وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحيى فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية (الفعاليات والنتائج) السنة الخامسة إبتدائي انموذجا

قسم الأدب العربي

مذكرة تخرج ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر في

تخصص: تعليمية اللغات

إعداد الطالبة:

- تسنيم تركية رويبح

اشراف الدكتورة:

د. نسيمة بن سليمان

الاسم واللقب	الرتبة	الصفة	الجامعة
مولوج فريدة	أستاذ محاضر"ب"	رئيس المناقشة	يحي فارس بالمدية
بن سليمان نسيمة	أستاذ محاضر"ب"	مشرف ومقرر	يحي فارس بالمدية
جلاط مريم	أستاذ محاضر"ب"	ممتحنا	يحي فارس بالمدية

السنة الجامعية: 2025/2024

1445/ 1446هـ


بسم الله الرحمن الرحيم



شكر وعرفان

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وآله وصحبه أجمعين إن كان من شكر وتقدير فللواحد القدير الذي ألهمني الجد والقوة والصبر في إنجاز هذا العمل.

كما أتقدم بالشكر الجزيل وتحية تقدير إلى الدكتورة المشرفة " نسيمة بن سليمان" التي أخذت على عاتقها مسؤولية إشراف وتأطير عملي وتوجيهي بالنصائح والارشادات من أجل إنجاز هذا البحث.

2020



إهداء

قال تعالى «وقل اعملوا فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون» إلهي لا يطيب الليل الا بشكرك ولا يكيب النهار الا بطاعتك ولا تطيب اللحظات الا بذكرك ولا تطيب الآخرة الا بعفوك ولا تطيب الجنة الا برؤيتك

الله

الى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة الى بني الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد عليه افضل الصلاة والسلام.

الى من كلله الله بالقيمة والوقار الى من علمني العكاء بدون انتظار الى من احمل اسمه بكل افتخار أرجو من الله ان يحفظك ويطيل في عمرك وستبقى نصائحك نجوم أهتدي بها اليوم وفي الغد والى الأبد

والدي العزيز حفظك الله الى ملاكي في الحياة الى معنى الحب والى معنى الحنان والتفاني الى بسمة الحياة وسر الوجود الى من كان دعائها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي الى اغلى الحبايب

أمي الحبيبة أدامك الله ورعاك لنا

الى مثلي الأعلى في الحياة أخواتي وأزواجهن كل باسمه: مريم فتيحة سمية ليندة سماح. الى فراشات وابطال عائلتنا الصغار أليسيا وملاك وسياس وآدم والبنوتة القادمة جنة جوري الشقاوة الحلوة والبراءة التي تشرح القلب

ادخرت الأفضل للآخر أخي محمد جزء من روحي حفظك الله أينما حطت اقدامك.

الى رفيق الدرب وسندي وصديق الأيام

الى كل من ذكرهم القلب ونسيهم القلم اللهم اجعل عملي هذا في الدنيا نافعا وفي الآخرة شافعا.

تسنيم

2025



مقدمة

يُعد التقويم التربوي أحد أهم الركائز التي يقوم عليها الفعل التعليمي، إذ لا يكتمل أي نشاط تعليمي إلا إذا تضمن آلية تسمح بالحكم على نتائجه ومدى تحقيق أهدافه، ومن ثم تصويب المسار نحو الأفضل، وقد أصبح التقويم اليوم في قلب العملية التربوية، لا مجرد أداة للحكم على المتعلم، بل وسيلة للكشف عن مكامن القوة والضعف في المنهاج في طرائق التدريس، وفي مدى تفاعل المتعلم مع محيطه الدراسي.

في المنظومة الجزائرية وبالضبط في المدرسة الابتدائية، يمثل التقويم أحد الأدوات الأساسية التي يعتمد عليها المعلم لضبط العملية التعليمية، خاصة في السنوات النهائية من التعليم الابتدائي مثل: السنة الخامسة ابتدائي، التي تُعد مرحلة انتقالية حاسمة نحو التعليم المتوسط ومع تطبيق الإصلاحات التربوية واعتماد مقاربة الكفاءات، أصبح من الضروري أن يُنظر إلى التقويم كأداة تشخيصية علاجية تطويرية، لا مجرد وسيلة للترتيب والتصنيف.

لكن مع كل هذه التوجهات، يبرز تساؤل محوري يتعلق بواقع هذا التقويم في ممارسته اليومية داخل الفصول الدراسية:

- **إلى أي مدى يمارس التقويم التربوي في المدرسة الإبتدائية الجزائرية خاصة في السنة الخامسة كأداة فعالة لتحسين التعليم وتوجيهه؟**

ومن هذا التساؤل الرئيسي تتفرع مجموعة من الأسئلة الفرعية، من بينها:

- ✓ ما هي أبرز الأساليب المعتمدة في التقويم التربوي بالسنة الخامسة ابتدائي؟
- ✓ ما مدى مساهمة هذه الأساليب في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للتلميذ؟
- ✓ ما التحديات التي تواجه المعلم في تطبيق التقويم التربوي بشكل فعّال؟
- ✓ كيف يستثمر المعلم نتائج التقويم في معالجة التعثرات وتحقيق الأهداف البيداغوجية؟

إن أهمية هذا البحث تنبع من كونه يتناول جانبا جوهريا من الفعل التربوي، لا يُمكن إغفاله في أي إصلاح تعليمي جاد، كما أنه يسلط الضوء على الواقع الميداني

للممارسات التقويمية، خاصة في الطور الابتدائي الذي يُعد الأساس في تكوين شخصية المتعلم وبناء معارفه الأولية. كما تكمن أهمية البحث في كونه يُركّز على السنة الخامسة ابتدائي، وهي سنة ذات خصوصية تربوية وبيداغوجية، ترتبط بامتحانات نهاية المرحلة، وتُشكّل مفترق طريق في المسار الدراسي للتلميذ.

أما عن أهداف هذا البحث، فهي الوقوف على واقع الممارسات التقويمية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، تحليل مدى فعاليتها، والكشف عن نتائجها التربوية. كما يهدف البحث إلى تقديم مقترحات لتحسين آليات التقويم التربوي وتوظيفه بشكل يدعم العملية التعليمية التعلمية.

يسعى الباحث من خلال هذا العمل إلى تعميق معارفه في مجال القياس والتقويم التربوي، والربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية لهذا المجال الحيوي، وكذا تطوير مهاراته في الملاحظة والتحليل التربوي الميداني.

أسباب اختيار الموضوع:

1. إن التقويم التربوي أداة أساسية تستعمل في تحسين جودة التعليم وتوجيه العملية التعليمية.
2. السنة الخامسة ابتدائي تمثل مرحلة انتقالية حاسمة تتطلب تقويمًا فعالًا وشاملًا.
3. وجود اهتمام شخصي وعلمي بالموضوع، ورغبة في تشخيص واقع التقويم واقتراح حلول عملية.

حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على عدة مدارس ابتدائية بولاية المدية وبلدياتها، وشمل عيّنة من معلمي السنة الخامسة فقط، ما يجعل نتائج الدراسة محصورة في هذا الإطار الجغرافي والبشري الضيق ولا يمكن تعميمها على باقي المؤسسات التربوية إلا بتحفظ. اعتمد الباحث على استبيان موجه لمعلمي السنة الخامسة، بالإضافة إلى الملاحظة

الميدانية داخل القسم، مما مكّن من جمع بيانات كمية وكيفية حول واقع الممارسات التقويمية وأساليب تنفيذها.

منهج الدراسة:

اقتضت طبيعة الموضوع اعتماد على المنهج المتكامل (المنهج الوصفي والتحليلي والاحصائي)، من خلال دراسة التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية (الفعاليات والنتائج) السنة الخامسة ابتدائي وتحليل الجانب التطبيقي عبر استبيانات موجهة إلى أساتذة السنة الخامسة ابتدائي .

هيكلة الدراسة:

يتكوّن هذا البحث من مقدمة وفصل نظري أساسي يتناول موضوع التقويم التربوي في أبعاده المفاهيمية والتطبيقية. يبدأ الفصل الأول بتحديد الإطار النظري العام، حيث يتطرق في المبحث الأول إلى المفاهيم الأساسية المرتبطة بالتقويم التربوي، من خلال تعريف كل من التقويم، التقييم، والقياس، مع بيان الفرق بينها، بالإضافة إلى عرض شامل لمفهوم التقويم التربوي، أهميته، ووظائفه المتعددة، سواء الاجتماعية أو البيداغوجية أو المؤسساتية، أما المبحث الثاني، فيتناول أنواع التقويم التربوي المعتمدة في الوسط المدرسي حيث يتم التمييز بين التقويم التمهيدي، التقويم البنائي (أو التكويني)، والتقويم الختامي (أو التجميعي)، مع التطرق إلى أهم الخصائص التي تميز العملية التقويمية، كاستمراريتها شموليتها، وطابعها التعاوني.

في الفصل الثاني فيتناول التقويم التربوي في ظل المقاربات البيداغوجية حيث تطرقنا في المبحث الأول الى التقويم التربوي في ظل المقاربة بالمحتويات واما المبحث الثاني فيتناول التقويم التربوي في ظل المقاربة بالأهداف وأما المبحث الثالث فيتناول التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

وفي الفصل الثالث نعرض نتائج التقويم التربوي وآثاره المباشرة وغير المباشرة على كل من التلميذ والمعلم، من حيث تطوير الأداء، وتشخيص التعثرات، وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المرجوّة.

ويُختتم هذا العمل بقائمة المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها لتأطير الإشكالية وتحليل الجوانب النظرية المرتبطة بموضوع الدراسة.

صعوبات البحث:

واجهنا عدة تحديات، من أبرزها:

- ✓ صعوبة الحصول على موافقة الإدارة لإجراء الملاحظات داخل الأقسام.
- ✓ تردد بعض المعلمين في تعبئة الاستبيانات بدقة وصدق بسبب مخاوف مهنية.
- ✓ قلة المراجع المحلية المتخصصة التي تتناول موضوع التقويم التربوي في البيئة الجزائرية.

قائمة المصادر والمراجع المعتمدة:

1. أبو شامة، عبد العزيز. الاتجاهات الحديثة في تقويم أداء المعلم، الطبعة الأولى.
2. بن يوسف، رابح. التقويم التربوي في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة، الطبعة الأولى.
3. جابر نصر الدين وآخرون، القياس: مدخل مفاهيمي القياس والتقويم والاختبارات الطبعة الثانية.
4. رقيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، أدم مرام،. الطبعة الثانية.

ختاما إن هذا البحث يطمح إلى المساهمة المتواضعة في إضاءة جانب من جوانب العملية التربوية في المدرسة الابتدائية الجزائرية، من خلال دراسة واقعية وموضوعية

لممارسات التقويم في السنة الخامسة، وتحليل نتائجها، والوقوف على مواطن النقص والقوة فيها.

واللّه الموفق من قبل ومن بعد.

الطالبة : رويبح تسنيم تركية.

المدية يوم:2025/06/20م .



الفصل الأول

ماهية التقويم التربوي

تمهيد:

يُعد التقويم التربوي أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية، كونه يُمثل أداة علمية منهجية تهدف إلى جمع المعلومات وتحليلها بغرض إصدار أحكام دقيقة حول مختلف عناصر المنظومة التربوية. وقد تطور مفهوم التقويم مع تطور الفكر التربوي، إذ لم يعد يُختزل فقط في قياس مدى تحصيل المتعلم أو منحه علامة عددية، بل أصبح يشمل أبعادًا متعددة، منها ما يرتبط بتشخيص واقع التعليم، ومنها ما يُعنى بتعديل وتطوير مسارات التعلم والتدريس على حد سواء فالتقويم الحديث يُمثل عملية شاملة ومستمرة تُسهم في تحسين جودة الأداء التربوي، سواء تعلّق الأمر بالمتعلمين، أو بالمعلمين، أو بالمحتوى، أو بالطرائق والأساليب المعتمدة.

كما يساعد التقويم في اتخاذ قرارات موضوعية تتعلق بتطوير المناهج، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، وتوفير الدعم الضروري للمتعلمين المتأخرين، وتحفيز المتفوقين على مزيد من الإبداع.

لذا فإن التقويم التربوي يُعد أداة مركزية لتحسين جودة التعليم، إذ يُمثل جسرًا يربط بين الأهداف التربوية والنتائج الفعلية المحققة، ووسيلة لمرافقة المتعلم نحو بناء معارفه ومهاراته بطريقة مدروسة ومنظّمة فكلما كان هذا التقويم مبنيًا على معايير واضحة وموضوعية، كلما ساهم بفعالية في تطوير الأداء التربوي ورفع كفاءة النظام التعليمي ككل.

المبحث الأول: التقويم التربوي (مفهومه؛ تعريف التقييم، القياس) الأهمية، الوظيفة

يعتبر التقويم التربوي من العناصر الأساسية في المنظومة التربوية، حيث يؤدي دورًا مهمًا في العملية التعليمية ويعد جزءًا لا يتجزأ منها فقد أصبح ضرورة تربوية من خلالها يمكن قياس مدى تحقيق الأهداف المنشودة كما يساهم في تشخيص العملية التعليمية وتعديل مسارها عند الحاجة ويُعدّ التقويم مؤشرًا رئيسيًا لقياس كفاءة المناهج وطرق التدريس في تحقيق الأهداف التربوية ومن هذا سوف نتطرق الى **المفهوم، الأهمية والوظيفة للتقويم التربوي.**

1-تعريف التقويم:

المفهوم اللغوي للتقويم

يرجع أصل كلمة "التقويم" إلى الجذر الثلاثي (ق.و.م)، والذي يحمل دلالات متعددة تتمحور حول الاستقامة والتسوية والاعتدال. فقد ورد في لسان العرب لابن منظور أن "أقمت الشيء وقومته فقام، بمعنى استقام"، كما أن الاستقامة تعني اعتدال الشيء واستواءه ويُقال: "استقام فلان بفلان"، أي مدحه وأثنى عليه وتدل كلمة "قوّمت المتاع" على إعطائه قيمة أو ثمناً معيناً.

كما يشير المصطلح في بعض السياقات إلى الضبط أو إعطاء الشيء قيمته الحقيقية، مثلما يُقال: "هذا قِوام الدين"، أي ما يقوم به ويستقيم عليه، أو "قوّمت الشيء" أي منحته قيمته المناسبة. [1]

عليه فالمعنى اللغوي للتقويم يدور في فلك الاعتدال والتصحيح والتقييم، سواء على المستوى السلوكي أو المادي أو المعنوي.

[1]– ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي أبو الفضل جمال الدين . لسان العرب، مادة :(ق وم) ،دار صادر، بيروت ،ط1 ،د.ت، مج: 9 ، ص:584–592.

انطلاقا مما سبق يُعتبر التقويم عملية أساسية في أي منظومة تعليمية، فهو لا يقتصر فقط على قياس مدى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين، بل يتعدى ذلك ليشمل تشخيص نقاط القوة والضعف، وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المنشودة.

المفهوم الاصطلاحي للتقويم

لقد تباينت التعريفات الاصطلاحية للتقويم باختلاف الاتجاهات الفكرية والتربوية، ومن أبرز هذه التعريفات:

يرى محمد عثمان أن التقويم هو: "عملية منظمة يتم من خلالها إنتاج معلومات تساعد في اتخاذ قرارات أو إصدار أحكام حول قيمة أشياء أو أشخاص أو موضوعات أو أفكار".[1]

وتعرّفه يحيى علياء العسالي بأنه: "عملية تهدف إلى التعرف على مدى ما تحقق لدى التلميذ من أهداف تعليمية، وقياس التغيرات السلوكية الحاصلة، واتخاذ قرارات علاجية لتصحيح الانحرافات".[2]

أما بعض الباحثين فيعرفونه بأنه: "عملية تشخيصية وقائية علاجية تهدف إلى الكشف عن مواطن القوة والضعف في أداء المعلم والمتعلم بغية تحسين التعليم والتعلم وتحقيق الأهداف التربوية المخططة".[3]

وبناءً على هذه التعريفات، يتبين أن التقويم ليس مجرد قياس للنتائج أو وسيلة لتصنيف المتعلمين، بل هو أداة تشخيصية تحليلية تساعد على التطوير والتحسين المستمر فهو يسعى إلى التعرف على جوانب النجاح وتثبيتها وكشف الإخفاقات

---

[1]– عثمان، محمد. مدخل إلى علم التقويم التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، ،ط1 2005م، ص:1.

[2]– العسالي، يحيى علياء. مفاهيم في التقويم التربوي، دار الشروق، عمّان،ط2، 2004م، ص: 2.

[3]– أبو شامة، عبد العزيز. الاتجاهات الحديثة في تقويم أداء المعلم، دار المسيرة، عمّان،ط1 ،2012م، ص: 3.

لمعالجتها، بهدف تحسين نوعية التعليم وتوجيه العملية التعليمية نحو تحقيق الأهداف المنشودة بكفاءة وفاعلية.

2-تعريف التقييم

يعني التقييم تحديد قيمة الشيء، وفي المجال التربوي يُقصد به تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية، من خلال إصدار حكم على مدى جودته، سواء تعلق الأمر بتحصيل المتعلم أو بإنجاز معين، وذلك بالحكم عليه بالنجاح أو الفشل[1].

3-تعريف القياس

لغة: قاس الشيء يقيسه قيسًا وقياسًا، واقتبسه، وسُمي بذلك لِما فيه من تقديرٍ للأشياء ومقارنتها[2].

اصطلاحا: يشير القياس -كما يدل عليه اسمه- إلى القيمة الرقمية أو الكمية التي يحصل عليها المتعلم من خلال أداءه في اختبار معيّن وبمعنى آخر، فإن القياس هو التعبير عن الظواهر والسلوكيات بالأرقام، ومن هذا المنطلق، يُعدّ القياس عملية تهدف إلى الوصف الكمي (الرقمي) للأداء أو السلوك أو الظاهرة المقيسة، دون إصدار أحكام تتعلق بقيمتها أو فائدتها أو جدواها وعليه فإن القياس في التحصيل الدراسي يُعنى بتحديد مستوى التعلم بشكل رقمي محايد، دون أن يقترن بتقويم نوعي أو إصدار حكم قيمة[3].

---

[1]- بومدين المير" .التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه"، مذكرة ماستر، إشراف: حاجي غنية، كلية الآداب واللغات، جامعة طاهري محمد – بشار، 2009/2008، ص: 54.

[2]- ابن منظور، محمد بن مكرم .لسان العرب .تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة،ط3 ،دت ،مج:5، ص:588.

[3]- جابر نصر الدين وآخرون .القياس: مدخل مفاهيمي (القياس والتقويم والاختبارات .(الجزائر: دار الهدى، ط2، 2018، ص:10.

4-الفرق بين التقييم والتقويم

كثيراً ما يُخيل إلى بعض التربويين أن مفهومي التقويم والتقييم مترادفان أو يؤديان إلى دلالة معنوية واحدة، غير أن بينهما فروقاً واضحة تستوجب الوقوف عندها. وفي هذا السياق، يوضح صلاح الدين محمود عالم قائلاً:

"في كثير من الأحيان يُستخدم مفهوم التقييم كمترادف لمفهوم التقويم، إلا أن التقييم أكثر خصوصية من التقويم؛ فالتقييم هو إصدار حكم، بينما التقويم هو عملية تعديل"[1].

وبالرغم من أن مصطلح "التقويم" يُستعمل في العديد من المجالات بمعنى "التقييم" إلا أن الفرق بينهما يتضح في التطبيق التربوي، خاصةً في الامتحانات النصفية والنهائية التي تُجرى في المدارس، حيث يكتفي المعلم غالباً بإصدار حكم على أداء المتعلم دون السعي لمعالجة جوانب القصور لديه. ويُستثنى من ذلك الاختبارات الشهرية، حيث يحاول بعض المعلمين توظيفها كفرصة لمعالجة التعثرات التعليمية لدى التلاميذ وتقديم الدعم العلاجي المناسب.

5-مفهوم التقويم التربوي

يُعتبر التقويم عنصرًا جوهريًا في البرامج التربوية، وأحد المراحل الأساسية في تطوير التعليم، حيث يلعب دورًا حاسمًا في نجاح العملية التعليمية من خلال تحقيق التوازن والتكامل بين مختلف مكوناتها. ويُستخدم التقويم كأداة لتقييم مدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، إذ يتطلب التدريس الفعّال تقويمًا دقيقًا لمختلف جوانب التعلم، بما يشمل القدرات والمعارف والمهارات، وذلك لتحديد المستوى الملائم الذي ينبغي أن يبدأ منه التعليم. ولا يقتصر التقويم على دراسة العوامل المرتبطة بالأفراد فحسب، بل يشمل أيضًا

[1]-صلاح الدين محمود عالم، القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة ،ط1، 2000م، ص:32.

تقييم البرامج والمشروعات والمواد الدراسية والمؤسسات التربوية، مما يجعله عملية واسعة ومتعددة التطبيقات تخدم مختلف جوانب النظام التعليمي.

- **لغويا :**

التقويم مشتق من الجذر الثلاثي (ق، و، م)، وقد ورد في لسان العرب لابن منظور، حيث قال أبو زيد: "أقمتُ الشيء وقوَّمته فقامَ بمعنى استقام[1]، كما أشار إلى أن الاستقامة تعني اعتدال الشيء واستواؤه. وجاء في ذات المصدر أن استقام فلان بفلان تعني مدحه وأثنى عليه"؛ مما يدل على أن التقويم يرتبط بمفهوم التصحيح والتعديل لضمان التوازن والاعتدال.

"قَوْم" في اللغة يُطلق على جماعة الرجال دون النساء، كما جاء في لسان العرب لابن منظور، مستدلًا بقوله تعالى: ﴿لَا يَسْخَرْ قَوْمٌ مِنْ قَوْمٍ﴾، ثم قال: ﴿وَلَا نِسَاءٌ مِنْ نِسَاءٍ﴾[2]، مما يوضح التفريق بين القوم والنساء في الاستخدام القرآني.

ويُفرد "القوم" بلفظ "امرُؤ"، ويُجمع على "قوم" و"أقوام" و"أقاوم" (جمع الجمع). ومن المشتقات المرتبطة بالفعل "قام"، نجد: "القَوْمَة" التي تعني المرة الواحدة من القيام، و"قوَّمتُ الشيء تقويمًا" أي عدّلتُه أو قَدَّرتُ قيمته. كما يُستخدم مصطلح "قوام" للدلالة على الاعتدال والاستقامة، كما في قولهم: "هذا قوام الدين" و"قوام الحق"، أي ما يقوم به ويستقيم عليه"[3].

ما يُلاحظ في هذا التعريف هو التركيز على الجذر الثلاثي لكلمة "قَوَّم" دون التعرض للفعل "قَيَّم"، رغم أن "قَوَّم" يدل على "قَيَّم". وبذلك، فإن التقويم في ظاهره يُفهم

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب،المج: الخامس، مادة :(ق و م)، ص: 3782.

[2]–سورة الحجرات، جزء من الآية :11.

[3]– أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا اللغوي، مجمل اللغة، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة ، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ/1986م، ج1، ص :738.

على أنه التقييم أو تحديد قيمة الشيء وتقديره بثمن معين.[1]

- **اصطلاحا:**

نظرًا لاختلاف الباحثين في تعريف التقويم، ظهرت العديد من التعريفات الاصطلاحية له. وفي هذه الدراسة، سنركز على بعض هذه التعريفات:

– يُعرّفه **محمد عثمان** بأنه: «عملية منظمة تهدف إلى إنتاج معلومات تُستخدم في اتخاذ القرارات أو إصدار أحكام حول قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار»[2].

– أما **يحيى علياء العسالي**، فترى أن التقويم التربوي هو: «عملية تهدف إلى التعرف على مدى تحقق الأهداف لدى التلميذ واتخاذ القرارات المناسبة بشأنها، كما يشمل قياس التغيير الحاصل في سلوك المتعلم وتحديد درجته، مع اتخاذ الإجراءات العلاجية اللازمة»[3].

– كما يُعرّف التقويم بأنه: «عملية تشخيصية وقائية علاجية تهدف إلى الكشف عن مواطن القوة والضعف في التدريس، بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها لتحقيق أهداف المادة الدراسية المختلفة. كما يساعد في تحديد المشكلات وتشخيصها ومعرفة

---

[1]– ينظر **ونوغي، إسماعيل**" .التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس"، مذكرة ماستر، إشراف: د.عبد القادر بوزيد، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة فرحات عباس– سطيف، 2013/2012، ص:45.

[2]– عثمان محمد، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2005م، ص:12.

[3]– العسالي يحيى علياء، "القياس والتقويم التربوي"، مجلة آفاق التربية،دار جامعة صنعاء، اليمن المجلد: 5، العدد: 17، 2005م، ص: 65.

العقبات والمعوقات لوضع الحلول المناسبة، بما يسهم في تحسين العملية التعليمية وتحقيق أهدافها بنجاح»[1].

التقويم التربوي يعد من العمليات الأساسية في المنظومة التعليمية، وله دور محوري في تحسين العملية التعليمية بشكل مستمر. وفقاً للتعريف الذي قدمه "**رونالد دول**" **(Doll Ronald)**، يعتبر التقويم التربوي "عملية شاملة ومستمرة تهدف إلى فحص مدى تطابق المحتوى والإجراءات مع الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً"[2]. هذا يعني أن التقويم لا يقتصر فقط على تقييم النتائج النهائية، بل يشمل أيضًا فحص الخطوات والإجراءات التي تم اتباعها لتحقيق هذه الأهداف، وذلك لضمان كفاءتها وفعاليتها.

أما "دانيل ستيفلبو" (Styfflebeau Daniel) فقد عرف التقويم التربوي على أنه "إجراءات جمع المعلومات وتنقيحها، بهدف توفير بيانات دقيقة وموثوقة تساعد في اتخاذ قرارات تعليمية مدروسة"[3]. هذا التعريف يبرز أهمية التقويم في توفير معلومات دقيقة تسهم في تحليل الوضع الراهن للمنظومة التربوية، بما يسمح للمعنيين باتخاذ قرارات تصحيحية وتطويرية مدعومة بالحقائق والأدلة وبذلك يشير إلى أن التقويم التربوي لا يقتصر على القياس البسيط للنتائج، بل يمتد ليشمل عملية التمحيص والتدقيق في مختلف جوانب العملية التعليمية.

من هنا يمكن القول أن التقويم التربوي لا يمثل مجرد أداة لتقييم الأداء، بل هو جزء أساسي من استراتيجية التحسين المستمر في النظام التعليمي، يساهم في التأكد من

---

[1]– سوسن شاكر مجيد، تطورات معاصرة في التقويم التربوي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص:124.

[2]– عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1، 2008، ص:168.

[3]– المرجع نفسه، ص :168.

توافق الممارسات التعليمية مع الأهداف المرجوة ويعزز اتخاذ القرارات الاستراتيجية المدعومة بالبيانات الفعّالة.

في تناولنا لمفهوم التقويم الاصطلاحي، ركزنا على ثلاثة تعريفات أساسية، بدءًا بتعريف محمد عثمان، الذي يراه منهجية منظمة تتضمن جمع المعلومات حول سمة معينة، ثم تحليلها للحكم على مدى كفايتها وفق أهداف محددة مسبقًا.

بعد ذلك انتقلنا إلى تعريف **يحيى علياء العسالي**، التي ترى أن التقويم هو عملية تهدف إلى التعرف على مستوى التلاميذ ومدى تقدمهم، إضافةً إلى قياس التعديلات التي طرأت على سلوكهم، كما يساعد في تقييم فاعلية طرائق التدريس بهدف اتخاذ قرارات مناسبة لتحسين العملية التعليمية.

أما في التعريف الأخير فقد تم النظر إلى التقويم كعملية تشخيصية علاجية، يسعى من خلالها المعلم، من خلال تقييم دوري، إلى تحديد مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها، مما يجعله أداة أساسية لتحسين جودة التعليم، وليس مجرد وسيلة لاتخاذ القرارات.

يتضح أن التقويم ليس مجرد عملية قياس، بل هو نظام متكامل من الإجراءات التي تهدف إلى دراسة مدى تحقيق الأهداف التربوية وفق معايير مضبوطة مسبقًا. فهو يتجاوز عملية الحكم على النتائج ليشمل تقييم مدى فاعلية الوسائل والجهود المبذولة، مع تسليط الضوء على التحديات التي قد تعيق تحقيق الأهداف المنشودة. ومن هذا المنطلق، يمكن النظر إلى التقويم على أنه عملية تشخيصية ذات بعد استباقي، حيث لا يقتصر دوره على رصد المشكلات بعد وقوعها، بل يسهم في الوقاية منها عبر تحليل شامل لجميع مكونات العملية التربوية، بدءًا من مرحلة التخطيط ومرورًا بالتنفيذ وصولًا إلى التقييم النهائي.

بذلك يصبح التقويم أداة موضوعية لجمع المعلومات الدقيقة واتخاذ قرارات مستنيرة تهدف إلى تحسين الأداء التربوي وتطوير السياسات التعليمية بما يضمن تحقيق أفضل النتائج الممكنة.

1- أهمية التقويم التربوي

" يعتبر التقويم عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية، حيث يسهم بشكل كبير في تعزيز المناهج وطرائق التدريس وتحسينها. وتتمثل أهمية التقويم في النقاط التالية:

- ✓ توضيح الأهداف التربوية.
- ✓ تحديد احتياجات المتعلمين مسبقًا.
- ✓ زيادة دافعية المتعلمين.
- ✓ تقييم نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.
- ✓ تشخيص صعوبات التعلم في المقررات الدراسية استعدادًا لتقديم الحلول المناسبة."[1]

تتجلى أهمية التقويم في كونه عنصرًا أساسيًا ووسيلة فعّالة في العملية التربوية، حيث يساعد المؤسسة التعليمية في التأكد من مدى نجاحها في تحقيق أهدافها التربوية كما يسلط الضوء على نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ، ويساهم في تحديد المشاكل التي يعانون منها، فضلًا عن الكشف عن المهارات والمواهب التي يمتلكونها، مما يوجههم لاختيار مسار أو تخصص دراسي يتناسب مع ميولهم ورغباتهم.

"يعد التقويم أداة هامة للكشف عن عيوب المناهج وطرائق التدريس ويسهم في تحديد الصعوبات والعوائق التي يواجهها التعلم في المقررات الدراسية ويعمل على تحسين وتطوير العملية التربوية. أصبح التقويم جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية وحيث يعتبر العامل الأساسي والمحرك الرئيس لهذه العملية، يساعد جميع الأطراف المعنية فيها:

- ✓ **الهيئة المسؤولة:** في تحديد أهداف معينة وقياس مدى تحقيقها.

[1]- منسي محمود عبد الحليم .التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، بيروت، لبنان، د.ط، د.ت، ص: 22-23.

- ✓ **المفتش أو الموجه التربوي:** في قياس فعالية الطرائق والمناهج وكفاءة المعلمين.
- ✓ **المعلم أو الأستاذ:** في توجيه عمله وتقييم أدائه في مهامه.
- ✓ **التلميذ أو الطالب:** في معرفة استعداداته ومستواه الحقيقي."[1]

ومن هنا نفهم أن التقويم يشمل جميع عناصر العملية التعليمية، ويساعد كل من المعلم والطالب على معرفة مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وبالتالي، يمكننا استنتاج أن التقويم يلعب دورًا حيويًا في تحسين وتطوير العملية التربوية ويقدم مساهمة هامة لجميع الأطراف المعنية.

2- وظيفة التقويم التربوي

للتقويم عدة وظائف رئيسية، وهي:

1.3- الوظيفة الاجتماعية:

يهدف النظام التعليمي من الناحية الاجتماعية إلى تهيئة الظروف المناسبة لاندماج الأفراد في المجتمع، حيث يعتمد هذا الاندماج على عدة عوامل، منها قدرات التلاميذ ورغباتهم، بالإضافة إلى خصوصيات المجتمع نفسه، ومن خلال أدوات التقويم المختلفة، يتم تصنيف الأفراد وتوزيعهم على المراتب الاجتماعية المختلفة، بما يؤهلهم للحصول على وظائف تتناسب مع مؤهلاتهم. كما يظهر الارتباط المباشر بين التقويم والعالم الاجتماعي في تصنيف الأفراد وفق مستويات التكوين، بناءً على الشهادات المدرسية وقيمتها في سوق العمل، إضافةً إلى طبيعة الأفراد التي ينتجها هذا النظام التعليمي.[2]

---

[1]- بركان محمد أرزق" .دور التقويم في تحسين الأداء التربوي"، المجلة الجزائرية للتربية، السنة الثانية، المجلد: 2، العدد :الخامس، الفصل الأول، 1416-1417هـ/1996م، ص: 53-54.

[2]- ينظر مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية: شركة بابل،المغرب، ط02 ،1990م، ص:101.

3. 2- الوظيفة البيداغوجية:

يُعد التقويم محور العملية التعليمية، ويؤدي دورًا أساسيًا على مستويين:

- **المستوى الأول:** يركز على التلاميذ أنفسهم، حيث يساعد في قياس مدى تحقيق الأهداف التي وضعها المعلم لدروسه، ورصد تطور التلاميذ، بالإضافة إلى تحديد الصعوبات التي تعترضهم.
- **المستوى الثاني:** يهدف إلى ضبط العملية التعليمية وتكييفها وفق مستوى التلاميذ، مع تحليل المشكلات التي تواجههم أثناء التعلم، سواء كانت متعلقة بالمعلم، أو بالأساليب والوسائل التعليمية، أو بأنظمة التقويم المستخدمة.

3.3- الوظيفة المؤسساتية:

"ترتبط هذه الوظيفة بالسلطة داخل المؤسسة التعليمية، حيث يعمل التقويم على تحديد الأدوار بشكل هرمي ثابت لا يسمح بعكس العلاقات بين الفاعلين في العملية التربوية. ومهما كانت طبيعة العلاقة بين الأستاذ وتلاميذه، فإنه يظل صاحب السلطة الفعلية في عملية التقويم، مما يمنحه قيمة ومكانة داخل المؤسسة. كما يساهم التقويم في ترسيخ النظام التعليمي داخل المدرسة والحفاظ على استقراره.[1]"

[1]- مادي لحسن، الأهداف و التقييم في التربية، ص :102.

المبحث الثاني: أنواع التقويم التربوي و خصائصه

1-أنواع التقويم التربوي

تتمثل أنواع التقويم التربوي في الأنواع التالية:

1.1 التقويم التمهيدي:

التقويم التمهيدي هو عملية تقويمية تُنفذ في بداية العملية التعليمية وقبل بدء التلاميذ في أي نشاط تعليمي فعلي. يهدف هذا النوع من التقويم إلى جمع معلومات دقيقة وشاملة عن التلاميذ، بما في ذلك مستوى قدراتهم الأكاديمية، مهاراتهم المعرفية، وأيضًا استعداداتهم النفسية والبدنية من خلال هذا التقويم، يمكن للمعلمين التعرف على مدى جاهزية التلاميذ للتعلم وعلى نقاط القوة والضعف لديهم، مما يساعد في تحديد الأنشطة التعليمية الأكثر ملاءمة لاحتياجاتهم.

يتم استخدام التقويم التمهيدي لتحديد مستوى التلميذ قبل البدء في التدريس الفعلي، وبالتالي يمكن توجيه التعليم بشكل أكثر فعالية على سبيل المثال، إذا أظهر التلميذ ضعفًا في مادة معينة، يمكن للمعلم أن يخصص وقتًا إضافيًا أو أن يضع استراتيجيات تعليمية خاصة لتحسين هذه النقاط كما يساعد هذا التقويم على تنظيم العملية التعليمية بشكل أفضل بحيث يتم تقديم المحتوى الدراسي بطريقة تتناسب مع مستوى التلاميذ، مما يعزز من فرص النجاح والتقدم.

2.1. التقويم البنائي أو التكويني:

هو نوع من التقويم الذي يتم عدة مرات أثناء عملية التدريس بهدف تحسينها وتطويرها، يُستخدم هذا التقويم لإصدار الأحكام حول عملية مستمرة أو نتائج يمكن تعديلها، يُجرى هذا النوع من التقويم في نهاية وحدة دراسية أو هدف معين، ويُستفاد من نتائجه في العلاج المبكر للعملية التربوية وتوفير التغذية الراجعة للتلاميذ، ما يساعدهم

على التعلم بعد إتمام مهمة تعليمية. كما يساعد المعلمين على تقييم فعالية أساليب التدريس والوسائل التعليمية المستخدمة في العملية التعليمية.

يتمثل هدف هذا التقويم في تصحيح مسار التعليم وتحديد مدى تقدم التلميذ نحو الهدف المنشود ويشمل أدوات مثل الأسئلة المطروحة أثناء الحصة أو النشاط، الاختبارات القصيرة، التمارين الصفية، الواجبات المنزلية، الملاحظات والمناقشات الجماعية.

3.1. التقويم الختامي أو النهائي أو التجميعي:

يُستخدم لقياس النتائج التعليمية في نهاية فصل دراسي أو نهاية تطبيق منهج أو برنامج تعليمي. يهدف هذا التقويم إلى تحديد مدى تحصيل التلاميذ وتحقيق الأهداف التربوية في نهاية فترة معينة. وتُستخدم نتائجه في تقويم فعالية البرامج التعليمية وتطويرها، وكذلك في اتخاذ قرارات مثل منح الشهادات، ترقية التلاميذ، أو رسوبهم، بالإضافة إلى إعلام أولياء الأمور بنتائج أبنائهم.[1]

2. خصائص التقويم التربوي

2-1 - التقويم عملية مستمرة:

يُعتبر التقويم جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية، حيث لا يقتصر على فترة معينة بعد الانتهاء من التدريس، بل يمتد طوال فترة التعليم. يُنفذ بشكل مستمر ويتواكب مع جميع مراحل المنهج التربوي، ليكون عنصراً مكملًا لكل نشاط يقوم به التلميذ داخل العملية التعليمية.

[1]- حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفا، عمّان، الأردن، ط4، 2008م، ص: 247-248. بتصرف

2-2 - التقويم عملية تعاونية:

لم يعد التقويم محصورًا في فرد واحد، بل أصبح يتطلب مشاركة جميع الأطراف المعنية بالعملية التربوية يشمل ذلك المعلمين، المشرفين التربويين، التلاميذ وكذلك المختصين في المواد الدراسية وأفراد المجتمع المحلي الذين لهم تأثير في المجال التربوي.

2-3 - التقويم عملية شاملة:

لا يتناول التقويم جانبًا واحدًا من جوانب التلميذ، بل يمتد ليشمل جوانب متعددة من شخصيته مثل النمو المعرفي، الجسمي، العقلي، والاجتماعي. كما يهتم بدراسة العوامل التي قد تؤدي إلى ضعف النمو في أي من هذه الجوانب، ويبحث عن حلول لتحسين الوضع، مما يضمن استمرارية التقويم عبر العملية التعليمية برمتها.

2-4 - التقويم وسيلة لتحسين المنهج التربوي:

يُعتبر التقويم وسيلة لتحسين جودة التعليم وتطوير المنهج التربوي، وليس هدفًا بحد ذاته. يجب استخدام نتائج التقويم لتحسين العملية التعليمية والتطوير المستمر للمنهج بما يخدم أهداف العملية التربوية."[1]

2-5 - الدقة:

تتطلب الدقة في التقويم توافر أدوات ووسائل قياس عالية الجودة، قادرة على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ. يُمكن من خلال ذلك بناء صورة دقيقة عن مستوى التلميذ، ويتيح استخدام هذه النتائج في تعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

[1]- سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة ، عمّان،ط1، 2000م، ص:40.

2-6 - الموضوعية:

"يُعد عنصر الموضوعية من الأسس المهمة في عملية التقويم، حيث يجب الابتعاد عن أي نوع من التحيز أو التأثيرات الذاتية في جمع البيانات وتحليلها. يجب أن تكون عملية التقويم قائمة على الحقائق الموضوعية لتكون نتائج التقويم دقيقة وقابلة للتطبيق الفعلي في تطوير العملية التعليمية.[1]"

[1]- عبد العزيز عطا الله المعايطة، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، مجلد :1، دار الحامد ، عمّان، الأردن ،ط1، 2007م، ص:156-157.

المبحث الثالث: أسس التقويم التربوي

1- أسس متعلقة بالمادة والمنهاج

- يجب أن يستند التقويم في جميع وسائله إلى قياس الأهداف التربوية والتعليمية، بهدف تقييم مدى تحقيقها خلال فترة زمنية محددة.
- ينبغي أن يكون التقويم شاملًا لجميع المواد الدراسية، لضمان قياس مدى استيعاب جميع جزئياتها والتحقق من الفهم الكامل لها.
- يجب أن يكون التقويم مستمرًا ويتضمن متابعة دائمة للمتعلمين، إذ لا يمكن تحقيق الشمولية دفعة واحدة أو خلال مدة زمنية قصيرة. كما أن التقويم لا يقتصر على قياس الجانب المعرفي فقط، بل يهدف إلى متابعة نمو الشخصية المتكاملة للمتعلمين ولتحقيق هذه الاستمرارية والمتابعة، لابد من إعداد تخطيطات وقوائم مخصصة لكل مادة دراسية أو مجال من مجالات النمو، على أن يتم ذلك من قبل مختصين في التقويم.
- التقويم ليس مجرد وسيلة للفحص والتشخيص، بل هو أداة لإصلاح مواطن الخلل ومعالجة جوانب الضعف في شخصية المتعلم.
- ينبغي أن يكون التقويم موجهًا نحو التطوير وتحسين الأداء، إذ يُعدّ وسيلة وهدفًا في الوقت ذاته فالنظام التربوي الجامد لا يخدم أهداف التعليم، لذلك لابد من تطوير المناهج والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس وتكوين المعلمين بشكل مستمر استنادًا إلى نتائج التقويم.[1]

[1]- ينظر دحدي، إسماعيل؛ مزياني، الوناس" .التقويم التربوي: مفهومه وأهميته"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر)، العدد 31، ديسمبر 2017، ص. 123.

2-أسس متعلقة بالجانب البشري

- يعتمد التقويم على مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يستوجب تنوع وسائل الاختبار والقياس، وكذلك تنوع الأسئلة لضمان شمولية التقييم.
- يقوم التقويم على أساس أن المعلم هو الفاحص الكفء، حيث يجب أن يكون مؤهلًا ومدربًا بشكل عملي لإجراء عمليات التقييم بفعالية ودقة.
- يستند التقويم إلى متابعة مدى التطور الحاصل لدى التلميذ في مختلف الجوانب الفكرية، والنفسية، والانفعالية، والاجتماعية، وغيرها، وذلك وفقًا للأهداف المحددة في المنهاج الدراسي.
- يقوم التقويم على مبدأ التعاون والمشاركة بين جميع المربين الذين لهم علاقة بالتلميذ، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، حيث لا تقع مسؤولية تحقيق الأهداف التربوية على المعلم وحده. فالنجاح في تحقيقها يعتمد أيضًا على دور أولياء الأمور، والإدارة، والمفتشين، وغيرهم من الفاعلين في العملية التربوية.[1]

3-أسس متعلقة بوضع الأسئلة والتصحيح السليم

- يمتلك المعلم إلمامًا علميًا ومنطقيًا بصياغة الأسئلة، مما يتطلب القدرة على التحكم في التعبير اللغوي والمرونة في استخدامه.
- ضرورة الاطلاع على محتوى المادة أو الموضوع أو الظاهرة التي يتم تقييمها، باعتبارها المصدر الأساسي لصياغة الأسئلة بشكل دقيق وموضوعي.
- إعداد سلم تصحيح واضح وشامل لتقييم جميع الأسئلة المطروحة، بما يضمن تحقيق العدالة والدقة في مختلف وسائل التقويم والقياس.

[1]- ينظر دحدي اسماعيل ،مزياني الوناس ، التقويم التربوي ، ص: 123،124.

- الالتزام بالأمانة والموضوعية في التصحيح، مع تجنب أي تحيز أو تأثير للميول الذاتية، لضمان نزاهة التقييم وسلامته.[1]

[1]– ينظر إسماعيل دحدي، مزياني الوناس، التقويم التربوي مفهومه أهميته، ص 123، 124.



الفصل الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربات البيداغوجية

تمهيد:

يُعدّ التقويم التربوي عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية، يواكب تطور المناهج والمقاربات البيداغوجية المعتمدة، وقد مرّ هذا المفهوم بتحوّلات عميقة، من التركيز على قياس المعارف إلى الاهتمام بتشخيص الكفاءات وتنمية القدرات. وتختلف وظائف وأدوات التقويم باختلاف المقاربة التربوية المعتمدة في كل مرحلة تعليمية.

المبحث الأول: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالمحتويات.

يُعدّ التقويم التربوي من الركائز الأساسية في المنظومة التعليمية، إذ يساهم في قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية المنشودة، كما يساعد المعلمين والمتعلمين على تصحيح المسار التعليمي والتعليمي وقد تميزت المقاربة بالمحتويات، التي كانت معتمدة سابقًا في الأنظمة التعليمية العربية، بتركيزها على المضامين المعرفية التي يتوجب على المتعلم اكتسابها، حيث يكون التقويم فيها مرآةً لقياس مدى حفظ واسترجاع هذه المعارف دون التركيز على الكفاءات أو المهارات.

في هذا الإطار، ارتكز التقويم في ظل المقاربة بالمحتويات على اختبارات تُقيّم درجة استيعاب المتعلم للمعارف المقررة، وغالبًا ما تكون أسئلتها مغلقة وموجهة بشكل مباشر، كأن يُطلب من التلميذ تعريف مفهوم، أو ذكر مراحل عملية معينة، دون استدعاء قدرات التفكير النقدي أو الإبداعي وكان الهدف الأساسي هو التحقق من كمية المعلومات المحفوظة، وليس كيفية توظيفها أو ربطها بمواقف جديدة، ولذلك فإن هذا النوع من التقويم ساهم في ترسيخ تعليم تقليدي يقوم على التلقين والحفظ، بعيدًا عن تشجيع المتعلم على البحث أو بناء المعرفة بنفسه.

قد وُجهت عدة انتقادات لهذا النوع من التقويم، من أبرزها كونه "لا يُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، ولا يمنحهم فرصًا متعددة لإثبات قدراتهم بطرق مختلفة، مما يجعله تقويمًا إقصائيًا أكثر منه تقويمًا بنائيًا أو داعمًا للتعلم".[1]

تُعد المقاربة بالمحتويات من "المقاربات التقليدية التي سادت المنظومات التربوية في فترات سابقة، حيث كان التركيز موجهاً نحو المعارف والمعلومات التي يُفترض

[1]– بن يوسف، رابح. التقويم التربوي في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة، الجزائر: دار الهدى، بيروت ، ط 1،2012م، ص:45.

بالمتعلم اكتسابها، دون اعتبار كبير لكيفية توظيفها في الواقع أو تطوير الكفايات." [1]وفي هذا السياق، كان للتقويم التربوي طبيعة خاصة، اتسمت بكونها معيارية تركّز على استظهار المعلومات.

1- التقويم والمعلم:

في ظل المقاربة بالمحتويات، يُنظر إلى المعلم كمرجع أساسي للمعرفة، وهو الذي يتحكم في المحتوى ويقوم بنقله إلى المتعلمين. وبناءً عليه، فإن التقويم بالنسبة له يقتصر غالبًا على قياس مدى استيعاب المتعلم للمحتوى المُدرّس، دون التركيز على المهارات أو الكفايات ومن الوسائل الشائعة للتقويم في هذا السياق: الاختبارات التحريرية التقليدية، مثل الأسئلة المغلقة أو المقالية، والتي تقيس مقدار حفظ المتعلم للمعلومات وهذا ما يجعل دور المعلم هنا تنفيذياً أكثر منه توجيهياً، يركز على إنهاء البرنامج أكثر من تحقيق الفهم العميق أو تطوير القدرات الفردية.

2- التقويم والمتعلم:

في هذه المقاربة، يُنظر إلى المتعلم كمجرد مستقبِل سلبي للمعلومات، ولا يُطلب منه سوى استظهار المحتويات التي تم تقديمها خلال الحصص الدراسية، وبالتالي، فإن التقويم يُستخدم أساساً لقياس مستوى حفظه واسترجاعه للمعرفة، وليس قدرته على تحليلها أو تطبيقها وهذا الأمر جعل من الامتحانات الفصلية والسنوية الوسيلة الرئيسية لتقييم أداء المتعلم، ما أدى في كثير من الأحيان إلى تغليب ثقافة الحفظ على الفهم، وإهمال الفروق الفردية في القدرات والأساليب الإدراكية.

[1]- بوخطة، أحمد" .تقويم الأداء التربوي"، مذكرة ماستر، إشراف: د. عبد القادر بوعافية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2011، ص: 55-67.

3- التقويم والمنهاج:

يرتكز المنهاج في المقاربة بالمحتويات على المعارف العلمية والمعلومات المنقولة من الكتب، ويُصاغ بشكل مُفصل حسب المواد التعليمية، حيث يُركز على الكمية بدل النوعية. ومن هذا المنطلق، يصبح التقويم انعكاسًا لهذا التوجه، حيث يُختبر المتعلم بناءً على مدى استيعابه للمحتويات المنهجية المحددة مسبقًا. وعليه، فإن العلاقة بين التقويم والمنهاج علاقة وثيقة لكنها ضيقة الأفق، تفتقر إلى المرونة والتحديث، ولا تسمح بقياس الأبعاد الوجدانية أو المهارية لدى المتعلم.

يتضح من خلال ما سبق؛ أن التقويم في ظل المقاربة بالمحتويات كان محصورًا في قياس مدى اكتساب المعرفة النظرية فقط، بعيدًا عن التكوين الشامل لشخصية المتعلم أو تنمية كفاءاته. وبالرغم من أن هذه المقاربة سعت إلى تنظيم المحتويات بشكل منطقي ومتسلسل، إلا أن دورها في تطوير العملية التعليمية كان محدودًا، خاصة في ظل غياب تقييم حقيقي للمهارات والقدرات الفردية.

المبحث الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالأهداف.

"في ظل التدريس بالأهداف خضع التقويم الى المعايير التالية[1]:

- ✓ قياس الجانب المعرفي والتحصيلي فقط من شخصية المتعلم، وإهمال الجوانب الأخرى سواء في التقويم التشخيصي أو التكويني أو التحصيلي أثناء العملية التعلمية (إنجاز الوحدة التربوية المجزئة).
- ✓ تقييم وتقويم النقاط المحصل عليها من طرف التلاميذ، وتعتبر هذه العملية المصدر الوحيد للحوصلة والتحليل والتقييم في النظام التربوي الجزائري قبل الإصلاح، يتم هذا عن طريق الواجبات المنزلية وإجراء الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية ويطلب أن تكون هذه الأخيرة في أقسام الامتحانات على منوال اختبارات امتحانات آخر الطور كالبكالوريا ،وشهادة التعليم المتوسط أو نهاية الطور الابتدائي.
- ✓ تنظيم الواجبات المنزلية (بناء وتنفيذا وتصحيحا وتنقيطا وردا الأوراق للتلاميذ)
- ✓ تقييم وتقويم الفعل البيداغوجي والنشاطات المرتبطة به.
- ✓ إجراء المقارنة والمقاربة ما بين الأقسام المتوازية في المستوى والشعبة.
- ✓ تقييم وتقويم الآليات والوثائق المستعملة في إنجاز النشاط. هذا وقد كانت ومازالت الإدارة تتبع هذه الآليات إلى حد الآن لارتباط العملية التقويمية برزنامة الفروض والاختبارات.
- ✓ ليس لأي تقويم بالأهداف إلا هدف واحد هو تحسين النتائج المدرسية والفردية للتلاميذ استنتاج المؤشرات والبحث عن الحلول العلاجية، والعمل على التقليل من الفشل في المواد وتحسين المستوى فيها؛ عن طريق إعداد وتنفيذ برامج العلاج عن طريق الدروس الاستدراكية ودروس التقوية.

[1]–أ رقيق ميلود،التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، أدم مرام، الجزائر، ط2،2020، ص:84.

✓ العمل على القضاء على التسرب المدرسي الذي يمر عبر التسرب البيداغوجي" .معايير التقويم في المقاربة بالأهداف تمكن من قياس التعلم بدقة لكنها تحتاج الى مرونة وتكامل لتراعي الفروق الفردية وتعزز التعلم العميق وليس الحفظ.

نلخص مصادر النتائج في الجدول التالي:[1]

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

النشاط	– القراءة – المقارنة – الاستنتاج	الطريقة	**العمل الفردي:** – ضمن الصلاحيات المخولة لمستشار التربية /نائب المدير للدراسات– المجالس التربوية البيداغوجية. – في المصلحة التابعة المديرية التربية

يتم التقييم التقويم الشامل في نهاية السنة الدراسية عن طريق:

– مجالس الأقسام ومجالس القبول والتوجيه ،لاتخاذ قرار الانتقال من مستوى إلى آخر ،أو الإعادة أو التوجيه الى مراكز التكوين المهني.

– معرفة وتحليل نتائج الامتحانات الرسمية.

[1]– ينظر: أ رقيق ميلود ،التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، ص :85.

من خلال ما سبق ذكره يرتبط التقويم بالأهداف ارتباطا وثيقا بالمعلم، ومدى قدرته في تحقيق أهداف الدرس، وجدوى طريقة التدريس المستخدمة. كانت الأسئلة والمناقشة والاختبارات في عملية التقويم ملازمة للأهداف السلوكية؛ وقد كان هذا حافزا للمعلم في ظل هذا التصور، ليخطط ويرسم لهذه الأهداف لتتبلور في شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها والمهم أن يتمكن المتعلمون من استيعاب المنهج حسب وحداته من الوحدة الأولى إلى الوحدة الثانية ثم الثالثة والرابعة وهكذا[1]....

"تعد المقاربة بالأهداف من بين أهم الاستراتيجيات التربوية التي أثّرت بعمق في بناء وتخطيط العملية التعليمية، حيث جعلت من التقويم أداة أساسية لقياس مدى تحقق الأهداف المحددة سلفًا، مما انعكس على أدوار كل من المعلم، المتعلم، والمنهاج."[2]

1- التقويم والمعلم:

في ظل المقاربة بالأهداف، لم يعد المعلم مجرد ناقل للمعرفة، بل أصبح مسؤولًا عن صياغة الأهداف التعليمية السلوكية بدقة، وتخطيط الأنشطة التعليمية بما يتماشى معها، ثم اختيار أدوات التقويم المناسبة لقياس مدى تحقق تلك الأهداف. وبالتالي فإن التقويم هنا يلعب دورًا وظيفيًا بالنسبة للمعلم، إذ يوجهه لتعديل استراتيجياته في حال ظهور قصور في تحقق الأهداف، كما يساعده على تحسين الممارسات التعليمية واتخاذ قرارات بيداغوجية دقيقة مبنية على نتائج ملموسة.

2- التقويم والمتعلم:

أصبح المتعلم في قلب العملية التعليمية، إذ يُنظر إليه كفاعل رئيسي في تحقيق الأهداف لا كمتلقٍ سلبي. والتقويم، وفق هذه المقاربة، يُستعمل كوسيلة لتحسين تعلمه، وليس فقط للحكم عليه، فبفضل التقويم البنائي (التكويني)، يتم تتبع تقدمه خطوة بخطوة،

[1]- ينظر: أ رقيق ميلود ،التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، ص :86.

[2]-زروقي، محمد.طرائق تدريس اللغة العربية، دار الهدى، الجزائر،ط1، 2012م، ص:98-105.

فيُوجه ويُدعم، ويُصحح مساره عند الحاجة، مما يسهم في تنمية الكفايات المستهدفة وتحقيق التعلم الفعال كما أن التقويم الختامي يكشف عن نقاط القوة والضعف لديه، ويوجه اختياراته التعليمية المستقبلية.

3- التقويم والمنهاج:

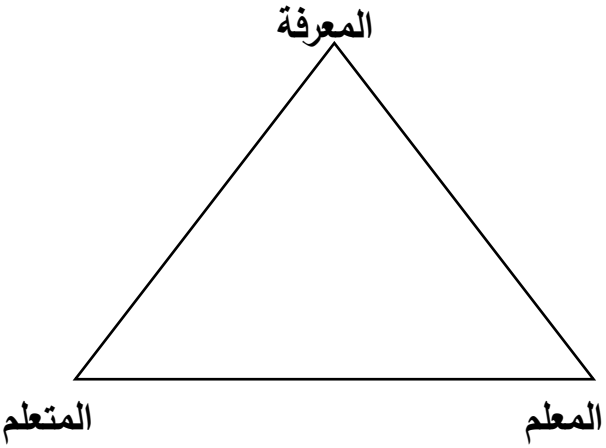
يتطلب تطبيق المقاربة بالأهداف أن يُبنى المنهاج على أساس الأهداف السلوكية الدقيقة، التي تُصاغ حسب مستويات بلوم المعرفية (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل التركيب، التقويم). وهذا يعني أن مضامين المنهاج والأنشطة التعليمية والتقويمية يجب أن تُشتق من هذه الأهداف، لضمان الانسجام والفعالية وهنا يُعتبر التقويم أداةً للتأكد من مدى توافق المنهاج مع الأهداف المحددة، وإجراء التعديلات اللازمة لتحسينه. [1]

بذلك يتضح أن التقويم في ظل المقاربة بالأهداف لم يعد مجرد عملية نهائية تُستخدم للحكم، بل أصبح عنصرًا مدمجًا في سيرورة التعليم والتعلم، يُوجّه ويُصلح ويُحسن باستمرار، سواء على مستوى أداء المعلم، اكتساب المتعلم، أو ملاءمة المنهاج.

[1]–زروقي، محمد.طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص:98–105.

المبحث الثالث: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

ينبني التقويم التربوي في المقاربة بالكفاءات ، على توظيف المعارف في وضعيات حقيقية مما يجعله أكثر واقعية وفعالية حيث؛ "تستهدف الكفاءة تنمية ملمح التلميذ ومواصفاته ،من خلال أهداف المنهاج المبني على المقاربة بالكفاءات، ووضع التلميذ في مواقف تستشير نشاطاته للملاحظة والتحليل والتفسير والتمرين والحوصلة وحل الإشكاليات العلمية؛ بغرض التوصل إلى اكتساب الكفاءات وهنا تقتضي منهجية التدريس بواسطة الكفاءات مقاربة خاصة لكل عنصر من عناصر العملية التربوية المتمثلة في المثلث التالي": [1]



كما تستلزم أساليب تقويمية ملائمة، وهذه الطريقة هي التي جعلت الكفاءة من محورها المركزي في عملية التكوين، والتي تمثل في نفس الوقت موضوعا رئيسيا في التقويم، لأنه يعتبر عملية متلازمة لها. وبالتالي تستلزم تحديدا واضحا لأهداف التعليم، ووضع إستراتيجية ملائمة لهذه الأهداف، إذ يعتبر مقياس الملاءمة أحد محكاته[2]. تتلخص هذه الأهداف في:

[1]– بوذراع عبد الكريم،"فعالية التقويم التربوي في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، مجلة المعيار، جامعة قسنطينة 2، العدد :23، 2017، ص: 82.

[2]– ينظر المرجع نفسه ، ص :83.

1/أهداف مرتبطة بوضعية الانطلاق objectifs de départ: ترمي إلى سبر مكتسبات المتعلم السابقة les prés- acquis والوقوف عند المتطلبات القبلية أي ما هو مشترط وضروري لتحقيق غرض معين كحل مشكلة أو الشروع في تعليم جديد حسب دي لا تتتشيتر (De Landsheere الذي اعتبرها ميزة خاصة تدخل في سياق بناء وهيكلة الكفاءة.

2/"أهداف مرحلية تتخلل العملية التعليمية–التعلمية les objectifs Intermediaires:

يمثلها في التدريس بالكفاءات نوعان من الأهداف:

الأهداف المميزة les objectifs spécifiques والأهداف المدمجة les objectifs intégrations تبنّت المنظومة التربوية الجزائرية المقاربة بالكفاءات ضمن إصلاح شامل أُطلق بعد صدور تقرير اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية سنة 2000. وقد عرفت هذه المقاربة مرحلتين أساسيتين بين عامي 2003 و2006:"[1]

المرحلة الأولى: من 2003 إلى 2005 – اعتماد المقاربة في التعليم الابتدائي

انطلقت هذه المرحلة مع الموسم الدراسي 2004/2003، حيث شُرع في تطبيق المقاربة بالكفاءات على مستوى السنة الأولى ابتدائي فقط، على أن يتم تعميمها تدريجيًا على باقي السنوات الابتدائية في السنوات الموالية.

وقد رافق هذه المرحلة:

- إعادة كتابة البرامج والمناهج، على وفق منطق الكفاءات (كفاءة قاعدية، كفاءات ختامية).
- إصدار الجيل الأول من الكتب المدرسية المعدة على وفق هذه المقاربة.

[1]–معمر حماني، "المقاربة بالكفاءات: المفاهيم الأساسية ومجالات التطبيق"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد: 17، ديسمبر 2014، ص:182.

- تكوين أساتذة التعليم الابتدائي من خلال دورات تكوينية تهدف إلى تعريفهم بالمفاهيم الجديدة (الكفاءة، الوضعية التعلمية، التقويم التكويني، إلخ).
- تركيز كبير على الأنشطة التطبيقية والوضعيات المشكلة كمدخل لاكتساب الكفاءات والانتقال من التعليم المتمركز على المعلم إلى تعليم متمركز على المتعلم

المرحلة الثانية: من 2005 إلى 2006 – تعميم المقاربة على التعليم المتوسط

مع حلول الموسم الدراسي 2006/2005، تم الانتقال إلى المرحلة الثانية، التي تمثلت في: [1]

- ✓ "توسيع تطبيق المقاربة بالكفاءات إلى التعليم المتوسط، بدءًا من السنة الأولى متوسط.
- ✓ إعادة صياغة البرامج وفق المقاربة الجديدة، وإصدار كتب مدرسية خاصة بهذه المرحلة.
- ✓ تنظيم تكوينات مستعجلة للأساتذة في الطور المتوسط من أجل مواكبة التغيير البيداغوجي.
- ✓ التركيز على تنمية الكفاءات العرضية والطولية لدى التلاميذ، وتحقيق الربط بين المواد.
- ✓ إدماج أدوات جديدة في التقويم مثل التقويم التشخيصي، التكويني، الختامي، وتقويم الوضعيات المركبة.

قد تميزت هذه المرحلة بمحاولة الانتقال التدريجي من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، رغم وجود صعوبات تطبيقية على أرض الواقع مثل: نقص التكوين، وضعف فهم المفاهيم الأساسية للمقاربة لدى بعض المعلمين.

[1]–معمر حماني، المرجع السابق، ص:182.

لقد تدرجت الجزائر في تطبيق المقاربة بالكفاءات على مرحلتين أساسيتين من سنة 2003 إلى 2006 حيث تم الانطلاق من التعليم الابتدائي وتوسيعها بعد ذلك إلى التعليم المتوسط، في إطار إصلاح تربوي شامل يسعى إلى تحسين جودة التعليم وربط التعلمات بالكفاءات الحياتية وهو ما تطلب مراجعة البرامج، تكوين الأساتذة، وتغيير طرائق التدريس والتقويم.

تقوم المقاربة بالكفاءات على التركيز على النتائج الفعلية للتعلم من خلال إكساب المتعلم كفاءات وقدرات تمكنه من حل مشكلات حقيقية في سياقات متنوعة، وليس فقط اكتساب معلومات نظرية"[1]؛ وضمن هذا الإطار الجديد يأخذ التقويم بُعدًا وظيفيًا يتعدى قياس المعرفة ، إلى تقويم الأداء الشامل للمتعلم.

1- التقويم والمعلم:

في هذه المقاربة يتحول المعلم من ناقل للمعلومة إلى مرافق وموجه للمتعلمين، يساعدهم على بناء كفاءاتهم ،وتطوير مهاراتهم بشكل تدريجي وبالتالي؛ فإن التقويم يصبح بالنسبة للمعلم أداة لمرافقة التعلم وليس فقط للحكم على المتعلمين.

يقوم المعلم بوضع وضعيات إدماجية تسمح بالكشف عن مدى قدرة المتعلم على تجنيد المعارف، المهارات، والمواقف في سياق مركب.

التقويم هنا لا يكون في نهاية التعلم فقط؛ بل يتم خلال كل مراحل التعلم (تشخيصي، بنائي، وختامي) وهو تقويم مستمر وتكويني يهدف إلى تحسين الأداء وتحديد الصعوبات لتجاوزها.

[1]-بن نعمان زهية. البيداغوجيا الحديثة: من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر،2010م، ص : 130-138 .

2- التقويم والمتعلم:

في ظل هذه المقاربة، يُعتبر المتعلم فاعلًا رئيسيًا في العملية التعليمية، ويُشرك في تقويم تعلماته، حيث يصبح طرفًا في التقويم الذاتي وتحديد نقاط القوة والضعف.

الهدف من التقويم هنا هو إظهار قدرة المتعلم على حل المشكلات، التفكير النقدي، العمل الجماعي، واتخاذ القرار.

الاختبارات لم تعد تقليدية، بل أصبحت تقوم على وضعيات إدماجية حقيقية، وعلى المتعلم أن يُظهر كفاءته في معالجتها بتجنيد مكتسباته السابقة، مما يعكس فعلاً مدى تحقق الكفاءات المستهدفة.

3- التقويم والمنهاج:

المنهاج في المقاربة بالكفاءات لا يُبنى على المحتويات الجاهزة، بل على الكفاءات الختامية التي يجب أن يتحكم فيها المتعلم. وبالتالي، فإن التقويم يُصمم ويُنفذ انطلاقًا من هذه الكفاءات.

"المنهاج يدمج المعارف والمهارات والمواقف في وضعيات تعلم وتقييم مركبة، وعلى أساسها يتم التقويم.

الوضعية المشكلة هي أساس بناء الكفاءة، وهي أيضًا الأداة التي يعتمد عليها التقويم فالمنهاج لا يركز على "**ماذا يجب أن يعرف المتعلم؟**"، بل على "**ما الذي يجب أن يكون قادراً على فعله؟**" في نهاية التعلم، ما يجعل التقويم وسيلة للتحقق من درجة الإدماج والتمكن".[1]

[1]-ابن خلدون، عبد الرحمن.المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1، 2004م، ص:584- 592.

يتجاوز التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات المفهوم التقليدي الذي كان يحصره في قياس المعلومات، ليصبح عملية ديناميكية ووظيفية تهدف إلى تحسين التعلم، مرافقة المتعلم، وتكوين شخصية مستقلة وفاعلة.

إنه تقويم شمولي يراعي الفروق الفردية، ويُسهم في جعل العملية التعليمية أكثر واقعية وفاعلية، تُراعي متطلبات الحياة اليومية وسوق العمل.



الفصل الثالث:

فعاليات ونتائج التقويم التربوي.

المبحث الاول: منهجية البحث

بعد استكمالنا للجانب النظري من هذا البحث، والذي تناولنا فيه أبرز المفاهيم والمصطلحات والعناصر المرتبطة بموضوع الدراسة وفق ما تفرضه الضرورة العلمية، كان من الضروري الانتقال إلى الشق التطبيقي لما له من دور محوري في إضفاء الطابع الواقعي على النتائج التي يسعى إليها الباحث، فالبحث العلمي الجاد لا يكتمل دون دراسة ميدانية تسانده وتدعمه بالوقائع.

اعتمدنا في الجانب التطبيقي من دراستنا على أساليب التحليل الإحصائي والوصف الدقيق، مستندين إلى مجموعة من الاستبيانات التي وُجِّهت إلى أساتذة في مرحلة التعليم الابتدائي وخصيصا السنة الخامسة ابتدائي .

1-تعريف المنهج

يُعد المنهج" بمثابة الطريق الذي يسلكه الباحث بغية الوصول إلى نتائج محددة"[1]، وهو يختلف باختلاف طبيعة الموضوع محل الدراسة، إذ إن لكل منهج خصائصه ووظائفه التي تميّزه، وبما أن نوع المنهج تحدّده طبيعة الإشكالية المطروحة، فإننا في إطار هذه الدراسة اعتمدنا على المنهج الوصفي، نظرًا لملاءمته لموضوع البحث.

قد استعنا في تطبيق هذا المنهج بمجموعة من التقنيات المرتبطة بالتحليل، إلى جانب أدوات إحصائية شملت الجانبين الكمي، كما قمنا بتحليل استبانات وُزّعت على أساتذة السنة الخامسة في المرحلة الابتدائية، قصد جمع المعطيات اللازمة ومعالجتها بغية الوصول إلى نتائج دقيقة وقابلة للقياس.

[1]-عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م ، ص: 23.

2-مجتمع الدراسة وعينة البحث.

أ- مجتمع الدراسة:

يُقصد بمجتمع البحث جميع الأفراد، أو الحالات، أو الظواهر، التي يوجه إليها الباحث اهتمامه من أجل الدراسة والتحليل وفي إطار هذه الدراسة، فإن المجتمع المستهدف يتمثل في تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

ب- عينة الدراسة:

تمثلت عينة هذه الدراسة في مجموعة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، حيث تم الاعتماد على استبيان وُزّع على عدد من المعلمين الذين يدرّسون هذا المستوى في مدارس ابتدائية مختلفة على مستوى ولاية المدية وقد شملت العينة (07) ابتدائيات تنوعت من حيث موقعها بين المناطق الحضرية، ويمكن توضيح ذلك في الجدول التالي:

المدرسة الابتدائية	المنطقة	عدد الاستبانات
مدرسة الشهيد مبرك دحمان	بني سليمان	4
مدرسة الأمير عبد القادر	بوسكن	4
مدرسة الشهيد بن شنب عبد الرزاق	المدية	4
مدرسة تعشاش بركان بنات	المدية	4
مدرسة زوايدي علي	المدية	3
مدرسة بوعلام بوكتاب	المدية	3
مدرسة عمر توزوت	المدية	3

3-أدوات البحث :

نظرًا لما تكتسبه البحوث من أهمية علمية ومنهجية، قد يجد الباحث نفسه مضطرًا لاستخدام أكثر من أداة أو وسيلة، لجمع المعطيات المرتبطة بمشكلة الدراسة، أو للإجابة عن تساؤلاتها، أو لاختبار الفرضيات المطروحة. ومن الضروري في هذا السياق أن يحدد

الباحث مسبقًا الأداة التي تتلاءم مع طبيعة بحثه، مع الإلمام الكافي بطرق جمع المعلومات والأساليب المعتمدة في البحث العلمي ،اقتضت الدراسة توظيف الأداة التالية:

الاستبانة:

الاستبانة هي أداة بحثية تحتوي على عدد من الأسئلة أو العبارات التي يُطلب من المفحوصين الإجابة عنها وفقًا لنمط يحدده الباحث بما يتوافق مع أهداف الدراسة. وفي هذا الإطار، قمنا بإعداد استبانة وُجّهت للمعلمين يدرّسون السنة الخامسة ابتدائي، حيث بلغ عدد المشاركين **25** معلمًا موزعين على عشر مؤسسات تربوية مختلفة. وقد تضمنت هذه الاستبانة **03** محاور ركزت على التقويم الموضوعي والتقويم الذاتي، بهدف استقراء آرائهم ومواقفهم بشأن الإشكالية التي يدور حولها بحثنا المعنون بـ: **التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية (الفعاليات والنتائج) السنة الخامسة ابتدائي.**

قد افتُتحت الاستبانة بصفحة تمهيدية توضح فيها خلفية البحث وأهدافه، متبوعة بجزء خاص بالبيانات الشخصية للمعلمين المستجوبين. مست مختلف جوانب الموضوع من الإطار النظري إلى الجانب التطبيقي.

طريقة تفريغ البيانات:

جمعنا الاستبانات التي عبّأها الأساتذة، ثم بدأنا عملية تفريغ البيانات في جداول منظمة، مع احتساب التكرارات والنسب المئوية لكل بند، قصد تحليلها والخروج بنتائج دقيقة تدعم أهداف الدراسة.

4-الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث:

"لتحليل المعطيات المستخرجة من أدوات الدراسة، لجأنا إلى استخدام النسب المئوية، حيث تم تحديد عدد التكرارات لكل خيار، ثم تحويل هذه التكرارات إلى نسب مئوية تساعد في توضيح النتائج وتفسيرها بدقة أكبر". مع تحليلها وتفسيرها وتقديم حلول واقتراحات.

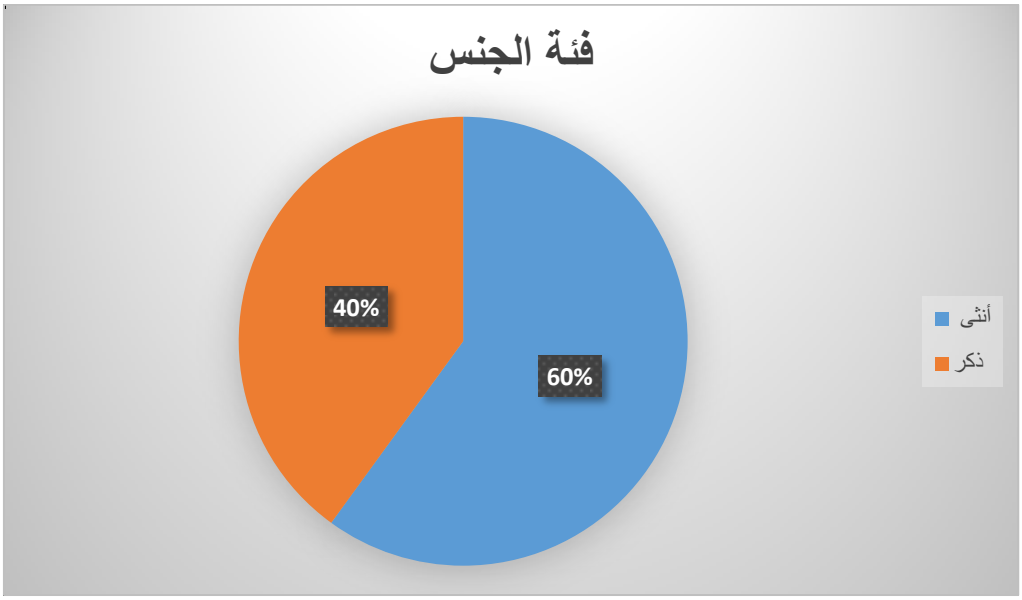
5-عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية

1-البيانات الشخصية: الخاصة بعينة الاستبانة.

أ- الجدول رقم (01) : يمثل فئة الجنس :

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
أنثى	15	%60
ذكر	10	%40
المجموع	25	%100

أ- التمثيل البياني رقم (01) : يمثل فئة الجنس :



التعليق :

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة البالغ عددهم **25** شخصًا حسب الجنس، حيث يشكل الإناث نسبة **60%** من العينة، بينما يمثل الذكور نسبة **40%**. يظهر هذا التوزيع توازنًا نسبيًا، مع ميل طفيف لصالح الإناث، مما قد يعكس مشاركة أكبر للإناث في المجال المدروس أو في العينة المختارة.

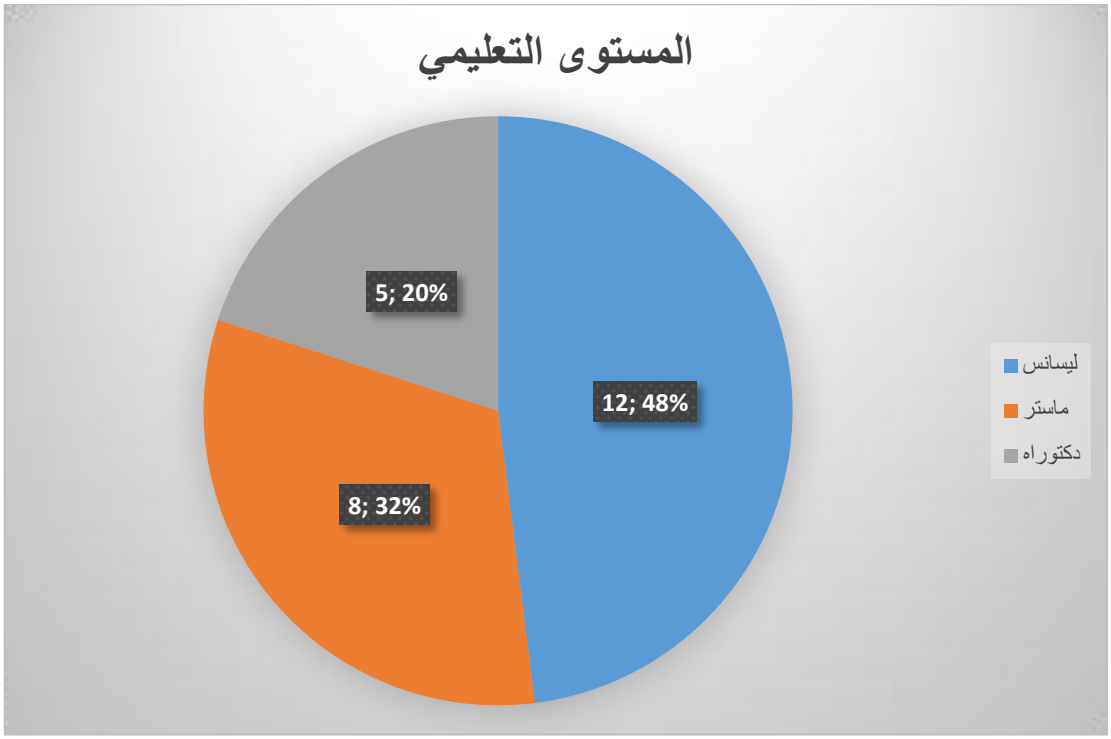
توزيع العينة بهذا الشكل يتيح فهمًا أوسع للمتغيرات المتعلقة بالجنس، ويساعد في تحليل النتائج وفقًا للبعد الجنساني. من المهم الإشارة إلى أن تمثيل الجنسين بنسب معقولة

يدعم مصداقية الدراسة ويُعزز من شموليتها، حيث يمكن مقارنة الفروقات أو التوجهات بين الذكور والإناث بناءً على هذا التوزيع.

ب- الجدول رقم (02) : يمثل المستوى التعليمي:

المستوى التعليمي	التكرار	النسبة المئوية
ليسانس	12	%48
ماستر	8	%32
دكتوراه	5	%20
المجموع	**25**	**%100**

التمثيل البياني (02): يمثل المستوى التعليمي:



التعليق :

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة البالغ عددهم **25** مشاركًا وفقًا لمستوياتهم التعليمية، حيث يشكل الحاصلون على شهادة الليسانس النسبة الأكبر بنسبة **48%**، تليهم شريحة الحاصلين على الماستر بنسبة **32%**، وأخيرًا نسبة الحاصلين على الدكتوراه والتي تمثل **20%**.

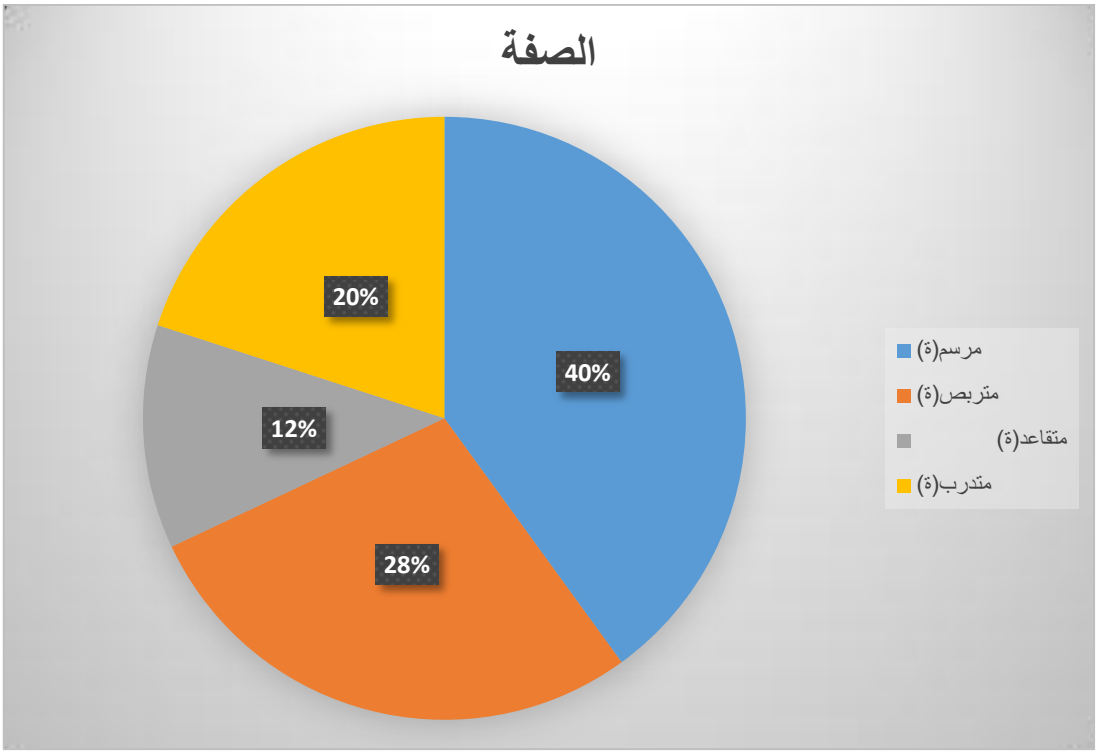
يعكس هذا التوزيع تنوعًا ملحوظًا في المستوى التعليمي داخل العينة، مما يعزز من ثراء البيانات ويتيح دراسة متعددة الأبعاد حسب المستوى الأكاديمي. وجود نسبة كبيرة من الحاصلين على الليسانس والماستر يشير إلى تمثيل جيد للطبقة الأكاديمية المتوسطة، في حين أن وجود نسبة الدكتوراه يضيف بعدًا عالي المستوى من الخبرة والمعرفة.

هذا التوزيع مهم لدراسة العلاقة بين المستوى التعليمي ومختلف المتغيرات البحثية، كما يساهم في ضمان شمولية النتائج وتعميمها على فئات تعليمية مختلفة.

ج- الجدول رقم (03) : يمثل الصفة:

الصفة:	التكرار	النسبة المئوية
مرسم(ة)	10	%40
متربص(ة)	7	%28
متقاعد(ة)	3	%12
متدرب(ة)	5	%20
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم (03) : يمثل الصفة:



التعليق :

يوضح الجدول توزيع أفراد العينة البالغ عددهم **25** مشاركًا حسب صفتهم المهنية، حيث يشكل المدرسون المرسمون النسبة الأكبر بواقع **40%**، يليهم المتربصون بنسبة **28%**. بينما يمثل المتدربون نسبة **20%**، وأخيرًا المتقاعدون يشكلون **12%** من العينة.

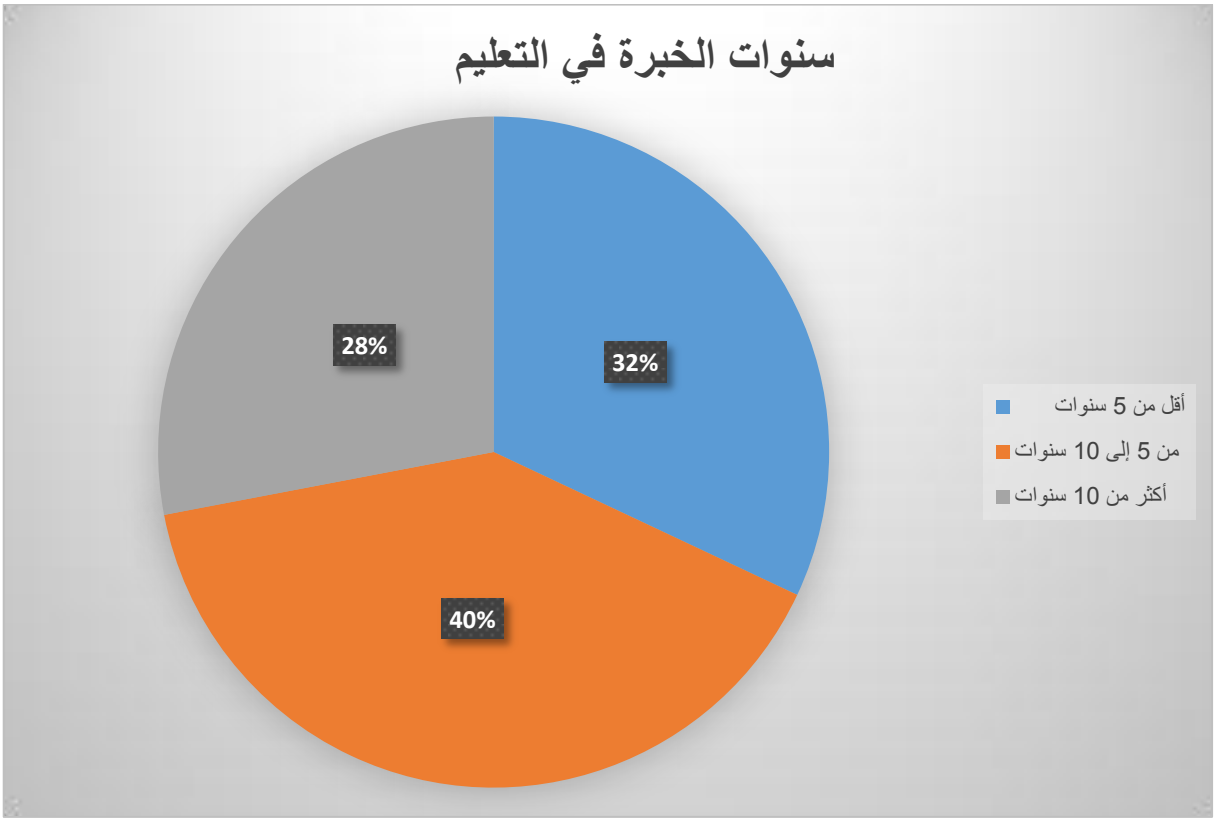
هذا التوزيع يعكس تنوعًا في الخبرات والوظائف ضمن العينة، إذ تمثّل شريحة المرسمين القوة العاملة الرئيسية في المجال، مما يضمن استناد النتائج إلى تجارب عملية ومباشرة. أما وجود المتربصين والمتدربين فيظهر انخراطًا لشرائح مهنية في مراحل مختلفة من الخبرة والتكوين، مما قد يضيف بعدًا للتفاوت في وجهات النظر والممارسات نسبة المتقاعدين، وإن كانت الأقل، فهي تعطي بعدًا مهمًا من حيث الخبرة والتاريخ المهني.

تنوع الصفة المهنية في العينة يعزز من شمولية الدراسة ويتيح استكشاف الفروقات والاتجاهات المرتبطة بمستوى الخبرة والمسؤولية المهنية.

د. الجدول رقم (04) : يمثل سنوات الخبرة في التعليم

سنوات الخبرة في التعليم	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	**8**	**%32**
من 5 إلى 10 سنوات	**10**	**%40**
أكثر من 10 سنوات	**7**	**%28**
المجموع	**25**	**%100**

التمثيل البياني رقم (04) : يمثل سنوات الخبرة في التعليم:



التعليق :

يبين الجدول توزيع المشاركين البالغ عددهم **25** حسب سنوات الخبرة في مجال التعليم، حيث تشكل شريحة المعلمين الذين لديهم خبرة من خمس إلى عشر سنوات النسبة الأكبر بنسبة **40%**. يليهم من لديهم خبرة أقل من خمس سنوات بنسبة **32%**، بينما يمثل الذين لديهم خبرة أكثر من عشر سنوات نسبة **28%**.

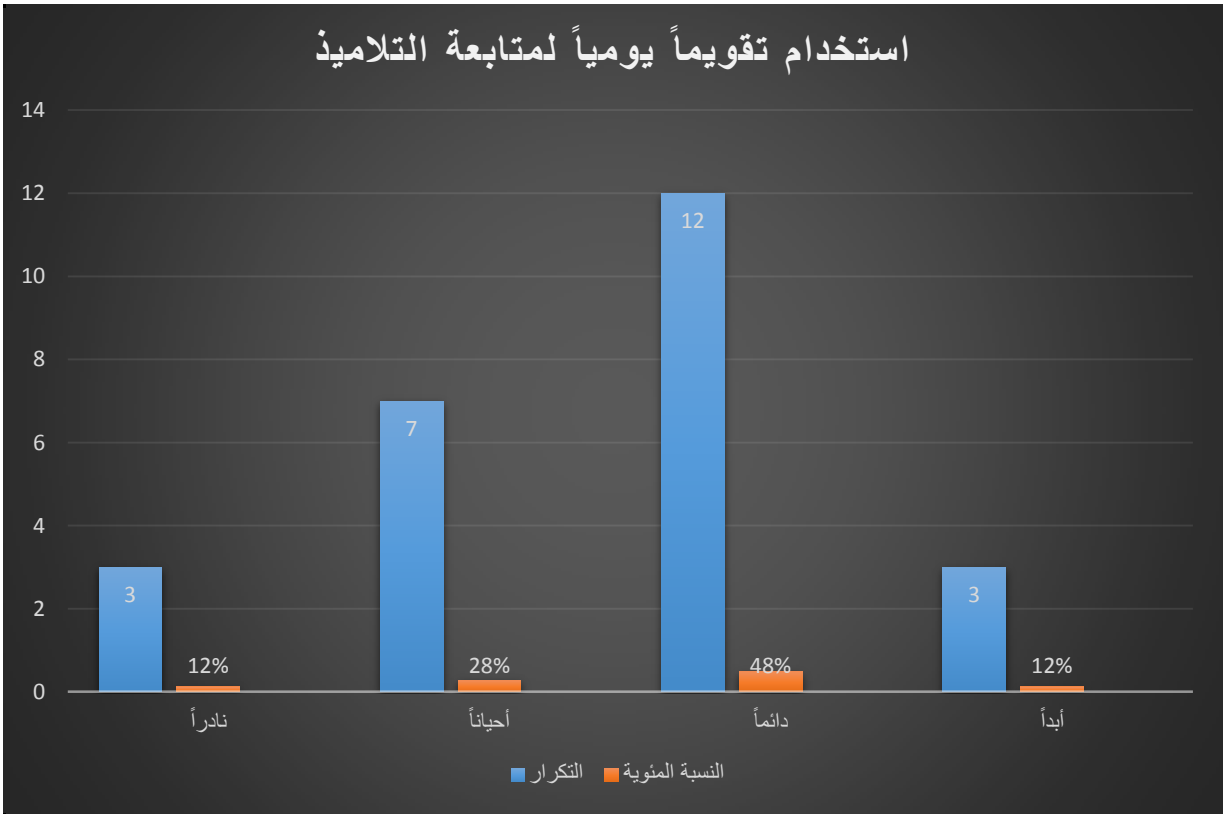
يمثل هذا التوزيع تنوعًا جيدًا في الخبرات المهنية بين أفراد العينة، مما يعزز من قدرة الدراسة على التقاط مختلف المستويات المهنية وتأثيرها على ممارسات التقويم التربوي. وجود نسبة معتبرة من المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (**5–10** سنوات) يشير إلى وجود قاعدة قوية من الممارسين في مرحلة نضج مهني، في حين تسمح نسب الخبرة الأقل والأعلى بدراسة الفروقات المحتملة في السلوكيات التعليمية والتقويمية عبر مراحل الخبرة المختلفة.

2–تحليل أسئلة الاستبيان

1–الجدول رقم (05): يمثل استخدام تقويماً يومياً لمتابعة التلاميذ.

استخدام تقويماً يومياً لمتابعة التلاميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	7	%28
دائماً	12	%48
أبداً	3	%12
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(05): يمثل استخدام تقويماً يومياً لمتابعة التلاميذ.



التعليق :

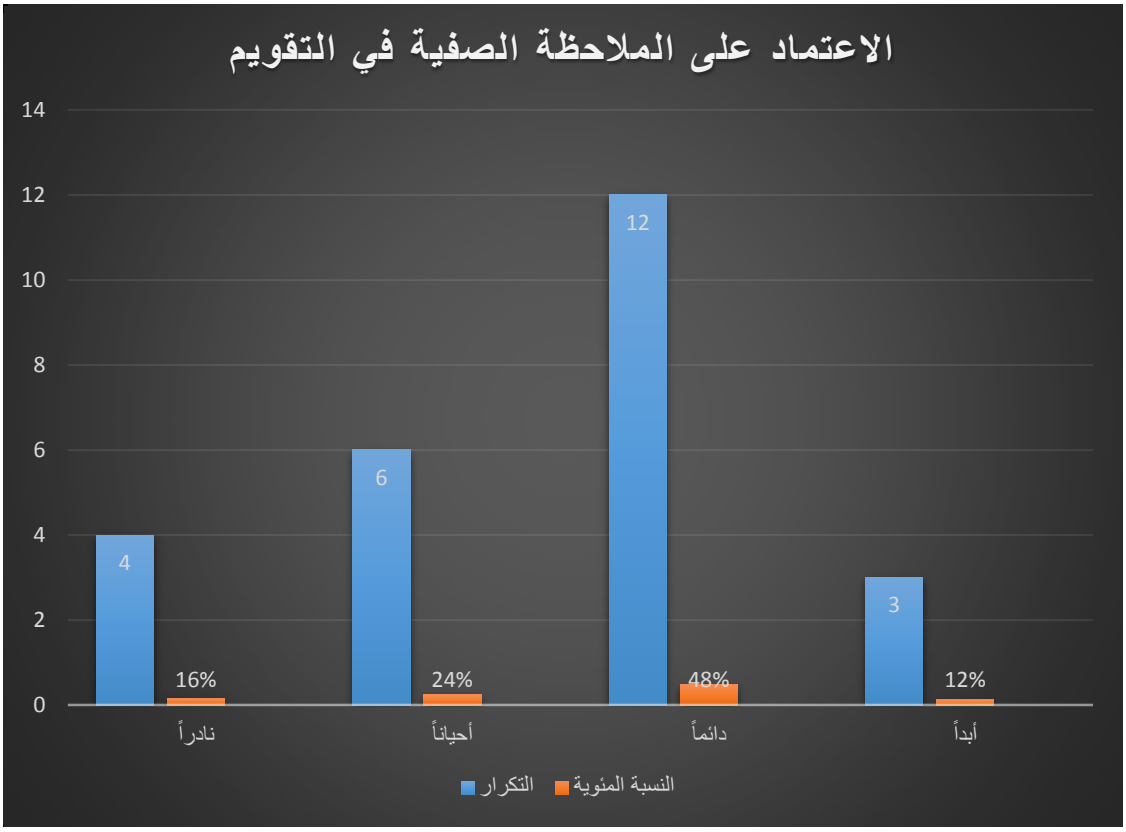
يوضح الجدول توزيع آراء المشاركين حول مدى استخدامهم للتقويم اليومي في متابعة أداء التلاميذ تشير النتائج إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين **(48%)** يستخدمون التقويم اليومي بشكل دائم، مما يعكس اهتمامًا ملحوظًا بمتابعة التلاميذ بشكل مستمر ودقيق في المقابل، **28%** يستخدمونه أحيانًا، مما يعني أن بعض المعلمين يعتمدون على هذا الأسلوب بشكل غير منتظم.

ومع ذلك يوجد **12%** من المشاركين نادراً ما يستخدمون التقويم اليومي ونسبة مماثلة **(12%)** لا يستخدمونه على الإطلاق هذا يشير إلى وجود فئات من المعلمين قد تواجه صعوبات أو تحديات في اعتماد التقويم اليومي، مما قد يؤثر على دقة متابعة تقدم التلاميذ.

2- الجدول رقم (06): الاعتماد على الملاحظة الصفية في التقويم.

الاعتماد على الملاحظة الصفية في التقويم.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	4	%16
أحياناً	6	%24
دائماً	12	%48
أبداً	3	%12
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(06):الاعتماد على الملاحظة الصفية في التقويم.



التعليق :

تشير النتائج إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين **(48%)** تعتمد بشكل دائم على الملاحظة الصفية كأداة تقويمية، مما يعكس إدراكًا هامًا لدور الملاحظة المباشرة في تقييم أداء التلاميذ وسلوكهم داخل البيئة الصفية. ويعتبر هذا الاعتماد إيجابيًا لأنه يسمح للمعلم

برصد التطور اللحظي للتلاميذ، وفهم الفروق الفردية بشكل أفضل وبالتالي اتخاذ إجراءات تربوية مناسبة.

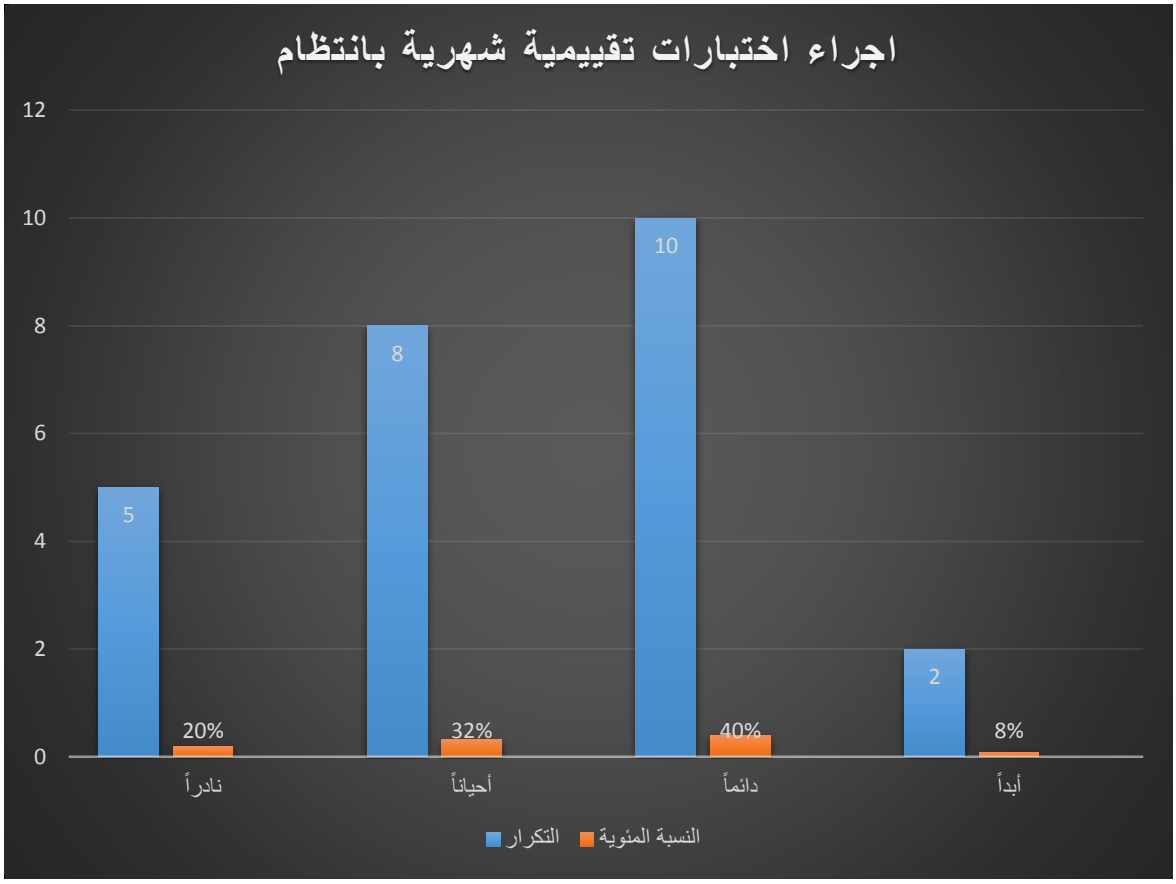
بينما **24%** من المعلمين يستخدمون الملاحظة أحيانًا، مما يدل على اعتماد متقطع قد يعود لأسباب متعددة مثل ضيق الوقت أو نقص التكوين في تقنيات الملاحظة الصفية.

مع ذلك، هناك **16%** من المعلمين نادراً ما يلجؤون إلى الملاحظة الصفية في تقويم التلاميذ، و**12%** لا يعتمدون عليها إطلاقًا، وهذا قد يشير إلى ضعف في استخدام أدوات التقويم النوعي، وهو ما قد يؤثر على دقة التقييم الشامل لأداء التلاميذ.

3- الجدول رقم (07) : اجراء اختبارات تقييمية شهرية بانتظام.

اجراء اختبارات تقييمية شهرية بانتظام.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	5	%20
أحياناً	8	%32
دائماً	10	%40
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(07):اجراء اختبارات تقييمية شهرية بانتظام.



التعليق :

تشير النتائج إلى أن نسبة كبيرة من المعلمين (40%) تقوم بإجراء اختبارات تقييمية بشكل دائم ومنتظم كل شهر، مما يعكس اهتمامًا واضحًا بقياس مستوى التلاميذ بشكل دوري ومنهجي. هذا النظام يسهم في رصد تقدم التلاميذ بشكل مستمر، ويساعد على الكشف المبكر عن نقاط الضعف التي يمكن معالجتها فوراً.

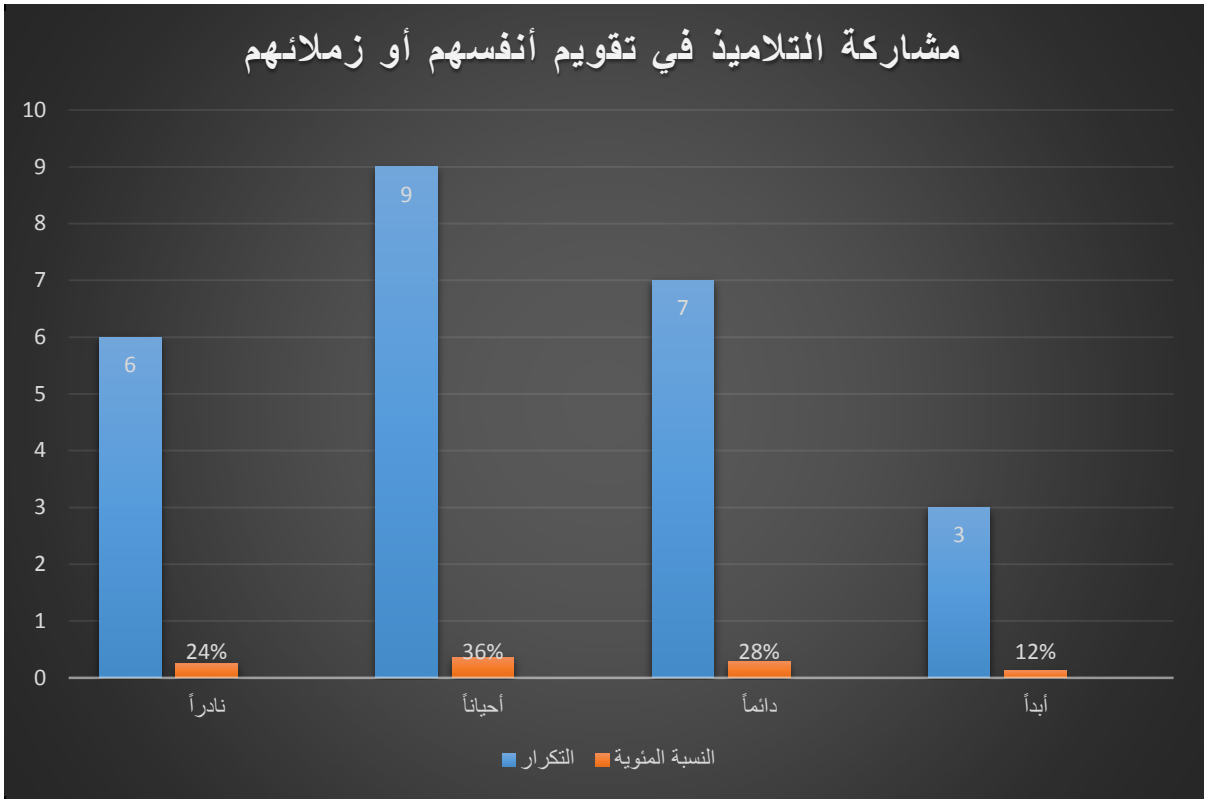
كما نجد أن 32% من المعلمين يجريون هذه الاختبارات أحيانًا، ما يشير إلى وجود تفاوت في انتظام تطبيق هذه الممارسة بين الفينة والأخرى، ربما نتيجة لعوامل مثل ضغط الوقت أو نقص الموارد.

أما 20% من المعلمين فيجرون هذه الاختبارات نادراً، و8% لا يقومون بها إطلاقًا، وهو ما قد يؤثر سلبًا على جودة التقويم المستمر وفعالية تحسين التعلم.

4- الجدول رقم (08): مشاركة التلاميذ في تقويم أنفسهم أو زملائهم.

مشاركة التلاميذ في تقويم أنفسهم أو زملائهم.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	6	%24
أحياناً	9	%36
دائماً	7	%28
أبداً	3	%12
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(08):مشاركة التلاميذ في تقويم أنفسهم أو زملائهم.



التعليق :

تُظهر النتائج أن نسبة معقولة من المعلمين (28%) يشجعون التلاميذ دائمًا على المشاركة في تقويم أنفسهم أو زملائهم، مما يعكس إدراكًا لأهمية إشراك التلاميذ في عملية التقويم كوسيلة لتعزيز مهارات التفكير النقدي وتحمل المسؤولية تجاه تعلمهم.

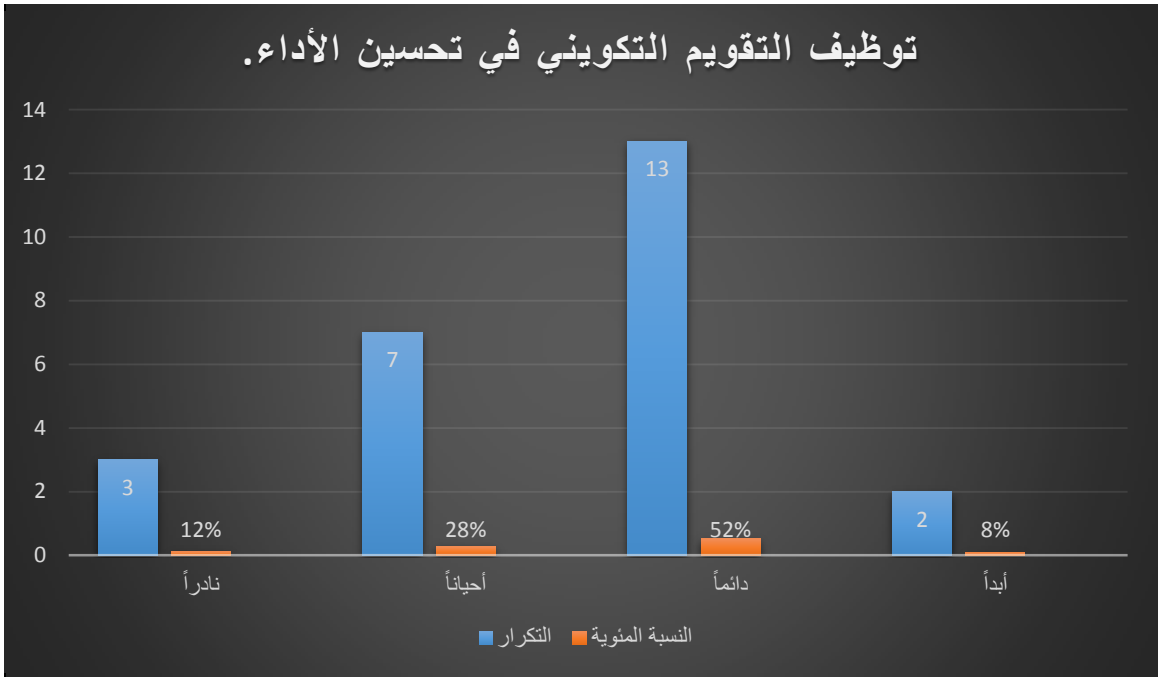
بالإضافة إلى ذلك، نجد أن 36% من المعلمين يطبقون هذا الأسلوب أحيانًا، مما يدل على وجود توجه نحو إدماج التلاميذ في التقويم، لكن بشكل غير مستمر أو محدود.

مع ذلك تشير النسب إلى أن **24%** من المعلمين نادرًا ما يستخدمون هذه الطريقة، و**12%** لا يستخدمونها على الإطلاق، وهو ما قد يُقلل من فرص تطوير مهارات التقييم الذاتي والتعاوني لدى التلاميذ، التي تعتبر من الممارسات الفعالة في التعليم الحديث.

5- الجدول رقم (09) : توظيف التقويم التكويني في تحسين الأداء.

توظيف التقويم التكويني في تحسين الأداء.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	7	%28
دائماً	13	%52
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(09): توظيف التقويم التكويني في تحسين الأداء.



التعليق :

تشير البيانات إلى أن أكثر من نصف المعلمين **(52%)** يوظفون التقويم التكويني بشكل دائم لتحسين أداء التلاميذ، مما يعكس فهمًا عميقًا لأهمية هذا النوع من التقويم

كأداة فعالة في متابعة تقدم الطلاب وتصحيح الأخطاء بشكل فوري، وهو ما يسهم في تحسين جودة التعلم.

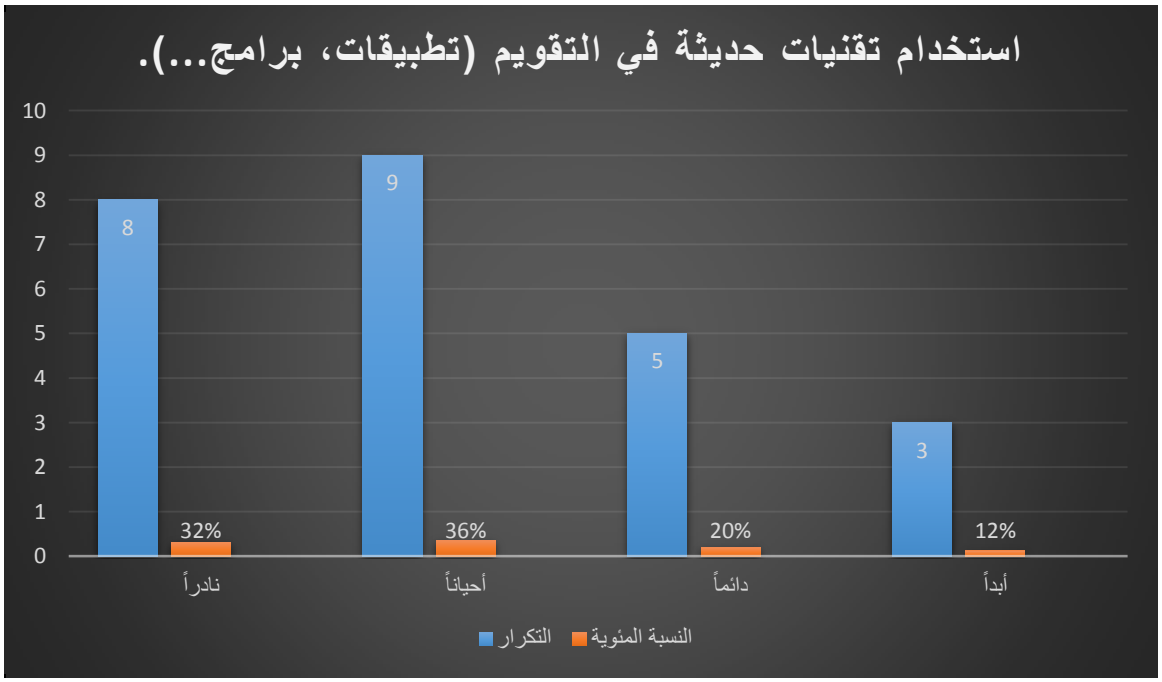
كما أن **28%** من المعلمين يستخدمون التقويم التكويني أحيانًا، مما يدل على توجه إيجابي نحو الاستفادة من هذه التقنية، رغم أن التطبيق ليس دائمًا أو متسقًا.

أما نسبة الذين يوظفونه نادرًا فتبلغ **12%**، بينما **8%** من المعلمين لا يستخدمونه على الإطلاق، وهذا يشير إلى وجود فجوة في تطبيق التقويم التكويني بين بعض الفئات التعليمية، مما قد يؤثر سلبًا على فرص تحسين الأداء التربوي.

6- الجدول رقم (10) : استخدام تقنيات حديثة في التقويم (تطبيقات، برامج...).

استخدام تقنيات حديثة في التقويم (تطبيقات، برامج...).	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	8	%32
أحياناً	9	%36
دائماً	5	%20
أبداً	3	%12
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(10):استخدام تقنيات حديثة في التقويم (تطبيقات، برامج...).



التعليق :

تُظهر النتائج أن نسبة كبيرة من المعلمين **(32%)** يستخدمون التقنيات الحديثة في التقويم نادرًا، بينما **36%** يستخدمونها أحيانًا، وهذا يعكس اعتمادًا محدودًا إلى متوسط على الأدوات الرقمية والتطبيقات الحديثة في عمليات التقويم.

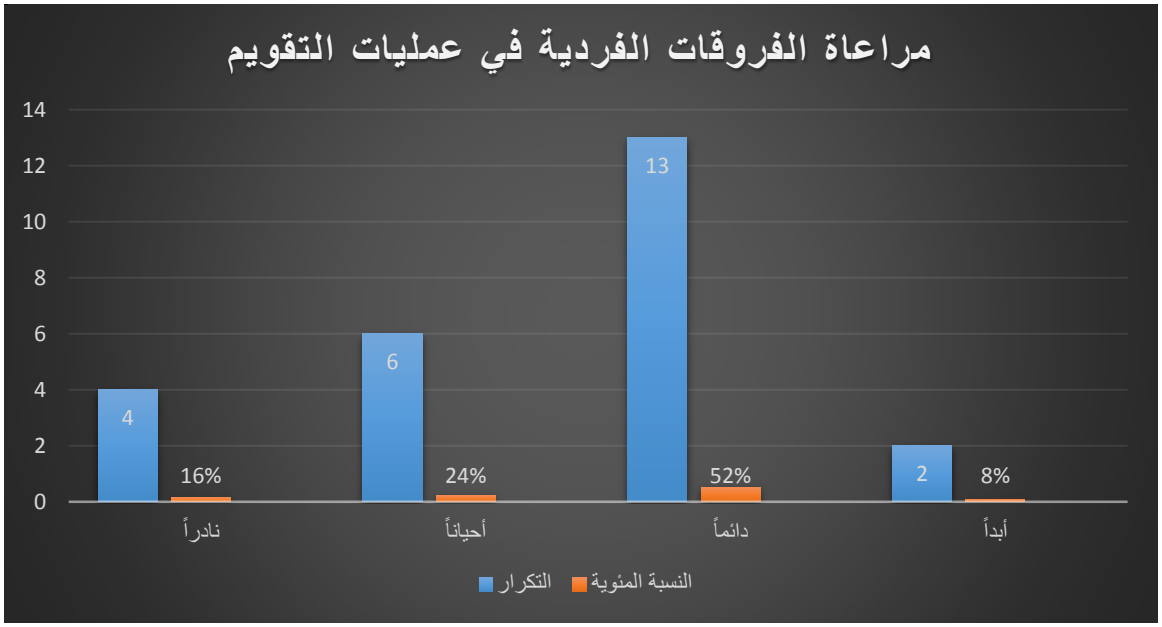
في المقابل، فقط **20%** من المعلمين يوظفون هذه التقنيات بشكل دائم، مما يشير إلى وجود إمكانيات غير مستغلة بشكل كامل في مجال توظيف التكنولوجيا لتحسين عمليات التقييم.

أما نسبة **12%** من المعلمين فلا يستخدمون التقنيات الحديثة في التقويم إطلاقًا، مما قد يعود إلى نقص في التدريب أو الموارد أو مقاومة التغيير.

7- الجدول رقم (11) : مراعاة الفروقات الفردية في عمليات التقويم.

مراعاة الفروقات الفردية في عمليات التقويم.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	4	%16
أحياناً	6	%24
دائماً	13	%52
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(11):مراعاة الفروقات الفردية في عمليات التقويم.



التعليق :

تشير النتائج إلى أن أكثر من نصف المعلمين (**52%**) يراعي الفروقات الفردية في عمليات التقويم بشكل دائم، وهو مؤشر إيجابي يعكس وعيًا متزايدًا بأهمية تخصيص أساليب التقييم لتتناسب مع احتياجات وقدرات كل تلميذ على حدة.

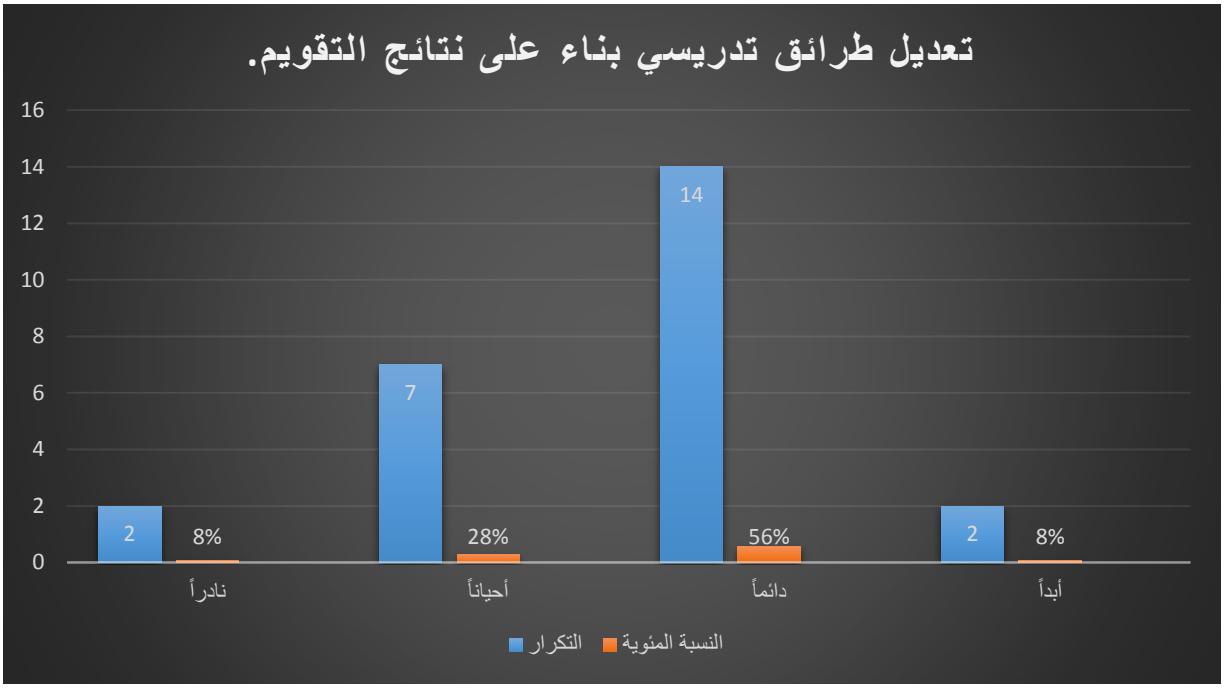
ومع ذلك، يلاحظ أن **24%** من المعلمين يأخذون هذه الفروقات بعين الاعتبار أحيانًا، في حين أن **16%** منهم يفعلون ذلك نادرًا، و**8%** لا يراعون الفروقات الفردية على الإطلاق.

هذه النسب تُبرز وجود فجوة بين الممارسة المثلى والنمط السائد، قد تكون ناجمة عن عوامل مختلفة مثل ضغط الزمن، نقص التدريب أو عدم توفر أدوات تقييم مرنة ومتنوعة تلبي هذه الفروقات.

8- الجدول رقم (12) : تعديل طرائق تدريسي بناء على نتائج التقويم.

	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	2	%8
أحياناً	7	%28
دائماً	14	%56
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(12): تعديل طرائق تدريسي بناء على نتائج التقويم.



التعليق :

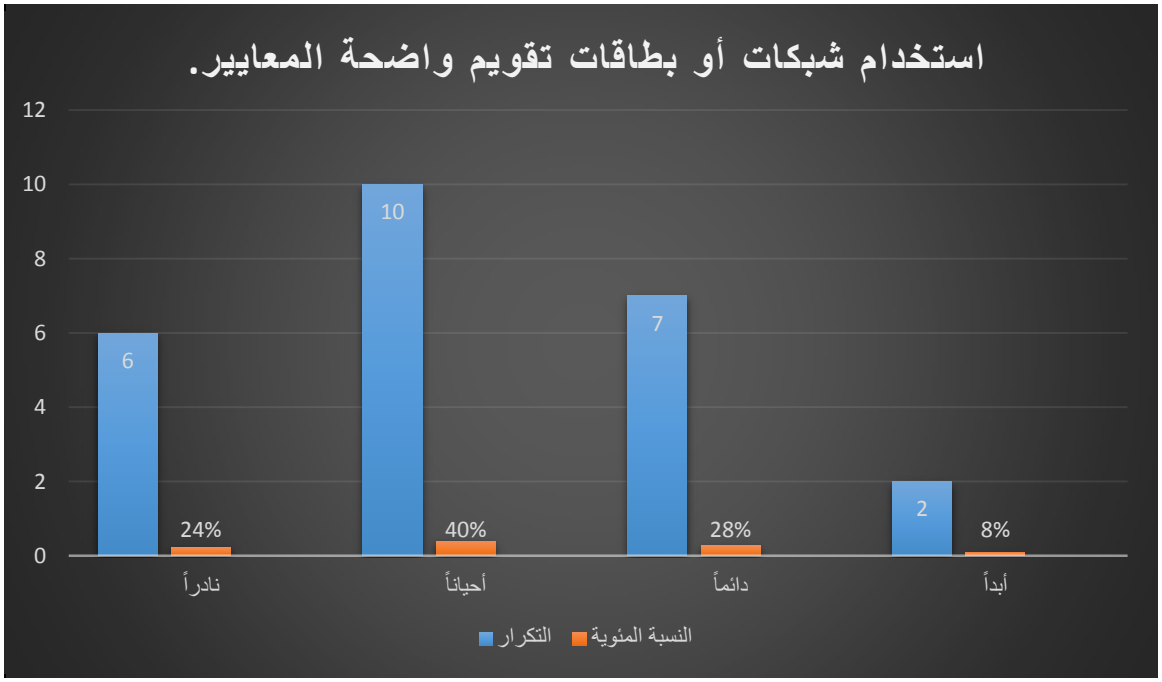
تشير البيانات إلى أن غالبية المعلمين **(56%)** يقومون دائمًا بتعديل طرائق التدريس استنادًا إلى نتائج التقويم، مما يعكس وعيًا عاليًا بأهمية استخدام المعلومات الناتجة عن التقييم لتحسين العملية التعليمية وتكييفها مع احتياجات التلاميذ.

في المقابل يظهر أن **28%** من المعلمين يقومون بذلك أحيانًا، وهو معدل جيد لكنه يشير إلى وجود فرص لتحسين الممارسة بحيث تصبح أكثر انتظامًا وشمولية. بينما تبلغ نسبة الذين نادرًا ما يقومون بتعديل طرائق التدريس **8%**، ونفس النسبة لمن لا يقومون بذلك على الإطلاق

9- الجدول رقم (13): استخدام شبكات أو بطاقات تقويم واضحة المعايير.

	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	6	%24
أحياناً	10	%40
دائماً	7	%28
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(13):استخدام شبكات أو بطاقات تقويم واضحة المعايير.



التعليق :

تشير النتائج إلى أن **28%** من المعلمين يعتمدون دائمًا على شبكات أو بطاقات تقويم ذات معايير واضحة، مما يعكس مستوى جيدًا من التنظيم والاحترافية في عملية التقويم. استخدام مثل هذه الأدوات يسهم في تحقيق تقويم موضوعي ومنصف يوضح للمتعلم نقاط القوة والضعف بدقة.

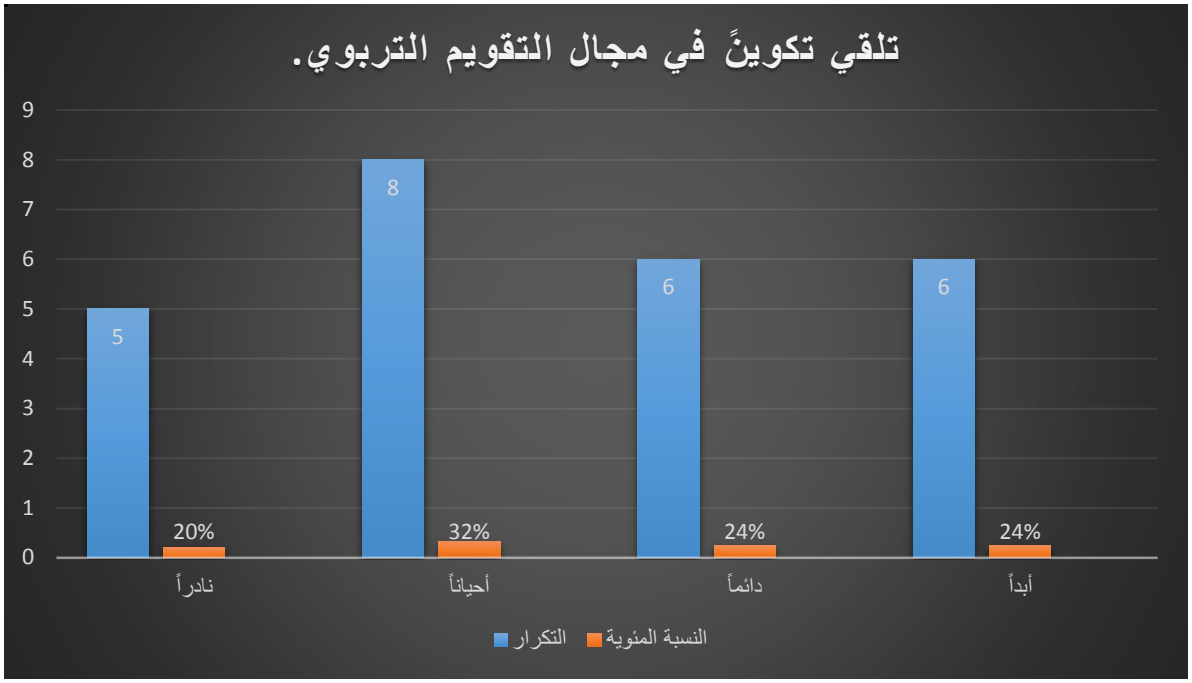
مع ذلك، يظهر أن **40%** من المعلمين يستخدمون هذه الأدوات أحيانًا، مما يدل على عدم انتظام أو تفاوت في تطبيق المعايير الواضحة بشكل دائم، وهذا قد يؤثر سلبًا على دقة وموثوقية نتائج التقويم.

تبلغ نسبة من يستخدمون هذه الأدوات نادرًا **24%**، بينما **8%** لا يستخدمونها إطلاقًا، وهو ما يشير إلى وجود فجوة في استخدام أدوات التقويم المنظمة التي من شأنها تحسين جودة التقييم وشفافيته.

10- الجدول رقم (14) : تلقي تكوينً في مجال التقويم التربوي.

تلقي تكوينً في مجال التقويم التربوي.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	5	%20
أحياناً	8	%32
دائماً	6	%24
أبداً	6	%24
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(14):تلقي تكوينً في مجال التقويم التربوي.



التعليق :

تشير البيانات إلى أن نسبة **24%** من المعلمين يتلقون تكوينًا دائمًا في مجال التقويم التربوي، مما يعكس وجود شريحة من الكوادر التربوية تسعى لتطوير مهاراتها في هذا المجال الحيوي ويعد هذا أمرًا إيجابيًا يعزز جودة التقويم ويساعد في تحسين الأداء التربوي.

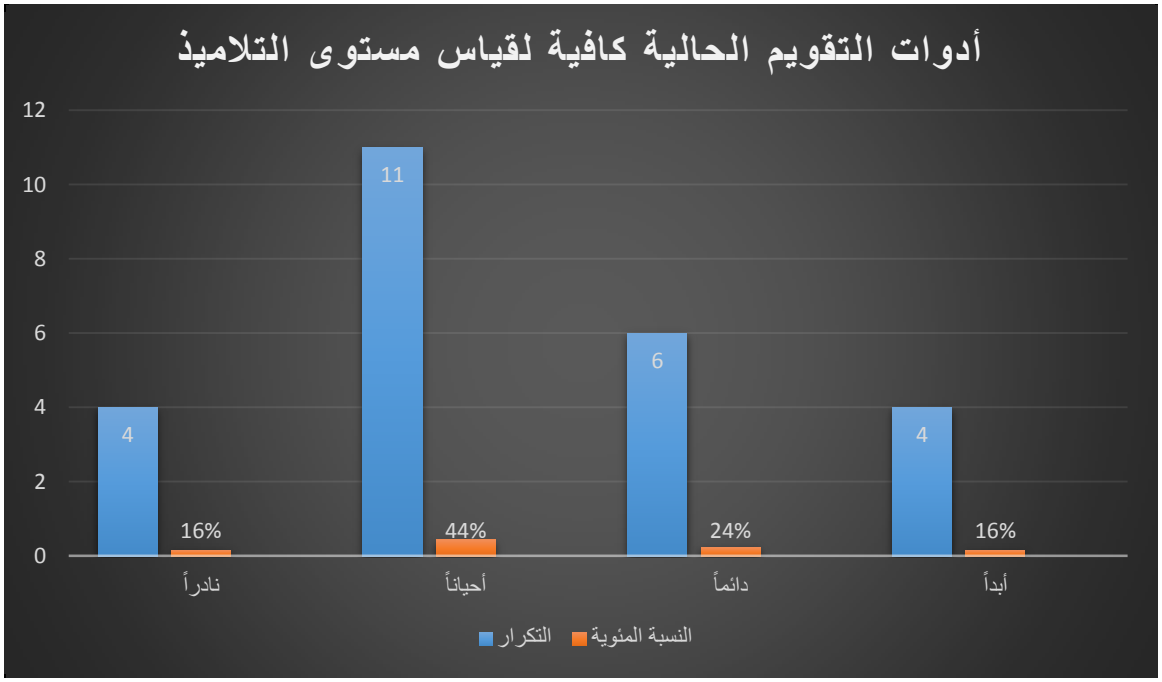
من جهة أخرى، يظهر أن **32%** من المعلمين يتلقون التكوين أحيانًا فقط، وهو ما يدل على عدم انتظام أو قلة فرص التكوين المستمرة، مما قد يؤثر على قدرتهم في مواكبة أحدث الطرق والأدوات في التقويم التربوي.

نجد أن **20%** من المعلمين يتلقون تكوينًا نادرًا، بينما **24%** منهم لا يتلقون أي تكوين في هذا المجال، وهذا يشير إلى وجود فجوة كبيرة في الدعم المهني المستمر الذي يُعد ضروريًا لتطوير مهارات التقويم وتحسين الأداء التعليمي.

11- الجدول رقم (15) : أدوات التقويم الحالية كافية لقياس مستوى التلاميذ.

أدوات التقويم الحالية كافية لقياس مستوى التلاميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	4	%16
أحياناً	11	%44
دائماً	6	%24
أبداً	4	%16
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(15):أدوات التقويم الحالية كافية لقياس مستوى التلاميذ.



التعليق :

تشير البيانات إلى أن نسبة **24%** من المعلمين يرون أن أدوات التقويم الحالية كافية دائمًا لقياس مستوى التلاميذ، مما يدل على وجود قناعة لدى شريحة معينة بأن الأدوات المتاحة تلبي الاحتياجات التقييمية بشكل جيد.

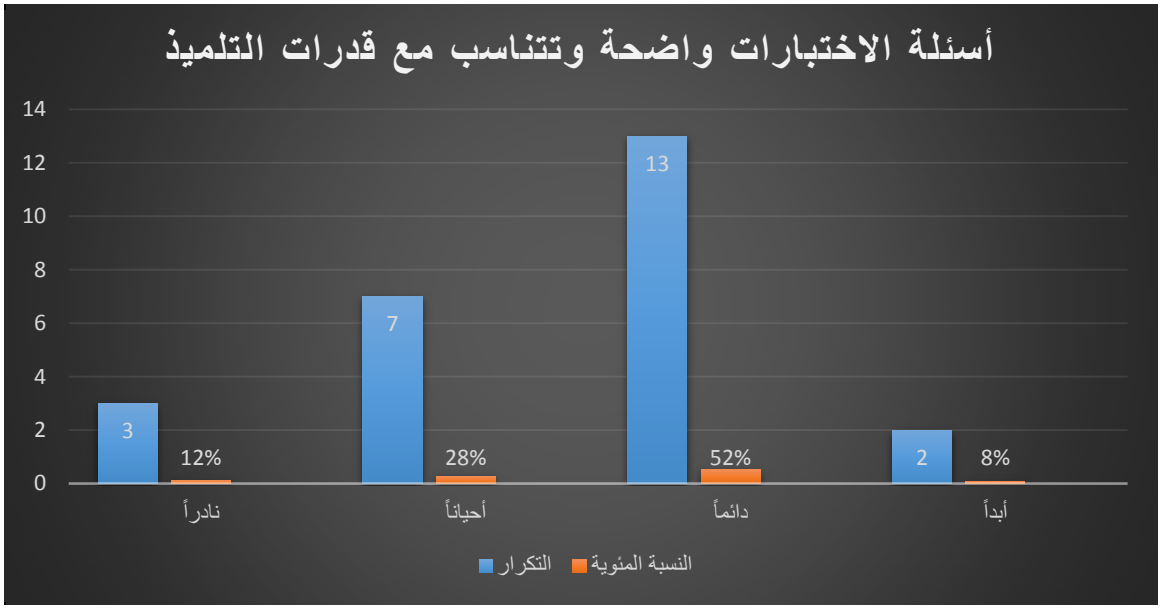
في المقابل، **44%** من المعلمين يعتقدون أن هذه الأدوات كافية أحيانًا فقط، وهذا يشير إلى وجود تحفظات حول مدى فاعلية وشمولية أدوات التقويم المستخدمة، وربما يعكس ذلك الحاجة إلى تحسين الأدوات وتحديثها لتكون أكثر توافقًا مع الأهداف التعليمية ومستوى التلاميذ.

كما يلاحظ أن **16%** من المعلمين يرون أن الأدوات نادرًا ما تكون كافية، ونفس النسبة أيضًا تعبر عن رفضها التام (أبداً)، مما يعكس وجود قلق واضح لدى **32%** من المعلمين بشأن عدم كفاية أدوات التقويم الحالية، وهو مؤشر على ضرورة تطوير وتوفير أدوات تقويم أكثر تنوعًا وملائمة لتقييم مختلف الجوانب المعرفية والمهارية للتلاميذ بدقة أكبر.

12- الجدول رقم (16) : أسئلة الاختبارات واضحة وتتناسب مع قدرات التلميذ.

أسئلة الاختبارات واضحة وتتناسب مع قدرات التلميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	7	%28
دائماً	13	%52
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(16):أسئلة الاختبارات واضحة وتتناسب مع قدرات التلميذ.



التعليق :

تشير النتائج إلى أن الغالبية العظمى من المعلمين (**52%**) يرون أن أسئلة الاختبارات دائمًا ما تكون واضحة ومتوافقة مع قدرات التلاميذ، مما يعكس جهدًا ملموسًا في تصميم أسئلة تقييمية تراعي مستوى الطلاب وقدرتهم على الفهم والاستيعاب هذا الأمر يعزز من مصداقية الاختبارات وفعاليتها في قياس مستوى التلاميذ بشكل دقيق.

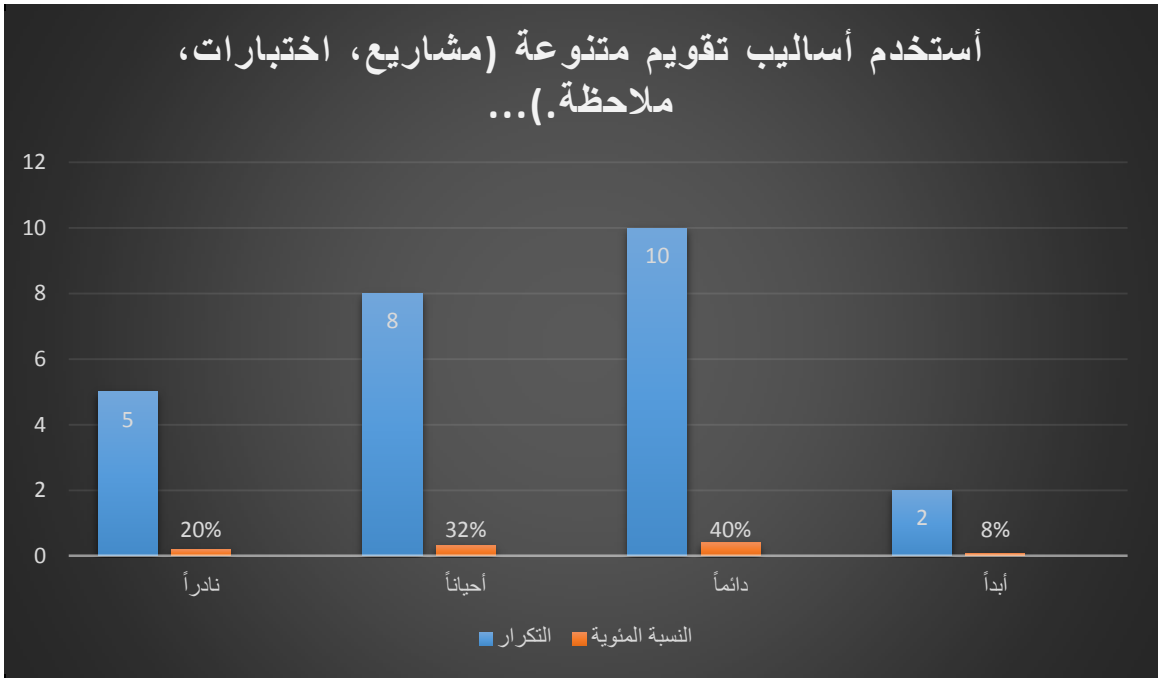
في حين أن **28%** من المعلمين يرون أن وضوح الأسئلة وملاءمتها يتحقق أحيانًا فقط، مما يدل على وجود بعض التحديات أو الاختلافات في تطبيق معايير صياغة الأسئلة بين المعلمين أو عبر المواد الدراسية المختلفة هذا يشير إلى أهمية مواصلة التدريب والتكوين في مجال إعداد الأسئلة لضمان اتساق وجودة التقويم.

كما أن نسبة **12%** ترى أن الأسئلة نادرًا ما تكون واضحة أو مناسبة، و**8%** تعبر عن رفض كامل لهذه الخاصية، مما يعكس وجود مشاكل في صياغة بعض الأسئلة أو عدم توافر معايير واضحة تساعد على إعداد أسئلة ملائمة لجميع المستويات.

13- الجدول رقم (17): أستخدم أساليب تقويم متنوعة(مشاريع، اختبارات، ملاحظة.).

أستخدم أساليب تقويم متنوعة)مشاريع، اختبارات، ملاحظة.(...	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	5	%20
أحياناً	8	%32
دائماً	10	%40
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(17):أستخدم أساليب تقويم متنوعة (مشاريع، اختبارات، ملاحظة..)



التعليق :

تُظهر البيانات أن نسبة كبيرة من المعلمين **(40%)** يستخدمون أساليب تقويم متنوعة بشكل دائم، مما يعكس وعيًا بأهمية تنويع طرق التقويم لتلبية الاحتياجات المختلفة للتلاميذ وتحقيق تقييم أكثر شمولية ودقة. ويُعد هذا مؤشرًا إيجابيًا على التطبيق العملي لمبادئ التقويم التربوي الحديثة التي تؤكد ضرورة الاعتماد على أدوات متنوعة تتجاوز الاختبارات التقليدية فقط.

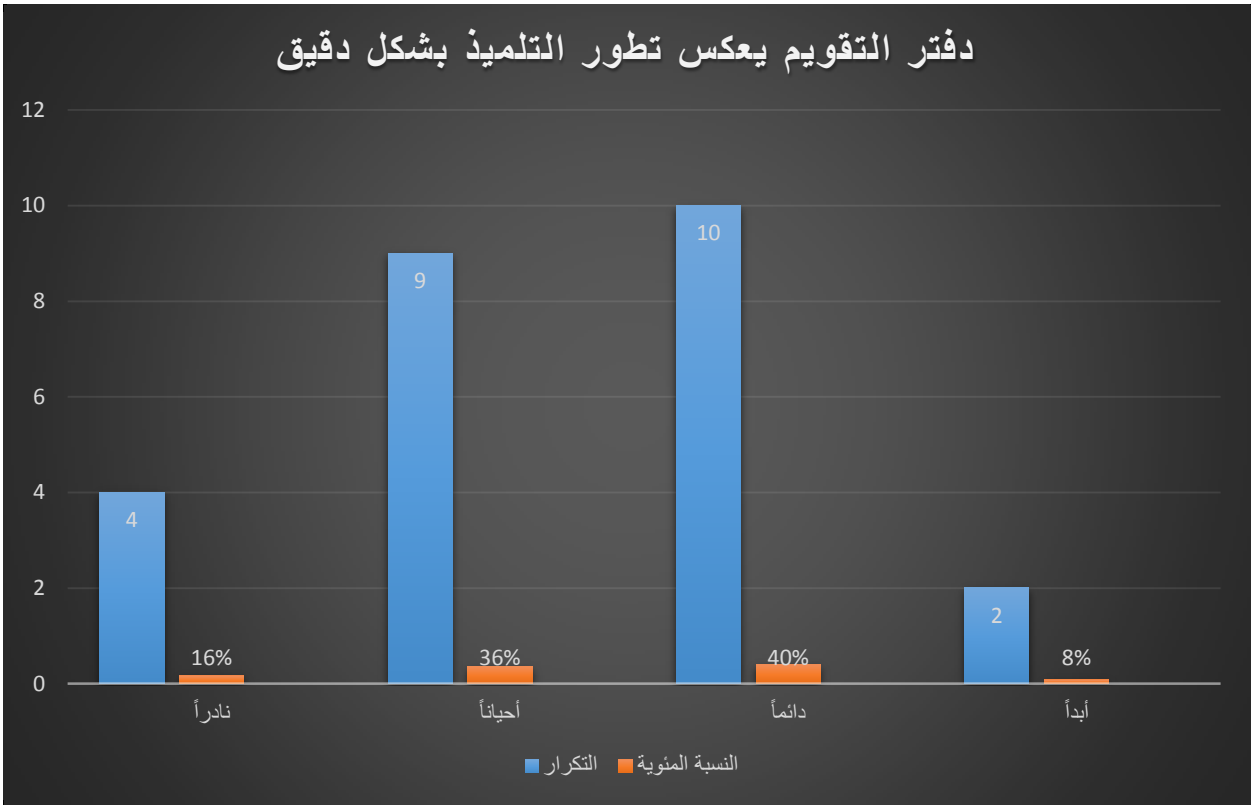
من جهة أخرى، يرى **32%** من المعلمين أنهم يستخدمون هذه الأساليب أحيانًا فقط، ما قد يشير إلى بعض القيود مثل ضيق الوقت أو نقص الموارد أو الاحتياج لمزيد من التدريب حول كيفية تطبيق تقنيات التقويم المتنوعة بانتظام.

لاحظنا كذلك أن **20%** نادرًا ما يستخدمون أساليب متنوعة، و**8%** لم يستخدموها مطلقًا، وهو ما يبرز حاجة ماسة إلى تعزيز التكوين المهني وتوفير الدعم للمعلمين لتبني استراتيجيات تقويمية متعددة تضمن تغطية جميع جوانب التعلم.

14- الجدول رقم (18): دفتر التقويم يعكس تطور التلميذ بشكل دقيق.

دفتر التقويم يعكس تطور التلميذ بشكل دقيق.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	4	%16
أحياناً	9	%36
دائماً	10	%40
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(18):دفتر التقويم يعكس تطور التلميذ بشكل دقيق.



التعليق :

تشير النتائج إلى أن **40%** من المعلمين يرون أن دفتر التقويم يعكس تطور التلميذ بشكل دائم، وهو مؤشر إيجابي يعكس وجود متابعة مستمرة ومنهجية لتقدم التلاميذ مما يساهم في رصد مستواهم بدقة وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

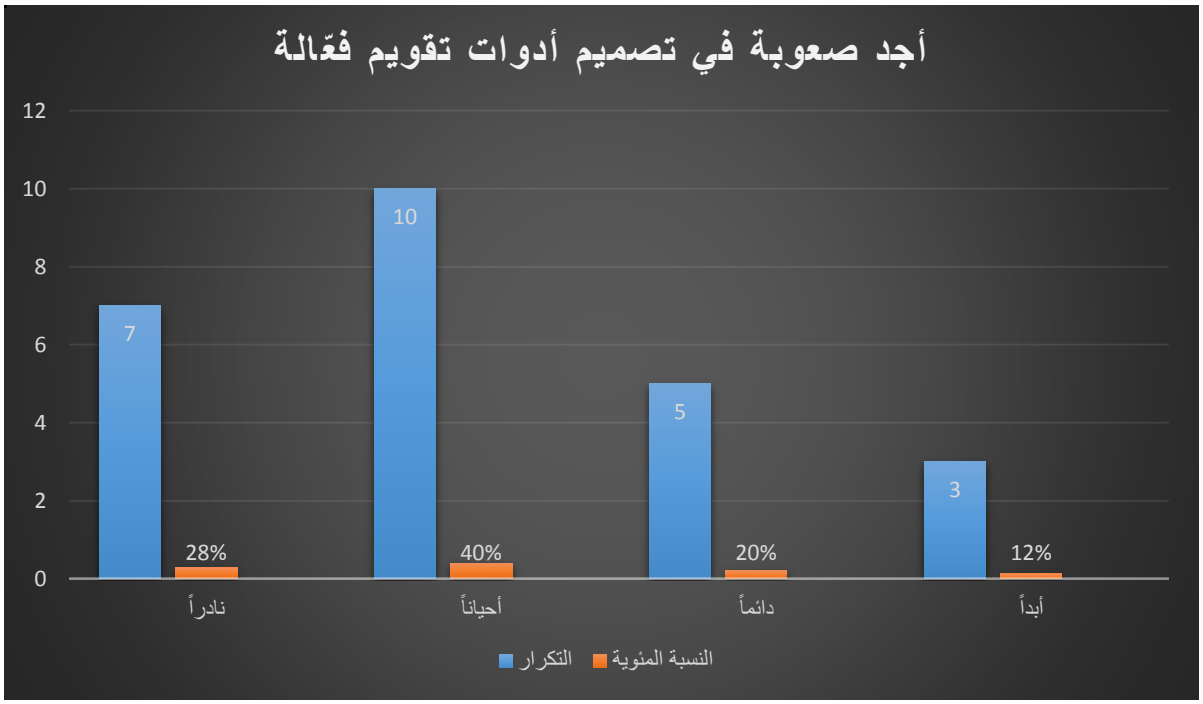
مع ذلك، يلاحظ أن **36%** من المعلمين يرون أن دفتر التقويم يعكس تطور التلميذ أحيانًا فقط، وهذا قد يشير إلى وجود بعض التحديات في توثيق النتائج أو في تنظيم دفتر التقويم، أو ربما نقص في الوقت المخصص للتقويم الدقيق لكل تلميذ.

أما **16%** من المعلمين فيعتبرون أن دفتر التقويم نادرًا ما يعكس التطور بدقة، و**8%** منهم يرون أنه لا يعكس التطور مطلقًا، وهذا يستدعي الانتباه إلى ضرورة تحسين جودة أدوات التقويم وتدريب المعلمين على كيفية ملء دفاتر التقويم بطريقة دقيقة وشاملة، تضمن متابعة حقيقية للتقدم الفردي لكل تلميذ.

15- الجدول رقم (19) : أجد صعوبة في تصميم أدوات تقويم فعّالة.

أجد صعوبة في تصميم أدوات تقويم فعّالة.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	7	%28
أحياناً	10	%40
دائماً	5	%20
أبداً	3	%12
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(19):أجد صعوبة في تصميم أدوات تقويم فعّالة.



التعليق :

تشير البيانات إلى أن **28%** من المعلمين نادرًا ما يواجهون صعوبة في تصميم أدوات تقويم فعالة، وهذا يدل على أن شريحة جيدة من المعلمين تمتلك الخبرة والمهارة في إعداد أدوات التقويم المناسبة.

في المقابل، نجد أن **40%** من المعلمين يواجهون أحيانًا صعوبات في تصميم هذه الأدوات، مما يعكس وجود تحديات متوسطة في هذا الجانب، ربما بسبب عدم كفاية التدريب أو نقص الموارد التعليمية والتقنية اللازمة.

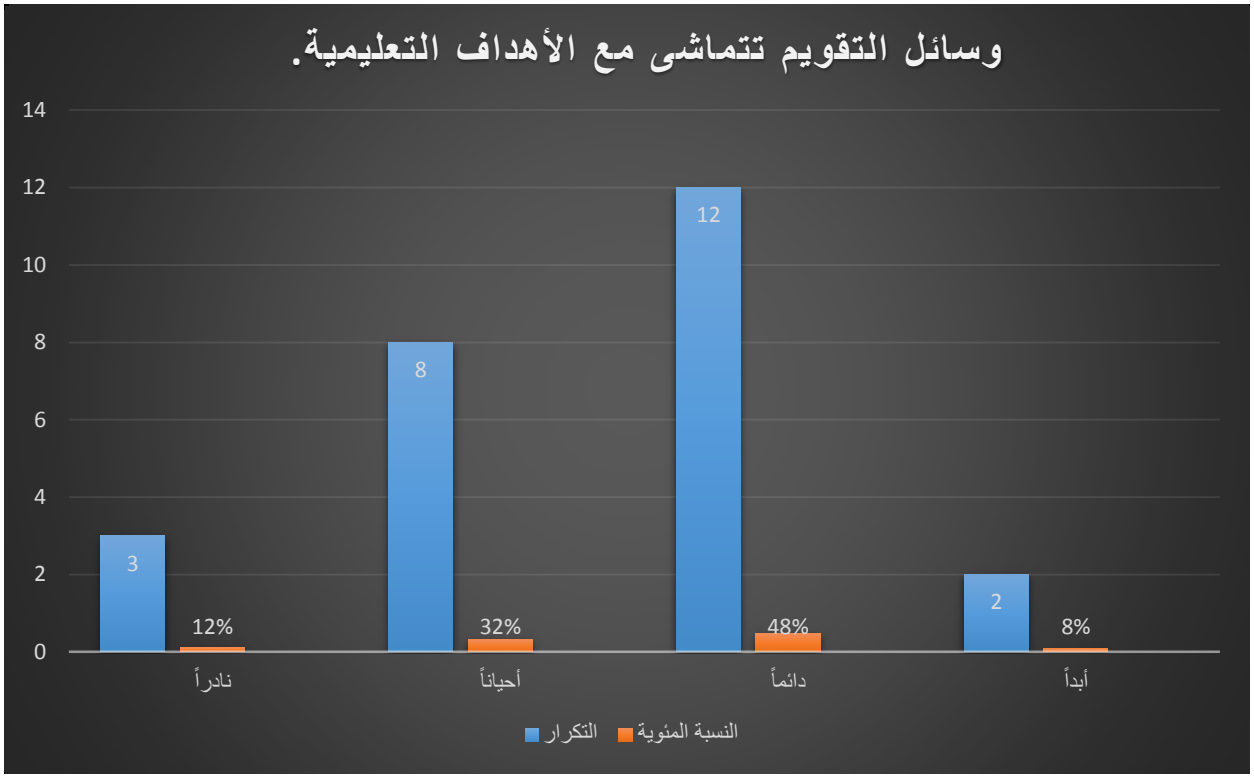
أما **20%** من المعلمين فيعانون دائمًا من صعوبة تصميم أدوات تقويم فعالة وهذه نسبة تستدعي اهتمامًا خاصًا، حيث تعكس حاجة ملحة لتقديم الدعم التكويني والورشات العملية التي تركز على تطوير مهارات المعلمين في تصميم أدوات التقويم.

بينما **12%** من المعلمين لم يواجهوا أبدًا صعوبات في هذا المجال، وهو مؤشر إيجابي يدل على وجود مجموعة من المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة العالية.

16- الجدول رقم (20) : وسائل التقويم تتماشى مع الأهداف التعليمية.

وسائل التقويم تتماشى مع الأهداف التعليمية.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	8	%32
دائماً	12	%48
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(21):وسائل التقويم تتماشى مع الأهداف التعليمية.



التعليق :

تُظهر نتائج الجدول أن نسبة معتبرة من أفراد العينة **(48%)** يرون أن وسائل التقويم التي يستخدمونها تتماشى دائمًا مع الأهداف التعليمية، ما يدل على وعي تربوي جيد لدى المعلمين في ربط أدوات التقويم بالمخرجات التعليمية المنشودة.

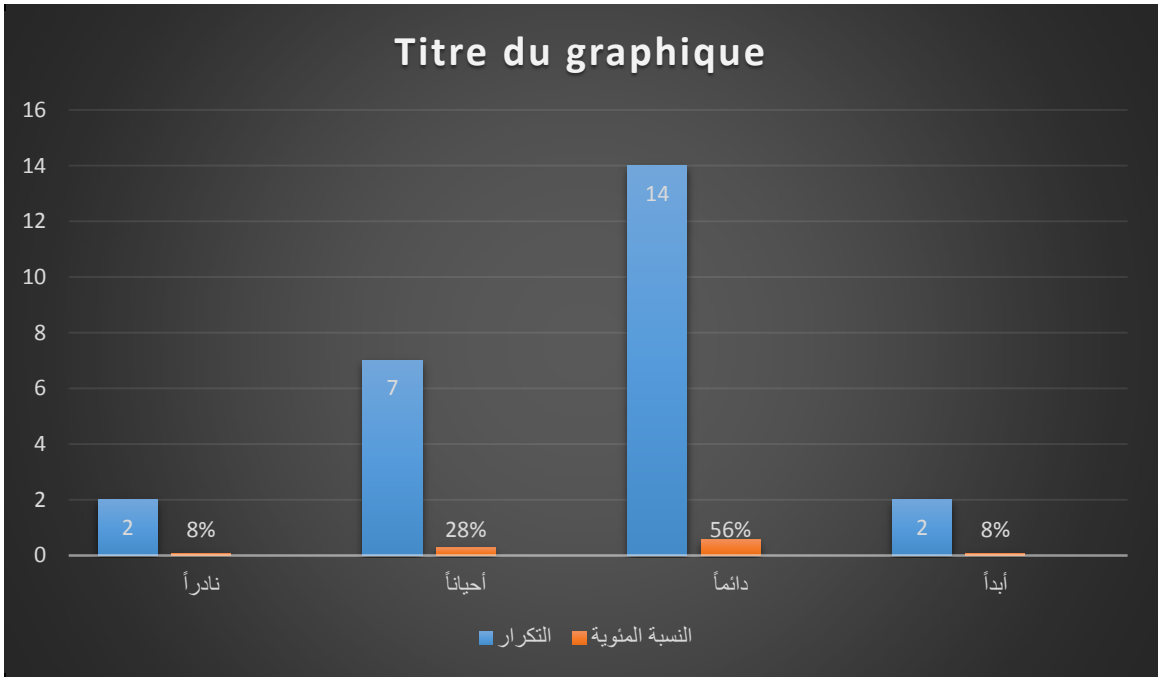
من جهة أخرى، فإن **32%** من المبحوثين يقرّون أن هذا التوافق يحدث أحيانًا فقط، وهو ما يشير إلى وجود حالات من عدم الاتساق بين ما يُخطط له في الأهداف وما يُقاس في الواقع، وقد يعود ذلك إلى ضغط الوقت، أو ضعف في التخطيط، أو نقص في التكوين حول بناء أدوات تقويم وظيفية.

أما نسبة **12%** التي اختارت "نادراً" و**8%** التي أجابت بـ"أبداً"، فهي مؤشر على وجود خلل واضح في فهم أو تطبيق الربط بين التقويم والأهداف التعليمية، مما قد يؤدي إلى نتائج غير دقيقة بخصوص أداء التلاميذ الحقيقي.

17- الجدول رقم (22) : أراعي الجوانب النفسية والاجتماعية في التقويم.

أراعي الجوانب النفسية والاجتماعية في التقويم.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	2	%8
أحياناً	7	%28
دائماً	14	%56
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(22):أراعي الجوانب النفسية والاجتماعية في التقويم.



التعليق :

تشير نتائج الجدول إلى أن نسبة كبيرة من أفراد العينة (56%) تراعي دائمًا الجوانب النفسية والاجتماعية في عملية التقويم، وهو مؤشر إيجابي يعكس وعيًا متقدمًا بأهمية التعامل مع التلميذ ككائن متكامل، لا يُقاس فقط على أساس تحصيله الأكاديمي بل يُؤخذ بعين الاعتبار أيضًا وضعه النفسي والاجتماعي الذي قد يؤثر بشكل مباشر على أدائه.

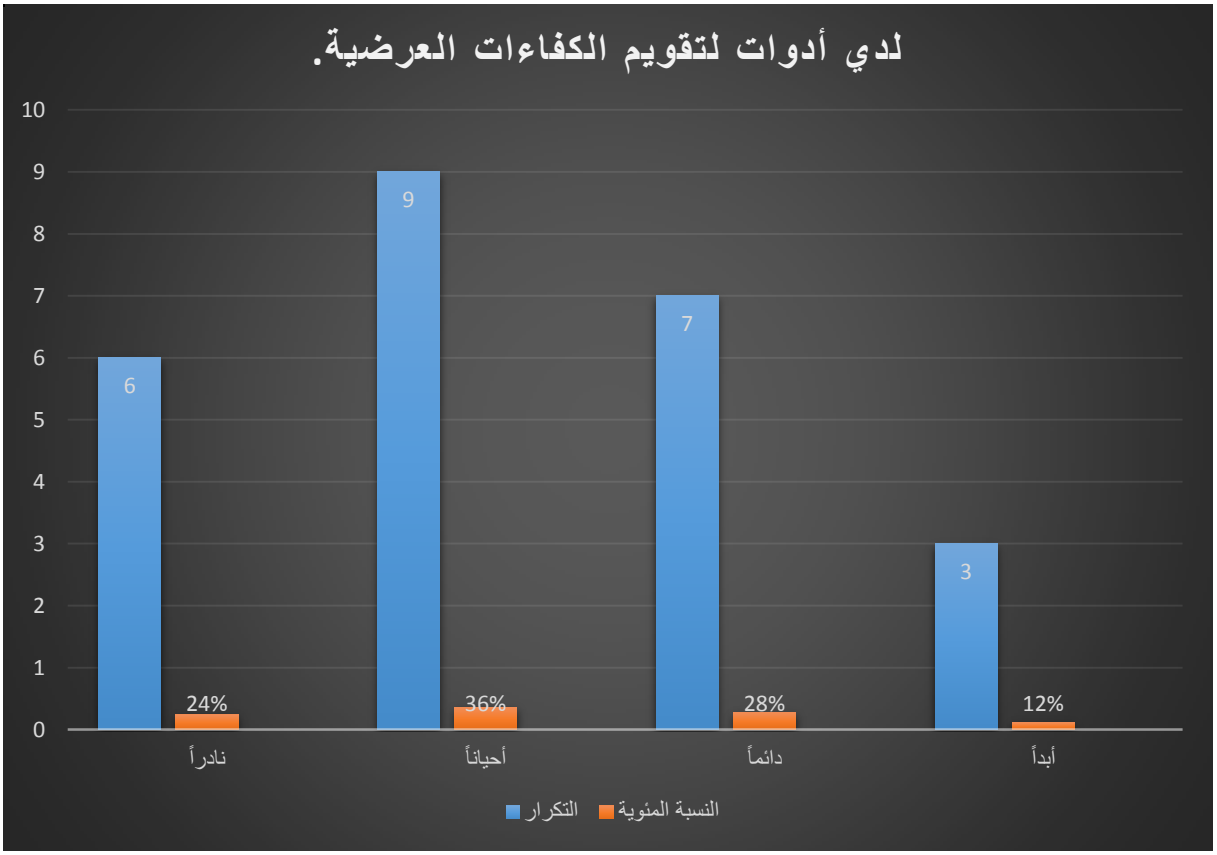
في المقابل، نجد أن **28%** من المعلمين يراعون هذه الجوانب أحيانًا فقط، مما يدل على أن هذه الفئة قد تكون على دراية بأهمية البعد النفسي الاجتماعي، لكنها لا تواظب على تطبيقه، ربما بسبب ضغط البرامج أو نقص في التكوين النفسي التربوي.

أما نسبتا "نادراً" و"أبداً" (**8%** لكل منهما)، فتطرحان إشكالًا حقيقيًا، لأن إغفال هذه الجوانب في التقويم قد يؤدي إلى ظلم التلميذ، خاصة إذا كان يعاني من مشكلات عاطفية، أسرية، أو اجتماعية تعوق أداءه المدرسي.

18- الجدول رقم (23) : لدي أدوات لتقويم الكفاءات العرضية.

لدي أدوات لتقويم الكفاءات العرضية.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	6	%24
أحياناً	9	%36
دائماً	7	%28
أبداً	3	%12
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(23):لدي أدوات لتقويم الكفاءات العرضية.



التعليق :

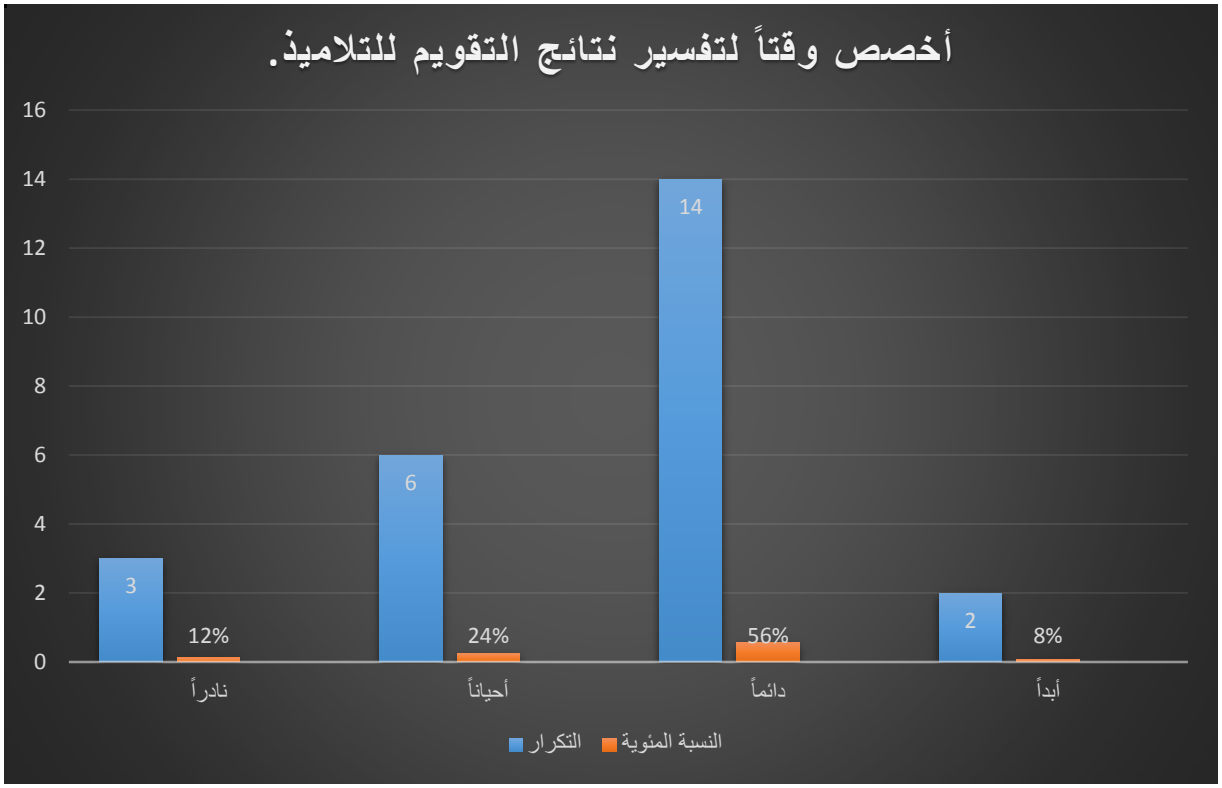
تكشف نتائج الجدول عن تباين ملحوظ في مدى امتلاك أفراد العينة لأدوات تقويم الكفاءات العرضية حيث أشار **28%** منهم إلى توفر هذه الأدوات دائمًا، وهي نسبة مقبولة نسبيًا تدل على وجود وعي جزئي لدى بعض المعلمين بأهمية الكفاءات العرضية (مثل التعاون، حل المشكلات، التفكير النقدي...)، وضرورة تقويمها بشكل ممنهج.

أما الفئة التي أجابت بـ"أحيانًا" **(36%)**، فهي تمثل أكبر نسبة، مما يعكس تردّدًا أو نقصًا في التكوين أو وضوح المفاهيم المرتبطة بهذه الكفاءات من جهة أخرى، فإن نسبة "نادراً" **(24%)** و"أبداً" **(12%)** تطرح إشكالاً حول غياب الأدوات أو ضعف التكوين المهني المستمر المتعلق بتقويم الكفاءات غير المعرفية، رغم أهميتها في بناء شخصية المتعلم وتحضيره للحياة العملية.

19- الجدول رقم (24) : أخصص وقتاً لتفسير نتائج التقويم للتلاميذ.

أخصص وقتاً لتفسير نتائج التقويم للتلاميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	6	%24
دائماً	14	%56
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(24):أخصص وقتاً لتفسير نتائج التقويم للتلاميذ.



التعليق :

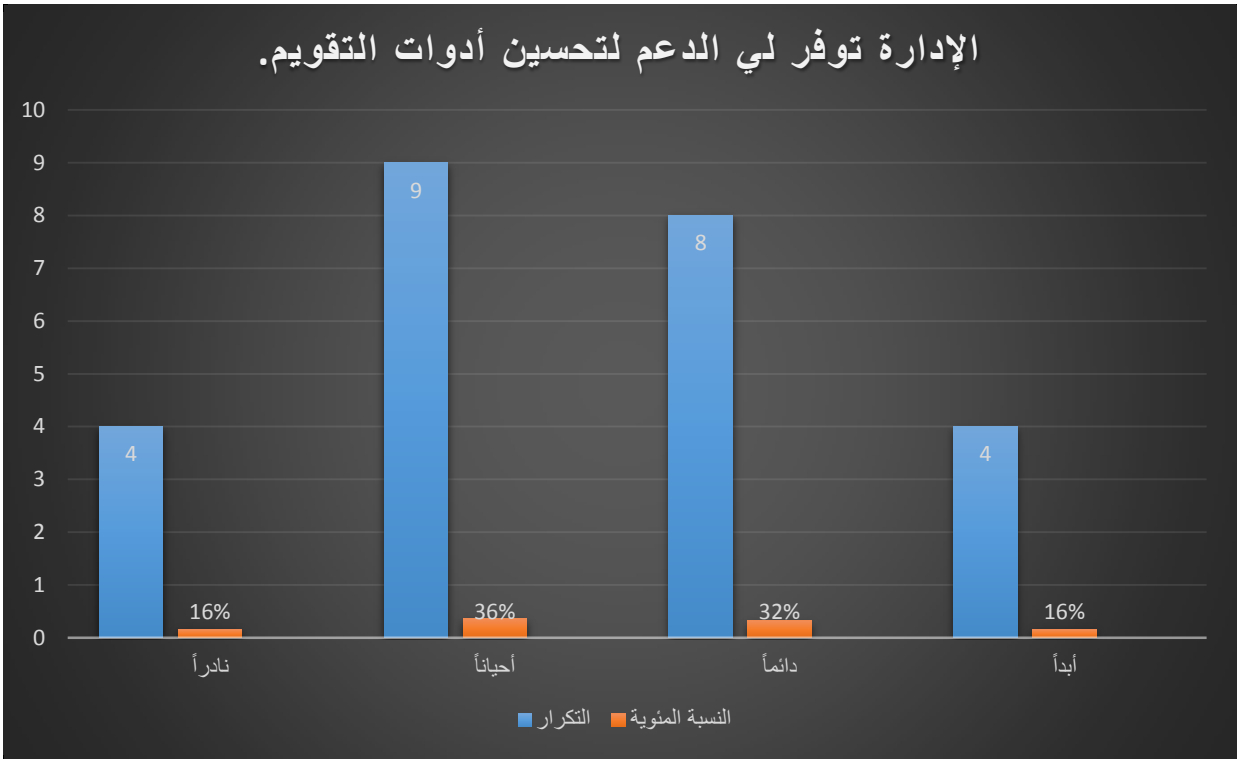
تشير نتائج الجدول إلى أن النسبة الأكبر من أفراد العينة **(56%)** يخصصون دائمًا وقتًا لتفسير نتائج التقويم للتلاميذ، وهو مؤشر إيجابي يعكس وعيًا بأهمية إشراك المتعلم في فهم أدائه، وتعزيز مبدأ التغذية الراجعة التربوية، التي تُعدّ من ركائز التقويم البنّاء.

في المقابل، نجد أن نسبة معتبرة **(24%)** يقومون بذلك "أحيانًا"، مما يدل على غياب الانتظام في هذه الممارسة رغم أهميتها في تعديل السلوك التعلمي لدى التلاميذ. أما الفئتان اللتان أجابتا بـ"نادراً" **(12%)** و"أبداً" **(8%)**، فهما تمثلان نسبة لا يُستهان بها، وتشير إلى وجود تقصير قد يكون راجعًا لضيق الوقت، أو غياب التكوين حول أهمية تفسير النتائج ودوره في تحسين المسار التعليمي.

20- الجدول رقم (25): الإدارة توفر لي الدعم لتحسين أدوات التقويم.

الإدارة توفر لي الدعم لتحسين أدوات التقويم.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	4	%16
أحياناً	9	%36
دائماً	8	%32
أبداً	4	%16
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(25):الإدارة توفر لي الدعم لتحسين أدوات التقويم.



التعليق :

تشير نتائج الجدول إلى تباين في آراء أفراد العينة حول مدى توفير الإدارة للدعم اللازم لتحسين أدوات التقويم. فقد أفاد**36%** من المستجوبين أن الدعم يُقدم "أحياناً"، بينما يرى **32%** أنهم يحصلون عليه "دائماً"، وهو ما يُعد مؤشراً إيجابياً نسبياً على وجود اهتمام إداري بهذا الجانب، وإن لم يكن كافياً بشكل شامل.

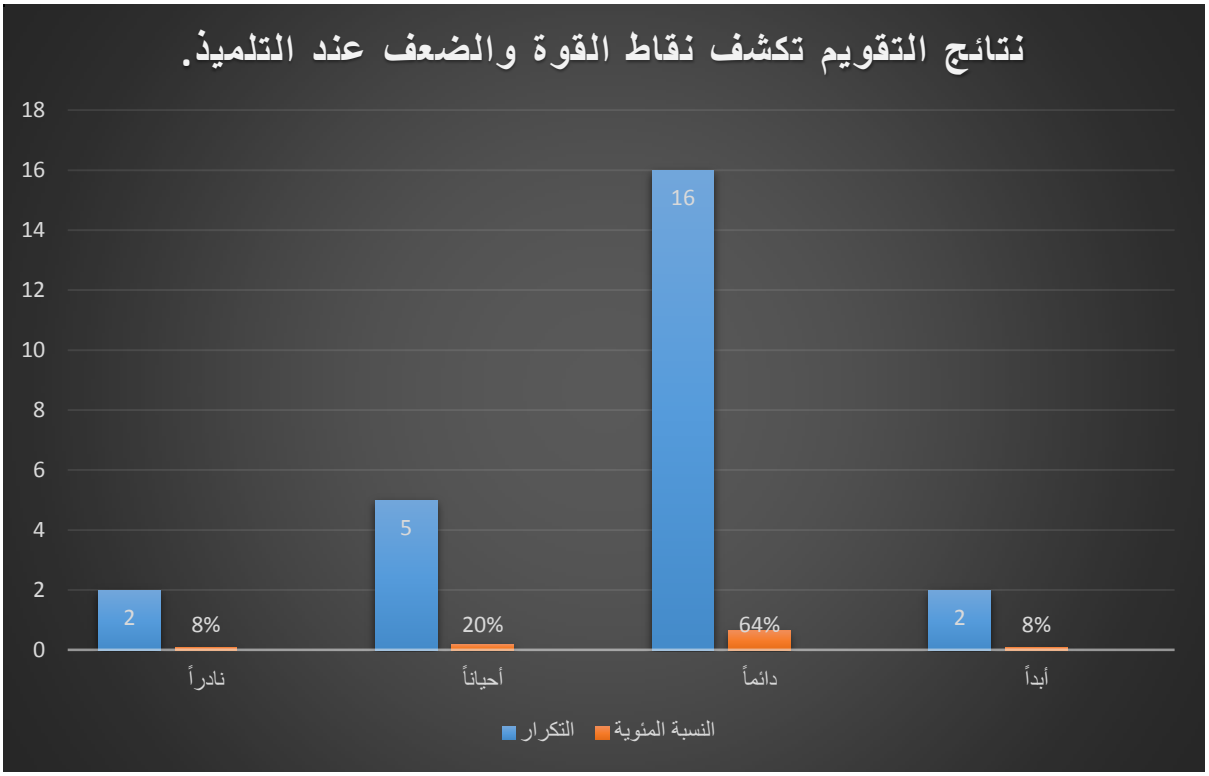
في المقابل، عبّر 16%عن غياب الدعم "نادراً"، و 16%أيضاً أكدوا أنه "أبداً" مما يُظهر أن هناك فئة لا تزال تشعر بضعف في المرافقة والتأطير الإداري، وهو ما قد يُؤثر سلباً على فعالية عملية التقويم التربوي وتطوير أدواته.

عليه توصي هذه النتائج بضرورة تعزيز التكوين والمرافقة من قبل الإدارة التربوية، بما يضمن دعماً منتظماً وفعّالاً للأساتذة في مجال التقويم، ويُسهم في تحسين جودة الممارسات التعليمية والتقويمية داخل الأقسام.

21- الجدول رقم (26) : نتائج التقويم تكشف نقاط القوة والضعف عند التلميذ.

نتائج التقويم تكشف نقاط القوة والضعف عند التلميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	2	%8
أحياناً	5	%20
دائماً	16	%64
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(26):نتائج التقويم تكشف نقاط القوة والضعف عند التلميذ.



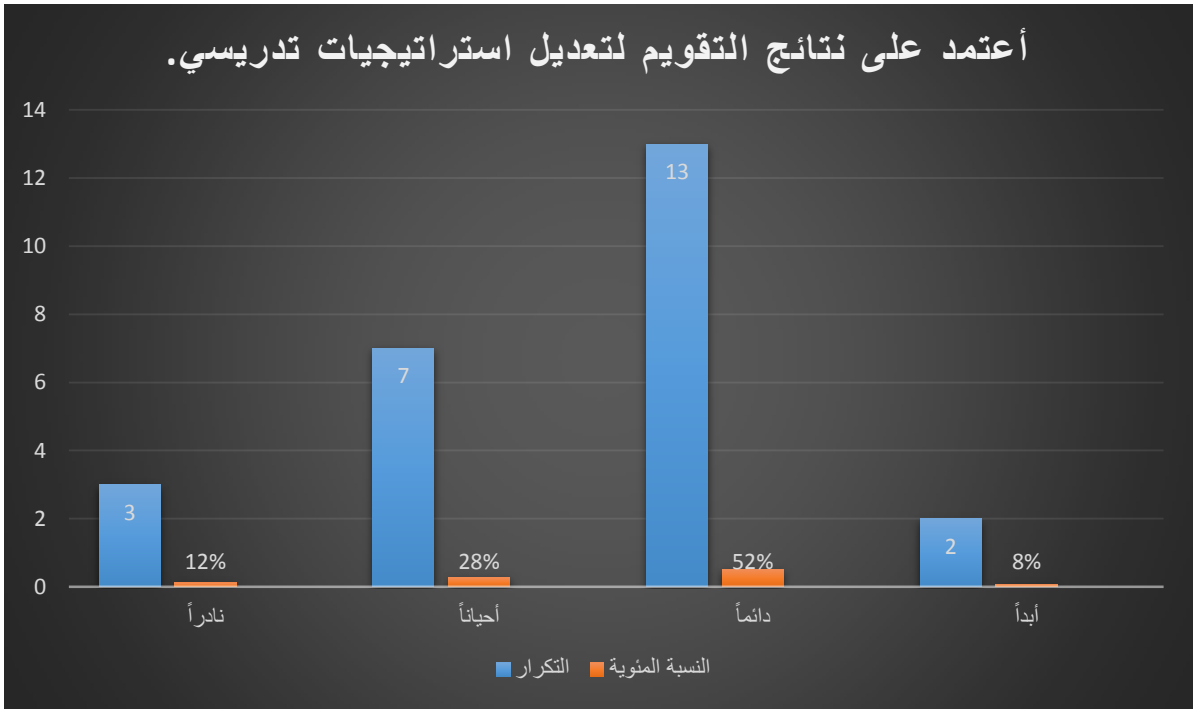
التعليق :

أظهرت النتائج أن غالبية أفراد العينة (بنسبة **64%**) يرون أن نتائج التقويم تكشف دائمًا عن نقاط القوة والضعف لدى التلميذ، مما يعكس إدراكًا واضحًا لوظيفة التقويم كأداة تشخيصية فعّالة. كما أن نسبة **20%** ممن أجابوا بـ"أحيانًا" تشير إلى وجود تفاوت في مدى توظيف نتائج التقويم، بينما تكشف نسبتا "نادراً" و"أبداً" (**8%** لكل منهما) عن محدودية الاستفادة عند بعض المعلمين، ما يستدعي تعزيز التكوين والتوجيه في هذا المجال لتحسين المردود التربوي للتقويم.

22- الجدول رقم (27) : أعتمد على نتائج التقويم لتعديل استراتيجيات تدريسي.

أعتمد على نتائج التقويم لتعديل استراتيجيات تدريسي.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	7	%28
دائماً	13	%52
أبداً	2	%8
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(27):أعتمد على نتائج التقويم لتعديل استراتيجيات تدريسي.



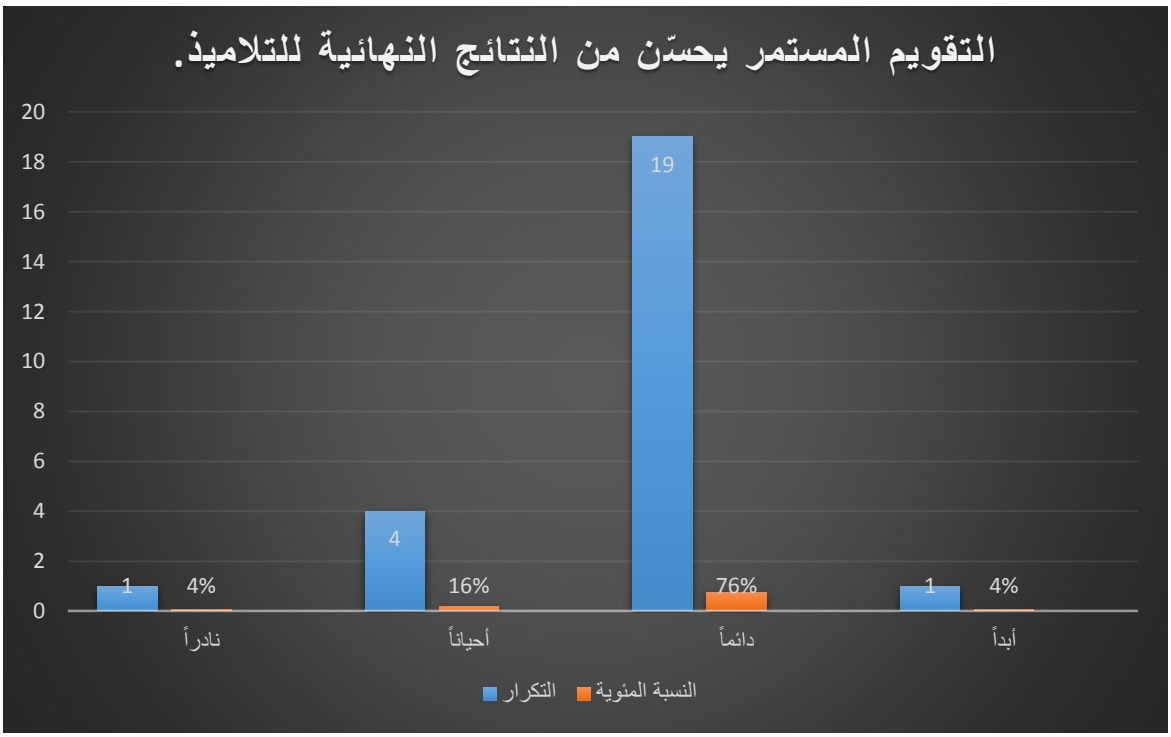
التعليق:

تشير نتائج الجدول إلى أن أكثر من نصف أفراد العينة (بنسبة 52%) يعتمدون دائمًا على نتائج التقويم لتعديل استراتيجياتهم التدريسية، مما يعكس وعياً تربوياً متقدماً بأهمية ربط التقويم بالعملية التعليمية. كما أن نسبة **28%** ممن أجابوا بـ"أحياناً" تدل على وجود توجه إيجابي نحو التعديل، وإن كان غير منتظم. أما النسب الأقل التي أجابت بـ"نادراً" **(12%)** و"أبداً" **(8%)** فتكشف عن حاجة بعض المعلمين إلى دعم أكبر في كيفية توظيف نتائج التقويم بشكل منهجي لتحسين الممارسات التعليمية.

23- الجدول رقم (28) : التقويم المستمر يحسّن من النتائج النهائية للتلاميذ.

التقويم المستمر يحسّن من النتائج النهائية للتلاميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	1	%4
أحياناً	4	%16
دائماً	19	%76
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(28):التقويم المستمر يحسّن من النتائج النهائية للتلاميذ.



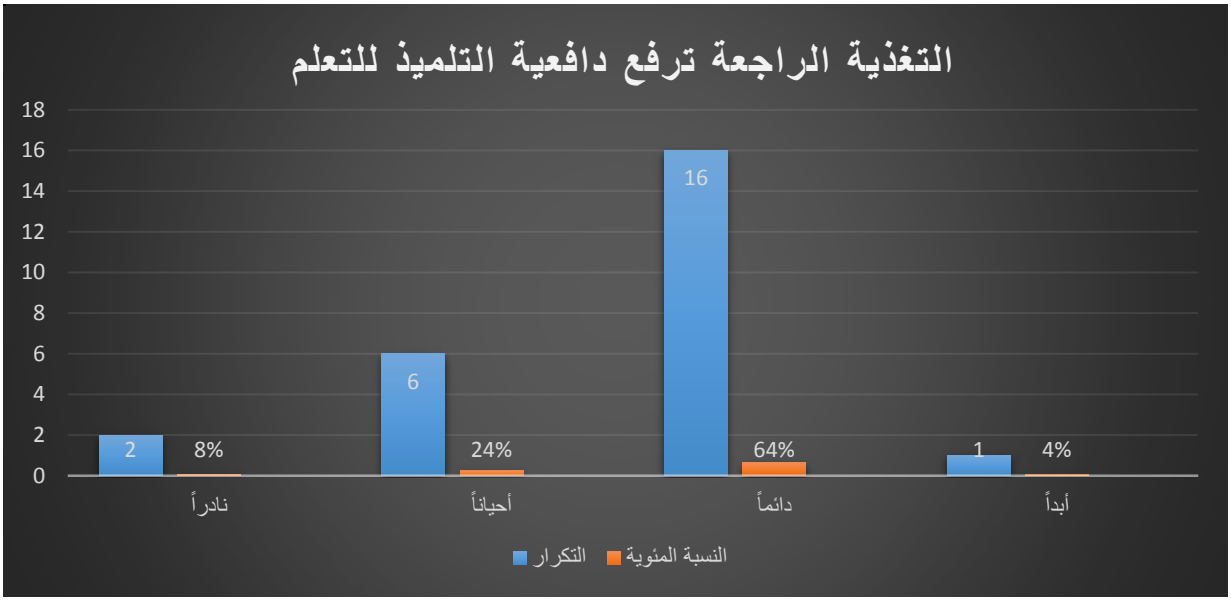
التعليق :

تعكس نتائج الجدول قناعة قوية لدى أغلبية أفراد العينة بأهمية التقويم المستمر حيث صرّح **76%** منهم بأنهم يؤمنون دائماً بفعاليته في تحسين النتائج النهائية للتلاميذ وهو ما يدل على وعي تربوي متقدم بدور التقويم كأداة تطويرية. كما أن نسبة **16%** ممن أجابوا بـ"أحياناً" تشير إلى وجود تجربة جزئية أو غير منتظمة مع هذا النوع من التقويم أما النسب الضعيفة التي ترى عكس ذلك (**4%** نادراً و**4%** أبداً) فتُظهر قلة لا تزال بحاجة إلى توعية أو تكوين بخصوص أهمية اعتماد التقويم المستمر كوسيلة لتعزيز الأداء والتحصيل الدراسي.

24- الجدول رقم (29) : التغذية الراجعة ترفع دافعية التلميذ للتعلم.

التغذية الراجعة ترفع دافعية التلميذ للتعلم.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	2	%8
أحياناً	6	%24
دائماً	16	%64
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(29):التغذية الراجعة ترفع دافعية التلميذ للتعلم.



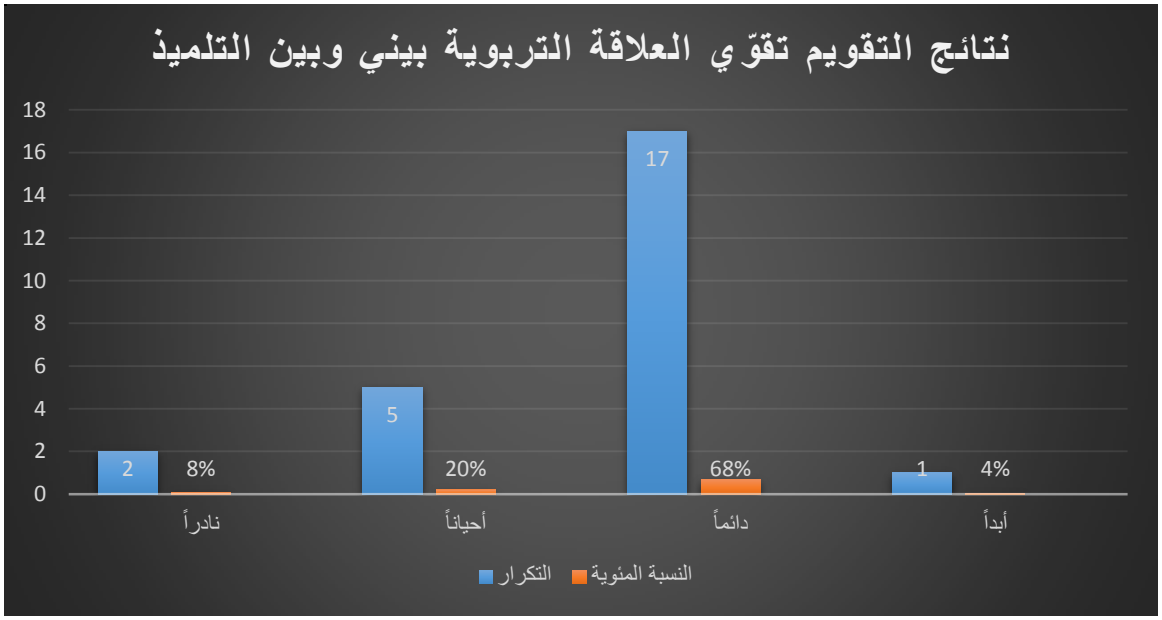
التعليق :

تعكس نتائج هذا البند وعياً ملحوظاً لدى أفراد العينة بأهمية التغذية الراجعة في العملية التعليمية، حيث يرى **64%** منهم أنها "دائماً" ترفع من دافعية التلميذ للتعلم، مما يدل على إدراكهم لدورها المحوري في تعزيز التفاعل الإيجابي وبناء الثقة لدى المتعلم. كما أن نسبة **24%** ممن اختاروا "أحياناً" تشير إلى تجربة جزئية أو محدودة في تطبيق التغذية الراجعة الفعالة في المقابل، فإن النسبة الضعيفة التي ترى عكس ذلك **(8%** نادراً **و4%** أبداً**)** قد تعود إلى ضعف التكوين في هذا المجال أو إلى تحديات تطبيقية في الميدان التربوي وعليه، فإن تعزيز برامج التكوين المتعلقة بالتغذية الراجعة يمكن أن يسهم في تحسين فاعلية التقويم ودافعية التلاميذ نحو التعلم.

25- الجدول رقم (30) : نتائج التقويم تقوّي العلاقة التربوية بيني وبين التلميذ.

نتائج التقويم تقوّي العلاقة التربوية بيني وبين التلميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	2	%8
أحياناً	5	%20
دائماً	17	%68
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(30):نتائج التقويم تقوّي العلاقة التربوية بيني وبين التلميذ.



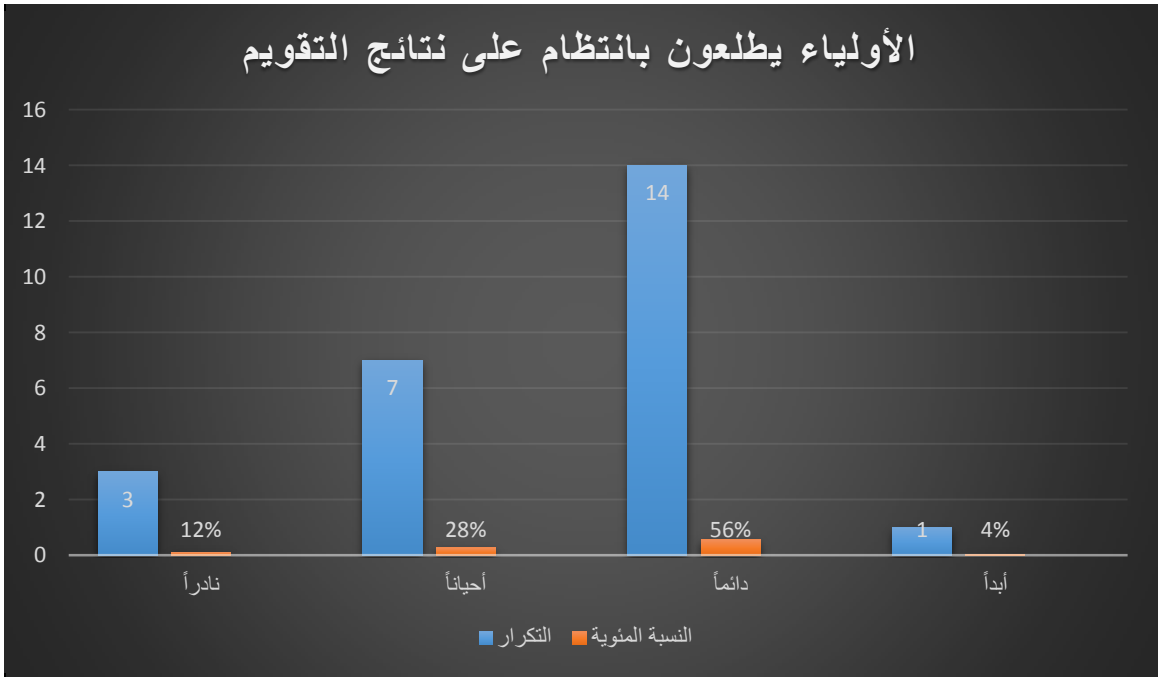
التعليق :

تشير نتائج هذا البند إلى أن أغلبية أفراد العينة **(68%)** يرون أن نتائج التقويم "دائماً" تسهم في تقوية العلاقة التربوية بينهم وبين التلميذ، وهو ما يعكس وعياً بأهمية البعد الإنساني في العملية التقويمية، حيث لا تُختزل في إصدار الأحكام بل تُوظف لبناء علاقة مبنية على التقدير والتوجيه. كما أن نسبة **20%** التي أجابت بـ"أحياناً" قد تدل على وجود تفاوت في مدى تفعيل هذا الجانب حسب السياقات الصفية أو نوعية التلاميذ. أما النسب الضعيفة التي اختارت "نادراً" **(8%)** أو "أبداً" **(4%)** فتُبرز الحاجة إلى مزيد من التكوين في الجانب العلاقي للتقويم، وكيفية استثماره في تعزيز التواصل التربوي الإيجابي.

26- الجدول رقم (31) : الأولياء يطلعون بانتظام على نتائج التقويم

الأولياء يطلعون بانتظام على نتائج التقويم	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	7	%28
دائماً	14	%56
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(31):الأولياء يطلعون بانتظام على نتائج التقويم



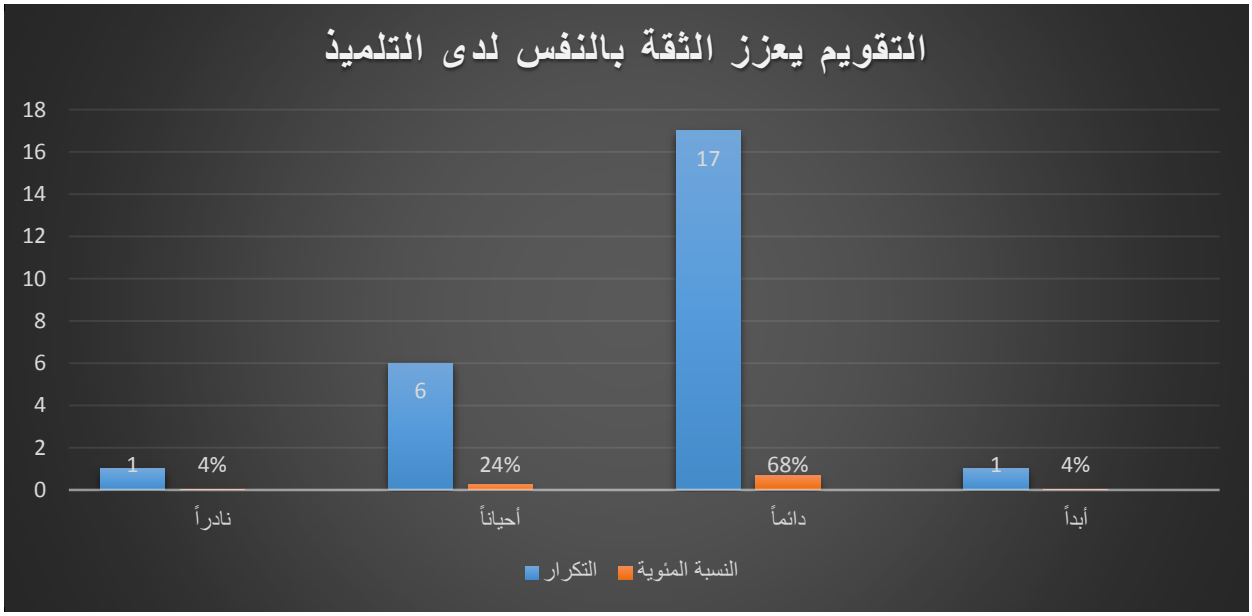
التعليق :

تُظهر نتائج هذا البند أن نسبة معتبرة من أفراد العينة **(56%)** ترى أن الأولياء يطّلعون "دائماً" على نتائج التقويم، ما يدل على وجود تواصل مستمر وفعّال بين المدرسة والأسرة، وهو عنصر مهم في دعم تعلم التلميذ ومتابعة تطوره كما أن نسبة **28%** التي أجابت بـ"أحياناً" تعكس وجود تباين في هذا التواصل، قد يكون مرتبطاً باختلاف مستويات الوعي أو انشغالات الأولياء. أما النسب الضعيفة التي اختارت "نادراً" **(12%)** أو "أبداً" **(4%)** فتُبرز الحاجة إلى تعزيز آليات التواصل مع الأولياء وتحفيزهم على متابعة الأداء الدراسي لأبنائهم بشكل أكثر انتظاماً، لما لذلك من أثر إيجابي في تحسين النتائج الدراسية وتقويم السلوك التعليمي.

27- الجدول رقم (32) : التقويم يعزز الثقة بالنفس لدى التلميذ.

التقويم يعزز الثقة بالنفس لدى التلميذ.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	1	%4
أحياناً	6	%24
دائماً	17	%68
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(32):التقويم يعزز الثقة بالنفس لدى التلميذ.



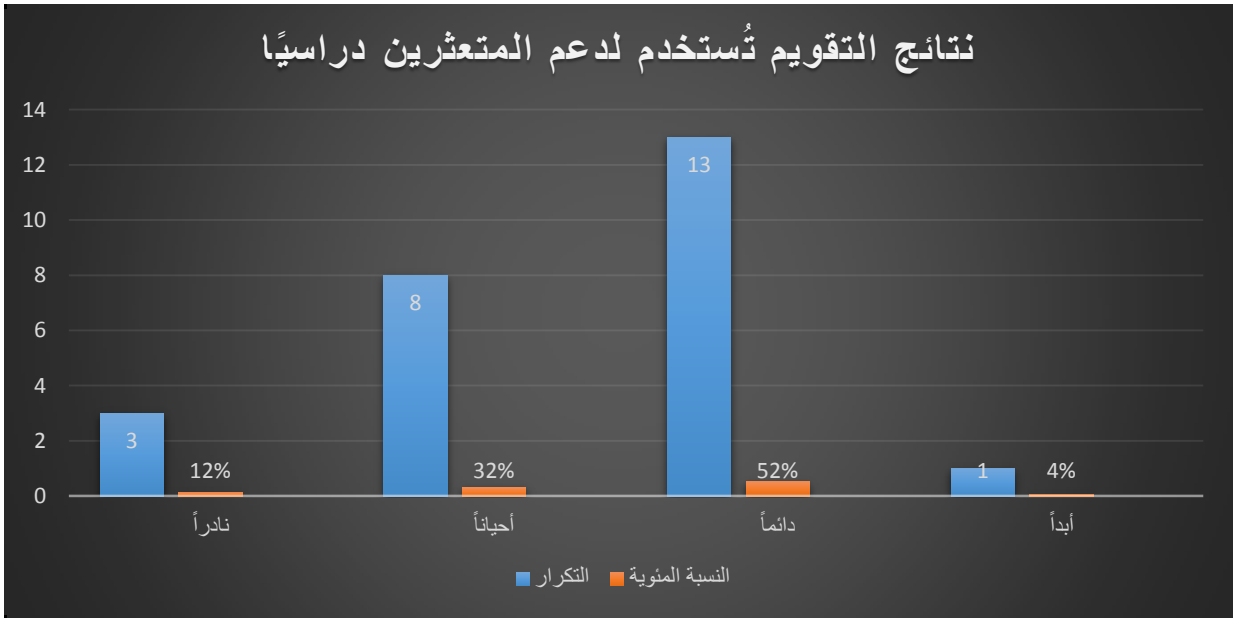
التعليق :

تشير نتائج هذا البند إلى أن غالبية أفراد العينة **(68%)** يرون أن التقويم "دائماً" يعزز الثقة بالنفس لدى التلميذ، ما يعكس إدراكاً عالياً لأهمية الدور النفسي الإيجابي للتقويم في العملية التعليمية. كما أن نسبة **24%** التي أجابت بـ"أحياناً" تؤكد وجود وعي جزئي بهذه الوظيفة، لكنها قد تعكس أيضاً تفاوتاً في تطبيق ممارسات التقويم الداعمة للثقة. بينما اختار **4%** فقط "نادراً"، و**1** مشارك "أبداً"، وهي نسب ضعيفة تدل على محدودية التشكيك في هذا الأثر عليه يُستنتج أن التقويم عندما يُنفّذ بأساليب بناءة وهادفة، لا يقتصر على قياس التحصيل بل يسهم فعلياً في دعم التلميذ معنوياً وتعزيز ثقته بقدراته.

28- الجدول رقم (33): نتائج التقويم تُستخدم لدعم المتعثرين دراسيًا

نتائج التقويم تُستخدم لدعم المتعثرين دراسيًا	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	3	%12
أحياناً	8	%32
دائماً	13	%52
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(33):نتائج التقويم تُستخدم لدعم المتعثرين دراسيًا



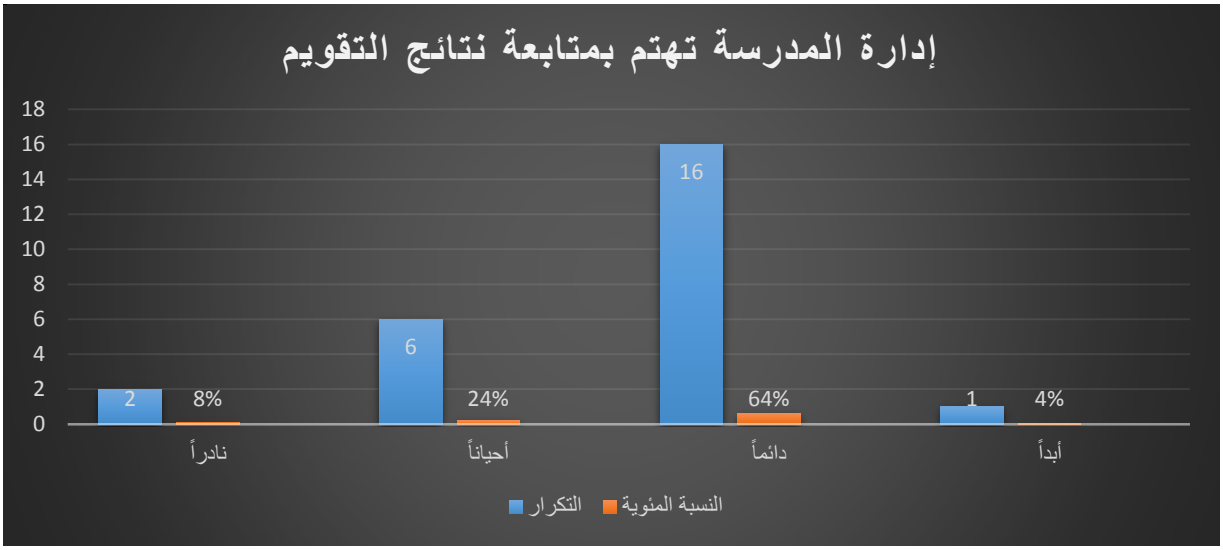
التعليق :

تشير النتائج إلى أن أكثر من نصف المشاركين (**52%**) يؤكدون أن نتائج التقويم تُستخدم "دائماً" لدعم المتعثرين دراسيًا، مما يعكس اهتمامًا ملحوظًا بتوظيف التقويم كأداة لتحسين أداء التلاميذ المحتاجين إلى دعم إضافي. بالإضافة إلى ذلك، نجد أن **32%** يستخدمون نتائج التقويم "أحياناً" في هذا السياق، مما يشير إلى وعي نسبي بأهمية هذا الاستخدام رغم وجود بعض التفاوت في التطبيق. بينما نسبة قليلة (**12%**) ذكرت "نادراً" و**4%** "أبداً"، مما يدل على وجود بعض التحديات أو المعوقات التي قد تعيق الاستفادة المثلى من نتائج التقويم لدعم المتعثرين. بشكل عام، تعكس هذه النتائج توجهًا إيجابيًا نحو استخدام التقويم كوسيلة لدعم التلاميذ، مع وجود مجال لتحسين ممارسات الدعم المتعلق بالمتعثرين.

29-الجدول رقم (34) : إدارة المدرسة تهتم بمتابعة نتائج التقويم.

إدارة المدرسة تهتم بمتابعة نتائج التقويم.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	2	%8
أحياناً	6	%24
دائماً	16	%64
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(34):إدارة المدرسة تهتم بمتابعة نتائج التقويم.



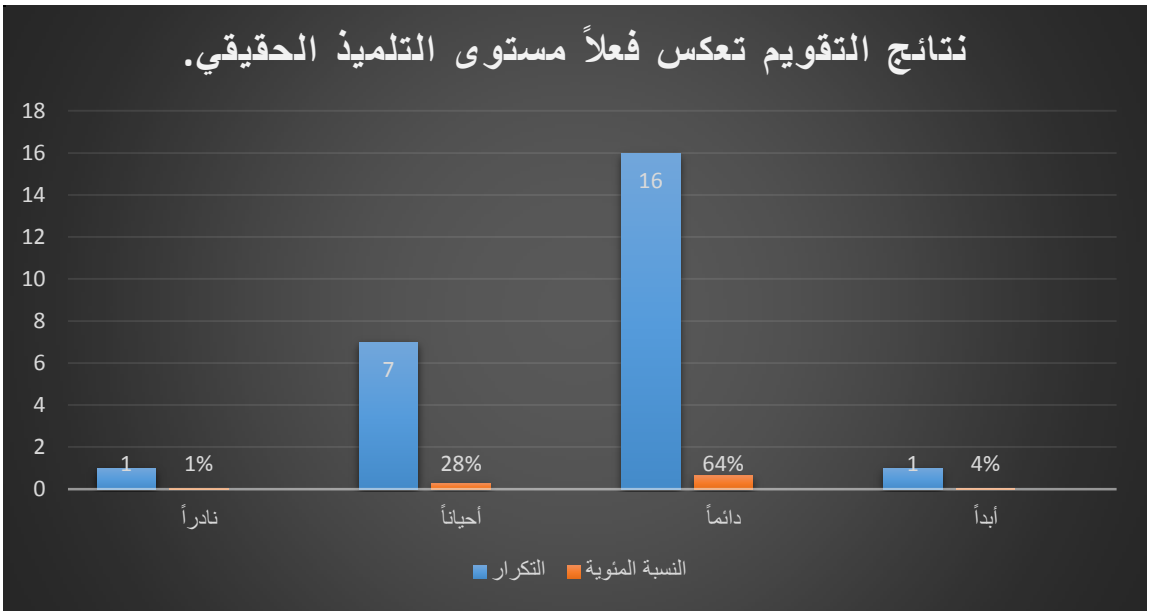
التعليق :

تشير البيانات إلى أن غالبية المشاركين **(64%)** يرون أن إدارة المدرسة تهتم "دائماً" بمتابعة نتائج التقويم، ما يعكس دوراً فاعلاً للإدارة في دعم عمليات التقويم والحرص على تحسين الأداء التعليمي. كما أن **24%** يرون اهتمام الإدارة بـ"أحياناً"، مما يدل على وجود تباين نسبي في مستوى المتابعة. بالمقابل، نسبة قليلة بلغت **8%** فقط تقيّم اهتمام الإدارة بـ"نادراً"، و**4%** بـ"أبداً"، مما يشير إلى وجود بعض الحالات التي قد تفتقر فيها المتابعة الكافية. عموماً، تعكس هذه النتائج صورة إيجابية عن دور الإدارة في متابعة نتائج التقويم، وهو عامل مهم في تعزيز جودة التعليم ونجاح العملية التربوية.

30- الجدول رقم (35) : نتائج التقويم تعكس فعلاً مستوى التلميذ الحقيقي.

نتائج التقويم تعكس فعلاً مستوى التلميذ الحقيقي.	التكرار	النسبة المئوية
نادراً	1	%1
أحياناً	7	%28
دائماً	16	%64
أبداً	1	%4
المجموع	25	%100

التمثيل البياني رقم(35):نتائج التقويم تعكس فعلاً مستوى التلميذ الحقيقي.



التعليق :

تشير نتائج هذا الجدول إلى أن الغالبية العظمى من المشاركين **(64%)** يرون أن نتائج التقويم "دائماً" تعكس المستوى الحقيقي للتلميذ، مما يدل على ثقة كبيرة في دقة وموضوعية أدوات وأساليب التقويم المستخدمة. كما أن **28%** يعتقدون أن هذه النتائج تعكس مستوى التلميذ "أحياناً"، ما يعكس وجود بعض الحالات التي قد لا يكون فيها التقويم معبراً بشكل كامل. بينما نسبة قليلة جداً ترى أن النتائج تعكس المستوى "نادراً" أو "أبداً"، ما يشير إلى محدودية القلق بشأن عدم دقة التقويم. بشكل عام، تعكس هذه النسب مدى الاعتراف بأهمية التقويم في تقديم صورة دقيقة عن أداء التلاميذ، وهو أمر أساسي لتوجيه العملية التعليمية وتحسينها.



الخاتمة

الخاتـــمة

في ختام هذه الدراسة، يتبين أن:

- التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية وبالخصوص في السنة الخامسة لا يزال يواجه العديد من التحديات التي تحد من فعاليته، رغم كونه عنصراً جوهرياً في العملية التعليمية.
- أظهرت النتائج أن الممارسات التقويمية تتركز غالباً على الجوانب المعرفية وتعتمد على أساليب تقليدية لا تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ ولا تسهم بالقدر الكافي في تشخيص الصعوبات ومعالجتها
- نقص التكوين لدى المعلمين في مجال التقويم، وغياب التنسيق بين الفاعلين التربويين، يعدان من أبرز العراقيل التي تؤثر على جودة العملية التربوية.
- تحسين فعالية التقويم التربوي يتطلب إعادة النظر في طرقه وأدواته وتكثيف برامج التكوين لفائدة المعلمين،
- ضرورة تبني أساليب حديثة تأخذ بعين الاعتبار الأبعاد المعرفية والمهارية والوجدانية.
- التقويم الناجح لا يجب أن يكتفي بقياس النتائج، بل يجب أن يكون أداة لتوجيه التعليم وتحفيز التعلم، خاصة في مرحلة حساسة مثل المرحلة الابتدائية.

التوصيات:

1. ضرورة مراجعة أساليب التقويم التربوي المعتمدة حاليًا والانتقال من الأساليب التقليدية إلى أخرى حديثة تراعي الفروقات الفردية بين التلاميذ.

2. تكثيف التكوين البيداغوجي لفائدة المعلمين في مجال التقويم، مع التركيز على بناء أدوات فعالة لتشخيص التعثرات ومعالجتها.
3. تشجيع التنسيق والتكامل بين مختلف الفاعلين التربويين (معلمين، مفتشين، إداريين) لضمان انسجام العملية التقويمية مع الأهداف التعليمية المرجوّة.
4. إدماج الأبعاد الوجدانية والمهارية في التقويم إلى جانب الجانب المعرفي، بما يضمن تقويمًا شاملًا ومتكاملاً.
5. ضرورة توفير الوسائل التقنية والدعائم البيداغوجية اللازمة لتفعيل تقويم فعال في الطور الابتدائي، خاصة في السنة الخامسة.



الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ : 14/04/2025

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة والأدب العربي أن الطالب (ة): رويح سنيم تركية

المولود(ة) بتاريخ 08/05/2000 ببني سليمان ، ولاية المدية

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 202032038520

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة العربية والأدب العربي

عنوان المذكرة: التقويم اللغوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية (الفعاليات والمشاريع) السنة الخامسة

المؤسسة المستقبلة: ابتدائية الأمير عبد القادر برسبكن

رئيس القسم

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
هاشمي محمد

المديرية
بلدية بوسكن





وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية الآداب واللغات

تخصص تعليمية اللغات

استبيان موجه الأساتذة مادة اللغة العربية.

مرحلة التعليم الابتدائي السنة الخامسة

الأساتذة الأفاضل: السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته.

في إطار إنجاز مذكرة لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغة العربية، والتي يدور موضوعها حول "**التقويم التربوي في المدرسة الابتدائية الجزائرية (الفعاليات والنتائج) السنة الخامسة ابتدائي**، يشرفني أن أتقدم إلى سيادتكم المحترمة بهذه الاستبانة، ومنحي بعضا من وقتكم وتقديم يد العون من خلال الإجابة عن أسئلة هذه الاستمارة بكل صدق وجدية، لأننا نعلم أن خبرتكم ستساعدنا في بحثنا ولكم الفضل في هذا وأحيطلكم علما أن إجاباتكم تستخدم لغرض البحث العلمي فقط، وتمتاز بكل خصوصية تقبلوا مني فائق الشكر والتقدير.

إعداد الطالبة: **تحت إشراف الأستاذ**

رويبح تسنيم تركية **بن سليمان نسيمة**

السنة الجامعية 2025/2024

المعلومات الشخصية

1. الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

المستوى التعليمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه ☐

الصفة:

مرسم(ة) ☐ **متربص(ة)** ☐ **متقاعد(ة)** ☐ **متدرب(ة)** ☐

سنوات الخبرة في التعليم :

أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐

أكثر من 10 سنوات ☐

المحور الأول :ممارسات المعلم في التقويم التربوي

الرقم	السؤال	نادراً	أحياناً	دائماً	أبداً
01	أستخدم تقويماً يومياً لمتابعة التلاميذ.				
02	أعتمد على الملاحظة الصفية في التقويم.				
03	أُجري اختبارات تقييمية شهرية بانتظام.				
04	أُشرك التلاميذ في تقويم أنفسهم أو زملائهم.				
05	أُوظف التقويم التكويني في تحسين الأداء.				
06	أستخدم تقنيات حديثة في التقويم) تطبيقات، برامج.(...				
07	أراعي الفروقات الفردية في عمليات التقويم.				

08	أعدل طرائق تدريسي بناء على نتائج التقويم.				
09	أستخدم شبكات أو بطاقات تقويم واضحة المعايير.				
10	تلقيت تكوينًا في مجال التقويم التربوي.				

المحور الثاني :أدوات ووسائل التقويم ومدى فعاليتها

الرقم	السؤال	نادراً	أحياناً	دائماً	أبداً
01	أدوات التقويم الحالية كافية لقياس مستوى التلاميذ.				
02	أسئلة الاختبارات واضحة وتتناسب مع قدرات التلميذ.				
03	أستخدم أساليب تقويم متنوعة(مشاريع، اختبارات، ملاحظة...)				
04	دفتر التقويم يعكس تطور التلميذ بشكل دقيق.				
05	أجد صعوبة في تصميم أدوات تقويم فعّالة.				
06	وسائل التقويم تتماشى مع الأهداف التعليمية.				
07	أراعي الجوانب النفسية والاجتماعية في التقويم.				
08	لدي أدوات لتقويم الكفاءات العرضية.				
09	أخصص وقتاً لتفسير نتائج التقويم للتلاميذ.				
10	الإدارة توفر لي الدعم لتحسين أدوات التقويم.				

المحور الثالث :نتائج التقويم وأثرها على التلميذ والمعلم

الرقم	السؤال	نادراً	أحياناً	دائماً	أبداً
01	نتائج التقويم تكشف نقاط القوة والضعف عند التلميذ.				
02	أعتمد على نتائج التقويم لتعديل استراتيجيات تدريسي.				
03	التقويم المستمر يحسّن من النتائج النهائية للتلاميذ.				
04	التغذية الراجعة ترفع دافعية التلميذ للتعلم.				
05	نتائج التقويم تقوّي العلاقة التربوية بيني وبين التلميذ.				
06	الأولياء يطلعون بانتظام على نتائج التقويم.				
07	التقويم يعزز الثقة بالنفس لدى التلميذ.				

08	نتائج التقويم تُستخدم لدعم المتعثرين دراسيًا.				
09	إدارة المدرسة تهتم بمتابعة نتائج التقويم.				
10	نتائج التقويم تعكس فعلاً مستوى التلميذ الحقيقي.				

هل لديك أي مقترحات أو ملاحظات أخرى لتحسين عملية التقويم في المدرسة:

.....

.....

.....

.....

شكرا لمساهمتك في هذا الاستبيان



قائمة المصادر والمراجع

1 القرآن الكريم برواية ورش

قائمة المصادر والمراجع

المصادر :

1 ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي، دار المعارف، القاهرة، المجلد الخامس.

قائمة الكتب:

1. ابن خلدون، عبد الرحمن.المقدمة، دار الفكر، بيروت، لبنان، ط 1، 2004م.
2. أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا اللغوي، مجمل اللغة، تحقيق: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة ، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ/1986م، ج1.
3. أبو شامة، عبد العزيز. الاتجاهات الحديثة في تقويم أداء المعلم، دار المسيرة، عمّان،ط1 ،2012م.
4. بن نعمان زهية البيداغوجيا الحديثة، من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، ط،2010م.
5. بن يوسف، رابح. التقويم التربوي في ظل المقاربات البيداغوجية الحديثة. الجزائر: دار الهدى، بيروت ، ط 1،2012م.
6. بومدين المير" .التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه"، مذكرة ماستر، إشراف: حاجي غنية، كلية الآداب واللغات، جامعة طاهري محمد –بشار، 2009/2008.
7. جابر نصر الدين وآخرون، القياس: مدخل مفاهيمي (القياس والتقويم والاختبارات) الجزائر: دار الهدى، ط2، 2018.
8. حنان عبد الحميد العناني، علم النفس التربوي، دار صفا، عمّان، الأردن، ط4، 2008م.
9. رقيق ميلود، التقويم التربوي وعلاقته بالتحصيل الدراسي، أدم مرام، الجزائر،ط2 ،2020م.

10. زروقي، محمد.طرائق تدريس اللغة العربية، دار الهدى، الجزائر،ط1، 2012م،
11. سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الميسرة، عمّان، ط1، 2000م.
12. سوسن شاكر مجيد، تطورات معاصرة في التقويم التربوي، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1،2011م.
13. صلاح الدين محمود عالم، القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000م.
14. عادل أبو العز سلامة، تخطيط المناهج وصياغتها، دار الحامد، عمّان، الأردن، ط1،2008.
15. عثمان محمد، أساليب التقويم التربوي، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1،2005م.
16. عثمان محمد، مدخل إلى علم التقويم التربوي، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2005م،
17. العسالي يحيى علياء، "القياس والتقويم التربوي"، مجلة آفاق التربية،دار جامعة صنعاء ، اليمن المجلد: 5، العدد: 17، 2005م.
18. العسالي يحيى علياء، مفاهيم في التقويم التربوي، دار الشروق، عمّان، ط.2، 2004م.
19. مادي لحسن، الأهداف والتقييم في التربية: شركة بابل، المغرب، ط02، 1990م.
20. منسي، محمود عبد الحليم، التقويم التربوي .بيروت، لبنان: دار المعرفة الجامعية، د.ط، د.ت.

المجلات والمقالات :

1. بركان محمد أرزق، دور التقويم في تحسين الأداء التربوي"، المجلة الجزائرية للتربية، السنة الثانية، المجلد 2، العدد الخامس، الفصل الأول، 1416-1417هـ/1996م.
2. بوذراع، عبد الكريم" .فعالية التقويم التربوي في تحسين التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة"، مجلة المعيار، جامعة قسنطينة 2، العدد 23، 2017.
3. دحدي، إسماعيل؛ مزياني، الوناس" .التقويم التربوي: مفهومه وأهميته"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح – ورقلة (الجزائر)، العدد 31، ديسمبر 2017.
4. عبد العزيز عطا الله المعايطة، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، مجلد :1، دار الحامد ، عمّان، الأردن ،ط1، 2007م، .
5. معمر حماني، "المقاربة بالكفاءات: المفاهيم الأساسية ومجالات التطبيق"، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ورقلة، العدد: 17، ديسمبر 2014.

الرسائل الجامعية:

1. بوخطة أحمد، تقويم الأداء التربوي"، مذكرة ماستر، إشراف: د. عبد القادر بوعافية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الجزائر 2، 2011.
2. عمار بوحوش، دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1985م.
3. ونوغي إسماعيل" .التقويم التربوي وأثره في نجاح عملية التدريس"، مذكرة ماستر، إشراف: د. عبد القادر بوزيد، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة فرحات عباس – سطيف، 2013/2012.



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

المحتوى	الصفحة
شكر وعرفان	
إهداء	
مقدمة	أ.....د
الفصل الأول: ماهية التقويم التربوي	
تمهيد	6
المبحث الأول: التقويم التربوي (مفهومه؛ تعريف التقييم، القياس) الأهمية، الوظيفة	7
1-تعريف التقويم	7
2-تعريف التقييم	9
3-تعريف القياس	9
4-الفرق بين التقييم والتقويم	9
5-مفهوم التقويم التربوي	10
المبحث الثاني: أنواع التقويم التربوي و خصائصه	18
1-أنواع التقويم التربوي	18
2. خصائص التقويم التربوي	19
المبحث الثالث: أسس التقويم التربوي	22
1- أسس متعلقة بالمادة والمنهاج	22
2- أسس متعلقة بالجانب البشري	23
3- أسس متعلقة بوضع الأسئلة والتصحيح السليم	23
الفصل الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربات البيداغوجية	
تمهيد	26
المبحث الأول: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالمحتويات.	27

فهرس المحتويات

1- التقويم والمعلم:	28
2- التقويم والمتعلم:	28
3- التقويم والمنهاج	29
المبحث الثاني: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالأهداف	30
1- التقويم والمعلم	32
2- التقويم والمتعلم	32
3- التقويم والمنهاج	33
المبحث الثالث: التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات	34
المرحلة الأولى: من 2003 إلى2005- اعتماد المقاربة في التعليم الابتدائي	35
المرحلة الثانية: من 2005 إلى2006- تعميم المقاربة على التعليم المتوسط	36
1- التقويم والمعلم	37
2- التقويم والمتعلم	37
3- التقويم والمنهاج	38
الفصل الثالث: فعاليات ونتائج التقويم التربوي	
المبحث الاول: منهجية البحث	34
1-تعريف المنهج	34
2-مجتمع الدراسة وعينة البحث	35
3-أدوات البحث	35
4-الوسائل الإحصائية المستخدمة في البحث	36
5-عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية	37
1- عرض البيانات	37
2-تحليل أسئلة الاستبيان	42

الخاتمة	88
الملاحق	90
قائمة المصادر والمراجع	95
فهرس المحتويات	99

ملخص

يُعد التقويم التربوي أداة أساسية في العملية التعليمية، إذ لا يقتصر دوره على قياس التحصيل الدراسي للتلاميذ، بل يتجاوز ذلك ليُسهم في تحسين الأداء التعليمي وتوجيه الممارسات التربوية تهدف هذه الدراسة إلى تحليل واقع التقويم التربوي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي بالمدرسة الجزائرية، من حيث فعالياته ونتائجه التربوية وقد تم التركيز على كيفية تطبيق أدوات التقويم المختلفة، مثل الاختبارات والملاحظة المستمرة، وكراسات التمارين، مع دراسة مدى مساهمتها في تطوير مكتسبات التلاميذ ومعالجة الصعوبات التعليمية لديهم.

الكلمات المفتاحية :التقويم التربوي، التعليم الابتدائي، السنة الخامسة، الأداء المدرسي، الممارسات التربوية، المدرسة الجزائرية.

Abstract

Educational assessment is a fundamental component of the teaching-learning process. Its role goes beyond measuring students' academic achievement; it also contributes to improving teaching practices and guiding educational decisions. This study aims to analyze the current state of educational assessment in the fifth year of Algerian primary school, focusing on its practices and pedagogical outcomes. The study examines the use of various assessment tools, such as written tests, continuous observation, and exercise notebooks, and evaluates their effectiveness in reinforcing students' skills and addressing learning difficulties.

Keywords: **Educational Assessment, Primary Education, Fifth Grade, Academic Performance, Teaching Practices, Algerian School**


تم بحمد الله