

جامعة مولود معمري تيزي وزو
كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية
قسم العلوم الاجتماعية



دراسة لواقع التقويم التربوي في مرحلة التعليم الثانوي (دراسة ميدانية في بعض الثانويات بولاية تيزي وزو)

مذكرة لنيل شهادة الماستر في علوم التربية، تخصص علم النفس التربوي

تحت اشراف الأستاذ:

د/ أحمد مزيود

من اعداد الطالبتين:

- لعرابي نادية
- غلبد صبرينة

السنة الجامعية: 2019/2018

الشكر والتقدير

نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا على إنجاز هذا العمل المتواضع، و نخص بالذكر الأستاذ المشرف " أحمد مزيود " الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته و نصائحه.

نشكر أيضا المشرفين على مديرية التربية لولاية تيزي وزو و أساتذة الثانويات التي تمت فيها الدراسة.

الإهداء

إلى الوالدين العزيزين الذين كان لهما الفضل في تربيّتي، إلى أخواتي .

إلى كل من لهم في قلبي قدر كبير من الحب و الاحترام و التقدير.

نادية

الإهداء

إلى والدي العزيزين اطلال الله في عمرهما، الى اخوتي و أخواتي أهدي
جهد هذا العمل العلمي. الى خطيبي العزيز.

صبرينة

ملخص الدراسة:

مثلما جاء في صفحات هذه المذكرة فإن بحثنا ينصب حول استكشاف و بحث موضوع التقييم الدراسي أو من خلال النصوص القانونية الوزارية وما هو سائد في الممارسات العملية للمعلمين داخل الصفوف في مرحلة التعليم الثانوي.

تتصب دراستنا حول واقع التقييم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي، و تهدف إلى استكشاف التطابق أو الإختلاف اللذان يحكمان الممارسات التقييمية للمعلمين داخل الصفوف الدراسية و تلك التعليمات و التوجيهات الوزارية المتعلقة بكيفية التقييم، قمنا بصياغة استبيان من اجل جمع البيانات التي تحتاج إليها الدراسة و اعتمدنا عينة من أساتذة التعليم الثانوي من منطقة تيزي وزو قدر عددها ب 80 أستاذ وأستاذة هدفنا منها إلى معرفة مدى تطابق ممارستهم التقييمية مع توجيهات التقييم للإدارة المركزية للتربية الوطنية، أسفرت نتائج البحث إلى أن ممارسات المعلمين التقييمية تتطابق مع التوجيهات الوزارية الخاصة بالتقييم.

Résumé :

Cette recherche vise l'exploration de la réalité des pratiques enseignantes du secondaire en termes d'évaluation scolaire. Notre travail consiste à confronter les pratiques enseignantes effectives d'évaluation en classes, aux devis référentiels émanant de l'administration centrale de l'éducation nationale qui régulent les actions évaluatives des enseignants. Pour se faire, et dans l'objectif de réaliser notre travail empirique, nous avons eu recours à un questionnaire, dont les items ont tous été puisés dans les textes réglementaires émis par l'administration de tutelle. Que nous avons ensuite soumis aux quatre vingt éléments de notre échantillon choisis accidentellement. Les résultats de l'étude ont conclu à l'existence d'une conformité entre d'une part, les pratiques d'évaluation effectives des enseignants en classe et les directives et orientations émises par l'administration centrale de l'éducation nationale.

فهرس المحتويات

الشكر و التقدير

إهداء

ملخص الدراسة باللغة العربية

ملخص الدراسة باللغة الفرنسية

فهرس المحتويات

فهرس الأشكال

فهرس الجداول

مقدمة.....أ

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

- 1- إشكالية البحث.....5
- 2- فرضيات البحث.....7
- 3- أهمية البحث 7
- 4- أهداف البحث.....8
- 5- تحديد مفاهيم الدراسة.....8
- 6- الدراسات السابقة.....10

الفصل الثاني: التقويم الدراسي

- 1- مفهوم التقويم التربوي.....14
- 2- مراحل تطور التقويم التربوي.....16
- 3- مفاهيم مقاربة مع التقويم التربوي.....21
- 4- أهمية التقويم التربوي.....27
- 5- أهداف التقويم التربوي.....29
- 6- وظائف التقويم التربوي 30
- 7- أنواع التقويم التربوي.....33
- 8- مقاييس وابعاد التقويم.....42
- 9- أسس التقويم التربوي.....45
- 10- اساليب التقويم وتصنيفها.....48
- 11- وسائل ومعايير التقويم التربوي.....51
- 12- التقويم التربوي في المنظومة التربوية.....56
- 13- ممارسة التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية 66
- 14- الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي.....68

الفصل الثالث: التعليم الثانوي

- 1- مفهوم التعليم الثانوي.....71
- 2- لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي.....72
- 3- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر.....73
- 4- أهمية التعليم الثانوي.....78
- 5- أهداف التعليم الثانوي.....78

- 6-تنظيم السابق لشعب التعليم الثانوي.....79
- 7- عوامل إختيار الشعب.....83
- 8- مشكلات التعليم الثانوي.....83
- 9- مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر.....84
- 10- أهمية الإرشاد التربوي في المدرسة الثانوية.....85

الفصل الرابع : الإجراءات المنهجية للدراسة

- 1-الدراسة الإستطلاعية.....89
- 2- منهج البحث.....90
- 3- عينة البحث.....91
- 4-افراد عينة البحث.....93
- 5- الحدود الزمنية و المكانية.....94
- 6- أدوات جمع البيانات.....94
- 7- الأدوات الإحصائية المستخدمة.....97

الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج

- 1-عرض و تحليل النتائج.....100
- 2- مناقشة النتائج.....101
- الاستنتاج العام.....103
- خاتمة 104
- الإقتراحات.....105

قائمة المراجع

الملاحق.

فهرس الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	الصفحة
01	يوضح تكامل أنواع التقويم	41
02	يمثل جوانب المفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية	67
03	يمثل التنظيم السابق للتعليم الثانوي	82

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
01	يبين العلاقة بين التقويم و القياس	23
02	يوضح العلاقة بين مفاهيم التقويم، التقييم، القياس و الفرق بينهم	26
03	يمثل سمات الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي	40
04	يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس	92
05	يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص	92
06	يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية	93
07	توزيع أفراد عينة البحث	93
08	يمثل نتائج صدق المقارنة الطرفية للإستبيان	95
09	يمثل نتائج الصدق الذاتي للإستبيان	96
10	يمثل نتائج ثبات الإستبيان بمعامل ألفا كرومباخ	96
11	يمثل نتائج ثبات الإستبيان بطريقة التجزئة النصفية	97
12	يوضح نتائج الفرضية	100

مقدمة :

تولي وزارة التربية الجزائرية عناية كبيرة بالعملية التربوية خاصة في العشرية الأخيرة وذلك نظرا للإصلاحات و التحولات التي مست جميع مجالات التربية، و يعد التقويم من أهم المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية- التعلمية، و يشكل حلقة من حلقات المنهاج التعليمي إضافة إلى كونه يشكل المؤشر الذي يعبر عن ضبط المنهاج التعليمي و فعالية العمل التعليمي وعلى مستوى تحقيق الأغراض و الكفاءات التربوية، يمكن كذلك التقويم من الحكم على النتائج المتحصل عليها من طرف المتعلمين أن على المستويين الكمي والكيفي. زيادة عن ذلك يسمح برصد أماكن القصور و التعثرات التي تعترض سير العملية التعليمية.

من هذا المنطلق، بات ينبغي أن يظل التقويم التربوي ملازما لجميع أنشطة العملية التربوية، فإنه يربط بين إنجازات المتعلمين و مكتسباتهم، بين متغيرات منهاج التعليم لضبط مدى ملائمتها لحاجيات المتعلمين و مستواهم، و ما يلعبه من أهمية للعملية التعليمية، وذلك في قياس مخرجات التعلم و الكشف من خلاله على نواحي القوة و الضعف فيها و أنواع الصعوبات التي تعترضها، و مدى فعالية طرق التقويم المعتمدة في هذه العملية.

ما يشد الانتباه هو إختلاف طرق و أدوات تقويم الأساتذة للتلاميذ، هذا بالإضافة إلى حالة عدم الرضا التي تنتاب التلاميذ بعد كل عملية تقويمية أي بعد كل إختبار، وهو ما أورد عدة تناقضات و اختلافات بين الأقسام التربوية خاصة بين التلاميذ، و هذا ما قد يؤدي إلى تدني دافعيتهم للتعلم و بالتالي إنخفاض تحصيلهم الدراسي، و الهروب من المدرسة والإنقطاع عنها نهائيا. بمعنى أن التقويم لديه عواقب كبيرة على مجريات التعليم و التعلم.

قمنا بتقسيم بحثنا إلى جانبين رئيسين: جانب نظري و جانب ميداني.

الجانب النظري: و يشمل ثلاثة فصول:

الفصل الأول يتمثل في الإطار العام للإشكالية تناولنا فيه: إشكالية البحث، فرضيات البحث، أهمية البحث، أهداف البحث، تحديد المفاهيم، الدراسات السابقة.

أما الفصل الثاني فخصصناه لموضوع التقويم الدراسي و يتضمن: مفهوم التقويم التربوي، مراحل تطور التقويم التربوي، مفاهيم مقاربة مع التقويم التربوي، أهمية التقويم التربوي، أهداف التقويم التربوي، وظائف التقويم التربوي، أنواع التقويم التربوي، أسس التقويم التربوي، أساليب التقويم التربوي، وسائل و معايير التقويم التربوي، التقويم التربوي في المنظومة الجزائرية، ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية، الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي.

أما الفصل الثالث خصصناه للتعليم الثانوي: قمنا بتقديم مفهوم التعليم الثانوي، لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي، الهيكل الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر، أهمية التعليم الثانوي، أهداف التعليم الثانوي، تنظيم السابق لشعب التعليم الثانوي، عوامل إختيار الشعب، مشكلات التعليم الثانوي، مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر، أهمية الإرشاد التربوي في المدرسة الثانوية.

أما الجانب التطبيقي فيتضمن فصلين:

الفصل الرابع مخصص للإجراءات المنهجية للبحث و ذلك بالتطرق إلى الدراسة الإستطلاعية، منهج البحث، عينة البحث، الحدود الزمنية و المكانية للبحث، أدوات جمع البيانات، الأدوات الإحصائية المستخدمة.

الفصل الخامس و هو مخصص لعرض وتحليل و مناقشة النتائج المتوصل إليها من خلال إختبار فرضية البحث المصاغة و مناقشتها و ثم تقديم الإستنتاج العام وخاتمة للبحث، و الإقتراحات، قائمة المراجع و الملاحق.

الجانب النظري

الفصل الأول: الإطار العام للإشكالية

1- إشكالية البحث

2- فرضيات البحث

3- أهمية البحث

4- أهداف البحث

5- تحديد المفاهيم

6- الدراسات السابقة

1- إشكالية البحث:

يشكل التقويم الدراسي خطوة عملية حتمية في سيرورة العملية التعليمية التعلمية، وهو يمثل الآلية التي تسمح بتحديد مستوى ما يبلغه التلميذ في تحصيله و تعلماته وذلك مقارنة بنموذج الأهداف التربوية أو بمتوسط أداء تلاميذ الصف من الأقران. و بناء على هذا المنطق أصبحت مفاهيم التقويم الدراسي المعاصرة تجمع كلها على كون هذه العملية تمثل جزء من العملية التعليمية التعلمية و هو يسمح للمعلمين بتقدير معارف ومهارات و أداءات و إتجاهات التلاميذ الذين يشرفون على تدريسهم.

(legendre , 2005)

وإذا كان هذا الإصطلاح يبدو ظاهريا مألوفا و عادي لكثرة تردادده و إنتشار إستعماله بمدلولات مختلفة ومتنوعة يكسوها في أغلب الأحيان الإعتباط. فإن وزنه ثقيل في مجال التعليم و التعلم و مدلوله دقيق و محدود الأبعاد رغم كونه ينطبق على حالات بيداغوجية إجرائية كثيرة: "نتحدث عن التقويم حينما نصحح أوراق التلاميذ، نتحدث عن التقويم أيضا حينما نقوم بمراقبة كتابية او شفوية، و نتحدث على نفس الشيء عندما نريد التحقق من حدوث التحصيل أو التقدير عمل تطبيقي، و نقوم كذلك بتقويم عندما ننقط واجب شهريا أو إمتحان فصلي، و نقوم كذلك في حالة إجراء الإمتحانات".

(Ministère de l'éducation Natianale ,2009)

ويعني هذا بأن التقويم في مجال الدراسي يتخذ أشكال متنوعة و أوجه مختلفة يختارها المعلمون بناءا على الأهداف و الغايات التي يستهدفونها من وراء إجراءاتهم التقديرية. يولي النظام التربوي الجزائري كباقي نظم التعليم العالمية أهمية بالغة لهذا البعد الأساسي من العمل التعليمي لذلك نجده يخصص له فصل كامل و مفصل و منفصل في إطار القانون التوجيهي في التربية الوطنية، الذي يعد بمثابة دستور التربية في الجزائر

والأرضية القانونية المرجعية لكل النصوص التنظيمية التي تصدرها الإدارة المركزية لهذا القطاع.

(القانون 08-04 الصادر في 2008)

يشير هذا القانون في مادته 69 إلى أن: " التقييم عملية تربوية تندرج ضمن العمل المدرسي اليومي لمؤسسة التربية و التعليم ". و يضيف في مادته 70: " بأنه يتم تقييم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية و التقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية".

هناك أيضا سلسلة من النصوص التنظيمية و القانونية التي تصدرها دوريا إدارة التربية المركزية للتنظيم و تحديد سيرورة التقييم الصفي لعمل التلاميذ و معارفهم و مؤهلاتهم نذكر منها على سبيل المثال بعضها التي صدرت بعدما تم اعتماد إصلاح التعليم بداية سنة 2003-2004 و التي اعتمدنا عليها كثيرا في هذه الدراسة: " منشور الأمانة العامة لوزارة التربية رقم 2093 المؤرخ في 13 مارس 2005 تحت عنوان إصلاح نظام التقييم التربوي. و منشور مديرية التقييم و التوجيه و الإتصال التابع لنفس الإدارة رقم 05/6.0.0/26 الصادر في 15 مارس 2005 تحت عنوان إجراءات التقييم أعمال التلاميذ و تنظيمهم.

و منشور آخر لنفس المديرية السالفة الذكرى رقم 06/6.0.0/128 الصادر في 02 سبتمبر 2006 تحت عنوان تعديلات خاصة بعمليات تقييم أعمال التلاميذ. و هناك إلى جانب هذا مناشير أخرى و إصدارات خاصة بالتقييم صادرة عن الإدارة المركزية أو المصالح التابعة لها.

(Ministère de L'éducation Nationale ,2009)

(Institut Nationale de la recherche en éducation sans année de parution)

لقد اتخذنا هذه النصوص التنظيمية كمرجعية معيارية لتقدير مدى انضباط المدرسين بتوجيهاتها.

بمعنى أن دراستنا تتوخى الكشف عن مدى تطابق واقع التقويم في ممارسة العملية الواقعية للمدرسين داخل الصفوف مع التوجيهات التنظيمية التي تصدرها الإدارة المركزية لقطاع التربية من دون الخوض في العوامل التي تقف وراء هذا التطابق أو الاختلاف الافتراضي الذي قد يشكل موضوع بحث لنا في المستقبل أو لغيرنا و من أجل القيام بإجراءات البحث العملية طرحنا السؤال الأساسي التالي:

- هل تنطبق الممارسة التقويمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية؟
افتراضنا المعقول و النابع عن مطلعاتنا يقر بتطابق الممارسات التقويمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية الوطنية.

2-فرضيات البحث:

- تنطبق الممارسات التقويمية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية.

3-أهمية البحث :

تكمن أهمية بحثنا هذا في كونه يسلط الضوء على أحد الأبعاد الأساسية التي تتشكل منها العملية التعليمية-التعلمية، ألا و هو التقويم الدراسي الذي يسمح بالتعبير عن مستوى و نوعية المردود التربوي. تحمل صفحات هذه المذكرة كمية معتبرة من المعارف و المعلومات المتعلقة بالموضوع، و جمعنا فيها معطيات لا بأس بها مما له علاقة بالتقويم في نظام التعليم الجزائري خاصة تلك النصوص التنظيمية لممارسة التقويم في المدرسة الجزائرية. إضافة إلى كل هذا مكننا البحث من استكشاف مدى انطباق الممارسات التقويمية للمعلمين

مع ما هو مفترض التقيد به من النصوص الوزارية المنظمة لإجراءات التقويم. تكمن أيضا أهمية الدراسة في كونها تفتح أفقا بحثية واسعة في مجال العوامل التي تقف وراء تطابق أو اختلاف الممارسات التقييمية للمعلمين مع نصوص تنظيم التقويم في المدرسة الجزائرية.

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الذي يدخل في إطار مذكرة التخرج الجامعي إلى معرفة التطابق أو الاختلاف الذي يحكم الممارسات التقييمية الفعلية للمعلمين داخل الصفوف الدراسية وتوجيهات النصوص التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية الجزائرية. الدراسة لا تهتم بالعوامل والأسباب التي تقف وراء هذا التطابق أو الاختلاف، وإنما تقف لدى حد استكشاف مدى توفر الظاهرتين أو انعدامهما.

5- تحديد المفاهيم الأساسية:

5-1 مفهوم التقويم التربوي:

أ- لغة: جاء في المنجد

قوم الشيء: عدده، و يقال "قومته فنقوم" أي عدلته فتعدل.

القوام: قوام الأمر و قيامه: نظامه و عماده و ما يقوم به و يقال في التعجب "ما أقومه" أي ما أكثر اعتداله.

القيمة: جمع قيم: الثمن الذي يعادل المتاع و القيمي نسبة إلى القيمة على لفظها.

القيم: كل ذي قيمة: يقال "كتاب قيم" أي ذي قيمة.

و تقاوم القوم الشيء بينهم: قدر وله ثمن. (المنجد في اللغة و الإعلام، 2003، ص664)

والتقويم في اللغة العربية يدل على التعديل و التصويب و من ذلك ما ورد في

الأثر: (رحم الله أمر قوم من لسانه) أي صوب نطقه للكلمات و الجمل والحروف و عدل

مخرجها وابتعد عن الوقوع في اللحن اللغوي الذي يشوه المعنى.

(الرازي، محمد بن أبك، 1990، ص557)

وجاء في معجم لسان العرب في مادة قوم ما يلي: قَوْمٌ دَرَأَهُ أَيْزَالٌ عَوْجَهُ لِسَانُ الْعَرَبِ نَاحِظٌ مِمَّا تَقْدَمُ مِنْ مَعَانٍ لِكَلِمَةِ قَوْمٍ أَنَّهَا تُشِيرُ إِلَى مَعْنَى الْإِسْتِقَامَةِ لِكَثِيرٍ مِنَ الْأَشْيَاءِ أَوْ السُّلُوكِ أَوْ اسْتِقَامَةِ الْجِسْمِ وَاعْتِدَالِهِ، وَهِيَ تُشِيرُ إِلَى مَا هُوَ مُضَادٌّ لِلْعَوْجِاجِ وَالْإِنْكَسَارِ أَوْ اعْتِدَالِهِ بَعْدَ أَنْ كَانَ مَعُوجًا. فهذه المعاني كلها لها ارتباط بمصطلح التقويم في التربية والتعليم.

ب- اصطلاحا:

يعد التقويم أحد العناصر الأساسية التي تؤدي دورا هاما في العملية التعليمية، وهو جزء منها، إذ لا غنى في مجمل و تفصيلات العملية التعليمية التربوية. فهو مرآة للمتعلم من وجهة و للمعلم و المشرف من وجهة أخرى و عن طريقة تبين مستوى تقدم التلاميذ، ومدى اكتسابهم للمعلومات و الكفاءات التي تلقوها، فعن طريقه يتم تعزيز جوانب النجاح، و معالجة جوانب القصور.

إجراءات:

إنّ التقويم التربوي للتلميذ عملية مركبة تتضمن مرحلتين: الأولى تمثل في جمع البيانات عن التلميذ باستعمال طرق ووسائل متعددة يستند عليها المدرس، إما المرحلة الثانية تتمثل في إصدار الحكم و القرار على مدى تمكن التلميذ من التّعلم.

5-2- التعليم الثانوي:

إجراءات:

هو آخر طور من الأطوار التعليمية، حيث يدرس فيه التلميذ لمدة ثلاثة سنوات و يجتاز فيه امتحان نهائي و هو البكالوريا و ذلك للالتحاق بالجامعة.

6-الدراسات السابقة:

-الدراسات الخاصة بالتقويم الدراسي:

دراسة 1995 "Cizek et Al": هدفت إلى التعرف على واقع الممارسة التقويمية لدى عينة مؤلفة من 143 معلما و معلمة في مدارس ولاية إلينوي بأمريكا، أظهرت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على استبانة الدراسة أن 75,2% من المعلمين يستخدمون التعيينات بمعدل مرة واحدة أسبوعيا على الأقل، و أن ما نسبته 53,8% من المعلمين يستخدمون الاختبارات بمعدل مرة واحدة كل أسبوعين، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين عدد مرات استخدام التعيينات و الامتحانات وفقا لمتغيرات المرحلة التعليمية و الجنس و الخبرة.

دراسة 1999 "Mertler": هدفت إلى فحص الممارسات التقويمية لدى عينة من المعلمين بولاية أوهايو بأمريكا، و لتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة تم إعدادها لهذه الغاية على عينة مؤلفة من 625 معلما و معلمة، أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم استخداما هي الأسئلة القصيرة و الملاحظة المنتظمة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في عدد مرات استخدام التقويم البديل وفقا لمتغير الجنس لصالح المعلمات، في حين لم تكن الفروق دالة في عدد مرات.

دراسة 2002 "Macmillan et Al": هدفت إلى تقصي الممارسات التقويمية و منح الدرجات لدى معلمي الصفوف من الثالث إلى الخامس الأساسي في مدارس ولاية فرجينيا بأمريكا، تم تطبيق استبانة الدراسة على عينة مؤلفة من 1561 موزعين على 24 مدرسة، أظهرت النتائج أن أنماط التقويم المستخدمة من قبل أفراد العينة هي الاختبارات الموضوعية التي يضعها المعلمون، كما تبين أن أكثر العوامل ارتباطا بمنح الدرجات للطلبة هي الإنجاز الأكاديمي و السلوك الأكاديمي، في حين جاءت الواجبات المنزلية في الترتيب الأخير من حيث درجة الارتباط.

دراسة 2003 "Zhang et Burry Stock": سعت إلى تقصي ممارسات المعلمين التقييمية، كما هدفت إلى الكشف عن مهارات التقييم المدرك ذاتيا عبر مراحل تعليمية مختلفة و في مقررات دراسية متعددة، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من 297 معلما ومعلمة تم اختيارهم من معلمي المدارس بأمريكا، كما تم استخدام الإستبانة لجمع البيانات الدراسة، أظهرت النتائج أن الممارسات التقييمية لمعلمي المرحلة الثانوية قد تركزت في الاختبارات الموضوعية، في حين جاء التقييم البديل المعتمد على الأداء في الترتيب الأول بالنسبة لمعلمي المرحلة الأساسية، كما أظهر المعلمون اهتماما متزايدا بجودة التقييم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين ممارسات المعلمين التقييمية ومهارات التقييم المدركة ذاتيا، ووجود فروق في الممارسات التقييمية وفق لمجالات المحتوى الدراسي.

دراسة الدوسري 2004: هدفت إلى الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفّي بالمرحلة الثانوية في البحرين، أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من 600 معلم و معلمة استجاب منهم 82,7%، و تم استخدام الإستبانة كأداة بحث، أشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقييم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها، كما دلت النتائج على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقييم الصفّي.

دراسة 2005 "Susuwele Banda": فقد هدفت إلى تقصي تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في ملاوي نحو التقييم الصفّي و ممارساتهم الواقعية له، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام الإستبانة و الملاحظة الصفية بالإضافة إلى مقابلات أجريت مع 6 معلمين، منهم 3 ذكور و 3 إناث، أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين للتقييم الصفّي تقتصر على الاختبارات التي تعطي للطلبة في أوقات محددة، كما أظهر المعلمون قدرات محددة في استخدام أساليب التقييم و أدواته، و أشارت النتائج إلى وجود أثر لتصورات المعلمين للتقييم الصفّي على ممارساتهم له، كما تبين أن متغيري الخبرة و

التدريب التربوي لم يساهما في التشكيل تصورات المعلمين للتقويم الصفّي في حين كان للمؤهل العلمي دور في ذلك.

([http://www.iugaza.edu. Ps/ar/periodical](http://www.iugaza.edu.Ps/ar/periodical))

الفصل الثاني: التقويم الدراسي (التقويم التربوي)

- 1- مفهوم التقويم التربوي
- 2- مراحل تطور التقويم التربوي
- 3- مفاهيم متقاربة مع التقويم التربوي
- 4- أهمية التقويم التربوي
- 5- أهداف التقويم التربوي
- 6- وظائف التقويم التربوي
- 7- أنواع التقويم التربوي
- 8- مقاييس و أبعاد التقويم التربوي
- 9- أسس التقويم التربوي
- 10- أساليب التقويم التربوي
- 11- وسائل ومعايير التقويم التربوي
- 12- التقويم التربوي في المنظومة الجزائرية
- 13- ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية
- 14- الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي

1- مفهوم التقويم التربوي:

1-1 - مفهوم التقويم:

التقويم هو العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة. بالقياس الكمي أو غيره، و استخدام المعلومات في إصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها. (غانم، 1997، ص 9)

و من ثم فإن التقويم هو عملية إصدار حكم على الشيء أو الشخص في ضوء درجة القياس و في ضوء الأهداف المحددة و في ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة. (أبو علام، 2001، ص 96)

ويمثل التقويم بصفة عامة مجموعة من الإجراءات و الأساليب الكفيلة للكشف عن حركة مؤسسة أو نظام ما بكل مكوناته و خواصه و فعالياته و نتائجه. و يتطلب التقويم بهذا المفهوم إصدار حكم أو قرار بشأن إنجاز أو تحصيل مخرج ما. و لا يقصد من وراء الحادث أو الواقع عملية التشخيص فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى التوصيات و القرارات اللاحقة لتصحيح المسار أو تعديله أو دفعه بحسب بعده أو قربه من تحقيق الأهداف المرسومة و من ثم البحث عن أنجع و أنجح الوسائل و السبل التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين النوع و تطويره دون خلل واضح أو كبير في عامل "الكم" الذي يرتبط بالعامل الأول ارتباطا عضويا و مصيريا، حيث يستطيع الكم أن يصف السمة المقاسة و يفسرها و يقدمها للآخرين و يقارن بها بدرجة اتفاق و إقناع أعلى مما يستطلعها الوصف النوعي في المجال النادي . (شحاتة، 2001، ص 11)

1- مفهوم التقويم التربوي:

تعريف بروفس:

عملية مقارنة الظاهرة المنهجية أي كان مجالها بمعايير موضوعية، يتقرر في ضوءها مصيرها المنهج، إما تحسينه بالتعديل أو صيانتها أو استمراره أو إلغائه من التربية نهائياً، أو في حالات آخر تعديل للمعايير المقترحة لقياسه و تقويمه.

(زينب حسن الشهري وآخرون، 2003، ص110)

تعريف محمد منسي:

التقويم التربوي هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق لظاهرة موضوع التقويم و تعديل مسارها. (محمود عبد الحليم منسي، 1994، ص 22)

وقد عرفه لوجندر:

أنه حكم كفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعية انطلاقاً من محكات مصرح لها مسبقاً بهدف تقديم معطيات تصلح لإتخاذ القرار في استمرارية مرمى أو هدف الحكم والتفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور لاتخاذ قرار.

(عثمان، 2011، ص 16)

تعريف " بلوم (Bloom) :

"التقويم هو إصدار حكم على الأفكار و الأعمال و طرق التدريس و غيرها من الأمور التربوية. " و هو مجموعة منظمة من الأدلة التي تبين إذا ما جرت بالفعل تغيرات مع مجموعة المتعلمين، مقدار أو درجة ذلك التغير على التلميذ بمفرده.

(أحمد سعادة جودت، 1984، ص 431-432)

و يعرف التقويم أيضا بأنه: عملية منهجية تقوم على أسس عملية تستهدف إصدار الحكم بدقة و موضوعية على مدخلات و عمليات و مخرجات أي نظام تربوي، و من ثم تحديد جوانب القوة و القصور في كل منها، تمهيد لإتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف و القصور. (صبري ماهر و آخر، 2001، ص18)

نستخلص من هذه التعاريف أن التقويم التربوي عملية ضرورية و التي تتعامل مع الطالب بحد ذاته و ذلك لمعرفة مستواه المعرفي.

2- مراحل تطور التقويم التربوي:

تذكر رمزية الغريب: إن عملية التقويم نفسها عملية يمكن إرجاعها إلى أقدم العصور البشرية أي عصور ما قبل التاريخ، فالإنسان في العصور الحجري الحديث يقوم بإصدار نوع من الأحكام على زملائه و عشيرته، فكان يدرك أنه أكبر حجما من ابنه و أطول من زوجته مثلا . و كان يدرك أن فلانا من الناس قوي و آخر ضعيف ، فلما تعقدت المجتمعات في بداية العصور التاريخية بدأ التقويم على يد معلم الحرفة في المجتمع البدائي حيث كان يحاول تقويم المتعلمين على يديه بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم القيام بأداء عمل معين ثم يصدر حكمه و يقرر إلى أي مدى نجح الصبي في أداء هذا العمل، و استمرت على هذا الحال إلى أن تعقد التراث الإنساني الذي يحب أن يكتسبه الخلف عن السلف، و نشأت المدرسة كمجتمع صناعي يمكن عن طريقه تعليم الكبار بعض ما خلفه السلف للخلف من تراث.

هنا بدأ التقويم يتخذ صورة أخرى، حيث انتقل إلى مرحلة أخرى هامة في تطويره، ألا و هي المرحلة التي اتجه فيها القائمون على تربية النشء إلى تقويم و قياس نتائج التحصيل المدرسي، و يحدثنا التاريخ أن بعض المجتمعات القديمة في بداية العصور التاريخية استخدمت وسائل في التقويم و القياس على درجة لا بأس بها من تقدم، ففي المجتمع الصيني القديم عرفت وسائل التقويم التحريرية وعقدت امتحانات تحريرية كانت على درجة

كبيرة من الصعوبة، كما كانت تتم على مراحل ثلاث فتنتهي في المرحلة الثالثة باختيار الفئة الممتازة التي كان يعهد إليها بالوظائف الراقية في الدولة، و كانت مدة الامتحان التحريري تتراوح بين 18-24 ساعة في المرحلتين الأولى والثانية، و تمتد إلى 13 يوما في المرحلة الثالثة. (عبد الخالق و أبو دياب، 2007، ص172)

كذلك تدلنا دراسة التربية في المجتمع اليوناني القديم على استخدام نوع من التقويم و القياس التحريري في تقدير نتائج التحصيل الدراسي في هذا المجتمع و كذلك في المدرسة الرومانية، على أنه حدث للتقويم و القياس ما حدث لغيره من المعارف الإنسانية، و كان هذا رد فعل لما حدث للتربية عموما بعد أن عم الظلام المعرفي و أهملت المعارف و الفنون، و لذلك لا نعرف طريقة تحريرية للتقويم و لقياس في هذه العصور في دور المعلم، عدا مجرد عدد من الأسئلة تلقي شفاهة، استمر الحال كذلك حتى القرن التاسع عشر لذلك كان تقويم و قياس التحصيل الدراسي في الولايات المتحدة حتى سنة 1850م، و هي أكثر البلاد استخداما للتقويم و القياس في التربية في الوقت الحالي تعتمد على الإمتحانات الشفهية، فكان المعلم أو الممتحن الخارجي يضع سؤالاً يجيب عنه تلميذ معين، و يقوم المعلم بعملية تقويم ذاتي للإجابة التلميذ مثل هذا النوع من التقويم عليه مأخذ و عيوب كثيرة. ذلك لأن أسئلة الإمتحان لم تكن واحدة بالنسبة لجميع التلاميذ، كما أنه لم يكن هناك مقياس موحد لتقديم إجاباتهم إذا إعتد الممتحن على طريقة ذاتية محضة في التقويم، هذا فضلا من أن طريقة التقويم كانت عميقة بسبب اختيار كل تلميذ على حدى الأمر الذي جعل الإمتحان يستغرق وقتا طويلا، فضلا عن عدم صلاحيتها لإجراء المقارنة بين التلاميذ .

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر استبدل الإمتحان الشفهي بإمتحان تحريري كأساس للإلتحاق بالكليات و الجامعات ثم استخدمت هذه الطريقة في المدارس التعليم العام.

و عهد للمعلم بعمل إمتحاناته، و هكذا انتقل التقويم و القياس خطوة إلى الأمام، ذلك لأن للإمتحانات التحريرية ميزات لا توجد في الإمتحانات الشفهية، أهمها أنها تسمح للتلميذ

في وقت واحد بالتفكير في الإجابة، كما تسمح لهم بالتعبير عن أنفسهم دون ما قد يشعرون به من توتر ناشئ من موقفهم أمام الممتحن، هذا فضلا عن أنها وسيلة تسمح بمقارنة تحصيل التلاميذ بعضهم البعض الآخر لأنهم جميعا يجيبون عن نفس الأسئلة في زمن محدد لهم جميعا.

على أنه بالرغم من توحيد الأسئلة و توحيد من الإمتحانات على الأقل بالنسبة للتلاميذ الفصل الواحد، إلا أن طريقة التقويم لا زالت موضوعية و تعتمد على ما وضعه الممتحن من مستويات و على ما لديه من ميول أو تحيز نحو تلاميذه أو ضدهم، و لهذا كان من الطبيعي أن يختلف تقدير عدد الممتحنين لورقة الإجابة الواحدة اختلافا أكبر مما نتصوره، و هنا فكر المهتمون بتقويم و قياس التحصيل المدرسي في طريقة للتغلب على عيوب التقدير الذاتي، و كانت نتيجة البحث ظهور نوع من الإمتحانات الموضوعية في أوائل القرن العشرين، حيث اتخذت الأسئلة صورة أخرى غير أسئلة المقال و حيث فندت طريقة التقدير بحيث استبعدت أخطاء القياس أو التقدير الذاتي، و لقد أصبح هذا النوع من الاختبارات الموضوعية واسع الانتشار لدرجة كبيرة في الوقت الحالي.

(عمر و آخرون، 2010، ص 18 - 17)

2-1 - المرحلة الأولى: (1800 - 1900):

سميت بفترة الإصلاح: و اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، واستخدمت تطبيقات القياسات النفسية و السلوكية في حل المشكلات التربوية، وقد شهدت هذه الفترة بزوغ فكرة التربية التجريبية، حيث كان يتم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

(محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص 18)

2-2- المرحلة الثانية : (1900-1930):

سميت بفترة ازدهار الاختبارات: حيث ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي، و انتشرت الاختبارات التحصيلية و بنظريات الاختبارات المقننة. و أهم قادة التقويم التربوي في هذه الفترة "ثورنداك روبرت (R thurndike)، فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة، حيث اعتبر درجات أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي، مثل تحديد مستويات النجاح و الرسوب و نقل التلاميذ من مستوى دراسي أعلى منه، والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

2-3- المرحلة الثالثة: (1930-1945):

أكدت هذه الفترة أعمال "رالف تايلر" (R Taylor) الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد إهتم "تايلر" في البداية بالقياس التربوي، و لكنه ركز إهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية أو ذلك عن طريق تقويم تعلم التلاميذ، و عند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف و مدى تحقيقها، و قد أدى هذا الإتجاه إلى ظهور ما يسمى بالمقاييس المرجعية إلى المحك. و قد ساعدت أعمال "تايلر" المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة و مخرجاتها التربوية.

(محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص18)

2-4- المرحلة الرابعة: (1945-1948):

سميت بفترة الاستقرار: و قد شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج "تايلر" في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة، كما أدخلت مقررات في التقويم و القياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم، بحيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات.

وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية و التربوية في هذه الفترة، و اعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية و التربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية و التربوية الجديدة، وفي بناء المناهج المدرسية لتوظيف المعلمين و الموجهين التربويين.

2-5- المرحلة الخامسة: (1948-1972):

تعرف بفترة الازدهار و التوسع حيث شهدت ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل.

و قد ذكر "بيرك" (Berrk) أنه في خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية المهمة و المتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية، بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة، و قد أهتم التقويم في هذه الفترة بالاعتماد على قيود و المحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة.

وقد تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي، مثل نماذج النظم (System Models) التي تسمح بتقويم البرامج التربوية و النظم التعليمية على حد سواء، و هذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

(محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص 18)

2-6- المرحلة السادسة: (1973):

وتسمى هذه المرحلة بفترة التخصص الدقيق، حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، و قد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي، حيث كان هنالك إدراك من خبراء التربية و التعليم، حيث كانوا يدركون بأن "التقويم الجيد يشق من عدد من النماذج و الطرق المختلفة في الجانبين الكمي و الكيفي".

وقد زاد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات، و حتى فترة الثمانيات من القرن العشرين، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات، و عمل مشاريع و برامج لإحداث التغيير التربوي المنشود .

و قد أصبح التقويم التربوي في الوقت الراهن واحداً من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير التربوي، و التغيير المنشودة في المجالات التربوية المختلفة، و أصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له . (محمود عبد الحليم منسي، 2007، ص20)

ونستخلص من خلال هذه المراحل أن عملية التقويم تطورت شيئاً فشيئاً، حيث اتسمت المرحلة الأولى بظهور الاختبارات العقلية المبكرة، حيث تطورت هذه الاختبارات و ازدهرت مما أدى إلى ظهور الاختبارات التحصيلية في المرحلة الثانية، حيث ساهمت في ظهور أعمال "تاييلور" في القياس التربوي، حيث أصبح التقويم يستخدم لتوظيف المعلمين و الموجهين التربويين، و هذه الأعمال أدت إلى ظهور المرحلة الرابعة (مرحلة الاستقرار) ثم تليها مرحلة الازدهار و التوسع، حيث أصبح التقويم يهتم بالتعرف على القيود و الصعوبات التي تعوق تصميم البرامج التعليمية، و في الأخير مرحلة عصر النهضة، حيث أصبح التقويم تخصص دراسي مستقل.

3- مفاهيم مقاربة مع التقويم التربوي:

من الأخطاء الشائعة التي يقع فيها البعض استخدام مصطلحات التقويم، التقييم، القياس، في العملية التعليمية كمرادفات و فيما يلي توضيح الفرق بين المصطلحات الثلاثة:

3-1- مفهوم القياس:

وصف كمي لمقدار السمة التي يمتلكها الفرد، و لا يرقى ذلك إلى إصدار أحكام حول تلك السمة، فإذا حصل شخص في إختبار ذكاء على درجة (120) فإن هذا يعد قياساً، ولكن الحكم على تلك الدرجة و تفسير المستوى الذي تدل عليه يعد تقويماً.

(موسى النبهان، 2004، ص38)

فالقياس يستخدم الملاحظة للحصول على السمة أو الوصف لشخص معين فيما يتعلق بسلوكه أو الحادثة، ثم استخدم إجراءات ملائمة لترجمة تلك الملاحظة إلى شيء قابل

للقياس أو التصنيف، فهو كما يعرفه د/ علي الصراف "يدل القياس أو يرمز إلى الكم من السمات المعرفية أو الوجدانية التي يمتلكها شخص ما، أو مجموعة من الأشخاص و ليس إلى قيمتها أو استحقاقاتها، ففي القياس يتم تحويل الظاهرة المراد قياسها من الوصف إلى الكم".
(قاسم علي الصراف، 2002، ص 16)

وبالتعريف آخر "هو عملية وصف المعلومات (وصفا كميا) أو بمعنى آخر استخدام الأرقام في تبويب و تنظيم المعلومات أو البيانات في هيئة سهلة موضوعية يمكن فهمها ومن ثم تفسيرها في غير صعوبة".
(سعد عبد الرحمان، ص 18)

و يتضمن القياس ثلاثة أمور:

أ- التكميم.

ب- وجود مقياس.

ت- مقارنة.

فنحن عندما نريد إختبارا تحصيليا للمتعلمين في مادة معينة، نعمل لها إختبار (أداء القياس) ثم نحول إجاباتهم إلى درجات (تكميم) ثم نجري مقارنة بينهما و نقرر الأول والثاني و هكذا تنتهي العملية.
(عبد الواحد الكبيسي، 2007، ص 43)

- التقويم و القياس:

إن القياس أضيق في معناه من التقويم، فهو الذي يتيح للتقويم أن نستخلص النتائج، فالقياس هو مقارنة فرد مجموعة ما، وتحديد لمركز في هذه الصفة و هذه المجموعة.
أما التقويم فهو الحكم على مدى تحقق أهداف تربوية في نظام تعليمي معين.
(النظام التربوي و المناهج التربوية، ص 184)

جدول رقم(1): يبين العلاقة بين التقويم و القياس :

التقويم	القياس
الحكم على مدى تحقق الهدف	وسيلة للتقويم
يهتم بالنتائج الملموسة و غير الملموسة في الشخصية و النمو الفردي .	يهتم بالنتائج الملموسة
يراعي التغيير الواسع المدى في الشخصية و طرق الوصول إلى الاهداف المهمة.	أهم ما يراعي: الصورة المبسطة لتحقيق المادة أو المهارة
يشمل الكل (سلوك المتعلم، مقارنة قدرته، ميوله، استعداداته).	يقيس الجزء (التحصيل)

3-2- مفهوم التقييم:

يشير مفهوم التقييم إلى تثمين قيمة الشيء برنامجاً تعليمياً أو مستوى إتقان أهداف ما، فمن خلال عملية التقييم تبرز أهمية برنامج ما أو طريقة تدريس أو مجموعة أهداف، أو تعدد الاختبارات، فعندما يصحح المعلم اختبار ما فإنه يعطي إجابات المفحوصين قيمة أي يثمنها و يعبر عن هذه القيمة برقم أو برمز و هو العلامة التي يعطيها للإجابة

(ابراهيم محمد المحاسنة، 2009، ص24)

و بتعريف آخر "فتقتصر عملية التقييم على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل و الأهداف بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى معيار معين. (سوسن شاكر مجيد، 2011، ص124)

أما **التعريف العلمي**: عرف بلوم (bloom) التقويم بأنه "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، وأنه يتضمن استخدام المحكات (criteria) و المستويات (standars) و المعايير (Norms) لتقدير كفاية الأشياء دقتها و فعاليتها.

3-3 مفهوم الاختبار:

ينظر كثير من المعلمين إلى الاختبار (Tests) نظرة ضيقة و محدودة، حيث يعتبرونها مرادفة للامتحانات المدرسية التقليدية. غير أن الاختبارات تعد من المفاهيم الأكثر اتساعا باعتبارها أدوات قياس.

(صلاح الدين محمود علام، 2007، ص26)

يعرف الاختبار بأنه: "مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور، أو رسوم)، أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوكا ما، والاختبار يعطي درجة و قيمة أو رتبة ما للمفحوص، و تستخدم الاختبارات في القياس و الكشف عن الفروق بين الأفراد والفروق بين الجماعات و الفروق بين الأعمال كما أنه أيضا طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوكيات الدالة علميا". (عبد الله الصمادي، 2004، ص 40-41)

أما في مجال التربية و التعليم: "تستخدم الاختبارات في الكشف عن قدرات التلاميذ و قياس مستوى تحصيلهم و التعرف على مشكلاتهم و تشخيص القوة و الضعف لديهم، كما تستخدم في مجال تصنيف التلاميذ، و قياس ذكائهم و ميولهم، و في عمليات توجيههم و إرشادهم والتنبؤ بسلوكهم أو ممارساتهم.

(رافدة عمر الحريري، 2007، ص 18)

سبق و أن عرفنا التقويم التربوي بأنه تلك العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة، و هي عملية ترمى إلى مدى تحقيق التغيرات المرغوبة بها في سلوك المتعلمين أو معرفة، مدى تقدمهم نحو الأهداف التربوية المراد تحقيقها.

أما **التقييم** أو **التقدير** فهو تحديد قيمة الشيء و هو عملية إصدار حكم على الشيء، أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط. و التقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي

عنصر من عناصر المنظومة التربوية و في مجال التعليمي، فإن التقويم هو العملية التي يمكن من خلالها تقدير قيمة مدخلات و عمليات و مخرجات أي نظام تعليمي و التقويم أقدم من القياس و سابق عليه، و لكن في مجال التربية و التعليم لا بد أن يكون التقويم معتمد على عمليات قياس باستخدام مقاييس و اختبارات على قدر كبير من الدقة.

و التقويم يعني تقدير قيمة الشيء فهو يتناول تثمانين تحصيل المتعلم و إنجازهم ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة و موضوعية.

(رافدة عمر الحريري، 2012، ص 19 - 20)

أما القياس فيعرف على أنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس، و القياس عملية يتوجه من يقوم بها إلى تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي يتفحصه، فالقياس إذ عملية كمية يعبر عن نتائجه بالأرقام، فمن خلاله يتم تفرقة و تميز الأشياء فمثلا، يمكن قياس طول الطاولة بالمتري لمعرفة طولها الحقيقي، ويمكن أيضا تقدير طول تلك الطاولة من خلال إدراكاتنا و إحساساتنا للمثيرات البيئية المختلفة، و تعتبر عملية القياس أشمل و أدق من عملية التقدير.

وهكذا من خلال التعريفات المذكورة نجد أن عملية القياس تمثل جزء من عملية التقويم، حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على شيء: القياس، التقويم، بينما يتضمن التقويم عملية القياس و بهذا تكون المعادلة صحيحة و متكاملة من أجل العملية التعليمية بوجه شامل و المتعلم و المعلم بوجه خاص.

والجدول رقم (2): يوضح العلاقة بين مفاهيم التقويم، التقييم، القياس و الفرق بينهم، حيث أنهم يختلفون في الإجراءات إلا أنهم يرتبطون ببعض لبعض واحد هو اتخاذ القرارات أو اتخاذ القرارات أو إصدار أحكاما معينة تتعلق بالأهداف الموضوعية مسبقا.

التقويم	التقييم	القياس
- هو عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما، من حيث التكاليف المناسبة، أو من حيث الفعالية و يكون مقارنا أو نسبيا في ضوء معايير متفق عليها	- هو عملية تقدير قيمة الأشياء و تشخيصها.	- يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد و تعريف ما يجب قياسه و ترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة .
- أعم وأشمل من القياس، حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة كالملاحظة و المقابلة و الرجوع إلى السجلات و غيرها . - يشتمل على عملية التقدير التي تتضمن القياس و التقويم (تقويم كمي ووصفي للسلوك و المستويات).	- التقييم هو تقدير قيمة الشيء من خلال مخرجات أي نظام تعليمي و إصدار الحكم على مدى جودة و فاعلية هذا النظام - التقييم جزء من عملية التقويم.	- القياس أضيق في معناه من التقويم لأنه لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس . - عملية القياس تسبق علمية التقويم و تتم باستعمال اختبار أو فحص فقط.

يتضح من خلال الجدول السابق أن عملية التقويم تشتمل على عمليتي التقييم و القياس و علاقة التقويم بالتقييم و القياس و هي علاقة الكل بالجزء، و التقويم لا يعتمد على التقييم و القياس فحسب بل يلجأ إلى استخدام وسائل متعددة أخرى، لكنه لا يمكن الاستغناء

عن التقييم و القياس في عملية التقويم، ذلك أن القياس يوفر فرصة جمع المعلومات وإعطاء البيانات الرقمية أو القيم الرقمية عنها، أما التقييم فهو يوفر فرصة تقدير قيمة المخرجات والمدخلات في النظام، مما يفيد كثيرا في عملية التقويم التي تعتمد على ما يتوفر لها من بيانات رقمية و تقديرية و معلومات كيفية للوصول عن طريقها إلى إصدار الحكم و اتخاذ القرارات التي من شأنها خدمة الأهداف التي قامت عليها عملية التقويم.

4- أهمية التقويم التربوي:

يمكن استخلاص أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

- 1- الكشف عن حاجات التلاميذ و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم التي ينبغي أن تراعي في أنشطتهم المختلفة، و التي تساعد على توجيههم تربويا و مهنيا.
- 2- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه، و مدى استخدامهم لهذه المعلومات و المهارات والقيم السلوكية، و معرفة مدى نمو التلميذ و نضجه في حدود استعداداته و إمكانياته.
- 3- تشخيص العقبات التي تصادف التلاميذ و المعلمين و المدرسة على حد سواء و العمل على تذليلها لتحسين العملية التعليمية.
- 4- تشخيص نواحي القوة أو القصور، و حفز التلاميذ على التعليم و الوقوف على أسباب نجاحهم، و الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا و الوقوف على أسباب تأخرهم.
- 5- الارتباط بالأهداف التربوية التي يعمل المجتمع على غرسها في سلوك التلاميذ والأهداف التعليمية التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، و الأهداف السلوكية التي يحاول المنهج التعليمي و المحتوى الدراسي لتحقيقها كأحد نتائج التعليم.
- 6- القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة والتوجيه بل و خلق الوعي و الإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ و فهمها و التكيف معها.

و بصورة عامة، فإن أهمية التقويم التربوي تكمن في كونه الوسيلة التي تساعدنا على تقويم أعمالنا المدرسية، و تكشف لنا النقاب عن المدى الذي تحرزه في تحقيق أهداف المنهج، أو عما عبر عن ذلك بعض المربين بأن التقويم نظام الأحكام الرقابة على الإنتاج.

و بعبارة أخرى، فأهمية التقويم التربوي تأتي من تقدير فاعلية التدريس، و ما يمكن عمله لتحسين العملية التعليمية، و رغم أن التقويم في المطلق بعامة قديم قدم الإنسان ذاته، وأن التقويم التربوي بخاصة نشاط مصاحب للعملية التعليمية و مواكب للتربية، إلا أن أهمية التقويم التربوي الذي يستهدف الحكم على فاعلية العملية التدريسية التعليمية زادت في العصر الحديث و في السنوات الأخيرة ترجع زيادة الاهتمام بالتقويم التربوي إلى عدة عوامل رئيسية و هي:

- 1- التطور العلمي و التقدم النفسي و التفجر المعرفي.
- 2- الجديد التربوي والإصلاح التعليمي.
- 3- الاهتمام بالتربية و الكفاية الخارجية للعملية التعليمية كمتغير أساسي في التنمية.
- 4- ارتفاع تكلفة العملية التعليمية و الحاجة إلى قياس جدوى التعليم المكلفة .
- 5- تعميق القيم المهنية للتربية و زيادة التنافس بينهما و بين المهن الأخرى عن طريق رفع كفايتها الإنتاجية. (محمد هاشم فالوقي، 1997، ص 186- 189)

نستخلص من خلال كل ما سبق أن للتقويم التربوي أهمية كمية و كيفية، فالكمية تتمثل في جمع المعلومات و البيانات المراد الحصول عليها، بينما الأهمية الكيفية فتشمل على تلك العلامات و الدرجات المعطاة بعد تحليل و تفسير المعلومات.

5- أهداف التقويم التربوي:

هناك أهداف كثيرة يرجى تحقيقها من خلال عملية التقويم نذكر منها:

- أ- اتخاذ القرارات التربوية و التعليمية المناسبة.
- ب- صياغة الأهداف التربوية و تعديلها على ضوء التجربة و التطبيق الذين يكشفان عادة الخطأ و الخل.
- ت- العمل على تحسين و تعديل و تحديث المناهج و المقررات الدراسية و طرق التدريس مما يساعد على تحقيق الأهداف. (الأخضر عواريب، اسماعيل الأعور، ص 575)
- ث- تقدير نمو الطلاب في المجالات المعرفية و الوجدانية و المهارية، أي في جوانب التحصيل المعرفي و في الميول و أساليب التفكير.
- ج- الكشف عن جوانب القوة التي يلزم دعمها و جوانب الضعف و القصور التي يجب تداركها مستقبلا. (محمد الحاج خليل، 2006، ص 45)
- ح- يهدف التقويم إلى جعل كل من المعلم و المتعلم قادرا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه و أعماله و ما حققه من نتائج سواء كانت سلبية أو إيجابية.
- خ- يهدف التقويم إلى بناء علاقة بين البيت و المدرسة من خلال تعريف أسر الطلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بنية من مستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم على بنية من مستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في دفع و تحفيز أبنائهم للمزيد من العطاء و تهيئتهم بشكل سليم و خاصة إذا كان هناك تعثر من قبل الأبناء في تحصيلهم الدراسي أو معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في تعطيل مسيرتهم الدراسية أو تؤثر فيها. (قحطان أحمد الظاهر، 1999، ص 175 - 174)
- د- معرفة نوع العادات و المهارات التي تكونت عند التلاميذ و مدى استفادتهم منها في حياتهم.

ذ- معرفة مدى تعاون التلميذ، و مدى نمو قدرته الاجتماعية و مدى تمشيها مع عمره الزمني و العقلي. (أحمد محمد الطيب، 1999، ص 42- 43)

ر- وضع درجات للتلاميذ ثم تقسيم هذه الدرجات أي الحكم على مدى كفايتها لترفيه أو ترتيب الطلبة بموجبها.

ز- معرفة قدرة التلميذ على التعلم و ذلك عن طريق اختبارات الذكاء و القدرات و القابليات.

س- اختبار التلاميذ، أو توزيعهم على مختلف أنواع الدراسات و المعاهد المناسبة.

ش- تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعد في إرشاد التلاميذ مهنيًا و تربويًا

ص- تقييم المدرسة ككل لمعرفة أين يجب أن يحدث التحسين و التطوير.

(سامي محمد ملحم، 2009، ص 40- 41)

و منه يمكن القول أن أهداف التقويم التربوي يقوم بعدة أغراض، حيث أنه يساعد المتعلم في الكشف من ميوله و اتجاهاته و اختيار نوع الدراسة المناسبة، و يساعد في الكشف عن نواحي الضعف في العملية التعليمية في الأهداف و المناهج و أساليب التدريس من أجل التغلب على مواطن الضعف، و الكشف عن مواطن القوة و تعزيزها، كما يساعد المسؤولين عند إعداد الاختبارات العامة، كاختبارات المرحلة المتوسطة أو المرحلة الثانوية عن مدى ملائمة الاختبارات لمستوى الطلاب، كما يساعد أولياء الأمور في تقديم صورة واضحة و محددة عن أبنائهم، مما يساعدهم في توجيه أبنائهم و اتخاذ القرارات المناسبة بشأنهم.

6-وظائف التقويم:

يقول سامي ملحم: تعددت وظائف التقويم التربوي بتطور فلسفة التربية، حيث شملت كثيرا من الجوانب النفسية و التربوية لكل مجالات حياة الفرد و هذه الوظائف تمثلت في:

6-1- في مجال الدراسة و العمل: أنه يمثل وسيلة من أجل إصدار الأحكام على كل عناصر العملية التربوية، لذلك يهتم التلاميذ اهتماما كبيرا بالتقويم و يتجلى ذلك من خلال الامتحانات التي تجرى.

6-2- في مجال التشخيص والعلاج و الوقاية: فهو يساعد على تحديد نواحي القوة والضعف لكل من التلاميذ، المنهاج، المعلم و غيرهم كما يحدد الوسائل و طرق علاج المشكلات التي تعيق سير العملية التعليمية التعليمية.

6-3- في مجال وضوح الأهداف: من خلاله تتضح و تترسخ الأهداف المنشودة، كما يتم توجيه التلاميذ و المعلمين نحو الاهتمام بها.

6-4- في مجال التعرف على التلاميذ و توجيههم: فهو يمكن المعلم من معرفة تلاميذه ومستواهم حتى يتمكن من تأدية رسالته بشكل أفضل، و يكشف قدراتهم و استعداداتهم واتجاهاتهم.

6-5- في مجال تطوير المنهاج و تحسينها: للتقويم دور فاعل في تطوير المناهج وتحديثها حتى أصبح التقويم من الأمور الأساسية في هذا المجال.

(سامي ملحم، 2000، ص 45)

كما أن هناك وظائف أخرى أهمها:

- **اتخاذ القرار:** هذه العملية تمثل مكانة هامة غالبا ما تكون صارمة بما يتناسب الموقف.
- إعداد مواقف تعليمية و فروق فردية من شأنها أن تكشف عن عناصر القوة و الضعف في البرامج التعليمية من حيث ملائمة أو عدم ذلك للفروق الفردية للتلاميذ.
- **تصنيف التلاميذ:** إن الفروق الفردية للتلاميذ في قدراتهم و استعداداتهم و ميولهم واتجاهاتهم و درجة ذكائهم لا يظهر إلا بعد عملية التقويم المستمر الموضوعي فعلية التقويم تحدد و تميز بين التلاميذ الناجحين و الذين يتعرضون إلى صعوبات في التمدرس.

- **زيادة الدافعية للتعلم:** إن تشخيص حالة التلميذ و إظهار عناصر القوة و الضعف لديه والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، فهو الحكم يحفزه على التعلم فإذا كان جيدا دفعه إلى زيادة الجودة و الحصول على تقدير أعلى، و إن كان ضعيفا دفعه إلى الوصول أيضا إلى درجة أفضل ما هو عليه. (صالح عبد العزيز، ص 17 - 18)

كما أن للتقويم وظائف أخرى تتعلق بالمتعلم باعتباره المحور الأساسي في العملية التربوية والتي وجدت من أجله، فهو يفيد من ناحية تنشيط المتعلمين و توجيههم و زيادة الدافعية لديهم حيث **يقول عبد الحليم منسي:** يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين، حيث يعتمد الأثر المنشط على درجة نجاح التلاميذ كما زادت الاستثارة أو زاد مقدار التنشيط في ضوء أسلوب التقويم المتبع، فإذا كان الاختبار من النوع المقالي فإن التلميذ يلتزم بتحديد المادة المتعلمة، و إذا كان موضوعيا فإنه يعتمد على الحقائق و يتناول عينة أشمل من السلوك. (محمود عبد الحليم منسي، 1998، ص 31)

ومن وظائفه أيضا أن يركز على عدة خصائص و يتميز بعدة سمات تليق به، وذلك لكونه يتربع على قمة الهرم في العملية التعليمية، و لكي يحقق التقويم موضوعية و مصداقية وتكون نتائجه صادقة لما يقوم به يجب كما يقول " **أحمد جودت سعادة** " إشتماله على العديد من الوسائل والأدوات التي تهتم بجمع الأدلة و الإثباتات المتعلقة بسلوك التلميذ.

(**أحمد جودت سعادة، 1994**)

نستنتج بأنّ للتقويم دورا هاما يلعبه و ذلك في أغلب جوانب الحياة الإجتماعية بها في ذلك المجال التربوي، إذ نجد بأنه يساهم في تشخيص حالة التلميذ و التعرف على عناصر القوة و الضعف لديه، و تقويم المنهاج بغرض الوصول إلى معرفة القدر الذي وصلت إليه العملية التربوية من النجاح أو الفشل.

7- أنواع التقويم التربوي:

عملية التقويم تسمح للمدرس بأن يحاسب نفسه و يقدر النتائج التي وصل إليها ،ممثلة في مقدار نمو تلاميذه و تغييرهم و تطورهم في الاتجاه السليم، و ذلك حتى يطمئن إلى الجهود التي يبذلها ، فيسير في نفس الاتجاه إذا كان موقفاً، أو يغير من أسلوب معاملته لتلاميذه و أنواع الأنشطة التعليمية التي يوفرها لهم إذا استلزم الأمر ذلك ،حتى يستظهر نوع السلوك المنتظر منهم، و التقويم عموماً بأدواته المختلفة يهدف في هذه الحالة إلى تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت على النحو الذي كنا ننشده.

(فؤاد أبو حطب سيد أحمد عثمان، 1976، ص27)

و هذا التقويم لا يكون نهائياً فقط، بل ينطلق من بداية الفعل التعليمي إلى نهايته، أي أنه يرافق كل مراحل العملية التعليمية، و على هذا الأساس قسم التقويم إلى ثلاثة أنواع رئيسية هي:

7- 1- التقويم التشخيصي:

يجري هذا النوع من التقويم في بداية السنة الدراسية، أو بداية المحور الدراسي، و بداية الدرس، أو جزء من الدرس الخ، حيث يقوم المدرس فيه بفحص المكتسبات السابقة لتلاميذه في موضوع التعلم، و يقوم بعملية التسطيح بالنسبة لمستويات و تلاميذ يجعلهم في نفس المستوى تقريباً، لكي يبدأ في إعطاء موضوع التعلم الجديد، و الذي يحتاج إلى استرجاع و استدكار المعارف و القدرات المكتسبة من قبل.

فالتقويم التشخيصي هو إجراء عملي نقوم به "حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة.

(محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، 1995، ص 94)

و " التشخيص بالمعنى الطبي للكلمة هو الانطلاق من عدد من المعطيات، نضع التشخيص و نقدم علاج الملائم." (Laifa ait boudaoud.1999. p42)

و يطلق عليه أيضا اسم التقويم التمهيدي كونه يقع في بداية الفعل التعليمي، و يهيئ التلميذ لتلقي المهارات و المعارف الجديدة، فهو بهذا يطلعنا على ما هو موجود لكي نبني عليه ما هو لاحق.

و يطلق عليه اسم التقويم التنبؤي "لأنه يسمح بالتنبؤ بالمستقبل" فيه نستطيع التنبؤ بما ستؤول إليه إمكانات المتعلم في المستقبل. و الملاحظ في الحياة العملية اليومية "أن اتخاذ إجراءات صارمة في تقويم التلاميذ قبل أن يبدؤوا تعلمهم (في بداية درس أو سنة دراسية جديدة) من أجل تمييز أفضل للمكتسبات الناقصة أو أيضا وضع تشخيص للمكتسبات المحققة فعلا، أمر نادر في يوميات الأقسام.

(Chares delorme et autres.1988.p 25)

7-1-1 الوسائل المستعملة في التقويم التشخيصي:

للقيام بالتقويم التشخيصي نستطيع استعمال عدة وسائل نذكر منها:

أ-التمارين التمهيدية: و هي تمارين يلجأ إليها المدرس في بداية الدرس الجديد، و تكون مرتبطة بالدرس السابق، و قد تكون هذه التمارين فردية أو جماعية، و يشترط أن تكون هذه التمارين قصيرة حتى لا تأخذ وقت كبيرة من الوقت المخصص للدرس.

ب- الأسئلة الشفهية و المناقشة الحرة في بداية الحصة: و فيها يقوم المدرس بإثارة نقاش و حوار مفتوح بين التلاميذ عن طريق طرح أسئلة شفهية عن الدرس السابق و التأكد من الفهم الجيد للتفاصيل إذ في الكثير من الأحيان الإجابة "في الحقيقة لم تصدر عن فهم قائم ووعي محيط و لا عن إدراك كامل للمسألة العلمية الواقع فيها الخوض مع التلاميذ.

(محمد الهاشمي زين العابدين، 1978، ص54)

ت-عرض صور ووثائق: و فيها يقوم المدرس بعرض مجموعة من الصور و الوثائق على التلاميذ و يطلب منهم بعض التعليق عليها، ليشير بها مكتسباتهم السابقة للانطلاق في معطيات جديدة .

ث-إنجاز أنشطة و تجارب بسيطة: و يلجأ المدرس هنا إلى الطلب من التلاميذ القيام بإنجاز بعض التجارب و الأنشطة التي تخص دروس قد تم تقديمها خاصة في المواد العلمية، و هذا قصد التطلع على مدى تمكنهم من المهارات و المعارف التي تم تناولها.

ج-الواجبات المنزلية: هي التمارين و الأنشطة التي يقدمها المدرس للتلاميذ لإنجازها في المنزل، و يتأكد من إنجازهم لها و تصحيح البعض منها إن أمكن قبل الإنطلاق في درس جديد.

7-2 التقويم التكويني :

التقويم التكويني هو ذلك النوع من التقويم الذي يمارس خلال العملية التعليمية" فهو عملية مستمرة تتبع طيلة فترة التكوين، و هو إخباري أي يمكن من إعطاء معلومات و إخبار المدرس و التلميذ معا بكيفية واضحة عن أو ضاع و حالات التعليم و التعلم التي يكونان بصدها. " (محمد شارف سرير، نور الدين خالدي 1995، ص99)

و هذا يتفق مع المبدأ الرئيسي في عملية التقويم و هو أن يكون بصورة مستمرة.

(وهيب سمعان، محمد منير مرسى، 1975)

و إذا كان موضوعه هو إخبار المعلم و التلميذ عن درجة الإتقان المحصلة واكتشاف ماذا و أين التلاميذ صعوبات في التعلم من أجل أن يقترح أو يساعده على إيجاد طرق تسمح له بالتطور، و بذلك يصبح أحد الأوقات القوية لكل تلاميذ القسم وبعوامل التدعيم التي يوفرها يسهل لهم الفهم.(Charles Delormes et autres.1999.p43)

و يسمح كذلك للمدرسين بملائمة دروسهم من أجل بلوغ الأهداف المسطرة في المنهاج.

و بما أنه يهدف إلى الضبط و التطوير فإنه "يعطي تغذية راجعة تتعلق بالتطورات المنجزة" (Laifa Ait Boudeoud .1999.p43)

و بما أنه يرافق عملية التدريس في مختلف مراحلها فإنه له مهمة تصحيحية متمثلة في تخطي العقبات و القضاء عن النقائص، فيستهدف بهذا "التعرف على الجوانب القوية والجوانب الضعيفة حتى يمكن مساعدة التلميذ و توجيهه في ظل هذا. "

(وهيب سمعان، أحمد منير مرسى، 1975)

7-2-1- الوسائل المستعملة في التقويم التكويني:

للقيام بالتقويم التكويني أثناء تقديم الدروس، يلجأ المدرس إلى استخدام عدة وسائل نجد منها:

أ-الأسئلة: و يطلب المدرس في هذه الأسئلة من التلاميذ الاختبار من متعدد أو وضع علامة صحيح أو خطأ الخ هذا إذا كانت الأسئلة كتابية، كما يمكن أن تكون هذه الأسئلة شفوية.

ب- ملأ الفراغات: و في هذا الصدد تعطى للتلاميذ نصوص أو جمل تحتوي على فراغات أو جداول ناقصة و يطلب منهم تكملتها بمعطيات معينة.

ت - تمارين تطبيقية: و في هذا الصدد تعطى للتلاميذ تمارين تطبيقية بسيطة عن موضوع الدرس و يقومون بإنجازها في القسم مع تصحيحها و شرحها و ذلك من أجل تدعيم و تمكين المعلومات المأخوذة.

ث-الرسومات: و فيها يطلب المدرس من التلاميذ القيام بإنجاز رسومات كاملة أو يقدم لهم رسومات و يطلب منهم تكملتها أو وضع البيانات عليها.

ج-إنجاز التقارير و الملخصات: و يستخدم هذا الأسلوب خاصة في المواد العلمية حيث يطلب من التلاميذ إنجاز تقارير و ملخصات عن أنشطة أو التجارب قاموا بها و صياغة النتائج بأسلوبهم الخاص.

و على العموم، يجب و يستحسن أن تكون هذه الإنجازات سريعة و آنية و لا تأخذ وقت كبير من الوقت المخصص للدروس.

7-3- التقويم النهائي:

و يطلق عليه أيضا اسم التقويم التحصيلي أو التقويم الإجمالي وهو ذلك النوع من التقويم الذي يسعى إلى معرفة كمية و حوصلة مكتسبات التلميذ، ويتضمن جزء كبير أو كل الأهداف المقررة في مادة من مواد البرنامج، إذن هو تلك الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه، أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة بمقرر دراسي أو جزءا منه، خلال فترة دراسية (فصل، أو سنة، أو عدة سنوات).

(محمد شارف سرير، نور الدين خالدي، 1995، ص102)

و بذلك يكون نهائي لما أخذ من مقررات و"في الغالب يعتبر اللحظة الحقيقية الوحيدة للتقويم من طرف مختلف منشطي الهيئة المدرسية".

(Charles Delormes et autres 1988.p27)

ويلعب دورا هاما في إتخاذ قرارات بالإجازة أو العقاب فيما يخص القبول أو الرفض في مستويات أعلى من التعليم، أو منح الشهادات أو دبلومات، هذا ما "يتضمن له طبعاً، أهمية إجتماعية كبيرة".

(Charles Delormes et autres .19988.p27)

و بذلك يكون "متحديا لقدرة التلميذ و حافزا له على بذل أقصى طاقاته و جهده".

(وهيب سمعان، أحمد منير مرسى، 1975، ص147)

7-3-1 الوسائل المستعملة في التقويم النهائي:

للقيام بالتقويم التحصيلي يلجأ المعنيون بالأمر إلى استخدام عدة وسائل نجد منها:

أ- **في نهاية الدرس:** يمكن في هذه الحالة إعطاء أسئلة أو تمارين تطبيقية سريعة للإنجاز في القسم عند نهاية الدرس، أو فروض وواجبات منزلية إذا كانت هذه التمارين تحتاج إلى وقت طويل، و الهدف منها معرفة مدى تحكم التلاميذ في الأهداف المقررة للدرس، ويشترط أن تكون هذه الإنجازات شاملة لكل الأهداف المقررة للدرس.

ب- **في نهاية المحور أو الوحدة:** و المحور يحتوي على مجموعة من الدروس، وقبل الانتقال من محور إلى آخر يجب إجراء تقويم إجمالي للتأكد من بلوغ الأهداف المحددة لهذا المحور، و من المستحسن أن تكون أسئلة التمارين و الواجبات مفتوحة و متضمنة جميع الأشكال و المستويات من معرفة و فهم و تحليل الخ، وفي حالة إدراك نقائص عند التلاميذ فإن المدرس يكلفهم بإنجاز نشاطات أخرى إضافية، وحثهم على المطالعة و اللجوء إلى الاستدراك و إعادة أجزاء المحور التي لوحظ فيها النقص.

ت- **في نهاية الفصل:** للتمكن من معرفة مستوى التلاميذ، يقوم بإجراء تقويم تحصيلي في نهاية كل فصل، ومن المستحسن أن تكون الأسئلة شاملة لكل الدروس المأخوذة طيلة الفصل الدراسي، أي لا تقتصر على درس دون آخر من جهة، و بالنسبة لمستويات الأهداف من جهة أخرى، وبهذا فقط نتمكن من الكشف على مدى بلوغ الأهداف المسطرة.

ث- **في نهاية السنة:** إن شروط إجراء التقويم التحصيلي في نهاية السنة الدراسية لا تختلف عن شروط إجرائه في نهاية الفصل من حيث الوظيفة و مستويات الأهداف و الأدوات و الطرق المستعملة، إلا أنه في هذه الحالة يسمح بإعطاء معلومات أكثر عن التلميذ و التي تستخدم في إنجاز قرارات عن إمكانية المواصله و الانتقال إلى مستوى أعلى أو أنه لم يستطيع تحقيق الأهداف المقررة و التنبؤ بذلك بعدم قدرته على المواصله في المستوى الأعلى .

ج-في نهاية الطور: يجري التقويم التحصيلي كذلك في نهاية كل طور و ذلك لمعرفة إمكانيات التلاميذ فيما يخص متابعة التعليم في الأطوار الموالية، بالإضافة إلى التأكد من تحقيق الأهداف المسطرة في البرنامج، فهو بذلك يلعب دور في الانتقاء، أي اختيار التلاميذ الذين يتوفرون على الشروط اللازمة لمتابعة التعليم، فهو "لا يدلنا على أكثر من مدى الصلاحية أو عدم الصلاحية للقبول في فئة أو مؤسسة".

(فؤاد أبو حطب، سيد أحمد عثمان، 1976، ص24)

هذا من جهة، ومن جهة أخرى يلعب دور في التوجيه حيث يساعد على معرفة التلاميذ الذين هم أكفاء لمتابعة نوع معين من التعليم، كما يستخدم أيضا كأساس لمنح الشهادات.

الجدول رقم (3): يمثل سمات الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي:

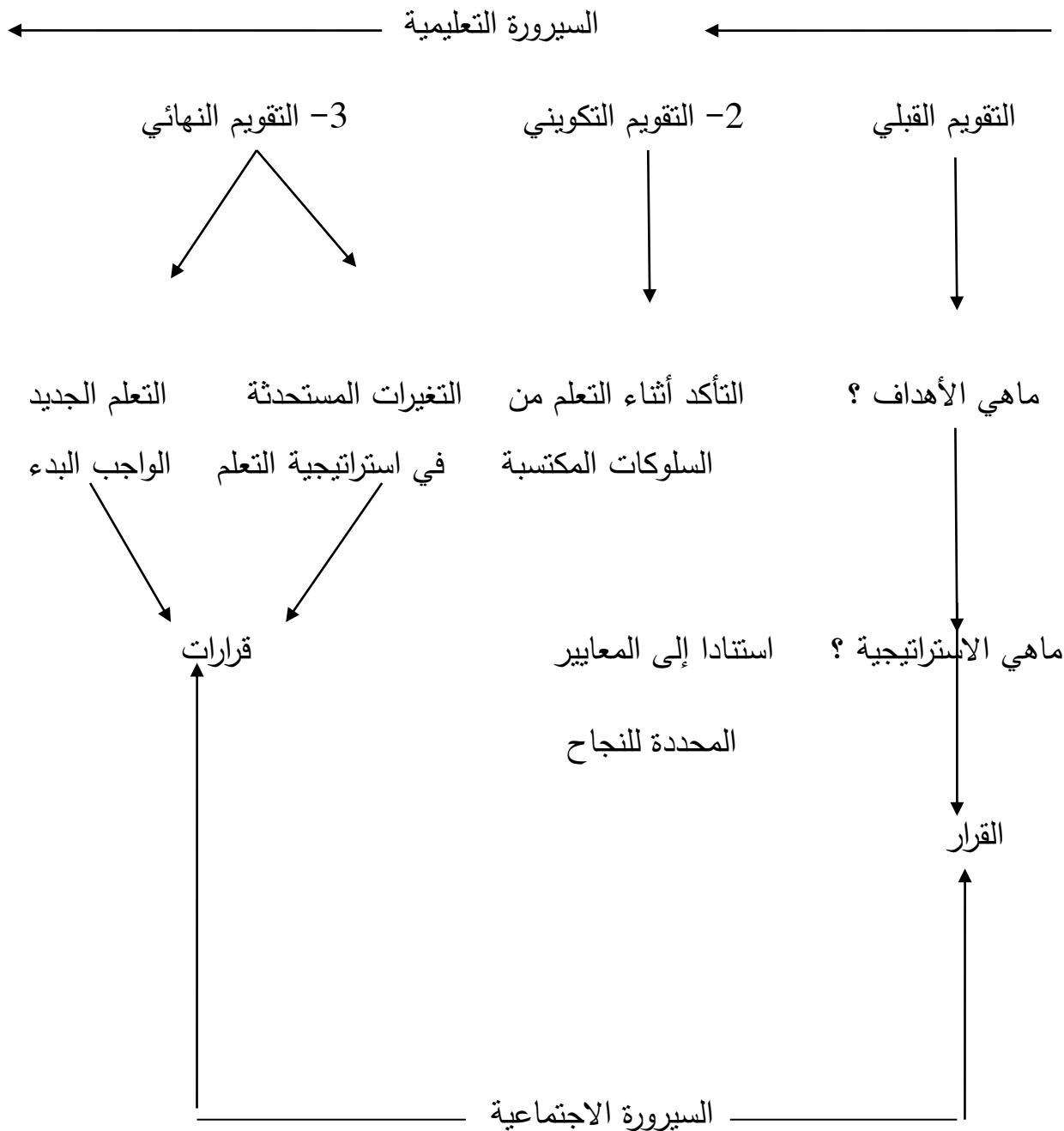
أنواع التقويم السمة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم النهائي
(أ) الفترة الزمنية	يتم هذا التقويم في بداية العام أو قبل عملية التدريس	يتم أثناء العملية التعليمية	يتم هذا التقويم في نهاية الفصل أو السنة.
(ب) الغرض منه	التعرف على مواطن القوة و الضعف عنه المتعلمين	متابعة تحصيل الطلبة و التعرف على قدراتهم و تزويدهم بتغذية راجعة مستواهم التحصيلي	وضع الدرجات النهائية للطلبة و تقويم فعاليتهم و الحكم على انتقالهم من صف إلى آخر.
(ج) الأدوات المستخدمة	الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية معينة تمتاز بالصدق و الموضوعية .	الإجراءات القياسية اختبار محكية المرجع.	الإجراءات اختبارات معيارية و محكية

(نبيل عبد الهادي، 1999، ص 21)

و في الأخير نقول أن رغم إختلاف الأنواع الثلاثة للتقويم، إلا أن هناك تكامل فيما بينها و بالتالي فإننا نحتاج أن نستخدم هذه الأنواع الثلاث عندما نعتد خطة شاملة للتقويم، من أجل الإستفادة من ميزات كل نوع و تحقيق الأهداف المسطرة.

و يمكن توضيح هذا التكامل من خلال هذا الشكل :

شكل رقم (1): يوضح تكامل أنواع التقويم .



8-مقاييس و أبعاد التقويم:

وهي المقاييس و الأبعاد التي تستخدم و يتم على أساسها إجراء عمليات التقويم، و توجد بعض الاختلافات حولها. و تستخدم بعض البلدان كل أنواع التقويم و تختار بعض البلدان أنواعا منها.

ويمكن القول أن أهم المستويات و العناصر التي تستخدم في الاعتماد و التقويم بأنواعه المختلفة تشمل على الأبعاد المتصلة كالآتي:

8-1- تكامل المؤسسة و شخصيتها الاعتبارية: و تقوم من خلال التعرف على وجود ومدى التكامل و التوافق بين شخصية المؤسسة و أهدافها و خططها و إجراءاتها وسلوكها في الفعاليات و المستويات المختلفة لها، و مدى التوافق بين السياسات والإجراءات و الصراحة و الصدق مع الأطراف التي تتعامل المؤسسة معها .وكذلك ممارسة المؤسسة لاستقلالها و حريتها في تنفيذ مهامها الأساسية بانفتاح و موضوعية، والتزامها بالمسؤولية الأخلاقية في مراعاة حاجات المجتمع بدون أي تحيز، و توفير الحرية الفكرية و احترام حرية الرأي و توفير الأمن المادي و النفسي لهيئة التدريس و الطلاب من الضغوط والمضايقات الداخلية و الخارجية .

8-2- البرامج و المناهج: و تشمل جميع المدخلات التي يتعرض لها الطلاب أثناء الدراسة من مواد دراسية مقرررة و ما يتطلبه تدريسها من إمكانيات وأنشطة و خدمات، وتقوم البرامج و المناهج بمعناها الواسع هذا على أساس مؤشرات ملموسة تدل على ارتباطها بالأهداف الموضوعية . فالمقررات الدراسية و محتواها تقوم على ضوء ارتباطها بالأهداف، و مدى مرونتها، و خضوعها للتقييم و المراجعة المستمرة، و تزايد العمق و التنوع فيها كلما تقدم الطالب أكثر في الخطة الدراسية. كما يقوم البرنامج الدراسي بمدى التوازن الذي يحققه بين مواد التخصص و مواد الثقافة العامة و كذلك بتنوع مواد الثقافة العامة بما يخدم النمو الفكري الشامل للطالب.

8-3 المخرجات: و تشمل هذه خريجي المؤسسة و إنتاجها الكمي و الكيفي في مجالات عملها و تخصصاتها و أنشطتها. و تقوم المخرجات من خلال التعرف على أهداف المؤسسة التي وضعها و تناسبها مع الأهداف المؤسسة، و قدراتها و إمكانياتها من حيث جودة البرامج و الكفاءات البشرية و الموارد الأخرى الموجودة بالمؤسسة إضافة إلى مدى توافر البيئة المناسبة التي تساعد و تمكن من الوصول إلى الغايات المنشودة و الإنجازات والفعاليات التي تمكنها من تحقيق أهدافها التي وضعتها، و يتم في هذه العملية تقييم سجلات الخريجين و استطلاع آرائهم و طلب التقارير عن الخريجين من مستخدميهم.

(محمد سعود، 2001، ص 54 - 55)

8-4 سياسة قبول الطلاب: و تتضمن الشروط المطلوب توافرها في الطلاب المتقدمين للالتحاق بالمؤسسة، و الإجراءات التي تتبع في قبولهم. و تقوم هذه من خلال سياسات القبول و توافقها مع أهداف المؤسسة و مواردها، و مدى ملائمة البرامج و الخدمات المتاحة لسياسات القبول، و تمكن المؤسسة من تحقيق الارتباط المناسب بين سياسة القبول و الممارسات التربوية فيها، وكما تقوم سياسة القبول بما توفره المؤسسة من معلومات فيه وواقعية عن الرسوم الدراسية و المساعدات المالية و غيرها التي تقدم للطلاب و إمكانيات السكن الداخلي إن توافر بالمؤسسة.

8-5 الخدمات الطلابية: و تشمل كل الخدمات الإرشادية و الأكاديمية و الاجتماعية والصحية و النفسية و الجمعيات والأنشطة الرياضية و الثقافية الفكرية و الاجتماعية وعلاقة الطلاب بالإدارية و الهيئة التدريسية و جودة إدارة و حفظ سجلات الطلاب والمعلومات الخاصة بهم. و تقييم بالنظر في تنوعها و شمولها و استمرارها طيلة فترة دراسة الطالب وحتى انخراطه في العمل، و تشمل مشاركات الخريجين في جمعيات الخريجين. و كذلك تقوم الخدمات الطلابية من خلال فحص السياسات التي تحكمها و الإجراءات التي تنفذ بها و من حيث فاعليتها و توافقها مع أهداف المؤسسة و غايات التعليم العالي و مراعاة مستوى الطلاب.

8-6 الهيئة التدريسية و الإدارية و الفنية المساعدة: و تقوم من خلال النظر في المؤهلات و الخبرات و المقدرات و الإجراءات المطلوبة للتعين من حيث دقتها وموضوعاتها و عدالتها و كذلك الإجراءات التي تستخدمها المؤسسة في تقييم الهيئة التدريسية و إجراءات الترفيه و الرواتب و الحوافز، إضافة إلى مشاركة الهيئة التدريسية في الإدارة الجامعية ومدى ممارستهم و تمتعهم بالحرية الأكاديمية في البحث و التدريس و مدى توافر و نجاح أساليب و طرق التطوير المهني و الأكاديمي عندهم، كما تقوم الهيئة الإدارية والفنية المساعدة على أساس المؤهلات و الخبرات المتوفرة لديهم و إجراءات تعيينهم و ترقيتهم وتطويرهم المهني.

8-7 التنظيم و الإدارة: تقوم من خلال التعرف على توفير متطلبات التعليم و التعلم وحسن توظيف الإمكانيات بما يعين على استمرار و نجاح المؤسسة، و حسن انسياب المعلومات داخلها و نظم الاتصال القائمة بين العاملين، ووجود التشريعات الواضحة من قوانين وأنظمة و تعليمات إضافة إلى تحديد الواجبات و المسؤوليات لكل وظيفة أو مستوى إداري وتنظيمي، و توفر التدريب المستمر للعاملين، و نوعية العلاقات داخل المؤسسة و مع الجهات الخارجية و يقوم هذا الجانب أيضا على أساس تشكيل و أداء المجلس الحاكم والموجه للمؤسسة من حيث صلاحياته و مدى فهم المجلس لمسؤولياته و معرفته الدقيقة بالمؤسسة و مقدرته في التحرر من صراع المصالح الشخصية و استجابته لحاجات ومصالح المؤسسة و الأفراد بها.

8-8 التخطيط و الموازنة و التدقيق: و تقوم بالنظر إلى مدى وجود و فاعلية أجهزة وأساليب التخطيط قصيرة و طويلة المدى للمؤسسة و مدى المشاركة المؤسسة فيه و تقوم الموازنة بالمشاركة المؤسسة في إعدادها و تحديد الأولويات و الموارد و التقدير الدقيق لها والتقنيات مع توافر المرونة اللازمة في الالتزام و التنفيذ و فعالية و جودة النظام المعتمدة للمحاسبة و التدقيق.

8-9 المكتبة و مصادر التعليم: ويتم تقويم هذا الجانب من خلال تنوع مقتنيات المكتبة و مصادر التعليم و التعلم المتوافرة بالمؤسسة من كتب و مراجع و دوريات ووسائط التعلم المختلفة بما يلبي متطلبات الدراسة و التدريس و البحث، و مدى توافرها بما يتناسب مع أعداد الطلاب و الأساتذة وتنوع البرامج و المراحل الدراسية، وكذلك الجودة و النوعية للتقنيات و درجة استعمالها من قبل الأساتذة و الطلاب، إضافة إلى كفاءة الجهاز العامل بها و توفر المخصصات الكافية للمكتبة و مصادر التعليم و حسن الخدمات و الترتيبات المتصلة بالاستخدام و الأداء. (محمد سعود، 2001، ص56،57)

8-10- الأبنية و المرافق و التجهيزات: و تشمل هذه غرف المختبرات و مباني الإدارة والخدمات و الساحات و الملاعب و أجهزة الحاسوب، و تقوم هذه من حيث كفايتها وصلاحيتها للتشغيل و الاستعمال و مدى توفر الصيانة و مراعاة إجراءات السلامة فيها وتوافر العناصر البشرية الفنية لتشغيلها و متابعتها، بالإضافة إلى توافر الطابع الجمالي فيها.

8-11- المطبوعات الرسمية: و يقصد بها ما تصدره مؤسسة التعليم العالي من منشورات و مطبوعات للتعريف بها و بأهدافها و خدماتها و هيئاتها و برامجها و نظمها و يتم تقويمها من خلال جودة إخراجها ووضوحها و شمولها لكل ما يحتاج إليه من معلومات إلى مدى صدقها واتساقها مع أهداف و سياسة المؤسسة، بما يفي جمهور الطلاب و الجمهور العام والمؤسسات الأخرى في اتخاذ القرارات المناسبة. (محمد سعود، 2001، ص56،57)

9- أسس التقويم التربوي:

يعتمد التقويم على أسس علمية و منطقية عديدة و متعددة الجوانب و مترابطة لتحقيق التقويم السليم:

9-1- أسس التقويم المتعلقة بالمادة و المنهاج و الهدف: و هي كما يلي:

أ- يجب أن يبنى التقويم في جميع وسائله على أساس قياس الأهداف التربوية والتعليمية لمعرفة مدى تحقيقها عندما أخذت في فترة ومنية محددة.

ب- يجب أن يبنى التقويم على أساس شمولية المادة جميع المواد خاضعة للتقويم للتأكد من فهم جميع جزئياتها.

ت- الاستمرارية و المتابعة الدائمة للتقويم للتلاميذ فالأساس الثاني لا يتحقق إلا بهذا الأساس لأن الشمولية لا تتم دفعة واحدة و في زمنية محددة ،كما أن التقويم لا يقيس الجانب العقلي المعرفي فقط، و إنما الهدف من التقويم متابعة نمو الشخصية المتكاملة عند المتعلمين ولتحقيق تلك الاستمرارية و المتابعة نحتاج إلى تحضير تخطيطات و قوائم خاصة بذلك لكل مادة دراسية أو لنواحي النمو أو نشاط من قبل مختصين في التقويم.

ث- التقويم يبنى على أساس أنه وسيلة لإصلاح و علاج المعوج و الضعف في جوانب شخصية المتعلم و ليس مجرد فحص و تشخيص ووزن و تثمين.

ج- التقويم يبنى على أساس قصد التطوير و تحسين مواطن الضعف فهو أساس و صدق في آن واحد، لأن العملية التربوية الجامدة لا تخدم أهداف التربية أبداً، فالمنهاج و الوسائل التعليمية و طرائق التدريس و تكوين المعلمين هي دائماً في حاجة إلى تطوير مستمر بعد التقويم.

9-2- أسس التقويم المتعلقة بالجانب البشري:

9-2-1- يبنى التقويم على أساس الفروق الفردية و هذا مما يستدعي التنوع في وسائل الاختبار و القياس و التنوع في الأسئلة.

9-2-2 - يبني التقويم على أساس متابعة مقدار النمو الذي يحدث عند التلميذ من جميع جوانبه الفكرية و النفسية و الانفعالية و الاجتماعية... الخ وذلك بناء على ما حدد في أهداف المنهاج الموضوع.

9-2-3 - يبني التقويم على أساس المشاركة و التعاون بين جميع المربين الذين لهم علاقة بالتلميذ سواء من قريب أو من بعيد، فالمسؤولية ليست ملقاة على عائق المعلم وحده، لأن القصور في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من التلميذ بلوغها ليست مرتبطة بشرح الدروس من المعلم فقط و إنما مرتبطة بالأشياء المادية التي يجب أن يحققها ولي التلميذ والإداري و المفتش و غيرهم.

9-3 - أسس التقويم المتعلقة بوضع الأسئلة و التصحيح السليم:

9-3-1 - الإلمام العلمي و المنطقي بصياغة الأسئلة من قبل المعلم أي القدرة في التصرف اللغوي و المرونة فيها.

9-3-2 - الإطلاع على محتوى المادة أو الموضوع أو الظاهرة التي هي محل الفحص لأنها المصدر الأساسي بصياغة الأسئلة.

9-3-3 - وضع سلم تصحيح لتقويم جميع الأسئلة التي تطرح لكل وسيلة من وسائل التقويم والقياس.

9-3-4 - الأمانة في التصحيح وسلامته من شيهات النزعات الذاتية.

(زكريا محمد الظاهر و آخرون، 2002، ص18)

بالإضافة إلى هذه الأسس المذكورة يجب أن يتسم التقويم التربوي بالصدق و الثبات والأسلوب العلمي المناسب و التنوع في الأدوات و الوسائل، و ذلك من أجل الوصول إلى الأهداف المرغوبة و العمل على تحقيقها.

10- أساليب التقويم و تصنيفها:

تصنيف أساليب التقويم ووسائله بطرق مختلفة:

10-1- التصنيف حسب مجال القياس: أو مجموعة السمات و الخصائص التي تقع في مجال واحد، فهناك أساليب قياس واختبارات متنوعة في مجال القدرات ومن أمثلتها مقاييس (و اختبارات) الذكاء و القابليات، والمهارات الإدراكية و الحركية، ويعتبر التحصيل من القدرات لكن إختبارات التحصيل تؤلف مجال كبيرا من مجالات القياس والتقويم و في مجالات الشخصية و الميول و الإتجاهات نجد مقاييس خاصة بكل منها فهناك قوائم الشخصية و قوائم الميول و استبيانات الاتجاهات و غيرها.

10-2- التصنيف حسب طريقة التطبيق: فبعضها يطبق على مجموعة من الأفراد في وقت واحد فهي أساليب أو مقاييس أو اختبارات جمعية، و بعضها الأخرى يطبق فرديا أي على فرد واحد في كل مرة، و يعتمد بعضها الأخرى على الاستجابة الكلامية المنطوقة فهي شفوية.

10-3- التصنيف حسب طريقة الاستجابة: فهي لفظية حيث تعتمد بشكل أساسي على استخدام اللغة و الكلام و التفكير الرمزي و هي أدائية حركية حيث تعتمد على الحركة (في أعضاء الجسم) جزءا من الاستجابة. (عبد الكبيسي، 2007، ص 49)

10-4- التصنيف حسب الخصائص السيكمومترية و طبيعة الأداء: فبعضها معد لقياس ما يسمى أقصى أداء في مجال القدرات و بعضها الأخرى معد لقياس الأداء النموذج المميز للفرد في سلوكه المعتاد، المتمثل في الخصائص الشخصية و الإنفعالية و الدافعية، فالأولى (مقاييس أقصى أداء) أكثر طواعية لشروط القياس و للمعالجات الإحصائية أما الثانية (مقاييس الأداء النموذج) فليس من السهل إخضاعها لشروط القياس المقننة و إن كانت هناك محاولات جادة في سبيل ذلك و يطلق على الأولى في كثير من الأحيان الأساليب الإختبارية لأن أقصى أداء يظهر في التعبير عن أقصى ما عند الفرد من قدرة في موقف

إختباري، سواء كان الموقف مصمما على شكل إختبار أم موقف ملاحظة مقنن و يندرج تحت هذا النوع إختبارات التحصيل بأنواعها و إختبارات القدرات العقلية و الحركية، وإختبارات الإستعدادات و المواهب، و يطلق على الثانية الأساليب غير الإختبارية لأنها لا تتضمن اختبار القدرة الفرد أو استطاعته و لكن فيها محاولة لوصف أنماط السلوك التي تميز الفرد في سلوكه المعتاد و في جوانب تكوينه الشخصي و الانفعالي، و يندرج تحت هذه الأساليب قوائم الشخصية و الميول و الاتجاهات و أساليب سلالم التقدير و الاستبيانات والسجلات التراكمية و المقابلة و أساليب و دراسة الحالة و غيرها.

(محمد الصالح الإمام، 2011، ص 97-96)

10-5- التصنيف حسب مجال قياس التحصيل الدراسي: فتوجد محكية المرجع و معيارية المرجع ففي النوع الأول: المحكي المرجع، يقوم أداء الطالب بمقارنته بمحاكاة قياسية للأداء تعرف عادة بدرجة الإتقان التي حققها الفرد لمادة دراسية أو مجال سلوكي، أو مهارة كأن نقول أن معرفة الشخص للمادة تصل إلى 80% أو اتفاهه لمهارة معينة هو بنسبة 70% مثلا في هذه الحالة تكون مفردات المادة المدرسية، أو مكونات المهارة هي الإطار المرجعي لتحديد مستوى الإتقان في تقويم محكي المرجع.

أما في التقويم المعياري المرجع فيتم تقويم الفرد بمقارنة أدائه بأداء فئة مرجعية محددة كأن نحدد ترتيب الطالب في مجموعة أو صفة تبعا لأدائه النسبي في المجموعة. و من الجدير بالذكر أن أنظمة التقويم السائدة في معظم المؤسسات التربوية، و بخاصة ما يتعلق بتقويم التحصيل تأخذ بافتراض ضمني محكي المرجع، و قد توجد حالات قليلة يقارن فيها أداء الطلبة ببعضهم إلى البعض، أو ترتيب درجاتهم (علاماتهم) في نوع من النظام الترتيبي. و قد يلجأ بعضهم إلى استخدام توزيع للعلامات يعتمد على الافتراضات الضمنية

في المنحى السوي (الطبيعي) يقسم فيه الطلبة إلى مجموعات متفرقة و متوسطة و ضعيفة، إلا أن هذه الافتراضات في معظم الحالات لا تقارب الواقع.

(يوسف محمود قطامي، 2009، ص 358)

- من مبادئ الفاعلية: لأن نشاط أن يكون التقويم عملية مستمرة و ملازمة لجميع مراحل النشاط، هنا نستخدم أساليب التقويم التكويني و التقويم الختامي، و يمكن أن يضاف إليهما نمط ثالث يشار إليه بالتقويم المبدأ أو ما قبل التكويني و هو يتضمن نشاطات تقويمية تتعلق بتقدير الحاجات و تخطيط البرامج و تشخيص القابليات و الاستعدادات و يمكن أن يستفاد منها في تصميم البرامج العلاجية المرحلية أما التقويم التكويني فهو نشاط تقويمي يجري أثناء النشاط الأساسي أو البرنامج المستهدف أو عملية التعلم و التعليم.

و يمكن أن يتم التقويم التكويني بأساليب شتى تشمل الأنشطة الصفية التي تتخلل الخبرة التعليمية، و قد تأتي على هيئة اختبارات قصيرة، أو تمرينات و تدريبات و واجبات بيته، أو باستخدام برامج ملاحظة و مواقف إختبارية بما يتلاءم مع طبيعة الخبرة و أهدافها. أما التقويم الختامي فيكون في نهاية مقرر دراسي أو وحدة كبيرة من المقرر لتحديد المستوى النهائي للطلبة بعد انتهاء عملية التعلم و التعليم و الهدف الأساسي منه الكشف عن مستوى الفاعلية لنشاط أو برنامج أو خطة ما. (الكيلاني و الروسان، 2012، ص 30)

و من الدراسات التي تناولت أساليب التقويم هي دراسة راشد حماد الدوسري و التي توصلت إلى أن أغلب المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها وأن أكثر الأساليب ممارسة هي وضع أهداف محددة التعلم الطالب في المقرر، كما يستخدمون الاختبارات القصيرة فقط بشكل دائم، كذلك دراسة خطوط (2010) توصلت إلى أن أكثر الأساليب استخداما هي الاختبارات و الملاحظة و اختبارات الورقة و القلم.

11- وسائل و معايير التقويم التربوي:

11-1- وسائل التقويم التربوي:

تتعدد وسائل التقويم حسب أنواعه لكنها في الغالب عبارة عن :

1-التقويم القائم على الأداء: أي قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف

مهارته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه

بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما إكتسب من مهارات، في ضوء

النتائج التعليمية المراد إنجازها .

2- ملف الإنجاز البورتفوليو: البورتفوليو تجميع هادف و منظم لأعمال الطالب وإنجازاته

عبر فترة زمنية محددة، ثم مراجعتها في ضوء محكمات محددة للحكم على مدى تحقيق أدائه

لمعايير الجودة المنشودة .

3- التقويم الذاتي: أي تقويم الطالب لنفسه.

4- تقويم الأقران: أي قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه.

5- تقويم الأداء القائم على الملاحظة: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو

المتعلم، بقصد مراقبته في موقف نشط، و ذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في

الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته و قيمه و سلوكه و أخلاقياته و طريقة تفكيره.

6- تقويم الأداء بالمقابلات: و هو لقاء بين المعلم و المتعلم محدد مسبقا، يمنح المعلم

فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم و اتجاهاته نحو موضوع معين،

وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقا.

7- تقويم الأداء بالاختبارات: أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد

ويكتسبه من معلومات و قدرات و اتجاهات و مهارات في نهاية الخبرة التعليمية.

8- تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: أي توجيه المعلم الطالب لتحديد المفاهيم المتضمنة في

المحتوى عن طريق بناء خريطة مفاهيم، و الربط بين هذه المفاهيم.

9-دراسة الحالة: كثير ما يلاحظ المعلم، أن بعض، أو أحد تلاميذه بعيدي الفهم، ويعانون من حالة التأخر عن باقي زملائهم، لهذا يلجأ إلى دراسة حالته لجمع البيانات اللازمة، والمتعلقة بحالته الأسرية أو الدخل المادي لأسرته، أو المستوى الثقافي لهما، و هذا من أجل وضع خطة، قصد معالجة هذا التأخر و العمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

(زكريا محمد الظاهر و آخرون، 2002، ص 18)

10-المقاييس: إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية مخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب الحس حركي استوجب العمل بأساليب تقويمية، توافق هذه المخرجات، و منها مقاييس القدرات، مقاييس الميول، مقاييس الاتجاهات، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية.

10-1- مقاييس الذكاء: و يلجأ المعلم لهذه المقاييس لمعرفة المستوى العقلي للتلاميذ، و مدى تكيفهم مع المواقف الجديدة لأن الذكاء كما يرى " **بنيه Binet** " هو القدرة على الفهم الجيد و الحكم على الأشياء، و التفكير العملي السليم، و التكيف حسب الظروف ليصل المعلم إلى التشخيص الحقيقي لقدراتهم، واكتشاف الفروق الفردية بين تلامذته، مما يسهل عليه منح التقديرات الملائمة لهم، و التخطيط لبرامج الدعم.

(أحمد ماهر، 2003، ص 14)

10-2- مقاييس القدرات: و هي التي تمكن المعلم من وضع التلاميذ في مواقف تعليمية تتلاءم مع قدراتهم، و يرى " **دريفر Drever** " أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو العقلي قبل أو بعد التدريب و باستعمال هذه المقاييس يتمكن المعلم من معرفة قدرة تلاميذه البدنية، القدرة الحسابية، القدرة على حل بعض المسائل الرياضية، و غيرها و هذا ما بالتخطيط للسير في درس جديد، بناء على قدراتهم واستعدادات.

(زكريا محمد الظاهر، 2002، ص 37)

10-3- مقاييس الميول: حيث بواسطتها يكتشف المعلم مدى إقبال تلاميذه لمادة من المواد الدراسية، و الميل هو إنتباه التلاميذ لمواضيع أو مواد تثير وجدانهم، وقد عرفه "ولسون wilson" على "أنه الشعور الداخلي الذي يجذب الإنتباه و الإهتمام نحو موضوع معين، فيشعر المتعلم بقدر من الإرتياح " و هذا ما يؤكد حاجة المعلم إلى هذه المقاييس، التي تمكنه من قياس و تقويم شعور التلاميذ بالراحة و الإطمئنان، وهو ما يولد الرغبة في التعلم و يرى "سترونغ Strong": "أن علامات التلميذ تتوقف على قدرته واختياره لمواضيع محددة، تعتمد على ميوله، و لا تعتبر الكفاءة في العمل أو التقدم في الدراسة وحدها كافيان للحكم على نجاح التلميذ، و لكن النجاح هو كما يحقق السعادة للفرد.

(زكريا محمد الظاهر، 2001، ص37)

- أما "سوبر Super" فقد حدد بعض المظاهر التي تؤكد مبل الفرد نحو الموضوع، كالتعبير اللغوي أو ما يظهر من خلات نشاط الفرد، أو ما يمكن إبرازه من خلال هذه المقاييس.

10-4- مقاييس الاتجاهات: إن الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، يمر بالاتجاه الإيجابي للتحصيل لدى التلاميذ، و معرفة المدرس لاتجاهات تلاميذه نحو التدريس، أمر ضروري، باعتبار الإتجاهات حالة من الإستعداد العقلي و الإنفعالي للسلوك نحو موضوع معين، و عرفها "ألبرت Alport" على أنها "حالة تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات "

(زكريا محمد الظاهر، 2002، ص42)

فالإتجاهات عبارة عن خط مستقيم يربط نقطتين، تمثل احدهما أعلى درجة قبول للموضوع في حين تمثل الأخرى أعلى درجة رفضه، ويكون منتصفهما هو الحياة التام وتمكن هذه المقاييس المعلم من تقويم الجانب الإنفعالي، من خلال إكتشاف رغبة التلاميذ، أو نفورهم من موضوع أو مادة دراسية، ومن تقويم الجانب المعرفي من خلال إكتساب التلاميذ للمعلومات اللازمة عن الموضوع، أو من خلال ما يظهر على أداء التلاميذ، فعادة

ما يكون إيجابيا، حيث تكون إتجاهات التلاميذ نحو المادة إيجابية، و يكون سلبيا عندما تكون إتجاهاتهم نحوها سلبية.

و يمكن للمعلم الإعتماد على سلال الإتجاهات، كالمقارنة المزدوجة حسب "ثيرسون" و التي تنطلق من طرح الأسئلة و عرض الإجابات على محكات تظهر الإتجاه الإيجابي والسلبى، أو الترتيب حسب الأفضلية وفق طريقة "أوزجود" و هو ترتيب المواضيع وفقا لأفضليتها.

10-5- مقاييس القيم: انطلاقا من كون المحتوى التعليمي الذي يرغب المعلم في تحقيقه، و ترمي إليه الأهداف التربوية، على المعلم أن يقوم تلاميذه من هذا المنطلق، الذي يتمثل في مجموعة من القيم، كقياسه للقيم النظرية الكامنة في البحث عن الحقيقة و المعلومات، أو القيم الإقتصادية و الجمالية، و القيم الدينية و الإجتماعية، و توفير الظروف المؤدية لتحقيقها.

10-6- مقاييس الشخصية: لا تتوقف مهام المعلم في إيصال المعلومات و تحقيق الأهداف في هذا الجانب، بل تمتد إلى معرفته للخصائص الشخصية للمتعلمين، حيث يمكنه ذلك من تخطيط دروسه بصورة جيدة، و من إكتشاف مدى تكيف تلاميذه مع المواقف التعليمية، و محاولة حل المشكلات التي تبرز في ظهور شخصيات غير سوية.

و يشير "توما س" و "شس" **Tomas et ches 1977** إلى أن خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي، كضعف الضبط الداخلي، و ضعف التحمل لإحباط القلق الزائد، و نقص الدافعية للتعلم، مما يشكل عاملا هاما في الفشل الدراسي و الرسوب لهذا يمكن للمعلم الإعتماد على بعض الإختبارات لإبراز هذه العوائق لمحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعلم الجيد و بلوغ التكيف في الوسط المدرسي، و يمكن للمعلم الإعتماد على بعض الأساليب منها:

- أ- الإجابة على الإستبيانات التي تشمل مجموعة بنود، تتضمن الصفات المرغوب دراستها.
- ب- يمكن الإعتماد على الملاحظة بشكليها المقصودة و الغير المقصودة.

ت- يمكن الإعتماد على الطرق الإسقاطية لمجموعة كلمات أو عبارات أو صور.

ث- القيام بمقابلات مع التلاميذ، وذلك قصد إكتشاف حالاتهم الإنفعالية و مزاج شخصيتهم.

نستخلص من كل هذا أنّ للقيام بعملية التقويم التربوي علينا إستخدام وسائل تساعدنا في الحصول على النتائج المرغوبة في إصدار الأحكام على التلاميذ الذين قمنا بتقويمهم، لكن بالرغم من توفر هذه الوسائل و الأساليب في عملية التقويم إلا أنّ هناك صعوبات تعترضها أثناء القيام بهذه العملية التعليمية.

11-2- معايير عملية التقويم التربوي:

إنّ كل تقويم لأي برنامج أو أي فرد أو مجموعة أفراد يستند على مجموعة من المعايير التي يجب أخذها بعين الإعتبار و العمل بموجبها، فهناك معايير لتقويم البرامج، و معايير لتقويم الموظفين، وأخرى لتقويم التلاميذ، و هذه المعايير التي أقرتها اللّجنة المشتركة لمعايير و مستويات تقويم البرامج عام 1987 و المشار إليها في (الدوسري، 2004) والتي أجريت عليها تعديلات عديدة و متلاحقة مواكبة للتطوير المتلاحق في تقويم البرامج تتلخص كالآتي:

أ- تحديد من لهم حصة في التقويم: أي تحديد الأشخاص المشتركين في التقويم، أو المتأثرين بنتائجه، و ذلك لتلبية حاجاتهم من التقويم.

ب - مصداقية القائم بعملية التقويم: يجب على من يتولى مهمة التقويم لأي برنامج أو أي شخص أو أشخاص أن يكون موضع ثقة علمية و أخلاقية و مشهود له بالنزاهة و الكفاءة لإجراء التقويم.

ت - إنتقاء و جمع المعلومات و البيانات: يجب على القائم بعملية التقويم جمع البيانات والمعلومات بحيث تنتقى بشكل واسع و من مصادر متعددة، وأن تستجيب لأهداف التقويم المراد، و كذلك لحاجات و مصالح المستفيدين من التقويم.

ث - تحديد القيم: يجب توصيف الإجراءات و الأسس المنطقية المستخدمة في تفسير نتائج التقويم بعناية، و ذلك من أجل جعل أسس الأحكام القيمية واضحة.

ج- **وضوح تقرير عملية التقويم:** من الضروري أن يكتب تقرير عملية التقويم بشكل مفصل وواضح، و الإجراءات و النتائج التي توصل إليها، و ذلك لجعل المعلومات واضحة ومفهومة و غير قابلة لأكثر من تفسير.

ح- **توقيت ونشر تقرير التقويم:** يجب نشر تقارير التقويم و توصيلها إلى مستخدميها المحددين مسبقا، لكي يتم إستخدامها بشكل صحيح و في وقتها الملائم.

خ- **أثر التقويم:** يجب التخطيط لعملية التقويم و أن تتم إجراءاتها و كتابة نتائجها بطريقة تشجع و تسهل المتابعة من قبل الأشخاص المشتركين بعملية التقويم، مما يضمن أثر التقويم إلى حد كبير.

د- **الإجراءات العملية:** من الضروري أن تكون إجراءات التقويم عملية، وذلك من أجل تفادي أي إرباك أو خلل يعترض عملية التقويم و يعرقل سيرها.

ذ- **الحيوية السياسية:** عند التخطيط لعملية التقويم و إجراءاتها يجب التكهّن لمختلف التوجهات السياسية و الآراء المتباينة لمختلف جهات النظر و التوجهات الفكرية التي لها مصلحة في التقويم و نتائجه، وذلك للحد من مسألة التقليل من شأن التقويم و حجمه ومن أي أي تحيز ممكن أن يحدث.

ر- **فاعلية التكلفة:** إن عملية التقويم التربوي تكلف بلا شك النققات الكثيرة سواء المادية منها أو البشرية، ولتبرير إستخدام الموارد الكثيرة و المتعددة في تقويم أي برنامج، يجب أن تراعي الدقة المتناهية في تقويم أي برنامج، و أن يقدم معلومات ذات قيمة و أهمية و ذلك لتجنب الهدر في الوقت و الجهد و المال، هذا إضافة إلى جدوى عملية التقويم و فائدتها.

12_ التقويم التربوي في المنظومة التربوية:

12-1- التقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية:

يعرف التقويم بأنه أسلوب نظامي يهدف لتحديد مدى تحقيق الأهداف المسطرة للعملية التربوية برمتها، و يتمثل في كل الوسائل المستعملة لالتقاط المعلومات الخاصة بمكتسبات

التلاميذ و بنجاحة الطرق، و البرامج، كما يهدف إلى كشف مواطن الضعف في العملية التربوية و تداركها باقتراح البدائل و الوسائل .

يتضمن التقويم البيداغوجي ثلاث مراحل هي:

أ- **مرحلة القياس:** تهدف إلى جمع، تنظيم، تحليل المعطيات و تأويلها ذلك باللجوء إلى وسائل مختلفة منها: الإستجواب، الاختبارات، الإمتحانات.

ب - **مرحلة الحكم:** يتم فيها إبداء الرأي و إصدار أحكام، اعتمادا على معطيات موضوعية و ليس على أساس أحكام مسبقة أو آراء شخصية تطغي عليها الذاتية.

ت- **مرحلة القرار:** تلي مرحلة الحكم الناجم عن المعطيات الموضوعية التي وفرها القياس ويتعلق القرار إما بالمسار الدراسي للتلميذ (تدرج، إنتقال، إعادة توجيه) أو إما بالفعل التربوي (تعديل، دعم، إعادة توجيه).

(المنشور الوزاري، رقم 1011، ص2)

حيث ينص القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08 المؤرخ في جانفي 2008 على المواد التالية:

المادة 69: إن التقويم عملية تربوية تتدرج ضمن المدرسي اليومي لمؤسسة التربية و التعليم، يجدد التقويم و يقيس دوريا مردود كل من التلميذ و المؤسسة المدرسية بمختلف مركباتها وتحدد كفايات التقويم بموجب قرار من الوزير المكلف بالتربية الوطنية .

المادة 70: يتم التقويم العمل المدرسي للتلاميذ عن طريق العلامات العددية و التقديرات التي يمنحها المدرسون بمناسبة المراقبة الدورية للأنشطة التربوية و ترتيبها تماشيا مع المستويات التعليمية و المواد الدراسية.

المادة 71: يخضع الإنتقال من قسم إلى قسم و من طور إلى طور ومن مستوى تتبع خاص للتلاميذ من طرف المعلمين و المربين و كذا من طرف مستخدمين مختصين في علم النفس التربوي المدرسي و التوجيه المدرسي و المهني لتسهيل التكيف مع التغيرات في تنظيم التعلم و ضمان الإستمرارية التربوية.

المادة 72: يتم إعلام الأولياء بصفة منتظمة بعمل أبنائهم و نتائج عمليات التقويم الدورية و القرارات النهائية المترتبة عنها بواسطة:

- الوثائق الرسمية الخاصة بكل طور تعليمي.
- الإتصالات و اللقاءات مع مدرسي القسم و المربين و عند الإقتضاء مع المستخدمين المختصين في علم النفس المدرسي و التوجيه.
- الإجتماعات المشتركة بين الأولياء و المدرسين.

(القانون التوجيهي للتربية الوطنية، رقم 2008، ص68)

12-2- المبادئ الأساسية للتقويم في النظام التربوي:

- من بين المبادئ التي يتميز بها التقويم التربوي هي:
 - يجب أن لا تفصل عملية التقويم عن التعلم و التعليم بل يجب أن تكون بعدا أساسيا فيها.
 - يجب أن يكون التقويم محطة للوقوف على الفعل البيداغوجي، وأن تستغل نتائجه في دعمه أو إعادة توجيهه لتحقيق الأهداف المحددة له.
 - يجب أن يسعى أعضاء الفريق التربوي إلى إكتساب محتويات الفروض، و الإستجابات والإختبارات التي يخضع لها التلاميذ لدرجة عالية من الموضوعية و الدقة.
 - يجب أن يعتني الفريق التربوي سلم التصحيح و التقطيط الذي يجب أن يوضع عند بناء المواضيع و الاعتناء بالتصحيح النموذجي في القسم.
 - يجب أن يحرص أعضاء الفريق التربوي على مصداقية العلامة التي تمنح للتلاميذ بحيث أن يعبر عن مستوى اكتساب فعلي و حقيقي.
 - تبقى القرارات الخاصة بالمسار الدراسي للتلاميذ قرارات بيداغوجية محضنة من صلاحيات مجالس المعلمين و الأساتذة.
- (منشور وزاري، رقم 1998، 1011، ص03)**

12-3- الإجراءات الكبرى التي شرع في تطبيقها ابتداء من الدخول المدرسي (1998-1999):

يتم الإرتقاء من سنة إلى أخرى في كل طور تعليمي على أساس قرار مجلس المعلمين أو الأساتذة أو يشترط الحصول على معدل 10/05 أو 20/10 للانتقال من طور إلى طور، و يمكن لمجلس المعلمين أو مجلس الأساتذة أن ينقد بصفة إستثنائية بعض التلاميذ الذين لا يستوفون الشرط السابق، و أن ينظم إمتحان وطني مشترك في المواد التي تعتبر كوسائل لإكتساب المعرفة فتثمن نتائجه و تضاف على نتائج التقويم المستمر لحساب معدل قبول تلاميذ السنة السادسة في السنة الأولى متوسط، و يبقى القبول في السنة الأولى متوسط، و يبقى القبول في السنة الأولى ثانوي لإجراءات سارية المفعول شريطة الحصول على المعدل المشار إليه سابقا.

(المنشور الوزاري، رقم 1011، المتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية، 1998، ص3)

12-3-1 إجراءات تقويم التلاميذ و تنظيمه:

أ- إجراءات التقويم:

تقوم الفرقة البيداغوجية للمؤسسة التعليمية - قبل الإنطلاق في تطبيق المناهج الدراسية للسنة الجارية- باستغلال و تحليل النتائج الدراسية التي حققها التلاميذ في نهاية السنة الدراسية السابقة، و كذا نتائج الفحوص التشخيصية (المكتسبات القبلية) التي تم إجراؤها على تلاميذ مختلف مستويات التعليم في مطلع السنة الدراسية، فيقوم مجلس التعليم بإعداد مخطط سنوي للتقويم على ضوء التوزيعات السنوية المعدة من طرف مدرسي كل مادة والمتضمنة مخططات التقويم و المشاريع العلاجية البيداغوجية، يحدد في هذا المخطط البرامج الأولى الخاصة برفع مستوى القسم، أشكال و فترات التقويم حسب كل مستوى، مادة و أساليب مختلف النشاطات المتعلقة بالتقويم، و العلاج البيداغوجي التي ستتظم طوال السنة الدراسية. و يكون هذا المخطط قابلا للتعديل حسب التدرج في التعليمات.

يأخذ التقويم البيداغوجي أشكالاً متنوعة خلال السنة الدراسية، يتم عن طريق المراقبة المستمرة والمنتظمة للتعليمات، يكون على الشكل:

- استجابات شفوية و كتابية.

- فروض و وظائف منزلية.

- فروض ووظائف محروسة.

- اختبارات.

تنظم هذه النشاطات حسب التدرج في التعليمات الواردة في المناهج الدراسية الرسمية، وتتخلل هذه التعليمات المنتظمة نشاطات خاصة بإدماج مكتسبات التلاميذ طبقاً لمبدأ الإدماج المنصوص عليه في المنشور الإطار المشار إليه بالمرجع أعلاه.

و من ثمة، ينظم المدرس حصصاً يدرّب من خلالها التلاميذ على توظيف و إستعمال - بصفة تدريجية- المعارف والمهارات المكتسبة قصد إيجاد الحلول المناسبة لوضعيّات المشكلة التي يتميز في البداية بالبساطة والسهولة ثم تتعقد تدريجياً، و بعد هذه الحصص ينظم المعلم نشاطاته الخاصة بالتقويم و التي تهدف إلى وضع التلاميذ في وضعيّات مشكلة تستلزم توظيف مكتسباتهم، تجري هذه العملية في نهاية:

- كل وحدة تعلم على شكل استجابات أو فرض محروس.

- عدة وحدات تعلم على شكل فرض محروس أو اختبار.

وهكذا فإذا كان اختبار الفصل الأول يهدف إلى توظيف معارف التلاميذ المكتسبة خلال هذه الفترة، أما الفصل الثاني يسمح للتلاميذ بتوظيف المعارف و المهارات المكتسبة خلال الفصلين الأوليين، واختبار الفصل الثالث يقوم بصفة شاملة كل تعليمات السنة. إما بالنسبة للتقويم في نهاية الأطوار يكون على شكل إمتحان يقيس مدى تحكم التلاميذ في المواد الأساسية وفقاً لمستويات الكفاءة المسطرة في كل طور تعليمي، فيجب أن تستجيب إختبارات التقويم لمجموعة من المبادئ التي تتضمن المصادقية الموضوعية، العدل وإنصاف بين التلاميذ و ذلك بالحرص على:

- تحديد الأهداف البيداغوجية و قياسها من خلال التقويم.
- تنوع محتوى المواضيع ليتجاوز مجرد مراقبة حفظ المعلومات، والمهارات المكتسبة في وضعيات مشكلة.
- بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة.
- تقديم وضعيات جديدة ذات دلالة تتطلب توظيف إجراءات تعود عليها التلميذ في القسم.
- إعداد مواضيع تتميز بالوضوح و الدقة و الإعتناء بصياغة التعليمات المقدمة للتلاميذ.
- تحديد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.
- وضع معايير لتقييم الإنتاجات المكتوبة في المواد الأدبية و النشاطات العملية.
- إعداد سلالم تتقيط دقيقة و مفصلة.
- التعبير عن النتائج التي حققها التلميذ أو الصعوبات التي يواجهها و كذا مستوى الكفاءات التي وصل إليها على شكل توجيهات تقدم للتلميذ لضمان السير الحسن لمساره التعليمي.
- فضلا عن ذلك، فإن إختبارات التقويم بمختلف أشكالها (الإستجابات، التمارين التطبيقية في القسم، الواجبات المنزلية، الفروض،....) لا بد أن تصحيح، على أن ترفق العلامة المسندة لها بملاحظات نوعية خاصة بكل تلميذ، لا تكون من النوع الذي تعودنا عليه إلى يومنا هذا (غير كاف، ضعيف، متوسط، حسن، جيدا جدا، ممتاز) و إنما تعبر عن النتائج التي وصل إليها و توجيهات تقدم للتلميذ لضمان السير الحسن لمسار التعلم.
- كما ينظم المدرس حصصا خاصة بتصحيح الفروض و الإختبارات تبنى من خلالها الأجوبة النموذجية باللجوء إلى تقنيات و أساليب التصحيح الفردي و التصحيح الجماعي.
- (المنشور الوزاري، رقم 2039، الخاص بموضوع إصلاح التقويم التربوي:

(2005، ص5-4)

ب - تنظيم التقويم:

ب-1 - على مستوى التعليم الابتدائي:

في مرحلة التعليم الابتدائي يحتاج التلاميذ إلى متابعة مستمرة و مدعمة ليتمكن المعلم من التفتن للثغرات و الصعوبات بشكل مبكر يسهل تداركها و إصلاحها، وبالتالي تدارك التسرب المدرسي ب:

- الملاحظة اليومية و تكثيف الأسئلة الشفوية و الإستجابات الكتابية قصيرة المدى.
- الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كإمتداد للتعليمات التي تتم في القسم، و يحدد عددها حسب أهداف المادة و وتيرة التلاميذ في التعلم، كما تصح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.

- الإختبارات الشهرية التي تنظم على النحو التالي:

ثلاث إختبارات في الفصل الأول، ثلاث إختبارات في الفصل الثاني، و إختباران في الفصل الثالث.

و ينظم كل إختبار بصفة إلزامية مباشرة بعد النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات. فالمعلم مطالب بجمع معلومات حول مستوى إكتساب التلاميذ ليتمكن من تكيف نشاطاته التعليمية و طرق تدريسه، و التكفل بالتلاميذ الذين يعانون من الصعوبات في التعلم. أما بالنسبة للمعدل الفصلي فإنه يعوض بمعدل شهري عام الذي يحسب بجمع المعدلات الشهرية للمواد و تقسيمه على عدد المواد.

فالمعدل الشهري للمادة يحسب بجمع العلامات المحصل عليها في الإختبار الشهري ومعدل العلامة المحصل عليها في الفترة التي سبقت هذا الإختبار تقسيم اثنين.

فيحسب المعدل السنوي في نهاية السنة الدراسية على النحو الآتي:

$$\text{المعدل السنوي للمادة} = \frac{\text{مجموع المعدلات الشهرية للمواد}}{\text{العدد الإجمالي للاختبارات}}$$

$$\text{المعدل السنوي العام} = \frac{\text{مجموع المعدلات السنوية لكل مادة}}{\text{العدد الإجمالي للمواد}}$$

(المنشور الوزاري، رقم 2039، الخاص بنظام التقويم البيداغوجي، 2005، ص 03)

و تسجل نتائج أعمال التقويم الفصلية على الدفاتر المدرسية التي ترسل إلى أولياء للإطلاع عليها و الإمضاء على نتائج أبنائهم و تكون مرفوقة بملاحظات وصفية حول تدرج التعليمات.

(الأنظمة التربوية: 2008: ص16)

يقدم المعلم تقييما لسلوك التلميذ في القسم لمستواه التحصيلي و تدرج تعليماته خلال الفصل الأول، و بالتالي تمنح علامات لتلاميذ السنة الأولى إبتدائي من الفصل الثاني وتنظم خمس إختبارات في السنة الدراسية، ثلاث إختبارات في الفصل الثاني، و إختبارات في الفصل الثالث، و يقسم المعدل السنوي لكل مادة على خمسة.

تجدر الإشارة إلى ضرورة القيام بالملاحظة الدقيقة من طرف المعلم لسلوك التلاميذ الملتحقين بالمدرسة لأول مرة بغية الكشف عن العوائق (البصرية، السمعية، النفسية، عسر القراءة و الفهم، و تبليغها للأولياء و الطبيب المدرسي).

(منشور وزاري، رقم 2039، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي، 2005، ص4)

في نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي: ينظم إمتحان وظيفي يتكون من إختبارات موحدة تجرى على المواد الأساسية، اللغة العربية، الرياضيات، و اللغة الإنجليزية الأولى و لا ينتقل إلى

السنة الأولى متوسط إلا التلاميذ الحاصلين على معدل 10/05 أو أكثر في إمتحان نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي أو الذين حصلوا على معدل يحسب بالطريقة الآتية:

$$\text{معدل الانتقال} = \frac{\text{معدل نتائج التقويم المستمر} + \text{معدل امتحان نهاية مرحلة التعليم الإبتدائي}}{2}$$

فهذا الإمتحان يمكن الناجح من الانتقال إلى السنة الأولى متوسط مع تسليم التشجيع له و هناك دورة إستدراكية للتلاميذ الراسبين تنظم بعد الإعلان عن النتائج.

(الأنظمة التربوية، 2008، ص16)

ب-2- على مستوى التعليم المتوسط:

- يتم التقويم الفصلي للتلاميذ خلال المراقبة المستمرة المنتظمة التي تكون على الشكل:
- إستجابات شفوية، كتابية، عروض، أعمال تطبيقية و أعمال موجهة و ذلك في جميع المواد.
- وظائف منزلية في جميع المواد و يكون تنظيمها بوتيرة أكثر من المواد الأساسية، اللغة العربية، الرياضيات، و اللغة الإنجليزية الأولى.
- فرضين محروسين في بعض المواد (الغة، الفرنسية، الإنجليزية) تحدد كل واحدة منها حسب الحجم الساعي الأسبوعي المسند للمادة، تترك الحرية للمدرس في قسمه لبناء مواضيع الإختبارات باستثناء أقسام التعليم المتوسط التي تنظم إختبارات موحدة على مستوى المؤسسة في الفصول الثلاثة توحى لتكافئ الفرص بين التلاميذ الذين ينتقلون إلى التعليم ما بعد إجباري.

أما المعدل الفصلي فإن حسابه يتم على النحو التالي:

$$\text{المعدل الفصلي} = \frac{\text{المراقبة المستمرة} + \text{الفروض الأولى} + \text{الفروض الثانية} + \text{الاختبار } 2X}{5}$$

(المنشور الوزاري، رقم 2039، الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي، 2005،

ص5)

لا ينتقل إلى السنة الأولى ثانوي إلا التلاميذ الناجحين في إمتحان شهادة التعليم الأساسي و الذين حصلوا على معدل يحسب بالطريقة التالية:

$$\text{معدل الانتقال} = \frac{\text{المعدل العام في امتحان شهادة التعليم الأساسي} + \text{معدل علامات التقويم المستمرة}}{2}$$

أما كفايات التوجيه فإنّها أصبحت مكيفة مع الهيكلة الجديدة للتعليم مع أخذ بعين الإعتبار النصوص الرسمية الرسمية الصادرة مثل بطاقة الرغبات و التوجيه ،محاضر مجالس القبول و التوجيه. (الأنظمة التربوية، 2008، ص16)

ب-3- على مستوى التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

يخضع تقويم أعمال التلاميذ الفصلية لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم المتوسط. تنظم الإختبارات الفصلية أسبوعين قبل نهاية كل فصل، و تحدد رزنامة الإختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي تم إعداده في بداية السنة الدراسية، تفاديا لتنظيمها في فترات مغلقة خلال الفصلين الأول و الثاني. ويمنع منع باتا تسريح التلاميذ خلال فترة الإختبارات و فترة مجالس الأقسام.

فيخضع تقويم أعمال التلاميذ في مواد تخصص التعليم التكنولوجي لنفس الترتيبات الخاصة بالتعليم الثانوي العام مع الحث على متابعة و مراقبة لأعمال المنجزة في الورشات و يطلب من التلاميذ تصور أو إنجاز مشروع يقيم عليه في نهاية كل فصل فيكون علامة. (المنشور الوزاري، رقم 2039، الخاص بإصلاح التقويم البيداغوجي، 2005، ص5)

13- ممارسات التقويم الشائعة في المدرسة الجزائرية:

الممارسات الحديثة في التقويم غائبة عن ممارسات المعلمين و ذلك ما أكدته لعوينات (1998) من خلال دراسة ميدانية قام بها حول مدى تطابق طرق تقييم المستوى مع نمط التفكير لدى التلاميذ، حيث وجد أن كل الوثائق الرسمية لوزارة التربية متعلقة بالإمتحانات النهائية، و حتى حصص الإستدراك لا تتناول إلا الجانب المعرفي، و هي مجرد تكرار للدرس أو إنجاز مجموعة من التمارين.

(محمد مقداد و آخرون، 1998، ص297، 298)

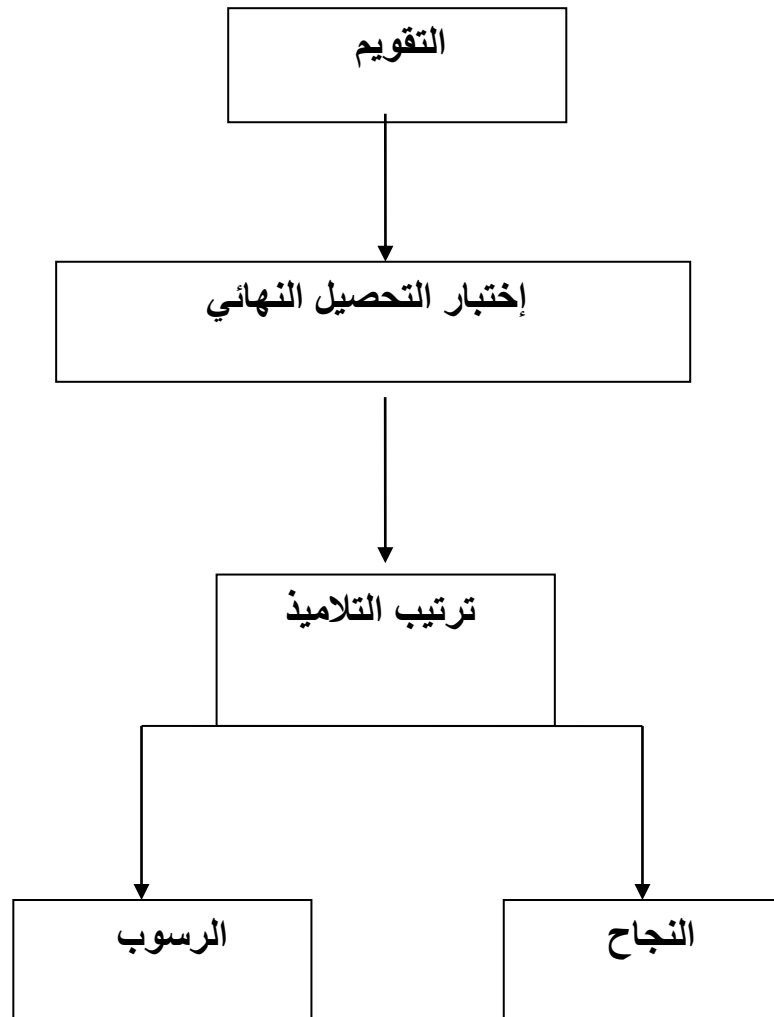
كما أنّ في التقويم في المدرسة الجزائرية يستهدف التفوق في الجانب المعرفي، مدى ما حصل عليه المتعلم من معلومات و ما تركيز المعلمين على الإختبارات التحصيلية إلا دليلا على ذلك، إلا أنّ التفوق الذي يحصل عليه التلميذ لا يعني بالضرورة التفوق في الحياة المعيشية. (خير الدين مهني، 2005، ص21)

والمتتبع للمدرسة الجزائرية يجد أنّ إختبارات نهاية السنة في العمل البارز لهذه الأخيرة، و حتى التلاميذ نجدهم لا يبالون لمسار تعليمهم و حتى الأخطاء التي يقعون فيها بل المهم عندهم الحصول على علامات بأي وسيلة و لو بالغش في الإمتحان، و قد علق علي لعوينات على ذلك بقوله أنّ ما يجري في مدارسنا من إختبارات و إمتحانات و ما يسمى فروض ليست تقويما و نظرا لما يخضع إليه التقويم من شروط أولها الإنطلاق من الأهداف العامة للبرنامج المدرسي، و تحديد الهدف من عملية التقويم ليست مراقبة بالمعنى الصحيح

نظرا لغياب الهدف الدقيق من إجراءاتها و نظرا لغياب أهم عنصر فيها هو تحديد العجز أو النقص، و بناء إستراتيجية خاصة لعلاجها حسب الفروق الفردية.

(محمد مقداد وآخرون، 1998، ص 299)

يمكن تلخيص أهم الجوانب للمفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية في المخطط التالي:



شكل رقم (2) يمثل جوانب المفهوم التقليدي للتقويم في المدرسة الجزائرية

و نتيجة لهذه الممارسات الخاطئة الشائعة في المدرسة الجزائرية ليس فقط في التقويم بل في كل خطوات التدريس، جاءت الإصلاحات التربوية للقضاء على هذا النموذج التقليدي باعتماد مقارنة جديدة هي المقاربة بالكفاءات.

14-الصعوبات التي تواجه التقويم التربوي:

14-1- تحديد الأهداف:

معظم البرامج التربوية، إمّا أنها تغير أهداف أو أنّ أهدافها مصاغة بطريقة عامة، أو أنّ أهداف البرنامج ليست هي الأهداف المعلنة.

14-2- قياس المردود أو النتائج:

النتائج كالأهداف يجب أن تكون مصاغة بطريقة قابلة للقياس، و لكن الواقع أنّ هذه النتائج من الممكن أن تكون عملية قياسها صعبة أو مستحيلة.

14-3- النقص في المعلومات:

و مما يعيق التقويم أحيانا النقص في البيانات أو المعلومات الواجب توفرها كأساس للقيام بعملية التقويم. (محمد عبد السلام يونس، 2008، ص193)

14-4- النقص في التصميم:

في معظم الدراسات التربوية فإنّه يصعب عمل تصميم منضبط و تجريبي لهذه الدراسات بسبب تعقيد الظاهرة التربوية و تعدد المتغيرات فيها مما يصعب ضبطها.

14-5- النقص في مصادر التمويل:

إنّ عدم توفر مثل هذه المصادر قد يكون أحد العوائق لإجراء الدراسات التقييمية، إذ لا بد من توفير التمويل لمثل هذه الدراسات.

14- 6- إصدار الحكم:

إن أية دراسة تقويمية لابد في النهاية من أن تركز على إصدار الحكم، و هذا الحكم لابد أن يتأثر بالجوانب الشخصية المتعلقة بالشخص الذي يصدر هذا الحكم.

(وجية الفرج، 2007، ص 28)

دراسة خطوط رمضان 2010 التي توصلت على أن هناك صعوبات بيداغوجية وأخرى أدائية تنظيمية منها نقص التكوين في ميدان التقويم التربوي و مقاومة الأساتذة لمقتضيات التغيير و الإصلاح.

حيث أكدت دراسة يوسف خنيش 2006 على أنه توجد صعوبات في التقويم التربوي منها صعوبة تحديد الأهداف، إدخال الذاتية في بعض المواقف و غيرها من الصعوبات.

الفصل الثالث: التعليم الثانوي

- 1- مفهوم التعليم الثانوي
- 2- لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي
- 3- الهيكلة الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر
- 4- أهمية التعليم الثانوي
- 5- أهداف التعليم الثانوي
- 6- تنظيم السابق لشعب التعليم الثانوي
- 7- عوامل إختيار الشعب
- 8- مشكلات التعليم الثانوي
- 9- مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر
- 10- أهمية الإرشاد التربوي في المدرسة الثانوية

1-التعليم الثانوي:

1 - 1-تعريف التعليم:

التعليم وسيلة الجماعات الإنسانية لتحقيق بقائها و إستمرارها فالتعليم يهتم باكتساب الإنسان أساليب التعامل مع المواقف الإجتماعية المختلفة، و يتمثل في تعديل السلوك الإنساني وتنميته و تطوره و تغييره نحو الأفضل حيث أنّ التعليم يعتبر بمثابة عملية لها مراحلها و أهدافها.

(مجدي عزيز إبراهيم، 2001، ص 249)

1 - 2-تعريف التعليم الثانوي:

إنّ مرحلة التعليم الثانوي مرحلة مهمة من مراحل المنظومة التربوية و حلقة وصل بين التعليم الأساسي و التعليم العالي حيث تمكن الطلبة من متابعة الدراسات العليا و تكوين إطارات متوسطة لتلبية حاجات سوق التشغيل الوطنية في هذا المجال .

(بوفلجة غيات، 2006، ص 61)

و يشير " جون" (1973): إلى أن التعليم الثانوي هو تلك المرحلة من التعليم الخاصة بالتلاميذ الذين تتراوح أعمارهم 16 - 19 سنة و يتم فيها التركيز على الأسس الرئيسية للتربية، و الإهتمام بالمراهق من كل النواحي الجسمية، العقلية، و الإجتماعية، و تهيء المراهق للفترة التي تليها .

(فتيحة مهدي بلعسة، 2004، ص 14)

تعريف اليونسكو:

هي المرحلة الوسطى من سلم التعليم، بحيث يسبقه التعليم الإبتدائي و يتلوه التعليم العالي، و يشمل فترة زمنية تمتد من الثانية عشر حتى الثامنة عشر من العمر، و تمتاز هذه المرحلة الزمنية بتغيرات عقلية كمية و كيفية مما يجعل هذه المرحلة مهمة للغاية .

- المتغيرات الكمية: المراهق يصبح أكثر قدرة على القيام بمهام عقلية بسرعة و سهولة .

- المتغيرات الكيفية: تتضح في ظهور و نماء عدد من القدرات العقلية الطائفية كالقدرة اللغوية، و نمو التذكر لدى المراهق، و يزداد لديه التخيل، و ينمي تفكيره من المحسوس إلى المجرد.

تعريف "محمد حسين العجمي":

يعد التعليم الثانوي العمود الفقري للعملية التعليمية، فيعتبر حلقة وصل بين التعليم الابتدائي و الإعدادي و التعليم الجامعي، و تختص بالذكر هذه المرحلة ببناء الذات وتكوين الشخصية، كما تمثل الفترة العمرية المقابلة للمرحلة الثانوية .

(محمد حسين العجمي، 2007، ص 22)

فهي مرحلة الإعداد الجاد للمواطن في قيمه و معتقداته و سلوكه و يتمتع التعليم الثانوي بمنزلة كبيرة في معظم الأنظمة التربوية، بإعتباره يقود إلى الفرص التعليمية العالية المرغوب فيها من قبل عامة الملتحقين بها.

1-3- التعليم الثانوي في الجزائر:

التعليم الثانوي بالجزائر بعد إصلاح التربوي الأخير (2005-2007) يأتي بعد مرحلتي التعليم الابتدائي و الذي مدته 5 سنوات و التعليم المتوسط الذي مدته 4 سنوات، والتعليم الثانوي 3 سنوات و الذي شرع في تطبيقه سنة 2008 ، تشمل السنة الأولى جذور مشتركة في الشعب الأدبية و العلمية، تتفرع عنها في السنة الثانية عدة شعب تخصصية وتتوج هذه المرحلة في السنة الثالثة بإجتياز إمتحان شهادة بكالوريا، و يعتبر الحصول على هذه الشهادة الغالية التي ينشدها كل تلميذ لما تمثله من إعتبارات للحياة المستقبلية .

(وزارة التربية الوطنية، 2008)

2-لمحة تاريخية عن تطور التعليم الثانوي:

لقد شهد تطور التعليم الثانوي تحقيق عدة نتائج منها كانت إيجابية و أخرى سلبية أدت إلى ضعف و إنخفاض مستوى التعليم، و النتائج الإيجابية تتمثل في التوسع المعتبر لشبكة

مؤسسات التعليم الثانوي الذي جاء نتيجة مبدأ ديمقراطية التعليم و مجانيته، وتزايد هائل لعدد التلاميذ إضافة إلى تفتح التعليم الثانوي على قطاع الإقتصادي لتطويره.

أما السلبية فتعتبر من بين العوامل التي أدت إلى إنخفاض مستوى التعليم و ضعف مردوده و نجد منها:

- أ - **العوامل التنظيمية:** و التي تتمثل في التخطيط الدقيق و المبكر الذي أدى إلى تنوع الشعب، و كثرة عددها، و كذا التوجيه المبكر ابتداء من نهاية السنة الرابعة متوسط .
- ت - **العوامل التربوية:** و التي تكمن في نقل برامج التعليم التي تتمثل في نقص التكامل مع برامج التعليم الأساسي، و نقص في الإنسجام الأفقي بين المواد التعليمية.
- و كذلك عدم نجاعة أساليب التقويم، و غياب منهجية المعالجة التربوية بالإضافة إلى غياب تقويم موضوعي للمردود العلمي للأساتذة، وتجسيد نقائص تكوينهم .

(القرار الوزاري رقم 16: المؤرخ في 14 / 05 / 2005)

3-الهيكلية الجديدة للتعليم الثانوي في الجزائر:

إنّ الهيكلية الجديدة للتعليم الثانوي العام و التكنولوجي بأهدافها البيداغوجية و التكوينية و مضامينها التعليمية تقتضي تكيف التوجيه مع هذه المستجدات للمحافظة على الطابع التربوي و البيداغوجي لعملية التوجيه، بالتوفيق بين رغبة التلميذ و كفاءته الحقيقية، متطلبات الشعب والزامية ضبط تدفق تعداد التلاميذ.

(وزارة التربية الوطنية، 2006)

ويعتبر التلميذ بواسطة بطاقة الرغبة، عن نمط التعليم الذي يختاره وكذا عن الشعب التي يرغب مواصلة دراسة فيها في السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، عن كل جذع مشترك أدب و الجذع المشترك علوم تكنولوجية.

3-1- مجموعات التوجيه:

تحدد مجموعات التوجيه إلى شعب السنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي باعتماد المواد التعليمية التي تؤهل التلميذ إلى مواصلة الدراسة في الشعبة المعنية. ويتم حساب كل مادة من المواد المشكلة لمجموعات التوجيه بإعتماد نتائج التلميذ في مادة الفصلين الأول و الثاني من الجذع المشترك ،أما حساب معدل التلميذ في كل مجموعات التوجيه فيتم باعتماد المعاملات المسندة للمواد المشكلة لكل منها وهي كالتالي:

بالنسبة للشعب المنبثقة من جذع مشترك آداب:

1/شعبة اللغات الأجنبية:

- اللغة و الآداب العربي: معامل 4
- اللغة الأجنبية الأولى: معامل 4
- اللغة الحية الأجنبية الثانية: معامل 4
- تاريخ و جغرافيا: معامل 4

2- شعبة الآداب و الفلسفة:

- اللغة و الآداب العربي: معامل 5.
- الفلسفة: معامل 5.
- اللغة الحية الأجنبية الأولى: معامل 3
- اللغة الحية الأجنبية الثانية: معامل 3.
- تاريخ و جغرافيا: معامل 4.

بالنسبة للشعب المنبثقة عن الجذع المشترك علوم و تكنولوجيا:

1-شعبة الرياضيات:

- الرياضيات: معامل 7.
- الفيزياء و الكيمياء: معامل 6.

- اللغة العربية: معامل 1.

-الإعلام الآلي: معامل 1.

2- شعبة التقني رياضي:

- الرياضيات: معامل 6.

- الفيزياء و الكيمياء: معامل 5.

- التكنولوجيا: معامل 6.

- الإعلام الآلي: معامل 1.

3- شعبة العلوم التجريبية:

- الرياضيات: معامل 5.

- العلوم الطبيعية: معامل 6.

- الفيزياء و الكيمياء: معامل 6.

- اللغة العربية: معامل 1.

-إعلام الآلي: معامل 1.

4- شعبة التسيير و الإقتصاد:

- الرياضيات: معامل 3.

- المحاسبة و الرياضيات المالية: معامل 4.

- الإقتصاد و الماناجمنت: معامل 4.

-القانون: معامل 2.

- اللغة العربية: معامل 2.

- التاريخ و الجغرافيا: معامل 3.

-الإعلام الآلي: معامل 1.

وبهذه الهيكل الجديدة يتبين أنّ هنالك تعديل في عملية التوجيه في الثانويات، حيث أعيد تفريغ المعاملات على المواد الرئيسية للتوجيه نحو الشعب الدراسية.

(وزارة التربية الوطنية، 2006).

3-2- إصلاح نظام التقويم التربوي:

لقد شمل الإصلاح التعليمي للمنظومة التربوية، عدّة جوانب حيث أعيد النظر في إصلاح تقويم أعمال التلاميذ في الأطوار الدراسية وهذا بغرض تحسين نوعية التعليم الممنوح و مردود منظومتنا التربوية.

فالتقويم في مفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة ووسيلة إتخاذ قرار و تسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي، فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم التربوي الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حالياً في الميدان، بحيث تتسجم مع أهداف الإصلاح و روح المناهج التعليمية الجديدة .

يأخذ التقويم البيداغوجي أشكالاً متنوعة خلال السنة الدراسية عن طريق المراقبة المستمرة و المنتظمة للتعليمات و يكون على شكل:

- إستجابات شفوية.
- فروض محروسة.
- فروض ووظائف منزلية وكتابية.
- إختبارات.

(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 1-2).

3-3- ممارسات التقويم الحالية:

- تفوق الوظيفة الرقابية لأعمال التلاميذ على حساب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.

- إعتبار عملية التقويم مجرد إجراء لقياس المعارف المكتسبة بدلا من وضع تقويم التعليمات وفق لأهداف بيداغوجية محددة بوضوح و مرتبطة بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.
- إستخدام التقويم لأغراض إدارية أساسا و الذي يركز على التقيط العددي للإنتاجات المكتوبة للتلميذ.
- غياب ملاحظات ذات طابع نوعي التي تعد أكثر تعبير من مستويات تحصيل التلميذ.

3-4- متطلبات التقويم الجديدة:

- و هي تتميز بتفاعل قوي بين فعل التعليم و فعل التقويم، و بالتالي إبراز إرادة التغير لظمان تربية ذات نوعية، لذلك تقوم على وظيفتين أساسيتين و هي:
- المساعدة على تعديل مسار التعليم و التعلم.
- إقرار كفاءات التلميذ.
- و تتخذ هاتين الوظيفتين عند التطبيق الأشكال:

أ- تقويم تكويني:

يمارس خلال النشاط، و يهدف إلى تقييم التحسن المحقق من طرف التلميذ و فهم طبيعة الصعوبات التي تعترضه أثناء التعلم و يهدف إلى تحسين المسار التعليمي للتلميذ أو تصحيحه أو تعديله.

ب- تقويم تحصيلي:

يمارس عند نهاية وحدة تعليمه أو سنة دراسية أو طور تعليمي، يهدف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

لذا، فإن هذا المنشور يهدف إلى تحديد الإستراتيجية الجديدة في مجال تقويم أعمال التلاميذ و مراقبتها، ووضع نظام لتطوير التقويم البيداغوجي و تجديده، يكون منسجما مع أهداف الإصلاح، لا سيما لتقليص عوامل الفشل الدراسي و تحسين الخدمات المدرسية.

(وزارة التربية الوطنية، 2005، ص 2-3)

4- أهمية التعليم الثانوي:

يعتبر التعليم الثانوي من أهم المراحل التعليمية كونها الحلقة الأخيرة و التكميلية لما سبقها من مراحل، و ذلك بكل ما يتضمنه من برامج و مقررات دراسية للمراهق، بكل ما يتكون من شعب سواء علمية، أدبية، و تكنولوجية، وتعتبر السنة الأولى ثانوي السنة التي يوجه بعدها التلاميذ إلى تخصصات تتناسب قدراتهم، و هي تحدد فيها بعد توجيههم المهني كونها هي التي تلعب الدور الرئيسي في إختيار دراستهم العليا فيما بعد.

إضافة إلى هذا فمرحلة التعليم الثانوي تقابل أهم و أخرج مرحلة عمرية، و هي مرحلة المراهقة، مرحلة بناء الذات أو تكوين الشخصية السوية ذات الإتجاهات و القيم السامية. كما تعتبر مرحلة التعليم الثانوي مرحلة هامة بالنسبة لتحقيق الأهداف العامة للتربية في أي مجتمع بشري. (الفالوقي محمد، 1990، ص 120-121)

وتعتبر مرحلة التعليم الثانوي الدعامية الأساسية لتنمية المهارات اللازمة للتلميذ لجعله مواطنا صالحا للمجتمع.

التنمية الإجتماعية والتطور الحضاري، التعليم الثانوي ليس نوعا من الترف أو الرفاهية التعليمية، و إنما يمثل الإعداد الجاد للمواطن، وبناء الأطر الفنية المتوسطة التي تحتاجها التنمية.

5- أهداف التعليم الثانوي:

يرمي التعليم الثانوي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تعزيز المعارف المكتسبة و تعميقها في مختلف مجالات المواد التعليمية، مع تطوير قدرات العمل الفردي، مع تنمية ملكات التحليل و التلخيص و الإستدلال والحكم والتواصل و تحمل المسؤوليات.
- توفير مسارات دراسية متنوعة تسمح بالتخصص التدريجي في مختلف الشعب تماشيا مع إختبارات التلاميذ و استعداداتهم.

- تحضير التلاميذ لمواصلة الدراسة أو التكوين العالي.

(نوري عباس عبد العلواني، 1991، ص 76)

كما نص قانون 07 جانفي 1984 و إصلاح التعليم الثانوي لسنة (1984 - 1989) على ما يلي:

- إن هدف التعليم الثانوي المتخصص علاوة على الأهداف المتبعة في التعليم الثانوي العام، تدريس التلاميذ في المادة و المواد التي يظهرون فيها تفوقا ملحوظا.

- إن هدف التعليم الثانوي هو إعداد التلاميذ للإلتحاق بمؤسسات التعليم العالي.

- إن هدف التعليم الثانوي التقني و المهني هو إعداد الشباب في قطاعات الإنتاج و يقوم بذلك بتكوين تقنيين و عمال مؤهلين، و يهيء أيضا للإلتحاق بمؤسسات التكوين العالي.

(لوغيت أحمد، 2003، ص 49)

بالإضافة إلى أهداف أخرى تكمن في:

- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية و مناهج البحث العلمي.

- إكتساب الطلاب المفاهيم العلمية الإنسانية و تسخيرها لخدمة المجتمع.

- تحسين مهارات الطلاب اللغوية و قدرتهم الأدائية و إعدادهم مهنيا و تكنولوجيا.

- تنمية تقدير المسؤولية و إحترام القانون و القيم.

- مساعدة الطلاب على معرفة ذواتهم و تقدير الآخرين.

(الفالوقي محمد، 1990، ص 123، 124)

6-التنظيم السابق لشعب التعليم الثانوي:

لقد كان ينظم التعليم الثانوي سابقا الذي يدوم ثلاث (03) سنوات كما يلي:

السنة الأولى: تنظم السنة الأولى ثانوي كما هو معلوم على شكل جذعين مشتركين هما:

- الجذع المشترك "علوم إنسانية".

- الجذع المشترك "علوم التكنولوجيا"، ويكون هذا الأخير بطريقة إنتقالية نظر لنمط المؤسسات الحالية على صيغتين "أ" و "ب"، تتميز الصيغة "أ" بمادة الرسم والتكنولوجيا، وتتميز الصيغة "ب" بمادة العلوم الطبيعية.
- السنتان الثانية و الثالثة: بعد سنة الجذع المشترك يبدأ تعليم التلاميذ ضمن نمطين مختلفين من التعليم الثانوي هما:

أ - التعليم الثانوي العام و التكنولوجي:

يوجه إلى هذا النمط من التعليم تلاميذ الجذعين المشتركين الذين تتوفر لديهم القدرات والكفاءات الضرورية لمواصلة التعليم الجامعي، و يحضرون لذلك، و تختم الدراسة في التعليم الثانوي العام و التكنولوجي بإمتحان البكالوريا.

يتضمن هذا التعليم ثلاث (03) مجموعات من الشعب:

1-مجموعة الشعب الأدبية: و تتكون من ثلاث شعب و هي:

- شعبة الآداب و العلوم الإنسانية.
- شعبة الآداب و اللغات الأجنبية.
- شعبة الآداب و العلوم الإسلامية.

2- مجموعة الشعب العلمية: و تتكون من شعبتين و هما:

- شعبة علوم الطبيعية و الحياة.
- شعبة العلوم الدقيقة.

3- مجموعة الشعب التكنولوجية: و تتكون من شعبتين هما:

3-1- شعبة التكنولوجيا مع ثلاث إختيارات:

- هندسة كهربائية.
- هندسة ميكانيكية.
- هندسة مدنية.

3-2- شعبة التسيير و الاقتصاد.

ب - التعليم الثانوي التأهيلي:

يوجه إلى هذا النمط من التعليم تلاميذ الجذع المشترك، الذين تظهر لديهم استعداداتهم يمكن تنميتها بكيفية أفضل في هذا النمط من التعليم ذي الطابع المهني، تحضيراً لإحدى المهن، تختتم الدراسة في التعليم الثانوي التأهيلي بإمتحان خاص، يتوج بشهادة التعليم الثانوي التأهيلي، و يتضمن هذا النمط من التعليم مجموعتين من الشعب:

1- مجموعة الشعب للقطاع الصناعي و الأشغال العمومية: و تتكون من أربع شعب و

هي:

- شعبة الميكانيك.

- شعبة الكهرباء.

- شعبة الكيمياء.

- شعبة البناء و الأشغال العمومية.

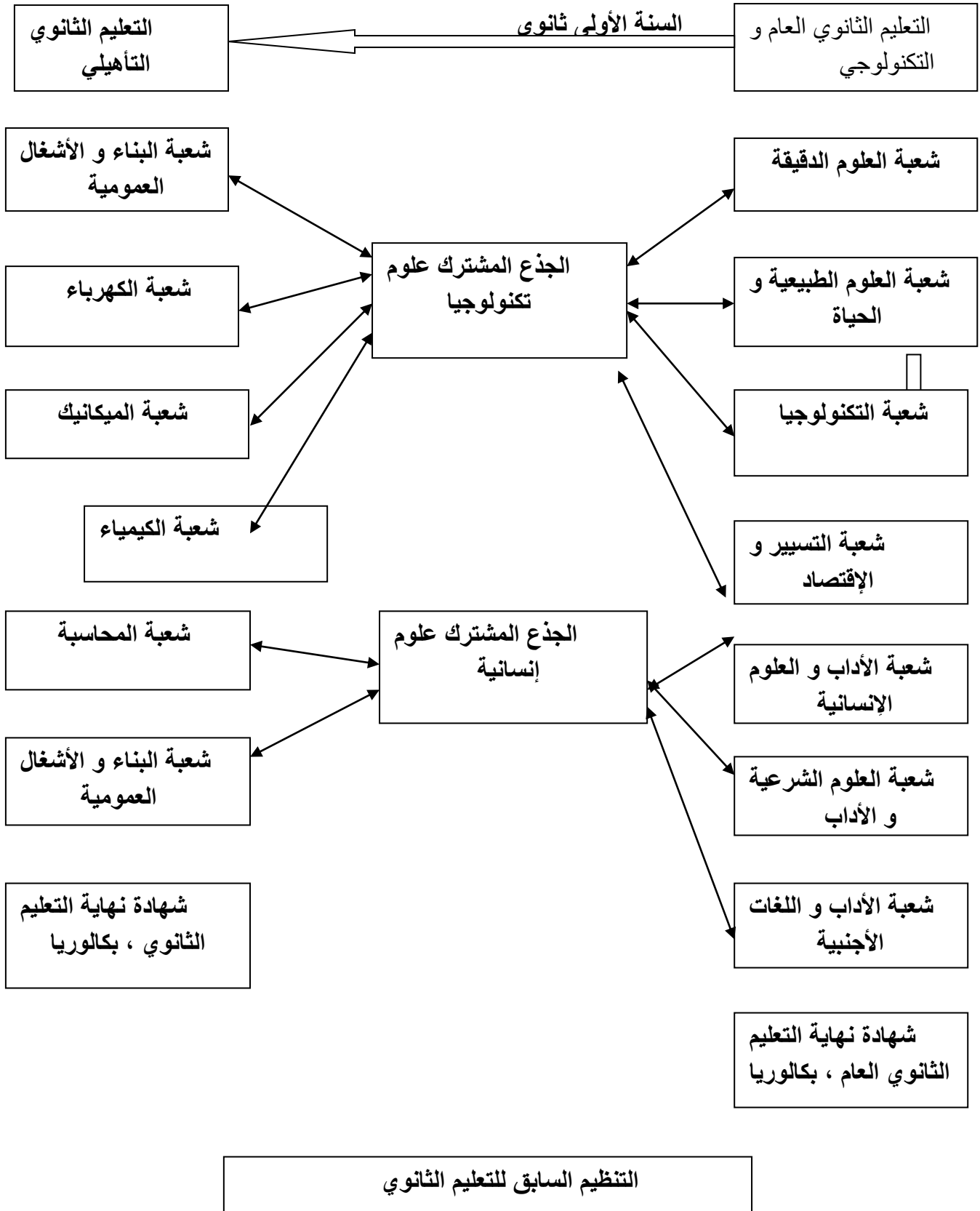
2- مجموعة الشعب الموجهة لقطاع الخدمات: و تتكون من شعبتين هما:

- شعبة المحاسبة.

- شعبة العلوم المكتبية.

(مجلة وزارة التربية الوطنية، 1992، ص5- ص 19).

شكل رقم (3): التنظيم السابق للتعليم الثانوي



7-عوامل إختيار الشعب:

يخضع إختيار الشعب في كل نمط تعليمي للعوامل التالية:

- حاجات المجتمع و مطالب عمل الشغل و معطيات الاقتصاد، ذلك أنّ تنمية البلاد لا تزال بحاجة إلى التخصصات في العلوم الإنسانية و التكنولوجية بفروعها المختلفة.
- التوجهات الجديدة للتربية في العالم، بحيث تتجه الأنظمة العالمية إلى جعل التعليم الثانوي يضمن أساسا تكوينا قاعديا عاما، تمنح فيه أسس المعارف العامة المختلفة، و تكمن في اكتساب المناهج العلمية و التحكم في استخدامها، تفادي التخصص المبكر، مما يسمح بتمكين التلميذ من التفتح و تنمية قدراته في مجال معرفي معين.

(مجلة وزارة التربية الوطنية، 1992، ص18)

8-مشكلات التعليم الثانوي:

بالرغم من المجهودات المبذولة في تحسين التعليم الثانوي إلا أنه يبقى يعاني من عدة مشاكل و هي:

- مشكلة الإنتقاد الصّارم عند الإلتحاق بالمدرسة الثانوية.
- مشكلة اختيار نوع التعليم، و الأخذ بأساليب التوجيه التعليمي القائم على تشخيص و فهم الطلاب و المرونة في التّحويل من نوع إلى آخر.

فلذلك ينبغي أن تعطي أولوية عالية للإستثمار في تدريس العلوم ذلك أنّ المعامل في المدارس الثانوية ناقصة التجهيزات، و المواد القاصرة اللازمة للتجارب قاصرة، لذا يبقى تعليم العلوم على التلقين و ليس على اكتساب المعرفة العلميّة و إجراء التجارب وصولا إليها والعمل إلى تطبيقها.

- أهمية إثراء و تحديد العناصر الرئيسية المشتركة في مجالات المعرفة من اللّغات والعلوم و المعرفة و الحاجة للتّفاهم بين الثقافات و فهمها و ضرورة الإلتفات لنوعية الحياة وجودتها.

- فلا بدّ أن يساعد التعليم الثانوي الطّلاب على التعامل مع التكنولوجيا الجديدة وتنمية الاستعدادات العقلية لإدارة الصراع و العنف و التخفيف منه، و تنمية الإبداع و المشاركة الوجدانية و هي أمور لازمة ليصبحوا مشاركين نشيطين، مواطني المستقبل المبدعين.
- حيث أنّ تعلم العلوم و التكنولوجيا ينبغي أن يكون جزءا لا يتجزأ من تعليم كل فرد، و بذل الجهود لسد الثغرة بين الأقطار المتقدمة و الأقطار المتخلفة في هذا المجال.

(سامي محمد ملحم، 2004، ص388)

9-مشكلات التعليم الثانوي في الجزائر:

إنّ تمكن هذا القطاع في السنوات الأخيرة من تلبية حاجاته من الأساتذة من حيث الكم فإنّ المستوى العلمي و البيداغوجي للأساتذة يبقى دون الطموحات، و ما زاد في مشاكل القطاع ضعف مستوى الرضى المهنيّ و نقص الدافعية للعمل نتيجة سوء الأحوال المعيشية لغالبية عمال وإطارات قطاع التربية الوطنية.

كما أنّ طرق التقويم المتبعة (المعتمدة) في امتحان شهادة البكالوريا ساهم في وصول طلبة ضعفاء إلى الجامعة لذا فإنّ الجامعة تشتكي من ضعف تكوين الطلبة الملتحقين بها. بالإضافة إلى عدم التكيف مع التحولات الاقتصادية و مواكبة اقتصاد السوق من الإطارات و الكفاءة الضرورية لمواجهة التّحديات.

منه يمكن القول أنّ أغلب المشاكل التي يعاني منها التعليم الثانوي في الجزائر أنّه لا يهتم بدرجة كبيرة بالنوع إنّما يهتم بالكم، حيث يهدف إلى تقديم أكبر ممكن من المعلومات وفي أقصر مدة، و كذلك يجب أن يكون هناك تلازما مع التقدم التكنولوجي و العلمي و ذلك بإدخال التكنولوجيا في مجال التعليم الثانوي من أجل خوض تجربة جديدة ربّما تساعد في تحقيق و لو بالقليل رفع المستوى العلمي، و إبعاد الجانب السيّاسي من الأهداف التعليمية والإهتمام فقط بالبحث عن أفضل السّبل في تقديم العلم الذي يحقق التّقدم و الإزدهار العلمي.

10- أهمية الإرشاد التربوي في المدرسة الثانوية:

يساعد الإرشاد التربوي و النفسي في المدرسة على:

- إكتشاف المشاكل العامة لدى الطلبة و معرفة أسبابها و العوامل المؤدية إليها و كيفية التخفيف من حدّتها.

- تقديم خدمات إرشاد عامة و خاصة مساعدة الطالب في التغلب على المشاكل و خاصة تنظيم الوقت و إختيار الأصدقاء و ممارسة الأنشطة الفردية و الجماعية التي تساعد على تنمية القدرات و تعزيزها.

- يتطلع المراهقون إلى معرفة و إختيار كل ما هو غريب، و ملاحقة الأفكار الخيالية وإلى إختبار قوائم البدنية و التعلق بكل ما هو مثير ويتعرضون أثناء ذلك للعديد من المشاكل التي قد تؤثر على مستوى تقديرهم لذواتهم، و هذا ما يفرض على الأهل و المدرسة التحدي الهام في مجال إرشاد هؤلاء الشباب و تعزيز ثقتهم بذواتهم و تقدير لقدراتهم الجسمية و العقلية و توجيهاتهم المستقبلية.

- إنّ الحاجة التي فرضتها التطورات الحالية أدت إلى ضرورة توفير خدمة الإرشاد النفسي و التربوي بشكل ملح في جميع المدارس بموازاة البرامج التعليمية و الأنشطة اللاصفية المصاحبة لمساعدة الطلاب على تجاوز الصعوبات التي قد تواجههم في تحديد ما يناسب قدراتهم، ميولهم و مجتمعهم من البرامج التعليمية المتنوعة.

(رمضان سالم النجار، 2009، ص26)

من هنا تظهر أهمية الإرشاد التربوي في تحقيق المساهمة الفعّالة في التقدم العلمي، من حيث تقديم المساعدة للتلميذ في مواجهة المشاكل التي تعترضه في دراسته، و الكشف عن آمالهم و رغباتهم من خلال تعلمه و ما يريدون أن يتعلموه، و كيف يرغبون أن يكون التعليم و على أي أساس سيبنى، من أجل مواجهة مشاكل التعليم و التّعلم.

من خلال ما سبق يمكن القول أنّ أغلب المشاكل التي يعاني منها التعليم الثانوي أنّه لا يهتم بدرجة كبيرة بالنّوع، و إنّما يهتم بالكم، حيث يهدف إلى تقدير أكبر قدر ممكن من المعلومات في أقصر وقت ممكن.

الجانِب التَطْبِيقِي

الفصل الرابع: الإجراءات المنهجية للبحث

- 1- الدراسة الإستطلاعية
- 2- منهج البحث
- 3- عينة البحث
- 4- أفراد عينة البحث
- 5- الحدود الزمنية و المكانية للبحث
- 6- أدوات جمع البيانات
- 7- الأدوات الإحصائية المستخدمة

1- الدراسة الإستطلاعية:

إنّ تحقيق الهدف من أي بحث أو دراسة يتطلب طريقة عمل تتضمن الدراسة الإستطلاعية للتعرف على المشكلات التي قد تحدثها الأدوات المعتمدة في إنجاز البحث أو الدراسة، وكذلك التعرف على العينة بخصائصها.

فالدراسة الإستطلاعية هو دراسة تجريبية أولية يقوم بها الباحث على عينة صغيرة قبل قيامه ببحثه بهدف إختيار أساليب الدراسة و أدواتها.

(معجم اللغة العربية، 1984، ص79)

و من ثم فإنها ضرورية لكل بحث أو دراسة ليلتمس صاحبها الطريق و يتعرف عن معالمها، قبل أن يخطو في خطوات التجريب.

(خليل ميخائيل معوض، 2000، ص192)

مثلاً جاء في صفحات هذه المذكرة فإن بحثنا ينصب حول استكشاف و بحث موضوع واقع التقويم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي من خلال المقارنة بين النصوص القانونية الوزارية الخاصة بإجراءات تقويم التلاميذ و الممارسات التقويمية الفعلية للمعلمين داخل الصفوف .

بمعنى أننا نبحث عن التوافق أو الإختلاف اللذان يحكمان الممارسات التقويمية للأساتذة داخل الصفوف الدراسية و تلك التعليمات و التوجيهات الوزارية المتعلقة بكيفية التقويم.

من هذا المنطلق و المنطق بدا لنا ضروريا اعتماد النصوص القانونية الوزارية الخاصة بإجراءات تقويم التلاميذ كمرجعيات لإستيقاء كل بنود هذا الإستبيان التي تمثل الشكل النظري الذي تتم بموجبه سيرورة التقويم الدراسي داخل الصفوف. اذن بعد ما تم بناء الإستبيان تم عرضه فقط على الأستاذ المشرف و بعض من أساتذتنا في هذه الكلية اللذين

أجمعوا على قبول البنود بمجملها باعتبارها مستقاة كلها من نصوص تنظيمية واضحة لا يشوبها أي لبس.

2- منهج البحث :

عند القيام بدراسة ظاهرة معينة لا بد من استخدام منهج يتناسب مع تلك الظاهرة لأنّ المنهج يعتبر من الأساسيات و الطرق التي يعتمد عليها الباحث في إجراء بحثه، و عادة ما يتم إختيار منهج الدراسة وفق مبدئين أساسيين و هما: طبيعة المشكل المراد دراسته و نوعية الدراسة.

و بما أن موضوع بحثنا هذا يتناول معرفة واقع التقويم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي فإن أفضل منهج لدراستنا هذه هو المنهج الوصفي . الذي يمكننا من وصف الواقع الذي يحكم الممارسات التقويمية للمعلمين في التعليم الثانوي مقارنة بالتعليمات التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية.

حيث يعرف "الزويغي الغنام " المنهج الوصفي على أنه: "كل إستقصاء يطرأ على ظاهرة من ظواهر التعليمية أو النفسية أو الإجتماعية ". (زويغي الغنام، 1974، ص51) كما يعرف سامي الملحم: "المنهج الوصفي هو أحد أشكال التفسير و التحليل العلمي المنظم لوصف ظاهرة معينة أو مشكلة محددة و تطويرها كميًا عن طريق جمع البيانات و المعلومات المقننة عن الظاهرة أو المشكلة، و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة ". (سامي ملحم، 2000، ص 387)

كما عرفه الباحث "محمد شفيق" حسب الباحث "عمار بوحوش" أنه طريقة لوصف الظاهرة و تصورها كميًا عن طريق جمع معلومات مقننة عن المشكلة و تصنيفها و تحليلها و إخضاعها للدراسة الدقيقة. (عمار بوحوش، 2007، ص139)

3- عينة البحث:

إن دراسة أي ظاهرة اجتماعية تتم على العينات المأخوذة من المجتمعات التي تتسم بهذه الظاهرة ، إذ أنه بدون عينة لا نستطيع دراسة أي مشكلة إجتماعية أو تربوية، ذلك لأن العينة هي مصدر المعلومات التي نريد أن نعرفها أو الأسباب التي نحاول اكتشافها.

(أحمد محمد الطيب، ص288)

تعرف العينة على أنها أداة الدراسة أي أنها جزء من المجتمع الذي يتم إختياره بطرق مختلفة لغرض دراسة هذا المجتمع.

(محمد بوعلاق، 2009، ص 14)

عينة المؤسسات التربوية: تم إختيار عينة المؤسسات التربوية التي أخذنا منها أفراد عينة الدراسة على منوال عينة المصادفة التي يسميها (Depelteau Echantillo 2011) *accidentel* بمعنى أننا إختارنا هذه المؤسسات لأنها هي التي صدفناها سواء في مقر سكان أو في مقر دراستنا و هي بعدد خمسة: ثانوية تامدة، ثانوية الشهيد حمكي إيدر بتيزي وزو، ثانوية زعموم محمد ببوغني، مقتنة دحماني محمد ببوغني، ثانوية أعلي ملاح بذراع الميزان.

عينة الأساتذة: تم اختيار عينة الأساتذة اللذين أجرينا معهم الدراسة على منوال العينة السابقة الذكر، بمعنى أننا حينما قصدنا المؤسسات لإجراء الدراسة مع الأساتذة المنتمين إليها سلمنا استبيانات الدراسة للأساتذة اللذين صادفناهم يومها و كان عددهم في المرة الاولى 120 تقلص العدد الى 80 بناء على الاستبيانات السليمة التي استلمناها.

وجاءت العينة وفق الخصائص التالية:

خصائص العينة:

حسب الجنس:

- الجدول رقم (04): يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس

الجنس	التكرارات	النسب المئوية
أنثى	54	67.5%
ذكر	26	32.5%
المجموع	80	100%

يتضح من خلال الجدول السابق توزيع أفراد عينة البحث حسب الجنس بحيث أن 54 فرد من أفراد العينة من جنس الإناث بنسبة 67.5%، و 26 فرد من أفراد العينة من جنس الذكور بنسبة 32.5%، مما يعني أن أغلبية الأساتذة من جنس الإناث.

حسب التخصص:

- الجدول رقم (05): يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص

الجنس	التكرارات	النسب %
أدبي	48	60%
علمي	32	40%
المجموع	80	100%

يتضح من خلال الجدول السابق توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص بحيث أن 48 فرد من أفراد العينة ذو تخصص أدبي بنسبة 60%، و 32 فرد من أفراد العينة ذو تخصص علمي بنسبة 40%، مما يعني أن أغلبية الأساتذة ذو تخصص أدبي.

حسب الأقدمية:

- الجدول رقم (06): يمثل توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية

الأقدمية	التكرارات	النسب %
أقل من 10 سنوات	21	26.25%
أكثر من 10 سنوات	59	73.75%
المجموع	80	100%

يتضح من خلال الجدول السابق توزيع أفراد عينة البحث حسب الأقدمية بحيث أن 21 فرد من أفراد العينة ذو أقدمية أقل من 10 سنوات بنسبة 26.25%، و 59 فرد من أفراد العينة ذو أقدمية أكثر من 10 سنوات بنسبة 73.75%، مما يعني أن أغلبية الساحقة للأساتذة لديهم خبرة تفوق 10 سنوات. (جمال أبوشنين، 2007، ص 328)

4- أفراد عينة البحث:

يتوزع مجتمع بحثنا على ولاية تيزي وزو، بحيث اعتمدنا على مدارس التعليم الثانوي التابعة للولاية بغرض استقصاء عينة الأساتذة التي سنعمد عليها في بحثنا هذا، و في الجدول الموالي سنتطرق إلى الوصف التفصيلي لمجتمع البحث:

جدول (07): توزيع أفراد عينة البحث:

عدد الأساتذة	المؤسسة
20	ثانوية تامدة
50	ثانوية زعموم محمد بوغني
45	متقنة دحماني محمد بوغني
45	ثانوية أعلي ملاح بذراع الميزان
50	ثانوية الشهيد حمكي إيدير بتيزي وزو

5- الحدود الزمنية و المكانية:

تم تطبيق أداة البحث في المؤسسات التربوية التابعة لولاية تيزي وزو، خلال شهر أفريل من سنة 2019، فبعد حصولنا على تسريح من مديرية التربية، فقد قصدنا المؤسسات التربوية، ولقد تلقينا كل الحفاوة و الإستقبال من طرف المسؤولين على المؤسسات المقصودة، كما قدموا لنا كل التسهيلات و الدعم و العون اللازم لتوزيع الإستمارات على الأساتذة، و لقد منحنا للأساتذة متسعا من الوقت للإجابة على الإستمارات بهدف الحصول على أكبر عدد من الإستمارات التي ستعتمد كعينة للبحث، غير أنه لاحظنا في غالب الأحيان عدم الإهتمام و عدم الإستجابة من طرف الأساتذة، و هذا ما جعلنا نضيع أكبر عدد من الإستمارات.

6- أدوات جمع البيانات:

نقصد بأداة البحث تلك الوسيلة العلمية التي يستخدمها الباحث في عملية جمع المعلومات و البيانات الخاصة لموضوع البحث، فقد اعتمدنا في جمع البيانات الخاصة بدراستنا على الإستبيان حيث عرفه "دويدار عبد الفتاح" كما يلي: أنه وسيلة لجمع البيانات قوامها الإعتماد على مجموعة من الأسئلة تتناول الميادين التي يشتمل عليها الباحث و تعطينا إجاباتها اللازمة للكشف عن الجوانب التي حددها الباحث.

الإستبيان: هو عبارة عن صحيفة أو كشف، يتضمن عددا من الأسئلة تتصل باستطلاع الرأي، أو بخصائص ظاهرة متعلقة بنشاط إقتصادي، إجتماعي، ثقافي.... إلخ و من مجموع الإجابات نحصل على المعطيات الإحصائية التي نحن بصدد جمعها، و تصميم الإستبيان يأتي بعد تحديد طبيعة المعطيات الإحصائية المطلوب جمعها.

(عبد الحميد عبد البلداوي، 2007، ص22)

فالإستبيان إذن عبارة عن مجموعة أسئلة متسلسلة حسب أطوار تساعد في جمع المعلومات من خلال الإجابة عليها للتعرف على الجوانب التي يبحث فيها الموضوع.

و قد اعتمدنا في بحثنا على إستبيان مفتوح ذات إجابات جاهزة و محددة يكفي الأستاذ بإختيار الإجابة التي يراها مناسبة و يشير إليها بوضع الإشارة (x) في الخانة المناسبة.
و يتكون الإستبيان من 32 بنداً، أما بالنسبة لطريقة تصحيح الإستبيان فكانت:
دائماً (3)، أحياناً (2)، نادراً (1)، و هي عبارة عن درجات أعطيت لهذه التقديرات.

الخصائص السيكومترية :

صدق الإستبيان:

طريقة صدق مقارنة الطرفية (صدق التمايزي) :

الجدول رقم (08): يمثل نتائج صدق المقارنة الطرفية للإستبيان.

N	الدرجات	T	الدلالة الإحصائية	مستوى الدلالة	القرار الإحصائي
30	27% مرتفعة	-10.84	0.00	0.01	دالة إحصائية
	27% منخفضة				

يتضح من خلال الجدول أن بعد تقسيم درجات التي تحصل عليها عينة الدراسة الإستطلاعية من خلال تطبيق الإستبيان إلى 27 % من الدرجات المنخفضة ما يعادل 8 أفراد، و إلى 27% من الدرجات المرتفعة ما يعادل 8 أفراد، قمنا بحساب الفروق بينهما حيث قدرت قيمة "T" ب -10.84 و هي قيمة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة 0.01، لأن قيمة الدلالة 0.00 أصغر من 0.01، و عليه نستنتج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين الدرجات المنخفضة و الدرجات المرتفعة.

و لهذا الإستبيان لديه القدرة على التمييز، و قابل لتطبيق.
طريقة صدق الذاتي:

الجدول رقم (09): يمثل نتائج صدق الذاتي للإستبيان.

العينه	معامل سبيرمان براون التصححية	الصدق الذاتي بالجذع التربيعي
30	0.73**	$=0.85\sqrt{0.73}$

يتضح من خلال الجدول أن بعد حساب معامل سبيرمان براون التصحيحية المقدر بـ 0.73، قمنا بحساب صدق الذاتي للإستبيان بالجذع التربيعي للمعامل سبيرمان براون التصحيحية، أين بلغ قيمته بـ 0.85.
و عليه نستنتج أن الإستبيان يمتاز بصدق الذاتي بالجذع التربيعي مرتفع، و عليه الإستبيان قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

ثبات الإستبيان:

معادلة ألفا كرومباخ:

الجدول رقم (10): نتائج ثبات الإستبيان بمعامل ألفا كرومباخ.

حجم العينه	عدد البنود	معامل الثبات (ألفا كرومباخ)
30	32	0.93

يتضح من الجدول أن قيمة معامل ثبات ألفا كرومباخ للإستبيان بلغت بعد التطبيق على عينة الدراسة الاستطلاعية بـ 0.93، و عليه نستنتج أن الإستبيان يمتاز بثبات عالي جداً، وأنه قابل للتطبيق على العينة الأساسية.

طريقة التجزئة النصفية:

الجدول رقم (11): نتائج الثبات الإستبيان بطريقة التجزئة النصفية.

العينة	الثبات	
	معامل ارتباط بيرسون	معامل ارتباط بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية
30	0.84**	0.73**

(** = 0.01)

يتضح من خلال الجدول أن بعد تقسيم الإستبيان إلى جزئين (البنود الفردية و البنود الزوجية)، قمنا بحساب معامل ثبات لجزئي الإستبيان بطريقة التجزئة النصفية و ذلك بكل من معامل بيرسون أين بلغت قيمته بـ0.84، و بمعادلة سبيرمان براون التصحيحية أين بلغت قيمته بـ 0.73، و أن معاملات الثبات كلاهما دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.01 لأن قيمة الدلالة 0.00 أصغر من مستوى الدلالة 0.01.

و عليه نستنتج أن الإستبيان يمتاز بثبات عالي، و أنه قابل للتطبيق على الدراسة الأساسية.

7- الأدوات الإحصائية المستخدمة :

إن طبيعة الدراسة تقتضي تقنيات وأساليب إحصائية التي بمقدورها إعطاء مؤثرات كيفية وتحليل الظاهرة وهي كما يلي:

بعد أن استرجعنا الاستبيانات قمنا بتفريغها قمنا بتحليل البيانات الإحصائية عن طريق استخدامنا لبرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الإجتماعية "SPSS" و هذا من أجل تسهيل عمليات الحساب و سرعة إظهار النتائج ودقتها والجدير بالذكر، فإن هذا البرنامج (spss) عند إستخدامه في معالجة البيانات فإنه يستغني عن الجداول الإحصائية حيث يتم حساب الدلالة و مقارنتها بمستوى الدلالة المقترح لحساب بعض تقنيات الإحصاء الوصفي المتمثلة في كل من:

- التكرارات و النسب المئوية
- معامل ألفا كرومباخ.
- معامل ارتباط بيرسون.
- معامل ارتباط سبيرمان براون.
- اختبار T-TEST.

الفصل الخامس: عرض و تحليل و مناقشة النتائج:

1- عرض و تحليل النتائج.

2- مناقشة النتائج.

- الإستنتاج العام.

- خاتمة.

- قائمة المراجع.

- الملاحق.

1- عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

تتص الفرضية على تطابق الممارسات التقييمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية. و للتحقق من صحة هذه الفرضية قمنا باستخدام إختبار T لعينة واحدة :

الجدول رقم (12): يوضح نتائج الفرضية.

حجم العينة	متوسط معياري للإستبيان	متوسط درجات أفراد العينة	قيمة T المحسوبة	درجة الحرية	قيمة ت المجدولة	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة	القرار
80	32	57.80	21.96	79	2.37	0.00	0.01	دالة

نلاحظ من خلال الجدول نتائج الفرضية العامة و ذلك بحساب إختبار T لعينة واحدة لمعرفة مدى تطابق الممارسات التقييمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية ، بحيث قدرت قيمة إختبار T المحسوبة ب (21.96) أكبر من قيمة المجدولة و المقدرة ب (2.37)، و هي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) لأن قيمة الدلالة الإحصائية (0.00) أصغر من مستوى الدلالة (0.01)، و بالتالي نرفض الفرضية الصفرية و نقبل البديلة، أي أنه توجد فروق في متوسط درجات أفراد العينة تقدر ب (57.80) أكبر متوسط معياري للإستبيان الذي قدر ب (32)، و تكمن الفروق لصالح متوسط درجات الأساتذة. و هذا يعني أنه تنطبق الممارسات التقييمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية.

و عليه فإن الفرضية التي مفادها تنطبق الممارسات التقييمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية قد تحققت.

2- مناقشة النتائج:

• التذكير بالفرضية:

- انطلقنا من فرضية انه تنطبق الممارسات التقييمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية.

وكانت النتيجة التي توصلنا إليها من خلال تطبيقنا لإستبيان الدراسة في شقها الإنبريقي أنه تنطبق الممارسات التقييمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية. و قد جاءت هذه النتيجة متوقعة من خلال ما افترضته الباحثان و من خلال ما افادت به سائر المعلومات التي حملتها هذه المذكرة في شطرها النظري. و يبدو هذا التطابق منطقيا لكون ان توجيهات الإدارة المركزية للتربية الوطنية لا تصدر اعتباطيا بل يضعها مختصون ذوو معارف وافية في مجال التقويم الذي يشكل موضوع هذه الرسالة.

وبعد التقويم بشكل عام أحد المكونات الأساسية للمنظومة التعليمية لما يقدمه من تشخيص وعلاج و تغذية راجعة لتوجيه مسار العملية التعليمية و زيادة فعاليتها و تطويرها لتحقيق أهدافها و غاياتها، و ذلك إنطلاق من أن عمليات التقويم تعتبر مدخلا فعالا لتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية من معلم و متعلم و طرائق للتدريس و مقررات دراسية، وتمثل عمليات قياس أداء الطلاب ركيزة أساسية و مدخلا بالنسبة للتقويم، إذ بدون عمليات القياس فإنه لا يمكن أن تتم عمليات التشخيص و العلاج و إصدار الحكم على مستوى الأداء.

لذا على الأساتذة أن يقوموا بالممارسات التقويمية التي تلعب دورا كبيرا في تحسين العملية التعليمية التي تعتمد على قياس المعارف المكتسبة من خلال أعمال التلاميذ و يستخدم لأغراض كإرتقاء أو إعادة التوجيه المشجعة للتمدرس وتجنب التسرب المدرسي، بحيث توفر له بيانات كمية و كيفية، تساعد في الحكم على درجة تحقيق الكفاءة المستهدفة و إتخاذ القرارات المناسبة.

الاستنتاج العام:

يشكل التقويم إحدى الركائز الأساسية في عملية تحسين نوعية التعليم و مردود المنظومة التربوية، و لما كانت العلاقة وطيدة بين ممارسات التقويم و عملية التعليم فإنه من الأهمية أن تكون هذه الممارسات متجانسة، و عليه يعد التقويم التربوي أحد العناصر التي تؤدي دورا هاما في العملية التعليمية التعلمية و هو جزء لا يتجزأ منها، إذ لا غنى عنه في مجمل تفصيلات العملية التعليمية، فهو مرآة يعكس قدر و نوع المجهود الذي يبذله كل من المعلم و المتعلم من جهة و مدى فعالية و نجاعة عنصر المنهاج الذي تتشكل منه المادة الدراسية، و عن طريقه يتبين مستوى تقدم التلاميذ و مدى اكتسابهم للمعلومات و الكفاءات التي تلقوها، فعن طريقه يتم تعزيز جانب النجاح، و معالجة جوانب القصور.

تناولت هذه الدراسة مدى تطابق واقع التقويم في الممارسات العملية الواقعية للمدرسين داخل الصفوف مع التوجيهات التنظيمية التي تصدرها الإدارة المركزية لقطاع التربية. فبعد قيامنا بجمع المعلومات المتعلقة بموضوع بحثنا هذا و بعد إجراء الدراسة الميدانية و إختبارنا للفرضية بالاعتماد على الأداة الإحصائية التي تتمثل في اختبار T لعينة واحدة توصلت الدراسة إلى أن الممارسات التقويمية العملية للمدرسين داخل صفوف التعليم الثانوي تنطبق مع التوجيهات التنظيمية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية. و جاء ذلك موافقا لفرضية البحث و متماشيا مع المنطق الذي يفرض على أن تكون توجيهات الإدارة المركزية للتربية الوطنية نابعة من منطق علمي و تربوي و هو ما تؤكد عليه النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

خاتمة:

يبدو من خلال ما ورد في صفحات المذكرة في جانبها النظري و التطبيقي بأن التقويم الدراسي يعتبر الآلية البيداغوجية التي يمكن من خلالها مراقبة العملية التعليمية و توجيهها بغرض تحقيق أهدافها المتمثلة في نجاح أكبر عددا من مخرجات التربية، إن لم نقل كلها.

يمكن التقويم التربوي على مستوى المتعلمين من إنتقاء التلاميذ و تصنيفهم و ترتيبهم و تحديد الناجحين منهم و المتأخرين و الراسبين. و يمكن على مستوى المعلمين من إختيار سبل التدريس و أساليبه و أدواته. أما على مستوى المناهج فإنه يؤثر على ما يجب تعديله أو تغييره أو حذفه. تبدو واضحة من هذا المنطلق أهمية التقويم في العملية التعليمية-التعلمية، حيث نجده يمس أقطاب العملية التربوية كلها من دون أي استثناء، و هو ما دفع بنا إلى الخوض في دراسته من خلال الواقع الذي يتم على منواله في مرحلة التعليم الثانوي. أثبتت النتائج التي توصلنا إليها من خلال الشطر الميداني للبحث الذي استخدمنا فيه آليات التحليل و الإستدلال إلى أن الممارسات التقويمية الفعلية لأساتذة التعليم الثانوي تتماشى و توافق التوجيهات النظرية التي توصي بإحترامها الإدارة المركزية لقطاع التربية الوطنية في مجال التقويم و اجراءاته. و قد جاء ذلك موافق للإجابة الإحتمالية التي صغناها منذ بناء إشكالية دراستنا هذه.

الإقتراحات:

لقد قمنا و اخترنا هذه الدراسة التي انصبت حول استكشاف مدى تطابق الممارسات التقييمية للمعلمين داخل صفوف التعليم الثانوي مع التنظيمات التوجيهية للتقويم التي تصدرها الإدارة المركزية للتربية الوطنية من خلال تجربتنا الدراسية التي أمضيناها في هذه الكلية، و من خلال مطالعتنا و تحريصاتنا التي قمنا بها في المؤسسات التربوية و لكن اقتصرنا دراستنا هذه حول واقع التقويم في المستوى الثانوي و بعض مؤسساته فإننا نجد أن مجال الدراسة محدودة لذلك فإننا نقترح الخوض في دراسة هذا الموضوع في مستويات أخرى كمستوى التعليم المتوسط أو المستوى التعليم الابتدائي و لما لا بصفة شمولية و في نطاق جغرافي أوسع على مستوى دراسات أعمق و أدق كمستوى دراسات الدكتوراه أو البحوث العلمية التي تقام هنا و هناك في مؤسسات البحث على مستوى الوطني.

قائمة المراجع

• قائمة المراجع باللغة العربية:

- 1- ابراهيم محمد المحاسنة، عبد الكريم علي مهيدات (2009): القياس و التقويم الصفي، دار حرير للنشر و التوزيع، الأردن، ط1.
- 2- أبو حطب (فؤاد)، عثمان (سيد أحمد)، (1976): التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2.
- 3- أبو شنيب جمال (2007): البحث العلمي و التصميم و التنفيذ التجريبي، دار المعرفة الجامعية الجزء الثاني الأزرابية.
- 4- أحمد سعادة جودت (1984): مناهج الدراسات الإجتماعية، بيروت، دار العلم للملايين، ط1.
- 5- أحمد سعادة جودت (1994): مناهج الدراسات الإجتماعية، بيروت، دار العلم للملايين، ط1.
- 6- أحمد ماهر (2003): إتخاذ القرار بين العلم و الإبتكار، الدار الجامعية الإسكندرية، مصر، ط 1.
- 7- أحمد محمد الطيب (1999): التقويم و القياس النفسي و التربوي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة الإسكندرية، ط1.
- 8- اسماعيل وهبي (2001): تقويم جودة التعليم و التعلم، القاهرة.
- 9- بوفلجة غيات (2006): التربية و التعليم بالجزائر، دون دار النشر، الجزائر، دون طبعة.
- 10- جودة سعادة، ابراهيم عبد الله (1997): تنظيمات المنهج و تخطيطها و تطويرها، دار الشرق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 11- حسن شحاتة (2001): التعليم الجامعي والتقويم الجامعي بين النظرية و التطبيق، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.

12- خليل ميخائيل معوض (2000): قدرات و سمات الموهوبين، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر.

13- خير الدين مني (2005): مقارنة التدريس بالكفاءات، مطبعة بن عكنون الجزائر، ط1.

14- الدوسري، راشد حماد (2004): القياس و التقويم التربوي الحديث، عمان، دار الفكر.

15- الرازي محمد بن أبي بكر (1990): مختار الضجاح، دائرة المعاجم، بيروت.

16- رافدة عمر الحريري (2012): التقويم التربوي، دار المناهج للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1.

17- رافدة عمر الحريري (2007): التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، الأردن، ط1.

18- رجاء ابوعلام (2001): نظريات القياس الحديثة في القياس و التقويم و تطوير نظام الإمتحانات، ورقة عمل لمؤتمر العربي الأول للإمتحانات و التقويم التربوي.

19- شراس عبد الخالق، أمل ابو دياب (2007): طرائق النشاط في التعليم و التقويم التربوي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1.

20- رمضان سالم النجار (2009): التعليم الثانوي المعاصر، دار المسيرة، عمان، ط1.

21- زكريا محمد الظاهر و آخرون (2002): مبادئ القياس و التقويم في التربية، دار العلم و الثقافة للنشر و التوزيع، بدون طبعة.

22- زبيب حسن الشهري، عصام حسن الشهري (2003): فلسفة المنهج الدراسي، دار المناهج، عمان، ط1.

23- الزويغي الغنام (1974): مناهج البحث في التربية، بغداد مطبعة المعاي، بدون طبعة.

24- زين العابدين (محمد الهاشمي)، (1978): في التدريس الأصيل، تونس، الشركة التونسية للتوزيع، بدون طبعة.

25- سامي محمد ملحم (2004): علم النفس النمو دورة حياة الإنسان، دار الفكر، عمان، ط1.

- 26- سامي محمد ملحم (2009): القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط4.
- 27- سامي ملحم (2000): القياس و التقويم في التربية و علم النفس، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان، الأردن.
- 28- سامي ملحم (2000): مناهج البحث في التربية و علم النفس، دار المسيرة، ط1.
- 29- سرير محمد شارف، خالدي(نور الدين)، (1995): التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم، معسكر، دار النشر، ط2.
- 30- سعد عبد الرحمن (بدون سنة): القياس النفسي بين النظرية و التطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، ط4.
- 31- سمعان (وهيب)، مرسى(محمد منير)، (1975): الإدارة المدرسية الحديثة، القاهرة، عالم الكتب، ط1.
- 32- سوسن شاکر مجيد (2007): القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة، عمان، الأردن، ط1.
- 33- سوسن شاکر مجيد (2011): تقويم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، دار صفاء، عمان ط1.
- 34- صلاح الدين محمود علام (2007): أسس بناء الإختبارات و المقاييس النفسية و التربوية، ديوان للطباعة و النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1.
- 35- عبد الرحمن العيسوي (1998): القياس و التجريب في علم النفس و التربية، بيروت، دار المعرفة الجامعية، ط2.
- 36- عبد الله الصمادي و ماهر الدرايع (2004): القياس و التقويم النفسي و التربوي بين النظرية و التطبيق، مركز يزيد، ط1.
- 37- عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارح الروسان، (2012): التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط3.

- 38- عبد الواحد الكبيسي (2007): القياس و التقويم تجديديات و مناقشات، دار حريز للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1.
- 39- عزيز سمارة و آخرون (1989): مبادئ القياس و التقويم في التربية، دار الفكر، الأردن.
- 40- عمار بوحوش (2007): مناهج البحث العلمي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط4.
- 41- الفالوقي محمد (1990): التعليم الثانوي في البلاد العربية، المكتب الجامعي الحديث، بيروت، لبنان، ط1.
- 42- قاسم علي الصراف (2002): القياس و التقويم في التربية و التعليم، دار الكتاب الحديث.
- 43- قحطان أحمد الظاهر (1999): طرق التدريس العامة، الزاوية المكتبة الجامعية، ط1.
- 44- ماهر اسماعيل صبري محمد يوسف و آخرون (2001): التقويم التربوي، أسسه و إجراءاته، الرياض، ط2.
- 45- مجد عثمان (2011): أساليب التقويم التربوي، عمان، دار اسامة، بدون طبعة.
- 46- مجد عزيز ابراهيم (2001): رؤى مستقبلية في تحديث منظومة التعليم، مكتبة الأنجلو، مصر، دون طبعة.
- 47- محمد أحمد عمرو آخرون (2010): القياس النفسي التربوي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1.
- 48- محمد الحاج الخليل (2006): التقويم الذاتي في التربية، المؤسسة العربية للدراسات، دار النشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1.
- 49- محمد الصالح الإمام (2011): القياس في التربية الخاصة، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1.

- 50- محمد بوعلاق (2009): **الموجه في الإحصاء الوصفي و الإستدلال في العلوم النفسية و التربوية و الإجتماعية**، دار الأمل للطباعة و النشر و التوزيع، بدون طبعة.
- 51- محمد عبد السلام يونس (2008): **القياس النفسي**، دار الحامد، عمان، الأردن، ط1.
- 52- محمد مقداد و آخرون (1998): **اجراءات في التقويم التربوي**، جمعية الإصلاح الإجتماعي و التربوي، الجزائر، ط1.
- 53- محمد هاشم فالوقي (1997): **بناء المناهج التربوية**، الناشر، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، طرابلس.
- 54- محمود عبد الحليم (1994): **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية الأزراطية، الإسكندرية.
- 55- محمود عبد الحليم منسي (2007): **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
- 56- محمود محمد غانم (1997): **القياس و التقويم**، السعودية، دار الأندلس للنشر و التوزيع.
- 57- موسى النبهان (2004): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الأردن، ط1.
- 58- نبيل عبد الهادي (1999): **القياس و التقويم التربوي و استخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل و النشر، ط1.
- 59- نوري عباس عبد الله العلواني (1991): **التعليم الثانوي**، تجارب عربية و عالمية، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع، لبنان، ط1.
- 60- وجية الفرج (2007): **أصول التقويم و الإشراف في النظام التربوي مؤسسة الوراق**، عمان، الأردن، ط1.
- 61- يوسف محمد قطامي (2009): **مبادئ علم النفس التربوي**، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1.

• قائمة المراجع باللغة الفرنسية:

- 62- Ait Boudaoud (Laifa) ,(1999) : **L'evaluation dans le système scolaire(en Algérie)** ,Alger :Casbah éditions .
- 63- Delorme(Charles), (1988) :**L'évaluation en question 3^{eme}** Edition , paris : les éditeurs, ESF .
- 64- Renald legendre ,(2005) :**Dictionnaire actuel de l'éducation** 4^{ème} édition guerlin montreal .
- 65- Ministère de l'éducation national,(2009) :**guide méthodologique en évaluation pédagogique** .
- 66- Institut National de la recherche en éducation(INRE) (sans année de parution) **guide d'élaboration d'épreuves d'évaluation.**
- 67- François Depelteau,(2011) : **la démarche d'une recherche en sciences Humaines** , édition Deboeck Bruxelles.

• قائمة القواميس:

- 68- المنجد في اللغة و الإعلام، دار الشرق، بيروت، ط25.
- 69- معجم اللغة العربية (1984): **معجم علم النفس و التربية**، الهيئة العامة للشؤون المطابع الأميرية، مصر، جزء1.
- 70- محمود عبد الحليم منسي (1998): **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دون طبعة.

• قائمة المجلات و المنشورات الوزارية:

- 71- مجلة وزارة التربية الوطنية (مارس 1992): إعادة هيكلة التعليم الثانوي، الجزائر.
- 72- المنشور الوزاري رقم 1011/ أ.ت 981 الجزائر، 12 أوت 1998، المتعلق بالتقويم البيداغوجي في المنظومة التربوية.
- 73- رجاء أبو علام (2001): نظريات القياس الحديثة في القياس و التقويم و تطوير نظام الإمتحانات، ورقة عمل لمؤتمر العربي الأول للإمتحانات و التقويم التربوي.
- 74- محمد فتحي عبد الفتاح سعود(2001): ضمان نوعية في مؤسسات التعليم العالي بين التقويم الذاتي و الإعتراف و تقديرا رتب، ورقة مقدمة للندوة العالمية عن المؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع و التفعيل في دول الخليج العربية، جامعة قطر.
- 75- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم و الإتصال و التوجيه، رقم 6/26. 0.0/ 2005، 15 مارس 2005.
- 76- المنشور الوزاري، رقم 2039 أوت/ أ.ع/ 05 الجزائر، 13 مارس 2005 المتعلق بموضوع.
- 77- المنشور الوزاري، رقم 2039، الخاص بموضوع إصلاح التقويم التربوي، 2005.
- 78- القرار الوزاري رقم 16 المؤرخ في 14 ماي 2005: تحديد هيكلة التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، الجزائر.
- 79- وزارة التربية الوطنية، الأمانة العامة، رقم 2039/ و.ت.و/ أ.ع، الجزائر 13 مارس 2006.
- 80- وزارة التربية الوطنية، مديرية التقويم و التوجيه و الإتصال، 4 جانفي 2006.
- 81- وزارة التربية الوطنية 2008.

- 82- القانون التوجيهي للتربية الوطنية (2008): رقم 8-4 المؤرخ في 23 جانفي المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 83- القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 08-04 الصادر في 23 جانفي 2008
- 84- الأنظمة التربوية (2008): المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.
- 85- النظام التربوي و المناهج التربوية، سند تكويني، اعداد هيئة التأطير بالمعهد.
- 86- الأخضر عواريب، اسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات، مجلة العلوم الإنسانية و الإجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

• قائمة الرسائل:

- 87- لوغيت أحمد (2003): التعليم الثانوي في الجزائر و مبررات إصلاحه، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.

• قائمة المواقع:

- 88- [http:// www. lugaza. Edu .ps/ar/ periodical](http://www.lugaza.Edu.ps/ar/periodical).

الملاحق

الملحق رقم (01): الإستبيان

جامعة مولود معمري - تيزي وزو -

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

قسم علوم التربية

تخصص علم النفس التربوي

أستاذ، أستاذة:

نحن طلبة علم النفس التربوي، بصدد تحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تحت عنوان "دراسة لواقع التقويم الدراسي في مرحلة التعليم الثانوي". و لهذا الغرض نرجو منكم الإجابة عن بنود هذا الاستبيان بكل موضوعية، **نعلمكم** بأن المعطيات التي سوف نتحصل عليها في إطار هذا البحث ستبقى سرية و لن تستعمل إلا لغرض البحث العلمي فقط. تقبلوا منا فائق الإحترام و التقدير.

ملاحظة: نرجوا منكم وضع علامة (X) في الخانة التي تناسب إجاباتكم.

معلومات شخصية:

الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

التخصص: ☐ علمي ☐ أدبي

الأقدمية:

☐ من سنة إلى 10 سنوات

☐ 10 سنوات فما فوق

الرقم	البند	دائما	أحيانا	نادرا
01	هل تقوم بإعداد المخطط السنوي للتقويم			
02	هل تحدد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التقويم			
03	هل تعمل على بناء أسئلة تقيس فعلا ما يجب أن تقيس وفقا للأهداف المسطرة			
04	هل تستجوب تلاميذك خلال الدروس			
05	هل تقوم بالتقويم عند الإنتهاء من الدرس			
06	هل تلجأ إلى استعمال الإستجابات الشفهية			
07	هل تلجأ إلى استعمال الإستجابات الكتابية			
08	هل تقوم بمراقبة أعمال التلاميذ بالموضوعية			
09	هل تقوم بمراقبة أعمال التلاميذ بالشفافية القصوى			
10	هل تقوم بالتقويم على شكل وظائف منزلية			
11	هل تقوم بالتقويم على شكل أعمال تطبيقية			
12	هل تقوم بالتقويم على شكل مشاريع			
13	هل تحدد السندات اللازمة لحل المشكلة المطروحة			
14	هل تستخدم أساليب متنوعة و مناسبة لتقويم أداء التلاميذ			
15	هل تستخدم ملفات أعمال التلميذ لتحديد مستواه خلال فترة التعلم			
16	هل تنظم حصصا تدرب من خلالها التلاميذ على توظيف معارفه و مهاراته المكتسبة لإيجاد حلول			
17	هل تكلف التلميذ بأداء عملي لمهمات محددة لإظهار المعرفة			
18	هل تستخدم أسئلة كاشفة (معمقة) إلى الطلاب لتشجيعهم على التفكير			
19	هل تستخدم أسئلة مفتوحة (غير مقيدة الإجابة) إلى الطلاب لتشجيعهم على التفكير			
20	هل يتم تحديد رزنامة الإختبارات وفقا لمخطط التقويم الذي يتم إعداده في بداية السنة			
21	هل تقوم بإعداد مواضيع الفروض و الإختبارات التي تتطلب من التلميذ توظيف مكتسباته القبلية			
22	هل تقوم بفرضين في مادتك خلال الفصل			
23	هل تنظم النشاطات المخصصة لإدماج المكتسبات قبل الإختبارات			
24	هل تصمم إختبارات مقننة للتقويم			
25	هل تنظم الإختبارات الفصلية قبل نهاية كل فصل			

			هل تقوم بإختبارات واحد في نهاية الفصل	26
			هل إختبارائك التقويمي تتميز بالمصداقية و الموضوعية	27
			هل تعطي للتلميذ وقتا كافيا قبل السماح له بالإجابة	28
			هل تقوم بالتنظيم أنشطة العلاج البيداغوجي	29
			هل تعمل على إعداد سلاسل تنقيط دقيقة و مفصلة	30
			هل ترى أنك ناجح في تقويم تلاميذك	31
			هل تقوم بإبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم	32

**ԻՆՏ. ԸՆԴՈՒՄ ԵՐԵՎԱՆԻ ՄԺ
ՔՈՒՆ. ՈՒՆԻԸ ՈՒՍԹԱՆԻ Ս.ՈՒԼԵՄՆԱՆԻ
ԶՕՇ ՈՒՆԻԸ ՈՒԼԵՄՆԱՆԻ**



**ԼՕ.Օ. ՈՍԵՆ ՈՒՆԻԸ ՈՒՍԹԱՆԻ ՀԵ ԵՐԵՎԱՆԻ ՈՒՆԻԸ
ՈՒՍԹԱՆԻ**

(ԼՕ.Օ. ԵՐԵՎԱՆԻ ՀԵ ՊԵՆ ՈՒՍԹԱՆԻ ԹԵՂԵՂ ՄԺ)

**ԵՐԵՎԱՆԻ ՔՈՒՆ. ՈՒՆԻԸ ՈՒՍԹԱՆԻ ՀԵ ՊԵՆ, ԵՐԵՎԱՆԻ ՈՒՆԻԸ
ՈՒՍԹԱՆԻ**

ԵՐԵՎԱՆԻ ՈՒՆԻԸ

- ՈՒՍԹԱՆԻ ԵՐԵՎԱՆԻ
- ՄԵԼԻ ՊԵՆԻ

ԵՐԵՎԱՆԻ ՈՒՆԻԸ

- ԵՐԵՎԱՆԻ ՄԺ

ՈՒՍԹԱՆԻ ՈՒՍԹԱՆԻ

2019/2018