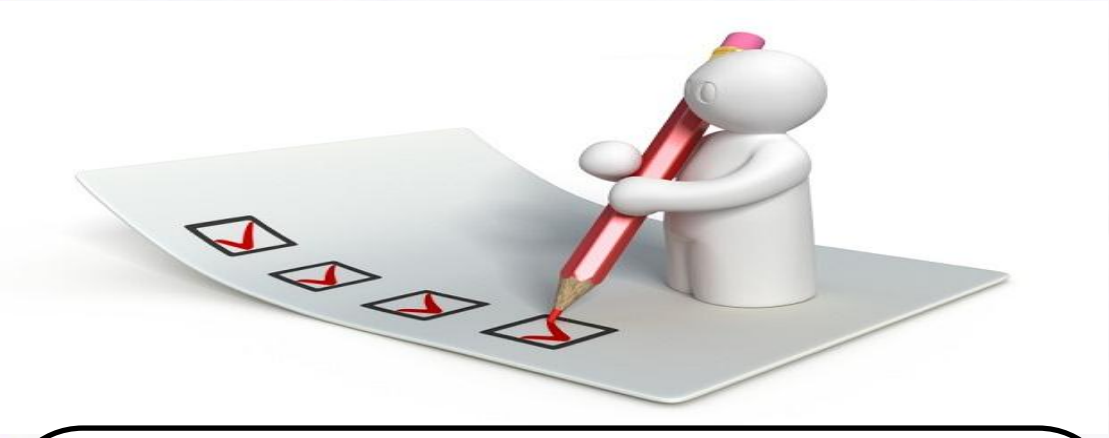
الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون– تيارت
كلية الآداب واللغات
ملحقة قصر الشلالة



مطبوعة بيداغوجية
في التقويم والقياس
موجهة لطلبة السنة الثانية ماستر

تخصص: تعليمية اللغات

من إعداد:

د/العيمش محمد (أستاذ محاضر"أ")

السنة الجامعية: 1445–1446هـ

الموافق لـ: 2023–2024م

برنامج سنة ثانية ماستر

تخصص: تعليمية اللغات

مقياس: التقويم والقياس.

الرقم	مفردات الدروس
01	مفهوم التقويم والقياس في العملية التعليمية
02	الفرق بين القياس والتقويم
03	أهمية التقويم
04	مجالات التقويم
05	وظائف التقويم .
06	أنواع التقويم
07	التقويم التمهيدي أو المبدئي
08	التقويم التطويري
09	التقويم النهائي
10	التقويم التتبعي
11	أسس التقويم التربوي
12	تقويم الطالب
13	الاختبارات التحصيلية
14	أساليب التقويم: (اختبار المقال . اختبار الصواب والخطأ وغيرها...)
15	التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

مقدمة

على الرغم من وجود التدريس والتعلُّم والتقييم والتقويم والقياس منذ أمد بعيد إلى الأبد، لا يزال لدى الناس عشرات من المفاهيم الخاطئة بشأنهم. هناك الكثير من المصطلحات التي لها نفس المعنى، أو هذا ما قد يعتقده البعض!

يقولون إن" **التقييم والتقويم والقياس**" والاختبار كلها متشابهة، إنهم يقيسون الشيء نفسه ويعطون نفس النتائج، وكلهم يستغرقون وقتًا طويلاً. "القياس والتقويم والتقييم والاختبار".

لازمت عملية "**التقويم والقياس** "الإنسان منذ نشوئه وتطورت معه فقد اعتمد الإنسان الأول على التجربة والتقليد واعتاد أنْ يُقوِّمَ سلوكه استنادا إلى نتائج ذلك السلوك ومن خلال ذلك طور وسائل معيشته وعلاقاته الاجتماعي، ولما ظهرت الكتابة مارس المعلمون الأوائل بدايات التقويم التربوي عموما بما فيه القياس الذي ساد في الحضارات القديمة كالسومرية والبابلية والأشورية والآرامية والكنعانية والمصرية والهندية وغيرها واستخدمت التربية الصينية القديمة قبل أكثر من ثلاثة ألاف سنة وسائل تحريرية في "**التقويم والقياس**"

عرف العربُ "**التقويم والقياس**" ومارسوهما في الندوات وفي الأسواق، حيث كان يتم تقويم النتاجات الفكرية كالشعر والنثر كما استعملهما العربُ "**التقويم والقياس**" في الكتاتيب، وكان التقويم فرديا لطبيعة تنوع التعليم وفي التربية العربية الإسلامية وكانت هناك ثلاث درجات من التقويم:

ممتاز: تعني أن المتعلم يستظهر القرآن الكريم مع ضبط الإعراب والفهم والشكل وحُسن الخط .

متوسط: تعني لمن يقرأ القرآن مع النظر في المصحف مع ضبط الشكل والهجاء .

ضعيف: لمن يقرأ بدون ضبط الشكل (الحركات الإعرابية).

ويُعدُّ العرب أول من وضع الاختبارات المهنية بموجب شروط مستمدة من طبيعة العمل أو المهنة حيث اهتم العرب المسلمون اهتماما كبيرا باختبار الأطباء والجراحيين والصيادلة وغيرهم من ذوي المهن المهمة.

وفي النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأ استخدام الامتحان التحريري كأساس للالتحاق بالكليات والجامعات خاصة في الولايات المتحدة الأمريكية كما بدأت المدارس تستخدم الاختبارات التحريرية بدل الشفوية، وبذلك انتقل"**التقويم والقياس**" التربوي خطوة إلى الأمام وامتازت الاختبارات التحريرية عن الشفوية كونها تسمح للمتعلمين بالتفكير لأخذ وقتهم بالإجابة في وقت واحد كما أنها سمحت لهم بالتعبير دون خجل أو توتر بالإضافة إلى مقارنة تحصيل المتعلمين؛ لأنهم يجيبون على الأسئلة ذاتها في زمن محدد يضبط الجميع.

لقد ظهرت في أوائل القرن العشرين الاختبارات الموضوعية والتي تُعدُّ الأساس في ظهور حركه "**التقويم والقياس التربوي**"ومن أبرز علماء هذه الحركة (فيشر، كالتون، ثورندايك) وفي عام 1905 وضع (بينيه) أول اختبار للذكاء،

وبزيادة ظهور اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء والقدرات ومقاييس الشخصية انتشرت حركة "**القياس**" التربوي وفي العقد الثالث من القرن العشرين بدأ ظهور حركة "**التقويم التربوي**" بدلا من" القياس التربوي"

ومن أهم العوامل التي أثرت في تطوير عملية" التقويم والقياس التربوي" بعد الحرب العالمية الثانية هو ظهور علم الإحصاء الوصفي والاستدلالي وما لازمه من استخدام الحاسبات الآلية وتطورها مما أضفى على عملية" القياس والتقويم التربوي" كثيرا من الدقة والعملية والشمول.

القياس: (Measurement)

تعريف كلفورد: وصف البيانات باستخدام الأرقام

تعريف أيبل: مقارنة خصائص الشيء بوسيلة مقننة سلفا لقياس تلك الخصائص

تعريف برادفيلد: عملية تحديد النواحي الكمية المرتبطة بحجم و إبعاد الظاهرة المُقاسة ليتسنى لها وصفها بدقة

تعريف كلوك: القياس التربوي هو عملية الحصول على تمثيل كمي للدرجة التي تعكس فيها وجود سمة معينة عند المتعلم.

إذا فالقياس يتضمن:

ـ تكميم أي تقدير كمي

ـ وجود مقياس

ـ مقارنة الشيء المراد قياسه بالمقياس

وفي التربية يعني القياس؛ المدى الكمي لتحصيل الطالب باستخدام الاختبارات، فمثلا يستطيع المدرس إعطاء اختبار تحصيلي لمتعلميه بعد انتهاء وحدة أو فصل دراسي وتحديد ما حَصَّلهُ كل منهم من البرنامج التعليمي

بشكل كمي من خلال الدرجة التي حَصَّلَ عليها فيقول: إن أحمد حَصَّل على درجة 75 وأن محمودَ حَصَّلَ على درجة 90 وهكذا.

كما يمكن قياس سِمة معينة مثلا(الثقة بالنفس) بإعطاء المتعلمين اختبارا للثقة بالنفس وتعيين درجة كل منهم لتعكس مدى وجود هذه السمة بشكل كمي.

والقياس بصورة عامة، إمَّا أنْ يكون بشكل مباشر أو بشكل غير مباشر مثل قياس درجة الحرارة من خلال قياس مدى تأثيرها على الزئبق في المقياس، والقياس النفسي والتربوي من النوع غير المباشر، حيث يتم قياس مجموعة مواقف يستدل منها على وجود السمة أو القدرة المراد قياسها ويتأثر القياس من حيث دقته بعدة عوامل منها:

1 . الظواهر أو الخصائص أو السمات المراد قياسها

2 . نوع المقياس المستخدم

3 . الغرض من القياس

فمثلا إنَّ الطول أو الوزن يمكن قياسهما بدقة باستخدام مقاييس دقيقة وبسيطة لبساطة مثل هذه الخصائص ووضوحها. أما سمات الشخصية والقدرات العقلية، فأنها تُقاس بصورة أصعب من الأولى كما إن طبيعة هذه الخصائص المعقدة تجعل المقاييس التي تستخدم لقياسها معقدة كذلك ونتائجها غير دقيقة أما أغراض القياس فهي تؤثر كذلك في الطريقة التي تُستخدمُ، فعندما يكون الغرض من القياس تقويم تحصيل المتعلمين في جانب من جوانب المادة الدراسية نختار لذلك طرقا مبسطة للقياس ويمكن للمدرس أن يؤدي عملية القياس بكفاءة، أما إذا كان الغرض من إجراء القياس تقويم شامل للشخصية فان ذلك يتطلب رسم خطة دقيقة للقياس ويتم اختيار مقاييس دقيقة ومتنوعة.

الاختبار(tes):

الاختبار هو آداة القياس التي تُستخدمُ للوصول إلى التكميم وهو مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي يُراد من المتعلم أو تشخيص الاستجابة لها مثل: إعطاء المعاني للكلمات أو حل مشكلات رياضية أو التعرف على أجزاء صورة ناقصة أو غيرها من الاستجابات وتسمى هذه الأسئلة أو المواقف بنود الاختبار وهذه البنود تحتوي على عينة تمثل السلوك، ذلك أن الاختبار التربوي أو النفسي عبارة عن عينة ممثلة للسمة أو للخاصية المراد

قياسها. واختبار المفردات اللغوية قد يتكون مثلا من خمسين كلمة وهذه عينة من المفردات التي يحتويها الاختبار وقد تقدر هذه الكلمات بالآلاف.

وهناك أنواع عديدة من الاختبارات مثل اختبارات الصف أو الاختبارات الفردية أو الاختبارات الجمعية أو الاختبارات المقالية أو الاختبارات الموضوعية...، وذلك بموجب الأغراض أو الأهداف التي تُبنى بموجبها الاختبارات. يأتي الحديث عن بعضٍ منها لاحقا إنشاء الله تعالى.

المحاضرة الأولى

مفهوم التقويم والقياس

في العملية التعليمية

إن المناهج الجديدة، والوثائق المرافقة لها، وكذلك المستندات الرّسمية ـ في الواقع ـ لم تقدم إجابة شافية عن إشكالية قائمة في "التقويم": ماذا نُقوّم؟ الكفاية أم نكتفي بتقويم المؤشرات ؟ وإذا كنا نقوّم الكفاية فماذا نقوّم الأداء أم المنتوج أم هما معًا ؟

إن المشتغل في ميدان التّعليم، عندما يجد نفسه وجهًا لوجه أمام امتحان رسمي لوزارة التربية الوطنية، وبعد الانتقال إلى المقاربة الجديدة، ليجد نفسه يتساءل وبكل براءة وجدية عن الجديد. ليخلص إلى نتيجة هي أنه لا جديد، كل ما في الأمر أن الفقرة التعبيرية في امتحان اللغة، باعتبارها آخر سؤال، أصبحت تسمى وضعية إدماجية ومثلها مسألة الرياضيات التي تقتضي أكثر من عملية !!

الجديد إذن هو تبديل بعض المسميات ليس أكثر! ونظل بعيدين عن جواهر الأشياء لا في التربية وحدها، وإنما في غيرها من الميادين كذلك.

ولد هذا التيار البيداغوجي في الولايات المتحدة الأمريكية وهو عبارة عن حركة بيداغوجية متمحورة حول الكفاءات ظهرت في نهاية الستينيات وبداية السبعينات، وترمي "المقاربة بالكفاءات" إلى تطوير كفاءات المتعلمين والتحكم فيها عند مواجهة التحديات في وضعيات مختلفة، وهي لا تتعارض مع البيداغوجية الكلاسيكية ولكنها جاءت لتأكد الأهداف التي تأخذ بعين الاعتبار تطور المدرسة في المجتمع، وهذا يعني أن الهدف الأساسي لهذا المسعى البيداغوجي الحديث هو إعداد متعلمين يتجاوبون مع عالم الشغل على أساس الكفاءة المهنية التي تتطلبها الوظيفة عكس ماكانت عليها المدرسة سابقاً.[1]

إن غياب الآليات العمليّة المتعلّقة بالتقويم في المناهج الرّسمية، لا يعني أبدًا انسداد دائرة البحث في الموضوع وللكفاية ثلاثة مظاهر يمكن أن تقاس من خلالها هي:

- **المؤشرات**.
- **الأداء**.
- **المنتوج** .[2]

[1] ينظر: لبنى بن سي مسعود، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2008 ص 82

[2] ينظر: د/جقاوة محمد فوضيل، مرجع سبق ذكره، ص32.

والتقويم في ظل "المقاربة بالكفايات" لا ينطلق من تقويم معارف كما كان سائدا في المقاربة التقليدية وإنما ينطلق من "تقويم كفاءات"، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنما ينطلق من تقويم كفاءات، بمعنى أن الأمر لا يتطلب فقط استدعاء معارف وإنما يتعدى ذلك إلى توظيفها واستعمالها في وضعية مشكلة معقدة. وعليه التقويم وفق هذه البيداغوجيا يعتبر تقويما تكوينيا ويندمج في العملية التعليمية ولا ينفصل عنها.[1]

يعتبر التقويم جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية؛ لأنه الموجه لمسار التعليم والتعلم الهادفين إلى تحقيق النتائج الإيجابية، من خلال تتبع عمل المتعلمين، ومساعدتهم على التطور والارتقاء في مدارج التعلم والتحصيل، إنه إجراء تصحيحي لكل مكونات العملية التعليمية التعلمية، وأداة لاختبار قيمة وفعالية ما نعلمه، وكيف نعلمه، وبأي وسيلة يتم هذا التعليم، إضافة إلى كونه وسيلة لتحسين التعليم وتوجيهه في ضوء ما قد يُلاحَظ من ثغرات، إنه إجراء لاتخاذ قرارات تربوية دقيقة ومضبوطة بخصوص العمل التربوي.[2]

1.مفهوم التقويم:

يُعدُّ مفهوم التقويم من المفاهيم التي نالت كثيرًا من الجدل في الأدبيات التربوية، ويرجع ذلك إلى تعقده ومرونته وتداخله مع غيره من المفاهيم المماثلة؛ مثل: القياس والتقييم؛ ولهذا سنحاول رصد هذا المفهوم من الناحية اللغوية والاصطلاحية، وتبيان الفروق بين المفاهيم المماثلة.

جاء في لسان العرب لابن منظور" قوم السلعة واستقامها: قدرها"، وعن عبد الله بن عباس: "إذا استقمت بنقد فبعت بنقد، فلا بأس به"؛ قال أبو عبيد: "قوله: إذا استقمت، وهذا كلام أهل مكة ... والقيمة واحدة القيم، وأصله الواو؛ لأنه يقوم مقام الشيء، والقيمة ثمن الشيء بالتقويم، يقال: كم قامت ناقتك؛ أي: كم بلغت"[3]

ويؤيد المعجم الوسيط هذا الطرح عندما يشرح الكلمة قائلًا: قَوَّمَ المعوج: عَدَّلَهُ وأزال اعوجاجه، وقَوَّمَ السلعة: سَعَّرَها وثمَّنها وتقاوموا الشيء فيما بينهم: قدروا ثمنه .[4]

---

[1] د. الأخضر عواريب، اسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة(الجزائر)، ص564

[2] الحسين عبدي طالب باحث في ديدكتيك اللغة العربية.

[3] أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، لسان العرب، دار صادر بيروت، ج12، 2003م، ص125.

[4] ينظر: معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، ط3، 1998م، ج2، ص733.

وعليه، فالتقويم في اللغة يتضمن معنيين هما:

1. التحسين والتعديل وجعل الشيء سويًّا.

2. التقدير والتثمين وتحديد القيمة.

ولقد أشار الله الحق سبحانه وتعالى إلى هذا المعنى: ﴿ **لَقَدْ خَلَقْنَا ٱلْإِنسَٰنَ فِى أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ** ﴾[1] أي: تام الخلق، متناسب الأعضاء، منتصب القامة، لم يفقد مما يحتاج إليه ظاهرًا أو باطنًا شيئًا، ومع هذه النعم العظيمة، التي ينبغي منه القيام بشكرها، فأكثر الخلق منحرفون عن شكر المنعم، مشتغلون باللهو واللعب، قد رضوا لأنفسهم بأسافل الأمور، وسفاسف الأخلاق، فردهم الله في أسفل سافلين، أي: أسفل النار، موضع العصاة المتمردين على ربهم، إلا مَنْمَنَّ الله عليه بالإيمان والعمل الصالح، والأخلاق الفاضلة العالية.[2]وهذا يعني أن الله سبحانه وتعالى صور الإنسان بشكل حسن وميزه بالعقل والتفكير وأحسن خلقه بصورة قويمة أي سليمة دون اعوجاج أو خلل.

أما في **الاصطلاح**، وبشكل عام، فيشير إلى" الفعل الذي بواسطته نُصدرُ حكمًا على حدث أو فرد، اعتمادًا على معيار أو مجموعة من المعايير."[3]

ولا يكاد يختلف هذا التحديد مع مفهوم التقويم في المجال التربوي؛ إذ يعرفه (دو كيتيل) بأنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملائمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار"[4]، ونشير ها هنا إلى أنه في المقاربة بالكفايات نوعان من القرارات يمكن اتخاذهما: [5]

[1] التين، 4.

[2] تفسير السعدي، تيسير الكريم الرحمن في شرح كلام المنان، دار الغد الجديدة، المنصورة، القاهرة، ط1، 2009م، ص961.

[3] الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، 2011م، ص151.

[4] الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص151.

[5] أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبدالملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، 2014م، ص 74.

1.إذا كنا في مرحلة بناء الكفاية، يكون القرار المتخذ قرارًا تكوينيًّا؛ بمعنى: أننا نستثمر نتائج التصحيح من أجل المعالجة.

2.أما إذا كنا في مرحلة ما بعد البناء، فإن القرار يكون حول مدى تحكم المتعلم في الكفاية، ومن ثَمَّ يصبح القرار إشهاديًّا.

إن التقويم حسب الباحث "محمد الدريج": يعني فحص درجة المطابقة بين مجموعة من المعايير المطابقة لهدف محدد؛ وذلك قصد اتخاذ قرار، إنه نشاط مقصود يتوسل بأدوات تربوية لقياس جوانب من العملية التعليمية التعلمية؛ قصد تحديد مكامن القوة فيها لتدعيمها، وجوانب الضعف لعلاجها.[1]

وعليه، يمكن القول: إن التقويم عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية وصادقة من مصادر متعددة، باستخدام أدوات في ضوء أهداف محددة؛ بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة وصفية يُستنَد إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة، ومما لا شك فيه أن هذه القرارات لها أثر كبير على مستوى أداء المتعلم وكفاءته في القيام بأعمال أو مهام معينة.فهو وسيلة أساسية لمعرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة في العملية التربوية، ومساعد في تحديد مواطن الضعف والقوة، وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف، وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التعليمية التعلمية، وتحقيق أهدافها المرغوبة.

لذلك فهو من أهم العمليات لتطوير التعليم؛ إذ من خلاله يتم التعرف على نتائج عمليات التعليم والتعلم، وكذا معرفة مكامن القوة ومكامن الضعف في العملية التعليمية التعلمية، مع اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها.

وتجدر الإشارة إلى وجود خلط بين "التقويم والتقييم والقياس"، وهي مفاهيم مختلفة، فالتقييم هو "العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس؛ بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة، وتكون نتائج التقييم كيفية"[2] أما التقويم فهو مشتق من الفعل قوم؛ أي: عدل، وبذلك يكون التقويم أعم وأشمل، ويقصد به: تقدير القيمة من حيث الكم والكيف؛ من أجل التحسين والتطوير، والاهتمام بالإجراءات والأساليب التي تؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها.

[1] الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، مرجع سابق، ص151.

[2] حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص22.

فـ"**التقويم**" إذًا أشمل وأعم من "**التقييم**" الذي يتوقف عند مجرد إصدار حكم على قيمة الأشياء، بينما يتضمن مفهوم التقويم – إضافة إلى إصدار الحكم – عملية تعديل وتصحيح الأشياء التي تصدر بشأنها الأحكام؛ أيإن التقويم يضم قرارات من شأنها أن تحسن وتطور العملية التعلمية.

كما يختلف التقويم عن القياس؛ إذ إن التقويم هو بالأساس إعطاءُ حكم، بينما القياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرًا كميًّا عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة، فالتقويم أعم من القياس؛ لأنه يشمل القياس بالإضافة إلى حكم معين، مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة.[1]، وبذلك يمكن القول: إن القياس جزء مندمج في التقويم وسابق عليه؛ لأنه يقدم بيانات تحصيلية تبنى عليها أحكام التقويم.

وعلى هذا الأساس، يمكن أن نسجل ما يلي:

-القياس هو تقدير كمي، يتناول جانب الوصف.-التقييم هو إصدار حكم على قيمة الشيء، ويتناول جانب التشخيص.

- التقويم هو تعديل وتصحيح ما اعوج، وتخليصه من نقاط ضعفه.

[1] دعمس مصطفى، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، الأردن، 2008م، ص17.

المحاضرة الثانية

الفرق بين القياس والتقويم

أشار إلى ذلك الدكتور محمد زياد حمدان وسجل ما يلي:

1/ التقييم أكثر شمولا نظريا وتطبيقيا من كل من القياس والتخمين، بل تجدر الإشارة هنا إلى أن الآخرين يعتبران جزء لا يتجزأ من عملية التقييم نفسها.

2/ التقييم ينص نفسه بقياس التعلم وسلوكه وأنشطته وعملياته، وبهذا يمكن أن يعني بأن التقييم ذا شمول عملي أيضا.

3/ التقييم يخص نفسه بقياس التعلم وسلوكه وأنشطته وعملياته، وبهذا يمكن أن يعني بأن التقييم ذا شمول عملي أيضا.

4/ التقييم يعطي حُكمه بصيغ عديدة ونوعية، على عكس القياس الذي يحصر نفسه برموز وأرقام عديدة.

5/ التقييم يخص نفسه بالبيئة التعليمية مثل التدريس والاختبارات والغرفة الدراسية والمدرسة، حيث يعتبرها جميعا المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك التلاميذ.

6/ التقييم يستفيد (يستغل)؛أي تأثير للاختبارات على التلاميذ وعاداتهم الدراسية والنفسية لزيادة أو رفع درجة التغير أو التعلم. أما القياس فيحاول الحد من هذه التأثيرات معطيا المتعلمين فرصا متكافئة للتعلم أو لمعرفة ما سيختبرون به. وعلى هذا فإن التقييم يستغل ما لدى الفرد من رغبة ودوافع ذاتية. [1]

4/الفرق بين التقويم المعياري والتقويم المحكي:

تقسم المعايير التحصيلية المستخدمة في التقييم إلى نوعين رئيسيين:

الأول: معايير المعدل الإحصائي أو العنصر (الإقراء).

الثاني: معايير المستوى أو مرجع المحك.

ويتجلى الفرق بينهما في أن معيار المعدل الإحصائي (التقويم المعياري) يُقارن في الغالب إنجاز تلميذ بآخر في صفه أو سنه دون اعتبار لنوعية هذا الإنجاز وكفايته العملية في الحياة الواقعية.

[1] د.محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين،، دت، ص 22، 23.

أما معيار المحك (التقويم الحكي) فإنه يلتزم بوضع مستوى ثابت يقاس على أساسه مدى تنفيذ المتعلم للمهمة أو الواجب التعليمي والذي يجب أن يصل إليه أو يتعداه حتى يعتبر ناجحا.

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، سواء أكان معرفيا أو حركياً، كما يشير مفهوم التقويم التربوي بمعناه الواسع إلى انه عملية منهجية منظمة تهدف إلى جمع وتحليل البيانات بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها من أجل معالجة جوانب القصور وتوفير النمو السليم للفرد أو الأسرة أو المدرسة من خلال إعادة تشكيل البيئة التربوية. وإذا تفحصنا ما جاء في مفهوم التقويم التربوي نجده يلعب دوراً أساسياً وهاماً في العملية التعليمية التعلمية، إذ يعد الأداة الضابطة والموجهة لعملية التدريس، وقد يكون قبل البدء بعملية التدريس أو في أثناءها أو بعد الانتهاء منها بغية تزويد متخذي القرار(كالمعلم) بالتغذية الراجعة عن سير عملية التدريس ومستوى أداء الطلبة ومواطن قوتهم وضعفهم ومدى تحقيقهم للأهداف المرسومة ودرجة ملاءمتها لهم، ولا يقتصر دور التقويم على المساعدة في اتخاذ القرارات بالنجاح والرسوب بل يتعدى ذلك إلى تحسين عملية التدريس وتطويرها.[1]

مفهوم القياس:

هو العملية التي بواسطتها نحصل على صورة كمية لمقدار ما يوجد في الظاهرة عند الفرد، من سمة معينة.وتستمد عملية التقويم الناجحة أهميتها من خلال خصائصها التي تتلخص بالاستمرارية ما دامت العملية التربوية مستمرة، وبالشمولية بحيث تراعي جوانب النمو المختلفة – المعرفية والحركية والانفعالية–فهي تهتم بإحداث توازن في تنمية شخصية المتعلم، وبالتعاونية حيث يشترك في عملية التقويم المعلم والمتعلم والمدير والمشرف والمرشد...الخ. ولقد وصف عدد من التربويين عملية التقويم بصمام أمان العملية التدريسية وأداة التحكم بها فمن خلالها يستطيع متخذ القرار توجيه العملية التربوية واتخاذ قرارات صحيحة بشان المتعلم والمؤسسة، لذلك أكدت برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثناءها على ضرورة إكساب المعلمين جملة من الكفايات ليكونوا فاعلين في مواقعهم، ومنها كفاية التقويم كونه ركن أساسي من أركان العملية التدريسية بصورة خاصة والتربوية بصورة عامة، ومن عناصر هذه الكفاية إكساب المعلمين الحد الأدنى من المعلومات والمهارات اللازمة في مجال التقويم واستراتيجياته بصورة خاصة لتساعده في اتخاذ قراراته بكفاءة واقتدار.

[1] جابر، وليد أحمد، تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، ط1، 2002م، ص18-21، ويوسف وقطامي، نايفة، استراتيجيات التدريس، دار عمار، عمان، الأردن، ط1، 1993م، ص55.

القياس لغة:

قاس بمعنى قدَّر؛ أي أن كل شي يوجد بمقدار يمكن قياسه ويتضمن إعطاء قيمه رقميه لصفه من الصفات مثل قياس تحصيل تلميذ ما , أو معرفة درجة ذكاء آخر. ويعرف القياس إجرائيا بأنه: العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها.

* التقويم أشمل وأعم من القياس، لأنه يشمل القياس مضافا إليه الحكم . ويضاف أيضا اتخاذ الإجراءات التي تكفل التحسين والإصلاح بما يضمن تحقيق الأهداف، بل إن عملية التقويم قد تتضمن وسائل إضافية عن القياس كالملاحظة والمقابلة أو الاعتماد على السجلات، وقد تعطينا الاختبارات والمقاييس العلمية الدقيقة التي نستخدمها في مدارسنا نتائج دقيقة عن تحصيل التلاميذ وذكائهم ومهاراتهم. ولذلك يُورِدُ أن التقويم عمليه تتطلب إصدار حكم على شخصية التلاميذ وسلوكهم ومدى ما يلقوه في سبيل تحقيق الأهداف المنشودة.[1]

الفرق بين القياس والتقويم:

التقويم مصطلح عام وشامل يتضمن كلا من عمليتي التقدير والقياس، وهو ليس مهمة المعلم فقط بل مهمة جميع القائمين على العملية التعليمية في مجملها . أما التقدير فيتضمن عملية القياس كما أن عملية التقويم تشمل عملية التقدير، والعلاقة بين القياس والتقدير علاقة الجزء بالكل، فالقياس الجزء (تقدير كمية أو رقمية) والتقويم الكل (وصفي كيفي).كذلك عملية التقويم يهتم بها القائم بالتقويم بجوانب هذه العملية في شمول وتكامل وبتفاعل بين مكوناتها وعلاقة كل منها بالنتائج، بينما يقتصر القياس على درجات التلاميذ في الاختبارات؛ أي أنه يركز بالدرجة الأولى على التحصيل.

الفرق بين التقويم والتقييم:

التقويم:

هو أكثر شيوعا لغويا وأعم . ويراد به معاني عدة فهي تعني بيان قيمة الشيء، كما تعني تعديل أو تصحيح ما أعوجَّ من الشيء. وله استعمالات أخرى (التقويم الزمني – تقويم البلدان) وما يهمنا هو التقييم.

[1] أنسي أحمد محمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2003م، ص262.

التقييم:

هو مصطلح قديم من قدم الإنسان .فلا حياة بلا تقييم، وكان تقييم الإنسان ذاتيا أو شخصيا ويعتمد على ملاحظته ويختلف من شخص لآخر. هناك من استخدم مصطلح التقييم وهناك من استخدم مصطلح التقويم في حين استخدم بعضهم استخدام الاثنان بنفس المعنى.

يُذكرُ أحيانا مصطلح "**التقويم** "مرتبطا مع مصطلح "**القياس**" حتى يكاد يتبادر إلى ذهن السامع أنهما مترادفان، أو أنهما يؤديان إلى مفهوم معنوي واحد، مع أن بينهما فرقا واضحا.

فالتقويم التعليمي من خلال المفاهيم السابقة يمكن تعريفه بأنه:

تحديد التقدم الذي يحرزه المتعلمون نحو تحقيق أهداف التعلي . فهوي رتكز على محورين أساسين هما:

1.إن الخطوة الجوهرية في عملية التقويم تعتمد على تعيين الأهداف الجوهرية.

2.كل برنامج للتقويم يتضمن استخدام إجراءات كثيرة.[1]

أما القياس التعليمي:

فهو وسيلة من وسائل التقويم، وهو يعني مجموعة مرتبة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية، أو بطريقة كيفية بعض العمليات العقلية، أو السمات، أو الخصائص النفسية، والمثيرات قد تكون أسئلة شفوية أو تحريرية مكتوبة وقد تكون سلسلة من الأعداد، أو بعض الأشكال الهندسية، أو النغمات الموسيقية، أو صورا، أو رسوما، وهذه كلها مثيرات تؤثر في الفرد وتستشير استجاباته، وهذا يعني أن للقياس درجات، أو أنواعا كثيرة، ومن العسير على الباحث أن يضع لهذا المصطلح تعريفا شاملا مفصلا يحظى بقبول أكبر عدد من الآخرين، غير أن التقويم أوسع وأعمق من مجرد تقويم التلميذ، أو نموه خلال التعليم، فهذا النوع من التقويم يعرف بالتقويم المصغر، وما هو إلا واحد من منظومة التقويم الكبيرة التي تبدأ، أو تنتهي من الموقف التعليمي داخل الحجرة الدراسة، أو خارجها على المستوى الإجرائي وتنتهي أو تبدأ بتقدم، أو نمو النظام التعليمي كله من أجل تحقيق الأهداف القومية، والتنموية في المجتمع الذي ينتمي إليه، وهذا ما يعرف بالتقويم المبكر.

[1] الموسى وآخرون، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1993م، ص105، ونهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق عمان الأردن، 2021

شروط التقويم (شبكات التقويم):

لا بد للتقويم من شروط عامة حتى يكون جديرا بثقة المشتغلين به، وتتحدد تلك الشروط في:

أ/الصدق:

يكون التقويم صادقا حينما يقيس فعلا ما وضع لقياسه، فإذا كان القصد منه قياس الذكاء وجب أن يقيس إلزاميا ذلك، و إن كان القصد منه قياس معلومات في التاريخ وجب أن يقيس بالضرورة تلك المعلومات، ولنفرض جدلا أننا في اختبار للإملاء، نريد فقط قياس قدرة المتعلمين على الكتابة السليمة للهمزة، فإذا خصصنا لجمالية الخط بعض النقط في سلم التنقيط، فإن الدرجات التي سنحصل عليها لن تكون صادقة ؛لأنها لم تكتف بما أريد قياسه في مستهل الاختبار.[1]

ب/الثبات:

و معناه ألا تتغير النتائج المحصل عليها إذا ما توفرت لها نفس الشروط فالظروف، فإذا أجرينا مثلا اختبارا لتلميذ مرتين متتاليتين، فحصل في الأولى على 7 و في الثانية على 5، سوف نحكم على التقويم في هذه الحالة بأنه بعدم الثبات.

الموضوعية:

يكون التقويم موضوعيا حينما لا يتأثر في نتائجه بالأحكام الذاتية للمقوِّم، و عندما لا تختلف النتيجة من مصحح لآخر. وضمانا للموضوعية، يفضل المهتمون أن يتخذ التقويم صورا تساعد على الابتعاد عن الذاتية، ومن تلك الصور اعتماد الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد، الإجابة بصحيح أو خطأ، تكملة الفراغ.

الحساسية:

قدرة التقويم على التمييز الدقيق بين المفحوصين في صفة سلوكية معينة، دون أن يحشر كثير منهم في رتبة واحدة. و كمثال على ذلك، فإذا حصل تلامذة قسم معين في القراءة على 5 أو 6 فقط يـــدل على أن

[1] المرجع السابق، ص105.

التقويـــم هنـــا لا يتوفر على القدرة التمييزية (الحساسية)، لأن مدى التنقيط يتراوح بين 0 و10، و النقط المحصل عليها متقاربة جدا.[1]

مراحل التقويم: تتجلى مراحل التقويم في:

تحديد الإطار المرجعي المحدد للقدرات والمجالات المتوخى قياسها.

بناء عناصر الاختبار كمواضيع الأسئلة.

إعداد سلم تنقيط عناصر الاختبار.

إعداد شبكة تفريغ نتائج الاختبار. قراءة و تأويل النتائج: وهو نوعان:

أ/ التأويل المعياري المقارن:

و يتمثل في ترتيب المتعلمين ترتيبا تصاعديا أو تنازليا حسب نتائجهم. و يقتضي هذا النوع من التقويم مقارنة النقطة التي حصل عليها المتعلم بمعيار مستخرج من جماعة التعلم التي ينتمي لها، فالنقطة 4 من 10 مثلا قد تكون مقبولة إذا كانت هي أول نقطة في جماعة الفصل، و النقطة 7 من 10 قد لا تكون مقبولة إذا كانت هي آخر نقطة في جماعة الفصل.

ب/التأويل التحكمي أو التمكني:

و يهدف هذا النوع من التقويم إلى الكشف عن درجات تحقق الأهداف المحددة قبليا، كأن نقول مثلا بأن المتعلم الذي تحكم في 75% من الأهداف يكون جيدا و أن ما دون ذلك غير جيد. فالتقويم هنا لا تكون له علاقة بجماعة التعلم، بل له علاقة بالكفايات و الأهداف و مدى تحققه.

التقويم التربوي أداة لتطوير مهنية المدرس :

لعل من أكثر الأخطاء الشائعة انتشارا و شيوعا اعتبار المتعلم هو المعني الأول و المباشر من عملية التقويم التربوي. و هو تصور يعكس مظهرا من مظاهر الاختلال التي تعتري العملية التعلمية، فقد اختزلت الممارسة التقويمية في مجرد اختبارات وامتحانات يخضع لها المتعلمون من حين لآخر وفق ما تحدده المذكرات المنظمة الصادرة

[1] مادي لحسن، التقييم الدراسي، أنواعه وتطبيقاته، مطبعة بابل، الرباط، 1991م، 21، 22

عن الوزارة الوصية، مع العلم أن معظم هذه النصوص التنظيمية يغلب عليها الهاجس الضبطي التنظيمي، في حين يتم إغفال الجوانب و الأبعاد التربوية الحقيقية، و هو الأمر الذي أدى في نهاية المطاف إلى تضخيم هاجس التقويم.

إن التقويم التربوي لا يهم المتعلم وحده، بل يطال المدرس أيضا باعتباره المسئول المباشر عن تدبير و توجيه الأنشطة التعليمية التعلمية مما يسهل و ينمي عمليات التعلم و التحصيل الدراسي عند المتعلم.و في هذا الصدد يمكن النظر إلى التقويم باعتباره أداة لتنمية و تطوير الكفايات المهنية للمدرس، و يمكن إبراز ذلك من خلال العناصر التالية:

أ)على مستوى مهارات التخطيط للأنشطة التعليمية التعلمية: [1]

[1] مادي لحسن، التقييم الدراسي، أنواعه وتطبيقاته، 21، 22 مرجع سابق

المحاضرة الثالثة

أهمية التقويم وأهدافه.

تتضح أهمية التقويم التربوي من خلال المكانة التي تحتلها في العملية التربوية، ففي إطار النظرة النظامية لهذه العملية والتي ينظر إليها على أنها تشكل نظاما متكاملا. وعليه فان التَّقويم منَ الوجهة التَّربويَّة والنَّفْسيَّة هو: إصدار حُكْم مُعَيَّن على مدى تحقيق الأهداف المنشودة على النَّحو الذي تتحدَّد به تلك الأهداف، ويتضمَّن ذلك دراسة الآثار التي تحدثها بعض العوامل والظروف في تيسير الوصول إلى تلك الأهداف أو تعطيلها.ويرتبط بالتَّقويم التَّربوي والنَّفسي مفهومٌ آخر على درجة كبيرةٍ منَ الأهميَّة، وهو مفهوم القياس؛ ولهذا المصطلح معانٍ عدَّة في التراث النفسي والتَّربوي يذكر منها "ستفنس":

1.مقارنة شيء معين بوحدة أو مقدار معياري منه؛ بهدف معرفة عدد الوحدات المعياريَّة التي توجه فيه، فمثلاً حينما نقيس طول الحجرة نهدف إلى معرفة عدد أمتار أو عدد السنتيمترات– وحدات القياس –التي توجد وتتكَرَّر في هذا الطول؛ ويسمى هذا النوع من المقاييس"مقاييس النسبة"، "RatioScales"، ويتميَّز هذا النوع بأنَّ له وحدات متساوية، وله صفر مطلق.[1]

2.العمليَّة التي يمكن بها أن نصف شيئًا وصفًا كميًّا في ضوء قواعد تقليدية مُتَّفق عليها، ولا يشترط في هذا النَّوع من المقاييس توافر خاصيتي الصفر المطلق وتساوي الوحدات، ولذلك تسمي مقاييس المسافة"IntervalScales".حيث يتحَدَّد القياس بعدد المسافات التي تقدر بالطرق الإحصائيَّة؛ وأشهر هذه المسافات الانحراف المعياري.

3.تحديد مرتبة الشَّيء أو مكانته في مقياس يقدم وصفًا كيفيًّا له مثل: قليل أو كثير، كبير، أو صغير....إلخ، وبهذا المعنى الواسع للقياس يتحَدَّد الوجود أو العدد للصفة دون اللجوء إلى الوصف الكمي، كما يمكن استخدام أنواع التَّرتيب المختلفة مثل: الأول، والثاني، والأخير؛ وتسمى مقاييس الرتبة"Ordinal Scales"

أهمية التقويم :

لقد تعددت الأسباب والدوافع التي تستدعي تقويم البرامج لذا ينبغي أن يكون مناسبا ليغدو الوسيلة الناجعة لتجسيد الطاقات الفاعلة ولتعميق القيم المهنية للتربية، كما أن حاجة التعليم إلى التطور ومواكبة المستجدات التي سترقى به حين يكون حصيفا ونزيها في إجراءاته ومناهجه، وللتقويم أهدافه التي ستؤطر العملية التعليمية وتوجهها أكثر ويمكن حصرها في هدفين اثنين: الأول دافعيٌ يرمي إلى تنمية أداء الأفراد، ومستوى

[1] ماجد محمد، الخياط، أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م، ص 35.

كفاءتهم، وكذا مساعدتهم للحصول على وظيفة، والثاني تصحيحي عن طريق تحديد المشكلات الإجرائية وإزالة الأخطاء من المقرر التربوي وتحديد عيوبه، مع استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.[1]

ولا غرو في أنَّ التَّأثير والتَّأثُّر واضح وجلي بين أطراف العملية التعليمية وبين التقويم التربوي الذي تكمن أهميته في تحسين العملية السّابقة وفي مختلف مستوياتها، ولا يتم ذلك إلَّا بجمع البيانات والمعلومات وتحليلها مع تحديد نوع النشاط، وتهيئة القوى البشرية للقيام بالتقويم والتجريب بُغية تشخيص مشكلات التطبيق.[2] ونظرا لهذه الأهمية البالغة للتقويم التربوي بالنسبة للمنظومة ككل وبكل أجزائها لا ينبغي أن يستغلَّ كأداء للعقاب أو ابتزاز السيكولوجيات بقدر ما يجب أن يراعى من خلاله حالة الممتحن بخاصة في الامتحانات الرسمية فقد يتلاعب بمستقبل الكثيرين في حال استغلاله بسلبية مطلقة، ولابد من الصدق والمسؤولية والعقلانية أثناء توسله فلا يغدو التقويم بمثابة مثبط تعجيزي لا يتواءم ومستوى التلميذ سواء في البنائي، أو التشخيصي أو الختامي.

يمكن القول بأن للتقويم التربوي أهمية قصوى أكسبت التعليم طابع اللاثبات والتطور، كما له كل الفضل في الكشف عن المستويات المعرفية العامة والخاصة، وله الدور اللامنتهي في ترقية المهارات والنهوض بالبرامج التعليمية والسلوكات الفردية والجماعية رغم بعض المآخذ التي قد يستغلها البعض من المعلمين الذين يجحفون بشكل لافت في حق التلميذ والمنظومة التربوية.

وعموما هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي:

1. ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسيا من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج . أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.[3]

2. بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.

---

[1] محمد عبد الكريم أبو سل، قياس وتقويم تعلم الطلبة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م، ص25.

[2] المرجع نفسه، ص17.

[3] ماجد محمد، الخياط، أساسيات القياس والتقويم في التربية، مرجع سابق، ص 35، محمود منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، دط، ص13، 25

3.لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن " الشخصية " يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي، أو الكتاب، أو المنهج، أو الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.

4. نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسئول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنوع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.

وهناك عدة أساليب وأنواع لعملية التقويم نذكر منها الآتي: [1]

تقييم العملية:

في هذا النوع من التقييم يهتم الفرد في تقييم الأهداف النهائية لأي مشروع وتقييم خطة المشروع كالجدول الزمني، والنواتج المنتجة، والتقديرات للتكلفة، ويتم استخدام درجة الاختلاف عن العملية المتوقعة لتقييم النجاح.

خصائص عملية التقويم: تتمتع عملية التقويم بالعديد من الخصائص، ونذكر منها الآتي: [2]

أ/شمولي:

نعني بذلك أن عملية التقويم تقيس كل جوانب العملية التعليمية وليس جانباً واحداً فقط، أي أنه لا يهتم فقط في إيصال المعرفة وإنما أيضًا يهتم في قياس الاتجاهات والقيم الموجودة في المجتمع.

ب/استمراري:

لا يمكن فصل عملية التقويم عن عملية التدريس، وإنما تسير العمليتين في طريق واحد متوازٍ، وفيها يكون التقويم ملازم لكل نشاط يحدث داخل الغرفة الصفية والتي يقوم بها الطالب أو يشارك بها ولا يمكن تحديدها بوقت معين بل في العادة ما تكون مستمرة.

[1] Types of Assessment and Evaluation", mit, Retrieved 20/2/2019. Edited

[2] ينظر: أحمدالثوابية، عبد الحكيم مهيدات، أحمد الغرايبة وآخرون، استراتيجيات التقويم و أدواته، ط 19، 20، دت، ص19، 20.

ج/تعاوني: يساهم التقويم لجميع الأفراد الذين يكونون داخل العملية التعليمية كالمعلم والآباء ومدير المدرسة والطالب في زيادة التعاون بينهم، ولتحقيق النجاح في العملية التعليمية على جميع هؤلاء الأفراد التعاون والاستعانة بالآخر لتحديد المعايير التي تظهر نوعية ما تعلمه الطالب.

أهمية التقويم وأهدافه:

ليس ثمة فرق واضح بين أهمية التقويم وأهدافه، ولذلك يمكن تلخيص أغراض التقييم عادةفي النقاط التالية:

1/التوجيه والإرشاد.

2/نقل أو رفع التلميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى.

3/معرفة مستوى التلاميذ ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس، حيث يفيد ذلك في عملية تصميم وبناء الأهداف التعليمية والنشاطات التربوية بوجه عام.

4/معرفة مدى تأثير المواد والطرق التدريسية المستعملة في عملية التعليم، حيث إن مهمة التقويم هنا تتمثل في تجهيز المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملاءمة هذه المواد والطرق لمستوى التلاميذ، وقدراتهم ورغباتهم الفردية، ثم تعديل ما يلزم على أساسها.

5/إعطاء صورة واضحة عما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء، ونقل هذه الصورة بثقة نفسية كاملة من قبل المعلم إلى جمهرة الناس المهنيين والمسؤولين الرسميين. إن تعريف المجتمع برسالة المدرسة التربوية وما تقوم به من مسؤوليات جسام لإعداد وتربية الأجيال الناشئة، لتساعد على نقص الانتقادات والقصور الموجهة من قبل بعض أفراد المجتمع للمدرسة ودورها التربوي والاجتماعي.[1]

أهمية التقويم المستمر للطالب وللمعلم في عملية التعليم:

إن عملية التقويم مهمة لكل من الطالب والمعلم على حد سواء خلال العملية التعليمية، وتتمثل هذه الأهمية للطالب من خلال ما يلي:

[1] عبد الله زيد، الكيالني وأحمد التقي وعبد الرحمن عدس، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، مرجع سابق، ص9.

*يقوم التقويم على تزويد الطالب بالتغذية الراجعة، التي تفيده خلال القيام على توضيح مقدار التقدم الذي أحدثه أو مقدار النقص أولاً بأول، وأيضاً جوانب القوة والضعف لديهم.

*يقوم على توضيح الأهداف الخاصة للطالب، بحيث يقوم على مساعدته على إدراك ومعرفة ما هو مهم من أجل أن يتعلمه[1].

ولا يمكن إغفال عناصر أخرى في التقويم الحديث والتي تشمل:

تقويم المتعلمين:

حيث إنه يتم الحكم على قدراتهم ومدى استيعابهم في التحصيل في المقررات المختلفة التي يدرسونها، وذلك حتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينهم على التحصيل الدراسي. والحصول على التقديرات، حتى يتم انتقالهم إلى المراحل العليا، وتوجيههم إلى مجالات الدارسة التي تناسب قدراتهم العقلية والاستيعابية. ويتم استخدام البطاقة المدرسية كأهم وسائل التي تساعد في تقييمهم من جميع النواحي الدراسية، ومدى التغييرات التي تطرأ على مستواهم. وهذه البطاقة عبارة عن سجلات مبوبة تشمل جميع النواحي الجسمية، والعقلية من ذكاء وقدرات والنواحي التحصيلية في المواد الدراسية المختلفة. ثم الصفات والهوايات، والبيانات التي توضح حياته الشخصية وظروفه المنزلية والبيئة المحيطة به، والمؤثرات الاجتماعية والمادية التي تؤثر على حياته الشخصية، وتنتقل البطاقة الشخصية للتلميذ أينما وجد في أي مكان، وهي تعتبر صورة صادقة لتاريخ التلميذ وتاريخ حياته، ومراحل نموه.[2]

تقويم المعلم:

إن تقويم المعلم من "مجالات التقويم التربوي الهامة"، وذلك حيث اتضح الأثر الذي يمكن أن يتركه المعلم في تلاميذه، فالمعلم يعتبر من أهم العناصر التي تؤثر في عملية التعليم بصفة خاصة، وفي العملية التعليمية بصفة عامة. بحيث يتم تزويد المعلم بالمعلومات عن الدرجة أو المستوى التي حقق بها الطلاب نتائج العملية التعليمية المرغوب بها.مع إعادة بناء وصياغة الأهداف المتعلقة بالطلاب.[3]

[1] نداء محمد باقر، الياسري، أدوات ومقاييس لتقويم العملية التعليمية كعناصر مستقلة ومنظومة متكاملة، ط 1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2016م، ص21.

[2] د.محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، ص22، 23.

[3] المرجع نفسه، ص22، 23.

أهداف تقويم المعلم كثيرة منها:

تبصير المعلم بمكانته لدى التلاميذ، وتوضيح نواحي تفوقه وضعفه ليكون لديه الوعي الكامل بحاله.[1]

تقويم التدريس:

يحتل مكانة رئيسية في التقويم التربوي، وأهمية بارزة في العملية التعليمية، ويكون عن طريق الآتي:

-البحث عن خصائص المدرسين؛ كمعيار لكفاءة التدريس.

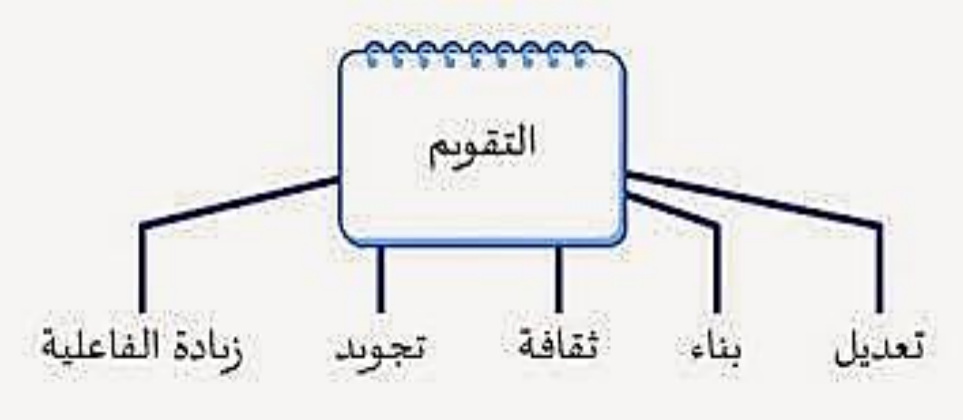
-والبحث عن العملية التدريسية، وسلوك المدرس والمتعلم.

-البحث عن نتائج التعليم باعتبارها أهم المؤشرات إن لم يكن الوحيد لكفاءة التدريس.

تقويم المنهج:

هو عملية ضرورية للعملية التعليمية، ومن الهام دراسة المناهج الحالية وتطويرها للمناهج الحديثة لتستفيد منها المدارس ويستفيد منها التلاميذ.[2]

أهمية التقويم التربوي للمدرسة الحديثة: يمكن توضيحها في المخطط الآتي



[1] د.محمد زياد حمدان، تقييم التعلم، أسسه وتطبيقاته، ص23، 24.

[2] عبد اللطيف تلوان، التقويم التربوي (مفهومه أهميته أهدافه وظيفته) مجلة سلسلة علوم التربية، العدد الخامس، المغرب، ص43، 44.

تبرز أهمية التقويم التربوي للمدرسة الحديثة من حيث الأسس التالية:

1/التقويم يشخص للمدرسة الحديثة وللمسئولين عنها مدى تحقيقهم للأهداف التي وضعت لهم، أو مدى دنوهم، أو نأيهم وهو بذلك يفتح إمامهم الباب لتصحيح مسارهم في ضوء الأهداف التي لاتغيب عن عيونهم.

2/التقويم يؤدي إلى معرفة المدى الذي وصل إليه الطلاب، وفي اكتسابهم لأنواع معينه من العادات والمهارات التي تكونت عندهم نتيجة ممارسة أنواع معينة من أوجه النشاط.

3 . التوصل إلى اكتشاف الحالات المرضية عند الطلاب في النواحي النفسية، ومحاولة علاجها عن طريق الإرشاد النفسي، والتوجيه، وكذلك اكتشاف حالات التخلف الدراسي وصعوبات التعلم، ومعالجتها في حينها.

4 . وضع يد المعلم على نتائج عمله، ونشاطه بحيث يستطيع أن يدعمها، أو يغير فيهما نحو الأفضل سواء في طرائق التدريس، أو أساليب التعامل مع الطلاب.

5 . معاونة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية وفي أوجه المناشط المختلفة التي تناسبهم، وتوجيههم في اختيار ما يدرسونه، وما يمارسونه.

6 . معاونة البيئة المنزلية للطلاب على فهم ما يجري في البيئة المدرسية طلبا للتعاون بين المدرسة، والبيت لتحسين نتائج الطالب العلمية.

7. يساعد التقويم القائمين على سياسة التعليم على أن يعيدوا النظر في الأهداف التربوية التي وضعت سلفا بحيث تكون أكثر ملائمة للواقع الذي تعيشه المؤسسات التعليمية .

8 . للتقويم دور فاعل في توجيه المعلم لطلابه بناء على ما بينهم من فروق تتضح أثناء عمله معهم.

9 . يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.

10 . يزيد التقويم من دافعية التعلم عند الطلاب حيث يبذلون جهودا مضاعفة قرب الاختبارات فقط.

12 . يساعد التقويم المشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين في أداء رسالتهم ومدى كفايتهم في أدائها.[1]

13 . تستطيع المدرسة الحديثة من خلال تقويمها لطلابها بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم الطلاب في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها، ويقفوا على مستويات أبنائهم.[2]

أهداف القياس والتقويم:

يتناول "القياس والتقويم" عدداً كبيراً من الظواهر التربوية والنفسية والاجتماعية، منها، على سبيل المثال: قياس التحصيل الدراسي، والقدرات العقلية للفرد كالتجريد والاستدلال وتكوين المفاهيم.وخصائص أخرى أكثر تحديداً، منها: قياس السمات المزاجية والنفسية والخصائص والاضطرابات الشخصية والدافعية والميول والاتجاهات والقيم والإبداع والظواهر الاجتماعية بمختلف أشكالها.

ولا يمكن للمسئول التربوي أو المختص النفسي أو الاجتماعي أن يتخذ قراراً سليماً مبنياً على إمكانيات الفرد وأدائه دون قياس وتقويم "كمّي" دقيق لهذه الإمكانيات وهذا الأداء. على أن هذا التحديد الكمي للظواهر ليس غاية في حد ذاته، وإنما هو وسيلة لتحقيق أهداف معينة.

ويمكن تلخيص أهم أهداف القياس بما يلي:

1/تحديد الخصائص الشخصية والنفسية والعقلية للإنسان وتصنيفها؛ بهدف التعرُّف على مختلف جوانبها وتبيّن المتغيرات المتعلقة بها؛ وذلك للوصول إلى القوانين التي تحكم سلوكنا وقدراتنا العقلية بوصفنا أفراداً، وبالتالي سلوكنا الجمعي بظواهره النفسية والتربوية والاجتماعية.

2/الحصول على معلومات محددة تفيد المجتمع بمستوياته كافة: العام والخاص والفردي. فالمسئول في المجال التربوي والمجال النفسي والمجال الاجتماعي وغيرها من المجالات؛ يتعيّن عليه بحكم عمله الوفاء بمطالب معينة. فهو مطالب، في مجال التربية مثلاً، بتوجيه الطلاب وفقاً لقدراتهم، و تشكيل فصول دراسية يتجانس أفرادها في

[1] زكرياء محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م، ص15، 17.

[2] المرجع نفسه، ص15، 17.

مستوى أدائهم. وهو مطالب في الوقت نفسه بتشخيص الحالات غير السويَّة لتتلقى ما تتطلبه من علاج أو رعاية. ومن واجبه، أيضاً، أن يسعى لجعل استثمارات المجتمع في مجالات التعليم والتدريب والعلاج مجزية؛ بتحديد القنوات المناسبة لها.[1]

3/الاختيار والتصنيف، ويقصد به تحديد مستويات الأشخاص في سمات معينة وتصنيفهم وفقاً للمجال المناسب لكل منهم سواء تعلق ذلك بالنواحي العملية أم التعليمية كالقبول في تخصصات معينة في التعليم العالي. وتظهر سلامة قرارات الاختيار والتصنيف ومصداقيتها؛ عند توافر (أو عدم توافر) التوافق بين المقاييس ونتائجها التي اتخذت على ضوئها القرارات وبين أداء الأشخاص في المجالات العملية أو العلمية التي وجــهوا إليها.

4/الكشف عن فعالية الجهاز الإداري أو التربوي في البرامج والأقسام العلمية والإدارية وغيرها، والتأكد من صحة القرارات التي اتخذت، إلى جانب الاطمئنان على مستوى البرامج التي تقدمها الجهات أو المؤسسات التربوية.

5/التعرَّف على المستوى العلمي للطـلاب في المهارات والقدرات الأساسية، وما قد يعتريها من تغير وتحول عبر السنين.

6/تمكين الأسر من الاطـلاع على مستويات أبنائهم الطلبة من مصادر معلوماتية متعددة، إضافة إلى التقويم المدرسي.

7/تشخيص العملية التعليمية واكتشاف ما تعانيه من مشكلات آنية، وما قد يعتريها من عوائق مستقبلية، من مستوى المؤسسة الواحدة إلى التعليم على مستوى الدولة.

8/تزويد المرشدين والمربين بمعلومات عن التلاميذ؛ تساعدهم في حسن توجيههم تربوياً ومهنياً

9/تحديد مستويات أداء عناصر العملية التربوية: المعلم والكتاب.. إلخ؛ من خـلال الكـشف عن أداء الطلاب أنفسهم.

10/فحص الأهلية. ويقصد به تحديد ما إذا كانت تتوافر في الفرد الأهلية والشروط اللازمة لتولي مهمة معينة أو الانخراط في عمل معين مثل الطب والتعليم وغيرهما.

[1] رافدة عمر، الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2012م، ص 16، 17.

ومما سبق يتضح، جلياً، أن لـ"القياس والتقويم" مرتكزات وأبعاد متعددة؛ وأن مجالات اشتغاله تتوزع بين عامة وخاصة. ويمكن تلخيص أهميته في المجال التربوي في أنه يوفر معلومات موضوعية عن المؤسسات التربوية. ذلك النوع من المعلومات الذي من شأنه الإسهام في حل المشكلات أو نواحي القصور العلمية والتربوية القائمة وتحسين الأداء الآني، والتأسيس لرسم خطط مستقبلية ذات أهداف واستراتيجيات مرحلية واضحة وذاتية الانضباط.[1]

أهداف التقويم التربوي:

يستعمل التقويم التربوي في العملية التعليمية والتربوية لتحقيق أهداف متعددة منها:

أولاً: في التخطيط التربوي ومن أهدافه:

1-التعرف على الحاجات الفعلية للمجتمع من كل نوع من أنواع التعليم.

2-تحديد مواصفات القوى العاملة وتوزيعها.

3-تحديد الحاجة من المباني واللوازم المدرسية المختلفة في ضوء أعداد الطلبة الملتحقين في المدارس.

4-تحديد مستويات القدرة والكفاية عند الإفراد، اللازمة لوصول بهم إلى درجة معينة من الكفاية في مهنة أو تخصص معين.

ثانياً: في قبول الطلبة وتصنيفهم في أنواع من التعليم

1-التعرف على استعدادات الطلبة وخصائصهم التي يمكن على أساسها قبولهم في كل نوع من أنواع التعليم.

2-التعرف على الطلبة الذين يمكن أن ينجحوا في منهاج أو تخصص معين.

3-رسم سياسة الترفيع والترسيب والتخرج للطلبة.

4-وضع قواعد الإيفاد في بعثات دراسية واختيار المتفوقين لدراسة برامج معينة.

[1] عبد الله زيد، الكيالني وأحمد التقي وعبد الرحمن عدس، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2008م، ص9.

ثالثاً: في الإرشاد والتوجيه

1-تقويم خصائص الطالب لمساعدته في اختيار مهنة، أو تخصص دراسي معين، وفق قدراته، وميوله، ورغباته، ويتم ذلك عن طريق تطبيق الاختبارات النفسية عليه مثل: اختبار الذكاء، والقدرات، والميول...الخ.

2-تهيئة البيئة الاجتماعية التي تساعد الطالب في التكيف الناجح تربوياً ومهنياً واجتماعياً.

رابعاً: في تطوير عملية التدريس وتحسينها

1-تأكيد أهداف التدريس لدى المعلمين والطلبة على السواء، واختيار مضمون خبرات التعلم وتنظيمها بدلالة الفاعلية التي تحقق فيها الأهداف.

2-التعرف على مدى التقدم أو النمو الذي حصل عند الطلبة.

3-تشخيص صعوبات التعلم، وحصر نقاط القوة والضعف، واتخاذ الإجراءات اللازمة لتعزيز نقاط القوة، والتغلب على نقاط الضعف وتلافيها.

4-توفير الدافعية للتعليم، وتوجيه نشاط المتعلم.

5-تطوير المهارات والقدرات وصيانتها.

وعلى أساس الأحكام التي يتم التوصل إليها بالتقويم تتخذ قرارات هامة تتعلق بجوانب متعددة في العملية التربوية ومن هذه القرارات:

-تغيير وتعديل أسلوب التدريس، بما فيه الكتاب المدرسي تطويره أو تحديثه

-إعادة تنظيم مادة الدرس.

-تطوير أو تعديل المناهج.

-تعديل الأهداف لتصبح أكثر قابلية للتحقيق.[1]

[1] زكرياء محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مرجع سابق، ص15، 17.

-إعادة تنظيم العلاقات الإدارية.

-رفع مستوى المعلم العلمي والمهني.

أهداف التقويم في المدرسة الحديثة:

عند الحديث عن المدرسة الحديثة بوصفها الجهة المنفذة للخطة التربوية المشتملة على الأهداف التربوية نجد إن من أبرز أهداف التقويم التربوي فيها مايلي:

1-إعادة النظر في الأهداف التربوية وفي الكتاب المدرسي وفي طرائق وأساليب التدريس.

2-تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة "Feedback" التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أو النقص فيه.

3-يحدد التقويم وجهة المدرسة في تحقيق أهدافها، ومدى التقدم الذي أحرزته في هذا السبيل.

4-إعطاء الطالب صورة لمكانته بين زملائه فيحاول الطالب الضعيف اللحاق بزملائه كما يحاول الطالب القوي الاحتفاظ بمستواه.

5-إجازة الطالب من صف إلى صف أومن مرحلة إلى مرحلة دراسية أخرى.

6-التعرف على ميول الطلبة واتجاهاتهم[1].

الخطوات الرئيسية في عملية التقويم التربوي:

تختلف الممارسات التقييمية في التربية الحديثة عن الأساليب التقليدية المتبعة في أن الأولى تطور وتنجز على أسس تربوية ومنطقية هادفة ذات ارتباط وثيق بكل ما يتصل بالتعليم والتعلم، أما أساليب التقييم التقليدي فتتم في الغالب بشكل اجتهادي وتتدخل فيها عوامل شخصية مؤقتة تخص المعلم أو المشرف أو النظام الإداري بالمدرسة، هادفة في أغلب الأحيان إلى معرفة سريعة لما هو عليه المعلم أو تلاميذه من قوة أو ضعف.[2]

[1] فخري رشيد، خضر، التقويم التربوي، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ، ص24، 25.

[2] محمد زياد حمدان، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، دت، ص32.

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

1-تحديد هدف التقويم:

1-يساعد تحديد الهدف من التقويم في رسم الخطط التي تؤدي إلى الابتعاد عن العشوائية، وفي تحديد الوسائل التي تستعمل في تنفيذ تلك الخطط فضلاً عن الاقتصاد في الوقت والجهد والمال، والهدف التقويمي ينبغي أن يتسم بالدقة والوضوح وألا يكون قابلاً للتأويل، وأن يركز على المجال المراد قياسه فعلاً.

1/الإعداد والتخطيط:

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

3/جمع المعلومات:

اعتماداً على أدوات القياس ووسائله، وفي ضوء خطة التقويم يتم جمع المعلومات بموضوع التقويم، حيث تتضمن هذه الخطوات تطبيق الاختبارات والمقاييس على من يستهدفهم التقويم، ثم نسجل هذه البيانات بطريقة واضحة تساعد

في سرعة قراءتها ومقارنتها بغيرها من المعلومات.

1/تحليل البيانات:

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

[1] علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2001م، ص33.

5/تفسير البيانات واستخلاص النتائج:

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

6/رفع التوصيات:

وترفع توصيات بناءة وعلمية إلى الجهات المعنية باتخاذ القرار.[1]

7/إصدار القرارات:

وفيها تُقوم العملية التعليمية اعتماداً على النتائج التي تم التوصل إليها من قبل المعنيين بعد أن يتم تزويدهم بأهم التوصيات والمقترحات التي أفرزتها النتائج، ويتخذون القرار أو القرارات الأنسب والأفضل.[2] تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية، خاصة وأن عملية التقويم

نفسها هي من نسيج هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية والجوهرية فيها، وهذا يعني أن جميع عناصر وفعاليات وأنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم.

ومن هنا كانت الشمولية من أبرز الصفات التي يجب أن تتصف بها عملية التقويم التربوي لتشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وتشمل المتعلم لتقويم جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته وممارسة التعليمية، وأساليب التدريس والمواد والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية وممارساتها، والإشراف التربوي وفعالياته، والتسهيلات المدرسية والخدمات المختلفة، وتقويم عملية التقويم نفسها، وأبرز مجالات التقويم التربوي هي:

تقويم المتعلم: في مختلف جوانب سلوكهم وفي مختلف مراحلهم العمرية.

تقويم المعلم: من حيث إعدادهم ومستوى كفاءتهم وإنتاجهم.

تقويم المناهج والطرائق والأساليب والوسائل التعليمية المختلفة والمراحل التعليمية ومدى فعاليتها بالنسبة لنمو المتعلمين وبالنسبة لحاجات سوق العمل وخطط التنمية.

[1] محمد زياد حمدان، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، مرجع سابق، ص34.

[2] علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص34.

الخطة التربوية: من خلال المقارنة بين الأهداف الموضوعة وبين ما أمكن تحقيقه من هذه الأهداف ودراسة أسباب التباين إن وجدت.

تقويم الإدارة التربوية: بأساليبها المختلفة، التقليدية أو الحديثة وأثر ذلك في مردود العملية التعليمة.

هياكل الاستقبال(الأبنية المدرسية): ومدى كفاءتها ومدى الاستخدام الفعال للبناء وقاعات التدريس وما شابه ذلك. ووسائل القياس والتقويم كالامتحانات بأنواعها.[1]

كلفة التعليم: كقياس كلفة الطالب الواحد في مراحل تعليمية معينة، أو كلفة إعداد الخريج الواحد في المستويات المختلفة.

الكفاءة الداخلية لنظام التعليم: أي نسبة عدد الداخلين إلى نظام التعليم، إلى الخارجين منه.

الكفاءة الخارجية لنظام التعليم: أي مدى الارتباط بين المعارف والمهارات التي يحصل عليها الخريجون بواسطة التعليم وحاجات سوق العمل الفعلية وبالتالي مدى إسهامه في زيادة الدخل القومي والدخل الفردي.[2]

أهداف التقويم في المدرسة الحديثة:

عند الحديث عن المدرسة الحديثة بوصفها الجهة المنفذة للخطة التربوية المشتملة على الأهداف التربوية نجد إن من أبرز أهداف التقويم التربوي فيها مايلي:

1-إعادة النظر في الأهداف التربوية وفي الكتاب المدرسي وفي طرائق وأساليب التدريس.

2-تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة"Feedback" التي تفيدهم في توضيح مدى التقدم الذي أحرزوه أو النقص فيه.

3-يحدد التقويم وجهة المدرسة في تحقيق أهدافها، ومدى التقدم الذي أحرزته في هذا السبيل.

4-إعطاء الطالب صورة لمكانته بين زملائه فيحاول الطالب الضعيف اللحاق بزملائه كما يحاول الطالب القوي الاحتفاظ بمستواه.

---

[1] علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص35، 36، كاظم، عزت جرادات، ذوقان عبيدات، هيفاء أبو غزاله، خيري عبد اللطيف، مبادئ القياس والتقويم، جهينة للنشر والتوزيع، الأردن، 1422هـ، ص26.

[2] كاظم، عزت جرادات، ذوقان عبيدات، هيفاء أبو غزاله، خيري عبد اللطيف، مبادئ القياس والتقويم، مرجع سابق، ص26.

5-إجازة الطالب من صف إلى صف أومن مرحلة إلى مرحلة دراسية أخرى.

6-التعرف على ميول الطلبة واتجاهاتهم.[1]

أصبح التقويم في مجال التربية والتعليم من الأمور الراسخة بالنسبة للتربية والعاملين فيها، خاصة في المدرسة الحديثة التي يتناول التقويم مجالات وميادين مختلفة منها:

-تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، والأقسام الإدارية، والمستخدمين، ومن له علاقة بالمدرسة.

-تقويم البرامج المدرسية المختلفة مثل:

برامج النشاطات الرياضية، والكشفية، والثقافية، والصحية، والتعاونية، والفنية، والزراعية، وتقويم النظام المالي في المدرسة ومايتبعه.

-تقويم برامج التوجيه والإرشاد، وبرامج خدمة البيئة المحلية، وبرامج الاختبارات.

-تقوم المناهج، والكتب المدرسية وما يتبعها من: تقويم لموجودات المكتبة، والمختبر، والرياضة، وتقويم البناء المدرسي، والملاعب، وحديقة المدرسة، ومعامل الحاسب واللغة، والوسائل التعليمية. ومصادر التعلم.

-تقويم الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والعنصر الأساس في العملية التعليمية التعلمية.[2]

مجالات التقويم التربوي في المدرسة الحديثة:

أصبح التقويم في مجال التربية والتعليم من الأمور الراسخة بالنسبة للتربية والعاملين فيها، خاصة في المدرسة الحديثة التي يتناول التقويم مجالات وميادين مختلفة منها:

-تقويم أعضاء الهيئة التدريسية، والأقسام الإدارية، والمستخدمين، ومن له علاقة بالمدرسة.

-تقويم البرامج المدرسية المختلفة مثل: برامج النشاطات المالي في المدرسة ومايتبعه.

-تقويم برامج التوجيه والإرشاد، وبرامج خدمة البيئة المحلية، وبرامج الاختبارات.

[1] فخري رشيد، خضر، التقويم التربوي، مرجع سابق، ص24، 25.

[2] سليمان أحمد عبيدات، القياس والتقويم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، الأردن، ط1، 1408هـ، ص73.

-تقوم المناهج، والكتب المدرسية وما يتبعها من: تقويم لموجودات المكتبة، والمختبر، والرياضة، وتقويم البناء المدرسي، والملاعب، وحديقة المدرسة، ومعامل الحاسب واللغة، والوسائل التعليمية. ومصادر التعلم.

-تقويم الطالب باعتباره محور العملية التعليمية، والعنصر الأساس في العملية التعليمية التعلمية.[1]

مجالات تقويم المنهج :

تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التربوية، وبذلك أصبحت عملية التقويم شاملة لتشمل المنهاج بعناصره، والمتعلم والمعلم كما أشرنا إليها سابقا ونقف عليها فيما يلي بشيء من التوضيح:

مجالات التقويم: لا بأس من الإشارة إليها وإن كان الحديث عنها بالتفصيل سيأتي لاحقا.

1-تقويم المتعلم :

من الضروري أن يشمل التقويم مدى تكيف الطلاب، أو توافقهم الاجتماعي وذلك من خلال قياس ميولهم واتجاهاتهم باستخدام مقياس الاتجاهات، وينبغي أن يشتمل التقويم على مدى استعداد المتعلم للتعلم.

2-تقويم المعلم:

ويتضمن تقويم المعلم من حيث شخصيته وكفاياته وكفاءاته التعليمية واتجاهاته نحو مهنته، فكفاية المعلم تمثل الحد الأدنى من الأداء عند المعلم، أما كفاءة المعلم تمثل الحد الأعلى من الأداء عند المعلم.

3-تقويم المنهاج:

ذلك من حيث ارتباط المنهاج بفلسفة المجتمع ومناسبته للمتعلمين، ويشمل تقويم المنهاج على تقويم محتواه وذلك من حيث ارتباطه بالأهداف، كما يتضمن إجراءات التقويم المستخدمة من حيث ارتباطها بالمحتوى، ومدى تنوعها وصدقها وثباتها وموضوعيتها واستخدامها.

[1] سليمان أحمد عبيدات، القياس والتقويم التربوي، ص73.

4-تقويم البيئة التربوية (التعليمية):

لا بد أن يخرج التقويم خارج البيئة المدرسية ليشمل البيئة الخارجية للعملية التربوية، وذلك للتعرف على المؤثرات السلبية الموجودة في بيئة الطالب والمعلم الخارجية التي قد تشكل تعارض مع الأهداف[1]

أهداف تقويم المنهج :

تتمثل أهداف التقويم فيما يلي:

1.يساعد المعلم على رؤية نقاط ضعفه، وذلك ليعمل على علاجها .

2.تساعد المعلم على التعرف على أهمية استخدام الخريطة في تدريس الجغرافيا .

3.يكشف التقويم عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم التي ينبغي مراعاتها في جانب استخدام الخريطة في المنهاج .

4.يدفع التقويم لتمكين صانعي القرارات من اتخاذ قرارات حول تطوير المنهاج الصحيح. لكي يحقق التقويم أهدافه من خلال عملية التقويم لابد أن تتوفر فيه مجموعة من الصفات والخصائص والتي بدونها، لا يؤدي التقويم إلى ما وجد من أجله.

خصائص التقويم الجيد:

-لا يقف عند إصدار الأحكام، بل يتعدى ذلك ليصل لمرحلة اتخاذ القرارات والإجراءات العلاجية والاصطلاحية.

-التقويم ليس غاية في حد ذاته، بل هو وسيلة من أجل تحقيق هدف، وهو تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم.

-التقويم إيجابي، حيث يستهدف دائما الوصول بالتعليم لأفضل صورة.

-التقويم علمي، أي بمعنى أنه ينطلق من مجموعة أسس وقواعد وإجراءات علمية مدروسة.

[1] عالم، صالح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط5، 2015م، ص20.

-التقويم يشمل جميع عناصر المنظومة التعليمية بما فيها المعلم، والمنهج.[1] يذكر الباحث أن عملية تطوير المنهج لا تتم بصورة عشوائية، أو غير مقصودة بل تتم وفق مبادئ ومنطلقات تتم وفقها عملية تطوير المنهج.

مبادئ تطوير المنهج:

1.إتباع المنهجية العلمية في عملية التخطيط والتطوير، وذلك لإجراء عملية تقييم للمنهاج، وذلك من أجل إظهار نقاط القوة وجوانب الضعف.

2.عملية التطوير تتم في ضوء أسس المناهج الأربعة المعرفية، والنفسية، والفلسفية، والاجتماعية .

3.تتم هذه العملية بعد تهيئة العاملين للقيام بهذه العملية وهي عملية التطوير والتأكد من قدراتهم والدافعية لديهم .

4.ضرورة وضع موازنة بين الكم والنوع في عملية تطوير المنهاج مع اتجاه تفضيل النوع .

5.مع ضرورة مراعاة إمكانية تطبيق ما يتيح عن عملية التطوير وذلك بأقل تكلفة وأعلى فاعلية وأيضا بأقصر وقت.[2]

توجد أسباب تستدعي عملية التطوير من حين لأخر، وتكون هذه الأسباب في مجملها عدم فاعلية المنهاج في تحقيق متطلبات وفلسفة المجتمع بالمستوي المطلوب، والتي تكون نتيجة لعملية تقويم.

أسباب عملية تطوير المنهج :

-كثرة التغيرات، وذلك نتيجة للتقدم العلمي.

-اهتمام المجتمع بالتربية اهتمام متزايد، وتساؤلاتهم المستمرة عن جدوى البرامج الدراسية المطبقة .

-عدم رضا المجتمع عن مخرجات العملية التربوية والتعليمية ونتائجها .

-معرفة مدى مواكبة الكتب المدرسية لكل تغير علمي متسارع في مختلف المجالات.

-بعد التعرف على نقاط الضعف، وعلاجها، وتعزيز جوانب القوة .

[1] يوسف إسماعيل، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، ط1، دت، ص39، 40.

[2] يوسف إسماعيل، القياس والتقويم في التربية الحديثة، 41، 42. مرجع سابق

-زيادة المعارف بشكل كبير جدا .

-تحسين جوانب النظام التربوي، حيث يعمل على تلبية حاجات المتعلمين ومشكلاتهم وقدراتهم.[1]

المعلم كمشارك فاعل في عملية تقويم المنهج:

عملية تقويم المنهاج لا تتم بمعزل عن المعلم الذي هو ذا علاقة مباشرة مع التلاميذ، وهو همزة الوصل بين المنهاج والطالب، فالمعلم يتعرف على ما يحتاجه المنهاج ومدى ملائمته لمستوى نمو ونضج التلاميذ العقلي والجسمي، حيث أنه هو المسئول عن تنفيذ المنهج وهو المسئول عن تقويمه وذلك في إطار ما حدد له من أهداف، وجوهر عملية التقويم هو أن يحدد كل من له علاقة بالمنهج رؤيته الخاصة وتحديد كافة الإيجابيات والسلبيات التي صادفها.

إن المعلم كونه أكثر ارتباطا بالمتعلمين فهو أيضا يستطيع أن يرصد الظواهر الإيجابية والسلبية في المنهج، فلما كان المنهج ينفذ في بيئات وثقافات مختلفة، فإن فاعلية المنهج تصبح متباينة.

فالمعلم من خلال رصده لتلك التباينات يستطيع الوصول لبيانات ومعلومات وأدلة على مدى فاعلية المنهج، وبالطبع هذا كله عند وصوله لأيدي الخبراء المكلفين بتخطيط المنهاج وتطويره تكون لديهم وقائع وركائز معينة يعتمدون عليها في إصدار قرارات التطوير، إذ إن المعلم يكشف من خلال هذه العملية عن القصور في كل جانب من جوانب المنهج.

ومن هنا فإن مشاركته في عملية تقويم المنهج إذا كانت أساسية فإن مشاركته في التطوير لا تقل في أهميتها عن مشاركته في عملية التقويم، والجدير ذكره هنا أن المعلم عند ممارسته العملية التقويمية للمنهج وذلك باستخدام اختبارات وبطاقات ملاحظة وغيرها من الأدوات يتعرف على أراء التلاميذ وأولياء أمورهم.[2]

[1] أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001م، ص68.
[2] المرجع نفسه، ص68.

المحاضرة الرابعة

مجالات التقويم

مجالات التقويم التربوي:

تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية، خاصة أن عملية التقويم نفسها هي من نسيج هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية والجوهرية فيها، وهذا يعني أن جميع عناصر وفعاليات وأنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم.

ومن هنا كانت الشمولية من أبرز الصفات التي يجب أن تتصف بها عملية التقويم التربوي لتشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وتشمل المتعلم لتقويم جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته وممارسته التعليمية، وأساليب التدريس والمواد والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية وممارساتها، والإشراف التربوي وفعالياته، والتسهيلات المدرسية والخدمات المختلفة، وتقويم عملية التقويم نفسها، وأبرز مجالات التقويم التربوي هي:

لقدِ اتَّسع مجال التَّقويم التَّربوي وأساليبه؛ بحيث لم يعد قاصرًا على الامتحانات المدرسيَّة كوسيلة للتقويم، وذلك لأنَّ للتربية أهدافًا أخرى غير مُجَرَّد النَّجاح في الامتحان، وأنَّ للتَّقويم معنًى أوسع وأشمل؛ لأنَّه يتناول كل نتائج العمليَّة التَّعليميَّة سواء منها ما يتَّصل بالمعلومات والمعارف المدرسيَّة، أو ما يتَّصل بغير ذلك من التَّغيُّرات التي تحدثها التَّربية في شخصيَّة التلميذ؛ فتشمل اتجاهاته العقليَّة، وأساليبه في التَّفكير وقيمة الخلقيَّة والجماليَّة... وغيرها، مما تهدف إليه التَّربية الحديثة. وكذلك تعدَّدت مجالات التَّقويم التربوي بحيث لم تعد قاصرة فقط على تقويم المتَعَلِّمينَ، وإنَّما شَمِلَتْ مجالات أخرى، وفيما يلي نعرض لأهم مجالات التَّقويم التَّربوي:

1.تقويم المتعلمين:

يهدف تقويمهم إلى الحُكْم على قدراتهم واستعداداتهم التَّحصيليَّة في المقررات المختلفة التي يدرسونها، حتى يمكن اتخاذ القرارات المختلفة التي تعينهم على التَّحصيل الدراسي الجَيِّد من حيثُ التَّقديرات التي يحصلون عليها، ومن حيث الانتقال إلى المراحل العليا، وكذلك توجيههم إلى مجالات الدِّراسة المناسبة أو مجالات النَّشاط أو

الهوايات المناسبة لهم. وتعتبر البطاقات المدرسيَّة من أهم الوسائل النَّافعة التي تساعدنا في تقويم المتعلم من جميع الجوانب، وتَتَبُّعُ ما يحدث له من تغير على مدى المدَّة التي يقضيها في المؤسسة التعليمية.[1]

إن هذه البطاقات عبارة عن سِجِلاَّت مُبَوَّبة تبويبًا يشمل مكونات شخصيَّة المتعلم من جميع النواحي الجسميَّة، والنَّواحي العقليَّة من ذكاء، وقدرات، والنَّواحي التَّحصيليَّة في المواد الدراسيَّة المختلفة، ثم الصفات المزاجيَّة والخلقية والميول والهوايات التي يتميَّز بها، ثم البيانات الكافية عن ظروف حياته المنزلية، والبيئة المحيطة به، والمؤثرات الماديَّة والاجتماعية التي تلقي الضَّوء على إمكانيَّاته، وعوامل تقدُّمه أو تأخره الدراسي أو نمو شخصيته من جميع جوانبها. وتنقل هذه البطاقة مع المتعلم أينما ذهب؛ سواء انتقل إلى فرقة أعلى، أو انتقل من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، أو من مرحلة دراسيَّة إلى مرحلة جديدة، وفي كل الأحوال يستمر تدوين البيانات عن جميع نواحي شخصيَّة المتعلم ؛ بحيث تكون هذه البطاقة –في أي وقت– بمثابة صورة صادقة لتاريخ حياة المتعلم في أي مرحلة من مراحل نموه. وقد ثبت أنَّ العمل بنظام البطاقات التعلمية يفيد في تحقيق رسالة المؤسسة في تهيئة أحسن الفرص لنمو شخصية المتعلم، وإعداده للحياة، إذ يؤدي هذا النِّظام إلى:

1.توجيه نظر المعلم لدراسة شخصيَّة متعلميه وتوثيق الصِّلة بهم.

2.توطيد العَلاقة بين المؤسسة التعليمية والمنزل لما يتطلبه ملء البطاقات من الوقوف على عوامل البيئة المنزلية التي تُؤَثِّر على حياة المتعلم سواء بالسلب أو الإيجاب.

3.توجيه عناية المدَرِّس إلى النَّواحي الخُلُقِيَّة والمزاجيَّة والاجتماعيَّة بعد أن كانت مقصورة على النَّواحي التَّحصيليَّة فقط.

4.التَّوجيه التَّعليمي والتَّوجيه المهني، حيث يتم التَّوجيه على أساس فَهْم صحيح لاستعدادات المتعلم وميوله الحقيقية، وليس على أساس رغبة الكِبَار.

5.الاهتمام بحالة المتعلمين الذين يحتاجون إلى علاج خاصٍّ؛ لأنَّ البطاقة تسجل تسلسل حياتهم؛ وتاريخ مشكلتهم، والعوامل المختلفة التي تضافرت على نشأتها، وبذلك يسهل التَّشخيص وبالتَّالي يسهل العلاج.[2]

---

[1] ينظر: إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط 3، الرياض" 1442هـ-2001م" ص 32، أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي، ص5، إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، ص 32.

[2] ينظر: أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي، ص5، إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، ص 32 .

2.تقويم المُعَلِّم:

يعتبر تقويم المعلم من مجالات التَّقويم التَّربوي المهِمَّة، وذلك بعد أن اتَّضَحَ الأثر الذي يمكن أن يُحْدِثَهُ المعلم النَّاجح في تلاميذه، فالمعَلِّم يعتبر من أهم القُوَى المؤَثِّرة في عمليَّة التَّعليم بصفة خاصة، وفي الموقف التَّعليمي بصفة عامَّة. ولتقويم المعَلِّم أهداف كثيرة منها:

-تبصير المعَلِّم بمكانته، وتوضيح نواحي تفوقه وضعفه؛ ليكون لديه الوعي الكامل بحاله.

-التعرَّف على مدى كفاءته في شرح المادَّة أو المقَرَّر الذي يدرسه، وقدرته على توصيل المعلومات للمتعلمين[1].

-الوصول إلى أساس عادل يمكن الرجوع إليه عند النَّظر في ترقيته أو نقله إلى عملٍ آخر يتناسب مع قدرته وصَلاحِيَّتِه. ومنَ الاعتبارات المهمَّة التي ينبغي الحذر منها في تقييم عمل المعلم العاملُ الشَّخصي أو الذَّاتي، ممن يعهد إليه تقدير عمل المعَلِّم وإصدار الحكم على مدى نجاحه أو فشله، إذ إنَّ كل رئيس له معاييره الخاصة ومستوياته، وله ما يتوقعه من المدرسين ما دامت معاييرهم مختلفة، ولذا اهتمَّتِ الأبحاث والدراسات بمعرفة السمات المميزة للنجاح في مهنة التَّعليم، والتي تعتبر أساسًا لتقويم المعلِّم وفيما يلي بعض المجالات التي تتناولها هذه الأبحاث:

أ-تقويم كفاءة المعلم بقياس الأثر الذي يحدثه في تلاميذه:

لقد كان الشَّائع إلى عهد قريب تقويم كفاءة المعلم وتقديرها بقياس الأثر والتَّغيير الذي يحدثه في متعلميه، ولكن تبيَّن أنَّه ليس منَ السَّهل تطبيق ذلك؛ لأن الأثر الذي يتركه المعلم في المتعلم مُعَقَّد ومُتعدِّد، فمنه ما هو خاص بالمعلومات، ومنه ما هو خاص بتغيير الميول والاتجاهات والأهداف. ومن أوجه النَّقد التي وُجِّهَتْ إلى هذه الطَّريقة: أن نتائج الامتحانات لا تتأثَّر فقط بمجهود المعلم؛ بل تتأثَّر بعوامل أخرى مثل: عادات الاستذكار، وتشجيع معلمي المواد الأخرى، وتشجيع الآباء، وغيرها من العوامل المؤثرة عليه، ومنَ الانتقادات لهذه الطَّريقة أيضًا أنَّ قياس قدرة المعلمين بالمقارنة بين مجهودهم على أساس اختبارات التحصيل طريقة لا يمكن أن يُعْتَمَد عليها، إلاَّ إذا كان المراد هو المقارنة بين جميع المعَلِّمين من حيث القدرة؛ بحيث إنهم قد بدؤوا بمجموعات من

[1] ينظر: أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي، ص5، إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، ص 32مرجعين سابقين.

المتعلمين متساويين في القدرة العقلية والظروف الاقتصادية والاجتماعية والنمو الوجداني، ومعظمها عوامل من الصعب ضبطها تجريبيًّا.[1]

ب–تقويم المتعلمين لمُعَلِّمِهم:

منَ الطُّرق المسْتخدمة في بحث صفات المعلم الناجح، والتي يمكن أن تتخذ أساسًا لتقويمه– الالتجاءُ إلى المتعلمين أنفسهم في تقدير معلميهم، على أساس أنَّهم أكثر الناس احتكاكًا به ومعرفة له؛ حيث يُسْأَل المتعلمون عن الصفات التي يتميَّز بها المعلم الذي كان له أكبر الأثر في نفوسهم، وكان سببًا في إقبالهم على التَّحصيل في مادَّتِه. وقد وُجِّهَتْ لهذه الطريقة انتقادات كثيرة منها: أنَّ المتعلمين لم يبلغوا منَ النُّضْج والخِبْرة الدرجة التي تسمح لهم بالحكم على تعليمهم حكمًا صائبًا؛ بحيث يشمل حكمهم وتقديرهم مختلف نواحي القدرات والسمات التي تُمَيِّز شخصيَّة المعلم النَّاجح، إذ قد يغفل المتعلمون مثلاً درجة الاستقرار الانفعالي للمُعَلِّم، وهواياته، ودرجة تعاونه مع زملائه، أو علاقته بالناظر، أو علاقته برؤسائه عامَّة... إلخ، كما أنَّ المتعلمين الذين حصلوا على درجات مرتفعة في مادةٍ ما أميل إلى رفع تقدير مُعَلِّمها. كلُّ هذه العوامل تجعل تقييم المتعلمين ناقصًا، ولا يمكن الاعتماد عليه كثيرًا.[2]

ج– تقييم المُعَلِّم لنفسه:

وفي هذه الطريقة تُصَمَّم استفتاءات تَشْمَل عددًا منَ الصِّفات المرْتَبِطة بمهمَّةِ المعلم، ويطلب من المعَلِّم أن يُجِيبَ عنها، كما يُعْطَى المعلمُ بعض الاختبارات النَّفسيَّة التي تكشف عن نواحي شخصيته، وعن صفاته المزاجيَّة، والخُلُقيَّة، والعلميَّة. ويؤخذ على هذه الطريقة: المغالاة الزَّائدة في تقدير المعلم لنفسه، والتي قد تكون غير صحيحة أو غير مُتَوَفِّرة فيه.

3– تقويم التدريس:

يحتلُّ هذا المجال مكانة رئيسة في التَّقويم التَّربوي، وذلك للأهميَّة البارزة للمُدَرِّس في العمليَّة التَّعليميَّة. وقد أخذ تقويم التَّدريس اتجاهات ثلاثة:

[1] أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي، ص5 مرجع سابق

[2] المرجع نفسه، ص5

أ/ البحث عن خصائص المدرسين:

ينتبه إلى توفر هذه الخصائص سواء كانت هذه الخصائص شخصيَّة أو ثقافيَّة أو مهنيَّة، ومن هنا بدأ البحث عن تلك الصفات التي ترتبط بالتدريس الجَيِّد، مثل: المظهر الخارجي، الذكاء، وتقديره في مادة التخصص، ودرجة ترنيم الصوت... وغيرها. ولكن الاعتماد على ذلك في تقويم التدريس له عيوبه؛ وذلك لأنه لا يقف على عمق وتعقد العمليَّة التدريسيَّة، كما أن أدواته غير موضوعيَّة.[1]

ب/البحث عنِ العمليَّة التَّدريسيَّة:

وما يتم فيها من سلوك المدَرِّس والمتعلم، وهذا المدْخَل في التقويم يَعْتَبِر أنَّ التَّفاعل بين المدَرِّس والمتعلم هو أساس التعليم، وهو مُؤَشِّر صادق لكفاءة التدريس، ويقوم هذا المدخل بتحليل التَّدريس من خلال الملاحظة المنَظَّمة لسلوك المدَرِّس والمتعلم. وقد ظهر العديد من البطاقات التي تستخدم في مُلاحظة التَّفاعل بين المدَرِّس والمتعلم، سواء كان تفاعلاً لفظيًّا أو غير لفظيٍّ. ولكن يُعابُ على هذا المدخل: أن أدواته ما هي إلاَّ بطاقات مُلاحظة لجزء من السلوك – درجة التفاعل – وبذلك فهي أدواتٌ ناقصة، كذلك لا تهتم بمحتوى التدريس ومادته.[2]

ج/البحث عن نتائج التَّعليم:

يعتبر هذا المؤَشِّر الأهم إن لم يكن الوحيد لكفاءة التدريس، وكفاءة المدرسين، وهذا المدْخَل يُرَكِّز على العائد والناتج منَ العمليَّة التَّدريسيَّة، وتحتل اختبارات التَّحصيل مركز الصَّدارة كأدوات للتَّقويم عند أصحاب هذا المدخل. ولكن يعاب على هذا المدخل: تركيزه على التَّحصيل كمعيار واحد للحُكْم على كفاءة التَّدريس، كما أنَّ تحصيل التلاميذ يتأثَّر بعوامل كثيرة أخرى بحيث لا يمكن اعتبار كفاءة المدَرِّس هي العامل الوحيد المسؤول عن تحصيل التلاميذ.

[1] أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي، ص5، إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، ص 32

[2] أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي، ص5، إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، ص 32 مرجعين سابقين

د/تقويم المنهج:

لَمَّا كان تطوير المناهج الدراسيَّة عمليَّة ضروريَّة لتحسين العمليَّة التعليميَّة، كان لا بُدَّ من تقويم المناهِج الحالية، والاستفادة من نتائج التَّقويم في إعادةِ بناء المنهج، أو في تحسين بعض جوانبه. وهناك أمورٌ كثيرةٌ يجب أن تُرَاعى عند تقويم المنهج؛ منها:

1.ارتباط مُحْتَوى المنهج بمستويات نُمُو المتعلمين.

2.أهميَّة المنهج ومدى ترابط عناصر المحْتَوى وتكاملها.

3.مراعاة المنهج للفُرُوق الفرديَّة بين المتعلمين.

4.استخدام البيئة كمصدر للخِبْرات في المنهج.

5.مُطابقة المنهج للمعايير القوميَّة التَّربويَّة.

خطوات عملية التقويم:

في دراسة مدى فاعلية نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمات أوضحت أن أهم ما ينبغي مراعاته قبل القيام بعملية التقويم ما يلي:

تحديد الفلسفة التربوية:

و هي الإلمام بالأسس الفلسفية والدينية و الفكرية القائمة في المجتمع.

-تحديد الأهداف المراد تحقيقها: و هي تحديد الأهداف

-تحديد الأسلوب: وهي رسم الطريقة و الوسائل اللازمة لعملية التقويم.

-التقويم: و هي تنفيذ عملية التقويم و جمع النتائج و تبويبها و استنتاج ما تدل عليه.[1]

[1] ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد، ط 4، الرياض، " 1442هـ-2005م" ص17، أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي، ص5، إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، ص 32 مرجعين سابقين

المحاضرة الخامسة

وظائف التقويم

وظائف التقويم:

للتقويم عدة وظائف تستمد من أنواع القرار أو القرارات المتخذة، ويمكن بسط هذه الوظائف كما يلي:

وظيفة التوجيه:

وتتلاءم هذه الوظيفة مع التقويم القبلي، ويقصد بها: توجيه التلميذ نحو أنشطة تعليمية معينة، وينجز هذا النوع من التقويم في بداية التعلمات؛ للوقوف على مدى تمكن التلاميذ من المكتسبات السابقة، ويمكن أن يعتمد هذا التقويم على وضعية إدراج تتعلق بالكفايات التي اكتسبها سابقًا، أو أدوات اختبارية أخرى يتم استثمارها لتحقيق هدفين أساسين:

* تحديد مؤهلات التلميذ لمواصلة تعلم جديد.

* تقدير المخاطر التي قد تعوق السير العادي للتلميذ.

وظيفة التعديل:

ويقصد بها: تدارك مظاهر النقص أو التعثر التي تحول دون بلوغ الكفايات المنشود، ولتحقيق هذه الوظيفة، ينجز التقويم خلال مختلف أنشطة التعلم (التعلم العادي، وتعلم الإدماج)، وتستعمل لهذا الغرض الوسائل المعتادة في مجال التقويم التكويني، ويتمثل الهدف من هذه العملية في تشخيص أخطاء التلاميذ واستثمارها في وضع خطة للعلاج، وفي هذا الصدد يمكن اتباع المراحل الآتية لإنجاز تشخيص فعال:

-جمع المعلومات والمعطيات المرتبطة بصعوبات التعلم؛ أي: تصنيف الأخطاء، وتحديدًا الشائعة منها.

-تحليل هذه الأصناف لتحديد أسبابها.

وضع خطة علاجية لتدارك الأخطاء.

وظيفة المصادقة:

إن وظيفة المصادقة هي وظيفة نهائية للتقويم، وتتجلى في المصادقة على امتلاك التلميذ للتعلمات الأساسية، وقدرته على إدماجها في حل وضعية مشكلة، وينجز التقويم الخاص بهذه الوظيفة للمصادقة في نهاية التعلم على نجاح أو تعثر المتعلم، ويعتمد على وضعية مكافئة للوضعية التي اعتمدت لإدماج التعلمات، شريطة أن

تكون جديدة بالنسبة للتلاميذ، وتقتضي المصادقة ضرورة الاهتمام بالإنجازات الصحيحة (النجاحات) فقط، دون اعتبار الأخطاء، فالمقاربة بالكفايات تندرج ضمن بيداغوجيا النجاح.[1]

ونشير إلى أن وظيفة التقويم في المقاربة بالكفايات تتغير من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد مجموعة القسم، إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة، انطلاقًا من إمكانيات هو خصوصياته.ويمكن تحديد بعض وظائف عملية التقويم عمومًا سواء للتلميذ، أو للمدرس، أو للبيئة المحيطة كما يلي: [2]

-يساعد المدرس على تلمس نقاط القوة والضعف في تعلمه، وتحسين دافعيته للتعلم، وزيادة مستوى انتقال أثر التعلم، وزيادة التلاميذ بحقيقة أنفسهم، وكذا توفير تغذية راجعة فيما يتصل بفعالية العملية التدريسية.

-يساعد المدرس على الحكم على مدى كفاية استراتيجيات التدريس وطرقه وأساليبه التي يمارسها، وتصنيف تلاميذه حسب قدراتهم ومستوياتهم المعرفية، وميولهم واستعدادهم، ومن ثَمَّ اتخاذه للقرارات الملائمة صوب تحسين عملية التدريس.

-الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس التي يتبنها المدرس في جميع أبعادها

-يساعد على معرفة دافعية التلاميذ وحسن توجيههم.

-يساعد في تصنيف المواقف التربوية.

-يسهم في جمع البيانات التي تبين درجة تقدم المتعلمين نحو تحقيق الأهداف التربوية.

-اتخاذ القرارات التعليمية النوعية.

-له دور في تطوير مُدخلات العملية التعليمية، ومدى كفاءة البرامج المستخدمة.

-يسهم في الكشف عن مدى صلاحية الأدوات والأساليب الموظفة لتحقيق الأهداف التربوية.

[1] مجزوءة تقويم التعلمات، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، أوت، 2012م، ص21.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص21.

بناء على ما تقدم، نخلص إلى أن التقويم يبقى أحد أهم مكونات العملية التعليمية التعلمية، وعملية مندمجة في سيرورتها، إنها عملية تمكِّن من التعرف على مستوى تحقق الأهداف المسطرة، والغايات المحددة من قبل المنهاج الدراسي، كما تساعد في تسليط الضوء على الثغرات بغية إيجاد حلول لها، وهو الشيء الذي يعطي التقويم أهمية كبرى في العملية التعليمية التعلمية.

*يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن صيرورة ونتائج التعلم، وعن قيمة التعليم (طرقه، وسائله، محتوياته...) [1]

*يتيح إمكانية إجراء عمليات لدعم التعلم وتصحيحه وإجراءات لتعديل التعلم وتحسينه.

وهناك من حدد وظائف التقويم في عشر(10) وظائف هي:

الضبط، الإنتاج، التشخيص، الفحص، التواصل، الوقائية، الدعم، الحكم، التوقع، التصحيح، العلاج.

يبدو مما سبق أن التقويم يحظى بأهمية في أي منظومة تربوية؛ نظرا لأهدافه ووظائفه المتعددة، ولا شك أن الحديث عن أنواع التقويم وبيان الفروق بين الاختبار والملاحظة سيثمر نفعا ويتم صالحا.[2]

وظائف التقويم المدرسي:

ما هي وظائف التقويم المدرسي؟

إنَّ مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي، الذي يبدأ بالمرتبة الأولى بالطالب الذي هو مجال العملية التعليمية كلها، وغايتها الأولى مروراً بالتعليم، وما يرتبط به من جهات وأماكن تعليمية، وإداريين ومشرفين.

ما هي وظائف التقويم المدرسي؟

1- يبين للمدرسة والقائمين عليها مدى إنجازهم للأهداف التي وضعت لهم.

2-معرفة المدى الذي وصل إليه الطلاب، وفي حصولهم لأنواع معينة من العادات والمهارات.

[1] ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004م، ص22، كمال عبدالحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م، ص545.

[2] ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص 22، وكمال عبدالحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ص545، مرجعين سابقين.

3-التوصل إلى اكتشاف الطلاب الذين يعانون من أمراض، وخاصةً الأمراض الذهنية العصبية، والعمل على تشخيصها ومحاولة تقديم المساعدة اللازمة في التعرُّف على الطرق المناسبة في التخلص منها من خلال المرشد النفسي المدرسي.

4-انتباه المعلم على نتائج عمله، ونشاطه حيث يركز على دعمها، أو يغير فيها نحو الأفضل من طرق التدريس، أو طرق التعامل مع الطلاب.

5-مساعدة المدرسة في توزيع الطلاب على الفصول الدراسية، وفي مجالات الأنشطة المختلفة التي تناسبهم وتوجيههم في اختيار ما يدرسونه.

6.مساعدة البيئة البيتية للطلاب على فهم ما يحدث في البيئة المدرسية، من خلال تعاون المدرسة والبيت وذلك للحصول على نتائج علمية أفضل للطالب.

7. يساهم التقويم الأفراد الذين يقومون على مبدأ التعليم على أن يغيروا الفكر والرؤية في الأهداف التربوية التي حُدّدت مُسبقاً؛ لتكون أكثر ملائمة للحياة التي تعيشها الأماكن التعليمية.

8.للتقويم دور كبير وفاعل في إرشاد المعلم لطلابه، حسب الفروقات التي تظهر أثناء عمله معهم.

9.يساعد التقويم على تطوير المناهج، بحيث تُجاري التقدم العلمي والتربوي الحديث والمتطور.

10. يساعد التقويم الإداريين على أخذ القرارات المهمة واللازمة لتعديل وتصحيح اتجاه إدارتهم، وكذل كاتخاذ القرارات التي تخص العاملين معهم فيها، من خلال ترقيتهم وإعطائهم الحوافز على إنجازاتهم.

11. يعمل التقويم على زيادة وتقوية ورفع دافعية التعلم عند الطلاب، حيث يقومون ببذل جهود كبيرة عند اقتراب الاختبارات فقط.

12. يقدم التقويم العون والمساعدة للمشرفين التربويين على معرفة مدى نجاح المعلمين، في تقديم رسالتهم ومدى قدرتهم على أدائها.

13. تستطيع المدرسة أن تكتب تقارير موضوعية بأساليب مختلفة عن مدى تقدم الطلاب في النشاطات العلمية المختلفة، وإعطاء الأهل نسخ منها ليكونوا على علم بمستوى التقدم والتطور لدى أبنائهم.[1]

[1] ينظر: حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، ص22، وكمال عبدالحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، ص545.مرجعين سابقين.

المحاضرة السادسة

أنواع التقويم التربوي

وأبرز مراحله

للتقويم التربوي أنواع عدة، فقد يرجع هذا إلي تعدد وكثرة الأساليب والأدوات المستخدمة في التعليم، غير أن التصنيف الأكثر تداولا هو ما سنقف عليه في هذه المحاضرة، وإن تعددت أنواعه كما أشرنا إلاَّ أن الهدف الأسمى هو الوقوف على المسار الصحيح لأقطاب العملية التعليمية(المعلم، المتعلم، المنهاج).

التقويم ليس عملية نهائية تتم بعد العملية التعليمية التعلمية، ولا تقتصر وظيفته على إسناد نقطة وإصدار حكم بشأن المتعلم، بل هو مكون من مكونات الفعل التعليمي، وصيرورة بيداغوجية مواكبة للنشاط التعليمي من بدايته إلى نهايته، فهو بذلك يتم في البداية، وأثناء البناء، وكذا في النهاية وهو يسير وفق مراحل محددة حسب أهدافها وغاياتها فبعد أن صار عملية تربوية وركنا أساسا في العملية التعليمية التعلمية، وفيما يلي نسلط الضوء على هذه الأنواع:

إن أنواع التقويم تدخل كلها تحـــت عنوان هذه المحاضرة باعتبار أننا وجدنــاها من حيث المتن أكثـــرها لا يتجاوز ثلاث صفحات، لكننا احترمنا عدد المحاضرات المسجلة في مفردات الدروس وهي خمسة عشرة محاضرة، ولو دمجناها لوجدنا عدد المحاضرات عشرة محاضرات فقط.

المحاضرة السابعة

التقويم الأولي التمهيدي (القبلي)

التقويم الأولي التمهيدي (القبلي)ويسمى أحيانا بـ"**التقويم المبدئي**"وهو التقويم الذي يتم تنفيذه قبل البدء بعملية التعليم للتعرف على القدرات المختلفة للمتعلمين في موضوعات محددة أو لمعرفة حاجات الطلاب للتعلم الجديد أو الكشف عن استعداداتهم.

ويسمى أحيانا بالتقويم القبلي ؛أي قبل تقديم المحتوى التعليمي أو البرنامج التعليمي بالفعل، أو في بدايته. وذلك لتحديد نقطة البداية الصحيحة للتدريس سعيا لتحقيق أحد غرضين أو هدفين رئيسين هما:

أ/تحديد ما يتوفر لدى المتعلمين من متطلبات ترتبط بموضوع التعلم الجديد.

أي تحديد المتطلبات في صورة معارف وقدرات ومهارات لازمه للنجاح في تعلم موضوع أو وحدة أو مقرر أو منهج.

ب/الحكم على مدى تمكن المتعلمين من موضوع التعلم الجديد قبل تنفيذه لهم بالفعل.

في هذه الحالة يلجأ إلى طريقة أخرى وهي أن يختبر التلاميذ في البداية في نواتج التعلم كما تتمثل في التحصيل النهائي لموضوع أو وحده أو مقرر أو منهج كما لو قام بتدريسه بالفعل, فالمعلم في بهذا الأسلوب يحدد درجة إتقان التلاميذ منذ البداية للأهداف المحددة للبرنامج.

إذا كان النظام التعليمي لا يتميز بالمرونة الكافية التي تسمح بهذا الانتقال الذي يعتمد على فلسفة تفريد التعليم، فانه يسمح لتلاميذه بدراسة الوحدة نفسها أو المقرر ولكن بطريقة الإثراء.

قد يتطلب التقويم المبدئي من المعلم استشارة بعض الخبراء في الخدمات النفسية أو الاختبارات النفسية التي تقيس الاستعدادات القبلية وسمات الشخصية والميول وعادات الاستذكار وجوانب السلوك الاجتماعي المختلفة.

ويتم عادة قبل بداية التعلم في أي برنامج دراسي أو برنامج تعليمي فيحدد مستوى أداء المتعلم في التحصيل الدراسي كما أنه يحدد المستوى الذي يمكن أن تبدأ منه عملية التعلم[1]ويسمى بالتقويم "**القبلي أو التمهيدي أوالكاشف**"، يلجأ المعلم إليه لتحديد خبرات الطلاب التعليمية قبل عملية التعليم، كما يمكن أن

[1] محمود منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، دط، ص35.

يفيد هذا النوع من التقويم في تحديد الأهداف السلوكية أو التربوية العامة منها والخاصة وكذا اختيار طريقة التدريس المناسبة.[1] ويمكن إضافة نوع آخر من التقويم شهير الاستعمال:

وهو التقويم التشخيصي أو التنبئي: "Diagnostic Evaluation"

وهناك من يُسَبِّقُ التقويم التكويني على التشخيصي ليس من باب الإيثار وإنما لاعتبارات عديدة كالفرد مثلا أو مراحل تطور العملية التعليمية، وقد آثرنا التشخيصي ؛لأنه يحدث قبل عملية التدريس أو أثناءها أو بعدها فهو حاضر في كل وقت وحين، والغرض من هذا التقويم هو:

تحديد مدى تحقيق الأهداف والتعرف على الأخطاء أو نقاط الضعف في التعليم أو التعلم لوضع خطة علاجية ناجعة. [2]

وتشير التوجيهات التربوية إلى أن" التقويم التشخيصي" يتيح للمدرس معرفة ما إذا كان المتعلم قادرًا على تتبع ومسايرة الأنشطة المنتظرة إنجازها، كما يقوم بتشخيص منطلقات عملية التدريس، من خلال بناء وضعيات مناسبة في بداية كل درس، أو بداية كل وحدة من وحدات البرنامج الدراسي، أو في بداية السنة الدراسية؛ حيث يسمح تشخيصها وفحص معالمها بالحصول على بيانات تمكن من اتخاذ قرارات حول ما يتحقق من تعلمات.[3]

وعلى هذا الأساس، فـ"التقويم التشخيصي" إجراء يمكِّننا من الحصول على معلومات وبيانات، عن قدرات ومعارف ومواقف المتعلمين السابقة، والتي تعد ركيزة أساسية لبناء التعلمات الجديدة، وتحقيق أهداف الدرس، وتحديد منطلقات التدريس المناسبة لطبيعة الفئة المستهدفة، إنه تقدير للخصائص الفردية للتلميذ، التي يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي أو سلبي على مساره التعلمي.

أغراض التقويم التشخيصي:

-وضع خطة لتحديد مشكلات التعلم لدى الطلبة ومعرفة أسبابها.

---

[1] أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ص47، 61والفاسي أحمد، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص76.

[2] الفاسي أحمد، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص60.

[3] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، ملحقة للاعائشة، حسان، الرباط، غشت، 2009م، ص47.

-وضع خطة علاجية لتعليم الطلبة المقصرين.

-تشخيص نقاط القوة لدى الطلبة لتعلم الجديد، بحيث يتم عرض الدرس الجديد بطمأنينة وارتياح من تمكن الطلبة لمتطلباته الأساسية.

-تشعيب المتعلمين في ضوء مستوياتهم.[1]

كما يجب ذكر نوع آخر كذلك من التقويم من الأهمية بمكان

وهو التقويم التكويني أو البنائي أو المرحلي:

يُطلقُ عليه أحيانا "**التقويم المستمر**" ومن خلال هذا التقويم يتم قياس نتائج العملية التربوية ويعد هذا النوع من أكثر الأنواع استخدامًا وفي العادة ما يستخدم هذا النوع في قياس مدى فعالية البرامج التربوية ومقدار التحسن بها، ويتسم هذا بالاستمرارية حيث يرافق المتعلم ليحدد مستواه ويبرز قدراته ويتعرف على أهم الثغرات ليسدها لاحقا، كما يتعرض هذا النوع إلى المحتوى والوسائل والطرائق المستخدمة والقدرة على استخدام التقنيات ومستوى أداء العاملين، ويتسّم هذا النوع بعدم الانقطاع فهو: عملية متصلة تتصل بكل جوانب العملية التعليمية ومستمرة تحدث خلال حياة البرنامج من خلال القائمين على تنفيذه.[2]

ويركز التقويم البنائي على ما أحرزه التلاميذ من تقد ويحقق العديد من الوظائف كتحديد النقائص وإفادة التلميذ بكل مسالك النجاح ولا يتم ذلك إلا بالاعتماد على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية ويتوافق هذا النوع من التقويم مع المفهوم الجديد والسائد للتقويم التربوي، كونه يوفر التغذية الراجعة المتمثلة في ما يُعرفُ بيداغوجيا الدعم.

و يعرف أيضا بالتقويم الجزئي أو المرحلي أو **البنائي التطوري** يتم أثناء عملية التعليم والتعلم حيث يلازم العملية التعليمية التعلمية، منذ بدايتها، ومن الأساليب التي يستخدمها المعلم فيه: الملاحظة، المناقشة الصفية، الواجبات المنزلية ومتابعتها والحصص التقويمية[3].

[1] شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، القياس والتقويم التربوي، دار الكتب العلمية 2019م، ص24

[2] ينظر: محمد عبد الكريم أبو سل، قياس وتقويم تعلم الطلبة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002، ص19.

[3] ينظر: نور الشامخ التقويم التربوي، شبكة الألوكة، قسم الكتب المملكة العربية السعودية، " 1439هـ- 2018 م"، ص9

إن هذا النوع يكون مسايرًا لمراحل بناء التعلمات، والغرض منه أن يكون المدرس والمتعلم على بيِّنة من المسافة التي تفصلهما عن تحقيق الهدف، ومن ثَمَّ الكشف عن الصعوبات والعوائق قصد معالجتها، فوظيفة هذا النوع من التقويم تعديليه تساعد المدرس على ضبط وتعديل إستراتيجياته؛ وحيث إنه تكويني، فيجب أن يكون خاليًا من العقوبة أو الجزاء[1]، فهو تقويم يمكِّن من التعرف على مدى تقدم التلاميذ نحو الأهداف المنشودة، أو مدى استيعابهم وفهمهم لموضوع محدد؛ بغرض تصحيح مسار عملية التدريس وتحسينها.

وتؤكد التوجيهات التربوية أن "التقويم التكويني" يهدف إلى فحص وتعرف مدى تمكن المتعلم من تحصيله واستيعابه لجزئيات الدرس، كما يسمح باكتشاف مواطن الصعوبات التي يصادفها التلاميذ خلال تعلمهم، مما يحتم التدخل لتصحيح الثغرات، وتأهيل التلاميذ للإقبال على تعلمات جديدة، ويواكب هذا النوع من التقويم عملية التدريس في جميع مكونات المادة.[2]

أغراض التقويم التكويني:

يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجالين رئيسين هما:

أ/الأغراض المباشرة وتتمثل في النقاط التالية:

-التعرف على تقدم الطلبة ومتابعة مدى تقدمهم.

-توجيه الطلبة في الاتجاه الصحيح.

-تحديد الخلل في عملية التعلم.

-مساعدة المعلم على تحسين أسلوبه. وإعادة النظر في طريقة تدريسه.

ب/الأغراض غير المباشرة وتتمثل في النقاط التالية:

-تقوية دافعية الطلبة نحو التعلم.

-تثبيت عملية التعلم والاحتفاظ بها.

[1] الفاسي أحمد، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، مرجع سابق، ص76.

[2] البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، مرجع سابق، ص48.

-زيادة انتقال أثر التعلم.

بعض وسائل التقويم التكويني:

يمكن استخدام عدد من الأساليب والأدوات من أجل التأكد من تعلم الطلبة للمادة العلمية من خلال النقاط التالية:

-الأسئلة الشفوية التي يطرحها المعلم أثناء الرخصة.

-تقديم اختبار قصير أثناء الحصة.

-قيام الطلبة بحل عدد من التمارين في الصف.

-استخدام قوائم التقدير في الدروس العملية.[1]

[1] ينظر: شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، مرجع سابق، ص15، 26.

المحاضرة الثامنة

التقويم التطويري

التقويم التطويري:

هذا النوع من التقويم يتم أثناء تطبيق البرنامج التربوي بقصد اختيار العمل أثناء جريانه ولا يتم التقويم التطويري إلا إذا كان القائمون على أمره ذوي صلة بالعمل ذاته بحيث، يرون مدى التقدم الذي يتم فيه، أو العقبات التي تعترض طريقه. ومن أمثلة ذلك تقويم المعلم لنتائج عمله في سلوك طلابه ومدى التعديل أو التغير الذي يطرأ على هذا السلوك نتيجة لبرنامجه.

المحاضرة التاسعة

التقويم الختامي(النهائي أو التجميعي)

التقويم الختامي (النهائي أو التجميعي)

تكمن أهمية التقييم النهائي في عملية توثق النتائج وفي العادة ما يتم استخدامه لتقييم بعض المدربين حول موضوع معين أو تقييم برنامج معين، ومن الجدير بالذكر أن أغلب الدراسات من هذا النوع تعتمد على التقييم التكويني.ويركز هذا النمط على تأثير البرنامج ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له لأغراض احتسابية غير نفعية وهناك من يطلق عليه اسم التقويم التجميعي الذي يهتم بماضي عملية التعلم: وتستند إليه بعض المقررات مثل الانتقال من قسم أدنى إلى قسم أعلى، فهو تقويم ذو طابع اجتماعي؛ لأنه يسمح بتأهيل الفرد للقيام بوظيفة ما بعد الحصول على الشهادة، فيجري في نهاية ثلاثي أو نهاية السنة.[1] ولا يتم هذا النوع إلا في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين عليه، مع مراعاة سرية الأسئلة والدقة والنزاهة في التصحيح والغرض من هذا الشكل التقويمي متابعة نتائج الطلبة والتعرف على مدى توافق محتويات البرامج مع مستويات التلاميذ.

أغراض التقويم الختامي:

*معرفة مدى تحقيق الأهداف.

*تسجيل علامة للطالب وتقييمه بموجبها.

-إعطاء شهادات للطلبة.

-اتخاذ قرارات إدارية كالترسيب والترفيع والفصل.

-التنبؤ بأداء الطلبة مستقبلا.

[1] ينظر: محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005، ص23

المحاضرة العاشرة

التقويم التتبعي

التقويم التتبعي:

ويسمى بـ"**تقويم الصيانة**"وهو التقويم الذي يجري لمتابعة أداء المتعلم بعد تخرجه من المؤسسة التعليمية والتحاقه بقطاعات العمل لغرض الحكم على مدى فعالية المنهج في تلبية متطلبات سوق العمل ومقتضيات المهنة.

لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي، وأثنائه، وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى، ولكن الواقع عكس ذلك، فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويما متتابعا، ومستمرا لما يتم إنجازه، بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم، أو في بعض الأساليب المتبعة، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج [1]

يهدف إلى تتبع مخرجات ونواتج العملية التعليمية، وتحديد مدى جودتها وعلى سبيل المثال تتبع مستوى أداء المعلمين في الميدان بعد تخرجهم من معاهد التكوين لمعرفة ما إذا كانت نوعية الخريجين مناسبة لسوق العمل.

إن التقويم التربوي عملية مهمة وضرورية في مجال التربية عامة والتعليم خاصة، فهو لا يقتصر على الامتحانات ومراجعة أعمال المتعلمين فحسب، بل يتناول كل جزيئات العملية التربوية والتعليمية بما تشتمل عليه من مناهج وطرق تدريس وإعداد الكوادر والإدارة المدرسية والتعليمية والمباني والمرافق والوسائل والمعدات والامتحانات وما إلى ذلك.

معايير التقويم:

للتقويم معايير لابد أن تتوفر في أي برنامج تقويمي تعليمي وتربوي حتى يحقق الأهداف المرجوة، ويؤدي وظيفته بنجاح أهم هذه العناصر:

1/**تحديد الأهداف:**

لابد من تحديد الأهداف لأننا نسعى إلى تغيير سلوك الطلاب خلال عملية التعلم لأنها هي من ترسم معالم الطريق للعملية التعليمية بجميع أبعادها.

2/**الاستمرارية:**

[1] ينظر: على الموقعين: https: //uomustansiriyah.edu.iq
و منهل الثقافة التربوية على الموقع: https: //www.manhal.net

إن من صفات التقويم الاستمرارية، أي أن التقويم ملازم لعملية التعلم فما يمتحن فيه لمتعلم وما **3**/يوجه له من ملاحظات يومية وتقديرات هي التي تشكل العمليات التقويمية وعن طريقها يحاول المعلم أن يقوم سلوك متعلميه.[1]

4/**الشمول**:

يقصد بالشمول أن تغطي عملية التقويم المظاهر والجوانب المختلفة للتعلم ولن تتضح هذه الجوانب والظواهر إلا إذا وعى المقوم بأهداف العملية التعليمية وفي كل مرحلة تعليمية، وكذا أهداف كل مقرر دراسي، كما أن الشمول يعني أيضا أن تغطي كل الأدوات المستخدمة في التقويم كل موضوعات المنهج.

5/التنظيم:

تنظم نتائج الاختبارات وبياناتها وتجمع لتبسيط تفسيرها "فنتائج البرنامج التقويمي سواء كانت كمية، أو كيفية يجب أن تتحول إلى صورة إحصائية أو رسوم بيانية أو تقارير لغوية، ليغطي صورة عن الفرد يمكن مقارنتها بصورة سابقة له.

6/**التنوع**:

يجب على هيئة التدريس أن تعدد الوسائل التعليمية والأساليب المستخدمة وتراعي مدى قدرة هذه الوسائل على كشف الفرقات والمستويات المختلفة بين الطلاب.

7//**توافر الأسس العلمية في الوسائل و الأساليب المستخدمة**:

والتي تتمثل في صدق الآداة التقويم، وثباته والموضوعية بحيث تصاغ أدوات التقويم, وتمارس وفق الأهداف المرجّوة منها.

8/الالتزام الأخلاقي والعدالة في عملية التقويم:

يجب أن تحاط كل أنشطة تقييم الطالب بالعدالة، ويأخذ القائم على عملية التدريس حقوق الجميع في الاعتبار، والسلوك الأخلاقي المهني.[2]

[1] ينظر: نور الشامخ، التقويم في التعليم، شبكة الألوكة، ص12 مرجع سابق

[2] نور الشامخ، التقويم في التعليم، شبكة الألوكة، مرجع سابق، ص12

أدوات التقويم التربوي

هناك أدوات مختلفة يتم عمل التقويم من خلالها، ويعتمد اختيار الأداة المناسبة على أسلوب التقويم المتبع، ويعتمد أيضاً على المعلم نفسه، وتشمل أدوات التقويم:

أ/قائمة الرصد وتسمى أيضاً قائمة الشطب:

وهي عبارة عن قائمة بأفعال أو سلوكيات يرصدها المعلم أثناء تنفيذ مهمة تعليمية معينة، حيث يستجاب على فقراتها باختيار إحدى كلمتين (صح أو خطأ) أو (نعم أو لا). ويكون على شكل جدول مكوّن من ثلاثة أعمدة يحتوي العمود الأول السلوك أو الفعل المراد تقويمه، وإلى جانبه عمودان بكلمتي (نعم ولا)، ويختار المعلم إحدى الكلمتين بناءً على ما يراه من الطالب، ويتم عمل نسخ من قوائم الرصد بعدد طلاب الفصل.

هذه الآداة تقيس وجود المهارة من عدمها لدى الطالب.

ب/سلم التقدير:

وهي أداة تقيس مدى مهارة الطالب في تنفيذ مهمة معيّنة أو مقدار ما اكتسبه من مهارة معيّنة، فهي تشبه قائمة الأفعال والسلوكيات التي في قائمة الرصد، ولكنها بدلاً من إجابة كل من فقراتها (بنعم أو لا) فإنها تجيب برقم أو لفظ يُعبّر عن مدى تدني أو ارتفاع تحصيل هذه المهارة. ويمكن أن يكون سلم التقدير عددياً فيجاب على فقراته برقم من 1 إلى 5، حيث يكون 1 للتعبير عن عدم اكتساب المهارة، ويكون 5 هو اكتسابها وإتقانها إتقاناً تاماً، كما يمكن أن يكون سلم التقدير لفظياً فيجاب على فقراته بكلمات مثل: سيء، جيد، جيد جداً، ممتاز، أو غيرها من الكلمات التي تناسب المهارة التي يتم قياسها.

ج/سجل وصف سير التعلم:

وهو عبارة عن سجل أو دفتر يكتب فيه الطالب مواضيع إنشائيّة أو عبارات حول بعض الأشياء التي قرأها وتعلمها أو شاهدها أو مر بها، سواء في حياته الخاصة أم في الفصل، ويمكنه التعبير عن آرائه بحرية في هذا السجل، وهو يُعد بذلك استراتيجية لمراجعة الذات حيث يحتفظ الطالب بالسجل معه.[1] ويجمع المعلم السجلات من الطلبة كل فترة بشكل دوريّ حتى يقرأها ويُعلِّقُ عليها بشكل إيجابي وبنّاء، وهي تساعده بتقدير مستوى الطلبة وفهم ومعرفة ما يجول في بال كل واحد منهم، وبالتالي تقويمهم بشكل أدق.[2]

[1] ينظر: على الموقع: https: //mawdoo3.com تم الاطلاع يوم 2024/05/13م على الساعة 10و40د ليلا.

[2] المرجع نفسه.

المحاضرة الحادية عشرة

أسس ومبادئ التقويم التربوي

تتطلب عملية التقويم توافر عدد من المبادئ والأسس التي ينبني عليها ليكون تقويماً سليماً، ويحقق غاياته، وينبغي على القائم بالتقويم مراعاتها، وهذه المبادئ والأسس هي:

1/أن يكون هادفاً:

تُعد عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف ومهارات واتجاهات يراد إحداثها في سلوك الطلبة، نقطة الانطلاق في عملية التقويم، وبهذا المعنى يوصف التقويم الحديث بأنه تقويم هادف، ويشترط في الأهداف التربوية أن تكون واضحة ومحددة ومرتبطة بسلوك معين قابل للتقويم، والتقويم الهادف يعطي المسئولين عن العملية التعليمية مؤشراً عن مدى تحقيق الأهداف، فإذا كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة، لا يكون الحكم دقيقاً ولا نعرف درجة تحقيق الأهداف. لذا من الضروري أن تسير عملية التقويم في خط يتماشى مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه.[1]

2/الشمول:

كنا قد أشرنا إلى عنصري "**الشمول والاستمرارية**"في المحاضرة الحادية عشر المعنونة بـ"أسس ومبادئ التقويم التربوي"لكن لابأس من التذكير بها ثانية لأنها من الأهمية بمكان، حيث يعتبر التقويم شاملاً عندما ينصب على جميع الجوانب، وهذا ما يجب أن تقوم به عملية التقويم، فإذا أردنا أن نُقوِّم طالباً فمعنى ذلك أن نُقَوِّم كافة الجوانب في ذلك الطالب وهي الجوانب العقلية والجوانب الثقافية، والجوانب الاجتماعية والجوانب الانفعالية، والجوانب الفنية .

3/الاستمرارية:

أما الاستمرارية فإن التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، إذا لا يمكن أن تسير وأن تستمر بدون عملية التقويم، ولذا يجب أن يكون التقويم مستمراً، ويقصد بالاستمرارية امتداد عملية التقويم مع مدى الأداء حيث تبدأ من بداية الموقف التعليمي وتستمر حتى نهايته، ومعنى ذلك أن تعليم الطالب وتقويمه يجب أن يستمر جنباً إلى جنب.ومعنى التكامل أن يتم التقويم بعدة مجالات وهي:

-تكامل بين الوسائل المستخدمة في عملية التقويم.

[1] علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص34.

-تكامل بين عملية التقويم وعملية التدريس.

-تكامل بين الوسائل المختلفة المستخدمة في عملية التقويم.

-تكامل بين التقويم والنظم المختلفة للتعليم والتعلم.

4/التعاون:

ومعناه أن تقوم به مجموعة من الأفراد أو الجماعات تتعاون فيما بينها من أجل تحقيق المطلوب، وبعبارة أخرى أن يشترك فيه كل من له صلة بالعملية التعليمية.

5/أن يكون التقويم اقتصاديا:

معناه الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف والتقويم الاقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم والطلاب. وهذا يعني ألا يصرف تقويم الطالب المعلم عن أعماله الأخرى بحيث يقتطع وقتاً أكثر مما ينبغي.

6/أن يكون وسيلة وليس غاية:

إن التقويم ليس غاية العملية التعليمية بل يقع في الخطوة الرابعة، ونتائجه هي تغذية راجعة لمجمل مفاصل تلك العملية، إذ من خلاله نحكم على مدى نجاحها أو فشلها، أي أنه وسيلة للكشف باستمرار عن نقاط الضعف والقوة في مناهجنا وطرائقنا التدريسية. لذلك يجب ألا يكون غاية لدى المعلم أو الطالب. بمعنى ألا يكون الهدف من التقويم في العملية التعليمية الحكم على نجاح الطالب أو فشله، بقدرما يكون الهدف هو إعادة النظر في مختلف خطواتها من اجل تطويرها وإدخال المستحدثات التربوية فيها.[1]

8/أن يبنى التقويم على أساس علمي:

معناه أن يبنى على الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز.[2]

9/أن يكون التقويم في نفس الموقف التعليمي:

[1] ينظر: علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، ص35، وسليمان أحمد عبيدات القياس والتقويم التربوي، ص70 مرجعين سابقين

[2] ينظر: فاروق، عبد السلام، ميسرة طاهر، يحي مهني، مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، مكة المكرمة، المكتبة المكية، ط3، 1414هـ، ص22-26، وعلي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص35.

كجزء لا يتجزأ منه، وألا يكون بعيداً عن الموقف التعليمي.

10/التنوع في أساليب وأدوات التقويم:

يجب أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أوفر عن المجال الذي نقومه، ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالاختبارات، والمقابلة، والملاحظة، وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية، وذلك فغننا لا نستطيع أن نقتصر على أسلوب واحد منها فحسب، بل ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها.[1]

[1] ينظر: زكرياء محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مرجع سابق، ص20.

المحاضرة الثانية عشرة

تقويم الطالب.

إن الاختبارات التحصيلية الرسمية من وسائل تقويم الطالب

أ/اختبارات التحصيل الرسمية:

الاختبارات الرسمية هي التي يتم تقديمها خلال مدة زمنية يتم تحديدها من قبل المؤسسة التابعة لها وتقيس النواحي المرتبطة بالإنجازات المجتمعية، تأتي في صور عديدة ومختلفة مثل: اختبار الإنجاز الموحد. تُعدُّ هذه الاختبارات اختبارات رسمية ؛لأنه يتم عقدها داخل المؤسسات تبعًا لأساس معين متوقع لكل الأشخاص بغض النظر عن منصبهم في الدولة.

ب/الاختبارات غير الرسمية:

هذه الاختبارات يوجد فيها اختلاف في استعمالها وفعاليتها ؛لكنه لا يمكن أن نعد الاختبارات التحصيلية غير الرسمية غير فعالة، بل تكون فعالة لكن بطريقة مختلفة.

الهدف من الاختبارات التحصيلية غير الرسمية:

هو الحصول على معلومات عن الشخص وليس فقط للقيام بمقارنة نتائجه مع نتائج اختبار آخر، ويمكن إجراء المقارنات في أغلب الأوقات. من الأمثلة على الاختبارات التحصيلية غير الرسمية القبول في مدرسة فنية ذات مكانة عالية. الاختبار التشخيصي هو اختبار رسمي أو غير رسمي، لكن يتم تطبيقه قبل حدوث التعلم الجديد.

ج/الاختبارات الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية هي: نوع من الاختبارات يتكون كل منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابات متفق عليها مسبقا، ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات أو الأشخاص الذين يكلفون بدلك باستخدام مفتاح التصحيح أو نموذج الإجابة(Scoring Key) ، ومن بينها يختار المتعلم إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدم له[1]، وهذا النوع من الاختبارات توصف بأنها موضوعية

[1] ينظر: طعبلي، محمد الطاهر، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ص173مرجع سابق

؛لأن تصحيحها لا يكون فيه دخل لذاتية المصحح[1]؛ أي أنه لا يختلف في تصحيحها اثنان، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن هذه الاختبار اتتتيح للمتعلم فرصة تقديم إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال نفسه، كما تعطي الفرصة للمعلم أن يبني تقييمه بطريقة موضوعية تحددها إجابات التلميذ ذاته[2].

الهدف الأساسي من الاختبارات التشخيصية:

هو القيام بتحديد مكان الشخص حسب مجموعة معينة من المهارات فعلى سبيل الذكر لا الحصر:

-قد يقوم الشخص بأخذ اختبار الرياضيات كطالب جديد حتى يقوم بالتعرف على الدرس أو المستوى الذي يجب أن يأخذه.

-من الأمثلة على الاختبارات التشخيصية قيام الميكانيكي بتطبيق اختبارات تشخيصية على السيارات لأول مرة من أجل تحديد المشكلة.

-يمكن لأصحاب العمل أيضًا القيام باختبارات تشخيصية من أجل التعرف على الموظفين على نحو أفضل.

-قد يخضع الموظف الجديد لاختبار تشخيصي حتى يستطيع تقديم شخصيته وأساليب عمله. يمكن القيام باختبار تشخيصي بحيث يتم الكشف عن المهارات الأولية للشخص، مما يساعد في توفير مخطط حقيقي للعديد من مهارات الشخص.

-مثال على الاختبارات الرسمية التشخيصية: اختبار اللغة الإنجليزية بنتائج تتناسب مع معايير الكفاءة في اللغة الإنجليزية.

-مثال على الاختبار التشخيصي غير الرسمي للتقييم التشخيصي؛ القيام بوضع أسئلة أساسية حول مؤسسة ما لمعرفة ما إذا كان الموظف الذي طلب الوظيفة قد قام بأبحاثه.

[1] ينظر: بوزياني، عائشة. 2016. واقع تطبيق الاختبارات التحصيلية بين الموضوعية و التقليدية في المدارس الابتدائية وتأثيرها على التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، المدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، الجزائر، مج5، ع9، ص227.

[2] ينظر: طعبلي، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، ص190مرجع سابق.

أهمية الاختبار التحصيلي:

-يساعد المعلم في معرفة مدى نجاح أساليب التدريس التي اتبعها في تنظيم العملية التعليمية.

-يساعد المعلم في اكتشاف نقاط القوة لدى الطالب والقيام بتعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف لبناء الخطط العلاجية لها.

-يعمل على استثارة دافع الطلاب للتعلم؛ وذلك بحثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في الاندماج بهذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.

-يُساعد في استدعاء الخبرات وترتيبها وإعادة تنظيمها في المواقف الاختبارية.

-يساعد الاختبار التحصيلي في اتخاذ قرار متعلق بنقل الطلبة من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى.[1]

معايير كتابة الأسئلة الموضوعية:

تعتبر الأسئلة الموضوعية واحدة من أكثر أنواع الأسئلة استخداما في الاختبارات التحصيلية بكافة المراحل التعليمية، ولعل من أشهر أنواع الأسئلة الموضوعية أسئلة "**الصواب والخطأ**" التي سيأتي الحديث عنها في موضعها لاحقا، وكذا أسئلة "**الاختيار من متعدد**"، وهناك بعض المعايير الواجب مراعاتها لدى كتابة هذه الأنواع من الأسئلة.

ثانياً: أغراض الاختبارات التحصيلية.

إن أغراض الاختبارات التحصيلية متصلة بأغراض **"التقويم والقياس"** عامة ومنها:

1.التشخيص:

أي التعرف على جوانب القوة أو الضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج، مع ما يستدعيه ذلك من تقييم لأسلوب التدريس أو المنهاج...الخ، ومع أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص إلا أن اختبارات التحصيل الصفية تفيد كذلك.

1. achievement-test-types-examples, /study, 2/2/2022. Edited.

2.التصنيف:

أي تقصي وتصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة أكاديمي، زراعي، ....الخ أو تصنيف الطلاب وفق قدراتهم وميولهم، وفي هذه الحالة غالباً ما تستخدم اختبارات ذكاء أو ميول.

3.قياس مستوى التحصيل:

أي قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية، وتنصب معظم اختبارات التحصيل على تحقيق هذا الهدف(قياس ألهداف) وتستخدم أيضاً لأغراض المسح والتنبؤ.

كيفية تصحيح الاختبارات:

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

أولاً: التصحيح وفق الطريقة التحليلية.

1.تغطية أسماء الممتحنين على أوراق الإجابة لضمان عدم تأثر المصحح بفكرته عن الطالب.

2.أنْ يصحح السؤال نفسه في جميع الأوراق لمساعدة المصحح على مقارنة الإجابات وأسس التصحيح.

3.يفضل تصحيح الأوراق في جلسة واحدة لضمان تشابه ظروف التصحيح .

3.لا يحاسب الممتحن على أمور لم يوضع الاختبار لقياسها .

ثانياً: التصحيح وفق الطريقة الكلية.

حين يتعذر تحليل الإجابة إلى نقاط، أو حين يضيع معناها بالتحليل يلجأ المصحح للطريقة الكلية، وفيها يقرأ المصحح الأوراق كلها، ثم يصنفها إلى ثلاث فئات، فئة الإجابات الممتازة وتضم ربع الأوراق، وفئة الإجابات

المتوسطة وتضم نصف الأوراق، و فئة الإجابات الضعيفة وتضم ربع الأوراق، ثم ترتب الأوراق في كل فئة وفق الأفضلية، ثم يقوم بالتصحيح. هذا

إذا كانت الإجابات متباينة، أما إذا كانت الإجابات متجانسة فيترك أمر التقسيم للمصحح.

ثالثاً: التصحيح بمزج الطريقة الكلية والطريقة التحليلية.

وهنا تُصنَّفُ الأوراق وفق الطريقة الكلية وتصحح وفق الطريقة التحليلية. ومن طرائق تصحيح الأسئلة الموضوعية خاصة "الصواب والخطأ"، و"الاختيار من متعدد" استخدام جعل مفتاح الإجابة من الورق المقوى الذي توجد به ثقوب للإجابات الصحيحة بحيث يوضع المفتاح على الورقة وتعرف الإجابات الصحيحة من خلاله، ويمكن استخدام ألآت في التصحيح خاصة عند تطبيق الاختبار على أعداد كثيرة من المتعلمين أو المصانع أو مراكز البحوث والجامعات ...الخ وفيه يُطلبُ من الممتحن أن يُسَوِّدَ بالقلم الرصاص الفراغ المناسب ثم توضع الورقة في آلة حساسة تشعر بمكان العلامات المظللة –المسودة– وتقوم بجمع الدرجات، ومن صعوبات هذا النوع ضرورة دقة وكثافة التسويد– التظليل.[1]

1/مواصفات نص الاختبار:

تعتبر عملية إعداد الاختبار من الأمور الشاقة جدا ؛لأنها تراعي بعض مواصفات النص وهي:

–ألا تقل عدد كلمات النص عن مئتي كلمة إن كان نثرا دون حروف المعاني، ومن عشرة أبيات إلى أربعة عشر بيتا إن كان شعرا، مع الحرص على أن يكون النص مشكولا جزئيا باستثناء الكلمات المبنية (مثل حروف النصب وحروف الجر...).

–أن تكون النصوص المعتمدة في متناول المتعلمين، مطابقة للبرنامج أو المنهاج المقرر.

–أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين، تعالج قضايا تثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التفكير، والتفاعل مع الأفكار المطروحة، والقيم والمبادئ المنصوص عليها في المنهاج.

–أن يكون النص أصيلا، لا تصرف فيه، وموثقا (مسندا إلى صاحبه ومصدره)

[1] غانم، محمود محمد، القياس و التقويم، حائل دار الأندلس" 1418هـ–1997م"ص61

-أن يتوفر على وحدة الموضوع، سليم من البتر، خال من الأخطاء على اختلاف أنواعها.

-أن تُشْرحُ الكلمات الغريبة التي تَرِدُ فيه.

-أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسطور، جودة الورق، علامات الوقف...)، وأن يكون جيد الإخراج، واضح الطباعة.

-أن يكون النص بعيدا عن أي تطرف ديني أو عرقي أو إيديولوجي، وبعيدا عن أي تعريض أو تحفيز أو تشهير سياسي أو اجتماعي أخلاقي.

-يشترط في النص الانسجام والتماسك وتحقيق المتعة والفائدة الأدبية والجمالية والعلمية[1]

2/شروط بناء الاختبار:

من شروط بناء الاختبارات التحصيلية التي وقف عليها الباحثون ما يلي:

-أن تكون الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب، وأن تكون دقيقة غير قابلة للتأويل.

-تجنب طرح الأسئلة الإيحائية والتعجيزية، والتي تقيس المورد نفسه، وأن تكون متنوعة.

-أن تُصاغَ الأسئلة بلغة سليمة ومختصرة، واضحة، لا غموض فيها ولا تعقيد، مع احترام علامات الوقف.

-أن تُشكل الكلمات التي تُثير اللبس.

-يشْترَطُ في الأسئلة المطروحة أن تُقيَّمَ وتقيس الهدف المراد الوصول إليه منها[2]

الاختبارات الرسمية هي التي يتم تقديمها خلال مدة زمنية يتم تحديدها من قبل المؤسسة التابعة لها وتقيس النواحي المرتبطة بالإنجازات المجتمعية، تأتي في صور عديدة ومختلفة مثل: اختبار الإنجاز الموحد. تُعدُّ هذه الاختبارات اختبارات رسمية ؛لأنه يتم عقدها داخل المؤسسات تبعًا لأساس معين متوقع لكل الأشخاص بغض النظر عن منصبهم في الدولة.

[1] الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، الناشر، الجزائر، 2018، ص2

[2] المرجع نفسه، ص2

ب/الاختبارات غير الرسمية:

هذه الاختبارات يوجد فيها اختلاف في استعمالها وفعاليتها ؛لكنه لا يمكن أن نعد الاختبارات التحصيلية غير الرسمية غير فعالة، بل تكون فعالة لكن بطريقة مختلفة.

الهدف من الاختبارات التحصيلية غير الرسمية:

هو الحصول على معلومات عن الشخص وليس فقط للقيام بمقارنة نتائجه مع نتائج اختبار آخر، ويمكن إجراء المقارنات في أغلب الأوقات. من الأمثلة على الاختبارات التحصيلية غير الرسمية القبول في مدرسة فنية ذات مكانة عالية. الاختبار التشخيصي هو اختبار رسمي أو غير رسمي، لكن يتم تطبيقه قبل حدوث التعلم الجديد.

ج/الاختبارات الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية هي: نوع من الاختبارات يتكون كل منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابات متفق عليها مسبقا، ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات أو الأشخاص الذين يكلفون بدلك باستخدام مفتاح التصحيح أو نموذج الإجابة(Scoring Key) ، ومن بينها يختار المتعلم إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدم له[1]، وهذا النوع من الاختبارات توصف بأنها موضوعية ؛لأن تصحيحها لا يكون فيه دخل لذاتية المصحح[2] ؛أي أنه لا يختلف في تصحيحها اثنان، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن هذه الاختباراتتتيح للمتعلم فرصة تقديم إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال نفسه، كما تعطي الفرصة للمعلم أن يبني تقييمه بطريقة موضوعية تحددها إجابات التلميذ ذاته[3]

الهدف الأساسي من الاختبارات التشخيصية:

هو القيام بتحديد مكان الشخص حسب مجموعة معينة من المهارات فعلى سبيل الذكر لا الحصر:

[1] ينظر: طعبلي، محمد الطاهر، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ص173مرجع سابق

[2] ينظر: بوزياني، عائشة. 2016. واقع تطبيق الاختبارات التحصيلية بين الموضوعية و التقليدية في المدارس الابتدائية وتأثيرها على التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، المدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، الجزائر، مج5، ع9، ص227.

[3] ينظر: طعبلي، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، ص190مرجع سابق.

-قد يقوم الشخص بأخذ اختبار الرياضيات كطالب جديد حتى يقوم بالتعرف على الدرس أو المستوى الذي يجب أن يأخذه.

-من الأمثلة على الاختبارات التشخيصية قيام الميكانيكي بتطبيق اختبارات تشخيصية على السيارات لأول مرة من أجل تحديد المشكلة.

-يمكن لأصحاب العمل أيضًا القيام باختبارات تشخيصية من أجل التعرف على الموظفين على نحو أفضل.

-قد يخضع الموظف الجديد لاختبار تشخيصي حتى يستطيع تقديم شخصيته وأساليب عمله. يمكن القيام باختبار تشخيصي بحيث يتم الكشف عن المهارات الأولية للشخص، مما يساعد في توفير مخطط حقيقي للعديد من مهارات الشخص.

-مثال على الاختبارات الرسمية التشخيصية: اختبار اللغة الإنجليزية بنتائج تتناسب مع معايير الكفاءة في اللغة الإنجليزية.

-مثال على الاختبار التشخيصي غير الرسمي للتقييم التشخيصي؛ القيام بوضع أسئلة أساسية حول مؤسسة ما لمعرفة ما إذا كان الموظف الذي طلب الوظيفة قد قام بأبحاثه.

أهمية الاختبار التحصيلي:

-يساعد المعلم في معرفة مدى نجاح أساليب التدريس التي اتبعها في تنظيم العملية التعليمية.

-يساعد المعلم في اكتشاف نقاط القوة لدى الطالب والقيام بتعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف لبناء الخطط العلاجية لها.

-يعمل على استثارة دافع الطلاب للتعلم؛ وذلك بحثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في الاندماج بهذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.

-يُساعد في استدعاء الخبرات وترتيبها وإعادة تنظيمها في المواقف الاختبارية.

-يساعد الاختبار التحصيلي في اتخاذ قرار متعلق بنقل الطلبة من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى.[1]

1. achievement-test-types-examples, /study, 2/2/2022. Edited.

معايير كتابة الأسئلة الموضوعية:

تعتبر الأسئلة الموضوعية واحدة من أكثر أنواع الأسئلة استخداما في الاختبارات التحصيلية بكافة المراحل التعليمية، ولعل من أشهر أنواع الأسئلة الموضوعية أسئلة "**الصواب والخطأ**" التي سيأتي الحديث عنها في موضعها لاحقا، وكذا أسئلة "**الاختيار من متعدد**"، وهناك بعض المعايير الواجب مراعاتها لدى كتابة هذه الأنواع من الأسئلة.

ثانياً: أغراض الاختبارات التحصيلية.

إن أغراض الاختبارات التحصيلية متصلة بأغراض" **التقويم والقياس**" عامة ومنها:

1.التشخيص:

أي التعرف على جوانب القوة أو الضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج، مع ما يستدعيه ذلك من تقييم لأسلوب التدريس أو المنهاج...الخ، ومع أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص إلا أن اختبارات التحصيل الصفية تفيد كذلك.

2.التصنيف:

أي تقصي وتصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة أكاديمي، زراعي، ....الخ أو تصنيف الطلاب وفق قدراتهم وميولهم، وفي هذه الحالة غالباً ما تستخدم اختبارات ذكاء أو ميول.

3.قياس مستوى التحصيل:

أي قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية، وتنصب معظم اختبارات التحصيل على تحقيق هذا الهدف(قياس ألهداف) وتستخدم أيضاً لأغراض المسح والتنبؤ.

كيفية تصحيح الاختبارات:

من السهل تصحيح الاختبارات الموضوعية حيث يوجد مفتاح للتصحيح، وتظهر المشكلة في حال الأسئلة المقالية، أو الأسئلة التي تحتاج إلى استجابات حرة حيث يظهر فيها أثر الذاتية وعدد من العوامل التي تقلل من قيمتها، كظهور ورقة طالب ضعيف بعد ورقة طالب ممتاز مما يشعر المصحح بفرق كبير، وقد يتأثر المصحح بخط المتعلم، أو كثرة الأخطاء الإملائية أو النحوية...الخ. ولذا يفضل وضع نموذج للإجابة عن كل سؤال محدداً عليه

درجة كل فرع من فروع السؤال، ويطبق على عينة عشوائية لمعرفة إذا كانت هناك حاجة لتعديل النموذج وهناك ثلاث طرق مقترحة للتصحيح هي:

أولاً: التصحيح وفق الطريقة التحليلية.

1.تغطية أسماء الممتحنين على أوراق الإجابة لضمان عدم تأثر المصحح بفكرته عن الطالب.

2.أنْ يصحح السؤال نفسه في جميع الأوراق لمساعدة المصحح على مقارنة الإجابات وأسس التصحيح.

3.يفضل تصحيح الأوراق في جلسة واحدة لضمان تشابه ظروف التصحيح .

3.لا يحاسب الممتحن على أمور لم يوضع الاختبار لقياسها .

ثانياً: التصحيح وفق الطريقة الكلية.

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

إذا كانت الإجابات متباينة، أما إذا كانت الإجابات متجانسة فيترك أمر التقسيم للمصحح.

ثالثاً: التصحيح بمزج الطريقة الكلية والطريقة التحليلية.

وهنا تُصنَّفُ الأوراق وفق الطريقة الكلية وتصحح وفق الطريقة التحليلية. ومن طرائق تصحيح الأسئلة الموضوعية خاصة "الصواب والخطأ"، و"الاختيار من متعدد" استخدام جعل مفتاح الإجابة من الورق المقوى الذي توجد به ثقوب للإجابات الصحيحة بحيث يوضع المفتاح على الورقة وتعرف الإجابات الصحيحة من خلاله، ويمكن استخدام ألآت في التصحيح خاصة عند تطبيق الاختبار على أعداد كثيرة من المتعلمين أو المصانع أو مراكز البحوث والجامعات ...الخ وفيه يُطلبُ من الممتحن أن يُسَوِّدَ بالقلم الرصاص الفراغ المناسب ثم توضع

الورقة في آلة حساسة تشعر بمكان العلامات المظللة –المسودة– وتقوم بجمع الدرجات، ومن صعوبات هذا النوع ضرورة دقة وكثافة التسويد– التظليل.[1]

1/مواصفات نص الاختبار:

تعتبر عملية إعداد الاختبار من الأمور الشاقة جدا ؛لأنها تراعي بعض مواصفات النص وهي:

–ألا تقل عدد كلمات النص عن مئتي كلمة إن كان نثرا دون حروف المعاني، ومن عشرة أبيات إلى أربعة عشر بيتا إن كان شعرا، مع الحرص على أن يكون النص مشكولا جزئيا باستثناء الكلمات المبنية (مثل حروف النصب وحروف الجر...).

–أن تكون النصوص المعتمدة في متناول المتعلمين، مطابقة للبرنامج أو المنهاج المقرر.

–أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين، تعالج قضايا تثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التفكير، والتفاعل مع الأفكار المطروحة، والقيم والمبادئ المنصوص عليها في المنهاج.

–أن يكون النص أصيلا، لا تصرف فيه، وموثقا (مسندا إلى صاحبه ومصدره)

–أن يتوفر على وحدة الموضوع، سليم من البتر، خال من الأخطاء على اختلاف أنواعها.

–أن تُشْرحُ الكلمات الغريبة التي تَرِدُ فيه.

–أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسطور، جودة الورق، علامات الوقف...)، وأن يكون جيد الإخراج، واضح الطباعة.

–أن يكون النص بعيدا عن أي تطرف ديني أو عرقي أو إيديولوجي، وبعيدا عن أي تعريض أو تحفيز أو تشهير سياسي أو اجتماعي أخلاقي.

–يشترط في النص الانسجام والتماسك وتحقيق المتعة والفائدة الأدبية والجمالية والعلمية[2]

[1] غانم، محمود محمد، القياس و التقويم، حائل دار الأندلس" 1418هـ–1997م"ص61

[2] الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، الناشر، الجزائر، 2018، ص2

2/شروط بناء الاختبار:

من شروط بناء الاختبارات التحصيلية التي وقف عليها الباحثون ما يلي:

-أن تكون الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب، وأن تكون دقيقة غير قابلة للتأويل.

-تجنب طرح الأسئلة الإيحائية والتعجيزية، والتي تقيس المورد نفسه، وأن تكون متنوعة.

-أن تُصاغَ الأسئلة بلغة سليمة ومختصرة، واضحة، لا غموض فيها ولا تعقيد، مع احترام علامات الوقف.

-أن تُشكل الكلمات التي تُثير اللبس.

-يشْترَطُ في الأسئلة المطروحة أن تُقيَّمَ وتقيس الهدف المراد الوصول إليه منها[1]

[1] الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص2

المحاضرة الثالثة عشرة

الاختبارات التحصيلية

توجد العديد من التعريفات التي توضح مفهوم الاختبار التحصيلي بطريقة متكاملة وشاملة، ومن أهمها أنه اختبار تم تصميمه لقياس نسبة معرفة أو تمكن الطالب أو الدارس في المجالات المعرفية أو المهارية، وتحديد مستوى الطالب للمعارف والمهارات التي اكتسبها، فالاختبار التحصيلي متعلق دائمًا بمادة دراسية ما يتم تدريسها بالفعل.[1]

وقبل الدخول في موضوع الاختبارات التحصيلية لا من الوقوف على مفهومي "الاختبار والتحصيل" حيث نجد أن مصطلح الاختبارات التحصيلية، يتكون من شقين هما:

1/الاختبار:

ويعني مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام، يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا...، ثم تُقيم استجابات المتعلم للحصول بغية الوقف على قياس أو قيمة رقمية تعكس عمله[2].

ويعرف أيضا على أنه: إجراء تنظيمي يتم فيه ملاحظة سلوك المتعلمين والتأكد من مدى تحقيقهم للأهداف الموضوعة من خلال الحصص التعلمية المقدمة سلفا، وذلك عن طريق وضع مجموعة من الفقرات أو الأسئلة المتنوعة كما يأتي الحديث عنها والمطلوب الإجابة عنها مع وصف هذه الاستجابات بمقاييس عددية [3].

ويعرفه "**حسن شحاتة**" بأنه موقف عملي تطبيقي يوضع فيه المتعلمون للكشف عن المعارف والمعلومات والمفاهيم والأفكار، والأدوات السلوكية التي اكتسبوها خلال تعلمهم لموضوع من الموضوعات، أو مهارة من المهارات في مدة زمنية معينة من الموسم الدراسي[4] وفيه يُطلبُ من المتعلم من خلال العينات التي وُضعت للاختبار أنْ يُظهرَ معارفه ومهاراته أو اتجاهاته أو ميوله وجوانب أخرى منها ما يتصل بموضوع معين أو عدة موضوعات

[11] ينظر: هناء الصلال، أنواع الاختبارات التحصيلية، ص2.

[2] ينظر: غريب، عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمناهج البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2006، ص937

[3] ينظر: طعبلي، محمد الطاهر، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013م، ع10، ص173-202

[4] ينظر: شحاتة، حسن، والنجار، زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2003م، ص24.

يتضح من التعاريف السابقة أن" **الاختبار**" هو مجموعة من الأسئلة الهادفة يطرحها المعلم على متعلميه في مادة من المواد الدراسية بهدف معرفة مدى استيعابهم لما تلقوه من دروس خلال مدة زمنية معينة وفي مجال معين من جهة، وذلك بإظهار ما اكتسبوه من معارف ومهارات واتجاهات وميول، قصد اتخاذ القرار المناسب في حق كل متعلم.

2/التحصيل:

أما" **التحصيل**" فقد عرفه حسن شحاتة بأنه: مقدار ما يحصل عليه المتعلم من معلومات أو معارف أو مهارات، معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة[1]

ويعرفه "د/ صلاح الدين محمود علام" بقوله: هو درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي معين[2] ؛ليصل بذلك إلى نتيجة هي أن التحصيل الدراسي يشخص الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه أو اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات في برنامج تعليمي معين[3]

إذن" **التحصيل**" هو مجموع ما اكتسبه المتعلم من معارف ومعلومات ومهارات، وما تحقق لديه من أهداف فعلية، طيلة فترة دراسية محددة قضاها في تعلم مادة دراسية معينة.

إن "**الاختبار التحصيلي**" وحسب د/عبد الناصر القدوم" هو إجراء منظم لتحديد مقدار ما اكتسبه فئةُ المتعلمين في موضوع ما في ضوء الأهداف المسطرة، ويمكن الاستفادة منه في تحسين أساليب التعلم، ويسهم في إجادة التخطيط وضبط التنفيذ وتقويم الإنجاز[4] كما أنه: إجراء منظم لقياس تحصيل المتعلمين لأهداف تعليمية

[1] شحاتة، حسن، والنجار، زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، مرجع سابق، ص24، 89.

[2] ينظر: محمود علام، صلاح الدين، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1، 2000م، ص305.

[3] المرجع نفسه، ص306.

[4] ينظر: القدومي، عبد الناصر، الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها، 2008م، ص 5، على الموقع: www.ifm.illaf.net

مسطرة كما أشرنا، أو هو إجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع ما أو وحدة تعليمية معينة[1]

ومن خلال ما سبق يمكن تعريف" **الاختبارات التحصيلية**" بأنها نوع من الاختبارات التي تنظمها المؤسسات التربوية في نهاية كل فصل دراسي، تهدف إلى قياس ما حصله المتعلم من معارف ومعلومات ومهارات في مادة دراسية معينة قصد تحديد نوع المعالجة البيداغوجية اللازمة من جهة، أو لتحديد مساره بُغية توجيهه توجيها صحيحا نحو الشعبة المناسبة لمساره البيداغوجي، أو لاتخاذ القرار المناسب بخصوص انتقاله للقسم الأعلى، أو لإعادته السنة الدراسية، أو لتوجيهه–في النهاية–نحو الحياة المهنية إذا تجاوز الحد القانوني لسن التمدرس، وهو ست عشرة (16) سنة بالنسبة للنظام التربوي الجزائري.

أنواع الاختبارات التحصيلية:

أ/اختبارات التحصيل الرسمية:

الاختبارات الرسمية هي التي يتم تقديمها خلال مدة زمنية يتم تحديدها من قبل المؤسسة التابعة لها وتقيس النواحي المرتبطة بالإنجازات المجتمعية، تأتي في صور عديدة ومختلفة مثل: اختبار الإنجاز الموحد. تُعدُّ هذه الاختبارات اختبارات رسمية ؛لأنه يتم عقدها داخل المؤسسات تبعًا لأساس معين متوقع لكل الأشخاص بغض النظر عن منصبهم في الدولة.

ب/الاختبارات غير الرسمية:

هذه الاختبارات يوجد فيها اختلاف في استعمالها وفعاليتها ؛لكنه لا يمكن أن نعد الاختبارات التحصيلية غير الرسمية غير فعالة، بل تكون فعالة لكن بطريقة مختلفة.

[1] ينظر: السيد علي، محمد، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، "1432هـ-2011م"ص299.

الهدف من الاختبارات التحصيلية غير الرسمية:

هو الحصول على معلومات عن الشخص وليس فقط للقيام بمقارنة نتائجه مع نتائج اختبار آخر، ويمكن إجراء المقارنات في أغلب الأوقات. من الأمثلة على الاختبارات التحصيلية غير الرسمية القبول في مدرسة فنية ذات مكانة عالية. الاختبار التشخيصي هو اختبار رسمي أو غير رسمي، لكن يتم تطبيقه قبل حدوث التعلم الجديد.

ج/الاختبارات الموضوعية:

الاختبارات الموضوعية هي: نوع من الاختبارات يتكون كل منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابات متفق عليها مسبقا، ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات أو الأشخاص الذين يكلفون بدلك باستخدام مفتاح التصحيح أو نموذج الإجابة (Scoring Key) ، ومن بينها يختار المتعلم إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدم له[1]، وهذا النوع من الاختبارات توصف بأنها موضوعية ؛لأن تصحيحها لا يكون فيه دخل لذاتية المصحح[2] ؛أي أنه لا يختلف في تصحيحها اثنان، هذا من جهة، ومن جهة ثانية فإن هذه الاختبارات تتيح للمتعلم فرصة تقديم إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال نفسه، كما تعطي الفرصة للمعلم أن يبني تقييمه بطريقة موضوعية تحددها إجابات التلميذ ذاته[3]

الهدف الأساسي من الاختبارات التشخيصية:

هو القيام بتحديد مكان الشخص حسب مجموعة معينة من المهارات فعلى سبيل الذكر لا الحصر:

-قد يقوم الشخص بأخذ اختبار الرياضيات كطالب جديد حتى يقوم بالتعرف على الدرس أو المستوى الذي يجب أن يأخذه.

[1] ينظر: طعبلي، محمد الطاهر، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، ص173مرجع سابق

[2] ينظر: بوزياني، عائشة. 2016. واقع تطبيق الاختبارات التحصيلية بين الموضوعية و التقليدية في المدارس الابتدائية وتأثيرها على التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، المدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، الجزائر، مج5، ع9، ص227.

[3] ينظر: طعبلي، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، ص190مرجع سابق.

-من الأمثلة على الاختبارات التشخيصية قيام الميكانيكي بتطبيق اختبارات تشخيصية على السيارات لأول مرة من أجل تحديد المشكلة.

-يمكن لأصحاب العمل أيضًا القيام باختبارات تشخيصية من أجل التعرف على الموظفين على نحو أفضل.

-قد يخضع الموظف الجديد لاختبار تشخيصي حتى يستطيع تقديم شخصيته وأساليب عمله. يمكن القيام باختبار تشخيصي بحيث يتم الكشف عن المهارات الأولية للشخص، مما يساعد في توفير مخطط حقيقي للعديد من مهارات الشخص.

-مثال على الاختبارات الرسمية التشخيصية: اختبار اللغة الإنجليزية بنتائج تتناسب مع معايير الكفاءة في اللغة الإنجليزية.

-مثال على الاختبار التشخيصي غير الرسمي للتقييم التشخيصي؛ القيام بوضع أسئلة أساسية حول مؤسسة ما لمعرفة ما إذا كان الموظف الذي طلب الوظيفة قد قام بأبحاثه.

أهمية الاختبار التحصيلي:

-يساعد المعلم في معرفة مدى نجاح أساليب التدريس التي اتبعها في تنظيم العملية التعليمية.

-يساعد المعلم في اكتشاف نقاط القوة لدى الطالب والقيام بتعزيزها، واكتشاف نقاط الضعف لبناء الخطط العلاجية لها.

-يعمل على استثارة دافع الطلاب للتعلم؛ وذلك بحثهم على تركيز الانتباه في الخبرات التعليمية المقدمة، والاستمرار في الاندماج بهذه الخبرات لتحقيق أهداف التعلم.

-يُساعد في استدعاء الخبرات وترتيبها وإعادة تنظيمها في المواقف الاختبارية.

-يساعد الاختبار التحصيلي في اتخاذ قرار متعلق بنقل الطلبة من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى.[1]

1. achievement-test-types-examples, /study, 2/2/2022. Edited.

معايير كتابة الأسئلة الموضوعية:

تعتبر الأسئلة الموضوعية واحدة من أكثر أنواع الأسئلة استخداما في الاختبارات التحصيلية بكافة المراحل التعليمية، ولعل من أشهر أنواع الأسئلة الموضوعية أسئلة "**الصواب والخطأ**" التي سيأتي الحديث عنها في موضعها لاحقا، وكذا أسئلة "**الاختيار من متعدد**"، وهناك بعض المعايير الواجب مراعاتها لدى كتابة هذه الأنواع من الأسئلة.

ثانياً: أغراض الاختبارات التحصيلية.

إن أغراض الاختبارات التحصيلية متصلة بأغراض "**التقويم والقياس**" عامة ومنها:

1.التشخيص:

أي التعرف على جوانب القوة أو الضعف لدى الطالب في جانب من جوانب التحصيل للاستفادة من النتائج، مع ما يستدعيه ذلك من تقييم لأسلوب التدريس أو المنهاج...الخ، ومع أن هناك اختبارات خاصة بالتشخيص إلا أن اختبارات التحصيل الصفية تفيد كذلك.

2.التصنيف:

أي تقصي وتصنيف الطلاب إلى تخصصات مختلفة أكاديمي، زراعي، ....الخ أو تصنيف الطلاب وفق قدراتهم وميولهم، وفي هذه الحالة غالباً ما تستخدم اختبارات ذكاء أو ميول.

3.قياس مستوى التحصيل:

أي قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية لدى المتعلم في مادة دراسية، وتنصب معظم اختبارات التحصيل على تحقيق هذا الهدف(قياس ألهداف) وتستخدم أيضاً لأغراض المسح والتنبؤ.

كيفية تصحيح الاختبارات:

من السهل تصحيح الاختبارات الموضوعية حيث يوجد مفتاح للتصحيح، وتظهر المشكلة في حال الأسئلة المقالية، أو الأسئلة التي تحتاج إلى استجابات حرة حيث يظهر فيها أثر الذاتية وعدد من العوامل التي تقلل من قيمتها، كظهور ورقة طالب ضعيف بعد ورقة طالب ممتاز مما يشعر المصحح بفرق كبير، وقد يتأثر المصحح بخط

المتعلم، أو كثرة الأخطاء الإملائية أو النحوية...الخ. ولذا يفضل وضع نموذج للإجابة عن كل سؤال محدداً عليه درجة كل فرع من فروع السؤال، ويطبق على عينة عشوائية لمعرفة إذا كانت هناك حاجة لتعديل النموذج وهناك ثلاث طرق مقترحة للتصحيح هي:

أولاً: التصحيح وفق الطريقة التحليلية.

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

ثانياً: التصحيح وفق الطريقة الكلية.

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

إذا كانت الإجابات متباينة، أما إذا كانت الإجابات متجانسة فيترك أمر التقسيم للمصحح.

ثالثاً: التصحيح بمزج الطريقة الكلية والطريقة التحليلية.

وهنا تُصنَّفُ الأوراق وفق الطريقة الكلية وتصحح وفق الطريقة التحليلية. ومن طرائق تصحيح الأسئلة الموضوعية خاصة "الصواب والخطأ"، و"الاختيار من متعدد" استخدام جعل مفتاح الإجابة من الورق المقوى الذي توجد به ثقوب للإجابات الصحيحة بحيث يوضع المفتاح على الورقة وتعرف الإجابات الصحيحة من خلاله، ويمكن استخدام ألآت في التصحيح خاصة عند تطبيق الاختبار على أعداد كثيرة من المتعلمين أو المصانع أو مراكز البحوث والجامعات ...الخ وفيه يُطلبُ من الممتحن أن يُسَوِّدَ بالقلم الرصاص الفراغ المناسب ثم توضع

الورقة في آلة حساسة تشعر بمكان العلامات المظللة –المسودة– وتقوم بجمع الدرجات، ومن صعوبات هذا النوع ضرورة دقة وكثافة التسويد– التظليل.[1]

1/مواصفات نص الاختبار:

تعتبر عملية إعداد الاختبار من الأمور الشاقة جدا ؛لأنها تراعي بعض مواصفات النص وهي:

–ألا تقل عدد كلمات النص عن مئتي كلمة إن كان نثرا دون حروف المعاني، ومن عشرة أبيات إلى أربعة عشر بيتا إن كان شعرا، مع الحرص على أن يكون النص مشكولا جزئيا باستثناء الكلمات المبنية (مثل حروف النصب وحروف الجر...).

–أن تكون النصوص المعتمدة في متناول المتعلمين، مطابقة للبرنامج أو المنهاج المقرر.

–أن تكون ذات دلالة بالنسبة للمتعلمين، تعالج قضايا تثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التفكير، والتفاعل مع الأفكار المطروحة، والقيم والمبادئ المنصوص عليها في المنهاج.

–أن يكون النص أصيلا، لا تصرف فيه، وموثقا (مسندا إلى صاحبه ومصدره)

–أن يتوفر على وحدة الموضوع، سليم من البتر، خال من الأخطاء على اختلاف أنواعها.

–أن تُشْرحُ الكلمات الغريبة التي تَرِدُ فيه.

–أن تحترم فيه فنيات الكتابة (حجم الحرف المطبوع، المسافة بين الكلمات والسطور، جودة الورق، علامات الوقف...)، وأن يكون جيد الإخراج، واضح الطباعة.

–أن يكون النص بعيدا عن أي تطرف ديني أو عرقي أو إيديولوجي، وبعيدا عن أي تعريض أو تحفيز أو تشهير سياسي أو اجتماعي أخلاقي.

–يشترط في النص الانسجام والتماسك وتحقيق المتعة والفائدة الأدبية والجمالية والعلمية[2]

[1] غانم، محمود محمد، القياس و التقويم، حائل دار الأندلس" 1418هـ–1997م"ص61

[2] الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، الناشر، الجزائر، 2018، ص2

2/شروط بناء الاختبار:

من شروط بناء الاختبارات التحصيلية التي وقف عليها الباحثون ما يلي:

-أن تكون الأسئلة متدرجة من السهل إلى الصعب، وأن تكون دقيقة غير قابلة للتأويل.

-تجنب طرح الأسئلة الإيحائية والتعجيزية، والتي تقيس المورد نفسه، وأن تكون متنوعة.

-أن تُصاغَ الأسئلة بلغة سليمة ومختصرة، واضحة، لا غموض فيها ولا تعقيد، مع احترام علامات الوقف.

-أن تُشكل الكلمات التي تُثير اللبس.

-يشْترَطُ في الأسئلة المطروحة أن تُقيَّمَ وتقيس الهدف المراد الوصول إليه منها[1]

[1] الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، مرجع سابق، ص2

المحاضرة الرابعة عشرة

أساليب التقويم: (اختبار المقال–اختبار الصواب والخطأ وغيرها).

معايير كتابة أسئلة الصواب والخطأ:

وتتمثل هذه المعايير بما يلي:

أن تكون الأسئلة واضحة ومفهومة ولا تتضمن الغاز أو عبارات تعجيزية يصعب فهمها. أن تغطي الأسئلة أكبر جزء ممكن من المادة الدراسية وعدم حصرها في موضوع معين. أن يتم صياغة السؤال بشكل دقيق وواضح.

-أن لا يتم صياغة السؤال بعبارات طويلة ليسهل على المتعلم فهمه والإجابة عليه.

-أن لا يتضمن السؤال كلمات تساعد المتعلم على معرفة الإجابة الصحيحة.

-أن توزع الأسئلة في الاختبار بطريقة عشوائية، بحيث لا تأخذ ترتيباً منتظماً.

-أن لا يتضمن السؤال أكثر من فكرة واحدة.

-يستحسن أن يتم الابتعاد عن صياغة السؤال بطريقة النفي، لكي لا تُحدث تشتتاً لدى المتعلم.

-ليس من المستحسن أن يتم المساواة بين عدد الإجابات الخاطئة والإجابات الصحيحة، بل يفضل وجود فارق بينهما.

معايير كتابة أسئلة الاختيار من متعدد:

وتتمثل هذه المعايير بما يلي:

أن ينبثق السؤال من موضوع واحد أو فكرة واحدة فقط. أن يتم صياغة الأسئلة بشكل واضح والابتعاد عن التعقيد.

-أن يخلو السؤال من الجمل المعترضة. أن يكون السؤال أكثر طولاً من البدائل المراد اختيار الإجابة الصحيحة منها:

-أن تكون البدائل متقاربة ومتجانسة في حال تطلب السؤال اختيار البديل الأكثر أو الأدق صحة.

-أن يتم التنويع في ترتيب البدائل الصحيحة وأن لا تكون الإجابة الصحيحة لكل الأسئلة أو غالبيتها على نفس الترتيب. أن يكون الحد الأدنى من البدائل هو (4) بدائل ويفضل أن لا يزيد الحد الأعلى عن (7) بدائل.

-أن يكون كل سؤال مستقلاً بذاته ولا علاقة له بالسؤال السابق أو السؤال اللاحق.

-يستحسن أن يتم الابتعاد عن صياغة السؤال بطريقة النفي كما في أسئلة الصواب والخطأ.[1]

خصائص الأسئلة الموضوعية:

ويوجد العديد من الخصائص للأسئلة الموضوعية ومنها ما يلي:

يتم تصحيح الأسئلة في الاختبارات الموضوعية وفقاً لنموذج موحد للإجابة يعتمده كافة المصححين ولا يتأثر بأي تحيزات شخصية. تتميز الأسئلة الموضوعية بالدقة والثبات في قياس نتائج التعلم لدى الطلبة. تتصف الأسئلة الموضوعية بأنها واضحة ولا تحتوي أي غموض أو لبس. يمكن من خلال الأسئلة الموضوعية قياس المستويات المعرفية للطلبة بشكل فعال. تتميز الأسئلة الموضوعية بالشمولية، إذ يمكن من خلالها تغطية أكبر جزء ممكن من المادة الدراسية.[2]

مميزات الأسئلة الموضوعية:

وتتميز الأسئلة الموضوعية بمجموعة من المميزات على النحو التالي:

الموضوعية والبعد عن التحيز الشخصي من قبل المصحح. واضحة ومفهومة للجميع ولا تتضمن أي نوع من الغموض.

-الشمولية في تغطية المقررات الدراسية.

-الدقة والثبات في النتائج.

-سرعة وسهولة تصحيحها.[3]

[1] ينظر: قواعد بناء الأسئلة الموضوعية، جامعة الملك عبد العزيز، 2014/3/4، اطّلع عليه بتاريخ 2022/2/1.

[2] ينظر: هدير الهنداوي، أنواع الاختبارات الموضوعية"، المرسال، اطَّلع عليه بتاريخ 2024/05/13م على الساعة 11ونصف.

[3] ينظر: فارس الخشخشي (2011/4/6)، "الاختبارات الموضوعية"، كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة بابل، اطَّلع عليه بتاريخ 2024/05/13م على الساعة: 11ونصف.

اختبار الخطأ والصواب، مميزاته وعيوبه:

من أنواع الاختبارات الموضوعية اختبار الخطأ والصواب. فماذا يُقصَدُ به؟ وما هي بعض أمثلته؟ وماذا يراعى في أسئلته؟ وما ميزاته ومثالبه؟

يرى الباحث "عبد الوهاب عبد السلام طويلة" أن اختبار "الخطأ والصواب" يستخدم للتعرف على قدرة المتعلم في كشف المفاهيم الخاطئة في علم من العلوم.وتتكون أسئلته من مجموعة من العبارات أو الجمل، تعبر عن حقائق أو مفاهيم عملية هامة، بعضها خطأ، وبعضها صواب، وضعت بدون ترتيب، يطلب من المتعلم أن يقرأ كل عبارة، ويضع علامة تدل على الخطأ بجانب الخطأ، وعلامة تدل على الصواب بجانب الصواب، وقد يخصص بجانب كل عبارة فراغان، أحدهما للخطأ والأخر للصواب. وربما يطلب منه تصحيح الخطأ مع التعليل'' .

أمثلته:

1. أكتب كلمة" صحيح " بجانب ما تراه صحيحا، وكلمة "خطأ "بجانب ما تراه خطأ، وصحح الخطأ إن وجد في العبارات التالية:

1. الحروف التي تمد في فواتح السور مجموعة في قولك (حي طهر)

2. الإخوة لأم إذا ورثوا تأخذ الأنثى مثل حظ الذكر.

3. العول في الفرائض هو نقص في السهام زيادة في مقاديرها.

4. الطلاق السني هو أن يطلق زوجته مرة واحدة فقط في أي وقت أو حالة شاء.

5. المطلقة طلاقا رجعيا لا ترث من زوجها إذا مات أثناء عدتها.

6. ينجس الماء القليل بمجرد ملاقاته للنجاسة وإن لم يتغير بإجماع الفقهاء.

7. حق الشفعة هو استحقاق الشريك انتزاع حصة شريكه المنتقلة عنه من يد من انتقلت إليه.

2. ضع علامة "" بجانب ما تراه صحيحا، وعلامة (+) بجانب ما تراه خطأ فيما يأتي:

-إذا نودي لصلاة الجمعة حُرِّمَ البيع

-بداية الصف في الصلاة من يسار الإمام

-جمرة العقبة هي الجمرة التي تلي مسجد الحيف

-إن تلف المبيع في مدة الخيار بعد القبض فهو من ضمان البائع

-يحرم صيد المدينة المنورة وشجرها وحشيشها

-الوقوف بعرفة واجب يجبر تركه بالدم

-ترك تكبيرة الإحرام عمدا أو سهوا يبطل الصلاة

-لا تلزم صلاة الجمعة لمن صلى العيد إن اتفق عيد وجمعة في يوم واحد

-من نام وعليه جنابة في رمضان ليلا وطلع عليه النهار لا يقبل منه صوم ذلك اليوم [1]

من أدرك الإمام في طمأنينة الركوع فقد أدرك الركوع

ما يراعى لدى وضع الأسئلة:

-استخدام عبارات ومصطلحات واضحة، ليس فيها غموض فيها غموض أو إبهام، مع تجنب الجمل الطويلة والتفصيلات التافهة.

-أن يكون قرابة نصف العبارات خطأ، وقرابة نصفها صوابا. مع مراعاة خلط العبارات بصورة عشوائية.
-أن تكون العبارة أو المفهوم صحيحا، أو خطأ بنسبة 100 بالمائة، ولا يجوز وضع عبارة تحتوي على خطا وصواب في آن واحد، فيحار الطالب / المتعلم.

-أن تتضمن كل عبارة . سواء كانت خطأ أو صوابا . فكرة واحدة فقط، ولا يجوز أن تتضمن أكثر من فكرة، لأن الازدواج يسبب الخلط.

-أن تتركز الأسئلة على الفهم، وألا تحتوي على أسئلة تعجيزية أو عبارات مموهة، هدفها الحيرة والتشويش.
-ألا يحتوي السؤال أو العبارة على كلمة أو إشارة تقود إلى الإجابة الصحيحة، كأن تكون جمل أو عبارات الإجابة الصحيحة أطول أو أقصر بشكل مستمر من عبارات الإجابة الخاطئة أو استخدام كلمات توحي بالإجابة، مثل (كل، فقط، أبدا، دائما) فهذه العبارات كثيرا ما تكون مع الإجابة الخاطئة، ومثل (غالبا، عادة،

[1] ينظر: التربية الإسلامية وفن التدريس، عبد الوهاب عبد السلام طويلة، 232-235.

معظم) فهذه العبارات ترتبط بالإجابات الصحيحة في كثير من الأحيان. فربما استوحى الطالب / المتعلم منها الجواب، أو ما يرى أنه الجواب، فيقع في الخطأ.

-أن تكون صيغ العبارات أو الجمل بالإثبات، لا النفي أو نفي النفي.

-عدم نقل عبارات من الكتاب المقرر، فإن ذلك يشجع الطالب المتعلم على الحفظ دون الفهم؟

ميزات هذا الاختبار:

الشمول، فيمكن أن تغطي الأسئلة معظم المادة الدراسية أو كلها.

سرعة الإجابة عنها وإمكانية تقدير الدرجات بموضوعية كاملة.

مثالبه:

التخمين فيها وارد، ومجال المصادفة مرتفع.

تشجع على الحفظ والتذكر أكثر من الفهم.

قدرتها على التشخيص ضعيفة، كما أنها لا تقيس أهدافا تربوية على مستوى التطبيق أو التحليل والتركيب.[1]

[1] ينظر: التربية الإسلامية وفن التدريس، عبد الوهاب عبد السلام طويلة، مرجع سابق، 232-235.

المحاضرة الخامسة عشرة

التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات

تمهيد:

إن المقاربـة بالكفاءات كتصور و منهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها:

-فسح المجال أمام ما لدى المتعلم من طاقات كامنة و قدرات لتظهر و تتفتح و تعرف عن ذاتها.

-بلورة استعداداته و توجيهها في الاتجاهات التي تتناسب و ما تيسره له الفطرة.

-تدريبه على كفاءات التفكير المتشعب و الربط بين المعارف في المجال الواحد و الاشتقاق من الحقوق المعرفية المختلفة عند سعيه في حل مشكلة أو مناقشة أو مواجهة وضعية.

-تجسيد الكفاءات المتنوعة التي تكسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

-زيادة قدراته على إدراك تكامل المعرفة و التبصر بالتداخل و الاندماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

-سبر الحقائق و دقة التحقيق و جودة البحث و حجة الاستنتاج[1].

-استخدام أدوات منهجية و مصادر تعليمية متعددة لمعرفة ما يدرسه.

-القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور و الظواهر المختلفة التي تحيط به.

-الاستبصار و الوعي بدور العلم و التعلم في تغيير الواقع و تحسين نوعية الحياة.

ثم لا بد من الوقوف على هذه المفاهيم "المقاربة، الكفاءة أو الكفاية".

مفهوم المقاربة:

المقاربة هي أسلوب تصوير ودراسة موضوع أو تناول مشروع أو حل مشكلة أو تحقيق غاية، و يعتبر من الناحية التعليمية قاعدة نظرية تتضمن مجموعة من المبادئ يستند إليها تصور و بناء منهاج تعليمي، وهي منطق لتحديد الإستراتيجية والطرق والتقنيات و الأساليب الضرورية والمقاربة تصور ذهني أما الإستراتيجية فتتمثل في مجريات نشاط البحث والتقصي و الدراسة و التدخل[2]

[1] محمد بوعلاق، مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر 2004م، ص10-23.

[2] المربي، البيداغوجية الجديدة، بيداغوجيا الإدماج، المجلة الجزائرية للتربية، ع5، المركز الوطني للوثائق التربوية يناير، 2006، ص15.

المقاربة هي تصور و بناء مشروع قابل للإنجاز أو خطة أو استراتيجية اتخذت في الحساب كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال و المردود المناسب من طريقة ووسائل ومكان و زمان و خصائص المتعلم و الوسط و النظريات البيداغوجية[1]

معنى المقاربة بالكفاءات:

هي مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم اكتسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة البدنية كدعامة ثقافية و كذا مكتسبات المراحل التعليمية السابقة و المنهج (طرق التوصيل و العمل) الذي يرتكز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم، تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات و معارف و مهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعليمات جديدة ضمن سياق يخدما ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها (كفاءة مادية= تكوين خاص) كما يتضمن التعليم عملية شاملة تقتضي إدماج معلمات علمية. و أخرى عملية تساعد في التعرف أكثر على كيفيات حل المشاكل المواجهة (كفاءة عرضية= تكوين شامل).

يعتبر هذا المنهج التربوي حديثا إذا ما قورن بالتعلم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين و الحفظ، فمسعى هذه المقاربة إذن هو: توحيد رؤية التعلم / التعليم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات و تستلزم محتويات و تحديد الموارد المعرفية و المهارية و السلوكية لتحقيق الملمح المنتظر (الكفاءة) في نهاية مرحلة التعلم.[2]

الكفاية في اللغة وفي الاصطلاح

في البدء أَلاَ يحق لنا أن نتساءل عن الفرق والعلاقة التي بين مصطلحي كفاءة وكفاية؟ ولماذا ؟ لماذا يستعمل البعض المصطلح الأول في كتاباتهم وترجماتهم، بينما يستعمل غيرهم المصطلح الثاني ؟ هل المشكلة هي في الترجمة أم أنها في المصطلحات ذاتها ؟ هل كثرة الإنتاج العلمي والأدبي في الدول المتقدمة، وعدم القدرة على المواكبة عندنا هي وراء ذلك ؟ تُرى ماذا يقابل هذين المصطلحين: كفاءة –كفاية، في اللغة الأجنبية أم أنهم المسمى واحد؟

[1] طيب نايث سلمان وآخرون: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م، ص2، 32.

[2] محمد بوعلاق، مدخل المقاربة(التعليم بالكفاءات)، ص23 مرجع سابق.

إن كثيرًا من اللسانيين العرب، لا يرون فرقًا بين "**الكفاءة والكفاية**"، فكلاهما توضعان مقابل الكلمة الأجنبية"**Compétence**"العيِّنات كثيرة طبعا.

فلو عُدْنَا مثلا إلى كتاب **أحمد مؤمن** "**اللسانيات بين النشأة والتطور**"، نجد أن الرجل استعمل مصطلح : "كفاءة – أداء"، وهو يُقدِّم نظرية "**تشو مسكي**" اللغوية، هكذا بالهمزة بدل الياء.[1]

في حين استعمل "**محمد يونس علي**" في كتابة" **مدخل إلى اللسانيات**" المصطلح الثاني : كفاية – أداء، وهو يقدم نفس النظرية، هكذا بالياء لا بالهمزة.[2]

هاتان عينتان قدَّمناهما من بين عشرات بل مئات العينات، إلاَّ أننا ولحسن الحظ أمام هذا نجد خبيرًا كبيرًا من خبراء التربية المعاصرين يتعلق الأمر بـ "فيليب جونز" الذي تَتَبَّعَ المصطلحين بمنظور مختلف عمَّا ألفناه في الترجمة المباشرة إلى العربية، فهو قد نظر إلى المصطلحين من حيث الاستعمال في العلوم المختلفة.

الكفاية لغة:

الكفاية مشتقة من (كَفَى يَكْفي)، إذا قام الفرد بالأمر، يُقال استكفيت أمرا فكفايته، ويقال: كفاك هذا الأمر أي حسبه وكفاك هذا الشيء ....، وكفى الرجل كفاية فهو كافٍ وكُفيً...، وفي معجم المفردات في غريب القران نجد أن كفا كفاية تعني بلوغ المراد في الأمر.[3]

وعليه إن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أكمل وجه، بحيث يستغني عن غيره، ولا يحتاج مساعدته.

ورد في لسان العرب لابن منظور أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر. ففي الحديث الشريف: (من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة ليلة كفتاه)، أي أغنتاه عن قيام الليل.[4] أما في منجد اللغة والإعلام فالكفاية من كفى، يكفي كفاية...الشيء. إذا حصل به الاستغناء عن سواه فهو كافٍ، ولقد أشار المولى عز وجل إلى

[1] نقلا عن د. جقاوة فوضيل، الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفايات في المدرسة الجزائرية 2008، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة قاصدي مرباح–ورقلة–2020م، ص3.

[2] المرجع نفسه، ص4.

[3] المرجع نفسه، ص12.

[4] الإمام أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، القاهرة، دار الريان للتراث، ج4، 1986.

مصطلح الكفاية، حين قال: ﴿**وَأَرْسَلْنَاكَ لِلنَّاسِ رَسُولًا وَكَفَى بِاللَّهِ شَهِيدًا**﴾[1]. ونلاحظ أن مفهوم الكفاية يتداخل مع العديد من المفاهيم المرتبطة بها، مما يتوجب وضع حدود تقريبية منها.

الكفاية اصطلاحا: تجاوزت تعريفات الكفاية المائة تعريفًا، وسنقتصر على الأكثر رواجا وشيوعًا ومنها:

أ–الكفايات التدريسية:

ويقوم مفهوم الكفايات التدريسية على مسلمة رئيسية مفادها أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة من السلوكيات. ولقد تأثرت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بالمدرسة السلوكية، بالإضافة إلى ارتباطها عضويا بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية الإجرائية.[2]

وتعرفها المديرية العامة للتعليم الإكمالي الكندي على أنها : القدرة على القيام بالأدوار والمهام المتعلقة بوظيفة عمل، وبالمعنى الأضيق، في مجال إعداد البرامج، تشمل كفاية ما على جملة من التصرفات الاجتماعية العاطفية، المهارات المعرفية، والمهارات النفسية والحس حركية بدرجة من الإتقان تكون موافقة لأدنى متطلبات سوق العمل.[3]

المفاهيم المرتبطة بالكفاية وخصائص المقاربة بالكفايات ودور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات:

دور المؤشرات والمعايير في عملية تقويم الكفايات:

التقويم من منظور المقاربة بالكفايات عملية مندمجة في صيرورة العملية التعليمية، تواكب مختلف مراحلها، وتقدم معطيات لتعديل مسارها وتصحيح ثغراتها، في المقاربة بالكفايات، تتغير ووظيفة التقويم من تقويم يقارن مستوى المتعلم مع مستوى باقي أفراد مجموعة القسم إلى تقويم يحدد مستوى المتعلم بالنظر إلى القدرات والكفايات المستهدفة انطلاقا من إمكانيته وخصوصياته، ونجد مفهومين رئيسين يرتبطان مباشرة بعملية التقويم وهما المعيار والمؤشر.

[1] النساء، 79

[2] https: //www.new-educ.com

تم الاطلاع يوم 16-08-2023 على الساعة 20: 20 ليلا.

[3] فيليب جونز، الكفايات والسويسوينائية، تر: الحسين سحيان، مكتبة المدارس، 12 شارع الحسن الثاني، الدار البيضاء المغرب، ص 33

1.المعيار: وحسب معجم علوم التربية المعيار خاصية تعتمد لإصدار حكم تقديري على موضوع معين.[1]و يعرفه "روجيسر" باعتباره صفة تميز انجاز مهمة معقدة. ويمكن صياغته إما باستعمال اسم اصطلح عليه إيجابا مثل مصطلح الدقة، أو باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه مثل تأويل صحيح.[2]

1.1. أنواع المعايير:

أ. معايير الحد الأدنى(Critères minimaux) :

تُعدُّ هذه المعايير معايير إشهاديه، نقرر من خلالها أن المتعلم أهلٌ للنجاح أو للإخفاق وبالتالي يَحولُ عدم التحكم فيها دون مواصلة التعلم.

ب. معايير التمييز: Critères de perfectionnement

تُعدُّ كذلك هذه المعايير غير ضرورية للتصريح بنجاح المتعلم، بيد أنها تمكن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلم ومن ثم ترتيبهم ترتيبا تفاضليا.

2-المؤشر:

نحتاج في عملية صياغة المعايير إلى التمييز بين المعيار والمؤشر الدال لأن المعيار له خصائص عامة ومجردة ولا يمكن أن يتناول إلا من خلال عدد من المؤشرات.

على هذا الأساس تعد صياغة المؤشرات أمرا ضروريا فيكل مرحلة من مراحل اكتساب الكفاية.

مثال: يمكن إجراء المعيار المرتبط ب"تنظيم الورقة"، من خلال المؤشرات التالية:

-وضوح الخط.

-الالتزام بعدد السطور.

-ترك هامش للتصحيح.

[1] عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ط1، 1994، ص6.

[2]Roegiers.X.Lévaluation des compétences : enjeux et démarches . Yaoundé juillet 2003.p18-19.

خاتمة

في ختام هذا المطبوع خلصنا إلى النتائج الآتية:

-"**التقويم والقياس**" التربوي أحد الأركان الأساسية في المنظومة التعليمية، فمن خلاله نصدر أحكاماً ونتخذ قرارات وإجراءات لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة وإزالة الاعوجاج للوصول إلى نتائج مرضية.

-موقع" **التقويم والقياس**" فيً عملٌة التدريس تأتي بعد التخطيط والتنفيذ الجيد للمادة.

-التقويم ثلاثة أنواع: تشخيصي يجرى فً بداية الحصة وتقدم فيه أسئلة لتكون وضعية انطلاق الدرس، أما التكوينً فيساير عملية بناء التعليمات وهذا بطرح أسئلة من الانتقال المرحلي في الدرس.

-التقويم له وظائف عديدة من بينها معرفة مستوى المتعلم وحتى المتعلم يتمكن من التعرف على وتيرة عمله ومدى فعاليتها.

-تشخيص صعوبات التعلم لمعرفة المداخل المطلوبة لعلاج هذه الصعوبات.

-تقويم تحصيل التلاميذ في الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي.

-تزويد المتعلم بأهداف تعلُّمية مباشرة ستطيع أن يحققها بنفسه.

-يساعد التقويم التربوي على تقدير أو قياس نتائج تعلم مقرر معين و ذلك بتقرير مستوى التحصيل الدراسي لكل متعلم بعد دراسة هذا المقرر، و بالتالي يمكن معرفة درجة فعالة التعلم و نواتجه.

-تحديد الإجراءات العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات التعلم و علاجها.

-التركّز على التصور البناء للتعلُّم، و اعتبار المتعلم محورا أساسًا للعملية التعلُّمية التعلمية، و إعطاء أهمٌة خاصة لنشاطاته و قدراته الذاتية.

-التقويم والقياس في ظل طرائق التعليم ضروري جدا، وجزء لاٌ يتجزأ من العملية الديداكتيكية فلا تعلٌم دون وضع تحصيل المتعلم على محك" **التقويم والقياس**".

-زيادة قدرة المتعلم على إدراك التكامل والتداخل والإدماج بين الحقول المعرفية المختلفة.

التوصيات:

-تكوين كل من الأساتذة والمفتشين تكويناً يؤهلهم لتطبيق استراتيجيات" **التقويم والقياس**" ومتابعة تكوينهم متابعة عملية.

-إسناد أمر الإصلاح التربوي والتكوين وبناء المناهج واختيار النصوص إلى أصحاب الاختصاص والأخذ برأي منهم في الميدان؛ لأن تهميش الأستاذ يعود سلباً على التطبيق وختاماً، نسأل الله السداد فُما هو مستقبل من الأعمال بإذنه تعالى، وأن يجعله نبراساً لكل طالب علم.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص

أولا: المعاجم.

1. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (ابن منظور)، لسان العرب، دار صادر بيروت، ج12، 2003م.
2. شحاتة، حسن، والنجار، زينب، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي-إنجليزي، إنجليزي-عربي، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، جمهورية مصر العربية، 2003م
3. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية، ط1، 1994
4. معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، القاهرة، ط3، 1998م، ج2

ثانيا: الكتب.

1. إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي.
2. إبراهيم بن مبارك الدوري، إطار مرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ط 3، الرياض، 1442هـ-2001م"
3. أحمد الثوابية، عبد الحكيم مهيدات، أحمد الغرايبة وآخرون، استراتيجيات التقويم و أدواته، ط 19، 20، دت
4. أحمد الفاسي، الديداكتيك، مفاهيم ومقاربات، جامعة عبدالملك السعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، 2014م،
5. أحمد حسين اللقاني، وفارعة حسن محمد، مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 2001م
6. الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور، التقويم في إطار المقاربة بالكفايات، جامعة قاصدي مرباح-ورقلة (الجزائر).
7. أشرف علي عبده، الاتجاهات الحديثة في التقويم التربوي والقياس السيكولوجي

8. الإمام أحمد بن علي بن حجر العسقلاني، القاهرة، دار الريان للتراث، ج4، 1986.

9. أنسي أحمد محمد قاسم، الفروق الفردية والتقويم، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2003م

10. أنور عقل، نحو تقويم أفضل، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2001م

11. البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي، مديرية المناهج والحياة المدرسية، ملحقة للاعائشة، حسان، الرباط، غشت، 2009م، ص47.

12. جابر، وليد أحمد، تدريس اللغة العربية: مفاهيم نظرية وتطبيقات عملية، دار الفكر، عمان، ط1، 2002م

13. الحسين عبدي طالب باحث في ديدكتيك اللغة العربية.

14. حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004م

15. حمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004م

16. الدريج محمد وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الرباط، المغرب، 2011م.

17. دعمس مصطفى، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء، عمان، الأردن، 2008م

18. رافدة عمر، الحريري، التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، 2012م

19. رجاء محمود علام، تقويم التّعلم، دار المسيرة للنّشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2005م،

20. زكرياء محمد الظاهر، مبادئ القياس والتقويم في التربية، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م

21. السعدي، تفسير السعدي، تيسير الكريم الرحمن في شرح كلام المنان، دار الغد الجديدة، المنصورة، القاهرة، ط1، 2009م.

22. سليمان أحمد عبيدات، القياس والتقويم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، الأردن، ط1، 1408هـ

23. السيد علي، محمد، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، "1432هـ-2011م"

24. شيماء صبحي أبو شعبان وأسعد حسين عطوان، القياس والتقويم التربوي، دار الكتب العلمية 2019م

25. طيب نايث سلمان وآخرون: بيداغوجيا التدريس بالكفاءات: مفاهيم بيداغوجية في التعليم، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، 2004م

26. عالم، صالح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط5، 2015م.

27. عبد الرحمان التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، 2008م

28. عبد اللطيف تلوان، التقويم التربوي(مفهومه أهميته أهدافه وظيفته) مجلة سلسلة علوم التربية، العدد الخامس، المغرب، دت

29. عبد الله زيد، الكيالني وأحمد التقي وعبد الرحمن عدس، القياس والتقويم في التعلم والتعليم، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة، 2008م

30. علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2001م

31. علي مهدي كاظم، القياس والتقويم في التعليم والتعلم، مرجع سابق، ص35، 36، كاظم، عزت جرادات، ذوقان عبيدات، هيفاء أبو غزاله، خيري عبد اللطيف، مبادئ القياس والتقويم، جهينة للنشر والتوزيع، الأردن، 1422هـ

32. غانم، محمود محمد، القياس و التقويم، حائل دار الأندلس" 1418هـ-1997م"

33. غريب، عبد الكريم، المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمناهج البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، عالم التربية، الدار البيضاء، المملكة المغربية، 2006

34. فاروق، عبد السلام، ميسرة طاهر، يحيى مهني، مدخل إلى القياس التربوي والنفسي، مكة المكرمة، المكتبة المكية، ط3، 1414هـ

35. فخري رشيد، خضر، التقويم التربوي، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع، ط1، 1421هـ

36. فيليب جونز، الكفايات والسويسوينائية، تر: الحسين سحيان، مكتبة المدارس، 12 شارع الحسن الثاني، الدار البيضاء المغرب، دت.

37. كمال عبدالحميد زيتون، التدريس، نماذجه ومهاراته، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2003م

38. ماجد محمد، الخياط، أساسيات القياس والتقويم في التربية، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2010م

39. ماجد محمد، الخياط، أساسيات القياس والتقويم في التربية، مرجع سابق، ص 35، محمود منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، دط

40. مادي لحسن، التقييم الدراسي، أنواعه وتطبيقاته، مطبعة بابل، الرباط، 1991م

41. ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف، التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الرشد، ط 4، الرياض "1442هـ-2005م" .

42. محمد الطاهر وعلي، التقويم البيداغوجي، أشكاله ووسائله، دار السعادة للطباعة والنشر والتوزيع، 2005.

43. محمد بوعلاق، مدخل المقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر 2004م

44. محمد زياد حمدان، تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، بيروت-لبنان، دت

45. محمد عبد الكريم أبو سل، قياس وتقويم تعلم الطلبة، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2002م

46. محمود علام، صلاح الدين، القياس والتقويم التربوي والنفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ط1، 2000م.

47. محمود منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، القاهرة، دط.

48. الموسى وآخرون، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن، ط1، 1993م

49. نداء محمد باقر، الياسري، أدوات ومقاييس لتقويم العملية التعليمية كعناصر مستقلة ومنظومة متكاملة، ط 1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع، 2016م.

50. نهاد الموسى، الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق عمان الأردن، 2021

51. يوسف إسماعيل، القياس والتقويم في التربية الحديثة، منشورات جامعة دمشق، ط1، دت

52. يوسف وقطامي، نايفة، استراتيجيات التدريس، دار عمار، عمان، الأردن، ط1، 1993م.

ثالثا: الرسائل الجامعية.

1. لبنى بن سي مسعود، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة قسنطينة، 2008 م.

رابعا: المجلات.

1. بوزياني، عائشة. واقع تطبيق الاختبارات التحصيلية بين الموضوعية و التقليدية في المدارس الابتدائية وتأثيرها على التوافق الدراسي لدى التلاميذ المقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي، المدرسة العليا للأساتذة، مجلة البحوث التربوية و التعليمية، الجزائر، مج5، ع9، 2016 م.

2. طعبلي، محمد الطاهر، وقوارح محمد، معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها، مجلة دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013م، ع10

3. المربي، البيداغوجية الجديدة، بيداغوجيا الإدماج، المجلة الجزائرية للتربية، ع5، المركز الوطني للوثائق التربوية يناير، 2006م.

خامسا: وثائق بيداغوجية.

1. الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات، دليل بناء اختبار مادة اللغة العربية في شهادة التعليم المتوسط، الناشر، الجزائر، 2018م.

2. مجزوءة تقويم التعلمات، الوحدة المركزية لتكوين الأطر، أوت، 2012م

سادسا: المراجع باللغة الأجنبية

1. . achievement-test-types-examples, /study, 2/2/2022. Edited.1
2. Types of Assessment and Evaluation", mit, Retrieved 20/2/2019. Edited
3. . achievement-test-types-examples, /study, 2/2/2022. Edited.1
4. . achievement-test-types-examples, /study, 2/2/2022. Edited.
5. [1]Roegiers.X.Lévaluation des compétences : enjeux et démarches . Yaoundé ،juillet 2003.p18-19.

سابعا: المواقع الالكترونية

1. https: //uomustansiriyah.edu.iq
2. https: //www.manhal.net
3. https: //mawdoo3.com
4. www.ifm.illaf.net
5. https: //www.new-educ.com

فهرس المحاضرات

الرقم	المحاضرة	الصفحة
مقدمة.....		أ–د
01	مفهوم التقويم والقياس في العملية التعليمية	10–06
02	الفرق بين القياس والتقويم.....	18–12
03	أهمية التقويم	39–20
04	مجالات التقويم.....	46–41
05	وظائف التقويم	51–48
06	أنواع التقويم	53
07	التقويم التمهيدي أو المبدئي.....	59–55
08	التقويم التطويري	61
09	التقويم النهائي.....	63
10	التقويم التتبعي.....	67–65
11	أسس التقويم التربوي	71–69
12	تقويم الطالب	84–73
13	الاختبارات التحصيلية	94–86
14	أساليب التقويم: (اختبار المقال. اختبار الصواب والخطأ وغيرها...).....	100–69
15	التقويم في ظل المقاربة بالكفاءات.....	106–102
خاتمة.....		109–108
قائمة المصادر والمراجع.....		116–111
فهرس المحاضرات.....		116