الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

فرع: دراسات لغوية

تخصص: تعليمية اللغات

مذكرة تخرج لنيل شهادة ماستر في ميدان اللغة والأدب العربي

استراتيجية التدريس والتقويم
في المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة نموذجا)

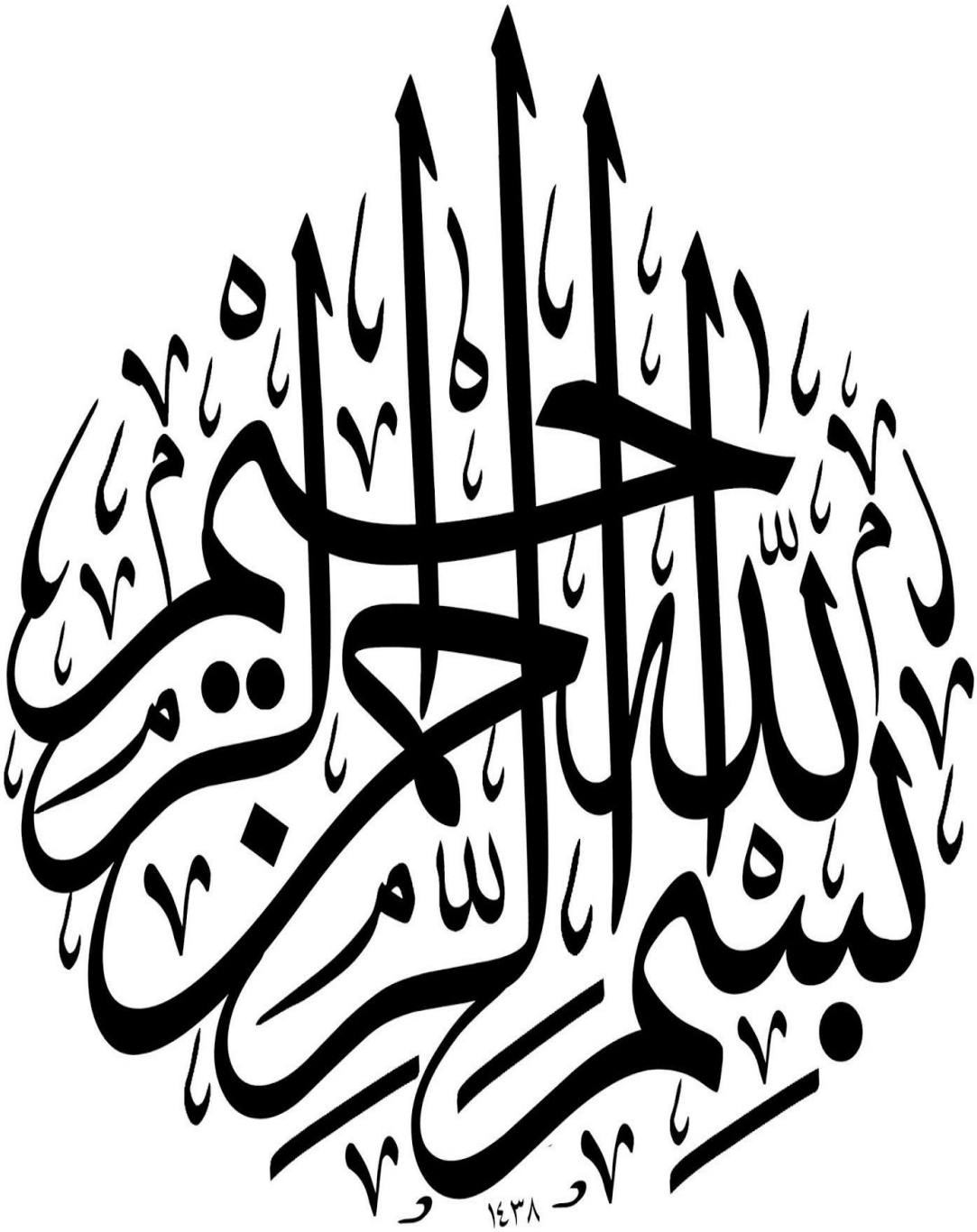
– من إعداد الطالبتين:
بن عطار إيمان
حمري نوال

– تحت اشراف
د. بوهادي عابد

لجنة المناقشة:

الاسم اللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
بوكلخة صورية	دكتور	جامعة ابن خلدون	رئيسا
بوهادي عابد	دكتور	جامعة ابن خلدون	مشرفا ومقرّرا
يوسفي يوسف	دكتور	جامعة ابن خلدون	مناقشا

1443هـ/2022م


بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٣٨

إهداء

إلى أغلى ما في الوجود، إلى من لا أستطيع أن أفي لهما حقهما مهما بذلت من جهد، إلى من يعجز اللسان عن شكرهما ويفيض القلب بحبّهما "والديّ" أطال الله في عمرهما.

إلى كل المعلمين والأساتذة الذين عرفتهم طوال مشواري الدراسي من الطور الابتدائي إلى الطور الجامعي و إلى كل من أحب العلم وسعى إلى نشره وتطويره.

لكم شيئا من وفائي ولكم إرث اجتهادي هدية لكم.

كلمة شكر:

الشكر الأول والأخير لله عز وجل الذي أعطانا الصحة والعافية ووهبنا العقل وأنعم علينا بكثير من النعم وواقنا من ظلمات الجهل لمواصلة مسيرة بحثنا العلمي إلى غاية هذه المرحلة.

كما نتقدم بأسمى معاني الشكر والعرفان إلى الأستاذ المشرف بوهادي عابد الذي لم يبخل علينا بنصائحه وتوجيهاته، له جزيل الشكر والامتنان والاحترام وجزاه الله خير الجزاء.

وفي الأخير نشكر كل من ساعدنا من قريب أو بعيد في إنجاز هذا العمل المتواضع.

إيمان نوال.

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، وأفضل الصلاة وأتم التسليم، على سيدنا محمد خاتم الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وأصحابه أجمعين، والتابعين ومن تبع هداهم بإحسان إلى يوم الدين. وبعد:

فإنّ التدريس يعتبر مجموعة من الأنشطة ذات الجوانب والأبعاد المتعدّدة. إنّه لا يتضّمن فقط المعلومات ولكنّه يتضّمن المعرفة والانفعال والحركة في تقديم المعارف والشرح والتفسير. ولا يكتمل التدّريس إلاّ بالتقويم الذّي يعّد مكوّنا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، وقد لا نبالغ إذا ما اعتبرناه بمثابة المرآة التي تعكس مدى فاعلية ونجاح عناصر المنهج.

كما أن التدّريس والتقويم في المرحلة الابتدائية لا يقتصر الهدف منه على تعليم المتعلّم (الفرد) وإصلاحه وتربيته فقط بل بإصلاح المجتمع كلّه. لأنّ التدّريس والتقويم يهدفان إلى تكوين فرد صالح يكرّس نفسه لخدمة مجتمعه في شتّى المجالات. وباعتبار المرحلة الابتدائية القاعدة والركيزة الأولى لخوض مسار بناء التعليم والتعلّم، ولإعداد جيل يحقق غايات الأمة، ثم اختيارنا لهذا الموضوع ولأسباب كثيرة منها:

التعليم هو معيار تقدم الأمم في شتّى المجالات. فالتعليم سبب في ثقافة المجتمع لأنه يحسّن أخلاق الفرد ويساهم في غرس القيم الإنسانية فيه.

المرحلة الابتدائية هي أهم مرحلة بالنسبة للمتعلّم لأنها تعد أول مرحلة تعليمية له، فيها تتكون شخصية التلميذ، وكلما كان أسلوب وطريقة تكوين المتعلّم ممتازا كلّما زادت وتحسّنت جودة التعليم.

ولدراسة هذا الموضوع نطرح الإشكال الآتي:

ماهي الصعوبات التي يواجهها التدريس في المرحلة الابتدائية؟ ما لفرق بين التكويم في المنظومة التربوية السابقة والتقويم حاليا؟ وماهي أهم الحلول والاقتراحات التي تساهم في نجاح كل من التدريس والتقويم في العملية التربوية؟

يقوم بحثنا هذا على خطة عمل تمثلت في ثلاثة فصول وهي كالآتي:

تناولنا في **الفصل الأول**: **(التدريس)** وأدرجنا تحته جملة من المباحث كانت حول مفهوم التدريس، أبرز أنواعه، وفيما تتمثل وظائفه ومبادئه وأنهينا الفصل بأهداف التدريس والاستراتيجية المقترحة لذلك.

أما **الفصل الثاني**: فَتَناولنا فيه التقويم، واتخذنا عناصر البحث المتمثلة في (مفهومه، أنواعه، وظائفه، وأهم اهدافه) والاستراتيجية المقترحة.

أما **الفصل الثالث**: موسوم بالتدريس والتقويم في المرحلة الابتدائية، قمنا بأخذ نموذج لنشاط التعبير الشفوي للسنة الخامسة ابتدائي وطبّقنا عليه التدريس والتقويم وختمناه بتحديد النتائج المستخلصة للعيّنه المختارة.

أما خاتمة البحث فهي حوصلة لما تطرقنا إليه وتمت دراسته حول ما يتعلق بكلتا الاستراتيجيتين "استراتيجية التقويم، واستراتيجية التدريس" في الطور الابتدائي.

واقتضت طبيعة بحثنا هذا **اتّباع المنهج الوصفي** لإبراز أهم سمات وخصائص التدريس والتقويم.

كما استعنّا في بحثنا هذا بجملة من المصادر والمراجع المتنوعة أبرزها: **الكافي** في أساليب تدريس اللغة العربية للدكتور محسن علي عطية والقياس والتقويم والتربوي في العملية التدريسية للدكتور **صلاح الدين محمود علام**.

ومن بين الصّعوبات التي واجهتنا أثناء إنجازنا لهذا البحث: صعوبة الإلمام بالعناصر التي تتوافق مع عناصر الموضوع، افتقار جامعتنا لمصادر ومراجع في مجال التعليمية.

وبالرغم من الصعوبات التي واجهناها إلا أننا حاولنا جاهدين لمواصلة هذا البحث والوصول إلى معلومات كافية.

حرر بـ: تيارت 23 ماي 2022

بن عطار إيمان

حمري نوال

الفصل الاول: طرق التدريس وأساليبها في المرحلة الابتدائية

المبحث الأول: مفهوم الاستراتيجية.

المبحث الثاني: تطور مفهوم التدريس.

المبحث الثالث: أنواع التدريس.

المبحث الرابع: وظائف التدريس.

المبحث الخامس: مبادئ التدريس.

المبحث السادس: أساليب التدريس.

المبحث السابع: خصائص التدريس.

المبحث الثامن: أهداف التدريس.

المبحث التاسع: استراتيجية التدريس المقترحة

1- طرق التدريس وأساليبها في المرحلة الابتدائية

تمهيد:

تعرف الاستراتيجية بأنّها مجموعة من الاجراءات والوسائل التي يستخدمها المعلم فيمكّن المتعلّم من الخبرات التعليمية المخططة وتحقيق الأهداف التربوية.

فالاستراتيجية تعني خط السير الموصل للهدف وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المدرس في تحقيق أهداف المنهج ويدخل فيها كل فعل له في النهاية قصد أو غاية. فالاستراتيجية تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال، كاستعمال طرائق التدريس الفاعلة، واستغلال دوافع المتعلمين ومراعاة استعداداتهم وميولهم وتوفير المناخ الصفي الملائم وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس.

إنّ الاستراتيجية كمفهوم تعّد من أكثر المفاهيم التي أثارت جدلا في ميدان السياسة، ولاسيما الاختلاف حول حقيقة المعنى الذي يمكن أن تستخدم في نطاقه، كما أنها أصبحت تستخدم في ميادين مختلفة على الرغم من ظهور هذا المفهوم وتطوره في العلم العسكري، حيث تعددت استخدامات الإستراتيجية في الوقت المعاصر فقد يوصَف موقع دولة بأنه استراتيجي وقد يوصف قرار سياسي أو اقتصادي بأنه استراتيجي.

كما توصَف بعض الموارد والسلع الاقتصادية بأنّها استراتيجية أو قد يوصف تفكير ما بأنه استراتيجي.

ومن هنا يصعب تقديم تعريف موحد متفق علية حتى الآن لهذه الكلمة لأن الاستراتيجية تتطوّر تبعا لتطور الاقتصاد والسياسة والعلوم. (ملاحظة تم تكرار تعاريف للإستراتيجية كمفهوم في كل مرة)

أ- معنى كلمة استراتيجية:

"اسم مصدر صناعي، معناها فن عسكري يراد به اتّخاذ الطرق لقيادة جيش وتدريبة ورسم الخطط له ليستطيع محاربة العدوّ والانتصار علية"[1].

ب- من الناحية اللغوية:

"إنّ لفظة استراتيجية مشتقة من الكلمة اليونانية Stratégie التي تعني القائد العسكري والتي تتكون من كلمتين stratigos et Ageing الأولى تعني الجيش والثانية تعني القيادة وبنفس المعنى تم تقديمه في القواميس العسكرية على أنه فن توفيق عمل القوة العسكرية والسياسة والأخلاقية الموظفة في مسار الحرب أو الدفاع عن الدولة"[2].

"هي العلم أو الفن الذي بموجبه تجند كافة إمكانات الدولة للصول إلى الهدف"[3]

[1] رشيد عطية، معجم عطية في العامّي والتخيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،(دط)،(دت)، ص 526

[2] منتديات الجلفة لكل الجزائريين والعرب، منتديات الجامعة والبحث العلمي، الحوار الأكاديمي والطلابي، قسم أرشيف منتديات الجامعة، استراتيجية المؤسسة، 2006.

[3] يحي محمد نبهان، معجم مصطلحات الجغرافيا والتاريخ، دار يافا العلمية، عمّان، الأردن، ط1 2008م ص 25

ج- من الناحية الاصطلاحية:

"أصبحت الاستراتيجية كمفهوم اصطلاحي تشير إلى خطة محكمة للوصول إلى هدف محدد وبسبب الأصول العسكرية للمفهوم فإنّه يستخدم في سياقات تتضمن نوعاً من الصراع كما هو الحال في السياسة الدولية أو الحملات الانتخابية أو أنشطة حكومية أو مدنية تستهدف مواجهة مشكلات مجتمعية مثل مشكلة مواجهة البطالة أو حل مشكلة الدروس الخصوصية"[1].

والاستراتيجية منهج العمل الموضوع لتحقيق أهدافا موسعة تشمل المواد التعليمية الموسعة، وهذه الاستراتيجيات إذا طبقت في التدريس فهي خطط تدرّس للطلبة تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم، لتجعلهم قادرين على استثمار طاقاتهم بنحو أكثر فعالية من طريق البرامج والطرائق والنماذج والاساليب المقدمة لهم.

كما وُضعت العديد من التعريفات التي أوضحت معنى الاستراتيجية منها ما عرفها وبستر (Webster): "فن استعمال الخطط المنظمة في حل مشكلة معينة". وعرفها أوليفر (Oliver)بأنّها: "مجموعة من الأنشطة وأساليب التفاعل الاجتماعي والأكاديمي والبيئي التي يقوم بها الطلبة لتعلم ما يهدف إليه المنهج"[2]

---

[1] وليم عبيدة، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2009، ط2، 2011، ص23.

[2] سعد علي زاير، سما تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمّان، الأردن ط1 1436ه/2015، ص 124.

وعرفها رونيل(Roynal): بأنها "تنظيم مخطط بوساطة طرائق وتقنيات ووسائل، بغرض بلوغ هدف معين"[1].بينما يرى كلاوز فيز(Claus fites):" أنّ الاستراتيجية هي فن استخدام الاشتباك من أجل هدف الحرب.

أما بالنسبة ليديل هارت فهو يعتبرها: "فن توزيع واستخدام مختلف الوسائط العسكرية لتحقيق هدف السياسة وسرعان ما أدرك ليدل هارت بأن تعريفه هذا لم يحظى بجميع المفاهيم المتزايدة باستمرار في عددها وحجمها"[2].

[1] سعد علي زاير، سما تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، عمّان، الأردن ط1 2015/1436، ص 124.

[2] ليدل هارت، الاستراتيجية وتاريخها في العالم، ترجمة الهيثم الأيوبي، دار الطليعة بيروت، لبنان، ط1، 1967، ص 397

1-2- تطور مفهوم التدريس مفهوم التدريس:

لغة: يقول ابن منظور: درس الشّيء والرّسم يدرس دروسا: عفا ودَرسته الريح، يتعدّى ولا يتعدّى، ودرسه القوم: عَفْوّ أثره. والدِّرس: أثر الدّراس[1].

ودَرَس الكتاب يدرسه درساً ودراسةً ودارَسَه، من ذلك كأنه عانَدهُ حتّى اِنْقَادَ لِحِفظِه. وقد قرئ بهما: وليقولوا دَرَسْتَ قرأت كتب أهل الكتاب، **ودَارسْتَ**: ذاَكَرْتهم، وقرئ: دَرَسَتْ ودَرُسَتْ أي هذه أخبار قد عَفت وامّحَت، وَدَرُسَتْ أَشَدُّ مُبَالغة"، و**درست** الكتاب أدرسه درساً أي ذللته بكثرة القراءة حتى خف حفظه عليّ، ومنه دَرَستُ الصورة أي حفظتها. ويقال: سمي **إدريس** عليه السلام لكثرة دراسته كتاب الله تعالى واسمه أَخنوخ"[2]

والدَّراس: المِدارسة. ابن جنيّ: ودرسته إيّاه وأدرسته **والمدارس والمدرس:** الموضع الذي يُدْرَس فيه.

والمِدْرس: الكتاب. والمِدَارس الذي قرا الكتب ودرسَها.[3]

والمِدْراس البيت الذي يدرس فيه القرآن، وكذلك مدارس اليهود. وفي حديث اليهودي الزّاني: فوضع مدراسها كفّة على آية الرّجم، المِدْراس صاحب دراسة كتبهم، ومنه الحديث الآخر: حتى أتى المدراس، هو البيت الذي يدرسون فيه. ودَارَسْت الكتب وتَدَارسْتُها وادّارستُها أي دَرَسْتُها. وفي الحديث تدارسوا القران أي اقرأوه وتعهّدوه لئلا تنسَوهُ. وأصل الدّراسة: الرياضة والتعهد للشيء. ودَرَسَ البعير

[1] أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، لبان، ط1، 1410هـ 1990م، ط2 1412هـ/1992م ط3، 1414هـ، 1994م، المجلد السادس، ص 79.

[2] ابن منظور المرجع السابق.

[3] ابن منظور المرجع السابق ص 80

يدرُس درسًا: جَرَبَ جرَبْاً قليلا، واسم ذلك الجرب الدِّرس. وقيل هو الشيء الخفيف من الجرب.

والدّرْسُ: الأكل الشديد.

ودرست المرأة تدرس دَرْسًا ودُروساً، وهي دَارسٌ من نسوة دُرَّسٍ ودوارِسَ: حَاضت"[1].

"**درس: دِراس** بمعنى فصل الحَب عن السنابل. وهو أشكال فإذا كان بأرجل الدواب أو بالجيلان فهو الدياس والدوس والأداسة وبالفرنسية Dépiquage وإذا حصل الدراس ضربا بالمدقات فهو الدق. وإذا حصل بالمدرس أي بآلة الدراس فهو الدراس الميكانيكي، دِراس: نزع، نقض الدراس لمثل الحنطة والشعير.

درَّاس.: دارسة Batteur جزء من المدرس. وهي أسطوانة تدور بسرعة فتقذف السنابل على مقابل الدّراس أو الدارسة فتنفصل السنابل عنها[2].

مدرسة:

"جماعة من الفلاسفة أو المفكرين تقول بمذهب مشترك، وتنتمي إلى مكان معين، وتخضع لرئيس أو رؤساء متلاحقين، على نحو ما كانت عليه المدارس الفلسفية اليونانية كالمشائية والرواقية. وتطلق أيضا على جماعة من الباحثين تعتنق مذهبا معيّنا أو تأخذ على الأقل بقدر من الآراء المشتركة بين

[1] أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الافريقي المصري، لسان العرب ، دار صادر، بيروت، لبان، ط1، 1410هـ 1990م، ط2 1412هـ/1992م ط3، 1414هـ، 1994م، المجلد السادس، ص 80

[2] ابن منظور المرجع السابق

أصحابها، كمدرسة البصرة والكوفة. والمدرسة بالتعريف اسم لفلسفة القرون الوسطى المسيحية، ومن الفلسفة المدرسية. مدرسي Scolastique يطلق على كل ما يتعلق بفلسفة المدرسة أي تلك التي كانت تدرس في العصور الوسطى"[1].

اصطلاحا:

" هو عملية تفاعلية من العلاقات والبيئية لاستجابة المتعلم (الطالب)"، إذ تمثل هذه الاستجابة أهمية جزئية لتحقق التعلم، وهي التي يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من نتائج التدريس وهو ما يعرف بتعليم المتعلّم، وهي التي يتم الحكم عليها في التحليل النهائي من نتائج التدريس وهوما يعرف بتعليم المتعلّم "[2]

والتدريس بمثابة النشاط التواصلي بين الطالب والمدرس بهدف تحصيل خبرات معرفية واتجاهات وقيم وعادات، ويتم ذلك في سياق سلسلة من المواقف والظروف والأحداث التي تشترطها عملية التدريس، ويكون محتوى التواصل في هذه العملية بين المدرس والطالب مجموعة من الأسئلة تتمثل في: **ماذا يدرس؟ كيف يدرس؟ متى يدرس؟**

أيضا هو" إحاطة المعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول بالمتعلم إلى

[1] يوسف خياط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار الجيل- دار لسان العرب بيروت، المجلد السابع، ص 229.

[2] علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط1، 1436هـ/2015م ص 101.

التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم. ويعرف التدريس بأنه: "مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محدّدة "[1].

عملية التدريس" منظومة لها أبعادها ومكونتها والتي تتمثل في المعلّم والتلميذ والخبرات التعليمية والأدوات والتقنيات الحديثة وأساليب التقويم، ومن ثم فهي عملية ديناميكية تبدأ بصياغة الأهداف ووضع السياسات وتحديد الاستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس ثم التنفيذ والتقويم[2].

هو عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ في الاعتبار كافة العوامل المكوّنة للتعلّم والتعليم، ويتعاون خلالها كل من المعلّم والتلاميذ والإدارة المدرسية والغرف الصفية والأسرة والمجتمع، لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية، والتدريس إلى جانب ذلك عملية تفاعل اجتماعي وسيلتها الفكر والحواس والعاطفة واللغة.

والتدريس موقف يتميز بالتفاعل من طرفين، لكل منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة.[3]

[1] حسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق عمان، الأردن، ط1 ،2006، ص 55.

[2] ينظر: عفان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء ، ط1 2014، ص 27

[3] ينظر عبد الله عبد الحليم محمد، رحاب عادل جبل، المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية، (مفاهيم مبادئ، تطبيقات)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011، ص 09

1-3 أنواع التدريس:

أ- طريقة المحاضرة:

هي طريقة التدريس التي تعتمد على قيام المعلّم بإلقاء المعلومات على الطّلاب مع استخدام السبّورة أحيانا في تنظيم بعض الأفكار وتبسيطها، ويقف المتعلّمون موقف المستمع الذي يتوقع أي لحظة أن يطلب منه المعلّم إعادة أو تسميع أي جزء من المادة التي ألقاها لذا يعد المعلّم في هذه الطريقة محور للعملية التعليمية[1].

مكوّنات طريقة المحاضرة:

يمرّ أسلوب المحاضرة بعدّة مراحل:

المرحلة الأولى: تمهيدية تحضيرية يطلق عليها مرحلة الإعداد.

المرحلة الثانية: الإعداد للمحاضرة ويشمل ما يلي:

1. الإعداد النفسي كتشويق الطلاب وشدّ انتباههم وتحديد أساليب التعارف.
2. الإعداد الفكري مثل تحديد الأهداف ونقاط المحاضرة الأساسية في تحديد الأنشطة[2].

[1] ينظر: هشام يعقوب مريزيق، جعفر تأليف درويش، أساليب تدريس الرياضيات، دار الراية، عمّان، الأردن، ط1، 2008م/1429هـ، ص 83

[2] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دار الثقافة، عمّان، ط1، 2009م/1430هـ، ص 163

3. الإعداد الفنّي ويشمل كتابة المحاضرة بالتفصيل وتطوير اختبار بعدها وكتابة الملاحظات والتعليقات الجانبية والاطلاع على الصف لمعرفه مناسبته للمحاضرة.

المرحلة الثالثة: التمهيد، ويقوم المعلّم خلاله بمراجعه الخطوط العامة للمحاضرة السابقة مع التلاميذ، وإذا كان الموضوع جديدا سرد قصة أو حادثة تتصل بالمحاضرة.

المرحلة الرابعة: المقدمة، يتم فيها ما يلي: تأسيس علاقات إنسانية مع التلاميذ وشّد انتباههم، وعرض الافكار الأساسية للمحاضرة.

المرحلة الخامسة: العرض، ويشمل تغطية المعلّم جوانب الموضوع، وتنظيم المعلومات، وممارسة استراتيجيات تساعد على التعلم.

المرحلة السادسة: الخلاصة، وفيها يلخص المعلّم مع التلاميذ أهم الحقائق والمفاهيم والأفكار في المحاضرة[1].

ب- طريقة المناقشة والحوار:

تعرف طريقة المناقشة والحوار على أنّها "استراتيجية تدريس يقوم الطلبة فيها بالتحدث إلى بعضهم البعض عن قضايا ذات اهتمام مشترك". أيضا هي طريقة "يقوم فيها التلاميذ بتحضير مادة الدرس والبحث، وتجميعها وتحليلها والموازنة بين جوانبها، ثم مناقشة ما جاءوا به داخل الفصل بحيث يطلع كل

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، ص 164

تلميذ على ما توصل إليه زميله من مادة وبحث واستقصاء وبذلك يشترك جميع التلاميذ في إعداد الدّرس، ويتعاونون في تجميع مادته"[1]

تعتبر الطريقة الحوارية من أقدم طرق التدريس وجوداً، ولا تزال شائعة الاستعمال حتى الوقت الحاضر وهي إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطلاب بحيث توصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن توسع آفاقهم وتجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطأهم بأنفسهم[2].

وتسير المناقشة في عدة اتجاهات:

من المدرس إلى الطلاب، ومن الطلاب إلى المدرس، ومن الطلاب إلى الطلاب أنفسهم بإشراف المدرس، ويمكن

تقسيم أنواعها كما يأتي:

أولا: من حيث المشاركون:

1- المناقشة الثنائية: وتكون بين المدرس والمتعلم أو بين متعلمين إثنين فقط.

2- المناقشة الجماعية: وتعتبر من أكثر الأنواع شيوعا وتعد الأفضل لما توفره من فرصة للجميع بالمشاركة[3].

[1] عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات علمية)، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م/1429هـ، ط2، 2011م/1431هـ، ص 140.

[2] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق، ص 166

[3] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق عمان، الأردن، ط1 2006، ص 112.

ثانيا: من حيث إدارة النقاش والإشراف عليه:

1- إشراف مباشر من المدرس: وهنا يكون المدرس هو المسؤول عن إدارة النقاش وطرح الأسئلة مع السماح للطلبة للمشاركة في المناقشة على وفق محددات يضعها واعطائهم فرصه لمناقشه بعضهم بعض.

2- إشراف أحد الطلبة: على وفق هذه الأسلوب يقوم المدرس بتوزيع الطلبة بين مجموعات، ويتم اختيار طالب لكل مجموعة يتولى إدارة النقاش في إطار مجموعة. إذ يتبادل أفراد المجموعة الآراء ووجهات النظر حتى الوصول إلى الحقائق المطلوبة.

3- اختيار طالب معين يتولى إدارة النقاش نيابة عن المدرس، إذ يأخذ مكان المدرس ويتولى عمليه الضبط واعطاء الفرصة للطلبة للمشاركة في المناقشة وإبداء آرائهم، ويتولى طرح الأسئلة ويعطي الإجابة عن أسئلتهم، ولا يتدخل المدّرس إلاّ عند ملاحظته تقديم معلومات غير صحيحه أو تكون بحاجة إلى زيادة المعلومات[1].

من حيث الموضوع: تقسم المناقشة على نوعين:

1- **المناقشة الحرة:**

ويهدف هذا النوع من المناقشة إلى تحصيل الأفكار الجديدة المبتكرة المفاجئة التي تأتي نتيجة العصف الذهني في قضية ما. والعصف الذهني هو موقف يتيح للمتعلمين توليد الأفكار في إطار احترام الآراء،

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب، المرجع السابق، ص 112.

وعدم إصدار الأحكام على الآخرين ومقترحاتهم. ويدور حول مشكلة ومناقشتها بشكل مفتوح يتقبل الأفكار ويسوده الطابع التعاوني مشجعا على التفكير الإبداعي الموجه نحو حل المشكلات[1].

2- المناقشة الموجهة:

هي أسلوب من أساليب المناقشة يسعى إلى الوصول للأفكار والمعلومات من المتعلمين أنفسهم، غير أنها تقع على موضوع معين بعينه من أجل الوصول إلى قرار أو حل. والتفكير هنا غير حر إنما هو محدد المسار في قضية أو سؤال معين. وقد يكون من المستبعد فيه توليد أفكار جديدة غير متوقعة وهذا الأسلوب هو الأسلوب السائد في التدريس لأن المقررات الدراسية التي تعالج بطريقة المناقشة محددة سلفا، ولابد من السير في إنجازها وليس من المحبّذ الخروج عنها إلى غيرها[2]

ج- طريقة التدريس الجمعي:

نقصد بطريقه التدريس الجمعي" ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النمو في الفرد والجماعة ومثل هذا التعريف يشمل التعليم في الفصل، ومظاهر النشاط الفردي التي يساهم فيها التلاميذ ويهدفون إلى غاية، وبمفهوم آخر هي جميع النشاط التي ترمي إليها الجماعة بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة ويتحمل عبئ مسؤولية الوصول إليها[3].

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 114.

[2] ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 55.

[3] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 2005م/1426هـ، ص 98.

1- العوامل الهامة في التعليم الجمعي:

التخطيط الأوّلي الذي يلجأ إليه المدرس عندما يهدف إلى أن يتقدم بتلاميذه عندما يحاولون معالجه وحدة دراسية كبرى أو يتصّدى لحل مشكلة، أو عندما يتناول دراسة جزء معيّن من المادة ومثل هذا التخطيط يشمل تحديد الأمور التالية:

- تحديد الأهداف.
- تحديد الطرق والوسائل التي توصل إلى هذه الأهداف.
- تحديد الطرق والوسائل التي تمكننا من قياس نجاح النتائج النهائية.

وهناك نوع آخر من أنواع التخطيط ويشمل العمل اليومي أو مظاهر النشاط الصغرى التي عن طريقها تتكون الوحدات الكبرى"[1]

والنوع الثالث من التخطيط هو: رسم الخطة لتنفيذ فكرة معينة ورسم هذه الخطة يتطلب تعاون المدرس مع التلاميذ: كإعداد التلاميذ للاستماع لمحاضرة عامة أو لدرس أو لتنسيق معرض، وهذا النوع من العمل يتطلب مجموعة من الطلبة تصغي إلى موضوعها أو تنتبه إلى نشاط لا علم لها به من قبل وهذا ما يدعو أفرادها إلى الرغبة في الإفادة وهذا بحاجه إلى:

- تناسب رسم الخطة مع جميع الظروف المحيطة بالموقف.

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 2005م/1426هـ، ص 98.

- يجب مراعاة اختلاف قدرات التلاميذ.
- أن مثل هذا النشاط يحتاج إلى وسائل لتقرير النتائج ويمكن تنفيذ هذا عن طريق تحديد لجنة من التلاميذ للقيام بهذه المهمة.

والخلاصة: أنه إذا كان التنظيم عنصرا هاما من عناصر التعليم في أهميته إنما تكون أعظم في التعليم الجمعي، وهذا ينطبق على المدرس والتلاميذ فرسم الخطة يوضح الأهداف ويبين المسائل التي بواسطتها لا يمكن الوصول إلى هذه الأهداف[1].

د- طريقة التدريس المصغر:

هو أسلوب يعمل على إكساب المعلم المتدرب مهارات التدريس الجديدة وتنميتها وصقل مهاراتها عنده، وفيه يقوم المتدرب بالتدريس لمجموعة قليلة العدد من التلاميذ، يسجل فيه موقفه التعليمي عن طريقة تصوير ذلك عن الفيديوتيب، ومن ثم يعود ليشاهده بنفسه ليتعرف على ما قام به فيكتشف مواطن قوته وضعفه، ثم يحلل ذلك ثانية مع مشرفه أو حتى مع زملائه المتدربين. أما الدكتور سعد محمد الحربي فعرفه قائلا: هو اختزال لعملية التعليم الواقعة في بعد واحد أو أكثر من

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2005م/1426هـ، ص 99.

أبعادها فبدلا من أن يقوم بالتدريس لفترة زمنية صغيرة محدودة، وبدلا من أن يستخدم طريقة متكاملة في التدريس فانه يستخدم خطوة من خطوات الطريقة في صورة مهارة"[1].

المبادئ الأساسية للتدريس المصغر:

يقوم التدريس المصغر على المبادئ الآتية:

أ-اختزاق المهمة التعليمية:

يقوم التدريس المصغر على مبدأ اختزال المهمة التعليمية، وتحديدها بمهارة تعليمية صغيرة ليتم التدريب عليها وتقويمها.

2-التحكم في العملية التعليمية :

نظرا إلى صغر المهمة، فانه يمكن التخطيط للتنفيذ بدقة أكثر من الدروس العادية، كما تساعد المراقبة والتسجيل الصوتي على التقويم الموضوعي الذي يمكن من التحكم من جديد بالعملية التعليمية المتعلقة بالمهمة التي يقوم بتعليمها.

3-اختصار مدة التنفيذ:

لأنه إذا كانت مدة التنفيذ قصيرة، والأنشطة محددة، فيمكن مراجعتها وتحسينها والتدريب الإيهامي على تنفيذها، وتجنب المعلم أمام إمكان النسيان أو الارتباك لكثرة الأنشطة وتنوعها.

[1] ينظر : فؤاد حسن أبو الهيجاء، التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين، دار المناهج، عمان الأردن، ط2 1427م-2007هـ، ص163.

4-تحديد عدد الطلبة :

يتراوح عدد الطلبة في التدريس المصغر بين أربعة إلى ستة، وقد يزيد العدد عن ذلك قليلا، وتحديد العدد له عدة فوائد منها:

تسهيل عملية الاشتراك الفعلي للطلبة في تنفيذ الأنشطة وفي الأنشطة التقويمية.

يمكن انتقاء البيئة التعليمية نفسها التي يطبق فيها التدريس المصغر بسهولة.

5-التغذية الراجعة :

يجري "تقويم الدرس المعطى بعد انتهاء المهمة التدريبية، فتعطي التغذية الراجعة للمعلم فور انتهائه من تعليم المفهوم، أو المهارة المصغرة"[1].

هـ- طريقة حل المشكلات:

مفهوم حل المشكلات:

يقصد به "مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد مستخدما المعلومات والمعارف التي سبق له تعلّمها، والمهارات التي اكتسبها في التغلّب على موقف بشكل جديد، وغير مألوف له في السيطرة عليه، والوصول إلى حل له.

إذ هو أسلوب يضع المتعلّم في موقف حقيقي يُعْمِل فيه ذهنهم بهدف الوصول إلى حالة اتزّان معرّفي وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وتتم هذه الحالة عند وصوله إلى حل أو إجابة أو اكتشاف"[2].

---

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين،دار الثقافة، عمان الأردن، ط1 2009م، ص172.

[2] ينظر: يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2008م ص 199.

وطريقة حل المشكلات تهدف إلى إفساح المجال أمام المتعلّمين للتفكير بحرّية، ويعطيهم في الوقت نفسه زمام المبادرة لاتّخاذ القرارات المتعلّقة بحل المشكلة، أي إنّه يعطي المتعلّم قدرا كبيرا من الاستقلالية والاعتماد على الذات، أكبر ممّا كان يعطي في أساليب التدريس العادية[1].

وعرّفها **جيتس وآخرون** (1966) بأنها "حالة يسعى خلالها الفرد للوصول إلى هدف يصعب الوصول إليه بسبب عدم وضوح أسلوب الحل أو صعوبة التحديد وسائل وطرق تحقيق الهدف، أو بسبب عقبات تعترض هذا الحل وتحول دون الوصول للفرد إلى ما يريد".

ويعرّف **جانييه** حل المشكلة على أنه "عملية تفكير يتمكن المعلّم من خلالها اكتشاف الرّابط بين قوانين تم تعلّمها مسبقا، ويمكن أن يطبّقها لحل مشكلة جديدة، فهي تؤدّي إلى تعلّم جديد".

خطوات حل المشكلة:

إنّ نشاط حل المشكلات هو نشاط ذهني معرفي يسير في خطوات معرفيه ذهنيه مرتبة ومنظمة في ذهن الطالب والتي يمكن تحديد عناصرها وخطواتها بما يلي:

1- الشعور بالمشكلة وتحديدها بوضوح:

تتعدد" المشكلات والمواقف المعقدة في البيئة التعليمية التي يجد المتعلم نفسه في حيرة منها لعدم امتلاكه المعلومات المطلوبة. لكن ليس كل هذه المشكلات هي موضع اهتمام الطلبة جميعها فإن المشكلة غير موجودة مادام الطالب غير شاعر بها. ولكي ينشط الطالب في حل هذه المشكلة لابد له أن يحس بها وأن يجد نفسه بحاجه إلى مواجهتها. وهنا نقول: من الأفضل أن يتحسس الطالب

[1] ينظر: بسام عمر غانم، خالد محمد أبو شعيرة، التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، مكتبة المجتمع العربي، عمّان، الأردن، ط العربية الأولى، 2010م/1431هـ، ص 244 .

المشكلة بنفسه مع إمكانية التنبيه عليها وإثارته للتفكير بها، وتحسسها من المدرس، أو من يعرف بعض الطلبة للبعض الآخر"[1].

2- وضع الفرضيات:

هي عبارة عن حلول أولية مقترحة لحل المشكلة، فمثلا إذا كانت المشكلة هي زيادة نسبة الرسوب في مادة النحو العربي فإن أسباب انخفاض نسبة النجاح في مادة النحو تتوزع بين: المدرس، والمنهج، والطلبة، وطريقة التدريس. على أن هذه الفروض هي مجرّد تخمينات أولية تفسر أسباب حدوث المشكلة.

3- جمع المعلومات أو البيانات:

لكي "يتم اختبار صحة الفروض يجب جمع المعلومات، والبيانات المتعلقة بالمشكلة، وتجمع هذه البيانات بأساليب مختلفة، وفي هذه الخطوة بالإمكان تقسيم الطلبة على مجموعات كل مجموعة تكلف بجانب معيّن في جمع المعلومات التي تخص أحد الفروض ويكون لكلّ مجموعة مقرّر على أن تعرض انجازاتهم على المدرس باستمرار بقصد تقويمها واستبعاد ما ليس له صلة بالمشكلة"[2].

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق،عمان، الأردن، ط1 2006، ص 140.

[2] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 140.

4- عرض المعلومات ودراستها:

تتولى كل" مجموعة عرض المعلومات بإشراف المدرس، وتربط عملها بما توصلت إليه المجموعات الأخرى، بعدها تتم عملية مناقشة وتحليل المعلومات على وفق قواعد علمية منطقية واستنادها إلى معايير التناسق العقلي التي يمكن أن توصل إلى أحد الفروض كان صحيحا، وربما يتحقق أكثر من فرض. وقد لا يتحقق الاخر"[1].

5- دراسة الحلول المقترحة دراسة نافذة:

وهنا يكون الحل واضحا ومألوفا فيتم اعتماده، وقد يكون هناك احتمال لعدّة أبدال ممكنة، فيتم المفاضلة بينها بناءً على معايير نحدّدها[2].

الأسس التربوية التي تستند إليها استراتيجية حل المشكلات:

- "تتماشى مع عملية التعليم التي تقضي لأن يوجد لدى المتعلّم هدف يسعى إلى تحقيقه.
- تتفق مع مواقف البحث العلمي، لذلك فهي تنمي روح الاستقصاء والبحث العلمي لدى الطلبة.
- تجمع في إطار واحد بين محتوى التعلّم، أو مادته، وبين استراتيجية التعلّم وطريقته، فالمعرفة العلمية في هذه الاستراتيجية وسيلة التفكير العلمي، ونتيجة له في الوقت نفسه"[3].

[1] ينظر: محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 141

[2] ينظر يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2008م ص 201

[3] ينظر: يحي محمد نبهان، المرجع السابق، ص 202

2-4 وظائف التدريس:

لكي يصبح التدريس فعالا لابدّ من المعلّم أن يبتعد عن دوره التقليدي (الإلقاء، والتلقين والمصدر الوحيد للمعلومات)، إلى دور المخطّط والموجّه والمشرف على تنفيذ عملية التدريس، أي يصبح المتعلّم هو محور العملية التعليمية، يوظّف المعلّم العديد من مهاراته الشخصية والعلمية والفنّية، مع التنويع لطرائق واستراتيجيات وتنفيذ عملية التدريس، بهدف تجويديها أو اكساب المتعلمين: المعارف والخبرات، والمهارات العملية المخططة، بالإضافة إلى القيم والاتجاهات المرغوبة من خلال تدريبهم على ممارسة الأنشطة العلمية المختلفة، التي تضمن تحقيق الوظائف الآتية:

1- **توفير بيئة تعليمية مراعية للفروق الفردية بين المتعلّمين:** أي التعّامل مع كلّ تلميذ بحسب مستواه وقدراته العلمية.

2- **إيجابية المتعلّم، ونشاطه وتفاعله في كل إجراءات تنفيذ الدّرس**[1] لأنه لابدّ من تفاعل المعلّم مع درسه، لأن ذبذبات تفاعل المعلّم وحيويته تنتقل إلى التلاميذ، وتنويع المثيرات لإثارة انتباههم، وبث الحيوية والفاعلية في التدريس، ومنها ما يأتي:

تحرّك المعلّم في الصّف لأن جلوسه في كرسيه طوال الحصة من الأسباب الرئيسة لضعف فعالية وحيوية الدّرس.

[1] ينظر: محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، دار الفلاح ، عمّان، الأردن، ط 2000م، ص 24

صوت المعلّم وصمته ينبغي أن يكون صوته مسموعا لجميع تلاميذ الصف، فصوت المعلّم هو وسيلة لنقل المعرفة والخبرة للتلاميذ.

لا يجوز أن يكون صوت المعلم خافتا، كما ينبغي أن يكون الصوت متنوّعا في نغماته وخاماته متوافقا مع مضمون مادة التعلّم التي ينقلها للتلاميذ، بحيث يساعدهم على فهم المادة العلمية التي ينقلها الصوت فخامة الصوت لها أثر في نفس السّامع[1]".

يجب على المعلّم أن يوزع نظراته على كل تلاميذ القسم بالعدل، فلا يجوز أن تقتصر نظراته على التلاميذ الجالسين في الأمام فقط أو التلاميذ المشاركين والمتفاعلين معه، ويهمل البقية، بل يجب أن يستوعب نظره كلّ تلميذ في الصّف، فيراقب كل تحركاتهم وأفعالهم حتى لا ينشغلوا بغير الدّرس.

وينبغي أن يركّز نظره على عيون التلميذ أثناء الشرح حتى يشعره بالاهتمام، ويزيد تركيز التلميذ مع المعلّم[2].

3.إيماءات وإشارات المعلّم: تعتبر لغة الجسد من المؤثرات الكبيرة في العملية التعليمية، وينبغي توظيفها بشكل فاعل في العملية التعليمية، بحيث تتناسب إيماءات وإشارات المعلم مع أقواله وشرحه، وتمثلها بما

[1] ينظر: هلال محمد علي السفياني، طرائق التدريس العامة ط1، 2021م/1443هـ، ص 95

[2] ينظر: هلال محمد علي السفياني، طرائق التدريس العامة ط1، 2021م/1443هـ، ص 96

يسهم في توضيح مقصدها ومضمونها الذي يرمي إليه المعلّم يسهل على التلميذ استيعاب وفهم الدّرس[1].

4.التركيز: ويقصد به إثارة انتباه التلاميذ نحو فكرة أو نقطة معينة في الدّرس لأهميّتها، ويتم ذلك بأساليب عديدة، منها: الأساليب اللفظية؛ كأن يقول المعلم: إنّ هذه النقطة مهمة ويجب الانتباه لها لأنها أساس التعلّم اللاحق، كما يمكن تركيز الانتباه عليها من خلال الصمت قبل توضيح الفكرة؛ ليثير انتباه التلاميذ إلى أهمية ما يأتي بعد صمته، أو إثارة انتباه التلاميذ بالسؤال عنها.

5.تحويل التفاعل: يعدّ التفاعل الايجابي والنشط للتلاميذ أثناء الدّرس من متطلبات التربية المعاصرة، ولذا يجب على المعلم تهيئة أنشطة تعليمية تسمح بإشراك التلاميذ في تنفيذها، وأن يعمل على توافر أنواع متعدّدة من التفاعل في الغرفة الصفية، بحيث تسمح هذه الأنشطة بتفاعل المعلّم مع مجموع التلاميذ، وتفاعل المعلم مع تلميذ، وتفاعل تلميذ مع مجموع التلاميذ.

6.التنوّع في استخدام الحواس: كلما زادت الحواس المفعلة في عملية التعليم كلّما أدّى ذلك إلى تعلم أكثر فاعلية، ومن هنا فقد يمزج المعلّم بين الإيماءات الجسدية والإيحاءات اللفظية لتفيل التعلّم[2].

إتاحة الفرص لاستخدام مصادر التعلّم المتنوعة.

[1] ينظر: هلال محمد علي السفياني، المرجع السابق، ص 97

[2] هلال محمد علي السفياني، طرائق التدريس العامة ط1، 2021م/1443هـ، ص 98

1.تنمية مهارات التفكير العليا، مثل: التحليل، والتركيب، والتقويم، والتفكير النّاقد، والإبداع والابتكار وغيرها.

2.تنمية مهارات البحث العلمي، وحل المشكلات والمشاركة في خدمة المجتمع.

3.تنمية مهارات المناقشة والحوار، وتقديم العروض المختلفة.

3- تحقيق المتعلّم لذاته، وتحمّل المسؤولية. (ملاحظة تصحيح الترقيم)

4- تحقيق التعاون بينهم، وتنمية الجانب الاجتماعي والعمل بروح، الفريق الواحد.

5- تنمية مهارات القيادة المختلفة، مثل الديمقراطية، واحترام رأي الآخر، واتخاذ القرار.

6- إتاحة الوقت للمعلّم، لممارسة دوره في التخطيط والاشراف والتوجيه والتقويم، والنمو المهني المستمر[1].

[1] ينظر: محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، دار الفلاح ، عمان، الأردن، ط 2000م، ص 25

1-5- مبادئ التدريس:

أفرزت المداخل الكبرى في التدريس مبادئ عامة وقواعد أساسية يمكن الاعتماد عليها والعمل بها في التدريس، وهذه المبادئ عديدة ويحتاج التوفيق بينها إلى التوفيق بين النظريات المختلفة التي تقف خلفها، وسوف تعرض المبادئ المشتقة من كل مجموعة متجانسة من هذه المداخل وليس من كل نموذج على حدة سعياً وراء التوفيق الجزئي ما دام التوفيق الكامل بين المجموعات أمرا بعيد المنال في الوقت الحاضر[1].

أ- المبادئ المشتقة من المداخل المعرفية:

1- مبدأ تنظيم المعرفة:

يعتبر تنظيم المعرفة مثار اهتمام أساسي للمعلم ولذلك فإنّ الانتقال من البسيط إلى المركب لا يكون من أجزاء مفروضة لا معنى لها إلى كليات ذات معنى، وإنما يكون بدل من ذلك من كليات بسيطة إلى كليات أكثر تركيبا وتعقيدا يعبّر عن هذا المبدأ أحيانا بإدراك الشكل البسيط أولا ثم تعلم التفاصيل والتركيبات الموجودة بالشكل وهكذا ينتقل التعلم من إدراك كل بسيط إلى إدراك كل معقّد.

[1] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1، ص 117

2- مبدأ التركيز على الفهم:

يجب أن يركز التعلم على الفهم لأن التعلم بالفهم أكثر بقاء وأكثر قابلية لانتقال أثره من ميدان إلى ميدان آخر مشابه من التعلم الصم أو التعلم الآلي[1].

3- مبدأ تحديد الأغراض:

تحديد الأغراض من المتعلّم يعد أمرا هاما باعتباره حافزا ودافعا للتعلم، كما أن نجاحات المتعلم واخفاقاته تؤثر في طريقه تحديد الأغراض[2].

4- مبدأ الانتقال من التفكير التقاربي إلى التفكير التباعدي

"يؤدي التفكير المتقارب إلى الإجابات الصحيحة منطقيا، بينما يؤدي التفكير التباعدي إلى حلول مبتكرة للمشكلات أو لخلق منتجات جديدة ذات قيمة، يتطلب هذا النوع من التفكير من الفرد أن يدرك نفسه باعتباره ذات إمكانيات ابتكارية عن طريق التغذية الراجعة لجهوده في التفكير التقاربي، لهذا يجب التخطيط للوصول إلى التفكير التباعدي"[3].

[1] ينظر: فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، المرجع السابق، ص 117

[2] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1، (دت) ص 117

[3] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، المرجع السابق، ص 118

5- مبدأ التغذية الراجعة:

للتغذية الراجعة أثر كبير في تحسين عملية التعلم، وإليها يرجع الفضل في تثبيت المادة المتعلمة في ذهن المتعلم بالشكل الصحيح، بل تعدّ العنصر الأساسي في العملية التعليمية التعلمية، ولا تكتمل عملية التعلّم والتعليم إلاّ بها، ويجب أن ترافق عملية الممارسة والتدريب أثناء التعلم، ويضيف بعض التربويون أمثال ريتشارد بأنّه ليس المهم أن يعرف المتعلم ما إذا كانت إجابته صحيحة ويدعمها، ولماذا كانت خاطئة ويصححها ويفضّل أن تكون عملية التصحيح فور حدوث الخطأ، كما على المعلّم أن يؤكد للمتعلّم بأنّه هو المسؤول عن نتيجة إجابته الصحيحة، أو الخطأ بما بذله من جهد، ووقت، ومسؤولية اتّجاه التعلّم. بمعنى آخر، يدعو ريتشارد المعلمين أن ينّمو مركز الضّبط الدّاخلي للمتعلّم[1].

ب- المبادئ المشتقة من المداخل الفردية:

1- مبدأ مراعاة الفروق الفردية:

طبيعة الإنسان أنّه كائن يؤثر ويتأثر بمحيطه البيئي الذي يعيش فيه، فالعوامل التي تؤثر على الذات الإنسانية عديدة وكثيرة تؤثر في درجة تعلّمه ومقدار اكتسابه للمعلومات والمهارات والعلوم، وقد تتخذ قوة التأثير درجات متفاوتة في تعلم الإنسان منها البطيئة أو السريعة القوية أو الضعيفة،

[1] ينظر: محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م/1423هـ، ط2، 2007م/1427هـ، ط3، 2009م/1429هـ، ص 294.

وهذا ما أشارت إليه نظريات علم النفس في الكشف عن العوامل التي تأثر في درجة اكتساب المتعلمين للعلوم والمعارف، والتي في ضوئها تتحدد الأساليب وتوجه العملية التعليمية[1].

2- مبدأ مراعاة خصائص النمو بعد الميلاد:

لدى النمو بعد الميلاد أهمية كبيرة تماما كالعوامل الوراثية، والمولود وفقا لمؤثراته البيئية والوراثية والتفاعل بينهما وقد يكون التفكير بتوفير الفرص البيئية ممهدا لتلك الخصائص بالظهور والتبلور، كما يكون التأخير فيها عاملا كبيرا في اختفائها وغيابها أحيانا[2].

3- مبدأ العامل الثقافي:

هذا متعلق بالمبدأ السابق ويتحلى بتأثير المتعلّم بالثقافة المكتسبة من طرف مجتمعه، سواء كانت الثقافة العامة للمجتمع كله أم الثقافة الخاصة للأسرة أم للمجموعة المعرفية أو الدينية التي ينتمي إليها وكلتا الثقافتين تؤثران في تعليمه تأثيرا بعيد المدى[3].

---

[1] ينظر: محمد سلمان فياض الخزاعلة، عبد الله جمعة الشقصي، حسين عبد الرحمان السخني، عساف عبدري الشبوكي، مبادئ في علم التربية، دار صفاء، عمان، الأردن ط1، 2011م/1432هـ ص 150

[2] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، ص 118

[3] ينظر: فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات،، سنة؟؟؟؟ ص 119

4- مبدأ توفير الدوافع أو الحوافز:

تختلف الدوافع والحوافز التي تثير المواقف التعليمية من متعلم لأخر، كما هو الحال حين يقارن بين هؤلاء الذين يدفعهم التوافق وأولئك الذين تدفعهم الرغبة الجامحة بالإنجاز وتحركهم وتثير حماسهم من بداية التعلّم وحتّى الحصول علية.

قد تكون مصادر الدوافع داخلية وقد تكون في البيئة المحيطة، وقد تكون داخلية وخارجية معا، وعند ذلك يتم التعلم في الغالب بأقصر وقت، وأقل جهد.

يجب تنظيم الدوافع داخل الفرد لأن توفر الدوافع وحده لا يكفي، كمجرد وجود دافع لدى طالب طب أو هندسة مثلا لا يحقق له هذا الهدف ولابد ذلك من تنظيم دوافعه ونشاطاته بحيث يتمكن من تحقيق ما يريد عن طريق توجيه جهوده نحو ذلك، وقد تكون الأهداف البعيدة أو الطموح المشروع من الوسائل المؤثرة في الأنشطة الحالية التي تتلاءم وتلك الأهداف والمستويات[1].

[1] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، المرجع السابق، ص 119

5- مبدأ توفر الأجواء الاجتماعية:

يؤثر الجو الاجتماعي تأثيرا في العملية التعليمية، وهذا يعني أن جو التسامح والتعاون يساعده على تحسين التعلم، كما أن التنافس السلبي والتسلط والانعزال يؤدي إلى عدم الاقبال على التعلم وإلى تأثير في نتائجه كما أنه يؤدّي إلى تأخر أو تعطيل إمكانية تطبيق المعرفة المتوصل إليها في مختلف جوانب الحياة[1].

6- مبدأ تأثر التعلّم بالقلق:

يحدّد مستوى قلق المتعلم الإثارة التي تشجّع على التعلّم سواء أكانت هذه الإثارة مساعدة أم معيقة، وقد وجد أن نتيجة التجربة أن القلق المنخفض مفيد في التعليم، عكس القلق المرتفع، ويرتبط هذا المبدأ بمستوى طموح الانسان، ومدى نجاحه في حياته[2].

ج- المبادئ المنشقة من مداخل الضّبط:

1- مبدأ عملية التعلّم:

كي نتعرف على إمكان جعل التعليم علما علينا أوّلا أن نحدّد صفات الظاهرة العلمية، ثم نطبقها على التعليم حتى يصبح علما تطبيقيا قائما بذاته.

[1] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، ص 119

[2] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، المرجع السابق، ص 120

فالظاهرة العلمية قابلة للملاحظة، ويمكن تفسيرها وتعميمها أو التنبؤ بها، كما يمكن ضبطها تجريبيا والتحكم بمتغيراتها، والاستفادة من نتائج الضبط في الحل للمشكلات الأخرى.

لقد أتاحت نظرية التعزيز إمكان دراسة السلوك الظاهرة وضع الأهداف الخاصة للدروس بعبارات سلوكية، واستخدام أسلوب التعزيز الايجابي في التدريس، أي ضبط سلوك المتعلم للوصول إلى الأهداف الخاصة، كما استنبطت من نظرية التعزيز مبادئ نظريات تمكن من الاستفادة منها في التنبؤ وضبط السلوك في المستقبل، وبالتالي تعميم الظاهرة العامة المكتشفة على مواقف متشابهة، أو حل مشكلات العلمية.

وإذا تبنينا جعل التعليم علما فإننا نستطيع تطويره في ضوء التجارب التي تجري على نماذج التدريس، وفي مواقف التدريس الفعلية في التعليم النظامي، وغير النظامي، أو اللانظامي.

كما أن تراكم المعرفة في عصر الحالي، وتطور العلم أدى إلى ظهور علوم شاملة[1].

ولابدّ من التأكيد على جعل التعليم علما قائما بذاته حتى يزيل الفجوة بين النظري والتطبيقي والعملي، وتقيم الجسر بين علم التعلم وفن التعليم.

[1] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1، ص 120

إن نظرة واحدة إلى مضامين مداخل الضبط تبين لنا أنها تؤكد على هذا المبدأ وتعمل على أن تنتقل بالتعليم من فن إلى العلم التطبيقي أو الفن القائم على العلم، الذي يمكن ضبط متغيراته والتنبؤ بنتائجه وقياسها[1].

2- مبدأ السير في التعلم بتدرج منطقي:

النظرية السلوكية هي التي تتبنى هذا المبدأ، وهو مبدأ أساسي في التعليم المبرمج، إذ يتم تصميم البرنامج التعليمي في سلسلة مترابطة منطقيا، ومتدرجة في خطواتها للوصول إلى أهداف البرنامج التدريسي الموضوع.

وتركز النظرية النظامية في التدريس على الترابط المنطقي بين مكوّنات النظام، فيتم عرض مراحل الدرس في سلسلة شاملة متكاملة تتفاعل فيها، المكوّنات، وتترابط ترابطا منطقيا، بحيث يشكل الدرس وحدة متكاملة.

ويرى **غالبارن** "أن تعلم المفاهيم والمدركات الكلية يتم في مراحل تسير بتدرج منطقي من المرحلة التمهيدية، أو

التوجيهية إلى المرحلة التنفيذية، فمرحلة الكلام الخارجي ثم الداخلي، وأخيرا مرحلة الإدراك الشامل للمفهوم وفيها تتشكل الصورة شبه الأخيرة له واستنادا إلى هذا المبدأ ينظم الدرس فتربط المعلومات

[1] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، المرجع السابق، ص 121

الجديدة بالقديمة، وتنظم قواعده ومبادئه ونظرياته، وتعاريفه في سلسلة متدرجة منطقيا، فيشكل الدرس المتكامل انتقالا من النقطة التعليمية الأولى حتى الأخيرة بتدرج منطقي وخطوات متقاربة.

ويختلف طول الخطوة من نقطة إلى نقطة حسب المادة الدراسية ومدى تمكن المتعلمين منها ويمكن قياس ذلك عن طريق التقويم المرحلي الذي يبني التعلم خطوة خطوة، وفي النتيجة نحصل على نظام للتعلم متكامل بصورة تدريجية"[1].

3- مبدأ التعلم بالنشاط والعمل:

يعتبر المتعلم محور العلمية التعليمية، ففعاليته تلعب دورا هاما في عملية التعلم، وقد أكدّت ذلك جميع أشكال مداخل الضبط.

يركز مدخل النشاط عند غالبارن على ضرورة قيام المتعلم بالعمل والنشاط لكي يتعلم بعمله، ولذلك كانت المرحلة الثانية في مداخل النشاط تسمى المرحلة التنفيذية والتي تم فيها اتصال المتعلم بالواقع وقيامة بالعمل سواء أكان عقليا أم يدويا.

كما يدعو مدخل النشاط إلى التركيز على وعي التلاميذ للمفاهيم والمبادئ الأساسية التي تنظم العلاقات بين الظواهر الاجتماعية والطبيعة، وذلك حتى يمكن الاستفادة من المفاهيم والمبادئ في

[1] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، ص 122-121

المواقف العملية بالحياة المقبلة، ولهذا فإنّه يتجاوز الأشكال الدنيا من النشاط إلى الأشكال العليا التي تتضمن النشاط الإبداعي ومختلف فعالياته[1].

1-6-أساليب التدريس:

مفهوم أسلوب التدريس:

أسلوب التدريس" هو الطريقة أو الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، وهو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقه التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها وتعد الأساليب التدريسية مهمه جدا في تنمية الاتجاهات وغرس القيم وترسيخها لدى المتعلم، لأن تنمية القيم والاتجاهات تتوقف على قدرة المعلم ومهارته في الاقناع والتأثير على المتعلمين بأهميتها، وبالتالي فالأساليب التدريسية التي يوظفها المعلم في التدريس تلعب دور رئيسيا في عملية التعليم، لأن بعض أساليب التدريس أبلغ أثرا في نفوس المتعلمين"[2].

وكما تتنوع طرق التدريس تتنّوع أيضا أساليب التدريس، وأساليب التدريس لا تسير وفقا لشروط أو معايير محددة، وأسلوب التدريس يرتبط بصورة أساسية بشخصية المعلّم وسيماته وخصائصه.

[1] فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، ط1، ص 122

[2] ينظر: هلال محمد علي السفياني، طرائق التدريس العامة لطلبة المستوى الثاني في أقسام كلية التربية، ومركز التعلم عن بعد محافظة المهرة، جامعة حضر موت، ط1، 1441هـ/2020م، ص 15

- **أساليب التدريس المباشرة:**

يقصد بالتدريس المباشر ذلك النوع من التدريس الذي يعتمد على دور المعلم بشكل أساسي في تقديم المعرفة بالأشكال جميعها جاهزة لطلابه، ويوصف تعلم الطلبة وفق هذا الأسلوب بأنه تعلم استقبالي، حيث يكون المتعلم مستقبلا ولا يعني ذلك كله أن هذا الأسلوب غير مقبول أو غير فاعل، حيث يجب التمييز بين التدريس المباشر والجيد والتدريس المباشر الرديء، فالتدريس المباشر الجيد يحقق نتائج جيدة ويكون أفضل الطرق الممكنة في بعض الظروف، كأن يكون عدد الطلبة في الصف كبيرا، أو إذا كان الزمن المخصص للتدريس ضيقا[1].

- **أسلوب التدريس غير المباشر:**

الأسلوب الذي يتمثل في امتصاص أراء وأفكار المتعلمين مع تشجيع واضح من قبل المعلم لإشراكهم في العملية التعليمية وكذلك في قبول مشاعرهم.

وفي هذا الأسلوب فان المعلم يسعى إلى التعرف على آراء ومشكلات المتعلمين، ويحاول تمثيلها، ثم يدعو المتعلمين إلى دراسة هذه الآراء والمشكلات ووضع الحلول المناسبة لها، ومن الطرق التي يستخدم مع هذا الأسلوب طريقة حل المشكلات وطريقه الاكتشاف الموجه[2].

[1] ينظر: بسام عمر غانم، خالد محمد أبو شعيرة، التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، مكتبة المجتمع العربي، الأردن، ط1 2010م -1431هـ، ص242.

[2] عفان عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء، ط1، 2014، ص 193

- **أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد:**

إن أسلوب التدريس الذي يراعي المدح المعتدل يكون له تأثير موجب على التحصيل لدى المتعلمين، كما أوضحت بعض الدراسات أن نقد المعلّم يؤثر على تحصيل المتعلمين فلقد تبين أن الإفراط في النقد يؤدي لانخفاض في التحصيل لدى المتعلمين، وهذا الأسلوب يرتبط باستراتيجية استخدام المكافأة والعقاب[1].

- **أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة:**

لقد أكدّت الدراسات أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير على تحصيل المتعلمين، ومن مميزات هذا الأسلوب أن يوضح للمتعلم مستويات تقدّمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة وذلك من خلال تحديده لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية مستويات تحصيله، وهذا الأسلوب يعد أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعليم الذاتي والفردي[2].

- **أساليب التدريس القائمة على تنوع وتكرار الأسئلة:**

إن تكرار إعطاء الأسئلة للمتعلمين يرتبط بنمّو التحصيل لديهم، فقد توصلت إحدى هذه الدراسات إلى أن تكرار الاجابة الصحيحة ترتبط ارتباطا موجباً بتحصيل التلميذ.

[1] عفان عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء، ط1، 2014، ص 193

[2] عفان عثمان عثمان مصطفى المرجع السابق، ص 194

- **أساليب التدريس القائمة على وضوح العرض والتقديم:**

هو عرض المعلم لمادته العلمية بشكل واضح يمكّن المتعلمين من استيعابها.

- **أسلوب التدريس الحماسي للمعلم:**

إنّ حماس المعلم باعتباره أسلوب من أساليب التدريس يساعد على مستوى تحصيل المتعلم، حيث أظهرت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط بتحصيل المتعلمين.

- **أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي:**

هناك تأثيرا لاستخدام المعلم للتنافس الفردي كليا للأداء النسبي بين المتعلمين وتحصيلهم الدراسي، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي[1].

أهم أساليب التدريس القائمة على العلاقة بين المعلم والمتعلّم

- **أسلوب الاكتشاف الموجه:**

ويتم هذا الأسلوب من خلال العمل على اكتشاف حلول للمشكلة والتفكير فيها، حيث يقوم المعلّم بترك التلاميذ في الاجتهاد للبحث عن حلول وإجابات عن التسّاؤلات التي يقوم المعلم بطرحها فالاكتشاف الموّجه يعتبر من الأنماط التي يصل بها التلميذ إلى المفاهيم والنظريات والتعميمات من خلال الأسئلة والمناقشة الموجهة التي يقوم بها المعلّم، حيث يكون التلميذ هو محور الفاعلية والنشاط، ومهمه المعلم التوجيه نحو الاكتشاف.

[1] عفان عثمان عثمان مصطفى.، استراتيجيات التدريس الفعال ، ص 195

ويعتبر هذا الأسلوب من الطرق التي تساعد المتعلمين على اكتشاف الأفكار والحلول بأنفسهم وهذا بدوره يولدّ عندهم شعوراً بالرضا والرغبة في مواصلة العلم والتعلّم ويفسح لهم المجال باكتشاف أفكار جديدة بأنفسهم[1].

- **أسلوب توجيه المدرس:**

يعتمد على المدرس في وضع القرارات والتلاميذ عليهم التنفيذ وهو غالبا ما يستخدم عندما يرغب المعلم في توصيل المعلومات والمهارات بطريقة موحدة في وقت واحد وبكم من متساوي، والمدرس يأمر بالبدء والتوقف والتكرارات.

- **أسلوب التطبيق الذاتي:**

هذا الأسلوب يقوم المدرس باتخاذ قرارات التخطيط للتدريس والايضاحات الأولية بالإضافة إلى التغذية الراجعة في نهاية الدرس والتي غالبا ما تكون في شكل جماعي وفي عبارات عامة أما المتعلم فيتخذ قرارات التنفيذ باستخدام ورقة معيار الأداء[2].

[1] ينظر: عبد الله عبد الحليم محمد، رحاب عادل جبل، المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية، (مفاهيم مبادئ، تطبيقات)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر ط1، 2011، ص 171

1 عفان عثمان عثمان مصطفى.، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء ، ط1 2014، ص 196

- **أسلوب حل المشكلات:**

هو نشاط تعليمي يواجه فيه الطالب مشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حل لها، وهو لذلك عليه أن يقوم بخطوات مرتبة في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، ويصل منها إلى تعميم أو مبدأ يعتبر حل لها.

ويرى التربويون أن اتباع أسلوب حل المشكلات طريقه أساسية في التدريس تؤهل الطالب لامتلاك مهارات حل المشكلة فيما بعد عندما يواجه مشكلات في حياته خارج أسوار المدرسة[1].

- **أسلوب العرض التوضيحي:**

يتميز هذا الأسلوب بأن المدرس هو الذي يتخذ جميع القرارات من التخطيط والتنفيذ والتقويم ودور المتعلم هو أن يؤدي وأن يتابع، وأساس هذا الأسلوب هو العلاقة المباشرة بين تنبيهات المدرس واستجابة المتعلم فيؤدي الحركة حسب النموذج الذي يقدمه المدّرس.

- **أسلوب التعليم بتوجيه الأقران (التبادلي):**

في هذا الأسلوب يسمح المعلّم بإعطاء فرصة أكبر للتلميذ في عملية التعلّم، حيث يقوم هذا الأسلوب على تقسيم التلاميذ بحيث يكون كل إثنين معا، ويقوم طالب يتمتّع بمهارات جيدة بتعليم الطالب الآخر الذي يفتقر لهذه المهارة يعتبر هذا الأسلوب من أساليب التدريس المستحدثة والتي تتمثل في طالب مدّرب يقوم بتدريب طالب آخر، ويعتمد على التغذية الرّاجعة المقّدمة من جانب الزميل

[1] ينظر: ميشيل كامل عطا الله "طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2010م/1430هـ، ص 348

بغرض تصحيح المسار الحركي للأداء لبلوغ الهدف المنشود من الممارسة حيث يعتمد على اختيار الدرس لمادة وإعداد محتوياتها بحيث يتطلب تنفيذها اشتراك تلميذين معا[1].

- **أسلوب التدريس التعاوني:**

وهو أقل شيّوعا مقارنة مع الأساليب السابقة، فيه يعتمد نجاح أو فشل الطالب على نجاح أو فشل زملائه، حيث يعمل الجميع معا، ويساعد كل منهم الآخر لتحقيق هدف تعليمي مشترك، يعمل بواسطته الطلبة على شكل مجموعات صغيرة، يختلفون في قدراتهم ومستوياتهم التحصيلية، ويقومون بالعمل معا ويتعلمون من بعضهم البعض لتحقيق الهدف التعليمي المشترك الذي رسمه المعلّم، بحيث يتم التنسيق بين المجموعات، والتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة[2].

- **أسلوب تحليل المهمة:**

يعتمد هذا الأسلوب على تحصيل التلميذ لمهارة منهجية محددة وتحليل المهمة (المكونات) هو عملية تفكيك لهذه

المهارة بصيغ متسلسلة متتابعة يؤدي قيام التلميذ بها إلى اكتساب السلوك المطلوب[3].

[1] ينظر: عبد الله عبد الحليم محمد، رحاب عادل جبل، المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية، (مفاهيم مبادئ، تطبيقات)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر ط1، 2011، ص 170-179

[2] ينظر: بسام عمر غانم، خالد محمد أبو شعيرة، التربية العملية الفاعلة، بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن، ط1، 2010م/1431هـ، ص 249

[3] عفان عثمان عثمان مصطفى.، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء، ص 198

- **الأسلوب التنافسي:**

"الغرض الأساسي من استخدام الأسلوب التنافسي أو التدريبي هو زيادة دافعية المتعلم في الموقف التعليمي وتتم المنافسة في ضوء المراجعة والتدريب وبفضل استخدام هذا الأسلوب بعد اجتياز المتعلم لمرحلة التوافق الأولى وهنا يبرز دور المعلم في تقديم التغذية الراجعة لتصحيح الأدا"ء[1].

ومنه نستخلص أن كلّ أسلوب يتناسب مع طريقة من طرائق التدريس في العملية التعليمية.

1-7- خصائص التدريس:

تتمثل خصائص التدريس فيما يأتي:

أ- تحديد الأهداف:

إذ أن تحديد الأهداف ورصدها وصياغتها من أهم عناصر الدّرس الناجح فهو هو الأساس الذي يقوم علية اختيار المحتوى والخبرات والطّرق والإجراءات والأنشطة والعّينات ووسائل التقويم، وعن طريق تحديد الأهداف يستطيع المعلّم قياس تحقّقها فعلا لدى طلاّبه وذلك عن طريق التطبيقات والاختبارات وأساليب التقويم إذا تم صياغة الأهداف في سورة سلوكية اجرائية تحثّ الطالب على إجراء عمل معيّن في وقت معين يمكن للمعلم ملاحظته وقياسه ويتوقع من المعلّم أن:

[1] عفان عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء، ط1 2014م، ص 198

- **يصوغ أهداف خاصة لكل حصة دراسية:**

1- لأنّ الأهداف العامّة موضوعة من طرف وزارة التربية والتعليم، لذلك فمن واجب المعلّم أن يطلّع على الأهداف العامة ويبذل مجهودا لتحقيقها، وبعد الجهود المنظمة والمتواصلة طيلة الفترة الدراسية نتوقع أن نرى الأهداف العامة قد تم تحقيقها، أما في الحصة الدراسية فإننا نتوقع تحقيق أهداف خاصة معينه. [1]

2- يصوغ أهدافا يكون الطالب محورا لها:

فالأهداف يجب أن تدور حول طالب، فهو الذي يجب أن يقرأ، أو يميز أو يقارن أو يحلّ التمرين، أن ينقد أو يصدر حكما حول فكرة تناقش في حصة دراسية، لذلك فالمتوقّع من المعلّم أن يصوغ أهدافه الخاصة ليرى مدى استفادة طلاّبه، ومدى توظيف كل منهم للأفكار والمفاهيم الجديدة، فهي أهداف يلاحظ تأثيرها سلوكيا على كل الطالب[2].

يصوغ أهدافا منتمية إلى المادة العلمية

وذلك حتى لا يشرد المعلّم أو يتشتت، لذلك فالمتوقع من المعلّم أن ينقب في موضوعه المقرر ويستخرج أهدافه الخاصة، ويحاول أن يبني بينها وما سبقها علاقات وروابط تجعلها متماسكة متشابكة بعيدا عن التمزق والاستطراد.

[1] ينظر، عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، دار الثقافة، عمّان الأردن، ط1، 2009م/1430هـ، ص 78.

[2] ينظر، عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، دار الثقافة، عمّان الأردن، ط1، 2009م/1430هـ، ص 78.

3- يصوغ أهدافا محددة ومحدودة:

محدودة بحيث لا تكون كثيرة يصعب على الطلاب استيعابها والاستفادة منها أو يصعب على المعلّم انجازها في حصة دراسية واحدة محددة بحيث يتمكن المعلّم من قياسها ضمن حصة دراسية واحدة، وتمكينه أن يضمها إلى مجموعة الأهداف التي سبق له إنجازها، ومن ثم قياسها خلال الاختبارات النصفية والفصلية.

4- يصوغ أهدافا تثير حماس الطلبة:

وذلك بشرط ألا تكون صعبه مستحيلة، يصعب على الطلبة تحقيقها، ولا تكون سهلة تجعل طلاب يملّون من متابعتها لذلك نتوقع من المعلّم أن يصوغ أهدافا تتحدّى ذكاء الطلاب دون أن يحسّوا بالعجز عن متابعتها، ومحاولة توظيفها.

5- أن تشتمل أهدافه على المجالات الرئيسية:

(المجال المعرفي، المجال الانفعالي، المجال النفس حركي)[1].

6- أن يصوغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة:

إذا تمكن المعلّم من استخلاص الأهداف الخاصة بموضوعة المقّرر فإنه لن يتشتت، ولن يضّيع وقته بل يستفيد من كل دقيقه، لتحقيق الأهداف المخطط لها، والتي يعمل على تنفيذها. واهتمامنا بالأهداف

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، ص 79.

الخاصة لا يعني أن يتخّلى المعلّم عن عوامل النمو الاتجاهات الدينية، والخلقية، والتربوية، والوطنية، بل على المعلّم أن يهتم بتحقيق نمو متكامل في هذه الأهداف من خلال دروسه دون تصنّع أو افتعال، بل يستفيد من كل مادة علمية لتحقيق الأهداف الأخرى المنتمية لها إذا سمحت المادة العلمية بذلك.[1]

ب- محتوى الدّرس:

وهو العنصر الثاني من عناصر خطّه الدّرس وهو ما يريد المعلّم إيصاله وتدريسه لتلاميذه لكي تتحقق أهداف درسه وينبغي مراعاة الأمور التالية:

طبيعة مرحلة النّمو ومستوى النضج عند الطّلاب والموافقة لقدراتهم وحاجاتهم وميولهم.

مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وبعض الأسس التي يجب وضعها في الاعتبار حين اعداد المحتوى تنظيمه منها:

أن يساعد المحتوى على تحقيق الأهداف المطلوبة وأن تختار الطريقة المناسبة لتقديمه للطلاب.

توازن الموضوع مع زمن الحصة[2].

[1] عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق، ص 79

[2] عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال،ص 80.

ج- اختيار الأنشطة:

تعدّ الأنشطة عنصرا مهماً من عناصر التخطيط والإعداد للدّرس، وأساليب المعلّم في التدريس، ونشاطات الطالب للتعلم ترتبط ارتباطا قويا مع المحتوى والطريقة وتشمل الأنشطة وما يقوم به المعلّم والطالب أثناء الدّرس مع التلاميذ مثل القراءة والأسئلة والترديد والتطبيق العملي واستخدام الوسائل المعينة وكلما كانت الأنشطة متسلسلة مترابطة هادفة كانت مشاركة الطلبة أكثر فعالية وأكثر نفعاً، مع التأكيد على أن تكون الأنشطة والخبرات والمعلومات مما يتحدّى ذكاء التلاميذ، ويحرّك فيهم منابع الحيوية والنشاط، ومن الضروري أن تبقى تلك الأنشطة

والخبرات مرتبطة بالأهداف، التي خطط لها مسبقا[1].

د- اختيار الطريقة:

بواسطتها (الطريقة) توصل المعلومات وتتحقق الأهداف والمعلّم هو الذي يحسن اختيار الطريقة المناسبة لكل درس مبتعدا عن أساليب الشرح والإلقاء المباشر، والتلقين، والترديد الجمالي، وعن أسلوب النسخ والقراءة المتتابعة الرتيبة المملة.

والمعلّم الناجح هو الذي يتفاعل مع الموقف ولا يقتصر على طريقة واحدة فتارة يسير على طريقة المناقشة وتارة بأسلوب الالقاء والتلقين وتارة بأسلوب حل المشكلات... وهكذا إذ أن الاقتصار على

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، ص 81

طريقة واحدة يبعث على الملل والسآمة بالإضافة إلى ما ذكر يكبل تفكير المعلم ويكبت ابتكاره وينتقل ذلك من المعلّم إلى تلاميذه فتتجمد عملية التربية والتعليم[1].

هـ- التقويم

ويقصد به: قياس مدى تحقيق الأهداف في كل حصة دراسية، وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح وفاعلية خطة التدريس المطبقة.

حيث يجب أن تشتمل خطة الدّرس على تقويم المعلّم لتلاميذه بحيث يتأكد من فهم التلاميذ للدّرس من ناحية ومن ناحية أخرى يثبت المعلومات في أذهانهم كما أنّه يعتبر مؤشر لمعرفه مدى نجاح المعلّم في درسه وتحقيقه للأهداف المطلوبة..... وقد يكون التقويم أسئلة شفوية أو كتابية أو تمارين أو تطبيقات عملية. الجمع بينهما ويمكن أن يأتي التقويم في آخر الحصة، أو يأتي خلالها متدرجا ناميا معها، متطوّرا مع تطور الخبرات والأنشطة التي يعالجها مع تلاميذه، فهو تقويم مستمر من أوّل الحصة حتى آخرها[2].

كما أن التقويم يساعد المعلّم على تطوير أساليبه وطرقه، وسعية إلى تطوير نفسه وتقويم عمله.

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، المرجع السابق، ص 81

[2] ينظر: عبد اللطيف، بن حسين التدريس الفعال، ص 82

الواجب المنزلي كجزء من التقويم:

وهو أن يكلّف المعلّم تلاميذه بالقيام بالواجب في البيت بغرض تثبيت الخبرة في ذهنه وربطه بالمادة الدراسية لوقت أطول ومن أهم ضوابطه:

أن يسهم الواجب في تحقيق أهداف الدرس.

أن يكون متنوعا في موضوعاته واضحا في إذهان الطلاب.

أن يساعد الطالب على التعلّم بفاعلية ويحفزه على الاطلاع الخارجي"[1].

سادسا: الزمن:

حيث يحدّد المعلّم وقتا لكل مرحلة من مراحل الدرس، وينبغي أن يعرف أنّه من الضّروري مراعاة ذلك أثناء التحضير حتى لا يذهب شيء من جوانب الدّرس على حساب جوانب أخرى[2].

و- تحديد العينات:

ويقّصد به ما سيقوم به التلاميذ في الدّرس القادم، إذ لا يكفي وقت الحصة لمشاركة جميع التلاميذ في الفصل فكان لابد من تحديد تعيينات وواجبات يكلف بأدائها الطلاب خارج الفصل مما يعينهم على

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق ص 72

[2] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال ، ص 73

التعلم الذاتي والتعّود على الاعتماد على النفس وهذه التعيينات قد تكون عبارة عن أسئلة يجاب عليها أو مقطع يراجع أو فصلا يلخص أو بحثا يكتب[1].

1-8- أهداف التدريس:

تعد" الأهداف التربوية الركن الأساسي الذي تقوم عليه العملية التربوية، إذ تتعلق بها عمليات بناء المناهج الدراسية، واختيار الإجراءات، والأساليب الوسائل والأنشطة التعليمية ووسائل التقويم. فتعمل الأهداف على تنظيم أفكار المعلم التدريسية، والسلوك المتداخل في عملية التعليم التي ينفذها المعلم والتلاميذ.

ويعرف الهدف التربوي على أنه الغاية التي تسعى التربية للوصول إليها، ويتركز النشاط الأساسي للتربية في عملية تغيير الأفراد إلى الأفضل، والعبارات التي تصاغ فيها التغييرات المطلوبة في الأفراد، أو النتائج المرغوبة التي تسعى التربية للوصول إليها تعرف بالأهداف التربوية"[2].

مصادر اشتقاق الأهداف:

تشتق الأهداف التربوية والتعليمية من عدة مصادر، ولكل مصدر أهميته في عملية اشتقاق الأهداف، ومن هذه المصادر:

[1] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، المرجع السابق ، ص 73

[2] ينظر : محمود حسان سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق دار الفكر، ط1 2007م-1428هـ، ص 113.

1-فلسفة المجتمع: لكل مجتمع مبادئ تقوم عليها فلسفته، وهذه المبادئ تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة، فالمجتمع من التربية أن تخلق أفرادا لديهم من المعلومات والمهارات والاتجاهات ما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه.

2-فلسفة التربية: ترتبط فلسفة التربية بفلسفة المجتمع، لذا فان أهداف التربية تشتق من المبادئ التي تقوم عليها التربية والتي هي أصلا مشتقة من المبادئ التي تقوم على فلسفة المجتمع.

3-طبيعة المعلم والمتعلم: يحتاج واضعو المناهج إلى معرفة خصائص المتعلم من حيث نموه وحاجاته وميوله وقدراته واهتماماته لخلق الدافعية لديه والإقبال على التعلم، وليس المهم فقط ما يجب أن يتعلمه الفرد بل يجب أن يأخذ بعين الاعتبار خصائص المتعلم، وفي ضوئها يتم تحديد الأهداف التي تتمشى مع حاجاته وقدراته واهتماماته واستعداداته.

4- المادة الدراسية: تتخذ التربية من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها، لذا يجب أن تتسق أهداف المواد الدراسية مع أهداف التربية.

وتختلف الأهداف باختلاف المادة الدراسية، وهذا يعني وجوب مراعاة أهداف كل مادة مع بنيتها المعرفية، كما أن

المعرفة متغيرة وفي ازدياد مستمر حيث يقدر العلماء أن 90% من المعرفة تم اكتشافها في السنوات الستين

الأخيرة، وهذا الانفجار المعرفي يؤثر في الأهداف وطبيعتها[1].

[1] ينظر : محمد خليل عباس، محمد مصطفى العبسي، مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 2007م-1427هـ، ص64.

1-9- استراتيجية التدريس المقترحة:

التعليم هو أحد أهم العناصر في الحياة، والتي تعطي للمجتمعات والأمم درجة ومرتبة أعلى من بعض الأمم الأخرى، لأنها بدون التعليم والعلم لم ولن تتميز عن غيرها من باقي الأمم والتعليم يقوم ببناء أجيال وأفراد قادرة على التغيير والتقّدم والنّجاح والنّهوض في شتّى المجالات، كما أنّه يعتبر اللّبنة الأساسية التي ترتكز عليها الأمم في تقدّمها ونهضتها، لأنه هو المحرك الأساسي في تطور أي أمّة من الأمم فبدون التعليم يصبح المجتمع ضعيف وهش ولا يقف على أساس وطلب.

كما أنّه يعتبر الوسيلة الوحيدة التي تقود الفرد لتحقيق أهدافه ويجعله قادرا على الإبداع والابتكار، فلا تعود ثماره على الفرد فقط، بل يمتد أثره ليشمل المجتمع بأكمله لأنه هو الأساس الجوهري للتقدّم الحضاري. فالفارق الوحيد بين المجتمعات المتقدمة والمجتمعات المتأخرة هي نسبة التعليم وبعدها يأتي التقّدم الاقتصادي، والاجتماعي، والتطور في جميع المجالات.

قد يكون المعلّم أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية لأنّه يؤثر على جودة التعليم، فالمعلّم هو القادر على الوصول إلى المواد التعليمية اللاّزمة لتلاميذه والمناسبة لهم والتي تلبّي متطلّبات المنهج الدراسي والذي هو مجموعة من الموضوعات المقرّر تدريسها. إلاّ أنّ المعلّم في المرحلة الابتدائية يواجه مشكلة وهي نقص في التكوين كونه يجد نفسه مجبرا على تدريس وتقديم محتوى دراسي خارج تخصّصه مثل المواد العلمية (الرياضيات والعلوم الفيزيائية والعلوم الطبيعية والحياة)

لأنّه غير متخصّص وملم بكّل هذه المواد فيصعب علية تدريسها وتقديم محتواها العلمي. إذن ما نقترحه هو تكوين معلّمي المرحلة الابتدائية قبل بدء مشوارهم العملي (التدريس المصغر)

معوقات خاصة بالمعلم:

تتمثل هذه المعوقات في تدني مستوى الخريجين المؤهلين للعمل في المدارس من حيث مستوى التحصيل ومهارات التعليم الأساسية. كما تتمثل هذه المعوقات في سلبية المعلمين العاملين بالمدرسة أنفسهم ويتمثل ذلك في عزوفهم عن المساهمة في حركات الإصلاح والتجديد التربوي.

ويكفي للتدليل على سلبية المعلمين، أن نقابات المعلمين غالبا تلتزم الصمت أمام طرح القضايا التربوية للنقاش، أو اتخاذ قرارات تربوية غير مدروسة بعناية[1].

أما بالنسبة للمحتوى الدّراسي والذي يتضّمن المناهج والمواد التعليمية ما لاحظناه أن المحتوى الدّراسي في المرحلة الابتدائية مكثّف جداً ويفوق قدرات التلميذ. نظرا لكثافته يصبح المعلّم هدفه هو إنهاء البرنامج في الموسم الدّراسي دون مراعاة استيعاب وفهم التلاميذ أيضا التلميذ يجد نفسه يعيش ضغطا دراسيا لأنّه يواجه برنامج دراسيا يفوق قدراته العلمية وهذا ما يجعله غير راغب في الدّراسة كونه لازال طفلا وبحاجة إلى بعض الرّاحة واللّعب في حياته اليومية.

[1] ينظر: مصطفى محمد رجب، تعليم جديد لقرن جديد، مؤسسة الوراق، عمان الأردن، ط1 2008م، ص 254.

معوقات خاصة بالمتعلم:

تتمثل أهم المعوقات الخاصة بالمتعلم في عزوف المتعلمين عن مداومة التعليم وذلك بسبب الأساليب التربوية التي تعتمد على التلقين والحفظ والضغط، بالإضافة إلى عدم تقدير المجتمع للعلم والمتعلمين[1].

وبما أنّ التلميذ هو محور العملية التعليمية فيجب مراعاة كل الأسس والضّوابط لنّجاح هذه العملية وإثبات المستوى

لديه. وحتى يتمكّن من مواصلة مسيرته الدّراسية لأنّ المرحلة الابتدائية تعتبر القاعدة الأساسية لباقي المراحل

التعليمية (المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية).

[1] ينظر: مصطفى محمد رجب، المرجع السابق، ص 255.

الفصل الثاني: نظرة تأملية لعملية التقويم في المرحلة الابتدائية

المبحث الاول: إضاءة في مفهوم التقويم التربوي.

المبحث الثاني: مستويات التقويم التربوي ودوره في العملية التربوية.

المبحث الثالث: وظائف العملية التقويمية في الطور الابتدائي.

المبحث الرابع: الوسائل والأساليب التعليمية المساهمة في نجاح التقويم التربوي.

المبحث الخامس: أسس ومبادئ التقويم التربوي.

المبحث السادس: سمات وخصائص التقويم الجيد.

المبحث السابع: الغايات والأهداف التربوية للتقويم.

المبحث الثامن: إستراتيجية التقويم المقترحة.

2- نظرة تأملية لعملية التقويم في المرحلة الابتدائية

2-1- إضاءة في مفهوم التقويم التربوي.

تمهيد:

يحتل التقويم التربوي مكانة هامة في جميع المجالات الحياة، فهو اساس العملية التعليمية، حيث يساعد على الوقوف والتعرف على مقدار ما يتحقق من الأهداف التربوية المنشودة ومدى تقدم المتعلمين في البرامج التعليمية ودرجة إتقانهم للتعلم، اضافة إلى تشخيص الصعوبات التي تعترض المتعلمين، فالتقويم أصبح المحور والركيزة الاساسية للعملية التعليمية علينا التعرف علية أكثر، **وعليه نطرح الإشكال التالي: ما هو التقويم؟ ما أنواعه؟ وما أهدافه المنشودة؟**

تعريف التقويم:

أ- **لغة:**

جاء في لسان العرب "كلمة قوَمَ بمعنى الاستقامة أي الاعتدال، يقال استقام له الامر، وقولة تعالى:" فاستقيموا إليه"[1]، وقام الشيء واستقام: اعتدل واستوى (....)، أقمت الشيء فقومته بمعنى استقام (....) والاستقامة: التقويم"[2].

[1] سورة فصلت الآية 06

[2] ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم الافريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (دت)، المجلد 12، ط1، مادة (ق و م)، ص 498 وما بعدها.

وجاء في معجم تاج العروس "في مادة (ق و م) قويمٌ وقوَّام كشداد: أي حسن القامة، والقيمة بالكسر واحدة: القيم: وهو ثمن الشيء بالتقويم، وأصله الوأو لأنه يقوم مقام الشيء، ويقال: ماله قيمة إذا لم يدم على شيء ولم يثبت، وقومت السلعة تقويما (...) والصواب استقامتها (ثمنتها) أي: قدّرتها وأستقام الأمر: اعتدل، وهذا قد تقدم وهو تكرار، وهو مطاوع أقامه وقومه وقومته: عدلته، فهو قويم ومستقيم، ويقال رُمحٌ قويم، وقوَّام قويم أي: مستقيم"[1]

بعد الوقوف على تحديد المفهوم اللغوي للتقويم استنادا إلى ماورد في معجمي "**لسان العرب**" و"**تاج العروس**" في مادة (ق و م)، نستنتج أن الدلالة المعجمية لمصطلح التقويم تتمحور في تسوية الاعوجاج والاعتدال والاتزان.

[1] الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، ابراهيم الترزي، مؤسسة الكويت للتقدّم العلمي والطبع، الكويت، ط1، 2000، ج33،ص 312.

ب- **اصطلاحاً:**

التقويم هو "مجموعة من الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة، في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق، والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ، بقصد تحسين الأداء ورفع درجة الكفاءة الإنتاجية، مما يساعد على تحقيق الأهداف".[1]

يقصد به "الإجراءات التي تهدف إلى تحديد مدى تعلم الطلبة ومدى تحقيق مستوى الجودة في أدائهم وفق معايير محددة، وفيه يمكن تحديد مستويات الطلبة وتحليل أخطائهم، وفي ضوئه يمكن توجيههم إلى الأنشطة التي تلائم مستوياتهم، لذا فهو عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية"[2].

التقويم هو إصدار حكم أو أحكام على أداء الطالب ونتائجه، مع تحديد مستواه جيدا كان أم ضعيفا، ويترتب عن هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة واجراء تعديلات في أساليب التدريس.[3]

يرى أحد الخبراء أن التقويم هو "عملية اصدار الأحكام والوصول إلى قرارات وتحديد مدى تحقيق الأهداف".[4]

يساعد التقويم على قياس مدى تحقيق الأهداف في كل حصة دراسية، وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فاعلية خطة التدريس المطبقة.[5]

---

[1] محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 397.

[2] ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، التدريس المصغّر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008، ص186.

[3] ينظر: عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط2، 2009، ص 18.

[4] غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص39.

[5] ينظر: عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، دار الميسرة، عمان، ط1، 2010، ص82.

ويعرّف التقويم على أنه عبارة عن تحديد عوامل القوة بغرض تأكيدها، وعوامل الضعف بغرض علاجها، وذلك في ضوء معايير متفق عليها وأهداف محددة سابقا، أي أنه يشخص عوامل الضعف فيعالجها، وعوامل القوة من أجل تعزيزها، وهذه المعايير ليست دائما الأهداف التربوية التعليمية لكنها تختلف من مجال لآخر.

ج- تعريف التقويم التربوي:

التقويم التربوي بمفهومه الواسع هو "عملية يتم بواسطتها إصدار أحكام على الشيء المراد قياسه، في ضوء ما يحتويه من الخاصية، ثم نسبتها إلى قيمة متفق عليها، وهو حجر زاوية التطوير والتجديد، اذ يؤثر ويتأثر بالعملية التربوية ذات الحلقات المتفاعلة والمترابطة، وتشتمل هذه الحركات على الأهداف التربوية والمحتوى الدراسي والأنشطة التدريسية وأساليبها والوسائل التعلمية وأساليب التعلم والتعليم".[1]

يشهد التقويم التربوي تعليم الطلبة وتقويم أدائهم تقدما متسارعا وتحديات مبتكرة مع تحولات جوهرية في منهجية القياس والتقويم، مما دفع إلى إحداث تحويل تربوي شامل في المنظومة التربوية.[2]

[1] أكرم صالح محمود خوالده، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص 24.

[2] ينظر: أكرم صالح خوالده، المرجع السابق، ص 24.

التقويم التربوي "عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى "أحكام "عن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريسا أم غيره، استنادا إلى "معايير" الفاعلية وتترتب على هذه قرارت ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج".[1]

عرفه خوالده 2010 بأنه "عملية تعاونية منظمة ومستمرة يتم فيها جمع البيانات والمعلومات وتحليلها لاصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف المنشودة ".[2]

ذكر غانم 1997 "أن التقويم عملية منهجية تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة، واستخدام المعلومات في اصدار الحكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفا لمعرفة مدى كفايتها".[3]

د- **تعريف القياس:**

لغة: "من قاس بمعنى قدر، نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره، أي قدره على مثله"[4].

يعرف ستيفنز القياس على أنه "تعيين أعداد أو رموز رقمية للأشياء أو الأحداث وفقا لقواعد، فهو يتطلب إجراءات أو عمليات معينة استنادا إلى قواعد محددة في المقارنة بين الأشياء والأحداث وفقا لمعيارStandard أو ميزان Scale معرف تعريفا دقيقا".[5]

---

[1] عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط2، 2009، ص19.

[2] أكرم صالح محمود خوالده، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012، ص24.

[3] أكرم صالح محمود خوالده، المرجع السابق، ص 25.

[4] محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار السيرة، عمان، ط3، 2009، ص 229.

[5] صلاح الدين محمود علام، الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط4، 2014، ص20.

اصطلاحا:

عرف نانالي (Nannally1997) القياس بأنه "عملية تشتمل على قواعد تعيين أعداد للأشياء بحيث تمثل مقادير سمات هذه الأشياء"[1].

يقصد بالقياس "جمع معلومات وملاحظات كمية عن الظاهرة موضع القياس باستخدام الأدوات والمقاييس المناسبة مثل: الاختبارات والاستبانات وبطاقات الملاحظة ومقاييس الميول والاتجاهات"[2].

يعرفه أحد الخبراء أنه "عملية التعبير الكمي عن الخصائص والأحداث بناء على قواعد(Rules) وقوانيين محددة وبصورة أكثر تفصيلا تعيين فئة من الأرقام أو الرموز (العلامات) مناظرة لفئة من الخصائص أو الأحداث طبقا لقواعد محددة"[3].

أنواع القياس:للقياس التربوي أنواع ومستويات مختلفة عن بعضها البعض من حيث نظام القياس أو أسلوبه ودقته، وفيما يلي سنبرز هذه الأنواع:

القياس الاسمي:

"يعتبر هذا النوع من القياس من أبسط المقاييس حيث يعتمد على تصنيف موضوع القياسات إلى فئات تبعا لاشتراكها في خاصية واحدة، أو لغرض تحديد هويتها مثل تصنيف الطلبة إلى: ناجح، راسب، أو ابتدائي، إعدادي، ثانوي، جامعي...."[4].

[1] صلاح الدين محمود علام، المرجع السابق، ص 20.

[2] عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، استراتيجيته، تقويمه)، دار الميسرة، عمان، ط2، 2011، ص226.

[3] غسان يوسف قطيط، سمير عبد السلام الخريسات، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 141.

[4] سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011، ص 33.

القياس الرتبي:

يعمل هذا النوع من القياس على ترتيب الأشخاص أو الأشياء ترتيبا تنازليا أو تصاعديا حسب كمية الموجودة في الشيء[1].

قياس المسافة:يعتبر أكثر دقة من المقياسين السابقين لأنه يحتوي على وحدات متساوية تمكننا من تحديد ما إذا كان شيء يساوي شيئا آخر، أو أنه أكبر أو أصغر منه مع تحديد مدى الكبر والصغر[2].

القياس النسبي:

"هو المقياس الذي يمكن إجراء النسبة أو القسمة بين مقداري خاصيتين أو سمتين"[3].

يهدف القياس النسبي إلى تقديم البيانات في جداول تكرارية والاستفادة من هذه الجداول في تمثيل العلامات بالرسومات البيانية، وذلك لتسهيل تفسير هذه العلامات[4].

هـ- تعريف التقييم:

التقييم "عملية يتم فيها استخدم البيانات الناتجة عن القياس في إصدار أحكام حول الظاهرة موضع التقييم، فإذا أخذنا تقييم تحصيل المتعلم على سبيل المثال فهو عملية إصدار حكم على ما يعرفه المتعلم استنادا إلى أدائه في أداة قياس مناسبة، وهي اختبار تحصيلي في هذه الحالة"[5].

---

[1] . ينظر: زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم تربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2015، ص31.

[2] ينظر: سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص 34.

[3] زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2015، ص 33.

[4] ينظر: زيد الهويدي، المرجع السابق،ص33.

[5] عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)، دار المسيرة،عمان، ط2، 2011، ص 226.

يعرفه حسن الطعاني بأنه "تثمين مدى صلاحية ونجاعة الهدف المراد تحقيقه"[1].

التقييم عملية تشخيصية يتم بواسطتها إعطاء وصف نوعي للسلوك.[2]

و- الفرق بين التقويم والقياس:

هناك فرق بين التقويم والقياس:

1.التقويم عمليه شامله تشمل كل من الأهداف الدراسية وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة والخبرات، أما القياس فهو عمليه جزئية تنصَبُّ على جانب معين وتركز عليه[3].

2."يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج، ومن ثم يساهم في التحسين والتطوير بينما يكتفي القياس بإعطاء بعض المعلومات المحدد عن الشيء أو الموضوع المراد قياسه فقط"[4].

3."يهتم التقويم بإصدار الأحكام العامة التي تتسم بالنوع أو الكيف، بينما يركز القياس على الكم، اي إعطاء قيم أو درجات للعناصر التي يتم قياسها"[5].

4.القياس يهتم بنتائج التحصيل، اما التقويم فيتناول السلوك والمهارات والقدرات وكل ما يخص العملية التربوية[6].

---

[1] حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 172.

[2] ينظر: غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 41.

[3] ينظر: غسان يوسف قطيط، سمير عبد السلام الخريسات، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص146.

[4] حسن احمد الطعاني، المرجع السابق، ص 173.

[5] غسان يوسف قطيط، المرجع السابق، ص146.

[6] ينظر: أكرم صالح محمود خوالده، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد، عمان، ط1، 2012، ص 53.

ز- الفرق بين التقويم والتقييم:

1- كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمه التقييم. [1]

2-"التقويم يقصد به التثمين كأن ينظر إلى الأهداف العامة في مجتمع معين على أنها ذات قيمه ثمينة عالية

لخدمة المجتمع وخدمة العملية التربوية، أما التقييم يقصد به تثمين مدى صلاحيه ونجاعة الهدف المراد تحقيقه"[2].

3- التقييم مرادف للتقويم إلا أنه أكثر خصوصيه من مفهوم التقويم[3].

4- التقويم عمليه تعديل وتحسين وتطوير للصفة، أما التقييم عبارة عن تحديد القيمة أو القدرة للصفة[4].

وعليه نستنتج أن التقويم التربوي عمليه تقوم على جمع البيانات والمعلومات مع تفسيرها وتحليلها بهدف دراستها، وإصدار حكم عليها، فبالتقويم يمكننا معرفة كيفية التدريس والقرارات المناسبة التي يجب اتخاذها في العملية التعلمية، مع التشخيص المناسب، فإذا وجدت نقاط ضعف فلا بد من

[1] ينظر: غسان يوسف قطيط، حوسبه التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 40.

[2] حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي (مفاهيمه، اهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 172.

[3] ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم النفسي(اساليبها ،تطبيقاته ،توجيهاته المعاصرة)، دار الفكر العربي، القاهرة،ط5، 2011، ص32.

[4] ينظر: محمد جاسم محمد، الإدارة التعليمية والمدرسية وافاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 175-176.

علاجها بالطريقة الأجدر والأنسب، أما إذا كانت نقاط قوة فيعمل على تعزيزها، وذلك كله لإنجاح العملية التعليمية.

2-2- مستويات التقويم التربوي ودوره في العملية التربوية:

يصنف التقويم التربوي إلى عدة مستويات وهي كالآتي:

أ- **التقويم القبلي**: "هو الذي يتم قبل بدء التنفيذ من خلال تقويم خطة العمل نفسها والأساليب والأدوات المقترحة لها. ويطلق علية في العديد من المواضيع (التقويم التشخيصي) مثل الإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، عندما يبدأ المعلّم بتعليم مهارة جديدة يلجأ اليه للتعرف على مستويات الطلبة المعرفية"[1].

يهدف التقويم القبلي إلى تحديد مستوى المتعلم في العملية التعلمية تمهيدا للحكم عليه من حيث معارفه أو أدائه، ويكون ذلك باستخدام اختبارات القدرات والاستعدادات، بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات تمكن المعلم من إصدار حكم معين[2].

عملية التقويم القبلي تتم قبل بداية عملية التدريس وذلك للوقوف على الأهداف التي يتقنها التلاميذ والتي لم يتقنوها، أي تحدد مواطن القوة من أجل تعزيزها وتحديد مواطن الضعف لعلاجها بأساليب جديدة[3].

---

[1] حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص177، 178.

[2] ينظر: أكرم صالح خوالده، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، مكتبة الحامد، عمان، ط1، 2012، ص 37.

[3] ينظر زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات ،ط1، 2015، ص 34.

"يساعد التقويم القبلي على توفير متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكثف أنشطة التدريس بحيث تأخذ باعتبارها مدى استعداد المتعلم للدراسة"[1].

يقوم التقويم القبلي بتحديد أداء الطالب في بداية التدريس (التقويم تصنيفي)، وهو خاص بالأداء المبدئي للطالب ويكون ذلك قبل البدء في تدريس الوحدة الدراسية، ويكشف هذا التقويم مهارات الطلاب الضرورية والمعرفة لديهم، ليسهل على المعلم الوقوف على الوضع الحقيقي للطلاب[2].

يطلق على التقويم القبلي "التقويم التمهيدي أو الاستدلالي أو الاستفتاحي، يتم قبل البدء في تطبيق المنهج حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع القائم قبل التطبيق"[3].

يفيد التقويم القبلي في اختيار الخبرات والأنشطة التعليمية المناسبة للمتعلمين عند تخطيط المناهج الدراسية، كما يساعد على تحديد مستواهم التعليمي بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وذلك لضمان عملية تعليمية ناجحة[4].

ب- **التقويم التكويني (البنائي)**: هو "الذي يستخدمه المعلم بين الفترة والأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل الطلبة، وللتأكد من إيصال المعرفة اليهم بشكل جيد وليس مشوش"[5].

---

[1] غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان ،ط1، 2009، ص 47.

[2] ينظر: راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 2010، ص 268.

[3] محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة عمان، ط3 ،2009 ،ص 237.

[4] ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، استراتيجيته، تقويمه)، دار الميسرة، عمان، ط2 ،2011، ص 231.

[5] حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 172.

يرتبط التقويم التكويني بالتقويم التشخيصي فلا يكون تكوين المعلّم بدون تشخيص صعوبات التعلّم وتحديد جوانب القوة والضعف والعمل على علاجها[1].

التقويم التكويني هو" التقويم الذي يحصل في أثناء العملية التعليمية، ويكون الهدف منة تزويد المدرس والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الحاصل لدى الطلبة"[2].

يرى أحد الخبراء أن التقويم التكويني هو "ذلك التقويم الذي يتم لأكثر من مرة في أثناء تطبيق البرنامج الإشرافي بقصد تطويره، فهو يوفر المعلومات التي تساعد على مراجعة البرنامج"[3].

يساعد التقويم التكويني الطلاب على تحسين مستواهم الدراسي، فهو يركز على العلاقات داخل الفصل الدراسي باستخدام طريقة الحوار المفتوح والمناقشات بين المدرس والطلاب[4].

"يتم التقويم التكويني باستخدام الاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية، وكذلك من خلال ملاحظة المعلمين للمتعلمين ومناقشتهم معهم"[5].

يهدف التقويم التكويني إلى" تقرير نجاح الطالب أو رسوبه في مقرر ما، وتقرير مدى تحصيل كل طالب وكفاءته في نهاية هذه الفترة"[6].

---

[1] ينظر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014، ص 354.

[2] سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، المرجع السابق، ص 353.

[3] أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار الميسرة، عمان، ط3، 2011 ،ص 224.

[4] ينظر: فواز فتح الله الراميني، المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، (د ط)، 2014، ص 360.

[5] عفت مصطفى الطناوي، عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، استراتيجيته، تقويمه)، دار الميسرة، عمان، ط2، 2011، ص 231.

[6] فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية واعداد دروسها اليومية، دار المناهج، عمان، ط3، 2015، ص 149.

ج- **التقويم الختامي النهائي**: "هو الذي يتم في نهاية البرنامج لغرض اتخاذ قرار بخصوصه، فهو يحدد المدى الذي حققه في الوصول إلى الأهداف التي أقيم من أجلها"[1].

"يتم التقويم الختامي في نهاية الوحدة الدراسية أو في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الدراسية"[2].

يرى غسان قطيط أن التقويم الختامي هو" المحصلة النهائية للتعلم تمهيدا لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى، و مراجعة فعالية طرق التدريس بشكل عام"[3].

يأتي في نهاية –ختام– النشاط الأساسي والبرنامج المستهدف أو خبرة التعلم، والهدف الأساسي منه الكشف عن مستوى الفاعلية للنشاطات والبرامج التعليمية، وفي عملية التعلم والتعليم هدفه تحديد المستوى النهائي للطلبة بعد إنهاء المقرر الدراسي[4].

يهتم التقويم الختامي بالحكم على النواتج النهائية لعملية التعليم والتعلم، مع معرفة كيفية أداء المتعلم أو أداء المعلم نفسه[5].

---

[1] أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار الميسرة، عمان، ط3 ،2011، ص 224.

[2] زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2015، ص 35.

[3] غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 49.

[4] ينظر: عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار الميسرة، عمان، ط2 ،2009، ص 30.

[5] ينظر: عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، استراتيجيته، تقويمه)، دار المسيرة، عمان ، ط2 ، 2011، ص 231.

يهدف التقويم الختامي إلى "الوقوف على مدى نجاح المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي ومن خلال المعلومات التي يقدمها لهذا النوع من التقويم نستطيع أن نقدر أداء الطلاب ودرجاتهم واتخاذ القرارات المناسبة بشأن أوضاعهم الدراسية"[1].

د- التقويم التّتبعي:

"يرى البعض أن دور المنهج يقتصر على كون المتعلم دارسا له، أما ما بعد تخرجه فليس من شأن المنهج، ولكننا نرى أن الخبرات التي أكتسبها المتعلم في أثناء تعامله مع المنهج يفترض أن تكون لها أثار باقية على تعلمه المستقبلي وفعاليته في العمل وتعامله مع نشاطات الحياة ومجابهة مشكلاتها. والتقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج يوفر معلومات عن هذا كله، وبالتالي يمكن الحكم على فعالية المنهج وتطويره على أساس علمي سليم بتوفير تغذية راجعة عن آثاره المستقبلية"[2].

يهدف التقويم التتبعي إلى تقرير البرنامج والسير فيه بطريقة متتابعة ومستمرة. حيث يمكن التعديل في بعض الأليات المستخدمة فيه، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث في البرنامج[3].

2-3- وظائف العملية التقويمية في الطور الابتدائي

يعد التقويم عنصرا أساسيا في منظومة العملية التعليمية، فهو يؤدي دورا فعالا في انجاحها لما يحدث من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، حيث يعتمد نجاح النظام التعليمي والتربوي على جودة ودقة ما تخضع له عملية التقويم، ومن هنا يتضح لنا أن عملية التقويم والعملية التدريسية متكاملتان

[1] شاهر ربحي عليان، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010، ص 163.

[2] محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار الميسرة، عمان، ط3، 2009، ص 238.

[3] ينظر: أحمد جميل عايش، تطبيقات الاشراف التربوي، دار الميسرة، عمان، ط3، 2011، ص225.

تسهمان في تحقيق الأهداف التربوية الموجودة، وأداء وظائف متعددة. وان من أهم الوظائف التي تقوم بها العملية التقويمية ما يلي:

أ- **الوظيفة التشخيصية:**

ترتكز هذه الوظيفة على توضيح مكانة الطالب بالنسبة للمنهج الدراسي وكيفية تقدمه نحو تحقيق الأهداف أو المستويات المحددة المرجوة، فهي تعتمد على التشخيص التحليلي لجوانب القوة والضعف لدى كل طالب سواء قبل عملية التدريس أو أثناءها، مع تشخيص الصعوبات التي يوجهها في العملية التعليمية وتقديم أساليب علاجية مناسبة [1].

ب- الوظيفة التكوينية:

تستخدم هذه الوظيفة "للضبط البيداغوجي الذي يتم على مستوى التلاميذ ليسهل لهم تصحيح استراتيجيات تعلمهم، وعلى مستوى المدرس فيساعده على تكييف تعليمه (المساعدة على تعديل مسار التعليم والتعلم)"[2].

د- الوظيفة التوجيهية:

يكمن دور الوظيفة التوجيهية في المساعدة على جمع المعلومات عن كل تلميذ، وعن طريق هذه المعلومات يمكن للمدرسين توجيه التلاميذ دراسيا ومهنيا[3].

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط04، 2011، ص 39-40.

[2] محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، ط1، 2017 ،ص 293.

[3] ينظر:عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 208.

هـ- استثارة الدافعية للتعلم (وظيفة التنشيط):

أي "دراسة مستوى التفاعل بين المتعلم والمهارات المعرفية من جهد مبذول وكذا ازدياد النشاط والجهد العقلي، فالطلاب يسعون في كثير من الأحيان إلى إحراز تقدم في دراستهم والحصول على تقديرات مرتفعة في الاختبارات التحصيلية، ولذلك فانهم يبذلون مزيدا من الجهد لإعداد أنفسهم للاختبارات مقدما، ويعتمد أسلوب استذكارهم على نوعية الاختبار وماذا يقيس، فاذا كان الاختبار يقيس استدعاء المعلومات فقط فإنهم يحاولون إجراء ترميز للمعلومات من أجل تخزينها في ذاكرتهم بحيث يسهل عليهم استرجاعها، أما إذا كان الاختبار يتطلب توظيف واستخدام المعلومات فإنهم سيدركون أن الحفظ لن يكون مفيدا أو فاعلا في إحراز النجاح، وبذلك تزداد دافعيتهم للتعلم المتعمق بدلا من التعلم السطحي للمادة الدراسية"[1].

و- الوظيفة الإدارية:

"يمكن أن يستخدم التقويم لخدمة أغراض المدرسة من المفاهيم الإدارية ويتمثل في الاحتفاظ بسجلات خاصة لكل تلميذ يمكن من الاستفادة منها عند نقل التلميذ من مدرسة لأخرى، كما يمكن للمدرسة عن طريق هذه السجلات أن تقدم الخدمات التعليمية المختلفة لجميع التلاميذ"[2].

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط04، 2011، ص 40.

[2] عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 208.

ز- زيادة فاعلية التدريس:

"يعد التقويم جزءا لا يتجزأ من العملة التدريسية، حيث يقدم مؤشرات للمعلم عن فاعلية تدريسه، والجوانب التي تحتاج إلى إعادة نظر، فنتائج الاختبارات مثلا يمكن أن توجه المعلّم إلى الجوانب التي تحتاج إلى تحسين أو تعديل لأسلوب تدريس وفقا لاحتياجات الطلاب، وبذلك سوف يتمكن من تنظيم وإعادة تنظيم المادة العلمة التعليمية بما يجعل تدريسه أكثر فاعلية"[1].

ح- الوظيفة التحصيلية:

"لمعرفه مستوى اكتساب الكفاءات، فتتمكّن من الحصول على عناصر التقدير المضبوط والدّقيق والعادل لنتائج المتعلّمين، وعلى نجاعة المناهج وتطبيقها (إقرار كفاءات المتعلّم المكتسبة أو التي في طور النمو)"[2].

ط- وظيفة الانتقاء:

"تعني هذه الوظيفة تحديد الاستجابات التي يتم تثبيتها وبقاؤها عند التلاميذ، والاستجابات التي سوف تحذف أو تربط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتقويم"[3].

[1] صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط04، 2011، ص41.

[2] محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحله التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليله، ط1، 2017، ص 293.

[3] محمد أحمد عمر، حصة عبد الرحمن فخرو، تركي السبيعي، أمينه عبد الله تركي، القياس النفسي والتربوي، دار الميسرة، عمان، ط1، 2010، ص 23

أما عن وظائف التقويم في العملية التعلمية فان من أهمها:

أ- الوظيفة التعليمية.

ب- الوظيفة التنظيمية.

أ- الوظيفة التعليمية:

"وهي وظيفة تكشف حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وميولهم وقدراتهم بقصد إعداد منهج متكيف مع هؤلاء التلاميذ"[1].

"الوظيفة التعليمة تحدّد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود ومقارنتها بالأهداف المطلوب تحقيقها"[2].

وعليه فان الوظيفة التعليمة تقوم بتوجيه عملية التعلم والتعليم وتوجه طرائق التدريس مع تشخيص نواحي القوة والضعف في عناصر المنهج[3].

ب- الوظيفة التنظيمية:

وظيفة تعمل على:

1- "الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه التلاميذ علميا أو مهنيا"[4].

---

[1] محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 400.

[2] محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1 ،2008، ص 176.

[3] ينظر: غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 39.

[4] محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1، ص 176.

2- "الحصول على معلومات عن مدى كفاية المعلّم في طريقه تدريسه وأسلوبه"[1].

3- "قياس كفاية أجهزة المدرسة ووسائلها وبيان نواحي القصور فيها"[2].

إن التقويم التربوي له وظائف عدة تعمل على انجاح العملية التعليمة وبدوره له تأثير ونتائج على:

أ- المتعلّم:

يعتبر التقويم حافزا لبعض المتعلّمين على التعلّم واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم، وادائهم لأنه يساعد على معرفه نواحي القوة ونواحي القصور، أي أنه يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته لتحسين ذاته[3].

ب- المعلّم:

التقويم يساعد المعلّم على تحديد نواحي القوه والضعف لكل من مجالات: نمو تلاميذ، ومجالات المنهج الدراسي، وتشخيص العوامل المؤثرة على سير العملية التعليمية ومدى تأثيرها على مستويات التلاميذ مع ايجاد أساليب ووسائل العلاج الخاصة التي تعين على حل المشكلات وبلوغ الاهداف المنشودة[4].

ج - المدرسة:

يلعب التقويم دورا مهما في المدرسة، اذ انه يساعد على مراجعة الأهداف التربوية ومدى ملائمتها مع المنهج لتحقيق الغايات المنشودة، مع التعرف على جودة تطبيق المنهج ومدى تناسبه مع التلاميذ،

[1] محمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص176.

[2] محمد جاسم العبيدي، علم النفس وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009، ص 400.

[3] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 203.

[4] ينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة، عمان، ط5، 2011، ص 41.

كما أنه يقوم بتقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة سواء في فصول الدراسية أو مجموعات نشاط ما يساعد على تنظيم المدرسة[1].

د- المناهج:

"يقوم التقويم بدور فاعل ومؤثر في تطوير المناهج وتحديثها، حتى أصبح التقويم من الامور الأساسية في هذا المجال بهدف ملاحظة التقدم العلمي والتربوي المعاصر، ومعرفه حاجات التلاميذ ومطالب نموهم ومتطلبات حياتهم الاجتماعية".[2]

"يعمل التقويم على تحسين محتوى المناهج الدراسية وتحسين أداء المعلّم وزيادة التحصيل للتلاميذ لرفع مستواهم مما يحقق النمو الشامل المتكامل للتلميذ"[3].

بعدما درسنا وظائف التقويم التربوي نستنتج أن التقويم يشتمل على وظائف متعددة في العملية التربوية التعليمة ولكل وظيفة دورها في إنجاح التعليم، وتتمثل هذه الوظائف في التشخيص، الكشف، التوجيه وغيرها من الوظائف التي تساعد في ترقية عملية التعلم، وإعطاء فرصة للتلاميذ لتوطيد العلاقة بين المعلّم والمتعلّم مما يساعد التلميذ على تحصيل الثقة بنفسه، ومساعدة المعلّم لتشخيص أسباب الضعف والعمل على علاجها.

[1] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 204.

[2] سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط5، 2011، ص 42.

[3] عادل أبو العز السلامة، المرجع السابق، ص 205.

2-4- الوسائل والأساليب التعليمية المساهمة في نجاح التقويم التربوي

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة منسّقة يكمل بعضها البعض، فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهدافنا بقصد التعرف على الأوضاع والصعوبات والمشكلات، فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم بتحديد الأهداف والتعَّرف على المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلُّها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة التي تقيس أداء المتعلّم واستجابته، وكلما تنوعت هذه الأساليب كلما كان التعليم ناجحا ومن هذه الأساليب نذكر ما يلي:

أ- الاختبارات:

"يعرَّف الاختبار على أنه الأداة التعليمية المكتوبة التي يتم من خلالها قياس تحصيل الطلاّب في موضوع ما، وهو وسيلة فعاله لتحقيق الأهداف التعليمية، وقياس مدى تقدم تعلّم الطلبة وتحديد نقاط الضعف والقوه لديهم، وكشف الفروق الفردية بينهم، والتنبؤ بأدائه في المستقبل ونقل الطلبة من مستوى إلى مستوى أعلى"[1].

تعتبر الاختبارات بمثابة مؤشر يبين للمعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه، فبها يعرف موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة، مما يدفع البعض إلى بذل المزيد من الجهد في سبيل تعلّم المتعلّم وبلوغ الأهداف التعليمية المنشودة[2].

[1] شاهر ربحي عليان، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها، دار المسيرة، عمان،ط1، 2010، ص 167.

[2] ينظر: أحمد جميل عايش، تطبيقات في الاشراف التربوي، دار الميسرة، عمان،ط3، 2011 ،ص 235.

تشمل الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية واختبارات المواقف، وهي أنواع منها: الشفوي الكتابي، النظري والعلمي، المقالي والموضوعي، ولنجاحه لابد من توفُّر عدة مواصفات وتتمثل في:

الصدق: أي قدره الاختبار على قياس ما يراد قياسه.

الثبات: عدم تغير نتائجه إذا أعطى لمجموعتين متماثلتين من الطلبة نفس الاختبار.

الموضوعية: يعطي نفس النتائج إذا قام بتصحيحه أكثر من شخص أو قام بتصحيحه نفس الشخص في وقتين مختلفين.

الشمول: يعطي أكبر قدر من أهداف المناهج ومحتواها الدراسي.

التمييز: ويقصد به قدرة الاختبار على تحديد الاختلافات في مستويات الطلبة[1].

ب- الملاحظة:

"أداة لجمع البيانات والمعلومات حول ما يطرأ على التلاميذ من تغيرات، وتعتبر من أهم وسائل التقويم المتاحة للمعلمين ومدير المدرسة في عملية تحديد مدى نمو طلبتهم وتقدمهم، وتشمل كل مكان يتواجد به الطلبة سواء داخل غرفه الصف أو خارجه (الساحات، الرحلات المدرسية)"[2].

"عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلّم بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم علية، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره "[3].

[1] ينظر: جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 323- 324.

[2] حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيم، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 180.

[3] محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2010، ص 50.

وحتى تكون الملاحظة مفيدة وذات قيمة لابد أن تستخدم بمهاره من طرف المعلم، فهي ذات فوائد ومزايا متعددة إذ أنها تساعد المعلم على تحصيل المعلومات واستخدامها مباشرة في توجيه التعليم وبذلك التقويم والتعليم يحدثان في آن واحد[1].

ج- الاستبانات:

طريقه لجمع المعلومات لمعرفة التغير الذي يحدث للتلميذ نتيجة تعلّمه، حيث يشمل الاستبيان مجموعة من الأسئلة تصاغ بمعايير ثابتة وبعناية حول اتجاهات الطلبة نحو موضوعات مختلفة كمعرفة جوانب نمو التلميذ وأثر المنهج فيه[2].

تعتبر الاستبانة من بين أكثر الأدوات جمعا للبيانات، فهي تحتوي على أسئلة ذات موضوع واحد أو عدة مواضيع[3].

"تستخدم الاستبانات للكشف عن العلاقات والميول والاتجاهات والأولويات وغيرها وتساعد نتائجها مدير المدرسة في تقييم العلاقات المدرسية وتوظيف هذا التقويم في تحسين المناخ العام في المدرسة "[4].

---

[1] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 217.

[2] ينظر: حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي، (مفاهيمه، أساليبه، اهدافه، أسسه)، دار الشروق، عمان،ط2010،1، ص 180.

[3] ينظر محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط3، 2011، ص 238،

[4] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 324

د- **النتاجات المادية لأعمال الطلبة المختلفة:**

" تتمثل هذه النتاجات عادة في النماذج والتقارير والبحوث والصور والأعمال الفنية والمهنية والإسهامات الأخرى التي يقوم بها الطلبة في المجالات المختلفة، وتعكس هذه النتاجات مدى تمثل الطلبة لأهداف برنامج معين ومحتواه، كما تعكس مدى إتقانهم لمهارات معينه ومدى الجهد الذي بذلوه في تخطيط هذه الأعمال وتنفيذها "[1].

هـ- النشاطات المدرسية:

" وسيله ممتازة للكشف عن مواهب الطلبة واهتماماتهم كالحفلات الثقافية، وحفلات المناسبات الدينية والوطنية"[2]

و- المسابقات المختلفة:

" تساعد في تقويم نمو الطلبة وتقدمهم، وتشمل تنظيم مسابقات خاصة في المجلات المختلفة وفي المهارات المختلفة مثل مسابقات التعبير الكتابي أو الشفوي، الإملاء، المهارات الرياضية، المهارات الحسابية.... الخ "[3].

[1] جودت عزت عطوي، المرجع السابق، ص 325.

[2] حسن أحمد الطعاني، المرجع السابق، ص 180.

[3] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 325.

ز- المقابلة الشخصية:

"وهي لقاء محدد مسبقا بين المعلّم والمتعلّم، يحصل فيه المعلّم على معلومات تتعلق بأفكار المتعلّم من خلال أسئلة معدة مسبقا يطرحها المعلّم "[1].

المقابلة الشخصية طريقة لتقييم الذات، يقوم بها المعلّم مع المتعلّم حتى يعبر الطالب عن انفعالاته وحاجاته الاجتماعية بكل صدق، يتم فيها تدوين نتائج المقابلة بدقة ثم تحليلها، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة [2].

ح- المقاييس السوسيومترية:

"تستخدم لقياس العلاقات الاجتماعية أو التوافق الشخصي بين التلاميذ مثل: معرفة مدى شخصية التلميذ بين أقرانه ورأيهم فيه ومن الأمثلة على أسئلة هذه المقاييس:

اذكر بالترتيب أربعة تلاميذ ترغب بالجلوس إلى جانبهم في الصف.

اذكر بالترتيب خمسة تلاميذ تحب العمل معهم في مشروع علمي.

اذكر أربعة من أفضل أصدقائك "[3].

[1] محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار السيرة، عمان، ط1، 2010، ص 51.

[2] ينظر: حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 180.

[3] حسن أحمد الطعاني، المرجع السابق، ص 180-181.

ط- مقاييس التقدير المتدرجة أو سلالم التقدير:

"وهي عباره عن أوصاف لبعض الصفات أو السلوكيات، ويقوم المعلّم بتقدير درجة توفر هذه الصفة أو السلوك عند التلميذ وقد يتدرج هذا المقياس على مدى ثلاثي أو رباعي أو خماسي أو أكثر حسب طبيعة الصف أو رغبه المعلّم"[1].

"تكون الدرجات فيه: ممتازة، جيد جدّاً، جيد، مقبول، ضعيف أو وضع أرقام بدل الكلمات أو مثل دائما، غالبا، أحيانا.... الخ"[2].

ي- قوائم الشطب:

"لا يقوم الملاحظ هنا بتقدير مدى توفر الصفة كما هو الحال في سلالم التقدير، وإنما يذكر ما إذا كانت الصفة متوفرة أم لا "[3].

ك- وسائل التقويم الذاتي:

"وهي وسائل تعتمد على ما يعطيه التلميذ من معلومات وما يبديه من مشاعر إزاء موقف من المواقف، أو نحو نشاط يرغب فيه، أو موضوع يُهّمه "[4].

[1] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 326،

[2] حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 180.

[3] حسن أحمد الطعاني، المرجع السابق ص 181.

[4] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010 ص 326.

ل- بطاقة التلميذ التتبعية (المجمعة).

"نسجل فيها الحالة العامة للتلميذ من الناحية الاجتماعية، الصحية، التحصيلية، الاقتصادية، بطريقه سرية لا يطلع عليها إلا المعلّمون والمسؤولون، تفيد المعلّم في تتبع نمو المتعلّم وبالتالي تساعد في تسهيل أغراض التوجيه والإرشاد

النفسي والتربوي[1].

ومن هنا يمكننا القول إن التقويم يشتمل على عدة أساليب ووسائل تساعد كل من المعلّم والمتعلّم، إذ أنها تستخدم في تقويم تحصيل النتاجات وأعمال الطلبة مثل: الاختبارات، المقابلات، النشاطات المدرسية، الملاحظة وغيرها فهي تعتبر مؤشرات ومعايير أصدق تمثل نجاح أعضاء العملية التعليمية من معلّم ومتعلّم والمؤسسة التربوية والنظام التربوي ككل، هدفها الوقوف على مدى تحقيق البرامج التربوية المحددة في الخطة مع تحديد مواطن الضعف والقوه، مع كشف عن مستوى الأداء والمهارة.

[1] ينظر: حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 181.

2-5- أسس ومبادئ التقويم التربوي:

أصبح التقويم على حداثته في مجال التربية والتعليم من الأمور الراسخة بالنسبة للتربية وللعاملين فيها من المشرفين التربويين، وقد أصبحت له أسس ثابته يجب مراعاتها عند القيام به، وأهم هذه الأسس:

أ- تحديد الهدف من التقويم:

يجب أن يكون التقويم عملية هادفه تتناسق مع أهداف البرنامج التعليمي[1].

يعتبر تحديد الهدف هو الخطوة الأولى لإصدار أحكام علمية مناسبة على العمل التربوي يجب أن يتسم بالدقة والتوازن والشمول وأن تكون الأهداف واضحة[2].

يجب تحديد الهدف من التقويم لكيلا يصبح عملا عشوائيا وبذلك لا يساعد على اصدار أحكام سليمة وقرارات مناسبة[3].

ب- أن يكون التقويم عملية مستمرة:

"بمعنى أن ترافق عملية التقويم جميع مراحل العمل المراد تقويمه ابتداءً من عملية التخطيط لهذا العمل وانتهاءً بمرحلة ما بعد التنفيذ، وفي نطاق التغذية الراجعة التي توفر للمقوم معلومات هامه حول الفاعلية الحقيقية للأداء أو أسلوب الأداة أو الإنسان أو البرنامج المقوّم"[4].

---

[1] ينظر: جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 321.

[2] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 209.

[3] ينظر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014، ص 347.

[4] ينظر: جودت عزت عطوي، المرجع السابق، ص 321.

ج- أن يكون شاملا:

ويقصد بأن يكون شاملا لكل أنواع ومستويات الاهداف التعليمية ولكل عنصر من العناصر العملية التعليمية التي تشمل كل من المعلم والمتعلم، المنهاج، الكتاب... إلخ [1].

د- مراعاة الفروق الفردية:

بمعنى أن يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة للتلاميذ ويكشف عن الفروق الفردية والقدرات المتنوعة للتلاميذ"[2].

هـ- تنوع أساليب وادوات التقويم:

يجب تنويع أساليب وأدوات التقويم وذلك للحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقومه[3].

و- أن التقويم وسيلة وليس غاية:

"فهو وسيلة لتحسين عملية الإشراف التربوي في ضوء الاهداف المحددة لهذه العملية، وعلاج الضعف والعيوب فيها"[4].

---

[1] ينظر: جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 321.

[2] ينظر: حسن أحمد الطعاني الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 177.

[3] ينظر: جودت عزت عطوي، المرجع السابق، ص 321.

[4] حسن أحمد الطعاني، المرجع السابق، ص 188.

ز- مراعاة مبدأ الديمقراطية:

"فهو يقوم على أساس احترام شخصية الطالب بحيث يشارك في إدراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولا حسناً، بل يشارك في تقويم ذاته كما يقوم على مراعاة الفروق الفردية"[1].

ح- أن يكون التقويم تعاونيا:

"فالتقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع المعنيين بهدف الوصول إلى نتائج هادفه"[2].

"التقويم عملية تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها كالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين والمسؤولين في التربية وأفراد من البيئة كالخبراء وأولياء الأمور ذوي الخبرة"[3].

ط- مراعاة الإنسانية:

"أن يراعي التقويم الناحية الإنسانية، بمعنى أن يترك أثراً طيبا في نفس التلميذ، فلا يشعر بأنه نوع من العقبات أو وسيلة للتهديد به"[4].

ي- أن يبنى على أساس علمي:

"التقويم يتم على اساس جمع معلومات ودراسة معلومات صحيحه وكامنة بحيث تتخذ هذه المعلومات المعيار للحكم على البرنامج الإشراف التربوي"[5].

---

[1] سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014، ص 348.

[2] حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 187.

[3] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 321.

[4] جودت عزت عطوي، المرجع السابق، ص 322.

[5] حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ، ص 188.

"يتحقق ذلك عن طريق موضوعيه الأدوات وصدقها وثباتها، ونقصد بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الذاتية لمن يؤدي التقويم، ونقصد بالصدق أن الأدوات نفسها يكون بمقدورها أن تقيس ما وضعت لقياسه"[1].

ك- أن يكون اقتصاديا:

وذلك عن طريق استعمال انسب الأساليب والوسائل التي يمكن بواسطتها الاقتصاد في الجهد والوقت والتكلفة"[2].

ل- الدقة والموضوعية والنزاهة:

"التقويم يتطلب مقوّمين أكفاء، بمعنى أن من يتولى عملية التقويم يجب أن يكون ذا خبرة في المجال الذي يقوم فيه كما يجب ان يتحلى المقوم بالدقة، والنزاهة والموضوعية"[3].

م- أن يكون التقويم تشخيصيا وعلاجيا:

"أي يصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء وفي نتائج هذا الأداء بقصد الإفادة من نواحي القوة، وعلاج نواحي الضعف وتداركها"[4]

[1] سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014، ص 348.

[2] ينظر: سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014، ص 348.

[3] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 322.

[4] محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، ط3، 2009، ص 237.

مما سبق عرضه نخلص إلى أن التقويم التربوي يقوم على أسس ومبادئ ذات قاعدة مبنية في جمع البيانات الدقيقة وخلوها من الأخطاء، مما يقوده إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين وبناء البرامج المختلفة في حقل التربية والتعليم، وبذلك الوصول إلى الهدف التربوي المنشود، وتحقيق التقويم الفعال في أحسن صورة له.

2-6- سمات وخصائص التقويم الجيد:

سمات التقويم الجيد ما يلي:

أ- الصدق:

يقصد به التوافق بين التقويم وبين أهداف المنهج والالتزام بها، فتكون الأهداف هي نقطة البداية في برنامج التقويم مع شموله لجميع أهداف المنهج فان اقتصر على هدف دون الآخر سيعطي صورة غير شامله للمناهج الدراسية مما يؤدي إلى تشخيص خاطئ لنقاط القوة والضعف[1].

ب- الشمولية:

التقويم لا يقتصر على الشخص أو الموضوع الذي نقوّمه فقط، معنى أنه إذا أردنا أن نقوّم أثر المنهج على التلميذ سنقوّم كافة الجوانب العقلية، الجسمية، الاجتماعية، الثقافية، الدينية، وإذا أردنا أن نقوّم المنهج نفسه يجب أن يكون التقويم شاملا لأهدافه والمقرر الدراسي، وطرق التدريس والوسائل التعليمية[2].

[1] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 205.

[2] ينظر: حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 175.

ج- الثبات:

"يقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابته نسبيا عند تكرار استخدامها، أن الاختبار يكون ثابتا إذا أعطى نفس النتائج في كل مرة يأخذ التلاميذ فيها نفس الاختبار أو اختبار مشابه له"[1].

د- الاستمرارية:

التقويم عملية مستمرة فهو يلازم عملية التدريس، فهو يصاحبها خطوه بخطوه ويسيران جنبا إلى جنب مع أجزاء المنهج التربوي كجزء لا يتجزأ منه، ومن كل نشاط يقوم به التلميذ ويشترك فيه[2].

هـ- الموضوعية:

"يقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم أو حالته النفسية التعبة، ومن مظاهر الموضوعية ألا تختلف نتائج التقويم من مقوم إلى آخر، ولا من الشخص الواحد ومن وقت إلى آخر"[3].

و- أن يبنى على أساس علمي:

"أي يجب أن تكون الأدوات التي تستخدم في التقويم صادقه وثابته وموضوعية قدر الإمكان، لأن الغرض منها إعطاء بيانات دقيقه ومعلومات صادقه عن الحالة أو الموضوع المراد قياسه أو تقويمه"[4].

---

[1] محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1 2008، ص 175.

[2] ينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط5، 2011، ص 38.

[3] محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1 2008، ص 175.

[4] حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط،2010، ص 176.

ز- التعاون:

أي أن التقويم يتم بطريقه تعاونية يشارك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها، كالمعلمين، والمديرين، والمشرفين التربويين والمسؤولين في التربية[1].

ح- أن يكون ديمقراطيا:

أي اقتصاديا في الوقت والجهد والتكاليف، بالنسبة للوقت فلا يضيع جزء من وقته في اجراء وتصحيح الاختبارات ورصد النتائج لأنه سيصرفه عن الأعمال الرئيسية، أما بالنسبة للجهد يمكنه في عدم ارهاق التلاميذ بالاختبارات المتتالية، والواجبات لأن ذلك يبعدهم عن الاستذكار، أما التكاليف لا يجب أن تكون مغالاة في الانفاق على عملية التقويم، حتى لا تصبح عبئا على الميزانية المخصصة للتعليم[2].

[1] ينظر: محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار الميسرة، عمان، ط3، 2009، ص 236.

[2] ينظر: الاشراف التربوي (مفاهيمه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط،2010، ص176.

ط- الاجرائية:

يقصد بها الجوانب الاجرائية لعملية التقويم التي ينبغي على المعلم أخذها بعين الاعتبار في تقويمه لطلابه، فهي تشتمل على ظروف التقويم ومتطلباته من حيث الوقت والإمكانات والكلفة[1].

ي- أن يكون منظما:

وذلك عن طريق تسجيل نتائج الاختبارات في استمارات يمكن الرجوع إليها إذا احتاج لها المعلّم، وحفظها بطريقة منظمة تمكنه من استخلاص النسب والنتائج بطريقه منظمة وسهلة[2].

بعدما تطرقنا اليه نستخلصّ بأن عملية التقويم تتسم بجمله من الخصائص التي تساعدها على تحقيق أغراضها والوصول إلى نتائج سليمة التي يستفيد منها الطالب، وكل واحدة من هذه الخصائص تتصل بأخرى، فكلما كانت المعلومات دقيقة وبيانات متكاملة كلما تحصلنا وتوصلنا إلى نتائج إيجابية تساهم في تطوير وتحسين عملية التقويم.

2-7- الغايات والأهداف التربوية للتقويم:

يعد التقويم ركنا أساسيا من أركان العملية التعليمية وجزءً لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفه مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من

[1] ينظر: صلاح الدين محمود علام، قياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط4، 2011، ص44.
[2] ينظر: عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 206.

جانب الافراد على اختلاف مستوياتهم، من خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها، فهدفه الرئيسي التطوير والتحسين والاصلاح، وينقسم هذا الهدف الرئيسي إلى أهداف ثانوية وتتمثل في:

1. "الوقوف على مدى تحقيق البرامج التربوية لأهدافها المحددة في الخطة، ومعرفة مواضع الضعف والقوة"[1].
2. تشخيص تعلم التلميذ، أي اكتشاف ما يعترضه من مشكلات والعمل على علاجها[2].
3. "معرفه قدرة التلميذ على التعلم، وذلك عن طريق اختبارات الذكاء والقدرات"[3].
4. توفير معلومات عن أداء المعلّم وتحديد وسائل تطوير أداءه في المستقبل[4].
5. الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم [5].
6. تحديد الطرق والوسائل التي سوف تستخدم لجميع البيانات حول التغيرات التي تطرأ على سلوك التلميذ واعتماد الوسيلة التي تناسب كل تلميذ[6].

[1] حسن احمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، اهدافه، اسسه، اساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 173.

[2] ينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة، عمان، ط5، 2011، ص 41.

[3] سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص 41.

[4] ينظر: حسن احمد الطعاني، المرجع السابق، ص 173.

[5] ينظر: محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، ط3، 2009، ص 234.

[6] ينظر: محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 398.

7. "استخدام المعلومات التي جمعت عن نمو التلاميذ والتغيرات التي حدثت في سلوكهم في تطوير المناهج وتحسين أساليب التدريس"[1].

8. "المساعدة على تحديد مسار حدوث التعلم"[2].

9. التحقق من مدى ملائمه المنهج الدراسي ومناسبته للتلميذ[3].

10. "يمكّن التقويم المعلّم من مراجعة طرقه وأساليبه وعلاقته بما يناسب التلاميذ"[4].

11. توجيه عملية التعلّم والتعلّيم وتحسينها[5].

12. "إرسال التقارير للأسرة عن تقدم التلميذ "[6].

13. "معرفة مدى تحقيق الخطة التعليمية للأهداف الخاصة بها في كل مرحلة "[7].

14. "المساعدة في اتخاذ القرارات باعتبار أن التقويم يساعد على اختيار أفضل البدائل الممكنة وذلك عن طريق توفير المعلومات والبيانات المطلوبة "[8].

15. "تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعده في ارشاد التلاميذ مهنيا وتربويا"[9].

---

[1] محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 398.

[2] محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار المسيرة، عمان، ط3، 2009، ص 235.

[3] ينظر: محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص 173.

[4] يينظر: حمد جاسم محمد، المرجع السابق، ص 173.

[5] ينظر: غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص39.

[6] سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط5، 2011، ص 40.

[7] عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار حامد، عمان، ط1، 2013، ص 86.

[8] جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والاشراف التربوي، أصولها وتطبيقاتها، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010، ص 320.

[9] سامي محمد ملحم، المرجع السابق، ص 41.

16. "إثاره الدافعية عن طريق التأكد من استعداد التلاميذ لتعلم موضوع محدد "[1].

17. التنبؤ بمستوى أداء التلاميذ مستقبلا [2].

18. "يهدف التقويم بصفة عامة إلى التحسين والتطوير وتوجيه النشاط نحو تحقيق الأهداف"[3].

19. يساعد التقويم على توضيح الفروق الفردية بين تلاميذ والتباين الذي بينهم، أي أنه يقوم بتصنيف التلاميذ حسب الأولويات[4].

20. يقوم التقويم بتقييم المدرسة ككل لمعرفه أين يجب ان يحدث التحسين والتطوير[5].

من خلال دراستنا لأهداف التقويم التربوي نتوصل إلى أن أهداف التقويم تتعدد وتختلف بحسب مكونات العملية التعليمية من معلّم، ومتعلّم، منهاج الدراسة، الإدارة.... الخ، لكن يبقى هدفه الرئيسي هو التحسين والتطوير والاصلاح، ولا يقتصر ذلك عن جمع المعلومات والبيانات فقط، وإنما يمتد إلى تقويم حتى سلوكه وأدائه.

---

[1] حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيم، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 174.

[2] ينظر: حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيم، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010،ص 174.

[3] غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص143.

[4] ينظر: محمود أحمد عمر، حصة عبد الرحمان فخرو، تركي السبعي، أمنة عبد الله تركي، القياس النفسي، والتربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010، ص22.

[5] ينظر: سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط5، 2011، ص 41.

2-8- إستراتيجية التقويم المقترحة:

من خلال دراستنا لاستراتيجية التقويم نستنتج أن: التقويم عملية تعليمية لها دور كبير في انجاح العملية التربوية ووصولها لأهدافها المنشودة من تحسين وإصلاح وتطوير.

صحيح أن التقويم في المنظومة التربوية السابقة كان يرتكز على العلامة أي "النقطة" وبذلك غياب الملاحظات ذات الطابع النوعي التي تعد أكثر تعبيرا في مستويات تحصيل المتعلمين[1]، والاعتماد على الملاحظات ذات الطابع الكمي. لكن التقويم في الوقت الحالي لم يعد مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة فقط، بل امتد إلى قياس مقومات شخصية التلميذ من شتى جوانبها من حيث ادائه وميوله وعواطفه وتفكيره [2]، مع الأخذ بالملاحظات الكمية والنوعية مع العمل على إصلاحها، أي قياس ثم تقييم ثم تقويم.

"فالتقويم يعتبر ركنا أساسيا في العملية التربوية بصفة عامة، وركن من أركان بناء المنهج بصفه خاصه" [3]، هذا لا يعني أنه لا يستدعي اصلاحات، بلى هناك نقاط لا بد من إصلاحها في العملية التقويمية مثل: تفادي اختزال عملية التقويم إلى مجرد إجراء قياس للمعارف المكتسبة فقط[4]، أي المعارف التي

---

[1] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحله التعليم الابتدائي، وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليله، ط1، 2011، ص 290.

[2] ينظر: حسن أحمد الطعاني، الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 175.

[3] حسن أحمد الطعاني، المرجع السابق، ص 175.

[4] ينظر: محمد الصالح حثروبي، المرجع السابق، ص 290.

تكون في الصف فقط، وتكون معارف محدده بحسب المجال الذي تدرسه، بل لابد من تنوع المعارف وعدم التقيد بالمعارف المكتسبة وإثراء رصيدهم المعرفي لتنمية الكفاءات وتطور ثقافات التلميذ.

التقويم في المنظومة التربوية الحالية من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات وقدراتهم العقلية ومهاراتهم" [1]، وذلك عند تخطي اقتصار التقويم على الوظيفة الإشهادية التي تولد لدى المتعلّم تصرفات لا تتعدى مجرّد الحفظ عن ظهر القلب، والتحضير للامتحان لا غير. "[2]

وعليه نقترح استراتيجية تساعد في إنجاح العملية التقويمية وتتمثل في: التعامل مع التقويم على أنه برنامج علاجي من طرف المعلم، به يكتشف مواطن الضعف والنقائص التي تواجه المتعلم، وليس بالعملية الصعبة التي تسبب الخوف والتوتر للمتعلم فدور المعلم هنا في توجيه وتحسين مستوي التلميذ وذلك بعد استخدام الأساليب العلاجية المناسبة كاكتشاف الظروف الاجتماعية والنفسية التي تخص المتعلمين وأخذها بعين الاعتبار، تفادي أي نوع من أنواع العقاب، التحفيز وإثارة الدافعية للمتعلم مما يكسبه الثقة في نفسه وبذلك توفر فرص للنجاح

وأخيرا نستخلص أن التقويم ركناً من أركان التخطيط التربوي فهو يتصل اتصالاً وثيقاً بمتابعه النتائج التربوية هدفه الاصلاح والتحسين للوصول للأهداف التربوية التعليمية المنشودة التي غرضها إنجاح التعليم، فنجاح التعليم دليل على نجاح مكونات العملية التعليمية من معلّم ومتعلّم والمنهاج،

[1] ينظر: حسن أحمد الطعاني الاشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010، ص 175.

[2] ينظر: محمد صالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحله التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليله، ط1، 2017، ص 290.

الإدارة.... الخ، لكن لا يجب التوقف عن إصلاح التقويم عن طريق تطوير ممارسات التقويم بأنواعه بحيث تنسجم مع أهداف المناهج التعليمية، وتحسين عملية التعليم المنوح، مع إعطاءه دور نشيط للمتعلّم في تقويمه لمساراته واستراتيجيته التي تنمي استقلاليته وقدراته المعرفية المختلفة.

الفصل الثالث: التدريس والتقويم في المرحلة الابتدائية

تمهيد:

المبحث الأول: نموذج عن التدريس في المرحلة الابتدائية السنة الخامسة ابتدائي (نموذجا)

المبحث الثاني: نموذج عن التقويم في المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة ابتدائي نموذجا).

المبحث الثالث: تحليل النتائج.

خلاصة

3- التدريس والتقويم في المرحلة الابتدائية:

3-1- نموذج عن التدريس في المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة ابتدائي):

السنة الخامسة ابتدائي نموذجا.

نشاط التعبير الشفوي:

تمهيد:

يعتبر الإنسان كائنا اجتماعيا بطبعه، فهو يعيش في وسط جماعات تربطها عدة علاقات، ولا تتكون هذه العلاقات إلا عن طريق التواصل، ولا يكون التواصل إلا عن طريق وسيلة من وسائل التواصل كالتعبير مثلا . فالتعبير نشاط من الأنشطة اللغوية المنتشرة بين الناس، بدونه لا تقوم بين الناس علاقات ولا صلات. وإضافة إلى ذلك فهو أداة من أدوات التعليم التي تعتمد عليه العملية التعليمية أثناء سيرورتها فهو غاية من الغايات المنشودة من دراسة اللغة، إذ أنه يحتل مرتبة خاصة بين فروع اللغة. وكلّما كان هناك تمكّن من التعبير ستعرف العملية التعليمية تقدّماً تعليميا ملحوظا، أما إذا حدث عجز في التعبير فسيؤدي ذلك إلى تراجع المستوى التعليمي عامة ومستوى التلميذ خاصة في دروسه الأخرى. ممَّا يُفقِده الثقة في نفسه، ويعيق تطوره الفكري، ويعرقل تقدمه في الدراسة.

أ- مفهوم التعبير:

التعبير "هو الإبانة والإفصاح عما يدور في خاطر الفرد من أفكار ومشاعر بحيث يَفْهمه الآخرون"[1].

ويعرفه أحد المؤلفين بأنه "هو تدفق الكلام على لسان المتكلم، أو الكاتب، فيصوّر ما يحس به، أو ما يفكّر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه، والتعبير إطار يكشف خلاصة المقروء من فروع اللغة وآدابها والمعارف المختلفة"[2].

ب- مفهوم التعبير الشفوي:

يعرفه عبد الله (2000):بـ"الكلام الذي يعبّر به المتحدث عمّا في نفسه من أفكار ومعان وأحاسيس نحو موقف ما، من خلال استخدام الصوت المعبّر، والنطق الصحيح واستخدام الإشارات المختلفة في توضيح المعنى"[3].

ويعرفه البجة(2001):"بأنه إفصاح المرء بالحديث عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه، بعبارات سليمة تتوافق مع مستويات الطلاب المختلفة"[4].

---

[1] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014، ص 12

[2] سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، (دت)، ص 52

[3] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014، ص 24

[4] محمد علي الصويركي، المرجع السابق، ص 24

ج- طرق تدريس التعبير الشفوي:

في الصفين الأول والثاني الابتدائيين:

يقتصر التدريب في هذين الصفين على التعبير الشفوي واختيار موضوعات المحادثة من مشاهدات الأطفال في البيت والشارع والمدرسة، والحفلات والزيارات والرّحلات والهدايا والطيور والحيوانات وأدوات الطعام ووسائل الانتقال ونحو ذلك، كما نستخدم الصور الملوّنة المعبّرة لتدريب الأطفال على الحديث، وكسر قيود العجز عن التعبير[1].

في صفين الثالث والرابع الابتدائيين:

"يمكن تدريب التلاميذ في هذين الصفين على التعبير الشفوي والتعبير الكتابي، أما التعبير الشفوي فيكون على نمط الصفين السابقين من حيث اختيار المعلومات ولكن بصورة أوسع وأسلوب أرْقى، لأن التلاميذ قد اتّسع أفُقُهم وتقدّمت ملاحظاتهم وزاد محصولهم اللغوي"[2]

في الصف الخامس:

يتدرَّب في هذا الصف على التعبير الشفوي باتخاذ المواضيع المناسبة للتعبير، والابتعاد عن الموضوعات المعنوية لبعدها عن حياة التلاميذ، مع الإجابة عن أسئلة في موضوع مدروس سابقا بشرط أن تكون أسئلة مباشرة لا تحتاج إلى جهد عقلي وواضحة بعيدة عن الغموض[3]

---

[1] ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، (دت)، ص 54

[2] سميح أبو مغلي، المرجع السابق، ص54

[3] ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، (دت)، ص55

د- أهداف التعبير الشفوي:

1- أن يتعود التلاميذ على التعبير الصحيح باللغة الصحيحة بغير خجل وتَجاوز المشكلات النفسية كالخوف والارتباك.[1]

2- "رفد الطلبة بحصيلة لغوية من المفردات والتراكيب والتعبيرات المختلفة التي تساعدهم في التعبير عمّا يجُول في أذهانهم من المعاني والأفكار شفوياً، وتدريبهم على توظيف هذا المخزون اللغوي توظيفاً صحيحاً فيما يناسبها من مجريات الحديث"[2]

3- أن يعتاد الطالب على تنسيق أفكاره ومعلوماته وتسلسلها وسردها وفق ترتيب منطقي مع السيطرة على أفكاره فتتَّسع دائرة أفكاره[3].

4- تدريبهم على الخطابة ودفعهم إلى الارتجال والتحدث أمام الآخرين والإفصاح عمَّا في سرائرهم من آراء وأفكار بوضوح وجلاء وحرية والابتعاد عن الغموض[4].

5- "تهيئه الطلبة للتفكير المنطقي السليم عن طريق الاهتداء إلى المعنى المناسب وصياغة الألفاظ، وتجميع عناصر الموضوع، وترتيب الجمل على نحو يؤدي إلى وضوح الأفكار، وقوتها في نفوس الآخرين، ثم تتابعها في اتساق وتماسك مع الدقة في التعبير والحرص على جماله وروعته"[5].

---

[1] ينظر: [1] ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، (دت)، ص 53

[2] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014، ص 25

[3] ينظر: سميح أبو مغلي، المرجع السابق، ص 53

[4] ينظر: محمد علي الصويركي، ، المرجع السابق ص 25

[5] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014، ص 26

6- اكتشاف القدرات اللغوية، مع تمكين الطلبة على طلاقه اللسان والتدفق في الحديث وحسن الأداء وإجادة النطق في مواقف تتطلب منهم ذلك كالخطابة والمحادثة والمناقشة[1].

7- "معالجة بعض عيوب النطق التي تسيطر على الطلبة مثل: التأتأة والفأفأة، واللجلجة، والتلعثم، والمجال الرّحب لعلاج هذه المشكلات هو إعطاء مزيد من الاهتمام إلى التعبير الشفوي في هذه المرحلة المبكّرة، وتعويدهم على حسن النطق بالحروف من مخارجها حتى لا تتحول إلى آفة طوال حياتهم"[2].

8- "سلامة النطق وحسن الالقاء في التعبير الشفهي سواء كان تحدثاً أو مناقشة، أو إدارة ندوة، أو إلقاء خطبة، أو قص قصة، أو إلقاء تقرير، أو طرح السؤال أو مداخلات أو تعليمات أو تعليقات..... الخ"[3].

هـ- أسس تدريس التعبير الشفوي:

هناك مجموعة من الأسس التي يجب أن يلتفت إليها المعلمون عند تدريس التعبير ومن أبرزها:

1- "الاهتمام والتركيز على المعنى لا على الألفاظ، فالمعلّم يجب أن يهتم بالأفكار قبل الألفاظ التي تخدم الفكرة وتعبّر عنها على الرغم من أهمية الألفاظ لأنها خادمة للأفكار ومعبّرة عنها"[4].

---

[1] ينظر: محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014، ص 26

[2] محمد علي الصويركي، المرجع السابق، ص 27

[3] علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2007م، ص 230

[4] محمد علي الصويركي، المرجع السابق، ص 134

2- "أن يكون التعبير الشفوي في جو من الحرية وعدم التكلف، وعلى المعلّم أن يحقق ذلك الانطلاق في التعبير

فكراً ولغة"[1].

د- ينبغي أن يدرك المعلّم أن الغرض من التعبير هو أن يعبّر الطالب عن أفكاره وأحاسيسه هو، لا عن أفكار المعلم وغيره فالمتعلم حر في التعبير عن مشاعره[2].

هـ- " أن يتدرج المعلّم في إكساب الطلاب المهارة، لأن المهارة تكتسب تدريجيا سواء كانت مهارة عقلية أو حركية"[3].

و- أن يزود المعلّم الطلبة بثروة لغوية لإتقان المهارة المراد تنميتها وبذلك يتحرّر من العجز اللغوي[4].

و- أسس تقويم التعبير الشفوي:

لابد من اعتماد أسس واضحة لتقويم التعبير الشفوي، أي تقويم الكلام، مع معرفة أن تقييم اللغة الشفوية يعتمد كليّاً على الحكم الشخصي للمعلمين. فالمعلم هو المسؤول عن الحكم على التعبير الشفوي الصادر من المتعلم، ولا يكون ذلك إلا بمعايير محددة يعتمدها المعلم أثناء حصة التعبير

[1] محمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014، ص 134

[2] ينظر: محمد علي الصويركي، المرجع السابق ، ص134

[3] محمد علي الصويركي، المرجع السابق، ص 135

[4] ينظر: محمد علي الصويركي، المرجع السابق، ص 135

الشفوي، وتشمل هذه المعايير حكما على الأفكار وصحتها، ومدى ارتباطها وانتظامها، وعلى المحتوى، وعلى الأصوات، والقواعد، والسياق، وتعبيرات الوجه وملامحه، وحسن استخدام الاشارات والحركات[1].

من خلال ما تطرقنا إليه نستخلص أن التعبير الشفوي نشاط لغوي ووسيلة لعرض الأفكار والمشاعر والأحاسيس والميول والإفصاح عنها عن طريق الكلام بطريقه منطقية ومرتبة. فبالتعبير يستطيع الطالب نقل وجهة نظره إلى غيره من الناس والإبانة عما يجول في خاطره بأسلوب جميل ومؤثر في نفس الوقت.

[1] ينظر: محمد علي الصويركي، المرجع السابق، ص 177،178

نشاط التعبير الشفوي للسنة الخامسة ابتدائي:

قمنا بزيارة المدرسة الابتدائية" **الشهيد يعقوبي محمد"** لحضور حصة التعبير الشفوي، وتوصلنا إلى عدة معلومات ونقاط عن كيفية تدريس التعبير الشفوي وكانت كالآتي:

المقطع الثامن: أسفار ورحلات:

ميدان: فهم المنطوق والتعبير الشفوي

النشاط: اللغة العربية. **الحصة:** تعبير شفوي.

الموضوع: رحله إلى الجزائر. **الصف:** الخامس

الوضعية	الوضعية التعليمية التعلمية
وضعية الانطلاق "تمهيد"	السياق: وضعية الانطلاق . يجيب عن الأسئلة الأولية بين جمال وروعة المناطق السياحية في الجزائر.
بناء التعليمات "الموضوع"	**فهم المنطوق:** قراءة النص "رحلة إلى الجزائر" بأداء حسن مرتين أو ثلاث من طرف المعلم دون المتعلّم مع التواصل البصري مع المتعلمين والأداء الحركي والحسي. **شرح المفردات الصعبة:** مثل: يتلاشى يختفي. **فهم النص:** من أين انطلق هذا السائح في رحلته؟ إلى أين توجه؟ ما هي المدينة التي زارها في الصحراء؟ كيف تبدو؟ ما السبب الذي جعل السائح ملهم بالجزائر؟

	التعبير الشفوي: ملاحظة الصورة والتعبير عنها بناءً على ما سمعه سابقاً **استعمل الصيغ**: الصيغة المطلوبة في النص: "**لهذا السبب**"، قال السائح: أتذكر رحلاتي من هذه المدينة **لهذا السبب** أسْميتُها مدينة الوداع. اذا سماها مدينة الوداع؟ ماذا ذكر لنا، **ذكر السبب** إذن نستعمل صيغة **لهذا السبب** لتقديم أسباب مبررة لهذا السبب، يكون السبب قبلها. نشئ جملا اخرى تحتوي على الصيغة **لهذا السبب**. نشاء شخصي لكل تلميذ يقدّم مثالا يحتوي على الصيغة المطلوبة. عبّر عن الصورة أو الصور مستعملا صيغه **لهذا السبب**. **نتاج شفوي**: عبارة عن وضعية يقدمها المعلم للمتعلم تتكون من سند وتعليمة والمطلوب منهم التعبير شفوياً بناءً على ما جاء في التعليمة. سئلة شفوية يطرحها المعلم مثل: من يذكر لنا بعض المناطق السياحية؟ ماذا يوجد فيها؟ ما هي الولاية لتي تحب زيارتها؟ يقوم المتعلمون بالإجابة شفويا فتتنوع الاجابات والآراء
الأهداف	أخيرا يكون هناك هدف أو عبرة أو قيمة من التعبير الشفوي يحاول المتعلمون الوصول إليها بمساعدة لمعلّم أثناء الحصة (حصة التعبير الشفوي).

3-2- نموذّج عن التقويم في المرحلة الابتدائية السنة خامسة ابتدائي.

- **نشاط التعبير الشفوي للسنة الخامسة ابتدائي:**

بعدما تحصلنا على عدة نقاط عن كيفية تدريس التعبير الشفوي، الآن سنذهب إلى كيفية تقويم وكيفية سيرورته أثناء الحصة في نفس الصف السابق.

النشاط: اللغة العربية **الحصة:** تعبير شفوي

الموضوع: رحلة إلى الجزائر **الصف:** الخامس

الأهداف	الوسائل والأساليب والأنشطة	اللغة والعرض	التقويم
1- أن يستثمر التلميذ معلوماته ومكتسباته القبلية أثناء حصة التعبير الشفوي واستخدامها في	التمهيد: (مرحلة الانطلاق) -الوسائل المستخدمة أثناء الحصة متنوعة تمثلت في كتاب دليل الأستاذ للسنة الخامسة ص50، والكتاب المدرسي ص 128، والصور من الكتاب المدرسي. -يبدأ المعلم بالتقديم للموضوع عن طريق التحدث عن المناطق السياحية ويدخل في الحديث الموضوع الذي سيتطرق إليه.	-استخدام المعلّم قواعد نحوية ووقفات سليمة مع انتقائه تعليمات معبّرة. -التلميذ كان متحكّما في صوته أثناء الإجابة دون تشتت. -نغمة الصوت معقولة -ركز عينه على جميع المستمعين -إجابات شفوية مختلفة -سرد الأفكار	يستمع المعلم إلى الإجابات المختلفة من طرف التلاميذ ويناقشهم حولها.

الموضوع الصحيح أي استخدماً صحيحا	-قراءة النص من طرف المعلم، والإصغاء يكون من طرف المتعلمين. -محاولة استرجاع التلاميذ ما قرأه المعلم شفويا. -مشاهدة الصور والتعبير عنها شفويا.	-التعبير حسب ما شاهد التلميذ في الصورة دون الخروج عن الموضوع -أداء مقبول من طرف كل من المعلم والمتعلم.	
2- أن يتفاعل التلميذ مع المعلّم أثناء الحصة واسترجاع ما سبق ذكره من المعلم	**لموضوع:** -يناقش المعلم التلاميذ بهدف لتفاعل واستذكار المعلومات والأفكار. -يقوم المعلم بطرح الأسئلة التي تدور حول لموضوع مثل: ماهي المناطق السياحية في لجزائر؟ ا سبب زيارة السائح للجزائر؟ اهي المناطق التي تحب أن تزورها؟ -مشاركة التلاميذ. -تنوع الأسلوب والإجابات	-حدثت أخطاء نحوية من طرف التلاميذ أثناء الإجابات الشفوية -اعتماد كلمات مفهومة ومألوفة من مكتسباته القبلية -انتقاء الكلمات كان مفهوما -أسلوب واضح من حيث الإجابة. -تتابع الأفكار بطريقة منتظمة. -انتقال التلميذ من فكرة إلى فكرة أخرى بسهولة -تلخيص الحديث دون تكرار أو إكثار الكلام	-مساعدة المعلم على استذكار التلميذ -يستمع المعلم إلى لتلاميذ ويبدي اهتماما -شرح المفردات لصعبة من طرف المعلم -الإجابة من طرف التلاميذ تكون شفوية -تحدث التلاميذ عن السياحة في الجزائر

		-سهولة تلخيص الحديث	
3- أن يرتب أفكاره الجديدة ومكتسباته القبلية وتحريرها شفويا	بعد مناقشة المعلم للتلاميذ والتفاعل معهم، يكلّفهم بجمع الأفكار وتنظيمها مع استخلاص عناصر الموضوع وتحريره شفويا دون مساعدة المعلم وزملائه	-حدثت أخطاء نحوية - أخطاء في الوقفات -اختّل ترتيب الأفكار - ارتباك، توتر. -انخفاض في الصوت -انقطاع الصوت في بعض الأحيان لتشوش الأفكار -تداخل الألفاظ مع الرسالة التي يريد ايصالها - عرض أفكار بدون تسلسل منطقي -صعوبة في تلخيص الحديث	استماع المعلم للتلميذ، مع تقويمه للكلمات والأداء والأسلوب، وتصحيح الأخطاء التي يلاحظها، ويقوم بمناقشتها والتنبيه لها لتفادي الوقوع في نفس الخطأ في الحصص القادمة

3-3- تحليل النتائج:

من خلال ما تم تقديمه حول استراتيجية التّدريس والتقويم نجد أن كليهما يختلف عن الآخر، فالتدريس والتقويم سابقا ليس نفسه التدريس والتقويم الحالي، ويظهر الاختلاف فيما يلي:

1- التدريس سابقا كان اعتماده الكلي على الاستراتيجيات والطرائق البسيطة التي لا تفي بغرض التعلم ولا تلبي حاجاته الأساسية في العملية التعليمية، أما الطرق الحديثة فقد أصبحت تفي بالغرض المنشود وتلبي حاجات كل عنصر من عناصر العملية التدريسية.

2- التدريس سابقا كان يعتمد على طريقة الإلقاء فقط من طرف المعلم، ولا يوجد دور للمتعلّم فيه، فالمعلم هو أساس العملية التعليمية، أما التدريس الحديث فتعدّدت فيه الطرق، فهو يَعتمد على أساليب تَصُبُّ اهتماماتها على المتعلم.

3- عملية التدريس سابقا كان يطلب فيها من المتعلم التركيز على حاسة السمع والبصر، أثناء الدرس يقوم المعلم بالشرح وفي هذه الأثناء يستمع المتعلم للمعلم وينقل ما يكتبه المعلم (عملية نقل)، وهكذا تكون عملية تعليمية خالية من التفاعل بين المعلم والمتعلّم وبين الطلبة أنفسهم، أما التدريس الحديث فقد استخدم استراتيجيات وأدوات متعددة هدفها تطوير وتحفيز التفاعل الصفي أثناء الحصة التدريسية.

4- التدريس قديما كان يعتمد على الكتاب المدرسي وما يحتوي عليه من معلومات بشكل كبير، أما حديثا فالتلميذ أصبح يحصل على المعلومات بطريقه سهلة وسريعة من خلال الشبكة العنكبوتية.

5- التقويم سابقا كان يعتمد على الملاحظات ذات الطابع الكمّي "النقطة"، أما التقويم الحديث فلم يقتصر على الملاحظات الكمّية فقط، وإنما امتدَّ إلى تقويم مقوّمات شخصية التلميذ من حيث أداؤه وميوله وتفكيره.

6- كان التقويم سابقا مرادفا لكلمة الامتحان الذي يسعى دوما لقياس الجانب المعرفي، فكان يحكم على المعلم بمقدار حفظه لما تلقنه من المعلم، لكن التقويم الحديث فيحكم على ما يتلقاه المتعلم سابقا إضافة إلى تزويده بمعلومات وأفكار وثقافات جديدة.

7- كان التقويم يرتكز على المعارف وما يكتسبه التلميذ فقط، أما حديثا فأصبح تنمية شاملة للمتعلّم، فهو يحسن ويطوّر ويعالج الضعف وصعوبات التعلم وأسباب هذه الصعوبات سواء كانت نفسية، اجتماعية.....الخ

8- التقويم سابقا كان لا يراعي الفروق الفردية بين الطلبة، فالمعلم ينظر إلى الصف كأنّ جميع تلاميذه في نفس المستوى، أما الحديث فهو على إبراز الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث القوة والضعف.

فإن وجدت نقاط قوة يعمل المعلم على تحسينها وتطويرها، أما إذا كانت هناك مواطن ضعف فيعمل المعلم على تشخيص الضعف وصعوبات تعلم وعلاجها.

خاتمة

خاتمة:

بعد دراستنا لاستراتيجية التدريس واستراتيجية التقويم في المرحلة الابتدائية، توصلنا إلى عدة نتائج تخص كلاّ من العمليتين السابقتين نُسَجِّلُها في شكل نقاط وهي كالآتي:

- التدريس نشاط تربوي يقوم به المعلّم من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة ومعينة.
- تتنوع مكونات عملية التدريس، فهي تتمثل في المعلّم والمتعلم (التلميذ)، المنهج، المحتوى التعليمي، الموقف التدريسي، الطرق، على الأنشطة التعليمية.
- لابد من تنظيم وترتيب المواد والأدوات التعليمية قبل البدء في تنفيذ الأنشطة التدريسية.
- التدريس عملية تحتاج إلى كفاءة المعلّم (أي كفاءة كافية يستطيع من خلالها إيصال المعلومات والمادة التعليمية بشكل لائق ومناسب إلى المتعلم).
- العملية التدريسية الحالية تتمحور حول المتعلم (المتعلم أساس العملية التعليمية).
- يجب مراعاة المبادئ والأسس التي يقوم عليها التدريس كالانتقال من السهل إلى الصعب ومن الكل إلى الجزء لتسهيل عملية الفهم بالنسبة للمتعلم.
- لا يقتصر عمل المعلم على إيصال المعلومات إلى التلاميذ فقط، بل يشمل مساعدتهم وتوجيههم في شتى المجالات.
- التقويم التربوي هو المحرك الذي يقود العملية التعليمية.
- الهدف الرئيسي للتقويم يتمثل في الإصلاح والتحسين والتطوير.

- التقويم عملية تعليمية يقوم بها المعلم لتقويم المتعلم بشكل عام من حيث الأسلوب والأداء وليس العلامة أو النقطة فقط.
- التقويم في وقتنا الحالي يأخذ بعين الاعتبار الملاحظات النوعية ولا يقتصر على الملاحظات الكمّية فقط.
- التقويم عملية تربوية تمر بعدة عمليات للوصول للتقويم الجيد، وتتمثل هذه العملية في القياس والتقويم، فكل عملية تكمل الأخرى.
- يتميز التقويم بعدة خصائص كالثبات والصدق، والاستمرارية، الشمولية، الموضوعية.
- للتقويم وظائف متنوعة كالتشخيص والعلاج، التكوين، والتوجيه.
- تتنوع أساليب التقويم في العملية التعليمية، ويعتبر هذا التنوع شيئا ايجابيا، فكلما تنوعت الأساليب كلما كان هناك تفاعل وفاعلية التعلم مما ينتج مخرجات عملية التعليم.
- التقويم عملية هادفة تتناسق وتتوافق مع عناصر العملية التعليمية من معلم والمنهج التعليمي

الملخص:

يلعب كل من التدريس والتقويم دوراً كبيراً في العملية التعليمة عامة، وفي المنهج التعليمي خاصة، فهما عمليتان تربويتان متكاملتان فلا يصبحّ التدريس بدون تقويم لأنه ستنعدم مراعاة الفروق الفردية، ولا يكون التقويم دون تدريس لأن المعلم لا يجد ما يقومه وبذلك تصعب العملية التعليمية، وهذا دليل على أن كل منها ذو أهمية كبيرة في الإطار التعليمي، صحيح أنهما يختلفان من حيث الطريقة والوظائف لكن هدفهما التربوي مشترك يتمثل في إنجاح العملية التعليمة في ظل أهداف محددة تقررها المنظومة التربوية وفي نفس الوقت تتوافق مع المتعلم من مختلف الجوانب (نفسيا، اجتماعيا، اقتصاديا، ثقافيا).

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1- القرآن الكريم

2- المعاجم

ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (دت)، المجلد 12، ط1

الزبيدي محمد مرتضى الحسيني، تاج العروس من جواهر القاموس، إبراهيم الترزي

3-المراجع

1. أحمد جميل عايش، تطبيقات في الإشراف التربوي، دار الميسرة، عمان، ط3، 2011.

2. أكرم صالح محمود خوالده، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، مكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2012.

3. الامام العلامة ابن منظور أبو الفضل جمال الدين بن مكرم الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، (دت)، المجلد 12، ط1.

4. صادر، بيروت، لبان، ط1، 1410ه 1990م، ط2 1412ه/1992م ط3، 1414ه، 1994م، المجلد السادس.

5. من المرحلة الأساسية، مكتبة المجتمع العربي، عمآن، الأردن، ط العربية الأولى، 2010م/1431ه.

6. جودت عزت عطوي، الإدارة التعليمية والإشراف التربوي، دار الثقافة، عمان، ط4، 2010.

7. حسن أحمد الطعاني، الإشراف التربوي (مفاهيمه، أهدافه، أسسه، أساليبه)، دار الشروق، عمان، ط1، 2010.

8. راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، 2010.

9. ربيع محمد، طارق عبد الرؤوف عامر، التدريس المصغّر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2008.

10. رشيد عطية، معجم عطية في العامّي والتخيل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، (دط)، (دت).

11. زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم تربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، ط1، 2015.

12. سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط1، 2011.

13. سعد علي زاير، إيمان إسماعيل عايز، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها، دار الصفاء، عمان، ط1، 2014.

14. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، (دط)، (دت).

15. شاهر ربحي عليان، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010.

16. صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط04، 2011.

17. عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج المعاصرة، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008.

18. عبد اللطيف بن حسين فرج، التدريس الفعال، دار الميسرة، عمان، ط1، 2010.

19. عبد اللطيف بن حسين فرج، طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 2005م/1426هـ.

20. عبد اللطيف بن حسين فرج، منهج المدرسة الثانوية في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين، دار الثقافة، عمّان، ط1، 2009م/1430هـ.

21. عبد الله بن خميس أمبو سعيدي، سليمان بن محمد البلوشي، طرائق تدريس العلوم (مفاهيم وتطبيقات علمية)، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2009م/1429هـ، ط2، 2011م/1431هـ.

22. عبد الله زيد الكيلاني، فاروق فارع الروسان، التقويم في التربية الخاصة، دار المسيرة، عمان، ط2، 2009.

23. عبد الله عبد الحليم محمد، رحاب عادل جبل، المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية، (مفاهيم مبادئ، تطبيقات)، دار الوفاء، الإسكندرية، مصر، ط1، 2011.

24. عفان عثمان عثمان مصطفى، استراتيجيات التدريس الفعال، دار الوفاء ، ط1 2014.

25. عفت مصطفى الطناوي، التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)، دار المسيرة، عمان، ط2، 2011.

26. عنود الشايش الخريشا، أسس المنهاج واللغة، دار حامد، عمان، ط1، 2013.

27. غسان يوسف قطيط، حوسبة التقويم الصفي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

28. غسان يوسف قطيط، سمير عبد السلام الخريسات، الحاسوب وطرق التدريس والتقويم، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009.

29. فخر الدين القلا، يوسف ناصر، محمد جهاد جمل، طرائق التدريس العامة في عصر المعلومات، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1.

30. فؤاد حسن أبو الهيجاء، أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية، دار المناهج، عمان، ط3، 2015.

31. فؤاد حسن أبو الهيجاء، التربية الميدانية دليل عمل المشرفين والطلاب المعلمين، دار المناهج، عمان الأردن، ط2 1427م-2007هـ.

32. فواز فتح الله الراميني، المعلم الذي نريد بين الأصالة والتجديد، دار الكتاب الجامعي، الإمارات، (د ط)، 2014.

33. ليدل هارت، الإستراتيجية وتاريخها في العالم، ترجمة الهيثم الأيوبي، دار الطليعة بيروت، لبنان، ط1، 1967.

34. محمد أحمد عمر، حصة عبد الرحمن فخرو، تركي السبيعي، أمينه عبد الله تركي، القياس النفسي والتربوي، دار الميسرة، عمان، ط1، 2010.

35. محمد السيد علي، التربية العلمية وتدريس العلوم، دار الميسرة، عمان، ط3، 2009.

36. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، عين مليلة، ط1، 2017.

37. محمد جاسم العبيدي، علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، عمان، ط1، 2009.

38. محمد جاسم محمد، سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وأفاق التطوير العام، دار الثقافة، عمان، ط1 2008،.

39. محمد خليل عباس وآخرون، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة، عمان، ط3، 2011.

40. محمد خليل عباس، محمد مصطفى العبسي، مناهج وأساليب تدريس الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 2007م-1427هـ.

41. محمد سلمان فياض الخزاعلة، عبد الله جمعة الشقصي، حسين عبد الرحمان السخني، عساف عبدري الشبوكي، مبادئ في علم التربية، دار صفاء، عمان، الأردن ط1، 2011م/1432هـ .

42. محمد علي الخولي، أساليب التدريس العامة، دار الفلاح ، عمان، الأردن، ط 2000م.

43. حمد علي الصويركي، التعبير الشفوي (حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه)، دار مكتبة الكندي، عمان، ط1، 2014.

44. محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2002م/1423هـ، ط2، 2007م/1427هـ، ط3، 2009م/1429هـ.

45. محمد مصطفى العبسي، التقويم الواقعي في العملية التدريسية، دار الميسرة، عمان، ط1، 2010.

46. محمود أحمد عمر، حصة عبد الرحمان فخرو، تركي السبعي، أمنة عبد الله تركي، القياس النفسي، والتربوي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010.

47. محمود حسان سعد، التربية العملية بين النظرية والتطبيق دار الفكر، ط1 2007م-1428هـ.

48. مصطفى محمد رجب، تعليم جديد لقرن جديد، مؤسسة الوراق، عمان الأردن، ط1 2008م.

49. ميشيل كامل عطا الله "طرق وأساليب تدريس العلوم، دار المسيرة، عمّان، الأردن، ط1، 2010م/1430هـ

50. هشام يعقوب مريزيق، جعفر تأليف درويش، أساليب تدريس الرياضيات، دار الراية، عمّان، الأردن، ط1، 2008م/1429هـ.

51. هلال محمد علي السفياني، طرائق التدريس العامة لطلبة المستوى الثاني في أقسام كلية التربية، ومركز التعلم عن بعد محافظة المهرة، جامعة حضر موت، ط1، 1441هـ/2020م.

52. وليم عبيدة، استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1، 2009، ط2، 2011.

53. يحي محمد نبهان، العصف الذهني وحل المشكلات، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، الطبعة العربية، 2008م.

54. يحي محمد نبهان، معجم مصطلحات الجغرافيا والتاريخ، دار يافا العلمية، عمّان، الأردن، ط1 2008م

55. يوسف خياط، معجم المصطلحات العلمية والفنية، دار الجيل- دار لسان العرب بيروت، المجلد السابع.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

إهداء

كلمة شكر:

مقدمة:.....أ

الفصل الأول طرق التدريس وأساليبها في المرحلة الابتدائية

1-2- مفهوم التدريس:..... 5

1-3 أنواع التدريس:..... 9

2-4 وظائف التدريس:.....21

1-5- مبادئ التدريس.....25

1-6-أساليب التدريس: 34

1-7- خصائص التدريس 41

1-8-أهداف التدريس.....48

1-9- استراتيجية التدريس المقترحة.....50

الفصل الثاني نظرة تأملية لعملية التقويم في المرحلة الابتدائية

2-1- إضاءة في مفهوم التقويم التربوي.....53

2-2- مستويات التقويم التربوي ودوره في العملية التربوية 62

2-3- وظائف العملية التقويمية في الطور الابتدائي.....66

2-4- الوسائل والأساليب التعليمية المساهمة في نجاح التقويم التربوي.....73

2-5- أسس ومبادئ التقويم التربوي.....80

2-6- سمات وخصائص التقويم الجيد 84

2-7- - الغايات والأهداف التربوية للتقويم.....87
2-8- إستراتيجية التقويم المقترحة.....91
الفصل الثالث التدريس والتقويم في المرحلة الابتدائية:
3-1- نموذج عن التدريس في المرحلة الابتدائية (السنة الخامسة ابتدائي): 94
3-2- نموذّج عن التقويم في المرحلة الابتدائية السنة خامسة ابتدائي. 103
3-3- تحليل النتائج: 106
خاتمة:.....108

ملخص:

يلعب كل من التدريس والتقويم دوراً كبيراً في العملية التعليمة عامة، وفي المنهج التعليمي خاصة، فهما عمليتان تربويتان متكاملتان فلا يصح التدريس بدون تقويم لأنه ستنعدم مراعاة الفروق الفردية، ولا يكون التقويم دون تدريس لأن المعلم لا يجد ما يقومه وبذلك تصعب العملية التعليمية، وهذا دليل على أن كل منها ذو أهمية كبيرة في الإطار التعليمي، صحيح أنهما يختلفان من حيث الطريقة والوظائف لكن هدفهما التربوي مشترك يتمثل في إنجاح العملية التعليمة في ظل أهداف محددة تقررها المنظومة التربوية وفي نفس الوقت تتوافق مع المتعلم من مختلف الجوانب (نفسيا، اجتماعيا، اقتصاديا، ثقافيا).