الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2
كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

مطبوعة مقياس:

التقويم التربوي

المستوى: السنة الثالثة علم النفس التربوي.

السداسي: الخامس.

إعداد : يوسف خنيش.

سبتمبر 2017

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد لمين دباغين –سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا

مطبوعة مقياس:

التقويم التربوي

المستوى: السنة الثالثة علم النفس التربوي

السداسي:الخامس

إعداد : يوسف خنيش

نوفمبر2017

فهرس المطبوعة

المحاضرة	عنوان المحاضرة	الصفحة
01	التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به.	04
02	أهمية وأهداف التقويم التربوي ومجالات استعماله.	09
03	المبادئ التي يقوم عليها التقويم.	14
04	أنواع التقويم التربوي.	17
05	أساليب التقويم (تقويم الجانب المعرفي).	23
06	بناء الاختبارات التحصيلية.	31
07	أساليب التقويم (تقويم الجانب المهاري والجانب الوجداني).	35
08	التقويم الواقعي.	41
09	التوجهات الحديثة في التقويم.	50
10	مشكلات عملية التقويم التربوي.	54

الأهـــــداف العامة للمقياس

تتمثل الأهداف العامة للمقياس فيما يلي:

- أن يتعرف الطالب على مفهوم التقويم والقياس والتقييم والتقدير والاختبار.
- أن يقارن بين التقويم والمفاهيم المرتبطة به.
- أن يتعرف على مكانة التقويم في المنظومة الخطية والمنظومة القائمة على التغذية الراجعة.
- أن يتعرف على أهمية التقويم في أشكال المنظومة المختلفة (التدريسية- التعليمية- التربوية).
- أن يتعرف على أهداف التقويم التربوي.
- أن يتعرف علي مجالات استخدام التقويم التربوي.
- أن يتعرف على الشروط الضرورية والمبادئ التي تقوم عليها عملية التقويم.
- أن يتعرف على أنواع التقويم التربوي.
- أن يتعرف على أهمية تقويم الجانب المعرفي.
- أن يتعرف على أهمية الاختبارات التحصيلية.
- أن يكتشف خطوات بناء اختبار تحصيلي.
- أن يتعرف على أهمية تقويم الجانب الوجداني.
- أن يتعرف على أهمية تقويم الجانب المهاري.
- أن يحدد أساليب تقويم الجانب الوجداني.
- أن يحدد أساليب تقويم الجانب المهاري.
- أن يكتشف أهمية التقويم الواقعي.
- أن يقارن بين التقويم التقليدي والواقعي.
- أن يحدد أساليب التقويم الواقعي.
- أن يكتشف أهم التوجهات الحديثة للتقويم.
- أن يكتشف بعض المشكلات التي تواجه عملية التقويم.

المحاضرة الأولى

التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

تمهيد:

يعتبر التقويم أحد المكونات الهامة في المنظومة التربوية والتي تتمثل في (التخطيط- التنفيذ- التقويم) ومداخلا أساسيا لتطويرها، فبواسطته يمكن التمييز بين نقاط القوة والضعف في كل مكون من مكوناتها، حيث تحتاج إلى التقويم لتشخيص الحاجات الفعلية, والتخطيط بصورة مناسبة ويعمل التقويم على مراقبة عملياتها وصولا إلى كشف مدى مطابقة المخرجات لما تم التخطيط له.

تستند عملية التقويم على مجموعة عمليات متدرجة تسمح بتقويم موضوعي وهو الذي يكون من خلال قياس، وتقدير، وتقييم مختلف العمليات التي تسعى لتقويمها ثم يأتي التقويم كعملية تعزيز وإصلاح.

1- التقويم التربوي:

التقويم من مصدر الفعل قام, يقوم وقومه وقياما وقام انتصب، وقف واعتدل وقوم درأه أزال اعوجاجه وقوم المائل والمعوج: عدله ويقال في التعجب: ما أقومه ؟ أي ما أكثر اعتداله قوم الشيء أي عدله.

جاء في لسان العرب (**ابن منظور**، 1955، **ص** 495) قوم الشيء جعله يستقيم. أي أزال اعوجاجه. كما جاء في معجم متن اللغة (**رضا**،1960 ، **ص** 684) قوم الشيء وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال اعوجاجه.

- يرى (بلوم،Bloom) أن التقويم: " مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدثت بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد المقررات ودرجة ذاك التغيير "(**حثروبي** ، **ب س** ،ص91).

من خلال تعريفه نكتشف أن التقويم عملية منهجية تكون بطريقة منظمة وتتضمن معلومات عن سمة معينة سواء كان ذلك بطريقة كيفية أو كمية. وتكون بطريقة متتابعة ومتسلسلة تهدف إلى تطوير العملية التعليمية.

- حسب جلازر(1963,djlazer) فالتقويم هو مسايرة التعلم والتفاعل مع المواقف التعليمية بدءا بتحديد الأهداف إلى غاية الحصول على المعلومات بواسطة القياس(**السيد**، 2001, **ص**158).

– ويرى كلوسماير(Klausmeier، 1975)أن التقويم يبني على ثلاث مراحل:

* تحديد وصياغة الأهداف التي تمثل المحكات لمقارنتها بالمعلومات المتحصل عليها.

* الحصول على معلومات وبيانات على الظاهرة المعنية بواسطة القياس.

* كشف العلاقة بين البيانات والأهداف أو المحكات واتخاذ القرارات اللازمة .(النشواتي، 1998،ص599).

أما المفهوم الواسع للتقويم فيتضمن إصدار حكم على المتعلم مع الأخذ بعين الاعتبار قابلية هذا المتعلم للتعلم، وكشف مختلف العمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه، وميوله واتجاهاته العلمية ومهاراته العملية، ورغبته في العمل والتعلم وغير ذلك من العوامل المرتبطة بمحيطه والتي تؤثر على مستواه ونتائج تعلمه.

التقويم بوصفه عنصرا من عناصر المناهج هو التصحيح والتصويب وهو عملية تشمل على عمليات فرعية تؤدي إليها مثل: عملية التقييم بمعنى التثمين وعملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف وعملية القياس أي تكميم التقويم وعملية المتابعة وعملية التغذية الراجعة وإصدار الحكم. (مرعي، 2000، ص 97)

يعرف التقويم أيضا انه عملية إعطاء ظاهرة معينة أو شيء مادي محسوس أو سلوك شخص قيمة محددة، عن طريق استخدام الأدوات الموضوعية الدقيقة وبالرجوع إلى معايير ثابتة.

واستخدام مصطلح التقويم في التربية يعني: تلك الإجراءات المترابطة التي تهدف إلى معرفة مدى النجاح أو الإخفاق في تحقيق الأهداف التربوية أو صمم ذلك المنهج ومن ثم يحدد نقاط الضعف و القوة تمهيدا لعملية التحسين المستمرة.(حمادات،2007، ص ص302– 303)

التقويم هو جزء متكامل من العملية التعليمية يؤثر في كل جوانبها , ويتأثر بها وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين فإن التقويم التربوي يعتبر مؤشرا في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسة ومحتوياتها وأساليب تدريسها لإحداث هذا التكامل.(منسى،2003،ص18)

يؤكد(روبرت ثووندايك) أن عملية التقويم هي عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب من جوانب التربية وتقرير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف.

إنه من الخطأ ربط مفهوم التقويم بالحكم النهائي على التلميذ من خلال المخرجات التربوية التي يظهرها. بل التقويم يبحث في مدى حدوث التغيرات المرغوبة، ومدى استعداد التلاميذ لإحداث هذه

التغيرات، وتوفر الدافعية اللازمة لذلك. ويستعمل كتعزيز للتلاميذ لتوفير الدافعية اللازمة للتعلم وتسمح التغذية الراجعة فيه على اكتشاف ما إذا تم تغير في السلوك التعليمي للتلاميذ، وفي هذا الصدد عبر كل من مايجر، سيمورارد(Mager et M.N.Simorarde) التقويم...التصحيح...التنقيط عندما أسمع كلمة تقويم أخرج قلما أحمر...الجميع يريد النقاط ، الإدارة...الآباء...التلاميذ...التقويم أيضا هذا التلميذ حسن...هذا منتبه...أو خجول جدا.(**محمد، شارف وسرير خالدي**، 1995،ص86)

الملاحظ من خلال هذا أنه يوضح بصورة كبيرة المهام الحقيقية للتقويم وهي التي تسعى دائما لتعديل العملية التعليمية وإحداث التغيرات الفعلية مع المساهمة في تعديل الظروف المحيطة باعتبار العملية التعليمية نسق صغير ينشط ضمن نسق كلي.

2- المفاهيم المرتبطة بالتقويم:

يرتبط مفهوم التقويم بعدة مفاهيم باعتباره العملية الختامية التي يكون فيها إصدار الحكم والتعديل ولا يكون ذلك إلا عند قياس واختبار وتقدير درجة التلميذ ومدى ارتباط مخرجاته بالمحكات الموضوعة.

2-1-القياس:

من الفعل الثلاثي قاس أيقدر بطريقة كيفية وهذا باللجوء إلى أداة معينة:

-نقدر بطريقة كمية درجة الحرارة بالتيرمومتر.

-نقدر بطريقة كمية درجة التحصيل الدراسي بالاختبار.

القياس هو تمثيل لظاهرة معينة بالأرقام أو تحديد كمية ما يوجد في هذه الظاهرة من الخاصية, أو السمة التي يريد المقوم دراستها وتقويمها. لهذا فالقياس من الخطوات الأولى التي تسبق التقويم باعتبار المدرس يبحث عن جمع المعلومات وكشف مستوى التلاميذ أولا، هذا ما يجعله قادرا على تحويل الظاهرة التربوية إلى بيانات كمية.

عرفه كير لنجر (Kerlinger,1981) بأنه نسب الأرقام إلى الأشياء أو الأحداث وفقا لقواعد معينة.(**نقادي**،1993 ،ص04)

القياس هو القيمة الرقمية التي تمنح للظاهرة وتمكن المقوم من جمع البيانات وترتيبها وتصنيفها ووصفها بطريقة كيفية توضح له درجة دنوه أو ابتعاده عن المقدار الحقيقي الذي يرغب في تحقيقه

في حين حاول كرونباخ(Gronbach ,1961)إعطاء مفهوم أكثر دقة للقياس حين عرفه بـــ: " العملية المنهجية المحددة التي يمكن من خلالها التعرف على كمية ما يوجد في الشيء المقيس من السمة أو الخاصية التي تقيسها"(ابولبدة،1985،ص14).

القياس في الظواهر النفسية أو التربوية هو الحصول على تقدير أو قيمة رقمية للظواهر، فنقيس درجة الذكاء من خلال مقاييس الذكاء (اختبار بينيه مثلا) والتحصيل الدراسي من خلال اختبارات مقالية أو موضوعية.(علي احمد وسالم،2004،ص ص17-18).

ينطلق القياس من طرق محددة ومنظمة كما يستند إلى التعبير الكمي عن الظاهرة باعتبار الرقم أكثر دقة من التعبير الكيفي.ويستعمل القياس في التقويم لتحقيق عدة أغراض حددها ستفنس (1946, Stevens) في أربعة وهي:

-تصنيف البيانات ووضعها في فئات ومجموعات وأنواع لكل مجموعة أو فئة سمة تميزها.

-ترتيب البيانات وذلك بتحديد الوضعيات الحقيقية للأفراد أو الشيء المقاس.

-وصف البيانات وصفا كميا وتحديد الفروق الكامنة بينها.

-مقارنة البيانات بوحدات تشابهها والبحث عن عدد الوحدات التي تتشكل منه(نقادى،1993، ص 6).

يختلف القياس عن التقويم بكون القياس عملية أولية تسبق التقويم حيث بعد تحويل القياس إلى تقدير كيفي ثم اللجوء إلى التقييم.

يسمح القياس بتقديم بيانات تسمح بالحكم عليها ثم اتخاذ القرارات المناسبة بالإصلاح وهو التقويم(جامل،2014،ص49).

2-2-**التقدير**: إنه الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم التقييمي لأنه يكون بعد الحصول على النتائج المستمدة من عملية القياس وتنطوي عملية التقدير على مقارنة البيانات الكمية المتحصل عليها من إجراء عملية القياس ببيانات معيارية ومعرفة درجة دنو أو ابتعاد تلك البيانات التي تمثل السلوك التعليمي للتلاميذ عن معايير كان من اللازم الوصول إليها وتحقيقها من خلال العملية التعليمية(الفارابي،1994,ص118)

2-3- **الاختبار**: الاختبار أداة منظمة يعتمد عليها القياس و ترى(أناستزي, Anastasi) أن الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك . في حين يرى "كروميخ (Gronbach,1961) أن الاختبار عملية منتظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر(نقادى،1993،ص 10)

فالاختبار أداة من الأدوات التي يعتمد عليها القياس، أو عبارة عن مجموعة من الأسئلة التي تصاغ انطلاقا من الأهداف المراد الوصول إليها, وتتسم الاختبارات بخاصية الكمية والقيمية أي بإعطاء التقدير الكمي والكيفي للتلميذ بعد إنجازه لعمل بطريقة مكتوبة أو شفوية, أو بالقيام بعمل تطبيقي ومنها يمكن تقويم قدراته ومعارفه بصورة جيدة ويفرق كل من (ثورندايك وهاجن , Thorndike et hagen) ين كل من الاختبار والامتحان حيث يعتبران أن الاختبارات مقننة ويمكن الاعتماد عليها في كثير من المؤسسات التربوية في نفس المستوى , ويمكن معالجتها بطرق إحصائية واكتشاف معاملي السهولة والصعوبة فيها , ومعالجتها من أثر التخمين في حين أن الامتحانات غير مقننة ولا يتجاوز حدود استعمالها المدرسة أو القسم **(صالح أحمد مراد ،** 2002،ص44).

2—4 – **التقييم:** يكون التقييم بإعطاء قيمة أو تقدير للأشياء أو الموضوعات أو الأفكار ويكون حسب (كرثوول , Krathoul) عندما يظهر المتعلم درجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة مما يمنح القدرة اللازمة للمقوم على اكتشاف درجة وجود قيمة معينة , ويعني التقييم تقرير وتحديد قيمة الشيء أو أهميته بواسطة التثمين. واختلف الباحثون في ميدان التربية حول استعمال الكلمة حيث يرى البعض منهم أن أصل حرف " الياي" الوارد في كلمة تقييم هو " واو" باعتبار كلمة تقويم هو الأصل اللغوي لكلمة تقييم. ولكن الشيء الملاحظ هو أن كلمة تقويم أعم وأشمل فهي لا تكتفي بتثمين الشيء وتبيان قيمته, بل تتعداه إلى إصدار الحكم والتعديل، ومن هنا يظهر أن التقييم هو تحديد قيمة الشيء أو الموضوع وإعطاء الوصف الكمي والكيفي لهما.**(حمدان**، 2001,**ص**24)

بعد التعرض إلى مختلف العمليات المسايرة للتقويم,يوضح الشكل التالي طبيعة العلاقة التي تربطها.

Measuremant القياس	Assessment التقييم	Evaluation التقويم
وضع الظاهرة المقاسة في صورة كمية للحكم عليها بالاعتماد على أساليب و أدوات .	التقدير الكمي والكيفي وتحديد قيمة الأشياء و إصدار الحكم عليها	إصلاح مواطن الضعف وتعديلها نحو الأفضل

المحاضرة الثانية

أهمية وأهداف التقويم التربوي ومجالات استعماله.

تمهيد:

يعد التقويم التربوي من أهم العناصر التي تشكل المنظومة(التربوية– التعليمية– التدريسية) والعنصر الفعال فيها, حيث يسمح بالقيام بالتغذية الراجعة لكل مكوناتها مما يجعل من البحث في إبراز أهميته وكشف الأهداف التي يسعى لتحقيقها عملية ضرورية، وخاصة في ضوء وظائف التقويم المتمثلة في التشخيص والمتابعة والتعديل والتثمين.

1 **أهمية التقويم التربوي:**

يعد التقويم العنصر الفعال في المنظومة التربوية وطريقة لتفعيل باقي عناصرها لأنه يحدد مستوى التلاميذ ويساهم في اكتشاف قدراتهم وأسلوب للتنبؤ بنجاحهم الدراسي, ومعرفة مدى حدوث تغيرات في سلوك المتعلمين ولكشف عوائق التعلم عندهم.

تكمن أهميته خلال المراحل الأولى للدرس في تقديمه للمعلومات اللازمة للمدرس والمرتبطة بمدى استعداد التلاميذ للتعلم ومدى توفر الميل, والرغبة والمهارة اللازمة لذلك كما يسمح لقياس المكتسبات القبلية, وتحديد الفروق بين التلاميذ والضبط الدقيق لنقطة بداية الدرس أو الوحدة التعليمية وتكون اختبارات الاستعدادات أسلوبا للتوصل إلى ذلك.

تكمن أهميته أيضا في العمل على بناء التعلم واكتشاف مدى حصول التقدم أثناء سير الدرس. حيث يستعين المدرس بأساليب تقويمية يتعرف بواسطتها على ما تم إنجازه فعلا, وملاحظة مدى حدوث التقدم عند تلاميذه ويكتشف الفئات التي تحتاج إلى الدعم والمساعدة وضبط مواطن القصور لغرض تعديلها. (عدس ، 1999، ص11).

تظهر حاجة العملية التعليمية إلى التقويم عند نهاية الدرس أو الوحدة والمقرر, والفصل والسنة الدراسية لأنها تكشف مستوى التلاميذ ومدى إتقانهم للمهارات المندرجة ضمن الأهداف المسطرة من قبل.وهذا ما يكون باستعمال أدوات تقويمية واختبارات. وأبرزت مختلف الآراء أهمية التقويم واستحالة الاستغناء عنه خلال مراحل العملية التعليمية . حيث ذكرت (تابا, Taba)أن العملية التقويمية يجب أن تكون متعددة الأغراض من كشف نقاط القوة والضعف وأشار(بيلي, Pilliner) أن التقويم وسيلة وهدفا بالنسبة للتلميذ.أما (موريس, Mories)فأشار أن التقويم يساعد على كشف

مستويات التلاميذ, ومدى فعالية الدرس. وهو ما ذهب إليه (توماس هاستنجس, Tomas Hastandjes)حين أكد أن التقويم يستخدم لتحسين التدريس والتعليم, ووسيلة لمعرفة الأدلة والطرق المناسبة لتحسين عملية التدريس. لهذا فهو لا يقتصر على الامتحانات النهائية بل وسيلة لكشف مدى تحقيق الأهداف، أما (محمود منسي) فيرى أنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها. (منسي، 1994، ص96).

- تساعد التلميذ على اكتشاف إمكانياته الفردية وانتقاء نوع الأنشطة المدرسية المناسبة لقدراته.
- اعتماد المربي على التقويم في اختيار الوحدات لتدريسية فنجد " هـــ . ومارش H.W.March,) (1984 يؤكد أن من بين مهام التقويم هو جمع أكبر عدد ممكن من المعلومات عن التلاميذ للاعتماد عليها عند اختيار المادة التعليمية, وتجعل المتعلم يوجه نشاطه نحو جوانب من المنهاج التي يراها تحتاج إلى جهد إضافي وهذا ما يؤدي إلى تعزيز التعلم باعتبار التقويم خبرة تعليمية فعالة تساعد التلميذ على تثبيت المعلومات التي يتلقاها.(طالبي1995، ص19).
- ضبط الأهداف التربوية باعتبار العملية التقويمية تراقب التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم ومعرفة مدى ملائمة الأهداف المسطرة لقدرات التلاميذ ومدى قدرتهم على تحقيقها.

-تقدير حاجات المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم.

-تحسين وتطوير مردود العملية التعليمية وهذا باعتبار التقويم أداة لهذا التحسين الذي يتم بإتباع كل خطوات الدرس, ومراقبتها إلى غاية تحقيق الهدف الحقيقي المنتظر ويقوم على تقدير المخرجات التعليمية مقارنة بالأهداف والحكم على فعالية العملية التدريسية.(سمارة ، 1989، ص21).

-تشخيص صعوبات التعلم وكشف جوانب القوة والضعف والعمل على التغلب على الصعوبات وتعزيز جوانب القوة. لأن التقويم هو العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف, والعمل على تحقيقها بأحسن صورة ممكنة واتخاذ القرارات اللازمة لتصحيح التعليم وتوجيهه وتحسينه بصورة عادلة وفي هذا الصدد يرى (الدمرداش سرحان) أن التقويم هي عملية تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها ويرى " بلوم" : " التقويم يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضها أثناء العملية التعليمية ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أو ضعفهم ويحدد بسرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب". (منسي، 1994، ص25).

– سهولة توجيه المتعلمين إلى المواد الدراسية, والأنشطة المناسبة لهم وهذا ما يسهل عملية التكيف التي تنطلق من معرفة قدرات المتعلمين، ورغباتهم كما تسمح بتقديم حصص الدعم والاستدراك للتلاميذ ووضع برامج للمتعلمين حسب رغباتهم.

–يعتبر احد الركائز الأساسية في بناء المناهج الدراسة فأي منه اج دراسي يجب أن يكون مصاحبا بعملية التقويم.

– يساعد على معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف المرسومة والكشف عن جوانب النقص والخلل في محاولة لعلاجها.

– التقويم هو احد الأركان المهمة في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن وجود عيب أو خلل في المناهج أو الوسائل التعليمية أو في الأهداف، مما يؤدي إلى تقديم توصيات للقائمين علي عملية التخطيط لغرض معالجة هذا الخلل.

– يساعد على الكشف الاستعدادات, والميول, والاتجاهات وغيرها من السمات النفسية التي يتمتع بها الإفراد مما كان له أثره الواضح في العملية التعليمية.

– يساعد في عملية توجيه الأفراد نحو مختلف التخصصات ولاختيار نوع المهن . (**سيد, علي وأحمد محمد سالم,2004,ص ص35–36**)

2 أهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي إلى تحقيق عدد من الأهداف وجملة من الوظائف منها:

– اتخاذ القرارات التربوية والتعليمية المناسبة والمتمثلة في التعديل والحكم بالنجاح أو الرسوب.

– صياغة الأهداف السلوكية أو المحكات التي يجب على المتعلمين الوصول إليها وتعديلها باستمرار بما يتناسب مع مستويات المتعلمين والذي يكشف عادة عما إذا كانت الأهداف ممكنة التحقق أم بحاجة إلى تعديل صياغة تجعلها ممكنة التطبيق.

– التعرف على المناهج والمقررات الدراسية وطرق التدريس, والعمل على تحسينها , وتعديلها وتحديثها مما يحقق الهدف المنشود ومواجهة التحديات المستقبلية.

– تشخيص ما يصادف المعلم والمتعلم والمدرسة القائمين على السياسة التعليمية أو التربوية من صعوبات ومحاولة وضع الحلول المناسبة لها.

- تحليل خبرات المتعلمين واكتشاف ميولهم وقدراتهم وأخطائهم وتلاقي هذه الأخطاء مستقبلا وزيادة دافعيتهم للتعلم.

- انتقاء المتعلمين وتصنيفهم على أسس علمية سليمة.

- تخفيف الكلفة والرفع من مستوي العملية التعليمية ومن ورائها المنظومة التربوية ورفع الجودة من خلال سد ثغرات الأخطاء وتقليل الهدر في الوقت والموارد والجهد.

- حصر العوامل التي تؤثر في عملية التعلم حتى يستطيع المعلم أن يضع خطة للخبرات التعليمية التي يوفرها لتلاميذه ويحسن توجيه نشاطهم .(**سيد, علي وأحمد محمد سالم**,2004,ص ص32-34)

- مساعدة الفرد المتعلم على التكيف مع الوسط الاجتماعي والمهني الذي ينتمي إليه من خلال إعداد الأفراد للحياة في المجتمع بحيث تنمو لديهم القدرة على العمل التعاوني والقدرة على النقد البناء والقدرة على الاختلاف مع الناس في الرأي , وآداب الحديث والاستماع . كل هذه الجوانب يجب أن تتناولها عملية التقويم في المدرسة ومن وسائل قياس هذه الناحية ملاحظات المعلمين و تتبعهم لسلوك التلاميذ .

-تقويم ميول التلاميذ فللمدرسة مسؤولية عن الكشف على هذه الميول حتى يمكن توجيهها توجيها سليما وتنميتها, وإتاحة الفرصة لظهور ميول لم تكن بارزة عندهم.

- يسع التقويم بتنمية التعلم, ورفع مستوي التحصيل الدراسي عند المتعلمين.

-يسمح باكتشاف نواحي النمو المختلفة عند المتعلم من معارف, اتجاهات, استعدادات, وميول وتطور في الجانب المهاري.(**أبو علام**,2014,ص59)

3- مجالات التقويم التربوي:

انه من الخطأ الاعتقاد أن التقويم التربوي هو ما يرتبط بقياس مخرجات التعلم عند المتعلمين ,حيث يعتبر ذلك جزء ووظيفة من وظائف التقويم العديدة والتي تتماشي مع طبيعة المنظومة التربوية الحديثة القائمة علي التغذية الراجعة لكل مكوناتها, حيث تشمل مجالات استعمال التقويم كل عناصر المنظومة سواء كانت تربوية, أو تعليمية أو تدريسية ومن أهمها نجد:

-تقويم المتعلم من خلال تشخيص ومراقبة والحكم علي مسايرته للعملية التعليمية وكشف أهم الصعوبات التي قد تعترضه.

-تقويم المعلم من خلال كشف مدي إتقانه لمختلف المهام والتي هي كفايات تتمثل في تخطيطه الجيد للعملية التدريسية, وتنفيذا وصولا إلي قدرته لتصحيح نتائجها.ويندرج ضمنها قدرته علي إدارة الصف الدراسي, وإتقانه لمختلف المهارات كالتمهيد وغلق الدرس, وتحكمه في استراتيجيات التدريس وغيرها من المهام, حيث عادة ما يتم التقويم عن طريق المشرف التربوي ,أو الفريق التربوي داخل المؤسسة,أو باعتماده علي التقويم الذاتي.

-تقويم المنهاج الدراسي من خلال البحث عن مدي انطلاقة من حاجات الفرد المتعلم, وحاجات المجتمع الذي ينتمي إليه وإمكانية تحقيقه لتطلعاته أو فلسفة المجتمع ,عاداته, تقاليده, ومدي مراعاته لطبيعة المعرفة وطريقة تقديم المعرفة فيه.

-تقويم المحتوي من حيث تغطيته للأهداف المسطرة, وسلامة المعلومات الواردة فيه, حداثتها, واقعيتها, تنظيمها وتسلسلها, توزيعها علي جوانب الفرد المختلفة.

-تقويم الكتاب المدرسي من حيث تنظمه, محتوياته, أمثلته, الجداول والأشكال الواردة فيه, وطبيعة الألوان المستعملة وغيرها.

-تقويم الأنشطة التربوية داخل المؤسسات التعليمية كالنشاطات الثقافية والفنية و, العلمية والرياضية.

-تقويم الوسائل التعليمية ومدي قدرتها علي إثارة الانتباه وتطوير العملية التعليمية.

-تقويم القائمين عل العملية التربوية كالمسؤولين علي المؤسسات والمشرفين التربويين.

المحاضرة الثالثة

المبادئ التي يقوم عليها التقويم:

تمهيد:

يستند التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس التي تمكنه من أداء و ظيفته 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.

1 – مسايرة التقويم للأهداف التعليمية:

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 فقياس تحقق أهداف الجانب الوجداني يتطلب أساليب تقويمية ليست ك الوسائل التي يتطلبها قياس تحقق أهداف الجانب المعرفي.(**كاظم**، 2001، **ص**34).

2– التنوع:

تعتمد العملية التقويمية على عدة أساليب تقتضيها طبيعة الهدف المراد قياسه كما أشرنا إليه سابقا بالإضافة إلى المرحلة التي يتم فيها التقويم (عند بداية الدرس، أثناء الدرس، عند نهاية الدرس)هذا ما يجعل المدرس في حاجة إلى عدة أساليب تمكنه من تقويم تلاميذه من كل الجوانب وفي كل الفترات.

3 – الاستمرارية:

حيث أن التقويم يساير كل مراحل الدرس، البرنامج، الفصل الدراسي، السنة الدراسية خطوة بخطوة ومن بدايتها إلى نهايتها ولا يقتصر فقط على التقويم النهائي باعتبار العملية التعليمية في حد ذاتها تنطلق من تحقيق أهداف سلوكية وإجرائية إلى غاية الوصول إلى تحقيق غاياتها، 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.

4 – **الشمولية:**

باعتبار المنهج في حد ذاته يبحث عن التكامل التام لشخصية التلاميذ من كل جوانبها (معرفية، انفعالية، اجتماعية، حس حركية) ولا يقتصر فقط على تحديد التغيرات التي تحدث على تحصيل التلاميذ في الجانب المعرفي. لأن مكونات شخصياتهم تشمل مختلف الاتجاهات والميول والمهارات والقيم. ولا يقتصر أيضا على تقويم مستويات دون أخرى بل يشمل كل هذه المستويات ففي الجانب المعرفي مثلا يكون التقويم في مستوى التذكر والحفظ والفهم كما يكون في مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، كما أن التقويم هو العنصر الوحيد الذي يكتشف الخلل في إحدى مكونات العملية التعليمية لأنه يشمل تقويم الأهداف تقويم المحتويات ، تقويم طرا ئق التدريس بالإضافة إلى تقويم نتائج التعلم وتقويم الأساليب التقويمية المستعملة.(**بسيوني، 1991، ص266**).

5–**الصدق والثبات والموضوعية:**

أي أن تكون أدوات التقويم مصاغة بطريقة تقيس ما وضعت لقياسه فعلا , ولا تحتمل تأويلات مختلفة وتكون ثابتة عندما تتحصل على نفس النتائج عند تكرار تطبيقها، والموضوعية هي عدم تعرضها لاعتبارات ذاتية.

6– **التقويم وسيلة:**

وذلك باعتباره طريقة هامة في تعديل السلوك مما يؤدي إلى تحقيق الأهداف بواسطة الدور الفعال للتغذية الراجعة لأن التقويم ليس وسيلة للحكم النهائي عي المتعلمين بل طريقة لتعديل وتصحيح الأخطاء وأسلوب للتعزيز الإيجابي مما يؤدي إلى تطوير العملية التعليمية. (**المقرم، 2001 ، ص200**)

7– **التمييز:**

ويعني به قدرة التقويم على كشف الفروق الكامنة داخل القسم هذا ما يسهل عملية الدعم والنهوض بقدرات التلاميذ اللذين يعانون من تأخر دراسي، كما تكون الوسائل المستعملة في التقويم كاشفة لهذه الفروق.

8– **التعاون:**

حيث أن التقويم يحتاج إلى مساعدة عدة أطراف بداية من التخطيط له، واختيار أدواته وفي تنفيذه حيث يمكن للمدرس الاستفادة من الأخصائيين النفسانيين ومن زملائه المعلمين والأساتذة في مواد دراسية غير المادة الدراسية التي يدرسها والإداريون والمشرفين التربويون والأولياء .(**مذكور، 1998، ص265**)

9- عملية إنسانية:

إن الغرض من التقويم هو كشف عيوب التعلم والعمل على التغلب ليها وليس الغرض من التقويم هو إصدار أحكام فقط للانتقال أو الرسوب وليس عقابا، بل أسلوب لتحقيق الذات وتنمي العلاقة بين المتعلمين وكل من يساعدهم على تحقيق الذات .

10-اقتصادية:

لا يجب أن تشكل عملية التقويم عبئا للقائمين علي العملية التعليمية.حيث يجب أن يكون هناك اقتصاد في عملية التقويم من خلال توقيت إجرائه أو تصحيح نتائجه, ولا تأخذ من وقت المتعلم في التعلم , وعدم اللجوء الي المغالاة في الإنفاق عليها من خلال طبع أدوات التقويم المختلفة .(**سيد, علي وأحمد محمد سالم**,2004,ص 29)

المحاضرة الرابعة

أنواع التقويم التربوي

تمهيد:

اختلفت نظرة المهتمين بالتقويم التربوي في تحديد أنواعه باعتبار كل واحد منهم ينظر إليه من زاوية معينة، فقد تحدد أنواعه وفقا لمعايير تصحيحه كالمعيارية أو المحكية أو وفق ا لدرجة أداء التلاميذ عليها فتحدث(ربول"Rybol")عن إمكانية التصنيف من خلال تبيان الغرض من التقويم فيكون تجميعيا حين يكون في خدمة الجماعة لاختيار أفضل الأفراد وبيداغوجيا في خدمة التلميذ بإحداث التغيير اللازم.أما (ج.نوازات وج ب كافاريني , Noizet & Caverni)فحددا أنواع التقويم وفقا لفترات القيام به، فقد يكون مستمرا داخل القسم طول الفترة التعليمية أو محددا في فترات زمنية لغرض الحكم النهائي بالإنتقال أو الفشل. **(De landsheere, 1986, p12)**

في حين تطرق(دولاندشير "De landsheere,")إلى أنواع التقويم وفقا للمهام التي يقوم بها حيث يستعمل لتقويم التلاميذ, ولتقويم العملية التعليمية بمكوناتها والحكم على النظام التربوي ككل, والسياسة التربوية المنتهجة. وحدد (خليفة بركات) نوعين من التقويم بطلق على الأول منهما الشكلي باعتباره يبحث عن مدى تحقق الأهداف التربوية أما الثاني فهو الم تجمع الذي يبحث عن تطوير العملية التعليمية أما (رجاء محمد أبو علام) فقد فرق بين التقويم البنائي الذي يهدف إلى تصحيح العملية التعليمية والتقويم النهائي الذي يسعى لإصدار حكم نهائي عليها، وهو نفس التقسيم الذي ذهب إليه كل من(عزيز سمارة) و(عصام النمر") (الفارابي,1993، ص124)

كما لجأ البعض إلى تقسيمه إلى أربعة أنواع (أولى، بنائي، تشخيص، نهائي) فالأول قبل العملية التدريسية والبنائي أثناء العملية, والتشخيصي لكشف الصعوبات واقتراح الحلول المناسبة لمعالجتها. أما النهائي لمعرفة تحقق الأهداف المسطرة.

تكمن نقطة التقاء كل هذه التقسيمات في التأكيد على دور التقويم في كل مراحل العملية التعليمية ويعتبر تقسيم (بلوم, Bloom") أحد التقسيمات التي اهتمت بتقويم كل مرحلة من مراحل العملية التعليمية.

1- **التقويم التشخيصي: (التوجيهي):**

يطلق عليه أيضا التقويم البدائي, باعتباره يكون قبل الانطلاق في وحدة تدريسية جديدة ,لأن المدرس في حاجة ماسة لمعرفة استعداد التلاميذ للتعلم ويوضح له وضعية العملية التعليمية قبل بدايتها بتحديد مدى تحكم التلاميذ في المكتسبات السابقة, وتبيان الفروق بين التلاميذ من حيث الاستعداد والقدرة على التعلم, كما يسمح للمدرس بتجديد نقطة بداية الدرس باعتباره يسمح بربط المدخلات التعليمية بالتعلم المبرمج والذي يرغب في تطبيقه, وتحقيق أهدافه كما أنه يكشف عن صعوبات التعلم ويؤكد ساكس (Sax, 1974)أن الاختبارات التشخيصية تسمح بمعرفة المدخلات التعليمية والحاجات وتكشف عن صعوبات التعلم والاضطرابات التي تحدث فيه (**LAN Davies.1991.pp21.25**)

كما يستعمل لتوجيه التلاميذ نحو نوع جديد من التعلمات أكثر تكيفا (**Roegiers, 2004**) . كذلك تقييم التعيين وغرضه قياس مخرجات التعلم من المعارف والقدرات التي سبق تعلَمها وميول التلاميذ واتجاهاتهم التي اكتسبوها.

يعد التقويم التشخيصي الوحيد الذي باستطاعته جمع المعلومات اللازمة عن مستويات التلاميذ العقلية، والوجدانية , والجسدية أو ألاجتماعية, ومعرفة مدى تهيؤ التلاميذ, وتقبلهم لتلقي تعليم جديد، ويطلق على هذا النوع من التقويم(محمد زياد حمدان) " بالتحليلي Analytic باعتباره يكشف عن مدى توفر الظروف اللازمة لبداية الدرس سواء تعلق الأمر بالظروف النفسية المتعلقة بالرغبة والاستعداد للتعلم أو الظروف التربوية المتعلقة بامتلاك المتعلمين للمفاهيم الأساسية المدرجة ضمن المدخلات السابقة, أو باستحضار القاعدة التعليمية المتوصل إليها سابقا, وقد أكدت دراسة (لان دافياس " Lan Davias 1991) بعد جمعه لبعض المقترحات التي يراها الطلاب تنقص مدرسيهم أنهم يؤكدون على ضرورة تأكده من فهمهم للدروس السابقة, والعمل على إثارة دافعيتهم للتعلم, والتدرج في صعوبة الاختبارات والأسئلة التي يقدمها(منسي، 2003،ص ص32-34).

يساعد المدرس في رسم خطته التدريسية وتحديد الحاجات التعليمية لكل تلميذ. كما يساعد في زيادة دافعية التلاميذ وإثارة الرغبة للتعلم, ويساهم في تكييف العملية التعليمية وفقا للخصوصيات التي تكون عليها المجموعة أو يكون عليها الفرد، وذكر (بلوم, Bloom) بذلك حين اعتبر أن

التشخيص الجيد للمنطلقات والخصوصيات تتطلب تعليما متوافقا ومتكيفا معها مما يؤدي حتما إلى ظهور نتائج مرضية. (**شارف, سرير ونورالدين, خالدي**،1995،ص99)

تهدف الأساليب التقويمية المعتمدة في التقويم التشخيصي إلى كشف الرصيد القبلي للتلاميذ والعمل بمبدأ التدرج في التعليم وبالتالي هي أدوات ربط بين المكتسبات السابقة التي تمثل المدخلات والمعارف الجديدة التي يرغب في تحقيقها, وبالعودة إلى الفلسفة الإسلامية في التربية نجد الإهتمام البالغ الذي أولاه رجالها باعتباره يكون قبل مرحلة انطلاق الدرس وسماها (إبن خلدون) المرحلة الإجمالية في التعليم أو مرحلة الاقتصار حسب تقسيم(الإمام الغزالي).

يتخذ التقويم التشخيصي عدة أشكال, ويتخذ عدة أساليب لتحقيق أهدافه فقد يكون كتمارين لكشف استعداد التلاميذ للتعلم ترتبط مباشرة بالتعليم السابق ,أو في شكل حوار مفتوح داخل القسم الدراسي أو بطرح أسئلة شفهية محددة تقيس معطيات واضحة يحتاج إليها المدرس في درسه الجديد ويتكفل التلاميذ بالرد عليها شفهيا أو بكتابتها في أوراق أو ألواح كما يحدث في مرحلة التعليم الإبتدائي، هناك من المواد الدراسية التي تتطلب القيام بإعادة تجارب بسيطة كمادتي العلوم الطبيعية, والفزياء كما قد يلجأ المدرس إلى مراقبة العمال المنزلية وتصحيحه.

2- التقويم التكويني: (التقويم من أجل الضبط):

أول من أطلق اسم التقويم التكويني هو Scriven عام 1967ليشير إلى هذا النوع من التقويم الذي يحدث أثناء عملية التدريس بهدف تحسينها وتطويرها. ينجز أثناء عملية التعلَم ومندمجا في سيرورته، وظيفته الأساسية ضبط التعلَم على مستوى كل تلميذ، وتقديم تغذية راجعة عن موقع التلاميذ بالنسبة إلى ما يبتغيه المعلم من أهداف ويهدف إلى الكشف عن صعوبات التلميذ لعلاجها في حينها وتشخيص نقاط قوة وضعف التلاميذ لضمان سيرورة فعالة أثناء الدروس. فهو حسب **Cardinet(1988)** يوظَف في تكييف الفعل التربوي بالبحث عن أسباب الصعوبات وتعديل عملية التدريس**(Cardinet, 1988)**. ويمثل التقويم التكويني عملية تعلَم مستمرة تكون في صورة مناقشات، ملاحظات، اختبارات قصيرة يومية وأسبوعية وشهرية. ويؤدي في النهاية التقويم التكويني وظائف:

- تقديم معلومات أساسية للتغلب على صعوبات التعلم التي تواجه التلاميذ.
- تقديم تغذية راجعة لتعلَم التلاميذ.

- تشخيص وعلاج جوانب القوة والضعف في تعلَم التلاميذ.
- تحديد تقدَم التلاميذ بالمقارنة مع أهداف الدرس.
- إصدار أحكام حول نتائج التعلَم وإعادة النظر فيها إن تطلَب الأمر.
- تعديل عملية التدريس وتحسينها.

ويطلق عليه أيضا البنائي formative وينطلق أساسا من أن دور وأهمية التقويم يهدف إلى تحسين العملية التدريسية مما يتطلب القيام به أثناء هذه العملية باعتبارها تكون في وضعية قابلة للتعديل ويعرفه (هاملن ,Hamlen) من زاوية أهميته:" إنه يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف كما يراه (بلوم, Bloom) أنه الوسيلة الوحيدة التي تكتشف عن الصعوبات التي تواجه التلاميذ أثناء القيام بالعملية التعليمية، في حين أكد (برلاو Barlaw) أنه إجراء عملي يمكن كل من المدرس والتلميذ من تصحيح المسار التعليمي .كما يمنح الفرصة اللازمة لإيجاد الحلول في الوقت المناسب وهذا عملا بمبدأ أن الأخطاء المتوقعة أثناء العملية التدريسية جزء لا يتجزء من السيرورة التعليمية ولحظة مثل باقي اللحظات التي يتعلم فيها الفرد. ويطلق الدكتور (أحمد زياد حمدان) على هذا النوع من التقويم بالمرحلي باعتباره يساير كل مرحلة من مراحل الدرس خطوة خطوة, ويمكن الاعتماد عليه كإستراتيجية للتعلم باعتبار استخدامه أثناء وحدة تعليمية يكشف للتلاميذ الأخطاء التي يقعون فيها لغرض تصحيحها في مواقعها وأكدت ذلك دراسات عديدة منها دراسة (عطا لله، زيتون 1985) دور التقويم التكويني في الاحتفاظ بالمادة التعليمية وتخزين المعلومات لدى التلاميذ . كما أنه الوسيلة الوحيدة التي تمكن التحكم في العمليات والنواتج وذلك بواسطة التعديل الذي يسايرها ويرى جير(Jerry ,1981) أن التقويم التكويني ليس اختبارا للحكم على النجاح أو الرسوب بل إنه عنصر فعال وجزء مكون للعملية التعليمية ككل.(الرشيد، 1996,ص353).

يتطلب التقويم التكويني تحكم المدرس في عدة أساليب تقويمية يعتمد عليها كأدوات للتحكم أكثر في الدرس الذي هو بصدد تحقيق أهدافه وتمكنه من معرفة موقعه داخل ما خطط لتنفيذه والكشف عن الصعوبات التي يواجهها أثناء الدرس وإصلاح هذه الصعوبات كالاعتماد علي أسئلة ألاختيار من المتعدد أو أسئلة الصواب والخطأ، وتكون هذه الأسئلة أثناء سيرورة الدرس لأنها تهدف إلى لفت

انتباه التلاميذ, ومعرفة مدى إستعابهم وقدرتهم على التركيز, ويمكن الاعتماد عليها لإثارة الدافعية اللازمة نحو التعلم.

يمكن التقويم التكويني من معرفة وضعية العملية التعليمية التي يقوم بها المدرس وتمكنه من منح تقديرات لفظية أو عددية مرحلية، وتوفر التغذية الراجعة بطريقة منظمة ومستمرة مما يجعل العملية التعليمية في حالة تطور دائم.

3- التقويم النهائي: (الاشهادي):

يتم هذا النوع من التقويم في نهاية التدريس أو الفصل أو السنة الدراسية لتحديد مدى تحقق الأهداف التعليمية المحددة، وتحديد مدى امتلاك التلاميذ للمكتسبات الضرورية للانتقال إلى مستوى دراسي أعلى أو البقاء في نفس المستوى. كما يستخدم أيضا في الحكم على فعالية التدريس وأدواته (ملاحظات، اختبارات، مقاييس، قوائم تقدير الأداء العملي، اختبارات شفوية، مشاريع، تقارير بحوث). ويستخدم في توجيه التلاميذ إلى مختلف الشعب والتخصصات ومنح الشهادات.

يطلق عليه التقويم التجميعي أو الختامي وأطلق عليه (محمد زياد حمدان) التقويم النهائي الكلي باعتباره أداة للتعرف على الكفاية العامة لتحصيل التلاميذ ، ويعتبر هذا النوع من التقويم الأكثر استعمالا.

يسعى للوقوف على مدى تحقق الأهداف بعد نهاية درس, أو محور أو منهج دراسي وبالتالي يكون عند نهاية حصة أو فصل دراسي، أو سنة. ويسهل التقويم النهائي قياس تحصيل التلاميذ عند نهاية فترة تكوينية معينة وبالتالي يكشف عن الفرق الكامن بين الأهداف المرجوة والعمليات المحققة. كما يسمح بإعطاء تقديرات التلاميذ والقيام بترتيبهم والحكم بالنجاح والانتقال إلى مستويات عليا, أو بالفشل وإعادة البحث عن تحصيل البرنامج الدراسي وتحقيق أهدافه, كما يتم بواسطتها الحكم على منح شهادات ويمكن مقارنة تحصيل التلاميذ فيما بينهم، وعن طريقه تكون عملية التوجيه وبالتالي التنبؤ بأداء التلاميذ ويسمح بالحكم على كفاءة المنهاج الدراسي(الظاهر, 2002،ص53)

يكون التقويم النهائي بطرح أسئلة سريعة أو القيام بإعطاء ملخص عام للدرس أو العمل على القيام بحصص الدعم لفائدة التلاميذ اللذين يعانون قصورا في فهم الدرس. أما على المستوى المتوسط فتكون بإجراء امتحانات فصلية تكون شاملة للمقرر الدراسي الذي يفترض أن التلاميذ قد تلقوه وحققوا أهدافه. ويكون في نهاية السنة الدراسية بإجراء اختبارات تحصيلية شاملة لكل وحداتها

ومن خلالها يمكن إصدار الحكم بالإنتقال إلى وحدة دراسية جديدة أو بإعادة العمل على تحقيق أهداف تلك الوحدة من جديد . ويمكن التقويم النهائي من تقدير تحصيل التلاميذ ومدى توصلهم لتحقيق أهداف محتوى المنهج ,كما أنه الوسيلة التي تمنح المعلومات والبيانات اللازمة التي بواسطتها يمكن الحكم بانتقال التلميذ أو القيام بتصنيف وترتيب التلاميذ وفقا لدرجات اقترابهم من إحراز أهداف المنهج كما يسمح بالتنبؤ بقدرة التلاميذ على التعلم وبالتالي بمنح القدرة اللازمة على الإرشاد والتوجيه السليم .

المحاضرة الخامسة

أساليب التقويم

(تقويم الجانب المعرفي)

تمهيد:

يستعمل المعلم عدة أساليب ليقوم تلاميذه تقويما متكاملا، وتساير هذه الأساليب كل مراحل العملية التعليمية. فقد تكون مع بداية الدرس لغرض التشخيص ,أو ثناءه لغرض المراقبة أو عند نهايته لمعرفة مدى حدوث تغيرات, وهو ما يبرز أهميتها خلال الحصة أو مجموعة حصص أو خلال فترة قصيرة قد يمثلها باليوم وطويلة كالسنة الدراسية كما أن هذا الاستعمال يتوقف عن الهدف الذي نريد قياس مدى تحققه وقد تكون أدق الأساليب عديمة الفائدة حين تستعمل في غير موضعها.

يؤدي هذا التنوع في الأساليب التقويمية إلى تغطية جميع المستويات و كشف الفروق الفردية بين التلاميذ وإعطاء الصدق والثبات للعملية التقويمية كما أن التنوع فيها ير تبط بمدى توافقها مع طبيعة المادة الدراسية ولقدرات التلاميذ. وتفرض العملية التقويمية الجيدة استهداف كل جوانب شخصية الفرد منها الجانب المعرفي مما يستدعي تحكمه في أدوات تقويم تناسب هذا المجال.

1-الاختبارات الشفهية:

تعتبر من أقدم الوسائل التقويمية حيث استعملها الصينيون واليونانيون وغيرهم من شعوب الحضارات القديمة. وفيها يقدم المدرس للتلميذ أسئلة شفوية ويطلب منه الاستجابة عنها. ويعتمد عليها المدرس بصورة دائمة خلال دروسه لأنها بالإضافة إلى أهميتها في توصيل المفاهيم الجديدة، تتضح قيمتها التقويمية حين يريد المدرس التأكد من مدى فهم تلاميذه لبعض الحقائق وفي تقويم الخلفية المعرفية عندهم، وأثناء التمهيد للدرس أو عند الرغبة في إثارة انتباه التلاميذ وتكون عادة في صورة قصيرة تتطلب إيجابيات قصيرة يطلب من التلاميذ الإجابة عليها دون كتابة . كما أنها تسمح بربط المعلومات وتسمح من التأكد الفوري لفهم التلاميذ للدرس.

ورغم بعض الانتقادات الموجهة إليها باعتبارها تكون فجائية وتلقائية وأنها غير متساوية السهولة والصعوبة ولا توزع بطريقة عادلة بين التلاميذ ولكن لا يمكن الإستغناء عنها في تقويم الكثير من المجالات كتقويم القراءة الجهرية للتلاميذ أو عند القيام بعمل المجموعات داخل القسم أو عند مناقشة البحوث الفردية ,أو الجماعية وأداة هامة لمعالجة بعض المواقف الصعبة خاصة عند

اتصاف المدرس بكفاءات عالية وطريقة للتعبير وإبداء الرأي ووسيلة هامة لبناء طريقة حوارية حرة وفعالة بين المدرس والتلاميذ .(**جامل**، 2001، **ص**202)

ولكن يعاب على هذا النوع من الاختبارات استغراقها لوقت طويل , ولا تخضع لقياس موضوعي دقيق باعتبارها تخضع للتقدير الذاتي للمدرس وتحتاج لفترة طويلة للقيام بها مع نقص في الوقت المحدد للمدرس للتفكير في صياغتها بطريقة واضحة ولقياس أهداف بدقة أو قد تكون محرجة لبعض التلاميذ حين تجعلهم في مواقف صعبة وخاصة عند عدم التمكن من الإجابة .(**أبو الرؤوس**، 1996، **ص**67)

ولهذا تتطلب هذه الاختبارات استخدام الأسئلة الواضحة ذات الألفاظ البسيطة و المألوفة الاستعمال وبطريقة تثير تفكيرهم لا من أجل الاسترجاع والتذكر فقط , وتجنيب الأسئلة التخمينية وتجنب الأسئلة التي توحي بالإجابات الصحيحة. كما يجب على المدرس مراعاة الفروق الفردية داخل القسم وطرحها بطريقة تشمل كل التلاميذ لغرض إشراكهم في بناء الدرس , ومنه في تحقيق الأهداف وتشجيع تلاميذه على إعطاء الإجابات الصحيحة حين وقوعهم في الخطأ والعمل معهم لتعديلها وإعادة صياغتها بطريقة سليمة.(**جامل**، 2001، **ص**207)

2-الاختبارات المقالية:

يطلب من التلميذ أن يجيب عن السؤال بكتابة مقال يتناول فيه الموضوع الذي يتطلبه السؤال , ويقيس المدرس بها قدرة التلاميذ على التفكير وتنظيم معارفهم كان يشرح أو يناقش أو يقارن وله الحرية لاختيار المعلومات مع عمله بترتيبها وتساعده على قياس أهداف معقدة.

وتمنح الفرصة لتوضيح الأسباب والعلل أو لتفسير العلاقات وعلى التوضيح الجيد للمفاهيم والمصطلحات وتحليل الأفكار أو الربط بينها وتركيبها والمقارنة بين شيئين أو ظاهرتين أو ترتيب الأفكار والقدرة على الإنتاج المعرفي كما أنها تمنح نفس الفرصة للتلاميذ باعتبارها تكون بصورة موحدة وتسمح لهم بحل المشكلات وتمكن المتعلم من التعبير عن قدراته اللغوية. كما أن إعداد هذا النوع من الاختبارات لا يتطلب وقتا كبيرا .(**بسيوني** ، 1991، **ص**274)

يجب أن تكون هذه الاختيارات واضحة اللغة والمعنى وأن تعد بطريقة المستويات العليا من استنتاج وتحليل , ومقارنة , وإبداء الرأي عوض أن تصاغ لتقيس مستويات الحفظ والتذكر، وأن

توضع بطريقة تشمل جل المحتوى الذي تلقاه ويصاغ السؤال فيها بطريقة واضحة, بعيدا عن الغموض أو عرضة لتأويلات عديدة.

رغم محاولات تطويرها ولكنها تتصف ببعض القصور كعدم قدرتها على تغطية المقرر الدراسي وتعرضها لذاتية المصحح وتأثرها بالهالة والوقت الطويل الذي يحتاج إليه المصحح وعدم ثباتها . (أبولبدة، 1985، ص186).

لكن يمكن الاعتماد على بعض التقنيات لمواجهة هذه العيوب كتوضيح النقاط الرئيسية التي يجب على التلميذ أن يتناولها ووضع إجابة نموذجية يقارن بها باقي إجابات تلاميذه وتنقسم الاختبارات المقالية إلى نوعين وهما:

- أسئلة ذات إجابات قصيرة أو المحددة والمقيدة وتصلح عند قياس الفهم والتطبيق.
- أسئلة ذات إجابات حرة وطويلة وهذا بربط التلميذ بعدة حقائق في جمل وأفكار ربها يمكن قياس القدرات العليا من مستوى التحليل والتركيب والتقويم ربها يكون الحكم على قرة التلميذ على التفكير والاستعمال الجيد لمعلوماته.

3-الاختبارات الموضوعية:

ويطلق على هذا النوع أيضا الاختبارات الحديثة وهذا عند مقارنتها بالاختبارات المقالية، وتسمي موضوعية نسبة إلى تقدير الدرجة التي تمنح لها التي لا تختلف باختلاف المصححين وامتيازها بارتفاع عاملي الصدق والثبات, وتغطي بصورة جيدة المادة الدراسية التي قام المدرس بتنفيذ محتواها داخل القسم, كما أنها تفترض إجابة واحدة فقط وغير قابلة لتأويلات عديدة من طرف التلاميذ وكان ظهور هذا النوع من الامتحانات نتيجة بحث واستقصاء المهتمين والرغبة الملحة لقياس قدرات التلاميذ ومخرجاتهم التربوية بأسس موضوعية.

يعتبر كل من (كالدويل Caldwell) و (كورتس1923 "Courtis) أول من قام بمحاولة صياغتها وجاء (إيبل Ebel) في ظل انتقاداته للامتحانات ليضع بعض أسسها مع زميله (دامرين "Damrine 1960) .

توفر هذه الاختبارات الكثير من الوقت للتلميذ باعتبارها تكون على شكل أسئلة قصيرة لا تحتاج إلى وقت طويل للاسترجاع, وتنظيم المعلومات وهو ما يمكن المدرس أو المصحح أن يقوم بتصحيحها في وقت قصيرة وبدرجة كبيرة من الدقة والموضوعية ولا تترك أي مجال لبعض

العوامل الدخيلة التي قد تؤثر فيها كأسلوب التلميذ في الإجابة أو الحالة التي يكون عليها المصحح، وتستخدم هذه الاختبارات لقياس العديد من نواتج التعلم في مجال المعرفة ورغم أن البعض يرى أنها تمكن من تقويم المستويات المعرفية الدنيا ولكن هناك جهود لقياس المستويات المعرفية العليا .(**جبالي**, 95, ص223)

رغم كل المزايا الموجودة في هذا النوع من الاختبارات لكنها لا تخلوا من بعض الانتقادات وجوانب القصور, باعتبارها تتطلب جهدا ووقتا طويلا عند إعدادها والمهارات العالية التي يتوجب أن يمتاز بها معدها, وعدم قدرتها على قياس مدى قدرة التلاميذ على التفكير والتحليل والتركيب وحل المشكلات، كما أنها تترك مجالا للتخمين والصدفة ,كما هو الحال في اختبارات " الصح والخطأ" والتكلفة التي تتطلبها مقارنة بالواقع المادي لمؤسساتنا، وتفتح مجالا للغش مما يصعب الحصول على نتائج فعلية وصادقة من وراء العملية التقويمية ولا تصلح عند الرغبة في قياس بعض المواد التعليمية كالقدرة على التعبير.

ورغم هذه الانتقادات تبقى الاختبارات الموضوعية من أهم الطرائق والأساليب التي تمكن المدرس الاعتماد عليها سواء لرصد المعلومات القبلية لتلاميذه أو لتأكده من تحقيق الأهداف المرحلية أو عند التقويم النهائي للتحقيق الأهداف، وسأحاول عرض أنواع الاختبارات الموضوعية ودورها في التقويم.

ا-**الاختيار من المتعدد:** يعد هذا النوع من الاختبارات أكثر الاختبارات انتشارا وصدقا وثباتا، وتصلح لقياس المستويات المعرفية المختلفة من: معرفة وفهم, تطبيق ,تحليل وتركيب وتقويم،ويتكون هذا النوع من جزئيين رئيسين هما: الجذع والبدائل.

- يسمي الجذع أيضا الدعامة أو الأصل أو المثير أو السؤال وهي تمثل المشكلة التي تبحث عن الحل وتمثل البدائل الاستجابات المحتملة للمثير أو الإجابات المحتملة لسؤال أو الحلول المقترحة للسؤال أو مجموعة الاختبارات, بشرط أن يكون فيها بديل واحد يحمل الإجابة الصحيحة ويكون الجذع عبارة مباشرة أي عبارة ناقصة تنتظر التكملة بإحدى البدائل المقترحة .(**فتحي**, 1995,ص18) وعادة ما يستعمل فيها عدة بدائل من أجل تقليل عاملي التخمين والصدفة , ويكون بديل واحد فقط هو الذي يحمل الإجابة الصحيحة لهذا يطلق عليه أيضا مفتاح الإجابة أما باقي البدائل المقترحة فهي تحمل إجابات خاصة ويطلق عليها المموهات أو المشتتات ويكون المطلوب من التلميذ

المفحوص ـــأ ن يحدد الجواب أو البديل الصحيح من البدائل الممنوحة وذلك حسب ما هو مطلوب منه كالربط بين المثير والإجابة الصحيحة ويكون هذا النوع من الاختبارات في أشكال عديدة منها:

– نمط الجواب الوحيد: يكون بديل واحد فقط صحيح والبدائل الأخرى خاطئة ولا تحمل أي نسبة من الصح.

– نمط الجواب المفصل: أي تتفاوت درجة البدائل من حيث صحتها وعلى التلميذ أن يختار أحسن البدائل صحة.

– نمط أسوأ جواب: وهو اختيار التلميذ سوأ إجابة من بين الإجابات المقترحة .(**أبو لبدة**، 1985، **ص**315)

يمكن هذا النوع من الاختبارات من تغطية عينة كبيرة من محتوى المقرر الدراسي والسهولة التي يلقاها المصحح وقدرته على قياس عدة قدرات منها: (التعرف، المعرفة الأسباب والنتائج، إصدار الحكم وإيجاد الفروق والتمييز بين الأشياء..) وصلاحيته لقياس عدة مستويات، وحس ب جرونلند Gronland:" فإنها تشمل معرفة المصطلحات والحقائق النوعية، التصنيفات، وتستعمل في مستوى الفهم، التطبيق ومستوى التحليل كتميز العلاقات النسبية والنتيجة" .(**الظاهر**، 2002، **ص**104)

لكن يعاب عليها صعوبة إعدادها باعتبار صياغة أسئلتها تتطلب دقة ومهارة وتستغرق بعضا من الوقت لهذا يتطلب وضع الجذع والبدائل بصورة دقيقة وأن تكون البدائل متشابهة الطول وتراعى القدرة اللغوية للتلميذ وتعويدهم عليها خلال السنة الدراسية.

ب– الصواب والخطأ: عبارة عن مجموعة فقرات التي تكون في جمل إخبارية لا يوجد الشك في الحكم على صحتها أو خطئها وتتضمن حقائق تتصل بالمنهج الدراسي المراد تقويم سلوك المتعلم بالنسبة له, وفي هذا النوع من الاختبارات يمنح للتلميذ مجموعة من العبارات ويطلب منه الحكم عليها بتحديد ما إذا كانت كل عبارة صحيحة أم خاطئة وتمتاز هذه الاختبارات بانتشارها الواسع في أوساط المدرسين وذلك لكونها سهلة الإعداد من جهة, ولقدرتها على تغطية البرنامج التعليمي المراد تقويم التلاميذ فيه من جهة أخرى, ويكون حكم التلميذ أو المفحوص على عبارات هذا النوع من الاختبارات بوضع إشارة معينة أمام أحد الاختيارين أو بالتأشير على أحد الرمزين(ص)، (خ) أو (نعم)، (لا) أو بوضع علامة (+) إذا كانت العبارة صحيحة، وعلامة (–) إذا كانت العبارة خاطئة .(**أبوسل**، 2002، **ص**68.)

وتستخدم هذه الاختبارات في قياس أهداف معرفية من مستوى التذكر كالعلاقات بين الأسماء والصفات أو بعض إحداث، أو لبعض المصطلحات وتعريفاتها وتكون في عدة أشكال أو أنماط منها:

- النمط العام: وهو الشائع حيث يقوم التلميذ بإصدار حكمه على الجملة الإخبارية التي تقدم له بوضع إشارة معينة " نعم" و" لا" أو بوضع دائرة حول إحدى الكلمتين (صحيح) و(خطأ) والتي تمثل عادة (ص)، (خ).
- نمط التصحيح: وذلك بمطالبة التلميذ بتبرير الخطأ في حالة اختياره لكلمة (خطأ).
- نمط صح-خطأ- لاأعرف، وهذا في حالة تصحيح المدرس لاختبار من أثر التخمين.
- النمط العنقودي: بوضع عدة جمل في كل سؤال مع شمل كل جملة على كلمتي (الصح)و (الخطأ) . (**الظاهر** 2002، **ص**95)

من أهم مميزات هذا النوع من الاختبارات هو سهولة إعدادها وشموليتها كما أنها سهلة التصحيح ولا تحتاج إلى جهد ووقت كبيرين ,لكن يعاب عليها تركيزها على أدنى المستويات المعرفية وفي قياس حقائق ثانوية, ويصعب بها قياس مدى الفهم والاستنتاج والتطبيق أو إدراك العلاقات والتقويم أو قياس القدرة على استعمال اللغة أو مناقشة بعض الأفكار كما أنها تتأثر بدرجة كبيرة لعامل التخمين وقلة نسبة الثبات فيها وتجعل التلميذ مقيدا بالحفظ والاستظهار.

لجأ الكثير من التربويين إلى الدعوة بالعمل بنمط التصحيح باعتباره يمنح الدقة في تأكد التلميذ من الإجابة الصحيحة كما ينصح أن توزع الإجابات الصحيحة والخاطئة مناصفة والابتعاد على نقل الجملة كما وردت في المقرر الدراسي أو الكتاب المدرسي وكراس التلميذ والعمل على صياغتها بطريقة أخرى بشرط أن تحتمل الصح فقط أو الخطأ فقط ولا تحتمل الصح والخطأ معا، وتجنب استعمال الجمل المنفية أو المزدوجة النفي .(**مذكور**، 1998، **ص**273.)

ج- المطابقة: ويطلق عليها أيضا اختبارات المزاوجة أو التوفيق، ويتكون من جزئين أو قائمتين تسمى الأولى المقدمات وهي العبارات الدالة على الأسئلة وتمثل القائمة الثانية الإجابات أو العبارات الدالة عن الإجابة ويكون المطلوب من التلميذ إيجاد الاستجابة التي توافق المثير الكائن في القائمة الأولى ويمكن له الربط بين القائمتين سواء بوضع سهم يربط بينهما أو أن يكتب رقم عبارة الجواب أمام عبارة السؤال.

كثيرا ما يفيد هذا النوع من الاختبارات في الربط بين الأشياء من حيث علاقتها أو في معرفة معاني المصطلحات والمفاهيم والرموز كما يمكن أن يكون في صيغة صور مثلا تقابلها أسماؤها، ويمتاز هذا النوع من الاختبارات في القدرة على استعمالها ولو في المراحل التعليمية الأولى وسهولة إعدادها من قبل المدرسين، كما تنخفض نسبة التخمين فيها مقارنة ببعض الاختبارات الموضوعية الأخرى كما أنه توفر جهدا للمدرس أثناء التصحيح, ويمتاز بنسبة ثبات عالية وتتجاوز قياس مستوى التذكر فقط بل تدرب القدرة على التمييز وتصنيف مختلف الأشياء والظواهر وإدراك مختلف العلاقات, وفهم بعض الحقائق. ورغم هذا فإن هذا النوع من الاختبارات عاجزة عن قياس القدرات العقلية العليا من مستوى الاستدلال والبرهنة والتقويم. ويولي أهمية كبرى لقياس القدرة على التذكر كما أن الحكم بواسطتها على فهم التلميذ لمعلومات الواردة في نص السؤال صعبة باعتبارها تحمل نسبة من التخمين ولجوء التلميذ فيها إلى الحذف أو البواقي.

ولهذا ينصح أن تختلف عدد بنود في العمودين وذلك بوضع البنود الموجودة في العمود الثاني والذي يمثل الإجابات أكبر من عدد بنود العمود الأول الذي يمثل الأسئلة ولكن تكون متقاربة من حيث العدد والعمل على ترتيب عبارات القائمتين على نحو عشوائي . (**حمدان**، 2001، **ص**63)

د-التكملة وملء الفراغ: هي عبارة عن فقرات تغللها فراغات ويطلب من التلميذ إيجاد الكلمة أو الجملة أو الفقرة المناسبة ليضعها في مكان الفراغ وتعيد للعبارة أو للفقرة الكلية. وتكون بتزويد التلميذ الكلمات المحذوفة في أعلى أو أسفل الفقرة أو ترك المبادرة للتلميذ كي يجد الكلمات المناسبة ليضعها داخل الفراغات أما عن اختبارات فهي تشمل عادة فراغات تكون في آخر الجملة وقد تكون عباراتها محددة تنتظر الكلمة اللازمة لإتمام معناها أو تكون في صيغة سؤال يطلب من التلميذ وضع الكلمة أو الجواب أمام السؤال. ولكن يكون هذا النمط من الأسئلة في صورته الأولى أحسن.ويفيد هذا النوع من الاختبارات في قياس قدرة التلاميذ على التذكر ويعتبر" ميلسون تايلور1953 "أول من صاغ هذا النوع من الاختبارات والذي أشتقه من مفهوم الإغلاق الذي يعتبر أحد أساليب التعلم حسب نظرية الجشطالت والذي يعني الاستعدادات الفطرية الكامنة عند الإنسان من أجل إتمام النقص والعمل على الربط بين الأشياء لتشكل وحدة متكاملة . (**مذكور**، 1998، **ص**275)

إن هذا النوع من الاختبارات يمكن المدرس من تغطية أكبر عدد ممكن من المقرر الدراسي ويسمح بقياس بعض القدرات وخاصة القدرة على التعلم , والفهم والتطبيق ,كما أنه سهل للإعداد والتصحيح . رغم ذلك فإن هذا النوع من الاختبارات تحمل درجة من التخمين خاصة في حالة ما إذا زود التلميذ بالكلمات أو الجمل الناقصة في أعلى أو أسفل العبارة أو الفقرة الناقصة, هذا النوع من الاختبارات يمنح الفرصة أكثر لقياس القدرة على التذكر والحفظ وهذا ما يقلل من مستوى الحكم الفعلي عن ما إذا تمكن التلاميذ من استيعاب المادة التعليمية ولأنها تمكن من المناقشة وإعطاء الرأي ويقيد حرية المتعلم في التعبير وطرح الأفكار بصورة جيدة.

ولغرض تطويره وإعطاء الدقة اللازمة له لقياس التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم يجب أن تصاغ عباراته بطريقة لا توحي بالإجابة الصحيحة من جهة ولا تمنح الفرصة لملء الفراغ بأكثر من كلمة أو عبارة واحدة , كما يستحسن أن تكون الفراغات في النصف الثاني من الكلمة وذلك لتسهيم الفهم للعبارة وتمنح للمتعلم فرصة البحث عن الكلمة المناسبة.

هـ- الترتيب: أو إعادة الترتيب وذلك بمنح المتعلم مجموعة من الكلمات أو العبارات توضع بطريقة خاطئة ويطلب منه إعادة ترتيبها ترتيبا صحيحا لتمنح فقرة مرتبة وذات معنى ,وقد تكون هذه العبارات أشياء أو أحداثا أو عمليات ويمتاز هذا النوع من الاختبارات بأنها تصلح في كل المستويات التعليمية وخاصة مع المستويات التي لم يتحكم التلاميذ فيها بعد على الكتابة بصورة جيدة وليس لهم القدرة على طرح الأفكار ومناقشتها .(**بسيوني** ، 1991، **ص**282.)

و- الإجابة القصيرة: وهذا بتقديم التلاميذ إجابات محددة بدقة وفي كلمات قصيرة وما على التلميذ إلا أن يجد الإجابة اللازمة ويضعها في مكانها ويستعمل هذا النوع من الاختبارات في قياس مدى معرفة التلاميذ للأشياء والحقائق أو في قياس مدى تذكرهم لها, أو في قياس القدرة على التطبيق وتختلف هذه الاختبارات عن المقالية القصيرة في كونها أكثر دقة والإجابة عنها يتطلب بعض الكلمات فقط ولكنها تتفق معها في شروط تطبيقها وتصلح عادة في المستويات الدراسية التي يتحكم التلاميذ فيها في القدرة على التعبير واللغة كما يعاب عليها عدم تمكينها من منح الفرصة للتحليل ومناقشة الأفكار وإصدار الأحكام، ومن شروط صياغتها هو الرغبة في قياس معارف هامة ومباشرة وطويلة أكثر من كلمة وإلزام التلاميذ إجابة على كل الأسئلة المطروحة بدون اختيار.

المحاضرة السادسة

بناء الاختبارات التحصيلية

تمهيد:

تعتمد عملية التقويم التربوي على أدوات ومقاييس تقدَم بيانات كمية تتيح للتربويين فهم الظاهرة التربوية بشكل دقيق ومحدد، وتعتبر الاختبارات التربوية جزء هاما من أجزاء العملية التربوية، فمن خلالها يستطيع المعلم الحكم على مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمية التي يقوم بتدريسه، كما أنَها تفيد التلميذ أيضا في التعرف على مستوى تحصيله الدراسي من خلال أدائه في الاختبار.

ورغم قدم استخدام الاختبارات التحصيلية في مجال التقويم التربوي إلا أنها لا زالت تسيطر على الممارسات التربوية نظرا لسهولة إعدادها وتطبيقها وتصحيحها وقدرتها على تغطية المحتوى الدراسي.

وتحمل الاختبارات صورتين عل العموم فقد تكون تحليلية Analytical وهذا من خلال تحليل السلوك الفرد عند ملاحظته أو من خلال تحليل السجلات القصصية أو غيرها من المقاييس واختبارات الذكاء والقدرات.كما يمكن أن تكون الاختبارات أساليب تقويم تحصيلية Achieve mental من خلال تقويم تحصيل المتعلم والتي يطلق عليها اختبارات تحصيلية. (عبد الرحمن,2011,ص15).

1-مفهوم الاختبار التحصيلي:

الاختبار أداة تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو مجموعة من المواد. فهو من هذا المنطلق عينة مختارة من السلوك (النواتج التعليمية) المراد قياسه لمعرفة درجة امتلاك هذا التلميذ لهذا السلوك، وذلك من أجل الحكم على مستوى تحصيله بمقارنة أدائه بتحصيل زملائه أو تحديد المعارف والمهارات التي يستطيع والتي لا يستطيع القيام بها.ويتألف اختبار التحصيل من مجموعة بنود يعتقد أنها تتطلب المهارات والقدرات التي تمثَل أهداف التعليم.

2- خطوات بناء الاختبارات:

بناء الاختبارات ليست بالعملية السهلة كما يعتقد البعض، فهي صعبة للغاية تتطلب مجهودا كبيرا وتحتاج إلى متخصَصين في المجال. لذلك يتطلب إتباع مجموعة من الخطوات المنتظمة في بناء

الاختبار والمطبقة في مدى واسع من أنواع الاختبارات، وهذه الخطوات على النحو التالي:
:(Crocker & Algina, 1986 ; Laveault & Grégoire, 1997)

أ-تحديد الأهداف التي ستستخدم فيها درجات الاختبار:

بمعنى ما الوظائف التي يمكن أن يؤديها؟ ولماذا نستخدمه؟ فاختبار الرياضيات يمكن توظيفه لتشخيص صعوبات التعلم، لاختيار الأفراد لبرنامج معين، أو لتقييم الحد الأدنى من الكفاءة. لأن تحديد أهداف الاختبار تساعد في تحديد طبيعة الاختبار الذي ينبغي بناؤه، والطريقة التي نستخدمها.

ب- تحديد السلوكات التي تمثَل البناء النفسي أو نطاقه:

وتتم بتحويل البناء النفسي إلى مجموعة بنود خاصة وغير رسمية وغير موثقة. ويجري مطوَر الاختبار عادة تحليلا مفاهيميا لواحد أو أكثر من أنماط السلوك التي يعتقد أنها تمثل البناء المستهدف، ومن ثم يحاول إعداد بنود تغطي هذه السلوكات. لكن هذه الطريقة تنتج عنها حذف مجالات مهمة من السلوك أو احتوائها لمجالات تكون واضحة فقط في عقل مطور الاختبار، وتنتج عنه أيضا ذاتية عالية. لذلك لتفادي هذه المشكلات ينبغي الاعتماد للحصول على صورة واضحة منقحة وواضحة للبناء المراد قياسه على مطوَر الاختبار توظيف واحدة أو أكثر من الأنشطة التالية: تحليل المحتوى، مراجعة الأبحاث، لأحداث العرضية الحرجة، الملاحظات المباشرة، أحكام الخبراء، الأهداف التدريسية.

ج- معاينة المجال:

يستخدم مطوَر الاختبارات التحصيلية مجموعة من الأهداف التدريسية يحدد من خلالها مجالات الأداء التي يمكنه من خلالها تكوين استدلالات من خلال درجات الاختبار، ويطلق على مجال الأداء هذا اسم مجال البنود، ويُعدَ مجال البند مجتمعا محددا جيَدا من البنود يمكن خلالها ببناء صيغة اختباريه أو أكثر، وذلك باختيار عينة من البنود من هذا المجتمع.

د-إعداد مواصفات الاختبار:

بعد اختيار الأهداف وخصائص البنود وفئات السلوك الأخرى فان مطوَر الاختبار يحتاج إلى صياغة خطة لاتخاذ قرار بالتأكيد على أن كل العناصر متضمنة في الاختبار. وبالتحديد يجب أن يكون هناك توزنا للبنود الممثلة لعناصر الاختبار بنسبة أهمية ذلك العنصر من وجهة نظر مطور الاختبار.ويجب ان يهتم هذا الأخير بخاصيتين للبنود وباستقلالية كل منها عن الأخرى المحتوى

والعمليات العقلية التي يستخدمها المفحوص في حل المهمة المطلوبة في البند. وقد اقترح العديد من المؤلفين نظاما هرميا في تصنيف العمليات المعرفية التي تعدَ مهمة في تطوير خصائص الاختبار. والأكثر شيوعا وشهرة تصنيف Bloom (1956) والمؤلف من الفئات الرئيسية التالية: المعرفة، الفهم أو الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. لذلك بناء على مستوى العمليات المعرفية فان خصائص الاختبار تقدم إرشادات مهمة لمعدَ الاختبار من خلال مستوى العمليات التي يجب تمثيلها. كذلك فإنها تؤشَر للتوازن الذي يجب الحفاظ عليه في اختيار العمليات المختلفة في الاختبار ككل. وأحد التراكيب المهمة لمواصفات الاختبار التي تأخذ بعين الاعتبار كلا من المحتوى والعمليات المعرية يُعرف بجدول المواصفات. ويتألف هذا الجدول من بُعدين على الأقل، يتضمن الأول مجالات المحتوى الرئيسية والآخر العمليات العقلية.

ه –بناء البنود:

ينبغي أثناء صياغة بنود الاختبار أخذ بعين الاعتبار مجموعة من النقاط: ما هي صيغة البنود التي أختارها؟ ولماذا؟. ما هو مستوى صعوبة البنود المطلوبة؟. ما هي عدد البنود التي ينبغي صياغتها؟. بمعنى أن مهمة مطوَر الاختبار تتطلب نوعين رئيسيين من القرارات المهمة (ماذا ستقيس وكيف ستقيسه؟). وأثناء بناء الاختبار يجب الاهتمام بالنوع الثاني من القرارات، ويتضمن بناء مجموعة من البنود التي تقيس بناء مراعيا: 1)–اختيار صيغة مناسبة للبنود، 2)–إثبات أن الصيغة المقترحة ملائمة لفئة المفحوصين، 3)–اختيار تدريب معدَي البنود، 4)–كتابة البنود، 5)–مراقبة تقدَم معدَي البنود ونوعية البنود.

عندما يتم اختيار صيغة معينة من البنود فان مطوَر الاختبار يجب عليه مراجعة المصادر القياسية في كتابة البنود ليأخذ بعين الاعتبار المقترحات اللازمة في كتابة البنود من هذا النوع. وكقاعدة عامة، ينصح مطوَرو الاختبارات إعطاء أهمية لاختيار صيغة البنود الملائمة لحاجات المفحوصين، وتجنَب الصيغ غير المألوفة أو غير المجرَبة.

و– مراجعة البنود:

بعد استكمال مطوَر الاختبار بناء بنود الاختبار ينصح أن يراجع زملائه المختصين وبشكل غير رسمي مراجعة البنود من حيث الدقة، والصياغة، والقواعد، والغموض وأمور فنية أخرى حينها يمكن مراجعة البنود التي تتضمن مشكلات. وعندما تكتب البنود يجب أيضا أن تخضع لمراجعة

رسمية فقرة بفقرة بأخذ بعين الاعتبار الأمر التالية: – الدقة – الملاءمة أو المناسبة لمواصفات الاختبار

– الخلل الفني في بناء البند – القواعد – التحيَز – المقروئية.

ويستعين مطوَر الاختبار بخبراء متنوعين في مراجعة البنود كالمختصين في القياس وبناء الاختبارات للتأكيد على مناسبة البنود لمواصفات أو الاختبار، ومختصين لغويين للتأكد من خلو البنود من الأخطاء النحوية وأخطاء التنقيط أو استخدام جمل وعبارات غير مألوفة. ويمكن إجراء مراجعة البنود قبل التطبيق الأولي أو بعده.

ز–التجريب الأولي للبنود:

من الأفضل لمعدَ الاختبار قبل أن يطبع البنود في صيغتها النهائية تجريب البنود على عينة صغيرة من المفحوصين يتراوح عددهم بين 15–20. ويكون التجريب الأولي في الغالب غير رسمي، وعلى مطوَر الاختبار أن يستغل هذه الفرصة ليلاحظ تفاعل المفحوصين مع البنود وبعض سلوكاتهم مثل التوقف الطويل أو الخربشة أو تبديل الإجابة. وبعد التجريب يجب القيام بمراجعة تستخلص منها ملاحظات حول البنود جميعها، ومن ثم تقديم مقترحات لإجراء التحسينات الممكنة. ويوصى أيضا بإجراء تحليل إحصائي على كل بند وذلك للحصول على فكرة سريعة عما إذا كانت البنود ملائمة من حيث مستوى الصعوبة للمجموعة ككل، وما إذا كانت هناك تباينا كافيا في الاستجابات من أجل تعديل سبق ذكره ليوافق الاختبار عند تطبيقه على مدى واسع، كذلك يجب مراجعة البنود بشكل مكثَف بالإفادة من نتائج التجريب الأولي.

ح–الخطوة الموالية:

بعد التجريب الأولي والدراسات المستفيضة المتتابعة للبنود تكون جاهزة للتطبيق عل نطاق واسع(التطبيق الميداني). وهذا يتطلب تطبيق البنود بصيغتها النهائية على عينة كبيرة من المفحوصين تمثَل المجتمع الذي صُمَم الاختبار من أجله، كذلك دراسة الخصائص الإحصائية لدرجات الاختبار من خلال طرائق متنوعة تعرف باسم تحليل البنود، وتصميم إجراءات دراسات الصدق والثبات للصيغة النهائية للاختبار، وكذا إعداد دليل الاختبار الذي يفيد في التطبيقات والتصحيح وتفسير الدرجات (مثل: الجداول المعيارية، ومعايير الأداء، ودرجات القطع).

المحاضرة السابعة

أساليب التقويم

(تقويم الجانب المهاري والوجداني)

تمهيد:

تستند التوجهات الحديثة للعملية التعليمية على تطوير جوانب الفرد المتعددة، والذي يشمل إحداث التغيير في جانبه المعرفي وجانبه الوجداني المهاري، ولم يعد مقتصرا على إحداث تغيير في جانبه المعرفي فقط كما كانت تمليه المنظومة التربوية الخطية، وهو الأمر الذي يجعل من ضرورة البحث في أساليب تقويم تتماشى مع كل هذه الجوان امرا حتميا. خاصة إذا عرفنا أن التوجهات الحديثة المستندة على الأسس النفسية تولي اهتماما كبيرا بتنمية الجوانب المهارية والوجدانية في ظل اللجوء إلى نموذج التقويم الواقعي, وهناك العديد من الأساليب التي تستهدف تقويم هذه الجوانب والتي سنتعرض الي البعض منها.

1- الاختبارات الأدائية:

تنطلق أهمية هذه الاختبارات من مبدأ تعدد جوانب الفرد فهو ليس جانيا معرفيا فقط وما يشمل من معرفة وتذكر المعلومات والحقائق, بل أيضا تلك التغيرات السلوكية غير الفهم والاستيعاب ، والتي تتضح في بعض الجوانب الفنية في المادة التعليمية والتي لا يمكن قياسها بواسطة الاختبارات الشفهية أو المقالية والموضوعية.

تشمل الاختبارات الأدائية قياس مردود التلاميذ في المادة التعليمية كمراقبة تحسن الخط أو التدريب على نطق بعض الحروف والكلمات أو أساليب استعمال بعض الأدوات كما هو الحال عند استعمال المجهر أثناء درس العلوم الطبيعية, أو التدريب على إجراء تجربة أو استعمال أدوات موسيقية لهذا فإن هذه الاختبارات تمكن التلاميذ من لمس الواقع الأصلي والمواقف المشابهة له. حيث تمكن من ملاحظة المتعلم في الموقف الأصلي للعمل أوفي موقف مشابه له وهذا يؤدي إلى تفاعل المتعلم مع الموقف .(المقرم، 2001 ، ص204.)

ومن أجل إصدار حكم موضوعي على درجة الأداء يحدد مجموعة عمليات وتتم مراقبة كل عملية منها بصورة مستقلة ووضع التقديرات المناسبة لها وتتفرع هذه الاختبارات إلى عدة أنواع:

أ-**الأداء الكتابي:** وهذا بقيام التلميذ بوصف الظاهرة كتابيا أو متعلقة بالأداء على الورقة كالرسوم والمنحنيات البيانية أو كتابة قصة أو قصيدة.

ب- **أداء متعلق بتحديد النوع:** كالتعرف على آلة وتسمية مكوناتها والقدرة على تحديد دور كل جزء منها.

ج- **الأداء مع نموذج للمحاكات:** مراقبة مدى اكتساب التلميذ لمهارات اللازمة لإجراء تجربة داخل مخبر .

د- **الأداء في موقف ممثل للموقف الكلي:** كالقدرة على كتابة مقدمة لنص كلي.

للاعتماد على هذا النوع من الاختبارات يجب تحديد نوع الأداء المطلوب أي الدرجة التي تعبر عن التحكم والإتقان وتحديد طريقة متابعة مستوى الأداء مثل الملاحظة أو قوائم التقدير وتوجيه التلاميذ إلى بعض التعليمات المفيدة لذلك كتوضيح لبعض الأدوات التي يمكن استعمالها أو بعض العوائق التي قد تواجه عند قيامه بهذا الأداء .(**جامل**، 2001، **ص ص**121-123).

2- أساليب الملاحظة:

انطلاقا من كون استحالة قياس النواتج التعليمية عن طريق الاختبارات التحصيلية المختلفة، ولكون تفعيل العملية التعليمية متعلقة بمهارات وقدرة المدرس واستمرار ملاحظة المدرس لتلاميذه داخل القسم وجمع المعلومات المتعلقة بحدوث تغيرات يسهل له كشف أهم العوائق التي تحيل دون تحقيق أهدافه أو أسباب البروز والتفوق كما أنها الطريقة الوحيدة للحصول على المعلومات في صورتها الطبيعية, كما أنها تمكنه من ملاحظة مدى قدرة التلميذ على الفهم والتحليل والمقارنة وحل المشكلات وتكون الملاحظة ذات أثر إيجابي خاصة عندما يكون التنسيق والتعاون بين مختلف أساتذة المواد وذلك يمنح القدرة على تفسيرها ودراستها.

يتمكن المدرس من خلال الملاحظة من جمع المعلومات اللازمة عن تلاميذه سواء عن طريق الملاحظة المقصودة أو الملاحظة الغير مقصودة.

وتكون الملاحظة المقصودة بوضع التلاميذ في مواقف محددة أثناء قيامهم بنشاط معين , وكثيرا ما يلجأ فيها إلى تحضير قائمة لأنواع النشاطات الواجب القيام بها ويقوم بجرد هذه النشاطات في بطاقات خاصة . أما عن الملاحظة الغير مقصودة فيلجأ إلى تسجيل بعض المظاهر التي تتضح

داخل الدرس وتتم بشكل سريع وتدون نتائجها في بطاقات لغرض الاستفادة منها بتعزيز التصرفات الإيجابية وعلاج السلبيات.(**خوري، 1994، ص141.**)

ومهما تكن نوع الملاحظة التي يعتمد عليها المدرس فإنها تتطلب الدقة والموضوعية وتدوينها في سجلات خاصة لغرض الاستفادة منها, وأن يتقيد المدرس بالأهداف التي يبحث عن مدى تحققها ورغم كون الملاحظة أسلوبا هاما من أساليب التقويم وتطوير العملية التعليمية إلا أنها تتأثر بعامل الذاتية أو عدم قدرة المدرس على التمييز بين مختلف جوانب السلوك الملاحظ لتشابهه أو لحدوثه بطريقة سريعة يصعب منه التدوين، ويستخدم الملاحظ لتدوين ملاحظاته عدة أساليب منها:

- قوائم المراجعة وسلالم التقدير:

توجد في عملية التعلم بعض المهارات المعقدة، والكفاءات التي يصعب تقويمها عن طريق الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها. لذلك ابتكر الباحثون طرقا أخرى لتقويم الكفاءات العملية عند التلاميذ، من بينها قوائم التقدير (الموحدة أو الوصفية). اقترحت هذه الأداة من التقويم لأول مرة من طرف Hambleton&Rovinelli كتقنيات لجمع وتحليل الأحكام على أداء المتعلمين. **(De Landsheere, 1988)**

، وينبغي أن يتوافق البند أو العبارة مع المجال المرغوب قياسه ، كما ينبغي تخصيص كل بند لمجال معين، أي كل تقدير يأخذ قائمة بسلسلة من البنود توضح المجال الذي تختص به . (Scallon, 2004) ويعبر في مجال التعلم على بعض المهارات المعقدة والكفاءات بأحكام بواسطة قوائم التقدير، وتعتبر استمارات الاتجاهات وقوائم الميو ل أول هذه الاستخدامات في مجال تقويم المهارات المركبة.

تصلح قوائم التقدير المتنوعة في غالب الفترات أثناء التقويم التكويني، من أجل إصدار الأحكام على إنجازات التلاميذ في وضعيات تقدير الانتاجات المركبة (تراكيب كتابية، صنع أشياء، متابعة إجراءات...).ويمكن أن نوجز مزايا قوائم التقدير في مجال التقويم التربوي كما يلي:

-ذات درجة ثابتة وملائمة للتقويمات التي يعطيها أفراد مختلفين، بالأحرى سهولة كبيرة في الاتفاق في نوعية الأحكام التي نصدرها على كفاءة التلميذ.

-نوعية التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ، فعندما نستخدم قوائم التقدير المختلفة يمكن أن نساعد التلميذ على التعلم.

-ذات طابع معياري المحك وليس معياري الجماعة، بحيث تصف أداء التلميذ بالمقارنة إلى معايير خارجية.

-تتطلب خبرة من الأشخاص الذين يقومون ببنائها، وكذا مستخدميها.

3- المقابلة:

تعتبر من الأساليب التي تمكن المدرس من الوصول إلى معرفة التغيرات السلوكية التي تحدثها العملية التعليمية التي يقوم بتنفيذ محتواها كما أنها طريقة للتعبير والإفصاح عن بعض العراقيل التي تعتريها، وتكون هذه المقابلة في ظروف ملائمة يلعب فيها المدرس دور المرشد النفسي وهي التي تمكنه من الوصول إلى معرفة رغباته . كما أنها أسلوب بجعل التلاميذ أكثر مشاركة دخل القسم الدراسي حيث يصبحون أكثر انفتاحا على المعلم كما يمكن استعمال المقابلة في بعض الحالات التي لا تكون للتلاميذ القدرة على الإجابة عن طريق الاختبارات المقالية أو الموضوعية.

4- دراسة الحالة:

كثيرا ما يلاحظ المدرس أن تلاميذه بعيد ي الفهم ويعانون حالة التأخر عن باقي زملائه ولهذا يلجا إلى دراسة حالته لجمع البيانات اللازمة والمتعلقة بحالته الأسرية أو الدخل المادي للوالدين ,أو المستوى الثقافي لهما وهذا من أجل وضع خطة قصد معالجة هذا التأخر والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة .(**الظاهر** ,2002, ص18.)

5-المقاييس:

إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية (مخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الحس الحركي) استوجب العمل بأساليب تقويمية توافق هذه المخرجات ، مقاييس القدرات ، مقاييس الميول، مقاييس الاتجاهات ، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية.

أ-مقاييس الذكاء: ويلجأ المدرس لهذه المقاييس لمعرفة المستوى العقلي للتلاميذ ومدى تكيفهم مع المواقف الجديدة أو كما يرى " بنيهBinet" أن الذكاء هو القدرة على الفهم الجيد والحكم على الأشياء والتفكير العملي السليم والتأقلم حسب الظروف للوصول إلى التشخيص الحقيقي لقدراتهم واكتشاف الفروق الفردية بين تلاميذه ليسهل ذلك منح التقديرات الملائمة لهم وتسطير برامج الدعم .(**ماهر**, 2003، ص14.)

ب- مقاييس القدرات: حيث تمكن المدرس من وضع تلاميذه في مواقف تعليمية تلائمهم، ويرى "(دريفر,Drever):" أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو العقلي قبل أو بعد التدريب" حيث يتمكن المدرس من معرفة قدرة تلاميذه الجسدية أو الحسية أو الإجتماعية أو العددية والحسابية وهذا ما يسمح له بالتخطيط للسير في درس جديد بناءا على هذه القدرات كالقدرة على حل بعض المسائل الرياضية التي تعتبر كمدخلات للوحدة الجديدة .(الظاهر، 2002, ص37).

ج- مقاييس الميول: حيث بواسطتها يكتشف المدرس مدى إقبال تلاميذه لمادة من المواد الدراسية والميل هو انتباه التلاميذ لمواضيع أو مواد تثير وجدانهم وعرفه "(ولسون , Wilson) بالشعور الداخلي الذي يجذب الانتباه والاهتمام نحو موضوع معين فيشعر المتعلم بقدر الإرتياح. هذا ما يؤكد حاجة المدرس إلى هذه المقاييس حيث تمكنه من قياس وتقويم شعور تلاميذه بالراحة والاطمئنان وهو ما يولد الرغبة في التعلم ويرى (سترونغ , Strong):" إن علامة الطالب تتوقف على قدرته وإختياره لمواضيع محددة تعتمد على ميوله ولا تعتبر الكفاءة في العمل أو التقدم في الدراسة وحدهما كافيان للحكم على نجاح التلميذ ولكن النجاح ما يحقق السعادة للفرد" .

أما (سبوبر, Super)" فقد حدد بعض المظاهر التي تأكد ميل الفرد نحو الموضوع كالتعبير اللغوي عنه أو ما يظهر من خلال نشاط الفرد أو ما يمكن إبرازه من خلال هذه المقاييس.

د- مقاييس الاتجاهات: إن الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية يمر بالاتجاه الإيجابي للتحصيل لدى التلاميذ ومعرفة المدرس لاتجاهات تلاميذهم نحو التدريس أمر ضروري، باعتبار الاتجاهات حالة من الاستعداد العقلي والانفعالي للسلوك نحو موضوع معين وعرفها (ألبورت , Alport):" حالة تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات" . ((الظاهر، 2002, ص ص37-42).

فالاتجاهات عبارة عن خط مستقيم يربط نقطتين تمثل الأولى فيهما أعلى درجة قبول للموضوع, في حين تعبر الأخرى عن أعلى درجة رفضه ويكون منتصفهما هو الحياد التام.

قبول تام نحو القبول ← الحياد ← الرفض ← رفض تام

وتمكن هذه المقاييس المدرس من تقويم الجانب الانفعالي من خلال اكتشاف رغبة التلاميذ أو نفورهم من موضوع أو مادة دراسية، ومن تقويم الجانب المعرفي من خلال اكتساب التلاميذ

للمعلومات اللازمة عن الموضوع, أو من خلال ما يظهر على أداء التلاميذ فعادة ما يكون الأداء إيجابيا حين تكون اتجاهات التلاميذ نحو المادة إيجابية, ويكون سالبا عندما تكون اتجاهاتهم سالبة. ويمكن للمدرس الاعتماد على سلالم الاتجاهات كالمقارنة المزدوجة حسب " ثيرستون" والتي تنطلق من طرح الأسئلة وعرض الإجابات على محكات تظهر الاتجاه الإيجابي والسلبي أو الترتيب حسب الأفضلية وفق طريقة " أوزجود" وهو ترتيب المواضيع وفقا لأفضليتها .(**سمارة وآخرون**، 1989، ص21).

هـ- مقاييس القيم: انطلاقا من كون المحتوى التعليمي الذي يرغب المدرس في تحقيقه وتصبوا إليه الأهداف التربوية عبارة عن مجموعة من القيم وبالتالي على المدرس تقويم تلاميذه في هذا الجانب كقياسه للقيم النظرية الكامنة في البحث عن الحقيقة والمعلومات أو القيم الاقتصادية والجمالية والقيم الدينية والاجتماعية,وتوفير الظروف المؤدية لتحقيقها.

و- مقاييس الشخصية: لا توقف مهام المدرس في إيصال المعلومات وتحيق الأهداف في هذا الجانب بل تمتد إلى معرفته للخصائص الشخصية المتعلمين حيث يمكنه ذلك تخطيط دروسه بصورة جيدة ,واكتشاف مدى تكيف تلاميذه مع المواقف التعليمية ومحاولة حل المشكلات التي تظهر في بروز شخصيات غير سوية بمساعدة المؤهلين بذلك ويشير " توماس" و" شس"Tomas et Ches1977" أن خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي كضعف الضبط الداخلي والتحمل الضعيف للإحباط القلق الزائد، نقص الدافعية لتعلم، مما يشكل عاملا يؤدي إلى ظهور الفشل الدراسي والرسوب.(**الظاهر** 2002, **ص**49)

لهذا يمكن للمدرس الاعتماد على بعض الاختبارات الشخصية لإبراز هذه العوائق لمحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعلم الجيد وإكشاف التكيف في الوسط المدرسي وسلوكات التلاميذ خارج المؤسسات التعليمية والحالة الإنفعالية لهم ويمكن للمدرس الاعتماد على بعض الأساليب منها:

- الإجابة على الاستبيانات التي تشمل مجموعة بنود تشمل الصفات المرغوب دراستها.
- يمكن الاعتماد على الملاحظة بشكليها المقصودة والغير مقصودة.
- يمكن الاعتماد على الطرق الإسقاطية لمجموعة كلمات أو عبارات أو صور.
- القيام بمقابلات مع التلاميذ وذلك قصد اكتشاف حالاتهم الانفعالية ومزاج شخصيتهم .(**ماهر, إسماعيل ومحمود كامل, الرافعي**,2001,ص109)

المحاضرة الثامنة

التقويم الواقعي

تمهيد:

أدت التحولات العديدة في العالم إلى تحول في دور المدرسة وساعد ذلك التطور الفكري وظهور أفكار ونظريات تربوية تنظر إلى دور العملية التعليمية بصورة مخالفة وذلك وفقا لاختلاف مكانة الإنسان داخل هذه العملية ونتيجة التحولات الكثيرة التي مست ميادين علم النفس كعلم النفس المعرفي والعصبي وهو ما أدى إلى الانتقال من تصور سلوكي يعتقد باستجابة الفرد للمثيرات الخارجية إلى كون الإنسان هو الفعال فيها.

يرتبط التقويم بالطريقة التي يحدث بها التعلم باعتباره إحدى أهم عناصره. فتعتقد السلوكية أنه يمكن تجزئة المهارات, وربطها للوصول إلى مهارة كلية, في حين تركز المعرفية والبنائية على أهمية المتعلم في العملية التعليمية, وأهمية المجهود الفردي الذي يتعامل مع المواقف وأن التعلم لا يشترط المرور بخط مستقيم بل قد يكون في اتجاهات متعددة.

إن التعلم بصورة عامة شيء لا يمكن وضع عملياته في خط بصورة متسلسلة, أو يمكن تأخيره إلى مراحل معينة حتى يتم التحكم في ما قبله, بل قد يتحقق عند الأفراد ولا يتحقق عند آخرين من جهة كما يمكن اكتساب خبرات، معلومات، مهارات لا تستلزم المرور بخبرات أخرى ضرورية ويرتبط ذلك باختلاف استعدادات المتعلمين، قدرتهم، استبيانهم وهي من العمليات العقلية التي تؤدي إلى إحداث تطور في هذا التعلم.

أدى التحول من النظرية السلوكية إلى المعرفية في التعلم إلى تحول في طريقة استعماله, والنظرة للتقويم مما أدى إلى ظهور مفاهيم التقويم الحقيقي Authentique Assessment ، التقويم المبني على الأداء .Performance Assessment والبحث عن أساليب تقويمية (ملف التلميذ, بطاقات رصد) ذات المعني واعتبار التعلم المعرفي تعلما يتبني طرقا ذات معنى لتنظيم المعلومات من خلال السهولة في استرجاعها وفي استعمالها.

1- مفهوم التقويم الواقعي:

- يعرفه "باكار" بأنه تقويم متعدد الأبعاد لطيف متسع من القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم وغنما يشتمل على أساليب أخرى متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم وإجراء مقابلات شخصية معه ومراجعة إنجازاته السابقة.

- يعرفه "ويجنز" بأنه التقويم الذي يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة أو يكون نتاجات تبين تعلمه وهذا التقويم القائم علي الأداء يسمح للمتعلمين إبراز ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية.

- عرفه" أبو علام " بأنه التقويم الذي يعكس أداء الطالب ويقسمه في مواقف واقعية وحقيقية.

- عرفه "الحريري" بأنه التقويم الذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر.

- عرفه "الهيتي" بأنه استخدام الأساليب والأدوات الغير تقليدية في الحكم على إنجازات المتعلم وأدائه.

- وعرفه "كاظم" بأنه التقويم متعدد الأبعاد بمجموع القدرات والمهارات ولا يقتصر على اختبارات والورقة إنما يشتمل إستراتيجيات أخرى متنوعة مثل : ملاحظة أداء المتعلم والتعليق على نتاجاته ومراجعة إنجازاته السابقة وغيرها. (علام,2004,ص110)

يظهر من خلال كل هذه التعاريف أن التقويم الواقعي هو تقويم في مواقف حقيقية وليست مؤجلة, وأطلق عليه التقويم الحقيقي بناء عل ذلك,كما يطلق عليه أيضا التقويم القائم علي الأداء.

2- أسس التقويم الواقعي:

- الاهتمام بتقويم عمليات التفكير واستخدام حل المشكلات .

- التأكيد على التطبيق في العالم الواقعي لما يحصل عليه من معارف ومعلومات.

- التركيز على العمليات التي يستخدمها المتعلم لأجل الوصول إلى النتائج.

- المتعلم ينبغي أن يكون نشطا وفعالا في عملية التعلم مشاركا في عملية التقويم مدركا مدى ما يحققه من تقدم خلال عملية التعلم. (نمر،2010، ص58)

- يتطلب التقويم الواقعي التعاون بين الطلاب، ولذلك فإنه يتطلب أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة، يعين فيها الطالب القوي زملاءه الضعاف.

– مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم وأنماط تعلمهم و خلفياتهم، وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب.

– التقويم الواقعي هو تقويم يهتم بجوهر عملية التعلم، ومدى إمتلاك الطلبة للمهارات المنشودة، وان تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة واقعية. (الكبسي،2010، ص 13)

–استخدام مختلف أساليب التقويم لغرض تحسين عملية التعلم ولا يكتفي بإصدار أحكام علي نواتج التعلم فهو يركز علي الاختبارات التشخيصية والتقويم البنائي.

–الاهتمام بكل جوانب شخصية المتعلم(كفاية معرفية,وجدانية, مهارية, إنتاجية)(عبد الحميد,2009,ص ص64–65)

–التقويم الشامل الذي تنادي به ا لتربية الحديثة والذي يمتد ليشمل جميع جوانب الشخصية في إطار برنامج شامل ومتوازن للتقويم لا يقتصر على نوع واحد من أساليب التقويم وإنما تنوع فيها حسب تنوع الأهداف وأنماط السلوك المراد قياسها.

– ينظر للامتحانات وعملية التقويم على أنها جزء من العملية التربوية.

–تفسير درجة الفرد في ضوء مدى تحقيقها للأهداف التعليمية المحددة وهي بذلك تعطي دلالة على مدى كفاءة الفرد في القيام بأعمال معينة.

– الابتعاد عن المركزية والشكلية ويدعو إلى التقليل من الاعتماد على الاختبارات المقننة والاتجاه إلى الاختبارات التي يعدها المعلم.

– الاستفادة من التقدم الذي أحرزته بعض الأجهزة الحديثة لإكساب عملية التقويم المزيد من المرونة والسهولة والسرعة..

– السعي لابتكار أساليب جديدة لتقدير الأداء

التقويم عملية مستمرة غرضها لإصلاح متكاملة مع عملية التعلم وليست عملية ختامية.

- ترتبط بمواقف متعددة و بتصرفات المتعلم وليس بمواقف اختباريه فقط.

-إشراك كل الفاعلين في عملية التقييم ومتابعة نشاطات التعلم.

-الاهتمام بتفسير درجة الفرد مقارنة بالأهداف التعليمية أو القياس المحكي المرجع.

-الاعتماد على بعض أساليب التقويم التي تعتمد على التعلم الذاتي كأسلوب المشروعات.

-الاستعانة بأدوات تكنولوجية حديثة للتقييم مثل أدوات سمعية، بصرية والتي مكنت من تقييم جوانب شخصية وسلوك المتعلم والتفاعل في الصف الدراسي.

-اللجوء إلى تقييم مستويات عليا من التفكير , وعدم الاكتفاء بتقييم الفهم والحفظ وتقييم قدرة المتعلمين على حل المشكلات والتصرف في المواقف واستعمال ما تعلمه.

-البحث عن تقييم كل جوانب الشخصية من معرفة وما وراء المعرفة ، اتجاهات, مهارات.

-تقييم التعلم القائم في حد ذاته على المعنى والمرتبط بالمواقف الحياتية.

3- إستراتيجيات التقويم الواقعي :

تستخدم عملية التقويم الواقعي وسائل متعددة ومتنوعة كثيرة من أجل الحصول على معلومات متنوعة عن الأداء الفعلي للتلاميذ. وتتنوع أيضا المعلومات التي يمكن جمعها باستخدام عملية التقويم.

حيث حدَد **(De Ketele & Roegiers1996)** أربعة أنواع من المعلومات التي يمكن الحصول عليها:

- إنجازات التلاميذ لاكتساب كفاءات أو أهدف خاصة أو معارف أو مهارات أو اتجاهات، ونحصل على هذه المعلومات بالقيام بأداء أو إعداد مشروع أو تنفيذ مهمة، أو الإجابة عن اختبارات شفهية، إضافة إلى حل اختبارات كتابية.

- تصورات الفاعلين المكلفين بالتعلمات المدرسية وكذا من التلميذ نفسه إضافة إلى زملائه في القسم وأوليائه والمعلمين والأشخاص الذين يهتمون به كالمربين والسيكولوجيين والسوسيولوجيين، وغيرهم.

- الوقائع الملاحظة في القسم أو خارجه ذات علاقة بمكتسبات التلميذ، كرد فعل اتجاه انجاز مهمة أو تجنيد معرفة أو مهارة أو اتجاه. وتظهر في ردود الأفعال: سؤال مطروح، اهتمام خاص، انتباه/لامبالاة، سرعة/بطء، نقص في الفهم، طلب توضيح، أو استثمار خاص للتعلمات.

- معلومات منتقاة من وثائق استخدمها التلميذ في القسم أو خارجه، بمعنى انجاز وثائق أصلية : مذكرات يومية، دفاتر، كتب تمارين، وملفات انجاز وغيرها. تكون هذه المعلومات متنوعة: تعليقات عفوية، انتاجات دراسية، رسوم، دروس متسلسلة، وغيرها **(De Ketele & Roegiers ,1996** .)

يقابل كل نوع من أنواع المعلومات أسلوبا أو منهجية في الحصول على البيانات المتعلقة بكل صنف من المعلومات، وتوجد أدوات متنوعة ذات أهمية بالغة بالنسبة للمعلم في تقويم تلاميذه، هناك منها ما يستخدم في التقويم التكويني وأخرى في التقويم النهائي وأخرى التشخيصي، ومنها ما يصلح لكل فترات التقويم. وهي: المقابلة، الملاحظة، ملفات الانجاز، اختبارات، قوائم تقدير...وغيرها.

أ- إستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء:

تتيح هذه الإستراتيجية للطلبة ، توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية جديدة تحاكي الواقع، مظهرة مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها،ويندرج تحت هذه الإستراتيجية عدد من الفعاليات التي يمكن أن تعد مثلا ملائما لتطبيق هذه الإستراتيجية كالتقديم والعرض التوضيحي والمحاكاة والمناظرة غن هذه الإستراتيجية بما تقدمه من تقويم متكامل ومباشر ، تتيح للطالب لعب دور إيجابي في تقييم المهارات المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكها ، ومشاركة المعلم بوضع معايير تقويم الأداء ومستوياته ، فضلا على إعطاء كل من المعلم والمتعلم فرصته تعديل إجراءات ومهام التقويم ، بناء على التغذية الراجعة التي يحصلونها ، وصولا بهم إلى أعلى مستويات الجودة ، مع احتفاظ المتعلم بحق الدفاع عن رأيه وأدائه بالحجج والبراهين المنطقية.

ب- إستراتيجية التقويم بالقلم والورقة :

تعد الاختبارات بأنواعها عماد هذه الإستراتيجية، وركيزتها بما تقدمه من أدوات معدة بإحكام، تمكن المعلم من قياس قدرات الطلبة ، ومهاراتهم في مجالات محددة، تظهر مستوى امتلاكهم للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لمحتوى دراسي تعلموه سابقا، وتمكن أهميته هذه الإستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة مواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة وقياس مستوى تحصيلهم ، ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم. (نمر,2010,ص201)

ج- إستراتيجية الملاحظة:

تعتبر الملاحظة من أهم أدوات التقويم الحديثة التي تحقق المبادئ الأساسية للتقويم الحقيقي، تقوم على تسجيل ملاحظات على الانجازات الفعلية والآنية التي يقوم بها التلميذ في انجاز مهمات.

وتستخدم الملاحظة كتقنية لتسجيل الانجازات الحس حركي ة التي يصعب قياسها بأدوات التقويم الأخرى. ويرى Webbأن الملاحظة المنظم ة لتلاميذ يمارسون الدراسة والتعلم خلال انخراطهم في مشروع أو مهمة، والمدعمة باستجاباتهم لأسئلة تنقيبية توفر مؤشرات أصلية لمقدرة هؤلاء التلاميذ المعرفية (**مجدي، 2005**). يمكن للملاحظة أن تصبح أداة فعالة في تقويم انجازات التلاميذ داخل القسم أو خارجه، وتتعلق بمكتسبات التلاميذ، وردود أفعالهم بخصوص انجاز المهمات أو تجنيد المعارف والمهارات والاتجاهات. وتلاحظ ردود الأفعال من خلال مؤشرات معينة: انتباه، طلب توضيح، استثمار الوسائل المتاحة، العمل بجدية، ...وغيرها. ويشترط على الملاحظة أن تكون:

-واضحة الهدف.

- ملاحظة الوضعية التعلَمية متاحة ومتيسرة.

-القدرة على استخدام أدواتها المختلفة (شبكات، قوائم، سجلات...).

- تحديد المؤشرات التي ينبغي أن تستخدم في ملاحظة انجازات التلاميذ.

- تحديد المهمات الفرعية المتعلقة بالنشاط المرغوب ملاحظته؛.

-سهولة تحويل الانجازات الملاحظة إلى بيانات رقمية وإخضاعها لمعايير التقويم.

وتستخدم الملاحظة غالبا في التقويم التكويني، بهدف متابعة انجازات التلاميذ وتسجيلها مباشرة في وقتها، كما يصلح استخدامها خاصة في المخابر والورشات والتدريبات الرياضية أثناء انجاز التجارب العلمية في الفيزياء والعلوم الطبيعية والرياضة.

د- إستراتيجية التقويم بالتواصل":

يقوم هذه الإستراتيجية على جمع المعلومات من إرسال واستقبال الأفكار، بشكل يمكن المعلم من معرفة التقدم الذي حققه المتعلم، فضلا على التعرف إلى طريقة تفكيره وأسلوبه في حل المشكلات.

- إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الإستراتيجية من فعاليات المؤتمر ، المقابلة، الأسئلة والأجوبة وأدوات تقويم ترتبط بها سجل وصف سير التعلم يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقا لقدراتهم ومستوياتهم وتمكنهم من الحصول على التغذية الراجعة. (**نمر,2010, ص202**)

ه- إستراتيجية الاختبارات:

يقصد بها مجموعة من أسئلة أو عبارات تصف كفاءة معينة لدى التلميذ، وتحدد وفق أهداف ومعايير محددة مسبقا **(Roegiers, 2004)**. ويجب أن تتلاءم أسئلة أو بنود الاختبارات مع الأهداف التربوية، وتكون هذه البنود في أشكال متعددة (اختبار ذات اختيار من متعدد، اختبارات الصحيح والخطأ، اختبارات المطابقة، مشكلات مفتوحة، بنود التكملة...).وحتى نضمن تقويما حقيقيا للتلاميذ ينبغيأن تشتمل البنود أو الأسئلة نطاق الأهداف المحققة والمحتويات الدراسية. ومن أهم ما ينبغي مراعاته في بناء اختبارات التقويم ما يلي:

-أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لمنتوج التلاميذ.

-أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.

-أن يقيس فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.

-أن تكون الأسئلة مميزة بين التلاميذ الذين تحقق فيهم مؤشر الكفاءة، وأولئك الذين لم يتحقق فيهم هذا المؤشر.

-أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

بالإضافة إلى أن الاختبار الذي يقوَم الكفاءة في وضعية أو مجموعة وضعيات إدماج -وضعيات مركبة- والذي بواسطته يستدل التلميذ على كفاءته في حل الوضعيات المكونة للاختبار، ينبغي أن تستجيب هذه الوضعيات كذلك إلى شروط أساسية ثلاثة، يحددها **Roegiers (2005)** في:

-أن تتصل بالكفاءة المراد تقويمها؛

-أن تكون ذات دلالة بالنسبة للتلميذ، بحيث تحثه وتعطيه الرغبة المركزة في العمل؛

-أن تبلَغ قيم ايجابية، وتدمج القيم التي يقوم عليها النظام التربوي: كالمواطنة، المحافظة على البيئة .

و- إستراتيجية مراجعة الذات:

تقوم هذه الإستراتيجية على تحويل التعلم السابق إلى تعلم جديد، وذلك بتقييم ما تعلمه الطالب من خلال تأمله الخبرة السابقة، وتحديد نقاط القوة والضعف، النقاط التي بحاجة إلى تحسين ، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقا لذا تعد هذه الإستراتيجية مكونا أساسيا للتعلم الذاتي ، بما تقدمه للمتعلم من فرصة حقيقية لتطوير مهاراته ما وراء المعرفية، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير

العليا، وحل المشكلات مما يمكن المتعلم من تشخيص نقاط القوة في أدائه، وتحديد حاجات وتقييم اتجاهاته. (نمر,2010,ص202)

ز- إستراتيجية ملفات الانجاز(البورتفوليو):

وهي عبارة عن تجميع هادف ومنظم لأعمال التلميذ وإنجازاته في فترة زمنية معينة، يتم مراجعتها وفق معايير إتقان محددة من أجل الحكم على أدائه للكفاءات المستهدفة من البرنامج الدراسي.

يعرف **Scallon(2004)** البورتفوليو بأنه مجموعة الأعمال المنجزة من طرف التلميذ لغرض معين، وتستخدم مفاهيم أخرى لتعني البورتفوليو، مثل: ملف الإنجاز، ملف وتأملات التلميذ نحو إنتاجاته، كما يمكن إضافة تعليقات تنجز من مصادر أخرى: تلاميذ آخرين، معلمين، أولياء ,.يُقدم التلميذ ملف الانجاز في أشكال متعددة: تمارين قام بحلها بمفرده، مشكلات حلها بنفسه، تحليلات قام بها، مخططات قام بإنجازها، شبكات تقويم ذاتي أنجزها أو أجاب عليها، تعليقات خاصة حول طريقة العمل (تجنيد ما وراء معرفي)، عروض أنجزها، أمثلة اقترحها بنفسه، أمثلة عرضها بنفسه، إبداعات أصلية، أو إنتاجات متعلقة بحياته الخاصة (تجنيد وجداني)، تخطيط مشاريع شخصية، مذكرات حول القيم، وكذلك عقود عمل لعلاج ضعف معين (جهد خاص)، وغيرها,.

يساهم البورتفوليو في مساعدة التلميذ على التعلم، وكمصدر أساسي للمعلومات بالنسبة للاستشهاد بصدق عن المكتسبات الدراسية، وذلك نتيجة للأثر الذي يتركه في الحكم على تطور أهداف التعلم، ذلك عن طريق التجنيد المعرفي وما وراء معرفي، الوجداني والجهد الذاتي للتلميذ، كذلك التعرف على المكتسبات التي أتقنها أثناء مروره ببرنامج تكويني معين **(Roegers, 2004)** . أما عن أنواع ملفات التقويم، فإن أشكالها تتعدد لتتخذ صورا متنوعة، منها: ملفات التقويم المعروضة، ملفات التقويم الوثائقية، ملفات التقويم التقديرية، ملفات التقويم العملية، ملفات التقويم المركبة **(زيتون و زيتون، 2003)**.

إن التقويم عن طريق البورتفوليو من أفضل الأدوات الحديثة، على اعتبار أن الأدوات الأخرى تظهر الإنجاز في نقطة زمنية محدودة، أما ملفات الإنجاز تقدم أدلة كافية عن تقدم التلميذ على مدار السنة الدراسية، فهو عبارة عن تقويم تكويني للتلميذ للإنجازات المستمرة في أداء المهمات المكلف بها في عديد من الأنشطة الصفية، ومن أجل استغلال ملف التقويم نستعين دائما بالمعايير، والتعليقات التي يصدرها المعلم على انجازات التلميذ.ويبقى البورتفوليو أداة هامة يعبر عن ملمح

التقويم الحقيقي، ومصدر أساسي للمعلومات عن الكفاءات الفعلية، وذات امتيازات بالنسبة لتوجيه سيرورة العملية التعليمية–التعلَمية على اعتبار أنه يساعد كثيرا في توجيه الأنشطة الصفية ويصبح حافزا للتلاميذ ويسهل عملية التدريس.

ح– إستراتيجية قوائم التقدير:

توجد في عملية تعلم التلاميذ بعض المهارات المعقدة والكفاءات التي يصعب تقويمها عن طريق الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها. لذلك ابتكر الباحثون طرقا أخرى لتقويم الكفاءات العملية عند التلاميذ، من بينها قوائم التقدير (الموحدة أو الوصفية).اقترحت هذه الأداة من التقويم لأول مرة من طرفHambleton &Rovinelli كتقنيات لجمع وتحليل الأحكام التي نصدرها على أداء المتعلمين، وينبغي أن يتوافق البند أو العبارة مع المجال المرغوب قياسه،وتتكون القائمة من 05 درجات: ممتاز،جيَد جدا، جيَد، متوسط، ضعيف. وكل تقدير يملأ في القائمة، كما ينبغي تخصيص كل بند لمجال معين، أي كل تقدير يأخذ قائمة بسلسلة من البنود توضح المجال الذي تختص به **(De Landsheere, 1988)**. ويعبر في مجال التعلم على بعض المهارات المعقدة والكفاءات بأحكام بواسطة قوائم التقدير، وتعتبر استمارات الاتجاهات وقوائم الميو ل أول هذه الاستخدامات في مجال تقويم المهارات المركبة **(Scallon, 2004)**.

تصلح قوائم التقدير المتنوعة في غالب الفترات أثناء التقويم التكويني، من أجل إصدار الأحكام على إنجازات التلاميذ في وضعيات تقدير الانتاجات المركبة (تراكيب كتابية، صنع أشياء، متابعة إجراءات...). ويمكن أن نوجز مزايا قوائم التقدير في مجال التقويم التربوي كما يلي:

–ذات درجة ثابتة وملائمة للتقويمات التي يعطيها أفراد مختلفين، بالأحرى سهولة كبيرة في الاتفاق في نوعية الأحكام التي نصدرها على كفاءة التلميذ.

–نوعية التغذية الراجعة المقدمة للتلاميذ، فعندما نستخدم قوائم التقدير المختلفة يمكن أن نساعد التلميذ على التعلم.

–ذات طابع معياري المحك وليس معياري الجماعة، بحيث تصف أداء التلميذ بالمقارنة إلى معايير خارجية.

–تتطلب خبرة من الأشخاص الذين يقومون ببنائها، وكذا مستخدميها.

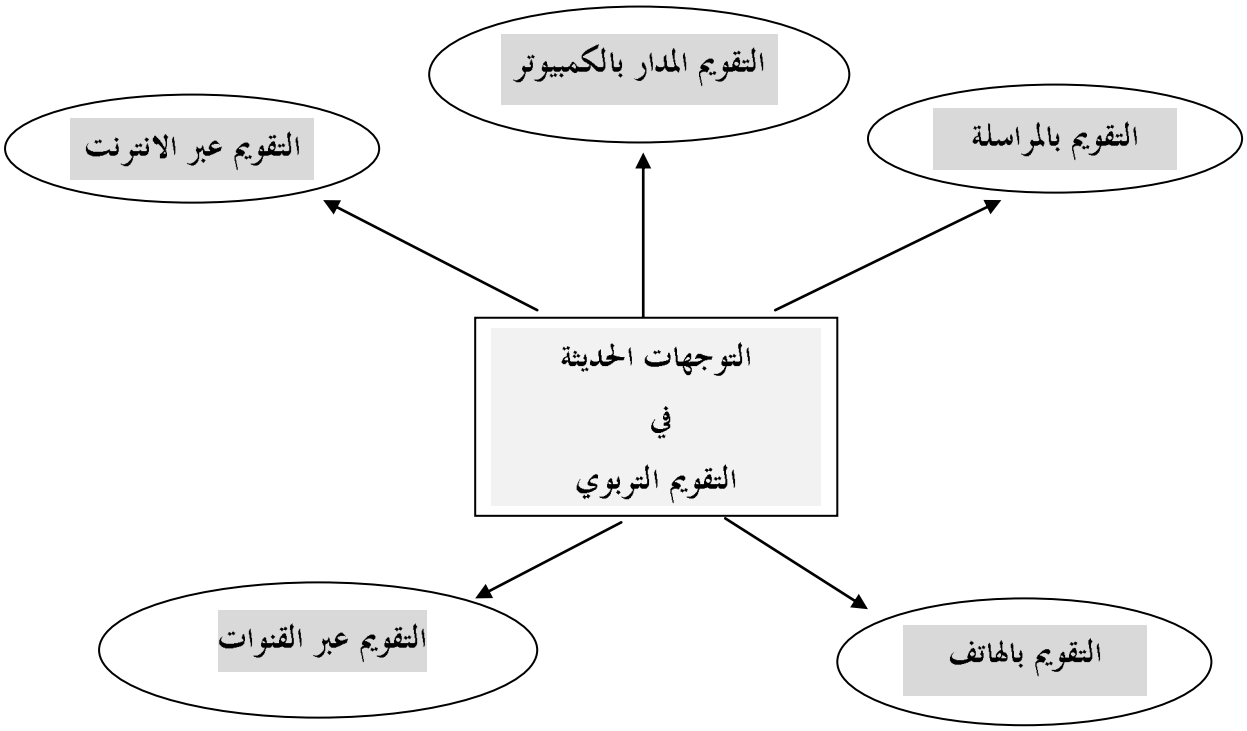
المحاضرة التاسعة

التوجهات الحديثة في التقويم

تمهيد:

أدت التحولات التكنولوجية والرقمنة التي ميزت عصرنا الحالي إلي ظهور تقنيات وأساليب تدريس حديثة تتماشي معها, فأصبح بالإمكان الحصول علي المعلومة بعيدا عن فصول الدراسة أو كما سماها (جون فيري) بالمدرسة المفتوحة , ولازم هذه العملية ظهور تطور في مجال التقويم من خلال إمكانية اللجوء ال تقويم ذاتي أو تبادلي من خلال مختلف التقنيات التي أفرزتها التكنولوجية وتتنوع هذه الأساليب بتنوع وضعيات المتعلمين واحتياجاتهم التعليمية.

- التوجهات الحديثة في التقويم التربوي.



1- التقويم المدار بالكمبيوتر:

يعتمد هذا الأسلوب على استخدام الكمبيوتر في إجراء عملية التقويم، حيث يقدم الكمبيوتر الاختبار للمتعلمين باستخدام برمجيات معدة لهذا الغرض في تخصصات مختلفة. يقوم الكمبيوتر بعرض الاختبار على المتعلم ثم يستقبل إجاباته ويقوم بتصحيحها ورصد درجاتها ثم يحدد إذا كان المتعلم

قد حقق مستوى الإتقان المطلوب أم لا. ويتميز التقويم المدار بالكمبيوتر بالاستفادة من إمكانيات هذه التكنولوجيا الهائلة في تقديم أشكال مختلفة من الاختبارات التحريرية، والمسموعة، والمرئية، ومتعددة الوسائط، التي تقدم مواقف حياتية من الواقع والمفيدة في جميع التخصصات وخاصة في مجال تقويم مهارة الاتصال الشفهية والتحريرية للغات الحية والأجنبية التي يدرسها المتعلم خارج الوطن الأصلي للغة. ويمكن تحديد أهم تطبيقات ومزايا التقويم المدار بالكمبيوتر فيما يلي:

أ- في مجال الاختبارات:

يساعد التقويم المدار بالكمبيوتر في:

--تشكل اختباراتها حاجات فعلية للمتعلمين.

- بناء اختبارات وفقا لأغراض خاصة لكل متعلم من المتعلمين.

--إمكانية محاكاتها للواقع من خلال اللجوء إلى فيديو.صور.خرائط.

- بناء اختبارات مصورة لمواقف حقيقية، أو لمواقف محاكاة عبر الكمبيوتر.

- بناء عدد من الاختبارات القصيرة في مستويات محددة مسبقا من حيث الصعوبة، وإجراء المقارنة بينهما.

- توليد أنواع بديلة وصيغ مكافئة متنوعة من الأسئلة والمفردات التي تناسب الأهداف التعليمية بكافة مجالاتها ومستوياتها.

- إجراء تعديلات في أسئلة الاختبارات وإضافة أو حذف أسئلة أخرى وطباعة نسخ عديدة منها.

- حفظ خزائن وبنوك الأسئلة.

- تقديم تفسيرات علاجية في اختبارات الشخصية والاختبار الإسقاطية و اختبارات الذكاء.

- التصحيح الآلي للاختبارات .

- رصد درجات الاختبارات. .(سيد وأحمد,2004,ص302).

- تخزين سجلات المعلمين، والاحتفاظ بسجلات شاملة عن أداء الطلاب في كافة المواد الدراسية.

ب- في مجال التقديرات:

يساعد التقويم المدار بالكمبيوتر في :

- الاحتفاظ بتقديرات الطلاب في مختلف المواد الدراسية.

- تفسير درجات الطلاب، وإجراء مقارنات بينها.

- متابعة أداء الطلاب ومستوى تقديراتهم خلال برنامج أو مقرر محدد.

--تقييم درجات المتعلم من خلال اللجوء إلى رسوم بيانية ومنحنيات توضح للمتعلم درجة تقدمه في التعلم.(سيد وأحمد,2004,ص302).

ج- في مجال التحليل الإحصائي:

يقوم التقويم المدار بالكمبيوتر بالمهام التالية:

--تفريغ درجات المتعلم بطريقة مباشرة

- تفريغ البيانات والدرجات الخاصة بالاختبارات.

- حساب إحصائيات موجزة على مستوى الصف أو الدراسة تتعلق بثبات الاختبارات الصفية، والتحليل الكمي للأسئلة.

- القيام بالتحليل الإحصائي للبحوث العملية وما يستخدم فيها من مقاييس واختبارات.

-رصد الدرجات والتصحيح الموضوعي.

2- التقويم عبر الانترنت:

تقدم الشبكة العالمية للمعلومات (الإنترنت) الكثير من المواقع التعليمية التي تساعد في عملية التعليم والتعلم عن بعد، ومن جانب آخر تساعد الإنترنت في عملية التقويم من بعد حيث يمكن عن طريق البريد الإلكتروني استقبال اختبارات أو مقاييس شفهية أو تحريرية لأجابتها .و تساعد الإنترنت أيضا المتعلم في الإجابة عن أسئلة اختبار معين خلال الحصول على معلومات من مواقع مختلفة.

تساعد الإنترنت كذلك المعلم في إعداد اختبارات مناسبة من خلال إطلاعه على خبرات وتجارب دول أخرى وكذلك في الحصول على اختبارات أو مقاييس أو إستبانات جاهزة للتطبيق.

تمنح مختلف المنتديات فرصا للتعلم الجيد من خلال حصر الاحتياجات التعليمية للمتعلمين, واللجوء إلي طرح أسئلة يجيب عنها المتعلم ويتحصل علي الثناء أو تصحيح إجاباته مقارنة بالتصحيح النموذجي الذي يتم الإعلان عنه, او من خلال مقارنة إجاباته بإجابات الآخرين. وهي إجابات تعدل لتحقق المحك.(.(سيد وأحمد,2004,ص303).

كما منحت مواقع التواصل المختلفة مجالا واسعا للتعلم ومن ورائه التقويم من خلال مجموعات متخصصة في المعرفة.مع إمكانية اللجوء فيها إلي التقويم مباشرة والتعزيز الفوري للاستجابات.

3- **التقويم عبر القنوات التعليمية:**

تساعد القنوات التعليمية الفضائية والمرئية التي تبث عبر الأقمار الاصطناعية مثل القمر الاصطناعي المصري Nile SAT والقمر الاصطناعي العربي ArabSat ، وغيرها في تسهيل عملية التعليم والتعلم عن بعد وكذلك في تسهيل عملية التقويم عن بعد حيث يمكن تطبيق الاختبارات والمقاييس من خلال تلك العملية. .(**سيد وأحمد**, 2004, ص303).

4-**التقويم بالمراسلة:**

وذلك بإرسال مختلف الاختبارات لغرض التقويم باستعمال أساليب البريد المختلفة (البريد العادي. البريد الالكتروني.الفاكس) لتقدير الإجابة والتي قد تحمل أشكالا متعددة كالمكتوبة والسمعية والبصرية. ومن الصور التي يمكن أن تتخذها هذه الطريقة صورة التعلم عن بعد الذي تمنحه بعض المؤسسات لعمالها او من خلال التعليم عن بعد في قطاع التربية.

5- **التقويم بالهاتف :**

من خلال طرح أسئلة علي الأفراد ولجوئهم للإجابة عنها بالهاتف بصورة اتصالات سلكية أو اتصالات حديثة منها اختبارات ولوج بعض الجامعات العالمية أو اختبارات دمج الأفراد في بعض الدول.

المحاضرة العاشرة

مشكلات التقويم التربوي

تمهيد:

تعد العملية التربوية من أصعب العمليات لأنها عملية تسعي إلي تأهيل الفرد للوصول إلي ارقي مستويات الإنسانية, وهو الشيء الذي يجعل من مختلف العناصر التي تتدرج فيها عمليات صعبة وهو ما يظهر في عملية التقويم لكونها عملية تحاول كشف سمات وخصائص من خلال رقم أو عدد وإصدار الحكم. ورغم تطور وسائل التقويم , وتقدم علماء القياس إسهامات كبيرة إلا أن هناك من الدراسات التي تأكد هذه المشكلات لارتباطه بالعوامل الداخلية المتعلقة بالفرد المقيم والمقوم ، والعوامل الخارجية منها ما ذكره كل من "توازات" " G.noizet" 1961، و"بيرون" "H.pieron" 1963. على صعوبة القضاء على الذاتية والعلاقة القوية الموجودة بين تفوق التلاميذ والحالة النفسية التي يكون عليها المقوم.

1- مشكلات مرتبطة بطبيعة التقويم :

- صعوبة التقويم عند التعامل مع السلوك الإنساني ويعود ذلك إلى الطبيعة البشرية باعتبار الإنسان كائن حي وفي تفاعل وتغير مستمر. هذا ما يجعل التقويم عملية مركبة تتداخل فيها عدة متغيرات دخيلة كتغير حالة الفرد وتغير نموه حسب ما تمليه عليه الفطرة والوراثة، ويمليه عليه أيضا الوسط الذي يعيش فيه.

- القياس في مجال التربية لا يخضع لنفس الشروط والوسائل التي يخضع لها القياس في الميادين الأخرى كالأطوال والأوزان وغيرهما. لأنه ينطلق من قياس غير مباشر, بينما تنطلق الأخرى من القياس المباشر، ولأن قياس الشخصية والتغيرات السلوكية ليست كقياس الأطوال.

- العمليات التي تستهدف التربية تغييرها ويقوم التقويم بتقييمها والحكم عليها وتعديلها هي عمليات باطنية غير ملموسة وخاصة ما تعلق منها بالجانبين المعرفي والانفعالي.(الدريج,1991,ص10).

- يكتفي لقياس هذه الظواهر بالمستوي الاسمي والرتبي , وقياس الفئات المتساوية في حين يجعله بعيدا عن القياس النسبي واستعماله في وصف وقياس الظواهر السلوكية الناتجة عن عملية التعلم أمرا صعبا. – عدم تعبير التقديرات الكمية عن المستوي الفعلي للمتعلمين.

– تحويل نقطة المتعلم من تقدير كمي إلى صيغتها الكيفية ليس مطابقا تماما. لان العدد لا يوضح بدقة المسافة التي تفصل بين مجال السلوك الذي ينتمي إلى معطي بيداغوجي ومجال النقطة التي هي معطيعددي **(Pieron ,1963, p63).**

– صعوبة الصدق التام لأدوات القياس المستعملة خاصة مع مختلف المقاييس التي تقيس الدافعية والقدرة والاتجاهات والميول. وهذا ما يجعل كثيرا من التغيرات التي تحدث نتيجة العملية التعليمية ناجمة عن عامل الخطأ أو خطأ القياس.**(Pieron ,1963, p21)**

2- مشكلات نفسية:

– تخلق الامتحانات حالة من القلق لدي المتعلمين وهي حالة نفسية أو حالة انفعالية تكون نتيجة الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم. حيث يشعر المتعلم أن المواقف الاختبارية عناصرا مهددة للفرد فيشعر بانعدام الراحة النفسية, ويتوقع العقاب , مما يؤدي إلي قرارات سلبية كاالرغبة في الهروب من الموقف. وحدوث اضطرابات في الجوانب الفسيولوجية كاستثارة وتنشيط للجهاز العصبي المستقل (اللاإرادي) مما يؤدي إلى تغيرات فيزيولوجية عديدة مثل : ارتفاع ضغط الدم ، انقباض الشرايين ، العرق ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل : ارتعاش الأيدي ، الغثيان ، الألم في الأكتاف والظهر والرقبة ، جفاف الفم ، ارتباك. (**الصافي** ، 1998 ، **ص:** 122)

– الذاتية التي يصعب عل القائم بالعملية التقويمية التخلص منها كان يجد نفسه يفضل مجموعة على أخرى ويتساهل في تقييم سلوكهم . زهز ما يخلق أثارا نفسية وشعورا بالنقص .

– تأثير الهالة في إعطاء أحكام معبرة عن مستوي المتعلمين, كما عبر عن ذلك المختصين في الدراسة المنهجية للامتحانات مثل "توازات" " G.Noizet"1961. "بيرون" "H.Pieron" 1963. حيث أكدوا وجود علاقة مباشرة بين تفوق التلاميذ والحالة النفسية لكل من المتعلم والمعلم. فتصحيح المعلم لنفس الورقة في ظرفين مختلفين ينجم عنها وضع نقطتين مختلفتين. فتقويمه عند الشعور بالسعادة التامة قد لا يكون نفسه عند الشعور بالقلق وهو ما عبر عنه كل من "توازات" "G.Noizet"و"بونيول"J.J.Bonnial" 1969. حين اعتبرا أن التقويم المدرسي عبارة عن سلوك يصدر حسب الوضعية التي يكون عليها المقوم (. **Derghal ,1995.p12)**

– تأثير الآخرين علي القائم بالعملية التقويم من زملاء سبق وان قاموا بتعليم الفرد أو من خلال ملاحظة نقطة يقدمها معلم أخر لنفس ورقة الطالب وهو ما يسمي بعدوي التقويم.

3- مشكلات بيداغوجية :

- صعوبة التوصل إلي تنفيذ كل المقررات الدراسية في حالة الاستعمال الأمثل للتقويم وما يفرضه من عمليات التعديل ومسايرته لكل مراحل العملية التعليمية الشيء الذي يجعل من المربي يتخلى عن الكثير من الوحدات التدريسية باعتبار المادة التي يدرسها مرتبطة بمدة زمنية وبحجم ساعي محدد لا يجب عليه تجاوزه. أما الخيار الثاني هو البحث بجدية إتمام البرنامج الدراسي وكل الوحدات التدريسية في برنامجه وهذا ما يجعله يحقق أهدافا سطحية ويليها تقويم سطحي .

- صعوبة تقويم كل المحتويات الدراسية وبالتالي اللجوء الي عينة منها مما قد لا يقدم الصورة الحقيقية لحدوث التعلم.

- صعوبة تحقيق مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين وخاصة من حيث تقييم الجميع ابنفس المستوي وهو ما يظهر خاصة عند لجوء المعلم الي الاختبارات الشفية حيث يستحيل بناء اسءبة تحمل نفس مستوي السهولة والصعوبة.

- صعوبة توحيد أدوات التقويم بين تلاميذ نقس المستو الدراسي لوجود فروق في الكثير من العناصر كاستحالة حدوث التعلم بنفس الطريقة وفي نفس الوقت.

- صعوبة مراقبة كل النشطات المدرسية والتمارين كالوجبات المنزلية مما يحيل دون الوصول الي تفريد التعليم حسب خصائص كل متعلم وهو ما تؤكد علية التربية .

- صعوبة الكشف عن الأفراد اللذين يعانون صعوبات في التعلم مما يفقد حصص الدعم الي دورها الحقيقي في تصحيح وتنمية التعلم.

- صعوبة اللجوء ال بعض أساليب التقويم كقوائم الرصد.

4- مشكلات اجتماعية :

- تشكل عملية التقويم مصدر مشكلات اجتماعية لد بعض المتعلمين من خلال كونه مؤشرا للنجاح أو الرسوب وهو ما يعرض المتعلم للمساءلة الأسرية وما تتظمنه من قرارات إعادة التوجيه أو التوقف عن الدراسة.

- صعوبة المتابعة بعد التخرج وما يقتضيه التقويم التتابعي في ظل غياب التنسيق بين المدرسة والأسرة.

–صعوبة تقويم بعض السلوكات بعد الخروج من المدرسة واستحالة خلق جو اسري متساوي لدي الجميع ومنه اللجوء الي الاستغناء علي العديد من الانشطة التي تفرض وجود تعاون بين المدرسة والمحيط الاجتماعي.

قائمة المراجع :

- باللغة العربية:

- ابن منظور(1955). لسان العرب. ج12، بيروت:دار الحياة.
- أبو الرؤوس، أيمن(1996). دليل المعلم الذكي في فن التدريس ومعاملة الطلاب . مصر : دار الطلائع.
- أبو لبدة، سبع (1985). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، ط3. الأردن:مطابع التعاونية.
- أبو سل, محمد عبد الكريم(2002). قياس وتقويم تعلم الطلبة.عمان: دار الفرقان.
- أبو علام, رجاء محمود (1014) تقويم التعلم.عمان: دار المسيرة.
- النشواتي, عبد المجيد (1998). علم النفس التربوي، ط9, بيروت : مؤسسة الرسالة.
- الدريج, محمد (1991). تحليل العملية التعليمية، البليدة: قصر الكتاب.
- الرشيد, سعود عبد الله (1996). أثر تعدد الاختبارات على تحصيل الطلاب ألدارسي و الاحتفاظ به في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض"،مجلة التربية المعاصرة، العدد 42, 1996, القاهرة: رابطة التربية الحديثة.
- السيد, ماجدة عبيد وآخرون(2001). أساسيات تصميم التدريس.عمان: دار الصفاء.
- الظاهر, زكريا محمد وآخرون(2002). مبادئ القياس والتقويم في التربية . الأردن : الدار العلمية الدولية.
- الظاهر, زكريا محمد وآخرون(2002). مبادئ القياس والتقويم في التربية.عمان: الدار العلمية الدولية.
- الفاربي, عبد اللطيف, وآخرون(1994). معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك
- الكبسي, محمد مصطفى (2010). التقويم الواقعي في العملية التدريسية.عمان: دار المسيرة.
- المقرم, سعد خليفة (2001). طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف. عمان: دار الشروق.
- بسيوني, إبراهيم عميرة(1991). المنهج وعناصره ،ط3. القاهرة: دار المعارف.
- جامل, عبد الرحمن(2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم وإكتسابها بالتعلم الذاتي،ط2 .عمان: دار المناهج.
- جامل, عبد الرحمن(2014). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم.عمان: دار المناهج.

– حثروبي, محمد الصالح (ب س) نموذج التدريس الهادف، أسسه وتطبيقاته . الجزائر : دار الهدى.

- حمدان, محمد زياد(2001). تقييم التحصيل، إختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية .عمان: دار التربية الحديثة.

– حمدات, محمد حسن (2007). الإدارة التربوية وظائف و قضايا معاصرة.عمان: دار الحامد.

– خوري, توما جورج (1994). الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها , ط2. لبنان: المؤسسة الجامعية للدراسات.

- رضا، احمد(1960). معجم متن اللغة, موسوعة تربوية حديثة. بيروت: دار الحياة.

– زيتون, حسين و زيتون, كمال. (2003) التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة:عالم الكتب.

– سرير, محمد شارف ونور الدين, خالدي(1995). التدريس بالأهداف وبداغوجية التقويم,ط 2 الجزائر.

– سمارة, عزيز وآخرون(1989). مبادئ القياس والتقويم في التربية،ط2.عمان: دار الفكر.

- سيد, علي احمد ومحمد, سالم(2004).التقويم في المنظومة التربوية. 2004الرياض: مكتبة الرشد.

- منسي, محمود عبد الحليم (2003). التقويم التربوي.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

– نقادي محمد وآخرون(1993). القياس والتقدير والتقويم, في قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي1، باتنة: جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي.

- صالح, أحمد مراد(2002). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها.الكويت: دار الكتاب الحديث.

– طالبي, محمد الطاهر(1995). تقييم الدارس للتعليم. المجلة الجزائرية للتربية،العدد04.الجزائر: المعهد التربوي الوطني.

–عدس, محمد عبد الرحمن(1999).دليل المعلم في بناء الإختبارات التحصيلية، ط2. عمان : دار الفكر.

- عبد الرحمن, احمد محمد (2011). تصميم الاختبارات. عمان: دار أسامة.

- علام, صلاح الدين محمود (2004). التقويم التربوي البديل,أسس النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية . القاهرة : دار الفكر العربي.
- فتحي, يوسف مبارك(1995). دراسة تقويمية لامتحانات مادة التاريخ في ضوء المستويات , التربية، العدد20, جامعة الأزهر.
- كاظم, علي مهدي (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم.عمان: دار الكندي.
- ماهر, إسماعيل صبري ومحمد يوسف(2001). التقويم التربوي,أسسه وإجراءاته , ط2. الرياض: مكتبة الرشد.
- مجدي, عزيز (2005). تصنيفات المقاييس التربوية وأدواتها.القاهرة: عالم الكتب.
- مدكور, علي أحمد (1998). مناهج التربية، أسسها وتطبيقاتها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مرعي, توفيق أحمد(2000). المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها.عمان: دار المسيرة.
- منسي, محمود عبد الحليم (1994).الإحصاء والقياس النفسي والتربوي . القاهرة:دار المعارف.
- نمر, نوال مصطفى(2010). إستراتيجيات التقويم في التعلم .عمان: دار البداية. الدار البيضاء: النجاح الجديدة.

- باللغة الاجنبية:

- Cardinet, J. (1988). Evaluation scolaire et pratique. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

- Crocker, L., & Algina, J. (1986). Introduction to classical and modern test theory. Ohio: Cengage Learning.

De Ketele, J. M. & Roegiers, F. M. (1996). Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles: De Boeck.

- De landsheere, évaluation continue et examens ed, labor, Bruxelles, 1986.

- De Landsheere. V (1988) Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation, PUF, paris

- Derghal.(1995).« systèmes de normes et évaluation scolaire dans le cycle - fondement », revue Algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation, université d'Alger, N°=06.

- Lan Davies .(1991) Adefence of quality : full time initial teacher training caurses journal of teacher education vol15.

- Laveault. D., Grégoire. J. (2002). Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. Bruxelles : De Boeck.

- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.

- Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation. Bruxelles : De Boeck.

- Roegiers, X. (2005). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration. In Toualbi-Thaalibi, K., & Tawil, S. (Eds.), La refonte de la pédagogie en Algérie-Défis et enjeu d'une société en mutation (pp. 107-124). Alger : UNESCO-ONPS.

- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Bruxelles : De Boeck.

- Pieron .H.(1963). examens et docimologie p.v.f. paris .