

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique

Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -

X•O٧•EX •K||E C:K:|A :||K•X - X:OEO:t -



وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محمد أولحاج
- البويرة -

Faculté des Lettres et des Langues

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

التخصص: لسانيات تطبيقية

فعالية التّقويم البنائي في ظلّ استراتيجيّة التّعلم النّشط

- السّنة الثّانية متوسّط أنموذجاً -

(دراسة ميدانية)

مذكّرة مقدّمة لاستكمال متطلّبات الحصول على شهادة الماستر

إشراف الأستاذة:

د. فتيحة حمودي

إعداد الطّالبتين:

حورية سعدي

رتيبة حركات

لجنة المناقشة:

رئيساً

جامعة البويرة

(1) أ.د. حفيظة يحيوي

مشرفاً ومقرّراً

جامعة البويرة

(2) د. فتيحة حمودي

عضواً مناقشاً

جامعة البويرة

(3) أة. زهية سالم

السّنة الجامعية: 2026/2025



شكر و عرفان

اللّهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرّضا، لك الحمد كالذي نقول وخيرا ممّا نقول، وصلّ اللّهم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلّم أجمعين.

نحمد الله عزّ وجلّ أولا وأخيرا معترفين بالعجز والتّقصير، ونشكره أنّه أعان ويسّر كلّ عسير، ومنّ علينا بفضله وكرمه بإنجاز هذا البحث

وامتنالا لقوله صلّى الله عليه وسلّم " من لا يشكر الناس لا يشكر الله عزّ وجلّ " نتقدم بجزيل الشّكر وعظيم العرفان إلى كلّ من ساهم في إنجاز هذا البحث ، ونخصّ بالذكر الأستاذة المشرفة "حمودي فتيحة" نظير ما قدمته لنا من ملاحظات وتوجيهات قيّمة وأمدّتنا من فكرها الرّشيد ورأيها السّديد، الذي كان عوننا لنا طوال مراحل إعداد هذا العمل .

كما نتوجّه بالشّكر والتّقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث. نشكر أيضا أفراد عيّنة الدّراسة من أساتذة وتلاميذ في المتوسّطات الثلاث على تعاونهم ومساهماتهم الفعّالة في إنجاحه.

ولا يفوتنا أن نتقدم بخالص الامتنان إلى كلّ من قدم لنا الدّعم و التّشجيع من قريب أو بعيد لإنجازه.

وفي الأخير نحمد الله أن وفّقنا لإتمامه راجين أن يكون ذا فائدة علميّة ومعرفيّة.

الإهداء

من قال أنا لها نالها، وأنا لها
وإن أبت رغما عنها أتيت بها نلتها وعانقت اليوم مجدا عظيما فعلتها بعد أن كانت
مستحيلة كانت دروبا قاسية وطرقا خسرت بها الكثير ولكني وصلت.
إلى الذي زين اسمي بأجمل الألقاب من دعمني بلا حدود وأعطاني بلا مقابل
إلى فخري واعتزازي
أبي الغالي
إلى من جعل الجنة تحت أقدامها وجعل حضنها الدافئ سكنا لي وأنار بدعائها طريق
أحلامي
أمي العزيزة
إلى من استندت عليهم وشدت عضدي بهم فكانوا لي ينابيع أرتوي منها
إخوتي وأخواتي
إلى من ملأ بيتي بالسعادة ورسم معي طريق الحياة
زوجي الكريم
إلى نكهة البيت وعطرها الفواح
أولادي
إلى كل من عرفني وأحبني ووقف إلى جانبي
أهديكم هذا الإنجاز وثمره ناجحي
اليوم أتممت ما حلمت به بفضلته سبحانه وتعالى فله الحمد على توفيقه.

حورية

الإهداء

إلى الذي علّمني النّجاح والصّبر ...
إلى من كانت آماله ليقدّم لنا لحظة سعادة ...
إلى من حصّد الأشواك عن دربي ليمهد لي الطريق ...
إلى الحاضر الغائب... " أبي العزيز "
- رحمه الله -

إلى التي أفنت شبابها ونذرت عمرها من أجل سعادتنا ...
إلى ينبوع الحنان والتّفاؤل والأمل... " أمي الغالية "

إلى رفيقي في الحياة....
إلى من دفعني للسّير قدما ومواصلة مشواري الدراسي
إلى الذي وقف بجانبني وأزاح عني كل حمل ثَقيل "زوجي"

إلى سندي وقوّتي وملاذي بعد الله...
إلى من آثروني على أنفسهم...
إلى من علّموني علم الحياة...
إلى من أظهروا لي ما هو أجمل من الحياة..... "أخواتي وأخي"

إلى من أدعو الله جلّ في علاه أن يعينني لأمهد لهما طريق الآخرة قبل الدنيا إلى من
أرى فيهما المستقبل الزاهر.....
إلى من يدخلان السّرور إلى قلبي "ابنائي حفظهما الله محمد هيثم - عبد المؤمن"
إلى التي بأحشائي...
إلى التي أنتظر قدومها بعد أشهر قليلة لتكون لي خيرا مؤنس في
الحياة.....صغيرتي "لينا"

رتيبة

ملخص

ملخص الدراسة:

أولاً: باللغة العربية:

يعدّ التقويم البنائي اللبنة الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، وهو ما استدعى البحث في مدى فعاليته في ظلّ استراتيجيات التعلم النشط، وذلك بهدف التعرف على مدى مساهمته في تحسين العملية التعليمية، ورفع مستوى تفاعل التلاميذ وفهمهم للدروس. كما يسعى هذا البحث إلى إبراز دور التعلم النشط في جعل المتعلم محور العملية التعليمية واعتماد أساليب متنوعة تساعد على تنمية التفكير والمشاركة والتعاون داخل القسم. ولأنّ هذا الموضوع حضي باهتمام الكثير من الباحثين الذين سعوا إلى كشف جميع جوانبه، ونبّهوا بالاعتماد على استراتيجياته رغم الصعوبات والعراقيل أردنا البحث في قابلية استخدامه ومدى فاعليته تحت عنوان "فاعلية التقويم البنائي في ظل استراتيجيات التعلم النشط" واخترنا مستوى الثانية متوسط كأنموذج.

ولأهمية الموضوع حاولنا: التّطرق إلى كلّ ما يرتبط به تقريباً بدءاً بإبراز ماهية التقويم (أصل المصطلح ومفهومه ، خصائصه وأنواعه، وظائفه بالإضافة إلى أهميته) ثمّ انتقلنا إلى نشأة التقويم البنائي ومفهومه، وتحديد أدواته واستراتيجياته، لنخلص في نهاية الفصل النظري إلى العلاقة التي تربطه بالتعلم النشط.

وأتبنا هذا العمل بدراسة ميدانية ركزنا فيها على واقع تطبيقه أثناء بناء النّعلات وفق استراتيجيات التعلم النشط بالخصوص مستوى الثانية متوسط، وكشف الصّعوبات التي تعترض تطبيقه سواء عند الأستاذ أو التلميذ، وفي محاولة منّا إيجاد حلول واقتراحات قد تساعد في تقدّمه بالمستوى المطلوب وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

ثانيا: باللغة الفرنسية:

Le contrôle formatif constitue la pierre angulaire du processus d'enseignement-apprentissage, ce qui nous a amenés à étudier son efficacité dans le cadre de la stratégie de l'apprentissage actif, afin de déterminer dans quelle mesure il contribue à l'amélioration du processus éducatif ainsi qu'au renforcement de l'interaction des élèves et de leur compréhension des leçons. Cette recherche vise également à mettre en évidence le rôle de l'apprentissage actif dans le fait de placer l'apprenant au centre du processus éducatif, à travers l'adoption de méthodes variées favorisant le développement de la réflexion, de la participation et de la coopération au sein de la classe. Étant donné l'intérêt porté à ce sujet par de nombreux chercheurs, qui ont tenté d'en explorer tous les aspects et ont souligné l'importance de recourir à ses stratégies malgré les difficultés et les obstacles rencontrés, nous avons souhaité étudier la possibilité de son application ainsi que son efficacité sous le thème : « **L'efficacité du contrôle formatif dans le cadre de la stratégie de l'apprentissage actif** », en choisissant le niveau de la deuxième année moyenne comme modèle d'étude.

En raison de l'importance de ce sujet, nous avons tenté d'aborder presque tous les éléments qui y sont liés, en commençant par la mise en

évidence de la notion d'évaluation (origine du terme, définition, caractéristiques, types, fonctions ainsi que son importance), puis nous avons abordé l'émergence du contrôle formatif, sa définition, la détermination de ses outils et de ses stratégies, pour aboutir, à la fin du cadre théorique, à la relation qui l'unit à l'apprentissage actif.

Nous avons complété ce travail par une étude de terrain centrée sur la réalité de son application lors de la construction des apprentissages selon les stratégies de l'apprentissage actif, particulièrement au niveau de la deuxième année moyenne. Cette étude vise également à révéler les difficultés qui entravent son application, que ce soit chez l'enseignant ou chez l'élève, tout en proposant des solutions et des suggestions susceptibles de contribuer à son amélioration, afin d'atteindre le niveau requis et de réaliser les objectifs escomptés.

مَقْدِمَةٌ

مقدمة:

شهدت المنظومة التربوية العديد من الإصلاحات والتغيير في أهدافها وطرائقها التعليمية بما يتناسب مع متطلبات القرن العشرين، ممّا أدّى إلى تحولات وتطوّرات في مختلف مجالات الحياة، فلم يعد مفهوم العملية التعليمية التعلّمية مقتصرًا على دور المعلم لوحده فقط وما كان يقوم به من عملية نقل المعارف وتلقينها في ذهن المتعلّم، بل صار التّعليم قائمًا على تعزيز دور المتعلّم واستقلاليته في بناء تعلّماته وتنمية مهارات التّفكير لديه، وقدرته على توظيف معارفه في مواقف حياتيّة متنوّعة.

ومن هذا المنطلق يبرز مفهوم التّقويم البنائي كأداة محورية لا غنى عنها في دعم رحلة المتعلّم، فهو لا يقتصر على قياس المعرفة فحسب، بل يعمل على توجيه عملية التّعلم وتعديلها بشكل مستمرّ حتى يتّم البلوغ إلى الأهداف المسطّرة من عمليّة التّعليم والتّعلم. فالتقويم البنائي يسائر عملية التّعلم من بدايتها إلى نهايتها ويعدّ عملية تقييم مستمرة تهدف إلى تحسين الأداء لدى المتعلّمين ومعرفة نقاط قوّتهم والعمل على تطويرها، والكشف عن نقاط الضّعف لعلاجها، من خلال تشخيص الصّعوبات وتصحيح مسارها، ممّا يسهم في تقوية دافعية المتعلّمين، وتنمية قدراتهم على التّقويم الدّاتي.

وبالتّوازي مع أهمية التّقويم البنائي برزت استراتيجيات التّعلّم النّشط والتي اكتست مكانة بارزة في الفكر التربوي المعاصر، فالتّعلم النّشط هو مجموع الممارسات التّعليميّة التي تجعل من المتعلم محور العملية التّعليمية التّعلّمية، من خلال إشراكه في بناء تعلّماته وفي التّفكير والنّقاش وحلّ المشكلات وغيرها من الأساليب والاستراتيجيات التي تتجاوز الطّرق التقليديّة القائمة على النّقل والتلقين.

وهذا ما يجعل التّقيّم البنائي يساير أساليب واستراتيجيات التّعلّم النّشط ومكّملان لبعضهما البعض، فالنّقيّم البنائي يوفر التّغذية الرّاجعة الّتي تعدّل المسار التّعليمي للمتعلّم، بينما توفّر استراتيجيات التّعلّم النّشط البيّئة المناسبة لتقديم هذه التّغذية الرّاجعة وتحويلها إلى ممارسات تعليمية فعّالة.

ومن هنا كان موضوع بحثنا "فعالية التّقيّم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلّم النّشط - السنة الثانية متوسّط أنموذجاً" ، ويعود سبب اختيارنا له لعدّة أسباب أهمّها:

- التّعرف على آليات التّقيّم البنائي في الواقع التّعليمي وأهمّ وظائفه وفوائده.

- الإحاطة بمفهوم التّعلّم النّشط وأهم استراتيجياته وأساليبه التّعليمية المتّبعة في العملية التّعليمية التعلّمية.

- الكشف عن طبيعة العلاقة بين التّقيّم البنائي والتّعلّم النّشط.

- الإلمام بضرورة تطبيق التّقيّم البنائي واستراتيجيات التّعلّم النّشط بالوسط المدرسي وبالخصوص مرحلة التّعليم المتوسّط.

فالتّقيّم البنائي عملية أساسية ترافق عملية التّعلّم وتعمل على تطوير الأداء ومعالجة تعثرات المتعلّمين والتّعلّم النّشط يعتبر من الاتجاهات التّربوية المعاصرة الّتي لها الأثر الإيجابي الكبير على التّعليم والتّعلّم المتجسّدة في مجموعة من الاستراتيجيات الّتي تساعد في بناء شخصية المتعلّم وتحويله عنصراً فعّالاً نشطاً في العملية التّعليمية التعلّمية.

ونظراً لأهمية التّقيّم البنائي والتّعلّم النّشط في عملية التّعلّم بمرحلة التّعليم المتوسّط وخاصّة

سنوات الثانية متوسّط ، كانت دراستنا لهذا الموضوع، ومحاولة الإجابة عن الإشكالية التّالية:

ما مدى فاعلية التّقيّم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلّم النّشط؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية التساؤلات الفرعية التالية:

- ما هو التّقويم البنائي وما هي أهم وظائفه وأساليبه؟
- ما هو التّعلم النّشط وما هي أهمّ استراتيجياته؟
- كيف هو واقع التّقويم البنائي في ظلّ استراتيجيات التّعلم النّشط؟

للإجابة عن هذه التساؤلات اتّبعنا المنهج الوصفي التحليلي، بوصف وتحليل واقع تطبيق التّقويم البنائي مع استراتيجيات التّعلم النّشط، وقد قمنا بإدراج خطة لدراسة موضوع البحث مقسّمة إلى: مقدّمة وفصلين (نظري وتطبيقي) وخاتمة.

الفصل الأول يندرج تحت عنوان الإطار المفاهيمي للتّقويم البنائي والتّعلم النّشط، والمتفرّع إلى ثلاثة مباحث: ماهية التّقويم، مفهوم التّقويم البنائي، ومفهوم التّعلم النّشط وأهمّ استراتيجياته.

والفصل الثّاني الذي يمثل الإطار التّطبيقي للدراسة حول فاعلية التّقويم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلم النّشط بمرحلة التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة - دراسة ميدانية ثانية متوسّط- والمقسّم إلى ثلاث مباحث: إجراءات الدّراسة، عرض وتحليل نتائج الدّراسة، ومناقشة نتائج الدّراسة.

وبعد ذلك قمنا بتقديم خاتمة تمّ من خلالها عرض لأهمّ النتائج المتوصّلة إليها في البحث مع ذكر بعض التّوصيات والاقتراحات و آفاق البحث المستقبلية.

معتمدين في ذلك على مجموعة من المصادر والمراجع منها: بعض المعاجم اللغوية (لسان العرب لابن منظور، مقاييس اللّغة لابن فارس، القاموس المحيط للفيروز أبادي.....)، وكتب في التّقويم البنائي(القياس والتّقويم في التّعلم والتّعليم لكازم علي مهدي)، وكتب في التّعلم النّشط(التّعلم

النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج المتعلم لعقيل مجد الرفاعي، استراتيجيات التدريس المتقدّمة عبد الحميد حسن شاهين).

ومن الصّعوبات التي اعترضتنا في إنجاز البحث صعوبة الإلمام بكلّ الموضوع نظرا لسعته وتنشعب محتوياته، وقلة المصادر والمراجع التي توضّح طبيعة العلاقة بين التّقويم البنائي والتّعلم النّشط.

وفي الأخير نتقدّم بالشّكر الخالص لأستاذتنا الدكتورة "حمودي فتيحة" على توجيهاتها وإشرافها علينا في إنجاز هذا البحث، والذي نرجو أن نكون قد وفقنا فيه.

مدخل

تمهيد:

يشهد العالم اليوم تطورًا سريعًا ومتواصلًا، مما يفرض على المدرسة إعداد التلاميذ لمواجهة تحديات المستقبل. ولم يعد دور المتعلم يقتصر على حفظ المعلومات فقط، بل أصبح مطالبًا بتنمية قدراته الفكرية واكتساب مهارات تساعد على التفكير السليم وحل المشكلات التي قد تواجهه في حياته اليومية. وتُعدّ المرحلة المتوسطة من أهم المراحل التعليمية، لأنها تشكل القاعدة الأساسية لبناء شخصية المتعلم وتوجيه سلوكه التربوي والمعرفي. لذلك ينبغي اعتماد أساليب تعليمية حديثة تراعي حاجات التلاميذ ومستوياتهم المختلفة، وتساعد على تنمية قدراتهم العقلية والفكرية. ومن بين أهم الوسائل المعتمدة في العملية التعليمية نجد التقويم التربوي، الذي يهدف إلى متابعة مستوى التلميذ والكشف عن نقاط القوة والضعف لديه، قصد تحسين عملية التعلم وجعلها أكثر فعالية. كما يساهم التقويم في توجيه المعلم لاختيار الطرق المناسبة التي تتماشى مع قدرات المتعلمين واحتياجاتهم.

كما أن التقويم البنائي يحتاج إلى معالجة دقيقة وحسن استغلال، ومن خلال هذا المنظور يصبح التقويم البنائي استراتيجية تربوية فعالة تجعل التلميذ شخصًا إيجابيًا ومتفاعلًا داخل القسم، قادرًا على المساهمة في حل مختلف المشكلات التي تواجهه، مما يساعده على تطوير قدراته وتحقيق تعلم أكثر فاعلية ونجاحًا.

الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للتقويم البنائي والتعلم النشط

- المبحث الأول: ماهية التقويم

- المبحث الثاني: مفهوم التقويم البنائي

- المبحث الثالث: مفهوم التعلم النشط وأهم استراتيجياته.

المبحث الأول: ماهية التّقويم

- (1) - مفهوم التّقويم
- (2) - خصائص التّقويم وأغراضه
- (3) - أنواع التّقويم
- (4) - أهميّة التّقويم

توطئة:

يشكّل التقويم التربوي عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، فهو يستخدم لقياس مدى تحقّق الأهداف التعليمية، والكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المتعلّمين، ولم يعد التقويم يقتصر على الاختبارات النهائية، بل أصبح عملية مستمرة ترافق التعلم، ممّا أدى إلى ظهور أنماط حديثة من التقويم أبرزها التقويم البنائي الذي يركّز على تحسين التعلم أثناء حدوثه.

ومع التّغيرات الجذريّة في مناهج التّعليم الحديثة التي جعلت من المتعلّم المحور الرئيسي في العملية التعليمية التعليمية ظهرت طرق وأساليب حديثة تتماشى ومتعلّم العصر الحالي والتي يطلق عليها باستراتيجيات التعلم النشط.

ومن هذا المنطلق سنحاول الكشف من خلال هذا الفصل عن مفهوم التقويم البنائي واستراتيجيات التعلم النشط وكل ما يتعلّق بهذين المفهومين من خصائص وأهداف وطرق وأساليب، تعزّز من قدرات المتعلّم وتحسّن من أدائه التعليمي وتدفع بع نحو الأفضل.

المبحث الأول: ماهية التقويم:

يعدّ التقويم أحد أهمّ المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتمّ التعرف على أثر ما تمّ التخطيط له، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف، ومن ثمّ اقتراح الحلول التي تسهم في تعزيز نقاط القوة، ومعالجة مواطن الضعف، ولأنّ التقويم يُمثّل عصب أيّة عملية تعليمية فهو أكثر مكوناتها أهمية وتركيبًا لما يحمله من دلالة الإصلاح والتصحيح، و لتوضيح هذا المفهوم أكثر لا بدّ من الوقوف عند معناه لغة واصطلاحًا، ومن ثمة الإشارة لأهم خصائصه وأنواعه وأهميته في العملية التعليمية التعليمية.

1 - مفهوم التقويم: (Evaluation)

أ- التعريف اللغوي: يرجع مُصطلح التقويم إلى الجذر اللغوي (ق و م)، وقد جاء في "لسان العرب" لابن منظور ما في أصله الاشتقاق بالتحويل والزيادة للمادة اللغوية (ق و م)، فنجد: "الاستقامة: الاعتدال (...)، يُقال استقامَ له الأمر، وقوله تعالى: فاستقيموا إليه في التوجه إليه دون الآلهة وقامَ الشيء واستقامَ: اعتدل واستوى (...)، أقمتُ الشيء فقوّمته فقامَ بمعنى: استقامَ (...)، واستقامَ الشعر: اتّزن. وقومَ دراهم: أزال عوجه (...)، والاستقامة: التقويم." (1)

نجد في لسان العرب لابن منظور أنّ لفظة التقويم تُشكل إحدى الاشتقاقات المنفرعة عن الأصل (ق و م) وهي ذات دلالات عديدة تنضوي كلّها تحت معنى الاستواء والاتّزان.

¹ - ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، ط1، دار صادر، بيروت-

لبنان، المجلد 12، (دت)، مادة (ق و م)، ص498.

ولو عدنا إلى معجم "تاج العروس" فإننا لا نجد فيه اختلافاً هو الآخر بين المعاني والمدلولات التي تتأصل في كثير من الاشتقاقات لتحيل المعنى الواحد، ومنه نجد: "قَوِيْمٌ وقَوَامٌ كَشَدَادُ أَي: حسن القامة ، والقيمة بالكسر واحدة القيم: وهو ثمن الشيء بالتقويم، وأصله الواو لأنه يقوم مقام الشيء، ويُقال: ماله قيمة إذا لم يذم على شيء ولم يثبت ، وقَوِمْتُ السِّلعة تقويماً (...) والصواب استقمْتُها (ثَمَنْتُها) أَي: قَدَرْتُها، واستقامَ الأمر: اعتدل، وهذا قد تقدّم فهو تكراً، وهو مُطَاوَع أَقامه وقَوَمه، وقَوِمْتُه: عدَلْتُهُ، فهو قَوِيْمٌ ومُسْتَقِيْمٌ، ويُقال: رُمِحَ قَوِيْمٌ، وقَوَامٌ قَوِيْمٌ أَي: مُسْتَقِيْمٌ". (1)

ولا يرتبط هذا المفهوم اللغوي للتقويم بالمعجمين السابق ذكرهما فقط، بل نجد معاجم أخرى تتفق حول نفس المعنى اللغوي لمادة (ق وم)، فقد جاء في معجم اللغة العربية "القاموس المحيط": "قَوِمْتُ السِّلعة واستقمته: ثَمَنْتُهُ واستقامَ: اعتدل وقَوِمْتُه: عدَلْتُهُ فهو قَوِيْمٌ ومُسْتَقِيْمٌ". (2)

كما جاء في المنجد في اللغة والأعلام كلمة قَوَم الشيء: "أَي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أَي عدَله، ويُقال في التَّعَجَّب ما أقومَه أَي ما أَكْثَرَ اعتداله، وأمرٌ مُقِيْمٌ أَي مُسْتَقِيْمٌ، وقَوَم الشيء أَي عدَله، وقوام الأمر وقيامه أَي نظامه وعماده وما يقوم به". (3)

¹ - الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: إبراهيم التريزي، ط1 ، مؤسسة الكويت، للتقدم العلمي للطبع، الكويت، ج33، 2000، ص312.

² - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي المصري، القاموس المحيط ، تح: محمد نعيم عرقسوسي، ط1، مؤسسة الرسالة، دار صادر، بيروت - لبنان، المجلد 12، (دت)، مادة (ق و م)، ص498.

³ - لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ط 40، دار المشرق، بيروت- لبنان، 2003 ، مادة (ق و م).

والتقويم مشتق من الفعل الثلاثي "قام" الذي أصله " قوم "ومنه قوله تعالى: "لقد خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ

في أَحْسَن تَقْوِيمٍ " (سورة التين، الآية 4) أي في أحسن صورة وشكل. ⁽¹⁾

من خلال الوقوف على تحديد المفهوم اللغوي للتقويم الوارد فيما سبق في مادة (ق و م) نستنتج أن الدلالة المعجمية لمصطلح التقويم تتمحور حول شيء من الثبات، كما أن تسوية الاعوجاج وتحتيته يستند إلى فكرة مفادها أن الاعتدال والاتزان هما الأصل في قيام الأفعال والأعمال، ومنها تتحدد قيمة الفعل والعمل، فيزكى ما في قوامه الاستقامة ويسوى ما في هيئته الاعوجاج وهذه المعاني كلها لها ارتباط بمصطلح التقويم في التربية والتعليم، وأن معناها في مجال التعليم تعني مبدئياً أمرين أساسيين هما:

*الإصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التعلم بالتمرين والتدريب أو بامتحان التلاميذ.

*تقدير قيمة محدّدة لنتائج ومجهودات التلاميذ في مجالات مختلفة.

(ب)- التعريف الاصطلاحي:

تعددت المفاهيم الاصطلاحية للتقويم بتعدد رؤى وتخصّصات كل باحث، فنجد كل واحد منها يركّز عن بعد أو أكثر من أبعاد عمليّة التقويم، فمنها من يعدّ التقويم مرادفاً للقياس، ومنها من عدّه إصدار حكم، ومنها ما يتعلّق بتبيان أوجه القصور في فعل التعلم، ونحن إن حاولنا التفصيل في كلّ توجه سنشير في بادئ الأمر إلى أن التقويم بمعناه الاصطلاحي يستند إلى تلك المعاني اللغوية، التي تناثرت في كثير من المعاجم لتجمل دلالات مختلف الاشتقاقات الخاصة بهذا المصطلح في دلالة أعم وأشمل.

¹ - سورة التين، الآية: 4.

فكان التقويم في الاصطلاح بناء على ذلك عبارة عن وزن للأمور أو تقدير لها، أو الحكم على قيمتها، ومنه نذكر:

ما طرحه "بنيامين بلوم" "Benyamin Bloom" ورأى بأنَّ التَّقويم: "إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التَّقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها." (1)

ويُعرِّفه "نورمان جرونلاند" "Norman E.Gronlund": "التَّقويم عملية منهجية مُنظَّمة تحدّد مدى تحقيق الأهداف وهي تتضمّن وصفا كمياً وكيفياً بالإضافة على حكم القيمة." (2)

أما محمود أبو علام فيرى بأنَّ: "التَّقويم عملية منظمّة لجمع البيانات عن أداء المتعلمين، وتحليلها وتفسيرها بهدف تحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ قرارات لتحسين التَّعلم." (3)

كما أنَّ كاظم علي مهدي يعرِّفه بقوله: "التَّقويم إصدار الأحكام القيمة، واتخاذ القرارات العملية." (4)

من خلال التعريفات السابقة نستنتج أنَّ التَّقويم هو عملية شاملة تسعى إلى تقدير قيمة لعملية التَّعليم والتَّعلم في مستوى معيّن، بأدوات علمية وفي مدّة زمنيّة محدّدة نسبياً، من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية وإزالة وإبعاد الاعوجاج الذي يعتريها من فترة إلى أخرى.

2 - خصائص التَّقويم و أغراضه:

¹ - بنيامين بلوم، نقلاً عن: جودة سعادة وإبراهيم عبد الله، تنظيمات في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق عمان، 1997، ص 446-448.

² - نورمان إدوارد جرونلاند، القياس والتقويم في التدريس، ط3، دار ماكملان للنشر، نيويورك، 1976، ص06.

³ - محمود أبو علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار الفكر، عمان، ص 19 - 20.

⁴ - كاظم علي مهدي، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد-عمان، 2001، ص33.

2-1 خصائص التقويم:

للتقويم عدة خصائص ومزايا من أهمها:

• **الشمول:** أي أنه عملية شاملة للأهداف التربوية ومكونات المنهج، وجوانب نمو الطالب، ويشمل كذلك كل من يقوم بعملية التقويم، كما يشمل أيضا وسائل التقويم (بهدف اختيار الوسيلة المناسبة التي تحقق غرض التقويم).

• **الاستمرارية:** أي أنه عملية مستمرة تُسير مع أجزاء المنهج، بوصفها جزءا لا يتجزأ، يستمر مع كل نشاط يقوم به الطالب، وفي كل درس و كل موضوع، لقياس جوانب القوة والضعف في كل جوانب العملية التربوية، ولكل وسيلة أو نشاط، للوقوف على مدى مساعدتها للنمو أو إعاقته بقصد التشخيص والعلاج، ذلك أن التقويم ليس عملية نهائية كالاختبار النهائي الذي يُشخص ولا يعالج.

• **التعاون:** هو عملية تعاونية يشترك فيها كل من له علاقة بالطالب ابتداء بالمعلم والمشرف التربوي والمدير وولي أمر الطالب و الطالب ذاته، وذلك لأن لكل منهم مهمة في توجيه نمو الطالب.

• **أنه وسيلة:** ذلك أن التقويم ليس هدفا بحد ذاته، بل وسيلة لتحسين المنهج وتطويره بمفهومه الشامل. (1)

• **الموضوعية:** أي لا يكون التقويم ذاتيا، ولكي تتحقق الموضوعية لابد من وجود مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم، يسترشد بها المقوم عند تقدير مستوى الأداء في أثناء

¹ - عبد الله عبد الله أحمد، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، دط، مكتبة الرشد، مكة المكرمة، 2006، ص32.

قيامه بالتقويم، أي "عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل: حالته النفسية والمزاجية أو إرهاقه الجسدي أو نظرتة النسبية إلى الأمور.

- **الارتباط بالأهداف:** لابد من توضيح نتائج التقويم وتحديد مدى القرب أو البعد عن أهداف العملية التعليمية، ذلك أن الهدف هو التعرف على مدى تحقيق تلك الأهداف والتي تشير إلى إحداث تغييرات سلوكية في شخص المتعلم، ولذا يجب أن ترتبط عملية التقويم بالأهداف. (1)
- ويجب ملاحظة أن تلك الخصائص ليست منفصلة عن بعضها البعض، وإنما تتفاعل مكوناتها بالشكل الذي يحقق في النهاية التقويم الجيد. (2)

2-2 أغراض التقويم:

- **للتقويم العديد من الأغراض التي يحققها ومن أهمها (3):**
- **التوجيه والإرشاد:** من خلال نتيجة التقويم يقوم المعلم بتوجيه الطالب على قراءات معينة أو نشاطات صفية أو بيئية، أو تشجيع بالاستمرار على نحو الأفضل.
- **نقل أو ترفيع الطالب من صف لآخر:** وهذا يتمثل في الاختبارات الفصلية واختبارات نهاية العام، أو ما يطلق عليه اختبارات النقل.

¹ - دليلة قسوم، أثر التقويم المستمر على دافعية تلاميذ الطور الثاني السنة الرابعة أنموذجا، مذكرة ماستر كلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي، 2014-2015، ص30

² - ينظر: شعله الجميل محمد عبد السميع، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 35-39.

³ - عقيل عبد الحسين أحمد البياتي، فاعلية استراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ، رسالة نيل درجة الماجستير في التربية، كلية العلوم الإنسانية، جامعة ديالى، ص43.

- **معرفة مستوى الطلاب وقدراتهم:** وذلك قبل التدريس، إذ يفيد ذلك في عملية بناء الأهداف التعليمية والأنشطة و تصميمها بوجه عام.
- **معرفة أثر المواد و طرائق التدريس المستعملة في عملية التعليم:** ذلك أن التقويم يزود المعلم بتغذية راجعة عن مدى ملائمة المواد و طرائق التدريس المستعملة لمستوى الطلاب وقدراتهم ورغباتهم، ثم تعديل ما يلزم في ضوء ذلك.

(3) - أنواع التقويم:

للتقويم التربوي أنواع متعددة وذلك نتيجة لتعدد وكثرة أنواع الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم، ولقد صُنِّفت هذه الأنواع إلى عدة تصنيفات، فمنها ما كان على أساس توقيت تطبيقه عبر مراحل العملية التعليمية وحُدِّد في ثلاث مستويات: (تشخيصي أو مبدئي، تكويني، وختامي) ومنها ما كان على أساس وظيفته وحُدِّد: (تشخيصي ، انتقائي، بنائي، نهائي، علاجي).

رغم تعدد التسميات وتنوع التصنيفات، إلا أنها تصبّ في قالب واحد وتسعى لتحقيق نفس الغرض وهو خدمة التعليم والوصول بالمتعلم إلى الهدف المنشود، وقد اخترنا ذكر أشهرها استخداما وهي:

1-3 التقويم التشخيصي: (Diagnostic Evaluation)

يعدّ أهمّ مستويات التقويم، كونه القاعدة الأساس التي تكشف من خلالها مهارة المتعلمين الضرورية، ففيه يُعمل بمقولة "حدّد الداء تجد الدواء"، كما يهدف إلى الكشف عن مشكلات وصعوبات تنفيذ العملية التعليمية، ومن ثمّ تحديد أسبابها ، وبناءً على التشخيص يتمّ اتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاج أوجه القصور، أو تذليل العقبات التي تواجهها، وهذا النوع من التقويم يحدث قبل التدريس ويركّز على الاستعدادات والاهتمامات التي تناسب أنواع معيّنة من التدريس

ويمكن من الحصول على معلومات تبين مدى تحكم التلميذ في المكتسبات القبلية (قدرات، مهارات، معارف) والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة.⁽¹⁾

وبناءً على هذا التعريف يُمكن اعتبار التقويم التشخيصي أداة من أدوات التجديد في قيام التعلّيمات، وأحد المركّبات التعليمية، التي يتوخى منها تحقيق تكامل معرفي مؤسس، فيكون التشخيص المبكر لأداء المتعلّم المعرفيّة والبحث في نقاط عجزها وسبل علاجها وتجاوزها في مراحل لاحقة أهم سمة في هذا التّوجه الجديد.

والتقويم التشخيصي يختلف عن التقويم البنائي في طبيعة الاختبارات المستخدمة في كل منها ويرتبط به من حيث إنّ الأول عملية مستمرة تجري جنباً إلى جنب مع التقويم البنائي.⁽²⁾

3- 2 التقويم البنائي (التكويني أو التطوّري): (Formative Evaluation)

يُطلق عليه أحيانا التقويم المستمر⁽³⁾، ويعرّف بأنّه العمليّة التّقييميّة التي يقوم بها المعلّم أثناء عملية التعلّم، وهو يبدأ مع بداية التعلّم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية. ويُعرّف أيضاً بأنه التقويم الذي يتمّ تنفيذه عدّة مرّات أثناء عملية التدريس، بقصد تحسينها وتطويرها ويمثّل إصدار أحكام على عملية مستمرة أو على نتائج يمكن مراجعته وتطويره.

كما أنّ تنظيم سرعة تعلّم الطّالب أكفأ استخدام للتقويم البنائي، فحينما تكون المادة التّعليميّة في مقرّر ما متتابعة فمن المهمّ أن يتمكّن الطّلبة من الوحدة الأولى والثّانية مثلاً قبل الثالثة والرابعة وهكذا ...

¹ - ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسس نظرية وتطبيقات علمية، د ط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين ميله- الجزائر، 2012، ص 96.

² - خضر فخري رشيد، التقويم التربوي، دار العلم للنشر، دبي، د ط، 2004، ص 49.

³ - أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملّي، ط1، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2018، ص 38-40.

إذن فالتقويم التكويني إجراء يهتم بتقويم العمليات التعليمية التعلمية في مراحل ومواقف زمنية مخططة سلفاً، حسب حاجات المتعلمين وطبيعة مستوياتهم المعرفية، يقف عندها المعلم ليراقب ويقيم مقدار ما تحقق من أهداف ويستدرك منها ما كان من نقص وصعوبات في التعلم، فيعالجها معالجة آنية أو في حصص استدرائية، فالتقويم التكويني الصفي عامل موجّه ومرشد للمعلم والمتعلم على حدّ سواء إلى البناء الصحيح للتعلمات، والمثبت لها في كلّ خطوة أو محطة من محطات الدرس اللغوي.

3-3 التقويم الختامي (النهائي): (Final Evaluation)

يأتي التقويم النهائي أو الختامي بمفهومه العام ليدلّ على تلك المهمة المنوطة بتحديد درجات تحقق المخرجات الرئيسة لمقرّر تعليمي ما بالنسبة للمتعلمين⁽¹⁾، وكمثال لذلك نأتي على ذكر الامتحانات المعمول بها في المدارس والمؤسسات التعليمية، والتي تجري في نهاية كل فصل دراسي لتمسّ مختلف المواد الدراسية المتناولة.

والتقويم الختامي يتمّ في ضوء محدّدات معينة أبرزها⁽²⁾ تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح.

كلّ هذه المنطلقات التي يتخذها التقويم النهائي أساسية في قيام الممارسات التقويمية وتجريدها من خصوصية الثبات والجمود، لتصبح أكثر فعالية ونجاعة، هي في حقيقة الأمر مبادئ هامة يركز عليها فعل التعلم لينطلق نحو تحقيق الأفضل.

¹ ينظر: عادل محمد العدل، القياس والتقويم؛ بناء وتقنين المقاييس، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر، 2015، ص46.

² - المرجع نفسه، ص46.

وينظر للتقويم النهائي أيضا على أنه: "إجراء يسعى لتبيين حصيلّة التّكوين، قياسا على ما قبل العملية، وينظم على شكل تمارين أو اختبار يضمن في وضعيّة إدماجيّة".⁽¹⁾

كما أنّ "التقويم الختامي يهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية، ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معيّن لأهدافه المحدّدة، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه".⁽²⁾

نستنتج من خلال ما سبق أن تعدّد أصناف التّقويم تبعا للأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها، والوسائل التي اعتمد عليها في كل تقويم، لا يغير مبادئها، فبينما يعتمد التّقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة والاختبارات الشفوية و الواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل، نجد التّقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلّم للانتقال لصف أعلى.⁽³⁾

رغم اختلاف غاياتها ووظائفها إلا أنّها تتكامل في تناسق وانتظام وترتيب، وتحقّق تغييرا إيجابيا على المتعلّم وعلى سير العملية التعليمية التعلّميّة، ما لم تخالف القواعد المسطرة في التقويم، وبالتالي تصبح جوهر التّعليم بحقّ، وهذا ما يبرز الأهميّة الكبرى للتّقويم.

4 - أهميّة التّقويم:

للتقويم أهمية كبيرة في العملية التعليمية، إذ يعتبر أهمّ المؤشّرات الدّالة على نجاح العملية التّربوية، ويعدّ حجر الزّاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسينها وتجويدها، ومن

¹ - محمد مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، دط، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة- الجزائر، 2016، ص19.

² - علام صلاح الدين محمود، التقويم التربوي المؤسسي، د ط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003، ص 49.

³ - أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملّي، ص46-47.

خلاله يمكن التعرف على أثر ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم ونقاط القوة وجوانب الضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول.

ويمكننا توضيح هذه الأهمية أكثر بالنقاط الآتية⁽¹⁾:

- أصبح التقويم جزءاً أساسياً من كل منهج أو برنامجاً تربوياً من أجل معرفة قيمة أو جدوى هذا المنهج، للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه، أو الاستمرار فيه وتطويره.
- يكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين ويُمكن من الحصول على المعلومات اللازمة في تقييم التلاميذ لتوجيههم، ويُوفّر تغذية راجعة مستمرة للمعلم والمتعلم.
- لم يعد التقويم مقصوراً على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات شخصية الطالب من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته و تنوّعت طرقه وأساليبه.
- أصبح التقويم حالياً من أهمّ عوامل الكشف عن المواهب وتميّز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.
- عرض نتائج التقويم على الشخص المُقوّم (الطالب).
- يساعد التقويم المعلم والمتعلم على معرفة مدى التّقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه، ثمّ على دراسته من أجل مزيد من التّحسن والتّطور.
- يؤدّي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، حيث بفضلها يتمّ تغيير المسار وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلّل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت والجهد المهدورين.

¹ - ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملّي، ص 26-28.

خلاصة القول، إنّ التقويم بأنواعه وأدواره المتعدّدة فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلّم والمتعلّم من جهة، وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى، كما أنّه عملية تربويّة شاملة مجالها الرئيسي هو إصدار الأحكام على مكوّنات العمليّة التعلّمية التّعليميّة سواء ما تعلّق منها بالأهداف والغايات والكفاءات المستهدفة، أو أداء المتعلّم.

المبحث الثاني: مفهوم التقويم البنائي

- (1) - نشأة التقويم البنائي (التكويني)
- (2) - تعريف التقويم البنائي (التكويني)
- (3) - مراحل التقويم البنائي ووظائفه
- (4) - أدوات التقويم البنائي واستراتيجياته
- (5) العلاقة بين التقويم البنائي والتعلم النشط

المبحث الثاني: مفهوم التقويم البنائي:

يعدّ التقويم البنائي من أبرز الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي، حيث لم يعد التقويم مقتصرًا على قياس نواتج التعلم في نهايته، بل أصبح عملية مرافقة لسير التعلم تهدف إلى تحسينه وتطويره.

ويأتي هذا النوع من التقويم منسجماً مع التوجهات التربوية الحديثة التي تركز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، خاصة في ظل اعتماد استراتيجيات التعلم النشط، والتي تولّد بدورها لدى المتعلم الدافع والرغبة للغوص في أعماق العلم والمعرفة، كما تجعله مشاركاً فعّالاً في تحقيق الهدف التربوي، ولتوضيح هذا لابدّ من الوقوف عند ماهية التقويم البنائي.

1- نشأة التقويم البنائي (التكويني):

يُنسب مصطلح التقويم التكويني إلى **ميشال سكريفن** (Micheal Scriven) سنة 1967 بحيث اقترح استخدام المصطلحين التكويني والتلخيصي للتمييز بين الأدوار المختلفة التي قد يلعبها التقويم، وأشار إلى أنّ التقويم التكويني قد يكون له دور في التحسين المستمر للمناهج، كما وضع **بنيامين بلوم** (Benyamin Bloom) تصوّراً تكوينياً بحيث يرى أنّ التقويم مزيج من التغذية الراجعة والتّصحیح (**Feedback and correction**)، ويضيف أن الاستخدام الأكثر فاعلية للتقويم التكويني عندما يتمّ فصله عن عملية الدّرجات ويتم استخدامه بشكل أساسي كوسيلة لتحسين عملية التدريس إلّا أنّ الورقة البحثية سنة 1989 ل**سادلر** (**Sadler**) تعتبر من أكثر الأوراق التي تمّ الاستشهاد بها في توفير إطار نظري متماسك للتقويم التكويني، بحيث يرى أنّ التقويم التكويني

يَمَكِّننا من الإجابة على الأسئلة التالية⁽¹⁾: أين مكان وجود تعلم المتعلمين؟ أين يتجهون؟ ما يجب أن يكون لمساعدتهم للوصول إلى هناك؟

ولقد أضافت نظريته الشروط التي يجب الوفاء بها من أجل دعم تعلم الطلاب على المدى الطويل، هذه الشروط تدور حول:

• يجب على الطلاب تطوير قدرتهم على تقييم جودة ما يفعلونه "التقييم الذاتي" و من ثم الاستفادة من هذه المعلومات لتحسين أدائهم ومواصلة تطويرهم للأهداف.

• يجب أن لا يقدم المعلم ملاحظات واقتراحات للتحسين دائما للطلاب، لأن هذا يفقدهم الاستقلالية على عكس عندما يعملون بنشاط مع الأهداف المتعلقة بما يحققونه بأنفسهم وأقرانهم وبالتالي فالتقويم الذاتي وتقويم الأقران عنصر أساسي في التقويم التكويني.

وعلى الرغم من تناول المفهوم من سادلر وبلوم وسكريفن إلا أن المفهوم كان غير معروف نسبيا حتى وقت ديLAN وليم وبول بلاك (Dylan William and Paul Black) بعدما نشروا بحثهم حول التقويم التكويني بعد المراجعات التي أجروها لمائتين وخمسين (250) ورقة بحثية سنة 1998، حيث قدمت دليلا على أن التقويم التكويني له تأثير قوي على تعلم الطلاب هذه القاعدة البحثية والتجريبية زادت من مصداقية التقويم لصانعي السياسات التعليمية، وتم نشر كتاب تحت عنوان: " داخل اللعبة السوداء"⁽²⁾، ويركز على استخدام التقويم كجزء من عملية التعليم.

¹ - ينظر: آسيا عطوط وفاروق الطباع، قراءة تحليلية لمفهوم التقويم من أجل التعلم والتقويم التكويني في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفجويوسكي، جامعة محمد لامين دباغين، سطيف، المجلد 12، العدد 01، 2023، ص728.

² - المرجع نفسه، ص 728.

(2) - تعريف التقويم البنائي (التكويني):

لقد تنوّعت وجهات نظر الباحثين حول مفهوم التقويم البنائي أو التكويني، فمصطلح "البنائي" في حدّ ذاته مفتوح للعديد من التفسيرات، وفي الغالب لا يشير إلى أكثر من كونه يُطبّق على نحو مُتكرّر ويُخطّط له في نفس الوقت الذي يُخطّط للتدريس، أي تقويم لا يشترط بالضرورة أن يتّسم بكلّ الخصائص التي تمّ تحديدها على أنّها مساعدة على التّعلم، ربّما يكون بنائياً في مساعدة المعلم على تحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الشّرح أو الممارسة، ولكن بالنسبة للطلّبة فإنّ تصحيح أعمالهم أو إعادة تصحيحها ربّما يشعرهم بنجاحاتهم أو إخفاقاتهم وليس عن كيفية تقدّمهم.

ومن ناحية أخرى يعتقد أستيجنز (Stiggins) أنّ التقويم البنائي يتعلّق بالتكرار وتزويد المعلم بأدلة، فيفيد المستخدمين بمن حقّق المعايير أو لم يحقّقها.

وقد أشار بلاك وآخرون بأنّ التقويم البنائي للمعلّم وليس للطلّاب.⁽¹⁾

ويضيف بلاك ووليم أنّ التقويم التكويني يشير إلى جميع الأنشطة التي يجربها المعلمون أو الطلاب، وتقدّم معلومات يمكن توظيفها لتقديم تغذية راجعة لتكييف أنشطة التّعلم والتّعليم التي يعملون عليها.⁽²⁾

أمّا بوبهام (Popham) فيقول: لو قُدّر لي اختيار كلمة وحيدة تشير لأهمّ شيء يمكن أن يتعلم منه القراء من هذا التعريف لشدّدت على أنّ التقويم البنائي عملية وليس اختباراً، وإنّما عملية تُخطّط بعناية، في هذه العملية يقدّم التقويم بنوعيه الرّسمي وغير الرّسمي شواهد حول "المستويات

¹ - ينظر: عبد الله بن صالح السعود، قراءة تحليلية لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التّعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد 83، مجلد 24، ص 192-193.

² - ينظر: آسيا عطوط وفاروق الطباع، قراءة تحليلية لمفهومي التقويم من أجل التّعلم والتقويم التكويني في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفجيتسكي، 728-729.

الحالية للطلاب" تمكّن المعلم والطالب من التعرف على كيفية خفض الفجوة بين مستويات الطلاب الحالية وما ينبغي أن يكونوا عليه بنهاية الدرس. (1)

وكما يلاحظ تطور مفهوم التقويم البنائي في كتابات بوبهام، يمكن ملاحظة ذلك أيضا في كتابات بلاك ووليم فقد أجريا تعديلا على التعريف الذي سبق ذكره في التقويم البنائي ليصبح أكثر تحديدا، كما يتّضح من التعريف التالي: "الممارسات الصفية تُعدّ بنائية إلى الحدّ الذي تكون فيه الشواهد على تحصيل الطلاب مبيّنة ومفسّرة، وتستخدم من قبل المعلم والمتعلمين أو أقرانهم لاتخاذ قرارات تتعلق بالخطوة القادمة في التدريس التي من المرجّح أن تكون أفضل، أو أُسّست على نحو أفضل، مقارنة بالقرارات التي يمكن اتّخاذها في غياب الأدلّة التي تم استخلاصها". (2)

ويُعرّفه الطيبي أيضا بقوله: "هو عملية يحصل بها المعلم على المعلومات اللازمة لزيادة فاعلية وكفاية الموادّ التعليمية في تحقيق أهداف التعلم". (3)

كما يرى عبد علي ومطر أنّه: "التقويم الذي يجري في أثناء عملية تنفيذ المنهج وذلك للتأكيد من سير عملية التنفيذ ورصد الصّعوبات والعقبات المعترضة والعمل على تذليلها" (4).

وقد واجهت تعريفات التقويم البنائي انتقادات عدّة تركزت حول عموميتها، بحيث يشير وليم إلى أنّ استخدام مصطلح التقويم التكويني للتعبير عن التّقويمات التي يكون غرضها دعم التعلم بشكل أدقّ لم يعد مفيدا، لأنّه يركّز على دور المعلم وأهمّ الدور الذي يلعبه المتعلّمون أنفسهم وأقرانهم في هذه العمليات، ولم يمنح لمشاركة الطالب في عملية التقويم المساحة الكافية، بحيث أنّ

¹ - عبد الله بن صالح السعود، قراءة تحليلية لمفهوم التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، ص394.

² - المرجع نفسه، ص394.

³ - محمد حمد الطيبي، الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسه، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان ، 2002 ، ص153.

⁴ - عبد علي محسن ومطر عبود سعد، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت- لبنان، 2012، ص219.

المعلم هو الذي يقوم بتلبية احتياجات التعلم، فالمفقود في المفهوم هو الاعتراف بأن الطلاب هم صانعو القرار الحاسم في عملية التقويم، وعليه لابد من تقديم المفهوم بشكل أوضح من خلال ما يتميز به من خصائص داخل غرفة الصف والمتمثلة في⁽¹⁾:

- التقويم التكويني هو عملية وليس اختبار معين.
- التقويم التكويني يحدث أثناء التدريس.
- يوفر تغذية راجعة قائمة على التقويم للمعلمين والمتعلمين.
- إجراء تعديلات من شأنها تحسين تحصيل المتعلمين.

نخلص مما سبق أن التقويم البنائي أو التكويني وإن تعددت نظرة العلماء والباحثين حول مفهومه، فإنها تتفق على أنه عملية تسير جنباً إلى جنب مع التدريس، فتمدنا بمعلومات عن مدى تقدم التلاميذ، ويعدّ بمثابة ردّ فعل أو تغذية راجعة للعمل التعليمي وللمتعلم أيضاً، كما يسمح بتوجيه التدريس وإدارته بأساليب أفضل تؤدي إلى تحسينه.

3 - مراحل التقويم البنائي ووظائفه :

تري هند الداود أن عملية التقويم البنائي: "تمرّ بخطوات متسلسلة ومحكمة تخضع إلى وعي وانتباه وملاحظة لسير العملية، أملاً في تحسين العملية التربوية والارتفاع بمستواها وحلّ مشكلاتها وضبطها والتحكم فيها، في ضوء الأهداف التي يتوخى النظام التربوي تحقيقها."⁽²⁾

3-1 مراحل التقويم البنائي:

يمرّ التقويم البنائي بمجموعة من المراحل المتتابعة والمتكاملة وتتمثل فيما يلي:

¹ - ينظر: خضر فخري رشيد، التقويم التربوي، دار العلم للنشر، دبي، 2004، ص 49.

² - هند بنت عبد الله الداود، واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، ص 37.

- 1- تحديد الأهداف (وضع أهداف تعليمية واضحة ومعايير نجاح).
- 2- جمع الأدلة (استخدام الأنشطة التفاعلية لجمع ملاحظات الطلاب).
- 3- تحليل البيانات (تقييم أداء الطلاب لتحديد نقاط القوة والفتوات).
- 4- تقديم التغذية الراجعة (تقديم ملاحظات محددة لمساعدة الطلاب على التحسن).
- 5- تعديل الاستراتيجيات (إجراء تغييرات في طرق التدريس بناءً على التحليل).
- 6- إشراك الطلاب (تعزيز مهارات التقويم الذاتي وتقييم الأقران).
- 7- تكرار العملية (الاستمرار في هذه الخطوات لضمان التحسين المستمر⁽¹⁾).

ويمكن توضيح مراحله بشكل أوضح كما يلي:



الشكل رقم 01: يمثل مراحل التقويم البنائي

3-2 وظائف التقويم البنائي:

للتقويم البنائي وظائف تتجسد أثناء سيرورة الدرس يقوم بها المعلم، للكشف عن الثغرات التي يمكن سدّها في العملية التعليمية وتحسين أداء المتعلم، بناءً على ما تحققه من إصلاحات وهي كالتالي:

¹ - ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2000، ص 220.

• **تشخيص مستوى التلاميذ:** مراقبة تقدّم المتعلم وتطوّره أولاً بأول لاكتشاف نواحي الضعف لديه وعلاجها فوراً.

- **تنمية التعلم الذاتي:** يجعل التلميذ أكثر وعياً بمستواه، فيسعى إلى التحسين.
- **تحفيز التلاميذ:** إثارة دافعية التلميذ للتعلم وذلك عن طريق تنويره وتبصيره بنتائج تعلمه.
- **توجيه عملية التعلم:** توجيه تعلم التلميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
- **تحسين التعلم بشكل مستمر:** تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم والمساهمة في تطوير التعلم خطوة بخطوة، بدل الانتظار إلى نهاية الوحدة أو الفصل.
- **اتخاذ قرارات تربوية مناسبة:** تحفيز المعلم على التخطيط الجيد للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية ومساعدته في تحسين أسلوب تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.⁽¹⁾

4- أدوات التقويم البنائي واستراتيجياته:

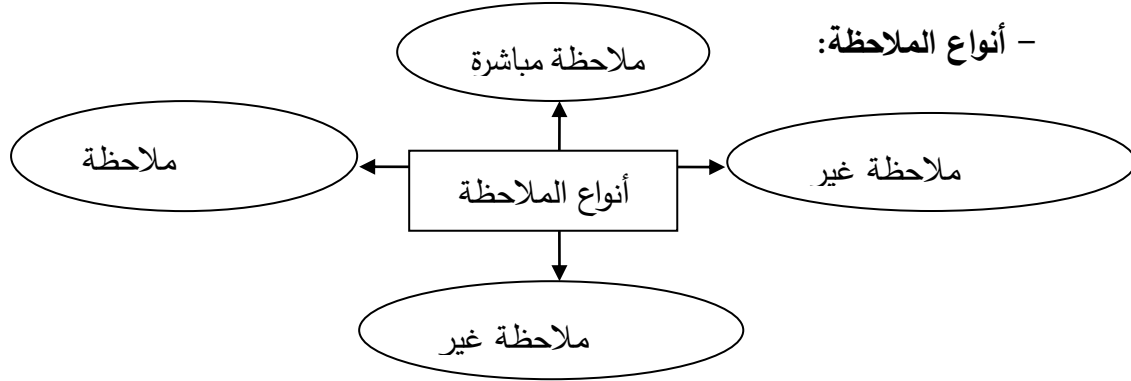
4-1 أدوات التقويم البنائي:

للتقويم البنائي أدوات عديدة و متنوعة يستخدمها المعلم أثناء سير الدرس تساعد في تسهيل العملية التعليمية، وتسمح للمعلم بأداء وظيفته وتحقيق الأهداف المرجوة، كما تمنح المتعلم طاقة وإيجابية ومن أهم هذه الأدوات:

(أ) - **الملاحظة:** وهي من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المعلم داخل الصف الدراسي، حيث يلاحظ كلّ ما ينتج عن التلميذ من سلوكيات وقدرات يستند عليها لمعرفة كيفية تعامله معه. وهي حسب

¹ - ينظر: أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية، ص39.

نورة حمود المزيني: "مشاهدة ظاهرة ما لدى التلاميذ من (قصور معرفي مهاري، سلوكي) بقصد عزلها وتفكيك مكوناتها للوقوف على طبيعتها ... " (1).



الشكل رقم 02: يمثل أنواع الملاحظة

- **الملاحظة المقصودة:** هي "رصد سلوك أو أداء المتعلم أثناء تنفيذه لمهمة تعليمية معينة"
- **الملاحظة غير المقصودة:** وهي "التي تتم دون تخطيط مسبق". (2)
- **الملاحظة المباشرة:** "وتعتمد على تصنيف السلوك وتحديدّه وبدقة ووضوح وبشكل بسيط قابل للملاحظة والقياس، ويستخدم هذا النوع في تقويم الجوانب الأدائية لدى المتعلمين بقصد التوصل إلى نواحي الضعف والقوة ووضع برامج علاجية بناءً على ذلك."
- **الملاحظة غير المباشرة:** "وهي الملاحظة التي تحدث دون أي اتصال مباشر بين الملاحظ والعميل و يتم ذلك في أماكن خاصة مجهزة لهذا الغرض". (3) أي مشاهدة أعمال التلاميذ كالواجبات وحلّ التدريبات مما يعين على إعطاء صورة كاملة عن تقدم التلميذ في المهارة من عدمه.

¹ - نورة حمود المزيني، أدوات التقويم المستمر، قسم الصفوف الأولية، قطاع الشمال-المدينة المنورة، 2003، ص5.

² - المرجع نفسه، ص6.

³ - نسيمه بوعيشي، مستوى توظيف أساتذة التعليم المتوسط للتقويم المستمر في العملية التدريسية، مذكرة ماستر، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم العلوم الاجتماعية، 2016/2017، ص19.

(ب) - الاختبارات: عرّفها مصطفى دمس على أنّها: "سلسلة من المثيرات تتطلب استجابات من المعلم بقياس سلوكه أو معرفته في موضوع من الموضوعات."

كما أنّها اختبارات سريعة تجري خلال أو بعد الحصّة لقياس الفهم بشكل فوري، كما أنّها تفيد في قياس تحصيل الطالب كمّيًا (مقدرا بالعلامات التي يضعها المعلمون لطلابهم).

- أنواع الاختبارات: تتنوع الاختبارات بين:

- شفوية: وتستخدم في تقويم القراءة الجهرية كالقاء الشعر مثلاً أو تلاوة القرآن الكريم.
- إنشائية: وتتمثل في حرية المتعلّم في الإجابة، ما يؤلّد الابتكار والتّكامل بين الأفكار والتعبير عنها باستخدام ألفاظه الخاصّة.
- موضوعية: وتتعلّق بالمصحّح حيث تتميّز بالصدق والثبات والشمولية والسهولة في التّطبيق والتّصحیح.

(ج) - المناقشة: وهي التي تدور بين المعلّم أو بين المتعلمين داخل إطار الفصل أو خارجه ويظهر المتعلم من خلالها إتقانه للمهارة المراد تقويمه فيها، حيث أنّها أداة فاعلة تؤدّي نفس الدور الذي تؤدّيه أي أداة من أدوات التّقويم ، وهي تمنح فرصة إبداء الرّأي بكل وضوح وتسمح بتبادل الأفكار والمعارف بين كل أقطاب العملية التّعليمية التّعلمية ، وبفضلها يكون هناك تشارك في التعلم بين تلاميذ الصف واكتسابهم الشجاعة الأدبية في الإلقاء. ⁽¹⁾

(د) - الواجبات المنزلية: وهي تساعد في متابعة تعلّم التلميذ خارج القسم ومعرفة مدى قدرته على التعلم الذاتي، ويرى "صلاح ردود الحارثي" الواجبات المنزلية على أنّها: "إحدى أدوات التّعلم

¹ - مصطفى نمر دمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 65-66.

والتعليم كما أنها أداة من أدوات التقويم المستمر الفاعلة، والتي ينبغي العناية بها لاسيما أنها تعتبر وسيلة لتفعيل دور الأسرة في عملية التقويم...⁽¹⁾

(هـ) - **الأداء العملي:** يعتبر الأداء العملي تجربة تطبق على أرض الواقع، تسمح للتعلم باستيعاب المعلومة وحفظه إياها مثل: أداء ركن الصلاة فتطبيقه المتكرر لها يجعله مدركاً لخطوات هذه العبادة، ومع الوقت يصبح متقناً لها.

(و) - **المشاريع والأنشطة:** ربط صلاح ردود الحارثي المشاريع والأنشطة بالمتعلم وزملائه سواء داخل الصف أو خارجه حيث: "يقدمها المتعلم و يشارك فيها مع زملائه سواء داخل الفصل أو خارجه، وهي أداة من أدوات التقويم المعتبرة، طالما أن المتعلم استطاع وتحت إشراف من معلمه أن يثبت من خلالها أنه اكتسب مهارة بدرجة الإتيقان، ويظهر هنا دور المعلم في اكتشاف المواهب وصقلها وتمييزها".⁽²⁾

4-2 استراتيجيات التقويم البنائي:

تعدّ استراتيجيات التقويم البنائي (التكويني) التدريسية من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وتتطلب من المدرّس اعتماد التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعليم والتعلم، لذلك فإنّ المعلم مطالب بامتلاك مهارات هذا التقويم وممارستها في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية.

كما أنّها أدوات مستمرة وغير رسمية لقياس فهم الطلاب أثناء العملية التعليمية، تهدف لتعديل التدريس وتقديم تغذية راجعة فورية، وهذه الاستراتيجيات لم تأت من فراغ أو بدون الاستناد لأطر تربوية فقد جاءت نتاجاً طبيعياً لمعطيات ونتائج عمليات التقويم الصفّي، التي تقدّم معلومات عن تعلم الطلاب.

¹ - صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، الإدارة العامة للتربية والتعليم، جدة، 1995، ص96.

² - المرجع نفسه، ص96.

يفترض أن لا تهمل بل على العكس من ذلك، يفترض أن توظف في تحسن تعلم الطلاب

وتحسين أداء المعلمين، وتستند في ذلك إلى عدد من المبادئ منها⁽¹⁾:

- التعلم السابق للطلاب عنصر مهم ومطلب رئيس للتعلم الجديد.
- التقويم مدمج (متكامل) في عملية التعليم والتعلم وليس مفصّلاً عنها.
- كل طالب عنصر فريد في الموقف التعليمي وله خصوصيته المميزة له.
- التعليم علاجي لمواطن الضعف وتعزيزي لمواطن القوة.
- دور المعلم تلبية حاجات الطلاب ومتطلبات المنهج المدرسي.

وعليه تجدر بنا الإشارة إلى أن استراتيجيات التقويم البنائي "تساعد المدرسين على امتلاك مهارات التعليم المخطّط نحو تلبية الحاجات، وفي التغلب على الصعوبات والعثرات التي تواجه تعلم طلابهم ومعالجتها، كما تساعد الطلاب على التعلم والتفاعل الإيجابي، وتجعل منهم مشاركين مسؤولين عن تعلمهم." ⁽²⁾

وتتم هذه الاستراتيجيات وفق خطوات متتابعة نجلها فيما يلي:

أولاً: الخبرات التعليمية السابقة لدى الطلاب، حيث ينفذ المدرس نشاطاً تقويمياً موحداً كتابياً أو شفويًا في نهاية الحصّة السابقة.

ثانياً: قيام المدرس بتصحيح إجابات الطلاب في أثناء التعلم وإطلاعهم على الإجابات الصحيحة.

¹ - فرج عبد اللطيف حسن، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، 2005، ص 197-198.

² - القاسم وجيه بن قاسم وسعيد محمد المقبل، التدريس باستراتيجية التقويم البنائي؛ مشروع تطوير استراتيجيات التدريس، الرياض، 2003، ص 72.

ثالثاً: تبسيط المدرّس للموضوع بتقسيمه إلى مجموعة من المهام التعليمية، لتسهيل فهمه وحفظه من قبل الطلاب.

رابعاً: الاعتماد على مجموعة من الأسئلة حول موضوع الدرس يتيح زيادة احتفاظ الطلاب بالمعلومات لمدة أطول.

خامساً: يتيح للطلاب العمل بصورة فردية وضمن مجموعات والقيام بأنشطة متنوعة بعد تفاعلهم مع الأوراق التعليمية التي يُعدّها المدرّس.⁽¹⁾
وقد تنوّعت الاستراتيجيات وتعددت من بينها نذكر:

(أ) - استراتيجية السؤال المفتوح: لمساعدة التلاميذ على فهم أمثل للدرس نطرح أسئلة مفتوحة تتطلب الإجابة عنها التحليل والتركيب، للتمكن من اكتشاف مستوى فهم واستيعاب التلاميذ للدرس، وينصح بتجنّب الأسئلة المغلقة التي تقتصر الإجابة عنها بنعم أو لا.
(ب) - استراتيجية التفكير: خلال الخمس دقائق الأخيرة من الحصّة الدراسية، يُطلب من التلاميذ التفكير فيما تعلّموه خلال الدرس، وكتابة أهمّ الأفكار العالقة في الذهن، ثمّ التفكير في كيفية تطبيق هذا المفهوم في بيئة عمليّة، مع مناقشتهم وتسجيل صورة عن مدى فهمهم ومردوديتهم.

(ج) - استراتيجية التلخيص: في نهاية الحصّة يُطلب من المتعلّم تلخيص أو إعادة صياغة المفاهيم⁽²⁾ التي تمّت دراستها خلال الحصّة، يمكن الاكتفاء بالتلخيص الشفهي.

¹ - ينظر: الأسمرى حاصل علي، استراتيجية التقويم البنائي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية،

1433-1434، ص 10-11.

² - مصطفى نمر دمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 57.

(د) - استراتيجية الإشارات: يمكن استخدام إشارات اليد، بحيث يتم الاتفاق مسبقاً على رموز بحركات اليد، يدلّ كل منها على درجة معيّنة للفهم مثل: الاتفاق على الإشارة برفع الإصبع لدرجة جيدة وإنزاله لدرجة متدنّية.

(هـ) - استراتيجية الخطأ المقصود: للتحقق من مدى استيعاب المتعلّمين للدّرس، يمكن اللّجوء في آخر الحصة لعرض مفاهيم واستنتاجات خاطئة، ومن ثمّ مراقبة ردّ فعل المتعلّمين ومناقشة ردودهم والأسباب التي جعلتهم يعترضون على ما تمّ ذكره.

(و) - استراتيجية فكر - زوج - شارك : هي استراتيجية تشجّع الطلاب على التفكير بعمق في موضوع ما ، والانخراط في مناقشة نظير إلى نظير، فيها يُعطى المتعلّم سؤالاً ويطلب منه التفكير المستقلّ، ثم يناقش الإجابة مع زميل له، يُدعى لمشاركة الآخرين، يصحّح المعلّم الإجابة ليعلم الجميع، فيُعدّ هذا التقويم نشاط صفّي ممتاز .

(ز) - استراتيجية أعواد المثلجات: تستخدم لكسر الجمود وضمان مشاركة الجميع، توضع أسماء التلاميذ على أعواد و يختار المعلّم عشوائياً للمشاركة في التقويم.

ح- استراتيجية الرؤوس المرقمة: تعتمد على المسؤولية الفردية والتّعاون الجماعيّ، حيث ينقسم التّلاميذ لمجموعات، وكل طالب يحمل رقماً، يطرح المعلّم سؤالاً، تتناقش المجموعة لضمان أن الجميع يعرف الإجابة، ثم يختار المعلم رقماً عشوائياً (مثلاً رقم 3) ليجيب عن المجموعة.⁽¹⁾

نستخلص ممّا سبق أن استراتيجيات التقويم البنائي على تنوّعها وكثرتها تعدّ وسيلة فعّالة لتحسين العملية التّعليمية التّعلمية، كما أنها تجعل من المتعلم شريكاً رئيسياً وفاعلاً، وصاحب الدّور الإيجابي النّشط في عملية التّعلم الصّفي.

¹ - ينظر: الزيود محمد خليل استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار الفكر، عمان - الأردن، ص 49.

(5) - العلاقة بين التقويم البنائي والتعلم النشط:

تعتبر العلاقة بين التقويم البنائي والتعلم النشط علاقة عضوية وتكاملية، فهما وجهان لعملة واحدة تهدف إلى نقل محور العملية التعليمية من "المعلم" إلى "المتعلم"، حيث يعمل التقويم البنائي كمحرك للتعلم النشط، فالطالب لا يكتفي في التعلم النشط بالتلقي، بل يشارك ويحلل وهنا يأتي دور التقويم البنائي كأداة توجيه، فمثلاً في التغذية الراجعة المستمرة يُوفّر للطالب معلومات فورية عن أدائه، ممّا يدفعه لتعديل مساره والمشاركة بفعالية أكثر، كما أن الطالب في بيئة التعلم النشط لا يعاقب على الخطأ، بل يستخدم التقويم البنائي لتحليل الخطأ وفهمه، ممّا يعزّز الثقة في النفس.

بالإضافة إلى ذلك لا يمكن ممارسة التقويم البنائي بفعالية في الفصول التقليدية فقط، بل يحتاج إلى أنشطة التعلم النشط. وللتفصيل أكثر سنحاول التوضيح بأمثلة من الميدان في الفصل التطبيقي. (1)

خلاصة القول، التقويم البنائي هو "البوصلة" التي توجه سفينة التعلم النشط، فبدون التقويم يضل الطلاب طريقهم في الأنشطة، وبدون التعلم النشط يصبح التقويم مجرد اختبارات جافة لا روح فيها.

¹ - ينظر: محمد سامي ملحم، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -

المبحث الثالث: مفهوم التّعلّم النّشط وأهمّ استراتيجياته

أوّلاً: التّعلّم النّشط:

- (1) - مفهوم التّعلّم النّشط
 - (2) - عناصر التّعلّم النّشط
 - (3) - أسس التّعلّم النّشط ومبادئه
 - (4) - أهمية التّعلّم النّشط
 - (5) - أهداف التّعلّم النّشط
 - (6) - دور المعلّم والمتعلّم في التّعلّم النّشط
- ثانياً: أهمّ استراتيجيات التّعلّم النّشط:

- (1) - مفهوم استراتيجية التّعلّم النّشط
- (2) - أهمّ استراتيجيات التّعلّم النّشط
- (3) - الشّروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيات التّعلّم النّشط وأهمّ خصائصها

المبحث الثالث: مفهوم التعلم النشط وأهم استراتيجياته:

في ظلّ التطور المعرفي وظهور النظريات التربوية التي تضع المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، بخلاف ما كان قائماً في المناهج التعليمية التقليدية التي كانت تركز على دور المعلم في إلقاء المعلومات وحشوها في ذهن المتعلم، فقد برز مفهوم التعلم النشط خلال السنوات الأخيرة باعتباره منهجاً يساهم في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ويحفّز المتعلم على المشاركة الفاعلة في سيرورة العملية التعليمية التعلمية وتحقيق الأهداف والكفاءات المنشودة بنفسه، مع حصر دور المعلم في الإشراف والتوجيه، وقد تعددت مفاهيمه بحسب الاستراتيجيات والأساليب المتبعة من خلاله وتأثيرها على التحصيل الدراسي.

أولاً: التعلم النشط:

1 - مفهوم التعلم النشط:

1-1 مفهوم التعلم:

(أ) - التعريف اللغوي: يقال: "علّمه الشيء تعليماً وليس التشديد هنا للتكثير، بل لتعديده ويقال

أيضاً تعلّم بمعنى أعلم." (1)

ويعرّفه ابن فارس في المقاييس: "التعلم مشتق من (ع ل م) العين واللام والميم أصل صحيح

واحد يدلّ على التأثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتعلّمت الشيء إذا أخذت علمه." (2)

¹ - عبد القادر الرازي، معجم المختار الصحاح، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، 1981، ص454.

² - ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت، ج4، ص109.

(ب) - التعريف الاصطلاحي:

- التّعلّم هو " نشاط يهدف إلى اكتساب المهارات والحصول على المعرفة الجديدة، والإنسان هو المقصود في هذه العملية، بالرّغم من قدرة الحيوانات على التّعلّم، وتتحقق هذه العملية التعليمية عند انعكاسها على السّلوّك والقيم والأفكار وغيرها." (1)

- كما يعرف على أنّه تغيير في السّلوّك نتيجة للتّعليم والتّدريب والممارسة والخبرة. (2)

أي أنّه عملية تعليميّة تحدث من خلال تفاعل المتعلم مع التجارب البيئية وتؤدي إلى زيادة المعرفة والميول والمهارات السلوكيّة التي يمتلكها.

1-2 مفهوم النّشط:

(أ) - التعريف اللّغوي:

جاء في لسان العرب لابن منظور: "نَشَطَ: النَّشَاطُ: ضد الكسل، يكون ذلك في الإنسان والدّابة: ينشط: نشاطاً ونشط إليه فهو نشيط." (3)

ونَشِطَ (مفرد) صفة مشبّهة تدلّ على الثّبوت من نشط نشيط، خفّ له وجدّ فيه، نشط المعلم تلاميذه، أي بعث فيهم النّشاط والحيويّة. (4)

(ب) - التعريف الاصطلاحي:

أما في الاصطلاح فكلمة النّشط تعني النّشاط والخفّة، قال أبو حيّان التّوحّيدي: النّشاط: الهشاشة، الخفّة والطلاقة. (1)

¹ - ليلي العاجيب، تعريف التعلّم؛ الموضوع، آخر تحديث: 2018/04/24، 12:23 تعريف التعلّم <https://mawdoo3.com>

² - ينظر: سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التّدرّيس، د ط، دار الشرق، 2010، ص29.

³ - ابن منظور، لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ج4، ص261.

⁴ - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مكتبة الثقافة، مصر، ج3، ص2314.

فهو فعل أو إجراء يتم اتخاذه لإنجاز مهمة معينة في مجال ما، يتطلب طاقة وحيوية.

1-3 تعريف التعلم النشط: (Active learning):

تعددت تعريفات التعلم النشط ، إلا أنها تتفق على كونه أسلوباً يجمع بين التعليم والتعلم في آن واحد، حيث يشارك فيه المتعلم منخل مجموعة من الأنشطة التي تتيح له ممارسة الإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل الدقيق لمحتوى الموضوعات، كما تمكنه من تبادل الآراء مع زملائه، تحت إشراف المعلم الذي يقوم بدور الميسر والمرشد والموجه لعملية التعلم.

وفي هذا الإطار سنذكر أهم التعريفات التي تطرقت لمفهوم التعلم النشط.

فقد عرفه فيدلر وبرينت "fedler and breant" بأنه: "التعلم الذي يعني ببساطة إشغال المتعلم بشكل مباشر ونشط في عملية التعليم ذاتها، بمعنى التعلم بالأنشطة التي تنفذ داخل الصف وإذا لم يكن الوضع والحالة هذه، فإن تعلمه يقتصر على استقبال المعلومات اللفظية والمرئية، بدلا من المشاركة والتفكير والابتكار".⁽²⁾

كما نجد العالم " ميشال لورنزن " "Michael Lorenzen" يعرف التعلم النشط بأنه طريقة لتعليم المتعلمين، تسمح لهم بالمشاركة الفعالة في الأنشطة التي تتم داخل الفصل⁽³⁾، بحيث تأخذهم المشاركة إلى ما وراء دور المستمع السلبي ومدون الملاحظات، إلى الشخص الذي يتولى بعض القيادة والمبادرة في عملية التعليم والتعلم، ويكون دور المعلم هو دور المحاضر المبتدئ الذي يوجه المتعلمين في الاتجاه الذي يجب أن يتعلموا فيه، سيسمح لهم ذلك باكتشاف المواد التعليمية أثناء العمل مع المتعلمين الآخرين لفهم المناهج المدرسية.

¹ - ينظر: أبو حيان التوحيدي، المكتبة الشاملة، ج5، ص81.

² - يوسف ذياب عواد ومجدي علي زامل، التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2010، ص22.

³ - ينظر: منال حسين رمضان، استراتيجيات التعلم النشط - التعلم النشط - ضبط الذات - التفكير الإيجابي - الإبداع والشعور الإبداعي، ط1، شركة دار الأكاديميين للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2016، ص29-30.

ويعرفه كل من "بولسون وفوست"¹ **Paulson & Faust** بأنه "أي نشاط يقوم به المتعلم في الغرفة الصفية غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم داخل المحاضرة، بحيث يشمل بدلا من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعون، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من سؤال وآراء أو شروحات، والتعليق أو التعليق عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حلّ المشكلات اليومية المتنوعة".⁽¹⁾

ويعرف "الرفاعي" التعلم النشط بأنه "دمج للعمليتين التعليم والتعلم، وذلك بمشاركة المتعلمين في جميع الأنشطة الصفية بفاعلية ونشاط، حيث يشاركون في الأنشطة، وبهذا تخلق بيئة تعليمية غنية متنوعة المعارف ووجهات النظر، بحضور المعلم ليشجعه على التعلم الذاتي تحت إشرافه العلمي والتربوي، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة الإبداعية لمتعلم اليوم، ورجل الغد".⁽²⁾

ويعرفه "جودت أحمد سعادة" وآخرون⁽³⁾ بأنه طريقة للتعليم والتعلم في نفس الوقت، بحيث يشارك المتعلمون في عدة أنشطة متنوعة تساعدهم على الاستماع بشكل إيجابي والتفكير والوعي والتحليل المناسب لمواد الدراسة، حيث يشاركون بحضور المعلم الذي يشجعهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم، تحت إشرافه الصارم لتسهيل عملية التعلم، ما يحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة التي تركز على بناء شخصية متماسكة ومبدعة للمتعلم.

¹ - انتصار عشا وفريال أبو عواد وإلهام الشبلي وإيمان عبد، أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول، كلية العلوم التربوية الجامعية، الأردن، 2012، ص 524.

² - ينظر: عقيل محمد الرفاعي، التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج المتعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2012، ص 53.

³ - ينظر: جودت أحمد سعادة وفواز عقل وجميل شتية ومجدي زامل وهدي أبو عرقوب، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2011، ص 33.

نستخلص من التعريفات السابقة أن التعلم النشط يجمع بين وسيلة التعلم والتعليم، يهدف إلى استغلال أنشطة المتعلمين العقلية أو الحركية، للحصول على المعلومات وتنمية المهارات في بيئة تعليمية حيوية حركية، تحت إشراف وإرشاد المعلم.

2- عناصر التعلم النشط:

هناك أربعة عناصر أساسية تمثل ركائز مهمة لاستراتيجيات التعلم النشط، والتي تتطلب أنشطة معرفية مختلفة تسمح للمتعلمين بتوضيح الأشياء وطرح الأسئلة. وقد أشار "سعادة وآخرون" في كتابه عن عناصر التعلم النشط، وهي:

1-2 عنصر الحديث والإصغاء : "Talking and Listening Elemen"

يعد عنصر الحديث والإصغاء عنصر رئيسي في العملية التعليمية التعلمية وأقطابها خاصة المتعلمين الذين يطغون على الآخرين بالكثير من الكلام والمناقشة والحديث، وهذا يعني أنهم يفكرون ويعبرون عن أنفسهم بصوت عال، ويكون لديهم ميل أو اتجاه لاستخراج الأفكار وتنظيمها، لذلك يشكل الحديث مجموعة من الأفكار التي تدور في أذهاننا، وهذا ما يفرض على المتعلمين أن يتحدثوا ويستمعوا لبعضهم البعض، لأن هذا يتطلب منهم ربط أفكارهم بشكل جيد، والعمل على تنظيم خطوات تفكيرهم.⁽¹⁾

2-2 عنصر الكتابة: "Writing Element"

يؤكد المعلمون على أن الكتابة توضح ما يفكر فيه الفرد، تسعى إلى توسيع واكتشاف أفكارنا وتدعم عملية التعلم النشط، وهناك مجموعة من الأساليب التي تدعم نجاح الكتابة في تحقيق أهدافها، والتي يمكن تطبيقها بطرق مختلفة، كأن يقوم المعلم بطرح سؤال محدد ويطلب من المتعلمين كتابته وتشكيل مجموعات صغيرة لمشاركة ما كتبوه من أفكار.

¹ - ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص 56-57.

2-3 عنصر القراءة: "Reading Elemen"

القراءة هي عنصر مهم في اكتساب المعرفة والحصول على المعلومات وتساهم في تحسين ذاكرة الفرد، كما أن أساس العملية التعليمية التعلمية هو القراءة. فالقراءة الناقدة صعبة ولا يستطيع المتعلم استيعابها لأنها ترتبط بعدة مراحل، مثل الدقة وتجميع الأفكار، وتلخيص المعلومات، وتحديد الأخطاء والأولويات، فيجب على المتعلم التحضير الجيد قبل القيام بعملية القراءة، وذلك بتزويده بأسئلة معينة، ثم يقوم بتلخيصها إما كتابيا أو شفويا، لأن التحضير الجيد يساهم في فهم واستيعاب النصوص وضرورة التركيز في الإجابة، فهذه الدقة لها دور كبير في الإجابة الصحيحة عن الأسئلة، وأيضا ضرورة مراعاة أو استعمال الكلمات المتاحة التي تلفت انتباه القارئ، وعندما يصل المتعلم إلى تحرير فقرة معينة يقوم بالتعليق عليها وذلك لتبيان مواطن الضعف ومواطن القوة.⁽¹⁾

2-4 عنصر التأمل والتفكير:

يقصد به في نهاية كل نشاط يمنح للمتعلم بضع دقائق للتفكير في العملية التعاونية والعرض التقديمي من أجل عملية المشاركة والتقديم⁽²⁾، بدلا من تقديم المعلومات اللفظية المسموعة أو المكتوبة، ففترة التأمل والتفكير تساعد المتعلم على كيفية فهم وتدبر الأفكار والأحداث والمفاهيم، والقدرة على التحليل وطرح الأسئلة واتخاذ القرارات. بالإضافة إلى اكتساب مهارة تحمل المسؤولية والعمل بها في عملية التعلم، كما أنها تحسن قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات وتطوير مهارة التفكير العليا، مما يجعل تحفيز المتعلم عاليا.

¹ - ينظر: لمياء محمد أيمن خيرى، التعلم النشط، ط1، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، ص78.

² - ينظر: يحيى بو أحمد، العملية التعليمية الناشطة ومدى ارتباطها بتصورات المتعلم، مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية، ص78.

وبهذا تكون هذه العناصر ركائز مهمة بحاجة إلى اكتسابها وتطويرها للمتعلم من أجل تقديم خدمة أفضل وتعزيز التفاعل بين المعلم والمتعلم وتشجيعه على التعلم، وتفعيل التعاون بين المتعلمين من خلال الأنشطة التعليمية المختلفة.

3- أسس التعلم النشط ومبادئه:

يقوم التعلم النشط على مجموعة من المبادئ التي تسهم في توجيه دور المعلم والمتعلم نحو تحقيق الغايات التعليمية والأهداف التربوية المنشودة، ومن أبرز هذه المبادئ:

- إشراك المتعلمين في اختيار نظام العمل وقواعده، والمشاركة في تحقيق أهدافهم التعليمية.
- تمكين المتعلمين من تقويم أنفسهم وزملائهم، وإتاحة الفرصة لطرح الأسئلة على المعلم والأقران.
- تنوع مصادر التعلم وتعددتها.
- تهيئة مناخ صفي يتسم بالراحة والطمأنينة، مع اعتماد استراتيجيات تعلم تتمركز حول المتعلم.
- جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وربط بحياة التعلم بحياته وواقعه وأهدافه.
- إتاحة فرص التعلم في مختلف البيئات التي ينشط فيها المتعلم، من خلال تفاعله مع محيطه.
- تعزيز التفاعل الإيجابي بين المتعلم وزملائه في أجواء يسودها الاطمئنان والمتعة.
- انطلاق التعلم من استعدادات المتعلم وقدراته، وبناءه على خبراته ومعارفه السابقة.
- تنوع مصادر المعرفة وتوظيف المتعلم لها بشكل فردي أو جماعي لبناء معارف جديدة.⁽¹⁾

بالإضافة إلى هذه المبادئ هناك مجموعة من الأسس التي توضح طبيعة التعلم النشط،

من أبرزها:

¹ - ينظر: صابر علام عثمان علام، برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط، المجلة العلمية لكلية التربية، المجلد 41، العدد 12، ديسمبر 2025، جامعة أسيوط، ص 16.

- **المعرفة القبليّة للمتعلّم:** حيث يبني المتعلم معارفه الجديدة عبر تفاعله المباشر مع المحتوى التعليمي، مستندا إلى خبراته السابقة التي تعدّ أساسا لإحداث تغييرات معرفية تؤدي إلى بناء معرفة جديدة ذات معنى.
- **تنمية الجانب الاجتماعي:** إذ يسهم التعلم النشط في تعزيز التفاوض الاجتماعي، فلا يقتصر بناء المعرفة على الأنشطة الفردية للمتعلّم، بل يمتدّ للمناقشات والحوار مع الآخرين، مما يطور البعد الاجتماعي للذكاء.
- **تنمية شخصية المتعلّم:** بتعزيز ثقتهم بقدراتهم على مواجهة المشكلات وحلّها، وإكسابهم مهارات تحمل المسؤولية وإجارة المواقف التعليمية.
- **التّقييم المنصف:** حيث يعتمد التّعلم النشط على معايير عادلة للتّقييم، تركز على الجهد المبذول والأداء الفعلي بعيدا عن الاعتبارات الذاتية أو غير الموضوعية.
- **تنمية مهارة التّواصل:** وذلك بتدريب المعلم والمتعلّم على الحوار البناء والإصغاء المتبادل، وقبول الاختلاف، ممّا يعزز قدرة المتعلّم في الوصول إلى حلول سليمة.
- **التّعليم التّدريبي التّطبيقي:** حيث يتكامل الجانب النظري مع الجانب العملي في بيئة التّعلم، من خلال أنشطة تعاونيّة وتدريبية، تعزّز التّفكير والجهد الذاتي لدى المتعلم، ويكون المعلم ميسّرا موجّها. (1)

يتبيّن ممّا سبق من خلال ما تبرزه هذه المبادئ أنّ التّعلم النّشط ليس غاية في ذاته، بل هو وسيلة لإعداد متعلّم واعٍ، قادر على التّعلم مدى الحياة، يجمع بين الفكر النّقدي والتّفاعل الاجتماعي، والمهارات التّطبيقية العمليّة، ومن هنا فإنّ استحضار هذه الأسس عند بناء البرامج

¹ - ينظر: صابر علام عثمان علام، برنامج قائم على استراتيجيات التّعلم النّشط، ص 17.

التربوية أو تصميم الأنشطة الصفية، يضمن تحقيق التعلم النشط لأهدافه بأعلى درجات الكفاءة والفاعلية.

4- أهمية التعلم النشط:

تظهر أهمية التعلم النشط من حيث التأثير الإيجابي على المعلمين في تكاملهم وتفعيل أدوارهم، وينعكس ذلك في ور المتعلم من خلال زيادة النشاط مع المعلم في الأنشطة التي تحفز على التفكير وتوفر له فرصة لتحسين قدرته العقلية، وتطوير الصفات الإيجابية مثل التعاون والمشاركة.

كما أنّ تشجيع المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التي تشجعهم على المناقشة وطرح الأسئلة وتوضيح المحتوى العلمي، يعمل على تركيز المعرفة بمواد الدراسة وتنمية التفكير لديهم.

وهناك عامل آخر وراء أهمية التعلم النشط، وهو تعزيز المشاركة النشطة في التعلم علاوة على ذلك بغض النظر عن البيئة التي يقع فيها، كما أن التعلم النشط يتطلب جهداً عقلياً من جانب المتعلمين ويزودهم بالوسائل والمهارات والأدوات التي تساعد على التطبيق الفعال للتعلم المفيد ويغير من مواقفهم.⁽¹⁾

- وقد أوضح الباحثون والتربويون أهمية التعلم النشط في عدة نقاط يمكن اختصارها فيما يلي:
- يسهم التعلم النشط في توسيع تصورات المتعلمين ومخيلاتهم، مما يجعلهم قادرين على تحمل المسؤولية ومواجهة الصعوبات وحلّ المشكلات التي تواجههم.
- الاعتماد على التعلم النشط يزيد من حافز المتعلمين ليكونوا أكثر نشاطاً بدلاً من السلبية.

¹ - ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص 39.

- يزيد التعلم النشط من ثقة المتعلمين بأنفسهم واعتمادهم على الذات. (1)
- يهيئ المتعلمين بإعداد مواقف تعلم ذات فعالية.
- يزيد من مشاركة المتعلمين في العمل ويجعل التعلم ممتعاً.
- ينمي الرغبة في التفكير والبحث والتعلم حتى الإتقان.
- يعزز التعلم النشط التعاون والمشاركة بين المتعلمين ويعطي صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمونها كالاستماع والفهم وتحليل وتفسير المعلومات.
- يحفز المتعلمين على كثرة الإنتاج وتنوعه.
- تشجيع المتعلمين على التحفيز والدافع للتعلم وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم ورؤاهم بحرية دون تعليق أو إحراج. (2)

يتضح من خلال هذه الأهمية أن التعلم النشط يعتبر من محفزات التعلم التي تؤدي إلى تغيير في نشاط المتعلم، مما يشجع على المعالجة النشطة للخبرات، كما تعتمد على التشويق والتعاون بين المتعلمين.

5- أهداف التعلم النشط:

نظراً لأهمية التعلم النشط، فقد تعددت أهدافه، وقد أشارت العديد من الأبحاث لأهدافه، والتي نجلها فيما يلي:

¹ - ينظر: سليمان سليمان حسن التويج، أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد 02، العدد 01، مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية، مارس 2017، ص 42.

² - ينظر: محمد بلعالية وعبد الوهاب جناد، التعلم النشط عن طريق استراتيجيات حل مشكلات، مجلة سلوك، المجلد، 08 العدد 01، مستغانم - الجزائر، 2021، ص 128.

- تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير المتعددة والقراءة الناقدة وحل المشكلات، المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، واكتساب مهارات التفكير العليا.
 - التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للمتعلمين، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، مما يدعم الثقة بالنفس لديهم نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
 - قياس قدرة المتعلمين على المعرفة الجديدة وتنظيمها.
 - تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
 - زيادة الأعمال الإبداعية عند المتعلمين.
 - تطوير الدافعية الداخلية وتحفيز المتعلمين على التعلم.
 - تشجيع المتعلمين على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم، والسعي نحو تحقيقها، وفي تحمّل مسؤولية تعلمهم. (1)
 - يزيد من اندماج المتعلمين في العمل.
 - الكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم.
 - ينمي لدى المعلم والمتعلم الرغبة في التفكير والبحث والتعلم حتى الإتقان.
 - يجبر المتعلم على استرجاع من الذاكرة ربما لأكثر من موضوع وربطها ببعضها البعض. (2)
- وهكذا يتضح أن أهداف التعلم النشط، تكمن أنه أعاد للعملية التعليمية روحها وبريقها، تتمركز حول المتعلم الذي هو محور العملية، وكيف يستطيع المعلم إكساب المتعلم أسس التعلم

¹ - ينظر: سليمان سليمان حسن التويج، أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ص42.

² - صالح علي فرحان آل هزاع وآخرون، الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط، د ط، وزارة التربية والتعليم - إدارة الإشراف التربوي، ببشة - المملكة العربية السعودية ، ص09.

واكتساب الخبرات والمهارات التي تغير الاتجاه التربوي بشكل خاص، والتي تساعده في حياته اليومية وحالته النفسية بشكل عام.

6- دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

المعلم والمتعلم هما ركنا العملية التعليمية التعليمية، وبناء على أدوارهما تتم عملية الممارسات وتطبيق النظريات في الميدان التربوي، فإن لكل منهما أدوارا في عملية التعلم النشط.

6-1 دور المعلم في التعلم النشط:

المعلم محفّز وموجّه في عملية التعلم، فهو ينظم التعلم ويتقبل أفكار جميع المتعلمين، ويخلق بيئة صافية آمنة تساعد المتعلمين على طرح جميع أسئلتهم، ممّا يخلق جوا من الأمان والمتعة التعلم ويصمم أنشطة التعلم المحفزة، إنّه يوجّه المتعلمين نحو الهدف ويدر الموقف بطريقة ذكية، ولديه المهارات اللازمة للمتعلمين للبحث عن المعرفة المتعلقة بطرح الأسئلة، وقيادة المناقشات وتصميم المواقف التعليمية المثيرة والمثوقة للاهتمام.⁽¹⁾

لقد اهتم التعلم النشط بالمعلم، وجعل له أدوار يؤديها من أجل الحصول على نتائج إيجابية، ومن تلك الأدوار المهمة للمعلم في التعلم النشط كالاتي:

- استخدام العديد من الأنشطة والوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات المتعلمين، بما يحقق تنوعا في التكتيفات والتعيينات التي يكلف بها المتعلمين، بحيث تعطي لكل متعلم حسب إمكانياته، وقدرته مما يؤدي في النهاية إلى وجود بيئة نشطة.

¹ - ينظر: منال حسن رمضان، أثر استراتيجيات التعلم النشط في التفكير الإيجابي لدى طلاب الصف السابع في منطقة عمان، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد 39، جامعة بابل، جوان 2018، ص699.

- إدراك نواحي قوة المتعلمين ونواحي ضعفهم، بحيث يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح في الجوانب الصعبة بالنسبة لهم بدرجة أفضل من المجالات التي هم كفؤا ومتميزون فيها.
- التنوع في طرق التدريس التي يستخدمها في الفصل، بحيث نعتمد هذه الطرق على التعلم النشط بدلا من طريقة استخدام الملاحظة لكل المتعلمين، مما يضمن تعلم كل تلميذ وفقا لأنماط تعلمه وذكائه. (1)

6-2 دور المتعلم في التعلم النشط:

- ولكي تتم عملية التعلم النشط بنجاح، فإن الأمر لا يعتمد على المعلم أو البيئة التعليمية فقط، بل يكون الدور الأكبر على المتعلمين، فمن أبرز أدوار المتعلم في التعلم النشط ما يلي (2):
- الحرص على البحث عن المعرفة والاجتهاد في الحرص عن المعلومة من مصادرها الموثوقة.
- المشاركة التفاعلية مع باقي المتعلمين لأجل التعلم.
- الانخراط في الأنشطة الفعاليات التعليمية المتنوعة، والحرص على اكتساب خبرات متنوعة، والانتباه والنشاط أثناء الحصة الدراسية.
- السعي لتعليم نفسه بنفسه، وسؤال المعلم لما يعترضه من غموض، والمناقشة الفاعلة مع المعلم وباقي المتعلمين.
- يناقش وي طرح أسئلة ذكية ناقدة تثري موضوع الدرس.

¹ - ينظر: طيباوي سعدية ورومي إسمهان، استراتيجيات التعلم النشط، مجلة بيداغوجيا، مجلد 01، 2019، ص18.

² - ينظر: سليمان سليمان حسن التويج، أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، ص42-43.

- يمارس مهارات التفكير العليا، ويقدم إبداعات خاصة بموضوع الدرس. ومن خلال ما تم ذكره فيما يتعلق بدور المعلم والمتعلم في التعلم النشط، يتضح أن دور المعلم هو مرشد وموجه لعملية التعلم وليس مصدرا أساسيا لتلقين المعرفة، أما المتعلم هو الباحث والمنتج لها.

ثانيا: أهم استراتيجيات التعلم النشط:

1- مفهوم استراتيجية التعلم:

1-1 مفهوم استراتيجية: (Strategy)

(أ) - التعريف اللغوي: تعرّف الاستراتيجية لغويا (Strategy) بأنها كلمة إنجليزية أصلها إغريقي وعُرّفت في معجم (اللغة العربية المعاصر) بأنها: "علم وضع خطط الحرب وإدارة العمليات الحربية وبراعة التخطيط".⁽¹⁾

(1) استراتيجية مفردة تعني: فن وعلم وضع خطط الحرب وإدارة العمليات الحربية "استراتيجية القوات المسلحة".

(2) خطة شاملة في أي مجال من المجالات "وضعت الحكومة استراتيجية مستقبلية للنهوض بالاقتصاد اليومي".

(3) براعة التخطيط "لهذا الحاكم استراتيجية سياسية واضحة".

(ب) - التعريف الاصطلاحي: "هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة وهي مجموعة القرارات التي يتخذها المعلم وتتبع في أنماط يؤديها المعلم والمتعلم، يتم اختيارها على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف وليس هناك استراتيجية أفضل من أخرى".⁽²⁾

¹ - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص90

² - بيومي سمير، الدليل التطبيقي لاستراتيجيات التعلم النشط في صفوف الأولية، مدارس التربية الرقمية غرب الرياض، دط، دت، ص06.

كما تعرّف بأنّها "اختيار أفضل الوسائل والبدائل لتحقيق أهداف وغايات تعبّر عن حاجة أو حاجات أساسيّة مشتقّة من بيئة معيّنة يطلق عليها "سيناريو" الذي يتضمن عناصر الموقف وملابساته وتناقضاته وتفاعلاته وعلاقاته سببا ونتيجة وفق تسلسل زمني، ومنه يتقّ الهدف التربوي العام، ومنه أهداف تربويّة محدّدة والتي تتق منها المهام التي تعبّر عن برنامج أو جزء من برنامج".⁽¹⁾

فمصطلح الاستراتيجية كان في بدايته مصطلح عسكري متعلق بالحرب، إلا أنّه الآن يستخدم في مجالات عدّة، منها المجال التربوي بمعنى التخطيط، لأنّ التعلّم لابد له من خطّة تحكمه وتسير خطاه للوصول إلى الأهداف المرجوة من العملية التعليميّة، كما قد يقصد به مجموع الأساليب والإجراءات والتقنيات التي يستخدمها المتعلّم للوصول إلى المعرفة وتحقيق التعلّم في وقت أقل.

1-2 مفهوم استراتيجية التعلّم: هي نشاط ذاتي يقوم به المتعلّم بهدف اكتساب المعرفة أو المهارات أو تغيير السلوك بإشراف المعلّم أو بدونه. هي فلسفة تعلم تعتمد على الموقف الإيجابي للمتعلّم تجاه بيئة التعلّم، وتتعلق بأساليب وطرق التدريس التي تجعل المتعلّم محور العملية التعليمية، حيث يتعلّم من عدة أساليب وتقنيات وما يكسبه عدّة مهارات ويكتسب معلومات جديدة.⁽²⁾

¹ - نصر الدين حداد، اتجاهات معلّمي محو الأمية نحو آليات التوظيف والتكوين في إطار الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية وتعليم الكبار في الجزائر، مجلة الرسالة للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد 20، العدد 09، ديسمبر، عناية-الجزائر، ص 236.

² - ينظر: سحر فاضل عبد الحميد عليان، أثر استخدام أسلوب التعلّم النشط على المستوى التحصيلي للطلبة في مادة التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، شبكة المؤتمرات العربية فلسطين، 2015، ص 1221.

أي أنها الطريقة التي يقوم بها المتعلم لاكتساب العمليات المعرفية ومعالجتها وتطويرها وفق المواقف الحياتية المعرفية.

فاستراتيجيات التعلم النشط تعدّ من الأساليب التدريسية الحديثة التي تهدف إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم، حيث تُقدّم المادة التعليمية بطرائق مبتكرة وجاذبة، وتتضمن هذه الاستراتيجيات مجموعة متنوعة من الأساليب والطرائق والوسائل التي يتخذها المعلم لتوصيل المادة العلمية للمتعلمين لتحقيق هدف ما، والتي تشجّع مشاركة المتعلمين وتلبّي احتياجاتهم وميولهم وقدراتهم المختلفة، كما أنّها تقلص جهد المعلم وتسهّل عليه دوره.

2- أهم استراتيجيات التعلم النشط:

تعدّ استراتيجيات التعلم النشط أحد النواتج الهامة التي ظهرت مع التعلم النشط، لما لها من دور و فعل في عملية التعلم، وما تحدّثه من نشاط كبير داخل الصف وخارجه بين المتعلمين، حيث أنّها تتمثل في خطة تشمل عدّة إجراءات منظمة يقوم بها المعلم والمتعلم، لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليمية اللازمة. ولما للاستراتيجيات من تأثير واضح في عملية التعليم والتعلم سنعرض لأهم الاستراتيجيات المطبقة في عملية التعليم والتعلم، وهي كالآتي:

2-1 استراتيجية الحوار والمناقشة:

المناقشة هي تفاعل لفظي بين طرفين أو أكثر قد تكون بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم⁽¹⁾. وتحقق استراتيجية الحوار والمناقشة العديد من الأهداف، كتحسين مهارات التفكير في المعلومات التي يتم الحصول عليها، تطوير مهارات التحدث والاستماع وزيادة سرعة المتعلمين في

¹ - ينظر: عبد الحميد حسن شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة، كلية التربية بدمنهور، جامعة مصر، 2010، ص 111.

الفهم وتسهيل التعلم، طرح أفكار بديلة وجذابة للموضوع، وتقديم وجهات نظر مختلفة من أجل إنتاج قرار أو توافق اجتماعي.⁽¹⁾

وتتضمن استراتيجية الحوار والمناقشة مجموعة من الخطوات وهي⁽²⁾:

- يحدد المعلم أهداف المناقشة.
- يقسم المعلم موضوع المناقشة إلى عدة عناصر.
- صياغة أسئلة تناسب عناصر المناقشة.
- يطرح المعلم الأسئلة على المتعلمين.
- يلخص المتعلمون ما تم التوصل إليه مع ربط المفاهيم والأفكار.
- إمداد المتعلمين بقواعد المناقشة.

2-2 استراتيجية التعلم التعاوني:

يعدّ التعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات الحديثة والمتقدمة التي تساهم بشكل كبير في العملية التعليمية، لأنه يمنح المتعلمين فرصة لتشجيعهم على المشاركة الإيجابية في التعلم لتطوير مهاراتهم الشخصية والاجتماعية. وقد اختلفت التعريفات لهذه الأخيرة، نذكر منها:

"هو نموذج تدريس يتطلب من التلاميذ العمل مع بعضهم البعض والحوار فيما بينهم فيما يتعلق بالمادة التدريسية، وأن يعلم بعضهم بعضاً، وأثناء هذا التفاعل الفعال تنمو لديهم مهارات اجتماعية وشخصية إيجابية"⁽³⁾. وهو أحد أساليب التعلم تتطلب من المتعلمين العمل في

¹ - رولا محمد محمود حميدان، أثر استراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف الأول الثاني في الأردن، المجلة التربوية، العدد 78، كلية التربية، أكتوبر 2020، ص24-25.

² - فرح أيمن أسعد، استراتيجيات التعلم النشط، دار ابن النفيس، عمان، 2017، ص64.

³ - قاسم جميل أمين، التعلم والتعليم التعاوني، ط1، دار المأمون للنشر والتوزيع، الأردن - عمان، 2014، ص14

مجموعات تعلم صغيرة لحل مشكلة ما أو لإتمام عمل معين أو لتحقيق هدف ما، ويشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته تجاه مجموعته.⁽¹⁾

ومن أهم أهداف هذه الاستراتيجية احترام المتعلمين لقدرات الآخرين واهتماماتهم وحاجياتهم، زيادة المهارات والقدرات الاجتماعية، وتفكير أفراد المجموعة في عمليات التفاعل بينهم.⁽²⁾ ومن أبرز الخطوات التي يتبعها المعلم في المجموعات التعليمية التعاونية ما يلي⁽³⁾:

- اختيار الموضوع وتحديد الأهداف وتنظيم الصف وإدارته.
- اتخاذ القرارات حول وضع المتعلمين في مجموعات تعليمية قبل البدء بتعليم الدرس.
- شرح المهمة وبيان الهدف للمتعلمين (تحديد المهام الرئيسية والفردية للموضوع).
- تكوين المجموعات والإعداد لعملها وتحديد المصادر والأنشطة المختلفة.
- الملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة وتفقد فاعليتهم داخل المجموعات، والتدخل لتقديم المساعدة في الإجابة عن أسئلة المتعلمين.
- تقييم تحصيل المتعلمين ومساعدتهم بمناقشة مدى تقدمهم في عملهم معاً.
- ربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتقييم أداء المتعلمين.
- تزويد المتعلمين بالإرشادات اللازمة للعمل واختيار منسق لكل مجموعة وتحديد دوره ومسؤولياته.

¹ - ينظر: أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2011، ص 264.

² - نورة زمرة، فعالية برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات تعليمية للخفض من صعوبات تعلم مادة الرياضيات، مخطوط رسالة دكتوراه في علوم التربية تخصص علم النفس المدرسي، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2018، ص 114.

³ - ينظر: أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، ص 304.

- تشجيع المتعلمين على التعاون ومساعدة بعضهم.
- توجيه إرشادات لكل مجموعة على حدة وتقديم مساعدة وقت الحاجة.
- التأكد من تفاعل أفراد المجموعة.
- تقييم أداء المتعلمين وتحديد التكاليفات أو الواجبات.

2-3 استراتيجية حلّ المشكلات:

تعتبر استراتيجية حلّ المشكلات من الأساليب المناسبة التي تساهم في وصول المتعلم إلى المعلومة بنفسه بدلا من استلامها من المعلم، وبالتالي الابتعاد عن الطرق التقليدية المعتادة في التدريس والقائمة على التلقين.

وتُعرف استراتيجية حلّ المشكلات بأنها "خطّة تدريسية تتطلب من التلاميذ حلّ موقف مشكل، أو سؤال مثير لتفكيرهم، حيث يقومون بتحديد المشكلة واقتراح الحلول المختلفة لها واختيار أنسبها، بعد تمحيصها والاستفادة من هذه الحلول في حلّ مواقف ومشكلات جديدة." (1)

ويتم تطبيق استراتيجية حلّ مشكلات وفق الخطوات التالية:

- **إثارة المشكلة:** وذلك بأن يتحسّس المتعلمين المشكلة بأنفسهم مع إمكانية التنبيه عليها، وإثارتهم للتفكير فيها وجلب اهتمامهم نحوها، ويطلق على هذه الخطوة الإحساس بالمشكلة، الذي يعتبر أمرا مهما في حلّ المشكلة.
- **تحديد المشكلة:** وهي الخطوة التالية للإحساس بالمشكلة، ويجب أن تحدّد وتُصاغ بشكل واضح بحيث لا يختلف حولها المتعلمين ولا لبس فيها.

¹ - سعيد عاطف محمد وعبد الله محمد جاسم، الدراسات الاجتماعية وطرق التدريس والاستراتيجيات، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، ص80.

- **فرض الفروض:** وفيها يقوم المتعلمون بعرض مجموعة من الحلول أو الأفكار المقترحة للمشكلة، على أن تكون هذه الفروض هي مجرد تخمينات تمثل حلولاً مؤقتة لحين التثبت من صحتها أو رفضها أو قبول بعضها ورفض البعض الآخر.
- **جمع المعلومات:** وفي هذه الخطوة يتم جمع المخزون من الخبرات السابقة لصياغة الحلول واختيار أفضلها.
- **اتخاذ القرار:** وفيها يقوم المعلم مع المتعلمين تحديد أفضل الحلول للمشكلة، ويتم ذلك في ضوء المعلومات التي تم التوصل إليها. فيقبل أحد الحلول المقترحة أو جميعها أو يرفضها، فيتخذ قراراً بتعميم النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء تحليل المعلومات وتفسيرها، ويكون هذا القرار هو الحل المقترح للمشكلة.⁽¹⁾

2-4 استراتيجية العصف الذهني:

استراتيجية العصف الذهني هي أسلوب تعليمي يقوم على تحفيز التفكير والإبداع لدى المتعلمين من خلال استثارة أفكارهم، للحصول على أكبر قدر من الأفكار الجديدة حول موضوع أو مشكلة معينة داخل الصف الدراسي.

ويقصد بها " توليد وإنتاج أفكار وآراء إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة. وتكون هذه الأفكار والآراء جيدة ومفيدة، أمّا عن أصل كلمة (عصف ذهني) حفز أو إثارة أو

¹ - ينظر: عطية محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان، 2008، ص213.

أمطار للعقل، فإنّها تقوم على تصوّر حلّ للمشكلة على أنه موقف به طوفان يتحدّى أحدهما الآخر للعقل البشري من جانب والمشكلة من جانب آخر. (1)

وتكمن أهمية استخدام أسلوب العصف الذهني في تنشيط الذاكرة لدى المتعلمين وتنمية تفكيرهم الإبداعي والابتكاري، استخدام القدرات العقلية العليا (التحليل التركيب، التقويم)، طرح الأفكار أو الإبداء بالرأي بعيدا عن الخوف من فشل الفكرة. (2)

ولعملية العصف الذهني ثلاث مراحل وهي على النحو التالي:

- **المرحلة الأولى:** توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأولية التي تنطوي عليها.
 - **المرحلة الثانية:** تصور الحلول للمشكلة من خلال أداء المشاركين ومناقشة أفكارهم بشكل فردي ثم بشكل جماعي.
 - **المرحلة الثالثة:** يتم تقديم الحلول واختيار أفضلها، ويمكن صياغة مجريات هذه الجلسة بصورة إجرائية كما يلي (3):
- تحديد ومناقشة المشكلة (موضوع الجلسة).
 - إعادة صياغة المشكلة (موضوع الجلسة).
 - تهيئة جو الإبداع والعصف الذهني.
 - البدء بعملية العصف الذهني.
 - إثارة المشاركين كلما خمدت الأفكار لديهم.
 - مرحلة التقويم.

¹ - محمد محمود ساري حمادية وخالد حسن محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012، ص 56.

² - المرجع نفسه، ص 56.

³ - ينظر: محمد محمود ساري حمادية وخالد حسن محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، ص 56-57.

2-5 استراتيجية لعب الأدوار:

استراتيجية لعب الأدوار هي إحدى الاستراتيجيات التي تم إتباعها ضمن أساليب التعلم النشط التي تركز على نشاط المتعلم في العملية التعليمية التعلمية.

وتعرف بأنها "نشاط تعليمي يعتمد على الأداء التمثيلي لبعض النصوص أو المواقف الحوارية، حيث يقوم الطلاب بأداء أدوار شخصيات مختلفة بما يتناسب مع ميولهم وقدراتهم" (1) ومن أبرز أهدافها إعطاء فرصة للمتعلمين لظهور المشاعر والانفعالات الحقيقية، اكتساب مهارات سلوكية واجتماعية، عرض مواقف محتملة الحدوث، وتشجيع روح التلقائية لدى المتعلمين. (2)

وتتم هذه الاستراتيجية وفق الخطوات التالية (3):

- يقسم المعلم المتعلمين إلى فريقين، فريق المتقمصين للأدوار وفريق المناقشين والمحللين في الوقت نفسه.
- يعطي المعلم للمتعلمين المتقمصين صورة معينة أو فقرة معينة ويطلب منهم تمثيلها أو تقمصها بحيث تصل الفكرة لباقي الطلبة.
- يطلب المعلم من المتعلمين المحللين التركيز في مدى دقة المتقمصين في تجسيد الصورة أو المعلومات بشكل درامي.
- يناقش المعلم المتعلمين في النتائج التي توصلوا إليها، ومدى أداء الفريقين.

¹ - صابر علام عثمان علام، برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط، ص 19.

² - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاصة في التربية، مناهج وطرق التدريس 2010-2011، كلية التربية جامعة الاسكندرية، ص 117.

³ - عبد الله بن خميس أبو سعدي وهدي بنت علي الحوسينة، استراتيجيات التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، 2015، ص 485.

2-6 استراتيجية الكرسي الساخن:

استراتيجية الكرسي الساخن سهلة وممتعة بالإمكان استخدامها في أي موضوع، كما أنها تعتبر من الطرق الفعالة عندما يريد المعلم ترسيخ معتقدات معينة، وهي تنمي عدة مهارات مثل القراءة وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار وترسيخ القيم في أذهان المتعلمين وفي نفوسهم، كما أنها مفضلة عندما يريد المعلم التفصيل بموضوع معين أو مفاهيم معينة.⁽¹⁾

كما أنها استراتيجية تدريسية تعتمد على الأسئلة التي تطرح من الطلبة على أحد زملائهم الذي يجلس على الكرسي الساخن أو على المدرس الذي يؤدي هذا الدور ويكون محور الأسئلة محدّد من قبل الطلبة.

وتعرّف بأنها: "عملية تبادل الأدوار بين المتعلمين، بحيث يجلس أكثر من طالب في المجموعة على الكرسي الساخن بهدف المشاركة الفاعلة في الإجابة والنقاش".⁽²⁾ ومن أبرز أهدافها أنها تعزّز شعور التعاون وتنمية مهارة التحدث أمام الجمهور، تساعد في فهم الدرس والتشجيع على تبادل المناقشات واحترام الآراء المختلفة، وتنمي مهارة الاستقصاء الفكري وزيادة الدافعية على التعلم.

ولهذه الاستراتيجية عدّة خطوات تتفّذ بها، وهي كما يلي⁽³⁾:

أ- الكرسي الساخن للمتعلم:

- يطلب المعلم من متعلّم معين تميّز بموضوع معين أو مهارة معينة الجلوس على الكرسي الساخن.

- يكون الكرسي في المنتصف وبقيّة المتعلّمين يحيطون به.

¹ - ينظر: ماشي بن محمد الشمري، 101 استراتيجية في التعلم النشط، المملكة العربية السعودية، 2011، ص46

² - محمد عبد السلام، استراتيجيات التعلم النشط، مكتبة نور، القاهرة-مصر، 2011، ص111.

³ - ينظر: ماشي بن محمد الشمري، المرجع السابق، ص47

- يجيب عن الأسئلة، ولا تكون الإجابة بكلمة واحدة.

ب - الكرسي الساخن للمعلم:

- يجلس المعلم في الكرسي الساخن بهدف تشجيع المتعلمين على تكوين الأسئلة.
- يجيب المعلم عن أسئلة المتعلمين.
- يشجعهم على تكوين أسئلة مفتوحة.

2-7 استراتيجية الخرائط الذهنية: هي عبارة عن شكل تخطيطي يشمل مفهوما مركزيا

تتفرع منه أفكارا وتتدرج فيه المعلومات من الأكثر شمولاً إلى الأقل شمولاً، تتضمن رمزا أو رسومات أو ألوان....

ويمكن تعريف الخرائط الذهنية بأنها: "إحدى استراتيجيات التدريس التي يقوم المعلم بالاعتماد عليها ليعرض مضمون الدرس بطريقة مبسطة ومنظمة، مما يساهم في تعميق التعلم وتعزيز القدرة على تذكر المعلومات، كما أنها وسيلة فعالة لتدوين الملاحظات وتسهيل على المخ استقبال المعلومات واسترجاعها، مما يساعد الطلاب في بناء معرفتهم بشكل واضح ومرتب، فهي وسيلة مثالية لتعزيز الفهم.⁽¹⁾

ومن أبرز ما تهدف إليه هذه الاستراتيجية أنها تجعل في التعليم متعة وتمكن المتعلم بوضع كل ما يدور في ذهنه من أفكار ضمن ورقة واحدة وهي الخريطة الذهنية، وتعطي صورة كاملة عن الموضوع الذي تتم دراسته، كما أنها تساعد المتعلم على دمج معارفه السابقة مع معارفه الجديدة، وتبسط المعلومة وتمنح المتعلم المتعة في الأداء والعمل.

وتتم استراتيجية الخرائط الذهنية باتباع الخطوات التالية:

¹ - ينظر: طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة- مصر، 2015، ص22

- يحضر المتعلم ورقة فارغة ثم يبدأ بالرسم من المنتصف ويكتب الفكرة الرئيسية.
- أن يستخدم التفريعات أكثر من شرح الموضوع في فرع واحد، مع اختيار الفكرة المناسبة.
- أن يستخدم الألوان والرسوم، وتكون على الأقل ثلاثة ألوان.
- أن يضيف ملاحظات على أي فرع ولكن لا تزيد عن جملة أو جملتين.
- أن يوزع أكثر من خريطة ذهنية إذا كان الموضوع متشعباً أو كبيراً.⁽¹⁾

2-8 استراتيجية تعليم بالأقران:

استراتيجية تعليم بالأقران هي أحد الأساليب التعليمية التي يتعاون فيها المتعلمون مع بعضهم البعض، حيث يقوم القرين أو المتعلم بنقل معارفه وخبراته العلمية والعملية المتميز فيها لأصدقائه المتعلمين الأقل منه في القدرات حتى يتقنوها مثله.

وتعرف بأنها "استراتيجية شيقة تكسب التلميذ متعة البحث والمعرفة وتعطي فرصة للجميع في المشاركة وتبادل المعلومات وتعزز مهارة الاتصال الجيد بين تلاميذ الصف وتعتبر كنوع من النشاط الحركي في الفصل الذي يفضلها أغلب التلاميذ."⁽²⁾

أهم ما تهدف إليه هذه الاستراتيجية أنها تمنح المتعلم الثقة بالنفس في مناقشته لأقرانه دون تردد أو خوف، تنقل مسؤولية التعلم تدريجياً من المعلم إلى المتعلم و تغير من أسلوبه في الشرح والتعامل مع المتعلمين، كما تعطي نتائج تعليمية أفضل بسبب التفاعل الممتاز بين المتعلمين.

وتنفذ استراتيجية تعليم بالأقران وفق الخطوات التالية:

- يلقي المعلم الدرس على جميع الأقران في شكل معلومات ونقاط بشكل مركز في وقت قصير، ويتمكن المتميزون من استيعاب المعلومات.

¹ - ينظر: أبو الحاج المصالحه وسها أحمد وحسن خليل، استراتيجيات التعلم النشط، مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، 2016، ص 152- 153.

² - بيومي سمير، الدليل التطبيقي لاستراتيجيات التعلم النشط في صفوف الأولية، ص 10

- يطلب المعلم من المتميزين مساعدة أقرانهم في استيعاب معلومات الدرس.
- يتابع المعلم الجميع ويشدد على الحالات التي تحتاج إلى تدخل منه. (1)

3- الشروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيات التعلم النشط وأهم خصائصها:

3-1 الشروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيات التعلم النشط:

تتطلب استراتيجيات التعلم النشط عند تطبيقها مجموعة من الشروط حتى يتحقق نجاحها،

وتتمثل فيما يلي:

- استخدامه في مرحلة مبكرة.
- وضوح وبساطة الأهداف ودقتها.
- مناسبة الأنشطة والتجارب لمقرر الأهداف ومحتواه ومع مستوى المتعلمين الأكاديمي.
- مراعاة أنماط التعلم لدى المتعلمين كالنمط البصري، فهم يتعلمون أفضل من خلال مشاهدة نماذج وصور يعرضها المعلم، والنمط السمعي والنمط الحسي، وهم الذين لديهم القدرة على تذكر المعلومات من خلال العمل والأداء.

- توضيح المعلم الأدوار والمسؤوليات للمتعلمين وتوزيعها فيما بينهم. (2)

3-2 أهم خصائص استراتيجيات التعلم النشط:

من أبرز خصائص استراتيجيات التعلم النشط، ما يلي:

- المشاركة الفاعلة للمتعلم.
- التركيز على كيفية تطوير مهارات التعلم الأساسية وتنميتها أكثر.
- توجيه المتعلم لاستخدام مصادر متعددة ومختلفة.

¹ - ينظر: محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، ط1، دار المسيرة، عمان - الأردن، 2001، ص339.

² - ينظر: أبو الحاج المصالحه وسها أحمد وحسن خليل، استراتيجيات التعلم النشط، ص51.

- التأكيد على إيجابية المتعلم في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا، مثل: التحليل والتفسير والتقييم وما إلى ذلك.
- توفير بيئة تعليمية فعّالة ومناسبة بآتاحة الوسائل والأساليب التعليمية المختلفة والتي تتناسب مع فروق المتعلمين.⁽¹⁾

¹ - خليدة مهريّة، التفكير الإبداعي في ضوء بعض استراتيجيات التعلم النشط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 31، 2017، ص 332.

الفصل الثاني: تطبيق فعالية التّقويم البنائي

باستراتيجية التّعلم النّشط

المبحث الأوّل: إجراءات الدّراسة

المبحث الثّاني: عرض وتحليل نتائج الدراسة

المبحث الثّالث: مناقشة نتائج الدراسة

المبحث الأول: إجراءات الدراسة

- (1) - منهج الدراسة المعتمد (وصفي تحليلي)
- (2) - مجتمع وعينة الدراسة
- (3) - أدوات البحث والدراسة (استبيان)

توطئة:

نهدف من خلال هذا الفصل إلى عرض الدّراسة الميدانيّة التي أُجريت من أجل الكشف عن أثر التّقييم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلّم النّشط على تحصيل تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط في مادّة اللّغة العربيّة.

ولتحقيق ذلك اعتمدنا على منهجيّة علميّة وأدوات بحثيّة متنوّعة مثل: الاستبيان بهدف جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها، في ضوء فرضيات الدّراسة.

المبحث الأول: إجراءات الدّراسة:

(1) - منهج الدّراسة المعتمد:

تمّ الاعتماد في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره الأنسب لوصف وتحليل الظّاهرة المدروسة بدقّة، وكذا المنهج الإحصائي التحليلي المتعلّق بتحليل الاستبيانين، وإحصاء النّسب المئوية واستخلاص النّتائج.

(2) - مجتمع وعيّنة الدّراسة:

1-2 مجتمع الدّراسة وحدودها الزّمنيّة:

بعد الموافقة على موضوع بحثنا، ارتأينا زيارة بعض المتوسّطات أواخر شهر فيفري تزامنا مع امتحانات الفصل الثّاني، وذلك من أجل الاستطلاع عن مدى فعالية التّقييم البنائي وعلاقته بالتّعلم النّشط، ومناقشة استراتيجياته مع أساتذة السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة. وفي منتصف شهر أفريل قمنا بتوزيع استبيانين، أحدهما موجّه للأساتذة والآخر للتّلاميذ، وبعد ثمان وأربعين ساعة من يوم توزيعهما تمّ استلامهما.

2-2 عيّنة الدّراسة وحدودها المكانية:

تمّ اختيار عيّنة مكوّنة من واحد وعشرين (21) أستاذًا وثلاثمائة وسبع وأربعين (347) تلميذاً من قسم السّنة الثّانية متوسّط، موزّعين على ثلاث متوسّطات، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

المنطقة	المتوسّطة	الموقع الجغرافي	عدد أساتذة اللّغة العربيّة فيها والتّلاميذ
منطقة حضاريّة	م. العقيد سي أمّحمد بوقرة - عين بسّام	دائرة عين بسّام	07 أساتذة + 114 تلميذاً
منطقة حضاريّة	م. رحيش مسعود - عين بسّام	دائرة عين بسّام	06 أساتذة + 116 تلميذاً
منطقة حضاريّة	م. مولود قاسم - الهاشميّة	دائرة الهاشميّة	08 أساتذة + 117 تلميذاً

الجدول رقم (01): المتوسّطات التي تمّت على مستواها الدّراسة الميدانيّة

2-3 العيّنة المستهدفة:

كما سبق وأن ذكرنا، تتكوّن عيّنة البحث من ثلاثمائة وثمانية وستّين فرداً، موزّعة على مجموعتين:

- مجموعة الأساتذة: وتتكوّن من واحد وعشرين (21) أستاذًا: ثلاثة (03) ذكور، وثمان عشرة (18) إناثاً، موزّعين على ثلاث متوسّطات في منطقتين مختلفتين من ولاية البويرة، كما هو موضّح في الجدول السّابق.

• مجموعة التّلاميذ: تتكوّن هذه المجموعة من ثلاثمائة وسبعة وأربعين (347) تلميذا يدرسون في قسم السّنة الثّانية متوسّط، منهم مائة وخمسة وخمسون (155) ذكرا، ومائة واثنان وتسعون (192) أنثى، موزّعين على ثلاث متوسّطات كما أشرنا ذلك سابقا.

(3) - أدوات البحث والدراسة:

من أجل جمع المعلومات والبيانات المتعلّقة بالبحث للوصول إلى نتائج حقيقيّة في دراستنا، توجّب علينا استخدام وسائل لها علاقة بموضوع بحثنا، وهي:

3-1 الدراسة الاستطلاعية أو الكشفية:

وتتمثّل في مجموعة من الدّراسات يتمّ استخدامها في المراحل الأولى من أيّ بحث علمي، وتُعَدّ الخطوة الأولى التي تركز عليها الدّراسة الميدانيّة.

وقد اعتمدنا من خلال هذه الدّراسة الاستطلاعية على أداتين تستند إليهما وهما:

• **أداة المقابلة:** من أجل كشف الخلفيّات المعرفيّة والعوائق الواقعيّة التي تصادف الأساتذة قمنا بزيارات ميدانيّة إلى المتوسّطات السّالفة الذّكر، وأجرينا مقابلات مع أساتذة اللّغة العربيّة في شكل حوار ونقاشات بناءة، تسمح لنا بمعرفة أدائهم حول فاعلية التّقييم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلم النّشط، خاصّة مع أساتذة مستوى الثّانيّة متوسّط، وفيما إذا كانت هذه الآراء متباينة أم لا. كما ركّزنا على معرفة أهمّ الصّعوبات في تطبيق استراتيجية التّقييم البنائي وأساليبه المتنوّعة، ومدى تمكّنها منها؛ ومن ثمّ التّوصّل إلى حلول مناسبة لتدارك النّقص وتطبيقها بكلّ مرونة وفاعليّة.

وقد اعتمدنا في ذلك على طرح مجموعة من الأسئلة المفتوحة والمتعلّقة بمدى استخدام التّقييم البنائي داخل القسم، والاستراتيجيات المعتمدة أثناء التّدرّيس والأدوات المتّخذة لذلك، بالإضافة إلى مدى اكتشافهم لأثر التّقييم البنائي على تفاعل التّلاميذ وتحصيلهم الدّراسي.

فكانت نتائج المقابلة خطوة فعّالة لتحديد أبعاد موضوع البحث بدقّة، وساهمت في تكوين تصوّر أولي حول " موضوع الدّراسة"، كما ساعدت في ضبط الإشكالية وصياغة الفرضيات وبناء أداة الدّراسة الأساسيّة.

• **أداة الملاحظة:** تُعدّ الملاحظة الأداة الأقوى في الدّراسة الاستطلاعيّة، فهي تعين التّقييم البنائي والتّعلّم النّشط داخل القسم بشكل حيّ ومباشر، حيث تكشف عن السّلوّك الفعليّ، من خلال بطاقة ملاحظة يتمّ إعدادها وتحتوي على مؤشّرات يرصدها الباحث.

وبناء على هذا فقد قمنا بحضور حصص تطبيقيّة خاصّة بتقويم الأعمال المنجزة داخل القسم في بعض المتوسّطات، منها: "متوسّطة مولود قاسم"، و"متوسّطة رحيش مسعود"، ورصدنا بعض السّلوّكات التي تظهر على التّلاميذ أثناء الحصّة التّعلّميّة، كالمشاركة، التّفاعل، العمل الجماعي، والاستجابة للتّغذية الراجعة. كما لاحظنا الطّرائق والاستراتيجيات التي يعتمد عليها الأساتذة أثناء التّقييم البنائي.

وقد أجمع جُلّ الأساتذة على أنّ هذا النّوع من التّقييم يحتاج إلى دراسة كافية وتكوين خاصّ، لما له من أهمية ونتائج إيجابيّة في العمليّة التّعلّميّة، كما أنّ قلّة الإمكانيات المساعدة واكتظاظ الأقسام بعدد من المتعلّمين من بين أهمّ الأسباب التي تعرقل عملية التّقييم البنائي وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط.

3-2 الاستبيان:

يُعدُّ الاستبيان من أهمّ أدوات البحث العلميّ وأكثرها استخداماً في الدّراسات التّربويّة، حيث اعتمدنا عليه في الجانب التّطبيقي من هذه الدّراسة لجمع البيانات الخاصّة بفعالية التّقييم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلم النّشط لدى تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط، وفي تحسين العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، ولعلّ الجهد الأكبر في هذا الاستبيان ينصبّ على بناء أسئلة جيّدة للحصول على إجابات دقيقة، لذا يجب أن تكون الفرضية واضحة ومعروفة. (1)

وقد اخترنا طريقتين في تصميم هذا الاستبيان، حيث قدّم في نمطين:

- مفتوح: يتضمّن عدداً من الأسئلة وتترك للمجيب الحرية في اختيار الإجابة عنها دون قيد.
 - مغلق: يتضمّن عدداً من الأسئلة تحمل عدّة إجابات محتملة، يقوم الفرد باختيار إحداها. (2)
- وللإشارة فقط، تمّ توزيع هذا الاستبيان حضورياً لضمان وصوله إلى الشّخص المطلوب، وبما يتناسب مع أهداف الدراسة وتساؤلاتها، حيث وُجّه إلى أساتذة اللّغة العربيّة بالتّعليم المتوسّط، باعتبارهم الفئة الأكثر ارتباطاً بموضوع البحث؛ قصد التّعرف على واقع تطبيق التّقييم البنائي داخل القسم ومدى توظيف استراتيجيات التّعلم النّشط، وتشمل استمارة الاستبيان الموجّهة للأساتذة خمسة وعشرين (25) سؤالاً، موزّعة على أربعة محاور وهي:

- **المحور الأوّل:** ويرتبط بالبيانات الشّخصيّة ويتضمّن خمسة (05) أسئلة، بهدف التّعرّف وتسهيلاً لعمليّة الدّراسة.

- **المحور الثّاني:** ويتعلّق بمدى دراية وإطّلاع الأساتذة على التّقييم البنائي.

- **المحور الثّالث:** ويتعلّق بممارسة الأستاذ للتّقييم البنائي وعلاقته بالتّعلم النّشط.

¹-ينظر: منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان-الأردن، 2007، ص91.

²- ينظر: فاروق عبده فليح وأحمد عبد الفتّاح زكي، معجم مصطلحات التّربية لفظاً واصطلاحاً، ص50.

• المحور الرابع: ويرتبط بمعيقات تطبيق التّقييم البنائي.

أمّا استمارة الاستبيان الموجّهة للتّلاميذ فقد تطرّقنا من خلالها إلى البيانات الشّخصية لتلاميذ العيّنة والتي حوت الجنس والعمر، و تضمّنت تسعة (09) أسئلة، موزّعة على محورين، ويمكن إدراج باختصار ما جاء فيهما كالآتي:

• المحور الأوّل: يتعلّق بمدى فهم التّلميذ للتّقييم البنائي.

• المحور الثّاني: ويرتبط بالعلاقة بين التّقييم البنائي والتّعلّم النّشط.

أمّا المنهجية المعتمدة في تحليل الاستبيان فكانت منظّمة تنظيماً يتوافق مع الهدف المرجو من البحث، فبعد الانتهاء من توزيع الاستبيانات على أفراد عيّنة الدّراسة والمتمثلة في أساتذة اللغة العربيّة من التّعليم المتوسّط وتلاميذ السنة الثانية متوسّط، الموزّعين على ثلاث متوسّطات مختلفة، تمّ جمعها والتّأكد من سلامة الإجابات واكتمالها، ثمّ الشّروع في الفرز والإحصاء اعدد الإجابات في كلّ سؤال، وتنظيمها قصد تسهيل تحليلها وتفسيرها، ممّا يخدم أهداف الدّراسة المتعلّقة بفعالية التّقييم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلم النّشط. وقد قمنا بتحويل مجموع الإجابات إلى نسب مئوية باعتماد أسلوب التّكرارات، ثمّ حدّدناها في جداول مدعّمة بأعمدة بيانيّة ودوار نسبيّة للتّوضيح.

وتجلّت طريقة الحساب المتّبعة في الدّراسة كالآتي:

$$\text{النسبة المئوية (\%)} = \frac{\text{التكرارات} \times 100}{\text{مجموع أفراد العيّنة}}$$

وللتّوضيح أكثر استخدمنا المفتاح المعتمد في رسم الأعمدة البيانيّة: 01 سم ← 10%

- التكرارات لمعرفة عدد إجابات أفراد العينة لكل عبارة.
- النسب المئوية لمعرفة درجة انتشار كل استجابة.
- الجداول الإحصائية لتسهيل قراءة النتائج وتفسيرها.

المبحث الثاني: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

- (1) - عرض نتائج الاستبيان وتحليلها إحصائياً
- (2) - تفسير النتائج

المبحث الثاني: عرض وتحليل النّتائج وتفسيرها:

1- عرض نتائج الاستبيان وتحليلها إحصائيًا:

أ- استبيان الأساتذة:

1- المحور الأوّل: البيانات الشخصية

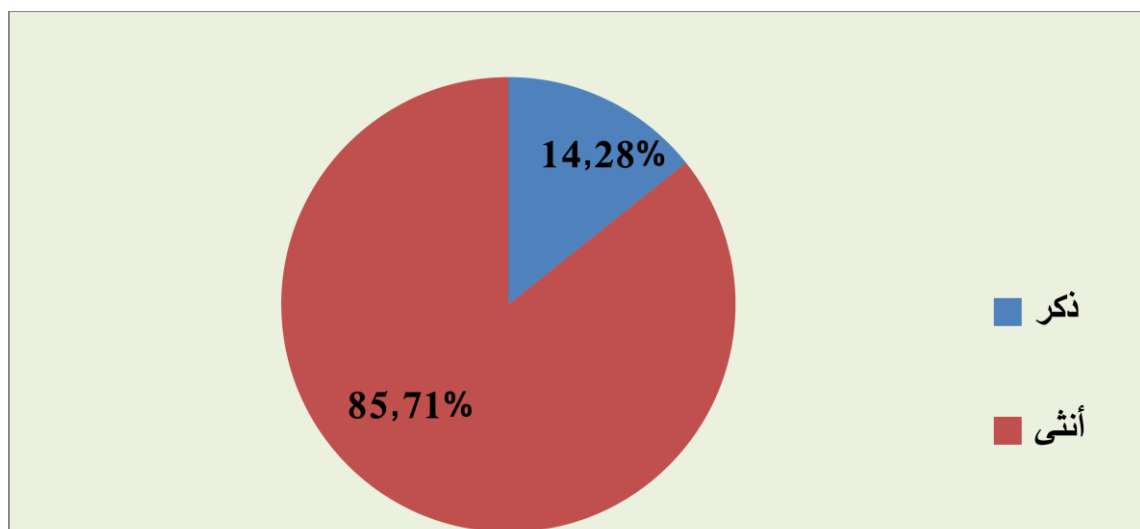
سنباشر تحليل الدّراسة بالجزء الأوّل الذي خصصناه للتّعريف على المعلومات الشخصية

الخاصّة بعيّنة الأساتذة، فكان عرض النّتائج في شكل جداول إحصائية كما موضح.

1-1 من حيث الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	03	%14.28
أنثى	18	%85.71
المجموع	21	%100

الجدول رقم (02): يمثّل توزيع أفراد العينة حسب الجنس



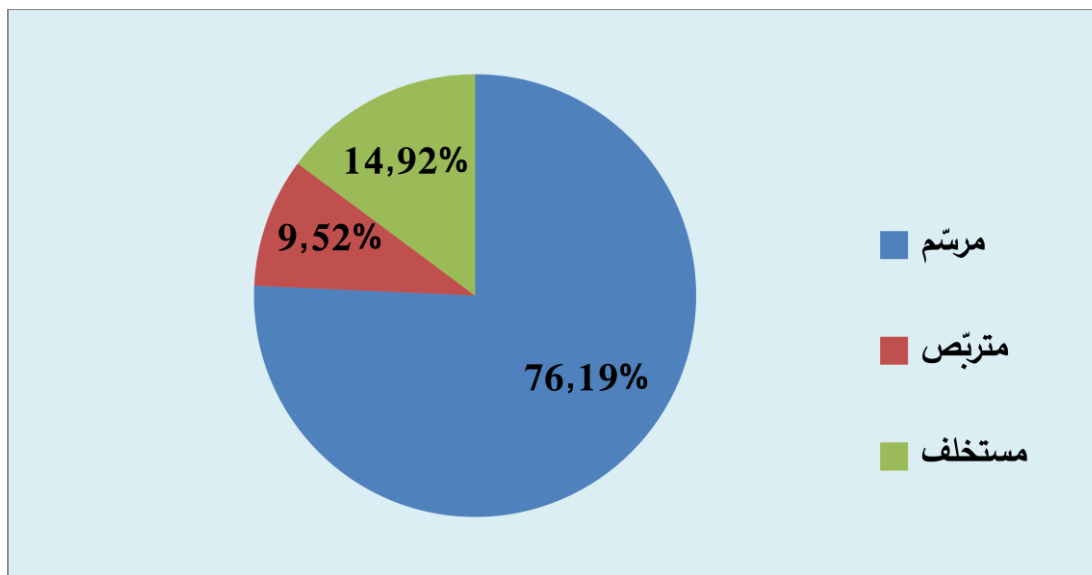
الشكل رقم(03): يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الجنس

من خلال إحصائيات الجدول المبين أعلاه يتّضح أنّ أفراد العيّنة مورّعين من حيث الجنس إلى ثمانية عشر أستاذة بنسبة 85.71% وثلاثة أساتذة بنسبة 14.28% كما يظهر في الشّكل رقم (03) بوضوح.

1-2 من حيث الصّفة:

الصّفة	التكرار	النسبة المئويّة
مرسّم	16	76.19%
متربّص	02	09.52%
مستخلف	03	14.29%
المجموع	21	100%

الجدول رقم (03): يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الصّفة



الشّكل رقم(04): يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الصّفة

الفصل الثاني:

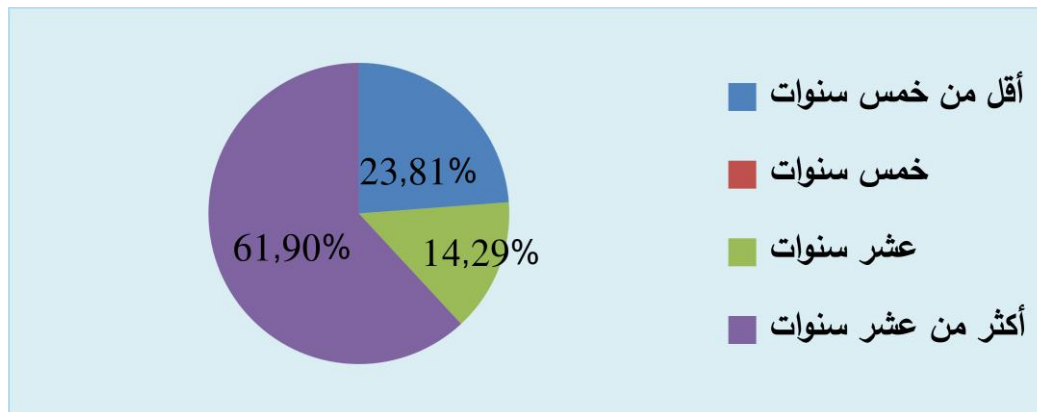
تطبيق فعالية التّقييم البنائي باستراتيجية التّعلم النّشط

يتّضح من الجدول السابق رقم (03) أنّ توزيع أفراد العينة حسب الصّفة (مرسّم، متربّص مستخلف) جاءت متفاوتة، حيث يبلغ عدد الأساتذة المرسّمين ستة عشر (16) أستاذًا مرسّما ما يعادل نسبة 76.19% وهي النسبة الأكبر في العيّنة، ما يدلّ على أنّ معظم أفراد العيّنة لهم خبرة ودراسة واسعة بمختلف أنشطة اللّغة العربيّة، والاستراتيجيات المتّبعة في التّقييم، في حين بلغ عدد الأساتذة المتربّصين اثنين (02) من الأساتذة بنسبة 09.25%، ويتعلّق الأمر بمن بدأوا حديثا مشوارهم التّعليمي، أما المستخلفين فقد بلغ عددهم ثلاثة (03) أساتذة بنسبة 14.29%، وهم المعنيّون بالبحث والاحتكاك بالفئات الأخرى للتزوّد بأهم المعارف واكتساب الخبرات والطّرق المساعدة في التّعليم لضمان بداية موفّقة وناجحة وبأساليب حديثة وناجعة.

3-1 من حيث الأقدميّة في التّعليم:

الجدول رقم (04): يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدميّة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	05	23.81%
خمس سنوات	00	00%
عشر سنوات	03	14.29%
أكثر من عشر سنوات	13	61.90%
المجموع	21	100%



الشّكل رقم (05): يمثّل توزيع أفراد العيّنة حسب الأقدميّة

يبين كلّ من الجدول رقم(04) والشّكل رقم(05) فروقا ظاهرية بين أفراد العيّنة من حيث الأقدميّة في التّعليم، حيث نجد خمسة (05) أساتذة لا تتجاوز مدّة خبرتهم الخمس سنوات بنسبة تقدّر بـ 23.81%، ويقلّ العدد إلى ثلاثة(03) أساتذة ذوي خبرة تصل إلى العشر سنوات بنسبة 14.29%، في حين نجد ثلاثة عشر (13) أستاذا تفوق خبرتهم العشر سنوات بنسبة مئويّة قدرت بـ 61.90%، وهي نسبة مرتفعة مقارنة بباقي النّسب.

(2)- المحور الثّاني: متعلّق بمدى اطلاع الأستاذ ودرايته بالتّقييم البنائي:

خصّصنا المحور الثّاني من الاستبيان للتعرف على مدى اطلاع الأساتذة بالتّقييم البنائي وذلك من خلال الكشف عن مستوى معرفتهم بمفهومه وأهدافه واستراتيجياته، وكيفية توظيفه داخل الصّف الدّراسي.

1-2 مفهوم التّقييم البنائي:

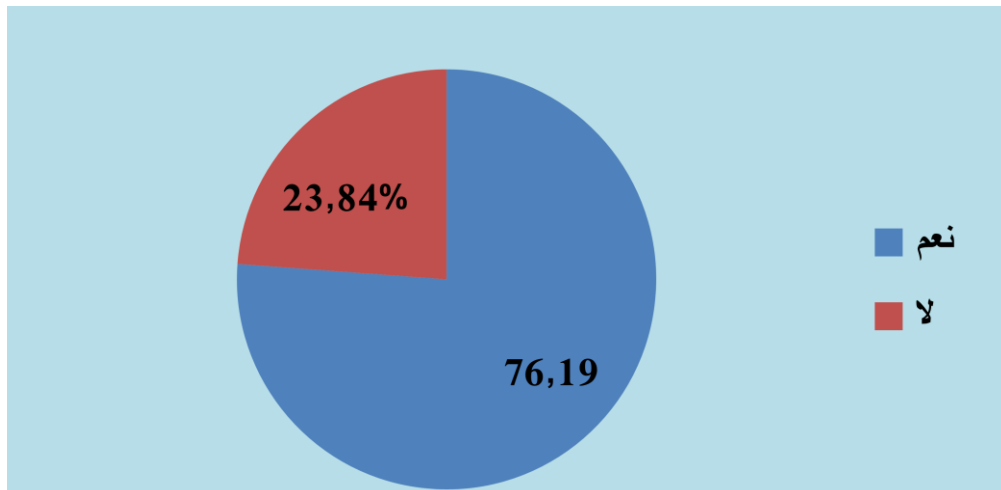
تمحورت جُلّ إجابات الأساتذة حول مفهوم التّقييم البنائي باعتباره من أساسيات العمليّة التّعليميّة التّعلّمية، وأنّه عمليّة مستمرة ترافق التّلميذ طيلة فترته الدّراسيّة، ما يثبت أهمّيّته ووجوب التّركيز عليه ، خاصّة فيما يتعلّق بتشخيص صعوبات التّعلم لدى التّلاميذ، من خلال الكشف على مواطن القوّة ومواطن الضّعف لديهم لتدارك الأمر وتحسين التّعلّم وتطوير الأداء الدّراسي، كما أشار بعض الأساتذة إلى أنّ التّقييم البنائي يساعد على تقديم تغذية راجعة مستمرة تسمح بتصحيح الأخطاء ومعالجة التّعثرات التّعليميّة في الوقت المناسب.

ومن جهة أخرى أظهرت نسبة قليلة محدوديّة في فهم المفهوم الدّقيق للتّقييم البنائي، وهو راجع إمّا لعدم الاطلاع الواسع على هذا الموضوع أو نقص التّكوين في هذا المجال.

2-2 التّمييز بين التّقييم البنائي أثناء التّعلّم النّشط والتّقييم البنائي أثناء التّعلّم التقليدي:

الجدول رقم(05): يمثّل إجابات الأساتذة:

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	76.19%
لا	05	23.84%
المجموع	21	100%



الشّكل رقم (06): يمثّل آراء الأساتذة في التّمييز بين التّقييم البنائي أثناء التّعلّم النّشط

والتّقييم البنائي أثناء التّعلّم التقليدي

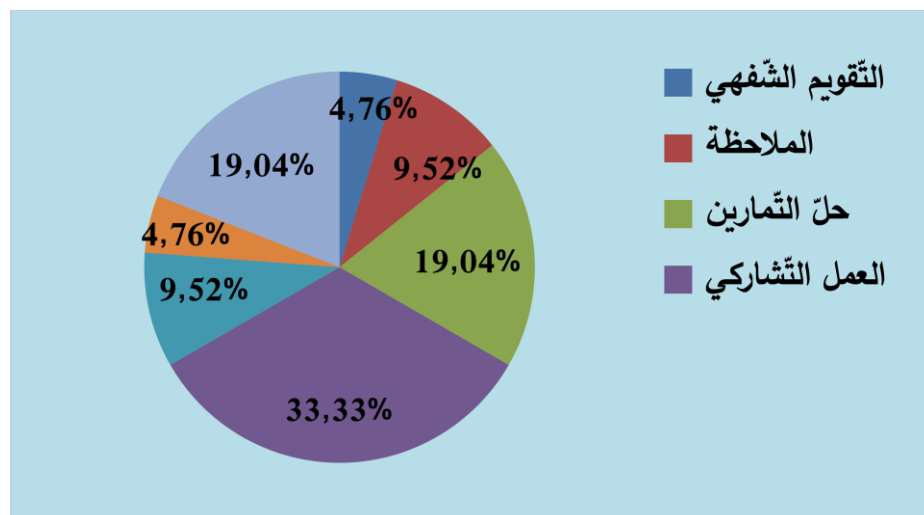
يتّضح من خلال إجابات الأساتذة والظّاهرة في الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة الذين أجابوا بـ "نعم" بلغت 76.19% وهي نسبة مرتفعة تدلّ على امتلاك معظم الأساتذة دراية بخصائص التّقييم البنائي في بيئة التّعلّم النّشط وفاعليته، خاصّة وأنّ هذا الأخير "التّعلّم النّشط" حديث النّشأة، يتماشى ومستجّبات التّعليم العصريّة وفي المقابل بلغت نسبة الأساتذة الذين لا يميّزون بينهما (23.81%)، ومردّد ذلك ربّما نقص التّكوين البيداغوجي أو ضعف الاطّلاع على استراتيجيات التّقييم البنائي الحديثة.

2-3 الأساليب المستعملة في التّقييم البنائي:

بعد جمع إجابات الأساتذة في هذا الموضوع رأينا اختلافا وتباينا من حيث الاعتماد على أساليب معيّنة دون غيرها، وهذا راجع إمّا لنعدّها أو ربّما لأغراض أخرى، تتوافق مع اختيار كلّ أستاذ للأسلوب المناسب، وبعد تصفّح الإجابات ارتأينا جمع المتشابه منها وتصنيفها في الجدول التالي:

الجدول رقم (06): يوضّح بعض الأساليب المختارة للتّقييم البنائي حسب إجابات الأساتذة

النسبة المئوية	التكرار	أساليب التّقييم البنائي
04.76 %	01	التّقييم الشّفهي
09.52 %	02	الملاحظة
19.04 %	04	حلّ التّمارين
33.33 %	07	العمل التّشاركي
09.52 %	02	التّقييم الذاتي
04.76 %	01	المشاريع
19.04 %	04	طرح الأسئلة
100 %	21	المجموع



الشّكل رقم(07): يوضّح أساليب التّكوين البنائي المستعملة

يتّضح من خلال نتائج الجدول رقم(06) والشّكل رقم(07) أنّ العمل التّشاركي الأكثر استعمالاً عند الأساتذة بنسبة 33.33 % ممّا يدلّ على اهتمامهم بتنّشيط مشاركة التّلاميذ داخل القسم واعتمادهم على التّفاعل الجماعي في التّكوين البنائي، وهو ما يتوافق مع مبادئ التّعلم النّشط. بينما سجّلنا تساوي في النّسبة فيما يتعلّق بأسلوب حلّ التّمارين وطرح الأسئلة، حيث بلغت 19.04 % ما يعكس اعتماد الأساتذة على الأساليب التّطبيقية والشفويّة لمتابعة مدى فهم التّلميذ باستمرار بدرجة متوسّطة بلغت 09.52 % وهي نسبة محدودة بالنّظر إلى أهميتها في متابعة تطوّر الأداء والدّافعيّة.

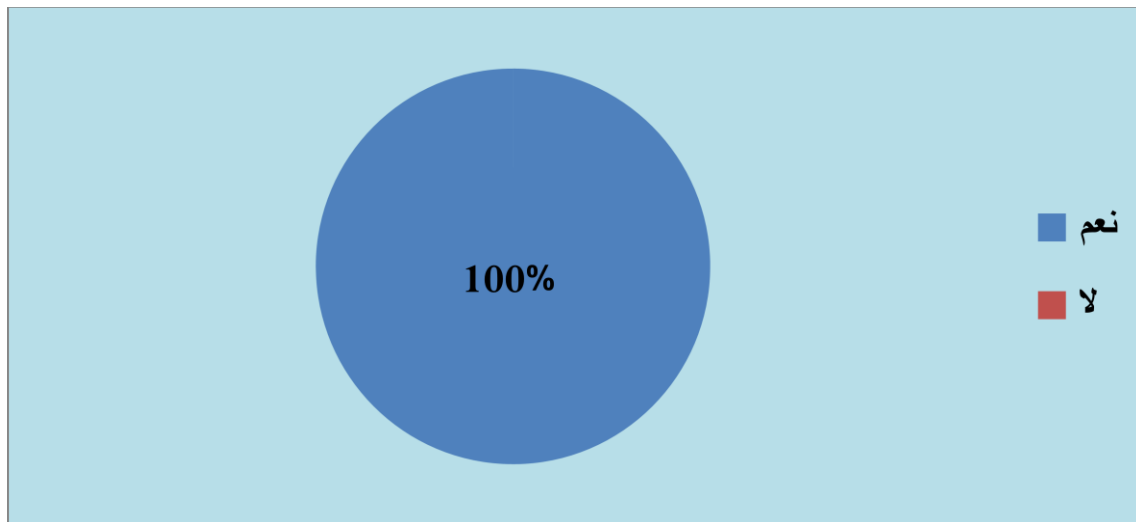
أمّا التّكوين الشّفهي والمشاريع فقد سجّلنا أدنى نسبة قدرت بـ 04.76 % ما يشير إلى ضعف استخدامهما مقارنة بباقي الأساليب.

بالإضافة إلى هذه الأساليب السّالفة الذّكر أشار بعض الأساتذة إلى احتمال اعتماد أساليب أخرى كتقويم بالأقران وغيرها، ولكنها بنسب منخفضة جدّاً في التوظيف لذلك لم نذكرها بالتّفصيل، ومردّد ذلك ربّما إلى قلة الخبرة في تطبيق هذه الأساليب أو تفاوت درجة توظيفها بين الأساتذة.

2-4 هل يعتبر التّقييم البنائي جزءاً أساسياً من عملية التّدرّيس؟

الجدول رقم (07): يوضّح مكانة التّقييم البنائي في عملية التّدرّيس

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	100 %
لا	00	00 %
المجموع	21	100 %



الشّكل رقم(08): يمثّل تركيز الأساتذة على التّقييم البنائي كجزء أساسي في عمليّة

التّدرّيس

يظهر من خلال الجدول رقم (07) والشّكل رقم (08) تركيز الأساتذة على التّقييم البنائي

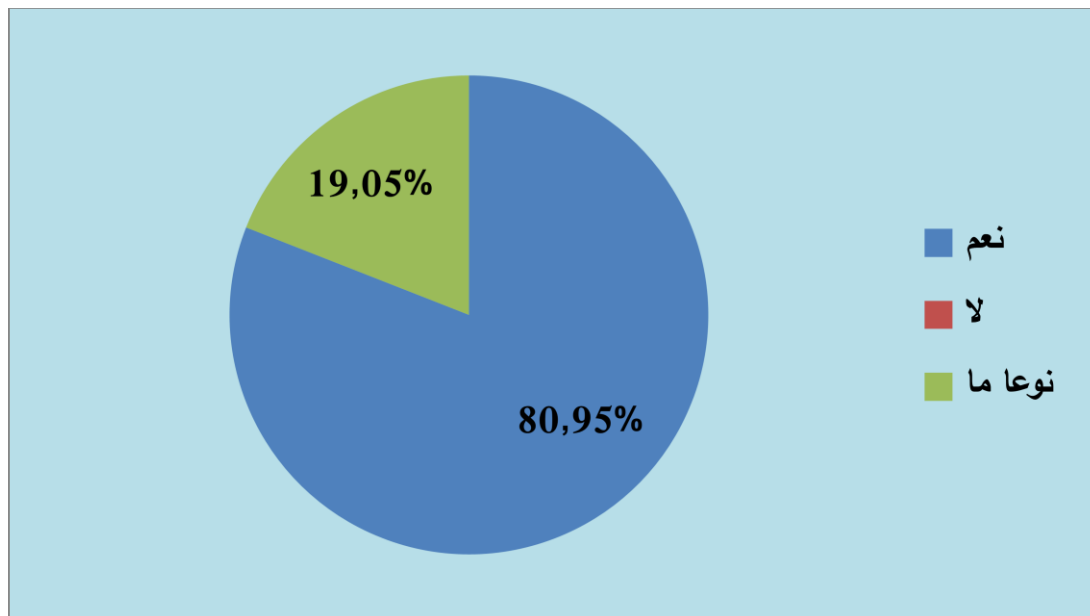
واعتباره جزءاً لا يتجزأ من عملية التّدرّيس وهو ما تؤكده النسبة المئوية التي قدّرت بـ 100 % ، ما

يشير إلى درايتهم بأهميته وتوظيفه خلال العملية التعليميّة التّعلّميّة.

2-5 مساهمة التّقييم البنائي في الكشف عن صعوبات التّعلّم لدى التّلاميذ:

الجدول رقم (08): يتعلّق بمدى مساهمة التّقييم البنائي في الكشف عن صعوبات التّعلّم

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	80.95 %
لا	00	00 %
نوعا ما	04	19.05 %
المجموع	21	100 %



الشكل رقم (09): يتعلّق بمدى مساهمة التّقييم البنائي في الكشف عن صعوبات التّعلّم

أظهرت النّتايج أنّ أغلبية الأساتذة يقرّون بأهمية التّقييم البنائي في الكشف عن صعوبات التّعلّم لدى التّلاميذ من خلال إجاباتهم، حيث بلغت نسبة 80.95 % في الإجابة بـ "نعم" كأعلى نسبة ضمن الاحتمالات، في حين يرى 19.05 % من الأساتذة أنّ مساهمة التّقييم البنائي في تحديد الصّعوبات تكون "نوعا ما"، بينما لم يجب أيّ أستاذ بـ "لا" وهو ما يعكس وعيهم بضرورة التّقييم البنائي في تشخيص مواطن الضّعف لدى التّلاميذ.

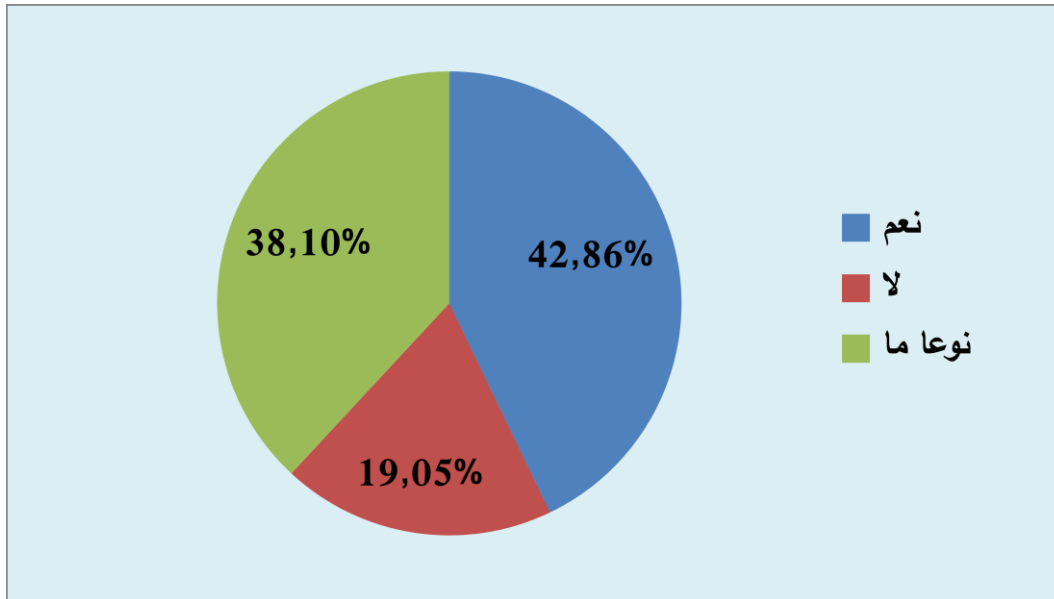
(3) - المحور الثالث: متعلّق بممارسة الأستاذ للتّقييم البنائي وعلاقته بالتّعلّم النّشط:

3-1 هل أنت على دراية باستراتيجيات التّقييم البنائي أثناء التّعلّم النّشط؟

الجدول رقم (09): يوضّح مدى دراية الأساتذة باستراتيجيات التّقييم البنائي أثناء التّعلّم

النّشط:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	42.86 %
لا	04	19.05 %
نوعا ما	08	38.10 %
المجموع	21	100 %



الشّكل رقم (10): يوضّح مدى دراية الأساتذة باستراتيجيات التّقييم البنائي أثناء التّعلّم النّشط

بالنّظر إلى النّتائج الظّاهرة في الجدول أعلاه يتبيّن لنا أنّ أغلب الأساتذة لديهم معرفة مقبولة

باستراتيجيات التّقييم البنائي أثناء التّعلّم النّشط، حيث وصلت النسبة في الإجابة بـ "نعم" إلى

42.86 % وهو ما يعكس اهتمامهم بتطوير الممارسات التّعليميّة الحديثة في حين أظهرت بعض

الفصل الثاني:

تطبيق فعالية التّقييم البنائي باستراتيجية التّعلم النّشط

الإجابات دراية متوسطة باستراتيجيات التّقييم البنائي بلغت نسبتها بـ 38.10 % في الإجابة بـ "نوعا ما"، ممّا يجعلها في حاجة إلى مزيد من التّكوين والتّدريب لتطوير ممارساتهم التّطبيقية داخل القسم، أمّا نسبة 19.05 % تمثلت في الإجابة بـ "لا" للأساتذة ذوي الدّراية الضّعيفة والتي يربّح أنّها عائدة لنقص الاطلاع على هذه الاستراتيجيات وأساليب التّقييم الحديثة، ممّا يستدعي تعزيز التّكوين المستمرّ وتكثيف التّدريبات بهدف تحسين توظيف هذه الاستراتيجيات داخل الممارسة الصّفية.

2-3 مواصفات الاستراتيجية الجيدة:

بعد النّظر والتّمعن في إجابات الأساتذة رأينا اختلافا طفيفا في الآراء، حيث اتّفق معظمهم على أنّ مواصفات الاستراتيجية الجيدة تكمن فيمن تحقّق الفاعلية في التّدريس وتساعد على تحقيق الأهداف التّعليمية، وتنشيط دور المتعلّم داخل القسم، مع مراعاتها للفروق الفردية بين التّلاميذ، كما تطرّق بعضهم إلى الصّفات الصّورية الواجب توفّرها في الاستراتيجيات كالوضوح والمرونة، وأنّ تعتمد على التّفاعل والمشاركة بدل التّلقين، مع توفير التّغذية الرّاجعة والمستمرّة للتّلاميذ أثناء سيرورة الدّرس.

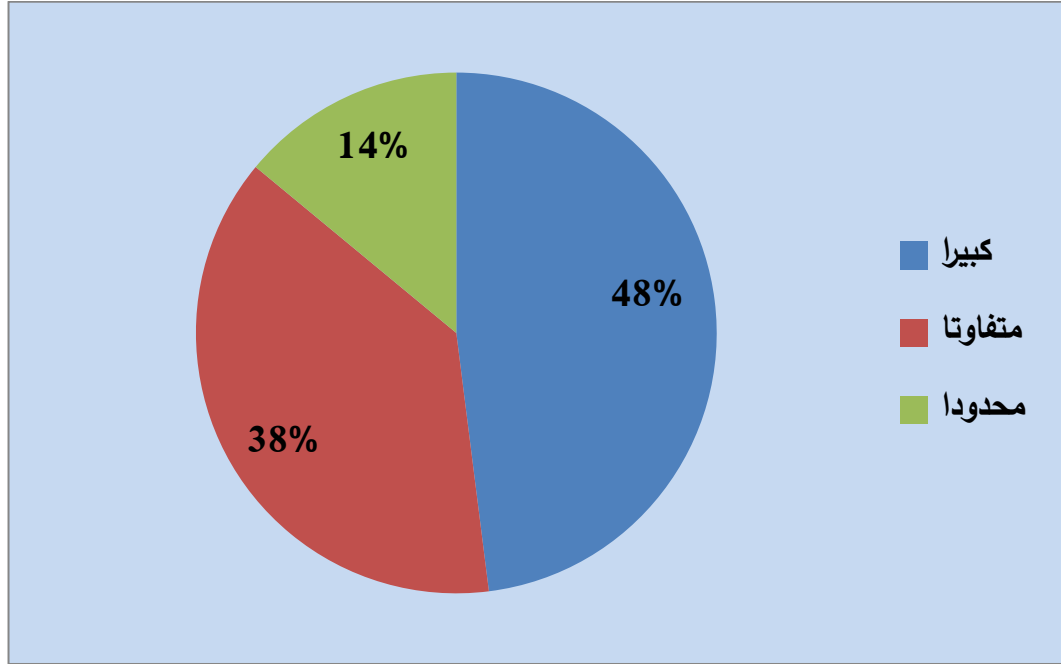
وأشار البعض الآخر إلى ضرورة تطابق هذه الاستراتيجيات مع الإمكانيات المتوفّرة والوقت المتاح للحصص التّعليمية مع قدرتها على تنمية التّفكير والتّحفيز والدّافعية.

2-3 مدى تفاعل المتعلّمين أثناء تطبيق هذه الاستراتيجية:

الجدول رقم (10): متعلّق بتفاعل المتعلّمين أثناء تطبيق استراتيجيات التّقييم البنائي

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كبيراً	10	48 %

متفاوتا	08	% 38
محدودا	03	% 14
المجموع	21	% 100



الشّكل رقم (11): خاصّ بمدى تفاعل التّلاميذ أثناء تطبيق استراتيجية التّقييم البنائي

من خلال الجدول رقم (10) والشّكل رقم (11) يتّضح أنّ نسبة 48 % من الأساتذة يرون أن التّلاميذ يتفاعلون بدرجة كبيرة أثناء تطبيق استراتيجية التّقييم البنائي في ظلّ التّعلم النّشط. في حين بلغت نسبة التّفاوت المتوسّط 38 % ما يثبت وجود مستوى مقبول من المشاركة والتّفاعل داخل القسم، أما بنسبة 14 % فتمثّل الأساتذة الذين صرّحوا بمحدودية المتعلّمين في التّفاعل وإدراك هذه الاستراتيجيات.

4- طريقة توزيع أسئلة التّقييم البنائي خلال مراحل الدّرس المختلفة:

أظهرت إجابات الأساتذة أنّ أسئلة التّقييم البنائي توزّع على مختلف مراحل الدّرس، إذ توظّف في بداية الدّرس للكشف عن المعارف القبليّة للمتعلّمين وتوظّف أثناء الدّرس لإدراك مدى فهمهم واستيعابهم، وتوظّف في نهاية الدّرس للتأكد من تحقّق الهدف التّعليمي والوصول إلى الغاية المرجّوة.

وكشفنا أيضاً من خلال الإجابات أنّ أغلب الأساتذة ينوّعون في الأسئلة بين شفويّة وتفاعليّة وأحيانا كتابيّة، بالإضافة إلى تغطية راجعة تساعد على تصحيح الأخطاء وتحسين التّعلم، وحسب رأي الأساتذة فإنّ هذا التّوزيع في الأسئلة عبر مراحل الدّرس المختلفة بحقّز المتعلّمين على التّفكير والمشاركة والكشف عن التّعثرات، من أجل المعالجة وتصويب الأخطاء.

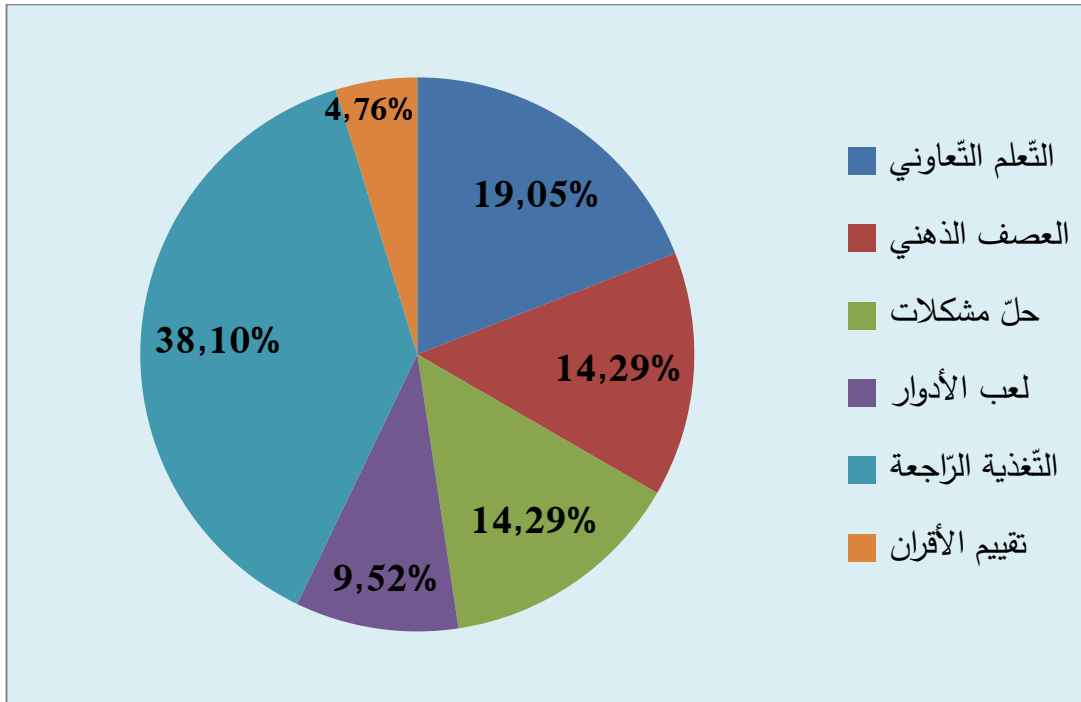
وبصفة عامّة تعكس إجابات الأساتذة أهميّة التّوزيع المنظمّ للأسئلة، لما له من دور في تحسين فعالية التّعلم النّشط وتحقيق الأهداف التّعليميّة.

3-5 الاستراتيجيات المستخدمة:

الجدول رقم (11): يمثّل الاستراتيجيات المستخدمة:

الاستراتيجيات	التكرار	النسبة المئوية
التّعلم التّعاوني	04	19.05 %
العصف الذهني	03	14.29 %
حلّ المشكلات	03	14.29 %
لعب الأدوار	02	9.52 %
التّغذية الرّاجعة	08	38.10 %

تقييم الأقران	01	4.76 %
المجموع	21	100 %



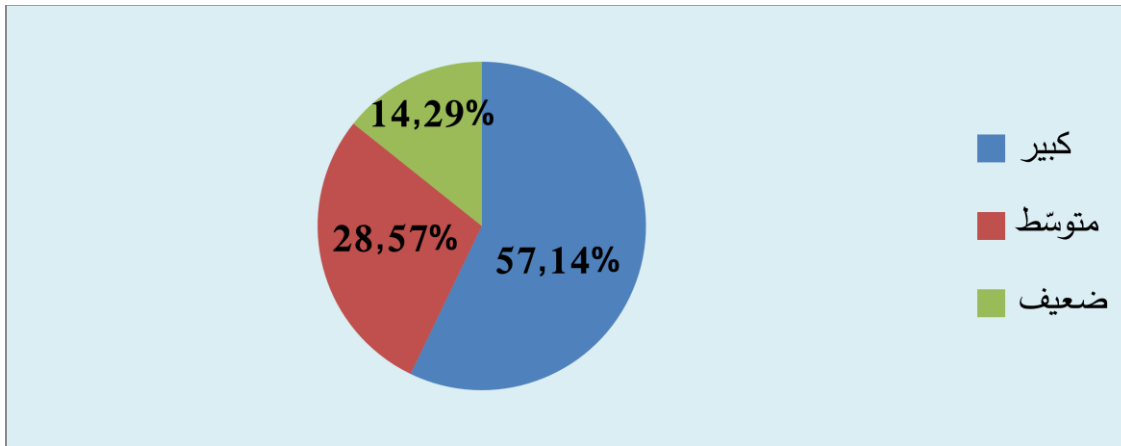
الشّكل رقم (12): يمثل الاستراتيجيات المستخدمة

يُلاحظ من خلال الجدول رقم (11) والشّكل رقم (12) أنّ أغلب الأساتذة يميلون إلى توظيف استراتيجية التّغذية الرّاجعة، حيث وصلت نسبة الاختيار 38.10 %، في حين ركّز آخرون بنسبة 19.05 % على التّعلّم التّعاوني باعتباره استراتيجية فعّالة في التّقويم البنائي، بينما مالت فئتان بنسبة 14.29 % إلى استراتيجيتي العصف الذهني وحلّ المشكلات، ويرى بنسبة 9.52 % من الأساتذة اعتماد استراتيجية لعب الأدوار، وهي نسبة قليلة مقارنة بسابقتها، وهناك فئة أخرى بنسبة 4.76 % ركّزت على استراتيجية تقييم الأقران كاستراتيجية فعّالة، ويبقى لكلّ اختيار غاية أو هدف يسعى صاحبه إلى تحقيقه، المهمّ أن تكون النّتيجة إيجابيّة.

3-6 ما مدى تفاعل التّلاميذ عند استخدام التّعلم النّشط؟

الجدول رقم (12): متعلّق بمدى تفاعل التّلاميذ عند استخدام التّعلم النّشط

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كبير	12	57.14 %
متوسط	06	28.57 %
ضعيف	03	14.29 %
المجموع	21	100 %



الشّكل رقم (13): يمثّل مدى تفاعل التّلاميذ عند استخدام التّعلم النّشط

يظهر من النّتائج المدوّنة أعلاه في الجدول رقم (12) والشّكل رقم (13) أنّ أغلب الأساتذة

يرون أنّ التّلاميذ يتفاعلون بدرجة كبيرة أثناء التّعلم النّشط، حيث بلغت نسبة ذلك 57.14 %، في

حين رأت فئة أخرى بنسبة 28.57 % أنّ التّفاعل متوسط، بينما أقرّت نسبة 14.29 % بضعفه،

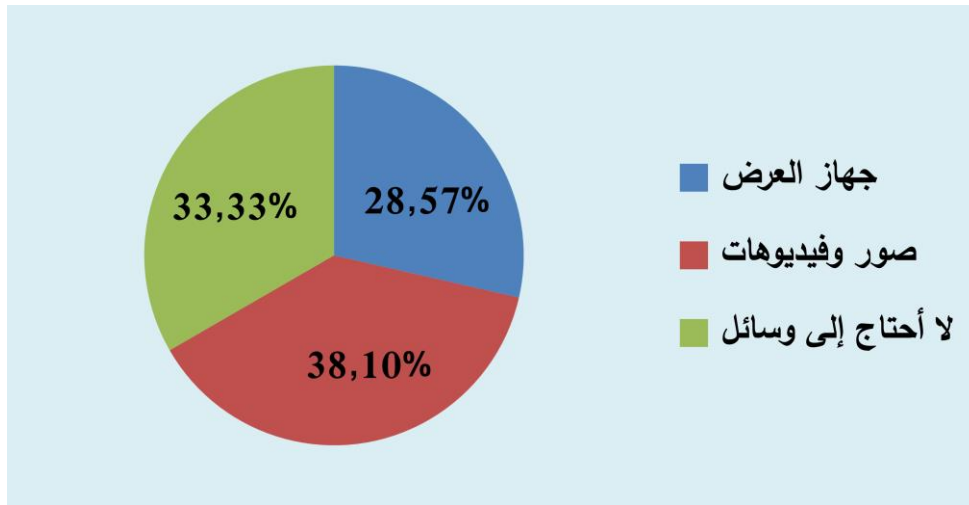
ومردّد هذا الاختلاف إمّا التّنوع في الطّرق والأساليب المستخدمة أو طبيعة المتعلّمين.

3-7 الوسائل التي نحتاجها أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات على دروس اللّغة العربيّة:

الجدول رقم (13): متعلّق بالوسائل الضروريّة لتطبيق استراتيجيات التّعلم النّشط على

دروس اللّغة العربيّة:

الوسائل	التكرار	النسبة المئوية
جهاز العرض	06	28.57 %
صور وفيديوهات	08	38.10 %
لا أحتاج إلى وسائل	07	33.33 %
المجموع	21	100 %



الشكل رقم (14): يمثّل الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق الاستراتيجيات على دروس اللّغة

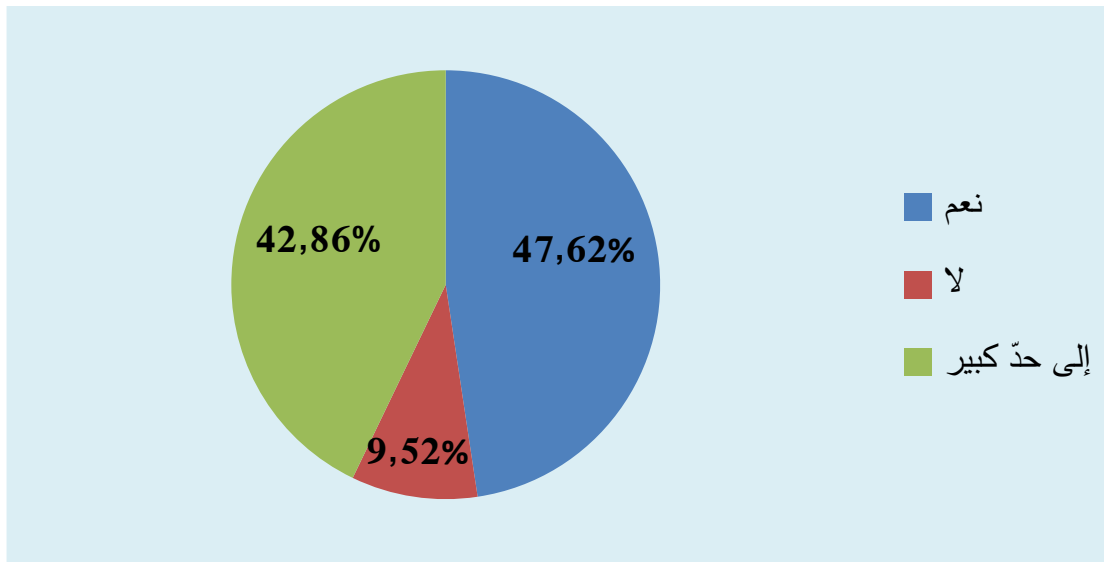
العربيّة

من خلال النتائج المبينة أعلاه في الجدول رقم (13) والشكل رقم (14)، نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تفضّل اعتماد الصّور والفيديوهات، أثناء تطبيق استراتيجية التّعلّم النّشط حيث ووصلت النسبة إلى 38.10 %، في حين نجد نسبة 33.33 % من الأساتذة لا يعتمدون على أيّة وسيلة في تطبيقها من هذه الوسائل المذكورة سابقاً، أمّا جهاز العرض فقد اختارته فئة بنسبة 28.57 %، على أساس أنّه يساعد في جذب انتباه التّلاميذ وريح الوقت أثناء التّعلّم.

3-8 هل يحقّق التّقيّم البنائي نتائج أفضل وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط؟

الجدول رقم (14): مرتبط بنتائج التّقيّم البنائي وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط:

النّسبة المئويّة	التكرار	الإجابة
47.62 %	10	نعم
09.52 %	02	لا
42.86 %	09	إلى حدّ كبير
100 %	21	المجموع



الشّكل رقم (15): يمثّل نتائج التّقييم البنائي وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط

ما نلاحظه من خلال الجدول رقم (14) والشّكل رقم (15) أنّ أغلب الأساتذة بنسبة 47.62 % أجمعوا على أنّ التّقييم البنائي يحقّق نتائج أفضل في ظلّ استراتيجيات التّعلّم النّشط. وهو ما وافقت عليه فئة أخرى بنسبة 42.86 %، حيث أضافت أنّ فاعليته تحقّق نتائج إيجابيّة إلى حدّ كبير، ما يؤكّد أهميته في تحسين مستوى التّعلّم وتنمية قدرات المتعلّمين، في المقابل نجد فئة وبنسبة 09.52 % فقط ترى أنّه غير كاف لتحقيق نتائج أفضل وهي نسبة قليلة مقارنة بسابقتها.

3-9 كيف تساعدك نتائج التّقييم البنائي في تحديد "الفجوة التعليمية" لدى التلاميذ

المتعلّمين؟

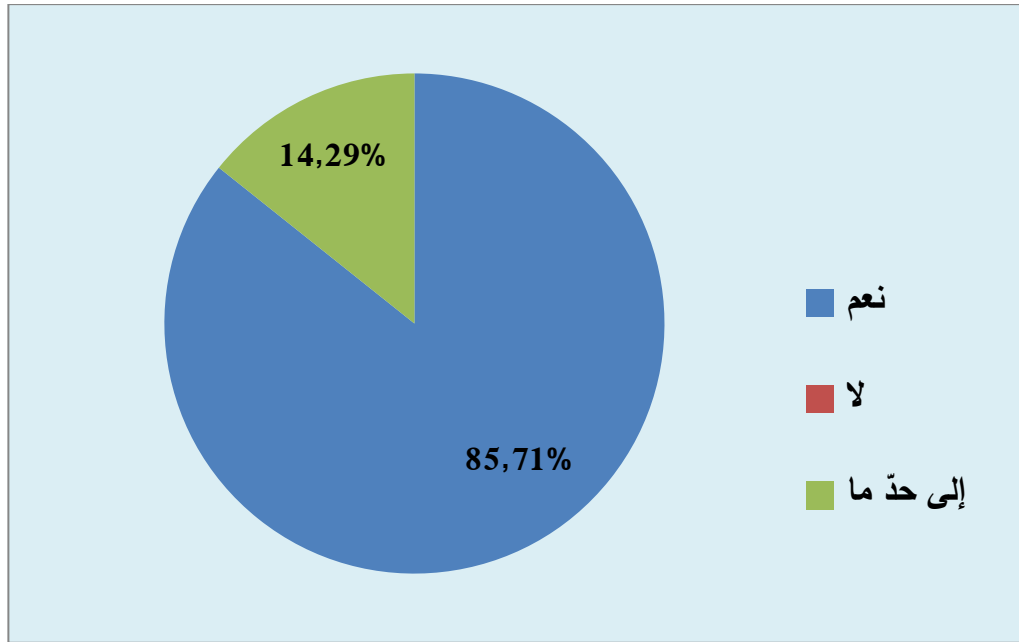
بعد التّحوص لإجابات الأساتذة اكتشفنا أنّ جلّهم يرون أنّ نتائج التّقييم البنائي بمثابة قاعدة تُبنى عليها سيرورة التّعلّم، حيث يتمّ رصد الأخطاء والتّعثّرات ومن ثمة تحديد طرق العلاج بما يتناسب والتّلميذ مع مراعاة الفروق الفرديّة، ليتّمت بعد ذلك سدّ الفجوة التعليميّة وتحقيق الهدف التّعليمي التّعلّمي.

4- المحور الرابع: معيقات تطبيق التّقييم البنائي:

4-1 نقص الوسائل التعليميّة يؤثّر على فعالية التّقييم البنائي:

الجدول رقم (15): متعلّق بتأثير نقص الوسائل التعليميّة على فعالية التّقييم البنائي

النسبة المئويّة	التكرار	الإجابة
85.71 %	18	نعم
00 %	00	لا
14.29 %	03	إلى حدّ ما
100 %	21	المجموع



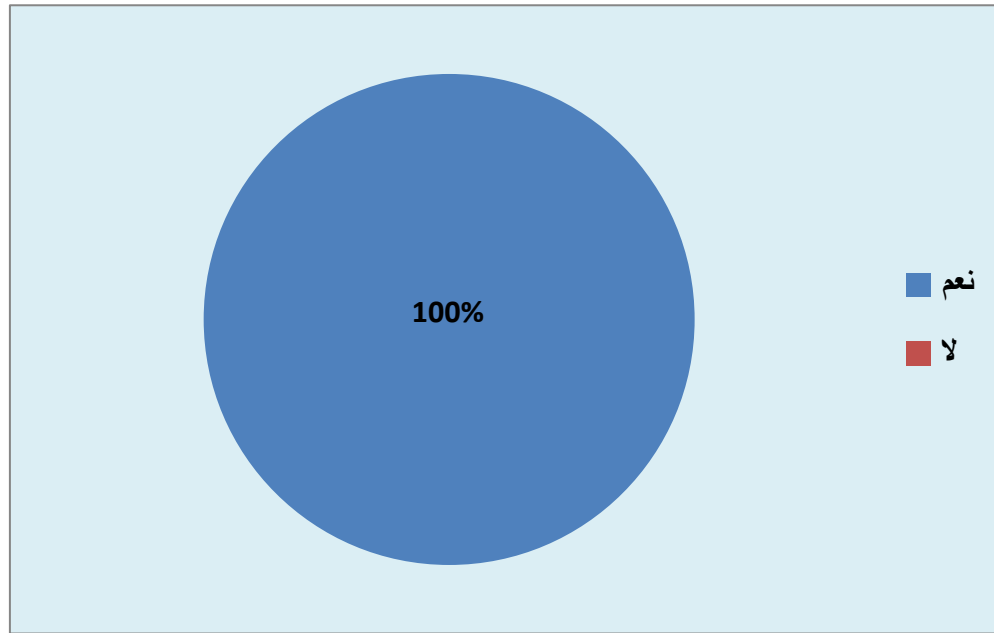
الشكل رقم (16): يمثّل تأثير نقص الوسائل التّعليميّة على فعالية التّقييم البنائي

بالنّظر إلى النّتائج المدوّنة في الجدول رقم (15) وتمثيلها في الشّكل رقم (16)، يتّضح أنّ غالبية الأساتذة وبنسبة 85.71 % أكّدوا على أهمية الوسائل التّعليميّة في تحقيق فعالية التّقييم البنائي وأنّ نقصها أو انعدامها يؤثّر سلباً على نتائجه، في حين تذهب فئة أخرى بنسبة 14.29 % إلى أنّ التّأثير يصل إلى حدّ ما فقط، وربّما هذا راجع إلى الاعتماد على وسائل بديلة تسدّ النّقص الحاصل، ولا وجود لمن خالف الرّأيين السّابقين ما يؤكّد اتّفاق جميع الأساتذة على ضرورة توفّر الوسائل التّعليميّة ولو بنسبة قليلة، وأنّ هناك علاقة بينهما وبين نجاح التّقييم البنائي.

4-2 الاكتظاظ داخل القسم يعيق متابعة جميع التّلاميذ:

الجدول رقم (16): يوضّح مدى إعاقه الاكتظاظ لمتابعة جميع التّلاميذ داخل القسم

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	21	100 %
لا	00	00 %
المجموع	21	100 %



الشكل رقم (17): يمثّل إعاقة الاكتظاظ لمتابعة جميع التّلاميذ داخل القسم

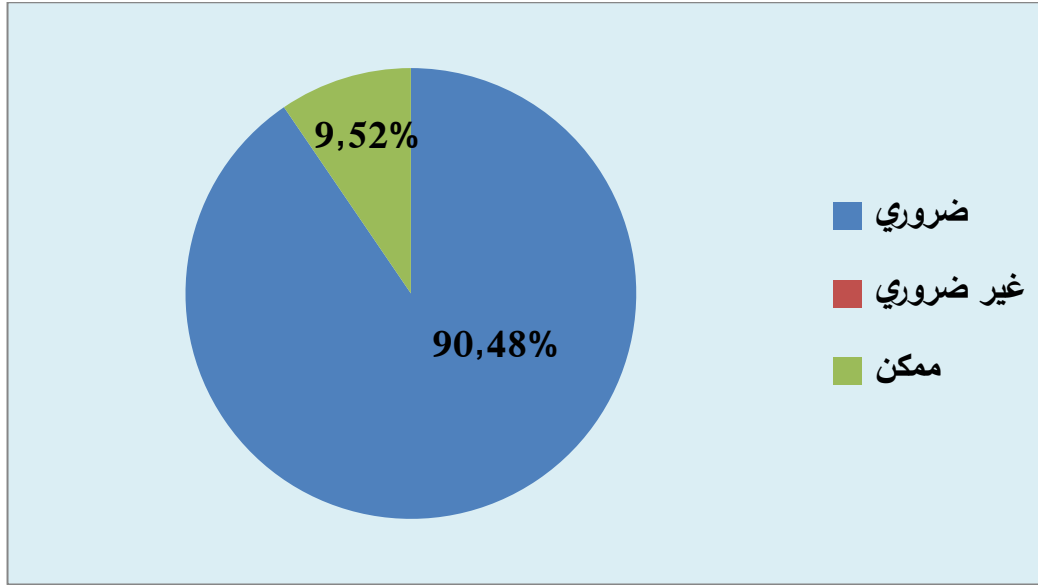
يتّضح من النّتائج الظاهرة أعلاه أنّ جميع الأساتذة بنسبة 100 % يثبتون أن الاكتظاظ معيق لمتابعة التّلاميذ أثناء تطبيق التّقييم البنائي، وصعوبة مراقبة أدائهم وتقديم التّغذية الرّجعة لكلّ تلميذ.

3-4 الحاجة إلى دورات تكوينيّة حول أساليب التّقييم البنائي الحديثة:

الجدول رقم (17): يبيّن مدى حاجة الأساتذة إلى دورات تكوينيّة حول أساليب التّقييم

الحديثة:

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
ضروري	19	90.48 %
غير ضروري	00	00 %
ممكن	02	09.52 %
المجموع	21	100 %



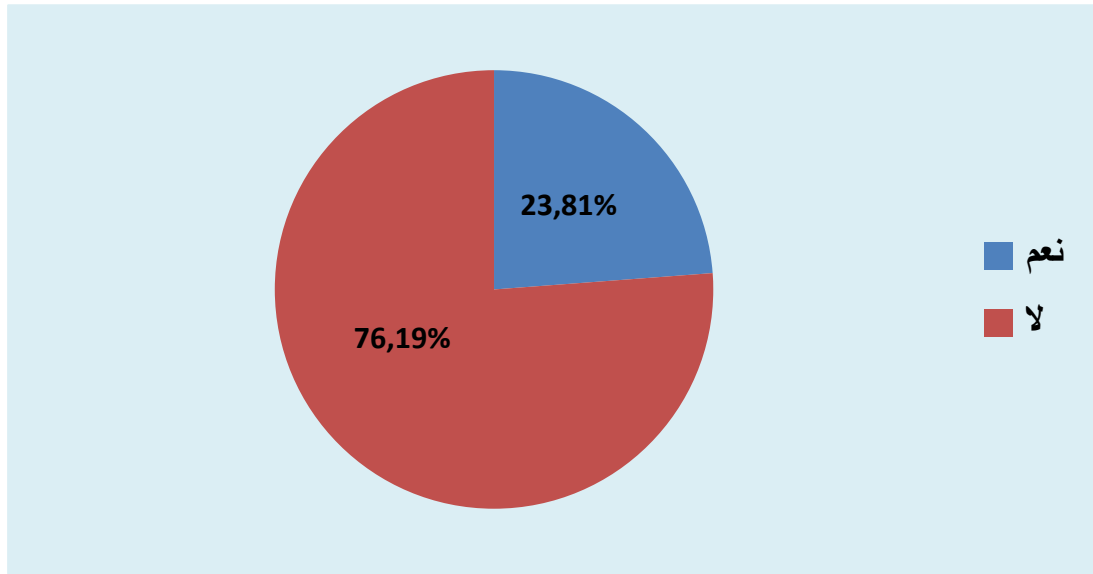
الشّكل رقم (18): يمثّل حاجة الأساتذة إلى دورات تكوينيّة حول أساليب التّقييم الحديثة

انطلاقاً من النتائج الظاهرة في الجدول رقم (17) والممثلة بالشّكل رقم (18)، يظهر اهتمام الأساتذة بالتّكوين حول أساليب التّقييم البنائي، حيث هناك نسبة كبيرة من الأساتذة والمقدّرة بـ 90.48 % تدلّ على وعيهم بأهمية تطوير معارفهم وخبراتهم في هذا المجال من أجل تحسين ممارساتهم التّعليميّة والتّقييميّة، في حين نجد هناك نسبة 09.52 % من الأساتذة يصرّحون بعدم حاجتهم إلى تكوين حول أساليب التّقييم الحديثة ويكتفون بما يمتلكون من قدرات ومعرفة سابقة.

4-4 هل ترى أنّ الوقت كاف لتطبيق التّقييم البنائي؟

الجدول رقم(18): متعلق بالوقت إذا كان كافيا لتطبيق التّقييم البنائي أم لا؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	% 23.81
لا	16	% 76.19
المجموع	21	% 100



الشكل رقم (19): يمثل إن كان الوقت كافيا لتطبيق التّقيّم البنائي أم لا؟

أظهرت النّتائج السّابقة المشار إليها بالجدول رقم (18) والممثلة بالشّكل رقم (19) أنّ أغلبية الأساتذة والذين تصل نسبتهم إلى 76.19 % يرون أنّ الوقت غير كاف لتطبيق التّقيّم البنائي داخل القسم، وأنّه يُعدّ من معيقات النّقد والتّحسين ويشير هذا إلى حاجاتهم الصّورية للوقت الكافي من أجل متابعة أداء التّلاميذ وتنفيذ الأنشطة التّعليميّة المختلفة، في حين ترى نسبة 23.81% من الأساتذة بكفاية الوقت ، وربّما يعود ذلك إلى حسن استغلاله واعتماد أساليب تقيميّة مختصرة وفعّالة.

4-5 مقترحات لتفعيل التّقيّم البنائي بشكل أفضل مع سنوات الثّانية متوسّط:

بالنّظر إلى الإجابات المقدّمة في الاستبيان، نلاحظ تعدّد وتنوّع المقترحات المقدّمة من طرف الأساتذة، فمنهم من ركّز على ضرورة تقليل عدد المتدّرسين في الصّف التّربوي للسّنة الثّانية متوسّط لضمان فاعلية التّقيّم البنائي، كما يساعد على ربح الوقت وتطبيق أكثر من استراتيجية مناسبة مع الأهداف المرجوة، ومنهم من اقترح تخصيص كتاب أو دفتر أنشطة يتضمّن

أسئلة قصيرة يجيب عنها التّلميذ وتُصحّح على الفور قبل مغادرة القسم، وهناك أيضا من اقترح دورات تكوينيّة لهذا المجال وتوفير الوسائل المساعدة على تطبيق هذه الاستراتيجيات.

وللإشارة فقط لاحظنا خطأ في إجابات الأساتذة بين المقترحات والحلول المقدّمة للحدّ من صعوبة ممارسة التّقييم البنائي.

4-6 الحلول المثلى للتّغلب على صعوبات ممارسة التّقييم البنائي في ظلّ التّعلم النّشط

وتكون فعالة وذات أثر إيجابي على تحصيل التّلاميذ:

كما سبق وأن وجدنا خطأ في إجابات الأساتذة في التّمييز بين المقترحات والحلول، إلّا أن بعضهم حدّدوا هذه الحلول وحصرها فيما يلي:

- تحفيز رغبة التّعلم لدى التّلاميذ بالتنوّيع في الاستراتيجيات المقدّمة.
- تكوين الأساتذة وتدريبهم على أساليب تطبيق هذا النّوع من التّقييم.

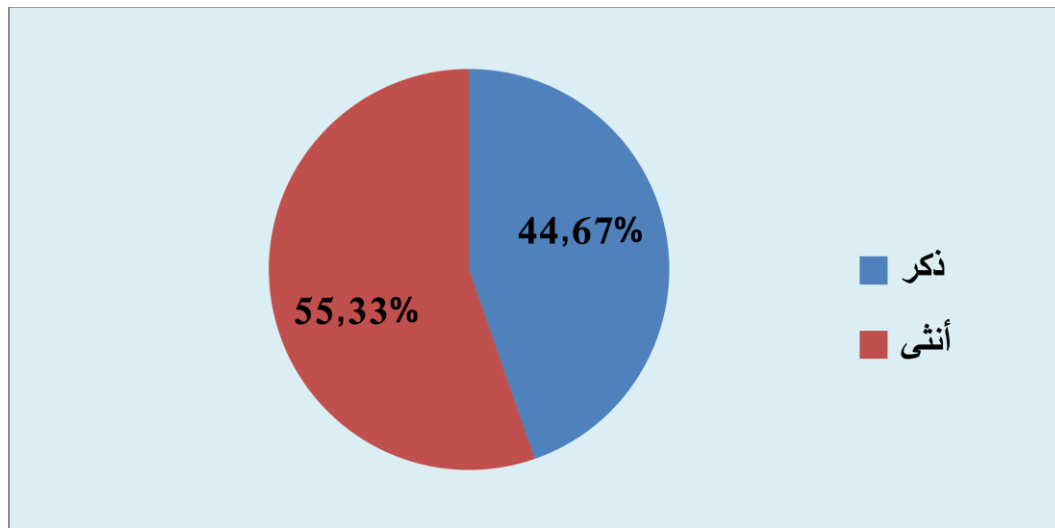
ب) - استبيان تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط:

• البيانات الشّخصيّة:

1- من حيث الجنس:

الجدول رقم (19): يوضّح توزيع التلاميذ حسب الجنس

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	155	44.67 %
أنثى	192	55.33 %
المجموع	347	100 %



الشكل رقم (20): يوضّح توزيع التلاميذ حسب الجنس

التّلاميذ بالمتوسّطات الثلاث السالفة الذّكر يتوزّعون على فئتين مختلفتين، حيث بلغت نسبة

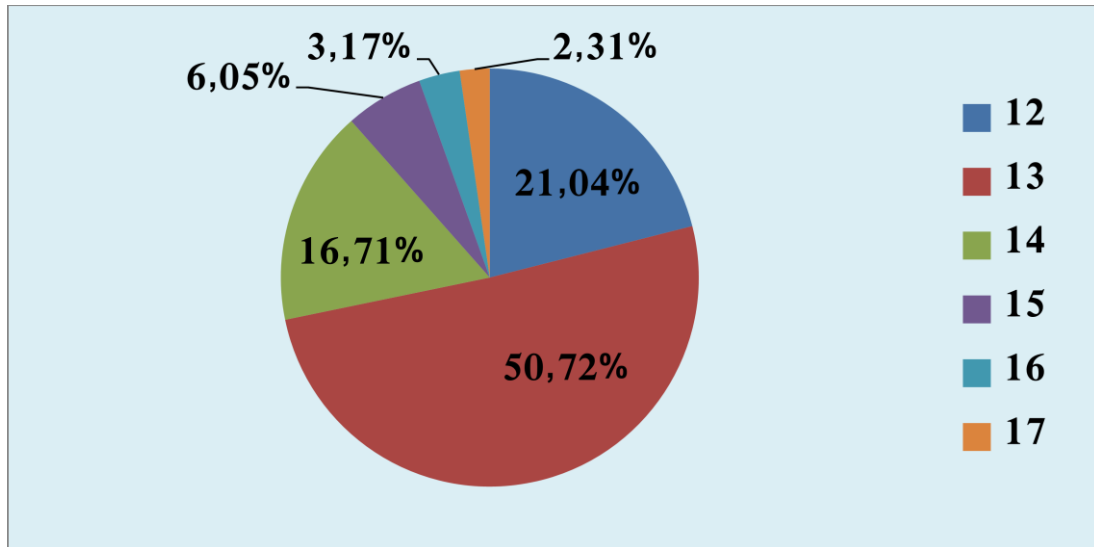
الإناث 55.33 % وهي نسبة تفوق نصف العيّنة بينما بلغت نسبة الذّكور 44.67 % وهي نسبة

معتبرة أيضا ممّا يدلّ على وجود تباين نسبي بين أفراد العيّنة (التّلاميذ).

2- من حيث العمر:

الجدول رقم (20): توزيع التلاميذ حسب السن

العمر	التكرار	النسبة المئوية
12	73	21.04 %
13	176	50.72 %
14	58	16.71 %
15	21	6.05 %
16	11	3.17 %
17	08	2.31 %
المجموع	347	100 %



الشكل رقم (21): يمثّل الفئات العمرية للتلاميذ

أظهرت نتائج توزيع التلاميذ حسب السنّ وجود تفاوت بين الفئات العمرية، حيث سجلنا أعلى نسبة 50.72 % للفئة العمرية ذات (13 سنة) ما يثبت أنّ الفئة الغالبة من أفراد العيّنة تنتمي إلى هذه الفئة، في حين تليها فئة (12 سنة) بنسبة 21.04 % ثم فئة (14 سنة) بنسبة 16.71 % وهي نسب تشير إلى حضور معتبر داخل العيّنة، كما سجلنا فئات أخرى بنسب ضئيلة مثل

الفصل الثاني: تطبيق فعالية التّقييم البنائي باستراتيجية التّعلم النّشط

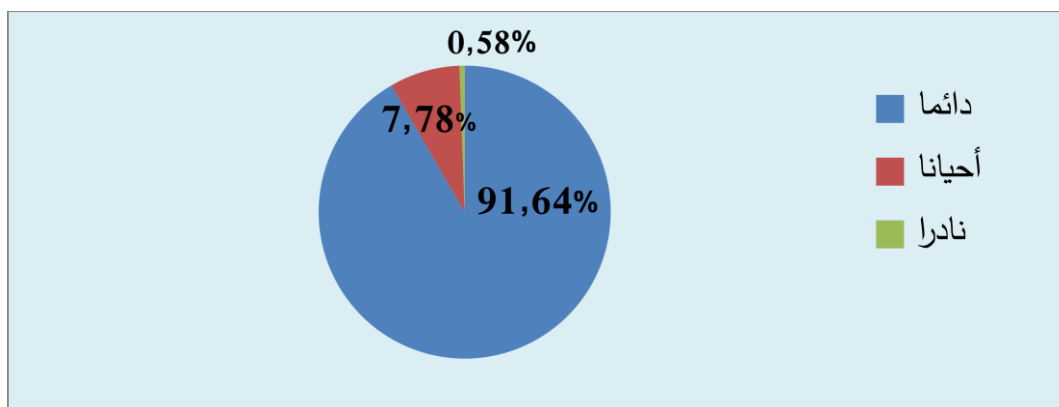
فئة (15 سنة) بنسبة 06.05 % وتليها فئة (16 سنة) بنسبة 03.17 % وفي الأخير فئة (17 سنة) بنسبة 02.31 % ، ما يدلّ على قلّة تمثيلها مقارنة بالفئات السّابقة، ويتضح من هذه النتائج أنّ العيّنة تركز على فئة عمريّة معيّنة، الأمر الذي قد يكون له تأثير على طبيعة الإجابات ووجهات النظر المتعلّقة بموضوع الدّراسة.

1- المحور الأوّل: فهم التّلميذ للتّقييم البنائي:

1-1 يساعدك الأستاذ على معرفة أخطائك أثناء الدرس:

الجدول رقم(21): مساعدة الأستاذ للتّلميذ على معرفة أخطائه

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	318	% 91.64
أحيانا	27	% 07.78
نادرا	02	% 00.58
أبدا	00	% 00
المجموع	347	% 100



الشّكل رقم (22): يمثّل مساعدة الأستاذ للتّلميذ على معرفة أخطائه

الفصل الثاني:

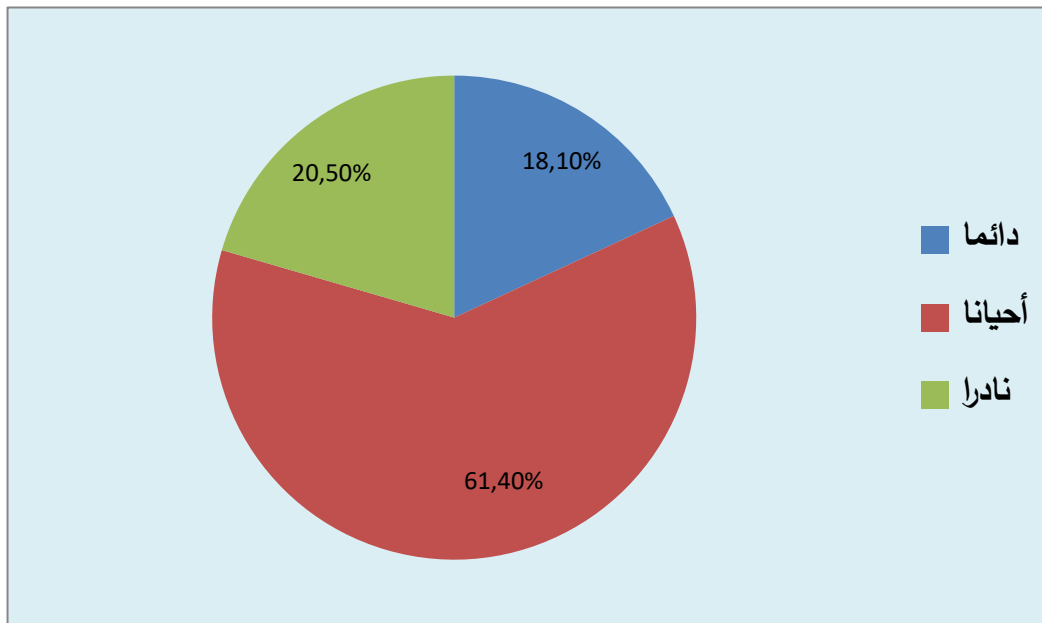
تطبيق فعالية التّقييم البنائي باستراتيجية التّعلم النّشط

من خلال الجدول رقم (21) والشكل رقم (22) يتّضح أنّ الغالبية الساحقة من التّلاميذ بنسبة 91.64 % أكّدت أنّ الأستاذ يساعد التّلاميذ دائما على معرفة أخطائه وتشخيصها، بينما رأت فئة أخرى بنسبة 07.78 % أنّ هذا الأمر يتمّ أحيانا فقط، في حين أكّدت فئة بنسبة 0.58 % أنّ مساعدة الأستاذ للتّلميذ في اكتشاف أخطائه تحدث نادرا، والمؤكّد أنّ كلّ الفئات لم تنف هذه المساعدة نهائيا وأبدا.

1-2 تفهم أهداف الدّرس قبل أن تبدأ فيه:

الجدول رقم (22): قابليّة فهم التّلميذ لأهداف الدّرس قبل أن يبدأ فيه

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	63	18.10 %
أحيانا	213	61.40 %
نادرا	71	20.50 %
المجموع	347	100 %



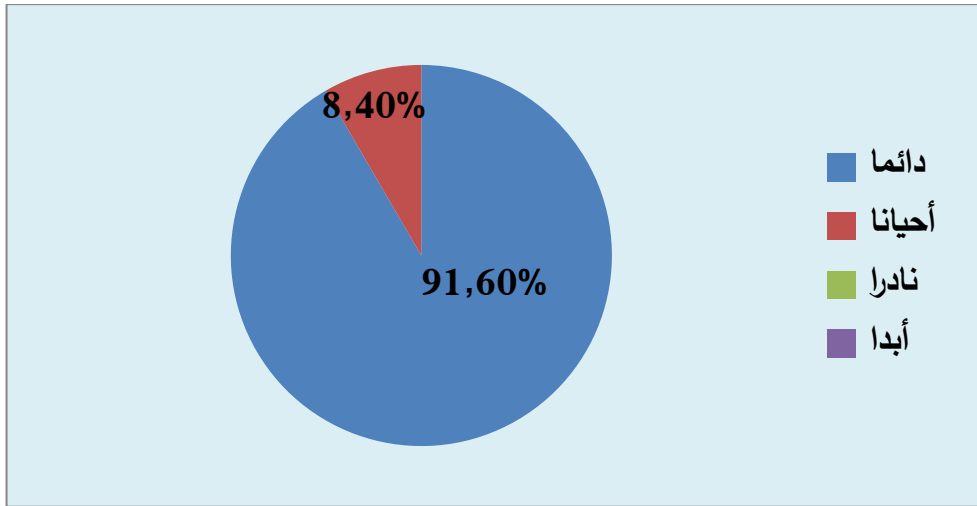
الشكل رقم (23): يمثّل فهم أهداف الدّرس قبل البدء فيه

يتبيّن من النّتائج المدوّنة في الجدول رقم (22) والممثل بالشّكل رقم (23) إلى أن أغلبية التّلاميذ بنسبة 61.40 % صرّحوا بأنّهم يفهمون أهداف الدّرس أحيانا ما يدلّ على وجود تفاوت في درجة وضوح الأهداف أو في طريقة عرضها، بينما صرّحت فئة أخرى بنسبة 20.50 % بفهمها دائما للأهداف المسطّرة قبل بداية الدّرس، في حين وجدنا فئة بنسبة 18.10 % أقرّت بأنّه نادرا ما يكون ذلك وهي نسبة تستدعي الانتباه إلى ضرورة تحسين أساليب تقديم أهداف الدّرس وربطها بأنشطة التّعلّم النّشط لضمان فهم جميع التّلاميذ لما هو مطلوب منهم أثناء التّعلّم.

1-3 هل تتلقى ملاحظات تساعدك على تحسين أدائك؟

الجدول رقم (23): الملاحظات المقدّمة لتحسين الأداء

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
دائما	318	% 91.60
أحيانا	29	% 08.40
نادرا	00	% 00
أبدا	00	% 00
المجموع	347	% 100



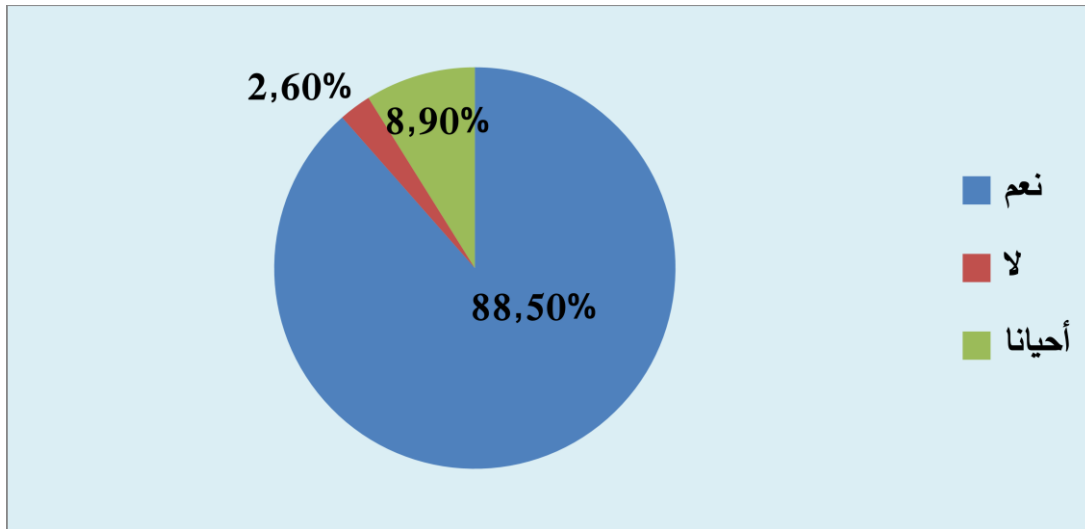
الشكل رقم (24): يمثل الملاحظات المقدّمة لتحسين الأداء

من خلال الجدول رقم (23) والشكل رقم (24) يتّضح أنّ معظم التّلاميذ وبنسبة 91.60% يتلقّون ملاحظات تساعد على تحسين أدائهم، ما يعكس اهتمام الأستاذ بتقديم تغذية راجعة فورية ومستمرّة للتّلاميذ أثناء التّعلّم، وتوجد فئة أجابت بـ " أحيانا" بنسبة 08.40 % ما يظهر لنا بأنّها لا تتلقّى ملاحظات بشكل منظم، ولا يوجد من أجاب بـ "نادرا" و"أبدا" فلم تسجل فيهما أي نسبة مئوية، وهو ما يدلّ على أنّ جميع التّلاميذ يوجّهون ولو بدرجات متفاوتة، ممّا يساعدهم على تطوير أدائهم وتحسين تعلّمهم.

1-4 هل يوضّح الأستاذ نقاط قوّتك وضعفك بعد كلّ نشاط؟

الجدول رقم (24): توضيح الأستاذ نقاط القوّة والضعف للتّلميذ بعد كلّ نشاط

النسبة المئوية	التكرار	الإجابة
88.50 %	307	نعم
02.60 %	09	لا
08.90 %	31	أحيانا
100 %	347	المجموع



الشكل رقم(25): يمثل توضيح الأستاذ لنقاط القوّة والضعف بعد كلّ نشاط للتّلميذ

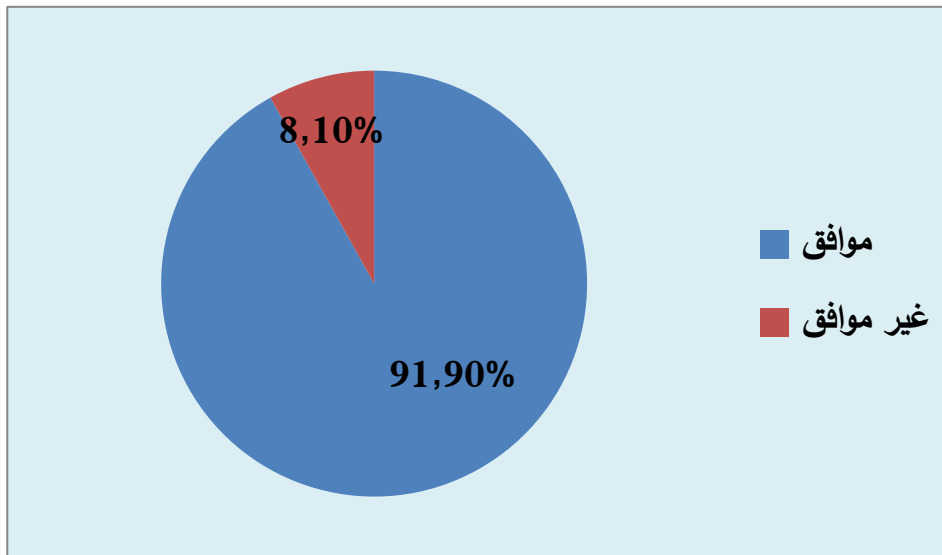
بيّنت النّتائج السّابقة المشار إليها في الجدول والممثلة بالشّكل أعلاه أنّ الأستاذ يوضّح للتّلاميذ نقاط القوّة ونقاط الضّعف، حيث بلغت نسبة الإجابة بـ "نعم" 88.50 % وبلغت نسبة الإجابة بـ "أحيانا" 08.90 % وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالأولى، ما يدلّ على أنّ بعض التّلاميذ لا يتلقون هذا التّوضيح بشكل مستمرّ، أمّا من أجابوا بـ "لا" فقد بلغت نسبتهم 02.60 %، وهي نسبة ضعيفة مقارنة بسابقاتها، وهذا ما يكشف لنا أنّ أغلبهم يستفيدون من تغذية راجعة ويعزّز دور التّقييم البنائي في تحسين الأداء التّعليمي.

(2) - المحور الثّاني: العلاقة بين التّقييم البنائي والتّعلّم النّشط:

2-1 الأنشطة الصّفيّة تساعد على تحسين النتائج:

الجدول رقم (25): الأنشطة الصّفيّة المساعدة على تحسين النّتائج

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	319	91.90 %
غير موافق	28	08.10 %
المجموع	347	100 %



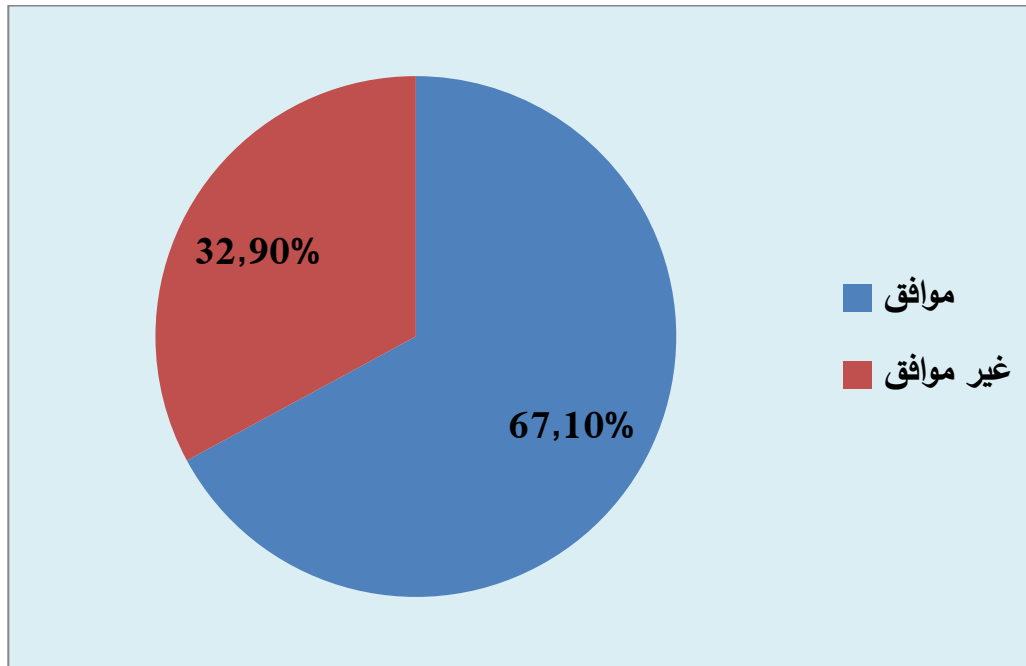
الشكل رقم (26): يمثل مدى مساهمة الأنشطة في تحسين النّتائج

تشير نتائج الاستبيان والظاهرة في الجدول والشكل أعلاه إلى أنّ النسبة الكبرى من التّلاميذ ما يعادل 91.90 % توافق على أنّ الأنشطة الصّفيّة تساعد على تحسين النّتائج، بحيث تعكس الدور الإيجابي للأنشطة الصّفيّة في دعم عمليّة التّعلّم، في حين بلغت نسبة غير الموافقين 08.10 % وهي نسبة ضعيفة مقارنة بسابقتها تبين أنّ أقلية منهم لا يشعرون بأنّ هذه الأنشطة على نتائجهم الدّراسيّة.

2-2 تفضيل التّعلم من خلال المشاركة بدل التّلقي فقط:

الجدول رقم (26): مدى قابلية المشاركة بدل التّلقي

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
موافق	233	% 67.10
غير موافق	114	% 32.90
المجموع	347	% 100



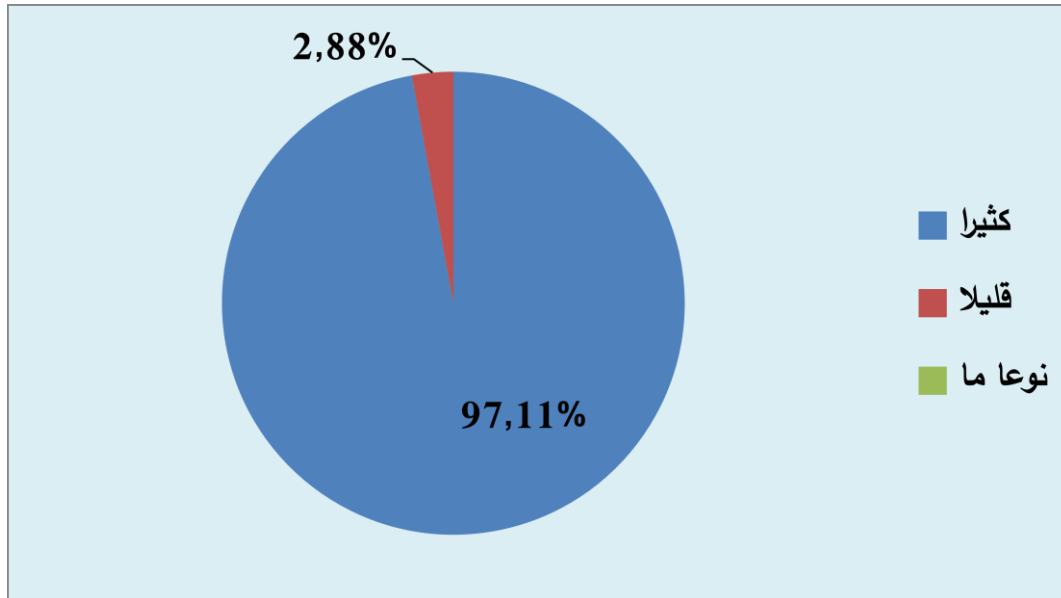
الشكل رقم (27): يمثل مدى قابلية المشاركة بدل التّلقي

من خلال الإحصائيات الظاهرة في الجدول وفي الشكل الممثل أعلاه نلاحظ أن نسبة 67.10 % هي الفئة الغالبة التي تميل إلى الأساليب الحديثة والتي تجعلهم أكثر نشاطا داخل القسم كالمشاركة والعمل الجماعي، بينما فضلت فئة أخرى من التلاميذ بنسبة 32.90 % الأسلوب التقليدي الذي يعتمد على التّلقي بدل التّعلم من خلال المشاركة.

2-3 إلى أي مدى تساعدك التّغذية الرّاجعة على التّحسّن؟

الجدول رقم(27): مدى مساهمة التّغذية الرّاجعة على التّحسّن

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
كثيرا	337	97.11 %
قليلا	10	02.88 %
نوعا ما	00	00 %
المجموع	347	100 %



الشّكل رقم(28): يمثّل مدى مساعدة التّغذية الرّاجعة على التّحسّن

بالنّظر إلى النّتائج المسجلة بالجدول أعلاه والممثلة بالشّكل رقم (28) يظهر أنّ أغلب التّلاميذ يرجّحون الكفّة للتّغذية الرّاجعة كعنصر بارز في تحسين المستوى، فبلغت نسبة الذين أجابوا بـ "كثيرا" 97.11% في المقابل نلاحظ فئة "قليلا" بنسبة 02.88 % ترى بعدم ضرورتها أو لا تأثير لها في تنمية وتحسين تعلّم التّلاميذ، واحتمال "نوعا ما" فلم يسجّل أيّة نسبة ممّا يعكس الدور الإيجابي للتّغذية الرّاجعة في تحفيز التّلاميذ على تطوير أدائهم.

2-4 ما هي أكثر استراتيجيّة أحببتها في الحصّة؟

من خلال إجابات التّلاميذ المتنوّعة رأينا أنّ أغلبهم ركّزوا على بعض الاستراتيجيات المتداولة بكثرة كاستراتيجية العمل التّعاوني، واستراتيجية المناقشة والحوار واستراتيجية حلّ المشكلات، وربّما يرتبط هذا التّركيز عليها أيضا للاستخدام المكثّف من قبل الأساتذة أو للدّور الإيجابي الذي تؤدّيه فيهم.

بينما نجد فئة أخرى أشارت إلى استراتيجيات أخرى كاللّعب التّعليميّة وتقييم الأقران وغيرها، والتي اختيرت في رأينا حسب طبيعة الدّروس أو اختيارات الأساتذة.

وكلّ هذه النّتائج تبرز أهمية تنويع استراتيجيات التّعلم النّشط داخل الحصّة بما يتناسب مع ميول التّلاميذ.

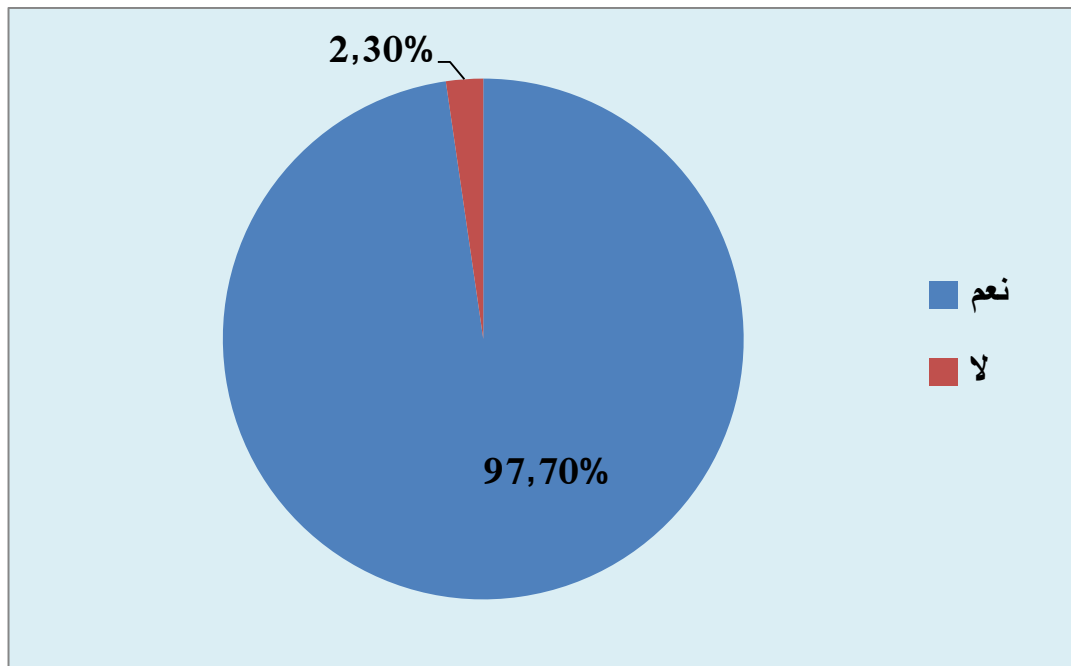
كما أنّ سبب اختيار التّلاميذ لأيّ استراتيجية مرتبط حسبهم بالأثر الطيب الذي تتركه فيهم ومستواهم التّعليمي.

2-5 هل تشعر بأنّك تفهم الدّرس بشكل أسرع باستخدام التّعلّم النّشط؟ إذا كان لديك

اقتراح أفضل، أنكره:

الجدول رقم (28): مدى فهم الدّرس من عدمه أثناء استخدام التّعلّم النّشط

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	339	97.70 %
لا	08	02.30 %
المجموع	347	100 %



الشّكل رقم (29): يمثّل سرعة فهم الدّرس باستخدام التّعلّم النّشط

يظهر من النتائج المسجّلة في الجدول أعلاه والممثّلة بالشكل رقم (29) أنّ نسبة كبيرة

من التلاميذ بنسبة 97.70 % يفهمون الدّرس بشكل أسرع باستخدام التّعلّم النّشط، ما يثبت مدى

فعالية استراتيجياته في تسهيل الفهم والاستيعاب، وتقابل هذه النسبة نسبة ضئيلة المقدّرة بـ

02.30% تخصّ فئة قليلة من التلاميذ، لا يلاحظون فرقا واضحا في سرعة الفهم.

أما عن الاقتراحات التي طرحوها فقد تتوّعت بتنوّع استراتيجيات التّعلم النّشط، من بينها

نذكر:

- تصنيف الاستراتيجيات حسب نوعيّة الدّرس والتّأكد من فاعليته وتحقيق أهدافه المرجّوة.

- مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ أثناء بناء التّعلمات.

2- تفسير النتائج:

أ- تفسير نتائج الاستبيان الموجّه للأساتذة:

1- تفسير نتائج المحور الأوّل: البيانات الشخصيّة:

بعد عرضنا لنتائج البيانات الشخصيّة في الاستبيان الموجّه للأساتذة والبالغ عددهم واحد وعشرون (21) أستاذًا من ثلاث متوسّطات المشار إليهم سابقًا، تبين لنا من حيث الجنس أن عدد الإناث يفوق عدد الذّكور، وهذا أمر طبيعي يتعلّق إمّا بالميل إلى هذا التّخصص "لغة عربيّة" أو لاختيار شخصي، كما رأينا أنّ نسبة الأساتذة المرسّمين تفوق نسبة الأساتذة المستخلفين أو المتربّصين، ما يثبت أنّ الخبرة والاطّلاع الواسع من شأنه أن برفع وتيرة النّجاح والتّقدّم في ميدان التّعليم، خاصّة إذا كان هؤلاء الأساتذة يملكون صفة الأقدميّة وهو ما تمّ تسجيله في إحصائياتنا للنتائج المسجّلة.

2- تفسير نتائج المحور الثّاني: اطلاع الأستاذ ودرايته بالتّقييم البنائي:

أثناء تحليلنا لنتائج هذا المحور والمتعلّقة بمدى اطلاع الأساتذة ودرايتهم بالتّقييم البنائي توصّلنا إلى تجاوب كبير من قبل الأساتذة مع هذا النّوع من التّقييم خاصّة في ظل استراتيجية التّعلم النّشط. حيث بلغ عدد الأساتذة المستخدمين له النّسبة الأكبر باعتبار أنه يساعدهم على تنشيط مشاركة المتعلمين وتحفيزهم أثناء العملية التّعليميّة وهو ما يتوافق مع مبادئ التّعلم

النّشط الذي يجعل المتعلّم محور هذه العمليّة، كما أظهرت الإجابات، إلّا أنّ هذه الدّراية تختلف من أستاذ لآخر تبعا للخبرات المهنيّة والتّكوين البيداغوجي.

كما أظهرت إجابات الأساتذة وجود علاقة إيجابيّة بين استخدام استراتيجيات التّعلم النّشط وتحقيق الأهداف التّعليميّة مما يؤكّد أهميّة توظيف التّقييم البنائي داخل العملية التّعليميّة.

ولعلّ هذا ما جعل الأساتذة في إجاباتهم يميزونه عن التّقييم البنائي في التّعلم التّقليدي، أي بالنّظر إلى مدى فاعليته في التّعلم النّشط وتأثيره الإيجابي غير المتوقّر في التّعلم التّقليدي.

أمّا فيما يخصّ الأساليب المستخدمة فيه، فقد وجدنا تباينا في الآراء وهذا طبعا تفسره اختيارات الأساتذة للأساليب المناسبة مع كل نشاط وبطريقة متفاوتة. وإن رجّحت الكفّة لبعض الطرق والاستراتيجيات كالعمل التّشاركي وحلّ التّمارين... وغيرها، إذ تعدّ حسبهم أكثر تأثيرا وفاعلية وهو الأمر الذي أكدته إجابات الأساتذة فيما بعد حول اعتبار التّقييم البنائي جزءا أساسيا من عمليّة التّدريس، إذ كانت نسبة الموافقة عليه النّسبة الغالبة بالإضافة إلى إقرارهم بفاعليته في الكشف عن صعوبات التّعلم لدى التّلاميذ، ما يجعله محطة لاكتشاف الثّغرات ومن ثمّ سدّها وتحسين العمليّة التّعليميّة.

(3) - تفسير نتائج المحور الثالث: المتعلّق بممارسة الأستاذ للتّقييم البنائي وعلاقته

بالتّعلم النّشط:

أسفرت نتائج هذا المحور عن إبراز اهتمام أغلب الأساتذة باستراتيجيات التّقييم البنائي وتوظيفها بشكل كبير في ممارساتهم التّعليميّة، حيث استطاعوا بفضلها تحسين وتطوير أداء المتعلّمين، وفي المقابل وجدنا فئة أقلّ استخداما لها ما حيل إلى ضرورة العودة إليها وتنظيم دورات تكوينيّة لتقادي أي نقص أو تراجع في المستوى، بالإضافة إلى البحث في مواصفات الاستراتيجية الجيدة لضمان نتائج إيجابيّة وتقادي الانزلاقات.

أما عن مدى تفاعل التلاميذ أثناء تطبيقها فقد وجدنا تجاوزاً كبيراً حسب إجابات الأساتذة لأنها تتأقلم وطبيعة تلاميذ هذه المرحلة التعلّيمية (الثّانية متوسّط) حيث يتميّزون بحبهم لكل ما هو جديد والميل إلى المشاركة والتّفاعل، ما يعزّز الدافعية لديهم للتّعلّم.

وفيما يخصّ طريقة توزيع أسئلة التّقييم البنائي خلال مراحل الدّرس المختلفة، وبالنّظر إلى إجابات أفراد العيّنة، رأينا توافق في توزيعها بين جميع الأساتذة، وتتّوّع من شفويّة وكتابيّة وهو ما يفسّر وعي الأساتذة بأهمية هذا التّوزيع المنظّم لأسئلة التّقييم البنائي، واعتمادهم أيضاً على التّغذية الراجعة كوسيلة فعّالة يعتبر مبادرة حيّة في تنمية قدرات التّلاميذ وتحسين مستواهم التّعليمي⁰

أمّا عن الوسائل التي يحتاجها الأساتذة أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات على دروس اللّغة العربيّة، فقد رأينا تباين في الآراء، فبعضهم يعتمد إلى التّخلي عنها والاكتفاء بالشرح والتّحليل المباشر، إذ اعتماد الوسائل البسيطة قد تقي بالغرض، كما رأينا اهتمام الأساتذة بالصّور والفيديوهات، فهي وسائل تحقّق الهدف المنشود إلى حدّ بعيد، حيث تتوافق وطبيعة التّلميذ ومرحلته العمرية التي تفضّل ما تراه وتسمعه وترسخ الفكرة بشكل أسرع وأوضح وفي وقت وجيز.

وخلصنا في نهاية هذا المحور في تفسير إجابات الأساتذة حول نتائج التّقييم البنائي وكيف تساهم في تحديد الفجوة التعلّيمية لدى التّلاميذ المتعثّرين؟ وكانت جّلها توكّد على فعاليته خاصّة في ظل استراتيجيات التّعلّم النّشط، لأنّه يتابع بطريقة متواصلة نقائص العملية التعلّميّة وتطويرها باستمرار، كما أنّه لا يقف عند الجانب المعرفي فقط بل يتعدّاه إلى الجوانب المهارية إذ أنّه يتيح للمتعلّم فرصة الاطّلاع على نتائج تعلّمه وهذا ما يشجّع على بذل الجهد في تلقّي العلم والمعرفة وزيادة الثّقة بالنّفس، والتّخلص من حاجز الخوف والقلق إلى أقصى درجات التّعلّم، ويصبح النّجاح هدفه الأسمى.

(4) - تفسير نتائج المحور الرّبع: المتعلّق بمعيقات التّطبيق البنائي:

بناء على إجابات الأساتذة حول هذا الموضوع والتي تبرز مدى أهمية الوسائل التّعليميّة أثناء تطبيق التّقييم البنائي -لأن نقصها أو انعدامها يؤثّر سلباً على مردود التّلاميذ وبالتالي عدم جدوى هذا التّقييم في تحسين العملية التّعليمية- عُدّ هذا الأمر من العراقيل التي يواجهها الأستاذ في هذا النوع من التّقييم، كما أشار جُلّ الأساتذة إلى مشكل الاكتظاظ داخل القسم الذي يصعب من مهمّة الأستاذ في الوصول بالجميع إلى عتبة النّجاح، ولأنّنا كأساتذة في هذا الميدان نوافقهم على وجهة نظرهم، لأننا نعيش الوضع نفسه، ونسبة النّجاح أو الرّسوب مرتبطة أيضاً بعدد التّلاميذ وصعوبة التّعلم فحبّذا أن لا يكون هناك اكتظاظ الذي يشل عرقلة في البلوغ إلى الأهداف ومتابعة جميع التّلاميذ.

وكما ذكرنا سابقاً فإنّ كلّ هذه العراقيل والصّعوبات مرهونة بدورات تكوينيّة تسهّل على الأستاذ التّفاعل مع هذه الأساليب والاستراتيجيات الحديثة للتّقييم البنائي وإعطائه الوقت الكافي لتحقيقها في ميدان التّعليم والتّعلّم، فكلّ ما ذُكر من اقتراحات وتبريرات استخلص من إجابات الأساتذة خاصّة وأنّنا مررنا بنفس التّجارب مع السّنات الثانية متوسّط، ما يثبت ضرورة إيجاد حلول ومقترحات ذات منفعة لتفعيل التّقييم البنائي بشكل أفضل مع هذه الفئة.

(ب) - تفسير نتائج الاستبيان الموجه إلى تلاميذ السّنة الثّانية متوسّط:

عندما تطرّقنا إلى البيانات الشّخصيّة للتّلاميذ البالغ عددهم ثلاثمائة وسبعة وأربعون (347) تلميذا والموزّعين على ثلاث متوسّطات، لاحظنا تقارب النّسبة من حيث الجنس وتفاوتها من حيث السنّ، ما يفسّر تفاوت درجات الفهم والاستيعاب، ما يستدعي الحيطة في التّعامل واختيار الأساليب المناسبة والاستراتيجيات الفعّالة.

(1) - تفسير نتائج المحور الأوّل: المرتبط بمدى فهم التّلميذ للتّقييم البنائي واستراتيجياته:

حسب الإحصائيات والتحليلات المتوصّل إليها سابقاً، فإن هناك فئة معتبرة من التّلاميذ تتجاوب مع هذا النّوع من التّقييم واستراتيجياته الحديثة حيث تعترف بمساعدة الأساتذة في معرفة أخطائها أثناء الدّرس والسّرعة في إيجاد حلول لتصحيح الوضع أثناء الدّرس، أمّا الفئة التي أنكرت هذه المساعدات إمّا أن تتعوّد على الأخطاء فلا تتحسن ولا تتماشى مع البرنامج الدّراسي أو تتعاش معه، أو لا يمكنها الاستفادة من التّدرج في ترسيخ المعلومات والمفاهيم وغيرها.

ولو عدنا إلى الفئة التي صرّحت بأنها تفهم أهداف الدرس قبل البدء فيه "أحياناً" والمقدّرة نسبتها بـ 61.40 % لأدركنا أنّ هناك خلل في طريقة بداية الدّرس أو وجود تفاوت في درجات وضوح الأهداف، ما يثبت أن هناك فروق فردية بين التّلاميذ يستوجب أخذها بعين الاعتبار.

كما أنّ النّسبة الكبرى في الإجابة عن إمكانية تلقّي ملاحظات من الأساتذة لتحسين الأداء والقدرة بـ 91.60 % تشير بشكل واضح إلى نجاعة الاستراتيجية المتّبعة في التّدريس من ملاحظة وتتبع الأخطاء ومن ثم إيجاد الحلول التي من شأنها أن تجعل التّلميذ فاعلاً، وتحفّزه على التّقدّم وترزع فيه حبّ الاكتشاف والدّافعية، وهذا الأمر أكّده التّلاميذ في إجاباتهم بنسبة 88.50% والذي تمحور حول توضيح الأستاذ لنقاط القوّة والضعف بعد كل نشاط.

(2) - تفسير نتائج المحور الثاني: المرتبطة بعلاقة التّقييم البنائي بالتّعلّم النّشط:

من خلال النّتائج والإحصائيات التي تتبعناها بالتحليل غيما يخصّ دولا الأنشطة الصّفية في تحسين نتائج التّلميذ، رأينا موافقة الأغلبية على تأثيرها الإيجابي، حيث تزيد التّلميذ دعماً خاصّة إذا كانت متنوّعة ومبتكرة.

كما رأينا ميل التّلميذ إلى المشاركة الفعّالة أثناء التّعلّم بدل التّلقّي، وهو ما يجعله محوراً أساسياً في هذه العمليّة، إذ يعتبر التّلقّي بطريقة تجمّد فاعليته وتحدّ من ابتكاره وتفاعله.

أمّا ما توصّلنا إليه أثناء تحليلنا للنتائج المتعلّقة بالتّغذية الراجعة، فيفسّر أثر هذه الأخيرة على مردود التّلاميذ ومدى تجاوبهم مع هذه الاستراتيجية والاعتماد عليها في تعلّماهم أمر صائب. ويمكن تفسير نتيجة اختيار التّلاميذ لاستراتيجية معيّنة دون غيرها بالأثر الذي تتركه فيه سواء على المستوى النفسي (إعجابا بطريقة محفّزة ومثيرة) أو على المستوى التّعليمي (نجاعتها في فهم الدّرس وبلوغ الغاية منه)، وما لوحظ أيضا النّسبة الكبيرة التي فضّلت استراتيجية العمل التّعاوني أو المناقشة والحوار وحلّ المشكلات، يعود ربّما لطبيعة هذه الفئة خاصة في هذه المرحلة العمرية الميالة إلى الاجتماعيّة والتّفاعل أو اقتناع التّلميذ في حد ذاته بإيجابيتها وتأثيرها الفعّال، ما يجعله يشعر بأنّه يفهم الدّرس بشكل أسرع باستخدام التّعلم النّشط. ويتجلّى هذا الانطباع بوضوح في الاقتراحات التي طرحها التّلاميذ في نهاية هذا الاستبيان.

المبحث الثالث: مناقشة النّتائج

- 1- أثر العلاقة بين التّقييم البنائي والتّعلم النّشط
- 2- ربط النّتائج بالفرضيات
- 3- مقارنة النّتائج بالدراسات السّابقة

المبحث الثالث: مناقشة النّائج:

تتفق نتائج هذه الدّراسة مع العديد من الدّراسات التّربويّة التي تقرّ بأنّ التّقييم البنائي يعزّز عملية التّعلم من خلال المتابعة المستمرة والتّغذية الرّاجعة، كما أنّ التّعلم النّشط يساهم في رفع دافعية المتعلّمين وزيادة تفاعلهم داخل القسم ممّا يؤدّي إلى تحسين التّحصيل الدّراسي، ومن هنا يمكننا الإشارة إلى العلاقة بين التّقييم البنائي والتّعلم النّشط.

(1) - العلاقة بين التّقييم البنائي والتّعلم النّشط:

أثناء قيامنا بتحليل النّائج المتوصّل إليها في الاستبيان الموجّه للأساتذة والتّلاميذ، وبناء على ما صرّح به كل منهما عن أهمية التّقييم البنائي أثناء التّعلم النّشط في تحسين الأداء، يجدر بنا الإشارة إلى العلاقة التّكاملية بين هذين العنصرين، حيث يكمل كل منهما الآخر، فلا يتحقّق التّقييم البنائي بصفته الإيجابية إلّا في ظلّ استراتيجيات التّعلم النّشط، فالدمج بينهما يمثّل مدخلا تربويّاً فعّالاً لتحسين جودة التّعلم. إذ يساهم في رفع مستوى التّحصيل وتنمية مهارات التّفكير والتّفاعل لدى المتعلّمين، وعليه يمكن استخلاص العلاقة بين التّقييم البنائي والتّعلم النّشط، باعتبار أن هذا الأخير يتيح بيئة تعليمية تفاعليّة تشجّع المشاركة، بينما يكمل التّقييم وظيفة التّعلم النّشط بتجسيد هذه الفاعليّة على أرض الواقع تبعا للخطوات المتّبعة والأهداف المسطرة.

وللإشارة فقد تطرّقنا إلى هذا الموضوع في الفصل النّظري عند تحديد هذه العلاقة الوطيدة إذ

لا يمكن الفصل بينهما.

(2) - ربط النّائج بالفرضيّات:

عند تقديمنا لموضوع البحث أشرنا إلى أن هناك فرضية ترتبط بمدى فاعلية التّقييم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلم النّشط، وقد انبثقت عنها عدّة فرضيات بطريقة غير مباشرة في الفصل التطبيقي، وبالتّحديد أثناء تحليلنا للاستبيان الموجّه للأساتذة والتّلاميذ

- **الفرضيّة الأولى:** يسهم التّقييم البنائي أثناء التّعلّم النّشط في تحسين فهم التّلاميذ.
من خلال النّتائج المتوصّلة إليها في الاستبيان الموجّه للأساتذة والتّلاميذ، والمؤكّد لدور التّقييم البنائي في تحسين مستوى فهم التّلاميذ، نلاحظ صحّة الفرضية الأولى.
- **الفرضيّة الثّانية:** يساعد التّقييم البنائي على زيادة تفاعل التّلاميذ داخل القسم، وهذا ما رفعت عنه نتائج الاستبيان، التي أبرزت أنّ التّقييم البنائي يحقق الفاعلية ويحفّز الدافعية لدى التّلميذ ويجعله عنصراً مشاركاً باستمرار في عملية التّعلم وهو ما يتوافق مع الفرضية الثّانية.
- **الفرضية الثّالثة:** انبثقت عن الفرضية المشار إليها في المقدّمة فرضية أخرى تجلّت عند تحليلنا لأراء أفراد العيّنة في الاستبيان، والمتعلّقة بالصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تطبيق التّقييم البنائي أثناء التّعلم النّشط، حيث أظهرت النّتائج أبرز العوائق التي تواجههم كالاكتظاظ، ونقص الوسائل التّعليميّة، وضيق الوقت ، إضافة إلى حاجة بعض الأساتذة إلى تكوين حول أساليب التّقييم البنائي، وهذا يثبت أنّ تطبيقه في التّعلّم النّشط يواجه بالفعل مجموعة من الصّعوبات الميدانيّة، وبالتالي فإنّ النّتائج تؤكد صحّة هذه الفرضيّة الثّالثة.
من خلال تحليل نتائج الاستبيان الموجه لأفراد العيّنة، تبين أنّ التّقييم البنائي في إطار التّعلّم النّشط يساهم في تحسين الأداء الدراسي وزيادة التفاعل داخل القسم رغم وجود بعض الصّعوبات التنظيميّة البيداغوجيّة التي تعيق تطبيقه بصورة فعّالة، وبالتالي فإنّ النّتائج الميدانيّة دعت فرضيات الدّراسة بدرجات متفاوتة.

(3) - ربط النّتائج بالدّراسات السّابقة:

بعد تحليل وتفسير نتائج الدّراسة الميدانيّة، تبين أنّها تتفق مع العديد من الدّراسات السّابقة التي تناولت التّقييم البنائي والتّعلّم النّشط، كما سبق ذكرها في الجانب النظري من الدّراسة، فقد أظهرت نتائج الدّراسة الحاليّة أنّ التّقييم البنائي يساعد على تحسين فهم التّلاميذ للدّروس وزيادة

تفاعلهم داخل القسم، وهو ما يتوافق مع نتائج دراسات أكّدت أن التّقيّم البنائي يساهم في الكشف عن أخطاء التلاميذ ومعالجتها بشكل مستمرّ، كما يعزّز دافعيّة التّعلّم والمشاركة الفعّالة أثناء الحصّة التّعليميّة.

وقد بيّنت أيضا نتائج الدّراسة أنّ التّغذية الرّاجعة والأنشطة الصّفيّة المتنوّعة تُعدّ من أكثر الأساليب الّتي تساعد على التّحسن وهو ما يتّفق فيه مع الدّراسات السّابقة الّتي اعتبرت التّغذية الرّاجعة عنصر هامّ في التّقيّم البنائي.

وبالنّسبة للتّعلّم النّشط فقد رأينا من خلال دراستنا أن أغلبية التّلاميذ يفضّلون التّعلّم بالمشاركة والتّفاعل بدل التّلقّي التّقليدي، الذي يجعل من التّلميذ عنصر أساس في العمليّة التعليميّة وهو محور العمليّة، كما أكّدت الدّراسة أنّ أثر التّقيّم البنائي في ظلّ التّعلّم النّشط يتميّز بإيجابيّة ويحقّق الأهداف أكثر ممّا يحقّقه التّقيّم البنائي في التّعلّم التّقليدي، فالّتلميذ في الأوّل هو محور العلميّة التّعليميّة التّعلّميّة كعنصر فاعل ومشارك، بينما يعتبر مجرّد مستمع ومتلقّي في التّعلّم التّقليدي، وهنا برزت الحاجة الماسّة إلى استعمال بعض أساليب واستراتيجيات التّدريس الحديثة ومن هذه الاستراتيجيات: التّقيّم البنائي، التي تزيد من مستوى تحصيل تلامذة الصّف الثاني المتوسّط في مادّة اللّغة العربيّة، الأمر الذي أكّده الدّراسات السّابقة أيضا.

وفيما يخصّ الصّعوبات الّتي تعيق تطبيقه، فكانت نتائج هذه الدّراسة مشابهة لما تناولته الدّراسات السّابقة حول الموضوع، حيث اعتبرت الاكتظاظ وقصّ والوسائل وضيق الوقت من معيقات تطبيقه، ونجاحه يتطلّب ظروفًا تنظيميّة ووسائل تعليميّة مناسبة.

وعليه يمكن القول إنّ نتائج الدّراسة الّتي قمنا بها جاءت منسجمة بدرجة كبيرة مع ما توصّلت إليه الدّراسات السّابقة، ممّا يعزّز مصداقيّة النّتائج ويؤكد أهميّة التّقيّم البنائي أثناء التّعلّم النّشط في تحسين جودة التّعليم.

خاتمة

خاتمة:

يعد التّقييم البنائي عنصراً أساسياً في نجاح التّعلّم النّشط وهو ما استخلصناه من خلال الدراسة التي أجريناها حول فاعلية هذا النّوع من التّقييم، حيث خلصنا إلى أنه يسهم في توجيه التّعلّم وتحسينه بشكل مستمرّ خاصّة عند توظيفه في ظلّ استراتيجية التّعلّم النّشط، ومن خلال دمجهما، يمكن تحقيق تعلّم أكثر فاعلية واستدامة للتلميذ، ويتيح أيضاً للأستاذ تعديل أساليب تدريسه وتطويرها بناءً على نتائجه ومدى تأثير استراتيجياته على التّلميذ.

كما بينت الدراسة أن اعتماد التّعلّم النّشط يجعل المتعلّم محور العملية التعليمية، ويمنحه فرصة أكبر للفهم والاستيعاب والمشاركة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على نتائجه الدراسية ودافعيته نحو التّعلّم، ورغم وجود بعض الصّعوبات إلا أنّ فعالية التّقييم البنائي تبقى واضحة إذا تمّ توظيفه بطريقة منظمة ومدرّسة.

ويمكن القول أيضاً أنّ التّكامل بين التّقييم البنائي واستراتيجية التّعلّم النّشط يمثل مدخلاً تربوياً ناجحاً لتحسين جودة التّعليم، مما يستدعي تشجيع الأساتذة على استخدامه، وتوفير التّكوين والوسائل اللازمة لضمان تطبيقه بصورة أفضل داخل المؤسسات التعليمية.

ومن خلال دراستنا النّظرية والميدانيّة التي أجريناها على مدى فعالية التّقييم البنائي في ظلّ استراتيجية التّعلّم النّشط، وباستنادنا إلى استبيان تضمّن بعض الأسئلة المفتوحة والمحدودة في هذا الموضوع والموجّه لأفراد العينة (أساتذة وتلاميذ) استخلصنا بعض الفروق في إجابات المتعلمين وتوصّلنا إلى نتائج سنحاول تلخيص أبرزها في النقاط التالية:

- إنّ نجاح أي عملية تعليميّة تعليميّة راجع إلى نجاعة التّقييم البنائي المعتمد باستراتيجياته المتنوعة والمتعددة في التطوير والإصلاح، وذلك لما يكتسبه من أهمية تخوّله للحكم على نتائج التلميذ في تحقيق الأهداف المنشودة.

- يسعى التّقيّم البنائي إلى معرفة جميع مواطن الضّعف والقوّة في تعلّم التلاميذ بهدف تعزيز دافعية التلميذ وتحسينها، ومحاولة معالجة مواطن الضعف فيه.
- يتخلّل التّقيّم البنائي عملية التّعليم والتّعلّم ويكون جزءا منها، ويعتمد إلى تطوير إجراءاتها أثناء تنفيذها.
- تفريد التّعليم بحيث يصبح كل طالب عنصرا فريدا في الموقف التعليمي التعلّمي.
- إنّ تلاميذ المرحلة المتوسطة بحاجة ماسّة إلى استعمال استراتيجيات حديثة أكثر فاعلية ومبنية على أسس علمية تلبي حاجاتهم.
- وقد ارتأينا من خلال عرضنا لنتائج الدراسة وتحليلها إلى أن نسبة معتبرة من الأساتذة على دراية واسعة بمفهوم التّقيّم البنائي واستراتيجياته، ممّا يرجح قدرتهم على تطبيقه بالشّكل الصّحيح والسّليم أثناء العمليّة التعليميّة، وتوصّلنا إلى هذه النتيجة من خلال إجاباتهم في الاستبيان المقدم لهم.
- كما وجدنا نسبة أخرى من الأساتذة قد عجزت عن تطبيقه بشكله الصحيح، وهو ما ينعكس سلبا على نتائج التّعلّم، وهذا راجع حسب رأينا إلى عدم تزويدهم بالمعلومات اللازمة عنه وعن كيفية تطبيقه، وإلى الصعوبات والعراقيل التي يواجهونها.
- التّوصيات والاقتراحات:
- التّوصيات: بعد خوض غمار دراسة هذا الموضوع نظريا وتطبيقيا استخلصنا مجموعة من النتائج على إثرها اقترحنا جملة من التّوصيات:
- دعوة الجهات المعنية لعقد دورات تكوينيّة وتدريبية للأساتذة خاصة الجدد قليلي الخبرة، وذلك لتزويدهم ببعض المعلومات التي تساعد في كيفية التّعامل مع أساليب واستراتيجيات التّقيّم البنائي.

- حثّ الأساتذة على غرس روح التنافس والجديّة في نفوس التلاميذ خاصّة المتفوقين منهم، باعتبارهم محرّك القسم.

- ضرورة التّخلص من مشكل الاكتظاظ داخل الأقسام لما له من تأثيرات سلبية على النّشاط التّعليمي.

- ضرورة جعل التّقويم البنائي جزءا أساسيا من عملية التّعليم والتّعلم، وتدريب الأساتذة على هذا النّوع من التّقويم من أجل امتلاك مهارات استعماله.

●المقترحات : استكمالا للبحث نقترح ما يلي:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على فاعلية التّقويم البنائي في مراحل دراسيّة أخرى.

- إدراك الأستاذ أنه يجب تخصيص وقت من الحصّة لتقويم أداء التّلاميذ لأنه أمر مهم لتصويب الأخطاء عندهم، وأنهم عناصر فاعلة في التّعلم النشط لا متلقّين سلبيين.

- يجب اعتماد أساليب متطورة وذات تأثير إيجابي لتحفيز التّلميذ وتشجيعه مما يدفعه إلى مضمار التّقدم.

- أن يخضع الأساتذة إلى مراقبة مستمرة من قبل المفتّشين بغرض تكوينهم وتحسين أدائهم في هذا المجال.

- أن يميّز الأستاذ بين الاستراتيجيات المعتمدة في بداية الدّرس، وأثناءه وفي نهايته.

كانت هذه مجمل أهدافنا التي أردنا الإفصاح عنها من خلال هذا البحث، نتمنّى أن نكون قد وفينا ولو نسبيا في دراسة هذا الموضوع المهمّ، كما نتمنّى أن نجد من يضيف إليه ما غفلنا عنه، فمنا الاجتهاد ومن الله التّوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

أولاً: المعاجم

- (1) - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، مكتبة الثقافة، مصر، ج3.
- (2) - أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2008.
- (3) - الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، تح: إبراهيم التريزي، ط1، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي للطبع، الكويت، ج1، 2000.
- (4) - عبد القادر الرازي، معجم المختار الصحاح، ط1، دار الكتاب العربي، بيروت، 1981.
- (5) - لويس معلوف، المنجد في اللغة والأعلام، ط40، دار المشرق، بيروت- لبنان، 2003.
- (6) - مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي المصري، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم عرقسوسي، ط1، مؤسسة الرسالة، بيروت- لبنان، المجلد 12، دت.

ثانياً: الكتب:

- (1) - ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، بيروت، ج4.
- (2) - أبو الحاج المصالحة وسها أحمد وحسن خليل، استراتيجيات التعلم النشط، مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، 2016.
- (3) - أسامة محمد سيد وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتعلم النشط، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، 2011.
- (4) - الأسمرى حاصل علي، استراتيجية التقويم البنائي، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، 1433-1434.
- (5) - أكرم صالح محمود خوالدة، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملية، ط1، دار مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2018.

- (6) - بنيامين بلوم، نقلا عن: جودة سعادة وإبراهيم عبد الله، تنظيمات في القياس والتقويم التربوي، دار الشروق عمان، 1997.
- (7) - بيومي سمير، الدليل التطبيقي لاستراتيجيات التعلم النشط في صفوف الأولية، دط، مدارس التربية الرقمية غرب الرياض، د ت.
- (8) - الجميل محمد عبد السميع، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- (9) - جودت أحمد سعادة وفواز عقل وجميل شتية ومجدي زامل وهدي أبو عرقوب، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، 2011.
- (10) - خضر فخري رشيد، التقويم التربوي، دط، دار العلم للنشر، دبي، 2004.
- (11) - الزيود محمد خليل، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار الفكر، عمان - الأردن.
- (12) - سحر فاضل عبد الحميد عليان، أثر استخدام أسلوب التعلم النشط على المستوى التحصيلي للطلبة في مادة التربية الإسلامية للصف الخامس الأساسي، شبكة المؤتمرات العربية فلسطين، 2015.
- (13) - سعيد عاطف محمد وعبد الله محمد جاسم، الدراسات الاجتماعية وطرق التدريس والاستراتيجيات، ط1، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة.
- (14) - سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دط، دار الشرق، 2010.
- (15) - صالح علي فرحان آل هزاع وآخرون، الدليل الإجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط، وزارة التربية والتعليم إدارة الإشراف التربوي، بيشة - المملكة العربية السعودية.

- (16) - صلاح ردود الحارثي، التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق، الإدارة العامة للتربية والتعليم، جدة، 1995.
- (17) - طارق عبد الرؤوف، الخرائط الذهنية ومهارات التعلم، ط1، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة- مصر، 2015.
- (18) - عادل محمد العدل، القياس والتقويم؛ بناء وتقنين المقاييس، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة- مصر، 2015.
- (19) - عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاصة في التربية، مناهج وطرق التدريس 2010-2011، كلية التربية جامعة الإسكندرية.
- (20) - عبد الله بن خميس أبو سعدي وهدي بنت علي الحوسينة، استراتيجيات التعلم النشط، دار المسيرة، عمان، 2015.
- (21) - عبد الله عبد الله أحمد، التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين، دط، مكتبة الرشد، مكة المكرمة، 2006.
- (22) - عبد علي محسن ومطر عبود سعد، الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية، ط1، المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت- لبنان، 2012.
- (23) - عطية محسن علي، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2008.
- (24) - عقيل محمد الرفاعي، التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج المتعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2012.

- (25) - علام صلاح الدين محمود، التّقيّم التربوي المؤسسي، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2003.
- (26) - فرج عبد اللّطيف حسن، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، ط1، دار المسيرة للطباعة والنّشر، عمان، 2005.
- (27) - فرح أيمن أسعد، استراتيجيات التّعلم النشط، دار ابن النفيس، عمان، 2017.
- (28) - قاسم جميل أمين، التّعلم والتّعليم التّعاوني، ط1، دار المأمون للنشر والتوزيع، الأردن- عمان، 2014.
- (29) - القاسم وجيه بن قاسم وسعيد محمد المقبل، التدريس باستراتيجية التّقيّم البنائي، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس، الرياض، 2003.
- (30) - كاظم علي مهدي، القياس والتّقيّم في التّعلم والتّعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد- عمان، 2001.
- (31) - لمياء محمد أيمن خيرى، التّعلم النشط، ط1، مؤسسة يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع.
- (32) - ماشي بن محمد الشمري، 101 استراتيجية في التّعلم النشط، المملكة العربية السعودية، 2011.
- (33) - محمد الدريج، تحليل العملية التّعليمية، ط1، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، 2000.
- (34) - محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسس نظرية وتطبيقات علمية، دط، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، عين ميله- الجزائر، 2012.
- (35) - محمد حمد الطيطي، الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسه، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2002.

- (36) - محمد سامي ملحم، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان -الأردن.
- (37) - محمد عبد السلام، استراتيجيات التعلم النشط، مكتبة نور، القاهرة- مصر، 2011.
- (38) - محمد محمود الحيلة، الألعاب التربوية وتقنيات إنتاجها، ط1، دار المسيرة، عمان-الأردن، 2001.
- (39) - محمد محمود ساري حمادية وخالد حسن محمد عبيدات، مفاهيم التدريس في العصر الحديث، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2012.
- (40) - محمد مغزي بخوش، بيداغوجية التقويم، دط، دار علي بن زيد للطباعة والنشر، بسكرة-الجزائر، 2016.
- (41) - محمود أبو علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط2، دار الفكر، عمان.
- (42) - مصطفى نمر دعس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، 2008.
- (43) - منال حسين رمضان، استراتيجيات التعلم النشط- التعلم النشط- ضبط الذات- التفكير الإيجابي- الإبداع والشعور الإبداعي، ط1، شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2016.
- (44) - منذر الضامن، أساسيات البحث العلمي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، 2007.
- (45) - نورة حمود المزيني، أدوات التقويم المستمر، قسم الصفوف الأولية، قطاع الشمال-المدينة المنورة، 2003.

(46) - نورمان إدوارد جرونلاند، القياس والتقويم في التدريس، ط3، دار ماكميلان للنشر، نيويورك، 1976.

(47) - يوسف ذياب عواد ومجدي علي زامل، التّعلم النّشط نحو فلسفة تربويّة تعليمية فاعلة، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان - الأردن، 2010.

ثالثاً: المجلات العلمية:

(1) - آسيا عطوط وفاروق الطباع، قراءة تحليلية لمفهومى التقويم من أجل التّعلم والتقويم التكويني في ضوء النظرية البنائية الاجتماعية لفجويوتسكي، جامعة محمد لامين دباغين، سطيف المجلد 12، العدد 01، 2023

(2) - انتصار عشا وفريال أبو عواد وإلهام الشّبلي وإيمان عبد، أثر استراتيجيات التّعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28، العدد الأول، كلية العلوم التربوية الجامعية، الأردن، 2012.

(3) - خليدة مهريّة، التفكير الإبداعي في ضوء بعض استراتيجيات التّعلم النّشط، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، العدد 31، 2017.

(4) - رولا محمد محمود حميدان، أثر استراتيجية الحوار والمناقشة لتدريس التحدث باللغة الإنجليزية في تحسين مهارات التفكير العليا لدى طالبات الصف الأول الثاني في الأردن، المجلة التربوية، العدد 78، كلية التربية، أكتوبر 2020.

(5) - سليمان سليمان حسن التويج، أثر تدريس اللغة العربيّة باستخدام التّعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد 02، العدد 01، مكة المكرمة - المملكة العربية السعودية، مارس 2017.

- (6) - صابر علام عثمان علام، برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد 41، العدد 12، ديسمبر 2025.
- (7) - طيباوي سعدية ورومي إسمهان، استراتيجيات التعلم النشط، مجلة بيداغوجيا، مجلد 01، 2019.

ملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أكلي محند أولحاج البويرة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

السنة الجامعية: 2026/2025

نص الاستبيان :

أساتذتنا الأفاضل:

تحية طيبة وبعد، نتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يهدف إلى التعرف على "واقع ممارسة
التقويم البنائي في ظل استراتيجية التعلم النشط" ولذا نرجو منكم التكرم بالإجابة عن الأسئلة
الواردة فيه بكل دقة وموضوعية تسمح بالكشف عن مدى فاعلية التقويم البنائي في تحسين الأداء
وتفعيل التعلم النشط لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والصعوبات التي تواجهه في توظيفه.
وعليه نطلب منكم أساتذتنا الكرام ملء الفراغات ووضع علامة (x) في الخانة التي تمثل
رأيكم بدقة، شاكرين لكم حسن تعاونكم ووقتكم الثمين.

المحور الأول: البيانات الشخصية

1- الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

2 - الصفة : مرسوم ☐ متربص: ☐ مستخلف : ☐

3. - الخبرة: أقل من خمس سنوات : ☐ خمس سنوات : ☐

عشر سنوات : ☐ أكثر من عشر سنوات ☐

4- المؤهل العلمي : ليسانس : ☐ ما ستر ☐ دكتوراه ☐

5 - هل تلقيت تكويناً حول التعلم النشط ؟ نعم ☐ لا ☐

المحور الثاني : متعلق بمدى اطلاع الأستاذ ودرايته بالتقويم البنائي.

1- ما هو التقويم البنائي في رأيك ؟

.....

.....

.....

2-هل يمكن التمييز بين التقويم البنائي أثناء التعلم النشط والتقويم البنائي أثناء التعلم التقليدي؟

.....

.....

.....

3- أذكر بعض الأساليب التي تستعملها في التقويم البنائي.

.....

.....

.....

4- هل تعتبر التقويم البنائي جزءا أساسيا من عملية التدريس ؟

نعم ☐ لا ☐

5- يسهم التقويم البنائي في الكشف عن صعوبات التعلم لدى التلاميذ :

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

المحور الثالث: متعلق بممارسة الأستاذ للتقويم البنائي وعلاقته بالتعلم بالنشط

1- هل أنت على دراية باستراتيجيات التقويم البنائي أثناء التعلم النشط ؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

2- ما هي مواصفات الاستراتيجية الجيدة حسب رأيك ؟

.....

.....

.....

3- تفاعل المتعلمين أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات تراه:

كبيرا ☐ متفاوتا ☐ محدودا ☐

4- كيف توزع أسئلة التقويم البنائي خلال مراحل الدرس المختلفة ؟

.....

.....

5- من بين الاستراتيجيات التي تستخدمها:

- | | |
|--|--|
| ☐ التعلم التعاوني | ☐ لعب الأدوار |
| ☐ العصف الذهني | ☐ التغذية الراجعة الفورية |
| ☐ حل المشكلات | ☐ تقييم الأقران |

6- ما مدى تفاعل التلاميذ عند استخدام التعلم النشط ؟

- كبير ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

7- الوسائل التي تحتاجها أثناء تطبيق هذه الاستراتيجيات على دروس اللغة العربية هي:

- جهاز العرض ☐ - صور وفيديوهات ☐ - لا أحتاج إلى وسائل ☐

8- هل يحقق التقويم البنائي وفق استراتيجيات التعلم النشط يحقق نتائج أفضل؟

- نعم ☐ لا ☐ إلى حد كبير ☐

9- كيف تساعدك نتائج التقويم البنائي في تحديد "الفجوة التعليمية" لدى التلاميذ المتعثرين؟

.....

.....

.....

المحور الرابع : معوقات تطبيق التقويم البنائي

1- نقص الوسائل التعليمية يؤثر على فعالية التقويم البنائي :

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

2- الاكتظاظ داخل القسم يعيق متابعة جميع التلاميذ:

نعم ☐ لا ☐

3- الحاجة إلى دورات تكوينية حول أساليب التقويم البنائي الحديثة:

ضروري ☐ غير ضروري ☐ ممكن ☐

4- هل ترى أن الوقت كاف لتطبيق التقويم البنائي ؟

نعم ☐ لا ☐

5 - ما مقترحاتك لتفعيل التقويم البنائي بشكل أفضل مع السنوات الثانية متوسط في ظل استراتيجية التعلم النشط ؟

.....

.....

.....

6- حسب رأيك، ما هي الحلول المثلى التي تقترحها للتغلب على صعوبات ممارسة التقويم البنائي في ظل التعلم

النشط وتكون فعالة وذات اثر ايجابي على تحصيل التلاميذ؟

.....

.....

استبيان موجّه لتلاميذ السنة الثانية متوسط

حول التقويم البنائي في ظل استراتيجية التعلم النشط

أعزائي التلاميذ نتقدم إليكم بهذا الاستبيان الذي يهدف إلى معرفة آرائكم حول فاعلية التقويم البنائي في تحسين عملية التعلم ضمن استراتيجية التعلم النشط وعليه نطلب منكم الإجابة على الأسئلة بكل موضوعية بوضع علامة (×) في الخانة المناسبة للتعبير عن رأيك بصدق.

البيانات الشخصية : الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ العمر:.....

المحور الأول: فهم التلميذ للتقويم البنائي .

1- يساعدك الأستاذ على معرفة أخطائك أثناء الدرس:

دائماً ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

2- تفهم أهداف الدرس قبل أن تبدأ فيه:

دائماً ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

3- هل تتلقى ملاحظات تساعدك على تحسين أدائك؟

دائماً ☐ أحيانا ☐ نادرا ☐ أبدا ☐

4- هل يوضح الأستاذ نقاط قوتك وضعفك بعد كل نشاط؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

المحور الثاني: العلاقة بين التقويم البنائي والتعلم النشط

1- الأنشطة الصفية تساعدك على تحسين نتائجك:

موافق ☐ غير موافق ☐

2- تفضل التعلم من خلال المشاركة بدل التلقي فقط:

موافق ☐ غير موافق ☐

3- إلى أي مدى تساعدك التغذية الراجعة على التحسن؟

كثيرا ☐ قليلا ☐ نوعا ما ☐

4- ما هي أكثر استراتيجيات أحببتها في الحصة؟.....

ولماذا؟.....

5- هل تشعر بأنك تفهم الدرس بشكل أسرع باستخدام التعلم النشط؟ إذا كان لديك اقتراح أفضل اذكره؟

.....

.....

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
	شكر وعرفان إهداء
أ- د	مقدمة
02	تمهيد
03	الفصل الأول: الإطار المفاهيمي للتقويم البنائي والتعلم النشط
06	المبحث الأول: ماهية التقويم
06	1- تعريف التقويم.
10	2- خصائص التقويم.
12	3- أنواع التقويم.
16	4- أهمية التقويم.
19	المبحث الثاني: مفهوم التقويم البنائي
19	1- نشأة التقويم البنائي.
21	2- تعريف التقويم البنائي.
23	3- مراحل التقويم البنائي و وظائفه.
25	4- أدوات التقويم البنائي واستراتيجياته.
32	5- العلاقة بين التقويم البنائي والتعلم النشط.
34	المبحث الثالث: مفهوم التعلم النشط وأهم استراتيجياته.
34	أولاً: التعلم النشط
34	1- مفهوم التعلم النشط
38	2- عناصر التعلم النشط.
40	3- أسس التعلم النشط ومبادئه
42	4- أهمية التعلم النشط
44	5- أهداف التعلم النشط
45	6- دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط
47	ثانياً: أهم استراتيجيات التعلم النشط
47	1- مفهوم استراتيجية التعلم النشط

49	2- أهم استراتيجيات التعلم النشط
60	3- الشروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيات التعلم النشط وأهم خصائصه
62	الفصل الثاني: تطبيق فعالية التقويم البنائي باستراتيجية التعلم النشط
64	المبحث الأول: إجراءات الدراسة
64	1- منهج الدراسة المعتمد وصفي تحليلي.
64	2- مجتمع وعينة الدراسة.
66	3- أدوات البحث والدراسة (استبيان)
72	المبحث الثاني: عرض وتحليل النتائج وتفسيرها
72	1- عرض نتائج الاستبيان وتحليلها احصائيا.
108	2- تفسير النتائج.
115	المبحث الثالث: مناقشة النتائج
115	1- العلاقة بين التقويم البنائي والتعلم النشط
115	2- ربط نتائج الدراسة بالفرضيات.
116	3- ربط النتائج بالدراسات السابقة
119	خاتمة
123	قائمة المصادر والمراجع
130	الملاحق
139	فهرس المحتويات
142	فهرس الجداول
145	فهرس الأشكال

فهرس الجداول

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل المتوسطات التي تمت على مستواها الدراسة الميدانية	65
02	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	72
03	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الصفة	73
04	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية	74
05	يمثل إجابات الأساتذة	76
06	يوضح بعض الأساليب المختارة للتقويم البنائي حسب إجابات الأساتذة	77
07	يوضح بينما إذا كان التقويم البنائي أساسي في عملية التدريس أم لا	79
08	يتعلق بمدى مساهمة التقويم البنائي في الكشف عن صعوبات التعلم	80
09	يوضح مدى دراية الأساتذة باستراتيجيات التقويم البنائي أثناء التعلم النشط:	81
10	متعلق بتفاعل المتعلمين أثناء تطبيق استراتيجيات التقويم البنائي	83
11	يمثل الاستراتيجيات المستخدمة	85
12	متعلق بمدى تفاعل التلاميذ عند استخدام التعلم النشط	86
13	متعلق بالوسائل الضرورية لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط على دروس اللغة العربية	87
14	مرتبط بنتائج التقويم البنائي وفق استراتيجيات التعلم النشط	88
15	متعلق بتأثير نقص الوسائل التعليمية على فعالية التقويم البنائي	90
16	يوضح مدى إعاقة الاكتظاظ لمتابعة جميع التلاميذ داخل القسم	91
17	يبين مدى حاجة الأساتذة إلى دورات تكوينية حول أساليب التقويم الحديثة	92
18	متعلق بالوقت إذا كان كاف لتطبيق التقويم البنائي أم لا	93
19	يوضح توزيع التلاميذ حسب الجنس	95
20	توزيع التلاميذ حسب السن	96
21	مساعدة الأستاذ للتلميذ على معرفة أخطائه	97
22	قابلية فهم التلميذ لأهداف الدرس قبل أن يبدأ فيه	98

99	الملاحظات المقدمة لتحسين الأداء	23
101	توضيح الأستاذ نقاط القوة والضعف للتلميذ بعد كل نشاط	24
102	الأنشطة الصفية المساعدة على تحسين النتائج	25
103	مدى قابلية المشاركة بدل التلقي	26
104	مدى مساهمة التغذية الراجعة على التحسن	27
106	مدى فهم الدرس من عدمه أثناء استخدام التعلم النشط	28

فهرس الأشكال

فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	يمثل مراحل التّقويم البنائي	24
02	يمثل أنواع الملاحظة	26
03	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الجنس	72
04	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الصّفة	73
05	يمثل توزيع أفراد العينة حسب الأقدميّة	74
06	يمثل آراء الأساتذة في التّمييز بين التّقويم البنائي أثناء التّعلّم النّشط والتّقويم البنائي أثناء التّعلّم التقليدي	76
07	يمثل أساليب التّقويم البنائي المستعملة	77
08	يمثل تركيز الأساتذة على التّقويم البنائي كجزء أساسي في عمليّة التّدرّس	79
09	يمثل مساهمة التّقويم البنائي في الكشف عن صعوبات التّعلّم	80
10	يمثل مدى دراية الأساتذة باستراتيجيات التّقويم البنائي أثناء التّعلّم النّشط	81
11	خاص بمدى تفاعل المتعلّمين أثناء تطبيق استراتيجيات التّقويم البنائي	83
12	يمثل الاستراتيجيات المستخدمة	85
13	يمثل مدى تفاعل التّلاميذ عند استخدام التّعلّم النّشط	86
14	يمثل الوسائل المستخدمة أثناء تطبيق الاستراتيجيات على دروس اللّغة العربيّة	87
15	يمثل نتائج التّقويم البنائي وفق استراتيجيات التّعلّم النّشط	88
16	يمثل تأثير نقص الوسائل التّعليميّة على فعالية التّقويم البنائي	90
17	يمثل إعاقة الاكتظاظ لمتابعة جميع التّلاميذ داخل القسم	91
18	يمثل حاجة الأساتذة إلى دورات تكوينيّة حول أساليب التّقويم الحديثة الحديثة	92
19	يمثل إن كان الوقت كاف لتطبيق التّقويم البنائي أم لا	93
20	يوضّح توزيع التّلاميذ حسب الجنس	95

96	يمثل الفئات العمرية للتلاميذ	21
97	يمثل مساعدة الأستاذ للتلميذ على معرفة أخطائه	22
98	يمثل فهم أهداف الدرس قبل البدء فيه	23
100	يمثل الملاحظات المقدمة لتحسين الأداء	24
101	يمثل توضيح الأستاذ لنقاط القوة والضعف للتلميذ بعد كل نشاط	25
102	يمثل مدى مساهمة الأنشطة في تحسين النتائج	26
103	يمثل مدى قابلية المشاركة بدل التلقي	27
104	يمثل مدى مساعدة التغذية الراجعة على التحسن	28
106	يمثل سرعة فهم الدرس باستخدام التعلم النشط	29