الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللّغات
قسم اللّغة العربية وآدابها

فرع: لسانيات تطبيقية **تخصص: تعليمية اللّغات**

مذكّرة تخرج لنيل شهادة الماستر

الموسومة ب:

التّقويم اللّغوي و أثره في العمليّة التّعليمية

– الجامعة الجزائريّة أنموذجًا –

إعداد الطّالبين: **إشراف الأستاذة:**

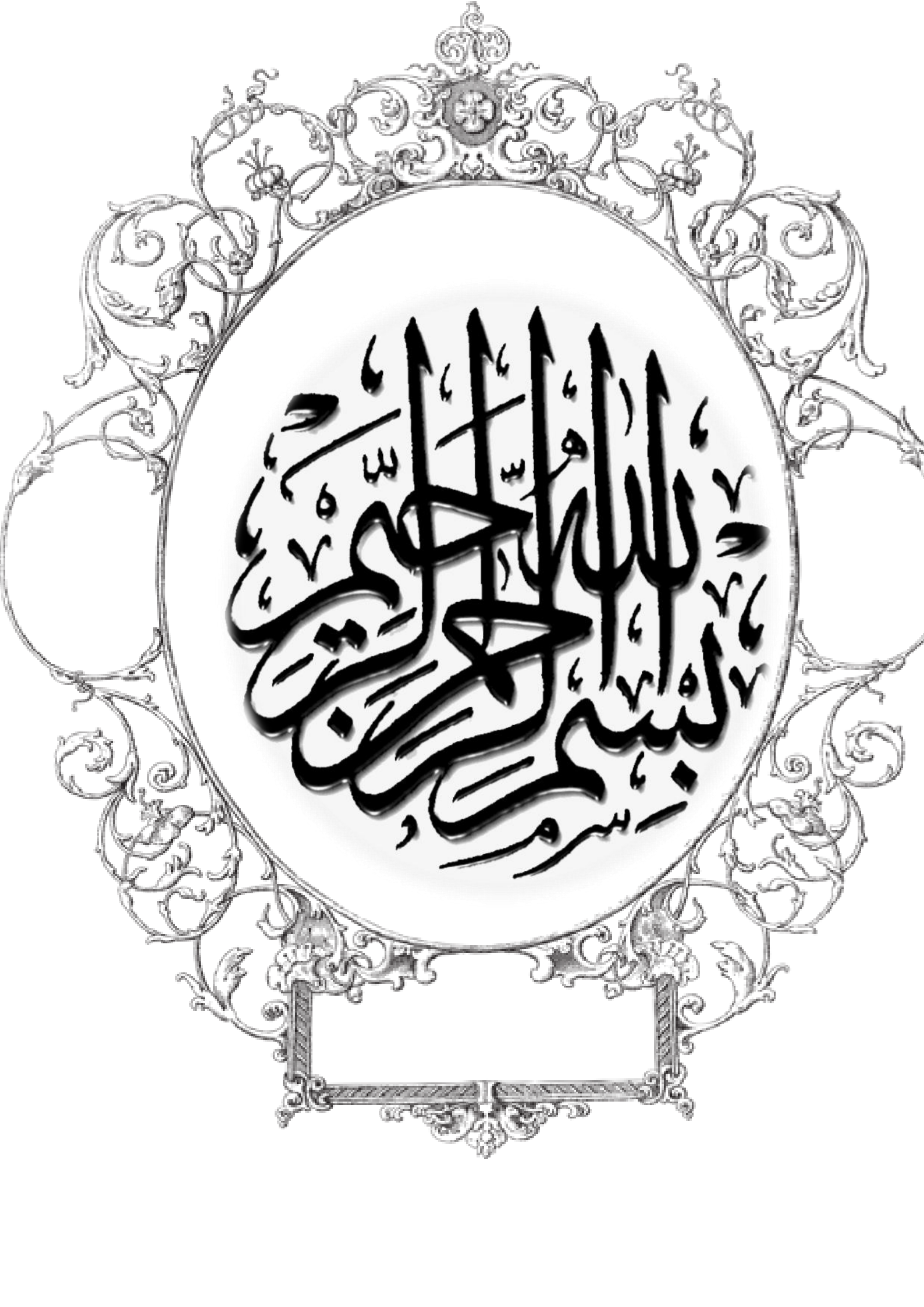
- مصطفى تربح د–جبالي فتيحة
- أمحمد خدير

أعضاء لجنة المناقشة

د– بلقاسم عيسى	**رئيسا**
د– جبالي فتيحة	**مشرفا ومقررا**
د– ميس سعاد	**مناقشا**

السّنة الجامعيّة :

1440-1441 هـ/ 2019-2020 م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى لؤلؤة زماني ونور حياتي، إلى من صبرت وجاهدت حتّى جعلتني شابًّا.

إلى من وضع الله الجنّة تحت قدميها، "أمّي الغالية".

إلى من كانا سندي دومًا وفي كلّ الأوقات، إلى فِلْذَتَيْ كبدي وروحي، "أخي" و "أختي"

إلى شيخي وقرّة عيني "لبيوض صحراوي"، والذي علّمني القرآن ومعانيه وآدابه بالفعل قبل القول، وجعلني أعرف خبايا اللّغة العربيّة و أسرارها.

إلى من دعموني ووقفوا بجواري في مسيرة حياتي، "أصدقائي الأعزّاء".

إلى كل أساتذتي الذين عرفتهم طيلة مشواري الدّراسي .

إلى طلبة ماستر 2 تعليمية اللغات دفعة 2020/2019.

إلى أستاذتي المشرفة الأستاذة" جبّالي فتيحة", والتي تحمّلت معنا تعب ومشقّة إنجاز هذه المذكّرة، ولم تبخل علينا أبدًا بنصائحها و توجيهاتها و ملاحظاتها القيّمة.

إليكم كلّكم منّي فائق الشّكر والتّقدير.

الطّالب "تربح مصطفى"

الإهداء

إلى من هما أغلى ما في الوجود، إلى من كانا مصدر قوّتي، إلى سرّ نجاحي، إلى منابع الصّدق الصّافي، إلى من جعل الله رضاهما فوق كلّ شيء

"والديّ الكريمين".

إلى رفقاء حياتي و أصدقائي الذين دعموني ووقفوا بجانبي دوما في السرّاء والضرّاء.

إلى أساتذتي الذين كانوا معي طيلة مرحلة الدّراسة.

إلى طلبة ماستر 2 تعليميّة اللّغات دفعة 2020/2019

إلى أستاذتي المشرفة "جبّالي فتيحة"، والتي كانت معنا خطوة بخطوة حتى أنجزنا هذه المذكّرة، ولولا الله لما قدّمنا عملنا على وجهه الصّحيح .

فألف شكر لكم كلّكم.

الطّالب: خدير امحمد

شكر وتقدير

قال الله تعالى:{ وإذ تأذّن ربّكم لَئِنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئن كَفَرتم إنّ عَذَابي لَشديد }إبراهيم[07]

اللّهم لك الحمد والشّكر في الدّنيا و الآخرة، ولك الحمد والشّكر من قبل، ولك الحمد والشّكر من بعد آناء اللّيل وأطراف النّهار، وفي كلّ حين ودائمًا وأبدًا.

قال رسول الله صلّى الله عليه وسلّم:" من لم يشكر النّاس لم يشكر الله ومن أهدى إليكم معروفًا فكافئوه،فإن لم تستطيعوا فادعوا له".

نشكر الله سبحانه وتعالى على هديه لنا إلى الطّريق المستقيم، وعلى توفيقه لنا في إنجاز هذه المذكّرة.

كما نتقدّم بالشّكر لأستاذتنا المشرفة " فتيحة جبّالي "، التي كانت الدّعم والسّند الفعّال لنا في إنجاز هذا العمل، فكانت نِعْمَ المشرفة .

والشّكر موصول لكلّ من ساعدنا من قريب وبعيد.

فجزيل الشّكر إلى اللّجنة المناقشة على تكرّمهم بقبول مناقشة هذه المذكّرة.

مقدّمة

الحمد لله الذي أنزل على عبده الكتاب ولم يجعل له عوجا ، **قال الله تعالى:{ قَالَ رَبِّ اشرَح لِي صَدرِي (25) وَيَسِّر لِي أَمرِي (26) وَاحلُل عُقدَةً مِن لِسَانِي (27) يَفقَهُوا قَولِي (28) }**، سورة طه. والصّلاة والسّلام على رسول الله سيّد محمد عليه أفضل الصلاة وأزكى التّسليم. أمّا بعد:

على مرّ الأزمان صرنا نشهد دوماً ذلك الاهتمام الواسع والكبير بالعمليّة التّعليمية، وبعناصرها، وأطرافها، ومكوّناتها. لأنّها تتمحور حول المادّة الدّراسية، وتركّز على المتعلّم بالدّرجة الأولى لكونه الوسيلة والغاية للعمليّة التّعليمية، ويمكن من خلالها تقويم المتعلّم، ومعرفة إمكانياته. كما أنّها تهتمّ بالمعلّم من جانب آخر، نظراً للدّور الكبير والفعّال فيها، دون إغفال التّقنيات البيداغوجيّة الموظّفة.

ويعدّ التّقويم اللّغوي العنصر المهمّ والأساسي لنجاح العمليّة التّعليمية وتحقّق أهدافها، ذلك لكونه يسعى لمعرفة قدرات ومستوى المتعلّمين أثناء مرحلتهم التّعليمية التّعلُّمية، فهو يعمل على إبراز وكشف نقاط القوّة والضّعف لديهم في الجانب اللّغوي، حيث يقوم المعلّم بتقويم طلبته من خلال عدّة طرق وأساليب سواء اختبارات أو ملاحظات أو مقابلات أو استبيانات ،كما أنّ التّقويم اللّغوي لا يقتصر على المتعلّمين فقط بل يتعدى إلى المعلّمين أيضاً وإلى المنهج التّعليمي على وجه العموم بما فيه: تقويم الأهداف والمحتوى، وطرائق التّدريس والوسائل التّعليمية، وتقويم منهج اللّغة العربيّة على وجه الخصوص والدّقة.

حظي التّقويم اللّغوي باهتمام واسع وكبير نظرا لأهمّيته القصوى في المجال التّعليمي، فجلّ الباحثين والدّارسين أصبحوا يتحدّثون عنه في كتبهم ومقالاتهم العلميّة ويبرزون دوره الكبير في نجاح النّظام التّربوي وفي تنمية قدرات الطّلبة معرفيًّا ولغويًّا، وعلى هذا الأساس ارتأينا أن نتناول هذا الموضوع الموسومة ب:**"التّقويم اللّغوي وأثره في العمليّة التّعليميّة– الجامعة الجزائريّة نموذجا"**، وذلك من أجل إبراز أهمّيته في النّظام التّعليمي من

خلال تناول وتوضيح أهمّ جوانبه. والذي دفعنا للبحث في هذا الموضوع هو الرغبة الذّاتية في معالجته وفي إثراء الرصيد المعرفي .

وانطلقنا في موضوعنا هذا من جملة من الإشكاليّات والمتمثّلة في:

1. ما مفهوم التّقويم اللّغوي؟ وما أثره في العمليّة التّعليمية؟
2. ما هي المصطلحات التي تتداخل مع التّقويم؟
3. كيف يتم تحليل اختبارات الطّور الجامعي انطلاقا من تصنيف " بلوم"؟

أمّا عن الخطّة التي تحقّق بها عملنا, فقد اجتهدنا في تقسيم بحثنا إلى :

الفصل الأوّل : موسوم ب: التّقويم اللّغوي وعلاقته بأهداف تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها, عنونا المبحث الأول بالتّقويم اللّغوي –المفهوم والأهداف. أمّا المبحث الثّاني فقد كان بعنوان: مابين التّقويم اللّغوي وعناصر منهج اللّغة العربيّة في حين جاء المبحث الثالث بعنوان فعّالية أساليب تقويم العملية التّعليمية التّعلّمية .

وبالانتقال إلى قسم الدّراسة التّطبيقية، فإنّ التركّيز العملي وقع في الفّصل الثّاني, بحيث تناولنا فيه تحليل بعض الاختبارات وفقا لتصنيف بلوم، والذي احتوى على المباحث التّالية : المبحث الأوّل عرضنا فيه منهجية الدّراسة التّطبيقية. أمّا المبحث الثّاني فتطرّقنا فيه إلى عرض وتحليل الدّراسة ومناقشة نتائجها.

وفي الأخير خاتمة شكّلت الحوصلة النّهائية للبحث.

ولما كانت الدّراسة في أصلها ذات طابع وصفي بآلية التّحليل فإنّنا مزجنا في مقاربة الظّاهرة بين منهجين، وهما :

المنهج الوصفي : حيث ركّزنا فيه على التّقويم اللّغوي وأثره في العملية التّعليمية و كيف تتّم عمليّة التّقويم بالجامعة الجزائرية.

المنهج الإحصائي : بحكم أنّ جانباً من عملنا اقتضى قيَماً عددية من خلال تشخيص النّسب المئوية .

أمّا عن مكتبة البحث، فقد جمعت بين المصادر و المراجع الأصيلة: (أساليب تدريس اللّغة العربية لأحمد صومان، والمناهج أسسها, تخطيطها, تطويرها لأحمد علوان المذبحي) , والمصادر المتخصّصة ذات الوُجهة البيداغوجية ,أضف إليها المعاجم العربية(معجم اللّغة العربية المعاصرة لأحمد مختار عمر ومعجم المصطلحات التّربوية والنّفسية لحسن شحاتة) و المجلات: (مجلّة علوم التّربية لإدريس بوحوت ومجلّة كلية التّربية الأساسية لليلى جاسم حمودي), ممّا ساعد على تعميق مضمون الدّراسة وتوسيع مجال البحث في موضوع " التّقويم اللّغوي وأثره في العملية التّعليمية". كما أنّنا لا ننسى فضل الدّراسات السّابقة علينا في هذا العمل والتي جاءت بعنوان: (معايير التّقويم اللّغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثّانية من التّعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتّحدة لمحمّد حسين محمد).

كما واجهتنا مجموعة من الصّعوبات أهمّها : تشعّب المادّة العلمية وكثرة الآراء حول هذا الموضوع.

وفي الختام نشكر الأستاذة الفاضلة جبالي فتيحة التي كانت السند الفعّال في انجاز هذه المذكّرة نرجو أن نكون قد وُفّقنا في هذا البحثّ فان أصبنا فمن الله وإن أخفقنا فحسبنا أجر الاجتهاد، وما توفيقنا إلاّ بالله .

تيارت يوم: 14 رمضان 1441 هـ الموافق ل: 21 ماي 2020 م.

الطالبين .: مصطفى تربح احمد خدير

الفصـــل الأوّل

التّقويـم الـلّغـوي

وعلاقته بأهداف تعليم اللّغة العربية وتَعلُّمها

المبحث الأوّل: التّقويم اللّغوي – المفهوم والأهداف –

المبحث الثّاني: ما بين التّقويم اللّغوي وعناصر منهج اللّغة العربية

المبحث الثّالث: فعّالية أساليب تقويم العملية التّعليمية التّعلُّمية

المبحث الأوّل: التّقويم اللّغوي – المفهوم والأهداف–

1–التّقويم اللّغوي

1–1التّقويم لغة

1–2 التّقويم اصطلاحا

1–3 مفهوم التّقويم اللّغوي

2–المصطلحات التي تتداخل مع التّقويم.

2–1 ما بين القياس والتّقييم

2–2 ما بين التّقويم والاختبار

3–أنواع التّقويم:

3–1 التّقويم القبلي

3–2 التّقويم البنائي

3–3 التّقويم التّشخيصي

3–4 التّقويم النهائي

4–أهداف التّقويم

يحظى التّقويم اللّغوي باهتمام واسع من قبل الفلاسفة والعلماء اللغويين باعتباره مقوّما أساسيا من مقومات اللغة، حيث يواكب عمليتي التّعليم والتّعلم ويعكس لنا صورة النظام التعليمي اللغوي من مدخلات ومخرجات مما تتضمنه من أنواع وأهداف.

1-التّقويم اللّغوي (Evaluation Linguistic):

للتّقويم اللّغوي دور هام في العملية التّعليمية التّعلُمية نظرا لما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها.

1-1 التّقويم لغة:

جاء في مقاييس اللّغة لابن فارس"القَافُ والواو والميم أصلان صحيحان، يدل أحدهما على جماعة ناس، وبما أُستعير في غيرها والآخر على انتصاب أو عزم، ومن الباب، قَوَّمتُ الشيء تقويمًا- وأصله القِيمة- الواو، وأصله أنك تُقيّم هذا مكان ذاك"[1].

وورد في معجم الوسيط "قَوّم المعوج أي عدّله وأزال عِوجه وقوّم السلعة سترها وثمّنها، وقوّموا الشّيء فيما بينهم أي قدّروا ثمنه، وتقوّم الشّيء أي تعدّل واستوى وتبيّنت قيمته"[2].

أما في معجم اللغة العربية المعاصر "قَوّم يُقوّم تَقويمًا، فهو مُقوِّم، والمعقول مُقَوَّم، قَوم المتعوّج: سواه وعدّله، وأزال عوجه قَوّم الطريق المنحني-قَوّم الأخطاء: صححها-إعادة تقويم سياسة الدفاع- إنّ الغصون إذا قومتها اعتدلت، ولا يلين إذا قَوّمته الحطب"[3].

---

[1] أبو الحسين أحمد بن فارس بن زكريا، مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق سوريا، د ط، ج5، د س، ص:43. (مَادَّة قَومَ).

[2] مجمع اللّغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، ط4، 2004، مج1، ص:768. (مَادة قَوَّمَت).

[3] أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، مج4، 2008، ص:1875. (مَادَّة قَومَ).

بعد عرضنا للمفاهيم اللّغوية توصلنا إلى أن التّقويم يعني: الإصلاح و الاعتدال والتّقدير والتّحسين وإزالة الاعوجاج وإصلاحه.

1-2 التّقويم اصطلاحا:

تعدّدت تعريفات مصطلح التّقويم عند الباحثين والعلماء، حيث عرّف مصطفى نمر دعمس التّقويم: بأنه " عملية منهجية، تحدّد مدى ما تحقّق من الأهداف التّربوية من قبل الطّلبة، وأنه يتضمن وصفا كمّيا وكيفيا، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة"[1].

ويعرّفه محمد الطيطي: "التّقويم عملية منهجية لجمع البيانات وتفسير الأدلّة ممّا يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلّق بالمتعلّمين أو البرامج ممّا يساعد في توجيه العمل التّربوي واتّخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك"[2].

كما ترى سهيلة محسن كاظم الفتلاوي أنّ التّقويم: "عبارة عن عملية منظّمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التّدريسية من قبل الطّلبة واتّخاذ قرارات بشأنها"[3].

فالتّقويم يقوم على إصدار أحكام وقرارات من خلال التّعرف على نواحي القوّة والضّعف فيها، في ضوء الأهداف التّربوية.

---

[1] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، دار غيذاء للنّشر والتّوزيع، عمّان، د ط، 2008، ص:12.

[2] محمد الطيطي، التّربية الاجتماعية وأساليب تدريسها، دار عالم الثقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015، ص:230.

[3] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التّدريس، المركز الإسلامي دار الشروق، القاهرة، ط1، 2010، ص:266.

أما محمد عثمان فهو يعرف التّقويم على أنه: "حكم كيفي أو كمي حول قيمة شخص أو شيء، أو عملية أو موقف أو منظومة من خلال مقارنة الخصوصيات الملاحظة بمعايير موضوعة انطلاقا من

محكات مصرح بها مسبقا بهدف تقديم معطيات تصلح لاتّخاذ القرار في استمرارية المرمى أو هدف الحكم والتّفسير الذي نعطيه لنوعية أو قيمة الموضوع المدروس من منظور إجرائي لاتّخاذ القرار"[1].

التّقويم عملية أو موقف أو منظومة تقوم على مقارنات مصرّح بها بغية الوصول إلى النتيجة النهائية ثم إصدار حكم واتخاذ قرار ملائم لتحسين العملية التّعليمية التّعلمية.

1- 3التّقويم اللّغوي (Evaluation Linguistic):

"التّقويم اللّغوي هو عملية متعدّدة الجوانب، منها ما يتعلّق بتتبّع نمو الطلبة لغويا والوقوف على مواطن الضّعف وعلاجها، ومنها ما يختص بتتبع أساليب المعلم في تعليم شتّى فروع اللّغة العربية وما بهم من توجيه وإرشاد وما يستخدمه من وسائل، ومنها ما يرتبط بأوجه النّشاط المدرسي عامة وأوجه النّشاط اللغوي خاصة"[2].

ويرى أكرم صالح خوالدة: "أنّ التّقويم اللّغوي إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه الطالب في موضوع ما من موضوعات اللّغة العربية، ويمكن الإفادة منه في تحسين أساليب التّعلم ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز، وثمة صفات أساسية ينبغي أن تتوافر في التّقويم، كالصدق، والموضوعية، والثبات، وسهولة التطبيق"[3].

---

[1] محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2010، ص:16.

[2] أكرم صالح خوالدة، التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التأملي، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2012، ص:28.

[3] المرجع نفسه، ص:29.

انطلاقا من تعريف أكرم صالح خوالدة للتّقويم اللّغوي باعتباره عملية تقوم على القياس وتقييم المادة اللّغوية، بمختلف أشكالها وإعطاء حكم نهائي عليها، ينطوي تحته علاج نقاط الضعف وتقرير نقاط القوّة.

ويُعرّف أيضا: "بأنّه العنصر الرابع من عناصر أي منهج من المناهج، وقد ورد معناه اللّغوي على أنّه إصلاح ما إعوجّ، وهو التصحيح أيضا"[1].

ويتّضح مما سبق أن التّقويم اللّغوي من معطيات منهج اللّغة العربية، وعنصر من عناصر أي منهج، ويتم الحكم فيه عمّا تحقق من أهداف، أما من حيث المعنى اللّغوي فهو الإصلاح والتّصحيح.

2-المصطلحات التي تتداخل مع التّقويم:

التّقويم هو عملية منظّمة يحقق فيها المعلم أهدافه التّربوية، ودائما ما يتبعه القياس الذي يعد من أهم وسائل التّقويم، أما التّقييم الذي يندرج ضمن العمل المدرسي ويساعده للوصول للأهداف المنشودة، فما المقصود بالقياس والتّقييم وما علاقتهم بالتّقويم؟

2-1 ما بين القياس والتّقويم والتّقييم:

2-1-1 القياس (La Mesure):"إلحاق صورة مجهولة الحكم بصورة معلومة الحكم لأجل أمر جامع بينهما يقتضي ذلك الحكم"[2].

[1] مرعي توفيق أحمد، محمد محمود، المناهج التّربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ط6، 2008، ص:97.

[2] عصمت عبد المجيد بكر، مشكلات التّشريع دراسة نظرية وتطبيقية مقارنة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د ط، 2014، ص:451.

وجاء في تعريف آخر: "التّحقق بالتّجربة أو الاختبار من الدّرجة أو الكمية بواسطة أداة قياس معيارية، فالقياس عملية نصف بها الأشياء وصفا كميّا، وهو الرقم الذي يحصل عليه الطالب نتيجة إجابته عن الأسئلة"[1].

ويعرف أيضا بأنه: "العملية التي يتم بواسطتها التّعبير عن الخصائص والسمات بالأرقام، أو هو العملية التي يتم بواسطتها التّعبير عن الأشياء والحوادث بإعداد Numeralsحسب الشروط أو القواعد محدّدة، أو هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميّا وفق إطار معين من المقاييس المدرجة، اعتمادا على كل شيء موجود بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه"[2].

القياس هو وصف السلوك وصفا كميّا، أي: إعطاء سلوك المتعلّم درجة معينة ولا يتعدى ذلك إصدار قرار بشأن هذا المتعلّم.

فالتّقويم هو إعطاء حكم ما، بينما القياس هو تقدير الأشياء ويكون تقديرا كميّا عن طريق استخدام وحدات كميّة منظّمة، إنّ التّقويم أشمل وأعم من القياس لأنه يشتمل القياس مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة، أما القياس فيقتصر على الأحكام.

2-1-2 التّقييم (Assement):"إصدار حكم على ظاهرة ما أو موضوع ما وفق معايير خاصة بتلك الظّاهرة، فهي تلك العملية التي يحكم فيها على مظاهر السلوك ومدى قربها أو بعدها منه"[3].

---

[1] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، ص:16.

[2] أكرم صالح محمد خوالدة، التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، ص:52.

[3] محمد حسين قطناني، ميسون محمد عثمان وآخرون، التّربية الخاصة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السلوك، أمواج للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2012، ص:195.

"وإذا أردنا تحديد المعنى اللغوي لكلمة تقييم، نجد أن هذه الكلمة ليس لها أصل اشتقاقي في اللّغة، إذ أنّ الأصل اللّغوي في الاشتقاق هو الواو، الوارد في الفعل قَوَّمَ، إلا أنّ هذا اللفظ –تقييم– ورد اجتهادا في بعض الأدبيات التّربوية للتدليل على قيمة الشيء، مع ملاحظة أنّ الأصل في كلمة قيمة نفسها هو الواو حيث كانت الكلمة قوّم فجاءت الواو ساكنة ومكسورا ما قبلها فقلبت ياء فأصبحت قيمة، ومنها جاءت كلمة تقييم"[1].

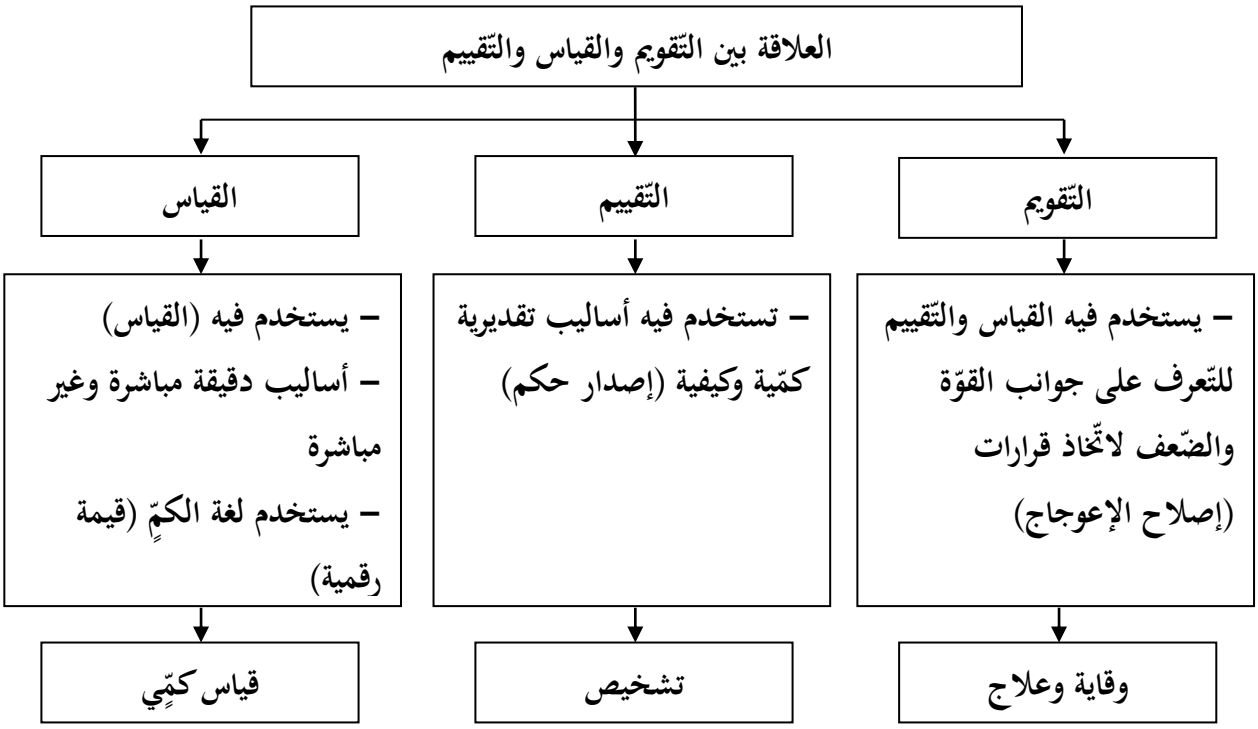
التّقييم هو عملية جمع المعلومات عن المتعلّمين لما يعرفونه من معارف، كما نعني به أيضا إعطاء قيمة لأي عملية يتم فيها تقدير ومعرفة نواحي القوّة والضّعف لمستوى المتعلّمين، وتعدّ الملاحظة الأداة الفعّالة لمراقبة الإجراءات باستمرارية.

التّقويم هو تعديل الشيء كاكتشاف ضعف في المتعلّم وتعديله وإصلاحه، أما التّقييم فهو بيان أو إعطاء القيمة مثل ملاحظات المعلّم.

2-2 العلاقة بين التقويم والقياس والتقييم:

إن القياس والتّقويم من جانب، والتّقويم والتّقييم من جانب آخر، هما عملتان متلازمتان وتعملان معا على تحقيق أهداف واحدة، وتصبان في مجرى واحد ولهذا فإنّ العلاقة بين هذه المفاهيم الثلاثة هي علاقة متبادلة ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل الآتي:

[1] حسن جعفر الخليفة، كمال الدين محمد هاشم، التّقويم التّربوي، مفهومه أساليبه، مجالاته توجهاته الحديثة، مكتبة الرشد ناشرون، الرياض، ط2، 2011، ص:20.



الشّكل رقم (1): يوضّح العلاقة بين التّقويم والقياس والتّقييم

"قياس+تقييم ⟸ تقويم.

مثال: إذا أخذ الطّالب خمس علامات هذا قياسا.

اذا حوّل المعلّم العلامة الخامس الى تقديرات ممتاز جيد ضعيف هذا تقييم.

إذا تمّ تصحيح ما تعلّم الطّالب أي تخليصه من الضعف، في تحصيله هذا تقويم"[1].

3-2 الاختبار Le Test:

"أداة يتم وضعها لقياس شيء بعينه، إذا تمّ تصميم الاختبار وفق القواعد العلمية الدقيقة فإنه يعطي نتائج صحيحة بدرجة كبيرة بالنسبة لموضوع القياس"[2].

ويعرّف أيضا بأنّه:"مجموعة من المثيرات التي تقدم للفرد لاستثارت استجابات تكون أساسا لإعطاء الفرد درجة رقمية، وهذه الدرجة قائمة على عيّنة متمثلة في سلوك الفرد تعتبر مؤشرا

[1] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته، ص:27.

[2] مجدى عزيز ابراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009، ص:37.

للقدر الذي يمتلكه الفرد من الخاصية التي يقيسها الاختبار"[1].

الاختبار إجراء منظّم يتألف من خطوات معيّنة، حيث أنّ كل خطوة تتطلّب مجموعة من القوانين، فالاختبار طريقة معيارية وقوانينه تُطبّق على جميع الأفراد الذين يتقدّمون إليه، ممّا ينتج لنا اتّخاذ قرارات بشأنهم.

"إنّ التّقويم مفهوم أعم وأشمل من الاختبار ويتّضح لنا من خلال هذا الجدول:

الاختبـــــار	التّقويـــــم
-يقيس جانبا واحدا وهو الجانب المعرفي، فالاختبار نوع محدد من المقاييس. -يقوم به المعلّم الذي يضعه ويحدد زمانه ومكانه ثم يقوم بتصحيحه. يستخدم لغة الكم (الدرجات). -عملية قياسية لجانب معين. -الاختبار نوع من المقاييس يتكون من تعليمات وأسئلة.	-التّقويم يشمل جوانب التّلميذ المختلفة. -يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التّعليمية. -يستخدم لغة الكم والكيف. -عملية علاجية تشخص الحالة وتوضيح العلاج المناسب.

الشّكل رقم (2): يوضّح شمولية التّقويم على الاختبار"[2]

[1] طارق عبد الرؤوف، إهاب عيسى المصري، المقاييس والاختبارات، التصميم، الإعداد، التنظيم، دار الناشر المجموعة العربية للتّدريب والنّشر، القاهرة، د ط، 2017، ص:23.

[2] حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، السعودية، ط1، 2004، ص:23.

2-4العلاقة بين التّقويم والاختبار:

الاختبار هو عملية نهائية تقيس جانبا واحدا من جوانب المتعلّم، وهو الجانب المعرفي أو التحصيلي، أما التّقويم فيشمل جوانب المتعلّم المختلفة من أجل إعطاء صورة واضحة لنمو المتعلّمين من الجانب المعرفي، وبالتالي هو جزء من التّقويم.

3-أنواع التّقويم:

يضع المختصون بالتّقويم التّربوي عددا من التصنيفات مستندين في ذلك على مبادئ مختلفة، فهناك من يقسمه حسب الزمن إجرائي إلى:

3-1 التّقويم القبلي Initial Evaluation:

"وهو تحديد أداء الطّالب في بداية التدريس (تقويم تصنيفي) وهو خاص بالأداء المبدئي للطّالب، قبل البدء في تدريس الوحدة الدّراسية، ويكشف هذا التقويم مهارات الطّلاب الضرورية والمعرفة لديهم حتى

يتسنّ للمعلّم الوقوف على الوضع الحقيقي للطّلاب، ومن أدوات هذا التّقويم، الاختبارات والملاحظة والتّقارير الذاتية"[1].

يجدد ويعزز ويكشف عن مهارات المتعلّمين حتى يتمكّن المتعلّم من معرفة قدراتهم ومستوياتهم الحقيقية.

3-2 التّقويم البنائيFormative Evaluation:

[1] راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2003، ص:270.

ويتضمّن مراقبة تقدم تعلم الطلاب أثناء التدريس ويُستفاد من نتائجه في العلاج المبكّر وتوفير التغذية الراجحة للطّلاب وتزويد المعلّم بالمعلومات الكافية عن طرائق وأساليب التّدريس والأنشطة والوسائل التّعليمية المستخدمة، ومن أدواته الأسئلة الصفّية أثناء التّدريس، والاختبارات القصيرة والتمارين والملاحظات والمناقشات الاجتماعية.

يستهدف اكتساب المتعلّم للمعرفة المقدمة أثناء الدرس كما يفيد المعلّم في تطوير واكتساب معلوماته.

3-3 التّقويم التّشخيصي Duagnostique Evaluation:

"وفيه يقوم المدرّس أو الأخصائي بتحليل مدخلات العملية التّعليمية"[1]، كما يرى أكرم خوالدة أنّ التّقويم "يهدف إلى اكتشاف نواحي القوّة والضّعف في تحصيل المتعلّم ويرتبط بالتّقويم البنائي من ناحية وبالتّقويم الختامي من ناحية أخرى"[2].

يكشف عن نقاط القوّة والضّعف لدى المتعلّم، ويكون ما بين التّقويم البنائي والختامي.

3-4التقويم النهائي (الختامي) Sumative Evaluation:

ويحدث في نهاية التّدريس ويهدف إلى تحديد إلى أي مدى تمّ تحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة ثم تقدير درجات الطّلاب وتصنيفهم، ويرتبط التّقويم النهائي بأهداف المقرّر، ومن أدواته الاختبارات التّحريرية والشّفوية والعمليّة والنشاطات العملية للطّلاب والتقارير والأبحاث، وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي للتّقويم النّهائي هو تصنيف الطّلاب طبقا لتحصيلهم إلاّ أنّه يمدنا بمعلومات للحكم على تحقيق المقرر وفعالية التّدريس"[3].

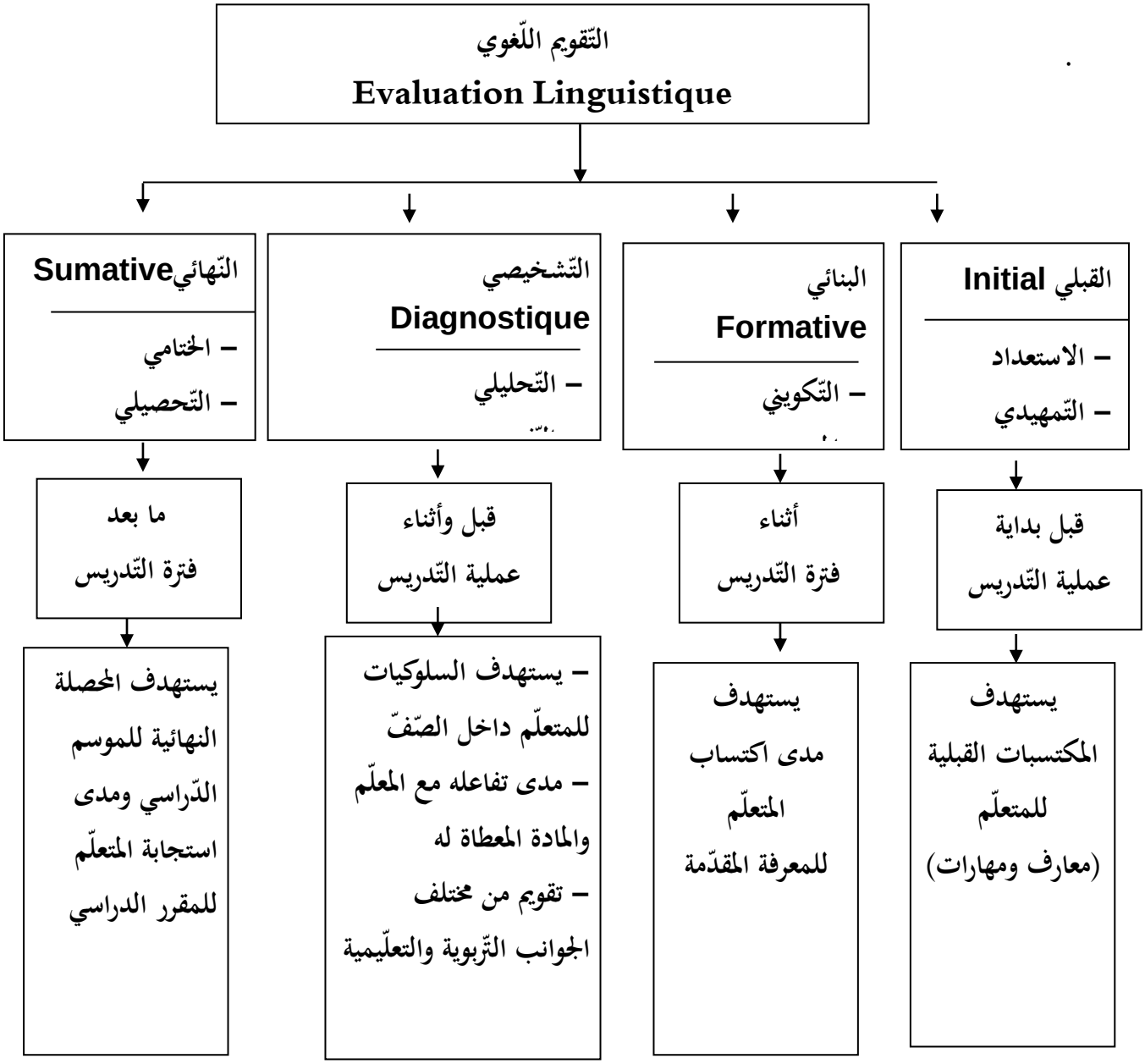
---

[1] محمد الدريج، تحليل العملية التّعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، د س، ص:184.

[2] أكرم صالح محمود خوالدة، التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأملي، ص:40.

[3] راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربية بين النّظرية والتّطبيق، ص:270.

هو حوصلة حول الموسم الدّراسي، ويبرر مدى تحقيق الأهداف التّعليمية المنشودة بالنسبة للمعلّم والمتعلّم وفي المخطط الآتي نورد أهم أنواع التّقويم اللّغوي:



الشّكل رقم (03): يمثل أنواع التّقويم

4-أهداف التّقويم:

عند إعداد المقوم لبرنامج تقويمي يسير جنبا إلى جنب مع خطوات التّنفيذ للنشاط يجب أن يلاحظ أنّ البرنامج يجب أن يحقّق الأهداف التي حدّدها ربيع مشعال كالتالي:

- "يسعى التّقويم إلى معرفة الصعوبات والمشاكل التي تعترض المعلّم خلال قيامه بمهامه في سبيل علاجها لتوفير الجو الملائم له للقيام بعملية التعلّيم على وجهها الأكمل.
- يهدف التّقويم إلى إعادة التّرتيب والتّنظيم وتحديد الأدوار لكل من المعلّم والمتعلّم بشكل سليم وكذلك تحديد الأنشطة التي يقومون بها مما يسهل عملية التّعليم والتّعلّم و السير بدون عوائق أو مشاكل.
- يهدف التّقويم إلى جعل كل من المعلّم والمتعلّم قادرا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وإعماله، وما حقّقه من نتائج سواء كانت سلبية أو إيجابية.
- يهدف التّقويم إلى بناء علاقة مبنية بين البيت والمدرسة من خلال تعريف أسر الطّلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بينة عن مستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في دفع وتحفيز أبنائهم للمزيد من العطاء وتهيئتهم بشكل سليم وخاصة إذا كان هناك تعثّر من قبل الأبناء في تحصيلهم الدّراسي أو معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في تعطيل مسيرتهم الدّراسية أو تؤثّر فيها، وقد يؤدي الأمر بأولياء أمور الطّلبة إلى زيارة المدرسة لغرض الوقوف على أمور كثيرة تتعلّق بمشاكل أبنائهم وحاجاتهم والعلاقة بينهم وبين مدرسيهم.
- يهدف التّقويم إلى الكشف عن طبيعة استعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطّلبة مما يساعد على التّنبؤ بمدى إمكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة للدّراسة أو مهنة معينة بذاتها.
- يهدف التّقويم إلى تقوية دافعية الإنجاز الدّراسي لدى المتعلّمين والمعلّمين على حدّ سواء، وذلك من خلال تعريفهم بنقاط الضّعف والخلل ومحاولة علاجها عن طريق

زيادة حجم التّحصيل أو في محاولة إجراء التّغيرات اللازمة في سبيل مزيد من النجاح والتفوق[1].

ويرى محمد عثمان أن الهدف من التّقويم كالتالي:

- "معرفة ما لدى الممارسين للنشاط من معلومات وفهم حول النشاط الذي يمارسونه.
- أن يلاحظ المقوّم الصعاب التي من الممكن أن تقابل الممارسين للنشاط فردا أو جماعة وتدوين تلك الصّعاب وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة.
- أن يشخص المقوّم عوامل القوّة والضعف في كل مرحلة من النّشاط واقتراح الحلول المختلفة لعلاج مواطن الضّعف وتعزيز جوانب القوة وذلك ما يسمى بالتّغذية الراجعة.
- أن يشجع المقوم الممارسين على ممارسة وتعلم طرق القياس لإنجازاتهم مع تعريفهم بمدى ما حقّقه من نجاح.
- أن يساعد المقومين على توجيه أنفسهم لممارسة النشاط بطريقة إيجابية وذلك بعد اكتشاف جوانب الضّعف وتجاوزها بالبدائل القوية والإيجابية.
- أن يكون التّقويم وسيلة لتعليم المقومين كيفية نقد الذات والأفكار الخاصة بهم.
- أن يتعرّف المقوّم على تأثير البرنامج أو المنشط على الطلاب ومدى ما حقق من الأهداف المرسومة له.
- جمع المعلومات عن المميّزين والموهوبين لرعايتهم ببرامج أكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.
- جمع المعلومات عن المميّزين لتقديمها إلى إدارة المنشّط للتّكريم والرعاية المستقبلية"[2].

[1] هادي مشعال ربيع، ختام إسماعيل أحمد، القياس والتّقويم في التّربية والتّعليم،جامعة التّحدي الليبية، ليبيا، ط1، دس، ص:20-21.

[2] محمد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، ص:23-24.

المبحث الثاني: ما بين التّقويم اللّغوي وعناصر منهج اللّغة العربية

1-منهج اللّغة العربية

1-1تعريف المنهج لغة

1-2 تعريف المنهج اصطلاحا

2-عناصر المنهج

2-1 الأهداف

2-2 المحتوى

2-3 طرائق التّدريس

2-4 التّقويم

2-5 الوسائل التّعليمية

3-علاقة التّقويم بعناصر المنهج

3-1 تقويم الأهداف

3-2 تقويم المحتوى

3-3 تقويم طرائق التّدريس

3-4 تقويم الوسائل التّعليمية

3-5 تقويم المعلّم

3-6 تقويم المتعلّم

4-تقويم المنهج بصفة عامة

5-تقويم منهج اللّغة العربية

6-أهمية التّقويم

تختلف كل منظومة مدرسية في أشكال المنهاج الخاص به، حيث للتّقويم أثر بارز فيها، فتعدّدت فيه أنواع المنهاج الدّراسي وكان من ضمنها المنهج الدّراسي.

1-منهج اللّغة العربية:

استخدم مصطلح المنهج بمعاني كثيرة منذ بداية تكوين مجال المناهج ولفهم طبيعة الاختلاف، فإنه قد يكون من المفيد أن نستعرض التّعريفات التالية:

"يرجع مصطلح المنهج في الأصل إلى اللّغة اللاتينية ويعني سباق يتم في مضمار ما، والذي كان يقام من وقت إلى آخر في العصور اليونانية والرومانية، ومع مرور الزمن تحول متطلب السّياق إلى مقرر دراسي، فتم إطلاق كلمة المنهج على المقرّرات الدراسية أو التّدريب ثم استمر الأمر بعد ذلك لتعني الكلمة محتوى المواد الدّراسية أو الخطط الخاصة بها، ومعنى ذلك أن المنهج كلمة لاتينية الأصل تعني الطّريقة التي ينتجها الفرد حتى يصل إلى هدف معين"[1].

ويعرف أيضا "الطّريق الذي يمشي عليه الإنسان للوصول لنهاية محدّدة، ولهدف محدّد ولغاية محدّدة"[2].

المنهج أصل لاتيني ظهر في العصور القديمة قبل أن يتطور ويصبح مقرّرا دراسيا، أو هو مجموعة من المقرّرات الدّراسية تساعد الأفراد في تنمية ذاتهم وتطويرها للوصول إلى درجات علمية.

[1] محمد السيد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتّطبيق، مؤسسة حورص الدولية، الإسكندرية، ط1، 2010، ص:26.

[2] ماجد أيوب القبسي، المناهج وطرائق التّدريس، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2018، ص:39.

1-1المنهج لغة:

جاء في معجم اللّغة العربية المعاصرة المنهج هو:"الطّريق الواضح منهج الإسلام، يتّبع في حياته منهجا قويما وهو وسيلة محدّدة توصل إلى غاية محدّدة"[1].

ويعرف أيضا: "الطريق نَهجًا وضح واستبان ويقال نهج أمره والدّابة أو الإنسان نَهجًا ونَهيجًا تتابع نفسه من الإعياء ويقال: نهج الطريق: بيّنه وسلكه ويقال: نَهَجَ نَهْج فلان: سلك مسلكه"[2].

ويعرّف في لسان العرب: "طريق نَهَجَ: بيّن الواضح، ومنهج الطريق واضحة، والمنهاج كالمنهج، وفي التّنزيل "لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا". المائدة 48[3]

1-2المنهج اصطلاحا:

"هو مجهود لبلوغ غاية، وهو طريقة نصل من خلالها وبها إلى نتيجة معيّنة، كما أنه أيضا خطة تنظم مسبقا سلسلة عمليات ينبغي إكمالها، وتدل على بعض الأخطاء الواجب تجنبها بغية نتيجة معيّنة"[4].

وعرّفه عبد الحليم تمام أنه: "المادة الدّراسية التي تتناول أكبر قدر من المعرفة والمعلومات والحقائق، كما يعرّف بأنه: المحتوى الذي يدرسه تلاميذ صف دراسي معين مما يشتمل عليه من معارف وحقائق"[5].

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، ص:2291. (مادة نَهَجَ).

[2] مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، وزارة التّربية والتّعليم، القاهرة، 2003، ص:232. (مادة نهز).

[3] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط جديدة محققة، مج 14، د س، ص:325. (مادة نَهَجَ).

[4]إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوناته، مجلة علوم التّربية، المغرب، العدد 65، أفريل 2016، ص:102.

[5]شاذية عبد الحليم تمام، صلاح أحمد فؤاد صلاح، الشامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلم، مركز ديبوتو لتعليم التفكير، عمّان، ط1، 2016، ص:29.

يتّضح من خلال الحدود الاصطلاحية السابقة أن المنهج هو مجموع الخبرات التّربوية التي تهيئ للمتعلمين حتى يتمكن من الوصول للأهداف المرجوة والتّعرّف على أكبر قدر ممكن من الخبرات والمعارف العلمية.

2-عناصر المنهج:

لقد عرف المنهج وجود العديد من العناصر المشكلة له والتي تتداخل فيما بينها وهذه الأخيرة يمكن من خلالها تحقيق ما يتطلبه النّظام التّعليمي في أي مرحلة من مراحله، ومن الأهداف التّعليمية التّربوية، كما أن عناصر المنهج تساهم مساهمة فعالة في بناء شخصية المتعلّم وتشكيل فكره، وتساعد المعلّم في أداء رسالته وتحسينها، كما أنها تعمل على تنظيم الخبرات وتساعد في حسن أداء العملية التّعليمية، ومن أهم عناصر المنهج نجد:

2-1 الأهداف (Objectives):

الهدف هو غاية يسعى الفرد إلى تحقيقها، فكل إنسان له رغبات وأماني وأحلام يتمنى أن تتحقق فكلما كانت الرّغبة قوية كان الدّافع قويّا لبذل الجهد في تحقيق هدف معيّن، وعلى ذلك فإنه من المنطق أن تُشتق أهداف التّربية من أهداف المجتمع"[1].

الهدف هو طموح كل فرد يسعى للوصول إليه بغرض تحقق دافعيّته وبالتالي فإنه جزء من الأهداف التّربوية.

ويعرّفه أحمد طعيمة أنّه: "إيصال ما نقصد إليه وذلك بصياغة تصف التغير المطلوب لدى المتعلّم صياغة تبين ما الذي سيكون عليه المتعلّم حين يكون قد أتمّ بنجاح خبرة التعلّم، إنه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي يريد أن يقدر المتعلّم على بيانه"[1].

[1] أميرة محمد علي أحمد، عنصوري بوكاري، تصور لمنهج مقترح لتدريس اللّغة العربية في المرحلة الإعدادية، مجلة نصف سنوية محكّمة، جامعة إفريقيا العالمية، العدد 57، يونيو 2017، ص:195.

2-2 المحتوى (Le Contenu):

"وهو الذي يتضمّن مجموعة الحقائق والمفاهيم والتّعليمات التي يرجى تزويد الطّلاب بها، وكذا الاتّجاهات والقيم التي يراد تنميتها لديهم، وأخيرا المهارات التي يراد اكتسابهم إياها، بهدف تحقيق النمو الشامل المتكامل لهم في ضوء الأهداف التّربوية المتفق عليها"[2].

ويعرف أيضا بأنه: "المعرفة أو المهارات والاتّجاهات أو القيم التي يتعلمها الفرد"[3].

المحتوى هو ذلك الحقيقة المقدمة للمتعلّمين للوصول إلى التكامل وتحقيق الأهداف المنشودة.

2-3 طرائق التدريس(Méthodes dénseignement):

"عملية تهيئية يتفاعل فيها المتعلّم مع معلمه أو زملائه أو البيئة التّعليمية من حوله بهدف تطوير البنى المعرفية الموجودة لديه وهو تفاعل دينامي بين المعلّمين والمتعلّمين في ضوء قرارات تتخذ حول كل من عمليات التخطيط والتنفيذ والتّقويم والتّغذية الراجعة المتعلقة بتحقيق الأهداف الخاصة بموقف معين"[4].

هو التّفاعل الواقع بين المعلّمين والمتعلّمين داخل الصّف الدّراسي بتطوير وتحقيق الأهداف الخاصة.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية- إعدادها تطويرها – تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2004، ص:29.

[2] محمد السيد علي، اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ط1، 2011، ص:20-21.

[3] عنود الشايش الخريشا، أسس المناهج واللّغة، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013، ص:54.

[4] يحي محمد نبهان، مهارة التّدريس، دار اليازوري للنّشر، عمّان، الأردن، د ط، 2008، ص:85.

2-4 التّقويم Evaluation:

"هو مجموع الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بالفرد أو بمشروع أو بظاهرة ودراسة هذه البيانات بأسلوب علمي للتّأكد من مدى تحقيق أهداف محدّدة سلفا، من أجل اتخاذ قرارات معيّنة"[1].

كما أنّ التّقويم هو: "فاعلية يحدّدها الأستاذ، تنتج عنها معلومات شاملة تساعد على تحليل آداء الطّالب للمهارات والقدرات التي يجرى تقويمها، وعلى مناقشتها والحكم عليها"[2].

وهذا يعني أنّ التّقويم إجراءات تمكننا من التّعرف على مدى تحقيق الأهداف التّربوية المحدّدة واتّخاذ القرارات المناسبة وتطويرها.

2-5 الوسائل التّعليمية (Matéri el pédagogique):

"هي المواد والأجهزة والمواقف التّعليمية التي يستخدمها المعلّم في مجال الاتصال التّعليمي بطريقة ونظام خاص لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق التلميذ لأهداف سلوكية محدّدة"[3].

في حين يعرّف عبد المعطي حجازي الوسائل التّعليمية بقوله: "عنصر من عناصر النّظام التّعليمي الشامل تسعى إلى تحقيق أهداف تعليمية محدّدة أو هي كل ما يوظف في إطار إجراءات تدريس لتحقيق الأهداف التّعليمية"[4].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربية- إعدادها تطويرها – تقويمها، ص:36.

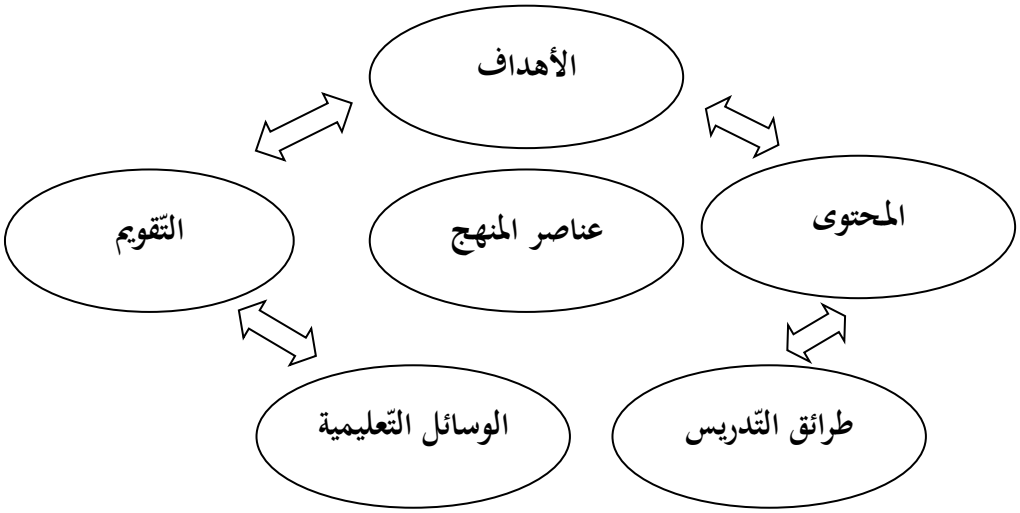
[2] ماري هوبا، جان فريد، تقويم مركزية-المتعلّم في الكليات الجامعية، مكتبة العبيكان، الرياض، ط1، 2006، ص:49.

[3] حمزة الجبالي، الوسائل التّعليمية، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2006، ص:9.

[4] عبد المعطي حجازي، هندسة الوسائل التّعليمية، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص:17.

الوسائل التّعليمية عنصر في النّظام التّعليمي يستخدمها المعلّم داخل الصّف لإيصال أفكاره للمتعلّمين وتحقيق أهداف التّعليمية.

ومن خلال ما ذكر سلفا فإن عناصر المنهج مترابطة ومتشابكة يؤثر كل منها على الآخر ونوضحه من خلال المخطّط التالي:



الشّكل رقم (04): يوضّح منظومة عناصر المنهج

3-علاقة التّقويم بعناصر المنهج:

يعد التّقويم من أهم عناصر المنهج وذلك لأهميته التي يلعبها مع كل عنصر، وسنتطرّق إلى علاقته ومدى فعاليته في كل عنصر:

3-1 تقويم الأهداف :"يعدّ التّقويم وسيلة مهمة يحدد لنا مدى تحقيق هذه الأهداف على أرض الواقع، انطلاقا من التّغيرات الظّاهرة على سلوك المتعلّم من النّاحية السّلوكية، أما الجانب المعرفي مدى اكتساب المتعلّمين للمعارف والخبرات المرغوب اكتسابها والمحدّدة سلفا في الأهداف"[1]

[1] أحمد علوان المذبحي، المناهج أسسها تخطيطها تطويرها، دار جامعة تعز للطباعة والنشر والتوزيع، اليمن، د ط، 2008، ص:183. (بتصرف)

في حين يرى آسيا محمد عيسى أنّ: "تقويم الأهداف من حيث واقعيتها ومراعاتها لإمكانات البيئة، وارتباط الأهداف التّدريسية بالمستوى التّعليمي والتّربوي، وشمولية المجالات وتدرّجها في مستويات كل مجال، ومدى مناسبتها لقدرات الدّارسين واستعداداتهم وإمكاناتهم ومدى شمولها لجميع جوانب الخبرة، ومراعاتها لطبيعة عملية التعلّم وشروطها"[1].

وبهذا فإنّ الأهداف تعدّ الأساس الذي تبنى عليه أحكام التّقويم الجيد، فبوضوح الأهداف وتحديدها سيحدّد ما الذي ينبغي أن يُقوّم وبأي وسيلة يمكن تقويمها، ويمثل تقويم الأهداف جانبا مهما من جوانب التّقويم ويتم على عدة مستويات مثل علاقة الهدف بالمتعلّم ومدى إمكانية تحقق الهدف ومدى وضوحه وشموله.

3-2 تقويم المحتوى:

عرفته جاسم حمودي أنّه " عملية يتعرف بها واضع المادة التّعليمية من خلالها على محتوياتها من جهة وخصائص الفرد المتعلّم

العقلية وقدرته الإدراكية وخبراته السابقة وكيفية تعلّمه من ناحية أخرى بهدف تهيئة الطّريقة المثلى له في التعلّم"[2].

ويرى أحمد علوان المذبحي أنّه: "تقييم المعلومات والحقائق والخبرات التّربوية والمعرفية التي جاء بها المنهاج الدّراسي المقرّر تزويده للمتعلّم بغية تحديد مدى اكتساب المتعلّم للمعرفة المقدّمة له، وكذا فاعليتها مع حياته اليومية ومراحل نموه على الأصعدة النفسية الوجدانية الاجتماعية والسلوكية والمعرفية والانفعالية"[3].

---

[1] آسيا محمد عيسى، المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2018، ص:97.

[2] ليلى جاسم حمودي، تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط على وفق معايير محدّدة، مجلة كلية التّربية الأساسية، العراق، العدد 672، 2011، ص:732.

[3] أحمد علوان المذبحي، المناهج أسسها تخطيطها تطويرها، ص:184. (بتصرف).

وعليه يتضح لنا قيمة المقرر الدّراسي بالنسبة للمتعلّم وإعادة ضبطه وذلك لتهيئة التعلّم وضمان حسن سيرورته.

3-3 تقويم طرائق التّدريس:

عرّفه علي أحمد "تخضع كافة عناصر المنهج للتّقويم بما فيها الطّرق المستخدمة في التّدريس، وذلك للوقوف على مدى فاعليتها في تحقيق الأهداف المنشودة من تدريس المواد الدّراسية، هذا ولا يمكن الحكم على مدى جودة طريقة من طرق التّدريس إلاّ عن طريق التّقويم مثلها في ذلك مثل الأهداف، والمحتوى والوسيلة ومظاهر النشاط المختلف، ويختلف التّقويم من طريقه إلى أخرى وفقا لاختلاف الطرق نفسها، وذلك لكل طريقة إجراءاتها وخصائصها التي تميزها عن الطرق الأخرى"[1].

وترى رافدة الحريري أنّ: "طرائق التّدريس تساعد على توضيح ما إذا كانت هذه الطرق مناسبة وفعالة في تدريس المقرّر، وهل هي متنوعة؟ وما مدى تدعيمها بنتائج البحوث التّربوية؟ وهل هي جديرة وتراعي أنماط التعلّم المختلفة لدى التّلاميذ؟ وهل تناسب الوضع القائم في المدرسة من حيث توزيع التّلاميذ داخل الصفوف وعددهم وحجم المنهج المطلوب؟".[2]

طرائق التّدريس عنصر مهم من عناصر المنهج، وتخضع هذه الطرق سواء القديمة أو الحديثة للتّقويم وذلك للوقوف على مدى فاعليتها داخل الصّف وخارجه، ومدى فاعليته في تحقيق الأهداف التّربوية.

---

[1] أميرة محمد علي أحمد، عنصوري بوكاري، مجلة نصف سنوية محكّمة، ص:197.

[2] رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2012، ص:288.

3-4 تقويم الوسائل التعليمية:

يرى محمد عيسى بأنّه"تعتبر جزءا أساسيا من الموقف التّعليمي، وذلك بهدف زيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف التّعليمية عن طريق تعديلها، وتحسين وتطوير المواد المستخدمة في إنتاجها، أو طريقة تصميمها أو إنتاجها، ولهذا فإنّ التّقويم لا يكون في مرحلة معيّنة، بل هو تقويم مستمر يبدأ من تحديد الأهداف وأثناء تنفيذ الموقف التّعليمي، وبعد الانتهاء من الموقف التّعليمي"[1].

كما ترى سميرة جلوب أنّ الوسائل التّعليمية "تتضمّن التّقويم للنتائج التي ترتبت على استخدام الوسيلة مع الأهداف التي أعدت من أجلها، ويكون التقويم عادة بأداة لقياس تحصيل الدارسين بعد استخدام الوسيلة، أو معرفة اتّجاهات الدّارسين وميولهم ومهاراتهم ومدى قدرة الوسيلة على خلق جو للعملية التّربوية"[2].

الوسائل التّعليمية عنصر من المنظومة أو الموقف التّعليمي، لأنها تطور موادها المستخدمة فيها، ويكون التّقويم مستمرا أثناء أو بعد الموقف التّعليمي.

3-5 تقويم المعلّم:

"وينصب هذا النوع من التّقويم بالدرجة الأولى على المعلّم كمحور من أهم محاور العملية التّعليمية، حيث يهدف إلى إصدار الحكم على مدى كفاءة هذا المعلّم في تنفيذ عملية

[1] محمد عيسى الطيطي، فراس العزة وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائل التّعليمية، دار عالم الثقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015، ص:146.

[2] سميرة جلوب، الوسائل التّعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2017، ص:84.

التّدريس وتحقيق أهدافها، وتحديد مدى اقترابه أو ابتعاده عن النموذج المثالي للمعلّم، بما يمتلكه من سمات وخصائص مهنية وأكاديمية وثقافية ونفسية واجتماعية وأخلاقية"[1].

وترى سهيلة كاظم الفتلاوي: "أي طريقته ومادّته وشخصيّته لنجاح العملية التّعليمية، ويكون ذلك بتحقيق مجموعة من المعايير تتعلق بهذا الجانب من حيث خصائصه الشخصية وكفاياته الأكاديّمية والتّدريسية ونموّه المهني، ويعنى به أيضا الطّريقة وشخصية المعلّم ومؤهلاته ودافعيّته ونموّه الأكاديمي أي الخبرة والزّيارات الميدانية وتحمل المسؤولية وهذا أساساً لنجاح العملية التّعليمية"[2].

يعتبر المعلّم المحور الأساسي في العملية التّعليمية، ويعدّ التّقويم المعيار الحقيقي والوحيد لتقييمه في تحقيق أهدافه وتنفيذها في العملية التّدريسية.

3-6 تقويم المتعلّم:"يعد المتعلّم محور العملية التّعليمية وهذا التّقويم له أكثر من غرض أو هدف فقط، يكون لأغراض تشخصية أو الكشف عن استعدادات المتعلّمين وحاجياتهم، وقد يكون لأغراض معرفة مستوى التّحصيل وقد يكون لغرض معرفة كفايات الطّالب ومهاراته"[3].

ويرى حسن شحاتة أن هذا النوع من التّقويم: "يركز في العملية التّعليمية على المتعلّم كمحور آخر من محاور تلك العملية، حيث يهدف الى إصدار الحكم على مدى تحقق الأهداف التّعليمية في هذا المتعلّم، ومدى تأثير ذلك في مستوى نموّه عقليا ومهاريا وانفعاليا،

---

[1] حسن شحاتة، زينب النجار، تحقيق حامد عمار، معجم المصطلحات التّربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص:145.

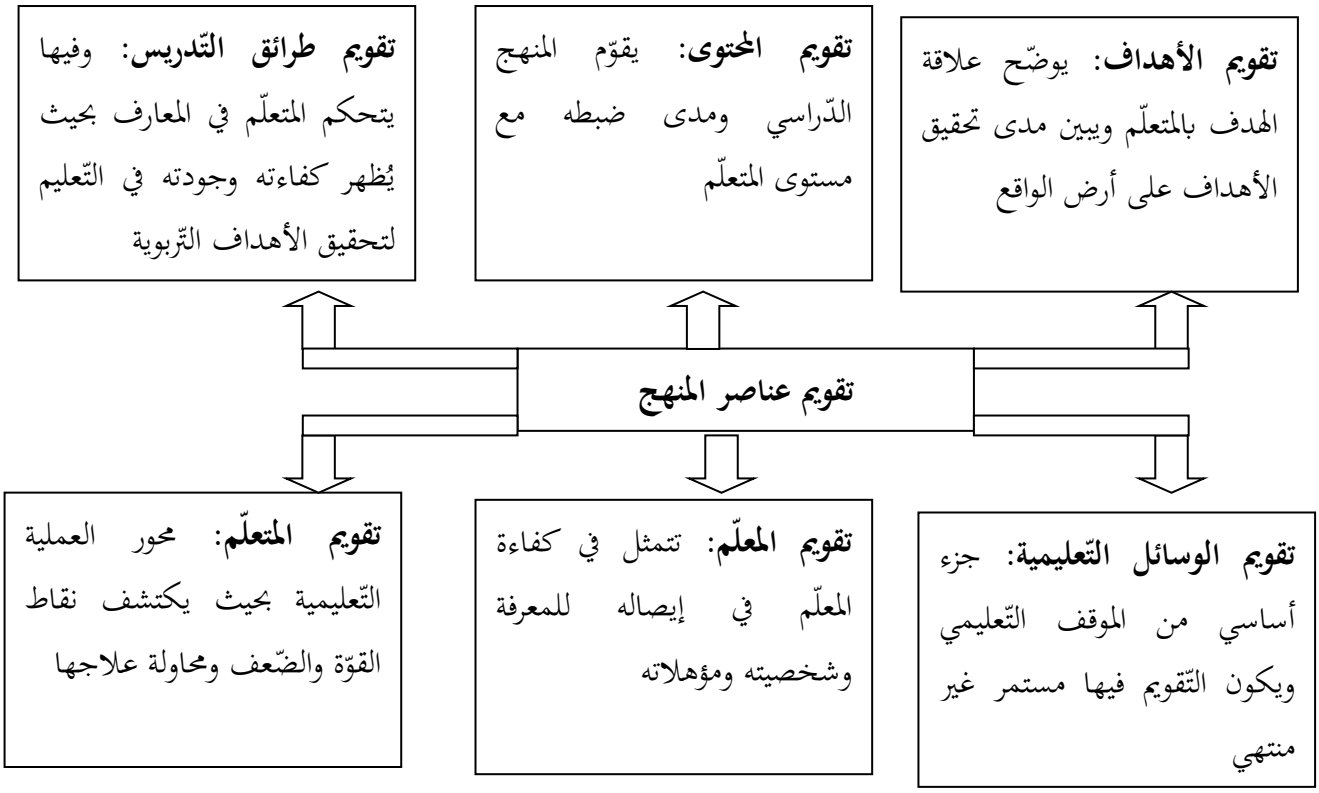
[2] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص:106.

[3] عبد الرحمان الهاشمي، محسن علي عطيا، تحليل محتوى منهاج اللّغة العربية، دار الصفا للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2009، ص:298.

وتحديد العقبات التي قد تعرقل أو تعيق هذا النمو، وتحديد أسبابها، ومن ثم العمل على تحليلها وعلاجها"[1].

يعني الحكم على قدراته واستعداداته ومهاراته التّحصيلية التي يتعلّمها المتعلّم داخل الصّف، لاتّخاذ القرار المناسب ويستهدف توضيح الأهداف التّعلمية، كما يحدّد نقاط القوّة وذلك لتعزيزها وكذا نقاط الضّعف لمعالجتها.

ومن خلال ما ذكر سابقا عن عناصر المنهج نوضّحه في المخطّط الآتي:



الشّكل رقم (05): يوضّح علاقة التّقويم بعناصر المنهج

4-تقويم المنهج بصفة عامة:

[1] حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التّربوية والنفسية، ص:143.

"إن عملية التّقويم عملية مستمرة تتداخل مع جميع عمليات المنهج تبدأ مع عملية التّخطيط واختيار الأهداف والمحتوى والأنشطة، ومستلزمات عملية التّنفيذ، وإجراءاتها وفي ضوء نتائجها يتم اتّخاذ القرارات الخاصة بعملية التّطوير، وإصدار الأحكام حول فعالية كل عملية من عمليات المنهج.

وقد عرفت عملية التّقويم في المنهج بأنها: عملية تحدّيد قيمة المنهج لغرض تحديد مسار تخطيطه، وتنفيذه، وتطويره، وتوجيه عناصره، وأسسه نحو تحقيق أهدافه على وفق معايير محدّدة وهذا يعني أنّ لعملية تقويم المنهج بعدين:

4-1 البعد الأول: التّقويم الداخلي:وهو ما يتضمن تقويم فعالية عناصر المنهج أو مكوناته.

4-2 البعد الثاني:التّقويم الخارجي:وهو ما يتضمن مقارنة المستوى الذي وصل إليه المتعلّم بالمستوى المخطط له الذي كان ينبغي الوصول إليه.

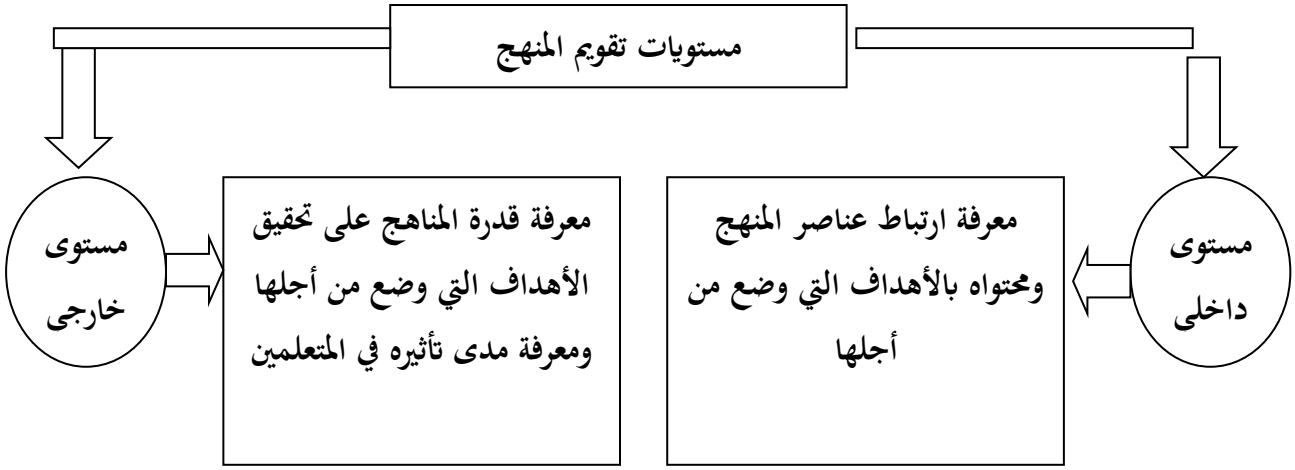
إنّ عملية التّقويم تستند إلى عملية جمع المعلومات التي بموجبها تتخذ القرارات وعملية جمع المعلومات أو البيانات التي يؤسّس عليها التّقويم هي ما يطلق عليها القياس، فالتّقويم عملية تستند إلى القياس وتعتمد عليه، وعلى هذا الأساس فإنها تتضمن:

-جمع المعلومات ووصف البيانات.

-إصدار الأحكام واتّخاذ القرارات[1].

- المنهج في حاجة مستمرة للتّقويم وذلك لتحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ولتّقويم المنهج مستويين نوضحهما من خلال المخطط التالي:

[1] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013، ص:201.



الشّكل رقم (06): يوضّح مستويات تقويم المنهج

"التّقويم هو الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد مدى نجاح المنهج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ولا تعني عملية التّقويم إعطاء درجة أو تقدير للتلميذ وإنما تهدف إلى الوصول إلى أحكام والحكم لابد أن يكون في ضوء معايير معيّنة وأهداف التّربية هي معايير الحكم على مدى صلاحية المنهج أو عدم صلاحيته، ومعنى هذا أن التّقويم لا يقتصر على جانب واحد من جوانب العملية التّربوية وإنما يتسع ليشمل أهداف المنهج ذاته، وخلاصة القول إنّ تقويم المنهج عبارة عن عملية دراسة مستمرة تستهدف التّعرف نواحي القوّة والضّعف فيه، في ضوء الأهداف التّربوية المقبولة بقصد تحسين المنهج وتطويره[1].

5-تقويم منهج اللّغة العربية:

إذا اعتبرنا التّقويم عملية مستمرة أو مصاحبة لعمليات تطوير المنهج فإن العلاقة تبدو واضحة بينها، فعملية تطوير المنهج تتم في أربع مراحل متتالية حتى يتم استخدامها بفعالية في المدارس، هذه المراحل تبدأ بمرحلة التّخطيط لبناء المنهج، ثم مرحلة التّجريب الأولى للمنهج المخطّط، ثم مرحلة التجريب على نطاق واسع، ثم أخيرا مرحلة التّعميم، ويصاحب كل مرحلة من هذه المراحل نوع من التّقويم، فعندما يكون المنهج في مرحلة التّخطيط فإنه يقوم عن

[1] محمد صابر سليم، يحي عطية سليمان وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص:169-170.

طريق ما يسمّى بالتّقويم المبدئي، وعندما يكون المنهج في مرحلة التجريب الأولى أو مرحلة التجريب على نطاق واسع، فإنّه يُقوّم عن طريق ما يسمى بالتّقويم البنائي، أما إن كان المنهج في مرحلة التّعميم، فإنه يُقوّم عن طريق التّقويم النهائي"[1].

فالتّقويم عملية منظمة تقوم على جمع وتحليل المعلومات ويكون مستمر ومصاحب للمنهج، ويتم في أربعة مراحل وهي: مرحلة تخطيط بناء المنهج التي يصاحبها التّقويم المبدئي الذي يحدّد أداء الطالب في بداية التّدريس والذي يحدّد آدائه المبدئي قبل بداية أي وحدة دراسية، أما في مرحلة التجريب الأولى، ومرحلة التجريب على نطاق واسع فيصاحبهما التّقويم البنائي، الذي يراقب المتعلّمين أثناء عملية التّدريس ويكون ذلك عن طريق التمارين والمناقشات والاختبارات القصيرة وأخيرا نجد مرحلة التّعميم التي يتبعها التّقويم النهائي، ويكون في نهاية التّدريس وغايته تحقيق الأهداف المنشودة وتصنيف المتعلّمين حسب كفاءاتهم وسنوضّح هذا من خلال المخطّط الآتي:

[1] أحمد علوان المذبحي، المناهج- أسسها –تخطيطها- تطويرها، ص:178.

الشّكل (07): يوضّح علاقة التّقويم بمنهج اللّغة العربية

المبحث الثالث: فعالية أساليب تقويم العملية التّعليمية التّعلمية

1- المقابلة - المفهوم والأنواع -

1-1 مفهوم المقابلة

2-1 أنواع المقابلة

3-1 أثر المقابلة في العملية التّعلمية التّعليمية

2-الملاحظة - المفهوم والأنواع -

1-2 مفهوم الملاحظة

2-2 أنواع الملاحظة

3-2 أثر الملاحظة في العملية التّعليمية التّعلمية

3-الاستبيان - المفهوم والأنواع -

1-3 مفهوم الاستبيان

2-3 أنواع الاستبيان

3-3 أثر الاستبيان في العملية التّعليمية التّعلمية

4-الاختبارات - المفهوم والأنواع -

1-4 مفهوم الاختبارات

2-4 أنواع الاختبارات

3-4 أثر الاختبارات في العملية التّعليمية التّعلمية

1-أساليب التّقويم (Methodes de calendrcer) :

يعدّ التّقويم عنصرا أساسيا في العملية التّعليمية والتّعلمية لكي يتم التعرّف على نقاط القوّة والضّعف عند كل متعلّم ومحاولة علاجها وللوصول إلى غاياته، وتوجد العديد من الأساليب التي تستخدم في التّقويم وتتنوع حسب طريقتها وطبيعتها وحسب كيفية استخدامها وكذلك نظرا لتعدّد الأهداف التّعليمية واختلاف شخصية وطريقة كل معلّم، وما يمكن إضافته في هذا السياق أنّ أساليب التّقويم المتمثّلة في (المقابلة، الملاحظة، الاستبيان، الاختبارات)، تعمل على تحديد فيما إذا امتلك المتعلّم المعرفة والاتّجاه المطلوب أثناء تعلّمه وذلك بطريقة مباشرة وصريحة وهادفة من خلال الاختبارات والملاحظة أو بطريقة غير مباشرة من خلال المقابلة ولاستبيان، كما تعمل هذه الأساليب على الكشف وإبراز مستوى ومهارات وآداء المتعلّمين، ويؤدي التّركيز عليها من قبل المعلّم إلى تحقيق أهداف التّعليم المتميّزة، وذلك عن طريق الأساليب والمتمثلة في:

1-1-مفهوم المقابلة : "هي بمثابة حديث أو حوار مع شخص أو مجموعة أشخاص، ترمي إلى الحصول على معلومات، بهدف التوصل إلى حل مشكل، أو فحص فرضية أو تحقيق هدف معين"[1] كما تعرّف أيضا بأنها: "علاقة دينامية وتبادل لفظي بين شخصين أو أكثر، الأول هو اختصاصي التّشخيص والإرشاد أو التشخيص أو الباحث التّربوي أو الاجتماعي، ثم الشخص أو الأشخاص الذين يتوقعون مساعدة فنية محورها الأمانة وبناء العلاقة الناجحة"[2] ومن خلال التّعريفين السّابقين نستخلص أنّ المقابلة عبارة عن كلام يقع بين فرد أو مجموعة من الأفراد بحيث يكون لها هدف وغاية معيّنة مع توظيفها في البحث العلمي.

1-2- أنواع المقابلة: تتجلى أنواع المقابلة فيما يلي:

---

[1] جميل حمداوي، البحث التّربوي مناهجه وتقنياته، دار الكتب العلمية، بيروت، د ط، 1971، ص 144.

[2] روحى مروح أحمد عبداة، اضاءات على التّقييم النفسي التّربوي في التّربية الخاصة، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2015، ص: 232.

1-2-1- المقابلة المبدئية: وهي أول لقاء بين المرشد والمسترشد وتسمى بالمقابلة التمهيدية لأنها تمهد للمقابلات اللاحقة، وفيها يتم تحديد كل ما يتوقعه كل من المرشد والمسترشد وفيها يتم تحديد الزّمان والمكان، والوقت يكون فيها قصير للغاية.

1-2-2-أنواع المقابلة حسب مدّتها:

أ-المقابلة القصيرة: وتحدث إذا واجه المسترشد مشكلة طارئة وبسيطة وخفيفة ومن الممكن حلّها بسهولة وتكون حاجة المسترشد فيها للحلّ قليلة.

ب-المقابلة الطويلة: تحتاج إلى وقت طويل ويلجأ إليها المسترشد في المشكلات الصّعبة والعميقة، والتي تحتاج إلى وقت وقد تتكرّر أكثر من مرة.

1-2-3-أنواع المقابلة حسب المشتركين فيها:

أ-المقابلة الفردية: وفيها يقابل المرشد مسترشدا واحدا.

ب- المقابلة الجماعية: وفيها يقابل المرشد مجموعة من المسترشدين يشتركون بنفس المشكلة التي يعانون منها وفي نفس المكان.

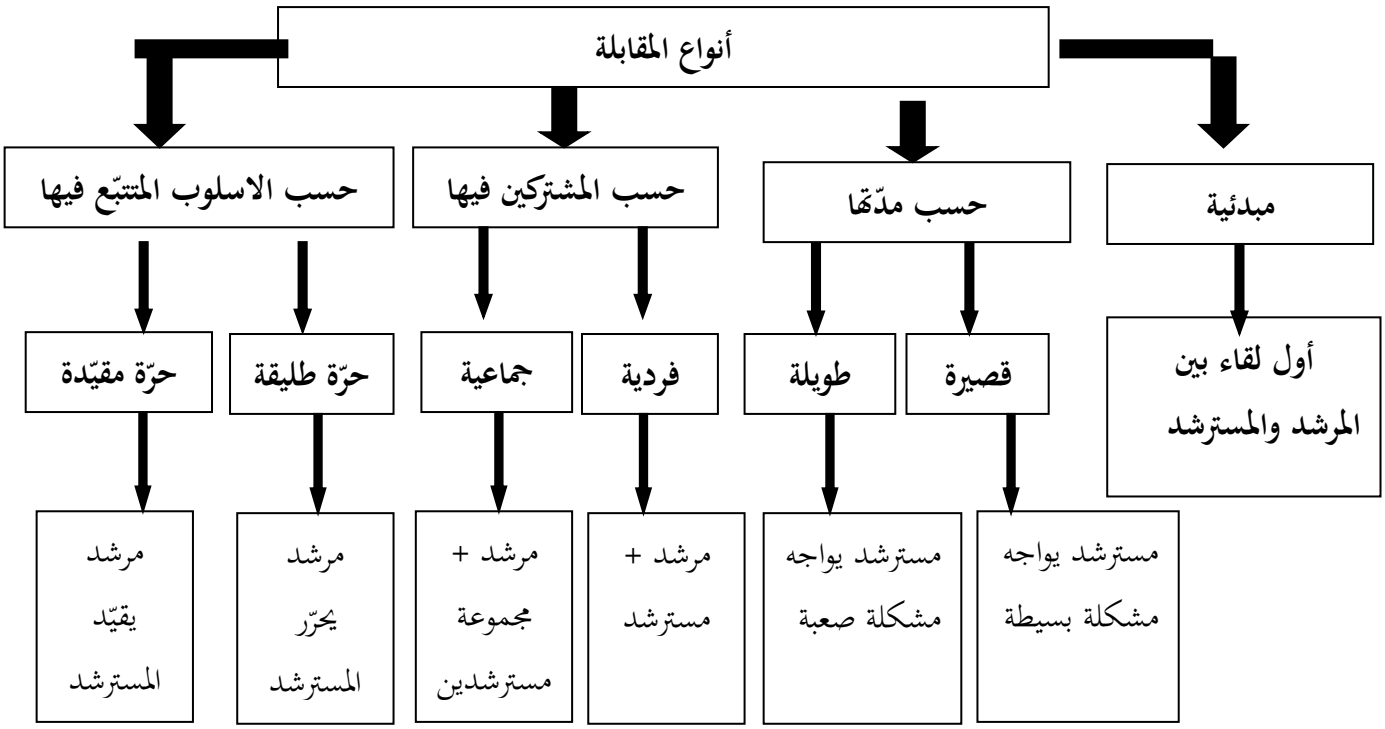
1-2-4-أنواع المقابلة حسب الأسلوب المتّبع فيها:

أ-المقابلة الحرّة الطّليقة: وفيها يعطى المرشد الحرية للمسترشد ليعبر عما يريد ويبوح بما يريد بتلقائيّة وحرية وفي جوّ نفسي مناسب وتسمى هذه المقابلة بالمقابلة المتمركزة حول المسترشد.

ب-المقابلة المقيّدة: وفيها يحدّد المرشد موضوع المقابلة وخطواتها وتسمى بالمقابلة المتمركزة حول المرشد.[1]

ومن خلال هذا الشّكل سنوضّح أهم ما قيل مسبقا عن أنواع المقابلة:

[1] روحي مروح أحمد عبدات، إضاءات على التّقييم النفسي التّربوي في التّربية الخالصة، ص: 83-82.



الشّكل (08): يوضّح أنواع المقابلة

تعتبر المقابلة مجموعة من الأسئلة تكون بين المعلّم والمتعلّمين داخل الصّف الدّراسي، ومن خلالها يتم الكشف عن مشكلاتهم ومحاولة علاجها وفيها يتم التّعرف على نواحي القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، بحيث تتم مع مجموعة من المتعلّمين في وقت واحد إذا كانت لهم نفس المشكلات والمطالب أو في بعض الأحيان تكون شخصية أي وجه لوجه مع المتعلّمين الذين يجدون صعوبة في التأقلم والمبادرة في حياتهم التّعليمية.

"تعتبر المقابلة وسيلة مناسبة في جمع البيانات عن عوامل شخصية أو انفعالات خاصة بالمبحوث والتأكّد من مدى جديّة المبحوث ومدى صدق إجابته كما يستطيع الباحث تسجيل مكان وزمان المقابلة على وجه الدّقة، كما تعدّ الأسلوب الأنسب حين يكون المبحوثين غير راغبين في الإدلاء بآرائهم كتابة حيث يخشى هؤلاء أن تسجل آراؤهم بخط يدهم ويفضلون التحدث عن آرائهم شفويا".[1]

[1] محمد حسين الوادي، على فلاح الزعبي، أساليب البحث العلمي: مدخل منهجي تطبيقي، دار المنهل ناشرون، عمّان، د ط، 2011، ص: 197.

تعدّ المقابلة جمع البيانات وتساهم في مدى معرفة جدّية المتعلّمين وصدقهم في ايجاباتهم، ويمكن تسجيل زمان ومكان إجرائها كما تساهم في الإدلاء بالآراء بطريقة شفوية بدل الكتابة.

"وتعتبر المقابلة إحدى الوسائل الهامة في التّقويم وعادة ما تكون بين اثنين أو أكثر يدور بينهما حديث أو نقاش حول موضوع أو مسألة معيّنة وذلك لتحقيق هدف أو غرض معيّن".[1]

"المقابلة وسيلة مهم للحصول على أدلّة الإثبات أثناء المراجعة التشغيلية، وكلما كانت جيدة أمكن الحصول على الأدلّة والقرائن بحيث ينبغي التخطيط لها مقدّما وينبغي أن يشعر الأفراد بالرضاء، أيضا يجب أن يكون القائم بالمقابلة لبقا وأن يتجنب الأسئلة التي توحي أو تلمّح بإجابة معينة".[2]

المقابلة وسيلة هامة في التّقويم، تسعى لتحقيق هدف معيّن وغالبا ما تكون مخطّط لها سابقا من طرف القائمين عليها.

1-3-المقابلة في العملية التّعليمية التّعلمية:

المقابلة هي حوار ونقاش يدور بين اثنين من النّاس أو أكثر بهدف الوصول لمعلومات وأجوبة لحل المشاكل المطروحة للنقاش من أصلها، وتلعب المقابلة دور أساسي وهام في العملية التّعليمية التّعلمية وذلك من خلال الأثر التي تحدثه فيها والمتمثّل في: دمج المتعلّم في المجتمع وبيئته ومحيطه التّربوي ولها دور فعال في القضاء على مشاكله النفسية والاجتماعية وتطرح حلول للقضاء عليها كما تمكّن المتعلّم من اختيار نوع الدّراسة أي يكون حر ويعبّر عمّا يريد بكل أريحية وتلقائية كما تساعده في التّعبير عن نفسه وتجعله يتفاعل مع معلّمه باللفظ أي الكلام والحركات والنظرات وبالتالي تجعل العلاقة بين المعلّم والمتعلّم علاقة وطيدة ومتماسكة،

[1] محمّد أحمد هيكل، سلسلة المدرب العمليّة مهارات التعامل مع النّاس، مجموعة النيل العربية، القاهرة، ط1، 2006، ص: 241.

[2] رائد محمد عبد ربه، المراجعة الداخلية، الجنادرة للنّشر والتّوزيع، الأردن، د ط، 2010، ص: 187.

كما تقضى على المشاكل الطّارئة والخفيفة للمتعلّم وكذلك على المشاكل الصعبة والعميقة التي يواجهها وتساهم في الكشف على صدق الإجابة عندهم.

ويرى حيدر عبد الكريم أن أثرها يكمن في:

"الحصول على معلومات الصادقة والصحيحة

التّوصل إلى صيغة من التّفاعل الحي والمتبادل بين الطّرفين

التّوصل إلى معرفة تفاعل العوامل التي أدّت إلى ظهور المشكلة

مساعدة المستجيب على التّخلص من المشكلة وتحريره من الآثار والمشاعر السلبية والصراعات النّفسية الظّاهرة منها والمكبوتة، التي تتولّد من هذه المشكلة ثم إرجاعه إلى حالته الطّبيعية التي يرغب الوصول إليها".[1]

2-الملاحظة Observation:

تعدّ الملاحظة من أهم عناصر التّقويم وأحد أساسياته التي يقوم عليها، وتعدّ خطوة أساسية من خطوات المنهج التّجريبي الذي يبدأ بها، كما أنها تساعدنا في التّعرف ودراسة العديد من الموضوعات مثل أداء المعلّم داخل القسم.

2-1-مفهوم الملاحظة : "عملية يتوجّه فيها المتعلّم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلّم، بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من اجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمة وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره"[2] وتعرف أيضا "هي مراقبة مقصودة تهدف إلى رصد أي تفسيرات تحدث لأي ظاهرة إنسانية أو طبيعية أو مناخية"[3] ومن خلال هذا يتبيّن لنا أنّ الملاحظة هي عملية رصد ومراقبة يستخدم فيها المعلّم الحواس المتنوعة للحكم على المتعلّم ومهاراته وإمكانياته.

---

[1] خيدر عبد الكريم الزهيري، مناهج البحث التّربوي، مركز ديبونو لتعليم الفكر، دبي، ط1، 2017، ص: 189.

[2] أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2010، ص 347.

[3] رفعت عارف الضبع، الحملات الإسلامية، المكتب المصري للمطبوعات، القاهرة، ط1، 2012، ص: 267.

2-2-أنواع الملاحظة: انبثقت من مضمون الملاحظة أنواع عديدة جاءت كالتالي:

2-2-1- الملاحظة المباشرة: وفي هذا النوع يكون الملاحظ أمام التّلميذ وجها لوجه في المواقف المختلفة.

2-2-2- الملاحظة غير المباشرة: يتم هذا النوع في الأماكن والمواقف الخاصّة وهي تحدث دون اتّصال مباشر بين الملاحظ والتّلميذ ودون إدراك التّلميذ لأنه موضع ملاحظة.

2-2-3-الملاحظة المنظّمة الدّاخلية: والتي تتم من قبل التّلميذ نفسه، وهو ما يسمى بالتّأمل الباطني، وهي عملية ذاتية أكثر ما هي موضوعية ومن عيوبها أنها لا يمكن استخدامها مع التّلاميذ الصغار لعدم قدرتهم على القيام بها.

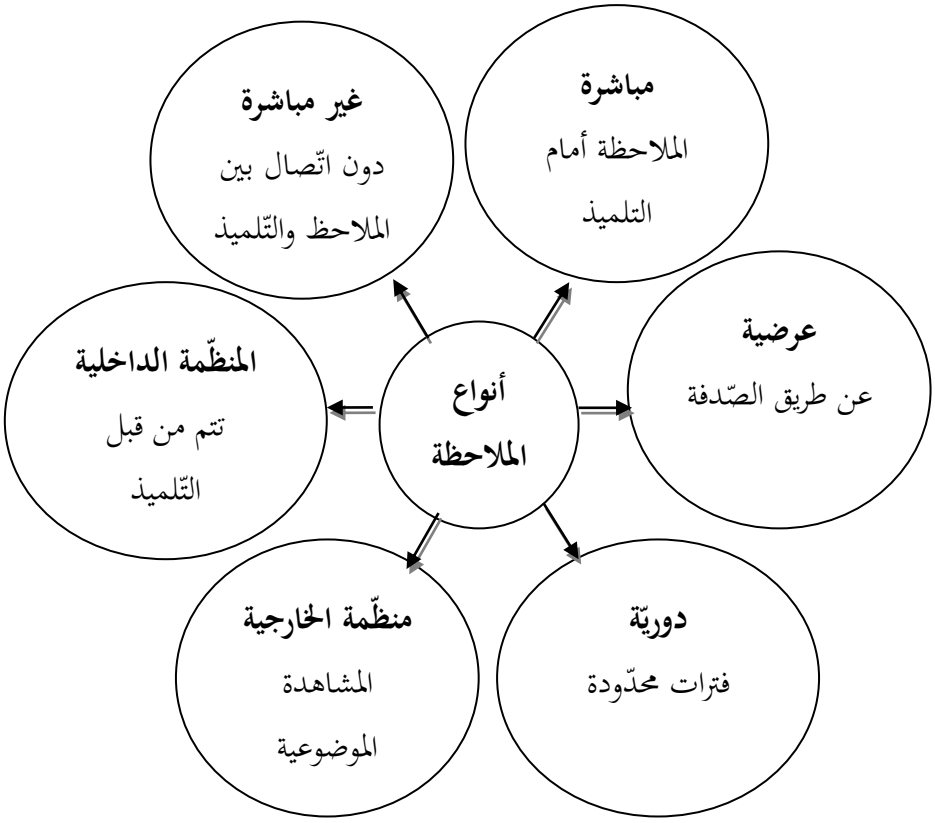
2-2-4-الملاحظة المنظّمة الخارجية: ويعتمد هذا النوع على المشاهدة الموضوعية والتسجيل من قبل شخص ما لمظاهر سلوكية معيّنة لدى التّلميذ دون الرّجوع أو التّحكم في العوامل أو الظروف التي تؤثر على هذا السلوك، ويمكن أن يقوم بهذه الملاحظة أشخاص غير الشّخص الملاحظ.

2-2-5-الملاحظة الدّورية: وهي التي تتمّ في فترات محدودة وتسجل حسب تسلسلها الزّمني كل يومّ أو كلّ أسبوع أو كلّ شهر.

2-2-6-الملاحظة الفرضية: وهي التي تأتي عن طريق الصدفة ويعتبر هذا والنوع لا قيمة علمية لها لأنها تأتي في العادة سطحية وغير دقيقة ومع ذلك يمكن الاستفادة منها لأنّها تعطي بعض المعلومات وتثير بعض الأسئلة مما يؤدّي إلى فهم أعمق في كثير من الأحيان.[1].

ويعد تطرّقنا إلى أنواع الملاحظة والتي جاءت في ستة أنواع نوضّحها في الشّكل التالي:

[1] هادي مشعان ربيع، ختام إسماعيل أحمد، القياس والتّقويم في التّربية والتّعليم، دار الزهران للنّشر، عمّان، الأردن، د ط، د س، ص: 82-83.



الشّكل (09): يبين أنواع الملاحظة

تعتبر الملاحظة من أهم وسائل التّقويم لأنها تساعد على جمع المعلومات الدّقيقة المتعلّقة بسلوك المتعلّم، كما تركز على الجانب الفعلي لا القولي ومثال ذلك نجد متعلّم يدّعي أنه يحب رياضة الملاكمة ويجيدها ببراعة، بينما هو في واقعه وحياته الاجتماعية بعيد كل البعد عنها ولا يفقه فيها شيئا ولا يتقن فنونها القتالية، فالملاحظة هنا تبيّن لنا صدق أقواله وفيها يقوم المتعلّم باستخدام حواسبه وذلك قصد وصوله لغايته المنشودة، كما تزوّد المتعلّم بمعلومات لا يمكن الوصول إليها من خلال الوسائل الأخرى.

"وتعدّ وسيلة مهمة من وسائل جمع البيانات في كافة مجالات العلوم المختلفة، فلا يقتصر استخدامها على علم دون آخر، واستخدمه في الماضي الأعراض نفسها التي تستخدم فيها حاليا، وذلك بهدف التّعرف إلى واقع الظواهر الطبيعية والإنسانية، كما تعدّ خطوة أساسية من خطوات منهج البحث العلمي، وخطوة جوهرية من خطوت المنهج التّجريبي، فمن

المعروف أنه يبدأ (بالملاحظة)، وهناك العديد من الظواهر والموضوعات لا يمكن دراستها إلا عن طريق الملاحظة التي تعتمد على رؤية الباحث أو سماعه للأشياء، أو الأداءات، وتسجيل ما يلاحظه".[1]

"الملاحظة تعني المشاهدة الدّقيقة لظاهرة ما من الظّواهر الفرديّة بهدف استخلاص القاعدة العامّة التي تحكم باقي الظّواهر المشابهة لها، وهكذا تكون وسيلة لتحقيق هدف، أو تكون مرتبطة بخطّة يتم إعدادها مسبقا، ويكون الباحث على علم بمسائل محدّدة يرغب في ملاحظتها، وتعتبر الخبرة عادة هي التي تحدّد مضمون الملاحظة وطريقة إجرائها".[2]

"وهي عنصر أساسي من أدوات البحث العلمي بالنظر لتركيزها على الوصف الدّقيق لسلوك الفرد كما هو قائم، وهي تهتم بالعلاقات بين الفرد وغيره وبين الفرد وبيئته، وهي تقتضي تسجيل المشاهدات بطريقه يمكن الاعتماد عليها وتكون منظّمة تخضع لضبط علمي دقيق وتتحدّد في موضوعات معيّنة وأسئلة محدّدة يضعها الباحث سلفا لتسجيل الملاحظات المنظّمة والتقليل من التّميز".[3]

2-3-أثر الملاحظة في العملية التّعليمية التّعلمية:

تعتبر الملاحظة من أهم عناصر التّقويم ومن الوسائل الهامة في قياس قدرات وكفاءات المتعلّمين داخل الصّف الدّراسي، من خلال الدّور والأداء الذي يلعبه المعلّم من خلال توجهه بدراسة مختلفة ومتعدّدة نحو متعلّميه بغية مراقبة تصرّفاتهم ومواقفهم للحصول على المعلومات التي تمكنهم من الحكم عليه وبالتالي فإن نجاحه في تقيم متعلميه من خلال ملاحظاته يلعب دور كبير ويؤثر في العملية التّعليمية وتجسيدها من خلال النقاط التالية:

- تجعل المتعلّم يواجه المعلّم وجها لوجه
- تمكن المعلم من اكتساب قدرات كبيرة

---

[1] محمود احمد أبو سيرة، محمّد عبد الإله الطيطي، مناهج البحث العلمي من التّبيين إلى التّمكين، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، د ط، 2020، ص: 97.

[2] طلال أبو عفيفة، أصول علمي الإجرام والعقاب، دار الجندي، القدس، ط1، 2013، ص: 91-90.

[3] بديع محمود القاسم، علم النفس المهني بين النظرية والتّطبيق، مؤسسة الوراق، عمّان، الأردن، د ط، 2000، ص: 146.

- تعدّ الملاحظة ذاتية لأنّ المتعلّم يستطيع مراقبة نفسية بنفسه
- تركز على الجانب الفعلي لا القولي وتبيّن صدق الأقوال
- تمكّن المتعلّم من استخدام جميع حواسه للوصول لأهدافه
- وسيلة تتميّز عن الوسائل الأخرى بكونها تزوّد المعلّم بمقومات لا يمكن التّعرف والوصول إليها من خلال الوسائل الأخرى.

أما غاريسون و تيري أندرسون فيرو أنّ أثر الملاحظة يكمن في:

- "تشجيع الطّلاب الآخرين على التّعلم والمشاركة بشكل فعال
- تسعى لاشتراك الطلاب الآخرين في المناقشة
- توفّر بيئة تشجيعية و وديه للتعلّم
- تنجح في تجاوز العوائق الشخصية التي تحول المشاركة
- تظهر وتعبّر عن أسلوب استجابي في استخدام التّواصل التّفاعلي
- تستخدم التواصل التفاعلي بأساليب جديدة لزيادة التّعلّم الذاتي وتعلّم الطّلاب الآخرين".[1]

3- الاستبيان Questionnaire:

3-1-مفهوم الاستبيان: "هو مجموعة من الأسئلة والاستفسارات متنوعة، والمرتبطة بعضها بالبعض الآخر بشكل يحقّق الهدف، أو الأهداف، التي يسعى إليها الباحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه، وترسل الاستفسارات المكتوبة هذه عادة بالبريد، أو أيّة طريقة أخرى، إلى مجموعة من الأفراد أو المؤسسات الذين اختارها الباحث كعيّنة لبحثه، ومن المفروض الإجابة عن مثل تلك الاستفسارات، وتعبئة الاستبيان بالبيانات والمعلومات المطلوبة فيها وإعادتها إلى الباحث".[2]

---

[1] غاريسون، تيري اندرسون، التّعلم الاكتروني في القرن الحادي والعشرين إطار عمل للبحث والتّطبيق، ترجمة: محمد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان، السعودية، ط1، 2006، ص: 170-169.

[2] عامر إبراهيم قنديلجي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التّقليدية والالكترونية، دار اليازوري العالمية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، دط، 2008، ص: 201.

ويعرّف أيضا بأنّه: "أداة من أدوات جمع البيانات من المبحوثين المعنيين بالظّاهرة أو المشكلة محل البحث، وتعدّ الاستمارة واسطة بين الباحث والمبحوث، غالبا ما يلجأ الباحث لأسلوب الاستمارة لجمع المعلومات عندما يتعلق الأمر ببيانات لها ارتباط بمشاعر الأفراد ودوافعهم وعقائدهم نحو موضوع محدّد مسبقا، وقد أعطيت عدّة تّعريفات للاستبيان منها :أنها مجموعة من الأسئلة المرتّبة حول موضوع معيّن يتّم وضعها في استمارة ترسل للأشخاص المعنيّن بالبريد أو يجرى تسليمها باليد تمهيدا للحصول على أجوبة الأسئلة الواردة فيها، وعرّفت أيضا أنها أداة لجمع البيانات المتعلّقة بموضوع بحث محدّد عن طريق استمارة يجرى تعبئتها من قبل المستجوب"[1] ومن هنا يتبيّن لنا أنها مجموعة من الأسئلة والاستفسارات تكون مرتبطة ومتماسكة فيها بينها، وتتعلّق بموضوع ما، بحيث يتمّ إرسالها بالبريد أو اليد.

3-2-أنواع الاستبيان: يعدّ الاستبيان عنصر مهم من عناصر التّقويم داخل العملية التّعليمية ويمكن تصنيفه إلى أربعة أنواع وهي:

3-2-1-الاستبيان المغلق: وفيه تكون الإجابة مقيّدة، حيث يحتوي الاستبيان على أسئلة تليها إجابات محدّدة، وما على المشارك إلا اختيار الإجابة بوضع إشارة عليها كما هو الحال في الأسئلة الموضوعيّة، كما أنّه سهل في تصنيف البيانات وتحليلها وإحصائها أما عيوبه فهي: إنّ المتشارك قد لا يجب بين الإجابات الجاهزة ما يريده.

3-2-2-الاستبيان المفتوح: ما يميزه إعطاء المشارك فرصة لأن يكتب رأيه ويذكر تبريراته للإجابة بشكل كامل وصريح، وتكون فيه الإجابة حرّة مفتوحة كما يحتوي على عدد من الأسئلة يجيب عليها المشارك بطريقته ولغته الخاصّة، ومن عيوبه أنّه: يتطلّب جهدا ووقتا وتفكيرا جادّا من المشارك ممّا قد لا يشجعه على المشاركة بالإجابة حيث لا يجد بين الإجابات الجاهزة ما يريد.

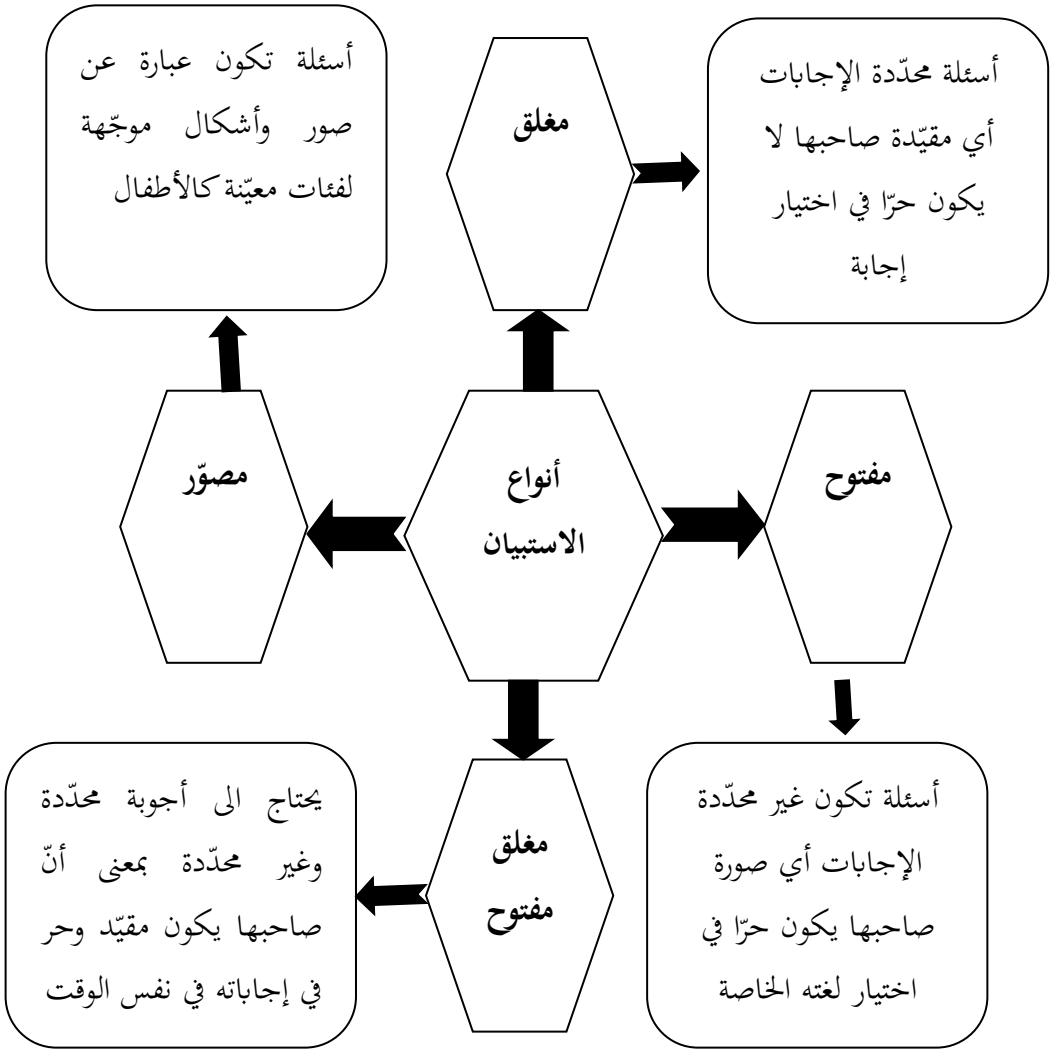
3-2-3-الاستبيان المغلق المفتوح: يحتوي على عدد من الأسئلة ذات إجابات جاهزة ومحددّة، كما يحتوي على عدد آخرين من الأسئلة ذات إجابات حرة مفتوحة أو أسئلة ذات

[1] إبراهيم خليل إبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعية، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009، ص: 269.

إجابات محددّة متبوعة بطلب تفسير سبب الاختبار ويعتبر هذا النوع أفضل من النّوعين السابقين لأنه يتخلص من عيوب كل منهما.

3-2-4-الاستبيان المصوّر: ما يميّزه أنّ الأسئلة تتقدم فيه على شكل رسوم أو صور بدلا من العبارات المكتوبة ويقدّم هذا النوع إلى الأطفال أو الأميّين وقد تكون تعليمات شفهية".[1]

ومن خلال حديثنا على أنواع الاستبيان والتي تقسّم إلى أربعة أنواع مختلفة ولكل منها ميزة والتي سنوضحها من خلال الشّكل المختصر الآتي:



الشّكل (10): يوضّح أنواع الاستبيان ومميزاتها

[1] نجاح خليفات، كيف نصل للطّالب الذي نريد، دار اليازوري العالمية، الأردن، عمّان، د ط ، 2014، ص: 155-156.

يعتبر الاستبيان من وسائل التّقويم التي تكشف عن مواطن القوّة والضّعف لدى المتعلّمين، ويعدّ مجموعة من الأسئلة تكون مطروحة بطريقة مدروسة ومركّزة، بحيث يكون المتعلّم صاحب الإجابة ثم تحلّل هذه النتائج وندرسها دراسة علمية، بغية الوصول لمعلومات تفيد المعلّم في تقويم المتعلّمين داخل الصّف ومعرفة رغباتهم وميولهم وطموحاتهم.

"الاستبيان وسيلة للحصول على المعلومات عن الظروف والأساليب القائمة بالفعل في المجتمع قيد الدّراسة والذي يقوم على شكل عدد من العبارات يتطلّب الإجابة عنها من قبل عدد من الأفراد المعنيين لموضوع الدّراسة وبالتالي فهو من أهم وسائل البحث العلمي لجميع البيانات والمعلومات عن الظّاهرة موضوع الدّراسة"[1]

"الاستبانة هي صحيفة تحتوي على عدد من الأسئلة يمكن جدولة أجوبتها بعد تحويلها إلى أرقام وتوزيعها على الأفراد ليجيبوا على أسئلتها سرّا، أي بينهم وبين أنفسهم ثم يعيدها إلى الباحث".[2]

"ويعتبر الاستبيان أحد وسائل البحث العلمي المستعملة على نطاق واسع من أجل الحصول على بيانات أو معلومات تتعلّق بأحوال النّاس أو ميولهم أو اتّجاهاتهم".[3]

هو مجموعة من الأسئلة والآراء بحيث يطلب من المستجوب الإجابة عنها بغية الوصول إلى نتائج تفيد المعلّم للوصول إلى موضوع الدّراسة أو الحصول على بيانات ومعلومات وغالبا ما تكون نتائجه غير مصداقية وتحتمل الصواب والخطأ.

3-3-أثر الاستبيان في العملية التّعلمية:

مجموعة من الأسئلة المتنوّعة تكشف عن ميول ورغبات المتعلّمين بحيث تقدم لمجموعة من المتعلّمين بغية الوصول لأهداف وغايات منشودة وذلك بعد تحليلها ومناقشتها لإفادة المعلّم

[1] محسن عبد الستار غرب، تعاقب المديرين وأثره على فاعلية الإدارة المدرسية، المكتبة العصرية، القاهرة، ط1، 2009، ص: 147.

[2] حمدى شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات، ص: 80.

[3] نجاح خليفات، كيف نصل للطّالب الذي نريد، ص: 154.

في تقويم المتعلّمين، وبالتالي نجاح المعلّم من خلال الاستمارات المقدّمة له في تقويم المتعلّمين ويلعب دور كبير في العملية التّعليمية من خلال النقاط التالية:

- يجعل المعلّم مقيّد بالإجابة
- يمكنه من إبداء رأيه وتقديم تبريرات بشكل صريح ومريح
- يمكن الأطفال والأميين من المشاركة عن طريق تقديم رسومات لهم بدل عبارات مكتوبة.
- يمكن المعلّم من الكشف عن نقاط الضعف والتعثّرات التي يقع فيها المتعلّمون.

أما نجاح خلفيات فقد وقفت على أثر الاستبانة في النقاط التالية:

"تعطي المشارك فرصة كافية للتّفكير دون ضغوط نفسية عليه كما هو الحال في المقابلة والاختبارات.

تعدّ أكثر تمثيلا للمشاركة المدروسة لأنه يمكن توزيع فقراتها على جوانبها كما هو الحال في استفتاءات الرأي العام.

يساعد في الحصول على بيانات حساسة أو محرجة لا يستطيع المشارك الحصول عليها في المقابلة.

يعتمد على القدرة اللّفظية في الإجابة عليها لذا فهو لا يصلح للأشخاص الغير ملمين بالقراءة والكتابة إلاّ إذا كان الاستبيان مصورا.

يتأثّر المشارك في الاستبيان بطريقة وضع الأسئلة ويكشف هدف الباحث فيميل إلى الإجابة التي ترضي الباحث".[1]

ويرى محمود شاكر أنّ أثر الاستبيان في العملية التّعليمية يكون عن طريق "تحقيق التوافق الدّراسي، توثيق علاقة الأسرة بالمدرسة، تهيئة المناخ التّربوي داخل المدرسة".[2]

[1] نجاح خليفات، كيف نصل للطّالب الذي نريد، ص: 154.

[2] حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات، ص: 90.

4-الاختبارات: Les tests :

4-1 مفهوم الاختبارات : "تعدّ الاختبارات الأداة الوحيدة للتّقويم في الأنظمة التّربوية، وهي ما يعرف بالامتحانات، فعندما تعلّم المتعلّم لابد أن يخضع هذا المتعلّم للامتحان الذي يسبب القلق والتّوتّر للطّالب ولأسرته، فالاختبارات هي عملية منظّمة، يقوم بها معلّم أو مجموعة من المعلّمين، تحت إشراف جهة رسمية هي المعلّمون، تحت إشراف جهة رسمية هي المدرسة، ويمكن أن تجري أو تنفذ لمرّة واحدة أو لمرّات عديدة وفي أوقات مختلفة، حسب وضع الطّلاب الذين سيؤدّونها وعمرهم ومستواهم".[1]

كما تعرف أيضا بأنها "وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل الطّلاب، والتّعرف على مدى تحقيق المنهج الدّراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوّة والضّعف في ذلك، ومدى التّقدم الذي أحرزته المدرسة"[2]

وبالتالي فإن الاختبارات تساهم في مدى الكشف عن استيعاب المتعلّمين للمادة العلمية المقدّمة لهم من قبل المعلّم قصد التّعرّف على مستواهم.

4-2-أنواع الاختبارات: تعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي تستخدم من أجل قياس وتقويم قدرات المتعلّمين ومعرفة مستواهم التّحصيلي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتمّ بواسطتها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التّعليمية، وما يقدّمه المعلّم من نشاطات تعليّمية مختلفة تساعد على رفع الكفايات التحصيلية لدى المتعلّمين، وهذه الاختبارات نجدها تنقسم إلى أنواع عديدة تختلف بحسب الهدف المطلوب من إجرائها ومن أهم هذه الأنواع نجد:

---

[1] أحمد عيسى داود، أصول التّدريس النّظري والعلمي، دار يافا العلمية للنّشر والتّوزيع الأردن، عمّان، ط1، 2014، ص: 362-363.

[2] زيد منير عبوي، إدارة المدرسة التكنولوجية البرامج والقواعد والأنظمة، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2016، ص: 69.

4-2-1-الاختبارات الشفوية: "وتعدّ هذه الاختبارات من أقدم أنواع الاختبارات المعروفة، حيث يوجّه المعلّم للطّالب سؤالا بشكل شفوي ويطلب منه الإجابة عنه بالطّريقة نفسها، ويمكن أن تستخدم هذه الاختبارات في القراءة الجهرية وإلقاء الشعر...الخ"[1]

"وهي وسيلة من الوسائل الشائعة في تقييم عملية التّعليم وفيها يختبر تلامذة أو الطلبة الصّف الواحد شفويّا بدلا من أن يختبر تحريريا".[2]

الاختبارات الشّفوية من أقدم أنواع الاختبارات، وهي عبارة عن أسئلة شفوية توجّه للمتعلّم من قبل المعلّم قصد اختبار قدراته.

4-2-2-الاختبارات المقالية: "يعرف هذا النّوع من الاختبارات أيضا باسم الاختبارات الإنشائية، وهو أكثر أنواعها شيوعا واستعمالا لدى المتعلّمين، واختبار المقال نوع من أنواع الاختبارات الكتابية التي يطلب فيها إلى التلميذ أن يكتب فقرة أو مقالا حول موضوع محدّد أو فكرة محدّدة".[3]

"هي أقدم أنواع أسئلة التّقدير المكتوبة في التّربية، وتكون في العادة بنوعين: طويلة تمتدّ إجاباتها أحيانا لعشرات الصفحات، وتتعدى في مجملها نصف صفحة كما في التّربية المدرسية، ثم قصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة أو عبارة إلى نصف صفحة".[4]

تعرف باسم الاختبارات الإنشائية وتصنف ضمن الاختبارات الكتابية وهي نوعان: طويلة وقصيرة الإجابة.

4-2-3-الاختبارات الموضوعية: "ويقصد بها الاختبارات التي يقتصر فيها دور المفحوص على الحكم على صحة العبارة أو خطئها (صح، خطأ)، أو التعرّف على الإجابة الصحيحة

---

[1] سليمان محمد أبو شارب، استراتيجيات التّقويم في التّربية المهنية، دار غيداء، عمّان، د ط، 2014، ص: 44.

[2] رحيم يونس كرو الغراوي، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسية، دار دجلة ناشرون، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص: 38.

[3] أيوب دخل الله، التّعلم ونظرياته، دار الكتاب العلمية، بيروت، د ط، 2015، ص: 91.

[4] محمّد زياد حمداني، قياس والتّقدير تربوي طرق مختارة في التّقدير التّربوي للتعلم، دار التّربية الحديثة، عمّان، د ط، 2017، ص: 77-76.

واختيارها من عدة بدائل تعرض أمام المفحوص (الاختبار من المتعدّد)، أو الربط بين طائفتين أو قائمتين من البيانات أو المعلومات (المطابقة)، ويسمى هذا النوع بالاختبارات ذات الإجابة المنتقاة".[1]

"تعد الاختبارات الموضوعية إحدى نواحي الهامة في تقويم الطّلاب، ألا وهي تحديد مستوى التّحصيل الدّراسي، وتتلاقى مساوئ وعيوب الامتحانات المألوفة تعطي مقياسا عادلا لمستوى التّحصيل الدّراسي يمكن الاطمئنان إليه".[2]

الاختبارات الموضوعية يكون فيها المتعلّم له دور أساسي فيها من خلال حكمه على صحة الإجابة سواء بالخطأ أو الصّح أو التّعرف عليها أو من خلال المطابقة.

4-2-4-الاختبارات الأدائية: "وهي الاختبارات التي تقيس مالا يمكن قياسه في الأنواع الأخرى من الاختبارات، بحيث أنّها تقيس المهارات الفنية لدى الطّالب".[3]

"وفيها يتمّ قياس نتاجات التّعليمية المهارية، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في تعلّم المواد الخاصّة مثل: التّربية الرياضية والفن والمهارات المهنية وإجراء التّجارب في المختبر".[4]

"وهي أيضا الاختبارات التي تقيس قدرة الطّالب على أداء أنواع معيّنة عن العمل والسلوك، وفي الجغرافيا تعتبر وسيلة موضوعية لقياس مخرجات التعلّم المتعلّقة بالمهارات العملية كرسم الخرائط واستعمالها ورسم الأشكال والخطوط البيانية أو معرفة استخدام أجهزة الرصد الجوي أو أجهزة القياس والمساحة، أو عمل نماذج والمجسمات".[5]

---

[1] عبد الله احمد الدوقان، اتجاهات طلبة جامعة ملك سعود نحو الاختبارات المقالية والموضوعية، مجلة جامعة الملك سعود العلو التّربوية والإسلامية، الرياض، م7، العدد 2، 1995، ص: 250.

[2] سالم عبد الله سعيد الفاخري، التّحصيل الدّراسي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، ط 1، 2018، ص: 105.

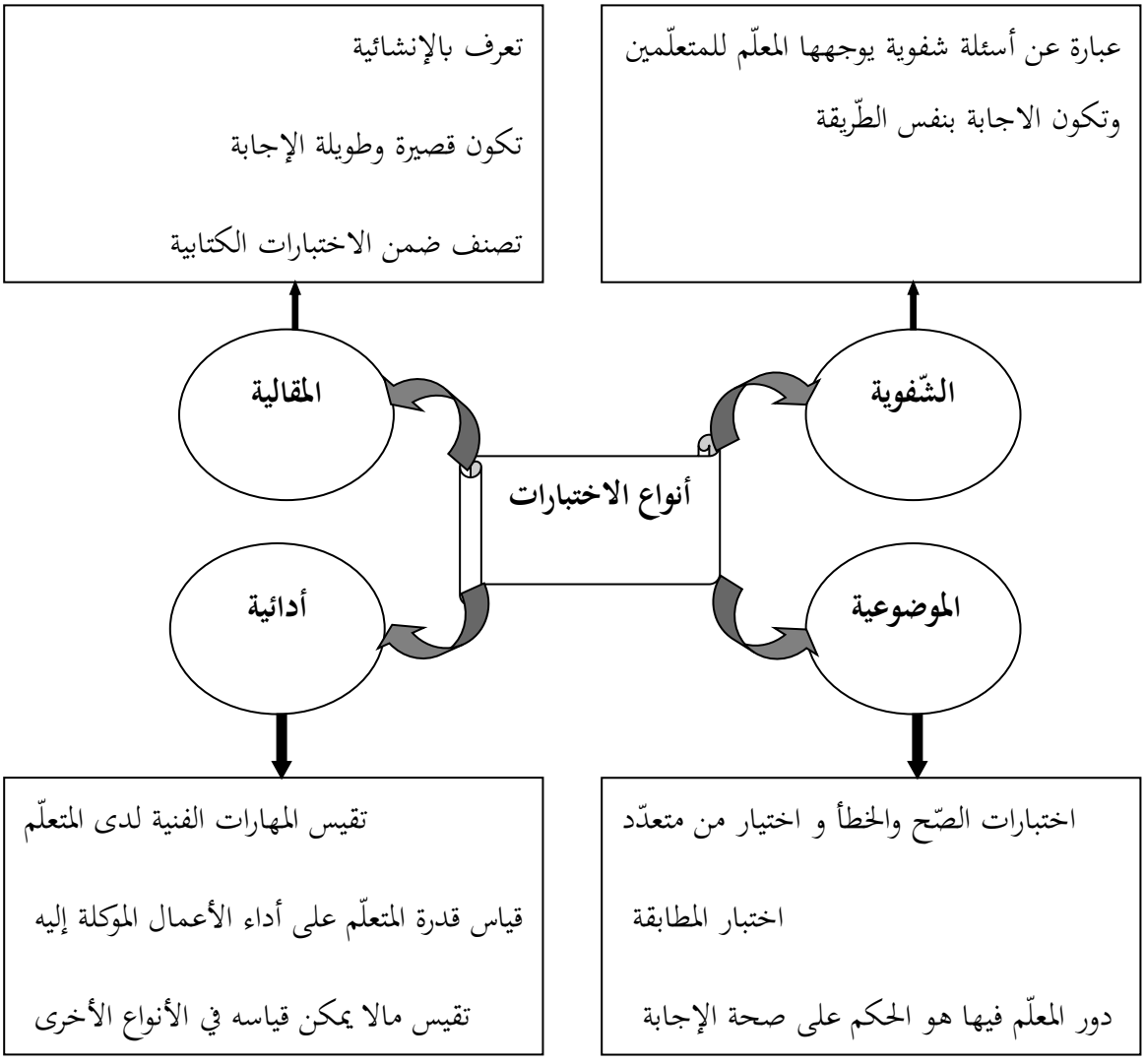
[3] سليمان محمد أبو شارب، استراتيجية التّقويم في التّربية المهنية، ص: 44.

[4] فتحي ذياب سبيتان، ضعف التحصيل الطّلابي المدرسي، الرياضيات والعلوم العامّة، الأسباب والحلول، دار الجنادرية، عمّان، الأردن، د ط، 2009، ص: 189.

[5] عبد الرحمن جامل، طرق تدريس المواد الاجتماعية، دار المنهل، عمّان، د ط، 2015، ص: 160.

الاختبارات الأدائية تتميّز بكونها تقيس المهارات الفنية ونتاج التّعليمية التي لا تقيسها الأنواع الأخرى.

ومن خلال ما ذكر سابقا عن أنواع الاختبارات يمكن الإشارة إليه في المخطّط الآتي:



الشّكل (11): يوضّح أنواع الاختبارات

تعدّ الاختبارات وسيلة من وسائل التّقويم، فهي تسمح للمعلّم للكشف عن مستويات المتعلّمين والتعرّف على جوانب القوّة والضّعف ومحاولة علاجها لديهم، فهي أداة تستخدم في مادة دراسية للكشف عن قدرات المتعلّمين عن أجل تقويمهم، وتكون عبارة عن مجموعة من الأسئلة تتمحور حول ما قيل سابقا في الصّف الدّراسي، وبالتالي تمكّن المتعلّم من معرفة

مدى تحصيل واستيعاب ودرجة فهمهم للمادة الدّراسية المقدّمة لهم، كما يتمكن هو الآخر من معرفة مدى وصوله لغايته المنشودة ومدى تحقيقها، وتكون الاختبارات في بداية المرحلة التّعليمية وقد تكون في منتصف الدرس وتكون في نهاية المرحلة التّعليمية ويتم إعدادها وإنجازها من قبل المعلّمين وفق طريقة منظمة ومتناسقة من عدّة طرق، وتتميّز بالصّدق والموضوعية والتّميز والثبات وتختلف من طريقه إلى أخرى حسب كل معلّم.

"يرى واضعو الاختبارات التحصيلية ذات أسئلة الخيارات المتعدّدة أنّ هذه الاختبارات كأدوات قياس فعالة وقادرة على تقيم عدد كبير من الأهداف التّعليمية والمهنية، وتقيس هذه الاختبارات في أشكالها القياسية تحصيل الأفراد الأكاديمي ومقدار إنتاجيتهم بالمقارنة مع المعايير المقبولة أو مع أداء عينة من الأفراد تمثل مجموع السكان".[1]

فالاختبارات يستخدمها المعلّم للكشف والتعرّف على الفروق الفردية والجماعية بين المتعلّمين، كما تمكّننا من الكشف عن الفروق في جميع المجالات المختلفة.

4-3-أثر الاختبارات في العملية التّعليمية التّعلمية:

تسعى المدرسة عن طريق المعلّم للحكم على قدرات التّلاميذ واستعداداتهم التحصيلية حتى تتمكّن من اتخاذ القرارات المناسبة التي تساعدهم على التّحصيل الدّراسي الجيّد، وبالتالي فإن نجاح المعلّم في بناء الاختبارات وتوظيفها تساعد إلى حد بعيد في توجيه العملية التّعليمية التّعلمية وتحسينها خصوصا في الجوانب الآتية:

زيادة وعي التّلاميذ لمدى ما تمّ تحقيقه عن الأهداف التّعليمية المخطّط لها.

تقويم الأداء المدرسي وتحسينه من خلال تقويم نتائج تعلّم التّلاميذ.

تطوير المناهج الدّراسية، فمما لا شك فيه أنّ نتائج الاختبارات تمكن المعنيين من الوقوف على مدى تحصيل التّلاميذ في جانب من جوانب المنهاج.

[1] لويس رايكين، الاختبارات والامتحانات قياس القدرات والأداء، تر: فرح الشراج، مكتبة العبكان، السعودية، ط1، 2007، ص: 199.

توجيه التّلاميذ توجيها تربويا سليما قائما على أساس دراسة استعداداتهم وميولهم على ضوء نتائج الاختبارات التي خضعوا لها.

متابعة نمو التّلاميذ والحكم على مدى تكامل هذا النمو وشموله".[1]

للاختبارات أثر كبير في العملية التّعليمية التّعلمية لأنّها تساهم في الحكم وتقويم المتعلّمين عن طريق توجيههم وزيادة وعيهم، بشرط أن تكون مبنية على أسس صحيحة من طرف المعلّم للوصول إلى غايتها المنشودة.

يعمل التّقويم اللّغوي على التّأكد من تشكُّل مهارة معيّنة أو الإلمام بمعرفة جديدة من معطيات منهج اللّغة العربية، فالهدف الأساسي منه هو تصويب تقدّم المتعلّم نحو الإتقان اللّغوي وتقويم مهاراته اللّغوية وتفكيره ومعرفته وتحديد وجوه ضعفه وإعطاء التّغذية الرّاجعة لتحسين عملية تدريس اللّغة العربية. كما أنّه مرتبط أشدّ الارتباط بمناهج تعليم اللّغة العربية وتعلّمها حيث إنّه يركّز على السّلوك الصّفي اللّغوي بالاعتماد على عدّة أساليب متنوّعة كالاختبار والمقابلة والاستبيان والملاحظة لتحقيق الأهداف المرجوّة.

[1] أيوب دخل الله، التّعلم ونظرياته، ص: 84.

الفصـــــل الثّاني

تحليل اختبارات الطور الجامعي وفق تصنيف بلوم.

المبحث الأوّل: منهجية الدّراسة التّطبيقية

المبحث الثّاني: عرض وتحليل الدّراسة ومناقشة نتائجها

المبحث الأول: منهجية الدّراسة التّطبيقية

- تمهيد
- مجتمع الدّراسة
- منهج الدّراسة
- الهدف من الدّراسة
- أدوات الدّراسة
- مفاهيم الدّراسة

المبحث الثّاني: عرض نتائج الدّراسة وتحليلها ومناقشتها

- نتائج الدّراسة
- تحليلها ومناقشتها

تعدّ الدّراسة التّطبيقية جزءاً مكملاً للجزء النّظري الذي تطرّقنا إليه في الفصل الأوّل باعتباره المسلك والطّريق الذي تسير عليه أيّة مذكّرة من أجل الوصول إلى الحقائق والمعارف الصّحيحة، وتثبيتها وذلك من خلال تجسيدها على أرض الواقع عن طريق الدّراسة الميدانية التّطبيقية التي تعتبر الشّق الأخير المكمّل للدّراسة النّظرية، والتي لها الدّور الكبير في البحث العلمي. كما أنّها تثبت فرضيات الدّراسة وتعمل على تنفيذها وتحليلها، كما تمكّننا من الوصول إلى تعميمات جديدة لم يتم التّوصّل إليها من قبل.

ففي هذا الفصل سنتطرّق إلى مجموعة من العناصر المهمّة، والتي تعدّ اللّبنة الأساسية في الدّراسة التّطبيقية وهي: إجراءات الدّراسة بما فيها من: (مجتمع وعيّنة الدّراسة، منهجها، الهدف منها، أدواتها).

وفي الأخير سنقوم بعرض نتائج الدّراسة مع التّحليل الخاص بها.

مجتمع الدّراسة:

يحتاج الجانب التّطبيقي إلى حيّز مخصّص للدّراسة كأمر ضروري أو كما يسمّيه البعض بمجتمع الدّراسة إذ لا يمكن أن تتمّ أيّة دراسة ميدانية أو تطبيقية بدونه، ودراستنا هذه قمنا بها في جامعة ابن خلدون ولاية تيارت بكلية الآداب واللّغات بالضّبط، حتّى نتمكّن من معرفة أثر التّقويم اللّغوي في العملية التّعليمية .

منهج الدّراسة:

بما أنّ هذه الدّراسة تهدف إلى التّعرف على كيفية عملية التّقويم اللّغوي في الجامعة الجزائرية، فسوف تكون دراسة وصفية ذات منهج وصفي. باعتباره الأداة الملائمة لهذا النّوع من الدّراسات وأكثرها استخداماً خاصّة في مجال البحوث التّربوية والنّفسية والاجتماعية .كما أنّه يوفّر بيانات عن واقع الظّاهرة المراد دراستها ويمكّن من استخراج النّتائج التي تساعد

على فهم الظّاهرة المطروحة للدّراسة وتطويرها أضف إلى ذلك مساهمته في صياغة الآراء والخبرات.

الهدف من هذه الدّراسة:

تهدف هذه الدّراسة إلى التّعرف على الظّاهرة المراد دراستها على وجه دقيق والتّمكن من معرفة الجوانب المعرفية والمنهجية المحيطة بها والوصول إلى العيّنة المستهدفة في الدّراسة. كما تسعى إلى تحديد جوانب التّقويم اللّغوي بالجامعة الجزائرية (جامعة ابن خلدون- تيارت) من خلال تحليل بعض اختبارات الطّور الجامعي وتقديم تصوّر لتطوير عملية التّقويم اللّغوي.

أدوات الدّراسة:

اعتمدنا في دراستنا التّطبيقية على الاختبارات بأنواعها كأداة مهمّة، فكان لنا دراسة تحليلية مع نماذج اختبارات مقالية و موضوعية، وذلك لمعرفة أي مستوى من مستويات تصنيف "بلوم" الأكثر اعتمادا في اختبارات اللّغة العربية في جامعة ابن خلدون .

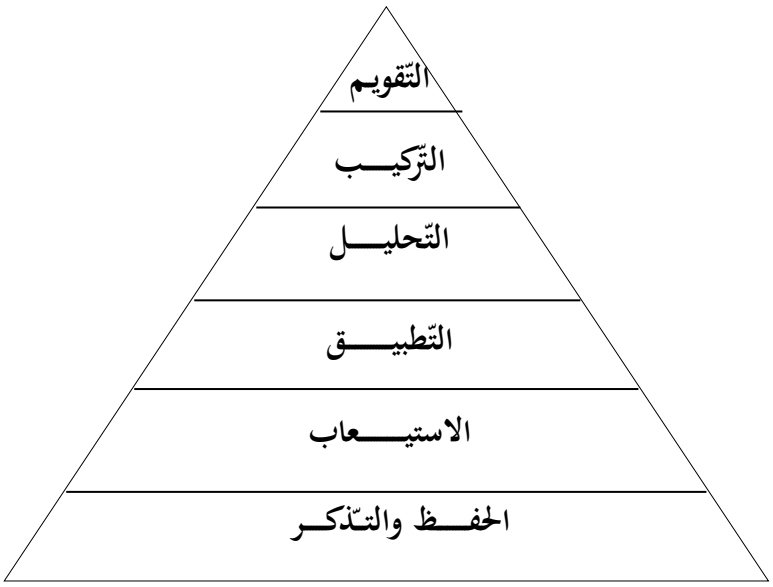
مفاهيم الدّراسة:

تصنيف "بلوم": "وهو تصنيف جاء لمساعدة، معلمي الصّفوف في أن يدمجوا مهارات التّفكير العليا في أنشطة التّعلم بطريقة منظّمة، بداية من منتصف التّسعينيات من القرن العشرين شكّل لورين آندرسون ودافيد كراثول مجموعة لتحديث تصنيف بلوم، وقد نشر تصنيف بلوم في صورته المنقّحة عام 2000م، تضمّنت التّنقيحات الرّئيسية تغيّر أسماء المستويات من صيغة الأسماء إلى صيغة الأفعال لكي تعكس فكرة أنّ التّفكير نشط، وتبديل مكان **أعلى** مستويين بحيث يحلّ التّركيب عند قمّة هرم التّصنيف".[1]

[1] سوزان بروكس يونغ، مقاربة أفضل لاستخدام الأجهزة المتنقّلة، دار الكتاب التّربوي، السّعودية، ط1، 2018م، ص: 28.

"وقد اكتسب تصنيف "بلوم" لمجالات التّعلُّم شهرة عالمية في الدّوائر التّربوية، وقد وضع هذا التّصنيف كدليل لمساعدة التّربويين في تخطيط الأهداف والخبرات التّعليمية وبنود الاختبارات في شكل هرمي متدرّج الصّعوبة، ويوجّه تصنيف "بلوم" أنظار المربّين إلى أهمية تقديم الخبرات التّعليمية في مستويات متفاوتة الصّعوبة حتى تتلاءم مع احتياجات المتعلّمين وتراعي الفروق الفردية بينهم"[1].

إنّ تصنيف "بلوم" يساعد المعلّمين في إدماج أفكارهم ومهاراتهم بطرق سليمة ومنظّمة، كما يمكّنهم من التّخطيط للأهداف التّعليمية، وقد قام بوضع هذا المخطّط الهرمي المتدرّج ومتفاوت الصّعوبات والممثّل في الشّكل الآتي:



الشّكل (12): يوضّح التّسلسل الهرمي لتصنيف "بلوم"[2].

[1] سناء نمر أبو شهاب، مدخل إلى التّربية الأخلاقية والتّعليم وأثرها المترتّبة على إنماء المجتمع، دار المعتز، عمّان، الأردن، ط1، 2017، ص: 104.

[2] ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السّميد، إستراتيجيات التّدريس 2 القرن الحادي والعشرين دليل المعلّم والمشرف التّربوي، ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمّان، ط3، 2013، ص: 64.

"يعتبر تصنيف "بلوم" للأهداف الأكثر شهرة في مجال الأهداف التربوية، والتربية العملية وتخطيط الدروس، فمنذ طرح هذا التصنيف 1956م وحتى الآن مازال يحظى باهتمام في مختلف الأوساط التربوية، وقد قسّم بلوم تصنيفه إلى ست مستويات مندرجة من الأدنى إلى الأعلى، ومرتّبة ترتيباً هرميّاً حيث يحتل المستوى الأول قاعدة الهرم، والمستوى السادس قمّة الهرم".[1]

فالهرم المتدرّج ل"بلوم" عمل قديم وحديث، سنقوم بعرضه بطريقة موجزة وشاملة وعامّة من البسيط إلى المتعقّد، وبالتّالي فإنّ كلّ مستوى يرتكز على المستويات الأخرى السّابقة له، والتّقويم يشكّل أعلى مستوى ويعدّ أصعب وأعقد هذه المهارات، ثمّ تتدرّج المستويات الأخرى بشكل تسلسلي، ويمكن توضيحها فيما يلي:

المستوى المعرفي (Niveau knowledge):

"تعدّ المعرفة أساسية لأنماط الأداء السّلوكي المتعدّد، والمعرفة هي بقايا الرّمزية القابلة للاسترجاع من الخبرات والمعارف الماضية، والتي نحتاجها لنصدر استجابة تطبيقية، وبالاسترجاع يتم تذكّر المعلومات أو التّعرُّف عليها".[2]

ويعرّف أيضا: "أنّه إجرائي باعتباره استرجاع المعلومات: المعرفة كما تعرف هنا تتضمّن أنواع السلوك ومواقف الاختبار التي تؤكّد على التّذكّر، سواء عن طريق التّعرف أو الاستدعاء للأفكار أو المواد أو الظّواهر".[3]

إنّ المعرفة أداء إجرائي وسلوكي، تستدعي التّعرف على المعلومات أو الظّواهر المخزّنة.

---

[1] المرجع نفسه، ص: 63.

[2] أحمد عيسى داود، أصول التّدريس النّظري والعملي، ص: 97.

[3] روبرت مارزانو، جون كيندال، التّصنيف الجديد للأهداف التّعليمية، تر: فايز مراد مينا، مكتبة الأنجلو، مصر، د ط، 2013، ص: 23-22.

مستوى الاستيعاب (Niveau Comprehension):

يرى تهاني أحمد جوارنة أن "قدرة المتعلّم على إدراك معنى المادّة الدّراسية وفهمها والاستفادة منها، وهذا المستوى أعلى مستوى التّذكّر".[1] يتمثّل في التّرجمة والتّأويل والتّفسير والتّقدير الاستقرائي. كما أنّه:" يمثّل أكبر مجموعة من المهارات والقدرات العقلية، الملمح الأساسي لفعل الفهم ل**أنّه** يأخذ معلومات جديدة عبر بعض أشكال الاتّصال، عندما يقابل الطّلاب باتّصال، فإنّهم يتوقّع أن يعرفوا موضوع الاتّصال وأن يكونوا قادرين على استعمال المواد أو الأفكار التي يتضمّنها".[2]

أي: إدراك المادّة الدّراسية من قبل المتعلّم كما يعدّ مجموعة من المهارات والقدرات العقلية.

مستوى التّطبيق (Niveau Application):

"يعني قدرة المتعلّم على استخدام المعلومات التي يتعلّمها في مواقف تعليمية جديدة، أو حلّ مسائل جديدة في أوضاع جديدة، ويتضمّن حلّ مسائل رياضية في العلوم، تكوين رسومات وخرائط وأشكال بيانية، تطبيق المفاهيم والمبادئ والتّعليمات على مشكلات واقعية".[3]

ويرى محسن علي عطية أنّ مستوى التّطبيق "أعلى من مستوى الفهم والتّذكّر، وأكثر تعقيداً، ويتطلّب عمليات أكثر من الفهم، وفيه يتم الانتقال من المستوى النّظري المجرّد إلى المستوى العملي المحسوس، فهو يعني تطبيقات الحقائق والمفاهيم والقوانين والنّظريات والتّصميمات التي درسها الطّالب في حفظها وفهمها في مواقف تعليميّة جديدة سواءً في داخل الصّف أم خارج المدرسة، أي: في الحياة اليومية من أمثال حلّ المسائل الرّياضية، أو المقالات الكيمائية،

---

[1] تهاني أحمد جوارنة، التّأصيل الإسلامي للأهداف المهارية، دار الكتاب الثقّافي، الأردن، د ط، 2015، ص: 66.

[2] روبرت مارزانو، جون كيندال، التّصنيف الجديد للأهداف التّعليمية، ص: 24-23.

[3] عصام محمّد عبد القادر السيّد، الأهداف السّلوكية الحقيبة التّدريبية الثّانية، دار التّعليم الجامعي، الإسكندرية، د ط، 2019، ص: 67.

أو عرض خطوات لكيفية تطبيق طريقة معيّنة في موقف معيّن، ومن أمثال هذه الأهداف في العربية أن يستخرج الطّالب الفاعل من جملة مفيدة، أن يحلّ تمارين المفعول به".[1]

قدرة المتعلّم على تطبيق النّظريات والقوانين التي تعلّمها في المواقف التّعليمية الجديدة، ويعدّ مستوى التّطبيق أكثر صعوبة وتعقيداً من مستوى الفهم والتّذكّر وفيه يتم الانتقال من المستوى النّظري إلى العملي.

مستوى التّحليل (Niveau Analysis):

"هو عملية تجزئة المادّة المتعلّمة إلى عناصرها الأوّلية مع إدراك العلاقة بينهما، حتى يمكن توضيح طبيعة هذه المادّة وبيان كيفية تنظيمها والطّريقة التي نتمكّن بها من نقل آثارها إضافة إلى إدراك أساسها وترتيبها، ويتكوّن التّحليل من جوانب ثلاث هي: تحليل العناصر، تحليل العلاقات، تحليل المبادئ التّعليمية".[2]

يرى فتحي ذياب أنّ مستوى التّحليل "يشير على قدرة المتعلّم على تقسيم وتجزئة المادة التّعليمية إلى عناصرها والمكوّنة لها والتي تبيّن معرفته بها، مثل قدرة الطّالب على تصنيف المواد التي تعطى له إلى مواد مغناطيسية ومواد غير مغناطيسية".[3]

فالتّحليل عملية تقتضي تقسيم وتجزئة المادّة التّعليمية إلى عناصرها من قبل المتعلّم، وتسعى إلى إدراك المعنى ولّب المادّة.

مستوى التّركيب (Niveau Synthesis) :

---

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2006، ص" 79.

[2] تهاني أحمد جوارنه، التّأصيل الإسلامي للأهداف المهارية، ص: 67-66.

[3] فتحي ذياب سبيتان، ضعف التّحصيل الطّلابي المدرسي أسباب وحلول، دار الجنادرية، الأردن، ط1، 2010، ص: 56.

"يعتبر مستوى التّركيب عملية عكسية لمستوى التّحليل، فالتّحليل هو تجزئة المادّة إلى عناصرها بينما التّركيب هو تجميع العناصر في كل متكامل".[1]

أمّا مستوى التّركيب عند محمّد الدّريج "عملية عقلية تضمّ بفضلها العناصر والأجزاء قصد تشكيل وحدة أو بيئة لم تكن متحقّقة ولا واضحة من قبل، إنّ هذه العملية هي التي تُمكِّن الطّالب من أكبر قدر من السّلوك الإبداعي، على أنّ الأمر هنا لا يعني حرية مطلقة في الإبداع، ذلك أنّ الطّالب في التّركيب يعمل في نطاق معيّن تفرضه نوع الإشكالية وكذا المعطيات الخاصة وطبيعة المضامين التي ستخضع للتّركيب".[2]

فالتّركيب عملية عقلية تجمع وتضمّ العناصر بهدف تكوين وحدة جديدة لم تُعرَف من قبل، فهو عكس التّحليل الذي يعمل على التّجزئة.

مستوى التّقويم (Niveau Evaluation):

"يقصد به القدرة على إعطاء حكم أو قرار على موضوع أو ظاهرة ما في ضوء معايير محدّدة، وهو أعلى مستويات الجانب المعرفي لأنّه يتضمّن جميع المستويات السّابقة له."[3]

أمّا "جون ميكر شيرلي" فيرى أنّ التّقويم "أعلى مهارة في التّصنيف المعرفي أو التّوصّل إلى أحكام عن قيمة شيء ما مثل المواد والأساليب والأفكار والنّظريات بالنّسبة لغرض معيّن،

[1] عبد الكريم موسى فرج الله، أساليب تدريس الرّياضيات، دار اليازوري العلمية، عمّان، الأردن، د ط، 2019، ص: 43.

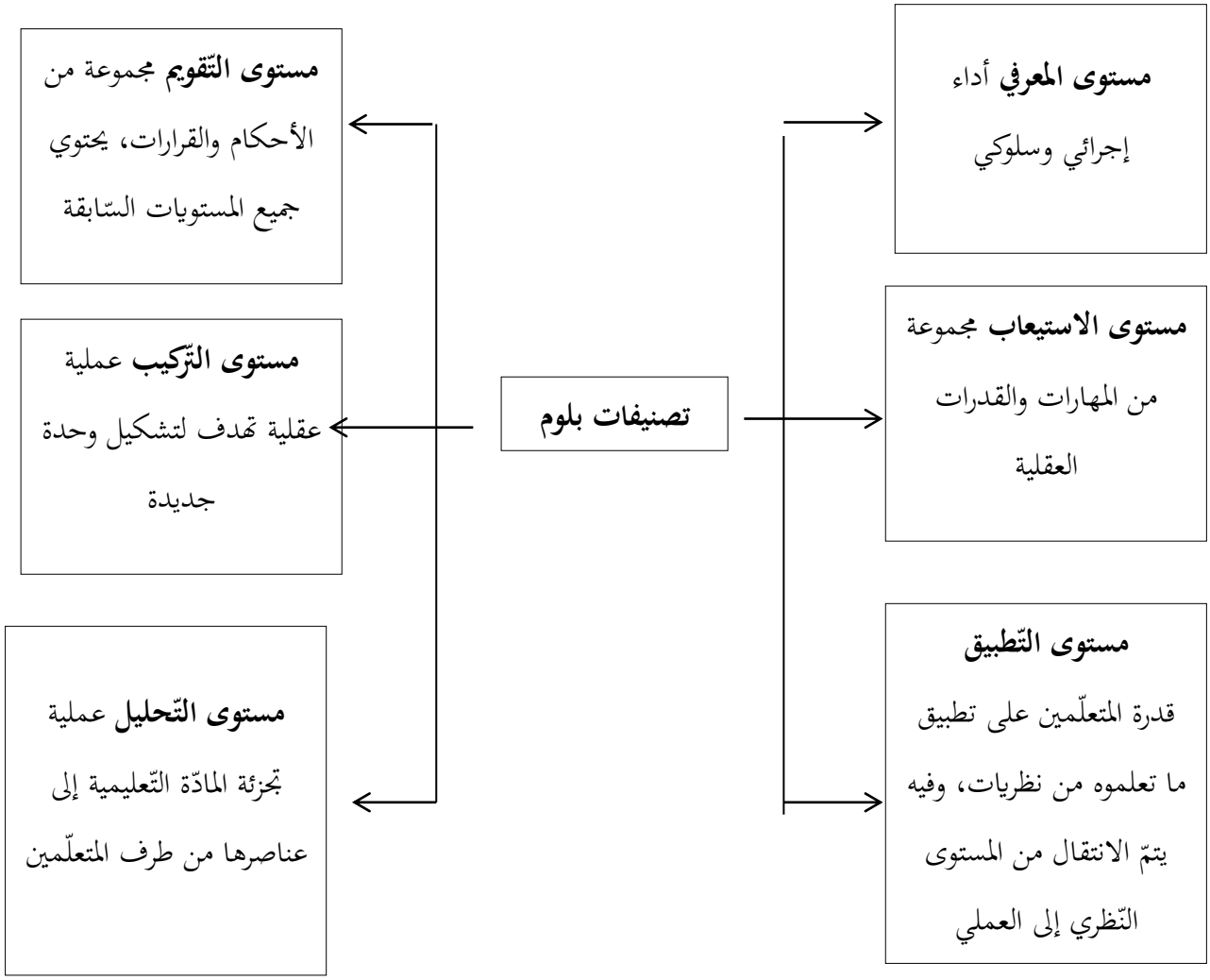
[2] محمد الدّريج، تحليل العمليّة التّعليمية وتكوين المدرّسين، ص: 102-101.

[3] عصام محمد عبد القادر سيد، سلسلة التّنمية المهنية للمعلّم سيناريو التّخطيط الحقيبة التّدريسية الرّابعة، دار التّعليم الجامعي، الإسكندرية، د ط، 2017، ص: 117.

ويمكن بناء هذه الأحكام على معيار يختاره الطّلاب، أو معيار أُعطِيَ لهم، ويمكن أن يكون إمّا كميا أو نوعيا".[1]

يُبنى التّقويم على مجموعة من الأحكام والقرارات ممّا اختاره المتعلّم أو على أساس ما أُعطِيَ له، ويعدّ أعلى مستويات الجانب المعرفي، لاحتوائه وتضمّنه جميع المستويات الفارطة.

ومن خلال الشّكل الآتي سنوجز كلّ ما قيل عن تصنيفات "بلوم":



الشّكل (13): يوضّح تصنيفات "بلوم".

[1] سي جون ميكر، شيرلي دبليو شيفر، نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين، تر: داود سليمان القرنة، مكتبة العبيقان، السّعودية، ط1، 2011، ص: 98.

المبحث الثّاني: عرض وتحليل الدّراسة ومناقشة نتائجها

ـ عرض وتحليل الدّراسة

ـ مناقشة نتائجها

1- عرض وتحليل الدّراسة:

- تحليل بعض أنواع الاختبارات وفقا لمستويات تصنيف "بلوم":

لقد تطرّقنا في هذا العنصر إلى دراسة وتحليل ثلاثة أنواع من الاختبارات وفقاً لمستويات "بلوم"، فكان لنا دراسة لاختبار موضوعي واختبار يحتوي على أسئلة الصحّ والخطأ واختبار مقالي، فقمنا أوّلاً بعرض الدّراسة على شكل جداول إحصائية و دوائر نسبية، ثم عمدنا إلى تحليلها، وفيما يأتي توضيح لذلك.

أ– اختبار موضوعي: "مقياس الأسلوبية وتحليل الخطاب" / السّنة الثّانية ليسانس "

⑧

جامعة ابن خلدون – تيارت-　　الاسم :

كلية الاداب واللغات　　اللقب :

قسم اللغة العربية　　الإمضاء :

امتحان السداسي الثالث في مقياس الأسلوبية و تحليل الخطاب

السنة الثانية.

1 – انسب التعريف لصاحبه، ثم الحقه بأحد اطراف العملية الابداعية :

. الاسلوب هو الرجل. (صاحب التعريف).....

(طرف العملية الابداعية).....

. الاسلوب هو المنوال الذي تنسج فيه التراكيب.

(صاحب التعريف).....

(طرف العملية الابداعية).....

. ان اللغة تعبر والاسلوب يبرز، ولا وجود للابداع الا في ظل التفاعل بين النص والمتلقي . (صاحب التعريف).....

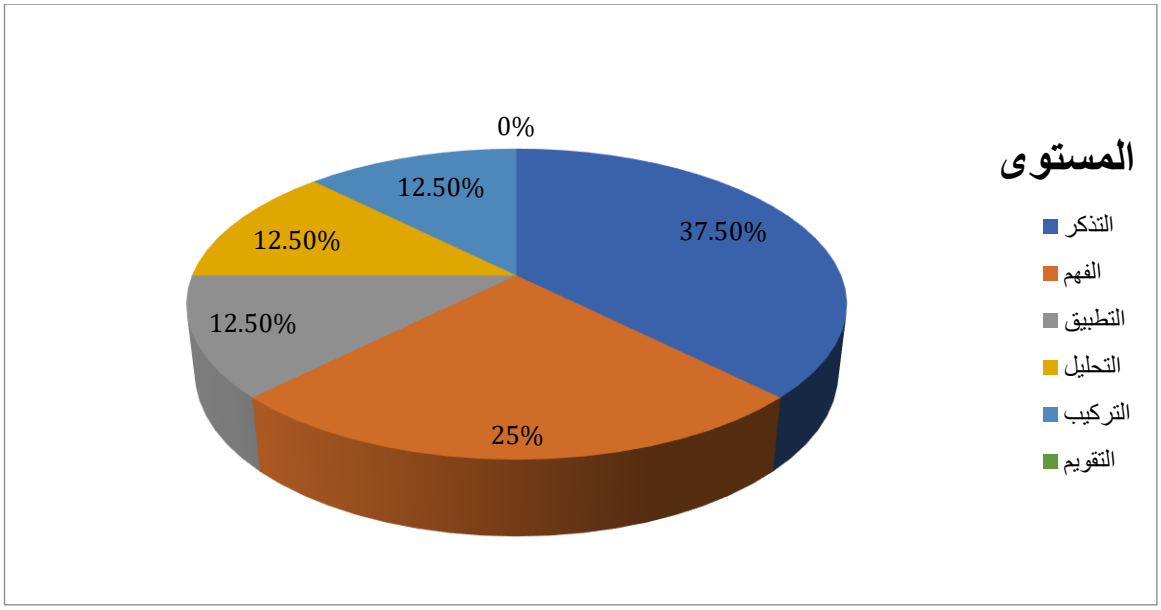
(طرفا العملية الابداعية).....

2 – ما الفرق بين اللغة المعيارية واللغة الشعرية، وكيف يتم الانتقال من الأولى الى الثانية (اشرح ذلك بمثال من القرآن الكريم أو من الشعر العربي)

الفرق بينهما(ثلاثة فروقات):....

عدد الأسئلة	المستوى	تكرار السّؤال	النّسبة المئوية
أربعة أسئلة	التّذكّر	3	%37.5
	الفهم	2	%25
	التّطبيق	1	%12.5
	التّحليل	1	%12.5
	التّركيب	1	%12.5
	التّقويم	0	%0
	المجموع	8	%100

الشكل رقم (14): يوضّح تطبيق مستويات تصنيف بلوم في اختبار مقياس الأسلوبية وتحليل الخطاب



الشّكل رقم (15): يوضّح النّسبة المئويّة لمستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس الأسلوبيّة وتحليل الخطاب.

ثانيا: التّحليل:

يتّضح لنا من الجدول والدّائرة النّسبية أنّ مجموع الأسئلة في الاختبار الموضوعي الخاصّ بمقياس الأسلوبية وتحليل الخطاب بلغ أربعة أسئلة، جاءت موزّعة على مستويات تصنيف بلوم، حيث حصل مستوى التّذكّر على ثلاث تكرارات بنسبة (37.5%)، وحصل مستوى الفهم على تكرارين بنسبة (25%). أمّا مستوى التّطبيق فقد حظي على تكرار واحد بنسبة (12.5%)، وحصل مستوى التّحليل أيضا على تكرار واحد بنسبة (12.5%)، أما مستوى التّركيب فقد حظي على تكرار واحد بنسبة (12.5%) ولم ترد أيَّةُ أسئلة في مستوى التّقويم ويتبيّن لنا من كل هذا، أنّ أسئلة هذا الاختبار الموضوعي قد ركّز فيها الأستاذ بالدّرجة الأولى على المستويات الدّنيا لتصنيف "بلوم"، خاصة مستوى التّذكّر والفهم مع وجود نسبة قليلة لمستوى التّطبيق والمستويات العليا (التّحليل- التّركيب)، لكنه أهمل مستوى التّقويم والذي يجدر الاهتمام به أكثر أثناء صياغة أسئلة الاختبار، لأنّ الطّالب في المرحلة الجامعية يقوّم الأسئلة ويبدي رأيه أثناء إجابته ويتّخذ قراراته أكثر من حفظه للمعلومات.

ب_ اختبار موضوعي يحتوي على أسئلة الصحّ والخطأ:

"مقياس اللّسانيات العامّة"/ السنة الثّانية ليسانس"

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون تيارت
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

المستوى: السنة الثانية لسانس (ل م د) الشعبة: لغوية

الامتحان الأول في مقياس اللسانيات العامة

اللقب والاسم: .....

الأسئلة:

السّؤال الأوّل: (8نقط)

عرّف بإيجاز وبدقّة المصطلحات التّالية، مع وضع المقابل الأجنبيّ لها بين المزدوجتين

1. اللّسانيّات (.....):.....
.....

2. العلامة اللّسانيّة (.....):
.....

3. ثنائيّة واحدة من ثنائيّات دي سوسير
...../.....(...../...../.....):
.....
.....

4. الفيلولوجيا (.....) :
.....

السّؤال الثاني: (3نقط)

انسب المؤلّفات التّالية إلى مؤلّفيها

1. اللّسانيات وأسسها المعرفيّة: .....
2. مبادئ اللّسانيات: .....
3. مباحث في اللّسانيات: .....
4. الأصول دراسة إبستيمولوجيّة للفكر اللّغوي عند العرب: .....
5. Cours de linguistique générale: .....
6. مبادئ اللّسانيّات البنويّة دراسة تحليليّة إبستمولوجيّة: .....

اقلب الصفحة

1

السؤال الثالث :

أجب بتصحيح أو بخطأ وصحح الخطأ (3 نقاط)

1- كان اهتمام اليهود بالصحف المتلاق أكثر من غيره من المجالات اللغوية الأخرى ( )

2- كانت دراسة الفلاسفة اليونان للغة دراسة معيارية ( )

3- في التدريس اللغوي الحرفي - في بدايته - بالدراسة الوصفية للواقع اللغوي ( )

السؤال الرابع:

نقول جوليت على لسان شكسبير " ماذا في اللفظ؟ إن ما نسميه وردة سوف يحتفظ برائحته لو سميناه باسم آخر "

ما هي القضية اللسانية التي يمكن أن يستشهد لها بهذا القول؟ (نقطتان)

السؤال الخامس:

يصف الدكتور عبد الرحمن الحاج صالح - رحمه الله - اللسان بأنه " ليس مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتكلم في قواميس أو يتلقفها بسمعه من الخطابات ثم يسجلها في حافظته، كما أنه ليس أيضا مجموعة من التحديدات الفلسفية للاسم والفعل والحرف أو القواعد المسهبة الكثيرة الشواذ بل هو نظام من الوحدات يتداخل بعضها ببعض على شكل عجيب و تتقابل فيها بناها في المستوى الواحد التقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة"

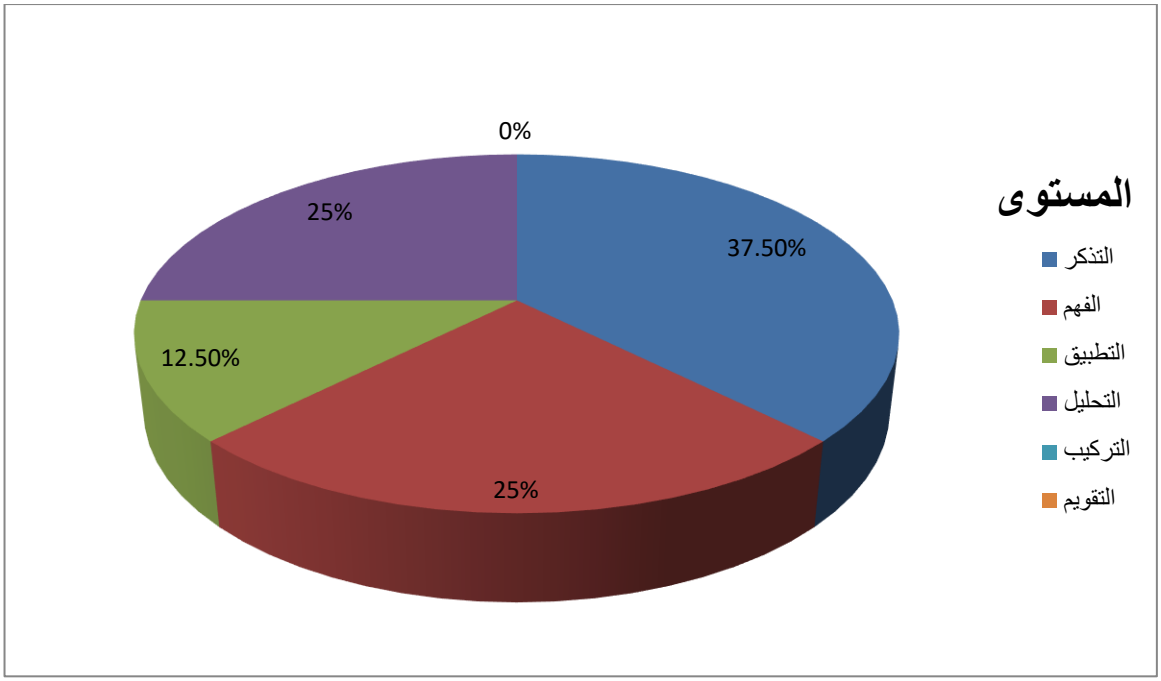
حلل النص مستخرجا المفاهيم اللسانية المشار إليها فيه (4 نقط)

انتهى

أوّلا: النسبة المئوية والتّكرارات:

عدد الأسئلة	المستوى	تكرار السّؤال	النّسبة المئوية
خمسة أسئلة	التّذكر	3	%37.5
	الفهم	2	%25
	التّطبيق	1	%12.5
	التّحليل	2	%25
	التّركيب	0	%0
	التّقويم	0	%0
	المجموع	8	%100

الشّكل رقم (16) : يوضّح تطبيق مستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس اللّسانيات العامّة.



الشّكل رقم (17):يوضّح النّسبة المئوية لمستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس اللّسانيات العامّة.

ثانيّا: التّحليل:

بعد القيام بالدّراسة الإحصائية لهذا الاختبار الموضوعي الذي يحتوي على أسئلة الصحّ والخطأ والخاص بمقياس اللّسانيات العامّة ومن خلال الجدول والدائرة النّسبية اتّضح لنا ما يلي:

أنّ عدد الأسئلة في هذا الاختيار بلغت خمسة أسئلة، حصل فيها مستوى التّذكّر على ثلاثة تكرارات بنسبة (37.5%)، وحظي فيها مستوى الفهم على تكرارين بنسبة (25%)، أما مستوى التّطبيق فقد حصل على تكرار واحد بنسبة (12.5%)، وحظي مستوى التّحليل على تكرارين بنسبة بلغت (25%)، أما مستوى التّركيب والتّقويم فقد كانا منعدمين في هذا الاختبار.

ومن هذا كلّه يمكن القول أنّ هذا الاختبار تمّ الاعتماد فيه على مستوى التّذكّر بنسبة كبيرة وذلك ربّما لمنهج الأساتذة الذي يعتمد على الحفظ والتّلقين، لكن هذا لم يمنع من إدخال

أسئلة تركّز على فهم الطّالب وإعمال عقله من خلال مستوى الفهم والتّحليل أما مستوى التّطبيق فكانت نسبته قليلة على غرار مستوى التّركيب والتّقويم اللّذان تمّ إهمالهما وذلك ربما لاعتقاد الأساتذة أن هذه المستويات صعبة قليلا على الطّالب.

ج–اختيار مقالي: "مقياس تطبيقات نقدية" / "السّنة الثّالثة ليسانس"

جامعة بن خلدون تيارت

كلية الأدب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

امتحان السداسي الأول للسنة الثالثة ليسانس

تخصص نقد ومناهج

في مقياس تطبيقات نقدية

أجب عن سؤال واحد فقط

السؤال الأول

وضّح في مقال أدبي كيف ساهم النقاد العرب في تقريب المناهج وتبسيطها للدارسين والقرّاء مع ذكر نماذج ممّا درست.

السؤال الثاني

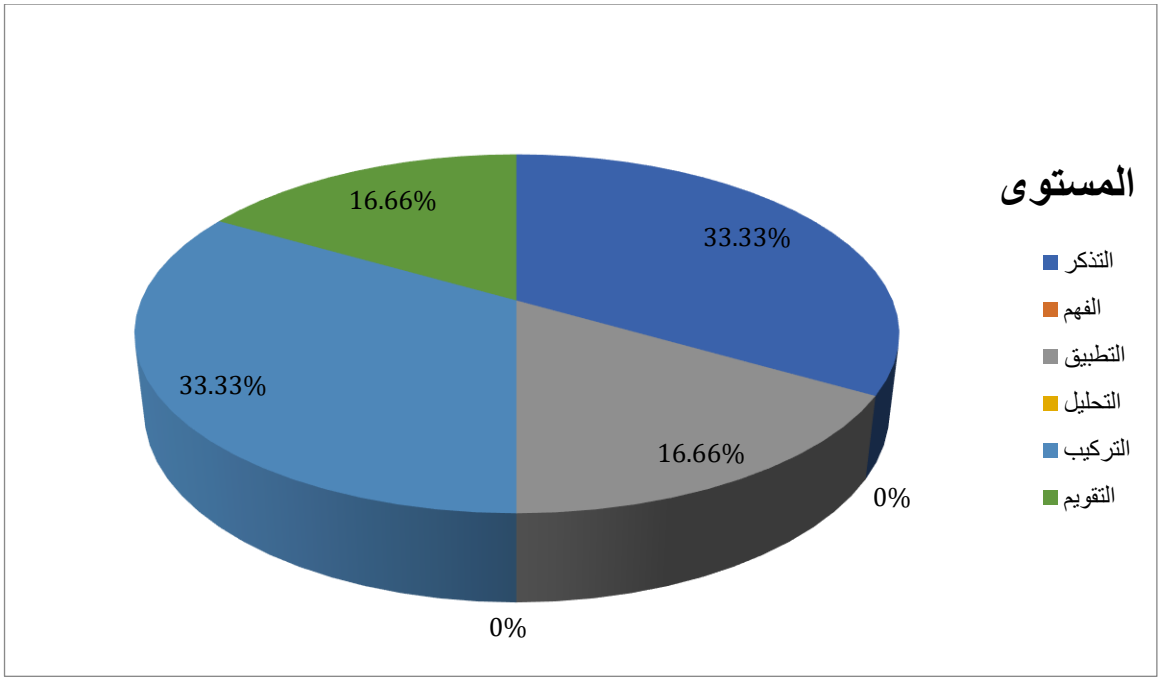
يعد عبد الكريم حسن من النقاد العرب الذين ساهموا في خدمة النقد والأدب عبر مسيرة حافلة بالاشتغال على المناهج الغربية المعاصرة.

وضّح في مقال أدبي المنهج الذي تبنّاه عبد الكريم حسن وفيما تمثّلت جهوده النقدية.

أولا: النّسبة المئوية والتّكرارات:

عدد الأسئلة	المستوى	تكرار السؤال	النّسبة المئويّة
سؤالين	التّذكّر	2	%33.33
	الفهم	0	%0
	التّطبيق	1	%16.66
	التّحليل	0	%0
	التّركيب	2	%33.33
	التّقويم	1	%16.66
	المجموع	6	%100

الشّكل رقم (18) :يوضّح تطبيق مستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس تطبيقات نقدية.



الشّكل رقم(19): يوضّح النّسبة المئويّة لمستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس تطبيقات نقديّة.

ثانيّا: التّحليل:

يتبيّن لنا من خلال الجدول والدائرة النّسبية، أنّ مجموع الأسئلة في الاختبار المقالي الخاص بمقياس "تطبيقات نقدية" كان سؤالين، حصل فيها مستوى التّذكّر على تكرارين بنسبة (33.33%)، أما مستوى التّطبيق فقد حصل على تكرار واحد بنسبة (16.66%)، وحظي مستوى التّركيب على تكرارين بنسبة (33.33%) وحصل مستوى التّقويم على تكرار واحد بنسبة (16.66%)، أما مستوى الفهم والتّحليل فلم يتمّ التطرّق إليهما أثناء صياغة هذا الاختبار.

وما يمكن قوله في هذا الإطار أنّ هذا الاختبار المقالي مزج فيه الأستاذ بين المستويات الدّنيا لتصنيف بلوم (التّذكر-التّطبيق) والمستويات العليا (التّركيب- التّقويم)، مع إهمال بعض المستويات وهذا يدل على أنّ الأستاذ هنا ركّز على جانب المعرفة والتّذكر أكثر من جانب

التّحليل الذي يجدر الاهتمام به كثيرا، خاصّة في هذا المقياس الذي يعتمد على الاستنتاج والنّقد.

2- مناقشة نتائجها:

بالنّظر إلى الدّراسة السابقة التي تم عرضها وإلى التّحليلات الخاصّة بها يتّضح لنا ما يلي:

- معظم الأسئلة في الاختبارات الثّلاثة التي قمنا بدراستها ركّز فيها الأساتذة على المستويات الدّنيا لتصنيف بلوم.
- تركيز الأساتذة في صياغتهم للاختبارات على مستوى التّذكّر بدرجة كبيرة وذلك ربّما لاعتقاد الأساتذة أنّ الحفظ والتّلقين هو الطّريقة الأمثل لكي يُحَصِّل الطّلبة نتائج جيّدة في الامتحان.
- إهمال مستوى التّقويم والذي يجدر الاهتمام به أكثر في المرحلة الجامعية لأن الطّالب في هذه المرحلة هو بمثابة الباحث الذي يبدي رأيه أثناء الإجابة على أسئلة الاختبار.
- إتّباع الأساتذة للمنهج القديم في الاختبارات والقائل بضرورة استخدام المتعلّم للمعارف السابقة وذلك عن طريق عملية الاسترجاع والتّذكّر.
- غياب التّوازن في توزيع مستويات تصنيف "بلوم" على أسئلة الاختبارات.
- محاولة بعض الأساتذة لدمج المستويات العليا لتصنيف"بلوم" مع المستوى الدّنيا وذلك من أجل تنمية قدرات المتعلّم.
- عدم اعتماد الأساتذة على مستوى التّحليل والتّركيب بصورة كبيرة يرجع ربما لاعتقادهم بأنّ هذه المستويات تحتاج إلى قدرات وإمكانيات عالية لدى الطّلاّب.

خاتمة

بعد دراستنا للموضوع الموسوم بالتّقويم اللّغوي وأثره في العملية التّعليمية الجامعة الجزائريّة نموذجا، وبناء على المعطيات السّابقة، توصّلنا إلى النّتائج التّالية:

- التّقويم اللّغوي هو عملية تساعدنا على التّعرّف على مستوى وإمكانيّات وقدرات الطّلبة في الجانب اللّغوي وهو العنصر الرّابع من عناصر منهج اللّغة العربيّة.
- التّقويم يتداخل مع عدّة مصطلحات منها "القياس" و"التّقييم" والتي تعمل على تحقيق أهداف واحدة، وهي معرفة نواحي القوّة والضّعف عند المتعلّمين.
- التّقويم اللّغوي يشمل جوانب المتعلّم المختلفة عكس الاختبار الذي يكون عملية نهائية يُحكَمُ من خلاله على ما حصّله الطّالب أثناء تعلّمه.
- ينشطر التّقويم اللّغوي إلى عدّة أنواع حيث أنّ لكل نوع الدّور الكبير والفعّال أثناء عملية التّعليم والتّعلّم (التّقويم البنائي، التّقويم التّشخيصي، التّقويم الختامي).
- يهدف التّقويم إلى الكشف عن قدرات واستعدادات الطّلبة وتقوية دافعية الانجاز الدّراسي لديهم.
- يسعى التّقويم إلى الحكم على مدى كفاءة المعلّم من خلال طرقه وأساليبه أثناء قيامه بالتّدريس.
- يهدف التّقويم اللّغوي إلى الوقوف على مدى الاتّصال بين أهداف المؤسّسة التّعليمية وحاجات المتعلّمين.
- للتّقويم دور كبير في العملية التّعليميّة فهو يساعد المعلّمين على إعداد أنشطتهم، كما أنّه يعمل على بناء المناهج الدّراسية .
- التّقويم اللّغوي يشمل المنهج التّعليمي بما فيه من محتوى والأهداف وطرائق التّدريس والوسائل التّعليمية.

- يسعى التّقويم اللّغوي إلى تقويم المعلّم، وذلك من خلال إصدار الحكم على مدى كفاءته في تنفيذ عملية التّدريس وتحقيق أهدافها ، وتقويم المتعلّم بإصدار الحكم على قدراته واستعداداته ومهاراته التّحصيلية.
- يعمل التّقويم اللّغوي على تقويم منهج اللّغة العربيّة من خلال أربعة مراحل وهي: مرحلة تخطيط المنهج والتي تتمُّ قبل القيام بعملية تنفيذ المنهج ، ومرحلة التّجريب الأولى والتي تبدأ بعد الانتهاء من تخطيط المنهج ، ومرحلة التّجريب على نطاق واسع والتي تتمُّ بعد مراجعة أوجه القصور التي يكشف عنها التّجريب الأوّل للمنهج ، ومرحلة التّقييم والتي تتمُّ بعد التأكّد من صلاحيّة المنهج من طرف القائمين بعملية التّقويم.
- هناك العديد من أساليب التّقويم والتي تصبّ في منحى واحد، وهو معرفة قدرات المتعلّمين والوقوف على المشاكل التي يعانون منها أثناء مسارهم التّعليمي التّعلُّمي، ومحاولة حلِّها ومن بين تلك الأساليب نجد:"المقابلة" والتي هي بمثابة حوار بين المعلّم والمتعلّم ، و" الملاحظة" التي يوجّه فيها المعلّم مراقبة المتعلّم في موقف نشطٍ من أجل الحكم عليه ، و"الاستبيان" الذي يسعى للكشف عن ميول ورغبات المتعلّمين ، و"الاختبارات" التي تقيس مستوى تحصيل الطّلاّب وتساهم في الكشف عن استيعاب المتعلّمين للمادّة التّعليمية.

كما أنّه عند قيامنا بالدّراسة التّطبيقية لبعض أنواع الاختبارات وفقاً لمستويات تصنيف "بلوم" خلصنا إلى مجموعة من النّتائج أهمّها:

- تركيز أغلب أنواع الاختبارات التي قمنا بدراستها على المستويات الدّنيا لتصنيف "بلوم" خاصّة مستوى "التّذكّر".

إهمال المستويات العليا لتصنيف "بلوم" في اختبارات اللّغة العربية بأنواعها، وذلك ربّما لاعتقاد الأساتذة بصعوبتها على المتعلّمين ، لكن هذا لا يمنع من إدراجها في الاختبارات لأنّ الطّالب هنا في المرحلة الجامعيّة، وعمّا قريب سيصبح المعلّم هو المتحكم في عمليّة التّعليم.

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم برواية الإمام ورش لقراءة الإمام نافع .

أ- المصادر والمراجع:

1) حسين أحمد بن فارس بن زكريّاء، مقاييس اللّغة، تحقيق عبد السّلام محمّد هارون، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دمشق، سوريا، د ط، ج5، د س.

2) أبو الفضل جمال الدّين محمد بن مكرم، ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، طبعة جديدة محقّقة، مج 14، دس

3) آسيا محمّد عيسى، المنهج المدرسي وبرامج تعليم الموهوبين، دار ابن النّفيس للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2018.

4) إبراهيم خليل إبراش، المنهج العلمي وتطبيقاته في العلوم الاجتماعيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009.

5) أحمد صومان، أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار زهران للنّشر والتّوزيع، عمّان، ط1، 2010.

6) أحمد علوان المذبجي، المناهج أسسها تخطيطها تطويرها، دار جامعة تعز للطّباعة والنّشر والتّوزيع، اليمن، د ط، 2008.

7) أحمد عيسى داود، أصول التّدريس النّظري والعلمي، دار يافا العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2014.

8) أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربيّة المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، مج4، 2008.

9) أكرم صالح خوالدة، التّقويم اللّغوي في الكتابة والّتفكير التّأمّلي، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2012.

10) أيّوب دخل الله، التعلّم ونظريّاته، دار الكتب العلميّة، بيروت، د ط، 2015.

11) بديع محمود القاسم، علم النّفس المهني بين النّظريّة والتّطبيق، مؤسسة الوراق، عمّان، الأردن، د ط، 2000.

12) تهاني أحمد جوارنة، التّأصيل الإسلامي للأهداف المهارية، دار الكتاب الثّقافي، الأردن، د ط، 2015.

13) جميل حمداوي، البحث التّربوي مناهجه وتقنياته، دار الكتب العلميّة، بيروت، د ط، 1971.

14) حسن جعفر الخليفة، كمال الدين محمد هاشم، التّقويم التّربوي ومفهومه وأساليبه مجالاته توجّهاته الحديثة، مكتبة الرّشد ناشرون، الرّياض، ط2، 2011.

15) حسن شحاتة، زينب النّجّار، تحقيق حامد عمّار، معجم المصطلحات التّربوية والنّفسيّة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة، ط1، 2003.

16) حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي للمعلّمين والمعلّمات، دار الأندلس للنّشر والتّوزيع، السّعودية، ط1، 2004.

17) حمزة الجبالي، الوسائل التّعليمية، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2006.

18) حيدر عبد الكريمالزهيري، مناهج البحث التّربوي، مركز ديبونو لتعليم الفكر، دبي، ط1، 2017.

19) ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، استراتيجيّات التّدريس 2 القرن الحادي والعشرين، دليل المعلّم والمشرف التّربوي، ديبونو للطّباعة والنّشر والتّوزيع، عمان، ط3، 2013.

20) رائد محمّد عبد ربّه، المراجعة الدّاخلية، الجنادرة للنّشر والتّوزيع، الأردن، د ط، 2010.

21) راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ط1، 2003.

22) رافدة الحريري، التّقويم التّربوي، دار المناهج للنّشر والتّوزيع. عمّان، الأردن، ط1، 2012.

23) رحيم يونس كرّو العزّاوي، القياس والتّقويم في العمليّة التّدريسية، دار دجلة ناشرون، عمّان، الأردن، ط1، 2007.

24) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة_إعدادها _تطويرها_تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2004.

25) رفعت عارف الضّبع، الحملات الإسلاميّة، المكتب المصري للمطبوعات، القاهرة، ط1، 2012.

26) روحي مروح أحمد عبداة، إضاءات على التّقييم النفسي التّربوي في التّربية الخاصّة، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2015.

27) زيد منير عبوي، إدارة المدرسة التّكنولوجية البرامج والقواعد والأنظمة، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2016.

28) سالم عبد الله سعيد الفاخري، التّحصيل الدّراسي، مركز الكتاب الأكاديمي، عمّان، ط1، 2018.

29) سميرة جلوب، الوسائل التّعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2017.

30) سناء نمر أبو شهاب، مدخل إلى التّربية الأخلاقيّة والتّعليم وآثارها المترتّبة على إنماء المجتمع، دار المعتزّ، عمّان، الأردن، ط1، 2017.

31) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، مدخل إلى التّدريس، النركز الإسلامي، دار الشّروق، القاهرة، ط1، 2010.

32) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المنهاج التّعليمي والتّدريس الفاعل، دار الشّروق، عمّان، الأردن، ط1، 2006.

33) سوزان بروكس يونغ، مقاربة أفضل لاستخدام الأجهزة المتنقّلة، دار الكتاب التّربوي، السّعودية، ط1، 2018.

34) سي جون ميكر، شيرلي دبليو شيفر،نماذج تدريسية في تعليم الموهوبين، ترجمة داود سليمان القرنة، مكتبة العبيكان، السّعودية، ط1، 2011.

35) شاذية عبد الحليم تمام، صلاح أحمد فؤاد صلاح، الشّامل في المناهج وطرائق التّعليم والتّعلّم، مركز ديبونو لتعليم الفكر، عمان، ط1، 2016.

36) طارق عبد الرّؤوف، إهاب عيسى المصري، المقاييس والاختبارات، التّصميم الإعداد التّنظيم، المجموعة العربية للتّدريب والنّشر، القاهرة، د ط، 2017.

37) طلال أبو عفيفة، أصول علمي الإجرام والعقاب، دار الجندى، القدس، ط1، 2013.

38) عامر إبراهيم قنديجلي، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التّقليدية والالكترونية، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، د ط، 2008.

39) عبد الرحمن جامل، طرق تدريس المواد الاجتماعيّة، دار المنهل، عمّان، د ط، 2015.

40) عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطيا، تحليل محتوى مناهج اللّغة العربيّة، دار الصّفاء للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، ط1، 2009.

41) عبد الكريم موسى فرج الله، أساليب تدريس الرّياضيّات، دار اليازوري العلميّة، عمّان، الأردن، د ط، 2019.

42) عصام محمد عبد القادر السيّد، الأهداف السّلوكية الحقيقبة التّدريسية الثّانية، دار التّعليم الجامعي، الاسكندريّة، د ط، 2019.

43) عصام محمد عبد القادر السيد، سلسة التّنمية المهنيّة للمعلّم، سيناريو التخطيطالحقيبة التّدريسية الرابعة، دار التّعليم الجامعي، الاسكندريّة، د ط، 2017.

44) عصمت عبد المجيد بكر، مشكلات التّشريع، دراسة نظريّة وتطبيقية مقارنة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، د ط، 2014.

45) عنود الشايش الخريسا، أسس المناهج واللّغة، دار الحامد للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013.

46) فتحي ذياب سيبستيان ، ضعف التّحصيل الطّلاّبي المدرسي، الرّياضيات والعلوم العامّة، الأسباب والحلول، دار الجنادريّة، عمّان، الأردن، دط، 2009.

47) لويس رايكين، الإختبارات و الإمتحانات قياس القدرات والأداء، ترجمة فرح الشرّاج، مكتبة العبيكان، السّعودية، ط1، 2007.

48) ماجد أيوب القبسي ، المناهج وطرائق التّدريس، دار أمجد للنّشر والتّوزيع، الأردن، ط1، 2018.

_ ماري هوبا، جان فريد ، تقويم مركزيّة المتعلّم في الكليّات الجامعيّة مكتبة العبيكان، الرّياض، ط1، دس

49) مجدي عزيز إبراهيم، معجم مصطلحات ومفاهيم التّعليم والتّعلّم، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2009.

50) مجمع اللّغة العربيّة، المعجم الوجيز، وزارة التّربية والتّعليم، القاهرة، 2009.

51) مجمع اللّغة العربيّة، معجم الوسيط، مكتبة الشّروق الدوليّة، القاهرة، ط4، مج1، 2004.

52) محسن عبد الستار غرب، تعاقب المديرين وأثره على فاعلية الإدارة المدرسيّة، المكتبية العصرية، القاهرة، ط1، 2009.

53) محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق، عمّان الأردن، ط1، 2006.

54) محسن علي عطيّة، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2013.

55) محمد أحمد هيكل، سلسة المدرّب العلميّة، مهارات التّعامل مع النّاس، مجموعة النّيل العربيّة، القاهرة، ط1، 2006.

56) محمّد حسين قطناني، ميسون محمّد عثمان وآخرون، التّربية الخاصّة رؤية حديثة في الإعاقات وتعديل السّلوك، أمواج للطّباعة والنّشر والّوزيع، الأردن، عمّان، ط1، 2012.

57) محمد حسين الوادي، علي فلاح الزّغبي، أساليب البحث العلمي، مدخل منهجي تطبيقي، دار المنهل، ناشرون، عمّان، الأردن، د ط، 2011.

58) محمّد الدريج، تحليل العمليّة التّعليمية وتكوين المدرّسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، د س.

59) محمّد زياد حمداني، القياس والتّقدير التّربوي، طرق مختارة في التّقدير التّربوي للتعلّم، دار التّربية الحديثة، عمّان، د ط، .2017.

60) محمد السيد علي ، اتّجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التّدريس، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ط1، 2011.

61) محمّد السيّد علي الكسباني، المنهج المدرسي المعاصر بين النّظرية والتّطبيق، موسّسة حورس الدّوليّة، الإسكندريّة، ط1، 2006.

62) محمّد صابر سليم، يحي عطيّة سليمان وآخرون، بناء المناهج وتخطيطها، دار الفكر ناشرون وموزّعون، عمّان، الأردن، ط1، 2006.

63) محمّد الطّيطي، ، التّربية الإجتماعيّة وأساليب تدريسها، دار عالم الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015.

64) محمّد عثمان، أساليب التّقويم التّربوي، دارأسامة للنّشر والتزويع، عمّان، ط1، 2010.

65) محمّد عيسى الطّيطي، فراس العزّة وآخرون، إنتاج وتصميم الوسائلالتّعليمية، دار عالم الثّقافة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2015.

66) محمود أحمد أبو سيرة، محمّد عبد الإله الطّيطي،مناهج البحث العلمي من التّبيين إلى التّمكين، دار اليازوري العلميّة، عمّان، الأردن، د ط، 2020.

67) مرعي توفيق أحمد محمود، المناهج التّربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليّاتها، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان، ط6، 2008.

68) مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التّقويم التّربوي الحديث وأدواته،دار غيداء للنّشر والتّوزيع، عمّان، د ط، 2008.

69) نجاح خليفات، كيف نصل للطّالب الذي نريد، دار اليازوري العلميّة، الأردن،عمّان، د ط، 2014.

70) هادي مشعان ربيع، ختام إسماعيل أحمد، القياس والتّقويم في التّربية والتّعليم، دار الزّهران للنّشر، عمّان، الأردن، د ط، د س.

71) يحي محمد نبهان، مهارة التّدريس، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، د ط، 2008.

ب- المراجع المترجمة:

72) روبرت مارزانو، جون كيندال، التصنيف الجديد للأهداف التّعليمية، ترجمة فايز مراد مينا، مكتبة الانجلو، مصر، د ط، 2013

73) غارسيون تيري أندرسون، التعلّم الإلكتروني في القرن الحادي والعشرين إطار عمل للبحث والتّطبيق، ترجمة محمد رضوان الأبرش، مكتبة العبيكان السّعودية، ط1، 2006.

ت- المجلاّت

74) إدريس بوحوت، مفهوم المنهاج ومكوّناته، مجلّة علوم التّربية، المغرب، العدد 65، أفريل، 2016.

75) أميرة محمد علي أحمد، عنصوري بوكاري، تصوّر لمنهج مقترح لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الإعداديّة، مجلة نصف سنوية محكمة، جامعة إفريقيا العالميّة، العدد 57، يونيو 2017.

76) عبد الله أحمد الدّوقان، اتّجاهات طلبة جامعة ملك سعود نحو الإختبارات المقاليّة والموضوعية، مجلّة جامعة الملك سعود للعلوم التّربوية والإسلاميّة، الرّياض م7، العدد 2، 1995.

77) ليلى جاسم حمّودي، تقويم محتوى كتاب مادّة الكيمياء للصّف الأوّل متوسّط على وفق معايير محدّدة، مجلّة كلّية التّربية الأساسيّة، العراق، العدد 672، 2011.

فهرس الأشكال

الشكل	العنوان	الصفحة
01	يوضّح العلاقة بين التّقويم والقياس والتّقييم	09
02	يوضح أنواع التّقويم	13
03	يوضح منظومة عناصر المنهج	22
04	يوضح علاقة التقويم بعناصر المنهج	27
05	يوضح مستويات تقويم المنهج	29
06	يوضح علاقة التقويم بمنهج اللغة العربية	31
07	يوضح أنواع المقابلة	35
08	يوضح أنواع الملاحظة	39
09	يوضح أنواع الاستبيان ومميزاتها	43
10	يوضح أنواع الاختبارات	49
11	يوضح التسلسل الهرمي لتنصيف بلوم"	56
12	يوضح تصنيفات بلوم	61
13	يوضح النسبة المئوية لمستويات تصنيف بلوم في اختبار مقياس الأسلوبية وتحليل الخطاب	66
14	يوضّح النّسبة المئوية لمستويات تصنيف بلوم في اختبار مقياس اللّسانيات العامّة.	70
15	يوضّح النّسبة المئويّة لمستويات تصنيف بلوم في اختبار مقياس	74

فهرس الجداول

الجدول	العنوان	الصّفحة
01	يوضّح شمولية التّقويم على الاختبار	10
02	يوضح تطبيق مستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس الأسلوبية في تحليل الخطاب	65
03	يوضح تطبيق مستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس اللّسانيات العامّة	69
04	يوضّح تطبيق مستويات تصنيف "بلوم" في اختبار مقياس تطبيقات نقدية.	73

فهرس المحتويات

مقدمة	أ
الفصل الأول	1
-التّقويم اللّغوي (Evaluation Linguistic)	3
1-1 التّقويم لغة	3
1-2 التّقويم اصطلاحا	4
1-3 التّقويم اللّغوي(Evaluation Linguistic)	5
2- المصطلحات التي تتداخل مع التّقويم	6
2-1 مابين القياس والتّقويم والتّقييم	6
2-1-1 القياس (La Mesure)	6
2-1-1 التّقييم (Assement)	7
2-2 العلاقة بين التّقويم والقياس والتّقييم	8
2-3 الاختبار (Le Test)	9
2-4 العلاقة بين التّقويم والاختبار	11
3- أنواع التّقويم	11

2-3 التّقويم البنائي (Formative Evaluation)	11
3-3 التّقويم التّشخيصي (Duagnostique Evaluation)	12
4-3 التّقويم النهائي (الختامي) (Sumative Evaluation)	12
4 أهداف التّقويم	14
المبحث الثّاني: مابين التّقويم الّغوي وعناصر منهج اللّغة العربية	16
1- منهج اللّغة العربية	17
1-1 المنهج لغة	18
1-2 المنهج اصطلاحا	18
2- عناصر المنهج	19
2-1 الأهداف (Objectives)	19
2-2 المحتوى (Le Contenu)	20
2-3 طرائق التّدريس (Méthodes dénseignement)	20
2-4 التّقويم (Evaluation)	21
2-5 الوسائل التّعليمية (Matéri el pédagogique)	21
3- علاقة التّقويم بعناصر المنهج	22

3-1 تقويم الأهداف	22
3-2 تقويم المحتوى	23
3-3 تقويم طرائق التّدريس	24
3-4 تقويم الوسائل التّعليمية	25
3-5 تقويم المعلّم	25
3-6 تقويم المتعلّم	26
4- تقويم المنهج	27
5- تقويم منهج اللّغة العربية	29
المبحث الثّالث : فعالية أساليب تقويم العملية التّعليمية التّعلميّة	32
1- أساليب التّقويم (Methodes de calendrcer)	33
1-1 مفهوم المقابلة (l'entretien)	33
1-2 أنواع المقابلة	33
1-2-2 أنواع المقابلة حسب مدّتها	36
1-2-3 أنواع المقابلة حسب الأسلوب المتّبع فيها	36
1-3 المقابلة في العملية التّعليميّة التّعلمية	36
2- الملاحظة (Observation)	37

1-2 مفهوم الملاحظة	37
2-2 أنواع الملاحظة	38
3-2 أثر الملاحظة في العملية التّعليميّة التّعلمية	40
3- الاستبيان	41
2-3 أنواع الاستبيان	42
3-3 أثر الاستبيان في العملية التّعليميّة التّعلمية	44
4- الاختبارات (Les tests)	46
1-4 مفهوم الاختبارات	46
2-4 أنواع الاختبارات	46
3-4 أثر الاختبارات في العملية التّعليميّة التّعلمية	50
خلاصة الفصل	51
الفصل الثّاني	52
المبحث الأول: منهجية الدّراسة التّطبيقية	53
مجتمع الدّراسة	54
منهج الدّراسة	54
الهدف من الدّراسة	55

أدوات الدّراسة	55
مفاهيم الدّراسة	55
تصنيف " بلوم"	55
مستوى المعرفي (Niveau knowledge)	57
مستوى الاستعاب(Niveau Comprehension)	58
مستوى التّطبيق (Niveau applicatiom)	58
مستوى التّحليل (Niveau avalysis)	59
مستوى التّركيب (Niveau Synthesis)	59
مستوى التّقويم) (Niveau Evaluation)	60
المبحث الثّني : عرض وتحليل الدّراسة ومناقشة نتائجها	62
1 – عرض وتحليل الدّراسة	63
تحليل بعض أنواع الاختبارات وفقّا لمستويات تصنيف " بلوم"	63
أ- اختبار موضوعي – مقياس أسلوبة وتحليل الخطاب	64
أوّلا) النسب المئوية والتّكرارات	65
ثانيا) التحليل	66
ب- اختبار موضوعي يحتوي على أسئلة الصّح والخطا	68

أوّلا) النسب المئوية والتّكرارات	69
ثانيا) التّحليل	70
ج – اختبار مقالي : مقياس تطبيقات نقدية – سنة الثّالثة ليسانس-	72
أوّلا) النسب المئوية والتّكرارات	73
ثانيا) التّحليل	74
2- مناقشة النتائج	75
خاتمة	77
قائمة المصادر والمراجع	81
فهرس الأشكال	90
فهرس الجداول	92
فهرس المحتويات	93