



التقويم المستمر في ظل المقاربة بالكفاءات
Continuous evaluation under the competencies approach

1- د/ الحسين جمال عدلي^{1*}

1- Dr/ Hocine Djamel Adli

أستاذ محاضر Lecturer

مؤسسة الانتماء: جامعة الحاج موسى أق أخموك، تامنغست. الجزائر^{1*}

Affiliation Institution: Alhadj Moussa AK Akamok University of Tamanghasset. Algeria

E-mail: hocine.adli87@gmail.com: البريد الالكتروني

Phone Number: 213798344940: رقم الهاتف

2- د/ علي محمد رقيق برة²

2- Dr/Ali Mohammed Reguig Berra

أستاذ محاضر Lecturer

مؤسسة الانتماء: المركز الجامعي الشريف بوشوشة، أفلو. الجزائر²

Affiliation Institution: EL Cherif Bouchoucha Center University of Aflou. Algeria

E-mail: a.reguig@cu-aflou.edu.dz: البريد الالكتروني

Phone Number: 213674226173: رقم الهاتف

Received: 03/06/2023 Accepted: 01/08/2023 Published: 14/09/2023

ملخص:

يستمد التقويم المستمر مفهومه الأساسي من التقويم التكويني، الذي يعتمد على مفاهيم أساسية، مفادها أن التقويم لا ينحصر في الحكم النهائي على نتيجة التلميذ، بل في مراجعة وتصحيح دائمين لمساره الدراسي، من خلال الوقوف على مواطن الضعف وتداركها، وتعزيز مواطن القوة وتدعيمها لديه، كما أن التقويم عملية ليست نهائية، بل مستمرة من بداية العملية التعليمية التعلمية إلى نهايتها، حيث تُمكن عملية التقويم من تشخيص المكتسبات والمنطلقات والحوافز، وتكشف عن معيقات التعلم، وتعمل على تجاوزها، فتساعد

أكبر قدر ممكن من التلاميذ من أجل بلوغ الأهداف والتمكن من الكفاءات المسطرة، حيث تعد تحديا بالنسبة للمتعلم وتمكنه من الدخول في السيرورة التعليمية، بحيث تسمو بالمتعلم إلى مستوى افضل، وتساعد على بناء معارف جديدة، تتيح للأستاذ من زيادة الدافعية وتحفيز المتعلمين على حل المشكلات والوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية.

على هذا الاساس سعت الجزائر علي اصلاح المنظومة التربوية وتطبيق استراتيجيات تربوية مختلفة علي المواقيت والانشطة والبرامج بهدف الحد من تدهور المردود التربوي والخروج من المناخ الاكاديمي التعليمي المألوف والاساليب التقليدية الي اساليب حديثة ذات اتجاهات تربوية والنفسية المعاصرة , كما سعت ايضا في جعل المتعلم فاعلا و مشارك في العملية التعليمية وفتح المجال امام افكاره ومبادراته وأرائه بصورة ايجابية واكثر فاعلية , وهذا ما جعل الوزارة تنتهج منهج جديد عرف بالمقاربة بالكفاءات والتخلص من منطق التعليم التقليدي من اجل توظيف التلميذ لمختلف المعلومات والخبرات التي اكتسبها في الوسط المدرسي وخارجها.

الكلمات المفتاحية: التقويم المستمر، المقاربة بالكفاءات، العملية التعليمية التعلمية، المنظومة التربوية، الاستاذ، المناهج التربوية.

Abstract:

Continuous evaluation derives its basic concept from formative evaluation, which relies on basic concepts, to the effect that evaluation is not limited to the final judgment on the result of the student, but rather to a permanent review and correction of his academic path, by identifying weaknesses and remedying them, and strengthening and strengthening his strengths, as well as Evaluation is not a final process, but rather a continuous process from the beginning of the learning process to its end, as the evaluation process enables the diagnosis of gains, starting points, and incentives, and reveals learning obstacles, and works to overcome them, thus helping the largest possible number of students in order to achieve goals and master competencies. As it is a challenge for the learner and enables him to enter the educational process, so that it elevates the learner to a better level, and helps him build new knowledge, allowing the teacher to increase motivation and motivate learners to solve problems and reach the achievement of educational goals. On this basis, Algeria sought to reform the educational system and apply different educational strategies on timetables, activities and programs with the aim of reducing the deterioration of the educational yield and leaving the familiar academic

educational climate and traditional methods to modern methods with contemporary educational and psychological trends. It also sought to make the learner active and participant in The educational process and opening the way for his ideas, initiatives and opinions in a positive and more effective way, and this is what made the ministry adopt a new approach known as the approach with competencies and get rid of the logic of traditional education in order to employ the student for the various information and experiences he acquired in and outside the school environment.

Keywords: Continuous assessment, competencies approach, educational learning process, educational system, teacher, educational curricula.

1- مقدمة :

التقويم 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 (وزارة التربية الوطنية الجزائرية، 2005). ويشير جون موات (J. Mowat, 2007, p9) بأن التقويم البنائي أو المستمر هو شكل من أشكال التقويم الذي يقصد به تطوير المواقف، ويتضمن تقويم النماذج، والمعالجات أو العمليات، وتقويم النظريات، فضلاً عن تقويم المخرجات التدريسية، وذلك بقصد تنميتها بشكل مستمر ومتتابع، لتضمينها في العملية التعليمية. ويشير (تاج السر، 2004، ص. 39) إلى أن أول من استخدم مصطلح التقويم التكويني (المستمر) هو سكريفين (1967) "Scriven في مجال المناهج، وطوره بلوم " Bloom وزملاؤه (1971) واستخدمه في مسار عملية التعليم والتعلم.

1- مفهوم التقويم المستمر :

يطلق على التقويم المستمر عدة تسميات في ثنايا الكتب والمراجع العلمية وأدبيات البحث التربوي، أهمها: التقويم البنائي، التقويم التكويني، التقويم التطويري، التقويم المرحلي، التقويم البديل، التقويم الحقيقي، التقويم الواقعي، التقويم الصفي... الخ. ولقد عرف الباحثون التقويم المستمر بعدة تعريفات منها: يعرفه (أبو حثره، 2010، ص. 11) بأنه " عملية منهجية منظمة مستمرة يستفيد منها المعلم والمتعلم في نهاية كل وحدة تعليمية، لتحقيق أهداف العملية التعليمية وتحسين عملية التعلم ويرى (الحصيني، 2007، ص. 28) أنه هو " أسلوب تقويمي يقوم به المعلم أثناء عملية التعلم بهدف توصيل التلميذ إلى أعلى درجة من إتقان المهارات المختلفة، وتقديم التغذية الراجعة للمساعدة على إتقان المهارات ومواصلة عملية التعلم " .

2- مسلمات التقويم المستمر:

يستند التقويم المستمر على عدد من المسلمات الأساسية، وبدون الاهتمام بها لا يمكن تحقيق الاستفادة المرجوة من هذا الأسلوب، وقد ذكرها (الشهري، 2006، ص. 47) كما يلي:

- _ جميع التلاميذ قادرين على التعلم، والمقصود هنا التلاميذ العاديون في التعليم العام، أما من لديهم قصور كالتخلف العقلي أو الإعاقات السمعية أو البصرية فإن لها برامجها الخاصة.
- _ مهمة المعلم إحداث التعلم، والتأكد من حصوله عند جميع التلاميذ باستخدام استراتيجيات التدريس المناسبة، مثل التعليم التفريدي، والتعليم التعاوني وغيرها.
- _ لا يحق للمعلم السماح بالانتقال من وحدة تعليمية إلى وحدة تليها، إلا بعد التثبت من إتقان المتعلم للقدرات والمهارات المتضمنة في الوحدة الأولى.
- _ مهمة المعلم تقويم أداء المتعلم نفسه عن طريق الاختبارات بمختلف أنواعها، أو عن طريق تحصيل وإنتاج المتعلم، أو الأنشطة المناسبة.
- _ تقويم مهارات المتعلم يعني رصد درجة امتلاكه لها، وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة، وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه.
- _ المتعلم الذي لم يستطع التعلم في المرة الأولى، يمكن أن يتعلم في المرة أو المرات اللاحقة، إذا ما عدلنا في طرائقنا التربوية، وأعطيناها الوقت اللازم لذلك، دون أن يعني ذلك عقابه على أخطائه الماضية.

3- الإطار الفكري للتقويم المستمر:

عند النظر في المسيرة التاريخية للتقويم بشكل عام، نلاحظ أنه مر بمحطات زمنية بارزة شكلت له أطراً وقوالب فكرية وإجرائية تتوافق مع مستجدات وتطلعات كل محطة زمنية وأهدافها التربوية المرسومة، وقد اقتضت الظروف المستجدة حالياً والتطورات العلمية المتلاحقة إحداث تغيير جوهري في بنية وتركيبية التقويم التربوي، وكان أقوى هذه المستجدات هو تغيير أدوار الفاعلين في العملية التربوية، فالمعلم الملحق تحول دوره إلى المعلم الميسر والموجه للتعلم، وتحول التركيز من ماذا نتعلم إلى كيف نتعلم. واقتضى ذلك تغيير دور المتعلم الذي أصبح هو محور العملية التعليمية. كل هذه المستجدات والأدوار حتمت إحداث نقلة نوعية في بنية التقويم التربوي من أساسه (المطيري، 2010، ص. 69-70).

وقد أورد كل من (علام، 2004، ص. 16-30) و(زيتون، 2007، ص. 29) الأطر والمداخل الفكرية التي مر بها التقويم التربوي البديل (التقويم المستمر) وفق التقسيم التالي:

أولاً: المدخل السيكومتري للتقويم:

هو التقويم الذي نتخذ فيه قرارات تربوية تتعلق بالتلاميذ والمناهج والمعلمين استناداً إلى اختبارات عامة خارجية مقننة أكثر من استنادها إلى التقويم الصفي التبعي . ومن المآخذ التي سجلت عليه، أنه يعتمد على مقارنة التلميذ بزملائه في الفئة أو الصف أو المادة بواسطة اختبارات مرجعية المعيار، بينما نجد أن تحديد مركز التلميذ أو موقعه لا يعني بالضرورة أننا نعرف مدى ما لديه من المهارة، بالإضافة إلى كونه يعتمد على أداة واحدة من أدوات القياس وهي الاختبارات فقط، وهذا من أكبر العيوب لأنه يغفل إمكانات التلميذ الفكرية وقدراته إلى حد كبير، ولأن التمحوور في ظله كان حول عملية التعليم والتي يمثلها المعلم وليس التعلم والتي يمثلها المتعلم، ولا يعني ذكر عيوبه تجريده من سمات وخصائص ربما ينفرد بها عن غيره، إذ يكثر استخدامه في دراسة وتقويم سمات الشخصية والذكاء وحالات التخلف العقلي، هذا بالإضافة إلى أنه نظام أدى دوره بكفاءة وفعالية في ظل ظروف محلية وعالمية معينة تتلاءم وطبيعته، لكن جاء الوقت بظروف ومستجدات متعددة بررت التغيير.

ثانياً: المدخل السياقي:

في منتصف الثمانينات من القرن الماضي ظهرت حركة تنادي بإصلاح المناهج، وكذلك بما سعي فيما بعد بالتقويم البديل (المستمر)، ورأت هذه الحركة ضرورة تدريس وتقويم مهارات الكتابة والتفكير الناقد وتطبيق المعلومات وحل المشكلات، وليس الاقتصار على معرفة الحقائق واختزان المعلومات، ورأت كذلك ضرورة تقييم الأداء القائم على معايير متفق عليها، بدلا من الاستناد إلى معايير الجماعة التي يقارن فيها أداء التلميذ بأداء زملائه . وفي أواخر الثمانينات من القرن المنصرم حدث تطور في مجال التقويم، وأخذ مفهوم التقويم البديل (المستمر) يشق طريقه بقوة مستهديا -فيما بعد- بما يسمى بالنموذج السياقي، وهو نموذج أو مدخل جاء كردة فعل على الملاحظات التربوية والنفسية والمعرفية التي شنت على المدخل السيكومتري والاختبارات المقننة التي تستهدف به . وهو إطار أو مدخل يعتمد على ضرورة أن يعكس التقويم محتوى المنهاج الذي يخبر به فعلا . فأساليب التقويم ينبغي أن تصمم للكشف عما تعلمه التلميذ وفق قدراته وإمكاناته التي تميزه عن غيره. فمن سمات هذا المدخل ومميزاته أنه راعي الجوانب الذاتية لدى المتعلم، كما أنه حرر ربط المتعلم بغيره في التقويم، بمعنى أنه مدخل يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، على العكس من المدخل السيكومتري الذي يعاب عليه ذلك.

ويعود الفضل في تبني هذا الإطار أو النموذج إلى "هارولد بيرلاك" H. Berlak ، فهو أول من قدم هذا المدخل عام (1992) ليكون بديلاً للمدخل السيكومتري مستنداً في ذلك إلى الإطار الفكري التالي:

- _ إن فهم عملية التقويم يتطلب وضعها في سياق فهم عملية التعليم والتعلم، فالتقويم من هذا المنظور لا يعد جزءاً منفصلاً عن البرنامج التعليمي.
- _ عملية التقويم ليست مقننة، وإنما تكون ذات حساسية للمنهج والمحتوى الذي أتيح للتلميذ فرصة كافية لتعلمه، ويكون له فائدة وظيفية في حياته وخارج المدرسة أو المعهد.
- _ لا تقتصر العملية الاختبارية على صيغ بنود الاختبار من متعدد، وإنما يمكن أن تشمل على أسئلة مفتوحة، ومشكلات، ومهام يتم تقييمها بطرق ذاتية.
- _ يختبر التلاميذ في مواقف طبيعية مألوفة في صفوفهم المدرسية، حيث يكون سياق التعلم مماثلاً لسياق التقييم والعمليات الاختبارية.
- _ يُشجّع المعلمون على استخدام أحكامهم المهنية في تقييم جهود تلاميذهم.
- _ تُمنح فرصة كافية للتلاميذ لتقييم أنفسهم.
- _ تقدم نتائج التقويم معلومات للمعلمين وغيرهم عما تعلمه التلاميذ، كما تقدم معلومات تفيد في تخطيط المناهج.

ثالثاً: المدخل الشخصي - التفريدي :

إذا كان هذا المدخل يختلف مع المدخل الأول -السيكومتري- إلا أنه يعتبر امتداداً للمدخل الثاني، وكلا المدخلين الآخرين ينطلقان من رؤية سيكولوجية واحدة، فهما ينتميان إلى المدرسة البنائية التي تؤمن أن من حق كل فرد أن يتعلم وفق ظروفه الشخصية وقدراته الذاتية دون النظر إلى الآخرين. إن كل فرد (عادي) قابل للتعلم، ويمكنه الوصول إلى نفس الإتقان في تعلمه مثل أي فرد من مجموعته لو أتيح له الزمن المناسب لخطوه الذاتي في عملية التعلم (حلي الوكيل، ومحمد المفتي، 2005، ص. 152). وهذا هو الهدف الذي يسعى لتحقيقه التقويم المستمر الذي ينظر للتلميذ ككيان مستقل. ولأجل تفعيل هذين المدخلين عملياً نرى كيف أصبح التقويم له فروع ومراحل حسب طبيعة كل فئة أو بيئة أو مرحلة أو فرد. كما نجد أن التقويم المستمر أشتمل على برنامج إسنادي وإثرائي لمن أبدى تفوقاً وتقدماً ملحوظاً، وبرنامج علاجي لمن ظهر على أدائه قصوراً ملحوظاً.

4- مميزات التقويم المستمر:

- يورد (المطيري، 2010، ص. 71-73) أهم مميزات التقويم المستمر في النقاط التالية:
- _ أنه نوع من التقويم يتسم بالتتابع والاستمرار، بحيث لا يتوقف عند مرحلة زمنية معينة (قبل الدرس أو في أثنائه، أو بعد الانتهاء منه) وهو مستمر منذ بدء العام الدراسي وحتى نهايته.
 - _ أن الغاية منه تحديد مواطن القوة والتفوق ومواطن الضعف والقصور لدى الطلاب فيما تعلموه، بحيث يعين المعلم في اتخاذ السبل والوسائل الكفيلة المعينة على إثراء مواطن القوة وزيادتها و التغلب على مواطن الضعف وإزالتها.
 - _ يعطي المعلم تغذية مرتدة عن نتائج وطرق العرض داخل القاعة الدراسية، وعن مدى مناسبتها في التدريس، وهل يحتاج إلي تعديل أم لا (تقويم أداء المعلم).
 - _ أن هذا النوع من التقويم له أدواته وأساليبه مثل : الاختبارات، التدريبات، الملاحظة، الواجبات المنزلية، المناقشة، الأداء العملي. والتي يستخدمها المعلم بشكل متوازن حسب الموقف التعليمي وحسب المهارات المطلوب تقويمها.
 - _ يجمع بين التقويم التكويني الذي يقدم تغذية مرتدة بشكل مستمر عما تحقق من أهداف، وبين التقويم التشخيصي الذي يحدد الصعوبات أو مواطن الضعف لدى التلميذ، ولكنه يتسم عنهما بميزة وهي التتابع والاستمرار، وعدم التقيد بمدة زمنية محددة لتنفيذه.
 - _ أن تعدد تسمياته ليس مذمة ولا عيباً، بل قد يكون عكس ذلك، فهو منقبة للشيء، إذ توحى كثرة الأسماء بوجود مضامين متعددة وزوايا نظر مختلفة ومتسعة يتمتع بها المسمى، والمقصود به هنا التقويم المستمر.
 - _ أن يتصف بالاستمرارية ولا يسمح بتجزئة وتفتيت المهارة الواحدة مما يضعف إتقانها، ولا يفصل شخصية المتعلم وإمكاناته، بل ينظر للمتعلم نظرة شمولية تكاملية تحقق له الشعور بالثقة في نفسه وتحمله شيئاً من المسؤولية مما يجعله أكثر إيجابية.
 - _ ارتفاع درجة الموثوقية في مرجعيات الحكم على أداء المتعلم كسجلات المتابعة وسجلات التقويم والملاحظة مروراً بملف الانجاز ذات المضامين العلاجية والإثرائية المتعددة والمتنوعة، وهذا عكس ما يعتقد بعض المعلمين الذين يرون أن درجة الموثوقية في إصدار الحكم على أداء المتعلم عملية تخضع لذاتية المعلم.
 - _ أنه يأخذ في الاعتبار طبيعة العصر المعرفية والتقنية والانفجار المعلوماتي الكبير، وعليه يتوجب علينا تدريب المتعلمين على كيفية الحصول على المعلومة.

_ أنه يأخذ في الاعتبار متطلبات سوق العمل، مما وطد العلاقة بين القطاعات التربوية والتعليمية والثقافية والإعلامية والاقتصادية والصناعية وغيرها.

5- أهداف التقويم المستمر:

يذكر (أبوليدة، 1985، ص. 122) أن التقويم المستمر يحقق هدفين رئيسيين هما كمايلي:

أولاً: أهداف مباشرة:

_ التعرف على تعلم التلميذ، ومعرفة تقدمه وتطوره خطوة خطوة.

_ قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.

_ تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيداً لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

_ الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.

_ مساعدة المدرس على تحسين تدريسه أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

_ إعادة النظر في المنهاج وتعديله إذا كان عاملاً من عوامل عدم التعلم، أو كان صعباً.

_ تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.

_ وضع خطة للتعليم العلاجي وتصميمه لتخليص التلميذ من نقاط الضعف.

ثانياً: أهداف غير مباشرة:

_ تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية

تصحيحها.

_ تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ.

_ زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.

كما يضيف (باهي، 2004، ص. 14) الأهداف التالية:

_ توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.

_ تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ؛ لعلاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة.

_ تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه لإثارة دافعية التعلم لديه

والاستمرار فيه.

_ مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها في تجاوز حدود

المعرفة إلى الفهم؛ لتسهيل العلاقات القائمة بينها.

_ تحليل موضوعات الدرس، وتوضيح العلاقات القائمة بينها.

_ وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية والاستدراك.

_ تحفيز المعلم على التخطيط للتدريس، وتحديد أهدافه بصيغ سلوكية أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها، والتي تعرف في نظام التقويم المستمر بالمهارات المستهدفة ومهارات الحد الأدنى.

ويلخص (المطيري، 2010، ص. 74-75) أهداف التقويم المستمر فيما يلي:

_ تصحيح مسار العملية التدريسية ومعرفة مدى تقدم المتعلم.
_ الوقوف على مدى إتقان المتعلم للمعارف والمعلومات الأساسية المرتبطة بجزء دراسي معين أو وحدة معينة، والعمل على تحسينها إذا ما وجدت أي مشكلات.
_ مساعدة المعلم على تحسين تدريسه وإيجاد طرق تدريس بديلة.
_ تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم.
_ تقوية دافعية التعلم لدى التلميذ، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.

_ تثبيت التعلم وزيادة الاحتفاظ به عن طريق ربط التعلم اللاحق بالتعلم السابق.

_ تطوير إجراءات تقويم التلميذ.

_ الحد من سلبيات اختبارات نهاية الفصل الدراسي.

_ تعريف الأسرة بمستوى تقدم ابنها ومشاركتها في التقويم.

_ متابعة المعلم لمستوى تقدم تلاميذه.

_ وضع تقدير ثابت نسبيا لمستوى أداء التلاميذ.

_ توثيق أداء المتعلم وإنجازاته عن طريق ملف الانجاز.

6- أهمية التقويم المستمر:

إن المحتوى الدراسي تراكمي بطبيعته، بمعنى أن نجاح التلميذ فيما يدرسه من محتوى يتوقف في الغالب على مدى إلمامه بما درسه سابقا، ويكون هذا ممهدا لما سوف يدرسه من محتوى في المستقبل. لذلك يجب على الأساتذة الإهتمام بتطبيق التقويم المستمر في تدريسهم، لما له من أهمية للتلاميذ والأساتذة خاصة، ولأولياء الأمور ومدراء المدارس والمفتشين والقائمين على تطوير المناهج والمجتمع عامة.

1-6- أهمية التقويم المستمر للتلميذ:

_ معرفة النتائج التي حققها في خطواته السابقة، والتي يستفاد منها في تطوير وتحسين

الخطوات التالية (القرشي، 1985، ص. 14)

_ تزويده بالتغذية الراجعة التي تفيده في توضيح مدى التقدم الذي أحرزه أولاً بأول، أو النقص فيه.

_ تحديد جوانب القوة والضعف لديه، للعمل على علاجها وتلافها في المستقبل (سعادة، 1984، ص. 435)

_ تنمية مهارة التقويم الذاتي لديه.

_ يساعده على إنتقال أثر التعلم، بتجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، والتفسير، والقدرة على التفكير.

_ تقوية دافعية التعلم لديه، وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه، وكيفية تصحيحها (شعراوي، 1985، ص. 163-166).

_ تقليل الخوف والقلق لدى التلاميذ أثناء الاختبارات (بنيامين بلوم وآخرون، 1983، ص. 97).

_ تحفيز التلاميذ على المشاركة في العملية التعليمية (خضير سعود الخضير، 1996، ص. 81).

_ تحسين الاتجاهات لدى التلاميذ وميولهم (الداود، 2004، ص. 50)

_ الوقوف على مدى نمو المعلومات والمعارف لديه والعمل على زيادتها (جامع، 1986، ص. 323).

_ تمكينه من التعرف على مدى تمكنه من المادة العلمية.

_ مساعدته على التعلم الذاتي.

_ يتعرف على أهم الصعوبات التي تواجهه في عملية التعلم (الشهابي، 2010، ص. 38).

2-6- أهمية التقويم المستمر للمدرس:

_ تزويده بتغذية راجعة منظمة ومستمرة لتساعده على معرفة مواطن الضعف والقصور في أسلوب أدائه.

_ تحفيزه على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها من جانب التلاميذ (الداود، 2004، ص. 50).

_ مساعدته على إختيار المصادر والوسائل الأكثر فاعلية للتعلم وإعدادها حسب حاجة التلاميذ (سعادة، 1984، ص. 436).

_ إعادة النظر في استراتيجية تدريسه ، والعمل على تعديلها وفقاً لما تسفر عنه نتائج التطبيق (القرشي، 1985، ص. 14).

_ تمييز الفروق بين المتعلمين وبالتالي توجيه تعلم التلاميذ بناء على ما بينهم من فروق.

_ التعرف على الوسائل التي تم توظيفها في عملية التعلم وإجراء التعديلات الملائمة.

_ التعرف على مدى ملاءمة الأهداف للتلاميذ من خلال ملاحظة درجة تفاعلهم مع موضوع التعلم.

_ مساعدته في التحقق من مدى بلوغ التلاميذ للأهداف المنشودة.

_ التعرف على مواطن القوة ومواطن الضعف لدى التلاميذ ، لتعزيز مواطن القوة ومعالجة مواطن الضعف من خلال توظيف الطرق العلاجية البديلة ، بحيث لا ينتقل من موضوع لآخر ، إلا إذا تأكد من تمكن التلاميذ منه.

_ تحقيق جودة التعلم.

_ التعرف على أبعاد شخصية التلميذ وقياس ميوله واتجاهاته (الشهابي، 2010، ص. 37).

7- خطوات التقويم المستمر:

يتضمن تطبيق التقويم المستمر مجموعة من المراحل والخطوات الإجرائية على المدرس أن يضعها في حسابه، يلخصها (الشهابي، 2010، ص. 39) في النقاط التالية:

_ تحديد النتائج التعليمية المتوقع تحقيقها من طرف التلاميذ.

_ تحديد الخبرات التعليمية التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف الموضوعية.

_ تحديد أساليب وأدوات التقويم التي سوف يتم استعمالها، للتأكد من سير عمليات التعليم والتعلم في الاتجاه الصحيح.

_ تحليل نتائج التقويم المستمر عن طريق تحليل الأخطاء وتشخيص الصعوبات الخاصة بكل تلميذ.

_ تشخيص أسباب العجز التعليمي التي تم الوصول إليها، ومن ثم تحديد أساليب العلاج المناسبة لتلافي جوانب القصور وتجاوز الصعوبات التي تعترض التلاميذ لتعزيز التعلم. ومن ثم على التلميذ أن يستخدم الدعم والتعزيز بما يتناسب مع درجة التعلم لكل مجموعة من التلاميذ .

كما ذكرت (وهبة، 1993، ص. 11) بعض الخطوات الإجرائية للتقويم المستمر كالتالي :

_ تحديد ما أتقنه التلاميذ من المهارات الضرورية لفهم وإتقان الموضوع المراد تعليمهم إياه قبل البدء بالتعليم.

_ تقسيم الموضوع إلى وحدات تعليمية صغيرة، وتحديد المهارة المطلوب إتقانها في بداية كل وحدة تعليمية .

_ تدريب المتعلمين على هذه المهارة.

- _ اختبار جميع المتعلمين في هذه المهارة للكشف عن درجة إتقانهم لها، ورصد مواطن الضعف، والصعوبات والمعوقات التي تحول دون الإتقان المطلوب.
- _ معاودة تدريب الذين فشلوا في إتقان المهارة، وذلك إما بتكليف زملائهم القيام بهذا التدريب، وإما بتغيير طريقة التدريب، وإما بتيسير مصادر تعلم أخرى لهم.
- _ معاودة اختبار الذين أعدنا تدريبهم.
- وحدد كل من سوزان ماركس و ايلان مانيتاس (Marks 2003 , p, 15) عدة مراحل وخطوات لتطبيق التقويم المستمر نوردها فيما يلي :
- _ المرحلة الأولى : تحديد رؤية البرنامج والنتائج المتوقعة منه وتتضمن الخطوات التالية:
- _ تحديد سمات البرنامج .
- _ كيف سيتفاعل المعلمون المشاركون مع البرنامج؟
- _ كيف سنعرف مدى نجاح برنامج التقويم؟
- _ المرحلة الثانية : تحديد طبيعة المعلم والمتعلمين، وكيف سيستجيبون لبرنامج التنمية المهنية، وتتضمن الخطوات التالية:
- _ تحديد خصائص المعلم من حيث (الكفاءة، العمر، الخلفية التربوية، الخبرات السابقة، فلسفته التدريسية).
- _ ما عناصر السياق التقويمي المهمة، كالتلاميذ، المخططات، علامات التدريس؟
- _ كيف نتأكد من تطبيق المعلم لفيئات التقويم المستمر؟
- _ المرحلة الثالثة : تحديد أثر المعلمين على التلاميذ، وتتضمن الخطوات التالية:
- _ في أي مجال سنرى أثر التقويم المستمر على التلاميذ (المجال العلمي مثلاً)؟
- _ ما الفرص السانحة لتقويم التلاميذ؟
- _ كيف نتحقق من أثر البرنامج على أداء التلاميذ؟
- _ المرحلة الرابعة : تحديد التغيرات التي طرأت على أداء التلميذ، ومقارنة أداء التلميذ في مرحلة التقويم الحالي بأدائه في المرات السابقة (مقارنة أداء الطالب بنفسه).
- 8-خاتمة:

وعليه فعلى المعلم مساندة الأحداث والمستجدات التربوية، والتحكم في طرائق التدريس بالكفاءات واساليب التقويم المستمر، وإستغلال الوسائل العصرية في عملية التعلم، بهدف مد المجتمعات بأجيال تتعلم بممارسة التعلم ولا تخاف تحدي مختلف المواقف التعليمية

التعليمية، إن التقييم المستمر ما هو الا محصلة من التطورات الطارئة في مجال الانسانية والاجتماعية وحقول المعرفة عموما، فكلما خصل تطورا في هذه الحقول أدى ذلك إلى تغير النظرة إلى العمل الديدداكتيكي ومنه الى التقييم.

9- المراجع:

- 1_ إحسان مصطفى شعراوي. (1985). أثر إدراك الأهداف التربوية على التحصيل الدراسي في الرياضيات، التربية المعاصرة، عدد 3.
- 2_ بندر سالم مفرح الشهري. (2006). دراسة تقويمية لواقع التقييم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 3_ بنيامين بلوم وآخرون. (1983). تقييم تعليم الطالب التجميعي والتكويني، ط2، ترجمة: محمد أحمد المفتي وآخرون، دار ماكجروهيل للنشر، القاهرة.
- 4_ تاج السر عبد الله الشيخ وآخرون. (2004). القياس والتقييم التربوي، مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 5_ حلبي أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتي. (2005). أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- 6_ جودت أحمد سعادة. (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية، دار العلم للملايين، بيروت.
- 7_ خضير سعود الخضير. (1996). طرق وأساليب تقويم وتحصيل الطلاب، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة، عدد 118.
- 8_ سامي بن مصبح غرمان الحصيني. (2007). مدى أهمية التقييم المستمر لمادة الرياضيات في الصفوف العليا من المرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 9_ صلاح الدين محمود علام. (2004). التقييم التربوي البديل، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية .
- 10_ عايش محمود زيتون. (2007). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، دار الشروق، ط 1، عمان، الأردن.

- 11_ عبد الله أحمد عبد الله الشهابي. (2010). التقويم المستمر بالصفوف العليا للمرحلة الابتدائية للبنين بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 12- عبد الله بن ناصر بن حسن أبو حثره. (2010). واقع التقويم المستمر لتلاوة القرآن الكريم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر مشرفي التربية الإسلامية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.
- 13_ عبد الفتاح القرشي. (1985). اتجاهات جديدة في اساليب تقويم الطلاب، رسالة الخليج العربي، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، عدد 18.
- 14_ عيسى بن فرج المطيري. (2010). الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى م علي منطقة المدينة المنورة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- 15_ مصطفى حسين باهي، وفاتن زكريا النمر. (2004). التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية مبادئ ونظريات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- 16_ نخلة وهبة. (1993). التقويم التكويني في خدمة التعليم، وزارة التربية والتعليم، البحرين.
- 17_ هند بنت عبد الله بن عبد الرحمان الداود. (2004). واقع التقويم المستمر لمقرر الرياضيات في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- 18_ وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الأمانة العامة، المنشور رقم 2039 المؤرخ في 13 مارس 2005، الخاص بإصلاح نظام التقويم التربوي
- 19_ Jonne Mowat, (2007). Formative Evaluation of an objectives definition process . Unpublished Dissertation , Capella University.