جامعة الجيلالي بونعامة – خميس مليانة–

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس و علوم التربية

شعبة علوم التربية

مطبوعة بيداغوجية في مادة:

التقويم التربوي

موجه لطلبة السنة الثالثة ليسانس إرشاد وتوجيه

من إعداد: الأستاذ ناضر عبدالقادر

الرتبـة: أستاذ محاضر قسم(أ)

السنة الجامعية: 2023/2022

المستوى :السنة الثالثة ليسانس **السداسي** :السادس **وحدة التعليم** :الأساسية

المادة :التقويم التربوي **عدد الأرصدة**:04 **المعامل**:02

عدد ساعات التدريس في الأسبوع :3 ساعات

المحاضرات : 01 سا ونصف / **أعمال موجهة**:01 سا ونصف

المعارف السابقة المطلوبة:

- أن يكون للطالب معلومات عن بعض مفاهيم التقويم التربوي.
- أن يكون للطالب بعض المعلومات عن الاختبارات وأنواعها.

أهداف التعليم:

يهدف هذا المقياس لإكساب الطالب المفاهيم الأساسية في مجال التقويم التربوي (أغراضه وأدواته وخصائصه ووظائفه وأنواعه وخطواته وكيفية بناء الاختبارات التحصيلية وتطويرها في ضوء تحليل نتائجها. وذلك بغية تمكين الطالب من التعرف على هذه العملية الحساسة والوقوف على الصعوبات التي قد تتعرض لها، واقتراح الحلول لها.

طريقة التقييم: امتحان كتابي في نهاية السداسي بالنسبة للمحاضرات

تقييم متواصل خلال السداسي بالنسبة للأعمال التطبيقية

تقويم الطالب:

يتضمن تقويم الطالب علامتين:

-الامتحان النهائي بنسبة50 %

-التقويم المستمر بنسبة 50 % موزعة كما يلي:

المؤشرات	الوزن
المواظبة(الدوام على الدروس، الأعمال التوجيهية، المشاركة و الاثراء).	5/..
أعمال توجيهية(أعمال شخصية، بحوث، تقارير...الخ). عروض، ملخصات	5/..
تقويم كتابي(أسبوعي، شهري، سداسي)...	10/..
العلامة النهائية للتقويم المستمر تساوي مجموع كل العلامات في السداسي	

برنامج المحاضرات:

المحور	المحاضرة	مضمون الحصة	الصفحة
	///	شرح محتوى المادة أهمية المادة أهداف المادة.	1-7
التقويم التربوي(1)	المحاضرة1	نشأة التقويم التربوي	
	المحاضرة2	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	8-16
	المحاضرة3	أنواع التقويم التربوي.	17-22
التقويم التربوي(2)	المحاضرة4	أهمية و أهداف وخصائص ووظائف التقويم التربوي	23-31
	المحاضرة5	مجالات التقويم التربوي	32-38
	المحاضرة6	أساليب التقويم التربوي	39-47
الاختبارات التحصيلية	المحاضرة7	الاختبارات التحصيلية	48-58
التقويم و المقاربة المعتمدة	المحاضرة8	التقويم في المقاربة بالكفاءات	59-68
	المحاضرة9	التقويم و الأهداف التربوية(1)	69-80
	المحاضرة 10	التقويم و الأهداف التربوية(2)	81-86
التوجهات الحديثة في التقويم	المحاضرة 11	التقويم الواقعي (البديل)	87-95
	المحاضرة 12	تكنولوجيا التقويم والتقويم المحوسب وعن بعد	96-108
	المحاضرة 13	بنوك الأسئلة	109-116
مشكلات عملية التقويم	المحاضرة14	المشكلات(البيداغوجية ،النفسية، الاجتماعية، المادية).	117-119
		المراجع	120-125

أستاذ المادة :د. ناضر عبدالقادر

الاتصال بالأستاذ:07.80.79.04.86/البريد الالكتروني:

naderabdelkader27@gmail.com

-الساعات المكتبية :كل يوم أربعاء من الساعة: 11:30 سا 13:00 سا(قاعة الأساتذة بالكلية القطب القديم) .

أستاذ المادة :د. ناضر عبدالقادر

الاتصال بالأستاذ:07.80.79.04.86

البريد الالكتروني: naderabdelkader27@gmail.com

-**الساعات المكتبية** :كل يوم أربعاء من الساعة: 11:30 سا 13:00 سا(قاعة الأساتذة بالكلية القطب القديم) .

توطئة:

يؤدي التقويم أدوار كبيرة في أغلب جوانب الحياة الاجتماعية ،فما من عمل إلا ويصاحبه تقويم. غير أم دور التقويم في المجال التربوي كبير، إذ يفيد في معرفة عناصر القوة والضعف، والى أي مدى وصلت العملية التربوية من النجاح في تحقيق أهدافها، لتتضح الرؤية التي على ضوئها تتحدد المسارات التربوية مستقبلا. ومن هنا يعد التقويم نشاطا هاما من النشاطات التربوية، التي ينبغي أن نوليها عناية كبرى، كما أوصى بذلك المفكرون والمربون لأنه جزء لا يتجزأ من "الحياة الرشيدة" على حد قول بوفام(w.j.popham).(وزارة التربية الجزائرية2009،1،ص178)

المحاضرة الأولى: نشأة التقويم التربوي:

ظهرت حركة التقويم مع بداية ظهور العملية التربوية حيث أن المربين منذ البداية شعروا بحاجتهم إلى عملية قياس مدى تقدم وتأخر الطلبة المتعلمين والحاجة إلى التعرف على نقاط القوة والضعف لدى الطلبة المتعلمين كما شعروا بالحاجة كذلك إلى عملية قياس وتقويم مدى نجاح جهودهم وطرقهم في العملية التعليمية من عدمه والاتفاق على أن هذا الأسلوب كان يعتمد على الملاحظة الذاتية والآراء الشخصية.

فبعض المجتمعات في بداية العصور التاريخية القديمة استخدمت بعض الوسائل في عملية التقويم وكانت على درجة كبيرة من التقدم، حيث يعد المجتمع الصيني القديم خير مثال على ذلك، حيث استخدم الصينيون القدماء مجموعة من وسائل التقويم المتطورة من أجل اختبار موظفي الحكومة وكانت هذه الوسائل قائمة على أساس وجود امتحانات تحريرية ذات طابع من الصعوبة الشدة وتتم على ثلاثة مراحل، كما عرفت الامتحانات التحريرية أيضا في المجتمع اليوناني القديم خلال (500 ق.م)

واستخدمت نوع من التقويم الموضوعي في تقدير نتائج التحصيل الدراسي(ايدير، 2011.)

أما العرب قديما عرفوا عملية التقويم واستخدموها من خلال أسلوب التقويم الشفوي في الأسواق (عكاظ ومربد وغيرها) وكذلك في قصور الأمراء والملوك التي كانت تعد أماكن لالتقاء بين كل من الأدباء والشعراء للمنافسة في القدرة على الأداء، بتواجد الحكام الذين يقومون بإصدار الأحكام وإعطاء كل متسابق درجة اعتمادا على سماهم لهم، أما خلال القرون الوسطى فقد تأثرت حركة التقويم بالأوضاع السائدة بعد أن عم الظلام المعرفي وتم إهمال المعارف والفنون، حيث تم الاعتماد على عملية التقويم الشفوي ولم تكن تعرف الطريقة التحريرية حتى ذلك الوقت، وفي حلول القرن التاسع عشر شهدت حركة التقويم تطور كبير في ظل ظهور التقويم كوسيلة لقياس مستوى التحصيل الدراسي، وفي الولايات المتحدة الأمريكية استبدلت طريقة التقويم الشفوي بنظام الامتحانات التحريرية كالمقال واعتبار الاختبارات التحريرية أساسا لقبول الطلبة بالالتحاق بالمدارس والمعاهد والكليات، وبعدها تقدم التقويم خطوة تمثلت بظهور الامتحانات الموضوعية في مطلع القرن العشرين، وأخيرا شهد التقويم تطوراً آخر بظهور الاختبارات المقننة التي امتازت عن غيرها بدرجة كبيره من الصدق (الشيباني، 2014.)

ومر مفهوم التقويم بمراحل تطورية كالآتي (العبد اللات واخرون، 2006):

1- عصر الإصلاح: (1800-1900):

وتميز عصر الإصلاح بظهور نمو في الاختبارات العقلية وكذلك أساليب التعليم وآليات تطبيق المقاييس النفسية والسلوكية الخاصة بالمشكلات التعليمية.

2- عصر الكفاية والاختبارات (1900 -1930):

في عصر الكفاية والاختبارات ظهرت مجموعة من المشروعات المتعلقة بالتقويم التربوي وكانت تختص بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية، حيث عمل مجموعة من العلماء أمثال ثورانديك في ذلك الحين بمحاولة جعل عملية الاختبارات أكثر علمية، والاستفادة من درجاتها واعتبارها عاملا هاما في اتخاذ القرارات التعليمية.

3- عصر تايلور(1930-1945):

وقد ارتبط عصر تايلور بأعمال وفكر رالف تايلور الذي يعد رائد التقويم التربوي، والذي أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية والبحث في أهدافها واخذ في عين الاعتبار عند تنفيذ التقويم لعمليتي التعليم والتعلم، كما أكد على أهمية تحديد الغايات البرامج والمناهج ونتائجها، الأمر الذي أتاح الفرصة الى العمل على وضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك، حيث أسهمت جهود تايلور في المساعدة على مقارنة أهداف البرنامج التربوي بما تؤدي إليه من نتائج واقعية وفعلية.

4- الفترة (1946-1957):

أصبح التقويم التربوي خلال هذه الفترة من أهم المقررات الأساسية في كليات التربية، وابدى المربين اهتمامهم باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصر أساسي يتم من خلاله بناء نظم تعليمية جديدة وبرامج تربوية ومناهج فعالة.

5- عصر التوسع (1957 –1972):

اتسم عصر التوسع بالتأكيد على أهمية وضرورة تقويم العاملين في المجال التربوي بكافة أشكاله وأيضا تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج التربوية، وظهرت نماذج تقويم خاصة بالجودة التعليمية.

6- عصر المهنية (1972 –حتى الآن):

اتسم عصر المهنة بأخذ التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق وبرز كتخصص دراسي مستقل عن باقي المواد الدراسية، وكان للدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينات والثمانينات دورا كبيراً في تعزيز دور التقويم في تخطيط المشاريع المهمة والإشراف على تنفيذها من أجل الوصول إلى اليات وطرق تطوير التعليم من خلال تطوير السياسات التعليمية وكذلك المناهج التعليمية والبرامج التعليمية. ولقد أصبح التقويم التربوي في الوقت الحالي احد أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي الخبرة العالية والقدرة على تطوير العمل التربوي والقدرة على تحقيق التغيير المنشود في المجالات التربوية المنشودة.(الحريتي،2019،ص9-10)

المحاضرة الثانية: التقويم التربوي و المفاهيم المرتبطة به.

المقصود بالتقويم:(Evaluation):

له تعريفات كثيرة ومستفيضة لتعدد الثقافات والأطر المرجعية، جوانب الالتقاء بينها أكثر من نقاط الاختلاف فعند رؤية معينة من الارتقاء يصبح الطالب والمعلم على مقدرة من رؤية علاقة مشتركة والاهم أن نشير الى أن مادة قوَّم التي اصطلح منها مصطلح التقويم تتضمن معان متعددة. (قوم الشيء أي قدره)، وتقويم الشيء أي تعديله و بيان قيمته من هنا فان التقويم يتضمن التحسين والتعديل أو التجديد والتطوير وهذا لا يتأتى الا بناء على القياس باعتباره عملية تشخيصية تحدد مستوى اداء المتعلم وما تحقق وما لم يتحقق من أهداف و يصبح التقويم عملية علاجية عندما يساعد المعلم المتعلم على تحقيق أو تطوير أداء لم يتمكن من انجازه من قبل لاستكمال المنظومة التعليمية.

ويقصد بالتقويم معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء عقب أي نشاط(رحلة علمية أو زيارة ميدانية أو نشاط تعليمي) وذلك بالنسبة لهدف معين محدد سلفا والنشاط التعليمي يتطلب أن نحكم عليه ونخضعه للتقويم لمعرفة ما حققه من أهداف، ومعرفة نواحي القوة والقصور وتلافي السلبيات وزيادة عوامل النجاح ودعم الايجابيات عند الشعور بالفشل ،واستخدام مصطلح التقويم بمعنى التصويب والتصحيح وازالة الاعوجاج. (حمدي،2004،ص17).

ومع التوسع في مفهوم التقويم وآلية توظيفه في العملية التعليمية تلاشت فكرة الفصل بين التقويم والتعليم ليصبح التقويم جزءا أساسيا من عملية التعليم، تعمل على تحسينها وبنائها بما يعزز تطبيقها على الوجه الأكمل والأمثل. (الشقصي،2018،ص03).

تعريف التقويم التربوي:

التقويم لغة (1): لقد جاء في المنجد في اللغة والأعلام كلمة قوم الشيء :أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أو المعوج أي عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم، وقوم الشيء أي عدله، وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما ويقوم به.

القيمة جمع قيم أي الثمن الذي يعادل المتاع، والقيمي نسبة إلى القيمة على لفظها، والقيم كل ذي قيمة، فيقال:كتاب قيم أي ذو قيمة، وتقاوم القوم الشيء بينهم أي قدروا له ثمنا، واستقام استقامة المتاع أي قومه بمعنى ثمنه وجعل له قيمة معتدلة أو عادلة ومستقيمة.

وجاء في معجم اللغة العربية " القاموس المحيط" جاء ما يلي :قومت السلعة واستْقمته ثمْنته واستقام اعتدل وقومته عدلته فهو قويم ومستقيم ..

وجاء في معجم "لسان العرب" في مادة قوم ما يلي :قوم درأَه أي أزال عوجه.(دحدي ومزياني،2017،ص116) .

التقويم لغة (2):

تعني كلمة التقويم في أصلها اللغوي تقدير الشيء وإعطائه قيمته والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه حيث جاء في لسان العرب لابن منظور. تحت مادة قوّم:قوم السلعة واستقامها : قدّرها، ويرى أن أصل الفعل قوَّم لا قيَّم وهي من أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة هي التقويم لقول أهل مكة: استقمت المتاع أي قومته وفي الحديث قالوا يا رسول لله صلى الله عليه وسلم لو قومت لنا فقال :لله هو المقوم أي لو سعرت لنا، أي حددت لنا قيمته.

كما جاء في القاموس المحيط أن التقويم من قوم يقوم تقويما الشيء، أزال اعوجاجه، وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة، وقومته عدلته فهو قويم.

ويلاحظ أن هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد الكثيرون أن كليهما يعطي المعنى ذاته وإنما يفيدان في بيان قيمة الشيء، إلا أن كلمة التقويم صحيحة لغويا وهي الأكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء؛ تعديل أو تصحيح ما اعوج منه، أما كلمة تقييم فتدل على إعطاء قيمة الشيء فقط، ومن هنا نجد كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة تقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة شيء ما بل لابد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.(بوسليم و بن الشيخ،2010،ص322)

التقويم اصطلاحا :حاولنا أننا نصنف عددا معتبرا من هذه التعريفات تصنيفا يسهل لنا استنباط التعريف الإجرائي.

الصنف الأول :تمتاز تعريفات هذا الصنف بأن الهدف من التقويم هو :قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية مسبقا.

أ .**تعريف بنيامين بلوم** :التقويم التربوي هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق والمواد ... الخ .وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم إما كميا أو كيفيا.

ب .**تعريف هاملتون** :إنه العملية أو العمليات التي تستخدمها لوزن المزايا النسبية لتلك البدائل التربوية التي تعتبر في وقت من الأوقات واقعة في مجال التطبيق.

ت .**تعريف جرونلاند** :التقويم عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة على حكم القيمة.

ث .**تعريف منى بحري** :التقويم يقصد به قياس مدى صعوبة الإجراءات التي اتُبِعت لتحديد مدى التقدم الذي أحرزه الطالب نحو تحقيق أهداف تعليمية تربوية معينة.

ج .**تعريف ثورندايك وهاجن** :التقويم هو العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية وتقويم مدى تحقيق هذه الأهداف.

ح .**تعريف دمرداش سرحان** :إنه أي التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي تسهى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها.

الصنف الثاني :تمتاز تعريفات التقويم لهذا الصنف بأن الهدف منه هو الوصف والمقارنة والتحليل والتوضيح.

أ .**تعريف سكورفاند** :يقوم التقويم نشاط يسير وفق خطة معينة ويتألف من عمليات تجمع وتوحيد البيانات المتعلقة بالأداء مع قياس متدرج من الأهداف للحصول على تصنيفات متدرجة أو تصنيفات لغرض المقارنة.

ب .**تعريف سوندارز وكينغهام** :التقويم هو عملية تقرير قيمة أو جدوى عملية أو ناتج ما.

ت .**تعريف عبد المجيد نشواتي** :التقويم هو عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو القرارات التي تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو لتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما.

ث .**تعريف وورثان وسوندارز** :التقويم عبارة عن عملية وصف دقيق للمعلومات النافعة والحصول عليها وتهيئتها لبدائل أحكام لاتخاذ القرارات وهو عبارة عن تأكيد القيمة.

ج .**تعريف محمد عزت عبد الموجود** :التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات ومعلومات كميا أو كيفيا عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار الحكم أو القرار.

الصنف الثالث :تتسم تعريفات التقويم لهذا الصنف بأن الهدف منها هو تقويم التخطيط لإصدار أحكام جديدة ومراجعة الأساليب الجارية (تغذية راجعة).

أ .**تعريف وايلز** :التقويم عملية تصدر منها الأحكام تستخدم كأساس للتخطيط إنها عملية تشمل على تحديد الأهداف وتوضيح الخطط وإصدار الأحكام على الأدلة ومراجعة الأساليب والأهداف في ضوء هذه الأحكام.

ب .**تعريف فؤاد أبو حطب** :يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعاييرles normes أو المستويات les standards أو المحكات les critères لتقدير هذه القيمة كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام.

1- **المعايير** :هي أسس للحكم من داخل الظاهرة ذاتها وليس من خارجها وتأخذ الصبغة الكمية في أغلب الأحيان مثل متوسط أداء التلاميذ في اختبار ما.

2- **المستويات** :تتشابه مع المعايير في أنها أسس داخلية للحكم إلا أنها تختلف في جانبين أولهما أنها تأخذ الصورة الكيفية وتحدد في ضوء ما يجب أن تكون عليه الظاهرة.

3- **المحكات** :هي الأسس الخارجية للحكم وقد تكون كمية أو كيفية.

ت .**تعريف استيفل بيم** :التقويم هو العملية التي من خلالها تخطيط وجمع معلومات مفيدة للحكم على بدائل القرارات، فالهدف من إجراء عملية التقويم هو تحسين صناعة القرارات وأن وظيفة المقوم هي توفير معلومات موثوق منها وذات علاقة وفي الوقت المناسب من أجل تحسين قرارات الإداريين.

الصنف الرابع :تتسم تعريفات التقويم لهذا الصنف بالتعريف العام الذي هو أقرب إلى التعريف اللغوي منه إلى كتعريف اصطلاحي في موضوع محدد.

أ .**تعريف محمد رفعت رمضان** :التقويم عملية تقدير أو وزن أو حكم على قدر الأشياء وهي عملية ترتبط أساسا بموضوع القيم.

ب .**تعريف جود** :التقويم عملية التأكد من قيمة الشيء وتثمينه بعناية.

الصنف الخامس :تمتاز تعريفات هذا الصنف بميزة خاصة مشتركة بينها وهي تقدير التغيرات التي تحدث في نمو الشخصية والسلوك والعوامل المؤثرة في ذلك.

أ .**تعريف رالف تايلور** :التقويم هو عملية تحديد الدرجة التي تحدث بها فعلا تغيرات معينة مرغوب فيها (هادفة) في أنماط السلوك للتلاميذ.

ب .**تعريف وهيب سمعان** :التقويم عملية تتضمن التغيرات السلوكية الفردية والجماعية والبحث في العلاقة بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها.

ت .**تعريف بلوم وزملائه** :التقويم عملية منظمة لتجميع أدلة لتحديد حدوث تغيرات في المتعلم كما تحدد أيضا كمية ودرجة هذه التغيرات في كل فرد متعلم.

نستنتج مما تقدم أن التقويم يعتمد على محك أو مقياس ولكن ليس شرطا أن يعتمد على هدف مسبق، فالمتعلم مثلا معلوماته تنمو ولكن ليس حتما فيجب أن تنمو على خط الأهداف المقررة من الكبار فقط وإنما تنمو على حسب المؤهلات والحياة الطبيعية لشخصية الفرد وعوامله الوراثية والفيزيولوجية والنفسية وعلى حسب العوامل والظروف البيئية الخارجية من تغذية ورياضة وتفاعل أسري ... الخ. (دحدي ومزياني،2017،ص118).

التقييم:

هناك خلط في استخدام كلمتي التقويم والتقييم حيث يعتقد البعض بأن كليهما يعطي المعنى ذاته أي أنهما يفيدان بيان قيمة الشيء ،الا أن كلمة تقويم صحيحة لغويا وهي الاكثر انتشارا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة الى بيان قيمة الشيء تعديل أو تصحيح ما اعوج منه ،أما كلمة تقييم فتدل على اعطاء قيمة الشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة التقويم أعم وأشمل من كلمة التقييم حيث لا يقف التقويم عند حد بيان قيمة الشيء، بل لابد كذلك من محاولة اصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه.(قلي وحناش،2009،ص152)

أوجه الاتفاق والاختلاف بين التقويم والتقييم:

إن الباحث العربي عندما تطرح أمامه كلمة تقويم ترد إلى ذهنه مباشرة كلمة "تقييم "التي تستعمل كبديل مساو لها لدى البعض وبمعنى مختلف عنها لدى آخرين. وقد عبر عن هذا تيغزة بقوله: "إن الدقة اللغوية في نحت المصطلحات شرط ضروري ولكن غير كاف لأن طغيانه على عملية الاصطلاح أو الاتفاق يستحيل إلى مصدر للغموض، وهو بالضبط ما يثيره التمييز بين "التقويم" و "التقييم" بحجة أن التقييم يفيد تقدير قيمة الشيء وأن التقويم يفيد إصلاح أو تسوية الشيء المعوج.

وقد ينم التأرجح بين المصطلحين عن إشكاليات أعمق لدى التربويين العرب في كيفية بناء ونحت المصطلح التربوي بشكل عام وكيفية النقل والترجمة من اللغات الأخرى. ولكن يظهر أن مفهوم التقويم من الدلالة بمكان ليعبر بصدق عن هذا الموضوع التربوي الشائك على غرار مصطلح Evaluation المتداول في

اللغتين الفرنسية والإنجليزية، بالرغم من أن كلا اللغتين تتضمنان مفاهيم متداخلة بشكل كبير.(تلوين،2003،ص69).

في اللغة الانجليزية كلمتان توضحان المراد هما:valuation وهي تترجم كلمة تقييم، بينما كلمة : evaluation وهي تترجم بالتقويم – ويري فؤاد أبو حطب و آخرون (1999) أن كلمة تقييم لا تتجاوز معنى تحديد القيمة، بينما كلمة تقويم تتجاوزه إلي التعديل والتحسين والتطوير.

والتقييم يعتمد في جوهره علي تمركزه حول ذات المقيم فهو الذي يصدر أحكامه على الأشخاص والأشياء والموضوعات، وبالتالي هي في جوهره أحكام ذاتية تعتمد علي التخمين.

وإجمالا نقول أنه لدينا كلمتان تفيدان قيمة الشيء هما تقويم وتقييم، والكلمة الأولى صحيحة لغويا وهي أعم ويراد بها معاني عدة – :بيان قيمة الشيء – تعديل وتصحيح ما أعوج.

فإذا قال شخص ما أنه قوم سلعة ما فانه يعني بذلك أنه ثمن تلك السلعة وجعل لها قيمة معلومة .وإذا قال لك فلان أنه قوم العصا، فإنه يعني بذلك أنه عدل العصا وصححها أي جعلها مستقيمة وللتقويم استعمالات عديدة كالتقويم الزمني، وتقويم البلدان، والتقويم التربوي. (دحدي ومزياني،2017،ص117)

تعريف القياس:

يرتبط تعريف القياس ارتباطا وثيقا بلغة الكم، والذي يعني وصف الخصائص او السمات بصيغة كمية أو وصفا كميا ، وعلى ذلك يمكن تعريف القياس بأنه:" تحديد ما يوجد في الاشياء من خصائص أو سمات تحديدا كميا في ضوء قواعد أو قوانين محددة مسبقا"

القياس هو عبارة عن اجراء له خطوات او بروتوكول معين يجب أن تأخذ في الاعتبار كما يلي:(أحمد مرعي، 1993)

1- **القياس عملية:** أي أنها تتطلب سلسلة من النشاطات والعمليات الفرعية.(أي ما يتضمنه القياس من قواعد واجراءات وخطوات لاستخدام الارقام والأعداد)
2- **القياس يتطلب تعيين الارقام:** ترتبط عملية القياس باستخدام الأرقام(أحمد طالب متفوق، علي يمتلك جسما طويلا، دافعية حسن للنجاح عالية .كلها أمثلة لا تعبر عن قياس لتلك السمات).ولكن اذا ذكرنا أن درجة ذكاء أحمد115 درجة وأن طول علي168 سم هي أمثلة لقياسات تم فيها تعيين أرقام لتدل على السمة المقاسة كميا. أي أن القياس يعتمد على التقدير

الكمي في الوصف والتعبير عن الظاهرة انطلاق من الفكرة القائلة" أن كل ما يوجد إنما يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه"

3- **ما يقاس هو صفات أو سمات الاشياء وليست الأشياء:** فالذي نقيسه هو السمة أو الخاصية التي يمتلكها الشيء وليس الشيء نفسه، فنحن نقيس ذكاء التلميذ ولا نقيس التلميذ، أو يقيس المعلم تحصيل الطلاب ولا يقيس الطلاب.

4- **ضرورة توافر معايير أو قواعد تخضع لها عملية القياس** بكل مستوياتها، وتفيد هذه المعايير في المقارنة بين نتائج قياس الظاهرة بغيرها من الظواهر(مثل مقارنة درجة تحصيل تلميذ في مادة دراسية معينة بمتوسط درجات (معيار) المجموعة التي ينتمي اليها التلميذ في نفس المادة الدراسية ،ويدل هذا على أنه اذا اتبعت اجراءات خاصة ومختلفة لكل تلميذ على حدى، فإن ما ينتج من عملية القياس لن يكون له معنى .

وبالتالي يمكن صياغة تعريف القياس كما يلي:

"القياس هو عملية استخدام الاعداد أو الأرقام لتحديد ما يوجد في الشيء أو الظاهرة من كمية لصفة أو خاصية محددة في ضوء ما تسفر عنه الاجراءات أو العمليات المتبعة في القياس"(غنيم،2004: 13-15)

مستويات القياس:

يمكننا أن نميز بين أربعة مستويات من مستويات القياس على أساس القاعدة التي يتم استخدام الأرقام بناء عليها في وصف الأشياء والأحداث وخصائص المقياس الناتج وما يتطلبه من معالجة. وهذه المستويات هي:

أ- المستوى التصنيفي(الاسمي)Nominal scale:

ويعتبر هذا المستوى من القياس أبسط المستويات إذ أنه يستخدم الأرقام من أجل الدلالة على الأشياء أو مجموعات الاشياء، مثلا ترقيم السيارات، أرقام الهواتف، أو للدلالة على مجموعات الاشياء كأن نقول المجموعة الأولى ،المجموعة الثانية أو الفوج الأول والفوج الثاني وهكذا. وهذه الاقام المستخدمة لا يمكن اجراء عليها العمليات الحسابية(الجمع-الطرح-الضرب-القسمة).

ب- المقياس التصنيفي أو الترتيبيOrdinal Scale :

يقوم على أساس ترتيب الوحدات بناء على معيار واحد أو أكثر، ومعنى ذلك أنه لابد أن يتأثر- كمقياس-ببداية العد أو الترقيم على عكس مقياس التصنيف حيث لا يتأثر ببداية العد.(حسب الرتبة)،

بحيث أن المسافات بين الوحدات ليس شرطا أن تكون متساوية. مثلا ترتيب الطلبة حسب المعدل قد يكون بين الأول والثاني نقطة واحدة، وبين الثاني والثالث نقطتين. وهذا المستوى يسمح بالمقارنة والمفاضلة.

ج– مستوى الفئات المتساويةInterval Scale:

هذا النوع من المقاييس يقترب كثيرا إلى المعني (الكمي) للقياس أكثر من النوعين السابقين (التصنيف– الترتيب) ،وفيه يفترض الباحث تساوي المسافات بين وحدات القياس، مثلا تساوي المسافات بين الدرجات علة الترمومتر، والصفر في هذا المستوى نسبي ، فمثلا التلميذ الذي أخذ صفر في اختبار اللغة ليس معناه انه لا يعف اللغة اطلاقا وإنما صفر على الأسئلة التي قدمت له.

د–المستوى النسبيRatio Scale :

وهذا النوع لا يستخدم حقيقة في العلوم السلوكية، نظرا لأن له صفرا مطلقا(حقيقيا) وليس صفرا نسبيا كما في مستوى الوحدات، فالصفر الحقيقي يعني انعدام الظاهرة نهائيا. وهذا الأمر لا يمكن التسليم به في قياس الظواهر السلوكية عامة والنفسية على وجه الخصوص، ويستخدم هذا المستوى من القياس في العلوم الطبيعية والرياضية والفيزيائية، وفي هذا المستوى يمكننا اجراء جميع العمليات الحسابية.(سعد عبدالرحمن،2008،ص76).

أخطاء القياس:

1- **أداة القياس**: اختلاف دقة أدوات القياس، فالأسئلة الموضوعية أدق منم الأسئلة المقالية.
2- **الطالب**: تأثر الطالب بالمؤثرات الخارجية مثل الحرارة و المؤثرات الداخلية مثل القلق.
3- **الملاحظة**: اختلاف الملاحظة من شخص لأخر ولنس الشخص في أوقات مختلفة.
4- **الخبرة والتدريب**: نقص الخبرة و التدريب في مجال القياس.(غسان،2009،ص38).

علاقة القياس بالتقويم: يعتبر القياس أحد وسائل التقويم الهامة ولا يمكن أن يوجد تقويم بدون قياس في أي صورة من الصور، لذا يعتبر التقويم عملية اعم و أشمل، فهو يستخدم في تقدير اهداف واسعة نسبيا قد تتسع لتشمل نظام تعليمي بأكمله.

أما الاختبار فيشير إلى نمط معين من أدوات القياس ووسائله وينطوي على مجموعة من الاسئلة أو العبارات أو المهام التعليمية، اختيرت وصيغت بطريقة منهجية معينة، بحيث توفر لدى اجابة التلميذ عنها قيمة رقمية لإحدى خصائصه المعرفية أو غيرها.(قلي وحناش،2009،ص155)

القياس يهتم بالتحديد الكمي للخاصية، فالقياس يعطي وصفا لأداء الفرد دون التدخل أو التعليق على هذا الاداء من حيث درجته أو قيمته أو نوعيته ،فإذا حدث التدخل أو التعليق أو التفسير لهذا الأداء(أو الخاصية) فإننا نكون قد تجاوزنا الوصف أو الكم وبدأنا عملية أخرى هي عملية التقويم التي تعتم بالنوع والجودة و القيمة.

إن عملية القياس هي عملية أساسية وممهدة لعملية التقويم، بحيث توفر عملية القياس البيانات والمعلومات اللازمة لعملية التقويم، ويتم جمعها عادة بتطبيق الاختبارات وأدوات القياس الأخرى، ومن ثم فإن هذه البيانات الرقمية تشكل القاعدة الأساسية التي تبنى عليها عملية التقويم بعد معالجتها بطرق احصائية او تحليلية معينة، ليتم في النهاية اصدار حكم عن قيمة هذه الخاصية أو مستوى فعالية الموضوع المراد تقويمه.(أبوناهية،1994،ص22) .

إن القياس أضيق في معناه من التقويم .وهو وسيلة من وسائل التقويم فهو الذي يتيح للتقويم أن يستخلص النتائج . فالقياس هو مقارنة فرد في مجموعة ما، وفي صفة ما، وتحديد لمركزه في هذه الصفة وهذه المجموعة. أما التقويم فهو الحكم على مدى تحقق أهداف تربوية في نظام تعليمي معين.

جدول يبين العلاقة بين القياس والتقويم

القياس	التقويم
– وسيلة للتقويم	– الحكم على مدى تحقق الاهداف.
– يهتم بالنتائج الملموسة	يهتم بالنتائج الملموسة وغير الملموسة في الشخصية والنمو الفردي
– أهم ما يراعي: الصورة المبسطة لتحصيل المادة والمهارة	– يراعي التغير الواسع المدى في الشخصية وطرق الوصول الى الاهداف المهمة
– يقيس الجزء(التحصيل)	– يشمل الكل(سلوك المتعلم–مقارنة قدراته–ميوله–استعداداته...)

(وزارة التربية الوطنية1،2009،ص185)

المحاضرة الثالثة: أنواع التقويم التربوي.

تتعدد أنواع التقويم المستخدمة في الغرفة الصفية بناء على الفترة الزمنية لتطبيقه وحسب طبيعة المعلومات ونوعية المحكات (المعايير) المستخدمة والغرض منه وحسب الطرف المقوم (الجهة التي تقوم بعملية التقويم)، وفيما يلي عرض لهذه الأنواع:

أولا: أنواع التقويم حسب الفترة الزمنية:

1-التقويم القبلي :

تعتبر هذه الخطوة هامة جدا للمعلمين لأنها بمثابة نقطة الضوء للانطلاق في عملية التعليم والتدريس، إذا على ضوئها يتبين للمقوم مدى الاحتياج إلى استرجاع المعلومات السابقة، أو ربما الاستغناء عن وحدة كاملة في المحتوى الجديد بحكم أن الطلاب يتقنونها فهذه الخطوة مهمة لأنه من خلالها يتعرف على المهارات والأهداف المطلوبة منهم إتقانها قبل البدء في عملية التدريس.

ويعتمد هذا التقويم على تطبيق اختبارات تهيؤ أو استعدادات مناسبة من اجل تعرف الأطفال أو الطلاب الذين يحتمل أن يواجهوا صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة وتحليل أخطائهم في هذه الاختبارات ويمكن أن يساعد المعلم في تحديد أفضل اجراءات العلاج، فالطفل الذي لا يستطيع التمييز بين الحروف الهجائية يمكن معاونته على إجراء تمييزات دقيقة بين هذه الحروف، والطالب الذي يخطئ في إجراء القسمة المطولة يمكن توضيح خطواتها المتتالية وتدريبه عليها.

وبتعريف أخر هو ذلك التقويم الذي يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة، كحالة الطلبة قبل تجربة البرنامج، وتأتي أهمية هذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف والعوامل الداخلة في البرنامج ويمكن تقسيم التقويم القبلي تبعا لأغراضه إلى قسمين رئيسين هما:

-تقويم الاستعداد :ويهدف إلى تحديد مدى استعداد التلاميذ لبدء عملية التقويم.

-التقويم لأغراض التعيين: أو تحديد مستوى التلاميذ المنقولين أو الخريجين ووضعهم في مجموعات أكثر تجانسا.

ويساعد التقويم القبلي في اتخاذ القرارات بطريقة علمية في أي من المجالات المختلفة ويحدد المستوى الذي يكون عليه المتعلم قبل قيامه بالدراسة. كما يهدف أيضا إلى معرفة مستوى التلاميذ من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم ومن أدواته :الاختبارات، الملاحظات والتقارير الذاتية

2- التقويم التكويني:

وهو التقويم الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر ويعرف بأنه:

العملية التقويمية التي تقوم بها عضو هيئة التدريس أثناء عملية التعلم، بهدف توجيه تعلم للمسار الصحيح أو تعزيز مسار تعلمها وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير المقرر الدراسي.

يعرف أيضا" :هو متابعة تقدم تعلم المتعلمين أثناء الدرس ويهدف إلى تقديم المعالجة والإصلاح المبكر و إمداد المعلم بالمعلومات حول فاعلية الط رق والأنشطة والوسائل المستخدمة .

ويعتمد هذا النوع من التقويم أساسا على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية، وبالتحديد يعتبر تقويما مستمرا ملازما مصاحبا للعملية التعليمية من بدايتها وحتى نهايتها، وهذا النوع يتوافق مع المفهوم الجديد والمتطور للتقويم، حيث يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة بشأن أخطاء الطلبة ومدى تقدمهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية عموما.

-أغراضه :يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسيين هما:

الأغراض المباشرة للتقويم التكويني وتتمثل في:

- التعرف على تعلم التلاميذ ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة خطوة.
- قيادة تعلم التلميذ وتوجيهه في الاتجاه الصحيح.
- تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه للمعلم أو المتعلم أو المنهاج.
- الحصول على بيانات لتشخيص عدم فعالية التدريس.
- مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم أو إيجاد طريقة تعلم بديلة.
- إعادة النظر في المنهاج المدرسي وتعديله إذا كان عاملا من عوامل عدم التعلم أو صعوبته.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم.
- وضع خطة للتعليم العلاجي وتصحيحه لتخليص الطلاب من نقاط الضعف.

الأغراض غير مباشرة في التقويم التكويني وتتمثل في:

- تقوية دافعية الطالب نحو التعلم وذلك نتيجة لمعرفته الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها.
- تثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به.
- زيادة انتقال اثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم السابق الجيد.

3-**التقويم التشخيصي** :

هو نمط من أنماط التوقعات يتيح للمدرس معرفة ما إذا كان المتعلم قادرا على تتبع الأنشطة المنتظر انجازها في الأسبوع الأول من السنة الدراسية، ينظم المدرس أنشطته التقويمية ليتعرف على المستوى المعرفي والمهاري لتلاميذه كما يلجأ المدرس إلى التقويم التشخيصي عند بداية كل درس للوقوف على مدى تحكم المتعلمون في التعلمات.

ومن أهدافه :

تحديد أسباب صعوبات التعليم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما.

فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصا في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه، والغرض الأساسي إذا من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعلمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

4-**التقويم الختامي (التجميعي)**:

وهو التقويم الذي يجري في ختام التعليم، كاختبارات التحصيل أو الامتحانات التي تجريها المؤسسة التعليمية لمنح شهادات أو درجات علمية او لاتخاذ قرارات ذات صلة بالترفيع أو الترسيب، أو التوجه نحو تخصص ما، ومن الوظائف التي يحققه هذا النوع من التقويم ما يلي:

- رصد علامات الطلبة، واصدار أحكام بالنجاح أو الرسوب
- التحاق الطلبة بهذا البرنامج أو ذاك استنادا إلى المعدلات.
- الحكم على جهد المعلمين وفعاليات المدارس.
- إجراء موازنات بين المدارس أو الشعب في المدرسة الواحدة.

- تقييم المناهج التعليمية والسياسات التربوية.
- تبرير الإجازات أو الشهادات والتقديرات التي تمنحها المؤسسة.

إن هذا النوع من التقويم يستعمل من أجل تقويم الكفاءة العامة بعد إنهاء الدرس أو صيرورة من التعلمات ويسمح بإسناد النقطة أو الملاحظات للمتعلم، وعلى أساسها تتخذ قرارات ذات أهمية في حياة المتعلم كما يستعمل لمعرفة المظهر الدراسي للتلميذ بعد تلقيه لسلسلة من الدروس.

5-التقويم التتبعي:

وهو التقويم الذي يتم بعد التقويم الختامي، ويعني الاستمرار في التقويم للوقوف على أثار البرامج بعيدة المدى، ولعرض اقتراح حلول للمشكلات، وتوجيه خط سير البرنامج وتطويره.

لهذا فالإجابة عن تساؤل متى تقوم؟ تعتمد على هذا الأساس على الغرض من التقويم فإن كان لاستطلاع الحال قبل البدء في البرنامج، نجري التقويم القبلي، وإن كان للحكم النهائي على البرنامج فبعد انتهائه، وان كان من اجل التطوير أثناء التنفيذ، فالتقويم البنائي، وان كان لقياس اثر البرنامج فيما بعد التقويم التتبعي.

ثانيا: التقويم حسب طبيعة المعلومات:

إن عملية التقويم تقتضي توفر المعلومات التي يستند إليها متخذ القرار وقد يكون هنا المعلم أو مدير المدرسة أو الأخصائي التربوي (المقوم) وحسب هذا المعيار هناك نوعين من التقويم هما:

أ- **التقويم الكمي :**

وهو التقويم الذي يستند فيه المقوم إلى معلومات ذات طبيعة رقمية تغلب عليها صفة الكم مثل معدلات الثانوية العامة أو علامات الطلبة على الاختبارات الوطنية في المواد المختلفة، وغالبا ما تمتاز المعلومات في هذا النوع من التقويم بالدقة والموضوعية وسهولة الحصول عليها وإمكانية معالجتها إحصائيا خاصة في ظل البرامج الإحصائية المتخصصة كالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية.

ب- **التقويم النوعي:**

التقويم الذي يعتمد على جمع معلومات لفظية لوصف عملية تعلم الطالب وذلك من خلال الملاحظة أو أي أداة تحقق هذه الغاية، وهذا يساعد على تكوين صورة حقيقة عن اهتمامات الطالب وميوله واتجاهاته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه والحكم على نوع المعلومات التي يتم قياسها.

ثالثا: حسب الجهة التي تمارس عملية التقويم: يصنف التقويم حسب الجهة التي تتولى عملية التقويم إلى أنواع التالية:

ا – التقويم الذاتي :وهو التقويم الذي يقوم به الطالب.

ب – التقويم الداخلي :يتم من قبل المعلم أو الطلاب الآخرين داخل المدرسة.

ج –التقويم الخارجي :ويتم من قبل مؤسسات او جهات خارج المدرسة.

د –التقويم متعدد الأطراف :وهو الذي يأتي من قبل عدة أطراف تكون أهداف التقويم واستراتيجياته وأدواته محددة لديهم.

رابعا: التقويم المعتمد على الكفاءات :ومجموعة السلوكات المعرفية والمهارية والأدائية التي يتعلمها الطالب في فترة زمنية محددة والتي تنعكس أثارها على الأداء والتحصيل المعرفي ويتم قياسها باستخدامها أدوات قياس مختلفة كالاختبارات التحصيلية وبطاقات كالملاحظة وملف الطالب وقوائم التقدير.

خامسا: أنواع التقويم حسب المرجعية:

ا –التقويم جماعي المرجع :

وهو معيار جماعي المرجع حيث يقارن أداء الطالب على الاختبار بأداء مجموعته المعيارية، كان تقارن علامة طالب في مبحث ما على تحصيلا من (85%) من طلاب صفه أو نقول علامة الطالب أعلى من متوسط علامات صفه.

ويهدف هذا التقويم إلى تقدير المستوي العام لأداء الطالب في مادة دراسية أو محتوى دراسي معين، إذ يستخدم في قياس مفاهيم عامة على القدرة على إجراء العمليات الحساسية أو فهم المقروء أو التفكير الرياضي أو تطبيق المبادئ.... الخ وفيه يحصل الطالب على درجة كلية واحدة تمثل أداءه بوجه عام في محتوى معين، ويعتمد المعلم في إصدار الحكم على مستوى الطالب من خلال الجماعة المرجعية التي ينتمي اليها ذلك الطالب أي تتم موازنة (أو مقارنة) أداء الطالب بأداء زملائه أو أقرانه من الطلبة ويكون الاهتمام منصبا على ترتيب الطلبة بعضهم بالنسبة الى بعض وأداء الزملاء هو معيار المقارنة .

ب – التقويم محكي المرجع:

وهو معيار فردي أو محكي المرجع، حيث يقارن أداء الطالب بمستوى معين يتم تحديده بصرف النظر عن أداء مجموعته أو في ضوء المحاكات الموضوعية والمقصودة من دراسة الوحدة الدراسية، كان نقول الطالب أجاب عن % 80 من أسئلة الاختبار.

يهدف النظام الجديد (التقويم محكي المرجع) إلى تقدير أداء الطالب بالنسبة الى مجموعة من المعارف والمهارات والأهداف الوجدانية والمعرفية بطريقة إجرائية بصرف النظر عن علاقة أدائه بأداء غيره من الطلبة، وبمعنى أخر يهدف إلى موازنة أداء الطالب بمستوى كفاية معين دون الحاجة إلى موازنة أدائه بأداء الطلبة الآخرين. ويعتمد تحديد مستوى الأداء أو مستوى الكفاية على عدد الأهداف او المهارات المطلوب قياسها وهذا يتطلب صياغة الأهداف في عبا ا رت سلوكية، عبارات تصف التغيير المطلوب إحداثه في سلوك الطالب نتيجة ممارسة للخبرة التعليمية بحيث يمكن ملاحظة هذا السلوك وقياسه، من خلال ما تقدم يمكن القول ان التقويم محكي المرجع يهدف إلى مقارنة أداء الطالب بمستويات أداء (محكات) خارجية تمثل الحد الأدنى من الإتقان اللازم تحقيقه في سلوك الطالب لكي نعتبره ناجحا في تلك المهارات، مثلا ان يجيب إجابة صحيحة عن80%من المفردات في الاختبار.ومن أشهر تطبيقات التقويم محكي المرجع هو التعليم القائم على التمكن والإتقان وتقويم البرامج التعليمية.

المحاضرة الرابعة:

التقويم التربوي(أهميته، أهدافه ، خصائصه، وظائفه، نماذجه).

مقدمة :

مما لاشك فيه أن عملية التقويم هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم والتدريس وعملية التعلم، وهي مرتبطة تمام الارتباط بالمنهاج الدراسي وأهدافه التربوية والتعليمية والنفسية والاجتماعية كما هي المرآة سابقة لجدية المتعلم واهتمامه وكفاءة المتعلم.

التقويم في أصل تفسيره وفهم فحواه لا يختلف كثيرا هن معنى المحاسبة العادلة وإعطاء كل ذي حق حقه وذلك حسب نتائج عمله وكما يقال" :في الامتحان يكرم المرء أو يهان "فليس من المعقول أن يكرم جميع التلاميذ سواء كالذي عمل أو اجتهد والذي استراح واسترخى وأهمل الواجب .فالتقويم عبارة عن تشخيص عمل التلاميذ وتمييز من الذي أتقن عمله عن غيره.

إن جميع الأعمال الهادفة والمخطط لها مسبقا بصورة دقيقة هي حاجة إلى مراقبة ومتابعة وتثمين لما أنجز وتقديره سليما بالحسابات الدقيقة فأرباب المصانع مثلا هم في حاجة إلى تقويم نشاط العمال والمصنع عموما وكذا التاجر والفلاح وغيرهم هم في حاجة إلى تقدير مجهوداتهم وحساب فوائد إنتاجهم، ومدى تقدمهم أو تخلفهم عن الهدف والتخطيط المرسوم مسبقا والغرض من كل ذلك هو الاطلاع على الفائدة ومدى التقدم وتقدير نقاط الضعف لإصلاحها وتدعيم مواطن القوة وصيانتها من الارتداد .وبغير عملية التقويم تصبح عملية التربية تدور في حلقة مفرغة ويصبح التخطيط التربوي لا معنى له، وللتقويم أهمية كبرى في التوجيه والإرشاد الفردي للتلاميذ، وليس من المفيد فحسب أن نعرف ما لدى التلاميذ من معلومات سابقة بل ينبغي أن نعرف أيضا تحصيلهم في الأنواع المختلفة من الأهداف لكي تتكون لدينا فكرة أفضل عن حاجات التلاميذ وقدراتهم المختلفة ويزودنا أي برنامج شامل للتقويم بمعلومات عن أفراد التلاميذ ذات قيمة عظيمة في عمليات توجيههم وإرشادهم.(دحدي و مزياني،2017،ص120).

أهداف التقويم التربوي: للتقويم التربوي أهدافا متنوعة ومتعددة، وتشمل مجالات مختلفة يمكن عرضها على النحو التالي:

أولا: بالنسبة للمعلم:

1- تفيد عملية التقويم المعلم في تحقيق أهدافه الخاصة ،بالكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ في الاستعدادات والقدرات والميول مما يساعد في وضع الانشطة الملائمة لهم.
2- كما تفيد المعلم ايضا في الحصول على المعلومات (التغذية الراجعة) التي تبين مدى تقدمهم في العملية التعليمية ،ومدى تحقيق الاهداف التعليمية الموضوعة .
3- كما تسهم عملية التقويم المبدئي التي يجريها المعلم في بداية الانشطة التعليمية في تحديد نقطة البدء في عملية التعلم.
4- يمد التقويم المعلم بالمعلومات عن أداء التلميذ ومدى تقدمه في العملية التعليمية ،كما يفيد عند الانتقال من دراسة موضوع الى دراسة موضوع أخر فالتقدم في دراسة الموضوع (ب) لابد أن يعتمد على مدى وفهم واتقان للموضوع (أ) كما هو الحال في موضوعات الرياضيات.
5- يحقق التقويم أهدافا شخصية تخدم العملية التعليمية، حيث يتحدد من خلاله نقاط القوة أو الضعف لدى التلاميذ وبالتالي اتخاذ الاجراءات اللازمة للتحسين والتنمية والرعاية .
6- التعرف على واقعية الاهداف التعليمية ومدى قابليتها للتحقيق، ومدى ملائمتها لقدرات واستعدادات واحتياجات المتعلمين، وبالتالي يمكن القيام بإجراء التعديلات على الأهداف بحيث تكون أكثر ملائمة وقابلية للتحقيق.
7- تفيد عملية التقويم في التقويم الذاتي لأداء المعلم، فتكشف له نقاط القوة والضعف، ومدى مناسبة ما يستخدمه من أساليب وطرائق التدريس، وبالتالي يمكنه تعديل هذه الطرق لتصبح أكثر ملائمة لتحقيق الاهداف الموضوعة.

ثانيا: بالنسبة للتلميذ(المتعلم):

لعملية التقويم أهمية خاصة بالنسبة للتلميذ، فهو يساعد في تحقيق أهداف متعددة يمكن عرضها على النحو التالي:

1- يمثل التقويم القوة الدافعة المحركة لسلوك التلاميذ، فالتلاميذ يكونوا أكثر نشاطا واقبالا على العمل الدراسي والاستذكار في الفترات التي تسبق المواقف الإمتحانية، الأمر الذي يسهم في تحسين مستواهم التحصيلي، أما العمل الذي لا يصاحبه التقويم تنخفض فيه دافعية التلاميذ نحو التعلم.

ولقد أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال أن التلاميذ عموما تزداد مستوى الدافعية لديهم ويستقدمون بخطى أسرع في حالة التقويم المستمر، كما أظهرت نتائج الدراسات أيضا ان الدافعية للمتعلم ترتبط مباشرة بنتائج التقويم "فالطلاب الذين يحققون النجاح أو يحصلون على درجات مرتفعة يظهرون المزيد من التقدم بخلاف اولئك الذين يواجهون الفشل وبخاصة الفشل المتواصل حيث تنخفض دافعيتهم نحو التعلم انخفاضا ملحوظا.

2- يؤدي التقويم وظيفة تقديم المعلومات للتلميذ عن أدائه أو ما يطلق عليه "التغذية الراجعة الاخبارية" والتي تعني معرفة المتعلم بمدى تقدمه في العملية التعليمية من خلال التعرف على النقاط التي أصاب فيها أو الأخطاء التي ارتكبها، وبالتالي تعزز الأداء الصحيح بالتكرار وتمحو الاستجابات الخاطئة.

وقد أظهرت نتائج الدراسات في هذا المجال ما يأتي:

أ- تلعب التغذية الراجعة التقويمية (التصحيحية) دورا هاما في تشجيع و استثارة دوافع المتعلمين نحو الاداء.

ب- ان التغذية الراجعة الفورية (المعلومات التي يحصل عليها التلميذ بعد الاداء مباشرة) أفضل من التغذية الراجعة المؤجلة (المعلومات التي يحصل عليها التلميذ بعد فترة طويلة من الاداء).

ج- ان تقديم المعلومات عن الاداء بعد عدد غير ثابت من المحاولات (تعزيز النسبة المتغيرة) هو افضل انواع التعزيز.

ويتضح مما سبق أن الوظيفة الاخبارية المعلوماتية للتقويم تلعب دورا هاما في تحسين وتنمية الاداء التحصيلي للتلاميذ.

د- يفيد التقويم في تكوين عادات دراسية فعالة، فالطالب أثناء فترات الامتحانات يحاول تنظيم وقته، وجدوله مواعيد الاستذكار ويكتب الملخصات، ويسترجع الموضوعات الدراسة التي سبق أن درسها. وكلها عادات دراسية تسهم في تكوينها عمليات التقويم.

هـ- يحقق التقويم أغراض تشخيصية هامة تتصل بتحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم، واحدى الطرق المتبعة في ذلك مقارنة نتائج الاختبارات التحصيلية (وخاصة المقننة) بنتائج اختبارات الذكاء والاستعداد المدرسي، فان كان مستوى تحصيل التلميذ ادنى من مستوى الذكاء او الاستعداد المدرسي فان هذا يشير الى وجود صعوبات تعلم يواجهها هذا التلميذ وبالتالي فإن ذلك يوجه المعلمين والمسؤولين لاتخاذ الاجراءات اللازمة لعلاج الاسباب الكامنة وراء تلك الصعوبات.

م- يسهم التقويم التربوي في تنمية الجوانب المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) فالاختبارات التي تتضمن أسئلة تهدف الى قياس مستويات عقلية عليا تسهم بصورة مباشرة في تنمية هذه المستويات من التفكير ،فاذا تضمن الاختبار أسلة تقيس مستوى التفكير الابتكاري لدى التلاميذ، فمن المتوقع أن مثل هذه الأسئلة تضع التلميذ في اتجاه الاجابة الابتكارية للنجاح على مثل هذه الاسئلة، كما أن الاسئلة التي تبدأ بالأفعال: اذكر، حدد، عدد....والتي تتطلب من التلميذ أن يذكر المعلومات كما جاءت في الكتاب المدرسي ،أو كما ذكرها المعلم تماما ،فإنما تنمي لدى الطفل القدرة على الحفظ والاستظهار. وتوضح تلك الأمثلة وجود علاقة بين نوع الأسئلة ونوع العملية العقلية التي تنشط للإجابة عليها، وبالتالي فإن التقويم يسهم في تنمية العمليات المعرفية بمستوياتها المختلفة.

ثالثا: بالنسبة للمنهج الدراسي:

يحقق التقويم أغراضا هامة بالنسبة للموضوعات المتضمنة في المنهج الدراسي، حيث يؤدي الى الحكم على مدى فاعلية المنهج الدراسي، ومدى ملائمته لإشباع الحاجات المعرفية للتلاميذ، وقدراتهم وميولهم، والتعرف على جوانب الصعوبة والسهولة في موضوعات المنهج الى جانب قدرة المنهج على تغطية الأهداف التعليمية الموضوعة. وفي ضوء ما سبق يمكن تعديل وتطوير وتحسين المنهج.

كما تساعد عملية التقويم في التعرف على مدى ملائمة طرق التدريس المستخدمة والوسائل التعليمية والوسائط المختلفة في العملية التعليمية حيث تدل نتائج الاختبارات على مدى استيعاب التلاميذ للموضوعات الدراسية عندما تستخدم طرق تدريس ووسائل تعليمية معينة، وقد يلجأ المعلم الى التغيير أو التعديل في طرق التدريس كأسلوب لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث العمر أو الجنس ،أو المستوى التحصيلي(فعلى سبيل المثال: قد تلائم طريقة التدريس الكلية للتلاميذ الاكثر سنا أو الأكثر ذكاء والمتفوقين دراسيا ،بينما تلائم الطريقة الجزئية التلاميذ الأقل سنا و الأقل في المستوى التحصيلي.

فالتقويم يؤدي دورا فعالا عند اختيار طريقة التدريس الملائمة لطبيعة موضوعات المقررات الدراسية ومستويات التلاميذ.(غنيم،2004).

أهداف التقويم التربوي:

إنه بالنسبة لعمليه التعليم ضروري لأنه أحد المداخل الرئيسية لتطوير المناهج وتحسينها وتنبع ضرورته من الأهداف التي يمكن أن يحققها، وبالتالي فهو يمكن من:

- الحكم على قيمه الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة مدى موافقتها لنمو الفرد وحاجات المجتمع.
- توضيح الأهداف التعليمية.
- معرفه نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ.
- التحقق من سلامه الفروض والمسلمات التي تقوم عليها العملية التعليمية.
- مساعده المعلم على معرفه تلاميذه ومعرفة قدراتهم ومشكلاتهم التي تواجههم أثناء تعليمهم.
- مساعدة المعلم على ادراك فاعليته في التدريس وفي تحقيق الأهداف التعليمية.
- معرفة مدى فاعليه التجارب التربوية التي تطبقها الدولة.
- تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعمليات التعليمية.

خصائص التقويم الجيد:

لا يمكن للتقويم الجيد أن يؤدي غايته المنشودة إلا إذا اتصف بالخصائص التالية:

- **الارتباط بالأهداف الواضحة:** لا يمكن أن يكون التقويم سليم إذا لم تحدد الأهداف تحديدا دقيقا وواضحا لا لبس فيها مبتعدة عن الغموض والتعميم.

- **الشمول:** أن يشمل التقويم كل الأهداف التي تضمها العملية التعليمية والتي يسعى المنهج التربوي لتحقيقها أي الاعتناء بجوانب الشخصية.

- تسهيل عمليه التقويم الذاتي والتوجيه عند المعلم والتلميذ، أي مساعدتها على معرفة مدى تقدمها في فهم الأهداف.

- **تحسين عمليه التعليم والتعلم:** إن التعليم لا يعني مجرد تحصيل المعلومات أو المعرفة فحسب بل يعني إلى جانب ذلك تغيير السلوك تغييرا تقدميا وتشكيل المواقف الصحيحة، وتطبيق المعلومات والمهارات في الحياة العملية.

– أن يكون التقويم انسانيه عادلا يأخذ بعين الاعتبار جميع العوامل التي يمكن أن تؤثر في النتائج وتصعب ملاحظاتها كالعوامل البيئية والنفسية والاجتماعية.

– أن يساعد في اختيار المنهج وتطويره.

– أن تكون أساليبه وأدواته علمية، أي أن يتبعه الأسلوب العلمي والمنهج الموضوعي سواء في جمع المعلومات أو في تحليلها، وصولا إلى الدليل الواضح والبرهان المنطقي.

من خلال النظرة المتواضعة لمفهوم القياس والتقويم تبين أن القياس والتقويم يختلفان. فالقياس عادة هو التوصل الى معرفه قيم مجهولة كميا باستعمال وحدات قياس متفق عليها. وبهذا المعنى يعد القياس وسيله لتتبع التغيرات الكمية التي يحققها المتعلم أما التقويم في العملية التربوية يستلزم بالإضافة إلى المؤشرات الكمية التي يقدمها القياس مؤشرات كيفية.

وظائف التقويم:

يشير روجيرز(X, Roegiers,2002) إلى ثلاثة وظائف رئيسية في تقويم الكفاءة هي:

1- **وظيفة توجيه التعلم**: (**Orientation de l'apprentissage**):ويقصد بها الوقوف عند المكتسبات السابقة للمتعلم لتنميتها باعتبارها أساسية لبناء التعلمات الجديدة.

2- **وظيفة التعديل والتصويب**(**La fonction de régulation**): و تتصل بمرحلة العمليات وتندرج في سياق عملية التعليم والتعلم.

3- **وظيفة التأهيل** (**La certification**) :تتصل بمخرجات التعليم وتعني إثبات المؤهلات. (عمیار،2012،ص62).

نماذج التقويم: ظهرت العديد من نماذج التقويم ،ومن هذه النماذج الأتي:

1- النموذج القائم على الهدف او نموذج تايلر"Tyler":

يعد من أقدم نماذج التقويم ويسعى الى المقارنة بين النتائج المستهدفة والنتائج الفعلية ويتم تصنيف الاهداف العامة صياغتها اجرائيا وتحديد الظروف التي يمكن ان تتحقق من خلالها ،ثم مقارنه الأداء المتحقق فعليا بالأهداف ليمكن الحكم عليها وتعد الأهداف غير المحققة نقصا في البرنامج الذي يتم تقويمه، اما الاهداف المتحققة فتعد نجاحا للبرنامج.

2- النموذج الخالي من الأهداف(التقويم دون التقييد بالأهداف):

ابتكر فكرته سكريفين"Scriven" ويهتم بالتأثيرات الحقيقية للبرنامج أي التي حدثت بالفعل سواء أكانت مقصودة أم غير مقصودة، كما ميز سكريفين بين نوعين من التقويم هما:

أ- **التقويم البنائي"Formative Evaluation"**: يهتم بتحسين وتطوير برنامج قائم.

ب- التقويم النهائي**"Sommative Evaluation** ": يهتم بالتعرف على النتائج النهائية لبرنامج مكتمل حيث تجمع المعلومات التي من شأنها أن تساعد بالاستمرار في البرنامج أو تعديله أو ايقافه.

3- النموذج الكلي للتقويم"Countenance Model":

يركز النموذج في جمع المعلومات لغرض التقويم، ويتم التقويم وفق ثلاث مراحل:

أ- **السوابق**: الظروف الموجودة قبل اعداد البرنامج حيث يتعين جمع معلومات عن تلك الظروف لتوفير خلفية وافيه عن البرنامج.

ب- **العمليات**: فعاليات ونشاطات البرنامج. وما يجري اثناء التنفيذ.

ت- **النواتج**: أثر البرنامج أو ما نتج عنه من تغير

4- التقويم المتجاوب"Evaluation Responsive":

تحديد نقاط الضعف والقوة في البرامج والتعامل معها، وليس التأكد فقط من تحقيق الأهداف. من خلال اجراءات تقوم على الملاحظة المباشرة والتحدث الى الناس والاستماع اليهم في ظروف طبيعية"Naturalistic" وغير مصطنعة وتفسير ما يجري

5- النموذج الطبيعي"Natural Model":

يستند إلى فلسفه مفادها أن" الحقيقة" مفسره اجتماعيا ،ويدخل المقومون دون أي فكره مسبقة عن البرنامج واستنادا إلى ملاحظاتهم يسعون لفهم واقع البرنامج كما هو عليه.

6- نموذج الصندوق الأسود: تقويم نتائج البرنامج دون عرض أي مقترحات لتحسين أو لتحييد مسببات المشكلات.

7- **نموذج المسائلة**: يهتم بتقويم فعالية التكلفة لإلزام مدير البرنامج بمسؤولياته.

8- **النموذج الموجه نحو متخذ القرارات**: اعطاء المعلومات لاتخاذ قرارات محددة، ويتضمن هذا النموذج ثلاثة عناصر مختلفة:

- التخطيط/ جمع المعلومات/ التطبيق

9- نموذج مركز دراسات التقويم " Center Study of Evaluation":

يعرف بأنه عمليه تحديد أنواع القرارات التي لابد أن تتخذ ويتضمن عملية جمع المعلومات وتحليلها، ويتم تحديد القرارات إزاء كل مرحلة من مراحل تطور البرنامج وفق المراحل الأتية:

أ- **مرحله التقدير الاحتياجات:** جمع المعلومات من أجل مقارنة النواتج الفعلية بالنواتج المرغوبة ويستخدم الفرق بينهما لتحديد الاحتياجات والتي بدورها تكون الأساس لتحديد الأهداف التي ينبغي العمل على تحقيقها.

ب- **مرحله تقويم التنفيذ:** التعرف على ماذا الالتزام في خطوات التنفيذ بالخطة المقررة للبرنامج والقيام بأية تعديلات عليه ليتوافق مع خطته الأصلية.

ت- **مرحلة تقويم النواتج:** مساعده صاحب القرار في الحكم على ماذا نجاح البرنامج في تحقيق أهدافه، ومعرفه امكانية تعديل البرنامج أو ايقافه أو التوسع فيه.

10- نموذج الموائمة"The Discepancy Model":

وصف الفروق بين التوقعات من برنامج ما والأداء الفعلي له، ويرتبط بالمفهوم الثلاثة الأتية

أ- **المعايير:** قائمه السمات والخصائص التي يتعين ان تكون متوفرة في البرنامج.

ب- **الأداء:** السمات والخصائص المتوفرة في البرنامج.

ت- **الفروق:** الفروق القائمة بين المعايير المرغوبة في البرنامج بالأداء الحاصل فعلا للوقوف على ماذا التباين أو عدم المواءمة فيما بينهما.

11- **نموذج "cipp"**عبارة (**سيب**) تعبر عن:

أ- **المحتوى"Context"**: العمليات المتضمنة في اختبار الأهداف.

ب- **المدخل"Input"**: الاستراتيجيات البديلة التي تتبع لتحقيق الأهداف.

ت- **العملية"Process"**: تنفيذ الاستراتيجيات التي تم اختيارها.

ث- **الناتج "Product"**: الأهداف هل تحققت وبأي درجه

ويرتكز التقويم في نموذج**"cipp"** على أربعه أنواع هي:

أ- **تقويم المحتوى"Context Evaluation"** : يوفر المعلومات الخاصة بالاحتياجات التي من خلالها تتشكل الاهداف، فهو يتوجه في الأساس إلى تشخيص نقاط الضعف أو القوه في المؤسسة أو البرنامج أو المشروع.

ب- **تقويم المدخلات"Input Evaluation** ": اعطاء وصف للبرنامج الذي يمكن أن يحدث التغيير المطلوب وتوفير المعلومات حول نقاط القوة والضعف للاستراتيجيات.

ت- **تقويم العملية "Evaluation Process** ":مراقبه الاستراتيجيات والاجراءات المختارة خلال تنفيذها للمحافظة على نقاط القوة وازالة نقاط الضعف.

ث- **تقويم النواتج "Product Evaluation** ": مدى تحقيق الأهداف وتقرير ما إذا كانت الاستراتيجيات والإجراءات والمناهج قد طبقت بشكل صحيح لتقرير إلغاء الأهداف أو تعديلها أو الاستمرار بها.

12- **تقويم بيرت (PERT)"Program Evaluation and Review Technique"**: وهو مراجعه وتقويم البرامج، ويركز اهتمامه على البرنامج اثناء التنفيذ والمتابعة المستمرة ،للتأكد من سير عمليات التنفيذ وفق البرنامج الزمني المرسوم والمحدد.

نماذج التقويم الشائعة:

رغم تعدد نماذج التقويم وتنوعها إلا أن هناك أنواع شائعة للتقويم وهي تختلف من كاتب لأخر، ومن خلال العرض السابق يمكن توضيح نماذج التقويم الشائعة وهي:

تقويم العمليات"Evaluation Process ": يتم خلال فتره تطوير البرنامج وذلك للتأكد من مدى ملائمة الاجراءات التي تم استخدامها في البرنامج ،ويتم أيضا تحديد مدى تحقق أهداف البرنامج ،ويعد خطوه اولى مهمة لدراسة نواتج البرنامج.

تقويم الناتج"" Product : تحديد نتائج البرنامج مقابل النتائج المتوقعة. وتعد التجارب الميدانية العشوائية هي الأسلوب المتبع لتقويم النتيجة لأنها عندما تجرى بصورة علمية فإنها تعطي النتائج أكثر صدقا وثباتا.

(غسان،2009،ص44-47)

المحاضرة الخامسة: مجالات التقويم التربوي.

مجالات التقويم:

يتغير التقويم في شكله وأبعاده ووسائله بتغير المناهج ولكل منهج وسائل التقويم الخاصة به؛ إذ يهتم **المنهج التقليدي** بالمادة الدراسية ويهدف إلى حفظ المعلومات (الجانب المعرفي فقط) يعتمد في تقويمه على قياس تحصيل التلاميذ عن طريق الاختبارات؛ ويهتم **المنهج الحديث** بجوانب التلميذ المختلفة (الجانب المعرفي والوجداني والمهاري) ،أي بنموهم من جميع نواحيه لمعرفة مواضع التقدم والتأخر لدعمها وتوجيهها التوجيه السليم بل وبالمعلم أيضا من خلال المعلم تقويمه عن طريق تتبع أساليبه وما يستخدمه من وسائل وما يقوم به من توجيه وإرشاد لمعرفة ما يفيد التلاميذ وما ينبغي تعديله؛ ولا يتوقف عند هذا الحد دون أن يعرج على تقويم المنهج بما في ذلك النشاط المدرسي ومدى استخدام إمكانات المدرسة وإمكانات البيئة المحلية ومعرفة ما يستفيد منه التلاميذ من هذه الإمكانات. (محمود، 2004: 25، بتصرف)

إن المتتبع لمجالات التقويم يجدها عديدة، ومتنوعة خاصة في مجال العملية التربوية التعليمية، وسنقوم بذكر بعض المجالات منها:

أولا: **تقويم المنهج** :

يستفاد من نتائج تقويم المنهج في تطويره، وفي تحسين عملية التعلم، باعتبار أن المنهج هو- بالأساس خطة لمساعدة الطلاب على التعلم. ويحتوي تقويم المنهج التربوي على مجموعة من الجوانب منها أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع، والأهداف العامة للتربية ومدى توازنها، ووضوحها وشموليتها، ومناسبتها للطلاب .ومراعاتها لكافة التغيرات التي تطرأ على طبيعة المعرفة وحياة المجتمع . وعند تقويم المنهج لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار النقاط التالية:

- المصطلحات التي يركز عليها المنهج.
- الترتيب المنطقي للمنهج.
- كيفية طرح المناهج للموضوعات.
- مراعاة المنهج في طرحه للمادة أو المحتوى للفروق الفردية بين التلاميذ، وهذا يكون بطرح الأمثلة التي تتناسب وقدراتهم، وامكاناتهم المعرفية.(غربية سمراء،2017،ص94).

أ–الأهداف التربوية:

لما كانت الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي تحدد المسار التي تسير وفقه استراتيجية التدريس تنظيرا وتطبيقا، دخلت هذه الاخيرة ضمن أولويات القائمين على التقويم من نواحي الاختيار ولتحديد والوضوح بحيث:

تلائم الأهداف المختارة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية والنفسحركية.

تصاغ الأهداف التربوية بوضوح حتى يستطيع المتعلم انجاز السلوك المرغوب فيه، ويتمكن المعلم من معرفة النشاط المؤدي الى هذا السلوك، ومن ثم رصد مستوى التحصيل خلال النشاط الدراسي اليومي والفصلي والسنوي. وبناء عليه يستطيع قيادة المتعلم وتوجيهه في الفعل التربوي، وكذا تذليل الصعوبات التي تصادفه ابتغاء مساعدته على اكتشاف العمليات والسبل التي تسمح له بالتقدم في تعلمه.

ب–المحتوى الدراسي:

للمحتوى الدراسي مكانة في المنهج التربوي، حيث أنه يعكس نوعية المعارف و الاتجاهات والقيم و المعلومات والمهارات التي يتم اختيارها ثم تنظيمها وفق نسق معين. ويضمن الكتاب المدرسي المحتوى الدراسي الذي ينقله المعلم لطلابه على مراحل، يحتكم فيها الى عوامل الاهداف والطرائق والكم المعرفي والزمن المخصص للتدريس.

وفيما يلي اعتبارات تقويم المحتوى الدراسي:

- اختيار المعارف والاتجاهات والمعلومات والمبادئ والمفاهيم والمهارات، التي تدخل في بناء المحتوى الدراسي، في ضوء الاهداف التربوية المحددة بوضوح وبدقة.
- الرجوع الى التراث العربي والاسلامي في اختيار المحتوى الدراسي، مع وجوب مواكبة الحداثة، ومستحدثات العلم والثقافة.
- مراعاة قدرات المتعلمين العقلية والانفعالية وميولاتهم واستعداداتهم في اختيار المحتوى، وكذلك تنفيذه.
- مراعاة بيئة المتعلم الاجتماعية والثقافية والايديولوجية.
- تنظيم عناصر المحتوى الدراسي، بحيث تراعي ظاهرة العلائقية، لوجود علاقة بين محتويات المناهج الدراسية المختلفة نحو محتوي منهاج اللغة العربية، ومنهاج الاجتماعيات مثلا. كما تراعي ايضا ظاهرة التدرج في اختيار مواد المحتوى وتنفيذه، بالإضافة الى ظاهرة التكامل نحو الربط بين المواد الدراسية، كالذي بين

الكيمياء والفيزياء، وبين التاريخ والجغرافيا، وبين اللغة العربية والتربية الاسلامية. أو الربط بين موضوعات المادة الواحدة، كالربط البلاغة بتدريس النصوص.

- التوازن بين النظري والتطبيقي، وبين الشمول واللاشمول، وبين الحسي والحركي.

ج–طرائق التدريس:

تعتبر طرق التدريس من أهم عناصر المنهاج في ضوء التربية الحديثة ،وعليه تتجلى صلتها بالتقويم فيما يلي:

- مدى ملائمتها للأهداف التربوية المنشودة، وتأديتها الى هذه الاهداف في أقصر زمن وباقل جهد يبذله المعلم والمتعلم.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، واثارة اهتمامهم، وتحفيزهم على المشاركة والتفاعل والاعتماد على النفس.

تنوعها بحسب المواقف التعليمية، لأن الطريقة ليست وصفة تعطى للمعلم، ثم إن السير على وتيرة واحدة في تدريس المادة الدراسية، من شأنه أن يولد لدى المتعلمين الملل والنفور من موضوعات المعرفة.

د– تقويم التقويم:

ان عملية التقويم التي يتبعها المعلم داخل الفصل أو خارجه من خلال عقد الاختبارات، أو توجيه الاسئلة الشفوية، أو رصد الملحوظات للتحقق من مدى نجاح العملية التعليمية و بلوه الاهداف المرجوة، هي بدورها قابلة للتقويم، بل إن تقويمها لا مندوحة عنه، ويتناول تقويم التقويم ما يلي:

- مدى موافقة الاسئلة الكتابية والشفوية للأهداف الاجرائية الموضوعة.
- دقة الاسئلة ووضوحها، لأن التعقيد والعموم يموه المتعلم، ويصيران الي تبني الاحتمالات والتأويلات.
- وظيفية الأسئلة الموجهة، بمعنى أنها تعود المتعلم على التأمل و التحليل والاستنباط، لا على الحفظ والاستظهار.
- التدرج والوسطية للتمييز بين المتفوقين والمتوسطين والضعفاء.(دعمس ،2008،ص28-31).

ثانيا: تقويم المعلم :

يمثل مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال طلابه، والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة، وفي الموقف التعليمي بصفة عامة .

ويهدف تقويم المعلم إلى مساعدته على الكشف عن حقيقة عمله مع التلاميذ، ومدى ما تحقق على يديه من أهداف وغايات.

- ويبين له سلامة الخطة التربوية التي يعتمدها في التدريس.
- يوضح له مدى سلامة المسار الدراسي الذي يقطعه مع التلاميذ.
- يكشف له مدى التأثير الذي يتركه في التلاميذ، في التعامل، في التدريس والتوجيه والإرشاد.
- يبين له مستوى تحكمه في تقنيات التدريس، والمعارف المختلفة.
- يحدد له درجة مسؤوليته في النجاحات والإخفاقات المدرسية .(غربية سمراء،2017، ص94).

ثالثا: تقويم المتعلم: إن التقويم التربوي يسهم في تقويم الكثير من الجوانب الشخصية للمتعلم بهدف تنميتها، ويكون تقويم لمتعلم في العلوم ولمعارف والمهارات مستمرا ومعتمدا على ملحوظات معلميه ومشاركته في الدروس، وادائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتحريرية، وينقل المتعلم الى الصف الأعلى بعد اتقانه مهارات الحد الأدنى المنهجة.

تقويم المتعلميمتد الى جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية ،ومن الجوانب التي يتم تقويمها في المتعلم:

1- جوانب الصحة و الامن والسلامة والنمو الجسمي للمتعلم.

2- النمو الاجتماعي والعاطفي.

3- السلوك الخلقي والمعايير الشخصية.

4- القدرة على تولي المراكز القيادية.

5- الالمام بمظاهر الطبيعة: نباتات وحيوانات، ومظاهر أخرى.

6- القدرة على التفاهم مع الناس من خلال القدرة على الاتصال بواسطة اللغة و القراءة.

7- الجمال والتذوق من خلال الرسم والزخرفة....الخ.

8- القدرة على العد والحساب والقياس والانتاج.

قواعد عامة في تقويم المتعلم:

يراعي في تقويم المتعلم القواعد التالية:

1- أن تكون أساليب التقويم ،واجراءاته، وممارساته، وأدواته، ونتائجه معززة لعملية التعلم، وألا تكون مصدر رهبة أو قلق أو عقاب يؤثر يلبا علة المتعلم و نتائجه.

2- أن تكون أدوات التقويم صادقة وممثلة لما يتوقع من المتعلم اكتسابه من المعارف والمهارات، مبينة لمدى تمكن المتعلم من المادة الدراسية، وما يستطيع أدائه في ضوء ما تعلمه منها.

3- أن توفر أدوات التقويم معلومات عن العمليات التي يحدث بها التعلم مثل:

- مدى استفادة المتعلم من استخدام خطط التعلم لحل المشكلات.
- التوصل الى الاجابات الصحيحة.
- المراقبة الذاتية لمستوى التقدم وتعديله.
- اضافة الى معلومات من شانها مساعدة المعلمين وواضعي المناهج على تحسين تعلم المتعلم.
- رفع كفاية أساليب التدريس، وخاصة ما يتعلق بتوضيح المهارات وتحديدها، والمعارف التي يجب أن تركز عليها عملية التدريس.

4- أن يتضمن أداء التقويم مستويات عدة من الاسئلة، بحيث تقيس قدرة المتعلم المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية.

5- أن ينظر في نتائج أدوات التقويم، ضمن تقويم شامل لظروف التعلم وبيئته، وتقدم هذه الأدوات معلومات مستمرة عن مستوى تقدم المتعلم، يستفاد منها في تطوير المناهج وأساليب التدريس، وحفز المتعلم على بذل المزيد من الجهد، للإفادة من الخبرات التعليمية.

6- أن تتوافر في أساليب التقويم، وأدواته، وظروف تطبيقه، والقرارات المترتبة على نتائجه فرص متكافئة لجميع المتعلمين.

7- تزويد المتعلمين بتغذية راجعة مكتوبة، فمثلا أنجنب استخدام أقلام اللون الاحمر ،لان كثيرا من المتعلمين يربطون اللون الاحمر بالنقد غير البناء. واذكر عبارات مناسبة بمستويات المتعلمين مثلا: فكرة جيدة، فكرة رائعة ولكن تحتاج الى.....،فعلا انت على حق، أحسنت، وفقك الله، الى الأمام، حبذا أن .....في المرة القادمة، وهو كذلك، ولا أكتفي بإعطاء اشارة صح.

8- تعد نتيجة المتعلم في التقويم مسألة تخصه وولي أمره، والقائمين مباشرة على تعليمه، ولا يجوز استخدامها بطريقة تؤدي الى معاملته تؤثر سلبا على تقديره لذاته أو تفاعله مع الاخرين كما لا يجوز اطلاق الألقاب، أو الأوصاف التي تنبئ سلبا عن تحصيله الدراسي، عند مخاطبته، أو الاشارة اليه.

9- أن تبنى أدوات التقويم وفق الأسس العلمية المتبعة، وفي ضوء معايير محددة، للمستويات المقبولة، مما هو متوقع تعلمه، واكتسابه من أهداف التعلم ونواتجه، وتطوره.

10- أن تتولى جهة مختصة عملية التقويم والاختبارات من أجل: تنقيحها، وتطبيقها، وتصحيحها، ورصد نتائجها وتحليلها، وتقنينها، وحفظ أسئلتها واسترجاعها، واعادة استخدامها والتبليغ عن نتائجها، واجراء دراسة الصدق والثبات اللازمة عليها وتطويرها بما يتلائم واستخداماتها وتوفير التعليمات والارشادات اللازمة لإعداد أدوات التقويم، والمقومات اللازمة لتحسين مستواها بما يضمن تكافؤ الفرص بين المتعلمين وايجاد الادوات الموحدة التي يمكن على ضوئها مقارنة النتائج، كما تتولى اصدار تعليمات تحديد مراكز الاختبارات للجان النظام والمراقبة ولجان تقدير الدرجات وما في مستواها، ويطبق هذا في امتحان شهادة الثانوية العامة (البكالوريا).

11- أن تخضع عمليات التقويم واجراءاته وأساليبه لمراجعة مستمرة لتطويرها وتعديلها.

12- تطوير أدوات التقويم واساليبه للمتعلمين ذوي الاحتياجات التعليمية الخاصة. (عدس،2008،ص35-38)

رابعا: تقويم وقياس التحصيل المدرسي والحكم عليه:

هذا المجال يتم من خلاله تحديد الأهداف التربوية التعليمية المراد تحقيقها، وهذا لا يتم الا من خلال بناء الاختبارات بجميع أنواعها لقياس ذلك، حيث يجب تغطية المحتوى الذي يتناسب مع الأهداف المرجو تحقيقها، ويجب أن تتمتع هذه الاختبارات بدرجة صدق عالية.

- فعلى سبيل المثال لو أردنا قياس مدى استيعاب طلبة الصف الثالث الأساسي لموضوع الطرح بطريقة الاستلاف لا يمكن قياسه والحكم عليه الا من خلال إعداد اختبار تحصيلي يمكننا من ذلك بطريقة دقيقة وشاملة، وبالتالي يصبح الحكم صحيحا مقابلا للتعميم على مدى استيعاب الطلبة .(غربية سمراء، 2017، ص94).

خامسا: تقويم الإدارة التربوية :

يتعلق التقويم هنا بمدى تحديد نوع الإدارة، و السلوك الإداري للمديرين، وقيس مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتقويم الممارسات الإدارية، والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهام التي تشتمل عليها الإدارة، وغالبا ما يتم التقويم للإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي
للمديرين أو بواسطة تقويم المعلمين أو الطلبة أو الموجهين التربويين وفق أدوات ومعايير تصمم لهذا الغرض .

- ولابد أن يستند ذلك على أسس تقويمية صحيحة خالية من الأخطاء ممثلة في الاختبارات الصادقة والموضوعية بحيث يمكن تطوير أداء الأداة في اختبارها أنسب الطرق لتعليمهم، والحكم على أداء طلبة مدرستها بشكل صحيح ودقيق .(غربية سمراء، 2017، ص94).

سادسا :التقويم وأثره في تحسين المردود التربوي:

إن التقويم هو عملية ضرورية تقتضيها طبيعة أي عمل بصفة عامة، وما يتصل بعمليات التربية بصفة خاصة باعتبار أن العمليات التربوية، والتعليمية هي عمليات إعداد أجيال تسهم في بناء مجتمعاتها، وهذا هو جوهر الإدارة التعليمية، تلك هي الصورة المتكاملة التي ينبغي أن تتم بها الإدارة التعليمية حتى تؤتي ثمارها المرجوة .

فعملية التقويم التربوي والإداري ضرورة ملحة لجميع موظفي المؤسسة التربوية، ولابد من توفير شروط أساسية لها لتحقيق هدفها.فلابد للمدير والموظفين من الاستعداد لهذه العملية، ومعرفة كل منها لعوامل التقويم التي يعتمد عليها في المؤسسة، بحيث يجب تحديد وتصور جوانب القوة ، وجوانب الضعف فيما يتعلق بالمسؤوليات، وبالوظيفة القائمة، وينبغي توفير الدوافع التي تساعد الموظف على تقييم نفسه، وأن تحدد له الأهداف المساعدة على تحسين مردوده المدرسي، ومساره المهني، وأن يضع المدير الاستراتيجيات للأساليب التي قد يتبعها الموظف للوصول إلى تحقيق أهدافه، أي وضع خطة تنفيذية من خلال أنشطة تشجيع الموظف على إضافة مهاراته الخاصة، وأخيرا عند انتهاء العملية فلابد من التكامل بين مكافأة الموظف من خلال منحه المر دودية، ومجهوداته المبذولة، وتزداد استحقاقاته على عمله القائم في المؤسسة، وتتحدد العملية في السداسي الثاني من جديد للوصول إلى تقييم تربوي وإداري موضوعي في نهاية السنة الدراسية.(غربية سمراء، 2017، ص94-96).

المحاضرة السادسة: أساليب التقويم التربوي.

رغم ظهور العديد من وسائل التقويم الحديثة، إلا أن الاختبارات لا تزال من أكثر الأدوات استخداما في التقويم التربوي ، وباعتبار أن الاختبارات الموضوعية تتميز بكفاءة عالية، اضافة إلى تنوعها بشكل يجعلها تغطي كل المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، أصبح من الضروري التوجه نحو تطبيقها بما يحقق الأهداف المسطرة.

1- **الاختبارات:**

تعريف الاختبار:

1- يعرف الاختبار على أنه: اجراء منظم لقياس سمة من خلال عينة من السلوك (ملحم،2012،ص47).

2- يقصد بالاختبار أي أداة أو وسيلة اعدت بطريقة منظمة من مجموعة مرتبة من المثيرات لتقدير خاصية سلوكية محددة لدى التلميذ بالتعبير عنها في صورة كمية أو رقمية، ويتضمن هذا التعريف أركانا أساسية أربعة هي: التقدير الكمي أو الرقمي كنتائج الاختبار ،والخاصية أو السمة المراد قياسها، والمثيرات أو المفردات التي يتكون منها الاختبار، والطريقة المنظمة او الاجراءات المتبعة في اعداد الاختبار.(أبو ناهية، 1994، ص59).

3- وسيلة منظمة لتقويم قدرات الطلاب ولتحديد مستوى تحصيل المعلومات والمهارات عندهم، في مادة دراسية تعلموها مسبقا، وذلك من خلال اجابتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية.(دعمس،2008،ص65)

صفات الاختبار الجيد:

1- **الصدق:** أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه.

2- **الثبات:** هو حصول الطالب على النتائج نفسها عند اعادة الاختبار اكثر من مرة بشرط عدم حدوث تعلم بين المرتين.

3- **الموضوعية:** هو الذي يعطي نتيجة معينة بغض النظر عمن يصححه(ليس هناك تأثير لشخصية المصحح على وضع وتقدير علامات الطلاب).

4- **سهولة التطبيق**: أسهل الاختبارات من حيث التطبيق اختبارات التحصيل غير المقننة، وأسهلها اختبار المقال.

5- **سهولة التصحيح**: الاختبار الموضوعي سهل التصحيح، والمقالي بالغ التعقيد.

6- **اقتصادي**: (غير مكلف ماديا) ارخص اختبار من حيث التكلفة المادية اختبار المقال.

7- **التميز**:(تميز بين الطلاب، يستطيع أن يبرز الفروق الفردية بين الطلاب ويميز بين المتفوقين والضعاف).

8- **الشمول**: شامل لجميع اجزاء المنهج.

9- **الوضوح**: خالية من اللبس و الغموض.(دعمس،2008،ص68).

خطوات بناء الاختبار الجيد:

1- تحليل محتوى المادة التعليمية.

2- صياغة الاهداف السلوكية.

3- صياغة أسئلة لقياس كل هدف.

4- اعداد جدول المواصفات.

5- اخراج الاختبار

6- اعداد التعليمات.

7- التطبيق للاختبار

8- تحليل الاختبار و تفسيره.(معامل الصعوبة-معامل التمييز- فعالية البدائل)

(غسان،2009،ص79-80)

بناء الاختبارات: يمر بناء الاختبار بالعديد من الخطوات منها:

1- جدول المواصفات:

مخطط يربط العناصر الاساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراتها الفرعية ،ويحدد الاوزان النسبية لكل منها .كما يمكن تعريفه بأنه مخطط يبين وحدات محتوى المادة الدراسية ونسبة التركيز لكل وحدة. ويحدد نسبة الأهداف وعدد الاسئلة المخصصة لكل جزء منها، ومن فوائد جدول المواصفات ما يلي:

- يجعل الاختبار أداة تشخيصية علاوة على كونه أداة تحصيلية.
- يوزع فقرات الاختبار لتشمل الموضوعات كافة.
- يغطي موضوعات المحتوى التي تم تدريسها
- يحقق صدق المحتوى للاختبار.
- يعطي لكل موضوع وزنه الفعلي.
- يساعد على الاهتمام بجميع مستويات الاهداف.
- يعطي المتعلم الثقة بعدالة الاختبار.

ويحتاج بناء الاختبار الى جدول مواصفات يتناول فيه المعلم موضوعات المحتوى ،وعدد ونوع الاسئلة على كل موضوع ،وبذلك فغن المعلم يجعل من اختباره أكثر فاعلية في قياس ما يريد معرفته لدى طلبته.

خطوات اعداد جدول المواصفات: يمر اعداد جدول المواصفات بالخطوات التالية:

- **تحليل المحتوى:** تقسيم المادة الى موضوعات أو عناوين رئيسية.
- **تحديد وزن كل موضوع:** وذلك من خلال العلاقة الاتية:

$$\textbf{نسبة الاهمية لكل موضوع=} \frac{\text{عدد حصص الموضوع}}{\text{العدد الكلي للحصص}} 100x$$

ويمكن تحديد وزن كل موضوع من خلال الطرق التالية:

أ- عدد أهداف الوحدة مقسوما على مجموع صفحات الكتاب مضروبا في 100

ب- عدد صفحات الوحدة الدراسية مقسوما على مجموع صفحات الكتاب مضروبا في 100

ت- عدد الحصص المقررة لتدريس الوحدة الدراسية مقسوما على عدد الحصص الكلي المقررة للكتاب في .100

- تحديد الأهداف التعليمية للمادة الدراسية، ثم تحديد عدد الأهداف لكل مستوى.
- تحديد نسبة الأهمية لكل مستوى من مستويات الأهداف من خلال العلاقة التالية:

$$\textbf{نسبة الأهمية لكل مستوى=} \frac{\text{عدد أهداف المستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف}} .100\text{x}$$

- تحديد العدد الكلي لأسئلة الاختبار.
- تحديد أسئلة كل وحدة من وحدات المادة الدراسية، وذلك من خلال العلاقة التالية:

عدد أسئلة الوحدة= عدد الأسئلة الكلي xنسبة تركيز(أهمية) الوحدة.

- تحديد عدد الأسئلة لكل خلية من خلايا جدول المواصفات، وذلك من علال العلاقة الأتية:

عدد الأسئلة لكل خلية= عدد أسئلة الوحدة xنسبة تركيز(أهمية) الهدف.

- تحديد الزمن اللازم للإجابة على كل سؤال.
- تحديد علامات كل فقرة من فقرات الاختبار.

(غسان،2009،ص96-98).

أغراض الاختبارات واستخداماتها المدرسية:

1-قياس تحصيل الطلبة و تقدمهم:

يقدم لنا الاختبار معلومات هامة عن سير العملية التعليمية ومدى تحقيق الاهداف التعليمية.

2-القبول و الاختيار: يحقق لنا الاختبار اتخاذ قرارات حول قبول الطلبة او اختيار الافضل منهم في ضوء المعلومات التي يقدمها لنا.كما أنه يفرز لنا الافراد المؤهلين لاستلام وظيفة ما أو عمل ما في ضوء تلك المعلومات التي يزودنا بها الاختبار.

3-تحديد المستوى: يحدد لنا الاختبار مستويات الطلبة وتصنيفهم الى عدة مجموعات حتى يمكننا من الحاق كل طالب بالمجموعة التي تناسب مستواه .مما يمكن المسؤولين بعدئذ من وضع الاستراتيجيات التعليمية التي تتلائم ومستوى كل مجموعة.

4-التشخيص: وعندما يواجه المتعلمون صعوبات متكررة في مجال تعليمي معين ،فإن الاختبار التشخيصي يزودنا بمواقف القوة والضعف في المعارف والمهارات التعليمية المستخدمة. مما يسمح لنا باتخاذ القرارات المناسبة في تطوير الاساليب التعليمية وتنويعها واستخدام استراتيجيات جديدة لذلك.

5-تنشيط الدافعية: وقد تثير الاختبارات الصفية دافعية الطلبة فيقبلون على الدراسة بشكل مستمر ومنظم.

6- التغذية الراجعة للمعلم والطالب: تقدم الاختبارات تغذية راجعة فورية حول سير العملية التعليمية، فتكشف عن مواطن القوة و الضعف لدى الطلبة، مما يسمح بإتاحة الفرصة للمعلم في تعديل أساليبه في التعليم أو السير بها قدما، وتسمح للطالب ايضا في تقويم نفسه وتنظيم وقته وجهده وتطوير عاداته الدراسية نحو الافضل.

7- تقويم المناهج والبرامج الدراسية: تستخدم الاختبارات عادة من أجل جمع المعلومات عن المناهج الدراسية المختلفة. ومدى تحقيق الاهداف التربوية لها، مما يتيح للمسؤولين من اتخاذ القرارات المناسبة لتطوير المناهج الدراسية بما يحقق كل الأهداف التربوية المرجوة.

8- المقارنة و الترتيب: يلجأ المعلمون الى ترتيب الطلبة واجراء المقارنات بينهم في ضوء ما يراه مناسبا لسير العملية التعليمية.

9- البحث التربوي: يعد الاختبار أحد الادوات الرئيسية الهامة التي تستخدم على نطاق واسع في جمع البيانات والمعلومات في مجال البحث التربوي في مختلف أنواعها. (ملحم،2012،ص48-49)

الاختبارات بين الرفض والتأكيد:

قبل التفصيل في موضوع الاختبارات ارتأينا الإشارة إلى الرأيين المتضاربين حولها حيث ذهب أحد الرأيين إلى مهاجمتها بشدة و طالب بإلغائها وكانت حجة هذا الفريق ما يلي:(1)

1-الاعتماد في قياس مستويات الطلاب على الاختبارات كوسيلة وحيدة لذا نجد جزءا كبيرا من جهد الطلاب و وقتهم ينصرف في الاستعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عن أي استفادة أخرى في عملية التعلم.

2-اعتماد الطلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ والاستظهار الذين قد يصاحبهما الفهم وقد يجانبهما ، والغاية من ذلك أن يكونوا على معرفة تامة بكل المقررات المطلوبة بحيث يتمكنوا من الإجابة على الأسئلة ، وبعد ذلك لا يهم أن تحتفظ ذاكرتهم بتلك المعلومات أو تذهب أدراج الرياح.

3-حفظ الطلاب للمعلومات التي سيختبرون فيها واستظهارها يدفعهم إلى البحث عن شيء يحفظونه بغض النظر عن قيمته المعرفية ، لذلك انتشرت ظاهرة الملخصات والمذكرات وما إلى ذلك على الرغم من السلبيات الناجمة عنها.

4-أصبحت الدراسة بالشكل الذي عرضناه سابقا وسيلة لتأدية الاختبارات وأصبح

الاختبار وسيلة لانتقال الطلاب من مرحلة أخرى، وعليه فقد ضاعت القيم التربوية لكل ما يدرس في غمرة الأشغال بالاختبارات.

5-يترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى – باعتبارها وسيلة القياس الوحيدة في معرفة قدرات الدارسين على النجاح أو الرسوب – انتشار ظاهرة الغش التي تفشت بين مختلف فئات الطلاب ، كما تفننوا في إيجاد أنواع مختلفة منه.

6-تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية التي ليس الغرض منها حصول الطلاب على معارف ومعلومات أوسع وأعمق، وإنما الغاية منها الحصول علامات أكثر.

7-يصاحب عملية الاختبارات كثير من الشد العصبي عند الطلاب ، الأمر الذي ينعكس سلبا على أنفسهم ، وعلى أوليائهم وأسرهم عامة فتعيش الأسرة ما قبل الاختبارات وإثنائها حالة من التوتر والاستعداد غير العادي لهذه الاختبارات و كأنها في حالة طوارئ.

8-اهتمام السلطات التعليمية بالاختبارات يدفعها إلى إنفاق الكثير من الوقت والجهد والمال عليها أكثر مما ترصده لأوجه النشاطات التعليمية المختلفة التي تنمي الطلاب في جوانب شخصياتهم المتعددة.

9-تخلو الاختبارات الحالية من أساس هام كان ينبغي أن يكون فيها أولا و هو تشخيص حالة الطالب بدقة من حيث نواحي ميوله ، واستعداداته ، وقدراته...

10-إن الاختبارات كوسيلة للقياس لا تبين مقدار جودة الكتاب المدرسي ، أو ملائمة الطرق، أو الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه ، كما أنها لا تعكس ملائمة المنهاج كله بالنسبة للطالب أو المجتمع.

11-الاختبارات بالصورة التي تنفذها المؤسسات التعليمية لا تعكس أي مظهر من مظاهر نشاط الطلاب في أقسامهم.

أما الفريق المدافع عن الاختبارات فيرى فيها بعض الفوائد و حجته في ذلك ما يلي:

1-يعتبرها القائمون على التعليم وسيلة ناجحة لقياس مستويات الطلاب خاصة في غياب نظام بديل مقنع ، ويدافعون بأن ما يصاحبها من ظواهر سلبية كالغش والكتب المبسطة والملخصات أمور لا تعيبها بقدر ما تعيب النظام الذي يعجز عن ضبط مثل هذه الأمور أو الحد منها.

2-تعتبر الاختبارات وسيلة رسمية تخبر الطلاب بمدى تقدمهم بالنسبة لأنفسهم وبالنسبة لزملائهم، ولهذا تدفع أعداد منهم إلى بذل الجهد للمحافظة على المستوى الطيب الذي وصلوا إليه، آما أنها تحفز المتخلفين على محاولة اللحاق بأقرانهم وتعويض وما فاتهم.

3-تعتبر الاختبارات وسيلة تنبيه ، تدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم ، والوقوف عن كثب لمعرفة مستوياتهم ، وحثهم على مضاعفة الجهد ، كما تساعد على الربط بين المدرسة والبيت بحيث يكون الطرفان على اتصال مستمر.

4-تعكس الاختبارات مستويات التلاميذ المختلفة ، والتي من خلالها تتعرف المدرسة على أصحاب المستويات المتدنية ، فتقوم بوضع البرامج العلاجية التي تساعدهم على تحسين مستواهم.

5-تعتبر الاختبارات بمثابة مؤشر يبين للمعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه ، آما تبين له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة، مما يدفع بهم إلى بذل المزيد من الجهد.

6-يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تتوصل إليها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشتمل عليه من برامج وكتب ، وطرق التدريس ، ووسائل تعليمية....

7-من خلال الاختبارات يتمكن الطلاب من تحديد قدراتهم ، وميولهم نحو تخصص معين.

8-إذ أديت الاختبارات بأمانة ودقة وموضوعية فإنها تعلم الطلاب قيما عظمى في حياتهم كالانضباط في المواعيد – الدقة في التنفيذ – الأمانة في الأداء....

9-تكشف عن قدرة المعلم عن التعبير بأسلوبه الخاص عما استوعبه من معلومات من خلال إعادة تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب المقرر.(شيتوي،2007،ص41).

2- **الملاحظة:**

تعتبر الملاحظة تقنية مباشرة للبحث والتقصي عن المعلومات فهي"وصف صادق للسلوكات والظواهر بصفة عامة والتنبؤ بها، وقد تتخذ أشكالا مختلفة، بالمشاركة أو بدون مشاركة مستترة أو مكشوفة (موربيس انجرس ،2004،ص184) ، في الميدان التربوي فالمدرس بإمكانه ملاحظة المتعلمين لمدة طويلة في مواقف مختلفة، و بإمكانه جمع معلومات لا تمد إياها أية ووسيلة جمع بيانات أخرى خاصة عندما يتعلق الأمر بمصداقية و طبيعية السلوكات التي يسلكها الملاحظون،حيث "يتصرف المتعلمون بطريقة عفوية تعبر عن خصائص سلوكاتهم أفضل تعبير،

أما الاختبارات مثلا فهي تتم في جو يدرك فيه العميل أنه خاضع للقياس فقد يغير من سلوكه.(سعيد محمد بامشوس و اخرون – 1994 – ص15)

فالملاحظة إذن سجلا مستمر يدون فيه المعلم ملاحظاته حول مسار العملية التعليمية، و أحيانا بإمكانها أن تعطي للمقوم معلومات عن العمل التربوي لا تعطيه إياه أية وسيلة أخرى و في هذا الصدد يقول جودة

احمد سعادة " :أن الملاحظة اليومية للمعلم تعطيه صورة جيدة على نمو التلاميذ يتعذر على أية وسيلة أخرى تقديمها" (محمد صالح حثروبي ،1997، ص105).

ويعتمد على الملاحظة في تسجيل المناقشات والحوارات، وتكشف عن العلاقات بين الأفراد والتفاعل بينهم خاصة بين المدرس والتلاميذ والتلاميذ فيما بينهم، إلا أنها لا تمكننا من ملاحظة الظواهر الخفية لذلك لا يجب الاعتماد عليها كليا بل يجب تدعيمها بوسائل أخرى كالمقابلة مثلا

3- المقابلة:

المقابلة عملية يتواجد فيها المقوم والمقوم في إطار زماني ومكاني واحد ومن أجل مقصد معين، فقد تكون من أجل التقدير، التشخيص التوقع الإرشاد، المساعدة أو المراقبة...الخ، فقد تكون منظمة وقصيرة إذا كانت مرتبطة بمعلومات تعليمية أو تاريخية، وقد تكون طويلة ومفتوحة في المواضيع المبنية على الحوار المتبادل كالاتجاهات والطموح...الخ.

يعاب على هذه الأداة أنها مستهلكة للوقت و لا يمكن أجرائها على عدد كبير من المتعلمين خاصة إذا كانت من النوع المفتوح، وإذا اعتمدت عليها فإن العينة المختارة تكون بطريقة عشوائية ، كما أن موضوعية المقابلة مرتبطة أساسا على صدق ما يقدم لنا المفحوص من بيانات ومعلومات لذلك يستلزم على المقوم والباحث استخدم أدوات أخرى لجمع نفس البيانات ومقارنتها بما جمعه من خلال المقابلة ، وهذا بالاعتماد على مقابلة شخص آخر أو استعمال استمارة أو اختيار أو تحليل وثائق معينة تفي بالغرض.(غريب العربي، 2007، ص71).

4- دراسة وتحليل الوثائق :

قد يلجأ المدرس إلى جمع البيانات حول المتعلم من خلال مجموعة من الوثائق وتكون ضرورية عند ما يستحيل استعمال أي أداة أخرى ، أو يريد التأكد من صدق بيانات جمعت بأدوات أخرى وتوفرت له هذه الوثائق وتذكر منها مثلا :تقارير اللجان أو المفتشين أو اقتراحاتهم ، تقارير المستشارين سجلات الإدارة ،ملفات شخصية والتسجيلات الصوتية ... الخ.

إن مثل هذه الأدوات الوثائقية بإمكانها تقديم خدمات عظيمة لعملية التقويم نذكر منها ما يلي:(توما جورج كولي - 1991 – ص155)

-تزويد المعلم والمدرسة وملاء ثغرات بمعلومات خاصة بالمتعلمين.

-تفيد في الإرشاد التربوي.

-تزويد المدرس بالمعلومات في بداية العمل التربوي.

وهناك أدوات أخرى يمكن أن يعتمد عليها المدرس في جمع البيانات حول المتعلم وتعلمه مثل سجلات الحوادث، دراسات حالة خاصة، لعب الأدوار، أساليب قياس العلاقات الاجتماعية، تقييم التلاميذ لأنفسهم، السجلات التراكمية ... الخ. (توماجورج كولي ،1991، ص142).

5- الاختبارات الادائية:

وتتطلب استخدام الفاحص للمهارات في الأداء على الأدوات والاجهزة :مثل عمليات الفك والتركيب" وتحتاج دقة وتأزر وسرعة وغيرها من النواحي المهارية (النفسحركية)، ومن أمثلة هذه الاختبارات الاداء على الاجهزة المعملية، كما تدخل ضمنها الأداءات الحركية في النشاطات الرياضية باستخدام الاجهزة مثل (كرة القدم، كرة السلة، وأجهزة الجمباز المختلفة). (غنيم،2004،ص52).

المحاضرة السابعة: الاختبارات التحصيلية.

الاختبارات التحصيلية:

- هي "أداة توضع لقياس المعلومات الدراسية ومقدار فهم التلاميذ لها، والمهارة التي تتوصلوا إليها في مادة معنية "(احمد زكي صالح،1972،ص557)

- هي عملية منظمة، يقوم بها معلم أو مجموعة من المعلمين، تحت اشراف جهة رسمية هي المدرسة. ويمكن أن تجرى أو تنفذ لمرة واحدة أو لمرات عديدة وفي أوقات مختلفة، حسب وضع الطلاب الذين سيؤدونها وعمرهم ومستواهم. والهدف منها أن تقيس تقدم الطالب في ناحية من نواحي التحصيل الدراسي بواسطة مجموعة من الاسئلة أو المشكلات أو التمرينات، وتظهر نتائجها بعد ان تتم على شكل درجات أو تقديرات توضع مسبقا من قبل المشرفين عليها.

الاختبارات المقننة: يقصد بها هنا الاختبارات التي يتم اعدادها من قبل فريق من المختصين وتطبق في ظروف وشروط معيارية موحدة لجميع من يطبق عليهم الاختبار .(دعمس،2008،ص65).

أهمية الاختبارات التحصيلية:

اولا: بالنسبة للمعلم:

التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل اليه التلاميذ، وبالتالي مراقبة تقدم العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من التحسن أو التأخر في التحصيل الدراسي ،ومعرفة استعدادات(Aptitudes) تلاميذه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها، وكذلك تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه، مما يؤدي الى تعديل المعلم من طريقة تدريسه من خلال التغذية الراجعة(Feed back) لنتائج الاختبارات.

ثانيا: بالنسبة للطالب:

انها وسيلة جيدة للتعلم، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك وبالتالي رفع مستوى الطموح لديه، وتعمل على زيادة مستوى اتقان المادة المتعلمة والتي تساعد في انتقال اثر التعلم الموجب من الموقف الراهن الى موقف تالي أو لاحق مشابه للموقف الذي تم فيه التعلم، ومعرفة مدى تقدم أو تحسن الطالب في التحصيل الدراسي، كذلك تحسن من طريقة الاستذكار لما توفره من التغذية الراجعة، وأخيرا توجه أنظار الطلبة نحو تحقيق أهداف التدريس المنشودة.

ثالثا: بالنسبة لصانعي القرار:

لا شك ان الاختبارات التحصيلية تزود صانع القرار التربوي بمعلومات جيدة يستخدمها في اصدار العديد من القرارات الادارية مثل الترفيع أو النقل من فرقة دراسية الى فرقة أعلى منها، أو اعطاء شهادات التخرج أو الايفاد الى بعثات دراسية، كذلك اصدار العديد من القرارات الفنية مثل التوجيه لنوع التعليم وربما لنوع الشعبة، كذلك انتقاء الفئات الخاصة (المتفوقين، وذوي الاحتياجات الخاصة)،وتوجيه البحث التربوي مثل البحث عن أفضل طريقة تدريس وأثرها على التحصيل لدى مراحل عمرية مختلفة. (صلاح وسليمان، 2005، ص44).

أنواع الاختبارات التحصيلية:

أولا: الاختبارات المقالية:

هي نوع الاختبارات التي تسمح للمفحوص بالتعبير عن أفكاره وتشكيل استجاباته في ضوء المثيرات(الأسئلة) التي تقدم له "ومن أهم صعوبات هذا النوع من الاسئلة تشبع الدرجة التي يحصل عليها التلميذ بذاتية المصحح، الى جانب صعوبة التصحيح ،والجهد الكبير الذي يبذل فيه. (غنيم،2004،ص48).

أنواع أسئلة المقال:

تنقسم اسئلة المقال الى نوعين حسب درجة الحرية المسموح بها في الاجابة وهما:

1- **اسئلة المقال القصير المحدود:** في هذا النوع من الاسئلة يحدد واضع الاسئلة شروطا للإجابة لا تسمح بالإجابة المطولة، كما أن المعلومات التي يغطيها كل سؤال تكون محدودة ،وعادة ما تبدأ أسئلة هذا النوع بالأفعال السلوكية التالية(علل، أذكر الاسباب، اشرح، عرف، لخص، وضح، قارن ،ماذا يقصد بـ، برر، برهن.

يجب مراعاة التمييز بين سؤال المقال القصير وهو من النوع غير الموضوعي (ذاتي التصحيح)،والسؤال الذي يضع حدودا للإجابة، كما أن المعلومات التي تغطيها هذه الاسئلة تكون محدودة، وبين اسئلة الاجابات القصيرة بصورها المتعددة من (اكمال، تعيين أو تسمية، ومزاوجة الافكار) وني من النوع الموضوعي التي يجاب عنها بكلمة واحدة أو جملة أو رمز أو شكل.

2-أسئلة المقال الحر (المستفيض) ذات الاجابة المفتوحة:

في هذا النوع من الاسئلة المقالية يعطى للطالب مزيد من الحرية في اعطاء الاجابة، فلا يقيد بعدد الاسطر أو عدد الصفحات مما يسمح له بترتيب افكاره والتعبير عنها بحرية أكثر، ويساعد ذلك على قياس قدرة الطالب في التفكير الابتكاري والتفكير المنطقي والتفكير الاستدلالي.

مثال: أكتب قصة قصيرة جذابة تركز على مفهوم الامانة؟

مميزات أسئلة المقال:

1- سهلة في اعدادها وفي تطبيقها، واقتصادية في تكلفة طباعتها لذا فهي توفر الكثير من الوقت والجهد والمال.

2- تقيس عمليات عقلية عليا مثل التفكير بجميع صوره(الابتكاري والناقد و الاستدلالي) والتي تعجز الاسئلة الموضوعية عن قياسها.

3- تخلو من التخمين(تخمين الطالب للإجابة الصحيحة).

4- تقلل فرص الغش بين الطلبة لاعتمادها على عمليات استدعاء الاجابة و ليس التعرف عليها.

5- وسيلة جيدة لتحسين مهارة الكتابة لدى الطلبة خاصة اللغات.

عيوب أسئلة المقال:

1- غير قادرة على تغطية المحتوى المادة الدراسية بشكل مقبول لأنها قليلة العدد(وهذه المشكلة تتعلق بصدق الاختبار).

2- تستغرق وقتا طويلا في تصحيحيها.

3- تتأثر الدرجة بذاتية المصحح وكذلك الحالة النفسية له اضافة الى رداءة أو جودة الخط، وطريقة تنظيم الاجابة، والانطباع الشخصي للمعلم عن الطالب، والظروف النفسية للمعلم أثناء التصحيح.

4- مستوى الصدق والثبات منخفض بسبب قله عدد الاسئلة وذاتية الدرجات.

5- تلعب الصدفة دورا كبيرا في الاجابة عن هذه الاسئلة، فقد ينجح الطالب اذا جاءت الاسئلة من الموضوعات التي ذاكرها، ويرسب اذا جاءت الاسئلة من الموضوعات التي أهملها.

شروط صياغة أسئلة المقال بنوعيها:

أولا: الشروط الخاصة بصياغة الاسئلة:

1- يجب أن تكون صياغة السؤال واضحة تماما، وبعيدة عن الغموض، ومحددة بدقة بحيث يفهمها جميع الطلاب بطريقة واحدة.

2- يجب أن تكون جميع أسئلة المقال من النوع الاجباري، أي ليس هناك مجال للاختيار من بين الاسئلة المقدمة، وذلك عندما تستخدم نتائج هذه الاسئلة في المقارنة بين أداء الطلبة. أما اذا كان الهدف غير المقارنة بين أداء الافراد فيمكن استخدام اسئلة يتم الاختيار من بينها.

مثال: أجب عن سؤالين فقط من الاسئلة الاربع التالية، وفي مثل هذه الحالة يسمح للطالب باختيار الموضوع المفضل له من بين الاسئلة المقدمة مما يساعد على تقليل قلق الامتحان، كما تسمح للمعلم تغطية مساحة أكبر من محتوى المقرر الدراسي السابق دراسته.

3- يجب ان ترتب الاسئلة المقالية عند عرضها على الطلبة حسب التدرج في صعوبتها من السهل الى الصعب(أي يكون ترتيب الاسئلة سيكولوجيا و ليس منطقيا)،لتقلل من القلق والتوتر اثنا الاجابة.

4- يجب أن يكون السؤال المقالي ملائم للمستوى العقلي للطلبة، ويقيس المخرجات (الاهداف) التي يريد المعلم قياسها.

5- يجب على المعلم أن يحدد:

- الدرجة المخصصة لكل سؤال قبل أ يبدأ الطالب في الاجابة، حتى لا يركز على الاجابات ذات الدرجات القليلة اكثر من الاسئلة ذات الدرجات المرتفعة.
- الزمن المناسب للإجابة عن كل سؤال، لان زيادة الوقت قد يسمح بعمليات الغش، ونقص الوقت يسبب حالة الاسراع (التعجيل) في الاجابة، مما يؤثر على جودة اجابات الطلبة.

6- يجب أن يبدأ السؤال المقالي بأفعال سلوكية مثل: علل، لماذا، أذكر، اشرح، لخص، وضح، فسر...الخ. ولا تبدأ بأدوات استفهام مثل :من ،متى، كيف، لأن الاجابات لي هذه الحالة تكوم في مستوى التذكر وربما الفهم ...الخ.

ثانيا: الشروط الخاصة بتقدير درجات الاسئلة:

1- يجب اعداد نماذج للإجابة الصحيحة موضحا عليها النقاط التي يفترض أن تشملها الاجابة، وتوزيع لدرجة كل سؤال على هذه النقاط. أما في حالة الاسئلة التي تتطلب اجابات مطولة، ليس هناك داع

لكتابة الاجابات كاملة، بل يكتفي أن يتضمن مخطط الاجابة النقاط الرئيسية ومثال على ذلك: في حالة التعبير في اللغة العربية توزع الدرجة على النحو التالي:

الافكار التي يقدمها الطالب، والتنظيم، ووضوح ودقة اللغة المستخدمة، والاخطاء اللغوية والنحوية وذلك...الخ.

2- يجب تقدير درجة كل سؤال على حدى بالنسبة لكل الطلبة قبل الانتقال الى السؤال التالي بهدف سهولة تذكر النقاط الرئيسية والمعايير التي يتم في ضوئها تقدير درجة كل سؤال.

3- يجب عدم الاطلاع بشكل مقصود على أسماء الطلبة أثناء عملية التصحيح ،وذلك لنفس السبب(اثر الهالة)،فقد اشارت العديد من الدراسات الى أن أثر الهالة يقلل من موضوعية المصحح بشكل ملحوظ، وكذلك تقلل اثر الهالة أي الاثر الناتج عن الانطباع الذي تتركه اجابة الطالب في سؤال ما على مقدر الدرجات(المعلم)،وانتقال هطا الاثر الى السؤال التالي سواء بالإيجاب أو بالسلب.

4- من الافضل – ان كان هذا ممكنا- أن يقدر كل سؤال مقدرين (مصححين) على الاقل ليزيد من دقة تقدير الدرجة، ويقلل من أثر الهالة.

5- يجب اعادة ترتيب كراسات الاجابات عقب تقدير درجة كل سؤال حتى لا تتأثر درجة الطالب باستمرار بدرجة الطالب السابق له.

6- اذا كان المعلم سيعيد اوراق الاجابة الى طلبته، يفضل أن يكتب ملاحظاته وتعليقاته، وتصويباته للأخطاء في ورقة الاجابة كنوع من التغذية الراجعة الفورية أو التغذية الراجعة المؤجلة.

ثانيا: الاسئلة التركيبية:

يعتبر السؤال التركيبي افضل الاسئلة المقالية تمثيلا لمحتوى المقرر الدراسي، وكذلك تمثيلا للأهداف المراد قياسها. كما أنها تمثل الاتجاه المعاصر في اعداد الورقة الامتحانية التي تتبناها الثانوية العامة الدولية(IGCSE) للتغلب على الاسئلة المقالية بنوعيها، وذلك لانها قريبة من الاسئلة الموضوعية في بنائها و تصحيحيها مما يرفع ثبات التصحيح.

نواتج التعلم التي تقيسها:

تقيس هذه الاسئلة قدرة الطالب على التفكير بصوره المتعددة(التقاربي و المنطقي والاستدلالي والتباعدي).

وصف الأسئلة التركيبية:

يتكون السؤال التركيبي من مقدمة تتضمن معلومات وافية تحدد اجابة الطالب قد تكون في صورة معلومات سيمانتية (مثل نص أدبي) أو معلومات رمزية(مثل الحروف الهجائية والاعداد الرموز) ،أو معلومات شكلية(مثل الخرائط والجداول)،أو أشكال هندسية. ثم يلي المقدمة سؤال مقال مكون من مجموعة جزئيات قصيرة وثيقة الصلة بالمقدمة تتراوح بين 2-6 جزئية، ويمكن أن تتفرع الجزئية الواحدة الى عدة جزئيات مع مراعاة أن تكون الاسئلة المقدمة جديدة، أي تختلف عن تلك التي درسها الطلبة وتدربوا عليها في الموقف التعليمي لكنها ضمن المقررات الدراسية التي يدرسونها، أما اذا كانت الاسئلة جديدة تماما فإنها تكون من الالغاز ويجب أن تبدأ جزئيات الاسئلة التركيبية المقالية بالأسئلة الاكثر سهولة ثم تزداد في صعوبتها تدريجيا.

أنواع الأسئلة التركيبية:

النمط التتابعي:

في هذا النوع من الاسئلة يعطى للطالب مقدمة تتضمن معلومات وافية تحدد اتجاه اجابته، ويلي المقدمة سؤال مقال وثيق الصلة بالمقدمة مكون من مجموعة جزئيات صغيرة تتراوح بين 2-6 جزئية، تبدأ بالجزئيات الاكثر سهولة ثم تزداد الصعوبة تدريجيا. ويجب أن تعتمد اجابة اي جزئية على جزئيات سابقة لها، وتعطى درجة واحدة لكل اجابة و الاجابة الخاطئة يعطى لها صفرا، ولا توجد كسور للدرجة.

النمط غير التتابعي:

نفس التعليمات السابق الاشارة اليها في النمط التتابعي فيما عدا ان الاجابة عن كل جزئية من جزئيات السؤال تكون مستقلة تماما عن الاجابة الأخرى، أي لا تعتمد على اجابة جزئية سابقة.

شروط صياغة الاسئلة التركيبية:

1- يجب أن يبدأ السؤال بمقدمة تتضمن معلومات وبيانات خام كافية تحدد للطالب الإجابة ،ويلي المقدمة سؤال مقال أو أكثر، وكل سؤال مكون من عدة جزئيات يتراوح عددها من 2-6،وجميعها من أسئلة المقال القصير.

2- يدب أن تكون جزئيات السؤال وثيقة الصلة بالمقدمة.

3- يجب أن يتضمن السؤال التركيبي(سواء التتابعي أو غير التتابعي) مستويات عقلية متباينة، مع ملاحظة أن تبدأ جزئيات السؤال بالأكثر سهولة ثم تزداد صعوبتها تدريجيا.

4- يجب التأكد من أن كل جزئية من جزئيات السؤال التركيبي لها اجابة واحدة صحيحة ،مع ملاحظة أن تبدأ اجابات بعض الجزئيات تعتمد على جزئيات سابقة في حالة الاسئلة التركيبية التتابعية، وتكون كل جزئية من جزئيات السؤال مستقلة عن الاخرى في حالة الاسئلة التركيبية غير التتابعية.

ملاحظة:

يجب أن يراعى أوجه الشبه و الاختلاف بين كل من:

السؤال التركيبي المقالي، والسؤال التفسيري الموضوعي من حيث وجود المقدمة في كل منها والتي تتضمن المعلومات والبيانات الكافية والتي تحدد اتجاه الطالب في الاجابة.

ولكن في حالة السؤال التركيبي يلي المقدمة سواء من النوع المقالي القصير به عدة جزئيات بينما في السؤال التفسيري يلي المقدمة مجموعة أسئلة جميعها من النوع الموضوعي وغالبا من نوع الاختيار من متعدد.

ثالثا: أسئلة اختبار الكتاب المفتوح:

امتحانات الكتاب المفتوح هي الامتحانات التي يسمح فيا للطلبة بإحضار واستخدام كتبهم المقررة ومذكراتهم وغير ذلك من المصادر أثناء الامتحان. وبالتالي فهو يختلف في طبيعته عن الامتحانات العادية والتي يطلق عليها اسم امتحانات الكتاب المغلق والتي لا يسمح فيها للطلبة بالرجوع الى كتبهم ومذكراتهم اثناء اداء الاختبار.

ولكن احيانا يحدث بعض التعديل على هذا الاسلوب فقد يسمح المعلمون باستخدام بعض الجداول أو الالة الحاسبة .ويمكن أن نطلق على هذا النوع من المساعدات أثناء الامتحانات بامتحانات الكتاب المفتوح المقيد.

مميزات استخدام اسئلة الكتاب المفتوح:

1- تقلل من التوتر والقلق، والخوف الزائد من الامتحانات وتقضي على ظاهرة الغش في الامتحانات.

2- توفر وقت الطالب المستغرق في استرجاع المعادلات ومنطوق النظريات وقيم الثوابت التي يستعملها فيما بعد في حل المشكلة، وتجعله يركز على حل المشكلة التي امامه، والطالب المتمكن يعرف جيدا عن ماذا يبحث في الكتاب، واين يبحث ومتى يبحث، وكيف يمكنه العثور على ما يريده بسرعة.

3- يشجع هذه الامتحانات الطلبة على الاستذكار من اجل الفهم ،والتطبيق والتحليل واعادة تنظيم وترتيب المادة في شكل جديد (ابتكاري)،والقدرة على التقويم القائم على الحجج المقننة و الاستدلال القوي، بدلا من مجرد استظهارها ،أي حفظها (حفظ صم).

4- تتيح للمعلم أن يدرب طلبته على الاسئلة التي تقيس مستويات عقلية عليا بجميع صورها(الاسئلة التركيبية بصورها ،والمقالية بصورها) .

5- هناك زيادة وان كانت قليلة وتحتاج للعديد من الدراسات للتأكد منها حول صدق و ثبات امتحانات الكتاب المفتوح.

عيوب استخدام اسئلة الكتاب المفتوح:

الرأي المعارض لاستخدام اسئلة الكتاب المفتوح يرى أن هناك العديد من المساوئ التي تفوق مزاياها، ويعتقدون انه لا يجب تقديم أي مساعدة للطلبة اثناء اداء الامتحانات، والادلة الامبريقية رغم ندرتها تشير الى أن:

1- لا توجد فروقا تقريبا في درجات اداء الطلبة الذين يؤدون الامتحان باستخدام الكتاب المفتوح واقرانهم الذين يؤدون نفس الامتحان باستخدام الكتاب المغلق.

2- هناك صعوبة في التمييز بين الطالب المتوسط و الطالب المتميز في حالة ادائهم الامتحان بطريقة الكتاب المفتوح.

3- يرى بعض المعلمون ان وقت الحصة لا يسمح باستخدام الكتاب المفتوح ،وان هذا الاسلوب يمكن تحقيقه بفاعلية اذا تحول الامتحان امتحان يجيب عليه الطالب في المنزل، ورغم وجود بعض المزايا لهذا الأسلوب إلا أن له عيبين خطيرين هما:

أ- ليس لدى المعلم ما يؤكد له ان الطالب أجاب على الامتحان بمفرده دون مساعدة الاخرين له، والتي تقضي على قيمة النتائج في الحالة الأخيرة.

ب- امتحان الطالب في المنزل لا يتيح له فرصة سؤال المعلم حول بعض الاجراءات المطلوب اتباعها في الاجابة او حتى حول بعض الأسئلة. (صلاح وسليمان، 2005، ص51-71).

بناء على الانتقادات الموجهة للاختبارات المقال بسبب الكثير من العيوب التي تشوبها، خصوصا ذاتية وظروف المصحح، اتجه التربويون الى اعتماد الاختبارات الموضوعية حتى صارت أكثر شيوعا و استخداما في الكثير من المنظومات التربوية .وتتميز هذه الاختبارات باختلاف انواعها وسهولة الإجابة عن اسئلتها وأهم ما يميزها هو موضوعيه النتائج التي يتم التوصل اليها.

الاختبارات الموضوعية:

وهي الاختبارات التي تتحدد فيها درجة الاجابة عن السؤال مسبقا "بحيث يتفق المصححون على الدرجة التي توضع لكل سؤال وبالتالي تتميز بدرجة عالية من موضوعية التصحيح" ومن أهم صعوباتها، أنها تتطلب جهدا كبيرا في اعدادها بالصورة المناسبة. (غنيم،2004،ص48).

مميزات الاختبارات الموضوعية:

- الاهتمام بصدق المحتوى ،حيث يتضمن الاختبار عددا كبيرا من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة، ومن ثم يمكنها تغطيه معظم جوانب محتوى المقرر الدراسي، وبالتالي لا تدعوا مجالا للحظ أو الصدفة في اجابة الطالب.
- تقدر العلامات بسهولة سواء من قبل المعلم أم غيره كما يمكن تصحيحها عن طريق أله مبرمجه لهذا الغرض.
- تصحيحها يحتاج الى وقت قصير ،وبالتالي فإنها تساعد على توفير جزء كبير من الوقت الذي كان المعلم ينفقه في عمليه التصحيح، حيث يمكن استغلال الوقت في جوانب أخرى للعملية التربوية.
- تنوع أشكال الاختبارات الموضوعية(شمولية التقويم)،يجعلها أداة مساعدة لقياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عمليه التقويم
- ملائمتها للطلبة في مرحلة الطفولة، حيث يمكن من خلالها تقويم الطلبة دون ان يقوموا بالكتابة أو التعبير عن معلوماتهم، ذلك أن اضطرارهم للإجابة عن اختبار المقال يؤدي الى عدم صدق العلامات الناتجة بسبب عدم امتلاك الاطفال في هذه المرحلة المهارات اللغوية الكافية.
- تنميه قدرة الطلبة على اصدار حكم على عبارة أو فكره ما. ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطأ كما أنها تساعد الطلبة على الدقة في التفكير والتعبير، ويتمثل ذلك في أسئلة الاختيار من متعدد خاصة اذا انصبت على اعطاء مجموعه من العبارات جميعها صحيحة وطلب من الطالب وضع علامه أمام العبارة الاكثر دقة، وبهذا تسهم هذه الاختبارات في تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية للطلبة .وكما ان الاختبارات الموضوعية المميزات إلا أن لها بعض العيوب التي يمكن تلخيصها بالاتي:
- لا تظهر اجابة الطالب رأيه الشخصي بوضوح مع سرد الأدلة والبراهين التي يعزز بها هذا الرأي.

- تحتاج الاختبارات الموضوعية جهدا كبيرا ووقت طويلا في اعدادها حتى تكون دقيقة وخالية من الاخطاء ،فبينما نجد أن اختبار المقال يمكن اعداده من قبل المعلم خلال بضع دقائق فإن الاختبار الموضوعي يحتاج الى ساعات طويله وربما أيام لإعداده.
- اعداد هذه الاختبارات يتطلب خبرة كبيرة ومهارة خاصة ومن الصعب أن تتوفر هذه الصفات في المعلمين المبتدئين ولذلك فمن الضروري تدريب المعلمين على اعداد هذه الاختبارات في المواد الدراسية المختلفة.

أنواع الاختبارات الموضوعية :اختبار الصواب والخطأ –اختبار المزاوجة – اختبارات الترتيب– اختبار الاكمال. (غسان،2009،ص84)

خطوات اعداد الاختبارات التحصيلية:

الخطوة الاولى: يحدد المعلم الغرض من الاختبار، وإن كان الهدف العام من الاختبارات التحصيلية هو قياس التحصيل، حيث يساعد تحديد الغرض في توجيه الخطوات اللاحقة مثل:

- بناء جدول المواصفات.
- تحديد عدد الاسئلة.
- تحديد نوع الفقرات.
- توقيت الاختبار.
- طريقة التصحيح.

الخطوة الثانية: تحليل المحتوى المعرفي وتحديد ما فيه من :

- حقائق/ مفاهيم/ قوانين/ مبادئ/ نظريات.

الخطوة الثالثة: صياغة أهداف سلوكية في المستويات العقلية تغطي أوجه التعلم المتضمنة في الوحدة المختارة.

الخطوة الرابعة: اعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي يشتمل على تحليل المحتوى ومستويات المجال المعرفي المستهدف قياسها.

الخطوة الخامسة: تحديد فقرات (أسئلة) الاختبار و صياغتها، ويفضل تنويع الأسئلة مثل:

- الصواب و الخطأ/ الاختيار من متعدد/ المزاوجة.

- المقالية: الاجابة القصيرة، والانشائية المحددة، والانشائية المفتوحة.

الخطوة السادسة: مراجعة أسئلة الاختبار في ضوء معايير الاسئلة الجيدة، والاعتبارات التي ينبغي مراعاتها في صياغة كل نوع من أنواع فقرات الاختبار.

الخطوة السابعة: اخراج ورقة الاختبار وتتضمن الأتي:

- التعليمات العامة للاختبار.
- التعليمات الخاصة بكل نوع من أنواع فقرات الاختبار.
- ترتيب الفقرات ترتيبا منطقيا.
- اعداد ورقة الاجابة إذا كانت منفصلة.

الخطوة الثامنة: التهيئة لتطبيق الامتحان و يرافق ذلك كل من الاتي:

- تنظيم المتعلمين في القاعات.
- توزيع أوراق الاختبار.
- تولي أعمال المراقبة والاشراف عليها.
- جمع الاوراق والتأكد من عددها.

الخطوة التاسعة: تصحيح اجابات المتعلمين حسب مفتاح التصحيح الذي يعده المعلم نفسه.

الخطوة العاشرة: تحليل النتائج، ويتضمن الاتي:

- **تحليل علة مستوى الفئقرة الواحدة.**
- تحليل اجمالي للاختبار.
- تحديد معامل الصعوبة والسهولة لك لفقرة.
- تحديد معامل التمييز فقرات الاختبار.
- تحديد الزمن اللازم لتطبيق الاختبار.

(غسان،2009،ص112-114)

المحاضرة الثامنة: التقويم في المقاربة بالكفاءات

يتميز التقويم في المقاربات السابقة أنه يرتبط بالتأكد من اكتساب التلميذ لما تم تعليمه إياه، سواء عن طريق الاسترجاع البحت، أو عن طريق قياس الأهداف الإجرائية. وهذه الأساليب تُبقي التقويم في دائرة الاهتمام بمعدل الفرد ورتبته بين أقرانه، فهو إذن تقويم يركز على جمع الدرجات لإصدار الحكم بمدى أهلية المتعلم للانتقال إلى مستوى أعلى. كل هذا يتعارض مع مبدأ أساسي من مبادئ المقاربة بالكفاءات ألا وهو مبدأ تفريد التعليم، أي أن المقارنة لا تكون بين التلميذ وزملائه، وإنما بين المهمة المطلوبة وما أنجزه التلميذ فعلا. ومن هنا استحدثت طريقة التقويم تحت وضعيات محددة، بحيث ينبغي إتاحة الفرصة لكل متعلم لإظهار ما يعرف فعله. وبناء على ذلك فإن كفاءات المتعلم تُقوم عند الضرورة بطريقة شاملة من أجل غايات تكوينية وجزائية. كما أن التقويم في المقاربة بالكفاءات لا يركز فقط على التقويم التجميعي، بل إنه يعطي أهمية كبرى للتقويم التكويني، باعتبار أن الأداء ينبغي أن يراقب أثناء العملية التعليمية وليس فقط بعد انتهائها.(لخضر لكحل، 2011، ص83).

إن الحكم على مستوى التعلم وجودة التعليم لا يتحقق دون تقويم سليم قائم على مراعاة متطلبات المقاربة التي صممت على أساسها المناهج الدراسية .ويعتبر التقويم مربط الفرس في المقاربة الجديدة، فأغلب الصعوبات التي يواجهها المعلمون ترتبط بهذا العنصر، وذلك نظرا للتعقيدات الموجودة في التقويم وفق هذه المقاربة، وهذه الصعوبات ناتجة أساسا عن الضعف التكوين الذين يتلقاه المعلمون في هذا المجال، فضلا عن صعوبة وجود مفتشين يتحكمون في هذا الموضوع، خاصة إذا علمنا أن جل المعلمين شرعوا في تطبيق المقاربة الجديدة بعد تخرجهم من مؤسسات التكوين وممارسة التدريس بالمقاربة القديمة لردح طويل من الزمن، ومن أبرز الصعوبات التي يواجهها المعلمون في تطبيق التقويم وفق المقاربة بالكفاءات نجد:

– عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفق المقاربة بالكفاءات ونخص بالذكر، الوضعية مشكلة، الإدماج، مستوى الكفاءة، تجنيد الموارد.

– تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف، فأصبح التغيير في اسم المقاربة فقط، بينما التطبيق بقي دون تغيير.

–صعوبة بناء الامتحان وتقنينه وفق متطلبات المقاربة.

–صعوبة بناء سلم التصحيح.

–صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها. .(لخضر لكحل، 2011، ص87).

مفهوم المقاربة :

أ- **لغة** :المقاربة (في قاموس المحيط) مصطلح من" قرب، قرباً، وقرباناً: دنا، فهو قريب. (الزاوي،1979،ص579)

– وفي(معجم اللغة العربية المعاصر) مصدر غير ثلاثي(قارب) "على وزن (مفاعلة)، فعله (قارب) على وزن (فاعل)، المضارع منه(يقارب)، ومنه: قاتل يقاتل مقاتلة، وهي تعني في دلالتها اللغوية المعنى: دناه"2،(عمر أحمد مختار،2008،ص652).

ومنه حديث النبي صلى الله عليه وسلم:((سددوا و قاربوا)) و قاربه (في المعجم الرائد) أي: "حادثه بكلام حسن... و ترك المبالغة وقصد الاعتدال والاستقامة"(جبران،1992،ص1791).

فالمقاربة متعلقة بمصطلحات: كالمماثلة والمشابهة والدنو والاقتراب.

المقاربةApproche : تعرف المقاربة بأنها الكيفية العامة أو الخطة المستعملة لنشاط ما والتي يراد منها دراسة وضعية أو مسألة أو حل مشكلة، أو بلوغ غاية معينة أو الانطلاق في مشروع ما، وقد استخدمت في هذا السياق للدلالة على التقارب الذي يقع بين مكونات العملية التعليمية التي ترتبط فيما بينها من اجل تحقيق غاية تعليمية وفق استراتيجية تربوية وبيداغوجية واضحة.

وتعرف المقاربة كذلك بأنها تصور مشروع عمل قابل للإنجاز، على ضوء خطة أو

استراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان وزمان وخصائص المتعلم والوسط والنظريات البيداغوجية. (قوارح و حمايمي،2016،ص9).

إن التقويم في إطار البيداغوجيا الجديدة يختلف تماما عما كان عليه في البيداغوجيا التقليدية، فالتقويم سابقا كان ينطلق من تقويم معارف، وعليه فان الآمر كان يقتض ي اختبار المتعلم في وضعيات تستدعى معارف، بينما التقويم في ظل المقاربة الجديدة فإنه ينطلق من تقويم كفاءات، ومن ثم فإن الآمر لا يتطلب استدعاء معارف بقدر ما يتطلب توظيف هذه المعارف وحسن استعمالها في وضعية مشكلة معقدة.

وهناك تعريف أخر شامل تضمنه المنشور الوزاري الصادر بهذا الشأن والذي يعتبر التقويم ليس مجرد أداة مساعدة أو وسيلة اتخاذ قرار وتسيير وظيفي، بل هو ثقافة يجب تنميتها لدى كل المتدخلين في المسار التربوي وإدراجها ضمن دنياميكية شاملة لإحداث تغيير نوعي(.المنشور رقم/ 5028 :و.ت.و/أ.ع).

يعرف التقويم في المجال التربوي على أنه قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية مما في ذلك أعمال الطلاب ونشاط الإدارة التربوية ، وتتضمن عملية التقويم التعرف على مدى فاعلية المؤثرات والعوامل المختلفة وتحقيق الأهداف.

و يعرفه **دي لانشير** Delondsheer بأنه تقدير بواسطة نقطة ،أما وزارة التربية الوطنية لكيبك(بكندا) تعرفه على أنه المقارنة بين النتائج المحققة و المنتظرة.

التقويم بالكفاءات مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلم، بمعنى هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءات المتعلم التي هي بصدد النمو و البناء من خلال أنشطة النمو المختلفة.

التقويم في هذه البيداغوجيا يختلف تماما عما كان عليه سابقا ، ففي البيداغوجيا التقليدية ينطلق من تقويم المعارف، أما التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات ينطلق من تقويم كفاءات و بالتالي لا يتطلب استدعاء المعارف بقدر ما يتطلب توظيف تلك المعارف ، ومن هنا فالتقويم بالكفاءات هو" :تقويم القدرة على تنفيذ مهام محددة بنجاح بدلاً من اختزان بعض المعلومات و المعارف المتفرقة ، ما يجعل التحصيل أنه أداء أو قدرة على إنجاز شيء ما ".و الكفاءة تتضمن توسع نطاق الفهم و المعرفة و تنمية مهارات متعددة ومتكاملة.

من بين خصائص التقويم بالكفاءات:

- لا يركز على المعارف وحدها بقدر ما يركز على التنمية الشاملة للمتعلم من خلال جعله في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخصي ، موظفا فيه مكتسباته القبلية.
- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي و أفقي كما يكشف عن مستوى الآداء ضمن وضعيات معينة.
- يرتبط التقويم دوما ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي يطلق فيه ، كما يشمل على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة. (العايب،2015،ص326).

وبناء على هذا المعنى الجديد الذي يتضمنه مفهوم التقويم فإننا نستخلص الخصائص التالية للتقويم في إطار المقاربة الجديدة، وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي:

1- لا يرتكز التقويم بالدرجة الأولى على المعارف وحدها بقدر ما يرتكز على التنمية الشاملة للمتعلم . (المنشور رقم/ 5028 :و.ت.و/أ.ع.).

2- يقوم على وضع التلميذ في وضعية يدعى فيها إلى إنجاز عمل شخص ي، فيوظف فيه جملة من مكتسباته القبلية.

3- الاختبار في إطار هذه البيداغوجيا يكشف عن مستوى الأداء ضمن وضعيات معينة(إشكاليات.).

4- الاختبار يقيس بناء الكفاءات بين المستويات الدراسية في شكل عمودي و أفقي(إدماجي).

5- الشهادة في إطار هذه البيداغوجيا تعكس كفاءة الأداء عند التلميذ ضمن برنامج محدد.

6- يرتبط التقويم دوما ببرامج التكوين في إطار منسجم مع الوسط الذي يطلق فيه.

7- يشتمل التقويم على جميع الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

والجدول التالي يتضمن مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.

التقويم التقليدي	التقويم بالكفاءات
– تقويم القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية. –اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار.) –التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر. –تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي –التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة –التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	تقويم القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة له دلاله بالنسبة للتلميذ. –اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات(إشكاليات) (كفاءة الأداء.) –التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي. –تبرهن الشهادة على كفاءة لأداء ضمن برنامج محدد. –التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط. –التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

(قوارح وحمايمي،2016،ص22)

أسس ومبادئ التقويم التربوي المرتكز على المقاربه بالكفاءات:

ينبني التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات على مجموعة أسس ومبادئ أهمها:

- ✓ أن يكون التقويم التربوي شاملا لجميع نواتج التعلم.
- ✓ أن يكون عملية مستمرة يمكن توظيفها في عمليات التشخيص والعلاج والإثراء.
- ✓ أن يكون حقيقيا يعبر بصدق عن أداء المتعلم.
- ✓ أن تتوفر فيه الموضوعية والعدالة.
- ✓ أن يعطي فرصا لقياس عمليات التفكير ومهاراته.
- ✓ أن تتعدد أدوات التقويم ومستوياته.
- ✓ أن تتصف عمليات التقويم بالوضوح والشفافية.

وتحدد المناشير الوزارية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية الجزائرية أهم المبادئ التي يرتكز عليها التقويم التربوي في ظل نظام المقاربة بالكفاءات في ما يلي:

- ✓ إن التقويم التربوي في منظور تنميه الكفاءة لا يتناول معارف منعزلة بل هو معالجه تهدف إلى الحكم على الكل في إطار البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكلة للكفاءة.
- ✓ يجب إدماج الممارسات التقويمية في المسار التعليمي والتمكن من ابراز التحسينات المحققة واكتشاف الثغرات المعرقلة لتدرج التعلمات، وبالتالي التمكن من تحديد العمليات الملائمة لتعديل عملية التعلم والعلاج البيداغوجي.
- ✓ إن أساليب التقويم التحصيلي لا بد أن تعتمد أساسا على جمع معلومات موثوق منها، ووجيهة بشأن المستويات التدريجية للتحكم في الكفاءات المستهدفة قصد تكييف التدخل البيداغوجي وفق الحاجات المميزة للتلميذ.
- ✓ تدعيم النتائج المدرسية(في التصور التقليدي) المعبر عنها في شكل تنقيط عددي، وتدعيمها بقراءة مرافقه لهذه العلامات بملاحظات ذات مدلول نوعي، كما أنها تشكل دعما لمجهود التعليم ووسيلة تضمن العلاقات البنائية بين كل من التلميذ والمعلم والولي.
- ✓ يجب اعتماد التقويم على وضعيات تجعل التلميذ على وعي باستراتيجياته في التعلم، وتمكينه من تبني موقفا تأمليا لتقدير مدى موائمتها و فعاليتها(وزارة التربية الوطنية،2005ص6).

خصائص التقويم المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات:

إن لعملية التقويم التربوي المرتكز على نظام المقاربة بالكفاءات مجموعه من الخصائص التي تميزه خاصه على التقويم في ظل المقاربة بالأهداف يمكن أن نذكر منها:

- ✓ إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدره المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة.
- ✓ إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو نهاية التكوين يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.
- ✓ يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد وبين مختلف المستويات التعليمية.
- ✓ يتم تقويم كفاءات التلاميذ في وضعية إنتاج تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع والحياة حتى يشعر التلميذ أنها حقيقية.
- ✓ يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدل المحيط المدرسي.
- ✓ إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي أو بالتركيز عليه.

أهداف التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

يستهدف التقويم نظام المقاربة بالكفاءات تحقيق ما يلي:

- ✓ التأكد من نجاعة الجهازين الإداري والتربوي في ما يتعلق بمستوى المناهج التربوية وتسيير المصالح وصحة وجهه القرارات المتخذة.
- ✓ التعرف على ملمح المتعلمين والتغيرات الطارئة عليهم عبر المسار الدراسي وتحديد وجهته المستقبلية.
- ✓ إشراك أولياء المتعلمين في معرفه مستويات أبنائهم وتوجيههم من مصادر المعلوماتية متعددة اضافة إلى التقويم المدرسي.

- ✓ فحص مدى المستوى الذي بلغته العملية التعليمية في سيرورة تطورها ايجابا و سلبا وكذا مستوى الأداء لأدواتها (المعلم، والكتاب...) قصد دعم الايجابيات ومعالجة المشكلات المعترضة، وتنبؤ العوائق المستقبلية وذلك انطلاقا من مستوى المؤسسة الواحدة إلى المستوى المنظومي.

مراحل التقويم في ظل نظام الكفاءة:

تمر عمليه التقويم في نظام الكفاءة بثلاث مراحل أساسية تخدم فكره التكوين والتعليم المستمر التي يركز عليها نظام الكفاءة ويتحقق على ضوئها ملمح التلميذ المنشود وهي:

أولا: التقويم الأولي: ويعرف بالتقويم القبلي أو التشخيصي وتهدفه هذه المرحلة من التقويم إلى:

- ✓ تحديد مستوى استعداد الطلبة للتعلم.
- ✓ الكشف عن نواحي القوة أو الضعف في تعلم الطلبة.
- ✓ الكشف عن المشكلات الدراسية التي تعوق تقدم تعلم الطلبة.
- ✓ تحديد مستوى قدرات واهتمامات و ميول الطلبة.

ثانيا: التقويم البنائي: ويعرف بالتقويم التكويني وهو إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس يمكنه من تتبع مراحل الفعل التعليمي ورصد حالات التعليم والتعلم والتأكد من مدى تحقق الأهداف التربوية ويستهدف هذا التقويم:

- ✓ تحديد سلبيات العملية التعليمية وإيجابياتها.
- ✓ إصلاح نواحي القصور وتعزيز جوانب النجاح.
- ✓ توجيه العملية التعليمية بدلا من الأهداف التربوية.
- ✓ تزويد المعلم بمعلومات عن حالات التعلم، ومدى تحصيل المتعلمين، وفعالية الطريقة الدراسية المتبعة والوسائل التعليمية المستعملة.
- ✓ مساعده المعلم في تحديد نوعيه التحسينات أو التعديلات في مدخلات العملية التعليمية وخطواتها التي تساعد في تحقيق النتائج التعليمية المنشودة.

ومن أهم مميزات التقويم البنائي أو التكويني في ظل نظام الكفاءة هو:

1- **مستمر**: يمتد طول العملية التعليمية ويسمح للتلميذ في التعرف في كل وقت على مستواه التعليمي والصعوبات التي يعاني منها.

2- **تربوي**: يستطيع التلميذ من خلاله تصحيح اخطائه واكتساب تعلمات جديدة.

3- **ديناميكي**:من خلال جعل التلميذ في حاله دائمة من النشاط بفضل التغذية الراجعة التي يوفرها.

4- **تمييزي**: يسمح بتحديد صعوبات التعلم زمن بروزها.

5- **اقتصادي**: يضم أثناء تقديم أجزاء قصيره من المحتوى الدراسي.

6- **مشخص**: حيث يعمل على تشخيص نقاط القوة والضعف في التلميذ.

7- **اجتماعي**: من خلال العمل على تقريب المعلم من التلميذ

ثالثا :التقويم الختامي: ويعرف بالتقويم التحصيلي ويمارس هذا التقويم عند نهاية وحدة تعليمية أو سنة دراسية أو طور تعليمي ويضيف إلى التعرف على مستوى تنمية الكفاءات.

ويمثل كل من التقويم التكويني والتقويم التحصيلي الختامي الأساس في تقويم التدريس القائم على الكفاءة لأنهما يتعلقان باكتساب الكفاءة المستهدفة أو الدورة التدريسية.

أدوات ووسائل التقويم المرتكز على نظام الكفاءة: يتطلب التقويم المرتكز على الكفاءة توفر مجموعة من الأدوات والوسائل التي يتم من خلالها القيام بعملية التقويم أهمها:

1- **حل المشكلة**: من خلال وضع التلاميذ أمام مشكله يتعين عليهم ايجاد حلها.

2- **الملاحظة**: ويقصد بها العمليات الإجرائية التي ينتجها المتعلم في اظهار الكفاءة المستهدفة

3- **المشروع**: ويتمركز المشروع عادة حول مشكله ويعد النظر إلى معطيات إنجازه مجالا خصبا لتقويم أداء التلميذ ويتميز المشروع بأنه:

- ✓ ينطلق من مركز اهتمام التلميذ.
- ✓ يمثل فرصة هامة لدمج المكتسبات.

4- **الاختبارات التحريرية**: التي تتيح فرصا ملائمه للكشف عن أساليب المتعلم في التفكير والاستدلال والحكم والتقويم وأساليب التلميذ في معالجة المسائل الفلسفية والأدبية.

الصعوبات التي يواجهها التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات:

فعلى الرغم من الخصائص والايجابيات الكثيرة التي تمنحها هذه المقاربة للعملية التعليمية وللمجتمع بصفه عامة خاصة، من حيث ارتباطها الوثيق بعنصر التقويم المستمر إلا أن التقويم في ظل هذه المقاربة لا يزال يلقى صعوبات من أجل بلوغ الأهداف المنشودة وذلك بسبب:

- ✓ عدم فهم المصطلحات الأساسية في التقويم وفقا المقاربة بالكفاءات وخاصة الوضعية المشكلة، الادماج، مستوى الكفاءة وتجنيد الموارد.
- ✓ تطبيق التقويم على خلفية المقاربة بالأهداف فالتغير مس اسم المقاربة فقط بينما التطبيق بقي دون تغيير
- ✓ صعوبة بناء الامتحان وتقنينه وفق متطلبات المقاربة.
- ✓ صعوبة بناء سلم التصحيح.
- ✓ صعوبة استخراج المعايير والمؤشرات والتفريق بينها. (أبيش،2017،ص231-236).

وظائف التقويم بالكفاءات:

1- **الوظيفة الاشهادية:** وهي تهدف إلى القيام بكشف شامل للمكتسبات الخاصة بالتعلمات التي من المفروض أنها اكتملت وتبعا لذلك سيسند عدد يتم بمقتضاه الحكم على نجاح التلميذ أو إخفاقه كما يسمح بتحديد مدى تملك التلميذ للمكتسبات المقيمة من خلال الاختبارات الفصلية ، ومن خلال هذه الاختبارات يتحدد تملك التلاميذ لتعلمات كل فصل ،إلا أن اختباري الفصلين الأولين يؤديان الوظيفة الثانية للاختبار.

2- **الوظيفة التعديلية** : يؤدي الاختبار هذه الوظيفة طالما لم يبلغ التعلم نهايته، ومثال ذلك الاختبارات الشهرية في المواد الأساسية ، حيث يتم اللجوء إلى هذه الاختبارات لتحديد مستوى التلاميذ والقيام بأنشطة علاجية قبل الاختبارات النهائية.

3- **الوظيفة التوجيهية** :يؤدي الاختبار هذه الوظيفة عندما يتعلق بتقويم المكتسبات القبلية(قبل بداية التعلمات ،حيث تهدف هذه الوظيفة إلى معرفة ما إذا كان المتعلمون يمتلكون مؤهلات وقابليات لمتابعة الوحدة الدراسية الجديدة ، وفي هذا السياق يمكن للمدرس أن يستعمل اختبارات الاستعداد أو اختبارات تنبؤية ، أو يعطي للمتعلمين تمارين آنية وعاجلة لمعرفة مدى تحكمهم في معارف معينة.(بوعيشة و بن عمارة،2011،ص746)

المحاضرة التاسعة: التقويم و الأهداف التربوية.

إن المقاربة بالكفاءات لا تتعارض مع المقاربة بالأهداف، بل تبنى عليها وتثريها و تكملها للوصول بالمتعلم إلى أعلى درجات التفكير ،وصولا الى تحقيق الأهداف المنشودة من التعلم.

تعريف الأهداف التربوية:

الهدف لغة: كل شيء عظيم مرتفع (ابن منظور)

وفي الحديث :عن عبد الله بن جعفر قال:" كان أحب ما استتر به رسول الله (ص)لحاجته هدف، أو حائش نخل." أي ما ارتفع من بناء وغيره. والهدف" :الدنو، أهدف القوم أي قربوا."

الهدف اصطلاحا:

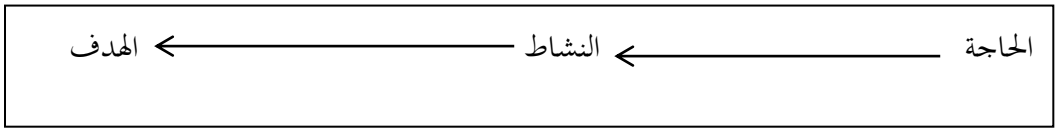
أ –في علم النفس:

الهدف" :النتيجة النهائية لأي فعل أو سلسلة من الأفعال، سواء أكان الهدف مقصودا من الكائن الحي القائم بالفعل أم لا؟."

ويعتبر ماكدوجل(W.Mc Dougal) أكثر علماء النفس تأكيدا على الغرض في السلوك الإنساني.

ومن وجهة نظر(E.C.Tolmen)، فإن الهدف يرتبط بالحاجات الفيزيولوجية باعتباره مشبعا لها.

ولقد استعمل مصطلح الهدف في علم النفس بشكل واسع حيث استطاع علماء النفس أن يربطوا بشكل هام جدا بين العناصر الثلاثة المفسرة للسلوك وهي:



في دورة منتظمة تقوم على مبدأ التوازن الحيوي، وطبقت بنفس الأسلوب بالنسبة للتربية، كما أن علماء النفس أكدوا على تدرج الهدف، على اعتبار أنه أثر الاقتراب من الهدف في سلوك الكائن الحي، فيزداد نزوعا إلى الاقتراب من الأهداف الإيجابية، ويزداد نزوعا إلى الابتعاد عن الأهداف السلبية.

ولا يبتعد هذا المفهوم بالنسبة للعلوم الاجتماعية الأخرى كعلم الاجتماع، والأنتربولوجيا، والاقتصاد، والعلوم السياسية...الخ.فكون الهدف:

الغرض الذي يسعى إليه الفرد أو الجماعة عن طريق مايقوم به الفرد أو الجماعة من فعل أو سلوك في فترة زمنية محددة.

أو إنه :محطات مستقبلية يسطرها الفرد أو الجماعة لمختلف جوانب الحياة، ولمدة معينة.

ب –في التربية:

إن المتتبع للدراسات التي تناولت الأهداف في ميدان التربية، وحاولت تحديد معنى الهدف، يلاحظ أنها لا تختلف كثيرا في تعريفها للهدف عن المعنى العام له لغة، وفي العلوم الأخرى.

ويعرفه فؤاد قلادة بأنه:" مقصد مصوغ في عبارة تصف تغييرا مقترحا يراد إحداثه في التلميذ." ويضيف" :ومن تم كان الهدف عبارة عن توضيح ما سوف يكون عليه سلوك التلميذ بعد تمام نجاح مروره بالخبرة."

أما ماجدة عباس فترى أن الأهداف في التربية هي:" وصف ما يستطيع التلميذ أداءه من سلوك مرغوب فيه في نهاية المنهج، أو المقرر الدراسي أو وحدة التدريس، أو الدرس."

ويتضح مما سبق أن الهدف هو ما نريد تحقيقه من أنماط سلوكية لدى التلميذ من خلال مروره بمواقف تعليمية تعلمية معينة مخططة مسبقا.

وهو بهذا المعنى :حلقة من سلسلة طويلة متكاملة من الحلقات تغطي جوانب متعددة من جوانب السلوك الانساني في مختلف جوانب الحياة .وهو ما لا يبتعد عن المعنى المحدد لمفهوم الهدف في عمومه.ونخلص إلى أن الهدف في التربية هو:

عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه التلميذ بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة

(محمد بن يحي و عباد، 2006، ص20-21)

تعريف أخر للهدف التربوي:

الهدف التربوي هو تخطيط للنوايا البيداغوجية يتم من خلال وصف دقيق للسلوكات والإنجازات المراد ملاحظتها في فكر أو سلوك المتعلم عندما ينهي عملية التعلم(**Mager**)،والهدف التربوي هو ترجمة تربوية الى أفعال وسلوكات ملموسة، فإذا حدد الهدف على أساس أن يجعل التلميذ يفهم شيئا محددا فإن عملية الفهم تبقى غامضة إذا لم تترجم إلى أفعال سلوكية وإنجازات ملموسة معبر عنها في صورة أهداف اجرائية. مثل:

أن يكون قادرا على استخراج الأفكار الرئيسية لنص معين.

ويعرف بيريزيا: الهدف هو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم.

ويعرف بوفام: الهدف هو ما ينبغي أن يعرف التلميذ أو يكون قادرا على فعله أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين.(وزارة التربية الوطنية2004،2،ص142).

العناصر الأساسية للهدف التربوي: إن الهدف المحدد بدقة يترجم في العناصر التالية.

1- **النية:** نية المعلم ورغبته في احداث تغيير في المتعلم.
2- **الهدف:** نقطة النهاية التي يسير نحوها التعلم ليظهر على شكل نتائج.
3- **الفعلية:** تبين النشاطات و الانجازات التي يقوم به المتعلم بالفعل.
4- **الحسية:** أي قابلية الهدف للقياس و الملاحظة.(عبدالله قلي،2009،ص24).

أهمية الأهداف في المجال التعليمي:

تتضح أهمية الأهداف التعليمية من خلال تحقيقها للفوائد التالية:

1- تعتبر كدليل للمعلم في عملية التدرس.
2- تسهل عملية التعلم، حيث يعرف التلميذ بدقة ما هو المطلوب بالقيام به.
3- تساعد صياغة الأهداف صياغة واضحة وعلى صياغة أسئلة التقويم بطريقة سهلة وبسيطة.
4- تجزئ الأهداف التعليمية التعلمية إلى أبسط مكوناتها، وهو مايجعلها واضحة، ويمكن من تقديمها بفعالية ونشاط.(محمد بن يحي و عباد، 2006، ص22).

مستويات الأهداف التربوية:

المستوى الأول: الغايات:

الغايات عبارات عامة يعطى من خلالها اتجاه وشكل المستقبل تتسم بالمثالية والطموح تصف نواتج حياتية مرغوبة استنادا الى تنظيم قيمي فلسفي اجتماعي، أو هي عريضة بعيدة المدى على درجة عالية من التجريد تتصل بالحياة أكثر مما تتصل بالفصل أو الممارسة التربوية و في ذلك يقول مادي لحسن ان "الغيات عبارة عن صيغ يطبعها التجريد و العمومية تعبر عن المقاصد العامة البعيدة المدى التي تريد التربية ان تحققها" ويشير اليها دهينو(D'hainaut;1999) بقوله "إنها مجموعة من اعلانات النوايا النسبية للتوجهات او القيم المرتبطة بالترقية و المتضمنة عادة في الوثائق الرسمية والخطب السياسية.(قلي2،2011،ص2)

المستوى الثاني: المرامي أو المقاصد:

وهي عبارات أقل عمومية وتجريدا وأكثر وضوحا وتحديدا من الغايات، تصنف نواتج التعلم المدرسي كله، وهي أكثر ارتباطا بالنظام التعليمي ،تظهر على مستوى التسيير التربوي أين تحدد المرامي التي تقود إلى تحقيق غايات السياسة التربوية وتترجم عادة في مخططات عمل وبرامج ومقررات تحدد ملمح التلميذ ويعتبرها دولانشير (Delandsheer) مستوى تحليل وسيط بين الغايات والأهداف، ترتبط بنمط السلوك وتلعب دورا واضحا في ترجمة الغايات.ومن أمثلة المرامي: تنمية التفكير الابداعي، الانفتاح على الثقافة العامة.

المستوى الثالث: الأهداف العامة:

وهي عبارات على درجة متوسطة من حيث التعميم والتحديد، تعني بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره من المتعلم بعد تدريس مادة دراسية أو منهج دراسي معين، تضعها السلطة المسؤولة عن وضع المناهج وبنائها وتأليف الكتب، لذلك فهي تظهر على مستوى تنفيذ الفعل التربوي وتكون بوحدة دراسية أو نشاط محدد.

يطلق عليها أحيانا الأهداف التعليمية الضمنية وتشير إلى المهارات والقدرات العامة التي يكتسبها التلميذ بعد انتهائه من منهج أو برنامج دراسي معين ومن أمثلتها:

- تمكين الطفل من اكتساب وسائل التعلم والتواصل.

- تمكين الطفل من فهم الكلام العربي المسموع الذي يكون في مستوى ادراكه.
- أن يكون التلميذ قادرا على قراءة النصوص قراءة صحيحة وعلى فهم ما يقرأ والانتفاع به في المجالات المتصلة بحياته و نشاطه(هدف عام- السنة الثالثة اساسي-لغة عربية)

المستوى الرابع: الأهداف الخاصة:

وهي عبارات على درجة عالية من التحديد ،يطلق عليها الأهداف التعليمة السلوكية أو الظاهرية، تمثل المستوى الذي يتعامل معه المدرس، إذ يحدد الأهداف الخاصة التي يريد الوصول اليها من دروسه مع تلامذته وترتبط بإنجازات خاصة بكل درس فلكل درس هدفا خاصا به، وعادة ما تكون الأهداف الخاصة من وضع المدرسين و من أمثلتها:

- أن يكشف التلميذ مساحة ورقة الرسم و يستخدمها بكاملها.
- أن ينجز التلميذ بعض الأشكال و يميز بينها.
- أن يجري عملية الطرح بشكل صحيح.

المستوى الخامس :الأهداف الاجرائية:

يمتاز هذا المستوى بدرجة عالية من جدا من التحديد و الدقة ،يعني بوصف السلوك أو الاداء الذي سيقوم به التلميذ بعد الانتهاء من مقطع دراسي، من خلال التحديد الدقيق جدا للسلوك، فيكون بذلك السلوك متضمنا في صياغة الهدف الاجرائي بذاته ويقوم المدرس بصياغة الاهداف الاجرائية ومن امثلته:

- أن يكون التلميذ قادرا على تعيين اجزاء المتر و مضاعفاته باستعمال المتر الشريطي دوت ارتكاب أي خطأ.

مما سبق يمكن استخلاص العلاقة بين مستويات الاهداف من حيث التدرج والاحتواء، فبالنسبة للتدرج نجد أن الاهداف تتدرج في حجمها وعموميتها وشموليتها بحيث يمكن تصنيفها رأسيا على متصل من الكبير جدا الى الصفير جدا ومن العام إلى الخاص ومن الواسع العريض إلى الضيق المحدد، أما بالنسبة للاحتواء فنجد أن الغايات تتضمن مجموعة من المرامي والمرمى يتضمن مجموعة من الأهداف العامة والهدف العام يتضمن مجموعة من الأهداف الخاصة والهدف الخاص يتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية.(قلي وحناش،2009،ص22).

تصنيف الأهداف:

كان ولا يزال تصنيف الأهداف التعليمية أحد المعينات التي قدمت الكثير للمعلم في تحديد الأهداف التعليمية، وبما أن التصنيف يفترض فيه توظيف المعطيات التعليمية على نحو أفضل إذا صيغت في أفعال سلوكية قابلة للملاحظة، فهي إذن نظام في التعليم يفيد القائمين بالتربية والتكوين في مختلف مستويات النظام التربوي (إداريون، مفتشون، معلمون،....).

لقد تم على هذا الأساس طرح العديد من التضيقات ذات العلاقة بالأهداف التعليمية في مختلف مجالاتها ومستوياتها.

وتعني الصنافة في مفهوما العام سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين، وهو ترتيب متدرج لعناصر مشابهة متدرجة لظواهر التعلم أو النمو يمكن ملاحظته في شكل مجموعة من السلوكات، أو مجموعة من الأفعال تبين عملية النمو في مراحلها. وبذلك تكون خاضعة لمبدأ التطور والتدرج تبعا لمبدأ التعقيد التصاعدي:

بمعنى أن ترتيب الأهداف يكون من البسيط إلى المعقد، ويسمح هذا النظام بعرض الأهداف بكيفية دقيقة وواضحة تبعا للمجالات التي يريد الفعل التعلمي تنميتها عند المتعلم، وهي مجالات ذات علاقة واضحة بجوانب الشخصية.ويتألف هذا التقيم التصنيفي من ثلاثة مجالات وهي:

- المجال المعرفي:(The cognitive Domain).
- المجال الوجداني: (The affective Domain).
- المجال المهاري الحركي: (The psychomotor Domain).

1- المجال المعرفي:

يتمركز المجال المعرفي على القدرات العقلية الذهنية من مثل التذكر والفهم والتطبيق ....وغيرها، والتي تمثل في مجموعها عمليات عقلية محضة، وهو الجزء الأول أو المجال الأول من مشروع عمل جلب إليه مجموعة الباحثين والمهتمين بالتربية والتعليم بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، وفي خضم عمل هذه الجماعة ظهر أول تصنيف وهو مصنف ب.بلوم(B.Bloom 1956) ،وسمي باسمه صنافة بلوم(Bloom's Taxonomy) ،وقد اختص بالمجال المعرفي-العقلي، ويقصد بالأهداف المعرفية أو العقلية:

تلك الأهداف التي تعنى بما يقوم به العقل من عمليات متباينة في محتوياتها ومتفاوتة في مستواها وتضم جميع أشكال النشاط الفكري لدى الانسان وتتمثل العمليات العقلية في المستويات التالية:

- مستوى التذكر والحفظ.
- مستوى الفهم أو الاستيعاب.
- مستوى التحليل.
- مستوى التركيب.
- مستوى التقويم.

ويمثلها بلوم هرميا كما هو مبين في الشكل رقم(1) التالي:

وتندرج تحت هذا المجال كل الأهداف التربوية التي تعمل على شحذ وتنمية هذه العمليات العقلية، وكما أشرنا سابقا، فهي مبنية على أساس" معيار الصعوبة المتدرجة "سواء أكان في ترتيب الأهداف أو ترتيب المقولات التي تندرج تحت هذه الأهداف والتي تجسد أنواع النشاط العقلي الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في التلميذ.

وصف مستويات المجال المعرفي. (محمد يحي و عباد ،2006،ص23-27).

م.المعرفي	وصف المجال المعرفي
1- التذكر أو الحفظ	يقتصر هذا المستوى على تذكر المعلومات والمعارف والحقائق التي تعلمها سابقا، ويتضمن ذلك استرجاع واستدعاء أو التعرف على مدى عريض من هذه الحقائق - أو النظريات ويتطلب ذلك استخدام مجموعة من العمليات العقلية، من مثل الانتباه، الذاكرة. ويمثل هذا المستوى المستوى الأدنى في هذا المجال. ويهدف هذا المجال إلى جعل المتعلم قادرا على استحضار المعلومات عند الحاجة، وللتأكد من حصول المعرفة عند المتعلم.
2- الفهم	يعتبر الفهم مرحلة أرقى من مرحلة التذكر والحفظ ويعني الفهم: حال من الادراك أو التصور يسمح للتلميذ بإدراك ما يقال له تم استخدامه فيما له علاقة به. والتعبير عنه بلغته الخاصة. وبترجمتها من صورة إلى أخرى، مع التنبؤ بالنتائج والآثار.
3-التطبيق	يتجلى التطبيق في قدرة التلميذ على استخدام الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات والطرق التي درسها وفهمها، في مواقف جديدة واقعية سواء داخل القسم أو في الحياة اليومية العادية خارج القسم. ويكون هذا المستوى بمثابة استثمار التلميذ للمعلومات المكتسبة في حالات مشخصة.
4- التحليل	يتمثل التحليل في عملية تفكيك المعلومات أو الظواهر أو الأحداث إلى عناصر ثانوي ة/فرعية وتجزئتها إلى أبسط مكوناتها الأساسية، من أجل فهم بنائها التنظيمي التركيبي وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة، مع إدراك العلاقات التي تربط هذه الأجزاء، ويمثل هذا المستوى نواتج تعليمية أعلى بما هي عليه في المستويات الأقل منه لأنها تتطلب فهما وادراكا أعمق للمحتوى المعرفي والبنائي للمادة.
5- التركيب	إنها القدرة على تجميع أجزاء المادة التعليمية لتكوين كل متكامل فريد من بنات فكره، وتتضمن هذه القدرة انتاج اتصال خاص، مع التخطيط لعملية أو تجربة، وتجميع المعطيات من أجل صياغة جديدة ومتماسكة أو نموذج لم يكن واضحا من قبل.
6-التقويم	يعني التقييم :إصدار أحكام على قيمة المادة أو الطرق أو الوسائل، وهي أحكام قيمية أو كيفية أو هما معا، في ضوء معايير محددة معتمدة في مجال معين، سواء أكانت ذاتية أو موضوعية. والتقيم بهذا المفهوم هو عملية نقدية للأفكار والوسائل والنظريات والأعمال، أي لكل مايتعلمه، وما يتناوله بالدراسة. وتمثل النتائج التعلمية في هذا المستوى أعلى درجة في التنظيم الهيكلي المعرفي، باعتباره يتضمن كل العمليات السابقة، وأي خلل في تلك العمليات أو إحداها . سيكون الحكم خاطئا، بالإضافة إلى تحكمه ومعرفته بالمعايير التي في ضوئها يصدر حكمه.

2- المجال الوجداني: ويشمل الأهداف الخاصة بالمشاعر والانفعالات كالاتجاهات والميول...الخ.

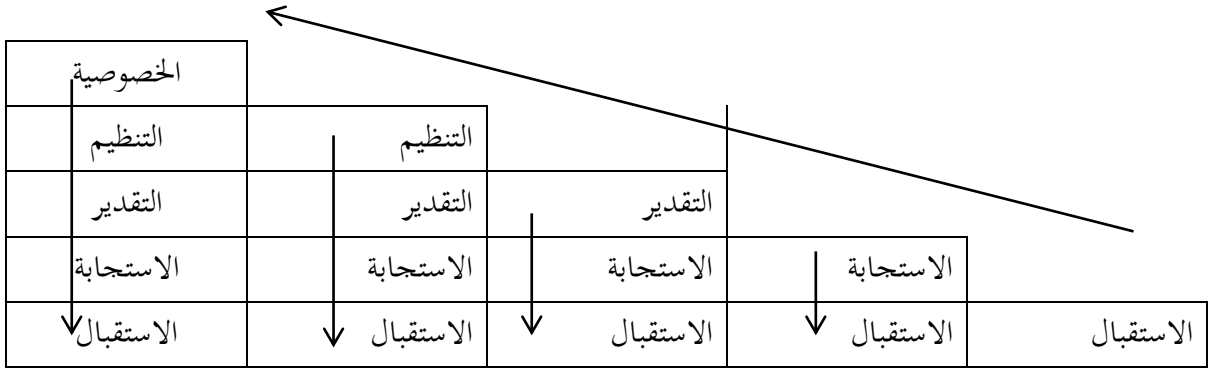
المستويات الوجدانية	تعريف الفئة	أمثلة عن الاهداف المناسبة لهذه الفئة	أمثلة عن العبارات والافعال السلوكية المناسبة لهذه الفئة
الاستقبال (التقبل)	يشير هذا المستوى إلى رغبة التلاميذ الذاتية في الانتباه إلى ظاهرة ما أو مثيرات معينة مثل (النشاطات التعليمية ..ويتمثل الاستقبال في1 : الوعي، 2 الرغبة في الاستقبال، 3 الانتباه الاختياري.	يسمه بانتباه يظهر وعيا لأهمية التعلم ينتبه بدقة إلى النشاطات التعليمية...	يسأل، ينتبه، يجيب، يشارك، يظهر الاهتمام، يتابع...
الاستجابة	المشاركة النشطة من جانب التلميذ، في هذا المستوى لا يكتفي بالانتباه، بل ينفذ ما يطلب منه طواعية، ويقرأ باختياره أكثر من المقرر ويشعر بالرضا، ويتمثل مستوى الاستجابة في1 :الطاعة 2 الرغبة في الاستجابة 3 الرضا (الاستمتاع).	ينهي الوظائف المقررة يطيع قوانين المدرسة يستمتع بمساعدة الآخرين يكمل الأعمال المخبرية	يساعد، يطيع، يناقش، يسهم، يقرأ، يقدم تقريرا، يكتب..
التقدير	يقدر قيمة المادة التعليمية المدروسة، ويقدر العلم والعلماء، ويظهر ذلك من خلال السلوك الظاهر للمتعلم ويتمثل مستوى التقدير في1 :قبول القيمة 2تفصيل قيم معينة 3 الالتزام	يقدر دور العلم في الحياة اليومية يظهر اهتماما بمصالح الآخرين يظهر اتجاها نحو حل المشكلات	يصف، يشرح، يبرر، يلتزم، يتبع، يختار..
التنظيم	تنظيم القيم، بناء نظام قيمي / أي ترتيب القيم الإنسانية بحيث تتكون لدى التلاميذ فلسفة حياة سليمة، ويتمثل هذا المستوى في1 تفهم القيم الاجتماعية والإنسانية 2 وتطوير نظام القيم العلمية الإنسانية والاجتماعية	يتفهم الحاجة للموازنة بين الحرية والمسؤولية يتقبل المسؤولية إزاء سلوكات معينة	ينظم، يقارن، يعمم، يلخص، يدافع، يبين
الخصوصية (التميز)	يكون المتعلم نظامًا يضبط سلوكه بكفاية لفترة طويلة أي أن القيم السامية مثل(النزاهة، الدقة،الموضوعية، العقلانية..الخ) تصبح من الصفات الثابتة في شخصية المتعلم.	يستخدم الأفكار الموضوعية في حل المشكلات يضبط نفسه انضباطا ذاتيا يراعي المواعيد يحافظ على صحته ويتبع العادات الصحية	يتمثل، يعرض، يطبق، يؤهل، يفوض، يتحقق، ينضبط

ملاحظات حول تصنيف الأهداف التعليمية في البعد الوجداني:

1- يقصد بالمجال أو البعد الوجداني:المشاعر، الأحاسيس، العواطف، الانفعالات، الاتجاهات، الميول، القيم.. .الخ.

2- تعرض إلى تصنيف الأهداف الوجدانية بشكل مفصل العالم (كراثول) في كتابه: (مصنف الأهداف التربوية البعد الوجداني). وقد اتبع منهجية العالم بلوم.

3- تقسم المستويات الوجدانية حسب هذا التصنيف إلى خمسة مستويات، تتدرج من السهل إلى الصعب، وكل مستوى يشمل الفئات السابقة ويحتويها:



شكل رقم (2) يمثل هرم المستويات الوجدانية عند (كراثوول).

4- إذا لاحظنا أن المستويات العليا للأهداف المعرفية(التحليل، التركيب، التقويم) مهملة إلى حد كبير في مناهجنا التعليمية، فإن مستويات الأهداف الوجدانية تكاد تكون منعدمة، في حين اهتم علماء التربية في البلدان المتطورة بهذا الجانب منذ عدة عقود، فالعالم الأمريكي (سميث،Smith. S. O 1966) بعد ملاحظات ودراسات عديدة توصل إلى النتيجة التالية :لكي تدرس أي مفهوم، أو مبدأ، أو نظرية.. .الخ، فإنك لا تدرسه لفهمه فحسب بل الاتجاه نحوه، فقبوله أو رفضه يماثل الفهم في فائدته، فيستحيل أن تتفوق في مادة تعليمية ما، ولديك مشاعر سلبية نحوها.

لهذا نجد واضعي المناهج التعليمية في(البلدان المتطورة) يخططون للأساليب والوسائل التي تجعل هذه المناهج محبوبة ومشوقة لدى التلاميذ بنفس الدرجة التي يخططون للمحتوى المعرفي لهذه المناهج.

5- تتضمن الأهداف التعليمية في المجال الوجداني عناصر معرفية أومهارية، لكن الخاصية المميزة لسلوك المتعلم في هذا المستوى هي: الاهتمام، الرغبة، الميل، المشاعر الإيجابية نحو المادة التعليمية، وتقمص القيم السامية حتى تصبح صفات لشخصية المتعلم.

3- المجال المهاري – الحركي: ويشتمل على الأهداف الخاصة بالمهارات الحركية، والأكاديمية، والاجتماعية، والمنهجية...الخ.

- يهمل العديد من المعلمين الأهداف التعليمية المتعلقة بالبعد المهاري خاصة في المرحلة الثانوية والجامعية.
- أدرك العديد من علماء التربية أهمية الأهداف المهارية فقاموا بمحاولات لوضع تصنيفات معينة له شبيهة بتصنيفات البعد المعرفي والبعد الوجداني، إلا أن هذه التصنيفات مازالت في حاجة إلى المزيد من البحث والاختبار.
- قد تتضمن الأهداف التعليمية في المجال المهاري عناصر معرفية أو وجدانية لكن الخاصية المميزة لها في سلوك المتعلم هي :إتقان المتعلم لمهارات معينة.

فيما يلي تقسيما للأهداف المهارية، لكنه ليس تقسيما نهائيا، أو نموذجيا، والأمثلة التي ذكرناها في كل قسم مجرد أمثلة، وليست قائمة كاملة.

المهارات الحسية:

- التركيز والانتباه لما يحدث حوله والتهيؤ لجمع الملاحظات.
- الدقة في استخدام الحواس عند الملاحظة.
- التحلي بالصدق والموضوعية والدقة عند جمع الملاحظات...

المهارات الحركية:

- الدقة والتنسيق في الحركات.
- التناسق الحسي –الحركي.
- الاستجابة الحركية المركبة.
- أن تصبح الحركات آلية عند استخدام بعض الأجهزة والآلات...
- الارتقاء بالحركات إلى المستوى الإبداعي.
- مراعاة النواحي الأمنية عند التعامل مع بعض الوسائل والمواد الخطيرة.

المهارات المنهجية:

- يلاحظ البيئة المحيطة به.
- يصيغ المشكلات الهامة.
- يحلل الجوانب المؤثرة في المشكلة.
- يجمع المعلومات المتعلقة بالمشكلة من مصادر ومن زوايا مختلفة.
- ينظم المعلومات التي حصل عليها.
- يحدد الإشكالية التي سيدرسها.
- يضع الفروض التي سيتحقق منها.
- يختبر الفروض عن طريق التجريب.
- يستخلص النتائج.
- يفسر النتائج ويناقشها.
- يقارن النتائج المحصل عليها بنتائج أخرى.
- يحدد مدى تعميم هذه النتائج.

المهارات العامة:

المهارات التعبيرية:

- التعبير بطلاقة عند وصف ظاهرة معينة (كتابة وكلاما).
- المهارة في التعبير مع استخدام المصطلحات استخداما سليما

المهارات الاكاديمية:

- التنظيم في العمل.
- المهارات في إعداد بحث أومقال...
- المهارة في وضع مخطط الإجابة عند حل المسائل.
- المهارة في استخدام القواميس والكتب...

المهارات الاجتماعية:

- العمل ضمن مجموعة..
- توزيع العمل، توزيع الأدوار.
- المشاركة والتعاون والانسجام مع مجموعة العمل.

خطوات صياغة الاهداف التعليمية:

تمر عملية كتابة الأهداف التعليمية الجيدة بأربع خطوات رئيسية، والمطلوب هنا أن تتدرب عليها قبل الشروع في صياغة أهداف تعليمية، على الرغم من أن هذه الخطوات متتابعة، أي تتبع نظاما معينا في تتابعها، فإنه لا توجد حدود فاصلة بينها، ويمكنك أن ترجع إلى الخطوات السابقة لكي تراجعها، قبل أن تنتقل للخطوة التالية، وعليك أن تضع في الحساب دائما شروط الهدف التعليمي الجيد التي سبق ذكرها.

خطوات كتابة الأهداف التعليمية هي:

1- وصف محتوى المادة الدراسية.

2- تحديد الأهداف العامة لهذه المادة الدراسية.

3- تقسيم الأهداف العامة إلى أهداف نوعية أكثر تحديدا.

4- مراجعة الأهداف للتأكد من وضوحها. (تمار ،وبن بريكة، ب س،ص55-61).

أنواع الأهداف التربوية: هناك نوعان من الأهداف التربوية وهي:

- الهدف العام.
- الهدف السلوكي (الاجرائي).

أولا :الهدف العام: تتضمن الأهداف العامة الاتجاه أو الغاية والسبب والنتيجة، وبهذا يعتبر الهدف العام هو الصورة الكلية للعمل والفكر والإحساس. ويتضمن التعليم الجيد سلسلة متتابعة من الأجزاء الصحيحة والتي تكون في مجموعها هدفا عاما، ويعد تحديد الهدف العام من أكثر الأمور صعوبة، لأنه يتطلب مجموعة من الخيارات المناسبة لتحديد أي الأهداف أكثر ملاءمة كل من الموقف التعليمي بعناصره :(الموقف، العملية التعليمية، الدارسين....الخ) .كما لأنه لابد من النظر إلى الأهداف على أن ما كان صالحا اليوم قد لا يكون كذلك فيما بعد.

ثانيا :الهدف السلوكي (الإجرائي): لفهم طبيعة الأهداف الإجرائية أو السلوكية الواضحة وغير المبهمة، لابد من التعرض للمذهب الإجرائي أولا، وليس الغرض في هذا السند التعرض إلى تطور المذهب الاجرائي وأعلامه، وإنما التأكيد على مفهوم الأجرأة في الأهداف.

معنى الأجرأة في الهدف هو: الابتعاد عن إعطاء المرادفات اللغوية، والتأكيد على وصف الإجراءات المستخدمة لقياس المفهوم.(بلوم،1971).

ومن هذا المفهوم فإن الأهداف التعليمية التي صيغت بعبارات واضحة مع الإجراءات التي ستستخدم في قياس الهدف يكون أسهل في توصيله إلى الآخرين.

ويعتقد(بلوم1971) : "أن السبب في فشل الاتصال هو أن كثيرا من الكلمات التي يستعملها المدرسون لوصف سلوك التلاميذ عرضة لاختلاف التفسيرات." ويقدم لذلك مثالا توضيحيا لمثل هذه المصطلحات التي يستخدمها المعلمون، ويقترح لها بدائل.

وصف الهدف التعليمي:

يتطلب تحديد الهدف التعليمي وصفا دقيقا، كما يتطلب تفصيلا عمليا للفعل، ولعل من أهم أساليب وصف الهدف التعليمي هو طريقة ميجر(Mager)وطريقة(Miller).

أولا :طريقة ميجر(Mager): تتلخص طريقة ميجر في العناصر الثلاثة التالية:

1-تحديد الأداء السلوكي النهائي.

2-وصف الظروف والأحوال الأساسية التي يتوقع أن يحدث فيه السلوك.

3-تحديد مستوى الجودة الذي يجب أن يحققه التلميذ.

ثانيا :طريقة(Miller):أما طريقة ميللر فتتلخص في العناصر الثلاثة التالية:

1-ظروف الاستشارة(Stimulus condition).

2-التنشيط(Activation) أو الاستجابة التي يجب أن تصدر من التلميذ.

3-التغذية الراجعة(Feed back) أو تحديد مستوى ملاءمة الاستجابة.

إن المتدبر للعناصر الثلاثة في الطريقتين طريقة ميجر(Mager) وطريقة ميللر(Miller) يرى أنهما لا تختلفان إلا فيما يتعلق بالمصطلحات المستخدمة في الطريقتين:

وتطبيقا:الهدف :أن يستخرج ضمائر المفرد الغائب من القطعة الأدبية المعطاة له، في ضوء القواعد اللغوية الخاصة بذلك ونسبة خطأ لا تزيد عن 10 %.

إن تقطيع هذا الهدف على أساس العناصر التي اقترحها كل من(Mager) و (Miller) يمكننا من أن نلمس تشابه عناصرهما في مستوى التطبيق، كما هو مبين في الجدول رقم (02):

الجدول رقم (02): تقطيع الهدف على أساس العناصر التي اقترحها كل من (Mager) و (**Miller**).

أجزاء الهدف	عناصر الهدف	
	ميجر(Mager)	ميللر(Miller)
أن يستخرج ضمائر المفرد الغائب	الأداء النهائي	التنشيط
من القطعة المعطاه له، في ضوء القواعد اللغوية الخاصة بذلك	العوامل أو الظروف	ظروف الاستشارة
بنسبة خطأ لا تزيد عن10 %	الأداء	التغذية الراجعة

(محمد بن يحي و عباد،2006،ص38-41).

الأهداف التعليمية:

إن الأهداف تتفاوت من العبارات الشاملة التي تدل على الأغراض العامة والقيم والفلسفات التربوية إلى العبارات المحددة التي تبين أساليب أداء نوعية أو خاصة ،ويشار إلى النوع الثاني في علم التربوي المعاصر بالأهداف التعليمية وإذا كانت الأهداف التربوية يعوزها الوضوح في أغلب الأحوال فإن الأهداف التعليمية أكثر تحديدا لأنها تتناول النواتج النهائية لعمليه التعلم والتعليم في صورة أداء يمكن ملاحظته وبالتالي فهي على درجه أكبر من الوضوح.

ويرى كثير من علماء النفس التربويين المعاصرين أنه من الواجب صياغة الأهداف التعليمية في عبارات صريحة تدل على الأداء النهائي لثلاثة أسباب هي:

1- يؤدي تحديد الأهداف التعليمية تحديدا سلوكيا بهذا الشكل إلى توجيه المعلم في تخطيط عملية التعليم فيمكنه أن يحدد الخطوات التي يجب أن يسير فيها المتعلم للوصول إلى الهدف كما يمكن أن ينهض بأعباء جميع الاستجابات التي يجب أن تصدر عن المتعلم للوصول إلى الاستجابات المهمة النهائية.

ومن خلال عملية التخطيط يمكن للمعلم تعديل الأهداف في تغيير مقدار الزمن مثلا أو المستوى المتوقع للإتقان أو الموضوعات التي يجب تناولها في التدريس وبالطبع لا يمكن لهذه التغييرات أن تحدث ما لم تتم صياغه الاهداف بصوره صريحة ، ومعنى ذلك أن أهم أسباب وجوب صياغة الأهداف بشكل صريح ما يهيؤه ذلك للمعلم من ارشاد في تخطيط أساليبه في التدريس.

2- يفيد تحديد الاهداف التعليمية في عبارات صريحة في تقويم الأداء ومن المعروف أن الاهتمام بالصياغة الدقيقة للأهداف التعليمية بدأه في الأصل العلماء المهتمون ببناء الاختبارات وتقويم المناهج المدرسية، فقد اكتشفوا أن استخدام العبارات الغامضة في التعبير عن الأهداف يجعل عملية بناء الاختبار ومفرداته عملية صعبة إن لم تكن مستحيلة.

3- تفيد ترجمة الأهداف التعليمية في صورة أداء نهائي في توجيه انتباه المتعلم و جهوده. وقد أثبت مايجر ومكان أن التعلم يمكن أن يحدث حين لا يفعل المعلم أكثر من إعطاء المتعلمين قائمة بالأهداف التعليمية الواضحة يقوم المتعلمون بالاهتداء بها في تعلمهم الذاتي.

العلاقة بين التقويم والأهداف:

إن الأهداف في مجال التقويم، تساعد على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم .وما لم يحدد نوع هذا التغير، أي ما لم توضع الأهداف، فلن يتمكن المعلم أو أي معني آخر بالتعليم من القيام بعملية التقويم، مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم، سواء من حيث دور كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.(هاشم مرتضى،2022،ص4).

أنواع التقويم وفق المقاربة بالكفاءات:

يتم تقويم كفاءات المتعلمين عن طريق أداءاتهم ،وهذه الأداءات يتولد عنها إنتاج في شكل كمي ونوعي. فالتقويم يرمي إلى البحث عن العنصر الأكثر تمثيلا للكل، وذلك في شكل إنتاج يدل على مدى تنمية الكفاءات.

فعملية التقويم لا تتم بشكل ألي بل هي تخضع من حيث الإعداد والصياغة والشكل إلى الغرض المراد من الدرس أو المنهاج أو الوحدة التعليمية، ولذلك نصادف داخل أدبيات التربية العديد من أساليب وأشكال التقويم تختلف حسب نوعية المرجعية المعتمدة، فهناك أنواع من التقويم تصنف حسب أهداف التعلم، فنجد التقويم التوجيهي والتقويم من أجل الضبط ،التقويم الإشهادي والتقويم الإثباتي ومن أجل الضبط، وهذا حسب تصنيف دوكتيل، وهناك أنواع تصنف حسب طبيعة النظام المرجعي فنجد تقويم مرجعي الجماعة وتقويم مرجعي المحك. وهناك أنواع تصنف حسب وظيفة التقويم وزمن اجرائه فنجد ثلاثة أنواع هي: التقويم التشخيصي التقويم التكويني والتقويم التجميعي

أنواع تقويم الكفاءات حسب أهداف التعلم:

إن الحديث عن تقويم الكفاءة يستدعي عموما العودة إلى أهداف التعلم، ولا تنحصر وظيفة هذه الأهداف في هيكلة العامل التربوي وتوجيهيه فحسب بل هي مرجع يتم في ضوئه التقويم، إذا تشير تاجليونت كريستين إلى أنه:لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج في وصفه طريقه تقويمه.

فعند تحليلنا للفعل الديداكتيكي في المقاربة بالكفاءات يمكن أن نميز بين ثلاثة أنواع من الأهداف: الأهداف المرتبطة بوضعية الانطلاق، الأهداف المرحلية و تشمل الاهداف المميزة والأهداف المدمجة.

هذا النوع الجديد الذي جاءت به المقاربة بالكفاءات مع كارل روجيرز ودوكتيل، وهو ما يصطلح عليه (**OTI**) الهدف النهائي الإدماجي(**Objectif Terminal d'Integration**) إنه: هدف يلتقي مع مفهوم المواصفة التعليمية التي تلخص المهارات والكفاءات المستهدفة عند نهاية السنه الدراسية أو سلك تعليمي معين. فتبعا لهذه الأهداف تنصب أربعة أنواع للتقويم وفق المقاربة بالكفاءات نوضحها في ما يلي:

1- التقويم التوجيهي(Evaluation d'Orientation):

تعليمية معينة، ويرمي هذا النوع من التقويم القبلي ،كما نسميه عادة بتشخيص مكتسبات المتعلمين، ثم التعرف على المتعلمين غير المستعدين للانخراط في تعلم جديد، بغرض اتخاذ القرارات اللازمة والاجراءات الضرورية لاستئناف التعلمات بشكل أفضل، ويهدف هذا النمط التقويمي إلى التعرف على مدى توفر شروط اكتساب الكفاءة، ويكتسي صبغة تنبؤية لاعتمادها على التشخيص. ويحصل هذا التقويم التوجيهي بواسطة اختبارات لقياس التعلمات السابقة في إطار عام وشامل بهدف تزويد المتعلمين الذين لا يتحكمون في الكفاءات الأساسية بالدعم والتقوية المناسبة لكل حالة في عملية التدريس والتعلم. وذلك من أجل تطوير جودة التحصيل لدى المتعلمين مع الحد من الفروق بينهم وبالتالي القضاء على الصعوبات قبل استفحالها.

2- التقويم من أجل الضبط(Evaluation de Régulation):

إنه يحدث خلال تدريس كل وحدة ديداكتيكية وعلى امتداد السنة الدراسية، ويتم استغلال نتائج التقويم بانتظام ويهدف هذا النوع من التقويم إلى اتخاذ القرارات قصد تحسين النوعية، كما يرمي إلى تأهيل أكبر عدد من المتعلمين لمتابعة التمدرس والتعلم بشكل يحد من الفشل والتكرار، ومن أهم أدواته: الملاحظة العفوية والتقويمات السريعة المركزة، وتحليل أخطاء المتعلمين المتكررة في إطار مقاربة التشخيص- التصحيح وتقديم الدعم والتقوية-

3- التقويم الإشهادي(Evaluation Certificative):

والمقصود به تقويم الكفاءة النهائية المدمجة التي تعبر عن الخصائص والسلوكات المنتظرة في نهاية التكوين يتخذ التقويم في هذه المرحلة صفه تأهيلية(**Certificative**) كما يكتسي بعدا تنبؤيا يسمح بتوقع ما بإمكان المتكون القيام به مستقبلا. وهو يأتي في نهاية سلك دراسي معين من أجل الحصول على شهادة نجاح أو الإقرار بالرسوب بخصوص التحكم في الكفاءات الأساسية، كما يعتمد هذا التقويم لأجل ترتيب المتعلمين قياس التحصيل المعتمد من قبل المؤسسة التعليمية، ويكتسب الإشهاد صبغة اجتماعية وتربوية في أن واحد، ويتم هذا التقويم بواسطة امتحانات نهاية السنة، علما أن الاختبار هنا يصب في الكفاءات الأساسية والأهداف النهائية الادماجية الخاصة بالسنة الدراسية.

4- التقويم الاثباتي ومن أجل الضبط(Evaluation Certificative et Régulation):

إنه التقويم الذي يحدث في نهاية الدورتين الأولى والثانية وفي نهاية السنة الدراسية، فهو يهدف إلى المساهمة جزئيا في القرارات الاعترافية النهائية من جهة، وفي تنظيم التدريس والتعلم وضبطهما من جهة أخرى. ويعتبر هذا التقويم من أجل الاثبات والضبط نوع من المراقبة المستمرة لأنه اعتراف تدريجي بالتحصيل بدل الاعتراف في لحظة، إنه استدراك النقص في التحصين وضبط التعلم مما يجنب المتعلمين الرسوب المبكر أو المستفحل وغير المبرر تربويا وينجز هذا النوع من التقويم بواسطة اختبارات دورية ذات قدره تشخيصية كبيرة يتم التركيز فيها على الكفاءات الأساسية للدورة الدراسية المعنية بالتقويم .(مقدم امال،2019،ص97).

المحاضرة العاشرة: **التقويم الواقعي**(البديل)

مقدمة:

معظم البحوث والدراسات التي تناولت موضوع التقويم التربوي أن موضوع التقويم مازال تشوبه بعض النقائص ،إذ ما زال يركز على الجانب المعرفي و يهمل الجوانب الأخرى التي تتعلق بالمستويات المعرفية العليا ومهارات التفكير العليا، مما ادى الى انتشار أساليب الغش المتنوعة، مما يحتم على القائمين على العملية التربوية بالتوجه إلى أساليب أخرى للتقويم أو ما يسمى بالتقويم البديل.

إذا أردنا أن يكون التقويم التربوي ناجعا وشاملا يجب أن نعمل على تنويع أساليبه ، مع العلم أن هذا التنوع ضروري لأن الاهداف التعليمية تختلف عن بعضها فكل منها يشير الى انماط متنوعة من السلوك ،وهذا يعني أنه من غير الممكن استخدام وسيلة تقويمية واحدة لكل الأهداف، فبعضها يمكن تقويمه بالاختبارات، وبعضها الأخر يتطلب أساليب أخرى كالملاحظة أو المقابلة أو ملف الإنجاز (**Portfolio**)، وهذا ما يتطلب وعي المعلمين بالعلاقة بين الأهداف التعليمية والطرق المختلفة لتقويمها.

للخوض في علاج أي مشكلة لا بد من معرفة العوامل المساعدة على ظهورها ،لأن التعامل مع التلاميذ والطلبة وقت الامتحانات باتخاذ بعض الاجراءات التي من شأنها التقليل من ظاهرة الغش كتشديد الرقابة مثلا لا تحل المشكل، لذا وجب على المهتمين بالشأن التربوي خصوصا المسؤولين منهم ،بالوقوف حقيقة على الأسباب الحقيقة المؤدية بالطلبة لممارسة الغش في الامتحانات .بداية بتحليل العملية التعليمية/ التعلمية ، ومدى ملائمتها للمعايير المعمول بها دوليا وفق أسس علمية بحتة. والعمل على تنمية وتشجيع المبادرة والمنافسة الشريفة لدى الطلبة والتلاميذ، وتنمية الوازع الديني لديهم. والعمل على تنويع أساليب التقويم، بالمرور الى أساليب التقويم البديل. ونشر الوعي بين صفوف الطلبة والتلاميذ بمخاطر الغش في الامتحانات المدرسية من خلال الارشاد المدرسي. ولا يكون هذا متأتيا إلا بتظافر جهود الجميع، أولياء ومختصين ومسؤولين من خلال تشخيص حقيقي متبوع باستراتيجيات علاجية ،مبنية على أسس علمية واضحة المعالم. (ناضر،2022،ص70)

التقويم الواقعي:

التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة حيث يتكامل مع عملية التدريس، فيعكس أداء الطالب ويقيسه في مواقف حقيقية. فهو تقويم يجعل الطلبة ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعل لا اختبارات سرية، يمارس فيه الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من

المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات وذلك من خلال استراتيجيات متعددة وأدوات تقويم متنوعة.(برهم،2018،ص7).

التقويم الواقعي(البديل):

تعريف ماير(Mayer;1992) : هو تقييم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية، فهو يتضمن مشروعات تتطلب من المتعلم استعراض مهارات حل المشكلات، وتحليل المعلومات وتركيبها في سياق له معنى.

تعريف جابر 2003: "التقويم البديل هو الذي يدمج المتعلمين في مهام ذات معنى، ويبدو كأنشطة تعلم يشعر بها الطالب، تتضمن مهارات تفكير عالية المستوى، وتناسقا بين المعارف وتنقل إلى المتعلمين معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهره المعايير التي تحكم على الجودة في ضوئها، وبهذا المعنى يكون التقويم محددا بمستوى ومعيار أكثر من كونه معتمدا على أدوات تقييم مقننة"

- " التقويم البديل أو الذي يسمى بالحديث هو الذي يدمج المتعلمين ويقيسها في مواقف حقيقية ،فهو تقويم يجعل الطلبة ينغمسون في مهامات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم ،فتبدو كنشاطات تعلم، يمارس فيها الطلبة مهارات التفكير العليا ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، فتطور لديهم القدرة على التفكير التأملي، الذي يساعدهم على معالجه المعلومات ونقدها وتحليلها، وتعلمها مدى الحياة"

- " التقويم البديل هو اتجاه في التقويم التربوي يقوم على أساس وضع الطالب في مواقف حقيقية تحاكي الواقع ورصد استجاباته التي تمكنه من الاحتفاظ بالمعلومات"(المرجع).

ويعرف(خليل، 2011 :72)التقويم الواقعي بأنه ذلك التقويم الذي يدمج المتعلمين في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى بالنسبة لهم، وهذه المهمات تبدو كنشاطات تعلم وليست اختبارات تقليدية، يمارس فيها المتعلمون مهارات التفكير العليا ويوائمون بين متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو اتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها، ولذلك تتكون لديهم القدرة على التفكير التأملي، وتنقل إلى المتعلمين معنى القيام بعملهم على نحو جيد، بحيث تظهر المعايير التي تحكم على الجودة في ضوئها، وبهذا المعنى يكون التقويم محددا لمستوى ومعيار أكثر من كونه معتمدا على أدوات تقويم مقننة، يعتبر التقويم واقعي ا أو أصيلا **Authentic** حين يدمج التلاميذ في مهام مفيدة، وذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، وهذه المهمات تبدو كنشاطات تعلم وليس كاختبارات تقليدية، فهي أنشطة يقوم بها المتعلم، حيث يطبق فيها معارفه ومهاراته الأساسية التي تم اكتسابها، ويبين ذلك عمليا بأدائه لمهام حياتية واقعية.(الدراوشة،2020،ص19).

نشأة التقويم الواقعي وأهميته:

يرجع(زيتون، 2007 :579؛ عبد الباقي، 2005 :68) إلى أن النظرة للتقويم الديناميكي(التقويم أثناء التعلم)لتقويم قدرة التلاميذ نشأت عن عمل عالم النفس الروسي فيجوتيسكي 1978 فمن وجهة نظره أنه من الضروري أن نضع في الاعتبار قدرة التلاميذ على حل المشكلات في سياقات أكثر من صيغ الاختبارات التقليدية، فالمقاييس الاستاتيكية مثل الاختبارات التقليدية تمدنا بمؤشر للأداء الحالي (تقييم ما يعرفه المتعلم بالفعل قبل التعلم)، أما التقويم الديناميكي يتبنى وجهة النظر أنه من الأكثر إثارة أن نرى كيف يتفاعل التلاميذ مع التعليم وكيف يقومون بالتفاعل مع البيئة المدرسية المحيطة، ولحل هذا التناقض بين الأداء في اختبارات المدرسة والموجودة في أنشطة الحياة اليومية؛ ظهرت النظرة إلى التقويم الواقعي.

وقد قام فيجوتيسكي بوضع نظريته(البنائية الاجتماعية) التي تقول بأن العلاقات الاجتماعية تشكل قمة الأداء العقلي وأن التفاعل الاجتماعي مع الآخرين يعمل على تكوين وبناء الأفكار الجديدة، ويحسن نمو المتعلم العقلي وأضاف أيضا أن التطور الاجتماعي الثقافي يكون في قاعدة الهرم ثم تأتي بعد ذلك الحالة السيكولوجية الداخلية، وأن الأنشطة والخبرات تصبح داخلية بعد العديد من التحولات، وهذه التحولات تحدث أول بين الناس ثم تحدث داخليا على مستوى الفرد نتيجة للحوار مع الآخرين(جابر، 2006 :145؛ عبد الهادي، 2008 :23 ؛ العتيبي، 192:2012)

يشير (علام، 2004 :92 ؛ الدراوشة، 2018 :51) إلى أن يقوم التقويم الواقعي على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه، ولعل أبرز هذه المبادئ: يجب أن يكون التقويم ديموقراطيا ومراعيا الفروق الفردية بين التلاميذ، وأن يكون التقويم عملية تعاونية، وأن يكون التقويم متكاملا(شاملا ومتنوعا) ،وأن يكون التقويم صادقا والتقويم الواقعي إجراء يرافق التعليم، وأن يكون مستمرا ومحكي المرجع.(الدراوشة،2020،ص20)

أغراض التقويم الواقعي: يسعى التقويم الواقعي إلى تحقيق مجموعة من الأغراض لدى الطالب أبرزها ما يلي:

1- تطوير مهارات الحياة الواقعية.
2- تنمية مهارات الحياة العليا.
3- التركيز على عمليات و مخرجات التعلم.
4- تنمية مهارات التعلم عبر المشاريع.
5- تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي.

مبادئ التقويم الواقعي: يقوم التقويم الواقعي على مجموعة من المبادئ أهمها:

1- يجب أن يكون ديمقراطيا ومراعيا للفروق الفردية بين الطلبة.

2- الاستناد على العمل التعاوني بين المتعلمين.

3- أن يكون متكاملا وشاملا ومتنوعا.

4- أن يكون صادقا يرافق عمليو التعليم

5- أن يكون مستمرا ومحكي المرجع.(أمجد عزات جمعة،2021،ص135).

مزايا التقويم الواقعي:

يمتاز التقويم الواقعي بعدة مزايا من أهمها القدرة على دمج التقويم الكتابي والأدائي معا، وتنشيط الطالب وتحفيزه على الإنجاز، وتقليل قلق الاختبار، وتعزيز مفهوم الذات لديه، كما أنه يركز على المهارات الحياتية وتداخل المعلومات، ويستخدم مع كافة أنواع الطلاب مهما اختلفت أعمارهم وخلفياتهم الثقافية والاجتماعية وقدراتهم العقلية، ويساعد على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب ويشجع الإبداع، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المدرسة ونحو التعلم المدرسي، كما أنه يشجع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة، وفي حين آخر يزود المعلم بمعلومات تقويمية مفيدة عن النمو الدراسي للطالب.

كما أن التقويم الواقعي يشجع على العمل التعاوني ويركز على الوصول إلى إتقان مهارات الحياة الحقيقية، ويقارن أداء الطالب ببلوغه مستوى الأداء المقبول وليس بمقارنته بأداء زملائه في الصف، كما انه يعتبر مرن وقابل للتكيف والتعديل وفق ظروف مواقف التعليم والتعلم، ويحقق مبدأ التقويم المستمر للمتعلم.(دبوس،2018،ص88)

استراتيجيات التقويم الواقعي:

تعتبر استراتيجيات التقويم الواقعي مصدرا ثريا لكل من المعلمين والطلاب ،حيث تعمل كل استراتيجية على تزويديهم بمجموعة من الأدوات المميزة التي تساعدهم في الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويمكن تقسيم استراتيجيات التقويم الواقعي إلى خمس فئات أساسية حسب غرض التقويم وطريقة جمع المعلومات ،وتتمثل في:

أولا: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء(Performance- Based Assessment):

والتي تتطلب أن يظهر الطالب تعلمه من خلال قيامه بعمل يقدم مؤشرات دالة على حدوث التعلم، وتوظيف مهاراته في مواقف حياتية أو مواقف تحاكي الحقيقة ،أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى اتقانه لما اكتسبه وتعلمه من مهارات ومعارف. وتستخدم في هذه الاستراتيجية الأنشطة التالية:

العروض التقديمية، العروض التوضيحية الشفوية والعملية، الأداء العملي، الحديث، المعرض، المحاكاة، لعب الأدوار ،المناظرة.

ثانيا: استراتيجية مراجعة الذات أو التأمل الذاتي (Refletion Assessment Strategy):

توفر فرصة للمتعلم لتطوير مهارات ما وراء المعرفة والتفكير الناقد ومهارة حل المشكلات، وتساعد المتعلمين على معرفة وتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم بشكل مستمر، ومن أبرز الأنشطة المستخدمة نجد: تقويم الذات، ملف الانجاز للطالب (بورتفوليو)،سجل يوميات الطالب.

ثالثا: استراتيجية التقويم بالتواصل (Communication Assessment Strategy):

والتي تعتبر عملية تعاونية بين المعلم و المتعلم و التي تتطلب جمع معلومات عن التقدم الذي حققه المتعلم وكذلك معرفة أسلوب تفكيره و طريقته في حل المشكلات من خلال عمليات التواصل ومن أبرز الأنشطة المستخدمة نجد: المقابلة، المؤتمر الأسئلة و الأجوبة.

رابعا: استراتيجية التقويم بالملاحظة(Observation Assessment Strategy):

تتطلب الملاحظة المتكررة من قبل المعلم للمتعلم خلال فترة زمنية محددة بقصد الحكم على معارفه وقيمه وطريقة تفكيره و تفاعله مع زملائه.

خامسا: استراتيجية الورقة و القلم (Paper and Pencil Assessment Strategy):

هذه الاستراتيجية الأكثر شيوعا بين المعلمين في المدارس وتكاد تكون الاستراتيجية الوحيدة عند بعضهم، وتقوم على قياس مستوى أداء الطالب في مبحث ما ومدى امتلاكه للمهارات المعرفية والأدائية من خلال الاختبارات بكافة أشكالها المقالية والموضوعية.

معيقات التقويم الواقعي: رغم أهمية التقويم الواقعي إلا أن عملية توظيفه تعترضه العديد من المعيقات منها:

1- تدني معرفة المعلمين بألية توظيف التقويم الواقعي أثناء ممارستهم التدريسية
2- تدني مهاراتهم بإجراءات التقويم الواقعي.
3- ارتفاع التكلفة الاقتصادية للتقويم الواقعي. (أمجد عزات و أخرون،2021،ص136).

وسائل التقويم الواقعي(البديل):

1- اختبارات الأداء :

وهي أحد مقاييس الأداء التي تتطلب من الطالب أداء شيء ما مثل :حل مسألة رياضية، كتابة مقال صحفي، القاء خطبة في صلاة الجمعة، الطباعة على الكمبيوتر، ويتم تقدير أدائه أو ملاحظته في ظروف عمل حقيقية أو ظروف محاكية لها، ومن ثم الحكم على هذا الاداء وفق معايير محددة سلفا واصدار القرارات التقويمية المناسبة.

2- **ملفات الأعمال(البورتفوليو):**

هي حقيبة /ملف/سجل لتجميع عينات منتقاة متنوعة من أعمال الطالب، وهي تجميع مركز وهادف لأعمال المتعلم يبين جهده وتقدمه وتحصيله الدراسي، تعكس انجازاته وتقدمه خلال فترات متتابعة من الزمن في مجال أو أكثر من المجالات الدراسية ويتم الحكم عليها وتقويمها وفق معايير (محكات)محددة و معلومة لديه مسبقا، وتتمثل في سجلات الاداء والصحائف الوثائقية، والحقيبة التقويمية.

3- مشروعات الطلاب:

وهي عمل أو نشاط يرتبط بموضوعات الدراسة يختاره الطالب و يقوم بأدائه، ويتم انجازه داخل المدرسة او خارجها، بقصد تحقيق اهداف تدريسية معينة، وعادة ما يمر هذا العمل أو ذلك النشاط بعدة مراحل هي: اختيار المشروع، والتخطيط للتنفيذ، التنفيذ، ثم التقييم، وقد يستغرق اتمامه عدة أيام أو قد يمتد لعدة أشهر.

4- العروض:

وفيها يعرض الطالب انجازاته في أداء المهمة (تقرير، بحث لوحة فنية، حل مسألة...الخ).امام بقية زملائه بالصف الدراسي.

5- صحائف الطلاب:

وهي تقارير ذاتية يعدها الطالب عن ادائه في انجاز المهام الحقيقية، شاملة ما يراه من نقاط القوة ونقاط الضعف في هذا الأداء فضلا عن تأملاته الذاتية حول هذا الأداء.

6- الامتحانات:

هي اختبارات انجاز يقوم المعلم بإعدادها، وفي هذا النوع من الاختبارات يعطي التلاميذ فرادى أو في مجموعات مهمات معينة ويطلب منهم انجازها. يراقب المعلم انجازات تلاميذه، ويتحدث معهم فرادى أو في مجموعات، ويجري معهم المقابلات الشخصية ليتعرف على مستوياتهم ودرجة تقدمهم في انجاز هذه المهمات."

وقد تكون مهمات الانجاز بمثابة اختبار قصير لا يأخذ الا دقائق معدودة حول معارف أو مهارات محددة، وقد تكون على شكل طلب رسم خريطة مفاهيم، أو على شكل سؤال مفتوح الاجابة (سؤال مقالي)،او على شكل مجموعة من أسئلة الاختيار من لمتعدد التي تدور حول مشكلة مطروحة ويطلب من التلميذ تبرير خياراته التي قام بتحديدها.

7- خرائط المفاهيم:

تعد خرائط المفاهيم من الادوات المهمة في التقويم البديل، وتستخدم في تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم وقياس أدائه في مهمات المادة الدراسية، وهي عبارة عن رسوم تخطيطية تدل على العلاقة بين المفاهيم، وتبرز تنظيمها وتبنى من خلال تحديد المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية، وتكتب المفاهيم الثانوية والأكثر خصوصية والأقل شمولية، وتستخدم هذه الخرائط في تنظيم المحتوى وتسلسله، ويعتمد عليها كإحدى أدوات تقويم التحصيل المعرفي.

8- التقويم الذاتي:

يستند التقويم البديل الى المنظور الجديد للتعلم الذي يؤكد على المشاركة الفاعلة و النشطة من قبل المتعلم في اعداد مخططات يقوم بتوظيفها في تعلم المادة الدراسية، من هنا كان التقويم الذاتي كمكون رئيس من مكونات العملية التعليمية يسهم في تنمية دافعية المتعلم وتقديره لذاته، وبذل اهتمامه بدرجة أفضل الى الاعمال التي يقوم بها وكيفية تأديتها وتنمية التفكير الناقد لديه.

9- تقويم الاقران:

يسمح للطالب ان يعمل مع مجموعة من زملائه في تقييم أعمال بعضهم من قبل البعض الاخر، وبذلك يصبح للطالب دور ايجابي نشط في تعلمهم وتقويم اعمالهم بأنفسهم، ويرتبط تقويم الاقران ارتباط وثيقا بالتقويم الذاتي حيث يتضمن قيام كل متعلم بالإسهام في تقويم اعمال زملائه حيث يتبادل أعماله مع زميل له أو اكثر ويقوم كل منهم بتقييم الاخر، بإشراف وتوجيه من المعلم ،وقد اسهمت التطورات العلمية المتسارعة في مجال المعرفة وتقنية المعلومات في ترسيخ مفاهيم وتطبيقات التقويم الذاتي وتقويم الاقران ومن الاساليب التي يمكن استخدامها في التقويم الذاتي وتقويم الاقران: المناقشات الصفية، المقابلات، قوائم المراجعة، الصحائف الذاتية، سجلان الانعكاس، اجتماعات الأقران.

10- التقويم القائم على الملاحظة:

يقوم المعلم في هذا النوع من التقويم بملاحظة ورصد سلوك طلابه أثناء ممارستهم الفعلية لمهمة من المهام في موقف تعليمي محدد ،بهدف التعرف على مستوى الأداء والعمليات التي استخدمت فيه. والملاحظة قد تكون موضوعية يقوم فيها المعلم بتسجيل ما يراه باستخدام قوائم التقدير (**Checklists**)بدون اصدار حكم معين. وقد تكون الملاحظة تفسيرية، بحيث يصدر المعلم حكما حول ما سجله ويقدم تفسيرا للشوهد التي جمعها حول تعلم الطالب.(المنهكر،2014،ص106-108)

المحاضرة الحادية عشر: التوجهات الحديثة في التقويم(1)

(تكنولوجيا التقويم، التقويم عن طريق الحاسوب)

مفهوم التقويم الالكتروني:

يعرف التقويم الإلكتروني بأنه عملية الوصف الدقيق للحصول على البيانات، وتوفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات، وهو عملية تشخيصية وقائية عالجي ة وذلك باستخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة .

ويعرف (الغريب زاهر اسماعيل، 2009)التقويم الإلكتروني بأنه "التقويم الذي يتم بواسطة تقنيات الكمبيوتر وشبكاته ومن خلالها يتم القيام بكافة أنشطة التقييم، مثل إعداد الاسئلة ومهام التقييم وعرضها على الطلاب وقيام الطلاب بالإجابة عنها واستقبال الاجابة وتصحيحها وتقديم تغذية راجعة عن هذه الاجابات وتقدير درجاتهم ورصد نتاج التقييم وتفسيرها وتوفير اجراءات الامان لكل ذلك حفاظا على السرية و الخصوصة. (خليل،2017،ص26).

أنواع التقويم الالكتروني: ينقسم التقويم الالكتروني الى نوعين هامين هما:

1- التقويم المعتمد على الكمبيوتر:

وهو أكثر أنواع التقويم شيوعا وتقدم على أقراص مدمجة، ويمكن تصميمها وفقا لميول وقدره الطالب المستهدف ولا تحتاج من المتعلم إلا مهاره حاسوبيه قليلة، ويتصف هذا النوع من التقويم بالخصائص التالية:

أ- سهوله التجول داخل محتوى برنامج التقييم بما يحتويه من أدوات رسومية.

ب- تساعد المتعلم على التحرك بين محتوياتها.

ث- تحقق أهدافها من خلال استخدام الوسائل المتعددة داخل برنامج التقييم، وهذا لا يتوافر في طرق التقييم التقليدية.

ج- تقدم أنماط مختلفة من الاستخدامات والتفاعل مع المحتوى، بما يحسن من عملية التقويم المستمرة لمستوى الطالب وفقا لتطور مستواه التحصيلي.

ويتم عن طريق تقنيات الكمبيوتر من أجهزة وبرمجيات فقط دون تقنيات الاتصال بالشبكات سواء المحلية أو الأنترنت.

2- التقويم المعتمد على الشبكة(التقييم الفوري):

وهذا النوع من التقويم يتم تصميمه ونشره على الأنترنت، ويعتمد في تكوينه على مكونات الوسائل المتعددة ذات الأشكال المختلفة من نصوص خاصة ببرنامج التقويم وصور متحركة ومحاكاة ومجموعات صوتية ومرئية ووصلات داخلية وخارجية، اضافة إلى المواد المتعلمة بشرط أن يكون محتوى التقويم المقدم متوافقا مع الأسس الفلسفية والنفسية والتكنولوجية التي تتيح للطلاب الدخول إلى هذه المواقع لدراسة المادة المتعلمة.

ويتصف التقويم المعتمد على شبكة الأنترنت بتخطي حاجز الزمان والمكان حيث يعد أداء التقويم من خلال الأنترنت فرصة مميزة لتخطي الحواجز المكانية والزمانية والوصول إلى الاختبارات أينما كان موقعها.

أشكال التقويم الالكتروني"Froms of E-valation":

يمكن تصنيف التقويم إلى أربعة أشكال وهي التقويم القبلي"pre Evaluation" التقويم البنائي (التكويني)" Formative Evaluation " التقويم التشخيصي"Diagnistic Evaluation " والتقويم النهائي" Summative Evaluation ".

1- التقويم الالكتروني القبلي:

ويتم قبل أن تبدأ العملية ويهدف التقويم الالكتروني القبلي إلى معرفة مدى استعداد التلميذ لتعلم خبرة أو مقرر دراسي معين وذلك باستخدام أدوات التقويم الالكتروني المختلفة، وهذا يعني تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطا ضروريا لتعلم وتحصيل الوحدة أو الخبرة الدراسية. وتتضح أهمية هذا النوع من التقويم في تخطيط البرامج بحسب مستوى كل طالب (برامج التعليم الفردي) وذلك بتصنيف الطلاب الى مجموعات متجانسة في مستوى المهارات أو الميول والهوايات ويعتمد على اختبارات الاستعدادات والبيانات الشخصية.

وتستخدم العديد من الأدوات والأساليب لهذا التقويم ومنها اختبارات القدرات، اختبارات الاستعدادات، وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي، وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكما بماذا قدرة الطالب على دراسة البرنامج أو المقرر المقدم إليه.

ويهدف التقويم القبلي إلى توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم، وقد يلجأ المعلم للتقويم قبل تقديم الخبرات والمعلومات للطلاب، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية البرنامج أو الوحدة او الدراسية.

فالتقويم القبلي يحدد للمعلم ماذا توافر متطلبات دراسة مقرر الالكتروني أو برنامج تعليمي لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطه التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها ماذا استعداد المتعلم للدراسة، وفي ضوء نتائجه يمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر اذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

2- التقويم البنائي أو التكويني:

وهو الذي يطلق عليه أحيانا التقويم الإلكتروني المستمر ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم الكترونيا اثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير البرنامج التعليمي أو المقرر الالكتروني.

فالتقويم البنائي يستخدم في تتبع النمو التعليمي للطلاب عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائجه، وتنفذ عمليات التعديل والتطوير وفقا لها ،وهو بذلك يحدد الدرجة التي أمكن بها تحديد مخرجات التعلم الخاصة بالمواقف التعليمية المتتابعة للوحدات الدراسية للمقرر الالكتروني أو موديلات البرنامج التعليمي، ويستخدم أيضا كتقويم منظم في عملية بناء المقرر أو البرنامج الالكتروني، ويبدأ مع بداية برامج التعلم الإلكتروني، ويواكبها أثناء اسير المواقف التعليمية ليتم بصوره رسمية أو غير رسمية.

ومن أهم الوسائل والأساليب التي تستخدم في التقويم التكويني ما يلي:

الاختبارات القصيرة، المناقشات الإلكترونية، ملاحظة أداء الطالب الكترونيا، متابعة الواجبات المنزلية ونشرها الكترونيا، النصائح والتوجيهات عن بعد، التدعيم التعليمي الالكتروني.

ويهدف التقويم البنائي إلى توجيه تعلم الطلاب في الاتجاه المرغوب فيه، تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلاب، لعلاج جوانب الضبع وتلافيها ،وتعزيز جوانب القوة، وتعريف المتعلم بنتائج تعلمه، واعطائه فكرة واضحة عن أدائه، وإثاره دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه ،والتقويم البنائي هو أيضا: استخدام التقويم المنظم في عملية بناء البرنامج أو المقرر الإلكتروني، وفي التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

3- التقويم التشخيصي:

يهدف إلى: تشخيص مواطن القوة والضرب في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كل منهم في أثناء التعليم واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، وتحديد أكثر المواقف التعليمية مناسبته للطلاب في ضوء خصائصه التعليمية الحالية، كما يساعدون على معرفة مدى مناسبة للطالب في ضوء خصائصه التعليمية ،كما يساعد المتعلم على التعرف على قدراته وامكاناته، واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها الى اقصى حد ممكن. ومن أهم أهداف التقويم التشخيصي تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها الطالب حتى يمكن علاجها.

ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما. فالاختبارات التشخيصية تسمى عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير من النواحي خصوصا في اعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه.

والتقويم التشخيص الالكتروني يهتم بتشخيص مشكلات التعلم وعلاجها، حيث إنه قد تتواجد بالقاعات الدراسية مشكلات كثيره مشتركة بين الطلاب في الفصل الواحد ويتم تصنيفهم وفقا لهذه المشكلات المشتركة، ويهتم التشخيص التكويني بتشخيص المظاهر غير العقلية في شخصيات الطلاب اضافة إلى تنمية المعرفة والمهارات الأكاديمية.

4- التقويم النهائي:

ويأتي هذا النوع من التقويم في نهاية البرنامج، حيث يكون قد اتم الطالب متطلباته التعليمية في الوقت المحدد لإتمامها والانتهاء منها، ويهدف التقويم النهائي إلى رصد نتائج الطلاب بواسطة برامج الكترونية خاصة، اصدار احكام تتعلق بالطالب كالإكمال والنجاح والرسوب، توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة، الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس، اجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة ،والحكم على مدى ملائمه المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها ، وفي هذا النوع

من التقويم يحصل المعلم على بيانات كافية عن الطالب لكي يتمكن من تخطيط الخبرات التعليمية بشكل أفضل مما يساعده على تحقيق أهداف التدريس.

خصائص التقويم الالكتروني:

1- الشمول:

أي أن عمليه التقويم الالكتروني شاملة للأهداف التربوية ومكونات المنهج، وجوانب نمو الطالب ويشمل كذلك على كل من يقومون بعملية التقويم ويشمل كذلك وسائل التقويم وأدوات التقويم مثل الاختبارات الإلكترونية أو ملف الإنجاز الإلكتروني (بهدف اختيار الوسيلة المناسبة التي تحقق غرض التقويم).

2- الاستمرارية:

أي أنه عملية مستمرة تسير مع أجزاء المنهج ،جزءا لا يتجزأ ،يستمر مع كل نشاط يقوم به الطالب، وفي كل درس وكل موضوع، لقياس جوانب القوة والضعف في جوانب العملية التربوية، ولكل وسيله أو نشاط للوقوف على مدى مساعدتها للنمو أو إعاقته بقصد التشخيص والعلاج، ذلك لأن التقويم ليس عمليه نهائية كالاختبار النهائي الذي يشخص ولا يعالج.

3- التعاون والتفاعل:

هو عمليه تعاونية يشترك فيها كل من له علاقه بالطالب ابتداء بالمعلم والمشرف التربوي والمدير وولي أمر الطالب والطالب ذاته من خلال أدوات التفاعل والتواصل المختلفة وذلك لأن لكل منهم مهمة في توجيه نمو الطالب.

4- إنه وسيلة: ذلك أن التقويم ليس هدفا بحد ذاته، بل وسيلة لتحسين وتطوير المنهج بمفهومه الشامل.

5- **الموضوعية:**

أي لا يكون التقويم ذاتيا، ولكي تتحقق الموضوعية يجب أن تكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوم عند تقدير مستوى الأداء أثناء قيامه بالتقويم، ولا يتأثر التقويم بالتالي بذاتية من يقوم.

6- الارتباط بالأهداف :

أي أنه يجب أن توضح نتائج التقويم مدى القرب أو البعد عن أهداف العملية التعليمية، لأن الهدف هو التعرف على ماذا تحقيق تلك الأهداف والتي تشير إلى احداث تغيرات سلوكيه في شخص المتعلم، ولذا يجب أن ترتبط عملية التقويم بالأهداف .(خليل،2017،ص26-33)

أساليب و أدوات التقويم الإلكتروني:

يحدد (الغريب زاهر اسماعيل، 2009 :402 -404)أربعة أساليب أو أدوات تستخدم في تقويم برامج التعلم الإلكتروني وهي: (الاستبيانات والدراسات المسحية – المقابلات الشخصية – الملاحظة والتطبيق – الاختبارات التحصيلية الإلكترونية).

ويرى (حمدي أحمد عبد العزيز، 2008 :106- 117)أنه يمكن تقويم برامج التعلم الإلكتروني خلال أساليب التقويم الإلكتروني التالية: (الامتحانات القصيرة – الامتحانات المقالية – ملفات الإنجاز – تقويم الأداء – المقابلات – اليوميات – أوراق العمل– التأملات الذاتية– عدد مرات المشاركة – تقييم الزملاء– التقييم الذاتي .).

ويذكر (محمد أحمد العباسي، 2011 :449)أمثلة لأد وات التقويم الإلكتروني (الضغطات – الاختبارات عبر الشبكة – السجلات الرقمية – جداول البيانات – الواجب الإلكتروني – ملف الإنجاز الإلكتروني – الاختبارات الإلكترونية).

ويحدد (الغريب زاهر اسماعيل، 2001)إلى أن التقويم الإلكتروني يتم تنفيذه بالاتصال المباشر بين الطالب والمادة التعليمية في الكتاب الإلكتروني وأعضاء هيئة التدريس، ولكي تحقق الفاعلية من استخدامها يجب تدريب المعلمين على استخدامها أثناء الخدمة وتنمية مهارات تصميم وانتاج بعض أدوات التقويم الإلكتروني، لكي يتمكنوا من تنفيذ أهداف واستراتيجيات التعلم الإلكتروني

في حين يرى(Lee et al;2006) طرق مختلفة تستخدم في التقويم الإلكتروني، تم تصنيفها حسب طبيعة مخرجات التعلم المراد قياسها وهي: (لوحات المناقشة – الأنشطة التطبيقية للتعلم – الأوراق البحثية – القياس الذاتي "مواقع الويب الشخصية – المجلات – المقالات – "الاختبارات الفترية والنهائية "الاختبارات الكمبيوترية" – المشروعات – التدريب العملي – الحقائب الإلكترونية "ملفات الإنجاز" – التعلم الجماعي – الاختبارات النهائية .)م كِّن المعلم منُ ا، حيث يً ويعتبر الاختبار الإلكتروني وسيلة سهلة لتقويم الطالب إلكتروني إعداد اختب ا مما يضمنً ا وفوريً ا ارت بطريقة سهلة لتطبيقها على

الطالب، وتصحح إلكتروني المصداقية والشفافية في التصحيح، وهي إحدى تقنيات الحاسب الآلي التي يمكن توظيفها للتغلب على بعض الصعوبات التي يمكن أن تعيق تنفيذ الاختبارات التقليدية)الورقية(أو توظيفها لتوفير قنوات أخرى لزيادة التحصيل العلمي لدى الطالب وترسيخ المعلومات، وتنمية مهارة التعلم الذاتي .وتتميز الاختبارات الإلكترونية بحسن إدارة الوقت، كما أنها تقدم العديد من الخدمات للمعلمين، منها تكوين بنك أسئلة خاص بالمقرر، وسيكون له الأثر الكبير في تطوير المقرر، وسهولة تصميم الاختبار وذلك باختيار الفصول التي يغطيها الاختبار، وباختيار مستوى صعوبة الأسئلة، ويقوم بعدها البرنامج بإعداد النماذج المختلفة بحيث ال يحتاج منسق المادة بعد الآن إلى ا تصويره، ولم يعد المعلم بحاجة لتجميعٍ عداد نماذج مختلفة منه، ثم أخير إعداد اختبار وطباعته، وا أوراق الأسئلة وأوراق الإجابات والتأكد من كتابة الاسم والرقم التظليل الصحيح؛ فالاختبارات الإلكترونية أصبحت أسرع وأسهل للطالب والمعلم، وهي عبارة عن نظام يسهل على المعلم من خلاله إنشاء اختبارات إلكترونية وتطبيقها على الطالب في الدروس التي يقوم بنشرها، حيث يسهل النظام على المعلم بناء أسئلة حسب المعايير العالمية في هذا المجال.

مشاكل تقويم الطلاب في التعلم الالكتروني:

من بين المشاكل المطروحة في تقويم الطلاب في التعلم الالكتروني نجد:

1- أمن وسرية الأسئلة، ويمكن تفادي هذه المشكلة ببعض برامج الحماية عليها، أو تحميلها قبل موعد الاختبار بقليل.

2- الغش من الآخرين، وقد يصعب تفاديها في التقويم التقليدي فضلا عن الالكتروني، ولكن يمكن استخدام الأسئلة العشوائية عند اختبار الطالب، مع تغيير ترتيب الإجابات لكل سؤال.

3- قيام شخص بالإجابة عن الاختبار منتحلاً شخصية آخر، ويمكن تحديد شخصية الطالب الالكترونية مقل التوقيع الالكتروني أو البصمة الالكترونية.

4- تعطل الأجهزة والبرمجيات أثناء الاختبار.(جميل المصري و أبو ورد،2010،ص11).

الاختلاف بين التقويم الإلكتروني والتقويم التقليدي:

يختلف التقويم الإلكتروني عن التقويم التقليدي في أوجه عديدة، كما هو موضح بالجدول التالي:

التقويم الالكتروني	التقويم التقليدي
موضوعية التقويم وعدالته.	تنخفض الموضوعية وتتأثر بذاتية المقوم
-تتنوع أساليب التقويم المستخدمة.	أساليب التقويم في الغالب الاختبارات.
-التغذية الراجعة فورية ومستمرة	التغذية الراجعة لا تُقدم بصورة فورية.
-يوظف مهارات التفكير العليا (التأمل التحليل، التركيب، التحليل).	يوظف مهارات تفكير محدودة(التذكر، الاستيعاب)
يحقق التو اصل الفعال بين المعلم والطالب وبين الطلاب مع بضعهم البعض.	ينخفض التواصل بين المعلم والطالب ويعتمد على الأعمال والإجابات الفردية
تسهم أساليبه في خفض شعور الطلاب بالقلق والتوتر.	الاختبارات تشكل ضغوطاً كبيرة على الطلاب.
يقيس جوانب متعددة من التعلم، معرفية ومهارية، ووجدانية.	يقيس في غالب الأحيان الجوانب المعرفية في أدنى مستوياتها
يقوم على توظيف أجهزة الحاسوب وشبكات الإنترنت.	يقوم في الغالب على أدوات تقويم تقليدية كالقلم والورقة.
مرونة عالية في تحديد الزمان و المكان واختيار أسلوب التقويم	مقيد بزمان ومكان، وأسلوب التقويم محدد سلفاً (الاختبارات التقليدية).

أهداف التقويم الإلكتروني :

يشير" هنق" (Hung,S,2007,P56) إلى مجموعة من الأهداف العامة للتقويم التربوي الإلكتروني ومن أهمها ما يلي:

- تسخير التكنولوجيا لخدمة العملية التعليمية.
- تشجيع ممارسة التقويم الذاتي في العملية التعليمية.
- التعاون في كثير من المهام بين المعلمين، والطلاب.
- استلام، وتسليم تغذية راجعة بصفة مستمرة.
- وجاء في (دليل التقويم الإلكتروني، 1437، ص4) مجموعة من أهدف التقويم الإلكتروني، منها:
- قياس جوانب متعددة من شخصية الطالب.
- تنمية قدرة الطالب على ا لاستجابة لمهام التعلم، والمشكلات الواقعية الحياتية.
- تنمية تقبل الطالب لوجهات نظر الآخرين.

- تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب.
- اعتماد معايير، ومحكات، ومؤشرات تحقق واضحة لتقويم أداء، ونتائج الطلاب.

أهمية التقويم الإلكتروني للمعلم والطالب:

ويورد (دليل ا لتقويم الإلكتروني، 1437، ص6) مجموعة من النقاط ذات الأهمية المتعلقة بأهمية التقويم الإلكتروني للمعلم، والطالب، كما في الجدول التالي:

المعلم	الطالب
يزود المعلم بمعلومات حول مستوى الطلاب وطرائق تفكيرهم.	يكسب الطالب مهارة حل المشكلات.
تعديل، وتطوير عملية التدريس وفق معلومات دقيقة	معرفة مستوى أدائه التحصيلي، والكشف عن جوانب القوة والضعف لديه.
تحديد جوانب القوة، وجوانب الضعف في ممارسته التدريسية.	يصبح فاعلاً ومرناً في بناء معارفه، وتنمية مهاراته باستمرار
تكوين بنك من الأسئلة خاص بالمقرر.	يتحمل مسئولية إدارة تعلمه.
توفير الوقت، والجهد، وتخفيف العبء من خلال تصحيح إجابات الطلاب، ورصد درجاتهم آلياً.	يخدم التعلم الفردي، والتعلم من أجل الإتقان؛ من خلال تدربه على الاختبار أكثر من مره.
معرفة مستوى الط لاب، وتصنيفهم إلى مجموعات، ومتابعة هذا المستوى باستمرار.	تُظهر قدرة الطالب على التحليل، والتركيب والنقد، واستخدام مهارات تفكير عليا
تسهيل عملية إجراء التحليلات الإحصائية لنتائج الاختبار.	مراجعة الإجابات بعد الانتهاء من الاختبار بحيث يخبر البرنامج عن أخطاء الطالب.

(الروقي،2019،ص646-648).

استخدام الكمبيوتر في ادارة الاختبارات:

يلجا القائمون على التعليم في النظم التقليدية الى استخدام انواع محدودة من الاختبارات وفي أقل عدد من المواقف مما ينعكس بالسلب على جودة التعليم طبقا لفلسفة تلك النظم، أما نظم التعليم الحديثة التي تلجأ الى استخدام تكنولوجيا الحاسوب في مجال التعليم فإنها تتبنى فلسفات ونظريات تتفق مع ما هو متاح من امكانيات. ومع تعدد انواع الاختبارات فان القائمين على أمر التعليم يواجهون مشكلات ثلاث و هي:

1- بناء الاختبارات و اعداداها و تطويرها.

2- تقديم الاختبارات و ادارتها.

3- تصحيح الاختبارات ورصد النتاج واعلانها.

وتزداد هذه المشكلات تعقيدا عندما تعطى اختبارات متكررة في نفس الموضوع ولنفس الفرد، حتى يمكن الحكم على مدى اتقانه للأهداف التعليمية الموضوعة، ولذلك فإن اللجوء الى الكمبيوتر و الاعتماد عليه في تقديم مثل هذه الخدمات يوفر الكثير من الوقت و الجهد ويقلل من التكلفة ويعطي نتاج أكثر ثباتا وصدقا وموضوعية. ويستخدم الكمبيوتر في الاختبارات بأشكال وصور مختلفة منها:

1- يستخدم كوسيط تخزين للبيانات والدرجات للأفراد، حيث يمكن الاحتفاظ بكم هال من البيانات يمكن استدعاؤها في أي وقت وفي شكل بسيط.

2- تطبيق الاختبار باستخدام لكمبيوتر يتم بنفس المعايير التطبيق التقليدي، وبالتالي لا يؤثر على درجات الافراد.

3- في الماضي كان المختص النفسي أو الاخصائي هو من يفسر النتائج التي حصل عليها المفحوص، لكن الان يتم باستخدام الكمبيوتر مثل اختبار "مينوستا".

مميزات استخدام الاختبارات المحوسبة:

لا يختلف فريق الباحثين الذين يرغبون في التوجه نحو الاختبارات المحوسبة على أن هناك بعض المواقف التي يفضل فيها استخدام الصورة التقليدية للاختبارات، ولكنهم يؤكدون على المزايا التي يمكن لنا الحصول عليها عندما نستخدم الاختبارات المحوسبة و هي:

1- الاختبار المحوسب لم يغير فقط كيفية تقديم الاختبار ولكن أيضا ما الذي نقيسه بهذا الاختبار مثل كون الاستجابة و الوقت المستغرق في الاستجابة على كل مفردة.

2- نظام الوسائط المتعددة وامكانيات الرسم متعدد الابعاد بالحاسب تمكننا من قياس القدرات الادراكية و المكانية بطريقة لم تكن ممكنة في الاختبارات التقليدية.

3- الاختبار المحوسب يكون استخدامه ضرورة عندما يتطلب الاختبار تحكما في الوقت والمثير و ديناميكية العرض.

4- تساعد في تقديم تعليمات الاختبار وشروط تطبيقه بكيفية واحدة لكل المفحوصين في أي وقت أو ما يسمى بالمحافظة على معيارية التطبيق للاختبار.

5- الدقة في تصحيح الاختبار وتوفير الوقت والجهد.

6- من الممكنان تؤدي الى زيادة دافعية الافراد عند تطبيق الاختبار بوسيلة غير تقليدية.(محمد حسين، 2005، ص18-19).

توظيف الحاسوب في عمليه التقويم:

يوظف الحاسوب في العديد من الأمور التي تختص بعمليه التقويم لما للحاسوب من أهميه ودور بارز في التقويم التربوي، ويمكن توظيف الحاسوب في التقويم في مجالات عده منها الآتي:

أولا بناء الاختبارات وتطويرها:

يحتاج المعلم عند اعداده لاختبار ما أن يراعي شروط الاختبار الجيد، وعندما يفكر المعلم في استخدام الحاسوب في ذلك فإنه يستطيع عمل الكثير من خلال الآتي:

1- استخدام برمجيات جاهزة خاصه ببناء الاختبار:

ولتحقيق ذلك على المعلم أن يحدد أهدافه بدقه وموضوعية ،وبطريقة اجرائية حتى يسهل عليه قياسها. اضافه إلى ما سبق فإن تحديد الأهداف يساعد المعلم على اختيار البرمجية الانسب لتحقيق أهدافه بسهوله ويسر بعيدا عن التعقيدات .كما أن عدم وضوح الهدف يؤدي إلى تشتت الطلبة وابتعادهم عن صلب المهمة.

2- استخدام بنك الأسئلة من خلال برمجية خاصة:

يحوي هذا البنك عددا كبيرا من الأسئلة التي يتم بناء الاختبار عليها فيما بعد بطريقه عشوائية، ويستطيع المعلم أن يوظف الحاسوب في اعداد أسئلة الامتحان في مقرر معين، من خلال اعداد بنك للأسئلة لكل موضوعات المقرر مرة واحدة موزعة على الأهداف العامة والخاصة لتلك الموضوعات. وعند الحاجه إلى وضع امتحان يطلب من الحاسوب اعداد قائمه الأسئلة بطريقة عشوائية محددة بتعليمات معينة. وهكذا يمكنه أن يحصل بسهولة على امتحان جديد في لحظات كلما دعت الحاجه الى ذلك

ثانيا: تقديم الاختبارات واداراتها:

تعد هذه المرحلة الثانية بعد عمليه بناء الاختبار، حيث تكون هذه الاختبارات جاهزة للعرض والتقديم للطلبة، ولابد قبل ذلك من التأكد من توفر وتخزين المعلومات المتعلقة بالطلبة، منها المعلومات الأتية:

- اسم الطالب.

- الصف.
- رقم الطالب.
- مجموعه الطالب.
- كلمه السر للدخول الى الاختبار.

وعندما يعرض الاختبار للطالب فإن أول ما يعرض تعليمات الاختبار والتي تتضمن الأتي:

- نوع الاختبار
- زمن الاختبار
- عدد الأسئلة
- طريقه الإجابة
- طريقه التصحيح
- علامه الفقرة الواحدة أو السؤال أو الامتحان حسب نوع الأسئلة والاختبار.
- عدد الفقرات التي تؤهله للنجاح (معيار الاختبار).
- المفاتيح التي يمكن استخدامها في الاختبار.
- نوع المعلومات المقدمة في الاختبار.

وببدء الاختبار فإن الطالب لا يتلقى أي تغذيه راجعة سوى أنه يتم تصحيح اجاباته ومقارنتها مع الإجابة الصحيحة، ويستطيع الطالب أن يتعرف على عدد الأسئلة التي اجابها، وعدد الأسئلة المتبقية. ويتوقف الاختبار في احدى الحالتين الأتيتين:

- ينتهي الاختبار بانتهاء جميع بدائل وفقرات الاختبار، ويحدث ذلك عادة في اختبار التحصيل الدراسي، وذلك لمعرفة العلامة التي يستحقها الطالب على الاختبار. وعاده يكون الهدف من الاختبار تحديد العلامة التي يستحقها المتعلم، واصدار حكم فيما بعد في ضوء العلامة.
- ينتهي الاختبار بإجابة المتعلم على العدد المطلوب لنجاحه في المهمة، كأن يكون معيار الإجابة(7 من 10) فإذا وصل الطالب لهذا المعيار انتهى الاختبار، ويسمى هذا النوع من الاختبارات باختبارات الاتقان.

ثالثا: تصحيح الاختبارات ورصد النتائج واعلانها:

يمكن تصحيح الاختبار بواسطه الحاسوب سواء اعد الاختبار بواسطه الحاسوب أم بغيره، ويستخدم لذلك أوراق خاصة للتعامل مع الحاسوب، ويحتاج المعلم في هذه الحالة إلى كتابة الإجابة النموذجية وادخالها إلى الحاسوب ليقوم الحاسوب بالتصحيح وفق هذه الإجابة. ويوفر استخدام الحاسوب في تصحيح الاختبارات الكثير من المميزات منها الاتي:

- التعامل مع الأعداد الكبيرة، حيث يستطيع الحاسوب تصحيح أعداد كبيرة من الاختبارات في وقت قصير جدا.
- توفير الوقت والجهد للمعلم، حيث أن تصحيح ورصد العلامات يأخذ من المعلم الكثير من الوقت والجهد.
- تخزين البيانات وعلامات الطلبة لتكون متوفرة للمعلم والطالب وقت الحاجة.
- الدقة في وضع العلامة
- سهولة تحليلها مستقبلا.

ويستطيع المعلم تصميم برنامج مبسط يتم فيه تحديد علامة الطالب ومستوى الطالب (التقدير)، حيث يقوم المعلم بتخزين العلامات في الحاسوب، ويحصل على التقديرات الخاصة بطلبته، وبذلك تتوفر للمعلم معلومات باستمرار عن تقديرات الطلبة، ومستواهم، ويمكن للمعلمين أن يستخرجوا من خلال الحاسوب نتائج المتعلمين وتقارير عنهم بنوع من الموضوعية، وكذلك معلومات عامة عن المدرسة ومستوى طلبتها العلمي، ومستوى التحصيل لديهم .ويبين الجدول الموالي هذه العملية.

تقدير علامات الطلبة في اختبار علامته الكلية100

العلامة	التقدير
أقل من 30	ضعيف جدا
50-31	ضعيف
68-51	مقبول
75-69	جيد
85-76	جيد جدا

85 فأكثر	ممتاز

رابعا: تحليل النتائج:

يتم تجميع البيانات المتعلقة بعلامات الطلبة وتخزينها في الحاسوب، وتكون متوفرة لدى المعلم عند الحاجه، وقد يستخدم المعلم بعض البرامج للتحليل واستخراج بعض المقاييس الإحصائية مثل:

- الوسط الحسابي
- الوسيط
- المنوال
- النسب المئويه
- أعلى علامه
- أدنى علامه
- رسم منحنى يمثل توزيع علامات الطلبة.

خامسا: تشخيص ومعالجه نقاط الضعف:

يمكن تقديم معلومات للحاسوب من أجل تشخيص ومعالجه بعض المشاكل التعليمية. وذلك بمقارنه المعلومات المعطاة عن المشكلة مع المعلومات الموجودة في الحاسوب سابقا ويستطيع أن يعطي معلومات مهمه تعمل على حل هذه المشكلة.

كما يمكن للحاسوب أن يعرض للمعلم أسماء الطلبة ومستوياتهم أو المشكلات التي واجهتهم بناء على السجلات المدخلة عن كل طالب اضافة إلى تحديد مستوى الطالب بالنسبة لزملائه الأخرين.

(غسان2009،ص145-149).

المحاضرة الثانية عشر: التوجهات الحديثة في التقويم(2)

(التقويم عن بعد، بنوك الأسئلة)

ظهرت فكرة بنوك الأسئلة في أوائل الخمسينيات من القرن العشرين بظهور ما يسمى مخزن أو مستودع الأسئلة وذلك من خلال صياغة أعداد كبيرة من الأسئلة الموضوعة في صور مختلفة ومستويات معرفية مختلفة وتطورت هذه الفكرة نتيجة للتطور المذهل للحاسب الآلي وإمكانية تخزين واسترجاع الأسئلة المخزونة فيها بسهولة ويسر.

مفهوم بنوك الأسئلة:

بنك الأسئلة::(Item Banking Systèmes)

هو مجموعة من مفردات الاختبار يكون لها خصائص سيكومترية مميزة ومعلومة .ويجب أن تودع هذه المفردات في البنك بطريقة تيسر على المربين سحب مجموعات منها لتستخدم في بناء اختبارات تناسب الأغراض المختلفة للقياس و التقويم التربوي(علام،2000،ص738)

بنك الأسئلة هو مكان أمن توضع فيه مجموعات من الأسئلة ذات مستويات مختلفة في تقدير قدرة معينة ويسهل عن طريقه سحب أو إضافة مجموعة أو عدد من الأسئلة المختلفة المقننة أي التي لها خصائص سيكومترية مميزة ومعلومة مثل: معامل السهولة والصعوبة ومعامل التمييز وفعالية المشتتات وكذلك صدق وثبات المفردات والمصنفة وفق وحدات المقرر الدراسي وحسب المستويات العقلية المعرفية المطلوب أداؤها أثناء الإجابة عليها وذلك بطريقة تشبه إلى حد ما تنظيم وفهرسة الكتب.

ومن هذا التصنيف يمكننا معرفة كل سؤال والهدف الذي يقيسه والمجال الذي يقدمه كل سؤال..وتخزين الأسئلة في ذاكرة الحاسب وفق برنامج سابق التجهيز ويتم معايرتها عن طريق نماذج معينة وباستخدام برامج خاصة بها.

الهدف من بنوك الأسئلة الالكترونية:

الهدف العام:

- تطوير أدوات تقويم التحصيل العلمي
- اعتبار أن التقويم احد العمليات الهامة لتطوير المنظومة التعليمية.

الأهداف الخاصة:

- تحسين نوعية الأسئلة من حيث الشكل، وضمان جودتها أي جودة الخصائص السيكومترية لها.
- ضمان استخدام الأسئلة الجيدة أكثر من مرة؛ وبالتالي ضمان جودتها أي جودة الخصائص السيكومترية لها.
- إعداد وتأهيل كوادر من واضعي الأسئلة والأوراق الامتحانية في المواد الدراسية المختلفة حسب جدول مواصفات اختبار المادة.
- إمداد المعلمين بذخيرة من الأسئلة المقننة تحمل أفكارا جديدة يمكن أن يستعينوا بها أثناء عملية التدريس وأثناء عملية التقويم البنائي المستمر لكل جزء من أجزاء المحتوى.
- تسمح بنوك الأسئلة للمعلم بمرونة أكبر في عملية القياس حيث يسهل وضع الاختبارات في أي وقت وبسرعة وسهولة وربما عمل صور متكافئة من الاختبارات في نفس الوقت.
- توفر وقت وجهد المعلم الذي يبذله في بناء أسئلة الاختبارات التحصيلية الموضوعية واستغلال هذا الوقت في تحسين عملية التدريس.
- مساعدة الطالب على التعلم الذاتي والاهتمام بالتعرف على نتائج التعلم لكل طالب على حدة وفق سرعته وإمكاناته وليس التعرف على الدرجة الكلية لنتائج الاختبار.
- التخلص من مشكلة سرية الامتحانات سواء عند وضع الأسئلة أو عند التداول أو عند التطبيق.
- تقليل التكلفة المادية في بناء الاختبارات كل عام وذلك من خلال استخدام اختبارات متكافئة من البنك بسهوله ويسر.

- استخدام بنوك الأسئلة يساعد المعلم على مقارنة نتائج أداء الطلبة في سنة ما بنتائج زملائهم الذين سبقوهم ويساعد على تحديد سبب الارتفاع في معدلات الرسوب إذا كان راجعا إلى مستوى أداء الطلبة أو إلى مستوى صعوبة الأسئلة. (جميل المصري و أبو ورد،2010،ص14-15)

سلبيات بنوك الأسئلة:

- في حالة البنوك المؤمنة التي تحتفظ بسرية الامتحانات يتم تجميع الأوراق بعد أداء الامتحانات وتكون النتيجة تكدس حجم البنك.
- تكرار استخدام الأسئلة أكثر من مرة يؤدى إلى معرفة الأسئلة وإجاباتها وبالتالي تقل سرية الامتحانات.
- هناك أعمال إضافية تتمثل في: وضع أسئلة جديدة عوضا عن الأسئلة التي تم التعرف عليها ,إضافة إلى عمليات الحفظ في السجلات ثم إدارة الأسئلة وفقا لبرامج خاصة.
- مراجعة محتويات البنك على فترات(2-3) سنوات وذلك لأن:
  - ✓ بعض الأسئلة تصبح غير صالحة للاستخدام في الامتحانات .
  - ✓ بعض الأسئلة تفقد قدرتها لذا يجب مراجعة محتويات البنك للتأكد من جودة الأسئلة .

نظام العمل في بنوك الأسئلة:

بنك الأسئلة المفتوح الهدف منه هو استخدام الأسئلة في عملية التقويم البنائي" التكويني "وفي التقويم التشخيصي؛ والبنك يشجع المعلمين على انتقاء مفردات الأسئلة التي تتناسب مع المواقف التعليمية باستخدام الحاسب الالي المرتبط بالبنك مباشرة من خلال شبكات الاتصال وبالتالي نجد أن البنك يخدم التعلم الفردي وكذلك التعلم من أجل الإتقان ويستخدم هذا النظام في الولايات المتحدة الأمريكية.

بنك الأسئلة المؤمن "المغلق" الهدف منه هو استخدام الأسئلة الموضوعية المقننة والمخزونة بالبنك في التقويم النهائي فقط سواء كان في نهاية الفصل الدراسي أو في نهاية العام ولذا تعتبر أسئلته سرية تماما .ويستخدم هذا النظام في انجلترا واستراليا ومصر.

إجراءات إعداد بنوك الأسئلة:

المراحل المتبعة في إعداد بنوك الأسئلة:

- تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها في المجالات المتعددة" المعرفية؛ الوجدانية؛ النفس حركية"وتعيين الوزن النسبي لتلك الأهداف.

- التدريب المكثف لقاعدة عريضة من المعلمين أو واضعي الأسئلة بمراكز الامتحانات على:
- الصياغة الإجرائية للأهداف التعليمية
- صياغة أنواع مختلفة منن الأسئلة.
- التعرف على المستويات المختلفة للأسئلة.
- حساب الخصائص الفنية للأسئلة مثل حساب معامل السهولة والصعوبة ومعامل التميز وفعالية المشتتات.
- المواصفات الفنية للاختبار كله مثل حساب الصدق والثبات .
- كتابة أعداد كبيرة من الأسئلة على المحتوى الدراسي المقرر وفي ضوء جدول المواصفات والخصائص الفنية للأسئلة. ثم يتم تحكيم هذه الأسئلة لإعطاء نوع من التغذية الراجعة لواضعي الأسئلة حول ما كتبوه من أسئلة ومستوياتها العقلية ومواصفاتها الفنية..
- تجميع الأسئلة المقننة وتصنيفها حسب الموضوعات وحسب الأداء في مخزن الأسئلة
- يتم تسجيل كل سؤال في بطاقة خاصة به تحتوى كل المعلومات المتعلقة بالسؤال.
- تخزين مجموعة من الأسئلة المعدة في ذاكرة الحاسب الالي الموجودة بالبنك تمهيدا لاستخدامها في إعداد الامتحان.
- إعداد مجموعة من البرامج بواسطة المتخصصين في ضوء فلسفة القياس المستخدم طبقا لمتطلبات الموقف الاختباري.

مراجعة البنك:

يجب مراجعة بنك الأسئلة بصفة دورية كل ثلاث سنوات بواسطة خبير المادة بغرض التأكد من:

- استبعاد السؤال الذي تم استخدامه في أربعة امتحانات أو أكثر ووضع سؤال بدلا منه ويقيس نفس المعلومات وفي نفس مستوى الأداء العقلي.
- استبعاد الأسئلة غير المناسبة نتيجة للتغيرات في مجال التخصص مثل إضافة أو حذف موضوعات جديدة للمقرر الدراسي.
- استبعاد الأسئلة غير المستقلة والتي تجيب بعضها على بعض الأخر .
- الحفاظ على عدد معين من الأسئلة في كل خلية من خلايا جدول مواصفات الاختبار بحيث تتناسب تقريبا مع النسبة المحسوبة" المطلوبة"من تلك الخلية وبنفس المواصفات الفنية..

- التأكد من نظام إدارة البنك ومدى صحته وأفضل طريقة ممكنة ومثال ذلك :

✓ هل أسئلة البنك تم حفظها في بطاقات خاصة بها؟

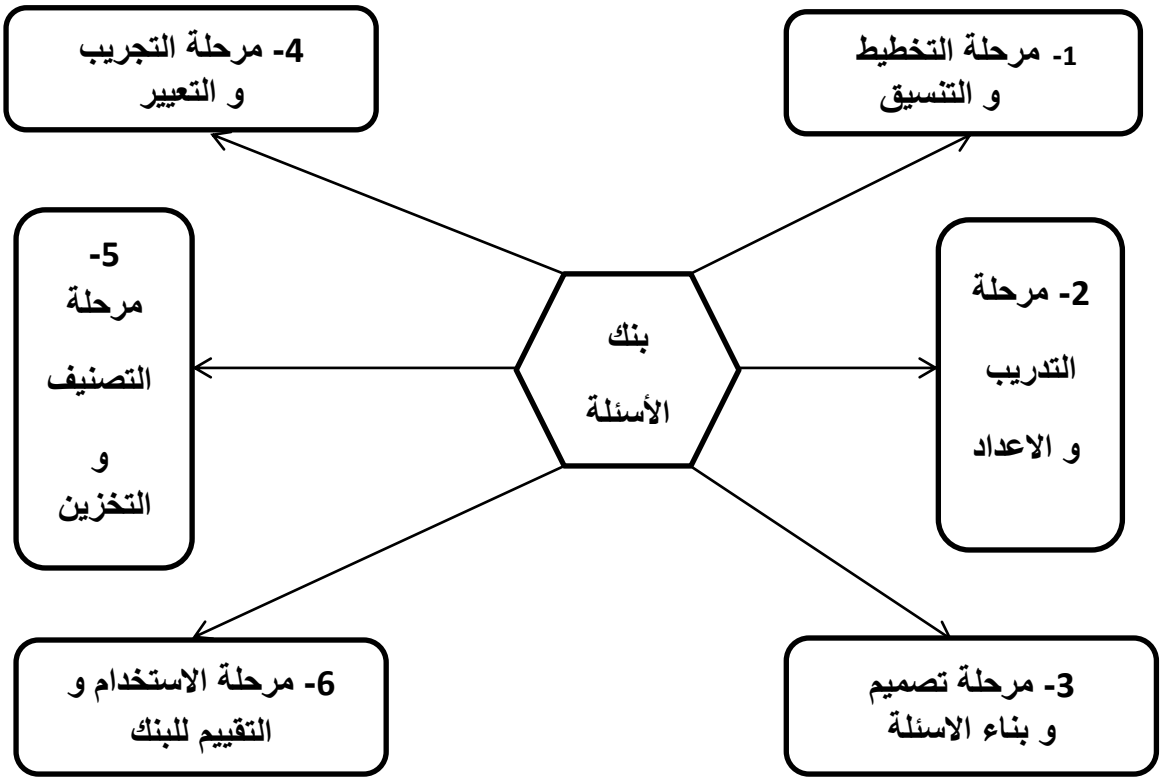
✓ هل حفظت في ملفات في المكان الصحيح ؟

✓ هل تم تسجيل كامل لجميع المعلومات ذات العلاقة؟

(جميل المصري و أبو ورد، 2010، ص15-16)

مراحل انشاء بنك الاسئلة:

الشكل التخطيطي التالي يوضح المراحل التي يمر بها انشاء بنك للأسئلة.



مخطط لمراحل تأسيس وانشاء بنك الأسئلة.

1- **مرحلة التخطيط والتنسيق:**

نظام بنك الاسئلة يتطلب وضع خطة متكاملة ومحكمة قبل البدء في تنفيذ المشروع، كما يتطلب تخطيطا وتنسيقا لتحديد المسؤوليات والمهام والاسهامات الواجبة في المشروع، كذلك يتطلب تهيئة المسؤولين الاداريين

والمربين والمتعلمين والجمهور بهذه النقلة النوعية في نظم وأساليب التقويم والامتحانات من خلال اللقاءات والمشاركات.

2- مرحلة التدريب والاعداد:

ينبغي وضع خطة تنظيمية لتدريب الأطر الفنية التي يتوكل اليها مهام تحديد الاهداف والكفايات التعليمية وصياغتها بطريقة تسمح بقياس نواتج التعلم ،وكتابة مختلف أنواع الأسئلة والمفردات الاختبارية التي تقيس الأهداف التي يتم تحديدها. وينبغي التأكد من امتلاكهم القدرة والمهارة الفاقة في صياغة هذه الاسئلة والمفردات. وبخاصة تلك التي تقيس المستويات المعرفية العليا سواء الموضوعية منها أو المقالية.

3- مرحلة تصميم الأسئلة و بناءها:

فالأسئلة والمفردات الاختبارية هي المادة الخام التي تستخدم في بناء الاختبارات ،لذلك فن مرحلة تصميم هذه الاسلة وبنائها ومراجعتها مراجعة متأنية يعد من أدق المراحل وأهمها على الاطلاق. لذلك ينبغي أن يقوم بهذه المرحلة خبراء متمرسون وعلى أعلى مستوى من الكفاية في بناء مختلف انواع الاسئلة والمفردات الاختبارية وبخاصة في المستويات المعرفية والمهارية العليا.

4- مرحلة التجريب و التعيير:

أهم ما يميز بنك الاسئلة احتواؤه على رصيد متجدد من أسئلة ومفردات اختبارية ذات خصائص قياسية معلومة. فالانتهاء من كتابة هذه الاسئلة في ضوء اهداف المحتوى الدراسي و مراجعتها لا يعني انها أصبحت صالحة للإيداع في البنك، إذ ينبغي ان تخضع لعمليات مستمرة من التجريب الميداني على عينات مناسبة من الطلاب، واستخدام الأساليب السيكومترية والاحصائية لتحليل البيانات المتعلقة بكل سؤال أو مفردة لتقييم فاعليتها، من حيث مدى ملائمتها للمجتمع الذي تمثله هذه العينات من المتعلمين ،وقدرتها على التمييز بين المستويات التحصيلية المتباينة وذلك وفق نموذج سيكومتري مناسب.

فنظام بنك الاسئلة لا يعد نظاما اختباريا او نظام قياس ما لم يحقق خاصيتي المرونة والاتساق، ونقصد بالمرونة امكانية تشكيل اختبارات ذات خصاص محددة وتناسب أغراض معينة من مخزون البنك من الأسئلة والمفردات الاختبارية، أما الاتساق فنعني به توحيد نظام تعيير أو تدريج جميع مفردات البنك بما يسمح بتكوين اختبارات متكافئة يسهل تفسير درجاتها من اختبار الى أخر، كما يسمح بالموازنة بين أداء فردين في اختبارين مختلفين في درجة صعوبة مفردات كل منهما ولكنهما يقيسان نطاقا سلوكيا واحدا.

5- مرحلة التصنيف و التخزين:

تنظيم بنك الاسئلة يعد من الامور المهمة ،إذ من الصعب أن يحقق البنك الفائدة المرجوة من دون تنظيم دقيق وادارة محكمة، فأساليب الايداع والسحب من رصيد الاسلة والمفردات الاختبارية ، والتطوير المستمر لمخزون البنك، وعمليات الاضافة والحذف من رصيده، واجراءات مراقبة هذه العمليات ومتابعتها والاشراف عليها والتحكم في حركتها تتطلب جميعا اجراءات تنظيمية دقيقة، ومحكات وضوابط فنية، تتطلب أن تكون الهيئة الادارية المسؤولة عن بنك الاسئلة ذات كفاءة عالية.

6- مرحلة الاستخدام والتقييم للبنك:

إن فاعلية نام بنك الاسئلة يتحدد في ضوء الاستخدام الميداني الفعلي للأسئلة والمفردات الاختبارية المودعة فيه.ومما لا شك فيه ان نتائج الاستخدام وما يترتب عليه تكون بمثابة تغذية مرتدة تعين في تقييم فاعليته واعادة النظر في مكوناته واسلوب تنظيمه بصفة مستمرة.

إذ يمكن تشكيل اختبارات كاملة بمواصفات محددة من رصيد البنك يمكن على أساسها تقويم تحصيل الطلاب في المجالات الدراسية المختلفة، والإفادة من التطبيق الميداني في المراجعة المستمرة لأسئلة البنك ومفرداته سواء بالإضافة أو الحذف أو اعادة التعيير، بل وربما يؤدي الى اعادة النظر في المنهج المدرسي وفقا لما تسفر عنه نتائج الاستخدام. (علام،2000،ص741-744).

خصاص بنوك الاسئلة:

حدد كل من صلاح الدين علام(2005،ص252)، وجريفت وبريم(**Griffith £ Brem;2004**) خصاص بنوك الأسلة فيما يلي:

1- الاقتصاد:

تتطلب أنظمة التقويم والامتحانات التقليدية كتابة أعداد كبيرة من الأسئلة بواسطة الاختصاصيين وخبراء المناهج في المجالات الدراسية المختلفة كل عام، وتستخدم هذه الأسئلة مرة واحدة فقط، ومن ثم تستبعد وبذلك لا يستفاد منها بعد ذلك على الرغم من أن بعض هذه الأسئلة تكون جيدة، وهذا يعد مضيعة للوقت والمال كل عام، و أحد المميزات الرئيسية لبنك الأسئلة أنه يمكن من الاستخدام المتكرر للمفردات التي يشتمل عليها، فالفحص المستمر للمفردات يضمن اشتمال البنك على مفردات من نوعية جيدة يمكن استخدامها في أنواع مختلفة من الاختبارات، وهذا بالطبع يوفر كثيرا من الوقت و الجهد و التكلفة.

2- المرونة:

يسمح بنك الأسئلة بتشكيل اختبارات تناسب أغراضا معينة، وتغطي منهاجا دراسيا معينا بأكمله، أو تركز على مجال ضيق محدد ،وأي اختبار يبنى باستخدام مفردات البنك يمكن اضافة مفردات جديدة اليه، أو حذف بعض المفردات منه، كما يمكن المقارنة بين درجات الافراد في اختبارات تشمل على مجموعة مختلفة من المفردات المسحوبة من البنك، مما يساعد في تفريد عملية التقويم، فبنوك الأسئلة ليست استاتيكية وانما تتطلب نظاما ديناميكيا يجري مراجعات مستمرة لمخزون البنك، حيث يتم تجميع الاختبارات واستدعاؤها، واستبعاد المفردات الضعيفة، وهذا يجعل عملية بناء الاختبارات واستخدامها أكثر مرونة و فاعلية.

3- الاتساق:

إن تعيير بنك الأسئلة على ميزان مشترك يجعل النظام البنكي على درجة عالية من الاتساق و الثبات، مما يصعب الحصول عليه باستخدام قوائم أو ملفات الأسئلة، أو مجموعة من الاختبارات المقننة، إذ أنه يمكن بطريقة مباشرة بناء اختبارات متوازية أو متكافئة وذلك بإجراء تغيير ما في بعض البراميترات ،وبخاصة براميترات صعوبة المفردات.

4- السرية:

تعمل بنوك الاسئلة على التغلب على مشكلة سرية الامتحانات، وذلك بطريقتين، إحداهما: أن اشتمال بنك الأسئلة على أعداد كبيرة من المفردات الاختبارية، يجعل من الصعب على الطالب تذكر اجابتها جميعا دون فهم أو استيعاب مضمون هذا النطاق، أما الطريقة الأخرى: فتتمثل في أنه يمكن بناء صيغ بديلة مختلفة من الاختبار، بحيث تشمل كل منها مفردات مسحوبة من البنك الذي تم تغييره.

(خليل،2017،ص161)

المحاضرة الثالثة عشر: مشكلات عملية التقويم التربوي.

تعد طريقة التقويم عن طريق الاختبارات والامتحانات أحد العوامل الرئيسية في بروز العديد من المشكلات كونها مازالت تعتبر المعيار الوحيد لتقويم التلاميذ والطلاب ،وبما أن بنائها يرتكز في الغالب على الحفظ والاستظهار ولا تستهدف المهارات والكفاءات التي يكتسبها الطلاب، ونظرا لاعتبار الامتحانات غاية و ليست وسيلة ،أصبحت تثير الكثير من القلق و التوتر لدى التلاميذ و اوليائهم .

الصعوبات البيداغوجية:

هي صعوبات متعلقة بالوضع البيداغوجي الذي يعمل فيه المعلم والتي تقف عائقا أمام قيامه بأدواره التقويمية داخل المؤسسة التعليمية.

إن الواقع التربوي بين ان الممارسات التقليدية مازالت طاغية مما حالت دون تحقيق الاهداف المرجوة من التقويم المعتمد على الأداء ومنها :

1- اقتصار التقويم الحالي على تقويم التحصيل باستخدام الاختبارات.
2- عدم إلمام المعلم بالاتجاهات الحديثة في التقويم
3- القصور في بناء المناهج. وعدم تضمنها لأنشطة واقعية توظف في تقويم أداء الطلاب.
4- نقص تكوين المعلمين و الأساتذة ومقاومتهم للتغيير.
5- ارتفاع عدد التلاميذ في القسم بما سبب الاكتظاظ. وهذا لا يساعد على تقويم أداء التلاميذ في القسم.
6- تعود المعلمين والأساتذة على الطريقة التقليدية للتقويم، وقلة الندوات التكوينية في هذا المجال.
7- تعود التلاميذ على الاسئلة المباشرة.

8- صعوبات تتعلق بالأهداف و كثافة البرامج.(عدائكة، وبن سيفي،2022،ص227).

صعوبات تتعلق بالأهداف:

إن صعوبات التقويم تنطلق من صعوبات تحديد الأهداف لأن بينهما علاقة مباشرة، فالتقويم يتحقق من مدى الوصول الى الاهداف ،والأهداف هي الموضوع الذي من اجله وجد التقويم ورغم ذلك تبقى الصيغة التي تورد بها الأهداف تشكل عائقا و عملا اضافيا للأستاذ، وبالعودة الى أراء مختلف الباحثين في ميدان الأهداف التربوية مثل(ستيفلبيم و تايلر و بروفاس وستيك وبلوم) نجد أراهم تشترك كلها في ان التقويم يكون في ضوء أهداف وكلما كانت هذه الأهداف مدروسة ومحددة بدقة سهلت درجة تقويمها بدقة.

وهو نفس التصور الذي ذهبت اليه (هيلدا طابا،Hilda taba,1962) و(فيرست،FURST;1972) حيث اعتبرا ان التقويم يتطلب أن تكون الأهداف تصف السلوك المرغوب تحقيقه بدقة ولا تكون الاهداف معقدة حتى لا يقع الخطأ في قياس هذه الأهداف.(خنيش،2006،ص97).

اعادة النظر في أشكال التقويم التربوي لمختلف أنواعه، وعدم اختزال التقويم التربوي في صيغة الامتحانات وفق خريطة مدرسية لا تعكس حقيقة أفعال التعليم ذلك أن الاختبارات قد تضمن نجاح التلميذ في مرحلة دراسية معينة، لكنها لا تضمن بالضرورة ادماجه في سوق العمل، لذا يجب تحديث منظمة التقويم حتى تساير استراتيجية الكفاءات وفي هذا الاطار يمكن الاستعانة بالتقويم مرجعي المحك(Critère Référentiel) والذي يتلائم مع طبيعة التدريس بواسطة الكفاءات" لأنه يتأسس على مقاييس ترتبط بالمادة الدراسية وأهدافها ومدى امتلاكها من طرف التلميذ" كما ان هذا التقويم يهدف الى "وصف سلوك المتعلم وصفا شاملا ودقيقا بغية تشخيص جوانب القوة و الضعف واقتراح أساليب العلاج".(محمد بوصحابي،2007،ص59).

ضعف التكوين في مجال التقويم:

إن حسن إعداد المعلم يعتبر مؤشرا على نجاح وفاعلية النظام التربوي وخاصة بعد الإصلاحات الأخيرة التي أقدمت عليها المنظومة التربوية، من خلال اعتماد بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، إذ لابد من أساتذة أكفاء للتكيف مع الظروف الجديدة التي نتجت عن هذا الإصلاح لتأدية واجبهم على أكمل وجه ومسايرة طريقة التقويم الجديدة، خاصة اذا عرفنا بان هناك قصور في اعداد المعلم قبل الخدمة وأثنائها ، وخاصة فيما يخص مجال التقويم.

وبناء على ذلك صعوبة في بناء وسائل التقويم كالاختبارات التي تعد الوسيلة الأساسية في تقويم العملية التربوية للتعرف على ما حققه المتعلمون من أهداف تعليمية والكشف عن مستوى تحصيلهم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية معينة تم تعلمها مسبقا ومعرفة مواطن القوة والضعف لديهم؛ وذلك من خلال اجاباتهم على مجموعة من فقرات الامتحانية والتي تمثل محتوى المادة الدراسية تمثيلا صادقا، إذ أن هذه الاختبارات لا تبنى بصورة عشوائية وإنما تخضع إلى أسس وشروط، يجب على المعلم أن يكون على دراية بها وكذلك كيفية توظيفها في الاختبارات ، لكن الملاحظ أن المعلمين لا يجهلون لهذه الأسس والشروط وإنما يجهلون توظيفها في الاختبارات .

وهذا ما لاحظه أيضا " محمد رضا البغدادي " بأنه على الرغم من الاستخدام الواسع للقياس بالاختبارات التحصيلية وأهميتها في التقويم والترشيد لتعلم المتعلم، الا أنه هناك القليل من المعلمين لديهم خبرة محدودة في كيفية تصميم وبناء اختبارات تحصيلية جيدة . (بن حمزة و البار،2017،ص261-262).

المشكلات النفسية:

- ان التقويم بصيغته الحالية يجعل من المتعلمين في حالة خوف وقلق، وقد تصل بعض الحالات الى الانهيار العصبي خصوصا في الامتحانات الرسمية. بالإضافة الى خلق جو يسوده التنافس بين التلاميذ والطلبة خاصة المتفوقين والرغبة في تحقيق أحسن النتائج حتى ولو كان ذلك باستخدام طرق غير مشروعة كالغش.
- ان القلق الذي يعيشه التلميذ أو الطالب في فترة الامتحانات يفقده أحيانا قدرته على التركيز والمثابرة.
- الخوف من الرسوب و الرغبة في النجاح، ضعف الدافعية للدراسة و عدم الثقة بالنفس.

المشكلات الاجتماعية:

ما نلاحظه اليوم في مجتمعاتنا وجود قصور وأخطاء في توجيه التلاميذ ،مما ينعكس سلبا على الأداء التربوي للمتعلمين، بحيث نلاحظ أن بعض العائلات تريد من أبنائهم المتمدرسين تحقيق رغباتهم الشخصية دون الأخذ بالحسبان قدراتهم المعرفية وكذا توجهاتهم و رغباتهم ،مما يؤدي الى انتشار ظواهر كالغش في الامتحانات بغية الحصول على نقاط عالية ،بالإضافة الى انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي صار تتباهى بها الكثير من العائلات من أجل تحقيق نتائج مرتفعة.

المشكلات المادية:

إن انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية بين العوائل الجزائرية ،حتى أصبحت تطال التلاميذ في كل المراحل التعليمية ،مما صارت تكلف العائلات مبالغ طائلة ،قد تؤدي بعضهم الى الاستدانة أو حتى التفريط ببعض الضروريات المعيشية لهم.

لقد أشارت نسيبة المرعشلي(2012) ،إلى أن الدروس الخصوصية ترهق الأسرة بأعباء و مصاريف إضافية حتى أصبحت تشكل هاجسا خاصة مع بداية كل سنة دراسية وحتى في العطلة الصيفية مما ينعكس سلبا على ميزانية الأسرة إذ يدفع الكثيرون جزءا لا يستهان به من دخلهم مقابل الدروس الخصوصية.(صدقاوي،2015،ص103).

المراجع:

1- محمد قوارح، عبدالرزاق حمايمي(2016).العملية التعليمية التعلمية على ضوء بيداغوجيا التدريس بالكفاءات، مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(4) ،العدد(8)،الجزائر: مركز الحكمة.

2- الطاهر أحمد الزاوي، ترتيب القاموس المحيط على طريقة المصباح المنير وأساس البالغة، دار المعرفة، بيروت، لبنان، دط،ج 3،1979،ص:579.

3- عمر أحمد مختار، معجم اللغة العربية المعاصر، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ،2008 ،ص:652.

4- جبران مسعود، المعجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، المجلد 3 ،1992،ص:1791

5- صلاح الدين محمد أبو ناهية(1994).القياس التربوي، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

6- حمدي شاكر محمود.(2004).التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، حائل ،السعودية: دار الاندلس للنشر والتوزيع.

7- أريج عصام برهم(2018).أغراض استخدام التقويم الواقعي لدى معلمي الرياضيات في صفوف مرحلة التعليم الأساسي العليا في الأردن، مجلة دراسات العلوم التربوية،مجلد45 عدد4،الاردن.

8- وزارة التربية الجزائرية1 (2009).دروس تكوين المعلمين في مادة تربية وعلم النفس "السنة الثانية، الإرسال الثالث"، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر.

9- أبيش سمير(2017).واقع التقويم التربوي في ظل المقاربة بالكفاءات" دراسة ميدانية لعينة من المؤسسات التعليمية"، الكتاب السنوي السادس، الجزء الثاني لأعمال الملتقى الدولي حول: الاصلاحات التربوية ،رهانات و تحديات،ص(223-242).

10- مقدم أمال(2019).الكفاءات التدريسية وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات، الأردن: دار الايان للنشر و التوزيع.

11- لخضر لكحل(2011)المقاربة بالكفاءات "الجذور والتطبيق"، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ،المجلد3،العدد(2)خاص،ص72-89،الجزائر،جامعة ورقلة .

12- فاطمة هاشم مرتضى(2022). محاضرة بعنوان :الأهداف التربوية والتعليمية والسلوكية،جامعة كربلاء، العراق.

13- سعيد عميار(2012).إشكالية تقويم الكفاءة، مجلة الباحث،العدد6،ص56-67، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر.

14- محمد بن يحي زكريا وعباد مسعود(2006).التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، الجزائر: المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم.

15- عبدالله قلي1 (2009).وحدة المناهج التعليمية والتقويم التربوي، موجهة لطلاب السنة الرابعة لجميع الشعب، المدرسة العليا للأساتذة ،بوزريعة، الجزائر.

16- قلي عبدالله2(2011).غايات التربية في ضوء العولمة، مجلة التربية والابستمولوجيا، المجلد1،العدد1،ص16-26الجزائر.

17- عبدالله قلي، حناش فضيلة(2009).التربية العامة "سند للتكوين المتخصص"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم ،الجزائر.

18- محمود عطاء الله الدراوشة(2020). فاعلية استراتيجية التقويم الواقعي في تنمية بعض عادات العقل المنتجة، مجلة العلوم التربوية والنفسية،المجلد4،العدد1،،ص17-32. ISSN: 2522-3399،المركز القومي للبحوث ،غزة، فلسطين.

19- وزارة التربية الوطنية 2(2004).النظام التربوي والمناهج التعليمية "سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية"، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحين مستواهم، الجزائر.

20- ناضر عبدالقادر(2022).أساليب التقويم التربوي لنتائج التعلم وعلاقتها بظاهرة الغش في الامتحانات المدرسية، مجلة القياس والدراسات النفسية ،المجلد01،العدد،05،جامعةالبليدة02،الجزائر.

21- أمجد عزات جمعة وأخرون(2021).معوقات استخدام معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في محافظة غزة، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، العدد الأول، جامعة الشرقية.

22- حبيب تلوين(2003).التقويم التربوي "تكنولوجيا أم ايديولوجيا"، مجلة العلوم الانسانية،المجلد14 العدد1،ص67-90،جامعة منتوري ،قسنطينة.استرجع بتاريخ:17-01-2023 على الساعة:17:24 من: http://revue.umc.edu.dz/index.php/h/article/view/1001 .

23- الغريب زاهر(2009).

24- محمد جميل المصري، وايهاب محمد ابو ورد(2010).دليل التقويم المحوسب ،كلية التربية، غزة، فلسطين.

25- عبد العزيز عوض ماطر الروقي(2019).درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية لأساليب التقويم الالكتروني في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، مجلة كلية التربية،المجلد106،العدد4،جامعة المنصورة، مصر.ص639-677.

26- علام، صلاح الدين (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسي –أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. القاهرة : دار الفكر العربي.

27- محمد بوصحابي(2007).بيداغوجيا الكفايات وسؤال التجديد التربوي، مجلة علوم التربية، العدد35،ص57-64،المغرب. ،https://www.alukah.net/social/0/86210/#ixzz7GN06iG5Z،تم استرجاعه بتاريخ:12-02-2023 على الساعة:15:45.

28- محمد طالب دبوس، رجاء روحي سويدان، محمد محي الدين عساف (2018).المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية،العدد02،المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية.

29- لويزة بن حمزة، والبار عبدالقادر(2017).الصعوبات البيداغوجية للتقويم اللغوي لدى معلمي التعليم الابتدائي في الجزائر، مجلة الذاكرة،المجلد05،العدد01،جامعة قاصدي مرباح،ورقلة،ص257-269.

30- سامية عدائكة، وفتحي بن سيفي(2022). صعوبات تطبيق استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط ِ في مادة العلوم الفيزيائية، مجلة السراج لافي التربية وقضايا المجتمع ،مجلد06،العدد02،جامعة الوادي، الجزائر.

31- يوسف خنيش(2006).صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، رسالة ماجستير، جامعة الحاج لخضر، باتنة، الجزائر.

32- نورة بوعيشة، وسمية بت عمارة(2011).ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية للتقويم في ضوء المقاربة بالكفاءات من وجهة نظر المفتشين التربويين، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية،المجلد03،العدد02،جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

33- ناجي تمار، عبدالرحمن بن بريكة(بدون سنة).المناهج التعليمية والتقويم التربوي، موقع الدراسة، بتاريخ التحميل:15-02-2023،على الساعة:11:10.

34- خالد محمد نصار الحريتي (2019).واقع استخدام معلمي التربية الفنية في دولة الكويت لأساليب التقويم الحديثة في المرحلة المتوسطة، رسالة ماجستير، جامعة أل البيت، كلية العلوم التربوية.ص9-10.

35- محمد عبدالسلام غنيم(2004).مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي. القاهرة.

36- سعد عبد الرحمن (2008).القياس النفسي "النظرية والتطبيق "، ط5، مصر: هبة النيل للنشر والتوزيع.

37- حمدي شاكر محمود(2004).التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات،ط1،حائل: دار الاندلس.

38- أحمد بن عبدالله الشقصي(2018).استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الاساسي لممارسات التقويم من اجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عمان، رسالة ماجستير، عمان : جامعة اليرموك.

39- أبو علام، رجاء (2001)، النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات، " ورقة عمل" " المؤتمر العربي الاول للامتحانات والتقويم التربوي": رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة في 22 – 24 / 12/ 2001، 93 – 119.

40- صالح بوسليم عباس بن الشيخ(2010).دور التقويم في العملية التعليمية الجامعية، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد08، ص321-327.

41- اسماعيل دحدي، مزياني الوناس(2017).التقويم التربوي مفهومه وأهميته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية،العدد31،ديسمبر 2017،جامعة قاصدي مرباح ورقلة.

42- سمراء غربية (2017).التقويم التربوي ودوره في تحسين المردود التربوي للمؤسسة التعليمية ،مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد الأول،ص92-105، جامعة العقيد أحمد دراية أدرار: الجزائر.

43- مصطفى نمر دعمس (2008).استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع.

44- سامي محمد ملحم (2012).القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط6، الأردن: دار المسيرة.

45- صلاح الدين أبو ناهية(1994).القياس التربوي، ط1، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

46- مصطفى نمر دعمس(2008).استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، عمان: دار غيداء

47- أحمد زكي صالح(1972).الأسس النفسية للتعليم الثانوي، مصر: دار النهضة العربية .

48- صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان (2005).الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية – خطوات اعدادها و خصائصها–،القاهرة: دار الكتاب الحديث.

49- علي سعيد علي المنهكر(2014).أولويات الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الثانوية في مجال التقويم التربوي البديل من وجهة نظر المفتشين التربويين، مجلة كليات التربية،العدد01،جامعة الزاوية، ليبيا. تم الاسترجاع بتاريخ:18-02-2023 على الساعة:14:05من الموقع: http://dspace.zu.edu.ly/handle/1/38

50- محمد حسين سعيد حسين(2005).تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية،بتاريخ:29-30 يناير 2005،من موقع أطفال الخليج بتاريخ:18-02-2023 على الساعة:15:55 www.gulfkids.com .

51- نورة العايب(2015). المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية، مجلة العلوم الانسانية،العدد43،جامعةقسنطسنة1،الجزائر،ص321-331.

52- عبدالله قلي، وفضيلة حناش(2009).التربية العامة" سند للتكوين المتخصص" المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر.

53- كمال صدقاوي(2015).الدروس الخصوصية في المنظومة التربوية بين الأسباب والتأثير على التحصيل الدراسي للتلاميذ في الامتحانات الر سمية، مجلة معارف،المجلد10،العدد19،جامعة البويرة، الجزائر.

54- غسان يوسف قطيط(2009).حوسبة التقويم الصفي،ط1، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

55- حنان حسن خليل(2017).التقويم الالكتروني، عمان: دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة.

56- شيتوي حسان (2007).التقويم قديما وفي عهد الإصلاح ، مذكرة تخرج نمط مستشاري التربية ، معهد ابن رشد، تيارت ،الجزائر.