الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أم البواقي

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

أطروحـــــــة

مقدمة لنيل شهادة

دكتوراه الطور الثالث

الشعبة: العلوم الاجتماعية –علوم التربية–

التخصص: الأنظمة التعليمية والمناهج المدرسية

من طرف:

عبد الرؤوف رحماني

عنوان الأطروحة:

تقييم فعالية التقويم الإشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط

أطروحة مناقشة بتاريخ 2024/11/18 أمام لجنة المناقشة المشكلة من:

الرقم	اللقب والاسم	الرتبة	المؤسسة	الصفة
01	أ.د/قاسي سليمة	أستاذ التعليم العالي	جامعة ام البواقي	رئيسا
02	د./لطرش حليمة	أستاذ محاضر أ	جامعة ام البواقي	مشرفا
03	د./ بطاطاش راضية	أستاذ محاضر أ	جامعة ام البواقي	ممتحنا
04	د./ تلاييج نوارة	أستاذ محاضر أ	جامعة ام البواقي	ممتحنا
05	د./ ابركان العمري	أستاذ محاضر أ	جامعة برج بوعريريج	ممتحنا
06	د./ دعيدش عبد السلام	أستاذ محاضر أ	جامعة سطيف 2	ممتحنا

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

قال الله تعالى * لئن شكرتم لأزيدنكم *سورة إبراهيم الآية . 07

يا رب شكرك واجب محتم ها أنا ذا بالشكـــر أتكلـــم

عد د النجوم بعرض السماء مقدارا يرضيك أني بعد شكرك مسلم

مالي أرى نعم الإله تحيطني كل جانب ثم لا أتكـــلم

دعني احدث بالنعيم فاني ممن يقر ولست ممن يكـتم

نحمد الإله حمدا كثيرا ونشكره شكرا جزيلا الذي كان له فضله و عطاؤه وبحمده لأنه سهل لي المبتغى وأعانني على إتمام هذا العمل الذي نسأله أن يكون خالصا لوجهه الكريم

كما أتقدم بالشكر الجزيل لأستاذتي الفاضلة و المشرفة

"د. لطرش حليمة "

على قبولها للإشراف على هذا العمل والتي لم تبخل علي بنصائحها و إرشاداتها

وإلى أعضاء لجنة المناقشة على قبولها مناقشة هذا العمل وتحملها عناء قراءته

ولكل من ساهم في إنجاح هذا العمل من قريب او من بعيد .

ملخص الدراسة

الملخص باللغة العربية:

هدفت هذه الدراسة الى تقييم فعالية التقويم الإشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط ،ولتحقيق هدف هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي كونه المنهج المناسب الذي يعنى بوصف الظواهر، حيث قام الباحث ببناء استبيان مكون من (47) بندا ، تم عرضه على ما مجموعه (123) أستاذا واستاذة موزعين على متوسطات بلدية المنصورة ولاية برج بوعريريج ، كما تم استخدام اسلوب تحليل المحتوى ،حيث تم بناء استمارة تحليل محتوى للكشف عن المهارات المعرفية في التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط ،وقد تكونت استمارة تحليل المحتوى من (45) بندا موزعين على (05) مجالات تمثل المهارات المعرفية (الادراك ،التذكر، التحليل، التفكير ،الفهم) في الامتحانات الإشهادية منذ دخول مناهج الجيل الثاني حيز التنفيذ أي من دورة (2016) الى دورة (2022) ، و قد خلصت الدراسة الى النتائج التالية:

- ان الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط يتضمن المهارات المعرفية (المهارة الفطرية، المهارة العقلية، المهارة الادائية). التي تبني عليها تعلمات التلميذ.
- ان مهارات (الادراك، التذكر، التحليل، التفكير، الفهم) كانت متوافرة ضمن الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط، وقد تفاوتت نسبة ظهورها من مهارة الى أخرى حسب أهميتها.
- ان تقييم فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية فعال في قياس المهارات المعرفية (الفطرية، العقلية والادائية).

بناء على ما خلصت عليه نتائج الاستبيان الذي تم من خلاله الاخذ بآراء أساتذة المادة، وتحليل محتوى الامتحانات الإشهادية منذ دخول مناهج الجيل الثاني حيز التنفيذ، تم بناء امتحان مقترح للامتحان الاشهادي في مادة اللغة العربية من خلال توظيف المهارات المعرفية التي شملتها الدراسة ووفق النتائج المتحصل عليها. وقد خلصت الدراسة الى مجموعة من التوصيات والاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: التقويم الاشهادي، الفعالية، المهارات المعرفية، تلميذ السنة الرابعة متوسط.

Abstract :

This study aimed to evaluate the effectiveness of standardized assessment in measuring certain cognitive skills of fourth-grade middle school students. To achieve this goal, the descriptive-analytical method was used as it is the appropriate method that deals with describing phenomena. The researcher constructed a questionnaire consisting of 47 items, which was presented to a total of 123 teachers distributed among the middle schools of Mansoura Municipality, Bordj Bou Arreridj Province. Additionally, the content analysis method was employed, and a content analysis form was developed to identify cognitive skills in the standardized assessment for fourth-grade middle school students. The content analysis form consisted of 45 items distributed across five areas representing cognitive skills (perception, memory, analysis, thinking, comprehension) in standardized exams since the implementation of the second-generation curricula, i.e., from the 2016 cycle to the 2022 cycle.

The study concluded with the following results:

- The standardized exam for the fourth-grade middle school includes cognitive skills (innate skill, intellectual skill, performance skill) on which the student's learning is built.
- Skills such as perception, memory, analysis, thinking, and comprehension were present in the standardized exams for the fourth-grade middle school, with varying degrees of appearance according to their importance.
- The evaluation of the effectiveness of the standardized assessment for the Arabic language subject is effective in measuring cognitive skills (innate, intellectual, and performance).

Based on the results of the questionnaire, which involved taking the opinions of subject teachers, and the content analysis of standardized exams since the implementation of the second-generation curricula, a proposed exam for the standardized assessment in the Arabic language subject was developed by employing

the cognitive skills included in the study and according to the obtained results. The study concluded with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: standardized assessment, effectiveness, cognitive skills, fourth-grade middle school student.

فهرس المحتويات

➢ فهرس المحتويات:

المحتوى	الصفحة
الشكر وتقدير	/
ملخص الدراسة باللغة العربية	/
ملخص الدراسة باللغة الإنجليزية	/
فهرس المحتويات	I
فهرس الجداول	V
فهرس الأشكال	V
مقدمـــــــــــة	أ
الجانب النظري الفصل الأول: الإطار العام الدراسة	
1-إشكالية الدراسة	24
2-أهمية الدراسة	26
3-أهداف الدراسة	27
4-أسباب اختيار الموضوع	28
5-التعاريف الإجرائية للدراسة	29
6-الدراسات السابقة	33
الفصل الثاني: التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية	
تمهيد	
1-مفهوم التقويم التربوي	58
2-أهمية التقويم التربوي	60
3-اهداف التقويم التربوي	62
4-نبذة تاريخية عن التقويم التربوي	63
5-مجالات التقويم التربوي	66
6-خصائص وشروط التقويم التربوي الجيد	79
7-أنواع التقويم التربوي (التقويم الذاتي، التقويم الموضوعي)	80

8-أساليب وأدوات التقويم التربوي	89
9-تطبيقات التقويم التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات	98
10-الممارسات الحالية للتقويم في التعليم المتوسط في المدرسة الجزائرية	99
11-مميزات الممارسة الحالية للتقويم في التعليم المتوسط	102
12-معايير التقويم	103
خلاصـــة الفصل	104
الفصل الثالث: التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط	
تمهيد	
1- مفهوم التقويم الاشهادي	110
2- أهداف التقويم الاشهادي	111
3- مميزات وفوائد التقويم الاشهادي	113
4- نبذة عن التقويم الاشهادي منذ الاستقلال	115
5- تطبيقات التقويم الاشهادي في المدرسة الجزائرية	117
6- الغرض من التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط	118
7- شروط ومواصفات الامتحان الاشهادي	119
8- طبيعة وخصائص مواد الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط	122
خلاصة الفصل	163
الفصل الرابع: المهارات المعرفية في التعليم المتوسط	
تمهيد	
1-مفهوم المهارة	166
2- أنواع المهارات	167
أ- المهارة الاجتماعية	168
ب- المهارة النفسية	172

ج- المهارة المعرفية	174
3- أنماط المهارات المعرفية	176
4-مكونات وأنواع المهارة المعرفية	181
5- طرق اكتساب وتنمية المهارات المعرفية	201
خلاصة الفصل	203
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	
1_ المنهج المستخدم	204
2- مجالات الدراسة	205
3- مجتمع وعينة الدراسة	206
4- أداة الدراسة	213
5- الخصائص السيكو مترية للأداة	216
6-أساليب المعالجة الإحصائية	219
7-أداة تحليل المحتوى	221
خلاصة الفصل	230
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة	
تمهيد	
1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الأول	233
2- عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الثاني	239
3- عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الثالث	244
4- عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الرابع	252
5- الاستنتاج العام	263

6- خاتمة واقتراحات	265
7- قائمة المراجع	270
8- الملاحق	281

فهرس الجداول

فهرس الجداول:

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم البديل	101
02	يبين توزيع الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط	121
03	يبين ملمح التخرج في مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط	129
04	يبين ملمح التخرج في مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط	136
05	يبين ملمح التخرج في مادة الجغرافياء للسنة الرابعة متوسط	139
06	يبين ملمح التخرج في مادة التربية الاسلامية للسنة الرابعة متوسط	143
07	يبين معايير ومؤشرات تقويم الوضعية الإدماجية	147
08	يبين ملمح التخرج في مادة التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط	150
09	يبين ملمح التخرج في مادة العلوم الفزيائية للسنة الرابعة متوسط	154
10	يبين شبكة تقييم الوضعية الإدماجية في مادة العلوم الفيزيائية	157
11	أنواع الذاكرة للدكتوراه زهرة الخطاب	186
12	يصف مجتمع الدراسة المتمثل في الامتحانات الإشهادية منذ دخول مناهج الجيل الثاني	206
13	يصف توزيع الأسئلة ومعايير الامتحان الاشهادي	210
14	يبين التغييرات التي طرأت من خلال استحداث نظام الوضعيات التعليمية	211
15	توزيع النصوص الأدبية في الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط	212
16	يوضح مجالات المهارات المعرفية المتضمنة في الامتحان الاشهادي	214
17	يبين توزيع مجالات الاستبيان	215
18	يبين توزيع صدق المحكمين	216

19	يبين قيمة الاتساق الداخلي لبنود الاستبيان	218
20	يوضح قيمة ثبات الدراسة	219
21	يوضح قيمة المدى الخاص ببنود الدراسة	220
22	يوضح المجال الفئوي لاستجابات افراد العينة	220
23	يبين توزيع المقاطع التعليمية والخطابات المنطوقة والمكتوبة للسنة الربعة متوسط	222
24	يبين اهم مجلات المهارات المعرفية	225
25	يبين توزيع مجالات استمارة تحليل المحتوى	225
26	يبين صدق محتوى البنود لاستمارة تحليل المحتوى	227
27	يبين توزيع تعديل البنود	228
28	يبين نتائج تحليل محتوى الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط	239
29	يبين الوسط المرجح والانحرافات المعيارية لمحور المهارة الفطرية	245
30	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المهارة العقلية	247
31	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المهارة الأدائية	249
32	يبين متوسط الوسط المرجح والانحراف المعياري لاستجابات افراد العينة	250

فهرس الاشكال

رقم الجدول	عنوان الشكل	الصفحة
01	خصائص وضعيات تقويم الكفاءة	75
02	مجالات التقويم التربوي	79
03	خصائص التقويم التكويني	86
04	خصائص التقويم الختامي	88
05	أنواع التقويم	89
06	كيفية حساب معدل شهادة التعليم المتوسط	117
07	ملامح التخرج للسنة الرابعة متوسط	119
08	مراحل الادراك	188
09	مراحل التذكر	184
10	مرحلة الاستجابة للمثير الحسي	188
11	المهارات المكونة لمهارة الكتابة	194
12	التمثيل البياني لمحتويات الامتحان الاشهادي لمادة اللغة العربية	210
13	يبين خطوات تحليل المحتوى	220
14	يبين أنواع المهارات المعرفية	238

مقدمة:

تعد الأنظمة التعليمية أحد أهم ركائز المجتمع وتطوره ونهضته، كما تعد الأسس التي على ضوئها يتحدد قيمة وحداثة المجتمعات، فهي اللبنة الأساسية التي تكوّن الفرد في مختلف المجلات النفسية والاجتماعية والمعرفية وغيرها، كما إن النظام التربوي يمكن يحدد توجهات الفرد والمجتمع والمساهمة البناءة في بناءه وتطوره وازدهاره، ولا يكون ذلك إلا وفق أسس ومعايير أنشأت من اجلها المختبرات وشيدت من خلالها المدارس للبحث عن السبل الكفيلة بتطويره ودراسة كل ما يتعلق بجوانبه بغية الرقي به والحرص على معايير جودته.

وقد يختلف النظام التعليمي من بيئة إلى أخرى ومن دولة إلى أخرى وهذا خاضع في الأساس إلى مدخلات ومخرجات كل نظام تعليمي ومؤشراته وتأثره بالبيئة المحيطة به.

ويعد التقويم التربوي واحد من الأركان المهمة في أي نظام تعليمي، كونه يعمل دائما على تقويم وإصلاح المناهج والبرامج والموارد البشرية والمادية، اذ من خلاله يمكن الحكم على العملية التربوية برمتها، ومنه اصدار الاحكام حول ما تحقق ومالم يتحقق من القرارات والمناهج والنظم التربوية.

ولقد هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية، وذلك بعمل مقارنة بالمعايير التعليمية والممارسات العملية الحالية، وتحديد نقاط القوة والضعف فيها، واقتراح حلول للتحديات التي تواجهها. كما تهدف الدراسة إلى توضيح أثر عملية تقييم الاعتماد على تحسين الأداء الأكاديمي للدارسين ومدى تأثيرها على سياسة التعليم العامة، من خلال توفير منظور تحليلي نقدي، كما يمكن أن تكون هذه الدراسة بمثابة مرجع للمهتمين بتطوير أنظمة التقييم التي تلبي متطلبات الجودة وتعكس الاحتياجات المهنية والمعرفية للمجتمع.

كما ستناقش هذه الدراسة مختلف جوانب التقويم الاشهادي، بدءاً من تعريفه وأبعاده النظرية، وصولاً إلى مراجعة السياسات والممارسات المطبقة حالياً وتقييم مدى استيفائها لمتطلبات الجودة ومساهمتها في تحسين العملية التعليمية، وباختصار ستقدم هذه الدراسة توصيات عملية من شأنها أن تساعد في تحسين التقييم التعليمي وضمان تحقيق الأهداف المرجوة على المستويين الفردي والمؤسسي.

وقد سعينا من خلال هذه الدراسة أيضا الى القاء الضوء على التقويم التربوي بصفة عامة وتطبيقاته وممارسته في التعليم المتوسط وعلاقته بالمهارات المعرفية ،حيث تطرقنا من خلال الفصول النظرية الى التقويم التربوي والتقويم الاشهادي والذي يعد احد اركان التقويم التربوي ،و أحد المراحل المهمة كما اسلفنا والتي يكثر حولها الكثير من الآراء والأفكار ،خاصة في ظل المقاربة بالكفاءات ودخول مناهج الجيل الثاني حيز التنفيذ ، كما تطرقنا أيضا الى المهارات المعرفية وعلاقتها بالامتحانات الاشهادية للسنة الرابعة متوسط ، من خلال اشتمال مختلف هذه الجوانب بالتحليل والتفسير .

الفصل الأول:

الإطار العام للدراسة

1- إشكالية الدراسة.

2- أهمية الدراسة.

3- اهداف الدراسة.

4- أسباب اختيار الموضوع.

5- تحديد مفاهيم الدراسة.

6- الدراسات السابقة.

1-الإشكالية:

ظلت الأنظمة التعليمية تشغل بال الكثير من العلماء والمختصين التربويين، الذين يسعون جاهدين إلى تطويرها وتنظيمها بغية الوصول بها إلى تحقيق مدرسة الجودة أو المدرسة الشاملة.

ولقد عمل أصحاب الاختصاص في المجال التربوي على تطوير معظم الجوانب المتعلقة بالعملية التعليمية من مدخلات ومخرجات وعمليات بالإضافة إلى التغذية الراجعة مرورا بعناصر الفعل التعليمي من معلم ومتعلم ومناهج دراسية، غير أن الحكم على فعاليتها يعتمد أساسا على التقويم التربوي بمختلف أشكاله، بغية إصدار الأحكام القبلية والبعدية وغيرها والإصلاح الدائم لمختلف أركان النظام التعليمي، آخذين بعين الاعتبار التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع.

ويمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي، والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم، وعليه فان أكثر الأساتذة والمربين يعتمدون على تقويم الأفعال وتقويم عناصر الفعل التعليمي، فالتقويم المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي، وتجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.

وتختلف الكثير من الآراء حول التقويم التربوي، فالبعض يعده مجرد امتحان يجتازه المتعلمون لتحديد مستوياتهم في المواد الدراسية، ولكننا إن اكتفينا بهذه الرؤية سنهمل المفهوم الواسع للتقويم، والذي يتضمن إصدار حكم على المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار قابليته للمادة الدراسية، والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه، ومهاراته الفكرية والعملية ، وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستوى المتعلم ولعل أهم هدف يرجى من خلال التقويم بصفة عامة هو الأثر الذي يحدثه في الجانب المعرفي للتلميذ ، أو المهارات المعرفية المتمثلة في المهارات الفطرية ، والعقلية، والادائية، و يشمل ايضا تقويما للمعلمين، والمناهج، والمؤسسات التعليمية والتربوية.

و يساير التقويم مجمل مراحل العملية التعليمية من المرحلة التمهيدية (التشخيصية) مرورا ببناء التعلمات وانتهاء بالتقويمات النهائية أو الإشهادية...هذا الأخير والذي نحن بصدد التطرق إليه ضمن هذه الدراسة ، حيث يكون هذا النوع في نهاية كل مرحلة تعليمية (ابتدائي ،متوسط ، ثانوي) لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة، وتحديد مدى امتلاك التلاميذ للمكتسبات الضرورية للانتقال إلى مستوى دراسي أعلى أو البقاء في نفس المستوى، كما يستخدم أيضا في الحكم على فعالية التدريس وأدواته (ملاحظات، اختبارات ، مقاييس، قوائم تقدير الأداء العملي، اختبارات شفوية، مشاريع، تقارير بحوث)، ويستخدم في توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب والتخصصات ومنح الشهادات.

وهو ذلك النوع من التقويم الذي يكون في نهاية مرحلة تعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، يختبر فيه التلميذ على مدى تحكمه في الكفاءات وملمح التخرج للمرحلة التي يجتازها للولوج الى مرحلة أكثر دقة وتعقيد.

كما يمكن الوقوف من خلاله على مدى تحقق الأهداف بعد نهاية طور دراسي، وبالتالي يكون عند نهاية سنة دراسية، ويسهل التقويم النهائي قياس تحصيل التلاميذ عند نهاية فترة تكوينية معينة وبالتالي يكشف عن الفرق الكامن بين الأهداف المرجوة والعمليات المحققة، كما يسمح بإعطاء تقديرات التلاميذ والقيام بترتيبهم والحكم بالنجاح والانتقال إلى مستويات عليا.

ويعد التعليم المتوسط احد أهم هذه المراحل، كونه يشمل مرحلة عمرية مهمة وهامة ومميزة ، وهي المرحلة الممتدة من الطفولة الوسطى إلى الطفولة المتأخرة ، مما اثار الجدال بين المختصين في المجال التربوي حول هذه المرحلة العمرية ، محاولين خلق وضعيات تعليمية تعلمية مختلفة في كل مرة لمواكبة التطور العلمي مع مراعاة الخصائص النمائية لطفل هذه المرحلة ، وما يميزها من خصائص نفسية وفسيولوجية خاصة، وقد عملت اللجنة الوطنية للمناهج على تنظيم التعلمات مع مراعاة هذه الخصائص من خلال اعداد النصوص المناسبة وتحديد الكفاءات العرضية التي تعمل على صقل مهارات التلاميذ في هكذا مرحلة تعليمية ومنها

أساليب التقويم التربوي، ومنه التقويم الاشهادي الذي يعد مرحلة الحكم على تحكم التلميذ في هذه الكفاءات واتقانها للانتقال به الى مرحلة التعليم الثانوي .

ولقد أثار التقويم الاشهادي في مرحلة التعليم الأساسي بصفة عامة والسنة الرابعة متوسط بصفة خاصة الكثير من الآراء والتباين بين المختصين وخاصة في الطور الثالث ، مما حذا بالكثيرين إلى إبداء أراء مختلفة حول الموضوع ، على غرار الدراسات السابقة التي اهتمت به ،نذكر من بينها دراسة (دراسة الاستاذ خالد بكر حسن الشريف 2019) ،وكذا دراسة (دراسة الباحث حريزي بوجمعة (2018) ،حيث اتسمت في مجملها بالإيجاب والسلب في معظم الحالات ، و لعل مادة اللغة العربية من بين المواد التي تحضى بالكثير من الاهتمام ،كونها مادة أساسية وتتمتع بمكانة مهمة بين باقي المواد من خلال اعتبارها المادة التي تمثل اللغة الرسمية للدولة ورمز من رموز الهوية الوطنية وهو ما أدى بنا إلى تسليط الضوء على هذه القضية التربوية المهمة، ودراستها بالتحليل والتبسيط بغية الكشف عن الدور الذي يلعبه هذا النوع من التقويم متسائلين عن:

- ماهي اهم المهارات المعرفية الواجب توفرها في التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية؟
- ما مدى توافر المهارات المعرفية ضمن التقويمات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية؟
- ما مدى فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات المعرفية (الفطرية، العقلية والادائية) من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية؟
- ما النموذج المقترح للامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية؟

2-أهمية البحث:

تكتسي دراستنا هذه أهمية بالغة ،كونها تتطرق إلى جانب مهم من جوانب العملية التعليمية التعلمية ألا وهو التقويم التربوي بمختلف اشكاله ، مسلطا الضوء على احد أهم أركانه الا وهو التقويم الاشهادي ، فمن خلاله يمكن الاطلاع على مستجدات البحث العلمي حول التقويم التربوي بصفة عامة و الاشهادي بصفة خاصة ، كما يدعم الجهود المعرفية في هذا المجال ، و تكتسي الأهمية أيضا في إلقاء نظرة حول تطبيقات التقويم التربوي و الاشهادي في المدرسة الجزائرية ، و المساهمة في وضع مخطط محكم يقدم نتائج مرضية في تطبيق التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط. من خلال مناهج الجيل الثاني، وفي الأخير نسعى من خلال هذه الدراسة الى تقديم نظرة جديدة حول تطبيقات التقويم في المدرسة الجزائرية.

3-أهداف الدراسة:

نسعى من خلال دراستنا هذه، الوصول إلى جملة من الأهداف المبتغاة، آملين تحقيقها في المدارس المتوسطة والتي تتمثل فيما يلي:

- الاقتناع بضرورة توفير استراتيجية للتقويم تكون محددة ومطبقة في جميع المدارس، بحيث تتسم بالدقة والشمول.
- الكشف عن اهم المهارات المعرفية الواجب توفرها في التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية؟
- الكشف عن مدى توافر المهارات المعرفية ضمن التقويمات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية؟
- الكشف عن مدى فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات المعرفية (الفطرية، العقلية والادائية) من وجهة نظر أساتذة مادة اللغة العربية؟

- الوصول من خلال الدراسة الى اقتراح نموذج للامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية؟

4-أسباب اختيار الموضوع:

بعد تجربة ميدانية متواضعة و مثالية تمثلت في التدريس في طور التعليم الابتدائي ومسايرة مختلف أنواع المناهج التعليمية من المدرسة الأساسية ، مرورا بمناهج الجيل الأول والثاني ،والممارسة العملية للتعليم والتقويم وملاحظة التخبط في تطبيق التقويم بصفة عامة والتقويم الاشهادي بصفة خاصة ، حيث كان للباحث شرف مسايرة تطبيق التقويم التربوي في المناهج الدراسية بصيغتيها القديمة (الجيل الأول) والجديدة (مناهج الجيل الثاني) من خلال ممارسة مهنة التعليم في الطور الابتدائي، وهو ما دفعني إلى القيام بهذه الدراسة بغية توضيح النقاط التالية:

- تقييم فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية.
- تسهيل وصول المعلومة من خلال توفير السبل المناسبة لرفع التعلمات من خلال التقويم التربوي.
- تحديد فعالية التقويم الاشهادي في تنمية الجانب المعرفي لتلميذ السنة الرابعة متوسط.
- وضع برنامج محدد متفق عليه للتقويم الاشهادي، خاصة بعد التخبط الحاصل منذ مدة في كيفية تطبيقه.
- توضيح واقع التقويم التربوي على نفسية المتعلم في هكذا مرحلة عمرية.
- الاطلاع على واقع التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية.
- الميول الشخصي لدراسة الموضوع دراسة معمقة.

5-الإطار المفاهيمي للدراسة:

1-التقويم التربوي:

أ-لغة :التقويم من الفعل قوم أي أصلح الاعوجاج وعدل الشيء، أي استوى واستقام.

ب-التعريف الاصطلاحي: هو العملية التي تستخدم فيها نتائج عملية لاتخاذ القرار حول قيمة شيء ما استنادا على معلومات منظمة ومرتبة، وهو يعد المعيار الرئيسي في تحديد ما يتعلمه الطالب في المدرسة". **(مصطفى محمد، 2010، صفحة 365)**

ويعرف التقويم التربوي بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها، فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير، كما أنه عملية تربوية تطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته، بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح. **(الحريري، 2017، صفحة 17)**

ويعرفه (فؤاد أبو حطب) بأنه: "إصدار حكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعالجة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف، أي أن إصدار حكم في التقويم التربوي يتبعه إجراء عملي يتعلق بتحسين العملية التربوية أو في بعضها أو فيها جميعا، فقد ينصب التقويم على نفسه فيصبح تصحيحا للتقويم، أي أن المعلومات التي تنتج من التقويم تقوم بدور التغذية الراجعة بالنسبة إلى جميع مكونات العملية التربوية. **(محمد ابو الفتوح، 2011، صفحة 45)**

- فالتقويم هو صدر احكام وقرارات على الأهداف المرجوة، بحيث ان هذه القرارات تؤدي الى نتيجة ملموسة.

– كما انه ذلك النوع من الاحكام التي يتم من خلالها تقويم الاعمال وتصحيح مسارها وفق ما تقتضيه الحاجة الى ذلك.

ج–التعريف الاجرائي: هو تلك العملية التي تعمل على جمع وتنظيم وتحليل البيانات المتعلقة بالأداء المعرفي للمتعلم والبرامج التعليمية، بهدف الوصول الى تحسين عملية التعليم والتعلم، وتشخيص مواطن القوة والضعف، واتخاذ القرارات وإصدار الاحكام لتحسين العملية التربوية.

5–2–التقويم الاشهادي:

أ–لغة: "تقويم" تأتي من الجذر العربي "ق.م" والذي يعني التقدير والتقييم. بينما "الإشهادي" تأتي من الجذر "ش.م.ل "والذي يعني الشهادة أو التصديق.

ب–التعريف الاصطلاحي: وهو اختبار إشهادي تجريه وزارة التربية الوطنية في نهاية كل عام دراسي خلال زمن ووقت محددين ومعلومين لتلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط في المواد الدراسية المقررة، وتكون أسئلته موحدة لجميع مدارس الوطن، ويتم تصحيح الأوراق من قبل لجان متخصصة وبسرية تامة، وترصد له درجة تتراوح بين (55) كأدنى حد و(25) كأقصى حد، ويشكل معدل درجات هذا الامتحان (55%) من معدل قبول التلميذ في المرحلة الثانوية.**(حريزي، 2018، صفحة 108)**.

هو عملية تتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية حيث تكون له في الغالب صفة الشمول، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج أو مجموعة من مقاطع التعلم، كما يكمن من خلال معطيات منهجية من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال من خلال منحه شهادة.

كما نعني به ذلك التقويم المرتبط بشهادة أو دبلوم ما، يسمح للمتعلم بالانتقال من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو بإجراء عمليات ما للحصول على وظيفة ما أو تولية منصب معين. وعليه ينتهي كل سلك دراسي بمنح شهادة أو دبلوم، فهناك شهادة الدروس الابتدائية إثر اجتياز السنة الخامسة ابتدائي، وشهادة التعليم المتوسط بعد النجاح في السنة الرابعة متوسط، وشهادة البكالوريا بعد اجتياز السنة الثالثة من سلك البكالوريا. وغالبا ما يكون التقويم الاشهادي في نهاية التكوين أو التعلم، ويتوج بامتحان يتسلم بعده المتعلم شهادة أو دبلوما معينا، يخول له أن ينال وظيفة ما أو يلج تعليما دراسيا أعلى. والغرض من هذا التقويم هو التثبت من صحة ما اكتسبه المتعلم من موارد ومعارف ومهارات، والتأكد من مدى تحقق الأهداف المسطرة من عملية التكوين والتعلم، هذا ويعتمد التقويم الاشهادي على الامتحان لمعرفة القدرات المعرفية لدى المتعلم، وربط ذلك بعملية النجاح والإخفاق. ومن جهة أخرى يعتمد على المباراة لانتقاء الأكفاء والمؤهلين جيدا لتولية وظائف الدولة، أو الولوج إلى بعض المؤسسات التعليمية الانتقائية، أو تعيين في وظيفة ما، سواء أكانت عامة أم خاصة أم شبه عامة. **(حمداوي، 2015، صفحة 37)**

ج-التعريف الاجرائي: ومن خلال هذه التعريفات يمكننا اجماله بأنه نوع من أنواع التقويم التربوي، حيث يستخدم في نهاية مرحلة دراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، ويهدف الى منح المتعلم لشهادة تثبت تمكنه من تحقيق وفهم ملامح تخرج وكذا الأهداف التعليمية المسطرة، حيث يتميز هذا النوع من التقويم بأنه يعتمد على معايير واضحة ومحددة ويُجرى بشكل رسمي ومنظم.

3-المهارة:

أ-لغة: من مهرت الشيء، ومهرت بالشيء مهارة: أحكمته. والماهر: الحاذق بكل عمل. ومهرت به أمهر به مهارة: إذا صرت به حاذقا. **(سالم بن تعيب، 2011، صفحة 165)**

وجاء في لسان العرب " المهارة الحدق في الشيء، والماهر: الحاذق بكل عمل، والجمع مَهَرَة...ويقال مهرت بهذا الأمر به مهارة أي صرت به حاذقًا.

ب-التعريف الاصطلاحي: ويعرفها كل من:

- كربي (Kiryu ،1988) الطريقة المعرفية لدى الفرد لأداء مهام خاصة، والمهارة قد تكون ضيقة خاصة بموقف بسيط أو عامة.

والمهارة عبارة عن مجموعة من الأشياء التي يمكن اكتسابها او تعلمها، وقد ينالها الفرد من خلال خبرات اكتسبها من ميدان او شغل معين، غير ان هذه المهارات تستقى من طبيعة المادة المكونة، وتحديد الأهداف من تعلمها، بحيث تتيح للفرد القدرة تطوير قدراته المعرفية وفق متطلبات التي يحتاجها او تطلب منه.

ويقول لخضر زروق في كتابه: دليل المصطلح التربوي:

هي مجموع الأداءات التي تبلور المعارف والمكتسبات التقنية وتكون عادة تحت تأثير عاملي السعــة والاتقان وتتكون من عدة أنواع منه ما هو لغوي او جسدي او عقلي او غير ذلك.

فالمهارة هي مجموع الخبرات التي يكتسبها الفرد والتلميذ في المجال الذي يمارس فيه تعلمه او عمله، ويوظفها بدقة واتقان وتميز.

ج-التعريف الاجرائي: المهارات هي القدرة على أداء مهام أو أنشطة معينة بفعالية ودقة ويتم اكتسابها من خلال الدراسة والممارسة والخبرة. تشمل المهارات الجسدية (مثل الجري أو النشاطات اليدوية)، والمهارات العقلية (مثل التحليل النقدي أو حل المشكلات)، والمهارات الاجتماعية (مثل التواصل أو العمل الجماعي).

5-4-المهارات المعرفية: نقلا عن معجم علوم التربية لعبد اللطيف الفاربي وآخرين:

هي القدرة على أداء سلوكيات معينة بشكل دقيق ومتناسق وناجح وتترجم هذه القدرة في درجة الأداء والتحكم في الأهداف المهارية كمهارة القراءة والمهارات الحركية والمهارات الفنية.

ب-التعريف الاصطلاحي: عرفها" **د. محمد بن عبد الله آل مرعي**" بأنها قدرات وإمكانات ووسائل عقلية لدى الفرد تساعده على التحكم بالمواقف والسيطرة البارعة عليها وحل المشكلات التي تواجهه في سياقات حياته المختلفة، كم ترادف مصطلح المهارة المعرفية مع مصطلحات عديدة استخدمت للتعبير عن هذا المفهوم بشكل متبادل، وإن وجد من الباحثين أحيانا من يميز بينها، فقد ذكر "بكيلنج" عددا منها مثل القدرات، الصفات أو السمات الإمكانات أو المؤهلات الجدارة أو الكفاية. " **(محمد بن عبد الله، 2017، صفحة 44)**.

ج-التعريف الاجرائي: هي القدرة على استعمال المعارف والخبرات للتعامل مع مشكلات تعليمية معرفية، حيث تتضمن المهارة المعرفية مجموعة من الضوابط التي تمكن الفرد من التعامل مع المشكلات التعليمية التعلمية، وتعد المهارة المعرفية حاجة أساسية في مختلف مناحي الحياة، حيث تساعد على التميز والتفوق والنجاح.

6-الدراسات السابقة:

أ-الدراسات المحلية:

1-دراسة الباحث بن لكحل سمير 2017:

وهي عبارة عن مقال بحثي في مجلة تطوير العلوم الاجتماعية بالجلفة، حيث هدفت هذه الدراسة الى معرفة الصعوبات التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات وواقع تكوينهم على عملية التقويم، طبقت الدراسة على عينة أساتذة من مستوى التعليم الابتدائي مكونة (32) أستاذ واستاذة من كلا الجنسين، بمدينة الجلفة، وقد اتبع في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد خلصت الدراسة إلى أن:

– الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات بشكل متوسط.

– تكوين أساتذة التعليم الابتدائي على عملية التقويم هو تكوين ذات مستوى متوسط ايضا.

– أنه لا تختلف وجهة نظر أساتذة الابتدائي للصعوبات التي تواجههم في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديث باختلاف الجنس والخبرة.

2–دراسة الباحثة خفري الهام (2017):

أجريت الدراسة في مدينة قسنطينة على عينة من مجموع من الاختبارات التحصيلية ،حيث أجريت دراسة مسحية على مختلف الامتحانات المستعملة في جميع متوسطات ولاية قسنطينة والمقدرة ب (110) متوسطة، حيث تم إعداد قائمة متكاملة بمعطيات هذا المجتمع الدراسي بناء على معطيات مصلحة التنظيم التربوي بمديرية التربية ثم اختيار العينة والمتمثلة في (20%) من تلك المؤسسات من المجتمع الأصلي وبطريقة عشوائية بسيطة، حيث اختيرت وحداتها على أساس منح فرصة انتقاء متكافئة لجميع وحدات المجتمع الأصلي وبناء على هذه المعطيات تم الاعتماد على منهج تحليل محتوى الامتحانات التشخصية من خلال بناء شبكتين تحليليتين تخصان مادتي اللغة العربية والرياضيات ،مع مراعاة المناهج والمحتويات التعليمية .

وهدفت هده الدراسة الى الكشف عن واقع التقويم التشخيصي من خلال الكشف عن مدى مساهمة التقويمات التشخصية في تحقق الكفاءات الختامية والشاملة للمرحلة التعليمية السابقة عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط في مادتي الرياضيات واللغة العربية، وقد استخدم في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي للكشف عن واقع التقويم التشخيصي في المؤسسات التربوية واخذ نماذج من الامتحانات التشخيصية في هذه المرحلة من التعليم المتوسط، وذلك للاعتبارات التالية:

–التعرف عن مدى شمول الامتحانات التشخصية لمختلف الجوانب التعليمية وتغطيتها للأهداف المرجوة من هذا التقويم.

– الكشف عن مدى تمكن الامتحان التشخيصي في قياس ما اعد لقياسه.

– الكشف عن واقع عملية التقويم التشخيصي في مرحلة التعليم المتوسط ،وتحسيس هيئة التعليم والتأطير بأهمية العملية التشخيصية.

– الحكم على مدى تحقق الأهداف السابقة ،ومن تحكم التلاميذ في مختلف الكفاءات الختامية للمراحل السابقة.

كما تم إجراء تحليل محتوى الأسئلة لتحديد مدى تغطية أسئلة اختبارات التقويم التشخيصي للأهداف المتوخاة، وتم بناء شبكتين الأولى تخص مادة اللغة العربية والثانية خصت مادة الرياضيات بالاعتماد على منهاج السنة الثانية متوسط في المادتين.

وقد خلصت الدراسة إلى أن اختبارات التقويم التشخيصي في مادة اللغة العربية تساهم في الكشف عن مدى تحقق الكفاءات النهائية للمرحلة السابقة عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

3–دراسة الطالبة خميري سارة(2018):

وهي عبارة عن مقال في مجلة كلية العلوم الإنسانية (جامعة سكيكدة) تحت عنوان:" التقويم في إطار بيداغوجية المقاربة بالكفاءات "، فقد أجريت هذه الدراسة النظرية للكشف عن واقع التقويم التربوي في ظل المقاربة الجديدة، وتسليط الضوء على اهم ما جاءت به هذه المقاربة فيما يخص ممارسات التقويم التربوي، وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

– اعتبار الإصلاح البيداغوجي الحالي مهمة إيجابية في سبيل تطوير ممارسات التعليم وتنويع الأساليب المختلفة التي تمكن من الوصول الى الأهداف التعليمية المرجوة.

– تعمل بيداغوجيا الكفاءات على تطبيق مختلف اركان التقويم التربوي (تشخيصي، تكويني، ختامي) في مختلف المراحل التعليمية.

– اعتبار التقويم التربوي ركيزة أساسية وركن مهم من اركان العملية التربوية.

– إلزام المعلمين والأساتذة بتطبيق مختلف الأنشطة المتعلقة بالتقويم التربوي بمختلف اركانه وادماجه في الحصص التعليمية.

4–دراسة الباحث حريزي بوجمعة (2018):

وهي عبارة عن مقال بحثي نشر بمجلة العلوم الاجتماعية بجامعة الأغواط ،حيث هدفت هذه الدراسة إلى تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط، حيث تم تحليل نتائج التلاميذ في التقويم المستمر و في امتحان شهادة التعليم المتوسط في المواد: الرياضيات علوم الطبيعة والحياة، العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، التاريخ و الجغرافيا ،وشملت عينة الدراسة مجموعة من تلاميذ (06) متوسطات من بين (22) متوسطة بمدينة المسيلة، تمثل المجتمع الأصلي، واستعملت الطريقة العشوائية العنقودية في الاختيار، حيث تم في المرحلة الأولى اختيار ست متوسطات من بين تلاميذ (22) متوسطة، ثم في المرحلة الثانية تم اختيار(38) قسما من الأقسام التي تدرس في كل المتوسطات الستة وعددها (55) قسما بعدها تم اختيار كل تلاميذ الأقسام المختارة، وبلغت عينة الدراسة (13,8) تلميذا من كلا الجنسين من تلاميذ السنة الرابعة متوسط للموسم الدراسي (2012/2011) ،وخلصت الدراسة الى مجموعة من النتائج هي :

– وجود علاقة ارتباطية موجبة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

–وجود تضخم في معدل التلاميذ في التقويم المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بمواد: الرياضيات، علوم الطبيعة الحياة، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط.

5–دراسة الدكتور خطوط رمضان2019:

وهي عبارة عن مقال علمي نشر في مجلة مجتمع، تربية، عمل بجامعة مولود معمري بمدينة تيزي وزوو، حيث هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية (مهارة التخطيط، مهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة، وكذا مهارة التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي).

وشملت الدراسة عينة مكونة من (70) من طلبة جامعة محمد بوضياف – المسيلة–ومن كلا الجنسين، حيث استخدمت في الدراسة المنهج الوصفي والذي يعنى بدراسة الظواهر، من خلال الوصف والتحليل وإصدار الاحكام، وكذا إعطاء بيانات كمية وكيفية، ومن اجل ذلك قام الباحث ببناء استبانة، من أجل استطلاع اراء عينة الدراسة حول مستوى مساهمة التقويم الذاتي في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى طلبة قسم علم النفس سنة أولى ماستر بجامعة محمد بوضياف – المسيلة–وقد خلصت الدراسة إلى أن التقويم الذاتي يعمل على:

– تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي.

– تنمية مهارة التخطيط والتنفيذ.

– يقوم أيضا على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة والتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي.

6-دراسة السادسة الباحث هني معمر2019:

أجريت هذه الدراسة بمدينة الجزائر العاصمة ، حيث هدفت الى تقويم منهاج التربية الرياضية في ضوء المهارات الحياتية من وجهة نظر أساتذة التربية الرياضية في الجزائر وكذلك معرفة الفروق الإحصائية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعا للمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة ،وقد تم استخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة ،حيث اعتمد على الأسلوب المسحي في ذلك ،وقد تكونت عينة الدراسة من (291) أستاذ واستاذة من كلا الجنسين موزعين ضمن النطاق الجغرافي لمديريات التربية للجزائر العاصمة (شرق ،غرب ،وسط)،حيث اختيرت العينة بالطريقة العشوائية البسيطة.

ولتنفيذ الدراسة تم بناء استبيان تكون من (44) فقرة توزعت على أربعة مجالات (النتائج، المحتوى، استراتيجيات التدريس، استراتيجيات التقويم وأدواتها المطورة).

وقد بينت النتائج أن منهاج التربية الرياضية بالجزائر يحقق ما يلي:

- ان المهارات الحياتية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة التربية الرياضية بالعاصمة الجزائرية.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم منهاج التربية الرياضية في ضوء مجالات المهارات الحياتية من وجهة نظر أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي.

ب -الدراسات العربية:

1-دراسة عادل بن سليمان المهنا 2010:

أجريت الدراسة بمحافظة عنيزة بالمملكة العربية السعودية ،حيث هدفت الى معرفة أثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ،حيث شملت

الدراسة عينة مكونة من (30) طالبا من مدرسة عبد الله بن رواحه المتوسطة المنتظمين في الفصل الدراسي الأول، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم إعداد خرائط معرفية في موضوعات الهمزة المتوسطة للصف الثالث المتوسط، وكذلك إعداد اختبار تحصيلي مكون من (34) فقرة في صورته النهائية، حيث يهدف إلى قياس المستويات المعرفية الأولى: (التذكر، الفهم، التطبيق)، ثم عمل تطبيق قبلي وبعدي على مجموعتي الدراسة التي استغرقت (12) أسبوعا، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة باستخدام الاختبار (T. Test) ما يأتي:

– تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وذلك في اختبار التحصيل البعدي العاجل عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) مجتمعة ومنفصلة، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وذلك في اختبار التحصيل البعدي المؤجل عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) مجتمعة ومنفصلة.

– هناك تأثير كبير لاستخدام الخرائط المعرفية كمنظم متأخر على تقليل الأخطاء الإملائية وعلى بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

2–دراسة شادي عبد الحفيظ عبد الحفيظ حميد2013:

أجريت الدراسة بمدينة غزة الفلسطينية (2012–2013) ، حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدي طالبات الصف العاشر الأساسي ، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم قياسين بعدي وقبلي لمجموعتين ضابطة وتجريبية ، حيث تكونت عينة الدراسة من (64) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية العليا للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم – موزعين علي شعبتين دراسيتين تم اختيارهما عشوائيا، وللوصول الى نتائج لهذه الدراسة أعد الباحث أساليب تقويم بديل ، تقويم ذاتي ، تقويم

أقران ، حيث عمد الباحث الى تطبيق اختباري التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط القبلي قبل إجراء الدراسة للتأكد من تكافؤ المجموعتين و استغرق تنفيذ الدراسة (5أسابيع).

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث مجموعة من الاختبارات ومهارات رسم الخرائط، كما تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية لمعالجة البيانات وخلصت النتائج الى ما يلي :

– توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة 0.05 بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

3–دراسة الدكتور عيسى بن فرج العزيزي 2017:

أجريت الدراسة بالمملكة العربية السعودية بجامعة شقراء ،حيث هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلبة كلية الاعمال، وللشروع في الدراسة ،تم تصميم وحدات مقرر مهارات التفكير والبحث العلمي وفق استراتيجية التقويم التكويني ، وقد اعد الباحث اختبار تحصيلي في مقرر مهارات التفكير والبحث العلمي، كما استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي، لمعرفة أثر استخدام التقويم التكويني على التحصيل الدراسي لدى طالبات المستوى الثالث بالكلية ، وتم اختيار عينة بشكل عشوائي مكونة(50) طالب في الفصل الدراسي الثاني لعام 2017/2016 ، كما تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وبلغ عددها (25) طالبا و مجموعة تجريبية وبلغ عددها(25) طالبا.

وخلصت الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مقرر مهارات التفكير والبحث العلمي باستخدام التقويم التكويني على طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا نفس المقرر باستخدام الطريقة المعتادة في التحصيل الدراسي.

4-دراسة الاستاذ خالد بكر حسن الشريف 2019:

أجريت الدراسة بالمملكة العربية السعودية، حيث هدفت الدراسة الى معرفة مدى فاعلية بعض أساليب التقويم الحديث في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب التربية والآداب، جامعة الملك فيصل-دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي) والتي كانت عبارة عن مقال أكاديمي في المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، وقد تمثلت عينة الدراسة في (132) طالبا من طلاب كلية الآداب بجامعة الملك فيصل، وذلك بعمل مقارنة بين العمل بمهارات التفكير والتعلم مع التقويم التقليدي.

وقد أجري الباحث اختبارين تحصيليين في المقرر كأدوات، حيث خلصت النتائج إلى وجود فروق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل عند مستوى الدلالة (0.01)، وكانت قوة معامل الارتباط بين المتغيرين المستقل والتابع إلى وجود قوة تأثير موجب لصالح التقويم البديل على التحصيل.

5-دراسة دولت إبراهيم البدوي وآخرون2021:

وهي عبارة عن مقال بحثي منشور في المجلة العربية للنشر العلمي، حيث هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدرسة الطور الشاملة بفلسطين أنموذجا، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم اعتماد عينة مكونة من (48) معلما ومعلمة، بالاعتماد على بناء استبانة لجمع البيانات، وقد خلصت الدراسة الى ما يلي:

- الدرجة الكلية للمجالات الأربعة جاءت بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والمادة التدريسية، والجنس، وسنوات الخبرة) وكذلك للمجالات ما عدا المجال الاجتماعي الانفعالي ومجال اللياقة المجتمعية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

ج-الدراسات الأجنبية:

1-دراسة (Monique de – Theux – Jehan)1991 :

هدف هذه الدراسة الى معرفة الطرق التي ينتهجها المعلمون في بناء اختبارات نهاية السنة الدراسية المعدة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة اللغة الفرنسية ببلجيكا، بغرض اتخاذ قرارات سليمة في عملية تقويم أداء التلاميذ ،ولإجراء الدراسة استخدمت الباحثة (70) اختبارا في اللغة الفرنسية لتلاميذ السنة الأولى ثانوي، تحتوي في مجموعها على (200) سؤالا مصنفا حسب الهدف الذي تسعى الباحثة إليه، أي أسئلة من عدة أشكال مقالية تقريرية وموضوعية لمعرفة الأسئلة التي تعود عليها التلاميذ، واستقتها الباحثة من اختبارات نهاية كل سنة على مدار ثلاث سنوات ،حيث توصلت الباحثة إلى ما يلي:

– عدم وجود توازن في مستوى صعوبة الأسئلة المطروحة لنفس المستوى المعرفي ونفس الهدف السلوكي، واتضح ذلك بين تلاميذ قسم وآخر وبين ثانوية وأخرى، كما أن التعليمات المطروحة أمام المتعلمين والمرفقة لكل اختبار اختلفت من حيث درجة تعقيدها باختلاف الأقسام والمعلمين.

– أغلبية الأسئلة كانت موجهة لقياس التعلمات الشكلية، مع غياب أسئلة التعبير الكتابي والشفهي وكذا أسئلة القراءة – .أغلب الأسئلة تقيس البعد المعرفي ، كما ظهر بأن الأساتذة يهتمون بصفة مفرطة بالأسئلة التي تقيس المعرفة المعقدة.

– وجود تضارب في كيفية منح النقاط بين الأساتذة بسبب غياب معايير تقويم موحدة، مما جعلهم يركزون على بعض الجوانب ويهملون البعض الآخر والتي تعتبر ذات أهمية، وترتب عن ذلك اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة وذلك تبعا لتباين مستويات تلاميذ كل قسم.

2-دراسة Herri،Holter، Martin، Esterel، and Sparks (1995):

وهي دراسة بعنوان "إعداد المعلمين الطلبة لاستخدام التقويم البديل في تدريس العلوم"، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد قام الباحثون بإعداد برنامج لتدريب وتأهيل المعلمين الطلبة في جامعة كاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية لتطبيق التقويم البديل في تدريس مادة العلوم، وقد بلغ عدد المشاركين في البرنامج (06) معلمين، وفي نهاية تطبيق البرنامج قام الباحثون بإجراء المقابلات الشخصية وتوزيع الاستبانة على المشاركين للتعرف على مدى استفادتهم من البرنامج واكتسابهم لمهارات تطبيق أساليب التقويم البديل في تدريس مادة العلوم ،الكيمياء والأحياء مستقبلا.

وقد أظهرت نتائج المقابلات والاستبانة فعالية البرنامج في تدريب وتأهيل المعلمين لتطبيق التقويم البديل.

3-دراسة:Mariano & Archer Costa (1998)

هدفت هذه الدراسة إلى: معرفة ما إذا كانت الاختبارات المعيارية تقيس المهارات المعرفية العامة أم لا؟

حيث قام الباحثان بتحليل (6942) مفردة من بطاريات ستانفورد للتحصيل، واختبار كاليفورنيا للمهارات الأساسية، لمعرفة القدرات المعرفية العامة، ودراسة علاقتها بالنسبة لأداء الطلاب، وقد تم تحليل مفردات تلك الاختبارات في ضوء (22) عملية من العمليات المعرفية العامة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

- أن اختبار كاليفورنيا شمل (09) عمليات فقط من العمليات المعرفية العامة الاثنتين والعشرين.

4-دراسة (دراسة هاس وآخرون) Hus ،2012 et.al :

هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير استخدام أسلوب التقويم التشخيصي على تحصيل الطلبة في مبحث الرياضيات للمرحلة الابتدائية في القرى والمدن الماليزية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج التجريبي،

حيث قام الباحثون بإعداد اختبار تحصيلي، طبق على عينة الدراسة التي تكونت من(212) طالبة من طلبة الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات:

- مجموعة ضابطة من الأرياف، مجموعة تجريبية من الأرياف.

- مجموعة ضابطة من الحضر، مجموعة تجريبية من الحضر.

- درست المجموعات التجريبية بأسلوب التقويم التشخيصي، بينما درست المجموعات الضابطة بالأساليب الاعتيادية.

وأظهرت النتائج أن التقويم التشخيصي له تأثير ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة سواء من الأرياف أم الحضر، حيث كان هناك فروق لصالح المجموعات التجريبية، كما تبين أن التقويم التشخيصي أكثر فعالية لدى طلبة الأرياف، حيث ظهرت فروق في متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية لصلح طلبة الأرياف.

5-دراسة جيوجيجان Geoghegan(2014):

لجأت الباحثة إلى عمل مقابلة شخصية متعمقة وتدوين ملاحظاتها خلال زيارتها لعينة الدراسة من معلمي المرحلة ألابتدائية بهدف معرفة الممارسات التقويمية التي يستخدمها المعلمون لتقييم أداء الطلبة في سياق تعلم مهارات القراءة والكتابة.

وأعرب المعلمون أن استخدامهم للتقويم التكويني كان لغرض أعمال تقرير المتابعة، ووضع الطلبة في مجموعة القدرات، حيث ارتأت هذه الدراسة في فهم المعلمين لحقيقة التقويم التكويني وأنه يجب أن يستخدم كدليل لتحسين والمساعدة في إعادة التدريس، ومساعدة الطالب في اكتشاف أهداف التعلم .

6-دراسة أوستن هرد Hourd Austin (2016):

هدفت إلى استكشاف كيفية إدارة المشاركين لعملية التقويم التكويني وذلك من خلال الملاحظة، والمقابلات الشخصية، حيث استعانت الباحثة بعينة من (6) معلمين للمرحلة المتوسطة في ضواحي "ميتشغان".

وأظهرت نتائج الدراسة أن أدوات التقويم التكويني المستخدمة كانت متشابهة بالنسبة لجميع المشاركين والتي كان الغرض منها تبادل الحوار والنقاش حول المعلومات التي تم تدريسها، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة الفردية، وأكد المشاركون أن التقويم التكويني أتاح لهم التعديل على تخطيط التدريس، كما أشاروا أن الوقت كان عاملا مهما لتحديد ملائمة وسهولة استخدام استراتيجية التقويم التكويني، و بمراجعة النتائج النهائية وجد أن بعض المشاركين هم فعلا ممن استطاعوا إيجاد الطريقة الأمثل لتحقيق الهدف والغرض من التقويم التكويني بصورة صحيحة .

7-التعقيب على الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة اللبنة الأساسية التي يمكن أن يعتمد عليها الباحث في تحديد مؤشرات مواصلة بحثه، وإضفاء نوع من المرونة، والمساهمة في إثراء وتحقيق النتائج المرجوة من دراسته، وقد تطرقت الدراسات السابقة والمشابه لبحثنا إلى مجموعات مختلفة من الجوانب المهمة في إثراء الدراسة على غرار التقويم التربوي، والتقويم الاشهادي، والمهارات المعرفية وغيرها من المصطلحات المهمة والتي تشكل الدراسة.

وقد تطرقت الدراسات السابقة إلى مجموعة من العوامل المشتركة مع دراستنا من حيث ما يلي:

- بالنسبة للدراسات المحلية:

أ-من حيث الهدف:

فقد هدفت معظم الدراسات المحلية، إلى الاهتمام بواقع التقويم التربوي وتطبيقاته وأساليب استخداماته في

العملية التعليمية التعلمية، كما هدفت إلى الكشف عن واقع ممارساته واستخداماته الميدانية.

فقد هدفت دراسة" بالكحل سمير"(2017) وخميري سارة (2018) إلى معرفة واقع التقويم التربوي من خلال الاطلاع على واقع ومعوقات تطبيقات التقويم التربوي بمختلف أركانه ومكوناته في ضوء المقاربة المستخدمة وكذا العوائق التي تواجه أساتذة الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات ،وواقع تكوينهم على عملية التقويم، واشتركت مع دراستنا في كونها تهدف أيضا إلى تسليط الضوء عن ركن من أركان التقويم التربوي (التقويم الاشهادي) وواقع ممارساته وتطبيقاته في ظل المقاربة المطبقة ، وكذا الإصلاحات التربوية الأخيرة.

فيما اشتركت دراسة خنفري سهام(2017) مع دراسة حريزي بوجمعة (2018) في تحديد طبيعة ومساهمات نوعين من التقويم التربوي (التقويم التشخيصي، التقويم المستمر) في تحديد العلاقة وكذا درجة المساهمة في دفع وإعطاء نتائج ايجابية من خلال النتائج النهائية للتعلمات ومنها شهادة التعليم المتوسط وكذا الكفاءات النهائية المختلفة، وقد استفيد من الدراستين مع دراستنا من حيث الهدف من خلال مدى مساهمة ركني التقويم التشخيصي والمستمر في تحقيق الأهداف النهائية أو الامتحان النهائي وهو ما تصبوا اليه دراستنا الحالية.

وهدفت دراسة الباحث خطوط رمضان"(2019) ودراسة "هني معمر"(2019) إلى التعرف على دور التقويم الذاتي وكذا تقويم منهاج التربية الرياضية على التوالي في تنمية بعض المهارات الدراسية والحياتية المختلفة لدى عينة الدراستين ، ومن بينها مهارة التخطيط ومهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة وكذا مهارة التفكير الناقد حيث اشتركت الدراستين مع بحثنا في معرفة الدور الذي يلعبه التقويم الذاتي في تطوير المهارات ومن ببينها مهارة التخطيط والتعلم والمعرفة ،حيث تعمل دراستنا على معرفة الأثر الذي يلعبه التقويم التربوي في تنمية بعض من هذه المهارات ومن بينها المهارات المعرفية.

ب-من حيث المنهج:

اشتركت معظم الدراسات المحلية السابقة السالفة الذكر في طبيعة المنهج (المنهج الوصفي) في محاولة تفسير الظواهر والتعليق عليها، وقد عمدت دراسة الباحثة خميري سارة (2018) الى استخدام (تحليل محتوى) أسئلة الامتحان النهائي أو الاشهادي وإعطاء نظرة مفيدة وهو ما نصبوا إليه من خلال الاستفادة من دراستها كونها مشابهة جدا لها، كما نستفيد أيضا من الدراسات الأخرى كونها تضفي طابع المرونة في تفسير الظواهر الجانبية المتعلقة بالدراسة.

ج-من حيث العينة:

تكونت عينة الدراسات المحلية المشمولة ضمن الدراسات السابقة السالفة الذكر فيما يلي:

تمثلت العينة التي أجرى عليها الباحث بلكحل سمير الدراسة في : أساتذة الابتدائي مكونة من (32) أستاذ من المقاطعة التربوية لمدينة حاسي بحبح بالجلفة من مختلف الجنسين (ذكر /انثى) بينما تمثلت عينة الدراسة بالنسبة للباحثة خنفري الهام(2018) في عينة اختيرت من متوسطات من مدينة قسنطينة والبالغ عددها (110) مؤسسة، ثم اختيار العينة والمتمثلة في (20%) من تلك المؤسسات من المجتمع الأصلي وبطريقة عشوائية بسيطة، وتشكلت عينة الباحث "خطوط رمضان" من (70) طالب وطالبة من مختلف التخصصات من جامعة المسيلة ،فيما اختلفت عينة الدراسة بالنسبة للباحثة خميري سارة كون طبيعة الدراسة والمنهج مختلفة والمعتمدة على تحليل محتوى أسئلة الامتحانات النهائية ،وقد شملت دراسة حريزي بوجمعة مجموعة من تلاميذ (06) متوسطات من بين تلاميذ (22) متوسطة بمدينة المسيلة، تمثل المجتمع الأصلي، واستعملت الطريقة العشوائية العنقودية في الاختيار، حيث تم في المرحلة الأولى اختيار (06) متوسطات من بين تلاميذ (22) متوسطة، ثم في المرحلة الثانية تم اختيار(38) قسما من الأقسام التي تدرس في كل المتوسطات الستة وعددها (55) قسما بعدها تم اختيار كل تلاميذ الأقسام المختارة، وبلغت عينة الدراسة (13,8) تلميذا وتلميذة يدرسون في مستوى

السنة الرابعة من التعليم المتوسط بمدينة المسيلة للموسم الدراسي (2012/2011) واختار الباحث "هني معمر" عينة الدراسة من (291) أستاذا موزعين على المؤسسات التعليمية لثلاث في مديريات التربية للعاصمة الجزائر (شرق ،غرب ،وسط) تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

وتشابهت العينات الدراسية السالفة الذكر مع عينة دراستنا الحلية كونها استخرجت من مجتمع احصائي متشابه (متوسطات أساتذة، تلاميذ) كما كانت كلها من مناطق متقاربة لدراستنا الحالية.

د-من حيث النتائج:

توصلت نتائج الدراسات السابقة إلى نتائج مختلفة ، فقد توصلت دراسة الباحث "بلكحل سمير "إلى أن الصعوبات التي تواجه أساتذة التعليم الابتدائي في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة في ظل المقاربة بالكفاءات ذات مستوى متوسط، وكذلك إلى أن تكوين أساتذة الابتدائي على عملية التقويم هو تكوين ذات مستوى متوسط ، و توصلت الدراسة إلى أنه لا تختلف وجهة نظر أساتذة الابتدائي للصعوبات التي تواجههم في تطبيق استراتيجيات التقويم التربوي الحديث باختلاف الجنس والخبرة، في حين توصلت نتائج دراسة الباحثة "خنفري الهام" إلى أن أسئلة اختبارات التقويم التشخيصي في مادة اللغة العربية تساهم في الكشف عن مدى تحقق الكفاءات النهائية للمرحلة السابقة عند تلاميذ السنة الثالثة من التعليم المتوسط ،وتوصلت دراسة الباحث "خطوط رمضان" إلى أن التقويم الذاتي يساهم بشكل كبير في تنمية بعض المهارات الدراسية لدى الطالب الجامعي وتنمية مهارة التخطيط لديه، كما يقوم أيضا على تنمية مهارة استخدام مصادر التعلم والمعرفة والتفكير الناقد لدى الطالب الجامعي ،فيما توصلت دراسة الباحثة "خميري سارة" إلى أن الإصلاح البيداغوجي أعطى أهمية قصوى للتقويم التربوي في مختلف المراحل التعليمية ،نظرا لأهميته في إصدار الحكم على فشل أو نجاح البرنامج الدراسي، وتوصلت دراسة الباحث "حريزي بوجمعة" إلى وجود علاقة موجبة بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط ووجود تضخم في معدل التلاميذ في التقويم

المستمر مقارنة بدرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط بمواد: الرياضيات، علوم الطبيعة الحياة، اللغة الفرنسية، اللغة الإنجليزية ،ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات معدل التلاميذ في التقويم المستمر ومتوسطات درجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط ،وخلصت نتائج الباحث "هني معمر" أن منهاج التربية الرياضية بالجزائر يحقق المهارات الحياتية بدرجة متوسطة من وجهة نظر أساتذة التربية الرياضية بالعاصمة الجزائرية ، وتبين كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقويم منهاج التربية الرياضية في ضوء مجالات المهارات الحياتية من وجهة نظر أساتذة التربية الرياضية في العاصمة الجزائرية تبعا لمتغيرات الجنس ، سنوات الخبرة ، المؤهل العلمي.

وعليه ورغم اختلاف النتائج مع اختلاف وتنوع العينة والمنهج وغيرها إلا أنها اشتركت في كثير من الجوانب التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها في دراستنا الحالية على غرار ما تطرقت إليه من ناحية المهارات المختلفة وأركان التقويم التربوي وكذا الامتحان النهائي لشهادة التعليم المتوسط، وتصحيح الطريقة البحثية والاستفادة من الخبرات المتعددة لهذه الدراسات بغية اختصار الوقت والجهد.

- الدراسات العربية:

أ-من حيث الهدف:

تنوعت الدراسات العربية المشابهة للدراسة في تحديدها لأهداف دراستها ، فقد هدفت دراسة "عادل بن سليمان المهنا"(2010) إلى معرفة أثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط ، بينما تطرقت دراسة "شادي عبد الحفيظ عبد الحفيظ حميد"(2013) إلى الكشف عن أثر توظيف أساليب التقويم البديل في تنمية التفكير التأملي ومهارات رسم الخرائط بالجغرافيا لدي طالبات الصف العاشر الأساسي وتطرقت دراسة "الدكتور عيسى بن فرج العزيزي"(2017) إلى التعرف على فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي

لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء وتطرقت أيضا دراسة "الأستاذ خالد بكر حسن الشريف"(2019) إلى معرفة فاعلية بعض أساليب التقويم الحديث في قياس التحصيل الدراسي بمقرر مهارات التعلم والتفكير لدى عينة من طلاب التربية والآداب ،جامعة الملك فيصل– دراسة مقارنة مع التقويم التقليدي ،كما تطرقت دراسة :"دولت إبراهيم وآخرون(2021) إلى الكشف عن واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الواحد و العشرين لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدرسة الطور الشاملة أنموذج ،و تعد هذه الدراسات العربية السالفة الذكر مجتمعة، لبنة أساسية ومهمة في رسم الطريق لدراستنا الحالية كونها تعتبر دراسات مقربة لدراستنا الحالية ،في تتطرق الى جوانب مهمة نتناولها في دراستنا على غرار العلاقة والأثر بين المهارات التعليمية المختلفة والتقويم التربوي بمختلف أركانه .

أ–من حيث المنهج:

يعتبر اختيار المنهج الأسلم للدراسة ،الطريق الأمثل لصدقية الدراسة و إعطاء نتائج أكثر دقة فقد تنوع منهج الدراسات السابقة الخاصة بموضوعنا ،حيث اشتركت دراسة كل من: شادي بن سليمان المهنأ " و"شادي عبد الحفيظ عبد الحفيظ حميد في استخدامهم للمنهج التجريبي ، واشتركت كل من دراسة :خالد حسن الشريف " و" دولت إبراهيم البدوي في استخدام المنهج الوصفي الذي يعنى بدراسة الظواهر، بينما استخدمت دراسة " عيسى بن فرج العزيزي" للمنهج شبه التجريبي ،حيث افادنا تنوع المنهج المستخدم في الدراسات في الاطلاع اكثر على مختلف الدراسات المشابهة والاستفادة من طرق تحليلها.

ب–من حيث العينة:

اشتملت معظم عينات الدراسات العربية السابقة على فئة الطلاب والتلاميذ حيث تكونت العينة المستخدمة في دراسة: الباحث "عادل بن سليمان المهنأ" من (30) طالبا من طلاب مدرسة عبدا لله بن رواحه المتوسطة

بمحافظة عنيزة بالسعودية المنتظمين في الفصل الدراسي الأول ، بينما تمثلت عينة دراسة الباحث شادي عبد الحفيظ حميد من (64) طالبة من طالبات الصف العاشر الأساسي بمدرسة فهمي الجرجاوي الأساسية العليا للبنات التابعة لمديرية التربية والتعليم – غرب غزة للعام الدراسي (2012-2013) موزعين علي شعبتين دراسيتين تم اختيارهما عشوائيا شعبة ضابطة وشعبة تجريبية ، وتمثلت عينة دراسة الباحث خالد حسن الشريف من (132) طالبا من طلاب كلية الآداب بجامعة الملك فيصل فيما شملت عينة دراسة "عيسى بن فرج العزيزي" طالبات المستوى الثالث بكلية إدارة الأعمال، واختيرت العينة بشكل عشوائي مكونة من جميع طلاب المستوى الثالث بكلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء المسجلين في مقرر مهارات التفكير والبحث العلمي في الفصل الدراسي الثاني لعام (2017/2016) وعددهم (50) طالب، تم تقسيمهم بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وبلغ عددها (25) طالبا و مجموعة تجريبية وبلغ عددها(25) طالبا ، وتمثلت عينة دراسة الأستاذ دولت إبراهيم البدوي في(48) معلما ومعلمة.

ج-من حيث النتائج:

أظهرت الدراسات المشمولة جملة من النتائج المهمة التي تعطي طابع من الاضاءات حول موضوع التقويم التربوي وأركانه وعلاقته بمختلف الجوانب التربوية ومنها المهارات المختلفة، فقد بينت دراسة: عادل بن سليمان المهنا" تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وذلك في اختبار التحصيل البعدي العاجل عند مستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) مجتمعة ومنفصلة، وتفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة وذلك في اختبار التحصيل البعدي المؤجل عند مستويات (التذكر، والفهم، والتطبيق) مجتمعة ومنفصلة.

كما وجدت أن هناك تأثير كبير لاستخدام الخرائط المعرفية كمنظم متأخر على تقليل الأخطاء الإملائية وعلى بقاء أثر التعلم لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة وخلصت نتائج دراسة "شادي عبد الحفيظ حميد " إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطات درجات طالبات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التفكير التأملي البعدي لصالح المجموعة التجريبية كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05)، و خلصت نتائج دراسة الأستاذ "خالد حسن الشريف" إلى وجود فروق بين التقويم التقليدي والتقويم البديل عند مستوى الدلالة (0.01) ،حيث كانت أراء أفراد العينة مع التقويم البديل ، وكانت قوة معامل الارتباط بين المتغيرين المستقل والتابع إلى وجود قوة تأثير موجب لصالح التقويم البديل على التحصيل، بينما توصلت نتائج دراسة الدكتور "عيسى بن فرج العزيزي " إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مقرر مهارات التفكير والبحث العلمي باستخدام التقويم التكويني علي طلاب المجموعة الضابطة التي درسوا نفس المقرر باستخدام الطريقة المعتادة في التحصيل الدراسي ،حيث يرجع إلي استخدام التقويم التكويني في التدريس الذي ساعد طلاب المجموعة التجريبية على فهم جوانب التعلم المتضمنة بالمقرر ومكنهم من تطبيق هذه الجوانب في الأسئلة المختلفة ، وتوصلت نتائج دراسة الدكتور "دولت إبراهيم وآخرون "إلى أن الدرجة الكلية للمجالات الأربعة جاءت بدرجة عالية، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائيا لمتغيرات (المؤهل العلمي، والمادة التدريسية، والجنس، وسنوات الخبرة) وكذلك للمجالات ما عدا المجال الاجتماعي الانفعالي ومجال اللياقة المجتمعية، حيث كانت الفروق لصالح الإناث ،وتم الاستفادة من خلال ما توصلت اليه نتائج هذه الدراسات بغية الاخذ بها والاستفادة منها في مجال البحث الخاص بنا وتنوير دراستنا والتوسع فيها اعتمادا على ما خلصت عليه نتاج هذه الدراسات.

- بالنسبة الدراسات الأجنبية:

أ-من حيث الهدف:

تنوعت الدراسات الأجنبية السابقة حول موضوع التقويم بصفة عامة وعلاقته بمختلف المتغيرات التعليمية فقد هدفت دراسة (Monique de – Theux – Jehan) إلى معرفة الطرق التي ينتهجها المعلمون في بناء اختبارات نهاية السنة الدراسية المعدة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة اللغة الفرنسية ببلجيكا، بينما شملت

دراسةHerri، Holter، Esterel (Martin، Sparks and) إلى الكشف عن "إعداد المعلمين الطلبة لاستخدام التقويم البديل في تدريس العلوم بكاليفورنيا في الولايات المتحدة الأمريكية.

وهدفت دراسة (Mariano Costa & Archer) إلى معرفة ما إذا كانت الاختبارات المعيارية تقيس المهارات المعرفية العامة أم لا ؟، بينما تطرقت (دراسة هاس وآخرونHus) ،et.al الى معرفة تأثير استخدام أسلوب التقويم التشخيصي على تحصيل الطلبة في مبحث الرياضيات للمرحلة الابتدائية في القرى والمدن الماليزية.

وهدفت دراسة (جيوجيجان Geoghegan) إلى معرفة الممارسات التقويمية التي يستخدمها المعلمون لتقييم أداء الطلبة في سياق تعلم مهارات القراءة والكتابة، وهدفت دراسة (أوستن هرد Hourd Austin) إلى استكشاف كيفية إدارة المشاركين لعملية التقويم التكويني وذلك من خلال الملاحظة، والمقابلات الشخصية بمدينة "مشيقان" بالولايات المتحدة الامريكية.

وقد اشتركت هذه الدراسات السابقة في البحث عن علاقة التكوين بمختلف المهارات والجوانب التعليمية وهو ما يمكننا من الاستفادة من مختلف الخبرات في موضوعنا والاستفادة من هذه الدراسات في تذليل العقبات والصعوبات المختلفة.

ب-من حيث المنهج:

عرفت الدراسات الأجنبية المشمولة تنوعا في المنهج المستخدم للدراسة كالمنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وهو ما ينم عن ثراء في الدراسات من حيث التنوع وإعطاء نتائج دقيقة ومتنوعة تساعدنا في حمل جملة من الأشياء المفيدة التي تفيدنا في دراستنا.

ج-من عيث العينة:

استخدمت الدراسات الأجنبية السابقة تحليلات مختلفة لمجموعة من الاختبارات المطبقة وتحليلها كدراسة (Monique de – Theux – Jehan) ودراسة (Mariano & Archer Costa) ودراسة Geoghegan ، بينما استخدمت الدراسات الأجنبية الأخرى عينات بحثية مختلفة ومتنوعة بين طلبة وتلاميذ ومعلمين من مختلف الدول ، فقد تمثلت عينة دراسة Holter, Martin Esterel, and Sparks Herri برنامج تدريبي اعد بـ (06) معلمين، وتمثلت دراسة هاس وآخرون Hus, et.al بإعداد اختبار تحصيلي، طبق على عينة الدراسة التي تكونت من(212) طالبة من طلبة الصف الثالث بالمرحلة الابتدائية تم تقسيمهم إلى أربعة مجموعات.

وقد عد استخدام الدراسات الأجنبية لتحليل اختبارات نهاية السنة والاختبارات التحصيلية لبنة أساسية في رسم طريق دراستنا للاستفادة منها وعمل تقييم شامل ومقارنة مفيدة وتوظيفها في الوصول إلى نتائج دقيقة ومثمرة.

د-من حيث النتائج:

توصلت نتائج الدراسات الأجنبية السابقة إلى جملة من النتائج يمكن استعراضها كما يلي:

فقد توصلت نتائج دراسة (Monique de – Theux – Jehan) إلى عدم وجود توازن في مستوى صعوبة الأسئلة المطروحة لنفس المستوى المعرفي ونفس الهدف السلوكي، واتضح ذلك بين تلاميذ قسم وآخر وبين ثانوية وأخرى، كما أن التعليمات المطروحة أمام المتعلمين والمرفقة لكل اختبار اختلفت من حيث درجة تعقيدها باختلاف الأقسام والمعلمين وان أغلبية الأسئلة كانت موجهة لقياس التعلمات الشكلية، مع غياب أسئلة التعبير الكتابي والشفهي وكذا أسئلة القراءة ،كما توصلت أيضا إلى أن أغلب الأسئلة تقيس البعد المعرفي المحض، كما ظهر بأن الأساتذة يهتمون بصفة مفرطة بالأسئلة التي تقيس المعرفة المعقدة، مع وجود تضارب

في كيفية منح النقاط بين الأساتذة بسبب غياب معايير تقويم موحدة، مما جعلهم يركزون على بعض الجوانب ويهملون البعض الآخر والتي تعتبر ذات أهمية، وترتب عن ذلك اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة وذلك تبعا لتباين مستويات تلاميذ كل قسم، وتوصلت دراسةHerri, Holter, Martin, Esterel, and Sparks بعد ظهور نتائج المقابلات والاستبانة إلى فعالية البرنامج في تدريب وتأهيل المعلمين لتطبيق التقويم البديل.

وتوصلت نتائج دراسة Mariano & Archer Costa إلى أن اختبار كاليفورنيا الذي طبق أثناء الدراسة شمل (09) عمليات فقط من العمليات المعرفية العامة الاثنتين والعشرين ،وتوصلت (دراسة هاس وآخرون،Hus et al) أن التقويم التشخيصي له تأثير ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة سواء من الأرياف أم الحضر، حيث كان هناك فروق لصالح المجموعات التجريبية ، كما تبين أن التقويم التشخيصي أكثر فعالية لدى طلبة الأرياف، حيث ظهرت فروق في متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية لصلح طلبة الأرياف ،فيما توصلت دراسة "أوستن هرد Hourd Austin "أن أدوات التقويم التكويني المستخدمة كانت متشابهة بالنسبة لجميع المشاركين والتي كان الغرض منها تبادل الحوار والنقاش حول المعلومات التي تم تدريسها، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة الفردية، وأكد المشاركون أن التقويم التكويني أتاح لهم التعديل على تخطيط التدريس، كما أشاروا أن الوقت كان عاملا مهما لتحديد ملائمة وسهولة استخدام استراتيجية التقويم التكويني، و بمراجعة النتائج النهائية وجد أن بعض المشاركين هم فعلا ممن استطاعوا إيجاد الطريقة الأمثل لتحقيق الهدف والغرض من التقويم التكويني بصورة صحيحة.

لذا فالدراسات السابقة بصفة عامة والدراسات الأجنبية بصفة خاصة يمكن أن تمهد للباحث الطريق في معرفة الخطوات التي ينبغي أن يتبعها أثناء إجراء دراسته، مع الاستفادة من التجارب السابقة وهو ما يسمح بربح الكثير من الجهد والوقت.

- خلاصة الفصل:

نظرا للتسارع العلمي والمعرفي ظهرت في الآونة الأخيرة جملة من المصطلحات التي كانت غائبة أو مغيبة نظرا لجملة من العوامل التي اختفت مع مرور الوقت وظهرت مع التسارع المعرفي الحاصل نتيجة التكنولوجيا المتطورة في شتى المجالات ،ومنها المجال التعليمي والمعرفي ،ويعد التقويم الاشهادي والمهارات المعرفية وغيرها من المصطلحات التي نبحث عليها من خلال هذه الدراسة واحد أهم المصطلحات التي كثر عليها الحديث والاختلاف وعن الدور الذي تلعبه وتحدثه في المنظومة التربوية وعن فعاليتها وأثرها على التلميذ ومنه جاءت هذه الدراسة محاولين تنوير الموضوع بالتحليل والتبسيط.

الفصل الثاني:

التقويم التربوي

أ/تمهيد

1-مفهوم التقويم التربوي.

2-أهمية التقويم التربوي.

3-اهداف التقويم التربوي.

4-نبذة تاريخية عن التقويم التربوي.

5-مجالات التقويم التربوي.

6-خصائص وشروط التقويم التربوي الجيد.

7-أنواع التقويم التربوي (التقويم الذاتي، التقويم الموضوعي).

8-أساليب وأدوات التقويم التربوي.

9-تطبيقات التقويم التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات.

10-مميزات الممارسة الحالية للتقويم: يرتكز الجهاز الجديد على المبادئ الآتية

11-الممارسات الحالية للتقويم في التعليم المتوسط.

12-مفهوم التقويم المدرسي وأهدافه.

خلاصـــــة **الفصل**.

/ تمهيـــــد:

عرف مجال التربية والتعليم في القرن الواحد والعشرين مجموعة كبيرة ومتسارعة من التغيرات والاقتراحات والأفكار الجديدة في ميدانه وفي معظم المجالات من حيث الأهداف والأساليب والتقويم، مما أحداث ثورة في المنظومات التربوية داخل أركانها وارتباط عناصرها.

1-مفهوم التقويم التربوي:

أ/ لغة :جاء في لسان العرب(ق، َ و، َ م) قَوَّم: أقمت الشيء وقومته فقام، بمعنى استقام والاستقامة: الاعتدال، "اعتدال الشيء. **(منضور، 2003، صفحة 588)**

وجاء في معجم الوسيط في باب " القاف مادة (قّ ومت)، تقَّوم الشيء: تعّدل واستوى، وتبنيت قيمته- . **التقويم** : حساب الزمن بالسنين والشهور والأيام وتقويم البلدان : تعيين مواقعها وبيان ظواهرها. **(مجمع اللغة العربية، 2004، صفحة 7).**

وفي منجد اللغة والإعلام "قوم الشيء عدله، يقال قومته فتقوم: أي عدلته فتعدل وقوام الأمر قيامه: نظامه وعماده وما يقوم به، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة. **(احمد مختار، 2009، صفحة 14)**

ب/ اصطلاحا:

التقويم عملية ووسيلة منظمة، لها عدة تعريفات أهمها: قال تعالى في محكم كتابه العزيز:

{ولقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم}، وهذا يعني أنه سبحانه صور الإنسان بشكل حسن وميزه بالعقل والتفكير وأحسن خلقه بصورة قويمة أي سليمة دون اعوجاج أو خلل.

– يعرفه "دانيل **Daniel Styfflebeau**"بأنه: "إجراءات الجمع والتمحيص وتزويد المعلومات المفيدة للحكم على القرارات البديلة. **(عادل ابو العز، 2008، صفحة 73)**

–يعرفه "أحمد زكى صالح بأنه: "العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدث معين، والتقويم في التربية هو تقويم أهداف سلوكية.

– ويعرف التقويم في مجال التربية بأنه: "العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة **(عبد اللطيف، 2007، صفحة 101)**.

ومنه يمكن القول إن التقويم التربوي هو مجموعة عمليات منظمة، لتتبع مدى تطور اكتساب المتعلمين لمختلف المعارف والمهارات المقدمة لهم، بهدف تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

كما يعرفه "محمود منسي "بأنه: "الأسلوب العملي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضوع التقويم وتعديل مسارها. **(عبد الحميد ، 2009، صفحة 73)**.

ويعد التقويم التربوي من المفاهيم الحديثة التي تحضى بالاهتمام الدائم فقد ذكر "Bob Ham" في كتابه التقويم التربوي (1975) إن "معظم المعلمين المتميزين منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن ينشغلون بالعمليات التقويمية التي تركز على تقويـم أفعالهم وأدائهم كما تركز على تقويم أداء الآخرين وتقويم بعض جوانب البيئة التي يشيعون فيها **(محمود عبد الحليم، 2007)**.

ويعرف التقويم التربوي بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها، فالحكم عليها وبالتالي الشروع باتحاد إجراءات عملية في شأنها، بهدف التغيير والتطوير ،كما أنه عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتتمة للموضوع المراد تقويمه، وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية، ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل

إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته بهدف اتخاذ القرار والإجراءات الفعلية اللازمة لسد النقص والإصلاح **(الحريري، 2017، صفحة 20)**.

فمن خلال هذه التعريفات المختلفة نرى أن للتقويم التربوي أهمية بالغة في التشخيص والتقويم والتعديل ووصف العلاج لأركان المنظومة التعليمية برمتها حيث أن وظيفة المؤسسة التعليمية ليست مقتصرة على الحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل من خلال نظام الامتحانات التقليدي بل أن مهمة المعلم ودوره تشبه أقرب إلى مهمة الطبيب التي لا تقتصر على مجرد قراءة ميزان الحرارة أو مقياس ضغط الدم فقط وإنما يتجاوز ذلك من التشخيص إلى العلاج.

لذا يمكن القول بأن التقويم يتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات، وهو عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها داخل النظام التعليمي والتي تهدف في مجملها الى التطوير والتجديد الدائم ومواكبة التطورات التعليمية.

2-أهمية التقويم التربوي:

يعتبر التقويم التربوي اللبنة الأساسية التي تبنى عليه المنظومة التربوية، اذ من خصائص النفس البشرية دائم السعي الى البحث عن تقييم اعماله، مما يتعين عليه القيام بما يلزم من اصلاح نفسه وجهده، فالتعامل مع هذا الامر يحتاج الى التخطيط والتمحيص للوصول الى الهدف المنشود.

وعليه فاستراتيجيات التقويم والتدريس تلعب دورا مهما في عملية نقل المفاهيم وتقويمها وتعديلها بما يتوافق مع المهمات والعوامل الرئيسة لمساعدة التلاميذ على اكتساب المفاهيم وبناءها بطريقة مناسبة، والتي تشبه إلى حد بعيدا عن المفاهيم التي يمتلكها خبراء الموضوع.

وتشمل أهمية التقويم التربوي كل ما يتعلق بالعملية التعليمية، مثل المعلمين والمتعلمين والمشرفين وأولياء الأمور والتقويمات التعليمية مهمة للتلاميذ من خلال:

- تزويدهم بالتغذية الموزونة لمساعدتهم على توضيح درجة التقييم التي حصلوا عليها مباشرة.
- تشجعهم على العمل والتحسين في المستقبل.
- تنمية قدرتهم على التفكير النقدي وتطوير مهاراتهم التعليمية.

وتكمن الأهمية الأساسية للتقويم من خلال ادوار لإضفاء الدافعية لمجموعة من العناصر تمثلت فيما يلي:

أ-دور التقويم في اتخاذ القرار:

- الحكم على المعلومات والمعطيات
- تحليل المشكلة التربوية والتعامل معها
- اصدار الاحكام والقرارات حول المشكلات الدراسية.
-اتخاذ القرار والحلول المناسبة للتعامل مع المشكلات التعليمية.

ب-دور التقويم في إثارة دافعية المتعلمين:

من خلال تقويم اعمال التلاميذ، بحيث يساهم في تحفيزهم واثارة الدافعية لديهم

ج-دور التقويم في التخطيط التربوي:

التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج، وقد يكشف التقويم عن عيب المنهاج أو الوسائل أو عن قصور في الأهداف فينتهي إلى النتائج، فالتوصيات تعرض على التخطيط، ثم تأخذ سبيلها إلى التنفيذ حيث تبدأ المتابعة فالتقويم من جديد وهكذا.

وأصبح التقويم في عصرنا الحاضر من أهم عوامل الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة

د-**دور التقويم في الإرشاد النفسي** :حيث إن الإرشاد النفسي هو العملية التي يمكن من خلالها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة للفرد على نحو يساعد في الوصول إلى حلول فعالة لمشكلات التكيف التي يعاني منها الفرد.

هـ-دور التقويم في تشخيص صعوبات التعلم وعلاجها:

حيث يسهم الاختبار والتقويم بشكل كبير في كل خطوة من الخطوات الأساسية الأربع في التشخيص وعلاج صعوبات التعلم وذلك من خلال:

- تحديد التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التعلم.
- تحديد الطبيعة الخاصة والمحددة لصعوبة التعلم.
- تحديد العوامل التي تسبب صعوبة في التعلم.
- تطبيق الإجراءات العلاجية المناسبة.

بالإضافة إلى كل هذا تظهر أهمية التقويم في متابعة التقدم الدراسي للتلاميذ وتحديد مستواهم التحصيلي وتوجيههم التوجه التعليمي والمهني. **(صلاح الدين ، 1999، صفحة 88).**

عموما يكتسي التقويم التربوي الأهمية البالغة في تقويم العملية التربوية وتشخيص الأعراض ووصف العلاج لمختلف القضايا والمشكلات التربوية، مما تجعله العمود الفقري لأي نظام تعليمي، وجب من خلاله الاهتمام به وتنظيم أساليب استخدامه وفق معايير ونظام مترابط يهدف في النهاية بالوصول بالنظام التعليمي إلى تحقيق الأهداف الشاملة للجودة التعليمية.

3-أهداف التقويم التربوي:

تكمن أهداف التقويم التربوي فيما يلي:

- الحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية المسطرة.
- التخطيط لتنفيذ البرامج والأهداف.

- تعزيز التعلم من خلال التقويم الدائم والشامل.

- توفير الوقت والجهد.

- تحديد مواطن القوة في المناهج والأنظمة والهياكل وإصدار الأحكام.

- تعزيز الثقة بين الأفراد والعاملين وتفعيل ايجابياتها.

- تعزيز ترابط عناصر الفعل التعليمي.

- تعزيز روح العمل الجماعي من خلال تعزيز الأنظمة والأطر التعليمية.

إن تحديد الهدف من التقويم يرجع إلى الهدف من إنشاءه وتطوره على مر التاريخ، لما له من أهمية قصوى في إصدار الأحكام وإصلاح الاعوجاج داخل المنظومات التربوية وغيرها، لذا فالتقويم يعتبر العمود الفقري لأي نظام تعليمي وركن من الأركان التي لا يمكن الاستغناء عنها.

4-نبذة تاريخية عن التقويم التربوي:

مر التقويم عبر التاريخ بمراحل متعددة ،فقد ظهر مع ظهور العملية التربوية حيث شعر المربون بحاجتهم الملحة للتعرف على نواحي القوة والضعف لممارساتهم التعليمية ،وإصدار الأحكام على مدى نجاعة طرائق ومناهجهم التدريسية ،غير أن ذلك كان لا يتجاوز ملاحظاتهم الذاتية ناهيك عن الأحكام المسبقة والعشوائية وهو ما حذا بالخبراء والمختصين إلى بلورت أفكارهم وتنظيم المعطيات الخاصة بالتقويم ووضع برامج وطرق لازالت تتطور وتتبلور إلى يومنا هذا ومن أمثلة الجهود المبذولة في استخدام التقويم عبر التاريخ ،نجد أن الصينيين قد استخدموا قديما وسائل تقويم متطورة لاختبار موظفي الحكومة وقد كانت هذه الوسائل تقوم على أساس وجود امتحانات تحريرية على درجة كبيرة من الصعوبة ،وتتم على ثلاثة مراحل.

كما عرف التقويم أيضا في المجتمعات اليونانية في القديم (5000سنة قبل الميلاد) من خلال استخدام التقويم الموضوعي في نتائج التحصيل الدراسي.

أما العرب القدامى فقد عرفوا التقويم واستخدموا أساليب التقويم اللفظي في الأسواق (عكاظ ومربيد وغيرها) وفي قصور الأمراء والملوك التي كانت أماكن لقاء للكتاب والشعراء للتنافس على الأداء ، مع القضاة الحاضرون ، وهم يصدرون الأحكام بناء على الاستماع ويسجلون كل متسابق ، ففي العصور الوسطى تأثرت حركة التقويم بالوضع في ذلك الوقت ، وساد ظلام المعرفة ، وتم تجاهل المعرفة والفن ، واعتماد التقييم الشفوي ، ولم تكن طريقة التحرير معروفة حتى ذلك الحين حتى القرن التاسع عشر ، مع ظهور تقييم التحصيل الأكاديمي ، تطورت حركة التقييم بشكل كبير في الولايات المتحدة ،حيث تم استبدال طريقة التقييم للاختبار الشفوي بنظام الاختبار الكتابي لنوع المقال وفي بداية القرن العشرين ظهر اختبار موضوعي كتقييم تقدمي كأساس لقبول الطلاب في المدارس والمعاهد والكليات، وأخيرا شهد التقويم تطورا آخر مع ظهور الاختبارات المقننة التي تميزت عن غيرها بدرجة عالية من الصدق ،حيث أصبح التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الأساسية. **(محمود عبد الحليم، 2007، صفحة 16)**.

وعموما فقد مر التقويم بعدة مراحل نستعرضها فيما يلي:

4-1-فترة الإصلاح (1800-1900):

اتسمت هذه الفترة بالاختبارات العقلية المبكرة كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية، وقد شهدت هذه الفترة ظهور فكرة التربية التجريبية، حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

4-2-فترة ازدهار الاختبارات (1900-1930):

في هذه المرحلة انتشرت الاختبارات التحصيلية، وكان ""Thorndikeأحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة وقد جعل للاختبارات فائدة علمية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى.

4-3-فترة من (1930-1945):

ظهرت هذه الفترة مع أعمال (Ralf traile) الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، حيث ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج المختلفة وقد ساعدت أعمال (Ralf traile) المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاته التربوية **(محمود عبد الحليم، 2007، صفحة 16).**

4-4-فترة الاستقرار من سنة (1945 إلى 1948):

في هذه الفترة أدخلت مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات حيث اعتبرت عملية بناء الاختبارات التربوية عناصر أساسية في بناء المناهج الدراسية.

4-5-فترة الازدهار والتوسع (1948-1972):

شهدت ازدياد على التركيز التقويم الشخصي فقد ذكر "berk"في كتابه:(1981éducation évaluation) انه خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية المهمة والمتنوعة في الولايات المتحدة الامريكية، بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة على الإنفاق على بعض البرامج التعليمية.

4-6-الفترة من (1973) إلى الآن:

تسمى بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل، وقد تميزت بوجود مختصين محترفين في التقويم التربوي مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل المشاريع وبرامج لإحداث التغير التربوي المنشود ، وقد أصبح التقويم في وقتنا الراهن من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية في تطوير التربية وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار في التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية وغيره

5-مجالات التقويم التربوي:

اتسعت مجالات التقويم التربوي وأساليبه، حيث انه لم يعد قاصرا على الامتحانات المدرسية كأداة للتقويم، حيث إن للتربية أهداف أخرى غير النجاح في الامتحان، وللتقويم معنى أوسع وأشمل، حيث انه يتناول العملية التعليمية سواء المعلومات المدرسية أو غير ذلك من المعلومات المتصلة بالمتغيرات الحياتية المحيطة بالشخص، فتشمل الاتجاهات العقلية وأساليب التقويم والتفكير والخلفية الجمالية وغيرها مما تهدف إليه التربية الحديثة. وتنقسم مجالات التقويم التربوي إلى عدة مجالات وهي على سبيل المثال:

5-1-تقويم التلاميذ:

للتقويم التربوي أهمية كبيرة في تفعيل دور المتعلم، كما أن له دور فعال، من خلال استخدام عملية التقويم حيث يمكن أن نتعرف على مستويات الطلبة وقدراتهم وميولهم وذلك يتم عن طريق الاختبارات الجيدة والإجراءات الصحيحة، والتي من خلالها نستطيع أن نتعرف على الطلبة المتفوقين تحصيلا من الطلبة الضعاف، فيتسنى لنا وضع برامج تعليمية تتناسب مع قدراتهم العقلية. **(غريبة، 2012، صفحة 57)**.

حيث أنه يتم الحكم على قدراتهم ومدى استيعابهم في التحصيل في المقررات المختلفة التي يدرسونها، وذلك حتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينهم على التحصيل الدراسي، والحصول على التقديرات، حتى يتم انتقالهم إلى المراحل العليا، وتوجيههم إلى مجالات الدارسة التي تناسب قدراتهم العقلية والاستيعابية ويتم استخدام البطاقة المدرسية كأهم وسائل التي تساعد في تقييم التلاميذ من جميع النواحي الدراسية، ومدى التغييرات التي تطرأ على مستواهم، وهذه البطاقة عبارة عن سجلات مبوبة تشمل جميع النواحي الجسمية، والعقلية من ذكاء وقدرات والنواحي التحصيلية في المواد الدراسية المختلفة، ثم الصفات والهوايات، والبيانات التي توضح حياته الشخصية وظروفه المنزلية والبيئة المحيطة به، والمؤثرات الاجتماعية والمادية التي تؤثر على حياته الشخصية، وتنتقل البطاقة الشخصية للتلميذ أينما وجد في أي مكان، وهي تعتبر صورة صادقة لتاريخ التلميذ وتاريخ حياته، ومراحل نموه.

5-1-1-التقويم الذاتي للمتعلم:

أ-مفهومه:

يكون التقويم ذاتيا عندما يقوم المتعلم بتقويم تقدم تعلمه بنفسه أي يكن في استطاعته تقييم التقدم الحاصل في تعلماته بنفسه وبوسائل ملائمة دون اللجوء إلى المدرس أو الممتحن، وعليه فالتقويم الذاتي ليس ممارسة تقويمية فحسب، بل هو نشاط تعلمي أيضا.

ب-وظائفه:

- جعل المتعلمين يقومون تعلمتاهم بأنفسهم.
- تشجيعهم على التفكير فيما تعلموه ومعرفة جوانب قوتهم وضعفهم.
- يساعدهم على هيكلة تعلمتاهم وتنظيمها بكيفية يسهل لهم استدعاؤها وتوظيفها.
- يحفزهم على التعلم ويدفعهم إلى الالتزام والاستقلالية.

ج -شروطه:

- الشفافية أي أن يتوفر لدى المتعلم وضوح الهدف من التقويم الذاتي.
- أن تكون له النظرة الشاملة عن المهمة المطلوب تحقيقها.
- أن تكون لديه الشجاعة الأدبية للإقرار بالخطأ (الموضوعية والصدق مع الذات).

د-توقيته:

يجري التقويم الذاتي قبل تقويم المدرس، وذلك حتى لا يكون مجرد انعكاس له، فيفقد بذلك وظيفته المتمثلة في التفكير في التعلمات ويمكن أن تكون الفوارق بين التقديرين محل نقاش بين المدرس والمتعلم أو المتعلمين، وهو في الوقت نفسه فترة مفيدة في مسار المتعلم. **(حثروبي، 2015، صفحة 96)**

5-2-تقويم المعلم:

إن تقويم المعلم من مجالات التقويم التربوية الهامة، حيث اتضح الأثر الذي يمكن أن يتركه المعلم في تلاميذه، فالمعلم يعتبر من أهم العناصر التي تؤثر في عملية التعليم بصفة خاصة، وفي العملية التعليمية بصفة عامة، وأهداف تقويم المعلم كثيرة منها: تبصير المعلم بمكانته لدى التلاميذ، وتوضيح نواحي تفوقه وضعفه ليكون لديه الوعي الكامل بحاله.

5-3-تقويم التدريس: يحتل مكانة رئيسية في التقويم التربوي، وأهمية بارزة في العملية التعليمية، ويكون على النحو الآتي:

- البحث عن خصائص المدرسين، كمعيار لكفاءة التدريس.

- البحث في مجال العملية التدريسية، وسلوك المدرس والتلميذ.

-البحث عن نتائج التعليم باعتبارها أهم **(نصر، 2022، صفحة 56)**.

وقد سبقت الإشارة إلى أن التقويم التربوي بمفهومه الحديث هو تقويم شمولي بمعنى أنه لا يقتصر على التلميذ بل يتصدى لعملية التعلم والتعليم بمختلف جوانبها ومكوناتها. ولعل من أبرز المجالات التي تتناولها عملية التقويم، إضافة إلى التلميذ ومناحي نموه المختلفة، أداء المعلم والمناهج الدراسية من خلال ما يلي:

تنبع أهمية تقويم المعلم وأدائها في غرفة الصف من أهمية الدور المسند إليه أساسا والذي يتمثل في تسيير عملية التعلم والتعليم وتوجيهها بالاتجاه المطلوب.

5-2-1-أسس تقويم عمل المعلم: من الأسس والمبادئ الهامة لتقويم عمل المعلم ما يلي:

أ-إن تقويم المعلم يجب أن ينطلق أولا وأخيرا من ضرورة تحسين أدائه ورفع كفايته التدريسية:

ولا يتحول إلى مجرد مجموعة من الإجراءات الروتينية أو الشكلية ذات الطابع التفتيشي، وهذا يعني ببساطة أن تقويم المعلم يجب أن يكون بناءً، ويعطي قوة دفع جديدة للمعلم ولا يكون سلبيا أو تسلطيا وهذا ما يلحق الأذى

بالمعلم، أو العملية التعليمية، أو بالاثنين معا.

ب-انسجاما مع المبدأ السابق فإن تقويم المعلم يجب أن يعطي الوزن الأكبر لتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائه:

ويعمل على اكتشافها وتحديدها بدقة ولا يتجه إلى مجرد إصدار أحكام القيمة على هذا الأداء أو يلصق بالمعلم صفات معينة قد تنطوي على مدلولات سلبية، والاستثمار الأمثل لهذا النوع من التقويم إنما يتحقق عن طريق الإلحاح على نقاط القوة وتعزيزها من جهة، وتوجيه المعلم نحو التصدي لنقاط الضعف سعيا وراء التخلص منها أو التخفيف من وطأتها على الأقل من جهة أخرى، وهذا يعني من جملة ما يعني انه لا يصح تجاهل نقاط القوة أو تضخيم نقاط الضعف في أي حال من الأحوال، كما يشير إلى إمكانية الاعتماد على نقاط القوة في مواجهة الصعوبات والتغلب على الضعف.

ج-يجب أن يكون عاملا ومستمرا:

فلكي يعطي هذا التقويم صورة صادقة عن أداء المعلم يجب أن يتناول مختلف جوانب هذا الأداء ولا يغفل عن أي منها، بل ويتخطى ذلك إلى مظهره الخارجي واتزانه الانفعالي وشخصيته ككل، كما لا بد أن يكون تتبعيا يحمل طابع الديمومة والاستمرار، ويواكب مسار نموه المهني، كما يواكب عملية تدريبه المستمر أثناء الخدمة.

د-يجب تنويع الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم المعلم:

فالاستخدام المجمع لتشكيلة واسعة من الأساليب والأدوات يعطي صورة اصدق مما تعطيه أي من تلك الأساليب والأدوات، ولكي تستعمل هذه الأدوات والأساليب على نحو فعال، لا بد من معرفة مواطن القوة والضعف لكل منها والتنبه إلى مصادر الخطأ المحتملة فيها، فالملاحظة وأدواتها على سبيل المثال، يمكن أن تتناول جوانب عديدة من أداء المعلم إلا أنها تتأثر بالتقديرات الذاتية للملاحظ وتحيزاته، والقياس الموضوعي الكمي لجزئيات أو تفصيلات معينة من أداء المعلم.

5-2-2-أغراض تقويم عمل المعلم: تتركز الأغراض الأساسية لتقويم عمل المعلم فيما يلي:

أ-الحصول على معلومات صادقة ووافية من نشاط المعلم وممارساته في مهنة التعليم:

فالمعلومات المنقوصة والمتحيزة وغير الصادقة قد تعمل بالاتجاه المعاكس للاتجاه الذي تعد له أصلا، وقد تلحق من الأذى والضرر بعملية التقويم أضعاف ما تقدمه من المنافع والخيرات.

ب-الاستفادة من المعلومات السابقة وتحسين أداء المعلم ورفع فاعليته إلى الحدود القصوى المتاحة:

ويتم ذلك من خلال تعريف المعلم بنجاحاته ومدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف التربوية المرسومة من جهة، وبالصعوبات والعوائق التي تواجهه وإمكانات التغلب عليها من جهة ثانية، وبعبارة أخرى، فإن المعلومات التقويمية المتحصلة يمكن توظيفها مباشرة في تقديم المعونة التوجيهية والإرشادية للمعلم، وتمكينه من إجراء التعديلات والتحسينات اللازمة، ومواجهة مظاهر الخلل والقصور في أدائه إذا اقتضى الأمر، وفي معالجتها وتخطيطها.

ج-تمثل المعلومات التقويمية المتحصلة الأساس في اتخاذ قرارات هامة من جانب السلطة أو الإدارة التربوية المعنية:

فاستنادا إلى تلك المعلومات تصدر عادة قرارات الترفيع والترقية، ومنح المكافآت المادية والمعنوية للمعلم.

(امطانيوس، 2015، صفحة 34)

5-3-تقويم المنهج:

بما أن الوظيفة الأساسية للتقويم هي تحديد جدوى أو قيمة برنامج ما، فان الوظائف التفصيلية لتقويم المنهج استنادا إلى تحديد جدوى كبرنامج متكامل هي:

- معرفة ما حققه التربويون من بناة للمنهج ومنفذين له، الأمر الذي يرفع من معنوياتهم من ناحية ويزودهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.

– تبرير ما يبذل من جهد ووقت ومال بالنسبة للتربويين وللمواطنين بشكل عام.

– التعرف على آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية مما يساعد في تطوير المنهج.

– تشخيص السلبيات في حال التنفيذ وبخاصة كيفية التنفيذ وفق الظروف المختلفة بما يؤدي إلى تطوير في طرائق التدريس وإعطاء مؤشرات التكييف والتنفيذ بحسب الظروف المختلفة.

– جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج تطويرا أو استمرار أو إلغاء.

– مساعدة التقويم في حل المشكلات التربوية ومشكلات التجديد بشكل خاص أو عن طريق التعرف عليها بدقة وفي الظروف المختلفة.

– تطوير أساليب التقويم وإجراءات التقويم ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.

– المساعدة في حسن تصنيف المتعلمين إلى مجموعات بحسب قدراتهم ورغباتهم وميولهم.

– تقرير سير المتعلمين عبر السلم التعليمي (النجاح والرسوب).

– إعطاء صورة للمتعلم عن انجازه وتقدمه المدرسي في المجالات المختلفة بصورة محددة واضحة بما يساعده على تطوير انجازه ونمو شخصيته والاستفادة من نتائج العمليات التقويمية في جهود الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني للمتعلمين.

– إعطاء صورة لأولياء الأمور عن تحصيل أبنائهم مما يدفعهم إلى مساندة المدرسة في عملها من أجل تحقيق الأهداف. هذا ويمكن إضافة وظائف أخرى لتقويم المنهج. **(الحريري، 2017، صفحة 78)** .

وقد حدد" تري فنجر" في بحثه المقدم عام (1994) مجموعة من المحكات التي يجب مراعاتها عند تقويم المنهج، وهذه المحكات هي:

1-وجود أساس نظري سليم: من الضروري أن يقوم المنهج على إطار عمل خاص على أن يفحص هذا الإطار ومن ثم يوصف ويعرض بشكل واضح بعيد عن الغموض، ومن الضروري أن يعتمد هذا الإطار على وثائق البحوث والدراسات الحديثة وتوظيف نتائجها بشكل مباشر بالمهارات التي ينبغي أن يشتمل عليها المنهج. ويراعى أن يكون الأساس النظري قائم على العقلانية ويبرر دواعي استخدامه.

2-توازن التدريب المناسب وتسهيل الاستخدام: يساهم هذا المحك على تقييم الاحتياجات التدريبية، التي يمكن أن تصاحب اختيار المنهج وفاعلية استخدامه، وتمكن المعلمين من تنفيذ المنهج بفاعلية وذلك من خلال ورش العمل، المناقشات، المطبوعات، والمفردات، ويجب أن يكون التدريب المطلوب مشتملا على إمكانية تنفيذ المنهج.

3-تلبية الفروق الفردية: يشير هذا المحك إلى مدى استجابة المنهج لخصائص نمو التلاميذ وقدراتهم وميولهم واحتياجاتهم، وطرق التدريس المقدمة لهم، وتنوع الأنشطة التي تثير التفكير والتحليل والاستنتاج والربط، إضافة إلى احتوائه على أنشطة تساعد التفكير الجماعي بجانب الفردي، مع إتاحته اختيارات وبدائل متنوعة تخدم اهتمامات كل تلميذ وتساعده في التوجيه والتعلم الذاتي.

4-مناسبة المنهج لتنمية مهارات التفكير المختلفة: ينبغي أن يشتمل المنهج على نشاطات ومهارات شاملة ومتنوعة تدفع التلميذ إلى التفكير الابتكاري والتفكير الناقد والمنتج وطرق حل المشكلات وأن يهتم بتطبيقاتها من خلال تعرض التلاميذ لها.

5- التصميم التعليمي: يقصد بالتصميم التعليمي، المحك الذي يختبر مدى دقة تعميم المنهج وفق المبادئ الأساسية للتخطيط التعليمي، كالاستراتيجيات التعليمية المتنوعة، إمكانية تطبيق بعض جوانب المنهج على أرض الواقع، وضوح الوسائل المصاحبة ودعمها لتعلم التلميذ، قدرة المنهج على زيادة المخرجات التعليمية الهامة، وقدرة المنهج على إمداد المعلمين بمصادر للرقي بالتدريس، مع إعطاء التلميذ الفرصة لاستخدام المصادر

المرتبطة بالمناهج، وشمول المنهج على تمرينات وأنشطة متنوعة تساعد المعلمين والتلاميذ على اختيار ما يناسبهم منها.

6-البناء والتنظيم: يختص هذا المحك بأهداف المنهج وطرق تنظيم جزئياته، لتساعد مستخدمها في أن يواجه هذه الأهداف باستخدام استراتيجيات متعددة ومتناسقة.

7-البعد والتسلسل: يساعد هذا المحك على التعرف على مدى تكامل المنهج، من حيث تحديده للمهارات التي يمكن تقييمها، ومستويات الصف الدراسي التي يقصدها المنهج ومدى وضوح تحديدها، ومن حيث مدى انعكاس المنهج على احتياجات التلاميذ وتمكنهم من تطبيق الاستراتيجيات بطرق تتناسب مع مستوى نضجهم.

8-التناسب الاجتماعي والثقافي: يختص هذا المحك بمسألة فحص المنهج فيما إذا كان يستجيب لحاجات الدارسين وفقا للطبيعية الثقافية، الفئة العمرية، والجنس كما يختص بفحص لغة المنهج ومدى فهم التلاميذ لها، وطريقة التنظيم التي سار بموجبها المنهج، والأمثلة المطروحة فيه، والفرص المتاحة لدفع التلاميذ نحو التفكير الفعال، ومدى مناسبة المواد في محتواها وأمثلتها والصور التوضيحية لأعمار وخبرات التلاميذ.

9-المهارات وراء المعرفية: يتناول هذا المحك فحص مدى تناول المنهج للمهارات وراء المعرفية مثل: اللغة، المفردات، مهارات الإدارة، مهارات التفكير الإبداعي والإنتاجي، والتغذية الراجعة، وهنا ينبغي معرفة فيما إذا كان المنهج يستطيع مساعدة التلاميذ على تعلم عمليات التخطيط والتنظيم، واختيار الاستراتيجيات المناسبة للعمل الفردي أو الجماعي، واتخاذ القرارات، وحل المشكلات المختلفة.

10-النموذج المناسب للتطبيقات: يختص هذا المحك بفحص المنهج من ناحية احتوائه على أمثلة ملائمة للتطبيقات العملية للطرق والأساليب النظرية التي تم تدريسها. كإتاحة الفرص للتلاميذ ليتعرفوا من خلال المنهج ووسائله المختلفة على خبرات الآخرين في عمل نماذج مناسبة في استخدامهم للمهارات والأدوات، وتقديم أمثلة توضيحية متنوعة لهم في هذا المجال. **(الحريري، 2017، صفحة 235).**

11-الاستجابة لاهتمامات التلاميذ ودافعياتهم: يبحث هذا المحك عن مدى إمكانية المنهج الدراسي في استخدام المواقف التي ترتبط باهتمامات التلاميذ، وعن مدى قدرة الدروس التي يتضمنها على تحفيز التلاميذ وتحريك نشاطاتهم، وإثارة دافعياتهم لممارسة الأنشطة والتدريبات التي يحتوي عليها المنهج.

ج. **(الحريري، 2017، صفحة 236)**

5-4-تقويم الكفاءة:

بالرجوع إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد مواجهة وضعيات معقدة، فتقويم الكفاءة ينصب على تلك الموارد وكيفية استخدامها ومدى نجاعتها في حل المشكلة أو الخروج من الوضعية (المأزق)، وتنقسم الموارد اللازم تقويمها إلى الموارد الداخلية (المعارف ، المهارات، المواقف...) والموارد الخارجية التي ترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات التي يكون المتعلم بحاجة إليها وتكون جزء من الكفاءة (وثائق، مخططات، قواميس...) ويتم تقويم الكفاءة من خلال وضع المتعلم أمام وضعية مشكلة معقدة، وتعتبر الوضعية المشكلة أحد الوسائل الأساسية لتقويم الكفاءة.

5-4-1-خصائص وضعيات تقويم الكفاءة:

تحدد وضعية تقويم الكفاءة انطلاقا من العناصر الآتية:

- **الكفاءات المراد تقويمها.**
- **ظروف (شروط التقويم).**
- **تحديد النشاط المراد تحقيقه.**
- **ظروف (شروط) إنجاز نشاط .**
- **الأداء المنتظر وفق معايير التقويم (مؤشرات التقويم).**

شكل رقم (01) يبين خصائص وضعيات تقويم الكفاءة

أ-**أن تكون وضعية التقويم مركبة:** وهذا يعني أن تضع المتعلم أمام مشكلة لا يكون حلها بتوظيف مورد تعليمي واحد، بل بتعبئة مجموعة مختلفة من الموارد المكتسبة، وحسن استغلال الموارد الخارجية المتاحة.

ب-**أن تكون وضعية التقويم ملائمة:** وتتحقق الملائمة عندما يكون المكتسبات المطلوب تعبئتها بطريقة إدماجيه مناسبة مع مستوى المتعلم في اكتساب التعلمات السابقة.

- أن تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة للمتعلم أي مستمدة من واقعه.

ج -**أن تكون وضعية التقويم جديدة:** أي أن تكون غير منجزة سابقا من طرف المتعلمين ولكنها تنتمي إلى فئة من وضعيات بناء الكفاءة ولها نفس درجات التركيب والصعوبة.

د -**أن تكون لغتها واضحة:** أي أن يكون نص وضعية التقويم بلغة مفهومة من طرف المتعلم خالية من كل لبس أو تأويل.

هـ-**أن تكون تعليماتها واضحة ودقيقة:** وهذا يعني وضوح ما ينبغي على المتعلم إنجازه في نص الوضعية، مع الإدراك الدقيق للمهمة المطلوب إنجازها. **(حثروبي، 2015، صفحة 55)**

5-5-تقويم المقرر الدراسي:

إن المنهج بمفهومه الشامل وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، حيث تؤدي هذه الوسيلة دورها بشكل فعال حيث تتصف بالوضوح والشمولية وتنوع الأهداف والأساليب، ويتمثل هذا التقويم فيما يلي:

1- تقويم أهداف المقرر من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة.

2-تقويم محتوى المقرر الدراسي بحيث ارتباطه بالأهداف وتنظيم معارفه.

3-تقويم أساليب واجراءات التقويم المستخدمة من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى.

5-5-1-تقويم الإدارة المدرسية

:تُعرف المدرسة بأنها مؤسسه تربوية ذات وظيفة اجتماعية مهمتها تربية أبنائها وبناء ثقافتهم، من خلال ما تقوم به هذه المؤسسة العظيمة من فعاليات تربوية تنسجم مع فلسفة التربية وأهدافها العصرية. وتتمثل فيما يلي:

1-تقويم نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين.

2-تقويم مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.**(محمود داوود، 2007، صفحة 31)**

5-6-تقويم المقررات :

ويشمل هذا النوع من أنواع التقويم على تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المعاونة واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات المقرر.

5-7-تقويم البرنامج التعليمي:

ويتضمن هذا النوع من أنواع التقويم قياس مدى قابلة برنامج تعليمي، أو منهج دراسي أو تقويم مكونات برنامج تعليم و قياس درجة كفاءة و مدى ملائمته لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى الإدارة المدرسية و فعالية التدريس.**(فريد، 2015، صفحة 26)**

5-8- متطلبات التقويم بالكفاءات:

قبل التطرق لمتطلبات التقويم في ظل التدريس بالكفاءات، يجب علينا أن نعرج إلى بعض النقاط التي يتم بمقتضاها تقويم المتعلم بمنظور الكفاءات وهي على التوالي:

- تنمية مستوى الكفاءة والأداء لديه.

- الكشف عن حاجات المتعلم ومشكلاته وتشخيص الصعوبات المعترض عليها وهذا قصد تكييف العملية التعليمية التعلمية.

- التعرف على مدى تحقيق الأهداف التربوية.

- الحصول على المعلومات اللازمة عن المتعلم لتوجيهه حسب قدراته وإمكاناته واستعداداته.

إن المقاربة الجديدة تعتبر المتعلم محور الفعل التعليمي والتعلمي وعليه القيام ببناء بنفسه والتمكن من اكتساب المعارف بصفة عامة والكفاءات بصفة خاصة المتمثلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف

(محتويات، مواد) ومعارف فعلية (فكرية أو حس حركية) ومعارف سلوكية (اجتماعية وجدانية) من خلال أنشطة تعلمية تعلمية، وبما أن العملية هي عملية شاملة، متكاملة هادفة لا يمكن الاستغناء عنها وبخاصة العملية التعلمية وعليه فإنه يتطلب جملة من المهارات تكمن فيما يلي:

أ- مهارة صياغة الأسئلة:

حيث تعد صياغة الأسئلة من المهارات الجد مهمة لإثراء عملية التعلم وهي تتطلب من السؤال أن يكون واضحا خاليا من الغموض ومفهوما ومتوافقا مع سن وقدرات المتعلم، ويتماشى والهدف المسطر.

ب-مهارة الملاحظة:

حتى تكون الملاحظة هادفة وتخدم ما تصبوا إليه بيداغوجيا الكفاءات يجب على المتعلم أن يبني ملاحظته على أساس تمثلات واقعية عن التعلم، ظروفه، وكيفية إنجازه مع توثيق الملاحظات وتدوينها بشكل منهجي وتحليلها.

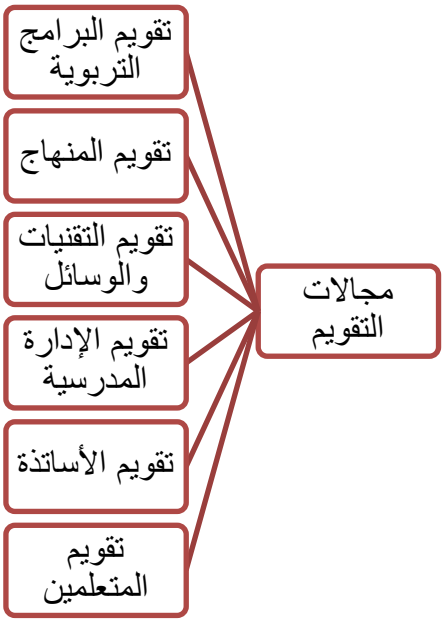
ت-مهارة الحوار البيداغوجي:

كثيرا من المتعلمين لا يستطيعون تفسير كيفية تعلمهم والتعبير عنه ولذا وجب على المعلم أن يتيح لهم فرصة التساؤل وذلك من خلال إشراكهم في بناء العملية التعليمية -التعلمية، مثل تمكينهم من مناقشة العلامة، تحديد الأهداف إبداء الرأي، الشيء الذي يجعل من المتعلم فاعلا يبني تعلمه بنفسه وبذلك يتخلص من التبعية للمعلم.

د-مهارة تحليل النتائج وتفسيرها:

يقتضي في بعض الأحيان إعطاء رموز للإجابة بدل العلامة والتي يستعان بها لتحليل النتائج، حيث تتم الاستعانة بهذه الرموز باعتبارها تتيح للمدرس تحديد أصناف المتعلمين والأقسام على أساس معيار اكتساب المهارات والمعارف. **(المركز الوطني للوثائق التربوية، 2018، صفحة 140).**

إذا عرّفنا التقويم التربوي بشكل عام فإننا يمكن أن نشير إلى خاصية مهمة وهي الشمول، حيث التقويم التربوي بإمكانه شمول أركان واسعة من مناحي الحياة، وعليه فمجالات التقويم يمكن أن تشمل عناصر أخرى ومتعددة لا يمكن حصرها كتقويم الوسيلة التعليمية وتقويم البرامج المختلفة وغيرها من أركان العملية التعليمية بصفة عامة.



شكل رقم (02) مجالات التقويم التربوي من (اعداد الباحث)

تتعد مجالات التقويم التربوي، وقد تشمل مجموعة من المجالات الأخرى غير المذكورة سالفا، وذلك لتشعب التقويم وتنوعه واشتماله على مجموعة من الهيئات والأنظمة والمؤسسات، وهو بذلك يمثل جانب مهم من الحياة الاجتماعية، فقد يشمل الأهداف التعليمية وتقويم البيئة المدرسية وتقويم المدخلات والمخرجات وغيرها من المجالات المختلفة التي لا يمكن حصرها غير أننا تطرقنا إلى العناصر الرئيسة والبارزة في الجانب التربوي.

6-خصائص وشروط التقويم التربوي الجيد:

بما أن التقويم التربوي يقوم على أساس جيد وقاعدة متينة في جمع البيانات الدقيقة وخلوها من الأخطاء يقود إلى اتخاذ قرارات سليمة في مجال التطوير والتحسين وبناء البرامج المختلفة في حقل التربية والتعليم، لذا فان التقويم التربوي يجب أن يتصف بالخصائص التالية:

6-1-التقويم عملية وقائية علاجية: تستهدف الكشف عن مواطن الضعف والقوة في التدريس، ويقصد به تحسين عملية التعليم والتعلم وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة، فلا بد من توافرها لكي يحقق الفائدة المرجوة منه ومن خصائصه:

أ-التقويم عملية مستمرة: هذا يعني أن التقويم ليس شيئا يأتي في نهاية التدريس فحسب بل ينبغي أن يسير جنبا إلى جنب مع العملية التعليمية.

ب-التقويم عملية تعاونية شورية:

بما أن المنهج الحديث يشترك فيه الجميع (التلميذ – المعلم – المشرف التربوي – الأباء) وكل منه له دور هام في عملية التقويم.

ج-الموضوعية: بمعنى ان يقوم التقويم على أسس عادلة بعيدة عن التحيز والذاتية.

د-الصدق: أن تكون وسائل استخدامه صادقة.

هـ-الثبات: أي أن الاختبار يعطي نفس النتائج تقريبا عند تطبيقه أكثر من مرة على نفس الطلاب في فترة زمنية محددة.

و-التميز: وهو القدرة على إظهار الفروق الفردية بين الطلاب للكشف عن ميول واهتمامات وقدرات واستعدادات الطلاب **(احمد حمدي، 2004، صفحة 87)** .

وقد أشار بعضهم إلى وجود خصائص أخرى للتقويم التربوي تمثلت أساسا في الجدوى من التقويم والشمولية والتنوع والملائمة وعناصر متعددة أخرى لا يمكن حصرها نظرا لأهمية التقويم وتشعبه وكونه عنصرا مهما من عناصر العملية التعليمية.

7-أنواع التقويم التربوي:

اتفقت معظم الدراسات التي تناولت موضوع التقييم على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع حسب الأساس المعتمد في التصنيف، كأساسي التصنيف والتقسيم، حيث يعتقد بعض الناس أنه يمكن استخدام أساس رسمي،

والذي يمكن تقسيمه إلى تقييم رسمي وتقييم غير رسمي، وعليه فالتقويم بالمفهوم الحديث هو "عملية تتبع ورصد لعملية التعلم، بقصد ملاحظة ما يطرأ على سلوك المتعلمين وقياس هذا التغيير ومعالجة نواحي القصور وتعديل الأساليب والمناهج والطرق كلما كان ضروريا. **(عبد الله ، 2001، صفحة 42)**

وتبعا لهذا التعريف فالتقويم يشتمل ثلاثة أنواع وأشكال تمثلت فيما يلي:

7-1- التقويم التشخيصي أو المبدئي:

هو نوع من التقويم يمكن أن يحدث قبل التدريس أو أثناءه أو بعد الانتهاء منه، والهدف الأساسي منه هو تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين، فإذا جاء في البداية فإنه يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس لأنه يساعدهم في تحديد ما يعرفه الطلاب وما يعرفونه من مفاهيم حتى يستطيع المعلمون التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية، وإذا حدث أثناء التدريس، يكون هدفه عملية تحديد مدى تحقيق الأهداف والتعرف على الأخطاء أو نقاط الضعف في التعلم أو التعليم. **(العتيبي، 2006، صفحة 19)**.

إن عملية التدريس تسير وفق خطوات محددة تبدأ بتحديد الأهداف التي يريد المعلم تحقيقها عند المتعلمين، وتأتي هنا عملية التقويم لقياس هذه الأهداف، وفي هذا النوع من التقويم يقوم المعلم بتقويم المتعلم قبل البدء في الدرس وذلك للوقوف على الأهداف التي يتقنها المتعلمين والتي لم يتقنوها من تشخيص ومعاينة قدرات التلاميذ التحصيلية ودرجة تملكهم للمكتسبات السابقة (معارف، سلوكيات.... الخ) ومدى ارتباطها بالوضعية الجديدة وقدرتهم على توظيفها في بناء المعارف الجديدة. **(هني، 2005، صفحة 120)**.

حيث أن النتائج التي يتوصل التقويم القبلي اليها، تفيد المعلم في مراجعة الأهداف التي لم تتحقق عند المتعلمين، فقد ترشده إلى أن يعيد تخطيطه كما تتطلب منه أن يعيد تقييم المتعلمين إلى مجموعات أكثر تجانسا وذلك حسب درجة الإتقان وتسمى هذه الاختبارات التي تستخدم في هذا النوع الاختبارات القبلية. **(هويدي، 2011، صفحة 34)**.

ويهدف هذا المستوى من التقويم المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم ،وبعد استخراج نتائج التقويم ،يتمكن المعلم في ضوء تلك النتائج من تصنيف التلاميذ وتنظيم برامج مناسبة لكل مجموعة ،ولا يقتصر التقويم التشخيصي على بداية عملية التعلم فحسب بل يستمر باستمرار المواقف التعليمية ،فالانتباه إلى أن بعض التلاميذ يعانون من مشكلات سمعية أو بصرية أو ذهنية ،قد تعرقل قدرتهم على التعلم أو تحد من قدراتهم ،إنما هو نوع من أنواع التقويم التشخيصي ،كما ان تحديد العوامل الجسمية والاجتماعية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق أنماط التقويم، والتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة ،وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها. **(رشيد، 1987، صفحة 112)**.

ب-مبادئ ومزايا التقويم التشخيصي:

- مبادئه:

1-الرؤيا الواضحة للأهداف المراد تحقيقها للمجموعات التي يكونها المعلم خلال تنفيذ الأنشطة .

2-التعليم السابق ويعتبر هو الركيزة الأساسية التي من خلالها يستطيع المعلم أن ينطلق للتعلم اللاحق.

3-التعزيز، فالمعلم دوره أن يعزز جوانب القوة لدى الطلاب، ويأخذ بأيديهم من خلال التعزيز لتخطيء مواطن الخلل والضعف.

4-التقويم التشخيصي أداة يتخذها المعلم لدعم عملية التعلم والتعليم معا.

5-التوفيق بين متطلبات المنهج المدرسي وحاجات الطلاب.**(الطراونة، 2006، صفحة 217)**

ج-تطبيقات التقويم التشخيصي في مرحلة التعليم المتوسط:

يتم في بداية مرحلة تعليمية، أو سنة دراسية، كما يتم في بداية كل عملية تعلمية ويهدف إلى:

- الكشف عن الثغرات والنقائص في التعلمات السابقة.

- الوقوف على مستوى المتعلمين لتحديد نقطة الانطلاق.

- تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.

- اقتراح أنشطة لعلاج الاختلافات الملحوظة.

1-خطوات الانجاز:

يتم استغلال أسبوع التقويم التشخيصي المنصوص عليه في بداية تدرج كل مرحلة تعليمية أو سنة دراسية على النحو الآتي:

بالعودة إلى الكفاءة الشاملة لنهاية مرحلة التعليم الابتدائي، بالنسبة إلى السنة الأولى متوسط مثلا، وبالنظر إلى مركبات هذه الكفاءة يقترح الأستاذ أنشطة متنوعة تدور حول أهم موارد اللغة المقررة في منهاج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي والتي تتضمن:

1-نسخ الجمل الاسمية، إن وأخواتها، كان وأخواتها.

2-الأسماء الخمسة، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة.

3-الاستفهام والتعجب.

4-الأفعال الخمسة، الأفعال المعتلة، المجرد والمزيد، الجموع بأنواعها.

5-رسم الهمزة بجميع أنواعها.

6-تصريف الأفعال المعتلة.

7-الأسماء المنقوصة، المقصورة والممدودة.

8-علامات التأنيث.

ينصب التقويم التشخيصي على هذه الموارد القبلية للوقوف على مدى تحكم المتعلمين فيها، وربطها بالموارد الجديدة التي يتطلب إرساؤها في التعليم المتوسط، ووفق مبدأ التدرج فإن المتعلمين المتحكمين في المكتسبات السابقة لا يجدون صعوبة في بناء الموارد الجديدة وإرسائها.

أما الذين ثبت بالتقويم التشخيصي، أنهم غير متحكمين أو متحكمين جزئيا، فإنهم يصنفون إلى فئات حسب النقص الملحوظ لتسهيل عملية المعالجة، وغالبا ما تكون هذه الفئات مصنفة حسب الآتي:

1-المتحكمون تحكما معتبرا.

2-المتحكمون تحكما جزئيا.

3-غير المتحكمين (انعدام التحكم). **(وزارة التربية الوطنية، 2015، صفحة 57)**

7-2-التقويم التكويني(البنائي):

ويعرف على أنـه التقويم الذي يتم أثناء تكون المعلومة لدى المتعلم، بهدف التحقق من فهم المتعلم للمعلومة التي مر بها، ومن أدواته الملاحظة والأسئلة الشفوية. **(عياش، 2011، صفحة 244)**.

وهو ذلك النوع من التقويم الذي يحتاج فيه الباحث أو المعلم إلى استخدام أدوات القياس الدقيقة حتى يطمئن إلى النتائج التي يحصل عليها من تلك الأدوات، حيث يقوم بمحاولة فحص مواد التعلم للوقوف على فعالية برنامج تدريسي معين وما إذا كان هذا البرنامج يحقق الأهداف التي وضع من اجلها من عدمه فهو يقوم هنا بتقويم داخلي للبرنامج لمعرفة نواحي القوة ونواحي الضعف في البرنامج التعليمي ذاته بهدف تعديل مساره. **(وجيه و منسي، 2002، صفحة 24)**.

وهو ذلك التقويم الذي يتم أثناء عملية التعليم والتعلم، ويهدف لتقديم تغذية راجعة من خلال المعلومات التي يستند إليها في مراجعة مكونات البرامج التعليمية أثناء تنفيذها وتحسين الممارسات التربوية. ويقدم التقويم

التكويني معلومات للمخططين والمنفذين لعملية التقويم حول كيفية تطوير وتحسين البرامج التعليمية وبشكل مستمر **(حماد، 2004، صفحة 47)** .

7-2-1-استراتيجيات التقويم التكويني: هنالك مجموعة من الأساليب وهي:

الاختبارات التكوينية الشفوية والكتابية والمناقشات الصفية المنظمة والتلقائية والواجبات البيتية....

7-2-2-فوائد التقويم التكوينية: لعل من أبرز الفوائد التي يقدمها التقويم التكويني أو البنائي ما يلي:

1-تنظيم عملية التعلم:

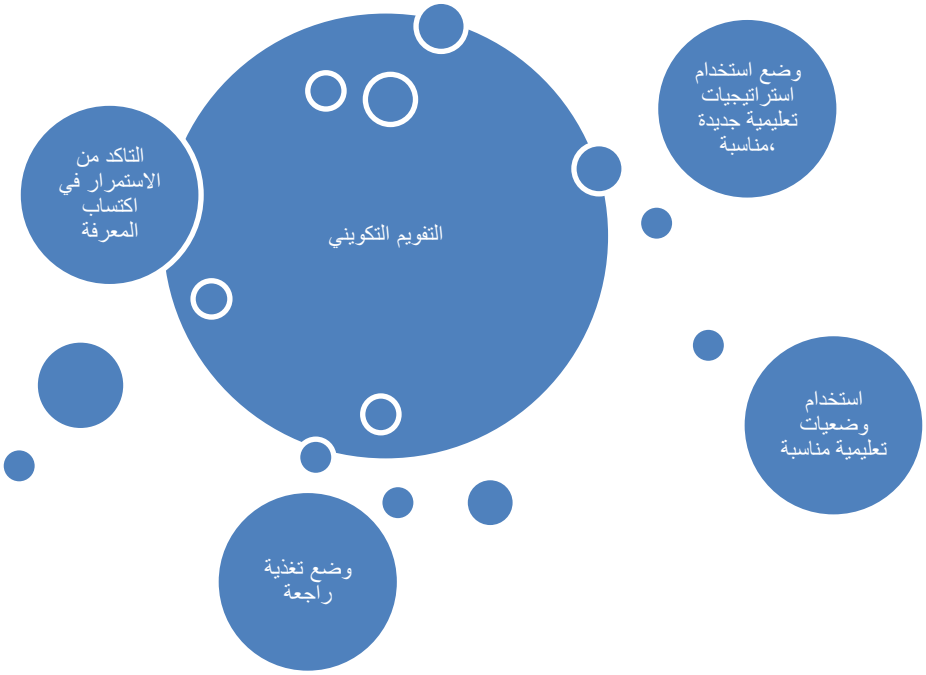
فالتقويم البنائي يتطلب تقسيم المادة المدرسية إلى وحدات تعليمية صغيرة متنامية تتدرج صعودا من الأدنى للأعلى ويعتمد تعلم كل منها على تعلم الوحدات السابقة لها، وهذا ما يؤدي إلى تنظيم النشاط الدراسي للمتعلم على امتداد العام الدراسي، ويخفف عنه العمل الشاق في مواسم الامتحانات، وخاصة إذا كان من النوع الذي لا يذاكر المادة أولا بأول.

2-توفير تغذية راجعة مباشرة ومستمرة للمتعلم:

والتغذية الراجعة للمتعلم تعني ببساطة إمداده بمعلومات من سير عملية تعلمه بصورة منتظمة وعند الانتهاء من كل وحدة تعليمية صغيرة، وهذا ما يمكن المتعلم من معرفة ما إذا كان قد أتقن الوحدة التعليمية المطلوبة أم لا، فإذا أتقنها فسيكون بوسعه الانتقال نحو الوحدة التالية، وإلا فإنه سيكون بحاجة إلى تدريباته أو شروح إضافية إلى أن يتقنها، وعندئذ فقط يمكنه الانتقال للوحدة التالية.

3. تشخيص الصعوبات الدراسية:

فعن طريق التقويم البنائي يتعرف المتعلم على أخطائه وصعوباته الدراسية عند كل خطوة أو مرحلة من مراحل تعلمه، وهذا ما يفسح المجال لمواجهة هذه الأخطاء والصعوبات ومعالجتها في الوقت المناسبة وقبل أن يتم التحرك والانتقال نحو الوحدة أو الوحدات التالية:



شكل رقم (03): يمثل خصائص التقويم التكويني (اعداد الباحث)

4-توفير تغذية راجعة للمعلم:

فالتقويم البنائي يمد المعلم بمعلومات عن ادائه التعليمي ودرجة فعاليته، من خلال معرفة أداء التلاميذ كمجموعة وكأفراد خلال سير البرنامج التعليمي، ويستطيع المعلم من خلال تحديد الأخطاء التي يرتكبها تلاميذه أو بعضهم عند تعلمهم لكل وحدة دراسية أو مجموعة من الوحدات، معرفة الصعوبات التي يواجهونها والتي قد تعود إلى المادة التعليمية ذاتها، أو طريقة التعليم، أو وجود ثغرات ونواقص معينة لديهم، وهذا ما يمهد السبيل للتصدي لهذه الصعوبات وتجاوزها.

كما يمكن إيجاز أهداف التقويم التكويني في النقاط التالية:

- يمكن المتعلم من معرفة مدى قدرته على مسايرة مراحل الدرس، و يوضح له نوع الصعوبات التي تعترضه ،و يعمل على إزالتها.
- يمكن المعلم من معرفة مستوى تحصيل التلاميذ في كل مرحلة من مراحل الدرس.
- يتمكن من معرفة ما تم تنفيذه خلال العملية التعليمية و الوسائل و الطرائق التي استعملها.

– كما يساعد على استدراك النقائص و إصلاح الاعوجاج في الوقت المناسب.

–يساعد المعلم على التحكم في الفعل التعليمي ،و ذلك بعدم الانتقال من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التحكم في المرحلة السابقة.

– يزود المعلمين بتغذية راجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية طرق التدريس و المواد و الوسائل التعليمية التي يستخدمونها.

7–3–التقويم الختامي:

هو التقويم الذي يقدر ما أدركه المتعلم وناله من عملتي التعليم والتعلم خلال فترة معين، ويهدف إلى التعرف إلى مستوى تنمية الكفاءات **(الجزائري، 2020، صفحة 134)**.

فالتقويم الختامي يهتم بدرجة أكبر بالنواتج الختامية ويهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه.

فالتقويم الختامي يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له، وذلك لأغراض الاكتسابية (المسؤولية) ووضع سياسة المسؤولية المدرسية.

ويمكن القول هنا بان التقويم التكويني يهتم بتقويم العمليات أو مراقبة تنفيذ الأنشطة، بينما يهتم التقويم الختامي بتقويم الأثر أو النواتج، والتقويم التكويني هو تقويم ختامي مرحلي يجري بعد تنفيذ كل مكونة من مكونات برنامج معين، بينما التقويم الختامي يتعلق بالبرنامج كله.

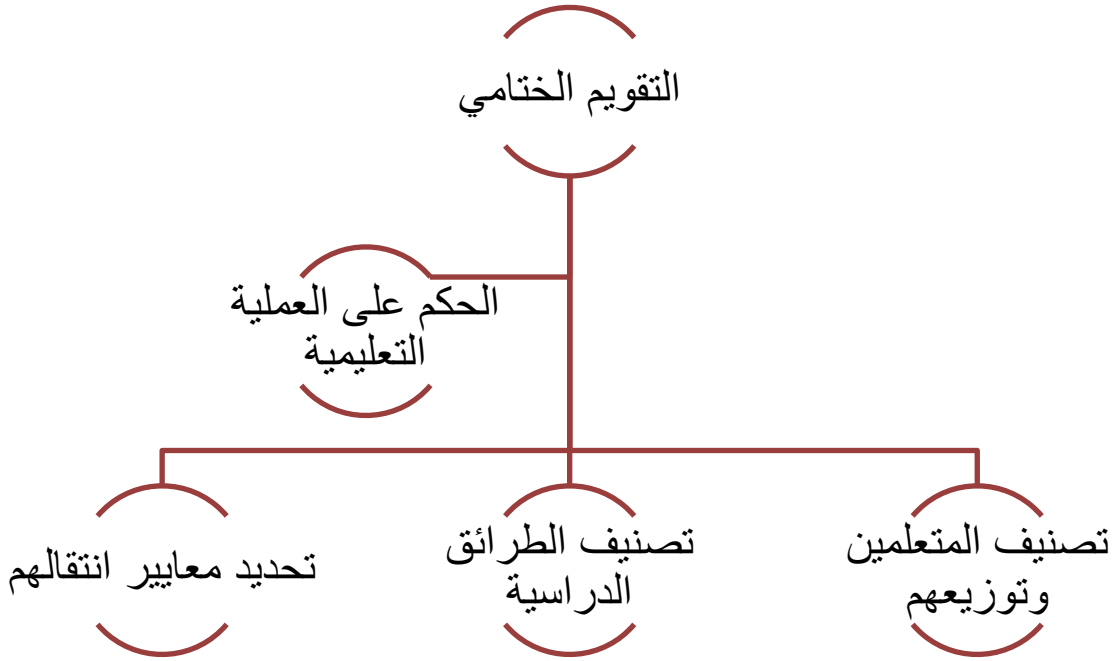
ومن أهم الأغراض التي يحققها هذا النوع ما يأتي:

–قياس مدى تحقق الأهداف الشاملة للمادة الدراسية بعد الانتهاء من تدريبها.

–إصدار أحكام لها علاقة بنجاح أو رسوب المتعلمين أو إعادة توزيعهم على تخصصات مختلفة.

–إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الفصول المختلفة.

-التنبؤ بأداء المتعلم مستقبلا، لأن المتعلم الذي يحرز علامة عالية في الرياضيات نتوقع أن يتمكن من النجاح في كلية العلوم. **(هويدي، 2011، صفحة 85)**



شكل رقم (04):يبين خصائص التقويم الختامي (اعداد الباحث)

7-4-أساليب التقويم الختامي:

ويعتمد التقويم الختامي على محددات معينة أهمها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في الحراسة والمراقبة وكذلك مراعاة سرية الأسئلة، وتهيئة الإجابات النموذجية لها والتركيز على الدقة في التصحيح.

وفيما يلي أبرز الأهداف التي يحققها هذا النوع من التقويم:

-وضع علامات الطلبة في سجلات خاصة.

-إعلان أحكام تتعلق بالطالب كالنجاح والرسوب.

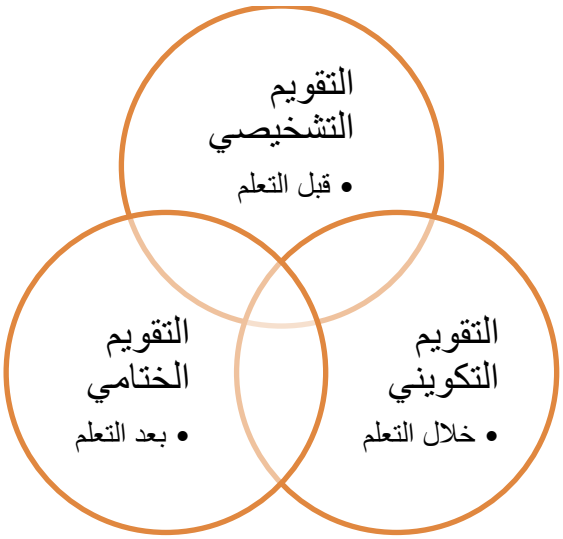
-القيام بتوزيع الطلبة على البرامج و التخصصات و الكليات المختلفة.

-إعطاء حوصلة على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.

– القيام بمقارنات بين نتائج الطلبة في مختلف الشعب الدراسية التي تضمنها المدرسة الواحدة أو تبيان نتائج المتمدرسين في المدارس المختلفة.

– التعرف على مدى ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المطبقة.

وفي الغالب، تتغير وسائل التقويم حسب نوع التقويم الذي يريد المعلم القيام به، فإن كان التقويم البنائي يعتمد على العديد من المصادر مثل الاختبارات الكتابية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية ومختلف الملاحظات التي يعطيها المعلم في القسم، نجد التقويم النهائي يعتمد على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل أو العام الدراسي مع الاستفادة من نتائج التقويم البنائي في إصدار الحكم النهائي على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى. **(مدونة التربية والتوظيف، 2020)**



شكل رقم (05) :يبين أنواع التقويم (اعداد الباحث)

8-أساليب وأدوات التقويم التربوي:

تعددت أساليب ووسائل التقويم من حيث طرق تنفيذها وأساليب استخداماتها وهذا راجع في الأساس إلى تنوع أماكن استخداماتها، وعليه فقد وضع الخبراء مجموعة كبيرة متنوعة من الأدوات والأساليب بغية إضفاء نوع من المرونة في قياس الظواهر التعليمية المختلفة ومن هذه الأدوات والأساليب نجد ما يلي:

8-1-مقياس التقدير:

وهو أداة تقييم يتم من خلاله إعطاء المقدار للطالب (أرقاما) يتمثل في درجات على الشيء الذي يتم تقييمه، وقد يقيم الطالب ضمن فئة محددة أو على أوزان مستمرة ولا تعتبر مقاييس التقدير اختبارات بسبب إنها تتضمن إجابات صحيحة أو غير صحيحة.

وبما أن الطالب لا يكون حاضرا عند إجراء عملية التقدير، فعلى من يقوم بتلك العملية أن يعتمد على ملاحظاته السابقة، وفي الغالب فان الطلاب الذين يميل المقدار إليهم يحصلون على تقديرات أعلى من غيرهم إضافة إلى أن تقدير إحدى الصفحات في بداية المقياس يؤثر على تقدير بقية الصفحات المرصودة في مقياس التقدير، وتتأثر مقاييس التقدير بالتحيزات من قبل المقدر مما يهدد صحة ودقة نتائجها.

ويتصف بعض المقدرين بالشدة وإعطاء تقديرات منخفضة للجميع، وبعضهم يعطي تقديرات عالية للجميع، وأما البعض الأخر فتكون تقديراته في المتوسط، ومع ذلك فان مقاييس التقدير تعتبر أسرع من غيرها من أدوات التقييم، وكذلك فإنها تعطي عددا كبيرا من الصفحات، وهي أيضا مثيرة للاهتمام وسهلة للاستخدام في مجالات تطبيقية مختلفة، وتعتبر أيضا مساعدة للطرق الأخرى كالملاحظات السلوكية والمقابلات والاختبارات الموضوعية والمقاييس الاسقاطية.

وفي الغالب فان مقاييس التقدير تطلب من المقدر التعبير عن رأيه واتجاهاته حول عبارات مختلفة عن طريق التقدير (نعم، لا، أو غير موافق بشدة، غير موافق، حيادي، موافق أو موافق بشدة).

اما مقاييس التقدير الأخرى فهي ببساطة قوائم شطب تتيح للمقدر وصف الطالب عن طريق تقدير الكلمات والمهارات أو الجمل التي تنطبق على الطالب في القائمة.

ويشيع استخدام مقاييس التقدير وقوائم الشطب في عملية المسح الأولى، وعند القيام بعملية التقدير لعدد من الطلاب باستخدام نفس المقاييس فانه يجب إعطاء تقديرات لجميع الطلاب على الفقرة الأولى قبل الانتقال إلى الفقرة الثانية.

ويساعد مثل هذه الإجراءات في التأكد من أن نتائج الفقرة الأولى لا تؤثر على نتائج الفقرات اللاحقة. وبسبب عدم دقة هذه الأدوات فانه يجب التحقق من الفقرات المقدرة من خلال الملاحظة المنظمة.

8-2-المقابلة:

تمثل المقابلة لقاء مباشر بين القائم بالمقابلة (المعلم) والشخص المقصود بالمقابلة (الطالب) بهدف الحصول على معلومات عن موضوع معين من خلال استجابات لفضية، وتتميز المقابلة بأنها لا تقتصر على الاستجابات أللفضية، بل يضاف إليها الاتصال غير أللفضي، والذي يكون أحيانا اصدق تعبيرا عن المعنى وتعتبر المقابلة من أساليب التقرير الذاتي التي تعتمد على ما يذكره الشخص عن نفسه، وفي هذه الحالة من المحتمل أن يزيف المستجيب استجابته في الاتجاه المرغوب فيه لكي يحسن صورة نفسه.

أ-خطوات المقابلة:

1-الإعداد والتخطيط:

أن إجراء المقابلة لابد أن يسبقه إعداد وتخطيط للإجراءات والمضمون والأسئلة وقد يتعداه إلى جمع معلومات مسبقة عن الشخص المعني بالمقابلة وتهيئة المكان والمتطلبات ومعرفة حدود المقابلة أي ما سيتم الحديث به وما الذي يتم التطرق إليه.

2-تحديد هدف المقابلة:

تحديد الغرض الحقيقي الذي تجري له المقابلة وبيان الخطوات الأولية والاستخدامات المباشرة الممكن استخدامها.

تحديد طبيعة ونوع المقابلة: وتختلف بحسب بناء بنودها، وإذا ما كانت الإجابة عنها محددة أو غير محددة

3-أنواع المقابلة:

أ-المقابلة المحددة: تكون جميع الأسئلة فيها محددة مسبقا ضمن جدول للمقابلة يتم الالتزام به ومن مميزاته:

- سهلة التطبيق.

- لا تستهلك كثير من الوقت والجهد.

- تتطلب قدر بسيط من التدريب.

- تستعمل في الدراسات المسحية.

- إمكانية مقارنة نتائجها.

ب-المقابلة غير المحددة: الأسئلة فيها غير محددة الإجابة ولكن أهداف المقابلة محددة ويمكن إضافة أسئلة فرعية حسب ظروف الموقف.

ج-مقابلة فردية: وتتم بين المعلم والطالب، اي أنها تتم بين فريقين كل فريق مكون من شخص واحد فقط.

د-مقابلة جماعية: بين المعلم وعدد من الطلاب، أو بين طالب وعدد من المقومين (المعلمين)، أي أنها تتم بين فريقين كل فرين مكون من شخص أو أكثر.

8-2-1-مميزات المقابلة:

- تتيح الفرصة لجمع معلومات متعددة وشاملة.

- توفر صورة أوضح وأدق للبيانات التي تحصل عليها.

- يمكن جمع معلومات حقيقية وصادقة.

- تصلح لمختلف الفئات العمرية.

- تتمتع بقدر كبير من المرونة حيث تتيح للمستجيب الفرصة للاستفسار عن بعض الأمور المتعلقة بالمقابلة.

- تضمن الإجابة على كل الأسئلة.

تسمح بتكييف الأسئلة حول ظروف الموقف، والتعمق في الموضوع لمعرفة الجوانب المختلفة المتعلقة بالدوافع والانفعالات والطموحات.

8-2-2-عيوب المقابلة:

- تتطلب تكاليف عالية.

- صعوبة تطبيقها على أعداد كبيرة.

- صعوبة تطبيقها على الموضوعات الحساسة.

- تتأثر بعوامل كتوتر المستجيب ومحاولته إرضاء الباحث والجو.

8-3-الملاحظة:

إذا على المقوم أن يعرف كيف يلاحظ وليس كيف يشاهد وينصت وليس كيف يسمع، لأن عملية الملاحظة والتصنت هي عملية تتطلب الانتباه والتركيز على ما نريد ملاحظته أو التصنت له.

الملاحظة ليست بالشيء الصعب، إذ تتطلب الملاحظة من صاحبها أن تكون له فكرة واضحة حول ما يريد ملاحظته، فصحيح أن الملاحظة يجب أن تكون دائما مؤسسة على الأهداف، ولكن معرفة تحقيق الهدف ليس بالشيء الهين دائما، فتقويم المتعلمين إذا ما حققوا الكفاءة يرجع إلى الملاحظة انطلاقا من المعايير والمؤشرات المقترحة في منهاج التربية الفنية(التشكيلية)، والمعايير المحددة من طرف المعلم لمتعلميه.

إذا كان المعلم يلجا إلى طرائق التقويم المقترحة في منهاج التربية الفنية على أساس كل مركب من مركبات الكفاءة الختامية لكل ميدان من الميادين المعرفية، فالمعلم بإمكانه أيضا أن يقوم على أساس أنواع من التعلمات أثناء الملاحظة، حتى ولو كانت الغاية من هذه التعلمات الفهم الأحسن للتقويم في مادة التربية الفنية، وبإمكانه التمييز بين هذه التعلمات بالطريقة التالية:

- تطوير مركب الكفاءة الخاص بالفهم والتصور (الإدراك).

- تطوير مركب الكفاءة الخاص بالجانب التطبيقي (الإبداع والإنتاج).

- تطوير مركب الكفاءة الخاص بالجانب التعبيري التواصلي (النقد والتذوق).

هذه الأنواع الثلاثة من التقويم مرتبطة ارتباطا وثيقا بالتعلمات التي تهدف إلى تطوير كفاءة إدماجية تدمج فيها المعارف والمواقف المرتبطة بالتعلمات الأساسية المشتركة في المستويات التالية:

- المعارف (لغوية، فنية، علمية، تكنولوجية...).

- بالاداءات (مهارات التحكم في التقنيات واكتساب خبرات عملية جديدة).

- بالمواقف والاتجاهات (قيم، تذوق، نقد، أحكام)، ومواقف مرتبطة بالتعلمات الأساسية المشتركة للمنهاج.

(وزارة التربية الوطنية، 2015، صفحة 49)

والملاحظة هي إحدى طرق التقييم التربوية المصممة لتقييم سلوك الأفراد وما يقومون به، وتتكون من أفعال، وتشمل عمليتين أساسيتين:

أ-تسجيل:

يجب أن تكون التسجيلات مكتوبة مباشرة أو بواسطة كاميرات التلفزيون.

ب-التقويم:

خلال هذا الوقت، يتم إعطاء الملاحظات قيمة ومعنى وتختلف وفقًا للحالة، وتختلف أيضا من شخص لآخر التقييمات الشرطية، والملاحظة التي قاموا بها مفيدة في تقييم الأهداف العاطفية، مثل احتياجات الطلاب للأهداف العاطفية على سبيل المثال، المشاركة في الأنشطة الصيفية وتقييم الأهداف الرياضية مثل المهارات والقدرات التعليمية.

8-4- أنواع الملاحظة:

أ -**الملاحظة المنظمة:**و تعد من أفضل أساليب الملاحظة بحيث تتم وفق إجراءات دقيقة منضبطة ،و أدواتها تكون معدة مسبقا ،و مضبوطة لاستخدامها.

ب- الملاحظة العشوائية:

تتم بدون تخطيط مسبق ، ودون التزام بخطوات أو أدوات محددة، و النتائج تأتي غير دقيقة لأنها لا تستند إلى معايير ثابتة وفق أدوات ملاحظة منضبطة.

8-5 - السجلات اليومية:

تعد السجلات اليومية في بعض الأحيان مصادر جاهزة للمعلومات مثل الإحصائيات المتوفرة عن الأفراد

في ملفات المؤسسة التي ينتسبون إليها، و السجل اليومي للطالب هو عبارة عن تسجيل يومي لجميع الحوادث أو النشاطات و الانجازات و المشكلات التي تمر مع الطالب.

8-5- البطاقة التراكمية:

و هي بطاقة ،أو كراسة تشتمل على بيانات شاملة عن المتعلم في كل ناحية من النواحي ،و في مراحل محددة **(احمدعفانة، 2010، صفحة 31)**

8-6-الاستبيانات:

وهي وسيلة شائعة من وسائل القياس، فقد تكون الأسئلة على شكل يتطلب إجابة مفتوحة، ويستخدم هذا النوع من الاستبيانات في الدراسات الاستطلاعية، ومن الاستبيانات الشائعة ما يسمى باستطلاعات الرأي العام، حيث يوجه عدد من الأسئلة الخاصة بقضية معينة لأفراد مختارين للجمهور للإجابة عنها.

فهناك نوعان من الاستبيانات أكثر شيوعا من غيرها و هما:

أ- **الاستبيان المفتوح:** و يتضمن عددا معينا من الأسئلة و يترك للفرد الذي يطبق الاستبيان الحرية الكاملة في اختيار الإجابة التي تبدو له مناسبة.

ب- الاستبيان المقفل: و فيه يعطى لكل سؤال اجابة لها عدة احتمالات بحيث يتم الاختيار منها. **(احمدعفانة، 2010، صفحة 31)**

8-7- الاختبارات:

تعد الاختبارات من أهم أدوات التقويم التي تحدث عنها الأدب التربوي، والسبب في ذلك يعود إلى العلاقة الوثيقة بينها وبين العملية التعليمية، فمن خلالها يمكن إصدار أحكام حول فاعلية العملية التعليمية، أو ما فيها من نقاط قوة أو ضعف، بالإضافة إلى أن المعلمين يعتمدون عليها في تحديد مستويات طلبتهم، وفي معرفة مدى التقدم الذي أحرزوه خلال العام الدراسي **(احمدعفانة، 2010، صفحة 23)**.

والاختبارات تحتل المركز الأول، والأهم من بين أدوات التقويم التي تستخدم في المدرسة، وتصنف الاختبارات إلى ثلاثة أنواع:

8-7-الاختبارات التحصيلية: تهدف الى الحكم عن تحصيل التلميذ.

وتنقسم إلى:

أ-اختبار المقال:

فيه إجابة قصيرة أو طويلة ويطلب فيها من المستجيب أن يصف أو يشرح أو يناقش، أو يقارن ويكون الوقت في التفكير والكتابة.

ب-الاختبار الموضوعي: يستخدم للتخلص من عيوب أسئلة المقال، فتطلب فيه إجابات قصيرة ومحددة، ووضع الأسئلة الخاصة بمعلومة معينة والتصحيح يكون دقيقا، ومن أهم الاختبارات الموضوعية نجد أسئلة الصواب والخطأ، أسئلة التكميل، أسئلة المزاوجة، أسئلة اختيار من متعددة، أسئلة التجميع، أسئلة إعادة الترتيب.

وهي نوع صمم لغرض التغلب على عيوب اختبارات المقال، ويقصد بالموضوعية في الاختبار عدم تأثر تصحيح هذا الاختبار بذاتية المصحح أو حالته المزاجية والنفسية، لإعطاء نفس الدرجة، ولذلك ركز المهتمون بالشأن التربوي على هذا النوع من الاختبارات وعلى أهمية توظيفه في العملية التعليمية وذلك بعد أن رأوا فيها مناسبة لأغراض التقويم العامة، والتي حددها الأستاذ "رشدي لبيب" في ما يأتي :

-الكشف عن حاجات التلاميذ ومشكلاتهم وقدراتهم وميولهم، بقصد تكييف المنهج تبعا لما تحصل عليه من نتائج.

- تحديد ما حصل عليه التلاميذ من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود.

- توجيه عملية التعلم نحو التوجيه السليم.

- الحصول على جميع المعلومات اللازمة لإدخال التغييرات في المناهج.

ج-اختبارات الأداء: وهي ذات طابع عملي وتهدف إلى قياس قدرة الفرد على أداء عمل معين كالكتابة على الآلة أو تشغيل جهاز **(احمدعفانة، 2010، صفحة 44)**

8-8-الأسلوب المعتمد على التقويم المستمر:

هو ذلك التقويم الذي يكون مواكبا لعملية التدريس ومستمرا باستمرارها، والهدف منه هو تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة، بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى المتعلمين، ويتم تجميع نتائج التقويم المستمر في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي **(عياش، 2011، صفحة 311)**.

8-8-2-عناصر التقويم المستمر:

أ-التغذية الراجعة:

تعرف التغذية الراجعة على أنها "وسيلة تعبيرية ذات أشكال متنوعة، تنبه المتعلم إلى ضرورة تقويم أدائه، عن طريق خلق الأجواء، والمشاركة في استيعاب الرسالة التي تلقفها لمعرفة النتائج التي توصل إليها، فتمنحه فرصة تطوير أداءه من خلال تزويده بمعلومات تخص ما حققه من نتائج خلال وضعية تقويمية معينة.

وهي ما يزود به المعلم من أدائه خلال موقف إشرافي مخطط، أما في مجال التدريس تعرف التغذية الراجعة على أنها: "عملية استرجاع المتعلم لنفس المعلومات التي سبق أن اكتسبها، وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك، وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم ومحاولة التغلب عليها والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها"

ب-الأسئلة الصفية:

تعد الأسئلة من النشاطات الصفية المهمة التي تسهم إلى حد كبير في تحقيق الأهداف المتعددة، كما أن مهارة طرح الأسئلة يمكن تطويرها عن طريق الممارسة والتدريب، فالمهارة يمكن تجزئتها إلى عناصر، ومن ثم

تقديم كل عنصر من عناصرها إلى المتعلمين في تتابع منطقي، مما يسهل عليهم تعلمها، وفيما يلي بعض الأهداف التي تسعى الأسئلة الصفية إلى بلوغها:

- الكشف عن استعداد المتعلميــن للتعلم.
- إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع الدرس.
- التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس.
- تحقيق تعلم مباشر لدى المتعلمين في إطار الأهداف التعليمية المخططة من حقائق ومفاهيم ومهارات ...الخ.
- مساعدة المتعلمين على البدء بالتفكير.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة بناءة. **(عياش، 2011، صفحة 311)**.

ج- الأسلوب المعتمد على إنجاز المشاريع:

هو عمل مخطط يتضمن مجموعة مترابطة ومنسقة من النشاطات التي ترمي إلى تحقيق بعض الأهداف المحددة في إطار ميزانية معينة، وفي غضون فترة زمنية محددة.

أو هو عبارة عن إجراءات محددة وظيفيا ومكانيا واقتصاديا وزمنيا ولها مهمة هادفة، ويمكن أن يشكل المشروع جزءا من برنامج أكثر شمولا**(حسنية، 2018، صفحة 18)**.

9- تطبيقات التقويم التربوي في ضل المقاربة بالكفاءات :

إن عملية التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات لا تنحصر فقط في كونها أداة أو وسيلة اتخاذ قرارات بشأن التقدم أو الدرجة المعرفية التي يحصل عليها التلاميذ ،بل تعتبر هذه العملية عنصرا متفاعل مع الفعل التعليمي التعلمي، فأساليب التقويم في ظل هذه البيداغوجية متجانسة مع خصوصيات البرامج والمناهج المبنية على أساسها. **(محمد، 2009، صفحة 76)**.

ففي إطار تنفيذ إصلاح المنظومة التربوية الوطنية، يشكل التقويم بتعدد مجالات تطبيقيه، ومختلف استراتيجياته ووظائفه ركيزة أساسية لعملية تحسين نوعية التعليم الممنوح ومردود منظومتنا التربوية، فالتقويم في

مفهومه الواسع، ليس أداة مساعدة ووسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي فحسب، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي، وإدراجها ضمن ديناميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي .فالتقويم البيداغوجي من أهم المحاور الأساسية لنظام التقويم الذي يدعو إلى تطوير فعلي للممارسات التقويمية السائدة حاليا في الميدان، بحيث تنسجم مع أهداف الإصلاح وروح المناهج التعليمية الجديدة. **(وزارة التربية الوطنية، 2005، صفحة 3)** .

10-الممارسات الحالية للتقويم في التعليم المتوسط:

يشكل التقويم التربوي في ظل إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ركيزة أساسية من أجل تحسين نوعية التعليم الممنوح للتلاميذ وكذا تحسين المردود التربوي للمدرسة بصفة خاصة والمنظومة التربوية بصفة عامة، وقد تغيرت ممارسات التقويم بتغير المقاربة (المقاربة بالكفاءات)، الى التقويم في ظل بيداغوجية الأهداف، والذي يتسم بعدة نقاط سلبية وهي:

- طغيان الوظيفة الرقابية لأعمال وإنجازات التلميذ وغياب وظيفة تعديل مسار عملية التعليم والتعلم.
- اقتصار عملية التقويم على قياس المعارف المكتسبة بدلا من تقويمها بالنظر إلى أهداف بيداغوجية تحدد بوضوح وترتبط بمستويات معينة لتنمية الكفاءات.
- استخدام نتائج التقويم لأغراض إدارية بحتة (منح إجازات، الحكم على نجاح ورسوب التلميذ، التوجيه نحو الشعب...) ، والذي يرتكز أساسا على التنقيط العددي للامتحانات المكتوبة.
- غياب الملاحظات ذات الطابع النوعي التي تعد أكثر تعبيرا عن المستوى التحصيلي للتلاميذ.

ونظرا لهذه السلبيات لجأت وزارة التربية الوطنية لاعتماد أساليب تقويم شاملة متماشية مع الأهداف والطرق التدريسية التي يمتاز بها التدريس بالكفاءات وهذا بالنسبة لكل المراحل التعليمية بصفة عامة، أما فيما يخص مرحلة التعليم المتوسط وفق هذه المقاربة الجديدة فإن التقويم يتم على النحو التالي:

في مطلع السنة الدراسية يعقد مجلس التعليم مخطط تقويم سنوي، يحدد مواعيده وأشكاله و أساليبه لكل مادة دراسية ولكل مستوى من مستويات التعليم المتوسط بسنواته الأربعة، ويجب أن يتضمن هذا أهداف اندماجية وتحصيلية وتشخيصية وعلاجية، كما يتم تبليغ هذا المخطط للتلاميذ وأولياء الأمور ومفتشو المواد المرتبطين بالمقاطعة التي تنتمي إليها المؤسسة ،حيث تخصص الأيام الأولى من السنة الدراسية وبصفة إلزامية لتنظيم تقويم تشخيصي في كل المواد والمستويات، للتأكد من مستوى المكتسبات القبلية للتلاميذ قبل القيام بالعلاج والدعم اللازم و قبل الشروع في البرنامج الجديد، ويقوم بهذه المهمة الأساتذة ويبلغون نتائجها لمستشاري التوجيه المدرسي لاتخاذ القرار الذي يرونه مناسبا بناء على تلك النتائج .

– تخصيص فترات ومواعيد للتقويم التكويني (بأشكال متنوعة) أسئلة شفوية، استجوابات كتابية، فحوص وتمارين ...الخ، وتستمر هذه العملية على مدار السنة الدراسية.

– مواضيع الفروض الشهرية والاختبارات الفصلية لا يجب أن تنصب على الاسترجاع أو التطبيق الآلي للمعارف، بل يجب أن تعرض في شكل وضعيات تتطلب من التلميذ تجنيد مكتسباته وإدماجها في موقف واحد قصد الإقرار الموضوعي لمستوى معين من مدى تحكمه في الكفاءات، إذ أن هذه الفروض والاختبارات هدفها تمكين التلميذ من إدماج مختلف مكتسباته التعليمية، ومن هنا على مؤسسات التعليم المتوسط أن تلتزم بالفترات المحددة في رزنامة الفروض والاختبارات.

– يقوم مديرو مؤسسات التعليم المتوسط بمتابعة دائمة لتقدم العملية التعليمية من حيث الأهداف ومضامين البرامج الرسمية بالاعتماد على التقارير الوصفية للنتائج المدرسية التي تنجز من طرف أساتذة مختلف المواد التعليمية، إذ أن نتائج التلاميذ طوال العام والسنة الدراسية تكون موضوع تحليل نوعي من طرف مدير المؤسسة بالتنسيق مع مستشار التوجيه المدرسي، لاستخلاص الإجراءات التي ستتخذ لتحسين أداء التلاميذ، وتنظيم أنشطة العلاج التي ستكون المحور الرئيسي لمشروع المؤسسة، وعلى هذا الأساس يتطلب من كل مؤسسة وضع استراتيجيات.

– يتم الانتقال من سنة إلى أخرى على أساس اعتبارات بيداغوجية وقرار مجلس المعلمين ومجالس أقسام الأساتذة، وهذا الانتقال يكون مرهونا بضرورة الحصول على معدل يفوق أو يساوي–20/10. تشكل نتائج الامتحانات المدرسية طوال السنة موضوع استغلال تلقائي في المجالين الإحصائي والنوعي، سواء على مستوى كل مؤسسة على حدا، أو على مستوى مديرية التربية لكل ولاية للعلاج الأكثر نجاعة.

– تسمح عملية التقويم في ظل بيداغوجية التدريس بالكفاءات بقياس مدى تحقق الأهداف المسطرة وتقييم مردود التلاميذ، والتعرف على المواد التعليمية التي يعانون فيها من صعوبات في التحصيل الدراسي والمعرفي والثغرات المسجلة فيها، وكشف الفوارق بينها وبين النتائج المتحصل عليها في القسم وبالتالي إظهار جوانب النجاح والفشل في العملية التعليمية.

– يتم استغلال نتائج التقويم بتوفير معطيات ذات دلالة كافية لتوجيه وترشيد قرارات مختلف المتدخلين في الفعل التربوي، وانطلاقا من هذه المعطيات الموضوعية يمكن القيام بالعمليات التصحيحية التي تفيد العملية التعليمية التعلمية ولتثمين الجهد والأداء فإنه على مؤسسات التعليم المتوسط برئاسة المدير أن تستعمل مختلف الوسائل لتبليغ النتائج الشهرية والفصلية ونتائج نهاية السنة ونتائج كل الامتحانات الرسمية إلى أعضاء الجماعة التربوية، كما يجب عليها أن تتخذ الإجراءات التشجيعية لتثمين النجاح الدراسي للتلاميذ (توزيع الجوائز، إجازات مختلفة...)، وهذا يخلق جو المنافسة بين تلاميذ المؤسسة نفسها وبين نتائج تلاميذ المسابقات بين الأقسام و بين المؤسسات.....

– لابد على المؤسسات في ظل هذه المقاربة الجديدة أن تشرك أولياء أمور التلاميذ في عملية التقويم، على اعتبار أنهم عنصر مؤثر في العملية التربوية من خلال مراقبتهم المستمرة لنتائج أبناءهم ودورهم في عملية توجيههم نحو الأحسن، من خلال إعلامهم بنتائج أبناءهم في مختلف عمليات التقويم وعلى مدار عام دراسي ، انتقالهم أو إعادتهم للسنة...الخ، كما يجب أن تعلمهم بالمعايير والإجراءات المنهجية لعملية التقويم التربوي

للتلاميذ، وعليه يجب أن توظف المؤسسة كل الوسائل المتعلقة بالاتصال والإعلام لفائدة الأولياء والمجتمع ككل **(وزارة التربية الوطنية، 2005، صفحة 3).**

جدول رقم (01) مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم البديل

التقويم البديل	التقويم التقليدي
يأخذ شكل مهام حقيقية يطلب من التلميذ أداءها	يأخذ شكل اختبار تحصيلي أسئلته كتابية مطلوب من التلميذ الإجابة عليها
يطلب من التلاميذ تطبيق معارفهم ومهاراتهم لإنجاز المهمة	يتطلب من التلاميذ استذكار معلومات سبق دراستها
يوظف التلاميذ مهارات التفكير العليا (التطبيق، التحليل والتقويم والتركيب)	يوظف التلاميذ مهارات التقدير الدنيا لإنجاز المهمة (التذكر، الاستيعاب).
يستغرق انجاز المهمة وقتا طويلا نسبيا يمتد لعدة ساعات أو أيام	تستغرق الإجابة عنها وقتا قصيرا نسبيا (15دقيقة إلى 120دقيقة)
يمكن ان يتعاون مجموعة من التلاميذ في انجاز المهمة (التعلم التعاوني)	يجيب التلميذ فرديا
يتم تقدير التلاميذ بناء على قواعد معينة	يتم تقدير التلميذ بناء على إجابته الصحيحة في الامتحان
يتم تقييم التلاميذ بعدة أساليب: اختبارات الأداء حقائب الإنجاز، انجاز المشاريع	يقتصر تقويم التلاميذ على الاختبارات الكتابية

11-مميزات الممارسة الحالية للتقويم: يرتكز الجهاز الجديد على المبادئ الآتية:

- إعطاء دور نشيط للمتعلم في تقويم مساراته واستراتيجياته التعلمية التي تنمي استقلاليته وقدرات معرفته الفكرية.- تقييم الكفاءات ومكوناتها الفرعية.

- توجيه الممارسات التقويمية نحو ضبط التعلمات بكل أنواعه:

– الضبط التفاعلي بإجراء استعلام مستمر بالتوازي مع التعلمات، وذلك قصد إجراء علاج آني.

– الضبط الارتجاعي باستهداف – أثناء التعلم – الصعوبات المتكررة، وذلك قصد القيام التعديلات الضرورية في أوقات معينة والتي تنمي الكفاءات المستهدفة.

– الضبط الآني بالأخذ في الحسبان المعلومات المستقاة بفضل الملاحظة أثناء التعلم، وذلك قصد تكييف التعلمات بحاجات التلاميذ الذين يعانون صعوبات، وبحاجات الذين يجدون سهولة في التعلم.

– البحث عن صيغ جديدة عند الانتقال من التقدير الكمي الذي تعبر عنه النقطة الممنوحة إلى تقدير نوعي يأخذ في الحسبان المستوى الذي بلغته الكفاءة.

– تداول نتائج التقويم بين مختلف شركاء العملية التربوية، وبين المدرسة والأولياء، وينبغي أن تكون هذه العملية مبنية على قواعد مرنة، شفافة ومحفزة تشجع الحوار والتعاون، كما أن اختيار المضامين الواضحة وأدوات التواصل الحاملة لمعلومات بسيطة وذات دلالة، ينبغي أن تمكن من هيكلة وتنظيم أفضل للتبادلات الحاصلة بين مختلف الشركاء داخل المدرسة أولا، ثم بين المدرسة والأولياء ثانيا **(وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 56).**

12–معايير التقويم:

هو مجموعة المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في ظاهرة معينة، ومعايير التقويم التربوي تعني: ما يجب على المعلمين أن يعرفوه وينفذوه بالنسبة للتقويم التربوي وأيضا ما يجب على القائمين على المؤسسات التربوية أن يعرفوه بالنسبة لاختيار المناهج والأنشطة التربوية وأساليب التقويم المناسبة لكل من الأهداف التربوية ومحتوى المنهج والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وأيضا وتقويم الطالب، والمعلم، والإدارة المدرسية، حتى المبنى الدراسي، وفيما يلي عرض لهذه المعايير:

1–يجب أن يكون تصميم التقويم متوافقا مع القرارات والمعلومات التي يقيسها، ولتحقيق هذا المعيار يجب على المعلمين إتباع ما يلي:

- يحدد أهداف التقويم بدقة ووضوح.

- يصيغ أدوات ووسائل التقويم بدقة.

- يوضح العلاقة بين القرارات والمعلومات.

- يجب تقويم تحصيل الطلاب وأنشطة التعلم: ولتحقيق هذا المعيار يجب على المعلمين إتباع ما يلي:

– يجب تقويم التحصيل وهذا يعني تقويم كل ما حصّله الطالب من جوانب التعلم المعرفية المهارية والوجدانية.

– يجب تقويم أنشطة التعلم، طرق التعليم والتعلم، المحتوى العلمي، الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية.

- يجب أن تتوافق بيانات التقويم المجمعة مع القرارات المتخذة على أساسها: ولتحقيق هذا المعيار يجب على المعلمين إتباع ما يلي:

– استخدام مهام التقييم الحقيقي من استخدم (ملف أعمال الطالب –اختبارات الأداء –الملاحظة.) وذلك لمعرفة مستوى طلاب باستمرار.

– يجب أن تصمم أدوات ووسائل التقويم بحيث تقيس ما وضعت لقياسها فعلا، ولا تقيس أشياء أخرى أو ظواهر أخرى.

– يجب توفير وسائل للتقويم مقننة وتتوافر فيها الشروط العلمية مثل: الموضوعية –الدقة –التكامل –الاستمرار –التتابع –الثبات –الصدق وغيرها.

– يجب استخدام أكثر من وسيلة للتقويم لكي تتاح الفرص أمام الطلاب لإظهار تحصيلهم.

– يجب أن تكون عمليات التقويم عادلة. **(محمد ابو الفتوح، 2011، صفحة 90)**

إن كل تقويم لأي برنامج أو أي فرد أو مجموعة أفراد يستند على مجموعة من المعايير التي يجب أخذها بعين الاعتبار والعمل بموجبها، فهناك معايير لتقويم البرامج، ومعايير لتقويم الموظفين، وأخرى لتقويم التلاميذ،

وهذه المعايير التي أقرتها اللجنة المشتركة للمعايير ومستويات تقويم البرامج عام 1987 والتي اشار إليها الدوسري(2004)، حيث أجريت عليها تعديلات عديدة ومتلاحقة مواكبة للتطوير المتلاحق في تقويم البرامج تتلخص بالآتي:

أ-تحديد من لهم حصة في التقويم:

أي تحديد الأشخاص المشتركين في التقويم، أو المتأثرين بنتائجه، وذلك لتلبية حاجاتهم من التقويم.

ب-مصداقية القائم بعملية التقويم:

يجب على من يتولى مهمة التقويم لأي برنامج أو أي شخص أو أشخاص أن يكون موضع ثقة علمية وأخلاقية ومشهود له بالنزاهة والكفاءة لإجراء التقويم.

ج-انتقاء وجمع المعلومات والبيانات:

يجب على القائم بعملية التقويم جمع البيانات والمعلومات بحيث تنتقي بشكل واسع ومن مصادر متعددة، وأن تستجيب الأهداف التقويم المراد، وكذلك لحاجات ومصالح المستفيدين من التقويم.

د-تحديد القيم:

يجب توصيف الإجراءات والأسس المنطقية المستخدمة في تفسير نتائج التقويم بعناية، وذلك من أجل جعل أسس الأحكام القيمية واضحة.

هـ-وضوح تقرير عملية التقويم:

من الضروري أن يكتب تقرير عملية التقويم بشكل مفصل وواضح، والإجراءات والنتائج التي توصل إليها، وذلك لجعل المعلومات واضحة ومفهومة وغير قابلة لأكثر من تفسير.

و-توقيت ونشر تقرير التقويم:

يجب نشر تقارير التقويم وتوصيلها إلى مستخدميها المحددين مسبقا، لكي يتم استخدامها بشكل صحيح وفي وقتها الملائم.

ي-أثر التقويم:

يجب التخطيط لعملية التقويم، وأن تتم إجراءاتها وكتابة نتائجها بطريقة تشجع وتسهل المتابعة من قبل الأشخاص المشتركين بعملية التقويم، مما يضمن أثر التقويم إلى حد كبير.

ز-الإجراءات العملية:

من الضروري أن تكون إجراءات التقويم عملية، وذلك من أجل تفادي أي إرباك أو خلل يعترض عملية التقويم ويعرقل سيرها.

ش-الحيوية السياسية:

عند التخطيط لعملية التقويم وإجراءاتها يجب التكهن بمختلف التوجهات السياسية والآراء المتباينة لمختلف وجهات النظر والتوجهات الفكرية التي لها مصلحة في التقويم ونتائجه، وذلك للحد من مسألة التقليل من شان التقويم وحجمه ومن أي تحيز ممكن أن يحدث.

ز-فاعلية التكلفة:

ان عملية التقويم التربوي تكلف بلا شك النفقات الكثيرة سواء المادية منها أو البشرية، ولتبرير استخدام الموارد الكثيرة والمتعددة في تقويم أي برنامج، يجب أن تراعي الدقة المتناهية في التقويم وفي مستوى كفاءته، وأن تقدم معلومات ذات قيمة وأهمية وذلك لتجنب الهدر في الوقت والجهد والمال، هذا إضافة إلى جدوى عملية التقويم وفائدتها. **(الحريري، 2017، صفحة 95)**

خلاصة الفصل:

يعد التقويم التربوي الركيزة الأساسية للمنظومة التربوية ،فمن خلاله يمكن إصدار الإحكام وإسداء الآراء حول مدى تحقق الكفاءات التربوية المختلفة لمختلف المواد التدريسية بصفة خاصة ،والمنهاج الدراسي بصفة عامة ،وعليه فقد اخذ التقويم اهتماما بالغا لدى الدول الأجنبية في إصدار الأحكام عن مدى تحقق الأهداف التربوية ،وقد حاولنا في بحثنا هذا الاطلاع على ما يدور حول التقويم التربوي وإلقاء نظرة شاملة حول تطبيقاته في المدرسة الجزائرية من خلال المقاربة البيداغوجية الطبقة ،ومدى مواكبته للتطورات العلمية العالمية المتسارعة في مجال التربية والتعليم وكذا مختلف المجالات ،من خلال الإصلاحات التربوية الجديدة على غرار مناهج الجيل الثاني ،والتخبط الحاصل في إصدار قرارات تنظيمية شاملة له ،وهو ما نسعى إليه من خلال تشخيص الوضعية الحالية لمجالات تطبيقاته وإعطاء أراء واستنتاجات حول تطبيقه بما يتوافق مع التغيرات المعرفية العلمية الحالية.

الفصل الثالث:
التقويم الاشهادي

تمهيد

1-مفهوم التقويم الاشهادي.

2-أهداف التقويم الاشهادي.

3-مميزات وفوائد التقويم الاشهادي.

4-نبذة عن التقويم الاشهادي منذ الاستقلال.

5-تطبيقات التقويم الاشهادي في المدرسة الجزائرية.

6-الغرض من التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط.

7-شروط ومواصفات الامتحان الاشهادي.

8-طبيعة وخصائص مواد الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط.

9-خلاصة الفصل.

/تمهيد:

صار الامتحان الاشهادي بسماته الحالية المتحكم في العملية التعليمية التعلمية برمتها، فعلى مقاسه تفصل الطرائق والدروس، وانطلاقا منه تحدد علاقة المتعلم بالمدرس في الفصل الدراسي وعلاقته بالمنهاج الدراسي بكل مكوناته وعناصره، فهو المحدد لأهمية البعض في مقابل لا جدوى البعض الآخر، فبرزت ممارسات لا تخدم الدروس التعليمية بقدر ما تخدم هواجس المتعلمين في علاقتهم بالامتحان، من قبيل الإملاء والتلقين بدل البناء والتفاعل، واعتماد الدفاتر القديمة في إنجاز الواجبات بدل التعلم الذاتي الشخصي، ثم تقليص المقرر بدمج مكونات والدروس وحذف أجزاء مهمة من حين لآخر نظرا لعدم ورودها في الامتحانات إما تفاديا للارتباك الذي وقعت فيه السلطة التعليمية أثناء تناولها باعتماد تصورات مختلفة أثناء تحديد البرنامج أو تعاملها مع ظواهر أملتها ظروف خارجية كالأزمات الداخلية والصحية كالتي صاحبت جائحة كورونا على العالم بأسره وتأثيراتها المختلفة على تنفيذ البرامج التعليمية ،ناهيك عن فاعليتها في نفسية التلميذ جراء الانقطاعات المتكررة.

1-مفهوم التقويم الاشهادي:

شخصه الأستاذ والمفتش التربوي "محمد الصالح حثروبي" بأنه: عملية تتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية حيث تكون له في الغالب صفة الشمول، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج أو مجموعة من مقاطع التعلم، كما يكمن من خلال معطيات منهجية من اتخاذ قرارات مناسبة، بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال ما، من خلال منحه شهادة، كما إن غايته تكمن في الكشف عن الحصيلة النهائية المكتسبة عند المتعلم. **(حثروبي، 2015، صفحة 133)** .

كما انه يقوم بتقييم تعلم المتمدرس أو معرفته أو إتقانه أو نجاحه في نهاية فترة تعليمية ، مثل وحدة أو دورة تدريبية أو برنامج، وغالبا ما يتم تصنيف التقييمات النهائية بشكل رسمي وغالبا ما تكون مرجحة بشكل كبير ،على الرغم من أنها لا تحتاج إلى أن تكون كذلك و يمكن استخدام التقييم النهائي لإحداث تأثير كبير بالاقتران والمواءمة مع التقييم التكويني ، ويمكن للمدرسين التفكير في مجموعة متنوعة من الطرق للجمع بين هذه الأساليب ،كما يعد مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة في المناهج أو بالنسبة لجملة من التعلمات المطلوبة .

فالتقويم الاشهادي ينصب اهتمامه على الكفاءة الختامية المنتظر اكتسابها من طرف المتعلمين في نهاية فترة تعليمية أو طور أو مقرر دراسي ،وهو يرمي إلى تسيير مكتسبات المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية للتعرف على مدى بلوغه الملمح المستهدف في نهاية مرحلة أو طور أو سنة ،ويعد من حيث انه حوصلة لمجمل مكتسبات ومهارات المتعلم ، يتم بغرض إثبات كفاءاته في مجال معين ،وهو يؤدي بذلك وضيفة التأهيل ،ومن ناحية أخرى فان لهذا النوع من التقويم دور حاسم في مسار التلميذ التعليمي، و تكمن خطورته في كونه أساس التوجيه **(حثروبي، 2015، صفحة 133)**.

إن التوجيه المدرسي للتلميذ يتوقف على مدى مصداقية هذا التقويم الاشهادي فبقدر ما يكون التقويم سليما بقدر ما يكون التوجيه صحيحا وفعالا ،كما أن التقويم الإجمالي (الامتحان الوطني هنا)، هو عملية تتم عند نهاية مجموعة من المهام التعليمية حيث تكون له في الغالب صفة الشمول ، وهو إجراء يرمي إلى الحكم على درجة تحقق التعلم الذي يتوخاه المنهاج أو مجموعة من مقاطع التعلم، كما يكمن من خلال معطيات منهجية من اتخاذ قرارات مناسبة بانتقال المتعلم إلى مستوى لاحق أو الاعتراف بكفاءته في مجال ما من خلال منحه شهادة. **(لحسن، 2006، صفحة 61)**.

وما دمنا ونحن نتحدث عن التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات، فإن التقويم يتخذ صيغة مركبة ووضعية معقدة لا يمكن أن نميز فيها بين السيرورة والمنتج، بل إن السيرورة هو المنتج، ويقتضي إنجازها استدماج وتعبئة خبرات وموارد المتعلم المعرفية والثقافية والمنهجية واللغوية والتواصلية قصد الإجابة عليه، كما يلزم هذا الاختبار مواصفات تحقق نسبة أعلى من الدمقراطية للمتعلمين وتكافؤ الفرص بينهم، من خلال اعتماد مبادئ الصدق والثبات. **(صوصان، 2020، صفحة 114)**.

وعليه فالتقويم الاشهادي يعتبر عقبة مهمة يجتازها التلميذ، بغية الانتقال من مرحلة تعليمية معينة بما تحتويه من كفاءات وأطوار ومراحل تعليمية محددة تشمل مرحلة عمرية معينة الى مرحلة أخرى أكثر تقدما وأكثر تعقيدا من ناحية المعارف و التعلمات وينتقل التلميذ من خلالها أيضا في مراحل نفسية وعمرية تواكب المرحلة التعليمية التي يكون فيها، حيث يتيح له هذا الانتقال الاختيار التعليمي وفق ميولا ته التعليمية (الشعب الدراسية)، وقدراته المعرفية.

2-أهداف التقويم الاشهادي:

تهدف التقييمات الإشهادية إلى توفير مجموعة من النتائج المستخدمة لتقييم ما إذا كان البرنامج يعمل أم لا ،حيث تهيمن هذه الأنواع من التقييمات على المجال عندما يتعلق الأمر بتقييم البرامج ، في حين أن

توقيت التقييم الاشهادي يجب أن يسمح للبرنامج بالحصول على فرصة معقولة لتحقيق أهدافه ، لأنه غالبا ما يتم تنفيذه لتقييم الأهداف قصيرة المدى بشكل عام ، وتوفر التقييمات النهائية بيانات كمية وتركز على النتائج، إلى جانب النتائج التنموية أو السلوكية أو المعرفية للأطفال ، وغالبا ما تتضمن هذه التقييمات أيضا إحصاءات البرنامج ، على سبيل (المثال، الحضور ، وخصائص الموظفين ، والتمويل ، وفعالية التكلفة ،و البيانات)، ويمكن أن يشكل التقييم الاشهادي جزءا من تقييم الأثر ، أو يتم إجراؤه جنبا إلى جنب مع تقييم نوعي أو عملية لتقديم أدلة تكميلية.

كما ينبغي أن تكون النظرة الجديدة للتقويم منسجمة مع روح المناهج الجديدة، هذه المناهج التي ترتكز أساسا على المقاربة بالكفاءات وتقتضي تصورات جديدة عندما يتعلق الأمر بالمعرفة وبكيفية بنائها وتقويمها، الأمر الذي يتطلب ممارسات جديدة وطرائق تربوية جديدة.

إن التقويم في خدمة بيداغوجيا النجاح، فالغرض من امتحان شهادة التعليم المتوسط لا يكون انتقاء أحسن التلاميذ، بل مساعدة أكبر عدد ممكن منهم على بلوغ الأهداف المسطرة.

ولتحقيق ذلك، لا بد من وضع ضوابط لتنفيذه قصد :

-إعلام وتكوين الأساتذة في مجالات مستجدات شهادة التعليم المتوسط (بيداغوجيا الإدماج، التصحيح بالمعايير).

-توحيد طريقة بناء الاختبارات.

-مساعدة وتمكين الأساتذة من بناء مواضيع الاختبارات وفق الشروط المحددة في طبيعة الامتحان.

-تجسيد طبيعة مواضيع الامتحان في شهادة التعليم المتوسط بتحديد شروط ومعايير بناء الاختبار من حيث المضمون والشكل وكيفية التصحيح. **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 4)**.

ويعتبر الهدف الأسمى للتقويم الاشهادي هو تحقيق قفزة نوعية في مهارات التلميذ والحكم على قدراته ومدى ملائمته وإلمامه بالمهمات التعليمية.

3-مميزات وفوائد التقويم الاشهادي:

3-1-معرفة ما إذا كان التلاميذ قد فهموا.

3-2-يحدد الإنجاز: الإجراء المعتاد هو أن التقويم النهائي يتم في نهاية أي فترة أو برنامج ومقرر تعليمي، وبالتالي فهو يعبر عن طبيعة تقييميه بدلا من ان يتم ذكره على انه تشخيص، فالمعنى الحقيقي هو أن هذا التقييم يتم استخدامه لمعرفة نمو التعلم والتحصيل، حيث يتم استخدامه أيضا لمعرفة نمو التعلم والتحصيل وتقدير فعالية البرامج التعليمية والمناهج والأهداف، ويتم من خلاله اتخاذ المزيد من القرارات في الدورة الإشهادية من خلال هذا التقييم النهائي.

3-3-يوفر الفرصة المثالية: إن وجود التقويم الاشهادي هو حافز، لأنه يساعد الأفراد ويتيح لهم فرصة لتطوير بيئة التعلم.

3-4-يعزز دور الأفراد: تعتبر نتيجة هذا التقييم النهائي عاملا معززا عندما تكون إيجابية، حيث يتم تعزيز الثقة، ويكون أيضا كنقطة انطلاق لتغيير السلوك التعليمي والعملي في المؤسسة ومكان العمل بصفة عامة.

3-5-يمكن من تحديد المجالات الضعيفة: بناء على نتائج التقويم النهائي أو الاشهادي، وأراء الاساتذة والمدربين (المعلمين) وخبراء التدريس يمكن أي يعطي صورة كاملة عن مناطق الخلل والضعف في المنظومة والمناهج التعليمية بصفة عامة ومن خلالها يمكن إتباعها لتحسين النتائج وبرامج التدريب.

3-6-يمكن من قياس مدى نجاعة الأساليب التدريبية المختلفة: يمكن هذا النوع من التقويم في إصدار الأحكام على فعالية الأساليب التدريبية والتعليمية ومدى نجاحها.**(BAHT, 2019, p. 46)** ،

كما يمكن أن نجني من خلال التقويم الاشهادي فوائد متعددة أهمها:

أ-تحفيز التلميذ: تكمن أهمية التقييم النهائي في قدرته على تحفيز الطلاب للدراسة على مدار العام. يمكن أن تفيد الدرجات الجيدة الطلاب وتشجعهم على بذل المزيد من الجهد، على سبيل المثال.

ب-تطبيق التعلم: يساعد التقويم الاشهادي الطلاب على فهم ما تعلموه بصورة أوضح وأكثر عمقا، نظرا لتعمق الطالب في معرفة كل ما يتعلق بالعنصر التعليمي المراد دراسته وبالتالي الإحاطة بالموضوع وكسب إحاطة واسعة بالمعلومات.

ج-تحديد الثغرات في التعلم: تساعد التقويمات الإشهادية في تحديد فجوات التعليم وتساعد في سدها، من خلال إسداء ووضع الوصفات المناسبة للعلاج، ولفت الانتباه إلى أوجه القصور والخلل.

كما أنها تكشف عن فجوات في التدريس، فقد لا تكون أساليب التدريس مثالية بالضرورة وأحيانا يفقد المعلمون بصمتهم، وقد يكون أحد أهداف التقييم الاشهادي هو جعل برنامج التعلم أكثر ملائمة للطلاب، فإذا كان أداء جميع الطلاب ضعيفا، فمن المحتمل ألا يكون التقدير مرتبطا بوقت الدراسة، فبعض الطرق التي يمكن من خلالها معالجة الثغرات في التدريس هي:

- بما في ذلك المساعدات البصرية في البرنامج.
- استبعاد أو تضمين مشاكل الكلمات.
- دمج أساليب التدريس الممتعة والمبتكرة التي تسهل تقييم الطلاب بشكل أفضل.

د- إعطاء رؤى قيمة : تشمل مزايا التقييمات الإشهادية أيضا إعطاء المقيمين الرؤى والتعليقات الضرورية حول تقدم الطالب وأدائه، و يمكن أن يسلط الضوء على ما نجح وما لم ينجح ،كما يمكن

للإدارة اتخاذ قرارات مستنيرة ومحسوبة بشأن أي جزء من المنهج يحتاج إلى التغيير والتبديل ،وهذا يجعل الأمر أسهل على كل من التلاميذ والمقيمين ،ولا يمكن التغاضي عن أهمية التقييمات النهائية ، فبعض التقييمات النهائية منظمة بشكل جيد لدرجة أنها تقدم بيانات قيمة للأكاديميين على المستويين الوطني والعالمي، ويمكن إصلاح المنهج بأكمله إذا لزم الأمر ،كما يؤثر متوسط درجات الاختبار لمدرسة معينة على درجاتها الإجمالية ويحدد هذا أيضًا ما إذا كانت المؤسسة الأكاديمية ستستمر في التأهيل للحصول على مزيد من الدعم والرعاية. **(HARAPPA, 2021, p. 2)**

إن ما يميز التقويم الاشهادي هو تلك الرغبة والتحدي الذي يبعثه في التلميذ في الانتقال من مرحلة معرفية تعليمية إلى مرحلة أكثر منها، وهو ما يعمل على زرع الثقة في النفس وتنمية الدافعية لدى التلميذ في مختلف المجلات (نفسية، تربوية، علائقية)، كما انه يمكنه أن يكون ذا طابع سلبي إذ انه يمكن أن يحدد القدرات الحقيقة لبعض التلاميذ وهو ما يساهم في الإحباط وعدم الثقة في النفس.

4-نبذة عن التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط منذ الاستقلال:

لهذه الشهادة كما هو موضح من خلال المصادر العديدة المتعلقة بها والمعدلة لبعضها البعض جذور تاريخية يليق بنا أن نتعرف عليها ،ويمكن أن نبدأ بمرحلة ما بعد الاستقلال ،حيث ورثنا على النظام الفرنسي الاستعماري آنذاك شهادة كانت تسمى (بروفي) التعليم للطور الأول (من التعليم الثانوي) (B.E.PC) ،والتي كانت تتوج الدراسة في المرحلة الأولى من التعليم الثانوي ،وبقي العمل جاريا بهذه الشهادة حتى سنة (1965)، فألغيت وعوضت بشهادة جزائرية هي شهادة التعليم العام (B.E.G) بموجب المرسوم (66/38) المؤرخ في(1966/02/11)المؤسس لشهادة التعليم العام ، وقد سنت الحكومة آنذاك وقبل هذا التاريخ شهادة أخرى هي شهادة الأهلية سنة (1964) بموجب المرسوم (191/64) المؤرخ في: (26 جوان 1964) المؤسس لشهادة الأهلية والتي كان الامتحان يجري فيها كليا باللغة العربية.

وعند تطبيق نظام التعليم المتوسط بموجب المرسوم (188/71) المؤرخ في (1971/06/30) والمتضمن أحداث مدارس التعليم المتوسط ألغيت شهادة التعليم العام وعوضت بشهادة التعليم المتوسط (B.E.M) بموجب المرسوم(40/72) المؤرخ في(10 فيفري 1972)المؤسس لشهادة التعليم المتوسط، والذي طبقه القرار الوزاري المؤرخ في السنة نفسها، وتعرض هذا القرار إلى تعديلات عديدة بقرارات أخرى وخاصة بالقرارين المؤرخين على التوالي (1978) و (1979).

وبعد تطبيق المدرسة الأساسية سنة (1980) بدأ المسؤولون يفكرون في تعديل القرار الوزاري المؤرخ سنة(1976) حتى يتلاءم ويتكيف مع الوضع الاستثنائي الذي كانت تعيشه المدرسة الجزائرية إذ كان يتعايش بها نظامان مختلفان هما :نظام التعليم المتوسط الآيل للزوال ونظام التعليم المتوسط المؤهل، وحتى يتمكن كل جيل من تلاميذ هذين النظامين من تتويج سنته النهائية فيه بامتحانات تتطابق والبرامج الرسمية المطبقة في كل نظام على حدا، صدر القرار الوزاري المؤرخ في الفاتح جوان (1983) والذي يجعل من شهادة التعليم المتوسط شهادة يمكن أن تتوج التعليم المتوسط والطور الثالث من التعليم المتوسط بتعديل المادتين الثانية والثالثة من القرار الوزاري لسنة (1976) وصارت المادة الثانية خاصة تنص كما يلي :

"يتضمن امتحان شهادة التعليم المتوسط المحدثة في:(10 فيفري 1972) بموجب مرسوم (40/72) على اختبارات كتابية مطابقة لبرامج الأقسام النهائية من التعليم المتوسط والمتعدد التقنيات والخاصة بأقسام السنة التاسعة من التعليم الأساسي وعلى اختبار في التربية البدنية.

بعد هذه الحقبة ظل التعليم المتوسط بصفة عامة والامتحان الاشهادي يراوح مكانه تتخلله بعض القرارات الثانوية والشكلية والتي تستهدف المضمون دون الجوهر على غرار القرارات المتخذة بعد أحداث

أكتوبر (1988) إلا أنها لم تفي بالغرض ولم تحدث التغيير حتى جاءت الإصلاحات التربوية سنة(2003).

5-تطبيقات التقويم الاشهادي في المدرسة الجزائرية:

5-1-المواد الممتحن فيها في شهادة التعليم المتوسط:

حسب القرار الوزاري رقم: 33المؤرخ في 17-09-2006 والذي يحدد كيفيات تنظيم امتحان شهادة التعليم المتوسط، ولاسيما الملحق المتعلق بطبيعة الاختبارات والذي ينص على ما يلي:

يحسب معدل كل مادة مضروب في معاملها ثم تجمع كل المعدلات بالمعاملات وتقسم على مجموع المعاملات (أي 25).

$$\text{معدل الشهادة} = \frac{\text{مجموع معدلات المواد (بالمعاملات)}}{25 \text{ (مجموع المعاملات)}}$$

شكل رقم (06): يبين كيفية حساب معدل شهادة التعليم المتوسط

5-2-خصائص الاختبارات الحالية:

سجل في السنوات الأخيرة تحسن ملحوظ للمواضيع من حيث البناء والتطابق مع طبيعة المادة ووضوحها وإخراجها من حيث الدقة والاهتمام بمختلف النقائص، ورغم ذلك بقيت تمثل انشغالات واهتمامات المفتشين والأساتذة وهي تنحصر في النقاط التالية:

- ما تزال بعض المواضيع تولي أهمية كبيرة للحفظ والاستظهار على حساب مهارات وأساليب التفكير الأخرى.

- لا تقيس كل الكفاءات المرتجى تنميتها من خلال تطبيق المناهج.

– تجعل التلميذ ينتهج أسلوب السرد في الإجابة انطلاقا من طبيعة السؤال(التعليمة).

– لا تساعد على التقويم الموضوعي. **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 6)**

5-3-ملمح الدخول والخروج:

معرفة " من أين أتيت، وإلى أين أذهب "، هذان شرطان أساسيان لاختيار أفضل سبيل من السبل الممكنة، وتنظيم الأطوار التي تمكّن من قطع هذا السبيل في أحسن الظروف.

بين ملمح الدخول (نقطة الانطلاق، وملمح التخرج، نقطة الوصول) يوجد المسار المدرسي، حيث نجد ترجمته في أحد مكوناته، ألا وهو المنهاج الدراسي.

كما يوفر ملمح التخرج معايير التقويم الختامي ومؤشراته، غير أن الأهمية لا تكمن في التحديد المسبق لملمح التخرج، بل في الاتّفاق على طريقة تحديده ومضمونه، ويعرف ملمح التخرج عادة على شكل معارف، ومهارات وسلوكات، كما يعرف كذلك بالنسبة للمجالات التصنيفية: المعرفي، النفس شعوري حركي، ووجداني اجتماعي.

وهذا يعني أن تحديد ملامح التخرج بصيغة الكفاءات العرضية والخاصة بالمواد هي المقاربة التي تبدو أكثر ملائمة، باعتبار أن مفهوم الكفاءة في حد ذاته يدل على مختلف أنماط المعرفة، كما يدل على الميادين التصنيفية.

إذا عرفنا بصفة عملية ملمح التخرج على أنّه خلاصة وليس تراكم الكفاءات الختامية، ونظرة شاملة لما ينبغي أن يكون عليه المكتسبات الأساسية في نهاية مرحلة تعليمية أو مسار دراسي كامل، فإن الاتّفاق على تعريف مشترك للكفاءة قد أصبح ضرورة منهجية **(وزارة التربية الوطية، 2008، صفحة 15)**.

كما تعتبر ملامح التخرج على أنها ترجمة على شكل كفاءات (منتوج التكوين) للخصائص التي حددها القانون التوجيهي للتربية الوطنية كصفات وخاصيات مسندة للمدرسة ومهام عليها أن تتصبها لدى جزائري الغد، كما أنها مجموعة في إمكانها أن تقود وتوجه عملية إعداد المنهج الدراسي.

كما ينبغي تنظيمها بشكل يحمل المناهج والمسارات الدراسية على احترام المبادئ الاستراتيجية والمنهجية التي تضفي عليها انسجاما داخليا أكبر وقابلية للتطبيق، وقد ذكرت هذه المبادئ في المرجعية العامة للمناهج.

- المناهج
- تحيين وتحسين نوعية المناهج
- تنصيب التقييمات المؤسساتية

شكل رقم (07) يبين ملامح التخرج للسنة الرابعة متوسط (من اعداد الباحث)

6-الغرض من الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط:

يعتبر الامتحان جانبا مهما من جوانب التقييم وعنصرا جوهريا من عناصر العملية التعليمية، وهو يخضع لعدد من الاعتبارات والقواعد المنهجية كالمعرفة الدقيقة بكيفية وضع السؤال وصياغة التعليمة قصد قياس وتقييم مستوى التحصيل والكفاءات المكتسبة لدى المتعلم في نهاية مرحلة التعليم المتوسط **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 4).**

كما يعد عملية تقييمية شاملة للحكم على معارف وقدرات وكفاءات المتعلم، والاطلاع على استعداداته لتلقي المزيد من المعارف والحصول على المهارات.

6- **شروط ومواصفات الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط:** يجب أن تتميز الامتحانات الإشهادية بالشروط والمواصفات التالية:

- أن تكون من المنهاج الرسمي المقرر.
- أن تغطي نسبة معتبرة من المنهاج.
- أن تصاغ العبارات بلغة سهلة وبسيطة وسليمة وغير قابلة للتأويل.
- الابتعاد عن الأسئلة والتعليمات التعجيزية.
- ألا تستعمل المصطلحات غير المتداولة في المنهاج والكتاب المدرسي.
- أن تتناسب والوقت المخصص للامتحان في المنهاج والكتاب المدرسي.
- ألا تقتصر على الجانب المعرفي فقط بل تتعداه إلى قياس قدرة التلميذ على الفهم والتحليل والربط... وكذا الأمر بالنسبة للمجالات الأخرى ومستوياتها.
- مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.
- إرفاق النص بسندات مناسبة ووظيفية.
- ترقيم الأسئلة ووضع العلامة المخصصة لكل سؤال.
- إضافة ما يلي: يجب أن تستوفي الوضعية الإدماجية التقويمية المكونات البيداغوجية التالية: السياق، السندات ، التعليمة. **(وزارة التربية الوطنية، 2017الجزائر، صفحة 5).**

جدول رقم (02): يبين توزيع الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط

المادة	معاملاتها	طبيعة الامتحان
مادة اللغة العربية	05	**مدة الامتحان:** **الجزء الأول (12ن) :** يركز فيه على تقويم الموارد المكتسبة، وينطلق من نص نثري أو شعري مناسب لمستوى المتعلم وينقسم إلى: - البناء الفكري (06ن). - البناء الفني (02ن). - البناء اللغوي (04ن) **الجزء الثاني: وضعية إدماجية (08ن)** تطرح مشكلة تستهدف كفاءة ختامية، يطلب من المترشح حلها كتابيا بتوظيف مكتسباته الفعلية والمعرفية والسلوكية، اعتمادا على سند وفق تعليمة مصوغة صوغا دقيقا تقتضي ضوابط محددة كتحديد حجم المنتج، توظيف بعض الموارد، تحديد النمط ....
مادة اللغة الفرنسية	03	**مدة الامتحان:** يتكون الامتحان من جزأين: - **الجزء الأول:** القراءة والفهم.13ن. - **الجزء الثاني:** الإنتاج الكتابي (حالة التكامل)07ن
مادة اللغة الانجليزية	02	**مدة الامتحان:** **يتكون الامتحان من جزأين:** - **الجزء الأول:** القراءة والفهم.14ن - **الجزء الثاني:** الإنتاج الكتابي (حالة التكامل)06ن
مادة الرياضيات	04	**مدة الامتحان: ساعتان** (02) -يقدر وقت إنجاز الجزء الأول بثمانين دقيقة ووقت إنجاز الجزء الثاني بأربعين دقيقة. -إذا استهدفت معرفة أو مهارة أو كفاءة في أحد أجزاء الموضوع، ينبغي عدم استهدافها في الأجزاء الأخرى.
مادة العلوم الطبيعية	02	
		-مدة الاختبار:

مادة العلوم الفيزيائية	**02**	يكون من خلال اختبار يتضمن جزأين، جزء يستهدف التحكم في الموارد المعرفية و توظيفها و جزء يستهدف تقويم كفاءة.
مادة التربية الإسلامية	**02**	–مدة الاختبار: ساعة واحدة: ويتضمن جزأين من الأسئلة: – الجزء الأول: (12نقطة) – الجزء الثاني: (08نقاط)
مادة التاريخ والجغرافيا	**03**	– مدة الاختبار: ساعة ونصف
مادة التربية المدنية	**01**	– مدة الاختبار: ساعة واحدة يعتبر الامتحان جانبا مهما من جوانب التقييم وعنصرا جوهريا من عناصر العملية التعليمية، وهو يخضع لعدد من الاعتبارات والقواعد المنهجية كالمعرفة الدقيقة بكيفية وضع السؤال وصياغة التعليمة قصد قياس وتقييم مستوى التحصيل والكفاءات المكتسبة لدى المتعلم في نهاية مرحلة التعليم المتوسط

(وزارة التربية الوطنية، 2015، صفحة 23)

8–طبيعة وخصائص مواد الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط:

8–1–اللغة العربية: معاملها خمسة (05)

أ–تقديم المادة:

تحتل اللغة العربية مكانة هامة في المنظومة التربوية إذ هي مكون ثابت للمواطنة وأداة أساسية للتواصل، ووسيلة لاكتساب التعليمات في مختلف المعارف والعلوم، لأجل ذلك ينبغي تمكين المتعلم من تحصيلها وإتقانها ليوظفها في مختلف الميادين سواء أكان داخل المدرسة أو خارجها وتعد السنة الرابعة من التعليم المتوسط خاتمة هذه المرحلة ففيها تبلغ تعليمات التلميذ الأساسية غايتها، الأمر الذي يؤهله للانتقال إلى التعليم الثانوي أو المهني.

ويرتكز تعليم اللغة العربية في هذه السنة على تنمية القدرة على التواصل الشفوي والكتابي لدى المتعلم، ويتحقق ذلك بتوسع مكتسباته وإثرائها، وبدعمها وتعزيزها اعتمادا على وضعيات متنوعة منها على سبيل المثال:

- الإنتاجيات المكتوبة والتواصل باللجوء إلى مصادر اللغة العربية وقواعدها.

- إبداء الرأي في خطابات شفوية ومكتوبة ومرئية.

إن الغايات المنشودة من أنشطة اللغة العربية في السنة الختامية هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم بما يضمن له حسن التعامل والتفاعل الإيجابي مع غيره.

ب-ملمح الدخول في مادة اللغة العربية إلى السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

يكون المتعلم في بداية السنة الرابعة متوسط قادرا على:

- قراءة ومطالعة نصوص متنوعة، قراءة صحيحة مسترسلة، وإدراك ما تشمل عليه من معطيات، وتمييز مختلف أنماط وأنواع كل منها وتحديد بعض خصائصها.

- إصدار أحكام شفوية ومكتوبة وتأييدها بالأمثلة.

- التعبير عن وضعيات ذات دلالة بلغة سليمة.

- كتابة نصوص نثرية متنوعة يغلب عليها الطابع الحجاجي بتوظيف المكتسبات القبلية.

-إدراك خصائص الأسلوب الحجاجي في النصوص.

ج-ملمح الخروج في مادة اللغة العربية من السنة الرابعة متوسط:

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على:

- قراءة نصوص متنوعة وفهمها وتصنيفها حسب أنماطها وأنواعها.

- القراءة المسترسلة السليمة والمعبرة.

- المطالعة الحرة للوثائق المختلفة قصد الانتفاع أو التسلية.

- تحليل المقروء وترتيب محتوياته وضبط أفكاره بالنقد والمناقشة.

- تذوق المقروء باكتشاف جوانبه الجمالية.

- التعبير (شفويا وكتابة) عن مشاعره وأراءه وتعليلها بأمثلة وشواهد وبراهين تناسب الموقف.

كتابة نصوص من أنماط متعددة (الوصف السرد والحجاج...) وأنواع مختلفة (رسالة، خطبة، مقالة) بمراعاة معايير الصوغ وأساليب العرض.

- التواصل مع غيره كتابة ومشافهة بتجنيد مكتسباته اللغوية.

- كتابة محاولات شعرية ونثرية بتوظيف خياله وذوقه الأدبي

د-الكفاءة الختامية لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

في نهاية السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،يكون المتعلم قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا) كل أنماط النصوص :الإخبارية ،الوصفية ،السردية ،الحوارية ،الوصفية والسردية مع التركيز على النص الحجاجي (وزارة التربية الوطنية، 2009، صفحة 21).

- **الجزء الأول (12ن):**

يركز فيه على تقويم الموارد المكتسبة، وينطلق من نص نثري أو شعري مناسب لمستوى المتعلم ومن مواصفات النصوص المعتمدة:

- يتراوح عدد كلماته بين 120و 140كلمة إن كان نثرا (دون حساب حروف المعاني) ومن (7) إلى (10) أبيات إن كان شعرا، مع الحرص على أن يكون النص مشكولا جزئيا، باستثناء الكلمات المبنية (مثل حروف النصب وحروف الجر ...)

- أن تكون النصوص المعتمدة في متناول المتعلمين، مطابقة للمحاور المقررة في السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، ومحققة لملمح التخرج الوارد في المنهاج.

–أن تكون مما يستهوي المتعلمين، تعالج قضايا تثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التفكير، والتفاعل مع الأفكار المطروحة، والقيم الجمالية والخلقية.

- أن يكون النص أصيلا(لا تصرف فيه)، ومسندا إلى صاحبه ومصدره.

–أن يكون متوفرا على وحدة الموضوع، سليما من البتر في التركيب أو الأخطاء على اختلاف أنواعها.

- ألا يكون معقدا من حيث اللغة والأسلوب والمفاهيم.

- أن يشتمل على الموارد التي تكون محل أسئلة.

–أن تشرح الكلمات القريبة التي ترد فيه.

–أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسطور، جودة الورق، علامات الوقف) وأن يكون جيد الإخراج، واضح الطباعة.

كما يتبع النص بأسئلة موّزعة على النحو التالي:

- **البناء الفني: (02ن):** ويتضمن أسئلة حول المعطيات، أو الظواهر الفنية الموجودة في النص :(صور بيانية، ومحسنات بديعية، وأساليب، وأنماط، وعروض) .

– البناء اللغوي : (04ن) :

-إعراب كلمات إعرابا تفصيليا.

-ذكر محل جمل من الإعراب.

-تسمية صيغ صرفية.

- تحويل جمل.

الجزء الثاني: وضعية إدماجية (08ن) :

تطرح مشكلة تستهدف كفاءة ختامية، يطلب من المترشح حلها كتابيا بتوظيف مكتسباته الفعلية المعرفية والسلوكية، اعتمادا على سند وفق تعليمة مصاغة صوغا دقيقا تقتضي ضوابط محددة كتحديد حجم المنتج، توظيف بعض الموارد، تحديد النمط ....

8-2-كيفية بناء موضوع اختبار الرياضيات في شهادة التعليم المتوسط:

أ-تقديم المادة:

الرياضيات أداة لاكتساب المعارف ووسيلة لتكوين الفكر. فهي تساهم في نمو قدرات التلميذ الذهنية، وتشارك في بناء شخصيته ودعم استقلاليته وتسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي، كما تمكن التلميذ من اكتساب أدوات مفهوماتية وإجرائية مناسبة، تمكنه من القيام بدوره بثقة وفعالية في محيط اجتماعي، وهذا مطلوب أكثر فأكثر في عالم يتحول باستمرار.

يحتل تعلم الرياضيات في التعليم المتوسط مكانة هامة بفضل مساهمته المعتبرة التي يمكن أن يقدمها لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا المستوى، ومن الأهمية إذن تأكيد هذا الدور في تكوين التلميذ.

يساهم تعلم الرياضيات واستعمالها بقدر كبير في اكتساب كفاءات ذهنية وتطويرها بشكل منسجم، و ذلك على مستوى:

-اكتساب كفاءات التجريد، والقدرة على توظيف الرياضيات لترجمة مشكلة مجردة أو ملموسة، لها علاقة بالحياة اليومية، أو بالمواد التعليمية الأخرى) الفيزياء، علوم الطبيعة والحياة، الإحصاء والإعلام الآلي، وعلم الزلازل...(في تعبير خاص بالرياضيات) .

-اكتساب كفاءات تمكن من حل مشكلة مطروحة.

ولكون هيكلة الرياضيات قارة ومنسجمة وصارمة، فإن الرياضيات تضمن من خلال تطبيقاتها في العلوم الأخرى تعبيرا ملائما، يمكن مختلف المواد التعليمية من أن، تُشرح وتُصاغ بوضوح وتُفهم، وتتطور.

كما ينتظر من تعلم الرياضيات أن تساهم في التكوين الفكري للتلميذ، إذ ينبغي لهذا التعليم بالخصوص، أن يُدربه على التفكير ألاستنتاجي، ويحث، على الدقة ويثير عنده الفضول والتخيّل ويطور ميزاته في العناية والتنظيم، إلى جانب مساهمة الرياضيات في بناء شخصية التلميذ ودعم استقلاليته، وتسهيل مواصلة تكوينه المستقبلي.

ولأن الرياضيات حاضرة (أكثر من أي وقت مضى) في المحيط الاجتماعي والاقتصادي والإعلامي والثقافي للإنسان، خاصة مع تطور الوسائل التكنولوجية للحساب السريع، مثل الآلة الحاسبة والحاسوب، فمن الطبيعي إذن إدخال هذا البعد في المنهاج، حتى يتحكم التلميذ تدريجيا في هذه الوسائل.

ب-غايات تدريس الرياضيات في مرحلة التعليم المتوسط:

يرمي تدريس الرياضيات في التعليم المتوسط إلى تمكين التلميذ من امتلاك عناصر المسعى العلمي

وتوظيفه في معالجة الوضعيات. وهو مسعى مبني أساسا على التجريب، ووضع الافتراضات الممكنة، والاستدلال، حيث يهدف إلى جعل التلميذ:

-يثري مكتسبات المرحلة الابتدائية.

-ينتقل تدريجيا من الملاحظة والمعالجة اليدوية إلى تمثيلات متنوعة أكثر تجريدا.

-يعطي معنى للمفاهيم الرياضية المدروسة بتناولها في مختلف المظاهر كأدوات لحل مشكلات مألوفة.

-يدرك تدريجيا المعنى الحقيقي لنشاط رياضي من خلال حل مشكلات.

-يمارس المنهجية العلمية بتنمية قدراته على التجريد والتخيل، والاستدلال والتحليل النقدي.

-يمتلك أدوات وطرائق رياضية تفيده في تعلمات وأدوات أخرى، مثل التكنولوجيا والعلوم الطبيعية، والجغرافيا.

- يتحكم في تقنيات رياضية بسيطة لمعالجة وحل المشكلات.

-يثري لغته بتعلم مختلف أشكال التعبير : الأعداد، الأشكال والبيانات والجداول والمخططات، والقوانين.

- يتدرب على ممارسة التعليل.

وعلى هذا الأساس تضع مناهج الرياضيات نشاط حل المشكلات بمهارات وقدرات مرتبطة بصميم التعلمات الرياضية. وهو في الوقت نفسه وسيلة لامتلاك المعارف الجديدة، ومحل النشاط الرياضي الفعلي بإيجاد حل لمشكلات، كما يدرك التلميذ أيضا قيمة التبليغ في الرياضيات، باستعماله تعبير دقيق لا مجال فيه للغموض، ويعمل على تطوير مؤهّلاته في العمل فرديا أو جماعيا قصد تبادل الأفكار مع أقرانه. (وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 4).

ج-القيم والمواقف في مادة الرياضيات:

-يثمن التفكير العلمي.

-يجسد خطوات التفكير العلمي.

-يقدر العمل ويثابر عليه.

-يستعمل الترميز العالمي في كتاباته.

-يبادر إلى تحقيق هدف جماعي ويثابر عليه. **(وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 7).**

جدول رقم (03): يبين ملمح التخرج في مادة الرياضيات للسنة الرابعة متوسط:

ك لشاملة/ الميادين	ملمح التخرج من التعليم الأساسي	ملمح التخرج من التعليم الأساسي
الأعداد والحساب	يصوغ بتعبير رياضي دقيق مشكلات رياضية ومشكلات من الحياة اليومية، ويحلها بوضع فرضيات واقتراح تخمينات، وتطبيق أنماط حلول لمشكلات قابلة للتعميم، واستعمال استدلالات مختلفة.	يحل مشكلات من الحياة اليومية بتوظيف مكتسباته في مختلف ميادين المادة (العددي، الهندسي، الدوال وتنظيم معطيات)، ويبني براهين ويحكم على صدق الاستدلال.
تقديم معطيات والدوال	ك خ 1: يحل مشكلات من المادة ومن الحياة اليومية متعلّقة بالأعداد والمعادلات المتراجحات، ونمذجة وضعيات حقيقية (من الواقع) .	ك خ 1:يمارس الحساب الحرفي والعمليات الحسابية على الأعداد الطبيعية، العشرية، النسبية، الناطقة، الصماء. ويحل مشكلات بتوظيف المعادلات المتراجحات.
الفضاء والهندسة	ك خ 2:يحل مشكلات من المادة ومن الحياة اليومية متعلّقة بالتناسب والدوال والقياس وتنظيم المعطيات، مع توضيح معانيها الكامنة.	ك خ 2:ينظم معطيات في شكل جداول أو مخططات ويستغلها (قراءة، تحليل) ويحل مشكلات مرتبطة بالتناسبية ويوظف المقادير (أطوال، مساحات، حجوم، مدد) ويستعمل وحدات قياسها.

المقادير والقياس	ك خ 4: يحل مشكلات متعلقة بقياس أشياء فيزيائية أو هندسية (الطول، الكتلة، السعة، المساحة) أو التعليم في الزمن، أو قياس مدد باختيار الأداة المناسبة والوحدة المناسبة و، استعمال العلاقات بين مختلف الوحدات	لا يظهر ميدان المقادير والقياس مستقلا في مرحلة التعليم المتوسط، بل يكون التوسع فيه ضمن الكفاءتين الختاميتين 2و 3

(وزارة التربية الوطنية، 2016، صفحة 10)

هـ-مواصفات اختبار مادة الرياضيات:عند بناء موضوع الاختبار، يجب مراعاة ما يلي:

-المضمون:

- تعيين الكفاءات المراد قياسها وتحديد الموارد (المعارف) التي يجب تجنيدها.

- تطابق تام مع البرنامج.

- مسح جزء مقبول من البرنامج بتنويع الأسئلة ضمن مجالات البرنامج (أنشطة عددية، أنشطة هندسية، دوال وتنظيم معطيات) بمراعاة حجم كل منها في البرنامج.

- صعوبة معقولة بحيث توجه الأسئلة للتلميذ المتوسط.

- طول معقول بما يناسب الوقت المخصص للاختبار.

-التدرج في الصعوبة وتجنب الأسئلة الحاجزة.

- عدم قياس نفس المعرفة عدة مرات.

- خلو الموضوع من الأخطاء العلمية.

- عدم المبالغة في عدد الأسئلة الفرعية الخاصة بكل تمرين في الجزء الأول.

المسألة التي تكون في شكل وضعية إدماجية تطرح مشكلا يطلب حله، نراعي أن تكون الوضعية:

- ذات دلالة، جديدة، وجيهة، ومركبة وليست معقدة.

- تجنب الأسئلة المباشرة والمغلقة مثل احسب، أملأ الجدول...

- **الشكل:**

- صياغة الأسئلة بشكل بسيط وواضح ودقيق لا يقبل التأويل.

- خلو الموضوع من الأخطاء اللغوية واحترام الترميز المعتمد.

- عدم المبالغة في استعمال الرموز الرياضية.

- الجداول والرسومات واضحة ودقيقة.

- تتضمن ورقة الاختبار على كل المعلومات الضرورية (المدة، توزيع العلامات، التعليمات الخاصة باستعمال الحاسبة من عدمه.

- احترام مقاييس الكتابة (typographies) المعتمدة وترقيم الصفحات.

- تهوية نص الاختبار.

- **تصحيح الاختبار**: يكون الاختبار مرفقا بتصحيح مفصل لمختلف أجزاء الاختبار و مراعاة ما يلي:

- **الجزء الأول:**

- يعطى حل كل تمرين مرفقا بتوزيع العلامات حسب مراحل الإجابة مع احترام العلامة الإجمالية الممنوحة للتمرين.

- الأخذ بعين الاعتبار بالحلول الممكنة الأخرى للسؤال.

- **الجزء الثاني:**

يتمثل التقويم، حسب منظور المقاربة بالكفاءات، في اقتراح وضعية إدماجية ثم دراسة إنتاج التلميذ وفق بعض المعايير التي تسمى معايير التقويم أو معايير التصحيح.

ونعني بالمعايير، المعلومات والضوابط التي تسمح بالتحقق من وجود أو غياب النوعية المطلوبة في العمل المقوم في الرياضيات، تم اعتماد ثلاثة معايير أساسية هي:

✓ **التفسير السليم للوضعية** :فهم المشكلة واختيار الأدوات الرياضية الوجيهة والملائمة (عمليات، خوارزميات، مبرهنات، خواص، طرائق الإنشاء الهندسي.)

✓ **الاستعمال السليم للأدوات الرياضية** :نتائج العمليات والخوارزميات المختارة صحيحة، تطبيق سليم للمبرهنات والخواص المختارة، الإنشاءات منجزة بشكل سليم...)

✓ **انسجام الإجابة** :اختيار الوحدة، احترام التقدير، معقولية الإجابة...) هذه المعايير تكون بمثابة معايير دنيا، يمكن أن يضاف إليها معيار واحد يتمثل في تنظيم وتقديم ورقة الإجابة والذي يعتبر عندئذ معيارا للإتقان.

لتقويم التحكم في كفاءة مستهدفة من قبل تلاميذ يكون اللجوء إلى المعايير لوحدها صعبا وغير كاف، لذلك نختار مؤشرات تسمح بأجرأة هذه المعايير.

إذا كانت المعايير عامة ومجردة، فان المؤشرات قابلة للملاحظة وتسمح بوضع المعايير في سياق دقيق وهي مرتبطة بالوضعية المقترحة.

و-تحليل موضوع اختبار مادة الرياضيات في شهادة التعليم المتوسط 2017: تضمن هذا الاختبار جزأين:

- الجزء الأول: (12نقطة):

متكون من (04) تمارين قصيرة ومستقلة من ميداني الأنشطة العددية والأنشطة الهندسية الغرض منها قياس درجة تحكم التلميذ في المعارف المتمثلة في:

- الأعداد الطبيعية والأعداد الناطقة، الحساب على الجذور التربيعية، الحساب الحرفي، حل المعادلات المعالم، التحويلات النقطية (التناظر المركزي والدوران)، حساب المسافة بين نقطتين في معلم متعامد ومتجانس.

– توظيف خاصية القطرين في المستطيل، تساوي شعاعين لإثبات أن رباعي هو متوازي أضلاع، توظيف خاصية فيثاغورس (الخاصية والخاصية العكسية،) تجنيد الخاصية العكسية لطاليس للتبرير وبناء برهان.

– توظيف النسب المثلثية لزاوية حادة في مثلث قائم والحاسبة العلمية لحساب قيس زاوية والوضعيات التي تضمنها هذا الجزء تغطي في مجملها نسبة تقارب(57%) من البرنامج.

– **الجزء الثاني: مسألة (8 نقاط)** المسألة في شكل وضعية إدماجية ومسحت حوالي 20%من البرنامج واستهدفت مجموعة من الكفاءات الرياضية وهي :ـ توظيف حل معادلة لحساب طول ضلع مربع علمت مساحته.

ـ حل معادلة لمساعدة الأخوين على تقسيم قطعة أرض.

التمثيل البياني لدالتين إحداهما خطية والأخرى تآلفية في مستوى منسوب إلى معلم متعامد ومتجانس وفق سلم معطى.

– ربط الجزء الأول من المسألة بالجزء الثاني.

– القراءة البيانية لتفسير المساعدة المقدمة للأخوين لقسمة قطعة الأرض بينهما.

كما استهدفت بعض الكفاءات العرضية والقيم منها:

–مساعدة الآخرين لحل مشكلة القسمة لملكية.

–ترسيخ قيمة من قيم الشريعة الإسلامية المتعلقة بالميراث (للذكر مثل حظ الأنثيين).

– يتعلم التلميذ استغلال معلومة (مثلا القراءة الجيدة للشكل الخاص بالتمرين الرابع).

–يحسن استغلال الوقت (مثلا توظيف ظل الزاوية بدلا من الجيب أو جيب التمام في السؤال الثاني للتمرين الرابع، وفي السؤال الأخير من التمرين الأول يستغل الكتابة المبسطة للعددين (AوB)

- قراءة شكل واستخلاص معلومات (التمرين الرابع والمسألة).

- يستعمل المصطلحات والترميز العالمي بشكل سليم.

- يصوغ ويحرر ويعرض بلغة سليمة.

- يتحقق من صحة نتائج ويصادق عليها.

-يقدم منتجا بشكل منظم ومنسجم.

ي- ما يجب مراعاته في بناء الموضوع:

-المدة المخصصة تناسب حجم الامتحان ومستوى التلميذ المتوسط .

-الموضوع مطابق للبرنامج.

-نسبة تغطية الموضوع للبرنامج تفوق (75 %)

-صعوبة معقولة والموضوع في متناول التلميذ المتوسط.

-التدرج في الصعوبة وتجنب الأسئلة الحاجزة.

-تفادي قياس نفس المعرفة عدة مرات.

-خلو الموضوع من الأخطاء العلمية.

-عدم المبالغة في عدد الأسئلة الفرعية الخاصة بكل تمرين في الجزء الأول.

-قدمت المسألة في شكل وضعية إدماج طرحت مشكلة للحل، ذات دلالة، جديدة، وجيهة، ومركبة وليست معقدة، تم تجنب الأسئلة المباشرة والمغلقة في عمومها.

- من حيث الشكل:

- الأسئلة مصاغة بشكل بسيط وواضح ودقيق لا يقبل التأويل.

- الموضوع خالي من الأخطاء اللغوية وتم فيه احترام الترميز المعتمد.

- عدم المبالغة في استعمال الرموز الرياضية.

– الرسومات واضحة ودقيقة.

–تضمنت ورقة الاختبار على كل المعلومات. **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 10).**

8-3- كيفية بناء موضوع اختبار التاريخ في شهادة التعليم المتوسط:

أ- تقديم المادة:

يعتبر التاريخ ذاكرة الشعوب، والحافظ لتجاربها وكفاحها عبر الأزمنة والعصور، وهو نتاج عوامل وتطورات أدت إلى ما هو عليه الحال من أوضاع ومشكلات، والإنسان في حاجة إلى الاستفادة من خبرة غيره، والاقتداء بمن كان لهم التأثير على مسار الأحداث، وعليه فإن التاريخ هو استجلاء لسجل الماضي ، قصد فهم الحاضر بما من شانه أن يمكن من التصرف الإيجابي المسؤول في المحيط الاجتماعي، و استشراف المستقبل.

تخصص برامج التاريخ في مختلف الأطوار مكانة مرموقة للتاريخ الوطني، وذلك لكونه البوتقة التي تنصهر فيها الهوية الجزائرية، والإطار الذي ما فتئت الأمة الجزائرية تتطور فيه. وعلى المتعلم أن يستلهم من ماضيه الوطني بشتى جوانبه، دون أن يفضل فترة تاريخية معيّنة عن أخرى. وفي هذا السياق، ينبغي أن تسعى برامج التاريخ إلى تكوين المتعلم في إطار مفهوم الهوية الجزائرية **(وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 42).**

إن المدخل البيداغوجي لهذه المادة مدخل يعطي الأولوية للمحيط القريب الجواري الاستكشافي، معالم مادية ورمزية:(إما بالموروث المحلي، أو بأماكن مشحونة بالذاكرة مثل عناصر المحيط القريب من التلميذ (احتفالات، تواريخ، أعياد ميلاد...) التي تيسر تدوير محور الزمن (التواريخ الدورية وترسيخها).

ولتحقيق ذلك، ينبغي إعطاء الأولوية للسندات التعليمية الديداكتيكية:(كتب، صور، أشرطة وثائقية، أغاني، أناشيد...) إلى جانب النشاطات البيداغوجية الحيّة، مثل الزيارات الميدانية للآثار التاريخية، زيارة المتاحف، دعوة شخصيات تاريخية، معطوبي حرب التحرير.

جدول رقم (04) يبين ملمح التخرج في مادة التاريخ للسنة الرابعة متوسط:

ك.ش/الميادين		ملمح التخرج من التعليم الأساسي	ملمح التخرج من التعليم المتوسط
الكفاءة الشاملة		في نهاية التعليم الأساسي، يكون المتعلم قادرا على التصرف بشكل مسؤول في محيطه الاجتماعي، انطلاقا من الدروس المستنبطة من التاريخ الوطني والتاريخ العام، معبّرا عن وعيه برهانات المجتمع.	في نهاية مرحة التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على فهم الحاضر، يتصرف فيه بشكل مسؤول من خلال قراءته وتحليله النقدي للأحداث التاريخية التي ميّزت الجزائر والعالم عبر العصور.
الكفاءة الختامية	الوثائق التاريخية	يتمرس على توظيف أدوات ومفاهيم المادة بشكل منهجي والتموقع في الزمان و استغلالها في الدراسة التاريخية	يدرس الآثار والوثائق التاريخية دراسة منهجية كمدخل للموضوعات محل الدراسة
	التاريخ الوطني	يستغل السندات المناسبة للكشف عن مظاهر قوة الدولة الجزائرية الحديثة في منطقة البحر الأبيض المتوسط وإبداء اعتزازه بمآثر وبطولات شعبه عبر التاريخ.	يستغل التوثيق التاريخي المناسب للتعرف على أطراف الصراع في منطقة البحر الأبيض المتوسط واكتشاف مظاهر قوة الدولة الجزائرية الحديثة مبررا شرعية المقاومة الوطنية و مبديا تمسكه بقيم الثورة التحريرية الكبرى.
	التاريخ العام	ينطلق من دراسة محطات من التاريخ العام للكشف عن مظاهر التحول عبر العصور وإبراز عاملي التأثير والتأثر الحضاري في العالم.	ينطلق من محطات تاريخية معلميه تعكس الأحداث الكبرى عبر العصور و التحول في فضاء شمال إفريقيا بعد الفتح الإسلامي لاستخلاص معلومات تاريخية

(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 12)

ج- تحليل اختبار مادة التاريخ :يتشكل اختبار مادة التاريخ من جزأين:

- **الجزء الأول: (9نقاط):** ويتضمن من(03) إلى (04) وضعيات إشكالية بسيطة مستقلة عن بعضها، تعالج مختلف مستويات التفكير لدى المترشح على أن تغطي منهاج التاريخ للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- **الجزء الثاني: (4نقاط):** ويتضمن وضعية إدماجية لتقييم كفاءات المترشح في معالجة إشكالية التاريخ الوطني الحديث والمعاصر في سياقه الإقليمي والعالمي.

تكون الوضعية متبوعة بتعليمة لاستثمار سندات (نصوص –سلالم زمنية – خرائط – جداول–معطيات إحصائية – نماذج – صور – أحداث معلمية – تواريخ معلمية...)

8-4- كيفية بناء موضوع اختبار الجغرافيا في شهادة التعليم المتوسط:

أ- تقديم المادة:

تستجيب الجغرافيا لكثير من الحاجيات الأساسية للإنسان، باعتبارها معرفة إجرائية ووظيفية، تتجاوز الوصف والشرح لما هو على سطح الأرض لتتناول جملة من المفاهيم المتعلقة بالإشكاليات التي تطرحها العلاقة بين السكان ومجالهم الجغرافي والبيئي وأساليبهم في التنمية والتعامل مع المحيط بشكل عام وتتبنى في ذلك مقاربة علمية، تمكن من الكشف عن دور الإنسان وتقنياته المتنوعة في مواجهة المشاكل الناتجة عن التأقلم والتفاعل مع البيئة وتهيئة الإقليم واستغلال الموارد الطبيعية.

تتضح وظيفية الجغرافيا، من خلال دراسة جملة من الإشكاليات المطروحة بالنسبة للسكان والتنمية، حيث نجد الإنسان في قلب النظام البيئي، كأكبر مغير للوسط الطبيعي، يساهم باستراتيجياته ونشاطاته وقراراته وما يصنعه من أدوات وما يمارسه من نشاط في التأثير على البيئة إيجابا وسلبا، لذا فان الجغرافيا

الوظيفية تساعد على حسن التصرف في الفضاء الجغرافي من حيث التموقع والانتقال والتعامل مع وضعيات حياتية بما يساعد المتعلم على التفكير واقتراح الحلول لمشاكل السكان والتنمية والبيئة.

لا ينبغي أن يقتصر درس الجغرافيا على وصف الأماكن والفضاءات وتحديد مواقعها، بل في هذه المرحلة الدراسية ، لا بد أن يكون الانطلاق من الوسط الذي يعيش فيه التلميذ ومحيطه لأن الهدف هو اكتساب التلميذ مفهوم الفضاء الجغرافي لإدراك العالم الذي يحيط به، وذلك في علاقة مع التاريخ والتربية المدنية.

أفضل مقاربة في هذا المجال هي تلك التي تمكن من إبراز المميّزات العامة للإنسان والمجتمعات ، وقدراتهم على التكيّف مع المستلزمات الجغرافية، فالتلميذ سيدرك من خلال ملاحظة محيطه خاصية الوسط الذي يعيش فيه، فينتهي به الأمر إلى إدراك تنوع أشكال الحياة التي تتّخذها المجتمعات البشرية، مما يؤدي به إلى التفتّح على الغير.

إن المعارف المجندة في شكل نشاطات استكشافية في هذا الطور، ستركز على المحافظة على الوسط الطبيعي للتلميذ، انطلاقا من مدرسته، ثم حيه ،ثم مدينته أو قريته، فالمساحات الخضراء... ثم نقوده تدريجيا نحو المسائل الكبرى المتعلّقة بالبيئة في الوطن والعالم، مثل: النظافة، المحافظة على الماء، التلوث، المناخ ، التصحر.

ونؤكد هاهنا أن الجغرافيا المحلية تكتسي أهمية بيداغوجية في الجزائر، مثل: الفلاحة المعتمدة على السقي التقليدي بالفقارات في صحرائنا، التضامن في تسيير الأزمات التي تواجه المجتمع المحلي من خلال الاحتفال بيناير ، الاحتفال بقدوم الربيع (تافسويت)، السد الأخضر ، التطوع، ... وغيرها.

لا بد من تناول النشاط البيداغوجي للجغرافيا بكل تنوعه وإبداعه: الكتب ، الخرائط والوثائق، الأطالس، الكرة الأرضية، الصور والرسومات، الفيديوهات الوثائقية، المعطيات الطبوغرافية) أصل أسماء الأماكن(،

معارف حول دراسة الأسماء)أسماء الإنسان، المدارس مثلا (، إنشاء الركن الأخضر في القسم، إنشاء النوادي الخضراء في المدارس).

ب- غايات مادة الجغرافيا في مرحلة التعليم المتوسط: ترمي الجغرافيا في التعليم المتوسط إلى تحقيق غايات تتمثل في تمكين المتعلمين من:

-تأكيد هويتهم وانتمائهم، والتموقع والتعامل الايجابي مع المحيط.

-اكتساب ثقافة جغرافية تمكن من فهم التباين والتنوع في المجال الجغرافي، وربط العلاقة بين الإنسان والتنمية والبيئة، واستغلاله للموارد الطبيعية.

-اكتساب آليات التصرف بشكل مسؤول، واتخاذ التدابير الوقائية تجاه المخاطر الكبرى والحفاظ على البيئة.

جدول رقم (05) يبين ملمح التخرج في مادة الجغرافيا للسنة الرابعة متوسط:

ك ش/ الميادين	الميادين	ملمح التخرج من التعليم الأساسي	ملمح التخرج من التعليم المتوسط
الكفاءة الشاملة		في نهاية التعليم الأساسي يكون المتعلم قادرا على الانسجام في مجاله الجغرافي بتوظيف ما اكتسبه من معرفة ذات الصلة بالسكان والتنمية والبيئة وتهيئة الإقليم في الجزائر والعالم	في نهاية مرحلة التعليم المتوسط يكون المتعلم قادرا على اقتراح الحلول المناسبة لعقلنة استغلال الموارد الطبيعية في الجزائر والعالم ، من خلال توظيف أدوات المادة والكشف عن مشاكل السكان والتنمية والبيئة.
	المجال الجغرافي	يتمرس على توظيف أدوات المادة ومفاهيمها بشكل منهجي من اجل استغلالها في اكتشاف المجال الجغرافي.	يستغل أدوات ومفاهيم المادة بشكل منهجي لاستخلاص نتائج التباين والتنوع الجغرافي في الجزائر و العالم.
	السكان والتنمية	يربط العلاقة بين السكان والتنمية في الجزائر والعالم على ضوء ما يستخلصه	يؤكد على أهمية التنمية المستدامة والحفاظ على البيئة بعد ربط العلاقة بين

الكفاءة الختامية		من معطيات حول مدى استغلال موارد الوسط الطبيعي ومختلف أنواع النشاط الاقتصادي.	توزيع السكان وتهيئتهم للإقليم وتنوع نشاطهم الاقتصادي.
	السكان والبيئة	ينطلق من تهيئة الإقليم لاقتراح الحلول المناسبة لمشاكل البيئة والمخاطر الكبرى في الجزائر والعالم.	باستغلال المعطيات الجغرافية يستخلص مشاكل التدهور البيئي والمخاطر الكبرى في الجزائر والعالم قصد اقتراح الحلول المناسبة.

(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 13)

ج- **تحليل اختبار مادة الجغرافيا** :يتشكل اختبار مادة الجغرافيا من جزأين:

- **الجزء الأول: (4نقاط)**: ويتضمن من (03)إلى (04) وضعيات إشكالية بسيطة مستقلة عن بعضها، تعالج مختلف مستويات التفكير لدى المترشح على أن تغطي منهاج الجغرافيا للسنة الرابعة من التعليم المتوسط.

- **الجزء الثاني:** (3نقاط): ويتضمن وضعية إدماجية لتقييم كفاءات المترشح في معالجة إشكالية السكان والتنمية و التهيئة الإقليمية و البيئة.

تكون الوضعية متبوعة بتعليمة لاستثمار سندات (نصوص- خرائط - جداول- معطيات- إحصائيات- صور- رسوم بيانية... **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 3)**.

8-5- كيفية بناء موضوع اختبار اللغتين الفرنسية والانجليزية في شهادة التعليم المتوسط:

يهدف اختبار اللغة الفرنسية في الامتحان الاشهادي إلى تقييم مهارات الفهم والإنتاج للتلميذ كتابيا: يتكون من نص داعم مصحوب بأسئلة. وتنقسم هذه إلى جزأين:

أ- **الاستيعاب الكتابي:**

- **الإنتاج كتابي:** يجب أن يكون نص الاختبار الفرنسي يمتثل للخصائص التالية:

- طول النص بين 15 و 20 سطرا (Times New Roman، الخط 12 حرفًا) من حيث المعنى المنقول .

- يجب أن يكون النص كاملا، بمعنى أنه يجب أن يكون مكتفيا ذاتيا.

- يجب أن يشكل حقلا مغلقا نسبيا.

- احترام قواعد التناسق والتماسك

ب- مواصفات اختبار مادتي اللغة الفرنسية والانجليزية:

- **الجزء الأول:** القراءة والفهم (13ن) و (14ن) بالنسبة للإنجليزية.

يهدف هذا الجزء إلى تقييم كفاءة فهم المقروء من خلال تصنيف أسئلة متنوعة، حيث تكون مسألة التحقق من أن المرشح قادر على فهم معنى النص (معرفة تحديد الظروف والشخصيات ووضعهم وعلاقاتهم وأفعالهم وأطروحاتهم ، الحجج والأمثلة والاستنتاج وما إلى ذلك)، وللقيام بذلك ، سنقترح إعادة كتابة الأنشطة من أجل أن صعوبات التعبير لا تلقي بظلالها على قدرته على الفهم ،كما يجب أن تكون الأسئلة لذلك تقييم الفهم فقط.

لذلك يتم تقييم مهارة القراءة والفهم من خلال ربط الأنشطة (ازدواج العناصر المتناثرة في النص) تحديد (إنشاء الحقول ، السلسلة ،التصنيف (من الشبكات ، العناوين المقترحة) أو اختيار الإجابات ذات الصلة .

تقوم أسئلة الفهم بمسح النص دون الالتصاق بالتدفق الخطي له ،حيث يتم التحقق من مهارات القراءة لدى المرشح وقدرته على تنفيذ الأنشطة الاستباقية ، والتراجع ، وبناء شبكات ذات معنى ضروري لأي قراءة .

-**على مستوى التركيبة** :يجب أن تستوفي الأسئلة المتطلبات التالية:

- يجب أن تكون دقيقة وموجزة ومفهومة بوضوح.

- يجب ألا تتطلب أي جهد إنتاجي حتى لا تتنازل عن صلاحية التقييم (على سبيل المثال ، ما رأيك في ...؟ قل لماذا ...) .

- يجب أن تسهل على الطلاب تكوين المعنى. مثال، ملف التعليمات "استبدال النقطتين (:) ببنية السبب" ستجعل من الممكن شرح العلاقة، السبب و النتيجة.

- **الجزء الثاني:**

ج- التعبير الكتابي:

يهدف هذا الجزء إلى تقييم كفاءة الإنتاج الكتابي، فهذا هو وضع التكامل الذي من خلاله سيتعين على المرشح ممارسة مهاراته من خلال حشد مجموعة من الموارد في وضع جديد مهم ، يتم اختياره داخل عائلة المواقف ذات الصلة بالمهارات المستهدفة.

يمكن أن يعتمد موضوع الإنتاج المقترح على المرشح على النص الأولي ،حيث يكون المترشح قد أدى إلى إنتاج نص ينفذ واحدًا أو أكثر من أشكال النصوص التي تمت دراستها في التعليم المتوسط. ولتوجيه إنتاج المرشح بشكل أكبر ، تحدد تعليمات الكتابة خصائص الناتج المكتوب المتوقع .

8-6- كيفية بناء موضوع اختبار التربية الإسلامية في شهادة التعليم المتوسط:

أ- تقديم المادة:

التربية الإسلامية هي تلك التربية المنبثقة من الدين الإسلامي الحنيف، والموجهة لتنمية استعدادات المتعلم الفطرية في المجالات الفكرية الروحية والخلقية والاجتماعية، تماشيا وخصائص نموه الفكري والنفسي في كل مستوى، وتنشئته تنشئة إسلامية قائمة على مبادئ العقيدة الصحيحة، والسلوك القويم والأخلاق الحسنة، مصداقا لقوله صلّى الله عليه وسلم: "قل آمنت بالله ثم استقم".

ب- غايات التربية الإسلامية في مرحلة التعليم المتوسط:

أول هذه الغايات، تنشئة المتعلم على مبادئ الإسلام السمح، من سلوك قويم، وخلق حميد، ومعاملة طيبة، لأن "الدين المعاملة." فينشأ على أداء واجباته نحو الله، ونحو نفسه وأسرته ،ونحو مجتمعه ووطنه.

ولا يتحقق ذلك إلا بغرس بذور هذه الأخلاق ورعايتها من خلال:

- الحفظ الجيد للنصوص الشرعية المقررة، وحسن توظيفها في الوضعيات المناسبة تلاوة وتطبيقا واستدلالا.
- تنمية شعوره بالانتماء إلى الإسلام والاعتزاز بثوابت وطنه.
- تزويده بالمعارف الخاصة ببعض الشعائر الدينية وتعويده على ممارستها.
- تمكينه من بعض الآداب والقواعد المنظمة للعلاقات الاجتماعية، وضوابط التفاعل الإيجابي مع المحيط وممارستها.
- تحقيق الصحة الجسدية والنفسية، والتوازن في المزاج والشخصية، واحترام الذات، والتفتح على الغير.

جدول رقم (06) يبين ملمح التخرج في مادة التربية الاسلامية للسنة الرابعة متوسط:

ك.ش/الميادين	ملمح التخرج من التعليم الأساسي	ملمح التخرج من التعليم المتوسط
الكفاءة الشاملة	تحكم في التعلمات الأساسية المتعلقة بالنصوص الشرعية استحضارا واستعمالا، ويتعرف على النظام الاجتماعي في الإسلام، ويمارس المعلوم من الدين بالضرورة في العقيدة والعبادات والمعاملات والأخلاق الفاضلة ممارسة صحيحة.	يستظهر النصوص الشرعية المكتسبة استظهارا صحيحا في المواقف المناسبة، ويتمثّل المعاني والقيم الروحية المتعلقة بأركان العقيدة الإسلامية في المحيط، ويؤدي مختلف الشعائر وفقا لأحكامها، ويحسن التصرف في الوضعيات المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية، ويتواصل مع البيئة.

	– يستظهر بشكل صحيح المحفوظ من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ويتدبر معانيه ويوظفه. – يتصرف وفق أركان الإيمان وقواعد الإسلام، ويتمثّل معانيها في المواقف والوضعيات اليومية، ويظهر الحس الديني، ويؤدي الشعائر الإسلامية أداء صحيحا.	– يستظهر بصورة صحيحة ببعض الآداب المتعلقة حزب عم، وأحاديث الإسلامية ، ويتم ربط معانيها بممارسات سلوكية مناسبة في المحيط. – يحسن التصرف في المواقف و الوضعيات المرتبطة بإبراز مظاهر العقيدة الإسلامية قولا وفعلا.
	يمارس العبادات والمعاملات وفقا لأحكامها الشرعية، ويحافظ على أدائها	يؤدي العبادات وبعض المعاملات، ويطبق الأحكام الشرعية المتعلقة بها
الكفاءة الختامية	يتحلى بالأخلاق الفاضلة، ويمارسها في مختلف وضعيات التواصل مع المحيط الاجتماعي والبيئي.	يمارس الأخلاق الفاضلة في المجتمع والبيئة في ضوء التعاليم الإسلامية المتعلقة بها.
	يستحضر العبر من مواقف ومحطات مختارة من سيرة الرسول صلى الله عليه وسلم العطرة وبعض الصحابة رضوان الله عنهم، ويقتدي بها في الحياة.	يعرف محطات من حياة الرسول صلى الله عليه وسلم، ويقتدي بسيرته في بعض المواقف.
	يعرف مواقف من حياة وقصص بعض الأنبياء عليهم السلام، ويستخلص العبر منها، ويستثمرها في حياته.	يعرف مواقف من حياة وقصص بعض الأنبياء عليهم السلام، ويستخلص العبر منها ويقتدي بها في حياته.

ج– شروط بناء أسئلة اختبار مادة التربية الإسلامية:

على الأستاذ أن يضع الأسئلة التي تتماشى والكفاءات المسطرة في منهاج التربية الإسلامية بحيث تخضع هذه الأسئلة إلى المبادئ والمقاييس التالية:

– اشتمالها على المجالات المعرفية المختلفة الواردة في المنهاج وهي :

القرآن الكريم، السنة النبوية، العقيدة، فقه المعاملات، السلوك والأخلاق ،السيرة النبوية ،القصص القرآني.

-موافقتها للكفاءات، والأهداف المسطرة في المنهاج.

- يشترط فيها الوضوح والدقة والبعد عن التأويل.

- **قياسها للقدرات التالية:**

- الحفظ (القرآن الكريم، الأحاديث النبوية).

- المعرفة (الأركان ،الفرائض ،الأحكام).

- التطبيق للمفاهيم المدروسة ،من خلال اقتراح وضعيات معينة.

- الشرح، التحليل ، الاستنتاج ، ما ترشد إليه الآيات والأحاديث.

- الأثر الذي يتركه النص الشرعي ،أو الحكم في سلوك المتعلم.

- تنوع الأسئلة وعدم حصرها في موضوع واحد ،بل تغطي نسبة معتبرة من المقرر.

د- تحليل موضوع مادة التربية الإسلامية:

تتضمن الأسئلة جزأين:

- **الجزء الأول :ويحتوي وضعيتين بسيطتين:**

- **الوضعية الأولى** :تشمل مجالي القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وتقاس فيه قدرة حفظ المتعلم ،واستظهاره الكتابي لهما وتحليلهما ،حيث يطلب منه:

أ-كتابة النص الشرعي (قرآنا وحديثا) كاملا ، أو جزء منه حسب ما هو مقرر في البرنامج ، أو يكون على شكل ملء الفراغات وفق الرسم العثماني ، فان لم يتسن ذلك ،فلنلجأ إلى الكتابة وفق الرسم الإملائي ، وشكله شكلا صحيحا.

ب- شرح معاني المفردات (لا تتعدى ثلاثة) الواردة في النص الشرعي السابق.

ج- استنتاج بعض التوجيهات، أو الفوائد من النص الشرعي .

- **الوضعية الثانية** :تشمل المجالات الأربعة الباقية (العقيدة، فقه المعاملات ، السلوك والأخلاق، السيرة ،والقصص القرآني و الإعلام) والهدف منها تقييم المكتسبات وقياس مدى تحقق الكفاءات المستهدفة مثل

أ- التعريف الاصطلاحي الشرعي للمفهوم الذي تناولته الوضعية المقترحة

ب- بيان الحكم الشرعي المتعلق بالوضعية، والحكمة منه.

ج- الاستشهاد بدليل شرعي مناسب للحكم الشرعي، أو القيم المتضمنة في الوضعية.

- **الجزء الثاني:**

يهدف إلى تقييم كفاءات المتعلم، وهو عبارة عن وضعية إدماجية مركبة تشمل إشكالية من الحياة اليومية ما يتطلب من المتعلم تجنيد وتوظيف مكتسباته من أجل حلها حيث تتناول عددا من الدورات المقررة في المنهاج.

- **التعليمة** : هي أن يطلب من المترشح إنجاز نص لا يقل عن ثمانية أسطر ملائم للإشكالية المطروحة ، بتجنيد المعارف، والقيم الإسلامية المكتسبة، وتوظيف المفردات المعروفة في مادة التربية الإسلامية، واستعمال الشواهد المناسبة، لتدعيم أفكاره، وإعطاء أمثلة من الواقع المعيش.

- **مقاييس التقييم:**

- **الجزء الأول(12ن)** :موزعة على الوضعيتين كالتالي:

- **الوضعية الثانية (6ن)**: تمنح لباقي المجالات.

- **الجزء الثاني** :الوضعية الإدماجية(8نقاط) موزعة على المعايير التالية:

- **المعيار الأول:**

- **الملائمة (2نقطتان)** : مطابقة المنتج للمطلوب بحيث يراعى في الوضعية الإدماجية العناصر المطلوبة في السؤال.

- **المعيار 02:**

- **الانسجام:(3ن)**

- تسلسل الأفكار، وترابطها (مقدمة، عرض ،خاتمة) وتمنح له (1ن)

- توظيف المصطلحات المنتمية إلى حقل دلالي معين، والمعارف المكتسبة (1ن)

الوضعية الأولى:(6نقاط) تمنحها للاستظهار الكتابي للنص الشرعي.

- **المعيار 03:**

- **سلامة النص :(1.5ن)**

-احترام التركيب السليم للجمل(اسمية ،فعلية) وعلامته (0.5نقطة)

- احترام علامات الوقف المناسبة وعلامته (0.5نقطة)

-احترام الشكل السليم والرسم الإملائي الصحيح وعلامتهّ(0.5ن)

- **المعيار(04):** الإبداع (1.5ن) ويراعى فيه:

- حسن العرض وتمنح له (0.5ن)

- العرض وجمالية التصوير وتمنح له (0.5ن).

جدول رقم (07):يبين معايير ومؤشرات تقويم الوضعية الإدماجية:

المعايير	المؤشرات
الملائمة	الوضعية الإدماجية: -الدعوة إلى التفاعل مع الموضوع. -بيان أهميته. -الاستشهاد بموقف الرسول صلى الله عليه وسلم مثلا.
الانسجام	- الأفكار مرتبطة. -الإتيان بمقدمة تنسجم مع الموضوع.

	–توظيف المصطلحات المنتمية إلى الحقل الدلالي الخاص بالسلم.
سلامة النص	–احترام التركيب السليم للجمل الاسمية والفعلية. –الشكل السليم والرسم الإملائي الصحيح. –احترام علامات الوقف.
الإبداع	–توظيف شواهد مناسبة للموضوع من خارج المقرر . –انتقاء المكتسبات الملائمة للوضعية.

(وزارة التربية الوطنية، 2015، صفحة 23)

8-7- كيفية بناء موضوع اختبار التربية المدنية في شهادة التعليم المتوسط:

أ- تقديم المادة:

تساهم التربية المدنية في التعليم الأساسي في تكوين المتعلم على المواطنة، وإعداد الفرد للحياة إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يشعر بمسؤوليته، ويعي التزاماته تجاه مجتمعه.

ينبغي ألا تقتصر مادة التربية المدنية في المدرسة على تلقين مبادئ أو معلومات ومعارف مجردة في ذهن التلميذ، بل يجب أن تشمل مجالا أوسع، ألا وهو تربية شاملة، هدفها إكساب التلميذ سلوكات ومواقف تتجسد في حسن التصرف وحسن التعايش.

بمعنى أنها تعلم الطفل كيف يكون مواطنا مسؤولا، قادرا على فهم التغيّرات التي تحدث في المجتمع والمساهمة النشطة فيه، وهو ما يجعلها مادة ترتكز أساسا على السلوك اليومي والممارسة الفعلية، أكثر مما تهتم بالمعارف وحفظها، وتستهدف المادة تحقيق القيم الخلقية والمدنية الراقية بشكل متدرج لدى المتعلم مثل :الجهد، العمل المتقن ،التضامن، احترام الذات والآخرين باختلافاتهم، الإصغاء، تقبّل الرأي المخالف وحب الوطن.

وهي قيم محل تعلمات من أجل أن تنمي الكفاءات الآتية لدى التلميذ منذ الأطوار الأولى من التعليم:

– الاحترام من خلال تنفيذ النظام الداخلي للمدرسة.

– تحمل المسؤولية في القسم والمدرسة من خلال تنظيم انتخابات لتوزيع مهام تسيير القسم مثل: النظافة، وتنظيم الحفلات، وزيارة الأطفال المرضى في المستشفيات و أعمال تضامنية و خيرية أخرى.

–إدراك مفهوم الحقوق والواجبات وكيفية التعامل مع التلاميذ والأساتذة و المحيط.

–احترام قواعد الحياة الجماعية في المدرسة: النظافة، الأمن، اللباس، النظام.

– تعلم كيفية إدارة نقاش (متضاد الآراء ،أداء أدوار لتسيير الخلافات ومظاهر العنف اللفظي أو البدني ،حسن الإصغاء، طلب الكلمة، الاعتذار، تقدير ما يقدمه أقرانه وما يقدمه الفوج...)

– المشاركة النشطة في هياكل نوادي وجمعيات ذات طابع ثقافي أو رياضي أو اجتماعي كالمجموعات الصوتية، النوادي الخضراء، النوادي العلمية والفنية، نوادي المطالعة ...

–تقبل الاختلاف مع حالات خاصة مثل حالات الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة) الأقسام المدمجة (معرفة وممارسة الحق في الاستثناء، أداء لعب دور حول الإعاقة).

– معرفة كيف تعمل الإدارة، والبداية من إدارة مدرسته، ثم البلدية وعلاقتها بالمدرسة.

– التعرف على مؤسسات الدولة ودورها، وكيفية سير عملها، مع تنظيم وضعيات انتخابات داخل القسم، وكيفية تعيين المسؤولين المنتخبين، إضافة إلى تنظيم نقاشات حول أفكار متضادة أو مختلفة من تعلم مبدأ حق الأقلية في التعبير وكيفية توزيع مناصب المسؤولية.

–احترام الرأي الأخر وإدراك مفهوم التسامح وتقبل العيش المشترك مع الآخر مهما اختلفنا معه في الرأي والدين ....

– تشجيع المبادرات داخل القسم و المدرسة.

ب– غايات مادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط: ترمي مادة التربية المدنية في مرحلة التعليم المتوسط إلى تحقيق الغايات التالية لدى المتعلمين:

– إعداد الفرد للحياة، إعدادا يؤهله للعيش كمواطن يدرك ما عليه من واجبات وماله من حقوق، متمسكا بهويته الوطنية، متفتح على القيم الإنسانية.

– تنمية الحس المدني وتحسيس المتعلم بالمسؤولية الفردية والجماعية والوعي بأهمية احترام القانون و المساهمة في الحياة الديمقراطية.

–تمكين المتعلمين من ممارسة المواطنة والدفاع عن حقوق الإنسان على أساس قيم المجتمع وقواعد الديمقراطية واحترام الدستور ومؤسسات الجمهورية . **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 57).**

ج–خصائص مادة التربية المدنية :

– ارتباط المادة بالواقع المعيش.

– غرس قيم المواطنة واحترام القانون.

– تنشئة متعلم متشبع بقيم الحوار والتعاون.

– مراعاة المستجدات.

– مراعاة مصطلحات المادة.

جدول رقم (08):يبين ملمح التخرج في مادة التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط:

الكفاءة	الميدان	ملمح التخرج من التعليم الأساسي	ملمح التخرج من التعليم المتوسط
الكفاءة الشاملة		في نهاية التعليم الأساسي، يكون المتعلم قادرا على التصرف في محيطه كمواطن واع بهويته وانتمائه، من خلال ممارسته واحترامه لقواعد الحياة الديمقراطية، ومؤسسات الجمهورية، وتحليه بالقيم الإنسانية.	في نهاية مرحة التعليم المتوسط، يكون المتعلم قادرا على معرفة الأسس الديمقراطية التي تقوم عليها مؤسسات الجمهورية وممارسة مواطنته باعتبارها هوية وانتماء، حقوقا وواجبات.

الكفاءة الختامية	الحياة الجماعية	بعد الكشف عن المشكلات في محيطه الاجتماعي يقترح الحلول وفق ما تمليه المصلحة العامة.	ينطلق من معرفة قواعد الحياة الجماعية والتراث الوطني للتعبير عن تفاعله الإيجابي مع محيطه الاجتماعي.
	الحياة المدنية	يمارس الحوار البناء في أطر منظمة انطلاقا مما تنص عليه القوانين الأساسية والنظم الداخلية.	يمارس مواطنته في محيطه الاجتماعي من خلال احترامه للقانون ودفاعه عن الحريات الأساسية وحقوق الإنسان.
	الحياة الديمقراطية والمؤسسات	يعبر عن احترامه لمبادئ الحياة الديمقراطية ومؤسسات الجمهورية و رموزها، بعد الكشف عن آليات وقواعد سيرها.	ينطلق مما ينص عليه الدستور وقوانين الجمهورية للتعبير عن تمسكه بمبدأ الديمقراطية و التداول على السلطة.

(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 59).

يحتوي اختبار مادة التربية المدنية على جزأين:

- الجزء الأول: (12ن):

يحتوي على وضعيتين بسيطتين (سؤالين) أو ثلاثة وضعيات بسيطة منفصلة عن بعضها تهدف إلى تقييم الموارد التي اكتسبها المتعلم من خلال منهاج السنة الرابعة متوسط وكيفية توظيفها فيطلب منه تعريف مصطلحات وتعداد مفاهيم وتحديد مهام وخصائص.

- الجزء الثاني(08ن):

يحتوي على وضعية إدماجية (تقويمية) مركبة غير معقدة من الواقع المعيش لقياس مدى تمكن المترشح من الكفاءة الشاملة للسنة الرابعة متوسط وتتضمن الوضعية تعليمة لحلها باستثمار المترشح لمكتسباته السابقة ومجموعة من السندات المقترحة (صور، رسم بياني، نص مقتبس، مواد قانونية...)

يكون تقويم الوضعية الإدماجية مشابه لشبكة التقويم التربية الإسلامية **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 3)**.

8-8-كيفية بناء موضوع اختبار العلوم الفزيائية في شهادة التعليم المتوسط:

أ-تقديم المادة:

يأتي منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجية للتعليم المتوسط في إطار خطة الإصلاح التربوي، وضمن اهتمام الدولة لإحداث التطور النوعي للمناهج الحالية، والمنهج يسعى مع بقية المناهج التعليمية الأخرى، ليوفر إمكانية اكتساب التلاميذ مستوى جدي من الثقافة العملية النظرية والتطبيقية الكافية للاندماج في مجتمع المعرفة **(وزارة التربية الوطية، 2008، صفحة 30)**.

وهذا ما يرمي منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا إلى تحقيقه، إذ يسعى إلى بناء ثقافة علمية وتكنولوجية قاعدية في مختلف ميادين الفيزياء والكيمياء والتكنولوجيا من أجل توسيع مدارك التلاميذ، والتصور العقلاني للعالم المادي والتكنولوجي المحيط بهم.

يسير منهاج العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا في التعليم المتوسط على خطى منهاج التربية العلمية والتكنولوجية في التعليم الابتدائي، إذ يعمل على مواصلة بناء الكفاءات القاعدية لفكر علمي نقدي، يتميز بالعقلانية الصرامة، والقدرة على الاستدلال والاستنتاج ،كما يرمي إلى تنمية المواقف والاتجاهات ذات الطابع الفكري والمنهجي العلمي، وتطوير كفاءة المتعلم على حل مشكلات في محيطه المادي والتكنولوجي، معتمدا المسعى العلمي والتجريبي وسيلة ، وهو بذلك جاء بطابع تجريبي، يقترح جملة من الأنشطة العملية والممارسة التجريبية ،التي تمثل الركيزة الأساسية في البحث عن الحقائق العلمية، كما

يركز التعلم على جهد التلميذ لتجنيد موارده المعرفية وقدراته التحليلية والتركيبية والتجريدية، لذا فإن المنهاج ينشد جملة من الأهداف، يمكن تلخيصها في:

– تمكين التلميذ من اكتساب المعرفة العلمية وبناء المفاهيم الأساسية التي تمكنه من بناء تصور علمي متكامل ومتناسق للعالم المادي المحيط به، وفهم محيطه التكنولوجي والتكيف معه والاستفادة مما ينتجه الإنسان من تكنولوجيات تعود عليه بالفائدة، وتلبي حاجاته.

– غرس الحس النقدي، والوعي بهذه المعرفة العلمية كبناء في حالة تطور مستمر وليست حقائق مطلقة، وبفضل التطور الحاصل في المعرفة العلمية جاءت هذه المنتجات التكنولوجية التي تميز هذا العصر.

– إتباع المسعى العلمي للوصول إلى الحقائق العلمية للتدرب على الملاحظة المنهجية والتساؤل ومواجهة تصوراته حول الظواهر العلمية بمجابهتها بالواقع، والقدرة على وضع الفرضيات وصياغتها، واختبارها والمصادقة عليها عن طريق التجريب والاستدلال الوجيه المدعم بالحجة، تقديم تفسيرات للظواهر والتعبير عن العلاقات السببية، والقيام بالنمذجة وبناء متدرج لأدوات علمية تمكنه من التواصل والتبليغ باللغة.

– تنمية المواقف والقيم العلمية، التي تشحذ فضوله العلمي للملاحظة، وميله للفكر النقدي والسلوك الإبداعي في حل المشكلات، وتسيير مشاريع تكنولوجية– . الوعي بمشكلات المحيط والبيئة والتحلي بالمسؤولية اتجاهها، واحترام قواعد العمل.

إن هذه الكفاءات التي يسعى المنهاج لتحقيقها لدى التلاميذ ترتكز على التحكم في المفاهيم العلمية واستراتيجيات حل المشكلات التي توظف هذه المفاهيم باتخاذ المساعي العلمية التي تتطلب التساؤل والملاحظة والقياس والتجريب، وبناء النماذج للوصول إلى الحقائق والقوانين والنظريات. وتبنى هذه الكفاءات بشكل مندمج، وتمارس ضمن سياقات ووضعيات تطبيقية حقيقية تعطى لها الدلالة المطلوبة.

ت-القيم و المواقف في العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا:

-يثمن التفكير العلمي.

- يجسد خطوات التفكير العلمي.
- يقدر العمل ويثابر عليه.
- يستعمل الترميز العالمي في كتاباته.
- يبادر إلى تحقيق هدف جماعي **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 3).**

جدول رقم (09):يبين ملمح التخرج في مادة العلوم الفزيائية للسنة الرابعة متوسط:

	ملمح التخرج من التعليم الأساسي	ملمح التخرج من التعليم المتوسط
الكفاءة الشاملة	يحل مشكلات مرتبطة بمحيطه المادي ، محافظا على صحته ومحترما بيئته، ومستفيدا من أدوات عصرية و تكنولوجيات الإعلام والاتصال، تمكنه من فهم أفضل للعالم المادي.	يحل مشكلات من المحيط القريب والبعيد، مرتبطة بفهم واستخدام أدوات المحيط التكنولوجي، بتوظيف الموارد المعرفية والمنهجية المتعلقة بالظواهر الميكانيكية (الأفعال الميكانيكية) والتحولات المادية في المحاليل الشاردية والكهرباء في النظام المتناوب والضوء الهندسي الرؤية غير المباشرة، موظفا المنهج التجريبي ومستفيدا من تكنولوجيات الإعلام والاتصال
الكفاءة الختامية	**ك خ 01**:يفسر باستعمال مفهومي الطاقة، والقوة بعض الحركات واشتغال بعض التركيبات الميكانيكية ويحل مشكلات مرتبطة بها **ك خ 02**:يقترح حلولا لمشكلات من الحياة اليومية موظفا مفاهيم في الكهرومغناطيسية والطاقة وتكنولوجيات الإعلام والاتصال.	**ك خ 1 0**:يحل مشكلات من الحياة اليومية متعلقة بالحالة الحركية للأجسام باعتبارها جمل ميكانيكية موظفا المفاهيم المرتبطة بالقوة والتوازن. ك خ 2:يحل مشكلات من الحياة اليومية متعلقة باستغلال التيار الكهربائي المنزلي موظفا النماذج المتعلقة بالشحنة الكهربائية وخصائص التيار الكهربائي في النظام المتناوب. **ك خ** 3:يحل مشكلات من الحياة اليومية، متعلقة

	ك خ 3:يحل مشكلات من الحياة اليومية معتمدا على نماذج حول التحولات الفيزيائية والكيميائية ك خ 4:يحل مشكلات من الحياة اليومية متعلقة بالرؤية المباشرة وغير المباشرة وبالألوان، موظفا نماذج مختلفة (الشعاع الضوئي، التركيب الجمعي والطرحي وتكنولوجيات الإعلام الاتصال)	بتحولات المادة في المحاليل المائية، موظفا نموذجي الذرة والشاردة ومبدأ انحفاظ كل من الكتلة والشحنة. ك خ 4:يحل مشكلات من الحياة اليومية متعلقة بالرؤية المباشرة وغير المباشرة للأجسام ،الصورة في المرآة المستوية، بتوظيف نموذج الشعاع الضوئي وقانوني الانعكاس.

(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 9).

- **الجزء الأول:** (12ن): ويشمل تمرينين اثنين من مجالين مختلفين على الأقل من المجالات المفاهمية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط :

- مجال المادة وتحولاتها.
- مجال الظواهر الميكانيكية.
- مجال الظواهر الكهربائية.
- مجال الظواهر الضوئية.

ملاحظة :يمكن للتمرين الواحد أن يستهدف أكثر من مجال

- **الجزء الثاني(08ن):**

يتطرق إلى وضعية من محيط التلميذ، تطرح على شكل وضعية إدماجية، يوظف فيها المتعلم مكتسباته المستوحاة من الهدف الإدماجي النهائي وموارده المحددة في المنهاج وتتطرق إلى أحد المجالين على الأقل من المجالات التي لم تستهدف في الجزء الأول.

ج- **كيفية بناء اختبار مادة العلوم الفيزيائية:** عند صياغة نص الاختبار ينبغي مراعاة ما يلي:

- مراعاة الأهداف المسطرة في البرنامج.

-وضوح المسلك العقلي (خطوات التفكير المحتملة) التي ينتظر من التلميذ أن يتبعه في الإجابة.

-وضوح صياغة فقرات الأسئلة من حيث:

أ- الكتابة بخط واضح ومقروء.

ب-سلامة اللغة وصحة تراكيبها.

- استعمال الجمل القصيرة قدر الإمكان لأن الجمل الطويلة والملتوية قد تشوش على التلميذ وتضفي غموضا في فهم السؤال.

- تجنب العبارات القابلة للتأويل.

- موضوعية التطبيقات العددية.

- تجنب تقديم التمارين الصعبة أو المعقدة (من ناحية المحتوى المعرفي أو الأشكال البيانية أو العمليات الحسابية) والتي تفوق القدرات العقلية لمستوى التلاميذ في هذه المرحلة من الدراسة.

- توافق التقدير الزمني لاختبار المادة (ساعة ونصف) مع كمية المعارف المنتظر تقويمها في الاختبار.

- التقيد بالمصطلحات العلمية والرموز النظامية المعتمدة في المنهاج.

-الدقة العلمية.

- تجنب إدراج المعطيات الزائدة التي لا تستغل في الأجوبة.

- وضوح السندات ودقة الوثائق (الرسوم والأشكال والمخططات)... المرافقة للأسئلة والاختيار المناسب لمواقعها على ورقة الاختبار.

- الإخراج الجيد لنص الاختبار من حيث:

-بروز الفقرات (الترقيم والترميز)

د- ترتيب أسئلة موضوع الاختبار:

ترتب أسئلة كل تمرين وكذا تعليمات الوضعية الإدماجية حسب تسلسلها المنطقي وتدرجها من السهولة إلى الصعوبة وتماشيها مع الأهداف المسطرة في المنهاج.

جدول رقم (10):يبين شبكة تقييم الوضعية الإدماجية في مادة العلوم الفيزيائية

شبكة تقييم الوضعية الإدماجية في مادة العلوم الفيزيائية				
المعايير	الأسئلة	**المؤشرات المعنى:** تعديل المعيار حيث يصبح قابلا للملاحظة والقياس.	العلامة	
			مجزأ	المجموع
الوجاهة: فهم التلميذ لما هو مطلوب منه	س1 س2 س3	المهم أن تصب إجابة التلميذ في إطار ما هو مطلوب منه في السؤال(ولو كانت الإجابة خاطئة)		
الاستعمال السليم لأدوات المادة: قدرة التلميذ على توظيف مكتسباته ومعارفه المرتبطة بالمادة في حل الوضعية.	س1 س2 س3	على أن تكون الإجابة صحيحة وسليمة ضمن مفاهيم وأدوات المادة.		
الانسجام: منطقية وواقعية الحلول المقترحة	كل الأسئلة	للتعبير بلغة علمية سليمة التسلسل المنطقي للأفكار دقة الإجابة.		
الإبداع والإتقان: تميز إجابة التلميذ تظهر الفوارق الفردية.	كل الأسئلة	وضوح الخط والرسومات الإبداع تنظيم الفقرات.		

(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 9)

هـ – شروط بناء وضعية إدماجية:في العلوم الفيزيائية:

التقويم في منظور المقاربة بالكفاءات، يتمثل في اقتراح وضعية إدماجية للتلاميذ، ثم دراسة إنتاجية عبر المعايير التي تسمى معايير التقويم أو معايير التصحيح، وهذه المعايير ينبغي أن تكون قليلة ومستقلة.

بالنسبة لمادة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا، تم اعتماد أربعة معايير وهي:

أ– الترجمة السليمة للوضعية: (فهم المشكل).

ب– الاستعمال السليم لأدوات المادة: (تطبيق سليم للعلاقات المختارة، نتائج العمليات الصحيحة، حسن توظيف المعارف المختارة، الرسومات التخطيطية والرموز النظامية منجزة بشكل صحيح...)

ج–انسجام الإجابة: التسلسل المنطقي للأفكار، التعبير بلغة علمية سليمة، معقولية الإجابة.

د– الإتقان (تقديم الورقة):الكتابة مقروءة، لا يوجد شطب ومسح، الأشكال واضحة، ونظيفة، تنظيم الفقرات، النتائج النهائية ظاهرة بوضوح...

– خصائص الوضعية الإدماجية:

أ/ خصائص أساسية: وتتمثل في:

– تهدف إلى تمرير قيم ايجابية.

– أن تكون ذات قيمة ومحفزة لتفكير التلميذ.

– تراعي مستوى المتعلم.

و– الإجابة النموذجية وشبكة تقييم الوضعية الإدماجية:

– يعد نموذج الإجابة على أسئلة التمارين المطروحة، مفصلا ومراعيا مختلف الطرق الممكنة للإجابات

المطلوبة.

- يرفق النموذج بسلم التنقيط بحيث توزع فيه النقاط بوضوح على مختلف عناصر الإجابات مع مراعاة ما يلي:

- درجة صعوبة السؤال.

-كمية المعرفة الضرورية وخطوات الحل.

-الأجوبة الصحيحة الأخرى المحتملة.

-نقترح إدماج كل الاحتمالات الممكنة في التصحيح النموذجي.

-لا يعاقب التلميذ على تكرار الخطأ إلا مرة واحدة.

أما الوضعية الإدماجية فتقيّم من خلال مجموعة من المعايير حيث أن لكل معيار مجموعة من المؤشرات قابلة للملاحظة والقياس

8-9- كيفية بناء موضوع اختبار العلوم الطبيعية في شهادة التعليم المتوسط:

أ- تقديم المادة:

تعتبر مادة علوم الطبيعة في مرحلة التعليم المتوسط امتدادا للبعد البيولوجي لمادة التربية العلمية والتكنولوجية في مرحلة التعليم الابتدائي وهي مادة ترمي إلى تمكين المتعلم من فهم الذات البيولوجية، والحفاظ على سلامتها، ومن خلالها على المحيط والبيئة مع مسايرة التطور العلمي والتكيف مع المحيط التكنولوجي والاقتصادي والاجتماعي، وذلك ما ينص عليه القانون التوجيهي للتربية بوضوح.

يتميز العالم اليوم بالتوسع اللامتناهي وتجديد المعرفة لذا فقد أصبح لزاما علينا أن نتّجه نحو الاستثمار في الذكاء **(وزارة التربية الوطنية، 2008، صفحة 15)**.

وباعتبار فهم الذات مرهون بفهم المحيط ومختلف الظواهر الطبيعية فإن مادة علوم الطبيعة والحياة في مرحلة التعليم المتوسط تزود المتعلمين بأدوات مفتاحية للوصول التدريجي إلى مستوى من الفهم والتفسير للظواهر طبيعية، واكتساب مبادرة واستقلالية في حل مشكلات من الحياة اليومية، وبناء الحياة الشخصية.

كما تساهم المادة في ترقية المواصفات المتعلقة بالفكر العلمي ممثلة في الموضوعية ومناقشة الأفكار مع تقديم حجج ومبررات، ذلك ما يساعد على تكوين أفكار واقعية، موضوعية، فضولية، ونقدية تجعل من المتعلمين مواطنين يتحلون بالوعي وروح المسؤولية.

- وتساهم المادة بشكل جلي في تطوير التعلمات الأساسية، كالتحكم في التعبير بأشكاله المختلفة كتابيا وشفهيا وكذا التبليغ بالأسلوب العلمي واستعمال الترميز العالمي وبالتالي اكتساب لغة ذات طابع علمي دقيق.

ويشكل منهاج علوم الطبيعة والحياة في مختلف أطوار مرحلة التعليم المتوسط جملة منسقة من مفاهيم مهيلة للمادة في كل ميدان من ميادين التعلم، تتحقق من خلال نشاطات ذات طابع علمي وتطبيقي وتستهدف التطوير التدريجي وتنمية المنهجية العلمية لدى المتعلمين، مما يساعدهم على تصحيح وإعادة هيكلة تصوراتهم وعلى اكتساب طرائق ناجعة لبناء المعرفة العلمية وتنمية القدرات واكتساب كفاءات لحل مشكلات.

يرتكز إعداد مضامين منهاج المادة على معايير أساسها التدرج والتكامل بين المراحل التعليمية، وذلك وفق مقتضيات المقاربة المعتمدة وخصوصيات كل مرحلة وطور، ضمانا للانسجام الداخلي وتكريسا للنموذج البنائي في الأداء.

ب-القيم و المواقف في مادة علوم الطبيعة والحياة:

- يثمن التفكير العلمي.
- يجسد خطوات التفكير العلمي.
- يقدر العمل ويثابر عليه.
- يستعمل الترميز العالمي في كتاباته.
- يحافظ على البيئة والنظافة وقواعد الصحة.
- يبادر إلى تحقيق هدف جماعي ويثابر عليه. (وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 3).

ج- تحليل اختبار مادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط :يتضمن اختبار مادة علوم الطبيعة والحياة لشهادة التعليم المتوسط موضوعا واحدا من جزأين إجباريين على الشكل التالي:

- **الجزء الأول: (12نقطة):**

تمرينان أو ثلاثة تمس مجالات مفاهيمية مختلفة للمنهاج وتوزع نقاط هذا الجزء على عدد التمارين وفق درجة تركيبها.

يشكل التنقيط المسند للجزء الأول ما يقارب ثلثي العلامة.

- **الجزء الثاني**(08ن):

يتمثل هذا الجزء في وضعية إدماج لغرض تقويمي يحقق من خلالها المتعلم قدرا من الإدماج ،تكون الوضعية مركبة وذات دلالة بالنسبة للمتعلم، حيث يشكل التنقيط المسند للجزء الثاني ما يقارب ثلث العلامة.

- **الشكل العام للموضوع:**

- **التمرين الأول (06 ن):**

- **السياق** :يندرج في إطار طرح مشكل علمي ليصل إلى الحل.

- **عدد الوثائق**: وثيقة واحدة من نمط معين (صورة أو نصا علميا أو رسما تخطيطيا ...)

- **التعليمات** :لا تتجاوز ثلاث تعليمات تقيس الاسترجاع المنظم و المهيكل للموارد.

- **التمرين الثاني(06ن):**

- **السياق** :يندرج في إطار طرح مشكل علمي ليصل إلى الحل.

- **عدد الوثائق**: وثيقتان من نمطين مختلفين.

- **التعليمات** :تقيس مدى التحكم في الربط بين الموارد المعرفية والمنهجية، كما تقيس قدرة المتعلم على ممارسة الاستدلال العلمي (استغلال الوثائق، تصور بروتوكول تجريبي، نمذجة....)

- **وضعية الإدماجية (08ن)**: تستهدف القدرة على تجنيد الموارد المدمجة لحل مشكل وإصدار موقف.

- **السياق**: يتضمن إطار طرح المشكل العلمي (وضوح المهمة).

- **التعليمة**: تحديد موقف تجاه المشكل.

- **السند**: ثلاثة أنماط من الوثائق.

- **التصحيح وسلم التنقيط:**

يجب أن يكون المصحح متصفا بالموضوعية في تصحيحه مبتعدا عن الذاتية وذلك بالالتزام بسلم التنقيط لذا ينبغي إعداد تصحيح نموذجي مرفق بسلم التنقيط عند إعداد موضوع الاختبار ،كما يجب ان تتوفر فيه الشروط الآتية:

- أن تكون الأجوبة المقترحة دقيقة وواضحة.

- أن تكون الأجوبة شاملة.

(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 12).

خلاصة الفصل:

يعتبر التقويم الاشهادي أهم المراحل التعليمية التي يمر عليها التلميذ، فلطالما كان له الأثر البالغ في تكوين التلاميذ ،كما انه الركن المهم الذي يولي له المجتمع بصفة عامة أهمية بالغة ،مما يجعلهم في الكثير من الأحيان يبذلون قصارى جهدهم في دعم أبنائهم ،من خلال تكثيف الاهتمام بدرجة استيعابهم في المراحل النهائية ،بغية تحقيق الانتقال والظفر بشهادة تمكنهم من الحصول على امتيازات فيما بعد تنعكس على مختلف مجالات حياتهم العملية والأكاديمية ،مما اضطر بالجهة الوصية ومن ورائها وزارة التربية في البحث دائما عن سبل تطويره واتخاذ إجراءات تمكنها من إضفاء الجودة عليه ،ومحاولة اللحاق بركب الدول المتطورة في هذا الشأن ،ونظرا للتغيرات التي تحدثها الوزارة من حين إلى أخر وحجم اللغط الذي يحدثه ،ارتأينا أن نلقي الضوء على مختلف جوانبه من خلال هذه الدراسة .

الفصل الرابع
المهارات المعرفية

تمهيد.

1-مفهوم المهارة.

2-أنواع المهارات.

أ-المهارة الاجتماعية.

ب-المهارة النفسية.

ج-المهارة المعرفية.

3-أنماط المهارات المعرفية.

4-مكونات وأنواع المهارة المعرفية.

5-طرق اكتساب وتنمية المهارات المعرفية.

خلاصة الفصل.

/تمهيد:

يعنى هذا الفصل بالتطرق إلى جوانب التطور الذهني والمعرفي ومهاراته ومظاهره، وتأثيراتها على سلوك الفرد وتفاعلاته الاجتماعية، فالمهارات المعرفية تعد أحد أهم المهارات الحياتية التي تبنى عليها الذات، بمختلف أنماطها، فهي تشمل مختلف القدرات العقلية كالإدراك والانتباه والتذكر بالإضافة للقدرات الأدائية التي تشمل القراءة والحساب والفهم والتحدث وبذالك فهي تشمل الإنسان بمختلف مشاعره وأحاسيسه ومجمل أركان معيشته وحياته.

ومن خلال هذا الفصل فقد حاولنا التطرق إلى أهم المهارات المعرفية التي يحتاجها الفرد في مختلف جوانب حياته واكتساب تعلماته ومعارفه بإلقاء الضوء على مختلف المهارات المكونة للمهارة المعرفية.

1-مفهوم المهارة:

تعتبر المهارة مجموعة واسعة من الخبرات والقدرات الفردية التي يمتلكها الفرد، حيث تساعده في أداء مهامه بسلاسة ودقة، وتتوقف على مدى اكتسابه للمهارات المختلفة (البحث والتدقيق والتخطيط والقدرة على الاندماج الاجتماعي والتفاعل مع المحيط وغيره من الخبرات)، حيث يعمل الفرد على صقل مهاراته للتوافق مع متطلبات سوق العمل وحاجات الإنسانية المعرفية والنفسية والاجتماعية وغيرها ...

وجاء في معجم مصطلحات التربية أن المهارة :"تناسق تحصيلي أو عملية عقلية تبلغ درجة عالية من الكفاءة و المهارة ،بواسطة الممارسة و التموين " **(جرجس، 2005، صفحة 115)**.

وقد شخصها" محمد السامعي "بأنها:" ليست درسا يحتوي على معلومات بمجرد إدراكها تتحقق المهارة، ولكنها تحتاج إلى تدريب وممارسة، واكتساب الخبرات اللازمة، والثقة في النفس مع الذكاء (السامعي، 2012، صفحة 11) .

كما عرفت المهارة كذلك بأنها:" هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معا، فالمهارة اللغوية هي الأداء اللغوي المتقن محادثة كان أو قراءة أو كتابة أو استماع "**(احمدسعادة، 2003، صفحة 45)**.

ويرى الدكتور عبد الفتاح بجو أن المهارة أمر تراكمي يبدأ بمهارات صغيرة ثم يبني عليها مهارات اكبر فاكبر عليه فهذا التدرج يتطلب أمرين:

أ-**معرفة نظرية** : وهي أن يكون المتعلم على وعي بالأسس النظرية التي يقوم من خلالها النجاح في الأداء.

ب-**تدريب عملي: ويعني** أن أي مهارة لغوية لا يمكن إتقان أدائها إلا إذا تم تدريب المتعلم عليها تدريبا مستمرا

إلى أن تكتسب هذه المهارة، وذلك يكون وفق متطلبات المرحلة التعليمية المعنية. **(عبد الفتاح، 2001، صفحة 19)**

كما يقصد بالمهارة " عدة معان مرتبطة منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة، ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء.

وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلّم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان:

- **أولا:** أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين.

-**الثاني** :أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص السلوك الماهر.

ومن خلال هذه التعريفات يتبين لنا أن المهارة هي محصلة لمجموع الخبرات التي اكتسبها الشخص نتيجة تعامله مع مجموعة من المواقف ،حيث يتم توظيف هذه الخبرات في صنع مهارة محددة تمكنه من إتقانها بدقة وتميز.

2- أنواع المهارات:

يوجد العديد من أنواع المهارات والتي لها حاجة ضرورية في حياة كل شخص، حيث أننا نرى أن المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم داخل الفصل تقتصر على المواد التي يدرسها مثل اللغات والعلوم، ولكن تظل هناك حاجة إلى المهارات التي تساعد الفرد على التعامل مع الحياة واستمرارها بطريقة إيجابية، ومنه يمكن التطرق إلى ثلاثة أنواع للمهارات المتعلقة بالجوانب الشخصية للتلميذ والمتمثلة في:(المهارات النفسية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات المعرفية) حيث يمكننا الاطلاع عليها أكثر من خلال ما يلي:

3-1- المهارة الاجتماعية:

تعددت المفاهيم والتعريفات المختلفة للمهارة الاجتماعية ،نظرا لتشعب هذا العنصر وتداخله وأهميته ،وما يطرأ على هذا المفهوم من تغير بسبب التغير العلمي المستمر في هذا المجال من جهة أخرى ،كما تتباين هذه التعريفات من عالم إلى أخر ،ويرجع هذا الاختلاف إلى التباين في المواقف الاجتماعية ،وما يحدث فيها من تفاعل لتحقيق الهدف المنشود، بناء على إدراك الفرد للموقف الذي يواجهه ،ونظرا لهذا الاتساع تعددت المفاهيم ، حيث يتصف بعضها بالعمومية ويتصف بعضها بالخصوصية **(المقصود، 2000، صفحة 114)**.

كما شخصها (رين وماركل 1977) بأنها مجموعة من الأنماط السلوكية أللفضية وغير أللفضية التي يستجيب بها الأطفال للأشخاص الآخرين (كالأفراد، الوالدين، الأشقاء، المعلمين) في تفاعلاتهم الشخصية، وتعمل هذه المجموعة من التفاعلات كميكانزيم للأطفال في بيئتهم عن طريق التحرك بعيدا عن المكاسب المرغوبة في البيئة بدون إلحاق الأذى أو الضرر بالآخرين **(حسونة، 2007، صفحة 33)**.

ويمكن إجمال وتصنيف المفاهيم حول المهارات الاجتماعية إلى ثلاثة أصناف هي:

3-1-1-تعريفات ذات طابع سلوكي:

يرى "اليونت ستيفن" أنها السلوكيات المكتسبة التي تؤثر على الطفل وتفاعلاته البين شخصية، ولا تعد سمة من سمات الشخصية ولكنها مجموعة من السلوكيات التي تتحدد وترتبط بمواقف معينة، كما أنها تتأثر بكثير من العوامل والمتغيرات مثل الجنس والسن والمكانة الاجتماعية. **(عبد الرحمان ، 2008، صفحة 88)** .

3-1-2-التعريفات ذات الطابع المعرفي للمهارات الاجتماعية:

قدم أصحاب المنحنى السلوكي المعرفي من أمثال "لاندة وايز"(1983) تعريفا محدد لمهارات الاجتماعية

بوصفها القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعل يوجه نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع المعايير الاجتماعية والميل المستمر إلى التقييم والتعديل لتوجيه ذلك الفعل نحو هدف ما ،مما يزيد من احتمالات تحقيقه .

ويرى صبحي عبد الفتاح الكافوري (1992) أن المهارات الاجتماعية هي مجموعة من السلوكيات أللفضية وغير أللفضية المتعلمة والتي تحقق للطفل التفاعل الايجابي سواء في محيط الأسرة أو المدرسة أو غير ذلك وتؤدي إلى تحقيق أهدافه التي يتبعها ويرضى عليها المجتمع **(المطوع، 2001، صفحة 87)**.

ومن التعريفات التي تمتاز بالدقة فضلا على تضمينها العديد من العناصر المعرفية، ذلك التعريف الذي أقترحه رونالدو ريجيو Ramakiriggio 1986.فالمهارات لديه تنظيم في مستويين الانفعالي والاجتماعي وفي كل مستوى يتم الإفصاح عن المهارة في ثلاثة مجالات:

أ-**التعبير**: يشير إلى القدرة على التعبير عن الذات في عملية الإرسال الاتصالي.

ب-**الاستشعار** :تفسير رسائل الآخرين أثناء عملية الاستقبال الاتصالي.

ج-**الضبط** :تنظيم عملية الاتصال في الموقف المناسب.

على الرغم من أن تعريف ريجيو يعد أكثر التعاريف شمولا إلا أنه اعتمد على الجانب غير اللفظي مع أنه لا يوجد مانع يمتد لتشمل الجوانب اللفظية أيضا **(عبد الحليم ، 2004، صفحة 120)**.

3-1-3-تعريفات ذات طابع تكاملي (معرفي سلوكي) للمهارة الاجتماعية:

قدم أصحاب المنحنى المعرفي السلوكي من أمثال "لاند ومايز" (1973) تعريفا محددة للمهارات الاجتماعية بوصفها القدرة على تنظيم المكونات المعرفية والعناصر السلوكية ودمجها في سياق فعل يوجه نحو تحقيق الأهداف الاجتماعية بأساليب تتسق مع المعايير الاجتماعية والميل المستمر إلى التقييم والتعديل لتوجيه ذلك الفعل نحو هدف ما مما يزيد من احتمالات تحقيقه.

ويعرف "إيان وكونستانس" (1992) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الشخص على أن يأتي بسلوكيات تحظى بقبول الآخرين، والابتعاد عن السلوكيات التي تلاقي بعدم الاستحسان من الآخرين، ويكون الشخص ماهرا اجتماعيا مادام قادرا على استثارة ردود فعل إيجابية من البيئة الاجتماعية المحيطة به **(المطوع، 2001، صفحة 28)**.

ويرى " زيرى فيرون" أن المهارات الاجتماعية هي الأساليب التي يرتبط أو يتفاعل الفرد من خلالها مع الآخرين، وتعد ضرورة التعامل والتوافق مع الآخرين مثل احترام حقوق ومشاعر الآخرين، والقدرة على مساعدتهم، والتعاون والمشاركة بينهم، ويشير (Schumaker 1995 Donald) إلى أن المهارات الاجتماعية في السلوكيات التي يستخدمها الفرد في تفاعلاته مع الآخرين والتي قد تكون سلوكيات غير لفظية كالتماس البصري وإيماءات الرأس وقد تكون سلوكيات بسيطة أو معقدة كتقديم حلول ترضي حاجات الجميع.

ويعرف صبحي عبد الفتاح الكافوري(1992) المهارات الاجتماعية بقوله: هي مجموعة من السلوكيات اللفظية وغير اللفظية المتعلمة، والتي تحقق للطفل التفاعل الايجابي سواء في محيط الأسرة أو المدرسة أو الرفاق أو الغرباء، وتؤدي إلى تحقيق أهدافه **(السعيد، 2008، صفحة 66)** .

فمن خلال ما سبق يتبين أن المهارة الاجتماعية هي مجموع السلوكات المختلفة والصادرة من الفرد داخل المجتمع، حيث أن هذه السلوكات تحضي بالقبول والتفاعل دخل الإطار الاجتماعي، وتتمثل هذه السلوكات في أللفضية وغير أللفضية والمعرفية وغيرها، يستخدمها الفرد للتفاعل مع الآخرين، حيث يستخدم الفرد من خلالها مختلف أحاسيسه وانفعالاته، ويعمل على دمجها بغية تحقيق الرضا الاجتماعي. كما أنها مجموع السلوكات التي تصدر عن الفرد والتي من خلالها تبسط له التفاعل مع أفراد المجتمع بسلاسة وتسهل له عملية الاندماج الاجتماعي.

3-2-مكونات المهارات الاجتماعية:

تعددت البحوث والدراسات التي قام بها علماء التربية وعلم النفس للتوصل إلى مكونات المهارات الاجتماعية واختلفت الآراء والاتجاهات النظرية من عالم إلى آخر طبقا لمنطلقاته النظرية وخلفياته العلمية، حيث نظر بعض العلماء والدارسين إلى المهارات الاجتماعية بوصفها المهارات الأساسية واللازمة للفرد لمواجهة الحياة الدراسية أو الأسرية أو التعامل مع الأقران وزملاء الدراسة والعمل.

وتوصل بعضهم إلى ست مهارات أساسية تبدو واضحة في التعليم النظامي بمراحله المختلفة (الابتدائي والإعدادي والثانوي) يمكن تلخيصها فيما يأتي:

أ-مهارات اجتماعية أولية: مثل مهارات الإصغاء والتساؤل والقدرة على التحاور.

ب-مهارات اجتماعية متعددة: مثل طلب المساعدة، والقدرة على التعامل مع الآخرين، إصدار التوجيهات والتعليمات، أو تنفيذها، والتقدم بالاعتذار، والقدرة على إقناع الآخرين.

ج-مهارات خاصة بالتعامل مع المشاعر والأحاسيس: تشمل القدرة على التعرف على المشاعر والتعبير عنها وتفهم مشاعر وأحاسيس الآخرين وتقديرها.

د-مهارات تمثل بدائل للمشاعر العدائية تجاه الآخرين: مثل مساعدة الآخرين والدفاع عن حقوقهم وتجنب المشاجرات، أو القدرة على المناقشة، القدرة على الاستجابة للإثارة والمضايقات باستخدام ضبط النفس والسيطرة على المشاعر الانفعالية.

هـ-مهارات أساسية وضرورية للاستجابة لعوامل الضغط والإجهاد: وتتمثل في القدرة على التعامل مع المواقف الخاصة بالتذمر والشكوى، والتعامل مع مواقف الأفراح، والقدرة على التصرف كصديق، والقدرة على التجارب مع الإقناع، واحتمال الفشل، والتعامل مع توجيه الاتهام وضغط الجماعة، والتعامل مع الرسائل المتناقضة.

و-مهارات التخطيط أو العمل من أجل المستقبل: وتشمل وضع الأهداف، وتحديد أسباب المشكلات وتحديد الفرد لقدراته، وتجميع المعلومات وترتيب المشكلات بحسب أهميتها، والقدرة على اتخاذ القرار في الوقت المناسب، والتركيز على أداء مهمة معينة **(المطوع، 2001، صفحة 21)**.

عموما تتكون المهارات الاجتماعية للفرد من مجموع الانفعالات والأحاسيس والمعارف التي تمكن الفرد من التعامل مع محيطه وبيئته بشكل مثالي، بحيث تكون عامل مساعد وأساسي في عملية التفاعل الاجتماعي.

3-2-المهارات النفسية:

وهي قدرات مواجهة الضغوط النفسية على التركيز من اجل وضع أهداف محددة.

ويرى أسامة راتب أن المهارات النفسية هي برامج منظمة تربوية تصمم لتقديم المساعدة للمدرب أو المعلم بغرض تحسين الأداء وإتقانه وجعل الممارسة مصدر للاستمتاع.

ويعرفها البعض بأنها: المهارات التي يمتلكها الأفراد ومرتبطة بتحقيق الأداء البدني والمهارى الفائق وتوجد في العقل ويستطيع الفرد استخدامها تبعا لظروف الموقف التدريبي أو التنافسي.

ويرى الدكتور "محمد السيد عسكر" أن التدريب على المهارات النفسية ليس بالشيء السحري، أو البرامج سريعة المفعول أو التأثير ولكنها برامج تربوية منضمة تصمم لمساعدة المكون على اكتساب وممارسة المهارات النفسية بغرض تحسين الأداء وجعل الممارسة الأدائية مصدر للاستمتاع.

والعمليات النفسية التي يستخدمها الفرد بشكل متكرر في مختلف الظروف والمواقف التدريبية، تصبح بعد فترة من الممارسة الفعلية كخصائص مكتسبة تميز سماته الشخصية وسيماته وقدراته العقلية، وتعد العوامل النفسية مثل قوة الإرادة والعزم والتصميم والجرأة وتحمل المسؤولية والقدرة على ضبط النفس وبذل الجهد والتضحية من أهم الأسس التي يعتمد عليها السلوك الخططي. **(عسكر، 2019، صفحة 8)**.

إن المهارة النفسية تعتبر أمرا مهما في حياة الفرد لما لها من أهمية قصوى في تنفيذ مختلف العمليات المعرفية وغير المعرفية، فهي مجموع الدوافع الحسية الحركية التي يحصل عليها الفرد أثناء التنفيذ تمكنه من إحراز الأهداف المرجوة وتعمل على تحسين أدائه وتسمح له بتقديم مردود أفضل، وهي بذلك تعنى بالجانب النفسي يستخدمها المدرب او المكون في دفع وتنمية المهارات الأدائية للفرد في مجمل مناحي الحياة.

أ-مكونات المهارات النفسية:

لقد تناول العديد من الباحثين مكونات المهارات النفسية حيث يقترح "**رينر مارتنز**" أن يتضمن البرنامج التدريبي المهارات النفسية التالية:

-التصور العقلي.

- إدارة الطاقة النفسية.

-إدارة الضغوط.

-الانتباه.

-بناء الأهداف **(راتب، 2008، صفحة 20)**

3-3-المهارة المعرفية:

3-3-1-مفهومها:

تعرف في علم النفس المعرفي على أنها " المهارات الأساسية التي يستخدمها عقل الإنسان للتفكير والقراءة والتعلم والتذكر والإدراك والانتباه بالعمل معا، حيث تأخذ هذه المهارات المعرفية المعلومات الواردة ونقلها إلى بنك المعرفة الذي يستخدمه الشخص يوميا في المدرسة وفي العمل وفي جميع مجالات الحياة.

يعرفها (De landsheere)على أنها " حصيلة التفاعل بين الوظيفة العقلية للفرد و شخصيته، حيث يتمثل في اختيارات ثابتة ومواقف واستراتيجيات مألوفة تحدد نوعية الإدراك المعرفي لديه، كما تميز أنماط تفكيره وتذكره وطريقة حله لمشاكله، وكيفية التصرف في المواقف السلوكية **(Gilbert, 1979, p. 251)**.

وظهر مصطلح الأساليب المعرفية لأول مرة في ميدان علم النفس في منتصف القرن العشرين حيث قال فيرنونVerno :أن هذا المفهوم أستعمل لأول مرة من طرف "كلين "(1951)،تلا ذلك ظهور العديد من المصطلحات التي تدل على مفهوم الأساليب المعرفية مثل أساليب التحكم أو الضوابط المعرفية والاستراتيجيات المعرفية رغم أنه هناك اختلاف في ما بين هذه المفاهيم ،إلا أن مصطلح الأسلوب المعرفي هو أكثرها دلالة وتمييزا على أشكال النشاط المعرفي التي يمارسها الفرد في كثير من المواقف اليومية المباشرة **(العربي، 2016، صفحة 29)** .

كما عرفها الدكتور "أنور محمد شرقاوي "بأنها : الأساليب التي تكشف عن الفروق بين الأفراد في طريقة التعامل مع المواقف التي يتعرضون لها ليس فقط في المجال الادراكى المعرفي ، والمجالات المعرفية الأخرى كالتذكر ، والتفكير ، وتكوين المفاهيم ، وتكوين وتناول المعلومات ، ولكن كذلك في المجال الاجتماعي ودراسة الشخصية ، وان هذه الأساليب تفسر في ضوء أساليب النشاط التي يمارسها الأفراد في المواقف التي يوجدون فيها أكثر مما تفسر في ضوء نوع هذا النشاط **(شرقاوي، انور محمد، 1995، صفحة 13)**.

ومن مجمل تعاريف عديدة توصل آل مرعي وفايد(2016) إلى أن التعاريف "تضمنت جملة من العناصر إذا تكاملت مع بعضها البعض كونت القدرة أو المهارة المعرفية وهي:

- المعرفة وتعني معرفة الفرد لمفاهيم وحقائق ونظريات وغير ذلك في مجال معرفي محدد.
- توافر القدرة وهي المهارات والإمكانات والوسائل وطرق التفكير العقلية لجمع المعرفة ،حيث تمنح الفرد دور فعالا في تنظيم وتجهيز ومعالجة مهارات مناسبة ومدركة.

- استخدام وتطبيق المعرفة وتعني السيطرة والتحكم ببراعة فيما تعلم وعرف وخبر. **(محمد بن عبد الله، 2017، صفحة 181).**

ويشير الدكتور عماد عبد الرحيم الزغلول في كتابه مبادئ علم النفس التربوي، بأنها: تمثل مجموعة القدرات العقلية التي تمكن الفرد من تنفيذ بعض الإجراءات المعرفية على الخبرات والمعارف وتشمل:

1-**التميز:** ويشير إلى القدرة على الاستجابة بطرق مختلفة لمجموعة من المثيرات أو العناصر التي تنتمي إلى مجموعة واحدة وتختلف فيما بينها في مكان واحد أو أكثر.

2-**المفاهيم المادية:** ويشير إلى مجموعة الأشياء التي تشترك بخصائص معينه أو الشكل أو الوظيفة بحيث تميزها عن الأشياء الأخرى .

3-**المفاهيم المجردة:** وتشير إلى مجموعة الأشياء أو الخبرات المجردة التي ليس لها تمثيل مادي محسوس في الواقع .

4-**المبادئ والقواعد:** ويشير إلى قدرة المتعلم على تحديد العلاقة التي تربط بين مفهومين أو أكثر أو تلك التي تجمع بين طائفتين من العناصر أو أكثر.

5-**حل المشكلة:** ويشير إلى قدرة المتعلم على استخدام مبدأ او أكثر للإجابة على سؤال أو حل مشكلة معينة وتوظيف تطبيق المبدأ على مواقع جديدة وغير مألوفة **(زغلول، 2016، صفحة 316).**

من خلال التعريفات السابقة يتبين لنا أن المهارات المعرفية هي مكون من السلوكات العقلية التي تتمثل في القدرات العقلية من عمليات معرفية ذهنية كالإدراك والانتباه ومختلف العمليات العقلية الأخرى، ومكون أخر يتمثل في السلوكات والمهارات الأدائية كالتحدث والكتابة والاستماع وغيرها، وهو ما يشكل جملة متناسقة من المهارات المتكاملة مشكلة المهارة المعرفية، ما حذا بالعلماء والمختصين إلى الاهتمام البالغ بها وبالمهارات المشكلة لها، لما تلعبه من دور أساسي ورئيسي في حياة الفرد وانعكاساته على المجتمع بصفة عامة.

3-3-2- أنماط المهارة المعرفية:

تتنوع المهارات المعرفية وطرق اكتسابها، كل حسب خصائصها ومجالات اكتسابها، إلا أننا يمكن استنباط أنماطها من خلال ما يلي:

أ- المهارات المكتسبة بالإدراك العقلي:

إن الله عز وجل كرم الإنسان بالعقل، وجعله أداة يهتدي بها في تصرفاته وسلوكياته، وميزه بالإدراك عن سائر المخلوقات، والإدراك العقلي من وسائل اكتساب المهارات السلوكية به يفسر الإنسان المواقف الحياتية المختلفة ويتصرف إزاءها بردة فعل حكيمة بما يضمن سلامة العلاقة مع الآخرين **(سالم بن تعيب، 2011، صفحة 110)**.

تتعامل الاستراتيجية المعرفية مع كيفية التعلم، وكيفية التذكر، وكيفية نقل الأفكار بشكل انعكاسي، وتحليلي. إذا أتقن المتعلم العملية الداخلية جيدا، وسيكون قادرا على التعلم الذاتي، ويمكنه التعلم بشكل مستقل، وسيكون قادرا على حل المشاكل ونقل الأفكار بشكل جيد، كما يوضح(1979)Gagne and Briggs أن الاستراتيجية المعرفية هي مهارة منظمة داخلها، تؤثر على العملية الفكرية للمتعلم، والتي تتضمن عملية فهم المشكلات والتعلم والتفكر والتفكير.**(Malang, Winter 2017, p. 112)**

وقد بين جونسن ان الناس يملكون مخططات عقلية وخرائط معرفية من خلالها تتمثل البيئة المحيطة بهم وان حسن الفعالية أو الجودة في الأداء ضمن هذه البيئة أو تلك إنما تأتي من وجود مخططات مكانية للبيوت والشوارع والأماكن الأخرى والتي تشكل بمجملها جوهر المعرفة المكانية التي تتعلق بهم ،وقد أشار "بارتلت" إلى أن المخططات بوصفها تركيبات عقلية تهدف إلى تنظيم المعلومات الداخلية من البيئة بطريقة ذات معنى تساعد

في تمثيل الخصائص أو الأنواع الأساسية للموضوعات والأحداث ولم ينف "بارتلت" ان الناس عموما يعيدون ترتيب تلك الأحداث والصور والموضوعات مع تفاصيلها بطريقة تتفق وطريقتهم الخاصة .

إن دراسة دور وأهمية عملية معالجة المعلومات في بناء فعاليات سلوكية منظمة ومستقرة وفاعلة تتمثل في سؤال نظري ذي أهمية كبرى يتعلق بالكيفية التي يتمثل بها الناس، والبيئات المختلفة وماهية المعلومات التي يستخدمونها في إدارة علم المعرفة وما دور الذاكرة والفهم في صيرورة هذه المعلومات الزمنية والمكانية برموزها ودلالاتها المتنوعة وطريقة تمثلها في نظام المعرفة بشكل عام وفي أنظمة الذاكرة بشكل خاص.

ولقد أشرنا سابقا إلى أن المهارات المعرفية تتكون من جانبين أحدهما المهارات آو القدرات العقلية، وعليه فهذا الجانب يعتبر أحد الجوانب التي لا يمكن إهمالها أو إغفالها، فالقدرات الذهنية تعتبر أساس العملية المعرفية، ولعل أن التذكر والانتباه وغيرهما يعتبر مكونات أساسية لا يمكن للعمليات المعرفية التكامل دونهم **(محمد م.، 2010، صفحة 12)**.

ب-المهارات المجربة المكتسبة بالخبرة:

هي مجموع السلوكات التي يتميز بها الافراد، حيث تتميز بالدقة والاتقان، ويتم تطوير هذه المهارات من خلال الخبرات التي يتلقاها الفرد نتيجة تفاعله مع البيئة والمحيط، حيث يصبح الفرد قادرا على الأداء الجيد بحرية واتقان واستقلالية دون صعوبة تذكر، مما تمكنه من اكتساب المزيد من الخبرات، حيث تؤهله لاكتساب المزيد منها.

على الرغم من هذه التطورات الحديثة في الأدبيات، لا يعرف الكثير عن كيفية تفاعل مهارات الطفل المعرفية وغير المعرفية وكيف تؤثر بيئة الطفل، بما في ذلك الأسرة، على التطور المعرفي وغير المعرفي في

سياق بلد نام، علاوة على ذلك، في حين أن الأدبيات الاقتصادية حول نمو الطفل التي قدمها "هيقمان" و"كونا "والتي قد أكدت على التفاعل بين المهارات المعرفية وغير المعرفية والمدخلات الناشئة في بيئة الطفل.

.(Helmers, 2009, p. 210)

يعد مجال الطفولة من المجالات المهمة التي تتطلب الفهم والإلمام حيث تعتبر المرحلة العمرية الأولى مهمة في حياة الإنسان وفيها تتشكل الملامح العامة للشخصية، لذا فإن وضع البرامج الضرورية اللازمة لرعايتها والعناية بها يعد مطلب مهم، حيث يحتاج الطفل إلى من يرعاه ويعده للحياة حتى يكون قادر على المشاركة في الحياة بإيجابية وتكوين علاقة ناجحة مع بيئته.

فقد أجمع علماء التربية على أن مرحلة الطفولة من أنسب المراحل لتنمية مهارات الطفل المختلفة، وتعتبر المهارات الحياتية من أهم تلك المهارات، لما لها من دور فعال في تحقيق المبادئ التربوية وتنمية الاستعدادات الفطرية للمتعلمين، حيث انها تمثل ضرورة حتمية لجميع الأفراد في أي مجتمع، فهي من المتطلبات الأساسية التي يحتاج إليها الفرد لكي يتوافق مع نفسه ومع المجتمع الذي يعيش فيه، وتساعده على مواجهة المشكلات اليومية، كذلك وأصبح من الضرورة القصوى وضع استراتيجية للمهارات الحياتية للطفل انطلاقا من ضرورة إعداد الطفل للتعامل مع كافة التحديات التي يفرضها القرن الحادي والعشرون **(فراح و عبير، 2020، صفحة 220).**

تعد الخبرة عامل أساسي في تنفيذ مختلف المهارات ومنها المعرفية، وقد تحدث المهارات المكتسبة نتيجة الخبرة والتجربة، فاغلب المهارات الحياتية يكون مصدرها التجربة السابقة المكتسبة أثناء الممارسة الميدانية.

3-3-3-مكونات المهارات العقلية:

أ- المهارات العقلية:

ينظر إلى العمليات المعرفية ومنها عمليات الانتباه والإدراك، والذاكرة، والتفكير على أنها متصل من النشاط المعرفي الذي يمارسه الأفراد في مواقف الحياة المختلفة، كما أنه من الصعوبة إلى حد كبير فصل هذه العمليات عن بعضها، لأن بعضها يعتمد على البعض الآخر، أما ما يحدث في تناول كل عملية على حده، فهو فقط من أجل الدراسة الدقيقة بهدف الكشف عما تتضمنه كل عملية من نشاط يعتمد في الغالب على نشاط العمليات الأخرى. والسبيل إلى فهم وظيفة كل عملية من هذه العمليات، وتأثير كلا منها على الأخرى هو دراسة كيفية تكوين وتداول المعلومات لدي الأفراد. **(شرقاوي، 2011، صفحة 111)**

وتتنوع المهارات العقلية التي يستخدمها الفرد لإظهار كفاءاته وقدراته المختلفة منذ مرحلة الطفولة المبكرة وولوج الطفل إلى الحياة، واجمع الخبراء والمختصين على جملة من المهارات العقلية المهمة التي يرتكز عليها العقل البشري وهي:

1- مهارة الادراك:

1-1- مفهوم الادراك:

أ-لغة: هو اللحاق والوصول، يقال أدرك الشيء بلغ وقته وانتهى وأدرك الثمر نضج وأدرك الولد بلغ وأدرك الشيء لحقه.

ويعني الإدراك الكيفية التي تتم فيها تفسير الإشارات الحسية والكشف عنها، ويتطلب من أن يكون لدى الفرد كفاية حسية تمكنه من استقبال الإشارات من البيئة المحيطة وأن تكون شدة المثيرات الحسية كافية ليكون الفرد قادرا على وعيها ومن ثم تفسيرها، علما بأن الإشارات الحسية ليست محدودة وليست ثابتة وهي تتغير بتغير

المشهد، كما أنها تتباين بالشكل واللون والحجم والأهمية والموقع ويتطلب الإدراك تنظيما مستمرا وتفسيرا مرنا ومتغيرا لهذه الانطباعات. **(شدى و مصطفى، 2021، صفحة 187)**

كما يمثل العملية الرئيسية التي من خلالها يتم تمثيل الأشياء في العالم الخارجي وإعطاءها المعاني الخاصة بها، فهو عملية معرفية تمكن الأفراد من فهم العالم الخارجي المحيط بهم والتكيف معه من خلال اختيار الأنماط السلوكية المناسبة في ضوء المعاني والتفسيرات التي يتم تكوينها للأشياء. فالإدراك عملية تجميع الانطباعات الحسية المختلفة عن العالم الخارجي وتفسيرها وتنظيمها في تنظيرات عقلية ليتم تشكيل خبرات فيها، تخزن في الذاكرة بحيث تشكل نقطة مرجعية للسلوك أو النشاط يتم اللجوء إليها خلال عمليات التفاعل مع العالم الخارجي، فهو عملية لاشعورية ولكن نتائجها شعورية. **(شرقاوي، انور محمد، 1995، صفحة 123)**

من خلال ما سبق يتبين لنا أن الإدراك عملية ذهنية معقدة أولية، وهو عبارة عن تمثلات يحدثها الدماغ لتفسير السلوك ووصف الظواهر وفهمها، وإصدار أحكام بغية التوافق مع الوضعيات المختلفة.

1-2- خصائص الإدراك:

يعتمد الإدراك على المعرفة والخبرات السابقة، حيث يشكلان الإطار الذي يرجع إليه الفرد في إدراكه ومميزاته للأشياء التي يتفاعل معها وبدونها يصعب إدراك الأشياء وتمييزها.

والإدراك هو بمثابة عملية استدلال، حيث في كثير من الأحيان تكون المعلومات الحسية المتعلقة بالأشياء ناقصة أو غامضة مما يدفع نظامنا الإدراكي إلى استخدام المتوفر من المعلومات لعمل الاستدلالات والاستنتاجات.

والإدراك عملية تصنيفية، حيث يلجا الأفراد عادة إلى جميع الإحساسات المختلفة في فئة معينة اعتمادا على خصائص مشتركة بينها مما يسهل عملية إدراكها فالفرد الذي لم يرى طائر النورس من السهل عليه إدراكه

على أنه طائر لوجود خصائص مشتركة بينه وبين طيور أخرى، إن مثل هذه الخاصية تساعدنا في إدراك و تمييز الأشياء الجديدة أو غير المألوفة بالنسبة لنا حيث يعمل نظامنا الإدراكي على استخدام المعلومات المتوفرة لدينا ومطابقتها مع خصائص الأشياء الجديدة مما يسهل عملية تصنيفها وإدراكها **(زغلول، 2016، صفحة 130)**.

والقدرات المعرفية الأخرى على غرار الانتباه والذاكرة وله ارتباط وثيق بالذاكرة من خلال اعتماده على المعارف والخبرات السابقة وتحويلها إلى مثيرات حسية أخرى تساعد في تنفيذ مجمل المهارات العقلية الأخرى.

1-3- أنواع الإدراك:

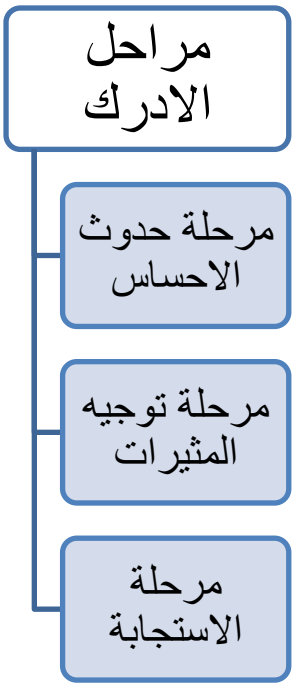
أ-الإدراك المتميز المفضل: كأن ندرك الشيء ذاته فندرك الماء للشرب.

ب-إدراك ينطوي على المعاني والدلالات: بمعنى أن ندرك الأشياء لغيرها، فوجود كفتي الميزان في المحكمة بشكل متساوي دلالة على العدل.

1-4-مراحل الإدراك:

أ-مرحلة حدوث الإحساس: تتكون هذه المرحلة عند وجود المثيرات الحسية وتقبل المستقبلات الحسية عند استلامها.

ب-مرحلة توجيه المثيرات: بعد حدوث الفعاليات الحسية واستلام المثيرات الحسية، تنتقي المثيرات لغرض توجيهها وتنظيمها وتوصيلها إلى المراكز الحسية في الدماغ عبر الممرات العصبية والدورة العصبية.



شكل رقم (08): يبين مراحل الادراك (من اعداد الباحث)

ج-مرحلة الاستجابة: إن تكوين وتصدير الاستجابة يعتمد على نوع المثير الحسي والمركز الحسي المستقبل والمصدر عبر الدورة العصبية المنظمة **(الكعبي، 2021، صفحة 75)**

2-مهارة التذكر:

تحتل الذاكرة مكانة مهمة بين العمليات العقلية المختلفة، لما تقوم به من دور فعال في الربط بين العمليات المعرفية المختلفة، إذ تحضى بالربط بين مختلف المهارات المعرفية الرئيسة وتقدم خدمة كبيرة لتنفيذ مختلف المهارات الأخرى وعليه نستعرض مختلف التعاريف التي تناولت مهارة التذكر فيما يلي:

ذكر الزراد(2003) الذاكرة هي " الوظيفة العقلية العليا التي يتمكن الإنسان بواسطتها حفظ نتائج وآثار تفاعله مع العالم الخارجي، وذلك في سياق حياته اليومية، منذ لحظة ولادته وحتى مفارقته الحياة، وهي إحدى العمليات العقلية لدى الإنسان.

كما انه عملية الاستعادة أو الاستحضار الشعوري الواعي للأحداث والخبرات أو المعلومات الماضية.

(الثبيتي، 2011، صفحة 19)

ويعرفها graham & robinson (1989) بأنها: القدرات النوعية التي من المحتمل أن يستخدمها الطلاب منفردين أو في جماعات، لتعلم محتوى مناهجهم الدراسية، من بداية قراءتها إلى أدائهم الامتحان بها.

(Graham, 1989, p. 115)

تعد الذاكرة مركز لتجميع المعلومات وتخزينها ومعالجتها وهي بهذا ركن أساسي في عملية الاسترجاع وتثمين الخبرات الحالية والسابقة ومركز لإدارة العمليات المعرفية، وهي بذلك تقوم بثلاث أدوار رئيسية متمثلة في استقبال المثيرات الحسية وتخزينها واسترجاعها ثم توظيفها، حيث تعد هذه العملية المعقدة التي تختص بها من أهم العمليات العقلية التي تربط بين العمليات المعرفية الأخرى ومركزها.

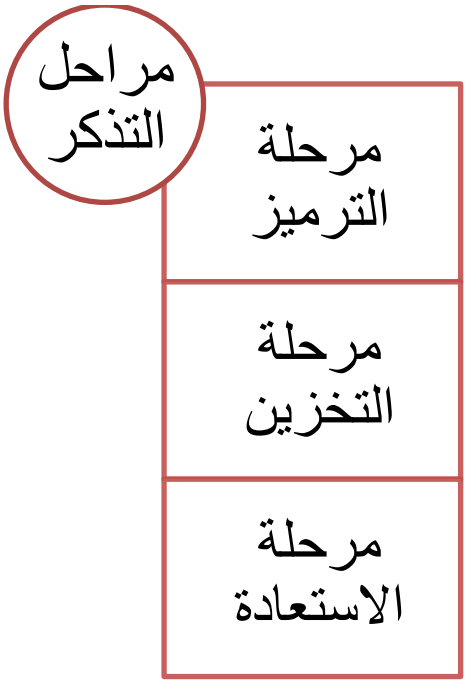
2-1-مراحل التذكر: اجمع العلماء على أن هناك ثلاث مراحل للتذكر تتمثل فيما يلي:

أ-مرحلة الترميز:

يتضمن الترميز تحويل المعلومات الحسية كالصوت أو الصورة إلى نوع من الشفرة أو الرمز الذي تقبله الذاكرة، حيث لا نسجل المعلومات الواردة إلينا كما هي، فكثيرا ما يتضمن الترميز تحليلا للمادة أو ربطها بخبرتها السابقة على شكل بطاقة أو صورة، وذلك ما يمكننا من أن نجد المعلومات فيما بعد، والترميز عملية لازمة لإعداد المعلومات للتخزين، فان وضع الشفرة يسمح بتشكيل المادة حتى يتمكن لجهاز التخزين أن بتمثلها. **(امال، 2012، صفحة 65)**

ب-مرحلة التخزين: وتتمثل بنظام تخزين مؤقت في الذاكرة القصيرة ونظام آخر دائمي في الذاكرة بعيدة المدى، وتصبح فيه المعلومات جاهزة ومنظمة للاستعمال وقت الحاجة إليها.

ث-**مرحلة الاستعادة:** وتتمثل بمحاولة استدعاء واسترجاع المعلومات والخبرات السابقة التي سبق ترميزها وتخزينها في الذاكرة **(الكعبي، 2021، صفحة 99)**.



جدول رقم (09): يبين مراحل التذكر (من اعداد الباحث)

2-2-أنواع الذاكرة:

أ-الذاكرة الحسية:

تعمل هذه الذاكرة على استقبال المعلومات من البيئية الخارجية المحيطة بالفرد عن طريق الحواس من خلال مسجل بصري ومسجل سمعي، وهذه المعلومات التي أدخلت إلى الذاكرة الحسية تحفظ على شكل صور في مخيلة الفرد، ولكنها تفقد في أقل من الثانية إذا لم تنقل إلى الذاكرة قصيرة المدى من خلال المسجل الحسي الذي يحتفظ بالمعلومة المستقبلة من البيئة ونقلها إلى الذاكرة قصيرة المدى. **(يعقوب، 2016، صفحة 331)**

ب-الذاكرة قصيرة المدى:

تتنقل المعلومات من المسجل الحسي إلى الذاكرة قصيرة المدى المحدودة السعة ومن الممكن أن تفقد المعلومات أو تتحلل أو تختفي خلال فترة وجيزة على أن زمن تحلل المعلومات أو فقدها أو اختفائها من الذاكرة قصيرة المدى أطول منه بالنسبة للمسجل الحسي، والواقع انه يصعب تقدير معدل زمن فقد أو تحليل اختفاء

المعلومات في الذاكرة قصيرة المدى، بسبب أن طبيعة نشاط أو فاعلية هذا المكون محكومة تماما بمعرفة المفحوص أو الفرد، وتحتفظ الذاكرة قصيرة المدى بالمعلومات على شكل تمثيلات سمعية لفظية لغوية وتعد عملية الضبط والتحكم التي تنطوي على الذاكرة قصيرة المدى مصدرا رئيسيا للفروق الفردية بين الأفراد بصفه عامه و بين ذوي صعوبات التعلم و أقرانهم العاديين بصفة خاصة إلى جانب عامل المعنى الذي تثيره المادة المتعلمة **(الزيات، 1998، صفحة 373)**

ج-الذاكرة طويلة المدى:

يرى الزيات (1998) أن هذه الذاكرة تشكل الجزء المهم في الذاكرة الإنسانية، والتي يتم من خلالها تخزين كم هائل من الأفكار والمعلومات والخبرات لفترات زمنية طويلة جدا كما أن المعلومات الموجودة فيها تكون مترابطة مع بعضها البعض، ويتم ترميزها اعتمادا على معانيها إلى أن تصبح متصفة بخاصية الدوام النسبي، من خلال تنظيم مجموعة كبيرة من المعلومات عن طريق استخدام الأبنية المعرفية المسؤولة عن تنظيم المعرفة حول عدد من القضايا أو المواقف أو الأحداث على أساس أوجه الشبه أو الاختلاف فيما بينها **(يعقوب، 2016، صفحة 8)**.

د-الذاكرة العاملة:

تمثل الذاكرة العاملة نظاما ديناميكا نشيطا من خلال التركيز التزامني على كل من متطلبات التجهيز والتخزين ،ومن ثم فالذاكرة العاملة هي مكون تجهيزي نشط ينقل أو يحول إلى الذاكرة طويلة المدى وينقل أو يحول منها وتقاس فعالية الذاكرة العاملة من خلال قدرتها على حمل كمية صغيرة من المعلومات ،حيث ما يتم تجهيز ومعالجة معلومات أخرى إضافية لتكمل مع الأولى مكونة ما تقتضيه متطلبات الموقف، وتهتم الذاكرة العاملة بتفسير وتكامل وترابط المعلومات الحالية مع المعلومات السابق تخزينها أو الاحتفاظ بها ،ويؤكد العديد

من الباحثين على أن الذاكرة العاملة مهمة للأنشطة المعرفية ذات المستوى الأعلى مثل الفهم القرائي والاستدلال الرياضي والتفكير الناقد واشتقاق المعاني وغيرها. **(الزيات، 1998، صفحة 380).**

جدول رقم(11): أنواع الذاكرة للدكتوراه زهرة الخطاب

أنواع الذاكرة		
• الذاكرة الحسية	• الذاكرة قصيرة المدى	• والذاكرة طويلة المدى
عملية إثارة محدودة المدى لجزء من الأجهزة الخاصة بها.	سعتها محدودة	سعتها غير محدودة
تبقى المعلومات فيها لجزء من الثانية	تسمى الذاكرة الفاعلة لأنها تعمل طول اليوم	لا تكون على وعي بها إلا عند استعمالها
يقوم الإنسان بها دون ادني مجهود، وهي متغيرة باستمرار	يتم فيها معالجة المعلومات من خلال الذاكرة العاملة	تبقى المعلومات فيها لفترة طويلة

3-مهارة الانتباه:

ويعرفه الدكتور فتحي الزيات بأنه عمليه تنطوي على خصائص معينة تميزه، أهمها الاختيار أو الانتقاء والتركيز والقصد والاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه وينظر إليه في ضوء تشبعه بعوامل دافعية، انفعالية والبعض الأخر في ضوء تشبعه بعوامل عقليه معرفية بوصفه تركيز الجهد العقلي في الأحداث العقلية أو الحسية **(الزيات، 2007، صفحة 220).**

هو تلقي الإحساس بمثير ما، سواء كان هذا الإحساس على مستوى الحواس الخارجية أو الأحاسيس الباطنية أو مستوى الإدراك العقلي بحيث يشعر الفرد بهذا الإحساس بطريقة واضحة، حيث أن انتباه الفرد في لحظة

معينة لا يكون عادة إلا في موضوع معين، إلا أن الانتباه لا يتوقف ولكنه ينتقل بصورة مستمرة وسرعة خاطفة خلال أجزاء من الثانية مما يشير إلى أن مجال الانتباه متعدد وواسع.

والانتباه يكون مرتبط بحاستين الأولى هي حاسة البصر والثانية حاسة السمع، فمثلا عند سماع لاعب كرة قدم صوت من اتجاه معين وهذا الصوت يعود للاعب أخر زميل في أثناء الهجوم، أو عندما يراه من بعيد على أساس زاوية النظر فسينتبه آليا وسوف يوجه الحركة أليا ويتكيف مع الأداء في الاتجاه المناسب ويرسل الكرة اليه **(العامري، 2014، صفحة 8)** .

إن الانتباه يعتبر احد العمليات الحسية الرئيسة التي من خلالها يتحقق الإدراك ،وهو عبارة عن مهارة تحدث نتيجة تلقي مثير حسي ،ويحدث الانتباه نتيجة تلقي منبهات حسية نابعة من حاستي السمع والبصر ،ما يحدث ردة فعل جد سريعة وهو ما ينم عن قوته وتأثيره ضمن العمليات الحسية الحركية وعند حدوث الانتباه يرسل المثير إلى القدرات العقلية الأخرى لتحدث بعدها عمليات أخرى مرتبطة ارتباطا وثيقا بعملية الانتباه على غرار التذكر والتخزين والاسترجاع والإدراك وغيرها من العمليات العقلية الأخرى ،كما تختلف قوة الانتباه من شخص إلى آخر وهذا يتوقف على مدى ترابط المثيرات الحسية الأخرى وعلى البنية الفيزيولوجية المكونة لكل شخص .

3-1-مراحل الانتباه:

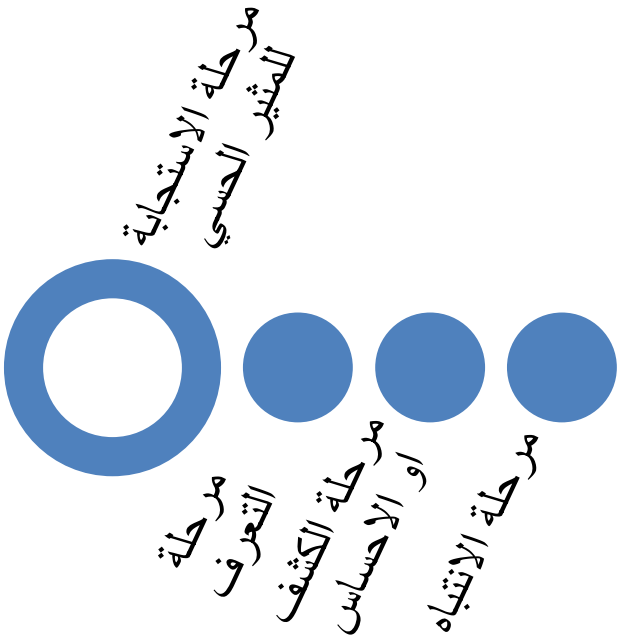
يشير تتبع عملية الانتباه إلى حدوث ثلاث مراحل له كعملية معرفية وهذه المراحل هي:

أ-مرحلة الكشف أو الإحساس: وفي هذه المرحلة يحاول الفرد أن يكشف عن وجود مثيرات حسية في البيئة المحيطة به من خلال حواسه الخمس. وتكاد تعد هذه المرحلة غير معرفية في طبيعتها، لأنها لا تنطوي على أي عمليات معرفية سوى الوعي بوجود المثيرات، وعرفت هذه المرحلة في أدبيات الموضوع "بالانتباه الموجه."

ب-مرحلة التعرف :حيث يتعرف الفرد على طبيعة المثيرات من حيث شدتها ونوعها وحجمها أو عددها وأهميتها للفرد، والتعرف هنا هو نشاط معرفي أولي يتطلب فحص ومعاينة بدائية للمثيرات لتحديد مدى الحاجة إليها أو الاستمرار في استقبالها لاستكمال عمليات الإدراك اللاحقة.

وتشير للقدرة على التعرف على نوعية المثيرات السمعية والبصرية في مواقف الانتباه الانتقائي أو الموزع وذلك خلال فترة زمنية محددة **(علي، 2007، صفحة 22)**.

ج-**مرحلة الاستجابة للمثير الحسي** :ويتمثل في اختيار مثير مناسب من المثيرات الحسية الأخرى بما يتوافق مع عمليات الادراك العقلي.



شكل رقم (10): يبين مرحلة الاستجابة للمثير الحسي (من اعداد الباحث)

3-2- أنواع الانتباه:

هناك عدد من العوامل الخاصة التي تدخل في تكوين الانتباه، فالأشياء والحوادث تظهر في المحيط بسبب وجود بعض الخصائص المعينة.

فأي تغير في المنبه قد يكون مجلبا للانتباه، كالانتقال من الصوت العالي إلى الواطي، ومن الخط الأحمر إلى الأخضر، ومن الحار إلى البارد ومن الحركة إلى السكون ومن السكون إلى الحركة وما إلى ذلك **(خليفة ، 2009، صفحة 155)**.

وينقسم الانتباه من حيث طبيعة منبهاته إلى ثلاثة أنواع وهي كما يلي:

أ-الانتباه الإرادي: يحدث هذا النوع من الانتباه عندما نقصد توجيه انتباهنا بإرادتنا إلى شيء محدد، وهذا النوع يتطلب مجهودا ذهنيا من الفرد لأن استمراره مدة طويلة يتطلب وجود دافع قوي لدى الفرد يدفعه للاستمرار وبذل الجهد الذهني.

ب-الانتباه اللاإرادي: يحدث هذا النوع من الانتباه عندما تفرض بعض المنبهات الداخلية أو الخارجية ذاتها على الشخص مثل سماع صوت انفجار عال، وهذا النوع لا يتطلب مجهودا ذهنيا لأن المنبه هنا يفرض نفسه على الفرد ويرغمه على اختياره والتركيز عليه دون سواه من المنبهات الأخرى.

ج-الانتباه الاعتيادي (التلقائي): وهو التركيز المعتاد والتلقائي لوعى الفرد على مثير ما، أو عدة مثيرات، وهذا النوع لا يتطلب جهدا من الفرد لأن الفرد ينتبه إلى الأشياء التي اعتاد من قبل على الاهتمام بها، والتي تتفق مع ميوله واهتماماته **(السيد و محمد ، 2003، صفحة 21)** .

بما أن الانتباه من المثيرات الحسية ويخضع في تكوينه وتركيبه إلى حاستي السمع واللمس، فان هاتين الحاستين تولدان أنواعا للانتباه، فهناك الانتباه الإرادي القصدي، وهو ما كان انتباها بقصد وبحث وتمعن، ومنه ما كان لا إرادي كأن تكون إحدى الحاستين السابقتين الذكر عنوانا له، ومنها ما هو تلقائي اعتاد الفرد على استخدامه وميوله له واهتمامه به.

ب-المهارات الأدائية:

1- مهارة القراءة:

هي محاولة إيجاد الصلة بين اللغة الشفهية والرموز المكتوبة حتى نتمكن من فهم ما نقرأ.

والقراءة أسلوب من أساليب النشاط الفكري، يتضمن الفهم والإدراك والربط والموازنة والتذكر والتنظيم والاستنباط والابتكار، والقراءة بتعبير آخر: هي القدرة على حل الرموز المكتوبة وفهمها والتفاعل معها، واستثمار ما تمت قراءته في مواجهة المشاكل التي يتعرض لها **(منتهى يحي، 2020، صفحة 11)**.

كما أنها نظام رمزي بصري متعارف عليه من قبل الجماعة اللغوية، وهذا النظام لابد أن تحكمه قواعد وأسس تنظم علاقات عناصره ومكوناته، ومن هنا نجد أن القراءة مرتبطة بالكتابة من حيث التعلم والتعليم، فالنظام الصوتي للحروف والمقاطع اللغوية والكلمات والجمل يقابله نظام رمزي خطي بصري له أيضا حروفه ومقاطعه الخطية البصرية التي يحكمها نظام متكامل، يجمع تلك الحروف والمقاطع والكلمات وفق قواعد صرفية ونحوية. **(العمارنة، 2018، صفحة 233)**.

ومن هنا تعتبر القراءة ركن أساسي من أركان المهارات الأدائية، لما تحمله من فك للرموز الكتابية واصال المعني للمتلقي، وهي تتكون من مزيج من الجانب القرائي واستعمال الأصوات في قراءة الحروف وفك معانيها والربط بينها، هذا بالإضافة إلى أنها عبارة عن التعبير عن النمو اللغوي واللفظي، اذ تعتمد على نطق الألفاظ والكلمات والعبارات، وهي وسيلة للربط بين فك رموز الكتابة والتفاعل اللفظي.

- أنواع القراءة:

أ-القراءة الجهرية:

إن أبرز ما يميز هذا النوع من القراءة الجهرية، وهو النطق بلا خفاء، كما يعني الإفصاح في القول

فالقارئ ينطق من خلالها بالمفردات، والجمل المكتوبة، صحيحة في مخارجها، مضبوطة في حركاتها، مسموعة في أدائها، معبرة عن المعاني التي تضمنتها.

وتشتمل القراءة الجهرية على ما تطلبه القراءة الصامتة، من تعرف بصري للرموز الكتابية، وإدراك قلبي لمدلولاتها، وتزيد عليها التعبير الشفوي، عن هذه المدلولات والمعاني، بنطق الكلمات والجهر بها، كما أنها أفضل وسيلة لإتقان النطق، وإجادة الأداء، وتمثيل المعنى، وخصوصا في الصفوف الأولى، حيث تعد وسيلة للكشف عن أخطاء التلاميذ في النطق، فيتسنّى للمعلم علاجها **(البصيص، 2011، صفحة 57)**.

ويعتمد هذا النوع من القراءة على الارتباط الحاصل بين الرمز وصوته، أي أن القارئ يلفظ أصوات الحروف والمقاطع والكلمات والعبارات والجمل التي يقرأها جهرا ويخرج أصواتها فعلا. وتتم هذه العملية بتحريك أعضاء التصويت والحنجرة واللسان والشفتين والحجاب الحاجز... فيدخل في أثنائها فعاليات منها رؤية الأشكال والرموز والانتقال إلى مداولاتها الذهنية، ومنها الحركات العضلية اللازمة لإخراج الأصوات التي ترمز إليها الكتابات **(امال، 2012، صفحة 80)**.

من خلال المعارف السابقة يتبين لنا أن القراءة الجهرية هي التعبير الصوتي للألفاظ والكلمات، ويكون الصوت مرتفعا بحيث يتيح للمتلقي فهم المعاني والألفاظ مستندا على ما يلقى إليه.

1- **مميزاتها:**

وتبدو أهمية القراءة الجهرية من الناحية الاجتماعية من خلال الدور الذي تقوم به من خلال:

- وضع أساس مشترك للمناقشة وتبادل وجهات النظر، مما يساعد التلاميذ على تحسين محادثاتهم.
- تمكنهم من التمتع بالاشتراك في المواد الادبية، والمناقشات العلمية.
- تساعد المعلم على تشخيص نواحي الضعف. **(الراشد، 2001، صفحة 20)** .
- جودة النطق، حسن الأداء وتمثيل المعنى.

- كسب المهارات القرائية المختلفة في السرعة والاستغلال بالقراءة والقدرة على تحفيظ المعاني وإحسان الوقف عند اكتمال المعنى.

- تنمية الميل إلى القراءة.

- الكسب اللغوي وتنمية المفردات والتراكيب الجديدة لدى الطلاب.

- تدريب التلاميذ على التعبير الصحيح عن معنى كلمة قراءة للطلاب. **(مضافر، 2012، صفحة 21)**

ب-القراءة الصامتة:

يعتمد القارئ في القراءة الصامتة على رؤية الرموز، وإدراك معانيها، والانتقال منها إلى الفهم بكل أنواعه ومستوياته، وإلى سائر الأنشطة القرائية، من تذوق، وتحليل، ونقد، وتقويم، دون إشراك أعضاء النطق في هذه العملية، ويعد "الفهم"، العنصر الأبرز في القراءة الصامتة **(البصيص، 2011، صفحة 60)**.

ويشير" توني بوق" إلى أن البدايات الأولى لظهور مصطلح القراءة الصامتة كنشاط حديث كانت في القرن التاسع عشر، حيث ظهرت بعض العوامل التي أدت إلى الاهتمام بالقراءة الصامتة ،و من بين هذه العوامل انتشار حركة التعليم، وبالتالي ازدياد عدد القراء، ونتيجة لتلك العوامل ظهرت القراءة الصامتة كنشاط خاص يستخدمها الفرد في الأماكن العامة والمكتبات ، كما أن من العوامل التي ساعدت أيضا على ظهور القراءة الصامتة استخدام الكتب في التنمية الشخصية، وفي تحسين الوضع الاجتماعي الذي ظهرت أهميته نتيجة للثورة الصناعية (الراشد، 2001، صفحة 13).

وهي طريقة تستعمل دون تحريك الشفاه واستخدام أجهزة الكلام، وبالتالي فهي تعتمد اعتمادا معتبرا على القدرة البصرية في فك رموز الكتابة ونطقها، حيث يعتمد هذا الأسلوب من القراءة على القراءة الذاتية، والمتمعن فيها، تجعل التلميذ يقوم بالتركيز بحواسه لإدراك وتفسير الأشياء والمسميات الكتابية.

2-مهارة الكتابة:

أ-لغة: وتتضمن عدة معاني منها :يقال كتب، يكتب، وكتابة الكتاب: صور فيه اللفظ بحروف الهجاء، وكتب كتاب: خطه، يكتب الناس يعلمهم الكتاب ينسخهم أو يملي عليه، ومنه قولهم تكتب عليه كذا، وكتب الله الأجر والرزق وكتب الله على عباده الطاعة وعلى نفسه الرحمة وهذا كتاب الله. (راتب و محمد، 2005، صفحة 144)

ب-اصطلاحا: فهي نشاط يسير عن طريق قواعد الإنتاج الحركي، هذه القواعد هي التي تميز بين كتابة الأطفال والبالغين، والتي تتمثل في القواعد النحوية والصرفية، الاستعارة، وهي بحد ذاتها تحدد قواعد آلية لرسم الأشكال والحروف. **(مليكة، 2015، صفحة 244)**

ومنه فالكتابة أحد المهارات الأدائية الأساسية التي يستعملها الفرد في التعبير عما يختلج به فؤاده من معارف ومهارات، إذ تعتمد على فك الرموز وإعطائها معنى، حيث تمكنها من اصال المعنى للمتلقي، والكتابة نشاط ذهني يعبر عما يفكر به الفرد.

أ-أنواع مهارة الكتابة: تنقسم مهارات الكتابة في التعليم الى ثلاثة أنواع هي:

1-الإملاء:

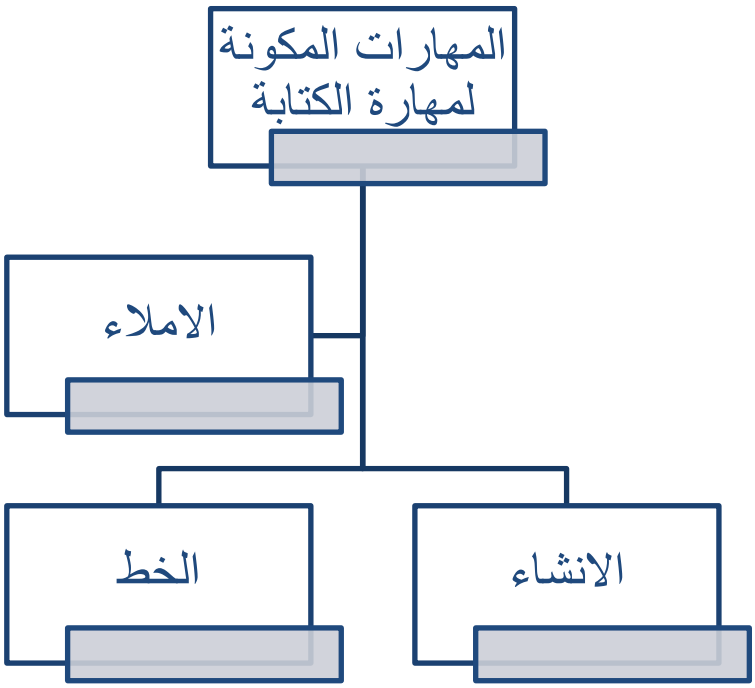
هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة (الحروف)، على أن توضح هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد.

2-الخط:

الخط هو تناول الكلام رسما صحيحا، ليبرزه في صورة جميلة وقد وضحت فيها الحروف واكتملت واتسقت.

2- **الإنشاء :**

هو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية والحاجة إليه ماسة في جميع المهن. **(الحمياك، 2018، صفحة 30)**



- **شكل رقم (11): يبين المهارات المكونة لمهارة الكتابة (من اعداد الباحث)**

ب-انماط الكتابة: يستهدف تعليم الكتابة تكوين المهارات الآتية:

- رسم الحروف رسما صحيحا ييسر قراءتها.

- كتابة الكلمات موافقة للقواعد الإملائية.

- صياغة العبارات، والجمل، والفقرات التي تعبر عن المعاني والأفكار.

- اختيار الأفكار التي يجب أن يشتمل عليها كل لون من ألوان الكتابة.

- تنظيم الأفكار تنظيما تقتضيه طبيعة كل لون من ألوان الكتابة. **(عبد الوهاب و احمد علي، 2015، صفحة 112)**

3-مهارة الحساب:

هي القيام بأداء عمل ما في الرياضيات مثل إجراء العمليات أو الاكتشاف أو الاستدلال بسرعة ودقه و إتقان، حيث يجري من خلالها المتعلم الكثير من العمليات الحسابية دون استخدام الورقة والقلم أو الآلة الحاسبة معتمدة في الوصول إلى حقائق و نواتج العمليات الحسابية على الذهن **(ماضي، 2011، صفحة 102)** .

ويعرف في المجلس القومي لمعلمي الرياضيات الحساب بأنه مهارات حياتية أساسية تساعد على تنمية الثقة لدى المتعلمين وتجعلهم يمتلكون المهارة لحل مسائل رياضية بدقة وسرعة.

كما يعرفه "عساف" بأنها المهارة التي باستخدامها يجري المتعلم العمليات الحسابية دون اللجوء إلى الكتابة أو أي تمثلات خارجية أخرى معطيا إجابة دقيقه 100% ولا مجال للتقريب فيها **(عفيفي، 2016، صفحة 243)**.

هي مهارة أساسية من مهارات الدماغ يستعملها الفرد لحل المسائل الرياضية وفكها، وهي قدرة معقدة ومركبة، تبحث في العلاقة بين الرموز العددية من خلال إجراء العمليات الحسابية وإعطاء بدائل رياضية للمسائل للتعبير عن الحقائق بأرقام عددية ووضع أبعاد لها بدقة متناهية.

أ-أنواع مهارات الحساب: تنقسم المهارات الحسابية إلى نوعين هما:

1-مهارات حركية يدوية: ويقصد بها مجموعة المهارات التي تعتمد على العمل اليدوي، مثل مهارات الرسم والقياس وغيرها.

2-**مهارات عقلية أكاديمية:** وهي مجموع المهارات الدراسية التي تمكن التلميذ من دراسة الرياضيات، مثل مهارات التطبيق والتصنيف والكشف، ومهارات التعبير والفحص والتعليل الرياضي والتخطيط وغيرها من المهارات **(ماضي، 2011، صفحة 118)**.

4-**مهارة التحدث:**

أ-لغة: حدّث أي تكلّم وأخبره.

تحدث: تكلم، ويقال: تحدث إليه، و(تحادث) القوم: تحدثوا، (الحديث): كل ما يُتحدث به من كلام وخبر، ويُقال "الحديث ذو شجون" يُتذكر به غيره. **(حلس، 2017، صفحة 23)**

ب-اصطلاحا:

التحدث هو عملية يتم من خلالها إنتاج الأصوات إضافة إلى هذا الإنتاج تعبيرات الوجه المصاحبة للصوت والتي تسهم في عملية التفاعل مع المستمعين، وهذه العملية عملية مركبة تتضمن العديد من الأنظمة منها: النظام الصوتي والدلالي، والنحوي، بقصد نقل الفكرة أو المشاعر من المتحدث إلى الآخرين. **(الهادي، 2011، صفحة 92)** .

تتمثل مهارة التحدث في كونها أسلوب يستعمله الفرد للتواصل بينه وبين محيطه، إذ يعمل على تبادل الأفكار والعبارات، يستعمل الفرد من خلاله مجموعة من الأصوات ويوظف خبراته للتحدث في موضوع ما، وهو عبارة عن أساليب لغوية تحمل طابع الصياغة والتعبير وتنظيم الأفكار وتسلسلها وتنظيم المعنى.

ج-مهارات مهارة التحدث:

1- **وجود دافع للكلام** : مع تقدير أهمية هذا الدافع فإذا أسيء تقديره يكون التحدث بلا قيمة ، من هنا كان الأشخاص الذين يستثارون بسهولة فيندفعون في الكلام بدون ضابط يعتبرون أشخاصا فاشلين وغير محبوبين

في مجتمعهم ، ومن هنا فإن أفضل طريقة لتعليم الطلاب مهارة الكلام هي أن نعرضهم لمواقف تدفعهم إلى التحدث، وهنا تبرز أهمية اختيار الموضوع الذي ستنعقد المحادثة حوله.

2- **التفكير:** وقد يكون التفكير في حد ذاته دافعا للحديث ، وقد يكون مرحلة تالية للاستثارة، إذ يفكر الإنسان قبل أن يتحدث ، وينبغي أن يكون تلقائيا وسريعا وغير ملحوظ.

3- **الجمل والعبارات التي من شأنها نقل الأفكار** : وليس من الممكن الفصل بين مرحلة الصياغة اللغوية والتفكير ، لأن التفكير يتم باللغة ، وتكون مهمة المتحدث تنقيح المادة اللغوية قبل أن يتم التحدث بها ، ومن هنا يجب أن يكون الحديث من أوسط ما يدرسه الطالب في المراحل التعليمية الأولى، فإذا اشتد عوده وفتحت له الأبواب، لينطلق متحدثا فيما يعن له، ففي تلك المرحلة يكون الطالب قد اكتسب القدرة على تحديد عناصر المحادثة واستدعاء المفردات والتراكيب الملائمة لها، ووضع الجمل في سياقها الصحيح، وترتيب الأفكار التي سيتحدث ويعبر عنها .

3- **الأداء الصوتي:** وهو عنصر هام حيث يبدو الخطوة الأهم في عملية التحدث، ومن هنا كان لا بد من أن يكون الجهاز الصوتي سليما وتكون المخارج الصوتية تؤدي عملها . **(الموسوي، 2017)**

تتعدد مهارات التحدث بتعدد مهارات التعبير الصوتي اذ ان مهارات التحدث تتلخص أساسا في الدافعية للكلام ومسبباته، ناهيك عن ترتيب الأفكار وتسلسلها وتنظيمها، مع استخدام الأداء الصوتي للتعبير عن هذه الأفكار.

5-مهارة الاستماع:

يقول الله تعالى: {قُلْ هَو الّذي أَنشأَكُمَ وَ جَعَل لَكم السمعَ والأَبصارَ والأَفِئَدةَ قليلا ما تَشْكُرون} سورة الملك، الآية -23

أ-لغة: اشتق الاستماع من مادة "سمع "، يُقال سمعه سمًعا وسماعا وسماعة سماعية، والسمع حسب الأذن وما وقر فيها من شيء تسمعه، وسمعه الصوت وأسمعه: استمع إليه: أصغى، ورجل سمّاع إذا كان كثير الاستماع لما يُقال وينطق به.

أما الاستماع فمن "استمع" وهو وزن "افتعل" يدل بالزيادة على معان، منها: الاجتهاد والطلب، كاكتسب واكتتب، ومعناها اجتهد وطلب الكسب والكتابة، وعلى معياره " استمع"، أي طلب السمع وجد في سبيله.**(حلس، 2017، صفحة 15)**

ب-اصطلاحا:

هو المعاني والأفكار الكامنة وراء ما يسمع من الألفاظ والعبارات التي ينطق بها المتكلم أو القارئ في موضوع ما. ويتم الاستماع بالإنصات والفهم وإدراك المسموع، مع مراعاة آداب الاستماع وملاحظة نبرات الصوت المنبعث وطريقة الأداء اللفظي، وفي الاستماع تدريب على حسن الإصغاء، وحرص الذهن، ومتابعة المتكلم وسعة الفهم، والمشاركة المنظمة في المناقشات العادية التي تدور بين المتعلمين في مجالات الحياة المختلفة **(الدوسري، 2019، صفحة 9)** .

وتعتبر مهارة الاستماع أحد المهارات الأدائية الأربعة وأولها وهو يعتمد على الإصغاء والانتباه كدعامتين له، كما يعتمد على مهارات أخرى كالإدراك والإنصات، وهو بذلك يعبر عن مدى أهميته، وتكمن فوائده في تفسير المعنى وتحليل المواقف وإرسالها عبر مثيرات حسية، تعمل على دفع المثيرات الحسية الأخرى واتخاذ إجراءات من المواقف المتعددة التي تواجه الفرد، فالاستماع أهم المهارات الذهنية الأدائية التي يحتاج إليها الفرد، وبدونها يفقد مجموعة كبيرة من المهارات الأدائية والعقلية.

ج-مهارات مهارة الاستماع: لمهارة الاستماع مهارات فرعية يجب التنبه عليها وهي:

1-مهارة متابعة المتحدث مع تركيز الانتباه.

2-مهارة إدراك معاني التراكيب والتعبيرات اللغوية.

3-مهارة استخلاص النقاط الرئيسة في الموضوع وتذكرها.

4-مهارة الالتزام بآداب الاستماع.

5-مهارة تحليل المسموع وتحديد مواطن القوة والضعف فيه.

6-مهارة تدوين بعض الملاحظات حول المسموع.

7-مهارة تذكر المسموع وحفظه.

8-مهارة تلخيص المسموع شفهيا أو تحريريا **(عطية، 2006، صفحة 192)**.

6-اكتساب وتنمية المهارات المعرفية:

إن الاهتمام بالنشاط المعرفي للفرد والعمليات العقلية كان مدار بحث عبر عصور التاريخ منذ أيام أفلاطون وأرسطو حتى عصرنا الحاضر، لا بل يعتقد الكثير من علماء النفس أن علم النفس المعرفي قد ولد معرفيا من حيث القضايا التي تناولها عند استقلاله، ويبحث في العمليات المعرفية المختلفة كالانتباه والإدراك والتذكر والتخزين والتفكير وحل المشكلات وغيرها، من حيث وظائفها، وطبيعتها، وأسلوب عملها، لتتكامل معا في نظام معرفي معقد **(الكعبي، 2021، صفحة 9)**.

ويعتبر ميسيك (Meseck 1989) أن الأساليب المعرفية بمثابة طرق متميزة أو عادات يمارسها الأفراد في تكوين وتناول المعلومات ، مع الأخذ في الاعتبار أنها ليست عادات بسيطة بمفهوم عملية التعلم التي تخضع لمبادئ وقواعد الاكتساب و الانطفاء ، كما أنها ليست ردود أفعال خاصة بمواقف معينة دون أخرى، ولكنها أساليب أداء شبه ثابتة لدى الأفراد تشبه بدرجة كبيرة العادات المصممة للتفكير التي ترتب فيها استجابات الأفراد

في شكل تفصيلي ، ويحدد "ميسيك: ثلاث خصائص رئيسية للأساليب المعرفية تميزها عن القدرات العقلية والاستراتيجيات المعرفية على النحو التالي :

1-أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية بين الأفراد في الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين وتناول المعلومات.

2-أن الأساليب المعرفية تشير إلى الفروق الفردية في البنى المعرفية، أي أنها تعتبر بمثابة النظام المعرفي المميز للفرد في تفسيره وإدراكه للعالم المحيط به، وخاصة ما يرتبط بالجانب المعرفي.

3-أن الأساليب المعرفية تمثل تفضيلات الفرد المعرفية، بمعنى أنها تمثل أشكال الأداء المفضلة لديه والمميزة له في تصوره وإدراكه وتنظيمه للمثيرات التي يتعرض لها في البيئة المحيطة به **(شرقاوي، 2011، صفحة 232)** .

ويميز ميسيك، (Messick) 1983، بين الأساليب المعرفية والقدرات العقلية على النحو التالي:

- تشير القدرات العقلية إلى محتوى المعلومات ومكونات العمليات التي تتم أثناء تكوين وتناول المعلومات، في حين تشير الأساليب المعرفية أصلا إلى طريقة التوصل إلى المعرفة.

- القدرات العقلية محدودة الامتداد بالنسبة للأساليب المعرفية، فالأولى تختص بمجال معين وبوظائف معينة مثل القدرات العددية، والإدراكية، والرياضية، واللفظية، في حين تظهر الأساليب المعرفية عبر مجالات القدرات جميعها بالإضافة إلى المجال الاجتماعي، ودراسة الشخصية.

- تقاس الفقرات في القدرات العقلية بتحديد مستوى أداء الأفراد، وهو ما يشير إليه "اكرونباخ"، بقياس أقصى الأداء، في حين تقاس الأساليب المعرفية في ضوء شكل أو كيفية الأداء الصادر عن الأفراد.

– تتميز القدرات العقلية بأنها سمات أحادية القطب، بينما الأساليب المعرفية ثنائية القطب، فالقدرات يبدأ مداها من نهاية صغرى إلى نهاية عظمى، في حين تمتد الأساليب من طرف له خصائص معينة إلى طرف مناقض له **(شرقاوي، 2011، صفحة 233)**.

نظرا لأهمية المهارات الحياتية بشكل عام والمهارات المعرفية بشكل خاص في حياة أي إنسان ، مما زاد من الاهتمام بها وتنظيمها ووضع أسس للاهتمام بأركانها ،لما تحويه من أسس مشكلة لحياة الفرد والمجتمع ،فكان لزاما على العلماء البحث الدائم في إيجاد السبل الكفيلة بتطوير هذه المهارات، حيث أنشأت المدارس و الأكاديميات التي تعنى بدراسات حالات القصور في تنمية المهارات وإيجاد الطرق الكفيلة بتنميتها ،وقد استهدفت معظم الدراسات القدرات العقلية والأدائية المشكلة للمهارة المعرفية بكل أركانها ووضعت لها مجموعة من الضوابط والتي قد تطرقنا إليها سابقا .

خلاصة الفصل:

تتشكل المهارة المعرفية من مجموعة كبيرة من المهارات الثانوية التي تتأسس عليها وتشكلها، ولقد تطرقنا في دراستنا هذه إلى المهارات الرئيسية والأساسية المشكلة لها ومنها المهارات العقلية والمتمثلة في الانتباه والإدراك والتذكر إضافة إلى المهارات الأدائية الرئيسية والمتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة والحساب، وقد حاولنا خلال هذه الدراسة إلقاء الضوء على واحدة من أهم المهارات الحياتية بمختلف تشعباتها بالشرح والتحليل والتبسيط.

إن الدراسات حول المهارة المعرفية لازالت في مرحلة التطوير الدائم والاهتمام البالغ من قبل العلماء والمختصين، لمواكبة التطورات المتسارعة في مختلف الأصعدة والمجالات، ولعل دراستنا واحدة من هذه الدراسات التي تحاول تنوير الآراء حول أهميتها وطرق اكتسابها وعوامل تطويرها واستغلال معارفها.

الفصل الخامس

الاجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

- تمهيد

1-المنهج المستخدم.

2-مجالات الدراسة.

3-مجتمع وعينة الدراسة.

4-أدوات الدراسة

5-الخصائص السيكو مترية للأداة.

6-أساليب المعالجة الإحصائية.

-خاتمة الفصل

تمهيد:

سعت هذه الدراسة الى الكشف عن تقييم فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط.

وانطلاقا منه ومما تم استعراضه في الجانب النظري للدراسة، والذي شمل في اطواره التطرق الى مجموعة من الخطوات والتوضيحات حول متغيرات الدراسة وكذا الإشارة الى مجموع الدراسات السابقة التي تناولت الموضوع، وعليه جاء هذا الفصل لتبيان الاجراءات المنهجية للدراسة من منهج ومجتمع دراسة وعينته وادواته....

1- المنهج المستخدم:

اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والذي يعنى بوصف الظواهر النفسية والاجتماعية وتحليليها، حيث يعمل على دراسة الظاهرة وتحليلها وتبيان خصائصها وحجمها.

كما يعد اختيار منهج الدراسة أحد الخطوات الرئيسة التي يتبعها الباحث، بغية الوصول الى نتائج واقعية وصادقة لموضوع الدراسة فقد اشار الأستاذ رشيد زرواتي بانه "يفضل للباحث في محور المنهجية أن يحسن اختيار منهج وأدوات بحثه وإلا كانت دراسته سطحية وتسيطر عليها الذاتية. وتفاديا لذلك على الباحث أن يقرأ عدة مراجع في المنهجية وأن يقوم بمقارنة بين المناهج وأدوات البحث الصالحة لبحثه، وليختر أفضل المناهج والأدوات ملاءمة لبحثه **(زرواتي، 2004، صفحة 103)**.

وقد اخترنا أسلوب تحليل المحتوى بما يتناسب مع عنوان دراستنا وهو أحد الأساليب الوصفية المهمة في تحليل المضامين والخطابات، حيث قمنا بتحليل اختبارات دورات شهادات التعليم المتوسط في مادة اللغة العربية

على ضوء ما تم استعراضه في الجانب النظري ووفق منهج الدراسة الذي يعمل على وصف وتحليل هذه الاختبارات باعتبارها عينة الدراسة المراد وصفها وتحليلها.

2- مجالات الدراسة:

يقصد بمجالات الدراسة تلك الابعاد التي يقوم الباحث بشمولها، منها الجانب والحيز الذي يحصره الباحث للحصول على نتائج بحثه، وكذا تحديد المجال الذي يعنى بالدراسة والذي يتمثل في المجال الزماني الذي أجريت فيه الدراسة، والمجال المكاني الذي تمت فيه هذه الدراسة لإيضاح الظروف التي أجريت فيها، وعليه يتشكل مجال الدراسة في غالب الأحيان من ثلاثة أنماط هي: المجال المكاني، المجال الزماني، المجال البشري.

أ- المجال المكاني والبشري:

أجريت الدراسة بمدينة المنصورة التابعة إقليميا لولاية برج بوعريريج والتي تضم في قطاعها الجغرافي أربع متوسطات وهم على النحو التالي:

- متوسطة راشد راشدي تتربع على مساحة قدرها (3250m) وتحتوي على (33) فوجا تربويا (39) أستاذا واستاذة.

- متوسطة الاخوة عزيب: تتربع على مساحة قدرها (954M) وتحتوي على (26) فوجا تربويا (34) أستاذ واستاذة.

- متوسطة بن عثمان مقران: تتربع على مساحة قدرها (1105M) وتحتوي على (17) فوجا تربويا (28) أستاذ واستاذة.

- متوسطة الاخوة بلعطار: تتربع على مساحة قدرها (1365) وتحتوي على (13) فوجا تربويا (22) استاذ واستاذة.

ب-المجال الزماني:

ويقصد به الحيز الزماني الذي أجريت فيه الدراسة، حيث أجريت الدراسة في الفترة من (01) افريل2023 الى غاية (31) ديسمبر2023

3-مجتمع وعينة الدراسة:

يعد اختيار عينة الدراسة احد اهم اركان البحث العلمي لما لها من أهمية في بناء الدراسة ويعد حسن اختيارها من بين الاعمال المهمة الواجب اتخاذها اثناء الدراسة ، وبما ان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة يتمثل في الكشف عن تقييم فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط ،فقد تم الاعتماد على عينة مكونة من مجتمعين مختلفين ، حيث عمل الباحث في الفئة الأولى على اعتماد أسلوب الحصر الشامل لمجتمع الدارسة في جميع نماذج الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط منذ انطلاق مناهج الجيل الثاني أي في الموسم الدراسي 2017/2016 الى الموسم الدراسي 2021/2022 ،اما الفئة الثانية فتمثلت في أساتذة التعليم المتوسط الذين يشرفون او سبق لهم الاشراف والتأطير على الامتحانات الإشهادية الرسمية للسنة الرابعة متوسط .

⬅ **الفئة الأولى: التي تحتوي الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط.**

جدول رقم(12): يصف مجتمع الدراسة المتمثل في الامتحانات الإشهادية منذ دخول مناهج الجيل الثاني

الدورات الدراسية	نوع الاختبار	النوع الادبي للامتحان
➢ 2017	➢ نظام أسئلة مجزأة	➢ خطبة
➢ 2018	➢ نظام أسئلة مجزأة	➢ مقال
➢ 2019	➢ نظام الوضعيات التعليمية	➢ مقال
➢ 2020	➢ نظام الوضعيات التعليمية	➢ مقال
➢ 2021	➢ نظام الوضعيات التعليمية	➢ مقال
➢ 2022	➢ نظام الوضعيات التعليمية	➢ مقال

⬅ **الفئة الثانية:** المتمثل في مجتمع الدراسة المكون من معلمي السنة الرابعة متوسط

فقد تم تحديد عينة لدراسة من فئتين اثنتين تمثلتا في الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط، كما شملت الدراسة عينة مكونة من أساتذة المادة الدراسية الممتحنة في بلدية المنصورة ولاية برج بوعريريج، وعليه يمكننا ان نسرد الأسباب الموضوعية التي بنينا عليها اختيار عينة ومجتمع الدراسة، والتي كانت على النحو التالي:

⬅ **أولا:** فيما يخص الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط :فقد وقع الاختيار على مادة اللغة العربية، باعتبارها مادة أساسية ،كما انها تحوز على اكبر معامل بين باقي المواد وهو ما أهلها لكي تكون مادة أساسية ،ناهيك عن اعتبارها لغة التدريس لجميع المواد ،كل هذه الميزات جعلها مادة مهمة ،وعليه وقع اختيارنا عليها

لإضفاء طابع مثالي للدراسة ،والحصول على نتائج اكثر دقة وشمولية حول موضوع الدراسة ،وقد أشار منهاج التعليم المتوسط (2016) الى اللغة العربية بأنها "اللغة الرسمية واحدى مركبات الهوية الوطنية الجزائرية ،وأحد رموز السيادة الوطنية الجزائرية ،لذا فان تعليمها وتعلمها يكتسي أهمية بالغة ،والتحكم في ملكتها امر ضروري ،لكونها كفاءة عرضية، كل المواد في حاجة تعليمية اليها ،وكل نقص في اكتسابها يؤدي لامحالة الى اكتساب ناقص في تلك المواد **(وزارة التربية الوطنية، 2017، صفحة 11)**".

وإذا نظرنا بصفة عامة الى ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، فقد عملت على تعزيز مكانة اللغة العربية بين المواد من خلال إعطائها الأهمية البالغة، حيث تم تنقيح وتحديث البرامج وفق منهج يعمل على صقل قدرات التلميذ اللغوية وتطويريها، واعتبار هذه الأخيرة جسرا يتم من خلاله الربط مع اللغات والمواد الأخرى وفق كفاءات عرضية مترابطة بين جميع المواد تعتبر اللغة العربية همزة وصل بينها.

⬅ **ثانيا:** اختيار أساتذة التعليم المتوسط (الطور المتوسط كنموذج): باعتباره يشمل مرحلة عمرية مهمة تتمثل في مرحلة المراهقة وما ينجم عنها من تغييرات فيزيولوجية متعددة تنعكس على تعلمات التلميذ المعرفية، كما يعد الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط الامتحان الثاني الأكثر أهمية بعد شهادة البكالوريا في النظام التعليمي الجزائري، كما يعد أساتذة التعليم المتوسط عنصر مهم في العملية التعليمية باعتبارهم مؤطرين ومشرفين على مختلف الامتحانات الرسمية.

⬅ **ثالثا:** اختيار متوسطات بلدية المنصورة ولاية برج بوعريريج: يمكننا ايجاز أسباب اختيار ذلك فيما يلي:

- قرب الرقعة الجغرافية من مكان سكن الباحث باعتبارها عامل مساعد في عملية البحث، حيث يمكن التنقل متى اقتضت الضرورة الى ذلك.
- توفر البلدية على عدد لا بأس بيه من المتوسطات التي تمكننا من تطبيق أدوات الدراسة بسهولة.

- توفر هيئة تدريس ذات كفاءة وخبرات في مجال التدريس والتأطير تمكن الباحث من تنفيذ كل ما يتعلق بالدراسة والحصول على معلومات قيمة تساعد الباحث.

- **توصيف مجتمع الدراسة:** بغرض الفهم والتوضيح سوف نستعرض وصف لمجتمع الدراسة من خلال توصيف وذكر خصائصه والتي كانت كما يلي:

– **امتحان شهادة التعليم المتوسط (لغة عربية):** مست الدراسة جميع امتحانات دورات شهادة التعليم المتوسط منذ ادخال مناهج الجيل حيز التنفيذ أي من الموسم الدراسي 2017/2016 الى غاية الموسم الدراسي 2022./2021

2–توصيف امتحان شهادة التعليم المتوسط:

شهد امتحان شهادة التعليم المتوسط منذ دخول مناهج الجيل الثاني تغييرات بسيطة من حيث هيكلة بناء الاختبار حيث عمد في بادئ الامر الى تجزيئ الاختبار الى جزئيين هما:

⬅ **الجزء الأول:** والمتمثل في فهم اللغة على مجموعة من الأنشطة والتمارين تعالج مستوى الفهم واللغة ويركز على الموارد المكتسبة للتلميذ، حيث يستند على نص نثري او شعري ويتكون عادة من مجموع كلمات تتراوح بين 120 الى 140 كلمة، كما يتميز بالعديد من الخصائص أهمها:

- يراعي الموارد المكتسبة للسنة الرابعة متوسط.

- يتمحور حول البرنامج الدراسي المبرمج خلال السنة الدراسية.

- يحتوي عبارات والفاظ بسيطة وغير معقدة تتوافق مع القدرات الفردية للتلميذ في هذا المستوى التعليمي.

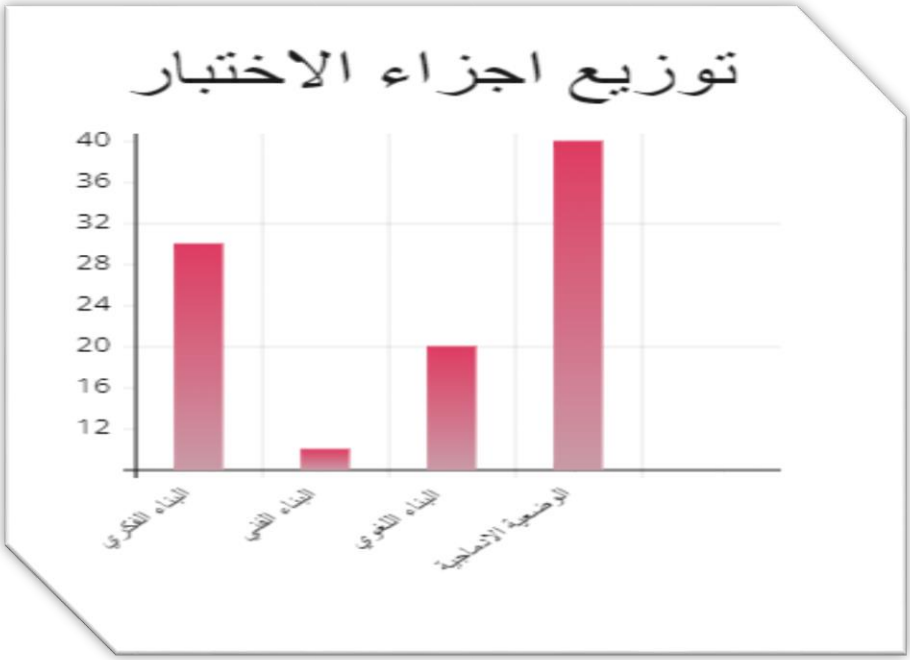
- يكون النص اصيل ومسند الى شخص، يتميز بحسن اختيار الألفاظ والمعاني التي تتوافق مع الموارد المعرفية للسنة الرابعة متوسط

- عادة ما يكون الغالب في الامتحان انه يعالج قضايا اجتماعية معية، كما يتطرق في الكثير من الأحيان الى قضايا الساعة.

الجزء الثاني:

فيتمثل في الوضعية الإدماجية والتي تسعى الى ابراز قدرات التلميذ في تجنيد الموارد وتوظيفها وإعطاء طابع الفرصة للتلميذ لتوظيف أفكاره وإعطاء الآراء حول ما يطلب منه.

شكل (12): يبين التمثيل البياني لمحتويات الامتحان الاشهادي لمادة اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط



جدول رقم(13): يصف توزيع الأسئلة ومعايير الامتحان الاشهادي

أجزاء النص	طبيعة الأسئلة والمعايير	شبكة التنقيط
الجزء الأول	البناء الفكري	06 ن
	البناء الفني	02 ن

	البناء اللغوي	04 ن
الجزء الثاني الوضعية الإدماجية	الملائمة	03 ن
	الانسجام	02 ن
	سلامة اللغة	02 ن
	الاتقان والابداع	01 ن

ومنذ دخول الموسم الدراسي 2019/2018 أدخلت مجموعة من التغييرات على الجانب الفني للاختبار، حيث تم استحداث بعض التغييرات تمثلت في ادخال نظام الوضعيات التعليمية في بناء الاختبار، حيث اعتمدت هذه الاستراتيجية لإعطاء ديناميكية أكثر تمييز ومسايرة للمستجدات التي تحدث باستمرار في مجالي التربية والتقويم بصفة عامة.

وتعرف هذه الاستراتيجية (نظام الوضعيات التعليمية) على انها تلك الوضعيات التي تعمل على ربط التلميذ بالمادة الدراسية، كما انها تجعل التلميذ في مشكلة تعليمية تعتبرا تحديا له لإيجاد حل للمشكلة وبالتالي هي تحقق الهدف العام للتدريس بالكفاءات والتي تجعل من خلاله المتعلم محور العملية التعليمية يكتشف، يبحث، وينفذ.

جدول رقم (14) يبين التغييرات التي طرأت من خلال استحداث نظام الوضعيات التعليمية

الوضعيات التعليمية	طابع الأسئلة	شبكة التنقيط
الوضعية الأولى	أسئلة تتناول الجانب الفكري (فهم النص)	4 ن
الوضعية الثانية	أسئلة تتناول الجانب اللغوي (لغة النص)	08 ن
الوضعية الإدماجية	وضعية انشاء وتعبير تتكون من: السند/السياق/التعليمة	08ن

3-اعداد الامتحان الاشهادي منذ دخول مناهج الجيل الثاني:

تنوعت نصوص الامتحان الاشهادي منذ تطبيق مناهج الجيل الثاني، حيث تطرقت في مجملها الى الجانب الاجتماعي لمعالجة بعض القضايا الاجتماعية وليدة الساعة، وقد غلب في النوع الادبي للموضوع المراد نوع المقال، وقد يكون لهذا التوجه من النوع الادبي الى المرحلة المقبل عليها التلميذ والمتمثلة في المرحلة الثانوية، كما غلب على النصوص الطابع النثري مراعاة لعمر التلميذ ومستواه المعرفي لتبسيط الجانب اللغوي والقدرة على فهم النصوص، وهو ما يشير اليه ملمح تخرج مادة اللغة العربية في هذا المستوى.

ويعد السند (النص) حلقة مهمة تبنى عليه الوضعيات التعليمية حيث شهدت الدورات السالفة الذكر عدت مميزات يمكن تفصيلها من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (15) توزيع النصوص الأدبية في الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط

عنوان النص	الكاتب	النوع الادبي	المقطع التعليمي	الدورة الإشهادية
غير معنون	محمد الصالح الصديق	مقال	حب الوطن	2016
غير معنون	هواري بومدين	خطاب	حب الوطن	2017
زمن الوسائط المعرفية	جميلة الماجري	مقال	الاعلام والمجتمع	2018
الى المهاجرين في سبيل العلم	محمد البشير الابراهيمي	مقال	العلم الهجرة الداخلية والخارجية	2019
الأطفال والتقنية	طارق رشيد	مقال	الاعلام والمجتمع	2020
غير معنون	غير مذكور	مقال	الاعلام والمجتمع	2021
غير معنون	سلمان إبراهيم العسكري	مقال	قضايا اجتماعية	2022

4- اداة الدراسة:

من اجل الحصول على معلومات كافية والالمام بموضوع الدراسة كان ولابد الاختيار الأنسب للأداة المناسبة للبحث، حيث عمد الباحث الى استخدام أكثر من أداة لتنويع مصادر البحث، والحصول على نتائج أكثر دقة، عمل الباحث على الإحاطة بموضوع الدراسة من كل الجوانب.

وعليه يعد اختيار الأداة المناسبة للبحث أحد اهم الخطوات التي يقوم الباحث عليها، حيث يعمل الباحث على حسن اختيارها وفق ما يناسب بحثه، بغية الحصول على نتائج دقيقة وصادقة ذلك بانها الوسيلة التي يبني عليها الباحث، ويجمع من خلالها بياناته.

- وصف الاستبيان:

تم اعداد الاستبيان الحالي على ضوء اهداف الدراسة التي ذكرناها سلفا ،والذي يتلخص في مجمله إلى إلقاء الضوء على جزء مهم من العملية التعليمية ألا و هي المهارات المعرفية، هذه الأخيرة تعد أحد أهم الركائز الأساسية التي تساهم في الرُقي بالمستوى التعليمي لما تحتويه من مهارات أخرى مهمة تنطوي تحت معناها على غرار الانتباه والإدراك والاستماع و مجموعة أخرى من العمليات الحسية الحركية، و تعد هذه المهارات كل متكامل يشكل المهارة المعرفية ، حيث أن العملية التعليمية تتطور بتطور هذه المهارات، فكان و لابد على الأنظمة التعليمية وضع أسس و برامج تعمل على تطويرها، وهو ما عملت على توضيحه هذه الدراسة.

كما هدفت الدراسة الى الكشف عن تقييم فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ للسنة الرابعة متوسط، ومدى تضمينها ضمن الاختبار الاشهادي للغة العربية، كما تهدف أيضا الى الكشف عن ادراج وتوظيف المهارات الرئيسة الشائعة في الامتحان الاشهادي.

لقد تطرقنا سابقا الى ان المهارات المعرفية هي جزء مركب من مهارات تنطوي تحت بعضها البعض، فمنها مهارات رئيسية كالمهارات الفطرية والمهارة العقلية والمهارة الادائية، ومهارات ثانوية مشكلة لها على غرار مهارات الادراك، التذكر التحليل، التفكير وغيرها من المهارات الأخرى، وقد تم بناء الاستبيان وفق المجالات التالية:

جدول رقم(16) يوضح مجالات المهارات المعرفية المتضمنة في الامتحان الاشهادي

عدد المجالات	مجالات المهارات المعرفية
01	المهارة الفطرية
02	المهارة العقلية
03	المهارة الادائية

- **مصادر تحديد مجالات المهارات المعرفية:** تم بناء مجالات المهارات المعرفية المتضمنة للامتحانات الإشهادية بناء على مجموعة من الدراسات السابقة والدراسات المماثلة التي تبحث في تضمين اهم المهارات في الامتحانات التحصيلية نذكر من بينها ما يلي:

- الاطلاع على مجموع الكتب والمصادر والمقالات التي تناولت الموضوع: والتي تناولها الباحث في الجانب النظري للدراسة على غرار :(Delandsheere 1979)، (غريب، 2008)، (انور محمد، 1995)، (كاظم محسن، 2021)، (سالم بن تعيب بن علي، 2011)، (Negri, 2017)، (Christian, 2009).
- الاعتماد على جملة من الدراسات السابقة على غرار: دراسة كل من "ريا عبد الهادي حسن الجبوري وعلي محمود الجبوري(2018)"ودراسة "عدنان وليد سكر"(2012).

- اعداد الاستبيان في صورته الأولية حول تضمين المهارات المعرفية في الامتحان الاشهادي:

تم اعداد الاستبيان وفق الأطر المنهجية حيث تضمن ثلاثة مجالات تتمحور حول تضمين المهارات المعرفية، حيث يشمل في صورته الأولى (49) بندا، وتم عرضه على مجموع المحكمين المقدرين ب (07) أساتذة من ذوي الاختصاص.

- اعداد الاستبيان في صورته النهائية حول تضمين المهارات المعرفية في الامتحان الاشهادي:

بعد الاخذ بآراء المحكمين وتطبيق الخصائص السيكومترية حول الموضوع، تم اخراج الاستبيان في صوته النهائية حيث اشتمل على (47) بند موزعين على (03) محاور تمثلت في محاور المهارات المعرفية الأساسية حيث كانت على النحو التالي:

جدول رقم (17) يبين توزيع مجالات الاستبيان

الترتيب	المحاور	عدد الفقرات
01	مجال المهارات الفطرية	14
02	مجال المهارات العقلية	18
03	مجال المهارات الادائية	15
	المجموع	47

5-الخصائص السيكو مترية للأداة:

أ. الصدق:

تم حساب الصدق بطريقة لا وشي، حيث شملت الدراسة (07) محكمين، وتم تعديل بعض البنود وإخراج الاستبانة في صيغتها النهائية قبل عرضها، وفق المعدلة التالية:

$$CVR = \frac{ne_NE/2}{NE/2}$$

CVR = قيمة صدق المحتوى.

Ne= عدد المحكمين

NE= عدد المحكمين الذين قالو بان البند يقيس.

جدول رقم (18) يبين توزيع صدق المحكمين

البنود	يقيس	لا يقيس	نسبة صدق البنود	البنود	يقيس	لا يقيس	نسبة صدق البنود
1	8	1	0.77	19	7	2	0.55
2	8	1	0.77	20	8	1	0.77
3	8	1	0.77	21	8	1	0.77
4	8	1	0.77	22	8	1	0.77
5	5	1	0.33	23	7	2	0.55
6	8	1	0.77	24	8	1	0.77
7	8	1	0.77	25	8	1	0.77
8	8	1	0.77	26	8	1	0.77
9	8	1	0.77	27	7	2	0.55
10	8	1	0.77	28	8	1	0.77
11	8	1	0.77	29	8	1	0.77
12	8	1	0.77	30	8	1	0.77
13	8	1	0.77	31	5	4	0.33
14	7	2	0.55	32	8	1	0.77

0.77	1	8	33	0.77	1	8	15
0.77	1	8	34	0.77	1	8	16
0.77	1	8	35	0.77	1	8	17
0.55	2	7	36	0.77	1	8	18
0.77	1	8	44	0.77	1	8	37
0.33	3	5	45	0.77	1	8	38
0.77	1	8	46	0.77	1	8	39
0.77	1	8	47	0.77	1	8	40
0.55	2	7	48	0.55	2	7	41
0.77	1	8	49	0.77	1	8	42
0.77	1	8	50	0.77	1	8	43

بما ان معظم البنود فاقت نسبة (0.60)، فانه يمكننا التعبير بان الأداة صادقة، ويمكن اعتمادها للقياس، ماعدا بعض البنود التي سنقوم بحذفها او التعديل عليها.

- ضبط وتعديل استبيان تحليل المحتوى:

بعد تمرير الاستبيان على المحكمين والمقدر عددهم ب (07) فقد تقرر تعديل الاستبيان وفق ما يلي:

- تم حذف البنود التي كانت قيمتها اقل من (0,50) والمتعلقة بالبندين رقم (5،45،31،) والذين لم يتوافقوا مع ما يجب قياسه حسب اراء المحكمين حيث كانت صيغة البند على النحو التالي:

➢ تعمل المهارة الفطرية على اكتساب التلميذ للخبرات اللازمة للتفاعل مع الأسئلة.

➢ تولي أهمية للمهارات المسموعة.

➢ تعمل على توفير الوقت والجهد لتدريب التلاميذ على مختلف المهارات الادائية.

كما تم تعديل بعض العبارات وفق متطلبات التحكيم وكانت كما يلي:

➢ ترى ان عملية الادراك تساهم في تفاعل التلميذ مع متطلبات الامتحان الاشهادي، حيث أصبحت الصيغة في شكلها النهائي: تساهم عملية الادراك الحسي في تفاعل التلميذ مع متطلبات الامتحان الاشهادي

- **حساب الاتساق الداخلي لمحاور الاستبيان:** عمد الباحث الى حساب معامل الارتباط (بيرسون) لمحاور البحث من خلال الاستعانة ببرنامج حساب الرزم الإحصائية لمعالجة البيانات الاجتماعية (SPSS) وكانت النتائج وفق الجدول التالي:

جدول رقم (19) يبين قيمة الاتساق الداخلي لبنود الاستبيان

محاور الاستبانة	عامل الارتباط	مستوى الدلالة
م1= المهارة الفطرية	.515	La corrélation est significative au niveau 0.01
م2=المهارة العقلية	.575	
م3= المهارة الادائية	.784	

يتضح من خلال القيم المعبر عنها في الجدول ان الدرجة الاجمالية للأداة كانت موجبة ودالة احصائيا بين القيمتين (0.515-0.784) وهو ما يدل على صدق الاستبيان وقياس ما اعد لقياسه وإعطاء نتائج معبر عنها.

ب. الثبات:

لقياس مدى ثبات الدراسة استخدمنا معامل "ألفا كرونباخ " للحكم على مدى ثبات عينة الدراسة، حيث اعتمد الباحث على استعمال برنامج الحزمة الإحصائية لمعالجة البيانات الاجتماعية(spss) وكانت النتيجة على النحو التالي:

جدول رقم (20.) : يوضح قيمة ثبات الدراسة

Statistiques de fiabilité	
Alpha de Cronbach معامل "ألفا كرونباخ	Nombre d'éléments أفراد العينة
.810	47

يتضح من خلال الجدول أن معامل الثبات العام للدراسة مقبول، حيث بلغ (0.810)، وقد طبق على إجمالي بنود فقرات الاستبيان المقدر عددهم ب (47) بند موزعين على (03) محاور، وقد أثبتت النتائج السالفة الذكر أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات ومنه يمكن الاعتماد عليه في الإجراءات الميدانية للدراسة، وهو ما أشار إليه مقياس "نانلي"، الذي اعتمد (0.80) كحد أدنى لقبول ثبات الدراسة.

6-المعالجة الإحصائية للاستبيان:

حساب المدى:

من خلال قيم البدائل المدرجة للوصول إلى تقدير لفضي لقيم المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية، يعبر الجدول التالي عن هذه القيم:

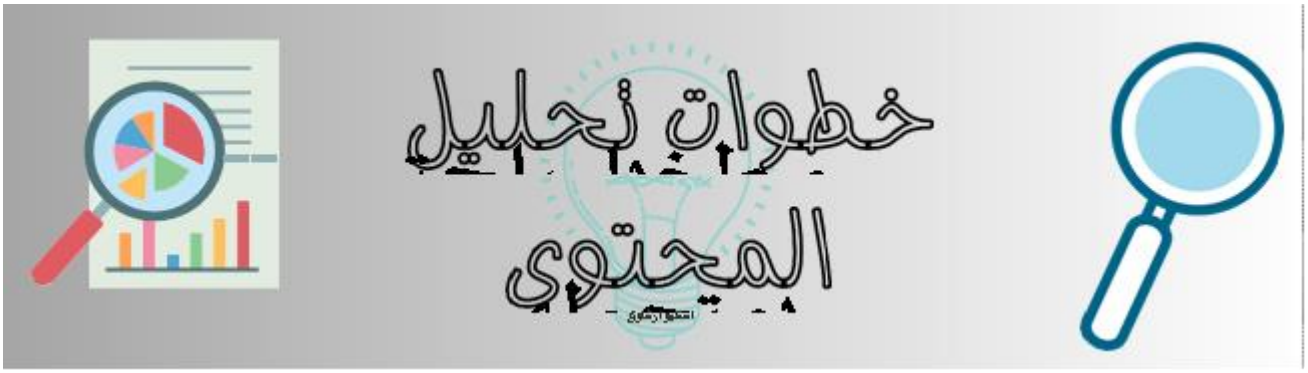
جدول رقم (21): يوضح قيمة المدى الخاص ببنود الدراسة.

البدائل	المدى
03	2.000

وبقسمة قيمة المدى (2.000) على البدائل نجد النتيجة (0.66)، وهي القيمة التي تعبر عن طول الفئة، وإذا أضفنا هذه القيمة في كل مرة نصل إلى الحد الأعلى للفئة مقدرة ب (03) مثلما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (22): يوضح المجال الفئوي لاستجابات افراد العينة

بدرجة ضعيفة	بدرجة متوسطة	بدرجة عالية
1 ال ى1.66	من 1.67 إلى 2.33	من 2.34 إلى 3



شكل رقم(13) من اعداد الباحث

7-أداة تحليل المحتوى:

يعد اسلوب تحليل المحتوى أحد أسس البحث العلمي الأكثر شيوعا، نظرا لما له من أهمية في تحليل الظاهرة الوصفية وتبسيطها، وإعطاء نتائج أكثر دقة ومصداقية، فهو أداة رئيسية من أدوات البحث العلمي كباقيي الأدوات الأخرى على غرار (الملاحظة والمقابلة....) فهو الأداة التي من خلالها يتمكن الباحث من جمع وتحليل البيانات وجمعها بصورة أكثر وضوح واتقان، وإذا نظرنا الى الأداة بصفة عامة فهي تنقسم الى جزأين:

- **الجزء الأول:** تحليل: ونعني به التفتيت وتبسيط وتمحيص الشيء، وفي البحث العلمي نستطيع ان نعبر عنها بأنها إعطاء شرح دقيق للظاهرة محل الدراسة.
- **الجزء الثاني:** وهي المحتوى: قد يكون محتوى كتاب او مضمون دراسي او اختبارات او ما شابه يعمل الباحث على تحليلها وإعطاء وصف لها.

وعليه فقد عمل الباحث على استخدام هذه الأداة في تحليل الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط وتم استخدام هذه الأداة للكشف عن فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط.

-مصادر استمارة تحليل المحتوى:

تم بناء الاستمارة على مجموعة من المصادر التي أدت الى بلورة بنوده وتمثلت أساسا فيما يلي:

- ✓ الدراسات السابقة المشابهة لموضوع الدراسة والتي، اعتبرت نتائجها لبنة أولى لبناء بنود واهداف الدراسة.
- ✓ مجموع الكتب والمراجع في المجال التي تناولت تضمين المهارات المعرفية ضمن المقررات العامة للسنة الرابعة متوسط، وكذا الاختبارات التحصيلية لاسيما الإشهادية منها.

-خطوات تحليل محتوى الامتحانات الإشهادية للغة العربية:

للوقوف على تحليل والقاء نظرة شاملة حول محتويات الامتحانات الإشهادية للغة العربية، كان ولا بد من الوقوف على محتويات ومقررات وبرامج اللغة العربية من خلال ما جاءت به مناهج الجيل الثاني، والجدول الموالي يوضح توزيع مقاطع وميادين اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط:

جدول رقم (23) يبين توزيع المقاطع التعليمية والخطابات المنطوقة والمكتوبة للسنة الربعة متوسط وفق مناهج الجيل الثاني

رقم المقاطع التعليمية	عناوين المقاطع التعليمة	خطابات فهم المنطوق	خطابات فهم المكتوب
01	قضايا اجتماعية	ثري الحرب	- ذكرى ونَدم - الضحيّة والمُحتال - سائل

02	الاعلام والمجتمع	ثقافة الصورة	–الصحافة والأمة –أسري الشاشات –تلك الصحافة
03	التضامن الإنساني	الإنسانيّة ومشكلاتها	– كالة الأونروا – في مواجهة الكوارث – م ْن يُجير فُؤاد الصغيرِ؟
04	شعوب العالم	مفاخر الأجناس	– من معتقدات الهنود – الشعب الياباني – انا الافريقي
05	العلم والتقدم التكنولوجي	اللّغة العربيّة وتحديات التّقدمّ العلمي التّكنولوجي	– الانترنت – التّقدم العلمي والأخلاق – فضل العلم
06	التلوث البيئي	تلوث البيئة	– هو في عقر دارنا – التوازن البيئي ومكافحة التلوث – مظاهر تلوث البيئة
07	الصناعات التقليدية	معرض غرداية	– سجاد امي – انية الفخار – قصة الفخار
08	الهجرة الداخلية والخارجية	هجرة الكفاءات	– مهجرون ولا عودة – سلاما ايتها الجزائر البيضاء – شوق وحنين الى الوطن

(وزارة التربية الوطنية، 2015، صفحة 34)

ان الحديث عن تحليل امتحانات اللغة العربية للامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط يقتضي منا المضي قدما في معرفة خصائها والاحاطة بجانب قوتها المعرفية واحتوائها على المهارات التي تعمل على صقل قدرات ومعارف التلميذ، وعليه يمكننا ان نحكم على قوة وصلابة الامتحان من خلال معرفة ما يلي:

- ✓ مراعاتها للشروط العامة للتقويم.
- ✓ تقيدها بالجانب الهيكلي لتصميم المناهج.
- ✓ تطبيقها للمناهج المعتمدة واحترامها للأسس التي بنيت عليها.
- ✓ مراعاتها للأساليب الاختبارية التحصيلية الجيدة.

ووفقا لهذه الاعتبارات تطرقنا من خلال الجانب النظري الى مجموع ما يهم شروط وضوابط اعداد الاختبارات، والتي تتضمن أسس الاختبارات التحصيلية، حيث تبرمج الامتحانات الإشهادية على مستوى وزارة التربية بما يضمن الاعداد الجيد لها من خلال لجنة ممثلة في الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، حيث تتولى اعداده لجان مختصة تعمل على إخراجه في قالب يراعي جميع الشروط التقويمية الجيدة بما يتوافق مع البرامج والمناهج الدراسية، كما تعمل على تنظيم الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط هيئات رقابية وطنية ومحلية.

-الخطوات الرئيسية لتحليل المحتوى:

⇦ **المصادر المعتمدة في تحليل المحتوى:** تم الاعتماد في بناء استمارة تحليل المحتوى على مجموعة من العناصر والمصادر التي يعتقد الباحث انها تساعده في تنوير وتنويع مصادر الدراسة كدراسة الطالب حريزي بوجمعة (2018) والتي تناولت "تحديد طبيعة العلاقة الارتباطية بين معدل التلاميذ في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط،" ودراسة: دراسة عادل بن سليمان المهنا 2010" والتي تناولت " معرفة أثر استخدام الخرائط المعرفية في تنمية مهارة كتابة الهمزة المتوسطة والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثالث المتوسط" ودراسة دراسة (Monique de – Theux – Jehen)1991 :والتي هدفت الى معرفة الطرق التي ينتهجها المعلمون في بناء اختبارات نهاية السنة الدراسية المعدة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي في مادة اللغة الفرنسية ببلجيكا ،كما تم الاعتماد أيضا على مجموعة أخرى من الدراسات والاعتماد عليها في بلورة وبناء

الاستبانة ،وتم الاعتماد أيضا على مجموعة من المصادر ممثلة في كتب ومقالات في المجال تناولت موضوع الدراسة نذكر منها: كتاب(محمود عبد الحليم منسي –التقويم التربوي2006)،كتاب (رافدة الحريري 2007)،كتاب (محمود عبد الحليم منسي2003)،كتاب (محمد الصالح حثروبي2015)،كتاب(د. رافدة الحريري2008) ،كتاب(فريد بوطابة2015)،كتاب (المركز الوطني للوثائق التربوية2018)،كتاب (احمد حمدي شاكر2004) ،كتاب (عبد الله احمد حرويل2001)،كتاب (محمد عبد الكريم الطروانة2003)، كتاب(عمار بن مرزوق العتيبي2010)،كتاب (خضر فخري رشيد 2004)،كتاب (الدوسري رشيد حماد(2004).....الخ ، وقد استخلصنا من خلال هذه المصادر المتنوعة مجموع المهارات والمحاور التي تم البناء عليها لبناء الاستبانة واخراجها في شكلها النهائي ،لقياس المهارات المعرفية المتضمنة في الامتحانات الإشهادية ،وبما ان هذه المهارات متعددة ومتشعبة ،وبناء على ما تم ذكره سابقا فقد تم تحديد محاور الاستبانة حسب الأهمية وفق ما تم التوافق عليه من خلال الاطلاع على الدراسات والمصادر المتنوعة ،والتي كانت على النحو التالي:

جدول رقم (24): يبين اهم مجلات المهارات المعرفية

عدد المجالات	مجالات المهارات المعرفية
1	الادراك
2	التذكر
3	التحليل
4	التفكير
5	الفهم

-اعداد استمارة تحليل المحتوى في صورتها الأولية:

تم عرض استمارة تحليل المحتوى في صورتها الأولية والذي شملت (05) محاور رئيسية تضمنت المهارات المعرفية والتي انبثق عنها ما مجموعه (47) بندا، حيث تم عرض الأداة على (07) محكمين من ذوي الاختصاص في مجالي التربية وعلم النفس والجدول الموالي يبين توزيع البنود على محاور الاستبيان:

جدول رقم (25) يبين توزيع مجالات استمارة تحليل المحتوى

مجالات استمارة تحليل المحتوى		عدد البنود
المجال 01	الادراك	09
المجال 02	التذكر	09
المجال 03	التحليل	09
المجال 04	التفكير	10
المجال 05	الفهم	10
المجموع		47

-تحديد فئات التحليل:

يعتبر تحديد فئات التحليل في قياس من العوامل المهمة التي يبنى عليها منهج تحليل المحتوى، لما لها من أهمية في تسهيل خطوات قياس المهارات وتحديد المجال الذي يمكن قياسه، بغية الوصول الى النتائج المرغوبة بدقة.

وبما ان الدراسة تهدف الى معرفة مدى فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية والذي يهدف بدوره الى قياس تضمين بعض المهارات المعرفية المذكورة في الجدول أعلاه، فانه تم تحديد الفئات

(يتوافر، ولا يتوافر)، التي تهدف الى قياس "توافر" أو "عدم توافر" هذه المهارات ضمن التركيبة الرئيسية للامتحان الاشهادي، وقياس نسبة ضهورها وتكرارها.

-الخصائص السيكو مترية (الصدق والثبات) لأداة الدراسة:

أ- **الصدق: يعتبر** الصدق أحد الطرق المنهجية في البحث العلمي لما له من أهمية في قياس صدق أداة الدراسة، فقد عمد الباحث الى حساب صدق المحكمين وفق المعادلة التي اقترحها لا وشي والتي كانت على النحو التالي:

$$CVR = \frac{\text{ne_}NE/2}{NE/2}$$

CVR = قيمة صدق المحتوى.

Ne= عدد المحكمين

NE= عدد المحكمين الذين أجابوا بان البند يقيس.

جدول رقم (26) يبين صدق محتوى البنود لاستمارة تحليل المحتوى

البنود	CVR	البنود	CVR	البنود	CVR
.1	0.71	17	0.71	33	0.71
.2	0.42	18	0.71	34	0.71
.3	0.71	19	0.71	35	0.71
.4	0.42	20	0.14	36	0.71

.5	0.71	21	0.71	37	0.71
.6	0.71	22	0.42	38	0.71
.7	0.71	23	0.71	39	0.71
.8	0.71	24	0.71	40	0.71
.9	0.71	25	0.71	41	0.42
.10	0.71	26	0.71	42	0.71
.11	0.42	27	0.42	43	0.71
.12	0.42	28	0.14	44	0.71
.13	0.71	29	0.71	45	0.71
.14	0.42	30	0.71	46	0.71
.15	0.71	31	0.71	47	0.71
.16	0.71	32	0.71		

❖ **استمارة تحليل المحتوى في صورتها النهائية:**

بعد عرض الاستمارة على المحكمين والتأكد من الخطوات المنهجية استمارة تحليل المحتوى، تم اخراج الاستمارة في صورتها النهائية، حيث تكونت من (44) بندا موزعا على (05) محاور، كما توصلت نتائج التحكيم الى إعادة صياغة بعض البنود المتعلقة بالأرقام (2،4،11،12،22،27،41)، وتم حذف البنود (14،28،20)، وعليه تم قبول باقي البنود واخراجها في صورتها النهائية وفق ما يلي:

جدول رقم (27) يبين توزيع تعديل البنود

المحور	رقم البند	الصورة الأولية للبند	الصورة النهائية للبند
الادراك	2	يساهم الادراك في تنظيم العمليات المعرفية والتفاعل معها	يساهم الادراك في تنظيم العمليات المعرفية
الادراك	4	يستجيب التلميذ ويتفاعل مع الوضعيات التعلمية المدرجة ضمن الاختبار	يتفاعل التلميذ مع الوضعيات التعلمية المدرجة ضمن الاختبار
التذكر	11	يراعي الامتحان الاشهادي مهارة التذكر ويعمل على سقلها	يركز الامتحان الاشهادي على مهارة التذكر من خلال وضعيات تعلمية
التحليل	22	يعمل الامتحان الاشهادي من خلال ادراج الوضعيات التحليلية للكشف عن قدرات واستعدادات المتعلم	يعتمد الامتحان الاشهادي على الوضعيات التحليلية للكشف عن قدرات واستعدادات المتعلم
	27	تعمل مهارة التحليل على تنمية القدرات المعرفية والقدرة على الأداء الجيد	تعمل مهارة التحليل على تنمية القدرات المعرفية
الفهم	41	يركز الامتحان على جانب من العمليات تعتمد على فهم	يركز الامتحان على جانب من الوضعيات التعليمية التي تعتمد على فهم الموضوع

❖ **الثبات:**

ان قيم الثبات تعني الاستقرار، فاذا اسقطناه على البحث العلمي يتبين انه "لو كررت عمليات قياس الفرد الواحد لأظهرت درجته شيئا من الاستقرار، كما أن الثبات قد يعني الموضوعية، بمعنى أن الفرد يحصل على نفس الدرجة مهما اختلف الباحث الذي يطبق الاختبار أو الذي يصحح، وفي هذه الحالة يكون الاختبار الثابت اختبار يقدر الفرد تقديرا لا يختلف في حسابه اثنان ويكون حساب الثبات بشكلين اثنين هما:

- **الشكل الأول:**

وفيه يتم تحليل المادة من طرف باحثين اثنين يقومان بتحليل المادة كل على حدا، ثم يلتقيان بعد الانتهاء من التحليل لتحديد مواطن الاختلاف بين الطرفين حول أجزاء المادة الدراسية، وتبيان العلاقة بينهما.

❖ **الشكل الثاني:**

وفيه يقوم الباحث نفسه بتحليل المادة الدراسية على فترتين متباعدتين، ويتسم هذا الشكل بالبساطة والسهولة، حيث يقوم الباحث بإعادة نفس الاختبار على نفس العينة في فترة زمنية معينة يختارها الباحث، حيث يكون عامل الزمن بين عملية التطبيق وإعادة التطبيق، حيث يحسب معامل الارتباط في كلتا الحالتين ثم يقارن بين نتائج ثبات الحالتين، غير ان هناك اشكال أخرى لحساب الثبات، بينما اعتمد الباحث في هذه الدراسة على شكلين:

أ- **الثبات عبر الزمن:**

وفيه اعتمد الباحث على اجراء التحليل الأول والثاني مع ترك فارق زمني مقدر ب (06) أسابيع، بين التحليلين على نفس العينة وفي نفس الظروف، وتم التوصل الى حساب معامل الاتفاق ومقارنة النتائج بين التحليلين الأول والثاني، حيث تم الاستدلال عليهما بحساب معادلة (COUPER) للثبات والتي تكون على النحو التالي:

$$\mathbf{CR} = \frac{\mathbf{N1}}{\mathbf{N1} + \mathbf{N2}} \times \mathbf{100}$$

حيث ان:

N1 : تمثل عدد مرات الاتفاق.

N2 : تمثل عدد مرات الاختلاف

خلاصة الفصل:

في الختام يمكننا القول إن الإجراءات الميدانية التي تم اتباعها في هذه الدراسة أسهمت بشكل فعال في تحقيق أهداف البحث، وتقديم صورة شاملة ومتكاملة حول الموضوع المدروس، حيث تم استخدام أداتين رئيسيتين لجمع البيانات، مما أتاح الحصول على معلومات دقيقة ومتنوعة.

الأداة الأولى هي الاستبيان، الذي تكون من ثلاثة مجالات أساسية هي المهارات الفطرية، والمهارات العقلية، والمهارات الأدائية. هذا التنوع في المجالات سمح لنا بفهم أعمق للمهارات المختلفة وتأثيراتها، مما عزز من مصداقية النتائج المستخلصة.

أما الأداة الثانية فكانت استمارة تحليل محتوى الامتحانات الاشهادية، التي اشتملت على ستة مجالات تشكل المهارات المعرفية. هذا التحليل كان ضروريا لفهم مدى ارتباط محتوى الامتحانات بالمهارات المعرفية المستهدفة، وساعد في تقديم توصيات مبنية على بيانات واقعية.

ومن خلال استخدام هذه الاجراءات، تمكنا من جمع بيانات موثوقة وشاملة عن الموضوع قيد الدراسة، والنتائج التي توصلنا إليها أظهرت مدى تفاعل وتداخل المهارات الفطرية، العقلية، والأدائية مع المهارات المعرفية المطلوبة في الامتحانات الاشهادية.

وبذلك، يمكن اعتبار هذا الفصل نقطة ارتكاز مهمة في الأطروحة، حيث يضع الأسس العلمية المستندة إلى البيانات الميدانية التي تم جمعها وتحليلها بدقة. وستكون هذه النتائج بمثابة قاعدة قوية لدعم التوصيات والمقترحات المستقبلية لتحسين وتطوير مجالات البحث والتطبيق في هذا المجال.

الفصل السادس

عرض ومناقشة وتفسير النتائج

/تمهيد.

1-عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الاول

2-عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الثاني

3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الثالث

4-عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الرابع

5-الاستنتاج العام.

6-خاتمة واقتراحات.

7-قائمة المراجع

8-الملاحق

/ تمهيد:

بعد عرض النتائج في الفصل السابق وتطبيق الإجراءات المنهجية المناسبة، سنتطرق من خلال هذا الفصل الى عرض وتحليل المعطيات والنتائج التي جادت بها هذه الدراسة، من خلال إعطاء تفسيرات واجابات على النتائج المتحصل عليها، ومقارنتها مع ما جاء في الفصل النظري وكذا الدراسات السابقة التي أشرنا اليها سابقا:

1- الإجابة على تساؤلات الدراسة:

أ-1- عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الاول: والمتمثل في ماهي أهم المهارات المعرفية الواجب توفرها في التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط لمادة اللغة العربية؟

حيث عمد الباحث الى البحث والتحري والتعمق في أهم المهارات المعرفية الشائعة والتي عادة ما تتناول من خلال الامتحانات بصفة عامة والامتحان الاشهادي بصفة خاصة، وقد تم استعراض ذلك من خلال الفصل النظري، حيث تنوعت المصادر التي تم الاعتماد عليها في الإجابة على هذا التساؤل نذكر من بينها:

✓ **الدراسات السابقة على غرار دراسة:**(خنفري 2017)، (خميري 2018)، (خطوط رمضان 2019)، (هني معمر2019)، (عادل بن سليمان المهنا 2010)، (شادي عبد الحفيظ عبد الحفيظ حميد2013)، (عيسى بن فرج العزيزي 2017)، (خالد بكر حسن الشريف 2019)، (Monique de – Theux – Jehan 1991)، (Herr, 1995 Holzer, Martin, Esterle, and Sparks)

✓ **التراث العلمي والادبي المتمثل في مجموع الكتب التي تناولت موضوع الدراسة على غرار:**

(عبد اللطيف حسين فرج 2007)،(امطاينوس نايف مخائيل2015)،(محمود داود الربيعي2016)،(احمد حمدي شاكر2004)،(عبد الله احمد حرويل 2001)،(محمد عبد الكريم الطروانة2003)،(خضر فخري رشيد 2004)،(

الدوسري رشيد حماد2004)،(منهاج الرياضيات2016)،(أنور محمد شرقاوي2016)،(كاظم محسن الكعبي2021)،(محمد بن عبدالله آل مرعي2017) وغيرها من المصادر والكتب المتعددة ،حيث هدف التساؤل في مجمله الى الكشف أولا عن المهارات المعرفية المتضمنة في التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط ،ونظرا لكون المهارات المعرفية متعددة ومتشعبة ،فقد سعى الباحث الى الكشف من خلال التساؤل الرئيسي عن اهم المهارات المتضمنة ضمن الامتحان الاشهادي .

وبناء على ما جادت به هذه المصادر وخاصة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة فقد تم تحديد المهارات المعرفية الرئيسية التالية وهي :

أ- المهارات الفطرية :

ونعني بها تلك المهارات التي تزامن الفرد او التلميذ منذ الولادة وتنمو معه وتؤثر على افعاله وتنعكس على ممارساته التعليمية طيلة الاطوار الدراسية، كما انها تلك المهارة التي تنمو عندما يتم استخدام المهارة الأساسية، وعليه فالمهارة الفطرية تشمل القدرة على التواصل بشكل فعال، والقدرة على الاستماع، والجوانب الإبداعية والقدرة أيضا على التصميم والتطوير.

ب-المهارة العقلية:

وهي التي يكون مركزها الدماغ، وتنبع من العمليات العقلية وتعتمد أساسا على القدرات العقلية، حيث تعمل خوارزميات العمليات الحسية الى ترجمة العمليات الحسية وتحويلها الى عمليات معرفية، غير ان الامر في الغالب يخضع الى عدة عوامل أهمها:

- ✓ شخصية الفرد.
- ✓ البنية النفسية والحركية للتلميذ.
- ✓ البيئة او الحاضنة الاجتماعية للفرد.
- ✓ سلامة الحواس...وغيرها.

وتعتمد المهارات العقلية على مجموعة من المنبهات الحسية، وكلها مهارات مهمة جدا في عملية التكامل العقلي، اذ ان أي خلل في هذه المهارات يؤدي لا محالة الى خلل في تشكيل البنية المعرفية، وحدوث اضطراب في اكتساب او تنفيذ مختلف المهارات التعليمية، وقد تناولنا من خلال هذه الدراسة مهارات أخرى تتشكل منها المهارة العقلية نذكر من بينها على سبيل الحصر وما تطرقنا اليه من خلال هذه الدراسة بناء على ما شملته الامتحانات الإشهادية في هذا الجانب ما يلي:

ح- مهارة الادراك:

ويتشكل الادراك من مجموعة من الخصائص ممثلة في الاستشعار، التميز، الوعي، التفاعل وغيرها.

خ- مهارة التذكر:

كما يرتكز التذكر على مجموعة من العمليات منها: تنظيم معطيات، التركيز، التدريب العقلي وغيرها.

د- مهارة التفكير:

وتعتمد مهارة التفكير على عدة أنماط من بينها نذكر: التصنيف والتنظيم، التفكير النقدي، التفكير النقدي والابداعي وغيرها من العمليات الأخرى.

ذ- مهارة الانتباه:

يعتبر الانتباه من اهم العمليات العقلية، غير انه يتشكل من عدة قواعد يعتمد عليها نذكر من بينها: الوعي الذاتي، التحكم، التركيز العميق، التحكم في الانغماس وغيره من العمليات الأخرى.

ج-المهارة الادائية:

تتكامل المهارة الادائية مع المهارة العقلية، فالمهارة العقلية تتعلق بالجانب الحسي، بينما المهارة الادائية تعتمد على الجانب الحركي، وبالتالي يعد اندماج المهارة العقلية مع المهارة الادائية الى تنفيذ العمليات الحس حركية، وقد تناولنا من خلال هذه الدراسة اهم المهارات الأدائية المعرفية التي تتشكل منها نذكر ما تم التطرق اليه من خلال ما يلي:

ر- مهارة القراءة:

تعتبر مهارة القراءة من اهم المهارات الادائية المعرفية كونها تعتمد على فهم النصوص والكلمات والعبارات والجمل، وتعتبر عنصر أساسي في عملية التعليم والتعلم وتنقسم الى عدة أنواع نذكر منها:

- ✓ القراءة الصامتة.
- ✓ القراءة المعمقة.
- ✓ القراءة التحليلية.
- ✓ القراءة النشطة
- ✓ القراءة التمثيلية

كما توجد أنواع أخرى للقراءة، حيث تعتمد في مجملها على الفهم القرائي وفك الرموز والعبارات.

ز- مهارة الكتابة:

تعتبر مهارة الكتابة عنصر أساسي في ترجمة الأفكار والتعبير عنها من خلال رموز بصرية تختلف باختلاف اللغات واللهجات، ولها أنواع وخصائص شأنها شأن باقي المهارات الأخرى نذكر منها:

- ✓ فهم الغرض من الكتابة.
- ✓ سلامة اللغة.
- ✓ الاتقان والابداع.
- ✓ تسلسل الأفكار والتنظيم.

س- مهارة الحساب وحل المشكلات:

تعد مهارة الحساب من اهم وأقدم المهارات التي دأب الانسان منذ القدم على تعلمها واتقانها، حيث تعددت الطرق بتعدد المشكلات الحسابية التي لا حصر لها، ما يبين المكانة التي تحتلها بين جميع المهارات الأخرى وتنطوي ضمن هذه المهارة مجموعة من الخصائص التي تمكن الفرد من اكتساب هذه المهارة بكفاءة والتميز فيها نذكر منها ما يلي:

- ✓ القدرة على التحليل والتبسيط،
- ✓ العمل على فك الرموز الحسابية.
- ✓ التعامل مع المشكلات.
- ✓ التركيز.
- ✓ التفكير الابداعي.

✓ استعمال الطرائق المناسبة لحل المشكلة التعليمية.

ش- مهارة الاستماع:

تعتمد هذه المهارة على حاسة السمع، وهي بذلك تعتمد على القدرة على توجيه استماع المتعلم نحو ما يقال، وتتشكل مما يلي:

✓ الاستماع الفعال.

✓ تحليل الجمل والعبارات والكلمات.

✓ التفاعل اللفظي وغير اللفظي.

✓ التركيز والتحليل.

شكل رقم (14): يبين أنواع المهارات المعرفية (من اعداد الباحث)

2- **عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الثاني: والمتمثل** في مدى توافر المهارات المعرفية ضمن الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط؟

للإجابة على هذا التساؤل كان ولابد من الاعتماد على أداة دراسية للبحث عن المهارات المعرفية في مضمون الامتحانات الإشهادية، حيث اعتمد الباحث على بناء أداة تحليل محتوى الامتحانات الإشهادية منذ دخول مناهج الجيل الثاني حيز التنفيذ أي من دورة (2016) الى دورة (2022)، حيث تم البحث عن مدى تضمين اهم المهارات المعرفية التي استعرضناها في الجانب النظري للدراسة، وبعد بناء الأداء وعرضها على مجموعة من الخبراء والأساتذة المؤطرين للامتحانات الإشهادية، تم اعتماد استمارة تحليل المحتوى حيث خلصت النتائج الى ما يلي:

جدول رقم(28) يوضح نتائج تحليل محتوى الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط

المحور	رقم العبارة	الامتحان الاشهادي 2016		الامتحان الاشهادي 2017		الامتحان الاشهادي 2018		الامتحان الاشهادي 2019		الامتحان الاشهادي 2020		الامتحان الاشهادي 2021		الامتحان الاشهادي 2022		المجموع الكلي للامتحانات الاشهادية		
	المجموع	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ترتيب المهارات
الإدراك	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	00	
	2	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	0	0	1	0 .46	0	0	5	2.31	
	3	1	0 .46	0	0	1	0 .46	1	0 .46	0	0	1	0 .46	1	0 .46	5	2.31	
	4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0 .46	1	0 .46	0	0	2	0.92	
	5	0	0	0	0	0	0	1	0 .46	0	0	0	0	0	0	1	0.46	5
	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
	7	0	0	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	6	2.77	
	8	1	0 .46	0	0	0	0	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	0	0	4	1.85	
	9	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	7	3.24	
	المجموع	4	1.84	3	1.38	4	1.84	6	2.76	4	1.84	6	2.76	3	1.38	29	13.86	

	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	10
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	12
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	13
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	15
	2.77	6	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0 .46	1	16
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	17
	18.97	41	2.77	6	2.77	6	2.77	6	2.77	6	2.31	5	2.77	6	2.77	6	المجموع
	1.85	4	0 .46	1	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	18
	1.85	4	0	0	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0	0	19
1	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	20
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	21
	1.85	4	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	0 .46	1	22
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	23
	1.85	4	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0	0	0	0	24
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	25
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	26
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	27
	1.85	4	0	0	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	0	0	0 .46	1	28
	25.45	55	3.70	8	4.16	9	3.24	7	4 .16	9	3.70	8	3.24	7	3.24	7	المجموع
	2.31	5	0	0	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0	0	29
	1.85	4	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	0	0	30
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	31
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	32
2	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	33
	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	34
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	35
	1.85	4	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	0	0	36
	3.24	7	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	37
	1.85	4	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0	0	0 .46	1	0	0	0	0	38
	0.46	1	0	0	0	0	0 .46	1	0	0	0	0	0	0	0	0	39

	المجموع	5	2.31	6	2.77	9	4.16	6	2.77	10	4.62	9	4.16	8	3 .7	53	24.52	
الفهم	40	0	0	0	0	1	0 .46	0	0	1	0 .46	0	0	1	0 .46	3	1.38	
	41	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0 .46	0	0	0	0	1	0.46	
	42	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	7	3.24	
	43	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	7	3.24	
	44	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0 .46	0	0	1	0.46	
	45	1	0 .46	1	0 .46	0	0	0	0 .46	1	0	0	0	1	0 .46	4	1.85	4
	46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	7	3.24	
	47	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	1	0 .46	7	3.24	
	المجموع	5	2.31	5	2.31	6	2.77	5	2.31	6	2.77	4	1.85	6	2.77	37	17.11	
المجموع الكلي		27	12.5	27	12.5	32	14.81	32	14.81	33	15.27	34	15.74	31	14.35	216	100	
ترتيب الامتحانات الإشهادية		7		6		4		3		2		1		5				

من خلال النظرة التفصيلية للجدول توصلنا الى ما يلي:

احتلت مهارة التحليل المرتبة الأولى في الامتحانات الإشهادية، حيث تكرر ظهورها في جدول التكرارات ما مجموعه (55) مرة من مجموع التكرارات المقدرة ب (216)، أي ما يعادل نسبة مئوية مقدرة ب (25.45%).

✓ فيما احتلت مهارة التفكير المرتبة الثانية بين المهارات الأخرى في نسبة ظهرها بين المهارات الأخرى، حيث تكررت (53) من مجموع (216) مرة بنسبة مئوية مقدرة ب (24.53%).

✓ احتلت مهارة التذكر المرتبة الثالثة، حيث تكرر ظهورها (41) مرة من مجموع التكرارات المقدرة ب (216) بنسبة مئوية مقدرة ب (18.97%).

✓ احتلت مهارة المرتبة الرابعة، حيث تكرر ظهورها (37) مرة من مجموع التكرارات المقدرة ب (216) أي بنسبة مئوية مقدرة ب (17.11%).

✓ احتلت مهارة الادراك المرتبة الخامسة والأخيرة، حيث تكررت ظهورها (29) مرة من مجموع التكرارات المقدرة ب (216) أي بنسبة مئوية مقدرة ب (13.89%).

3- ترتيب الامتحانات الإشهادية حسب ظهور المهارات المعرفية فيها:

- ✓ احتل الامتحان الاشهادي لدورة (2021) المرتبة الأولى في نسبة ظهور مجموع المهارات المعرفية، حيث تكرر ظهور المهارات المعرفية (34) مرة من مجموع التكرارات المقدرة بـ (216) أي نسبة مئوية قدرت بـ (15.74%).
- ✓ احتل الامتحان الاشهادي لدورة (2020) المرتبة الثانية في نسبة ظهور من مجموع المهارات المعرفية، حيث تكرر ظهور المهارات المعرفية (33) مرة من مجموع التكرارات المقدرة بـ (216) أي نسبة مئوية قدرت بـ (15.27%).
- ✓ احتل الامتحانين الاشهاديين لدورتي (2019) (2020) المرتبة الثالثة والرابعة في نسبة ظهور من مجموع المهارات المعرفية، حيث تكرر ظهور المهارات المعرفية فيهما(32) مرة من مجموع التكرارات المقدرة بـ (216) أي نسبة مئوية قدرت بـ (14.81 %).
- ✓ احتل الامتحان الاشهادي لدورة (2022) المرتبة الخامسة في نسبة ظهور من مجموع المهارات المعرفية، حيث تكرر ظهور المهارات المعرفية (31) مرة من مجموع التكرارات المقدرة بـ (216) أي نسبة مئوية قدرت ب (14.35%).
- ✓ احتل الامتحان الاشهادي لدورة (2017) المرتبة السادسة في نسبة ظهور من مجموع المهارات المعرفية، حيث تكرر ظهور المهارات المعرفية (27) مرة من مجموع التكرارات المقدرة بـ (216) أي نسبة مئوية قدرت بـ (12.5%).

- ✓ احتل الامتحانين الاشهاديين لدورتي (2016) (2017) المرتبة السادسة والسابعة في نسبة ظهور من مجموع المهارات المعرفية، حيث تكرر ظهور المهارات المعرفية فيهما(32) مرة من مجموع التكرارات المقدرة بـ (216) أي نسبة مئوية قدرت بـ (14.81 %).

من خلال استقراء النتائج نجد ان مهارتي "التحليل " والتفكير كان لهما نسبة الظهور الأكبر بين المهارات الأخرى حيث حازتا على ما مجموعه (25.45%) و (24.53%)، وبهذا احتلتا المرتبتين الأولى والثانية، ويرجع ذلك الى كون الامتحانات الإشهادية للتعليم المتوسط تعتمد أساسا عليهما من خلال ما يلي:

أ-بالنسبة لمهارتي التحليل والتفكير :من خلال الاطلاع على الامتحانات الإشهادية نجد ظهور هذه المهارة بصورة واضحة من خلال نظام الوضعيات التي تعتمد أساسا على تحليل المعطيات من خلال أسئلة موجهة ،سوء حول السندات الرئيسة المتمثل فب النصوص او من خلال الوضعية الإدماجية التي تعتمد في الغالب بكثرة على مهارة التحليل ، وهو ما سنستعرضه لاحقا ان شاء الله في اعداد الامتحان الاشهادي المقترح اما فيما يخص مهارة التفكير والتي جاءت في المرتبة الثانية بنسبة متقاربة جدا مع مهارة التحليل ،فالأمر يعزو الى كونهما متقاربان في المعنى والوظيفة ،حيث يشغلان صيغة التكامل اللفظي ،أي انهما يكملان بعضهما البعض ويرتبطان ارتباط وثيق ببعضهما.

ب- بالنسبة لباقي المهارات: تفاوت ظهور باقي المهارات ضمن الامتحانات الإشهادية حيث تقاربت النسب ببعضها البعض ،أي ان الفارق لم يكن كبيرا بين مجموع المهارات ،ويرجع ذلك الى مدى أهمية هذه المهارات في المجال المعرفي وتكاملها فيما بينها ،خاصة وانها في مجملها تعتمد على الجانب الحس الحركي ،فقد تراوحت النسب بين (13.86%) كأدنى نسبة و(18.97%) كأعلى نسبة وهو ما يبين أهمية هذه المهارات

والتكامل بينها ،كما سجلت مهارة الادراك اقل نسبة ب (13.86%) ويرجع ذلك الى كونها مهارة غير ملموسة كباقي المهارات الأخرى وتأثيرها غير واضح اذا قارناها بباقي المهارات الأخرى.

وبهذا نكون قد أجبنا على التساؤل الثاني المتعلق بمدى توافر المهارات المعرفية ضمن الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط، حيث ان النتائج كلها عبرت بأن الامتحان الاشهادي يتوافر على المهارات المعرفية، كما ان الاعتماد عليها امر بالغ الأهمية، وهو ما يتحتم على القائمين على الشأن التربوي ان يراعوا حجم وتأثير هذه المهارات على التحصيل المعرفي للتلميذ، وهو ما يترتب عنه استحداث طرائق ووضعيات تمكن التلميذ من تطوير مهاراته وقدراته المعرفية.

وإذا نظرنا الى الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط في صيغته الحالية. فأنه لا يعد أسلوب ومنهج للانتقال من مستوى الى مستوى اخر فقط، بل يعد أيضا نهج ينتقل من خلاله التلميذ من مرحلة الى مرحلة أكثر تعقيد تتماشى مع خصائصه الفيزيولوجية والمرفولوجية، وهو بذلك ينتقل حاملا معه مجموع المهارات الحسية والحركية والمعرفية التي تساهم في بناء شخصيته واندماجه في المجتمع وفقا لمستوى ما تميز به من خصائص ومهارات تجعل منه فردا ذو استقلالية وإيجابية.

3-عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الثالث: والمتمثل في مدى فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات المعرفية (الفطرية، العقلية والادائية) من وجهة نظر أساتذة المادة؟

للإجابة على هذا التساؤل عمد الباحث الى بناء اداة استبيان لاستطلاع أساتذة مادة اللغة العربية، حيث حرص الباحث على شمول الدراسة مجموع الأساتذة الذين لديهم خبرة في تأطير واعداد الامتحان الاشهادي للسنة

الرابعة متوسط، وبعد بناء الأداة واستطلاع اراء المحكمين والتحقق من صدق الأداة تم الاخذ بآراء الأساتذة حول البنود والتي كانت على النحو التالي:

عمدنا من خلال هذه الدراسة إلى بناء استبيان يحوي (47) بند موزع على ثلاث محاور تمثلت في: محور المهارات الفطرية، محور المهارات العقلية، محور المهارات الادائية.

جدول رقم (29): يبين الوسط المرجح والانحرافات المعيارية لمحور المهارة الفطرية.

الرقم	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري
1	تعمل المهارة الفطرية على إثارة دافعية المتعلم اثناء الامتحان الاشهادي	2.5528	.49923
2	توجه المهارة الفطرية المتعلم إلى نوع الاستجابة المطلوبة اثناء الاجابة	2.3171	.63138
3	تحدد المهارة الفطرية توجهات التلميذ المعرفية في الاجابة	2.3252	.67138
4	تساهم المهارة الفطرية في تثبيت الأفكار والمعلومات في ذهن التلميذ.	2.4309	.62831
5	تساهم المهارة الفطرية في عملية التحكم في الطاقة النفسية للاستعداد للامتحان	2.3171	.64423
6	تساهم المهارة الفطرية في إعاقة تنظيم البنية المعرفية للتلميذ	2.1382	.78223
7	ترى أن المهارة الفطرية تعمل ضبط مجالي القلق والانفعال اثناء الامتحان	2.0000	.75748
8	تتيح المهارة الفطرية للتلميذ إخراج ما يجول في خاطره من أفكار وتعلمات	2.3089	.69104
9	تعزز المهارة الفطرية الثقة في النفس لتعزيز الإجابة	2.5447	.60398
10	ترى أن المهارة الفطرية تساعد على تقليص الفروق الفردية	2.3740	.72878
11	ترى أن الامتحانات الإشهادية تسعى الى تطوير المهارة الفطرية	2.1951	.66108
12	ترى أن الامتحانات الإشهادية تقلل من اضطرابات السلوك الفطرية	2.0081	.67138

13	تسعى الامتحانات الإشهادية إلى تنمية الخبرات الفطرية وتطويرها	2.1545	.66570
14	توفر المهارة الفطرية بدائل للمتعلم للتجاوب مع أسئلة الامتحانات	2.2195	.68397
	متوسط المجموع	**2.2775**	**0.6657**

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (29)، و الذي يتضمن مدى فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات الفطرية من وجهة نظر أساتذة المادة ، من خلال الجدول أعلاه، و الذي يعبر عن أراء عينة الدراسة، أن النتائج جاءت بنسبة تجاوب عالية الى حد ما لصالح فعالية التقويم الاشهادي في قياس المهارات الفطرية ، و هو ما بينه المتوسط المرجح للدرجات محور المهارة الفطرية و المقدر بـ (2.2775) و انحراف معياري مقدر بـ (0.6657) و الواقعة ضمن المجال الفئوي {2.33/1.67}، أي بدرجة متوسطة وقريبة جدا من المجال الفئوي {3/2.34}، و هذا ما يدل على أن للمهارة الفطرية أهمية بالغة في المقررات و المعارف و المناهج الدراسية في مرحلة التعليم المتوسط، و يعزى هذا الاهتمام إلى كون المهارة الفطرية جزء لا يتجزأ من الذات و لا يمكن إهمالها أو تهميشها، و قد عملت معظم الإصلاحات التربوية إلى العناية بالمهارة الفطرية و محاولة صقلها، غير أن المشكل يتمثل في درجة الاهتمام بها و العمل على تطويرها و مقدار توظيفها ضمن المقررات، و قد عبرت بنود الاستبانة كالبند رقم (09) و المتضمن " ان المهارة الفطرية تعزز الثقة في النفس لتعزيز الإجابة "، حيث بلغت نسبة المتوسط الحسابي (2.5447) بانحراف معياري مقدر بـ (60398.) ، و تصنف هذه المعطيات ضمن المجال الفئوي {3/2.34}، و هو ما يُعبر عن ذلك بأن نظرة العينة لهذا الاتجاه تقع ضمن الاستجابات المعبرة بدرجة عالية ، و يتماثل مع البند التاسع مجموعة من البنود تنحو في نفس الاتجاه على غرار البنود رقم (1 ،4 ،10)، و التي تؤكد كلها على أن المناهج الحالية تولي اهتمام للمهارات الفطرية، بينما عبرت باقي البنود الأخرى بدرجة متفاوتة، كالبند رقم (4) الذي يعبر على " ان المهارة الفطرية تساهم في تثبيت الأفكار والمعلومات في ذهن التلميذ"، حيث عُبر عن الإجابة بمتوسط مرجح يُقدر بـ (2.4309) و بانحراف معياري مقدر بـ (62831.)، كما عبر عن البند الثالث الذي ينص على "ان المهارة الفطرية تحدد توجهات التلميذ المعرفية في الاجابة " بمتوسط موزون مقدر بـ (2.3252) و بانحراف معياري يقدر بـ (67138.)، و كلاهما يقعان ضمن المجال الفئوي {2.33/1.67}، أي بدرجة متوسطة، و يتقارب هذين البندين مع بنود أخرى على غرار البنود رقم: {2،5،6،12،13،14}، و هو ما يدل على أن هيئة التدريس و التعليم ترى أن تركيز مناهج الجيل الثاني حول المهارة الفطرية ضمن المقررات يتركز على أساليب الأداء مقارنة بالاهتمام بالذات، كما أن المناهج الحالية تعمل على تطوير المهارة الفطرية في بعض المهارات المكونة لها بدرجات متفاوتة.

جدول رقم (30): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المهارة العقلية.

الرقم	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري
1	ترى أن عملية الإدراك تسهل في تفاعل الفرد مع بيئته	2.4472	.57550
2	يستجيب المتعلم للتعلمات حسب درجة الإدراك الحسي لديه	2.4065	.68756
3	توافق المناهج الحالية بين المثير والبيئة التعليمية لتسهل عملية الإدراك	2.2033	.63966
4	ترى أن المتعلم يدرك المادة الدراسية بصورة تتناسب مع خبراته	2.4959	.59194
5	تعمل على اختيار الألفاظ والعبارات التي يدركها المتعلم	2.5366	.63106
6	ترى أن الانتباه يوفر القدرة على الأداء المعرفي	2.7642	.44503
7	يوفر الانتباه تعليما مثاليا باعتباره موجه للسلوك الإنساني	2.7805	.41561
8	ترى انه لا يمكن تعلم المهارة واكتسابها دون تحقق عملية الانتباه	2.7236	.50083
9	ترى أن مهمة تطوير قدرة المتعلم على التفكير هدف تربوي مهم	2.5041	.57793
10	تعتقد أن عملية تراكم المعلومات كافية لتنمية مهارة التفكير لدى المتعلم	2.0488	.66349
11	تعمل على الربط بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة أثناء تقديم درس جديد	2.4228	.71297
12	تعمل البرامج الحالية على زيادة القدرة على التذكر للمتعلم	2.3659	.61761
13	ترى أن المناهج الحالية تعمل على تنمية مهارة التحليل لدى المتعلم	2.2602	.68756
14	في تخطيطك للدرس تعمل على تنشيط الذاكرة الحسية	2.3252	.62063
15	ترى أن البرامج الحالية تراعي أنواع المتعلمين (السمعي، البصري، الحس حركي)	2.1951	.69728
16	ترى أن التلميذ يعبر عن فهمه للنص المسموع ويتجاوب معه	2.1220	.66017

17	تولي مناهج الجيل الثاني أهمية لفهم المسموع	1.9919	.76282
18	تعمل على تنمية مهارة الاستماع لدى التلميذ من خلال إجراءات وتدريبات ملموسة	2.0081	.72988
	متوسط المجمـــــــــوع	**2.3667**	**.6231**

يتبين لنا من خلال الجدول (30)، و الذي يمثل المحور الثاني في الاستبانة، والذي يبحث في مدى فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات العقلية من وجهة نظر أساتذة المادة ،حيث بينت نتائج المحور أن استجابات أفراد العينة كانت بدرجة عالية، و هو ما بينه المتوسط الحسابي الإجمالي لمحور المهارة العقلية و المقدر بـ (2.3667) مع انحراف معياري يساوي (.6231)، حيث يقع ضمن المجال الفئوي بدرجة عالية {3، 2.33} ، حيث بينت مجموعة من البنود الاستجابة بدرجة عالية لصالح تضمين المهارة العقلية ضمن الامتحانات الإشهادية والاعتماد على مكونات المهارة العقلية ،كما تبينه البنود {12،11،9،8،7،6،5،4،2،1} والتي عبرت في مجملها بنسب عالية تقع ضمن المجال الفئوي بدرجة عالية {3، 2.33} ، فكانت اكبر نسبة للبند رقم (7) الذي يعبر: "يوفر الانتباه تعليما مثاليا باعتباره موجه للسلوك الإنساني" و هي أعلى نسبة مقدرة في المحور مثلما بينه المتوسط المرجح له و المقدر بـ (2.7805) مع انحراف معياري يساوي (.41561) ، و قد شاركه في ذلك أيضا البند رقم (6،5،3) وهو ما يدل على ان مهارة الانتباه تحتل مكانة مهمة بين المهارات العقلية في عملية التعلم والتركيز اثناء الإجابة ، بينما تفاوتت درجات البنود الأخرى ،غير انها تقع كلها ضمن المجال الفئوي {2.33،1.67} ،أي بدرجة متوسطة ،وقد بينت النتائج التالية على ان الامتحانات الإشهادية تعتمد بشكل كبير على المهارات العقلية كما ان المقررات الدراسية توليها أهمية كبيرة ،كما ان تضمين المهارات العقلية على غرار الانتباه والادراك والتفكير ضمن اركان الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط يحتل مكانة عالية ، حيث تدل هذه النتائج

على أن الامتحان الاشهادي في صورته الحالية يركز بدرجة اكبر على القدرات العقلية و هي عمليات أساسية و مهمة في تنفيذ العمليات المعرفية.

جدول رقم (31): يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المهارة الأدائية.

الرقم	البنود	الوسط المرجح	الانحراف المعياري
1	يعمل على تبسيط القدرة على التحليل البصري للكلمات والعبارات	2.2195	.60783
2	تعمل على التدريب على الفهم وتفكيك رموز الكلمات والعبارات	2.4065	.65082
3	تعمل على تدريب المتعلم على دقة النطق وإخراج الحروف من مخارجها	2.5285	.61837
4	تساعد المتعلم على تطبيق الأفكار في ضوء الخبرة السابقة	2.4472	.70366
5	ترى أن البرامج الدراسية تتناول القدرة على مراعاة النبر والتنغيم المناسبين للأسلوب القرائي	2.1138	.69191
6	تعمل البرامج الحالية على احترام قواعد الكتابة	2.3333	.72050
7	تعمل البرامج المقررة في الكتاب المدرسي على إكساب مهارة الكتابة للمتعلم	2.4065	.63810
8	تحرص على الجانب الجمالي والصرفي للكتابة في الدفاتر والكراريس	2.3089	.61578
9	تولي أهمية لمهارة القراءة الصامتة في تقديم النصوص القرائية	2.5691	.55929
10	تراعي البرامج الحالية تنمية المهارات الحسابية	2.3171	.57712
11	تعمل البرامج والمقررات على تدريب التلميذ على ترجمة المعطيات الحسابية	2.3740	.64526
12	تعمل مهارة الحساب على تنمية القدرات الذهنية عند المتعلم	2.5366	.54761
13	توفر البرامج الدراسية الوقت الكافي للتدريب على مهارة الحساب	2.1626	.65754
14	تنمي مهارة الحساب روح المبادرة والتفوق الذهني	2.5041	.60563

15	تعمل البرامج والمقررات على تدريب التلميذ على حل المشكلات الرياضية	2.3496	.72410
	متوسط المجموع	**2.37182**	**.637568**

يتبين لنا من خلال الجدول رقم (31)، و الذي يتضمن النتائج حول مدى فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات الادائية من وجهة نظر أساتذة المادة ، حيث كانت النتائج العامة عالية ، ممثلة في نتائج المحور الثالث (المهارات الأدائية)، حيث قدر المتوسط المرجح للمحور بـ (2.37182) بانحراف معياري مقدر بـ (.637568) الواقعة ضمن المجال الفئوي {3،2.34}، أي بدرجة عالية و هو ما يدل على نسبة قبول مرتفعة لصالح تضمين المهارات الادائية، حيث حاز البند رقم (9):" تولي أهمية لمهارة القراءة الصامتة في تقديم النصوص القرائية " على أعلى درجة تُقدر بـ (2.5691) كمتوسط موزون، وانحراف معياري مُقدر بـ (.55929)، تليه بعض البنود المتقاربة معه في الدرجة على غرار البنود رقم (03):" تعمل على تدريب المتعلم على دقة النطق و إخراج الحروف من مخارجها " بمتوسط مرجح مقدر بـ (2.5285) وانحراف معياري مقدر بـ (.61837) و يتقارب مع هذا البندين بنود أخرى هي {14،11،7،4}، وكلها تقع ضمن المجال الفئوي {3،2.34} أي بدرجة عالية، و هو ما يدل كما أسلفنا في محور المهارات العقلية أن الامتحانات الإشهادية الحالية تركز على المهارات الأساسية و الرئيسية المشكلة للمهارة الأدائية، على غرار مهارة الحساب و مهارة القراءة و الكتابة ،إذ مع التطور المعرفي المتسارع يرى أفراد العينة انه من الضروري ايلاء الأهمية البالغة لهذه المهارات، حيث أُدرجت في مناهج الجيل الثاني حصص و مواد تركز عليها، نذكر من بينها حصص فهم المسموع في اللغة العربية و حصص حل المشكلات في الرياضيات، و إدراج نظام الوضعيات و حصص الإملاء و التدريب على الكتابة من خلال الوضعيات الإدماجية في كل المحاور و الميادين المشكلة لمناهج الجيل الثاني، و شمل المحور أيضا مجموعة من البنود التي اتسمت بالتباين والتقارب وكلها تندرج ضمن المجال الفئوي {2.33،1.67} ، أي بدرجة متوسطة الى قريبة من الدرجة العالية و تعبر هذه النتيجة بأنه بالإضافة للمهارات الأساسية المشكلة للمهارة الأدائية، تتضمن المقررات و المناهج الدراسية بعض الطرق و الجزئيات الثانوية المشكلة للمهارة الأدائية على غرار التدريب و المساعدة على تنفيذ أركان هذه المهارة.

- **النتائج العامة للاستبيان:**

جدول رقم (32): يبين متوسط الوسط المرجح والانحراف المعياري لاستجابات افراد العينة

المحور	الوسط المرجح/الموزون	الانحراف المعياري
المهارة الفطرية	2.2775	0.6657
المهارة العقلية	2.3667	.6231
المهارة الادائية	2.37182	.637568
متوسط المجموع	2.3386	0.6421

يتبين من خلال النتائج العامة للدراسة وما يبينه الجدول (32) ان النتائج العامة لمحاور الاستبيان كانت بدرجة عالية لصالح تضمين محاور الاستبيان المتمثلة في المهارات الفطرية والادائية والعقلية وهو ما تبينه النتائج العامة المبينة في الجدول أعلاه ،حيث عبرت النتائج العامة ،ان متوسط مجموع المحاور كانت بدرجة عالية لصالح فعالية التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات لمعرفية من وجهة نظر أساتذة المادة، حيث قدرت النسبة العامة بوسط مرجح مقدر (2.3386) وانحراف معياري مقدر بـ (0.6421) وهو ما يدل على ان استجابات البنود كانت معبر عنها بدرجة عالية .

وتعد هذه النتائج حجة معبرة على أهمية المهارات المعرفية في بناء الامتحانات الإشهادية ،غير ان التركيز في بعض الأحيان يكون لصالح مهارات معينة على أخرى مثلما بينته نتائج محور المهارات العقلية ،لذا يمكننا ان نقول بان المهارات المعرفية جزء مهم في العملية التعليمية ككل غير انها تحتاج الى مجموعة من الضبط والتنظيم ،للاعتماد عليها في اعداد البرامج وترتيبها وفق متطلبات الاحتياجات التدريسية وعليه يمكننا الإجابة على التساؤل الثالث ،بأن للامتحان الاشهادي فعالية في قياس بعض المهارات المعرفية وهو ما ثبتته نتائج الدراسة.

ج- **عرض ومناقشة وتفسير نتائج التساؤل البحثي الرابع:** والمتمثل فيما النموذج المقترح لامتحان شهادة التعليم المتوسط لمادة اللغة العربية؟

وللإجابة على هذا التساؤل، تم البناء على ما تم استعراضه من خلال الخلفية النظرية للدراسة والتطرق الى مختلف المهارات المعرفية، كما تم البناء على ما جادت به نتائج الدراسة سواء من خلال تطبيق اداتي تحليل محتوى الامتحانات الإشهادية او من خلال استعراض اراء أساتذة ومؤطري مادة اللغة العربية من خلال أداة الاستبانة وعليه فقد تم بناء الامتحان الاشهادي المقترح وفق ما يلي:

- ✓ التطرق الى مختلف المهارات المشمولة في الدراسة.
- ✓ توزيع الأسئلة وفق نتائج الدراسة وترتيب المهارات المعرفية فيها.
- ✓ اعداد الأسئلة مع مراعاة المهارات المعرفية في بنائها
- ✓ بناء الأسئلة وفق نمط الوضعيات التعليمية.
- ✓ مراعاة النصوص والمقررات للسنة الرابعة متوسط

وعليه وبناء على هذه الخطوات تم اقتراح النموذج التالي **كنموذج** امتحان يشمل مجموع ما سبق ذكره على النحو التالي:

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات**

نموذج الامتحان المقترح لشهادة التعليم المتوسط **دورة :2024**

السند:

(تعتبر شهادة التعليم المتوسط) أحد المراتب والدرجات العلمية التي يتم من خلالها انتقال التلميذ من مرحلة الى مرحة لها خصائصها ومميزاتها التي تجعل منها من اهم الشهادة العلمية التي ينالها التلميذ في مساره التعليمي فهي **(تمثل انطلاقة مهمة في مسيرة التلميذ)** نحو تحقيق اهدافه وطموحاته المستقبلية.

كما يعد نيل شهادة التعليم المتوسط، بأن **التلميذ** يكون قد حاز على جملة واسعة من المهارات والمعارف الأساسية التي تمكنه من مواصلة مساره الدراسي من خلال الانتقال الى مرحلة التعليم الثانوي، حيث تساعده في التفاعل مع بيئته ومجتمعه ويكون **قادرا** على فهم النصوص وحل المسائل الرياضية التي تكون عادة أكثر تعقيدا واكتساب مهارات اللغات والعلوم وقدرات الاتصال والتفكير النقدي.

ومن المهم هنا ان نشير الى ان مرحلة التعليم المتوسط هي بداية لولوج مرحلة أخرى أكثر تعقيد وتوسعا في المعارف والأفكار والتي تعمل على سقلها وتوظيفها وتقريب المتعلم أكثر من مجالات العمل المختلفة في المرحلة الثانوية، فعليكم يا ابنائي التلاميذ السعي الحثيث في تطوير مهاراتكم والاهتمام الجاد بالمعارف والمكتسبات العلمية التي تجعل منكم رواد المستقبل وبناة الوطن الحقيقي.

نص مقترح من اعداد الباحث

الأسئلة:

- الجزء الأول: (12نقطة)

-الوضعية الأولى :(04 نقاط):

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات**

نموذج الامتحان المقترح لشهادة التعليم المتوسط **دورة :2024**

1-ما الفائدة التي يجنيها التلميذ عند نيله شهادة التعليم المتوسط حسب السند؟

2-صغ فكرة عامة للسند؟

3-من خلال مكتسابك، هات ثلاث مميزات لنيل شهادة التعليم المتوسط؟

4_ استخرج من النص مرادف كلمة "حاز" ووظفها في جملة من انشائك؟

الوضعية الثانية (08نقاط):

1-أعرب ما تحته خط في النص اعراب مفردات وما بين قوسين اعراب جمل.

2-هات من النص محسنا بديعيا وبين نوعه؟

3-حول الجلة التالية الى المفرد المخاطب المؤنث:(فعليكم ابنائي التلميذ السعي الحثيث في تطوير مهاراتكم والاهتمام الجاد بالمعارف والمكتسبات العلمية التي تجعل منكم رواد المستقبل).

4-ما هو النمط الغالب على النص ومثل له بمؤشر؟

5-حدد الأسلوب الانشائي في الفقرة الأخيرة ويبين نوعه؟

الجزء الثاني:(08نقاط)

الوضعية الإدماجية:

السياق:

انت مقبل هذه السنة على اجتياز امتحان شهادة التعليم المتوسط، ولا شك ان هذه المرحلة هي بداية لولوج

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات**

نموذج الامتحان المقترح لشهادة التعليم المتوسط **دورة :2024**

مرحلة أخرى تتطلب أكثر عزيمة وإصرار للإلمام بالمعارف والمكتسبات، لتطوير مهاراتك وتحقيق طموحاتك

- **السند:**

يقول الله تعالى **{يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ} (المجادلة: 11).**

يقول الشاعر: من طلب العلا سهر الليالي

- التعليمة:

أنتج نصا لا يتجاوز ستة عشر سطرا تتحدث فيها تدعوا فيه زملائك الى التحلي بروح المسؤولية وبذل المجهودات الكافية في سبيل تحقيق أفضل النتائج المدرسية مبينا بعض الخطوات النصائح التي يعتمدون عليها في سبيل تحقيق الأهداف المستقبلية.

- **الإجابة النموذجية:**

المعايير	مجزأة	المجموع
➢ **الجزء الأول:** ➢ **الوضعية الأولى:** 1-الفائدة التي يجنيها التلميذ عند نيله شهادة التعليم المتوسط حسب السند:		

-تمثل انطلاقة مهمة في مسيرة التلميذ نحو تحقيق اهدافهم وطموحاتهم المستقبلية (تقبل الإجابات المماثلة) **2-الفكرة العامة للسند:** أهمية نيل شهادة التعليم المتوسط في فتح أبواب العلم والمعرفة وبناء مستقبل التلاميذ. 3-من خلال مكتسابك، هات ثلاث مميزات لنيل شهادة التعليم المتوسط؟ - **الانتقال من مرحلة التعليم المتوسط الى المرحلة الثانوية.** - **تنمية مهارات التواصل الشفهي والكتابي والتفاعل الاجتماعي.** - **العمل على تطوير شخصية الفرد والقدرة على تحمل المسؤولية.** 4-استخرج من النص مرادف كلمة "حاز" ووظفها في جملة من انشائك؟ - **حاز= ينال** - **ينال المرء جزاء التعب والشقة في طلب العلم.**		
➢ **الجزء الأول:** ➢ **الوضعية الثانية:**		

➢ **أعرب ما تحته خط في النص:** – **التلميذ:** اسم ان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على اخره – **قادرا:** خبر كان منصوب وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة على اخره ➢ **اعراب مفردات وما بين قوسين اعراب جمل:** – (تعتبر شهاد التعليم المتوسط)**: جملة ابتدائية لا محل لها من الاعراب.** – (تمثل انطلاقة مهمة في مسيرة التلميذ)**:** جملة **فعلية في محل رفع خبر** **2–محسن بديعي:** – **نهاية≠ بداية** – **نوعه: طباق ايجاب** **3–تحويل الجملة التالية الى** المفرد المخاطب المؤنث**:(فعليك يا ابنتي التلميذة السعي الحثيث في تطوير مهاراتك والاهتمام الجاد بالمعارف والمكتسبات العلمية التي تجعل منك رائدة المستقبل)** **4–النمط الغالب على النص:** ارشادي توجيهي		

- **التمثيل بمؤشر:** - النداء: فعليكم يا ابنائي التلاميذ السعي الحثيث.... **4-الأسلوب الانشائي في الفقرة الأخيرة:** - النداء		

الجزء الثاني **الوضعية الإدماجية**	
المعايير	**المؤشرات**
الملائمة	**-الاستجابة لطبيعة الموضوع من خلال:** - الدعوة الى التحلي بروح المسؤولية. - تبيان أهمية النجاح في الحياة المدرسية باعتبارها مفتاح النجاح في الحياة العملية. -استخدام النمط الحجاجي كنمط رئيسي والنمط التوجيهي كنمط مساعد. - الاستدلال بالأمثلة والحجج والبراهين التي تبين أهمية الموضوع. - احترام حجم المنتج (من خلال ما ورد في التعليمة ستة عشر سطرا)
الانسجام	- تسلسل الأفكار وتحقيق الانسجام اللفظي. - احترام أدوات الربط (حروف العطف وأدوات الربط....).

	– توظيف المكتسبات القبلية. – استخدام الأسلوب الحجاجي والتوجيهي من خلال استخدام (أفعال الامر ،الشرط والتعليل وغيرها....) – احترام علامات الوقف وحسن توظيفها .
سلامة اللغة	–احترام قواعد الصرف النحوية والصرفية والاملائية. – خلو المنتج من الأخطاء الاملائية والصرفية. –احترام قواعد رسم الحرف.
الابداع والاتقان	– سلامة ووضوح الخط. – توظيف الشواهد من خلال الاستشهاد في صلب الموضوع.

4– تحليل الامتحان الاشهادي على ضوء المهارات المعرفية المشمولة في الدراسة:

بعد ما تم الطرق اليه في نتائج الدراسة من خلال الإجابة على الأسئلة المتعلقة بالدراسة، والتطرق الى مختلف المهارات التي شملتها الدراسة (المهارة الفطرية، المهارة العقلية والادائية)، وكذا المهارات المشكلة لهذه المهارات (الادراك، التذكر، التحليل، التفكير، الفهم) تم بناء هذا الامتحان على ضوئها وادراج مدى تضمينه لها والتي جاءت على النحو التالي:

السند:

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية **الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات**

نموذج الامتحان المقترح لشهادة التعليم المتوسط **دورة :2024**

تم اعتماد السند من قبل الباحث كنص مقترح (نموذج)، حيث عمد الباحث الى تناول موضوع "أهمية النجاح في شهادة التعليم المتوسط "، حيث تطرق الباحث الى أهمية الامتحان وكذا الافاق التي ينالها الناجح في هذا الامتحان الاشهادي، كما قدم الباحث مجموعة من النصائح والارشادات لجميع التلاميذ بغية إيلاء الأهمية لهذا الامتحان والتفوق والنجاح في المسار التعليمي.

أ-الجزء الأول

5- **الوضعية الأولى: تم** اعتماد الجزء الأول على مهارتين أساسيتين الأولى تعلقت بالفهم بدرجة أولى والمهارة الأخرى من خلال مهارة التفكير، حيث استهدف الباحث بهذه الأسئلة الموجه استخدام هاتين المهارتين في التعامل مع الوضعية الأولى، فالسؤال الأول: "ما الفائدة التي يجنيها التلميذ عند نيله شهادة التعليم المتوسط حسب السند" والتساؤل الثاني:" من خلال مضمون النص، صغ فكرة عامة للسند؟" ، استهدفا اختبار مهارة الفهم للتلميذ كما ان التساؤل الثالث:" من خلال مكتسابك، هات ثلاث مميزات لنيل شهادة التعليم المتوسط؟ والتساؤل الرابع: من خلال مكتسابك، هات ثلاث مميزات لنيل شهادة التعليم المتوسط؟ استهدفا أيضا مهارتي الفهم بدرجة أولى مع التركيز هذه المرة أكثر على مهارة التفكير من خلال اختبار اعتماد التلميذ على فهم النص وتوظيف المكتسبات القبلية.

على العموم جاءت أسئلة الوضعية الجزئية الأولى لتستهدف فهم النص بصورة أولية وكتوطئة لاختبار مجموع ما تبقى من اركان الامتحان الاشهادي.

6- **الوضعية الثانية:** تمحورت الوضعية الثانية حول الجانب اللغوي للامتحان حيث استهدف الباحث في مجمله مجموعة من المهارات التي يعتمد عليها التلميذ في التعامل مع هكذا أسئلة، وتم الاعتماد على مهارة التفكير كمهارة رئيسية من خلال بلورة الأفكار والمكتسبات السابقة التي اكتسبها التلميذ من خلال أسئلة الفهم او من خلال المكتسبات السابقة، فقد استهدفت معظم أسئلة الوضعية الثانية على التوجيه (الاعراب، الاستخراج، التحويل) وكلها تعتمد على **مهارة التفكير** وبلورة الأفكار من اجل إعطاء إجابة تتناسب مع المتطلبات.

7- الجزء الثاني:

8- الوضعية الإدماجية:

تعد الوضعية الإدماجية الركن الثاني في الامتحان الاشهادي ،كما ان لها أهمية كبيرة ومكانة بين مجموع الأسئلة ،فهي تحظى بأكبر تنقيط بين مجموع اركان الامتحان الاشهادي ،حيث يوظف التلميذ فيها كل المهارات الممكنة من خلال اخراج ما يجول في خاطره وإعطاء لمسة حقيقية على قدراته المعرفية، فهو يستخدم **مهارة الفهم** لفهم الموضوع والتعامل مع سند الوضعية ،كما يستعمل **مهارة التفكير** في صياغة وتسلسل الأفكار والكتابة في صلب الموضوع و بلورة الأفكار والكتابة في صلب الموضوع وصياغة الأفكار وفق ما تقتضيه التعليمة ،كما يستخدم **مهارة التحليل** من خلال تحليل المعطيات وتفسير السندات ،ويستعمل **مهارة التذكر** لتوظيف المكتسبات السابقة كتوظيف الشواهد (حكم ،آيات اشعار..) التي اكتسبها سابقا.

استنتاج عام للدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تقييم فعالية التقويم الإشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلاميذ السنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية، ولتحقيق هذا الهدف، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، معتمدًا على استبيان مكون من 47 بندًا تم توزيعه على 123 أستاذًا وأستاذة في متوسطات بلدية المنصورة، ولاية برج بوعريريج. بالإضافة إلى تحليل محتوى الامتحانات الإشهادية من دورة 2016 إلى دورة 2022 لتحديد مدى توافر المهارات المعرفية، وقد خلصت النتائج البحثية الى ما يلي:

1-ان اهم المهارات المعرفية الواجب توفرها في التقويم الاشهادي للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية

يجب أن تتضمن المهارات المعرفية الأساسية التالية:

-**الإدراك:** القدرة على ملاحظة وفهم المعلومات المقدمة.

-**التذكر:** القدرة على استرجاع المعلومات من الذاكرة.

-**التحليل:** القدرة على تقسيم المعلومات إلى مكوناتها الأساسية وفهم العلاقات بينها.

-**التفكير:** القدرة على التفكير النقدي والإبداعي في معالجة المعلومات.

-**الفهم:** القدرة على تفسير المعلومات واستيعابها بشكل صحيح.

2- من حيث مدى توافر المهارات المعرفية ضمن التقويمات الإشهادية:

أظهرت الدراسة أن الامتحانات الإشهادية للسنة الرابعة متوسط تتضمن بشكل ملحوظ المهارات المعرفية الأساسية (الإدراك، التذكر، التحليل، التفكير، والفهم). هذه المهارات كانت متواجدة في الامتحانات بدرجات متفاوتة، حيث ظهرت بنسب متفاوتة حسب أهميتها ودورها في بناء التعلمات الأساسية للتلاميذ.

3- من حيث فعالية التقويم الإشهادي لمادة اللغة العربية في قياس المهارات المعرفية:

أظهرت نتائج الاستبيان الذي تم جمعه من آراء أساتذة مادة اللغة العربية أن التقويم الإشهادي لمادة اللغة العربية فعال في قياس المهارات المعرفية الثلاث (الفطرية، العقلية، والأدائية)، كما ان الأساتذة أقروا بأن هذه الامتحانات تعكس بشكل جيد قدرة التلاميذ على استخدام المهارات المعرفية الضرورية للتعلم والفهم العميق.

بناءً على نتائج الدراسة وتحليل محتوى الامتحانات وآراء الأساتذة، تم اقتراح نموذج امتحان جديد للامتحان الإشهادي للسنة الرابعة متوسط في مادة اللغة العربية. هذا النموذج المقترح يركز على تضمين وتوزيع المهارات المعرفية المكتشفة (الإدراك، التذكر، التحليل، التفكير، والفهم) بشكل أكثر توازنا وفعالية

لضمان تقييم شامل ودقيق لقدرات التلاميذ المعرفية. كما يهدف النموذج إلى تعزيز الجوانب المعرفية التي تتطلب تطويرا، بناءً على البيانات المستخلصة من الدراسة.

ختاما، فقد قدمت الدراسة مجموعة من التوصيات لتحسين فعالية التقويم الإشهادي، والتي تشمل تطوير مناهج وأساليب تدريسية تضمن تنمية المهارات المعرفية لدى التلاميذ بشكل مستدام، وضمان توفير أدوات تقييم متوازنة وموضوعية تعكس قدرات التلاميذ الفعلية.

خاتمة واقتراحات

يعد التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية لأي منظومة تربوية، لذا حرص جل المختصين والهيئات التي تعنى بالتربية والتعليم الى محاولة إيجاد السبل والطرائق التي من خلالها يمكن تطوير الية للتقويم تمكن المنظومة التربوية من مواكبة المستجدات التربوية والمعرفية المتسارعة.

ولا شك ان المنظومة التربوية في الجزائر في صلب هذا الزخم، فراحت الوزارات المتعاقبة الى تحديث سبل التقويم بصفة عامة والمنظومة التربوية بصفة خاصة منذ اعتماد التدريس بالكفاءات الى مناهج الجيل الثاني الحالية التي عرفت مؤخرا الكثير من التغييرات والتحسينات التي هدفت في مجملها الى تقويم وتصحيح المناهج والطرائق متى ما اقتظت الحاجة الى ذلك.

ويعد التقويم الاشهادي في كل المراحل التعليمية احد اهم الاهتمامات التي لطالما دأبت وزارة التربية والتعليم على إيلاء الأهمية الكبيرة ،ووضع قواعد وضوابط تجعل منه مرحلة مهمة في الحياة التعليمية للتلميذ ،كون هذا الامتحان يحتاج الى الكثير من الأمور سواء منها ما تعلق بالجانب التنظيمي او ما تعلق منها بالجانب المعرفي ،ومن خلال دراستنا هذه حاولنا القاء الضوء على احد اهم القضايا المهمة التي تعنى بفهم وتأطير الامتحان الاشهادي ،والكشف عن شروطه والأمور التي هي عليه الان وما يجب تصحيحه مستقبلا ،فقد تطرقنا من خلال هذه الدراسة الى عنصر مهم يربط بين المعارف التي يتلقاها التلميذ وحجم المكتسبات التي يتحلى بها التلميذ في مجموع المستويات والتعليم المتوسط بصفة خاصة ،فكان اهتمامنا بالمهارات المعرفية التي تندرج ضمن الامتحان الاشهادي للسنة الرابعة متوسط ،والمهارات التي تهم ويحتاجها التلميذ في هذا المستوى .

اذ يعتمد الامتحان في تكوينه على مجموعة من المهارات، حيث من خلال دراستنا هذه والتي شملت البحث والتدقيق في اهم المهارات التي يبنى عليها الامتحان الاشهادي وجدنها ركن أساسي ومهم، وجب

على القائمين على مجالي التربية و التعليم تطوير هذه الكفاءات بما يتناسب مع متطلبات العصر الحديث، حيث ان هذه المهارات جزء لا يتجزأ من مكونات القدرات المعرفية للتلميذ.

تعد المهارات المشكلة للمهارة المعرفية والتي أشرنا اليها في دراستنا هذه ذات أهمية قصوى، كونها تتعلق بالجانب الحس حركي، ما يتطلب من النظام التعليمي العمل على سقل هذه المهارات ووضع برامج تتوافق مع متطلبات التعلم.

❖ **التوصيات و الاقتراحات:**

يمكن القول إن النتائج التي تم الحصول عليها تساهم بشكل كبير في تعزيز الفهم الأكاديمي والتربوي لعملية التقييم في هذه المرحلة الحساسة من التعليم وتكشف الدراسة عن العديد من نقاط القوة والضعف في نظام التقييم الحالي وتسلط الضوء على الحاجة إلى استراتيجيات تعليمية وتقييمية أكثر شمولاً وفعالية، وتشير النتائج إلى أن تقييمات الاشهادية تلعب دورا مهما في تحديد مستويات المهارات المعرفية لدى الطلاب ولكنها قد تتطلب تحسينا وتطويرا مستمرا لتصبح أكثر دقة وشمولا، وتعتبر التوصيات المقدمة في هذه الدراسة خطوة مهمة نحو تحقيق هذا الهدف، حيث يجب على مسؤولي التربية التعليم العمل على تنفيذها واعتماد سياسات تعليمية حديثة تراعي الفروق الفردية وتدعم تنمية المهارات المعرفية المتنوعة.

ويمكن للأبحاث المستقبلية في هذا المجال البناء على هذه النتائج من خلال دراسة آثار تطبيق التوصيات المقترحة ومراقبة تطور الأداء التعليمي والمعرفي لدى الطلبة والطلبات. بالإضافة إلى ذلك، قد تشمل الأبحاث المستقبلية مجالات أخرى وأنواعا مختلفة من المهارات في التقييم التربوي غير مشمولة في هذه الدراسة.

وفي النهاية، نأمل أن تثري هذه الدراسة الأدبيات التربوية وتكون بمثابة دليل عملي للأساتذة والباحثين لتحسين جودة التعليم والتقويم، مما سيكون له أثر إيجابي على أداء الطلبة وعلى التحصيل الأكاديمي. مستقبلا وهذه اهم التوصيات:

- تطوير أدوات التقويم بحيث يسمح بتحسين أدوات التقويم الاشهادي لقياس المهارات المعرفية المختلفة بشكل أكثر شمولاً ودقة.
- بالإضافة إلى المهارات الأساسية، يجب تضمين أسئلة قياس التفكير النقدي والإبداع في الامتحانات الاشهادية.
- التدريب المستمر للمعلمين، مما يتيح توفير برامج تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس على أحدث أساليب إعداد وإجراء وتقييم التقويمات الاشهادية.
- تحسين قدرة المعلمين على استخدام التكنولوجيا في عملية التقييم.
- التكامل بين أنواع التقويمات المختلفة، مع دمج التقويم الاشهادي مع التقييمات التكوينية والتقييمات الذاتية للتلاميذ للحصول على صورة كاملة عن الأداء الأكاديمي.
- تشجيع التلاميذ على المشاركة في عملية التقييم الذاتي لتعزيز مهارات التفكير النقدي والاستقلالية.
- استخدام تقنية التقويم باعتماد التقنيات الحديثة مثل المنصات الإلكترونية وبرامج التحليل الذكية لتحسين دقة وسرعة نتائج التقييم.
- تطوير تطبيقات تفاعلية تمكن التلاميذ من التفاعل مع أسئلة التقييم بشكل أكثر فعالية.
- تحسين البيئة التعليمية لخلق بيئة تعليمية محفزة تشجع على التفكير الذاتي والمعرفي المناسب.
- العمل على توفير مجموعة متنوعة من الموارد التعليمية التي تدعم تنمية المهارات المعرفية المختلفة.

- تركيز الأبحاث المستقبلية على تأثير السياق النفسي والاجتماعي على فعالية دورات التقويمات الاشهادية في شكلها الحالي.
- العمل على توظيف طرق تقييم جديدة تعتمد على توظيف الذكاء الاصطناعي وتقنيات التعلم الآلي.
- مشاركة الوالدين والمجتمع، من حيث تعزيز التواصل بين المدارس وأولياء الأمور لضمان المتابعة المستمرة لتطور أداء التلاميذ.
- إشراك المجتمعات المحلية في دعم الأنشطة التعليمية التي تساعد على تنمية المهارات المعرفية.
- إجراء تقييمات مستمرة منتظمة وشاملة لأدوات التقييم الحالية وتحديثها بناء على النتائج والملاحظات.
- تحليل نتائج التقويم بانتظام لتحديد نقاط القوة والضعف واتخاذ الإجراءات التصحيحية المناسبة.

قائمة المراجع

- منسي. محمود عبدالحليم وجيه. إبراهيم محمود. (2002). علم النفس التعليمي. الاسكندرية، جمهورية مصر العربية: مركز الاسكندرية للكتاب.
- ابن منضور. (2003). لسان العرب (المجلد 1). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- احمد جميل عياش. (2011). تطبيقات في الاشراف التربوي. عمان، الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- احمد حرويل عبد الله . (2001). التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين (اطروحة). ام القرى، المملكة العربية السعودية: جامعة ام القرى.
- اسامة كامل راتب. (2008). علم النفس الرياضة. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.
- ال مرعي محمد بن عبد الله. (2017). مستوى المهارات المعرفية لدى الطالب في المملكة العربية السعودية. نجران: كلية عين شمس.
- الدوسري رشيد حماد. (2004). القياس والتقويم التربوي. عمان، الاردن: دار الفكر الحديث.
- الربيعي محمود داوود. (2007). التقويم والإرشاد والتوجيه في الميدان التربوي والرياضي. بابل، جمهورية العراق: دار الكتب العلمية.
- السيد علي احمد، و محمد بدر. (2003). اضطراب الانتباه لدى الأطفال ،أسبابه وتشخيصه وعلاجه (المجلد ط1). القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة النهضة المصرية.
- المركز الوطني للوثائق التربوية. (2018). قراءات من المركز. الجزائر: المركز الوطني للوثائق.
- اماني عبد المقصود. (2000). مقياس تقديرات المهارات الاجتماعية للأطفال. القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الانجلو المصرية.
- امل محمد حسونة. (2007). المهارات الاجتماعية لطفل الروضة. الجيزة، جمهورية مصر العربية: الدار العالمية للنشر والتوزيع.
- آمنة سعيد حمدان المطوع. (2001). المهارات الاجتماعية والذكاء الانفعالي(راسالة ماجستير). القاهرة، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.

- انور محمد شرقاوي. (1995). الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقاتها في التربية. القاهرة، جمهورية مصر العربية: جامعة القاهرة.
- انور محمد شرقاوي. (2011). علم النفس المعاصر (المجلد ط2). القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الانجلو المصرية.
- ايمان ابو غريبة. (2012). القياس والتقويم التربوي الحديث وأدواته. عمان، الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- بن علي العريمي سالم بن تعيب. (2011). المهارات المعرفية السلوكية المعرفية والوجدانية في التعامل الاجتماعي في ضوء السنة النبوية(رسالة ماجستير). الشارقة، الامارات العربية المتحدة: جامعة الشارقة.
- بوجلال السعيد. (2008). المهارات الاجتماعية وعلاقتها بالتفوق الدراسي لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة(رسالة. الجزائر، الجزائر: جامعة الجزائر.
- بوجمعة حريزي. (29 مارس، 2018). معدل التلاميذ في التقويم المستمروعلاقته بدرجاتهم في في امتحان شهادة التعليم المتوسط. مجلة العلوم الاجتماعية، 108.
- بوطابة فريد. (2015). التقويم التربوي وعلاقته بالإهدار التربوي في مرحلة التعليم المتوسط (الطور الثالث من التعليم الأساسي سابقا(رسالة مقدمة لنيل شهادة دآتوراه. الجزائر، الجزائر: جامعة الجزائر.
- توبي لحسن. (2006). بداغوجيا الكفايات والاهداف الوجدانية:رهان على جودة التعليم والتكوين. الجزائر، الجزائر: مكتبة المدارس.
- تيعاشادين محمد. (2009). اتجاهات أساتذة التعليم المتوسط نحو أساليب التقويم في ضل المقاربة الكفاءات، رسالة الماجستير. الجزائر، الجزائر: جامعة الجزائر.
- جرجس ميشال جرجس. (2005). معجم مصطلحات التربية والتعليم. بيروت، لبنان: دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع.
- جميل حمداوي. (2015). تدبير العملية التعليمية التعلمية (الإصدار 1). عمان، الاردن: الشاملة الذهبية.

- جودة احمد سعادة. (2003). تدريس مهارات التفكير مع مئات الامثلة التطبيقية (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- حاتم حسين البصيص. (2011). منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب. دمشق، سوريا: مكتبة الاسد.
- حامد خليل محمد ابو الفتوح. (2011). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول (الإصدار 1). المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- حسن البجه عبد الفتاح. (2001). أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وادابها. عمان، الاردن: دار الكتاب الجامعي.
- حسن محمد حسنية. (2018). التدريس باستخدام طريقة المشروع (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار مجد لاوي للنشر والتوزيع.
- حسين فرج عبد اللطيف. (2007). تخطيط المناهج وصياغتها (المجلد 1). عمان، الاردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- خالد بن عبد الله الراشد. (2001). برنامج مقترح لتنمية المهارات الصامتة واثره في تحسين مستوى التحصيل الدراسي(رسالة ماجستير). الرياض، المملكة العربية السعودية: جامعة الرياض.
- خضر فخري رشيد. (1987). التقويم التربوي. دبي، الامارات العربية المتحدة: دار العلم للنشر والتوزيع.
- خير الدين هني. (2005). مقربة التدريس بالكفاءت (المجلد ط1). دون بلد.
- د.داود درويش حلس. (2017). فاعلية استراتيجية مثلث الاستماع في تنمية مهارتي التحدث،،رسالة ماجستير2. غزة، فلسطين: جامعة غزة.
- راتب قاسم عاشور، و محمد فخري مقدادي. (2005). لمهارات القرائية و الكتابية، طرائق تدريسها و استراتيجياتها (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- رافدة الحريري. (2017). التقوييم التربوي. عمان، الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- رشيد زرواتي. (2004). منهجية البحث العلمي في العلوم الاجتماعية (أسس علمية وتدريبات). الجزائر، الجزائر: دار الكتاب الحديث - المسيلة -.

- زيد هويدي. (2011). اساسيات القياس والتقويم التربوي. دبي، الامارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- زينب محمود كامل عفيفي. (3 جوان، 2016). فاعليه استخدام بعض استراتيجيات الحساب الذهني في التحصيل وتنمية الذكاء العددي. المجلة الدولية للابحاث التربوية جامعة الامارات العربية المتحدة، 39(39)، 243.
- سلامة عادل ابو العز. (2008). تخطيط المناهج وصياغتها (المجلد 1). عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- سمير عبد الوهاب، و احمد علي الكردي. (2015). تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية. دمياط: جامعة المنصورة.
- شاكر احمد حمدي. (2004). التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات (المجلد ط1). حائل، المملكة العربية السعودية: دار الاندلس للنشر والتوزيع.
- شدى عبد الباقي، و مصطفى محمد عيسى. (2021). اتجاهات حديثة في علم النفس المعرفي (المجلد ط2). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- شعباني مليكة. (2015). دور الاستعدادات العقلية في تنمية المهارات المعرفية لأطفال الأقسام التحضيرية وعلاقتها بالنضج والتكيف المدرسيين، ،دكتوراه. الجزائر: جامعة الجزائر.
- صابرخليفة. (2009). مبادئ علم النفس (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار اسامة للنشر والتوزيع.
- عادل بن عياض بن حمد الثبيتي. (2011). عمليات الذاكرة لدى طلاب المرحلة الثانوية والجامعية بمحافظة الطائف،(رسالة ماجستير). ام القرى، المملكة العربية السعودية: جامعة ام القرى.
- عبد الحليم محمود السيد. (2004). علم النفس الاجتماعي (المجلد ط2). القاهرة: ايتراك للنشر والتوزيع.
- عبد القوي مصطفى محمد. (2010). استراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم. الاسكندرية، جمهورية مصر العربية: كلية التربية بدمنهور.

- عجو امال. (2012). التعرف على الكلمة في الذاكرة النشطة عند الطفل المصاب بمتلازمة داون (إمكانية التذكر الأحسن للكلمة عند القراءة والكتابة)، رسالة لنيل شهادة الماجستير. الجزائر، الجزائر: جامعة الجزائر.

- عماد الدين عبد الرحيم زغلول. (2016). مبادئ علم النفس التربوي (المجلد ط2). مؤتة، الجزائر: دار الكتاب الجامعي.

- عماد بن فاروق محمد العمارنة. (02 جوان، 2018). تطور مهارات القراءة في كتب لغتي لصفوف المرحلة الابتدائية الأولية في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية(53).

- عمار بن مرزوق العتيبي. (2006). تقويم منهج العلوم ـ الشرعية في التعليم العام الفصل الدراسي الثاني. الرياض: دار المناهج.

- عمر احمد مختار. (2009). المنجد في اللغة (المجلد 2). القاهرة، جمهورية مصر العربية: عالم الكتب.

- غريب العربي. (2016). تجانس الأسلوب المعرفي لكل من الطالب والأستاذ واثره على التحصيل الدراسي للطلبة (أطروحة دكتوراه). الجزائر، الجزائر: جامعة وهران.

- فتحي الزيات. (1998). صعوبات التعلم الأسس النظرية والعلاجية. القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

- فتحي الزيات. (2007). الاسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات (المجلد ط2). القاهرة، جمهورية مصر العربية: دار النشر للجامعات.

- فراج فراج، و عبير بكري. (2020). .برنامج قائم على أشكال أدب الأطفال لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. القاهرة، جمهورية مصر العربية: كلية التربية للطفولة المبكرة ـ جامعة القاهرة.

- كاضم محسن الكعبي. (2021). علم النفس والعمليات المعرفية (المجلد ط1). بغداد، العراق: دار المربد للطبع والتوزيع.

- ماهر شعبان عبد الهادي. (2011). مهارات التحدث'العملية والأداء (المجلد ط1). عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- ماهر محمود عواد العامري. (2014). سيكولوجية العمليات العقلية ،(أطروحة) . المستنصرية: كلية التربية البدنية وعلوم الرياصة الدراسات العليا.
- مجمع اللغة العربية. (2004). المعجم الوسيط (المجلد 4). القاهرة، جمهورية مصر العربية: مكتبة الشروق الدولية.
- محسن علي عطية. (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية. عمان، الاردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- محمد السامعي. (2012). مهارات (حسن التصرف)- نحو- املاء-ادب- بلاغة. القاهرة، جمهورية مصر العربية: كلية الجزيرة للعلوم الصحية.
- محمد السيد عبد الرحمان. (2008). دراسات في الصحة النفسية المهارات الاجتماعية الاستقلال النفسي(الهوية). الزقازيق، جمهورية مصر العربية: دار قباء للطباعة والنشر والاشهار.
- محمد السيد عسكر. (2019). المهارات النفسية في علم النفس الرياضي. القاهرة، الجمهورية العربية المصرية: جامعة مصر العربية.
- محمد الصالح حثروبي. (2015). الدليل البداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي،وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية. الجزائر، الجزائر: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- محمد النوبي محمد علي. (2007). اضطراب الانتباه المصحوب بالنشاط الوائد لذوي الاحتياجات الخاصة (المجلد ط1). عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- محمد صوصان. (2020). الكتاب المدرس والتقويم الإشهادي،كتاب السنة الثانية بكالوريا انموذجا. اكادير، المغرب: كلية الاداب والعلوم الانسانية.
- محمد عبد الكريم الطراونة. (13 مارس، 2006). أثر استخدام أسلوب التقويم التشخيصي في تعلم قواعد اللغة العربية. مجلة كلية التربية، 207.
- محمد عطية احمدعفانة. (2010). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية ، مذكرة ماجستير. غزة، دولة فلسطين: جامعة غزة.
- محمد مضافر. (2012). أثر فهم كتاب تسهيل نيل الأماني على مهارة القراءة لدى الطلاب في الفصل السادس بمدرسة المنار الدينية (رسالة ماجستير). جاكرتا، اندونيسيا: جامعة سلاتجيا الاسلامية.

- محمد ونمر جيان جاكلين الظاهر زكرياء ،جودة عزة . (1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان، الاردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- محمود عبد الحليم منسي. (2007). التقويم التربوي (المجلد ط2). الاسكندرية، جمهورية مصر العربية: دار المعرفة الجامعية.
- محمود علام صلاح الدين . (1999). القياس والتقويم التربوي والنفسي (المجلد طبعة1). القاهرة، جهورية مصر العربية: دار الفكر العربي.
- منتهى يحي عبد الرحمان. (2020). الجواد أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية مهارة القراءة الجهرية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في لواء القويسمة ،،(رسالة ماجستير). عمان، الاردن: جاامعة الشرق الأوسط.
- منى بنت محمد بن صالح الدوسري. (2019). المهارات الأساسية للغة العربية - ادارة الاشراف التربوي. الرياض، المملكة العربية السعودية: لجنة المناهج السعودية.
- مهند عبد الستار محمد. (2010). دراسات في علم النفس المعرفة. عمان، الاردن: دار غيداء للنشر والتوزيع.
- نايف خليل امطانيوس. (2015). القياس والتقويم النفسي والتربوي للاسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة (المجلد ط 1). دمشق، سوريا: دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- نايف يعقوب. (18 مارس، 2016). استراتيجية التذكر وأسلوب التعلم وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي لدى طلبة جامعة كليات جامعة الملك خالد. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 459.
- نزيك الحمياك. (2018). فعالية تطبيق نموذج التعلم "("VAKبصري، سمعي، حركي) لترقية مهارة الكتابة(رسالة ماجستير). جاكارتا: جامعة سون امبيل سورابابا.
- واخرون عبد الحميد محمد علي. (2009). الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي (المجلد ط1). القاهرة، جمهورية مصر العربية: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية الوطنية. (2005). النشرة الرسمية لوزارة التربية. الجزائر: اللجنة الوطية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2009). منهاج اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.

- وزارة التربية الوطنية. (2015). الوثيقة المرافقة لمنهج مادة اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: المركز الوطني للوثائق المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية. (2015). مشروع منهاج التعليم الابتدائي. الجزائر، الجمهورية الجزائرية الدموقراطية الشعبية: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). منهاج الرياضيات للتعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). . دليل بناء اختبارات مادة التاريخ لامتحانات شهادة التعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). .دليل بناء اختبار مادة علوم الطبيعة والحياة في امتحان شهادة التعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). دليل بناء اختبارات مادة التاريخ والجغرافيا لامتحانات شهادة التعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). دليل بناء اختبارات مادة التربية المدنية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط، الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). دليل بناء اختبارات مادة الرياضيات لامتحانات شهادة التعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). منهاج التعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). منهاج مادة التربية المدنية للسنة الرابعة متوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). منهاج مادة العلوم الطبيعية للسنة الرابعة متوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطنية. (2017). منهاج مادة العلوم الفزيائية للسنة الرابعة متوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.

- وزارة التربية الوطنية. (2017الجزائر). دليل بناء اختبارات مادة اللغة العربية لامتحانات شهادة التعليم المتوسط. الجزائر، الجزائر: اللجنة الوطنية للبرامج.
- وزارة التربية الوطية. (2008). المرجعية العامةى للمناهج. الجزائر: اللجنة الونية للمناهج.
- يحي ماضي. (2011). المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات (المجلد ط2). عمان، الأردن: دار ديبونو للنشر والتوزيع.
- **مواقع انترنت :**
- مدونة التربية والتوظيف. (15 افريل، 2020). تم الاسترداد من ttps://www.edudzens.com/2020/04/blog-post_16.htm
- محمد مبخوت الجزائري. (14 مارس، 2020). المنهل. تم الاسترداد من المنهل: www .manhal.net
- علاء كاضم جاسم الموسوي. (10 ديسمبر، 2017). شبكة جامعة بابل. تم الاسترداد من University of Babylon: https://art.uobabylon.edu.iq
- اية نصر. (28 جويلية، 2022). مقال. تم الاسترداد من موقع مقال: https://mqaall.com/types-fields-educational-evaluation
- مراج اجنبية:

- Christian Helmers .(2009) .The formatoin and evolution of childhood skill acquisition.evidence from indai .london: london wip 9HE.
- BAHT, B. A. (2019). Formative and Summative Evaluation Techniques for Improvement of Learning. KASHMIR, IN DIA: D RESEARCH SCHOLAR,SCHOOL OF EDUCATION.
- Delandsheere Gilbert .(1979) .Dictionnaire de l’évaluation et de recherche en éducation (المجلد t2 .(paris: puf- paris.

- Graham, K. J. (1989). study skills handbook: A guide for all teacher. . New York: International Reading Association.
- HARAPPA 12) .OCTOUBER, 2021 من تم الاسترداد .(https://harappa.education/harappa-diaries/summative-evaluation-and-asssessment/#heading_
- Negeri Malang) .Winter 2017 .(Cognitive Strategies Use in Reading Comprehension and its Contributions to Students' Achievement المجلد) Volume 5 .(Indonesia ،Indonesia ،IAFOR Journal of Education

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي

قسم علم النفس وعلوم التربية تخصص: الأنظمة التعليمية والمناهج المدرسية

استمارة تحليل محتوي لموضوع الاطروحة، تحت عنوان:

{فعالية التقويم الإشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط}

اعداد: تحت اشراف

الطالب :عبد الرؤوف رحماني **د.**لطرش حليمة

2024 -2023

		محتويات التقويم الاشهادي لمادة اللغة العربية			
المهارات المعرفية	العبارات				
الادراك	يوجه المتعلم مدركاته نحو الاستجابة المطلوبة				
	يساهم الادراك في تنظيم العمليات المعرفية والتفاعل معها				
	يعمل الامتحان الاشهادي على اختيار ما يناسب مدركات التلميذ				
	يستجيب التلميذ ويتفاعل مع الوضعيات التعلمية المدرجة ضمن الاختبار وفق مدركاته الحسية				
	يراعي الامتحان الاشهادي الجانب الادراكي الحسي للمتعلم				
	يؤدي إدراك المفاهيم والمعطيات بالشكل الصحيح الى السرعة في الاستجابة				
	يعمل الامتحان الاشهادي على بناء وضعيات تساهم في حدوث إدراك يستجيب من خلاله المتعلم للمثيرات				
	يعتمد الامتحان الاشهادي على منبهات حسية تنظم عملية إدراك المثيرات التي تحدد نوع الاستجابة				
	يتيح النظام الادراكي للمتعلم الى التكيف مع المغطيات التعليمية للامتحان				
التذكر	يركز الامتحان الاشهادي بنسبة كبيرة على مهارة التذكر				
	يراعي المتحان الاشهادي مهارة التذكر ويعمل على سقلها				
	تعمل الوضعيات التي تعتمد على الاسترجاع لتحسين الأداء في الوضعيات الأخرى				
	تسعى عمليات التذكر الى قياس القدرات الذهنية للمتعلم				
	يعمل الامتحان الاشهادي على ادراج مهارة التذكر لقياس القدرة الذهنية للمتعلم				
	يعمل الامتحان الاشهادي على ادراج مهارة التذكر لقياس درجة الاستعداد النفسي				
	يحتوي الامتحان الاشهادي على وضعيات تركز على مهارة الاسترجاع والتذكر				
	يعطي الامتحان الاشهادي الوقت الكافي لتنظيم المعطيات وفق قدرات المتعلم على التذكر				

التحليل	يعتمد الامتحان الاشهادي في صياغة الأسئلة على الوضعيات التحليلية				
	يعتمد الامتحان الا شهادي على الوضعيات التحليلية لاختبار التلاميذ حول استعداداتهم المعرفية				
	يمنح الامتحان الوقت الكافي لتحليل المعطيات وتنظيمها				
	يمنح الامتحان الاشهادي وضعيات تحليلية تعتد على سندات مساعدة للمتعلم				
	يعمل الامتحان الاشهادي من خلال ادراج الوضعيات التحليلية للكشف عن قدرات واستعدادات المتعلم				
	يغلب على الامتحان الاشهادي الطابع التحليلي للوضعيات				
	يعالج الامتحان الاشهادي وضعيات تستبط من الحياة الاجتماعية والواقع المعيشي				
	يشكل الجانب التحليلي وسيلة ضغط على المتعلم				
	تعتمد نجاعة أسلوب التحليل على الاستعداد النفسي والحضور الذهني للمتعلم				
	تعمل مهارة التحليل على تنمية القدرات المعرفية والقدرة على الأداء الجيد				
	تعتمد مهارة التحليل على مهارة الاسترجاع وتوظيفها				
التفكير	يركز الامتحان الاشهادي على تنظيم وضعيات تعمل على التفكير				
	تعمل الامتحانات الاشهادية على تعزيز مهارة التفكير اثناء الامتحان				
	تساهم مهارة التفكير في إدارة الوقت اثناء الاجابة				
	تعمل مهارة التفكير على تنظيم المعطيات المعرفية لدى المتعلم				
	مهارة التفكير تتيح للمتعلم البحث عن بدائل للإجابة والتفاعل معها				
	يتضمن الامتحان الاشهادي نشاطات ذات علاقة بمهارة التفكير				
	يتم صياغة أسئلة للامتحان وفق بدائل يتم من خلالها تجسيد مهارة التفكير				

	تعمل مهارة التفكير على استدعاء الذاكرة للتفاعل مع الوضعيات التعليمية				
	يعتبر تنظيم البدائل والخيارات أسلوب لزيادة التفكير وتحصيل الإجابة				
	يعتمد الامتحان الاشهادي على وضعيات تعليمية تحفز عمليات التفكير				
الفهم	يتيح التفكير للمتعلم اخراج اقصى قدرات معرفية للمتعلم حول الموضوع				
	يعتمد الامتحان الاشهادي على مفردات وجمل تعيق عملية الفهم				
	يركز الامتحان على جانب من العمليات تعتمد على فهم الموضوع				
	يعتمد الامتحان الاشهادي على نصوص معقدة وصعبة المعاني				
	يسهم اختيار الأفكار العامة والرئيسية الى فهم موضوع الامتحان				
	تعتمد اغلبية نصوص الامتحان الاشهادي على صياغة عناوين وعناصر بصرية لفهم النصوص				
	يعتمد الامتحان الاشهادي على استراتيجيات مناسبة لحل مشكلة الفهم				
	يعتمد الامتحان وضعيات خاصة تشمل الجانب المفاهيمي للسند				
	يعتمد المتعلم على السياق لفهم المصطلحات والجمل الغامضة				

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة العربي بن مهيدي – أم البواقي –

كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية

في إطار اعداد أطروحة دكتوراه L M D تخصص: الأنظمة التعليمية والمناهج الدراسية

تحت عنوان: تقييم فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط

الأستاذ الفاضل.... الأستاذة الفاضلة

تحية طيبة، وبعد

في إطار التحضير لبناء دراسة بحثية حول مدى تقييم فعالية التقويم الاشهادي في قياس بعض المهارات المعرفية لتلميذ السنة الرابعة متوسط، يشرفني أن أضع بين أيديكم هذه الاستبانة لاستطلاع آراءكم بهدف الحصول على معلومات تساهم في إثراء هذه الدراسة ،لذا نلتمس منكم الإجابة على بنود هذا الاستبيان بما يتوافق مع وجهة نظركم وآراءكم ،علما أن المعلومات المقدمة من طرفكم تستخدم لأغراض بحثية ،وتنوير الدراسة ،بغية الوصول إلى نتائج صادقة حول الموضوع، كما أن دقة وصدق نتائج البحث يعتمد أساسا على دقة المعلومات المتحصل عليها من هذا الاستبيان، وهذا باعتباركم محور هذه العملية البحثية.

في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

المحور	البنود	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة ضعيفة
المهارة الفطرية	1.تعمل المهارة الفطرية على إثارة دافعية المتعلم اثناء الامتحان الاشهادي			
	2.توجه المهارة الفطرية المتعلم إلى نوع الاستجابة المطلوبة اثناء الاجابة			
	3.تحدد المهارة الفطرية توجهات التلميذ المعرفية في الاجابة			
	4.تساهم المهارة الفطرية في تثبيت الأفكار والمعلومات في ذهن التلميذ.			
	5. تعمل المهارة الفطرية على اكتساب التلميذ للخبرات اللازمة للتفاعل مع الاسئلة			
	6. تساهم المهارة الفطرية في عملية التحكم في الطاقة النفسية للاستعداد للامتحان			
	7. تساهم المهارة الفطرية في إعاقة تنظيم البنية المعرفية للتلميذ			
	8. ترى أن المهارة الفطرية تعمل ضبط مجالي القلق والانفعال اثناء الامتحان			
	9-تتيح المهارة الفطرية للتلميذ إخراج ما يجول في خاطره من أفكار وتعلمات			
	10. تعزز المهارة الفطرية الثقة في النفس لتعزيز الإجابة			
	11. ترى أن المهارة الفطرية تساعد على تقليص الفروق الفردية			
	12. ترى أن الامتحانات الإشهادية تسعى الى تطوير المهارة الفطرية			
	13. ترى أن الامتحانات الإشهادية تقلل من اضطرابات السلوك الفطرية			
	14. تسعى الامتحانات الإشهادية إلى تنمية الخبرات الفطرية وتطويرها			
	15. توفر المهارة الفطرية بدائل للمتعلم للتجاوب مع أسئلة الامتحانات			
المهارة العقلية	16.تساهم عملية الإدراك الحسي في تفاعل التلميذ مع متطلبات الامتحان الاشهادي			
	17.يستجيب التلميذ للتعليمات المدرجة حسب درجة الإدراك الحسي لديه			
	18.توافق الامتحانات الإشهادية بين المثير والبيئة التعليمية لتسهل عملية الإدراك			
	19.ترى أن المتعلم يدرك محتوى الامتحان بصورة تتناسب مع خبراته			

	20.يعمل معدوا الامتحان الاشهادي على اختيار الألفاظ والعبارات التي يدركها المتعلم			
	21.ترى أن مهارة الانتباه اثناء الامتحان تسهل على الأداء المعرفي الجيد			
	22.ترى ان عملية الانتباه ضرورية لتحقيق الاستجابة المطلوبة في الامتحان			
	23.تساهم عملية الانتباه في ضبط الوقت والجهد للمتعلم اثناء الامتحان			
	24.ترى أن مهمة تطوير قدرة المتعلم على التفكير هدف تربوي مهم للامتحان الاشهادي			
	25.تعتقد أن عملية تراكم المعلومات كافية لتنمية مهارة التفكير اثناء الامتحان			
	26. تعمل الامتحانات الإشهادية على الربط بين المعارف السابقة والمعارف الجديدة			
	27.يخصص الامتحان حيز مهم لخلق وضعيات نستخدم مهارة التفكير			
	28.ترى أن الامتحانات الإشهادية تعمل على تنمية مهارة التحليل لدى المتعلم			
	29.تعمل الامتحانات الإشهادية على تطوير الذاكرة الحسية			
	30.ترى أن الامتحانات الإشهادية تراعي أنواع المتعلمين (السمعي البصري، الحس حركي)			
	31.ترى أن التلميذ يوظف المعارف المسموعة في الامتحانات الإشهادية			
	32.تولي الامتحانات الإشهادية أهمية لفهم المسموع			
	33.يعمل الامتحان على تنمية مهارة الاستماع لدى التلميذ من خلال تدريبات ملموسة			
	34.تعمل الامتحانات الإشهادية على تبسيط القدرة على التحليل البصري للكلمات			
	35.تعمل الامتحانات الإشهادية على التدريب على تفكيك رموز الكلمات والعبارات.			
	36.يولي الامتحان الاشهادي أهمية لتوظيف الأفكار المناسبة			
	37.تساعد الامتحانات الإشهادية المتعلم على تطبيق الأفكار في ضوء الخبرة السابقة			

	38.ترى أن الامتحانات الإشهادية تتناول القدرة على مراعاة التنغيم المناسب للأسلوب القرائي				
المهارة الادائية	39.توظف الامتحانات الإشهادية وضعيات تسعى الى تطوير مهارة الكتابة				
	40.تولي الامتحانات الإشهادية أهمية لمهارة الكتابة اثناء الإنتاج الكتابي للتلميذ				
	41.يحرص الامتحان الاشهادي على الجانب الجمالي والصرفي في الوضعية الإدماجية				
	42.تسهم مهارة القراءة في تنظيم عملية الإجابة				
	43.تراعي الامتحانات الإشهادية تنمية المهارات الحسابية				
	44.تعمل الامتحانات الإشهادية على تدريب التلميذ على ترجمة المعطيات الحسابية				
	45.تعمل مهارة الحساب على تنمية القدرات الذهنية عند المتعلم اثناء الاجابة				
	46.توفر الامتحانات الإشهادية الوقت الكافي للتدريب على مهارة الحساب				
	47.تعطي مهارة الحساب روح المبادرة والتجاوب الذهني مع أسئلة الامتحان				
	48.تولي الامتحانات الإشهادية اهمية لحل المشكلات الرياضية				