محمد عطا، **المرجع في تدريس اللغة العربية** ، مركز الكتاب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005.

**5-** أحمد الزبير، **سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات،** 2003.

**6-** أحمد جميل عياش ،**تطبيقات في الإشراف التربوي،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،الأردن ،2008.

**7-** الجميل محمد عبد السميع شعلة، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية (اتجاهات وتطلعات )** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 2005.

**8-** الربيع بوفامة ، **تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي** ، ط 2 ،الجزائر.2002

**9-** أفنان نظيرة دروزة، **الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي،** ، الإصدار الأول، دار الشروق، رام الله ، المنارة، 2005.

**10-** بن عبد الله محمد، **المنظومة التعليمية والتطلع إلى الإصلاح** ،دار الغرب للنشر والتوزيع، وهران ، 2005.

**11-** زيد الهويدي ، **أساسيات القياس والتقويم التربوي** ،دار الكتاب الجامعي ،الإمارات العربية المتحدة ،2004.

**12-** حسن محمد حسنية، **التدريس باستخدام طريقة المشروع،** الجزء العاشر، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

**13**- يحي محمد نبهان، **الإدارة الصفية والاختبارات**، ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008.

**14**- ماهر الدرابيع و عبد الله الصمادي ، **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، مركز يزيد للنشر، عمان، 2003.

**15**- مولاي بودخيلي محمد، **طرق التحفيز المختلفة وعلاقتها بالتحصيل المدرسي**، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، 2004.

**16**- محمد جاسم محمد، **علم النفس التربوي وتطبيقاته**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2004.

**17**- محمد زيان عمر، **البحث العلمي مناهجه وتقنياته**، الطبعة الرابعة،ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1983.

**18**- محمد عبيدات وآخرون، **منهجية البحث العلمي القواعد والمراحل التطبيقية**، الطبعة الثانية، دار وائل للطباعة والنشر، عمان، الأردن، 1999.

**19**- محمد فرحات القضاة ومحمد عوض التوتري، **أساسيات في علم النفس التربوي(النظرية التطبيقية)**، دار الحامد للنشر والتوزيع ،الأردن، 2006.

**20**- محمد شفيق، **البحث العلمي الأسس، الإعداد** ،المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 2004.

**21**- محمود عبد الحليم منسي ، **التقويم التربوي** ، دار المعرفة الجامعية للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى، مصر ، 1997.

**22**- محمود عبد الحليم منسي، **التقويم التربوي** ، دار المعرفة الجامعية ،الطبعة الثانية ، مصر،2003.

**23**- محمود عبد الحليم منسي، **المدخل إلى علم النفس التربوي**، مركز إسكندرية للكتاب، 2002.

**24-** مصطفى محمد عبد القوى، **التدريس مهاراته واستراتيجياته**، ب ت.

**25-** مصطفى منصوري، **التأخر الدراسي وطرق علاجه**، دار الغرب للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 2005.

**26-** نادر فهمي وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، الطبعة الثالثة، دار الفكر، عمان، 2005.

**27-** عبد الله الصمادي وآخرون، **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، ، مركز يزيد للنشر، عمان، 2003.

**28-** فريد حاجي ، **بيداغوجيا التدريس بالكفاءات** ، دار الخلدونية للنشر والتوزيع ،الجزائر،ب ت.

**29-** رسمي علي عابد، **ضعف التحصيل الدراسي( أسبابه وعلاجه)**، دار جرير، الأردن ،2008.

**30-** رشيد أورسلان، **التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم** ،الطبعة الثانية، قصر الكتاب، الجزائر، 2000.

**31-** خير الدين هني ،**مقاربة التدريس بالكفاءات** ،مطبعة ع/بن ،الجزائر، 2005 .

*** المذكرات:**

**32-** خطوط رمضان، **استخدام أساتذة الرياضيات لإستراتيجية التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق**، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية، جامعة المسيلة، الجزائر، 2010/2009.

*** المجلات:**

**33-** بوكبشة جمعية ،**إستراتيجية التدريس بطرقة المقاربة بالكفاءات** ،مجلة الحكمة للدراسات الاجتماعية ،العدد الثامن عشر، كنوز الحكمة للنشر والتوزيع ،الجزائر، 2013.

**34-** يحي علوان ، **التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمة** ، العدد الحادي عشر ، مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة محمد خضر ، بسكرة ،2004.

35- خلادي محمد الأمين، **مجلة المجتمع العربي للغة العربية**، العدد الأول، السنة الأولى، ربيع الأول 1426ه، الموافق ل: شهر ماي 2005.

*** المواقع الإلكترونية:**

**36**- محمد مبخوت الجزائري، **فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية**،الموقع الالكتروني **www .manhal.net**:

**37**- عبد الرحمان بن مبارك الفرج،**ندوة ( التقويم المستمر بين النظرية والتطبيق)**، منتدى تقويم الطالب، الموقع الالكتروني: C:\Users\amanahsa\Deskto.htm

# المراجع

**وزارة التعليم العالي والبحث العلمي**

**جامعة أدرار**

**كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية والعلوم الإسلامية**
**قســـــم: العلوم الاجتماعية**

**تخصص:علم الاجتماع المدرسي**

**استمارة بحـــــــــث بعنوان:**

**أثر أساليب التقويم التربوي في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات على نمط تحصيل المتعلم**

**دراسة ميدانية لعينة من أساتذة اللغة العربية بثانويات بلدية أدرار**


إعداد الطالبتيـــــــن :

- بحماوي خديجة

- لمـــير نـــــعيمة

الأستاذة المشرفة :

د/ غربية سمراء


**ملاحظة :**الإجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الخانة المناسبة .

يشرفنا أن نتقدم إليك سيدي(ة) الأستاذ(ة)بهذا الاستبيان ،راجين منكم تقديم يد العون لنا من خلال الإجابة على مضمون عباراته بكل صدق ومسؤولية ،لأن نجاح البحث يتوقف على ذلك .

ونحيطكم علماً أن إجاباتكم ستحظى بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لغرض علمي لا لأكثر.

**المحور الأول** : بيانات عامة

1-الجنـــــــــــــس : ذكـــــــر ☐ أنثـــــى ☐

2-عدد سنوات التدريس : ☐

3-عدد الأقسام المسندة : ☐

4-المؤهل العلمي : - ليسانس ☐ - دراسات عليا ☐ - مؤهل آخر ☐

.....

- **المحور الثاني** : أثر تطبيق الاختبارات التحصيلية على الجانب المعرفي للمتعلم

6- ما نوع الاختبارات التحصيلية التي تستخدمها لتقيس معارف المتعلم :

مقالية ☐ شبه مقالية ☐ اختيارية ☐ موضوعية ☐

7- هل يؤثر نوع الاختبار الذي تتبعه على نوع المعرفة التي يتحصل عليها المتعلم :

نعـــم ☐ لا ☐ أحيانـــا ☐ نـــادرا ☐

8- هل نمط أسلوب الاختبار التي تتبعه في تقويم المتعلم :يجدي ☐ لا يجدي ☐

9- هل تشعر أن نمطية تقويم مادة اللغة العربية من خلال محاورها الثلاثة قد قيدتك في بناء الأسئلة :

نعـــم ☐ لا ☐

10-هل تساعدك الاختبارات الفصلية على معرفة الكفاءة المتوخاة من المتعلم:

نعـــــم ☐ لا ☐

11-هل تطرح أسئلة شفوية على المتعلمين: نعـــم ☐ لا ☐

12- إذا كانت بـ "نعم" ،هل تقوم إجاباتهم : نعـــم ☐ لا ☐

13-هل أسئلة الامتحانات ساعدت على إلمام المتعلم بقواعد النحو والصيغ الصرفية :

نعـــم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

14- عند طرحك لأسئلة الاختبار ،هل إجابات المتعلمين تتضمن :

الحفظ ☐ الفهم ☐ الحفظ والفهم معا ☐

15- هل تستخدم الفروض المفاجئة في تقويم المتعلم : نعم ☐ لا ☐

16- هل تحتوي الاختبارات التي تقدمها للمتعلمين على الجوانب النظرية فقط:

نعـــم ☐ لا ☐

17- هل تعدد طرق الاختبارات ضمن نفس المقرر يشتت تركيز المتعلم :

نعـــم ☐ لا ☐ أحيـانا ☐

18- هل المتعلم يحبذ الاختبار كأسلوب من أساليب التقويم : نعـم ☐ لا ☐

19-الاقتراحات التي تقدمها حول تطبيق الاختبارات التحصيلية داخل المنظومة التربوية:

.....

.....

**المحور الثالث** : أثر تطبيق التقويم المستمر على الجانب الوجداني للمتعلم

20- هل تطبق التقويم المستمر للأعمال التي يقوم بها المتعلم :

نعـــم ☐ لا ☐

21- في رأيك ما هي الأسباب التي تمنع المعلم عن تطبيق التقويم المستمر؟

يحتاج إلى وقـــــت لتطبيقه ☐ يجهل استعماله ☐ إجابة أخرى ☐

.....

22- هل يقوم المتعلمين بإحضار الواجبات المنزلية التي تكلفهم بها :

نعـــم ☐ لا ☐

23- هل التعبير الكتابي الذي يكلف به المتعلم يحتوي على الأساليب الإنشائية :

نعـم ☐ لا ☐

24- هل يملك المتعلم صفة المناقشة التذوقية داخل القسم:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐

25- الأفكار التي يطرحها المتعلم أثناء مشاركته داخل القسم،هل تكون:

منسجمـــــــــة ☐ متذبذبة ☐ غير منسجمة ☐

26- هل يكتشف المتعلم الانفعالات والعواطف الموجودة في النص :

نعـم ☐ لا ☐ أحيانـــا ☐ نـــادرا ☐

27- هل تلاحظ أعمال المتعلمين كل على حدة : نعـــــم ☐ لا ☐

28- هل تدون ملاحظاتك حول تطور تعلم كل تلميذ بصورة مستمرة:

نعـم ☐ لا ☐

29- في حالة الملاحظة المستمرة ،هل تظهر لك الفروق الفردية لدى المتعلمين :

نعـم ☐ لا ☐

30- هل تعطي للمتعلمين فرصة للمشاركة داخل القسم :

نعم ☐ لا ☐

31- الاقتراحات التي تقدمها حول تطبيق التقويم المستمر داخل المنظومة التربوية :

.....

.....

**المحور الرابع** : أثر إنجاز المشاريع على الجانب السلوكي (المهارات) للمتعلم

32- إذا كلفت المتعلمين بكتابة بحث عن موضوع ما ،هل تكون استجاباتهم :

إيجابيـــــــة ☐ مترددة ☐ سلبية ☐

33- عند إلقاء المتعلم للبحث الذي كلف به ،هل تكون قراءته :

مسترسلـــة ☐ تحتوي على أخطاء ☐ إجابة اخرى ☐

.....

34 - هل تلمس أن هناك إنتاج فردي للمتعلم عند كتابته لبحثه :

نعـم ☐ لا ☐ أحيانـــا ☐ نادرا ☐

36- هل يتحدث المتعلم اللغة العربية الفصحى داخل القسم:

نعـم ☐ لا ☐ أحيانـــا ☐

37- هل يستغل المكتسبات القبلية في وضعيات جديدة (الإشكاليات) :

نعم ☐ لا ☐

38- هل النقد الذي يقدمه المتعلم ،يكون : بنـــاء ☐ هدامـــا ☐ لا ينقـد ☐

39- هل يستثمر المتعلم ما تعلمه في مادة اللغة العربية في حياته العملية :

نعم ☐ لا ☐ أحيانـــــا ☐ نـــادرا ☐

40- هل إنجاز البحوث جعلت المتعلم يتداول على المكتبة المدرسية :

نعم ☐ لا ☐

41- هل يرجع إلى القاموس كلما اعترضنه كلمة صعبة؟ :

نعم ☐ لا ☐

42- التوصيات التي تقدمها حول انجاز المشاريع التي تقدم داخل المنظومة التربوية :

.....

.....

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التقويم و التوجيه و الاتصال

رقم 26 /05/6.0.0/

الجزائر، في 15 مارس 2005

وزير التربية الوطنية

إلى

السيدة مفتشة أكاديمية الجزائر

السيدات و السادة مديري التربية بالولايات

**"للتطبيق و المتابعة"**

السيدات و السادة مفتشي التربية و التكويـــن

السيدات و السادة مفتشي التربية و التعليم الأساسي

**"للمراقبة"**

السيدات و السادة رؤساء المؤسسات التعليمية

السيدات و الســـادة المعلمـــين و الأساتـــذة

**"للتنفيذ"**

2007/04/02
05/388

**الموضوع** : إجراءات تقويم أعمال التلاميذ و تنظيمه.

**المرجع** : المنشور رقم 2039/و.ت.و/أ.ع المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي.

تطبيقا للمنشور الإطار المشار إليه بالمرجع أعلاه، ينص المنشور الحالي على جملة من الإجـــراءات الـــتي تهدف إلى تحسين تنظيم عملية تقويم التعلمات و مستويات إدماجها.

**1. إجراءات التقويم**

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية – قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجاريـــة – باستغلال و تحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية الســـابقة وكـــذا نتـــائج الفحوص التشخيصية التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراســـية.

يقوم مجلس التعليم بإعداد **مخطط سنوي للتقويم** على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة و المتضمنة مخططات التقويم و المشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط البرنـــامج الأولي الخاص برفع مستوى القسم، أشكال و فترات التقويم حسب كل مستوى و كل مادة و أســـاليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم و العلاج البيداغوجي التي ستنظم طوال السنة الدراسية. و يكون هـــذا المخطط قابلا **للتعديل** حسب التدرج في التعلمات.

و **المنتظمة للتعلمات**، و يكون على شكل :

- استجوابات شفوية و كتابية،
- عروض و وظائف منـــزلية،
- فروض محروسة،
- اختبارات.

تنظم هذه النشاطات حسب **التدرج في التعلمات** الواردة في المناهج الدراسية الرسمية. و **تتخلل هـــذه التعلمات المنتظمة** نشاطات خاصة **بإدماج مكتسبات** التلاميذ طبقا لمبدأ الإدماج المنصـــوص عليـــه في المنشور الإطار المشار إليه بالمرجع أعلاه.

و من ثمة، ينظم المدرس حصصا يدرب من خلالها التلاميذ على توظيف و استعمال - بصفة تدريجيـــة - المعارف و المهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيات-مشـــكلة الـــتي تتمـــيز في البدايـــة بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجيا.

بعد هذه الحصص، ينظم المدرس نشاطاته الخاصة بالتقويم، تهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيات-مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم، تجرى هذه العمليات في نهاية :

- كل وحدة تعلم على شكل استجوابات أو فرض محروس،
- عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

و هكذا، فإذا كـــان اختبـــار الفصـــل الأول يـــهدف إلى توظيـــف معـــارف التلاميـــذ المكتســـبة خلال هذه الفترة، و إذا كان اختبار الفصل الثاني يسمح للتلاميذ بتوظيف معارفهم و مهاراتهم المكتســبة خلال الفصلين الأولين، فإن اختبار الفصل الثالث سيقوم بصفة شاملة كل تعلمات السنة.

أما بالنسبة **للتقويم في نهاية الأطوار**، فسيكون على شكل **امتحان** يقيس مدى تحكم التلاميذ في اللغـــات الأساسية وفقا لمستويات الكفاءات المسطرة في كل طور تعليمي.

و عليه، فإن **اختبارات التقويم** لا بد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تضمن **المصدقية، الموضوعيـــة و العدل و الإنصاف** بين التلاميذ و ذلك بالحرص على :

- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم،
- تنويع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، يطلب من التلميذ توظيف المعارف و المهارات المكتسبة في وضعيات-مشكلة،
- تقديم وضعيات جديدة و ذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم،
- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح و الدقة و الاعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ،
- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة،
- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة،

## 2.2 على مستوى التعليم المتوسط

يتم تقويم الأعمال الفصلية للتلاميذ من خلال **المراقبة المستمرة و المنتظمة** التي تكون على شكل :

- استجوابات شفوية و كتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة و ذلك في جميع المواد،
- وظائف منـزلية في جميع المواد و يكون تنظيمها بوتيرة أكثر في اللغات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات و اللغة الأجنبية الأولى)،
- فرضين محروسين في جميع المواد، تحدد مدة - كل واحد منهما - حسب الحجم الساعي الأسبوعي المسند للمادة،
- اختبار واحد في نهاية الفصل.

تنظم الاختبارات أسبوعين قبل نهاية كل فصل و تحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول و الثاني، **و يمنع منعا باتا تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات و فترة مجالس الأقسام.**

بشأن مواضيع الاختبارات، تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء :

- أقسام نهاية التعليم المتوسط التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة، تواخيا لتكافؤ الفرص بين التلاميذ الذين سينتقلون إلى التعليم ما بعد الإجباري،
- اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم.

أما المعدل الفصلي فإن حسابه يتم على النحو الآتي :

المراقبة المستمرة : معامل 1
الفرض المحروس الأول : معامل 1
الفرض المحروس الثاني : معامل 1
الاختبار : معامل 2

$$\text{المعدل الفصلي} = \frac{\text{المراقبة المستمرة} + \text{الفرض 1} + \text{الفرض 2} + (\text{الاختبار} \times 2)}{5}$$

## 3.2 على مستوى التعليم الثانوي العام و التكنولوجي

يخضع **تقويم** أعمال التلاميذ الفصلية **لنفس الترتيبات** الخاصة **بالتعليم المتوسط.**

تنظم الاختبارات الفصلية أسبوعين قبل نهاية كل فصل، و تحدد رزنامة الاختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية، تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول و الثاني. **و يمنع منعا باتا تسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات و فترة مجالس الأقسام.**

- يتوج التعليم الابتدائي بامتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتناول اللغات الأساسية : اللغة العربية، الرياضيات و اللغة الأجنبية الأولى،
- تحدد إجراءات القبول في السنة الأولى من التعليم المتوسط و كذا الانتقال إلى السنة الأولى ثانوي في مناشير تطبيقية.

8. يجب استغلال نتائج الامتحانات المدرسية الرسمية بصفة تلقائية من الجانبين الإحصائي و النوعي سواء على مستوى المؤسسة أو على مستوى الولاية.

ستسمح هذه العملية – فضلا عن أهداف أخرى – بقياس مدى تحقيق الأهداف المسطرة، و بتقييم مردود التلاميذ و منه الأساتذة، و بالتعرف على المواد التعليمية التي تشكل صعوبات و ثغرات و بكشف الفوارق بين هذه االأهداف و بين النتائج المحصل عليها في القسم، و بالتالي إبراز طوبوغرفيا الفشل.

و يمكن الاستغلال السليم لهذه النتائج من توفير معطيات ذات دلالة كافية، لترشيد و توجيه قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي.

و في هذا المنظور، فإن حجز نتائج التقويم المستمر في الحاسوب الخاصة بكل تلميذ في مختلف المواد و الأقسام و المستويات، و كذا إعلام المؤسسات التعليمية بالنتائج المفصلة المحصل عليها من طرف تلاميذها في الامتحانات الرسمية، (امتحان نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، شهادة التعليم المتوسط، بكالوريا التعليم الثانوي) سيسهل عملية استغلال نتائج التلاميذ بمختلف أشكاله و سيمكن من القيام بعمليات التصحيح الناجع باعتماد معطيات موضوعية.

9. بهدف تثمين الجهد و الأداء، فإن المدارس الابتدائية و مؤسسات التعليم المتوسط و الثانوي مدعوة إلى :

- استعمال مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية، الفصلية، نتائج نهاية السنة و نتائج الامتحانات الرسمية إلى كل أعضاء الجماعة التربوية،
- اتخاذ إجراءات تشجيعية، من خلال أعمال رمزية تثمن النجاح الدراسي (توزيع الجوائز، إجازات مختلفة...)،

أو التطبيق الآلي للمعارف، بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته و إدماجها، قصد إقرار مستوى معين من التحكم في كفاءة ما.

تسبق الاختبارات الشهرية في التعليم الابتدائي، و الاختبارات الفصلية في التعليم المتوسط و التعليم الثانوي فترة تخصص فقط لأنشطة إدماج مختلف مكتسبات التلاميذ.

5. تقوم المؤسسات التعليمية بتقويم نهائي لمختلف أطوار التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط لمستويات التعليم المعنية، لقياس درجة التحكم في اللغات الأساسية.

6. يضمن رؤساء المؤسسات التعليمية و مفتشو مختلف الأطوار متابعة دائمة لتقدم التعلمات المحددة وفق أهداف المناهج الدراسية الرسمية و مضامينها، و ذلك على ضوء التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز بصفة منتظمة من طرف معلمي و أساتذة مختلف المواد التعليمية.

تكون النتائج المحصلة من طرف التلاميذ في الفروض و الاختبارات و امتحانات نهاية السنة موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة، بالتنسيق مع مدير مركز التوجيه المدرسي و المهني، و ذلك لتحديد الإجراءات الواجب اتخاذها لتحسين آداء التلاميذ، و بخاصة تلك المتعلقة بتنظيم أنشطة العلاج، التي تشكل المحور الرئيسي لعملية تنفيذ مشروع المؤسسة.

فإن أي اختلال في عملية تحصيل التعلمات الأساسية، يمكن أن يعرقل بصفة نهائية متابعة المسار الدراسي، و تفاديا لذلك على المؤسسة التعليمية أن تضع استرتجيات العلاج الأكثر نجاعة.

7. يتم الارتقاء من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية و قرار مجلس المعلمين و مجالس الأساتذة.

إن هذا الانتقال مرهون بضرورة الحصول على معدل أدنى يساوي أو يفوق 5 من 10 أو 10 من20 و ذلك في كل المستويات.

تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الاختبارات باستثناء :

- أقسام السنة الأولى ثانوي التي تنظم فيها اختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة،
- اختبارات الفصل الثالث التي توحد على مستوى المؤسسة بالنسبة لكل مستويات التعليم الثانوي و التي تكون بمثابة تدريب التلاميذ على ظروف إجراء امتحان البكالوريا بالنسبة لأقسام السنة الثالثة ثانوي.

يحدد عدد الوظائف المنزلية حسب الأهداف المسطرة لكل مادة على أن تكثف في مواد الاختصاص لكل شعبة. فعلى سبيل المثال يلزم على تلميذ الشعب الأدبية تحرير مقالا أدبيا و مقالا فلسفيا مرة في الشهر بينما ينجز تلميذ الشعب الأخرى هذا النشاط مرة في الفصل.

يخضع تقويم أعمال التلاميذ في مواد تخصص للتعليم التكنولوجي لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم الثانوي العام مع الحث على **متابعة و مراقبة الأعمال المنجزة في الورشات.**

بالنسبة لهذه المواد التي تتطلب تجارب في المخابر و أعمال في الورشات، و فضلا عن التطبيقات التي تنجز بصفة منتظمة في حصص الورشات، فإنه يطلب من التلاميذ تصور و إعداد ثم إنجاز مشروع يقيم عليه التلميذ في نهاية كل فصل ليكون بمثابة الاختبار الفصلي.

### 3. الارتقاء و الإعادة

يتم **الارتقاء** من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية و قرار مجلس المعلمين و الأساتذة باعتماد **معدل** 5 من 10 في التعليم الابتدائي و 10 من 20 في **التعليم المتوسط و التعليم الثانوي.**

غير أنه **يمكن** لمجلس المعلمين أو مجلس الأساتذة أن **ينقذ** حالات التلاميذ **داخل** أطوار التعليم الابتدائي و التعليم المتوسط (السنتين الأولى و الثالثة ابتدائي و السنة الثانية متوسط) الذين لا يستوفون هذا الشرط السابق و تحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 4,5 و 4,99 من 10 في التعليم الابتدائي و ما بين 09 و 9,99 من 20 في التعليم المتوسط و التعليم الثانوي، شريطة أن يكونوا قد بذلوا **مجهودات مؤكدة** خلال السنة الدراسية في **اللغات الأساسية** (اللغة العربية، الرياضيات و اللغة الأجنبية).

أما بالنسبة **لانقاذ** التلاميذ **في نهاية** الطورين الأولين من التعليم الابتدائي (السنتين الثانية و الرابعة ابتدائي) و الطورين الأولين من التعليم المتوسط (السنتين الأولى و الثالثة متوسط)، فإنه بإمكان مجلس المعلمين أو الأساتذة أن يقترح التلاميذ الذين تحصلوا على معدل سنوي عام يتراوح ما بين 4,5 و 4, 99 من 10