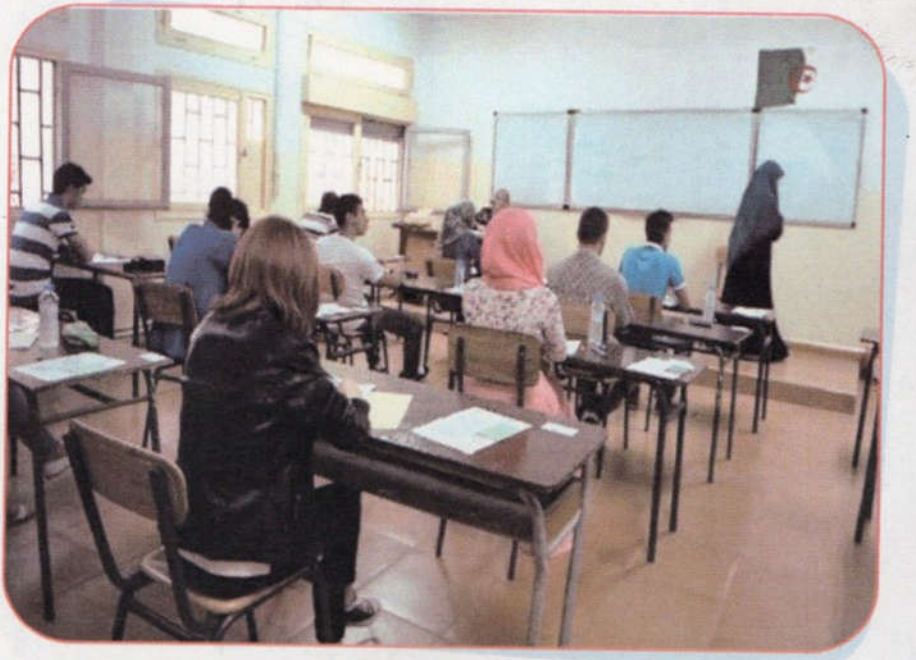
أ. رقيـــــق ميلـــــود

# التقويم التـربوي وعلاقتـه بالتَّحصيل الدِّراسي

## نَحوَ مُمارسة جَيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكَفَاءات



الطبعة الثانية مزيدة ومنقحة

دار أدم للنشر والتوزيع

أ. رقيق ميلود

# التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي

## (نَحوَ مُمارسة جَيدة لبِناء الاختبارات والتقويم بالكَفَاءات)

الطبعة الثانية مزيدة ومنقحة

السداسي الثاني 2020

**أ.رقيق ميلود**

**الجنس:** علوم التربية

سنة الإصدار: السداسي الثاني 2020م.

الترقيم الدوّلي: 978-9931-785-48-4

الإخراج الفني: عز الدين مكاوي.

دار النشر: **آدم مرام للنشر والتوزيع**، مركز التجارة والأعمال

المحمدية، الطابق الرابع، مكتب رقم 1163، الجزائر العاصمة

الهاتف: 0696921161

المايل:

ademedition2020@gmail.com

**جميع حقوق الطباعة والنشر محفوظة**

# إهداء

❖ إلى المُربِّين المُتَمَرِّسين لتَنمِية خِبرتهم وتَجربتهم ودافعيتهم للمزيد من الإطلاع على الأساليب الحديثة في التقويم التربوي ومسايرة المستجدات.

❖ إلى كل مُرَب ومُرَبية يَحْتَرقونَ ليَسعَدَ الآخرون.

أهدي هذه الدراسة

ميلود رقيق

# مقدمـــة

أصبح الاهتمام بالتحصيل الدراسي والتدريس بالكفاءات في منظومتنا التربوية من القضايا التربوية الجوهرية التي تُعد لها المناهج وتُطبع لِتَنفيذها ملايين الكتب، وتوضع لها البرامج والطرق التربوية، وتجري عليها الدراسات المختلفة، وتُعقَد من أجلها الندوات والملتقيات قصد الرفع من مُستوى التحصيل الدراسي للمتعلمين في كل الأطوار التعليمية.

يستخدم الكثير من المربين مفهوم التحصيل الدراسي، كمرادف للتعلم؛ وبالرغم من ارتباط بعضهما البعض في العملية التعليمية/ التعلمية، فإنهما يختلفان فيما بينهما من حيث المفهوم، حيث أنّ التَعَلمَ يؤكد التغيرات التي تَحدُث في سلوك المتعلمين قبل تَعرضهم لمواقفَ التعلم، والسلوك الذي يُمكن أن يُحدِثَه لديهم في مجالات النمو الشخصي المتمثل في الجانب المعرفي والوجداني والحس حركي. أما التحصيل الدراسي، فهو ذلك الأداء أو الإنجاز المُلاحَظ بعد حدوث عملية التعلّم، سواء أكان عن طريق الملاحظة، أم من خلال إجراء الاختبارات التحصيلية وتصحيحها ثم تحليل نتائجها لإبراز كفاءة المتعلمين في المجالات الدراسية المختلفة وإنجاز عملية الدعم التربوي وإتقان أساليبه للمتعثرين تجنبا للهدر أو الفشل الدراسي وما يترتب عنه من نتائج سلبية على الأفراد والمجتمع.

بالرغم من هذا الاختلاف، فان المفهومين مرتبطان بطريقة غير مباشرة، تكمن في تلك العلاقة الموجودة بين التدريس والتعلُّم والتقويم. وهو ما حاولت تعريفه وإبرازه. في هذه الدراسة.

تطرقت في الفصل الأول إلى القياس والتقييم والتقويم ودور التقويم التربوي بالنسبة للمعلم والمتعلم والأسرة والمجتمع، ولكل القائمين على المنظومة التربوية، إيمانا مني بأن كل تدريس جيد يتبعه حتما تقويم موضوعي نزيه نَقِفُ من خلاله على مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية/ التعلمية إذا اتصفت بصفات التقويم الهادف وطُبقت كل مراحله انطلاقا من التقويم التنبؤي والتشخيصي والتكويني وُصولا إلى التقويم التحصيلي أو الإجمالي الذي يتبعه حتما الدعم التربوي كعلاج للتعثرات التي قد تَعتري العملية التربوية ككل.

وحتى يتمكن القارئ الكريم من إدراك أهمية هذا الموضوع خصصت **الفصل الثاني للاختبارات** لمعرفة أنواعها وأهدافها والخطوات التي يجب إتّباعها في الإعداد والتنفيذ والتصحيح وتحليل النتائج.

يتساءل الكثير من المربّين وخاصة منهم من عاصَروا المنظومة التربوية الجزائرية في نهاية القرن الماضي، والتغييرات الجذرية التي أدخِلَت عليها في الإصلاح الجديد مع مطلع الألفية الثالثة، كيف يتم **الانتقال بالتقويم من الأهداف إلى التقويم بالكفاءات؟**

هذا ما حاولت التعرُّض له في هذه الدراسة المقتضبة في **الفصل الثالث**، حيث حاولت تِبيين أنواع وأشكال التقويم قبل وبعد الإصلاح،

والفرق بين التدريس والتقويم بالأهداف وبالمقاربة بالكفاءات التي اعتقد الكثير أنَّها ألغَت الطريقة الأولى لتحُلَّ محلَّها في حُلة جديدة وترتدي رداءها لتحسين الأداء التربوي.

تعرضت في الفصل الرابع والأخير إلى التحصيل الدراسي من حيث المفهوم والعوامل المؤثرة فيه، سواء أكانت هذه العوامل تخص المعلم كعامل مؤثر في التحصيل، أم المنهاج موضوع العملية التعليمية أم المتعلم وما يتعلق بذاته وقدراته ودوافع التحصيل لديه، أو تلك العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي (نقصد بذلك عملية التعَلُّم) منها على الخصوص، علاقة الأسرة بالمدرسة ومدى تكاملها وتعاوُنها معها قصد رفع التحصيل الدراسي لدى المتعلِّمين تجنُّباً للفشل الدراسي، وما ينتج عنه من تسرب مدرسي وهدر للمجهود، ومن عواقب قد تضر بالفرد والأسرة والمجتمع معا، وما ينعكس عن مستوى عدم بلوغ غايات التربية وتحقيق مهامها كما نص على ذلك القانون التوجيهي للتربية الوطنية في مواده 2 و3 و4[1]

أردت من خلال هذا الكتاب المختصر، أن أبيّن للمعلم الذي يجد نفسه أمام إشكاليات عديدة في مجال التقويم والتحصيل، هناك طُرق وفنيات وتقنيات عديدة تَناوَلَتها المراجع العديدة في علوم التربية، وجب الإطلاع عليها ومسايرة المستجدات والمتغيرات التي يشهدها عالمنا في المجالات العديدة بسبب ثورة المعلومات والمعرفة التي أصبحت

[1] - القانون رقم04 /08، المتضمن القانون التوجيهي للتربية الوطنية – الجريدة الرسمية عدد04 بتاريخ 27 جانفي 2008.

سلاحا بيد الدول التي تملك التكنولوجيات الحديثة، سواء في التعليم أو في تسيير الموارد البشرية مما سمح لها بامتلاك هذه الوسائل والاعتلاء والتفوُّق وبالتالي السيطرة على العالم، بل حتى على الطبيعة في ظل عولمة نَسجت خيوطَها كالعنكبوت تصطاد كل من يَقع في شُبَّاكها. فما بالك إن لم نُولِ العناية البالغة للعملية التعليمية/ التعلُّمية حتى تصل منظومتنا التربوية إلى بر الأمان بتحقيق غايات ومهام المدرسة الجديدة مع إعطاء العناية اللازمة لكل مُرَكّبات الفعل التربوي سواء فيما يتعلق بنقل المعرفة أو طريقة إيصالها إلى المتعلم، وكذا اعتماد أسلوب تقويم تربوي حديث مبني على أسس علمية دقيقة يؤدي إلى تحصيل إيجابي ويوصل المعلم والمتعلم معا غالى الرضا وارتياح الضمير أثناء تأدية المهام المسندة إليهما وتحقيق الغايات والمهام المرجوة من التربية ومنها على سبيل المثال" تكوين مواطنين قادرين على المبادرة والإبداع والتكيف وتحمل المسؤولية في حياتهم الشخصية والمدنية والمهنية " [1].

أتمنى أن يكون هذا الكتاب المبسَّط خير معين للمعلمين والأساتذة يسترشدون به لفهم ما للتقويم من أهمية في العملية التعليمية / التعلمية، ويدركون الغايات والأسس التي تُبنى عليها المناهج الحديثة والمتمثلة في تنمية الكفاءات لدى التلاميذ واعتماد أساليب متنوعة في التقويم لكونه القاعدة الأساسية التي تنطلق منها الكفاءة وصولا الى التبليغ ومن ثَم التحصيل الجيد للمعرفة ونقلها، الأمر الذي ستؤكده إنتاجات المتعلمين من خلال إجابتهم على أسئلة الاختبارات التي ينبغي

[1] - الفقرة 6 من المادة 5 من القانون التوجيهي للتربية، المرجع السابق.

أن تُتقَنَ عند إعدادها وتنفيذها وتصحيحها وتحليل نتائجها، وإستخلاص العثرات والصعوبات التي تعترض التحصيل الأفضل لتلامذتنا وكيف نرفع من أدائهم لتحقيق مهام المدرسة والوفاء لرسالة التربية والتعليم في تربية الأجيال الصاعدة.

**والله وراء القَصد وبه نَستمد العَونَ.**

**شعبة اللحم في 10-11-2020**

**أ. رقيق ميلود**

**E.mail :**

**reguig46000.1948@gmail.com**

**faceook :**

**https://www.facebook.com/reguieg.miloud**

# الفصل الأول

## القياس والتقييم والتقويم.

1- القياس:

2- التقويم التربوي:

3 - دور التقويم التربوي:

4- خصائص وصفات التقويم الهادف:

5- أنواع التقويم:

أ- التقويم التنبؤي.

ب – التقويم التشخيصي.

ج – التقويم التكويني.

د- التقويم التحصيلي أو الإجمالي.

تَستوقِفُ الباحثَ في مَوضوعِ التقويم والتحصيل الدراسي مُصطلحاتٌ تَربويَة، وَجَبَ التَوَقفُ عندها قَصدَ تَعريفِ مَفاهيمِها وإزالةِ الالتباسِ والخَلطِ اللذان قَد يَعترِيانِها؛ ومنها القياس والتقييم والتقويم؛ ذلك أن كُلَّ بَحثٍ عِلمي تَلزَمُه أدوات واضحة ومُنَظّمة تَكونُ ذات دَلالة مبنية على أسُس عِلمية وتتصِفَ بالدقة والوُضوح، فَنَتمَكنُ من خلالها إصدارَ الأحكامِ على صَلاحيةِ ظاهرةٍ من الظواهر المَدروسة خاصة في العلوم التربوية والنفسية التي تَتطلب من الدارس أن يكونَ مُلِمّا بِدِقّةٍ بهذه المصطلحات ومَقاصِدِها.

يُرتبط مَجال التقويم التربوي الذي يكاد يكون علما قائما بذاته بمجالات علم النفس وعلوم التربية، لكونه يُحدِثُ تأثيرا بالغا في سُلوكِ المتعلمين،ويُقَدمُ خَدماتٍ جليلةٍ لجميع العاملين في قطاع التربية والمهتمين بالمجالات النفسية والتربوية عُموما.

يُذكَر أحيانا مُصطَلَحُ التقويم أو التقييم ويكونان مُرتبطين بِمُصطَلَح القياس، فيَتبَادَرُ إلى الأذهانِ أنَّ هذه المصطلحات واحدة ومترادفة تؤدي إلى مَفهومٍ واحدٍ، غَير أَنَّ الحقيقة هي أن لكل منهما غرضا يؤديانه، وتوجد فروق واضحة بينهما، لهذا سأحاول في هذا الفصل تِبيان ذلك فيما يلي:

**1- القياس:**

مُشتَق من قاس، يَقيس، أي قَدّر، يُقَدِّرُ الشيءَ؛ مثل قَولِنا: قاسَ الشيءَ بِغَيرِهِ أو عَلى غَيره، أي قَدّره على مِثلِه. فالقياس بهذا المعنى، تَقديرٌ كِمي لنتائج التحصيل، يَتمثل في جَمع النتائج والمؤشرات في شَكلِ تَنقيط عددي، أو بمعنى آخر، القياس هو قواعد استخدام البيانات والأعداد لتَدُلَّ على الأشياءِ بطريقة تُشير إلى كِمية الصفة أو

الخاصية، وهو بذلك تَصَوُّرٌ كِمي لعَمَليةِ التقويم ومَرحلة من مَراحله، يُوَفر للباحث في مجال التربية وعلم النفس وكذا للمعلم المعطيات والأرقام والبيانات قبل إصدار أي حُكم على الشيء المُقوَّم أو تشخيصه.

يَختلف استخدام الأرقام والمعطيات وِفقا لاختلاف نوع القياس، فهُناك أشياءٌ تُقاسُ بطَريقةٍ مباشرةٍ، مثل قياسنا لأطوال التلاميذ قصد تنظيم الصفوف في القسم، أو نَقيسُ طولَ شيءٍ أو دَرجة الحرارة، فيكون هنا القياس مُباشرا، أما القياس غير المباشر فهو الذي يَحدُث مثلا، عندما نُريد قياس تَحصيل التلاميذ في مادة معينة لمعرفة استعداداتهم العقلية عن طريق أسئلة معينة، أو اختبارات نفسية أو استبيانات لمعرفة سِمات الشخصية بطريقة غير مباشرة. وهكذا يختلف استخدام الأرقام وفقاً لاختلاف نوع القياس.

وَضَعَ عُلماء النفس عِدة أنواع من القياس نوجزها أهمها فيما يلي:

- **المقاييس الاسمية**: تُستخدَمُ للتصنيف لسهولة التعرف على ظاهرة ما.

- **مقاييس الترتيب الجزئي**: نجدها في المقاييس الاسمية التي تُقَسم الأفراد إلى مجموعات عندما لا نجد تَجانسا في صفات الأفراد، مثلا في الطول أو الوزن، أو في المستوى الاجتماعي أو الثقافي أو الاقتصادي، وتسمح لنا بترتيب أفراد هذه المجموعة وفقا لمَعايير في صِفةٍ واحدةٍ وليس في جميع الصفات.

- **مَقاييس الرُتبة أو المقاييس الترتيبية**: تُفيدنا في تنظيم الوحدات المُقاسة أو الأفراد الذين سَيَتِمّ قِياس خَصائصهم حَسب ترتيبٍ يَبدأ من الأدنى إلى الأعلى في الخاصية أو السِّمَة أو في القدرة المُقاسة؛ هذا الترتيب يَصلح مثلا في ترتيب مجموعة ما لِشُغل وظيفة عمل.

- **مقياس الرتب المئري**: يجعل من الفروقات ذات قيمة قياسية للتمييز بين الصفات والسمات، كأن نُرتِّب الأول ثم الثاني فالثالث إلى العاشر مثلا، فيكون التاسع والعاشر هو الأدنى في الترتيب لأنهما الأخيرين في المجموعة.

نذكر كذلك، أن **القياس في علم النفس**، يهتم **بقياس خصائص الأشياء وليس قياس الأشياء** والمقارنة بينها؛ تتم وفقا لِمقدارِ ما يَتَوَفَّر في الخاصية الواحدة؛ مثلا **لا نَـقيس التلميذ بل نَـقيس سُلوكَـه أو ذَكاءَه،** علما بأن هناك خصائص يَصعب قياسها مثل اللاشعور واللاوعي أو مستوى الوعي من الناحية الكمية. فهناك بعض السمات يمكن التحكّم فيها وقياسها بدقة مثل الذكاء والاستعدادات العقلية، ولكن يصعب التحكم في سمات الانفعال والمِزاج وسِمات الشخصية، كما يَصعُب تحديدها واتخاذ المواقف بسبب تَعَقدها وتَأَثرِها بعَواملِ الذاتية غير المستبعدة في هذا القياس.

**نستخلص** مما سَبقَ ذِكرُه، أنَّ ما يَتم قِياسُه لَيس الظاهرة نفسها، بل **قياس المؤشرات** [1] التي تَدل على وُجودِ هذه الظاهرة؛ مثل قدرة التلميذ اللغوية التي تُقاس بما يُظهِرُهُ من أدَاءٍ لُغَوي، يَتمثل في صُورة

[1] - يقصد بالمؤشرات "Indices " عبارات تَصف الإنجاز المتوقع من الفرد، وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديدا وأكثر إجرائية.

النطق والحديث والاتصال الشفوي والكتابة والقراءة... الخ. وعندما نُحَللُ هذه المظاهر، يتبين لنا مدى صِحتها وخَطئِها من خلال ملاحظاتنا المباشرة في أداء الأفراد وجُهدِهم المبذول وقُدرتهم على الإجابة على الأسئلة وسِمات استجابتهم ودرجتها.

نجد عدة عوامل مؤثرة في القياس نذكر منها:

- ما هو الشيء الذي نريد قِياسَه أو السِّمَة المراد قياسُها ؟
- هل هي مباشرة أو غير مباشرة؟

فمثلا عندما نُريدُ قِياسَ عَمَلِ تَقويمٍ سَريعٍ لِتَحصيلِ التلاميذ في خِبرة مُعَينة، يَجب أن نَختارَ لها الطريقة التي تُناسب الهدفَ المراد بُلوغُه، أما عندما يَكون هَدفُ القياسِ عَمل تقويم شامل ودقيق لظاهرة مُعينة، يَنبغي رَسمُ خُطة دَقيقة للقياسِ؛ مثل: ما هو الشيء الذي نريد أَن نقيسَه في الاختبارات التحصيلية؟

لهذا كله، يتطلب من القائمين بعملية القياس أن يكونوا على دراية بالأدوات المستخدمة، وأن يكونوا قد تَدَرَّبوا على هذه العملية تدريبا دقيقاً وكافياً حتى لا نَقعَ في تَقويمٍ عَكسي، نتيجة اختيار الأداة أو الوسيلة المستعملة في القياس.

نستخلص أَنَّ **القياسَ وسيلة من وسائل التقويم** لكونه يعني مجموعة مُرتبة من المُثيرات، يُعِدّها المعلم ليَقيس بطريقةٍ كِميةٍ بَعضَ العَمَليات والظواهر العقلية أو السّمات أو الخصائص النفسية؛ هذه المُثيرات قَد تكون أسئلة شفوية أو كتابية تؤثر في المتعلم وتَستَثيُر استجابته لعملية التعلُّم، يجمع على إثرها البيانات التي لابد أن تكون لديه ليقوم بعملية التقويم حتى يصدر أحكامَه ويَجد أو يقترح

الإجراءات العلاجية في العملية التعليمية / التعلمية والمتمثلة في الدعم التربوي.

## 2- التقويم التربوي:

قبل تفصيل موضوع التقويم التربوي ومعرفة مفاهيمه ووظائفه وأدواته لكونه عملية بيداغوجية هادفة في عملية التحصيل الدراسي؛ ينبغي التفريق بينه وبين التقييم، لأن الكثير يعتقد أن مفهومي التقويم والتقييم يُعطيان نفسَ المعنى والغرض، لكونهما يُفيدان بيان قيمة الشيء والصحيح أن:

- التقييم معناه إعطاء قيمة لشيء ما، يُقال قَيَّمتُ الشيءَ تَقييما بمعنى حَدَّدتُ قيمتَه وقَدَّرته، وتُتَرجَم كَلمة التقييم إلى اللغة الفرنسية ب: "valorisation " والى الانجليزية ب:"valution".

وهكذا فالتقييم لا يتجاوز تحديد القيمة للشيء المراد قياسه قصد إصدار أحكام كمية تعتمد غالبا على التخمين.

- أما التقويم،(Evaluation) **فمعناه لغة**: الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح ، نقول: قَوّمتُه بمعنى طَوّرتُه وعَدّلته وجَعلتُه قَويما أو مُستقيما؛ وفي هذا يقول الخليفة العادل عمر بن الخطاب رضي الله عنه: "**إذا رأيتُم فِيَ إعوجاجا فَقَوّموني**"، **فكلمة التقويم أشمل وأوضح وأدق من كلمة التقييم، لأنها تعني بيان قيمة الشيء وتتعداه إلى محاولة إصلاحه وتعديله بعد إصدار الحكم عليه.**

لمصطلح التقويم تعريفات عدة نلخص أهمها فيما يلي:

❀ انه تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون لنا عَوناً لتحديد المشكلات، وتشخيص

الأوضاع، ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها.

❀ يُعَرفُه بلوم"Bloom" بإصدار حُكم على الأفكار والحلول وطُرق التدريس والمواد الدراسية، وذلك باستخدام أدوات القياس والمِحَكات والمعايير، وتكون الأحكام الصادرة إما كميا وإما نوعيا" [1]

نستنتج من هذين التعريفين، أن التقويم في معناه التربوي، عملية منظمة تَهدِف إلى جَمع وتحليل المعلومات بغَرض تَحديد دَرجة تَحقيق الأهداف التربوية عامة، واتخاذ الإجراءات والقرارات التي من شأنها مُعالجة الضعف وخَلق الظروف المناسبة للنمو السليم والمتكامل للمتعلم من خلال تنظيم البيئة التربوية وإثرائها بالوسائل التربوية والبيداغوجية والإدارية قَصدَ تَحسين فعاليتها.

**ممّا سبق نُدرك ما للتقويم من أهمية في عملية التحصيل الدراسي، فهو ضروري على أكثر من صعيد، سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم ولجميع القائمين على التربية والتعليم، وللمجتمع عامة وعلى رأسه الأسرة، حيث من خلال نتائجه وقراراته نَتعرف على تحصيل أبنائنا في مجال التحصيل الدراسي.**

يرى محمد الطاهر وعلي **أن التقويم أصبح بكل أشكاله في مفهوم التربية الحديثة أداة فعالة لتحسين نوعية التعلم حيث أنه يساعد على**

---

[1] - التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية للدكتورعلي بوعناقة - قراءات فيالتقويم التربوي - كتاب الرواسي (1) ط2 ؛ ص: 66

**ألإرساء المستمر للموارد ( معارف ، مهارات ، معارف سلوكية ). إنه بهذا المعنى جزء لا يتجزأ من سيرورة الفعل التعليمي التعلمي**[1].

## 3-دور التقويم التربوي:

يتفق المهتمون بقضايا التربية والتعليم أن التقويم التربوي يُعتبر رُكنا أساسيا في عمليةِ تَطَور وتَحديث المنظومة التربوية، كما يُعتبَر العمود الفقري للعملية التعليمية/ التعلمية ككل؛ وله أهَميته سواءٌ بالنسبة للمعلم أو للمتعلم أو للأسرة ولكل القائمين على المنظومة التربوية فهو:

❀ **بالنسبة للمعلم**: يُفيدُه لمعرفةِ مستويات تلاميذه من جميع النواحي،المعرفية والعقلية والنفسية، فيتمكن من مُساعدتهم وتوجيههم في دراستهم، كما يُفيدُه التقويم من تَطوير وتحديث معلوماته في طُرق التدريس والتبليغ ونتائج عمله ونشاطه، بحيث يستطيع أن يُدعمَها أو يُغَيرها نحو الأفضل وِفقا لمحتويات المنهاج الدراسي ومعرفة مدى مواكبته للعملية التعليمية/ التعلمية.

يتمكن المعلم من خلاله، من معرفة إلى أي مستوى استطاع تلاميذه من الاستفادة من عملية التعلم والتدريب، وإلى أي مدى بلغوه على مستوى المعرفة والسلوك، وهذا من خلال تشخيص نواحي القوة والضعف لديهم في عملية التحصيل الدراسي وجدوى الوسائل التعليمية المستعملة.

---

[1] - محمد الطاهر وعلي – الوضعية الإدماجية ( التقويم في المقاربة بالكفاءات ) طبعة ثانية منقحة ومزيدة - الورسم للنشر والتوزيع – الجزار 2012- ص:10

❀ **بالنسبة للمتعلمين**: يستطيع كل تلميذ من خلال التقويم التربوي من معرفة مستوى أدائه الدراسي، فيُقارن بين هذا المستوى، وما بذله من جُهود خلال فَترة مُعينة، مما قد يَدفعُه إلى المَزيد من التحصيل والتقدم في المجال المعرفي والسلوكي، فالتقويم يُمثل للمتعلم حافزا يُدرِك من خلالهِ مَوقعَه بين زُملائه في القسم، وقد يَدفعه هذا إلى تحسين عمله الدراسي وتنظيمه أكثر، خاصة إذا كان التقويم كما سنرى يتصف بالصدق والموضوعية من طرف واضعيه من خلال أدوات القياس كالاختبارات مثلا .

❀ **بالنسبة للقائمين على المنظومة التربوية:**

يُمَكِّنُ التقويم التحصيلي من معرفة مدى تحقيق الأهداف والغايات التي وُضعَت للنظام التربوي، ومدى ملاءمته للمتعلمين، والى أي مدى يتفق مع الوسائل الموضوعة لهذا الغرض؛ كما يُوَفر المعلومات الكافية لمعرفة كفاءة المناهج الدراسية، وما يُصاحبها من كُتب مدرسية ووسائل تربوية، لكونَ التقويم في هذا المجال، يُعتبَر جزءا أساسيا لمعرفة قيمة وجدوى المناهج الدراسية، وقيمة الكتب المدرسية الموضوعة، ومدى مواكبتها لتطور العملية التربوية ككل،وقد تُتَخذ على ضوء نتائج التقويم كل القرارات اللازمة للتصحيح أو التعديل ورسم الإستراتيجيات المستقبلية نحو التحديث والتطوير.

❀ **بالنسبة للأسرة:** يَتَعرفُ الأولياء من خلال نتائج تحصيل أبنائهم من خلال التقويم عبر مراحله المختلفة (مراقبات مستمرة - فروض - واجبات منزلية - اختبارات فصلية) على مواطن ضُعفهم وقُوتهم في

التحصيل الدراسي، قصد اتخاذ الخطط التنظيمية الهادفة لتحسين مستوى تَعَلمهم الدراسي وبلوغ الأهداف المرجوة من التربية والتعليم.

❀ **بالنسبة للمجتمع:** التعرف على مدى مساهمة المنظومة التربوية في التقدم في المجال المعرفي والفكري والعلمي وغرس القِيَم، إضافة إلى ما يُبذَل من جُهد ومال ووقت لتسخير إمكانات الدولة من أجل المنظومة التربوية؛ كما يُوفر لها نتائج التقويم التحصيلي المعلومات الكافية لمعرفة جدوى السياسة التربوية المنتهَجة لدفع عجلة المجتمع نحو العصرنة والتحديث ومواجهة آثار وانعكاسات العولمة.

**نستنتج مما سبق، أن التقويم التربوي هو الذي يُعطينا صورة حقيقية عن تقدم الطلاب في المجال التحصيلي، ويكشف عن مدى اكتسابهم للمهارات وما حققوه من معارف وما اكتسبوه من معلومات، وقدرتهم في توظيفها للتغلب على المواقف المختلفة مما يؤهلهم لمواجهة حل المشكلات التي تعترضهم في حياتهم الدراسية والمستقبلية.**

وحتى تتحقق هذه الغايات، لابد أن تتوفر في أدوات القياس والتقويم مجموعة من الخصائص والصفات التربوية.

## 4- خصائص وصفات التقويم الهادف:

لِكَي يُحقق التقويم أهدافه ويكون مُسايراً لأهداف التربية التي تتضمنها المناهج الدراسية، لابد أن تتوفر فيه الصفات التالية:

❀ **صفة الشمولية:** يَجب أن يكون التقويم شاملا لكل أنواع مستويات الأهداف المتضمنة في المنهاج، لأن معرفتها تُمَكِّنُ المعلمَ من إجراء عمليات التشخيص والعلاج والتعديل اعتمادا على الوسائل

والأساليب المتعددة التي يَقيس بها الصفة أو السمة بصورة شاملة والتي تتضمن جوانب الخبرة التي اكتسبها المتعلم أوما زال في حاجة لاكتسابها، فيتحقق من وراء عملية التقويم، تطوير جوانب نمو شخصية المتعلم،مما يتطلب استخدام وسائل وأدوات القياس المتنوعة لكي يتحقق التصور الكامل للمكتسبات التعلمية.

يشمل التقويم أيضا أثَرَ المنهاج الدراسي بأبعاده المختلفة على المتعلم من خلال أهدافه والوسائل التربوية المستعملة وطرق التدريس وتنظيم النشاطات وتسييرها في القسم، وكذا تجربة المعلم التربوية والبيداغوجية ومدى إعداده للمادة التعليمية والطريقة التي ينتهجها في عملية التبليغ وعلاقته بالمدرسين خاصة في مجال اختصاصه، دون أن نُهمِلَ علاقته بالإدارة التربوية وأولياء التلاميذ، كلها عوامل تساعد على أن يكون التقويم شاملا يتسم بالحركية والفعالية.

❀ **الصدق:** والمقصود به وَعيَ المعلم بصدق الاختبارات بأن تَقيس الأسئلة مَدى تقدم الأهداف التربوية، حتى يَتَحَقق التوافُق بين وسيلة القياس وبين ما نُريد قياسَه فعلا، وكذا مُلاءَمة الأسئلة للأهداف التعليمية.

❀ **الثَّبات:** ويُقصد به أن تُعطِيَ لأداة التقويم نتائج يتوفر فيها قَدرٌ كافي من الثبات لإبراز الفروقات الفردية بين المتعلمين، كما يُقصَد أيضا بالثبات إعطاء نتائج مُنسجمَة، ويَضمَنُ اتفاق المصححين على تقدير نفس العلامة.

❀ **الموضوعية:** حتى تكون نتائج التقويم بعيدة عن الحكم الذاتي، يجب أن تتصف أداة التقويم بالموضوعية فَيُقَوِيَ ذلك إيمانُ المتعلمين بنتائجها.

❀ **الاستمرارية:** لا تتوقف عملية التقويم عند إجراء الفروض والاختبارات، بل هي عملية مستمرة وملازمة للعملية التعلمية/التعلمية، كما يتضح لنا ذلك من خلال أنواع التقويم.

**كل هذه الخصائص والصفات تجعل التقويم التربوي هادفا يتميز بأغراض تربوية واضحة ومُحَددة وسهلة في التصحيح تُفَسّرُ الدرجات والملاحظات التقويمية التي تكون قابلة للتنفيذ ميدانيا من أجل التعديل والتصحيح والعلاج.**

كلما كانت أدوات القياس في التقويم شاملة صادقة وثابتة وموضوعية ومستمرة، يتحقق الغرض من اعتمادها، وبالتالي تعطينا البيانات والمعلومات الصحيحة والدقيقة للموضوع المُراد قياسُه أو تقويمه، وهو ما ينبغي أن يتوفر في بناء الاختبارات التحصيلية كما سنرى..

## 5- أنواع التقويم:

هناك أنواع عديدة للتقويم يمكن حصرها فيما يلي:

أ- **التقويم التنبؤي**: (Evaluation prononostic)

يتم هذا النوع من التقويم قبل الشروع في تطبيق المنهاج الدراسي أو في بداية الوحدة الدراسية، يُحَدد من خلاله المعلم ويتأكد من مدى استعداد تلاميذه لإتباع دراسة جديدة أو تَخصص جديد، كما يَهدف إلى تحديد مُستوى المتعلمين من خلال التعرّف على خبراتهم السابقة

ومكتسباتهم القبلية، ومن ثَم الإنطاق في العملية التعلمية الجديدة. يمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض المهارات المبدئية واللازمة إذا اكتشف أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

يُمَكنُ هذا التقويم القَبلي من تَوقع التغيرات التي يمكن أن تَحدُثَ لدى المتعلمين بعد دراسة المقرر أو الوحدة التربوية الجديدة.

ب – **التقويم التشخيصي:** (Evaluatio diagnostique):

هو تَقويمٌ أو إجراءٌ عَملي يَقومُ به المعلم في بداية كل درس أو حصة، يكون الهدف منه التأكد من مدى الإست عداد لفعل تَعَلمي جَديد، يَكتشف من خلاله نَواحي القُوة والضُّعف في تحصيل المتعلمين ويساعدهم على تحديد أسباب صُعوبات التعلم التي يُواجهونها.

ج – **التقويم التكويني**: (Evaluation formative):

يكون أثناء الدرس أو إثر انتهاء مرحلةٍ منه، أو خلاله، ويهدف إلى اختبار كل من الدرس والمتعلم على مدى تحقّق الانجازات المرتَقَبة، كما يسعى إلى اكتشاف الصعوبات التي تعترض عملية التعليم والتعلم واتخاذ وسائل العلاج. ومن أهم وسائله، المناقشة والحوار داخل القسم عن طريق الأسئلة والأجوبة المُنَظَمَة، وهنا تكمن مهارة المعلم ومدى تخطيطه للدرس وتحديد أهدافه بصِيَغ سلوكية أو على شكل إنتاجات تعليمية يُراد تحقيقها تتمثل خصوصا في:

- تقديم النصائح والإرشادات.
- إثارة دافعية المتعلم لتعلم المادة واكتساب مهارات جديدة.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم.
- إجراء تقويمات قصيرة عن طريق الأسئلة الهادفة المتتالية والمستمرة تُصاحبها تغذية راجعة مُرتبطة بمستوى تحصيل المتعلمين.

د- **التقويم التحصيلي أو الإجمالي**: (Evaluation summative)

يكون إثرَ انتهاء كل درس أو وِحدةٍ تربويةٍ دراسية أو مُقرر، ويُستخدَم للحكم على نتائج المتعلمين من أجل اتخاذ قرار، والغرض منه معرفة المدى الذي حققه المنهاج في الوصول إلى تحقيق الأهداف، وإلى أي مدى تَمكن المتعلمون من التحصيل الدراسي، ويتمثل خصوصا في الفروض المحروسة أو الاختبارات كما جرت العادة، ذلك ما سنتناوله في الفصل الموالي.

# الفصل الثاني

## الاختبارات التحصيلية

**أولا- أنواع الاختبار:**

1 - **الاختبارات الموضوعية.**

2 - **اختبارات المقال:**

3- **الاختبارات الشفوية.**

**ثانيا - أهداف الاختبارات.**

**ثالثا - الفرق بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال.**

**رابعا- إعداد الاختبارات التحصيلية وتصحيحها.**

**خامسا - تصحيح الاختبارات.**

**سادسا: تحليل نتائج الاختبارات وأهميته.**

تُعتَبرُ الاختبارات وَسيلة من الوسائل الضرورية للتحصيل الدراسي، حيث يُعتمَدُ عليها في قياس وتقويم المتعلمين لمعرفة المُستوى الذي بَلغوه في تَعلَمِ مُقَرر دراسي مُعين، أو مجموعة من المقررات الدراسية؛ يَتم بواسطتها التحَقق من مَدى بُلوغ الأهداف السلوكية، والنتائج التعليمية، وما تَمكن المُعَلم من تأديته من نشاطات مختلفة تُساعد على رَفع الكفاءات التحصيلية لدى الطلاب، فهي مرتبطة دوما بالتعليم ومعرفة نتائجه، وفَعالية التدريس وطُرُقه ومَدى مُطابقة المناهج للكتب والمواقيت الرسمية.

يُؤكد المهتمون بشؤون التعليم والتربية، على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية لقِياسِ وتَقويمِ المتعلمين، من خلال الاعتناء بوَضعها وإعدادها وبنائها وتحريرها ونسخها وتصحيحها واستغلال نتائجها.

الاختبارات بهذا المفهوم، هي الأداة التي تَسمَحُ بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها [1] بعد الحصول على البيانات التي تُستخدَمُ كأساس أو معيار للتمييز بين المُتَعَلمين وتصنيفهم من أجل توجيهم وإرشادهم لاكتساب مهارات التعلَم؛ كما توضع الاختبارات من طرف المؤسسات التربوية الوَصية من أجل اتخاذ قرارات مُعَينة كالانتقال من طور إلى آخر ومنح الشهادات، كما هو الشأن بالنسبة لاختبارات شهادة التعليم الابتدائي أو المتوسط أو الثانوي (الباكالوريا).

---

[1] - فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية - المركز الوطني للوثائق التربوية ؛ ص 05.

## أولا- أنواع الاختبارات:

تتعدد أنواع الاختبارات حسب نوعية الأهداف المراد قياسُها، فهناك على الأقل ثلاثة أنواع رئيسية من الاختبارات التعليمية هي الاختبارات الموضوعية واختبار المقال والاختبارات الشفوية:

### 1 – الاختبارات الموضوعية:

هي الاختبارات التي تَخلو أسئلتها من الذاتية، تَكونُ أجوبتُها قصيرة، وإجاباتها محددة؛ من مُميزاتها أنها:

- تَتَصف بالصدق والثبات .
- هي وسيلة للتشخيص والتغذية الراجعة، إذا ما استُغِلت نتائجها.
- تتوفر فيها الموضوعية، حيث تُبعِدُ ذاتية المُصحح.
- سهلة التصحيح وتَقتصدُ الوقت.
- يتطلب إعدادها المهارة والتدريب والممارسَة لصياغة أسئلتها وكتابتها.
- هي اختبارات مُتَنوعة، تتعدد فيها الأسئلة حسب طبيعة الاختبار والأهداف المُراد قياسُها؛ لكنها :
- تسمح بالتخمين، وحالات الغش فيها مُحتملة.
- لا تَقيس قدرة المتعلمين في مجال التعبير الكتابي.
- تحتاج إلى وقت لإعدادها. نذكر من أنواعها:

### أ- أسئلة الصواب والخطأ:

وهي من أنواع الاختبارات الموضوعية الأكثرُ شُيوعا، لسهولة إعدادها وإمكانية تغطيتها للمادة الدراسية. عبارة عن أسئلة، تتضمن عبارات أو أسئلة يُطلَبُ فيها من المتعلم أن يُجيبَ عنها بالصواب إذا كانت صحيحة، وبالخطأ إذا كانت خاطئة، أو بأي صيغة أخرى؛ مثل:

(نعم- لا) أو وضع علامة (x) أو حرف (ص- خ) ؛ يُستخدم هذا النوع من الاختبارات من أجل:

- قياس القُدرة على مَعرفة الحقائق والمفاهيم البسيطة ومعاني المُصطلحات والمفاهيم والتعريفات.
- قياس قُدرَة المُتَعلم على اكتشاف بعض المفاهيم الخاطئة.
- وبصفة أشمل، تُستخدم لقياس المُستويات الدنيا في المَجال المعرفي.

**من مميزاتها**، أنها لا تَتطلب وقتا طويلا للإجابة عليها. و من خلالها، يمكن للمعلم تغطية جزء أكبر من الدروس في فصل دراسي، كما أن تصحيحَها سَهلٌ. **أما عيوبها**، فتتمثل في كَونها تُشجع المتعلمين على استذكار الحقائق والأفكار والمفاهيم البسيطة، دون تَعَمّقٍ في استيعابها، كما تتضمن التخمين من طرف التلاميذ الذين لا يَعرفون الإجابة الصحيحة والقوانين، وتُشَجع التلاميذ على الحِفظِ فقط .

**نماذج من أسئلة الصواب والخطأ :**

س1- أكتب كلمة (صحيح ) أمام العبارات الصحيحة، وكلمة (خطأ) أمام العبارات الخاطئة:

- عرف العرب الفن المسرحي قبل الغرب. (خطأ) - (صحيح ).
- .....

س2- ضع إشارة ( صحيح) أمام العبارة الصحيحة وإشارة خطأ أمام العبارة الخاطئة:

- عمر بن الخطاب هو مَن فتح مصر=.....
- انتصر الصهائنة في حرب السويس عام 1956=.....
- تم غَزوُ العراق من طرف أمريكا وحلفائها عام 1992م=.....
- ..... الخ.

وحتى تُؤدي اختبارات أسئلة الصواب والخطأ أهدافها التقويمية وجب مراعاة المعايير التالية:

- أن يتم التركيز على جوانب تعليمية مهمة في المنهاج.
- وضوح حدود المشكلة وقياسها لهدف تعليمي واحد.
- البُعد عن عبارات الكتاب المقرر، وجُمَلِه المُستخدَمة.
- تَجَنب العبارات التي تَشمل صِيغ النفي، أو النفي المضعّف.
- ألا تَتضمن العبارة أكثر من فكرة؛ كي يسهل التركيز عليها.
- إحكام الصياغة، بحيث لا تحتمل العبارة الصواب والخطأ معًا.
- تجنب الطول في صياغة العبارة؛ كي لا يشتّت ذهن المجيب.
- الترتيب العشوائي للعبارات بصورة لا تدعو لتخمين الإجابة.
- خلو العبارة من الإيحاء أو الإشارة ككلمة أحيانًا وكثيرًا ونادرًا.

**ب - أسئلة الاختيار من مُتَعَدد:**

وهو الأكثر شيوعا، يَقيس كَفاءة النواتج البَسيطة للتَعَلم عن طريق سؤال أو عبارة ناقصة أو يُطلَب تكملتها، و هي لا تقل عن ثلاثة عبارات ولا تزيد عن سبعة (إذا قلت عن ثلاثة أصبح هذا النوع من الاختبار ضمن اختبار أسئلة الصواب والخطأ، وإذا زادت عن سبعة عبارات أدت بالطالب إلى الارتباك وتضييع للوقت). يُختار منها واحد صحيح أو يُعَد أفضل الإجابات والبدائل الأخرى خطأ.

يَصلح هذا الاختبار لقياس التحصيل وقُدُرات المتعلم ومعرفته للحقائق العلمية في فهمها والتمييز والحكم الصائب؛ أي قياس جميع مُستويات الأهداف المعرفية، خاصة في الاختبارات الفصلية والنهائية.

**نموذجان من أسئلة الاختبار من مُتَعدد :**

**س1**: أصبح مصير العالم بعد الحرب العالمية الثانية في يد قوتين عظيمتين هما :

أ- إنجلترا والولايات المتحدة ب- الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي.

ج- فرنسا وإنجلترا. د- الاتحاد السوفيتي وفرنسا.

**س2 : تنتمي الدول الآتية إلى الاتحاد الأوروبي ما عدا :**

بريطانيا – هولندا – الدانمارك – فرنسا– ألمانيا – بلغاريا – تركيا

ومن المعايير المطلوب توفّرها في مثل هذه الأسئلة لكي تكون دقيقة النتائج بالرغم من صعوبة إعدادها، أن يَعرف المعلّم البدائل والمشتتات أي الخيارات المتعددة التي تَقبل إجابة واحدة صحيحة، والبقية تكون خاطئة (أي المشتتات) ، وعليه يجب :

- **توضيح حدود المشكلة، وقياسها لهدف تعليمي واحد.**
- **التركيز على جوانب تعليمية مهمة في المنهج.**
- **عدم وجود إجابات أخرى في المشتتات تحتمل الصواب.**
- **عدم وجود إشارة أو تلميح يقرّب إلى الإجابة الصحيحة.**
- **البعد عن عبارات الكتاب المقرر، وجُمَله المستخدمة.**

## ج- أسئلة المُزاوجة أو المُطابَقة :

يتألف هذا النوع من الاختبارات الموضوعية من عمودين متوازنين يحتوي كل منهما على مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الرموز أو الكلمات، يُسمى الأول على اليمين بالمقدمات، والثاني إلى اليسار يسمى بالإجابات؛ بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الأولى إجابة في القائمة

الثانية، ويطلب من الطالب، أن يربط كل كلمة أو عبارة أو رقم في القائمة الأولى بما يُناسبُها من كلماتٍ أو عباراتٍ أو أرقام في القائمة الثانية.

يُستخدَم هذا النوع لقياس قدرة الطالب على ربط المفاهيم والمبادئ العلمية، ومجال المعرفة لتحديد العلاقة أو الإرتباط بين ظاهرتين؛ يُستخدم كذلك لتقويم أهداف معرفة الحقائق والتفاصيل عن الأشياء، مثل التعرف على الشخصيات والتواريخ والمصطلحات والمفاهيم، مما يُساعد المُتَعلم على التمييز بين الأشياء، وتُشَجعُه على حفظ المعلومات وتَذكرها.

لبناء أسئلة المزاوجة أو المطابقة على المختبِرِ أن يراعي:

- أن تكون التعليمات واضحة في بيان عملية الربط بين القائمتين.
- يُشير إلى ما إذا كان البديل سَيُستخدم مرة أو أكثر أو لن يستخدم أبداً.
- أن تَحتوي القائمتان على بيانات متجانسة.
- أن يكون طول الإجابات أقصر من طول الفقرات.
- أن تبدو جميع الإجابات وكأنها إجابات محتملة.
- يُستَحسن ترتيب الإجابات ترتيباً منطقياً: أبجدياً أو عددياً.
- يجب أن يكون سؤال المطابقة كاملا على نفس الصفحة.

**مزايا اختبار المقابلة :**

* يمكن إعدادُه وتَصحيحُه بسهولة وسرعة نسبيتين.
* يُغطي كمية كبيرة من المعلومات في سؤال واحد.

* التخمين فيه أقل مقارنة مع الأنماط الأخرى.

* ثباته جيد.

**عيوب أسئلة المطابقة**:

* تقتصر على النواتج التعليمية في مجال المعرفة المُتعلقة بالربط أي تركز على الحقائق وتقتصر على قِياس القدرات العقلية العليا وتكون فقراتها ذات استجابات متجانسة، كما أن صدقها وثباتها يكون ناقصا إذا لم تُعَد بشكل جيد.

* تركيزها على الحقائق.

* صعوبة كتابة فقرات ذات إجابات متجانسة.

نماذج لأسئلة المزاوجة أو الطابقة أو المقابلة :

**س1 - صِل بين أسم كل كاتب في القائمة (أ) برقم كتابه الموجود في قائمة (ب)** :

(أ) ..... ....( ب)

اسم الكاتب .....اسم كتابه

1- الجاحظ .....1- العين.

2- أبو العلاء المعرّي ..... 2 - الأغاني .

3-عبد الله بن المقفع .....3 - المقامات.

4- بديع الزمان الهمذاني .....4 - كليلة ودمنة. 5 - الحيوان.

**س2- صل كل (مفرد) في القائمة (أ) بما يناسبه من أوزان الجموع في القائمة (ب)** :

(أ) ..... . (ب)

1- المفرد .....1- وزن الجمع المناسب له:

2- صاحبة .....2 - أفعال.

3- أكبر .....3 - أفعُلة.

4- وقت ..... 4- فواعل.

5- كتيبة ..... 5 - فعائل.

6- حجاب ..... 6 - فعاليل.

7..... 7 – أفعال

**س3: ضع الرقم الصحيح أمام كل تعريف للمصطلحات التالية:**

| الرقم | المصطلح | التعريف | الرقم الصحيح |
|---|---|---|---|
| 1 | إستراتيجية | نظام اقتصادي واجتماعي يقوم على الملكية الفردية لوسائل الإنتاج وعلى المنافسة الحرة ظهر وتطور مع تطور الثورة الصناعية في أوروبا. | |
| 2 | التخلف | هي ظاهرة اقتصادية اجتماعية وثقافية تعانيها دول العالم الثالث نتيجة ضعف استغلال الموارد المادية والبشرية المتوفرة الأمر الذي يؤدي إلى ضعف اقتصادي وبؤس اجتماعي وتخلف ثقافي . | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | |
| 3 | العالم الثالث | خطة شاملة تعتمد تجنيد جميع الوسائل وتوظيفها بما يمكن من تحقيق الأهداف المسطرة | |
| 4 | الرأسمالية | هي مجموع الدول التي تعاني التخلف لأسباب تاريخية، طبيعية واقتصادية ويعرف العالم الثالث بالجنوب. | |
| 5 | الاستعمار | حركة توسعية غير إنسانية قامت بها الدول الأوربية الكبرى، استهدفت شعوب إفريقيا وآسيا خلال القرن 19 وبداية القرن 20 واستغلت خيراتها وسخرت أبناءها لتنمية اقتصادها على حساب اقتصاديات الشعوب الصغيرة في القارتين | |

**س4:** ضَع الرقم الصحيح إعرابُه أمام الكلمات التي تحتها سطر مما يأتي:

1- سافر أخي طلبا للعلم ( ) فعل مضارع مبني.

2- يحضر الطلاب الى المدرسة مبكرين ( ) صفة

3- كَسِرْ الزجاج ( ) حال

4- كافأ مجلس القسم الطلاب المتفوقين ( ) مفعول مطلق

5- زحف الطفل الصغير زحف السلحفاة ( ) مفعول لأجله

(6) فعل أمر مبني .

**د - أسئلة إخبار الترتيب أو إعادة الترتيب:**

يقوم المعلم في هذا النوع من الأسئلة بكتابة كلمات أو جمل أو عبارات أو أرقام أو أحداث أو وقائع بدون ترتيب، ويُطلب من الطلاب إعادة ترتيبها حسب ما يراه مناسبا، فقد يطلب ترتيب الأحداث تصاعديا، أي من القديم إلى الحديث، وقد يطلب العكس، وفي الأرقام قد يطلب إعادة ترتيبها من الأصغر إلى الأكبر، أو العكس، ثم يُعيد كتابتها مرتبة.

هذا النوع من الأسئلة يُفيد الطالب في **الفهم المتتابع للأحداث، كما يُفيده في سرعة البديهة**، خاصة عند التعامل مع الأرقام الكبيرة، لاسيما **وأن الوقت الذي يُتاح لمثل هذه الأسئلة الموضوعية في الغالب يكون محدودا**، في حين يكون عدد الأسئلة كبيرا .

مثال: رتب الأعداد التالية ترتيبا صحيحا من الأصغر إلى الأكبر.

**3 - 7 - 5 - 22 - 14 - 6 - 19 - 10 - 12 - 16 .**

مثال آخر:

* رتب الأحداث التالية ترتيبا صحيحا من الأقدم إلى الأحدث .

فتح القسطنطينية، فتح مكة، معركة اليرموك، حرب جوان1967م، موقعة بدر الكبرى، فتح الأندلس .

* رَتب شهور السنة القمرية: ذو الحجة - شوال - ذو القعدة - ربيع الأول - رمضان- ربيع الثاني.

**هـ- أسئلة التكميل أو تَعبئة الفراغ:**

تُصاغ فيها الأسئلة على شكل عبارات ناقصة، ويَقومُ المتعلم بإكمالها باسم أو كلمة أو مُصطلح أو رمز أو رقم؛ أو كتابة عبارات، يُترك فيها جُزءٌ ناقصٌ يَتطلب تكملتُه أو مَلؤُه بما يُناسب، وقد يُعطى

فيها مجموعة من البدائل يَختار منها المُختَبِر الكلمة أو العبارة الناقصة.

في مثل هذه الأسئلة، يجب ذكر وحدة القياس عند استعمال الأرقام في السؤال، كما يجب تَحَري الدقة في الألفاظ، وحُسن التعبير، حتى يَفهمَ المتعلم المقصودَ تماما دون لُبس أو غُموض.

من مميزات هذا النوع من الاختبارات، أنها تُغَطي جزءا هاما من المنهاج، نَقيس من خلالها قُدرة المتعلمين على الحفظ والتذكر وتمَكنه من الربط والاستنتاج. أما سلبياتها فتتمثل في:

- شيء من التخمين كما رأينا في اختبار أسئلة الصواب والخطأ، إضافة إلى تَعَدد الإجابات الصحيحة في بعض الأحيان.

**مثال: أكمل الفراغ بالإجابات الصحيحة:**

1- من أشهر علماء المسلمين في علم البصريات:.....

2- أنعقد مؤتمر الصومام بقرية ..... بولاية:.....

3- أكبر الدول العربية المنتجة والمصدرة للبترول :.....

(الإمارات العربية – الجزائر – السعودية – الكويت – العراق – ليبيا)

4- كاتب المقدمة هو العلامة:.....

5- عندما أريد رسم دائرة نسبية أعتمد على تطبيق القاعدة التالية = س×360°÷..... والناتج يكون بالدرجة حيث نستطيع تعيينها على الدائرة.

**نستخلص مما سبق أن أسئلة الاختبارات الموضوعية ذات أهمية بالغة بالنسبة للمعلم في اختصار الوقت واقتصاده، ذلك أن اختبار التلميذ يمر حتما بعدة طرق تتيح للمعلم الفرصة لكي يعرف إلى أي مدى وصل تلاميذه اكتسابَ الكفاءة سواء أكانت جزئية في تعلم الموارد أمو ختامية في فهم الوحدة التربوية بكل مركباتها.**

ينبغي للمُختبِر أن لا يعتقد إذا تمكّن تلاميذه من أخذ علامات جيدة أو ضعيفة في مثل أسئلة هذا النوع من الاختبار، فذلك يرجع راجع أساسا إلى تحضير الأسئلة وقياس ما يريد المعلم استهدافه، هل يريد التقويم أم يريد الاختبار أو يريد تعجيز متعلميه؟

على ضوء هذه الأهداف حَدِّد أخي المعلم أسئلتك واضبطها لاختبار تلاميذك.

**2 – اختبارات المقال:**

بالرغم من الاستعمال الواسع للاختبارات الموضوعية، فإنها غير كافية لوحدها لتحقيق كل أهداف تقويم المتعلمين، لهذا تستعمل اختبارات المقال لمعرفة القدرة على عَرض وتنظيم وتكامل الأفكار والقدرة على التعبير الكتابي وكشف القدرة على حل المشاكل؛ كما يتجلى فيها التفكير والابتكار عن طريق عدة طرق كالوصف أو المناقشة أو المقارنة.

المقالة ليست مجرد استعراض لجملة من المعلومات، وإنما هي أعمال للتفكير حول قضية معينة، **لا يُحاسَب المختبَر على ما أختزنه من معلومات فقط، بل على قدرته على ترتيب المعلومات وتقييمها والمقارنة بينها واختيار الأنسب منها**، كما يجب على المختَبَر أن يقرأ كل ما كتبه المختبِر ويُقَوِّم إنتاجه من حيث المنهج وتقديم وعرض القضية أو المسألة وطريقة تحليلها والخلاصة أو النتيجة أو النتائج التي توصل إليها.

من خلال المقالة، يتمكن المعلم من معرفة قدرة المتعلم من تنظيم الإجابات الصحيحة واختيار الأفكار والحقائق المناسبة

واستعمال اللغة ومدى تَمكَنِه من الإلمام بسؤال أو أسئلة المقال التي تتشكل من نوعين من الأسئلة هي:

- أسئلة ذات إجابة قصيرة .
- أسئلة ذات إجابة طويلة .

يتكون اختبار المقال من ثلاثة محاور رئيسية هي:

**1- المقدمة: يجب أن يتجنب فيها المُختَبَـر ما يلي:**

- **التراتيب اللغوية المُبتَذلة** التي يُراد منها ملء الفراغ لا غير؛ مثل التأكيد على أهمية الموضوع بدون إبراز مواطن تلك الأهمية.
- **الانطلاق من تعريف**، في حين أن مكان أي تعريف هو التحليل.
- **الحل المسبق**، وهو ما يفقد التحليل عنصر التشويق.

**في المقدمة يجب استخراج الإشكالية التي يتضمنها الموضوع المطروح.**

**2- التحليل:**

وفيه يجب على المترشح أن يُجيب على ما هو مطلوب مع احترام المبادئ التي تَحكُم التحليل و هي:

- معالجة المسائل الهيكلية والمسائل الظرفية معا.
- اعتماد التسلسل الزمني في رواية الأحداث والوقائع مع هيكلة التحليل حول الأحداث التي تمثل منعرجات حاسمة في المدة الزمنية المدروسة. وغالبا ما يكون عدد هذه الأحداث الهامة محدودا.
- ضرورة الانتقال التدريجي من فقرة الى أخرى وتجنب الصيغ المبتَذلة مثل: وهكذا ...بعد أن انتهيت من كذا، تمر إلى كذا...
- العمل على أن تكون الفقرات المكونة للتحليل متقاربة من حيث الحجم.

- تجنب الإطالة لأنها مُجلِبة للأخطاء من جهة ومدعاة إلى الملل بالنسبة للأستاذ من جهة ثانية.
- العمل على الكتابة بلغة سليمة.

## 3- الخاتمة :

هي جزء لا يتجزأ من الموضوع، ولا يمكن بأي حال من الأحوال الاستهانة بها و يُستحسَن أن تحتوي على ثلاثة نقاط :
- تلخيص ما جاء فى الموضوع:
- الإجابة القطعية عن الإشكالية أو السؤال المطروح في المقدّمة.
- فتح آفاق جديدة للموضوع..

من **مميزات اختبارات** المقال نذكر ما يلي:

* **تَـقيس عدة أهداف في وقت واحد**، ويَتعرف المعلم من خلالها على معلومات المتعلمين وخبراتهم، ومدى فهمهم واستيعابهم وقدرتهم على الربط وتنظيم الإجابة والقدرة على التعبير الكتابي والخط والأسلوب واحترام قواعد اللغة.

* **تعتمد على الإجابة الحرة للمتعلم**، على أن تتوفر فيها عناصر الترابط والتكامل في المعارف والمعلومات التي يتضمنها المقال، لكشف قدرة المتعلم في استخدام هذه المعارف في حل المشكلات، وقدرته على الإبداع والنقد والتقويم وحل المشاكل.

**من عيوبها :**

* قلة الأسئلة فيها يُقلل من دقتها وثبات نتائجها.
* لا تغطي أسئلة اختبارات المقال المنهاج كاملا، مما يجعلها لا تَقيس جميع الأهداف التعلُّمية وكل النواتج.

* يكون التصحيح فيها ذاتيا، يبتعد أحيانا عن الموضوعية، فيترتب عن ذلك اختلاف العلامات بين المصححين،عِلما أن من خصائص التقويم الحقيقي دقة الدرجة.

* صُعوبة صياغتها ووضعها وتصحيحها، كما تتطلب وقتا أوسع من أسئلة الاختبارات الموضوعية.

### 3 : الاختبارات الشفوية :

يُختَبر من خلالها نتائج المتعلمين في مرحلة ما من مراحل التعلم، وخاصة ما قبل الثانوي، **وتُـمكن من معرفة ما يلي**:

- خبرة المتعلمين في التعبير الشفوي كالنطق والقراءة.
- معرفة أخطاء المتعلمين وتصحيحها.

**من مميزاتها** أنها لا تحتاج إلى جُهد كتابي من طرف المعلمين المتمرسين في صياغة وطرح الأسئلة الشفوية؛ **أما عُيوبُها** فتتمثل في:

- قلة موضوعيتها، إذ تَغلُب عليها الذاتية في رَصدِ عَلاماتها، كما أنها لا تتساوى فيها الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة، ولا تصلح لترتيب المتعلمين إذا تم الاكتفاء بها لوحدها دون إجراء اختبارات أخرى.
- تتأثر نتائجها بعوامل عديدة، على رأسها الخجل وعوائق التعبير الشفوي.

## ثانيا - أهداف الاختبارات :

بعد تعرّفنا على أنواع الاختبارات، تَجدُر بنا الإشارة إلى أهدافها، إذ من خلالها:

- ✓ نتعرف على مُستوى تحصيل المُتَعلمين لتحديد نقاط القوة والضعف لديهم لوضع الحلول العلاجية لصعوبات التعلم.

- ✓ تكشف لنا الاختبارات عن الفروق الفردية في أداء المتعلمين، فتكون من نتائجها بُروز المتفوقين والمتوسطين وبطئوا الفهم.
- ✓ تُمَكننا من معرفة واقعية التعليم، **إذ من خلالها نتمكن من اتخاذ القرارات المتعلقة بالتصحيح والتعديل وتطوير المناهج الدراسية** وما يُصاحبها من توفير الوثائق المرافقة للمناهج الدراسية وما يُصاحبها من التنظيمات التشريعية المختلفة المتعلقة بعملية التقويم.
- ✓ **تُستغل نتائج الاختبارات في توجيه المتعلمين نحو شُعب وتخصصات معينة، لما تُوَفره لنا من بيانات تُستَغَل من طَرف هيئة التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني للتدخل في إطار اختصاصاتهم ومهامهم؛ أو من طرف مجالس الأقسام في نهاية الفصول الدراسية لمنح المكفاءات والعقوبات، أو اتخاذ قرارات الانتقال من مستوى إلى آخر في نهاية السنة الدراسية، أو منح الشهادات في نهاية الأطوار التعليمية.**
- ✓ تُمَكن هيئة التفتيش من وضع ورسم الإستراتيجيات الخاصة بتكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي وتطوير وتحديث أساليب طرق التدريس.

## ثالثا – الفرق بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال:

قبل التعرض إلى أساليب إعداد الاختبارات وفنياتها، نُبيّن الفرق بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال للإجابة على التساؤل الذي قد يطرحه واضعو الاختبارات: **أيهما أصلح لقياس تحصيل المتعلمين؟**

للجواب على هذا التساؤل، ينبغي أن نُفرّق بين هذين النمطين ونَحصُر ذلك فيما يلي:

**أ- من حيث مجالات الاستخدام:**

- نجد الاختبارات الموضوعية، تَقيس جَميع مُستويات الأهداف المعرفية، وتعكس المستوى الحقيقي للمتعلمين، لِما تتميز به من الدقة والصدق والثبات.

- أما اختبارات المقال، فهي تَقيس قدرة المتعلمين على التعبير الكتابي والتأليف والتركيب والتنظيم والإبداع والنقد وحل المشكلات.

**ب- من حيث الإعداد والتصحيح،** نجد:

- **الاختبارات الموضوعية،** تتطلب وقتا طويلا لإعدادها من طرف المعلم، ووقتا قصيرا ومُحَددا لتصحيحها، لهذا يستعملها المدرسون عندما تكون أعداد التلاميذ كثيرة.

- **أما الاختبار المقالي،** فيتميز بوقت قصير في الإعداد ويتطلب وقتا طويلا للتصحيح، ويلجأ إليه المعلمون عندما تكون أعداد التلاميذ قليلة.

**ج – من حيث طريقة إجابة المتعلمين على الاختبارات:**

- في اختبارات المقال: يقوم المتعلم بالتخطيط للإجابة، ويعرض في أدائه أفكارَه وبأسلوبه الخاص، وتتضح قدرته على استخدام العبارات والكلمات.

- في الاختبارات الموضوعية، يَنتَقي أو يختار الإجابة الصحيحة .

**د- كيف يتصرف غالبا المتعلم عند الإجابة ؟**

- في الاختبارات الموضوعية، بعد قراءة الأسئلة والفقرات، يفكر ويستدعي الذاكرة ويختار البديل.

- في الاختبار المقالي: بعد قراءة الأسئلة، يُفكر ويستدعي ذاكرته، ويقوم بتحرير الإجابات عن الأسئلة المطروحة مما يتطلب منه وقتا أكبر من الإجابات السريعة في الاختبارات الموضوعية.

**◄ من خلال ما سبق، يتساءل المعلم، إلى أي نوع يميل ليتخذ من أحدهما أداتَه لقياس تحصيل تلاميذه؟ والجواب على ذلك، يَتَحدَّد أولا في أن كِلاهما يُستخدَمان لقياس أي تحصيل دراسي، وثانيا ينبغي أن نُحَدد الأهدافَ من القياس حسب الحالات التالية:**

**❀ بالنسبة لاختبارات المقال:**

- عندما يتطلب قياس قُدُراتٌ ذهنية أو مَعرفية معقدة في مجالات معرفية أساسية.

- عندما يكون الوقت للمعلم لإعداد الاختبار قصيرا.

- عندما يريد تجنب التخمين والغش المُحتَمَل.

- عندما يريد إخبار القدرات الكتابية والتعبيرية للمتعلمين .

**❀ أما بالنسبة للاختبارات المَوضوعية:**

- عندما يكون الوقت المُتاح للتصحيح قصيرا.

- عندما يريد أن يُحصِّلَ من المتعلمين على نسبة شمول أعلى للمحتوى الدراسي.

## رابعا : إعداد الاختبارات التحصيلية وتصحيحها

### 1- أساليب إعداد الاختبارات :

يُعتَمد على إعداد الاختبارات وبنائها على مهارات المعلم ومدى إلمَامِه بالمبادئ الأساسية في هذا المجال، ووُضوح الأهداف المتوخاة من استخدامه للاختبارات كأداة قياس لتحصيل طُلابه، لِما لها من فوائد كثيرة وانعكاسات على عملية التعَلم ككل.

لهذا كله، تعددت الاقتراحات والتوجيهات وكذا الخطوات التي يجبُ أن يبني على أساسها المعلم اختباراته ومن أهمها ما يلي:

### أ- إعداد اختبارات المقال :

يجب مراعاة عدة جوانب عبرَ الخطوات التالية:

**الخطوة الأولى :**

* تحديد المحتوى الدراسي المُراد إخضاعه للاختبار.
* تحديد الأهداف التربوية الخاصة للمحتوى الدراسي المعني بالاختبار.
* تحديد درجة الأهمية للوحدات الدراسية وعناصرها (قليل الأهمية - مُهمة - مُهمة جدا).

**يُـمكِـن الاستعانة بالجدول التالي :**

| رقم الوحدة | عنوان الوحدة | الأهداف | الملاحظات |
|---|---|---|---|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

من خلال هذا الجدول، يجب أن تكون أسئلة الاختبار مُحَققة للهدف الذي يُبنى من أجله، وبالتالي يسمح بتصنيف الوحدات التربوية إلى موضوعات رئيسية، يتم تجزئتها إلى أهداف قابلة للقياس؛ **"ذلك أنّ تحليل محتوى المادة الذي هو التعرف على العناصر الأساسية التي تتكون منها المادة العلمية هي التي يتم تحليلُها"** [1]، ولهذا يجب إعداد خُطة عامة لمحتويات المادة لوضع أسئلة لها، وتتمثل هذه المعلومات في تلك التي أعطيت للطلاب من خلال تنفيذ المنهاج أو النشاطات الأخرى المرتبطة في تنفيذه، وحسب زيد الهويدي هي التي يُقصَد بها " تحديد العناصر الرئيسية التي تُكَون المُحتوى " [2]

**❀ الخطوة الثانية : صياغة الأسئلة :**

في هذه المرحلة يتم :

- صياغة الأسئلة على شَكلٍ تكون فيه الإجابات مُحَددة، لا تقبل التأويل مما يؤدي إلى اتفاق المصححين على الإجابات الصحيحة.
- صياغة الأسئلة بعناية فائقة، حتى يفهمها المُختبِرون جيدا ويُدركون ما يُريدونه من ورائها. يتطلب هذا، استخدام العبارات الواضحة المحددة مثل: عَرّف - بين الأسباب التي أدت إلى ...، بين لماذا - قارن بين ....- أرسم - عدد بنقاط،... الخ.، وتَجنب الكلمات التي تؤدي إلى تشتيت ذهن المختبَرين مثل: أكتب ما تعرفه عن... - ما هو؟ - تكلم عن -... الخ.

**لتفصيل أكثر، ينبغي أن نُحَدد للمُتعلم مثلا:**

---

[1] - القياس والتقويم في التعليم والتعلم - علي مهدي كاضم - ط 01 - دار الكندي للنشر والتوزيع - 2001 ؛ص: 87

[2] - أساسيات القياس والتقويم التربوي - زيد الهويدي - دار الكتاب الجامعي 2004- ص:116

- إن أردتَ منه رَسمَ شكل مُعين ← قُل له أرسم.
- إن أردتَ منه أمثلة توضيحية ← قُل له مَثل.
- إن أرَدتَ منه أن يَذكُرَ الأسماء والمصطلحات وتحديد المفاهيم ← فاطلب منه ذلك
- إذا أردتَ منه الاختصار ← أذكُر لَه عدد الأسطُر مثلا عشرة.
- إذا أرَدتَ منه الإسهاب ← حَدّد له ذلك بالشرح والإسهاب في صفحة أو في صفحَتين الخ...
- إن أردتَ منه أن يذكُرَ لك النصوص والاستشهادات ← فاطلب منه ذلك .
- تجنب وضع أسئلة اختيارية قَدرَ الإمكان، لأن المتعلمين سيختلفون في إجابتهم حينها، وتَصبحُ العلامات المتحَصل عليها غير معيارية وقياسية للمُقارنة بينهم، فالطالب الذي يُجيب على السؤال 01 و 03 و04 من مجموع أربعة أسئلة، وتُعطى له علامة 12 من 20، والطالب الذي يجيب على السؤال 01 و02 03 ويأخذ نفس العلامة السابق ذكرها؛ فإن هذه الأخيرة بالتأكيد مُختَلفة بين الطالبين، لأن الاختلاف موجود في اختلاف الأجوبة على نوع الأسئلة ولا يَجوز المُقارنة بينهما .

### ❀ الخطوة الثالثة : الإجابة النموذجية عن أسئلة المَقال :

قبل تطبيق ما وَضَعتَه في مُحتوى الاختبار المقالي، عليك بوضع إجابات نموذجية، تمثل الأداء الأقصى لتحصيل المختبَرين مع توزيع العلامات على هذه الأجوبة النموذجية والأخذ بعين الإعتبار درجة الأهمية التي حَددتها في الخطوة الأولى.

إذا اختلفت العلامات التفاضلية للأسئلة، كأن تُحدد للسؤال الأول 10 من 20 والثاني 04 من 20 والثالث 03 من 20 والرابع 03 من 20، فيجب تثبيت ذلك في ورقة الاختبار حتى يعرف الطالب جيدا المُستويات المتباينة لقياس الأسئلة الموضوعة، ويحسب لها حسابها عند الإجابة.

**❀ الخطوة الرابعة : تحديد توقيت الإجابة :**

بعد وضع الإجابة النموذجية، يجب حساب الوقت اللازم للإجابة،علما بأن الكثير من الذين تناولوا موضوع توقيت الاختبارات يكادون يتفقون على:

- في المرحلة الابتدائية، يُضرَبُ التوقيت الذي يستغرقه واضع الاختبار في 05 أو 06 ابتداء من المستوى الثالث فأعلى .
- في مرحلة التعليم المتوسط، يُضرب في04 أو05 حسب المستوى.
- في التعليم الثانوي، يُضرَبُ التوقيت الذي أستغرقه واضع الاختبار في 03 أو 04 حسب المستوى الدراسي.

**ملاحظات أخرى:**

-إذا كانت هناك تعليمات أخرى، يجب تحديدها في ورقة الاختبار وتنبيه الطلبة إليها أثناء توزيع الأوراق، مثل عدد الصفحات و مدة التوقيت...الخ

- اختيار الوقت المناسب لإجراء الاختبار .
- عدم التدخل أثناء إجابة المختبرين إلا إذا كان ذلك ضروريا.
- عدم الحديث لطالب بمفرده عن فقرة معينة أو السماح له بالاستفسار بمفرده.

- عدم السماح بالغش والتسامح معه أيا كان شكله، مع تجَنب بقاء أدوات الدراسة من دفاتر وكتب على طاولة التلميذ المُختبر.
- لا ترتجل في وضع الأسئلة و وفر لها الوقت الكافي للتفكير وإعادة النظر فيها.
- عند وضع الاختبارات، ينبغي مراعاة مستويات التلاميذ (أي مراعاة الفروق الفردية)، حيث تكون الأسئلة متنوعة ومتدرجة من حيث الصعوبة والسهولة (أسئلة سهلة- متوسطة- صعبة) ومن حيث الأهداف: أن تكون معرفية – تطبيقية – تحليلية...الخ.
- تجنب الأسئلة التي تكون أجوبتها حرفية من المقرر، لأن الهدف من الاختبار هو قياس قدرة المتعلم على توظيف المعرفة وليس استرجاع المعلومات، كما ورد في الكتاب المقرر أو في ملخصات الدروس.
- وضع أكبر عدد من الأسئلة حتى يكون الاختبار الذي وضعته أكثر صِدقا في تحقيق الأهداف التي تريد الوصول إليها؛ ولا تلجأ إلى الاختبارات ذات سؤال واحد أو سؤالين، لأن هذا يجعل من الاختبار لا يصلح لأن يكون مِقياسا جيدا للتحصيل، ولا يكون شاملا ولا يُفضي إلى النجاح بالصدفة أو الحظ، ولا يحقق الموضوعية في التصحيح؛ فكلما تعددت الأسئلة وكانت محددة وقصيرة، كلما ساعد ذلك على تعداد العلامات وسهولة التصحيح.

## ب- إعداد أسئلة الاختبارات الموضوعية :

### ❀ الخطوة الأولى :

هي تقريبا نفس الخطوة الأولى التي مرت بك في اختبار المقال، ولا تختلف عنها إلا في بعض الحيثيات.

❀ **الخطوة الثانية : بناء الفقرات:**

- تُبنى فقرات الاختبارات الموضوعية على أساسِ مَفاهيم المحتوى الدراسي الخاضع للاختبار، فقرة فقرة؛ وعلى أساس الوزن التفاضلي أو درجة أهميتها لعنوان الوحدة أو المفهوم.

- تُبنى كل فقرة اختباريه باستقلالية تامة عن أي فقرة إخبارية أخرى، ولا يَجوز الربط بين فقرة وفقرة أخرى لتكون متمّمة أو مكملة لها.

- يكون اختيار الفقرة الإخبارية متوسطة من حيث الصعوبة والسهولة، أي تكون في حُدود المتوسط، حتى يتحقق الثبات وصدق الاختبار ومُعامل الصعوبة والتمييز للفقرة. يُنصَح المربون بالانطلاق من الفقرات السهلة بُغية إبعاد المختَبرين عن عامل القلق.

- تُستَخدم اللغة الواضحة جدا، سواء أكانت كلمة أم عبارة، تكون خالية من الأخطاء الإملائية والنحوية وحتى البلاغية مع تجنب الإسهاب.

- تكون الفقرات متساوية أو متقاربة في عدد كلماتها، أي كجمل متساوية لا تختلف عن بعضها البعض.

- يجب أن يكون البديل الصحيح تام الصحة لا غُموض فيه، والبدائل الأخرى يجب أن تكون خاطئة؛ مع محاولة أن تكون البدائل غير الصحيحة جذابة للطلبة، أي غير مكشوفة الخطأ .

- تُوزع البدائل الصحيحة على الفقرات بطريقة عشوائية.

**الخطوة الثالثة: مراجعة الاختبار الموضوعي:**

بعد الانتهاء من بناء الاختبار الموضوعي بفقراته، كما مر بك سابقا:

- أحسب عدد الفقرات وقابلها بعناوين المُحتوى الدراسي، وتأكد من أن تَوزيعَها كان بصورة مُوازية ومُتسقة مع درجة الأهمية التي حددتها في الخطوة الأولى من حيث عناوين المحتوى أو قائمة المفاهيم.
- ضع تصحيحا نموذجيا حسب الطريقة التي ستعتمدها في التصحيح.

## خامسا - تصحيح الاختبارات:

يُلاحَظ من خلال ما تَقدم في أساليب إعداد الاختبارات، أن المعلم قد أدرك أن عملية التصحيح بعد إجراء الاختبار، عملية هامة وحتمية تتطلب منه جُهدا ويَنتظر منها الكثير لمعرفة تحصيل تلاميذه في مجالات متعددة، يكون قد رَصَدها في الاختبار الذي أعده لهذه الأغراض،لهذا يُعتبَر التصحيح عملية تربوية تتطلب مهارات وفنيات بيداغوجية، سنحاول توضيح بعضها فيما يلي :

### 1 – تصحيح الاختبارات الموضوعية:

هي سهلة عموما، إذ بإمكان أي متعلم له مستوى تعليمي أن يقوم بها، شرط أن يُعطى له التصحيح النموذجي، رغم ما يَعترض هذا الطرح من اعتراضات شديدة، لأن المعلم أولى بهذه العملية لمعرفة مستوى تحصيل طُلابه.

**هناك ثلاثة طرق في هذا المجال:**

**أ – التصحيح اليدوي العادي:** تتم فيه مقارنة أجوبة الطالب مع الأجوبة الصحيحة، حَسبَ التصحيح النموذجي.

ب – **التصحيح اليدوي باستخدام مفتاح الإجابات المثقب**: تتمثل هذه الطريقة، بكتابة التصحيح النموذجي في ورقة إجابة من الورق المُقَوى، تُثَقبُ فيها الدوائر للإجابات الصحيحة، ثم توضَعُ الورقة

المثَقبة فوق إجابة الطالب، فإذا كانت إجابته مُطابقة مع الثقب الموجود، فهي تُمَثل الإجابة الصحيحة؛ غير أن عُيوبها تتمثل في كونها لا تُمَكنُ المصححَ من مُلاحظة المُجيب الذي اختار أكثر من احتمال أو بديل، لهذا تُختار الورقة النموذجية من النوع الشفاف، حتى يَتَمَكنُ المُصَحح من مُلاحظة الإجابات التي تتضمن أكثر من بديل في السؤال الواحد .

**ج – التصحيح الآلي:** يُستَخدَمُ هذا النوع من التصحيح بآلات الكترونية مُبَرمَجَة لهذا الغرض، تَختلَفُ في سِعَتها من حيث عدد الفقرات أو البدائل وتستخدم ورقةَ إجابة قياسية خاصة بها.

**2 – تصحيح اختبارات المقال:**

يتميز تصحيح اختبارات المقال عن سابقه بالصعوبة وإتساع من الوقت، وتتأثر نتائجه في كثير من الأحيان بالذاتية وقابلية التحَيُّز من جانب المُصحح؛ لهذا وُضِعَت عدة طُرُق وقُدمت عدة توجهات بشأن معالجة وتحسين تصحيح هذا النوع من الاختبارات، من أهمها:

**أ – الطريقة التحليلية:**

تتضمن عدة خطوات، تتم بعد وَضع الإجابة النموذجية لكل سؤال، يكون بدوره مقسما إلى عناصر وأجزاء، مع تخصيص جزء من العلامة أو الدرجة لكل عُنصُر وهي:

- **الخطوة الأولى**: تتمثل في قراءة جميع أوراق إجابات المتعلمين قبل التصحيح ورقة ورقة، ربما تأخُذ هذه الخطوة وقتا طويلا، ولكنها لازمة لأنه من خلالها يتعرف المُصحح على مدى فهم كل الطلاب

للأسئلة، وقد يذكرون نقاطا لم يأخذها المعلم بعين الحسبان، فيستطيع أن يَقوم بتعديلها أو إعادة النظر فيها إذا كان ذلك مناسبا.

- **الخطوة الثانية**: يتم فيها تصحيح كل سؤال على إنفراد لجميع الأوراق ولجميع الطلبة؛ وبعد الانتهاء من ذلك ينتقل إلى السؤال الثاني في جميع الأوراق أيضا، إلى أن تنتهيَ عملية التصحيح. هذه الطريقة تُساعد المصحح وتُسَهل عليه معرفة أسُس التصحيح الخاصة بكل سؤال وتُمَكنه من التعرف على إخلاف أجوبة المتعلمين، وهل حققت الأهداف المرسومة عند إعداد الاختبار، كما تُمَكنه من المُقارنة بين أجوبة المتعلمين، ولا يتأثرُ تقدير العلامات بفكرة مُسبقة عن الطالب، بما يكفل الموضوعية في تقدير العلامات التي لا يَضمنها التصحيح لكل طالب ولكل أجوبته.

**ب – الطريقة الكلية :**

بعد قراءة جميع الأوراق كما بينا ذلك في الخطوة الأولى من الطريقة التحليلية، يَتم تصنيفها إلى عدة فئات حسب مُستَوى كل منها بناء على الانطباع العام الذي يتكون لدى المُصحح؛ وتُستَخدم هذه الطريقة إذا كان غرض المصحح من الاختبار يتطلب توزيع الطلاب إلى مُستويات مُختلفة: متفوقون- متوسطون-عاديون- ضعفاء، ومن الأفضل أن يوزع الطلاب حسب الفئات التالية:

- **فئة المتوافقين** (Les adaptés).
- **فئة سيئي التوافق** (Les inadaptés).
- **فئة اللامتوافقين** (Les désadaptés) كما سنرى في الفصل الثالث.

وهناك مَن يُصَنف أوراق الإجابة إلى ثلاث مُستويات حسب مستوى كل واحدة منها، فَيَصبَحُ لديه تسعة مستويات (09) هي:

**- أ1– أ2–أ3**

**- ب1– ب2– ب3**

**- ج1– ج2- ج3 .**

بعد رصد العلامات، تُصنف الأوراق إلى فئات متساوية العدد، إما أن تكون **ثلاثة** (03) **فئات** (**ممتاز- متوسط- ضعيف**) أو غير متساوية العدد حسب نظام التقديرات (ممتاز - جيد جدا - جيد- مقبول- راسب)، فيتم أخذ أعلى مُستَوى ويُعتَبَرُ من مستوى الممتازين، ثم يدمج أ2 وأ3 ليكون لديه مستوى جيد جدا، ومستوى (ب) الثلاث لتؤلف مستوى جيد، ثم المستويات ج1وج2 ليشكلا مُستَوى مقبول والمستوى الأخير: ج3 فيشكل مستوى الراسبين كما يوضحه الجدول التالي :

| المستوى أو المجموعة | التقدير |
|---|---|
| أ | ممتاز |
| أ2 – أ3 | جيد جدا |
| ب1 – ب2- ب3 | جيد |
| ج1- ج2 | مقبول |
| ج3 | راسب |

**اقتراحات أخرى:**

✓ الأخذ بعين الاعتبار مُسبقا إذا كان المُصحح سيخصص جزءا من العلامات لأمور فنية مثل الخط والعناية بالورقة والترتيب

ونحو ذلك حتى لا تتأثر العلامة الممنوحة بمدى إعجابه لهذه الأمورأو الانطباع الملازم لعملية التصحيح.

- ✓ إخفاء أسماء الطلبة بشكل من الأشكال لتَجنب عامل الذاتية، ككتابة رقم الطالب بدل اسمه.
- ✓ يمكن في بعض الحالات، أن يصطدم المصحح بسؤال ما، كأن يجد الخطأ يتكرر في كل الإجابات وبنفس الطريقة، عندها يجب البحث عن الأسباب، فإذا كان ذلك نتيجة عدم تَلَقي الطلبة لمحتوى ذلك السؤال، أو كان شرحه غير كافي وبصورة غير سليمة، أو لأي سبب آخر، المفروض أن يتركَ هذا السؤال دون مُحاسبة الطلبة عليه.
- ✓ يفضل إعادة ترتيب كل الأوراق بعد الانتهاء من تصحيح السؤال الأول قبل الانتقال إلى السؤال الثاني، حتى لا يبقى تأثير خطأ ما ناتج عن تعب المصحح أو زيادة تشدده أو يكون عكس ذلك، أي يكون متشددا في البداية ولَينا في النهاية، أو نتيجة مستوى العلامات لعينة الإجابات الأولى.
- ✓ الإشارة إلى النقاط الجيدة واستحسانها بعبارات: أحسنتَ - بارك الله فيك - إجابة جيدة - فكرة ممتازة... الخ. ونفس الملاحظات على الأجوبة الخاطئة .

## سادسا : تحليل نتائج الاختبارات وأهميتها :

إن التقويم التربوي ليس غاية العملية التعليمية/ التعلمية، بل هو وسيلة الكشف باستمرار عن نقاط القوة والضعف في التحصيل الدراسي وفي مناهجنا وطرق تدريسنا، لذلك يجب ألا يكون الهدف منه

فقط الحكم في نجاح التلميذ أو فشله، بل يكون الهدف **هو إعادة النظر في مختلف خطوات العملية التعليمية/التعلمية من أجل تطويرها وإدخال المستحدثات التربوية فيها** [1]

من هنا نُدرِك ما لتحليل نتائج الاختبارات المدرسية من أهمية، لكونها أهم مَصدر للمعلومات التي تُزَودنا بها حول مدى تحصيل المتعلمين في العملية التعليمية/ التعلمية، فإذا كانت هذه الاختبارات على درجة عالية من الصدق والثبات (أنظر ما سبق ذكره سابقا في هذا المجال)، فان تحليل نتائجها يُمَكّن المعلم من الكشف عن مستوى الأهداف التي تم تحقيقها وجوانب الضعف لدراستها وإيجاد الحلول الناجعة لها وبالوسائل المتاحة والممكنة عن طريق الدعم البيداغوجي كما سنرى.

**تَـكمُنُ أهمية تحليل نتائج الاختبارات:**

- ✓ في معرفة مستوى أداء المتعلمين ونسبة ما تحقق من أهداف وتتمثل على الأقل في:
- معرفة مستوى الفهم والاستيعاب لدى المتعلمين وقُدرتهم على إدراك معاني المواد التعليمية أو القدرة على استرجاع المعلومات وفهم معناها الحقيقي والتعبير عنها بلغتهم الخاصة وتوظيفها أو استخدامها، خاصة في عمليات التفسير والتعليل.

---

[1] - القياس والتقويم في التعليم والتعلم - علي مهدي كاضم - ط 01 - دار الكندي للنشر والتوزيع – 2001؛ ص 35

- معرفة مستوى التطبيق للحقائق والمفاهيم والنظريات والطرق التي درسوها وفهموها وقدرتهم في البرهنة كما هو الشأن في الرياضيات مثلا.
- معرفة مستوى التحليل ومدى قدرتهم في تجزئة المادة المعرفية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعدهم على فهم بُنيَتها وتنظيمها عن طريق التحليل والمقارنة والموازنة.

ب- رفع كفاءة المعلمين في مجال إعداد الاختبارات وتحليلها والاستفادة من نتائجها، إذ يَعتبرها كثير من المهتمين بالمجال التربوي بمثابة مؤشر بين المعلم ومدى نجاحه في عملية التعلم مع طلابه، كما تُبين له موقعه بين زملائه المعلمين في المؤسسة التربوية، وهذا يدفعه هذا إلى بذل المزيد من الجهد والعطاء خاصة إذا تم إعداد الاختبار بالمواصفات التي ذكرناها سابقا، وتم إعطاء دلالة ومعنى حقيقي عند تفسير العلامات التي حَصل عليها المتعلمون في الاختبارات، ذلك أن علامة الطالب التي يحصل عليها في الاختبار لا يكون لها معنى إلا إذا تَم وَضعُها بِنَسَق مع عَلامات الطلاب الأخرى، ودُرسَت هذه العلامات مجتمعة للوصول إلى استنتاجات ودلالات لمعرفة صلاحية الاختبار من جهة، ومعرفة ما تم تحقيقه أو ما يجب تحقيقه في العملية التعليمية/ التعلمية ككل من جهة ثانية.تُطرح هنا عدة أسئلة لتفسير العلامات منها:

* ما مدى ارتباط نتائج المتعلمين في الاختبار مع ما تعلموه أو أنجزوه في اختبارات أو أنواع أخرى من أساليب التقويم ؟

* ما هي الأسئلة التي تركزت عليها الإجابات الصحيحة والأسئلة التي كانت الإجابات عنها خاطئة ؟

* ما موقع كل طالب بين أقرانه في الاختبار؟

* هل يمكن أن نُقارن نتائج القسم في الاختبارات الموحدة مع الأقسام الأخرى في المؤسسة، أو مع أقسام أخرى في مؤسسات أخرى؟ الخ من هذه الأسئلة التي تمكننا من التعرف على الدلالات الخاصة بالعملية التقويمية.

نظرا لكون تحليل نتائج الاختبارات، بعد معالجة المعلومات الرقمية التي نحصل عليها، فانه من المهم جدا التعرف على بعض المبادئ الأساسية البسيطة في الإحصاء مثل:

1- **المتوسط الحسابي** الذي يُقَسم مجموع العلامات على العدد الإجمالي للمتعلمين، ويُعتَبر أكثر قيم النزعة المركزية تمثيلا، لأنه يُستخرج من معالجة جميع الدرجات، وهو من الطرق الإحصائية الأكثر استعمالا، نحصل عليه بجمع العلامات مقسوم على عدد الطلبة، مثال: إذا كانت علامات 10طلاب هي 12-**11-10-07-08-06-17-09-04-08**، **من 20** ؛ فالمتوسط الحسابي هو **9.2 من 20**.

تمكننا هذه النتيجة من إصدار أحكام عن مستوى درجات الطلاب بشكل عام، كما تعطينا مؤشرا واضحا عن قرب أو تَباعُد مستويات الطلاب عن بعضهم البعض.

2- **التوزيع التكراري**: تُطرح العلامة الدنيا من العلامة العليا المحصل عليها من طرف الطلاب زائد واحد (01) وهذا لتحديد المدى المطلق للعلامات؛ مثال:

حَصل طلاب قسم ما على العلامات التالية :

**12-04-11-15-06-08-10-12-18-11-08-10-03-13-06-07-15-09-12-07-11-**
**.07-05-03-11-04-05-08-10-08-12-11-10**

يتم حساب المدى المطلق للعلامات كالتالي :

- أعلى العلامات السابقة - أدني العلامات +01:

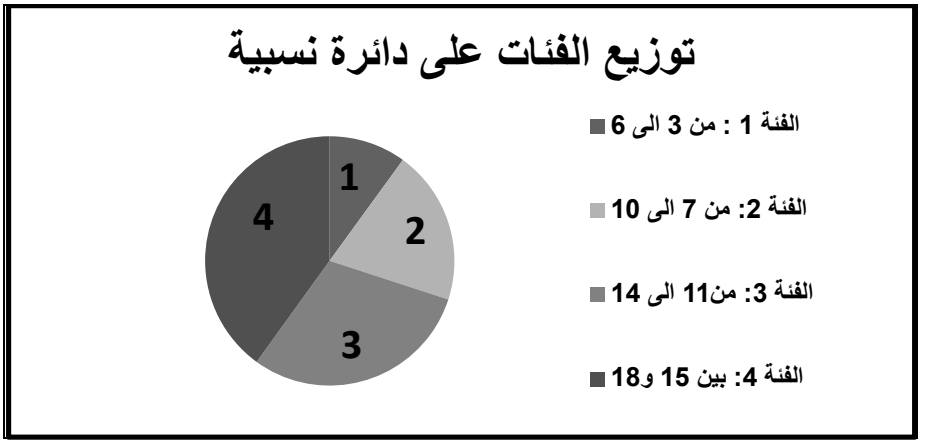
أي **18- 03 = 15 +01=16**؛ إذا اعتبرنا كل فئة تشمل أربع درجات (04) وهي طول الفئة التي تحسب كالتالي = 04/16=04 فئات وهي حسب الجدول التالي:

| الرقم | الفئات | العلامات التكرارية | العدد |
|---|---|---|---|
| 01 | 06-03 | //////// | 08 |
| 02 | 10-7 | /////////// | 12 |
| 03 | 14-11 | ////////// | 10 |
| 04 | 18-15 | /// | 03 |
| المجموع | | | 33 |

نلاحظ من خلال الجدول السابق :

- تركز العلامات بوجه عام في الوسط حول الثانية والثالثة التي تتراوح نتائجها بين 07 و14 (22 تلميذ من بين 33)، بنسبة %66.66
- قلة الحاصلين على نتائج متفوقة (03 تلاميذ من33)، بنسبة .%9.09
- فئة اللامتوافقين : 08 تلاميذ، بنسبة 24.24%

على ضوء التوزيع التكراري يُرسَم خط بياني أو تُرسم دائرة نسبية حسب ما هو مبين في الشكل التالي:




**- تحلل البيانات وتشخص النقائص لمجموع الفئات لإيجاد الحلول الناجعة وتنظيم الدعم التربوي لكل فئة، وخاصة فئة اللامتوافقين،** مع حصر أسمائهم وتدوينها في دفتر يوضع لهذا الغرض من أجل التقييم والتقويمل ([1])

[1] - يلاحظ أن المعلمين لا يعطون أهمية لدفتر التقييم والتقويم، ويكتفون برصد العلامات المحصل عليها في مختلف عمليات التقييم أو التنقيط فروض- اختبارات- معدلات فصلية)؛ وقَلما نجد الذين يجتهدون لتفعيل هذه الوثيقة التربوية مثل ما الشأن بالنسبة لإعداد مذكرات الدروس. وفي هذا الأمر، نقترح أن يتضمن هذا الدفتر: جميع المعلومات عن كل تلميذ عن طريق جمع المعطيات من خلال استبيانات تنجز في بداية الموسم الدراسي.

- أن لا يكتفي المعلم برصد العلامات فقط، بل عليه أن يدون جميع الملاحظات عن كل تلميذ أثناء العملية التعليمية/ التعلمية دوريا كلما اقتضت الضرورة ذلك.

- أن يستبدل مصطلح دفتر التنقيط بدفتر التقويم، نظرا لِما الكلمة الأخيرة من معاني دلالية.

# الفصل الثالث

## من التقويم بالأهداف إلى التقويم بالكفاءات

1- أنواع وأشكال التقويم التربوي قبل الإصلاح:

2- التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد.

3- الفرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات:

4- من التقويم بالأهداف إلى التقويم بالمقاربة بالكفاءات.

أ- التقويم بالأهداف.

ب- التقويم بالمقاربة بالكفاءات.

ج- كيف نضع المتعلم أمام وضعية -مشكلة؟

د : إنجاز المشروع والتخطيط له.

هـ: الدعم التربوي:

1- الدعم لغة.

2- الدعم اصطلاحا.

3- أنواع الدعم التربوي.

4- تقنيات إجراء الدعم.

5- تنفيذ خطة الدعم التربوي.

قبل تناول الفرق بين التقويم بالأهداف (كما كان معمولا به قبل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ابتداء من السنة الدراسية 2003- 2004 في المرحلة الأساسية([1]) وتنصيب السنة الأولى جذع مشترك آداب وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا ابتداء من السنة الدراسية 2005-2006 في التعليم الثانوي) والتقويم بالكفاءات، يجدر بنا أن نذكر المربين بأنواع وأشكال التقويم المطبقة في المنظومة التربوية الجزائرية قبل وبعد الإصلاح:

## 1 - أنواع وأشكال التقويم التربوي قبل الإصلاح:

- من خلال التوجيهات العامة، والقرارات والمناشير الوزارية ومنها القرار الوزاري المتعلق بنظام الجماعة التربوية في المؤسسات التعليمية والذي تَنُص مَوادُّه من 59 إلى 66 على إجراء الفروض والاختبارات الفصلية، وتكون القرارات المتعلقة بالمردود المدرسي للتلاميذ ومُجازاتهم من اختصاص مجالس الأقسام، وفقا للصلاحيات المُخَولة لها في النظام الجاري به العمل.

- من خلال المنشور الوزاري رقم 98/36 المؤرخ في13-01- 1998 والمتمم للمنشور الوزاري رقم 93/186 المؤرخ في01-09-1993 واللذان ينصان على أن: « **الفروض المحروسة والواجبات المنزلية وظيفة بالغة الأهمية في العملية التعليمية إلى جانب كونها أداة للتقويم التربوي**

[1] - بناءا على برنامج الحكومة في المنشور رقم:489 و.ت.و. المؤرخ في 03/05/ 2003 وبناء على المنشور الوزاري رقم 245 / 2003 الموجه إلى مديري التربية، ومفتشي الطور الأول والثاني، ومديري الإكماليات والمدارس الابتدائية.

**ومجالا للتمرين والتطبيق والربط بين الدروس والأعمال المكملة لها داخل وخارج القسم »** ([1])

كان المَطلوب من الأستاذ فَصليا القيام بتقديم واجب في الشهر على الأقل، وفَرض واحد واختبار في الفصل الدراسي، وعلى الإدارة أن تُحَددَ رزنامة زمنية لهذه الأعمال وتُتابع تنفيذها ميدانيا، غير أن ما كان يُلاحظ على هذه الأعمال، أنها كانت لا تأخذ بعين الاعتبار والاهتمام دائما مراحل التقويم ككل،ومنه التحصيلي لمحاور المقررات أو الوحدات التربوية، حيث يُطلَب من الأساتذة إنجاز هذه العمليات في فترة زمنية مُحددة قد تَتَعارضُ مع تسلسل مَحاور الوحدات التربوية من خلال التواريخ السنوية السائدة آنذاك.

هذا من جهة، ومن جهة ثانية، غالبا ما كان يَلجأ الأساتذة إلى عدم مراعاة الأهداف التربوية المتوخاة، أثناء إعداد مواضيع الفروض والاختبارات، المهم بالنسبة لهم هو تلبية طلب الإدارة لوضع النقاط في كُشوف التلاميذ في وقتها المحدد، حتى تَنعقد مجالس الأقسام وتُسَجل المعدلات الفصلية أو السنوية والتي على ضَوئها يُحَدد مسار التلميذ المدرسي، دون الكشف عن استعدادات التلاميذ وعن مراكز القوة والضعف في التحصيل، تتبعها خطوات العلاج البيداغوجي، ولا تُجمَع المُعطَيات التي تُساعد على تَوجيه التلاميذ في عملهم ومجهوداتهم، وتُصَحح تَعلُّماتهم إلا نادرا.

إن غياب التقويم التربوي الهادف في هذه المرحلة قبل الإصلاح تَرجع أسبابُه حسب رأينا إلى مَجموعة من العوامل منها:

---

[1] - النشرة الرسمية للتربية الوطنية عدد 413 – مارس 1998 – ص:13

- ✓ كثافة المنهاج و عدم ملاءمته للتوقيت المخصص للمادة.
- ✓ عدم إفراد الوقت الكافي لتطبيق كل أنواع التقويم.
- ✓ أغلب الأساتذة لم يَتلقوا تَعليما وتَكوينا بيداغوجيا كافيا للإلمام بطرق التدريس والتقويم التربوي الحديث.
- ✓ عدم الاعتماد في التقويم على مَقاييس تُراعي التدَرج في تحقيق الأهداف التربوية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط الى المُعَقد، كما تنص عليه طريقة التدريس بالأهداف، فتقويم الهدف التربوي مُرتبط بالتطبيق ويختلف عن الهدف التربوي المرتبط بالتحليل .
- ✓ كثافة عدد التلاميذ في الوحدات التربوية، أو كثرة الأقسام للأستاذ الواحد في بعض المواد خاصة منها المكملة.

**نستخلص من كل هذا، أَنَّ ما كان يَتم من أنواع التقويم وأنماطه، لم يكن يَتعدى أن يَكونَ تقديرا تقريبيا لمؤهلات التلاميذ وتَحصيلهم الدراسي، مما أدى إلى نتائج سلبية لا تُحَضر ولا تُدَرب التلاميذ لمواجهة الإشكاليات المطروحة في العملية التعليمة / التعلمية**، أضف إلى ذلك النتائج الهزيلة في امتحان البكالوريا حيث لم تتعد أحسن نسبة ما بين 1994و2002 : 39.78% عام 2002 ،وكانت أضعفها في هذه الفترة 17.90 % عام 1994 لعوامل عدة [1].

كل ما كان يَتم من أنواع التقويم وأنماطه قبل الإصلاح، لا يَتعدى أن يَكونَ تقديرا تقريبيا لمؤهلات التلاميذ وتَحصيلهم الدراسي، مما

---

[1] - **رقيق ميلود، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، 2010 ؛ ص65.**

أدى إلى نتائج سلبية لا تُحَضر ولا تُدَرب التلاميذ لمواجهة الإشكاليات المطروحة في العملية التعليمة / التعلمية. [1]

## 2 - التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد [2]

حَددت مجموعة من المناشير الوزارية إجراءات تقويم أعمال التلاميذ وتنظيمه حسب الرؤى الجديدة في الإصلاح، منها:

- المنشور 2039 المؤرخ في 13-03-2005 الخاص بإصلاح التقويم البيداغوجي.

- المنشور 26 المؤرخ في 15-03-2005 المتعلق بإجراءات تقويم أعمال التلاميذ.

- المنشور 128 المؤرخ في02-09-2006 المتضمن تعديلات خاصة بعمليات تقويم التلاميذ.

تتمثل إجراءات التقويم الجديدة كما جاءت في المنشور 2005/26 السابق الذكر على ما يلي :

- تقومُ الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية قبل الانطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية، باستغلال وتحليل النتائج المدرسية التي حققها التلاميذ في السنة الدراسية السابقة، وكذا نتائج الفحوص التشخيصية التي يتم إجراؤها على تلاميذ مُختلف مستويات التعليم مع مطلع السنة الدراسية من طرف الأساتذة، دون أن تحوصَل أو تُضبط أو تُراقَب للاسترشاد بها عند الانطلاق في تنفيذ البرنامج السنوي.

---

[1] - رقيق ميلود، المرجع السابق بتصرف من الفصل الرابع ابتداء ص: 93 الى 97

[2] - المرجع نفسه- ص ص :97 - 102 بتصرف .

- يُطلَب من مجلس التعليم بإعداد **مُخَطط سنوي للتقويم** على ضوء التوزيعات السنوية المُعدة من طرف مدرسي كل مادة، والمتضمنة مخططات التقويم والمشاريع العلاجية البيداغوجية، يُحَدد في هذا المخطط، البرنامج الأَوَّلي الخاص لرفع مستوى القسم وأشكال وفترات التقويم حسب كل مستوى وكل مادة، وأساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم والعلاج البيداغوجي التي سَتُنَظَّمُ طوال السنة الدراسية، ويَكونُ هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعلمات.

- يأخذ التقويم البيداغوجي أشكالا متنوعة خلال السنة الدراسية حيث يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعلمات ويكون على شكل:

- استجوابات شفوية وكتابية.
- عروض ووظائف منزلية.
- فروض محروسة.
- اختبارات.

**تُـنَظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعلمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية**، وتتخلل هذه التعلُّمات المنتظمة، نَشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقا لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في المنشور الإطار 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005.ومن ثمَّ يُنَظم المُدَرسُ حصصاً يُدَرب من خلالها التلاميذ على تَوظيف واستعمال – بصفة تدريجية - المعارف والمهارات المُكتَسبة قَصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيات- مشكلة التي تَتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجيا .

بعد هذه الحصص، يُنَظمُ المُدَرسُ نَشاطاته الخاصة بالتقويم، تَهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيات- مشكلة تَستلزم توظيف مُكتسباتهم، وتجري هذه العمليات في نهاية كل وحدة تَعَلم على شَكل استجوابات أو فرض محروس لعدة وحدات تعلم أو اختبار.

وهكذا، فإذا كان اختبار الفصل الأول يهدف إلى توظيف معارف التلاميذ المكتسبة خلال هذه الفترة، وإذا كان اختبار الفصل الثاني يَسمح للتلاميذ بتوظيف معارفهم ومهاراتهم المكتسبة خلال الفصلين الأولين، فان اختبار الفصل الثالث سيُقَومُ وبصفة شاملة كل تعلُّمات السنة .

- أما بالنسبة للتقويم في نهاية الأطوار، فيكون على شكل امتحان يَقيس مدى تَحَكم التلاميذ في اللغات الأساسية وفقا لمستويات الكفاءات المسطرة في كل طور تعلمي.

- تستجيب اختبارات التقويم لمجموعة من المبادئ التي تضمن المصداقية الموضوعية، والعدل والإنصاف بين التلاميذ وذلك بالحرص على:

* تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم.

* تنويع مُحتوى المواضيع ليتجاوز مُجرد مراقبة حفظ المعلومات

* يُطلَب من التلميذ تَوظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات مشكلة .

* تقويم وضعيات جديدة وذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تَعَود عليها التلميذ في القسم.

* إعداد مواضيع تَتَميز بالوضوح والدقة، والاعتناء بصياغة التعلمات المقدمة للتلاميذ .

* بناء أسئلة تَقيسُ فعلا ما يَجب أن تَقيس وفقا للأهداف المسطرة.

* تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.

* تحديد المدة الزمنية اللازمة لإنجاز النشاط وأخذه بعين الاعتبار في إعداد الموضوع المقترح للتلاميذ.

* وضع معايير لتقييم الإنتاجات المكتوبة في المواد الأدبية والنشاطات العلمية .

* إعداد سلالم تَنقيط دقيقة ومُفَصلة.

**- إن اختبارات التقويم بمختلف أشكالها (الاستجوابات - التمارين التطبيقية في القسم - الواجبات المنزلية - الفروض) لا بد أن تُصَحَّحَ على أن تُرفَق العلامة المُسنَدة بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ، ولا تَكونُ من النوع الذي تَعَوَّدنا عليه إلى يومنا هذا (غير كاف - ضعيف -متوسط - حسن - جيد جدا - ممتاز) وإنما تُعَبر عن النتائج التي حَقَّقَها التلميذ، والصُّعوبات التي يُواجهها، وكذا مُستَويات الكفاءات التي وَصل إليها وتَوجيهات تُقَدَّمُ للتلميذ لضمان السير الحسن لمسار التعلم.**

- يُنَظم المدرس حصصاً خاصة بتصحيح الفروض والاختبارات تُبنى من خلالها الأجوبة النموذجية باللجوء إلى تقنيات وأساليب التصحيح الفردي والتصحيح الجماعي،أما نشاطات العلاج البيداغوجي، فتنظم حسب نتائج هذا التقويم النوعي.([1])

---

[1] - المنشور رقم 06/0.0.6/26 المؤرخ في 15 مارس 2005 الصادر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال.

أما المنشور 06/128 الصادر في 2006/09/02، فقد تَناول بَعض التعديلات للمنشور 05/26 دون المساس بالمبادئ والأحكام المنصوص عليها سابقا حيث وَضَّحَ أن « تقويمَ أعمال التلاميذ يتم عن طريق:

* **استجوابات شفوية وكتابية وعروض وأعمال تطبيقية وأعمال موجهة، وظائف منزلية** ومشاريع، ويكون تنظيم وتيرَتها ومُدة إنجازها وفقا لأهداف المادة، على أن تُكَثَفَ في مواد التخصص للجذوع المشتركة أو لمختلف الشعب ابتداء من السنة الثانية ثانوي.

* **فرضان محروسان** في مواد التخصص للجذوع المشتركة أو لمختلف الشعب وفرض واحد في المواد الأخرى.

* **اختبار واحد في كل مادة في نهاية الفصل.**

* يحسب المعدل الفصلي للمادة وفقا للمراحل الآتية:

- كل أعمال التلاميذ التي تُنجز في فترة ما قبل الاختبار (استجوابات شفوية وكتابية، عروض، أعمال تطبيقية، أعمال موجهة وظائف منزلية، مشاريع).

- علامة الفرضين بالنسبة لمواد التخصص أو علامة الفرض الواحد بالنسبة للمواد الأخرى. ويضرب هذا المعدل في 02.

- اختبار الفصل الذي تضرب علامته في 03.

◄ المعدل الفصلي للمادة :

$$= \frac{\text{معدل المراقبة المستمرة } 02x + \text{علامة الاختبار } 03x}{05}$$

كما ألح هذا المنشور على:

- إعداد المخطط السنوي للتقويم.

- تنظيم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الاختبارات.

- إعداد مواضيع الفروض والاختبارات التي يَجبُ أن لا تنصَب على استرجاع المعارف بقَدر ما يَجبُ أن تطرحَ وَضعيات تتطلب من التلميذ توظيف مُكتَسبات وإدماجها.

- المنع البات لتسريح التلاميذ خلال فترة الاختبارات وفترة مجالس الأقسام .

- دعم مقروئية النتائج المدرسية من خلال الملاحظات النوعية المرافقة للعلامات العددية.

- استغلال النتائج الدراسية لتنظيم أنشطة العلاج البيداغوجي ووضعها في متناول الأولياء » ([1])

نُدرك من خلال ما نَصت عليه المناشير الجديدة الخاصة بعملية التقويم، ما لهذه العملية من أهمية بالغة في العملية التعليمية/ التعلمية كَكل، تماشياً مع التصور الجديد للإصلاح، ذلك أن إصلاح المناهج وطرق التدريس الجديدة،لا تأتي بثمارها المرجوة إذا لم نولِ الأهمية لعَملية التقويم التربوي الذي بَقي إلى حَد الآن بعيداً عن تَصحيح مَسارات التمدرس وتَقويمها كلما دَعت الضرورة إلى ذلك.

تبقى مَجموعةٌ من الأسئلة مَطروحة حول مَدى تَطبيق هذه الآليات الجديدة للتقويم التربوي في المؤسسات التربوية للتعليم ، وهل تَمَكنت فرقُها البيداغوجية إلى **وَضع مخططات سنوية للتقويم** حسب كل مادة ومنهاج دراسي على ضوء التوزيعات السنوية لمختلف النشاطات والمجالات التعليمية /التعلمية؟ هل يُدرك كل الأساتذة والطاقم الإداري، هذه الآليات على ضوء المقاربة بالكفاءات؟ ما هي

[1] - المنشور 06/0.0.6/128 المؤرخ في 02-09-2006

النتائج المستخلصة من التقويم التربوي على مستوى المؤسسة التربوية على الأقل؟ وهل تُضبَط مُختلَف نشاطات الدعم والعلاج للنقائص الملاحظة؟ هل التوقيت المخصص لكل مادة كافي لتغطية المنهاج الدراسي؟ و هل يَسمح تعداد التلاميذ بإجراء تَقويم لكل العمليات المشار إليها سابقا ؟

كُلها أسئلةٌ أصبحت تحتاج إلى دراسات ميدانية استقصائية،وتَتَطلب بَذلَ مجهودات أكثر لتكوين الفاعلين من تربويين ومؤطرين لإدراك ما للتقويم من أهمية في العملية التعليمية/ التعلمية ككل، كما تَتَطلب تَكثيف الملتقيات التربوية من طرف هيأة التفتيش والمراقبة لتدريب الأساتذة على الآليات والميكانيزمات البيداغوجية للتقويم التربوي الحديث ومراقبة ما يتم فعلا في الميدان.

## 3- الفرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات :

لمعرفة هذا الفرق لابد من التعرض باختصار شديد الى التدريس بالمقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، خاصة وأن الكثير من المربين الذين عاصروا واتبعوا الطريقة الأولى اعتقدوا في البداية أن التدريس بالمقاربة بالكفاءات ألغت طريقة التدريس بالأهداف، والحقيقة أنها جاءت مكملة لها عندما أظهرت هذه الأخيرة محدوديتها و ظهرت بعض نقائصها في كثير من الدول.

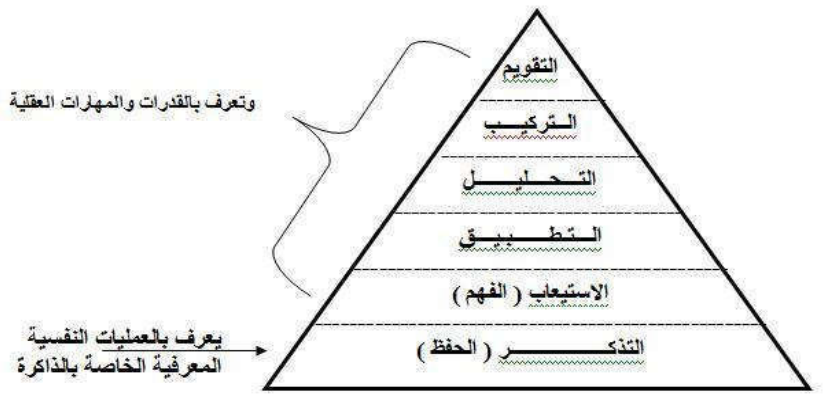
### أ- التدريس بالأهداف :

الهدفُ لغويًّا معناه: القصدُ، أو المرمى، أو الغرضُ الذي نسعَى لتحقيقه واصطلاحا هو مجموع السُّلوكيَّات والتغيرات والإنجازات، التي يراد تحقيقها عند المتعَلمِ الذي لا يُراد من تَعَلمِه إلا تحقيق مجموعةٍ من الأهدافِ، التي يَنبغي أنْ تظهرَ في ممارساتٍ سلوكيَّةٍ على

مستوى الفعل واللفظ والحركة، وتغيراتٍ تَحدثُ على مستوى الإتجاهات والمواقف، والأفكار والقدرات المختلفة، أو إنجازِ أعمال معينةٍ تكون في شكل آليّاتٍ تُكسِبُه خبراتٍ، تكون مستهدفة؛ لكونها أنماطا من الممارسات التي تقُوّي دافعيَّةَ التفاعل مع مجموعة الخبرات التي يتعامَل بها.

قسَّم بلوم ورفاقه الأهدافَ إلى ثلاثةِ مجالاتٍ رئيسةٍ هي:المجال المعرفي والمجال الوجداني المجال المهاري أو الحس- حركي.

**1- المجالُ المعرفِيُّ:** ويشملُ الأهدافَ التي تؤكِدُ نواتجَ التعلم العقليَّة، مثل: التذكر، والفَهم و مهارات فكرية. ومستويات الأهداف في المجال المعرفي مقسمة إلى ستة مستويات نجدها في أغلب المراجع التي درست تقسيم بلوم كما يوضحه الشكل التالي:




2- **المجالُ الوجداني** ويَشملُ الأهدافَ التي تؤكِد على المشاعر والانفعالات، مثل: الميول والاتجاهات، والقيم والتوافق الشخصي والاجتماعي.

**3- المجالُ المهاري** ويشملُ الأهدافَ التي تهتمُّ بالمهارات اليدويَّة من رسمٍ وتخطيط..([1])

يعرف بيرزي سيزارBIRZEA CEZAR الهدف بالتخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم، ويعني ذلك أن للهدف التربوي إنطلاقة ووصولا، ولا يحقق المربي هذا الهدف إذا لم يضع خطة محكمة لعمله ولم يلتزم بتنفيذها. وعند ماجر Mager: " الهدف هو وصف لمجموعة من السلوكات والإنجازات التي سيبرهن المتعلم على قدرته من خلال القيام بها ". أما دي كورت De Corte فيرى أن "الهدف هو تعبير صالح ومرغوب فيه وممكن تحقيقه في سلوك المتعلم، والذي نريد به أن يكتسب سلوكا جديدا أو يتقن سلوكا مكتسبا في السابق". ويؤكد بوفان Pophan: " الهدف هو ما ينبغي أن يعرفه المتعلم أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو إعتقاده عند نهاية تعليم معين. إنه يتعلق بتغيير، يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم، والذي سيصاغ بصيغة سلوك قابل للقياس والملاحظة ".([2]).

هذه التعاريف المتقاربة، ترتكز بالأساس على تحديد نوعية الأهداف، التي يصوغها المدرسون لتعليمهم. وهي تعاريف تركز على العناصر التالية المشتركة: السلوكات والإنجازات التي يقوم بها المتعلم، ليبرهن على تعليمه، والتغيير المراد إحداثه لدى المتعلم، بفضل تعليم معين، والنتيجة المراد الوصول إليها، على شكل نوايا مصرح بها [(3)]

---

[1] - موسوعة التدريب والتعليم http://edutrapedia.illaf.net

[2] - الحوار المتمدن- العدد: 2310 بتاريخ 12-06-2008. http://www.ahewar.org

[3] - نفس المرجع .

هذا وارتكزت بيداغوجية الأهداف على النظرية التربوية المرتكزة على الفلسفة البرغماتية لجون ديوي Déwey .ا([1]) والمعروفة بالنفعية أو العملية أو الأدائية، أو بالتجريبية، كلها جاءت كنتيجة حتمية للتطور التكنولوجي الحديث، حيث شُرع في تطبيق طرق التسيير المتبعة في المقاولات الصناعية على المدرسة. وبدأ الحديث عن التعليم النَّسَقي أو التعليم بواسطة الأهداف الذي يرفض كل شيء ينتمي إلى الصدفة والارتجال، والاعتماد على عقلنة الفعل التعليمي تخطيطا وهيكلة وتنفيذا وتقويما.

---

[1] - ولد جون ديوي في مدينة بورلنجتن (Burlington) من ولاية فيرمونت (Vermont) بالولات المتحدة الأمريكية سنة 1859، اشتغل بالتدريس لفترة من الزمن في إحدى المقاطعات، ثم واصلة دراسته العليا في ميدان الفلسفة والعلوم السياسية والتاريخية. وقد استطاع في سنوات قليلة أن يحصل على شهادة الدكتوراه في الفلسفة من جامعة جون هوبكنز عام 1884.وبمجرد حصوله على الدكتورة انضم إلى" جامعة ميتشجين" كمحاضر بها في الفلسفة. وقد بقي في هذه الجامعة لم يغادرها إلا فترة قصيرة إلى جامعة "مينيسوتا" حتى دعى عام 1894 لتولي رئاسة قسم الفلسفة بجامعة شيغاغو. وقد استمر في رئاسة قسم الفلسفة في هذه الجامعة حتى انتقل منها في عام 1904 إلى جامعة "كلومبيا"، ثم استمر في جامعة كلومبيا منذ هذا التاريخ حتى تقاعده عام.1930
وقد نال "ديوي "شهرة فائقة كفيلسوف مفكر وكمصلح تربوي كبير لا في الولايات المتحدة وحدها، ولكن في جميع أنحاء العالم. وقد دفعت هذه الشهرة كثيرا من البلدان المتقدمة لدعوته ليحاضر في جامعاتها وليساعدها في تنظيم تعليمها. فدعته مثلا اليابان في عام 1919 ليحاضر في الفلسفة في "جامعة طوكيو الملكية" ودعته الصين ليحاضر في جامعة بكين لمدة سنتين، كما دعته الحكومة التركية ليساعدها على تنظيم تعليمها. وقد ظل ديوي في نشاط علمي دائب حتى توفي عام 1952.

ارتكزت بيداغوجية الأهداف كذلك على النظرية السلوكية في التعلم التي حاول بعض منظري ديداكتيكية الأهداف البيداغوجية، العمل على تطبيق أهم مبادئ السلوكية، فيما يرتبط بالمظاهر التي تكون قابلة للملاحظة والقياس والضبط، مع التركيز على السلوكات الجزئية، ضمن الصياغة الإجرائية لها؛ والمعتمدة على مبادئ العقلنة والأجرأة والبرمجة التي وجهت الأعمال التي أنجزت في إطار هذه الديداكتيكية.

وبالرغم من مزايا طريقة التدريس بالأهداف والتي ساعدت في:

- وضع المعايير الأساسية لما يُدرسه المعلم للمتعلم سواء من حيث إختيار المواضيع في مجالات المعرفة وتسهيل التواصل بينهما، إلا أن هذه المواضيع بقيت ثابتة خاضعة للأهداف المرسومة سواء من طرف المدرس أو من طرف واضعي المناهج داخل حَيز عام خاضع للتوجهات العامة للسياسة التعليمية مما أدى الى تعليم نسقي enseignement systématique يرفض كل شيء ينتمي الى الصدفة وعقلنة الفعل التعليمي "عن طريق التخطيط والهيكلة والتنفيذ والتقويم وربط نتائجه بمفهوم المردودية والإنتاجية. يشمل النموذج التعليمي بواسطة الأهداف في الغالب خمس (5) مكونات أو عناصر التي تمكن المؤطر والمدرس من تخطيط وتنظيم درسه وهي: الأهداف - المحتوى - الطرائق - الوسائل التقويم " أو بمعنى آخر:

- المعلم هو الذي يحدد الأهداف العامة من الدرس (قدرات- مهارات - مواقف) يكتسبها التلاميذ (معرفة، فهم، تطبيق...)

- المعلم يُحَول هذه الأهداف الى أهداف خاصة تشمل محتويات معينة ومحددة.

- يصيغ أهدافا إجرائية تبين الأفعال والسلوكات التي سيقوم بها المتعلم ليبرهن على بلوغ النتائج المرجوة .

- ينتقي المحتويات الملائمة للأهداف التي حددها ونظمها وفق نَسَق مُترابط.

- يختار الطريقة الملائمة التي تبين له ماذا سيفعل وما سيفعله المتعلمون وكيف يقدم المحتوى؟

- يختار الوسائل التي تساعده على تحقيق الأهداف، ويحدد نوعها وكيفية توظيفها ومن سيستعملها؟

- يضع خطة للتقويم، تتضمن الهدف منه والأدوات التي سيستعملها ويضع الشروط التي سَيَنجز فيها والمعايير التي ستمكنه من قياس: مدى تحكم المتعلمين في المكتسبات السابقة (في أول الدرس) ومدى ضبط وتكييف المحتويات والطرق والوسائل (أثناء الدرس) وتمحيص النتائج المتوصل إليها (آخر الدرس) ومدى ملاءمة الأهداف المحددة أثناء الدرس وفي آخره ([1]) .

من خلال ما سبق يتبين لنا أن التدريس بواسطة الأهداف:

- ✓ يتم بطريقة آلية وفق آلية المُثير والاستجابة([2]).

---

[1] - بن عيسى احسينات ،تخطيط الوضعيات الديداكتيكية والتدريس: من الأهداف إلى الكفايات، الحوار المتمدن- العدد2310 بتاريخ 12-06-2008- http//www.ahewar.org - بتصرف

[2] - يعرف المثير بذلك السلوك الذي تجيش النفس بسببه، والاستجابة هي رد فعلنا تجاه ذاك المثير، والمسافة بين المثير والاستجابة هي المدة الزمنية بين ما نتعرض له من إثارة وبين رد فعلنا تجاهها.

- ✓ تركز على دور المعلم أكثر من تركيزها على عمليات المعالجة التي يقوم بها المتعلم. فالمدرّسُ هو قطب العمليَّة التَعليميَّة/ التَعَلمِيَّةِ بينما المتعلمُ مُتَلَقٍّ سلبي، لا يملك أيَّة مبادرةٍ لإبداء رأيه.
- ✓ لكون التدريس بالأهداف يقوم على تحديد مجموعة من الأهداف الجزئية قصيرة المدى، فهذا قد لا يُكَوِن مجموع هذه الأهداف الجزئية محققا للهدف العام المطلوب تحقيقه في العملية التعلمية/التعلمية..
- ✓ إن التركيز والاهتمام بنواتج التعليم أدى إلى عدم الإهتمام بالعمليات التي تحدث داخل المتعلم مثل الاحتياجات والقيم والمشاعر والطموحات لكون الموقف التعليمي مُسَيَر من طرف المعلم.

لهذا وغيره، تعرضت طريقة التدريس بالأهداف الى مجموعة من الانتقادات تَصب جلها في:

- تقييد المهارات الإبداعية والمبادرة عند المعلمين، بسبب التحديد المسبق للأهداف دون مراعاة المستجدات السيكولوجية والبيداغوجية التي قد تحدث من المتعلم الى المعلم، إضافة الى أن بعض جوانب السلوك لا تصلح صياغتها في صورة أهداف كمقياس لسلوك المتعلمين نظرا لاختلاف الثقافات والبيئات وكذا الفروق الفردية ونسبة الذكاء.
- عدم وجود علاقة بين المعرفة والسلوك النهائي للمتعلم نتيجة كثافة الأهداف مما يؤدي إلى صعوبة

تغطية كل محتويات المنهاج الدراسي وتحقيق كل الأهداف للمادة الواحدة، ناهيك عن عدم وجود ترابط أفقي بين مختلف المواد، فتَشَتتُ معها بعض أجزاء المعرفة بالإضافة إلى صعوبة تقييم مختلف جوانب المعرفة كما سنرى.

هذان الانتقادان لا يقلل من أهمية التدريس بالأهداف بقدر ما دعا علماء التربية للتفكير في تطوير هذه الطريقة والانتقال الى طريقة جديدة تتماشى وتطور حاجيات الانسان في عصر تكنولوجية التعليم وتصحيح مسار بيداغوجية الأهداف إلى بيداغوجية الكفاءات .

## ب- التدريس بالمقاربة بالكفاءات :

**الكفاءة لغة:** من الكفء والكفء والكفء بمعنى النظير والمساوي ومنه قول الله تعالى "ولم يكن له كفؤا أحد" أي لم يكن له مساو ولا نظير.

يعرف ابن منظور الكفاية بأنها مشتقة من " كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر، والكفؤ النظير لغة: الكفء، وقد يجوز أن يريدوا به الكفؤ [1].

**اصطلاحا:** أخذت الكفاءة تعاريف عدة يصعب حصرها،نذكر منها:

- **في مجال التربية والتكوين**: يعرفها محمد الدريج على أساس أنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم

[1] - ابن منظور"لسان العرب" - بيروت- 1990م.

الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة."

. أما بيرينو PERRENOUD فيعرف " الكفاية هي بقدرة الشخص على تفعيل موارد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات" (1)

. لكل كفاءة **مؤشر** و هو " نتيجة لتحليل الكفاية أو مرحلة من مراحل اكتسابها، سلوك قابل للملاحظة يمكن من خلاله التعرف عليها، وبالتالي يسمح بتقويم مدى التقدم في اكتسابها، إنه علامة محتملة لحصول التفاعل بين تنمية القدرات وبين المعارف وبذلك يشكل نقطة التقاطع بين القدرات والمضامين المعرفية" (2)

- يحدد بوريتي: Poretti الكفاءة بأنها "جملة من المعارف المنسقة والمهارات العملية والمواقف التي يستحضرها المتعلم في وضعية معينة بهدف القيام بنشاط محدد أو إنجاز مهمة معينة".

- الكفاية تشير إذن إلى مختلف الإجراءات التي تسمح بالقيام بنشاط ما، أي إلى الوسائل التي تقود إلى إنتاج جواب معين "(2).

-هي معرفة مؤثرة مبنية على التجنيد والاستعمال الفعال لجملة من المعلومات والوسائل.

---

[1] - Dix nouvelles compétences pour pour enseigner - éditions ESF, Paris 1999, p:17.

[2] - **نشرة الاتصال الخاص بالبرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان، خاص بمنهاج التربية على حقوق الإنسان- ص: 11**

[2] – Poretti A. : L'encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation (2000) P 227.

-هي فهم وإتقان المادة المتعلمة بتوظيف المعارف والمكتسبات في الحياة اليومية.

- هي مفهوم عام يشمل القدرة على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة داخل حقل معين .

يُشيرُ"القاموسُ الموسوعي للتَربية والتَكوين"أنَّ الكفاءةَ competence هي الخاصية الإيجابيَّة للفرد، والتي تُشهدُ بقدرته على إنجاز بعضِ المهام، ويُضيفُ أنَّ الكفاءات شديدة التنوُّع، فنجد الكفاءات العامَّة competences generals القابلةَ للتحويل، والمُسهلة لإنجاز مهامَّ عديدة، كما نجدُ الكفاءاتِ النَوعيَّةَ أو الخاصَّة competences spécifiques التي لا تُوَظَّفُ إلا في مهامَّ خاصَّةٍ جدًّا، وهناك كفاءاتٌ تُسهّلُ التعَلُمَ وحلَّ المشكلات، وأخرى تيَسِّرُ العَلاقاتِ الاجتماعيَّةَ والتَفاهُمَ بين الأفراد.

من هذه التعاريف نجد الكفاءة هي القدرة على الاستخدام الناجع لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة للتكيف معها.

**والكفاءة أنواع منها** :

* **الكفاءة القاعدية**: وهي مجموع الكفاءات الأساسية المرتبطة بالوحدة التعليمية. .

* **الكفاءة المستهدفة**: وهي مجموع الكفاءات القاعدية المكونة والمرتبطة بدورة أو دورات أو مجال تَعلم.

**ومن خصائصها**:

- النظرة إلى الحياة من منظور عَملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.

- ربط التعليم بالواقع والحياة.
- الاعتماد على مبدأ التعليم والتكوين.
- السعي إلى تحويل المعرفة النظرية إلى معرفة نفعية.

لقد أدخلت وزارة التربية الوطنية في الجزائر بيداغوجية المقاربة بالكفاءات وعلى أساسها بُنيت المناهج التعليمية التي بَدأ في تنفيذها ابتداء من السنة الدراسية 2003-2004 كما أسلفنا، شأنها شأن بعض الدول كتونس والمغرب ولبنان وأمريكا وكندا وأستراليا وبلجيكا والدانمارك وفرنسا وفنلندا والمانيا.... الخ.

ونظرا لحداثة هذه البيداغوجية في المنظومة التربوية الجزائرية، فقد واجه المدرسون صعوبات في تنفيذها ميدانيا وترجع أسباب ذلك إلى عدة عوامل منها:

- **طول الفترة التي استغرقتها عملية إدخال تغييرات جوهرية في إصلاح المنظومة التربوية في الجزائر**، إذ بعد إدخال الإصلاحات التي جاءت بها الأمرية رقم 35-76 المؤرخة في 16 أفريل 1976 والتي لم يشرع في تطبيقها إلا في السنة الدراسية 1982-1983، حيث أصبحت المدرسة الأساسية القاعدة الأساسية للتعليم في طوريه الابتدائي والإكمالي، ولم تعمم على التعليم الثانوي والتكنولوجي بالرغم من بعض المحاولات التي لم تصل الى المبتغى المرغوب فيه، وبقي التدريس بالمقاربة بالأهداف ساري المفعول الى غاية بداية الألفية الثالثة.

- **عدم تكوين المكونين** ولا المدرسين بيداغوجية المقاربة بالكفاءات التي بُنيت على أساسها المناهج وطُبعت على ضوئها الكتب المدرسية، ولم تتمكن الملتقيات والندوات التي عُقدت هنا وهناك من التعمق أكثر في هذه المقاربة الجديدة التي كان يجهل عنها الكثير حتى من حيث

المفاهيم والمصطلحات، فما بالك بإدراك تعليمية المواد بهذا الديداكتيك الجديد على الأذهان البعيدة عن الكفاءة لبلورتها في الميدان. هذا لا يعني أن العديد من موظفي التعليم والإدارة والتفتيش لم يجتهدوا لتطبيق جزء هام من المقاربة بالكفاءات، ولكن بقي التدريس بالأهداف عالقا بأذهان الجيل الذي مارسها لمدة من الزمن، ولم يتمكن من الانتقال إلى الجيل الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات. استغرب الجميع أثناء السنوات الأولى من تطبيقها، أن بعض الأساتذة راحوا يُدَرسون المناهج الجديدة المبنية على المقاربة بالكفاءات بالطريقة السابقة أي طريقة التدريس بالأهداف مما جعلهم يصطدمون بالواقع الجديد إذ لم يستطيعوا إتمام كل وحدات المناهج ، لأنهم ببساطة أرادوا تطبيق كل ما جاء في الكتب المدرسية أو في الوثائق المرافقة لها.

- **غياب فرق البحث التربوي** على مستوى مديريات التربية للقيام بعملية التكوين المحلي والمتابعة الدقيقة لتحسين أداء المعلمين والمكونين. نُصبت بعض هذه الفرق في بعض الولايات وانطلقت في أعمالها ولكن توقفت لأسباب يجهلها الكثير.

- **غياب أو عدم استخدام الوسائل الحديثة** كالحاسوب والجهاز العاكس إلا من طرف فئة قليلة من الأساتذة الذين كانوا يتقنون استعمال مثل هذه الوسائل.

- **عدم القيام بتقييم موضوعي دوري لِـما تم إنجازه في أداء المعلمين والمتعلمين والمكونين** لمعرفة المكتسبات وتطويرها نحو الأفضل، وتم الإبقاء على العديد من

الأخطاء الواردة سواء في المناهج أو الكتب المدرسية والتي لم يُستدرَك منها إلا القليل جدا ([1])

وهكذا بقي الالتباس سائدا بين الأهداف المتوخاة بالتدريس بالكفاءات من حيث التنظير والتطبيق وبين ما هو مطلوب أي الانتقال إلى التدريس بالمقاربة بالكفاءات.

## 4- من التقويم بالأهداف إلى التقويم بالكفاءات

نصل بعد هذه العُجالة المختصَرة حول بيداغوجية التدريس بالأهداف وبيداغوجية التدريس بالكفاءات إلى التعرض الى عملية التقويم في المقاربتين، وهذا بعدما رأينا في بداية هذا الفصل كيف كان يجري التقويم قبل الإصلاح وبعده، والحقيقة أن هذا الموضوع يحتاج الى مزيد من الدراسات عندنا حتى نتمكن من التفريق بين التقويم في ظل المقاربتين، ونجمل ذلك اختصارا فيما يلي:

### أ- التقويم بالأهداف:

في ظل التدريس بالأهداف خَضع التقويم الى المعايير التالية:

- قياس الجانب المعرفي والتحصيلي فقط من شخصية المتعلم، وإهمال الجوانب الأخرى، سواء في التقويم التشخيصي أو التكويني أو التحصيلي أثناء العملية التعلمية (إنجاز الوحدة التربوية المجزءة)

---

[1] - نشير هنا أن وزارة التربية الوطنية شرعت في شهر مارس 2013 من تقييم المنظومة التربوية طبقا للمنشور رقم 62 المؤرخ في 31 جانفي 2013، وتمحورت الاستشارة حول المناهج في التعليم الابتدائي والمتوسط وتكوين المكونين وتحسين مستواهم وظروف التمدرس وتكافؤ فرص النجاح وعصرنة التسيير البيداغوجي والإداري.

- تقييم وتقويم النقاط المحصل عليها من طرف التلاميذ، وتعتبر هذه العملية المصدر الوحيد للحوصلة والتحليل والتقييم في النظام التربوي الجزائري قبل الإصلاح، يتم هذا عن طريق الواجبات المنزلية وإجراء الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية. ويُطلب أن تكون هذه الأخيرة في أقسام الامتحانات على منوال اختبارات امتحانات آخر الطور كالبكالوريا وشهادة التعليم المتوسط أو نهاية الطور الابتدائي.

- تنظيم الواجبات المنزلية (بناء وتنفيذا و تصحيحا وتنقيطا وردا لأوراق للتلاميذ)

- تقييم وتقويم الفعل البيداغوجي والنشاطات المرتبطة به.

- إجراء المقارنة والمقاربة ما بين الأقسام المتوازية في المستوى والشعبة.

- تقييم وتقويم الآليات والوثائق المستعملة في إنجاز النشاط. هذا وقد كانت ومازالت الإدارة تتبع هذه الآليات غالى حد الآن لارتباط العملية التقويمية برزنامة الفروض والاختبارات.

- ليس لأي تقويم بالأهداف، إلا هدف واحد: هو تحسين النتائج المدرسية والفردية للتلاميذ.

- استنتاج المؤشرات والبحث عن الحلول العلاجية والعمل على التقليل من الفشل في المواد وتحسين المستوى فيها، عن طريق إعداد وتنفيذ برامج العلاج عن طريق الدروس الاستدراكية ودروس التقوية.

- العمل على القضاء على التسرب المدرسي الذي يمر عبر التسرب البيداغوجي([1]).

---

[1] - يقصد بالتسرب البيداغوجي نقص الدافعية للتعلم من طرف المتعلم مما يدفعه الى الخروج من القسم أثناء الحصة الدراسية أو طرده من طرف المعلم إثر أفعال

**نلخص مصادر النتائج في الجدول التالي( [1] ) :**

| عملية جمع النقاط من الأساتذة دوريا | التقييم والتقويم | الوثائق: (الجداول- الكشوف- الدفاتر) الإحصاء ( الفئات- المعدلات – النسب – المجاميع |
|---|---|---|

⬇

| النشاط | - القراءة.<br>- المقارنة<br>- الاستنتاج | الطريقة | - العمل الفردي:<br>- ضمن الصلاحيات المخولة لمستشار التربية / نائب المدير للدراسات - المجالس التربوية / البيداغوجية.<br>- في المصلحة التابعة لمديرية التربية |
|---|---|---|---|

يتم التقييم التقويم الشامل في نهاية السنة الدراسية عن طريق:

- مجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه لاتخاذ قرار الانتقال من مستوى إلى آخر أو الإعادة أو التوجيه الى مراكز التكوين المهني.
- معرفة وتحليل نتائج الامتحانات الرسمية.

---

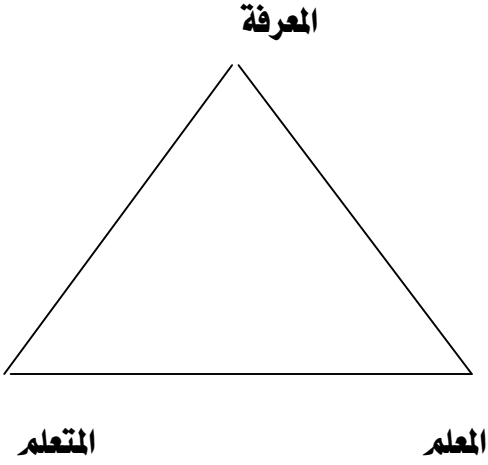
قام بها في عرقلة الدرس، كما يتمثل التسرب البيداغوجي في كثرة الغيابات والتأخرات لدى المتعلمين مما يؤثر على التحصيل الدراسي.

[1] - استخلاصا مما ورد من توصيات الملتوي الجهوي لفائدة رؤساء المؤسسات لثانويات ولايتي أدرار وتموشنت- بني صاف - ماي 2003. المنظم من طرف المفتشية العامة للمقاطعة.

من خلال ما سبق ذكره، يرتبط التقويم بالأهداف ارتباطا وثيقا بالمعلم ومدى قدرته في تحقيق أهداف الدرس وجدوى طريقة التدريس المستخدَمة. كانت الأسئلة والمناقشة والاختبارات فى عملية التقويم مُلازمة للأهداف السلوكية. وقد كان هذا حافزا للمعلم في ظل هذا التصور، ليُخطط ويَرسم لهذه الأهداف لتَتَبلورَ في شكل نتاجات تعلمية يُراد تحقيقها. والمهم أن يتمكن المتعلمون من استيعاب المنهج حسب وحداته، من الوحدة الأولى الى الثانية ثم الثالثة والرابعة وهكذا...

## ب- التقويم بالمقاربة بالكفاءات :

تستهدف الكفاءة تنمية ملمح التلميذ ومواصفاته من خلال أهداف المنهاج المبني على المقاربة بالكفاءات ووضع التلميذ في مواقف تستشير نشاطاته للملاحظة والتحليل والتفسير والتمرين والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية بغرض التوصل إلى اكتساب الكفاءات والمواصفات المرغوب فيها. وهنا تقتضي منهجية التدريس بواسطة الكفاءات مقاربة خاصة لكل عنصر من عناصر العملية التربوية المتمثلة في المثلث التالي:




كما تَستلزم أساليب تقويمية ملائمة، وهذه الطريقة هي التي جعلت الكفاءة من محورها المركزي في عملية التكوين والتي تُمَثل في نفس الوقت موضوعا رئيسيا في التقويم لأنه يعتبر عملية متلازمة لها، وبالتالي تستلزم تحديدا واضحا لأهداف التعليم ووضع إستراتيجية ملائمة لهذه الأهداف، إذ يعتبر مقياس الملاءمة أحد مِحَكاته.

**تتلخص هذه الأهداف في :**

1- **أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق** objectifs de départ، ترمي إلى سَبر مُكتسبات المتعلم السابقة les prés- acquis والوقوف عند المتطلبات القبلية أي ما هو مشترط وضروري لتحقيق غَرض معين كحل مشكلة أو الشروع في تعليم جديد حسب دي لا تتشيتر

De Landsheere[1] الذي اعتبرها ميزة خاصة تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة .

**2- أهداف مرحلية تتخلل العملية التعليمية-التعلمية:** les objectifs intermédiaires يمثلها في التدريس بالكفاءات نوعان من الأهداف:

---

[1] - دي لاتشير **Gilbert de Landsheere** هو جيلبير دي لاتشير( 1921- 2001) باحث تربوي بلجيكي له عدة إسهامات في عالم التربية، تُرجمت أعماله الى عدة لغات نذكر منها:

**معجم التقويم والبحث التربوي**

- Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation avec lexique anglais-français- Presses universitaires de France, 1979

**يضم حوالي 3000 موضوعا يهم كل الباحثين في التقويم والبحث الموضوعي في التربية، وهو المعجم الفريد من نوعه باللغة الفرنسية والانجليزية، هذا الى جانب مئات البحوث والعديد من المؤلفات نذكر منها على سبيل المثال:**

- Les tests de connaissances- Bruxelle- ed. Test 1965.
- Le test de closure, mesure de la lisibilité et de la comprehesion, Paris, Nathan ; Bruxelles, Lahor 1973, 2éme ed.
- Recherches sur les handicaps socioculturels de 0 à 7-8 ans, éditeur de cet ouvrage collectif, Bruxelles, ministère de l'éducation nationale 1973
- Rendements de l'enseignement des mathématiques dans douze pays en collaboration avec T.N Postleethwaite – Paris- Institut Pédagogique National -1969
- la formation des enseignants demain (avec la collaboration de S. de Coster, W.de Coster, , F.Hotyat- Paris 1976.
- Construire des échelles d'évaluation déscriptives – en collaboration avec R. de Bal et J.Beckers- Bruxelles .Ministère de de l'education nationale 1976.
- Evaluation continue et examens. Précis de docimologie, Paris, Nathan ; Bruxelles, Labor 1992,7éme ed.
- introduction à la recherche en éducation, Paris, Collin-Bourrelier ; liege, Dessain , 1982.

(Voir Revue Française de Pédagogie, n.136, juillet – aout-septembre 2001. P/198

الأهداف المميزة les objectifs spécifiques و الأهداف المدمجة les objectifs intégrations.

**3- الأهداف النهائية** ويقابلها في التدريس بواسطة الكفاءات **الأهداف الختامية المدمجة** les objectifs terminaux d'intégration

تتخذ الأهداف رقم 01 منحنى تشخيصيا عند الانطلاق في التدريس والأهداف رقم 02 تتخذ منحنى تكوينيا[1] والأهداف النهائية عبارة عن جرد يتمثل في حوصلة مكتسبات المتعلم في ختام سيرورة التكوين،وهو ما نطلق عليه بالتقويم التحصيلي أو التجميعي.

نظرا لما هذا التقويم النهائي من أهمية وعلاقة بالتحصيل الدراسي- موضوع هذا الكتاب - فاننا نورد هنا بعض التوضيحات التالية:

* ينصب التقويم النهائي على الكفاءة الختامية المدمجة La Compétence intégrative finale المنتظر تحقيقها في نهاية فترة تعليمية أو طور تعليمي أو منهاج دراسي.

---

[1]- نقصد به التقويم التكويني وفيه يتعرف المعلم باستمرار على مدى تحصيل التلاميذ وكيفية تدرجهم في التعلم. يرمي الى قياس مدى تحكمهم في الأهداف المرحلية للوحدات التعليمية وهو أيضا بمثابة إخبار للمتعلم حتى يتعرف على المسافة التي تفصله عن تحقيق الهدف من التعلم ويسمح للمعلم بالتعرف على مدى تدرج المتعلمين في المكتسبات وتعثراتهم، وبذلك يقوم بصفة مستمرة على تعديل سلوك التلاميذ وتصحيح تعلماتهم بواسطة الأساليب العلاجية مثل الحوار والمناقشة. أهم شرط في التقويم التكويني يكمن في مراعاة مبدأ الإدماج التي يتخذ بدوره أشكالا عدة منها الانطلاق من أخطاء التلاميذ واستغلالها عكس ما كان سائدا في الطريقة بالأهداف التي كانت ترصد أخطاء التلاميذ بدل تقويمها أثناء العملية التعليمية/ التعلمية.

* يهدف هذا النوع من التقويم إلى سبر مكتسبات التلاميذ المعرفية والمهارية والوجدانية للتعرف على مدى بلوغ الملمح المستهدف في نهاية التكوين. وسنختصر ذلك في التعرض إلى وضعيتين نراهما أساسيتين لتحقيق تقويم هادف في ظل المقاربة بالكفاءات، **الأول يتمثل في وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة** والثاني في **كيفية إنجاز المشروع والتخطيط له** لنَخلُصَ إلى فَحص النتائج المترتبة عن هاتين العمليتين والمتمثلة في خطة الدعم وتنفيذها.

**ج- كيف نضع المتعلم أمام وضعية -مشكلة[1] :**

من سمات بيداغوجيا الكفاءات، **أنها تفتح المجال أمام المتعلم كي يتعلم بنفسه، وينمي قدراته ذات الصلة بالتفكير الخلاق والذكي،** وله دور إيجابي أثناء تعلمه داخل المدرسة وخارجها، ومن ثَم فإن المتعلم يتعلم حينما يكون أمام وضعية أين يُمكِنه تطبيقَ خبراته وتحويلها حسب الرد الذي يتلقاه على عمله. وهنا تكمن مهمة المعلم والتي تتمثل في إيقاظ هذه الرغبة عن طريق تصور وضعيات - مشاكل صعبة وقابلة للتجاوز حين يُزيح أثناء العملية التعليمية/التعلمية تلك العوائق أثناء إنجاز المهمة لتجاوزها، ولكي يتحقق هذا الهدف يجب أن:

---

[1] - المشكلة : هي حالة يشعر فيها التلاميذ بأنهم أمام موقف قد يكون مجرد سؤال يجهلون الإجابة عنه أو غير واثقين من الإجابة الصحيحة، وتختلف المشكلة من حيث طولها ومستوى الصعوبة وأساليب معالجتها، ويطلق على طريقة حل المشكلات (الأسلوب العلمي في التفكير) لذلك فإنها تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق إزاء وجود مشكلة لا يستطيعون حلها بسهولة. ويتطلب إيجاد الحل المناسب لها قيام التلاميذ بالبحث لاستكشاف الحقائق التي توصل إلى الحل.

- تنتظم الوضعية المشكل لتخطي العائق المحدد مسبقا.
- تتضمن الوضعية قدرا كافيا من الثبات، تجعل المتعلم يَستثمر معارفَه الممكنة وتمثلاته بشكل منظم يقوده إلى إعادة النظر فيها وبناء أفكار جديدة؛ فنشاط الإدماج الذي تنص عليه المقاربة بالكفاءات هو الذي يساعد المتعلم على إزالة الحواجز وإعادة استثمار مكتسباته المدرسية في وضعية ذات معنى.
- على المدرس عند بناء نشاط تعليمي/ تعلمي أن يكون ذي صبغة إدماجية([1]) ويختار الوضعية لتكون لها دلالة تعطي للمعلم فرصة لإدماج ما يراد دمجه وأن يدرك بأن هذا البناء

---

[1] - الإدماج في اللغة من دَمَجَ الشيءَ في الشيء أي الدخول فيه؛ يقال أدمج الكلام أي أحسنه (أنظر المعاجم اللغوية العربية ومنها القاموس المحيط). يستعمل لفظ الإدماج في الفيزيولوجيا عندما " يدمج الجهاز العصبي بكيفية مستمرة ، مختلف المعلومات بهدف أداء وظيفي منسجم للعضوية " ويستعمل في الإقتصاد " حين تنصهر وتتوحد الشركات في سيرورة الانتاج " ويستعمل في الإعلاميات حين"ندمج المعطيات بهدف تحقيق سلسلة مركبة من الإجراءات" ويستعمل في الرياضيات "حيث نحل مسائل في التكامل **Les intégrales**" وفي السياسة " حين يتعلق الأمر بإدماج الأقليات في المجتمع ".

أما اصطلاحا: الإدماج في التربية هو السيرورة التي يدمج بها المتعلم معارفه السابقة بمعارفه الجديدة، ويربط بينها ليعيد هيكلة خطاطاته وتمثلاته الداخلية، ويطبق كل ما إكتسبه على وضعيات جديدة ملموسة ودالة ....وبما أن الإدماج بنية من سيرورة التعلم لدى الفرد الانساني، فهو مطلوب في التعلم وفق المقاربة بالكفاءات، لأنه جزء منها . أنظر مقال : بيداغوجيا الإدماج : إعداد عبد العزيز قريش – الموقع التربوي فضاء التربية والتكوين

http//tarbaouiate.blogspot.com.

يعد فرصة لاختبار مدى قدرة المتعلم على الإدماج ولن يتحقق ذلك الا بالإدراك والوعي التام بالعائق الذي سيحول دون حدوث التعلم لدى المتعلم ، ذلك أن تجاوز هذا العائق دليل على جدوى الموارد التي جندها المتعلم بطريقة منطقية تفضي به الى ناتج وتستدعي منه القيام بمحاولات بناء فرضيات وطرح التساؤلات للبحث عن الحلول الوسيطة تمهيدا للحل النهائي للوضعية - مشكلة .

يرى روجيرس[1] أن الوضعية لا تكتسب معنى محددا إلا إذا توفرت على المواصفات التالية :

- تعبر عن دلالة معينة بالنسبة للمتعلم من حيث قدرتها على حث هذا الأخير على تجنيد مكتسباته المتنوعة والمناسبة.
- تمنح له معنى معينا لما تعلمه ويتعلمه وتستحق جمع مجهوداته للتعامل معها، وبهذا المعنى تنطوي الوضعية على

---

[1] - أكد كزافيي روجرز، التربوي العالمي والخبير الدولي في بيداغوجيا الإدماج أن التدريس بإعتماد هذه المقاربة يَفضي إلى نتائج ممتازة كون بيداغوجيا الإدماج مقاربة سياقية بحيث تأخذ بعين الاعتبار انشغالات وقيم كل بلد، ولا تهدف بتاتا الى التنميط.ومن أجل هذا فبيداغوجيا الإدماج مدعومة من طرف المنظمات العالمية كاليونسكو واليونيسيف ومنظمات أخرى تهتم بتطوير التربية في العالم. وهناك خاصية أخرى لبيداغوجيا الإدماج هي أنها مقاربة سياقية(حسب سياق البلد التي تعتمد فيه) بحيث تأخذ بعين الاعتبار انشغالات وقيم كل بلد، ولهذا فهي لا تهدف بتاتا إلى التنميط . إنها مقاربة تأخذ بعين الاعتبار واقع كل دولة، وتقود كل تلميذ إلى القدرة على مواجهة الوضعيات المعقدة أكثر من الاقتصار على المعارف الآنية فقط، فالتلميذ ينهل المعارف وسيوظفها في الوضعيات المعقدة. هذه إذن هي المبادئ التي تعتمد عليها بيداغوجية الإدماج حسب روجيرس.

نوع من التحدي ينبغي أن يواجهه في حينه؛ ومن ثَم يَرتبط لفظ مشكلة في الغالب مع مفهوم الوضعية. وحسب " دي كاتل"([1]) فإن للوضعية /المشكلة لها ثلاث مكونات تميزها هي:

1- **الوسائل المادية:** ويقصد بها الوسائل التعليمية مثل: نص - رسم- كتاب-سند -صورة فوتوغرافية- تسجيل صوتي- تسجيل مصور..الخ تُحَدد هذه الوسائل بسياق يُحَدِدُ المحيطَ الذي توجد فيه وجملة المعلومات التي ستُعتَمد من طرف المتعلم، وقد تكون هذه المعلومات تامة أو ناقصة، مناسبة أو غير مناسبة وذلك وفقا لما هو مطلوب.

**2- وظيفة تبرز الهدف من إنجاز إنتاج معين.**

3- **النشاط المطلوب** والذي يعبر في الواقع عن النشاط المتوقع.

بالإضافة إلى هذه الشروط الثلاثة، يمكن للمعلم أن يُعطي إرشادات وتوجيهات يطلب فيها من المتعلم مراعاتها خلال تنفيذ العمل، تكون واضحة ودقيقة.

---

[1] - **جان ماري دي كاتل Jean-Marie DE KETELE المولود عام 1943 ببلجيكي وأستاذ بالجامعة الكاتوليكية بلوفان ببلجيكا منذ 1991، أحد خبراء علوم التربية باليونسكو، حاصل على شهادة الدكتوراه في علم النفس التربوي حول التقويم عن طريق الملاحظة عام 1977 . من مؤلفاته:**

Les compétences de base et les objectifs terminaux d'intégration dans l'enseignement de base. Tunis, Institut National des Sciences de l'Education.

يشترط أن تكون المشكلة المختارة للدراسة متميزة بما يلي :

1. أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ. .

2. أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.

3. الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود. **وعلى المدرس إرشاد وحث التلاميذ على حل المشكلة عن طريق:**

-حث الطلاب على القراءة الحرة والاطلاع على مصادر المعرفة المختلفة من الكتب والمجلات وغير ذلك.

-- أن يُعين التلاميذ على اختيار أو انتقاء المشكلة المناسبة وتحديدها وتوزيع المسؤوليات بينهم حسب ميولهم وقدراتهم.

-- أن يقوم بتشجيع التلاميذ على الاستمرار ويحفزهم على النشاط في حالة تهاونهم، ويهيئ لهم المواقف التعليمية التي تعينهم على التفكير إلى أقصى درجة ممكنة.

-- لا بد أن يُصاحب هذه الطريقة عملية تقويم مستمر من حيث مدى تحقق الغرض والأهداف ومن حيث مدى تعديل سلوك التلاميذ وإكسابهم معلومات واهتمامات واتجاهات وقِيَم جديدة مرغوبة فيها،ومشكلات مثل: الانفجار السكاني، مشكلة الأمية، البطالة، وغيرها.

**و لابد للمعلم من :**

1 :<u>الإحساس بوجود مشكلة و تحديدها</u>: وأن كون دوره في هذه الخطوة هو اختيار المشكلة التي تناسب مستوى نضج التلاميذ والمرتبطة بالمادة الدراسية .

2. <u>فرض الفروض</u>: وهي التصورات التي يضعها التلاميذ بإرشاد المعلم

لحل المشكلة وهي الخطوة الفعالة في التفكير وخطة الدراسة، وتتم نتيجة الملاحظة والتجريب والاطلاع على المراجع والمناقشة والأسئلة وغيرها .

**3- <u>تحقيق الفروض</u> :**

ومعناها تجريب الفروض واختيارها واحداً بعد الآخر، حتى يصل التلاميذ للحل، باختيار أقربها للمنطق والصحة أو الوصول إلى أحكام عامة مرتبطة بتلك المشكلة .

4. **الوصول إلى أحكام عامة** (التطبيق) أي **تحقيق الحلول والأحكام التي تم التوصل إليها للتأكد من صحتها** .

ويمكن إيجاز الخطوات الرئيسة التي تسير فيها الدراسة في طريقة حل المشكلات بالآتي:

1. **الإحساس بالمشكلة.**
2. **تحديد المشكلة مع تعيين ملامحها الرئيسية .**
3. **جمع المعلومات والحقائق التي تتصل بها.**
4. **الوصول إلى أحكام عامة حولها.**
5. **تقديم ما نم التوصل إليه من الأحكام العامة إلى مجال التطبيق.**

## مزايا وعيوب طريقة المشكلات :

### من مزاياها :

1. تنمية اتجاه التفكير العلمي ومهاراته عند التلاميذ.
2. تدريب التلاميذ على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية .
3. تنمية روح العمل الجماعي وإقامة علاقات اجتماعية بين التلاميذ.
4. إن طريقة حل المشكلات تثير اهتمام التلاميذ وتحفزهم لبذل الجهد

الذي يؤدي إلى حل المشكلة .

**أما عيوبها فتتمثل في :**

1. صعوبة تحقيقها في كل المواقف التعليمية .
2. قلة المعلومات أو المادة العلمية التي يمكن أن يفهمها الطلاب عند استخدام هذه الطريقة.
3. قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختياراً حسنا، وقد لا يستطيع تحديدها بشكل يتلاءم ونضج التلاميذ .
4. تحتاج إلى الإمكانات وتتطلب معلماً مدرباً بكفاءة عالية.[1]

**د : إنجاز المشروع والتخطيط له :**

- المشروع التربوي هو"خطة تسعى إلى تحقيق أهداف معرفية ومهارية ووجدانية تترجمها حاجات ومشكلات يسعى التلاميذ إلى بلوغها عبر عمليات منظمة. "[2]

**- المشروع البيداغوجي:** هو" كل صيغة تحدد مواصفات التخرج بمصطلحات الكفاءات والقدرات التي يلتزم بها شركاء الفعل التربوي على مدى تكوين معين أو دورة دراسية محددة. كما يتضمن المشروع التربوي الوسائل المستعملة وخطوات اكتساب المعرفة المقترحة وأنماط

---

[1] - مستخلص من مقال: الوضعية المشكل وبيداغوجيا الإدماج – بتصرف. http://www.hissabe.com

ومن مقال: الوضعية مشكل وبيداغوجيا الإدماج - www.luxstuf.com

[2] - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. مطبعة النجاح الجديدة، 1994، ص: 276.

التقويم" [1]؛ وهو بذلك ينتقل من مجال القيم إلى مجال الفعل المباشر.

- أهم ما يميز المشروع تمركزه حول مشكلة تعبر عن اهتمامات المتعلم ويتعهد بأدائها وهو بذلك مجال خصب يمكن للمعلم من خلاله تقويم المتعلم، فَتُتاح له الفرصة لدمج المكتسبات الذي يجند فيها معلوماته التي استقاها من مصادر عدة ومتنوعة[2].

- يعد إنجاز المشروع في المنظومة التربوية مناسبة ثمينة للمتعلم حتى يتعود ويعتمد على نفسه في بناء تعلمه وبناء ذاته، من خلاله يكتشف ذاتَه ويحقق رغباته ويحدد المستقبل الذي يصبو إليه. يرى فيه مختصو التربية أسلوبا في بناء هُوية الفرد في إطار الجماعة، وقد يصبح هذا المشروع مع مر الأيام مشروعا من مشاريع الحياة؛ في ظله تتحول الفكرة الى فعل، وتُستَثمر الوسائل المتاحة والمناسبة، منها استعمال التكنولوجية الحديثة التي وفرتها لنا تكنولوجية الإعلام الآلي وفضائيات الأنترنيت التي أصبح أبناؤنا مولعين بها، ولكن مع الأسف لا يجدون مَن يقف الى جانبهم ويُرشدهم ويُوجهم في كيفية استغلالها بطريقة تخدم الفعل التربوي والعملية التعليمية/التعلمية التي نسعي

---

[1] - ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة آنفو. برانت. ط 1 ، 2004. ص: 92

[2] - يلاحظ عزوف المعلمين والمتعلمين عن المطالعة رغم وفرة الكتب، ويكتفون بما يوجد في شبكة الأنترنيت من معلومات زهيدة، إذا لم يتم تحميل بعض المراجع والمصادر الموجودة فيها والإقبال على مطالعتها والاستفادة منها . فقد صدق مَن قال: فاقد الشيء لا يعطيه. فإلى متى نبقى مقصرين في حق أنفسنا لنجعل الكتاب ومصادر المعرفة وسيلة في الحياة لمواجهة الوضعية / مشكلة وإنجاز مشاريع معرفية حقيقية بدل النسخ والإلصاق الذي أصبح آفة المتعلمين؟

من خلالها إلى تطوير منظومتنا التربوية التي أصابها الهُزال، نتيجة تقصيرنا أحيانا أو تكاسلنا لمجاراة المستحدثات العالمية، ضمن منهج وخطة مدروسة، فنجعل من مشروع التلميذ والمدرس معا نشاطا تعلُّميا جامعا أو نشاطا إدماجيا، كما سبق لك معرفته في الوضعية السابقة (وضعية المتعلم أمام وضعية - مشكلة).

لقد صار ما يتعلمه التلميذ لا يرسخ في ذهنه ولا يكون له معنى أو يتبلور في قيم حياتية، نظرا لغياب تلك العلاقة الوطيدة بين المعارف النظرية التي يتلقاها في المناهج المختلفة والمعارف التطبيقية التي يستفيد منها في الحياة اليومية.

قبل التعرض إلى المراحل الأساسية للمشروع، نذكر بشروط إنجازه وخاصياته البيداغوجية:

**- من حيث الشروط:**

* أن يكون نابعا من إرادة التلاميذ و ناتجا عن رغبتهم.
* يحدد التلميذ مشروعه ويتبناه وينجزه بالتعاون مع أفراد مجموعته.
* يتطلب إنجاز المشروع تخطيطا مُحكَما يأخذ بعين الاعتبار الزمن المحدد للإنجاز والمراجعة لما يُنجَز.
* ينتج عن كل مشروع إنتاجا أو نتيجة مادية واضحة (عمل ميداني) أو بحثا أو دراسة نظرية، تعتمد على مراجع وذات مصداقية وثبات.

**- أما خاصيات بيداغوجيا المشروع** فتتمثل في:

* مقاربة تربوية تجعل التلميذ شريكا فاعلا في بناء معارفه بناء على الدافعية التي يثيرها المعلم في نفوس التلاميذ للنجاح في بلوغ إنجاز فعلي.

* التشاور والتعاقد بين أفراد الفريق لبلوغ نتيجة يمكن تحقيقها في مدة زمنية محددة.
* احترام نَسَق التعلم عند أفراد المجموعة ومُراعاة خصائص شخصية كل منهم وإمكاناته.
* مساهمة كل تلميذ في اختيار الموضوع من حيث الأهداف والمحتوى والمنهج والوسائل (الأدوات أو الأداة) والإنتاج المنتظر.
* الاعتماد على النفس في التعَلم والبحث عن المعلومة واستثمارها وتوظيفها في وضعيات جديدة .
* تشجيع روح المبادرة والابتكار والتجديد .

**المراحل الأساسية لإنجاز المشروع :**

لكل مشروع مراحل أساسية لإنجازه وهي :

**1- مرحلة الإعداد:** وفيها يتم اختيار المشروع و أهدافه والمرمى الذي يرغب التلاميذ تحقيقه وتحديد الإشكالية الرئيسية للموضوع وتِبيان الموارد الضرورية للإنجاز والإمكانيات التي يستطيعون استثمارها من مراجع وأماكن تزودهم بالمعلومة المراد الوصول إليها أو الوسائل التكنولوجية الحديثة المتمثلة في وسائل الاتصال والتواصل كالأنترنيت والوسائل السمعية البصرية مثل التسجيلات الصوتية أو الفيديوهات.

كما يتم في هذه المرحلة تنظيم العمل والتخطيط له و توزيع العمل على أفراد المجموعة، وضبط المدة الزمنية الضرورية التي تستغرقها فترة جمع المعطيات والبيانات وحصر الصعوبات المحتملة التي قد تقف حجرة عثرة وتعرقل السير الحسن للمشروع، والبحث عن الحلول الملائمة لتجاوزها .

2- **مرحلة الإنجاز:** وفيها يَتم جمع المعلومات من مصادرها واختيار الأنسب منها وتصنيفها ودراستها عن طريق التشاور والحوار بين أفراد الجماعة. يعتبر التنسيق بين مختلف الإسهامات ضروريا بين أعمال الأفراد لضبط حصيلة العمل الجماعي المتمثل في الإنتاج المنتظر من المشروع.

3- **مرحلة التقييم والتقويم:** للوقوف على النقائص والبحث عن سُبُل تَدارُكِها قبل صياغة الإنتاج النهائي وعَرضه.

يُعتَبر الأستاذ في كل هذه المراحل مُنشطا لأعمال أفراد الجماعة، يُوجههم ويقترح عليهم البدائل إن رأى في ذلك ضرورة مُلحة. هذا وتختلف تدخلات الأساتذة باختلاف طبيعة المشاريع. ومهما يكن، فإن من واجب الأستاذ المنشط أن يبث الحركة الدائبة داخل الفريق بهدف إحداث تغيير في سلوك الأفراد معتمدا على طرق نشيطة وفعالة وعلى تقنيات لبعث الطاقة الكامنة في الأفراد من أجل تعلم يساهم فيه كل الأطراف.

## هـ : الدعم التربوي:

1- **الدعم لغة:** "هو رد الأمر أو الشيء إلى نِصابه واستقامته، كلما بدأ يميل أو ينحرف عن القاعدة والمألوف. فالتلميذ الذي يَتعثر في التحصيل الدراسي يحتاج إلى دَعم وسَنَدٍ قبل أن يميل ويسقط كالشجرة أو الجدار" [1]. و في المعجم الوسيط: نجد: دَعمه دعما أي

[1] - الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي – أ.د محمد الدريج – الرباط (المغرب) نسخة http://www.gulfkids.com - pdf

أسنَده بشيء أي منعه من السقوط، ويقال: دعَمَ فلانا: أعانه وقواه وثبته [1] .

**2- واصطلاحا:** هو"جملة من من الأنشطة التعليمية المُندَمِجة والتي تهدف بالإضافة إلى حُصول التعلم لدى جميع التلاميذ (أو معظمهم بشكل عادي، إلى تقديم تعليم فردي وقائي، ملائم للنقص الذي يَتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة، وحتى يتمكن التلاميذ جماعة وأفرادا، من تحقيق الأهداف المرسومة حسب إمكانياتهم وحسب متطلبات المستوى الدراسي الذين يوجدون فيه." [2].

الدعم من هذا المنظور وغيره في الأدبيات التربوية هو إذن مجموعة من العمليات والأنشطة والإجراءات والتقنيات التربوية التي تعمل على تصحيح تعثرات العملية التعليمية/ التعلمية لتدارك النقص الحاصل في العمليتين، وتقليص الفارق بين الأهداف المتوخاة والنتائج الفعلية المحصلة سواء داخل الفصل الدراسي عبر الوحدات التربوية أو المواد المدرجة في مستوى تعليمي معين، أو خارج القسم في شكل أنشطة تكميلية - تصحيحية لتلافي ما قد يظهر على المتعلم من صعوبات تعتري السير الدراسي العادي.

يعتقد كثير من الأولياء أن تعثر أبنائهم في التعليم ناتج فقط عن تقصير المعلم في عمله، ويصبون لِجام غَضبهم على المنظومة التربوية، متناسين ما لهذا التعثر من عوامل عديدة تتحكم فيه، وربما يكون هم ذاتهم سببا في إحداثه، فيصرفون الأموال الطائلة في الدروس

---

[1] - المعجم الوسيط الطبعة الرابعة 2003- مجمع اللغة العربية – مكتبة الشروق الدولية – مصر.، ص: 286.

[2] - أ.د محمد الدريج – مرجع سابق ذكره .

الخصوصية لتدارك تعثر أبنائهم في الدراسة، والحقيقة التي نراها ماثلة أمام أعيننا، أن نتائج التقويم عادة ما تكشف عن وجود فروق بين التلاميذ في التحصيل، يمكن تصنيفهم إلى ثلاث فئات أساسية هي:

- **فئة المتوافقين:** (Les adaptés) الذين يُظهِرون مستوى معينا من القدرة والنجاح في تعاملهم مع الأنشطة المدرسية.

- **فئة سيِّئ التوافق:** (Les inadaptés) الذين يتوفرون على حدود أدنى من التوافق مع العمل المدرسي؛ إلا أنهم يعانون من تعثر طاريء يَعوق سَيرَ عملهم وإنتاجهم .

- **فئة اللامتوافقين:** (Les désadaptés) الذين يفتقرون حتى إلى الحدود الدنيا من التوافق بسبب معاناة قد تكون جسمانية أو نفسية أو ناتجة عن مشاكل أخرى تَصدهم عن العمل المدرسي. هذه الفئة الأخيرة قد تتطلب تدخلا علاجيا خاصا، أما الفئة الثانية فهي التي تتطلب دعما بيداغوجيا لتدارك النقص والتعثر في مادة معينة أو في مجموعة من المواد الأخرى؛ عن طريق البحث والتشخيص لمواطن الضعف، ومن خلاله يمكننا تدارك التعثرات الدراسية لدى هذه الفئة من التلاميذ .

يمثل الدعم ضمن نَسَقية المنهاج التعليمي الحلقة الأخيرة في العملية التعليمية/ التعلمية. تتحدد أهميته من خلال الأدوار التي يمارسها بالنسبة لكل مكون من مكونات المنهاج، ومن أهم هذه الأدوار يمكن أن نذكر:

- دعم الأهداف والكفاءات بالتأطير النظري،ودعم بنائها وأشكال صياغتها، إذا رأت الجهات المختصة ضرورة لذلك.

- إثراء المحتوى بما يُسايِر حاجات المتعلمين والمعرفة العلمية الجديدة المتمثلة في تكنولوجية التعليم.

- إدخال تعديلات واستحداث تقنيات ووسائل جديدة فاعلة بعد إجراء تقييم دقيق لمركبات المنظومة التربوية جميعها (منهاج + وسائل تربوية + معلمون+ إدارة+ مكونون) أو بمعنى آخر إحداث تغييرات على المَنهج التي تُسَيرُ به المنظومة التربوية ككل، لا بتفكيك كل مركباتها كما يعتقد البعض، بل بمراجعة ما هُو مُختَل في جهة أو في جهات معينة منها. خاصة وأن عالمنا اليوم قد "سادت فيه التكنولوجيا وتغيرت ثقافة المجتمعات وخاصة فيما يتعلق بالمظاهر المادية الحضارية، وأصبح الفرد في عصر الفضائيات والقرية العالمية يمتلك الميل الى التجديد والتغيير، ويتعرف على مشاكل أمته وعالمه الواسع، ويظهر العزم والتصميم على إيجاد الحلول لمشكلاته، ومن ثمة أصبحت الحياة العلمية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية شبه آلية في ممارساتها وأهدافها مما يقتضي إدخال تعديلات جذرية على أساليب تعليمنا ليستجيب لمتطلبات حياتنا المتغيرة لأننا اليوم في حاجة إلى مدرس جديد لمجتمع جديد ولأجيال حديثة ناهضة تُنَمى فيها صفات شخصية نبيلة وأنماط سلوكية راقية"([1]).

- دعم توجهات التقويم وإجراءاته بما يحقق دقة الرصد وموضوعية التقدير.

- توجيه تقنيات الدعم مع اعتماد إستراتيجية واضحة ذات معنى.

---

[1] - هذا النص من موضوع : التطور التكنولوجي وأثره على المنظومة التربوية ، من كتاب الأستاذ محمد تروزين: السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري مؤسسات التربية والتعليم – داركنوز للإنتاج والنشر والتوزيع – تلمسان- 2012 – ص: 24

## 3- أنواع الدعم التربوي:

من أنواعه:

- **الدعم الأولي**: وهو الذي يتصل بالتقويم التشخيصي ويهدف إلى انطلاقة سليمة ومتقاربة.

- **الدعم الفوري**: وهو مرتبط بالتقويم التكويني، فيه يتم تدارك التعثرات فور حدوثها (أي أثناء الدرس).

- **الدعم المرحلي**: يتلازم مع التقويم التكويني أو التجميعي أو الإجمالي.

- **الدعم النهائي:** وفيه توضع اللمسات الأخيرة لوحدة أو مقرر عن طريق الإدماج (اختبارات – فروض- تطبيقات وأعمال منزلية).

- **الدعم الوظيفي:** ويتمثل في الدعم الوجداني والمعرفي والسيكولوجي والذي يهتم بدعم مكونات المنهاج.

يقسم الدعم حسب المستَهدَفين، فهناك الدعم الفردي والدعم الفئوي حسب نفس الفئات المعنية بالدعم.

## 4- تقنيات إجرائه:

- رصد الثغرات وضبط المتعثرين وفق المؤشرات والمعايير.

- اختيار التقنيات الملائمة ووضع شبكات لتحديد المتعثرين في الأنشطة المقدمة داخل الفصل.

- التخطيط لدرس الدعم: لا يختلف هذا التخطيط عن مثله لأي نشاط تعليمي، لهذا يوصي المختصون بتحديد الأهداف واختيار المحتويات الملائمة على ضوء الملاحظات والتشخيص، ثم تحديد الوسائل وأساليب الدعم وانتهاءً بإجراءات التقويم للكشف عن مدى تحقق الأهداف المتوخاة من الدعم.

5- **تنفيذ خطة الدعم:** وفق ما تم تَسطيرُه في الخطة مع التركيز على الفئة المستهدفة دون إغفال أي فئة، حتى الفئة الأولى من المتوافقين دراسيا، إذ يتم إشراكهم كمساعدين للمعلم في عملية الدعم الشاملة لكل التلاميذ، لا كما يُريد أن يفعل بعض المربين أو الإداريين الذين يريدون استهداف فئة معينة من التلاميذ في إجراء الدعم [1] دون الفئات الأخرى مما يؤدي إلى النفور وعدم الانسجام بين تلاميذ الوحدة التربوية. فهنا يكمن – في رأينا – عيب الدعم الذي يريد تطبيقه البعض أملا في خلق الكل سواسية في التعلم متناسين الفروق الفردية واختلاف فئات التلاميذ من حيث المستوى المعرفي والعقلي والاجتماعي والاقتصادي وهلم جرا.

- عدم إهمال جانب على حساب جانب آخر،كأن يتم الاهتمام بالجانب المعرفي على حساب الجوانب الأخرى الوجدانية والسلوكية والسيكولوجية مع مراعاة متطلبات كل جانب على حدة.[2]

---

[1] - المقصود هنا ليس الاستدراك كما يفهمه البعض وليست الدروس الخصوصية .

[2] - لمزيد من التفاصيل : أنظر بيداغوجية الدعم من المراجع التي تنص عليها التصورات البيداغوجية الحديثة، وهي عديدة في هذا المجال. نذكر منها على سبيل المثال بعض المفاهيم والتمثلات والمقاربات المستخدمة في مفهوم الدعم وتقنياته مثل:- التثبيت: أي ترسيخ المعلومات لدى المتعلمين بواسطة إجراءات تمكن من ذلك. والتقوية: تعزيز رصيد المتعلمين المتفوقين وإعناؤه من أجل الارتقاء به. والتعويض: تعويض النقص الحاصل في التعلم أو في اكتساب مواد المناهج. والعلاج: تدخلات لسد مواطن النقص في التعلم وإيجاد حلول علاجية لها، والمراجعة: إعادة دروس أو محاور بغرض تثبيتها وترسيخها لدى المتعلمين.
كل هذه المفاهيم هي عبارة عن إجراءات تندرج في سياق عام للدعم وليست بديلا أو مماثلا له.( مفهوم الدعم التربوي http//www.flyarb.com

في آخر هذا الموضوع، قد يتساءل البعض ويطرح الأسئلة التالية:

- هل يمكن تطبيق وإجراء الدعم التربوي من حيث المفهوم الحديث في التربية في ظل تراكم ضعف التلاميذ واكتضاض بعض الأقسام ونقص بعض الوسائل في بعض المؤسسات؟

- هل التوقيت لتنفيذ المنهاج خلال السنة الدراسية كافي للقيام بالدعم التربوي؟

- هل يمكن تطبيق كل أنواع الدعم التربوي وإتباع المراحل المذكورة أعلاه، ونحن نفتقر الى أبسط الأبجديات التي تتحدث عنها التربية الحديثة وخاصة المقاربة بالكفاءات التي تم تبنيها في مناهجنا ومحاولة تنفيذها مع تلاميذ تنقصهم الدافعية نحو التعلم؟

- وهل وهل؟ ....الخ من الأسئلة التي تبدو محرجة للمعلم في هذا العصر، غير أن ما يمكن استخلاصه هو أن نطرح على أنفسنا أسئلة أخرى قد تُجيبنا ولو نِسبيا على الأسئلة السابقة ومنها:

- ما هو الرصيد المعرفي من الناحية النظرية والتطبيقية الذي تَمَكَنا من خلاله تكوين ذواتنا لمواجهة مثل هذه الوضعيات- مشكلة وإنجاز المشروع؟

- هل كل الفاعلين في حقل التربية يجتهدون لمواجهة التحديات المفروضة علينا في عصر العولمة وثورة المعرفة عبر التكنولوجيات الحديثة، ويعملون كل ما في وُسعهم لمواكبة التطورات الحاصلة في علوم التربية الحديثة؟

- هل صار المعلمون والمتعلمون يتعلمون من خلال تجاربهم الميدانية والاستفادة من تجارب الآخرين مع تطوير ما هو موجود من الأحسن الى الأفضل؟ أم بقينا متقوقعين على أنفسنا ننتظر أن تأتينا الحلول من الغير الذين صاروا يُنتجون لنا المعرفة ونحن نستهلكها بدون دراية أو تمحيص؟

كلها أسئلة مُحَيرة ومشروعة نطرحها على أنفسنا، وقد حان الوقت أن نَصيغَ حولها الإشكاليات ونَضع لها الفرضيات في إطار البحث التربوي الهادف الذي يقترح الحلول البديلة بدل أن نبقى نطرح مثل هذه الأسئلة دون إيجاد الحلول الناجعة التي بواسطتها نتمكن من أن نتفاعل مع المتغيرات، نؤثر فيها ولا نتركها تؤثر في نفوسنا فَنُصاب في الأخير بالإحباط واليأس إن لم نقل بالذهَان والعُصاب.[1]

---

[1] - العُصاب : **Névrose** هو اضطراب وظيفي في الشخصية ينتج بسبب مشاكل الحياة ويتجلى في القلق الظاهر أو الخفي والشعور بعدم الأمن، يشعر صاحبه بعدم السعادة والحزن والاكتئاب وعدم القدرة على الأداء في الحدود القصوى وتحقيق الأهداف.

أما الذهان **Psychose** فهو حالة غير طبيعية لذهن الإنسان، يصاب بها عندما يختل اتصاله بالمحيط، فتنتابه أحاسيس وأفكار وهمية يفقد على اثرها الاتصال مع الواقع، ومن أعراضه الهلوسة **hallucination** التي يصاب بها المريض عندما يحس بشيء غير موجود كأن يسمع أصواتا غير موجودة أصلا .

# الفصل الرابع

## علاقة التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي

أولا : المقصود بالتحصيل الدراسي.

ثانيا : العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

أ- العوامل المرتبطة بالمتعلم.

ب – العوامل المرتبطة بالمعلم.

ج- العوامل المرتبطة بالمدرسة.

ثالثا - مظاهر التأخر الدراسي.

## أولا- المقصود بالتحصيل الدراسي :

يمثل التحصيل الدراسي المعرفة التي يحصل عليها الفرد من خلال برنامج أو منهج مدرسي قصد تكيفه مع الوسط والعمل المدرسي. ويقتصر هذا المفهوم على ما يحصل عليه الفرد المتعلم من معلومات وفق برنامج مُعد يهدف إلى جعل المتعلم أكثر تكيفا مع الوسط الاجتماعي الذي ينتمي إليه، بالإضافة إلى إعداده للتكيف مع الوسط المدرسي بصورة عامة.ويرى"جابلن" أن التحصيل " هو مستوى محدد من الأداء أو الكفاءة في العمل الدراسي، كما يُقَيمُ من قبل المعلمين أو عن طريق الاختبارات المقننة أو كليهما معا"([1]). ويركز هذا المفهوم للتحصيل الدراسي على جانبين، الأول على مستوى الأداء أو الكفاءة، والثاني على طريقة التقييم التي يقوم بها المعلم، وهي عادة عملية غير مقننة وتخضع للمشكلة الذاتية، أو عن طريق اختبارات مقننة موضوعية.ويحدد الباحث "سيد خير الله" في مؤلفه " بحوث نفسية وتربوية " مفهوم التحصيل الدراسي تحديدا إجرائيا حيث يرى أن "التحصيل الدراسي كما يقاس بالاختبارات التحصيلية المعمول بها بالمدارس في امتحانات شهادة المرحلة الأولى (المرحلة الابتدائية) في نهاية العام الدراسي، وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية..".ويلاحظ أن هذا المفهوم يربط بين التحصيل والاختبارات التي تستعمل لقياس المحصلة النهائية لمجموعة المعارف والمهارات والتي تتمثل في المجموع العام لدرجات التلميذ في نهاية السنة الدراسية.

---

[1] - J.P CHAPALIN Dell Publishing 1971. Dictionary of psychology New York

وفي السياق ذاته، يرى الباحث "إبراهيم عبد المحسن الكناني" ان التحصيل الدراسي هو" كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار او تقديرات المدرسين أو كليهما معا.."ويبدو ان هذا التعريف أكثر إجرائية من التعريفات السالفة الذكر، بَيدَ انه لم يحدد نوعية الاختبارات من حيث أنها مقننة أو غير مقننة، ناهيك أن اشتراطه خاضع لأنماط الأداء للقياس بصفة عامة و يتطلب تحديدا إجرائيا لها(الأداء الحركي والفكري والاسترجاعي).

تُعَرّفُ قواميس التربية مَفهوم التحصيل الدراسي بأنه الإنجاز أو كَفاءة الأداء في مهارة مُعينة أو مجموعة من المعارف المكتسبة في المجالات الدراسية المختلفة، وتتمثل غالبا في قيم عددية هي عبارة عن درجات أو علامات يضعها المعلم لطلابه. وتعميما للفائدة نورد هنا بعض التعاريف الأكثر تداولا لمفهوم التحصيل الدراسي منها :

- إنه الإنجاز التحصيلي في مادة معينة أو مجموعة من المواد طبقا لنظام الامتحانات التي تجري في المدرسة ([1])
- إنه مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاية في العمل الدراسي حسب شابلان ([2])
- إنه انجاز البراعة في أداء مهارة ما، أو مجموعة معارف حسب webester [(1)].

---

**1 - حسين سليمان قورة وآخرون – الدروس الخاصة والتحصيل الدراسي – دار النصر للطباعة والنشر – القاهرة 1970 .**

[2] - J.P CHAPALIN Dell Publishing 1971. Dictionary of psychology New York

- إنه مدى ما تحقق من أهداف التعلم في موضوع أو سياق سبق للفرد دراسته أو تدرب عليه من المشاركة في الأعمال المبرمجة [2]

- إنه مقدار ما يحصل عليه الفرد من معرفة أو خبر. [3]

- وأخيرا وليس آخرا: انه درجة الاكتساب التي يحققها فرد من مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو في مجال تعليمي أو تدريسي معين [4]

نفهم من هذه التعاريف، أن التحصيل الدراسي، قياسُ قُدرة مَدى فَهم المُتعلم واستيعابه للمواد الدراسية المقررة في المناهج الدراسية حسب المستوى الذي يَدرس فيه، ومدى قُدرتِه على تطبيق ما تلقاه في فترة دراسية مُعينة من خلال وسائل القياس التي يستعملها المعلم سواء عن طريق المراقبات المستمرة الشفوية أو الكتابية أو من خلال الفروض أو الاختبارات الفصلية. كما يشمل هذا القياس الامتحانات الرسمية التي يخضع لها المتعلمون في نهاية الأطوار التعليمية، كشهادة التعليم الابتدائي أو شهادة التعليم المتوسط أو البكالوريا .

إن الاهتمام بمسألة التحصيل الدراسي بات من الأولويات التي ينبغي أن يُولى لها كُل الاهتمام والعناية، لكونه قضية جوهرية تمس

---

1 - C.V Good . Dictionnary of eduction. 3 ed – Grow Hill Book Company – New York. p 533. 1973

2 - سامي عريفج وخالد حسين مصلح - القياس والتقويم - ط1 - الأردن 1985 .

3 - عبد المنعم الحفني – موسوعة علم النفس والتحليل النفسي - ط04 - مطبعة الأطلس - القاهرة 1994.

4 - صلاح الدين محمود علام - القياس والتقويم التربوي والنفسي - ط1 - دار الفكر العربي - القاهرة 2000.

إحدى الركائز التي تُبنى عليها المنظومة التربوية، خاصة بعد الإصلاحات التي عرفتها بلادنا أخيرا في مجال تحديث أساليب التدريس وإعادة صياغة المناهج الدراسية في كل الأطوار التعليمية وتأليف وطبع وتوزيع الكتب المدرسية على نطاق واسع، وإيمانا منا بأن رفع مستوى التحصيل والأداء التربوي تحكمه مجموعة من العوامل والمؤثرات الداخلية والخارجية، فانه من وجهة نظر المختصين في علوم التربية وعلم النفس التربوي، أصبح ضرورة حتمية لمواكبة هذا التطور ومسايرته، مما ينعكس إيجابا على عملية التحصيل الدراسي الذي بدوره يؤدي حتما إلى رفع مستواه الحقيقي، و ينعكس على المجتمع لتقدمه وتقوية دعائمه المتمثلة في تنميته البشرية الفتية. ذلك أن المجتمعات الحديثة أدركت أن قوتها تكمن في بناء قطاعاتها المختلفة اعتماداً على ما تُوفره لها مخرجات التعليم بكل قطاعاته، لكون مفهوم التعلم أصبح أكثر شمولا واتساعاً ويمس شريحة واسعة من أفراد المجتمع؛ وستظل الإشكالية مطروحة لمعرفة مدى اكتساب هذه الفئة من مهارات ومعارف وطرق التفكير والسلوك والقيم، ونظرة الأفراد نحو ذواتهم ومجتمعهم ومدى تكيفهم في الحياة اليومية داخل الأسرة والمجتمع، ومدى تأثيرهم وتأثرهم من خلال العلاقة القائمة بينهما.

إن النجاح الدراسي الذي هو طموح شرعي لكل فرد وغايةٌ نَبيلة، لأنه هو الوحيد الذي يستطيع من خلاله كل فرد أن يَبني ذاتَه، ويحقق مستقبله على الصعيد العِلمي والمعرفي والمهني والاجتماعي. هذا ما أدركته الدول الرائدة في مجال التطور الحديث في التكنولوجيا وعلوم الاتصال في ظل العولمة الزاحفة التي لا ترحم من لا زاد له في

هذا المجال، بل أصبحت تعتمد بدرجة كبيرة على المستوى التعليمي لأبنائها، وأدركت أن نهضتها تَرتبط ارتباطا وثيقا بما تُقدم وتُسهم في هذا المجال من خلال تحصيل أبنائها ومدى تحكمهم العلمي والتكنولوجي وبالتالي تحصيلهم الدراسي.

فإذا كانت الأمم تُقاس بقوة نظامها التربوي وما تحققه من جودة عالية لإعداد أفرادٍ مؤهلين ذوي كفاءات عالية، وقادرين على تطوير قطاعات المجتمع المختلفة، فان هذا النظام التربوي بدوره مُطالب بتحسين آداءاته المختلفة واعتماده على الأساليب الحديثة في مجال التبليغ والتقييم والقياس والتقويم التي تساعد كلها في اتخاذ القرارات الموضوعية الصائبة، حتى لا تقف حجرة عثرة أمام المتعلمين وتُحبِط عزيمتَهم لاكتساب المعرفة بمفهومها الواسع .

## ثانيا- العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

تنقسم العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي إلى قسمين: العوامل الخارجية وهي البيئة المحيطة بالطالب، والعوامل الداخلية وهي الخصائص المعرفية والنفسية التي تميز شخصيته عن غيره، وتعد هذه العوامل مهمة في زيادة مستوى التحصيل الدراسي عند كل متعلم.

لقد أثبتت الدراسات أن الطلبة المنبسطين والمرتاحين يكون تحصيلهم الدراسي أعلى من غيرهم،وهذا قد يعود إلى الأسرة والتنشئة الاجتماعية على الرغم من وجود بعض الحالات الفردية التي تكون نتائجها عكسية بسبب الدلال الزائد وعدم المبالاة، ومن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي للطلبة نذكر ما يلي:

1 – المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها .

2 – كفاءة المعلم أو الإدارة المدرسية.

3 - وجود الأنشطة المدرسية الرياضية والفنية والعلمية.

4 – المستوى العلمي والثقافي والاقتصادي وطبيعة العلاقة بين الأفراد مع المدرسة. نتعرف على هذا من خلال إجراء تقويم شامل للعملية التعليمية/ التعلمية ومن خلال مما هو ممارَس فعليا في الميدان من خلال عمليات القياس والتقييم والتقويم بكل أنواعه.

5 – الدافعية والذكاء حسب مستوى الطلبة.

فهذه العوامل تؤثر سلبا أو إيجابا في التحصيل الدراسي للتلاميذ، بمعنى آخر أن هناك عوامل ذاتية (جسمية – نفسية – عقلية) وعوامل خارجية تخص الأسرة بمستواها الثقافي والاقتصادي واتجاهات الوالدين نحو التعليم ونظرتهم إليه.

إضافة إلى ذلك، هناك عدة عوامل متداخلة تُؤثر على التحصيل الدراسي سلبا وإيجابا، منها العوامل الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والنفسية للمتعلمين والمدرسين معا، إضافة إلى العوامل المرتبطة بالسياسة التربوية التعليمية ونوعية المناهج والقرارات وأساليب التدريس المتبعة وغيرها، ونظرة المجتمع للتعليم. كل هذه العوامل تؤثر على نظرة المتعلم لذاته أو محيطه سواء أكان يكمن في الأسرة التي ترعرع في أحضانها أم في المجتمع الواسع الذي يحاول أن يتكيف مع معطياته وتفاعلاته المختلفة. فكثير هم التلاميذ الذين تسربوا من المؤسسات التربوية نتيجة ضُعفهم في التحصيل الدراسي لسبب من الأسباب المذكورة أعلاه، أو نتيجة ضُعف قُدراتهم ودافعيتهم للتعلم مما وَلدَ في نفسيتهم الإحباط الناتج عن سوء التكيف النفسي والاجتماعي، إضافة إلى معاملة المعلمين أو تأثير

الأولياء الذين يجهل بعضهم قيمة الدراسة والتعلم وأهميتهما في الحياة .

هذه العوامل مجتمعة أو بعض منها، تكون غالبا وراء إما تحصيل دراسي ناجح، يتمكن من خلاله الفرد أن يُثبت ذاته في المجتمع فيتفوق في دراسته، وإما أن تكون وراء نُفوره وفَشله الدراسي مما سيكون له الأثر السلبي على أكثر من مستوى.

إن دراستنا لهذه العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ودرجة إدراكنا لها، وطُرُق تَصَرُّفِنا وسلوكنا اتجاهها، يُمكننا من الإلمام بالأساليب الناجعة لتحصيل أبنائنا، ودفعهم نحو المزيد من الإنجازات والأداء التربوي حتى يكون تحصيلهم الدراسي ناجحا وبالتالي يتمكن القائمون بالفعل التربوي من العمل في الظروف الملائمة للتمدرس، ومنها نذكر:

### أ- العوامل المرتبطة بالمتعلم :

## 1- الذكاء :

هو قدرة عقلية رمزية تنفرد عند المتعلم بخاصية استعمال اللغة والقدرة على الاحتكاك بالآخرين داخل القسم؛ فهو إذن ليس شيئا محسوسا وإنما هو شيء مجرد ليس بمقدور الإنسان أن يشاهده، وإنما من الممكن الاستدلال عليه من خلال آثاره ونتائجه التي تظهر في سلوك الفرد وتفكيره. وهو أيضا نشاط عقلي معقد، ومتشابك مع نشاطات عقلية أخرى، مثل التفكير والفهم والتذكر... فالذكاء عند المتعلم، هو القدرة على سرعة الفهم، أما التذكر فهو القدرة التي تسمح باستعادة المفاهيم والخبرات السابقة التي تراكمت في جملة

المعارف المسبقة، وبالتالي هو إحدى العمليات العقلية الأساسية لدى الإنسان.

والتعلم يعتمد في جزء كبير منه على هذه القدرة التي تضمن عادة الكثيرَ من القُدُرات العقلية المتعلقة بقُدرة المتعلم على التحليل والتخطيط وحل المشاكل، كما يشمل القدرة على التفكير وجمع وتنسيق الأفكار واستيعابها وبالتالي يُساهم في سرعة التعلم والاكتساب. والأفراد كما نعلم غير مُتَساوين في درجة الذكاء، حيث توجد فروق فردية بينهم، سواء منها الفروق الواضحة في الأعمار ودرجة النمو الجسماني كالبَدانة والطول والقصر ولون البشرة والعين والشعر،أو تلك الفروق الدقيقة بين الأفراد في الحواس والتكوين العقلي والطباع والعادات، وما ورثوه من دوافعَ فِطرية وما اكتسبوه من ثقافات ومهارات مختلفة، فلكل واحد منا طابعه المميز عن الآخر.

في الحياة المدرسية يلاحظ المدرسون هذه الفروق الفردية في التحصيل الدراسي، والماهرون منهم هم الذين يَتمكنون من التمييز بين تلاميذهم في هذا الميدان، ويُحسنون التصرفَ من خلال الطرائق التربوية التي يَتبعونها لمساعدة بطيئي الفهم والاستيعاب حتى يَحصُلَ ذلك الانسجام المنشود في القسم وذلك بالتقريب بين مُستويات التحصيل، والتي بدورها تحتاج إلى مَعرفةٍ ودِرايةٍ دونَ الإخلال بشخصية الأفراد أو تعقيدها، بل معاملة كل واحد على أساس ما يملكه من الاستعدادات والقدرات.

### 2- العامل الصحي:

نجد في كثير من الأحيان متعلمين يُعانون من أمراض مُعَينة، مثل الربو المُزمن أو من عُيوب البصر أو السمع أو النطق، أو حتى من

عاهات جسدية، وكلها تؤثر على التحصيل الدراسي، تلزم من المعلم كَمّا من الصبر والمثابرة لمساندتهم والأخذ بأيديهم حتى لا تكون هذه المعوقات الصحية حاجزا لعملية التعلم والتحصيل الدراسي، هذا وتخصص الدول مؤسسات وتربية خاصة لمجموع الطلاب الذين لا يستطيعون مسايرة متطلبات برامج التربية العادية، تتضمن تعديلات خاصة سواءً في المناهج أو الوسائل أو طرق التعليم استجابة لهذه الفئة من المتعلمين وهو ما يطلق عليه بالتربية الخاصة.

### 3- الاستعداد (Aptitude) و قابلية الفرد للتعلم :

يُعرف الاستعداد على أنه مجموعة الصفات الداخلية أو الخاصية الفطرية أو المكتسبة التي تُشير إلى قُدرة الفرد على التعلم واكتساب مُستوى من الإنجاز في مجال معين، وتجعل منه قابلا للاستجابة بطريقة معينة وقَصدية بناء على مكتسبات سابقة، ويُعتبر الميلُ والرغبة أساسيين لحدوث الاستعداد، مثل التحدث بإحدى اللغات أو القدرة على أداء نشاط مُعَين أو حل مسائل في الرياضيات.

يكون هذا الاستعداد ممكنا عندما تُهَيأ للمتعلم الخطوة المناسبة لاكتساب المعرفة وبَلورتها وتجسيدها في قُدرته العامة والخاصة في أداءات وإنجازات إذ يَتِم استثمارها وتوظيفها لتحقيق المزيد من النمو والتطور، وهنا تكمن مهارة المعلم في كيفية وضع مُتَعلميه في وضعية تسمح لهم بالاستعداد لتلقي العملية التعليمية / التعلمية وما يُصاحبها من تفاعل واستجابة وتدريب وتحفيز.

يرى ثورنديك ([1])أن الاستعداد يتوقف على حالة الوصلات العصبية من حيث قابليتها للتوصيل أو عدم التوصيل، ويرى أن الاستعداد يأخذ ثلاثة أشكال هي:

أ- عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يسهل عملها، فإن التعلم يحدث.

ب- عندما تكون الوصلة العصبية مستعدة للتوصيل ويوجد ما يعيق عملها، فإن التعلم ربما لا يحدث.

ج- عندما تكون الوصلة العصبية غير مستعدة للتوصيل وتجبر على ذلك، فإن التعلم لا يحدث.

أوضح ثورنديك الكيفية التي من خلالها يمكن تحسين عملية التعلم والتعليم لدى المتعلمين بالاستفادة من المبادئ والقوانين النفسية.

ومن التوجيهات التي تكفل الوصول إلى تعلم جيد ذَكَر أنه لا بد من:

- تحديد عناصر الموقف التعلُّمي وشروطه، ومساعدة المتعلم على إدراك حاجته التي يمكن إشباعها فيه.

- تحديد الاستجابات المطلوب تكوينها في الموقف التعليمي.

---

**[1] - ولد ادوارد ثورنديك في ولاية ماساشوستس الأمريكية عام 1874، دكتور في علم النفس، صرف كامل حياته المهنية في كلية المعلمين بجامعة كولومبيا بدأ اهتمامه العلمي في بداية القرن العشرين بدراسة ذكاء الحيوانات كما أظهر اهتماماً كبيراً بموضوع التعلم وأهتم بالتعليم عن طريق التجربة والخطأ، وكان لأبحاثه أثر بالغ على العملية التربوية، له عدة مقالات وتجارب نشرها في العديد من الدوريات النفسية والتربوية.**

- تحديد الأنشطة والفعاليات التعلمية اللازمة لحدوث الارتباطات بين المثيرات والاستجابات وتقوية الارتباطات المرغوب فيها.

- صياغة المادة التعليمية بحيث يتقبلها المتعلم على أنها هامة وذات معنى بالنسبة إليه.

- استثارة انتباه المتعلمين على نحوٍ يُمَكنهم من تحليل مادة التعلم وإدراك العناصر الهامة فيها.

- توفير الشروط المناسبة بجعل المواقف التعلمية تشبه مواقف الحياة لتكون أكثر قابلية للانتقال.([1])

## 04- **الدافعية** (Motivation):

تُعَرف الدافعية أو الدافع على أنها عَملية داخلية تُوجه الفرد لإنجاز نشاط مُعين، وتُحرك سُلوكه وتُوَجهه، وبالتالي لا يمكن أن يكون أي نشاط للفرد إذا لم يكن وراءه دافع، مثل دافع الجوع أو العطش، حيث أن الأكل والشرب يُعدان من الدوافع الأساسية الفيزيولوجية الأساسية لحياة الإنسان، والتي لا يمكن الاستغناء عنها. فهل التعلم واكتساب المعرفة يعتبران من الدوافع الأساسية للمتعلمين؟

ليس من الثابت أن يكون كل المتعلمين مدفوعين بدرجة متساوية نحو العملية التعليمية / التعلمية، بل يتفاوتون في ذلك، إذ نجد منهم من تكون له دافعية قوية للتعلم، ومنهم لا دافعية له لأسباب معينة.

---

**1 - عماد الزغول: نظريات التعلم، دار الشروق- عمان- الأردن- 2003م.**

يَدفعنا هذا إلى القول بأن الاهتمام بالدوافع والتعرف عليها من طرف المدرسين والأولياء معا، تُمكننا من إنجاح عملية التمدرس والتحصيل الدراسي للأبناء؛ ذلك أن الدافعية وسيلة من الوسائل لتحقيق الأهداف التعليمية، وتعد من أهم العوامل التي تساعد على تحصيل المعرفة والفهم والمهارات وغيرها من الأهداف التي نسعى لتحقيقها، فالمتعلمون (الطلاب) الذين يتمتعون بدافعية عالية يتم تحصيلهم الدراسي بفاعلية أكبر، في حين أن المتعلمين الذين ليس لديهم دافعية عالية قد يصبحون مثار شغب وسخرية داخل القسم. وهنا تظهر كفاءة المعلم والأولياء في توجيه نشاط المتعلمين لتحقيق أداءات أفضل والعمل على استمرارية هذا النشاط عن طريق الحوافز المادية والمعنوية من قبل المدرسة والأسرة.

تتعرض العملية التعليمية/ التعلمية إلى كثير من المشاكل من أهمها انخفاض الدافعية نحو التعلم، حتى أصبح في وقتنا الحالي الكل يلقي باللوم على الآخر، ويصفه بالتقصير في حَثِّ المتعلمين على التعلم وتَوجيهِه، ولا أحد منا يجتهد لإيجاد الحلول المناسبة لرفع مستوى الطلاب الذي يَتَدنى يوما بعد يوم، وذلك بالبحث عن الأسباب الموضوعية وإيجاد الحلول المناسبة. فهل فكرنا يوما وتساءلنا لماذا يشعر أبناءنا بالملل وتشتت الانتباه داخل الحجرة الدراسية؟ أو عدم القيام بالواجبات المدرسية في المنزل والانشغال بأغراض أخرى كالإقبال على الانترنيت والهاتف النقال والاستعمال اللامشروط لمختلف الأقراص المضغوطة للغناء أو الأفلام ومختلف المسليات التي قذفتها لنا الحضارة المعاصرة بدون أن تكون لها ضوابط لاستعمالها

فيما ينفع، فيكون من نتائج ذلك الفشل الدراسي والتسرب المدرسي الذي لا تحمد عقباه ؟

لماذا ينصرف الآباء إلى شؤونهم الخاصة ولا يُعِيرون أحيانا أيَّ اهتمام بِعَمَلِ أبنائهم الدراسي حتى يَفوتَ الأوان؟

هل المدرسة وحدها مسؤولة عن تدني الدافعية نحو التعلم؟ وهل يجد المتعلمون في المدرسة ما يُلبي حاجياتهم وميولهم الخاصة وما يجذب انتباههم إليها مما يقوي دافعيتهم للتعلم؟ هل مناهجنا الدراسية وطرقنا التربوية تَعكِس تَطلعات المتعلمين وتُواكِب التطورات العصرية؟

نستخلص من كل هذه الأسئلة وغيرها أن أسباب قلة الدافعية كثيرة ومتشعبة وتختلف نسبتها حسب كل مرحلة من مراحل التمدرس، وأن البحث عن الإجابة على مثل هذه الأسئلة هو الذي يَقودُنا بكُلِّ تَأكيدٍ إلى التفكير لإيجادِ الحلولِ المناسبة حتى نصل بالتحصيل الدراسي إلى تحقيق ما نصبو إليه.

وفي هذا المجال، حان الوقت أكثر مما مضى للاهتمام بالدوافع المختلفة لعملية التعلم والقيام بدراستها دراسة علمية وموضوعية، من طرف ذوي الاختصاص في علوم التربية وعلم النفس التربوي وعلم نفس الطفل بما يحقق الغرض لفهم الأسباب والعوامل والمثيرات المختلفة التي تقف وراء نقص دافعية المتعلمين نحو التحصيل الدراسي، قصد إيجاد السبل الكفيلة لتصحيح الاختلالات الملاحظة في هذا المجال، ذلك أن الاهتمام بالدوافع والتعرف عليها من طرف المدرسين والأولياء معا، سيساعد لا محالة نحو تحصيل دراسي أفضل.

## 5- الاستيعاب:

يرتكز معيار التحصيل على مقدار استيعاب الطلاب للمعلومات ودمج المعارف والمهارات ضمن النسيج المعرفي **وتقنيات إجرائه**، وهنا تكمن مهمة المعلم في توفير الشروط الملائمة لذلك، لكون عملية الاستيعاب لا تحدث آليا، بل تتكون من نشاط معرفي معقد يستند في جوهره إلى عمليات عقلية منظمة، والمعلم الماهر هو الذي يهتم بأساليب تنظيم الاستيعاب، وإبراز الأفعال العقلية التي تساعد على الوصول إليه، والتأثير على خصائص تلاميذته العقلية بمراعاة الدقة في اختيار المحتوى وطرائق التدريس، واستخدام المعلومات المكتسبة في حل مشكلات جديدة وممارسة النشاط الإبداعي وليس التذكر فقط.

على المعلم عند تحضيره للدروس أن يحدد مستوى النشاط العقلي الذي يُعَد أساسيا لعملية الاستيعاب، انطلاقا من تحليل محتوى المادة وِفقَ الشروط المساعدة عليه، يُضاف إلى ذلك ضرورة الربط بين الفاعلية والكفاءة، كاستخدام أساليب الشرح المتنوعة والوسائل التعليمية المختلفة وتنظيم استعمال العمل الجماعي بأنواعها المتعددة و تدريب الطلاب على استخدام النشاط المعرفي الذي يُحَفز على النمو العقلي وتنمية الذاكرة والتذكر وعدم نسيان المعلومات، وهو ما يضمن الاستيعاب ويُذلل صعوبة المادة الدراسية والتخلص من صعوبات التعلم ويساهم في عملية التحصيل الدراسي.

## 6- الثقة بالنفس:

تُعَرَّفُ الثقة بأنها الحالة التي يكون فيها الفرد متأكدا من قولٍ أو كَفاءةٍ أو دِقة في أمرٍ ما، أو ما يتعلق بشخصٍ أو بشيء آخر، وهي

نوع من التأكد من شيء ما أو من ولاء شخص تجاه أشخاص آخرين أو اتجاه قضايا مُعَيَّنة .

تكشف نتائج كل الدراسات التربوية أن المتعلمين الذين يتمتعون بالثقة بالنفس يتفوقون في التحصيل الدراسي عن غيرهم من عديمي الثقة بأنفسهم، وأن العوامل الاجتماعية من عادات وتقاليد ومسؤولية اتخاذ القرار والتصرف بين الذكور والإناث، لها دور بارز في هذا المجال. كما أن العملية التعليمية/ التعلمية وما تشمله من مناهج دراسية وطرق تربوية مُنتهجة وبيئة مَدرسية وأسرية تُسهِمُ بقدر كبير في تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، فالطرق التربوية التقليدية المعتمدة على التلقين والإلقاء دون اعتبار المتعلم، تترك آثارا سلبية في بناء الثقة بالنفس، في حين أن طرق التدريس الحديثة التي تنمي الكفاءات وتعطي قدرا أكبر للمتعلم من حيث المشاركة في إدارة الحصة الدراسية ترفع من درجة الثقة بالنفس والاعتماد عليها، ويبقى دور مستشاري التوجيه المدرسي والأخصائيين النفسانيين هام جدا لتنمية ثقة المتعلمين بأنفسهم لكونها من السمات الأساسية في تكوين الشخصية وتحصيل دراسي ناجع.

## ب – العوامل المرتبطة بالمعلم :

لاشك أن لكفاءة المعلم ومستواه دور أساسي في التحصيل الدراسي، فهو الذي يعرض المادة العلمية ويحرص على التخطيط لدروسه، ويُراعي التسلسل والترابط والتسلسل لمحاور درسه، كما يراعي مستوى التلاميذ في كل الأحيان، ولا يتحقق هذا إلا بمراعاة:

## ❀ طريقة التدريس وإدارة القسم

**ويتمثل في:**

- **التخطيط الدراسي المنتظم..**

- **تنوع في الأهداف السلوكية و الأنشطة** بأن تكون غاية المعلم هو إكساب المتعلمين المفاهيم والقيم والمبادئ والسلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقرر، وأن يشمل الدرس تحقيق الأهداف السلوكية بمستوياتها الثلاث: المعرفية و المهارية و الوجدانية.

- **عرض المفاهيم بطرق واضحة** لدى معظم التلاميذ، وتوظيفها توظيفاً فاعلاً في كل الأحيان.

- **الحرص على استخدام لغة سليمة** ومعبرة و مناسبة لمستوى المتعلمين باستمرار.

- **تقديم تهيئة حافزة متميزة وهادفة ومتنوعة ومناسبة للزمن وشيقة.**

- **جعل التلاميذ يستمتعون بالموضوع وجماليته بدرجة كبيرة.**

- **استخدام الوسائط التعليمية والتقنيات التربوية بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية على أن تكون مناسبة لمستوى التلاميذ.**

- **ابتكار بعض الوسائط لخدمة المادة التي يدرسها.**

- **مراعاة الفروق الفردية عن طريق تنويع الأنشطة التعليمية التي تراعي المستويات الثلاث للتلاميذ.**

- **توفير فرص للتلاميذ تكون كافية للكشاف والتفاعل مع بعضهم البعض.**

- **إظهار الرغبة في التعلم باستخدام التحفيز المعنوي بدرجة كبيرة ومناسبة.**

**- أن يُظهر المعلم احتراماً كافياً لكل التلاميذ.**

**- الإدارة الجيدة للمناقشة والحوار الإيجابي مع حسن إدارة الوقت وتوزيعه على فعاليات الموقف التعليمي.**

**- تحفيز التلاميذ على الانضباط والانتباه والمشاركة بأساليب فاعلة تجعلهم يتفاعلون مع المعلم و مع بعضهم البعض .**

**❀ التقـويم:**

- تنوع أساليب التقويم .

- طرح أسئلة متميزة من حيث الصياغة و التنوع، هادفة ومحددة تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة.

- يراعي استمرارية التقويم و شموليته وتنوعه دائماً.

- يوظف نتائج التقويم في تحسين أداء المتعلمين دائماَ بفاعلية.

- ينجز أعمال تقويم التلاميذ في مواعيدها بسرعة ويوثقها في السجلات بدقة.

- يحفز التلاميذ على تقويم أدائهم ذاتياً.

**❀ التنمية الذاتية للمعلم:** أن تكون:

- اتجاهاته نحو التعلم الذاتي و التربية المستدامة إيجابية .

- يثري مادته التخصصية و التربوية بالقراءة و الاطلاع .

- يبادر إلى إعداد دراسات وبحوث تربوية وتخصصية بكفاءة ويشارك في المسابقات البحثية؛ كأن يجري بعضها عند ما يطلب منه ذلك قصد تنمية القيم و الاتجاهات.

- يحرص على إكساب المتعلمين أنماطا سلوكية مرغوب فيها وبأساليب متنوعة .

- ينمي المستوى التحصيلي للمتعلمين ويحرص على رفعه باستمرار وينمي الأنماط السلوكية المرغوب فيها.

- إتقان العمل واحتساب الأجر في ذلك" إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه ".[1]

- مراعاة المتعلمين وحاجاتهم التربوية " كُلكُم راعٍ، وكلكُم مَسئولٌ عن رعيَّتِه" [2]

- ربط معلومات الدرس بالتخصصات الأخرى ما أمكن؛ ليدرك المتعلم العلاقة بين المجالات العلمية المختلفة وتكوين تصور عام لوحدة المعرفة وتكاملها.

- إشراك أولياء التلاميذ بصورة مباشرة لمتابعة أبنائهم، وتوعيتهم من خلال وسائل الاتصال والتواصل بجميع الطرق المتاحة. وبذلك لا تبقى المدرسة متقوقعة على نفسها، غير متفتحة عن المحيط الذي تعيش فيه، فيصبح هذا الأخير يؤثر عليها وهي لا تؤثر عليه. وهنا تبرز أهمية التسيير الإداري لرئيس المؤسسة ومساعديه في تفعيل العمل البيداغوجي في كل أبعاده.

## ج-العوامل المرتبطة بالمدرسة

اختلفت النظرة عبر العصور من حيث الأدوار التي يؤديها المعلم في المدرسة، فقديماً أي ما قبل عصر التربية الحديثة كان يُنظر له على أنه ملَقن وناقل المعرفة فقط، وما على الطلاب الذين يعلمهم إلا

---

[1] - رواه الطبراني في ( الكبير ) والبيهقي في ( شعب الإيمان )

[2] - صحيح البخاري.

حفظ المعارف والمعلومات التي يوصلها إليهم. كما أن المعلم يعتبر المسؤول الوحيد عن تأديب الأولاد وتربيتهم دونما أهمية لدور الأسرة والبيت في التنشئة السليمة.

تطور هذا المفهوم في عصر التربية الحديثة، وأصبح يُنظر إلى المعلم في المدرسة على أنه معلم ومربٍ في آن واحد([1])، فعلى عاتقه تقع مسؤولية الطلاب في التعلم والتعليم والمساهمة الموجهة والفاعلية في تنشئتهم التنشئة السليمة من خلال الرعاية الواعية والشاملة للنمو المتكامل للفرد المتعلم"روحياً وعقلياً وجسمياً ومهارياً ووجدانياً " هذا إضافة إلى دوره في مجال التفاعل مع البيئة وخدمة المجتمع والمساهمة في تقدمه وإزدهاره، ويطلب منه تجاه هذه الأدوار والمهام التي يؤديها ويمثلها أن يكون بمثابة محور للعمل في المدرسة وعمودها الفقري وترتكز قيمته على وعيه وإلمامه بمسؤولياته الجسام والجديدة والمتطورة والشاملة والمتناسبة مع روح العصر في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة، والمشاركة الفعّالة والإيجابية من خلال عمله كعضو في المؤسسة التعليمية، في إعداد المواطن الصالح الذي يعرف ما له وما عليه، ويكون ذلك برعاية النمو الشامل للتلاميذ المتعلمين جسميا وعقليا وانفعاليا.

---

[1] - عند علماء اللغة العربية: يجد الباحث في كتب اللغة العربية ومعاجمها أن للفظ التربية جذرين هما (ربا - يربو) و(رب - يرب)، وأن المعاني المأخوذة منها للفظ التربية لا تخرج عن : الزيادة و النمو، والنشأة والترعرع، والتغذية، والسياسة والتفوق، والتعليم، وإصلاح الشيء وحفظه ورعايته، وتكفل الصغير وحسن القيام على أموره حتى يدركها .

انظر: لسان العرب والقاموس المحيط وتاج العرس ومعجم مقاييس اللغة.

وبشكل عام، فإن النظرة الحديثة للمعلم تتمثل بإعتباره معلم تراث، معلم قدوة، ويمثل دعامة أساسية من دعامات الحضارة، فهو صانع أجيال وناشر علم، ورائد فكر، ومؤسس نهضة؛ وإذا كانت الأمم تقاس برجالها، فالمعلم هو باني الرجال وصانع المستقبل.

للمعلم دور أساسي في المجتمع، يتفاعل معه فيأخذ منه ويعطيه، فالمعلم في المفهوم التربوي الحديث ناقل لثقافة المجتمع، فكيف يكون ذلك إذا لم يساهم المعلم في خدمة هذا المجتمع في مناسباته الدينية والوطنية والقومية هذا إضافة إلى فعالياته الاجتماعية الأخرى عن طريق جمعيات الأولياء ومختلف المجالس المعتمدة في المؤسسات التربوية. تتجلى أهميته وتبرز فعاليته حتى يكون جديرا بمهنته، كيف لا وقد قال رسول الله صلى الله عليه وسلم :" إنما بعثت معلماً " فالمعلم مربي أجيال وناقل ثقافة مجتمع من جيل الراشدين إلى جيل الناشئين كما أن وظيفته وظيفة سامية ومقدسة تحدث عنها الرسل والأنبياء و رجال الدين والفلاسفة على مر العصور والأجيال.

## ثالثا- مظاهر التأخر الدراسي:

إذا لم تتحقق العوامل التي ذكرناها سابقا، وتجلى لنا أن هناك اختلال ما وقع في الأدوار التي تحدثنا عنها سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم أو المدرسة ومن خلالهم المنظومة التربوية، فلا شك أن ذلك سينتج عنه تأخر دراسي لدى فئة معينة من المتعلمين وتتمثل مظاهره وتمثلاته في:

- انخفاض الدرجات التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات التحصيلية أو تدني درجات الطالب عن بقية زملائه أو عن المستوى الذي يستطيع الحصول عليه.

- عدم التوافق بين المتعلم مع رفاقه في المدرسة، ويظهر ذلك في عزوفه عن المشاركة في الأنشطة المدرسية، أو في نزعاته العدوانية التي يوجهها إلى زملائه، أو في سلوكياته غير المهذبة التي يبديها نحو معلمه أو اتجاه الجماعة التربوية في المدرسة.

- تغَيب الطالب عن المدرسة أو انقطاعه نهائيا.

كتبت الكثير من الدراسات وأجريت العديد من التجارب وصيغت كمية هائلة من الفرضيات حول الأطفال المتأخرين دراسيا، لا مقام لنا لاستعراضها في هذا الموضوع ونقتصر على بعض النتائج منها:

- أن الطفل المتأخر دراسيا يظهر عليه ضعف القدرة على الإدراك الحسي والعقلي عن رفاقه العاديين، خاصة في إدراكة للمعاني الرمزية، وضعف القدرة على التركيز واضطراب الفهم، وعدم القدرة على التصور والتخيل وإدراك العلاقات بين الأشياء والتمييز بينها بسهولة؛ وكل ذلك يضعف من قدرته على التحصيل الدراسي .

- يتصف الأطفال المتخلفون دراسيا بسرعة الانفعال والعاطفة المضطربة وعدم الثبات الانفعالي والخمول والبلادة والاكتئاب والشعور بالذنب والخوف والقلق والغيرة والحقد والخجل والشعور بالنقص والميل إلى العدوان نحو السلطة ونحو وزملائهم وذلك لغيرتهم الشديدة منهم.

- تنتشر العادات السيئة بين التلاميذ المتأخرين دراسيا نتيجة الاضطرابات الانفعالية، كالقلق والنرفزة والبثبثة في الكلام وقضم الأظافر، إلى غير ذلك من السلوكيات المضطربة.

- الأنانية وعدم تحمل المسئولية وعدم الولاء للجماعة ولا العادات والتقاليد السائدة، فهو أقل تكيفا مع أقرانه العاديين والمتفوقين

دراسيا. - أليست هذه المظاهر هي من أسباب العنف المدرسي ونقص الدافية لدى التلاميذ؟

**وخلاصة القول** ينبغي أن نفرق بين التعثر الدراسي والفشل الدراسي "على أساس أن التعثر الدراسي حالة مؤقتة تكاد تكون عادية تصيب معظم التلاميذ إن لم كلهم، وتعني أنه أثناء التحصيل الدراسي يجد التلميذ في مادة معينة وفي موضوع ما، صعوبة فهم وإستيعاب (فكرة أومسألة أومعلومة) لسبب من الأسباب، لكن بمجهود إضافي ذاتي أو بتدخل من المدرس أو في إطار حصص الدعم أو بفضل جلسات الاستذكار والمراجعة في البيت، يتدارك التلميذ المسألة ويواكب مجددا ويلحق بزملائه. لكن التعثر يمكن أن يتحول إلى رسوب وفشل إذا تكرر وتعمم واستوطن وإذا لم يتم تدارك الأمر في الوقت المناسب." [1]

[1] - أنظر الدراسة للأ.د محمد الدريج – الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي- المكتبة الإلكترونية www.gulfkids.com

# خاتمـــة

حاولنا في هذا الكتاب الإلمام باختصار بالتقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ورغم ما في هذا المجهود من اختصار، فإننا نأمل من خلال إثارته لأفراد الجماعة التربوية من مُعَلم ومُتَعلم ومُسَير إداري وأسرة ومجتمع، أن يتبين للجميع أن الاهتمام بالعنصر البشري أصبح في عصرنا هذا ضرورة حتمية أملتها علينا العولمة، مما يفترض أن تكون منظومتنا التربوية مواكبة لمختلف التغيرات والمستجدات حتى تكون ذات جودة ونوعية، تستجيب لحاجيات الفرد والجماعة، وهو الهدف الذي تسعى إليه التربية الحديثة بلوغه ليكون ذا أثر إيجابي في نفسية المتعلم ورجل التعليم معا، وهو أيضا ما تسعى إليه المقاربة بالكفاءات بالرغم من الإكراهات التي تواجهها في الميدان سواء في التدريس أو التقويم لتجنب التعثر الدراسي الذي يَنتج عنه الفشل الدراسي والرسوب والتسرب المدرسي الذي تكون نتائجه وخيمة على الفرد والأسرة والمجتمع.

إن غاية الكفاءات هي تأهيل شخصية المتعلم وجعله في قلب الاهتمام، وتمكينه من مواجهة مختلف الصعوبات والمشكلات التي تعترضه في الحياة، ولن يتأتى ذلك إلا بـ:

- المزيد بالاهتمام بشؤون التربية من حيث تطوير المناهج بعد تقييمها وتقويم مسارا تها وفق ما يتطلبه العصر من تطور سريع في عالم ثورة المعرفة وتكنولوجية الاتصال والتواصل.
- استغلال الوسائل المتوفرة من منشآت مدرسية ووسائل تربوية حديثة لتؤدي وظيفتها التي أنشئت من أجلها، والسعي على توفير ما هو

غير متوفر في بعض المؤسسات خاصة القديمة منها والتي كانت مجهزة بوسائل لم تعد تساير التطورات الحديثة في عالم التربية.

- الاهتمام بتكوين المكونين ليُسايِروا هذه التطورات المتسارعة وتمكينهم من الوسائل التي تؤهلهم لمواجهة التحديات وربح الرهانات المستقبلية، وهذا لا يعني أن يبقى هؤلاء ينتظرون من الجهات الوصية أن تمدهم بما يَلزم من التكوين وإعادة التكوين، بل يجب على هؤلاء أن يعتمدوا على أنفسهم في التكوين الذاتي خاصة ونحن نعلم أن ما هو متوفر اليوم من المصادر والمراجع كافي لوحده أن يسد الفراغ الذي يمكن أن يحدث، بشرط أن تتوفر الإرادة والعزيمة في كل عمل والنية الصادقة إرضاء للضمير المهني وإحتراما للمهنة النبيلة التي هي تربية النشء الصاعد نحو مستقبل يسوده الوئام والاحترام والتضحية وحب العمل عملا بقول رسول الله سيدنا محمد عليه الصلاة والسلام في حديثه الذي رواه عبد الله بن مسعود رضي الله ، قال، قال رسول الله (ص): " لا حَسَدَ إلاَّ في اثنَتَيْنِ رَجُلٌ آتَاه اللهُ مَالاً فسَلطَهُ عَلى هَلَكتِهِ في الحَقَّ ورَجُلٌ آتَاهُ اللهُ الحِكْمَةَ فَهُوَ يَقضِي بِها ويُعَلِمُّها".

**إن دراستنا ومعالجتنا** للعوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي سواء منها المرتبطة بالمتعلم أو المعلم أو بالمدرسة أو بمحيطها هو الكفيل الوحيد لتحصيل دراسي ناجح ، وكل هذه العوامل مرتبطة بعضها ببعض كالسلسلة إذا حُلَّ جزءٌ منها أصبحت غير صالحة للاستعمال ولا لشيء يُمتِّن الروابط التي تجمع هذه العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.

# المصادر والمراجع

- القرآن الكريم

**1- المصادر:**

- إبراهيم أنيس - عبد الحليم منتصر - عطية الصوالحي - محمد خلف الله أحمد المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، الطبعة الرابعة 2003، مكتبة الشروق الدولية، مصر.
- ابن منظور" لسان العرب"، بيروت، 1990.

**2- المراجع:**

- حسين سليمان قورة وآخرون، الدروس الخاصة والتحصيل الدراسي ، دار النصر للطباعة والنشر - القاهرة 1970.
- زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي 2004.
- سامي عريفج وخالد حسين مصلح، القياس والتقويم، ط، الأردن 1985
- صلاح الدين محمود علام ،القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط1 ،دار الفكر العربي القاهرة، .2000
- عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، مطبعة النجاح الجديدة، 1994.
- عبد المنعم الحفني ، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط04 - مطبعة الأطلس، القاهرة 1994
- علي بوعناقة: التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، قراءات في التقويم التربوي ، كتاب الرواسي (1)، ط2.

- علي مهدي كاضم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، ط 01 ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، 2001.
- عماد الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، عمان، الأردن، 2003.
- محمد تروزين، السبيل إلى الالتحاق بسلك مديري مؤسسات التربية والتعليم، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع، تلمسان: 2012
- ميلود التوري، من درس الأهداف إلى درس الكفايات، مطبعة آنفو. برانت. ط 1، 2004
- ميلود رقيق، تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي، دار الكتاب العربي، الجزائر- 2010

## 3 – المقالات

http://www.ahewar.org
- بن عيسى احسينات، تخطيط الوضعيات الديداكتيكية والتدريس: من الأهداف الى الكفايات، الحوار المتمدن، العدد 2310، بتاريخ 12-06-2008.
- بيداغوجيا الإدماج، إعداد عبد العزيز قريش، الموقع التربوي فضاء التربية والتكوين http//tarbaouiate.blogspot.com
- فنيات بيداغوجية للاختبارات المدرسية، المركز الوطني للوثائق التربوية.
- محمد الدريج، الفشل الدراسي وأساليب الدعم التربوي، الرباط http://www.gulfkids.com
- مفهوم الدعم التربوي http//www.flyarb.com

## 4- المراجع باللغات الأجنبية

-Dix nouvelles compétences pour  pour enseigner
éditions ESF, Paris 1999, p:17.
- Poretti A. : L'encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation (2000) P 227
- J.P CHAPALIN Dell Publishing 1971 Dictionary of
.V Good . Dictionary of education. 3 ed  psychology New York – Grow Hill Book Company – New York. p 533. 1973

## 5- القوانين والمراسيم والمناشير

- المنشور 2039 المؤرخ في 13-03-2005 الخاص بإصلاح التقويم البيداغوجي.

- المنشور رقم 06/0.0.6/26 المؤرخ في 15 مارس 2005 المتعلق بإجراءات تقويم التلاميذ، الصادر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر

- المنشور 06/128 المؤرخ في 2006/09/02 الصادر عن مديرية التقويم والتوجيه والاتصال، وزارة التربية الوطنية ، الجزائر.

- القانون04-08،التوجيهي للتربية الوطنية الجريدة الرسمية العدد 04 بتاريخ 27 جانفي 2008.

# فهرس المحتويات


| المحتويات | الصفحة |
|---|---|
| مقدمة | 01 |
| **الفصل الأول: القياس والتقييم والتقويم** | 07 |
| 1- القياس | 08 |
| 2- التقويم التربوي | 12 |
| **3- دور التقويم التربوي.** | 14 |
| 4- **خصائص وصفات التقويم الهادف.** | 16 |
| 5- **أنواع التقويم.** | 18 |
| **الفصل الثاني: الاختبارات التحصيلية** | 21 |
| **أولا- أنواع الاختبارت.** | 23 |
| 1- **الاختبارات الموضوعية.** | 23 |
| 2- **اختبارات المقال.** | 33 |
| 3- **الاختبارات الشفوية.** | 36 |
| **ثانيا - أهداف الاختبارات.** | 36 |
| ثالثا – الفرق بين الاختبارات الموضوعية واختبارات المقال. | 37 |
| **رابعا: إعداد الاختبارات التحصيلية وتصحيحها.** | 40 |
| **خامسا - تصحيح الاختبارات** | 46 |
| سادسا: تحليل نتائج الاختبارات وأهميتها | 50 |
| **الفصل الثالث: من التقويم بالأهداف إلى التقويم بالكفاءات** | 57 |
| 1- أنواع وأشكال التقويم التربوي قبل الإصلاح. | 58 |
| 2- التقويم التربوي في ظل الإصلاح الجديد. | 61 |

| | |
|---|---|
| 3- الفرق بين التدريس بالأهداف والتدريس بالكفاءات | 67 |
| 4- **من التقويم بالأهداف إلى التقويم بالكفاءات** | 79 |
| **أ- التقويم بالأهداف** | 79 |
| ب: التقويم بالمقاربة بالكفاءات | 82 |
| ج- كيف نضع المتعلم أمام وضعية / مشكلة | 86 |
| د : إنجاز المشروع والتخطيط له: | 92 |
| **هـ**: الدعم التربوي. | 96 |
| **الفصل الرابع : علاقة التقويم التربوي بالتحصيل الدراسي.** | 105 |
| **أولا: المقصود بالتحصيل الدراسي .** | 106 |
| ثانيا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي . | 110 |
| أ- العوامل المرتبطة بالمتعلم. | 112 |
| ب- العوامل المرتبطة بالمعلم. | 120 |
| ج- العوامل المرتبطة بالمدرسة. | 123 |
| **ثالثا: مظاهر التأخر الدراسي.** | 125 |
| الخاتمة . | 129 |
| المصادر والمراجع . | 131 |
| فهرس المحتويات . | 135 |

# صَـدَر للمُــؤلف

**01- عين تموشمنت عبر العصور:** دراسة طبيعية وتاريخية - الطبعة الأولى: دار الكتاب العربي، الجزائر، 2010.

*الطبعة الثانية منقحة ومزيدة: دار القدس العربي وهران، .2013

**02 - تطور التعليم الثانوي وآفاقه في الجزائر وبقية دول المغرب العربي،** دار الكتاب العربي الجزائر، 2010.

**03-** الطريق الميسر لتحضير امتحان البكالوريا، دار الخلدونية، الجزائر، 2010.

**04- دليل موظفي التعليم في التشريع المدرسي،** متبوع بالنصوص الجديدة، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع تلمسان- الطبعة الأولى 2013

*الطبعة الثانية عن نفس الدار 2015.

* الطبعة الثالثة دار الهادي للعلوم باتنة .2019

**05- التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي،** أنوار المعرفة، مستغانم الطبعة الأولى 2013

**06- أثر المصالح المادية الضيقة على القيم الثقافية والاجتماعية** (قراءات في الواقع الثقافي والاجتماعي) - دار القدس العربي وهران، 2013 .

**07- عين تموشنت مدن وتاريخ** (نشأة المدن الكولونيالية)، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع تلمسان .2017

**08-** بين المهجر والحنين إلى الوطن ( مذكرات مهاجر) ، دار كنوز للإنتاج والنشر والتوزيع تلمسان 2017.

**09- في معركة الحياة** (رحلة حياتي بين المهجر وربوع الوطن) عن دار فواصل للنشر والإشهار- غرداية – باتنة 2019

**10: عين تموشنت مدن وتاريخ** - الطبعة الثانية - دار يوتوبيا ، تيارت 2020.

## آخر إصدارات المؤلف عن دار آدم مرام للنشر والتوزيع-الجزائر.

01- دَليل مُوظّفي التَّربية الوَطنيّة في التَّشريع المَدرسي (على ضوء النصوص الجديدة).

02- دَليلُ التَّسيير المَالي والمادِّي للمُؤسَّسات التَّعليميَة (على ضَوء القَوانين المُحَيَّنَة).

03- التسيير التربوي والبيداغوجي بين المأمول والمعمول.

04- التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي (نحو ممارسة جيدة لبناء الاختبارات والتقويم بالكفاءات).

05- البَحث التربَوي ومَهارات إعداد مذكّرة التخرُّج.

أ. رقيق ميلود

كاتب وباحث في التاريخ، من مواليد عام 1948 بالمغرب الأقصى، متحصل على شهادة الليسانس في التاريخ عام 1975 بجامعة السانيا بوهران .
عمل أستاذا في التعليم المتوسط بوهران في السبعينيات، وأستاذا الثانوي لمدة 10 سنوات بثانوية الإبراهيمي بعين تموشنت، ثم ناظرا لمدة 10 سنوات أيضا بثانوية مغني صنديد محمد بنفس المدينة، ترقى الى مدير ثانوية من 1999 إلى غاية إحالته على التقاعد في مطلع سنة 2009.
تفرغ للكتابة والتأليف، وله عدة إصدارات في التاريخ وعلوم التربية.

## هذا الكتاب

مقاربة حاولنا من خلالها الإلمام بالتقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ورغم ما في هذا المجهود من اختصار، فإننا نأمل من خلاله إثارة ولَفْت أنظار أفراد الجماعة التربوية من مُعَلّم ومُتَعلم ومُسَيّر إداري وأسرة ومجتمع العناية بتربية النشء وتعليمه، إنَّ الاهتمام بالعنصر البشري منذ ولادته وطفولته وتمدرسه وحسن تحصيله وتحصينه أصبح ضرورة حتمية على الجميع، وعلى منظومتنا التربوية مواكبة مختلف التغيرات والمستجدات حتى تكون ذات جودة ونوعية، تستجيب لحاجيات الفرد والجماعة، الهدف الذي تسعى إليه التربية الحديثة لتكون ذات أثر إيجابي في تقويم المتعلم وتحصيله تجنبا للتسرب المدرسي.

9 789931 785484

Designed by : Mekkaoui Azzeddine