الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

جامعة البويرة

قسم: اللغة والأدب العربي

تخصص: اللسانيات التطبيقية

التقييم والتقويم في العملية التعليميّة

الطور الابتدائي أنموذجا—دراسة تحليلة -

مذكرة مقدّمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

من إعداد الطالبة:

رزيقة جمعون

إشراف الأستاذ (ة):

د/ فريدة موساوي

لجنة المناقشة:

1- الأستاذ(ة): .....رئيسًا

2- الأستاذ(ة): فريدة موساوي.....مشرفًا ومقررا

3- الأستاذ(ة): .....عضوًا مناقشًا

السنة الجامعية : 2019 / 2020

بسم الله الرحمن الرحيم

يقول عزّ وجل في محكم تنزيله﴿ فاذكروني أذكركم واشكروني ولا تكفرون ﴾سورة البقرة الآية 152.

بعد فضل الله عزّ وجل أتقدم بالشكر والامتنان والتقدير والاحترام للأستاذة المشرفة الدكتورة

فريدة موساوي على توجيهاتها ونصائحها.

كما أتقدّم بالشكر والتقدير إلى جميع أساتذة قسم اللّغة والأدب العربي

كما أتوجه بالشكر إلى كل من قدّم لي يد المساعدة لإنجاز هذه المذكرة.

إهداء

أهدى ثمرة عملي هذه

إلى والدي الكريمين.

إلى إخوتي وأخواتي.

إلى نفسي التي تكبدت عناء إنجاز هذا البحث.

إلى كل صديق قريب أو حبيب.

إلى كل من ساعدني بكلمة أو دعاء.

رزيقة

مقدّمة

مقدّمة:

لقد شهدت السنوات الأخيرة ثورة من التطورات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والثقافية، العلمية والمعرفية وهو ما يُحتّم علينا العمل على مجاراة ومواكبة هذا التطور المتسارع.

وتعدّ المنظومة التربوية أحد المجالات المعنية بضرورة مواكبة هذا التطور باعتبارها مؤشرا يُقاس به تقدّم الأمم، فعملت على تحسين مردود العملية التعليميّة في مختلف الأطوار التعليميّة خصوصا الطور الابتدائي الذي يعتبر القاعدة الأساسية لبداية سلسلة التعلّم لدى الفرد إذ يتعرض أثناء مسيرته التعليميّة فيها إلى مجموعة من النشاطات البيداغوجية الضرورية للتعلّم، من بينها التقييم والتقويم والتي تعتبر احدى العناصر المهمة والأساسية في العملية التعليمية وجزءًا لا يتجزأ من عملية التعليم والتعلّم ومقوّم أساسي من مقوماتها.

فالتقييم والتقويم يشكلان ما يسمى العملية التقويمية في العملية التعليميّة، وما هي إلا عملية منظمة وهادفة تقوم على أسس ومعايير تهدف إلى تقويم العملية التعليميّة ومُسيرتها في مختلف مراحلها وحكم على مدى وصول العملية التعليميّة إلى تحقيق أهدافها وأغراضها والكشف عن مختلف الموانع والمعيقات التي تحول دون الوصول إلى ذلك والتي تنعكس حتما على المعلّم والمتعلّم والمنهاج والتي تعتبر العناصر الأساسية المشكلة للعملية التعليميّة.

وقد أثبتت بعض الدراسات والبحوث مدى أهمية العملية التقويمية (التقييم والتقويم) وضرورتها لكل عناصر العملية التعليميّة خصوصا المعلّم، المتعلّم، المنهاج كون هذه العملية مدخل لإصلاح التعليم وتطويره وتحسينه فهي تكشف كل الثغرات التي تعيق العملية التعليميّة وتمنع تكامل عناصرها الأساسية.

ويعدّ التقييم والتقويم أهم العناصر المنشطة للعملية التعليميّة فبواسطتها يمكن التحكم في سيرها وفي جميع العناصر المشكلة لها، وهي عملية يمارسها المعلّم في جميع مراحل العملية التعليميّة وفي مختلف مراحل الدّرس فلا يمكن الاستغناء عنها أثناء عملية التعلّيم والتعلّم، وذلك من أجل مراقبتها وتحديد مدى تحقق الأهداف المنشودة وتحسينها وتطويرها لما لها تأثير على عملية التعلّم، كما أنّها تساعد المعلّم على ترقية مهاراته وتحسين خبراته وحكم على درجة تقدّمه في إنجاز الأهداف التربوية المنشودة، فمن خلال هذه العملية يتمكن المعلّم من تشخيص وعلاج ضعف المتعلّمين ومعرفة مستواهم وتصحيح سير عملية التعليميّة إن وجد خلل، فلا يمكن تخيّل وجود عملية تعليمية دون التقييم والتقويم فهما الحلقة الأساسية المسايرة لها من بدايتها إلى نهايتها، فنجاح أي عملية تعليمية مرتبط بدقة إعداد التقويم ودقة استخدام أساليبه إذ يجب أن يعدّ بدقة تملائم مستوى المتعلّمين والأهداف التعليميّة المنشودة ...وكل هذا يتحكم فيه المعلّم.

وباعتبار المتعلّم المستهدف الأول من العملية التقويمية كونه المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التعليميّة فهي تساعده على معرفة ميوله ورغباته وقدراته مما يسمح له بالتعرف على نقاط ضعفه والصعوبات التي يعاني منها أثناء التعلّم مما يزيد من دافعيته وقدرته استعدادية على التعلّم، كما تساعده هذه العملية على توليد الملكات والمهارات الجديدة مما ينعكس على أداءه التعليمي.

والعملية التقويمية لا تنحصر فقط في تقييم وتقويم المتعلّمين بل يتعداه إلى تقويم المعلّم والمتعلّم والمنهاج وطرائق التدريس... وكل ما يتصل بالعملية التعليميّة.

ولذلك ارتأينا أن نجعل من التقييم والتقويم (العملية التقويمية) موضوعا للدراسة والبحث فجاء عنوان الدراسة كالتالي:

التقييم والتقويم في العملية التعليميّة الطور الابتدائي أنموذجا_ دراسة تحليلية_

وسبب اختيارنا لهذا الموضوع حبنا لميدان التعليم وما يتصل به والنظرة السطحية لكل من التقييم والتقويم على أنّها تقتصر على إصدار حكم على المتعلّمين فقط، لذلك قمنا بدراسة الموضوع من زاوية استكشاف ورصد العملية التقويمية التي تحدث في العملية التعليميّة وبتحديد في الطور الابتدائي.

وقد طرحنا الإشكالية التالية: ما هو مفهوم التقييم والتقويم؟ وما الفرق بينهما؟ وما علاقة الموجودة بين التقييم والتقويم والقياس؟ وماهي أنواع التقويم المستعملة في العملية التعليميّة؟ وماهي الأساليب وأسس التي يعتمد كل من التقييم والتقويم فالعملية التعليميّة؟ وما هي أهداف التقييم والتقويم في العملية التعليميّة وما أهميتها؟ وما هي صعوبات ومعوقات التقييم والتقويم في الطور الابتدائي؟

وقد استعملنا في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لأن طبيعة الموضوع تستلزم وتستدعي ذلك فارتأينا أن نقسم هذه الدراسة إلى مدخل وفصلين، تناولنا في المدخل العملية التعليميّة تعريفها وأركانها الأساسية، أمّا في الفصل الأول (النظري) المعنون ب: التقييم والتقويم في العملية التعليميّة، وقد قُسم هذا الفصل إلى ثلاثة مباحث أساسية، المبحث الأول بعنوان: مفاهيم أولية (التقييم والتقويم) والمبحث الثاني بعنوان: أساليب وأسس التقييم والتقويم في العملية التعليميّة ، والمبحث الثالث بعنوان: أهداف وأهمية التقييم والتقويم في العملية التعليميّة، والفصل الثاني (التطبيقي) المعنون ب: دراسة تطبيقية حول التقييم والتقويم في الطور الابتدائي قُسم أيضا إلى أربعة مباحث أساسية، المبحث الأول بعنوان: الطور الابتدائي، وتطرقنا إلى تعريفه وأهميته وأهدافه، والمبحث الثاني بعنوان: مجالات التقويم في الطور الابتدائي تطرقنا فيه إلى أهم المجالات فيه وهي تقويم المعلّم والمتعلّم والمنهاج، والمبحث الثالث بعنوان: أهمية العملية التقييمية والتقويمية في الطور الابتدائي ومبحث الرابع بعنوان: صعوبات ومعوقات التقييم والتقويم في الطور الابتدائي

حيث تناولنا فيه مفهوم المعوقات وأهم المعوقات وصعوبات التي تعيق العملية التقويمية في الطور الابتدائي، وتسبق كل هذا مقدّمة توضح أهمية وأهداف الدراسة وختمنا الدراسة بخاتمة تناولنا فيها أهم النقاط المُتوصل إليها من هذه الدراسة.

وخلال دراستنا اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع من أبرزها استراتيجيات التقويم التربوي الحديث لمصطفى نمر، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات لحمدي شاكرمحمود، مبادئ علم النفس التربوي لعماد عبد الرحيم الزغول.

أمّا العراقيل التي واجهتنا في دراستنا صعوبة الحصول على بعض المصادر والمراجع التي تتحدث عن التقييم أغلبها في التقويم التربوي، غلق المكتبات بسبب الحمى التاجية (جائحة الكورونا)، وغلق المدارس مما منعنا القيام بدراسة ميدانية التي ألغت بعض الدراسات كنا بصدد تطبيقها في الميدان التعليمي والتي تفيد دراستنا إلى درجة كبيرة.

ولا يفوتني في الأخير أن أتوجه بالشكر الجزيل للدكتورة فريدة موساوي على اشرافها على الموضوع وعلى توجيهاتها ونصائحها لإنجاز هذه الدراسة.

حسبي أنّي بذلت جهدي فإن كان صوابا فمن المولى وإن أخطأت فمن نفسي والله ولي التوفيق.

مدخل

مدخل: العملية التعليميّة.

1_ مفهوم العملية التعليميّة.

2-عناصر العملية التعليميّة.

2-1المعلّم

2-2 المتعلّم

2-3المنهاج

1_ مفهوم التعليميّة:

تعتبر التعليميّة من بين أهم المفاهيم ذات المكانة البارزة في الميدان التربوي نظرا للدور الذي تتمتع به في علوم التربية، والتعليميّة في اللّغة العربية: «المصدر الصناعي لكلمة تعليم وهذه الأخيرة من "تعلّم" أي وضع العلامة أوالأمارة»[1] وهي ترجمة للمقابل الأجنبي Didactique والديداكتيك من الأصل اليوناني وDidactique تعني حسب قاموس روبرت الصغير درس أو علم»[2] وقد وجد الكثير من الباحثين صعوبة في تحديد تعريف التعليميّة وذلك لتداخلها مع بعض المفاهيم من بينها التعليم والتدريس فالتعليميّة حسب محمد الدريج : « الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته وأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلّم، قصد بلوغ الأهداف المنشودة »[3] كما تعرّف أيضا على أنّها : « مجموعة الوسائل والطرق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلّم والمؤدية إلى إيصال المعرفة سواء أكانت فنا أم لغة أم علم من العلوم»[4] وهي باختصار: « علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط للوضعية البيداغوجية وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة »[5]

---

[1]-مجموعة من الباحثين، سلسلة التكوين التربوي، ط1، مطابع النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995. ص65.

[2]-نور الدين أحمد فايد وحكيمة سبيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأهداف البيداغوجية والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، جامعة محمد خيضر بسكرة،2010. ص36.

[3]-ينظر: إبراهيم بن مبارك الدوسري، الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط2، مكتب التربية العربي، الرياض،2000. ص7.

[4]_جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، 2005. ص 303.

[5]_محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، (د ط)، ج 1، دار الهدى، 2012. ص128.

فمن خلال التعاريف المذكورة عن التعليميّة، نستنتج أنّها مجموعة الوسائل والطرق التي يتم تنفيذها أثناء عملية التعليم لتبليغ المعرفة أو إحدى الوسائل الإجرائية المساعدة في سير وإعداد وتنظيم وتحسين مواقف التعلّم.

2_أركان العملية التعليميّة:

تقوم العملية التعليميّة على ثلاث ركائز أساسية وهي "المعلّم، المتعلّم، المنهاج (المادة الدراسية)" بالإضافة إلى عناصر أخرى لا تقل أهمية عن العناصر الثلاثة المذكورة إذ لا يمكن استغناء عنها فهي ضرورية لسير ونجاح العملية التعليميّة وأي خلل في هذه العناصر سيؤدي بضرورة إلى خلل في نتائج العملية التعليميّة.

أولا: المعلّم:

يعتبر المعلّم أحد أهم العناصر الفعالة في العملية التعليميّة فهو المؤثر الأول فيها والعنصر المنشط لها، فكلمة معلّم حسب مجمع اللّغة العربية: «من يتخذ مهنة التعليم ومن له الحق في ممارسة المهن استقلالا وكان هذا اللقب أرفع الدرجات»[1] وقد تعدّدت المفاهيم والتعاريف الخاصة بالمعلّم وذلك لتعدد تعاريف العلماء إلا أنّها تصب في مفهوم واحد فهو ذلك: «الشخص المؤهل أكاديميا وتربويا للقيام بمهنة التدريس»[2] فهو بهذا : «يقود عملية التعلّم والمسؤول عن حمل أعباء التدريس ومتطلباته وعن مدى اكتساب المتعلّم للخبرات والمعارف والمهارات»[3] أي أنّه العنصر المنشط الأساسي الأول كونه المخطط والمنفذ فيها والعامل الرئيسي في تربية المتعلّم وفي تهيئة الجو المناسب لتلقي المعارف المختلفة وتحقيق الأهداف التعليميّة المسطرة في البرامج التعليميّة أي

[1]-مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ط 1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2004. ص624.

[2]_رندة نمر توفيق مهاني، دور المعلّم في تحسين العملية التعليميّة من جهة نظر المعلّمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010، ص10.

[3]_ينظر: إبراهيم بن مبارك الدوسري، الإطار المرجعي للتقويم التربوي، ط2، مكتب التربية العربي، الرياض، 2000، ص7.

أنّه المسؤول الأول عن تعليم المتعلّم والوسيط الأول بين المعرفة والمتعلّم إذ يجب على المعلّم : « الإحاطة بالمتعلّم وما له صلة به من حيث طبيعته التكوينية ومكوّنات شخصيته واستعداداته ودوافعه وانفعالاته وقدراته الفكرية والمهارية »[1] ولكي يحقق المعلّم دوره بشكل جيد في العملية التعليميّة يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات الضرورية التي تساعده في أداء مهمته التعليميّة على أكمل وجه، فمن تلك الصفات ما يلي:

1_الصفات الشخصية والجسمية:

يجب أن يتمتع المعلّم بمجموعة من الصفات الشخصية والتي تتعلق: «باتزانه وأخلاقه، صبره ومثابرته وطلاقته في الكلام والوضوح في الشرح وعرض المادة الدراسية وتبسيطها وأسلوبه في الحركة والإثارة والمناقشة واحترام المتعلّمين ومراعاة قدراتهم»[2] هذا بالإضافة إلى بعض الصفات الأخرى مثل الحماس وقوة الشخصية والقدرة على التحكم في الغضب ....

أمّا بالنسبة للصفات الجسمية فهي: صفات تتعلق بالحالة الجسمية للمعلّم نظرا إلى مهنته التي تتطلب الكثير من الحركة الانشغال الدائم فيجب أن يكون: «المعلّم سليم الجسم والصحة خاليا من العاهات والعيوب الشائعة ويكون فياض النشاط»[3] أي أنّ الصحة الجسمية والبدنية ضرورية للمعلّم حتى يتمكن من اتقان مهمته التعليميّة.

---

[1] _محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للتوزيع والنشر، الأردن، 2007. ص25.

[2] _ ينظر: بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات – دراسة ميدانية بولاية ميلة-، رسالة الماجستير، جامعة متنوري، قسنطينة، 2008/2007. ص26.

[3] _رندة نمر وتوفيق مهاني، دور المعلّم في تحسين العملية التعليميّة من جهة نظر المعلّمين الدائمين في محافظات غزة، ص33.

2_الصفات المهنية:

امتلاك المعلّم بعض الصفات المهنية تساعده على إدارة صفه بشكل جيد أثناء قيامه بمهمته التعليميّة إذ لابد أن يكون مؤهلا في مجال تخصصه فالمعلّم الجيد والفعال من: «يمتلك القدرة على التخطيط للتدريس السنوي والشهري والقدرة على استخدام طرق التدريس وإثارة عقول المتعلّمين ودوافعهم واستخدام الوسائل التعليميّة والقيام بمختلف الأنشطة الصفية»[1].

أي أنّ المعلّم أساس العملية التعليميّة وركن من أركانها الأساسية لا يمكن الاستغناء عنه فالمنهج الجيّد والوسائل التعليميّة المتنوعة لا تجدي نفعا في العملية التعليميّة إلا إذا كان المعلّم حاضرا، ومهما تطوّرت العملية التعليميّة تكنولوجيا، لا يمكن استغناء عنها.

ثانيا: المتعلّم:

يعتبر المتعلّم المحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التعليميّة، ولهذا تسعى المنظومة التربوية لوضع مناهج وطرق تعليمية تلائم قدراته المعرفية والعقلية أي أنّها: «تولي عناية كبرى له فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها فضلا عن مراعاة هذه الخصائص في بناء المحتويات التعليميّة وتأليف الكتب وطرق التعليم»[2] ونجاح العملية التعليميّة مرتبط بالمتعلّم وعلاقته بالمعلّم لذلك: «يجب على المعلّم أن يكون ملما بخصائص المتعلّم حتى يضمن النجاح في عمله اليومي»[3] فهذه الخصائص تسهل على المعلّم توصيل المعلومات والأفكار إلى ذهن المتعلّم وتسمح بالتفاعل الحسن بينهما أثناء العملية التعليميّة فمن بين تلك الخصائص ما يلي:

---

[1] _ ينظر: بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات -دراسة ميدانية بولاية ميلة-، ص27.

[2] _سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، ط2، دار غريب للنشر، القاهرة مصر، 1998. ص288.

[3] _أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية، د ط، تونس، 1991. ص166.

1_النضج:

يعدّ النضج من بين أهم شروط التعلّم عند المتعلّم وذلك لارتباطه بعملية التعلّم وتحصيله فالنضج: «عامل يحدّد السلوك الممكن للمتعلّم وهو الذي يحدّد ما يستطيع أن يقوم به من نشاط تعليمي ونوعية المهارات والمعارف التي يمكن اكتسابها في أعمار مختلفة»[1] فما هو إلا عملية نمو داخلية تحدث للمتعلّم دون شعور منه في عدة جوانب عقلية ومعرفية أي أنّه : «حدث لا إرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد ويمس الجوانب التالية: النّمو العقلي، النّمو الانفعالي، النّمو المعرفي، والنّمو الاجتماعي»[2] ويعتبر النضج من بين العوامل المؤثرة على النّمو المهاري لدى المتعلّم ومدى اكتسابه للمعارف و بالتالي التأثير على العملية التعليميّة فكلما كان مستوى النضج أعلى كلما زادت عملية تفاعل ونجاح العملية التعليميّة.

2_ الانتباه والادراك:

عمليتان عقليتان يقوم بهما المتعلّم أثناء تعلمه فالإدراك يمكنه من: «التأويل والشرح والتفسير الذهني للموضوع أو الشيء المدرك»[3] أمّا الانتباه فهو مهم جدا إذ لابد للمتعلّم أن يتمكن منه فهو يسهل حدوث العمليات العقلية أثناء التعلّم، فالانتباه يسبق الادراك فهما عمليتان متلازمتان لا يمكن الاستغناء عنهما أثناءعملية التعلّم.

3_الدافع أو الدافعية:

تعتبر الدافعية من بين أهم الخصائص التي يجب على كل متعلّم التمتع بها فهي من المؤثرات الهامة على نواتج التعلّم وبالتالي على نجاح العملية التعلّمية ويمكن اعتبارها: «حالة

[1] _ إبراهيم وجيه محمود، مدخل علم النفس، د ط، دار المعارف، بيروت،1980، ص179.

[2] _خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط 1، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع مطبعة أحمد زبانة، الجزائر،1999. ص 60.

[3] _ نبيل محمد السمالوطي، الإسلام وقضايا علم النفس الحديث، (دط)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1986. ص117.

داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمرار هذا السلوك وتوجيه نحو تحقيق هدف معين»[1] فالدافع بمثابة الحافز وهو عامل يهدف إلى تنشيط وتوجيه سلوك المتعلّم نحو الهدف المراد الوصول إليه أو النجاح فيه كما أنّها تدفعه وتحمسه نحو التعلّم والمشاركة في العملية التعليميّة بقوة وفاعلية وكلما كان مستوى الدافعية أعلى كلما كانت نتائج عملية التعلّم أحسن.

وهناك خصائص أخرى ضرورية للمتعلّم تمكنه من الاستيعاب ونجاح العملية التعليميّة على أكمل وجه.

ثالثا: المنهاج:

يمثل البعد المعرفي للعملية التعليميّة ونقصد بالمنهاج تلك: «الأنشطة التعليميّة التي توصل المحتوى إلى المتعلّم»[2] ويمكن اعتباره أيضا : «مخطط تربوي يتضمّن عناصر مكوّنة من أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدرس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفة مرتبطة بالتعلّم ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل المدرسة وخارجها»[3] أي أنّ المنهاج يتضمن الأهداف والوسائل التعليميّة المساعدة على تحقيقه فلا يمكن اختيار محتوى من دون أهداف تعلّم ولا يمكن تنفيذه من دون محتوى، أي لا يمكن حدوث: « تعلّم من دون محتوى ولا يمكن اختيار محتوى من دون أهداف تعلّم ولا يمكن تنفيذ محتوى وتحقيق أهداف من دون طرائق تدريس تعتمد

[1] _أحمد إبراهيم، إدارة الفصل الفعال قراءات من الأنترنت، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2006. ص87.

[2] _توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط 2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2001. ص25-26.

[3] _جودت أحمد سعاد وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004. ص64.

لتحقيق أهداف المنهاج »[1] أي أنّ التعلّم لا يتم إلا بوجود المنهاج بعناصره الأربعة الأساسية وهي المحتوى التعلّم وأهدافه، طرائق التدريس والتقويم، وجميع هذه العناصر تتداخل وتتكامل فيما بينها لتشكل ركنا من أركان العملية التعليميّة.

[1]_محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التعليميّة مفهومها أسسها وتنظيماتها، جامعة الفتح، طرابلس،1997. ص186.

الفصل الأول:
التقييم والتقويم في العملية التعليمية

الفصل الأول: التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.

1-مفاهيم أولية (التقييم والتقويم):

1-1 مفهوم التقييم والتقويم (لغة واصطلاحا).

1-2 علاقة التقييم والتقويم بالقياس.

1-3 تطور العملية التقويمية تاريخيا.

2-أساليب وأسس التقييم والتقويم في العملية التعليميّة:

2-1 أنواع التقويم في العملية التعليميّة.

2-2 أساليب التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.

2-3 أسس ومبادئ التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.

3-أهداف وأهمية التقييم والتقويم في العملية التعليميّة

3-1 أهداف التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.

3-2 أهمية التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.

مفاهيم أولية (التقييم والتقويم)

1-1 مفهوم التقييم والتقويم:

التقييم والتقويم لغة:

تعدّدت التعريفات اللّغوية لكلمتي التقييم والتقويم في القواميس العربية إلا أنّها تصب في مفهوم واحد:

التقييم له مفهوم واحد حسب ما جوزه مجمع اللّغة العّربية بالقاهرة وهو: «تحديد القيمة وتقديرها»[1] أي أنّ التقييم جاء بمعنى بيان القيمة وتقديرها.

أمّا التقويم فهو من جذر قوّم كما جاء في لسان العرب: «قوّم السلعة واستقامها قدّرها، ويقال استقمت المتاع أي قوّمته، وفي الحديث قالوا {يا رسول الله لو قوّمت لنا: فقال الله المقوّم} أي لو سعرت لنا، وهو قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمتها»[2].

والتقويم في المعجم الوسيط جاء بمعنى: «عدّله وأزال عوجه والسلعة سعّرها وثمنها»[3].

فالتقويم حسب ما ذكر في التعرفين فهو بمعنى تقدير الشيء والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه.

فمن خلال التعريف اللّغوي لكلمتي التقييم والتقويم يتبين لنا أنّهما متشابهتان لفظا ويختلفان في المعنى تقريبا، فهما يشتركان في بيان قيمة الشيء إلا أنّ التقويم: «أعم وأشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند بيان قيمة الشيء ما بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله»[4] أي أنّ

[1]-أحمد رضا، معجم متن اللّغة موسوعة تربوية، د ط، دار الحياة للنشر والتوزيع، لبنان،1966. ص684.

[2]-ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار بيروت، لبنان، مج5، 1992. ص3783.

[3]- مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، ص768.

[4]-نورا الشامخ، التقويم في التعليم، د ط، شبكة الألوكة،2018. ص9.

التقويم يختلف عن التقييم والذي يتجاوزه من خلال التعديل والتحسين والتطوير، عكس التقييم الذي يكتفي ببيان القيمة فقط دون التطرق إلى اصلاح والتعديل.

التقييم والتقويم اصطلاحا:

التقييم: تعدّدت التعريفات التي تناولت التقييم ،فمنها من اعتبرته مرادفا للتقويم، إلا أنّه يختلف عنه فالتقييم بمفهومه العام: « عملية إصدار حكم على الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار»[1]،فنحن غالبا ما نقيّم الأشخاص في مواضع معينة ونصدر عنهم أحكاماً تقييمية ،فالتقييم في المجال التربوي : «تقدير قيمة عملية التعليم والتعلّم في مستوى معين بأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة قصد إصدار قرار عنها »[2] أو بتعريف آخر:« العملية التي يلجأ إليها المعلّم لمعرفة مدى نجاحه في تحقيق الأهداف ،مستخدما أنواعاً مختلفة من الأدوات التي يتم تحديد نوعها على ضوء الهدف المراد قياسه»[3] أي أنّ التقييم العملية التي تهدف إلى معرفة مدى نجاح أو فشل العملية التعليميّة في تحقيق الأهداف و ذلك باستخدام مجموعة من الأدوات أو الأساليب مثل: الاختبارات و الملاحظات ... التي تسمح بإصدار حكم عليها ،كما أنّه ينبه على نقاط القوة والضعف فيها.

التقويم: يشير مصطلح التقويم إلى عدة معاني وذلك لتعدّد المجالات و الميادين المستخدمة فيه مما أدى إلى تنوع التعاريف التي تناولته وهي تختلف من باحث إلى آخر فالتقويم بمفهومه العام: «إصدار أحكام على الأشياء من أجل اتخاذ قرارات بشأنها » [4]أو بتعريف آخر: «عملية جمع وتصنيف وتحليل و تفسير بيانات ومعلومات (كمية وكفية)عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد

---

[1]-محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، د ط، غ/م، القاهرة، 2004. ص32.

[2]- نورا الشامخ، التقويم في التعليم، ص9.

[3]- ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، د ط، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009. ص61.

[4]- عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، القاهرة 2012. ص328.

استخدامها في إصدار حكم أو قرار»[1] أي أنّه عملية إصدار حكم عن ظاهرة أو سلوك معين بعد جمع معلومات كمية أو كيفية عنه، أمّا تربويا فهو« وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعداً في تحديد مواطن الضعف والقوية وذلك بتشخيص المعوقات وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية »[2] كما يعرّف على أنّه :«العمليّة التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة التربوية موضع الدراسة وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة كما تتضمن التثمين و التقدير والحكم »[3].

فمن خلال ما سبق التقويم عملية تشخيصية علاجية منظمة لجمع المعلومات حول موقف تعليمي معين وتفسيره وتحديد مدى تحقق الأهداف التعليميّة المرجوة أو المنشودة قصد علاجها وإصلاحها.

ومن خلال التعريف الاصطلاحي لكل من التقييم والتقويم يتضح لنا أنّهما من بين أهم مصطلحات العملية التقويمية، إذ تستخدم أحيانا بشكل تبادلي كأنها مترادفات إلى درجة الخلط أو الدّمج بينهما وهي من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الكثير من الباحثين.

فمن الناحية اللّغوية هما متشابهان لفظا ويختلفان في المعنى إذ يفيدان في بيان وتحديد القيمة، إلا أن التقويم أعم وأشمل من التقييم وذلك من خلال التعديل والتحسين والتطوير بعد تحديد القيمة.

---

[1]- محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2010. ص371.

[2]- مصطفى نمر الدعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديثوأدواته، د ط، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2008. ص12.

[3]_امطانيوس نايف مخائيل، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار الإعصار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015 ص37.

أمّا من الناحية الاصطلاحية: هناك علاقة وفرق بينهما فالتقييم ما هو إلا: «جزء من التقويم وهوتقدير عملية التعليم والتعلّم في مستوى معين بأدوات علمية وفي مدة زمنية محددة قصد إصدار قرار عنها»[1] فهو يختلف عن التقويم الذي يعتبر: «فن تقدير عملية التعليم والتعلّم في مستوى معين من أجل تعديل وتسوية مسار العملية التعليميّة وإبعاد الاعوجاج الذي يعتريها»[2] فمن خلال ما ذكر التقييم عملية تشخيصية فقط يقتصر على إصدار حكم عن مدى تحقق الأهداف التعليميّة أي تقدير قيمتها استنادا واعتمادا على أدوات محددة، بينما التقويم عملية تشخيصية أيضا ولكن علاجية منظمة يسمح بالتحقق من نجاح أو فشل العملية التعليميّة في تحقيق أهدافها المنشودة وتعديلها وتوجيهها والبحث عن مواطن الضعف فيها لتصحيحها والبحث عن الأسباب التي أدت إلى ذلك، فالعلاقة بينهما هي علاقة الكل بالجزء فلا يمكن الاستغناء عنهما أثناء العملية التقويمية، كما أنّهما جزء لا يتجزأ من العملية التعليميّة.

2-علاقة التقييم والتقويم بالقياس:

2_1 تعريف القياس:

يعتبر القياس من بين مصطلحات العملية التقويمية وعنصر من عناصرها إذ أنّه يختلف عن التقييم والتقويم، ويعود الأصل اللّغوي للقياس من الفعل قاس إذ يقال: «قاس الشيء بغيره أي قدره على مثاله، والقياس في اللّغة رد الشيء إلى نظيره»[3] وبمفهومه العام الاصطلاحي: «إعطاء مقادير كمية لخصائص الأشياء في ضوء معايير معينة»[4] أي أنّه عملية وصف معلومات بطريقة كمية وذلك باستخدام الأرقام مثلا في تنظيمها وتبويبها لتسهيل فهمها وتفسيرها، أمّا القياس تربويا

[1]- نورا الشامخ، التقويم في التعليم، ص8.

[2]- ينظر: نفس المرجع، ص 9.

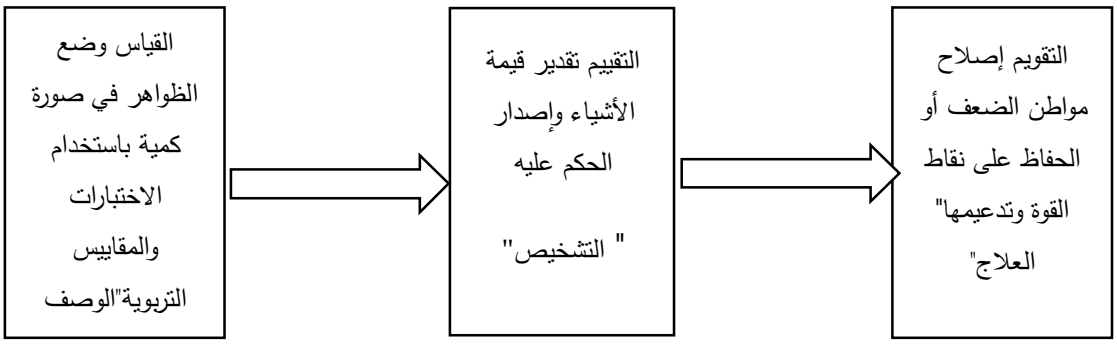
[3]_مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، ص770.

[4]-عماد زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ط 2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 2012. ص 327.

فهو عملية: «إعطاء درجة رقمية لسمة لدى المتعلّم مثل مستوى الذكاء، مستوى التحصيل... ومعالجة تلك الأرقام أو الدرجات على نحو يبرز كميا التغير في تلك السمة»[1] فالقياس حسب ما ذكر في التعاريف عملية تقدير كمية لسمة أو خاصية يتميز بها المتعلّم بلغة الأرقام اعتمادا على معايير معينة ومحددة، فهو يُقدّم الوصف الكمي للمعارف والقدرات والمهارات المكتسبة من طرف المتعلّم.

2_2 العلاقة بين التقييم والتقويم والقياس:

يعتبر التقييم والتقويم والقياس أهم المصطلحات المستخدمة في العملية التعليميّة إذ تعتبر من أهم العناصر التي تقوم عليها العملية التقويمية إذ توجد بين هذه المصطلحات الثلاث علاقة عضوية مباشرة، فلا يمكن نجاح العملية التقويمية إلا إذا تكاملت هذه العناصر فيما بينها ويمكن اختصار العلاقة بينهم في المخطط التالي[2]:



مخطط يوضح علاقة التقييم والتقويم بالقياس.

فمن خلال المخطط يمكن القول أنّ: «العلاقة بين المصطلحات الثلاثة علاقة في اتجاه واحد، بمعنى أنّ القياس يصبح ضرورة للتقييم، فيساعد في تحديد قيمة الأشياء وإصدار الحكم

[1]-صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية، ص11.

[2]- السيد محمد أبو هاشم حسن، التوجيهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقات في مجال التربية الخاصة، جامعة الملك سعود،www.pdffactory.com

عليها بصورة دقيقة، وأنّ التقييم يمثل خطوة أساسية وضرورية وسابقة على عملية التقويم، فالتشخيص لابد وأنّ يسبق العلاج، فكل عملية تقويم تنطوي على عمليتي التقييم والقياس»[1] فالعلاقة بينهم علاقة عضوية تكاملية: «فالتقويم يرتبط بمفهوم القياس إذ العلاقة بينهما قوية ومترابطة ومكملة لبعضهما البعض وهي على درجة كبيرة من الأهمية فلا يمكن إجراء عملية تقويم دون القياس»[2] أمّا التقييم فهو يقع بين التقويم والقياس إذ يَعتمد على القياس في إصدار أحكامه التقييمية فهو: «العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة وتكون نتائج التقييم كمية وكيفية»[3] أي أنّ هناك علاقة مباشرة بينهما فالتقييم يعتمد على القياس في إصدار أحكامه.

ويبقى التقويم أعم وأشمل من التقييم والقياس، ولا يمكن إجراء عملية تقويمية دونهما فهما جزء لا يتجزأ من العملية التقويمية، فالعلاقة بينهم علاقة عضوية تكاملية وظيفية في العملية التعليميّة.

3- تطور العملية التقويمية تاريخيا:

تمتد الجذور العملية التقويمية تاريخيا إلى العصور القديمة، وقد نشأت وتطورت مع تطوّر الإنسان ففي فجر التاريخ كان يصدر أحكاما تقييمية على أفعاله وبعض الظواهر والموضوعات في حياته اليومية إذ كانت تتسم بالعشوائية وتعتمد على الفطرة والحدس وأخذت هذه العملية في التطور

[1] _ عمار بن مرزوق العتيبي، بحث عن التقويم المستمر، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية، 2009، ص 10.

[2] _ حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، د ط، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية، 2004. ص22.

[3] _نفس المرجع، ص 22.

شيئا فشيئا وقد : «اعتبر سقراط التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التعلّم»[1] كما استخدم : «الصينيون في 200ق.م اختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل في الوظائف الخدمية »[2] وقد كان الغرض من التقويم في هذه الفترة لأغراض تعليمية، أمّا عند العرب فقد بدأ مبكرا في العصر الجاهلي وقد كان يعتمد في التقويم أناذاك على : « عمليات التسميع والأسئلة الشفهية وقد بدأ مع الشعراء و الأدباء والعلماء منذ العصر الجاهلي ثم امتد إلى العصور اللاحقة وقد اتخذ أشكالا عديدة مثل الندوات والمؤتمرات الحوارية الشعرية الأدبية العلمية والفلسفية»[3] ومع بداية الثورة الصناعية في أوروبا أخذت العملية التقويمية مكانة مستقلة إذ أصبح التقويم تخصصا مستقلا في الفترة 1800م إلى 1930م وذلك : «الاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليميّة الأوروبية ليتسع مجال التقويم ليشمل تقويم المعلّم وتقويم البرامج والمؤسسات والمتعلّمين »[4] ويمكن إيجاز مراحل تطوّر العملية التقويمية فيما يلي:

-**مرحلة الإصلاح**: تمتد من 1800م إلى 1900م.

وتم في هذه المرحلة تطور الاختبارات العقلية المبكرة التي: «استخدمت للحكم على قدرات الأفراد سواء في شكل الأداء العقلي المعرفي أو البدني المهاري»[5] كما تستخدم في حل المشكلات التربوية.

---

[1] _حنفري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007_2008.ص 39.

[2] _ حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص 15.

[3] _ينظر: محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، ص37.

[4] _ حمدي شاكر محمود، المرجع السابق ، ص 16.

[5] _ محمد عبد السلام غنيم، المرجع السابق، ص38.

- **فترة ازدهار الاختبارات**: تمتد من 1930إلى 1930م.

وخلال هذه الفترة انتشرت الاختبارات التحصيلية والاختبارات المقننة حيث: «اعتبرت نتائجها عاملا جوهريا في عملية اتخاذ القرارات التربوية مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب والمقارنة بين البرامج التعليميّة»[1] ومن أبرز رواد هذه المرحلة روبرت ثور نديك وقد وصف الاختبارات بأنها ذات فائدة علمية نظرا لدورها في اتخاذ القرارات التربوية.

-الفترة الممتدة من 1930م إلى 1945م:

تزامنت هذه الفترة مع أعمال رالف تيلر الذي اهتم بالتقويم التربوي وركز اهتمامه: «على الأهداف التربوية المأمولة للبرامج التعليميّة وتقويم مخرجاتها التربوية»[2] كما أكد على ضرورة تحديد الأهداف ومدى تحققها.

- **فترة الاستقرار**: تمتد من 1945م إلى 1948م.

وفي هذه الفترة استخدمت نماذج رالف تيلر في التقويم التربوي وعرفت هذه الفترة أيضا تطوّر عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية: «اعتبرت عناصر أساسية في بناء النظم التعليميّة والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج الدراسية»[3] كما أصبحت ضمن شروط تعيين الكوادر التدريسية والإشرافية.

[1] _ حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص 15.

[2] _نفس المرجع، ص 15.

[3] _ حنفري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، ص40.

- **فترة الازدهار**: تمتد من 1948م إلى 1972م.

تم التركيز في هذه الفترة على: «البرامج التقويمية كالتقويم التشخيصي ونماذج التقويم المتعدد والتكيفي مثل نماذج النظم التي تساعد على تقويم البرامج التربوية والنظم التعليميّة»[1] وهذه النماذج المتعدّدة والكيفية تختلف عن نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التي طورها رالف تيلر.

الفترة الممتدة من 1973إلى يومنا هذا.

وفي هذه الفترة بالذات برز التقويم كتخصص مستقل إذ أصبح من: «أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية ولم يعد يخلو أي برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويم الجودة التعليميّة»[2] وقد تميّزت هذه المرحلة بوجود مختصين في مجال التقويم التربوي والذي ساعد على إصلاح التعليم.

[1] _ حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص15-16.

[2] _ نفس المرجع، ص16.

2-أساليب وأسس التقييم والتقويم في العملية التعليميّة

2-1 أنواع التقويم في العملية التعليميّة:

يُقسم التقويم في العملية التعليميّة إلى ثلاثة أنواع أساسية وهي: التشخيصي، التكويني، الختامي، ولكل منها أهدافه الخاصة التي تختلف عن بقيت الأهداف الأنواع الأخرى.

أولا: التقويم التشخيصي:

يسمى أيضا بالتمهيدي أو القبلي، ويستخدم هذا النوع من التقويم في بداية الدّرس أو أثناءه أو عند الانتهاء منه، كما يستخدم في بداية العام الدراسي من أجل تكوين فكرة عن مكتسبات المتعلّمين إذ أنّه: «يُجرى قبل التعلّم يهدف إلى تعرّف مدى امتلاك الفرد للخبرات أو المهارات الأساسية اللازمة للبدء ببرنامج دراسي معين»[1] فهو يساعد المعلّم على جمع المعلومات عن مستويات المتعلّمين ومعرفة مدى قدراتهم الاستعدادية على التعلّم وتلقى المادة الدراسية التي ستقدّم لهم، فالغرض الرئيسي للتقويم التشخيصي :« تعيين مواطن القوة والضعف في أداء المتعلّم قبل التعلّم وأثنائه والكشف عن الصعوبات الدراسية التي يوجهها خلال سير عملية التعلّم»[2] أي أنّه خطوة مهمة في العملية التعليميّة تسمح بالكشف عن واقع المتعلّم أثناء التعلّم .

ثانيا: التقويم التكويني

يطلق عليه أيضا التقويم البنائي ملازم ومساير للعملية التعليميّة فهو :«يصاحب الأداء والتنفيذ ويهدف إلى تصحيح المسار عن طريق التشخيص والعلاج الفوري لكل ما يعتري عملية التعليم والتعلّم وهذا اللون من التقويم عملية تشخيص وعلاج معا»[3] فهو يسمح بتتبع مراحل الفعل التعلّمي في العملية التعليميّة والتأكد من نجاح وتحقق الأهداف التعليميّة وهذا النوع من التقويم

[1]-امطانيوس نايف مخائيل، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ص50

[2]_ ينظر: نفس المرجع، ص50.

[3]_على أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.ص266.

يهدف إلى :«مراقبة مدى تقدّم المتعلّمين ونجاحهم في تحقيق الأهداف التعليميّة ومدى استيعابهم للموضوع الدراسي، كما أنّه يهدف إلى الوصول إلى المقررات التي من شأنها تحسين العملية التربوية وإعادة التخطيط لها أو اقتراح خطط بديلة»[1] ويعتمد التقويم البنائي على عدة أساليب كملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة والأسبوعية والشهرية باعتباره تقويم مستمر ملازم للعملية التعليميّة من بدايتها إلى نهايتها.

ثالثا: التقويم الختامي:

يسمى أيضا النهائي، الإجمالي ويأتي هذا النوع من التقويم في من التقويم في نهاية البرنامج التعليمي أو العام الدراسي فهو:« يجرى في ختام التعامل مع المنهج والبرنامج التعليمي ،لتقدير أثره وفعاليته تقديرا شاملا بعد اكتمال تطبيقه»[2] أي أنّه من الأنواع التي تجرى في نهاية العملية التعليميّة فهو :«الخطوة التي من خلالها يتبين مدى تحقق أهداف البرامج المعدة، ومدى تحققّ اتقان مهارة وبالتالي إصدار حكم نهائي على أداء المتعلّم»[3] فالتقويم الختامي يهدف أساسا إلى إعطاء تقديرات للمتعلمين وحكم عليهم بالنجاح أو الرسوب، أي أنّه يستخدم للحكم على نتائج المتعلّمين.

2-2 أساليب التقييم والتقويم في العملية التعليميّة:

يلجأ المعلّم أثناء العملية التعليميّة إلى استخدام مجموعة من الأساليب لتقويم المتعلّمين والتي يمكن اعتبارها مجموعة أدوات تسمح بالكشف والتعرف على قدراتهم واستعداداتهم لتلقي المادة

[1] _ ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن 2004. ص115.

[2] _محمد السيد على، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص373.

[3] _صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 23.

التعليميّة، كما أنّ هذه الأساليب تساعد في تحسين سير العملية التعليميّة ومن بين هذه الأساليب ما يلي:

2-1 الاختبار:

يعتبر الاختبار أهم أدوات العملية التقويمية التي تسمح بالحصول على معلومات عن تحصيل المتعلّم فهو: «عيّنة من الأسئلة أو المهام التعليميّة وضعت لقياس مدى تحقق الأهداف التعليميّة المحددة مسبقا لدى المتعلّمين»[1] كما أنّه: «مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدَّت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، يعطى درجة وقيمة أو رتبة للمفحوص»[2] أي أنّ الاختبار أداة منظمة تسمح بمعرفة مستوى المتعلّمين ومدى قدرتهم على التحصيل الدراسي، وتعد أنواع الاختبارات من أهم أدوات التقويم، فلكل نوع منها أهدافه وخصائصه ومميّزاته التي تميّزه عن بقية الأنواع الأخرى، إذ أنّ جميعها يخدم العملية التعليميّة التقويمية من أهم أنواعها.

أولا: الاختبارات الشفهية: تعتبر من أقدّم الوسائل التقويمية وفيها: «يوجه المعلّم للمتعلّم أسئلة شفوية ويستجيب المتعلّم بطريقة نفسها وتستخدم في تقويم مجالات معينة من التحصيل»[3] أي أنّها اختبارات لا تستعمل فيها الكتابة وتكون بصورة فردية أو جماعية.

ثانيا:الاختبارات المقالية: تعتبر من أكثر الأنواع شيوعا يطلق عليها اسم الاختبارات الانشائية أو التقليدية لأنها: «تعتمد على الإنشاء والتأليف وتأخذ شكل المقال الذي يعده المفحوص بنفسه»[4]

---

[1] _عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ النفس التربوي، ص331.

[2] _ ينظر: عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع، القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظريةوالتطبيق، مركز البريد، 2004، ص 34.

[3] _حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ص255.

[4] _ امطانيوس مخائيل وياسر جاموس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، د ط، منشورات جامعة دمشق مركز التعليم المفتوح، 2006. ص100

تُقدم أسئلة هذا النوع من الاختبارات للمتعلّم: «فرصة إصدار جوابه الخاص به وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها فهي تساعد على قياس أهداف معينة كالابتكار والتنظيم والكاملة بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصة»[1] أي أنّها تقيس قدرة المتعلّم على التفكير وتكشف مدى قدرته على الحفظ والتذكر والتنظيم والتحليل، وتنقسم الاختبارات المقالية إلى قسمين وهما:

1_ الاختبارات ذات الأسئلة المحدّدة والمقيّدة: وتمثل تلك الاختبارات التي: «تتطلب أسئلتها إجابة محددة أو إجابات قصيرة كالأسئلة التي تتطلب تعريف المصطلحات أو ذكر أسباب أو أماكن أو خطوات معينة»[2] هنا الأسئلة هي التي تحدد مجال الإجابة وطرق تشكيلها وتستعمل عند قياس درجة الفهم والتطبيق.

2_ الاختبارات ذات الأسئلة الأقل تحديدا: وتمثل تلك الاختبارات التي: «تتطلب إجابة محدّدة وإجابات مفتوحة وغير محددة حيث تترك الحرية للطالب في اختيار طريقة وكمية الإجابة عن أسئلتها»[3] وهي تمنح فرصة للمتعلّم لشرح والتفسير بحرية دون قيد وتستعمل في أغلب الأحيان لقياس قدرة المتعلّم على التفكير والتحليل والتفسير.

ثالثا: الاختبارات الموضوعية: يطلق على هذا النوع اسم الاختبارات الحديثة مقارنة مع الاختبارات المقالية وسميت بالموضوعية:« لما تمتاز به من دقة وموثوقية ولعدم تأثر تصحيحها بالعوامل الذاتية للمصحح»[4]وتستخدم للتخلص من عيوب أسئلة المقال وهي اختبارات قائمة :« على معلومات وحقائق محددة صممت لقياس التحصيل الدراسي بحيث تضمن عينة من المهارات وأخرى

---

[1] _ يحي علوان، التقويم والقياس التربوي ودوره في إنجاح العملية التربوية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة خيضر بسكرة، العدد11، ماي2000. ص24.

[2] _عبد الرحيم زغلول، مبادئ علم النفس التربوي، ص 331.

[3] _نفس المرجع، ص331

[4] _ يحي علوان، المرجع السابق، ص24

من الموضوعات الدراسية يمكن تقدير درجاتها بموضوعية»[1]وتكون أسئلتها مغلقة وإجاباتها محدّدة غير طويلة وتصنف اختبارات هذا النوع إلى أربعة أنواع وهي: اختبار الصواب ، الاختبار المتعدّد، اختبار المطابقة أو المزاوجة ، اختبار التكميل أو ملء الفراغ.

فهذا النوع من الاختبارات يستبعد العوامل الذاتية في التصحيح وسهل الإجراء والتصحيح ويوفر تغذية راجعة مباشرة للمتعلّم، كما أنّها لها مجموعة من العيوب إذ تتطلب جهد ووقت لإعدادها، وتمتاز إجاباتها أحيانا بالعشوائية.

2-3 الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من بين أساليب التقويم فهي تستخدم لتقويم سلوك المتعلّمين والأعمال التي يقومون بها فالملاحظة: «عملية مشاهدة ومراقبة الطلاب عن طريق حواس المعلّم أو المتعلّم أو الملاحظ وتسجيل المعلومات لاتخاذ قرار في المرحلة اللاحقة من عملية التعلّم والتعلّيم»[2].

أي أنّها وسيلة تقويمية تعتمد على المشاهدة والمراقبة وتحرى عن مواقف السلوكية للمتعلمين وتسجيل هذه الملاحظات فهي تسمح :« بتكوين معرفة ذات القيمة عن سير عملية التعلّم والتعليم، وتتسم بأنّها لا تتطلب وقتا خاصا لإجرائها »[3]وهي وسيلة تسمح بالحصول على معلومات في صورتها الطبيعية وتمكن المعلّم من ملاحظة قدَّرة المتعلّم على الفهم والتحليل والمقارنة والمناقشة ...إلخ ، كما أنّ عملية الملاحظة تتضمن عمليتين أساسيتين هما التسجيل والتقويم ، فالتسجيل :« يكون مباشرة عن طريق الكتابة »[4] أي تدوين الملاحظات كتابيا باستخدام لغة وصفية تصف

---

[1]_ حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص119.

[2]- صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، 70.

[3]- امطانيوس نايف مخائيل، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ص165.

[4]- ينظر: محمد عطية وأحمد عفانة، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة،2011، ص 31.

الموقف الملاحظ أمّا التقويم : « يتم خلالها إعطاء الملاحظات قيمة ومعنى»[1] فالتقويم بالملاحظة يفيد المعلّم في تقويم الأهداف الوجدانية والحركية، وتنقسم الملاحظة كأداة تقويمية إلى:

1_الملاحظة المقصودة: وتسمى أيضا الملاحظة المنظمة: «وتعدّ من أفضل أساليب الملاحظة، حيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة، وادواتها تكون معدّة مسبقا ومضبوطة لاستخدامها»[2] وتتم بوضع المتعلّمين في مواقف محددة أثناء العملية التعليميّة وملاحظتهم وفق إجراءات دقيقة وأدوات معدّة مسبقا.

2_الملاحظة غير المقصودة: وتسمى أيضا العشوائية: «وتتم بدون تخطيط مسبق ودون الالتزام بخطوات أو أدوات محددة والنتائج تأتي غير دقيقة لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة»[3] فهذه الملاحظة تتم أثناء الدّرس وتكون بشكل سريع وتدّون نتائجها لاستفادة منها في التقييم.

2-4 المقابلة:

إنّ المقابلة أسرع الأساليب في الحصول على المزيد من المعلومات عن المتعلّم فهي بتعريف بسيط عبارة عن: «موقف مواجهة يعتمد على التواصل والتفاعل والتبادل اللفظي بين الفاحص والمفحوص»[4] أي أنّها عملية تفاعلية تتم بين المعلّم والمتعلّمين أو المتعلّم لوحده وتتم هذه العملية: «وفق أسلوب علمي وظروف مناسبة من العلم والخبرة، إذ يحاول المعلّم استثارة معلومات وأراء

[1]- محمد عطية وأحمد عفانة، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، ص 31.

[2]- الحامدي يوسف الظاهر، التدريس في اللّغة العربية، د ط، دار المريخ للنشر والتوزيع، الرياض، 2001. ص 95.

[3]- نفس المرجع، ص 95.

[4]- محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ط 1، دارالميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، 2010. ص 139.

المتعلّم في ظروف محددة زمانا ومكانا»[1] فيمكن للمعلم أن يجريها داخل الصف أو في أوقات الاستراحة وللمقابلة عدة أنواع تخدم العملية التقويمية منها:

1-المقابلة التشخيصية: وهي مقابلة: «تهدف إلى تحديد مشكلة ما والتعرف على مسبباتها وبواعثها والمتغيرات المؤثرة فيها والتي يعاني منها المفحوص»[2] أي أنه يتم فيها تحديد المشكلة ومعرفة أسبابها وعواملها.

2-المقابلة العلاجية: وفيها يتم تقديم حلول لمشكلة ما يعاني منها المفحوص.

3-المقابلة البحثية: وهي مقابلة: «تهدف إلى الحصول على معلومات وبيانات وأراء كتلك التي تستخدم في الدراسات الاستطلاعية»[3] وفيها يتم الحصول على معلومات عن المفحوص.

2-5 الاستفتاء:

يسمى أيضا بالاستبيان أو الاستطلاع و هو احدى الوسائل المهمة في جمع البيانات ومعلومات عن المتعلّم فهو: « صحيفة تحتوي على عدد من الأسئلة يمكن جدولة أجوبتها بعد تحويلها الى أرقام »[4] أي أنّه مجموعة من الأسئلة الموجهة للمتعلم تسمح للمعلّم ب:« جمع الحقائق والمعلومات عن نشاط التلاميذ وخبراتهم والصعوبات التي تواجههم »[5] فالاستفتاء عملية استطلاع أراء المتعلّمين لمعرفة اهتماماتهم وميولاتهم وأهم الصعوبات التي تواجههم، كما أنّه يحتاج الى: «الكثير من المهارة والدقة في التخطيط حتى تأتي النتيجة صادقة في تقويم سلوك التلاميذ واتجاهاتهم وقيمهم واهتماماتهم »[6] ومن أكثر أنواع الاستفتاء شيوعا:

---

[1]- ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص 76.

[2]-محمود أحمد عمر وآخرون، القياس النفسي والتربوي، ص 142.

[3]-حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص142.

[4]- نفس المرجع، ص 80.

[5]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص 119.

[6]- نفس المرجع، ص 119.

1_الاستفتاء المفتوح: وهو استفتاء: «يترك للمفحوص حرية التعبير عن وجهة نظره بالتفصيل والإجابة الحرة الوافية بلغة تناسبه»[1] إذ يتمتع المتعلّم فيها بالحرية الكاملة في الإجابة عن الأسئلة بطريقة التي تناسبه وتساعده.

2_الاستفتاء المقيّد: وهو استفتاء يتضمن: «أسئلة ذات إجابات مقيدة على المتعلّم اختيار الإجابة المناسبة لها»[2] أي لكل سؤال عدة إجابات على المتعلّم الاختيار منها.

2-3 أسس ومبادئ التقييم والتقويم في العملية التعليميّة:

يرتكز التقويم في العملية التعليميّة على مجموعة من المبادئ والأسس ونذكر منها:

1-**الشمولية**: أن يكون التقويم شاملا لجميع عناصر العملية التعليميّة أي: «يجب أن يشتمل المنهاج بعناصره وتحصيل التلاميذ ومستوى أداء المعلّم ومهاراته التدريسية وغير ذلك من عناصر العملية التعليميّة»[3] وتقويم المتعلّم لا يقتصر على الجانب التحصيلي فقط بل يتعداه إلى جوانب أخرى فقد:« أصبح شاملا يتناول جميع جوانب شخصية المتعلّم المعرفية والنفسية والاجتماعية ويربط بينها ليرى أثرها على نواتج المتعلّم»[4] فالشمولية تسمح بالكشف عن نقاط الضعف والقصور في العملية التعليميّة.

2-**الاستمرارية**: يقصد بها أن يكون التقويم مسايرا للعملية التعليميّة من بدايتها الى نهايتها أي أنه مواكب لها وجزء لا يتجزأ منها فهو: «يبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط والبرامج التعليميّة ويستمر مع عملية التعليم حتى نهايتها»[5] وهو عملية أساسية مرافقة للعملية التعليميّة طول العام

---

[1]- ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص 83.

[2]- ينظر: نفس المرجع، ص 83.

[3]- سعاد عبد الكريم الوائلي، المرجع السابق، ص 110.

[4]- صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، ص 65.

[5]-عبد السلام الشيباني، الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليميّة، 2014 http://search.mandunah.com/Record/665742

الدراسي، فاستمرارية التقويم تمكن المعلّم من الكشف عن الصعوبات وتحديد نقاط الضعف لعلاجها وتعزيز جوانب القوة.

3-**الموضوعية**: أن تتصف العملية التعليميّة بالموضوعية أي: «عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية للمقوّم وتحليل وتفسير نتائج الاختبار وفق معايير موضوعية واضحة»[1] أي الابتعاد عن الذاتية والتحيز وبعض العوامل الأخرى وكل ما يؤثر على العملية التقويمية وأداء المتعلّم.

4-**التعاون**: يجب أنّ تكون العملية التقويمية مبنية على مبدأ التعاون بين جميع أفراد العملية التعليميّة ولا تقتصر على شخص معين فالتقويم: «عملية تعاونية يشترط فيها تعاون المهتمين بشؤون التعليم من تلاميذ ومعلمين آباء ومسؤولين»[2] فهو يتم بتعاون كل هؤلاء الأفراد فيسمح للمعلّم بالوقوف على أهم التطورات التي أحرزها المتعلّم أول بأول وتتبع مسار العملية التعليميّة ومدى تقدمها ونجاحها.

5-**تنويع أدوات التقويم**: يجب تنويع أدوات وأساليب التقويم في العملية التقويمية ف: «تقويم التلميذ يستلزم استخدام أدوات عديدة ومتنوعة لتقدير تقدّمه نحو نواتج التعلّم الهامة وإنجازه للأهداف المرسومة»[3] فالتنوع يؤدي إلى تنوع المعلومات عن المقوّم، كما يساعد المعلّم في اصدار الأحكام على المتعلّم ويكون ذلك بشكل دقيق، وتسمح للمتعلّم بتطوير قدراته ومهاراته التعليميّة.

6-**الارتباط بالأهداف**: إذ يجب أنّ يرتبط التقويم بالأهداف التعليميّة التي يتم تحديدها بدقة: «فالتقويم عملية مرتبطة ارتباطا مباشرا بالأهداف التعليميّة التي نسعى إلى تحقيقها، فهو العملية

[1]- علي أحمد مدور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 265.

[2]- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص 111.

[3]- امطانيوس مخائيل وياسر جاموس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ص 34.

التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية»[1] فهو العملية الوحيدة التي تسمح بمعرفة مدى تحقق الأهداف التعليميّة المسطرة ويحقق الأهداف المنشودة في العملية التعليميّة.

3-أهداف وأهمية التقييم والتقويم في العملية التعليمية.

3-1 أهداف التقييم والتقويم العملية التعليميّة:

تهدف العملية التقويمية في العملية التعليميّة إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التعليميّة المتعلقة بالمعلّم والمتعلّم وفي أغلبها، فهي تسمح بتوجيه وتحسين العملية التعليميّة، ومن بين أهم الأهداف المتعلقة بالمعلّم ما يلي[2]:

- توجيه المعلّم نحو تحقيق الأهداف التعليميّة التربوية.

- تقديم معلومات تشخيصية عن المتعلّم وتحديد استعداداته وقدراته وتحديد الصعوبات التي تواجهه.

- مساعدة المعلّم على تحديد الأهداف والأساليب التدريسية المناسبة لها وتحسينها وتطويرها نحو الأفضل.

وتعتبر هذه الأهداف أهم العوامل المساعدة للمعلّم على متابعة تقدّم وتطور العملية التعليميّة وذلك من خلال إدراك مدى تحقق الأهداف التعليميّة المسطرة ومدى قابليتها للتحقق ومدى وملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلّمين واحتياجاتهم، كما أنّها تساعد على الكشف عن الصعوبات التي تواجه المتعلّم أثناء العملية التعليميّة وتحديد أهم نقاط الضعف والقوة فيها مما يسمح للمعلّم بتذليل هذه الصعوبات والتعرف على مدى نجاحه في عمله وسلامة الطرق التدريسية التي يستخدمها أثناء هذه العملية.

---

[1]- ينظر: علي أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، ص 262.

[2]- ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص 29.

أمّا الأهداف المتعلقة بالمتعلّم يمكن اختصارها فيما يلي[1]:

- توليد قوة دافعة ومحركة لسلوك المتعلّمين ليكونوا أكثر نشاطا واقبالا على التعلّم واستذكار أكثر.

- تقديم المعلومات للمتعلّم عن أدائه من خلال التعرف على النقاط التي أصاب فيها أو الأخطاء التي ارتكبها.

- تنمية الجوانب المعرفية المختلفة للمتعلّم واكتشاف العادات والمهارات التي تكونت لديه نتيجة لممارسة نشاط تعليمي معين.

تعمل هذه الأهداف على تحسين أداء المتعلّم في العملية التعليميّة وذلك باستثارة دافعيته بإجراء عدة تقويمات أثناء التعلّم مما يجعل هذا الأخير قوة دافعة ومحركة و محفزة على التركيز والدراسة بجد، و العمل على تحسين مستواه بمعرفته لمعلومات عن أدائه من خلال التغذية الراجعة التصحيحية فيتعرف على النقاط التي أصاب فيها و الأخطاء التي ارتكبها ويعمل على تحسينها وتعزيزها، كما أنّ التقويم يهدف إلى تعزيز الجوانب المعرفية لدى المتعلّم من خلال تنويع التقويمات التي تساعد بطريقة مباشرة على النّمو المعرفي (الفهم، التحليل، الحفظ...) بمختلف مستوياته والتي تسمح باكتشاف العادات والمهارات التي تبلورت من خلال ممارسة الأنشطة التعليميّة المختلفة.

أمّا الأهداف المتعلقة بالمنهاج فمنها ما يلي[2]:

- يسمح بالحكم على مدى فاعلية المنهج الدراسي ومدى ملائمته لإشباع الحاجات المعرفية للتلاميذ وقدراتهم وميولهم وتعرف على جوانب الصعوبة والسهولة في موضوعات المنهج إلى جانب قدرته على تغطية الأهداف التعليميّة الموضوعة.

---

[1]- ينظر: محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، ص 43، 44.

[2]_ ينظر: نفسه المرجع، ص44.

- يسمح بتعديل وتطويروتحسين المناهج.

- تعرف مدى ملائمة طرق التدريس والوسائل التعليميّة العملية التعليميّة فهو يؤدي دورا فعالا عند اختيار طريقة التدريس الملائمة لطبيعة المقررات الدراسية ومستويات التلاميذ.

وبالنظر لهذه الأهداف المتعلقة بالمنهاج نلاحظ أنّها جعلت منه خطوة ضرورية في بناء المناهج الدراسية وركنا أساسيا في التخطيط وتنظيم لها، فهو يوفر مختلف المعلومات المتعلق به والتي تسمح بالحكم عليه والكشف عن جوانب الضعف والقصور فيه مما يسمح في محاولة إيجاد حلول لتفادي هذا الضعف وتعزيز نقاط القوة فيه، كما يعمل على تحسين وتعديل طرق التدريس ووسائلها لتلائم الأهداف التعليميّة المنشودة المراد الوصول إليها.

2-3 أهمية التقييم والتقويم في العملية التعليميّة

للتقويم أهمية بالغة في سير ونجاح العملية التعليميّة باعتباره أحد الأركان الأساسية فيها، ويمكن اختصار أهمية التقويم فيما يلي[1]:

- تسهيل عملية التعليم والتعلّم عن طريق المعلومات التي نحصل عليها من التقويمات المتنوعة التي يتم اجرائها أثناء العملية التعليميّة.

- مساعدة المؤسسة التربوية في معرفة ما حققه من أهداف ومدى كفاية موادها وأجهزتها وجمع المعلومات التي تساعد على تعديل الأهداف أو تغييرها أو إعادة تصميم المنهج حسب ما تقتضيه الأحوال.

- تسهيل النّمو المهني للمعلمين لأن المعلومات التي يوفرها التقويم تزودهم بنوع من التغذية الراجعة تمكنهم من وزن أعمالهم وإصدار أحكام صحيحة.

[1]- ينظر: حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، ص 249.

- تيسير عملية توجيه وارشاد المتعلّمين تربويا ومهنيا، بالمعلومات التي نحصل عليها يمكن توظيفها في وضع البرامج الإرشادية والعلاجية وفي توجيه المتعلّمين نحو التخصصات الملائمة لهم والتي تؤهلهم لمهن معينة.

ومما سبق يتضح لنا أنّ للتقويم أهمية كبيرة في تيسير وسير عملية التعليميّة وذلك من خلال المعلومات التي نحصل عليها إثر تنوع التقويمات التي يتم إنجازها، فهو يكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليميّة وكفايتها ومدى ملائمتها لمستويات المتعلّمين، و اعتباره ركن أساسي في عملية التخطيط وبناء المناهج فهو بذلك يسمح بالتعرف على إيجابيات وسلبيات هذه المناهج وعن الخلل الموجود فيها، مما يسمح ويساعد المسؤولين على اتخاذ القرارات المناسبة في شأنه، كما تظهر أهميته واضحة فيما يقدمه للمعلّم و المتعلّم فهو يسمح لهما بمعرفة مدى التقدم في سير ونجاح العملية التعليميّة ومعرفة مستويات المتعلّمين ومدى قدرتهم على الفهم والاستيعاب التي تسمح وتسهل للمعلمين عملية إصدار الأحكام عنهم والتي تساعد بدوره المسؤولين في توجيههم وارشادهم إلى التخصصات الملائمة واقتراح البرامج العلاجية وارشادية المناسبة عند وجود خلل ما.

أي أنّ للعملية التقويمية أهمية كبرى وواضحة في العملية التعليميّة وذلك نظرا للقرارات والإجراءات المبنية عليه إذ من الضروري أن تكون عملية التقويم دقيقة وواضحة وعلى درجة عالية من الإتقان.

الفصل الثاني:
دراسة تطبيقية حول التقييم والتقويم في الطور الابتدائي

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية حول التقييم والتقويم في الطور الابتدائي

1_ الطور الابتدائي.

توطئة:

1_1 تعريف الطور الابتدائي.

2_2 أهمية الطور الابتدائي.

3-3 أهداف الطور الابتدائي.

2_ مجالات التقويم في الطور الابتدائي.

2-1 تقويم المعلّم في الطور الابتدائي.

2_2 تقويم المتعلّم في الطور الابتدائي.

3_3 تقويم المنهاج في الطور الابتدائي.

3-أهمية العملية التقييمية والتقويمية في الطور الابتدائي

4-صعوبات ومعوقات التقييم والتقويم في الطور الابتدائي.

توطئة:

4-1صعوبات التقييم والتقويم في الطور الابتدائي

1 الصعوبات المتعلقة بكثافة عدد المتعلّمين في الصف.

2 صعوبات المتعلقة بتكوين وإعداد المعلّم في التقويم.

3 الصعوبات المتعلقة باستخدام أساليب التقويم.

4 الصعوبات المتعلقة بتصحيح التقويم ووضع الدرجات.

5 الصعوبات المتعلقة بكثافة البرنامج وضيق الحجم الساعي.

1_ الطور الابتدائي

توطئة:

يعتبر الطور الابتدائي حجر الزاوية والخطوة الأولى لبداية أي عملية تعليميّة، والقاعدة الأساسية لبداية سلسلة التعلّم لدى الفرد فلا يمكن الاستغناء عنها أو تعويضها بأي مرحلة أخرى إذ تشير كل الدراسات والبحوث إلى أهمية هذا الطور في حياة الفرد إذ يتم فيها صقل شخصيته وبداية تشكل معالمها وبداية اكتساب الخبرات والمعلومات والمهارات وبداية نمو الجوانب الفكرية والمعرفية لديه، وتعتبر البيئة الثانية للتعلّم بعد الأسرة، ومرحلة أساسية لتربية الناشئ وتأهيلهم ليكونوا أفرادًا تساهم في تقدم المجتمع.

1_1 تعريف الطور الابتدائي:

يمكن تعريف الطور الابتدائي أنّه تلك : «البيئة الرسمية الأولى التي تستقبل التلميذ بعد الأسرة وتهتم بتربيته وتعليمه »[1] وتعرفه منظمة اليونسكو على أنّه: «بنية من بنيات النظام التعليمي يقع بين التعليم التهييئ (التحضري) وبين التعليم المتوسط ويبدأ غالبا من سن السادسة أو السابعة، ويكتسب فيه الأطفال المعارف الأساسية»[2] كما يعرف الطور الابتدائي أيضا على أنّه تلك المرحلة: «التي تعالج التلميذ بالتربية من سن 6_12 سنة كما في معظم بلدان العالم، وبذلك فإنّ التعليم الابتدائي يعتبر الخطوة الأولى لتربية الطفل وتنشئته تنشئة مقصودة ليعود بذلك إلى تقدّم المجتمع وازدهاره وتطوره»[3] كما يعرّف محمد الطيب الطور الابتدائي أنّه:« بنية تربوية توفر للأطفال

---

[1]_ينظر: سميرة العمارة، تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة متنوري قسنطينة، 2001، ص53.

[2]_ محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، (د ط)، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.ص 22.

[3]_ ينظر: بامشموس وعبد الجواد، التعليم الابتدائي دراسة منهجية، (د ط)، دار الفيصل الثقافية، المملكة العربية السعودية، 1980.ص23-22.

البالغين سن الدراسة ظروف مدرسية ملائمة وتمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النّمو السليم والتكوين المتوازن الذي يكون له أثر فعال في حياتهم، ويقيهم شر العثرات ويجنبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعلّم وأساسيات المعرفة »[1].

فمن خلال التعاريف السابقة للطور الابتدائي يمكن تعريفها باختصار أنّها تلك الهيئة الرسمية الأولى التي تستقبل الطفل في سن 5_6 سنوات من أجل تربيته تربية نظامية تحت اشراف مختصين (معلمون) وفق منهج تربوي واضح،ومدة الدراسة في الطور الابتدائي_ المدرسة الجزائرية _ خمس سنوات وينقسم الطور الابتدائي إلى :« ثلاثة أطوار، الطور الأول يشمل السنة الأولى والثانية ابتدائي، الطور الثاني ويشمل السنة الثالثة والرابعة ابتدائي، الطور الثالث ويشمل السنة الخامسة ابتدائي»[2] كما يعتبر الطور الابتدائي: «في جميع الدول القاعدة لجميع المراحل التعليميّة المختلفة وهي القاعدة التي يبنى عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من التعليم»[3] أي أنّها القاعدة الأولى الأساسية في تكوين الأفراد ومرحلة مهمة في حياتهم فهي الأساس الذي يقوم عليه مستقبلهم التعليمي.

1_2 أهمية الطور الابتدائي:

تظهر أهمية الطور الابتدائي من المكانة التي يحتلها في المنظومة التربوية وحياة الأفراد باعتباره القاعدة الأساسية لبداية سلسلة التعلّم لدى الفرد فهي: «التي تكفل للطفل التمرس على طرق التفكير السليم وتؤمن له الحد الأدنى من المعارف والمهارات والخبرات التي تسمح له بالتهيؤ

[1] _ بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانية بولاية ميلة- ص 22.

[2] _نفس المرجع، ص 22.

[3] _ينظر: محمود فتوح محمد سعدات، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2013. ص 40.

للحياة وممارسة دوره كمواطن منتج داخل إطار التعليم النظامي»[1] كما لها أهمية كبيرة في صقل شخصية الفرد ففي هذا الطور: « يتعوّد الطفل الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية واحترام القوانين، وتغرس فيه القيم ومعايير مثل الولاء الطاعة، التنافس، المثابرة »[2] أي أنّ للطور الابتدائي مكانة خاصة في بناء المجتمعات ونهوض بها فهي مرحلة لا يمكن تجاوزها أو الاستغناء عنها.

3_1 أهداف الطور الابتدائي:

يسعى الطور الابتدائي إلى تحقيق جملة من الأهداف تتعلق بالنّمو الطفل وتعلمه، فنذكر باختصار هذه الأهداف وهي كالتالي[3]:

_ إكساب المتعلّمين القدرة على استخدام مبادئ التفكير والاستدلال المنطقي.

_ إكساب المتعلّمين أدوات التعلّم ووسائل الاتصال وتدريبهم على توظيفها في كل المجالات.

_ اختيار خبرات التعليم ذات الأثر الفعال في حياة المتعلّم.

_ جعل العمليات التعليميّة تستجيب لحاجات المتعلّم وتجيب عن تساؤلاته وتسعى إلى إحداث تغيير نوعي في تفكيره وسلوكه وتهيئته للتفاعل مع المواقف التي تواجهه.

_ تهذيب ذوق التلاميذ وإحساسهم وتنمية مواهبهم وإيقاظ اهتمامهم بالعمل الثقافي.

_ إكساب المتعلّمين الكفاية اللّغوية التي تجعلهم قادرين على استخدام اللّغة كأداة اتصال وتفاعل، ووسيلة تعلّم وتفكير.

---

[1] _ أسماء لشهب وبراهيمي إبراهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد30، جامعة الجزائر2، سبتمبر 2017. ص 227.

[2] _ ينظر: حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع دراسة في علم الاجتماع، د ط، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2006، ص 67-68.

[3] _ أسماء لشهب وبراهيمي إبراهيم، المرجع السابق، ص228.

ويبقى الهدف الرئيسي للطور الابتدائي هو تحقيق مستوى عالي من التربية والتعليم وإعداد متعلمين يتميزون بالوعي والطموح وتكوين أفراد فاعلين في تقدّم وازدهار المجتمع.

2_مجالات التقويم في الطور الابتدائي:

تتعدد وتتنوع مجالات التقويم في العملية التعليميّة لتشمل جميع جوانبها الأساسية، أمّا في الطور الابتدائي فهي تنحصر في تقويم المعلّم، المتعلّم، المنهاج، ويمكن اختصارها فيما يلي:

2_1 تقويم المعلّم في الطور الابتدائي:

يعتبر تقويم المعلّم مجالا مهما من مجالات التقويم في الطور الابتدائي باعتباره من أبرز القوى المؤثرة فيها ، فالاهتمام بتقويم المعلّم وتطوير أدائه أمر ينعكس إيجابا على العملية التعليميّة وتحصيل المتعلّم، ولهذا: «كان تقويم المعلّم أمرًا ضروريا لنجاح أهداف العمل التربوي عامة كما أنّ معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية في التربية الحديثة»[1] ويقصد بتقويم المعلّم حسب دراسة **أحمد حسين الصغير بعنوان: معايير تقويم أداء المعلّم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات(2008)** :«عملية قياس مدى تقدم المعلّم في انجاز المهام الموكلة إليه وفق متطلبات وظيفته وفي ضوء بعض المعايير أو المحكمات التي تشير إلى مستوى أدائه»[2] كما يمكن وصف عملية تقويم المعلّم أنّها :« عملية تربوية تطويرية يتم من خلالها تقييم جميع الأعمال التي يقوم بها المعلّم داخل غرفة الصف وخارجها ولها تأثير على تيسير وإتمام عملية التعليم، بإعطائه قيمة رقمية وصفية، ثم تعزيز الصفات الإيجابية، وتعديل السلوكات السلبية والتغلب على المعوقات»[3].

[1] _ بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانية بولاية ميلة-، ص 45.

[2] _أحمد حسين الصغير، معايير تقويم أداء المعلّم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، مايو2008، ص6.

[3] _عزة شديد محمد عبد الله، تقويم أداء الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية في ضوء معايير أداء الطالب المعلّم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد42، 2013، ص 269.

ويكون تقويم المعلّم في :«خصائصه ومؤهلاته، كفاياته وارتقائه المهني»[1] فمعرفة هذه السمات أمر ضروري، ولهذه العملية التقويمية أهداف كثيرة ومتنوعة من بينها : «تحديد نقاط القوة في أداء المعلّم لتدعيمها، والتعرف على نقاط الضعف لاتخاذ التدابير العلاجية المناسبة، فضلا عن تخطيط برامج التنمية المهنية المستمرة، وحفز المعلّم على تطوير ذاته مهنيا من خلال مساعدته على التفكير في ممارساته المهنية ومراجعة أداءاته بهدف تطويرها وتحسينها»[2] وأجمل **مجيد إبراهيم** أهداف تقويم المعلّم في دراسته **تقويم المعلّم والوسائل المستخدمة في تقويمه** وهي كما يلي[3]:

_ التعرف على كل نشاط يقوم به المعلّم لتيسير عملية التعلّم والتعليم الناشئة.

_ الكشف عن قدراته العلمية والمهنية والفنية والتعرف على خصائصه الفردية، بما في ذلك معارفه ومعلوماته، وقدراته على الاندماج والتعاون مع زملائه المعلّمين وعلاقاته مع تلاميذه، ومهاراته الفنية وقدرته على تطبيق مبادئ التعلّم المشتقة من علم النفس.

_ التعرف على كفاءته العامة على تثبيت وتطوير نواحي القوة لديه وتلافي نواحي الضعف عنده.

_ التعرف على النتائج التي أدت إليها جهوده في نمو التلاميذ في المعارف والمعلومات والميول والمهارات والاتجاهات.

ويبقى أبرز أهدف تقويم المعلّم هو تطوير أدائه والارتقاء بمستواه المهني.

أمّا بالنسبة للأطراف المشاركة في تقويمه فهم: الموجه(المفتش)، المدير، المعلّم نفسه، ويكون تقويم الموجه(المفتش) عن طريق: «الزيارات الميدانية للمدرسة يتم خلالها حضور دروس أو

---

[1] _حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات، ص 57.

[2] _ أحمد حسين الصغير، معايير تقويم أداء المعلّم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ص 13.

[3] _ مجيد إبراهيم دمعة، تقويم المعلّم والوسائل المستخدمة في تقويمه، حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد01، جامعة قطر،1979. ص54_55.

جزء منها أو دروس مصغرة للمعلّم المراد تقويمه وملاحظة أدائه على الطبيعة، والأساس الذي يرتكز عليه هذا التقويم هو تناول مشاهد حية وعينات من أداء المعلّم وسلوكه في عملية التعليم الواقعية وفي النهاية يعطي المحصلة النهائية عن صورة المعلّم وأدائه»[1]أمّا المدير فيعتمد في تقويمه على: «الملاحظة المباشرة لنشاط المعلّم وأدائه على الطبيعة وتكون ملاحظة يومية تتبعية ومتواصلة »[2] أي أنّ تقويم الموجه (المفتش) والمدير للمعلّم تكون على أساس الملاحظة والانطباعات الشخصية عنه ومن خلالها تقدّم له التوجيهات المناسبة لتحسين أدائه وتشجيعه على عمله ورفع فاعليته.

أمّا تقويم المعلّم لنفسه فيكون تقويم ذاتي يمكنه من التعرف على مواطن الضعف والقوة في أدائه وعمله، فيعمل على معالجة نقاط الضعف والتغلب عليها وتثبيت نقاط القوة وتنميتها وتطويرها، كما تخضع هذه العملية التقويمية إلى جملة من الصعوبات فحسب الدراسة التي أجراها **أحمد حسين الصغير بعنوان: معايير تقويم أداء المعلّم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات سنة (2008)** والذي توصل إلى أبرز هذه الصعوبات التي تعيق عملية تقويم المعلّمين وهذا حسب ما ذكرته العينة المتكونة من موجهين ومديرين ومعلمين وهي كالتالي[3]:

- تقويم أداء المعلّم من خلال حصتين في الغالب حصة في الفصل الأول وأخرى في الفصل الثاني وهو مالا يمثل دليلا حقيقيا على أداء المعلّم في الصف الدراسي.
- سريّة التقويم ونادرا ما تتم مناقشة المعلّم في جوانب الأداء وخاصة ما يحتاج منها إلى تحسين.
- قصور كفاءة بعض القائمين على عملية تقويم أداء المعلّم.
- زيادة كثافة الفصول في كثير من الأحيان تؤثر سلبا في أداء المعلّم ومن ثم في تقويمه.

[1] _ ينظر: امطانيوس نايف مخائيل، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ص191.
[2] _ ينظر: نفس المرجع، ص192.
[3] _ أحمد حسين الصغير، معايير تقويم أداء المعلّم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، ص32.

وتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **كيم مارشال**(2005) في الصعوبات التي يوجهها الموجهون والمديرون في تقويم المعلّمين من أبرزها: «نقص ساعات التقويم التي يقضيها الموجهون والمديرون مع المعلّمين، زياراتهم للصفوف تستغرق وقت قصير مقارنة مع ما يقضيها المعلّم في الصف أي يقضي نصف الوقت دون ملاحظة، استخدام طرق تقليدية التقويم»[1]

وتبقى عملية تقويم المعلّم مجالا مهما من مجالات التقويم في الطور الابتدائي نظرا لأهميته في المنظومة التربوية والعملية التعليميّة فبواسطته تتطور معارف المعلّم ومهاراته ويتحسن مستواه الأدائي أثناء ممارسته العملية التعليميّة.

2_2 تقويم المتعلّم في الطور الابتدائي:

يعتبر تقويم المتعلّم أحد المجالات الأساسية في التقويم لكونه المستهدف الأول فيها والمحور الأساسي الذي تدور حوله العملية التعليميّة ويمكن تعريف عملية تقويم المتعلّم أنّها عملية: «إصدار حكم على تحصيله وقدراته واستعداداته وشخصيته وميوله واتجاهاته»[2] فمن خلال هذا التقويم يمكن التعرف على مدى تقدّم المتعلّمين في تحقيق الأهداف التربوية والتعرف على نقاط القوة والضعف في تحصيلهم وتعرف على الفروق الفردية بينهم ويتضمن تقويم المتعلّم عدة جوانب منها ما:« يتعلق بجوانب شخصيته ونموه وقدراته التحصيلية واستعداداته وميوله ومعلوماته واتجاهاته وكل ما يخص الجوانب العقلية»[3] ويُستعمل في تقويم المتعلّم أنواع عدة من التقويم إذ: «يختلف التقويم باختلاف الأهداف فهناك التقويم التشخيصي والتحصيلي وهناك تقويم للمهارات والقيم والاتجاهات

[1] _ أحمد حسين الصغير، معايير تقويم أداء المعلّم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، ص8.

[2] _ بن سي بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانية بولاية ميلة-، ص 45.

[3] _ ينظر: حمدي شاكر محمود، تقويم المعلّمين والمعلّمات، ص 59.

والجوانب المعرفية والمهارية»[1] فتقويم هذه الجوانب (القيم والاتجاهات والجوانب المعرفية والمهارية) أهم ما تهتم بهعملية التقويم وليس لهذه العملية وقت معين بل هي مرافقة لجميع مراحل العملية التعليميّة فتكون في بداية الحصة الدراسية وأثناءها وفي نهايتها، فعملية تقويم المتعلّم خطوة ضرورية في تعليمه وخطوة أساسية للتأكد من فاعلية التعلّم فهو:« ضروري لكل تقدّم أو نمو، فهو يساعد على توليد الملكات، وخلق المهارات وتحسين الأداء ورفع المردود في جميع شؤون الحياة، فلا تطوير ولا تجديد دون تقييم وتقويم»[2] فهذه العملية تقدّم الكثير من المعلومات عن المتعلّم أثناء العملية التعليميّة فتسمح ب: «تقدير مدى فاعلية التعلّم، وتحديد مستويات التلاميذ من حيث القدرات والاستعدادات مما ييسر عملية التوجيه والإرشاد ويسهل عملية التعليم والتعلّم كما يسمح بوضع الدرجات والتقديرات وكتابة التقارير عن التلاميذ»[3] كما يعتبر هذا التقويم بالنسبة للمتعلّم تغذية راجعة وقوة محركة لنشاطه وتعلم.

ويبقى المتعلّم في الطور الابتدائي ذلك متعلّم الذي يحتاج إلى تقويم مستمر لكل مراحل تعلمه حتى يتمكن المعلّم من معرفة ميوله لأن ذلك يساعده في تسيير النشاطات الدراسية، وتعرف على الفروق الفردية بينهم وتعرف على أبرز الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلّم وتجاوزها عن طريق إصلاحها، وتتم عملية تقويم المتعلّمين في الطور الابتدائي عن طريق استخدام عدة أساليب تقويمية كمقابلات التشخصية والملاحظة اليومية والاختبارات والفروض المنزلية والتي تُستخدم حسب الوضعية التعلّمية والنشاط المُمارس، وأكدت بعض الدراسات أنّ أكثر الأساليب استخداما في

[1] _ بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانية بولاية ميلة-، ص 45.

[2] _مسعود ي أمحمد، استراتيجيات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من وجهة نظر عينة من المعلّمين بولاية مستغانم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 30، جامعة وهران 2(الجزائر)، سبتمبر2017، ص277.

[3] _ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ص124.

تقويم المتعلّم هي الفروض والاختبارات إذ أصبح التقويم مرتبطا بهما فحسب دراسة **علاق كريمة وناصر عبد القادر** أنّ64.7 %من المعلّمين أكدوا أنّ الاختبارات والفروض أكثر الأساليب انتشارا واستخداما في تقويم أعمال ونشاطات المتعلّمين وما يؤكد ذلك عدد الفروض والاختبارات التي يخضع لها المتعلّم أثناء تعلمه وخلال السنة الدراسية.

وحسب عدة دراسات أجريت أيضا حول تقويم المتعلّم في الطور الابتدائي توصلت أن ممارسات التقويم مازالت تقليدية تركز على التنقيط وتصنيف وأنه مجرد اتخاذ قرار بالنجاح أو الرسوب وأكدت على ذلك دراسة **بن سي مسعود لبنى في دراستها التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات –دراسة ميدانية-**(2008) أنّ التقويم حاليا في الطور الابتدائي مرادف في أغلب الأحيان للتنقيط وهو ما أكدت عليه عينة الدراسة حيث: «نجد 79.1%من المعلّمين مقابل 14.5% يصرحون بأن الممارسات الحالية للتقويم تركز على التنقيط العددي وإعطاء علامات للتلاميذ دون إرفاقها بملاحظات دلالية»[1] وهذا التركيز على النقطة أثر سلبا على المتعلّمين في الطور الابتدائي إذ تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **علاق كريمة وناصر عبد القادر** أنّ التقويم الحالي للمتعلّم يركز على التنقيط إذ أنّها انعكست سلبا على سلوكيات المتعلّمين حيث أصبحوا يركزون ويهتمون بالنقطة (العلامة) أكثر من التعلّم ويربطون التقويم بالعلامة مباشرة، كما انعكس ذلك أيضا على تقييم المعلّمين إذ أصبحوا يركزون على القياس الرقمي أكثر من التقييم نفسه، كما اتخذوا من النقطة وسيلة لترهيب وترغيب أثناء ممارسة العملية التعليميّة .

كما أنّ عملية تقويم المتعلّم في الطور الابتدائي تعترضها عدة صعوبات من بينها ضيق الوقت المخصص للحصة الدراسية وكثافة بعض الأقسام مما يعيق تقويم كل المتعلّمين أحيانا وعدم

[1] _ بن سي مسعود لبنى، واقع التعليم الابتدائي في ظلال مقاربة بالكفاءات_ دراسة ميدانية بولاية ميلة_، ص 159.

التأكد من وصولهم إلى الأهداف المرجوة وعدم مراعاة الفروق الفردية بينهم، بإضافة إلى صعوبة استخدام بعض الأساليب في تقويم المتعلّمين من بينها الملاحظة ومقابلة التشخيصية، بالإضافة إلى صعوبة في كيفية تقويم المتعلّمين سلوكيا.

ويظل تقويم المتعلّم أبرز مجالات التقويم في الطور الابتدائي نظرا لكونه المحور الذي تدور حوله العملية التعليميّة.

2_3 تقويم المنهاج في الطور الابتدائي:

يعتبر تقويم المنهاج أيضا مجالا من مجالات التقويم باعتباره ركن هام من أركان العملية التعليميّة، إذ تعرّف عملية تقويم المنهاج بأنّها: «عملية جمع معلومات أو بيانات عن بعض جوانب المنهج أو بعض نتاجاته التعليميّة (محصلته النهائية) ثم تبويب هذه البيانات ومعالجتها بأساليب وصفية أو إحصائية لاتخاذ قرار بشأن المنهج ومحصلته»[1] أي أنّ تقويم المنهاج ما هو إلا عملية إصدار حكم حول فاعلية المنهاج في العملية التعليميّة وذلك باستخدام أساليب وصفية وإحصائية كما يمكن وصفه بأنّه:« عملية فرز للعملية التعليميّة تقيس مدى قرب أو بعد المنهج بمكوناته عن الأهداف المرسومة بأسلوب علمي موضوعي يتصف بالاستمرار والشمول والدقة والاستهداف»[2] إذ يقوّم المنهاج من حيث: « ملائمته لأهداف التربية وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلّمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى»[3] أي أنّه يحدد درجة كفاية المنهج ومدى ملائمته لمستوى التلاميذ وقدراتهم كما يكشف مزايا وعيوب المنهج القائم مما يسمح بالحكم عليه بالبقاء أو التعديل أو التخلي عنه في بعض الأحيان كما يعمل هذا التقويم على تطوير وتحسين عملية التعلّم

[1] _ محمد السيد على، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ص62.

[2] _سارة بنت عبد الرحمن الريس وآخرون، مفهوم وأغراض ومشكلات تقويم المنهج، برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس، الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية،1436هـ _،2015، ص9.

[3] _ بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانية بولاية ميلة-، ص97.

باعتباره من أسس التعلّم، فمن أهم مبررات تقويم المنهج هو: «مواكبة تطورات العصر الحالي من حيث الانفجار المعرفي والتقدّم التكنولوجي اللذان يفرضان على القائمين والمختصين في مجال المناهج الدراسية المراجعة الدورية للمناهج ومواكبة التقدم المستمرة، كما تساعد عملية تقويم المناهج الدراسية على اتخاذ القرارات المهمة بشأن تطويرها وعلاج المشاكل التي تحول دون تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها هذه المناهج »[1] فتقويم المنهج أصبح عملية أساسية ومهمة في الحكم على المناهج الدراسية ومعرفة قيمتها ومدى فعاليتها واتخاذ القررات بشأنها، إلا أن هذه العملية التقويمية تواجهها مجموعة من المشكلات ذكرها كل من **سارة بنت عبد الرحمن الريس وآخرون** في دراستهم **مفهوم وأغراض ومشكلات تقويم المنهج** فمن أبرزها ما يلي[2]:

لا يمتلك الكثير من المقومين الكفاية لتنفيذ التقويم المنهج.

_عدم وجود آلية موحدة توضح كيفية التنفيذ وعدم تدريب مديري المدارس والمشرفين التربويين على التقويم قبل تطبيقه بوقت كاف وضعف البرامج وعدم الإهتمام بالتقويم بشكل جيد.

_عدم وجود برنامج مخصص لتبادل الزيارات وتعميم الخبرات الناجحة بين المقومين.

_يفتقر تقويم المنهج لأدوات وطرق نظامية إجرائية مخصصة ولطرق ووسائل علمية متخصصة وكافية لتنظيم ومعالجة وتقرير المعلومات التي يجمعها.

_عدم توفر الوقت الكافي لأعمال التقويم ومتطلباته التنفيذية.

ويبقى تقويم المنهاج مجال مهم من مجالات التقويم نظرا لأهميته المتمثل في تطوير العملية التعليميّة وجعلها مواكبة لتطورات العصر الحالي ونقطة مهمة تساعد اصدار حكم حول فاعلية المنهاج ومدى ملائمته لمستويات المتعلّمين.

---

[1] _سلوى باقر جوهر وآخرون، تقويم منهج الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائمين عليها بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، العدد2، 2018، ص280.

[2] _سارة بنت عبد الرحمن الريس وآخرون، مفهوم وأغراض ومشكلات تقويم المنهج، ص 19.

3-أهمية العملية التقييمية والتقويمية في الطور الابتدائي:

لعملية التقييم والتقويم أهمية بالغة في الطور الابتدائي إذ تتباين أهميتها من طور إلى أخر فالتقييم والتقويم في الطور الابتدائي له أهمية كبيرة خصوصا لدى المتعلّم الطفل إذ تختلف حاجاته التقويمية عن حاجات المتعلّم في الطور المتوسط والثانوي فحسب محمد هاشم الفالوقي تتركز أهمية التقييم والتقويم في الطور الابتدائي على[1]:

- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في أنشطتهم المختلفة والتي تساعد أيضا على توجيههم تربويا ومهنيا.
- تشخيص العقبات التي تصادف التلاميذ والعمل على تذليلها لتحسين العملية التعليمية.
- القيام بدور كبير في عملية الارشاد النفسي الذي هو شكل من الاشكال المساعدة والتوجيه بل خلق الوعي والإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ والتكيف معها.

وقد توصلت دراسة **هند بنت عبد الله** في دراستها عن **واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات** تظهر أهمية التقييم والتقويم بالنسبة للمتعلّم أنّها تكمن في مساعدته على تحسين اتجاهاته وميوله والوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف لديه والعمل على زيادتها.

كما أنّ التقييم والتقويم يعمل على تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية وتقوية دافعيتهنحو التعلّم ويكون ذلك عن طريق التغذية الراجعة التي تسمح بمعرفة نتائجه وأخطائه، فيتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم والتفسير والقدرة على المناقشة والتفكير.

ويختلف التقويم والتقويم في الطور الابتدائي عن التقييم والتقويم في الطور المتوسط والثانوي ففي هذه الأخيرة تكون العملية التقويمية على شكل استجوابات شفوية وكتابية و أعمال موجهة

[1]- محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، ط 1، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، ص188،187.

وأعمال تطبيقية في جميع المواد، بالإضافة إلى كل هذا فرضين محروسين وثلاث اختبارات فصلية في فترة زمنية معينة من السنة الدراسية، يتم خلالها تحديد مصير المتعلّم بالنجاح أو الرسوب في السنة الدراسية، عكس التقويم في الطور الابتدائي فهو مرافق لكل الأنشطة التعليمية من بدايتها إلى نهايتها لأن الطبيعة التعليمية للمتعلّم تتطلب ذلك، وملاحظ في الطور الابتدائي غياب الفروض المحروسة، وتعوض بتقويمات المستمرة والوحدات الإدماجية في نهاية الوحدات التعليمية، ووجود الاختبارات الفصلية الثلاث التي تحكم على نجاح المتعلم في العام الدراسي.

4- صعوبات ومعوقات التقييم والتقويم في الطور الابتدائي.

توطئة:

تعاني العملية التقويمية في الطور الابتدائي من مجموعة من المعوقات أو الصعوبات التي تمنع استخدام وتطبيق العملية التقويمية بشكل جيد أثناء العملية التعليميّة إذ أنّ أغلب هذه المعوقات تعود إلى الظروف البيداغوجية التي يعمل فيها المعلّم والتي تمنعه من ممارستها بشكل جيد فتشكل له عائقا في معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة والحصول على معلومات تخص تحصيل المتعلّمين، كما تمنعه من استخدام أساليب التقويم بأنواعها أثناء التدريس، إذ أن لهذه الصعوبات والمعوقات تأثير في سلبي على سير العملية التعليميّة ونجاحها كما تؤثر تأثيرا كبيرا على التحصيل الدراسي لدى المتعلّمين.

4_1 صعوبات ومعوقات التقييم والتقويم في الطور الابتدائي:

ويقصد بكلمة معوقات حسب جرجس ميشال أنّها «: عبارة عن حاجز أو مانع مادي أو معنوي أو نفسي أو اجتماعي، يقف كالسد بين المرء وبين طموحه أو تحقيق حاجاته»[1] أمّا معوقات التقييم والتقويم فيمكن تعريفها بأنّها: «كل العوامل والظروف التي تحول دون استخدام التقويم بصورة متكاملة اعتمادا على فقرات المقياس الذي تم بناؤه لهذه الغاية»[2] أو بصيغة أخرى هي عدم القدرة على تطبيق كل من التقييم والتقويم أثناء العملية التعليميّة وإيجاد صعوبة في استخلاص نتائجها وذلك بسب مجموعة من العوامل التي تحول دون الوصول إلى ذلك.

[1] _ جرجس ميشل الجرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ص360.

[2] -أحمد الثوابية وخالد السعودي، معوقات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلية، مجلة العلوم التربوية، العدد1، الجامعة الأردنية، ص 269.

وقد أثبتت عدة دراسات من بينها دراسة **سعد سعود فؤاد وصالح يمنية**بجامعة المسيلة ودراسة **مسعود أحمد** بجامعة وهران2 أن أغلب معلمي الطور الابتدائي يعانون من صعوبات في التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.

وفيما يلي أبرز المعوقات والصعوبات التي تعيق عملية التقييم والتقويم في الطور الابتدائي:

4_2الصعوبات المتعلقة بكثافة عدد المتعلّمين في الصف:

وهي من أبرز الصعوبات التي لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي والتي تعيق عملية التقويم في الطور الابتدائي، فكثافة عدد المتعلّمين يمنع المعلّم من ممارسة عمله بشكل جيد وتَصْعُبُ عليه عملية تقويم أداء المتعلّمين ،وملاحظ في أقسام الطور الابتدائي أنّها تعجّ بالمتعلّمين إذ يتراوح عددهم ما بين 30 إلى 35 متعلّم في القسم الواحد وهذا يؤثر سلبا على السير الحسن للعملية التعليميّة إذ يعتبر: «العدد المناسب من التلاميذ في الصف شرطا من شروط تحقيق التدريس الفعال وعاملا من العوامل التي تخدم العملية التقويمية»[1] فلاكتظاظ داخل القسم يمنع المعلّم القيام بأدواره التقويمية كملاحظة أداء كل المتعلّمين أثناء الدرس وعدم توفر الوقت الكافي لمتابعة أعمالهم وتصحيحها وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لهم ،مما يمنع المعلّم من معرفة مدى فهمهم واستيعابهم لما يقدّم لهم كما يصعب عليه عملية حصول على معلومات عن مستواهم التحصيلي ومعرفة الفروق الفردية بينهم وهذا كله راجع لعدد التلاميذ داخل القسم الواحد فيصبح عمله : « يقتصر على محاولة إلقاء الدّرس وشرحه دون فتح باب المناقشة وإشراكهم في بناء الدّرس »[2] وهذا ما يحدث في أغلب مؤسسات الطور الابتدائي التي تعاني من كثافة في الأقسام الدراسية وبطبيعة الحال فإن هذا الأمر سيؤثر سلبا على أداء المعلّم في عمله والعملية التقويمية في العملية التعليميّة.

[1] _لويز بن حمزة والبار عبد القادر، الصعوبات البيداغوجية للتقويم اللغوي لدى معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، مجلة الذاكرة، العدد التاسع جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2007. ص 259.

[2] -نفس المرجع، ص 259.

وحسب الدراسة التي قام بها **عبد اللطيف فارح ومحمد طعبلي بعنوان: صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الإبتدائي من وجهة نظر الأساتذة بجامعة الجزائر**(2)،(2018) أنّ الاكتظاظ يسبب صعوبة في تطبيق التقويم من طرف المعلّمين فحسب رأي الأساتذة (العينة المختارة) في الدراسة أنّه: «من الصعب تقويم ثلاثين تلميذ في القسم الواحد إذ يصعب متابعتهم فرديا وجماعيا، إذ ينبغي على الأستاذ تصحيح كراريسهم ودفاترالأنشطة يوميا بملاحظات نوعية تتضمن تغذية راجعة لهم، كما ينبغي عليهم متابعة أدائهم وتحليل نتائجهم واستخدام الشبكات الفردية والجماعية »[1] وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **مسعودي أمحمد بعنوان: صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلّمين بولاية مستغانم** (2016) أنّ الصعوبات أكثر شيوعا في التقويم هي التي لها علاقة بالتنظيم البيداغوجي أي اكتظاظ الأقسام ونقص الوسائل التعليميّة وتتفق أيضا مع دراسة **سعد سعود فؤاد بعنوان: صعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية في الطور المتوسط** أنّ الإكتظاظ في القسم يعيق حقًاعملية التقويم في الطور الابتدائي.

4_2 الصعوبات المتعلقة بتكوين وإعداد المعلّم في التقويم:

يعتبر التكوين وإعداد المعلّم من بين أهم الأمور المساعدة للمعلّم في عمله وعامل من عوامل نجاح أي نظام تربوي، إلا أنّ الملاحظ في قطاعتنا التربوي أنّ هناك خلل وقصور في إعداد وتكوين المعلّمين قبل الخدمة وأثنائها ،خصوصا في مجال التقويم في العملية التعليميّة، فيبقى التكوين وسوء الإعداد من بين : «الصعوبات التي يواجهها معلمو المدرسة الابتدائية في تقويم المتعلّمين والتي لها علاقة بتكوينهم في التقويم الذي تلقوه في المعاهد أو الجامعات قبل

[1]_ عبد اللطيف فارح ومحمد الطاهر طعبلي، صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 7(2)، جامعة الجزائر(2)، 2018. ص211.

الخدمة والمتواصل إلى قبل الترسيم ومستمر في شكل ندوات تربوية»[1] أي أنّ لتكوين المعلّم وإعداده علاقة بالعملية التقويمية أثناء عملية التعليم، فالتكوين ولإعداد الجيد يعدّ مؤشرا لنجاح وفاعلية أي نظام تعليمي وأي عملية تعليمية تقويمية، فسوء التكوين يؤدي بالمعلّم إلى الفشل في تقويم المتعلّمين في العملية التعليميّة كما:« سوف تواجهه أيضا صعوبة في بناء وسائل التقويم التي تخضع إلى أسس وشروط يجب على المعلّم أن يكون على دراية بها وكيفية توظيفها»[2] فجهل بعض المعلّمين لوسائل التقويم وكيفية بنائها واستخدامها سيشكل لهم صعوبة في إجراء العملية التقويمية أثناء العملية التعليميّة وهذا راجع إلى: «عدم تكوينهم في المجال التطبيقي أي لم يتمرسوا على أرض الواقع من حيث الإعداد والتوجيه والمتابعة والتقويم أثناء التدريس، وعدم تمرنهم في إعداد أدوات التقويم أثناء تكوينهم»[3] ويبقى التحكم في العملية التقويمية وتجاوز صعوباتها أمراً صعبا ما لم يكن هناك تكوين وإعداد جيّد للمعلمين حيث ينعدم التكوين التطبيقي لدى خريجي الجامعة وذلك:« لاهتمام الأساتذة بالجانب النظري والكمي وإهمالهم الجانب التطبيقي الكيفي »[4] عكس خريجي المعاهد التكنولوجية إذ أنّ المعاهد تركز في الإعداد وتكوين المعلّمين على كيفية التعليم وطرائق التدريس وغير ذلك.

---

[1] _ينظر: مسعود ي أمحمد، صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة منالمعلّمين بولاية مستغانم، دراسات نفسية، العدد17، المركز الجامعي عين تموشنت، الجزائر، 2016. ص 91.

[2] - لويزة بن حمزة والبار عبد القادر، الصعوبات البيداغوجية للتقويم اللغوي لدى معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، مجلة الذاكرة، العدد التاسع جامعة قاصد ورباح ورقلة، 2007. ص262.

[3] - مسعودي أمحمد، صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلّمين بولاية مستغانم، ص 262.

[4] _ لويزة بن حمزة والبار عبد القادر، المرجع السابق، ص 261.

وقد أكدت بعض الدراسات أنّه لا يوجد فرق بين معلمين خرجي الجامعة وخريجي المعاهد التكنولوجية إذ يعاني كل منها من صعوبات في التقويم ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى سوء التكوين في التقويم.

فحسب الدراسة التي قام بها **يوسف خنيس بعنوان: صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات التغلب عليها** (2006) أنّ 88.30 %من المعلّمين يعانون من صعوبات في التقويم إذ لها علاقة بطبيعة التكوين الذي تلقوه وأنّه لا توجد فروقات بين خريجي الجامعة وخريجي المعاهد فكلاهما يعاني من صعوبات في التقويم واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة **مسعود أمحمد بعنوان: صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلّمين بولاية مستغانم** (2016) أنّه لا يوجد فرق بين المعلّمين المتخرجين من الجامعة والمعلّمين المتخرجين من المعهد التكنولوجي في صعوبات تقويم المتعلّمين بشكل عام وفي باقي الأبعاد، بينما تتعارض نتائج هذين الدراستين مع : « دراسة **المحجوب بن سعيد وأحمد ليسكي**(1982) حين أكدا على عدم وجود صعوبات لدى خريجي المعاهد التكنولوجية مقارنة بخرجي الجامعة»[1] وقد تم تفسير هذه الفروقات إلى الطابع النظري الغالب في التكوين وغياب الجانب التطبيقي الكيفي .

4_3 الصعوبات المتعلقة باستخدام أساليب التقويم وبنائها:

يستخدم المعلّم أثناء العملية التقويمية مجموعة من الأساليب والأدوات التي تساعده على تقويم العملية التعليميّة والتحكم في سيرها ومعرفة مدى تقدّمه نحو تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، كما تسمح بمعرفة مستوى تحصيل المتعلّمين، إلا أنّ سوء الإعداد والتكوين المعلّمين يؤدي بهم أحيانا إلى عدم القدرة على استخدام أدوات وأساليب التقويم بصورة جيدة أو استخدامها

[1] _ يوسف خنيس، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات التغلب عليها، رسالة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2006/2005 ص171.

في غير موقعها المناسب، وهي من الصعوبات التي يوجهها معلمو الطور الابتدائي إذ أنّهم يجدون صعوبة في تنويع استخدام أساليب التقويم أو استخدام أداة واحدة على حساب الأدوات الأخرى فالعملية التقويمية الدقيقة تتطلب: «استعمال أداة تقويم مناسبة تمثل بدرجة كبيرة ما ترغب في قياسه والاعتماد على نفس الأدوات رغم اختلاف الأهداف ينقص من قيمة التقويم في حد ذاته»[1] ولكن ملاحظ في استعمال أساليب التقويم أثناء العملية التعليميّة هو غلبة استعمال المعلّمين للاختبارات على حساب الأساليب الأخرى من ملاحظة ومقابلة ... وهذا راجع ربما لعدم قدرتهم على التنويع في استعمال الأساليب ف : « تنويع استخدام أساليب التقويم متعددة في التقويم يؤدي إلى خلق فرص متعددة لقياس جوانب التعلّم المختلفة»[2] ، كما أنّ المعلّمون يعانون أيضا من صعوبات في إعداد الاختبارات وذلك لعدم قدرتهم على صياغة الأسئلة مناسبة لتقييم المتعلّمين في مختلف الجوانب فيركزون على أسئلة الاستظهار والحفظ والتذكر ويهملون بعض الجوانب وهذا راجع لعدم امتلاكهم المهارة اللازمة لذلك ، فحسب دراسة **يوسف خنيس صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات التغلب عليها** (2006) أنّ 85.32% من المعلّمين يعانون من صعوبات استعمال أساليب التقويم، كما أن دراسة **عبد اللطيف فارح بعنوان: صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة**، توافق الدارسة السابقة إلى حد كبير وهي أنّ معلمون يعانون من صعوبات في استخدام أساليب التقويم، وأن الاختبارات من أكثر الأساليب استخداما في تقويم المتعلّمين والوحيد في التقويم التحصيلي على حساب الأساليب الأخرى كما تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة التي أجراها **مراد** حول **أساليب التقويم لدى معلمي**

[1] _ صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات التغلب عليها، رسالة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2006/2005، ص90.

[2] _ عبد الله خميس وأبو سعيدي وثريا بنتحمد الراشدي، صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد10، 2009.ص 151.

ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل التقويم التربوي في البحرين (2001) أنّ هناك قصور في استخدام أساليب التقويم، وحسب الدراسة التي أجرتها **أغلال فاطمة الزهراء** (2006) وجدت أنّ أغلب المعلّمين :«يعانون من صعوبات في التقويم فهم يستعملون الأسئلة التي يكون جوابها منتظرا وفي أغلب الأحيان يكون معروفا من طرف المتعلّم خاصة في التعليم الابتدائي، أمّا فيما يخص طبيعة الأسئلة المطروحة فهي تقيس في معظم الحالات الاسترجاع والتذكر »[1] ويبقى التحكم في استعمال الأساليب التقويمية وبنائها عائقا من معوقات تطبيق التقويم في العملية التعليميّة.

[1] _مسعودي أمحمد، صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة منالمعلّمين بولاية مستغانم، ص 94.

4_ 4الصعوبات المتعلقة بتصحيح التقويم ووضع الدرجات:

يواجه معلمو الطور الابتدائي صعوبات في تصحيح الاختبارات ووضع الدرجات ويعود السبب الرئيس في ذلك إلى الصعوبة المذكورة سابقا وهي صعوبة استخدام أساليب التقويم وبنائها ف: «عدم القدرة على إعداد واختيار الأساليب التقويمية اللازمة لتنفيذها يعود بالسلب على كيفية تصحيح هذه الاختبارات والعلامة الممنوحة لا تعبر عن واقع العملية التعليميّة»[1] كما أنّ هناك مجموعة من العوامل التي تؤثر على تصحيح التقويم في العملية التعليميّة من بينها: «درجة وضوح خط التلميذ وقدرته على تنظيم الورقة كما يؤدي فضول الأستاذ إلى قراءة أسماء التلاميذ ومعرفة صاحب الخط باعتباره قد راقب عدة نشاطات دراسية للتلاميذ وخاصة الذين يمثلون أدنى درجات الذكاء»[2] وهذا من المؤثرات التي تؤثر على نتائج العملية التقويمية وبالتالي عدم معرفة المعلّم درجة تحقق أهدافه التعليميّة المرجوة التي أراد الوصول إليها، كما أنّها لا تعبر عن المستوى الحقيقي للمتعلمين.

وأثبتت دراسة **يوسف خيس بعنوان: صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها** (2006)، أنّ 85.30 %من المعلّمين يعانون من صعوبات في تصحيح التقويمات ووضع درجاتها وتحليل نتائجها وتفسيرها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة **مسعودي أمحمد بعنوان: صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلّمين بولاية مستغانم** (2016) وأنّ أغلب المعلّمين يعانون من صعوبات في عملية التصحيح إذ لا تقل أهمية عن بناء واستخدام أساليب التقويم فهي: «تتطلب الموضوعية والدقة والتغلب عن العوامل الذاتية

[1]- يوسف خنيس، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، ص 61.

[2]_ ينظر: جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرسة، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002. ص 151.

والعناصر الدخيلة عليها إذ يمكن أن تتدخل الذاتية في نفسية المقوم»[1] وبالتالي لا تعطي نتائج دقيقة عن مدى نجاح العملية التعليميّة وتحقق أهدافها.

4_5الصعوبات المتعلقة بكثافة البرنامج وضيق الحجم الساعي:

يعاني معلمو الطور الابتدائي من صعوبة في ممارسة وتطبيق التقويم بشكل جيّد أثناء العملية التعليميّة وذلك بسبب كثافة البرنامج الدراسي وضيق الحجم الساعي لتنفيذه، فالعملية التعليميّة تتطلب: «التدرج في الوحدات التدريسية وبطبيعة متسلسلة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى الكل وهذا يتطلب القيام بالتقويم بمراحله والتأكد من تحقيق المخرجات المنتظرة قبل التطرق إلى وحدة جديدة»[2] أي على المعلّم التقيد بالبرنامج الدراسي المطالب بإنهائه إذ لا يمكنه التخلي عن أي وحدة دراسية إذ عليه مسايرة التوزيع السنوي لتنفيذ المنهج: «والذي يوزع على أسابيع وشهور السنة ما يجعله مطالبا بمسايرة هذا التوزيع حتى يتفادى التوبيخ من المشرفين في حالة بحثه عن تحقيق الأهداف على حساب المدة الزمنية المخصصة لها »[3] فعدم التقيد بتسلسل الوحدات الدراسية يجعله يحقق أهدافا سطحية، كما أنّ العملية التعليميّة تتطلب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين أثناء التعليم مما يتطلب مضاعفة أساليب الشرح والأمثلة لتحقيق مستوى عالي من الفهم إلا أنّ هذا أيضا يستهلك الوقت أكثر للانتقال إلى وحدة جديدة، فالحجم الساعي أيضا من معوقات ممارسة التقويم بالنسبة للمعلمين كما ينقص التفاعل الصفي بين المعلّم والمتعلّم والذي يعتبر عاملا أساسيا لنجاح أي العملية التعليميّة بشكل جيد وتحقيقها لأهدافها.

---

[1] _ مسعود ي أمحمد، صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلّمين بولاية مستغانم، ص89.

[2] -يوسف خنيس، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، ص66.

[3] _ نفس المرجع، ص 66.

فحسب دراسة التي قام بها **يوسف خنيس** (2006) أنّ 86.11 %من المعلّمين يعانون من صعوبات المتعلقة بالبرنامج الدراسي وأكدت دراسة **سعد سعود بعنوان: صعوبات التقويم والتقييم في ظل المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر أساتذة التربية البدنية في الطور المتوسط** أنّ كثافة البرنامج الدراسي تعيق عملية التقويم.

كما أكدت كذلك دراسة **مسعود أمحمد بعنوان: صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة منالمعلّمين بولاية مستغانم**(2016) أنّ عدم توفر الوقت الكافي وكثافة البرنامج الدراسي من الحواجز التي تعيق تحقق التقويم بالطريقة الصحيحة.

وتعتبر هذه صعوبات والمعوقات التي توصلنا إليها من خلال دراستنا أنها من أبرز المعوقات التي تضرّ العملية التعليمية أيضا حيث تلحق بها ضررا كبيرا ،فمن بين أكثر الصعوبات التي تضر العملية التعليمية –حسب رأينا –كثافة عدد المتعلمين في الصف وصعوبة استخدام أساليب التقويم، فكل هذه الصعوبات المذكورة مرتبطة ببعضها، وهي تؤثر تأثيرا مباشرا على العملية التعليمية، فكثافة عدد المتعلمين في الصف يمنع ممارسة المعلّم دوره التعليمي على أكل وجه مما يمنع ممارسة بعض الأنشطة التعليمية بسبب كثرة الفروق الفردية بين المتعلمين ،وبالتالي صعوبة تقويمهم وتعليمهم لأنّه لا يستطيع مراعاة خصائص كل المتعلمين من حيث قدراتهم على التعلّم واستعداداتهم وميولهم وخلفياتهم كما سيجد صعوبة في التعامل معهم، فيمنع كل هذا السير الحسن للعملية التعليمية، وبالتالي عدم نجاحها كليا ،ويظهر فيها قصور ،فكثافة أيضا تؤدي أيضا إلى صعوبة في استخدام أساليب التقويم أثناء العملية التعليمية وبالتالي عدم الحصول على النتائج الحقيقية المعبرة عنها وعدم الحصول على التغذية الراجعة لكل المتعلمين بسب عدم ملائمة أساليب التقويم لكل المتعلمين.

وتبقي كثافة عدد المتعلمين في الصف واستخدام أساليب التقويم من بين أبر المعوقات التي تضرّ وتعيق العملية التعليمية.

خاتمة

خاتمة:

ومن خلال دراستنا لموضوع التقييم والتقويم في العملية التعليميّة الطور الابتدائي أنموذجا توصلنا إلى جملة من النتائجيمكن اختصارها في مايلي:

- ✓ إن الإختلاف الجوهري بين التقييم والتقويم هو أنّ التقييم ما هو إلا عملية إصدار حكم على قيمة الأشياء وتقديرها، بينما التقويم عملية تشخيصية علاجية يسمح بتحقق من نجاح أو فشل العملية التعليميّة ومدى تحقق أهدافها المنشودة والعمل على تعديلها وتوجيهها والبحث عن مواطن الضعف فيها لتصحيحها والقوة لتقديمها، ورغم ذلك يعاني الكثير من الباحثون صعوبة في التفريق بين هذين المصطلحين.
- ✓ هناك علاقة مباشرة بين التقييم والتقويم والقياس وهي علاقة عضوية تكاملية وظيفية في العملية التعليمية ولا يمكن استغناء على أحد هذه العناصر فهي تمثل العملية التقويمية، والقياس ماهوإلا جزء لا يتجزأ من العملية التقويمية فيسمح بإعطاء درجة رقمية عن مستوى المتعلمين.
- ✓ التقويم في العملية التعليميّة ثلاثة أنواع تساير العملية التعليميّة من بدايتها إلى نهايتها وهي:

1-التقويم التشخيصي: وهو نوع من التقويم يرافق العملية التعليمية منذ انطلاقها حتى نهايتها يهدف ألى الكشف عن المهارات والمعارف لدى المتعلمين قبل البدء في برنامج دراسي معين.

2-التقويم التكويني: نوع يساير الملية التعليمية وملازم لها يسمح بتتبع مراحل الفعل التعلمي داخل العملية التعليمية، ويبرز التقدم الذي أحرزه المتعلمون نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

3-التقويم الختامي: وهو نوع يأتي في نهاية العملية التعليمية أو العام الدراسي، ومن خلاله نتمكن من معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية ويعطي التقديرات عن المتعلمين بالنجاح أو الرسوب.

- ✓ يستخدم المعلّم في العملية التعليميّة مجموعة من الأساليب والأدوات التقويمية تساعده على التعرّف على مدى تحقق الأهداف التعليميّة المرجوة والتعرف على قدرات المتعلّمين وهي تتمثل في:

-الاختبار: من أهم أدوات التقويم وهي أداة منظمة تسمح بمعرفة مستوى المتعلمين تنقسم إلى الاختبارات الشفوية، الاختبارات المقالية، الاختبارات الموضوعية وكلها تخدم العملية التقويمية.

-الملاحظة: من أبرز الأساليب المستخدمة في الطور الابتدائي وتتم وفق إجراءات دقيقة وتنقسم إلى ملاحظة مقصودة وغير مقصودة.

-المقابلة: من أسرع الأساليب في الحصول على المعلومات عن المتعلم تنقسم إلى تشخيصية، علاجية، بحثية.

-الاستفتاء: احدى الوسائل المهمة في جمع المعلومات عن المتعلم تنقسم إلى الاستفتاء المفتوح والمقيد.

- ✓ يقوم التقييم والتقويم في العملية التعليميّة على مجموعة من الأسس والمبادئوهي: الشمولية، الاستمرارية، الموضوعية، التعاون، تنويع أدوات التقويم، الارتباط بالأهداف، فلال تنجح العملية التقويمية إلا إذا كانت قائمة على هذه الأسس والمبادئ.
- ✓ يهدف كل من التقييم والتقويم إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها ما يتعلق بالمعلّم، وما يتعلق بالمتعلّم، ومنها ما يتعلق بالمنهاج، وهدفها الرئيسي النهوض بالعملية التعليمية وتطويرها وجعلها مواكبة للتطورات الحاصلة.
- ✓ للتقييم والتقويم أهمية بالغة في العملية التعليميّة فمن خلالهما يمكن مراقبة العملية التعليميّة وتوجيهها نحو تحقيق أهدافها وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها، كما أنّها تهتم بعملية التعلّم لدى المتعلّم وما يتصل به.
- ✓ تنحصر مجالات التقويم في الطور الابتدائي أساسا في تقويم المعلّم، وتقويم المتعلّم، تقويم المنهاج وهي أهم عناصر العملية التعليمية ،فتقويمها يعود على العملية التعليمية بفائدة كبيرة حيث يسمح بتطورها ونجاحها في تحقيق الأهداف المرجوة.

- ✓ تعترض عمليتي التقييم والتقويم في الطور الابتدائي جملة من المعوقات تمنع ممارسة التقويم في العملية التعليميّة بشكل جيد من أهمها: كثافة المتعلّمين، وتكوين المعلّم وإعداداه، واستخدام أساليب التقويم، وكثافة البرامج....

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

1-المعاجم:

1-ابن منظور، لسان العرب، ط1، دار بيروت، لبنان، مج5، 1992.

2-أحمدرضا، معجم متن اللّغة موسوعة تربوية، د ط، دار الحياة للنشر والتوزيع، لبنان،1966.

3-جرجس ميشال جرجس، معجم مصطلحات التربية والتعليم، ط 1، دار النهضة العربية، بيروت، 2005.

4-مجمع اللغةالعربية، المعجم الوسيط، ط 1، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، 2004.

5-ملحقة سعيدة الجهوية، المعجم التربوي، د ط، المركز الوطني للوثائق التربوية، 2009.

2-الكتب:

1-أحمد إبراهيم، إدارة الفصل الفعال قراءات من الأنترنت، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، 2006.

2-أحمد شبشوب، علوم التربية، الدار التونسية، د ط، تونس، 1991.

3-امطانيوس نايف مخائيل، القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة، ط1، دار الإعصار للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2015.

4-امطانيوس مخائيل وياسر جاموس، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، د ط، منشورات جامعة دمشق مركز التعليم المفتوح، 2006.

4-توفيق أحمد مرعي ومحمد محمود الحيلة، المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط 2، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، 2001.

5-جودت أحمد سعاد وعبد الله محمد إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر، ط4، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2004.

6-حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع دراسةف يعلم الاجتماع، د ط، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، 2006.

7-حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان،2014.

8-حمدي شاكر، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، د ط، دار الأندلس للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية،2004.

9-الحامدي يوسف الظاهر، التدريس في اللَّغة العربية، د ط، دار المريخ للنشرو التوزيع، الرياض، 2001.

10-سيد إبراهيم الجيار، دراسات في تاريخ الفكر التربوي، ط2، دار غريب للنشر، القاهرة مصر، 1998.

10-سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، ط 1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004.

11-صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، وزارة التربية والتعليم الإدارة العامة للإشراف التربوي، المملكة العربية السعودية.

12-عبد الله الصامدي وماهر الدرابيع القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق، ط1، مركز البريد،2004.

13-جابر عبد الحميد جابر، اتجاهات معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرسة، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2002.

14-على أحمد مدكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001.

15-عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، القاهرة 2012.

16-محمود فتوح محمد سعدات، برنامج صعوبات التعلّم في المرحلة الابتدائية، ط2، عالم الكتب، القاهرة،2013.

17-مجموعة من الباحثين، سلسلة التكوين التربوي، ط1، مطابع النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 1995.

18-مصطفى نمر الدعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، د ط، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان الأردن،2008.

19-محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ط1، دار المناهج للتوزيع والنشر، الأردن، 2007.

20-محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط1، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان،2010.

21-محمد عبد السلام غنيم، مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، دط، غ/م، القاهرة،.2004

22-محمد الصالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دط، دار الهدى، 2012.

23-محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التربوية، مكتب الجامعي الحديث، ط 1، الإسكندرية

24-محمد هاشم فالوقي، بناء المناهج التعليميّة مفهومها أسسها وتنظيماتها، جامعة الفتح، طرابلس،1997.

25-نبيل محمد السمالوطي، الإسلام وقضايا علم النفس الحديث، (دط)، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،1986.

26-نورا الشامخ، التقويم في التعليم، د ط، شبكة الألوكة،2018.

3-المذكرات:

1-بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات-دراسة ميدانية بولاية ميلة-، رسالة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2008/2007.

2-حنفري إلهام، مدى فعالية اختبارات التقويم التشخيصي في الكشف عن الكفاءات النهائية عند تلاميذ التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، رسالة الماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 2007_2008.

3-رندة نمرتوفيق مهاني، دورالمعلّم في تحسين العملية التعليميّة من جهة نظر المعلّمين الدائمين في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظات غزة، رسالة الماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، 2010.

4-سارة بنت عبد الرحمن الريس وآخرون، مفهوم وأغراض ومشكلات تقويم المنهج، برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس، الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية،2015.

5-سميرة العمارة، تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسةابتدائيفي ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2001.

6-محمد عطية وأحمد عفانة، واقع استخدام معلمي اللغةالعربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة،2011.

7-يوسف خنيس، صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات التغلب عليها، رسالة الماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2006/2005.

4-المجلات:

1-أحمدالثوابية وخالد السعودي، معوقات استراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية في محافظة الطفيلية، مجلة العلوم التربوية، العدد1، الجامعة الأردنية.

2-أسماء لشهب وبراهيمي إبراهيم، معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلّم، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد30، جامعة الجزائر2، سبتمبر 2017.

3-أحمد حسين الصغير، معايير تقويم أداء المعلّم نموذج مقترح دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات، مجلة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد2، جامعة الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، مايو2008.

4-عبد اللطيف فارح ومحمد الطاهر طعبلي، صعوبات تطبيق التقويم المستمر في التعليم الابتدائي من وجهة نظر الأساتذة، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 7(2)، جامعة الجزائر(2)،2008.

5-عبد الله خميس وأبوسعيدي وثريا بنتحمد الراشدي، صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد10، 2009.

6-عزة شديد محمد عبد الله، تقويم أداء الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية في ضوء معايير أداء الطالب المعلّم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد42،2009.

7-سلوى باقر جوهر وآخرون، تقويم منهج الرياضيات في مرحلة رياض الأطفال من وجهة نظر القائمين عليها بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، العد2د،2018.

8-لويزة بن حمزة والبارعبد القادر، الصعوبات البيداغوجية للتقويم اللغوي لدى معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، مجلة الذاكرة، العدد التاسع جامعة قاصد ورباح ورقلة، 2007.

9-مسعودي أمحمد، صعوبات تقويم المتعلّمين دراسة ميدانية من وجهة نظر عينة من المعلّمين بولاية مستغانم ، دراسات نفسية، العدد17، المركز الجامعي عين تموشنت، الجزائر، 2016.

10-نور الدين أحمد فايد وحكيمة سبيعي، التعليميّة وعلاقتها بالأهداف البيداغوجية والتربية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2010.

5-المقالات:

1-السيد محمد أبو هاشم حسن، التوجيهات المستقبلية للتقويم النفسي والتربوي وتطبيقات في مجال التربية الخاصة، جامعة الملك سعود،www.pdffactory.com

2-عبد السلام الشيباني، الاتجاهات المعاصرة في التقويم التربوي ودورها في تطوير العملية التعليميّة، 2014 http://search.mandunah.com/Record/66574

الفهرس

الفهرس:

الفهرس

الشكر

الإهداء

مقدّمة: .....أ ب ت ج

مدخل: العملية التعليمية.....1-8

1-العملية التعليمية.....3

2-أركان العملية التعليميّة.....4

2-1 المعلّم.....4

2-2 المتعلّم.....6

2-3 المنهاج.....8

الفصل الأول: التقييم والتقويم في العملية التعليمية.

1-مفاهيم أولية التقييم والتقويم.....12-15

1-1مفهوم التقييم والتقويم.....12

1-التقييم والتقويم لغة.....12

2-التقييم والتقويم اصطلاحا.....13

2-1 علاقة التقييم والتقويم بالقياس..... 51

1-تعريف القياس.....15

2-العلاقة التقييم والتقويم بالقياس.....16

3-1 تطور العملية التعليميّة.....17

2-أساليب وأسس التقييم والتقويم في العملية التعليمية.....22-30

الفهرس:

2-1أنواع التقويم في العملية التعليميّة.....21

1-التقويم التشخيصي..... 21

2-التقويم التكويني.....21

3-التقويم الختامي.....22

2-2أساليب التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.....22

5-1 الاختبار.....23

5-2 الملاحظة 25

5-3 المقابلة 26

5-4 الاستفتاء 27

2-3أسس ومبادئ التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.....28

1-الشمولية 28

2-الاستقرار.....29

3-الموضوعية.....29

4-التعاون.....29

5-تنويع أدوات التقييم.....29

6-الارتباط بالأهداف.....29

3-أهداف وأهمية التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.....30-32

3-1أهداف التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.....30

3-2أهمية التقييم والتقويم في العملية التعليميّة.....32

الفهرس:

الفصل الثاني: دراسة تطبيقية حول التقييم والتقويم في العملية التعليميّة

1- الطور الابتدائي.....36-39

توطئة.....36

1-1تعريف الطور الابتدائي.....36

1-2 أهمية الطور الابتدائي.....37

1-3 أهداف الطور الابتدائي.....38

2- مجالات التقويم في الطور الابتدائي.....40-47

2-1 تقويم المعلّم في الطور الابتدائي.....40

2-2 تقويم المتعلّم في الطور الابتدائي.....43

2-3 تقويم المنهاج في الطور الابتدائي.....46

3-أهمية العملية التقييمية والتقويمية في الطور الابتدائي.....48

1- صعوبات ومعوقات التقويم في الطور الابتدائي.....51-60

توطئة.....50

4-1صعوبات التقييم والتقويم في الطور الابتدائي.....50

1 الصعوبات المتعلقة بكثافة عدد المتعلمين في الصف.....51

2 الصعوبات المتعلقة بتكوين وإعداد المعلم في التقويم.....52

3 الصعوبات المتعلقة باستخدام أساليب التقويم 54

4 الصعوبات المتعلقة بتصحيح التقويم ووضع الدرجات.....57

5 الصعوبات المتعلقة بكثافة البرنامج وضيق الحجم الساعي.....58

خاتمة.....61-64

الفهرس:

المصادر والمراجع.....65-75

الفهرس.....72-72