الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
University Mohamed Boudiaf of M'sila

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

Faculty of Humanities and Social Sciences
Vice-Deanship of the College for Studies and Student Issues

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
نيابة العمادة للدراسات والمسائل المرتبطة بالطلبة

محاضرات في التقويم التربوي

مطبوعة بيداغوجية موجهة لطلبة السنة الاولى ماستر علم اجتماع التربية

إعداد :

د . حنان بونيف

السنة الجامعية 2024 – 2025

فهرس المحتويات

مقدمة 10
المحاضرة (01): التقويم التربوي: المفهوم،النشأة والأهمية 11
تمهيد: 11
أولا: مفهوم التقويم التربوي 11
1-لغة : 11
2- اصطلاحا : 13
3- المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي : 15
4-أسس التقويم وخصائصه: 19
5-الخطوات العامة للتقويم: 22
ثانيا: نبذة تاريخية عن التقويم التربوي 23
1-مرحلة الإصلاح من سنة 1800 إلى 1900: 25
2-مرحلة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 إلى 1930: 25
3-المرحلة من 1930 إلى 1945: 25
4-مرحلة الاستقرار من 1945 إلى 1948: 25
5-مرحلة الازدهار والتوسع من 1948 إلى 1972: 26
6-المرحلة الممتدة من 1972 إلى الوقت الحاضر: 26
ثالثا: أهمية التقويم التربوي 26
رابعا: أهداف التقويم التربوي: 29
المحاضرة (02): التقويم والأهداف التربوية 30
تمهيد: 30
أولا: ماهية الأهداف 30
1- تعريف الأهداف: 30
2-أهمية الأهداف 31
3-بعض المصطلحات المستخدمة في الأهداف التربوية 31
4-تصنيفات الأهداف التعليمية 32
5-مواصفات الهدف الجيد 35
6-مصادر اشتقاق الأهداف التربوية 37
ثانيا: تقويم الأهداف: 37

ثالثا: أهداف التقويم 40
المحاضرة (03) : الوظائف الاجتماعية للتقويم التربوي 42
تمهيد 42
أولا: وظائف التقويم: 42
1- إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية 42
2- وظائف وقائية 43
3- الوظائف التشخيصية 43
4- وظيفة علاجية 43
5- الوظيفة الكشفية 43
6- تقويم التقنيات التربوية: 44
7-دعم عملية اتخاذ القرارات 44
8-مساعدة الأولياء في التعرف إلى مستويات أبنائهم 44
9- تحسين البيئة التربوية 44
10- تقويم أداء العاملين في المجال التربوي 44
11-إجازة انتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى 44
12- الوظيفة الاجتماعية 44
المحاضرة (04): أدوات التقويم التربوي 48
تمهيد: 48
أولا : ماهية أدوات التقويم التربوي 48
1-تعريف أدوات التقويم: 48
2-الخصائص الواجب توافرها في الأدوات التقويمية 49
ثانيا: تصنيف أدوات التقويم التربوي 49
1- الملاحظة 50
2- الاستبانة 51
3- المقابلة 52
4- الاختبارات التحصيلية: 53
5-التقرير الذاتي 61
6 الإسقاط 61
7: تحليل العمل 61

8-دراسة الحالة 61
9- تحليل المحتوى 62
المحاضرة (05) : عناصر الفعل التقويمي 63
تمهيد 63
أولا-المتعلم: 63
1- مبررات تقويم المتعلم 64
2-قواعد عامة لتقويم المتعلم 64
3-تقويم معلومات المتعلم:(التحصيل الدراسي) 65
4- تقويم اتجاهات التلميذ: 66
5- تقويم الميول 66
6-تقويم مهارات المتعلم 66
7-تقويم الذكاء والقدرات العقلية 67
ثانيا-المعلم 67
1- مراحل عملية تقويم أداء المعلم 67
2- وسائل تقويم أداء المعلم 68
3- مراحل التقويم التكويني 68
ثالثا-الموضوع: 69
1- التعريف بالموضوع 69
2- أغراض الاختبار 72
3-الخطوات العامة لبناء الاختبار 72
4-إخراج الاختبار بشكله النهائي 73
5-مواصفات الاختبار الجيد 75
6- موقع الاختبار التحصيلي في تصنيفات الاختبارات: 76
رابعا- شروط الانجاز 78
خامسا-التصحيح: 79
1-تصحيح فقرات الإجابة المصاغة 80
2-تصحيح فقرات الاختيار من متعدد 81
3-تصحيح اختبارات الصواب والخطأ 81
4-إرشادات عامة في التصحيح 81

المحاضرة السادسة : علم التباري و التقويم التربوي 83
تمهيد: 83
1-تعريف علم التباري 83
2- نشأة وتطور علم التباري 84
3- تساؤلات علم التباري 86
4-أدوات الدراسة الدوسيمولوجية 87
5-أبحاث وتجارب دوسيمولوجية 87
6- علاقة التقويم بعلم الفحوص 90
المحاضرة (07): تقييم وتقويم الكفاءات 92
تمهيد 92
1-مفهوم التقييم 92
2-المقاربة: 93
3-الكفاءة 94
4- المقاربة بالكفاءات 94
5-الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي 98
6- تقييم الكفاءات 98
7-التقويم على أساس الكفاءات 99
8- التقويم في المدرسة الجزائرية 104
خلاصة 105
المصادر والمراجع 106

الكلية: العلوم الإنسانية والاجتماعية

القسم: علم الاجتماع

الأستاذة: بونيف حنان

البريد الإلكتروني: hanane.bounif@univ-msila.dz

محاضرات: التقويم التربوي

المستوى: الأولى ماستر

التخصص: علم اجتماع التربية

السداسي الثاني

المعامل: 01

طبيعة المقياس سداسي

الرصيد: 01

الحجم الساعي: 22 ساعة و30 دقيقة

ساعة ونصف أسبوعيا

طرق التقييم امتحان كتابي نهاية السداسي

مقياس "التقويم التربوي" من مقاييس الوحدة الاستكشافية موجه لطلبة السنة الأولى ماستر "علم اجتماع التربية" تتوزع محاضراته على مدار السداسي الثاني، وهو من المقاييس الهامة للطالب في علم اجتماع التربية، تم تحديد محتوياته وأهدافه بما يتوافق مع برنامج النموذج الوزاري وذلك بما يخدم ويفيد الطالب في هذه المرحلة الدراسية مع مراعاة الترتيب في المحاور والوضوحية في الأسلوب.

محتوى المادة : التقويم التربوي

- التقويم التربوي: المفهوم والنشأة والأهمية.
- التقويم والاهداف التربوية .
- الوظائف الاجتماعية للتقويم .
- ادوات التقويم التربوي.
- عناصر الفعل التقويمي : المعلم ، المتعلم ، الموضوع ، شروط الانجاز ، التصحيح .
- علم التباري والتقويم التربوي.
- تقييم وتقويم الكفاءات.

الأهداف المقترحة لمحاضرات التقويم التربوي:

1- أن يدرك الطالب مفهوم التقويم التربوي

2- تنمية معرفة الطالب بالتقويم التربوي والتطور التاريخي له

3- التعرف على وظائف التقويم التربوي

4- أن يتعرف الطالب على عناصر الفعل التقويمي

5- التعرف على الأهداف التربوية

6- التعرف على أدوات وأساليب وصنافات التقويم التربوي

7- التعرف على علم التباري

8- التعرف على تقييم وتقويم الكفاءة

مقدمة

إن الحياة بشكل عام تتضمن إصدار أحكام حول مختلف المجالات، وفي كل المواقف بناء على تقديرات معينة تكون القرارات، بالتالي فالتقويم حاضر في كل المواقف الحياتية كمعنى وإن لم يذكر كمصطلح وقد أشارت الدراسات إلى هذا، وتقويم الشيء لا يمكن فقط من إصدار الحكم بل يمكن من التحسين والتعديل أيضا، وإذا كان هذا مرتبطا بالحياة بشكل عام فما بالك بالمجال التربوي فالعملية التربوية بشكل خاص لها أهميتها مما يضفي أهمية أكبر على التقويم في التربية بالذات ما جعل هذا الأخير مقياسا مهما في عديد التخصصات كما جعل منه تخصصا له الصدارة في علوم التربية. وله أهمية خاصة بالنسبة للعلوم البينية المشتَرِكة في دراسة الظاهرة التربوية مثل علم اجتماع التربية وعلم النفس التربوي وغيرها.

والتقويم المقصود هنا هو التقويم الذي يعتمد الأسلوب العلمي من خلال خطوات منهجية محددة. فالتقويم أساسي في العملية التعليمية التعلمية هذه الأخيرة التي يخضع أقطابها جميعا للتقويم سواء المعلم أو المتعلم أو المنهاج، مما يحقق تدارك الخلل والقصور من جهة وتعزيز نقاط القوة من جهة أخرى، بما يضمن الجودة هذه الأخيرة التي تعتبر مطلبا مجتمعيا محليا بل وعالميا أيضا.

ويعد التقويم جزءا متكاملا من العملية التعليمية التعلمية يؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها ويزيد من فاعليتها ويجعلها في المسار الصحيح هذا ما ساهم في تغيير النظرة التقليدية للتقويم، كما أن فوائد التقويم ليست حكرا على فئة واحدة بل ممتدة إلى فئات عديدة سواء المعلمون أو المتعلمون أو أولياء الأمور وكذا صانعوا السياسات التعليمية.

نحاول في هذه المطبوعة البيداغوجية معالجة جميع الموضوعات المقررة في البرنامج الوزاري والمنتقاة بما يحقق الفائدة لطالب علم اجتماع التربية على وجه التحديد لماذا؟ لأنه مقبل على ولوج سوق العمل ومؤهل لممارسة التدريس ولزام عليه الاطلاع والالمام بالتقويم التربوي ليتمكن من اختيار أدوات التقويم الملائمة وانتقائية أسئلته بمراعاة شروط السؤال البيداغوجي الجيد ومدرك لكيفية إعداد وتصحيح الاختبار.

المحاضرة (01): التقويم التربوي: المفهوم،النشأة والأهمية

أهداف المحاضرة:

1- **أن يدرك الطالب مفهوم التقويم التربوي من خلال التعريفات العربية والغربية.**

2- **تعريف الطالب بالمصطلحات ذات الصلة بالتقويم التربوي.**

3- **أن يستجلي الطالب أهمية التقويم التربوي.**

4- **أن يتعرف الطالب على نشأة وتطور التقويم التربوي.**

تمهيد:

إن نقطة الانطلاق دائما تكون بتعريف الشيء ما كان معه ضرورة التعريف بالتقويم التربوي في جانبيه اللغوي والاصطلاحي حيث أخذ جانبا هاما لدى الدارسين مما أثرى من دلالاته، كما أن وجودية التقويم كممارسة بذاتها لا ترتبط فقط بالعصر الراهن وإنما هي ممارسة أساسية في الحياة الاجتماعية بشكل عام فكل أعمالنا خاضعة للتقويم . إلا أن التقويم بمفهومه العلمي مختلف عن الممارسة في الحياة العادية وهو أكثر تنظيما مما يساعد في اتخاذ قرارات تربوية سليمة. سنحاول من خلال هذه المحاضرة التطرق إلى التعريف اللغوي والاصطلاحي للتقويم التربوي كما نعرض التطور التاريخي له مع إبراز أهميته والمفاهيم المرتبطة به.

أولا: مفهوم التقويم التربوي

خضع مفهوم التقويم إلى عديد التغيرات عبر الزمن ، يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي بالتعرف أولا على معنى كلمة تقويم وذلك على المستويين اللغوي والاصطلاحي، وقبل ذلك فالتقويم ورد في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ **(سورة التين، الآية 04).**

مما يدل على أن الله سبحانه وتعالى صور الإنسان بشكل حسن وميزه بالعقل والتفكير وأحسن خلقه بصورة قوية أي سليمة دون اعوجاج. **(رافدة الحريري، 2008، ص 15)**

1- لغة: قَوَّمَ، دَرْأه: أزال اعوجاجه والمائل أو المعوج عدله، ويقال في التعجب "ما أقومه، أي ما أكثر اعتداله، قوم الشيء: عدله ومنه تقويم البلدان **(منجد اللغة والأعلام، 1998، ص 663)**

قوام العيش عماده الذي يقوم به، وقوام الجسم تمامه، وقوام كل شيء ما استقام به...وقومت الشيء فهو قويم أي مستقيم، وقولهم ما أقومه شاه، قال ابن برى: يعني كان قياسه أن يقال فيه ما أشد تقويمه لأن تقويمه زائد على الثلاثة، وإنما جاز ذلك لقولهم قويم...وفلان أقوم كلاما أي أعدل كلاما.(ابن منظور، 1434هـ-2013م ، ص550)

وقومته فقام بمعنى استقام قال: والاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه... وقوّم درأه: أزال عوجه.(ابن منظور،1434هـ-2013م، ص546)

وقيم الأمر: مقيمه. وأمر قيم. مستقيم. وفي الحديث: أتاني ملك فقال: أنت قثم وخلقك قيم، أي مستقيم حسن. وفي الحديث: ذلك الدين القيم، أي المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. وقوله تعالى" فيها كتب قيمة"" أي مستقيمة تبين الحق من الباطل على استواء وبرهان. وقوله تعالى ﴿ وذلك دين القيمة ﴾ أي دين الأمة القيمة بالحق، ويجوز أن يكون دين الملة المستقيمة.(ابن منظور، 1434هـ-2013م ، ص548)

تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج، فإذ قال شخص ما أنه قوم الشيء، فذلك يعني أنه ثمنه وجعل له قيمة معلومة، وإذا قال أنه قوم غصن الشجرة، فمعنى ذلك أنه عدله وجعله مستقيما" (رافدة الحريري، 2008، ص ص 16-17).

كما أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة أن يقال: "قيمت الشيء تقييما بمعنى حددت قيمته وقدره، وذلك للتفرقة أو إزالة اللبس بين هذا اللفظ وبين قومته بمعنى طورته وعدلته وجعلته قويما أو مستقيما، وهذا يعني أن التقويم يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير. وفي هذا يقول الخليفة عمر رضي الله عنه (من رأى منكم في اعوجاجا فليقومه) (عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص38)

من خلال التعاريف اللغوية يتضح أن كلمة تقويم تعني الاستقامة والاعتدال.

وقد أشار "سامي ملحم" في التحديد اللغوي للتقويم أن هذه الكلمة صحيحة لغويا وهي أعم من التقييم ويراد معاني عدة هي ذاتها المشار إليها في التحديد اللغوي السابق: بيان قيمة الشيء، تعديل أوتصحيح ما اعوج ، أيضا استعمالات التقويم العديدة مثل: التقويم الزمني، تقويم البلدان، التقويم التربوي.(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص40)

كما اسقط عمومية مصطلح التقويم على التقويم التربوي بالذات ليضمنه بذلك ما يلي: (سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص40)

"-بيان قيمة تحصيل التلميذ أو مدى تحقيقه لأهداف التربية "تقييم".

-تصحيح تعلمه أي تخليص التلميذ من نقاط الضعف في تحصيله "تقويم".

-تحديد أيام الدراسة والعطل المدرسية والامتحانات "روزنامة"

2- اصطلاحا :

على المستوى الاصطلاحي توجد تعريفات عديدة لمصطلح التقويم الذي تعرض لكثير من التغيرات عبر الزمن، كما اعتبر التربويون التقويم مفهوم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا، وقد ذكر "بوبهام" "أن معظم المعلمين المتميزين منذ بداية القرن العشرين وحتى الآن ينشغلون بالعمليات التقويمية التي تركز على تقويم أفعالهم أدائهم كما تركز على تقويم أداء الآخرين وتقويم بعض جوانب البيئة التي يعيشون فيها." **(محمود عبد الحليم منسي وآخران، 2007، ص7)** .ومن ضمن هذه التعريفات ما يلي:

1.2-التعريفات الغربية للتقويم:

-تعريف ستيك وتبرينك Ten Brink Stake الحصول على معلومات وإصدار أحكام **(صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-2009م، ص 20).**

-تعريف أليكن وسكريفن Alkin, Scriven أضافا إلى التعريف السابق عملية صنع القرارات.

-تعريف Neaghy "هو الأسلوب الذي تستعمل فيه البيانات التي جمعت بوساطة القياس أو الوسائل الأخرى كأساس لإصدار الأحكام عن الأشخاص أو الأماكن أو الأشياء المتميزة أو المقاسة أو المفحوصة." (عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص39)

-تعريف لجنة الدراسة القومية، "فاي دلتا كابان": "هو عملية التخطيط الدقيق، والحصول، والتزود بمعلومات مفيدة للحكم على بدائل القرارات" **(صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-21009م، ص 21).**

-تعريف "بلوم"Bloom على أنه: "إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأعمال أو الأفكار أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، ويكون التقويم كميا وكيفيا." (خطوط رمضان، جلاب مصباح، 1443هـ-2022م، ص26)

-تعريف الموسوعة العالمية للتقويم التربوي: "عملية منهجية منظمة لجمع البيانات، وتفسير الأدلة، مما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلاب أو البرامج، وبذلك يساعد في توجيه العمل التربوي، واتخاذ الإجراءات المناسبة في ضوء ذلك".**(صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-21009م، ص 21).**

-تعريف بيبي Beeby "جمع منظم وتفسير للوقائع يؤدي إلى إصدار حكم بالقيمة لاتخاذ موقف أو قرار" **(محمود عبد الحلمي حامد مسني، 1998، ص 22).**

-تعريف جرونلاند Geronlund: "التقويم في العملية التدريسية، هو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف أو المستويات المتوقعة التي يحققها الطالب، ويتضمن هذا التعريف مظهرين للتقويم،

أحدهما أن التقويم عملية منظمة تعمل على استبعاد الملاحظات غير المتحكم فيها، والآخر أن التقويم يفترض تحديد أهداف أو مستويات متوقعة مسبقا" **(صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-21009م، ص 21).**

- تعريف روجرز"X. Roegiers " "جمع مجموعة من المعلومات الصادقة والثابتة، وتحليل درجة ملاءمتها لمعايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف اتخاذ قرار." (خطوط رمضان، جلاب مصباح، 1443هـ-2022م، ص27)

-تعريف ثورندايك وهيجين: "وصف شيء ما تم الحكم على قبول أو ملائمة ما وصف، وهو أيضا إعطاء قيمة لشيء ما وفقا لمستويات وصفت أو حددت سلفا. **(رافدة الحريري، 1428هـ-2008، ص 17).**

2-2-التعريفات العربية:

نظرت دائرة المعارف للبحث التربوي على أنه "اصطلاح حديث العهد بالتعليم أدخل لتحديد مفهوم أكثر شمولا من ذلك المفهوم الذي يستخدم في الاختبارات التقليدية والامتحانات التي يجري القياس فيها للتأكد من تحصيل المادة الدراسية أو معرفة المهارات والقدرات الخاصة، ويركز المفهوم الشامل على قياس التغيرات المختلفة للشخصية والأهداف الكبرى للعملية التعليمية ولم يعد مقصورا على مجرد تحصيل المادة العلمية، بل تعداه إلى قياس الاستعدادات والميول والمثل العليا وطرائق التفكير وتكوين العادات والتكيف الشخصي والاجتماعي." (عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص ص39-40)

-تعريف أحمد زكي صالح: "العملية التي يتم فيها تحديد قيمة معينة بشيء محدد أو لحدث معين، والتقويم في التربية هو تقديم أحداث سلوكية". **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 21).**

تعريف دمرداش سرحان: "هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي القصور النقص في العملية التربوية أثناء سيرها."**(أحمد محمد الطبيب،1999،ص25)**

-تعريف محمود منسي: "التقويم التربوي هو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها. **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 22).**

تعريف رافدة الحريري: "التقويم التربوي هو عملية إصلاح وتعديل، وهو العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية، ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، وهو العملية التي يتم من خلالها اكتشاف مواطن القوة في العلمية التربوية وتعزيزها، والتقويم عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق

الأهداف المرجوة وتهدف عملية التقويم إلى التطوير والتجديد إضافة على معرفة مدى ما تحقق من الأهداف، ووضع المقترحات لتحقيق ما لم يتم تحقيقه منها". **(رافدة الحريري، 1428هـ-2008م، ص 18).**

إن قراءة التعريفات تلخص لنا عملية التقويم من خلا ل جمع المعلومات الصادقة بالطرق المنهجية بهدف اتخاذ القرار وقد يكون التقويم كميا أو كيفيا.

3- المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي :

هناك العديد من المصطلحات تلتقي مع التقويم أو تتقاطع معه مثل التقييم، القياس وهذان المصطلحان وجب تعريفهما وتحديد علاقتهما بالتقويم التربوي. وقبل ذلك يمكن الإشارة أيضا إلى التقويم التعليمي هذا الأخير الذي يحصر العملية التقويمية ضمن إطار التعليم فقط.

1-3 التقويم التربوي والتقويم التعليمي:

إن التداخل بين مصطلحي التقويم التربوي والتقويم التعليمي هو امتداد للتداخل بين مصطلحي التربية والتعليم الذي إن تم الوقوف عنده فالحقيقة قفيه هي شمولية وعمومية مصطلح التربية من التعليم لأن التعليم جزء من العملية التربية، مما يمكن معه القول أن التقويم التربوية أعم وأشمل من التقويم التعليمي الذي يمثل جزءا منه يتمثل في الجانب الإجرائي، وبالرجوع إلى تعريف كل منهما فالفرق بين التقويم التربوي والتقويم التعليمي هو فارق في الدرجة وليس في النوع، لا يعني وجود فواصل قاطعة بينهما، لأن العلاقة وثيقة بينهما فيلتقيان في عدة نقاط هي: الأهمية، الهدف، الأساليب، الإجراءات، الوسائل، والنظم، لكنه يختلف عنه في عمومية المجال إذ يشمل التقويم التربوي كافة الميادين والمؤسسات والمشروعات والعمليات التي تستهدف تحقيق أهداف تربوية مباشرة أو غير مباشرة، فهو يتعدى المؤسسات التعليمية التي يمثل العمل التربوي هدفا مباشرا لها، أو التي يكون لها أهداف تربوية ضمنية غير مباشرة، ولذلك فالتقويم التعليمي يمثل جانبا واحدا من جوانب التقويم التربوي الذي يتضمن إصدار أحكام عن العملية التعليمية. **(رافدة الحريري، 1428هـ-2008م، ص ص 18-19).**

2-3- التقويم وعلاقته بالتقييم: بعد التحديد الدقيق لمفهوم التقويم التربوي فالملاحظ وجود عملية أخرى مرافقة له وهي عملية التقييم بمعنى Valuationوالتي تعني قيمة الشيء أو بمعنى التثمين Valuing وبالرجوع إلى التحديد اللغوي فالمتخصصون في اللغة "ينكرون كلمة تقييم ويذكرون كلمة تقويم حيث جذر الكلمة: ق-و-م ولا يوجد في المعاجم اللغوية المعتمدة: ق-ي-م وعليه كلمة التقييم أدخل إلى لغتنا العربية ونظرا لشيوع الكلمة وكثرة استعمالها أقرت في المجمع اللغوي، فجعل التقويم للتعديل، والتقييم للقيمة، أي التقييم: إعطاء قيمة ثم التقويم بعد إعطاء القيمة البحث عن الخطأ ونقاط الضعف ووضع

علاج مناسب للخطأ." **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص42)** فبالتقييم يمكن أن يضع المربون حدا للتساؤل حول مدى أهمية برنامج معين كتعليم لغة ثانية إلى جانب اللغة الأم في الصفوف الدنيا، أو حول إجراء امتحان قبول للمرحلة الإعدادية أو الثانوية وعموما فالتقويم والتقييم يصعب الفصل بينهما، وبسبب إمكانية الفصل بين المقيم ومتخذ القرار ذكر "أحمد عودة" بإجازة استخدامهما كمترادفين أو شبه مترادفين في بعض المواقف، خاصة وأنهما من الكلمات الشائعة وبالمقابل يلزم تذكر أن كل منهما يعبر عن مستوى من مستويات تصنيف الأهداف.**(أحمد عودة، 1998،ص ص25-26)** "وقد استخدم التقييم لأول مرة في التربية في مشروع التقييم الوطني للتقدم التربوي (NAP) في الولايات المتحدة الأمريكية وكان القصد ولا يزال هو اقتراح مدى متسعا من إجراءات القياس بحيث لا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يستند إلى بعض الأحكام فيما يتعلق بجودة التقدم الذي يحدث للطلاب أو المدارس وهذا يتضمن التقويم أيضا." **(صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-2009،ص23)**بينما تشير مراجع تربوية أخرى إلى شمولية وعمومية التقويم عن التقييم وذلك بالرجوع إلى التعريف اللغوي فالتقويم يقصد به التعديل أو التحسين بالإضافة إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، لأن كلمة التقويم من قوّم وقوّم الشيء أي عدله، أما مصطلح التقييم فيعني تحديد قيمة الشيء أو مقداره.**(محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح،ب س،ص11)** "والتقييم يشير إلى العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس بهدف إصدار حكم على الخاصية أو السمة أو القدرة المقاسة وتكون نتائج التقييم كمية وكيفية."**(حمدي شاكر محمود،1425هـ-2004م)**

وأن التقييم أو التقدير يتضمن تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم على قيمة الشيء وهو بذلك ينطوي على شق تشخيصي فقط، والتقييم في مجال التربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية وإصدار حكم على مدى جودة تلك المنظومة، وأن التقييم أقدم من القياس وسابق عليه كما يتناول تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل في ضوء معايير صادقة وموضوعية. **(رافدة الحريري،2008،ص20)**

وعملية التقييم تتوسط القياس والتقويم وهي التي من خلالها يعطى الوصف الكمي (بيانات) الذي حصلنا عليه بعملية القياس قيمة فيصبح وصفا نوعيا (معلومات). (عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص42)

3-3- العلاقة بين القياس والتقويم:

يعتقد الكثير من الناس أن مصطلح القياس مرادف لمصطلح التقويم لكن هذا الاعتقاد يتضمن خلطا بين المصطلحين فالقياس والتقويم مصطلحان مختلفان. إذ يشير كل منهما إلى نوع معين من

الإجراءات، إلا أنهما يرتبطان ببعضهما ليخدما غرضا واحدا وهو اتخاذ القرارات التربوية، أو إصدار أحكام معينة تتعلق بالأهداف الموضوعة مسبقا. **(أحمد عودة، 1998،ص 26)** ويتم تحديد مصطلح القياس قبلا لتوضيح هذا:

القياس لغة "التقدير نقول قاس الشيء بغيره أو على غيره أي قدره على مثاله. والقياس في التربية يعرف بأنه عمل تكميم النوع وفق قواعد معينة، أو هو عملية إعطاء الأشياء أرقاما وفق قواعد محددة"**(علي مهدي كاظم، 2001،ص22)**

"مصطلح القياس يشير إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وصفها بمستوى مقبول من الدقة. بينما يشير مصطلح التقويم إلى مجموعة الإجراءات التي توظف هذه المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف أو اتخاذ القرارات ذات العلاقة".**(أحمد عودة، 1998،ص 27)**

وعملية القياس تتضمن ممارستين رئيسيتين: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص16)**

- المقارنة بين الأشياء كأن نقول القياس في الشرع الذي يتضمن مقارنة بين موقفين أو حالتين لبيان الحكم الشرعي في المستجد منهما.
- تقدير لما تمتلك الأشياء من خصائص.

وقد حدد "علي مهدي كاظم" العلاقة بين التقويم والقياس أنها ذات شكل متسلسل البداية فيه للاختبار لأن القياس لا يتم بدون اختبار والتقويم لا يتم دون القياس فالاختبار إذا هو أداة القياس والقياس هو أداة التقويم لأن هذا الأخير يعتمد على البيانات يقدمها القياس والقياس هو الآخر يعتمد على النتائج التي يحصل عليها بواسطة الاختبار وأن المفاهيم الثلاثة: الاختبار القياس التقويم ليست غاية في حد ذاتها إنما هي وسيلة الهدف منها إصدار الحكم على مدى نجاح العملية التعليمية التعلمية في تحقيق أهدافها وأن القياس سابق للتقويم. **(علي مهدي كاظم، 2001،ص ص41-42)**

كما حدد "سامي ملحم" العلاقة بين المصطلحين في جملة من النقاط يمكن تلخيصها فيما يلي: **(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص64)**

- القياس سابق للتقويم وأساس له.
- التقويم أوسع من القياس فالقياس يتم باستعمال اختبار أو فحص فقط، بينما نلجأ في التقويم إلى أساليب أخرى بالإضافة إلى القياس، كالسجلات القصصية، الاستجواب، قوائم التقدير، السجل التراكمي، دراسة الحالة، آراء المدرسين ..الخ.

- القياس تحديد كمي للصفة المقاسة كنتيجة لعملية منظمة: فالأرقام تمثل كمية الصفة التي تم قياسها أما التقويم فهو التثمين الذاتي للكمية أو النوعية للسمة، ويعبر بصورة ذاتية من مقدار قيمة الشيء أو الصفة بالنسبة لشخص ، وعموما فالقياس إجابة عن السؤال كم؟ أو ما مقدار؟ بينما التقويم يجيب عن السؤال ما جودة؟
- القياس كمي وموضوعي، بينما التقويم نوعي وذاتي.

"عملية القياس تمثل جزء من عملية التقويم حيث أنها تأخذ الصفة الرقمية فقط دون إصدار أي حكم على الشيء المقوم، أو تشخيص الحالة وطرح اللازم وتتضمن عملية التقويم القياس والتقدير بينما يتضمن التقدير عملية القياس." **(رافدة الحريري، 1428هـ-2008م، ص 21)**

يمكن القول في الأخير أنه لا يمكن الفصل تماما بين القياس والتقويم فالتقويم يشمل إجراءات عملية القياس مما يحيلنا إلى استنتاج مفاده أن مفهوم التقويم أشمل من مفهوم القياس، ويحيلنا إلى استنتاج مفاده أن بينهما علاقة ترابطية تكاملية.

وقد لخصت "رافدة الحريري" العلاقة والفرق بين مصطلحات التقييم، القياس، التقويم في الجدول التالي:

جدول (01) العلاقة والفرق بين التقويم والتقييم والقياس

التقويم	التقييم	القياس
هو عملية إصدار حكم على أهمية شيء ما من حيث التكاليف المناسبة أو من حيث الفعالية ويكون مقارنا أو نسبيا يتم في ضوء معايير متفق عليها أو محكات اختيارية	هو عملية تقدير قيمة الأشياء وتشخيصها	يشير مصطلح القياس إلى مجموعة من الإجراءات التي تتضمن تحديد وتعريف ما يجب قياسه وترجمته إلى معلومات يسهل وضعها بمستوى مقبول من الدقة.
التقويم أعم وأشمل من القياس حيث أن عملية التقويم تتضمن وسائل عديدة إضافة إلى القياس كالملاحظة والمقابلة والرجوع إلى السجلات وغيرها، والتقويم مصطلح شامل وعام ويتولى القيام بعملية التقويم جميع القائمين على العملية التعليمية بكاملها، مع أنه يشتمل على عملية التقدير التي تتضمن القياس.	التقييم هو تقدير قيمة الشيء من خلال مخرجات أي نظام تعليمي وإصدار الحكم على مدى جودة وفاعلية هذا النظام التقييم جزء من عملية التقويم	القياس أضيق في معناه من التقويم لأنه لا يعطينا سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس. عملية القياس تسبق عملية التقويم وتتم باستعمال اختبار أو فحص.

والتقويم تقدير كمي ووصفي للسلوك والمستويات		

(رافدة الحريري، 1428هـ-2008م، ص 24)

يتضح من الجدول شمولية مصطلح التقويم التربوي عن التقييم والقياس ، وهما جزء منه والعلاقة بينهم تمثل علاقة الجزء بالكل.

وقد أكد "نيفو Nevo" أن التعريفات المتعددة للتقويم تقدم نظرة متسعة إلى حد كبير بحيث تشمل التقييم والقياس واستخدام الاختبارات كأجزاء لعملية التقويم وفي الوقت ذاته تعد هذه الأجزاء مفاهيما تحمل معنى أضيق من مفهوم التقويم. **(صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-2009،ص22)**

وهناك من وصف هذه العلاقة أنها علاقة تكاملية ولا يمكن فصل القياس عن التقويم والتقييم لأن عملية جمع المعلومات حول الأشياء وتحديد قيم رقمية تعبر عن مقدار ما تمتلك الأشياء من خصائص (عملية القياس) ليست هدفا مستقلا بحد ذاتها، كأن أعطي قيمة رقمية لشيء ما، إنما هذا الجمع للمساعدة على اتخاذ القرارات بشأن الأشياء بعد إصدار الحكم على ما تم جمعه من معلومات كمية وكيفية، بالتالي إذا تمت عملية جمع المعلومات بشكل علمي صحيح فإننا سنحصل على معلومات موثوقة نسبيا وهذا يزيد من فرصة إصدار حكم صحيح وبالتالي اتخاذ القرار الأفضل من بين بدائل متعددة، فعملية القياس الصحيحة ضرورية ويجب أن تسبق عملية التقويم الصحيحة التي تهيئ الفرصة لاتخاذ قرار ملائم مما يجعل عملية القياس والتقييم والتقويم علاقة تفاعلية مستمرة. **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص34)**

4- أسس التقويم وخصائصه:

يبنى التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس التي تمكنه من أداء وظيفته بصورة جيدة والتي تمنح فرصة الحكم بطريقة علمية موضوعية تساعد الفرد المتعلم على تطوير إمكانياته وتساعد على زيادة كفاية العملية التربوية بصورة عامة مما يؤدي إلى تحقيق مخرجات متكاملة مع ما يرغب في تحقيقه فعلا مما يكسب التقويم مجموعة من الخصائص. يمكن تلخيص هذه الأسس فيما يلي:

4-1 - مسايرة التقويم للأهداف التعليمية : أو ما يعبر عنه التناسق مع الأهداف يعد التقويم الوسيلة الوحيدة التي تكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية، كما أنه يكشف الخلل في الأهداف المسطرة في حد ذاتها. ومن جهة أخرى فلا يكون التقويم جيدا إلا إذا حددت الأهداف المرجوة تحديدا دقيقا وقابلة للتحقق. كما أنه يتغير كلما تغيرت الأهداف حيث يحدد ما تم إنجازه، هذا ما يجعل مسايرته لهذه الأهداف يعتمد على عدة أساليب تقتضيها طبيعة الأهداف في حد ذاتها.

2-4 – الاستمرارية :

يقصد بالاستمرارية امتداد عملية التقويم مع مدة الدراسة، حيث أن التقويم يساير كل مراحل الدرس، المقرر، الفصل الدراسي، السنة الدراسية خطوة بخطوة ومن بدايتها إلى نهايتها ولا يقتصر فقط على التقويم النهائي، فاستمرار التقويم يمكن من تغطية كل جوانب التعلم ويبرز نقاط القوة فيها كما يحصر صعوباتها، ويتيح الفرصة لاكتشاف المستوى الحقيقي للتلاميذ باستعمال الوسائل التقويمية أكثر من مرة.

3-4- الشمولية: أن يكون التقويم شاملا لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية فالتقويم الشامل للتلميذ يراعي شخصية التلاميذ من كل جوانبها: الجانب العقلي، الثقافي، الجسمي، الديني، الاجتماعي، الفني.

أما التقويم الشامل للمنهاج فيراعي: أهداف المنهاج، المقررات الدراسية، الكتاب المدرسي، استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة، أساليب ووسائل التقويم المتبعة.

أما إذا أردنا تقويم المعلم تقويما شاملا فإن ذلك يستدعي تقويم الجوانب التالية: إعداده تدريبه، شخصيته، مادته العلمية، طريقة تدريسه، طريقة تقويمه للتلاميذ، علاقته بالإدارة، علاقته بزملائه المدرسين، علاقته بالطلبة، علاقته بأولياء الأمور.**(محمد حسن حمادات،2009،ص208)**

كما تعني الشمولية استخدام جميع الوسائل الملائمة لجمع معلومات حول موضوع التقويم (الاختبارات بأنواعها الشفوية والكتابية، المقابلات....) كما قد يتضمن معنى الشمولية تقويم مختلف المواقع التي يمكن أن تساعد على التعلم: الأسرة، البيئة المادية للمدرسة وغيرها. **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص 36-37)**

التقويم في الماضي كان يفتقد صفة الشمول لأنه مقصور على جانب واحد هو تحصيل المعلومات الذي يعتبر بدوره جزءا من الجانب الثقافي.**(حلمي أحمد الوكيل، أمين المفتي،1428هـ-2008م،ص163)**

4-4-أن يبنى التقويم على أسس علمية :

ويعني ذلك أن يتسم التقويم بسمات معينة، تكون عوناً على إصدار الأحكام السليمة، واتخاذ القرارات المناسبة ، ويبنى التقويم على الصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز ويمكن توضيحها كما يلي:أ – الصدق :

ويُقصد به أن تكون الوسائل المستخدمة في تقويم المنهج صادقة، أي تقيس الشيء المراد قياسه بدقة، دون أن تتأثر النتيجة بعوامل أخرى غير تلك التي وضعت الوسيلة لقياسها.

ب- الثبات :

ويعني أن تعطى الوسيلة المستخدمة في تقويم المنهج نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استخدامها سواء في صورتها الأولى أو في صورة مماثلة لها فإنها تعطي نفس النتيجة تقريبا. ويظهر ذلك أكثر في المجالات العلمية، لذلك فثبات التقويم التربوي ترتبط بالمجال الذي تتم فيه عملية القياس على ألا يكون هناك تناقض في النتائج المختلفة التي نصل إليها.

ج- الموضوعية :

ويُقصد بالموضوعية عدم تأثر النتائج التي يتم التوصل إليها بالعوامل الشخصية التي يتعرض لها من يقوم بعملية التقويم أو من يشاركه فيها، وهذه العوامل مثل: الحالة الصحية، أو النفسية، أو الاجتماعية أو المالية، قيم المعلم واتجاهاته، نوعية العلاقات بين الطالب والمعلم. ويكون تقويم المنهج موضوعياً، إذا أجريت عملية التقويم بواسطة أكثر من شخص، وتم الحصول على نتائج موحدة من كلٍ منهم.

د - التنوع:

وتعني استخدام أكبر عدد ممكن من الوسائل المختلفة بحيث تلقي كل وسيلة الضوء على جانب معين من جوانب شخصية التلميذ بالتالي تكاملية بينها لأجل إعطاء صورة صادقة عن الجانب المراد تقويمه. كأن نستخدم المقابلة مع الملاحظة أو الاختبارات أو غيرها.

–ه التمييز :

ويُقصد بالتمييز هنا قدرة الوسائل المستخدمة في عملية التقويم على إظهار الفروق الفردية بين التلاميذ، لهذه العملية أهمية كبرى، فهي تسهم في الكشف عن ميول وقدرات واستعدادات واتجاهات التلاميذ مما يمكن من توجيههم دراسيا ومهنيا، أيضا تمكن من الكشف عن المواهب، وتنمية الإبداع ليتسنى اللحاق بركب الحضارة والتقدم. كذلك تساعد في الكشف عن الطلبة الذين يعانون من نقص أو تخلف في القدرات لأجل توفير رعاية خاصة لهم وبهذا تقوم عملية التقويم بالتشخيص والعلاج فتفسح الطريق أمام الموهوبين وتأخذ بيد الضعفاء والمتخلفين.(محمد حسن حمادات،2009،ص214)

4-5- التعاون:

حيث أن التقويم يحتاج إلى مساعدة عدة أطراف بداية من التخطيط له، واختيار أدواته وفي تنفيذه لذلك يجب أن يتم بطريقة تعاونية يشترك فيها كل من يؤثر في العملية التعليمية ويتأثر بها كالمعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، كما يتعاون التلاميذ فيما بينهم لتقويم أنفسهم، ويتعاون

المعلمون معا في تقويم نمو تلاميذهم وكذلك يتعاون الأولياء مع المدرسة في عملية التقويم.(صلاح عبد الحميد مصطفى،1420هـ-2000م، ص113)

إن تعاون كل أطراف العملية التعليمية : الأهل والمعلم والمتعلم أمر ضروري فالتعلم يتضمن مجموعة كبيرة من النشاطات التي قد تظهر في البيت والشارع والمدرسة في أي وقت وليس فقط وقت الحصة المدرسية مما يبرز أهمية تعاون الجميع في جمع المعلومات اللازمة لتقييم المتعلم ومن ثم تقويمه.

4-6- عملية إنسانية:

"بمعنى أن يكون هدفها الأساسي مساعدة التلاميذ على النمو الشامل لأقصى حد تسمح به قدراتهم، وأن يكون التقويم وسيلة لتحسين عمليتي التعلم والتعليم وليس وسيلة لإرهاب التلاميذ وأسلوبا من أساليب عقابهم، بل ينبغي أن يترك أثرا طيبا في نفوس التلاميذ." .(صلاح عبد الحميد مصطفى،1420هـ-2000م، ص114)

4-7-اقتصادية: ويتم مراعاة ثلاث جوانب:

أ-الاقتصاد في الوقت بمعنى مراعاة وقت المعلم والمتعلم، والوقت المسموح به في المنهج.

ب-الاقتصاد في الجهد: بمعنى لا يستنفذ جهدا كبيرا من المعلم حتى لا يصاب بالملل فتضعف همته عن العمل، ويتضاءل نشاطه، وتقل طاقته، فيؤدي ما هو مطلوب منه بطريقة روتينية لا حياة فيها ولا تطوير ولا ابتكار. أما التلميذ فإجهاده يؤدي إلى الملل وكره الدراسة والنفور منها.

ج-الاقتصاد في التكاليف: حتى لا يشكل التقويم عبئا على الميزانية المخصصة للتعليم.

وهذا يعني استخدام أنسب وأساليب التقويم ووسائله التي يمكن من خلالها الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

5-الخطوات العامة للتقويم:

هناك مجموعة من الخطوات العامة للتقويم تتمثل فيما يلي: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص 37-38)**

1- تحديد موضوع التقويم وغرضه

2- الإعداد لعملية التقويم: وتتضمن هذه الخطوة ما يلي:

- إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس والأدوات الملائمة والتي سيتم استخدامها لجمع المعلومات أثناء عملية التقويم.
- إعداد وتدريب الكوادر اللازمة للمساعدة في جمع المعلومات والقيام بعملية التقويم.
- وضع خطة زمنية لتنفيذ عملية التقويم.

3- تنفيذ عملية التقويم : لهذه الخطوة أهمية كبيرة وهي تتطلب وعيا من المنفذين من خلال مراعاتهم ما يلي:

- اختيار أدوات قياس مناسبة وملائمة من حيث خصائصها من الصدق والثبات .
- كيفية توظيف أدوات القياس والتقويم من حيث إدارتها وتطبيقها وتصحيحها وتفسيرها.
- مصادر أخطاء التخمين (تأثير الإجابة بالصدفة) كما في الاختبارات الموضوعية وهذه أخطاء مصدرها المفحوص، كما يجب الوعي بأخطاء التحيز الشخصي أو أثر الهالة (تأثر المصحح بالانطباع المسبق حول المفحوص وبالتالي تأثر العلامة)، وهذه أخطاء مصدرها الفاحص.

4- تحليل البيانات وتفسيرها واستخلاص النتائج.

5- إصدار حكم (التقويم).

6- اتخاذ قرار.

ثانيا: نبذة تاريخية عن التقويم التربوي

أشرنا إلى وجودية التقويم في الحياة الاجتماعية بشكل عام حتى في العصور القديمة مما يحيلنا إلى أن هذه العملية مرت بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسائلها بتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعا من الأحكام على الظواهر البيئية، والناس الذين يعيش معهم، فكان يدرك على سبيل المثال أن فلانا قوي وذلك ضعيف. (خطوط رمضان، جلاب مصباح، 1443هـ-2022م، ص20)

هذه الأحكام التي يصدرها الأشخاص هي تقويم أيضا بغض النظر عن ما يقوم أو الموضوع الذي يصدر حوله الحكم.

أشارت الدراسات أن التقويم بمعناه المتطور زاوله الصينيون منذ أكثر من 3000سنة، من خلال استخدامهم للوسائل التحريرية للطلبة **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص37)**، وبالرغم من ظهور مصطلحات مرادفة لمصطلح التقويم في الكتابات القديمة التي ترجع إلى عهود ما قبل التاريخ، فقد اعتبر "سقراط" "التقويم اللفظي جزء أساسي من قياس نتائج التعلم، كما استخدم أباطرة الصين سنة 200ق.م الامتحانات واختبارات الكفاءة لتقدير أداء المرشحين للعمل بالحكومة والوظائف الخدمية، وكان استخدام التقويم في هذه الفترات القديمة للأغراض التعليمية ولقياس مقدار التعلم والمعرفة والمهارات المختلفة **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 13)**. وهذه الامتحانات غاية في الدقة بما يشبه الامتحانات في وقتنا الراهن، وكانت الأسماء فيها سرية ويتولى التصحيح أكثر من شخص، أما

الموضوعات فشاملة ومتنوعة تشمل اللغة والحساب والشعر والتاريخ والفروسية والرماية. **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص37)**

وهذا يشابه الامتحانات الرسمية والإشهادية مثل امتحانات شهادة التعليم المتوسط، وامتحانات البكالوريا، ومسابقات الدكتوراه التي تكون دون أسماء ولا يصححها أستاذ واحد بل عدة مصححين.

وبالنسبة للمجتمع العربي فقد كان للتقويم والقياس دور مهم في حياتهم العامة والخاصة في المجالين التعليمي والمهني، فالعرب القدامى عرفوا بعض التقويم ومارسوه في الندوات التي كانت تعقد في الأسواق التي من أشهرها سوق عكاظ، وفي مواسم الحج كان يتم تقويم النتاجات الفكرية المتمثلة في الشعر والنثر من قبل خبراء متمرسين وبموجب معايير متفق عليها. **(عبد الواحد الكبيسي، 1428هـ-2007م، ص37)**

وبخصوص الاختبارات التحصيلية فقد استعملها المسلمون مثل الامتحانات الشفوية والتحريرية التي كان يجريها المعلمون من حين إلى آخر. ففي الكتاتيب عندما يكمل مدة الدراسة يمتحن الطالب لمعرفة مدى حفظه للقرآن الكريم، ومدى قدرته على ضبط المحفوظات والقواعد. وكانت هذه الامتحانات فردية تبعا لقدرة كل طفل أو صبي. وكانت هناك ثلاث تقديرات للدرجة: **(عبد الواحد الكبيسي، 1428هـ-2007م، ص38)**

- الطالب الذي يحفظ القرآن كله مع ضبط الإعراب والفهم وحسن الخط يمنح درجة ممتاز.
- الطالب الذي يقرأ القرآن الكريم مع النظر في المصحف مع ضبط الشكل والهجاء يمنح متوسط.
- الطالب الذي يقرأ دون ضبط الحروف يعتبر ضعيفا.

"وقد يكون العرب المسلمون أول من وضع اختبارات مهنية لاختيار الرجل المناسب في المكان المناسب بموجب مواصفات معينة مستمدة من طبيعة العمل أو المهنة فلقد اختار الرسول ﷺ بلالا للآذان لأنه كان أندى صوتا وعهد بالقضاء إلى من عرف بالاتزان والحكمة. وقيادة الجيش لمن عرف بالشجاعة والحزم في الشدائد والحروب وعهد بالجباية لمن عرف في أمانته وورعه." **(عبد الواحد الكبيسي، 1428هـ-2007م، ص38)**

إلا أن التقويم التربوي لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وقد تطور التقويم تطورا بالغا في الفترة ما بين 1800م و1930م لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية وظهور كتابات مبكرة في القياس النفسي والاختبارات، وقد اتسع مجال التقويم

ليشمل تقويم المعلم وتقويم المناهج والمؤسسات بالإضافة إلى تقويم المتعلمين كما ازدهر التقويم مع بداية القرن العشرين. **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص ص 13-14).**

يعتبر "فريدريك تايلور" من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام 1800. حينما قام بتحليل العملية الانتاجية في شركة المعادن وتوصل إلى تحديد ماهية الوظائف المطلوبة لسير العمل فيها. **(خطوط رمضان، جلاب مصباح، 1443هـ-2022م، ص21)**

مراحل تطور التقويم: مر التقويم بمراحل تاريخية مختلفة يمكن إيجازها كما يلي:

1-مرحلة الإصلاح من سنة 1800 إلى 1900:

في هذه المرحلة تم تطوير الاختبارات العقلية المبكرة واستخدام تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في حل المشكلات التربوية، أيضا ظهور فكرة التربية التجريبية، حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس. **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص14).**

2-مرحلة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 إلى 1930:

ظهرت جهود كبيرة في هذه الفترة لتطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية، وبطاريات الاختبارات المقننة، ويعتبر "روبرت ثور نديك Robert Thorndike أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة، حيث جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في اتخاذ القرار التربوي كتحديد مستويات النجاح والرسوب وانتقال التلاميذ من مستوى دراسي لآخر أعلى منه والمقارنة بين المناهج المختلفة. **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 14).**

3-المرحلة من 1930 إلى 1945:

تزامنت هذه المرحلة مع أعمال رالف تايلور Ralph Tyler الذي اهتم في البداية بالقياس التربوي وركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للمناهج الدراسية عند تقويم تعلم التلاميذ وكذلك مخرجات المناهج التعليمية المختلفة، مؤكدا على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها، مما أدى إلى ظهور المقاييس مرجعية المحك، وقد ساعدت أعماله المختصين في التقويم التربوي لعمل إطار تحليلي للمقارنة بين المناهج الدراسية ومخرجاتها التربوية. **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 15).**

4-مرحلة الاستقرار من 1945 إلى 1948:

في هذه الفترة تم استخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، أيضا إدراج مقررات في التقويم والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم، حيث أصبحت هذه المقررات أساسية لهذه الكليات، كما يتم تطوير عملية بناء الاختبارات النفسية

والتربوية واعتبارها أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة، وبناء المناهج الدراسية وصار التقويم التربوي مطلبا أساسيا لتوظيف المتعلمين. **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 15).**

5-مرحلة الازدهار والتوسع من 1948 إلى 1972:

ازداد التركيز في هذه الفترة على التقويم التشخيصي وبناء التقويم متعددة العوامل وقد ذكر "بيرك Berk" أنه خلال هذه المرحلة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية وذلك من أجل التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على المناهج الدراسية المختلفة، كما استخدم نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم المناهج الدراسية والنظم التعليمية على حد سواء. **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 16).**

كما اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة.

6-المرحلة الممتدة من 1972 إلى الوقت الحاضر:

عبر محمود عبد الحليم مسني عن هذه المرحلة أنها مرحلة التخصص الدقيق، حيث برز التقويم التربوي كتخصص مستقل بذاته.مدركين أن التقويم الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي، كما تزايد الاهتمام في السبعينيات والثمانينيات من القرن العشرين بالإصلاحات التربوية، مما أدى إلى تعاظم دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات، وأضحى التقويم التربوي في الوقت الراهن واحدا من أهم المجالات التطبيقية للعلوم التربوية **(محمود عبد الحليم حامد مسني، 1998، ص 17).**

وأصبحت جودة التعليم تحتل الصدارة في المجال التنافسي بين الدول الشيء الذي زاد من قيمة وأهمية التقويم التربوي.

ثالثا: أهمية التقويم التربوي

تستمد عملية التقويم أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية، وخطورة اتخاذ القرارات الخاطئة على مستوى الفرد والمجتمع. كما تستمد أهميتها من خصائصها والتي تتلخص في استمراريتها، وقد يكون انتهاء عملية التقويم بداية لعملية تقويم أخرى، واستمرارية الامتحانات للمتعلمين طيلة مراحل تمدرسهم والوقت الذي يقضونه في الإجابة عن الامتحانات خير دليل على ذلك، إضافة لتغطيتها وشموليتها للجوانب المعرفية والحركية والانفعالية..لتحقيق التوازن في تنمية شخصية المتعلم مع مراعاة كل المجالات والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية.**(أحمد عودة،1998،ص ص6-7)**

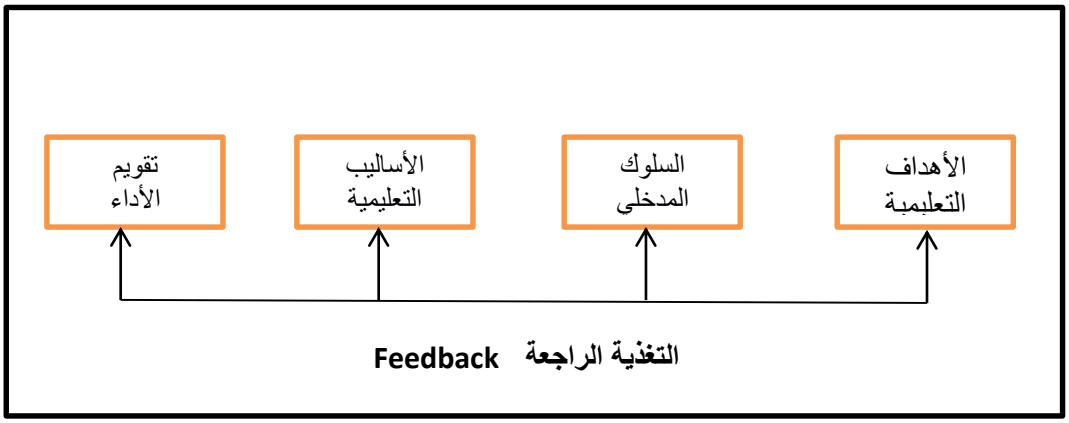
كما يعتبر التقويم التربوي بعدا مهما وضروريا لفئات عديدة من خلال نتائجه، فهو الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها، فهو جزء مكمل للعملية التعليمية وأحد المؤشرات الهامة، للتعرف على مدى كفاءة المناهج واستراتيجيات التدريس وإعداد المعلم، إلى جانب التعرف على مدى كفاءة مدخلات العملية التعليمية الأخرى في تحقيق الأهداف المرجوة. (رافدة الحريري، 2008، ص 25).

وتتضح أهمية التقويم التربوي عموما في النقاط التالية: (رافدة الحريري، 2008، ص 27):

- التعرف على مدى تحقيق الأهداف المنشودة فهي تبين من ناحية اتجاه نمو التلاميذ وميولهم ومن ناحية أخرى تبين مدى نجاح المعلم في عمله ومدى قدرته على التنويع في استخدام طرق التدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وأدوات ونقاط التقويم.
- يساهم التقويم في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفسه ومعرفة اتجاهه وميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيقه لأهدافه التي يرسمها في حياته بشكل عام.
- الكشف عن مدى فاعلية الجهاز التربوي والأقسام والبرامج التربوية والتعليمية.
- الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ.
- الحصول على معلومات وإحصائيات تتعلق بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة، لرفع التقارير إلى المسؤولين أو إلى أولياء الأمور.

إضافة إلى ما ذكر فإن عملية التقويم التربوي تقود إلى التطوير والتحسين في كل جوانب العملية التعليمية التعلمية، لا سيما إذا اتسمت بالشمول والاستمرارية، ويمكن في هذه النقطة إدراج مخطط "جلاسر" R.Glaser للعملية التعليمية والذي يمكن تطبيقه في أي مرحلة تعليمية بدءا من رياض الأطفال وانتهاء بمرحلة الدراسات العليا في أي مادة دراسية .

فالتقويم له دور مهم في العملية التعليمية "وهو جزء لا يتجزأ منها فسياسات التقويم وأساليبها تبني العملية التعليمية أو تهدمها تبعا لمستوى جودتها وارتباطها برؤية وأهداف واضحة للتعليم والتعلم." (خطوط رمضان، جلاب مصباح، 1443هـ-2022م، ص19)



شكل (01) نموذج جلاسر للعملية التعليمية

إن مخطط "جلاسر" للعملية التعليمية يتطلب من المعلم ما يلي:(أحمد فلاح العلوان،2009،ص28)

- يحدد الأهداف التي يروم إحداثها في سلوك المتعلمين.
- يجمع المعلومات المتعلقة بالمتعلمين وخصائصهم.
- يحدد استراتيجية التدريس الملائمة.
- يقوم بقياس تحصيل المتعلمين
- يراجع خطوات العملية التعليمية التعلمية في ضوء نتائج القياس والتقويم التي حصل عليها في المرحلة السابقة.

جدول (02): يوضح أهمية التقويم وأغراضه بالنسبة للفئات المختلفة

الفئات ذات العلاقة بالتقويم	أهداف وغايات وفوائد التقويم بالنسبة لكل فئة
صانعو السياسات التربوية	– وضع المعايير المناسبة. – ضبط جودة التعليم. – إصدار أحكام حول تعزيز أو تعديل الممارسات المختلفة. – صياغة/ رسم السياسات. – توجيه وإدارة الموارد البشرية/المالية.
الإداريون	– تحديد مناطق القوة والضعف. – تحديد الأولويات. – تقييم البدائل. – تخطيط وتحسين المناهج.

المعلمون	– تخطيط برامج معالجة فردية. – ضبط ومراقبة تطور المتعلم دراسيا. – تقويم المناهج وطرائق التدريس. – تقديم تغذية راجعة عن مستويات وإنجاز المتعلمين. – تعزيز وإثارة دافعية المتعلمين.
أولاء الأمور/المتعلمين	– التعرف على جوانب القوة والضعف والنمو الدراسي. – التعرف على دور وفاعلية المدرسة. – المساهمة في اقتراح التوصيات والحلول المستقبلية.

(عماد أحمد حسن علي، 2010، ص ص 30-31)

رابعا: أهداف التقويم التربوي: يسعى التقويم التربوي إلى تحقيق الأهداف التالية: **(رافدة الحريري، 2008، ص ص28-29)**

- معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد.
- الكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.
- التحقق من مدى ملاءمة المنهاج للمرحلة العمرية والنمائية للمتعلم.
- إرسال تقارير لأولياء الأمور عن مستويات أبنائهم.
- توفير المعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات.
- معرفة جوانب القصور والمعوقات في المدرسة والقضاء على الظواهر السلبية.
- تحفيز إدارة المدرسة على بذل المزيد من العمل والمعلم على النمو المهني والمتعلم على تحسين التحصيل الدراسي.
- الكشف عن ميول التلاميذ ورغباتهم واتجاهاتهم.
- معرفة ما اكتسبه المتعلمون من مهارات ومدى توظيفه لها في حياته اليومية.
- توجيه المتعلمين إلى الأنشطة المتوافقة مع قدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم.
- تحديد متطلبات نمو المتعلمين الشخصي (عقليا و مهاريا ووجدانيا)
- تمكين التربويين من الترتيب الرأسي والأفقي للبرامج المختلفة.

المحاضرة (02): التقويم والأهداف التربوية

أهداف المحاضرة:

1- **أن يدرك الطالب الأهداف التربوية وتصنيفاتها المختلفة.**

2- **أن يتعرف الطالب على أهمية الأهداف التربوية.**

3- **معرفة خصائص الهدف الجيد.**

4- **فهم معنى تقويم الأهداف .**

تمهيد:

تعتبر الأهداف التربوية من القضايا الهامة التي شغلت اهتمام المربين وكذا العلماء والمفكرين عبر العصور المختلفة، والمتتبع لتطور الفكر التربوي من خلال الحضارات المختلفة التي تعبر عن منارات يمكن من خلالها التعرف على المكانة العليا للتربية عبر المجتمعات باختلاف ثقافاتها، وفي سياق التغيرات والتطورات المجتمعية وتسارع وتيرة المعرفة أضحى التنافس جليا بالتربية بشكل عام والأهداف التربوية بشكل خاص.

حتى الحرب العالمية الثانية بقيت الأهداف التربوية والمناهج تدور حول صياغات عامة غير دقيقة وكان لكتابات بوبيت 1918ورالف تايلور الأثر البالغ في توجيه الحركات التربوية إلى البحث في كيفيات بناء المناهج وأسس تحديد الأهداف التربوية.

أولا: ماهية الأهداف

1- تعريف الأهداف:

تمثل الأهداف أول مكونات المنهاج التربوي بل وأهمها لأن جميع المكونات الأخرى إنما تعتمد عليها، حيث يتم اختيار المحتوى من حيث الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات، كما يتم انتقاء الخبرات التعليمية من حيث مستوياتها وأنواعها وتنظيمها، في ضوء أهداف المنهاج نفسه، كما يعمل التقويم على التأكد من تحقيق تلك الأهداف من عدم تحقيقها. (جودت أحمد سعادة: 2005، ص38).

"النتيجة النهائية لتعليم ناجع وفعال، أو أنه ناتج تدريسي ينبغي تحقيقه بعد فترة دراسية معينة. وهناك من يعرفه على أنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، ويعرف الهدف التربوي بأنه التغيرات التي نتوقع حدوثها في شخصيات التلاميذ". **(محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات،2012،ص89)**

تعريف "روبرت ميجر" "الهدف التعليمي مجموعة من الكلمات والرموز التي تصف واحدا من المقاصد التربوية"، بينما عرفه"دي سيكو" "أنه الناتج النهائي لعملية التعلم". في حين عرفه "جرونلاند" "أنه حصيلة عملية التعلم مبلوره في سلوك يمكن أن يكون عقليا أو انفعاليا." **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص59)**

2- **أهمية الأهداف :** تشكل الأهداف معايير أساسية لاتخاذ قرارات تعليمية عقلانية وعملية يمكن إخضاعها للتحقق والتجريب ويمكن تلخيص أهميتها في النقاط التالية: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص60)**

- إن تحديد الأهداف بدقة يتيح للمعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق ووسائل وأدوات تقويم.
- إن تحديد الأهداف يعمل على توجيه وتنظيم عملية التعليم ويساعد في إجراءات التقويم.
- إن تحديد الأهداف يساعد في تفريد التعليم.

3- بعض المصطلحات المستخدمة في الأهداف التربوية

3-1- الأغراض التربوية: تشير إلى النتائج التربوية المرغوب فيها من الناحية التربوية وتعتبر مفهوم شمولي كمثال: إعداد المواطن الصالح. وهي تحتاج إلى زمن طويل لتحقيقها.**(جودت أحمد سعادة،2001، ص47)**

وتعتبر أهدافا ذات درجة مرتفعة من حيث التعميم والدرجة المنخفضة من حيث التحديد أو التخصيص، وتمثل الغايات النهائية للنظام التربوي الذي يسعى إلى تحقيقها لدى الأفراد والجماعات من خلال عملية التعلم الرسمي. **(أحمد فلاح العلوان،2009،ص65)**

3-2- الغايات التربوية: "وهي عبارات تصف نتاجات حياتية متوقعة ومبنية على مخطط قيمي مشتق بشكل من الفلسفة التربوية السائدة في المجتمع،ويمكن من خلالها استخلاص الاتجاهات والأفكار السائدة في المجتمع، وتعتبر هي الأخرى عامة لكنها تأتي بعد الأغراض التربوية لذلك فهي بعيدة المدى. كمثال المشاركة في الحياة اليومية.**(جودت أحمد سعادة،2001، ص47)**

3-3 - الأهداف العامة التربوية: تمثل عبارات هدفية تقع في منتصف الطريق بين الغايات التربوية والأهداف التدريسية أو التعليمية من حيث درجة العمومية.وتمثل الأهداف العامة مجموعة الأهداف المسطرة لمنهاج معين أو مادة دراسية معينة. **(جودت أحمد سعادة،2001، ص48)**

3- 4- الأهداف التعليمية: وتمثل المستوى الرابع من مستويات الأهداف التربوية وتشير إلى زمن أقل في تحقيقها وذلك داخل الصف "وتعمل هذه الأهداف على التطبيق الفعلي للمنهاج الدراسي أو القيام بتنفيذه وترجمة الأهداف العامة إلى أهداف أبسط يمكن تحقيقها داخل الحصة الدراسية **(جودت أحمد سعادة،2001، ص128)**

"العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف دقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرة إنها تمثل عبارات تصف الأداءات التي نرغب من المتعلمين أن يكونوا قادرين علة القيام بها قبل الحكم عليهم بالكفاءة في تلك الأدءات إنها تصف النتيجة المرغوب فيها للعملية التعليمية التعلمية وليس خطوات عملية التدريس ذاتها." **(جودت أحمد سعادة،2001، ص138)**

وفي كل الحالات فالأهداف التعليمية يجب أن تصاغ بطريقة تتيح فرصة التحقق منها، فالأهداف أولا وآخرا تشير إلى ما يحدث عند المتعلم من تغير نتيجة تعلمه لمادة تعليمية أو مهارة معينة، وعلى الرغم من أن المحاولات الباكرة لصياغة الأهداف التدريسية لم تكن موفقة بتركيزها على نشاطات المعلم أثناء التعليم تارة وعلى عناصر المحتوى أو أنماط السلوك العام تارة أخرى. **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص62)**

4- تصنيفات الأهداف التعليمية: هناك العديد من التصنيفات للأهداف التعليمية أولها تصنيف بلوم وجماعتهBloom's Taxonomy الذي حدد ثلاث مجالات للأهداف:

- المجال المعرفي أو العقلي.
- المجال الوجداني أو العاطفي أو الانفعالي.
- المجال المهاري الحركي أو الأدائي الحركي أو النفسحركي.

صدر عام 1956 المجلد الأول لـ"بلوم" ذكر فيه المجالات الثلاثة السابق ذكرها إلا أنه ركز أكثر على المجال المعرفي، وقد صدر المجلد الثاني تحت اسم المربي "كراثول" Krathwohl في 1964 واهتم بالمجال الوجداني أو الانفعالي، تلته بعد ذلك العديد من التصنيفات التي تناولت المجال

المجال المهاري الحركي مثل: تصنيف "هارو" Harrow وتصنيف "جيرونلند" Gronlund وتصنيف "سيمبسون" Simpson وتصنيف "كبلر" Kibler **(جودت أحمد سعادة،2001، ص148)**

وتوضيح هذه المجالات أن المجال المعرفي يتعلق بالعمليات العقلية والمفاهيم، أما المجال الوجداني الانفعالي فيتعلق بالقيم والمهارات، في حين يتعلق المجال النفس حركي بالمهارات التي يسيطر بها الإنسان على جسمه وينسق فيما بينها. ويمكن توضيحها أكثر فيما يلي:

4-1-المجال المعرفي: "تسعى الأهداف في هذا المجال إلى تزويد المتعلم بالمعارف والخبرات والمعلومات الإعلامية مثل الحقائق والأسماء والأماكن والافتراضات والتواريخ وغيرها، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم العقلية المتعددة كقدرات التذكر والفهم والتحليل، والابتكار والاستنتاج، وإصدار الأحكام والمقارنة وإدراك العلاقات بين الأشياء ويعد هذا المجال من أكثر المجالات التي يركز عليها المعلمون أثناء التخطيط الدراسي لأنه يرتبط بطبيعة المعرفة المتعلقة بالمواد الدراسية التي يقومون بتدريسها".**(عماد عبد الرحيم الزغلول: 2005، ص ص32-33)**

وصنف "بلوم" المجال المعرفي إلى ست عمليات ذهنية متسلسلة متتابعة هرمية تشكل قاعدة الهرم المستويات السهلة بينما تزداد صعوبة المستويات الأخرى كلما اقتربنا من قمة الهرم.**(أحمد فلاح العلوان: 2009، ص73)**

المستويات هي: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص72-79)**

المستوى الأول: المعرفة ويتضمن العمليات المعرفية الخاصة بتذكر المعلومات المخزونة في الذاكرة واسترجاعها أو استدعائها.

المستوى الثاني: الفهم والاستيعاب: يعتبر هذا المستوى الأدنى بين مستويات القدرات الذكائية وأكثرها شيوعا بين الأهداف التي يصوغها المعلمين وسلوك المتعلم في هذا المستوى يدل على درجة من فهم المادة التعليمية وليس مجرد تذكرها أو استدعائها.

المستوى الثالث: التطبيق: ويشير إلى قدرة استخدام المتعلم مفاهيم وطرق ومبادئ في مواقف وظروف جديدة مختلفة عن ظروف التعلم وهذا المستوى أكثر صعوبة من المعرفة والفهم الذين ذكرناهما وهو أعلى منهما في هرم "بلوم" .

المستوى الرابع: التحليل: ويعني تحليل الكل إلى أجزاء أو تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها المكونة لها وهذا يستوجب فهم وإدراك لطبيعة العلاقات الرابطة بين تلك العناصر أو الأجزاء.

المستوى الخامس: التركيب: يتم في هذا المستوى تكوين بنية كلية جديدة لم تكن قد وجدت من قبل تظهر بأسلوب مبتكر ومتميز قد يتضمن هذا المستوى إنتاج أفكار جديدة أو تصميم التجارب أو الخطط لتنفيذ برامج مختلفة.

المستوى الخامس: التقويم: في هذا المستوى يتوقع من المتعلم أن يقيم و يثمن الموضوع أو الشيء المراد تقويمه وتقديم الأدلة التي اعتمد عليها في حكمه، وهذا المستوى عند "بلوم يمثل قمة الهرم في تصنيف الأهداف المعرفية ويشكل أحد مستويات الأهداف الانفعالية لأنه في كلا الحالتين يتطلب إصدار حكم حول قيمة الشيء.

4-2- المجال الوجداني: يتضمن هذا المجال الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والميول والاتجاهات والقيم والتقديرات، وصنفت أهداف هذا المجال وفق سلوكات المتعلمين الانفعالية (العاطفية)، مثل إبداء المشاعر نحو الآخرين كالحب، الكراهية، التقدير، التسامح...الخ.(أحمد فلاح العلوان: 2009، ص81)وتنمي هذه الأهداف عقائد المتعلم وأساليبه في التكيف مع الناس والتعامل مع الأشياء، ويبدأ هذا المجال بالاستقبال أي وعي المتعلم باستقبال مثير معين ثم تحدث الاستجابة المتمثلة في التفاعل بإيجابية مع المثير بحثا عن الرضا والارتياح ثم يحدث الحكم في ضوء قيمة معينة، ثم التنظيم القيمي، ويحدث اكتساب الاتجاه أو القيمة التي تأخذ مكانها في شخصية المتعلم وتتحكم في سلوكه بالقبول أو الرفض.(صلاح عبد الحميد مصطفى: 1420هـ-2000م، ص ص 36-37)

4-3 -المجال النفس-حركي: تسمى هذه الأهداف بالنفسحركية لأنها تشتمل على جانبين أحدهما حركي والآخر نفسي ذو طابع عقلي ووجداني تركز على تطوير وتهذيب القدرات والمهارات الحركية لدى المتعلم كالمشي والركض والقفز والرسم والكتابة، أيضا تطوير القدرات والمهارات اللغوية لدى المتعلم.(عماد عبد الرحيم الزغلول: 2005، ص ص 45-46)

وتصنف الأهداف التربوية في المجال النفس-حركي إلى تصنيفين أساسيين: (سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: 2006، ص ص 72-73)

-تصنيف كبلر Kibler وزملاؤه: وهو تصنيف غير هرمي يتكون من أربع فئات:

- مهارات التواصل غير اللفظية، مهارات الحركات الجسمية الكبرى.
- مهارات التواصل اللفظية، مهارات الحركات الدقيقة المتناسقة.

-تصنيف سيمسون Simpson: يأخذ شكل مستويات هرمية (كل مستوى هو تعلم سابق للذي يليه، وتعلم لاحق للذي يليه ويشمل سبع مستويات:

الملاحظة أو الإدراك الحسي، مستوى التأهب أو التهيؤ، مستوى الاستجابة الموجهة، مستوى الآلية الميكانيكية أو التعويد، مستوى الاستجابة العلمية المعقدة، مستوى التكيف أو التعديل، مستوى الإبداع أو الأصالة.

مما سبق فالأهداف تكون في غاية الأهمية، وهي نقطة البداية في إقامة العملية التعليمية على أسس سليمة، كما تعتبر بمثابة المعايير التي في ضوئها تختار المواد وتنظيم محتوياتها كما تعد استراتيجيات التدريس والاختبارات والامتحانات وكل جوانب المنهاج الدراسي وسائل لتحقيق الأهداف التربوية المحددة، ما جعل علماء الاجتماع يرون أن الدراسة التحليلية للمجتمع الراهن تزود بالمعلومات الأساسية التي يمكن أن تشتق منها الأهداف، وتتعدد مصادر اشتقاق الأهداف التربوية كدراسة المتعلمين، دراسة الحياة المعاصرة خارج المدرسة، اقتراحات المتخصصين في المادة الدراسية، استخدام الفلسفة التربوية، سيكولوجية التعلم.**(رالف تايلور: 1982، ص ص13-59)**

5- مواصفات الهدف الجيد:

يعتبر سؤال المعلم لنفسه عن جودة الأهداف بعد إعدادها ذا أهمية كبرى في تصويبها، لذلك لا بد له من الإجابة عن الأسئلة التالية:**(أحمد عودة،1998،ص ص108-110)**

- هل تعطي الأهداف نواتج التعلم الهامة في الوحدة؟
- هل تراعي الأهداف أعمار الطلبة ومستوى النضج وخلفياتهم السابقة؟ وهو ما يشار إليه بمبدأ الاستعداد في التعلم.
- هل تراعي الأهداف حاجات المتعلمين وترتبط بواقع مجتمعهم؟
- هل تراعي الأهداف مبدأ انتقال أثر التعلم؟ (توظيف المتعلم لمكتسباته في حياته اليومية)
- هل الأهداف مصاغة بعبارات سلوكية؟ (بمعنى هل هي قابلة للقياس)

إن الهدف المطروح هو الذي يوجه العملية التدريسية برمتها ومن هنا فإن مجموعة من الاعتبارات التي يجب أن تراعى عند بناء الهدف حتى يكون هدفا واضحا ذو قيمة، أو ما نطلق عليه الهدف الجيد ومن هذه الاعتبارات: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص65-68)**

- أن يتضمن الهدف "أن" و"فعلا مضارعا" مما يساعد في تحديد السلوك أو النشاط المطلوب من المتعلم وصياغة مبنية على استخدام المصدر هي صياغة يكتنفها الغموض، ومثال ذلك أن يكون الهدف: التمييز بين الاختبارات المحكية والاختبارات المعيارية. فهذا الهدف قد يكون عنوانا فرعيا

في وحدة الاختبارات وهو ما يريد المعلم تحقيقه ولكن إذا قلت أن يميز الطالب بين الاختبارات المحكية والاختبارات المعيارية كان الهدف أوضح لأنه صيغ بطريقة سلوكية أوضح تمكن من قياسه.

- أن يكون الهدف واضحا ومحددا ويحكم على وضوح الهدف أو عدم وضوحه عند تعدد المقيمين لذلك الهدف، فإذا فهموا الهدف بنفس الكيفية عملوا على تقويمه بطرق متشابهة والأهم من ذلك أن تصنيفات المقومين للأفراد الذين تحقق الهدف لديهم والأفراد الذين لم يحققوا الهدف ستكون متفقة تماما بين جميع المقومين.
- أن تعطي الأهداف نواتج التعلم الهامة: إن في كل وحدة تعليمية عناصر أو أفكار أو مهارات أساسية هامة يجب أن تعطى أهمية خاصة في صياغة الأهداف التدريسية، وأن لا يكون التركيز على العناصر أو الأفكار الهامشية.
- أن يراعي الهدف حاجات المتعلمين ويرتبط بواقعهم، فمعروف أن حاجات المتعلمين تختلف باختلاف بيئتهم وواقعهم وطبيعة حياتهم، فتلاميذ المناطق الريفية لهم نمط حياة مختلف عن تلاميذ المنطقة الصناعية المزدحمة، وهم بدورهم يختلفون عن من يعيشون على السواحل . فهذه البيئات المختلفة تتطلب من أفرادها أنماط عيش مختلفة وبالتالي متطلبات ومهارات ومعارف مختلفة. فمما لا شك فيه أن صياغة الأهداف التربوية مع ربطها بالواقع المعيش للمتعلم إنما يثير دافعيته نحو التعلم.
- أن يراعي الهدف أعمار الطلبة ومستوى نضجهم وخلفياتهم السابقة وفي إشارة ضمنية لوجوب مراعاة المعلم لهرمية الأهداف وأن بعضها يتطلب تحقق أهداف سابقة بشكل جيد فتكون ملائمة لعمر المتعلم ودرجة نضجه من جهة ومن جهة أخرى أن تكون متطلباتها السابقة قد تحققت.
- أن تراعي مبدأ انتقال التعلم ويكون التركيز على صياغة أهداف تعمل على تسهيل التعلم اللاحق وتحقق توافق المتعلم مع المواقف المختلفة.
- أن يصاغ الهدف مع مراعاة الزمن المتاح لتحقيقه.
- أن يدل الهدف على سلوك المتعلم وليس المعلم.
- أن يدل الهدف على نواتج التعلم المقصودة وليس على نشاطات أخرى غير مقصودة.

6- **مصادر اشتقاق الأهداف التربوية:** إن مصادر اشتقاق الأهداف التربوية تختلف باختلاف مستوياتها السابق ذكرها، فتشتق الأهداف التربوية من السياسة التربوية، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة تربوية تكون مكتوبة أو غير مكتوبة، وتشتق السياسة التربوية من فلسفة المجتمع الفكرية ومن منظومته القيمية ومن حاجاته الاجتماعية.ويمكن تحديد المصادر الآتية للأهداف التربوية العامة: **(محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات،2012،ص90)**

- طبيعة الدين الإسلامي ومنهجه الشامل لإنسان والكون والحياة.
- التراث العربي للقضايا المعاصرة.
- المتعلم من حيث خصائصه وحاجاته واهتماماته وميولاته.
- التحديات التكنولوجية والعلمية المعاصرة.
- الواقع الاجتماعي المعيش.
- طبيعة العلم والمواد الدراسية وما يرتبط بها من مصادر للمعرفة.

أما بخصوص مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية أو الخاصة فيمكن ذكر ما يلي: **(محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات،2012،ص90)**

- الكتب المدرسية.
- كتب المعلمين التي تصدرها وزارة التربية(تقابل دليل المعلم)
- المجلات العلمية المتخصصة وزملاء المهنة.

ثانيا: تقويم الأهداف:

عرفه "تايلور" "هو جملة من الإجراءات الهادفة إلى الحصول على معلومات وبيانات تمكن من الحكم على ملاءمة أو كفاية مردود منهاج معين عن طريق تحليل المعلومات المحصل عليها بواسطة أدوات ووسائل، والتي تمكن من اتخاذ قرارات تصحيحية فهو إذا السعي لمعرفة مدى انسجام النتائج المحصل عليها مع الأهداف"**(قرايرية/حرقاس وسيلة،2010/2009،ص18)**

إن تصميم عمليتي التدريس والتقويم ينبغي أن يسترشد بالأهداف التعليمية المرجوة أو النواتج المتوقعة من كل متعلم، فهذه الأهداف أو النواتج هي التي تمكن المعلم من اختيار استراتيجيات التدريس الأكثر

فاعلية وملاءمة، والأهم بناء أدوات التقويم التي تقدم أدلة صادقة عن تحصيل المتعلمين بمفهومه الواسع، مما يحيلنا إلى أن تصميم أدوات التقويم وتطبيقها إنما يمون موجها بالأهداف التعلمية ومستندا إليها ، ويعتمد على نتائج تحصيل المتعلمين في وحدة دراسية معينة في اتخاذ قرارات متعلقة بالمتعلمين وبفاعلية التدريس . **(صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م، ص ص69-70)**

ومما لا شك فيه أن الأهداف التعليمية المصاغة صياغة إجرائية بحيث تعبر بوضوح عن نواتج التعلم المتوقعة التي تساعد في إخبار كل الفئات من متعلمين وأولياء عن ما ينبغي على المتعلمين تحقيقه في المجالات الدراسية المختلفة كما تساعد المعلمين في تخطيط الأنشطة التدريسية والعملية التعليمية المناسبة لهذه الأهداف، وكذلك تخطيط عملية التقويم والتحقق من صدق أدوات تقويم مدى تحقق هذه الأهداف. **(صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م، ص ص69-70)**

كما أن هناك من يركز على أن عملية تقويم الأهداف هي في الأساس درجة تحقيق التوافق بين تحصيل المتعلمين وما تدعو إليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك. بينما رأى "دوكوتال وروجيه" "على أن تقويم الأهداف هو مقابلة أو مواجهة مجموعة من المعلومات، بمجموعة من المقاييس من أجل اتخاذ القرار." **(قرايرية/حرقاس وسيلة،2010/2009،ص18)**

إذا حاولنا الربط بين محاضراتنا فقد تطرقنا في مقياس المناهج التربوية إلى عديد العناصر خصوصا ما تعلق بمكونات المناهج التربوية سواء الأهداف كمكون أول أو التقويم كمكون أخير، إلا أن هناك ملاحظة حول استخدام الكفاءة محل الهدف ، كذلك استخدام ملمح الخروج الذي يعتبر ملمح دخول في السنة الموالية وهو ضمنا يشير إلى الكفاءات التي يكتسبها المتعلم.

ولو حاولنا الربط بين هذه المحاضرة ومفهوم التقويم التربوي سنجد أنه ضمنا يركز على الأهداف فالتقويم على مستوى المدرسة يقصد به:"عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالمتعلم والمعلم والإدارة والأهداف ومحتوى المقررات والوسائل والنشاطات التعليمية والمرافق، وذلك لمعرفة مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج." **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص41)**

وعلى مستوى الصف فالتقويم عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل المتعلمين واتخاذ قرارات بشأنها. والمتمعن لهذا التعريف يلحظ أنه يشير إلى

أهمية صياغة الأهداف التعلمية المعرفية منها والوجدانية والمهارية كأول خطوة في عملية التعليم لأنها عملية هادفة. (عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص41)

وقد أكد "شادش وليفيتون" Shadish and Leviton أن "الأساليب التي تتبع في التقويم تختلف باختلاف الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها." **(محمود عبد الحليم منسي وآخران، 2007، ص13)**

كما أكد "جرونلند" في تعريفه للتقويم ارتباط هذا الأخير بالأهداف التربوية المسطرة وأن التقويم الفعال يجب أن يعمل على تحقق تلك الأهداف. والتقويم التربوي بمفهومه الحديث يتطلب ربط عمليات التقويم مباشرة بالأهداف التعليمية كما تظهر بصورة نواتج التعلم، ويتم ذلك عادة عن طريق جدول المواصفات الذي يمثل الوسيلة الملائمة لربط الأهداف التعليمية (نواتج التعلم) مباشرة بعناصر المحتوى أو المجال الدراسي الذي يتصدى له الاختبار ويكون بمثابة خطة عمل لتطوير الاختبار، ويعتبر جدول المواصفات الوحيد الذي يضمن للاختبار قياس نواتج التعلم المتنوعة وعناصر المحتوى المختلفة والإحاطة بها جميعا بصورة متوازنة مما يؤمن صدق المحتوى أو الصدق التمثيلي للاختبار ما يتحقق معه الوصول إلى بيان شامل وواضح بالأهداف التعليمية المراد قياسها وبالمحتوى الدراسي والأوزان النسبية لكل منها وعدد البنود لتغطية كل هدف وكل موضوع. **(أمطانيوس نايف ميخائيل،1436هـ-2015م، ص ص66-67)**

ويمكن ذكر فوائد جدول المواصفات في النقاط التالية: **(أمطانيوس نايف ميخائيل،1436هـ-2015م، ص ص70-71)**

- ربط التقويم التربوي بالأهداف التعليمية.
- إعطاء كل هدف كل جزء من المادة وزنه الحقيقي بتخصيص عدد معين من الأسئلة لكل هدف.
- يجبر الفاحص على التوزيع العادل لأسئلته على مختلف أجزاء المادة التعليمية والأهداف الخاصة بها.
- يمكن من ترتيب الأسئلة وفق الأهداف من خلال وضع الأسئلة التي تقيس هدفا واحدا معا.
- يضمن للفاحص من خلال تبنيه مستويات التعلم المختلفة وعدم الاقتصار على مستوى واحد

وللتقويم التربوي أهداف عامة وأهداف خاصة مرتبطة بالمؤسسة التربوية كما يعتبر وضوح الأهداف أحد المجالات التي تشملها وظائف التقويم من حيث النقاط التالية: **(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص46)**

-وضوح الأهداف التي يرجى بلوغها.

-إعطاء نماذج لتطبيق الأهداف حتى يدركها المعلمون والتلاميذ ويتمكنوا من تحقيقها.

-التأكيد على الجوانب العملية أو التطبيقية أو بأسلوب التفكير العلمي أو بربط المدرسة بالحياة.

-ترسيخ الأهداف وتوجيه المعلمين والتلاميذ نحو الاهتمام بها.

-تعزيز الاتجاهات التي يسير عليها التقويم وتنويعها مما يبتعد عن التمركز حول ناحية واحدة كالحفظ مثلا ما توضحه الامتحانات التقليدية.

ثالثا: أهداف التقويم

للتقويم هدفين رئيسيين أحدهما دافعي ويحدد كما يلي: **(محمود عبد الحليم منسي وآخران، 2007، ص ص 19-20)**

- تنمية أداء الأفراد.
- تنمية مستوى كفاءة الأفراد.
- مساعدة الأفراد على تحديد أهداف المستقبل.
- مكافأة أداء الأفراد الجيد.
- التعرف على مدى تحقيق الهدف التربوي
- مساعدة الأفراد في الحصول على وظيفة باستخدام الشهادة الخاصة بنتائج التقويم

والهدف الثاني هو هدف تصحيحي ويحدد كما يلي: **(محمود عبد الحليم منسي وآخران، 2007، ص20)**

- تعديل الأداء غير المرضي

- تحديد المشكلات الاجرائية في أي برنامج تربوي جديد
- إزالة الأخطاء من المنهاج موضع التقويم
- تحديد عيوب المنهاج موضع التقويم
- التعرف على حاجات المؤسسات التربوية وتحديد أولويات هذه الحاجات

المحاضرة (03) : الوظائف الاجتماعية للتقويم التربوي

أهداف المحاضرة:

1- توضيح وظائف القويم التربوي.

2- المقارنة بين أدوار التقويم التربوي في العملية التدريسية.

تمهيد

إن تقدم التعليم يرتبط بإمكان تحديد التغييرات التي تنتهجها السياسة التربوية التي تعتبر مجالا للسباق في دول العالم المختلفة، ويقع في قلب الاهتمام تصميم برامج جيدة للتقويم التربوي ليحقق أهدافه وغاياته ونحاول من خلال محاضرتنا حول الوظائف الاجتماعية للتقويم الوقوف على وظائف التقويم بصفة عامة مع إدراج الوظائف الاجتماعية لأن النجاح يعتبر مطلبا اجتماعيا ملحا، سواء على مستوى نتائج الأبناء أو على نجاح المناهج التربوية بل ونجاح الأساتذة أيضا.

أولا: وظائف التقويم:

انطلاقا من التحديد الاصطلاحي لمفهوم التقويم الذي يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية، سواء كان تقويم أفراد، أو تقويم مشروعات وبرامج،أو تقويم النظام المدرسي برمته للحكم على جودة الأداء ، أو الإجراء أو البرنامج من حيث درجة تحقيق كل منها للأهداف أو المستويات المرجوة .**(صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009،ص33)** وعلى العموم فالتقويم له دور في تدريب المعلمين وتهيئتهم، وأنشطتهم وفي عمليات بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية الهادفة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم وفي انتقاء أفضل الأساليب والتقنيات التربوية لجودة العملية التعليمية التعلمية وتحسين التحصيل الدراسي للتلاميذ.**(صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009،ص34)**

من خلال ما سبق طرحه فوظائف التقويم عديدة ومستمرة باستمرارية عملية التقويم بحد ذاتها وهي في تزايد في ضوء الوتيرة المتسارعة والمتلاحقة للمعرفة ويمكن الإشارة لها بإيجاز فيما يلي:

1- إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق الفردية: من خلال الكشف عن مواطن القوة والضعف في المناهج التربوية وعن مدى ملاءمتها للفروق الفردية بين المتعلمين وتعديل المناهج التربوية بكل عناصرها

بما يتواءم مع الفروق الفردية بين المتعلمين في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات.(**رافدة الحريري،1428هـ-2008م،ص29**)

ووسائل التقويم تكشف عن الفروق الفردية التباينات القائمة بين جماعات الأفراد المختلفة مما يساعد على تصنيف المواقف التعليمية بما يتفق والفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات من حيث الذكاء والقدرات العقلية والسمات الشخصية والتحصيل الدراسي والاتجاهات وغيرها . (**محمود عبد الحليم منسي وآخران، 2007، ص25**)

2- **وظائف وقائية:** يلعب التقويم دورا وقائيا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه فمن خلال التقويم قد يجد المعلم نقاط الضعف لدى التلميذ في بداية الموسم الدراسي، ومن ثم يبدأ بعلاجه لمنع المتعلم من الوقوع في مطب الرسوب.(**مريم سليم1425هـ-2004م،ص364**)

3- **الوظائف التشخيصية:** يستطيع المعلم من خلال عملية التقويم تشخيص أسباب رسوب أو نجاح تلميذ وهل أن المشكلة تتعلق بالتلميذ أم أنها تتعلق بصياغة السؤال مما يستوجب إعادة الصياغة، التعرف على نقاط القوة والضعف عند التلاميذ وهل هناك مشكلات تتعلق باستراتيجيات التدريس أو الكتاب المستخدم.(**مريم سليم1425هـ-2004م،ص365**)

ويمكن ربط الوظيفة التشخيصية أيضا بذوي صعوبات التعلم بتصنيفاتها المختلفة فبإمكان المعلم الوقوف عليها وتوجيه ذوي صعوبات التعلم للمختصين في مجال الأرطوفونيا .

4- **وظيفة علاجية:** "إن المرور في عملية التقويم يعد علاجا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف تعزيز لسلوكهم، فإن لم يكن لتلميذ معين ميلا لمادة معينة قد تساهم علاماته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه تجاه تلك المادة،وكذلك إذا شعر التلميذ أن موقفه من المادة واحتمالات النجاح فيها ضعيفة،فيمكن للمعلم أن ينظم أساليب التقويم، بحيث تسمح بتحقيق مواقف النجاح في بداية التقويم حتى يستعيد التلميذ ثقته في نفسه ويغير من فكرته عن ذاته وعن المادة ويمكن أن يكون التقويم سبيلا لتحقيق الدافعية الداخلية..." .(**مريم سليم1425هـ-2004م،ص ص365-366**)

5- **الوظيفة الكشفية:** "تساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم، وميولهم، وحاجاتهم ومشكلاتهم، مما يساعدهم على تحقيق التكيف في الحياة، إضافة إلى أن ذلك

سيساعدهم بلا شك في التنبؤ بالمستقبل التعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها وتساعد الوظيفة الكشفية أيضا في عملية تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة."**(رافدة الحريري، 1428هـ-2008م،ص30)**

والملاحظ التشابه بين الوظيفتين التشخيصية والكشفية.

6- **تقويم التقنيات التربوية**: إن استخدام تقنيات المعلومات في الحقل التربوي يحتاج إلى أساليب منهجية لتقويم هذه التقنيات في إطار المناهج التربوية، وحيث أن التقنيات في تغير مستمر خاصة تقنيات الحاسوب التي تعتبر وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية الجديدة وإعادة تشكيل ظروف التعليم ومنح المزيد من الفرص في التعلم .لذلك فإن تقويم التقنيات التربوية أصبح وظيفة مهمة من وظائف التقويم التربوي. **(رافدة الحريري، 1428هـ-2008م،ص30)**

7-**دعم عملية اتخاذ القرارات**: فنتائج التقويم التربوي تمد المسؤولين عن عملية اتخاذ القرارات بمعلومات دقيقة تسهل عملية اتخاذ القرارات في مجالات عديدة: القبول، التوزيع، الترقية، الاستغناء عن بعض الأفراد ، نسب الرسوب والتسرب والنجاح وكل ما يتعلق بالمؤسسة المدرسية. **(رافدة الحريري، 1428هـ-2008م،ص31)**

8-**مساعدة الأولياء في التعرف إلى مستويات أبنائهم**: تعتبر معرفة مستويات الأبناء ضرورة هامة بالنسبة للأولياء يتعرفون من خلالها على مدى نمو أبنائهم ومعرفة نقاط القوة والضعف لديهم ما يشكل دافعا أساسيا للتواصل مع المدرسة .

9- **تحسين البيئة التربوية**: تعتبر البيئة التربوية عاملا مؤثرا في التلاميذ وحيث أن التقويم عملية شمولية فهو يركز على جميع الجزئيات والأخذ بعين الاعتبار كل معينات الراحة النفسية سواء ماتعلق بالظروف الفيزيقية أو توفر كل المرافق الضرورية المكتبات وقاعات الرياضة...

10- **تقويم أداء العاملين في المجال التربوي**

11-**إجازة انتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى**

12- **الوظيفة الاجتماعية:** "يلعب التقويم التربوي دورا كبيرا في أغلب جوانب الحياة الاجتماعية ، فما من عمل إلا ويصاحبه عملية تقويم أما مستمرة معه، أو تكون في نهاية المطاف، حسب نوعية العمل، وحسب رأي من يقوم بعملية التقويم التي تؤدي وظائف كثيرة تفيد في معرفة عناصر القوة والضعف...الحياة

الاجتماعية مبنية على المعاملات، وهذه المعاملات تخضع لاتخاذ قرارات سواء كانت بسيطة أو معقدة .."

(أحمد محمد الطبيب،1999،ص ص40،41)

التي تتمثل في معرفة مدى صلاحية النظام التربوي لمسايرة التطور الاجتماعي، ومدى قدرة المدرسة على تغيير المجتمع أو التكيف معه، ومدى قدرتها على إعداد المتعلم اجتماعيا، وتأهيله نظريا وتطبيقيا لخدمة المجتمع، والسير به نحو آفاق زاهرة

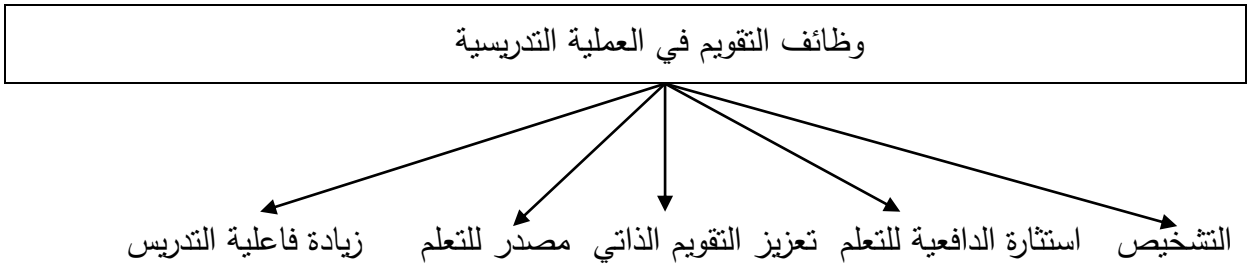
http://www.almothaqaf.com

وهناك أيضا الوظيفة المؤسسية التي تحيلنا على سلطة المدرس حين يشهرها في وجه التلميذ، أو الخضوع للنظام المؤسساتي التراتبي والطبقي. وفي هذا الصدد، يقول بلبل":(PELPEL)إن هدف الوظيفة الاجتماعية هو في الأخير توزيع الأفراد حسب أذواقهم وقدراتهم على مجالات مختلفة من الحياة الاجتماعية والمهنية، بينما نجد العكس في التقييم البيداغوجي حيث إن الهدف هو خلق مجموعة متجانسة، لأن المشروع البيداغوجي للمدرس لايمكن أن يهدف إلا إلى إنجاح الجميع، أو على الأقل الأغلبية. أما بالنسبة للوظيفة المؤسسية والتي تعتبر وسيطة بين الوظيفتين: الاجتماعية والبيداغوجية فهدفها لايمكن أن يكون إلا متناقضا: إنه في الوقت نفسه الارتقاء والتصفية. فقرار التصفية والارتقاء متعلقان بنوع السنة الدراسية http://www.almothaqaf.com

في بعض الأحيان تحدد مسبقا نسبة النجاح لمستوى معين. كما أن لنفس القرارين علاقة بالمؤسسات، فبعضها أكثر تسامحا، والبعض الآخر أكثر تشددا. أي: إنه أكثر تصفية

شكل(01) وظائف التقويم حسب J.Quernet https://www.alukah.net

وهناك من يعبر عن وظائف التقويم التربوي بأنها مكملة للعملية التدريسية بهدف إثراء تعلم التلاميذ في المجالات المختلفة وتسهمان في تحقيق الأهداف أو المستويات التربوية المرجوة .



شكل(02) يوضح وظائف التقويم في العملية التدريسية(صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م،ص39)

مقارنة بين أدوار التقويم في العملية التدريسية(**صلاح الدين محمود علام،2009،ص37)**

	التقويم القبلي	التقويم البنائي	التقويم الختامي
الغرض	يقدم معلومات عن المستوى المدخلي للطلاب	تقدم تغذية راجعة توجه العملية التدريسية وتصحح أخطاء التعلم	يقدم معلومات تقويمية عن النواتج التعليمية
الإطار الزمني	قبل بدء العملية التدريسية	مستمر	في نهاية مدة دراسية معينة
أنواع التقارير	بروفيلات	غير رسمي لقاءات مذكرات مناقشات رسمي ملاحظات قوائم مراجعة نتائج اختبارات موجزة اجتماعات	اجتماعات بطاقات مدرسية نقل إلى فرقة أعلى شهادات تخرج قبول في برنامج تعليمي مساءلة تربوية

المحاضرة (04): أدوات التقويم التربوي

أهداف المحاضرة:

تحديد أهم أدوات التقويم.

توضيح الخصائص الواجب توافرها في الأدوات التقويمية.

تعريف الطالب بأهم تقسيمات أدوات التقويم.

تمهيد:

إن التقويم بمفهومه الشمولي يحتاج إلى مجموعة من الأساليب والأدوات لتحقيق أغراضه بما يتيح للقائم على عملية التقويم الحصول على البيانات المطلوبة وقياس مختلف الأهداف والمستويات، وهناك تنوع كبير في أدوات التقويم التربوي الشيء الذي حددته الدراسات التربوية، وكذلك يمكن اعتبارها مجالا حيويا للتجديد بما يتواءم والتطورات العلمية والتكنولوجية الحديثة من جهة ومع المعايير المحددة لها من جهة أخرى، واختيار الأداة المناسبة للتقويم التربوي هو مفتاح لضمان جودة ومصداقية النتائج.

أولا : ماهية أدوات التقويم التربوي

1-تعريف أدوات التقويم:

يقصد بأدوات التقويم: وسائل جمع المعلومات عن أداء الطالب، مثل الاختبارات الكتابية و الشفهية والعملية، والواجبات المنزلية وملحوظات المعلمين(**مصطفى نمر دعمس،1429هـ-2008م،ص61**)

إن بناء أدوات التقويم يستوجب وضع خطة دقيقة ومدروسة، مع تحديد للإجراءات اللازمة لتنفيذ تلك الخطة التي يحدد في ضوئها أكثر من أداة من أجل الحصول على نتائج أكثر دقة، وهذه الإجراءات هي:(**رافدة الحريري،2008،ص ص65 66**)

-تحديد الهدف من إعداد الأدوات .

-الاطلاع على الأدبيات في مجال العمل والأداء المدرسي، وترتيبها حسب الأهمية وتحديد متضمنات كل مجال للاستفادة منها في بناء الأدوات.

- الاستفادة من نماذج الأعمال التي تم تطبيقها في هذا المجال من خلال الاطلاع عليها ودراستها وتحليلها.

- تحديد الأدوات المناسبة لجمع البيانات والمعلومات التي تخدم كل مجالات العمل المدرسي.

- إعداد الأدوات في صورتها الأولية ،وصياغة الأسئلة والفقرات بشكل يخدم تحقيق الهدف من عملية التقويم، والمجال المراد تقويمه مع مراعاة الدقة والوضوح في عملية صياغة الفقرات.

- عرض الأدوات على المتخصصين في التقويم التربوي للاستفادة من آرائهم وإجراء التعديلات اللازمة.

وضمان هذه الإجراءات يتطلب معلما لديه الكفاءة اللازمة لبناء أداة التقويم التي تخضع إلى أمور أدق من ذلك مثل اختيار المفردات، وضع التعليمة، صياغة السؤال. بما يراعي الفروقات الفردية والمرحلة النمائية والأهداف التي ينبغي تحقيقها.

2-الخصائص الواجب توافرها في الأدوات التقويمية

تتسم أدوات التقويم بجملة من الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي:**(رافدة الحريري،2008،ص ص66-67)**

-التنويع في أساليب التقويم ما يتيح توفر بيانات كثيرة حول المفحوصين.

- غزارة الفقرات في أداة التقويم للحصول على تقويم شامل لكل جوانب الشيء المراد تقويمه.

- الجمع بين الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي.

- البساطة والوضوح في صياغة الأسئلة والفقرات التي تخدم تحقيق الهدف الذي تجرى عملية التقويم لأجله.

- التقليل من استخدام الأسئلة المفتوحة.

- وضع معايير للتقويم ملحقة بكل أداة مستخدمة.

ثانيا: تصنيف أدوات التقويم التربوي

إن أدوات التقويم التربوي متعددة ومتنوعة منها ما يعتمد الأسلوب الكتابي ومنها ما يعتمد على الأسلوب اللفظي وغير اللفظي. وتعتمد عملية انتقاء الأدوات الخاصة بجمع البيانات والمعلومات لغرض التقويم .

Hopkins&Antes صنف "هبكنز&أنتس :

هذه الأدوات في فئتين: فئة الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات وتشمل الاختبارات المقننة أو المنشورة ولها أنواع وفقا لتعدد الأغراض ومنها: اختبارات التحصيل، اختبارات القدرة العقلية، اختبارات الاستعداد، كما تشمل الاختبارات من إعداد المعلم وهي في الأغلب اختبارات تحصيلية.

فئة الأدوات التي لا تندرج تحت اسم الاختبارات والتي تصمم خصيصا لقياس بعض الأهداف والتعرف على اتجاهات وميولات الطلبة وآرائهم وقدرتهم على التكيف، وسمات لشخصية مثل القلق والطموح ومفهوم الذات ويطلق على هذه الأدوات أدوات الملاحظة والتقدير ومن ضمنها: السجلات القصصية، قوائم الشطب، سلالم التقدير، مقياس العلاقات الاجتماعية، الأدوات الإسقاطية.**(أحمد عودة،1998،ص ص47-51)**

تتفاوت درجة استخدام هذه الأدوات إلا أن هذا لا يفيد التقليل من قيمة الأدوات الأخرى، وفيما يلي شرح للأهم هذه الأدوات:

1- الملاحظة: تعد من الأدوات القديمة في جمع البيانات، إلا أنها تتيح جمع بيانات قد لا يتحقق جمعها بالأدوات الأخرى، وللزيادة من فاعلية الملاحظة لابد من تنظيمها وبرمجتها وتحديد أهدافها، وخير مثال لذلك المعلم في تحديده لسلوكيات المتعلمين وتعرف الملاحظة على أنها "الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف عن أسبابها وقوانينها"**(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص131)**، الملاحظة أنواع:

الملاحظة المباشرة: من خلال الاتصال المباشر بالأشخاص أو الأشياء المدروسة.

الملاحظة غير المباشرة: من خلال الاطلاع على السجلات والتقارير.

***من حيث طبيعتها: تصنف إلى**

الملاحظة المحددة: التي تتم في ضوء تصور مسبق للأشياء التي يريد المقوم ملاحظتها من خلال تحديده لمحاورها سلفا في صورة ما يسمى "بطاقة ملاحظة" التي يضبطها ويعرضها على المحكمين في المجال ليعتمدها بعد ذلك سواء طبقها بنفسه أو غيره من الزملاء.**(محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح،ب س،ص60)**

الملاحظة غير المحددة: يجري فيها المقوم بملاحظة الأفراد موضوع الدراسة في بيئتهم الطبيعية فترة من الزمن قد تتعدى الشهور مع تسجيل كل الملاحظات دون التدخل في توجيه الأفراد ثم يقوم بتحليل التفاصيل التي تجمعت لديه من مشاهداته.**(محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح،ب س،ص60)**

*وفقا لدور الباحث: تصنف إلى: **(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص133)**

1-1الملاحظة بالمشاركة: يقوم الباحث بدور العضو المشارك في حياة الجماعة

2-1الملاحظة بدون مشاركة: يلعب الباحث دور المتفرج أو المشاهد للظاهرة موضوع الدراسة من خلال نظره واستماعه دون مشاركته الفعلية في الموقف الاجتماعي

3-1الملاحظة المقصودة: وتسمى الملاحظة المنظمة يتعمد فيها المقوم الاتصال بشخص أو مجموعة من الأشخاص لجمع البيانات.

4-1الملاحظة غير المقصودة: وتكون عن طرق الصدفة، وتسمى الملاحظة البسيطة.

والملاحظة تتيح للمعلم جمع بيانات في مجالات عديدة كمتابعة حركات الشخص وتحليلها وتفسيرها، الصحة العامة، الصحة النفسية،النمو العقلي. يمكن استخدام أساليب أخرى مثل:

قوائم الشطب: (الرصد) وهي عبارة عن قائمة مكونة من فقرات تعبر عن سلوكات ذات صلة بالسمة أو الخاصية المقاسة، وكل فقرة تتضمن سلوكا بسيطا يخضع لتقدير ثنائي مثل نعم،لا (أوافق/أعارض) (صح/خطأ) (موجود/ غير موجود(، (ينطبق/ لاينطبق) وقد تكون الفقرات في القائمة مرتبة منطقيا أو عشوائيا وذلك حسب السمة المقاسة. **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص38-39)**

سلالم التقدير(عادة فيها خمس خيارات مثل قياس الاتجاهات) بالتالي كل فقرة تخضع لتدريج من عدة فئات أو عدة مستويات مثل: (دائما، غالبا ، أحيانا، نادرا، مطلقا) مثل مقياس "ليكرت" كما توجد طرق أخرى كمية مثل: طريقة "ثيرستون" وجوتمان وكومبس وغيرها.(**عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص 39)**

التجميع السوسيومتري، لعب الأدوار، التقارير القصصية(المجلة السلوكية)، التقارير التراكمية، العينات الوقتية.

يضاف إلى ما سبق تصنيف الملاحظة من حيث القائمين عليها فتكون بذلك ملاحظة فردية وأخرى جماعية أيضا من حيث ميدان الملاحظة إلى: الملاحظة في الطبيعة والملاحظة في المختبر، والملاحظة في العيادة(**سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص132)**

2- الاستبانة: تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يحدد أخصائي التقويم طريقة الإجابة عنها ، **(رافدة الحريري،2008،ص 79)**، وتعتبر أداة مفضلة لجمع البيانات خصوصا من طرف الباحثين بغرض اختبار الفرضيات في البحوث سواء الاجتماعية التربوية النفسية وغيرها كما تستخدم في بعض المهن، ولها أنواع مختلفة:

من حيث طبيعة الأسئلة والأجوبة التي تطرح على المستجيب تقسم إلى أربعة أنواع: **(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص ص 160-161)**

2-1الاستبانة المفتوحة: يترك للمقوَّم حرية التعبير عن رأيه بالتفصيل

2-2الاستبانة المغلقة أو المقيدة: تتضمن اختيار للإجابة الصحيحة من ضمن مجموعة من الإجابات مثل : نعم لا، غالبا أحيانا نادرا تمتاز بالسهولة بالنسبة للمقوم في اختياره للإجابة وكذلك الباحث بسرعة التفريغ

2-3الاستبانة المفتوحة المغلقة: تتضمن نوعين من الأسئلة في وقت واحد المغلقة والمفتوحة تعتمد عادة في المواضيع البحثية المتسمة بالصعوبة والتعقيد

2-4الاستبانة المصورة: تقدم مجموعة من الصور أو الرسوم الكاريكاتيرية بدلا من الأسئلة التحريرية، وتناسب الأطفال والأميين وذوي صعوبات التعلم، والتعليمات هنا تكون شفهية

وقد أضاف "سامي ملحم" نوعين آخرين الأول من حيث أداة التطبيق وضمنه الاستبيان المدار ذاتيا من قبل المبحوث، والاستبيان المدار من قبل الباحث، والنوع الثاني: من حيث عدد المبحوثين وقسمه إلى الاستبيان الذي يعطى للمبحوثين فرادى، الاستبيان الذي يعطى للمبحوثين مجتمعين(**سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص ص161-162)**

3- المقابلة

"تعد المقابلة إستبانة شفوية يقوم من خلالها أخصائي التقويم بجمع المعلومات بطريقة شفوية مباشرة وجها لوجه من المستجيب. والفرق بين المقابلة والاستبانة هي أن المفحوص هو الذي يكتب الإجابة على أسئلة الاستبانة بينما يقوم أخصائي التقويم بتدوين الإجابات التي يدلي بها المفحوص أثناء المقابلة." **(رافدة الحريري،2008،ص89)**

"والمقابلة لها أنواع عديدة يتخذ كل نوع منها صفة معينة تمثل موضوع المقابلة وهدفها"**(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص150)** ، ويمكن ذكرها بشيء من الإيجاز:

حسب طبيعة الأسئلة ويطلق عليها البعض نوع الأسئلة التي تطرح ودرجة الحرية التي تعطى للمقوم وتأتي في ثلاثة أنواع:

3-1المقابلة الحرة(المطلقة)تعطى فيها الحرية المطلقة للمبحوث للتعبير دون تحديد للزمن أو الأسلوب وفيها تطرح الأسئلة غير محددة الإجابة

3-2المقابلة المقيدة (المقننة)يحدد فيها المقوم الأسئلة التي تتطلب إجابات دقيقة ومحددة لا مجال فيها للمقوم للاستفاضة في الشرح

3-3المقابلة الحرة-المقيدة تكون فيها الأسئلة مزيجا من النوعين السابقين (مقفلة ومفتوحة) وفيها تعطى الحرية للمقوم بطرح السؤال بصيغة أخرى والطلب من المقوم مزيدا من التوضيح**(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص151)**

حسب الأهداف

المقابلة المسحية: مثل استطلاعات الرأي على نطاق واسع حول مشكلة معينة.

المقابلة التشخيصية: يقوم بها المعلم أو الباحث للتعرف على أسباب مشكلة ما يعاني منها الأفراد مثل : أسباب انخفاض مستوى بعض التلاميذ في مادة معينة حتى يتمكن من تدارك هذه الأسباب وعلاج المشكلة.

المقابلة العلاجية: "يقوم فيها الباحث بتبصير المفحوصين بكيفية التغلب على المشكلة موضوع المقابلة بتحليلها وتوعية الأفراد المفحوصين بكيفية العلاج".**(محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح،ب س،ص65)**

من حيث طريقة تنفيذها:

المقابلة الشخصية: تنقسم في شكلها إلى نمطين مقابلة محددة ومقابلة مفتوحة.

المقابلة الهاتفية وتتم عبر الهاتف.

المقابلة المصورةعن طريق استخدام أجهزة التصوير المختلفة

المقابلة بواسطة الحاسوب

من حيث عدد المقومين أو المقابلين(المستجيبين) تقسم إلى نوعين رئيسيين

المقابلةالفردية وتكون بين الباحث والمفحوص (المستجيب)

المقابلة الجمعية وتتم بين الباحث وعدد من الأفراد في مكان واحد ووقت واحد لاختصار الوقت والجهد في جمع البيانات (سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص151)

4- الاختبارات التحصيلية:

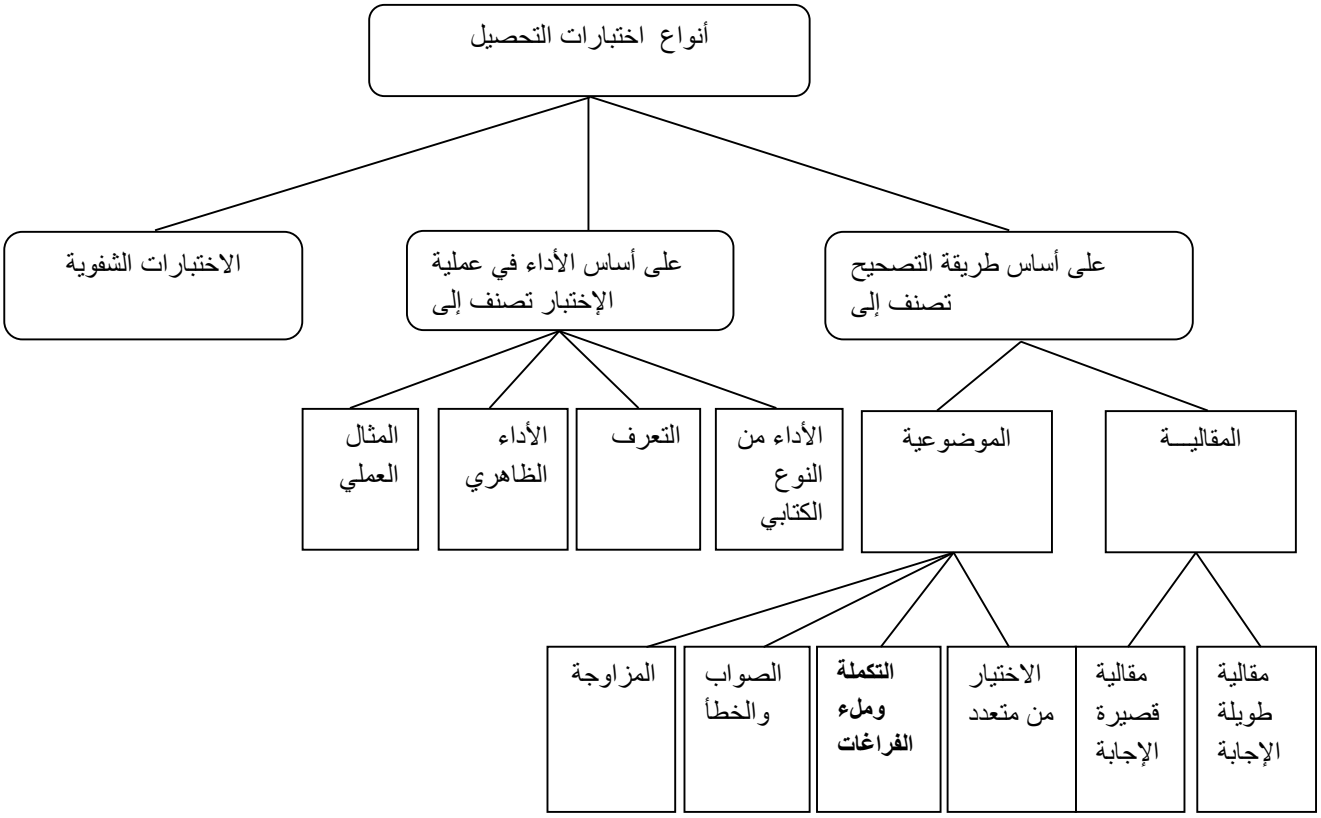
"وسيلة منظمة لتقويم قدرات الطلاب ولتحديد مستوى تحصيل المعلومات والمهارات عندهم في مادة دراسية تعلموها مسبقا، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية".(مصطفى نمر دعمس،1429هـ-2009،ص65)

"مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما، والاختبار يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص" ويشترط في الاختبار الجيد أن يتسم بثلاث سمات: الصدق، الموضوعية، الثبات (رافدة الحريري،1429هـ-2009م،ص96)

وتعتبر من أكثر أدوات التقويم شيوعا في المدارس لأجل قياس قدرات الطلبة التحصيلية كمؤشر لقدراتهم المعرفية والمهارية، وتشير الدراسات أن هناك عدة أنواع من الاختبارات: الشفوية، الكتابية، الأدائية(نبيل عبد الهادي،1999،ص 48)

وقد ازداد الاهتمام باختبارات التحصيل (الأسئلة الامتحانية) عند ظهور تصنيف "بلوم" للأهداف السلوكية عام 1956. منذ ذلك الحين بالصياغة الجيدة للسؤال مع ربطه بالهدف التعليمي المرجو تحقيقه كما أصبح السؤال البيداغوجي الجيد أولوية من الأوليات بالنسبة لكليات إعداد المعلمين في مناهجها الدراسية تزود من خلالها الدارسين بمهارات صياغة الأسئلة الامتحانية وفنونها وشروطها، بحيث تكون صياغة السؤال صياغة دقيقة تميز بين الطلبة تبعا لمستوى امتلاكهم للمعارف والمدارك العقلية.(علي مهدي كاظم، 2001،ص47)

وتتعدد أنواع اختبارات التحصيل حسب الأساس المعتمد في التصنيف لذلك يمكن اختصار ذلك من خلال الشكل التالي:



الشكل(02) مخطط يبين أنواع اختبارات التحصيل

(علي مهدي كاظم،2001،ص48)

4-1الاختبارات الشفوية: وهي من أقدم الأنواع يوجه فيها الفاحص مجموعة من الأسئلة للمفحوص يتطلب منه الإجابة عليها، ولا يزال مستخدما إلى الآن خصوصا في تلاوة القرآن الكريم، إلقاء الشعر، ومناقشة الدراسات العلمية. ويستخدم هذا النوع حسب الباحثين في المجالات التالية: **(نبيل عبد الهادي،1999،ص 48)**

*اختبار الموظفين في المؤسسات التربوية

*اكتشاف نمط الشخصية من خلال هذه الاختبارات

*تقويم مستوى الشخصية الإدارية وتأثيرها على الآخرين

*اختبار الطلبة في بعض الموضوعات.

في هذا النوع من الاختبارات لا تستخدم القراءة ولا الكتابة والأسئلة التي تطرح هنا قد تتطلب إجابة مطولة أو قصيرة ، وقليلا ما تتطلب اختيار الإجابة وهي في العادة فردية، فمن غير الممكن إعطاء نفس السؤال لجميع المتعلمين في وقت واحد لأنه إذا كانت بهذا الشكل فالأكيد تأثر الإجابات الواحدة بالأخرى.**(علي مهدي كاظم، 2001،ص76)**

"وتعتبر الاختبارات الشفوية ضرورية في بعض المواقف التعليمية كما أنها مكملة لأنواع الاختبارات الأخرى ،وإذا أجريت الاختبارات الشفوية بدقة تامة وفي توقيت مناسب فإنها تساعد المعلم على تفهم بعض الجوانب لدى تلاميذه أكثر مما تؤدي إليه أنواع الاختبارات الأخرى"**(حلمي أحمد الوكيل،محمد أمين المفتي،1428هـ-2008م،ص194)**

"وتختلف طرق المدرسين في الحصول على الإجابة ، فبعضهم يطرح السؤال ويطلب الإجابة من الجميع ثم يختار المجيب، وتعتبر هذه أفضل طرق الإجابة والأسئلة الشفوية حيث لا يحرج الطالب الذي لا يعرف الإجابة أو المتشكك في إجابته، ويشعر كل طالب أن السؤال موجه إليه، فيهتم به ويفكر فيه، وهناك من المدرسين من يختار بعض التلاميذ ويطرح عليهم أسئلة معينة، وهذه الطريقة تعتمد على فهم التلميذ، ويلعب فيها الحظ دورا كبيرا وأنها محرجة للطلبة الذين لهم عاهات في النطق والسمع، والأسئلة الشفوية عملية متحيزة وتعتمد على الحظ." **(أحمد محمد الطبيب،1999،ص45)**

4-1-1مزايا الاختبارات الشفوية: إن الاختبارات الشفوية لا تسمح بالغش، كما تتيح فرصة للتعلم من خلال المناقشات بين الفاحص والطالب، وتوفر فرص المواجهة بين المعلم والمتعلم، بحيث يكتشف المعلم قدرات وإمكانيات المتعلم المعرفية وتمكنه من حل مشكلات الطلبة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، وتمكن من الحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة. **(نبيل عبد الهادي،1999،ص 49)**كما أنها تعطي للتلاميذ خبرة في التعبير الشفوي و يستفيدون من خلال سماعهم لإجابات غيرهم أيضا الاستفادة من التصحيحات الآنية.**(أحمد محمد الطبيب،1999،ص46)**

4-1-2عيوب الاختبارات الشفوية: لها بعض العيوب فهي تحتاج إلى وقت طويل في تحقيقها، تفتقر إلى العدالة في توجيه الأسئلة،كما قد لا تعطي وقتا للمعلم للتفسير.إلا أنه يمكن تحسين الاختبارات الشفوية من خلال التدريب الكافي على كيفية إجرائها، زيادة الأسئلة بحيث تغطي عدد المبحوثين، توفير الدقة والصياغة الجيدة في السؤال ، إيجاد المكان المناسب الذي يتوفر فيه الهدوء. **(نبيل عبد الهادي،1999،ص 49)**

4-2الاختبارات الكتابية: لها أهمية كبيرة في تشخيص أداء المتعلم، لاسيما أنها تحقق الأهداف المعرفية، وتكشف عن جانب التذكر والاستدعاء والفهم.ولها نوعين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية.

4-2-1الاختبارات المقالية:(الاختبارات الإنشائية) تفيد في قياس قدرة المتعلمين على تنظيم المعرفة بشكل مترابط واستخدامها في حل مشكلات جديدة ومتنوعة بشكل مبدع ومتميز، ولها علاقة بالأهداف المعرفية الإدراكية،وهي سهلة الإعداد لكن تحتاج إلى جهد في الإجابة والتصحيح، وتقسم أسئلتها إلى نوعين: اختبارات مقالية مفتوحة، واختبارات مقالية مغلقة بالنسبة للأولى الأسئلة تبدأ بتكلم أو تحدث، وتتطلب

الإجابة القدرة على الابتكار والتنظيم والمكاملة. أما الثانية فيكون السؤال طويلا نوعا ما ومترابط لكن إجابته دقيقة ومحددة وواضحة ولا تحتاج إلى إطالة ويتطلب من المتعلم الفهم والاستيعاب والقدرة على الربط. **(نبيل عبد الهادي،1999،ص 50)**

الاختبارات المقالية لها استخدامات عديدة لقياس القدرة على عرض وتنظيم وتكامل الأفكار، قياس القدرة على التعبير الكتابي، قياس القدرة على إعطاء التفسيرات والتطبيقات للمعلومات، قياس القدرة على التحصيل المعقد والابتكار والتعبير البلاغي الحر.**(محمود عبد الحليم منسي،ب س،ص82)**

أ- مميزاتها: لها من الميزات العديد من ضمنها: **(محمود عبد الحليم منسي،ب س،ص82)**

- حرية التلميذ في الاستجابة في معالجة المشكلة وتنظيم وترتيب المعلومات واستخلاص النتائج وفقا لرؤيته الخاصة في نطاق السؤال المطروح.
- قياس النتائج المهمة لعملية التعلم (العمليات العقلية) الابتكار، التنظيم، القدرة على ربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة.
- تساعد على التمييز بين التلاميذ المعتمدين على الحفظ والمعتمدين على التفكير.
- توجيه أنظار التلاميذ إلى وحدات أكثر من الخبرة المتعلمة وليس فئات من المعلومات يقل فيها عامل المعنى.

ب- عيوبها: من ضمن ما لها عيوب: ."**(أحمد محمد الطبيب،1999،ص ص47-50)**

- عدم الصدق لأن أسئلتها لا تغطي جميع أجزاء المادة فهي بذلك غير شاملة للمحتوى.
- للحظ والصدفة دور كبير في هذه الاختبارات فإذا كانت من ضمن الموضوعات التي درسها الطالب فله النجاح، والرسوب إذا كانت في أحد المواضيع التي لم يدرسها.
- تشجع أسئلتها على الحفظ أكثر من الفهم حيث تبدأ ب : أذكر، اشرح، لخص، قارن...
- يمكن للطالب المراوغة والإجابة بمعلومات ليس لها علاقة بالاختبار فيتحصل بذلك على درجات لا يستحقها.
- يظهر تأثر الأستاذ في تقييم السؤال بالسؤال السابق له فإن كانت جيدة فإنه يتساهل معه، أيضا بإجابات الطالب في الاختبارات السابقة ما إذا كانت ممتازة فلها تأثير أيضا، ..الخ ذلك من المؤثرات.
- غموض بعض أسئلتها مما يسبب فهمها بأشكال مختلفة.

- تلعب المهارة اللغوية العالية للتلميذ في التعبير الكتابي وعرض الموضوعات والربط بينها دورا كبيرا في حصوله على درجات عالية قد لا يستحقها وأن إجابته غير جوهرية.
- تفاوت الدرجات على السؤال الواحد باختلاف المصححين أو حتى المصحح الواحد في فترات مختلفة.
- يستغرق تصحيحها وقتا طويلا.
- تقليص مدى الدرجات أو العلامات فالاختبارات الموضوعية الدرجات بين صفر و100، أما الاختبارات الموضوعية بين 20-90 درجة.وعلامة الصفر غير واردة فالتلميذ لديه شيء مما درسه.
- يصعب إخضاع نتائجها لطرق البحث والإحصاء بسبب صعوبة وضع معايير واضحة لأداء التلاميذ على أسئلتها.

4-2الاختبارات الموضوعية: ظهرت هذه الاختبارات لتجاوز العيوب للاختبارات المقالية وتتكون من عدد كبير من الأسئلة، وتمتاز بعدم تأثرها بذاتية المصحح، ولو أعطيت الأوراق لأكثر من مصحح هناك اتفاق في العلامات الممنوحة، dois أطلق عليها العالم "دوز صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح ولا تتدخل فيها ذاتيته وتتناسب مع جميع المتعلمين من ناحية الفروق الفردية وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها.(**نبيل عبد الهادي،1999،ص54**) وقد انتشرت بصورة كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوربا مما جعلها تأتي في مقدمة الاختبارات الأكثر شيوعا واستخداما، ويمكن من خلالها تغطية جميع جوانب المقرر الدراسي، وسهولة تصحيحها إضافة إلى أنها لا تستغرق الوقت الكثير في ذلك، كما تعتبر من أنسب أنواع الاختبارات للتلاميذ الذين لم يصلوا بعد إلى مهارة الكتابة أو مهارة التعبير اللغوي لاقتصارها على وضع علامة أو إشارة أو كتابة كلمة أو جملة قصيرة(**حلمي أحمد الوكيل،محمد أمين المفتي،1428هـ-2008م،ص ص199-200**)

ومن أشهرها:

4-2-1الصواب والخطأ: الغرض منها قياس مقدرة التلميذ على التمييز بين الصواب والخطأ، يتكون الاختبار عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ ويجيب المتعلم عنها مع علمه المسبق أنه في حال خطئه في الإجابة فسيخصم من درجاته درجة عن كل سؤال خاطئ ، ويعتبر هذا الاختبار من أكثر الاختبارات الموضوعية استخداما لسهولة وضعه وتصحيحه. ."(**أحمد محمد الطبيب،1999،ص53**)

يستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس تذكر المعلومات أو مفاهيم المصطلحات كما يمكنها قياس مستوى المعرفة والاستيعاب وبدرجة أقل التطبيق والتحليل ولا تصلح مع المستويات العقلية العليا كالتركيب والتقويم.(علي مهدي كاظم،2001،ص63)

ولأسئلة الصواب والخطأ جملة أنماط: (علي مهدي كاظم،2001،ص64)

- النمط العام: يتألف عادة من جملة أو عبارة ويطلب من المتعلم أن يحكم أو يقرر ما إذا كانت صحيحة أو خاطئة.
- نمط لماذا: في هذا النمط إذا كانت الجملة خطأ فعلى المتعلم أن يبين لماذا هي خطأ.
- نمط التصحيح: وفيه يصحح المتعلم الجملة إذا كانت خطأ فيشطب الكلمة الخطأ ويضع بدلا منها الكلمة التي تجعل الجملة صحيحة.

3-2-4الاختيار من متعدد: يعتبر هذا الاختبار من أسهل أنواع الاختبارات ويعطى للمتعلم أربع إجابات أو خمسة ويجب ألا تقل الإجابات عن هذا العدد ، كما يجب ألا توضع الفقرات بصورة توحي بالإجابة الصحيحة بل يجب أن تكون بصورة يصعب معها التفرقة بينها، مما يجعله يحتاج خبرة ومهارة وكفاءة في إعداده، وهو من أجود الاختبارات الموضوعية على أن تكون أسئلته واضحة وخالية من التعقيد في اللفظ أو الخدعة ، وأن تكون الإجابات عشوائية وليست على نسق واحد، كأن تكون في مرة الأولى وفي مرة الثالثة وهكذا، هذا الاختبار هو الآخر يخصم من المتعلم درجة في حالة إجابته الخاطئة عن كل سؤال، ويعطى الدرجة في حالة الإجابة الصحيحة ، ولا يخصم منه ولا يضاف إليه في حالة تركه السؤال بدون إجابة ، وتعتبر هذه العملية مجحفة للمتعلم فإذا كان السؤال من أربع فقرات إحداها صحيحة والثلاث الباقية خاطئة فإن احتمال الإجابة الصحيحة بنسبة25% في حين احتمال الإجابة الخاطئة 75% ، ولذا فإنه يجب أن يعطى المتعلم الدرجة في حالة الإجابة الصحيحة ولا يخصم منه في حالة الإجابة الخاطئة.(أحمد محمد الطبيب،1999،ص ص55-56)

لهذا النوع من الأسئلة جملة من الأنماط: .(علي مهدي كاظم،2001،ص57)

- نمط الجواب الوحيد: يكون فيه جواب واحد صحيح والباقي خاطىء بصورة قطعية ليس معها شك.
- نمط أفضل الأجوبة: في هذا النمط قد تكون كل الأجوبة صحيحة بصورة جزئية ولكن أحدها أكثر صحة من البقية وأفضل منها.
- نمط أسوأ جواب: وهو شبيه بالنمط السابق إلا أنه في هذه الحالة يطلب من المتعلم اختيار أسوأ الأجوبة.

4-2-4المزاوجة: تتكون عادة من عمودين متوازيين يحتوي كل منهما على مجموعة من العبارات أو الرموز أو الكلمات وتسمى المفردات في العمود الذي ننشد له المزاوجة المقدمات وتسمى المفردات التي نختار منها بالاستجابات.وتستخدم أسئلة المزاوجة في قياس الحقائق التي تستند إلى التداعي البسيط مثل الشخصيات والانجازات والتواريخ، الكلمات الأجنبية ومقابلاتها بالعربية. تتميز بأنها بدقة وسرعة قدرا كبيرا من الحقائق المرتبطة في زمن قصير نسبيا بالإضافة إلى أنها سهلة البناء. من عيوبها اقتصارها على الحقائق التي تعتمد على التذكر والتداعي البسيط، أيضا صعوبة إيجاد مادة متجانسة لها أهميتها في المحتوى الدراسي يمكن أن تصاغ منها قائمة المقدمات. **(محمود عبد الحليم منسي،ب س،ص ص84-85)**

5-2-4التكميل: توضع في هذا الاختبار عدة اختيارات أو جمل ناقصة تحتاج لكلمة أو كلمتين أو رقم ليكتمل معناها، يستوفي المتعلم هذا النقص ويجب أن تكون الفراغات كبيرة والإجابة قصيرة ، وأن تكون الفراغات متساوية لكل الأسئلة، وعدم الاختلاف على الكلمة الناقصة لكي لا تربك المصحح وتعددت عليه الإجابات الصحيحة.، وتصنف اختبارات التكميل بين الاختبارات المقالية والموضوعية، فتشترك مع الأولى في الكتابة وتدخل الذاتية في التصحيح، بينما تشترك مع الثانية في الشمول والسهولة النسبية في التصحيح .**(أحمد محمد الطبيب،1999،ص ص57-58)**

وتتكون فقرة التكميل من جملة خبرية غير مكتملة المعنى، يطلب من المتعلم أن يكملها بوضع الكلمة المناسبة، أو شبه جملة، أو رمز، أو رقم ويعتبر هذا الشكل من أكثر أشكال الفقرات تقييدا لحرية المتعلم في صياغة الإجابة. وهناك من يخلط بين اختبارات التكميل والإجابة القصيرة إلا أنه يمكن التمييز بينهما أن فقرة الإجابة القصيرة عادة تكون أطول من إجابة فقرة التكميل مما يعطي مجالا أكثر من الحرية للمتعلم في الإجابة خاصة إذا جاءت الفقرة بصورة سؤال بدلا من صورة جملة غير تامة المعنى، ويصنف التكميل والإجابة القصيرة ضمن فئة الفقرات ذات الإجابة المصوغة.**(أحمد عودة،1998،ص158)**

أ- **مزايا أسئلة التكملة وملء الفراغات:** من ضمنها**(علي مهدي كاظم،2001،ص62)**

- توفر قدرا وافيا من الموضوعية
- تغطي مجالا شاملا من محتوى المادة أو الأهداف السلوكية.
- لا تتأثر بالتخمين كأسئلة الاختيار من متعدد.

ب- **عيوب أسئلة التكملة وملء الفراغات:** يمكن اختصارها فيما يلي:**(علي مهدي كاظم،2001،ص62)**

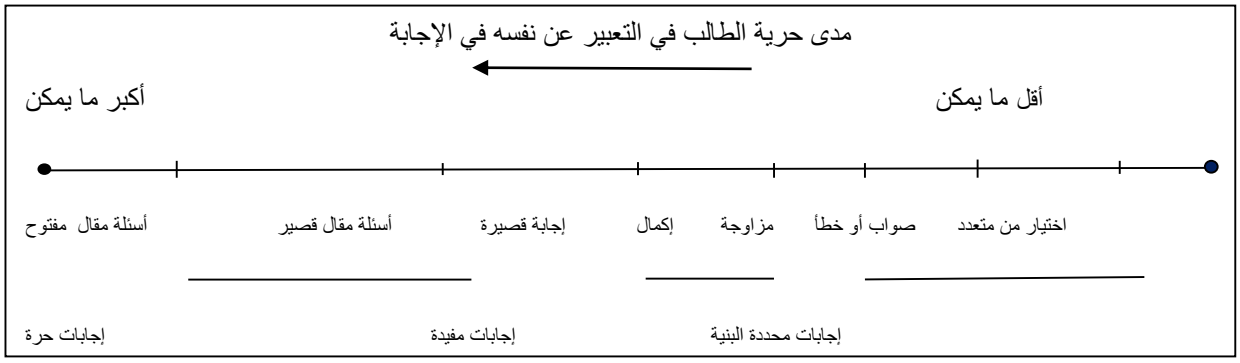
- تعتمد الإجابة في أكثر الأحيان على الحفظ.

- تعتمد في إعدادها وقتا وجهدا كبيرين.
- تتأثر عند التصحيح بخط المتعلم وأخطائه الإملائية وتحيز المصحح.

جدول(01) مقارنة بين الاختبارات المقالية والاختبارات الموضوعية(نبيل عبد الهادي،1999،ص74)

العامل	الاختبارات الموضوعية	الاختبارات المقالية
الهدف	قياس أهداف تربوية مختلفةخاصة في مستويات المعرفة متمثلة في الفهم والتطبيق والتحليل	قياس أهداف معرفية متمثلة في الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب
الشمولية	شاملة لجميع المادة أو المحتوى أي ممثلة للمادة المطلوبة	لا تغطي محتوى المادة بشكل كافي أو محدد
إعداد الأسئلة	إعدادها صعب يحتاج إلى وقت طويل	إعدادها يتم بسرعة
التصحيح	يتم تصحيحها بسرعة وبموضوعية عالية	تصحيحها يكون ذاتيا وتصعب الموضوعية
العلامة	علامة الطالب لا يتحكم فيها المعلم، بل تتأثر في التخمين	تلعب ذاتية المصحح دورا هاما مثل الهالة والمرونة
تأثيرها في عملية التعلم	تشجيع الطلاب على التذكر والتفسير والتحليل	تشجع الطلبة على تنظيم أفكارهم

شكل(02)يوضح متصل حرية الإجابة على المفردات والأسئلة الاختبارية(**صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م،ص93**)



5-التقرير الذاتي: يعتمد على تعبير الفرد ذاته عن إحساساته ومشكلاته وانفعالاته واتجاهاته بشكل يجعل منها وسيلة لتقويم سلوكه الخاص، وبتعبير آخر هي سلسلة من الاستجابات النصية التي يدلي بها الفرد على قائمة من الأسئلة المقننة والتي تدور حول جانب من الجوانب

www.al3loom.com

6 الإسقاط: لكشف أبعاد الشخصية المختلفة، ويسقط فيها المتعلم ما بنفسه أمام المشرف على هذه الاختبارات الذي يفسر استجابات المتعلم المختلفة،ومثالها بقع الحبر والرسوم والصور وتكملة العبارات أو القصص وعموما تحتاج الوسائل الإسقاطية إلى متخصص مدرب للقيام بها، وتساعد في إلقاء الضوء على شخصية الفرد من الداخل.**(حلمي أحمد الوكيل،محمد أمين المفتي،1428هـ-2008م،ص191)**

7: تحليل العمل: يرتبط بتحليل المهام وتحليل المهارة وتحليل الأدءا ويهدف إلى تقديم وصف عام يشتمل على الواجبات وعلى المسؤوليات والمهام المرتبطة بهذا العمل ويشمل تحليل العمل ما يأتي: **(رافدة الحريري، 2008،ص103)**

تحديد تفصيلي لواجبات الوظيفة ومسؤولياتها.

مواصفات الشخص الذي يشغل هذه الوظيفة.

ويتبع أسلوب تحليل العمل في التقويم التربوي أسلوب الاعتماد على الكفايات في التقويم حيث يتم تحديد الكفايات اللازمة ثم تحليل المهام والمهارات والمعارف والاتجاهات المرتبطة بتلك الكفايات إلى بنودها الفرعية لتكون معايير يُحتكم إليها عند تقويم مدى كفاءة الموظف سواء كان معلما أو إدرايا..الخ.**(رافدة الحريري،2008،ص104)**

8-دراسة الحالة: تركز على ظاهرة بعينها أو متعلم بذاته وجمع كل البيانات حوله مثال عن ذلك المتعلمين ذوو صعوبات التعلم المختلفة فتتيح دراسة الحالة معرفة أسبابها. برزت أهمية دراسة الحالة في مجالات عديدة كالخدمة الاجتماعية والعلاج النفسي والإدارة والاقتصاد، وتعتبر منهجا في البحث الاجتماعي يمكن عن طريقه جمع البيانات ودراستها بحيث يمكن من خلالها رسم صورة كلية لوحدة معينة في العلاقات والأوضاع الثقافية المتنوعة كما تعتبر في الوقت ذاته تحليلا دقيقا للموقف العام للفرد(سامي ملحم،1421هـ-2000م،ص170)

ويمكن جمع البيانات والمعلومات من أقوال المفحوصين وتحليل هذه الأقوال، أيضا الوثائق والملفات والمذكرات الشخصية أو من الأسرة وحتى الأصدقاء وهذا الأسلوب مستخدم بكثرة في الخدمة الاجتماعية فيسعى الأخصائي الاجتماعي إلى جمع كل البيانات حول العميل لأجل التشخيص.

9- تحليل المحتوى: يساعد تحليل المحتوى في التقويم التربوي على إصدار حكم على محتوى أية مادة تعليمية أو منهاج دراسي ، ويقتضي الدقة وجودة الأداء وثبات المعايير ويتم اختيار الفئات والوحدات الملائمة للتحليل وتستند في ذلك إلى الخبرة من طرف القائم بالتحليل.(رافدة الحريري،2008،ص106)

هذا الأسلوب مستخدم بدرجة كبيرة جدا في تقويم المناهج التربوية من خلال تحليل الكتب المدرسية المختلفة، المنهاج والوثائق المرافقة للمنهاج، وتعتبر عملية حاسمة يتم من خلالها تحديد نقاط القوة والضعف في المنهاج مما يساهم في إظهار الثغرات التي تحتاج إلى تحسين، وطلبة علم اجتماع التربية بدرجة أولى يستخدمون هذا الأسلوب فهناك دراسات كثيرة مثل دراسة "سبرطعي مراد" : 2007-2008 حول واقع الإصلاح التربوي في الجزائر، تقرير مشروع اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية 2001 نموذجا، مذكرة ماجستير في علم اجتماع التربية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر

دراسة "سليماني صباح" 2011-2012 حول إصلاح المناهج التربوية في الجزائر بين الأسس الاجتماعية والتحديات العالمية، منهج التربية المدنية نموذجا، 2003-2011، أطروحة دكتوراه في علم اجتماع التنمية، جامعة محمد خيضر، بسكرة.

وغيرها كثير من الدراسات المتبعة لتحليل المحتوى وهي متاحة ضمن الحاوية الرقمية لمن أراد الاطلاع.

المحاضرة (05) : عناصر الفعل التقويمي

أهداف المحاضرة:

- **التعرف على تقويم المتعلم وومبرراته وأهم قواعده**
- **إبراز أهمية تقويم المعلم.**
- **اطلاع الطالب على كيفية بناء الاختبار**
- **توضيح وتحديد شروط الانجاز.**
- **تعريف الطالب بكيفية التصحيح.**

تمهيد

إن التقويم التربوي بالمفهوم الشمولي لا يتضمن مجالا واحدا بذاته، ولا يمس طرفا واحدا من أطراف العملية التعليمية التعلمية، ولا يركز على عنصر واحد بل الفعل التقويمي له عناصر متعددة ومتنوعة بتنوع عناصر ومدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية التعلمية، تشكل محور محاضرتنا: المتعلم، المعلم، الموضوع،شروط الانجاز،التصحيح.

أولا-**المتعلم:**

يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية لذلك كان البدء به ضمن عناصر الفعل التقويمي، والمفهوم الحديث للمنهاج الدراسي يعطي للمتعلم الأولوية هذه الأخيرة تضفي على تقويمه أهمية كبرى سواء منها ما تعلق بتحديد مستواه والوقوف على أدائه أو معرفة ترتيبه أو معلومات حول نقاط القوة والضعف .

يتعلق الأمر هنا بخصائص المتعلم وسلوكه المدخلي ويشير إلى المعارف السابقة للمتعلم والتي تعتبر نقطة انطلاق للعملية التعليمية ويطلق عليها في المدرسة الجزائرية ملمح الدخول.

ومن الجوانب التي يتم تقويمها في المتعلم مايلي: **(مصطفى نمر دعمس،1429هـ-2008م،ص ص35-36)**

- جوانب الصحة والأمن والسلامة والنمو الجسمي.

- النمو الاجتماعي والعاطفي.
- السلوك الخلقي والمعايير الشخصية.
- القدرة على تولي المراكز القيادية.
- الإلمام بمظاهر الطبيعة.
- الجمال والتذوق.
- القدرة على الحساب والعد والقياس والانتاج.
- القدرة على التواصل مع الآخرين من خلال اللغة والقراءة.

1- مبررات تقويم المتعلم: يمكن تلخيص أهمها فيما يلي:**(رافدة الحريري،1427هـ-2008م،ص ص193-194)**

*إعلام المتعلم بمستوى إنجازه ونتيجة تعلمه مما يحفز المتعلم

*منح المتعلم الثقة بعد علمه بالمدى الذي وصل إليه وامتلاكه لوسائل التحسين والتطوير بعمله.

*تشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المتعلم فتشكل دافعا لتعزيز نقاط القوة وتجاوز نقاط الضعف وتحسين قدراته وتطوير إمكانياته.

*إرشاد المتعلمين تربويا ومهنيا للاختيار الأفضل الذي يتوافق مع قدرات وميولات المتعلم سواء ماتعلق بالتخصص الدراسي أو المهنة.

2-قواعد عامة لتقويم المتعلم : يراعى في تقويم المتعلم جملة من القواعد من بينها: **(مصطفى نمر دعمس،1429هـ-2008م، ص36)**

- أن تكون أساليب التقويم وإجراءاته وممارسته وأدواته ونتائجه معززة لعملية التعلم.
- أن تكون أدوات التقويم صادقة وممثلة لما يتوقع من المتعلم اكتسابه من معارف ومهارات موضحة لمدى اكتساب المتعلم للمعلومات.

- أن توفر أدوات التقويم معلومات عن العمليات التي يحدث بها التعلم مثل: مدى استفادة المتعلم من استخدام خطط التعلم لحل المشكلات، التوصل للإجابات الصحيحة، المراقبة الذاتية لمستوى التقدم وتعديله، إضافة معلومات قد تساعد في تحسين مستوى المتعلم.
- أن يتضمن أداء التقويم مستويات عديدة من الأسئلة في المجالات المختلفة.
- الفرص المتكافئة لجميع المتعلمين.

3-تقويم معلومات المتعلم:(التحصيل الدراسي)

التقويم المعرفي أو التحصيلي يحظى باهتمام بالغ في المؤسسات التربوية ويشجع المتعلمين على التحصيل المتميز، ويشمل تقويم التحصيل الدراسي للمتعلم:(**رافدة الحريري،1428هـ-2008م،ص194**)

معرفته للحقائق والمفاهيم

معرفته للمبادئ والتعميمات

معرفته للقوانين والنظريات

مستوى استعداداته وميولاته واتجاهاته

مستوى مهاراته اليدوية والعملية

مستوى مهاراته العقلية

مستوى مهاراته في حل المشكلات واتخاذ القرارات

ويمكن تحديد خطوات بناء الاختبار التحصيلي فيما يلي:(**عماد أحمد حسن علي،2010،ص136**)

-تحديد الغرض الأساسي من الاختبار

- تحديد الأهداف المراد قياسها وصياغتها سلوكيا

- تحديد موضوعات المحتوى المراد قياسه

- تكوين جدول المواصفات

- اختيار أنماط الأسئلة المناسبة

- كتابة الأسئلة في صورتها النهائية مع تعليمات الاختبار

- تطبيق الاختبار

- تصحيح الاختبار وتفسير وتحليل نتائجه

- مناقشة نتائج الاختبار مع التلاميذ
- تعديل الاختبار في المرات القادمة

4- تقويم اتجاهات التلميذ: تؤكد الدراسات أهمية تطوير اتجاهات المتعلمين للتعلم والدراسة وتقويم هذه الاتجاهات يحدد الصورة النهائية للمتعلمين نحو موضوع الاتجاه لاسيما وأن الاتجاهات مكتسبة إذ يمكن حذفها وتعديلها وتعزيزها لتقويتها واستقرارها ومن ثم اهتم الباحثون بتقويمه وفق أساليب محددة مثل مقياس"ليكرت" لتقويم الاتجاهات نحو المواد التعليمية وأساليب غير مباشرة مثل الاختبارات الاسقاطية مثل اختبار بقع الحبر أو الرورشاخ.**(حمدي شاكر محمود،1425هـ- 2004م، ص63)**

وربما لا يحظى تقويم الاتجاهات بالاهتمام الكافي من قبل المعلمين إلا أن الواقع يثبت أهميتها لأنها قد تكون السبب وراء تفوق المتعلم أو العكس (رسوبه أو تسربه من المدرسة)، وتحدد الأدبيات التربوية مجموعة من النماذج لاختبار الاتجاهات لدى المتعلمين.

5- تقويم الميول: يعرف الميل بأنه استعداد نفسي أو عمل شيء للقيام بسلوك إنساني أو تربوي معين، والميل له اتجاه واحد "إيجابي"، بخلاف الاتجاه الذي قد يكون إيجابيا أو سلبيا أو محايدا.

5-1مكونات الميل: .(حمدي شاكر محمود،1425هـ-2004م، ص66)

- مدركات ومعارف يمتلكها المتعلم تجاه موضوع محدد
- نشاط وجداني ينزع إليه المتعلم
- نشاط نفسي حركي مرتبط بموضوع الميل

5-2وسائل تقويم الميول: .(حمدي شاكر محمود،1425هـ- 2004م،ص67)

- الأنشطة المدرسية القائمة على حرية المتعلمفي اختيار مجال النشاط
- الاستبانة أو استطلاع الرأي
- السيرة الذاتية للمتعلم
- السجل أو البطاقات المجمعة
- ترشيحات الأفراد والأساتذة والأسرة
- مقياس كيودر للميول المهنية kuder

6-تقويم مهارات المتعلم: تعد المهارات من أرقى وأعقد مكونات الأهداف التعليمية، وتعني المهارة المقدرة على الأداء المنظم المتكامل للأعمال الحركية المعقدة بدقة وسهولة مع التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل

7-تقويم الذكاء والقدرات العقلية:وتنقسم طرق قياس الذكاء إلى نوعين:الأول يهتم بالقياس التطبيقي ويمثله الاختبار المقنن مثل اختبار ستانفورد Stanford-binetومقياس ويكسلر wechsler

أيضا بعض المحاولات العربية لـ"أحمد زكي" "السيد محمد خيري"، وتفيد اختبارات الذكاء في قياس السرعة المتوقعة للتعلم أو القابلية للتعلم، وبالنسبة للمدارس يمكن استخدامها كوسيلة للتنبؤ عن مدى ما يمكن أن يجنيه التلميذ من الخبرات التربوية التي تقدمها له المدرسة**(رافدة الحريري،1428هـ-2008م،ص ص 203-204)**

ثانيا-المعلم

إن للمعلم دورا رياديا في العملية التعليمية التعلمية، وله رسالة عظيمة وقد قدر رسول الله صلى الله عليه وسلم التعليم فقد خرج صلى الله عليه وسلم ذات يوم فرأى مجلسين أحدهما فيه قوم يدعون الله عز وجل، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس فقال:"أما هؤلاء فيسألون الله فإن شاء أعطاهم، وإن شاء منعهم، وأما هؤلاء فيعلمون الناس، وإنما بعثت معلما، ثم أتى إليهم، وجلس معهم" والمعلم يقوم بخدمة العلم والمجتمع**(إبراهيم الخطيب وآخران،1430هـ-2010م،ص215)**

وعبر"عمر التومي الشيباني" أن المعلم: "عنصر حي قادر على التأثير والتأثر ببقية العناصر الأخرى، وله الدور القيادي والتوجيهي في العملية التربوية ،فهو الذي يقود ويوجه العناصر الأخرى في الموقف أو المجال التربوي ليجعلها في وضع يخدم معه العملية التربوية، ولهذا فإنه لا يصلح حال التعليم ولا الموقف التعليمي إلا إذا صلح حال المعلم دينا وخلقا وعلما وثقافة وإعدادا فنيا وتربويا وشخصية"**(حسين عبد الحميد أحمد رشوان،2006،ص183)**

وبما أن التقويم يعني إصدار الحكم التشخيصي لتحديد نقاط القوة وتعزيزها وتعيين الصعوبات التي يواجهها المعلم ومساعدته على تذليلها، والمعلم يحتاج إلى التقويم المستمر لتحسين أدائه وتقويم المعلم يحقق تنمية إمكاناته وتحقيق التفوق والامتياز في أدائه الفردي وفي الأداء عبر المدرسة وتنمية الروح القيادية لدى جميع المعلمين، كما أنه سبيل للتنمية المهنية على أن يتم بأسلوب واضح وفق معايير محددة في جو يسوده التفاهم والألفة والاحترام والمشاركة.**(رافدة الحريري،1428هـ-2008م،ص212)**

1- مراحل عملية تقويم أداء المعلم: تمر بالمراحل التالية:**(رافدة الحريري،1428هـ-2008م،ص244)**

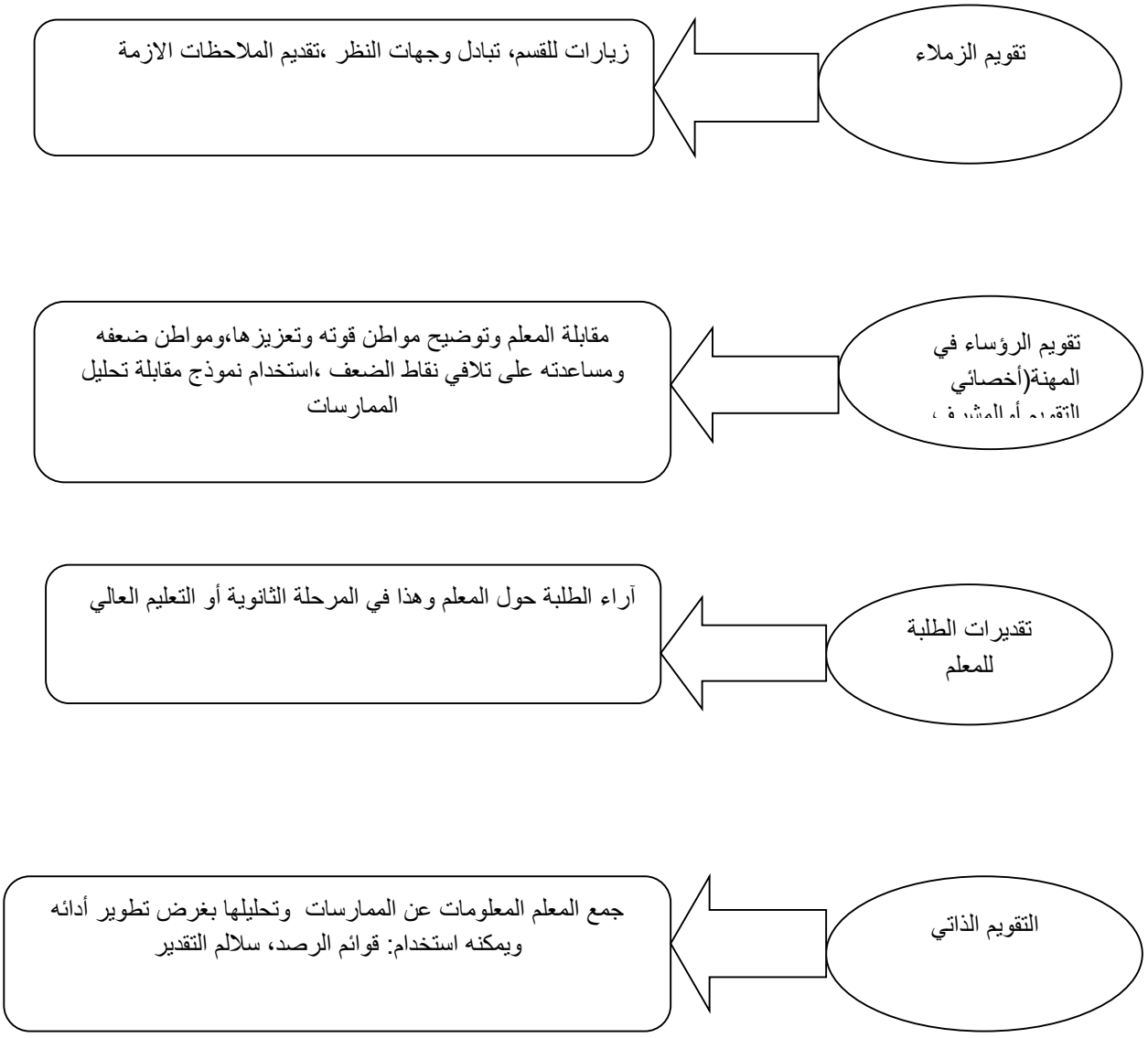
* إدارة الوقت
* التخطيط للدرس
* تنفيذ الدرس
* تقويم مخرجات التدريس

* التزام وانضباط المعلم

*تفاعل المعلم مع المتعلمين

2- وسائل تقويم أداء المعلم:

هناك عدة وسائل يمكن تلخيص أهمها في الشكل التالي:



3- مراحل التقويم التكويني: تمر عملية التقويم التكويني بثلاث مراحل هي :

1-3 - مرحلة التقويم التشخيصي: يجمع المقوم التربوي المعلومات حول المعلم، وتحليلها مع الأشخاص المعنيين ووضع خطط العلاج إعطاء المعلم الفرصة لتطوير أدائه وتحسين ممارساته،والهدف العام من هذا التقويم تشخيص ممارسات المعلم والعمل على تطويرها وفترة هذه المرحلة من سنة دراسية إلى ثلاث سنوات،ليتمكن الأخصائي من تشخيص الكفايات ووضع خطط العلاج اللازمة وتنفيذها ومتابعتها.

2-3- مرحلة التقويم الحكمي: تتم فيها متابعة المعلم ميدانيا وفق الخطط الموضوعة له في المرحلة السابقة(التقويم التشخيصي) ويعطى تقريرا حكميا .

3-3- مرحلة تحليل الأداء ووضع خطط العلاج: ويتم في هذه المرحلة تحليل أداء المعلم وفقا للمادة العلمية وإدراك بنيتها المنطقية والخطط التعليمية وخطط الدروس واستراتيجيات التدريس والتنظيم، وتقويم المعلم للمتعلمين، وتحليل النتائج ووضع خطط العلاج وتشخيص جوانب القوة وجوانب الضعف، ومدى قدرة المعلم على تنظيم البيئة المادية الفعالة،والتواصل اللغوي وغير اللغوي عند المعلم في عملية التعليم والتعلم(**رافدة الحريري،1428هـ-2008م،ص215**)

ثالثا-الموضوع:

1- التعريف بالموضوع: يرادف مصطلح اختبار في الأوساط التربوية عادة الامتحانات بصيغتها التقليدية، هذه النظرة تعبر عن رؤية محدودة نحاول نتجاوزها من خلال عرض عديد التحديدات لهذا المصطلح، والتي من ضمنها:

تعريف اللجنة المشتركة لجمعية علم النفس والجمعية الأمريكية للبحث التربوي والمجلس القومي الأمريكي للقياس التربوي: "مجموعة من المهام أو الأسئلة تهدف للكشف عن أنماط سلوكية معينة عندما تعرض في ظروف مقننة، وينتج عنها درجات تتميز بخصائص سيكومترية مرجوة وهذه الدرجات تكون بمثابة ناتج العملية الاختبارية التي تعد جزءا من عملية أكبر هي عملية التقويم أو التقويم." (**صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-2009،ص22**)

" طريقة منظمة لقياس السمة من خلال عينة من السلوك، وهو أداة قياس يتم إعدادها بخطوات منظمة للخروج بخصائص مرغوبة بحيث يوفر بيانات كمية يمكن الاستفادة منها في عملية التقويم." (**رافدة الحريري،2008،ص111**)

"عبارة عن مجموعة أو سلسة من الأسئلة والمهام، يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا (وأحيانا قليلة بالتمثيل الإيمائي أو بالإشارة). ويفترض أن يشمل الاختبار، ويفحص استجابات المتعلم للحصول على قياس أو قيمة رقمية، لأدائه بالنسبة لهذه الخاصية."**(عبد الكريم غريب،2006،ص937)**

"عبارة عن مجموعة من الأسئلة أو المواقف التي يراد من الطالب الاستجابة لها. والاختبار لا يشمل كل الدلالات التي تشير إلى وجود السمة عند الفرد وإنما عبارة عن عينة يفترض أن تكون ممثلة لهذه الدلالات فمثلا في أي اختبار وزاري ليس من المعقول أن تشمل الأسئلة كل الكتاب وإنما عينة من الكتاب ممثلة لكل مواضيعه." (عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص54)

"فرض محدد، يؤدي إلى مهمة يلزم أداؤها بكيفية متشابهة بين جميع الأفراد الذين سيخضعون لنفس المقتضيات التقييمية من حيث تقدير النجاح أو الفشل. وقد تتضمن المهمة إنجازا يتعلق بالمعرفة (اختبار بيداغوجي) أو إنجازا يتعلق بالوظائف الحس حركية أو الذهنية،(اختبار نفسي)" **(عبد الكريم غريب،2006،ص937)**

"أداة تقيس وتقدر الفرق بين الأفراد في جانب معين أو أكثر من جوانب السلوك". **(رافدة الحريري،2008،ص20)**

أما "ساكسsax فقد عرفها "مهمة أو سلسلة من المهام تُستخدم في الحصول على ملاحظات منظمة يُفترض أنها تكون ممثلة لسمات أو خصائص تربوية أو نفسية. فالاختبارات عادة تتطلب من المختبرين الاستجابة لمفردات أو أسئلة يُستدل منها على شيء يتعلق بالسمة موضع القياس." **(صلاح الدين محمود علام، 1429هـ-2009،ص26)**

" أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة يتكون من عدة خطوات تتضمن مجموعة من الإجراءات التي تخضع لشروط وقواعد محددة بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل السمة المرغوب قياسه، مثل تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقا." **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص107)**

مما يحيلنا إلى استخلاص مفاده أن الاختبارات هي أداة قياس تتضمن سلسلة من المهام تنطلق في تصميمها من الأغراض التي تسعى لتحقيقها متبعة مجموعة من الإجراءات المنظمة، مما يعطينا درجات تمثل ناتج العملية الاختبارية.

يعتبر بناء اختبارات تتصف بدرجات معقولة من الصدق والثبات أحد التحديات الهامة التي تواجه المقومين بشكل عام والاختبارات الجيدة لا تبنى بالصدفة وبناء الفقرات يحتاج فهما صحيحا للمحتوى والأهداف المراد قياسها وعليه فإن التخطيط الواعي يجب أن يسبق عملية بناء الاختبار حتى تكون الفرصة أفضل لبناء اختبار نوعي . لذلك يجل على القائم ببناء الاختبار وضع خطة واضحة يبين من خلالها الغرض الذي ستستخدم الدرجات على الاختبار من أجله ويحدد المواضيع المتضمنة في الاختبار والأهداف التدريسية المتوقعة والظروف التي سيتم الاختبار في ضوئها. **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص47)**

وقد أشارت "رافدة الحريري" إلى الاختبارات المقننة والاختبارات غير المقننة من حيث تعريفها وحددت خصائص كل منهما في جدول يتضمن المقارنة بين الاثنين كما يلي:

م	الخاصية	الاختبارات المقننة	اختبارات المعلم (غير المقننة)
01	**الثبات**	**معدل الثبات عادة عال 0.90**	**نادرا ما يقدر وعندما يحسب فإن متوسطه يبلغ 0.60**
02	الصدق	**يستخرج عادة صدق البناء وصدق المحك، من الصعب تقدير صدق المحتوى لكن يمكن الاستدلال عليه من خلال إجراء بناء الاختبار.**	**صدق البناء وصدق المحك غير معروفين، يكون صدق المحتوى عادة عاليا إذا تم استخدام إجراءات منتظمة في بناء الاختبار.**
03	**قياس المحتوى المتعلم**	يقيس محتوى مشترك لغالبية مدارس الدولة. يمكن تطبيق الاختبار ونواتجه على مواقف محلية عديدة. لا تعكس الاختبارات المنهج المحلي.	يقيس محتوى يتعلق بالمنهاج المحلي، يمكن إجراء تعديلات مستمرة على الاختبار لذا فإنها تناسب تغير المنهج. تنزع إلى تأكيد المعرفة أكثر من المستويات العالية.
04	**تحضير الطالب**	التحضير الدراسي لا يساعد الطالب عادة في الحصول على نتيجة أفضل.	**تساعد الدراسة الطالب على تحسين درجته.**
05	**جودة أسئلة الاختبار**	**النوعية عالية جدا فالأسئلة تصاغ بواسطة خبراء في القياس وتتعرض للاختبار والتجريب وتعاد صياغتها قبل تطبيقها النهائي.**	النوعية غير معروفة هناك بنك لأسئلة الامتحان متوافر لدى ناشري الكتب المنهجية (خاصة في الدول المتقدمة)
06	**تطبيق الاختبار**	الإجراءات مقننة وثابتة من صف إلى آخر	إجراءات الاختبار مرنة

	وتصحيحه	وهناك تعليمات محددة للإجابة.	
07	تفسير النتائج	يمكن مقارنة النتائج بمعايير عينة التقنين باستخدام دليل الاختبار	تفسر النتائج مقارنة مع طلاب الصف ويمكن أن يكون الاختبار محكي المرجع أو معياري المرجع

2- أغراض الاختبار: تتمثل في : **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص107)**

- قياس مستوى التحصيل الدراسي.
- تصنيف المتعلمين في مجموعات.
- الانتقال من صف لآخر ومنح الشهادات.
- التعرف على الفروق الفردية.
- تشخيص جوانب القوة والضعف.
- القبول والتنبؤ بالأداء في المستقبل.
- تطوير وتحسين نوعية التعلم والتعليم.
- التخطيط والتوجيه والإرشاد.

3-الخطوات العامة لبناء الاختبار: هناك عدة خطوات أساسية يمكن تحديدها فيما يلي: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص47-48)**

- تحديد الغرض الرئيسي للاختبار.
- تحديد مجال السلوك وتعريفات السلوكات الدالة على السمة المراد قياسها.
- بناء مجتمع الفقرات.
- مراجعة الفقرات وتجريبها تجريبا أوليا.
- إخراج الاختبار بشكله النهائي.
- تطبيق الاختبار.
- تصحيح الأداء على الاختبار.
- تحليل الأداء.
- إيجاد دلالات صدق وثبات الاختبار.
- كتابة دليل الاختبار.

1-3 تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاختبار: في ضوء الهدف العام من الاختبار يمكن اختيار أهداف الموضوع المراد قياسها اجرائيا أي صياغتها بطريقة سلوكية يمكن قياسها أو تحديد وهذه الأهداف السلوكية الاجرائية لوحدات تعليمية يستهدفها الاختبار.

2-3 تحليل محتوى المادة الدراسية: تحليل محتوى المادة الدراسية في ضوء الأهداف التعليمية بما يحقق قياس مستوى تحصيل التلاميذ فيها ويضمن تمثيل فقرات الاختبار لمفردات المحتوى تمثيلا متكافئا، ويقدر عدد الأسئلة لكل موضوع بناء على تحليل المحتوى ونسبة التفاوت في الأهمية بين موضوع وآخر.

3-3 تحديد الأهداف التعليمية

4-3 إعداد جدول المواصفات: وهو عبارة عن مخطط ثنائي الطريقة يتحدد فيه عدد الأسئلة في كل خلية بناء على المحتوى والهدف. ويتكون جدول المواصفات من بعدين الأول رأسي ويمثل مستويات الأهداف والثاني أفقي ويمثل الموضوعات وتقاطع الخطوط الرأسية والأفقية عدد من الخلايا يزيد أو يقل في ضوء عدد مستويات الأهداف وموضوعات المحتوى. **(رافدة الحريري،2008،ص123)**

5-3 تحديد الأسئلة ونوعها: ويراعى فيها مجموعة من العوامل من بينها: الهدف، المحتوى، مهارة المعلم في كتابة الأنواع المختلفة من الأسئلة: مستوى الدقة في التعبير عن واقع التحصيل،الوقت المخصص لتحضيرها، توافر الامكانات، الزمن المخصص للاختبار. **(رافدة الحريري،2008،ص128)**

4-إخراج الاختبار بشكله النهائي: يتم من خلال الخطوات الثلاث الآتية:

- ترتيب الفقرات في الاختبار: بعد تحديد الفقرات الخاصة بالاختبار فإن على الفاحص اتخاذ قرار حول أنسب طريقة لترتيب وتنظيم الفقرات ومن ضمن الاقتراحات المساعدة على اتخاذ القرار ما يلي:

- الأغراض التعليمية : يفضل ترتيب الفقرات في مجموعات بناء على ناتج التعلم المقاس، ويتم تجميع الفقرات التي تقيس ناتج تعلم معين تحت عنوان أو اسم مختصر يشير إلى ذلك الناتج من التعلم مثل: معرفة، فهم، استيعاب، تطبيق...**الخ.**

- ترتيب بدائل الإجابة في فقرات الاختبار من متعدد بنفس الطريقة لجميع الفقرات لأن المفحوص يتهيأ عقليا للإجابة بحسب تذكره لمواقع الإجابات للفقرات الأولى.

1-4 تعليمات الاختبار:

تمثل التعليمات إرشادات هامة توجه المقوم وترشده إلى كيفية الاستجابة لفقرات الاختبار مما يجعل استجاباته للفقرات معبرة عن قدراته الحقيقية، كما تقلل من أسئلة التلاميذ أثناء الاختبار وتجعل التباين في النتائج معبرا عن الفروق الفردية فيما بينهم كما تتيح استثمار وقت الاختبار . **(رافدة الحريري،2008،ص130)**

إن أهمية إعطاء تعليمات الاختبار تكمن في جعل المتعلمين على درجة واحدة من فهم المهمات المطلوبة فهم في الاختبار وكيفية الإجابة عليها وتساعد في عدم ضياع بعض المعلومات الهامة ومن الأمور التي تتضمنها تعليمات الاختبار ما يلي: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص102-103)**

- ضرورة كتابة الاسم وأي معلومات أخرى ضرورية.
- الهدف من الاختبار وكيفية استخدام النتائج.
- الزمن المتاح للاختبار.
- التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة على أقسام الاختبار المختلفة.
- ضرورة اللجوء إلى التخمين عند الشك بالإجابة أو ضرورة عم التخمين.
- المكان المخصص للإجابة (ورقة الأسئلة، ورقة إجابة خاصة).
- إمكانية الإجابة على بعض الأسئلة وترك البعض الآخر.
- بيان عقوبة الغش.

ويجب أن تكون هذه التعليمات مكتوبة وأن لا يعتمد الفاحص على قدرة الطالب على استنباطها واتباعها وحده ويمكن إدراج مثال حول التعليمات من نموذج الأسئلة المتبع في جامعة محمد بوضياف المسيلة

تعليمات مهمة:

- ✓ **على الطالب ملئ كل المعلومات المتعلقة بهويته.**
- ✓ **يمنع منعا باتا التشطيب في الورقة.**
- ✓ **يلتزم الطالب بالوقت المحدد لإجراء الامتحان.**
- ✓ **على الطالب أن يكتب بخط واضح ومقروء.**
- ✓ **كل محاولة للغش تعرض صاحبها إلى العقوبة.**
- ✓ **تذكر دائما بأن فهم السؤال نصف الإجابة.**

4-2-طباعة الفقرات وإخراج الاختبار: يتطلب الاختبار قبل طباعته في صورته النهائية مراجعة متأنية لمحتواه ودقة صياغة مفرداته، كما ينبغي العناية بالطباعة حيث أن ورقة الاختبار المطبوعة بشكل جيد تسير على المتعلم الاجابة كما تيسر على المعلم التصحيح. (صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م،ص125)من ضمن الاقتراحات المساعدة في إخراج الاختبار بصورة واضحة ومريحة للمتعلم: (عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص104-105)

- أن تنظم الفقرات في الصفحة بحيث تكون مريحة للمتعلم للإجابة ومريحة للأستاذ للتصحيح كأن يترك فراغ بين كل فقرة والتي تليها.
- إذا كانت الفقرات من نوع اختيار من متعدد فإن البدائل تطبع تحت نص الفقرة ويفضل وضع كل بديل في سطر خاص.
- إذا كانت الإجابة على نفس ورقة الأسئلة، فيجب ترك فراغ مناسب تحت كل سؤال مقالي أو أن تكون الإجابة على الجانب الأيمن للصفحة وهذا يجعل عملية التصحيح أسهل.
- إذا كانت الإجابة مطلوبة على ورقة خاصة فإنه يجب التأكيد على عدم الكتابة في كراسة الأسئلة.
- التأكد من عدم وجود أخطاء إملائية أو مطبعية قبل تصوير العدد المطلوب من النسخ.
- أن يكون السؤال في نفس الصفحة فلا يجزأ على صفحتين.

5-**مواصفات الاختبار الجيد:(مصطفى نمر دعمس،1429هـ-2008م،ص68)**

الصدق: أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه

الثبات: ثبات النتيجة عند إعادة الاختبار بشرط عدم تعلم بين المرتين

الموضوعية: غياب الذاتية للمصحح

سهولة التطبيق: أسهلها من حيث التطبيق اختبارات التحصيل خصوصا اختبار المقال.

سهولة التصحيح: مثل الاختبارات الموضوعية

اقتصادي: من حيث التكلفة أقلها اختبار المقال

التمييز: يستطيع أن يميز بين المتعلمين ومستوياتهم المختلفة والتعرف على الفروقات بينهم.

الشمول:لجميع أجزاء المنهاج.

الوضوح: خالية من اللبس والغموض.

وهناك عدة تصنيفات للاختبارات انطلاقا من معايير مختلفة: **(عبد الكريم غريب،2006،ص937)**

*حسب مايقوم الاختبار بقياسه : اختبارات عقلية، اختبارات الاستعداد، اختبارات التحصيل.

*حسب أداء المتعلم: اختبار شفهي، اختبار كتابي، اختبار عملي.

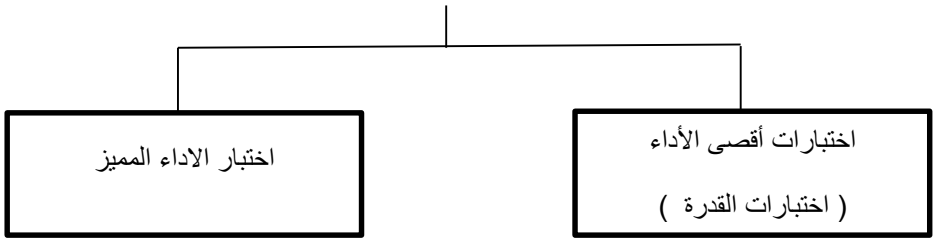
*حسب طريقة التطبيق: اختبار فردي، اختبار جماعي.

* حسب ما يعده المدرس: اختبار مقالي، اختبار موضوعي...

6- موقع الاختبار التحصيلي في تصنيفات الاختبارات:

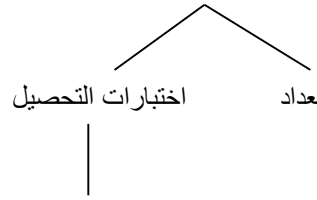
هناك مجموعة من التقسيمات لأنواع الاختبارات نقتصر على واحد منها لإبراز مكانة الاختبارات التحصيلية بين الأنواع المختلفة للاختبارات

تصنيف كرونباك (I.L1434هـ-2013مCronbach.) للاختبارات

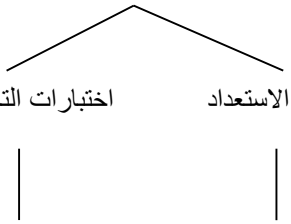


تقيس أقصى اداء يمكن ان يقوم به الفرد في موقف أو لحظة معينة مثل اختبارات القدرات العقلية العامة ،اختبارات الاستعداد والكفاءة

وتنقسم اختبارات الاداء الاقصى الى :



مميزات اختبارات الأداء الأقصى



تبدأ على قدرة الفرد على تعلم شئ معين في المستقبل

تقيس ما يتعلمه الفرد من خبرات في الماضي

مميزات الاداء الاقصى :

- يشجع الافراد على الحصول على احسن درجة .
- توجد اجابة صحيحة واجابة خاطئة في أسئلة الإختبار

تهدف إلى قياس ما يؤديه الفرد بالفعل وطريقة أدائه مثل اختبار الشخصية ووسائل التقرير الذاتي ومقاييس الاتجاهات

مميزات اختبار الاداء المميز

- لاتوجد اجابة صحيحة واجابة خاطئة في هذه الاختبارات والاجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأي الفرد.
- الدرجة العالية لا تدل على حصول الفرد على مركز متقدم في الاختبار .

رابعا- شروط الانجاز: تتضمن القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة المحددة في زمن مناسب وينبغي مراعاة مايلي:**(مصطفى نمر دعمس،1429هـ-2008م،ص68)**

-أن يكون السؤال واضحا لتجنب إعادة صياغته طرح السؤال على الجميع ثم اختيار الطالب المجيب.

-تجنب الأسئلة الموحية بالإجابة إلا في حدود الإجابة عليها.

-إعطاء التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في السؤال المطروح قبل اختيار الطالب المجيب.

-اختيار الأسئلة المتنوعة (تذكير،تطبيق، تقويم)

-احترام أسئلة التلاميذ وعدم رفضها.

إن ظروف تطبيق الاختبار تعتبر واحدة من مصادر تباين أداء الأفراد على الاختبار إضافة إلى أداة القياس (الاختبار) الفاحص والمفحوص. ومعروف أن دقة عملية القياس تتوقف على مقدار الخطأ الناتج عن مصادر التباين المذكورة لذلك فالخطوات التي ذكرناه حول بناء الاختبار وتطبيقه تهدف إلى جعل مقدار الخطأ أقل ما يمكن. كما أن التخطيط للاختبار من خلال جدول المواصفات أيضا يهدف إلى تقليل نسبة الخطأ الناتج عن أداة القياس (الاختبار) وجعل دلالة صدق المحتوى دلالةمقبولة. **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص 105)**

ومن ضمن الاعتبارات في تطبيق الاختبار ما يلي: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص105-107)**

- توفير بيئة ملائمة للعمل على الاختبار.
- التأكد من أن جميع المتعلمين يفهمون طبيعة المهمات المطلوبة منهم في الاختبار، وذلك بإعطاء تعليمات شفوية-إذا لزم الأمر- إضافة للمكتوبة.
- أن تكون غرفة الاختبار مريحة لمعظم المتعلمين (الظروف الفيزيقية التهوية والإضاءة)
- أن يكون مكان الاختبار هادئا وبعيدا عن الضجة.
- أن يعقد الاختبار في نفس المكان الذي كانت تعطى فيه المحاضرات فعدم تغير المكان لا يستدعي تكيفا جديدا للطالب.

- عدم إعطاء الاختبار أهمية أكثر مما يستحق.
- عدم مقاطعة الطلبة إلا لضرورة وتكون المقاطعة ضرورية عندما يتطلب الموقف توضيحا لا يستقيم بدونه أداء الطلبة كوجود خطأ بالسؤال أو خطأ مطبعي .
- عدم تشتيت انتباه الطلبة وتركيزهم على الاختبار إلى مواضيع أخرى فهذا يشعره بضياع الوقت وقلة التركيز.
- التذكير بالوقت المتبقي من زمن الاختبار دونما إكثار على الطالب كي يستغل ماتبقى من الوقت في تنظيم الورقة أو مراجعة الإجابة، ولا يفاجأ بانتهاء الوقت.
- تجنب إعطاء توضيحات منفردة للطلبة لتحقيق فرص متساوية أمامهم في الإجابة عن الاختبار.
- جعل مسافة مناسبة تفصل بين الطلبة للحد من تداخل الإجابات.
- عدم تعدد الاختبارات التي تجرى لمجموعات مختلفة من الطلبة في نفس المكان.
- توفير عدد مناسب من المراقبين بحيث تمنع الغش على لا يكون العدد كبيرا بما يربك الطالب.
- عدم السماح بالغش .

خامسا-التصحيح:

تعد عملية التصحيح من الخطوات الهامة في بناء الاختبار يتم فيها إعطاء إجابات التلاميذ درجات معينة بالتالي تحويل النوع إلى كم وهو العلامة الممنوحة للتلميذ ويفترض أن تكون موضوعية صادقة ومعبرة عن تحصيله الدراسي.

إن التصحيح هو العملية التي تؤدي إلى إعطاء نتيجة لما قام به التلميذ من أداء من أجل حل المشكلات التي تطرحها فقرات الاختبار ...كما تشير إلى إعطاء قيمة لتقدير نتيجة أداء التلميذ في حل مشكلة من المشكلات التي يتوقع أن تقيسها فقرات الاختبار وتتضمن عملية التصحيح خمس مهام يتعين على كل مصحح احترامها وهي:**(لزهر خلوة،2017/2016،ص ص45-46)**

يركز على أداء التلميذ أو صورة للتعرف على مظاهر إنجازه.

يكون لديه تمثل لهذا الانجاز ولهذه المراحل.

يقارن بين هذه الصورة وبين ما هو معطى كإجابة نموذجية أو بين ما يتصوره هو كإجابة منتظرة.

يقدر درجة التقارب بين الإجابة المقدمة والإجابة المنتظرة.

يعطي اعتمادا على سلم التنقيط الرمز العددي (العلامة) أو الحرفي الذي يراه الأكثر تعبيرا عن درجة التقارب المدرك بين الإجابتين.

"تبدأ عملية تصحيح الاختبار بعد الانتهاء من تطبيقه ويمكن أن تتم هذه العملية بسهولة إذا ما تم التخطيط الملائم المسبق لها فالطريقة التي يتم فيها تسجيل إجابات المفحوصين على أوراق الاختبار تحدد إلى حد كبير سهولة عملية التصحيح وعليه فإن طريقة التصحيح التي يختارها الفاحص هي وظيفة لطريقة تسجيل الإجابات الخاصة بفقرات الاختبار مهما كان شكلها." **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص107)**

إن إجراءات تصحيح الإختبار تتحدد من خلال التخطيط لكيفية تسجيل الإجابة التي تختلف باختلاف شكل الفقرة ومستوى المفحوص، وعموما فإن الفقرات ذات الإجابة المصاغة (التكميل، الإجابة القصيرة، المقالية) يجب أن تصحح من قبل شخص على معرفة واسعة في موضوع الفقرات، أما الاختيار من متعدد فيمكن أن يصححها أي شخص قادر على مقارنة استجابة المفحوص بمفتاح الإجابة. **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص 108)**

1-تصحيح فقرات الإجابة المصاغة: تتضمن طريقتين:

الطريقة التحليلية: يتم فيها تحليل الإجابة المتوقعة على الفقرة المقالية إلى مجموعة العناصر أو الأفكار التي يجب أن تتضمنها إجابة المفحوص للحصول على العلامة الكاملة للفقرة، ومجموع العناصر يشكل الإجابة النموذجية .

إن هذه الطريقة مناسبة إذا أردنا إعطاء العلامة بدقة للفقرة، ويتمكن المصحح من الدفاع عن العلامة التي يمنحها، كما أنها تحقق ثباتا لا بأس به بين المصححين لنفس الفقرة.

الطريقة الكلية: وهذه الطريقة يتم فيها إعطاء العلامة بناء على الانطباع العام عن الإجابة وتعتمد عادة في تصحيح مواضيع الإنشاء .

في هذه الطريقة إمكانية المصحح للدفاع عن العلامة محدودة لأنها مبنية عن الانطباع العام، والثبات بين المصححين أدنى من الذي تحدثنا عنه في الطريقة التحليلية ، فالمصححون يتأثرون بالعوامل النفسية والمزاجية والصحية...الخ.

2-تصحيح فقرات الاختيار من متعدد: تتضمن ثلاث طرق أساسية وهي:

- التصحيح بدون مفتاح إجابة.
- التصحيح باستخدام مفتاح الإجابة النموذجية للفقرات.
- "التصحيح الآلي إذا ما توفرت أجهزة الفحص لتصحيح الاختبارات مثل: جهاز **أي. ب. إم ،123** أو المصحح القارئ من خلال الإجابة على أوراق خاصة حساسة فإن ذلك يؤدي إلى سرعة إنجاز أعمال التصحيح بل دقتها وتخفيف العبء المكتبي على المعلم المتعلق بتصحيح أوراق الإجابة ويفضل ذلك في حالة الأعداد الكبيرة من التلاميذ.وفي تصحيح أسئلة الاختيار من متعدد يوزع المعلم أوراق الإجابة مع دليل الإجابات إلى المختص بتشغيل الآلة لإعداد بطاقة خاصة لكل تلميذ تميزه عن غيره ويمكن استخدام هذه البطاقات لأغراض متعددة." **(حمدي شاكر محمود، 1425هـ-2004م، ص188)**

3-تصحيح اختبارات الصواب والخطأ: الغالبية من المعلمين يقدرون مجموع درجات الطالب بمجموع إجاباته الصحيحة على الاختبار ولكن الصواب كما تجمع اتجاهات القياس والتقويم على استخدام معادلة التصحيح من أثر الصدفة والتخمين.**(حمدي شاكر محمود، 1425هـ-2004م، ص178)**

4-إرشادات عامة في التصحيح: من ضمن الإرشادات ما يلي: **(عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004، ص ص114-116)**

- تصحيح الأوراق والإجابات بعد تغطية الأسماء وهذا يساعد على تجنب أثر الهالة (التأثر بالانطباع حول المفحوص نتيجة أدائه السابق وخصائصه)
- تصحيح الإجابات في جميع الأوراق للفقرة أو السؤال الواحد قبل البدء بتصحيح السؤال التالي. لتجنب أثر الحمل (التأثر بالانطباع الذي يحمله المصحح عن إجابة السؤال الأول)

- عدم معرفة العلامة المعطاة للسؤال السابق عند تصحيح السؤال اللاحق من خلال وضع علامة كل سؤال في مكانه لا يمكن رؤيتها عند تصحيح الأسئلة اللاحقة أو بتخصيص صفحة لإجابة كل سؤال.

- تصحيح السؤال الواحد لكل الأوراق في جلسة واحدة.

- مقارنة إجابة المفحوص بجميع محكات الإجابة الصحيحة مما يساعد على إعطاء العلامات بدقة.

- إذا كان المفحوص سيحاسب على قواعد الكتابة والإملاء والترتيب فلا بد من تخصيص علامة لذلك لتجنب أثر الهالة التلازمي.

- بعد تصحيح إجابة أي سؤال في جميع الأوراق يفضل إعادة ترتيبها بشكل عشوائي مما يساعد في تجنب أثر الرتابة أو التهيؤ العقلي (التأثر بنوعية مجموعة الأوراق الأولى أو الأخيرة) مما يهيء المصحح عند تصحيح الأسئلة التالية ويعطيه توقعا قد لا يكون حقيقيا.

- يفضل تصحيح الأوراق من قبل أكثر من مصحح أو تصحيح ألوراق بعد فترة من الزمن من قبل نفس المصحح وذلك لتحري دقة التصحيح.

- إعطاء تغذية راجعة للمفحوصين من خلال كتابة التعليقات والتصويبات أثناء التصحيح مما يساعد على تصحيح وتوجيه عملية التعلم ، وإذا لاحظ المصحح نمطية في الأخطاء المرتكبة ما يجعل الاختبار أداة تشخيص تساعد في جعل التعليم تعليما علاجيا.

المحاضرة السادسة : علم التباري و التقويم التربوي

أهداف المحاضرة:

تزويد الطالب بخلفية نظرية حول علم التباري.

اطلاع الطالب على بعض الدراسات والتجارب الدوسيمولوجية.

تمهيد:

إن تطور مفهوم التقويم التربوي الذي تطرقنا له في المحاضرات السابقة والحركة التربوية كانت من ضمن العوامل الممهدة لظهور ميدان جديد ضمن تخصص علوم التربية ألا وهو علم التباري (docimologie)الذي يطلق عليه مسميات مختلفة منها علم التنقيط أو الاختبارات هذا العلم يركز بشكل أساسي على دراسة نظام الامتحانات وطرق التنقيط وسلوك الممتحنين ويعتبر هذا العلم حديثا نسبيا مقارنة بالتخصصات التربوية الأخرى .

نحاول في هذه المحاضرة التطرق لنشأة وتطور هذا العلم وأهم التساؤلات التي ينطلق منها ، وأمثلة عن التجارب الدوسيمولوجية.

1-تعريف علم التباري

1-1 لغة:

وقد تم اشتقاق هذه الكلمة (docimologie) من اليونانية من كلمة Dokimé وتعني اختبار و dokimastikos دراسة تقنيات الاختبار **(عبد الله قلي،2003،ص109)**

وفي موضع آخر من الكلمتين dokime وتعني فحص وكلمة logosوتعني علم وقد عرب هذا المصطلح تحت تسمية علم الفحوص المدرسية ،وعرفه norbert sillamy في معجم علم النفس أنه الدراسة العلمية للامتحانات والمسابقات **(بوعلي بدبعة،2008/2007،ص149)**

2-1 اصطلاحا:

"يتخذ هذا العلم موضوعا له المدارس المنظمة للامتحانات وخاصة نظام التنقيط والمشاكل المترتبة عنه وكذلك سلوك الممتحنين"**(عبد الله قلي،2003،ص109)**

يعرفه ج. دولندشير De Landcheereأنه الدراسة النسقية لأدوار التقويم في التربية، ويشير"نوازيه وكافارنيه Noiset &Caverni إلى علم التباري كعلم النفس التقويمي بحيث يمثل حسبهما الدراسة التجريبية لسلوك التقويم عملياته ومنتجاته، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام وتقديرات المصححين. **(لزهر خلوة،2017/2016،ص9)**

"فالدوسيمولوجيا تعني الدراسة المنظمة لأساليب التنقيط ومعرفة المتغيرات الفردية الداخلية، والمتغيرات بين الأفراد المخصصين من منظور سرعة الإنجاز والمعايير وسلالم التنقيط وتقنين الامتحانات." **(لزهر خلوة،2017/2016،ص9)**

تعريف "دومينيك غاليانا"Dominique Galiana هو العلم الذي يدرس ظواهر الموضوعية والصدق وحساسية التنقيط، بحيث يكون التقويم موضوعيا إذا حصلت نفس الإجابة المصححة من طرف نفس المصحح على نفس الدرجة، وصادقا عندما تقيس أداة التقويم ما أعدت لقياسه لا أكثر ولا أقل. **(لزهر خلوة،2017/2016،ص ص9-10)**

2- نشأة وتطور علم التباري :

تمثل بداية القرن العشرين نقطة بداية لهذا العلم، في سنة1910تحديدا أعطت الولايات المتحدة الأمريكية الثقة في الاختيار من متعدد بحثا عن الموضوعية من جهة ،وإجابة عن صعوبة التنقيط الموضوعي من جهة أخرى ، والدراسات الدوسيمولوجية تطورت بشكل ملحوظ بين الحربين العالميتين ، واستمرت بوتيرة أسرع بعد فترة الستينيات والسبعينيات ففي فرنسا عام 1922 هاجم هنري بيرون الذاتية في التصحيح، وفي سنة 1929أثار الانتباه والاهتمام نحو هذا المفهوم، بعد ذلك انتشرت التجارب في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا وبلجيكا ، في سنة1934 قدمت لجنة فرنسية مكونة من:بيرون،تولوز، وينبرغ ولوجيwinberg et laugie;toulouse;pierron تقريرا احتوى دراسة دوسيمولوجية من البكالوريا مكنت نتائجها من تحديد جوانب في ذاتية المصححين بالتالي علم التباري ميلاده الرسمي في **1929**من خلال تحديدات بيرون التي نشرها في كتابه الامتحانات وعلم التباري والذي صدر في 1963 **(لزهر خلوة،2017/2016،ص7)** ، وقد استمرت الأبحاث في كل من : سويسرا من قبل Pierre Bovet،إنجلترا Philipe Hotory et Edgeuth الذي درس الامتحانات،بلجيكاRene Jedot، الهند Battadarja الذي درس المشكلات العلمية للقياس في الامتحانات،و م أ G.D.Stonddart إضافة إلى أعمال بيرون التي ذكرناها، وتواصلت الدراسات الدوسيمولوجية مع أعمال كل من: **(لزهر خلوة،2017/2016،ص8)**

ج ج بونيول j.j.Baniol سنة1972

ج.ب. كافارنيه1975

ج .م.دوكتيل J.M.Deketel و ج.دولندشير Delancheer سنة1993.

د.كاسانوفا D.Casanovaو م.دوموز M.Demeuseسنة 2010وكذا أبحاث Mc Nemoun; Eches; Wiegle سنة2010

وقد تميز هذا العلم في مرحلته الأولى بطابعه السلبي القائم على نقد الطرائق والأساليب المتبعة في التنقيط وإظهار عدم دقتها وموضوعيتها ومصداقيتها بالاعتماد على الكثير من التجارب ، ثم تحول في المرحلة التالية إلى الطابع البنائي القائم على اقتراح الطرائق والأساليب والتقنيات الأكثر موضوعية لتنقيط إنجازات المتعلمين بزعامة أنا بونبوار(1972 *Anna Bonboir*) وفيما يلي عرض مختصر لبعض المشاكل المترتبة عن الامتحانات ونظام التنقيط في صيغتها التقليدية:

إن المصححين يعبرون عن قيمة إنتاج طلابهم بطرق وأشكال مختلفة، فمنهم من يستخدم الأرقام ومنهم من يستخدم الحروف ومنهم من يستخدم التقديرات الكيفية... ، إلا أن الشائع هو الاعتماد على لغة الأرقام بواسطة علامة في سلم عددي يتكون غالبا من 21 درجة من (0 إلى 20.) إن وجود هذا السلّم العددي والوحدات المتساوية نظريا يوهم أن القياس التربوي قياس موضوعي كما هو الشأن في المسافات والمساحات والأجسام

https://minbbar.yoo7.com/t3204-topic

بعد مرحلة انتقاد نظام التنقيط بغياب الصدق والثبات في الامتحانات انتقل علم التباري إلى مرحلة أخرى بناءة اقترح فيها طرق وتقنيات للقياس أكثر موضوعية، وكذلك وضع وسائل تكون أكثر عدالة في عملية التنقيط المدرسي، كما اهتم علماء التباري بسلوك الممتحن أو المصحح والمتعلم الذي يخضع للتقويم حتى توصلوا إلى ما يسمى بعلم النفس التقويم، ومن رواد علم التباري "هنري بيرون" المذكور سالفا بأنه المؤسس الفعلي لعلم التباري بالإضافة إلى caverni ;noizet عن طريق الدراسة التجريبية أيضا صدق الانتقاد المذكور وبينت نتائج أعمالهم أن نجاح المتعلم في امتحان البكالوريا مرتبط أيضا بلجنة تقويم الامتحان و الوضعية التي توجد فيها، لهذا السبب يوضح علم التباري الاختلاف في التنقيط بين المصححين لنفس الورقة ،كما أشارت دراسات أخرى إلى أن الممتحن ينقط بطريقة مختلفة نفس الورقة في أوقات مختلفة.(بن سي مسعود لبنى،2008/2007،ص ص92-93)

3- تساؤلات علم التباري: طرح علماء التباري تساؤلات كثيرة تتمثل في:

هل النّقطة أو الرّتبة التي أعطيت للتلميذ من طرف عدة مقيمين تتشابه أم لا ؟

وإذا كانت الإجابة سلبية ما هي هذه الفروقات ؟.

هل النقاط أو الرّتب التي تعطي للتلميذ من طرف مقيم واحد، ولكن في فترات مختلفة تتشابه أم لا ؟

وإذا كانت هناك فروقات ما هي أسبابها وكيف نفسّرها ؟

الملاحظ أن علم التّباري اهتم في بداية الأمر بالملاحظة والتّفسير، وبما أن هذه الفروقات كان لها طابع سلبي وكذلك كانت لها نتائج سلبية على التلميذ من الجانب الفردي أو الجماعي اتجه علماء التباري إلى أسئلة أكثر عمق ، فكانت الأسئلة التالية:

هل الامتحان في محلّه أي هل هو مناسب ؟

هل النّجاح في الامتحانات لا يكون إلاّ من طرف الممتازين ؟

هل بالإمكان الوثوق في الامتحان وهل الامتحانات تمثل نظام لائق اجتماعيّا ؟

هل هناك خطر أن يكون تبذير في الطّاقة البشريّة وعزل البعض منها ؟.

هل الامتحان عادل ؟

ما هي مكانة العشوائية (الصدفة) في توزيع الرّتب والشهادات التي تعتبر جوازا للترقية الاجتماعية والثّقافية ؟

بالإمكان أيضا طرح أسئلة أخرى تساهم في تدارك وإصلاح الأخطاء والاختلالات وما يرافقها من سوء التسيير:

كيف وما هي الطرق التي تسمح بتقليص الفروقات ما بين المقيمين ؟

كيف يوضع توازن بين الامتحانات وكيف تعدّل ؟

كيف يبنى امتحان مقنن وثابت أي بالإمكان الوثوق فيه.

هل توجد "نقطة" حقيقية ؟ وكيف يتم الحصول عليها ؟

كيف تعطى للامتحان مصداقيته ؟

وكيف يصبح امتحانا يفي بما يزعم أن يقيسه ؟

https://psysba.com/blog/2017/11/04/

4-أدوات الدراسة الدوسيمولوجية: لخص دوروDURU الأدوات التي يمكن أن تستخدم في الدراسات الدوسيمولوجية من خلال عملية تصحيح الإجابات من طرف مجموعة من المصححين ، أو نفس المصحح مع فاصل أيام أو أسابيع وتعطي نتائج جد متقاربة، وبالامكان تلخيص التقنيات التي استخدمها علماء التباري لرصد التضارب بين الفاحصين من خلال ما يلي:**(لزهرخلوة،2018/2017:ص10)**

-نفس المجموعة من أوراق الامتحان تصحح عدة مرات من طرف نفس المصحح.

- نفس المجموعة من أوراق الامتحان تصحح من طرف مجموعة من المصححين.

- نفس المجموعة من أوراق الامتحان توضع وترتب في وضعيات مختلفة.

5-أبحاث وتجارب دوسيمولوجية:

5-1تجربة هنري بييرون: أخذ بييرون امتحانا للغة الفرنسية وقدمه لـ76 مصححا من نفس الاختصاص ولهم نفس المؤهل ونفس سلم التنقيط من1إلى20. من دون أن يعلم أي مصحح ما قام به المصححون الآخرون فكانت نتائج التجربة كما يلي:

جدول(01) توزيع النقط المقدمة من طرف المصححين**(عبد الله قلي،2003،ص113)**

النقطة على عشرين	عدد المصححين الذين قدموها
1-0	01
3-2	06
5-4	20
7-6	34
9-8	10

11-10	03
13-12	02
المجموع	76

يتضح من الجدول أعلاه أن الدرجات الدنيا المتطرفة من0-3أعطيت من طرف 07 مصححين فقط بينما انعدمت الدرجات المتطرفة العليا ،حيث لم تعط الدرجة14 فما فوق وتمكز المصححون حول الدرجات4-7.

2-5 تجربة بونيول1972 أخذ بونيول26 ورقة اختبار في مادة اللغة الإنجليزية وأعطاها ل18مصححا بنفس المؤهلات ونفس سلم التنقيط وأفضت التجربة إلى النتائج التالية:

جدول(02)النقط المتطرفة التي أعطيت لـ26ورقة والفوارق بينهما

رقم الورقة	النقطة المتطرفة	الفوارق
1	1405-8	6.5
2	16-8	8
3	16-8	8
4	12-5	8
5	12.5-7	7
6	16-7	8.5
7	10.5-0.5	9.5
8	14-5	9
9	15-07	8
10	15-02	13
11	15-10	5
12	14-8	6

13	15-6	9
14	17-6	11
15	13-3	10
16	16.5-9	7.5
17	15-4.5	10.5
18	15-2.5	12.5
19	13-2	11
20	15.5-7	8.5
21	12.5-6	6.5
22	13.5-5	8.5
23	13-10	3
24	16-9	7
25	15-4	11
26	14.5-4	10.5

(لزهر خلوة،2017/2018،ص23)

يتضح من الجدول أن الفارق الأدنى لإحدى الأوراق المصححة من قبل18 مصححا هو3نقاط الورقة23: وأعلى فارق هو13 الورقة 10: كما يلاحظ ورقتين فقط من بين 26 ورقة حصلتا على المعدل كيفما كان المصحح الورقة11 والورقة 23أما الأوراق الأخرى فإنها تقع فوق المعدل أو تحت المعدل حسب المصحح.

يضاف إلى التجارب المذكورة كنماذج تجربة "لوجي"و"ونبرك"، دراسة "كافارنيه"، دراسة "جيلي"1980، دراسة نيكولا ديبوا1988،دراسة برينو سيشو"2008، دراسة "كاسانوفا.دوم. دوموز"2010، والملاحظ لهذه الدراسات والتجارب أنها قامت بتشريح لفعل التصحيح والتنقيط من خلال تشخيص التضارب بين المصححين في تجارب درست الاختلاف في التنقيط للورقة الواحدة عند العديد من المصححين، وكذا

بحث في كل الاعتبارات التي يأخذها المصحح بعين الاعتبار عند التعامل مع إجابات المتعلمين سواء عوامل ترتبط به أو بالمتعلم أو بالأداة (لزهر خلوة،2018/2017،ص30)

6- علاقة التقويم بعلم الفحوص:

إن ما يثبته الواقع من ممارسة للامتحانات بطقوسها وحالات الضغط النفسي والقلق لدى المتعلم وثغرات أساليب التقويم لاتسامها بعدم الدقة والخضوع للمعايير الذاتية كلها عوامل قد تؤدي إلى الفشل الدراسي، كما يلاحظ أيضا أن الاختبارات لا تزال حبيسة التصورات القديمة في مختلف الأطوار التعليمية الشيء الذي يتطلب إعادة النظر في الممارسات التقويمية السائدة بما يمكن من مسايرة التطورات الحاصلة في الميدان(عبد الله قلي،2003،ص122)

وباعتبار علم التباري يسعى إلى تحقيق الدقة والموضوعية وجب الاستفادة من نتائج الدراسات والتجارب التي توصل إليها، ويقترح علماء التباري بخصوص الاختبارات الشروط الضرورية لصياغتها فيما يلي:(عبد الله قلي:2003،ص122-121)

-مراعاتها لصدق المحتوى

-مراعاة ثبات واتساق الدرجات وتجنب الأسئلة الغامضة والعناية ببناء الاختبار وتطبيقه في ظروف مناسبة.

-مراعاة الموضوعية واستبعاد ذاتية المصحح.

-مراعاة الواقعية من حيث ظروف الامتحانات وإمكاناتها وتطبيقها وتصحيحها.

إن تقويم الاختبارات يتطلب إلمام المصحح بالأساليب والطرائق الحديثة التي يقترحها علم التنقيط والابتعاد كل البعد عن المزالق التي يقع فيها المصحح نتيجة إتباع الأساليب التقليدية وما يتبعه من مشكلات.

أما عن عوامل غياب الموضوعية في التقويم ففسرها Delandsheere بعدة عوامل خاصة:(بن سي مسعود لبنى،2008/2007،ص ص94-96)

أ- **أثر الانتظار أو المعلومات المسبقة عن المتعلمين**: إن معرفة المصحح للنتائج السابقة للمتعلم تؤثر على عملية التقويم وهو ما عبر عنه "دولاندشير" عدوى النتائج. أيضا أشار wess.r غلى أن المعلومات

المسبقة الخاصة بالانتماء الاجتماعي للمتعلم تؤثر على عملية التقويم وأن المعلمين يميلون إلى التقويم إيجابيا لصالح المنتمين إلى وسط اجتماعي راقي، وتقويم سلبي لذوي الانتماء الاجتماعي الفقير.

ب- **أثر هالو "HALO"**: يتعلق بالخصائص الخارجية لصاحب الورقة وبالورقة في حد ذاتها ، فالمعلم يحكم على المتعلم انطلاقا من شكله وهيئته داخل القسم أيضا طريقة الكتابة، كما أثبت ; NIAS.L NILSON.G أن المظهر الخارجي للمتعلم يؤثر على الأحكام التي يصدرها المعلم فيما يخص التنبؤ بنجاح التلاميذ.

ج-**أثر التضاد:** يفسر التضاد من خلال المكان الذي تشغله الورقة مقارنة بالسابقة فقد أثبت "بانيول" أن الورقة تقيم إيجابا عندما تصحح بعد ورقة ضعيفة، في حين تقيم سلبيا عندما تأتي بعد ورقة جيدة.

وفي الأخير يمكن القول أن "علم التباري هو عملية تقنية تتخلل عملية التقويم وذلك من أجل تحسين نتائجها،وجعلها أكثر موضوعية" :**(بن سي مسعود لبنى،2008/2007،ص 96)**

وعلم التباري حقيقة هو تجسيد للدقة العلمية والموضوعية من خلال ما تم عرضه من تجارب وأبحاث ولو أنها جاءت مختصرة، كما توضحها النتائج التي تم التوصل إليها. وهي بذلك تمكن من تجنب جميع الأسباب غياب الموضوعية وتعطي المفحوص أو المقوم حقه.

المحاضرة (07): تقييم وتقويم الكفاءات

أهداف المحاضرة:

تزويد الطلبة بخلفية نظرية حول المقاربة بالكفاءات.

التعرف على خصائص التقويم وفق المقاربة بالكفاءات

تمهيد

يعتبر الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات منحى تغييريا في المدرسة الجزائرية أتى تحديدا مع إصلاحات اللجنة الوطنية للإصلاح المصطلح عليها إعلاميا إصلاحات "بن زاغو" والتي تم تطبيقها فعليا من السنة الدراسية2004/2003، فبعد المقاربة بالمضامين انتقال إلى المقاربة بالأهداف وصولا إلى المقاربة بالكفاءات، هذه الأخيرة التي لاقت في البداية مقاومة من الفاعلين التربويين وجملة من المعوقات ، حاولت التحسينات الأخيرة المصطلح عليها مناهج الجيل الثاني تجاوزها، من خلال هذه المحاضرة يتم التركيز على عنصر هام ومواكب للعملية التعليمية التعلمية ضمن هذا المقياس وهو التقويم فهل هناك جديد متعلق بالتقويم وفق هذه المقاربة؟ وقبل ذلك سيتم التطرق إلى أحد المصطلحات المرتبطة بالتقويم وهو التقييم أيضا مدخل تعريفي بالمقاربة بالكفاءات.

1-مفهوم التقييم: استخدم مفهوم التقييم لأول مرة في التربية في مشروع التقييم الوطني للتقدم التربوي (NAP) في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان القصد ولا يزال هو اقتراح مدى متسعا من إجراءات القياس بحيث لا يقتصر فقط على اختبارات الورقة والقلم، وإنما يستند إلى بعض الأحكام فيما يتعلق بجودة التقدم الذي يحدث للطلاب أو المدارس وهذا يتضمن أيضا التقويم"**(صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م،ص23)**

وفي الغالب فالتقييم إشارة إلى التثمين والتقدير وإعطاء الشيء قيمته،ومصطلح التقييم Evaluation في اللغة الإنجليزية يعني تقرير أو تحديد قيمة الشيء وأهميته ودوره في تحقيق الغرض المخصص له بواسطة التثمين، ورغم أن معجم علوم التربية استخدم لفظة التقييم كمرادفة للفظة التقويم إلا أن الفاعلين التربويين يحددون فرقا بينهما من حيث الوظيفة،إذ يدل التقييم حسب "محمد السيد" على إعطاء قيمة للشيء بعد قياسه ومقارنته بمعيار أو مجموعة من المعايير،أما التقويم فهو يشمل بالإضافة إلى القياس والتقييم ، عملية تشخيص نقاط القوة والضعف في المناهج والفعل التربوي

وتشخيص أسبابها،بغرض البحث عن آليات تعزيز نقاط القوة وكيفية التعديل والتحسين، أو علاج نقاط الضعف فالتقييم في المجال التربوي جزء لا يتجزأ من العملية الشاملة المتمثلة في التقويم.(قرايرية/حرقاس وسيلة،2010/2009،ص10)

وهناك من يرى أن التقييم سابق لعملية اتخاذ القرار ، فقد رأى "تايلرTAYLOR" أن التقييم يشير إلى جمع معلومات موائمة للمعاونة في صنع قرارات، ويجب أن يكون التقييم عملية نشطة، ومستمرة، وواقعية، وذات فعالية، ولها غرض محدد، وتعد أكثر من مجرد تطبيق اختبار وتقدير نتائجه،على الرغم من أن العملية الاختبارية تكون جزءا متكاملا من عملية التقييم، إذ أن بعض البيانات التي يستند إليها التقييم تكون بيانات اختبارية، وكثير منها يحتمل أن يكون أشكالا أخرى من المعلومات ، فالتقييم يتطلب العناية بتحليل المعلومات المستمدة من مختلف الأساليب والأدوات(بما في ذلك الاختبارات) ، ويجب أن يسهم في صنع قرارات وظيفية موائمة ومناسبة، وتعتمد الطرق الأفضل للتحليل أو التفسير اعتمادا كبيرا على الهدف أو الغرض من التقييم." (صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م،ص ص22-23)

بينما رأى "مورفيMurphy" أن التقييم كما يستخدم بدقة له معنى أكثر محدودية من التقويم، وأنه من المناسب في دراسات التقويم أن يقتصر مفهوم التقييم على عملية جمع البيانات وتشكيلها في صورة قابلة للتفسير، ومن ثم يمكن إصدار أحكام استنادا إلى هذا التقييم. (صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م،ص22)

ويشار أيضا إلى أن التقييم هو تحديد قيمة الشيء وهو عملية إصدار حكم على قيمة الشيء أي أنه ينطوي على شق تشخيصي فقط(رافدة الحريري،1428هـ-2008م،ص20)

في الأخير يمكن الرجوع إلى التحديد اللغوي لأن التقييم دال على إعطاء قيمة للشيء في حين يتضمن التقويم إصلاح الاعوجاج، أيضا التحديد الاصطلاحي المذكور ورؤية الفاعلين للفرق بين التقييم والتقويم مما يوجب القول أن التقييم جزء من عملية التقويم بتعريفه الشمولي، وأن نتائج التقييم تمكن من إصدار القرارات.

2-المقاربة:

لغة: قارب الأمر بمعنى ترك الغلو وقصد السداد والصدق فيه، أي الصدق في التعامل مع الموضوع، والمقاربة حسب لاروس "larousse " هي:

- أسلوب معالجة موضوع أو مشكل.

-مجموعة المساعي والأساليب الموظفة للوصول إلى هدف معين.

-الحركات والأفعال التي تمكن من التدرج للقرب من الشيء وتحقيقه.

وباختصار فإن المقاربة هي المساعي والأساليب والأفعال التي يتم استخدامها بشكل متناسق ومتدرج للوصول إلى تحقيق الهدف المنشود. **(طيب نايت سليمان،2015،ص ص13-14)**

3-الكفاءة: "هي القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المعارف والمهارات بشكل ناجح في مواجهة وضعيات مشكلة. فهي القدرة على التصرف المبني على تجنيد واستعمال مجموعة من الموارد استعمالا ناجعا (معارف مكتسبة، حسن التصرف، قيم، قدرات فكرية،مواقف شخصية...) لحل وضعيات مشكلة ذات دلالة." **(بن الصيد بورني سراب،بن عاشور عفاف،2017 /2018،ص9)**

وتعرف أيضا: "مجموع القدرات والمعارف المنظمة والمجندة بشكل يسمح بالتعرف على مشكلة (أو إشكالية) وحلها من خلال نشاط تظهر فيه مهارات المتعلم في بناء المعرفة." (طيب نايت سليمان،2015،ص 14)

وتتجلى الكفاءة من خلال نتائج يمكن ملاحظتها وهي: **(طيب نايت سليمان،2015،ص 14)**

- ذات فائدة وقيمة على المستوى الشخصي والاجتماعي أو المهني.

- تتطلب عدة مهارات وتسمح بالاستفادة منها.

4- **المقاربة بالكفاءات**: "هي بيداغوجيا وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة لكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية. ومن ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة". **(حاجي فريد،2005،ص11)**

1-4 الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات: تعود الأصول النظرية لبيداغوجية الكفاءات إلى المذهب النفعي الذي يتزعمه "جون ديوي" مبتكر طريقة المشروع وأسلوب حل المشكلات في التعليم وقيمة المعرفة حسب هذا المذهب تتحدد بمقدار ما تحققه من فائدة ونفع وهي من مبادئ بيداغوجية الكفاءات، وإلى المدرسة البنائية في علم النفس لـ"جون بياجيه" والتي وضع فيها تفاعل الفرد مع محيطه في مركز تعلم هذا

الأخير ونموه فالطفل يؤثر في محيطه ويتأثر بالمثيرات المنبعثة منه وبدون ردود أفعاله لا يمكن أن ينمو.(محمد الطاهر وعلي،2006،ص ص7-8)

والمناهج الدراسية تنص على:(وزارة التربية الوطنية،جويلية2005،ص10)

- التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيهما المتعلم أو سوف يتواجد فيها.
- تحديد الكفاءات المطلوبة لأداء المهام وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها.
- ترجمة هذه الكفاءات إلى أهداف وأنشطة تعلمية.

2-4 مبادئ المقاربة بالكفاءات : تتحدد على جملة من المبادئ ومن بينها: (وزارة التربية الوطنية،جويلية2005،ص10)

- مبدأ البناء: أي استرجاع التلميذ المعلومات السابقة فقد ربطها بمكتسباته الجديدة وحفظها في ذاكرته الطويلة.
- التطبيق: ويعني ممارسة الكفاءة بقية التحكم فيها.
- التكرار: ويقصد به تكليف المتعلم بنفس المهام الإدماجية عدة مرات قصد الوصول به إلى اكتساب المعمق للكفاءات والمحتويات.
- الإدماج: يسمح الإدماج بممارسة الكفاءة عند دمجها بأخرى كما يتيح للمتعلم التميز بين مكونات الكفاءة والمحتويات وذلك ليدرك الغرض من تعلمه.
- الترابط: ويسمح هذا المبدأ لكل من المعلم والتعلم بالربط بين أنشطة التعليم وأنشطة التعلم وأنشطة التقييم التي ترمي كلها إلى تنمية الكفاءة.

3-4 مميزات المقاربة بالكفاءة وتأثيرها على العلاقة التربوية: تجعل المقاربة الجديدة للمناهج المتعلم محورا أساسيا لها وتعمل على اشتراكه في مسؤولية قيادة وتنفيذ عملية التعلم وهي تقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عليه التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك:

- الأسلوب المعتمد للتعلم هو حل المشكلات (أو الوضعيات المشكلة) أن يتيح للمتعلم بناء معارف بإدماج المعطيات والحلول الجديدة في مكتسباته السابقة.
- تشجع على اندماج المفاهيم والأدوات المعرفية الجديدة بدل اعتماد الأسلوب التراكمي للمعارف.

- تحديد المقاربة بالكفاءات أدوار متكاملة جديدة لكل من المعلم والمتعلم فنجعل من المعلم منشطا ومنظما لا ملقنا، ومن المتعلم محورا للعملية التعليمية وعنصرا نشيطا فيها (**وزارة التربية الوطنية،جويلية2004،ص ص4**)

مما سبق فالمقاربة بالكفاءات إنما توافق المفهوم الحديث للمناهج المدرسية وتخلص المعلم والمتعلم من النظرة السلبية والجامدة لما يختار سلة من أدوار فيأخذ الطرفان أدوار فاعلة في العملية التعليمية فيكون المعلم محفزا على الجهد والابتكار معدا للوضعيات الملائمة للتعلم متابعا باستمرار المتعلم وتقويمه الدائم أما المتعلم فأخذ الدور الريادي إذ يمثل محور العملية التعليمية ومنطلقها يعمل على بناء معارفه بنفسه وتأخذ الكفاءات تصنيفات مختلفة :

الكفاءة القاعدية: تمثل مجموع نواتج التعلم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية التي توضح بدقة ما سيقوم به المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه أو القيام به في ظروف معينة وبقدر التحكم فيها يتسنى له الدخول دون مشاكل في تعلمات جديدة ولاحقة فهي الأساس الذي يبنى عليه التعلم.

الكفاءات العرضية: تمثل كفاءات مشتركة بين مختلف المواد التعليمية يمكن تفعيلها وتحقيقها في أي مادة تعلمية مع مراعاة خصوصياتها وتصنف إلى: (طيب نايت سليمان،2015،ص 35)

- كفاءات عرضية ذات طابع فكري.
- كفاءات عرضية ذات طابع منهجي.
- كفاءات عرضية ذات طابع تواصلي.
- كفاءات عرضية ذات طابع شخصي واجتماعي.

كفاءات المادة: تصنف إلى نوعين كفاءات شاملة وكفاءات ختامية، على النحو التالي:

الكفاءات الشاملة: وتخص المرحلة أو الطور أو السنة مثل الكفاءة الشاملة لمرحلة التعليم الابتدائي، الكفاءة الشاملة للطور الثاني من التعليم الابتدائي، الكفاءة الشاملة للسنة الثالثة من التعليم الابتدائي. (طيب نايت سليمان،2015،ص 48)

الكفاءة الختامية: ويعبر عنها أيضا بالهدف الختامي الإدماجي يشير لفظ ختامي هنا إلى تحديد حصيلة السنة الدراسية كاملة أو مرحلة تعليمية وعليه فالكفاءة الختامية لا تتحقق إلا بتحقيق الكفاءات القاعدية الموافقة لها.(**وزارة التربية الوطنية،جانفي2006،ص6**)

وقد عبر عنها "طيب نايت سليمان" أنها جزء من الكفاءة الشاملة بالنسبة للسنة وهي محل التنصيب داخل القسم من خلال ترجمتها إلى وضعيات مشكلة تعلمية، تبعا لميادين معرفية محددة.

5-4 استراتيجية التدريس وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات:

إن استراتيجيات التدريس التي تعتمدها هذه المقاربة هي الطرائق النشيطة التي تقوم على المبادئ التالية:**(الأخضر عواريب،إسماعيل الأعور،2011 ، ص534)**

1- وضع المتعلم أمام مشكلة لها علاقة بحياته اليومية.

2- بحث المشكل ومعالجته بطريقة جماعية.

3- مراعاة الفروق الفردية.

4- عدم تدخل المدرس كملقن للمعارف والمعلومات وإنما كموجه لنشاط المتعلم.

5- مراقبة النتاج النهائي للمتعلم وتقويمه.

ومن بين الطرائق الفعالة التي تعتمدها هذه المقاربة :

1-5-4 بيداغوجية المشروع: وتتحلى فيها الممارسة والتصرف والعمل الفردي والتعاوني وبيداغوجية المشروع وسيلة لتعلم التلاميذ في إطار وضعيات حقيقية وواقعية وهادفة يقوم المعلم أو المتعلم فيها باقتراح مشاريع على أن يكونا أطرافا فاعلة فيها وكل سيسخر مكتسباته وفق أهداف محددة .

من بين الأهداف التي تسعى بيداغوجية المشروع إلى تحقيقها ما يلي: **(وزارة التربية الوطنية،جويلية2005،ص15)**

- جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم سيرورة تعلم مستمر.

-مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل والاستعمال الفوج لبناء المعرفة وتطويرها.

-إعطاء معنى لما يقترح على التلاميذ من الأنشطة.

-تنمية القدرة العلائقية للمتعلمين فيتيح انجاز المشاريع تبادل الآراء وقبولها وتعاون والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة وتطوير التفكير النقدي عندهم.

مراحل انجاز المشروع :تحدد مراحل إنجاز المشروع فيما يلي:**(وزارة التربية الوطنية،جويلية2004،ص ص13-14)**

1-تقديم المشروع:يعرض المعلم المشروع على التلاميذ ويطرح عليهم مشكلا.

2-مناقشة المشروع: وفيها يتوجه التلاميذ بكل أسئلتهم حول المشروع التي تساعدهم على العمل .أيضا يقدم التلاميذ حلولا للمشكل المطروح.

3- التخطيط للمشروع وتنظيم العمل:وفيه تضبط خطوات العمل والوقت الذي تستغرقه، وكيفية القيام بهاو توزيع المهام مع الأخذ بعين الاعتبار الوسائل المتاحة والصعوبات المتوقعة.

4-إنجاز المشروع من قبل التلاميذ.

5-تقييم المشروع بصفة مستمرة ومرافقة لكل مراحل الإنجاز.

2-5-4 طريقة المشكلات: وهي طريقة تدعو إلى البحث وتثير في المتعلم روح التساؤل الذي يحتاج إلى إجابة وتعد آلية لبناء المعرفة ، كما أنها تركز على نشاط المتعلم حيث تفسح له المجال للتفكير(**الأخضر عواريب، إسماعيل الأعور،2011، ص534**)

5-الغايات التربوية وملمح التخرج من التعليم القاعدي:

تسعى المناهج المدرسية الجزائرية إلى تحقيق إيصال وإدماج القيم التالية:(**وزارة التربية الوطنية،جويلية2005،ص6**)

قيم الجمهورية والديمقراطية:تنمية معنى القانون واحترامه واحترام الآخرين.

قيم الهوية: التحكم في اللغات الوطنية وتثمين الإرث الحضاري للأمة الجزائرية.

القيم الاجتماعية: تنمية معنى العدالة الاجتماعية، التضامن والتعاون..إلخ.

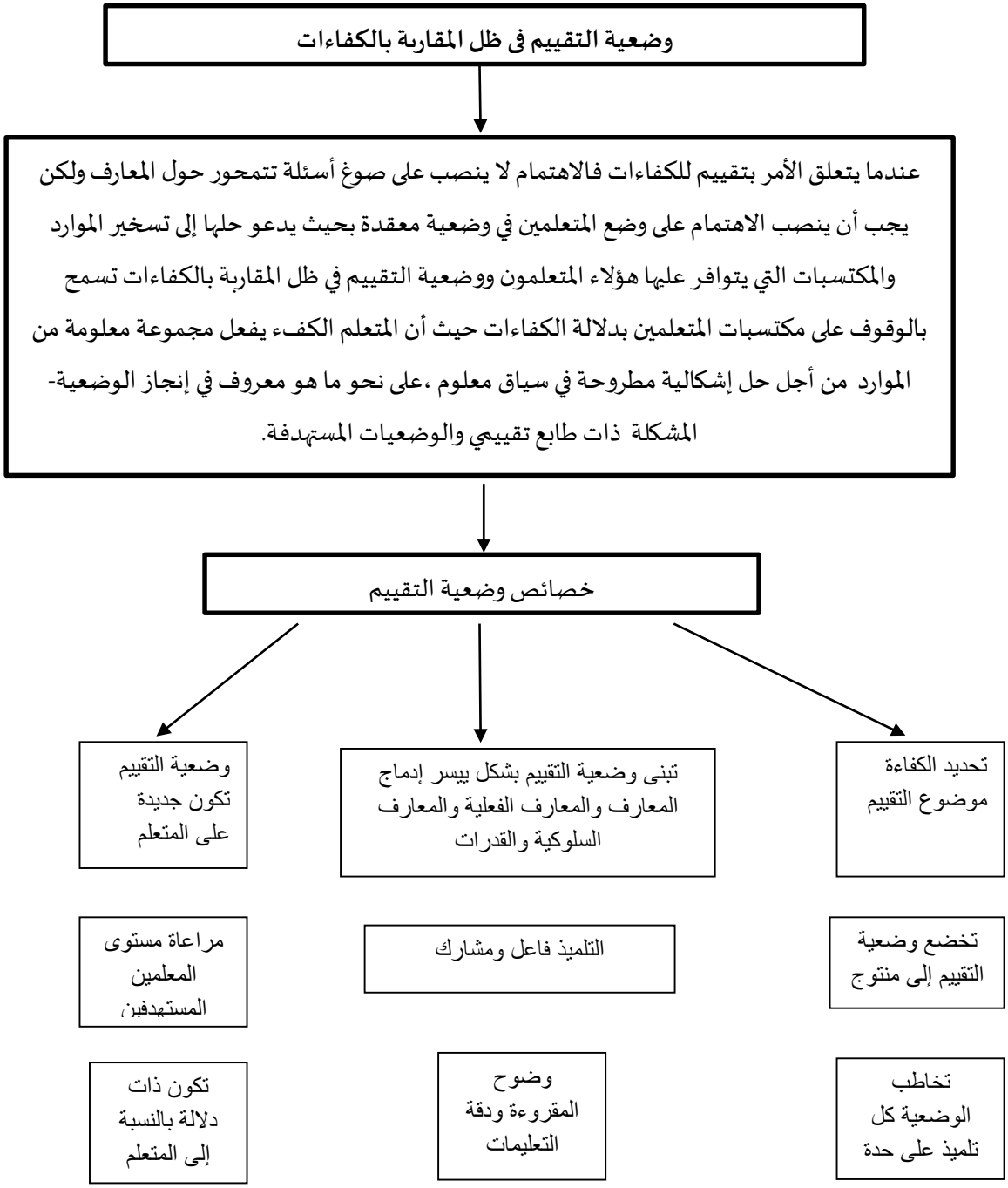
القيم الاقتصادية: مثل حب العمل والعمل المنتج وإعطاء الأهمية للرأسمال البشري.

القيم العالمية: تنمية التفكير العلمي والتحكم في وسائل العصرنة، والتفتح على الثقافات والحضارات العالمية.

وتهدف التربية القاعدية إلى التنمية الشاملة لشخصية المتعلم بجميع نواحيها من خلال التأكيد على إيقاظ: الفضول، التساؤل والاكتشاف، الرغبة في الاتصال بالآخرين، التفتح على المحيط، حب العلم والفنون، الشعور بالانتماء إلى المجتمع..إلخ .(**وزارة التربية الوطنية،جويلية2005،ص7**)

6- تقييم الكفاءات: يمكن التعبير عنه بالشكل الآتي :

شكل(1)يوضح وضعية التقييم وفق المقاربة بالكفاءات https://djam.yoo7.com/t1064-topic



7-التقويم على أساس الكفاءات:

إن المكانة الهامة للمتعلم في هذه المقاربة تتحدد بالوصول به إلى مستوى الكفاءة التي تمكنه من حل المشاكل اليومية ، والتقويم في المقاربة بالكفاءات له أهمية خاصة قياس وتقدير لمدى تطوير الكفاءات لدى المتعلم، وهو في أساسه عملية مستمرة مرافقة للعملية التعليمية التعلمية، والتقويم بالكفاءات هو: "مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين

بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة"**(بن سي مسعود لبنى،2008/2007،ص112)**

جدول (1) يتضمن مقارنة بين التقويم التقليدي والتقويم في إطار المقاربة بالكفاءات.
(الأخضر عواريب،إسماعيل الأعور،2011، ص579)

التقويم التقليدي	التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات
1- تقويم القدرة على التخزين والاستعراض للمعارف النظرية.	1- تقويم القدرة على جودة الأداء وتوظيف المكتسبات واستثمارها ضمن وضعية جديدة له دلاله بالنسبة للتلميذ.
2- اختبارات تحصيلية تبرهن على ما أصبح المتعلم قادرا على حفظه واستظهاره (كفاءة الحفظ والاستظهار).	2- اختبارات تبرهن على مدى ما أصبح التلميذ قادرا على أدائه ضمن وضعيات (إشكاليات) (كفاءة الأداء).
3- التركيز على الانتقال من مستوى دراسي إلى آخر.	3- التركيز على بناء الكفاءات بشكل إدماجي.
4- تبرهن الشهادة على النجاح الدراسي.	4- تبرهن الشهادة على كفاءة لأداء ضمن برنامج محدد.
5- التقويم مرتبط دائما بنسبة نجاح محددة.	5- التقويم مرتبط ببرنامج تكويني في إطار منسجم مع الوسط المحيط.
6- التقويم مرتبط بالمحتوى الدراسي.	6- التقويم يشمل كل الوسائل التي تمكن من معرفة مؤشر الكفاءة.

1-7-خصائص التقويم المركز على الكفاءة: بما أن التقويم المعتمد على الكفاءة يركز على أداء المتعلم فإن له العديد من الخصائص:**(بن سي مسعود لبنى،2008/2007،ص ص112-113)**

- أن هدفه الأساسي هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة.

- إن كشوف المتعلمين يفترض ان تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني.

- أنه يتم في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى إلى آخر.

- يتم تقويم المتعلمين في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيش .

- يتم تقويم المناهج في إطار انسجامها مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي.

- إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتويات التعليمية، من خلال التركيز على الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز من خلال مقطع من مقاطع التعليم حيث تسمى هذه المؤشرات مؤشرات الكفاءة .

2-7 أهداف التقويم المركز على الكفاءات : من ضمن أهدافه ما يلي:(مسعودة بن السايح، 2017،ص178)

- الاهتمام بنمو المتعلم المتكامل ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة.

- يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يدربه ويساعده على تحمل المسؤولية.

- الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل المتعلم يدرك شيئا فشيئا أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها .

- إن التعرف على القدرات والإمكانيات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات.

3-7 معايير تقويم الكفاءة: تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، هذه الخاصية التي تصاغ إما باستعمال اسم تعرف أنه إيجابي أو سلبي (الملاءمة، الانسجام، الدقة) أو باستعمال اسم يضاف إليه نعت يحمل صفة الإيجاب أو السلب (استعمال جيد،تأويل صحيح...) ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير:**(بن سي مسعود لبنى،2008/2007،ص115)**

- معايير الحد الأدنى: وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم.

- معايير الاتقان: وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة.

4-7 أنواع التقويم على أساس الكفاءة: ينقسم التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات إلى ثلاثة أقسام وهي كالتالي:

7-4-1 - التقويم التشخيصي:

له مسميات أخرى كالتقويم التمهيدي أو التقويم القبلي ويكون هذا النوع من التقويم في مرحلة انطلاق العملية التعلمية وذلك لمعرفة قدرات المتعلم التحصيلية ومدى تملكه للمكتسبات القبلية(معارف، مصطلحات،مهارات....الخ) وارتباطها بالوضعية الجديدة، وقدرة التلميذ على توظيفها في بناء المعارف الجديدة ومن ثم فإن التقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة توجيه التعلمات التي تسمح للمدرس بان يتأكد من امتلاك المتعلم للكفاءات القبلية لبناء تعلمات جديدة وذلك من أجل ضمان انطلاقة سليمة وموفقة. وفي هذا النوع من التقويم يمكن استعمال بالإضافة إلى الاختبارات المعرفية اختبارات القدرات والاختبارات الشخصية لاعتمادها في عمليتي الاختيار والتوجيه. **(الأخضر عواريب،إسماعيل الأعور،2011، ص580)**

وهذا المستوى من التقويم يهدف إلى تحديد المستوى المدخلي لكفاية التلاميذ عند بداية التعلم، وبعد استخراج نتائج التقويم يتمكن المعلم في ضوء نتائج هذا التقويم من تصنيف المتعلمين وتنظيم برامج مناسبة لكل فئة.**(أحمد فلاح العلوان،2009،ص48)**

وهذا النوع من التقويم يساهم في: **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص59)**

- إعادة النظر في الأهداف التي لم يتمكن المتعلمون من متطلباتها السابقة.
- الكشف عن الأهداف التي يتقنها المتعلمون قبل البدء في التدريس ويتخذ المعلم قراره كأن يترك وحدة والانتقال إلى وحدة أخرى.
- البدء مع كل متعلم من حيث مستواه.
- يمكن من تقسيم المتعلمين إلى مجموعات متجانسة حسب درجة التمكن أو حسب أسلوب التعلم.

إن ما سبق ذكره يؤكد على أهمية التقويم التشخيصي هذا التقويم الذي لا غنى عنه لمعرفة الكفاءات أو المكتسبات القبلية للانطلاق في اكتساب كفاءات جديدة، والملاحظ في المدرسة الجزائرية بشكل عام أن أول أسبوعين في بداية السنة الدراسية يخصصان لهذا النوع من التقويم.

2-4-7 التقويم التكويني:

يعتبر هذا النوع من التقويم ملازما للعملية التعليمية التعلمية ومن بدايتها بصورة مستمرة ويسمى أيضا التقويم التكويني أو المستمر أو البنائي ويحدث أثناء بناء التعلمات حيث يقوم المعلم خلال هذه المرحلة بتصحيح ومعالجة أي خلل يظهر أثناء ممارسة العملية التعلمية، لأن التقويم في إطار هذه المقاربة يساير العملية التعليمية ولا يتخلف عنها، فهو تقويم بنائي تتبعي، ومن هنا نستنتج بأن التقويم في هذه المرحلة يقوم بوظيفة تعديل التعلمات الخاطئة انطلاقا من مبدأ أن الخطأ لا يمثل عجزا يحول دون استمرار عملية التعلم بقدر ما يمثل صعوبة آنية مؤقتة تقتضي من المعلم أن يكشفها في حينها وان يقدم العلاج المناسب لضمان السيرورة الحسنة للعمليات التعليمية. ويجدر بنا أن نذكر هنا بان التقويم التكويني يعد وسيلة لتطوير استقلالية المتعلم وتمكينه من تقويم ذاته بموضوعية كما يعتبر كذلك وسيلة لتعليم المتعلم كيف يقود تعلماته لإنجاز أعماله .**(الأخضر عواريب،إسماعيل الأعور،2011، ص580)**

يهدف هذا النوع من التقويم إلى تقديم تغذية راجعة، ويركز على ما أحرزه التلاميذ من تقدمأ وما أخفقوا فيه من خلال تعلم موضوع دراسي معين، فإذا فشل معظم المتعلمين في التقويم التكويني وجب إعادة النظر في استراتيجيات التعليم، أما إذا فشل قلة منهم فيجب إعداد وصفات من شأنها تصحيح الأخطاء التعلمية الفردية.**(أحمد فلاح العلوان 2009،ص49)**

يقوم به المعلم في فترات زمنية قصيرة ويستخدم في ذلك عدة أساليب منها: **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص60)**

- المناقشة الصفية.
- ملاحظة أداء المتعلم.
- الواجبات المنزلية.
- النصائح والارشادات ومدى استجابة المتعلمين لها.
- الدروس العلاجية (الاستدراك أو الدعم)

يحقق هذا النوع من التقويم الوظائف التالية: **(عبد الواحد الكبيسي،1428هـ-2007م،ص61)**

- التمكن من توجيه التعلم في الاتجاه الإيجابي المرغوب.
- معرفة جوانب القوة لدى المتعلم لتعزيزها ومعرفة جوانب الضعف لعلاجها.
- إعلام المتعلم بنتائجه وإعطائه التغذية الراجعة حول أدائه.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

- وضع برنامج علاجي للمتعلمين الضعفاء.

والملاحظ أن هذا النوع من التقويم على على مبدأ التغذية المرتدة حيث يتم الاستفادة من معرفة النتائج التي حققها المتعلم في خطواته السابقة في تطوير وتحسين هذه النتائج وذلك بإبلاغها للمتعلم في الوقت المناسب وبالصورة التي تساعده على الاستفادة بها. **(محمود عبد الحليم منسي وآخران، 2007، ص29)**

7-4-3 التقويم النهائي:

يسمى أيضا الختامي أو الإجمالي عادة ما يكون هذا التقويم في نهاية حصة دراسية أو مرحلة دراسية، والهدف من هذا النوع من التقويم بطبيعة الحال هو معرفة مدى تملك المتعلمين للكفاءات المقصودة ، وعليه فإن التقويم بهذا المعنى يقوم بوظيفة الإشهاد على التعلم بمعنى الحكم على حدوث التعلم أو عدم حدوثه. ومن الأمثلة على هذا التقويم الاختبارات التي تجرى في نهاية الطور والزيارات التفتيشية والأحكام المتعلقة بمشروع ما.**(الأخضر عواريب،إسماعيل الأعور،2011، ص580)**

وبالنسبة للمقاربة بالكفاءات في هذه المرحلة الختامية للتعلم يوضع المتعلم أمام وضعية حقيقية أو وضعية مشابهة (تسمى وضعية إدماجية) يعالجها دون مساعدة على أن تتضمن مجموع عناصر الكفاءة الختامية (كهدف ختامي إدماجي) وهو في ذلك مرتبط بقياس المسار من أول مرحلة والتأكد من التحكم في الكفاءة (توافق المنتوج المطلوب مع معايير التقويم والاستدلال على ذلك بمؤشرات تخص كل معيار على حدى). (طيب نايت سليمان،2015،ص 79)

7-5 أدوات ووسائل تقويم الكفاءات: يمكن إدراج الآتي:

7-5-1 شبكات التقويم الفردية: تمثل تقويم ذاتي يقوم به المتعلم ذاته وقدراته، فيقف على ما حققه في كفاءة من الكفاءات، لا ينتهي هذا التقويم بنقطة بل يتضمن حكما فقط.

7-5-2 شبكات التقويم الجماعية:يتم فيها تقويم المعلم من خلال العمل الجماعي بملاحظة وضعيات التعلم المختلفة،وتحليل التفاعلات ضمن المجموعة ورصدها بواسطة شبكة الملاحظة وتسجيل الملاحظات في دفتر متابعة الأنشطة وتقويم العمل الجماعي، تتيح للمتعلم اختبار مدى نجاح كفاءته للعمل للمشاركة في العمل**(بن السايح مسعودة، 2017،ص175)**

8- التقويم في المدرسة الجزائرية: إن الانتقال إلى المقاربة بالكفاءات يجعل لزاما إعادة النظر في التقويم، لأن تقويم المعارف يختلف عن تقويم الكفاءات، ويجب أن تكون ممارسات التقويم متوائمة وخصوصية

المناهج المبنية على أساس الكفاءات، التي تجعل من المتعلم محورا فاعلا وقطبا رئيسا في العملية التعليمية التعلمية ، تسعى إلى إكسابه الكفاءات التي يستخدمها في حياته الاجتماعية وتمكنه من مواجهة الوضعيات المشكلة.

خلاصة

من خلال دراستي التطبيقية حول "المناهج الدراسية الجزائرية للمرحلة الابتدائية ،دراسة في سوسيولوجيا المنهج"التي تم إجراؤها في السنة الدراسية 2018/2017 أكد معظم المشاركين على حضور التقويم التحصيلي خصوصا، وعبر عنه البعض بالتقويم النقطي، وأن منظومة التقويم تحتاج إلى إعادة نظر، والتقويم من وجهة نظر المشاركين فيه الجديد بخصوص المناهج المحسنة من خلال شبكات التقويم، ومن خلال المتابعة الميدانية لوزارة التربية عبر الاستشارة التي تم إجراؤها في السنة الدراسية 2017-2016 حول التقويم البيداغوجي لمرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، إلا أنه على مستوى الممارسة الملاحظ غياب هذه الشبكات إما لغموضها أو لعجز الأستاذ عن توفير الحيز الزماني لتطبيقها أثناء تقديم الدرس، وأن التقويم المعمول به من خلال الممارسات اليومية للأساتذة هو تقويم يركز على جانب واحد من جوانب الكفاءة متمثل في المعارف، وأن التقويم التقليدي لا يتوافق مع المقاربة بالكفاءات لأنه يركز على مركبة واحدة وهي المعرفة، كذلك التركيز على العلامة، كما طرح الانتقال الآلي المعمول به من السنة الأولى إلى السنة الثانية، وبصفة عامة فالتقويم تغلب عليه الممارسات التقليدية.(**بونيف حنان،2019/2018**)

ابتداء من السنة الدراسية 2023/2022 اتجهت المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى منحى جديد وهو التقويم النوعي بدل التقويم الكمي من خلال امتحان تقييم المكتسبات بموجب القرار الوزاري رقم 14/و.ت.و/م.ع.ت/2023 .وقد خضع هذا الامتحان إلى مراجعة وتحسين في السنة الدراسية 2024/2023 بناء على ما تم رصده من ملاحظات سواء حول أيام الامتحان أو غيرها، لتعرف السنة الدراسية الحالية 2025/2024 إدراج هذا التقييم في مراحل دراسية أخرى غير السنة الخامسة ابتدائي.

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

المعاجم

ابن منظور، 1434هـ-2013م . **لسان العرب**، الجزء السابع، القاهرة: دار الحديث.

المنجد في اللغة والأعلام، 1998. ط37، منشورات دار المشرق، بيروت، لبنان.

الكتب:

إبراهيم الخطيب وآخران، 1430هـ-2010م. **مدخل إلى التربية**، دار قنديل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أحمد عودة،1998، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن.

أحمد فلاح العلوان،2009. **علم النفس التربوي تطوير المتعلمين**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أحمد محمد الطبيب،1999،**التقويم والقياس النفسي والتربوي**، ط1، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية.

أمطانيوس نايف ميخائيل، 1436هـ-2015م. **القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة**، ط1، الإعصار للنشر والتوزيع، الأردن.

أمين علي محمد سليمان،1431هـ-2010م. **القياس والتقويم في العلوم الإنسانية، أسسه وأدواته وتطبيقاته**، دار الكتاب الحديث، القاهرة

جودت أحمد سعادة ،2001. **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، ط1، دار الشروق ، عمان، الأردن.

حسين عبد الحميد أحمد رشوان،2006. **العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع**،مؤسسة شباب الجامعة،الإسكندرية.

حلمي أحمد الوكيل، محمد أمين المفتي:1428هـ-2008م. **أسس بناء المناهج وتنظيماتها**،ط3،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

حمدي شاكر محمود، 1425هـ-2004م. **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل.

خطوط رمضان، جلاب مصباح، 1443هـ-2022م. **التقويم التربوي**، دار المتنبي للطباعة والنشر، الجزائر.

رافدة الحريري،1428هـ-2008م.**التقويم التربوي**، دار المناهج للنشر والتوزيع،عمان، الأردن.

سامي محمد ملحم، 1421هـ-2000م، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

صلاح الدين محمود علام،1429هـ-2009م. **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**،ط2،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

صلاح عبد الحميد مصطفى،1420هـ-2000م، **المناهج الدراسية، عناصرها وأسسها وتطبيقاتها**، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

طيب نايت سليمان، 2015. **المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية -أمثلة عملية- في التعليم الابتدائي والمتوسط**، الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو.

عبد الكريم غريب،2006، **المنهل التربوي**، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية،الجزء2، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء.

عبد الله الصمادي، ماهر الدرابيع،2004. **القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق**، ط1، مركز يزيد للنشر، الكرك.

عبد الواحد حميد الكبيسي،1428هـ-2007م. **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، دار جرير، عمان، الأردن.

علي مهدي كاظم،2001.**القياس والتقويم في التعلم والتعليم**،ط1،دار الكندي للنشر والتوزيع، إربد،الأردن.

عماد أحمد حسن علي،2010. **القياس النفسي والتقويم التربوي للمعلمين بين النظرية والتطبيق**، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.

محمد الطاهر وعلي،2006. **بيداغوجية الكفاءات**، ماهي الكفاءة، كيف تصاغ الكفاءة،

محمد حسن حمادات، 2009، **المناهج التربوية، نظرياتها، مفهومها، أسسها، عناصرها، تخطيطها، تقويمها**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

محمد عبد الحليم حامد منسي،1998. **التقويم التربوي**، دار المعرفة الجامعية،الأزاريطة الإسكندرية.

محمد عبد الحليم منسي،أحمد صالح،2007. **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**، دار الاسكندرية للكتاب ، الأزاريطة.

محمد محمود ساري حمادنه، خالد حسين محمد عبيدات.2012. **مفاهيم التدريس في العصر الحديث، طرائق أساليب استراتيجيات**،عالم الكتب الحديث، إربد ، الأردن.

محمود عبد الحليم منسي، أحمد صالح،ب س، **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**، مركز الإسكندرية للكتاب ، الإسكندرية.

مريم سليم:1425هـ-2004م. **علم النفس التربوي**،دار النهضة العربية، بيروت،لبنان.

مصطفى نمر دعمس، 1429هـ-2008م. **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان.

نبيل عبد الهادي،1999. **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي**، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

المنشورات الرسمية:

وزارة التربية الوطنية: جانفي 2006، **الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

وزارة التربية الوطنية: جويلية 2004، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي**، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

وزارة التربية الوطنية: جويلية 2005، **الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي**، الجزء الأول، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر.

(وزارة التربية الوطنية) بن الصيد بورني سراب،بن عاشور عفاف،2018/2017. **دليل استخدام كتاب اللغة العربية**،السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الأطروحات:

بن سي مسعود لبنى،2008/2007. **واقع التعليم في التقويم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات** ، دراسة ميدانية بولاية ميلة،مذكرة ماجستير في العلوم التربوية، تخصص أنماط التكوين، جامعة منتوري، قسنطينة.

بوعلي بدبعة،2008/2007. **تقويم تكوين أعوان الأمن للنظام العمومي**، مذكرة ماجستير علم النفس التربوي، تخصص تقييم أنماط التكوين،جامعة منتوري،قسنطينة.

قرايرية حرقاس وسيلة، 2010/2009. **تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات للمناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية**، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة، دكتوراه علم النفس التربوي، جامعة منتوري قسنطينة.

محاضرات:

لزهر خلوة، 2017/2016. **مطبوعة علمية في مقياس مدخل إلى علم التباري**، موجهة لطلبة الماستر علم النفس التربوي، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2

المجلات:

بن السايح مسعودة،2017. **واقع التقويم في إطار المقاربة بالكفاءات**، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة تبسة، 10، 3، ص ص 164-181.

عواريب الأخضر، الأعور إسماعيل، 2011. **التقويم في إطار المقاربة بالكفايات**، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة،3، 2، ص ص561-586.

المواقع الالكترونية:

https://djam.yoo7.com/t1064-topic

https://minbbar.yoo7.com/t3204-topic

/https://psysba.com/blog/2017/11/04

www.alukah.net