التّقويمُ الدّراسِيّ في مَرحلَةِ التّعليمِ الابتِدائيّ في ظِلّ الإصلاحاتِ التّربويّةِ الجَديدَةِ: قِراءَةٌ تَحليليّةٌ في الوَثائِقِ التّربَويّةِ

Scholastic evaluation in primary education stage under the new educational reforms: an analytical reading in educational documents

عبد الوهاب معيفي

جامعة باجي مختار، -عنابة، الجزائر-

المشرف: د. نسيمة قطاف

جامعة باجي مختار، -عنابة، الجزائر-

تاريخ الاستلام: 2021/06/16 تاريخ القبول:2021/09/20 تاريخ النشر:2023/03/30

ملخص:

تأتي هذه الورقة البحثيّة في سياق الحديث عن التّقويم الدّراسي، بهدف بحث مدى تقارب الأفكار النّظريّة مع الممارسات التّطبيقيّة فيما يتعلّق بعملية التّقويم في المرحلة الابتدائيّة، حيث تسعى الدّراسة إلى معرفة مدى تطابق ما تموج الأفكار النّظريّة العلميّة مع ما تمّ إدراجه في الوثائق التّربويّة للإصلاحات الجديدة، رامية إلى بحث تساؤلات رئيسيّة مفادها: ما مدى اهتمام مؤلّفي الوثائق التّربويّة - بصفتها وثائق توجيهيّة إرشاديّة- بفحوى مستجدّات التّفكير النّظري فيما يتعلّق بالتّقويم الدّراسي؟ وهل ما تمّ تسطيره والتّنبيه إليه في هذه الوثائق كفيل بتيسير ممارسة عمليّة التّقويم من طرف أعضاء هيئة التّدريس؟

وقد خلُص البحث إلى جملة من النّتائج تؤكّد على ضرورة إعادة النّظر فيما تمّ تضمينه بهذه الوثائق، بما يفيد في تيسير الممارسة التّقويميّة لا تعقيدها، والعمل على تحيين هذه الوثائق بإشراك خبراء وباحثين من مختلف التّخصصات الأكاديميّة والعلميّة، بما يُمَكِّن من تقديم إضافة علميّة نوعيّة لهذه الوثائق التّربويّة المهمّة.

كلمات مفتاحية: التّقويم، التّقويم الدّراسي، الوثائق التّربويّة، الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة.

Abstract:

This research paper came in the context of talking about Scholastic evaluation, to examine the extent of rapprochement of theoretical ideas with applied practices in regard to the Scholastic evaluation process in primary education stage; this study seeks to know the extent in which the ripple of scientific theoretical ideas coincide with what has been proven in the educational documents of new reforms. Aimed to examining the main questions: How much is

the authors of educational documents, as guidance documents, caring about the developments in theoretical thinking regarding the Scholastic evaluation? Is what was written in these documents a guarantor to facilitate the exercise of the evaluation process by members the teaching staff?

The research concluded inevitable conclusion that stresses on the need to reconsider what was included in this document, in what will be useful for facilitated, not to complicated, evaluation practice; and the need to coordinate with specialized academic researchers to enable the provision of a qualitative scientific addition to these important educational documents.

Keywords: evaluation; Scholastic evaluation; educational documents; learning teaching practice.

1.مقدمة

إذا كانت عمليّة التّقويم عموما تكتسي أهمّية بالغة في حياة الأفراد والجماعات، فإنّها في مراحل التّعليم بأطوارها المختلفة تكتسي طابعا خاصّا وحسّاسا جدّا؛ ذلك أنّ التّقويم الدّراسي موَجَّه بالأساس لفئة اجتماعيّة تُشكّل نواةَ الأجيال القادمة وركيزة النّهضة للأمم، كما أنّه ليس عمليّة عشوائيّة ارتجاليّة اختياريّة يمكن الاستغناء عنها أو القيام بها في أيّ وقت وبأيّ كيفيّة، بل على العكس تماما فللتّقويم الدّراسي شروط وأنواع وخصائص وآليّات إن لم يتمَّ مراعاتها والإتيان بها على الوجه الذي تُقِرّه الدّراسات والبحوث الأكاديمية، وتُثبِته الأفكار والآراء البنّاءة للنّظريّات العلميّة، فإنّ النّتائج حتما ستكون سلبيّة، وواقع الممارسات التّعليميّة التّعلُّميّة سيبقى راكدا قاصرا عن بلوغ الأهداف التّربويّة والتّعليميّة المسطّرة، هذا إن لم نقل بانتقاله إلى الأوضاع الأسوأ.

وبغرض الوقوف على مدى الاهتمام بعنصر التّقويم في الوثائق التّربويّة، يطرح البحث تساؤلات مهمّة مفادها: ما مدى اهتمام مؤلّفي الوثائق التّربويّة -بصفتها وثائقَ توجيهيّة إرشاديّة- بفحوى مستجدّات التّفكير النّظريّ فيما يتعلّق بالتّقويم الدّراسيّ؟ وهل ما تمَّ تسطيره والتنبيه إليه في هذه الوثائق كفيل بتيسير ممارسة العمليّة التّقويميّة من طرف أعضاء هيئة التّدريس؟

وتهدف هذه الدّراسة لبحث مدى تقارب الأفكار النّظريّة مع الممارسات التّطبيقيّة فيما يتعلّق بعمليّة التّقويم الدّراسيّ في المرحلة الابتدائيّة، في محاولة لاستقراء ما تموج به الأفكار النّظريّة العلميّة، ومعرفة ما إن كان قد تمَّ إثبات ذلك في الوثائق التّربويّة

للإصلاحات الجديدة، باعتبار هذه الأخيرة وثائق توجيهيّة إرشاديّة للمعلّمين وحتّى لأولياء الأمور، تساعدهم على فهم سيرورة عمليّة التّعليم والتّعلّم؛ ويعتمد هذا البحث أسلوب تحليل المحتويات كأداة مهمة لها ارتباط وثيق مع مختلف مناهج البحث العلمي في سبر أغوار هذه الوثائق التّربويّة، أين سيتمّ تحليل أربع وثائق تربويّة تتعلّق بمستوى السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي هي: وثيقة المنهاج، والوثيقة المرافقة له، ودليل الأستاذ، والمخطّطات السّنويّة لبناء التّعلّمات، كما سيسير البحث على خطى المنهج الوصفيّ لإتمام إجراءات التّحليل والإحصاء واستخلاص النّتائج.

2. مدخل مفاهيمي

1.2. مفهوم التّقويم ومعنى التّقويم الدّراسي

تتعدّد التّعريفات التي تحاول أن تضبط مفهوم مصطلح التّقويم، وتختلف من باحث لآخر؛ غير أن المفهوم -في الحقيقة- يبقى واضحا واحدا لدى الغالبيّة من المتخصّصين، كما أنّه يستمدُّ تعريفاته من المعنى اللّغوي لِلّفظة في اللّسان العربي، ذلك أنّ لفظة التّقويم تصدُر عن الفعل قَوَّم بمعنى عدّل وسوّى وأزال العِوج، حيث ورد في *لسان العرب*: "أبو زيد: [يعني به: قال أبو زيد] أَقَمتُ الشّيءَ وَقَوَّمتُهُ فَقامَ بِمَعنى استَقامَ، قالَ: والاستِقامَةُ اعتِدالُ الشّيءِ واستِواؤُهُ"[1]، وفي فقرة أخرى منه ورد: "وقَوَّمَ دَرأَهُ: أَزالَ عِوَجَهُ؛ عن اللحياني"[2]، ومن هنا يمكن أن نقرأ في هذين السطرين معاني التّعديل، وتسوية الأمور، وإزالة الاعوجاج في مفهوم التّقويم ضمن الاستعمالات اللّسانية لاشتقاقات مادّة (قوم)، فهل نزحت هذه المعاني اللّغوية نحو التّعريفات الاصطلاحيّة؟

من بين التّعريفات الاصطلاحيّة نذكر في هذا المقام السّريع نماذج مقتطفة من بعض القواميس المتخصّصة بما يمكن أن يلبّي الحاجة في تجلية مفهوم مصطلح التّقويم، وبداية مع ما ورد من استعمال في التّراث العربي، إذ: "**مِن خِلالِ الإلماعِ للقاضي عِياض:** في سِياقِ المُؤَلَّفِ جاءَت هذِهِ اللَّفظَةُ بِمَعنى التَّعديلِ والإصلاحِ، قالَ (وكانَ القاضي أَبو الوَليدِ الكِنانِي مِمَّن أَتقَنَ، رُبَّما تَكَلَّفَ في الإصلاحِ والتَّقويمِ...)"[3]، وهنا نجد لفظة التّقويم بحروفها قد استعملت في تراثنا اللّساني بمعنى تسوية الأمور وتعديلها وإصلاحها؛ أمّا في القواميس والمعاجم المتخصّصة حديثا فإنّنا نجد مثلا معجم *مصطلحات التّربية لفظا*

واصطلاحا يُعرّف التّقويم بأنّه: "عَمَلِيّةٌ تَشخيصِيَّةٌ عِلاجِيَّةٌ وِقائِيّةٌ تَستَهدِفُ الكَشفَ عَن مَواطِنِ الضّعفِ للعَمَلِ عَلى إصلاحِها أَو تَحاشيها وَمَواطِنِ القُوّةِ لِلعَمَلِ عَلى إثرائِها بِقَصدِ تَحسينِ العَمَلِيّةِ التّعليميّةِ وَالتّربَويّةِ وَتَطويرِها بِما يُحَقّقُ الأَهدافَ المنشودَةَ"[4]، فمن خلال هذا التّعريف يمكن أن نسجّل حضور معنى الإصلاح من الاستعمال اللّغوي، أمّا أهمّ عناصر هذا التّعريف المستفادة فهي:

-إن التّقويم ليس عمليّة آنيّة لحظيّة في قالب ثابت جامد، بل هو عمليّة مستمرّة عبر مراحل، وفي مدّة زمنيّة ممتدّة، بداية من مرحلة التّشخيص وصولا إلى مرحلة العلاج.

-لا يمسّ التّقويم جوانب الضّعف لعلاجها فقط، بل يمتدّ أيضا إلى جوانب القوّة لتثمينها وتعزيزها.

-كما أن التّقويم ليس أعمالا ارتجاليّة عشوائيّة، على العكس تماما فهو إجراءات هادفة تصبو إلى تحسين وتطوير العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

وفي تعريف آخر أكثر تفصيلا ورد في *المعجم الموحّد لمصطلحات المناهج وطرائق التّدريس* أنّ التّقويم: "عَمَلِيّةٌ مُنَظّمَةٌ يَتِمّ مِن خِلالِها جَمعُ مَعلوماتٍ تَتّسِمُ بِالصّدقِ وَالثّباتِ والفَعالِيَةِ، وَتَحليلِ دَرَجَةِ مُلاءَمَةِ هذِهِ المعلوماتِ لمجموعَةِ مَعاييرَ خاصّةٍ بِالأَهدافِ المحَدّدَةِ في البِدايَةِ، بِهَدَفِ إصدارِ حُكمٍ عَلى ظاهِرَةٍ تَعليمِيّةٍ بِالاعتِمادِ عَلى وَسائِلَ وَأَساليبَ قِياسِيّةٍ كالاختِباراتِ التّحصيلِيّةِ بِأَنواعِها المختَلِفَةِ، كَما أَنّهُ يُعَدّ أَحَدَ مُكَوّناتِ المنهَجِ الدّراسِيّ وَلَهُ مَكانَةٌ في العَمَلِيّةِ التّعليمِيّةِ لأَثَرِهِ في الأهدافِ والمحتَوى وَالأساليبِ والأنشِطَةِ التّعليمِيّةِ، وَعَن طَريقِهِ يَتَوَصّلُ المعَلّمُ إلى جَوانِبِ القُوّةِ لَدى المتَعَلّمينَ وَجَوانِبِ الضّعفِ لعِلاجِها"[5]، وما يميّز هذا التّعريف عن سابقه هو أنّه طرق مجموعة من النّقاط التّفصيليّة التي تتعلّق بالتّقويم، نجملها في ما يلي:

-التّقويم عمليّة منظّمة ترتبط بكل عناصر المنهاج الدّراسي، لذا فهو يكتسي أهميّة بالغة ومحوريّة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

-يستمدّ التّقويم البيانات والمعلومات المطلوبة من خلال وسائل وآليّات متنوّعة مثل: الاختبارات، والفروض، والواجبات، والملاحظة، والأسئلة الشّفوية وغيرها.

-لا يعتبر التّقويم هو نفسه القياس، بل القياس عنصر من عناصر التّقويم يُعتمد عليه في تحصيل القيم الإحصائيّة الكمّيّة والتّقديرات النّوعيّة.

-ينبني التّقويم على معايير مسبقة مرتبطة بالأهداف المرغوبة من أجل إسقاط البيانات والمعلومات التي تمّ تحصيلها على هذه المعايير.

-ينتج عن عمليّة التّقويم أحكام قيميّة أو تقديريّة، أو إرشادات توجيهيّة، أو نصائح تحفيزيّة أو غيرها.

-يتّسم التّقويم النّاجع والنّاجح بمميّزات وخصائص عديدة منها مثلا: الصّدق والثّبات والشّمول والاقتصاد.

هذه النّقاط وغيرها هي التي ستشكّل محتوى العناصر التّالية في هذا البحث، ممّا يمَكّن من تكوين فكرة عامّة وشاملة عن التّقويم في صورته الحديثة، وبما يسمح باستقراء الوثائق التّربويّة لمعرفة مدى توفّرها على هذه الأفكار النّظريّة التي تُيسّر فهم عمليّة التّقويم وسيرورتها من طرف الممارسين التّربويّين.

وقبل ذلك تجدر الإشارة إلى عدم استخدام مصطلح التّقويم الدّراسي في أيّ من المراجع التي توفّرت لي لإنجاز هذا البحث، والغالب في الاستعمال هو التّقويم التّربوي، ولكنّني ارتأيت استعمال مصطلح التّقويم الدّراسي (**Scholastic evaluation**) تمييزا له عن التّقويم التّربوي (**Educational evaluation**)، لكون هذا الأخير يوحي بشمول التّقويم لكلّ مناحي الحياة التّربويّة بما فيها تقويم المعلّمين، وتقويم الأداء البيداغوجي والإداري للهيئات المشرفة على التّعليم، وتقويم المناهج الدّراسية لتحسينها وتطويرها أو تغييرها؛ بينما التّقويم الدّراسي يوحي بالممارسات العمليّة الإجرائيّة التي تتمّ بين المعلّم والمتعلّم في الحياة الدّراسية، وطيلة ممارسة الأنشطة التّعليميّة التّعلمية على مدار العام الدّراسي، داخل حجرة الدّراسة وحتى خارجها لتقييم وتعديل مسار تقدّم المتعلّمين في تحصيلهم الدّراسي ومعرفة مستوياتهم.

2.2. التّقويم الدّراسي في ظلّ المقاربة بالكفايات

من المؤكّد أن التّقويم الدّراسي في ظلّ المقاربة بالكفايات بات يختلف عمّا كان عليه في ظلّ المقاربة بالأهداف، ذلك أن التّقويم في ظلّ المقاربة بالأهداف يرتكز على تقييم

مدى تحقّق الأهداف التّربوية المرسومة سلفا، سواء تعلّق الأمر بالهدف الإجرائيّ للدّرس الواحد، أو بالأهداف المسطّرة خلال فصل دراسيّ، أو تلك التي ترسم مسار عام دراسي؛ والهدف الإجرائي عادة ما يكون سهل التّحديد[6]؛ لكنِ الأمر صار مختلفا في ظلّ المقاربة بالكفايات، إذ على المعلّم أن يسهر على تتبّع مدى تطوّر عمليّة اكتساب كفاية ما لدى المتعلّم، وكثيرا ما تكون هذه الكفاية مرتبطة بكفاية سابقة وترتبط من جهة أخرى بكفاية لاحقة في شكل تراكمي، أو تكون مرتبطة بكفايات أخرى عرضيّة تتقاطع معها في سيرورة عمليّة التّعليم والتّعلم، وهذا ما يجعل عمليّة التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفايات أكثر تعقيدا مما كانت عليه سابقا، ولبسط الفهم أكثر علينا أوّلا تقريب مفهوم الكفاية للذّهن، ومن ثمّة معرفة مستجدات التّقويم الدّراسي في ظلّ مقاربة الكفايات.

1.2.2. مفهوم الكفاية (Competence)

تُعرَّف الكفاية على أنّها: "نَشاطٌ مَعرِفِي أَو مَهارِيّ يُمارَسُ عَلى وَضعِيّاتٍ، أَو هِي إِمكانِيّةٌ بِالنّسبَةِ لِلتّلميذِ لِتَوظيفِ جُملَةٍ مِن المعارِفِ الفِعلِيّةِ مِنها وَالسّلوكِيّةِ لِحلّ وَضعِيّةِ مُشكِلٍ، لِلتّأكّدِ مِن أَنّ التّلميذَ قَدِ اكتَسَبَ كَفاءَةً، فَإِنّ المعَلّمَ يَطلُبُ مِنهُ أَن يَحُلَّ وَضعِيّةَ مُشكِلٍ"[7]، ولا يختلف هذا التّعريف كثيرا عمّا لخّصه عبد الرّحمان التّومي في قوله: "الكِفايَةُ حَسبَ مُعظَمِ التَعاريفِ الوارِدَةِ في هذا المجالِ: تَعني القُدرَةَ عَلى تَعبِئَةِ مَجموعَةٍ مُندَمِجَةٍ مِن الموارِدِ بِهَدَفِ حَلّ وَضعِيّةِ-مُشكِلَةٍ، تَنتَمي إلى عائِلَةٍ مِنَ الوضعيّاتِ"[8]، وممّا سبق نلاحظ أنّ الكفاية مفهوم مرن لأنّ التّعريفين قد عبّرا عنها بأنّها إمكانيّة أو قدرة، وهما مصطلحان تجريديّان غير مادّيين، وهذا ما يشكّل مربط العقدة و نقطة الصّعوبة في تقويم الكفاية؛ ولذلك لابدّ من معرفة وتحليل عناصر الكفاية لتسهيل فهم إجراءات تقويمها، حيث أن التّعريف الأوّل عبّر عنها بالمعارف الفعليّة والسلوكيّة، وعبّر عنها الثّاني بالموارد المندمجة، التي يقصِد بها أيضا المكتسبات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة والمنهجيّة، غير أنّ الأمر لا ينتهي عند الاكتساب في ظلّ المقاربة بالكفايات، بل إنّ النّتاج النّهائي أو الحصيلة الختاميّة هي توظيف الموارد في حلّ وضعيّاتِ مشكلاتٍ قد تكون حقيقيّة، أو قد تكون مفتعلة شبيهة بما يمكن أن يصادفه المتعلّم في واقعه، وإدماج هذه الموارد المكتسبة بعضها ببعض للتّعامل مع مشكلات حقيقيّة؛ ومن هنا تبرز مستجدّات التّقويم في ظلّ

المقاربة بالكفايات التي تكتسي مفهوما جديدا، وخصائص، وأنواعا، وتوظّف وسائل وآليات وأدوات متنوّعة، لضمان جودة عمليّة التّقويم قدر الإمكان، وهي العناصر التي سيتم شرحها بإيجاز في عناوين البحث اللّاحقة، ولكن قبلها لا بأس من الإشارة إلى مكونات الكفاية لفهم سبل تقويمها.

2.2.2. مكوّنات الكفاية

إنّ معرفة مكوّنات الكفاية مُقدِّمة مهمّة لفهم كيفيّات وآليّات ومراحل إجراء عمليّة التّقويم الدّراسي بشكل ناجح، ويمكن القول بأنّ الكفاية تتألّف من أربع مكوّنات هي [9]:

1- المعارف والمعلومات والحقائق والمفاهيم والقوانين والنّظريّات التي يستند إليها الأداء السّلوكي؛ [بمعنى جملة المكتسبات الذّهنيّة أو العقليّة مندمجة في عقل المتعلّم بما يسمح له بتوظيفها عند الحاجة للتّعبير عنها في سلوكات ظاهرة].
2- إطار من الاتّجاهات والقيم والمعارف والمعتقدات والسّلوك الوجداني والمهاري؛ [بمعنى المكتسبات المتعلّقة بالجانبين: القِيَميّ من معتقدات وأخلاق وقيم ومبادئ، والمهاريّ أي الحس حركي من أداءات حركية].
3- سلوك أدائيّ يُعبَّر عنه بمجموعة من الأفعال والأداءات؛ [بمعنى الناتج الظّاهر الذي يمكن ملاحظته وقياسه في أداءات المتعلّم].
4- مستوى معيّن لنتاج الأداء؛ [بمعنى ارتباط الأداء بمعايير ومؤشرات مضبوطة سلفا لمعرفة مدى تحقُّق الكفاية]

وبما أنّ الكفاية تتألّف من مكوّنات أربع فإن عمليّة التّقويم إذن ستُجرى على هذه المكوّنات من خلال أدوات متنوّعة: كالملاحظة، والسّؤال الشّفهي والكتابي، والاختبار، والوضعيّة المشكلة، والوضعيّة الإدماجيّة وغيرها، كما أنها لا يمكن أن تشمل فقط جانبا واحدا من مكتسبات المتعلّم وهو عادة المكتسبات العقليّة، بل تشمل معها أيضا المكتسبات الوجدانيّة (الأخلاق والقيم) والمهاريّة (الأداءات الحسّيّة والحركيّة)، وأيضا ستكون عملية التّقويم مستمرّة طيلة العام الدّراسي فلا تجرى فقط في نهاية المسار الدّراسي لتقييم مستويات التّحصيل والاسترجاع.

3. أنواع التّقويم وخصائصه

1.3. أنواع التّقويم ومراحل ممارسته

تتعدّد أنواع التّقويم وتتحدّد بحسب اعتبارات مختلفة [10]، إذ يمكن تصنيفها بحسب الهيئة المشرفة على التّقويم إلى تقويم رسميّ وآخر غير رسميّ، أو بحسب عيّنة التّقويم إلى تقويم جماعيّ وآخر فرديّ، أو بحسب شموليّته إلى كليّ وآخر جزئيّ، وغيرها من التصنيفات، غير أنّ الذي يهمُّنا لهذا البحث هو ذلك التّقسيم الذي يصنِّف التّقويم بحسب توقيت إجرائه خلال امتداد العمليّة التّعليمية التّعلّميّة، ويصنَّف فيه التّقويم إلى ثلاثة صنوف هي:

1.1.3. التّقويم التّشخيصي (Initial evaluation)

ومنهم من يسمّيه التّقويم القبلي ويميّزه في ذلك عن التّقويم التّشخيصي معتبرا أن التّقويم القبلي والتّقويم التّشخيصي نوعان متمايزان[11]، وأيا كانت تسميته فالمقصود به أنّه "إجراءٌ يَقومُ بِهِ المعَلِّمُ في بِدايَةِ كُلّ دَرسٍ، أَو مَجموعَةٍ مِنَ الدّروسِ، أَو في بِدايَةِ العامِ الدّراسِيّ، مِن أَجلِ تَكوينِ فِكرَةٍ عَنِ المكتَسَباتِ المعرِفِيّةِ القَبلِيّةِ لِطُلّابِهِ، وَمَدى استِعدادِهِم لِتَعَلّمِ المعارِفِ الجَديدَةِ"[12]، ومن هنا يتّضح أنّ التّقويم التّشخيصيّ هو إجراءات يقوم بها المعلّم مع بداية كلّ نشاط تعليميّ تعلميّ جديد -سواء كان النّشاط يوميّا أو أسبوعيّا أو فصليّا أو سنويّا- يساعده هذا الإجراء على خلق منطلقات، وبناء أسس متينة لانطلاق العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويرمي هذا الإجراء إلى جملة من الأهداف، أهمّها[13]:

أ- الكشف عن مدى امتلاك المتعلّم لمعارف ومهارات واتّجاهات مسبقة تفيده في بناء تعلّماته الجديدة.

ب- التّعرف عن الأسباب التي تقف دون اكتساب معارف قبليّة بغية إعداد خطط علاجيّة لتصحيح الخلل وتجنّب الزّلل.

ت- تحديد درجات النّمو العقلي والانفعالي للمتعلّمين، وتعرّف استعداداتهم وميولاتهم ورغباتهم في اكتساب المعارف الجديدة للعمل على استغلالها.

ث- المساعدة في رسم المواقف التّعليميّة الجديدة في ضوء المكتسبات الحاضرة.

2.1.3. التّقويم التّكويني (Formative evaluation)

ويطلق عليه أيضا مسمّى التّقويم البنائي، ومن ظاهر اسمه يتّضح أنّه إجراءات التّقويم التي تتخلّل مختلف أنشطة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، فهو "إجراءٌ يَقومُ بِهِ المعَلّمُ أَثناءَ التّدريسِ، يُمَكّنُهُ مِن تَتَبُّعِ مَراحِلِ الفِعلِ التّعليمِي، وَرَصدِ حالاتِ التّعليمِ والتّعَلُّمِ، والتّأَكّدِ مِن مَدى تَحَقّقِ الأَهدافِ التّربَوِيّةِ"[14]، ويهدف هذا النّوع إلى[15]:

أ- الوقوف على عثرات العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

ب- مساعدة المعلّم والمتعلّم على السّواء في تعرُّف مدى تقدّم التّعلّمات.

ت- التّنبيه الفوريّ للتّعديلات المطلوبة في المدخلات التّعليميّة والتّحسينات التي تسهم في بلوغ الأهداف.

ث- إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النّجاح في حينه.

ج- تقديم تغذية راجعة تفيد في تسديد مسار عمليّة التّعلّم والتّعليم.

ح- تحيين أساليب التّدريس وتنويع الطّرائق وتوفير الوسائل التّعليميّة المساعدة والمناسبة.

3.1.3. التّقويم الختامي (Summative evaluation)

ويسمّى أيضا بالتّقويم التّحصيلي، أو التّقويم الإجمالي، ويأتي هذا النّوع من التّقويم في نهاية المرحلة الدّراسيّة، بغرض الوقوف على محصّلة نتاج العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، ويشير إلى "العَمَلِيّةِ التي يُنجِزُها المعَلّمُ غالِبًا في نِهايَةِ البَرنامَجِ التّعليمِي، ومِن ثَمّةَ إِصدارُ حُكمٍ نِهائِيّ عَلى مَدى تَحَقُّقِ الأَهدافِ التّربَوِيّةِ المنشودَةِ، وَمثالُ هذا النّوعِ مِنَ التّقويمِ، الاختِباراتُ التي تُنجَزُ في نِهايَةِ كُلّ فَصلٍ"[16]، ومن بين الوظائف التي تؤدّيها إجراءات هذا التّقويم[17]:

أ- رصد نتائج المتعلّمين، وإصدار الأحكام بالنّجاح والرّسوب في حقّهم.

ب- إتاحة الإمكانيّة للمقارنة بين نتائج صفّ دراسيّ ما ونظائره من الصّفوف الأخرى.

ت- التّعرّف على مدى بلوغ الأهداف المسطّرة في بداية العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

ث- إمكانيّة الحكم على نجاح المقرّر الدّراسي من عدمه.

2.3. خصائص التّقويم الدّراسي النّاجح

يُعدُّ التّقويم ركيزة مهمّة، ويشكّل عنصرا متكاملا مع بقيّة عناصر المنهاج في سيرورة عمليّة التّعليم والتّعلّم، بل يمكن اعتباره محور العمليّة برمّتها، إذ لا يمكن الوقوف على مدى تحقّق الأهداف المنشودة، وتعرُّف مستوى تحقّق الكفايات لدى المتعلّمين دون القيام بإجراءات التّقويم، كما أنّ المعلّم لا يستطيع تقييم جهوده والتّنويع في طرائقه ووسائله ما لم يظهر أثر ذلك على المتعلّمين من خلال التّقويم، وحتى مراكز الخلل التي قد تتخلّل المحتويات التّعليميّة لا يمكن الوقوف عليها بعيدا عن التّقويم؛ ولذا فإنّ نجاح عمليّة التّقويم واكتسائها خصائص ومميّزات الجودة يفضي إلى نتائج جيّدة حتما، ومن جملة الخصائص التي يتميّز بها التّقويم الجيّد[18]:

أ- **الاستمراريّة:** بمعنى أنّ التّقويم لا يرتبط فقط بنهاية سيرورة عمليّة والتّعلم، لمعرفة حصيلة المتعلّمين ومستوياتهم، بل يمتدّ معها طيلة مراحلها من بدايتها إلى نهايتها.

ب- **الشّموليّة:** بمعنى أن يشمل التّقويم جميع جوانب عمليّة التّعلّم المعرفيّة (الذهنيّة)، والوجدانيّة (النّفسانيّة أو القِيَميّة)، والمهاريّة (الحس حركية)، فلا يقتصر على مجال دون البقيّة.

ت- **الموضوعيّة:** أي أن يقوم التّقويم على أسس عادلة بين المتعلّمين، ولا يظهر فيه أي نوع من التّحيّز أو الذّاتيّة.

ث- **أن ينبني التّقويم على أسس علميّة من الصّدق والثّبات:** هذا يعني أن تكون وسائل التّقويم صادقة في قياس وتقييم ما وضعت من أجله، وأن تكون ثابتة النّتائج تقريبا إذا ما تكرّر استعمالها لأكثر من مرّة في فترة محدّدة.

4. قراءة تحليليّة للتّقويم في الوثائق التّربويّة

ستعتمد القراءة التّحليليّة للوثائق التّربويّة في هذا البحث على أسلوب تحليل المحتويات في العلوم الإنسانية، لما له من أهمّية ضمن مختلف مناهج البحث العلمي، "حَيثُ يُعنى بِاستِقصاءِ العَلاقَةِ بَينَ الظّواهِرِ وَتَحليلِها، وَتَقديمِ نَتائِجِهِ للمَيدانِ التّربَوِيّ قَصدَ الاستِفادَةِ مِنها"[19]، من خلال تحديد وضبط العينات التي يتمّ تحليلها ضمن هذه الوثائق في بادئ الأمر[20]، وهو الإجراء الوصفي الذي يتمّ من خلاله التّعريف الموجز

بالوثائق التي يتمّ البحث في نطاقها، وكذا تحديد عناصر التّحليل من بحث في المفاهيم أو المصطلحات أو الخصائص...، وأيضا شروط التّحليل إن كان ثمّة شروط يجب أن يتقيّد بها التّحليل، وكل هذه المعلومات يضمّها جدول في بداية تحليل كل وثيقة.

ثم بعدها ينتقل البحث لقراءة محتويات الوثائق التّربويّة المحدّدة سلفا من خلال استمارة تحليل المحتوى التي ترتكز على جملة بنود أساسية [21]، يتمّ فيها فحص توفّر هذه البنود من عدمه في كل وثيقة على حدة، ليتمّ تجميعها في نتائج الدّراسة، وتتعلّق هذه البنود بخمسة مسائل عن التّقويم الدّراسي وهي:

-**البند الأول:** في مفهوم التّقويم حديثا وتطبيقه في ظلّ المقاربة بالكفايات، حيث يؤكّد البند على مدى شرح مفهوم التّقويم حديثا، وانتقاله من تقويم المتعلم في ظل الأهداف إلى تقويم الكفايات.

-**البند الثاني:** في خصائص التّقويم الجيّد، حيث يؤكّد البند على مدى التّذكير بخصائص علميّة التّقويم، من موضوعيّة، واستمراريّة، وشموليّة، وعلميّة (ثبات وصدق) وغيرها.

-**البند الثالث:** في مجالات التّقويم، حيث يركّز البند على التّأكيد على ضرورة تنويع مجالات التّقويم، إذ لم يعد الّتقويم الحديث يركّز على الجانب المعرفي فقط كما كان سابقا، بل ينظر في جميع جوانب التّعلم المعرفيّة (العقليّة)، والوجدانيّة (القِيَمِيّة)، والمهاريّة (الحس حركية).

-**البند الرابع:** في أنواع التّقويم، هنا يركز البند على أنواع التّقويم الذي يتخلّل عمليّة التّعليم والتعلّم طيلة سيرورة المسار التّعليمي، حيث باتت الضّرورة تستدعي القيام بعمليّة التّقويم من بداية العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة إلى نهايتها، من خلال التّقويم التّشخيصي، والتّقويم التّكويني، والتّقويم التّحصيلي.

-**البند الخامس:** في وسائل التّقويم، حيث يؤكّد البند على ضرورة التّنبه لتنويع وسائل التّقويم طيلة سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، من ملاحظات، فأسئلة شفهيّة، وأخرى كتابيّة، وواجبات منزليّة، وامتحانات فصليّة كتابيّة أو شفهيّة، وأي وسائل أخرى يوصى بها في هذا الصّدد.

وفيما يأتي رصد لأهمّ المعايير المتّبعة في تحليل مدى توفّر كل بند من البنود السّابقة ضمن الوثائق التّربويّة:

الرقم	البند	معايير الدراسة والتحليل
01	الأوّل	-بحث عناوين لمفهوم التّقويم حديثا. -بحث كلّ كلمات أو عبارات دالّة على مفهوم أو تعريف التّقويم. -بحث كلّ عبارة تشير إلى مركزيّة عمليّة التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفايات.
02	الثّاني	-بحث العناوين التي تتحدّث عن خصائص التّقويم ومميّزاته. -بحث عن كلمات: الاستمراريّة، والشّموليّة، والموضوعيّة، والثبات، والصدق. -تتبّع كلّ عبارة توحي بميزات التّقويم الجيّد.
03	الثّالث	-تتبع كلّ ّعبارة تشير إلى جوانب التّعليم الثّلاث. -بحث كلّ عبارة تفيد بضرورة الانتباه للمجالات الثّلاث وتكاملها. -بحث كلمات: المجال العقلي، والمجال الوجداني، والمجال المهاري، وكذا المصطلحات التي تستخدم بديلا عنها.
04	الرّابع	-بحث وجود عناوين تشير لأنواع التّقويم. -بحث ألفاظ: التّقويم التّشخيصي، والتّقويم التّكويني، والتّقويم التّحصيلي. -تتبّع العبارات التي تؤكّد على ضرورة ممارسة الأنواع المختلفة للتّقويم.
05	الخامس	-تتبّع كلّ عنوان عن وسائل وآليات التّقويم. -تتبع كل عبارة تشير لتنويع الوسائل. -بحث كلمات الآليات مثل: امتحان، واختبار، وفرض، وملاحظة، وأسئلة، وواجب، وتمرين...

1.4. وثيقة المنهاج [22]

1.1.4. جدول وصفي لعينة التحليل

الرقم	البند	المعلومات الوصفية
01	عيّنة البحث	منهاج اللّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي، نسخة PDF، إعداد اللّجنة الوطنيّة للمناهج، نسخة محتواة ضمن القرص البيداغوجي الصّادر عن وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.
02	صنف عيّنة التّحليل	عنصر التّقييم، رقم 11، الصفحات 21-22.
03	وحدات التّحليل	البحث في: العناوين، والمفاهيم، والكلمات، والجمل، والفقرات.
04	فئات التّحليل	كلمات: المفهوم، والتّعريف، الخصائص، والمميّزات، الوسائل، والآليات، المجالات، والأنواع، والأقسام.
05	شروط التّحليل	لا يتحدّد التّحليل بشرط، بل يبقى مفتوحا إلى كلّ مفردة أو لفظ أو تركيب أو معنى مباشر أو مرادف يفي بغرض التّحليل في فئات التّحليل ووحداته.

إن اختيار هذه العيّنة لم يكن اعتباطا ولا بشكل عشوائي، بل بعد مطالعة الوثيقة لمعرفة أرقام الصّفحات التي تطرّقت لموضوع التّقويم ضمنها، ومن ثمّة تطبيق بنود التّحليل عليها ضمن استمارة التّحليل.

2.1.4. استمارة بنود التّحليل

الرقم	البند	درجة توفّر البند في العيّنة		
		منعدم	ضعيف	جيّد
01	البند الأوّل: في المفهوم		+	
02	البند الثّاني: في الخصائص	+		
03	البند الثّالث: في المجالات	+		
04	البند الرّابع: في الأنواع		+	
05	البند الخامس: في الوسائل والآليات		+	

3.1.4. نتيجة التّحليل

ما يُسجّل هنا هو أنّ ثلاثة بنود من بين البنود الخمس نالت نصيبها من الاهتمام في هذه الوثيقة ولكن بشكل ضعيف، ضمن الحديث عن التّقويم، وهي بنود المفهوم، والأنواع، والوسائل، حيث تمّ التّنبيه على ضرورة إجراء التّقويم التّشخيصي، والتّقويم التّكويني، فالتّقويم التّحصيلي، أين ورد في الصفحة (22) تحت عنوان أشكال التّقويم ما يفيد بضرورة تنويع التّقويم طيلة مراحل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، كما ورد تحت عنوان الوسائل المعتمدة في تقييم الكفاءات ما يفيد باتّباع شبكات تقويم تعتمد المعايير والمؤشرات لكن دون التّأكيد على تنويع آليات التّقويم؛ أما من حيث المفهوم فقد انطلقت جزئيّة عنصر التقييم من وثيقة المنهاج هذه بالتّذكير بتغيُّر عمليّة التّقويم وفق منظور المقاربة بالكفايات، لكن الأمر هنا بقي منحصرا فقط في فكرة الوضعيّة المشكلة، أما ما تعلّق بالوضعيّة الإدماجيّة، وتحديد مكوّنات الكفاية وكيفيّة تقويمها، وأنواع الكفايات وسبل تقويم كلّ واحدة منها وغيرها، فكل هذه المسائل لم يتمّ التّنبيه لها مطلقا في هذه الوثيقة؛ أما بندي خصائص التّقويم الجيّد، ومجالات التّقويم الثّلاث (العقليّة، والوجدانيّة، والمهاريّة) فلم يتم الإشارة إليها البتّة، وهذا ما يُعدّ عيبا ونقصا في وثيقة المنهاج، إذ لا يخفى على متخصّص أنّ المنهاج يتشكّل من أربعة عناصر أساسيّة أو خمسة لدى البعض، وهي: المحتويات، والأنشطة، والطّرائق والاستراتيجيات، والوسائل، والتّقويم، وما لم تتمّ الإشارة في وثيقة المنهاج إلى ما تمّ تبنّيه من نظريّات وأفكار وتوجّهات ورؤى ومرجعيّات في هذه العناصر، تبقى وثيقة المنهاج منقوصة معيبة؛ ثم إنّ التّقويم ركيزة أساسيّة في العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة من جهة، وهو في الحقيقة محور التّغييرات الأساسيّة في الإصلاحات التّربويّة الجديدة من جهة ثانية، ومع ذلك لا نجد له ذكرا ذا شأن في أهمّ وثيقة تربويّة وهي وثيقة المنهاج.

2.4. الوثيقة المرافقة للمنهاج [23]

1.2.4. جدول وصفي لعينة التحليل

الرقم	البند	المعلومات الوصفية
01	عيّنة البحث	الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، نسخة PDF، إعداد اللّجنة الوطنيّة للمناهج، نسخة محتواة ضمن القرص البيداغوجي الصّادر عن وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.
02	صنف عيّنة التّحليل	عنصر التقييم، رقم 05، الصفحات 17-23.
03	وحدات التّحليل	البحث في: العناوين، والمفاهيم، والكلمات، والجمل، والفقرات.
04	فئات التّحليل	كلمات: المفهوم، والتّعريف، الخصائص، والمميّزات، الوسائل، والآليات، المجالات، والأنواع، والأقسام.
05	شروط التّحليل	لا يتحدّد التّحليل بشرط، بل يبقى مفتوحا إلى كلّ مفردة أو لفظ أو تركيب أو معنى مباشر أو مرادف يفي بغرض التّحليل في فئات التّحليل ووحداته.

تم اختيار هذه العيّنة كما في العنصر السّابق بعد مطالعة الوثيقة لمعرفة أرقام الصفحات التي تطرّقت لموضوع التّقويم ضمنها، ومن ثمّة تطبيق بنود التّحليل عليها في الاستمارة.

2.2.4. استمارة بنود التّحليل

الرقم	البند	درجة توفّر البند في العيّنة		
		منعدم	ضعيف	جيد
01	البند الأوّل: في المفهوم	+		
02	البند الثّاني: في الخصائص	+		
03	البند الثّالث: في المجالات	+		
04	البند الرّابع: في الأنواع			+
05	البند الخامس: في الوسائل والآليات		+	

3.2.4. نتيجة التّحليل

لم يتغيّر الشّيء الكثير في الوثيقة المرافقة للمنهاج عما هو موجود في وثيقة المنهاج ذاتها، إلّا فيما يتعلّق بأنواع التّقويم، حيث عمدت الوثيقة المرافقة للمنهاج هذه المرّة إلى

الحديث عن أنواع التّقويم: التّشخيصي، والتّكويني، والتّحصيلي بشيء من التّفصيل الجيّد، أين ورد -في الصّفحتين (17، 18) من هذه الوثيقة- الحديث عن تعريف كل واحد من هذه الأنواع، وتوقيت إجرائه خلال العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وكذا وظيفة وأهداف كلّ نوع من هذه الأنواع الثّلاث؛ أمّا بند الوسائل والآليات فقد شرحت الوثيقة المرافقة للمنهاج مثالا تطبيقيّا عن كيفيّة تقويم وضعيّةِ مشكلة، وقدّمت نموذجا عن بناء شبكة لتقييم وضعيّة مشكلة في ميدان إنتاج المكتوب، والملاحظ أنّها لا تعدو كونها سلم تنقيط لمجموعة من المعايير لتقييم الإنتاج الكتابي وهي نفسها ما كان ممارسا خلال فترة التّدريس بالأهداف، والمتغيّر الوحيد هو تسمية تلك المعايير بالمؤشّرات، وحصر كلّ مجموعة منها ضمن مسمى المقاييس؛ أما فيما يتعلّق ببسط الحديث حول آليّات التّقويم من: امتحانات، أو اختبارات، أو فروض، أو ملاحظات، أو تمرينات، أو أسئلة وغيرها، فكل ذلك لم تتمّ الإشارة إليه في الوثيقة المرافقة للمنهاج كما هو الحال في وثيقة المنهاج ذاتها.

وفيما يتعلق بخصائص التقويم الجيّد، وضرورة التّركيز على الجوانب الثّلاث (الذهني، والوجداني، والمهاري) التي تشكّل مجالات التّقويم التي يرتكز عليها المعلّم خاصة وهيئة التّدريس عموما في متابعة تطوّر كفايات المتعلّمين، فإنه لم يتمّ الإشارة إليها مطلقا، لا في شكل عناوين عريضة، أو شروحات تفصيليّة، أو بكلمات ومفردات تفيد عن معناها وتبرز أهميّة الاهتمام بها.

3.4. دليل الأستاذ [24]

1.3.4. جدول وصفي لعينة التحليل

الرقم	البند	المعلومات الوصفية
01	عيّنة البحث	دليل المعلم للسّنة الخامسة ابتدائي، نسخة PDF، إعداد مديريّة التّعليم الأساسي جوان 2012، تأليف: -مفتاح بن عروس (أستاذ مكلف بالدّروس) -الطاهر لوصيف (أستاذ مكلف بالدّروس) -عائشة بوسلامة-سباح (معلّمة) النسخة محتواة ضمن القرص البيداغوجي الصّادر عن وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

02	صنف عيّنة التّحليل	عنصر دليل اللّغة العربيّة، الصّفحات 06-20.
03	وحدات التّحليل	البحث في: العناوين، والمفاهيم، والكلمات، والجمل، والفقرات.
04	فئات التّحليل	كلمات: المفهوم، والتّعريف، الخصائص، والمميّزات، الوسائل، والآليات، المجالات، والأنواع، والأقسام.
05	شروط التّحليل	لا يتحدّد التّحليل بشرط، بل يبقى مفتوحا إلى كلّ مفردة أو لفظ أو تركيب أو معنى مباشر أو مرادف يفي بغرض التّحليل في فئات التّحليل ووحداته.

2.3.4. استمارة بنود التحليل

الرقم	البند	التحليل		
		منعدم	ضعيف	جيد
01	البند الأول: في المفهوم	+		
02	البند الثاني: في الخصائص	+		
03	البند الثالث: في المجالات	+		
04	البند الرابع: في الأنواع	+		
05	البند الخامس: في الوسائل والآليات	+		

3.3.4. نتيجة التحليل

ليس غريبا أن تنعدم كلّ البنود سالفة الذّكر في دليل الأستاذ، لأن الدّليل في الحقيقة هو مؤلَّف لتقديم يد العون للمعلّم، أين يتمّ تقديم نماذج عمليّة لدروس من الكتاب المدرسي، تشرح للمعلّم سيرورة الدّرس الواحد، وسيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة في مقطع كامل أو وحدة تعليميّة، حتّى يستأنس المعلم بهذه النّماذج في إعداد الدّروس وتنفيذها؛ وعليه فالدّليل ليس مخصّصا لشروحات عن عناصر المنهاج من وسائل وتقويم وطرائق وغيرها، بقدر ما هو بسط للمحتويات الدّراسية.

غير أن مسار البحث هذا كان يأمل أن يستدرك كتاب دليل الأستاذ ما كان منقوصا في الوثيقتين سالفتي الذّكر (المنهاج، والوثيقة المرافقة له)، فيقدّم شروحات ولو بسيطة عن عمليّة التّقويم للمعلّم تساعده في أداء مهامه بشكل ميسّر، خاصّة إذا عملنا أن

التّقويم هو محور التّغييرات في الإصلاحات الجديدة، وهذا لا ينفي أن الدّليل قد تطرّق للتّقويم بصورة غير مباشرة من خلال عنصر نماذج لوضعيّات تسيير أسبوع دراسي من الصّفحة 15 إلى الصفحة 18؛ حيث تحدثت عن وضعيّات التّعلم الثّلاث:

-وضعيّة الانطلاق التي تعد بمثابة تقويم تشخيصي للمتعلّمين.

-وضعيّة بناء التّعلّمات التي يتخلّلها التّقويم التّكويني من خلال جملة الأسئلة والأنشطة التّفاعلية داخل الصف.

-وضعيّة الاستثمار أو الوضعيّة الختاميّة التي تشكّل التّقويم التّحصيلي لدرس ما.

4.4. المخطّطات السّنوية لبناء التّعلّمات [25]

1.4.4. جدول وصفي لعيّنة التّحليل

الرقم	البند	المعلومات الوصفية
01	عيّنة البحث	المخطّطات السّنوية السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، نسخة PDF، إعداد المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا ومديريّة التّعليم الأساسي سبتمبر 2017، النّسخة محتواة ضمن القرص البيداغوجي الصّادر عن وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.
02	صنف عيّنة التّحليل	عنصر مادة اللّغة العربيّة، أربع صفحات غير مرقّمة.
03	وحدات التّحليل	البحث في: العناوين، والمفاهيم، والكلمات، والجمل، والفقرات.
04	فئات التّحليل	كلمات: المفهوم، والتّعريف، الخصائص، والمميّزات، الوسائل، والآليات، المجالات، والأنواع، والأقسام.
05	شروط التّحليل	لا يتحدّد التّحليل بشرط، بل يبقى مفتوحا إلى كلّ مفردة أو لفظ أو تركيب أو معنى مباشر أو مرادف يفي بغرض التّحليل في فئات التّحليل ووحداته.

2.4.4. استمارة بنود التّحليل

الرقم	البند	التحليل		
		منعدم	ضعيف	جيد
01	البند الأوّل: في المفهوم	+		
02	البند الثّاني: في الخصائص	+		
03	البند الثّالث: في المجالات	+		
04	البند الرّابع: في الأنواع		+	
05	البند الخامس: في الوسائل والآليات	+		

3.4.4. نتيجة التحليل

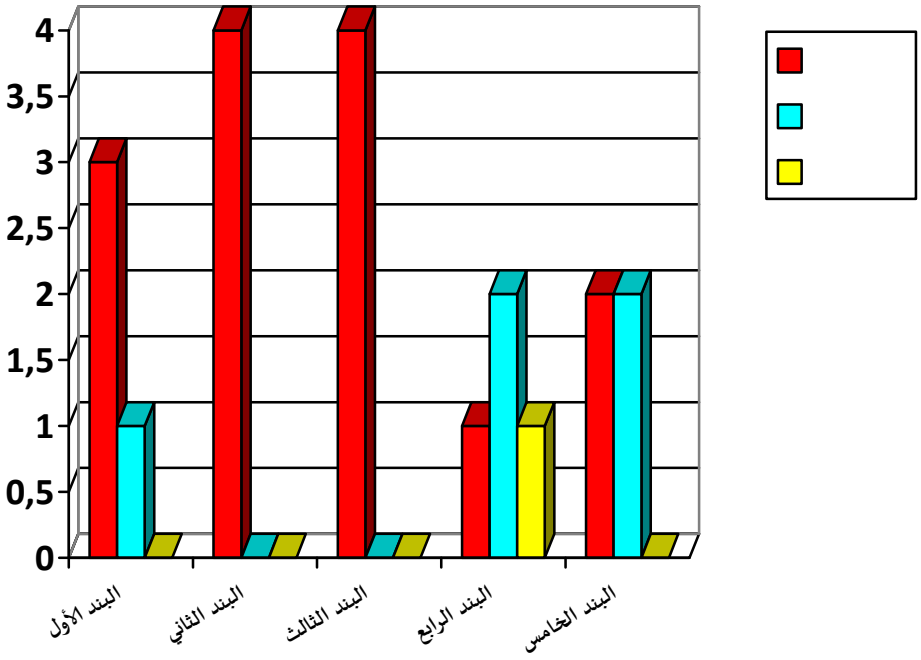
في هذه الوثيقة الأخيرة التي خضعت للتّحليل وفق الأسلوب المتّبع، توصّلنا إلى أنّ أربعة بنود غير موجودة تماما في صنف عيّنة التّحليل، وهي بند المفاهيم، وبند الخصائص، وبند المجالات، وبند الوسائل والآليات؛ وفي الحقيقة إنّ هذه الوثيقة عادة تكون مخصّصة لإبراز المخطّطات السّنوية لبناء التّعلّمات، من خلال وضع محاور ومواضيع الكتاب المدرسي ضمن جداول أسبوعيّة وفصليّة وسنويّة، توضّح التّقدّم المستمر لتقديم الدّروس في شكل منظّم، غير أنّها مع ذلك افتقرت لعنصر التّقويم إلا فيما تعلّق بذكر التّقويم التّشخيصي والتّقويم الإشهادي أي التّحصيلي من بين عناصر جداول المخططات، ولم تزد على ذكر هذه الأنواع في أماكنها.

5. نتائج الدّراسة:

1.5. نتيجة تكرارات درجات ورود كل بند في الوثائق الأربع معا

الرقم	البند	عدد التّكرارات		
		منعدم	ضعيف	جيد
01	البند الأوّل: في المفهوم	3	1	
02	البند الثّاني: في الخصائص	4		
03	البند الثّالث: في المجالات	4		

04	البند الرّابع: في الأنواع	1	2	1
05	البند الخامس: في الوسائل والآليات	2	2	



مخطط بياني لعدد تكرارات كل بند في محموع الوثائق الأربعة معا

2.5. تحليل نتيجة التكرارات

إنّ الرّسم البياني السّابق يلخّص بشكل بارز درجة عدم الاهتمام التي حظي بها عنصر التّقويم في الوثائق التّربوية الرّسميّة الصّادرة عن وزارة التّربية الوطنيّة، إذ تشير غلبة الأعمدة باللّون الأحمر إلى انعدام مختلف المعلومات والأفكار الخاصّة بموضوع التّقويم الدّراسي في جلّ عيّنات الوثائق التّربويّة التي خضعت للتّحليل، وعليه يتأكّد بأنّ عنصر التّقويم لم يحظ بالأهمّية التي كان ينبغي أن توليها له الهيئات الرّسميّة المشرفة على الإصلاحات التّربويّة الجديدة؛ ذلك أنّ مفاهيم التّقويم ومستجداته النّظرية التي كان يُفترض أن تحتويها هذه الوثائق -باعتبارها الأداة الأولى التي يستند إليها المعلّم في الإعداد

والتّحضير للدّروس والنّشاطات التّعليميّة التّعلّميّة- لم يتم توضيحها وشرحها بالشّكل الكافي، الذي يسمح للمعلّم -ولكلّ مهتم- بأن يأخذ فكرة وافية عن مفاهيم التّقويم ومستجدّاته النّظريّة أوّلا، ثمّ الآليات المناسبة لكلّ نوع من أنواعه، وكذا نشاطات الاستدراك والتّعديل في حال الوقوف على نقائص أو سلبيات في مسار العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة.

ويرتبط هذا الخلل في إعداد الوثائق التّربويّة بأسباب عديدة، أذكر منها هنا ثلاثة أسباب رئيسيّة:

1-الاقتصار في إعداد هذه الوثائق على أعضاء هيئة التّعليم فقط، حيث يَعتمِد تأليفها -في الغالب- على معلّمين وأساتذة ذوي خبرة، ومفتّشين للتّعليم، وربّما حتى إداريّين مركزيّين ومحليّين في قطاع التّربية؛ وحيث أنه لا يمكننا بحال أن نقدح في هذه الفئة أو ننتقص من عطائها، لكن الخبرة وحدها لا تكفي في ذلك بل على العكس فأغلب المسائل التي تكون واضحة في أذهانهم فيتجاوزنها في المؤَلَّف، ربما -بل على الغالب- تكون غائبة غير معروفة لدى فئة المعلّمين، خاصّة إذا علمنا أن التّعليم في المرحلة الابتدائيّة مفتوح لكلّ التخصّصات الأكاديميّة، سواء منها من تناول موضوعات التّعليميّة في مساره الدّراسي أو من لم يسمع البتّة بحكم تخصّصه التّكنولوجي أو العلمي أو غيرها.

2-السّرعة التي عرفتها عجلة الإصلاحات التّربويّة في بداياتها، والتي أدرجت نتائجها دون رويّة، ودون تخطيط مرحلي مقبول؛ ممّا أدّى إلى استعجال إنتاج الكتب المدرسيّة التي كثيرا ما كانت تعجّ بالأخطاء، ومعها الوثائق التّربويّة التي عانت الخلل في إعدادها كما أوضحه هذا البحث، ولم تتم مراجعتها وتحيينها بشكل منهجي وعلمي.

3- التّعويل على النّدوات والدّورات التّكوينيّة التي تنظّمها الهيئات التّربويّة المشرفة على التّدريس، وربما على المجهود الشّخصي للمعلّم في تطوير قدراته وتجديد معارفه، لعلّ هذه الفكرة تكون أيضا سببا في عدم إدراج موضوعات التّقويم في الوثائق التّربويّة بشكل مكثّف ومبسط وممنهج؛ ولكن هذا يُعدّ خطأ جسيما خاصّة إذا علمنا أن هذه الوثائق هي الوسيلة الأولى للمعلّم في فهم سيرورة العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة، وهي القاعدة التي ينطلق منها في الاستزادة واستثمار المعارف الجديدة، وهي أيضا عون للإدارة المشرفة على

التّعليم لمراقبة مدى التّحسن في تحصيل النّتائج المرجوّة، ومعها أولياء الأمور لفهم واستيعاب ما يتناوله أولادهم في تعلّماتهم وسيرورة تطوّر كفاياتهم.

6. خاتمة وتوصيات

في نهاية هذا البحث الذي انصبّ -وفق أسلوب تحليل المحتويات في العلوم الإنسانيّة- على تحليل أربع وثائق تربويّة تتعلّق بمادّة اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، وذلك قصد تعرُّف مدى اهتمام مؤلّفي هذه الوثائق بعنصر التّقويم، على اعتباره محورا أساسيّا في الإصلاحات التّربويّة الجديدة، توصّل البحث إلى النّتائج التّالية:

1- عدم الاهتمام بعنصر التّقويم بالشّكل الكافي في مجمل الوثائق التّربويّة.

2- اقتصار تأليف الوثائق التّربويّة، إمّا على معلّمين وأساتذة ومفتّشين، ينتمون -في الغالب- لقطاع التّربية والتّعليم، وإمّا على سلطة مركزيّة تابعة لقطاع التّربية والتّعليم، والتي لا تفصح عن الأشخاص الذين أوكلت لهم مهمّة هذا التّأليف.

3- عدم السّهر على التّحيين الدّوري للوثائق التّربويّة رغم مرور الإصلاحات التّربويّة على جيلين من الإصلاحات، ورغم أنّ وثيقة المنهاج والوثيقة المرافقة له هما الوثيقتان اللتان يُفترض أن تشملا بوضوح مختلف عناصر المنهاج الدّراسي، من محتويات وأنشطة تعليميّة، وطرائق واستراتيجيّات، ووسائل تربويّة، وعنصر التّقويم.

وعليه، فإن تطوير المنهاج الدّراسي هو مرحلة مهمّة من مراحل دورة إعداد وتأليف المناهج الدّراسية النّاجعة، وهذا يتوقّف على مدى سهر الجهات المعنيّة على تقبُّل النّقد البنّاء، والعمل على تحيين المنهاج بإدخال التّحسينات الممكنة بين موسم دراسي وآخر، ولذا يوصي هذا البحث بالنّقاط التّالية:

1- وجوب الإسراع في تحيين المناهج الدّراسية والعمل على تعديلها دوريّا بما يخدم تطوير الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة.

2- إشراك المهتمّين من مختلف التّخصصات العلميّة والأكاديميّة في إعداد الوثائق التّربويّة.

3- إيلاء الوثائق التّربويّة أهميّة تليق بها ضمن مجمل الوثائق الصّادرة عن الجهات المسؤولة عن قطاع التّربية، وعدم اعتبارها مجرّد وثائق تكميليّة لا فائدة كبيرة ترجى منها.

7. مراجع البحث

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت-لبنان، [د. ط]، المجلد الثالث عشر.

2- أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، الطبعة الثالثة الإصدار الأول، سنة 2004-2005.

3- أمينة زيادة ومريم جلاخ، التقويم التربوي المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد الخامس، العدد الأول، جامعة الجزائر 2.

4- حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل-السعودية، الطبعة الأولى، سنة 2004.

5- خالد الصمدي، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، الرباط-المغرب، طبعة سنة 2008.

6- رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه-أسسه-استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة-مصر، طبعة سنة 2004.

7- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، [د. ن]، سنة 2008.

8- فاروق عبده فيلة، وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية-مصر، طبعة سنة 2004.

9- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة 2009.

10- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: 1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات 2-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة 2006.

11- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، طبعة سنة 2008.

12- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس: إنجليزي فرنسي عربي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، الرباط-المغرب، طبعة سنة 2020.

الوثائق التربوية:

13- وثيقة المنهاج للّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي، إعداد اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

14- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، إعداد اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

15- دليل المعلم للسّنة الخامسة ابتدائي، إعداد مديريّة التّعليم الأساسي جوان 2012، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

16- المخطّطات السّنوية السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، إعداد المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا ومديريّة التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

8. الإحالات:

1- أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت-لبنان، [د. ط]، المجلد الثالث عشر، مادة (قوم)

2- المرجع نفسه، مادة (قوم)

3- خالد الصمدي، مصطلحات تعليمية من التراث الإسلامي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، الرباط-المغرب، طبعة سنة 2008، ص 421.

4- فاروق عبده فيلة، وأحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية-مصر، طبعة سنة 2004، ص 123.

5- مكتب تنسيق التعريب، المعجم الموحد لمصطلحات المناهج وطرائق التدريس: إنجليزي فرنسي عربي، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة إيسيسكو، الرباط-المغرب، طبعة سنة 2020، ص 43.

6- لمعرفة مواصفات صياغة الأهداف التدريسية ينظر: أحمد سليمان عودة، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد-الأردن، الطبعة الثالثة الإصدار الأول، سنة 2004-2005، صص 109-111.

7- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة 2009، ص 28.

8- عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، [د. ن]، سنة 2008، ص 7.

9- ينظر: محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود، التدريس عن طريق: 1-المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات 2-المشاريع وحل المشكلات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، سنة 2006، ص 90.

10- ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل-السعودية، الطبعة الأولى، سنة 2004، ص 35.

11- ينظر: أمينة زيادة ومريم جلاخ، التقويم التربوي المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة التربية والصحة النفسية، المجلد الخامس، العدد الأول، جامعة الجزائر 2، ص 193-194.

12- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، طبعة سنة 2008، ص 32.

13- ينظر: المرجع نفسه، ص 32.

14- المرجع نفسه، ص 32.

15- ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

وحمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص 40.

16- مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، ص 33.

17- ينظر: المرجع نفسه، ص 33.

وحمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص 40.

18- ينظر: المرجع نفسه، ص 28.

19- رشدي أحمد طعيمة، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه-أسسه-استخداماته، دار الفكر العربي، القاهرة مصر، طبعة سنة 2004، ص 112.

20- ينظر: المرجع نفسه، ص 132.

21- ينظر: المرجع نفسه، صص 187-190.

22- منهاج اللّغة العربيّة السّنة الخامسة ابتدائي، إعداد اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

23- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية السّنة الخامسة ابتدائي، إعداد اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

24- مفتاح بن عروس وآخرون، دليل المعلم للسّنة الخامسة ابتدائي، إعداد مديريّة التّعليم الأساسي، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.

25- المخطّطات السّنوية السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، إعداد المفتّشيّة العامّة للبيداغوجيا ومديريّة التّعليم الأساسي سبتمبر 2017، وزارة التّربية الوطنيّة، أكتوبر 2017.