الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد لمين دباغين. سطيف2

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

قسم علم الاجتماع

مطبوعـــــــــــــــــــة الدعـــــــــــــــــــم

البيداغوجـــــــــــــــــــــــــــــي

بعنوان:

محاضرات في مادة التقويم التربوي

موجهة لطلبة السنة أولى ماستر التخصص علم اجتماع التربية

إعداد الأستاذة: دعميش خليصة

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر ب

السنـــة الجامعية: 2021/2020 م

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
المحاضرة الأولى مفهوم التقويم التربوي	
تمهيد	06
أولا مفهوم التقويم لغة	06
ثانيا مفهوم التقويم التربوي اصطلاحا	06
ثالثا المفاهيم المرتبطة بالتقويم التربوي	08
1-القياس	08
2-التقدير	09
3-الاختبار	09
4-التقييم	10
المحاضرة الثانية نشأة التقويم التربوي	
تمهيد	11
أولا مرحلة الإصلاح من سنة 1800-1900	11
ثانيا مرحلة ازدهارالاختبارات من1900-1930	12
ثالثا مرحلة من1930-1945	12
رابعا مرحلة الاستقرار من سنة 1945إلى سنة 1948	12
خامسا مرحلة الازدهار والتوسع من سن 1948 إلى سنة1972	13
سادسا مرحلة من1973 و حتى الآن	13
المحاضرة الثالثة أهمية التقويم التربوي	
تمهيد	14
أهمية التقويم التربوي	14
المحاضرة الرابعة خصائص التقويم التربوي	

تمهيد	16
أولا الاتساق مع الأهداف	16
ثانيا الشمولية	16
ثالثا القيمة التشخيصية	16
رابعا الاستمرارية	16
خامسا التكامل	17
سادسا الصدق	17
سابعا الثبات	17
ثامنا الموضوعية	17
المحاضرة الخامسة أنواع التقويم التربوي	
تمهيد	19
أولا التقويم التقليدي	19
1- التقويم التمهيدي أو المبدئي (القبلي)	19
2- التقويم التكويني البنائي	19
3- التقويم التشخيصي	20
4- التقويم الختامي أو النهائي	21
5-التقويم التتبعي	21
ثانيا التقويم البديل	21
المحاضرة السادسة وظائف التقويم التربوي	
تمهيد	25
أولا الوظيفة التشخيصية	25
ثانيا زيادة دافعية المتعلمين للتعلم	25
ثالثا تقويم البرنامج	25
رابعا مساعدة أولياء الأمور في التعرف على مستوى نمو أبنائهم	26
خامسا تمكين صناع القرار من اتخاذ قرارات رشيدة	26
سادسا التنبؤ	26

سابعا إجازة انتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى	26
ثامنا إعداد البرامج التدريبية والعلاجية للتلاميذ و للمعلمين	26
تاسعا تصنيف المواقف التعليمية	26
عاشرا تقويم أداء العاملين في المجال التربوي	27
المحاضرة السابعة أدوات التقويم التربوي	
تمهيد	28
أولا أدوات تقويم أهداف المعرفة	28
ثانيا أدوات تقويم أهداف الفهم	28
ثالثا أدوات تقويم أهداف التطبيق	28
رابعا أدوات تقويم أهداف التحليل	29
خامسا أدوات تقويم أهداف التركيب	29
سادسا أدوات تقويم أهداف	29
سابعا أدوات التقويم غير الاختبارية	29
ثامنا أدوات التقويم الاختبارية	40
المحاضرة الثامنة عناصر الفعل التقويمي	
تمهيد	53
أولا المتعلم	53
ثانيا المعلم	55
ثالثا المنهاج الدراسي	57
المحاضرة التاسعة التقويم و الأهداف التربوية	
تمهيد	59
أولا الأهداف التربوية والأهداف التعليمية	59
ثانيا أهمية الأهداف التربوية في عملية التقويم	59
ثالثا مستويات الأهداف التربوية	60
رابعا تصنيف الأهداف التربوية	61
خامسا ربط التقويم بالأهداف التعليمية	62

المحاضرة العاشرة تقييم و تقويم الكفاءات	
تمهيد	65
أولا مفهوم الكفاءة	66
ثانيا أنواع الكفاءات	67
ثالثا خصائص الكفاءة	68
رابعا عناصر الكفاءة	69
خامسا مستويات الكفاءة	69
سادسا الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات	70
سابعا المقاربة بالكفاءات	71
ثامنا تقويم الكفاءات	71
تاسعا خصائص التقويم المركز على الكفاءة	73
عاشرا أهداف التقويم المركز على الكفاءة	74
إحدى عشر معايير تقويم الكفاءة	74
المحاضرة الحادي عشر التقويم التربوي و علم التباري	
تمهيد	76
أولا مفهوم علم التباري	76
1-لغة	76
2-اصطلاحا	76
ثانيا نشأة علم التباي	76
ثالثا التقويم التربوي وعلم التباري	78

مقدمة:

يعد مجال التقويم التربوي من المجالات الحيوية الأساسية التي لا غنى للدارسين في العلوم السلوكية و المسؤولين عن اتخاذ القرارات المتعلقة بالأفراد في مختلف الميادين التطبيقية التربوية والنفسية و الاجتماعية و الإدارية والصناعية و العسكرية ، وغيرها من الميادين التي تتمحور حول الإنسان مصدر الثروة الرئيسية للأمم الواعية.

لذلك حظي هذا المجال بإهتمام بحثي تطويري متزايد من جانب علماء النفس والتربية في الآونة الأخيرة . ولعل هذا المجال واضحا وملموسا فيما تتناوله أدبيات القياس المعاصر من موضوعات بحثية مستحدثة و ما ترفده من إسهامات تطبيقية في مجالات السلوك الإنساني.

و لم يعد يذكر أحد اليوم الدور البالغ للتقويم التربوي في تقدم العلوم السلوكية و إثراء تطبيقاتها الوظيفية المتعددة بما يفي بالمتطلبات المتجددة للحياة الإنسانية.

كما تعد عملية التقويم من المجالات الهامة في العلوم التربوية لاسيما أنها تستخدم في مجالات عديدة ممثلة بالتحصيل وقياس الذكاء وكذا قياس الذات والشخصية ،فالتقويم يهدف إلى تطير كل من المعلم المتعلم ممثلا ذلك بإيجاد بالطرق الأساليب الناجح التي تؤدي إلى تفعيل النشاط الصفي ،حيث يمثل التقويم الجانب الأهم في عملية التعلم و التعليم والشرط الأساسي لمسارها الصحيح ،بل القوة المحركة لها .وتبعا لذلك لابد أن يكون في خدمة هذه العملية ويوجه لتحسينها وتفعيلها إلى الحدود القصوى.وذلك انسجاما مع الهدف الرئيس الذي تسعى إليه التربية الحديثة و هو إتاحة الفرصة أمام الأفراد جميعا للإفادة القصوى من طاقاتهم وقدراتهم و استثمارها على النحو الامثل.

المحاضرة الأولى: مفهوم التقويم التربوي

تمهيد:

يمثل التقويم التربوي أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الذي يمكننا من معرفة ما تحقق من الأهداف المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم ونتاج العمل المدرسي والتطورات الحاصلة في مكتسبات المتعلمين بالإضافة إلى أنه عمل منظم وهادف يقوم على أسس ومعايير نهدف من خلاله إلى تقويم العملية التعليمية والتربوية، في هذه المحاضرة سوف نتطرق إلى مفهوم التقويم التربوي من خلال عرض وتحليل بعض التعاريف المختلفة لعملية التقويم بالإضافة إلى عرض بعض المفاهيم التربوية التي ترتبط بمفهوم التقويم التربوي

أولا لغة:

قوم عدله وأزال عوجه وكذلك أقامه، وقوام الأمر: نظامه وعماده وقوم السلعة: سعرها وثمنها وقدرها والقيمة ثمن الشيء بالتقويم[1]

كما جاء في منجد اللغة والإعلام فقد جاءت كلمة قوم الشيء بمعنى أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله[2]

كما جاء في معجم متن اللغة قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله و قوم درأه أزال اعوجاجه[3]

ثانيا اصطلاحا:

التقويم بشكل عام هو مجموعة الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق أهداف معينة لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما اتبع من تخطيط مسبق والحكم على مدى فاعلية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الأداء ودرجة الكفاءة الإنتاجية بما يساعد على تحقيق هذه الأهداف.[4]

---

[1] ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت ،2005، ط4 ،54

[2] المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، ط21، 1973، ص663-664

[3] أحمد رضا، معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، دار الحياة، بيروت، دط، 1960، ص864

[4] عبد الحميد محمد علي، منى إبراهيم قرشى، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة 2009،

التقويم هو العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية التربوية لأهدافها ومدى تحقيقها لأغراضها والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها.[1]

ويشير رشدي لبيب أن عملية التقويم تتضمن التغيرات السلوكية الفردية والسلوكية الفردية والجماعية والبحث عن العلاقة بين هذه المتغيرات والعوامل المؤثرة فيها.

وتشير رمزية الغريب إلى مفهوم التقويم فتقول التقويم هو تقدير للقيمة، وقوم الشيء قدر قيمته، وقوم الشيء وزنه وفي التربية قوم المعلم أداء التلاميذ، أعطاه قيمة ووزنا، وحدد استفادتهم من عملية التعلم في المدرسة والتغيرات التي حدثت في سلوكهم، وما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشاكل الحياة.[2]

ويتضمن التقويم معنى التحسين أو التطوير والتعديل

والتقويم بمعناه الواسع يجري بالتعاون مع المعلمين الآخرين، مع أولياء الأمور، ومع التلاميذ أنفسهم، ولهذا فإن التقويم هو فعالية تربوية شاملة ترمي إلى معرفة مدى نمو المتعلم في اتجاه الأهداف التربوية الشاملة ويستخدم القياس ونتائج الامتحانات بأشكالها المختلفة ويعتمد أيضا على الملاحظات المستمرة على سلوك التلاميذ في المدرسة وخارجها ويستعين بآراء المربين والتلاميذ وأوليائهم.[3]

يمثل التقويم هو أحد المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل ما تم التخطيط له وتنفيذه من عمليات التعليم والتعلم ونقاط القوة والضعف فيها، ومن ثم اقتراح الحلول التي تساهم في التأكيد على نقاط القوة وتدعيمها، وتلاقي مواطن الضعف وعلاجها.[4]

ويعرف التقويم التربوي بأنه العملية التي تستخدم فيها نتائج القياس الكمي والكيفي، وأي معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى في إصدار حكم على جانب معين من جوانب شخصية المتعلم، أو على جانب معين من جوانب المنهج، واتخاذ قرارات بشأن هذا الحكم بقصد تطوير أو تحسين هذا الجانب من شخصية المتعلم، أو عنصر المنهج.[5]

ويشمل التقويم في العملية التعليمية عدة عناصر أهمها تقويم المنهج الدراسي بالعناصر المختلفة: (الأهداف –المحتوى – نشاطاتالتعليم والتعلم –التقويم) وتقويم المعلم وتقويم نتاج المنهج المتمثل في التلميذ، ويمكن

---

[1] أحمد محمد الطبيب، التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية،1999، ص 23

[2] المرجع نفسه، ص 24.

[3] المرجع نفسه، ص 25.

[4] غادة خالد عيد القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1 ،2006 ،51

[5] المرجع نفسه، ص51

تقويم المنهج بالتغير الذي أحدثه على سلوك التلميذ معرفيا وعقليا ووجدانيا ومهاريا من مستوى معين إلى مستوى آخر مرغوب، تعبر عنه أهداف المنهج.[1]

ويعد التقويم وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعدا في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة، التقويم وسيلة للتشخيص لمعرفة مستويات المتعلمين وبالتالي تطويع المادة العلمية وأساليب تدريسها لتتناسب مع كل متعلم كذلك هو وسيلة للعلاج بتقديم التوصيات التي تصحح العملية التربوية للوصول إلى الأهداف المنشودة كما أنه وسيلة للوقاية باتخاذ احتياطات تجنب المعوقات التي ظهرت أثناء العملية التربوية.[2]

ثالثا المفاهيم المرتبطة بالتقويم

1- القياس: ظهرت تعريفات وتفسيرات متعددة لمفهوم القياس لكنها تجمع على تمثيل موضوع القياس بطريقة رقمية أو كمية على ذلك فإن القياس يعني التقدير الكمي، ويستخدم لغة الكم في التعبير عن الظواهر أو السمات المقاسة وذلك انطلاقا من أن كل ما يوجد، يوجد بمقدار، وكل مقدار يمكن قياسه والقياس هو العملية التي تقدر الأشياء والأحداث والأفراد بأرقام ورموز مستخدمة في ذلك قاعدة محددة كأن يستخدم المعلم الحروف أ، ب، ج، د لتوضيح مستويات الطلاب التحصيلية، أو استخدام ألفاظ مثل ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول، ضعيفلتوضيح مستويات الطلاب في نشاط تربوي محدد.

والقياس هو العملية التي بواسطتها تحصل على كمية لمقدار ما يوجد في الظاهرة عند الطلب، وتتوقف دقة النتائج على دقة القياس، فقياس التحصيل الدراسي بالاختبارات التحصيلية والأطوال بالأمتار والحرارة بالترمومتر والقياس ما لم يكن دقيقا لا يعطي سوى فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس.

وقد يؤدي أن القياس معرفة الصفة التي يتميز بها الطالب ومقارنتها عدديا بنفس الصفة التي يتميز بها الطلاب الآخرون من خلال أداة قياس موضوعية.

والقياس غالبا ما يعمي مفهوما أوسع فقد نستطيع تحديد صفات أو سمات أو اتجاهات المتعلم بطرق غير الاختبارات كأن نستخدم الملاحظة أو دراسة الحالة وغيرهما من الطرق التي تسمح بالحصول علة المعلومات يمكن أن تعطي قيمة عددية أو كمية وفي علم النفس يقوم القياس العقلي على أساس وجود الفروق الفردية بين الطلاب في الذكاء والقدرات والمواهب والميول ووجود هذه الفروق أوجب قياسها قياسا كميا ورقميا دقيقا.

---

[1] المرجع نفسه، ص51

[2] المرجع نفسه، ص52

فالقياس هو العملية التي تعطي صورة لمقدار ما يوجد في الفرد أو الشيء من سمة يترتب عليها قرارات وأحكام مهمة في حق المتعلم والقياس يتوقف على كفاءة أدوات القياس وطبيعة الظاهرة موضوع الدراسة ودقة النتائج.[1]

إن القياس الجيد ينطلق من اتباعه طرقا محددة ومنظمة كما يستند إلى التعبير الكمي عن الظاهرة باعتبار الرقم أكثر دقة من التعبير الكيفي. ويستعمل القياس في التقويم لتحقيق عدة أغراض خددها ستفنس Stevensفي 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 عنالوحدات التي تتشكل منها.[2]

2-التقدير:

إنه الخطوة التمهيدية التي تكون قبل إصدار الحكم التقييمي لأن 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.[3]

3-الاختبار

إن الاختبار أداة منظمة يعتمد عليها القياس وترى آن أناستزيأن الاختبار في جوهره قياسا موضوعيا لعينة من السلوك في حينيرى كرونباخ أن الاختبار عملية منتظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر.[4]فالاختبار أداة من الأدوات التي يعتمد عليها القياس ة هي 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 قدرته ومعارفه بصورة جيدة ويفرق بين كل من "ثروندايك" و "هاجن"

---

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابقحمدي شاكر محمود، التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع-حائل، ط1، المملكة العربية السعودية،2004، ص19،18

[2] نقادي محمد وآخرون القياس والتقدير والتقويم قراءة في التقويم التربوي كتاب الرواسي 1 يصدر عن جمعية الاصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة،1993، ص6،5

[3] عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديدالكتيك، ط1، النجاح الجديدة، المغرب،1994، ص118

[4] نقادي محمد وآخرون،المرجع السابق، ص10

بين كل من الاختبار والامتحان حيث يعتبر 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.[1]

4-**التقييم**: يكون التقييم بإعطاء قيم و أو تقدير للأشياء أو للموضوعات أو الأفكار ويكون حسب كرثوول عندما يظهر المتعلم درجة كافية من الاتساق في المواقف الملائمة مما يمنح القدرة للمقوم على اكتشاف درجة وجود قيمة معينة ويعني التقييم تقرير وتحديد قيمة الشيء أو أهميته بواسطة التثمين.

و اختلف الباحثون في ميدان التربية حول استعمال الكلمة حيث يرى البعض منهم أن أصل حرف الياء في كلمة تقييم هو "واو" باعتبار كلمة تقويم هو الأصل اللغوي لكلمة تقييم. و لكن الشيء الملاحظ هو أن كلمة تقويم أعمل وأشمل فهي لا تكتفي بتثمين الشيء وتبيان قيمته بل تتعداه إلى إصدار الحكم.[2]

[1] صالح أحمد مراد، أمين علي سليمان، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت ،2002، ص44

[2] محمد زياد حمدان، تقييم التحصيل، اختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، ط1، الأردن،2001، ص24

المحاضرة الثانية: نشأة التقويم التربوي:

تمهيد:

ترجع عملية التقويم إلى أقدم العصور ،أي ما قبل التاريخ ،في ذلك الزمن الذي كان الإنسان يصدر أحكاما على كل ما يحيط به ويجري مقارنات بين الأشخاص والأشياء ،فيحكم على شخصين بأن أحدهما طويل وأن الآخر قصير ،أو بأن أحدهما طويل والآخر قوي والآخر ضعيف ،ويعرف كيف يفاضل بين الأشياء ، ويتعامل عن طريق المقايضة ،خصوصا في حالة البيع والشراء وتبادل الحاجيات ، ولكن مع بمرور الزمن تعقدت المجتمعات البشرية، الأمر الذي أدى إلى أن يأخذ التقويم طابعا آخرا صار معه التقويم يتم عن طريق ما يسمى بمعلم الحرفة الذي يوكل إليه مجموعة من المتعلمين فيضعهم في مواقف عملية ،ثم يصدر حكمه على مدى نجاح الواحد منهم في إتمام العمل الموكول إليه ثم زاد تعقد التراث الإنساني على ما كان عليه ، وظهرت المدرسة كمؤسسة اجتماعية اهتمت بنقل تراث السلف إلى الخلف ، وجعلت التقويم يأخذ شكلا آخر يتم التركيز فيه على تقييم التحصيل الدراسي بأدوات وطرق لا تخلو من الدقة ،فالصين مثلا كانت تعرف وسائل تقويم تحريرية ،حيث كان يعقد للطلاب فيها امتحانات على درجة كبيرة من الصعوبة ، هذه الامتحانات تتم على ثلاث مراحل ، تنتهي المرحلة الثالثة فيها باختيار الطلبة الممتازين الذين يعهد لهم الوظائف الراقية في الدولة ،حيث يستمر الامتحان من 18-24 ساعة في المرحلة الأولى و الثانية ،أما المرحلة الثالثة فتصل مدة الامتحان إلى 18 يوما ،وفي المجتمع اليوناني تدل الدراسات أيضا على أنه كانت تستخدم فيه الامتحانات التحريرية ، وهكذا كانت الحال بالنسبة للمجتمع الروماني ، وفي القرون الوسطى تعرض القياس كما تعرضت العلوم والمعارف الإنسانية إلى موجة من الفتور ،حيث أهملت المعارف والفنون. و لم يكن هناك طرق ووسائل تحريرية يقوم عليها التقويم، وإنما كان التقويم يتم عن طريق الأسئلة والإجابات الشفوية والإجابات الشفوية، وقد استمرت هذه الحالة إلى بداية القرن العشرين.[1] ويمكن تقسيم المراحل التي مر بها التقويم إلى المراحل التالية:

أولا مرحلة الإصلاح من سنة1800 إلى سنة 1900:

اتسمت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، كما استخدمت تطبيقات القياسات النفسية والسلوكية في المشكلات التربوية، وقد شهدت هذه الفترة ظهور الفكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.[2]

---

[1] أحمد محمد الطبيب، المرجع السابق، ص29،30

[2] عبد الحليم محمود منسي، المرجع السابق، ص14

ثانيا مرحلة ازدهار الاختبارات من سنة 1900إلى سنة 1930

يسمى أيضا عصر الكفاية والاختبارات وفي هذه الفترة ظهرت مشروعات للتقويم التربوي اختصت بتطوير واستخدام الاختبارات التحصيلية، وقام أنذاك مجموعة من العلماء أمثال روبرت ثروندايك[1] أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة، فقد جعل للاختبارات فائدة علمية كبيرة حيث اعتبر درجة هذه الاختبارات عاملا أساسيا في اتخاذ القرار التربوي مثل: تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى دراسي أعلى منه.

ثالثا مرحلة من سنة 1930 إلى سنة1945

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلر الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي.[2]

اهتم في البداية بالقياس لكنه ركز اهتمامه على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ، حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها.

وقد ساعدت أعمال تايلر المختصين في التقويم التربوي على عمل إطار تحليلي للمقارنة بين البرامج التعليمية المختلفة ومخرجاتها التربوية.[3]

رابعا مرحلة الاستقرار من سنة 1945 إلى سنة 1948

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية، كما أدخلت مقررات في التقويم والتربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلم بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه من الكليات.

وقد تطورت عملية البناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الاختبارات والمقاييس التربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة، وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم واحدا من أهم من المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.[4]

كما أنه في هذه الفترة أصبح التقويم التربوي من المقررات الأساسية في كليات التربية، إضافة إلى أن المربين أبدوا اهتمامهم باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصرا رئيسيا يقوم عليه من بناء نظم تعليمية جديدة ومناهج فعالة.

---

[1] الجميل محمد عبد السميع شعلة، التقويم التربوي للمنظومة التعليمية، دار حورس للطباعة والنشر، القاهرة ،2004، ص24

[2] عبد الحليم محمود منسي المرجع السابق، ص15

[3] الجميل محمد عبد السميع شعلة،المرجع السابق، ص25

[4] عبد الحليم محمود منسي المرجع السابق، ص17،16

خامسا مرحلة الازدهار والتوسع من 1948 إلى سنة 1972

اتسم هذا العصر بالتأكيد على أهمية تقويم العاملين في المجال التربوي وكذلك تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج[1]، وظهرت نماذج تقويم الجودة التعليمية كما شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم التشخيص، وعلى التقويم المتعدد العوامل وذكر بيرك أنه من خلال هذه الفترة قد تم بناء النماذج التقويمية الهامة والمتنوعة في الو م أ بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة. وقد اهتم التقويم في هذه التعرف على القيود والمحددات التي تعوق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة. حيث تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل: النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء، هذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.[2]

سادسا مرحلة من 1973و حتى الآن:

اتسم هذا العصر بأخذ التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق حيث برز كتخصص دراسي مستقل، كما أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينات والثمانينات غززت دور التقويم في تخطيط المشروعات المهمة والإشراف على تنفيذها بهدف التوصل إلى تطوير التعليم من خلال تطوير سياساته وكذلك المناهج والبرامج.

وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي حيث كان إدراكا منهم بأن التقويم الجديد يشتق من المناهج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي.[3]

و قد أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحد من أهم مجالات العلوم التربوية والتطبيقية، التي تضم المتخصصين ذوي القدرات العالية على التطوير التربوي والتغيير المنشود في المجالات التربوية المختلفة.[4]

وقد أصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له، مما أدى إلى ازدهار التقويم ازدهارا كبيرا في جميع المجالات.[5]

---

[1] المرجع نفسه، ص17

[2] المرجع نفسه، ص17

[3] الجميل محمد عبد السميع شعلة،المرجع السابق، ص25

[4] عبد الحليم محمود منسي المرجع السابق، ص17

[5] الجميل محمد عبد السميع شعلة،المرجع السابق، ص25

المحاضرة الثالثة: أهمية التقويم التربوي

تمهيد:

ويستمد التقويم التربوي أهميته الأساسية في مختلف الميادين من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقق الأهداف المنشودة في كل عملية وفي كل ميدان وخاصة الميدان التعليمي حيث تعد عملية التقويم من المجالات الهامة في العلوم التربوية لاسيما أنها تستخدم في مجالات عديدة ممثلة في التحصيل وقياس الذكاء وقياس الذات والشخصية فالتقويم يهدف إلى تطوير كل من المعلم والمتعلم ممثلا ذلك بإيجاد الطرق والأساليب الناجعة التي تؤدي إلى تفعيل النشاط الصفي كما يعتد على تصميم و بناء أدوات تشخيصية أو تكوينية لقياس التحصيل ، ومن خلال يتم كشف مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين ، وبذلك توضع الخطط العلاجية التي لها دور فعال في ذلك و تظهر أهمية التقويم التربوي فيما يلي:

* يعتبر التقويم التربوي ركنا أساسيا في العملية التربوية بصورة عامة وركنا من أركان بناء المناهج بصورة عامة.

* لم يعد التقويم مقصورا على قياس التحصيل الدراسي للمواد المختلفة، بل تعداه إلى قياس مقومات قياس شخصية التلميذ من شتى جوانبها، وبذلك اتسعت مجالاته وتنوعت طرقه وأساليبه.

* أصبح التقويم فيعصرنا الحاضر من أهم العوامل على الكشف عن المواهب وتمييز أصحاب الاستعدادات والميول الخاصة وذوي القدرات والمهارات الممتازة.

* التقويم ركن هام من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالا وثيقا بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن عيب المناهج أو الوسائل فينتهي إلى نتائج وتوصيات تعرض على التخطيط ثم تأخذ سبيلها للتنفيذ حيث تبدأ المتابعة.

* يساعد كل من المعلم والتلميذ على معرفة التقدم في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وعلى تبيين العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه ثم على دراسته ما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور.[1]

* أن يلاحظ المقوم الصعاب التي من الممكن أن تقال الممارسين للنشاط فردا أو جماعة وتدوين تلك الصعاب وإيجاد الحلول والبدائل لها مباشرة.

* أن يشجع المقوم الممارسين على ممارسة وتعلم طرق القياس لإنجازاتهم مع تعريفهم بمدى حققوا من نجاح.

* أن يكون التقويم وسيلة لتعلم المقومين كيفية نقد الذات والأفكار الخاصة بهم.

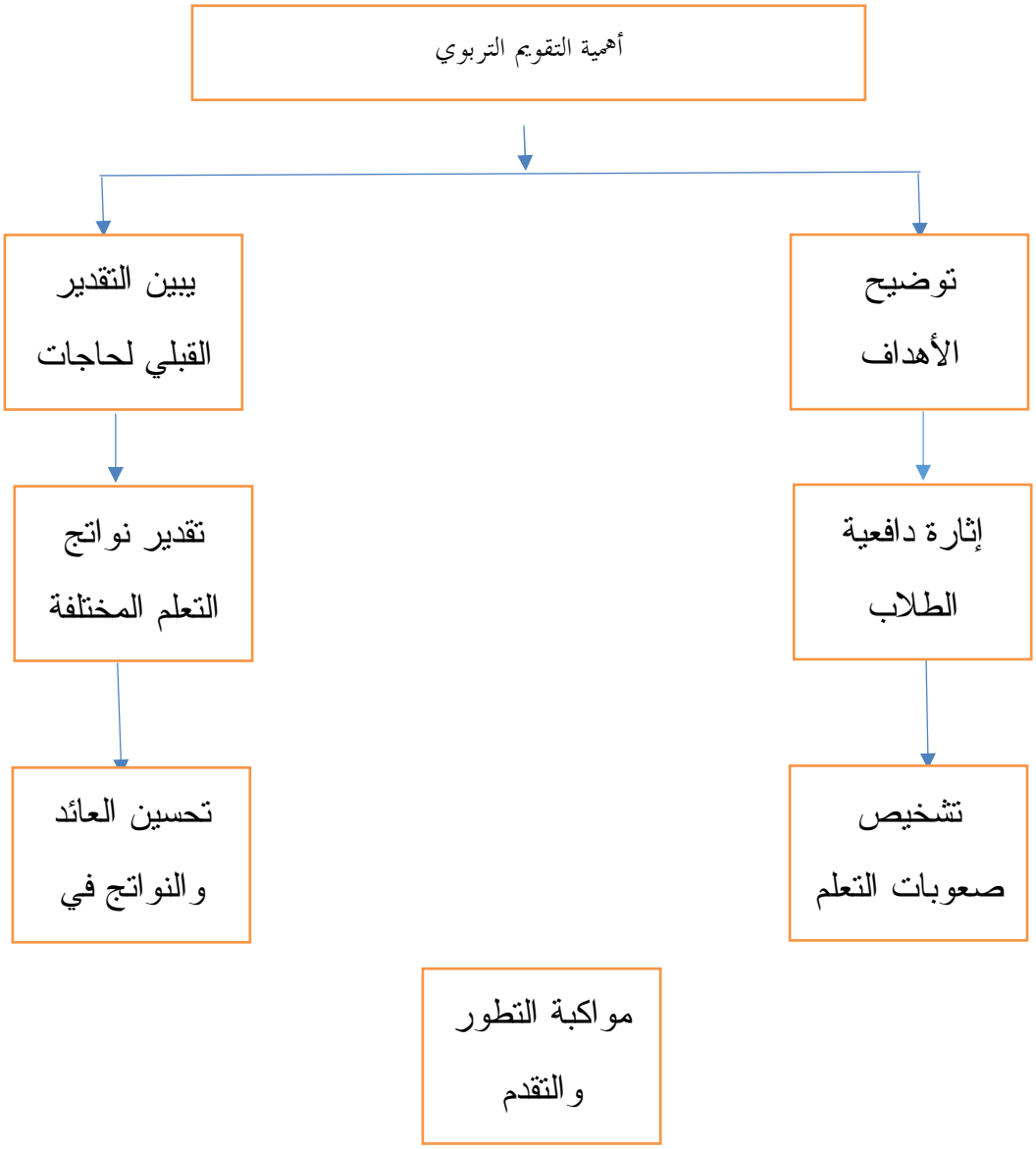
---

[1] عبد السلام فاروق وآخرون، مدخل للقياس التربوي والنفسي، المكتبة المكية، ط3، مكة المكرمة، 1994، ص23

* جمع المعلومات عن المميزين و الموهوبين لرعايتهم ببرنامج أكثر حيوية ومناسبة لقدراتهم.

* أن يتعرف المقوم على تأثير البرنامج أو المنشط على الطلاب ومدى ما حقق من الأهداف المرسومة له.[1]

الشكل رقم1 يبين أهمية التقويم التربوي[2]



[1] محمد عثمان، أساليب التقويم التربوي، أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان،2005، ص14،15

[2] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص31

المحاضرة الرابعة خصائص التقويم التربوي:

تمهيد:

تقوم عملية التقويم على مجموعة من المبادئ والأسس والخصائص التي يجب مراعاتها إذا أردنا إجراء عمليات تقويم ناجحة ودقيقة ويمكن إجمال هذه الخصائص فيما يلي:

أولا الاتساق مع الأهداف: ينبغي أن يكون متسقا مع أهداف المنهج ومحتواه أي أن يقوم على نفس التصورات التي يقوم عليها المنهج عند بنائه وتصميمه.

ثانيا الشمولية: ينبغي أن تكون عملية التقويم شاملة لجميع جوانب نمو التلميذ وأن يكون شاملا للأهداف التالية:

- أن يكتسب التلميذ مفاهيم ومبادئ وتعميمات يمكن توظيفها في حياته توظيفا مناسبا.
- أن يكتسب التلميذ مهارات علمية ويتدرب على مهارات عملية مناسبة.
- أن يتدرب التلميذ على مهارات التفكير العلمي والتفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات.
- أن يكتسب التلميذ ميولا واتجاهات وقيم مناسبة.[1]

ثالثا القيمة التشخيصية:

يوجد أساس مهم لعملية التقويم هو أن تكون نتائجها تشخيصي، أي أن يميز بين المستويات المختلفة من الأداء في واقعها وفي سياقها الحياتي التطبيقي وأن تصف نواحي القوة ونواحي الضعف في عمليات الأداء ونتائجه.[2]

رابعا الاستمرارية:

وتعني ملازمة التقويم للعملية التعليمية من بدايتها وحتى نهايتها وبذلك نحقق الوظيفة العلاجية التربوية للتقويم وليس إصدار أحكام بهدف تشخيص حالة التلميذ في نهاية العام الدراسي

يقوم الفهم الحديث للتقويم الحقيقي على أنه جزء من عملية التعلم وليس معيارا للحكم على جودة نتاجها ويصبح للاستمرارية معنى أكثر اتساعا وعمقا إذا أدرك المعلم أن توظيف أدوات التقويم أثناء

[1] غادة خالد عيد، المرجع نفسه، ص53،54

[2] المرجع نفسه، ص54

عملية التعلم يأتي لمساعدة التلميذ على بناء المعرفة وإتقان المهارات وليس من أجل اتخاذ قرارات بنجاحه أو رسوبه.[1]

خامسا التكامل:

والمقصود به أن يكون كل جزء من أجزائه مرتبط بالأجزاء الأخرى، وينبغي أن تشكل مجموعة أدوات التقويم نمطا مترابطا بحيث توفر كل أداة منها البيانات المكملة للأداة الأخرى، أي أن الشواهد التي تجمع بواسطة أدوات التقويم المختلفة تحتاج إلى أن تجمع معا في نمط واحد بحيث تعطينا صورة ذات معنى عن الفرد والجماعة.[2](غادة خالد عيد القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1 ،2006، 54)

بمعنى أن تدمج نتائج التقويم المستمدة من أدوات مختلفة في بطاقة تحليل واحدة تعكس امتلاك التلميذ أو عدم امتلاكه لمكونات الأداء المطلوب منه، بهدف إظهار صورة كاملة عن مهمات وأداءات متنوعة إضافة إلى التأكد من أن مجموعة الأدوات التي تم استخدامها استطاعت أن تغطي جميع الجوانب التي ينبغي أن التعلم قد اكسبها للتلميذ أو مجموعة التلاميذ، فاختبارات القلم والورقة والملاحظة وقوائم الشطب....يجب أن تتكامل فيما بينها لكي تقيس جميع جوانب الأداء التي تعكس تحقق جميع الأهداف المراد تحقيقها في جميع الجوانب المعرفية و الأدائية و الوجدانية.[3]

سادسا الصدق: يعني به أن تكون الوسائل المستخدمة في التقويم صادقة، أي تقيس ما وضعت لأجله.

سابعا الثبات: أي أن الاختبار يعطي النتائج نفسها تقريبا عند تطبيقه أكثر من مرة على نفس الطلاب في فترة زمنية معينة.

ثامنا الموضوعية:بمعنى أن يقوم التقويم على أسس عادلة بعيدة عن التحيز والذاتية.[4]

---

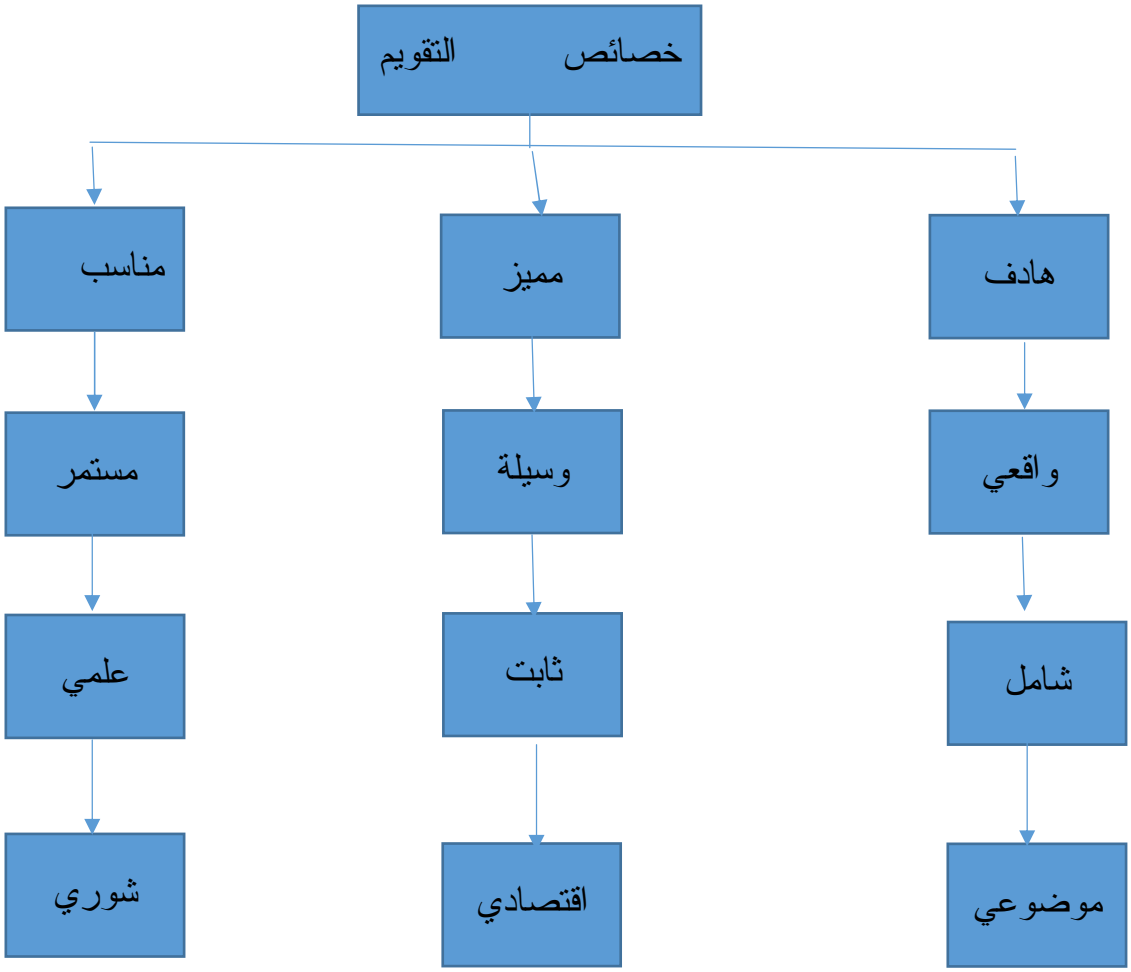
[1] المرجع نفسه، ص54

[2] غادة خالد عيد، المرجع نفسه، ص54

[3] المرجع نفسه، ص55

[4] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص18

الشكل رقم2 يبين خصائص التقويم التربوي[1]



[1] المرجع نفسه، ص27

المحاضرة الخامسة: أنواع التقويم التربوي

تمهيد:

إن تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم فيها معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية وملاحظات المعلم لتلاميذه في الفصل، ويمكن أن يبني التقويم على بيانات كمية أو بيانات كيفية، إلا أن استخدام وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات، وهذه البيانات لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بصدور حكم صادق على التحصيل الدراسي. و يمكن أن نصنف أنواع التقويم إلى نوعين رئيسين هما التقويم التقليدي والتقويم البديل.

أولا التقويم التقليدي:

هو الأسلوب الشائع استخدامه والمتعارف عليه والمعمول به حاليا على نطاق واسع في تقويم الطلاب، والذي يعتمد في معظم الأحيان على الاختبارات التحريرية كمعيار للحكم على أداء الطلاب وهناك عدة أنواع للتقويم التقليدي هي:

1-**التقويم التمهيدي أو المبدئي (القبلي):**

هذا النوع من التقويم يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة المختلفة كحالة الطلبة قبل تجربة البرنامج، وتأتي أهذا النوع في كونه يعطي الباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف والعوامل الداخلة في البرنامج.[1]

2-**التقويم التكويني البنائي:**

هذا من النوع من التقويم يستخدم في أثناء عملية التدريس، للتأكد من مدى التقدم الذي وصل إليه التلاميذ بالنسبة للموضوع المطروح، والتأكد أيضا من التحسن والتقدم على المستوى المعرفي لدى

[1] غادة خالد عيد، المرجع السابق، ص57

التلاميذ يهدف التقويم إلى التعرف على مستوى استيعاب التلاميذ داخل غرفة الصف كما أنه يشمل تقديرات مؤقتة يصل إليها المعلم للتعرف على أوضاع التلاميذ ويستخدم في التقويم التكويني بعض الاختبارات الشفوية والكتابية البسيطة للتأكد من المستوى المعرفي التحصيلي الذي توصل إليه التلاميذ، وباستخدام هذا النوع من التقويم بشكل منتظم ومستمر يصل كل من المعلم والتلاميذ إلى تغذية راجعة من خلالها يتعرفون على أخطائهم ،وهذا يساعد على تقدم العملية التربوية التعليمية وكما أن التقويم يمكن الطالب من اكتساب المعرفة بشكل دقيق ومتكامل ويكمن أهمية التقويم التكويني في :

-التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.

-يكتسب كل من المعلم والتلميذ التغذية الراجعة.

-من خلاله تستخدم استراتيجيات تعليمية جديدة تناسب مع قدرات وإمكانيات التلاميذ.

-يبقى على استمرار في متابعة سير العملية التربوية التعليمية.[1]

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي:

* المناقشة الصفية
* ملاحظة أداء الطالب
* الواجبات البيتية ومتابعتها
* النصائح والإرشادات
* حصص التقوية

إن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي:

* توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه
* تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة
* تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطاؤه فكرة واضحة عن أدائه
* إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه
* مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها
* تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم. لتسهيل انتقال أثر التعلم
* تحليل موضوعات المدرسة وتوضيح العلاقات القائمة بينها
* وضع برنامج للتعليم العلاجي وتحديد منطلقات حصص التقوية

[1] نبيل عبد الهادي، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2 ،عمان-الأردن، 2001 ،87

* حفز المعلم على التخطيط للتدريس وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية أو على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها.[1]

3-التقويم التشخيصي:

يعرف التقويم التشخيصي بأنه الفحص الدقيق المتعمق للحقائق في محاولة لفهم شيء أو تفسيره ولاتخاذ قرار أو التوصل إلى رأي يستند إلى هذا الفحص.

ويتم التقويم التشخيصي أثناء العملية التعليمية بينما يتم تقويم الاستعداد قبل دخول المدرسة وأما تقويم الوضع فيتم من أجل وضع الطالب في الصف المناسب أو الكلية المناسبة.[2]

4-التقويم الختامي أو النهائي

يعد التقويم الشامل كتقدير نهائي لتحديد مستوى التحصيل لدى التلاميذ حيث يتم هذا التقويم في نهاية السنة الدراسية، ومن خلاله يتم الحكم النهائي على مستويات التلاميذ وتحصيلهم العلمي وذلك بوضع درجات نهائية رقمية على أساس نقوم بتصنيف الطلبة بشكل نهائي فنصدر بذلك الحكم النهائي على عملية التحصيل، ويتم هذا عن طريق إعطاء التلاميذ صفات تحصيلية نهائية.[3]

وتكمن أهمية التقويم النهائي:

* الحكم على العملية بشكل نهائي صالحة أو غير صالحة.
* الحكم على تحصيل الطلبة بشكل نهائي.
* يمكن تصنيفهم.
* وضع درجات نهائية وتحديد معايير انتقالهم إلى صفوف أعلى.
* تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على صفوف وشعب مناسبة لمستويات تحصيلهم.[4]

5-التقويم التتبعي:

لم تكن الأنواع السابقة من التقويم التي تمت في بداية العمل التربوي، وأثنائه وبعده هي خاتمة المطاف فقد يتصور البعض أنه نتيجة للتقويم النهائي الذي يحسم الأمر يكون عمل المقومين قد انتهى،ولكن الواقع عكس ذلك، فإن تقرير البرنامج التربوي والسير فيه يقتضي أن يكون هناك تقويم متتابع ومستمر

---

[1] غادة خالد عيد، المرجع السابق،58

[2] عبد الحميد محمد علي، منى إبراهيم قرشي، المرجع السابق،2009، ص69

[3] إيمان أبو غربية، القياس والتقويم التربوي، دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، عمان –الأردن ،2009، ص49

[4] نبيل عبد الهادي، المرجع السابق، ص88

لما تم إنجازه بحيث إنه يمكن التعديل في بعض الآليات المستخدمة في التقويم أو في بعض الأساليب المتبعة، وفي نفس الوقت يتم قياس النتائج التي تحدث من البرنامج.[1]

ثانيا: التقويم البديل:

لقد برزت اتجاهات معاصرة في مجال القياس والتقويم التربوي نتيجة للتحديات الكبيرة التي فرضتها التطورات المتسارعة والتجديدات المستمرة على صعيد المنظومة التربوية، ونتيجة للتأثيرات السلبية للمفهوم السائد في الأوساط التربوية للتقويم من منظوره الضيق والمغلق المرادف للامتحانات التقليدية والعمليات الاختيارية الروتينية وما ينتج عنها من درجات اعتبارية لا تعبر في كثير من الأحيان عن واقع العملية التعليمية ولا تفيد في مراقبة المتعلم ومتابعة نموه وتؤدي إلى جمودها، وتعوق تطوير العمل التربوي.[2]المرجع نفسه،60

النظرة الجديدة لتعلم الطلبة تتطلب نظرة شمولية ومتوازنة لعملية تقويمهم والشمولية تعني أن تغطي عملية التقويم مدى التقدم الذي يحرزه جميع الطلبة من جميع النواحي الأكاديمية والشخصية والاجتماعية، أما النظرة المتوازنة فتعني الاهتمام بكل جانب من الجوانب المراد تطويرها وقياسها بنفس القدر حتى لا يطغى جانب على الآخر. فلابد لعلمية التقويم الجيدة من أن تقدم معلومات شاملة عن تقدم الطلبة في كافة المجالات ولا تقتصر على تقديم معلومات مجزأة عن بعض الأنشطة والمهارات التي يقومون بها.[3]

ويتطلب ذلك تغيرا أو تحولا في المفاهيم التربوية، فالتقويم هنا يكشف عن كيف يفكر الطالب وكيف يفهم الموضوع الدراسي وكيف يتعلم، وما دوره وما الذي يقوم به وكيف ينمو أو يتقدم فظهرت مع نهاية الثمانينات حركة إصلاح جديدة تعتمد على التقويم البديل والذي يعتمد على التقويم القائم على الأداء وهو مدخلا ديناميكيا جديدا متعدد الأبعاد ونهج نوعي مختلف لتقويم الطالب بديلا عن المدخل الاستاتيكي التقليدي أحادي البعد الذي يركز على جوانب معرفية بسيطة تقاس بأنواع محدودة من الأسئلة التي تتطلب في معظمها الورقة والقلم ، وقد نال اهتماما واسعا في الدول المتقدمة وذلك لما أظهرته الكثير من الدراسات عن إمكانية توظيف هذا الأسلوب التقويمي في رفع مستوى أداء الطالب.[4]

يقصد بالتقويم البديل هو الذي يقوم من خلاله الطلبة بنشاطات ومواقف تعليمية ويكلفون بأداء مهام تتشابه إلى حد كبير مع مواقف الحياة الحقيقية، ومن ثم إن ما يتم تقويمه هو أداءات حقيقية واقعية ترتبط

---

[1]غادة خالد عيد، المرجع السابق ،59

[2]المرجع نفسه،60

[3]المرجع نفسه،62

[4]غادة خالد عيد، المرجع نفسه، ص62

بحياة الطلاب وواقعهم وليس مجرد استرجاع حقائق ومعلومات منعزلة عنها يتم تلقينها خلال الصف الدراسي، كما يطلق على هذا التقويم لفظ التقويم البديل لأنه يستخدم بديلا عن أسلوب التقويم التقليدي الذي يعتمد على اختبارات تحريرية باستخدام الورقة والقلم.[1]

ومن أبرز أساليب التقويم البديلة التي لقيت اهتماما وصدى في مجال تقويم الطالب ذلك التقويم الذي يسمى ب البورتفوليو فماذا يعني البورتفوليو: توجد ترجمات عربية عديدة لكلمة بورتفوليو فالبعض يترجمها البعض إلى ملفات الأداء أو ملفات التقويم ويترجمها البعض إلى سجلات الأداء أو الصحائف الوثائقية ويطلق عليها آخرون الحقيبة التقويمية أو الحقيبة التعليمية

ويعرف البورتفوليو بأنه حصيلة ذات أهداف وأغراض عن أعمال الطالب تمثل جهوده التي قام بها نشاطاته التي من أنجزها كما توضح مدى ما أحرزه من تقدم أو نمو دراسي، وما حققه من إنجازات في هذا الاتجاه، وذلك في مجال ما من المجالات الدراسية أو موضوع ما من موضوعات الدراسة وهذه الحصيلة تتضمن ما يلي:

* اشتراك الطالب بنفسه في اختيار ما يتقرر ضمن للبورتفوليو.
* المعايير التي يتم الاختيار وفقا لها (اختيار الأعمال لضمها البورتفوليو).
*معايير وشروط الحكم على الأعمال وتقديرها أو إصدار أحكام حولها.
* شاهد أو بدليل على ما قام به أو بذله الطالب من تفكير تأملي ذاتي.[2]

محتويات البورتفوليو:

يحتوي البورتفوليو أو سجل الأداء أو ملف الأعمال (الحقيبة التقويمية) على كثير من الأنشطة والجهود والأعمال التي قام بها الطالب طوال فترة التعلم ومنها ما يلي:

* درجات الاختبارات التحصيلية.
* عينات من كتابات الطالب.
* مشروعات
* أوراق عمل.
* تقارير الطلاب.
* قوائم بالمصادر التي اطلع عليها الطالب والمواد التي تم استخدامها.
* صحائف التأمل الذاتي.

---

[1] المرجع نفسه،ص62

[2] المرجع نفسه، ص63

* حلول لبعض التمارين والأسئلة.
* أنشطة جماعية.
* تقارير عن المقابلات.
* الصور الضوئية.
* مواد سمعية بصرية.[1]

متطلبات التقويم بالبورتفوليو:

يتطلب التقويم بالبورتفوليو ما يلي:

* تحديد محكات للحكم على أعمال الطالب. وكيفية تقويمها كميا ونوعيا.
* وضع أسس ومعايير أكثر عدالة لتقويم أداء ونشاطات وأعمال المتعلمين.
* وضع إجراءات وقواعد محكمة أكثر للتصحيح وتقدير الدرجات للبورتفليات.
* يستلزم إتباع هذا الأسلوب تدريب المعلمين وغيرهم، وتوافر المزيد من المصادر والإمكانات.
* تحديد مدى صلاحية البورتفوليو كأداة لتقويم جوانب المقرر التي لا تغطيها أشكال التقويم العادية أو التقليدية.
* تحديد التغيرات التي تطرأ على الفصل وبيئة المدرسة نتيجة استخدام البورتفوليو.
* تحديد مدى إدراك الطلاب والمدرسين والمهتمين بالأمر بتجديدات البورتفوليو.
* التحقق من دلالات استخدام البورتفوليو فيما يتعلق بالتعلم والتدريس.[2]

---

[1] غادة خالد عيد، المرجع نفسه، ص66

[2] غادة خالد عيد، المرجع نفسه،67

المحاضرة السادسة: وظائف التقويم التربوي:

تمهيد:

يؤدي التقويم دورا كبيرا في أغلب جوانب الحياة الاجتماعية، فما من عمل إلا ويصاحبه عملية تقويم إما مستمرة معه، وإما تكون في نهاية المطاف حسب نوعية العمل، وحسب رأي من يقوم بعملية التقويم التي تؤدي وظائف كثيرة تفيد في معرفة عناصر القوة والضعف وإلى أي مدى وصلت إليه العملية التربوية من النجاح أو الفشل لتتضح الرؤيا التي على ضوئها تحدد المسيرة التي سيسير عليها المربي مستقبلا، وعليه فإن التقويم التربوي يؤدي وظائف كثيرة يمكن الإشارة إليه

أولا–الوظيفة التشخيصية:

تكون في بداية التعليم وهدفها تحديد المعارف والمهارات التي يجب أن يجندها المعلم من أجل تعلم لاحق وهي منظمة على شكل اختبار قبلي في بداية الة التعليمية ويمكن أن تكون في بداية حصة أو في بداية فترة أو فصل[1]

ثانيا–زيادة دافعية المتعلمين للتعلم

يساعد التقويم في تنشيط المتعلمين حيث ينعكس الأثر المنشط للتقويم على درجة نجاح التلاميذ. فكلما زادت درجة نجاح التلميذ زادت الاستثارة أو زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.[2]كما أن الاختبارات

---

[1] الخميسي زرواق، الأنيس في فن التدريس، الطبعة الثانية مزيدة ومنقحة ،58

[2] محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ،1997 ص 32

بطبيعتها تنمي دوافع المتعلمين للتعلم، حيث أن معرفة التلميذ بنتائج الاختبارات التي قدمها تجعله أكثر جودة وأسرع تقدما وأبقى أثرا. [1]

ثالثا–تقويم البرنامج:

يفضل عند القيام بتقويم البرنامج المدرسي يفضل إجراء هذا التقويم بمقارنة البرنامج المدرسي ببرنامج مدارس أخرى، وتتوقف دقة هذه المقارنة على مدى التحكم في كل المتغيرات التي تحكم كل برنامج، ولكي تتم هذه المقارنات بدقة يمكن استخدام عينات مشابهة في المتغيرات والظروف، وكذا استخدام المعيار المرجعي لهذه المقارنات.[2]

رابعا–مساعدة أولياء الأمور في التعرف على مستوى نمو أبنائهم

تقدم عملية التقويم التربوي وظيفة في غاية الأهمية، فهي تهيئ الفرصة لأولياء الأمور بالتعرف على مدى نمو أبنائهم، ومعرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، وهذا بالطبع يدفع بأولياء الأمور للتواصل والتعاون مع المدرسة للارتقاء بمستوى أبنائهم.

خامسا–تمكين صناع القرار من اتخاذ قرارات رشيدة حول مسألة التطوير التربوي

وذلك بإمدادهم بمعلومات وبيانات دقيقة عن المستوى الحالي والظروف والإمكانات المتاحة والأمور المطلوبة لأجل تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية. [3]

سادسا –التنبؤ

تمكن نتائج الاختبارات من التنبؤ بتحصيل الطالب للأهداف التعليمية في المستقبل، وتساعد عملية التنبؤ بالحالة المستقبلية لتعليم الطالب على انتقاء الأنشطة التعليمية التي تناسب مستواه وقدراته واستعداداته.[4]

سابعا–إجازة انتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى أو من مرحلة الى مرحلة دراسية أعلى.

ثامنا–إعداد البرامج التدريبية والعلاجية للتلاميذ وللمعلمين: بناء على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى كل فئة منهما.[5]

---

[1] رافدة الحريري، التقويم التربوي دار المناهج للنشر والتوزيع عمان –الأردن ،2008، ص30

[2] فؤاد سليمان قلادة، الأهداف والمعايير التروية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية 2005، ص280

[3] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص31

[4] فؤاد سليمان قلادة، المرجع السابق، ص281

[5] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص33

تاسعا-تصنيف المواقف التعليمية: نعلم أن مبدأ الفروق الفردية من أهم مبادئ علم النفس وهو التباين في جماعات الذكور والإناث ذوي الأعمار الزمنية المختلفة والفرق الدراسية المختلفة والتباين في الذكاء والقدرات العقلية والسمات الشخصية والتحصيل الدراسي والاتجاهات ووسائل التقويم تكشف عن الفروق الفردية والتباينات القائمة بين جماعات الأفراد المختلفة وهو يساعد على تصنيف المواقف التعليمية بما يتفق مع الفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات.[1]

عاشرا-تقويم أداء العاملين في المجال التربوي

يشارك في العملية التعليمية مجموعة من الأفراد تتداخل وظائفهم ليكمل منهم الآخر، وهذه الأطراف تشمل المعلمين والمشرفين التربويين ومديري المدارس وغيرهم لذلك فعملية التقويم بتقديم المعلومات التي تفيد في عملية الانتقاء والإعداد. وتتم وفق فلسفة واضحة ومعايير ثابتة متفق عليها.[2]

---

[1] محمود عبد الحليم منسي، المرجع السابق، ص31

[2] رافدة الحريري، المرجع السابق، ص32

المحاضرة السابعة: أدوات التقويم التربوي

تمهيد:

عرفها جوبيل على أنها وسائل يستعملها المدرس من أجل جمع المعلومات في شكل كتابي أو شفهي فيما يتعلق بتحصيل التلاميذ [1]

تختلف أدوات التقويم من وقت لآخر ومن موقف لآخر ومن غرض لآخر، ويتخذ التقويم وسائل وأدوات شتى لتقويم التلميذ فهو لا يقتصر على تقويم تحصيله فقط، بل يتعداه إلى تقويم كافة جوانب الشخصية

ويمكن تقسيم هذه الأدوات حسب **نوعية المعرفة** التي تستهدفها إلى:

أولا أدوات تقويم أهداف المعرفة: ومن أسئلة هذا المجال نذكر:

1-أسئلة الذاكرة والحفظ: وفيها يتم اختبار قدرة التلميذ على الاسترجاع.

2-أسئلة الاختيار من متعدد: وفيها تعطي للتلميذ عدة خيارات للجواب الصحيح وما عليه إلا اختيار الجواب الصحيح.

3-أسئلة ملأ الفراغ وتصاغ على شكل تعبير متضمنا لفراغات يطلب من التلميذ ملؤها.

ثانيا أدوات تقويم أهداف الفهم: وأسئلة هذا النوع تصف بالموضوعية والتنوع ومنها:

1-أسئلة الصواب والخطأ.

2-أسئلة المطابقة أو الربط.

3-الأسئلة المصورة: كأن يطلب من التلميذ وضع البيانات على الرسم أو الخريطة.

4-أسئلة الشك: كأن يقترح المعلم إجابات خاطئة ويطلب من التلميذ تصحيح الخطأ.

---

[1] العربي غربي، التقويم التربوي مفهومه، أنواعه وأدواته، إصدار مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، دار النشر الغرب للنشر والتوزيع، 2007، ص69

5-أسئلة التعليل: وفيها يوضع التلميذ أسئلة مشوشة ويطلب منه ترتيبها.

ثالثا أدوات تقويم أهداف التطبيق: يقوم التلميذ في هذا المستوى بتوظيف ما تعلمه من معارف وحقائق ومفاهيم ونظريات وقوانين، فينفذه على معطيات جديدة فالتلميذ عندما يقوم بإنجاز هذا المستوى من الأهداف فإنه ينفذ أكثر من إنجاز في وقت واحد، وهو عكس ما يقوم به عندما ينجز أهداف المعرفة والفهم، حيث تكون عاجلة وسريعة ومنعزلة ومثال ذلك عندما يقوم التلميذ بتحرير موضوع إنشائي ،فإن ذلك يتطلب عمليات ذهنية كثيرة في وقت واحد لمعرفة القواعد النحوية والصرفية والإملائية والعبارات الفنية ومعاني الكلمات والعبارات ودلالاتها ونوع الحروف التي تربط بها الجمل و العبارات.

والأسئلة التي تتناسب مع هذا المستوى تكون:

تركيبية: أي أن الإجابة عنها تستدعي أكثر من إنجاز واحد.

متفرعة: أي أن السؤال يمكن أن يتفرع إلى جملة من الأسئلة الفرعية.

جديدة: أي أن معطياتها في غالب الأحيان تكون جديدة.

مناسبة للأهداف الختامية التي تكون في شكل تطبيق على قواعد أو تحليل مسائل.

رابعا أدوات تقويم أهداف التحليل: الأهداف التي تقيس كفاءة التحليل، ينبغي أن تكون مركبة ومتفرعة، لأن التلميذ عندما ينجز عملا في هذا المستوى تتداخل في ذهنه عدة عمليات كأنشطة ذهنية تعتمد على المعرفة والفهم والتطبيق في كثير من الحالات، والوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها في هذا المجال هو عزله العناصر، ثم البحث عن العلاقة التي تربطها ببعضها البعض وكذا الفكرة التي تنظمها، ومثال ذلك أسئلة دراسة النص المتعلقة الأفكار الفرعية والفكرة العامة.

خامسا أدوات تقويم أهداف التركيب: التركيب من العمليات الذهنية العليا، حيث إن أهداف هذا المستوى ترتبط بقدرات التلميذ على الخلق والإبداع، أي أنه أصبح بإمكانه أن ينتج أي عمل تظهر فيه شخصيته وذاته، ولذلك كانت أدوات التقويم تراعي أهداف المستوى فتكون أسئلة إبداعية، أي أنها تثير فعاليات التلميذ لأن يبدع شيئا ما كأن يطلب منه تحرير مقال أو كتابة قصة بسيطة، أو قطعة شعرية.

سادسا أدوات تقويم أهداف التقويم: يأتي التقويم في قمة العمليات الذهنية العليا، حيث يرتبط النشاط الذهني في هذا المستوى بتقييم الأشياء، وإصدار الحكم عليها وقد يعتمد التلميذ هنا على معطيات ينفذها عن طريق معايير داخلية أو خارجية ولا تختلف أدوات التقويم هنا على أسئلة التركيب، حيث تتميز بأنها متفرعة والتلميذ يستعمل في الإجابة عن مستويات الفهم والتحليل والتطبيق.[1]

[1] المرجع نفسه، ص69

سابعا أدوات التقويم غير الاختيارية:

1-الملاحظة: هي المشاهدة الدقيقة والمباشرة لظاهرة ما لدى الطالب مع الاستعانة بأساليب البحث والدرس بقصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها، وعلى علاقتها والكشف عن التفاعلات بين عناصرها وعواملها دون الحاجة لتقارير الآخرين. ويكون ذلك بغرض التقويم أو الإرشاد. وعلى هذا لابد من معرفة أنواع الملاحظة التي يحتاجها المعلم في تعليمه للمهارات والعلوم والمعارف.

1-1أنواع الملاحظة:

1-1-1الملاحظة غير المقصودة:

ونعني بها الملاحظة التي تستخدم فيها الوسائل السمعية البصرية أو التصوير الفوتوغرافي التي يتم دون تخطيط مسبق وهذا النوع قد يعين المعلم على اكتشاف بعض الظواهر والسلوكيات التي تستوجب ملاحظة مقصودة في وقت لاحق.[1]

1-1-ا2لملاحظة المقصودة (المنظمة):

ونعني بها ملاحظة سلوك الطالب ورصد كل المناشط السلوكية وغير السلوكية بطريقة منظمة مباشرة دون المشاركة أو التدخل فيما يقوم به الطالب بحيث يقوم الملاحظ بالتخطيط لها وتحديد أهدافها مسبقا. وكذلك يحدد الملاحظ ما الذي سيقوم به؟ ومن سيقوم؟

وقد تستخدم المشاهدة عن طريق الأجهزة المرئية والمسموعة، وهذا النوع مهم جدا في إكساب المهارات وتقويمها لأنه من أكثر الطرق ملاءمة لرصد سلوك الطالب وللحصول على نتائج دقيقة وواقعية.[2]

وهي الملاحظة المخطط لها والمضبوطة ضبطا دقيقا ويحدد فيها ظروف الملاحظة كالزمان والمكان والمعايير الخاصة للملاحظة، وفيها يتم الاطلاع ودراسة الحالة النفسية والأفكار الفطرية للمتعلم للتنبؤ بتقدم المتعلم ونجاحه في مهنته في المستقبل.[3]

وهذا النوع يكشف عن أداء المتعلم بشكل جيد عند التدريب بالأوضاع المحددة كملاحظة معلم التربية الرياضية مهارات اللعب مع فريق لكل لاعب منفردا أثناء اللعب. لذلك يناقش المعلم مع الصف صفات عضو الفريق مثل مساعدة زملاء الفريق واستخدام الأدوات وإظهار الاحترام. ثم يقسم قائمة أسماء الطلاب إلى خمسة أجزاء ومن ثم ولمدة خمس حصص صفية متتالية يركز المعلم على تسجيل ملحوظاته على طلاب مجموعة من المجموعات الخمس كل مجموعة في حصة.

---

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص74

[2] المرجع نفسه، ص 73

[3] مصطفى نمر دعمس، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان-الأردن،2008، ص90

و تتضمن الملاحظة سجلا كتابيا يفترض أن يكون موضوعيا وواضحا ومن الممكن أن تشمل السلوك الملاحظ، والتغير عبر الوقت، وأداء الطالب بالاستناد إلى معايير متفق عليها والتقدم أو النمو عند الطالب.

و من الممكن كذلك تدوين الملاحظة في قائمة رصد، أو سلالم التقدير اللفظية أو سلالم التقدير العددية أو في الدفاتر الجانبية (اليومية)

* دور المعلم في استخدام الملاحظة وتطوريها.

* التحديد المسبق لما سيتم ملاحظته من مفاهيم مفتاحية وممارسات ونتاجات.

* اعتماد معايير لاستخدامها خلال المشاهدة، إما عن طريق تطوير معايير مع الصف أو إبلاغ الصف عنها بوضوح.

* مراقبة الطلاب أثناء الاستجابة للأسئلة واستكما المهام المطلوبة منهم.

* ملاحظة الخصائص اللفظية وغير اللفظية للطلاب مثل الاهتمامات والقدرات والاستعدادات.

* تسجيل الملحوظات باستخدام قائمة رصد وسلالم تقدير أو وسيلة تسجيل أخرى.

* التزويد بالتغذية الراجعة، تدوين نقاط الضعف ونقاط القوة والخطوات اللاحقة في التعلم وتحديد الخطوات القادمة لتحسين أداء كل طالب وتطويره.[1]

1-2خصائص الملاحظة:

للملاحظة خصائص كثيرة أهمها:

* توفر المعلومات عن بعض نتاجات التعليم التي لا يمكن توفيرها بواسطة طرق تقويم أخرى.

* توفر معلومات كمية ونوعية عن نتاجات التعلم، وهذا يحقق درجة عالية عند اتخاذ القرارات التربوية، كما توفر شمولية في التقويم.

* تتمتع بمرونة عالية بحيث يمكن تكييفها أو تصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة، ومع المراحل العمرية المختلفة.[2]

*توفر معلومات عن قدرات المتعلم في مواقف حقيقية، توفر فرصة للتنبؤ بتقدم المتعلم ونجاحه في مهنته في المستقبل.

فوائد الملاحظة:

---

[1] مصطفى نمر دعمس، المرجع نفسه، ص91

[2] عمر صالح مفضي بن ياسين، استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد الثالث ،2012، ص524

* لا تهدد المتعلمين، وتزودهم بمعلومات تعجز وسائل التقويم الأخرى عن تزويدهم بها.

* تعطي الطلاب صورة جيدة عن تطورهم.

* تعطي المتعلم فرصة لتهيئة الجو لإيجاد مواقف تعلم، يمكن عن طريقها ملاحظة بعض الاتجاهات والمهارات لدى المتعلمين.

* تسمح باكتشاف المشكلات حال ظهورها، والعمل على حلها قدر الإمكان.

* تقدم تغذية راجعة فورية للمتعلمين.

خطوات تصميم الملاحظة: لتصميم الملاحظة خطوات ينبغي اتباعها وهي:

* تحديد الغرض من الملاحظة.

* تحديد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها.

* تحديد الممارسات والمهارات ومؤشرات الأداء في جدول حسب تسلسل منطقي.

* تسجيل أداة لهذه الممارسات والمؤشرات مثل (سلم تقدير، قائمة شطب سلم تقدير لفظي، .....)

2-المقابلة:

وهي علاقة فنية إنسانية تفاعلية بين المعلم والطالب وجها لوجه وفق أسلوب علمي وظروف مناسبة من العلم والخبرة إذ يحاول المعلم استثارة معلومات وآراء الطالب في ظروف محددة زمانا ومكانا وهي ليست غاية في ذاتها ولكن وسيلة لجمع المعلومات لتحليلها للوصول إلى الأهداف المرسومة.[1]

و هي إحدى الطرق التي يقوم بها المدرس عادة إذا أراد أن يجمع معلومات عن نوع من التلاميذ أو رأى أن هناك سلوكا يسلكه التلاميذ أو تصرفا منهم لم يفهمه، أو أن أحدهم وقع في مشكلة من المشاكل، عند ذلك يستطيع المدرس أن يحصل من خلال المقابلة على معلومات عن التلميذ الذي تساعد على حل مشكلته ، وكذلك يمكن للمدرس أن يقوم بالمقابلة إذا أراد مساعدة التلميذ ، أو تكوين علاقة بينه وبين التلميذ ، إلا أن معلومات المقابلة التي يجمعها المدرس قد لا تكون كلها صحيحة وكافية للحكم عليه ، ذلك لأن التلميذ قد لا يجيب بصدق عن الأسئلة الموجهة إليه ، إما لعامل الخجل أو الخوف ، أو لأن أسئلة المقابلة محرجة له في إظهار معلومات يفضل أن يحتفظ بها لنفسه ، ولهذا فإن المقابلة من وسائل التقويم الصعبة ، والتي تحتاج بالتالي إلى شخص ذكي ونبيه يعرف كيف يضع السؤال ومتى يوجهه.[2]

2-1أهداف المقابلة:

- الحصول على بيانات خاصة بالاتجاهات ومعلومات عن الطالب أو مجموعة من الطلاب.

---

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص76

[2] أحمد محمد الطبيب، المرجع السابق، ص61

- معرفة الأسباب التي أدت إلى المشكلة.

- أهداف إنمائية أو وقائية أو علاجية وقد تكون مسحية وتسمى مقابلات البحوث للحصول على معلومات ومدى انتشار ظاهرة أو إضافة معارف جديدة.

- مساعدة الطالب على الاختيار التربوي والمهني وفقا لميوله واستعداداته وقدراته والإمكانات المتاحة واحتياجات المجتمع.

- تيسير النمو الطبيعي لدى الطلاب ومساعدتهم على تحقيق الصحة النفسية وخاصة التكيف مع الذات والبيئة الخارجية.[1]

3-**الاستبيان:** هو بمثابة مجموعة من الفقرات تطبع أو ترسل بالبريد أو ترسل على البريد الالكتروني تدور حول قضية أو موقف معين سواء أكانت اجتماعية أو سياسية أو أكاديمية يكلف أفراد العينة بالإجابة عليها، حيث تكون هذه الفقرات محكمة من ناحية صدق المحتوى ومن ثم يجيب عليها أفراد العينة ونحللها وبذلك نقيس المراد قياسها.[2]

استخدامات الاستبيان في التقويم:

* تستخدم في حالة تعذر الحصول على معلومات وافية على شكل حقائق واتجاهات باستخدام وسائل أخرى.

* عندما يكون الموضوع يتعلق بوجهة نظر أو رأي أو التوصل لعوامل كامنة وراء نشاط ما.

* دراسة الرأي العم وتقييم أوجه النشاط الاجتماعي والخدمات الاجتماعية والصحية والتوجيهية والتدريبية، ودراسة مشكلات الأفراد واتجاهاتهم النفسية والاجتماعية والمهنية وعقائدهم ومشاعرهم وأهدافهم وتطلعاتهم في الحياة وكل ما يهم المعلم أن يعرفه عن الفرد الموجه إليه الاستبيان.[3]

4-الرسم البياني الاجتماعي

وهو تمثيل بياني للظواهر والعلاقات الاجتماعية داخل أحد الفصول الدراسية لمعرفة كيفية تصور الطلاب ومدى إدراكهم للعلاقات الاجتماعية ويستطيع المعلمون استعمال الطرق السوسيومترية في تنظيم العمل وتقسيم جماعات النشاط، وتحديد الطلاب الموهوبين التحصيل المتدني والمنطوين والمنبسطين، وقد يشير الرسم البياني إلى الطلاب المعرضين للخطر استخدام ترجمة النتائج واستعمال الأرقام والجداول في تحليل النتائج واستخدام الرسوم والمنحنيات البيانية.[4]

---

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص76

[2] نبيل عبد الهادي، المرجع السابق، ص84

[3] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص82

[4] حمدي شاكر محمود، المرجع نفسه، ص91

أمثلة لأسئلة إعداد الرسم البياني الاجتماعي:

* بيانات عن الطالب

* زميل تفضل أن يرافقك لحضور حفل تكريم؟ .....

* زميلين تفضل جلوس أحدهما على يمينك والآخر على يسارك؟ .....و.....

* إذا كان ولابد من الاستعانة بزميل للمذاكرة فإني أختار..... .....

* زميلين تختارهما كآخر طالبين يجلسا عن يمينك وشمالك .....و..... .....

* آخر طالب يمكن أن تختاره في إنجاز واجباتك الدراسية .....

* زميل تشعر أنك لا تعرفه بالقدر المناسب.....

تفريغ البيانات والتمثيل البياني الاجتماعي:

* حال انتهاء المعلم من تجميع البيانات من واقع إجابات الطلاب يبدأ في تفريغها وتبويبها تحسبا لتفسير البيانات والمعلومات.

* ترتيب أسماء الطلاب أبجديا داخل كل مجموعة مع إعطاء رقم مسلسل لكل مجموعة.

* على ورقة رسم بياني تحتوي على مربعات طولا وعرضا تكتب رموز أسماء جميع الطلاب كبديل للأرقام.

تدون الأرقام من أعلى إلى أسفل من يمين الصفحة ومن اليمين إلى اليسار في أعلى الصفحة كأن يطلق المحور الرأسي المحور الصادي.

* خذ الورقة إجابة الطالب المرموز لها بالرقم (1) بالحرف (ب) وسجل رغباته في المربعات أمام اسمه عرضا وكذلك في اتباع جميع استجابات الطالب كل على حدى ويمكن استخدام الألوان للتمييز بين استجابات الأسئلة الموضوعية واستجابات الأسئلة السلبية وقد يشير تتبع المربعات الأفقية إلى الطلاب الذين اختارهم كل طالب وقد يضم الرسم أكثر من منحنى وفي هذه المنحنيات بخطوط مختلفة على أن يلحق مفتاح بجانب الرسم على مضمون كل خط.[1]

5-بطاقة التلميذ المجمعة:

سجل مكتوب تراكميا لكل تلميذ ويلخص المعلومات والبيانات الأساسية التي جمعت عنه بوسائل متعددة ينمو مع نموه في شكل تتابعي أو تراكمي وفق ترتيب زمني، بحيث تتضمن أكبر قدر من البيانات والمعلومات في أقل حيز ممكن، ويتضمن في أقل حيز ممكن، ويتضمن معلومات عامة، وجوانب نموه

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق 92،93

الجسمي والعقلي والاجتماعي والانفعالي واللغوي وعلاوة على نموه التحصيلي والفحوص الطبية وميوله القصصية وأوجه النشاط وقد تحتوي على رسوم بيانية وتقارير أساتذة وجداول موازين.

وتتضمن البطاقة المجمعة غلاف البطاقة ويتضمن اسم المدرسة والإدارة التعليمية معلومات تعطى بصورة طولية أو عرضية عن التلميذ ويمكن أن يرفق بها بطاقة إضافية تفصيلية، ويصب فيها بطاقة الملف الصحي، وكل من بطاقة المدرسة والبطاقة الصحية مصادر فرعية للسجل المجمع أو الشامل بحيث صورة متكاملة و دينامية عن شخص التلميذ بحيث يعطي تقويما لشخصه.[1]

ويجب أن تتناول هذه البطاقة موجزا مختصرا ن مستوى التلميذ وتاريخه الدراسي وميوله واتجاهاته وقدراته ومهاراته، كما يجب أن تشمل هذه البطاقة عن معلومات عن حالة التلميذ الاقتصادية والاجتماعية وعن المستوى الثقافي لأسرته وعن علاقته بوالديه وعن وضعه داخل أسرته، وعندما تستجد أية معلومات عن التلميذ يجب إضافتها إلى هذه البطاقة التي يجب أن يوليها المعلم كامل عنايته. ويجب على من يقوم بملء هذه البطاقة أن يملأها بدقة حتى تساعد المعلم في معرفة سلوك التلميذ صاحب البطاقة، وتساعده بالتالي على تقويمه وفي علاج مشكلاته ومساعدته على التقدم في دراسته. [2]

5-1 عوامل نجاح بطاقة التلميذ المجمعة:

الشمول لجميع جوانب النمو والتعليم بدقة وموضوعية دون إسهاب ممل أو إيجاز مخل واستمرارية تسجيل المعلومات، على أن تكون المعلومات المدونة في السجل معيارية ودقيقة مع الإنفاق على ما تحتويه البطاقة من المصطلحات، دون ازدحامها بالمعلومات وحفظها في مكان آمن وبطريقة يمكن الرجوع إليها، ولا تستعمل إلا لأغراض التقويم.

5-2الاحتياطات الواجب مراعاتها في جمع معلومات البطاقة المجمعة:

* سرية المعلومات.
* ماذا؟ ولماذا؟ وكيف؟ تتم جمع المعلومات بطريقة سهلة.
* الموضوعية وصولا إلى التشخيص الدقيق.
* تبويب المعلومات مع الاهتمام بالبيانات التتبعية.[3]

5-3 نموذج لبطاقة التلميذ المجمعة:

اسم الطالب: .....المرحلة: .....

اسم ولي التلميذ: .....عمله: .....

---

[1] المرجع نفسه، ص94
[2] أحمد محمد الطبيب، المرجع السابق، ص63
[3] المرجع نفسه، ص95

عدد أفراد الأسرة: .....ترتيب الطالب بين إخوته: .....

المستوى التعليمي لأفراد الأسرة:

.....

وظائف أخرى: .....دخل الأسرة التقريبي:

تقييم المستوى الاقتصادي:(ضعيف-متوسط –مرتفع)

الظروف الاجتماعية والأسرية: .....

وصف مسكن الأسرة:(عدد الحجرات –الحي أو الشارع –شقة –بيت شعبي-فيلا إيجار-تمليك)

مكان استذكار الطالب: .....

أقارب الطالب في مراكز هامة: .....

عنوان مسكن الأسرة: .....رقم الهاتف.....

الجدول رقم 1يبين التاريخ الدراسي للطالب نموذج لبطاقة التلميذ المجمعة[1]

المرحلة الابتدائية		الأول متوسط		الثاني متوسط		الثالث متوسط		الأول ثانوي		الثاني ثانوي (ع)		الثالث ثانوي (د)	
المجموع الكلي	النسبة الكلية	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن
الترتيب													

ملاحظات على التاريخ الدراسي للطالب بصفة عامة:

.....

.....

[1]المرجع نفسه، ص96

متابعة المستوى الدراسي للطالب.....الصف.....الشعبة

الجدول رقم 2يبين متابعة المستوى الدراسي للطالب[1]

	أكتوبر	نوفمبر	ديسمبر	نصف السنة	فبراير	مارس	أفريل	ماي
اسلامية								
لغة عربية								
لغة انجليزية								

[1]المرجعنفسه، ص97

اختبار آخر العام.....المجموع الكلي..... النسبة المئوية .....

استذكار الطالب:

* بمفرده أو مع الآخرين * يستعين بالكتب والمذكرات الخارجية

* يساعده أحد أقربائه * يعتمد على نفسه في المذاكرة

* يأخذ دروس خصوصية أو مجموعات * ينظم جدولا للمذاكرة ويحضر الدروس[1]

الجدول رقم 3 يبين مشاركة التلميذ بالنشاط الدراسي[2]

نوع جماعة النشاط	برامج عامة ورحلات	مسابقات داخلية وخارجية	جوانب تميز وابتكارات	تفوق وجوائز

شخصية الطالب: .....

[1] المرجع انفسه، ص97

[2] المرجع نفسه، ص98

السمات العامة للطالب و التزامه.....

المستوى الصحي والمظهر العام للطالب.....

توجيهات قدمت للطالب.....

تغيرات في ظروف الطالب.....

تكريم أو خدمات قدمت في المدرسة للطالب...

ملاحظات على مدى التقدم أو التأخر في تفوق الطالب.....[1]

6-المناقشة

غالبا ما تدور المناقشات بين التلاميذ أنفسهم، أو بين التلاميذ والمدرس، أو بين التلاميذ بحضور المعلم، وهذه المناقشات التي تقام يستطيع المدرس من خلالها أن يتعرف على جوانب كثيرة من التلميذ من حيث ميوله واتجاهاته وقدراته والمشكل التي يعانيها وحاجاته ورغباته كذلك يستطيع أن يتعرف على مدى استفادة التلميذ من الدراسة، والأنشطة التي تتم في المدرسة.[2]

7-السيرة الذاتية: يمكن للمدرس أن يجمع معلومات عن التلميذ أيضا عن طريق مجموعة من الأسئلة يجيب عليها التلميذ، على أن تشمل هذه الأسئلة حياة التلميذ ومراحل نموه، كذلك يجب أن تكون مركزة لتجمع التغيرات التي يمر بها التلميذ في مراحل حياته، كما يجب أيضا أن تتضمن سؤالا عن رأي التلميذ في نفسه.[3]

رأي التلاميذ في زملائهم:

يجب على المدرس أن يأخذ آراء التلاميذ في زملائهم، غير أنه يجب أن يكون حذرا في تفسير هذه الآراء، لأن كل تلميذ يعطي رأيه حسب وجهة نظره الخاصة. بل إن منهم من يبالغ في وصفه لزملائه في الاتجاه الإيجابي أو السلبي، وهذه الطريقة تعتب إحدى وسائل التقويم لأن هناك من المعلومات التي لا يستطيع المدرس أن يعرفها عن التلاميذ إلا عن طريق زملائهم لأنهم أعرف بهم من غيرهم، ويستطيع المدرس أن يكتب عدة صفات ثم يطلب من التلاميذ أسماء زملائهم التي تتوفر هذه الصفات.[4]

---

[1] المرجع نفسه، ص98

[2] أحمد محمد الطيب المرجع السابق 61،62

[3] المرجع نفسه، ص62

[4] المرجع نفسه، ص62،63

8-رأي أولياء الأمور:

يستطيع المدرس أن يستعين في تقويمه لتلاميذه برأي أولياء الأمور فيما يخص بعض الجوانب المختلفة لنموهم، ولسلوكهم في المدرسة وخارجها، وفيما يخص التغيرات التي تطرأ عليهم، والمشاكل التي يتعرضون لها.[1]

9-دراسة الحالة:

هناك بعض الحالات التي تحتاج إلى تعاون المدرس والمدير والموجه وولي الأمر والطبيب والأخصائي الاجتماعي وذلك كحالات الأمراض النفسية أو العاهات الجسمية وحالات ضعف الحواس وعيوب الكلام التي تحتاج إلى تعاون في دراستها لإيجاد الحلول المناسبة لها.

ولذا فأنه من واجب المدرس أن يعتني بمثل هذه الحالات ويتعاون مع الأطراف المختصة لتقويمها وإيجاد الحلول المناسبة لها.[2]

ثامنا أدوات التقويم الاختيارية:

الاختبارات أداة القياس المنظمة اللازمة للمقارنة بين وحدات معينة بشأن خاصية محددة. والامتحان والاختبار مترادفان يحملان المعنى نفسه. و الاختبار هو وسيلة أو طريقة أو أداة تقدم للطالب سلسلة من المهارات تشير القواميس التربوية أن الاختبار أداة لتقدير مستوى أداء التلاميذ في إحدى المواد والموضوعات.[3]

والاختبار أداة أو وسيلة بنيت لقياس شيء ما للحصول على بيانات أو معلومات تمكننا من اتخاذ التدابير والقرارات المتعلقة بموضوع الاختبار في أي مجال كالتحصيل والاتجاهات أو تحديد أولويات مهاراتها أو برامج التدريب أو برامج تدريسية علاجية وأوجه التعلم وتحديد المفاهيم والمهارات التي يعاني التلميذ من قصور في إتقانها داخل كل وحدة تعليمية والمفاهيم العلمية التي لم يتقن التلاميذ تعلمها التي يقيسها الاختبار بطريقة رقمية مقيدة والحصول على الدرجات الخام ومن ثم تحويلها إلى درجات معيارية.[4]

1-الاختبارات التحصيلية: تعرف الاختبارات التحصيلية بأنها تلك الأدوات والوسائل الأكثر شيوعا وانتشارا التي يستعين بها المعلم لقياس المستويات التحصيلية للتلاميذ في أي مجال من المجالات المعرفية التي يتضمنها البرنامج الدراسي أو التدريبي المحدد أو أية مادة دراسية مقررة بهدف تحديد المستوى المعرفي لهؤلاء التلاميذ ومدى فهمهم وإتقانهم للمهارات التي هم بحاجة إليها.[5]

---

[1] أحمد محمد الطيب، المرجع نفسه، ص63

[2] المرجع نفسه، ص64

[3] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص104

[4] المرجع نفسه، ص105

[5] جعفر عبد كاظم المياحي، القياس النفسي والتقويم التربوي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان ،2010ص88

أهميتها:

للاختبارات التحصيلية أهمية كبيرة واضحة في العملية التعليمية وعناصرها وقد تكمن هذه الأهمية من خلال الدور الذي تؤديه في حياة المعلم والطالب على السواء ويمكن تحديد تلك الأهمية في الآتي:

وضوح أهداف المادة الدراسية: إن لكل مادة دراسية وبمختلف لمراحل والمستويات هدف أو مجموعة أهداف ينبغي أن يعمل المعلم الناجح أو الماهر على جعل تلك الأهداف واضحة في ذهن المتعلم وما يتطلب منه القيام ب من أجل التعلم كي لا ينصرف اهتمامهم على عملية الاستظهار لغرض اجتياز الامتحان فقط دون أن تحتل تلك الأهداف جزءا مهما في الاختبارات رغم أن معلميهم يهتمون بأهداف أخرى قد تتجلى فيها عمليات الفهم والتطبيق والتقويم لأنهم ينظرون إليها غايات التعلم الأساسية أو الهامة.

الدافعية نحو التحصيل: تؤدي الامتحانات دورا باروا في عملية حث التلاميذ ودفعهم نحو استذكار دروسهم والتهيؤ أو الاستعداد لأداء تلك الامتحانات التي ينظر إليها المعلمون بأنها خير عون لهم في إثارة دافعية تلاميذهم وخاصة عندما تبنى الأسئلة وفق خطط لاختبارات تحصيلية بمواصفات جيدة فإنه تصبح وسيلة فاعلة يستطيع من خلالها التلميذ من الوقوف على مواطن القوة والضعف فيما اكتسبه من معلومات ونتيجة لذلك فإنها تدفعه نحو المزيد من التعلم والتحصيل الجيد.

تحديد المستويات: تركز الاختبارات التحصيلية اهتمامها على ما بين الطلاب من فروق فردية بغرض نقلهم من صف أو مرحلة إلى أخرى أعلى منها ويتوقف ذلك على نوعية تلك الاختبارات وإعدادها أو تصميمها بما يؤدي إلى تقويم الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب.[1]

1-1الاختبارات الشفهية

وسائل التقويم قديما وحديثا حيث يطرح المدرس السؤال يطلب الإجابة عليه سهلا أو صعبا، وهو إن كان سهلا عند فئة، فهو متوسط عند فئة ثانية، وصعب عند فئة ثالثة، وتختلف طرق المدرسين في الحصول على الإجابة، فبعضهم يطرح السؤال ويطلب الإجابة من الجميع ثم يختار المجيب، وتعتبر هذه أفضل طرق الإجابة والأسئلة الشفوية حيث لا يحرج الطالب الذي لا يعرف الإجابة أو المتشكك في إجابته، ويشعر كل طالب أن السؤال موجه إليه، فيهتم به ويفكر فيه، وهناك من المدرسين من يختار بعض التلاميذ ويطرح عليهم أسئلة معينة ،هذه الطريقة تعتمد على فهم التلميذ ، والأسئلة الشفوية

[1] المرجع نفسه، ص88،89

عملية متحيزة وتعتمد على الحظ ، وهي وإن كانت تعطي للتلاميذ خبرة في التعبير الشفوي ويستفيد التلاميذ من سماعهم لإجابات غيرهم بالإضافة إلى أنها تكشف عن الأخطاء التي تصحح وقتيا في الحال ،إلا أنها غير عادلة و تحتاج إلى جهد كبير و تقل فيها الموضوعية ،وقد ينصرف عنها التلاميذ الذين يشعرون أن السؤال غير موجه إليهم ، وهي تتأثر بشخصية السائل والمجيب ،كما أنها تجعل مصير التلميذ يرتكز على سؤال أو سؤالين ،و لهذا يجب أن تكون الأسئلة الشفوية خصوصا في المواد العلمية للربط بين الدرس السابق والدرس اللاحق، كما أنه يجب إعطاء علامات أو درجات للمجيبين تشجيعا لهم، وطرح أسئلة تتناسب مع مستوى التلاميذ على أن تكون في صورة امتحان يقيم الطالب على أساسه.[1]

كما أن استخدام المعلم للأسئلة الشفوية يفيد في عدة مجالات:

* تشخيص جوانب التعلم لدى الطالب، ومعرفة المجالات التي تم استيعابها من قبلهم.
* تقويم التعلم لدى الطلاب في المراحل التعليمية الدنيا.
* يمكن من خلالها على جوانب عديدة في شخصية المتعلم كالتركيز والثقة بالنفس.
* تقوم نتائج التعلم اللغوي خاصة في مجال القراءة.[2]

1-2الاختبارات المقالية:

تعد من أدوات التقويم المهمة في أداء الطالب، لاسيما أنها تحقق الأهداف المعرفية العليا كما أنها تكشف عن جانب التذكر والاستدعاء والفهم كما أنها الهدف من الربط بين الأسئلة والمحتوى لتحقيق الأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها، وهدا انسجاما مع التربية الحديثة بأن هده الاختبارات تؤدي إلى تطوير إمكانيات المتعلمين من ي التليل والتركيب والتفسير وذا بدور يؤدي إلى تحقيق الأهداف بشكل متكامل.

ويعرف الاختبار المقالي: بأنه كل اختبار تتطلب إجابته على أسئلته بطريقة مقالية إنشائية، وفي السؤال المقالي ينتظر من الطالب أن يناقش، أو أن يذكر، أو أن يعدد أو يعلل أو يستنتج بلغته الخاصة.

إن أهم ما يميز اختبارات المقال عن الاختبارات الأخرى هو الحرية التي توفر في إعطاء الاستجابة المطلوبة، فالطالب يسأل سؤالا معينا وعليه أن يعطي الإجابة، فالطالب يكون حرا في تقدير الكيفية التي سيعالج بها المشكلة المطروحة، وفي انتقاء المعلومات التي سيستخدمها في تنظيمه لها، وفي تحديد النقاط

---

[1] أحمد محمد الطبيب المرجع السابق، ص45،46

[2] نبيل عبد الهادي المرجع السابق، ص131

التي سيركز عليها دون غيرها، ولهذا إن اختيار المقال يؤكد على قدرة الإنتاج والتكامل والتعبير عن الأفكار.

إن اختبارات المقال من نقائصها أنها تصعب تمثيلها لمادة دراسية معينة بشكل مقبول، وبما أنه لهذه الاختبارات للمادة الدراسية المطلوبة تظل محددة ومنقوصة غير أن تقنيات وضع هذه الأسئلة لها حسناتها التي من شأنها أن تجعل الطالب أن يفكر بشكل دقيق، كما أنها تعطيه الوقت الكافي للمستجيب لصياغة إجابته بالطريقة التي يراها مناسبة.[1]

كما يجب استخدام هذا النوع من الاختبارات لتحقيق الأهداف المتمثلة بالتركيب والتحليل، حيث إن هذه الاختبارات لها علاقة بالأهداف المعرفية الإدراكية كما صنفها بلوم فمن خلالها نستطيع أن نقيس الأهداف التي تحتوي على التركيب والتحليل والتفسير، بالرغم من أن هذه الاختبارات سهلة الإعداد إلا أنها تحتاج إلى جهد في الإجابة عليها وتصحيحها.[2]

1-2-1أنواع الاختبارات المقالية

تتنوع حرية الاستجابة التي توفرها أسئلة المقال بشكل كبير، فالطالب قد يطلب منه إليه إعطاء أجوبة محددة وقصيرة، وقد تترك له الحرية الكاملة ليستجيب بالطريقة التي يراها مناسبة، ولهذا تنقسم أسئلة المقال إلى نوعين:

اختبارات ذات الإجابة القصيرة (المقيدة)

اختبارات ذات الإجابة الحرة الطويلة (المفتوحة)

هذه الاختبارات يكون فيها طويلا نوعا ما ومترابطا ولكن إجابته دقيقة محددة وواضحة ولا تحتاج إلى إطالة في الكتابة، حيث يتطلب من الطالب المفحوص فهم السؤال واستيعابه والقدرة على الربط. كما أن هذا النوع من الأسئلة يضع حدودا لحجم الإجابات ونوعها، وهو يبدأ عادة بكلمات: عرف، ضع في قائمة، أعط الأسباب، وله أشكال أخرى سنتطرق من خلال الأمثلة المطروحة، كما أن بعض هذه الأسئلة إضافة إلى ما سبق قد تقترن بتعليمات تحدد الإجابة وشروطها.

وبعد استعراض هذا النوع من الاختبارات المقالية يمكن طرح المثال التالي: قام أحد الباحثين بدراسة المجتمع المحلي لقرى شمال الأردن وكانت الدراسة بعنوان: «أثر الوضع الاقتصادي على هجرة الشباب

[1] المرجع نفسه، ص138

[2] المرجع نفسه، ص139

من قرى الشمال إلى مدينة عمان" ولتحقيق ذلك قام الباحث بجمع المعلومات المتعلقة بفرضيات الدراسة وتحليلها، على ضوء النص أجب عن الأسئلة التالية:

* حدد نوع الدراسة التي قام بها الباحث؟

* حدد متغيرات الدراسة؟

* اذكر الأدوات المناسبة التي استخدمها الباحث في جمع المعلومات؟

يمكن طرح مثالا آخر حول هذا النمط من الأسئلة:

* عدد ثلاث أسباب أدت إلى نجاح الثورة الفرنسية؟[1]

اختبارات ذات الإجابة الحرة الطويلة (المفتوحة)

يتيح هذا النوع من الأسئلة للمستجيب الحرية الكاملة ليحدد شكل الاستجابة ومداها ومع أننا حتى في حالة هذا النوع من الأسئلة، قد ن ب اليود الملية على الاستجابة مثل تحديد عدد الصفحات، أو الزمن المخصص للاختبار، ولكن في هذا النوع من الاختبارات يكون مفتوحا وغير محددا، لأن كل طالب إجابته تختلف في طولها وقصرها عن الطالب الآخر، فعلى سبيل المثال هناك أسئلتها إجابتها مفتوحة وطويلة ولكنها مترابطة، ممثلا ذلك في حالة السؤال المقال المرفق بين مزايا أسلوب الشاعر ثم أعط رأيك في صلاية الأفكار التي طرحها في قصيدته؟

وهناك أسئلة أخرى على هذا النوع من الأسئلة:

- تحدث عن أسباب الثورة الفرنسية؟
- ناقش أسباب هزيمة نابليون في معركة ولترو.

من خلال عرض ما سبق يمكن القول بأن هذا النوع من الأسئلة يوفر الفرصة المناسبة للكشف عن مستوى التكامل الإبداعي لدى الطلبة، حيث يعبر ذلك عن قدراتهم وإمكانياتهم على التقييم العام، والقدرة على حل المشكلات، وهذا يدل على أن الأسئلة المقالية تقيس نواتج التعلم وهذا لا تستطيع الأسئلة الأخرى قياسها.[2]

من خصائص الأسئلة المقالية:

* تقيس القدرات العليا أو الأكثر تعقيدا من النواتج التعليمية المركبة خاصة قدرات الفهم والتحليل والتركيب والنقد والتقويم.

* سرعة وسهولة التكوين والصياغة والإعداد وقلة التكاليف.

---

[1] المرجع نفسه، ص139،140

[2] المرجع نفسه، ص140،141

* يمكن تطبيقها على عدد كبير من الطلاب في وقت واحد.

* تتطلب من التلميذ القراءة المتعمقة الشاملة.

* معرفة أسلوب الطالب في عرض المعلومات عرضا منطقيا.

* تفيد في قياس نواتج التعليم المتعددة.

* تستخدم في مواقع لا يمكن استخدام الموضوعية فيها.

* تحديد القدرات التنظيمية لدى الطالب.[1]

مزايا الاختبارات المقالية:

* سرعة وسهولة إعداد الاختبارات المقالية.

* تحديد إمكانات المتعلم وطريقته في الاسترجاع، وانتقاء المعلومات المناسبة.

* معرفة أسلوب المتعلم في عرض المعلومات عرضا منطقيا.

* تحديد القدرات التنظيمية لدى المتعلم.

1-2-2عيوبالاختبارات المقالية:

* الذاتية الكبيرة في صياغة الأسئلة والإجابة والتصحيح.

* معظم أسئلة الاختبارات المقالية تعتمد على الحفظ.

* لا تمثل الاختبارات المقالية جميع مفردات المنهج أو المقرر الدراسي.

* انخفاض معدل الصدق والثبات.

* صعوبة تصحيح أسئلة الاختبارات المقالية.

الاحتياطات الواجب توفرها في الاختبارات المقالية

* جعل الأسئلة قصيرة ذات إجابات مناسبة من حيث الطول وما تتطلبه من وقت.

* أن يتضمن السؤال مجموعة من الأسئلة الفرعية بحيث تكون في جزيئات متعددة تغطي أكبر مساحة من مفردات المنهج.

* يفضل ألا تكون أسئلة اختيارية حيث لا تمثل الأسئلة أكثر من اختبار وحتى يمكن مقارنة المتعلمين وترتيبهم.

* مراعاة الزمن المخصص على كل سؤال.

* تحديد الإجابة المطلوبة بالشرح أو الإيجاز أو التفسير أو الذكر بشكل واضح.

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص115أ

* أن تقتصر أسئلة المقال على أسئلة الأهداف المركبة كالمقارنة والربط والتلخيص والتصنيف والتطبيق والتحليل، وإصدار الأحكام.[1]

1-3الاختبارات الموضوعية

اختبارات قائمة على معلومات وحقائق محددة صممت لقياس التحصيل الدراسي بحي تتضمن عينة من المهارات وأخرى من الموضوعات الدراسية يمكن تقدير درجاتها بموضوعية وتكون أسئلتها مغلقة وإجاباتها واضحة ومحددة ولا تحتاج لإجابات مطولة ويمكن استخدامها مع عدد كبير من الطلاب في وقت قصير مما يساعد على تقدير الدرجات بموضوعية تامة.[2]

1-3-1مميزاتها:

* تستغرق وقتا قصيرا في تصحيحها.
* يمكن لغير المتخصص تصحيحها.
* تغطي قدرا كبيرا من المنهج الدراسي لكثرة عدد الأسئلة في الاختبار الواحد.
* تزيل الأسئلة الموضوعية خوف ورهبة المتعلمين لأنها تتطلب منهم التعرف فقط على الإجابة الصحيحة.
* تتصف بثبات وصدق عاليين نتيجة للتصحيح الموضوعي.
* تشعر المتعلمين بعدالة التصحيح وتبعد التهمة بالتحيز والظلم على المعلمين.
* تسهل عملية التحليل الإحصائي لنتائج المتعلمين.
* تمكن المعلم من تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.
* يمكن تجربتها على المتعلمين في السنة الدراسية الحالية من تحليلها وإدخال التعديلات المناسبة عليها وتطبيقها بعد ذلك في الأعوام القادمة.
* تصحيحها يتم بطريقة موضوعية بعيدة عن التقدير الذاتي بوقت قصير.
* إجاباتها لا تتأثر بقدرات الطلاب اللغوية وأساليبهم في الكتابة.
* تزيل الخوف من الاختبار كون المطلوب فيها التعرف على الإجابة الصحيحة كما أن فرص النجاح فيها كبيرة لكثرة أسئلتها.
* يمكن استعمال الحاسب الآلي في تصحيحها.

---

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص118أ
[2] المرجع نفسه، ص119

1-3-2عيوبها:

* تهمل القدرات الكتابية.

* تشجع على التخمين وخاصة في أسئلة الصواب والخطأ إلا إذا عالجنا ذلك بتطبيق معادلة التصحيح وهي ما يعرف بمبدأ الخطأ يأكل الصح.

* تأخذ جهدا في صياغتها وتتطلب كذلك مهارة ودقة.

* الغش فيها سهل علما بأن المشكلة أخلاقية قبل أن تكون مشكلة متعلقة بنمط أسئلة الاختبار.[1]

1-3-3أشكال الأسئلة الموضوعية:

1-3-أسئلة التكميل أو فقرات التكملة:

تعرف بأسئلة الاستدعاء أو ملء الفراغ حيث يتألف من فقرات أو عبارات ناقصة ويطلب من المتعلم تكملة الفراغات الموجودة بكلمة أو كلمات حتى يكتمل معنى الجملة، ويعد هذا النوع من الأسئلة صلة الوصل بين الاختبارات الموضوعية، لأن المتعلم يقرأ ويفكر ويتذكر الإجابة المناسبة ويكتبها في المكان المناسب.[2]

نموذج:

أكمل العبارات التالية بوضع الكلمة أو الجملة المناسبة في المكان الخالي:

تتكون الكربوهيدرات من وحدات بنائية تسمى.....

.....هو الخليفة الثالث من الخلفاء الراشدين.

يتناقص الضغط الجوي مع الارتفاع بمقدار.....10م.

أركان الصلاة عددها.....[3]

مميزات أسئلة التكميل:

- أقل أنماط الأسئلة اعتمادا على التخمين.
- تصلح لتقديم اختبار اللغات والرياضيات والعلوم الطبيعية.
- لا تتضمن أسئلة التكميل إشارة للإجابة.
- ارتفاع معامل الصدق والموضوعية.
- سهولة صياغة أسئلة التكميل.

---

[1] مصطفى نمر دعمس، المرجع السابق، ص72،73

[2] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص119أ

[3] مصطفى نمر دعمس، المرجع السابق، ص74

- تتوافق أسئلة التكميل مع طرق تدريسنا.
- الإفصاح عن قدرات الطالب.
- مرشدة للوقت والجهد.
- سهولة وسرعة تصحيحها.

يراعى في صياغة أسئلة التكميل ما يلي:

- يكون للسؤال التكميلي إجابة واحدة صحيحة.
- يجب أن يكون الجزء الناقص من أسئلة التكميل مثير للتفكير وعاصف.
- البعد عن النقل الحرفي من الكتاب المقرر لصياغة أسئلة التكميل.
- تجنب ذكر الحروف الأولى من الكلمة الناقصة.
- التنسيق بين الأمثلة ودرجة الصعوبة.
- لا يزيد عدد الفقرات للسؤال التكميلي عن ثلاث في الجملة.[1]

1-3-3-ب اختبار الصواب والخطأ:

والغرض من هذا الاختبار هو قياس مقدرة التلميذ بين الصواب والخطأ و هو يتكون عادة من مجموعة من العبارات بعضها صحيح وبعضها خاطئ، ويطلب من التلميذ وضع علامة صح أمام العبارة الصحيحة وعلامة خطأ أمام العبارة الخاطئة، كما يعلم مسبقا على أنه في حالة خطئه في الإجابة ستخصم من درجاته درجة على كل سؤال خاطئ، ويعتبر هذا الاختبار أكثر الاختبارات الموضوعية استخداما وذلك لسهولة وضعه وتصحيحه فهو لا يحتاج من المدرس إلا أخذ مجموعة من العبارات. ثم تنظيمها في مجموعتين تكون أحدهما صحيحة والأخرى خاطئة. ويجب أن يتضمن الاختبار عددا من العبارات حتى يغطي أجزاء المنهج،وألا تسير الإجابة على مفرداته على نسق واحد حتى لا تكون موحية للطالب بالإجابة وأن تتعادل العبارات الصحيحة في عددها مع الخاطئة لأن بعض الطلاب عندما يشعر بأن أحد الجانبين من العبارات الصحيحة أكثر من الخاطئة يجيب عليه ويترك الثاني فيضمن بذلك درجة النجاح يجب أن تحتوي العبارة الواحدة على فكرة واحدة حتى لا تشتت أفكار الطالب عند الإجابة وأن تكون عباراته طويلة ومعقدة أو فوق مستوى التلميذ، لأن ذلك يجعل من الصعوبة فهم معناها ، وكذلك يجب ألا توحي عباراته بالإجابة ،و ألا تكون متضمنة لإجابات أسئلة أو لسؤال آخر. إلا أن تصحيح هذا النوع من الاختبارات مجحف للتلاميذ.[2]

---

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص119،120

[2] أحمد محمد الطبيب المرجع السابق، ص 53،54

1-3-3-ج أسئلة الاختيار من متعدد:

تعد اختبارات الاختيار من متعدد من أنواع الأسئلة الموضوعية التي من خلالها نقيس تحصيل الطلبة، حيث يتألف سؤال الاختبار من متعدد من جملة ناقصة أو جملة استفهامية يتبعها أربعة أجوبة أحدها صحيحة وفي بعض الأحيان يكون عدد البدائل خمسة أجوبة، وقد يكون إحدى البدائل (الأجوبة) صحيحة أو أكثر صحة من غيره، وقد يختلف البديل من غيره من البدائل الأخرى.

نموذج:

1-عاصمة مصر.....2-أي المدن التالية عاصمة البحرين

أ-الإسكندرية	أ-الدمام
ب-دمياط	ب-المنامة
ج-المنصورة	ج-دبي
د-أسوان	د -الشارقة
ه-القاهرة	ه-الظهران

تسعى الجملة الناقصة أو الاستفهامية نص أو صلب السؤال وهي في العادة تطرح مشكلة أو تحدد للطالب ما هو مطلوب بطريقة أو بأخرى فيطلق عليه بالاختبارات، فالجواب الصحيح يطلق عليه الجواب المقصود، أما بقية الاختيارات يطلق عليها بالمموهات أو المشتتات (الأجوبة الخاطئة) وتسمى أيضا البدائل.

وفي جميع الحالات يبقى على الطالب (المفحوص)، بعد أن يقرأ السؤال أن يشير على الجواب حسب التعليمات المعطاة، إما بوضع إشارة صح على الرمز الذي يدل على الجواب، أو بوضع دائرة حول الحرف الذي يدل على الجواب ن وكل ذلك يكون حسب التعليمات التي ينص عليها السؤال. و قد يستخدم المعلم غربال التصحيح أو مفتاح الأجوبة المثقب، وهو عبارة عن ورقة تثقب في أماكن

الإجابات الصحيحة فقط، وما على المعلم أن يضعها فوق ورقة التلاميذ، وبالتالي يسهل عليه تصحيحها.[1]

1-3-3-د اختبارات المزاوجة (المطابقة)

اختبار المزاوجة وهو ما يسمى أحيانا بالربط المقابلة أو المطابقة.

وتستعمل اختبارات المزاوجة لبيان العلاقات بين الحقائق والأفكار والمبادئ وهذه الاختبارات كثيرة الشيوع في المدارس الأساسية، ويتألف من قائمتين يطلب من الطالب أن يوفق بينهما بالطريقة التي تبينها التعليمات، كما أن نحول سؤال المزاوجة إلى سؤال مصور بحيث تكون في أحد العمودين صور معينة أو أدوات مثلا، وفي العمود الثاني أسماؤها مرقمة وما على الطالب إلا أن يضع بجانبها أو ما بين الأقواس رقم الشيء أو الجزء.

شروط صياغة أسئلة المزاوجة:

- يجب أن تكون تعليمات السؤال واضحة-خاصة لطالب المدرسة الأساسية بحيث يستطيع فهم المطلوب منه.
- يطلب من الطالب أن يربط بين العناصر أو الكلمات من العمود الأول بالعناصر من العمود الثاني.
- يجب أن يكون السؤال بكامله صفحة واحدة، حتى لا يسبب الإرباك للطالب.
- يجب أن تكون عناصر العمود الثاني أكثر من عناصر العمود الأول.
- ألا ترتبط أي عبارة من عبارات العمود الأول بأكثر من عنصر عناصر العمود الثاني.
- ألا تساعد الصياغة اللغوية في التعرف على الإجابة الصحيحة.[2]

تواجه عملية التقويم عدة صعوبات، ممثلا ذلك في اختلاف سياسات المؤسسات التربوية أو وزارات التربية، وكذلك اختلاف آراء الباحثين في هذا المجال فلا توجد سياسة واضحة المعالم لعملية التقويم ولكن يمكن إجمال هذه الصعوبات في عدة نقاط:

* عدم وجود أهداف واضحة ذات معالم مكتوبة تعمل المؤسسات التربوية على تحقيقها، وفي حالة وجود هذه الأهداف تظهر فجوة بين ما هو مكتوب والتطبيق.

* عدم وجود سياسة تربوية واضحة في مصطلحاتها، فبعض الدول تختلف مراحله التعليمية لديها عن الأخرى وهذا يؤثر بشكل أو بآخر على عملية التقويم، وكذلك الاختلاف واضح قد يكون في بناء المنهج المدرسي من دولة إلى أخرى، وبالتالي فإن الاختلافات تكون تبعا لعملية التقويم.

---

[1] نبيل عبد الهادي، المرجع السابق، ص181،182

[2] مصطفى نمر دعمس، المرجع السابق، ص78،79

* الخلط بين الوسائل والأهداف وعدم وضوحها يؤثر سلبا على عملية التقويم يؤثر سلبا على عملية التقويم وخير مثال على ذلك غياب سياسة واضحة بعض البرامج التعليمية التي تقرها الوزارات في بعض الدول وهذا بدوره يعيق عملية التقويم.

* بعض الظروف المحيطة بالتلميذ تؤثر على سلوكه التعليمي، ممثلا ذلك في حياته الأسرية أو الظروف المحيطة به. وهذا يؤثر سلبا على عملية التقويم.

* هناك بعض المعلمين لا يكون لديهم التأهيل الكافي مما يؤثر على دافعية طلبتهم للتعلم.

وبالتالي يؤثر سلبا على عملية التقويم التي يتبعونها بحيث تصبح غير موضوعية.

* عدم توفر أخصائيين في مجال القياس والتقويم، وبالذات في مجال بناء الاختبار وتصحيحه وهذا يؤثر على تحصيل الطلبة سلبا ويؤثر على عملية التقويم.[1]

2 اختبارات الذكاء والقدرات العقلية:

تعد اختبارات الذكاء من أكثر أنواع اختبارات الاتجاه السيكو متري في القياس والتشخيص والتي تمثلت في مقياس سيمون وبينيه للذكاء ومقياس ستانفورد بينيه للذكاء ومقياس وكسلر للقدرة العقلية ومقياس جود انف لرسم الرجل ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال والراشدين ومقاييس الذكاء المصورة لتقويم الكفاية العقلية وقد استخدمت هذه المقاييس لتحديد منسوب الذكاء ومن ثم تحديد موقعه على منحنى التوزيع.[2]

2-1 مفهوم الذكاء:

تعريف بنيه الذكاء هو القدرة على الفهم الجيد، والتفكير العلمي، والحكم على الأشياء والوصول إلى الأهداف المأمولة.

تعريف وكسلر الذكاء هو القدرة الكلية لدى الفرد على التصرف الهادف والتفكير المنطقي.

تعريف تيرمان الذكاء هو القدرة على التفكير المجرد.

تعريف ستيرن الذكاء هو القدرة على التكيف.

2-2أهمية استخدام اختبارات الذكاء:

[1] نبيل عبد الهادي، المرجع السابق، ص80

[2] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص143

* لمعرفة نقاط القوة والأعمال المناسبة لها، وتلافي النواحي السلبية.

* تحديد نوع التخصص والأداء المناسب للطالب.

* التوجيه والإرشاد المهني والتربوي والاجتماعي.

* وضع الطالب المناسب في الفصل والتخصص المناسب.

* التفريق بين المتفوقين والموهوبين والمتأخرين دراسيا والمتأخرين عقليا.[1]

3-اختبارات الشخصية والميول والاتجاهات:

3-1تقويم الشخصية

الشخصية وحدة متكاملة تتضمن أفكار وتصورات، وسمات وقدرات، وتفضيلات.

والبشر يختلف من حيث السمات والتفضيلات، ويتراوحون من البسيط والكثيف، ومن الانبساط إلى الانطواء تبعا للعوامل الوراثية والبيئية، والشخصية لها إطار فسيولوجي واجتماعي وسيكولوجي وبيولوجي.

ويمكن تميز الشخصية من عدة مستويات ومظاهر وأهمها مستوى الشعور ويتضمن الذكريات الموجودة في العقل الواعي، ومستوى اللاشعور ويمثل الجزء القابع ويمثل اللاوعي ويتضمن الذكريات والمعلومات والخبرات التي يصعب السيطرة عليها أو استدعائها.

3-2-أهمية تقويم الشخصية

* تشخيص توافق وسوء توافق التلاميذ.

* التوجيه المهني للتلاميذ.

* الكشف عن دوافع التلاميذ.

* تحديد أساليب تعلم التلاميذ.

* التعرف على مفهوم الذات وعلاقته بمستوى الإنجاز.

* تحديد التوافق الأسري والمدرسي والاجتماعي للتلاميذ.

3-3-طرق قياس شخصية التلاميذ في المدرسة:

* البطاقة المجمعة للتلاميذ

* تقارير المعلمين.

* تقارير أولياء التلاميذ.

---

[1] المرجع نفسه، ص144

* استبانات الشخصية.

* الاختبارات الاسقاطية لتقويم التكيف الشخصي والاجتماعي.[1]

المحاضرة الثامنة: عناصر الفعل التقويمي

تمهيد:

يتضمن عناصر الفعل التقويمي مدخلات ومخرجات العملية التعليمية وكيف تتعهد التلاميذ وتحيطهم ببيئة يزهر عطاؤها فيها ويثمر التعرف على مستويات الأداء الإيجابية وتعزيزها ومستويات الأداء السلبية ومعالجتها وتوظيف الجهود وصولا للأهداف المأمولة.

أولا المتعلم:

يتضمن تقويم المتعلم جوانب عديدة تتعلق بجوانب شخصيته ونموه ويشتمل على قدراته التحصيلية واستعداداته في عمل إبداعي وشخصيته ومعلوماته وميوله واتجاهاته ويعني أن تقويم معلومات التلميذ يختص بالنواتج العقلية، بينما يختص المجال الوجداني بالاتجاهات والميول والمجال النفس الحركي يختص بالمهارات وما نوع التطبيقات التي يستفاد منها في تنظيم تعلم التلاميذ لمفهوم المعرفة. ومن ثم فإن مجالات تقويم التلميذ ترتبط بأدوات قياسها ومنها: تقويم معلومات التلميذ: يتصف التقويم المعرفي أو التحصيلي للتلميذ والذي يكون غالبا في إطار جماعي ومعايير موحدة من حيث صياغة المفردات وأساليب التحليل ومواد مقررة لدى المدرسة بهدف التعرف على الأهداف التربوية المنشودة من ناحية، وتحديد المستوى

[1] المرجع نفسه، ص147،148

المعرفي للتلميذ وأساليب البحث عن المعلومات من ناحية أخرى مع توفير التغذية المرتدة وتحديد مدى تقدم التلميذ الدراسي.[1]

تقويم مهارات التلميذ: تعد المهارات العملية المتعددة من أرقى وأعقد مكونات العملية التعليمية خاصة وقد حتم العصر على النظم التربوية والتعليمية الاهتمام بإتقان المهارات باعتبارها الأساس الذي تنطلق منه الجودة والإتقان بل النقطة التي تركز عليها التمارين والبرامج الخاصة والعمليات المعرفية النوعية والفرعية المتطلبة في ميادين التخصصات والمواد الدراسية.[2]

تقويم اتجاهات التلميذ: تؤكد أدبيات التربية والتعليم أهمية تطوير اتجاهات الطلاب للتعلم والدراسة وتقويم الصورة النهائية للطلاب نحو موضوع الاتجاه لاسيما أن الاتجاهات مكتسبة إذ يمكن حذفها وتعديلها وتعزيزها لتقويتها واستقرارها ومن ثم اهتم الباحثون بتقويمها وفق أساليب مباشرة مثل مقياس ليكرت لتقويم الاتجاهات نحو المواد التعليمية وأساليب غير مباشرة مثل الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار بقع الحبر أو الروشاخ[3].

تقويم ميول التلاميذ: الميل تهيؤ نفسي وسمة شخصية أقوى من الرغبة ويرتبط بنواحي النشاط ويعني الاستعداد لشيء ما، والتلميذ يدرك ما يميل إليه خاصة ما يجلب إليه السرور، ويرتبط أداؤه بمستوى ميله، وتعرف الميول بأنها استجابة لانفعالات سارة تؤدي إلى القيام بنشاط معين، والبعض الآخر يرى أنها استجابات نفسية لمنحى من مناحي الحياة، ويحددها الآخرون بأنها اهتمامات مع الرغبة المصحوبة بالتركيز وانحصار الذهن في موضوع ما.

و يعد تقويم ميول الطالب محاولة لتحديد ميوله نحو المدرسة والمعلمين والمقررات الدراسية وتحصيلها، ومعالجة الميول المعرضة للخطر ورعاية وتوجيه الميول الإيجابية منها لتحقيق الأهداف المنشودة. ومكونات الميل: مدركات ومعارف يمتلكها الطالب تجاه موضوع محدد، نشاط وجداني إيجابي يترع إليه التلميذ أو سلبي يترع إلى تجنبه، تحدده مدركات الطالب لموضوع الميل. نشاط نفسي حركي مرتبط بموضوع الميل.

أما وسائل تقويم الميول:

* الأنشطة المدرسية القائمة على حرية الطالب في اختيار مجال النشاط.
* الاستبانة أو استطلاع الرأي.
* السيرة الذاتية للطالب.
* السجل أو البطاقات المجمعة.

---

[1] حمدي شاكر محمود، المرجع السابق، ص 59
[2] المرجع نفسه،61
[3] المرجع نفسه، ص63

* ترشيحات الأفراد والمعلمين والأسرة.

* مقياس كيودر للميول المهنية كالميل للعمل الميكانيكي والميل للعمل الفني والميل للعمل الأدبي والميل للأعمال الإدارية والميل للخدمة الاجتماعية.

تقويم التكيف الشخصي والاجتماعي للتلميذ:

للحياة المدرسية دور هام في حياة التلاميذ ففيها تتضح وتتحقق بعض عوامل النجاح والفشل في الحياة دور بيئة التعلم النفسية والاجتماعية وأهمية قياسها وما يترتب عليها مشكلات يعاني منها التلاميذ، علاوة على أن الأسرة تشكل شخصيته ومدى توافقه.

كما أن تكيف التلميذ من اهتمامات الأسرة والمدرسة إذ يركز العمل على تحقيق النمو الشخصي والاجتماعي للتلاميذ.

أساليب تقويم الشخصي والاجتماعي للتلاميذ:

* السجل الشخصي المجمع.

* استبانات الشخصية للتعرف على قدرة التلميذ على التكيف الشخصي والاجتماعي وعلاقته مع أقرانه وأساتذته ومجتمع المدرسة.

* تقارير أولياء الأمور

* تقارير الأقران

* الاختبارات الإسقاطية مثل اختبار تفهم الموضوع واختبار بقع الحبر.

تقويم التعبير الابتكاري للتلميذ: يعد الابتكار من الناحية النفسية ضربا من التفكير التباعدي وهو نوع من التفكير الإنتاجي وفيه ينتج التلميذ حلولا للمشكلات.

وفي التفكير الإنتاجي التقاربي يحاول التلميذ حلا واحدا للمشكلة، أما التفكير التباعدي يقدم فيه التلميذ حلولا متعددة للمشكلة، تستخدم أسئلة الإنتاج إلى تقويم الذاكرة أو الفهم.[1]

ثانيا المعلم

التقويم التربوي بمفهومه الحديث هو تقويم شمولي بمعنى أنه لا يقتصر على التلميذ بل يتصدى لعملية التعلم والتعليم بمختلف جوانبها ومكوناتها. و لعل من أبرز المجالات التي تتناولها عملية التقويم إضافة إلى التلميذ ومناحي نموه المختلفة أداء المعلم.

تنبع أهمية تقويم المعلم في غرفة الصف من أهمية الدور المسند إليه أساسا في تسيير عملية التعلم والتعليم وتوجيهها بالاتجاه المطلوب.

---

[1] المرجع نفسه، ص68

أسس تقويم المعلم

من الأسس والمبادئ الهامة لتقويم عمل المعلم ما يلي

*إن تقويم المعلم يجب أن ينطلق أولا وأخيرا من ضرورة تحسين أدائه ورفع كفايته التدريسية

يجب أن يكون تقويم المعلم بناء ويعطي قوة دفع جديدة للمعلم ولا يكون سلبيا ولا تسلطيا أو هداما يلحق الأذى بالمعلم أو العملية التعلمية أو الاثنين معا.

* يجب أن يعطي تقويم المعلم الوزن الأكبر لتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائه:

ويعمل على اكتشافها وتحديدها بدقة ولا يتجه إلى مجرد "إصدار القيمة «على هذا الأداء أو يلصق بالمعلم صفات معينة قد تنطوي على مدلولات سلبية والاستثمار الأمثل لهذا النوع من التقويم إنما عن طريق الإلحاح على نقاط القوة وتعزيزها من جهة، وتوجيه المعلم نحو التصدي لنقاط الضعف، سعيا وراء التخلص منها أو التخفيف من وطأتها على الأقل من جهة أخرى وهذا يعني من جملة ما يعني أنه لا يصح تجاهل نقاط القوة، أو تضخيم نقاط الضعف في أي حال من الأحوال ، كما يشير إلى إمكانية الاعتماد على نقاط القوة في مواجهة الصعوبات و التغلب على الضعف .

* يجب أن يكون شاملا ومستمرا:

فلكي يعطي هذا التقويم صورة صادقة عادلة عن أداء المعلم يجب أن يتناول مختلف جوانب هذا الأداء ولا يغفل عن أي منها، بل يتخطى ذلك إلى مظهره الخارجي واتزانه الانفعالي وشخصيته ككل كما لابد أن يكون تتبعيا يحمل طابع الديمومة والاستمرار ويواكب مسار نموه المهني، كما يواكب عملية تدريبه المستمر أثناء الخدمة.

* يجب تنويع الأساليب والأدوات المستخدمة في تقويم المعلم:

فالاستخدام المجمع لتشكيلة واسعة من الأساليب والأدوات يعطي صورة أصدق مما تعطيه أي من تلك الأساليب والأدوات على حدي، ولكي تستعمل هذه الأساليب والأدوات على نحو فعال، لابد من معرفة مواطن القوة والضعف لكل منها، والتنبه إلى مصادر الخطأ المحتملة فيها. فالملاحظة وأدواتها على سبيل المثال، يمكن أن تتناول جوانب عديدة من أداء المعلم إلا أنها تتأثر بالتقديرات الذاتية للملاحظ و تحيزاته والقياس الموضوعي الكمي لجزئيات أو تفصيلات معينة من أداء المعلم. على الرغم من أهميته في رصد المكونات الأساسية لفعالية معينة أو مهارة يجري تقويمها لدى المعلم،قد يعزل هذه الجزيئات أو التفصيلات عن سياقها الكلي، ويعطي صورة ناقصة عن تلك الفعالية أو المهارة وربما عن أداء المعلم بكليته ونتائج الاختبارات التحصيلية بأنواعها والتي كثيرا ما تؤخذ على أنها مؤشر من المؤشرات الهامة

لأداء المعلم، يصعب الاعتماد عليها في تقويم هذا الأداء نظرا لكثرة العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي وتداخلها وصعوبة حصرها وقياسها.

* يجب إشراك الأطراف المختلفة في تقويم المعلم مع إعطاء أهمية خاصة للتقويم الذاتي:

فتقويم المعلم تشارك فيه أطراف عديدة من بينهم الموجه والمدير والتلاميذ وأولياؤهم، والمعلم نفسه وزملاؤه، ولكل تقويم يؤدي من أحد هذه الأطراف فوائده وحسناته، كما أن له حدوده ونقائصه، وبطبيعة الحال يصعب الاعتماد على أي من تلك الأطراف بمفرده في تقويم المعلم، ولا يؤدي إلى إضعاف دافعتيه للعمل وإشعاره بالعجز والفشل.

ومن المفيد النظر إلى تقويم الآخرين على أنه شكل من أشكال التغذية الراجعة الخارجية للمعلم ومصدر هام من مصادر المعلومات عن سير عمله والتقدم الذي يحرزه، وتلك الجوانب أو النقاط التي ما زالت بحاجة إلى مراجعة وتحسين.

كما أن بوسع المعلم أن يفترض أن ما يوفره تقويم الآخرين له من معلومات هو في إحدى صوره رافد للتقويم الذاتي، وأن تقويم الآخر وتقويم الذات جانبان لعملية واحدة متكاملة فإن شاء المعلم أن يتجدد مع مرور الأيام، ورفض أن يكرر نفسه.[1]

ثالثا المنهاج الدراسي:

يصطلح تقويم المنهاج الدراسي إلى تلك العملية التي تنتهي بإصدار حكم حول فاعلية المنهج بجميع مكوناته سواء منها المواد أو الكتب الدراسية أو الطرق أو الوسائل أو النشاطات أو العلاقات داخل المدرسة أو البيئة المدرسية بصورة عامة. ومن الواضح أن تقويم المنهاج بهذا المعنى يرتبط مباشرة بتقويم المتعلم، ويتصف في الوقت نفسه بأنه تقويم شامل ومتعدد الجوانب والأبعاد، كما يرتبط بالعديد من العوامل والمتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية كالاستراتيجيات التعليمية وأهداف التعليم، وسياسات التطوير والتحديث التربوي وغيرها ويعد تقويم المنهاج بوصفه مجالا علميا قائما بذاته وحقلا مستقلا للدراسة والبحث حديث العهد نسبيا، فقد جاء التقويم استجابة للتطورات والتغيرات الكبيرة، و المتسارعة التي شهدتها المناهج الدراسية على نطاق العالم كله بدءا من ستينات القرن الماضي .واستهدف بذلك الحاجة الملحة لمعرفة مدى فعالية المناهج الدراسية و البرامج الجديدة والمقترحة (إضافة للمناهج القائمة) والكشف عن ملاءمتها لحاجات المجتمع من جهة ، وحاجات المتعلم الفرد من جهة ثانية.

[1] امطانيوس نايف ميخائيل القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، ط1، عمان-الأردن، 2015، ص.ص187-189

كثيرا ما ينظر إلى تقويم التلميذ الفرد وتقدير تحصيله على أنه جزء من كل أكبر وهو تقويم المنهاج مما يشير إلى أن تقويم المنهاج أوسع وأشمل من تقويم التلميذ أو أن تقويم التلميذ، هذا الأخير يمثل بعدا واحد من أبعادتقويم المنهاج أو جانبا واحدا من جوانبه مع أنه الجانب الأهم، ولعل الفارق الأساسي بين تقويم التلميذ وتقويم المنهاج يظهر أيضا من خلال القرارات التي يمكن اتخاذها استنادا إلى كل من هذين النوعين من أنواع التقويم ، فإذا كنا تهتم بإصدار قرارات معينة تتصل مباشرة بالتلميذ و تعلمه و ترفيعه أو نقله و ما شابه ذلك فنحن بصدد تقويم التلميذ ،و إذا تركز الاهتمام حول تعديل معين في المنهاج أو إضافة مادة جديدة وما إلى ذلك فنحن أمام تقويم المنهاج و إصدار قرارات تتصل مباشرة .

ومن الجوانب الهامة لتقويم المنهاج والمسائل التي تطرح عند استخدام هذا النوع من التقويم تقويم الأهداف التعليمية ذاتها وإخضاعها للدراسة وتحديد مدى صلاحيتها من فترة لأخرى وينطلق تقويم الأهداف التعليمية عادة من ضرورة الكشف عن ملاءمتها لحاجات المتعلم الفرد وحاجات المجتمع ككل، كما ينطلق من ضرورة الكشف عن الصعوبات التي تعترض تحققها وجملة العوامل التي يمكن أن تسهم في تحققها، وما إلى ذلك. ويتيح تقويم الأهداف التعليمية بذلك إعادة النظر بهذه الأهداف ومراجعتها من وقت لآخر، كما يتيح استخدام عبارات أكثر وضوحا وتحديدا للإشارة إليها قد ينتهي بتعديلها جزئيا أو جذريا إذا اقتضى الأمر.

ومن الجوانب المهمة الأخرى لتقويم المنهاج دراسة آثاره على المعلمين وأولياء التلاميذ والتلاميذ أنفسهم. فهل استجاب المعلم للمنهاج الجديد؟ وهل يعمل على تنفيذه بالشكل الملائم؟ وهل ازداد حماسة واندفاعا عن السابق؟ ثم ماذا عن الأولياء؟ وهل اقتنعوا بالمنهاج الجديد وتفهموا متطلباته؟ وأخيرا ماذا ن التلاميذ وهل يستجيبون له، وما اتجاهاتهم نحوه؟ إن هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة تهدف إلى الكشف عن فعالية المنهاج وجدواه ولابد من طرحها والإجابة عنها عند تقويمه.[1]

[1] المرجع نفسه، ص194،195

المحاضرة التاسعة التقويم والأهداف التربوية

تمهيد:

يوجه التقويم بمفهومه الحديث إلى الكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المرسومة وبالتالي فإن التقويم متمركز حول الأهداف وسيتركز الاهتمام في هذه المحاضرة على إبراز المكانة التي تحتلها الأهداف في عملية التقويم وضرورة صياغتها في عبارات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس.

أولا الأهداف التربوية والأهداف التعليمية:

تعبر الأهداف التربوية عن جملة القيم والأهداف العامة التي تنطوي عليها الفلسفة التربوية السائدة في مجتمع معين. وكثيرا ما تأخذ هذه الأهداف عبارات أو شعارات عامة مثل "تنمية الشعور القومي" أو "خلق المواطن الصالح" أو "تنمية الروح التعاونية في العمل" أما الأهداف التعليمية فهي تنبثق مباشرة عن الأهداف التربوية وتعبر عما يرغب المعلم في أن يحققه لدى المتعلم، وهي بحسب جرونلند، وهي حصيلة التعلم وقد تبلورت في سلوك محدد قد يكون حركيا كتعلم السباحة، أو عقليا كاكتساب مهارة ذهنية أو معرفة في مجال معين، أو انفعاليا كتنمية ميل أو غرس اتجاه ما لدى المتعلم.

وبما أن الأهداف التعليمية تعبر عن النتاج أو المحصلة النهائية لعملية التعلم والتعليم كما تظهر في إنتاج أو أداء يمكن ملاحظته لدى المتعلم فإن إحدى المهمات الأساسية للمعلم هي تحويل الأهداف التربوية إلى أهداف تعليمية محددة وواضحة قبل البدء بالوحدة الدراسية أو تصميم الاختبار الخاص بها. وهذا يعني أنه لابد من ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف تعليمية محددة والتعبير عنها بلغة التغيرات السلوكية التي

يراد إحداثها لدى المتعلم فالأهداف العامة إذا لم تترجم إلى أنماط سلوكية محددة ويعبر عنها في أشكال من السلوك الذي يؤديه المتعلم بالذات تبقى بعيدة المنال وفارغة من محتواها وقد يستحيل إخضاعها للملاحظة والقياس، كما أنها قد تصبح في نهاية المطاف أقرب إلى الشعارات الطنانة الرنانة.[1]

ثانيا أهمية الأهداف التربوية في عملية التقويم:

تحتل الأهداف التربوية أهمية كبيرة في ميدان التربية والتعليم وذا ما أكدته الكثير من الدراسات والنظريات التربوية التي تناولت موضوع بناء المناهج التعليمية للمراحل الدراسية كافة وطرائق التدريس ومجالات القياس والتقويم الذي يعتبر الخطوة الأخيرة من خطوات بناء المناهج الدراسية المقررة.

ومن الواضح أن أي عمل بناء لابد أن يتخذ التخطيط المدروس أو المبرمج أساسا في عملية تخطي المراحل باتجاه الأهداف المنشودة ولذلك فإن أي عمل مهما كان نوعه بدون خطة واضحة وأهداف محددة يصبح عملا غير ذي معنى أو جدوى تذكر خاصة في المجال الأدائي أو العملي إلا أنه في حالة معرفتها جيدا من قبل المعلمين أو القائمين على شؤون التعليم و المناهج الدراسية فإن ذلك سيكون عاملا مساعدا في عملية إعداد و بناء المادة الدراسية والأنشطة المرافقة لها في البيئة المدرسية لذلك تسعى المؤسسات التربوية إلى بذل المزيد من الجهود و الهمة العالية باتجاه رسم خطة واضحة وسليمة لبلوغ تلك الأهداف لكونها تشكل أحد الأركان الأساسية لعملية التخطيط المبرمج للمناهج الدراسية لدورها الهام في عملية التطوير وتحسين تلك المناهج نتيجة لما تؤديه نتائج القياس والتقويم من دور في زيادة فاعلية واستمرارية المنهج الدراسي أو تعديله تبعا للمؤشرات التي تظهر في مواطن الضعف أو القوة ومدى قدرة الطالب على تحقيق أهداف المنهج للمرحلة التعليمية وصولا إلى الأهداف الكبيرة التي تشكل نقطة البداية في عملية البناء التخطيط التربوي لأنها تعد الأهداف العريضة التي تهتم بها التربية من خلال تشجيع المربين على التفكير و التخطيط السليم لتكوين الصورة الواضحة لديهم حول وظائف التربية ومهاراتها التي تأتي متوافقة مع أهداف و فلسفة التربية و طرائق التدريس باعتبارها الأساس الذي يرتكز عليه بناء الإنسان و استمرارية النظام وفلسفته بهدف استعمال هذه المهارات والخبرات المكتسبة و ترجمتها إلى أنماط سلوكية محددة تتجلى فيها إنجازات المتعلم والعوامل التي قد تساعده على تحقيق الأهداف .

وبناء على ما تقدم يمكن القول بأن صياغة وتحديد الأهداف ضرورة ملحة في عملية اختيار وسائل التقويم المناسبة لدورها الفاعل في عملية التقويم وانعكاس تأثيرها الإيجابي على أداء المعلم وإرشاده باتجاه واختيار مادته وتقييم تلامذته وتوجيههم ومدى تقدمهم في عملهم.[2]

---

[1] المرجع نفسه ، ص59،60

[2] جعفر عبد كاظم المياحي، المرجع السابق، ص72،73

ثالثا مستويات الأهداف التربوية:

إن للأهداف التربوية ثلاث مستويات هي:

1-العام: وتسمى بالفلسفة العامة للوزارة أو للمؤسسة التربوية التي تركز اهتمامها بعملية بوصف النتائج أو المحصلة النهائية للعملية التربوية وبرمتها من حيث بناء شخصية الطالب ونموه واعتزازه بتراثه وقيمه العليا أي أنها تكون بمثابة الموجه والمساعد لكل ما يؤدي إلى إحداث تغييرات إيجابية وهادفة في سلوك الفرد وأن تكون واضحة في ذهن القائمين الذين يعملون على أن يكون أدائهم هادف مهما تباينت تفسيراتهم أي لا تتنافى بل تتفق وتلك الأهداف المراد تحقيقها خلال المراحل الدراسية المختلفة.

2-العام-الخاص(المتوسط): ويمثل هذا المستوى الأهداف التعليمية لمرحلة معينة أو مادة دراسية مقررة أو لعدة فصول يمكن أن يتخذها المعلم مسارا له في عملية التدريس أو بلوغ أهداف البرنامج التعليمي الموضح في مقدمة الكتاب للتعلم كالتأكيد على بعض الحقائق والمفاهيم العلمية كالعمليات الأساسية الأربع.

3-الخاص:

وتتمثل بالأهداف السلوكية التي يتم تحديدها بدقة بحيث تتجلى في عملية إحداث التغير الإيجابي المتوقع حدوثه من قبل الطالب على شكل أنماط سلوكية يمكن قياسها ويمكن أن يسترشد بها المعلم في عمليات التدريس والتقويم لطلابه وصولا إلى الأهداف التربوية عبر سلسلة من الأهداف المرحلية والسلوكية والصفية التي تحدد فيها نوعية ما ينبغي أن يقوم به الطالب من أعمال أو فعالية يمك ترجمتها "إلى أنماط سلوكية مرغوبة كملاحظة المتعلم لمهارة القراءة والكتابة والرسم.

ويمكن القول بأن عملية صياغة تلك الأهداف التي تعتبر واحدة من الوظائف الرئيسية

والهامة بالنسبة للمعلم أو المدرب التي يسعى لتحقيق تلك الأهداف في بيئته المدرسية ومن خلال مادته التي يقوم بتدريسها لطلابه إلى الحد الذي يمكن أن يودي به إلى تحقيق الأهداف المتوسطة و السلوكية وصولا إلى الأهداف التربوية أو العامة الأهداف(الكبيرة) على أن تتوفر بعض المستلزمات الضرورية التي تسهم وبشكل فاعل في عملية بلوغ تلك الأهداف كتوفر البرامج التربوية و طرائق التدريس والوسائل التعليمية المساعدة و الأنشطة اللاصفية المرافقة للمناهج الدراسية بمراحلها التعليمية المختلفة.[1]

رابعا تصنيف الأهداف التربوية:

[1] جعفر عبد كاظم المياحي، المرجع نفسه، ص73،74

من أجل بناء شخصية متوازنة للطلاب في جميع النواحي فقد اهتمت التربية الحديثة بكل هذه الجوانب دون الاقتصار على المجال المعرفي وتعدى ذلك إلى أبعاد رئيسية ترجمت إلى ممارسات سلوكية استخدمت فيها المجالات الأخرى كالعقلية والانفعالية والنفسية والحركية التي اشتملت على الكثير من الأهداف المتعلقة بالفهم والتفكير والاتجاهات والعواطف وغيرها ونتيجة لاتفاق خبراء القياس والتقويم للمناهج وطرائق التدريس على خلفية ما تمخض عن جامعة شيكاغو عام أظهرت بعض التصنيفات التي كان من أبرزها تصنيف بلوم وكراثوهل وزايس للأهداف التعليمية الذي لاقى قبولا و انتشارا وفائدة مقارنة بالتصنيفات الأخرى بحيث يعد في الوقت الحالي واحدا من أهم المراجع التي تساعد على تحديد تلك الأهداف وقد تجلى هذا التصنيف في المجالات أو الأبعاد الثلاثة الآتية:

1-العقلي –المعرفي: ويتكون هذا البعد من ستة فئات أو مستويات مرتبة ترتيبا هرميا متدرجا وبالشكل الآتي:

ويتكون هذا البعد من ستة فئات أو مستويات مرتبة ترتيبا هرميا متدرجا وبالشكل الآتي:

* المعرفة –التذكر
* الفهم والاستيعاب
* التطبيق
* التحليل
* التركيب
* التقويم

2-البعد الوجداني: ويتكون هذا البعد من خمسة فئات (مستويات) رئيسية متدرجة وهي:

* الاستقبال
* الاستجابة
*القيمية
* التنظيم
* الموقع القيمي في الهرم

3-النفس حركي (الأدائي)ويشمل الأهداف المرتبطة بالمهارات والأداءات التناسقية أو التآزرية الحركية الحسية وتضم المستويات الآتية:

* الحركات الإجمالية للجسم
* حركات التآزر أو التناسق

* الحركات الإشارية الإيمائية (التعبيرية)

* الحركات اللفظية [1]

خامسا ربط التقويم بالأهداف التعليمية:

يتطلب التقويم التربوي بمفهومه الحديث ربط عمليات التقويم مباشرة بالأهداف التعليمية كما تظهر بصورة نواتج التعلم الخاصة، ويتم عادة عن طريق جدول المواصفات الذي يمثل الوسيلة الملائمة لربط الأهداف التعليمية (أو نواتج التعلم) مباشرة بعناصر المحتوى أو المجال الدراسي الذي تصدى له الاختبار، ويعد جدول المواصفات الضمان الوحيد للاختبار لقياس نواتج التعلم المتنوعة وعناصر المحتوى المختلفة وتغطيتها جميعا بصورة متوازنة مما يؤمن صدق المحتوى أو الصدق التمثيلي للاختبار، ويمكن من خلال هذا الجدول الوصول إلى بيان شامل وواضح بالأهداف التعليمية المراد قياسها وبعناصر أو موضوعات المحتوى الدراسي والربط بينها مباشرة ، كما يمكن تحديد الأوزان النسبية لكل منها و عدد البنود (الأسئلة) التي يجب إعدادها لتغطية كل هدف وكل موضوع ، ودون هذا الجدول سيزدحم الاختبار على الأغلب بالبنود الاختيارية التي تقيس نواتج التعلم الدنيا وتتركز خاصة على المعرفة (كمعرفة الحقائق والأسماء والتواريخ وغيرها) وسوف تهمل النواتج التعليمية التي تمثل المستويات العليا في التعلم ،ويجمع الباحثون على أن استعمال هذا الجدول في بناء الاختبار التحصيلي من نوع الورقة والقلم ينتج اختبارا أعلى من ذلك الذي يعد دون استعمال هذا الجدول. والأكثر من ذلك فإن الوقت المستغرق في إعداد هذا الجدول لا يذهب سدى، والأصح أن نقول إنه يوفر الكثير من الجهد والوقت فبمراجعة هذا الجدول عند الحاجة يمكن استعماله لتطوير العديد من الاختبارات التحصيلية وعلى مدى عدة سنوات وهناك مثال لجدول مواصفات مصغر لاختبار الحساب تظهر فيه الأهداف والنواتج التعليمية وقد ارتبطت مباشرة بعناصر المادة (المحتوى) مع تحديد الأوزان النسبية لكل منها من خلال تخصيص عدد من الأسئلة له.

[1] جعفر عبد كاظم المياحي، المرجع نفسه، ص75،76

الجدول رقم 4 يبين مواصفات لوحدة في الحساب خاصة بالكسور[1]

الأهداف التعليمية المحتوى التعليمي	تنمية مهارات حسابية روتينية	تنمية القدرة على حل المسائل الحسابية	 الأصالة في التفكير	المجموع الكلي
الكسور العشرية	4	6		10
جمع الكسور	2	6		8
طرح الكسور	3	2	1	6
ضرب الكسور	2	5	1	8

[1] المرجع نفسه، ص68

قسمة الكسور	3	3	2	8
المجموع الكلي	14	22	4	40

ويتبين من قراءة هذا الجدول أن الأعمدة التي تمثل فيها الأهداف التعليمية التي يتناولها الاختبار، في حين أن الأسطر تمثل عناصر المحتوى الدراسي (أو المادة) التي يتناولها هذا الاختبار وتمثل كل خلية من خلايا نقطة التقاء المحتوى بالأهداف و يتحدد فيها نوع عدد الأسئلة المخصصة لكل هدف و قد ارتبط مباشرة بعنصر أو جزء ما من أجزاء المحتوى فالخلية الأولى من هذا الجدول مثلا تشير إلى أن عدد الأسئلة المخصصة للهدف الخاص بتنمية المهارات الحسابية الروتينية في مجال الكسور العشرية هو أربعة أسئلة أو 10 % في حين أن الخلية الثانية تشير إلى أن عدد الأسئلة المخصصة للهدف الخاص بتنمية القدرة على حل المسائل الحسابية في مجال الكسور العشرية هو ستة أسئلة أو 15%و أما عدد الأسئلة المخصصة لتنمية مهارات حسابية روتينية في جمع الكسور فهو اثنان أو 5%أما الخلايا الفارغة في الجدول فتعني ببساطة أن الأهداف المذكورة فوقها ليست بمن الأهداف التي يتناولها هذا الاختبار.[1]

المحاضرة العاشرة: تقييم وتقويم الكفاءات:

تمهيد:

إذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها، فإن تقويم الكفاءات يصب في موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازه على أرض الواقع

إن تقويم الكفاءات المتحصل عليها يكون بالاعتماد على مؤشرات موضوعية واضحة لدرجة الإتقان على مستوى الإنجاز لمقطع تعليمي وتسمى بمؤشرات الكفاءة تهدف لتقويم الكفاءة كاملة عند نهاية كل عنصر أو مقطع تعليمي من خلال عناصرها مع العلم أن المعلومات مدمجة ومجسدة في شكل مركب، فكل من المعارف ومساعي الطالب في تحليله وبنائه وقراراته وعلاقات العناصر من مكون الكفاءة كلها تأخذ في عملية التقويم

التقويم بالكفاءات هو عملية إصدار الحكم على مادة كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم

[1] امطانيوس نايف ميخائيل، المرجع السابق، ص.ص66-86

فالتقويم لم يعد يقتصر على علامة تمنح للتلميذ كل نهاية فصل دراسي تعليمي بل أصبح يصاغ في لب الإستراتيجية التعليمية حيث يغلب عليه الطابع التكويني وتقويم الكفاءات ليس بالعملية السهلة بل يؤسس على عملية تخصيص وتحديد للكفاءات المستهدف بالشروط الموضوعية والدقة ويتم التقويم في شكل نسق متواصل لاعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي

ومن هنا أصبح من الضروري أن يركز تقويم الكفاءات على تعبئة التلميذ وتحويله للمعارف والمهارات من خلال مهام محددة في إطار وضعيات، لهذا يعتبر المختصون أن التقويم مكون من المكونات الأساسية لكل مقاربة

تعد الكفاءة من المفاهيم حديثة التداول في علوم التربية، حيث ظهر لأول مرة في الولايات المتحدة الأمريكية في المجال العسكري ثم انتقل إلى المجال المهني، ووصل إلى مجال التكوين بمعناه الشامل ولهذا تعددت مفاهيم الكفاءة حسب السياقات التي تستعمل فيها والذي يهمنا هو الكفاءة في المجال التربوي.

أولا مفهوم الكفاءة

لغة: ورد في لسان العرب لابن منظور كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جزاه، نقول مالي به قتل ولا كفاء أي لا مالي طاقة على أكافئه، والكفء النظير. وكذلك الكفء والكفوء والمصدر الكفاءة.

وتقول له لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر أي لا نظير له.[1]

الكفاءة هي مجموعة القدرات والمعارف المجندة بشكل يسمح بالتعرف على إشكالية وحلها من خلال نشاط تظهر فيه أداءات أو مهارات المتعلم في بناء معرفته.[2]

الكفاءة هي تجنيد المتعلم لقدراته المعرفية والفعلية، وتوظيف فعال لكل الموارد لإيجاد حل للمواقف التعليمية التي تعترضه في المدرسة وفي الحياة اليومية.[3]

تعريفDussault

: الكفاءة قدرة مكتسبة يبرهن عليها الشخص، تتضمن جزء كامن هو مجموعة مدمجة من المعارف، المدركات، المواقف وكذا جزء إجرائي أي إنجاز مهمة أو النشاط من خلال اندماج كل المعارف والمهارات والمواقف.

إن هذا التعريف يميز بين الكفاءة والقدرة، باعتبار الكفاءة أشمل من القدرة، حيث أنها تتشكل باتحاد القدرة والإنجاز الفعلي.

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط3، لبنان ،1999، ص111

[2] طيب نايت سليمان وآخرون، المقاربة بالكفاءات، دار الأمل للطباعة، الجزائر، ط1، 2004، ص30

[3] العرابي محمود دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، تخصص بناء المناهج،2011/2010، ص21

تعريف Louis DHnaut

الكفاءة مجموعة من السلوكات الاجتماعية، الوجدانية، ومن المهارات النفسية والحسو حركية التي تسمح بممارسة بدور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.

و يتفق هذا التعريف مع تعريف معجم علوم التربية الذي يرى أن:

الكفاءة هب جملة الإمكانات التي تمكن الفرد من بلوغ درجة من النجاح في التعلم، أو في أداء مهام مختلفة.

تعريفRomainville

الكفاءة تفيد الإدماج الوظيفي للمعارف ونتعلم لنعمل، ونتعلم لنكون في المستقبل بحيث أن الفرد عند مواجهته لمجموعة من الوضعيات، فإن الكفاءة تمكنه من التكيف، ومن حل المشكلات كما تمكنه من إنجاز المشاريع التي ينوي تحقيقها في المستقبل.

تعربف فرانسواز راينل وآلان ريوني

الكفاءة هي مجموعة من السلوكات الممكنة (الوجدانية، المعرفية، الحسو حركية) التي تسمح لفرد بالممارسة الناجعة لنشاط معين، وترتبط الكفاءة بحرفة، أو مهنة أو حالة أو وضعية مهنية أو وضعية اجتماعية، وهي بذلك تشمل الدرايات والإتقان وحسن التواجد في ترابط متكامل.[1]

تعريف أوبار:Aubert s

يميز بين الكفاءة الفردية والكفاءة الجماعية، حيث يرى الكفاءة الفردية تعتبر مجموعة من المعارف والمعارف العملية التي يوظفها الفرد من أجل تحقيق مهمة ما، أما على مستوى الجماعة يضاف إلى ما سبق البعد الوجودي للمعارف أي كيف نعيش في جماعة أو كيف نعمل معا.

تعريف جاك لوبلا

يقول إن مفهوم الكفاءة يظهر في ميادين مختلفة، تختلف وتتعدد معها التعاريف ففي علم الاجتماع مثلا يرادف الكفاءة إلى حد ما مفهوم التأهيل وتستعمل في مجال التشغيل، ولا تتميز فقط بماذا يستطيع الفرد أن يعمل، لكن أيضا القيمة الاجتماعية للمعارف.

أما في ميدان علم النفس فإن الكفاءات هي هدف الدراسات في مجالين:

[1] آسياالعطوي ، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف، 2010/2009، ص19

الأول: هو مجال تقييم الأفراد من معارف ومعارف علمية والتي تهدف عادة إلى تمييز ماذا يعرف الفرد، وماذا يمكن أن يعمل، ومحاولة التنبؤ بإمكانيات اكتساب هذه الكفاءات من خلال مجموعة من الاختبارات المختلفة للمعارف والقدرات

الثاني: هو مجال دراسة النشاطات، وفي هذه الحالة نتجه إلى تمييز الكفاءات المستغلة في نشاط محدد من خلال دراسة هذا النشاط مباشرة في وضعيات تنفيذه.[1]

ثانيا أنواع الكفاءات:

تعددت أنواع الكفاءات ولعل أهمها ما يلي:

1-كفاءات معرفية: وهي لا تقتصر على المعلومات والحقائق بل تمتد إلى امتلاك التعلم المستمر واستخدام أدوات المعرفة ومعرفة طرائق استخدام هذه المعرفة في الميادين العلمية ومعنى ذلك أن المعرفة غير كافية فلابد لها من استخدام الطريقة الفعالة والمثلى لتوظيفها هذا ما ينقص المتعلم ومما لا يكتسبه من معلمه أثناء اكتساب المعارف.

2-كفاءات الأداء: وتشمل قدرة المتعلم على إظهار سلوك لمواجهة وضعيات مشاكل على أساس الكفاءات بأداء الفرد لا بمعرفة معيار تحقيقها هنا هو القدرة على القيام بالسلوك المطلوب.

3-كفاءات الإنجاز أو النتائج: إن امتلاك الكفاءات المعرفية بعني امتلاك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون أن يكون هناك مؤشر على أنه امتلاك القدرة على الأداء، أما امتلاك الكفاءات الأدائية فيعني القدرة على إظهار قدراته في الممارسة دون وجود مؤشر يدل على القدرة على إحداث نتيجة مرغوبة في أداء المتعلمين فالكفاءات التعليمية كسلوك قابل للقياس هي التمكن من المعلومات والمهارات وحسن الأداء ودرجة القدرة على عمل شيء معين في ضوء معايير متفق عليها وكذا نوعية الفرد وخصائصه الشخصية التي يمكن قياسها.

4-الكفاءات المستعرضة: هي مكون مجموعة التعلمات المتقاطعة أو المعارف المدمجة من مجالات متنوعة من مرتبطة بمادة دراسية واحدة أو أكثر، يمكن أن يوظف في عائلة من الوضعيات المتميزة بعوامل مشابهة أو مختلفة عن طريق التحويل.

الكفاءات الوجدانية: وهي عبارة عن أداء الفرد واستعداداته وهي متصلة باتجاهاته وقيمه الأخلاقية وهي تغطي جوانب كثيرة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه واتجاهه نحو المهنة.[2]

---

[1] المرجع نفسه، ص 20

[2] عبد الحفيظ تحريشي، ربيعة عطاري، بناء وضيعة تعليمية تعلمية وفق استراتيجية المقاربة بالكفاءات، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب واللغات، العدد 20 جوان ،2018، ص53

ثالثا خصائص الكفاءة:

1-توظيف مجموعة من الموارد :

إن الكفاءة تتطلب من تسخير مجمعة من الإمكانات والموارد المختلفة مثل المعارف العلمية المتنوعة والقدرات والمهارات السلوكية في غالب الأحيان فإن الإمكانيات تكون خاصية: الإدماج.

2-الكفاءة ذات الطابع النهائي:

هي عبارة عن ملمح ذي خاصية وظيفية، يعني أنها تحمل في طياتها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يوظف جملة من التعليمات بغرض إنتاج أو القيام بعمل أو حل مشكلة مطروحة في المدرسة أو في حياته اليومية.

3-الكفاءة مرتبطة بجملة من الوضعيات ذات المجال الواحد:

إن تحقيق الكفاءة لا يصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلها هذه الكفاءة (يعني وضعيات قريبة من بعضها البعض) فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات التي يستدعي فيها إلى تفعيل الكفاءة المقصودة، وإن تنوعت الوضعيات فلابد أن يكون هذا التنوع في الوضعيات محدود ومحصور في مجال مشترك.

4-الكفاءة غالبا ما تتعلق بالمادة:

الكفاءة لها طابع متعلق بالمادة في غالب الأحيان أي أنها توظف معارف وقدرات ومهارات أغلبها من المادة الواحدة مع العلم أن هناك بعض الكفاءات تتعلق بعدة مواد لاكتسابها وهناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب إلى مادة معينة.

5-الكفاءة قابلة للتقويم:

تقيم الكفاءة أساسا على مقياسين اثنين على الأقل وهما: نوعية الإنجاز ونوعية النتيجة المتحصل عليها، وفي المجال المدرسي يقيم المتعلم بدلالة ما ينتجه، وذلك باعتبار جملة من المقاييس وفي مقدمتها: جودة الإنتاج ومطابقته للمطلوب بحيث يتم تحديد المقاييس، مثلا الناتج الذي قدمه المتعلم ذو نوعية؟ هل استجاب إلى ما طلب منه؟ إضافة إلى ذلك يمكن تقويمها من حيث النوعية العملية التي يقوم بها المتعلم، بغض النظر عن النتائج وذلك بالحكم على السرعة في إنجاز العملية، الاستقلالية، احترام الآخرين وهي كلها كفاءات.

يجب ألا نكتفي بصياغة أسئلة وتقديمها للمتعلم حول المعارف فحسب بل يجب وضع المتعلم في مواقف تدعوه إلى العلاج وتوظيف معارفه ومهاراته ومختلف إمكاناته للوصول إلى الحل المناسب.[1]

رابعا عناصر الكفاءة:

1-الاستعداد: هي الطاقة الكامنة للفرد في مجال معين أو أكثر عن طريق الاستعداد يصل إلى مستوى معين من الكفاءة أي يبلغ الهدف المقصود من التعلم والاستعداد طاقات فطرية أو مكتسبة أو هما معا.

2-القدرات: هي كل ما يستطيع الفرد أداءه من أعمال ومهارات عقلية وإدراكية أو عملية حركية، سواء أتم ذلك نتيجة تدريب مقصود منظم أو دون ذلك وهذه القدرات قد تكون مكتسبة أو فطرية.

3-المهارات: هدف من أهداف التعلم يشمل كفاءة المتعلمين وقدراتهم على أداء مهام معينة بكيفية دقيقة ومتناسقة وناجعة.[2]

خامسا مستويات الكفاءة:

1-الكفاءة القاعدية: هي الأساس الذي يبنى عليه التعلم، وهي نواتج التعلم الأساسية التي توضح بدقة ما سيفعله المتعلم أو ما سيكون قادرا على أدائه في ظروف معينة.

2-الكفاءة المرحلية:

هي مجموعة من الكفاءات القاعدية تتعلق بشهر أو فصل أو مجال معين.

3-الكفاءة الختامية:

هي مجموعة من الكفاءات المرحلية تعبر عن مفهوم إدماجي يتم بناءها خلال سنة دراسية أو طور.

4-الكفاءة العرضية الأفقية:

هي كفاءات متقاطعة تشترك في تكوينها بعض المواد أو مواد كثيرة، كما توظف في وضعيات متعلقة بمجالات ذات الارتباط ببعض المواد.[3]

سادسا الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات:

تعود الأصول النظرية لبيداغوجيا الكفاءات للمذهب النفعي بزعامة المربي الأمريكي جون ديوي مبتكر طريقة العمل بالمشاريع وأسلوب حل المشكلات في التعليم.

---

[1] عبد الحفيظ تحريشي، ربيعة عطاري، المرجع نفسه، ص53

[2] حورية نرزولت عمروني، كريمة حيواني، الكفاءات المهنية للأستاذ الجامعي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد32، جوان 2018، ص241

[3] خير الدين هني، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة أبناء الجزائر، ط1، 2003، ص25

ونجد المدرسة البنائية المنظر البنائي لمبادئ التعلم في بيداغوجيا الكفاءات والتي من روادها جان بياجي والذي يرى" أن الطفل يؤثر في محيطه ويؤثر بالمثيرات المنبعثة منه وبدون ردود أفعال لا يمكن أن ينمو". ويؤكد على سيطرة النمو على المسار التعليمي التعلمي.

إن التعليم عنده ليس تبليغا للمعارف بل عملية تسهيل مسار بناء هذه المعارف التي يقوم الطفل بمفرده بتفاعله مع محيطه فالتعليم حسب هذا الشكل ينصب على اختيار الأدوات التي توضع في متناول المتعلم في محيط معين وفق وتيرة نموه ولقد أثرت البنائية على التصورات التعلمية الديداكتيكية حيث وجه الفعل التربوي نحو وضعيات تفاعلية تثير لدى التلميذ الحاجة إلى البحث وصياغة المشكلات، وتقوم التصورات الديداكتيكية على فكرة مركزية تجعل من المعرفة السيكولوجية بالطفل منطلقا لبناء وضعيات تسمح للمتعلم باكتساب مفهوم أو عملية معينة و ذلك اعتماد على إدماج هذا المتعلم داخل محيط حتى يتيح له استعمال وسائل إستراتيجية تؤثر على المحيط ، وتمكنه من الارتقاء من الإحساس إلى التمثل والبناء وقوم هذه الإستراتيجية ما يلي :

- يوضع المتعلم في مواجهة مشكل مستمد من الحياة اليومية.
- بحث المشكل المطروح ومناقشته جماعيا.
- بحث متعدد الاتجاهات قصد حل المشكل يتماشى كل متعلم وأسلوبه.
- تقلص حضور المتعلم وتدخله.
- استئناف المناقشة الجماعية واستخلاص النتائج.
- تحرير التقارير النهائية.
- مراقبة النتاج النهائي للمتعلم.[1]

مما سبق ذكره أن أهم الطرائق البيداغوجية الفعالة للمدرسة البنائية لبيداغوجية الكفاءات التي تعين المتعلم أن يتعلم بنفسه وذلك بتنمية قدراته على التفكير الذكي، وتجعل منه محور العملية التعليمية التعلمية، وذو دور إيجابي داخل المدرسة وخارجها. ولعل أهم الطرائق فاعلية هي:

- طريقة حل المشكلات.
- طريقة المناقشة والحوار
- طريقة المهام والاستكشاف.[2]

سابعا المقاربة بالكفاءات:

---

[1] قويدر تمزور، الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات مذكرة الماستر في علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة زيان عاشور الجلفة،2017/2016، ص 36،35

[2] المرجع نفسه، ص36

هي برامج تعليمية محددة بكفاءات مبنية بواسطة الأهداف الإجرائية التي تصف الكفاءات الواجب تنميتها لدى التلميذ وهذا بتحديد المعارف الأساسية لإكسابه الكفاءات اللازمة والتي تمكنه من الاندماج السريع والفعل في مجتمعه.[1]

كما تعرفه بأنها بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقد في الظواهر الاجتماعية،من ثم فهي اختيار منهجي يمكن المتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة [2]

ثامنا تقويم الكفاءات:

يعد التقويم أساسيا في العملية التعليمية التعلمية يواكبها في جميع مراحلها، إذ أصبح معنيا أكثر من أي وقت مضى بقياس فهم المتعلم للمعارف والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، في حل المشكلات التي تواجهه.

ولما كانت المناهج الجديدة تعتبر المتعلم هو محور الفعل التعليمي / التعلمي وعليه القيام ببناء تعلماته بنفسه والتمكن من اكتساب المعارف عامة والكفاءات بصفة خاصة المتمثلة في القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف (محتويات المواد) ومعارف فعلية (فكرية أو نفسية حركية)ومعارف سلوكية (اجتماعية، وجدانية) من خلال أنظمة تعليمية /تعلمية فإن عملية تقويم التعلمات لدى المتعلم تركز على توضيح المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم يستطيع أن يبرهن على كفاءته وتحديد مقياس النجاح الذي يستند إلى أداة قابلة لملاحظة والقياس و إنجازها في وضعيات تعلم.[3]

تهدف المقاربة بالكفاءات إلى تنمية قدرات المتعلم المعرفية والوجدانية والنفس حركية قصد الوصول به إلى مستوى الكفاءة التي ستسمح له بحل المشاكل اليومية، وللتأكد من مدى تحقيق هذه الأهداف على مستوى المتعلم على المكون أن يجعل من التقويم أداة قياس وتقدير لمدى تطوير القدرات العلمية وعامل تعلم المتعلم، وذلك حتى يتبين بواسطة التقويم مستوى الكفاءات الضرورية لحل المشكل

ويعد التقويم في إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات عنصرا من عناصر النسق التربوي لفعل التعليم والتعلم وذا بعد بيداغوجي أساسي فيه، فهو يشكل نشاطا ملازما لسيرورة كل عمليات التعلم والتعليم في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها، ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستويات الأداءات

---

[1] طيب نايت سليمان، المرجع السابق، ص30

[2] المرجع نفسه، ص33

[3] فاتح لعزيلي، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 14، السنة الثامنة أكتوبر 2013 ص81

الخاصة بكل طرف من أطرف العملية البيداغوجية وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التعديل والتطوير أو التجديد، لتفعيل حركة النشاط التربوي بشكل أفضل

وتأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم القديمة ذلك أن تقويم الكفاءات تختلف عن تقويم المعارف، حيث من الضروري ان تكون ممارسات التقويم متجانسة مع خصوصيات المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات والتي ترتكز بدوها على التنمية الشاملة للمتعلم ولا تكتفي باكتساب المعارف فحسب، بل تعتمد بيداغوجيا اندماجية تكسب المتعلم كفاءات مستدامة يستخدمها في حياته لمواجهة الوضعيات المشكلة

وهذا المنحى الجديد للبيداغوجيا، ينبغي أن يتميز بتفاعل قوي بين عملية التعليم وعملية التقويم وذلك لكون هذا الأخير يؤدي وظيفتين أساسيتين:

* المساهمة في تصحيح مسار التعلم والتعليم (التقويم التكويني)

* المصادقة على كفاءات التلميذ (التقويم التحصيلي)[1]

والتقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يسعى إلى ّإصدار على حكم على مدى تحقق التعلمات المقصودة ضمن النشاط اليومي للمتعلمين بكفاءة واقتدار، وبتعبير آخر هو عملية إصدار الحكم على مدى كفاءة المتعلم التي هي بصدد النمو والبناء من خلال أنشطة التعلم المختلفة

يعتمد تقويم الكفاءات على تقويم كل الموارد المدمجة المكونة للكفاءة من معلومات ومهارات وقدرات التي تحدد في أشكال أهداف لمستويات مختلفة بعد أن يكون المتعلم قد اكتسبها بعد قطعه لمسار تكويني معين

وتقويم الكفاءة ليست عملية سهلة بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم فيها

لم يعد التقويم مقتصرا على العلامة الممنوحة للتلميذ في نهاية مرحلة من المراحل التعليمية أو على تقدير عام في الكشف المدرسي إنما يتم في شكل نسق متواصل باعتباره عنصر من عناصر الفعل التربوي ذلك لأن الأهداف المنشودة التي تكون على شكل أهداف عامة ومحددة في صورة مهارات أو قدرات أو كفاءات فإنها تصاغ داخل استراتيجية التعليم والتعلم في شكل نسق تكون فيه عملية التقويم أحد عناصره المنسجمة مع البنية الكلية فيكون بذلك عنصر التقويم مندمجا داخل البنية الكلية لسيرورة التعليم والتعلم غير معزول عنها، فهو يغلب طابع التكوين.

---

[1] بن سي مسعود لبنى، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقتربة بالكفاءات مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس والعلوم التربوية، تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري قسنطينة،2007/ 2008، ص111

تاسعا خصائص التقويم المركز على الكفاءة

يتميز التقويم المركز على الكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم التلميذ عوض اهتمامها بقياس نسبة التحصيل أو مدى تحقيق الأهداف الإجرائية وتتمثل في:

* إن الهدف الأساسي لهذا النوع من التقويم هو قياس قدرة المتعلم على إنجاز نشاطات مختلفة تدل على اكتساب الكفاءة

* إن الشهادات الممنوحة في نهاية مرحلة تعليمية أو في نهاية تكوين أو حتى كشوف التلاميذ يفترض أن تثبت كفاءة أو عدة كفاءات في إطار برنامج تعليمي أو تكويني

* يتم تقويم الكفاءة في إطار تنسيقي عملي قائم على قياس الكفاءات بين مختلف المواد وبين مختلف المستويات التعليمية وليس من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى دراسي إلى آخر

* يتم تقويم التلاميذ في وضعيات مشكلة تكون مرتبطة إلى حد كبير بالواقع المعيش

* يتم تقويم البرامج الدراسية والمهنية في إطار انسجامه مع المحيط الاجتماعي الواسع بدلا من المحيط المدرسي

* إخضاع كل مركبات الكفاءة للتقويم وكذا الأدوات والوسائل المستخدمة بما في ذلك المحتوى الدراسي

وإذا كان تقويم المعارف يتمحور حول إنجاز المحتوى التعليمي وقياس مدى تخزينها واسترجاعها فإن تقويم الكفاءات يصب في صلب موضوع الجودة والبحث عن درجة الإتقان والتحكم التي تمكن المتعلم من إنجازها على أرض الواقع بالاعتماد على المؤشرات مؤشرات الكفاءة ومؤشر الكفاءة هو مقياس السلوكات المؤداة من قبل المتعلم تترجم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المكتسبة أو مقدار التغيير في السلوك بعد تعلم ما تتعلق بالأفعال القابلة للملاحظة والقياس، ويهدف التقويم هنا إلى تقويم الكفاءة كاملة في نهاية المقطع التعليمي من خلال عناصرها و هذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط لا تكون مجزأة إنما مدمجة و مجسدة

إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته واختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة المكونة

عاشرا أهداف التقويم المركز على الكفاءات وتتمثل في:

* الاهتمام بنمو الطفل المتكامل ويكون ذلك من خلال تكييف المعارف والطرائق والوسائل والأهداف لطبيعة نموه وخصائصه في كل مرحلة مما يجعل التقويم يهتم بقياس جميع جوانب الشخصية وتشخيص جوانب قوتها والصعوبات التي تواجهها من أجل اتخاذ تدابير التدخل المختلفة.

*يضع الفرد في وضعيات واقعية في مواجهة مشكلات حقيقية تسمح له بتحديد دوره تحديدا دقيقا مما يساعده ويدربه على تحمل المسؤولية.

الربط بين الكفاءة والقدرة يجعل التلميذ يدرك شيئا فشيئا قدرات وإمكانات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.

* إن التعرف على الإمكانات والقدرات الذاتية تسمح للمتعلم بتقدير ذاته وتساهم في تكوين صورة إيجابية للذات

* تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن القيام به وإنجازه

إحدى عشر معايير تقويم الكفاءة:

يتم تقويم الكفاءة باقتراح وضعية اندماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة وينظر المعلم أو التلميذ إلى ما تم إنجازه من خلال قراءات متعددة ووجهات نظر نسميها المعايير.

تمكن المعايير من الإدلاء برأي حول الخاصية المنجزة أو المطبقة، وتختلف تلك الخصائص باختلاف ما ننتظره من المنتوج أو العمل المنجز، وتصاغ تلك الخاصية إما باستعمال اسم تعرف أنه إيجابي أو سلبي (الملاءمة، الانسجام، الدقة) أو باستعمال اسم يضاف له نعت يحمل صفات الإيجاب أو السلب

ويمكن التمييز بين نوعين من المعايير:

معايير الحد الأدنى وهي معايير ضرورية للتحكم في الكفاءة المعنية بالتقويم

معايير الإتقان وهي معايير ليست ضرورية لكنها تشكل قيمة مضافة[1]

[1] المرجع نفسه، ص116

المحاضرة الحادي عشر التقويم التربوي وعلم التباري:

أولا مفهوم علم التباري:

1-لغة: يشير هنري بيرون H Pierronبأنه اقترح التسمية Docimologie من خلال الكلمة اليونانية dokime ومعناها اختبار وdokimostikos التي تشير إلى دراسة تقنيات الامتحان ومنه فالدوسيمولوجيا تعني اصطلاح علم التباري علم الامتحانات.

2اصطلاحا: يعرفه دولندشيهرDe landsheere بأنه الدراسة النسقية لأدوار التقويم في التربية ويشير نوازيه وكفارني Noizet et caverni إلى علم التباري كعلم النفس التقويمي، بحيث يمثل حسبهما

الدراسة التجريبية لسلوك التقويم عملياته ومنتجاته، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام وتقديرات المصححين.

فالدوسيمولوجيا تعني الدراسة المنظمة لأساليب التنقيط ومعرفة المتغيرات الفردية الداخلية والمتغيرات بين الأفراد المخصصين من منظور سرعة الإنجاز والمعايير وسلالم التقدير وتقنين الامتحانات.

بالإضافة إلى أن نقد طرق التنقيط والتصحيح وتشخيص الفجوات بين الفاحصين بالبيانات الإحصائية ومجالات التضارب الحقيقية ومن ثم تحليل عوامل وجو تلك التغيرات في التعامل مع الوضعية الاختبارية.

لذلك حاولت نتائج تلك البحوث إعادة الاعتبار للبعد التكويني في التدريس، إذ لا يمكن احداث تغيرات في إحداث تغييرات في عمليات التقويم دون إحداث تغيير في التطورات السائدة في التكوين.

إذ يعرفه دومنيك غاليانا Dominique Galianaعلى أنه يشير إلى العلم الذي يدرس الظواهر الموضوعية والصدق وحساسية التنقيط، بحيث يكون التقويم موضوعيا إذا حصلت نفس الإجابة المصححة من طرف نفس المصحح على نفس الدرجة، وصادقا عندما تقيس أداة التقويم ما أعدت لقياسه لا أكثر ولا أقل.[1]

ثانيا نشأة علم التباري:

في عام 193 قام الأستاذ لوجيLaugier بتجربة في مادة التاريخ، حيث أخذ166 ورقة تصحيح من الأرشيف، وصححت من قبل أستاذين لهما تجربة طويلة في التعليم وكانت المفاجأة كبيرة حيث كان الفارق بينهما يصل إلى 9نقاط، وقد أدت هذه التجربة إلى ظهور علم التباري، ودفعت بالباحثين للبحث في الأسباب التي تجعل القياس والتقييم التربويين يجانبان النجاعة والموضوعية.

ورغم الجهود والبحث المستمرين، لم يتطور هذا العلم إلا في أواخر الخمسينات ففي 1969 لاحظ الباحث باشيرBecher ثلاثة عوامل تؤدي إلى تسرب أخطاء قياسية أثناء الاختبار أو التصحيح وهي:

العامل الأول: وهو المقيم نفسه أو ما يعرف بذاتية المقيم، حيث يحدد مسبقا سقفا معينا من التنقيط لا يتجاوزه.

لقد اهتم عدد من الباحثين بعلم التباري، ونذكر هنا ما قامت به مؤسسة كارنجي الأمريكية سنة 1932حيث أخذت 100ورقة تصحيح من أرشيف البكالوريا بباريس، ثم أعيد تصحيحها من بل المصححين في المواد الأدبية والرياضيات والفيزياء، وقد أظهرت النتائج تفاوتا خطيرا

[1] لزهر خلوة، مطبوعة علمية في مقياس مدخل إلى علم التباري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرط فونيا، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، 20172016، ص.ص8-10

بين النقط ند مصححي نفس العمل، فمثلا ورقة لمادة الفرنسية أخذت 3 على 20 من عند مصحح و16 على 20 من مصحح آخر وحتى الفيزياء والرياضيات لم تسلما، حيث وصل الفارق 8 و9 نقاط. كما بينت التجربة أن نفس المصحح غير متفق مع نفسه، فعندما أعاد التصحيح بعد مدة زمنية ثلاثة أيام لم يعط نفس النقطة ويرجع سبب هذا الاختلاف إلى عدة عوامل نذكر منها:

* تأثر الأستاذ بعوامل داخلية وخارجية تكونه وتحدد منحاه وشدته.
* تأثره بجواب مدرك بفكره.
* المعلومة المسبقة عن التلميذ ويقصد به معرفة المصحح للنتائج السابقة للمتكون، وهو ما يسميه De landsheere "بعدوى النتائج"
* أثر Halo إن المظهر الخارجي للمتكون يؤثر على الأحكام التي يصدرها المكونون.
* أثر التضاد لقد أثبتBonniol.j.j أن نفس الورقة تقيم إيجابا عندما تصحح بعد ورقة ضعيفة في حين تقيم سلبا عندما تأتي بعد ورقة جيدة.

العامل الثاني:

يرجع إلى الاختبار التقليدي طبيعة وشكلا ومضمونا

إن اختيار موضوع الامتحان وظروف إجرائه يتدخلان في نتيجة التقييم، وحتى وضع سلم تنقيط محدد لا يسمح وأمانة الامتحان.

سلم التنقيط: يؤدي سلم التنقيط دورا كبيرا في التساوي الحظوظ بين الممتحنين.

اختيار عناصر الاختبار: توصل الباحثون إلى أنه يجب أن تصاغ أسئلة الامتحان بطريقة لا تقبل التأويل.

العامل الثالث:

يرجع إلى المتكون، ويتجلى في عدم الاهتمام بالمتطلبات الحيوية والنفسية للمتكون، ومن جهة والتغيرات الزمانية من جهة ثانية والتي لها تأثير مهم على النشاط الفكري والمعرفي للامتحان.

وفي دراسة ميدانية للأستاذ البيرات1990 بينت أن النشاط الفكري والمعرفي لأي متكون يتصاعد لديه تدريجيا بعد انطلاقة طفيفة في الساعات الأولى من الفترة الصباحية حتى يبلغ قمة أولى قبيل الفترة الصباحية ثم يتزل بعد الغذاء حتى يبلغ قمة أدنى مستوى له، ثم يتصاعد من جديد حتى يبلغ قمة ثانية قبيل انتهاء الفترة الزوالية، كما يتأثر النشاط الفكري للمتكون خلال الأسبوع وكلها عوامل لا تراعى أثناء التقييم، فالتلميذ الذي يختبر يوم الاثنين ليس كالذي يختبر يوم الخميس مثلا.[1]

[1] بديعة بوعلي، تقويم تكوين أعوان الأمن ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرط فونيا، تخصص علم النفس التربوي جامعة منتوري قسنطينة،2008/2007، ص.ص 149-151

ثالثا التقويم التربوي وعلم التباري:

تساؤلات علم التباري:

هل النقطة التي أعطيت للتلميذ من طرف عدة مقيميين تتشابه أم لا؟

إذا كانت الإجابة سلبية ما هي هذه الفروقات؟

هل النقاط أو الرتب التي تعطى للتلميذ من طرف مقيم واحد، ولكن لفترات مختلفة تتشابه أم لا؟

وإذا كانت هناك فروقات ما هي أسبابها وكيف نفرقها؟

اهتم علم التباري بالملاحظة والتفسير كان لها طابع سلبي وكانت لها نتائج سلبية على التلميذ من الجانب الفردي والجماعي.

اتجه علماء التباري إلى أسئلة أكثر عمقا أساسية فكانت الأسئلة التالية:

هل الامتحان في محله أي هل هو مناسب؟

هل النجاح في الامتحانات لا يكون إلا من طرف الممتازين؟

هل بإمكاننا أن نثق في الامتحان وهل الامتحانات تمثل نظام لائقا اجتماعيا؟

هل هناك خطر أن يكون تبذير في الطاقة البشرية وعزل البعض منها؟

ما هي مكانة العشوائية (الصدفة) في توزيع الرتب والشهادات التي تعتبر جوازا للترقيات الاجتماعية والثقافية؟

كما يمكن من طرح أسئلة أخرى تساهم في تدارك وإصلاح الأخطاء والاختلالات وما يرافقها من سوء التسيير:

كيف وما هي الطرق التي تسمح لنا بتقليص الفروقات ما بين المقيميين؟

كيف نخلق توازنا بين الامتحانات وكيف نعدلها؟

كيف نبني امتحانا مقننا ثابتا بإمكاننا أن نثق به؟

ويمكن من طرح أسئلة أخرى:

هل توجد نقطة حقيقية؟ وكيف نحصل عليها؟

كيف نعطي للامتحان مصداقيته؟

وكيف نجعل منه امتحانا يفي بما يزعم أن يقيسه؟[1]

[1] زواوي منصوري، علم التباري ومشاكل التقييم، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الجيلالي اليابس،2017، Psysba.com/blog/tag

لا شك أن المدخل الدوسيمولوجي المقارب للنقطة التعليمية قد ساعد في إثارة تساؤلات تدور حول التقويم والامتحانات والنتائج المدرسية، وكانت هذه الأخيرة بمثابة الشرارة التي وجهت البحوث نحو عمليات التصحيح،خاصة وإن هذه التساؤلات والمخاوف انصبت على:

* إمكانية الحصول على نتائج مغايرة غير مرتبطة بعلامات الطلاب الحقيقية.
* هل النقاط تحقق العدالة المدرسية؟ أم هي إعادة إنتاج ثقافي واجتماعي؟
* هل التنقيط عقاب للفقراء؟
* هل التنقيط يخدم فعلا الأقليات الإثنية؟
* كيف وما هي الطرق التي تسمح بتقليص الفوارق بين المقيمين؟
* كيف نخلق توازن بين الامتحانات وكيف نصحح بعض إجراءاتها.
* هل التقويم يزيد في اتساع الفوارق عوض الحد منها؟
* هل توجد حقيقية وما هو المسار المؤدي لتحقيقها على أرض الواقع؟[1]

إن التقويم هو مجال متسع للغاية، فهو يهدف أساسا إلى تحديث مراحل القوة والضعف في مستويات التحصيل التربوي، ولأجل تحسين وتطوير العملية التعليمية التي لها أهدافها وتنظيماتها وخططها التي ترتبط مكوناتها بعضها ببعض، بحيث يتطلب التقويم لأي من الجوانب العملية التعليمية احتياجات وتعديلات، والهدف من هذا كله تهيئة أفضل مستوى مناسب للمتعلم في أي مرحلة من مراحل التعليم، كما نؤكد على أهمية العملية التقويمية التي تنطلق من الفهم الدقيق للقياس والتقييم وعلم التباري، وأن الخلل في تقديم الاختبارات أو في أي جانب من جوانب العملية التعليمية ككل .[2]

المصادر:

1-القرءان الكريم

المراجع:

القواميس:

2-ابن منظور ،جمال الدين محمد بن مكرم ،لسان العرب ،دار صادر،بيروت،2005.

[1] لزهر خلوة، المرجع السابق، ص11
[2] بديعة بوعلي، المرجع السابق، ص152،151

3–المنجد في اللغة والإعلام، المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، ط21، 1973.
4–أحمد رضا، معجم متن اللغة، موسوعية تربوية حديثة، دار الحياة، دط، بيروت،1960.
5–عبد اللطيف الفاربي، معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديدالكتيك، ط1، النجاح الجديدة، المغرب،1994.
6–ابن منظور، لسان العرب، دار إحياء التراث العربي، ط3، لبنان،1999،
الكتب:
7–أبو غريبة إيمان (2009)، القياس والتقويم التربوي، دار البداية ناشرون وموزعون، ط1، عمان.
8 –دعمس مصطفى نمر (2008)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان–الأردن
9 –هني خير الدين (2003)، مقاربة التدريس بالكفاءات، مطبعة أبناء الجزائر، ط1،الجزائر
10–زرواق الخميسي، الأنيس في فن التدريس، الطبعة الثانية مزيدة ومنقحة
11 –حمدان محمد زياد(2001)،تقييم التحصيل، اختباراته وإجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية، دار التربية الحديثة، ط1، الأردن
12 –الحريريرافدة(2008)،التقويم التربوي دار المناهج للنشر والتوزيع عمان –الأردن
13 –الطبيب أحمد محمد(1999)، التقويم والقياس النفسي والتربوي، ط1، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية
14 –محمودحمدي شاكر (2004)،التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات، دار الأندلس للنشر والتوزيع–حائل، ط1، المملكة العربية السعودية
15–المياحي جعفر عبد كاظم، (2010)،القياس النفسي والتقويم التربوي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر والتوزيع، عمان
16–ميخائيل امطانيوس نايف (2015) القياس النفسي والتقويم التربوي، دار كنوز المعرفة العلمية للنشر
والتوزيع، عمان
17–منسي محمود عبد الحليم (1997)، التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية
18–مراد صالح أحمد، سليمان أمين علي (2002)، الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها، دار الكتاب الحديث، ط1، الكويت

19-نقادي محمد وآخرون القياس والتقدير والتقويم قراءة في التقويم التربوي كتاب الرواسي 1 يصدر عن جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة،1993

20 -سليمان طيب نايت وآخرون(2004)،المقاربة بالكفاءات، دار الأمل للطباعة، ط1، الجزائر

21-عبد الهادي نبيل (2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للنشر والتوزيع، ط2

22-عيد غادة خالد (2006)، القياس والتقويم التربوي مع تطبيقات برنامج، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، ط1.

23-علي عبد الحميد محمد، قرشي منى إبراهيم (2009)، الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع، ط1، القاهرة.

24-العربي غربي(2007) التقويم التربوي مفهومه، أنواعه وأدواته، إصدار مخبر العمليات التربوية والسياق الاجتماعي، دار النشر الغرب للنشر والتوزيع

25 -عثمان محمد (2005)، أساليب التقويم التربوي، أسامة للنشر والتوزيع، ط1، عمان

26-فاروق عبد السلام وآخرون (1994)،مدخل للقياس التربوي والنفسي، المكتبة المكية، ط3، مكة المكرمة

27-قلادة فؤاد سليمان (2005)، الأهداف والمعايير التروية وأساليب التقويم، مكتبة بستان المعرفة، الإسكندرية

الرسائل

28-بوعلي بديعة(2008)، تقويم تكوين أعوان الأمن ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم

علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، تخصص علم النفس التربوي جامعة منتوري قسنطينة،

29 -بن سي مسعود لبنى(2008)، واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقتربة بالكفاءات مذكرة ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية قسم علم النفس والعلوم التربوية، تخصص تقييم أنماط التكوين، جامعة منتوري قسنطينة

30-العطوي آسيا(2010)، صعوبات تطبيق المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية من وجهة نظر معلمي التعليم الابتدائي، مذكرة ماجستير كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والارطوفونيا، تخصص إدارة الموارد البشرية، جامعة فرحات عباس سطيف،

31العرابي محمود(2011) دراسة كشفية لممارسة المعلمين للمقاربة بالكفاءات، مذكرة ماجستير، قسم علم النفس وعلوم التربية، تخصص بناء المناهج
32-تمزور قويدر(2017)، الجودة التعليمية في ظل المقاربة بالكفاءات مذكرة الماستر في علم الاجتماع التربوي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم الاجتماع والديموغرافيا، جامعة زيان عاشور الجلفة

المقالات:

33-بن ياسين عمر صالح مفضي(2012)، استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، العدد الثالث.
34-زواوي منصوري(2017)، علم التباري ومشاكل التقييم، قسم العلوم الاجتماعية، جامعة الجيلالي اليابس،2017.
35-لعزيلي فاتح (2013)، التدريس بالكفاءات وتقويمها، مجلة معارف كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 14، السنة الثامنة
36-تحريشي عبد الحفيظ، ربيعة عطاري(2018)، بناء وضيعة تعليمية تعلمية وفق إستراتيجية المقاربة بالكفاءات، الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب واللغات، العدد 20.
37-خلوة لزهر(ر 2017) مطبوعة علمية في مقياس مدخل إلى علم التباري، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة محمد لمين دباغين سطيف