الرقم الدولي المعياري للمؤتمر (معتمد ومصنف دوليًا) ISBN 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المؤتمر الدولي الحادي عشر للغة العربية

22 - 24 أكتوبر 2025م الموافق 30 ربيع الآخر - 2 جمادى الأولى 1447هـ

دبي - الإمارات العربية المتحدة

الهيئات العربية والدولية أعضاء المجلس الدولي للغة العربية

العنوان: التقويم مفهومه، أنواعه، وتطبيقاته

الأستاذة: سلام أحمد حيمور _ لبنان

إنّ التقويم ركيزة أساسية من ركائز العمليّة التعليميّة التّعلمية، فهو يؤدّي دورًا مُهمًا في قياس مدى تحقيق الأهداف المنشودة، ولأنّ المُتعلّم هو محور العملية التعليمية التّعلمية، بات الحديث عن التقويم يقع بشكل مباشر على التحصيل العلمي للمُتعلّم بصورة أساسية، فهو الآلية التي يُمكن من خلالها الحكم على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وبذلك يُقدّم صورة واضحة عن أداء المعلّم الذي بدوره سيسعى بعد تحليل نتائج التقويم إلى تطوير أدائه، من هنا يظهر لنا جليًا دور التقويم وأهميته. فما مفهوم التقويم؟ وما الفرق بين مُصطلحي التقويم والتقييم؟.

_ مفهوم التّقويم:

التقويم لغة واصطلاحًا:

_ التقويم لغة: قيّمَ أو قوَّم، يُقيِّم أو يقوِّم؛ إذا أعطى قيمة للشيء، ومنه "التقويم"، وهو مشتق من الفعل (قوَّم)، فيقال: قوَّم المعوج بمعنى: عدَّله وأزال اعوجاجه. وقد جاء في لسان العرب لابن منظور:" قَوَمَ: أَقَمْتُ الشّيء وقوّمته فَقامَ بمعنى استقام. والاستقامة: اعتدال الشيء واستواؤه ".(ابن منظور ، 1997، ص 224) وقد ورد مُصطلح التّقويم في القرآن الكريم بمعنى التعديل والاستقامة في قوله تعالى: (لَقَدْ خَلَقْنا الإِنْسانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيم). وقد اسْتُعمِل التّقييم بمعنى بيان القيمة، فالياء في كلمة (قيمة) أصلها واو ساكنة مكسورٌ ما قبلها.

ويرى بعض النحاة أن كلمة " التقييم" خطأ، ويوجبون استعمال " تقويم " بدلاً منها، والواقع هو أن " التقييم " مُنْشَقّ من القيمة، و" التقويم" من القوام، ومعنى الأول التقدير والتثمين، ومعنى الثاني التعديل.
هذا وقد أجاز مجمع اللغة العربية "التقييم" لبيان قيمة الشّيء وأورده في المعجم الوسيط، وفيه: قَيَّمَ الشيءَ تقييمًا: قدَّر قيمتَه، وعليه يكون الفرق بين الكلمتين هو أنّ "التقويم" لتعديل الشيء، أمّا "التقييم"، فلبيان القيمة.

_ التقويم اصطلاحًا: عرّفه بعض الباحثين بأنّه: "عملية منظمة تتضمن جمع المعلومات والبيانات ذات العلاقة بالظاهرة المدروسة، وتحليلها لتحديد درجة تحقيق الأهداف، واتخاذ القرارات من أجل التصحيح والتصويب في ضوء الأحكام التي تَمَّ إطلاقها "، (علام، ، 1987، ص 23). وعرفه آخرون بأنه: تقدير قيمة نشاط أو شيء.
ومن المُفيد أن نوظّف الدّلالات اللّغوية في المُصطلحات، وخاصّة التربوية منها، فنستعمل " التّقييم " للقياس فحسب، حيث يكون الهدف من الاختبارات إعطاء علامة أو إصدار حُكم: ترفيع من صفّ، أو إعادته، أو تحديد موقع المُتعلّم في صفّه في مادّة من موادّ التّعلّم فحسب، أمّا عندما يستدعي الموقف التّربوي خطّة أوخططًا علاجية لتجاوز مُشكلة عامّة في فصل أو مادّة، فالتّقويم يتخطّى هدف الاختبار التّقييمي المصمّم لإعطاء علامة، ليحلّل المُقوّم النتائج ويدرسها،ومن ثمّ يضع خطّة

علاجية إذا جاءت النّتائج متدنيّة، أو تطويريّة تهدف إلى رفع مستوى المتعلّمين عامّة، أو دعم أحدهم من أصحاب طرفي المُنْحنى، والموهوبين والمبدعين خاصّة. فذلك كلّه من مميزات التّقويم، والتي يقصر عنها التقييم.

_ أنواع التقويم وخصائص كلّ نوع:

يمارس المدرّسون ما توصّلت إليه قرائح الخبراء التّربويين في مجالات القياس والتّقويم، وإليكم أشهرها باختصار:

أ_ النّشاط التّقويمي القبلي:

يُعِدّه المعلّم ويعتمده قبل البدء بتعليم مفهوم أو موضوع أو مهارة، ويُستعمل مع بداية الحصّة الدّرسية، والهدف منه التأكد من تمكّن المتعلّمين من مفاهيم وقواعد ومهارات سابقة يُبنى عليها في الانطلاق بتعلّم موضوعات جديدة، إذ لا يصحّ تربويًا ولا عقليًا أنْ أنفق وقتًا وجهدًا على تعليم مفهوم أو موضوع يحتاج المتعلّم حتّى يفهمه إلى معلومات سابقة.

ومن صفات هذا النّوع، أن يكون قصيرًا وسهلًا ومُركّزًا، وميدانه المعلومات التأسيسيّة، للكشف عن وجودها أوّلًا، ثمّ توظيفها في موضوع التّعلّم الجديد. ويكون تصحيحه خلال الحصّة، بل في بدايتها، وقد يكون تصحيح هذا النوع سريعًا، وقد يكتفي المدرّس بتصحيح نموذج إلى ثلاثة، لكن، لا بدّ له من مُناقشة ما فيه من أفكار وإمكانية توظيف ما وَقع فيه المُتعلّمون من أخطاء في توضيح القاعدة أو المهارة التي لم يتقنوها، معتمدًا العرض وتفصيل أجزاء المهارة والمرجعيّة اللّغوية التي ينتمي إليها.

ب_ النّشاط التّقويمي المصاحب:

ويُقدّم في الحصّة الدّرسية خلال سير الأنشطة التعليمية، ويكون بعد شرح مفاهيم جزئية لمهارةٍ محدّدة. والهدف منه التأكّد من أنّ المُتعلّم قد فهم واستوعب تلك المفاهيم الجزئية المكوّنة لتلك المهارة، ووقت أدائه قصير، وتصحيحه يكون بإلقاء نظراتٍ سريعةٍ من المدرّس على ما كتبه بعض المتعلّمين، ثمّ يعرض تلك الأخطاء التي وقع فيها البعض، ويُناقش، ويوجّه، ويُرشد. ثمّ يُعَدّل سير عمله في الحصة الدرسية وفق ما يراه مناسبًا، وخاصة فيما يتعلّق بالمهارة الهدف.

ج_ النّشاط التّقويمي البعديّ:

ويكون أيضًا قُبيل انتهاء الحصّة الدّرسيّة، وبعد شرح المعلّم المهارة المُستهدفة ليتأكّد أنّ هدفه قد تحقّق. ويكون تصحيحه أيضًا كأسلوب تصحيح النّشاطَينِ التّقويميّينِ السّابِقَينِ.

وليس الهدف من أنواع التّقويم هذه القياس وإعطاء درجة أو علامة، إنّما تهدف هذه الأنواع الثّلاثة إلى توجيه عمل المدرّس خلال الحصّة الدّرسيّة بناءً على الأهداف التي حدّدها لحصّته الدّرسيّة.

د_ الاختبار التّقييميّ التّقويميّ:

ويكون مُصمّمًا وَفْق المعايير الآتية:

_ يكون بعد إنهاء وحدة درسيّة، أو عدّة مهارات، أو في نهاية فصلٍ دراسيّ، أو في الاختبار النّصفيّ.

_ لا بدّ من تحديد الأهداف بدقّة، وتحديد المهارات التي سيقيسها، وممّا تتكوّن كلّ مهارة.

_ تحديد العلامة الكلّية على المهارات التي يشتمل عليها الاختبار.

_ تحديد المطالب التي تتكوّن منها كلّ مهارة من المهارات، وتوزيع العلامة المعطاة لكل مهارة على مطالبها جميعًا.

_ اعتماد ميزان تصحيح واضح ودقيق، ويمكّن المعلّم متعلّميه من الاطّلاع على معايير الإجابات الصّحيحة وتوزيع العلامات على كلّ مطلب من مطالب كلّ مهارة.

_ يجب إعلام المُتعلّمين بوقت الاختبار، وبالموضوعات المطلوبة فيه قبل وقته بأيّام أو أسبوع.

إنّ الهدف من الاختبار التّقييمي التّقويمي هو تعليميّ تعلّمي، وليست الغاية منه أن يقع المتعلّم بالخطأ، بل أن يُدرك أخطاءه ومن ثمّ يتجاوزها، ولا بدّ أن يضع المُدرّس خطّة بعد التصحيح، فيعرض على مُتعلّميه أخطاءهم بعد أن يُصنّفها وفق المهارات (مهارة كتابية، مهارة لغوية ...)

ولا بدّ في هذا النّوع من الاختبارات أن يُباشر المعلّم التصحيح معتمدًا مُصطلحًا أو علامة/ إشارة لكلّ نوع من أنواع الخطأ، من مثل: اعتماد إشارات للتصحيح في التحليل:

_____ للخطأ الإملائي

_____ للخطأ النّحوي

⌒ للروابط

/ للكلمات النّاقصة

/ البدء بفقرة جديدة

○ وضع علامة الوقف المُناسبة

وفي مثل هذا النّوع من الاختبارات على المُعلّم أن يتّخذ سِجلًا لرصد تكرار أنواع الأخطاء، ويعرض لاحقًا كلّ نوع، ويعالج، ويوجّه، ويرشد متعلّميه ليتجنّبوا الوقوع بهذه الأخطاء لاحقًا، ثمّ يضع خطّ علاجية، كأن يُخصّص وقتًا قصيرًا من كل حصّة من حصص العربية لتحسين القراءة، لأنّ صحّة القراءة يُنتج عنها صحّة الكتابة، أو لمعالجة مهارة محددة في كلّ حصّة.

وقد تتضمّن الخطّة اعتماد أنشطة تعلميّة منزلية يوميًا، شرط أن تكون هذه الأنشطة مُركّزة على مهارة مُحدّدة واضحة، ولا تستغرق وقتًا طويلًا، ولا تُرهق المتعلّم فينفر. وعلى المعلّم أن يُخبر المتعلّم بتقدّمه وبأنّه تجاوز المُشكلة، فإعلام المتعلّم بتقدّمه يُعدّ من أهمّ أساليب التّشجيع أثرًا.

وأي خطّة علاجية ينبغي أن تُبنى على نتائج الاختبار وتوزيع المهارات المُستهدفة على خطّ زمنيّ محدّد، ويتابع المدرّس إنجاز المتعلّمين، ويُعدّل بالخطّة وفق تقدّمهم أو إخفاقهم، وهذ معنى أن يكون الختبار تقييميًا تقويميًا.

د_ الاختبارات التّقييميّة التّقويميّة المتكرّرة:

إنّ المقصود بهذه الاختبارات هو ما يعتمده المدرّس أسبوعيًا أو شهريًا أو بعد إتمام موضوعٍ أو مهارة مُحدّدة، وقد يعتمد فيها أو في بعضها العلامة، وقد يكتفي المُدرّس بإعطاء التّوجيهات والإرشادات.

وما يجب الإشارة إليه في نهاية عرضنا لأنواع الاختبارات التقييميّة التقويميّة أنّ أساليب التّصحيح ترتبط بنوع النّشاط (تقييمي

/ تقييميّ_ تقويمي / تشخيصي / مُتكرر...) وأنّ الهدف الأساس من الاختبارات وتصحيحها هو خدمة العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

كما أنّ اعتماد المحكّات المعياريّة الواضحة في التّصحيح يُنمّي الثّقة بين المعلّم ومُتعلّميه، كما يُنمّي قدرات المتعلّم وميله إلى ممارسة المحاكمة التّربويّة الذّاتية.

لذا، يجب أن يكون التّصحيح خلال أقرب فترة زمنية ممكنة، لأنّ التّأخّر في التّصحيح وإعلان النتائج يُقلّص إلى حدٍّ كبير من أهداف الاختبار، وقد يُطيح بها جميعًا. ومن أخطر آثار تأخير التّصحيح أنّه يضيع أيّ خطّة علاجيّة للمشكلات اللغوية والتّحليلية التي يقع فيها المتعلّمون. أَضف إلى أنّ تأخير التّصحيح يورث عدم المُبالاة والإقلاع عن طلب التّعلّم، وذلك كلّه يفسد ما لا نعلم من مُكوّنات شخصيّة المُتعلّم، فضلًا عن أنّه يُؤخّر التّعلّم ويُعيقه.

_ استراتيجيات التّقويم:

تهدف عملية التعلم والتعليم إلى تحقيق نتاجات تعلم متنوعة مرتبطة بالمنهاج، ولبلوغ هذا الهدف يتطلب من المعلّم استخدام استراتيجيات تقويم يجمع من خلالها معلومات عن استجابات التلامذة لعملية التّعلّم. وأهمّ استراتيجيات التّقويم الحديثة:

1_استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء.

2_ استراتيجية الملاحظة.

3_ استراتيجية التواصل.

4_ استرتيجية القلم والورقة.

5_ استرتيجية التقويم الذاتي.

* استراتيجية التّقويم المعتمد على الأداء: وذلك بقيام المتعلّم بعمل يُظهر ما تعلّمه، حيث يوظّف مهاراته في موقفٍ حياتيّ، أو بعروض عملية تكشف مدى اكتسابه من مهارات.

" ويتميّز هذا النوع من التقويم بمزايا عديدة، فهو يُكسب المتعلّم شجاعة في مواجهة الآخرين، وطلاقة التعبير، وتوضيح وجهة النّظر والدّفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبّل النقد، واحترام وجهات النّظر البديلة، علاوة على أنّ التلميذ سيُشارك في عملية التقويم ويستفيد من تبادل الآراء وتقويم الأخطاء" . (مغزي وآخرون، 2017، ص38)

ومن الأعمال التطبيقية التي تندرج تحت هذه الاستراتيجية والتي تُعدّ نموذجًا ملائمًا لتطبيقها:

_ التقديم: وهو عرْضٌ تمّ التّحضير له، يقوم به المتعلّم أو مجموعة من المتعلّمين لموضوعٍ معيّن ومن خلال تقديمهم للموضوع يظه مدى امتلاكهم للمهارات.

_ العرض التوضيحيّ: قد يكون شفويًا أو عمليًا، وهو عرضٌ يوضّح فيه المتعلّم مفهومًا مُحدّدًا أو فكرة من خلال تجربة عملية.

_ الأداء العملي: ويتم بأداء المتعلّم لمهمات مُحدّدة وتنفيذها عمليًا كأن يُنتج لوحة توضيحيّة أو مُجسّمًا أو إعلانًا..

_ الحديث: اختيار المتعلّم موضوعًا والحديث عنه، وقد يُكلّف المعلّم التلميذ البحث في موضوع معيّن، والحديث عنه لإظهار قدرته على التعبير وربط الأفكار. كأن يعيد سرد قصّة قرأها أو رحلة قام بها ويخبرنا مشاهداته ومشاعره خلالها.

_ المعرض: عرض المتعلّم لأعمال من إنتاجه تُظهر قدرته على توظيف مهاراته كالمجسمات واللوحات والأعمال الفنية.

_ تمثيل أدوار: تمثيل المتعلّم دورًا يُحاكي فيه موقفًا حياتيًا حقيقيًا أو يلعب فيه دور شخصية معينة، فيُظهر من خلاله مهاراته المعرفية والأدائية وقدرته على التّواصل وتنفيذ التّعليمات.

_ المناقشة والمناظرة: نقاش حول قضية معينة، يتمّ بين فريقين من المتعلّمين وكلّ فريق يتبنّى وجهة نظر يحاول أن يُقنع الفريق الآخر بها، وذلك بهدف إظهار قدرة المتعلّمين على الاقناع.

_ نموذج بطاقة تقويم ، لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، يتتبعها المتعلّم ليُنجز المطلوب بدقة:

_ يَتَوَزَّعُ تَلامِذَةُ الصَّفِّ عَلى مَجْمُوعاتٍ، وَتَقُومُ كُلُّ مَجْمُوعَةٍ باخْتِيارِ مَوْضُوعٍ (مَدْرَسِيٍّ _ صِحِّيٍّ _ التَّعْرِيفِ بِمَرْكَزٍ مُعَيَّنٍ، أَوْ بِمُؤَسَّسَةٍ مُحَدَّدَةٍ...)، لِتُصمِّمَ لَهُ مُلْصَقًا إِعْلانِيًّا تُوَظِّفُ فِيهِ الشُّرُوطَ الفَنِّيَّةَ المُناسِبَةَ، ثُمَّ تُحَدِّدُ الهَدَفَ مِنْهُ، مُسْتَعينَةً بِبطاقَةِ التَّقويمِ الآتِيَةِ:

_ أَضَعُ إشارةَ (✔) في المُربَّعِ المُناسبِ:	نعم	قليلًا	لا
1_ قَبْلَ مُباشَرَةِ التَّصميمِ:			
_ اختيار(السِّلعةَ أَوِ المُناسَبَةَ أوِ المُؤسَّسةَ...) الّتي سَتكونُ مِحْوَرَ الإِعْلانِ.			
_ تحديد الفِئَة الّتي سَيتوجّهُ إليها الإِعْلانَ (الأَطفالَ ، المُراهقين ، الأَهلَ ، التّربويين...)			
_ تحديد الهَدَف مِنَ الإِعلانِ (التّرويجُ لِسِلعةٍ، التّأثيرُ في الآخَرِ لِتَعْديلِ سُلُوكِهِ، إِقْناعُ المَدْعُوِّ بِحضورِ الـــ..) _ تحديد طَريقة الإِعدادِ (يَدَويًا أو إِلكترونيًا) وَتحضير الأَدواتِ اللاّزمةَ لِلإنجازِ.			
2_ مُباشَرَةُ العَمَلِ وَالتَّصميمِ:			
_ صياغة النَّصَّ الّذي سَيُطْرحُ في الإِعْلانِ، وَتحْديد صيغَةَ الكلامِ الّتي سَتكونُ العنوانَ الرَّئيسَ لِلإِعلانِ فَـــ: أ_ اخْتيار تَعابيرَ مُخْتصرةً ، لَها وَقْعٌ فنِّيٌّ وَتَأثيرٌ على القارِىءِ وصياغتها بأسلوبٍ مُوْحٍ. ب_ تجهيز الصُّورَ وَالأَشكالَ الّتي سَتُسْتَخدمُ وَالحرص على أن تكونَ مُتآلِفَةً مُتَجانِسَةً في ما بَيْنَها. ج_ توزيع عَناصرَ الإِعلانِ على مساحَةٍ مُحدَّدةٍ تَوزيعًا فنّيًا وَاخْتَيار الألوانَ المُناسِبَةَ الّتي تَخْدمُ الهَدفَ مِنَ الإِعلانِ.			

_ نموذج سلّم تقدير مُقترح لتقويم أداء المتعلّم في عرض الإعلان

معايير التقويم	مقبول	جيد	جيد جدًا

_ عَرَض الإِعلان أَمامَ طَلبةِ الصَّفِّ باللغة الفصحى خالية من الأخطاء .			
_ تواصل بصريًا مع جميع المُتعلّمين.			
_ تواصل جسديًا مع جميع المتعلّمين فاستخدم حركات الجسم والايماءات وتعابير الوجه.			
_ يعرض الإعلان بصوتٍ واضح بشخصية قوية مؤثّرة.			
_ يستمع إلى رأي المجموعات الأخرى وإلى مُلاحظات المعلّم بكلّ حبٍّ وودٍّ.			
_ أنجز التّقديم خلال الوقت المحدّد.			

* استراتيجية الملاحظة:

وهي عملية يتوجّه بها المعلّم بحواسه المختلفة نحو المُتعلّم بهدف مُراقبته خلال موقفٍ نَشط، للحصول على معلومات تُساعده في الحُكم عليه، وفي تقويم مهاراته وسلوكه وطريقة تفكيره.

* استراتيجية التواصل:

هذه الاستراتيجيّة تُظهر مدى التّقدّم الذي أحرزه المتعلّم وذلك من خلال نشاط تفاعلي يقوم على إرسال واستقبال الأفكار والمعلومات باستخدام اللغة، كالمقابلة والمؤتمر...

* استراتيجية التقويم الذاتي: هي الوضعية التي يُقيّم فيها المتعلّم نفسه فيتحقّق من أدائه وفق شبكات معايير يتمّ إعدادها مُسبقًا لهذا الغرض، وهي بحاجة إلى مِصداقية من طرف المُعلّم: المتعلّم يُقيّم عمله والمُعلّم بدوره يتحقق من ذلك.

وهذه الاستراتيجية تُؤهّل المُتعلّم ليتجاوز أخطاءَهُ بسهولة، بعد أن يكتشفها بنفسه من خلال قوائم التقييم الذّاتي، كما تتميّز هذه الاستراتيجية بأنّها تجعل المتعلّم أكثر تسامحًا نحو أخطاء الآخرين وأنّه ليس من الحكمة استخدام الأخطاء للتشهير أو التّهكّم.

ومن المهم توجيه المتعلّم إلى الاحتفاظ بعيّنات من عمله ليُقارن مجهوده الحالي بمجهوده السّابق ويُسجّل النتائج التي وَصل إليها ونقاط الضّعف التي تغلّبَ عليها، وبذلك ينمو في داخله الشعور بأهمية الذّات القادرة على تصحيح الثّغرات، فتزداد ثقته بنفسه.

* استراتيجية التقويم بالقلم والورقة:

وهذه الاستراتيجية تتمثّل في الاختبارات بأنواعها، وهذه الاستراتيجية تُعدّ جزءً هامًا وأساسيًا من برامج التقويم حيث تكشف قدرات المتعلّم في مجالات مُحدّدة.

وهنا لا بدّ من عرض سريع لأنواع الأسئلة التي تُطرح في الاختبارات وخصائص كلّ نوع. فمن حيث المضمون هناك مبدئيًا ثلاثة أنواع من الأسئلة: 1_ السُّؤال المُحدّد. 2_ السُّؤال المفتوح. 3_ السُّؤال التّقويميّ

1_ السّؤال المُحدّد:

_ يتطلّب إجابة مُحدّدة على هدف ضيّق أو فكرة مركزيّة في النّصّ.

_ يُستخدم في الفهم الاجمالي، وفي شرح عبارة أو كلمة في السّياق، وفي شرح مفاهيم جزئيّة ومُحدّدة.

_ تكون إجابات السّؤال المُحدّد موجزة ومُختصرة.

2_ السُّؤال المفتوح:

_ يُستخدم هذا النّوع لاستثارة التّفكير في قضايا عامّة.

_ يَستثمرُ المُكتسبات السّابقة والثّقافة الشّخصيّة في مادّة مُعيّنة أو في تقاطع المواد.

_ ينطلق من موضوع النّصّ إلى أبعد منه.

_ يتطلّب إجابات بجمل طويلة نسبيًا.

3_ السُّؤال التقويمي:

_ يُستخدمُ هذا النّوع من الأسئلةِ لتطوير قدرات التّفكير المنطقي عند المُتعلّمين في إصدار الأحكام.

_ يتطّلب هذا النّوع من الأسئلة امداد المُتعلّمين سلفًا بالقواعد والأصول التي يتمُّ الحكم بناء عليها.

_ يتميّز السّؤال التقييمي عن السّؤال المفتوح في أنّهُ يستخدم قواعدَ للحُكم بينما السّؤال المفتوح حُرّ ويعتمد على ذاتيّة المُتعلّم وثقافته.

ويُصنفّ البعض أسئلة الاختبارات على الشّكل الآتي:

1_ أسئلة موضوعيّة: " تُعرّف بأنّها السّؤال الذي لا يسمح بأن يكون لرأي المصحح الذاتي أي دور أو تقدير علامة التلميذ وذلك بسبب الجواب على كلّ من فقراته محدّد تمامًا، بحيث لا يختلف في تصحيحه اثنان". (محمد الظاهر وآخرون، 1999، ص91)

_ تتطلّب إجابة مُحدّدة.

_ هذه الأسئلة تشمل المستويات الفكرية الآتية: المعرفة والفهم والتّطبيق.

_ قد تكون مباشرة أو بملء فراغ أو بتصحيح خطأ أو باختيار من مُتعدّد أو بالرّبط بين عمودين.

ومنها: توثيق النّصّ _تحديد: زمان ، مكان ، شخصية ، قضية ... _ تحديد معنى مفردة ، عبارة... رمز ... تعداد ... ترتيب .. _ أسئلة قواعد _ العروض _ استخراج صورة بيانية محدّدة.

2_ أسئلة مقالية: " وهي أسئلة كتابية يطلب فيها من الطالب إجابته باستخدام لغته الخاصّة، وهذا النوع يُظهر قدرته على التعبير والرّبط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الذي يتضمّنه السّؤال ". (عقل، 2000، ص145)

ومن أهم مزايا هذا النوع من الأسئلة أنّ إعدادها سهل وتوفّر الوقت والجهد، وتكشف قدرة المتعلّم على النقد والتحليل وإبداء الرأي، إلا أنّها على الرغم من هذه المزايا فإنّ لها عيوبًا ومنها أنّ القياس غير صحيح لقدرات المتعلّم، وتركيزها غالبًا على الحفظ، وهي صعبة التّصحيح ويتأثّر المُصحّح بإجابة طالب، فيعطيه تقديرًا جيّدًا لورقة إجابة متوسطة إذا كان قد صحح قبلها مجموعة أوراق ذات إجابات خاطئة.(صالح، 1981، ص 409)

_ والأسئلة المقالية منها:

أ_ تحليليّة تركيبيّة:

_ أسئلة تتطلّب إجابات تحليليّة تركيبيّة.

_ هذه الأسئلة تشمل المستويات الفكرية العليا: التّحليل ، التّركيب.

_ هي أسئلة: الدّراسة والتّفسير والتّبيان والتّحليل، والمقارنة والاستنتاج والتأليف.

كربط الأسباب بالنتائج _ تحليل نفسية _ دراسة شخصيّة _ كشف أبعاد عبارة وأبعاد مراد الكاتب...

ب _ ومنها تقويمية:

_ أسئلة تتطلّب تعبيرًا ذاتيًا.

_ هذه الأسئلة تشمل المستويات الفكرية العليا: التّقويم والتّركيب.

_ هي أسئلة : إبداء رأي، التّعبير عن الشّعور في موضوع ما، تقديم اقتراح، تعبير انطلاقًا من صورة.

كسؤال: إبدِ رأيك في .... عبّر عن شعورك تجاه ..... عبّر عمّا تراه في الصّورة ....

وانطلاقًا ممّا تقدّم فإنّه يجب أن تكون أسئلة الاختبارات متنوّعة تشمل مهارات التفكير السّتة بالتّدرّج من السهل إلى الأكثر صعوبة: 1_ تذكر المعلومات 2_ الفهم 3_ التطبيق 4_ التحليل 5_ التّركيب 6_ التقويم.

على أن يُستخدم الفعل الإجرائيّ المُناسب لكلّ مستوى من هذه المستويات السّتة:

1_ المعرفة: حَدِّدْ _ عَيِّنْ _ عَرِّفْ _ وَثِّقْ _ أُسَمِّي _ أَخْتارُ _ أَسْتَخرِجُ.....

2_ الفهم: حَوِّلْ _ اشْرحْ _ مَيِّزْ _ استنتِجْ _ أُلَخِّصُ _ أُعبّرُ فَسِّرْ .....

3_ التّطبيق: أوضحْ _ اكتشفْ _ بيِّنْ _ استخدِمْ _ أُنْشىء _ أَسْتعملُ _ أُوظِّفُ.....

4_ التّحليل: فرِّقْ _ وَضِّحْ _ قَسِّمْ _ حَلِّلْ _ أُدْرُسْ _ أَسْتَنْتجُ _ فصِّلْ.....

5_ التّركيب: صَنِّفْ _ أَلِّفْ _ نظِّمْ _ اجْمَعْ _ رَكِّبْ _ توسَّعْ _ أَرْبطُ _ أَنْثُرُ.....

6_ التقويم: قارنْ _ أُنْقُدْ _ استنتِجْ _ صِفْ _ برِّر .....

□ **وضع خِطط علاجية بناءً على تحليل نتائج التقويم.**

عندما تكشف نتائج التقييم نقصًا في مكتسبات المتعلّم، أو ثغرات أثناء مسار التّكوين لا بدّ من تدخّل المعلّم بتدابير وقائية وداعمة لسدّ الثغرات ولتجاوز الصعوبات التي حالت المتعلّم دون تمكّنه من المهارة.

وبذلك فالدعم المدرسي أو الخطّة العلاجية هي إجراء مرتبط ارتباطًا وثيقًا بعملية التقويم التي تسبقه فمن خلالها يُسجّل المعلّم النّواقص والثّغرات، ويُشخّص المظاهر والسّلوكيات التي سيخضع لها الدّعم، ويبدأ بتصميم خطّة علاجية ليُباشر تنفيذها.

ويكون الهدف الأساس من الخطّة العلاجية (خطّة الدّعم) خلق نوع من التّجانس داخل عناصر الصّفّ، ومساعدة المُتعلّم على تجاوز كلّ أشكال التّعثّر والتّأخّر لإبعاده عن الرّسوب والتّسرّب الدراسي، وتعزيز ثقته بنفسه.

* أنواع الدّعم المدرسي:

_ الدعم الفردي، وهو يتوجه إلى فردٍ واحد.

_ الدعم المُزدوج أو الثُّنائي، ويتوجّه إلى مُعلّمين اثنين فقط.

_ الدعم الجماعي، ويتوجه إلى مجموعة من المُتعلّمين المُتعثّرين.

_ الدعم البيداغوجي، وهو ذلك الدّعم الذي يقوم به المعلّم لتقديم المساعدة إلى مُتعلّميه داخل الصّفّ الدّراسي الواحد خلال الحصّة الدّراسية نفسها، من خلال قراءة الأسئلة عدّة مرّات، أو شرح الدّرس بطرائق مُختلفة مع الإكثار من التّمارين.

_ الدّعم الخاصّ، حيث يتمّ تقديم ساعات إضافية بغية اكتساب مستوى دراسي معيّن، وتصحيح ثغرات مختلفة من أجل التقوية في مادة دراسية محددة .

_ الدعم الرقمي، وهو الدعم الذي يقدّمه المعلّم للطالب عبر الحاسوب من دروس محوسبة ونشاطات عبر منصات تعليمية عبر الانترنت التي قد تكون مساعدة له بطريقة فعالة أكثر لاكتساب المهارة.

_ الدعم الفوري، وهو الذي يحدث مباشرة في الصّفّ بعد اكتشاف الثغرات لدى المتعلّم.

_ الدعم المستمرّ، ويقوم على تتبّع المُتعثّر ومصاحبته طوال الوقت لمساعدته على تجاوز الصعوبات التي يواجهها.

* آلية تنفيذ خطّة دعم مدرسي:

يقوم المعلّم بعد تصحيح الاختبار بتحليل نتائجه لجهة:

أ_ الكفايات أو الأهداف المُكتسبة.

ب_ الكفايات أو الأهداف غير المُكتسبة.

ج_ الأهداف التي لا يزال المُتعلّمين يعانون من مشاكل في اكتسابها.

وعلى ضوء النّسب العالية أو المُتدنية لاكتساب الكفايات أو عدم اكتسابها، يُصار إلى اتّخاذ إجراءات مُحددة من مثل:

1_ إذا تبيّن أنّ مُعظم المُتعلّمين لم يكتسبوا كفاية ما في مجال معيّن، فعلى المعلّم أن يُعاود الشّرح بطريقة مختلفة واعتماد استراتيجية مُختلفة عن تلك التي اعتمدها، وذلك ضمن فترة زمنية لا تتعدّى الأسبوع، بعدها يقوم المعلم بتقويم المكتسبات مجدّدًا.

2_ إذا تبيّن للمعلّم أنّ قسمًا ضئيلًا من المتعلّمين لا يزال يعاني من بعض المشكلات في بعض العناصر المكونة للكفاية فيمكن أن يُنظّم بعض ساعات الدعم خارج الدّوام المدرسي حيث يتمّ معالجة هذه الثّغرات.

3_ إذا اتّضح للمعلّم أن ثلاثة تلامذة أو أربعة لم يكتسبوا أيّة معلومة معرفية وأنّ لديهم صعوبة كبيرة في المتابعة، بسبب نقصٍ تراكميّ يحول دون تحصيلهم، يكون في هذه الحالة من الضّروري البحث مع الإدارة والأهل بالطّريقة الأمثل لإعطاء هؤلاء ما ينقصهم من معلومات.

وتطبيق خطة الدعم لا تُعنى بصف واحد أو مادة محددة دون الأخرى، وإنما تُعنى بسير العمل بمجمله في المدرسة. فالمدير وجميع أفراد الهيئة التعليمية يؤدّون دورًا أساسيًا في إنجاح الخطّة، لذا لا بدّ من عقد مدير المدرسة لقاءات واجتماعات مع المعلمين من أجل درس الحاجات لوضع برنامج دعم وخطة علاجية. وقد تكون دراسة الحاجات على مستوى المادّة الواحدة، أو على مستوى الصفّ، أو على مستوى الحلقة.

نموذج استمارة خطة دعم:

استمارة مُتابعة التلامذة الضّعاف في مادّة اللغة العربية

اسم الطالب	مدّة خطة الدعم	المهارة المُستهدفة والتي لم يُتقَنها	أسباب الضّعف	الخطة العلاجية	الاجراءات المُتّخذة			مدى التّحسّن
					لقاء فردي	لقاء مع المرشد الطلابي	تواصل مع وليّ الأمر	
								( ) يتحسّن ببطء. ( ) جيد ( ) يتحسّن بسرعة _ أتقنَ (اسم التلميذ)..... المهارة بتاريخ: .....
								( ) يتحسّن ببطء. ( ) جيد ( ) يتحسّن بسرعة _ أتقنَ (اسم التلميذ)..... المهارة بتاريخ: .....

								( ) يتحسّن ببطء. ( ) جيد ( ) يتحسّن بسرعة _ أتقنَ (اسم التلميذ)..... المهارةَ بتاريخ: .....

قائمة المراجع:

_ ابن منظور، محمد بن مكرم (1997). لسان العرب. دار الفكر للطباعة والنشر. بيروت، لبنان.

_ أبو علام، رجاء (1987). قياس وتقويم التحصيل الدراسي. د ط، دار القلم، الكويت.

_ صالح، عبد العزيز (1981). التربية وطرق التدريس، الجزء الثّاني، دون طبعه. دار المعارف، مصر.

_ الظاهر، محمد (1999). مبادىء القياس والتقويم في التربية. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

_ عقل، أنور (2000). تقويم طلاب الصف الثالث الإعدادي في دولة قطر. ط1. دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

_ مغزي، أحمد سعيد وآخرون (2017). دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر.