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

القسم: اللّغة والأدب العربيّ

التَّخصص: لسانيات تطبيقية

شبكة التّقويم المستمرّ ومدى استثمارها لدى تلاميذ السّنة الأولى مُتوسّط -دِرَاسة تَحلِيليّة وَصفِيّة -

مُذكّرة مقدَّمة لاستكمال مُتَطَلَبَات الحُصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:
آسيا مزين
أمال حمايدي

إشراف الأستاذ:
رشيد عزي

لجنة المناقشة:

❖ أة. مح فتيحة بوشان	جامعة البويرة	رئيسًا
❖ أ. رشيد عزي	جامعة البويرة	مشرفًا ومقرّرًا
❖ أة.م فتيحة حسين	جامعة البويرة	مناقشًا

السَنة الجامعيَّة: 2021م/2022م

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
-البويرة-
كلية الآداب واللغات
القسم: اللّغة والأدب العربيّ
التَّخصّص: دراسات لغويّة

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

شبكة التّقويم المستمرّ ومدى استثمارها لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط -دراسة تحليليّة وصفيّة -

مُذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبتين:
آسيا مزين
أمال حمايدي

إشراف الأستاذ:
رشيد عزي

بسم الله الرحمن الرحيم
٢٥
ابراهيم الحمودي

شُكرٌ وتقدير

قال الله تعالى: "وَلَقَدْ آتَيْنَا لُقْمَٰنَ الْحِكْمَةَ أَنِ اشْكُرْ لِلَّهِ ۚ وَمَن يَشْكُرْ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ ۖ وَمَن كَفَرَ فَإِنَّ اللَّهَ غَنِيٌّ حَمِيدٌ". سورة لقمان الأية 12.

نَحْمَدُ اللَّه تَعَالَى حَمْدًا كَثِيرًا طيّبًا مُبَارِكًا مِلْءَ السَمَاوَاتِ والأَرضِ على ما أَكْرمَنَا به من إتمَام هذه الدِّراسةِ التي نرجُو أن تَنَال رضاهُ.

ثم نَتوجّه بجزيلِ الشّكرِ وعظيمِ الامتنانِ إلى كلّ من:

الأستاذ الفاضل رشيد عزي على كلّ الملاحظات والتوجيهات التي قدّمها لنا طيلة البحث، فلك منا فائقُ الشكرِ والاحترامِ دون أن ننسى الأستاذتين الفاضلتين فتيحة بوشان وفتيحة حسين على صبرهما لقراءة المذكّرة وإبداء ملاحظتهما السديدة ليرتقي عملنا من الحسن إلى الأحسن.

إهداء

نُهدي هذا العَمل إلى الوالدين الكريمين والعائلة الفاضلة

وإلى كلّ من شارك فيه من قريب أو من بعيد ...

مزين آسيا وحمايدي آمال

مُقدّمة

مُقدّمة:

في ظلّ التَّطورات التّي يَشهدها العَالم في مُختَلف سُبل العَيش الاجتماعيَّة والثَّقافيّة، وتزايد مَعه الاهتمام بنظام التعلّيم كونه العَمود الفقري لبناء الشّعوب وتطورها ، فلهذا تلجأ مُعظم الدُّول الرَّاقية إلى تَحسين المَنظُومة التَّربوية وذَلك بما يُواكب التّسارع الحضاري والتّكنولوجي وكذلك تغيير المناهج التربويّة، ومن الأسس التي تُبنى عليها العمليّة التّعليميّة أو المعروفة بمصطلح الدّيداكتيك هو التّقويم المستمرّ، فهو أحد أهمّ محاور العمليّة التعلّمية فهو ركيزة لا غنى عنه، لذا لجأت المؤسّسات التّربوية لوضع شبكات التّقويم تحدد من خلالها الأهداف المرجوّة و كذلك تحديد المادة الدّراسية و طرح جملة من الأسئلة بُغية الوصول إلى ما هو مُسطّر من طرف الوزارة أو المُعلّم أو النظام التربويّ كافّة.

تُعدّ المرحلة المُتوسّطة مرحلة حسّاسة، حيث ينتقل تلاميذ السّنة الأولى خاصّةً من المرحلة الابتدائية إلى مرحلة أخرى؛ بحيث يتغّير عليهم النّظام الدّراسي و كذلك التّقويم بصفة خاصّة، و ذلك لوجود مواد جديدة و أستاذ لكلّ مادة و هذا ما يخلق نوعًا من التّغيير لبعض التّلاميذ، وكذلك الأساتذة الذّين يكونون مجبرين على التّعامل مع جيل جديد قادم من المرحلة الابتدائية و من هنا كان المُنطلق لمادة بحثنا وكان معنونا ب "**شَبكة التّقويم المُستمرّ و مدى استثمارها لدى تلاميذ السّنة الأولى مُتوسّط**" و ذلك لأهميّة شبكة التّقويم المستمرّ في العمليّة التعليميّة_التعلميّة.

وقد كان سبب اختيارنا لهذه الدّراسة راجع إلى عدّة أسباب منها أسباب موضوعيّة وأخرى ذاتية، فأمّا الموضوعيّة نذكر ما يلي:

- ✓ أهميّة شبكة التّقويم المستمرّ في المرحلة المتوسّطة.
- ✓ طرق استثمار التّقويم المستمرّ في المناهج الدّراسيّة.
- ✓ كون التّقويم المستمرّ أحد ركائز العمليّة التعليميّة.
- ✓ ومنها أيضًا الاكتفاء بالفروض والاختبارات واعتبارها بمثابة تقويم مستمرّ.

أمّا عن الأسباب الذاتية الّتي دفعتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر منها:

- ✓ شكوى الأوليّاء من نتائج التّقويم الخاصّة بأبنائهم.
- ✓ الاستفادة من نتائج الدّراسة وذلك بتحسين مهاراتنا في مجال التّعلّيم.

ومن جملة هذه الأسباب التي دفعتنا للبحث في شبكة التّقويم المستمرّ خاصّة لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط كونهم دفعة قادمة من المرحلة الابتدائية، وكيف أنَّ التّقويم له أهمّية بالغة في مقرّراتهم الدّراسية وتحسين مستواهم وتطويره.

وقد تَمثلت أهداف بحثنا فيما يلي:

- ✓ التّحقق من مدى استثمار شبكة التّقويم في المرحلة المتوسّطة.
- ✓ مَعرفة مدى استيعاب تلاميذ (السّنة الأولى متوسّط) لمعنى التّقويم.
- ✓ إلقاء نظرة على العمليّة التّقويميّة في هذه المرحلة كونها مرحلة حسّاسة بالنّسبة للأساتذة.

وللإجابة على كلّ تلك التّساؤلات المتعلّقة بشبكة التّقويم المستمرّ كون هذا الأخير أحد مهام النّظام التّربوي لمعرفة مستوى التّلاميذ وتَحسّن مهاراتهم، حاولنا الإجابة على الإشكالية التّالية في الدّراسة الميدانيّة: ما مدى استثمار شَبكات التّقويم المُستمرّ لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط؟

- ➢ ما مفهوم شبكة التّقويم المُستمرّ؟
- ➢ ومدى تأثيرها على نتائج التّلاميذ؟
- ➢ وما نسبة توظيف شَبكة التّقويم في المَرحلة المُتوسّطة؟

وللوصول إلى نتائج هذه الدّراسة والإجابة على هذه التّساؤلات والفرضيات اعتمدنا على هذه الخُطّة؛ حيثُ قمنا بتقسيم بحثنا هذا إلى فصلين مسبوق بمُقدّمة البَحث التي من خلالها شرحنا أهداف البحث

وأسبابه وأهميّته، وفي الأخير ختمناه بخاتمة تُوضّح وتُبرز أهم النّتائج التي توصّلنا إليها من ملاحظات وذلك من خلال الدّراسة الميدانيّة.

أمّا الفصل الأوّل الذي كان بعنوان "**تَحديد المَفَاهيم**"؛ حيث قُمنا بتحديد المُصطلحات التي تَتمحور كُلّها حول مُصطلح التّقويم (كالتّقويم التّربوي، والتّقويم المُستمرّ وكذلك شَبكة التّقويم...)، أمّا في الفصل الثّاني وهو الأساس الذي قامت عليه دراستنا وكان معنوناً "**بالدراسة الميدانيّة**" وفيه تطرّقنا إلى الدّراسة الاستطلاعيّة وقد قمنا بتحديد عيّنة الدّراسة وأدوات الدّراسة ومناقشة تلك النّتائج.

ولتفسير تلك النّتائج ومُناقشتها اعتمدنا على المنهج الوصفيّ التّحليليّ، حيث لا تخلو دراسة أيّة ظاهرة من اتّباع المنهج الوصفيّ لأنّه يعتمد على دراسة الظّواهر وتحليلها كما تحدث في الواقع.

وفي ختام بحثنا تطرّقنا إلى حوصلة تلك النّتائج واستخلاص أهمّ الملاحظات في خاتمة كانت على شكل نقاط، وللوصول إلى كلّ هذا اعتمدنا على مصادر ومراجع مختلفة وكان أهمّها:

- ✓ التّقويم المُستمرّ من النّظرية إلى التّطبيق لصلاح ردود الحارثي.
- ✓ أساليب أدوات التّقويم التّربويّ في مناهج الجيل الثّاني في التّعليم الابتدائي لزكية شنة.
- ✓ المُعجم التّربويّ وعلم النفس لنايف القيسي.

بالإضافة إلى هذه المصادر اعتمدنا على مصادر إلكترونية منها:

- ✓ شبكة التّقويم لإبراهيم بلوقي ومحمد بومهراز.
- ✓ شبكات التّقويم حسب مناهج الجيل الثّاني لعبد القادر بُوديسة.

وأثناء دراستنا للموضوع واجهنا عدّة عراقيل كون الدّراسة جديدة ومُهمّة حول موضوع شبكات التّقويم فهي جدّ حسّاسة وهي مرحلة التّعليم المتوسّط لذلك لم تصادفنا دراسة بهذا العنوان أو النّموذج الذي اقترحناه.

وكأيّ بحث لا يخلو من الصّعوبات لعدم وجود المصادر الكافيّة إلى أنّنا حاولنا إعطاء ولو نظرة بسيطة حول أهميّة شبكات التّقويم المستمرّ وأثرها على التّلميذ وهذا بمجهودنا وفتح باب لدراسات أخرى في هذا المجال البحثي.

الفصل الأوّل

الفصل الأوّل: تحديد المفاهيم.

أولا: مفهوم التّقويم التّربوي.

1) التّقويم.
2) التقيّيم.
3) مفهوم التّقويم التّربوي.
4) أنواعه.
5) وظائفه.
6) أهدافه.
7) خصائصه.
8) مجالاته.

ثانيا: مفهوم التّقويم المستمرّ.

1) مفهومه.
2) مبادئه.
3) أُسسه.
4) أهدافه.

ثالثا: شبكة التّقويم المستمرّ في المرحلة المتوسّطة.

1) مفهوم المرحلة المتوسّطة.
2) أهداف المرحلة المتوسّطة.
3) مفهوم شبكات التّقويم.
4) عناصر شبكات التّقويم.
5) نماذج من شبكات التّقويم وفق مناهج الجيل الثّاني.

تمهيد:

يتطلب أيّ نشاط يقوم به الإنسان في أيّ مجال من مجالات الحياة التّوقف في محطات معيّنة قصد التّحقق من مدى التّقدم الذي أحرزه، وتحديد نوع المشكلات الّتي يمكن أن تكون قد أثّرت في نتائج هذا النّشاط وفي المجال التّربوي، فإن تقويم تعلّم التّلميذ هو أهمّ محتويات المنهاج، فبواسطته يمكن الحكم على مدى صلاحيّة الأهداف التّربوية، وكذا المقرّرات الدّراسية، الطّرق والوسائل التّعليميّة ،فالتّقويم إذن ليس خطوة من خطوات العمل التربويّ وإنّما هو عمليّة مستمرّة في جميع الأنشطة التّربوية المختلفة تُجيب عن مجموعة من الأسئلة منها:

كيف نُحدّد أثر ما درسناه؟ كيف نتحقّق من حدوث عمليّة التّعلّم؟ ما مدى حدوثها؟ إلى غير ذلك من الأسئلة ذات العلاقة بالعمليّة التربويّة.

ويتجلّى دور التّقويم في الإجابة على هذه الأسئلة الّتي من شأنها أن تُحسّن من القرارات الّتي يتّخذها المعلّم من خلال كونها تُزوّده بمعلومات موضوعيّة يستطيع أن يستند إليها، كما تساعد في تقديم نظام التّدريس نفسه، ومنه النظام التّربوي ككلّ.

أولاً: التّقويم التّربوي

1-التّقويم:

أ- لغة:

"بتشديد الوَاو وفَتْحِها، قوَّم العُود وأقامه واستقام وتقوَّم بمعنى أصلحه ".[1] ورد في لسان العرب لابن منظور التَقْوِيمُ هو: "الاستقامة: لقول أهل مكة: اسْتَقَمتُ المتاع أيّ قوَّمته، وفي الحديث قالوا: يا رسول الله لقوَّمْتَ لنا، فقال: الله هو المُقَوِّم أيّ لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشّيء أيّ حددت لنا قيمتها".[2]

وورد في القاموس المحيط: استقام: اعتدل وقوَّمته عدلته، فهو قَوِيمٌ ومستقيم.[3]

يتبيّن لنا من خلال التّعريفات السّابقة أنّ المراد بالتّقويم في اللّغة التّصويب والإصلاح والتّثمين أيّ إعطاء قيمة للشيء.

ب- اصطلاحًا:

تعدّدت التّعاريف الاصطلاحية للتّقويم فأحمد صالح علوي يرى بأنّ التّقويم هو: "تقدير قيمة الشّيء بواسطة معايير وأحكام، وهي عمليّة تربويّة يتمّ بواسطتها الحكم على كفاية نتاجات التعلّم كمًّا ونوعا في تحقيق الأهداف التربويّة المنشودة".[4]

وعليه فإن التّقويم عمليّة إصدار حكم مناسب لمعايير نظام تقويم الأداء المدرسي الشّامل.

والتّقويم في نظر أبو علام: "هو عمليّة إصدار حكم على الشّيء أو الشّخص في ضوء درجة

---

[1] أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزّمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسم العيون السّود، دار الكتب العلميّة، ط1، لبنان ،1998، ج2، ص111.

[2] جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب، دط، دت، دار صادر، بيروت، ص3783.

[3] مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ت: محمد نعيم عرقسوسي، مؤسسة الرّسالة، ط8، بيروت، 2005 م، ص 1152.

[4] أحمد صالح علوي، نظام تقويم الأداء المدرسي، مركز البحوث والتّطوير التّربوي، صنعاء،2011 م، ص 15.

القيّاس وفي ضوء الأهداف المحدّدة وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة".[1]

فالتّقويم إذن يتمثّل في إصدار الأحكام على الأشخاص والأشياء من خلال مختلف المصادر التي تم الحصول عليها من طرف المُقوِّم.

2 التّقيِيم:

مصطلح التّقْيِيم Assessement، "يُقصد به تقدير الظّاهر تقديرا يقدم تفسيرا لما له معنى وقيمة من نواتج التّعلم".[2]

و أيضا "يقتصر التّقيِيم على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أيّ تقدير مدى العلاقة بين مستوى التّحصيل بالأهداف، بمعنى تقدير الشّيء استنادًا إلى معيار أو محك عيّن".[3]

ممّا سبق ذكره نستنتج أنّ التّقييم يعني إعطاء قيمة ومعنى لشيء ما، وهو عبارة عن نشاط إداري يقيس بدقّة مدى تحقيق الأهداف والغايات المطلوبة.

أمّا عن التقيِيم والتّقويم، فهما يفيدان في بيان قيمة الشّيء، إلا أنّ كلمة التّقويم صحيحة لغويا وهي الأكثر استعمالا، كما أنّها تعني بالإضافة إلى قيمة الشّيء تعديل أو تصحيح ما اعوجّ منه، أمّا كلمة تقيّيم فتدل فقط على إعطاء قيمة لذلك الشّيء.

ومن هنا فإنّ التقيّيم يمثل جزءا من التّقويم، وأنّ التّقويم أعمّ وأشمل من مفهوم التقيّيم، حيث لا يقف فيه الأمر عند حدّ بيان الشّيء، بل يتعدّاه إلى محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.

---

[1] أبو علام رجاء، النّظريات الحديثة في القياس والتّقويم وتطوير نظام الامتحانات، ورقة عمل المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتّقويم التّربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتّقويم التّربوي، القاهرة في 22-2001/12/24م، ص 96.

[2] محمود عبد الحليم منسي، التّقويم التّربوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007م، ص 50.

[3] جابر نصر الدّين، محاضرات علم النّفس البيداغوجي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، مخطوط 2004م، ص8 .

3 مفهوم التّقويم التّربوي:

تُعرِّف رافدة الحريري التّقويم التّربوي بأنّه "عمليّة منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها فالحكم عليها وبالتّالي الشّروع باتخّاذ إجراءات عمليّة في شأنها بهدف التغيّير والتّطوير، كما أنّه عمليّة تربوية تتطلب الدّراسة المستفيضة والبحث والنّظم والإمعان والتّحقيق والتّمحيص والتّثمين للموضوع المراد تقويمه وهذا يتطلب العمل المنظم وجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ومن ثم تحليلها وتفسيرها بهدف التّوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعليّة اللازمة لسد النّقص والإصلاح".[1]

توصّلنا من خلال هذا التّعريف إلى أنّ التقّويم التّربوي عمليّة منظّمة وليس عمليّة عشوائيّة فهو وسيلة وليس غاية، والمُراد منه تصحيح أخطاء التّلميذ وكشف نقاط الضّعف في تحصيله الدّراسي.

التّقويم التّربوي في نظر خالد لبصيص هو: "مجموعة من الإجراءات والعمليّات المستعملة لأدوات من طرف شخص تَكلّف بتعليم فئات معيّنة والّتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتّقويم من أداء مهام أو الجواب عن الأسئلة، أو تنفيذ إنجازات يمكن فحصها من قياس درجة وتنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخصه أو يخصّ العمليّة التّعليمية ذاتها".[2]

نلاحظ من خلال هذا التّعريف بأنّ التّقويم التّربوي نوع من الأحكام المعياريّة تصدر على جانب من الجوانب العمليّة التّربويّة لبيان مدى اقترابها وابتعادها عن الأهداف التي سُطِرَت مُسبقا وذلك لاتّخاذ الإجراءات المناسبة.

ويُعرّفه خير الدّين هني: "بأنّه إصدار حكم على طرائق التّدريس وأساليبه ومناهجه والوسائل

[1] رافده الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان – الأردن،2008م، ص15.

[2] خالد البصيص، التّدريس العلميّ والفنيّ الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنشر والتّوزيع، الجزائر، ص 149.

المستخدمة فيه ونتائج التّعلم وقدرات التّلاميذ ومهاراتهم والمواقف الّتي تكونت لديهم".[1]

فالتّقويم التّربوي مُتعلق بإصدار أحكام على مختلف طرق التّدريس والتّعليم والأساليب الّتي يعتمد عليها المُعلّم في العمليّة التعلّميّة من أجل معرفة قدرات التّلاميذ ونتائجهم ومهاراتهم وكفاءاتهم المكتسبة.

4 أنواعه:

1.4 التّقويم التّشخيصيّ أو التّمهيديّ Diagnostic Evaluation :

يُعرف صلاح ردود الحارثي التّقويم التّشخيصي على أنّه خطوة مهمة لأنّه: "يكشف واقع الطّالب والمهارات التي يمتلكها، كما أنّه خطوة، الهدف منها اكتشاف معيق من معيقات التّعلم لديه، وذلك بوضع خطة علاجية مشتركة لتجاوز هذه المشكلة".[2]

وعليه فهذا التّقويم مهمّ جدا؛ بحيث يصف نواحي القوّة والضّعف للمُتعلّم، ومن أجل تحقيق التّقويم التّشخيصيّ يَترتّب وجود ترتيبات معيّنة يقوم المُعلّم بتحليلها تحليلا علميّا ليصل إلى تلك المعيقات من أجل وضع خطّة تُساعده على تجاوز تلك المشكلات وعلاجها.

2.4 التّقويم التّكويني أو البنائي Formative Evaluation :

التّقويم التّكوينيّ هو أحد أنواع التّقويم التربويّ "يجري هذا النّوع من التّقويم أثناء عمليّة التّعلم ويتم بشكل دوري حيث يزودنا بمعلومات مستمرة عن سير العمليّة التّعليمية وتطورها ويهدف إلى تحديد فاعلية طرائق التعلّم المختلفة من أجل تطويرها نحو الأفضل وتحديد نقاط القوة ومواطن الضّعف للمستويات التّعليمية للتّلاميذ، مما يجعلنا نعتبر هذا النّوع من التّقويم تقويما تشخيصيّا أيضا".[3]

---

[1] خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، حقوق الطّبع والنّشر محفوظة، ط 1، 1998م، ص 255.

[2] صلاح ردود الحارثي، التّقويم المستمرّ من النّظرية إلى التّطبيق، الإدارة العامة للتربية والتّعليم، جدة، 1995 م، ص 23.

[3] أسامي محمد ملحم، القياس والتّقييم في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، ط 5، 2011 م، ص47.

نستنتج من التّعريف السّابق أنّ التّقويم التّكويني:

- يسعى إلى الكشف عن درجة تقدم التّلميذ في تعلمه بشكل مستمرّ.
- يرمي إلى التّعرف على الصّعوبات التي تعترض تعلم التّلميذ للعمل على تجاوزها.
- يساعد على تكييف الأنشطة التّعليمية التعلميّة وفق نتائج المتعلّم.
- يقدم للتلاميذ معلومات مفيدة عن تطورهم أو ضُعفهم.
- يُساعد على اقتراح الاستراتيجيات اللّازم اتباعها في عمليّة التّعلم.[1]

ويُقصد به التّقويم الذي يُجرى عدّة مرات أثناء تطبيق المنهاج أو البرنامج من أجل اكتشاف الإيجابيّات وتدعيمها وتحديد السلبيّات ومعالجتها ممّا يجعل المنهاج أو البرنامج التعلّيمي في حالة تطوير مستمرّة.

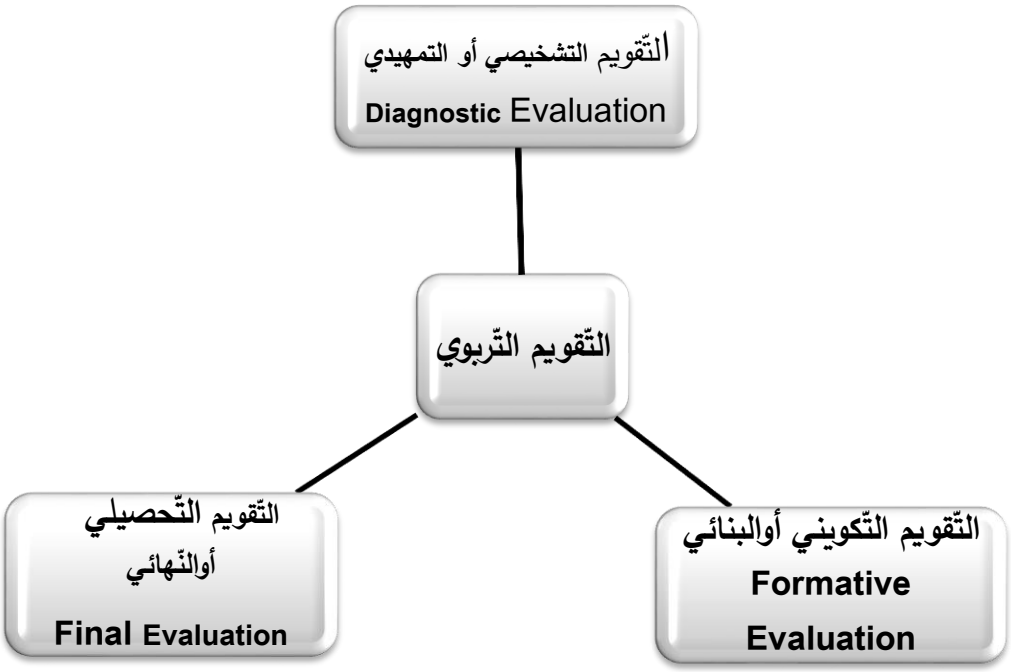
3.4 التّقويم التّحصيلي أو النّهائيFinal Evaluation :

التّقويم التّحصيلي أو النّهائي" هو التّقويم الذي صُمِّمَ خصّيصا لقياس النّتائج التّعليمية التي تتم من خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي منها، وعادة يستعمل في نهاية فترة زمنية معيّنة ويستعمل لأغراض الدّرجات ومنح الشّهادات، أو تقييم مدى التّقدم الذي تم تحقيقه في التّعلم أو البحث عن فعالية نهج، أو مادة دراسية معيّنة، أو خطة تربويّة مرسومة".[2]

فالتّقويم النّهائي هو الذي يتم في نهاية تنفيذ المنهاج أو البرنامج ككلّ وفي نهاية الفترة المحدّدة، وهدفه الأساسي هو تسجيل علامة التّلميذ ليتم تقيّيمه بموجبها واتخاذ قرارات إدارية مثل التّرسيب والتّرفيع والفصل أو الطرد.

[1] محمد الطّاهر وعلي، التّقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السّعادة، الجزائر، 1997م، ص 16.

[2] حسن عمر منسي، تصميم التّدريس، دار الكندي للنشر والتّوزيع، ط2، الأردن، 2000م، ص 95.



مُخطّط يوضح أنواع التّقويم التربويّ.

نوع التّقويم التّربوي	متى يُجرى؟	لماذا يُجرى؟	كيف يُجرى؟
التّقويم التّشخيصيّ	قبل الفعل التّعلمي أي يحصل في بداية العام الدراسي أو قبل البدء في عمليّة التّدريس.	للوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلّم قصد تدارك النّقائص قبل الانطلاق في التّعلم اللاحق. للتعرف على مواطن القّوة والضّعف لدى التّلاميذ لاستخدام أساليب تدريسية مناسبة.	تُستخدم في اختبارات تشخيصيّة محدّدة تمتاز بالموضوعيّة وأسئلة تمهيديّة.

التّقويم التّكوينيّ أو البّنائي	أثناء الفعل التّعلميّ أيّ أثناء مرحلة بناء التّعلمات.	متابعة التّلاميذ والتّعرف على قدراتهم ومدى تقدمهم، لعلاج النّقائص في حينها، وذلك قبل الانتقال إلى وحدة تعليمية جديدة. معرفة جوانب القوة والضّعف في أداء المُتعلّم.	تستخدم فيه أسئلة مختلفة مرتبطة بالأهداف المراد تحقيقها.
التّقويم التّحصيليّ أو النّهائيّ.	بعد الفعل التّعلمي أي في مرحلة استثمار المكتسبات ويكون في نهاية فصل أو عام دراسي.	الحكم على تحصيل التّلاميذ لنقلهم إلى مستوى دراسي أعلى أو إبقائهم في المستوى نفسه. قياس الفروق بين الأهداف المرجوة والمحققة.	تستخدم فيه أسئلة شاملة واختبارات.

جدول (1): يلخص أنواع التّقويم.

5 وظائفه:

1- الكشف عن استعدادات المُعلّمين، وخصائصهم وتوفير معلومات واضحة عنهم.

2- الكشف عن قيمة الأهداف التربويّة.

3- اقتراح التعديلات اللاّزمة لرفع مستوى العمليّة التّعليميّة.

4- الحكم على مدى نجاح التّجارب التّربوية وفاعليتها.

5- التّعرف على مواطن القوة ومواطن الضّعف في البرنامج التّعليمي.

6- التعرّف على مستوى تحصيل المتعلّمين.

7- تزويد المُعلّم بصورة واضحة عما تم إنجازه.

8- وضع المتعلّمين في صورة ما حقّقوه من أهداف التعلّم.[1]

وعليه نستنتج أنّ للتّقويم وظائف متعددة ومهمّة في العمليّة التعليميّة_التعلميّة حيث يُوظف من أجل معرفة مدى استعداد المُتعلّمين وإعطائهم صورة حول ما حقّقوه من أهداف وإلى غير ذلك...إلخ.

6 أهدافه:

يهدف التّقويم التّربوي إلى تحقيق أهداف متعدّدة في توجيه العمليّة التّعليمية ومدى نجاحها، ويمكن إيجازها فيما يلي:

- اتِّخاذ القرارات التّربوية والتّعليميّة المناسبة للمواقف التّربوية والتّعليميّة.
- صياغة الأهداف السلوكيّة وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلمين على أساس التّجارب العمليّة والخبرة والتطبيق الذي يكشف عادة عمّا إذا كانت الأهداف ممكنة التّحقيق أم بحاجة إلى تعديل صيّاغة تجعلها ممكنة التطبيق.
- الوقوف على مستوى التّقدم الذي تصل إليه المدرسة في تحقيق أهدافها، وذلك عن طريق التّعرف على:
- التّأكد عمّا يطرأ من تغيّر على سلوك المتعلمين؛ حيث إن التّعلم الحقيقي هو الذي يؤدي إلى التّعديل في السلوك.

[1] سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التقويم التّربوي في العلوم التّربوية والنّفسية، دار صفاء للنشر والتّوزيع، ط1، عمان، 2015 م، ص 193.

- انتقاء المتعلّمين وتصنيفهم ونقلهم بين الصّفوف والمراحل الدّراسية على أسس عمليّة سليمة.[1]

إذن التّقويم عمليّة مهمّة لكلّ من المُعلّمين والتلاميذ والقائمين على المدارس والمشرفين عليها، لأنه العنصر الأهمّ في مكونات المنهج.

ومن أهداف التقويم التربويّ أيضا:

- يكشف لنا التّقويم نواحي القوّة أو الضعف في المُعلّم والمنهج المدرسّي وطرق التدريس والوسائل المعينة الأخرى التي تستخدم في عمليّة التعلّيم والتعلّم.[2]
- مكافأة الأفراد ذوي الأداء الجيّد.[3]

من خلال ما سبق الهدف من التّقويم هو الكشف عن نواحي الضّعف في العمليّة التّعليميّة والأهداف والمناهج وطرق وأساليب التّدريس من أجل التّغلب عليها، وكذا جوانب القوة لتدعيمها وتعزيزها، الأمر الذي يقودنا إلى القول بأن التّقويم التّربوي مدخل لتطوير وإصلاح النّظم التّعليميّة.

7 خصائصه:

1.7 الموضوعيّة:

ويُقصد بها ألاّ تتأثر نتائج التّقويم بالعوامل الذّاتية للقائمين على التّقويم وألاّ يعتمد التّقويم على وجهات النّظر الشّخصية كالتّعاطف مع البعض والمحاباة، أو العكس أو ربما يكون المقوِّم متوترا أو منفعلا لظروف خاصّة يمرّ بها، فينعكس ذلك سلبا على نتائج التّقويم التي يقدمها ولذلك يجب أنّ يَحتكِم

[1] الجميل محمد عبد السّميع شعلة، التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليميّة اتجاهات وتطلعات ، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000 م، ص 23.

[2] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التربويّ الحديث وأدواته، ص34.

[3] مديرية التعلّيم الأساسي واللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2011 م، ص51.

المُقوِم إلى معايير واحدة ومحدّدة في تحليل وتفسير نتائج عمليّة التّقويم.

7-2 البنائيّة:

التّقويم الجيّد هو التّقويم الذي يهدف إلى تحسين الواقع وتطويره، بعيدا عن النّقد السلبي والتّركيز على العيوب وأوجه القصور التي تتعلق بالشّيء المُقوم.

7-3 اقتصادية النّفقات:

التّقويم الجيّد هو الذي يُبنى على أسس اقتصادية في نفقاته، أي أنّه يجب أنّ يكون بأقل تكلفة مادية مُمكنة، وبأقل وقت ممكن فعلى سبيل المثال يجب ألاّ يصرف التّلاميذ وقتا طويلا في الامتحان، وألاّ تكلف عملية وضع أسئلة الامتحان سعرا مرتفعا في الطّباعة واستهلاك الأوراق بشكل مسرف.

7-4 الجدوى:

التّقويم يجب أن يكون ذا فائدة، وأن يكون واقعيا تسهل إجراءات تنفيذه وهذا يستوعب التّنبؤ حول احتمال تباين وجهات النّظر المختلفة بين الأفراد القائمين على عمليّة التّقويم، ومراعاة ذلك التّباين عند تخطيط وتنفيذ عمليّات التّقويم بما يسمح لهم بالتّعاون وعدم عرقلة العمل أو التّحيز ضد النّتائج.

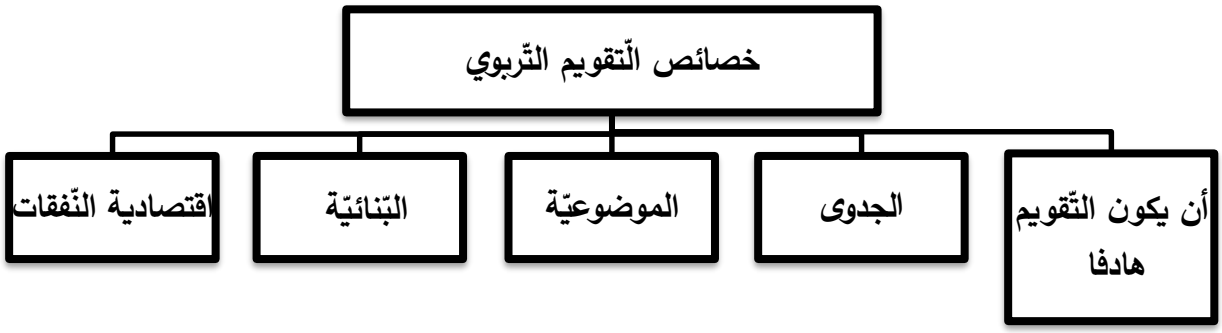
7-5 أن يكون التّقويم هادفا:

إنّ مسألة القيام بأي عمل تتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها من وراء القيام بذلك العمل.[1]

مما سبق نخلص إلى أنّ التّقويم التربويّ خصائص متعدّدة ومترابطة فيما بينها، من بينها الموضوعيّة؛ حيث على المُعلّم ألاّ يتأثر بالجوانب الذاتية وذلك من أجل إنجاح عملية التّقويم، ومن

[1] رافده عمر الحّريري، التّقويم التّربوي الشّامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر ناشرون وموزعون، ط1، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان، 2007م، ص17-19.

خصائصه أيضا تحسين الواقع وتطويره، الابتعاد عن إسراف المال أثناء طباعة أوراق الامتحانات.



مُخطّط يُوضح خصائص التّقويم التّربويّ.

8 مجالاته:

تعدّدت مجالات التّقويم التّربوي، لتشمل على تقويم كل جوانب العمليّة التّعليميّة من مدخلات ومُخرجات ويمكن إيجاز مجالات التّقويم فيما يلي:

أ- تقويم التعلّم Learning evaluation:

ويتضمن تقدير درجات المتعلّمين التّحصيلية، وتقدير درجات بقية نواتج التّعلم وتحديد معدلات التّعلم، ومستوى الأداء المهاري للمتعلّمين.

ب- تقويم التّدريس Teaching evaluation:

ويشمل قياس وتقدير درجة كفاءة التّدريس، ودرجة جودته، ودرجة فعاليته، في تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.

ج- تقويم المقررات الدّراسية Subject matter evaluation:

ويشمل تقويم محتوى المقرر الدّراسي وأساليب التّعليم والتّعلم المتبعة، واختيار الطّرق العلاجية

المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات هذا المقرر.[1]

د- تقويم البرامج التّعليمية Educational programs evalution :

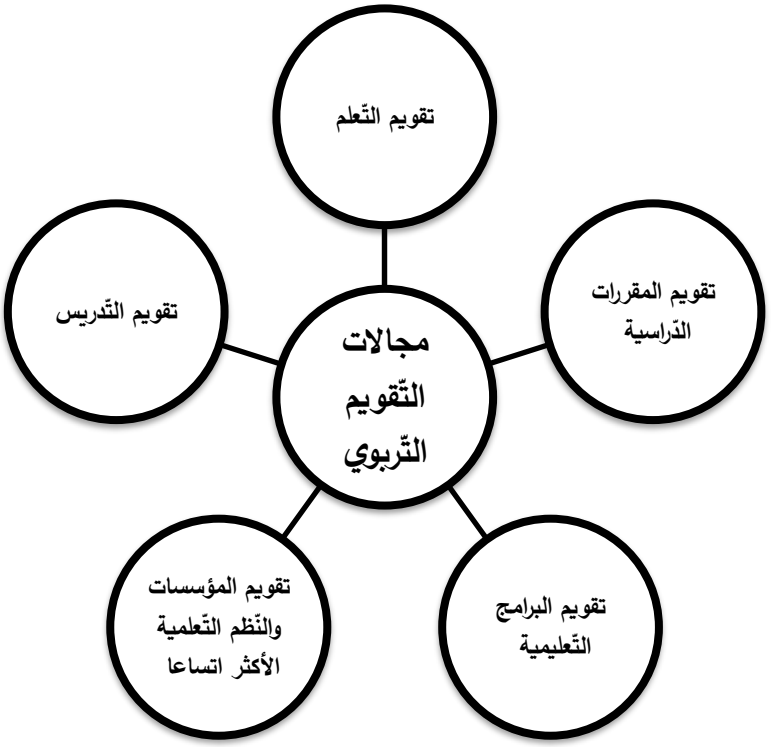
ويتضمن قياس مدى فعالية برنامج تعليّمي أو منهج دراسي معيّن، أو تقويم مكونات برنامج تعلّيمي معيّن، وقياس درجة كفاءته ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربويّة المرغوبة، في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسيّة وفعالية التّدريس.

هـ-تقويم المؤسسات والنّظم التعليميّة الأكثر اتساعا:

ويشتمل قياس مدى كفاءة البرامج التّعليمية المتعدّدة الجوانب، أو تقويم النّظم التّعليمية السّائدة وتقويم المؤسسات التّعليمية القائمة، مثل الجامعات والمدارس المنتشرة على المستوى الوطني. [2]

وعليه للتقويم مجالات متعددة تقوم بتقييم المعلّم والمتعلّم وطرق التدريس وتقيّيم كلّ ما يتعلق بالمنظومة التربويّة وبرامجها وذلك من أجل تحسين العملية التعلمية ككلّ، فهي مترابطة فيما بينها ولا يمكن الاستغناء على أي مجال منها.

[1] – محمود عبد الحليم منسي، التّقويم التّربوي، دار المعرفة الجامعية، دط، الإسكندرية، مصر، 2007م، ص 31.
[2] – المصدر نفسه، ص 31-32.



مُخَطَّط يُوَضِّح مَجَالات التَّقويم التَّربوي.

ثانيا: التّقويم المستمرّ.

يُمثل التّقويم المستمرّ كغيّره من أنواع التّقويم ركيزة أساسية يعتمد عليه المعلّمون في تحديد المعيار المناسب لتنقيط التّلاميذ، وكذلك في التّحصيل الدّراسي، فالتّقويم المستمرّ كغيّره من التّقويمات لديه أنواعه وأدواته وآلياته وأغراضه فالمُعلّم يختار الوسيلة المناسبة وتفعيلها في تقديم مادته العلميّة، وسنحاول في مبحثنا هذا تقديم نظرة شاملة لمفهومه وأنواعه وغير ذلك.

1. مفهوم التّقويم المستمرّ continuos Assessment

مفهومه:

للتّقويم المستمرّ عدّة تعريفات ولكنها تصبُّ في معنى واحد، فيُعرفه عمر الصّعيدي على أنّه

"إجراء يُرافق عمليّتي التّعلم بقصد بلوغ التّلميذ مستوى الإتقان للمهارات والمعارف المطلوبة، وتوفير **التّغذية الرّاجعة*** له بما يكفل تصويب مسيرته التّعليمية، مواصلة التّعلم." [1]

فمن خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ التّقويم هدفه عمليّة تطورية لبلوغ التّلميذ مستوى عال من الإتقان والمعارف وذلك عن طريق تتبع مسارهم أثناء الدّراسة وتزويد الطّالب بنتيجة تعلمه ليساعده على تثبيت مساره.

أمّا في تعريف آخر لنايف القيسي فيقول: "هو التّقويم الذي يَتم مواكبا لعمليّة التعلّم مُستمرا باستمرارها والهدف منه تعديل المسار من خلال التّغذية الرّاجعة بناءا على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضُعف لدى التّلاميذ، وليتم تجميع نتائج التّقويم في مختلف المراحل، وإضافةً إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النّهائي." [2]

فالتّقويم يكون مصاحبا لعمليّة التّعليم فهو لصيق بها ولا يمكن الاستغناء عنه فبواسطته يتم تعديل مسار المتعلّم ورفع من مستوى إنتاجه، ويتم إحصاء كل النّتائج في نهاية العمل ويحدّد المستوى النّهائي.

كما عرّفه محمد هاني على أنّه " أهمّ إنجازات وزارة التّربية والتعلّيم على سبيل المثال لا الحصر إقرار آلية التّقويم المستمرّ وتطبيقها بدءا بالصّفوف الأولية وتدرجا إلى المراحل الّتي بعدها؛ حيث إنّ هذه الخطوة في رأينا هي قراءة متميزة من مسؤولي الوزارة نحو غرس ثقافة التّصويت والإصلاح في

---

[1] عمر بن سالم بن محمد الصّعيدي، ممارسات معلّمي الصّفوف المبكرة التّقويم المستمرّ من وجهة نظر المشرفين التّربويين بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، 2002 م –2003 م، ص 36.

التّغذية الرّاجعة: هي تزويد الطّالب بنتيجة تعلمه خلال مساره الدّراسي وذلك لمساعدته على تثبيت مستواه وتعديله وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التّغذية الرّاجعة بعمليّة التّقويم.

[2] نايف القيسي، المعجم التّربوي وعلم النّفس، دار أسامة ودار المشرق الثّقافي، الأردن 2010م، ص 188.

المجتمع ، وذلك بإبعاد التّلاميذ عن كل المخاوف والضّغوطات التي يواجهونها أثناء الاختبارات والفروض وهذا ما يجعل التّقويم المستمرّ سمة ثقافية لهذا العصر الذي ينبغي أن يكون فيه أكثر إصلاحا وتصويبا للأخطاء ، وأكثر فاعلية في ممارسة التّقويم مع التّلاميذ والأسرة والمجتمع ." [1]

وعليه نستنتج من كل التّعريفات السّابقة أنّ التّقويم المستمر عمليّة مصاحبة للتّعليم من بدايته إلى نهايته ويُوفّر مبدئية المُراقبة المستمرة لكل أعمال المتعلّم وتقييمه وتصحيح مساره وذلك من خلال الفروض والامتحانات.

2 مبادئه:

يعتمد التّقويم المستمرّ على مجموعة مبادئ، وعلى المُعلّم أن يكون على دراية كافية بها من أجل تحقيق المبتغى وتصحيح المسار المرجو.

وقد جاء في منشور إصلاح نظام التّقويم التربوي لوزارة التّربية الوطنية مجموعة من المبادئ نذكر منها:

- إنّ إعداد التّلاميذ لهذا النّمط من التّقويم تستلزم اختبارهم في وضعيات معقدة تتطلب (لحلها) توظيف مجموعة مكتسبات أساسية.
- إدماج الممارسات التّقويمية في المسار التّعليمي يُمكن من إبراز التّحسينات المحققة، واكتشاف الثّغرات المعرقلة لتدرج التّعلمات وبالتالي تحديد العمليات الملائمة لتعديل عمليّة التّعلم والعلاج البيداغوجي.
- استغلال الخطأ بصفة آنية لتشخيص أسبابه والقيام بعمليّة علاجية هادفة تفاديا لعرقلة التّعلمات اللاّحقة.

[1] محمد هاني الحفظي، التّقويم المستمرّ وجدلية الإتقان من واقع الميدان التّربوي، مقال، ص 14.

- تخصيص الأيام الأولى للدخول المدرسي (وبصفة إلزامية) لتنظيم فحوص تشخيصيّة لمراقبة مكتسبات التّلاميذ القبلية وتنظيم أنشطة الدّعم قبل الشّروع في تناول المناهج الجديدة.

- يجب أن تتخلّل عمليّة التّعلم فترات مخصّصة للتقويم في أشكاله المختلفة (أسئلة شفوية واستجوابات كتابية، فحوص، تمارين...إلخ.

- يجب أن تنصب مواضيع الفروض والاختبارات على الاسترجاع الآلي للمعارف، بقدر ما يجب أن تطرح وضعيات تتطلب من التّلميذ توظيف مكتسباته وإدماجها. "[1]

وعليه فمن الضّروري التّقيد بالمبادئ التي سطرتها وزارة التّربية لإنجاح الهدف المنشود من عمليّة التّقويم المستمرّ، فالمراقبة الجيّدة لأعمال التّلاميذ وسلوكياتهم يساعد المُعلّم على معرفة مسارهم وضبط مادته حسب تطوراتهم واستغلال الخطأ لتدارك الصّعوبات والعمل عليها، فالمُعلّم الجيّد يستغل هذه النّقاط لصالحه.

3 أسسه:

يعتمد التّقويم المستمرّ على مجموعة من الأسس لابُدّ من مراعاتها في عمليّة التّقويم ومن أجل إنجاح هذه العمليّة لابدّ من أخذها بعين الاعتبار وسنحاول ذكرها باختصار ومنها ما يلي:

3-1 الشّمولية:

تُعدّ الشموليّة من أساسيات التّقويم المستمرّ؛ حيث يرى عبد المجيد سيد أحمد: " أن تكون الأهداف الرّئيسية للتّقويم شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف وأيضا الاتجاهات والميول والتّفكير النّاقد والتّوافق الشّخصي والإجتماعي، فالتّقويم يعتبر شاملا عندما يضم القيم والأهداف الرّئيسية التي تحرص

[1] وزارة التّربية الوطنية، إصلاح نظام التّقويم التّربوي، منشور 2039، الجزائر، مارس 2005، ص 5-6-7.

المدرسة الحديثة على تحقيقها من أجل التّلميذ. "[1]

وعليه تُعتبر الشّمولية من الأسس الهامة التي يرتكز عليها التّقويم؛ إذ يشمل كلّ ركائز عمليّة التّعليم من مُتعلّم ومُعَلِّم ومؤسّسات التّعليم؛ حيث تكون منظومة متكاملة الجوانب، وتشمل جميع الأهداف التّربويّة.

3-2 الاستمرارية:

إن التّقويم المستمرّ كعمليّة تربوية يحتاج إلى الاستمرارية فهو" لا يتوقف عند مرحلة زمنية معيّنة (قبل الدّرس أو أثنائه أو بعد الانتهاء منه، وهو مستمر منذ بدأ العمل الدّراسي حتى نهايته، فيبدأ من تحديد الأهداف ووضع الخطط والبرامج التّعليمية ويستمر مع عمليّة الّتعليم حتى نهايتها، مما يسهل عمليّة الوقوف على مواطن الضّعف وعلاجها في حينها وتعزيز جوانب القوة. "[2]

إذن عملية التّقويم المستمر، قبل وأثناء وبعد الدّرس فهي تحقق الأغراض الآتية:

- تساعد على التّوصل إلى نتائج دقيقة وصادقة وثابتة، عن طريق استخدام أكثر من وسيلة لأكثر من مرة.
- تساعد على تشخيص نقاط القوة ونقاط الضّعف.
- تساعد على اختيار صحة الخطوات المتبعة، والطّرق المستخدمة لتلاقى نقاط الضّعف.
- تتيح الفرصة لاشتراك عدد كبير من الأفراد في عمليّة التّقويم.
- الكشف عن المعوقات والمصاعب التي تواجه بطريقة موثوق بها."[3]

---

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، التّقويم التّربوي الأسس والتّطبيقات، دار الأمين للطباعة، مصر، 1996م، ص 106.

[2] صلاح بن ردود بن حامد الحارثي، التّقويم المستمرّ من النّظرية إلى التّطبيق، ص 66.

[3] حلمي أحمد الوكيل، حسين بشير محمود ،الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، دار الفكر العربي القاهرة، 1999م، ص 115-116.

فنستخلص من هذه النّقاط أنّ عمليّة التّقويم يجب أن تكون مستمرة ومسايرة لعمليّة التّعليم، لتحقيق التّوازن والأهداف المرجوة التي تسطرها المنظومة التّربوية على مدار عام دراسي كامل.

3-3 الموضوعيّة:

تعتبر الموضوعيّة من أهم أسس التّقويم وهي:"عدم تأثر نتائج الاختبارات بالعوامل الذّاتية مثل: حالته النّفسية والمزاجية أو إرهاقه الجسمي أو نظرته النّسبية." [1]

فالتّقويم يجب ألاّ يتأثر بالعوامل الذّاتية للمتعلّم، وأن يَتَّسِم المُعلّم بالموضوعيّة بعيدا عن كلّ المؤثرات الخارجية.

3-4 الديمقراطيّة:

تعدّ من أساسيات التّقويم حيث يتم فيها: " احترام شخصية التّلميذ بحيث يشارك في إدراك غايته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسنا، بل يشاركه في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفُروق الفردية بين التّلاميذ، وهو في الوقت ذاته تقويم تعاوني يشارك فيه التّلاميذ أنفسهم والمُعلّمون والآباء والمجتمع وجميع المعنيين بالعمل التّربوي. "[2]

وعليه فالتّقويم الجيّد يعتمد على إشراك المُتعلّم في عمليّة التّقويم، واحترام شخصيته وتعويده على تقبل نتائجه.

3-5 الارتباط بالهدف:

[1] دليلة قسوم، أثر التّقويم المستمرّ على دافعيّة تلاميذ الطّور الثّاني السّنة الرّابعة أنموذجا، مذكرة ماستر، كلية الأدب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2014 م _ 2015 م، ص 33.

[2] عمار بن مرزوق العتيبي، بحث عن التّقويم المستمرّ قسم المناهج وطرق التّدريس، تقويم العلوم الشّرعية في التّعليم العام، 2009 م، ص 18.

الارتباط بالهدف مهمّ جدا " وفيه يتم توضيح نتائج القُرب أو البُعد عن أهداف العمليّة التّعليميّة؛ حيث الهدف من كلّ هذا هو معرفة مدى تحقيق التّقويم للأهداف الّتي تُشير إلى إحداث تغيرات سلوكيّة في شخصية المُتعلّم ومن ثم ينبغي أنّ ترتبط عمليّة التّقويم بالأهداف".[1]

وعليه فالارتباط بالهدف يهدف إلى معرفة هل حقق التّقويم المستمرّ أهدافه في العمليّة التّعليميّة وذلك من خلال استنتاجاتهم من خلال ملاحظاتهم تغيرات سلوكيّة للمتعلّم.

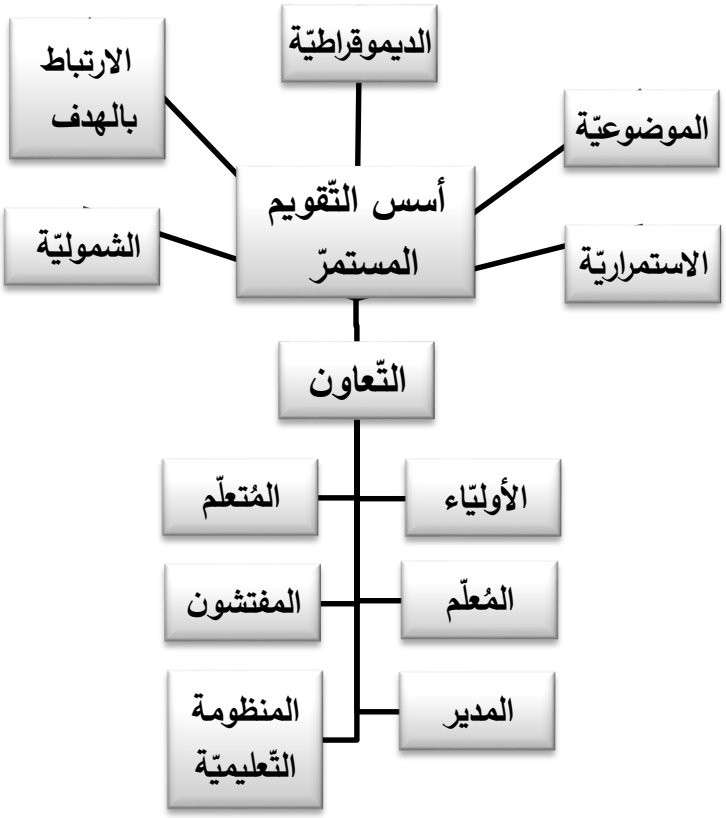
3-6 التّعاون:

إنّ التّقويم هو عمليّة تعاونية بالدّرجة الأولى؛ حيث " يشترك فيه جميع من لهم علاقة بالعمليّة التّعليمية من معلّمين ومدراء ومفتشين وتلاميذ وأولياء أمور؛ حيث أنّه من الخطأ أنّ يقوم فرد بذاته بعمليّة التّقويم."[2]

ونستنتج مما سبق ذكره أنّ أي عمليّة تقويمية يجب أن تكون متكاملة ومترابطة ويتم فيها التّعاون على جميع الأصعدة من مُعلّمين وتلاميذ وأولياء الأمر وكذلك المنظومة التّربويّة.

[1] ينظر، الجميل محمد عبد السّميع شعلة، التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليمية: اتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2005، ص 36.

[2] أحمد اسماعيل حجي، دار بيئة التعليم والتعلم النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م، ص 124.

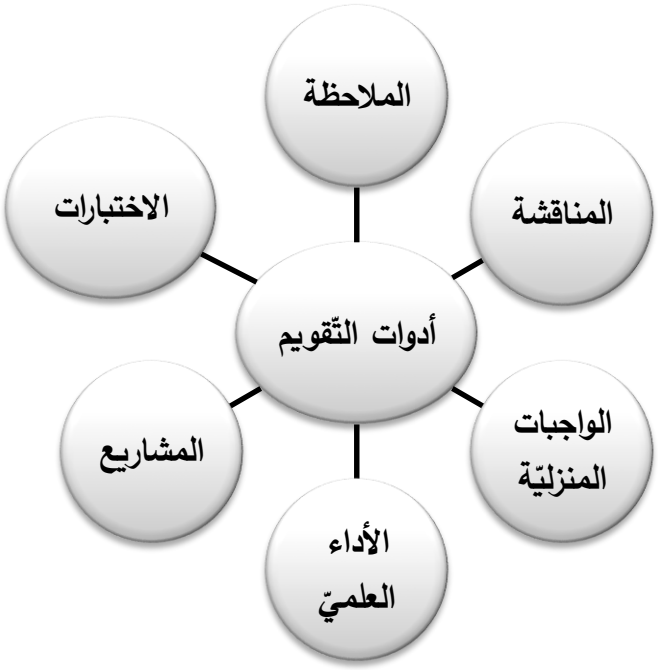


مُخطّط يوضح أسس التّقويم المستمرّ

فللتّقويم المستمرّ عدّة أسس لكن حاولنا أخذ البعض ممّا رأيناه أنّه الأهمّ وحاولنا تقريبه أكثر من زاوية نظرنا، وتبقى كلّ تلك الأسس هي عبارة عن ركائز أساسية على المعلّم أن يكون له الدّراية الكافية بها للوصول إلى النّتائج والأهداف المسطّر لها.

4 أدواته:

يعتمد الأستاذ لتقويم التّلميذ على أدوات عديدة ومتنوعة تساعده على تقويم التّلميذ تقويما صحيحا وهي كالتالي:



مُخطّط أدوات التّقويم.

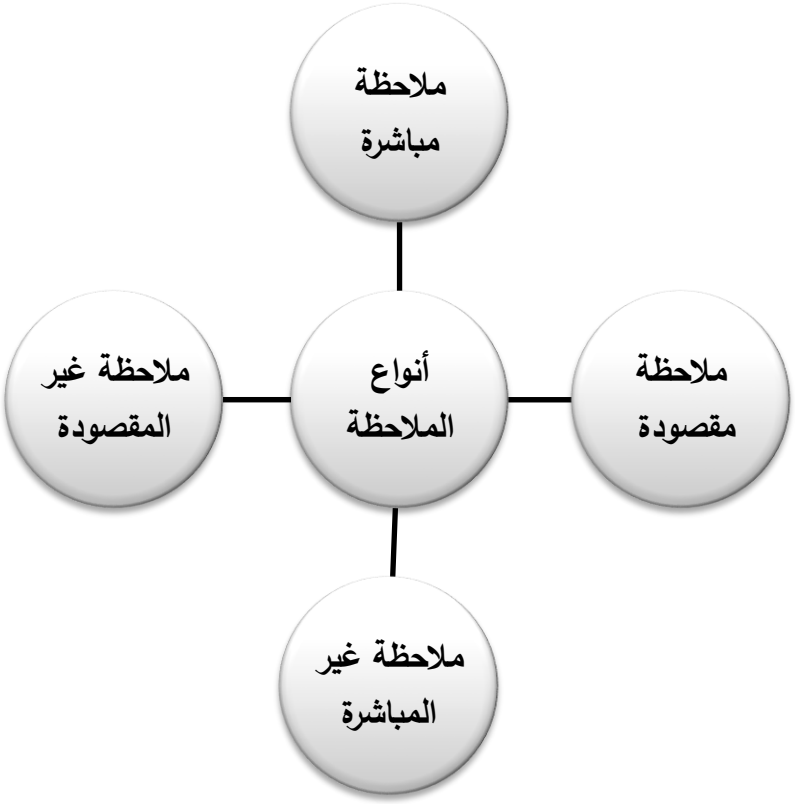
4-1 الملاحظة:

تقول نورة حمود المزيني في شأن الملاحظة أنّها: " مشاهدة ظاهرة ما لدى التّلميذ من (قصور معرفي، مهاري، سلوكي) بقصد عزلها وتفكيك مكوناتها للوقوف على طبيعتها، بحيث تعد من أقدر وأكثر وسائل التقويم، وجمع المعلومات شيوعا في مجالات الإرشاد النّفسي، وهي لذلك تعتبر وسيلة أساسية وهامة للحصول على معلومات عن سلوك المسترشد. "[1]

تعدّ الملاحظة من بين أهمّ الوسائل الّتي يعتمد عليها المعلّم وذلك بملاحظة كلّ ما يصدر من المتعلّم من سلوكيات، قصور إلى غير ذلك، ليتخذ القرار المناسب.

فيما يلي مُخطّط لأنواع الملاحظة وهو مُوضّح كالتالي:

[1] نورة حمود المزيني، أدوات التّقويم المستمرّ، قسم الصّفوف الأولية قطاع الشّمال، المدينة المنورة، 2013 م، ص 5.



أنواع الملاحظة. [1]

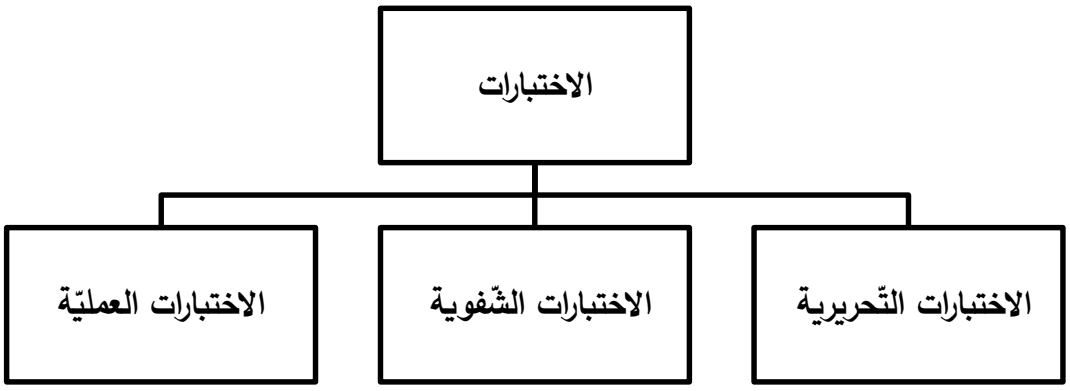
4-2 الاختبارات:

تعتبر الاختبارات من الأدوات الأولية الّتي يتم الاستعانة بها لمعرفة مستوى التّلميذ المتعلّم؛ بحيث تساعد المعلّم على تدارك الخلّل وعلاجه، فالاختبار" وهو طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلّمين لمعلومات ومهارات في مادة دراسية ثم تعلمها مسبقا وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات الّتي تمثل محتوى المادة الدّراسية ". [2]

وعليه فالاختبار يعتمد على التّرتيب والتّنظيم ويتم الإعداد له مسبقا، ويحدّد فيه مستوى المُتعلّم. وينقسم الاختبار إلى عدّة أنواع نذكر منها ما يلي:

[1] نورة حمود المزيني، أدوات التّقويم المستمرّ، ص 5.

[2] الفريق الوطني للتقويم، استراتيجيات التّقويم وأدواته، مديرية الاختبارات، الأردن، 2004م، ص 44.



4-2-1 الاختبارات التّحريرية:

وتنقسم إلى نوعين هما (اختبارات المقال) و(الاختبارات الموضوعية) وهي أيضًا من الاختبارات الّتي يتم من خلالها تحديد مستوى التّلميذ إذ " إنّ الإجابات المكتوبة التي يدونها المُتعلّم الممتحن على أوراق المسابقة الخّطية تحدّد مدى ما استوعبه من علم وشرح ولكن بعض المعلّمين لا يعتبرون هذه الإجابات الخّطية كافية لتقويم متعلميهم، فهم يعتمدون على عدد من الاختبارات المتنوعة والنّشاطات المدرسية الأخرى لتحديد التّقويم النّهائي. "[1]

وعليه فالاختبارات التحريريّة هي امتحانات مكتوبة يتم من خلالها تحديد مستوى المتعلّم، إلاّ أنّ بعض المعلّمين يرون أنها غير كافية لتحديد مستواهم والحكم عليه.

4-2-2 الاختبارات الشّفوية:

الامتحان الشّفوي أو الشّفهي وفيه " على الممتحن أنّ يجيب شفويا على كلّ سؤال مطروح بما يتذكره من معلومات عنه وأحيانا قد ينتظر قليلا حتّى ينتهي المعلّم من طرح الأسئلة لكي يتسنى له

[1] جرجس ميشال، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، دار النّهضة العربية، ط 1، لبنان، 2005م، ص 25.

الإجابة بوضوح وضمن فترة زمنية تحدد له. "[1]

وفيه تكون الامتحانات مباشرة يكون فيها الممتحن وجها لوجه مع المعلّم؛ حيث تكون فيه الإجابة شفوية ومباشرة وفق مدّة يحدّدها المعلّم.

4-2-3 الاختبارات العلميَّة:

هي من الاختبارات التّطبيقية أو بمعنى آخر " هي الاختبارات الّتي يطلب فيها من المتعلّم أداء عمل معيّن أو حلّ مشكلة ما أو القيام بتجارب بالاستعانة بما يرونه مناسبا من الإمكانيات المتاحة." [2]

وهي من الامتحانات الضّرورية، فالتّجارب تمكن من ترسيخ المعلومة بطريقة جيّدة وهذا ما يرفع من مستواهم العلمّي ومن خلالها أيضا يتمكن المعلّم من ملاحظة مهارات التّلاميذ وتقويهم.

4-3 المناقشة:

المناقشة في مفهومها العام "هي الّتي تدور بين المُعلّم أو بين المتعلّمين داخل إطار الفصل أو خارجه ويُظهر المتعلّم من خلالها إتقانه للمهارة المراد تقويمه فيها، حيث أنّها أداة فاعلة تؤدي نفس الدّور الّذي تؤديه أي أداة من أدوات التّقويم."[3]

تسمح المناقشة بإبداء رأي المتعلّم وتقويمه من طرف المُعلّم وبفضل المناقشة يتمكن المتعلّم من الدّفاع عن رأيه وأيضا تُولّد له الرّغبة في الدّراسة وكذلك تمنح له الشّخصية البارزة، والمُناقشة لها أهمية كغيرها من أدوات التّقويم.

4-4 المشاريع:

[1] ، جرجس ميشال، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، ص 29.

[2] فاتح لعزيلي، التّدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، ع 14، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، 2008، ص 83.

[3] مصطفى نمر دعس، استراتيجيات التّقويم الحديث وأدواته، دار غيداء، 2008 م، ص 86.

تعدّ المشاريع من المهام الجماعيّة الّتي يقوم بها الطالب حيث" يقدمها المتعلّم و يشارك فيها مع زملائه سواء داخل الفصل أو خارجه ، وهي أداة من أدوات التّقويم المعتبرة طالما أنّ المتعلّم استطاع و تحت إشرافٍ من مُعلّمه أن يثبت من خلالها أنه اكتسب مهارة الإتقان."[1]

في العمليّة التعلميّة يقوم المُعلّم بتكليف جماعة من المُتعلّمين بمشاريع؛ حيث يكون هدفه هو خلق روح التعاون بينهم وأيضا تقويمهم جماعيّا.

4-5 الواجبات المنزلية:

تعتبر الواجبات المنزلية: " إحدى أدوات التّعلم والتّعليم كما أنّها أداة من أدوات التّقويم المستمرّ الفاعلة، والّتي ينبغي العناية بها لا سيما أنّها تعتبر وسيلة لتفعيل دور الأسرة في عملية التّقويم."[2]

تساهم الواجبات المنزلية في تفعيل دور الأسرة حيث تسمح لها بالمساهمة في عملية التّقويم والوقوف على مدى تحسن التّلميذ في أداء واجباته المنزلية.

4-6 الأداء العلميّ:

يرى صلاح ردود الحارثي أنّ الأداء العلميّ: " هو من أفضل أدوات التّقويم فمن خلاله يظهر مدى استيعاب المتعلّم للمعلومة وحفظه إياها، ثم نقله لهذه الخبرة وترجمته لها عمليّا ويتجسد ذلك من خلال إجراء التّجارب المخبرية. "[3]

فالتّجارب والأداء هي التي تكسب التّلميذ سرعة حفظ المعلومة واستيعابها، فمثلا تطبيق تجارب الفيزياء أو العلوم أمام التّلميذ وحثه على تكرارها بنفسه يساهم بدرجة كبيرة في ترسيخ المعلومات وهذا ما دفع بصلاح ردود الحارثي على أن يصنف الأداء العلميّ من الأدوات المهمة جداً في التّقويم المستمرّ.

---

[1] صلاح بن ردود بن حامد الحارثي، التّقويم المستمرّ من النّظرية إلى التّطبيق، ص 69.

[2] المرجع نفسه، ص 96.

[3] المرجع نفسه، ص 68.

5 أهدافه:

تتعدّد أهداف التّقويم المستمرّ منها ما هو مباشر ومنها ما هو غير المباشر يذكر سبع محمد أبو لبدة ما يلي:

نحاول الاختصار على ما يفيد بحثنا هذا على ذكر الأهمّ:

❖ الأهداف المباشرة:

- مساعدة المُدرّس على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة
- تحديد الخلل في تعلم التّلميذ تمهيدا بربطه بالمتعلّم أو المُعلّم أو المنهاج.

❖ الأهداف غير المباشرة:

- تقوية دافعيّة التعلم لدى التّلميذ وذلك لنتيجة معرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- متابعة التّقدم الّذي حققه المُتعلّم نحو إتقان التّعلم.[1]

بالإضافة إلى هذه الأهداف يضيف جورج مارون ما يلي:

- إعادة النّظر في طرائق التّدريس وتحسينها وتطويرها، وتبني استراتيجيات تعليمية جديدة.
- توظيف بعض الأساليب العلاجية للتغلب على الصعوبات كالتّكرار ومراجعة المتطلبات الأساسية، والقيام بالأعمال المكملة والنّشاطات والأبحاث الإضافية، تثبيت التّعلم أو زيادة الاحتفاظ به.[2]

ويضيف أيضاً صلاح الدّين محمود علام ما يلي:

- تقديم خبرات وأنشطة تساعد الطّلاب في المشاركة في التّقويم الذّاتي لأدائهم ومراقبة كل منهم لتحصيله ومعاونتهم في فهم كيفية التّعلم بشكل أفضل.

---

[1] سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النّفسي والتّربوي، الجامعة الأردنية، ط 3، عمان، 1985م، ص 122.

[2] جورج مارون، أسس التّقويم التّربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010 م، ص 64.

- استخدام مؤشرات متعدّدة لأداء الطلاب وإنجازاتهم والمستوى المتوقع من كلّ منهم في ضوء الأهداف التّعليمية المرجوة .[1]

وعليه فأهداف التّقويم المستمرّ أهداف تعليميّة بالدّرجة الأولى ويسعى إلى تحقيق التّكافؤ بين عناصر العمليّة التعليميّة_التعلميّة من تلميذ (متعلّم) ومُعلّم ومنهج التّعليم، لتحقيق الهدف المُسطّر منذ بداية العمليّة التعليميّة_التعلميّة إلى نهايتها.

يُعدّ التّقويم المستمرّ مادة دسمة لا غنى عنها في العمليّة التعليميّة_التعلميّة، كونه يعدّ من الرّكائز الّتي بفضلها يمكن معرفة مسار المتعلّم وتقويمه وتصحيح مساره وله أهمية كبيرة في الوسط التّربوي؛ بحيث أيضاً يمكن تقويم المعلّم وتصحيح المنهاج وإنعاش المنظومة التّربوية ككلّ، لذا على المُعلّمين خاصّة أنّ يكون لهم الإلمام الكبير أو المعرفة الجيّدة بعمليّة وكيفية استغلال التّقويم المستمرّ لصالحه وأن يكون لديه تكوين جيّد، فمن كلّ هذا لا يمكننا الاستغناء عن التّقويم المستمرّ لأنّه عبارة عن قاعدة ثابتة من العمليّة التعليميّة_التعلميّة.

[1] صلاح الديّن محمود علام، القياس والتّقويم التّربوي في العمليّة التّدريسية، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، ط 3، عمان، 2010 م، ص 293.

ثالثا: شبكة التّقويم المستمرّ في المرحلة المتوسّطة.

التّقويم المستمرّ في المرحلة المتوسّطة يلعب دورا هامًا ويُعد محورا أساسيا لا يستغني عنه المعلّم، لذا يلجأ في العمليّة التعليميّة إلى شبكة التّقويم المستمرّ التي تساعده على حصر عناصر العمليّة التّعليميّة وتُعتبر عنصرا لا غنى عنه، إذ تمّ استخدامه واستثماره بالشكل الصّحيح في عمليّة التّحصيل الدّراسي.

1 مفهوم المرحلة المتوسّطة:

المرحلة المتوسّطة بمفهومها العام هي " مرحلة تعليميّة تقع بين مرحلة التّعليم الابتدائي ومرحلة التّعليم الثّانوي، ومدتها أربع سنوات بعد أن كانت ثلاث سنوات، يلتحق بها جل التّلاميذ الذين أنهوا المرحلة الابتدائية والتي مدتها خمس سنوات بدلا من ست سنوات."[1]

فمرحلة التّعليم المتوسّط إذًا هي من أحد مراحل التّعليم الأساسية الّتي تتوسط بين مرحلة التّعليم الابتدائي ومرحلة التّعليم الثّانوي، وهي إحدى مرتكزات النّظام التّربوي؛ لديها أهمية بالغة في تكوين المتعلّم و"يتم التركيز على المفاهيم الأخلاقية والقيم والمثل العليا، مع بداية تأسيس التّعاطي بشكل حاد مع العلوم الأساسية في الدّين والتّاريخ والعلوم والرياضيات، والتّوسع في تعلّم اللّغة الإنجليزية، وتنمية مهارات القراءة والكتابة والمحادثة."[2]

نخلص من كل هذا أنّ مرحلة التّعليم المتوسط مرحلة أساسيّة في بناء الدّعامة الأساسية للمتعلم من كلا الجانبين الأخلاقيّ والعلميّ والدّيني، ولها أهمية كبيرة وأهداف أساسية نسعى إلى تحقيقها، وفي

[1] نسيمة بو معراف وأحمد سعيدي، انعكاسات الإصلاح التّربوي في الجزائر على التّحصيل الدّراسي للتلاميذ في مرحلة التعليم المتوسط، دراسة ميدانية بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة، ص 362.

[2] أحمد العيسي، إصلاح التّعليم في السّعودية بين غياب الرّؤية وتوجس الثّقافة الدّينية وعجز الإدارة التّربوية، دار السّاقي، ط 1، بيروت، لبنان، 2009م، ص 111.

الأخير سنحاول أن نذكر الأهم منها.

2 -أهداف المرحلة المتوسطة:

تسعى المرحلة المتوسّطة كغيرها من مراحل التّعليم الأساسي إلى تحسين مستوى المتعلّم، وذلك من كلا الجانبين العلميّ والأخلاقيّ، فهي تعدّ مرحلة مهمّة جداً من مراحل عمليّة التّعلم، فمن ضمن أهدافها هناك أهداف رئيسية وأهداف عامّة لكنّها تصبّ كلّها في خدمة المتعلم بالدّرجة الأولى والمنظومة التّربوية ككلّ، ونذكر على سبيل الإيجاز أهمّ هدفين كما يلي:

- " تزويد التّلاميذ بأدوات التّعليم الأساسية المتمثلة في القراءة والكتابة والحساب.
- منح المحتويات التّربوية الأساسية من خلال مختلف المواد التّعليميّة الّتي تتضمن المعارف والمهارات والقيم والمواقف".[1]

وعليه فهذان الهدفان يسعيان إلى تزويد التلّاميذ بكل وسائل التّعليم الضّرورية من أجل تحصيل دراسيّ سليم، بالإضافة إلى توفير محتويات هادفة وذات قيم ومواقف ومهارات عالية.

فالمرحلة المتوسّطة لا تكتفي بهذين الهدفين فقط بل تسعى إلى توفير أو زرع القيم والمواقف، فمن خلال هذه القيم يُمَكِّن التّلاميذ ممّا يلي:

- "اكتساب المهارات الكفيلة بجعلهم قادرين على التعّلم مدى حياتهم.
- تعزيز هويتهم بما يتماشى والقيم والتّقاليد الاجتماعية والرّوحية والأخلاقية التّابعة من التّراث الثّقافي المشترك.
- التّشبع يقيم المواطنة ومقتضيات الحياة في المجتمع.

[1] سعد لعمش وابراهيم قلاتي، الجامع في التّشريع المدرسي الجزائري، ج 1، دار الهدى للطباعة والنّشر والتّوزيع، عين مليلة، الجزائر، 2011م، ص 57.

- تعلم الملاحظة والتّحليل والاستدلال وحلّ المشكلات وفهم العالم الحي والجامد، وكذا السّيرورات التّكنولوجية للصنع والإنتاج.
- تنمية إحساس التّلاميذ وصقل الرّوح الجمالية والفضول والخيال والإبداع وروح النّقد فيهم.
- التّمكن من التّكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وتطبيقاتها الأولية.
- العمل على توفير ظروف تسمح بنمو أجسامهم نموا منسجما، وتنمية قدراتهم البدنية واليدوية.
- تشجيع روح المبادرة لديهم وبذل الجهد وقوة التّحمل.
- التّفتح على الحضارات والثّقافات الأجنبية وتقبل الاختلاف والتّعايش السلمي مع الشّعوب الأخرى.
- مواصلة الدّراسة أو التّكوين لاحقا.[1]

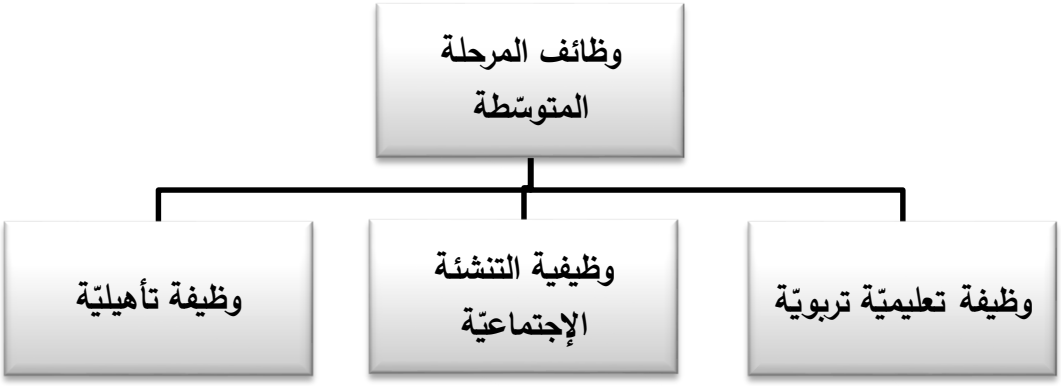
وعليه فمرحلة التّعليم المتوسّط أهدافها واضحة كونها مرحلة وسطيّة بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الثّانوية، فهي تزاوج بين الثّقافة والتّقاليد وكذا تحاول أنّ تُساير التّطور الحضاري وإدخال التّكنولوجيات على مستوى العمليّة التّعليميّة، وتحاول تشجيع المُتعلّم من أجل بذل الجهد في التحّصيل العلميّ والمدرسيّ وغرس القيّم والأخلاق، كذلك تحاول أنّ تُوفر تعليم مدى الحياة، ومن أهدافها أن تُوظف ما يناسبها. وتكمن هذه الوظائف فيما يلي:

- وظيفة تعليمية تربوية.
- وظيفة التّنشئة الاجتماعية.

[1] سعد لعمش وابراهيم قلاتي، الجامع في التّشريع المدرسي الجزائري، ص 57.

- وظيفة تأهيلية.[1]

تُحاول المنظومة التّربوية في الجزائر كغيرها من المنظومات التّعليمية توظيف جملة من الوظائف الأساسية التي يُعتمد عليها في المرحلة المتوسّطة؛ حيث تُحاول التّركيز على ثلاثة وظائف أساسية هي الوظيفة التّعليمية بالدّرجة الأولى حيث تزود التّلميذ بكل الوسائل التّعليمية الضّرورية وأيضا لا نغفل على الوظيفة الأساسية الأخرى وهي التّنشئةُ الإجتماعيّة كون التّلميذ وليد المجتمع بالإضافة تأهيله وصقل معارفه ومهاراته.



مُخطّط يُوضّح وظائف المرحلة المتوسطة.

ونخلص في الأخير إلى أنّ المرحلة المتوسّطة هي مرحلة أساسية وهامة في العمليّة التعليمية، لها أهدافها وأهمّيتها وكذلك وظائفها الأساسيّة وهي مرحلة مهمة جدا للمتعلّم؛ حيث تقوم بتقويمه وصقل مهاراته من كلّ الجوانب.

3 مفهوم شبكات التّقويم:

لشبكة التّقويم دور مهم في التّحصيل الدّراسي؛ حيث تلعب دورًا محوريا بين المُعلّم والمتعلّم في

[1] وزارة التّربية الوطنية، الإطار المرجعي لمناهج التّعليم المتوسّط الديّوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م، ص2.

حصر المادة العلميّة، " وتُعرف شبكة التّقويم بصفة عامة على أنّها أداة ووسيلة تسمح بحصر عناصر وعمليات وأفعال عن وضعيات تعليمية معيّنة قصد تحقيق أغراض تقويمية. "[1]

وعليه فشبكة التّقويم هي عبارة عن أداة يستخدمها المُعلّم ليحصر كل ما يتعلق بالمادة التعليميّة؛ حيث بفضلها تتم مراقبة سلوكيات ومهارات المتعلّم ومن أهدافها هو تحقيق غرض معيّن سُطّر من قبل المُعلّم أو المنظومة التّعليمية ككلّ.

نضيف إلى هذا أنّه " لإجراء التّقويم في القسم، يستخدم المدرس شبكات تقويمية مثل: شبكات بمعايير التّصحيح، شبكات الملاحظة والمتابعة (خاصة بالتلميذ، وأخرى بالقسم) ".[2]

إذن يستخدم المُعلّم نوعين من الشّبكات في القسم الأول تعتمد على معايير معيّنة (معايير التّصحيح)، والأخرى يعتمد فيها على الملاحظة ومتابعة المتعلّم في القسم.

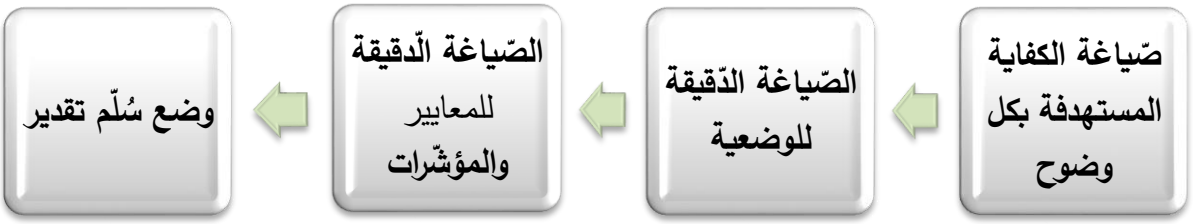
4 بناء شبكات التّقويم:

تُعدّ شبكات التّقويم من أساسيات عملية التعلّيم لذا يعتمد عليها المُعلّم من أجل بناء شبكات التّقويم " توجد عدة نماذج من شبكات التّقويم وذلك حسب الغرض منها كشبكة التّقويم الفردي، أو شبكة التّقويم التّتبعية للمتعلّمين أو شبكة التّقويم لوضعية تقويمية ... إلى غير ذلك من الشّبكات، غير أنّها تشترك فيما بينها في أمور أساسية وضرورية لكي يتم بناؤها، وذلك وفق الخطاطة المختصرة التالية:

---

[1] ابراهيم بلوقي ومحمد بومهراز ،،شبكة التّقويم المركز التّربوي الجهوي وجدة، المملكة المغربية، 2013/2012 ttps://studylibfr.com/doc/10095060/284347150- ، 14:20 ،2022مارس19، %D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85

[2] عبد القادر بوديسة، معلومات حول التّقويم وشبكات التّقويم حسب مناهج الجيل الثّاني، وهران، الجزائر، 2016، 23 فيفري 2022، 10:53، منتدى متيجة للعلوم الفيزيائية والتكنولوجية(ahlamontada.net)



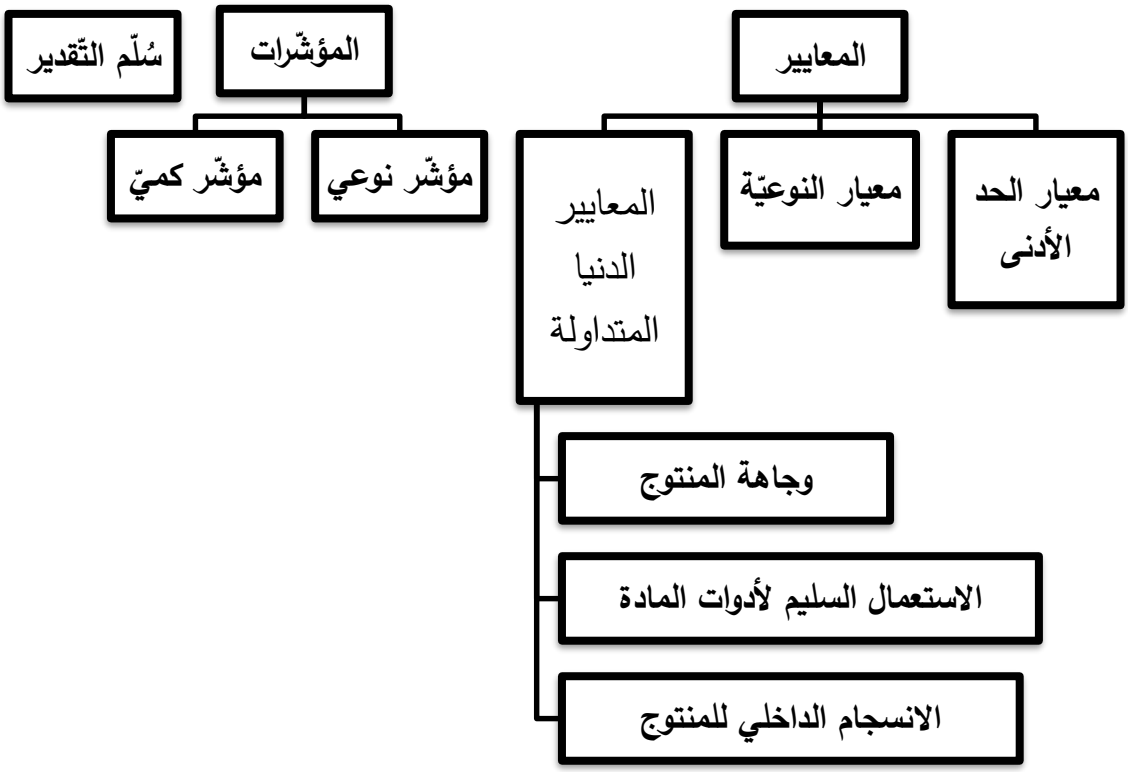
مُخطّط شبكات التّقويم."[1]

وعليه فشبكات التّقويم تختلف من شبكة إلى أخرى، فشبكة التّقويم الفردي مثلا تختلف عن الشّبكات الأخرى، فكلّ شبكة لها مميزاتها الخاصّة، إلاّ أنّها كلّها تشترك فيما بعضها؛ حيث يتم بناؤها وفق مخطط مدروس من طرف المنظومة التّربوية، تبدأ من صياغة الكفاية المستهدفة إلى الصّياغة الدّقيقة للوضعية مرورا بأهمّ عناصرها، وهي المعايير والمؤشّرات لتخلص إلى وضع سُلّم تقدير.

5 عناصر شبكات التّقويم:

يعتمد المُعلّم في عملية التّقويم على عناصر من أجل التّنقيط أو حصر المادة وذلك باتّباع خطاطة تسمح له بالوقوف على كلّ عناصر العمليّة التّعليميّة؛ حيث يلجأ إلى معايير محدّدة ومعيّنة عيّنتها وزارة التّربية والتّعليم وعلى المُعلّم أن يكون على دراية كافية بهذه المعايير والمؤشّرات والملاحظات التي تُبنى عليها الشّبكة.

[1] ابراهيم بلوقي ، ومحمد بومهراز ، شبكة التّقويم ، ص 3.
https://studylibfr.com/doc/10095060/284347150-%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85



مُخطّط لعناصر شبكات التّقويم Grille d'évaluation

5-1 معايير التّقويم:

يُعرفه سليمان الطّيب على أنّه "معلومات أو عبارات تدل على الخاصّية العامة التي ينبغي أن يتوفر عليها المنتوج المنتظر، وهي قابلة للملاحظة وتندرج في إطار مراقبة نشاط التعلّم، يعود إليها المُتعلّم لمعرفة ما تتطلبه المهام المنتظرة منه في معالجة المشكلة وكأداة للتقويم الذّاتي ".[1]

ومنه معايير التّقويم عموما هي عبارة عن معلومات حول المادة المُقدّمة وفيها يتمّ ملاحظة نشاط المتعلّم، وهو أيضًا عبارة عن أداة تساعد المُتعلّم لمعرفة النّشاطات الموكلة إليه ومن خلالها يقوم بتقويم ذاته دون اللجوء للمُعلّم.

أمّا عن مفهوم المعيار فهو" المؤشّر الّذي يسمح بإبراز شيء أو مفهوم أو المؤشّر الذي يعتمد

[1] سليمان الطّيب نايت، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، دار الأمل للطباعة والنّشر، تيزي وزو، الجزائر، 2015م، ص 80.

عليه في إصدار حكم على موضوع ما أو هو وجهة نظر، يعتمد عليها في تقويم إنتاج أو أداء أو أي نشاط من نشاطات المُتعلّم وبعبارة أخرى نقول يمثل معيار الأبعاد المجردة للمنتوج المنتظر، أي خصائصه والذي يُراد تقويمه وذلك بتقديره وملاحظته وفق أداة مرجعية معدّة مسبقا ينعت هذا بمعيار النّجاح Critére de réussite لكونه يُعبر عن نوعية المنتوج." [1]

فالمعيار يستعمل للحكم على المنتوج أو وجهة نظر من أجل تقويمه وتقديره وفق أداة مرجعية معدة مُسبقا وتكون قد دُرست من قبل من أجل الوصول إلى الهدف المسطر له.

5-1-1 أنواع المعايير:

حسب وزارة التّربية والتّعليم لتقيّيم أي منتوج هناك معياران:

أ-معيار الحد الأدنى:

حسب اللجنة الوطنية للمناهج معيار الحد الأدنى "هو جزء لا يتجزأ من الكفاءة، وهو الشّرط المعتمد للحكم على كفاءة التّلميذ. " [2]

وعليه فمعيار الحد الأدنى يعدّ بمثابة معيار الحكم على كفاءة التّلميذ إذ يُعتمد عليه من أجل تقييم التّلميذ ومدى كفاءته وتطور مهارته، وهو شرط أساسي.

ب-معيار النّوعية:

بالإضافة إلى معيار الحد الأدنى هناك معيار آخر هو معيار النوعية " فهو لا يشترط في اعتماد كفاءة المتعلم، فالحلّ الأصيل وأسلوب تحرير نص مثلا، تعتبر معايير نوعية تمنح صاحبها إضافة في

[1] ابراهيم بلوقي ، محمد بومهراز ، شبكة التّقويم ، ص 3-4.
https://studylibfr.com/doc/10095060/284347150-%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85

[2] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية والتّعليم، الجزائر، 2016، ص 28.

تقييم المنتوج لكنها لا تعاقب الإنتاج الّذي لا يحتوي على ذلك."[1]

بخلاف معيار الحدّ الأدنى فمعيار النّوعية لا يشترط الكفاءة للمُتعلّم، فهو يكتفي مثلا بالأعمال المُوجّهة للمُتعلّم لحلّ الواجبات، أو النّصوص فتلك تعدّ بمثابة تقيّيم للمنتوج وتعدّ إضافة للمُتعلّم كإضافة نقطة، ولكن معيار النّوعية لا يعاقب على الإنتاج الذي لا يحتوي على تلك الكفاءة.

5-1-2 المعايير الدّنيا المتداولة:

حسب القائمين على المنظومة التّعليمية " تتكرر بعض المعايير مرارا، وهي:

أ- وجاهة المنتوج:

لسلامة وجاهة المنتوج يطرح المُعلّم عدة أسئلة "هل وافق المنتوج المطلوب (أي عدم الخروج عن الموضوع) السّند المقدم؟ هل احترم التّعليمات؟ [2]

يعتمد المُعلّم على تقييم عمل المُتعلّم على معايير أخرى وتسمى بالمعايير الدّنيا، ففيها يلجأ إلى طرح عدّة تساؤلات منها:

هل وافق المنتوج المطلوب؟

حيث يطلب المُعلّم من المتعلّم في وضعية إدماجية مثلا موضوعا على المُتعلّم أن يحرره فعليه ألاّ يخرج على الموضوع، فالخروج عن الموضوع لا يُقيّم من طرف المُعلّم وكذلك هل اتخذ المُتعلّم السّند محور انطلاق مثلا؟ فالسّند يعدّ بمثابة انطلاقة للمُتعلّم للدخول إلى صلب الموضوع وهو عبارة عن مُقدّمة تُمهد للموضوع، وكذلك يعطي المُعلّم عادة بعض التّعليمات في وضعية معيّنة مثلا في اللّغة العربية يُطلب توظيف صفة مثلا أو إحدى أخوات كان إلى غير ذلك، فمن خلال كل تلك التساؤلات

[1] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، ص 28.

[2] عبد القادر بوديسة، معلومات حول التّقويم وشبكات التّقويم حسب مناهج الجيل الثّاني.
منتدى متيجة للعلوم الفيزيائية والتكنولوجية(ahlamontada.net)

يمكن الحكم وتقييم التّلميذ.

بالإضافة إلى وجاهة المنتوج هناك أيضًا الاستعمال السّليم للأدوات.

ب- الاستعمال السّليم لأدوات المادة:

لمعرفة إذا كان المُتعلّم يستعمل الأدوات الصّحيحة يطرح المُعلّم تساؤلات منها" هل استعمل التّلميذ مفاهيم المادة ومهاراتها استعمالا سليما؟ [1]

في عمليّة التّقويم والتّصحيح ينظر المُعلّم إلى مدى استثمار المُتعلّم للمكتسبات السّابقة ومدى توظيفها وتطبيق في حلّ وضعية مثلا ويرى هل استعمالها سليم ومدى تفاعله وتمكنه من مفاهيم المادة.

ج-الانسجام الدّاخلي للمنتوج:

ومن المعايير أيضًا هي الإنسجام الدّاخلي حيث يطرح تساؤلا آخر يتمثل في" هل المنتوج سليم؟ معقول؟ كامل؟ " [2]

حيث يعتمد المُعلّم على الانسجام الدّاخلي ويرى مدى ترابط الأفكار وانسجامها وهل تخدم الموضوع من النّاحية المنهجيّة.

وكذلك يرى مدى واقعية المنتوج؛ حيث لا يخرج النّص عن المألوف ومتكامل من كلّ الجوانب، ومدى مراعاة المُتعلّم لتعليمة المُعلّم والسّير عليها وفق منهج محدّد مسبقا.

وكذلك مدى مراعاة التّلميذ لسلامة المادة الّتي بين يديه مثل اللّغة العربية يراعي الأخطاء اللغوية والكتابة السليمة.

---

[1] عبد القادر بوديسة، معلومات حول التّقويم وشبكات التّقويم حسب مناهج الجيل الثّاني.
منتدى متيجة للعلوم الفيزيائية والتكنولوجية(ahlamontada.net)

[2] المصدر نفسه.

5-2 المؤشّر:

يُعرف كلّ من إبراهيم بلوقي وزميله محمد بومهراز المؤشّر في دراسة أخرى لهما على أنّه " يُبيّن بشكل ملموس العناصر اللازم ملاحظتها في كل إنتاج للتأكد من أنّ هذا المعيار وذاك قد تم أو لم يتم التّحكم فيه، ويسمى البعض المؤشرات معايير الإنجاز Critères de réalisation".[1]

إذن المؤشّر وهو بمثابة معيار يلجأ إليه المُعلّم للتأكد من الإنتاج ويساعده على الملاحظة ومدى احترام المُتعلّم لمعايير المقدمة له لحلّ وضعية معيّنة.

وللحكم على جودة المعايير هناك نوعان من المؤشرات هما:

5-2-1المؤشّر النّوعي:

المؤشر النّوعي ويُعرف على أنّه " يوضح جانبا من المعيار، فيعكس وجود عنصر منعدم وجوده، درجة تحقيق صفة من الصفات"[2]، فغالبا ما يكون ذا صفة ذاتية تهدف إلى تحقيق هدف معيّن.

5-2-2 المؤشّر الكميّ:

المؤشّر الكميّ ومن مهامه تقديم "توضيحات عن عتبات تحقيق معيار من المعايير، فيعبر عنه حينئذ بعدد أو نسبة أو بحجم. "[3]

وعليه فالمؤشّرات تساعد على بناء شبكات التّقويم وذلك بعد تحديد المعايير ال"تي يُبنى عليها التّقويم، فالمؤشّر النوعيّ يُعدّ بمثابة توضيح لأحد جوانب المعيار فهو يهدف إلى تحقيق صفة من الصّفات التي حدّدت من قبل المُعلّم، أمّا الكمّي فهو يُقدم جملة من التّوضيحات للمعيار ويُعبّر عنه

[1] ابراهيم بلوقي، ومحمد بومهراز، شبكة التّقويم، ص 4.
https://studylibfr.com/doc/10095060/284347150-%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85

[2] عبد القادر بوديسة، معلومات حول التّقويم وشبكات التّقويم حسب مناهج الجيل الثّاني.
منتدى متيجة للعلوم الفيزيائية والتكنولوجية(ahlamontada.net)

[3] اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة للمواد، ص 29.

بنسبة أو عدد إلى غير ذلك.

5-3 سلم التّقدير: Rating Scale

يعتبر سلّم التّقدير من الوسائل الهامة الّتي يستخدمها المُعلّم فيُعرّف على أنّه "أداة بسيطة تظهر فيما إذا كانت مهارات المُتعلّم مُتدنّية أو مرتفعة؛ حيث يخضع كلّ معيار للتدرج من عدّة فئات أو مستويات؛ حيث يُمثّل أحد طرفيه انعدام أو وجود الصّفة الّتي نقدرها بشكل ضئيل ويمثل الطّرف الآخر تمام أو كمال وجودها، وما بين الطّرفين يمثل درجات متفاوتة من وجودها." [1]

إذًا فسُلّم التّقدير Rating Scale هو أداة تظهر فيها مهارات المُتعلّم وتظهر مدى تدنّي علاماته أو ارتفاعها، وفيه يخضع المعيار للتدرّج أي كلّ معيار يخضع لمستوى معيّن أو فئة معيّنة بصفات مختلفة ويتم تقديرها فسُلّم التّقدير يعدّ وسيلة من وسائل التّقويم وبفضله يمكن أن تقدر النّتائج والمهارات مثلا: في وضعية إدماجية تخضع لمجموعة من المعايير عند مستويات وفئات مختلفة وينظُر المُعلّم إلى تلك الصّفة الضّئيلة إذا كانت موجودة أولاً ليتم تقديرها.

وللتقدير المناسب هناك أشكال متعددة لسُلّم التّقدير وهي كالتّالي:

5-3-1 سلّم التّقدير العدديّ:

من مفاهيم سُلّم التّقدير العدديّ أنّه" يُستعمل لتقدير مدى وجود صفة ما لدى جماعة من الأشخاص أو التّلاميذ في الوقت نفسه وتحتوي على أعداد وتُوضّح وجود الفروق بين المُتعلّمين (كوضع الأرقام من واحد 1 إلى خمسة 5.)"[2]

فالسُلّم العدديّ يُقصد به ترقيم فئة معيّنة من الأفراد مثلا تطرح عليهم جملة من الأسئلة كلّ

[1] ابراهيم بلوقي ومحمد بومهراز ، شبكة التّقويم ، ص 5.
https://studylibfr.com/doc/10095060/284347150-%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85

[2] المصدر نفسه، ص5.

سؤال يقابله عدد معيّن من الأرقام من واحد إلى خمسة (1 إلى 5) فكل رقم يقابله فئة معيّنة من المُتعلّمين مثال رقم واحد (1) يُعطى للتلميذ المجتهد أمّا الرّقم أربعة (4) مثلا للتلميذ الضّعيف.

5-3-2 السُلّم البيانيّ اللفظيّ:

السُلّم البيانيّ اللّفظي يستعمله المُعلّم بحيث" يذكر الأداء أو المعيار في عمود ثم يوضع أمامها أعمدة تمثل درجات متفاوتة من الأداء أو الصّفة ويقوم المُقدّر بملاحظة سلوك التّلميذ أثناء النّشاط ووضع إشارات في الأعمدة." [1]

حيث يتصف السُلّم البيانيّ اللفظيّ بأنّه سُلّم على شكل أعمدة، تُوضع درجة كلّ مُتعلّم أمام عمود يحمل معايير معيّنة من صفات المُتعلّم، وأيضًا تُنقّط السلوكيّات فتوضع إشارة أمام كلّ سلوك مُتعلّم ويُقَوِم المُعلّم كلّ تلك الملاحظات أثناء أداء المُتعلّم لنشاطات موكلة إليه.

5-3-3 السُلّم البيانيّ الوصفيّ:

السُلّم البيانيّ الوصفيّ حيث" يُستعمل هذا السُلّم أوصاف محدّدة تبين وجود مقادير مختلفة من الصّفة أو الأداء وهو أكثر تحديدا ودقّة من السُلّم السّابق إذ إنّ المعايير تقوم بألفاظ (كفاية مكتسبة، كفاية في طور الاكتساب، كفاية بحاجة إلى الدعم، كفاية غير مكتسبة)."[2]

وعليه يعتبر هذا السلّم أكثر دقّة ووضوح من سابقيه؛ حيث إنّ كلّ معيار يقابله لفظ معيّن مثلا أثناء تصحيح المُعلّم لأوراق التلاميذ يَكتب في جدول الملاحظات أنّ المتّعلم تنقصه كفاية ما أو أنّه جيّد أو ممتاز ... وإلى غير ذلك.

---

[1] ابراهيم بلوقي ومحمد بومهراز، شبكة التّقويم، ص 5.
https://studylibfr.com/doc/10095060/284347150-%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85

[2] المصدر نفسه، ص 5.

5-4 مزايا سُلّم التقدير Rating Scale:

يَتّصف سُلّم التّقدير Rating Scale بعدّة مميزات وهي كالتالي:

- يمكن استخدامه بصورة فعالة واقتصادية، تُوفر جهد المُعلّم ووقته.
- يتصف بدرجة من الموضوعيّة والثّبات أعلى مما هو مُتوفر في أساليب التّقويم القائمة على الملاحظة العادية.
- يُحدد بشكل واضح مواطن القوّة والضّعف في أداء المُتعلّم ومدى ما أحرزه من تقدم.
- يُستخدم في تقويم أنواع مختلفة ومتعدّدة من اداء المُتعلّمين. [1]

نستخلص من كلّ هذا أنّ سُلّم التّقدير Rating Scale يعدّ بمثابة أداة مساعدة للمُعلّم؛ حيث يوفر له الجهد والوقت وكذلك يساعده على تقويم وتقييم أعمال المُتعلّم أثناء أداء أيّ نشاط أو مهارة داخل القسم أو الأعمال المُوجّهة له، وكذلك يتّسم بالموضوعيّة ويُسهّل على المُعلّم ضبط المادة العلميّة وإعطاء كل تلميذ حقّه، وأيضًا ما نخلُص إليه أنّ سُلّم التّقدير هو طريقة علميّة وعمليّة في العمليّة التّعليمية وبفضله يمكن معرفة مهارة كل مُتعلّم على حدة وتقويمها ومعرفة مسارِها.

6 نماذج من شبكات التّقويم وفق مناهج الجيل الثّاني: وهي كالتالي:

[1] ابراهيم بلوقي ومحمد بومهراز، شبكة التّقويم ، ص6.
https://studylibfr.com/doc/10095060/284347150-%D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85

تتعدد شبكة التّقويم من جيل إلى جيل وتتغير حسب كلّ ظرف وعلى حسب كل مادة تعليميّة أو نشاط في مناهج الجيل الثّاني قامت الوزارة بتغيرات على منهج التّقويم المستمرّ فأضافت بعض الإضافات وحذفت البعض منها، كما أنّ الجائحة الّتي ضربت العالم لها الدّور الكبير أيضًا في التّعامل مع شبكات التّقويم وتقويم المُتعلّم بصفة عامّة وأيضا لاحظنا أنّ هناك اختلاف في كل شبكة تقويم لكنها تخدم المُعلّم وتحقق أبعاد مختلفة إذ هناك نماذج كثيرة من شبكات التّقويم نحاول أخذ كلّ واحدة على حدة مع اختصارها لوضع جدولين نُلخِص فيهما أهمّ النماذج.

6-1 شبكات الملاحظة والمتابعة " خاصة بالقسم ":

ترى زكية شنة أنّ شبكات الملاحظة والمتابعة" ترتبط بالوضعيات الجزئية وتساير التعلّم حيث يحدد فيها المُعلّم مؤشرات لتحقيق مركبات الكفاءة الختاميّة المرتبطة بكلّ ميدان، ويعتمد فيها على معايير ومؤشرات لتناول هذه المركبات، ويتم صبها لاحقا في شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصة بالقسم ويتم استعمال هذه البطاقة في مختلف أنشطة التعلّم التي تجري في القسم "[1]

[1] زكية شنة، أساليب وأدوات التّقويم التّربوي في مناهج الجيل الثّاني في التّعليم الابتدائي، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 20، جامعة باتنة، 9 جويلية 2018م، ص 77-78.

وعليه فشبكة الملاحظة تُساير العمليّة التّعلميّة؛ بحيث يعيّن المُعلّم هدف في كلّ ميدان عليه الوصول إليه معتمدا على معايير ومؤشرات ويتم صبها لاحقا وتستعمل في مختلف الأنشطة الخاصة بالقسم.

6-2 شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمُتعلّم:

شبكة الملاحظة والمتابعة الخاصّة بالمُتعلّم هي في الغالب "ترتبط بأنشطة الإدماج والتّقويم في الميدان الواحد، وتتميز بكونها وسيلة فحص تُبرز مدى اكتساب وتحكم المُتعلّم في المواد المعرفية والمنهجية والكفاءات العرضية المرتبطة بالميدان الواحد وتتشكل من معايير ومؤشّرات خاصّة بكلّ ميدان توظف للتّقويم المُستمرّ". [1]

إذن هي خاصّة بالميدان الواحد وتُبيّن مدى تحكم المُتعلّم بكلّ ما يتعلق بذلك الميدان وهي تتشكل من معايير ومؤشّرات خاصّة بكلّ ميدان، فشبكة الملاحظة تساعد على توظيف التّقويم المستمرّ ومُراقبته المُستمرةّ من خلال الملاحظة.

6-3 شبكات بمعايير التّصحيح:

من بين النّماذج التي ذكرتها زكية بن شنة في المجلة التربويّة هي شبكات بمعايير التّصحيح؛ حيث" تتماشى هذه الأخيرة مع جلّ الوضعيات، سواء كانت الوضعيات الإدماجية التّقويمية المرتبطة بالمقطع التعلمي أو بتقويم مدارج الكفاءة المتوافقة مع نهاية كلّ فصل أو بالكفاءة الشّاملة نهاية السّنة، غير أنّ هذا التّماشي وإنّ تشابهت أدواته فإنّه يختلف في طرق إنجازه وأهدافه. "[2]

هذه الأخيرة تُعدّ من الشّبكات المهمة في العملية التّعليمية وإن اختلفت طرق إنجازها فهي متعلقة

[1] زكية شنة، أساليب وأدوات التقّويم التّربوي في مناهج الجيل الثّاني في التّعليم الابتدائي، ص 80.

[2] المصدر نفسه، ص 82.

بالتقويم في كلّ الوضعيات الإدماجية سواء كانت الخاصّة بنهاية المقطع أو الفصل أو نهاية السّنة.

6-4 شبكات الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم والكفاءات العرفية:

بالإضافة إلى تلك النماذج التي تم ذكرها مُسبقا فشبكات الملاحظة والمتابعة لتقويم مجال المواقف والقيم والكفاءات العرفية " هي شبكات ذات طابع خاص، تشارك الجماعة التّربوية والشّركاء في تحقيقها، غير أنّ المدرسة تبقى المسؤولة على توفير البيئة التي تجعل بالإمكان معايشة القيم والكفاءات العرفية في مسار التّعلم"[1].

هذه شبكة خاصّة بالمؤسسة؛ حيث تعنى بتقويم المُتعلّم من حيث الأخلاق والقيم بصفة عامة وتُراقب من خلاله سلوكه الخارجي.

6-5 نماذج من شبكات التّقويم على شكل جداول:

نُحاول من خلال ما قلناه أخذ بعض النّماذج لشبكات التّقويم الّتي أقرتها وزارة التّربية الوطنية، التي تساعد المُعلّم في العمليّة التعليميّة على تقويم الطّالب وتُسهِل عليه العمل بكلّ موضوعيّة واحترافيّة.

وعليه حاولنا اقتصار بحثنا هذا على جدولين لما نراه مهمّا في شبكة التّقويم المُستمرّ.

الرقم	الاسم واللقب	فهم المنطوق			المجموع	التعبير الشفوي			المجموع	فهم المكتوب			المجموع	التعبير الكتابي			المجموع
		المؤشرات				المؤشرات				المؤشرات				المؤشرات			
		1	2	.	+	−	1	2	.	+	−	1	2	.	1	2	.	+	−
1																			
2																			
.																			
المجموع																			

جدول رقم 1: شبكة الملاحظة والمتابعة "خاصّة بالقسم " [2]

[1] زكية شنة، أساليب وأدوات التّقويم التّربوي في مناهج الجيل الثّاني في التّعليم الابتدائي، ص 82.
[2] المصدر نفسه، ص78.

الرّقم	المعايير	المؤشّرات	مُتميّز	نام	مُتعثّر
1	وجاهة العرض.	الاستهلال			
2		سلامة وضعية الجسم			
3		مستوى الصّوت المناسب للمقام			
4		الاتصال البصري.			
5		الإشارات والإيماءات			
6		احترام زمن العّرض			
7		الثّقة في النّفس			
8					
9	قيمة المحتوى	الاستجابة للوضعيّة والتّعليمات			
10		توظيف المعطيات المكتسبة			
11		توظيف القوالب اللغويّة المناسبة للمقام			
12		تضمين قيم متعلقة بالوضعيّة			
13	التّحكم في الموضوع	احترام الجانب المنهجي			
14		تناسب اللّغة مع الموضوع والمستقبلين			
15		عدم تناقض الطّرح			
16		سلامة اللّغة من حيث البنية والتوظيف			

17		استعمال سندات (خريطة، رسم، صور، جهاز...).			
18	الإبداع	الاستدلال			
19		اقتراح حلول			
20		ردود أفعال مناسبة			

جدول رقم 2: أنموذج لشبكة الملاحظة والمتابعة لتقويم ميداني فهم المنطوق والتّعبير الشّفوي (الخاصّة بالمتعلم).[1]

إنّ عَلاقة التّقويم المُستمرّ بالشّبكة علاقة وطيدة، من خلالها يَتمكّن المُعلّم من تفريغ نتائج ملاحظاته في جداول وذلك بتتبّع عدّة معايّير ومؤشرات تسمح له بتحديد نشاط المُتّعلم ومدى تطوّر مهاراته، خلال الأسبوع أو الفصل أو السّنة، وأيضا شبكات التّقويم لها علاقة وثيقة مع مرحلة التّعليم المتوسّط الّتي تُعدّ بمثابة سيرورة للعملية التّعليميّة ككلّ حيث تلعب دورا مُهمّا، لذا على المعلّم أن يكون على دراية كافيّة بكلّ ما يخصّ الشّبكة وطرق إنجازها وفق مُخطّط وزاري يهدف إلى هدف معيّن مُسطّر مسبقًا.

[1] زكية شنة، أساليب وأدوات التّقويم التّربوي في مناهج الجيل الثّاني في التّعليم الابتدائي، ص81.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الدراسة الميدانيّة.

أولا: منهج الدّراسة.

ثانيا: عيّنة البحث.

1) أداة الدّراسة.

2) المنهجية المتبعة في تحليل الاستبانة.

ثالثا: تحليل نتائج الدّراسة.

تمهيد:

الدراسة الميدانيّة هي بمثابة أداة إزالة الغموض عن الحقائق وتتبّع الحقيقة، فهي عموما تمتاز بالموضوعيّة ودقّة الملاحظة وأيضًا تأخذ دراستها من الواقع عن طريق جملة من الأدوات التي يستعملها الباحث العلميّ الذّكي، وعلى هذا الأساس يتبّع منهجا دقيقا واضحا في عمله، وعليه في هذا الفصل سنحاول شرح أهمّ الإجراءات التي قمنا باتباعها للإجابة على الفرضيات التي قمنا بطرحها مسبقا وسنتطرق إلى عيّنة الدّراسة وكذلك المنهج المتّبع وعيّنة الدّراسة والأدوات المستعملة.

1. منهج الدّراسة:

إنّ المنهج هو من أساسيّات أيّ بحث علميّ، فكلّ ظاهرة مدروسة لها منهج معيّن، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المسطّر له مسبقا، وعليه فالظّاهرة التي نقوم بدارستها هي عبارة عن ظاهرة تحتاج إلى التّحليل والوصف لذلك اعتمدنا على المنهج الوصفيّ من أجل وصف الظّواهر وجمع الحقائق والوصول إلى الملاحظات، والمعلومات الموجودة في الواقع تكون أكثر موضوعيّة.

2.عيّنة البحث:

لقد قمنا بإجراء هذه الدّراسة على أساتذة الطور المتوسّط، واخترنا أساتذة اللّغة العربية للمرحلة الأولى متوسّط كعيّنة للدراسة وذلك بالمؤسسات الثّلاث الآتية:

- ✓ متوسّطة محمد خيضر.
- ✓ متوسّطة آيت سعيد أعمر.
- ✓ متوسّطة أحمد بن سالم دبيسي.

وكان ذلك بتاريخ الثلاثاء 19 أفريل 2022 م، وقد قمنا بتوزيع استبانة على أساتذة اللّغة العربيّة بغيت معرفة آرائهم حول شبكات التّقويم المستمرّ وطرق استثمارها واستثنينا التّلاميذ من عمليّات الاستبانة وذلك لعدم قدرتهم على الإجابة على تلك الأسئلة.

أ- أداة الدّراسة:

استخدمنا في بحثنا أداة الاستبانة وقد قمنا بتوزيعها على أساتذة اللّغة العربيّة الذي بلغ عددهم اثني عشر (12) أستاذا من ثلاث مؤسّسات؛ بحيث تنوعت أسئلتنا بين المفتوحة والمغلقة وذلك لمحاولة الإجابة على الفرضيات المطروحة مسبقا التي تتمثل في شبكة التّقويم المستمرّ وما مدى استثمارها لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط؟ وقد تكونت الاستبانة من عشرين (20) سؤالا وكانت الأسئلة الثّلاثة عشر (13) تسمح للأستاذ بتحديد الإجابة ب (نعم) أو (لا) وذلك بوضع إشارة (x) في الخانة المناسبة وذلك مع إمكانية تبرير الإجابة، أمّا المستوى الثّاني من الأسئلة عبارة عن سبعة (7) أسئلة مفتوحة للأستاذ الحرّيّة الكاملة في الإجابة عليها مع تبريرات حسب وجهة نظره.

ب- المنهجيّة المتّبعة في تحليل الاستبانة:

بعد حصولنا على نتائج الاستبانة عمدنا إلى الأجوبة وإعادة ترتيبها وتوزيعها في جداول تسهل عمليّة الإحصاء وأيضًا وضعنا دائرة نسبيّة تُوضّح لنا النّسب المئوية من أجل الإحصاء الدّقيق واعتمدنا كذلك على أسلوب التّكرار معتمدين على طريقة الحساب المتّبعة وهي كالتّالي:

$$\text{النّسبة المئوية} = \frac{\text{التّكرار} \times \mathbf{100}}{\text{مجموع أفراد العيّنة}} = \%$$

3 تحليل نتائج الدّراسة:

سنباشر في تحليل نتائج الاستبانة الخاصّة بالمستوى الأوّل المتعلّق ب (نعم) أو (لا) وبوضع إشارة (X) في الخانة المناسبة.

س 1: هل تستخدم شبكة التّقويم؟

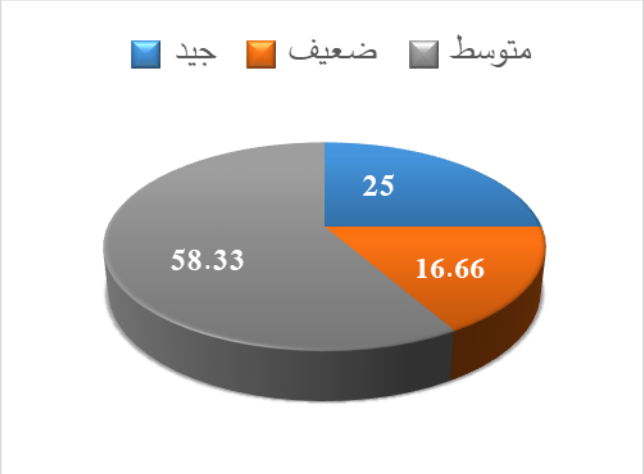
الاحتمالات	التّكرار	النسبة المئويّة%
نعم	11	% 91.66
لا	1	% 8.34
المجموع	12	% 100

من خلال النّتائج المتحصل عليها في الجدول نلاحظ أنّ جُلّ الأساتذة يستخدمون شبكة التّقويم حيث تبلغ نسبة الإجابة ب (نعم) إلى واحد وتسعين فاصل ستة وستين بالمائة 91.66 % مما يتّضح أنّ شبكة التّقويم لها أهمية كبيرة لدى الأساتذة، أمّا الأساتذة الّذين أجابوا ب (لا) فقد بلغت نسبتهم المئويّة إلى ثمانية فاصل أربعة و ثلاثين بالمائة 8.34 % وهذه النّسبة ضئيلة مقارنة بسابقتها.

حيث نلاحظ من خلال هذه النّتائج أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة يستخدمون شبكة التّقويم.

س2: ما مدى تكوين الأساتذة ومعرفتهم بشبكة التّقويم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
جيّد	3	% 25
ضعيف	2	% 16.66
متوسّط	7	% 58.33



من خلال الجدول لاحظنا أنّ بعض الأساتذة يرون أنّ تكوين الأساتذة ومعرفتهم بشبكة التّقويم المستمرّ جيّد حيث وصلت نسبة الإجابة إلى خمس و عشرين بالمائة 25 % وهذه النّسبة ضعيفة، أمّا نسبة الذين أجابوا بأنّ التكوين ضعيف فقد بلغت ستة عشر فاصل ستة و ستين بالمائة 16.66 % ، أما الفئة الغالبة فقد أجابت بأنّ التّكوين في شبكة التّقويم المستمرّ متوسّط؛ حيث بلغت نسبتهم ثمانية و خمسين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 58,33 % ، وهذه أكبر نسبة مقارنة بأنّ التّكوين جيّد.

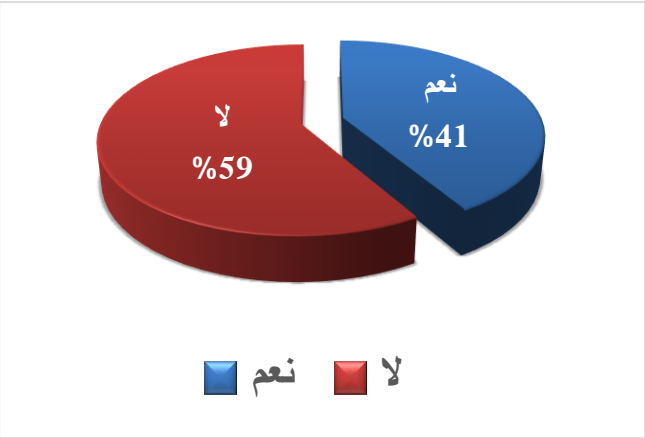
وكان هدفنا من طرح هذا السؤال هو معرفة هل الأساتذة مكونين جيدا وما مدى معرفتهم بالشّبكة الخاصّة بالتّقويم؟ وقد خلصنا إلى أنّ التّكوين متوسّط وهي النّسبة الغالبة .

س3: هل توظف شبكة التّقويم أثناء الدّرس؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
نعم	5	% 41.66
لا	7	% 58.33
المجموع	12	% 100

من الفرضيات التي طرحناها مسبقا هل يُوظّف الأستاذ شبكات التّقويم المستمرّ أثناء الدّرس؟

لهذا طرحنا هذا السُّؤال بغية معرفة هل يُوظّفها أثناء الدّرس، أم لا؛ حيث انقسم الأساتذة أثناء الإجابة إلى قسمين القسم الأول أجاب ب (نعم) وقد بلغت النّسبة واحدا وأربعين فاصل ستة وستين بالمائة 41.66 % وقد برّروا ذلك بما يلي:



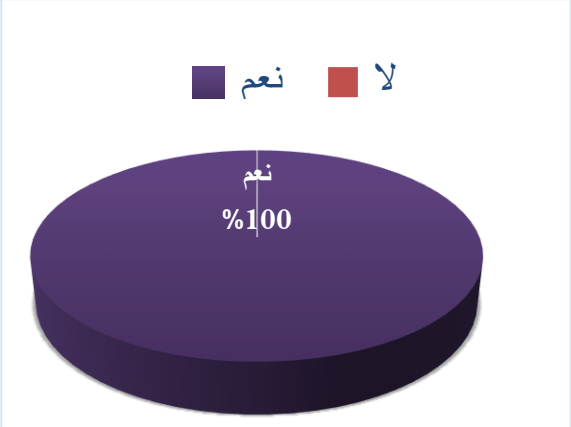
- لمعرفه مستوى كلّ تلميذ ومدى تطور كفاءته خلال الفصل.
- أيضا معرفة استيعابه لكلّ مورد معرفي.
- التّقويم أثناء الدّرس يكون بمدى مشاركة التّلاميذ والقيام بالواجبات المطلوبة في القسم.
- توظيفها أثناء الدّرس يساعد المُعلّم على تحديد جوانب القوة والضّعف لدى المتعلّمين من أجل تعزيز جوانب القوة وعلاج جوانب الضّعف لإثارة دافعية المُتعلّم.
- لتحديد الصّعوبات التي تقابل المُتعلّم ومراقبة مدى تحسّنه.

أمّا الفئة الأخرى من الأساتذة الّذين أجابوا بأنّهم لا يستعملون شبكة التّقويم أثناء الدّرس الّذين بلغت نسبة إجاباتهم ثمانية و خمسين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 58.33 % وقد برّروا إجاباتهم على النّحو التّالي:

- فأغلبيتهم برّروا ذلك بضيق الوقت.
- أمّا آخرون يرون حسب ملاءمة الدّرس أو الحصّة.
- ويرى بعضهم السّبب راجع للنظام الدّاخلي للقسم الذي فرضته وزارة التّربية أثناء الجائحة في ظلّ المُخطّط الاستثنائي.

س4: عند توظيف شبكة التّقويم هل تتغيّر نتائج التّلاميذ؟

الاحتمالات	التّكرار	النسبة المئويّة%
نعم	12	% 100
لا	0	% 0
المجموع	12	% 100



الهدف من هذا السّؤال معرفة مدى تأثير شبكة التّقويم المستمرّ على نتائج التّلاميذ؛ حيث يلاحظ الأولياء والأساتذة أنّ نتائج التلاميذ تتغيّر بشكل ملحوظ؛ وذلك راجع لتأثير أدوات التّقويم كالفروض والاختبارات والأنشطة والسّلوك بالدّرجة

الأولى؛ وأيضا التّقدير والمؤشّرات والمعايير المتّخذة في تصحيح الوضعيّات الإدماجيّة لذا نلاحظ أنّ نسبة الإجابة كانت مائة بالمائة 100 % وكلّ الأساتذة أجمعوا على ذلك.

س5: هل تراعي الفروقات الفردية؟

الاحتمالات	التّكرار	النسبة المئويّة%
نعم	8	% 66.66
لا	4	% 33.34
المجموع	12	% 100

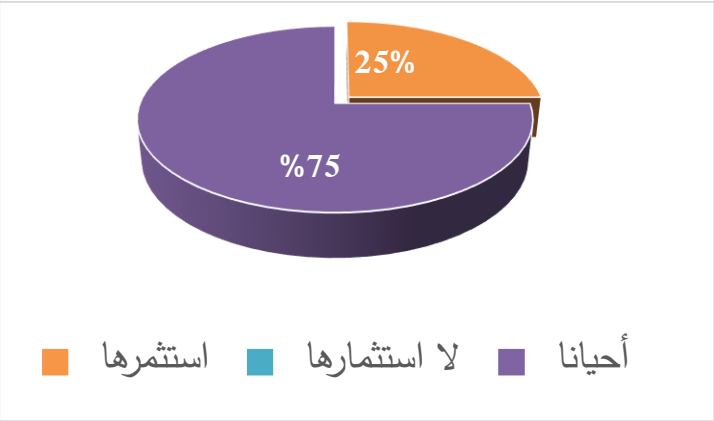
من أساسيات المُعلّم الجيّد ومهاراته معرفة كيفية تسيير الحصص الدّراسية وأيضًا كيفية تطبيق شبكة التّقويم، ومن الأسئلة التي طرحناها هي هل تراعي الفروقات الفردية أثناء عملية التّقويم أو أثناء استخدام الشبكة؟ وللإجابة على هذا التّساؤل انقسم الأساتذة إلى مستويين؛ بحيث يراعي المستوى الأول الفروقات الفردية .

حيث بلغت النّسبة المئويّة ستة وستين فاصل ستة وستين بالمائة 66,66% من مجمل الإجابات، أمّا المستوى الثّاني فقد أجاب بأنّه لا يراعي الفروقات الفردية أثناء التّقويم، وقد بلغت مجمل الإجابات إلى نسبة أربعة وثلاثين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 34, 33% وهذه النّسبة قليلة مقارنة بالفئة الأولى، وما توصلنا إليه هو أنّ الفروقات الفرديّة كالسُلوك والاحتياجات الخاصّة وأيضا أمراض الكلام وغيرها من الفروقات بين المُتعلّمين تلعب دورا في عمليّة التّقويم وفي اختيار الشّبكة المناسبة.

س 6: ما مدى استثمارك لشبكات التّقويم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
أستثمرها	3	% 25
لا أستثمرها	0	% 0
أحيانًا	9	% 75
المجموع	12	% 100

من خلال النّتائج المتحصل عليها يرى بعض الأساتذة أنّهم بحاجة إلى استثمار شبكة التّقويم حيث بلغت نسبة إجاباتهم إلى خمس وعشرين بالمائة 25% وهذه الفئة تستثمر شبكة التّقويم؛ حيث برّروا إجاباتهم على النّحو التّالي:



- لها نتائج إيجابية في معرفة قدرة التّلاميذ.
- شبكة التّقويم تسمح للأستاذ بمعرفة المستوى الحقيقي للتّلميذ وبالتّالي الوقوف عند النّقائص ومحاولة حلّ المشاكل والصّعوبات الّتي يعاني منها التّلاميذ قبل الامتحان.

أمّا أغلبية الأساتذة الّذين أجابوا ب(أحيانًا)؛ حيث بلغت نسبتهم خمسة وسبعين بالمائة 75 % فقد برّروا موقفهم كالتالي:

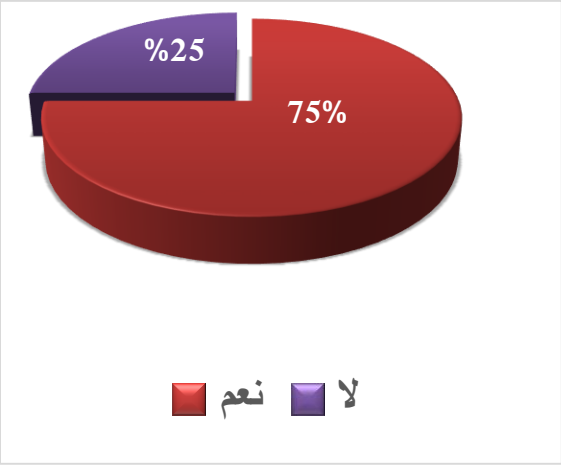
- أرجعوا الأمر إلى كثرة الأفواج التّربوية؛ أي نظام التّفويج في ظلّ الجائحة (كورونا).
- ضيق الوقت؛ حيث لا يسمح بتطبيقها تطبيقا دقّيقا وفق معايّير شبكة التّقويم ومؤشراتها.
- عدد التّلاميذ، طول برامج الجيل الثّاني.

رغم ارتباط شبكة التّقويم بالحصّص الدّراسية إلى أنّ أغلبية الأساتذة قد قرّروا عدم استعمالها في الحصص الدّراسية، وذلك حسب أغلب إجاباتهم إلى ضيق الوقت، طول البرامج وكثافة الدّروس وحسب إجاباتهم فنظام التّفويج التّربوي يؤثّر على عمليّة التّقويم.

س 7: هل تُساهم شبكة التّقويم في تحسين مستوى التّلاميذ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية%
نعم	9	75%
لا	3	25%
المجموع	12	% 100

من مهام شبكة التّقويم المستمرّ هي الوقوف على مستوى التّلاميذ كذلك تعطي للمُعلّم فكرة على مدى تطور كلّ تلميذ.



لذا يرى أساتذة السّنة الأولى متوسّط أنّ شبكة التّقويم تساهم في تحسين مستوى التّلاميذ، وقد بلغ مجمل الإجابات نسبة خمسا وسبعين بالمائة 75 % وهي نسبة كبيرة بالمقارنة بالأساتذة الّذين يرون

من وجهة نظرهم أنّ شبكة التّقويم لا تساهم في تحسين مستوى التّلاميذ وقد بلغت نسبتهم إلى خمسة وعشرين بالمائة 25 % وعليه فالأغلبية ترى بأنّها تساهم في تحسين المستوى الدّراسي.

س 8: كيف تستثمر شبكة التّقويم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
الاختبارات	0	% 0
الفروض	0	% 0
الأنشطة	0	% 0
كل ما سبق	12	% 100

من الأدوات المتنوعة التي يستثمرها الأستاذ الفروض، الاختبارات، الأنشطة وغيرها، فالأستاذ يلجأ إلى تلك الأدوات من أجل تحقيق التوازن بين المتعلّمين.

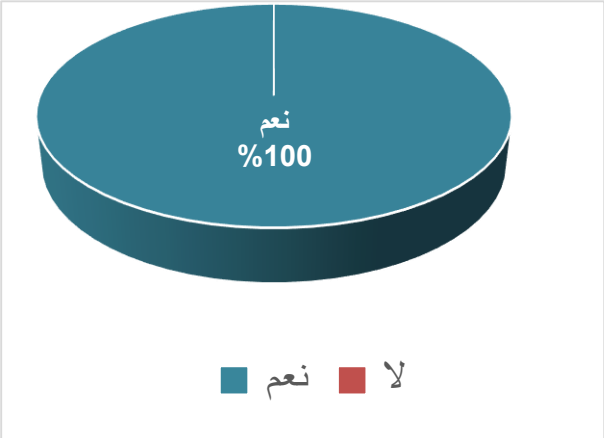
ومن وجهة نظرنا نرى أنّ الأساتذة اعتمدوا على هذه الوسائل من أجل خلق التوازن وإنصاف المتعلّمين ويعطي كلّ تلميذ حقه وقد بلغت نسبة الإجابة مائة بالمائة 100% من مجمل الاقتراحات المُقدمة.

إذن فالأدوات المستعملة تستثمر كلّها في شبكة التّقويم وذلك بعد دراسة معمّقة وأهداف مسطّرة.

س9: هل يساعد التّقويم على معرفة مدى تطور التّلميذ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
نعم	12	%100
لا	0	%00
المجموع	12	% 100

يُستخدم التّقويم لمعرفة مدى تطور وتحسّن مستوى التّلميذ، وذلك بالمراقبة المستمرّة طوال العام؛ حيث يقوم المُعلّم بوضع مخطط نهائي لكلّ تلميذ ومعرفة مدى تطوره وأيضا معرفة نقاط الضّعف من أجل الوقوف عليها وتحسين مهارة التّدريس الخاصّة بالمُعلّم واتخاذ القرار المناسب وتصحيح عمليّة التّعليم.

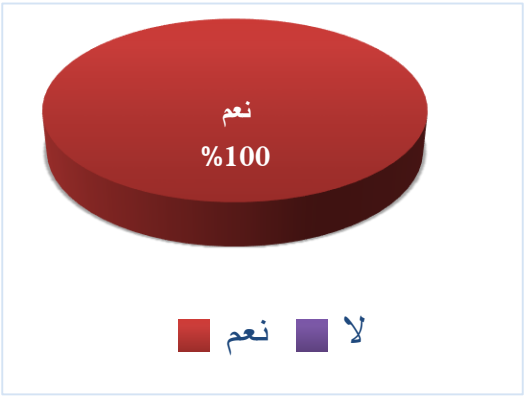


لذا نلاحظ من خلال نتائج الاستبانة أنّ كلّ الأساتذة يعتمدون على التّقويم بكل أنواعه من أجل مراقبة التّلاميذ فخلصنا إلى نسبة مائة بالمائة 100% من الإجابات وهذه إجابة مُرضية وعليه فإن الأساتذة يعتمدون على التّقويم بشكل جيّد.

س10: هل يؤثّر الغّياب على نقاط التّقويم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
نعم	12	%100
لا	0	%00
المجموع	12	% 100

من المعايير التّي يستعملها الأستاذ في عملية التّقويم المستمرّ هي نقاط الغياب، فالتّقويم يكون خاضعا لمجموعة من المؤشرات التّي تحكمه وإحضار الأدوات والأنشطة إلى غير ذلك، ومن بين تلك المعايير هي نقاط الغياب فما لاحظناه من خلال إجابات الأساتذة الغياب يؤثر بشكل كبير على العمليّة التعليميّة، فالغيابات المتكرّرة تساهم في انخفاض مستوى النّقاط لهذا كانت إجاباتهم ب (نعم) بنسبة مائة بالمائة 100%.



فالتّقويم إذا يؤثر على نقاط التّلميذ بشكل كبير.

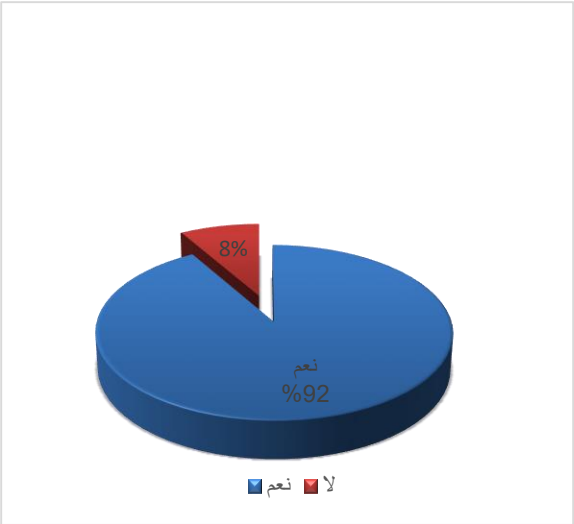
س11: بالنّسبة للتحصيل العلميّ هل يُؤثر التّقويم على دافعيّة التّلميذ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
نعم	11	%91.66
لا	1	%8.34
المجموع	12	% 100

من خلال ما استنتجناه يرى أغلبية الأساتذة أنّ التّقويم يؤثر على دافعيّة التّلاميذ؛ حيث بلغ مجمل الإجابات المتحصّل عليها خلال الاستبانة إلى واحد وتسعين بالمائة 91,66% وهذا دليل على أنّ التّقويم له أثر كبير في تحفيز التّلميذ وقد قاموا بتبرّير إجابتهم على النّحو التّالي:

- أثناء امتحان التّقويم فذلك يحفز التّلميذ على العمل وبذل المجهودات أكثر.
- يكون المتعلّم شديد التّأثر به لأنّ التّلميذ يتأثر به.
- معرفة المُتعلّمين لأخطائهم.

- إدراك المُتعلّمين لنقاط القوة لتعزيزها ونقاط الضّعف لتداركها.
- تحصيل علامة جيّدة يدفع التّلميذ للبحث والعمل خارج أوقات الدّراسة وهذا ما يُعزّز التّنافس بين المُتعلّمين.



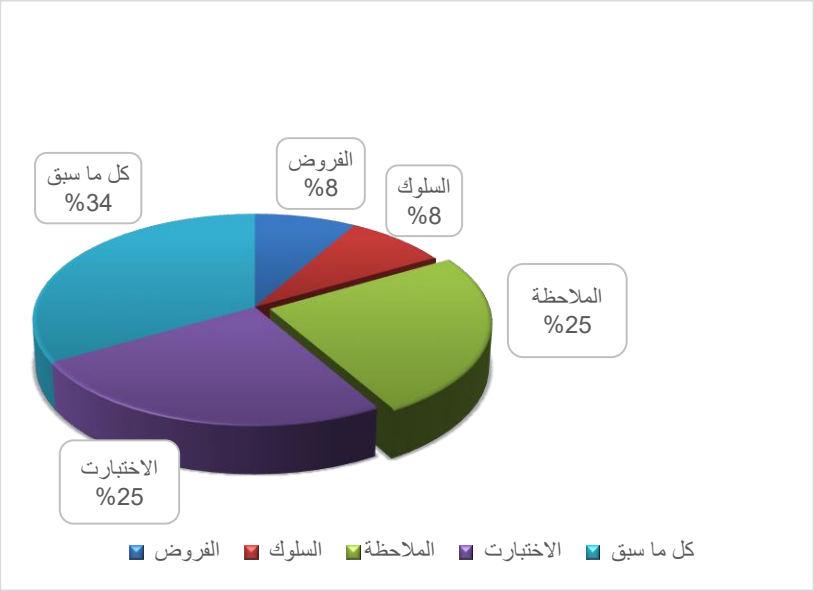
وقد لاحظنا أنّ أغلبية الأساتذة قد أجابوا ب (نعم) وهذه نسبة كبيرة لوجود تأثير التّقويم على دافعيّة التّلميذ.

أمّا الفئة الأخرى من الأساتذة التي بلغت نسبتهم ثمانية فاصل أربعة وثلاثين بالمائة 8.34% والتي أجابت ب (لا) فيرون أن التّقويم لا يؤثر على دافعيّة التّلاميذ؛ حيث لم يتم تبرير إجاباتهم واكتفوا بالإجابة ب(لا).

س 12: ما هي الوسائل التي تعتمد عليها في التّقويم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
الفروض	1	% 8.33
السّلوك	1	% 8.33
الملاحظة	3	% 25
الاختبارات	3	%25
كل ما سبق	4	%33.35
المجموع	12	% 100

يَعتمد التّقويم المستمرّ في عمليّة تقيّيم التّلاميذ على جملة من الوسائل والأدوات كالفروض و السُلوك، الملاحظة، الاختبارات وغيرها، ومن بين الأهداف الّتي سطرناها معرفة أهمّ تلك الوسائل التي يُعتمد عليها في العمليّة التعليميّة_التعلميّة، نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأستاذة الذين يعتمدون على الفروض وصلت نسبتهم إلى ثمانية فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 8.33 % من إجمالي الإجابات، و حسب رأينا فإنهم يرون أنّ الفروض كافية للحكم على التّلميذ وتقييمه، أمّا آخرون فيعتمدون على السُلوك كعنصر أساسي في إعطاء التّنقيط المناسب، وقد وصلت النّسبة إلى ثمانية فاصل ثلاثة و ثلاثين بالمائة 8,33 % أخرى أنها تعتمد على الملاحظة بأنواعها (كالملاحظة المباشرة و الملاحظة المقصودة و الملاحظة غير المقصودة والملاحظة غير المباشرة)؛ حيث بلغت نسبة الأساتذة الذين يعتمدون على الملاحظة إلى خمسة وعشرين بالمائة 25%، و هناك عيّنة أخرى من الأساتذة يعتمدون على الاختبارات حيث بلغ مجمل إجاباتهم خمس وعشرين بالمائة 25% وذلك من أجل تقدير النّقاط التّقويمية، فالاختبارات بأنواعها –كما رأينا سابقا–تعدّ من وسائل التّقويم، وأمّا النّسبة الأكبر التي بلغت ثلاثة وثلاثين فاصل أربعة وثلاثين بالمائة 33,34 % كانت للعيّنة التي تعتمد على كلّ وسائل التّقويم من اختبارات وملاحظات وسلوك وهذا دليل على أنّهم لا يعتمدون على وسيلة معيّنة في العمليّة التّقييمية للتّلميذ، فنحن نلاحظ من خلال هذه الإجابات أنّهم لا يحكمون على التّلميذ من وسيلة واحدة فهذا أفضل من النّاحية العلميّة.

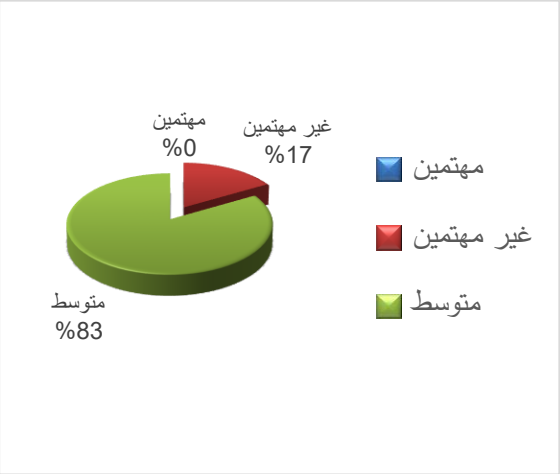


س 13: ما مدى استيعاب التّلاميذ لمعنى التّقويم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
مهتمّون	0	%00

غير مهتمّين	2	% 16.67
اهتمامهم متوسّط	10	% 83.33
المجموع	12	% 100

إنّ المرحلة المتوسّطة من المراحل المهمّة في مسيرة التّلميذ الدّراسية خاصّة التّلاميذ القادمين من المرحلة الابتدائية؛ بحيث تتغيّر عليهم الكثير من الأنشطة المتعارف عليها في المرحلة الابتدائية لهذا طرحنا هذا السؤال لمعرفة مدى معرفة واستيعاب تلاميذ السّنة الأولى متوسّط لمعنى التّقويم، هل هم مهتمّون أو غير مهتمين أو ما مدى درجة استيعابهم؟



وعليه جاءت الإجابات كما يلي:

عيّنة الأساتذة الّذين يرون أنّ التّلاميذ مهتمين كانت صفر بالمائة 0% وهذا ربما دليل على أنّ التّلاميذ لم يعرفوا مفهوم التّقويم، أمّا العيّنة الّتي ترى أنّ تلاميذ السّنة الأولى غير مهتمين بلغت نسبتهم 16.67% حيث برّروا إجاباتهم على النّحو الّتالي:

- العجز الكبير للمُتعلّم هو العلامات.
- أو بمعنى آخر لا يمكنهم الحصول على العلامات المرّجوة.

أما العيّنة الثّالثة التي ترى أنّ استيعاب التّلاميذ لمعنى الّتقويم متوسّط قد بلغت نسبتها ثلاثة وثمانين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 83,33 % وقد برروا إجاباتهم كما يلي:

- اللامبالاة وعدم الاهتمام بالدراسة والكثير من التّلاميذ ليس لديهم القابلية للتعلّم.

- كثافة البرنامج وضيق الوقت بجميع المواد، هذا أثقل كاهل المُتعلّم الأمر الذّي دفعه إلى عدم الاهتمام بالتقويم خاصّة.
- تطبيقها يكون حسب ظرف الزّمن.
- الاهتمام بالتّكوين التحصيلي فقط خاصة بالنّسبة للسنوات الأولى في الفصل الأوّل.
- أغلبيّة التّلاميذ يستوعبون معنى التّقويم لكن بالرغم من ذلك نجد فئة غيّر مهتمة وغير مبالية، مما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدّراسي ونتائجهم المدرسية.
- معظم التّلاميذ يكون تركيزهم على النّقطة وليس على المستوى المعرفي.
- التّلاميذ لا يدركون أنّ التّقويم يحسن من النّقطة أو المعدل لكثرة المواد حيث نجدهم في بعض الأحيان لا يستطيعون بذل المجهود المطلوب منهم لتحصيل تقويم جيّد.

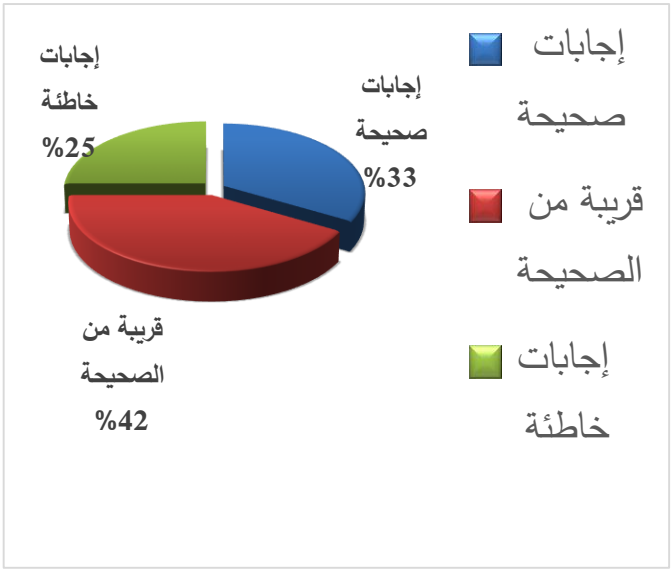
سنحاول في الجزء الثّاني عرض نتائج الدّراسة وذلك باعتمادنا على الأسئلة المفتوحة والتي تركنا للأساتذة حرية الإجابة عليها.

س 1: ما المقصود بشبكة التّقويم؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
إجابة صحيحة	4	% 33.33
قريبة من الصّحيحة	5	% 41.25
إجابة خاطئة	3	% 25
المجموع	12	% 100

عند تحليلنا للنتائج وحسب ما لاحظناه من خلال تعريف الأساتذة لمفهوم شبكة التّقويم فقد أجاب ثلاثة وثلاثين بالمائة 33% منهم إجابة صحيحة ومن تلك الاجابات ما يلي:

- معناه أداة تسمح بحصر أفعال الوضعيات التّعليمية قصد تحقيق أغراض تقويمية.
- هي شبكة يقوم بها الأستاذ فرض أو اختبار أو واجب؛ حيث يحسب معامل السّهولة لكلّ تمرين ومنه تحدّيد مواطن الضعف عند التلاميذ.



أما الّذين أجابوا إجابة قريبة من الصّحيحة قد بلغ إجمالي إجاباتهم واحدا وأربعين فاصل سبعة وستين بالمائة 41.67% وكانت إجاباتهم على الشّكل الّتالي:

- عرّفوها بأنّها تتضمن أربعة معايير وهي معيار الواجهة، سلامة اللّغة الانسجام والإتقان.
- هي شبكة تحتوي على مؤشّرات يمكن بها تحديد مدى استيعاب وفهم وتطبيق المواد الدّراسية.
- هي طريقة أو وسيلة نضعها لقياس مدى تحقيق الكفاءة والحكم على تعلّمات التّلميذ.

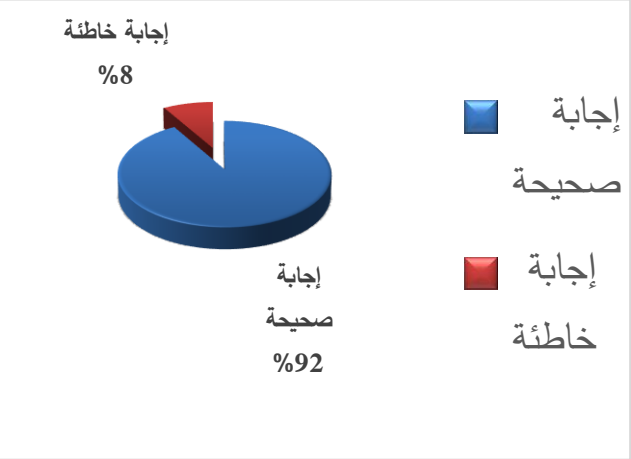
أما النّسبة المتبقية التي بلغت خمسة وعشرين بالمائة % 25 من الأساتذة فقد أجابوا إجابات خاطئة نوعا ما.

س 2: ما هو تعريفك لمصطلح التّقويم المستمرّ؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
إجابة صحيحة	0	%91.66
إجابة خاطئة	2	% 8.34

المجموع	12	% 100

حسب ما وردنا من نتائج حول مفهوم مصطلح التّقويم المستمرّ فقد بلغ إجماليّ الإجابة التي قمنا بإحصائها بنسبة واحدا وتسعين فاصل ستة وستين بالمائة 91.66% وهذه النّسبة جيّدة جدّا وهذا ما يوحي على أنّ الأساتذة لهم الدّراية الكافية بمفهوم التّقويم المستمرّ، ويعرفونه كما يلي:



- التّقويم يساير العمليّة التعليميّة ويهدف إلى تعديل مستوى التّلميذ من خلال التّغذية الرّاجعة.
- هو عمليّة مواكبة لعملية التّدريس بالكشف عن نقاط ضعف التّلميذ ومعالجتها.
- وأيضًا هو التّقويم الّذي يواكب عملية التّدريس ويستمر باستمرارها.
- هو التقويم التكويني الفصلي يستطيع به الأستاذ أن يُراقب عمل المُتعلّم ويستنتج نقاط الضّعف عنده.

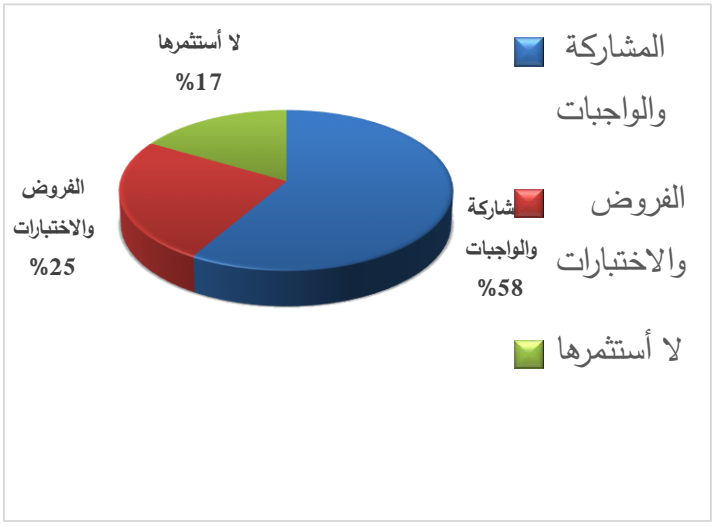
أما العيّنة المتبقية من الأساتذة التي تصل نسبتها إلى ثماني فاصل أربع وثلاثين بالمائة 8.34% فقد أجابت إجابة خاطئة في تحديد ماهية الّتقويم المستمر.

س3: كيف تستثمر شبكات التّقويم أثناء الحصّة؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئوية%
المشاركة والواجبات	7	%58.33
الفروض والاختبارات	3	% 25

لا أستثمرها	2	%16.66
المجموع	12	% 100

يعتمد ثمانية وخمسون فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 58,33% من الأساتذة على شبكة التّقويم أثناء الحصة الدّراسية؛ حيث اعتمدوا على أدوات التّقويم كالمشاركة والواجبات المنزليّة في تحديد معايير الشّبكة وتقييم التّلاميذ.



أمّا فئة أخرى من الأساتذة الّذين بلغت نسبة إجاباتهم خمس وعشرين بالمائة 25% نرى أنّهم يستثمرونها عن طريق العروض والاختبارات.

وآخرون يرون حسب وجهة نظرهم أنّه لا داعي لاستثمار شبكة التّقويم أثناء الحصّة وقد برّروا موقفهم بما يلي:

- ضيق الوقت للحصة الواحدة.
- نظام التّفويج التربويّ.
- عدد التّلاميذ الّذي يفوق ثلاثين 30 تلميذا في القسم الواحد.

وقد بلغت نسبة الإجابة الخاطئة لهذه العيّنة إلى ست عشر فاصل ست وستين بالمائة 16,66 %.

نلاحظ من خلال هذه النّتائج أنّ نسبة ثمانية وخمسين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 58,33% من الأساتذة يستثمرون شبكة التّقويم أثناء الحصّة وهذا مؤشّر جيّد على أنّهم على دراية كبيرة بأدوات التّقويم الجيّدة كالمشاركة والواجبات المنزلية وغيرها.

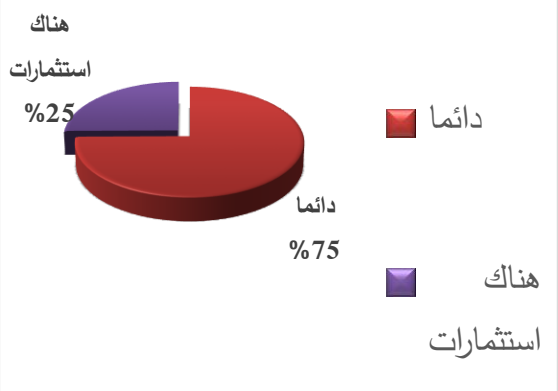
ومن بين الفرضيات التي طرحناها هي كيف تستثمر شبكات التّقويم؟

من خلال الإحصائيات لاحظنا أيضًا وجود فئة من الأساتذة لا تستثمر تلك الشّبكات الخاصّة بالتقويم.

س4: هل تستثمر شبكات التّقويم دائما أو هناك استثناءات؟ كيف ذلك؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
دائما	7	%25
هناك استثمارات	3	% 75
المجموع	12	% 100

أردنا من خلال طرحنا هذا السؤال معرفة وتيرة استعمال شبكات التّقويم هل هو استعمال دائمٌ؟ أو هناك استثناءات يلجأ إليها الأستاذة في العملية التّعلميّة؛ حيث لاحظنا من خلال نتائج الإحصاءات أنّ عيّنة من الأستاذة تستثمر شبكة التّقويم دائما وقد بلغت النّسبة المئوية خمسة وعشرين بالمائة 25% برّروا إجاباتهم بما يلي:



- أنّهم يستثمرونها في الدّروس التّطبيقية.
- وآخرون يعتمدون عليها في تصحيح الأعمال، الموجّهة للتلاميذ حتى يعدلوا بين التّلاميذ.

أمّا العيّنة الأخرى من الأساتذة الّتي بلغت نسبتهم خمسا وسبعين بالمائة 75 % لا يستثمرون شبكات التّقويم دائما، وذلك راجع حسب رأيهم لعدّة أسباب نحاول أن نختصر الأبرز وهي كالتالي:

- يرى بعضهم أنّ هناك استثناءات وهذا يقوم على أساس الكفاءة المقصودة.
- وآخرون يستثمرونها في الفروض فقط وهذا في رأيهم كافٍ.
- والبعض الآخر يرجعون عدم استثمارها إلى ضيق الوقت.

س5: ما مدى استعمال الأستاذة لشبكات التّقويم جيّد أم ضعيف؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
جيّد	00	%0
سيّء	2	% 16.66
ضعيف	10	%83.33
المجموع	12	%100

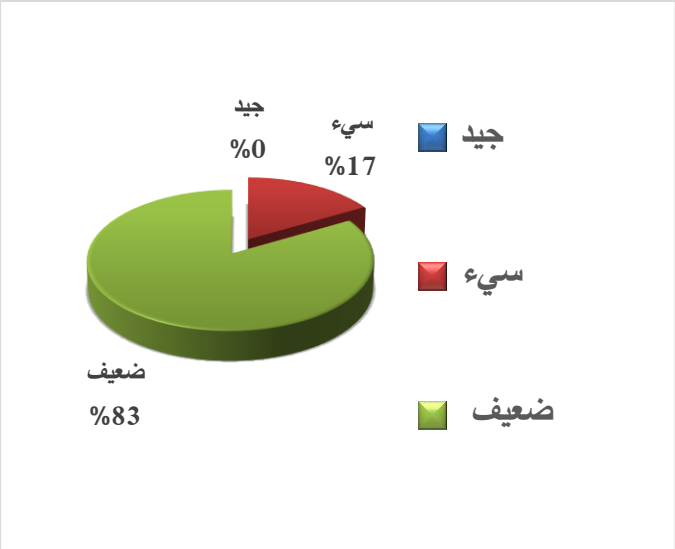
من الأهداف التي أردنا الوصول إليها في خاتمة دراستنا هو ما مدى استعمال الأساتذة لشبكات الّتقويم؟ هل هو استعمال جيّد أم ضعيف؟ حيث توصلنا من خلال الإحصاء أنّ النتائج تفيد بأنّ الاستعمال الفعليّ لشبكات التّقويم ليس بالجيّد؛ حيث بلغت صفر بالمائة 00% وهذه النّسبة ضعيفة جدا.

في حين نرى أنّ الفئة التي ترى بأنّ استعمال الأساتذة لشبكات التّقويم نسبي بلغت نسبتها ستة عشر فاصل ستة وستين بالمائة 16.66 % حيث برّروا إجاباتهم على النّحو التّالي:

- حيث يتّفق الأساتذة على أنّ التّقويم يكون على حسب مجهودات التّلاميذ وتطوره خلال مساره السّنوي لهذا يرون أنّ الاستعمال نسبيّ.

- يرى بعضهم أنّ التّواصل المستمرّ مع التّلاميذ يسمح للمُعلّم بإدراك النّقائص ومعالجتها أثناء الحصص دون أن تكون فرديّة.

أما العيّنة المتبقّية التي بلغت ثلاثة وثمانين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 83.33 % فقد أجابت على أنّ استعمال شبكات التّقويم ضعيف جدا وهذا ما برروه في إجاباتهم.



- يرى معظمهم أنّه راجع لإدراك كلّ أستاذ لهذه الشّبكة وحسب معرفته.
- وقد رأت الأغلبية أنّ السّبب يتمثل في ضيق الوقت ونظام التّقويج المعتمد.
- والأغلبية يرون أنّ السّبب في ذلك ضعف التّكوين.
- والبقية حسب رأيهم راجع لصعوبة شروط الشّبكات ومعاييرها الّتي تتطلب ظروف معيّنة.

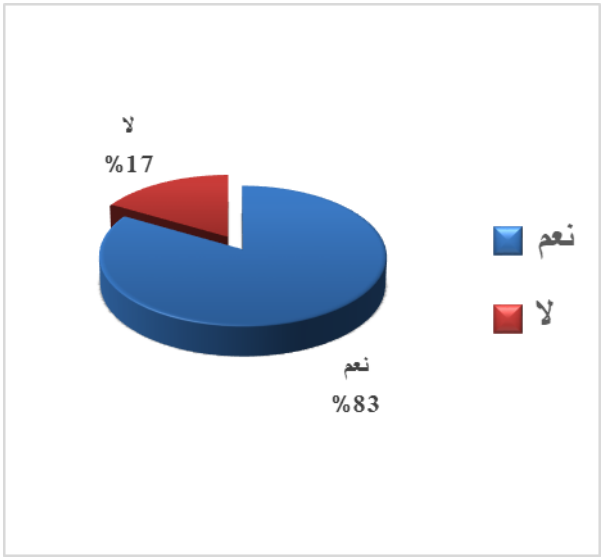
وما لاحظناه من خلال تحليلنا للنتائج أنّه رغم أهمية شبكة التّقويم إلّا أنّ نسبة استعمالها ضعيف جدا وهذا ما تؤكدّه النّسبة المرتفعة الّتي بلغت ثلاثة وثلاثين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 33.33 %.

س6: هل تعتقد أن شبكة التّقويم ضرورية في التّحصيل الدّراسي؟ نعم أم لا؟ كيف ذلك؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
نعم	10	%83.33
لا	2	%16.67
المجموع	12	%100

يرتبط مفهوم شبكات التّقويم بالتّحصيل الدّراسي ارتباطا وثيقا، لذا يرى ثلاثة وثمانين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 83,33 % أنّ شبكة التّقويم ضرورية في عملية التّحصيل الدّراسي وذلك راجع حسب رأيهم إلى ما يلي:

- يرون أنّها تساعد المُتعلّم على تقييم عمله ثم تقويم تعثراته وفق عمل مُمنهج.
- والآخرون أرجعوه لعدم تقييم معيار واحد إلى جانب تنوّع أدوات التّقويم، فكلّما تنوعّت الأدوات المستخدمة لتقويم المُتعلّم كلما زاد فهمهم له وزادت نسبة مساعدتهم.
- يرون أنّها تقف على مواطن القوّة والضّعف، هذا ما يساهم في عميلة تحسين مستوى التّحصيل الدّراسي وذلك إذا أُستعملت بشكل جيد.



من جهة أخرى تشير الإحصائيات والنّتائج إلى فئة بلغت نسبتها ستة عشر فاصل سبعة وستين بالمائة 16.67 % تعتقد حسب وجهة نظرها أنّ شبكات التّقويم ليست بالضرورة في التّحصيل الدّراسي لذا يبررون موقفهم كما يلي:

- يرون أنّ نقاط الفروض والاختبارات كافية للتعرف على مستوى التّلاميذ والوقوف على مواطن القوّة والضّعف.
- أما فئة أخرى فهي تُضخّم نقاط ومعدل التّلميذ فقط ولا داعي لها.
- ما لاحظناه أنّ فئة الأساتذة البالغ عددهم ثلاثة وثمانين فاصل ثلاثة وثلاثين بالمائة 83.33% هي النّسبة الأكبر مقارنة بنظيرتها التي ترى أنّ شبكة التقويم ضرورية في التّحصيل الدّراسي ولا يمكن فصلها عن العملية التّعليمية.

س7: في رأيك ما هو سببُ عزوف بعض المُعلّمين عن استعمال شبكة التّقويم؟ هل السبب راجع لضعف التكوين أم لك رأي آخر؟

الاحتمالات	التّكرار	النّسبة المئويّة%
ضعف التّكوين	4	%33.33
رأي آخر	8	%66.66
المجموع	12	%100

أردنا من خلال طرحنا لهذا السؤال الوصول لمعرفة ما السّبب الحقيقي وراء عزوف المُعلّمين لعدم استعمال شبكة التّقويم وقد أحالتنا الإحصاءات والنّتائج إلى أنّ ثلاث و ثلاثين فاصل ثلاث و ثلاثين 33.33 % يرجعون السبب إلى ضعف التّكوين وعدم المعرفة، يرون أيضا أنّ المفتشين لا يُولُونها أهمية بالغة أثناء زيارتهم التّفقدية وبالإضافة إلى ذلك إهمال بعض الأساتذة لها وعدم إدراكهم لأهميتها.

أمّا الفئة الغالبة التي لها رأي آخر والتي بلغت نسبتها ستا وستين فاصل ستا وستين بالمائة 66.66% لها مبرّرات كثيرة، فقد برّرت سبب عزوف بعض المُعلّمين عن استعمال شبكة التّقويم بسبب ضعف التّكوين وإنّما لأسباب ذكروا منها ما يلي:

- ضيق الوقت.
- كثافة البرامج.

- اكتظاظ الأقسام.
- نظام التّفويج التّربوي.
- ضُعف مستوى تلاميذ السّنة الأولى في غالب الأحيان.
- مناهج الجيل الثّاني وطُول برامجها.

ما خلصنا إليه أنّ عزوف بعض المعلّمين عن استعمال شبكة التّقويم يرجع لعدّة أسباب، ضعف تكويني وآخر منهجي، متعلّق بضيق الوقت وإلى غير ذلك فرغم أهمّيتها إلاّ أنّ استعمالها يصعب على الكثير من المُعلّمين.

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلي محند أولحاج - البويرة-

كلية الأداب واللغات

قسم اللغة العربية وأدابها

الاستبيان

سيدي(ت) . أستاذ(ة) سنة أولى متوسط

السلام عليكم ورحمة الله تعالى و بركاته

نحن بصدد اجراء استبيان حول " شبكة التقويم المستمر وما مدى استثمارها في التحصيل الدراسي –سنة أولى متوسط أنموذجا" ولقد أعددنا مجموعة من الأسئلة نرجو منكم الإجابة عليها وقد اعتمدنا على استبيان يحمل نوعين من الأسئلة ، النوع الأول تكون الإجابة ب "نعم " أو "لا" و أيضا وضع إشارة "X" في الخانة المناسبة .أما الأسئلة الأخرى تكون مفتوحة لكم أساتذتنا حرية الإجابة .

ولـــــــكم جزيـــــــل الشـــــــكر

من فضلك أستاذ(ة) ضع (ي) الإشارة (X) في الخانة المناسبة

1. هل تستخدم شبكة التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

2. ما مدى تكوين الأساتذة ومعرفتهم بشبكة التقويم ؟

جيد ☐ ضعيف ☐ متوسط ☐

3. هل توظف شبكات التّقويم أثناء الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐

برر اجابتك .....

.....

.....

4. عند توظيف شبكة التقويم هل تتغير نتائج التلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

5. هل تراعي الفروقات الفردية ؟

نعم ☐ لا ☐

1

6. ما مدى استثمارك لشبكات التقويم ؟

استثمرها ☐ لا استثمرها ☐ أحيانا ☐

برر اجابتك .....

.....

.....

7. هل تساهم شبكة التقويم في تحسن مستوى التلاميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

8. كيف تستثمر شبكة التقويم ؟

في الإختبارات ☐ في الفروض ☐ في الأنشطة ☐

9. هل يساعدك التقويم على معرفة مدى تطور التلميذ ؟

نعم ☐ لا ☐

10. هل يؤثر الغياب على نقاط التقويم؟

نعم ☐ لا ☐

11. بالنسبة للتحصيل العلمي هل يؤثر التقويم على دافعية التلميذ؟

نعم ☐ لا ☐

برر اجابتك .....

.....

.....

12. ما هي الوسائل التي تعتمد عليها في التقويم ؟

الفروض ☐ السلوك ☐ الملاحظة ☐ الاختبارات ☐

13. ما مدى استيعاب التلاميذ لمعنى التقويم ؟

مهتمين ☐ غير مهتمين ☐ متوسط ☐

برر اجابتك .....

.....

.....

2

سيدي(ت) . الأستاذ(ة) نرجو منك الإجابة عن أسئلتنا الثانية في ما تراه مناسبًا.

1. ما المقصود بشبكة التقويم من وجهة نظرك؟

.....

.....

.....

2. وما هو تعريفك لمصطلح التقويم المستمر ؟

.....

.....

.....

3. كيف تستثمر شبكات التقويم أثناء الحصة ؟

.....

.....

.....

4. هل تستثمر شبكات التقويم دائما أو هناك استثناءات ؟ كيف ذلك ؟

.....

.....

.....

5. ما مدى استعمال الأساتذة لشبكات التقويم هل هو استعمال جيد أم هناك طرق أخرى ؟

.....

.....

.....

6. هل تعتقد أن شبكة التقويم ضروريه في التحصيل الدراسي ؟ نعم أم لا ؟ كيف ذلك؟

.....

.....

.....

7. ما هو السبب برأيك لعزوف لعض المعلمين عن استعمال شبكة التقويم ؟ هل السبب راجع لضعف التكوين أم لك رأي آخر؟؟

.....

.....

.....

3

خاتمة

خاتمة:

تتغير العملية التعليميّة بتغيّر المناهج التّربوية وكذلك الظروف المحيطة بالمنظومة التربويّة ككلّ ومن محاورها التّقويم المستمرّ فهو يعدّ أحد دعائمها وهو جزء لا يتجزأ من العمليّة التعلميّة، وارتبط مفهومه بالشبكات التّقويمية؛ حيث لجأت الوزارة الوصية إلى وضع مخطّطات لهذه الأخيرة بهدف تحسين المستوى التّعليمي والمنظومة التّربوية ككلّ.

فشبكة التّقويم يلجأ إليها المُعلّم من أجل هدف معيّن وأيضًا لإنصاف التّلاميذ فهي تُبنى وفق استراتيجية محدّدة بدقّة وكلّ هذه العمليّات داخل القسم؛ أيّ داخل حجرة المدرسة حيث تكون العمليات متبادلة بين التّلاميذ والأستاذ.

ومن خلال ما توصلنا إليه ضمن دراستنا النّظرية والميدانيّة التي قمنا بإجرائها وكان عنوانها "شبكة التّقويم المستمرّ ومدى استثمارها لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط" وللوصول إلى الفرضيات الّتي طرحناها على شكل استبيان اعتمدنا فيه على أسئلة متنوعة من أسئلة مغلقة والأخرى مفتوحة وقد توصلنا إلى إجابات مختلفة وسنعرض أهم النّتائج كما يلي:

- ✓ أيّ عمليّة تعليميّة تدريسية تعتمد على نجاعة التّقويم التّربوي فهو أحد أهمّ ركائزها وعليها يتم إصلاح وتطوير مهارات التّلميذ.
- ✓ يوازن التّقويم التّربوي بين أنواعه الثّلاثة حيث تهدف جميعها إلى هدف تدريسي وتحصيل المعارف خلال الفصل والسنة الدّراسية.
- ✓ من أهداف التّقويم التّربوي الكشف عن نواحي الضّعف في العمليّة التّعليميّة وأيضًا طرق وأساليب التّدريس بغية إصلاح النّظم التّعليمية.

خاتمة

- ✓ يربط التّقويم التّربوي مجالاته بالعملية التّعليمية، كالتّقويم والتّعليم والتّدريب والمقررات والبرامج والمؤسسات التّعليميّة بحيث يُلمّ بها من كل جوانبها من مداخلات ومخرجات.
- ✓ التّقويم المستمرّ هو عمليّة مصاحبة لعمليّة التّعليم من بداية السنة الدّراسية إلى نهايتها.
- ✓ من أجل إنجاز عملية التّقويم المستمرّ لابد من اتباع المبادئ الّتي سطرتها وزارة التّعليم.
- ✓ ومن أهداف التّقويم المستمرّ هو متابعة ومعرفة مواطن القوة والضّعف لدى التّلاميذ والسّعي إلى تحسينها وإصلاحها.
- ✓ تعدّ المرحلة المتوسّطة من أهمّ المراحل التّعليم الأساسي حيث تُعتبر مرحلة جد حسّاسة يكتسب الطّفل المهارة التّعليميّة والعلميّة وتقويم شخصيته وكذلك مكتسباته العلميّة.
- ✓ خلصنا أيضا إلى أنّ شبكات التّقويم مهمة جدًا خاصّة في مرحلة التّعليم المتوسط وبالأخصّ السّنة الأولى.
- ✓ تلعب شبكات التّقويم دورا مهما في التّحصيل الدّراسي وهي تعدّ أداة ووسيلة تسمح بحصر عناصر عمليات التّعليميّة وتعتبر عمليّة دقيقة في تقييم التّلاميذ.
- ✓ رغم ما تكتسبه شبكة التّقويم من أهمية إلا أنّ بعض الأساتذة لا يستثمرونها.
- ✓ ضعف التّكوين عند بعض الأساتذة وهذا ما يعرقل سهولة استعمال شبكات التّقويم.
- ✓ وأيضًا مما استنتجناه هو الوقت حيث إنّ استثمار شبكات التّقويم يحتاج الكثير من الوقت وهذا صعب جدا في ظلّ جائحة كورونا ومناهج الجيل الثّاني ونظام التّفويج التّربوي.

وما خلصنا إليه في خاتمة بحثنا أنّه رغم معرفة الأساتذة بأهمية شبكات التّقويم المستمرّ إلى أنّهم لا يستثمرونها في التّحصيل الدّراسي وذلك راجع لعدّة أسباب؛ كالوقت وأنّها تتطلب جهدا كبيرا لهذا يلجأون إلى التّقويم المستمرّ التّقليدي باستخدامهم الفروض والاختبارات والسّلوك.

خاتمة

رغم كلّ هذا فشبكة التّقويم تعدّ ركيزة أساسية في العمليّة التّعليميّة لهذا اقترحنا مجموعة من التّوصيات لعلّها تساهم في تحسين العمل بها وهي كالتالي:

- ✓ توعية الأساتذة بأهمية شبكة التّقويم وذلك من خلال تكثيف الدّورات التّكوينية.
- ✓ التّركيز عليها أثناء التّكوين فالأستاذ المكوّن له القدرة على الموازنة بين الدّرس وتقييم التّلميذ.
- ✓ توعية التّلاميذ خاصّة تلاميذ السنة الأولى بمدى أهمّية التّقويم المستمرّ وذلك بتخصيص حصص توعويّة من أجل تزويدهم بكلّ المعلومات.
- ✓ الاستغناء عن نظام التّفويج التّربوي الّذي يؤثر سلبا على مجهودات الأساتذة في تقييم أعمال تلاميذهم.
- ✓ إعطاء الوقت الكافي لاستثمار شبكات التّقويم أثناء الدّرس.
- ✓ إعطاء أهمّية لكلّ وسائل وأدوات التّقويم المستمرّ، وأيضًا العمل بكل معايير ومؤشرات شبكات التّقويم فهي تخلق الوضعيّة والشّموليّة والعدالة وتحقق أهداف دقيقة.

وفي الأخير نأمل الأخذ بالاعتبار معالجة كلّ ما ذكرناه من مقترحات وتوصيات وذلك من أجل إصلاح ما نراه ضروريا للمنظومة التّربوية وكذلك العمليّة التّعليميّة بصفة خاصّة وإعطاء أهمية لشبكات التّقويم المستمرّ وهذا لكونه أحد أهمّ ركائز العمليّة الدّيداكتيكية.

قائمة المصادر والمراجع.

قائمة المصادر والمراجع

المعاجم:

1. جرجس ميشال، معجم مصطلحات التّربية والتّعليم، دار النّهضة العربية، ط 1، لبنان، 2005م.
2. جمال الدّين بن منظور، لسان العرب، دار صادر، دط، بيروت، دت.
3. مجد الدّين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، ت: محمد نعيم عرقسوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، بيروت، 2005 م.
4. نايف القيسي، المعجم التّربوي وعلم النّفس، دار أسامة ودار المشرق الثقافي، الأردن 2010م.

الكتب:

5. أبو القاسم محمود بن عمرو بن أحمد الزّمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسم العيون السود، دار الكتب العلمية، ط1، لبنان ،1998م.
6. أبو علام رجاء، النّظريات الحديثة في القياس والتّقويم وتطوير نظام الامتحانات، ورقة عمل المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتّقويم التّربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة في 22-2001/12/24م.
7. أحمد اسماعيل حجي، دار بيئة التّعليم والتّعلم النّظرية والمُمارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، 2000م.
8. أحمد صالح علوي، نظام تقويم الأداء المدرسي، مركز البحوث والتّطوير التّربوي، صنعاء، 2011م.
9. أحمد العيسي، إصلاح التّعليم في السّعودية بين غياب الرّؤية وتوجس الثّقافة الدّينية وعجز الإدارة التّربوية، دار السّاقي، بيروت، ط 1، لبنان، 2009م.

10. اسامي محمد ملحم، القياس والتّقييم في التّربية وعلم النّفس، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطّباعة، ط 5، 2011 م.

11. جابر نصر الدّين، محاضرات علم النّفس البيداغوجي، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2004م (مخطوط).

12. الجميل محمد عبد السميع، التّقويم التّربوي للمنظومة التّعليميّة: إتجاهات وتطلعات، القاهرة، مصر، دار الفكر العربي، 2005م.

13. جورج مارون، أسس التّقويم التّربوي ومعاييره، المؤسسة الحديثة للكتاب، طرابلس، لبنان، 2010م.

14. حسن عمر منسي، تصميم التّدريس، دار الكندي للنشر والتّوزيع، ط2، الأردن، 2000م.

15. حلمي أحمد الوكيل وحسين بشير محمود، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، دار الفكر العربي القاهرة، 1999م.

16. خالد البصيص، التّدريس العلميّ والفنيّ الشّفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التّنوير للنشر والتوزيع، الجزائر.

17. خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، حقوق الطّبع والنّشر محفوظة، ط 1 ،1998م.

18. رافدة عمر الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط 2008م، عمان – الأردن.

19. رافدة عمر الحريري، التّقويم التّربوي الشّامل للمؤسسة المدرسية، دار الفكر ناشرون وموزعون، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، عمان، 2007م.

20. سبع محمد أبو لبدة، مبادئ القياس النفسي والتربوي، الجامعة الأردنية، ط 3، عمان، 1985م.

21. سعد لعمش وابراهيم قلاتي، الجامع في التشريع المدرسي الجزائري، ج 1، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عبن مليلة، الجزائر، 2011م.

22.سعيد جاسم الأسدي، فلسفة التّقويم التّربوي في العلوم التّربوية والّنفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015 م.

23.سليمان الطيب نايت، المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية، دار الأمل للطباعة والنّشر، تيزي وزو، الجزائر، 2015م.

24.صلاح بن ردود بن حامد الحارثي، التّقويم المستمّر من النّظرية إلى التّطبيق، الإدارة العامة للتربية والتّعليم، جدة، 1995 م.

25.صلاح الدّين محمود علام، القياس والتّقويم التّربوي في العمليّة التّدريسية، دار المسيرة للنشر والتّوزيع والطباعة، ط 3، عمان، 2010 م.

26. عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، التّقويم التّربوي الأسس والتّطبيقات، دار الأمين للطباعة، مصر، 1996م.

27. عمار بن مرزوق العتيبي، بحث عن التّقويم المستمرّ قسم المناهج وطرق التّدريس، تقويم العلوم الشّرعية في التّعليم العام، 2009 م.

28. الفريق الوطني للتقويم، استراتيجيات التّقويم وأدواته، مديرية الاختبارات، الأردن، 2004م.

29. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصّصة للمواد، مناهج مرحلة التّعليم الابتدائي، وزارة التّربية والتّعليم، الجزائر، 2016م.

30.محمد الطّاهر وعلي، التّقويم البيداغوجي أشكاله ووسائله، دار السّعادة، الجزائر، 1997م.

31.محمود عبد الحليم منسي، التّقويم التّربوي، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الإسكندرية، مصر، 2007م.

32. مديرية التعلّيم الأساسي واللجنة الوطنيّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسيّة، وزارة التربيّة الوطنيّة، الجزائر، 2011 م.

33. مصطفى نمر دعس، استراتجيات التّقويم الحديث وأدواته، دار غيداء، 2008 م.

34. نورة حمود المزيني، أدوات التّقويم المستمرّ، قسم الصّفوف الأولية قطاع الشّمال، المدينة المنورة، 2013 م.

35. وزارة التّربية الوطنية، إصلاح نظام التّقويم التّربوي، منشور رقم 2039، الجزائر، مارس 2005م.

36. وزارة التّربية الوطنية، الإطار المرجعي لمناهج التّعليم المتوسط الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2016م.

الرسائل:

37. دليلة قسوم، أثر التّقويم المستمرّ على دافعيّة تلاميذ الطّور الثّاني السّنة الرّابعة أنموذجا، مذكرة ماستر، كلية الأدب واللّغات، قسم اللّغة والأدب العربي، 2014 م / 2015م.

38. عمر بن سالم بن محمد الصّعيدي، ممارسات مُعلّمي الصّفوف المبكرة التّقويم المستمرّ من وجهة نظر المشرفين التّربويين بمنطقة مكة المكرمة، رسالة ماجستير، 2002 م –2003 م.

39. نسيمة بومعراف وأحمد سعيدي، إنعكاسات الإصلاح التّربوي في الجزائر على التّحصيل الدّراسي للتلاميذ في مرحلة التّعليم المتوسّط، دراسة ميدانيّة بإكمالية يوسف العمودي بمدينة بسكرة، جامعة بسكرة.

المجلات و المقالات:

40. زكية شنة، (أساليب وأدوات التّقويم التّربوي في مناهج الجيل الثّاني في التّعليم الإبتدائي)، مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية، العدد 20، جامعة باتنة، 9 جويلية 2018م.

41. فاتح لعزيلي، التّدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف، ع 14، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، 2008م.

42.محمد هاني الحفظي، الّتقويم المستمرّ وجدلية الإتقان من واقع الميدان التّربوي.

المواقع الإلكترونية:

43. ابراهيم بلوقي ومحمد بومهراز، شبكة التّقويم، المركز التّربوي الجهوي وجده، المملكة المغربية، 2012م/2013م.

https://studylibfr.com/doc/10095060/284347150-D8%B4%D8%A8%D9%83%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85

44. عبد القادر بوديسة، معلومات حول التّقويم وشبكات التّقويم حسب مناهج الجيل الثّاني، وهران، الجزائر، 2016. منتدى متيجة للعلوم الفيزيائية والتكنولوجية(ahlamontada.net)

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
مقدمة	أ ب ج د
الفصل الأول: تحديد المفاهيم	
تمهيد	8
أولا: مفهوم التّقويم التربوي	21-9
1-التقويم	9
أ-لغة	9
ب-اصطلاحا	10-9
2-التقيّيم	10
3-مفهوم التّقويم التربوي	11
4-أنواعه	15-12
5-وظائفه	15
6-أهدافه	16
7-خصائصه	19-17
8-مجالاته	21-19

فهرس الموضوعات

ثانيا : مفهوم التّقويم المستمرّ	35-21
1-مفهومه	23-21
2-مبادئه	23
3-أسسه	28-24
4-أدواته	34-28
5-أهدافه	35-34
ثالثا: شبكة التّقويم المستمرّ في المرحلة المتوسّطة	54-36
1 -مفهوم المرحلة المتوسّطة	36
2-أهداف المرحلة المتوسّطة	39-37
3-مفهوم شبكات التّقويم المستمرّ	39
4-بناء شبكات التّقويم	40
5-عناصر شبكة التّقويم	49-41
6-نماذج من شبكات التّقويم	54-49
الفصل الثاني : الدراسة الميدانيّة	
تمهيد	63
أولا : منهجية الدراسة	63
ثانيا : عينة البحث	64-63

فهرس الموضوعات

أ–أداة الدراسة	64
ب–المنهجية المتبعة في تحليل الاستبانة	64
ثالثا : تحليل نتائج الدراسة	90–64
الملاحق	94–92
خاتمة	98–96
قائمة المصادر والمراجع	104–100
فهرس الموضوعات	108–106