الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جـامـعـة البـلـيدة 2
University of Blida 2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم الاجتماع وعلم السكان

الميدان: العلوم الاجتماعية

الشعبة: علم الاجتماع

التخصص: علم اجتماع التربية

محاضرات في مقياس التقويم التربوي

الطور: الماستر

السنة: الأولى

السداسي: الثاني

من إعداد الأستاذة: لعزازي فتيحـة

الرتبة: أستاذة محاضرة "أ"

السنة الجامعية: 2024 - 2025

فهرس المحتويات

	المحتوى	الصفحة
	مقدمة	4
	المحاضرة التمهيدية	6
	المحاضرة الأولى: التقويم التربوي: المفهوم وعلاقته بالقياس والتقييم	
	تمهيد	8
1	مفهوم التقويم التربوي	9
2	علاقة التقويم بالقياس والتقييم	12
1 .2	مفهوم القياس	12
2 .2	علاقة التقويم بالقياس	13
3 .2	مفهوم التقييم	14
4 .2	علاقة القياس بالتقييم	15
5 .2	علاقة التقويم بالتقييم	16
	المحاضرة الثانية: نبذة تاريخية عن التقويم التربوي	
	تمهيد	18
1	مراحل ازدهار التقويم التربوي	19
2	خصائص عملية التقويم التربوي	21
	المحاضرة الثالثة: التقويم التربوي: الأهمية، الشروط، الأسس والخطوات	
1	أهمية التقويم التربوي	22
2	شروط التقويم التربوي	24
3	أسس التقويم التربوي	25
4	الخطوات الرئيسية ي عملية التقويم التربوي	26
	المحاضرة الرابعة: أنماط التقويم التربوي	
1	التقويم التشخيصي	28
2	التقويم التكويني	29
3	التقويم الختامي	30
	المحاضرة الخامسة: التقويم والأهداف التربوية	
1	الأهداف التربوية	33

2	الأهداف التعليمية	34
3	فاعلية الأهداف التعليمية	34
4	أنواع الأهداف التربوية	35
5	موقع التقويم من الأهداف التعليمية	37
المحاضرة السادسة: مجالات الأهداف التعليمية ومصار اشتقاقها		
1	مجالات الأهداف التعليمية	39
2	مصار اشتقاقها الأهداف التعليمية	41
المحاضرة السابعة: الوظائف الاجتماعية للتقويم		
تمهيد		43
1	وظائف التقويم	43
2	الوظيفة الاجتماعية	45
3	وظائف التقويم في العملية التعليمية	47
المحاضرة الثامنة: أدوات التقويم التربوي		
تمهيد		50
1	الملاحظة الدقيقة	51
2	الأسئلة	52
3	الامتحانات	52
المحاضرة التاسعة: مجالات التقويم التربوي		
تمهيد		58
1	تقويم المتعلم	58
2	تقويم المعلم	63
3	تقويم الإدارة المدرسية	66
4	تقويم المنهج الدراسي	67
المحاضرة العاشرة: عناصر الفعل التقويمي		
تمهيد		70
1	المعلم	70
2	المتعلم	72
3	الموضوع المعالج	73

4	شروط الانجاز	73
5	التصحيح	74
المحاضرة الحادية عشر: علم التباري والتقويم التربوي		
تمهيد		79
1	المفهوم والتطور	80
2	بعض الأبحاث والتجارب في مجال علم التباري	82
المحاضرة الثانية عشر: الاختبار الجيد وشروط إعداده		
1	تعريف الاختبار والاختبارات التحصيلية	85
2	تطور مفهوم الاختبارات عبر العصور	85
3	صفات الاختبار الجيد وشروط إعداده	86
4	العيوب الشائعة في الاختبارات	91
5	مقاييس بناء الأسئلة	92
6	بناء سلم التنقيط	93
المحاضرة الثالثة عشر: تقييم وتقويم الكفاءات		
تمهيد		96
1	خطوات التقويم	96
2	التقويم المبنى على مقاربة التدريس بالكفاءات	97
3	مراحل تقييم وتقويم الكفاءات	99
4	أدوات تقييم وتقويم الكفاءات	101
المحاضرة الرابعة عشر: التوجهات الحديثة ومشكلات التقويم التربوي		
1	التوجهات الحديثة في عملية التقويم	102
2	مشكلات التقويم التربوي	106
خاتمة		107
قائمة المراجع والمصادر		108

مقدمة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. أما بعد

سعيا منا على إثراء الجانب البيداغوجي في التكوين الجامعي وحرصا على توثيقه وجعله في متناول طلبتنا الأعزاء بالدرجة الأولى وغيرهم من الدارسين والمهتمين خاصة في الحقل السوسيولوجي، تأتي هذه المطبوعة والتي هي عبارة عن محاضرات في مادة التقويم التربوي، موجهة لطلاب السنة الأولى ماستر في تخصص علم اجتماع التربية، والتي روعي فيها ما جاء في المقرر الدراسي من الجهة الوصية. ونظرا لأهمية المادة في التخصص، فهي مدعم رئيسي ومرتبة ضمن المواد الدراسية في التكوين، لأنها تتعرض إلى التقويم التربوي حيث تناولها يمكن:

- ✓ إعطاء الطالب القدرة على توظيف المعارف التي اكتسبها خلال مساره الدراسي.
- ✓ الزيادة في ملكته السوسيولوجية وتوسيع أفكاره في مجال التربية والتعليم.
- ✓ أن يدرك الطالب مفهوم التقويم التربوي وتنمية معرته بالتطور التاريخي له.
- ✓ التعرف على وظائف التقويم التربوي وعناصره.
- ✓ فهم أدوات التقويم التربوي ومجالاته.
- ✓ التعر على الأهداف التربوية.
- ✓ ربط علم الاجتماع التربية بالواقع التربوي والثقافي والاجتماعي للمجتمع.
- ✓ منح الطالب أدوات التحليل لفهم نظام الامتحانات وطرق التنقيط وسلوك الممتحنين.

إن طبيعة هذا المقياس هي إسقاط لواقع التقويم في شكل محتوى نظري، فالمعارف المكتسبة منه تعتبر اللبنة الأولى للطالب لفهم واقع التقويم وتحليل كل العناصر المرتبطة به، فالتطرق لموضوع التقويم التربوي جاء كحتمية في تكملة تكوين الطالب في السنة الأولى ماستر علم اجتماع التربية وبعد تطرقه في السداسي الأول إلى عدة مقاييس تاريخ الفكر التربوي، التربية المقارنة، المناهج التربوية ها هو في هذا السداسي الثاني يكمل العناصر العملية التعليمية /التعلمية.

خلال هذه المطبوعة نقوم بمعالجة أهم المواضيع المرتبطة بالتقويم التربوي، والتي تساعد على فهم أولا التمييز بين مفاهيم ثلاثة أساسية: القياس، التقييم، والتقويم، وثانيا أهمية الارتباط بين الأهداف التربوية والتقويم، وكذلك التطرق إلى عناصر الفعل التقويمي.

لقد تم تقديم هذه المطبوعة بشكل مبسط للمحتوى يسهل على الطالب الفهم والاستيعاب، مرتبة ومتسلسلة منهجياً وفق محتوى المقياس المحدد من طرف اللجنة البيداغوجية الوطنية لميدان التكوين في العلوم الاجتماعية، حيث شملت الدرس الافتتاحي المعرف بالمادة من حيث طبيعتها وموقعها من المقرر العام البيداغوجي لتسلسل الدروس إتباعا حسب محاورها التالية:

1. التقويم التربوي: المفهوم، النشأة والأهمية.
2. التقويم والأهداف التربوية.
3. الوظائف الاجتماعية للتقويم.
4. أدوات التقويم التربوي.
5. عناصر الفعل التقويمي: المعلم، المتعلم، الموضوع، شروط الانجاز، التصحيح.
6. علم التباري والتقويم التربوي.
7. تقييم وتقويم الكفاءات.

وقد تم إفراد كل درس بمراجعة خاصة به، وكذا تم ادراج بعض المواضيع ذات الصلة كمجالات التقويم التربوي وأنماطه الثلاث. وتجدر الإشارة هنا، بأن محتوى هذا العمل لم يأتي بالسهولة بل البحث الكثيف في عدة مراجع منها: الكتب والرسائل العلمية والمذكرات الجامعية والمواقع الإلكترونية لكي نوفي حق الموضوع، ولأن المراجع المدعومة الأساسية في المقرر الدراسي من الجهة الوصية، لم تكن كافية نظرا لقلتها وارتباطها ببعض المواضيع دون غيرها.

نتمنى أن نوفق في تقديم المطبوعة بشكل يوفي بالغرض وتكون منارة استرشاديه لمنطلق بحوثهم واستزادتهم العلمية.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، الأهداف التربوية، علم التباري، تقويم الكفاءات.

د/ لعزازي فتيحة

المحاضرة التمهيدية

أهداف الدرس:

- التعرف بمقياس التقويم التربوي.
- الإلمام بمكانة المادة ضمن البرنامج المسطر في نظام ل م د.
- معرفة رصيد المادة وكيفية التقييم.

تمهيد:

يعتبر مقياس التقويم التربوي من المقاييس المهمة في تخصص علم اجتماع التربية، لما له من أهمية بالغة، وله ارتباط بعدة مقاييس أخرى ضمن التخصص، ولأجل ذلك سوف نتطرق إلى معلومات متعلقة بهذا المقياس عبر عدة نقاط.

1. معلومات عن المقرر:

اسم المادة: التقويم التربوي

الرمز في المقرر الوزاري لاعتماد برنامج التدريس:

2. مكانة المادة ضمن برنامج الدراسة:

تعتبر مادة التقويم التربوي وحدة تعليمية تندرج ضمن وحدات التعليم الاستكشافية، وهو مقسم إلى أربعة عشر محاضرة ضمن السداسي الثاني في المسار التكويني بحجم ساعي سداسي مقدم باثنتين وعشرون ونصف ساعة(22.5 سا)، وبحجم ساعي أسبوعي قدره ساعة ونصف (1.5 سا) للمحاضرة.

3. المستوى المستهدف بها:

المستوى المستهدف بها فهم طلبة السنة الأولى ماستر تخصص علم اجتماع التربية، أي خلال السداسي الثاني من المسار التكويني (ل م د).

4. طريقة التقييم فيها:

طريقة التقييم: امتحان + أعمال شخصية

5. المعامل والرصيد:

المعامل: 1 الرصيد: 1

6. أهداف التعليم:

يفترض على الطالب اكتسابه من مؤهلات بعد نجاحه في هذه المادة، الدراية الكاملة بالتقويم التربوي، مصطلحاته ووظائفه والعناصر المكونة للفعل التربوي، بالإضافة إلى معرفته بالأهداف التربوية، دون أن ننسى تعرفه على أهم الأدوات والأساليب التي تستخدم في عملية التقويم التربوي.

7. المعارف المسبقة المطلوبة:

المعرفة المطلوبة التي تمكن الطالب من مواصلة هذا التعليم، تتمثل في تحكمه في مصطلحات علم الاجتماع، إضافة إلى بعض المعارف في التربية، كفلسفة التربية، الأهداف التربوية، بالإضافة إلى مكونات العملية التعليمية . التعلمية.

8. محتوى المادة:

1 ـ التقويم التربوي: المفهوم، النشأة والأهمية.

2 ـ التقويم والأهداف التربوية.

3 ـ الوظائف الاجتماعية للتقويم.

4 ـ أدوات التقويم التربوي.

5 ـ عناصر الفعل التقويمي: المعلم، المتعلم، الموضوع، شروط الانجاز، التصحيح.

6 ـ علم التباري والتقويم التربوي.

7 ـ تقييم وتقويم الكفاءات.

9. المصادر والمراجع الأساسية:

1 . رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر، عمان، ط 1، 2007.

2 . سعاد الفجال، **نظريات حديثة في التقويم التربوي**، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2011.

3 . محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

3 - Daniel Asquier**, l'évaluation en pédagogie**, Edition E.A.P, France,1990 .

4 - Zaki Badawi, **Dictionary of the social science**, library Lebanon, Beirut, 1977 .

خلاصة:

في هذا الدرس التمهيدي تطرقنا إلى عدة نقاط تعكس الضوء على هذا المقياس، من معلومات خاصة به، وما يجب على الطلاب تعلمه، وعن المعارف المطلوبة لفهمه، وكذلك الهدف من تعلم محتواه، وعن طريقة التقييم، وأخيرا عن المراجع والمصادر الأساسية للمقياس.

المحاضرة الأولى: التقويم التربوي: المفهوم وعلاقته بالقياس والتقييم

تمهيد:

نحن نرى أن المهمة الأساسية للتربية تنحصر في تغيير المتعلمين بطرق مرغوب فيها، وأن مهمة المدرسين والقائمين على وضع المناهج الأساسية التحديد الدقيق للطرق التي سوف يتغير بها التلاميذ بواسطة عملية التعلم. ولا بد من الأساتذة والمعلمين من اتخاذ العديد من القرارات إذا ما أرادوا أن يصبحوا أكثر فاعلية في مساعدة التلاميذ على التغيير الأفضل. كما أن التقويم يوفر الدليل المناسب لكل من الأساتذة والتلاميذ عن تحقيق أهداف التدريس.

التقويم التربوي عنصر أساسي في منظومة العملية التعليمية، يلعب دوراً فاعلاً في إنجاحها بما يحدثه من توازن وتكامل بين مختلف عناصرها، وبما يحدثه فيها من تعديل أم تكييف في ضوء البيانات والمعلومات التي تنشأ عنه. فهو نشاط تربوي تطور عبر العصور نتيجة لتطور أساليب

التدريس، ونمو المعرفة وتعدد المهارات وظهور التكنولوجيا الحديثة ومعطياتها، ولعل أبرز ما يحققه التقويم توفير قاعدة صلبة من المعلومات تساعد في اتخاذ قرارات مناسبة، الغرض منها تحسين العملية التعليمية.

فالتقويم بمفهومه الحديث لا ينفصل عن عمليتي التعلم والتعليم بل يعد جزء لا يتجزأ منها ومكونا أساسياً من مكوناتها، فهو أحد المؤشرات المهمة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرق التدريس في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. فعندما نتحدث عن المدرسة لا يمكننا أن نغفل عن عملية التقويم المدرسي الذي يعتبر من المهام الضرورية جدا والتي ينبغي أن يقوم بها المعلم لمتابعة المتعلمين باستمرار. إذ تتعدد الأساليب الخاصة بهذه العملية. إن التقويم المدرسي معيار حقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي.

كما يعتبر التقويم فرصة وأداة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المعلم والأولياء من جهة أخرى، فهو جزء من عملية التعليم والتعلم مدمج فيها وملازم لها، وليس خارج عنها، كما أنه كاشف للنقائص، ومساعد على تشخيص الاختلالات والتذبذبات التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلم، وتساعد على استدراكها بصفة عادية ومنظمة، وبهذه الصفة فإن استغلال أخطاء المتعلم أو نقائصه، وتصور طرائق التكفل بها، عنصر ايجابي وهام في تشخيص تلك النقائص واستدراكها. فالتقويم إذن مادة ضرورية لكل المشتغلين في حقل التربية من تعليم وتكوين وبيداغوجيا.

1 ـ مفهوم التقويم التربوي:

قال أحدهم أن معظم مآسي البشر نتاج لتقديراتهم الخاطئة في تقييم الأشياء، فالتقويم إذن هو تحديد قيمة الأشياء وهو الحكم على مدى نجاح الأعمال والمشروعات، وقد استخدم الإنسان التقويم بصوره المختلفة وأساليبه المتنوعة منذ كان يحاول أن يسعى إلى تحقيق أهدافه وغاياته، ويعتبر التقويم أساساً من مقومات العملية التعليمية، نظرا لما له من دور هام وأهمية كبرى في مجال تطوير التعليم. ويعرف التقويم:

أ . لغةً:

إن التقويم لغة من قوّم، يقوّم، وتقويم الشيء يعني إصلاحه، وإزالة اعوجاجه، ونعني به التقدير وإعطاء قيمة للأشياء قدر ثمنها. كما « أنه تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته، وتصحيح أو تعديل ما اعوج...و قوم الشيء يعني وزنه وقدّره وأعطاه ثمناً معيناً وتعني كذلك صوّبه وعدّله ووجّهه نحو الصواب.»[1]

ب . اصطلاحاً:

أما التقويم اصطلاحا فهو عملية منظمة ينتج عنها معلومات تفيد في اتخاذ قرار أو إصدار أحكام على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات أو الأفكار. ويعرف التقويم التربوي كذلك على أنه « إجراء يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن سيرورة الفعل التربوي في عناصره (مضامين، طرائق، وسائل).»[2]

بالإضافة إلى أنه الإجراء الذي يمكن من تقييم (إصدار حكم قيمي) عمل ما انطلاقا من أهداف تعليمية قصد اتخاذ قرار بيداغوجي، وإذا كان التقويم جملتاً متفقاً عليه، فإن التصورات مختلفة من حيث:

- زمن التقويم (قبل، أثناء وبعد).
- النوع (تشخيصي، تكويني وختامي).
- الوظائف (الوظيفة البيداغوجية والوظيفة الاجتماعية).

كما عرفه آخر « أن تقويم التلميذ من طرف المعلم يكون عن طريق الامتحانات، البحوث والمشاركة داخل القسم، والتقويم يساعد المعلم على تقدير الجهود التي يبذلها فيسير في اتجاهه إذا كان موفقا أو يغير من طريقته أو أسلوب معاملته إذا استلزم الأمر.»[3] أما حسب فكري حسن ريان فعرفه

---

[1] محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص 6.

[2] عبد العزيز عميمر، **الدليل التربوي للمعلم . كيفية إنجاز المذكرات وإجراء الأهداف .**، منشورات ثالة، الجزائر، 2003، ص 43.

[3] محمد السرغيتي ومحمد علي الهمشري وآخرون،**التربية لمدارس المعلمين والمعلمات والطلاب**، مكتبة الرشاد، الدار البيضاء، 1963، ص279.

بأنه « العملية المركبة التي يحكم بها المدرس والتلاميذ على ما إذا كانت أهداف المدرسة قد تحققت.»[1]

ويعرفه بلوم Bloom على أنه « مجموعة منظمة من العمليات التي تبين فيها إذا جرت بالفعل تغيرات على مجموعة المتعلمين مع تحديد المقدار ودرجة ذلك التغير.»[2]

وقد عرفه علماء التربية بصفة خاصة أنه عملية ملازمة للعمل المقوم لقياس مستوى أهدافه وخطوات التنفيذ، ورصد مواطن القوة وتعزيزها ورصد مواطن الضعف ومعالجتها وإيجاد البديل لها. فهو مجموعة إجراءات خاصة بجمع، تحليل، وتوصيل المعلومات بهدف اتخاذ قرارات.

أما التقويم في التربية الحديثة فيعني: « العملية التي تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية، وأدخل حديثا مفهوم التقويم في التربية من منظور أنه وسيلة للإصلاح والتطوير في المجال التربوي بهدف تحسين تعلم الطلبة وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة، فهو يشكل أرضية مهمة للكثير من القرارات المتعلقة بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس وغيرها من عمليات النظام التعليمي.»[3]

كما ذكر أيضاً أن « المفهوم الحديث للتقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف نسعى إلى تحقيقها. بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.»[4]

من خلال ما سبق نصل إلى أن التقويم التربوي ليس عملية فرز أو تصفية أو قياس بقدر ما هو إصدار حكم وتعديل للمسار التعليمي ووسيلة فعالة لتعزيز العلاقة بين المعلم والمتعلم والأولياء. فهو « عملية تقرير قيمة الشيء بالنسبة إلى معايير محدودة، أو مدى توافق بين فكرة أو عمل ما وبين القيم السائدة، أي هدف التقويم هو الحكم الموضوعي على العمل المقوم، صلاحا أو فسادا، وذلك

---

[1] فكري حسن ريان، **النشاط المدرسي: أسسه أهدافه وتطبيقاته**، عالم الكتب، القاهرة، 1989، ص 336.

[2] محمد نقازي وآخرون، **قراءات في التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1998، ص 60.

[3] محمد عثمان، مرجع سبق ذكره، ص 7.

[4] المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت، **محاضرات في التقويم التربوي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج ،1982، ص 141.

بتحليل المعطيات المتيسرة عنه وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف التي من شأنها أن تؤثر على العمل سواء من حيث الأهداف أو التخطيط أو الإدارة أو التمويل أو التوقيت أو أسلوب التنفيذ أو نوع الاستجابة أو صورة النتائج.»[1]

ومنه التقويم التربوي هو عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين(المتعلم مثلا) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الافضل والأحسن. كما أنه عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير للأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالمتعلمين (التلاميذ) أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة، مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الاجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة.

وبهذا نستنتج أن التقويم عملية أي أنه يتم على خطوات متتالية ولا يتم في خطوة واحدة وعملية مقصودة يتم بالإعداد له مسبقا، ويستند على أسس علمية.

2 ـ علاقة التقويم بالقياس والتقييم:

للتقويم والقياس والتقييم دور كبير في التربية الحديثة، حيث أصبحوا لا يستغنى عنهم من طرف الأستاذ أو المعلم في حالة قيامهما بعمل معين، ليعرفا إلى أي مدى وصلا، وقيل أن يقوم أي إنسان بعمل ما يفكر عادة في نتائجه، ولهذا « فكل عمل يصاحبه عملية تقويم»[2]. وليحقق أي برنامج تعليمي أهدافه التي يرمي إليها، « لا بد لأن يصاحبه عملية تقويم من بدايته إلى نهايته، ليتبين صاحبه عناصر القوة فيه فيعمل على تنميتها، وعناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها وعلاجها.»[3] وللتقويم معان كثيرة، فمنهم من ذكر أنه « وضع الدرجات التي تعبر عن تقويم عمل التلميذ بالنسبة لقدرته.»[4] من خلال هذا التعريف جعل كل ما يفعله التلميذ(ة)، وما يتحصل عليه من تقدم إلى درجة رقمية، وهذا المعنى هو أضيق معنى للتقويم، كما يزال هناك من يعتبر التقويم مرادفاً للقياس، لكنه هو جانب واحد من جوانب التقويم.

---

[1] Zaki Badawi, **Dictionary of the social science**, library Lebanon, Beirut, 1977, p134.

[2] فرانسيس عبد النور، **التربية والمناهج**، الأنجلومصرية، القاهرة، 1977، ص 300.

[3] نفس المرجع، ص 301.

[4] . أحمد محمد الطيب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999، ص 24.

2 . 1 مفهوم القياس:

القياس هو عملية من العمليات التي بها نحصل على تقديرات كمية دقيقة للأشياء، فهو يتضمن الدقة والتحديد وهو وسيلة من وسائل التقويم ويسبقه. بحيث « أن القياس في نظر التربية، هو مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو السمات والخصائص النفسية.»[1]

وترى رمزية الغريب أن القياس أضيق في معناه من التقويم، « وهو عبارة عن مجموعة من المعلومات والملاحظات الكمية عن الشيء موضع القياس.»[2]

كما يعرف على أنه « عملية تعتمد على جمع المعلومات، من أجل تقدير الأشياء كمياً، واستخدام معايير معينة في هذا التقدير، وذلك كاستخدام الغرام للأوزان والسنتيمتر للأبعاد.»[3] إذن القياس يعتبر إحدى وسائل التقويم الهامة، حيث أنه لا يوجد تقويم دون قياس، وهو تقديرا كمياً عن موضوع معين في ضوء وحدة قياس معينة.

2 . 2 علاقة التقويم بالقياس:

يرتبط التقويم ارتباطا وثيقاً بالقياس، فإذا كان التقويم يعني الحكم الكلي على الظاهرة، فإن القياس يعني الحكم التحليلي الذي يعتمد على الاختبارات وأدوات القياس الأكثر دقة، ويفضل البعض اعتبار التقويم أعم وأشمل من القياس، « بل أن هناك من يستعمل عبارة القياس للتعبير عن الامتحان بمفهومه القديم، الذي يرمي إلى معرفة كمية المعلومات التي حصل عليها التلميذ، بينما يستعمل عبارة التقويم للدلالة على الامتحان بمفهومه الحديث، الذي يرمي إلى معرفة تقدم التلميذ في الميادين الأربعة لنموه، وهي النمو العقلي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، والنمو البدني.»[4] فالقياس يهتم بحالة التلميذ(ة) الحاضرة، أما التقويم فيهتم بمعرفة الأسباب المؤثرة في حالته الحاضرة، وفي نموه وتقدمه.

---

[1] . محمد عبد السلام أحمد، **القياس النفسي والتربوي**، النهضة المصرية، القاهرة، د.ت ، ص 12.

[2] . رمزية الغريب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتب الأنجلومصرية، القاهرة، 1977، ص 9.

[3] . نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليّان، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للطباعة والتوزيع، الأردن، ط2، ص 12.

[4] . نفس المرجع السابق، ص 9.

والقياس كذلك يعتمد على الاختبارات التي تعطى دورياً، في حين أن التقويم يجري يوما بعد يوم في جميع المواقف المدرسية، والتقويم بمعناه الواسع يكون بالتعاون مع الأساتذة الآخرين، ومع أولياء التلاميذ، ومع التلاميذ أنفسهم.

ويمكن أن نوجز الفروق بين التقويم والقياس فيما يلي:

- ✓ التقويم ليس هو القياس، فالقياس جزء من التقويم.
- ✓ التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل العملية التعليمية، ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعةً.
- ✓ التقويم ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية.
- ✓ « يشير مصطلح القياس إلى مجموعة الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها بمستوى من الدقة، بينما مصطلح التقويم يشير إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف أو اتخاذ القرارات ذات العلاقة.
- ✓ القياس يهتم بوصف السلوك، أما التقويم فيحكم على قيمته.
- ✓ القياس محدود ببعض المعلومات عن موضوع القياس، في حين يعد التقويم عملية تشخيصية علاجية في آن واحد.
- ✓ القياس يصف السلوك وصفاً كمياً بينما التقويم يصفه كمياً ونوعياً .
- ✓ القياس أقل قيمة من التقويم تربويا.
- ✓ القياس أضيق في معناه من التقويم حيث يعتمد على الدقة الرقمية، بينما التقويم يعتمد على عدد من المبادئ والأسس مع مراعاة الفروق الفردية والتنوع في الوسائل المستخدمة.
- ✓ القياس يعنى بنتائج التحصيل، أما التقويم فيتناول السلوك والمهارات والقدرات والاستعدادات وكل ما يتعلق بالعملية التربوية.»[1]

[1] إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي المهيدات، **القياس والتقويم الصفي**، دار جرير، عمان، ط 1، 2009، ص ص 25 . 26.

2 . 3 مفهوم التقييم:

أ . لغة:

من فعل قيم بمعنى قدر، أما العرب فيرجعونه لمصطلح التقويم، لأن التقييم حسب رأيهم مشتق من القيمة والتقويم من القوام بمعنى التعديل.

أما في اللغة الانجليزية فيلحق لفظ التقييم بمعنى التقرير والتثمين عن طريق الدراسة الجادة وعليه يصبح كل من التقييم والتثمين مرادفات تعني في مجملها تحديد أو تقدير القيمة الظاهرة أو العملية.

يمكننا كذلك أن نستند إلى تعريف اللغوي آخر: كلمة تقييم من قوم أي صحح وأزال العوج وقوم السلعة بمعنى سعّرها.

ب . إصطلاحا:

ما هو شائع عند تعريف التقييم هو إعطاء قيمة للسلوكيات دون التجاوز لإصدار الأحكام، وهذا يتوافق مع التعريف الذي اقترحه الاستاذ ارزقي بركان الذي يرى أنه « عملية سلوكية تهدف إلى إصدار حكم حول ظاهرة معينة كما هي ملاحظة دون القيام بردود أفعال ممكنة لإصلاح الاعوجاج »[1] .أو بمعنى أصح التقييم هو إصدار حكم وكفى(كالنجاح والرسوب مثلا).

ج . التعريف العلمي للتقييم التربوي:

عرف بلوم (Bloom, 1967) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الافكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير بتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

2 . 4 علاقة القياس بالتقييم:

من الضروري التمييز بين القياس والتقييم، فكثيرا ما يستعمل المصطلحان جنباً إلى جنب كما لو أن كلا منهما يمكن أن يحل محل الآخر، لهذا السبب قد يسيء البعض فهمهما، ويضنهما مترادفين مع أن هناك تمييزاً بين واضحاً بينهما.

[1] أرزقي بركان محمد، **تقويم الأهداف التربوية**، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، باتنة، العدد 17، 1993.

إن معظم التربويين متفقون على أن القياس يتضمن على أقل تقدير، تعيين دليل عددي أو كمي لأي شيء يراد تقديره، فيستخدم الأساتذة وسائل كثيرة للقياس أبرزها الأنواع المختلفة من الاختبارات التي تستخدم في قياس التحصيل والاستعدادات. فالقياس هو عملية هدفها إيجاد عدد الوحدات في الشيء المقاس باستعمال أداة قياس مناسبة، « أنه الطريقة التي تحدد بالقوانين وصفاً رقمياً لصفات شخص أو شيء أو حدث.»[1]

أما القياس التربوي « فهو يقيس الصفات المتعلقة بالسلوك العقلي والمهارات العقلية، وهنا تستعمل وسيلة لتحديد كمية الصفات التي يراد قياسها، وتستعمل هذه الوسيلة نظرا للموضوعية التي توفرها. هنا تجدر الإشارة إلى أن الخطأ ملازم للقياس، فلا يوجد وسيلة قياس تعطي نتائج بدرجة عالية من الدقة.»[2] أما موضوع القياس بالقسم المدرسي، فيمكن القول أن الإنسان لا يمكن قياسه، إنما نقيس تحصيله، نشاطه، حوافزه وغيرها من المواضيع التي يمكن قياسها بالأرقام، خنا يمكن وجود نسبة من الخطأ في هذه العملية نظرا لصعوبة قياس هذه الصفات التي يصعب تحديدها بدقة.

وعند قيامنا بالقياس يجب تحديد مجالين هما:

1. تقرير ما نريد قياسه. 2 . تحديد ما نريد قياسه.

فعملية القياس تحتاج إلى تحديد ما نريد قياسه، والتحديد الفعلي يعطي معنى للناحية التي نريد تحديدها، كأعمال يمكن قياسها. من هنا يمكن القول أن الأستاذ(ة) يحتاج إلى تطوير طرق أفضل للقياس، وتطوير تفسير هذه المقاييس من خلال التقييم، يعني ذلك تطوير المهارات في إعداد الاختبارات الكتابية، بالإضافة إلى ذلك هناك طرق أخرى قيّمة غير الامتحانات يمكن الإفادة منها في توفير المعلومات للتقييم. والجدير بالذكر أن هناك أسباباً مهمة تعتقد بأن قياس التحصيل هو من ضروريات التعليم، فالتلاميذ والأولياء والمدرسة بحاجة إلى معرفة مدى نجاح جهودهم بصورة دورية حتى يقوم بتقرير الممارسات التي يجب متابعتها وتلك التي يجب تغييرها.

---

[1] نعيم عطية، **التقويم التربوي الهادف**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970 ، ص 371.

[2] . ليلى نايف القاضي،" **التقييم التربوي في صفوف اللغة الانجليزية في أربع جامعات لبنانية** "، أطروحة دكتوراه، جامعة بيروت، 2000، ص24.

أما التقييم التربوي فهو أوسع من القياس، لأن القياس هو التحديدات الكمية التي تمهد للتقييم، فهو لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي نريد قياسه، أي يتناول الجانب المادي أكثر من المعنوي.

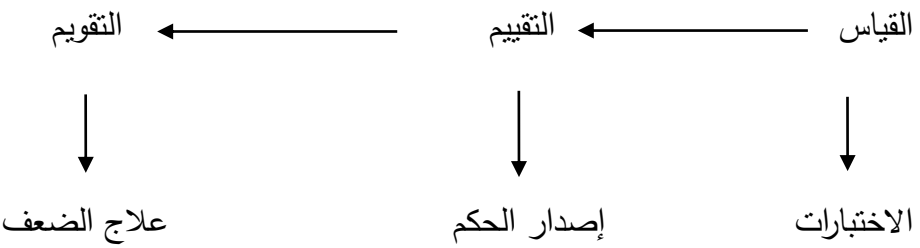
2 . 5 علاقة التقويم بالتقييم:

هناك فرق بين التقويم والتقييم، فالتقييم هو جزء من التقويم وهو إعطاء قيمة وإصدار حكم على عمل ما، فالتقييم يقصد به التثمين، وهي عملية ينتظر منها إعطاء نتيجة قياس أو منح علامة ترتيبية، ثم إصدار حكم على هذه النتيجة أو العلامة (جيد جداً، جيد، متوسط، ضعيف...الخ)، لذلك « يرى تايلور (Taylor, 1993) أن التقييم يشير إلى جمع معلومات موائمة للمعاونة في صنع القرارات، ويجب أن يكون التقييم عملية نشطة، ومستمرة، وواقعية، وذات فاعلية، ولها غرض محدد.»[1] فيبدو من المناسب أن يقتصر استخدامه على عملية جمع البيانات وتنظيمها بطريقة تسمح بتفسيرها بحيث يمكن إصدار حكم عليها. لكن التقويم هو « عملية تفسير معلومات التقييم وإصدار أحكام عليها، وبيانات التقييم ذاتها ليست جيدة أو رديئة، إنها ببساطة تعكس ما يجري في حجرة الدراسة، وتصبح هذه المعلومات ذات معنى حين نقرر فحسب أنها تعكس شيئا نقيمه ونثمنه، مثل إجادة تلميذ للقسمة المطولة ومدى إتقانه لها، والسؤال المفتاحي في التقويم هو: هل يتعلم التلاميذ ما نريدهم أن يتعلموه. »[2]

بينما التقويم كما ذكرنا سالفاً هو رصد وملاحظة العمل المقوم من جميع جوانبه والمساعدة على تطويره وتجاوز الصعوبات التي تواجهه، ويحوي أدوات ومعايير لقياس مقدار تحقق الأهداف وتحسين وتطوير العمل المقوم، فالتقويم إضافة إلى ما نقوم به خلال العملية التقييمية فإننا في النهاية يجب أن نضبط مخططا من أجل علاج وتحسين نقاط الضعف، وتدعيم الحسن منه. والشكل الآتي رقم(1) يوضح الفرق بين القياس، التقييم والتقويم:

[1] صلاح الدين محمود علام،**القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة، عمان،ط1،2007،ص22.

[2] جابر عبد الحميد جابر، **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 13.



من خلال ما سبق فإن الشكل السابق يبين أن مصطلح التقويم أشمل من مصطلحي التقييم والقياس، وهو المفهوم الذي يحتاجه المعلم أو الأستاذ في ميدان التربية والتعليم. من أجل تفادي الإكثار من المصطلحات التربوية والذي قد يؤدي إلى التشويش والخلط في تنفيذ العملية التقويمية. ومن هنا نعتبر التقويم التربوي عملية منظومية وهذا يعني ضمنيا ما يلي:

- عملية مخططة تعتمد على تحديد الأهداف مسبقا، ويطلق عليها التقويم المعتمد على الأهداف.
- عملية متعددة المراحل متسلسلة ترتبط وتتأثر ببعضها البعض.
- عملية مقننة تعتمد على مبادئ أبرزها:

- الموضوعية بمعنى الخلو من التحيز الشخصي.
- الصدق أي تعبر المعلومات المتوصل إليها بدقة عن الجانب أو الجوانب المراد تقويمها.
- الثبات: بمعنى تتسق المعلومات المحصل عليها وتكون هي نفسها عند محاولة جمعها في الظروف المتشابهة.
- التحرر من العوامل الدخيلة: بمعنى أصح ضبط العوامل الوسيطة.

من جهة أخرى يمكن القول أن الهدف من عملية التقويم التربوي هو إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على المنظومة التربوية أو أحد عناصرها الأساسية ولهذا فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار توفر شروط معينة لهذه العملية.

المحاضرة الثانية: نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

تمهيد:

ترجع عملية التقويم إلى زمن بعيد جدا، أي ما قيل التاريخ، ففي تلك الحقبة التاريخية كان الإنسان يصدر أحكاماً عل كل ما يحيط به، يجري مقارنات بين الأشخاص والأشياء، كأن يحكم على هذا الشخص طويل و الآخر قصير، أو قوي والآخر ضعيف، كما يميز بين الأشياء ويفاضل بينها، وبمرور الزمن تعقدت المجتمعات البشرية، فصار التقويم يتم عن طريق تعليم حرفة، ثم زاد تعقد التراث الإنساني، وظهرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية اهتمت بنقل التراث بين الأجيال، وأصبح التقويم يأخذ شكلا جديدا تمثل في تقييم التحصيل الدراسي بأدوات وطرق دقيقة، فالصين كانت معروفة بتطبيق وسائل تقويم تحريرية، حيث كان الطلاب يعقد لهم امتحانات على درجة كبيرة من الصعوبة، والممتازين منهم تقدم لهم وظائف راقية في الدولة. وهكذا كان الحال بالنسبة للمجتمعين اليوناني والروماني.

يرى محمود عبد الحليم منسي أن « مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبياً... فقد انشغل به المعلمون ورجال التربية منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن... وقد ظهرت مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر " سقراط " التقويم اللفظي جزء أساسي لقياس نتائج التعلم، كما استخدم أيضا أباطرة الصين في سنة 200 ق. م الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل بالحكومة والوظائف الخدمية. »[1]

أما في العصور الوسطى فقد تعرض التقويم وحتى العلوم والمعارف الإنسانية إلى مرحلة من الفتور، فلو يكن هناك طرق ووسائل تحريرية يقوم عليها التقويم، وإنما كان يتم عن طريق الأسئلة والإجابات الشفوية. وقد استمرت هذه الحالة إلى بداية القرن العشرين. ورغم كل ما ذكر إلا أن التقويم التربوي لم يأخذ مكانه إلا مع بداية الثورة الصناعية خاصة في الفترة ما بين 1800 و 1930، حيث اقترن بتطور النظم التعليمية في أوروبا، فظهرت الكتابات في القياس النفسي والاختبارات، وقد اتسع

[1] محمود عبد الحليم منسي، **التقويم التربوي**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ط 1، 1997، ص 13.

مجال التقويم ليشمل تقويم المعلم وتقويم البرامج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين، وقد ازدهر مع بداية القرن العشرين.

1 . مراحل ازدهار التقويم التربوي:

هذا وقد مر التقويم التربوي بمراحل عديدة قبل تطوره على الشكل الذي هو عليه اليوم، وتتمثل هذه المراحل فيما يلي حسب ما ذكر محمود عبد الحليم مرسي:

1 . 1 فترة الإصلاح(1800 . 1900):

في هذه المرحلة استخدم في حل المشكلات التربوية الاختبارات العقلية والتطبيقات النفسية والسلوكية، كذلك تم استخدام المفتشين من أجل تقويم مدى التحسين في مستويات المدارس.

1 . 2 فترة ازدهار الاختبارات(1900 . 1930):

في هذه الفترة خطى التقويم التربوي خطوة كبيرة نحو الأمام، ومن أهم الذين برزوا نذكر منهم " روبرت ثورنديك Robert Thorndike "، حيث أصبح التقويم ذو فائدة علمية، ففي هذه المرحلة ظهرت اختبارات التحصيل المقننة في أغلب المواد. واعتبر التقويم عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرارات مثل تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى منه، والمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة.

1 . 3 فترة ما بين (1930 . 1945):

وصل التقويم في هذه الفترة إلى درجة كبيرة من الدقة سواء في قياس التحصيل، أو قياس الاستعدادات، واختبارات الشخصية واختبارات الميول، كما تم تحسين مقاييس الاتجاهات، « وفي هذه المرحلة واصل رالف تايلور وراتستون دراساتهم في تقويم الطرق الجديدة في المدارس الابتدائية والثانوية، وظهرت الاختبارات الموضوعية كاختبارات الصواب والخطأ اختبار التكميل واختبار الاختيار المتعدد.»[1]

[1] أحمد كاظم، سيد زكي، **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1974، ص 91.

فظهرت أعمال " رالف تايلور Ralph Tyler " الذي اهتم بالقياس التربوي وركز على الأهداف التربوية، من حيث أهمية تحديدها ومدى تحققها، بالإضافة إلى هذا ساهمت أعمال "تايلور" في عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.

1 . 4 فترة الاستقرار(1945 . 1948):

استخدمت في هذه الفترة تطبيقات نماذج " تايلور" في المدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية وأدخلت مقررات في التقويم والقياس ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين. كما تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية واعتبرت عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية الجديدة والمناهج المدرسية.

1 . 5 فترة الازدهار والتوسع(1948 . 1972):

تركز الاهتمام في هذه الفترة على التقويم التشخيصي والمتعدد العوامل، كما تم التركيز على التعرف على القيود التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية. إضافة إلى هذا استخدمت نماذج لتقويم مدى تحقيق الأهداف التي طورها " تايلور"، واستخدمت كذلك نماذج جديدة للتقويم الكيفي.

1 . 6 فترة التخصص الدقيق(من 1973 إلى الآن):

حيث برز التقويم التربوي كتخصص تربوي مستقل، وباعتماد معظم دول العالم على إصلاح التعليم خاصة في السبعينات والثمانينات ازداد الاهتمام بالتقويم في التخطيط للإصلاحات، وفي هذه الفترة أدرك المتخصصون أن التقويم الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي.

2 . خصائص عملية التقويم التربوي:

إن التقويم التربوي عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة مدى بلوغ أهداف التعلم، وذلك من أجل إلحاق قرارات ملائمة ولهذا فهو يمتاز بخصائص معينة نلخصها فيما يلي:

2 . 1 **عملية مستمرة:** تلازم العملية التعليمية وتسير جنبا إلى جنب معها وتعتبر جزءا منها، وهي بهذا لا تعنى بالنتائج فقط. [1]

2 . 2 **عملية تعاونية:** يشارك فيها كل من له علاقة بالعملية التربوية، وسنوضح دور كل فرد فيها فيما يلي:

– المتعلم: ويساهم في عملية التقويم الذاتي من خلال حكمه على أعماله.

– المعلم: ويتبلور دوره في عملية تحديد مواطن الضعف والقوة في المنهج عن طريق تطبيق الاختبارات والملاحظات على تلاميذه لقياس مدى تقدمهم.

– مدير المدرسة: باعتباره قائدا تربويا، وتقويمه يبقى عادة رهن الإدارة ويتضمن بعض النواحي الإدارية التي تنظم الحياة الاجتماعية على وجه الخصوص.

– المشرف التربوي: ويساهم في عملية التقويم عن طريق استثمار نتائج القياس في الرفع من مستوى كل الكفايات لدى المعلمين.

– أولياء الأمور: ويقتصر دورهم على التوجيه.

2 . 3 عملية شاملة: فهي لا تتناول جانبا واحد من جوانب التلميذ وإنما تهتم بكل جوانب النمو (المعرفي، الوجداني، الحس الحركي...) وتمتد لتشمل أيضا معوقات هذا النمو(بمعنى آخر ينتقل التقويم في هذه الحالة من التشخيص إلى غاية وصف العلاج).

2 . 4 التقويم ليس هدفا في حد ذاته وإنما هو وسيلة لتحسين المنهج التربوي لأن المعلومات المحصل عليها من التقويم التربوي تستمر في تحسين المنهج، وذلك عن طريق تغيير المقررات والكتب والموضوعات الدراسية أو بإضافة شيء جديد لها.

[1] حسن حسين الزيتون، **تصميم التدريس**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1999، ص 469.

المحاضرة الثالثة: التقويم التربوي: الأهمية، الشروط، الأسس والخطوات

1 ـ أهمية التقويم التربوي:

لعملية التقويم التربوي أهمية كبيرة، فهو يرتكز على أفعال ونتائج ملموسة، وتتجلى أهميته في السؤال الذي يمكن طرحه وهو: إلى أي مدى تحقق الهدف المسطر في بداية الفعل التربوي؟ فحن نهتم بالتقويم في عمليتي التعليم والتعلم لتحديد ما تحقق من أهداف تعليمية والتي ينتظر أن تنعكس إيجابا على المتعلم وعلى العملية التربوية ككل والمربون متفقون على حتمية التقويم. ويمكن تلخيص أهميته فيما يلي:

1 . 1 توضيح الأهداف التربوية:

ويتم هذا عن طريق معرفة نتائج العملية التعليمية من عدة جوانب:

- « التخطيط للتعلم (تحضير الدروس)، حيث يتم تعريف الأهداف التربوية بألفاظ سلوكية محددة.
- في المراحل الأولى من التعليم: حيث يشارك التلاميذ في مناقشة الأهداف العامة للتربية.
- في الاختبارات الصفية والتي تتطلب دائما تحديد إجرائي للأهداف التربوية.
- في حالات تشخيص صعوبات التعلم.
- عند تقدير نتائج امتحانات مقرر دراسي معين.»[1]

1 . 2 التقدير القبلي لحاجات المتعلمين:

ومن بين الإجراءات التي يتم العمل بها ، نذكر مايلي:

- « يطبق اختبار قبلي مشابه للاختبار النهائي من أجل لفت انتباه المتعلمين للمهام التي يتضمنها الاختبار.
- تطبيق أنماط من الأسئلة توضح طبيعة المهام التي على المتعلمين القيام بها خلال فترة التعليم الخاصة بمقرر معين.

[1] Daniel Asquier, l'évaluation en pédagogie, Edition E.A.P, France,1990, p 22,

- استعمال وسائل مختلفة في تقويم التحصيل في الوحدة المدرسية أو المقرر الدراسي.»[1]
- استخدام الاختبارات الذاتية وذلك بإعطاء التلاميذ فرص لتقويم أرائهم ، حيث « يقوم بهذه العملية التلاميذ عندما يزودون بمقياس التقويم . أي الإجابة الصحيحة . وإذا كان هؤلاء التلاميذ قادرين على مقارنة نتائجهم بهذه المقاييس، حيث يساعد هذا النوع من الاختبارات في النوعية وزيادة الدافعية لدى المتعلمين.»[2]

1 . 3 تفيد الاختبارات التحصيلية في إثارة دافعية المتعلمين: وهذا يتم بطريقتين هما:

- تزويد التلاميذ بأهداف مباشرة يستطيعون تحقيقها بأنفسهم.
- تزويدهم بمعلومات عن مدى تقدمهم في التعلم.
- تزيد دافعية التلاميذ لتعلم المادة الدراسية التي تتناول في حجرة القسم.
- تشجع مراجعة المعلومات التي تعلمها من قبل.

1 . 4 تفيد الاختبارات التحصيلية في تشخيص صعوبة التعلم:

حيث يوفر التقويم معلومات دقيقة حول مواطن القوة والضعف في تعلم التلاميذ، وتحدد النقائص وحالات عدم التوافق بالنظر إلى الأهداف المسطرة من أجل تصحيحها، ومن أهم الصعوبات المشخصة عن طريق الاختبارات التحصيلية ما يلي:

- تحديد التلاميذ الذين يعانون من صعوبات في التعلم.
- تحديد طبيعة هذه الصعوبات.
- تحديد العوامل المؤدية لهذه الصعوبات.
- تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة.
- للتقويم أهمية بالغة في العملية التربوية خاصة في تطبيق الاختبارات التحصيلية، للتحقق من المستوى الفعلي للتلاميذ، وتقرير انتقالهم من مرحلة تعليمية إلى أخرى، كما يبلغ ذات الأهمية في عملية التخطيط التربوي.

---

[1] محمود عبد الحليم منسي، مرجع سبق ذكره، ص 24 .

[2] الفريق التربوي بالمعهد التكنولوجي للتربية والتكوين، **مستقبل وآفاق**، الحراش، 1998 . 1999، ص 53.

2 ـ شروط التقويم التربوي:

هناك مجموعة من الشروط الواجب توفرها في التقويم التربوي، مهما كان الهدف منه، وهي كالآتي:

- **الارتباط بالأهداف:** فعملية التقويم يجب أن تتم في ضوء أهداف المدرسة أو المنظومة التربوية التي تقوم بعملية التقويم.
- **الشمول:** يجب أن تعطي عملية التقويم صورة واضحة وشاملة لكل النواحي والجوانب الخاصة به، ولا تنحصر في جانب واحد.
- **التعاون:** فعملية التقويم تتطلب تضافر الجهود بين كل من المعلمين، ومسئولي المواد الدراسية، مستشار التوجيه المدرسي، التلاميذ والأولياء.
- **صلاحية أدواته:** فالتشخيص السليم يتطلب صلاحية المسائل المستعملة في ذلك، لذا يجب أن تتسم أدوات التقويم بالموضوعية والتكامل، وأن تقيس ما يراد بالفعل قياسه.

وقد أضاف الفريق التربوي بالمعهد التكنولوجي للسنة الدراسية 1998 . 1999 هذا الشرط:

- **صدق النتائج:** بحيث تكون النتائج ثابتة ومستقلة عن مصححي الاختبار وفترة ظروف هذا الاختبار.

مهما كان الهدف المرجو من أي عملية تقويمية يجب أن تتضمن شرط الارتباط بالأهداف والشمولية والاستمرار والتعاون، مع صلاحية الأدوات التقويمية وصدق النتائج المتحصل عليها، فكل شرط يخدم الذي يليه ويرتبط به ارتباطا وثيقا.

3 ـ أسس التقويم التربوي:

يحاول التقويم أن يعطينا صورة صادقة عن جميع المعلومات والبيانات التي لها علاقة بتقدم التلميذ(ة) نحو كفاءته، سواء كانت هذه المعلومات كمية أو وصفية، لذلك يجب أن يراعى في تقويم نمو التلميذ(ة) في المدرسة الحديثة ما يلي:

- **أن يكون التقويم شاملا لجميع نواحي نمو التلميذ(ة):** لقد أخطأت المدرسة التقليدية حين قصرت اهتمامها على تقويم مدى تحصيل التلاميذ للمعلومات فقط، فالتقويم الشامل لا يقتصر على تقويم التلميذ(ة) نحو هدف واحد بل نحو جميع الأهداف التربوية المنشودة. فإنه يجب أن يشتمل على كل جوانب شخصية التلميذ(ة)، أي يتناول الجانب المعرفي، والاجتماعي، والانفعالي، والجسمي.
- **أن يكون التقويم هادفا:** إن القيام بأي عمل يتطلب تحديد الأهداف التي ينبغي تحقيقها، وعليه فإن تحديد ما يجب تقويمه من معارف، واتجاهات ومهارات وسلوكيات وغيرها هي نقطة البداية، «فأهداف التقويم يجب أن تكون واضحة ومحددة تحديداً دقيقاً ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، أي أن تكون مصاغة سلوكياً، فالأهداف التي لا تصاغ بشكل سليم ودقيق، ستقود بلا شك إلى نتائج غير دقيقة. »[1]
- **أن يكون التقويم متكاملا مع التدريس ومستمراً طوال مدة دراسة التلميذ(ة):** إن التقويم يبدأ مع بداية الموقف التعليمي ويسير معه جنبا إلى جنب حتى نهايته، والغرض من عملية التقويم هو مساعدة كل من المعلم والمتعلم على معرفة مدى بلوغهم لأهدافهم، أو مدى تقدمهم نحوها، فهو عملية تسعى إلى التطوير والتجديد المستمر في ميدان التربية والتعليم، وعليه فإنه عملية متكاملة مع التدريس ومستمرة معه.
- **أن يتسم التقويم بالدقة:** من الضروري أن يقدم التقويم معلومات فنية كافية حول الشيء المراد تقويمه، وذلك لتوضيح نقاط القوة التي يمكن دعمها، والكشف عن نقاط الضعف لعلاجها، وهذا يحتاج إلى دقة وتفصيل في تقديم البيانات والتأكد من كفايتها وصدقها.
- **أن يتسم التقويم بالعلمية:** ويقصد بها أن تقوم عملية التقويم على أسس علمية، مثل الثبات والصدق والموضوعية الواجب توافرها في أدوات عملية التقويم، ويعني الثبات هو استقرار نتائج التقويم في حالة إعادة التقويم في فترتين مختلفتين أو قيام أكثر من شخصين بعملية التقويم باستخدام الوسيلة ذاتها، أما الصدق والمقصود به أن تقيس أداة التقويم ما وضعت لقياسه، فمثلا في حالة قياس قدرة التلميذ(ة) لما تلقاه في مادة التاريخ، فيجب على الأستاذ أو المعلم أن يقيس قدرة التلميذ(ة) حول ما يتعلق بمادة التاريخ دون النظر إلى الأخطاء الإملائية أو حسن الخط، والموضوعية تعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الذاتية والشخصية للمقوم.

[1] . رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر، عمان، ط 1، 2007، ص 18.

- **أن يبنى التقويم على أساس ديمقراطي:** وهذا يقتضي أن يقوم على حرية التفكير، والتعاون بين الأطراف المعنية بعملية التقويم، والاعتراف بالفروق الفردية بين التلاميذ، ويبنى على أساس الأسلوب العلمي، مراعيا الصدق والثبات والموضوعية والتنوع.
- **أن يكون التقويم اقتصاديا:** وتتضمن النواحي الاقتصادية للتقويم ثلاث نواحي: وهي مراعاة التقويم لاقتصادية النفقات واحترام الوقت بالنسبة للتلاميذ والمدرس.

إن أي عملية تربوية يجب أن تبنى على أسس متينة ومتكاملة، حتى تحقق نجاعتها، والتقويم عملية تربوية يجب أن تبنى على الأسس السالفة الذكر، وهذا لتحقيق الأهداف المسطرة من خلالها. وهكذا نجد أن التقويم الجيد يمتاز بخصائص تساعد على تحقيق أهدافه وتقود إلى نتائج سليمة وقرارات رشيدة، فكلما كانت المعلومات والبيانات دقيقة وشاملة ومتكاملة، كلما أدى ذلك إلى نتائج إيجابية قادرة أن تقود إلى التطوير والتحسين. فعملية التقويم لا يمكن أن تترك للصدفة، بل إنها خطة تربوية محكمة ومدروسة وقائمة على أسس ومبادئ.

4 . الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي:

تختلف الممارسات التقييمية في التربية الحديثة عن الأساليب التقليدية المتبعة، في أن الأولى تطور وتنجز على أسس تربوية ومنطقية هادفة ذات ارتباط وثيق بكل ما يتصل بالتعليم والتعلم، أما أساليب التقييم التقليدي فتتم في الغالب بشكل اجتهادي وتتدخل فيها عوامل شخصية مؤقتة تخص المعلم، المشرف أو النظام الإداري بالمدرسة، هادفة في أغلب الأحيان إلى معرفة سريعة لما هو عليه المعلم أو تلاميذه من قوة أو ضعف. [1]

أي ينقص التقييم التقليدي في العادة الخطوات الرئيسية للتقويم التي ينبغي إتباعها، لتكون نتائج التقويم دقيقة، ويمكن الاعتماد عليها كتغذية راجعة للعملية التعليمية وهذه الخطوات هي:

4 . 1 **تحديد هدف التقويم:** يساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط فضلاً عن الاقتصاد في الوقت

[1] محمد زياد حمدان، **تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار العلم للملايين، بيروت، د.ت، ص 32

والجهد والمال، والهدف التقويمي ينبغي أن يتسم بالدقة والوضوح وألا يكون قابلاً للتأويل، وأن يركز على المجال المراد قياسه فعلاً.

4 . 2 الإعداد والتخطيط: في ضوء الأهداف من عملية التقويم يتم تهيئة أدوات القياس اللازمة لعملية التقويم، مثل الاختبارات ووسائل القياس المختلفة من سجلات وتقارير..، ونعد خطة مفصلة تتضمن توقيت التطبيق وتحديد العينات (سواء أكانوا طلبه أم كتباً أم بيانات، وما شابه ذلك) والكوادر الفنية والإدارية التي تطبق ذلك. [1]

4 . 3 جمع المعلومات: اعتماداً على أدوات القياس ووسائله، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات بموضوع التقويم، حيث تتضمن هذه الخطوات تطبيق الاختبارات والمقاييس على من يستهدفهم التقويم، ثم نسجل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

4 . 4 تحليل البيانات: في هذه الخطوة يتم تحليل البيانات تحليلاً عملياً دقيقاً، واكتشاف العلاقات المتداخلة بين الوسائل المتنوعة المستغلة في التقييم، وذلك لاختيار أجداها منفردة أو مجتمعة في علميات التقييم المقبلة.

4 . 5 تفسير البيانات واستخلاص النتائج: ويتم تفسير البيانات تفسيراً واضحاً ومبسطاً على أساس المعايير المتضمنة في الأهداف، مع تحديد مواطن القوة أو ما يحتاج إلى علاج. واستخلاص أهم النتائج تمهيدا لإصدار القرار.

4 . 6 رفع التوصيات: وترفع توصيات بناءة وعلمية إلى الجهات المعنية باتخاذ القرار.

4 . 7 **إصدار القرارات:** وفيها تُقوم العملية التعليمية اعتمادا على النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي أفرزتها النتائج، ويتخذون القرار أو القرارات الأنسب والأفضل. [2].

[1] علي مهدي كاظم، **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**، ط1، دار الكندي، الأردن، 2001، ص 33.

[2] المرجع السابق، ص 34.

المحاضرة الرابعة: أنماط التقويم التربوي(الأنواع)

تمهيد:

تختلف أنماط التقويم التربوي تبعا للأغراض والأهداف التي يعدها المعلم لموضوعه، وعليه نجد ثلاثة أنماط للتقويم التربوي تتمثل فيما يلي:

1 ـ التقويم التشخيصي:Evaluation Diagnostique

وهناك من يطلق عليه مصطلح التقويم الأولي أو التمهيدي أو التنبئي، وهو المرحلة التي تسبق الفعل التربوي، « ويشير التقويم التشخيصي إلى تلك الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة، بحيث يبدأ التلاميذ بتعلم خبرة تعليمية جديدة، قبل بدء المعلم بتعليم مهمة جديدة، لا بد له أن يتعرف على مستويات الطلبة المعرفية، واستثارة دافعيتهم للتعلم، ومن ثم تصنيفهم، للتعرف على مواطن القوة والضعف، وعلى الجانب المهاري لديهم، وهذا يعطي مؤشراً للمعلم حيث يبدأ من خلاله التعامل مع الطلبة من ناحية مستواهم.»[1] إذن يمثل هذا النوع من التقويم نقطة البداية في استراتيجيات التعلم، أي قبل تعلم أي برنامج دراسي أو تعليمي، وهو يساعد في:

- تحديد مستوى أداء التلميذ(ة) من حيث تحصيله الدراسي وقدراته العقلية وميوله واتجاهاته من أجل الاستفادة من كل هذا في تخطيط المناهج واختيار الخبرات التعليمية التي تناسب خصائص هذا المتعلم.
- تحديد المستوى الذي تبدأ منه عملية التعلم، فهو بعد كل هذا الإجراء العملي نقوم به عند بداية السنة الدراسية أو دورة أو مجموعة دروس أو درس أو جزء من الدروس، حتى نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات السابقة والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة.
- ويساعد هذا النوع في تصنيف المتعلمين إلى مجموعات متجانسة تبعا لمستواهم التعليمي، حيث تختص كل مجموعة بالمناسب لها.

---

[1] نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل، الأردن، ط 1، 1999، ص29.

- « يمكن من التنبؤ بسلوكات هؤلاء التلاميذ في مختلف المواقف التعليمية.
- يكشف مواقف التلاميذ وحوافزهم اتجاه المادة.
- يهيئ التلاميذ للدرس الجديد خاصة لما يكلفهم الأستاذ مسبقا بإنجاز مهام معينة.
- يوصل للتلاميذ فكرة أن التنقيط ليس هدفا أساسيا، وهكذا يتمكن هؤلاء من إظهار نقاط ضعفهم. »[1]

فلا 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 تعرقل قدرتهم على التعلم أو تحد من قدرتهم، إنما هو نوع من أنواع التقويم التشخيصي، كما أن تحديد العوامل الاجتماعية والجسمية والنفسية التي تؤثر في مستوى التحصيل عند التلاميذ تدخل في نطاق هذا النمط من أنماط التقويم، فالتقويم التشخيصي يهدف إلى تحديد قدرات واستعدادات التلاميذ لاكتساب خبرات تعليمية معينة، وهو يساعد في تصحيح مسار العملية التعليمية أثناء حدوثها وليس بعد الانتهاء منها.

2 . التقويم التكويني: Evaluation formative

ويسمى أيضا بالتقويم البنائي وهو تقويم يرافق تطبيق أحد البرامج التعليمية، حيث يقال « تسليما بأن التقويم عملية ديناميكية، فإنه بالتالي عملية تتصف بالاستمرار ومن كان من الخطأ الاعتقاد بأن التقويم آخر عمليات الإدارة وآخر عمليات التعليم.»[2] فالتقويم التكويني يكون هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطور وضعه، وهو وسيله من وسائل معالجة الضعف، وهو يكون في نهاية كل وحدة دراسية أو برنامج مقرر. ومن بين الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها ما يلي:

- « معرفة مدى مواكبة التلميذ للدرس.
- الكشف عن الصعوبات التي تعيق المسار التعليمي.
- محاولة تصحيح هذا المسار.

[1] المرجع السابق، ص 56.

[2] أحمد إسماعيل حجي، **إدارة لبنية التعليم والتعلم**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1995، ص 127.

- محاولة التحكم في عناصر الفعل التربوي.»[1]

فهو التقويم الذي يستخدمه الأستاذ أو المعلم بين فترة وأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل التلاميذ، وللتأكد من إيصال المعرفة إليهم بشكل جيد، ويشمل ذلك عدة اختبارات الهدف منها معرفة مستوى التلاميذ والتعرف على مستوى استيعابهم، ومع التشخيص المستمر لنواحي القوة والضعف لدى التلاميذ، ويكون ذلك بشكل منظم ومستمر لدى كل من الأستاذ والتلميذ(ة). « ومن خلال هذا النوع من التقويم يمكن أن نحدد ما يسمى " بالتغذية الراجعة " التي تعرف بتعديل الأخطاء التي وقع بها كل من المعلم والمتعلم سابقا، وهذا يساعدهم على التقدم في العملية التربوية التعليمية، ومن خلال استخدام هذا النوع من التقويم يمكن أن يستخدم المعلم استراتيجيات تعليمية أخرى لتساعد المتعلمين على اكتساب المعرفة.»[2] مما سبق نرى أن الأنماط المختلفة للتقويم التربوي أنماط متكاملة فيما بينها، فالتقويم الأولي ممهد للتقويم التكويني ويخدمه، والتقويم التكويني هو لب للعملية التقويمية، أما التقويم الختامي فهو حاصل العملية التقويمية بجمع نتائج النمطين السابقين.

4 ـ التقويم الختامي: Evaluation Sommative

يطلق عليه أيضا مصطلح التقويم التحصيلي أو الإجمالي، ومن خلاله يتم الحكم على مجموعة الأعمال النهائية الخاصة بالتلاميذ، فهو يأتي في نهاية برنامج تعليمي معين، يهدف إلى:

- قياس الفارق بين الأهداف المحققة وتلك التي يجب أن تحقق.
- يبين ويوضح العلاقة بين عناصر الفعل التعليمي ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف.
- قياس مستوى التلاميذ ونتائج تعلمه.

إذن يجري الأستاذ أو المعلم تقويماً ختامياً بعد الانتهاء من برنامج دراسي أو وحدة تعليمية، والهدف منه يكون عادة وضع تقديرات رقمية أو منح نقاط تشير إلى فاعلية البرنامج أو الوحدة التعليمية، ويقصد بكلمة التقويم الختامي « تجميع جميع المعلومات المتاحة للمعلم فيما يتعلق بالمقرر الدراسي في نهايته، وعادة يجرى المعلم أيضاً اختباراً في نهاية المدة التعليمية يقيس جميع الأهداف أو المستويات المتوقع أن يحققها الطلاب من هذا المقرر. ويمكن للمعلم أن يستند إلى هذه التقديرات في

[1] Daniel Asquier, op-cit, p 70 .

[2] نبيل عبد الهادي، مرجع سبق ذكره، ص ص 29 . 30.

تعرف المستوى التحصيلي العام للطلاب في مجال دراسي معين بالنسبة للمعارف والمهارات المتعلقة بهذا المجال، وذلك لاتخاذ قرار يتعلق بنقلهم إلى الصف الأعلى، أو منحهم شهادات دراسية.»[1] فهو يستخدم كتقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل لدى التلاميذ للعملية التعليمية، ويكون في نهاية الفصل أو السنة الدراسية، ومن خلاله يتم الحكم النهائي على تحصيلهم، بوضع نقاط نهائية أو درجات نهائية رقمية على أساسها يستطيع الأستاذ تصنيفهم بشكل نهائي والحكم عليهم، مثل الاختبارات الفصلية أو السنوية التي تعقدها المؤسسات التعليمية.

فالتقويم هنا « يعتمد على تحديد الرسوب والنجاح في ضوء درجات المتعلمين التي حصلوا عليها، بالإضافة إلى الحكم على جهود المعلمين أنفسهم وفعاليات المعلم والمدرسة، وإجراء مقارنات بين المدارس والشعب، وتوجيه المعلمين إلى التخصصات، أو منح الشهادات، بالإضافة إلى الكشف عن فعالية المنهج والوسائط المتبعة في التدريس.»[2]

من خلال ما سبق يمكن جمع سمات الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي في الجدول التالي:

[1] صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، مرجع سبق ذكره، ص 36.

[2] عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)**، دار الأمين، القاهرة، 1996، ص 22.

جدول رقم (1): سمات الأنواع الثلاثة للتقويم التربوي

أنواع التقويم / السمة	التقويم التشخيصي	التقويم التكويني	التقويم النهائي
(أ) الفترة الزمنية	يتم هذا التقويم في بداية العام أو قبل البدء في عملية التدريس.	يتم أثناء العملية التعليمية.	يتم هذا التقويم في نهاية الفصل أو السنة.
(ب) الغرض منه	التعرف على مواطن القوة والضعف عند المتعلمين	متابعة تحصيل الطلبة والتعرف على قدراتهم وتزويدهم بتغذية راجعة لتحسين مستواهم التحصيلي	وضع الدرجات النهائية للطلبة وتقويم فعاليتهم، والحكم على انتقالهم من صف إلى آخر
(ج) الأدوات المستخدمة	الإجراءات القياسية لهذا التقويم عبارة عن اختبارات تشخيصية معينة تمتاز بالصدق والموضوعية	الإجراءات القياسية اختبارات محكية المرجع	الإجراءات اختبارات معيارية ومحكية

المصدر: نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل، الأردن، ط 1، 1999، ص 31.

كما أن هناك أساليب مختلفة للتقويم منها ما يأتي:

1 . **التصنيف:** ويقصد به وضع الأفراد في مجموعات مختلفة، يطلق على كل مجموعة صنف معين، وهذا الأسلوب من التقويم له مآخذ حيث لا يتبع فيه دقة القياس.

2 . **الترتيب:** ويقوم على وضع رتب متتابعة للأشياء التي تقوم، وهو أسلوب لا يتبع فيه دقة القياس.

3 . **التدريج:** يعتمد على إعطاء درجة محددة لكل فرد من أفراد المجتمع.

المحاضرة الخامسة: التقويم والأهداف التربوية

1 . الأهداف التربوية:

الأهداف دائما نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي تعد بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال. وهي تعبير عن الطموحات والميول والنيات التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها من خلال أعمالهم المختلفة. أما الأهداف التربية فهي الغايات المقصودة من التربية ويعبر عنها على أنها تصف تغيراً مقترحاً في سلوك المتعلم وقد يكون الهدف قصير المدى (آنياً) أو استراتيجيا بعيد المدى (غاية). وهي أيضا عنصر مهم من عناصر المنهج، فتحديد الأهداف هو الخطوة الأولى لأي عمل منظم في ميدان المناهج، تحكم مسالكه وتبرر أولوياته.

كما يعرف الهدف التربوي على أنه النتيجة النهائية لتعليم ناجح بل هو في الوقت نفسه محصلة تشير إلى أن التعلم قد أخذ مكانه فعلا وأعطى ثماره عند المتعلم. وهناك من يعرف الهدف بأنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما.

وعرفها آخر على أنها: « عبارات تصف التغيرات أو النواتج المرغوبة أو المرتقبة لدى المتعلم من خلال دراسة برنامج تربوي، هذه التغيرات أو النواتج قد تكون في صورة إضافة لما لدى المتعلمين من معارف، أو تطوير أساليب تفكيرهم، أو أدائهم لمهارات لم يكونوا قادرين على أدائها، أو الارتفاع بمستوى أدائهم لها، أو بإكسابهم ميولاً واتجاهات إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم.»[1]

الأهداف التربوية هي أوسع وأشمل من الأهداف التعليمية، وتعتبر المحور الأساسي لعملية التعلم والتربية، كما تشمل مجموعة من النتائج التعليمية التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها، تركز الأهداف التربوية على كافة الجوانب التربوية بشكل عام. بالإضافة إلى أنها تسعى إلى تحقيق تأثير على تصرف وسلوك المتعلم بما يخص التطور الشخصي والاجتماعي والأخلاقي.

وأهمية هذه الأهداف التربوية تكمن في:

[1] محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005، ص ص 28 . 29.

- ✓ تقديم توجيه ومساعدة في اختيار الخبرات والمحتوى الدراسي.
- ✓ تجديد طرق التدريس والتقويم المناسبة.
- ✓ توجيه المعلمين نحو تحقيق أهداف تعليمية وتربوية محددة.
- ✓ تحقيق تعلم أفضل لصالح المتعلمين.

2 . الأهداف التعليمية (التدريسية):

المقصود بالأهداف التعليمية هي التي تستطيع أن تصف كيف يرغب واضعي المناهج أو المعلمين أن يكون عليه التعلم عندما يمر بنجاح في وضع خبرات تعليمية محددة ومعينة. «فيعرفها رشدي لبيب 1988 بأنها وصف دقيق لنمط من أنماط السلوك أو الأداء تود أن يصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين.»[1] وبالتالي فإن الصياغة الحديثة للأهداف التعليمية تعتمد على أن الصفات الإنسانية يمكن التعرف عليها من خلال السلوك الملاحظ للفرد. وهذا السلوك يمكن تحليله إلى مكونات تتمثل في مجموعة من الأعمال والآداءات التي يمكن ملاحظتها وقياسها.

كما تتعامل الأهداف التعليمية بشكل أكبر مع العملية التعليمية الدراسية. وهي أهدافاً متوسطة المدى يتم توضيحها بشكل محدد عند تدريس مقرر أو مادة دراسية. فهي تركز اهتمامها بشكل أكبر على العملية التعليمية النظامية داخل المدرسة أو المعهد. وأهمية الأهداف التعليمية هي :

- ✓ تساعد في اختيار المحتوى الدراسي.
- ✓ تحديد الأنشطة التعليمية داخل الصف أو القسم الدراسي.
- ✓ تحديد أساليب التدريس وأدوات التقويم الملائمة.
- ✓ تحقيق تعليم فعال ومنهجي.

من خلال ما سبق فإن الأهداف التعليمية هي وصف التغير المطلوب الذي يمكن أن يحدث كما يتمثل في السلوك النهائي للتلاميذ بحيث تنجح هذه الأهداف في وضع تصور للغرض من العملية التعليمية بصورة متماثلة في ذهن جميع القائمين بها.

[1] سعاد الفجال، **نظريات حديثة في التقويم التربوي**، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1،2011، ص 15.

3 . فاعلية الأهداف التعليمية:

تطرق العديد من العلماء في كل من مجال علم النفس وعلم الاجتماع لتحديد الطرق التصنيفية للأهداف التربوية، ففي عام 1949 اجتمع مجموعة من الخبراء في مجال التقويم وطرق التدريس وعلى رأسهم بنجامين بلوم Benjamine Bloom وأخذوا في وضع تصنيف شامل للأهداف التربوية وكان الهدف من هذا التصنيف ما يلي:

1. « تسهيل لغة التفاهم بين المدرسين والممتحنين وغيرهم.
2. وضع قائمة شاملة لأنواع السلوك التي تهدف إليها العملية التعليمية.
3. تزويد المتخصصين بمصدر للفروض والأسئلة في البحوث المتعلقة بطرق تطوير المناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم.
4. ترتيب السلوك التربوي أي الأهداف من البسيط إلى المركب.
5. توضيح بعض الفروض والمسلمات الغامضة أو الخفية التي كانت تحتويها عبارات الأهداف التي صاغها التربويين سابقا.
6. الأهداف التربوية ذات طبيعة عامة مما يدعو الخبراء إلى التعامل معها في ضوء معايير حيث أن المنظومة التعليمية بدون أهداف تفتقر إلى الكيان المنظومي المتكامل في العملية التعليمية.»[1]

4 . أنواع الأهداف التربوية:

لعل نقطة البدء لتحديد ماهية الأهداف التدريسية تتطلب منا تناول مستويات الأهداف التربوية بغية تحديد موقع الأهداف التدريسية منها. خاصة أن مستويات الأهداف التعليمية تتمثل في ثلاث مستويات كبرى، فأعم الأهداف التربوية وأشملها وأبعدها وأوسعها هي غايات التربية Aims ، وأكثرها تخصيصاً وتحديداً وقرباً وضيقاً الأهداف القريبة المحددةObjectives ، وتوجد بينهما أهداف تعليمية عامة ووسيطة تسمى المقاصد Goals

[1] المرجع السابق ، ص 13.

المستوى الأول: الغايات التربوية Aims if Education وهي تمثل الأهداف التربوية الكبرى لمنظومة التربية ككل في المجتمع. فهي تتصل بالحياة أكثر مما تصل بما يجري في القسم والمدرسة. أمثلة ذلك:

ـ إنماء الاعتزاز بالشخصية الوطنية وفي ذات الوقت إنماء اتجاه وقيم الانتماء العربي الاسلامي، والقيم والاتجاهات الإنسانية.

ـ ترسيخ القيم الدينية والخلقية في نفوس الأفراد.

المستوى الثاني: المقاصد(المرامي) التعليمية Educational Goals هي تمثل الأهداف العامة لأي منظومة تعليمية سواء كانت منظومة التعليم في المجتمع ككل أو في مرحلة تعليمية أو دراسية أو مناهج دراسية معينة.

أمثلة (مقاصد المرحلة الابتدائية):

ـ تحقيق النمو المتكامل للطفل في جميع النواحي الجسمية والعقلية والروحية والوجدانية.

ـ إعداد الطفل للحياة العملية في البيئة التي يعيش فيها.

أمثلة (مقاصد لمواد دراسية في العلوم والرياضيات):

ـ تنمية مفهوم أن الإنسان يتعايش مع مكونات البيئة الحية وغير الجية.

ـ تكوين اتجاه إيجابي نحو حماية البيئة من التلوث.

ـ يعرف أهمية دراسة الأعداد في حياته اليومية، وتسلسلها الرياضي.

ـ كسب مهارات حل المشكلة الرياضية.

المستوى الثالث: الأهداف التدريسية Instructional Objectives هي تمثل أهداف منظومة التدريس سواء أكانت مقرر دراسي أو لوحدة دراسية أو لدرس واحد. كما يطلق عليها الأهداف التعليمية الخاصة أو السلوكية لارتباطها بما يحدث في حجرة الدراسة، وقصيرة الأمد في طبيعتها ويسهل ملاحظة مدى تحققها.

وكخلاصة يهدف التقويم التربوي عامة إلى إعادة النظر وتصحيح المسار الدراسي من أجل التطوير والتحسين لما تم تقويمه، ويمكن تقسيم هذا الهدف العام إلى عدة أهداف فرعية وهي:

1. معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة للعملية التقويمية.
2. الكشف عن مدى كفاءة وفاعلية المعلم في تقديم المادة الدراسية.
3. معرفة مدى ملائمة المنهج المدرسي مع المرحلة العمرية ونمو التلاميذ.
4. إرسال تقرير لأولياء أمور التلاميذ أو دفتر مراسلة حول مدى تقدم أبنائهم.
5. « الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.
6. معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق ومعلومات، وما اكتسبوه من عادات ومهارات، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.»[1]
7. توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ قرارات مختلفة، مثل تشخيص جوانب الضعف والقوة، انتقال التلاميذ إلى القسم الأعلى، تصنيف التلاميذ في مجموعات.
8. « معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة المدرسية والقضاء على الظواهر السلبية، والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.
9. تحفيز إدارة المدرسة على مزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المهني، والتلميذ المتعلم على التعلم.»[2]
10. « يكشف عن مدى ملاءمة الطرائق التربوية، والتقنيات البيداغوجية المنتهجة في التدريس.
11. يبين مدى صعوبة المعارف وسهولتها، ودرجة استجابة التلاميذ لها، وتفاعلهم معها.
12. يكشف عن درجة الدقة في تحديد الأهداف، ومستوى صياغتها.»[3]

5 ـ موقع التقويم من العملية التعليمية:

يمكننا اعتبار الفعل التربوي الذي يمارسه المعلم باستمرار داخل قسمه، كمؤسسة تغيير تنقل المتعلم من الحالة (أ) إلى الحالة (أ +) بإكسابه قدرات وكفاءات جديدة تضاف إلى قدراته وكفاءاته

[1] أحمد محمد الطيب، مرجع سبق ذكره، ص 43.

[2] رافدة عمر الحريري، مرجع سبق ذكره، ص 17.

[3] خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط 1، 1999، ص 259.

القبلية، والمعلم داخل هذه المؤسسة يلعب دور الوسيط في التغيير المرجو بإشرافه على سيرورة الفعل التربوي.



شكل (2): موقع التقويم من العملية التعليمية

المصدر: رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر، عمان، ط 1، 2007، ص 17.

ومن الطبيعي جدا أن يتساءل المعلم عن نجاح مؤسسته، الشيء الذي يقوده إلى التقويم. والتقويم من شأنه أن يعطي للمعلم معلومات تمكنه من مراقبة فعاليته وتوجيه تدخلاته المستقبلية أثناء الفعل التربوي، كذلك يعطي التقويم للتلميذ معلومات تمكنه من تجديد بعده أو قربه من الهدف ومنه تنظيم نشاطه وعمله الفردي، عموماً يمكننا القول أن عملية التقويم تبدأ بالتساؤل: إلى أي جد تحقق الهدف المحدد مسبقاً في بداية الفعل التربوي؟

أما موضع التقويم وسط أي درس ينجز مع التلاميذ في القسم، فنلاحظ أن التقويم يأتي دائما في نهاية عملية التغيير التي يريدها المعلم عند التلميذ، ونسجل كذلك ارتباطه الوثيق بالأهداف

المسطرة مسبقاً. وقد يمارس التقويم أثناء حصة الدرس أو في نهايتها، لكنه في الحالتين يأتي في المرتبة الثالثة للتسلسل التعليمي ـ التعلمي:

- ✓ تحديد الهدف، استراتيجية تحقيقه (التغيير)، التقويم.
- ✓ ويقصد بالتغيير إكساب المتعلم قدرة على عدة قدرات جديدة.

إن الهدف أو الأهداف المحددة في بداية الدرس هي المرجع الوحيد الذي نعود إليه عند ممارسة العملية التقويمية، فهي التي تخبرنا إلى أي حد كان نجاح الدرس، حيث أن الدرس الناجح هو الذي تكون فيه نتائج عملية التقويم تتلاءم بنسبة كبيرة مع الأهداف، الشيء الذي يقود إلى تصور عمليات إثراء وتوسيع في نفس المجال المحدد مسبقاً بالنوايا العامة للدرس (تدعيم وتطوير القدرات والكفاءات). أما الدرس غير الناجح فهو الذي تكون فيه نتائج عملية التقويم لا تتلاءم أو تتلاءم بشكل غير كاف مع الأهداف المحددة مسبقاً، الشيء الذي يقود إلى تصور وسائل علاج قصد حل النقص والاعوجاج.

كما أن الارتباط الوثيق للأهداف بالعملية التقويمية الذي ذكرناه سابقاً، يجعل من التقويم عملية غير ممكنة في غياب الأهداف الشيء الذي يجرنا حتما إلى التحدث عن الأهداف قبل التقويم.

وأهمية الارتباط بين الأهداف والتقويم من الدرجة التي تجعل منه المكون الأساسي والفعال في أداء الفعل التربوي وتسييره حيث أن غموض الهدف أو الخطأ في تقدير مستواه وفق تصنيف فكري تدريجي، قد يجعله لا يتلاءم مع مستوى الوسيلة التقويمية، فنحصل في النهاية على تقويم غير معبر لأنه مشوه من البداية.

المحاضرة السادسة: مجالات الأهداف التعليمية ومصادر اشتقاقها

1 ـ مجالات الأهداف التعليمية:

تتعدد الأهداف التعليمية ما بين الجانب المعرفي والمهارى والوجداني وذلك حسب تصنيف بلوم وزملائه.

1. 1 الجانب المعرفي الفكري ومستوياته: The Cognitive Domain

ويحتوي على تلك الأهداف التي ترتكز على الناجية الفكرية كالمعرفة (التذكر) والفهم ومهارات التفكير.

1 . 1 . 1 مستوى المعرفة ـ التذكر Knowledge Recall : أن يحفظ أو يسترجع أو يستدعي التلميذ المعلومة أو المادة الدراسية التي سبق أن درسها (الحفظ والاستظهار والاستدعاء والاسترجاع). وهي عملية تذكر المعلومات التي تم تعليمها سابقاً.

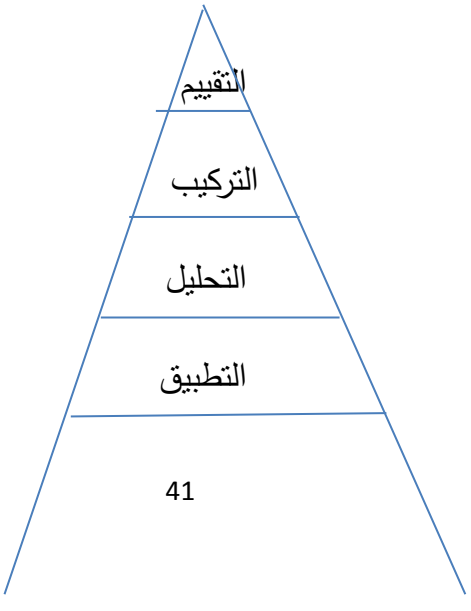
1 . 1 . 2 مستوى الفهم . الاستيعاب Comprehension: ترجمة الأفكار والمعاني من صورة إلى أخرى وتفسيرها وشرحها في ايجاز والتنبؤ من خلالها بنتائج وأثار معينة (الترجمة للأفكار والمعاني من صورة إلى صورة أخرى).

1 . 1 . 3 مستوى التطبيق Application : قدرة الفرد على استخدام معلومات مجردة في حل مشكلة أو التعامل معها في موقف جديد.

1 . 1 . 4 مستوى التحليل Analysis : الفحص الدقيق لمادة تعليمية وتجزئتها إلى عناصر وتحديد ما بينها من علاقات.

1 . 1 . 5 مستوى التركيب Synthesis : القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل كتكامل ذي معنى وهي تتطلب إنتاجا فكريا ابتكاريا فيه حداثة.

1 . 1 . 6 **مستوى التقييم Evaluation** : القدرة على إصدار حكم على موضوع محل تقييم. كأن ينقد الطالب نظرية داروين...



الفهم

التذكر

وهذا الشكل (3): يوضح تصنيفات بلوم للمجال المعرفي في ضوء مستوياته

المصدر: رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر، عمان، ط 1، 2007، ص 19.

1 . 2 الجانب الوجداني: Affective Domain

هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات، ويشمل تلك الأهداف المتعلقة بالعواطف والانفعالات، كالرغبات والمواقف وطرق التكيف. ويعتبر أصعب المجالات الثلاث في التعامل معه وتنميته. وقد صنف هذا المجال كراثوهل Krathwohl وزملائه إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال إلى الاستجابة إلى الاعتزاز بالقيمة إلى بناء نظام قيمي إلى الاتصاف بنظام أو مركب قيمي والايمان بعقيدة .

1 ـ 3 الجانب النفسي الحركي: Psychomotor Domain

ويشمل الأهداف التي ترتكز على مهارات الحركة كالتهيؤ للأداء ـ الاستجابة الموجهة ـ التكيف ـ الابداع والأصالة.

2 . مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية:

2 .1 فلسفة المجتمع والتربية كمصدر للأهداف:

إن هذه الفلسفة تمثل المرجع لتنسيق وتوافق الأهداف من المصادر الأخرى، ففلسفة التربية تعتبر انعكاساً لفلسفة المجتمع وهذا يفسر لنا الاختلاف في الأهداف التربوية بين المجتمعات وفقا لاختلاف فلسفتها التربوية.

2. 2 دراسة المتعلم كمصدر لتحديد الأهداف:

إذا كان المنهج يأخذ في اعتباره فلسفة المجتمع وظروفه فإن في نفس الوقت يأخذ في اعتباره أيضا طبيعة المتعلمين، وإذا كان التعليم هو تعديل للسلوك، فإن هذا التعديل لا يأتي من العدم ولكنه يأتي من داخل المتعلم إذا هيأ له الظروف المناسبة.

2. 3 الحياة والبيئة المحلية كمصدر لتحديد الأهداف:

تظهر آثار التقدم العلمي والتكنولوجي في جميع الميادين والمحالات الحياتية، مما يجعل مهمة اختيار مثل هذه المعارف في هذه المناهج لا بد منها حتى تواكب هذا التطور.

2. 4 المادة الدراسية كمصدر للأهداف:

تعتبر المادة الدراسية وفي كثير من المناهج المصدر الأساسي لتحديد أهداف التعليم.

2. 5 سيكولوجية التعلم كأحد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:

مما لاشك فيه أن الاستعانة بعلم النفس وعلم الاجتماع أمر هام وحيوي، كما تفيد طبيعة التعلم في فهم سيكولوجية المتعلمين، ومن هنا يحتم مراعاتها في تحديد الأهداف التربوية، كالفروق الفردية لأنهم غير متساوون في قدراتهم أو استعداداتهم.

وقد حدد تايلور Tyler ثلاثة مصادر رئيسية تنبع منها الأهداف:[1]

1 ـ حاجات المجتمع:

أنشأ المجتمع المدرسة لتربية الصغار ونقل تراثه الثقافي لهم، لذلك فإن القضايا والاهتمامات التي تشغل المجتمع ينبغي مراعاتها عند وضع الأهداف التربوية، وتعليم العلوم ينبغي أن يدرس مشكلات واحتياجات المجتمع العلمية لكي يمكن المتعلمين من أن يصبحوا أعضاء فاعلين في المجتمع.

2 ـ حاجات المتعلم:

[1] محمد عثمان، مرجع سابق، ص 28 .

من أهم حاجات متعلم اليوم التمكن من أساليب التفكير العلمي لكي يتمكن من فهم التغيرات والتطورات السريعة التي تطرأ على المجتمع والتكيف معها، أي لا بد أن نعلم المتعلم كيف يتعلم؟

3 ـ طبيعة المعرفة:

ينبغي أن تصاغ الأهداف بصورة تساعد المتعلم على فهم الطبيعة بما فيها من كائنات حية وغير حية والتفاعل معها بصورة علمية، كما ينبغي أن تراعى الأهداف الطبيعية المتطورة، والتراكمية للمعرفة العلمية.

خلاصة:

مما سبق نستخلص أن الأهداف التعليمية والتربوية هي نقطة البدء في المنظومة التعليمية، حيث ترتبط ارتباطا وثيقا بكل من المحتوى الدراسي وطرائق التدريس انطلاقا بالأساليب التكنولوجية وأخيرا نواتج التعلم وأساليب التقويم. إذن الأهداف التربوية أو بالأحرى الأهداف التعليمية ترتبط ارتباطا وثيقا بالتقويم. فهي تؤثر فيهم ويتأثرون بها متفاعلين ومحققين تعلم حقيقي للمتعلمين.

المحاضرة السابعة: الوظائف الاجتماعية للتقويم

تمهيد:

إن التقدم الحاصل في ميدان التربية والتعليم يرتبط بإمكان تحديد التغيرات التي تنتهجها السياسة التربوية التي تعتبر مجالا للسباق في دول العالم المختلفة، ويقع في قلب الاهتمام تصميم برامج جيدة للتقويم التربوي ليحقق أهدافه وغاياته، ونحاول من خلال هذه المحاضرة حول الوظائف الاجتماعية للتقويم الوقوف على وظائف التقويم بصفة عامة مع التطرق للوظائف الاجتماعية باعتبار النجاح التربوي يعتبر مطلباً اجتماعياً ملحاً، سواء على مستوى نتائج المتعلمين أو على نجاح المناهج التربوية بل ونجاح المعلمين والاساتذة أيضا.

1 . وظائف التقويم:

انطلاقا من التحديد الاصطلاحي لمفهوم التقويم الذي يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد، أو تقويم مشروعات وبرامج أو تقويم نظام مدرسي برمته للحكم على جودة الأداء أو الإجراء أو البرنامج من حيث درجة كل منها للأهداف أو المستويات المرجوة.

وعلى العموم فالتقويم له دور في تدريب المعلمين وتهيئتهم، وأنشطتهم وفي عملية بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية الهادفة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم وفي انتقاء أفضل الأساليب والتقنيات التربوية لجودة العملية التعليمية التعلمية وتحسين التحصيل للتلاميذ».[1]

من خلال هذا الطرح فوظائف التقويم عديدة ومستمرة باستمرارية عملية التقويم بحد ذاتها وهي في تزايد في ضوء الوتيرة متسارعة والمتلاحقة للمعرفة، ويمكن حصر هذه الوظائف فيما يلي:

1 . إعداد مواقف تعليميه تتناسب والفروق الفردية:

من خلال الكشف عن مواطن القوة والضعف في المناهج التربوية وعن مدى ملائمتها للفروق الفردية بين المتعلمين وتعديل المناهج التربوية بكل عناصرها فيما يتلائم مع الفروق الفردية بين المتعلمين في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات.»[2]

2 . الوظائف الوقائية:

يلعب التقويم دوراً وقائياً في حماية التلميذ من الاخفاق والنتائج المترتبة عليه، فمن خلال التقويم قد يجد المعلم نقاط الضعف لدى التلميذ في بداية السنة الدراسية، ومن ثم يبدأ بعلاجه لمنع المتعلم من الوقوع في مطب الرسوب من خلال المعالجة البيداغوجية (الدعم أو الاستدراك).

3 . الوظائف التشخيصية:

يستطيع المعلم من خلال عملية التقويم تشخيص أسباب رسوب أو نجاح تلميذ وهل أن المشكلة تتعلق بالتلميذ أم أنها تتعلق بصياغة السؤال مما يستوجب إعادة الصياغة، التعرف على نقاط القوة والضعف عند التلاميذ وهل هناك مشكلة تتعلق باستراتيجيات التدريس أو الكتاب المستخدم. ويمكن ربط الوظيفة التشخيصية أيضا بذوي صعوبات التعلم بتصنيفاتها المختلفة فبإمكان المعلم الوقوف عليها وتوجيه ذوي صعوبات التعلم للمختصين.

4 . وظيفه علاجية:

---

[1] صلاح الين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007، ص ص 33 - 34.

[2] رافدة الحريري، مرجع سبق ذكره، ص 29.

إن المرور في عملية التقويم يعد علاجاً لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف تعزيز لسلوكهم، فإن لم يكن لتلميذ معين ميلا لمادة معينة قد تساهم علاماته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه اتجاه تلك المادة، وكذلك إذا شعر التلميذ أن موقفه من المادة واحتمالات النجاح فيها ضعيفة، فيمكن للمعلم أن ينظم أساليب التقويم، بحيث تسمح بتحقيق مواقف النجاح في بداية التقويم حتى يستعيد التلميذ ثقته في نفسه ويغير من فكرته عن ذاته وعن المادة، ويمكن أن يكون التقويم سبيلا بتحقيق الدافعية الداخلية.

5 . الوظيفة الكشفية:

تساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم، وميولهم، وحاجاتهم ومشكلاتهم، مما يساعدهم على تحقيق التكيف في الحياة، اضافة إلى أن ذلك سيساعدهم بلا شك في التنبؤ بالمستقبل التعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها، وتساعد الوظيفة الكشفية أيضا في عملية تصنيف التلاميذ الى مجموعات متجانسة.»[1]

6 . تقويم التقنيات التربوية:

إن استخدام تقنيات المعلومات في الحقل التربوي يحتاج الى أساليب منهجية لتقويم هذه التقنيات في اطار المناهج التربوية، وحيث أن التقنيات في تغير مستمر خاصة تقنية الحاسوب التي تعتبر وسيله لتحقيق الأهداف التربوية الجديدة وإعادة تشكيل ظروف التعليم ومنح المزيد من الفرص في التعلم. لذلك فإن تقويم التقنيات التربوية أصبح وظيفة مهمة من وظائف التقويم التربوي.

7 . دعم عملية اتخاذ القرارات:

فنتائج التقويم التربوي تمد المسؤولين عن عملية اتخاذ القرارات بمعلومات دقيقة تسهل عملية اتخاذ القرارات في مجالات عديدة منها القبول، التوزيع، الترقية، الاستغناء عن بعض الأفراد، نسب الرسوب والتسرب والنجاح وكل ما يتعلق بالمؤسسة المدرسية.

8 . مساعده الأولياء في التعرف إلى مستويات ابنائهم:

تعتبر معرفة مستويات الأبناء المتمدرسين ضرورة هامة بالنسبة للأولياء يتعرفون من خلالها على مدى نمو أبنائهم ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم ما يشكل دافعاً أساسياً للتواصل مع المدرسة.

9 . تحسين البيئة التربوية:

[1] المرجع السابق، ص 30.

تعتبر البيئة التربوية عاملاً مؤثراً في التلاميذ وحيث أن التقويم عملية شمولية فهو يركز على جميع الجزئيات والأخذ بعين الاعتبار كل معينات الراحة النفسية سواء ما تعلق بالظروف الفيزيائية أو توفر كل المرافق الضرورية من مكتبه وقاعات للرياضة...

10 . تقويم أداء العاملين في المجال التربوي.

11 . إجازة انتقال التلاميذ من صف إلى صف آخر.

كما لا يفوتنا التطرق إلى وظيفة أساسية أخرى لا تقل أهمية عن بقية الوظائف السابقة والتي من خلالها يمكننا التعرف على مدى صلاحية النظام التربوي ألا وهي:

2 . الوظيفة الاجتماعية:

تتمثل الوظيفة الاجتماعية في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا، وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، والسير به نحو آفاق زاهرة. وهناك أيضا الوظيفة المؤسسية التي تحيلنا على سلطة المعلم أو الأستاذ حين يشهرها في وجه التلميذ أو الخضوع. إن هدف الوظيفة للنظام المؤسساتي التراتبي والطبقي. هو توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في التقييم البيداغوجي حيث أن الهدف هو خلق مجموعة متجانسة، لأن المشروع البيداغوجي لمدرس لا يمكن أن يهدف إلا إلى إنجاح الجميع، أو على الأقل الأغلبية. أما بالنسبة لوظيفة المؤسسية والتي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لا يمكن أن يكون إلى متناقضا: إنه في الوقت نفسه الارتقاء والتصفية. فقرار التصفية والارتقاء متعلقان بنوع السنة الدراسية في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين. كما أن لنفس القرارين علاقة بالمؤسسات: فبعضها أكثر تسامحا، والبعض الآخر أكثر تشددا. أي إنه أكثر تصفية. بالتالي فالوظيفة الاجتماعية للتقويم تتمثل في:

1. مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي.
2. « يعد جزءا هاما وعملية أساسية في التخطيط والتنظيم والتنفيذ لكافة البرامج في مختلف المنظمات، ذلك لأنه الجسر الذي يوفر الفرصة لعبور المسافة بين الواقع والأهداف المرسومة،

وتظهر أهمية التقويم من جوانب مختلفة منها الاعلامية والمهنية والتنظيمية والسياسية والاجتماعية والتاريخية.»[1]

3. التقويم وسيلة ضرورية لاختبار مبادئ العمل مع الأفراد والجماعات والمجتمعات، وللتأكد من صلاحية تلك المبادئ.
4. توفير المعلومات عن درجة تحقيق برنامج ما لأهدافه من خلال إيضاح جوانب القصور وجوانب القوة، وتقديم التغذية الراجعة حول تلك الجوانب.
5. تعريف الإداري وواضعي السياسات بالنتائج غير المتوقعة لتنفيذ البرامج سواء كانت سلبية أو ايجابية، ليكون لدى واضعي السياسات المبرر الكافي لتغيير البرنامج أو إلغائه.
6. توفير معلومات عن مستوى الرضا العام عن نتائج البرنامج ودرجة الدعم المقدم له.
7. التقويم يركز بدرجة كبيرة على تحسين الخدمة أكثر من تقويم ما إذا كانت الخدمة تستحق الإبقاء عليها أم لا.
8. معرفة مدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه.
9. معرفة مدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع والسير به نحو آفاق زاهرة.
10. وظيفة الحماية المعرفية للمتعلم وتحصينه بيداغوجيا من الوقوع في صعوبات تعليمية مختلفة وتوجيه المعلم لتلاميذه وزيادة دافعية التعلم عند المتعلمين.
11. وظيفة إعادة صياغة حصيلة التعلم وتعديلها.
12. وظيفة اتخاذ قرار لوضع تصميم لحصص الدعم وحصص الأنشطة الموازية.

3 . وظائف التقويم في العملية التعليمية:

أما وظائف التقويم في العملية التعليمية فهو يلعب دورا كبيرا في كل جوانب هذه العملية، فكل عمل تربوي تصاحبه عملية تقويم إما مستمرة معه أو تكون في النهاية مطاف هذه العملية، وهذا حسب نوعية العمل، وهو بذلك يؤدي وظائف كثيرة متصلة بأقطاب العملية التربوية نذك منها:

[1] مصطفى نمر دعمس، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2007، ص 34.

1 . بالنسبة للمتعلم:

يعتبر التقويم أمرا أساسيا حتى يتعرف المتعلم على نواحي القوة ونواحي الضعف في مكتسباته التعليمية، ما يساعده على كشف مستوى القدرات والمهارات عنده . أي التلميذ (ة). مع توضيح مدى تمكنه من اكتساب العادات الحسنة، والمواقف الفكرية الإيجابية التي تساعد على التكيف والانسجام مع البيئات الاجتماعية المختلفة.

وفي هذا الصدد يعتقد أحمد محمد الطيب أن التقويم « يساهم في زيادة الدافعية للتعلم...وإظهار عناصر القوة والضعف لديه، والحكم عليه بالتالي بالنجاح أو الرسوب، وهذا الحكم هو الذي يدفع التلميذ للتعليم، فإذا كان جيداً دفعه إلى زيادة الجودة، والحصول على تقدير أعلى، وإذا كان ضعيفاً دفعه أيضاً إلى الوصول إلى درجة أفضل مما هو عليه.»[1] فحسبه يقوم بتشخيص الحالة التي عليها التلميذ(ة)، فكلما زادت درجة نجاح التلميذ(ة) كلما زادت الاستثارة للنشاط أكثر، وإذا كانت الدرجة منخفضة أو ضعيفة دفعته إلى الوصول إلى درجة أفضل مما هو عليه. كما أنه من بين وظائف التقويم التربوي أيضاً هو إثارة دافعية التلاميذ للتعلم، لأن الاختبارات بطبيعتها تنمي دوافع المتعلمين للتعلم، حيث أن معرفة التلميذ(ة) بنتائج الاختبارات تدعم تعلمه وتجعله أكثر جودة وأكثر تقدما، كما أن معرفته بما حققه من أهداف تربوية وإدراكه لقدراته وإمكاناته، يعينه على التخطيط لأعماله واتخاذ القرارات اللازمة لبناء مستقبله. وتساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وميولهم، وحاجاتهم، ومشكلاتهم، مما يساعدهم على تحقيق التكيف في الحياة، كما يساعدهم في التنبؤ بمستقبلهم التعليمي من خلال النتائج التي حصلوا عليها.

2 . بالنسبة للمعلم:

يقدم التقويم مساعدة كبيرة للمدرس في الوقوف على مدى نجاحه في تعليم تلاميذه، ومدى تحقق الأهداف التربوية المرجوة من العملية التعليمية. كما يمكن التأكيد أنه من خلال عملية التقويم يمكن تصنيف التلاميذ، حيث أن « الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم واستعداداتهم وميولهم واتجاهاتهم ودرجة ذكائهم لا تظهر إلا بعد عملية التقويم المستمر السليم، فإنه لا يمكن تصنيف التلاميذ إلا بعد

[1] أحمد محمد الطيب ، مرجع سبق ذكره، ص 42.

القيام بهذه العملية، فهي التي تحدد وتميز بين التلاميذ الأقوياء عن الضعاف، بل على أساسها يمكن وضعهم في فرق تتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم.»[1] فبالإضافة إلى الكشف عن مواطن الضعف والقوة في البرامج التعليمية، فهو يسعى لمعرفة « مدى ملاءمتها للفروق الفردية بين التلاميذ وهذا الجانب تكشفه لنا عملية التقويم التربوي، والتي يمكن في ضوء نتائجها تعديل البرامج التعليمية الخاصة بالمنهج الدراسي وطرق التدريس بشكل يناسب ما تتطلبه الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات.»[2]

فالمعلم يقوم بعملية التقويم عندما يريد اتخاذ قرار في الحكم على أي تلميذ(ة) بالنجاح أو الرسوب. كما أن نتائج عملية التقويم تمد المعلمين والأساتذة بمعلومات دقيقة تسهل عملية اتخاذ القرارات في مجالات عديدة مثل القبول، والتوزيع، ونسب الرسوب، والتسرب والنجاح وغير ذلك.

3 . بالنسبة للمنهاج:

يرى في هذا الصدد إبراهيم بسيوني عميرة أن « التقويم يساعد في التعرف على مدى جودة تطبيق المناهج في المدرسة، كما أنه يحكم على مدى كفاية الإمكانيات البشرية والمادية لتطبيق المناهج، ويساعد أيضا على مراجعة المدرسة لأهدافها وملائمة المناهج المستعملة فيها لتحقيق الأهداف.»[3] كما يستخدم التقويم لتحسين المنهاج المدرسي ليتماشى مع مستوى التلاميذ، ومع متطلبات العصر، كما يقف على مدى الاتصال بين الأهداف المدرسية وحاجات التلاميذ المختلفة، وبهذا يقف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المناهج الدراسية وخطط التعليم.

فالتقويم مرتبط ارتباطا وثيقا بالمنهاج المدرسي، فهو يخدمه بهدف تصحيحه، وتحسينه حتى يلاءم التلاميذ بجميع مستوياتهم، وهو محور العملية التعليمية، متصل بجميع أطرافها (معلم . متعلم . منهاج). كما أن التسارع في استخدام تقنيات المعلومات في الحقل التربوي، جعل الحاجة ماسة إلى أساليب منهجية صادقة لتقويم هذه التقنيات في إطار المناهج المدرسية، وحيث أن التقنيات في مجال التربية تتغير تغيراً مستمراً، وخاصة تقنية الإعلام الآلي (الحاسوب) التي هي وسيلة لتحقيق الأهداف

---

[1] نفس المرجع، نفس الصفحة.

[2] رافدة عمر الحريري، مرجع سبق ذكره، ص 20.

[3] إبراهيم بسيوني عميرة، **المنهج وعناصره**، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1991، ص 67.

التربوية الجديدة، وإعادة تشكيل ظروف التعليم والتدريس. ومنح المزيد من الفرص في التعليم، لذلك فإن تقويم التقنيات التربوية التي تتناسب والاحتياجات التربوية، أصبح وظيفة مهمة من وظائف التقويم التربوي.

4 . التوجيه والارشاد المدرسي:

إن الامتحانات المدرسية ونتائجها مرتبطة ارتباطا وثيقا بعمليتي القياس والتقويم، لذلك لا بد من الاستناد إلى نتائج الامتحانات التي تعطى للتلاميذ، والاطلاع على تلك النتائج، وذلك لإرشادهم وتقديم النصح والدعم اللازم لهم، وخاصة أولئك التلاميذ الذين يعانون من ضعف في عملية التحصيل الدراسي. كما أنه أيضا من الضروري في هذه العملية التعرف على التلاميذ المبدعين والمتميزين، والعمل على توفير الجو الملائم لهم، والدعم الذي يستحقونه حتى يحافظوا على ذلك التميز وينتفعوا به مستقبلا من خلال اختيار الدراسة المناسبة لهم ليكونوا خير معين على رفعة المجتمع ونهضته.

وإن المتبع لمدارسنا يلاحظ ومع الأسف أن هذه المدارس تفتقر إلى هذه الناحية، لا سيما أنها تعد من الأمور المهمة في الحياة المدرسية، فباستخدام هذا المجال يمكن توجيه الطلبة إلى الفروع والتخصصات التي تناسب كل منهم، وتتوافق مع ميولهم واتجاهاتهم سواء أكانت علمية أو أدبية أو مهنية، ومن خلال هذا المجال نتمكن من توجيه الطلبة نحو الدراسة الأفضل لهم، وهذا الأمر لا يتم بشكل شخصي أو اعتباطي بل هو يستند إلى أسس وقواعد تستند هي بدورها إلى الاختبارات التحصيلية المدرسية من ناحية، واختبارات القدرات العقلية والشخصية من ناحية أخرى، فالمدرسة الحديثة يجب أن تأخذ هذه الناحية بعين الاعتبار.

5 . تسهيل مهمات الإدارة المدرسية:

إن التقويم المدرسي الصحيح الخالي من الأخطاء يساعد على وضع برامج تعليمية خاصة بالإدارة المدرسية وهي تساعد على وضع برامج تعليمية ناجحة، وهذا بدوره يساعد المختصين في التعرف على إمكانيات التلاميذ المعرفية وتطويرها.

وإن مهمة الإدارة المدرسية هي تنظيم العلاقة بينها وبين المعلمين من ناحية، وبين المعلمين والإداريين من ناحية أخرى، وبذلك تستند إلى أساس ديمقراطي يؤدي إلى تطور العملية التربوية التعليمية، ولا بد أن يستند ذلك إلى أسس صحيحة خالية من الأخطاء الممثلة بالاختبارات الموضوعية والصادقة بحيث يمكن تطوير أداء الإدارة في اختيارها أنسب الطرق لتعليمهم، والحكم على أداء التلاميذ بشكل صحيح، حيث أن كثير من المدراء لا يستطيعون أن يعطوا حكما دقيقا على مستوى أداء التلاميذ في مدارسهم، والكثير منهم أيضا لا يتمكن من تقييم المعلمين وهذا كله سببه يعود إلى عدم استخدام عملية القياس والتقويم بشكل صحيح. لذا يتوجب على كل إدارة مدرسية تريد لمدرستها التطور والتقدم أن تسعى جاهدة للعناية بهذا الجانب الهام في العملية التربوية التعليمية، لأنه يعتبر بمثابة المحك الذي تستند إليه في عملية التطور في المدرسة.

المحاضرة الثامنة: أدوات التقويم التربوي

تمهيد:

تستدعي عملية التقويم توظيف أدوات كثيرة ومتنوعة وفي نفس الوقت ملائمة لما نريد تقويمه، ونقصد بالأدوات المستعملة في عملية التقويم أدوات القياس، وهذه الأخيرة هي مجموعة أسئلة متتابعة تطرح على التلميذ(ة) مثل الامتحان، أي كل نشاط يحقق في الوسط من أجل جمع معلومات قصد التقويم، ومن أهم المقاييس الواجب توفرها في أدوات القياس نذكر منها:

«. **الصلاحية** : أي عندما تقيس الأداة ما هو مفروض قياسه.

. **الملائمة** : إذا تطابقت الأداة وغرض التقويم.

. **التغطية** : وذلك بمعالجة الأداة كل المفاهيم الموضوعية.

. **الاقتصاد** : إذا جندت القليل من الوسائل والوقت والتحضير والتصحيح.»[1]

[1] محمود عبد الحليم منسي، مرجع سبق ذكره، ص 67.

وتختلف أدوات التقويم التربوي باختلاف الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، وهي كثيرة ومتنوعة، نذكر من بينها:

1 . الملاحظة الدقيقة:

ثمة جوانب لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفوية أو الكتابية تتصل بالمهارات العملية والاتجاهات، ولكي يمكن تكوين صورة كاملة عن مدى إتقان التلميذ(ة) للمهارات العملية الأساسية، وقدرته على تطبيق المعلومات، فإنه لا بد من الملاحظة المستمرة للجهود التي يبذلها التلميذ(ة) في تطبيق المعلومات، ومواقفه أثناء الأداء.

فهي تعد من الأدوات التي يعتمدها المعلم أو الأستاذ في هذه العملية، فهو يهتم بملاحظة كل من التلاميذ ونشاطاتهم داخل القسم، إضافة إلى علاقاتهم بزملائهم وأساتذتهم أو معلميهم، وأساليب تعلمهم وقدراتهم ومدى استفادتهم من الخبرات السابقة. مثلا يقوم أستاذ مادة الرياضيات أو اللغة العربية أو.....، بملاحظة مدى اكتساب تلاميذه للكفاءات المستهدفة، من خلال طريقة إجابتهم وأعمالهم داخل القسم، وفي طريقة تنظيمهم وترتيبهم الحقائق و الأشياء، وأدواتهم والوسائل التعليمية والتربوية المختلفة، وطريقة تعاملهم مع المشكلات، ومن أهم خصائص هذه الملاحظة، أنها تأتي في مقدمة وسائل التقويم، وأهم عنصر، لذلك يجب العمل بها باستمرار، وتتم أثناء المناقشة التي تتخلل الدروس والنشاطات المختلفة، بحيث يقف هنا على حقيقة قدرات التلاميذ ومهاراتهم والتطبيق والتركيب، وكذا استجابتهم للدرس وتفاعلهم معه، وتساعدهم على استغلال خبراتهم وما اكتسبوه في حياتهم العامة. وأهم المجالات التي يعتمد تقويمها على الملاحظة:

1 . **المهارات:** طريقة التحدث، الكتابة، الاستماع، الرسم، الأداء العمل العزف الموسيقى، الألعاب الرياضية، التعامل مع الزملاء.

2 . **التكيف الاجتماعي:** العلاقة مع الزملاء، الاستقرار النفسي والاجتماعي، الانتماء، ردود الأفعال،...إلخ.

3 . **عادات العمل:** المبادرة، استغلال الوقت، المثابرة، الإبداع والابتكار، التخطيط المسبق، الاعتماد على النفس.

4 . **الاتجاهات:** سواء كانت اتجاهات علمية أو أدبية أو نفسية.

5 . **الميول الشخصية:** ميل التلميذ(ة) نحو الموسيقى، الإبداع الفني، الآداب، الرياضة، اجتماعي مع الآخرين...إلخ.

2 . الأسئلة:

للأسئلة دور هام في العملية التقويمية، لأننا إن تكلمنا عن الاختبارات فإننا نتكلم عن الأسئلة، وهي المكون الأساسي لها، ومن الشروط الواجب توفرها في الأسئلة نذكر ما يلي:

«1 . تحديد عملية الأهداف والكفاءات المراد قياسها من خلال الأسئلة التي نختارها، بحيث تكون ملائمة لقياس ذلك الشيء.

2 . تحديد الكواشف المناسبة لقياس الكفاءة أو الكفاءات المستهدفة.»[1]

3 . الامتحانات:

تعتبر الامتحانات أهم أداة تعتمد في عملية التقويم التربوي، وأكثر شيوعاً في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم، حيث تستخدم لقياس قدرات الطلبة التحصيلية، ونستدل من خلالها إلى قدراتهم المعرفية والمهارية، وبالاعتماد عليها نتنبأ بترتيب التلاميذ داخل القسم، ومن خلالها نصنف التلاميذ، ونحدد مستوى النجاح والرسوب ضمن القسم الواحد.

فالامتحانات لها أهمية في عملية التقويم، حيث تعطينا فكرة عن قدرة وإمكانية التلاميذ ومستوى نشاطهم، ومن خلال ذلك نضع الخطط العلاجية بالنسبة للتلاميذ الضعيفين وتصنيفهم، ومن خلال نتائج الامتحانات نستطيع أن نعدل في طرق وأساليب التدريس.

ومن أهم الأهداف التي ننتظرها من الامتحانات هي:

[1] ميلود زيان، **أسس وتقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية**، منشورات ثالة، الجزائر، د.ت، ص 40.

1 . انتقال التلاميذ: أي نقل التلاميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى، أو من قسم إلى قسم أعلى منه، وذلك اعتمادا على نتائج الامتحانات التي يحصل عليها التلميذ(ة) سواء في الفصل الدراسي أو العام الدراسي.

2 . التعرف على مستوى التلاميذ في المادة الدراسية: أي التعرف على مدى التقدم في مستوى التلاميذ بالنسبة للمادة الدراسية، وتشخيص نقاط القوة والضعف.

3 . التعرف على درجة فعالية طرق التدريس المستخدمة: « أي تزويد المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملاءمة طرق التدريس المستخدمة لمستوى الطلاب وقدراتهم ورغباتهم ثم تعديل ما يلزم بناءً على ذلك.»[1]

4 . تعديل المناهج الدراسية والوسائل التعليمية المستخدمة: بناء على نتائج التلاميذ يتم تعديل المناهج الدراسية أو الوسائل التعليمية المستخدمة.

5 . توجيه وترشيد تعلم التلاميذ: حيث يبادر الأساتذة أو المعلمون بتوجيه التلاميذ إلى المطالعة والقيام بنشاطات منزلية تحسن من أدائه، وكذلك حثهم على مراجعة دروسهم من أجل تثبيت المعلومات في أذهانهم.

كما تنقسم هذه الاختبارات أو الامتحانات إلى:

أ . من حيث الوظيفة: نذكر منها:

▪ **الاختبارات المدرسية:** ويطلق عليها أيضا " الاختبارات التحصيلية "، وهي التي تعقدها المدرسة في نصف السنة وآخرها لمختلف السنوات في آن واحد، حيث يقوم هذا النوع من الاختبارات بقياس ما حصّله التلميذ(ة) في فترة معينة.

▪ **امتحانات الفصول:** ويطلق عليها" الاختبارات التشخيصية"، ويضعها الأستاذ في أوقات الدروس العادية للوقوف على نقاط الضعف من أجل التعرف على أسبابها حتى تتم عملية العلاج المناسبة.

[1] . أنور عقل، **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2008، ص 28.

▪ **امتحانات القبول:** وتكون بهدف التنبؤ للكشف عن مدى استعداد الطالب لنوع معين من التعليم، ويستخدم هذا النوع من الاختبارات في عملية التوجيه التربوي المهني من أجل تصنيف المتعلمين والمترشحين.

▪ **الامتحانات العامة:** وهي التي تجريها وزارة التربية الوطنية في كل مرحلة من مراحل التعليم، والناجحون تقدم لهم شهادة كشهادة البكالوريا، أو شهادة التعليم المتوسط أو شهادة التعليم الابتدائي.

ب . من حيث الشكل: نذكر ما يلي:

▪ **الاختبارات الشفهية:** هي إحدى وسائل التقويم قديماً وحديثاً حيث يطرح الأستاذ أو المعلم السؤال ويطلب الإجابة عليه، وقد يكون هذا السؤال سهلاً أو صعباً بحسب التلاميذ، وهي عملية متحيزة وتعتمد على الحظ، وهي وإن كانت تعطي للتلاميذ خبرة في التعبير الشفوي ويستفيد التلاميذ من سماعهم لإجابات غيرهم من الطلبة، فالطالب يجيب على السؤال في حين أنه يستمع إلى إجابة عدة أسئلة، بالإضافة إلى أنها تكشف عن الأخطاء التي تصحح في وقتها، إلا أنها غير عادلة وتفتقر فيها الموضوعية، وقد يبتعد التلاميذ الذين يشعرون أن السؤال غير موجه إليهم، وهي تتأثر بشخصية السائل والمجيب، وتدخل فيها عوامل التصحيح الذاتي، ولهذا يجب أن تكون الأسئلة الشفوية للمراجعة خاصة في المواد العلمية للربط بين الدرس السابق والدرس القادم، كما أنه يجب إعطاء نقاط أو علامات أو درجات للمجيبين تشجيعاً لهم.

كما أنها تلك التي تتم عن طريق المناقشة، حيث يطلق عليها البعض اسم الفروض، غير أنها أصبحت تقدم في شكل كتابي، ومن بين الانتقادات التي وجهت لها أن صياغة أسئلتها تكون في الغالب غير دقيقة.

ويمكن أن نستخدم هذه الامتحانات في الحالات التالية:

أ . الأقسام الأولى من المرحلة الابتدائية لأن التلاميذ لا يستطيعون التعبير عن طريق الكتابة.

ب . « الامتحانات اليومية أثناء الدروس الاعتيادية، وهذا أسلوب كثير ما يلجأ إليه بعض المعلمين خلال تدريساتهم اليومية إما بهدف دفع الطلبة إلى التحضير اليومي أو لشدهم إلى الدروس والتأكد من استيعابهم للمادة.

ج . امتحانات شفوية مكملة للامتحانات التحريرية في اللغات بصورة خاصة الهدف منها التأكد من سلامة اللفظ وحسن التعبير.»[1]

ولهذه الامتحانات الشفهية إيجابياتها منها تساعد التلميذ(ة) على التعبير وطلاقة اللسان، وتعوده على الشجاعة الأدبية ومواجهة الآخرين، كما أنها تعتبر أسلوبا سهلاً للتقويم بالنسبة للأساتذة والمعلمين إذ أنها لا تحتاج إلى جهد في التحضير أو الأعداد، كما أنها ليست بحاجة إلى التصحيح.
ولهذه الامتحانات الشفهية أيضاً عيوبها لأنها قد تبتعد عن التقويم الموضوعي بسبب احتمال تأثرها بعوامل كثيرة منها الانطباعات الشخصية المسبقة للأستاذ عن التلميذ(ة)، ومنها الارتباك الذي قد يصيب التلميذ(ة) الممتحن نتيجة شعوره أنه مركز اهتمام الجميع، قد يشعره هذا بالخوف. كما أن هذا النوع من الامتحانات قد يكون محدود الاستعمال لما ما يكلفه من وقت طويل.

- **الاختبارات الكتابية:** وتعتبر أهم وسيلة تقويمية في النظام التربوي، وتقدم في نهاية كل فصل أو مرحلة تعليمية أو في المسابقات، وينقسم هذا النوع من الاختبارات إلى:

1. الاختبارات من نوع المقال: وتطلق عليها " الاختبارات التقليدية " كونها عرفت منذ زمن بعيد، حيث أنها كانت المقياس الوحيد الذي يتم به تقدير مدى تحصيل التلاميذ من المعلومات، وهي لا تزال تطبق في مدارسنا وإن قل استخدامها عندما ظهرت الاختبارات الموضوعية، وهي وإن كانت تحقق بعض الأهداف التربوية، وتتيح للتلميذ(ة) حرية التعبير، إلا أنها تعتمد على التذكر أكثر من اعتمادها على الابتكار والإبداع، كما تكون أسئلتها مفتوحة غير مقيدة، يعتمد فيها التلميذ(ة) على لغته وخبراته ومكتسباته ويوظفها وفق طبيعة السؤال، وغالبا ما تبدأ أسئلتها بكلمات مثل: اشرح . أذكر . ناقش . قارن، متى حدث، اكتب كل ما تعرف عن .....، و« تتميز هذه الاختبارات أنها تعطي الطالب فرصة لتنظيم أفكاره، وربط الموضوعات، والتعبير المناسب، فضلا على أنها سهلة الإعداد وتخلو من فرص التخمين ولا تتيح فرصاً للغش.»[2] وباختبارات المقال نحاول معرفة:

*مدى تحكم التلميذ(ة) في مقدار التراكم المعرفي المكدس عنده.

---

[1] إبراهيم مهدي الشبلي، رؤوف عبد الرزاق العالي، محسن عبيدة النصراني، **تقويم العملية التعليمية**، مطبعة المعارف، بغداد، 1976، ص67.

[2] محمد ع بد الكريم أبو نسل، **قياس وتقويم تعلم الطلبة**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2002، ص 41.

*تحديد اتجاهاته وميولا ته.

*تعويد التلميذ(ة) على تنظيم أفكاره.

* « يمكنها أن تقيس الإبداع والابتكار في التفكير.»[1]

ورغم هذا فقد وجه إليها الكثير من النقد والمتمثل فيما يلي:

* عدم تغطية جميع أهداف المنهج، أي ينقصها الشمول.

* غموض الأسئلة في أغلب الأحيان فقد يخرج التلميذ عن جوهر الموضوع في بعض الأحيان.

*يستغرق تصحيحها وقتاً طويلاً، نظراً لطول الإجابات لدى الكثير من التلاميذ اعتقادا منهم أن طول الإجابة يؤدي إلى زيادة العلامات.

* صعوبة قياس قدرات التلاميذ على التفكير وإنما الحفظ والتذكر فقط.

* عدم معالجة نواحي الضعف عند التلاميذ (يتم التركيز على العلامة فقط).

* تفاوت تقديرات الأساتذة لإجابات التلاميذ (تخضع للعنصر الذاتي للمصحح).

2. الاختبارات الموضوعية: ظهرت الاختبارات الموضوعية لتخلص من عيوب اختبارات المقال، وهذا النوع من الاختبارات يتكون من عدد كبير من الأسئلة، والإجابة عليها تكون محدودة لا تتعدى في أغلب الأحيان كلمة واحدة، ويمكن أن تكون شاملة لجميع أجزاء المنهج، وسهلة التصحيح، كما أنها تساعد في التغلب على بعض صعوبات التي يعاني منها التلاميذ كعدم القدرة على التعبير، أو عدم فهم السؤال. بالإضافة إلى أنها تعتمد على الأسئلة المغلقة أو المقيدة، والإجابات تكون فيها موجزة، وهي مرنة، ويمكن أن تقيس إلى جانب المعلومات الربط بينها ومدى الانتفاع بها في الحياة، وكذا أسلوب التلاميذ في التفكير، وغيرها من الأهداف التربوية. وتتوفر فيها عدة شروط هي:

* تتناول جميع أهداف المنهج.

[1] رحيم يونس كرو العزاوي، **المناهج وطرائق التدريس**، دار دجلة، الأردن، ط 1، 2009، ص 277.

* تقيس إلى جانب قدرة التلميذ(ة) على الحفظ، قدرته على التفكير والفهم والتطبيق والتحليل والحكم.

* أنها موضوعية في تطبيقها حيث تكون تعليماتها واضحة.

* تكون الإجابات فيها محددة.

* تعطي للتلميذ(ة) الوقت الكافي للإجابة.

*موضوعية التصحيح، حيث أنها لا تعطي مجالا لرأي المصحح الشخصي أو الذاتي عند وضع أو تقدير درجة السؤال، بالإضافة إلى سرعة تصحيحها.

* يمكن إخضاعها للتحليل الإحصائي، وبالتالي يمكن أن تصحح عن طريق الكمبيوتر.

* تتصف بدرجة عالية من الصدق والثبات إذا وضعت بشكل جيد.

ومن أهم عيوب هذا النوع نذكر:

* يحتاج وضعها إلى وقت طويل وجهد كبير.

* يحتاج تطبيقها إلى إمكانيات قد لا نجدها في كثير من المدارس.

* صعوبة إعدادها، بحيث يحتاج وضعها إلى نوعية معينة من الأساتذة ذوي الخبرة والإعداد العلمي التربوي.

* يلجأ فيها التلميذ(ة) إلى التخمين والحفظ، وتتيح المجال للغش.

ومن أهم أشكالها: نذكر منها:

. اختبار التكميل: وفيه تصاغ الأسئلة على شكل عبارات ناقصة يتم تكميلها.

. اختبار الإختيار المتعدد: وفيه يتم اختيار الجواب الصحيح فقط.

. اختبار المزاوجة: ويتم هنا توصيل العبارة المناسبة ببعضها البعض.

. اختبار الإجابات القصيرة: وتكون فيها الإجابة بكلمة واحدة.

. اختبار الصورة: وفيه تستخدم الصور والخرائط الصماء والرسومات.

. اختبار الصواب والخطأ: وفيه تقدم عدة إجابات ثم يتم وضع: صح **أو** نعم أو(√) أمام الجواب الصحيح، ووضع لا أو خطأ أو(×) أمام الجواب الخطأ.

المحاضرة التاسعة: مجالات التقويم التربوي

تمهيد:

إن العملية التعليمية متشعبة الجوانب، ويشترك في تحقيق أهدافها أكثر من عامل، ولكن أهم هذه العوامل جميعا هو التلميذ(ة) الذي يعتبر محور العملية التعليمية، ويأتي بعد ذلك الأستاذ أو المعلم بصفته محور الاتصال بين التلميذ(ة) وبين الجهاز التعليمي ككل، ومن بعد ذلك تأتي المدرسة بأنشطتها المختلفة ثم النظام التعليمي كله. ومعنى ذلك أنه لا بد من متابعة عمل وتأثير كل هذه العوامل، وتقويم هذا الأثر قصد تبيان مدى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ككل. فتتعدد مجالات التقويم التربوي لتشمل تقويم كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات، ويمكن إيجاز مجالات التقويم فيما يلي:

1 . تقويم المتعلم (التلميذ):

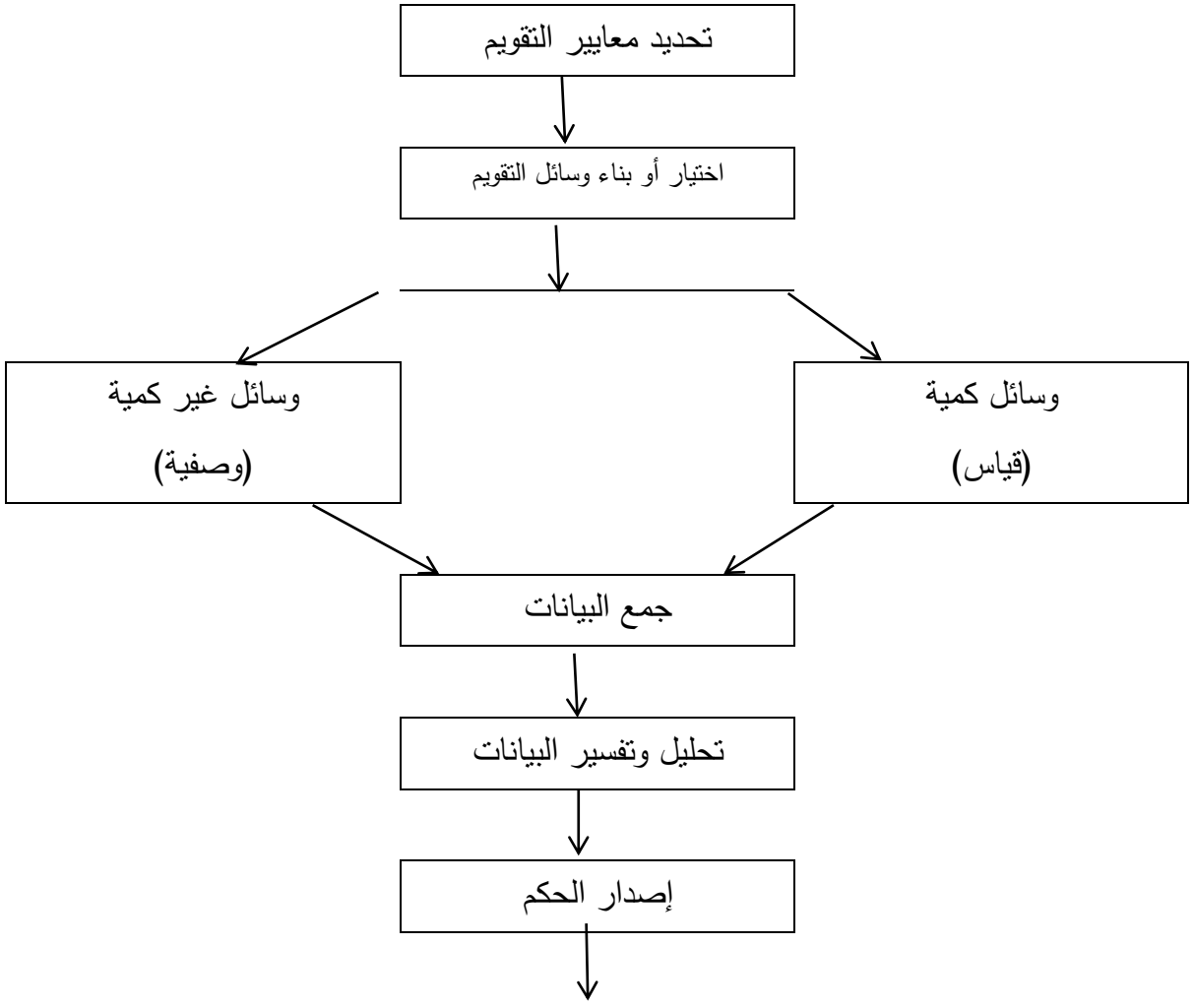
تقويم التلميذ(ة) أهم ميادين التقويم التربوي، ويتم التقويم عن طريق الحصول على معلومات وملاحظات متعددة عن التلميذ(ة)، من النواحي المعرفية والوجدانية والحركية المختلفة، وذلك حتى يمكن للأستاذ أو مستشار التوجيه المدرسي استخدامها في توجيه تعلم التلميذ(ة) التوجيه السليم، ويمكن تلخيص أهم مجالات تقويم التلميذ(ة) فيما يلي:

1. تقويم التحصيل الدراسي.
2. اكتشاف الاستعدادات العقلية المختلفة للتلميذ(ة).
3. تتبع نمو التلميذ(ة) وتقويمه.

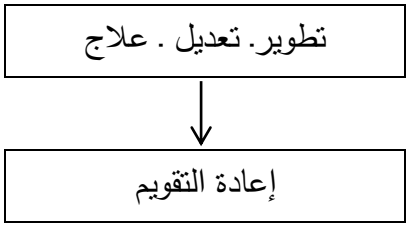
4. « دراسة شخصية التلميذ من جميع أبعادها دراسة موضوعية، لكي يمكن التنبؤ بسلوك التلميذ في مختلف المواقف المقبلة.»[1]
5. توجيه التلميذ(ة) تربوياً ومهنياً.

وتعتبر أول مجالات تقويم التلميذ(ة) هو التحصيل الدراسي، وهو الموضوع الأساسي لدراستنا هذه، وهو ما سوف يتم التركيز عليه.

1 . 1 تقويم التعلم: يلعب التحصيل الدراسي دوراً كبيراً في العملية التعليمية، ويستخدم الأستاذ أو المعلم أو مستشار التوجيه المدرسي وسائل متعددة لتقويم التحصيل الدراسي، منها الاختبارات المدرسية، وتقويم التقدم في الأعمال المدرسية اليومية بالملاحظة وغيرها من طرق التقويم الأخرى. ويمكن توضيح أهم خطوات هذا التقويم في الشكل التالي:



[1] رجاء محمود أبو علام، **تقويم التعلم**، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2005، ص 52.



شكل رقم (4): خطوات عملية التقويم في العملية التعليمية

المصدر: رجاء محمود أبو علام، **تقويم التعلم**، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2005، ص 42.

1 . 2 أهداف تقويم التعلم:

1. يعتبر التقويم من أهم الوسائل التي تدفع بالتلميذ(ة) إلى المراجعة والاستذكار والتحصيل.
2. معرفة التلميذ(ة) لمدى تقدمه في التحصيل، لأنها من العوامل الهامة التي تحفزه إلى السعي نحو المزيد من التقدم.
3. يساعد تقويم التحصيل الأستاذ أو المعلم على معرفة مدى تجاوب التلاميذ مع العملية التعليمة، وبالتالي مدى استفادتهم من طريقة تدريسه، ومراجعتها إن استلزم الأمر للوقوف على نواحي الضعف التي يعاني منها تلاميذه، لأن طريقة التدريس الجيدة تؤدي إلى تعلم جيد.
4. يهدف التقويم كذلك، عن طريق تدريب التلاميذ على تقويم سلوكهم والحكم على أعمالهم بأنفسهم، إلى اكتساب التلميذ عادة وزن تصرفاته وأعماله، ومعرفة اتجاه سيره، وتقدير مدى تحقيق أهدافه، هذا بصفة خاصة، وبصفة عامة اكتساب مهارة حسن تقدير الأمور، والروية في إصدار الحكم.
5. يساعد التقويم المستمر، الذي يكون في فترات منتظمة من العام الدراسي الأستاذ أو المعلم على تتبع نمو تلاميذه من الناحية التعليمية.
6. معرفة ما إذا كان التلميذ(ة) قد حقق المستوى المطلوب في تعلمه.
7. « أن الامتحانات المدرسية تساعد على معرفة مقدار ما حصله الدارسون من مادة دراسية معينة.

8. من الممكن استخدام نتائج التحصيل المدرسي لتقويم طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، فطرق التدريس الجيدة تؤدي إلى تحصيل دراسي طيب.»[1]
9. « من الممكن استخدام نتائج التحصيل الدراسي لتقويم طرق التدريس التي يستخدمها المعلمون، فطرق التدريس الجيدة تؤدي إلى تحصيل دراسي متفوق.»[2]

1 . 3 وسائل تقويم التعلم: هناك وسائل كثيرة لتقويم التعلم نذكر منها:

1. الامتحانات الشفوية.
2. الامتحانات التحريرية أو الكتابية مثل امتحانات المقال والامتحانات الموضوعية.
3. التقويم اليومي: مثل

أ . أسئلة بداية الدرس. ب . الأعمال التي تنجز في القسم.

ج . الواجبات المنزلية. د . الأعمال الشخصية الحرة.

2 . تقويم أداء المعلم أو الأستاذ:

نظرا لأن المعلم يلعب دوراً هاماً في التأثير على النمو الشخصي والتحصيل الدراسي للتلاميذ، فلا بد من تقويم المعلم وفاعلية تدريسه، فالمعلم يعد مسئولا عن تنسيق مدخلات العملية التعليمية التي تتضمن المناهج، والكتب المدرسية، وتقنيات التعليم، وغيرها، وتوظيفها توظيفاً فاعلا لتيسير تعلم التلاميذ وإثرائه. وأداء المعلم أو الأستاذ هو سلوك أحدهما أثناء مواقف التدريس داخل القسم وخارجه، وهذا الأداء هو ترجمة لما يقوم به المعلم أو الأستاذ من أفعال في التدريس، أو في إدارة القسم، أو مساهمته في الأنشطة المدرسية من أعمال وأفعال، تسهم في تحقيق تقدم في تعلم التلاميذ، وعليه فإن كفاءة المعلم تشير إلى مجموعة المعارف والقدرات والقيم والمعتقدات، التي يمتلكها ويتقنها ويحتاجها في ممارسته لعملية التدريس أو العمل المدرسي ككل. وكفاءة المعلم وفاعليته في هذا الإطار تشير إلى نواتج التعلم التي يحققها، أي ما يحققه من أهداف تعليمية مرغوبة، كما ترتبط الفاعلية بسلوك التلاميذ وأدائهم، كما تظهر في مقدار ونوع التعلم، الذي تحقق خلال المواقف التعليمية.

---

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **التقويم التربوي**، دار الأمين، القاهرة، 1996،ص 91.

[2] عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، **علم النفس التربوي**، مكتبة العبيكه، الرياض، ط2، 2000، ص 336.

ويشتمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس وتقدير كفاءة التدريس وجودته ودرجة فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. حيث يستطيع الأستاذ أو المعلم أن يتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة الدراسية أو البرنامج الذي يدرسه وقدرته على تمكين التلميذ(ة) من استيعاب المادة الدراسية وتوصيل المعلومات إليه. وفي ضوء ما يحصل عليه من تقديرات في تقويمه يمكنه أن يعدل من طريقة التدريس، أو يبذل جهداً إضافياً. كما يتضمن هذا المجال «... تقويم المعلم من حيث شخصيته وكفاياته التعليمية، واتجاهاته نحو مهنته أو نحو طلابه. وهناك أساليب متعددة لتقويم المعلم منها استخدام صحائف التقدير الذاتي، أو قياس مدى كفايته، بالأثر الذي يحدثه عند طلابه، أو من خلال تقويمه من قبل الطلاب والمديرين والمشرفين التربويين.»[1]

غير أن التحديات التي تواجه التربية اليوم في عالم متغير تتطلب تعزيز دور المعلم أو الأستاذ في العملية التعليمية بما يتلاءم والتحولات المتسارعة في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وأكد ذلك العديد من المؤتمرات الإقليمية والدولية. ويترب على ذلك تحول في دور المعلم أو الأستاذ من ناقل للمعرفة إلى منظم، ومسير، ووسيط للتعلم، مما يتطلب أن تتوافر لديه مجموعة من الكفايات المهنية تساعده في القيام بأدواره المتغيرة، من بينها: التشخيص الدقيق للاحتياجات التربوية للطالب، ثم الاستجابة لهذه الاحتياجات التربوية التي تم تحديدها، ويكون دور المعلم أو الأستاذ هنا هو تيسير تعلم التلاميذ، ثم القيام بالتقويم عن طريق حصوله على أدلة عن نمو التلاميذ...إلخ

وتتمثل أهداف تقويم أداء المعلم في مؤسساتنا التربوية فيما يلي:

- « تنمية مهارات ومعلومات المعلم المهنية، لإمكان مساهمته بفاعلية في عمليات التطوير المستقبلية والتحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسي.
- توفير معلومات أو بيانات تسهم في مكافأة الأداء المتميز أو الترقية إلى وظائف قيادية أو مهام تدريبية أو بعثات خارجية.
- توفير معلومات يمكن أن تؤدي إلى تعديل وتطوير مستويات المعلم أو وضعه في وظيفة أخرى أو إنهاء خدمته.

[1] أنور عقل، **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2008، ص 65.

- تحسين نوعية التعليم المقدم للطلاب باعتباره أحد مكونات العملية التعليمية، من خلال تحديد نوعية التغييرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير أو التحسين المدرسي، سواء كانت في طرائق التدريس، أو بيئة التعلم، أو مصادر التعلم.
- تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في الأداء المدرسي، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه الطلاب نحو التعليم الفاعل، وهو ما يمكن اعتباره تقويماً مرحلياً، وغالباً ما يتصف بالوصف، أكثر منه حكماً أو تقويماً لأداء التدريس أو الأداء المدرسي.»[1]

ويمكن أن تتحقق هذه الأهداف التقويمية حسب حسن شحاتة من خلال نوعين من التقويم: الأول هو التقويم المرحلي بملاحظة أداء المعلم أو الأستاذ على فترات منتظمة أثناء العام الدراسي، ومن خلاله يتم تشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف للمعلم أو الأستاذ، وتوفير التغذية الراجعة والطريقة المناسبة لتوجيه التلاميذ، والثاني تقويم تجميعي ينتهي بإصدار حكم كمي عن مستوى الأداء للمعلم.

فالأستاذ أو المعلم بمادته وطريقته وشخصيته أساس نجاح العملية التعليمية، فلا نتوقع الكثير من نظام تعليمي يكون فيه الأستاذ أو المعلم ضعيفاً في جانب أو أكثر من هذه جوانب، لأن مهما بلغنا من جهد في أن تكون عناصر العملية التعليمية الأخرى من كتب ووسائل تعليمية وأبنية مدرسية جيدة، لا يمكن أن نحصل على مردود جيد كماً وكيفاً، ما لم نضمن جودة أهم عنصر ألا وهو الأستاذ أو المعلم.

الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بعملية التقويم:

أ . **الكفاية الأكاديمية في المادة الدراسية:** فالمعلم المؤهل في مادة تخصصه المتعمق في معرفته الأكاديمية يستطيع تدريسها بفاعلية أكبر.

ب . **الكفاية النظرية والتطبيقية التقويمية:** وتضم الكفايات الفرعية التالية:

- ✓ معرفة أنواع الاختبارات والأدوات المتوفرة لتقويم التحصيل.

---

[1] حسن شحاتة، **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003، ص 133.

- ✓ المهارة العلمية في تطوير الاختبارات وأدواتها.
- ✓ المهارة العلمية في إدارة وتصحيح الاختبار.
- ✓ المهارة العلمية والتربوية في تحليل وتفسير نتائج الاختبار.
- ✓ القدرة على إصدار الأحكام التقويمية المناسبة.

ج . الكفايات النفسية: إن معرفة المعلم بأصول علم النفس وعلم النفس التربوي وخصائص التلاميذ تؤهله لاختبار وتطوير اختبارات تتفق مع قدراتهم ورغباتهم.

3 . تقويم الإدارة المدرسية:

لم تعد عملية التقويم التربوي مجرد إصدار أحكام حول جانب من جوانب العملية التربوية، كأن نقول هذا جيد، وذاك سيء، بل هي وظيفة متخصصة لها قواعدها، وتستخدم فيها مقاييس مبنية على أسس علمية. إن تقويم الإدارة المدرسية يعني الوقوف على مدى وصول هذه الأخيرة لأهدافها، وذلك في إطار أهداف النظام التربوي، علما بأن الهدف الأساسي للمدرسة هو نجاح التلاميذ وتمكينهم من التكيف في المجتمع، وتنمية قدراتهم على حل المشكلات وإعداد المشاريع والتأثير في محيطهم.

ويشمل هذا النوع من التقويم على قياس مدى كفاءة المؤسسات التعليمية، وتقويم النظم التعليمية. وذلك عن طريق تحليل نتائج الاختبارات والامتحانات المختلفة في مؤسسة تعليمية، ومن ثم نستطيع مقارنة هذه النتائج بنتائج الاختبارات لنفس المراحل التعليمية في مدارس أخرى، أو في المنطقة التعليمية ككل أو في مديريات التربية والوزارة عموماً، مثال ذلك وضع مقارنة بين نتائج شهادة البكالوريا ، أو مقارنة بين نتائج شهادة التعليم المتوسط، هذا بالإضافة إلى إمكانية تقويم الإدارة المدرسية والنظام الدراسي بصفة عامة. « تعتبر نسبة النجاح في اختبارات نهاية السنة وفي الامتحانات الرسمية (شهادة التعليم الأساسي وشهادة البكالوريا) أهم مؤشر يعتمد عليه للحكم على نجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها في مهمتها التربوية، كما تتم العودة إليها لترتيب المؤسسات ولائيا أو وطنيا. قد يكون هذا الإجراء مقبولا إذا كان سيعمل على تحفيز المديرين والمعلمين وكل الأطراف المعنية على بذل مزيد من الجهود لتحسين الأداء. ولكن شريطة أن تمنح لكل المؤسسات التعليمية

نفس الفرص.»[1] ونقصد بذلك أن تتساوى المؤسسات التعليمية بين التي تقع في منطقة حضرية والتي بنيت في منطقة ريفية. كما يتضمن هذا المجال « تقويم الإدارة التربوية من حيث تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، والكشف عن مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية، وتقوّم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهمات التي تشتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتم التقويم للإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقويم المعلمين أو الطلاب أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تصمم لهذا الموضوع.»[2]

4 . تقويم المنهج الدراسي:

ويتضمن مدى فعالية منهج دراسي أو تقويم برنامج تعليمي وقياس درجة كفاءته ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى الإدارة المدرسية وفاعلية التدريس. كما يهتم بتقويم محتوى المنهاج الدراسي وأساليب التعليم والتعلم، واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم. كما يستطيع الأستاذ أو المعلم من خلال استخدام كتب دراسية معينة كمراجع للتلاميذ ثم تقويم تحصيلهم بعد دراستهم من هذه الكتب، تقويم المادة العلمية والمعلومات ومدى بساطتها أو صعوبتها ومناسبتها للتلاميذ ولظروف التدريس هذا من جهة. ومن جهة أخرى يستطيع كذلك الأستاذ أو المعلم تدريس نفس الموضوع للتلاميذ بطريقة مختلفة (مثل الطريقة الإلقائية والمناقشة...) ثم تقويم تحصيل التلاميذ بعد التدريس ومقارنة تحصيلهم باستخدام طرق التدريس المختلفة، ثم اختيار أفضل الطرق التي تتفق والاستعداد التحصيلي والعقلي المناسب للتلاميذ.

كما يتكون المنهج الدراسي الحديث من عناصر أساسية هي:

4 . 1 الأهداف التعليمية: تعد الأهداف التعليمية عنصر أساسي من عناصر المنهج لأن جميع العناصر الأخرى ترتبط ارتباطا وثيقاً بها. والأهداف التعليمية هي مخرجات أو نواتج التعلم التي يسعى المنهج إلى تحقيقها، كما أنها وصف للتغيرات السلوكية التي يسعى المنهج إلى إحداثها في التلاميذ.

[1] محمد الطاهر وعلي، **الإدارة المدرسية**، دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002، ص 84.

[2] المرجع السابق، نفس الصفحة.

إن عملية تقويم الأهداف التعليمية للمنهج تكشف لنا مدى مناسبة تلك الأهداف لأعمار التلاميذ وحاجاتهم وميولهم وقدراتهم، بالإضافة إلى معرفة مدى وضوح تلك الأهداف وملاءمتها لحاجات المجتمع المتطور والمستجدات التربوية.

4 . 2 المحتوى(البرنامج الدراسي): هي مجموع الخبرات المعرفية أو الانفعالية أو الحركية التي تهدف إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل للتلميذ(ة). ويجب أن تكون الخبرات التي يشملها محتوى المنهج خبرات هادفة ومخططة ومبنية عل مجموعة من المعايير والأسس، ومن أهمها:

1) أن يرتبط المحتوى بالأهداف التعليمية وأن يكون محققا لها.
2) أن يتناسب مع واقع الحياة ومشكلاتها، وأن يواكب التطورات العلمية والثقافية والتكنولوجية.
3) «أن تتوافر الوحدة والانسجام والتكامل بين الموضوعات التعليمية.
4) أن يتم ترتيب المحتوى وبناءه في سنوات الدراسية المختلفة.
5) التأكيد على الخبرات التي تعلم التلاميذ أساليب التفكير العلمي وطرق البحث أكثر من الاهتمام بالمعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية.»[1]
6) التكامل بين الجانب النظري والجانب التطبيقي.

إن البرنامج الدراسي يمثل الوجه التطبيقي للمنهاج التربوي، وتقويمه يهدف إلى فحص السلامة العلمية لمحتواه، وأخذه بعين الاعتبار التطورات والمستجدات العالمية، إضافة إلى معرفة مدى استفادة التلاميذ منه، بدءاً بتقويم الكتاب المدرسي من خلال تقويم أهدافه التي يسعى إلى تحقيقها، والشكل العام للكتاب، ولغة الكتاب وأسلوبه، ومضمونه العلمي.

4 . 3 طرق التدريس ووسائله: المقصود بطريقة التدريس هي كيفية التدريس، وهي الأساليب التي تقدم بها المعلومات والخبرات للتلاميذ، وتختلف طريقة التدريس باختلاف المحتوى التعليمي، ومن هذه الطرق: طريقة الإلقاء أو المحاضرة، والمناقشة والحوار، وحل المشكلات، وطريقة المشروع...إلخ. كما تختلف مسألة اختيار طريقة التدريس على طبيعة المادة التي تدرس، وسن التلاميذ، وخصائص

[1] رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر، عمان، ط 1، 2007، ص 255.

نموهم، وعدد التلاميذ، إضافة إلى خبرة الأستاذ أو المعلم ومدى قدرتهما على التنويع بين الطرق التدريسية لكسر الملل الذي قد يصيبهما.

يساعد التقويم لطرق التدريس ووسائله على توضيح ما إذا كانت هذه الطرق مناسبة وفعالة في تدريس البرنامج الدراسي، وهل هي متنوعة؟ وهذه العملية بلا شك ستقود إلى تحسين أداء الأستاذ بتغييره لطريقة التدريس إن استلزم الأمر ذلك.

4. 4 الخبرات والأنشطة والوسائل التعليمية: وتعد هذه الأمور الثلاثة: الخبرات والأنشطة والوسائل مكملة لما يحتويه البرنامج الدراسي، فهي مواد مساندة له ومشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالتلميذ(ة) ومجتمعه ومطبقة في مواقف تعليمية داخل وخارج المدرسة، وذلك من أجل تحقيق النمو المتكامل لشخصية التلميذ(ة)، وتقويم مدى تحقق ذلك كله لدى التلميذ(ة). وتشمل هذه الخبرات والأنشطة والوسائل التعليمية على المعارض والمجلات، والرحلات والزيارات والمسابقات والاحتفالات بيوم العلم مثلا... وكل هذا يدعم عملية تعلم التلميذ(ة) واكتساب المهارات المختلفة الاجتماعية منها والاتصالية والحسية... كما تمده بخبرات عملية ونظرية تسهم في صقل شخصيته من جميع الجوانب.

خلاصة:

تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية، خاصة وأن عملية التقويم نفسها هي من نسيج هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية والجوهرية فيها، وهذا يعني أن جميع عناصر وفعاليات وأنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم. ومن هنا كانت الشمولية من أبرز الصفات التي يجب أن تتصف بها عملية التقويم التربوي لتشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وتشمل المتعلم لتقويم جميع جوانب نموه العقلية، الجسمية، الانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته وممارسته التعليمية، وأساليب التدريس والمواد والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية وممارساتها، والإشراف التربوي وفعالياته، والتسهيلات المدرسية والخدمات المختلفة، وتقويم عملية التقويم نفسها.

المحاضرة العاشرة: عناصر الفعل التقويمي

تمهيد:

إن التقويم التربوي بالمفهوم الشمولي لا يتضمن مجال واحداً بذاته، ولا يمس طرفاً واحداً من أطراف العملية التعليمية التعلمية، ولا يركز على عنصر واحد، بل الفعل التقويمي له عناصر متعددة ومتنوعة بتنوع عناصر ومدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية التعلمية. والمتتبع لمجالات التقويم يجدها كثيرة ومتعددة خاصة فيما يتعلق بموضوع العملية التربوية التعليمية، فسنحاول التطرق إلى أهم هذه العناصر وهي على النحو التالي:

1 . المعلم:

يعتبر المعلم أساس العملية التعليمية حيث أنه يبني العقول التي من شأنها أن تعود على مجتمعاتها بالنفع، فيرشدهم إلى التعلم، ويساعد على توجيههم توجيهاً سليماً، كما يزودهم بالقدرة على التفكير المنطقي، بالإضافة إلى أنه القادر على معرفة جوانب الضعف والقوة لدى المتعلمين. وهذا ما يجعله يحتل أهمية كبيرة تكمن في كونه صانعاً لرجال وإطارات المستقبل التي يعتمد عليهم المجتمع.

والتقويم من الأمور التي تعمل على تفعيل دور المعلم من خلال الدورات التدريبية وتمكنه من خلال ذلك من قيادة الصف الدراسي وضبطه وتوجيه المتعلمين، لذلك لا بد من عقد الدورات وورشات العمل التي من شأنها أن ترفع من قيمة المعلم ومكانته الاجتماعية، مما يعطي لهذا المعلم الثقة بالنفس، ويجعله قادراً على القيام بدوره على أكمل وجه، ومما يمكنه أيضا من تقوية الدافعية التعليمية عند المتعلمين، وإثارة هذه الدافعية وتوجيهها نحو التعلم الأفضل، وذلك لأننا نرى أن الكثير من المعلمين يفتقدون إلى تعلم أساس التقويم، المتمثل في كيفية استخدام الأدوات المناسبة في قياس وتقويم مستوى التحصيل لدى المتعلم.

كما أنه لا بد من تدريب المعلمين على استخدام الأنواع المختلفة لعملية التقويم مثل: التقويم التشخيصي، التكويني والختامي، كما ويجب العمل من قبل المسؤولين على تدريبهم وتمكينهم من استخدام الأسس السليمة التي نتبعها في تقويم المنهاج المدرسي، وكذلك كيفية بناء الاحتمالات التحصيلية الجيدة. ومن الضروري أيضا القيام بتشكيل ورشات عمل تؤدي إلى تطوير أداء المعلم

المهني، ويجب أن تكون هذه الورشات مؤلفة من مشرفين إداريين لهم دراية كافية في عملية التدريب المهني للمعلمين، وذلك حتى يتسنى لهم الإلمام الجيد في هذه الناحية.

وعلى المعلم أن يتبع الأساليب الجيدة والتي تتناسب وأهداف المنهج المدرس للمتعلمين، وأن تراعي هذه الأساليب الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس، وأن تستخدم الوسائل الحديثة المتطورة، وتعزز التقويم الذاتي للمتعلمين، وأن تكون واضحة، وأن تراعي المستويات العمرية والفكرية للمتعلمين، ويجب على المعلم أن يعرض الموضوع بشكل واضح وموحد وبطريقة مثيرة، وأن يستخدم الكلمات والمفردات المألوفة، وأن يستعين بالألفاظ الواضحة والصريحة، وأن يستخدم صيغتي المخاطب والمتكلم في أثناء شرحه للمادة، وأخيراً عليه أن يحفز المتعلمين على الاعتماد على أنفسهم في فهم الأمور وحل المشكلات.

كما أن المعلم يشمل الحكم على سماتهم الشخصية التي يمكن لها أن تكتسب لدى التلاميذ بواسطة التقليد والمحاكاة باعتباره النموذج المثالي الذي يحتذيه المتعلم وكذلك إتقانه لكفاءات التدريب المتقنة ووعيه التربوي بفلسفة التربية وأهدافها الرامية إلى المحافظة على تميز المجتمع السليم، وقدرة المعلم على التفاعل مع المتعلمين في كل مرحلة عمرية من مراحل نموهم المتناسبة مع أدوار التعليم الرسمية ومعرفته بمميزات النمو المتوافق نفسيا واجتماعيا، وقدرته لإنشاء مواقف تربوية يكون مآلها بناء خبرة تربوية لهم وإعادة تشكيلها وفق متطلبات الوضعيات البيداغوجية المتنوعة، ويشمل تقويم المعلم أيضا ما قد يتحمله من أعباء ومهام إدارية قد تفوض له من قبل الهيئات الوصية، وكذلك عمليه التوجيه والإرشاد التربوي للمتعلمين، ومستوى علاقاته بتلاميذه ودرجة إيمانه بمهمة التعليم وتوافقه الوظيفي، كما يشتمل على تقويم لقدرته على التقويم الذاتي وتقويم المتعلمين وتقبله للتوجيه والنقد البناء ونموه المهني. ومنه على المعلم:

- ✓ أن يكون له استعداد كافي.
- ✓ أن يعطي الأولوية للمادة، لأنها محور عمليه التقويم.
- ✓ أن يسهر على تنمية شخصية المتعلم، لأنها محور العملية التعليمية والتقويمية ككل.
- ✓ أن يكون عارفا بعلوم التربية، وخاصه المبادئ التي تهم ديداكتيكية التقويم.
- ✓ أن يخفف من جو الرهبة والخوف والقلق والتشاؤم المرتبط بالامتحانات.

✓ أن يمكن من فهم المادة الدراسية، وأن تكون لديه معرفة جيدة لجوانب السلوك الانساني.

2 . المتعلم:

للتقويم التربوي أهمية كبيرة في تفعيل دور المتعلم، كما أن له دور كبير وفعال من خلال استخدام عملية التقويم، ويمكن أن نتعرف على مستويات المتعلمين، قدراتهم وميولهم، وذلك يتم عن طريق الاختبارات والإجراءات الصحيحة التي تتم طبقاً لمواصفات الاختبارات الجيدة. ونستطيع من خلالها أن نتعرف على المتعلمين المتفوقين تحصيلياً من المتعلمين الضعاف، فيتسنى لنا بذلك وضع برامج تعليمية تتناسب مع قدراتهم العقلية وامكانياتهم.

ويعرف الاستعداد بأنه القدرة الفطرية أو الإمكانات الكامنة التي تكون لدى المتعلم للقيام بمهمة تعليمية معينة. ويمكن قياس الاستعدادات عن طريق الاختبارات الأدائية، أو من خلال عملية التقويم كما، ويمكن التعرف على اتجاهات المتعلمين التي تعرف بأنها مجموعة من المقاييس التي تتعلق بعمليتي القياس والتقويم، والهدف منها الكشف عن الآراء والاتجاهات نحو الموضوعات المختلفة، أو نحو مواقف معينة تستدعي وجود اختبارات خاصة لقياس الاتجاهات.

إن تقويم المتعلم كعنصر من عناصر الفعل التقويمي يشتمل على قياس قدراتهم المعرفية التحصيلية، وقياس مهاراتهم الفعلية، كما يتضمن قياس جوانب شخصية المتعلم غير المعرفية أي الوجدانية من حيث المشاعر والعواطف والميول والاهتمامات والاتجاهات. ويشمل تقويم تحصيل المتعلم لتحصيله الدراسي ومستوى النمو الذي وصل إليه، وإلى أي حد تكاملت شخصيته بالتطرق إلى نموه العقلي، الفكري، الجسدي، النفسي والوجداني، والنمو العقلي يشمل القدرات العقلية النامية لدى المتعلم وما يتعلق بذلك من جوانب معرفية، كما يشمل الجوانب غير المعرفية المتمثلة في الاستعدادات والميول والاتجاهات والعواطف والاهتمامات.

على التقويم أن يشمل جميع جوانب النمو والخبرة لدى المتعلم، لأنه هو محور عملية التقويم، وأن هذا الأخير سوف يكشف عن قوته أو ضعفه. لذلك وجب أن ينصب هذا التقويم على كل ما يتصل بالتعلم ويمتاز به في حاله التقويم.

3. الموضوع المعالج:

ويتضمن الموضوع المعالج تقويم محتوى المواد الدراسية المقررة دراسياً وأساليب التعليم والتعلم المساعدة لتعيين جوانب صعوبات التعلم المحتملة، كما يتضمن هذا المجال قياس فاعلية المناهج والمقررات والبرامج في سبيل انجاز الأهداف البيداغوجية المطلوبة، كما يشمل ذلك المواد والمقررات الدراسية والمواد المعينة على العملية التعليمية/التعلمية والكتب الدراسية الرسمية وشبه الرسمية والوسائل السمعية البصرية المتوفرة، وكذلك المباني المدرسية وخصائصها والترتيبات التنظيمية والفيزيقية المتوفرة لتنفيذ البرنامج.

كما تتضمن الفرص التي تتوفر في البرنامج للتطوير والتحسين والتجديد وقدرتها على استيعاب طرائق التعليم التكنولوجية المتجددة مثل الحاسب الالي والوسائل التعليمية المتعددة والتعليم المغلق والمفتوح والتعليم الذاتي.

كما يشمل تقويم الأهداف التربوية التي وضع البرنامج لتحقيقها ومدى الانجاز المكتسب وتنظيم سياسات التطور التقني الحديث في ضوء فلسفة المجتمع المتطلع إلى المعرفة العلمية الرصينة.

وكي تكون العملية التعليمية تغذية راجعة تمكن للمتعلم من تعديل وإعادة تنظيم جهوده التعليمية، فعلى المعلم أن يقوم المادة التي هي الوسيلة التي تحقق عملية التقويم بشكل بيداغوجي سليم وواع، يخضع لشروط أو خصائص محددة هادفة.

ولا تنفصل الطريقة عن المحتوى، وتتمثل في الأساليب التي يتبعها المعلم في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ، وتمثل هذه الاخيرة إحدى الركائز الاساسية في نجاح العملية التعليمية /التعلمية نظرا للدور الذي تلعبه في تبسيط المعارف وتوضيحها للمتعلم، وهي بدورها يشملها التقويم.

4 . شروط الانجاز:

يراعي المعلم عند قيامه بالتحضير لاختبارات التعلم والتحصيل ما يلي:

- ✓ أن يحدد أهداف التعلم والتعليم.
- ✓ أن يحدد المعارف والمفاهيم والخبرات والمهارات التي اكتسبها المتعلمون لبلوغ الاهداف التربوية المحددة.
- ✓ أن يحدد أنماط التعلم التي تحصل عليها المتعلمون بكل هدف أو معرفة أو مفهوم.

- ✓ أن يختار وأن يطور أسئلة الاختبار مباشرة على أساس أنواع التعلم ومضامينها المنهجية في الخطوتين الثانية والثالثة أعلاه.
- ✓ أن يراعي العوامل الإضافية عند الاختيار النهائي لأسئلة الاختبار خصائص المتعلمين وخلفياتهم التحصيلية واللغوية، والوقت المتوفر للاختبار في الرزنامة المدرسية، وخصائص القاعة ومحتوياتها التي يجرى فيها الاختبار.
- ✓ توفر الوسائل التعليمية التي تعني في معناها الواسع كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم فإن الوسائل التعليمية هي كل ما لها علاقة بالأهداف الديداكتيكية المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي.

5 . التصحيح:

يراعي المعلم عند تصحيحه لاختبارات التحصيل المبادئ العامة اللآتية:

- ✓ أن يصحح المعلم أوراق الامتحان بقلم مغاير للون قلم المتعلم.
- ✓ أن يتفادى التصحيح في حالات الغضب والحزن والفرح غير العادية.
- ✓ أن يصحح بالنظر إلى نماذج الإجابة النموذجية المعدة للاختبار.
- ✓ أن يخصص علامة أو علامتين لكل عنصر في الأسئلة المقالية والعملية، أو لكل سؤال في الاختبارات الموضوعية عموما تسهيلا للتصحيح والجمع وتعيين القيمة التي تناسب التحصيل.
- ✓ أن يتجنب معرفة اسم التلميذ عند شروعه في التصحيح وأن يمنحه العلامة التي يستحقها.
- ✓ أن يتخذ قراراً حاسماً بشان المحاسبة على الحشو والتخمين في الاجابات المقدمة.
- ✓ أن يلتزم بالعدل في تطبيق المعايير على كافة المتعلمين.
- ✓ أن يعطي العلامات المستحقة للمتعلمين فور الانتهاء من تصحيح أوراق الامتحان.
- ✓ أن يمنح العلامات التي يستحقها المتعلم مهما كانت الإجابة سواء كانت كاملة أو ناقصة.

5 . 1. خطوات تصحيح الاختبار:

من العوامل الهامة التي لها تأثير في الاختبارات طرق التصحيح أي القانون المستخدم في التصحيح ووزن كل بند من بنود الاختبار ونوع مفاتيح التصحيح المستخدمة، عندما يطبق أي اختبار

ويتم تصحيحه بإعطاء الفرد درجة علي أدائه في هذه الاختبار. وفقا لهذه الدرجة يصدر قرار مثلا النجاح أو الرسوب.

تتأثر عملية التصحيح بنوعية الاختبار فهناك اختبارات يسهل جعلها أكثر موضوعية عندما توضع مفاتيح للتصحيح. وهناك اختبارات يصعب وضع مفاتيح تصحيح لها مثل اختبارات المقالة.

الاختبارات التي تتطلب استجابات حرة غير مقيدة من الاختبارات التي تتصف بالصعوبة في التصحيح (الإنشاء اللغوي، الاختبارات الإسقاطية، اختبارات المهارة والتفكير الابتكاري) وعلى الرغم من وضع بروتوكولات لتصحيحها إلا أنها عرضة للتأثر بالذاتية وتثار مسألة ميول المصححين فالبعض يميل إلي إعطاء درجات مرتفعة والبعض الأخر يميل لخفض الدرجات.

5 . 2 الإجابة النموذجية (نموذج التصحيح):

ينبغي على واضع الأسئلة كتابة نموذج الاجابة والإجابات المتوقعة والمقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها وبيان الإجابات غير المقبولة. وقد يكون التصحيح يدويا أو آليا.

ومن فوائد الإجابة النموذجية أو نموذج التصحيح ما يلي:

- ✓ تعتبر محاكات لمدى وضوح الأسئلة ووجود إجابات محددة لها.
- ✓ تضمن وجود حلول يمكن التوصل إليها بالنسبة لحل المشكلات والمسائل الحسابية وان كانت هناك طرق أخرى للحل يبين النموذج كيفية توزيع العلامات عليها.
- ✓ تؤكد على أن الأهداف المراد قياسها قد اختبرت.

وعند إعداد الإجابة النموذجية يراعى ما يأتي:

- ✓ تحضير نموذج الإجابة عند كتابة السؤال.
- ✓ واضع الأسئلة هو أفضل من يقوم بوضع نموذج الإجابة.
- ✓ توزيع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته.

عند التصحيح يراعى ما يأتي:

- ✓ مناقشة نموذج الإجابة قبل البدء بعملية التصحيح.
- ✓ التزام المصححين جميعهم بنموذج الإجابة.
- ✓ تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه على المصححين جميعهم عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى.

5 . 3 كيفية تصحيح الاختبارات:

من السهل تصحيح الاختبارات الموضوعية حيث يوجد مفتاح للتصحيح، وتظهر المشكلة في حال الأسئلة المقالية، أو الأسئلة التي تحتاج إلى ايجابات حرة حيث يظهر فيها أثر الذاتية وعدد من العوامل التي تقلل من قيمتها، كظهور ورقة طالب ضعيف بعد ورقة طالب ممتاز مما يشعر المصحح بفرق كبير، وقد يتأثر المصحح بنوع خط الطالب، أو كثرة الأخطاء الإملائية أو النحوية...الخ. ولذا يفضل وضع نموذج للإجابة عن كل سؤال محدداً عليه درجة كل فرع من فروع السؤال، ويطبق على عينة عشوائية لمعرفة إذا كانت هناك حاجة لتعديل النموذج وهناك ثلاث طرق مقترحة للتصحيح هي:

أولاً ـ التصحيح وفق الطريقة التحليلية:

1. تغطية أسماء الطلاب على أوراق الإجابة لضمان عدم تأثر المصحح بفكرته عن الطالب.
2. أن يصحح السؤال نفسه في جميع الأوراق لمساعدة المصحح على مقارنة الإجابات وأسس التصحيح.
3. يفضل تصحيح الأوراق في جلسة واحدة لضمان تشابة ظروف التصحيح
4. لا يحاسب الطالب على أمور لم يوضع الاختبار لقياسها.

ثانياً ـ التصحيح وفق الطريقة الكلية:

حين يتعذر تحليل الإجابة إلى نقاط، أو حين يضيع معناها بالتحليل يلجأ المصحح للطريقة الكلية، وفيها يقرأ المصحح الأوراق كلها، ثم يصنفها إلى ثلاث فئات، فئة الإجابات الممتازة وتضم ربع الأوراق، وفئة الإجابات المتوسطة وتضم نصف الأوراق، وفئة الإجابات الضعيفة وتضم ربع الأوراق، ثم ترتب الأوراق في كل فئة وفق الأفضلية، ثم يقوم بالتصحيح. هذا إذا كانت الإجابات متباينة، أما إذا كانت الإجابات متجانسة فيترك أمر التقسيم للمصحح.

ثالثاً ـ التصحيح بمزج الطريقة الكلية والطريقة التحليلية:

وهنا تصنف الأوراق وفق الطريقة الكلية وتصحح وفق الطريقة التحليلية.

ومن طرق تصحيح الأسئلة الموضوعية خاصة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد استخدام جعل مفتاح الإجابة من الورق المقوى الذي توجد به ثقوب للإجابات الصحيحة بحيث يوضع المفتاح على الورقة وتعرف الإجابات الصحيحة من خلاله، ويمكن استخدام الآت في التصحيح خاصة عند تطبيق الاختبار على أعداد كبيرة في القوات المسلحة او المصانع أو مراكز البحوث والجامعات ...الخ

وفيه يطلب من الطالب أن يسود بالقلم الرصاص الفراغ المناسب ثم توضع الورقة في آلة حساسة تشعر بمكان العلامات المظللة –المسودة– وتقوم بجمع الدرجات، ومن صعوبات هذا النوع ضرورة دقة وكثافة التسويد– التظليل.

تحليل نتائج التلاميذ:

بعد تصحيح اجابات التلاميذ يأتي تحليل النتائج وتفسيرها ويتضمن تحليل النتائج عدة خطوات إجرائية تتضمن عمليات إحصائية وصفية وأخرى تحليلية تصف أداء التلميذ في القسم الواحد ويمكن ان تساعد المدرس في تحديد أداء كل تلميذ في ذلك القسم، وتوجد طرق متنوعة لتفسير علامات التلاميذ كالترتيب التصاعدي وإيجاد رتبة التلميذ في الرتبة المئوية ثم ايجاد الوسط الحسابي ثم ايجاد الدرجة المعيارية للتلميذ... الخ، ومن هذه الخطوات:

أ . تبويب علامات التلاميذ:

وهذا يعني تفريغ علامات التلاميذ في جدول يتضمن فئة العلامات وتكرار تلك العلامات.

ب . الرسم البياني:

حيث يمكن تمثيل النتائج بأشكال ورسوم بيانية متنوعة مثل: الأعمدة البيانية، الدوائر النسبية، المنحنيات البيانية والمدرجات التكرارية ...إلخ

ج . مقاييس النزعة المركزية:

تسمى بمقاييس النزعة المركزية لأن معظم علامات التلاميذ تنزع الى التمركز حولها، ومن هذه المقاييس:

المتوسط الحسابي: يساوي مجموع القيم ثم نقسمه على عدد تلك القيم

المنوال: هو القيمة التي تقابل أكبر تكرار في المجموعة

إن كل هذه القيم تمثل مؤشرات تدل على متوسط تحقق أهداف المادة الدراسية عند التلاميذ.

د . مقاييس التشتت:

يعني التشتت ايجاد تباعد العلامات عن بعضها، وكلما كبر التشتت كلما دل ذلك على عدم تجانس المجموعات والمجموعات المتجانسة يكون تشتتها قليلا، ومن أهم مقاييس التشتت نجد الانحراف المعياري والمدى وغيرهما.

·مقاييس العلاقة:

إن مقاييس العلاقة قد تضفي بعض المعنى لتوزيع علامات أو ارتباط مجموعة علامات بمجموعة علامات أخرى.

مثل معامل الارتباط بيرسون:

يستعمل هذا المعامل عندما يفترض الباحث أنه أي تغير في المتغير الأول يتبعه تغير في المتغير الثاني وطريقة حسابه هي كما يلي:

حيث r :هو معامل الارتباط، nهي العينة

xهو استجابات أفراد العينة في التطبيق الأول

yهو استجابات أفراد العينة في التطبيق الثاني

الهدف من تصحيح الاختبار:

لتصحيح الاختبار وتحليل النتائج أهداف كثيرة تعود بالنفع على كل أعضاء العملية التعليمية ومنها نذكر مايلي:

1 . التعرف على المواد التعليمية التي تشكل صعوبات للتلاميذ.

2 . تمكن من البحث عن أسباب الإخفاق في بعض المواد من خلال تزويدهم بتغذية راجعة للنتائج العامة.

3 ـ تمكن من معالجة بعض الوضعيات البيداغوجية بالمؤسسة من خلال مشروع المؤسسة.

4 ـ اقتراح أنشطة إضافية لتقوية وترسيخ بعض المهارات التدريسية.

5 ـ استثمار النتائج مع الأساتذة حسب المواد والأقسام والمؤسسة.

6 ـ تقييم مردود التلاميذ والأساتذة.

7 ـ تمكن من كشف الفوارق بين نتائج التقويم المستمر ونتائج الامتحانات الرسمية.

8 ـ البحث عن أسباب الإخفاق الذي قد يعود إلى طرق التدريس أو التقويم.

9 ـ متابعة المؤسسات ذات المردود الضعيف ومتابعة المواد التي سجل فيها الإخفاق.

10 ـ معرفة نتائج تلاميذ المؤسسة في جميع المواد والشعب.

11 ـ تمكين الأساتذة من معرفة مدى فعالية طرق تدريسهم من خلال التغذية الراجعة للنتائج.

12 ـ تمكين الأساتذة من تطوير طرق تدريسهم من خلال تحديد مواطن الضعف والقوة.

13 ـ تمكين الأساتذة من مقارنة نتائجهم (تلاميذ ومؤسسة) بنتائج مؤسسات الولاية والوطن.

خلاصة:

إذن عناصر الفعل التقويمي المتمثلة في المعلم بحيث يقوم في الجوانب الشخصية، المهنية والمعرفية، والمتعلم الذي يقيم من جوانب تحصيلية معرفية وعملية متعلقة بالمهارات وجوانب فكرية وجوانب وجدانية غير معرفية من حيث الميول والاتجاهات والاهتمامات والعواطف، أما من حيث الموضوع المعالج فيراعى المنهج التعليمي والبرامج التعليمية والمقررات وما تتضمنه من أهداف تربوية، ثم هناك شروط وقواعد ينبغي أخذها في الحسبان عند إجراء الامتحان، ثم يراعى المعلم في عملية التصحيح جملة من المبادئ حتى يتفادى التحيز وإعطاء العلامة بموضوعية.

المحاضرة الحادية عشر: علم التباري والتقويم التربوي

تمهيد:

عرف التقويم التربوي عبر الزمن تطورا في مفهومه وعناصره ومكوناته ووظائفه وأنواعه وأساليبه نتيجة تأثره بتطور الفكر التربوي من ناحية وتطور مجالات المعرفة المرتبطة به خاصة منها القياس من ناحية أخرى، مما مهد لظهور علم جديد في مجال علوم التربية وهو علم الاختبارات أو التنقيط (Docimologie) أو علم التباري.

ينصب اهتمامه على دراسة نظام الامتحانات وطرق التنقيط وسلوك الممتحنين، اتسم هذا العلم في مرحلته الأولى بالطابع السلبي القائم على نقد الأساليب السائدة في التنقيط وإظهار عيوبها وعدم مصداقيتها وموضوعيتها ثم انتقل إلى مرحلة بنائية تهتم باقتراح الأساليب والطرائق الأكثر موضوعية لتنقيط إنجازات المتعلمين.

ورغم التطور الذي عرفه هذا العلم والأساليب والتقنيات التي اقترحها إلا أن الممارسة الميدانية لا تزال في صورها التقليدية مما يحتم ضرورة الاستفادة من التطورات المعاصرة التي حصلت في هذا المجال بما يواكب التطور والتجديد. استخدم التقويم بمعناه العام في حياة المجتمعات بشكل أو بآخر منذ القدم إلاّ أنه يصعب تحديد البداية الزمنية لظهوره. وقد ذكّر أن دبوا (Dubois) يرجع ظهور التقويم إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة قبل أكثر من أربعة آلاف سنة حيث استخدم أحد أباطرتها نوعا من اختبار الكفاءة لاختيار موظفيه.

أما حديثا فقد ارتبط ظهور التقويم التربوي بمعناه الضيق المتمثل في الامتحانات بظهور المدارس، وعرف بعد ذلك تغيرات كثيرة في مفهومه وأساليبه واتجاهاته نتيجة تأثره بتطور الفكر التربوي ونظريات التربية الحديثة من جهة، والموقف المتغير له من جهة أخرى نتيجة التغير الحاصل في مجال القياس وأدواته باعتباره أساسا لعملية التقويم.

1 . المفهوم والتطور:

يجد المتفحص للمصادر والمراجع التربوية تعريفات متعددة وأدوار متباينة للتقويم كما يجد خلطا شائعا بين مفهوم التقويم ومفاهيم أخرى كثيرة منها القياس، التقدير، الاختبارات. يرجع هذا الخلط إلى اختلاف منظور خبراء التقويم حول مفهومه وطبيعته وما يتطلبه من منهجيات وفنيات وتقنيات.

دفع هذا الخلط إلى قيام تخصص جديد في مجال علوم التربية يعرف بعلم الاختبارات (H.Pieron1963) Docimologie أو علم التنقيط أو علم التباري. يتخذ هذا العلم موضوعا له الدراسة المنظمة للامتحانات وخاصة نظام التنقيط والمشاكل المترتبة عنه وكذلك سلوك الممتحنين.

يعتبر هنري بيرون (1881-1964) H.Pieron المؤسس الفعلي لهذا العلم. وقد تم اشتقاق هذه الكلمة Docimologie من اليونانية من كلمة Dokimé وتعني اختبار أو دراسة و Logy وتعني علم . (H.Pieron1963) تميز هذا العلم في مرحلته الأولى بطابعه السلبي القائم على نقد الطرائق والأساليب المتبعة في التنقيط وإظهار عدم دقتها وموضوعيتها ومصداقيتها بالاعتماد على الكثير من التجارب التي سنقدم بعضها، ثم تحول في المرحلة التالية إلى الطابع البنائي القائم على اقتراح الطرائق والأساليب والتقنيات الأكثر موضوعية لتنقيط إنجازات المتعلمين بزعامة أنا بونبوار(1972) Anna Bonboir وفيما يلي عرضا مختصرا لبعض المشاكل المترتبة عن الامتحانات ونظام التنقيط في صيغتها التقليدية:

1 - إن المصححين يعبرون عن قيمة إنتاج طلابهم بطرق وأشكال مختلفة، فمنهم من يستخدم الأرقام ومنهم من يستخدم الحروف ومنهم من يستخدم التقديرات الكيفية، إلا أن الشائع هو الاعتماد على لغة الأرقام.

هذه الأرقام التي يضعها المصحح عبارة عن مجموعة من النقط تعبر عن قيمة قدرت بواسطة علامة في سلم عددي يتكون غالبا من 21 درجة من (0 إلى 20) بحيث يحتوي على وحدات متساوية

(الوحدة هي النقطة) وتتحكم فيه علاقات ثابتة تتحكم بدورها في الانتقال من درجة إلى أخرى كالانتقال من الدرجة 5 إلى الدرجة 6 بإضافة وحدة واحدة وهكذا دواليك.

إن وجود هذا السلم العددي وهذه العلاقات الثابتة والوحدات المتساوية نظريا يوهم أن القياس التربوي قياسا موضوعيا كما هو الشأن في المسافات والمساحات والأجسام، إلا أن هذه الاعتبارات النظرية دفعت P.Pelpel إلى التساؤل عن طبيعة هذه العلاقات؛ فهل يتعلق الأمر بسلم علاقات متساوية حيث أن 10 تساوي مرتين 5 وهذا يعني منطقيا أن ورقة الامتحان التي حصلت على العلامة 10 تساوي مرتين الورقة التي حصلت على العلامة 5 إذ أن المنطلق لوضع النقطتين واحد حيث أن الوحدة ثابتة أي النقط. ومركز السلم واحد أي الصفر. أم هل المقصود سلم بفواصل متساوية حيث يمكن القول أن الفاصل بين 6 و 9 هو نفسه الفاصل بين 13 و 16 أي نفس الفرق الموجود بينهما.

إذا لم يكن الأمر كذلك أي انعدام هذه الخصائص (العلاقات الثابتة والمتساوية) فإن الأمر يقود إلى الاعتراف الضمني بعدم استخدام المصححين لأداة قياس موضوعية ولكن سلم فقط لتوزيع النقط.

2 ـ إن المصححين لا يستخدمون غالبا السلم ككل في القياس التربوي حيث يميلون إلى استخدام وسط السلم والنفور من الطرفين، فغالبا ما تنعدم الدرجات المتطرفة من الأسفل والأعلى (0،1،2،،،،،،، 18، 19، 20) فيخلق المصحح لنفسه سلما جديدا قد تكون بدايته 4 ونهايته 16 عكس ما يستخدم في أدوات القياس الأخرى كالمتر مثلا في قياس الطول بحيث تستخدم الأداة كاملة، مما يفتح المجال لتقييمات مختلفة وسلالم متعددة.

3 ـ إن المصححين لا يقيمون نفس الإنجاز بطريقة ثابتة حيث أن نفس المصحح قد يعطي لورقة ما نقطة معينة وقد يعطيها نقط مغايرة إذا ما أعاد التصحيح بعد مدة حيث أشار دو لاندشير Delandscheere أن 14 أستاذا للتاريخ نقطوا للمرة الثانية امتحانا بعد مرور ما بين 12 إلى 19 شهرا على التنقيط الأول فكانت النتيجة أن 92 حالة من أصل 210 كانت نقطها مختلفة عن النقط الأولى.

كما أن نفس الورقة إذا ما صححت من طرف عدد من المصححين ستحصل على نقاط مختلفة حسب عدد المصححين. ويكون بذلك نفس التلميذ في اختبار واحد ناجحا من طرف بعض المصححين وراسبا من طرف البعض الآخر.

2 ـ بعض الأبحاث والتجارب في مجال علم التباري:

هذه المشكلات السالفة الذكر أكدتها مجموعة من الأبحاث والتجارب منها:

2 . 1 تجربة هنري بييرون (1)H.pieron :

أخذ بييرون امتحانا في مادة اللغة الفرنسية وقدمه لـ 76 مصححا من نفس الاختصاص (اللغة الفرنسية كلغة أم) لهم نفس المؤهلات يستخدمون نظريا نفس سلم التنقيط من (20.0) أي أن الورقة صححت من طرف 76 مصححا دون أن يعلم أي مصحح بما قام به الآخر وأفضت التجربة إلى أن الدرجات المتطرفة الدنيا (0-3) أعطيت من طرف 7 مصححين فقط بينما انعدمت الدرجات المتطرفة العليا، حيث لم تعط الدرجة 14 أو ما فوقها و تمركز المصححون حول الدرجات 4-7.

2 . 2 تجربة بونيول J.J Bonniol سنة 1972:

أخذ بونيول 26 ورقة اختبار في مادة اللغة الإنجليزية وأعطاها لـ 18 مصححا لهم نفس المؤهلات ويستخدمون أيضا نفس سلم التنقيط من (0.20) وأفضت التجربة إلى أن الفارق الأدنى لإحدى الأوراق المصححة من طرف 18 مصححا هو 3 نقط "الورقة رقم 23" و أعلى فارق هو 13 "الورقة رقم 10" ، كما يلاحظ أن ورقتين فقط من بين الـ 26 ورقة حصلتا على المعدل كيفما كان المصحح "الورقة11 والورقة 23" أما الأوراق الأخرى فإنها تقع فوق المعدل أو تحت المعدل حسب المصحح.

2 . 3 تجربة لوجي Laugier و ونبركWeinberg:

قاما بدراسة أوراق البكالوريا في ست مواد مختلفة كل مادة صححت من طرف ست مصححين واعتبرت العلامة 20/10 هي الحد الأدنى للنجاح وتوصلا إلى أن نسبة النجاح من طرف البعض والرسوب من طرف البعض الآخر تختلف من مادة إلى أخرى حيث تصل في الرياضيات إلى 36 % بينما تصل في الفلسفة إلى 81.%

كما قام الباحثان نفسهما بتجربة أخرى في مادة الرياضيات حيث قدما ثلاثة واجبات في الرياضيات تشمل نفس التمرين قام به ثلاثة تلاميذ إلى 150 مصحح ذوي التأهيل المتشابه وكلهم يدرسون نفس المستوى واستعملوا نفس سلم التنقيط وتوصلا إلى أن فارق النقط في ورقة واحدة هو دائما أكثر من 7 نقاط وأن نفس الورقة قد تحصل على العلامة الكاملة 20/20 و قد تحصل على 11.5. نفت هذه النتائج الاعتقاد الشائع بأن المواد العلمية بعيدة عن مثل هذه المزالق.

وتبين نتائج التجارب السالفة الذكر انعدام القيمة الموضوعية للتصحيح وبالتالي انعدام القيمة الإخبارية للنقطة حيث أنها غير ثابتة وتختلف من مصحح إلى آخر وبالتالي انعدام القيمة الموضوعية للقرارات المتخذة في ضوئها، كما تبين أنه ليس هناك قياس بالمعنى الدقيق للكلمة.

وقد بين بييرون Pieron أن الحصول على النقطة الحقيقية في مادة معينة يتطلب أن تصحح الورقة من طرف مصححين يتفاوت عددهم من مادة إلى مادة أخرى حيث تتطلب المقالة الفلسفية 127 مصحح واللغة الفرنسية 78 مصححا والإنجليزية 28 مصححا والفيزياء 16 مصححا والرياضيات 13 مصححا وتظهر هذه الأرقام المهمة الصعبة التي تفرضها عملية التنقيط.

كما أثبتت بحوث عديدة مسؤولية الامتحانات في إحداث الفشل الدراسي لدى الطلاب مما يفند الاعتقاد الشائع بأنها مجرد أداة قياس لا غير، فهي تعمل كآلية من الآليات الداخلية التي تستخدمها المؤسسة التربوية لتدعيم فئة معينة وإقصاء فئة أخرى ووضح " بييرون " أن هناك علاقة قوية بين مواقف الأساتذة المسبقة تجاه تلامذتهم وبين النتائج التي يتحصلون عليها. وأن كثيرا من حالات الفشل الدراسي تعود لما تمارسه وضعية الامتحانات بطقوسها وحالات القلق التي تتسبب فيها من ضغوط نفسية على الطلاب كما تعود إلى ثغرات الطرق والأساليب المتبعة في التقويم لاتسامها بعدم الدقة وخضوعها لمعايير ذاتية، إضافة إلى الانفصال بين أسئلة الامتحانات والتعليم حيث لا تعكس الأسئلة التعليم المقدم فعادة ما يتم التركيز في التعليم على تلقين المعلومات والمعارف وعرض الأفكار والأحكام دون الاهتمام بتنمية المهارات العقلية التي يطالب بها الطالب عند الامتحان.

يمكن أن نختصر أسباب الاختلاف بين المصححين وما يترتب عنها من مشكلات في الأمور التالية:

1 ـ اختلاف المنطلقات، فكل مصحح له منطلقاته الخاصة، فيهتم البعض بالشكل والبعض الآخر بالجوهر ويهتم البعض بالمحتوى والأفكار في حين يهتم البعض الآخر باللغة والأخطاء وهناك من يأخذ بهم جميعا.

2 ـ شكل العناصر الاختبارية ويقصد بها طبيعة الأسئلة في حد ذاتها حيث قد تكون عامة تقبل كل جواب وقد تكون أسئلة غامضة تلعب فيها الصدفة الدور الكبير وقد تكون أسئلة سهلة أو صعبة.

3 ـ التعامل الاعتباطي مع سلم التنقيط، فأغلب المصححين لا يستخدمون أداة القياس (سلم التنقيط بشكلها الكلي) حيث أن هناك ميل لدرجات الوسط والتوزيع الاعتدالي.

4 ـ تأثر التصحيح بالمعادلة الذاتية للمصحح (معلومات المصحح عن الموضوع، أفكاره، و معتقداته، قيمه حالته النفسية، علاقته بتلاميذه، علاقته بالزملاء، علاقته بالإدارة، نوع الامتحان، وقت التصحيح مكان التصحيح ...)

هذه الملاحظات تبين أن المجال الذي يتحرك فيه المصحح مجال واسع وغير مضبوط في الوقت الذي كان من المفروض أن يكون مجالا يحكمه العقل والسلوك الموضوعي، لذا فعندما تنعدم الأسس الموضوعية والمنطلقات الثابتة والواضحة فإن المجال غالبا ما يكون مفتوحا أمام الأخطاء والمزالق والصدف.

مما يحتم البحث عن أساليب وطرائق تقلل من هذه الأخطاء وتقترب بالتنقيط من الدقة والموضوعية وفي هذا السياق يقترح المختصون في علم التنقيط ضرورة مراعاة الاعتبارية التالية:

- ✓ الضبط الإجرائي للمفاهيم بما يمكن من استخدامها استخداما واعيا متبصرا كما هو الشأن بالنسبة لمفهوم القياس والتقويم والاختبار والتمييز بينهما رفعا لكل لبس أو تداخل.
- ✓ معالجة المشكلات الناجمة عن استخدام المصححين لطرق وأشكال مختلفة للتعبير عن إنجازات طلابهم بتوحيد كل الطرق والأشكال وضبط أساليب واحدة تبتعد عن الذاتية والاعتبارات المرتبطة بالصدفة والعشوائية.
- ✓ معالجة المشكلات الناجمة عن الاستخدام السيئ لسلالم التنقيط ومراجعة الأفكار والمعتقدات القائمة على التوزيع الاعتدالي واستخدام السلم التنقيطي استخداما كاملا .
- ✓ معالجة المشكلات المرتبطة بالمعادلة الذاتية للمصحح وتوحيد أساليب التصحيح قدر الإمكان بما يمكن من تفادي الأمور الذاتية.

أما بالنسبة للامتحانات في حد ذاتها فإنهم يقترحون مراعاة الشروط الضرورية في صياغتها مثل:

- ✓ مراعاة ثبات واتساق الدرجات وتجنب الأسئلة الغامضة والعناية ببناء الاختبار وتطبيقه في ظروف مناسبة.
- ✓ مراعاة الموضوعية وعدم تأثر النقط بذاتية المصحح أو انطباعاته الشخصية أو غيرها.
- ✓ مراعاة الواقعية من حيث ظروف الامتحانات وإمكاناتها و تطبيقها وتصحيحها.

خلاصة:

مما سبق يتضح أن تقويم اختبارات الطلبة يتطلب من حيث المبدأ العام إلمام المصحح بالأساليب والطرائق الحديث التي يقترحها علم التنقيط، ومراعاة كل الاعتبارات التي تمكن من تجاوز المشكلات الناجمة عن الطرائق والأساليب التقليدية. إلا أن الملاحظات الميدانية تكشف أن تقويم اختبارات الطلبة في الواقع في مؤسساتنا التربوية بمختلف أطوارها لا يزال حبيس التصورات القديمة، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في الممارسات التقويمية السائدة بما يمكننا من مسايرة التطورات الحاصلة في الميدان.

المحاضرة الثانية عشر: الاختبار الجيد وشروط إعداده:

1 . تعريف الاختبار والاختبارات التحصيلية:

1 . تعريف الاختبار:

اختبر الشيء جربه وامتحنه، وامتحن الشيء اختره، ومنه امتحان المتعلمين، كما أنه مجموعة من المثيرات، أسئلة شفوية أو تحريرية أو صور أو رسوم أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية سلوك ما.

2 . تعريف الاختبارات التحصيلية:

هي الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تعليمية معينة أو مجموعة من المواد.

2 . تطور مفهوم الاختبارات عبر العصور:

2 . 1 في العصور القديمة (الحضارات القديمة):

يعتبر الصينيون هم أول من عرف أداة التقويم وهي الاختبارات، فقد ابتدعوها لاختبار أصلح الرجال لشغل الوظائف الرئيسية والقيادية. كما عُرفت الاختبارات في الحضارة اليونانية من خلال كبار فلاسفة اليونان أمثال سقراط، أفلاطون وأرسطو الذين استخدموا الاختبارات للتعرف على ما تعلمه طلابهم من معارف. أما في الحضارة العربية في العصر الجاهلي فقد كانت الاختبارات تعتمد بصورة أساسية على الاختبارات الشفوية مثل التسميع، والتحريرية التي تعتمد على الكتابة، كما طبقت الاختبارات لتقويم الشعراء والأدباء، وقد استخدمت بأسواق العرب مثل سوق عكاظ.

2 . 2 في العصور الوسطى:

تغير مفهوم الاختبارات في العصور الوسطى نتيجة لظهور الأديان السماوية مثل المسيحية والإسلام والتي كانت تعتبر وجود الإنسان في هذا الكون اختبارا وابتلاء.

في المجتمعات الأوروبية التي كانت تدين بالمسيحية كان هدف أنصارها تزويد الأفراد بالمعارف اللاهوتية ذات الطابع النظري اعتقادا منهم بأن المعرفة النظرية كافية لإعداد الإنسان للعالم الآخر، فقد كانت الاختبارات الشفوية هي النمط السائد.

أما في الحضارة الإسلامية فقد حظيت الاختبارات بأهمية خاصة لأن القياس والتقويم كان وسيلة المؤمنين في الحكم على سلوكهم. فأعمال الإنسان في الإسلام خيرها وشرها تحصى عليه وكأن هي إجابات اختبار يؤديها في صحائف أعماله يتم تقويمها ويجازى عليها الجزاء الأوفى، ويؤكد هذا المبدأ قوله تعالى " تبارك الذي بيده الملك وهو على كل شيء قدير الذي خلق الموتى والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملا وهو العزيز الغفور".

طبقت الحضارة الإسلامية أساليب القياس والتقويم في مدارسها، فقد كان المعلم في المسجد أو الكتاب يستخدم الاختبارات الشفوية والتحريرية للتعرف على مستوى تعليم طلابه قبل انتقائهم من مستوى إلى آخر، كما كان يعقد لكل طالب أنهى تلقي علومه اختبار يمنح على أساسه إجازة (شهادة) بأنه أصبح أهلا لحمل أمانة العلم والاشتغال بها.

2 . 3 في العصر الحديث:

ظلت الاختبارات حتى النصف الأول من القرن التاسع عشر تعتمد على الوصف الشفهي والقراءة أكثر من اعتمادها على الكتابة. ففي النصف الثاني من نفس القرن أي التاسع عشر بدأ الاهتمام بالاختبارات التحريرية، وكانت أمريكا أول من استخدمها في الجامعات والكليات والمدارس العليا ثم انتقل تطبيقها إلى مدارس التعليم العام. أما في مطلع القرن العشرين قام العالم الفرنسي "ألفريد بينيه" ومساعده "سيمون" بوضع أول اختبار للذكاء عام 1905م، وكان ذلك بداية استخدام الاختبارات المقننة لدراسة الفروق الفردية بين الطلاب.

3. صفات الاختبار الجيد وشروط إعداده:

يتصف الاختبار الجيد بعدد لا بأس به من المعايير التي تحدد صلاحيته للاستخدام، حيث تعد هذه المعايير بمثابة السمات الأساسية التي تحدد صلاحيته، وهذه المعايير يجب أن تتوفر في أي

اختبار حتى يحظى باحترامنا وتقديرنا، وبالتالي نثق بنتائجه ونستفيد منها، ولهذا لا بد من القول بأن هناك صفات أساسية تمثل الملامح الهامة للحكم على الاختبار بأنه جيد. ويتمثل ذلك بالموضوعية والصدق والثبات، كما أن هناك صفات ثانوية ممثلة بسهولة التطبيق، وسهولة التصحيح، والاقتصاد أو التكلفة المادية.

ومن خلال ذلك سنتطرق في هذه المحاضرة للحديث عن الخصائص أو الشروط التي لها دور مهم في تحديد صلاحية الاختبار واعتباره اختبار محكي أو معياري، مما يجعلنا قادرين على الحكم على نتائجه بدقة ودون شك. فالاختبار الجيد هو ذلك الذي يصلح لأداء الغرض الذي وضع من أجله، وهذا يتحقق في الاختبار من خلال الشروط التالية:

3 . 1 صدق وصحة الاختبار وصلاحيته:

يرتبط مفهوم صدق الاختبار بصحة صلاحيته للاستخدام، فالاختبار الصادق هو الذي يصلح للاستخدام في ضوء الأهداف التي وضع من أجلها، وإنّ صدق الاختبار يمثل إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته. والاختبار الصادق هو الذي يقيس ما وضع أصلاً لقياسه، الذي يقيس ما أريد أن يقيسه وليس شيئاً آخر.

إن الاختبار الذي وضع لقياس مادة الحساب مثلا يكون صادقا اذا قيس على قدرة الطالب على استخدام المهارات الحسابية، والذي وضع للغة العربية أو للنحو فيها يجب أن يقيس النحو وليس الصرق. ويمكن أن نعني بصق الاختبار أنه « ذلك المصمم لقياس سلوك معين أو سلوك ما، كما أن فقرات الاختبار ترتبط كلها بالسلوك المراد قياسه، أو أنه الدقة المتناهية التي يقيس فيها الفاحص ما يجب أن يقيسه. ويمكن أن يعرف أيضاً مدى تأدية الفحص للوظيفة التي استخدم من أجلها أو لتأديتها.»[1]

خصائص الصدق:

يمكن إجمال خصائص الصدق بالنقاط التالية:

1. تتوقف خصائص الصدق على الغرض من الاختبار، بمعنى ما هي وظيفة الاختبار التي سنقيسها، وفئة المتعلمين التي سيطبق عليها، ولذلك إذا لم يكن هناك ارتباط بينهما، فإن صدق نتائج الاختبار تكون ضعيفة، إذ لا بد أن يكون هناك إتساق بينهما.

[1] ايمان أبو ريبة، **القياس والتقويم التربوي**، ط1، دار البداية، عمان، 2008، ص 94.

2. الصدق نسبي، أي أن الاختبارات التي تقدم من الممكن أن تكون صادقة لقياس سلوك متعلمي صف ما في بيئة ما، وقد لا تكون صادقة في قياس سلوك المتعلمين في نفس الصف في بيئة أخرى.
3. الصدق نوعي، فالاختبار الصادق الذي يقيس معارف المتعلمين ي مادة التربية المدنية، إذا استخدمناه ي قياس آخر لا يكون صادق.
4. الصدق يتضمن الثبات، الاختبار الصادق يقيس سلوكاً ما بدقة.
5. الصدق ليس درجة مطلقة ولا يكون صادقاً تماماً، الاختبار الذي يتمتع بدرجة عالية من الصدق هو اختبار موثوق به، لأن درجاته لا تعتمد على الصدفة بل على مقياس دق لقياس السلوك مع مراعاة أن بعض المهتمين بالقياس قد أشاروا إلى أن هناك حداً أنى كلي يعتبر الاختبار صادقاً، وهذا يتراوح بين(0.64 . 0.66) أما إذا كان دون ذلك فتعتبر درجة الصق مشكوك فيها.

العوامل المؤثرة في الصدق:

1. عدم وضوح التعليمات المتعلقة بطريقة الاجابة على الاختبار.
2. عدم وجود ارتباط بين الامتحان من حيث اللغة والطباعة.
3. وجود عوامل بيئية معيقة للممتحن.
4. عدم جدية الممتحن في الاستجابة لفقرات الاختبار.
5. عدم الطقة في إجراء التطبيق الصحيح.
6. ثبات نتائج الاختبار فالاختبار الثابت يكون صادقاً وكلما ضعفت درجة ثبات الاختبار كلما ضعفت دلالة صدقه.
7. شمول وتمثيل عينة السلوك التي يتضمنها الاختبار لجوانب السلوك المراد قياسه.

3 . 2 ثبات الاختبار:

أن يكون هذا القياس دقيقا بحيث يعطي نفس النتائج بطريقة ثابتة في حالة إجراءه أكثر من مرة على نفس التلميذ، بحيث لا يحدث تغير في علامة التلميذ إذا اجري الاختبار مرتين عليه على شرط ان لا يحدث تعلم بين المرتين طبعا. وهو من أهم صفات الاختبار الجيد، لأن الاختبار يفترض أن يكون ثابتاً، لأنه يعطي نفس النتائج في حالة استخدامه أكثر من مرة، كما يجب أن يتصف بالثبات

عندما يعطي النتائج نفسها تقريباً في كل مرة يطبق فيها على مجموعة من المتعلمين أو من التلاميذ، ولكن قد ترتفع علامات المجموعة من التلاميذ أو تنخفض فإن ذلك لا يعني بأن الاختبار غير ثابت خاصة في مجل التحصيل.

بالإضافة إلى أن الاختبار الثابت هو الذي يعطي نتائج متقاربة أو النتائج نفسها إذا طبق أكثر من مرة في ظروف مماثلة، ومعنى ثبات الاختبار أن مركز التلميذ لا يتغير فيما إذا كرر الاختبار على المجموعة نفسها، أو أن مركزه لا يتغير في الاختبار المتكافئ له، وعلى سبيل المثال فإن التلميذ الذي حصل على أعلى علامة في اختبار مادة ما يجب أن يكون هو نفسه الذي يحصل على أعلى علامة عند تطبيق الاختبار نفسه مرة أخرى.

ويمكننا التعرف على الثبات في اختبار ما عن طريق القيام بالإجراءات التالية:

1. استخراج علامات التلاميذ وترتيبهم في التطبيق الأول وتسجيلها في جدول.
2. إعادة تطبيق الاختبار على نفس التلاميذ بعد فترة زمنية قصيرة.
3. استخراج علامات التلاميذ ورتبهم في التطبيق الثاني وتسجيلها في جدول.
4. القيام بالمقارنة بين الجدولين، فإذا توصلنا إلى نفس النتائج وأن التلاميذ حافظوا على مراكزهم هنا نصل إلى ثبات الاختبار.

3 . 3 **الموضوعية:**

تعتبر الموضوعية إحدى صفات الاختبار الجيد وهي تعد من الصفات الأساسية للاختبار، ونعني بالموضوعية تجنب جميع العوامل الشخصية، أو الذاتية أو الخارجية في التأثير على نتائج الاختبار، حيث أن علامة التلميذ لا تتأثر أو تتغير بتغير المصححين، والاختبار إذا اتصف بالموضوعية يعطي نتيجة معينة لتلميذ ما مهما اختلف عدد المصححين، لنه يكون مكون من أسئلة واضحة محددة الاجابة.

يعتبر الاختبار الموضوعي أكثر موضوعية من الاختبار المقالي وحتى تكون الأسئلة المقالية قريبة من الموضوعية فإن أفضل طريقة هو وضع سلم للإجابة يعتمد عليه عند التصحيح. لذلك فالموضوعية صفة أساسية وضرورية لجميع الاختبارات سواء كانت مقالية أو حديثة، بالإضافة إلى أن لزومها يعد من الأمور الهامة في تقييم الأسئلة المقالية.

وقد نعني أيضاً بالموضوعية تجنب النواحي الذاتية عن تصحيح ورقة الاختبار، لذلك نجد أن بعض المعلمين تكون لديهم قرارات أو أحكام مسبقة قبل البدء بتصحيح ورقة الاختبار، كما أن هناك من يضع العلامة قبل القيام بالتصحيح.

موضوعية الاختبار بمعنى أنه يناسب مستوى التلاميذ المراد تطبيق القياس عليهم، بمعنى أن للموضوعية ناحيتان:

- ناحية تتصل بفهم التلميذ لكل سؤال وتفسيره المطلوب.
- وناحية تتصل بطريقة التصحيح وتقدير المدرس للإجابة.

ولهاتين الناحيتين أثر كبير في تحسين صحة الاختبار وثباته.

فإذا أردنا أن تتصف اختباراتنا بدرجة عالية من الموضوعية يجب أن نأخذ بعين الاعتبار النقطتين الآتيتين:

أولا: فيما يتعلق بالتصميم:

- يجب أن تكون أسئلة الاختبارات شاملة لجميع محتوى المادة، بحيث يمكن اختبار عينة لمحتوى المادة.
- يجب أن تمتاز الأسئلة بالوضوح، وأن تخلو من الغموض.
- أن تكون لغة الأسئلة واضحة ومناسبة لمستوى التلاميذ، حتى يستطيعوا فهمها، لأن لغة الأسئلة إذا كانت صعبة وتفوق مستوى التلاميذ تحجب قراتهم في معرفة الاجابة.
- يجب أن تأخذ الأسئلة بعين الاعتبار الفروق الفردية بين التلاميذ.

ثانيا: فيما يتعلق بالتصحيح

- إذا كانت الأسئلة مقالية يمكن وضع إجابة نموذجية محددة وواضحة لها، حتى يتم تصحيحها.
- يجب توضيح الإجابة للتلاميذ.
- يجب وضع سلم توزيع للعلامات، حتى يكون التصحيح موضوعياً.
- إذا كانت الأسئلة من النمط الموضوعي يجب وضع مفتاح لإجابتها حتى تحقق الجانب الموضوعي.

3 . 4 التمييز:

أن يكون الاختبار صالحا للتمييز بين التلاميذ من ذوي المستوى الجيد والتلاميذ ذوو المستوى الضعيف، كما ينبغي للاختبار الجيد ان يكون صالحا لقياس الفروق الدقيقة بين التلاميذ وان ينتقي من بينهم المتفوقين والضعاف وهذه قاعدة ضرورية أيضا، وتتدخل في ترتيب التلاميذ حسب علاماتهم وبالتالي تؤثر في ثبات الاختبار.

3 . 5 الشمول:

أن يكون الاختبار شاملا بحيث يغطي معظم نقاط المنهاج المراد الاختبار فيه وبحيث تكون أسئلته عينة ممثلة للمنهاج كله.

3 . 6 سهل التطبيق والتصحيح:

أن يكون من السهل استعماله وتطبيقه من حيث الإجراء، التصحيح ومعالجة النتائج، بمعنى أن لا يضيع الاختبار وقتا طويلا على التلاميذ المفحوصين وأن يكون تصحيحه سريعا وميسورا، وأن يكون مشوقا بحيث يقبل التلاميذ على الإجابة عليه باهتمام.

3 . 7 التقنين:

يعني وضع شروط موحدة لتطبيق الاختبار وتصحيحه ومن ذلك تطابقها مع المنهاج المقرر وطبيعة الاختبارات.

4 . العيوب الشائعة في الاختبارات:

- ✓ المبالغة في وضع الأسئلة الصعبة أو الغامضة للمتعلمين.
- ✓ إحاطة الاختبار بمظاهر السرية والتعليمات القاسية.
- ✓ الاهتمام بنتائج الاختبارات دون سواها، مما جعل المعلمون يعدون المتعلمين لغاية واحدة هي النجاح، وفي سبيل ذلك يقدمون لهم الملخصات والمذكرات الموجزة التي تعدهم للاختبار.
- ✓ قد تؤدي الاختبارات إلى أضرار صحية ونفسية فقد يحول الخوف والقلق إلى رهبة وضغط نفسي يصل ببعض المتعلمين إلى الانهيار العصبي.
- ✓ تحول التدريس إلى تلقين، وحفظ المادة من أجل النجاح، وعدم إعطاء الفرصة للنقاش.
- ✓ قد تؤدي الاختبارات إلى أضرار اجتماعية وخلقية تؤدي إلى انتشار التنافس الممقوت بين المتعلمين وانتشار الغش أو محاولة سرقة الأسئلة.

- ✓ ارتفاع نسبة الهدر التربوي.

5 . مقاييس بناء الأسئلة:

يمكن تصنيف المقاييس إلى أربعة أنواع هي:

5 . 1 المقياس الاسمي nominal scale:

وهو أبسط أنواع المقاييس وفيه يتم تصنيف الأشياء إلى فئات مثل: راسب، ناجح أو ذكور، إناث أو نوع الشعبة: ج م آداب ، ج م علوم، أو أف ، ألغ أو عتج، تق، تر، ريا.

وفي هذا المقياس لا يمكن توظيف العمليات الحسابية ولكن قد تفيدنا الأرقام في العد أو التعرف على العدد الكلي للأشياء في تلك الفئة، فإذا كان في قسم أكبر رقم يحمله تلميذ معين هو 40 فهذا يعني أن عدد تلاميذ هذا القسم يساوي 40 تلميذا.

كما انه يستخدم في تصنيف الأشياء في فئات كالجنس مثلا ذكر أو أنثى ويصبح من الضروري أن نعرف التلميذ إلى أي فئة ينتمي؟

5 . 2 مقياس الرتب ordinal scale:

هو مقياس يرتب الأشخاص أو الأشياء ترتيبا تنازليا أو تصاعديا حسب كمية الخاصة الموجودة في الشيء، فإذا حصل 05 تلاميذ على العلامات التالية:

08-05-15-19-12 يكون ترتيبهم تنازليا كما يلي:

19-15-12-08-05

في هذا المقياس نقول أن التلميذ الأول يمتلك من الصفة المقاسة أكثر من بقية التلاميذ. كما يمكن القيام بالعديد من العمليات الحسابية الإحصائية مثل المتوسط الحسابي.

5 . 3 المقياس الفئوي interval scale :

وهو مقياس يستخدم الفئات في حساباته، فإذا أجرينا اختبارا لمجموعة تلاميذ قسم معين فإنه يمكن وضع نقاطهم في فئات مدى الفئة الواحدة 5 نقاط كالتالي:

-5 ، 5-10 ، 10-15 ، 15-20

ما يميز هذا المقياس هو تقارب نتائج التلاميذ داخل المجالات. كما يمكن استخدام عمليات الجمع، القسمة والضرب وبالتالي يمكن إيجاد المتوسط الحسابي للنقاط الموجودة في الفئات.

5 . 4 المقياس النسبي ratio scale:

وهو المقياس الذي يعتمد على النسب المئوية في حساباته، ويمكن الاستفادة من هذا المقياس في تقديم البيانات في جداول تكرارية والاستفادة من الجداول في تمثيل النقاط بالرسوم البيانية مثل الأعمدة المنحنيات والتي تسهل عملية تفسير النتائج.

6 . بناء سلم التنقيط:

يتم بناء ووضع شبكة أو سلم التنقيط كالتالي:

6 . 1 المؤشرات (المبينات):

يساعد المؤشر على أجرأة المعيار الذي قد يكون غامضا في بعض الأحيان ويمنح المصحح معالم واضحة ودقيقة، ومن أمثلة للمؤشرات:

أ . معيار التقديم السليم للورقة:

*احترام جوانب الكتابة(الهامش) * عناوين بارزة * غياب التشطيب * السلامة اللغوية للمنتوج * حسن استعمال الفراغ بين الفقرات * الاتساق السليم للكلمات داخل الجملة * وضعية الفعل في الجملة

ب ـ صياغة المؤشرات:

*الدقة والاستقلالية لتجنب احتساب نفس الخطأ مرتين * البساطة والقابلية للملاحظة من طرف المصحح*الوضوح والتركيز.

6 . 2 سلم التنقيط:

*** الأهداف:**

- ضمان موضوعية التصحيح
- مساعدة المصححين المبتدئين في مجال التقويم
- سلامة السلم

*** أهمية وضرورة سلم التنقيط:**

•اللجوء إلى أسئلة أو تعليمات من اجل صياغة مؤشرات دقيقة لتصحيح دقيق.

•هل اللجوء إلى وضع سلم للتصحيح أمر ضروري في كل الحالات؟

الحالة الأولى: يتعلق التصحيح بجواب في شكل منتوج مفتوح مثل مقال، في هذه الحالة يعتبر وضع السلم مهما وذلك لتقدير قيمة المنتوج.

الحالة الثانية: التصحيح يتعلق بمنتوج تكون الإجابة عن أسئلة ترتبط بمعيار واحد. في هذه الحالة يتم الخلط بين الأسئلة وبين وضعية التقويم ذاتها.

أمثلة لمعايير قاعدية:

- ✓ الوجاهة أو ملاءمة الانتاج مع الوضعية، مثال من الرياضيات: ينتج التلميذ العمل المطلوب منه باختيار الأدوات الرياضية الملائمة، مثال من اللغة إنتاج التلميذ يلاءم الوضعية المعروضة عليه
- ✓ سلامة استعمال أدوات المادة مثال من الرياضيات: يستعمل التلميذ الأدوات الرياضية استعمالا سليما وان كانت هذه الأدوات غير ملائمة للوضعية المعروضة عليه. مثال من اللغة: يستعمل التلميذ أدوات اللغة استعمالا سليما وان كان إنتاجه غير ملائم للوضعية المعروضة عليه.
- ✓ الانسجام يستعمل التلميذ خطة منطقية، ليس ثمة تناقض في إنتاجه، النتائج التي يعرضها معقولة، هناك تسلسل في أقواله أو كتاباته.....

كما يمكن استعمال معايير أخرى مثل حجم الإنتاج، اكتمال الأجوبة....

ملاحظة: بالإضافة إلى معايير الحد الأدنى يمكن اعتماد معيارين من معايير الإتقان مثل أصالة الانتاج وجودة العرض.....

تعتمد المعايير لتقويم الكفاءة وتستعمل المعايير ذاتها لتقويم عائلة الوضعيات المتعلقة بكفاءة ما، كما يجب ان تعكس هذه المعايير ما تستهدفه الكفاءة، وهو ما يسمح بالإقرار بدرجة اكتساب هذه الكفاءة من قبل التلميذ.

6 . 3 سلاليم التقدير:

تمثل إحدى أدوات التقويم التي تشتمل على أوصاف لسلوكيات أو صفات أو سمات محددة، ويطلب ممن يقوم بعملية التقدير أن يصدر حكما من بين أحكام قد تكون ثلاثة أو خمسة أحكام أحيانا، بحيث يشير الحكم إلى مدى ودرجة توفر الصفة أو السمة أو السلوك لدى الفرد.

إن الغرض من سلالم التقدير هو تحديد المدى الذي بلغه التلاميذ بالنسبة للأهداف المحددة، كما يمكن استخدامها كأداة تعليمية تساعد التلميذ على تقدير نفسه بنفسه، كما يمكن أن تذكره بجميع جوانب الأداء الجيد وتعريفه إلى التفكير في الطريقة التي يستطيع بها تحسين كل جانب من جوانب

أدائه، كما أن سلالم أو مقاييس التقدير تستخدم بكثرة لتقدير خصائص شخصية التلميذ رغم أن التطرق إلى هذا الجانب يتطلب القيام ببحث يتعلق بالشخصية مما يستدعي الرجوع إلى المراجع العديدة والمختلفة والتي تكون متعبة للأستاذ.

سلالم التقدير في تقويم الكفاءات:

اقترح في تقويم الكفاءات سلالم تقدير نوعية بعضها خماسي الدرجات والبعض الآخر ثلاثي:

1 . السلم ذو الدرجات الخمسة:

1 ـ كفاءة غير مكتسبة(La compétence reste à acquérir) :

في حالة ما إذا برهن المتعلم عن عجزه في تنفيذ المهمة المنوطة به وعلى المعلم في هذه الحالة أن يقوم بنشاط تعليمي خاص معه.

2 . الكفاءة في طور الاكتساب:(La compétence est en train d'être acquise)

وهذا إذا كان تدرج التلميذ ملموسا، غير أنه بحاجة إلى نشاط تعليمي خاص بحكم أن تعلمه جزئي (تبعية قوية لسياق التعلم).

3 ـ كفاءة بحاجة إلى مران(La compétence est à entraîner) :

عندما يعبر عنها التلميذ في الوضعيات الخاصة المألوفة لديه.

4 . كفاءة بحاجة إلى دعم(La compétence est à renforcer) :

عندما يعبر عنها في وضعيات مضبوطة ولكن في استقلالية متنامية.

5 . كفاءة مؤكدة(La compétence est confirmée) :

عندما يعبر عنها في مشاريع عمل تسمح بالتحويل وإعادة توظيف شبكات الكفاءات.

إذا كان السلم السابق يتضمن خمس تقديرات للحكم على كفاءة التلميذ فإن هناك من يقترح سلما بثلاثة تقديرات فقط هي:

2 . السلم ذو الدرجات الثلاثة:

1 . كفاءة مكتسبة إلى أبعد من عتبة النجاح (compétence acquise au delà du seuil de réussite):

هذا يعني أن الكفاءة عبر عنها في مشاريع عمل سمحت بتحويل شبكات الكفاءات وإعادة توظيفها.

2 . كفاءة في مرحلة التنمية(compétence en phase de développement) :

بمعنى أن المتعلم لم يبلغ بعد عتبة النجاح المأمولة إلا أن اكتساب الكفاءة بدأت تلوح في الأفق.

3 . كفاءة غير ملاحظة(Compétence non observée):

لا يمكن ملاحظة المؤشرات المرتبطة بالكفاءة أي لا شيء يدل على أن المتعلم استفاد من تعلمه.

المحاضرة الثالثة عشر: تقييم وتقويم الكفاءات

تمهيد:

تمر عملية التقويم بخطوات متتابعة يكمل بعضها البعض، فإذا كان التقويم يستهدف تحديد مدى ما بلغناه من أهدافنا بقصد تعرف على المشكلات وتشخيص الأوضاع، فمن الطبيعي أن يبدأ التقويم بتحديد الأهداف، وتعرف المجالات التي يراد تقويمها، والمشكلات التي يراد حلها عن طريق استخدام الأساليب المناسبة، واتخاذ ما يلزم للتعديل والتحسين.

1 . خطوات التقويم:

ومن خلال ما سبق نستطيع أن نلخص خطوات التقويم فيما يلي:

1. **تحديد الأهداف:** تعتبر تحديد الأهداف الخطوة الأولى في سبيل إصدار أحكام علمية مناسبة على العملية التعليمية التي نريد تقويمها، ويجب أن تتسم هذه الخطوة بالوضوح والدقة والشمول والتوازن...إلخ
2. **تحديد مجالات التقويم والمشكلات المراد حلها:** يحوي الميدان التربوي مجالات عديدة يمكن تقويمها فهناك المنهج بمكوناته العديدة، والمعلم أو الأستاذ، والتلميذ(ة) ونواحي نموه، والمدرسة والإدارة وغير ذلك. فينبغي أن نحدد المجال أو المجالات التي نريد أن نقومها أو المشكلات التي نريد حلاً لها في ظل الأهداف المرجوة.

3. **الاستعداد للتقويم:** ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس والقوى البشرية وغيرها مما سيتم استخدامه للتقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات.
4. **التنفيذ:** ويتطلب الاتصال بالجهات المعنية بالتقويم، وأهمية التعاون بين أطراف العملية التعليمية من أجل الوصول إلى أفضل النتائج.
5. **تحليل البيانات واستخلاص النتائج:** بعد عملية جمع البيانات المطلوبة للتقويم، فإن الخطوة الموالية تتطلب رصد البيانات وصداً علمياً يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.
6. **التعديل وفق نتائج التقويم:** لا تنتهي عملية التقويم بمجرد تحليل البيانات وإصدار الأحكام، وإنما ينبغي أم يكون ذلك تمهيدا لتقديم المقترحات اللازمة للوصول إلى الأهداف المنشودة.
7. **تجريب الحلول والمقترحات:** إن الحلول والمقترحات المقدمة يجب أن تخضع للتجربة، للتأكد من سلامتها من جهة، ولدراسة مشكلات التطبيق واتخاذ اللازم لعلاجها من جهة أخرى.

2 . التقويم المبني على مقاربة التدريس بالكفاءات:

التقويم هو مشروع يبدأ بتحديد الأهداف، والمجالات والمشكلات، ويتطلب الاستعداد للتنفيذ بتجهيز الوسائل والأدوات وينتهي بأحكام تعين على مراجعة الخطط والوسائل والأساليب، واقتراح الحلول والتأكد من سلامتها بالملاحظة والتجريب. ومن أجل ذلك يؤدي التقويم رسالة تحسين العملية التعليمية والارتفاع بمستواها وحل مشكلاتها، وفق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها. وما لاحظناه في تقويم المواد الدراسية حسب المقاربة بالأهداف، أن أغلبيتها كانت تقتصر على جزء بسيط وضئيل من المعارف المكتسبة، حيث يرتكز هذا التقويم خاصة على جانب الحفظ والتطبيق الآلي، وهذا النوع من التقويم يجعل التلميذ(ة) خلال دراسته يركز على حفظ المادة الدراسية دون فهمها.

بينما التقويم المبني على مقاربة التدريس بالكفاءات يرمي أساسا إلى توظيف المعارف المكتسبة في حل بعض الإشكاليات التي لها علاقة بمجالات التعليم المختلفة لتحقيق الكفاءة الأساسية، ومنه فإن المقاربة الجديدة اهتمت بالتعلم لا بالتعليم.

حتى نصل إلى تقويم الكفاءات يجب أن نضمن فعلاً تربوياً فعالاً، يكون التلميذ(ة) فيه محور الفعل التعليمي/ألتعلمي، والأستاذ موجها ومساعداً على تجاوز الحواجز، يستمع ويلاحظ أكثر مما يتكلم مع اعتبار الاستماع والملاحظة وسيلتين أساسيتين لتشخيص معيقات التعلم، ومن ثم اختيار

التدخل المناسب. وتكمن التدخلات المناسبة بتمييز أسباب تجاوز التلميذ(ة) لتعثراته خلال مساره التعليمي، مما يجنبه تراكمها إلى فشل غير قابل للتدارك والعلاج.

من خلال ما سبق فإن تقويم الكفاءة يستدعي إدخال الأنشطة المبرمجة في السياق الفعلي لهذه الكفاءة، مؤداة وفق المسعى البنائي الذي يضبط الأدوار، وهذا يمكّن التلميذ(ة) من التصرف أمام وضعية معطاة غير مألوفة، وهو ما يجب أن يختبر بمختلف أدوات القياس حتى نصدر حكما حول مدى اكتساب التلميذ(ة) الكفاءات المستهدفة.

الأسئلة المقومة للكفاءة:

حسب الوثيقة المرافقة للمناهج، تبين في المناهج المبنية وفق المقاربة بالكفاءة أن لهذه الأخيرة مستويات تتباين بتباين حجم المفاهيم، القدرات، المهارات والمواقف التي ندمجها، وهي مستويات مندمجة من قاعدية إلى مرحلية فختامية، تتطلب كلها قراءة دقيقة وحضورا دائما خلال المسار التعليمي ـ التعلّمي. مما ييسر للأستاذ وضع مؤشرات الكفاءة انطلاقا من الكفاءة القاعدية، تحمل في طياتها معايير النجاح التي إذا ما تحققت نقول بأن الكفاءة تحققت أو في طريق الاكتساب كما يعتمد في وضع هذه المؤشرات كذلك على النشاطات المفتوحة باعتبارها ناتجة عن مضمون الكفاءة ذاتها.

واعتبارا أن المعارف لا معنى لها في غياب القدرة على إدماجها وتجنيدها أمام مشكلة ما، بمعنى القدرات والمهارات التي يستدعيها الظرف. فإن الأسئلة تستدعي بناءا دقيقا ودروسا يتمحور حول مشكل واضح يتطلب حله بالفعل، ذلك أن ما يفرض اختيار الأفعال المناسبة التي لا تحتمل التأويل، مع تقديمها بمعطيات تبرز سياق المشكل.

وعليه فإن اختيار الأسئلة الموضوعية التي لا تحتمل العوامل الداخلية، أمر تم التطرق إليه بصفة جادة في مقاربة التدريس الجديدة.

ويمكن تلخيص مفهوم التدريس بمقاربة الكفاءات، أنها تقديم المعلومات والمفاهيم للتلميذ عن طريق وضعيات تدمج في وكن الاكتشافات وهذه الوضعيات يجب أن تستمد من المحيط المباشر للتلميذ والتي تجعله يستعمل كفاءاته ومعارفه ليكتسب معارف جديدة أخرى بجهده الخاص، وهدا ما يدفع التلميذ لإبراز شخصيته. وهناك تعريف آخر: « بيداغوجية الكفاءات هي تعبر عن تصور تربوي

بيداغوجي ينطلق من الكفاءات المستهدفة في نهاية أي نشاط تعليمي أو نهاية مرحلة تعليمية/ تعلمية، لضبط إستراتيجية التكوين في المدرسة من حيث طرائق تدريس والوسائل التعليمية وأهداف التعلم وانتقاء المعنويات وأساليب التقويم.»[1] وتعتمد مقاربة تدريس المواد بالكفاءات على إستراتيجية حل المشكلات، فهي سيرورة مبنية على التحسس والقيام بالمحاولات وتجريب يفترض فيها النجاح أو الإخفاق، وكذا معاينة وقبول أو رفض بعض الحلول وتبليغ ذلك بتعبير دقيق لا غموض فيه، الأمر الذي يتطلب من التلميذ تطوير مؤهلاته في العمل فردياً أو جماعياً، قصد تبادل الأفكار مع زملائه، ولهذا يحتل نشاط حل المشكلات مكانة سيرورة امتلاك معارف في كل مادة دراسية في جميع مراحلها.

وتعتبر عملية حل المشكلات من أعقد الأنشطة العقلية، الأمر الذي جعل الذكاء يعرف أحيانا على أنه حل المشكلات ولذلك يعتبر حل المشكلات نشاطاً عقلياً عالياً. وحل المشكلات ليس بالموضوع الجديد في عملية التعليم والتعلم، والعالم "جون ديوي" يربط التفكير المنتج بالطريقة العملية المركبة في حل المشكلات المجردة، وكذلك فإن حل المشكلات يأتي كأعلى نوع من أنواع التعلم. بالإضافة إلى أن حل المشكلات يحتاج أيضاً من الفرد التركيز، لأنه يجب إتباع خطوات واضحة في الحل، ولا بد من عملية التدريب على حل المشكلات.

3 . مراحل تقييم وتقويم الكفاءات:

يهدف التقويم في مراحله التعليمية للتحقق من مدى بلوغ الملمح المسطر للتعليم، والتأكد من الكفاءات المكتسبة لدى التلميذ(ة)، وعلية فإن أهداف التقويم حسب أنماطه كالتالي:

أ . التقويم التشخيصي: الذي يسمح للأستاذ بالحصول على مؤشرات قبل التعلم حول حالة المعارف القبلية وثبات ممارستهم، ويسمح له أيضا بتكييف إستراتيجياته البيداغوجية أخذا بعين الاعتبار اختلاف تلاميذه، ويهدف هذا النمط من التقويم إلى:

. توظيف المعارف لوصف وتفسير الظواهر.

. التحكم في المفاهيم الأساسية للمجال المدروس.

[1] محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر، 2002، ص 12.

. اكتساب كفاءة طرح الفرضيات.

. التحكم في منهجيات حلول المسائل.

التقويم في هذه الحالة ينبغي أن يبرز كفاءة التلميذ(ة) في توظيف معارفه وفق المظاهر الثلاثة للكفاءة الأساسية (الكفاءة الختامية، الكفاءة الأساسية، كفاءة المجال).

ب . التقويم التكويني: وهو التقويم خلال التعلم، ويكون عن طريق ملاحظة سلوك وأداء التلميذ أثناء سير الأنشطة، هذا التقويم المستمر أساسي بالنسبة للأستاذ، حيث يسمح له بتعديل وضبط سيرورة التعليم / التعلم، وهو التقويم الذي يرافق التعلمات. ويهدف إلى ضمان تدرج كل تلميذ(ة) في مسعى التعلم، بغرض تعديل وضعية التعلم من أجل التحسين أو التصحيح عند الحاجة، كما يهدف إلى تحديد إدخال الصعوبات التي تواجه التلميذ(ة) ومساعدته على اتخاذ التدابير التي تسمح له بالتقدم في تعلمه، ويكون أثناء العملية التعليمية.

إذن يسعى التقويم التكويني مسعى التقويم التشخيصي، لأنه يهدف إلى تحديد النقائص وتبيان العوائق التي تعترض لتحقيق الهدف المنشود من خلال حصة الدرس.

ج . التقويم النهائي: وهو التقويم بعد التعلم والتدريب ، ويمارس بانتظام في نهاية عملية التعلم، وهو الذي يحدد درجة تحقيق التلاميذ للمخرجات الرئيسية لبرنامج من البرامج التعليمية، والغرض من هذا التقويم هو غالباً تحديد التقديرات أو النقاط أو العلامات النهائية للتلاميذ تمهيدا لانتقالهم إلى القسم الأعلى أو إعطاء شهادة لهم بانتهائهم من مرحلة تعليمية معينة. أي أنه « يقيس النتائج التعليمية التي تحدث في نهاية فصل دراسي أو نهاية تطبيق منهاج أو برنامج معين، والتي تبين مدى تحصيل التلاميذ في نهاية فصل ما أو برنامج ما.»[1]

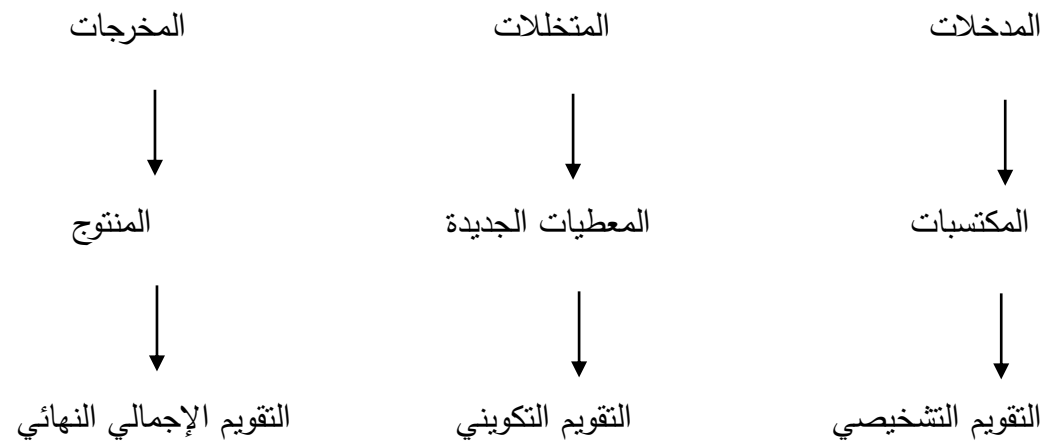
وكخلاصة لما سبق فإنه إذا كان كل درس من الدروس، أو نشاط من الأنشطة التي يتعامل معها التلميذ(ة) تتضمن ثلاث مراحل أساسية، فلا شك أن كل مرحلة تشمل أهدافاً معينة يمكن تحقيقها، لذلك كان التقويم مرتبطا بهذه الأهداف:

[1] حنان عبد الحميد العناني، **علم النفس التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2001، ص 240.

. **فالمدخلات:** هي المرحلة التي تسبق الفعل التربوي، التي كانت تسمى بالتمهيد، أو بما يسمى بالتقويم التشخيصي.

. **العمليات أو المتخللات:** هي مرحلة الفعل التربوي، وتسمى بالتقويم التكويني.

. **المخرجات:** وهي مرحلة حاصل المنتوج النهائي، وتسمى في بيداغوجية التعليم بالتقويم النهائي أو الختامي. شكل رقم(5) مراحل التقويم التربوي



المصدر: خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر،ط 1، 1999، ص 262.

4 . أدوات تقييم وتقويم الكفاءات:

ومن بين الوسائل التي تستخدم في تقويم المواد الدراسية هي:

1 . المساءلة داخل القسم: إن مساءلة التلاميذ داخل القسم والمراقبة المستمرة لأعمالهم، من خلال بناء المفاهيم أو إنجاز التطبيقات فردياً أو جماعياً لهما بالغ الأهمية في تعديل وضبط سيرورة التعليم والتعلم، وتسمحان للأستاذ بتسيير أنسب لمرحلة المناقشة والحوصلة واكتشاف واستغلال الأخطاء المرتكبة من قبل التلاميذ قصد معالجتها وتصويبها، وتمكين التلاميذ من تخطي العوائق المسببة لها.

2 . أعمال التلاميذ المكتوبة: إن تنظيم ومتابعة العمل الشخصي للتلاميذ يعتبر عنصراً أساسياً في نشاط الأستاذ لكون هذا العمل الشخصي هاماً في تكوين التلاميذ، وهو بالنسبة للأستاذ المرحلة الأولى من التقويم وأداة ثمينة لتسيير الفروق الفردية، وينقسم إلى نوعين:

أ . الأعمال المكتوبة في القسم: وتتمثل عموما في: استجوابات قصيرة (من 10 إلى 20 دقيقة)، وتهدف إلى التحقق من الاستيعاب الجيد لمفهوم أو طريقة أو معلومة، ويمكن اقتراح استجواب واحد لكل موضوع (وهو ما يمثل استجواب واحد لكل أسبوعين). بالإضافة إلى فروض للمراقبة (مدتها حوالي ساعة واحدة)، وهي قليلة (من 2 إلى 3 في كل ثلاثي)، وينبغي أن تكون ذات صعوبة وتحترم البرامج.

ب . الأعمال المكتوبة خارج القسم: وتتمثل في تمارين للتدريب وينبغي أن يكون حلها متبوعا بتحرير على كراس خاص ليتم تصحيحها في القسم، تعتبر هذه التمارين جزأ لا يتجزأ من تعلم التلاميذ، وتعطى هذه التمارين في غالب الأحيان في نهاية كل حصة، فهذه الواجبات المنزلية لها وظائف متعددة، وتأخذ أشكال متنوعة (حل فردي أو جماعي في أفواج لمشكلة تتضمن أسئلة مفتوحة تؤدي إلى تحرير فردي، عرض حال، وحوصلة حصة أعمال موجهة، بحث حول موضوع دراسة، تحرير حلول تمارين منجزة في القسم)، تنجز هذه الأعمال محررة في أوراق يصححها الأستاذ بعناية كبيرة ويقدم عرض حال عن ذلك في حصة خاصة، يركز على معالجة الأخطاء، وإبراز الطرق الأساسية للحل.

المحاضرة الرابعة عشر: التوجهات الحديثة ومشكلات التقويم التربوي

1 . التوجهات الحديثة في عملية التقويم:

1 . تكنولوجيا التقويم:

من خلالها يتم تزويد عملية التقويم التربوي بأجهزة وأدوات تكنولوجية حديثة واقعية (تقنيات الكمبيوتر والفيديو)، تتيح صياغة مفردات الاختبار في مواقف حقيقية تعمل على تحفيز المتعلمين على التفاعل الإيجابي مع الخبرات التي يدرسونها وذلك من خلال تزويدهم بتغذية راجعة مستمرة، تجعل عملية التقويم تتحول من قياس قدرة المتعلم على الحفظ والاستذكار القدرة على تقويم وتطبيق مختلف الخبرات والمعلومات.

1 . بنوك الأسئلة:

يعد مفهوم "بنوك الأسئلة" من المفاهيم التربوية المستحدثة والتي شهدت تطورات متلاحقة من منتصف الستينات حتى وقتنا الحالي نتيجة للدراسات والبحوث في مجال التقويم التربوي. « ويعد المركز التأسيسي القومي للبحوث التربوية في انجلترا وويلز (NFER) أول من اهتم بالقاء الضوء على هذا المفهوم، عندما قرر مجلس التعليم البريطاني 1966 تمويل بعض البحوث لدراسة امكانية بناء أنظمة بنوك الأسئلة في المملكة المتحدة، وتعد هذه البحوث رائدة في هذا المجال حيث انبثق عنها تقرير قدمه Wood and Skurnlk عام 1969 أوضح فيه المفاهيم المختلفة لبنوك الأسئلة، وأساليب بناء أنظمتها، كما انبثقت عنه دورية الامتحانات التي أصدرها مجلس التعليم حول بنوك الأسئلة واستخداماتها في امتحانات المدارس الانجليزية.»[1]

فبنوك الأسئلة تطلق على البنوك التي تشتمل على جميع أنواع الأسئلة سواء التي تتطلب إجابة مفيدة (الأسئلة الموضوعية) أو إجابة حرة (أسئلة المقال بأنواعها المختلفة). فهي مجموعة كبيرة نسبيا من الأسئلة الاختبارية التي تمت معايرتها وتقويمها وتخزينها والانتقاء منها لبناء أنواع متعددة من الاختبارات التحصيلية، وأهم ما يميز الاختبارات في هذه البنوك أنها أكثر صدقا في محتواها لأنها تغطي أغلب محتوى المقرر الدراسي.

أهداف واستخدامات بنوك الأسئلة:

من الممكن أن نجمل أهداف واستخدامات بنوك الأسئلة فيما يلي:

1. تحقيق الموضوعية في تقويم التحصيل الدراسي للمتعلمين، ويعتبر هذا هو الهدف الأساسي لبنوك الأسئلة، والذي يعتمد على مجموعة من العوامل مثل مدى الدقة في صياغة بنود الأسئلة وتحليلها وتحديد مواصفاتها الاحصائية والتربوية، ومدى تغطيتها لمجال القياس من حيث المحتوى والمستوى، وكيفية تخزينها واستدعائها، والحفاظ على سريتها...إلخ

[1] وليد كمال عفيفي القفاص، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2011، ص ص 214 . 213

2 . إتاحة الفرصة لقياس العمليات العقلية العليا، نظرا لاتساع المدى الذي يمكن أن يغطيه البنك من حيث محتوى البرنامج الدراسي أو من حيث المعايير المعرفية المختلفة.

3 . توفير وقت وجهد المعلم بناء الاختبارات التحصيلية وذلك بحصوله على اختبارات جيدة من بنوك الأسئلة طبقا لمواصفات وأهداف المقرر الدراسي، ويتيح له هذا أن يركز جهوده للجوانب االخرى من العملية التعليمية.

4 . تخفيض عوامل القلق والرهبة والتوتر المصاحبة لموقف الامتحان وذلك باستخدام عينات من بنود البنك للتقويم المستمر أثناء العام الدراسي، حتى يألف المتعلم هذا النوع من الأسئلة الموضوعية ولا يؤثر هذا على سرية الامتحانات.

5 . مرونة التقييم والقياس حيث يسهل تشكيل أي اختبار في أي وقت بسرعة وسهولة.

6 . سرعة الحصول على صور متكافئة من الاختبارات تبعا لمواصفات البنود المكونة للبنك.

7 . امكانية المقارنة الموضوعية بين مستويات تحصيل المتعلمين مهما اختلفت السنوات.

8 . المساعدة في تطوير العملية التعليمية من خلال المميزات التي يقدمها بنك الأسئلة والمتمثلة في:

ـ السرعة والسهولة في تكوين اختبارات موضوعية جيدة مسحوبة من بنك الأسئلة باستخدام الحاسب الآلي، حيث تتيح فرصة التقويم المستمر خلال العام الدراسي بما يساعد في تشخيص الصعوبات ومحاولة علاجها، وقد يؤثر ذلك على تطوير المناهج وطرق التدريس وربما الأهداف.

ـ إن تدرج صعوبة البنود من أجل قياس قدرة المتعلم على التحصيل الدراسي، تتيح الفرصة لاستخدام عدد قليل من بنود الاسئلة تناسب مستوى المتعلمين وتحقق أهداف القياس مما يساعد على سرعة عملية التقويم.

ـ إن سهولة تكوين الاختبارات المسحوبة من بنك الأسئلة وسهولة طباعتها وتصحيحها باستخدام الحاسب الآلي، بالإضافة إلى إمكانية المقارنة بين النتائج مهما اختلفت الاختبارات المستخدمة أو معايير الأفراد، يساعد على استخدامها للأعداد الكبيرة والأماكن أو المدارس

المختلفة، خاصة أنه من الممكن توصيل وحدات الكمبيوتر في تلك المناطق بالحاسب الآلي المركزي.

2 . التقويم المدار بالكمبيوتر:

وفي هذا النوع من التقويم يقدم الكمبيوتر الاختبار باستخدام برمجيات معدة لهذا الغرض في تخصصات مختلفة. فمن أجل تقويم أكثر مرونة وسهولة وسرعة في التنفيذ، يطرح الكمبيوتر سؤالا سهلا على المتعلم، فإن أجاب طرح سؤالا آخر أقل سهولة وهكذا يتم طرح الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب، ومن أهم تطبيقات ومزايا التقويم المدار بالكمبيوتر في: مجال الاختبار، مجال التقديرات، مجال التحليل الاحصائي. ويمكن تحديد استخدامات هذا النوع من التقويم في:

- بناء اختبارات وفقا لأغراض محددة ترتبط بكل متعلم أو مجموعة من المتعلمين.
- بناء اختبارات مصورة لمواقف حقيقية أو لمواقف محاكاة عبر الكمبيوتر.
- التصحيح الآلي للاختبارات التحصيلية.
- إعطاء تفسير لدرجات المتعلمين وإجراء مقارنات بينها.
- تفريغ البيانات والدرجات الخاصة بالاختبارات بمختلف أنواعها.
- القيام بالتحليل الإحصائي للبحوث العلمية.

3 . التقويم عن بعد:

ومنها التقويم بالمراسلة، التقويم بالهاتف، التقويم عبر الأنترنيت، القنوات الفضائية، الأقمار الصناعية.

2 . مشكلات التقويم التربوي:

وتم حصرها في النقاط التالية:

1 . انعكاسات صحية:

نتيجة السهر لأوقات متأخرة وتناول المنبهات (الشاي، القهوة) والمنشطات الكيميائية، مما يجعل التلاميذ يصابون بأمراض عديدة كالأنيميا والهزال والاصفرار وارتعاش الأطراف والدوار وغيرها.

2 . انعكاسات نفسية:

وترتبط أساسا بسابقتها إذ أن التلميذ الممتحن عندما لا يحس بأنه في حالة بدنية جيدة أثناء الاختبار يصاب بالفزع والقلق، وقد يصل أحيانا إلى الانهيار العصبي فيشعر البعض بالعجز وعدم الثقة في النفس وفي من حولهم.

4 . انعكاسات اجتماعية:

وترتبط هي الأخرى بما قبلها، إذ أن تحصيل العلامات يجعل التلاميذ أكثر تنافسا، مما يؤثر على علاقاتهم الاجتماعية داخل وخارج المؤسسة التعليمية ويجعل بعض الأمراض الاجتماعية تبرز كالغش.

5 . انعكاسات مادية:

تأتي في مقدمتها ظاهرة الدروس الخصوصية التي تكلف الأولياء فوق طاقتهم، كما تكلف عمليات الرسوب الدولة والأسرة نفقات كان بالإمكان استثمارها في أمور أكثر نفعا.

6 . انعكاسات تربوية:

وهي الأكثر أهمية ومرتبطة بكل الانعكاسات السابقة الذكر وتتلخص في حصر الهدف من التعليم هو تحصيل العلامات دون الاهتمام بالطريقة المتبعة (الغش مثلا) فتؤدي عملية جمع العلامات إلى خفض الدافعية لدى المتعلم وتقتل فيه روح البحث، الاطلاع والابتكار.[1]

خاتمة:

من ضروريات المدارس الحديثة، التقويم التربوي حيث تهتم هذه المدارس في الوقت الحاضر بالتقويم وتعده جزءاً أساسياً من العملية التعليمية. فنتائج التقويم هي التي توجه المعلم أو الأستاذ نحو اختيار أهداف تربوية معينة ونحو تحقيقها على مستويات معينة، لذلك يعتبر التقويم عملية ضرورية للمعلم والمتعلم. بالنسبة للمتعلم يعتبر التقويم ضرورياً، لأنه عندما يقوّم أداء وتحصيل المتعلم، يمكن للمتعلم أن يتبين مستوى أدائه ويقارنه بالنسبة لزملائه، ويقارن بين هذا المستوى وما بذله من مجهود، وفي هذا ما يحفزه إلى المزيد من التحصيل الذي يتفق ودرجة طموحه وما يتوفر لديه من استعدادات. أما بالنسبة للمعلم أو الأستاذ فإن التقويم يعتبر ضرورياً أيضاً من خلال القيام بواجباته المهنية، إذ عن طريقه يستطيع أن يُقوم التحصيل الدراسي للتلاميذ، ويقيس مستوياتهم العقلية وسماتهم الشخصية، ويساعدهم على اكتشاف استعداداتهم، كما يساعد التقويم على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.

كما أن التقويم ضروري على كل القائمين على أمور التربية، فهو وسيلة لمعرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف ونظم تعليمية، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد من جانب الأساتذة ومستشاري التوجيه والإرشاد والإداريين، وما استخدم من إمكانات، والجوانب الايجابية والسلبية في العملية التربوية.

فعملية التقويم عملية أساسية في كل نواحي حياتنا، وبصفة خاصة فيما يتصل بالتقويم التربوي في المدارس، فهو من أساسيات العملية التعليمية، ويقوم به الأساتذة والمعلمون بهدف الحصول على معلومات وملاحظات المستوى التحصيلي والعقلي، وبذلك يمكن توجيه التلاميذ إلى المراحل التعليمية أو التخصصات المختلفة في الثانويات، وفقا لما لديهم من استعدادات وقدرات وميول.

[1] محمد عطية الأبراشي، **روح التربية والتعليم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993، ص 364.

والتقويم له نتائج وفوائد تربوية إذ أن معرفة نتائج التقويم يترتب عنها قرارات وتوجيهات تخص التلميذ(ة) والأستاذ وأولياء التلاميذ ومدراء المدارس وغيرهم.

كما يستخدم التقويم الاختبارات والامتحانات، التي يمكن الكشف عن طريقها عن مدى تحقيق الأهداف التربوية. فلا تزال للأسف الامتحانات المدرسية في مدارسنا الوسيلة الوحيدة لتقويم تعلم التلاميذ، كما استغلت للحكم على مقدار ما يحصله التلاميذ من معلومات خلال العام أو الفصل الدراسي.

وقد اعتاد الأساتذة أو المعلمون والتلاميذ وأوليائهم مع مرور الأيام والسنوات على أن الهدف النهائي من تعليم التلاميذ هو مجرد الحصول على أحسن العلامات والدرجات وبالتالي النجاح في الامتحانات، وأسوء من ذلك فقد أصبحت النقاط أو العلامات التي يحصل عليها التلميذ(ة) في امتحاناته هي غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لتبين مدى نموه. وبالتالي أصبحت الامتحانات المدرسية هدفا في حد ذاتها بدلا من أن تكون وسيلة لخدمة التربية.

قائمة المراجع والمصادر:

1 . مراجع ومصادر باللغة العربية:

1 . كتب:

1 . إبراهيم بسيوني عميرة، **المنهج وعناصره**، دار المعارف، القاهرة، ط 1، 1991.

2 . إبراهيم محمد المحاسنة وعبد الحكيم علي المهيدات، **القياس والتقويم الصفي**، دار جرير، عمان، ط1، 2009.

3 . إبراهيم مهدي الشبلي، رؤوف عبد الرزاق العالي، محسن عبيدة النصراني،**تقويم العملية التعليمية**، مطبعة المعارف، بغداد، 1976.

4 . أحمد كاظم، سيد زكي، **تدريس العلوم**، دار النهضة العربية، القاهرة، 1974.

5 - أحمد محمد الطيب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999.

6 . الفريق التربوي بالمعهد التكنولوجي للتربية والتكوين، **مستقبل وآفاق**، الحراش، 1998 . 1999.

7 . أنور عقل، **نحو تقويم أفضل**، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 2008.

8 . ايمان أبو ريبة، **القياس والتقويم التربوي**، ط1، دار البداية، عمان، 2008، ص 94.

9 . جابر عبد الحميد جابر، **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006

10 . حسن حسين الزيتون، **تصميم التدريس**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 1999.

11 . حسن شحاتة، **نحو تطوير التعليم في الوطن العربي بين الواقع والمستقبل**، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2003.

12 . حنان عبد الحميد العناني، **علم النفس التربوي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2001.

13 . خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط 1، 1999.

14 . رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر، عمان، ط 1، 2007.

15 . رافدة عمر الحريري، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية**، دار الفكر، عمان، ط 1، 2007.

16 . رجاء محمود أبو علام، **تقويم التعلم**، دار المسيرة، الأردن، ط 1، 2005

17 . رحيم يونس كرو العزاوي، **المناهج وطرائق التدريس**، دار دجلة، الأردن، ط 1، 2009.

18 . رمزية الغريب، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، مكتب الأنجلومصرية، القاهرة، 1977

19 **.** سعاد الفجال، **نظريات حديثة في التقويم التربوي**، إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2011.

20 **.** صلاح الدين محمود علام، **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2007.

21 . عبد العزيز عميمر، **الدليل التربوي للمعلم . كيفية إنجاز المذكرات وإجراء الأهداف .**، منشورات ثالة، الجزائر، 2003.

22 . عبد الكريم أبو نسل، **قياس وتقويم تعلم الطلبة**، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2002.

23 . عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون، **علم النفس التربوي**، مكتبة العبيكه، الرياض، ط2، 2000.

24 . عبد المجيد سيد أحمد منصور، زكريا أحمد الشربيني، عبد اللطيف بن جاسم الحشاش، **التقويم التربوي(الأسس والتطبيقات)**، دار الأمين، القاهرة، 1996.

25 . علي مهدي كاظم، **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**، ط1، دار الكندي، الأردن، 2001.

26 . فرانسيس عبد النور، **التربية والمناهج**، الأنجلومصرية، القاهرة، 1977.

27 . فكري حسن ريان، **النشاط المدرسي: أسسه أهدافه وتطبيقاته**، عالم الكتب، القاهرة، 1989.

28 . محمد السرغيتي ومحمد علي الهمشري وآخرون، **التربية لمدارس المعلمين والمعلمات والطلاب**، مكتبة الرشاد، الدار البيضاء، 1963.

29 . محمد الصالح حثروبي، **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، دار الهدى، الجزائر، 2002.

30 . محمد الطاهر وعلي، **الإدارة المدرسية**، دار العلم والمعرفة للنشر والتوزيع، الجزائر، 2002.

31 . محمد زياد حمدان، **تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته**، دار العلم للملايين، بيروت، د.ت.

32 . محمد عطية الأبراشي، **روح التربية والتعليم**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1993.

33 . محمود عبد الحليم منسي، **التقويم التربوي**، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ط 1، 1997.

34 . محمد عبد السلام أحمد، **القياس النفسي والتربوي**، النهضة المصرية، القاهرة، د.ت.

35 . محمد عثمان، **أساليب التقويم التربوي** ، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

36 . محمد نقازي وآخرون، **قراءات في التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 1998.

37 . مصطفى نمر دعمس، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن، 2007.

38 . ميلود زيان، **أسس وتقنيات التقويم التربوي مع نماذج وأنشطة تطبيقية**، منشورات ثالة، الجزائر، د.ت.

39 . نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليّان، **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر للطباعة والتوزيع، الأردن، ط2، 1998.

40 . نبيل عبد الهادي، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل، الأردن، ط 1، 1999.

41 . نعيم عطية، **التقويم التربوي الهادف**، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1970 .

42 . وليد كمال عفيفي القفاص، **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، المكتب الجامعي الحديث، القاهرة، 2011.

2 . جرائد ومجلات:

43 - المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج الكويت، **محاضرات في التقويم التربوي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج ،1982.

44 . أرزقي بركان محمد، **تقويم الأهداف التربوية**، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، باتنة، العدد 17، 1993.

45 . محمد خير الدين هني، **تقنيات التدريس**، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط 1، 1999.

3 . رسائل جامعية:

46 . ليلى نايف القاضي،" **التقييم التربوي في صفوف اللغة الانجليزية في أربع جامعات لبنانية** "، أطروحة دكتوراه، جامعة بيروت، 2000.

2. مراجع ومصادر باللغة الأجنبية:

47 - Daniel Asquier**, l'évaluation en pédagogie**, Edition E.A.P, France,1990 .

48 - Zaki Badawi, **Dictionary of the social science**, library Lebanon, Beirut, 1977.