الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة محمد الصديق بن يحيى
كلية الآداب واللـغات قسم اللغة والأدب العربي

موضوع المذكرة:

منهجية بناء اختبارات اللغة العربية
(سلالم بنجامين بلوم أنموذجا)

مـذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: علوم اللسان

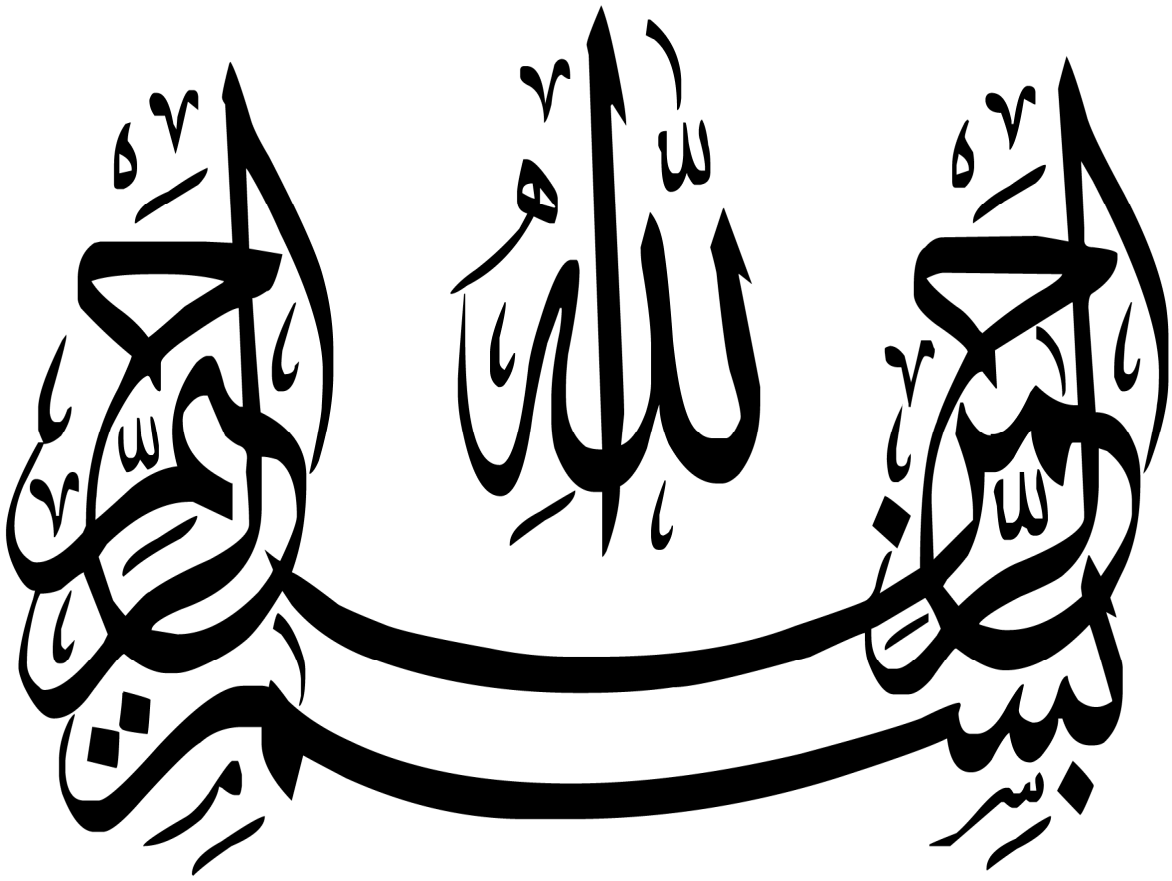
إعداد الطالبة:
- سهام بوكلاب

إشراف الأستاذ:
رابح محـــــاوي

أعضاء لجنة المناقشة:

الأستاذ(ة): اعبيد بشير..... رئيســـا
الأستاذ(ة): رابح محاوي..... مشرفا و مقررا
الأستاذ(ة): بن شافعة عبد المالك .....عضــوا مناقشا

السنة الجامعية:
2015/2014 م
1435 /1436 هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

دعاء

اللهم من اعتز بك فلن يذل

ومن اهتدى بك فلن يضل

ومن استكثر بك فلن يقل

ومن استقوى بك فلن يضعف

ومن استغنى بك فلن يفتقر

ومن استنصر بك فلن يخذل

ومن استعان بك فلن يغلب

ومن توكل عليك فلن يخيب

ومن جعلك ملاذه فلن يضيع

ومن اعتصم بك فقد هدى

إلى صراط مستقيم

اللهم فكن لنا وليا ونصيرا

وكن لنا معينا ومجيرا

إنك كنت بنا بصيرا

تشكر

أشكر المولى عز وجل الذي أتم علي نعمته

وعظيم فضله ومنحني القدرة والصبر على انجاز

هذه الدراسة المتواضعة.

إلى من كان مثلنا قبل أن يصبح أستاذنا، إلى من أصبح أستاذنا

ومعلمنا ومؤطرنا ومثلنا، وبحرا للمعرفة ولم نستق منه إلا القليل،

إلى موسوعة حملت أسمى معاني العلم والمعرفة

والعطاء وكان لزاما علي وضعه في خانة العظماء، فلم يبخل علي

وأمدني بالمراجع التي كنت بحاجة إليها وصبر علي ورافقني طيلة

فترة انجازي لهذه الدراسة.

إليك أستاذي المشرف مع كل عبارات والاحترام

والكثير الكثير من الشكر.

كما أتقدم بكل تواضع بأسمى عبارات العرفان والامتنان

الإنسانية لصديقاتي بالمكتبة نادية –دلال –حميدة–رفيقة

إلى كل هؤلاء شكرا.

مقدمة

مقدمة :

لاشك بأن كل طالب قد ألف الاختبارات منذ الوهلة الأولى لخبرته في التقدم للفحوص العديدة وفي مناسبات متنوعة ولأغراض مختلفة، وبعض هؤلاء الطلبة قد مارس أنواعا عدة من الاختبارات مثل : القدرات أو القبول في برنامج تعليمي أو تدريبي، أو اختبار تحصيلي لمختلف الموضوعات الدراسية التي يتعلمها في المدرسة أو الكلية .

فمن بين الأنشطة الحياتية التي يسجل فيها الاختبار حضوره ، النشاط التعليمي؛ حيث يرافق الاختبار كل عملية تعليمية وكنظام تعليمي ، فقد وعى التربويون و الباحثون في جميع المجالات إلى بناء بعض الاختبارات التي تساعدهم في قياس سمة أو خاصية معينة لدى الأشخاص الذين يعملون معهم (مسترشدين ، طلاب ...) .

وتعد الاختبارات من أكثر أساليب التقويم شيوعا و خاصة بين العاملين في المجال التربوي خصوصا في مجال التقويم. ويعمل كل اختبار عملي وحده على خدمة غرض أو أكثر من الأغراض التربوية و التعليمية وفقا للهدف الذي وضع له.

و مما لاشك فيه أن الإنسان يحتاج بين الحين و الآخر إلى مراجعة حساباته و تقويم مسار حياته ، حتى يتوصل إلى الهدف المنشود الذي يريد الوصول إليه ، فالتقويم يشمل جميع الجوانب المعرفية الوجدانية و المهاراتية ويسعى إلى استقراء و تحقيق الاهداف المرجوة في عملية التعليم ، و كذلك يحتل التقييم مكانة كبيرة في حياة الإنسان وخاصة التعليم التربوي . فهو يسمح بانتقاء و كذلك توجيه كل الطاقات البشرية .

أصبح من البديهي اليوم أن تطور ونجاح أي أمة من الأمم مرهون برصيدها من الكفاءات الفردية والجماعية، لهذا نجد معظم دول العالم تحرص على تطوير وتحسين ثروتها البشرية باعتبارها العنصر الأساسي في عملية التنمية.

وتقع هذه المسؤولية على مجموعة من المؤسسات منها المؤسسة التربوية،حيث أصبحت الأنظار تتوجه إلى التعليم وتصفه بأنه المسؤول الأول على إعداد الفرد لمواجهة تحديات المستقبل والتكيف معها وتوظيفها بالشكل الذي يخدم المجتمع ككل .

وتأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أعطى من الناحية النظرية جانب التقويم أهمية كبيرة وهو يركز على التقويم التربوي الذي يرمي إلى تعديل وتصحيح الاعوجاج الخاص بكفاءات المتعلم،مما يجعل من التقويم في نفس الوقت أداة قياس وتقدير لمدى تطور الكفاءات وعامل لتكوين المتعلم.

فالمقاربة بالكفاءات تستلزم من المعلم تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف ومعايير خاصة بالكفاءات المقصودة،مما يسمح للمعلم من الاطلاع على نقاط الضعف و نقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى.

أما على مستوى الممارسة فإن التقويم لم ينل الاهتمام الكافي حيث يلاحظ أن أشكال التقويم المتداولة لا توحي بأن التقويم التربوي معمول به ،كما أن معظم الأساتذة يواجهون صعوبات في تطبيق المقاربة بالكفاءات وبالتالي التقويم التربوي،وهذا ما دفعنا إلى البحث ميدانيا عن واقع التقويم،والتعرف على مختلف الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تطبيق التقويم التربوي الذي تفرضه بيداغوجيا الكفاءات و ذلك من خلال طرح التساؤلات التالية : ما هو واقع التقويم في التعليم؟هل هو تقوي تربوي يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج في ظل المقاربة بالكفاءات؟ما هي الصعوبات التي يواجهها الأساتذة في تطبيق التقويم التربوي؟وإلى ماذا ترجع هذه الصعوبات؟هل ترجع إلى نقص تكوين الأساتذة في مجال التقويم التربوي؟أم ترجع إلى نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ؟أم هي راجعة إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد أم هي راجعة إلى كثافة المناهج التعليمية؟

و للكشف عن العناصر المكونة للإشكالية،وقصد الإجابة عن تساؤلاتها تطرح الدراسة الفرضيات التالية:

- يواجه تطبيق التقويم التحصيلي صعوبات ترجع إلى عوامل بيداغوجية وتنظيمية.

-ترجع صعوبة تطبيق التقويم التحصيلي في التعليم الابتدائي إلى نقص تكوين المعلمين في مجال التقويم التربوي.

-ترجع صعوبة تطبيق التقويم التحصيلي في التعليم الابتدائي إلى نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية.

-ترجع صعوبة تطبيق التقويم التحصيلي في التعليم الابتدائي إلى ارتفاع عدد التلاميذ في القسم.

-ترجع صعوبة تطبيق التقويم التحصيلي في التعليم الابتدائي إلى كثافة المناهج التعليمية.

ورغبة مني في الاحاطة بالموضوع هيأت خطة منهجية افتتحتها بالمقدمة، ثم ألحقتها بثلاثة فصول وخاتمة اختص **الفصل الأول**:

1– التقويم التربوي :مفهوم التقويم ولمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي وإشكالية التقييم أو التقويم والعلاقة بين التقويم،القياس،الاختبار وتقنية التقويم أو علم التباري ومجالات (موضوعات) التقويم وأسس ومبادئ التقويم التربوي ومراحل التقويم،أغراضه و وظائفه وأنواع التقويم وأدواته و وسائله.

2–التقويم على أساس الكفاءات: تقويم الكفاءة ومكانة التقويم في التدريس بالكفاءات وخصائص التقويم المركز على الكفاءة وأهداف التقويم المركز على الكفاءة ومعايير تقويم الكفاءة.أدوات ووسائل قياس كفاءة خطة العلاج والاستدراك، خلاصة.

أما **الفصل الثاني** التقويم التكويني، مفهوم التقويم التكويني، أغراض التقويم التكويني، فوائد التقويم التكويني، التقويم التكويني والتغذية الراجعة وحدة التعلم في التقويم التكويني،أنماط التقويم التكويني، أدوات التقويم التكويني، والتقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات وخلاصة.

الفصل الثالث: التقويم كقياس وتنقيط ارتباط التقويم بالاختبارات والفروض التقويم كعملية اتخاذ قرار بالنجاح أو الفشل التقويم كعملية تصنيف وخلاصة.

ونظرا لأهمية الاختبارات و تداخل جوانبها و أشكالها وقفت على العديد من الدراسات والأبحاث والجهود التي أسس لها مجموعة من العلماء ، فكان أن اعتمدت على مجموعة من هذه المصادر و المراجع كان أهمها كتاب طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير لسعاد عبد الكريم الوائلي، القياس والتقويم التربوي لإيمان أبو غريبة، التقويم التربوي لرافدة الحريري ، التقويم التربوي و مبادئ الاحصاء لمحمود عبد الحليم منسي و غيرها من المراجع.

فما هو إذن مفهوم التقويم؟ وما هي الأهداف المسطرة والمرجوة منه؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى ما هي الاختبارات؟ وما هي عواقبها ونتائجها؟ وما مدى مصداقيتها؟ هذه الأسئلة وأخرى يطمح هذا البحث للإجابة عنها في معاينة ودراسة للموضوع المطروح.

وقد اخترت هذا الموضوع لأسباب عدة: منها ما هو شخصي تمثل في رغبتي بالاقتراب من هذا الإجراء بمفهومه، كوني معنية بتطبيقه فور تحويلي إلى المسار المهني (أستاذة أو معلمة) وبالتالي محاولة الإلمام بجوانبه قاطبة لكونه حلقة من حلقات العملية التعليمية، نقيم ونقوم من خلاله ما قدمناه كمعلمين، ونتبع أثره لدى المتعلمين.

ومنها ما هو موضوعي أو علمي غايته كشف هذه المعارف التي أتوق لها شخصيا، ومحاولة أن أقربها للآخرين، نظريا وتطبيقيا من خلال وقوفي على آليات تنفيذها، في محاولة بعد وعيي لقيمة الاختبارات ودورها

المحوري في العملية التعليمة لترسيخ كفاءة التقويم التي تسمح للمربين بتطوير ممارستهم البيداغوجية خاصة تلك التي تتعلق ببناء الاختبارات في علاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة، لعل وعسى أن يكون عملي هذا ثمرة خير تفيد المعلمين والطلبة في مشوارهم الدراسي.

وقد يوحى عنوان البحث أننا انتهجنا في دراستنا له منهجا تاريخيا أو وصفيا، ولكننا لم نقتصر على ذلك فحسب، بل انتهجنا أيضا المنهج المقارن والتحليلي، الذي يواجه النص الشعري مباشرة بحيث لا تكون أحكامه جاهزة مسبقة، بل يستخرجها من النصوص ذاتها بعد عملية تحليلها ومحاورتها، فهو منهج يحاول استنطاق النص ولا يقوّله ما لم يقل، ومع هذا لمن همل الاستعانة بالمناهج الأخرى خاصة أثناء عملية التحليل كالمنهج الوصفي والتاريخي والإحصائي.... وذلك لاقتناعنا بأن لكل منهج نقائص وثغرات يمكن سدها بتكامل هذه المناهج.
ويبقى على الباحث لزاما حسن توظيفها – إذا المناهج بصفة عامة تصلح وتفيد حين تتخذ منارات ومعالم ولكنها تفسد وتضر إذا صارت قيودا وحدودا، وهو ما يحاول الباحث تفاديه قدر الإمكان.

أما عن الصعوبات والعراقيل التي واجهتها فهي ما يردده كل باحث، ضيق الوقت مع شساعة الموضوع وغزارة مادته .

وفي الأخير أتقدم بالشكر الجزيل لكل من ساعدني من قريب أو بعيد لأتم هذا العمل خصوصا أستاذي المشرف، الذي لم يبخل علي بالتوجيه و النصح والارشاد متمنية أن أستفيد و أفيد به غيري.

الفصل الأول: التقويم التربوي

تمهيد

أولا: التقويم التربوي:

1- مفهوم التقويم.

2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.

3- إشكالية التقييم أو التقويم.

4- العلاقة بين التقويم، القياس، الاختبار.

5- تقنية التقويم أو علم التباري.

6- مجالات (موضوعات) التقويم.

7- أسس ومبادئ التقويم التربوي.

8- مراحل التقويم، أغراضه ووظائفه.

9- أنواع التقويم، أدواته ووسائله.

ثانيا: التقويم على أساس الكفاءات:

1- تقويم الكفاءة.

2- مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات.

3- خصائص التقويم المركز على الكفاءة .

4- أهداف التقويم المركز على الكفاءة.

5- معايير تقويم الكفاءة.

6- أدوات ووسائل قياس الكفاءة.

7- خطة العلاج (الاستدراك).

- خلاصة.

تمهيد:

تهدف عملية التعلم إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، سواء كان ذلك السلوك معرفيا أو حركيا، ولهذه العملية أهداف عامة ومحددة، ولها أدواتها وطرقها ووسائلها ومستلزمات تنفيذها، وهذه الجوانب تشكل بمجموعها مدخلات عمليتي التعليم والتعلم، أما المخرجات فتركز على ما يسمى بنتائج التعلم أو الأهداف المتحققة منه. وللتأكد من مدى تحقق النتائج أو الأهداف التعليمية لدى المتعلمين يقوم المعلمون عادة بإجراءات مختلفة لمعرفة التغير الذي يحصل في سلوك المتعلم نتيجة عملية التعلم وتعرف مثل هذه الإجراءات بعملية التقويم. والتقويم ليس عملا جديدا في المجال التربوي، فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال التعليم المختلفة، حيث يتعرض المتعلم لعدة أنواع من الاختبار وعلى أساس ذلك تتخذ مجموعة من الإجراءات كالتصفية، الاختيار، الترقية الطرد...الخ. وقد أصبحت عملية التقويم في الوقت الحالي لا تقتصر فقط على تقويم المتعلم وإعطاء نتائج للتلاميذ بل امتدت لتشمل أيضا تقويم المعلم والوسائل والطرائق والمحتويات والأنشطة التربوية المختلفة. فالتقويم في المدارس الحديثة أصبح جزء لا يتجزأ من العملية التربوية وركنا من الأركان الأساسية فيها حيث من خلاله يتم التعرف على ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع ما بذل من جهد من جانب المعلمين والموجهين والإداريين وما تم استخدامه من إمكانيات ، إضافة إلى معرفة الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التربوية. ومن خلال هذا الفصل سوف نتطرق أولا إلى عملية التقويم محاولين توضيح مختلف الجوانب المتعلقة بها، ثم نحاول في الأخير ربط عملية التقويم مباشرة بسيرورة التعليم والتعلم المرتكز على الكفايات.

1- تعريف التقويم:

إن من مقتضيات البحث العلمي لأي موضوع من المواضيع الخاضعة للبحث والتجريب العلميين أن يقوم الباحث بتعريف المصطلحات والمفاهيم التي يستخدمها في بحثه، وقبل التعرض إلى التعاريف الاصطلاحية نجد أنفسنا مرغمين على التعرض للمعنى اللغوي للفظة المصطلح وذلك قصد تحديد جذور المصطلحات وأصولها اللغوية.

ومن الكلمات الاصطلاحية الخاصة بموضوع بحثنا هي لفظة أو مصطلح " التقويم ".

أ- تعريف التقويم لغة:

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور:" التقويم ومنه قوم الشيء: جعله يستقيم ويعتدل، أزال اعوجاجه."[1] ومنه تقويم السلعة: قدر ثمنها وسعرها، والتقويم إظهار قيمة الشيء وحقيقته وتقدير أمره.[2]كما جاء في معجم متن اللغة لأحمد رضا قوم الشيء: وزنه وقوم المتاع: جعل له قيمة معلومة وقوم الشيء عدله وقوم درأه أزال اعوجاجه.[3] أما في منجد اللغة والإعلام فقد جاءت كلمة قوم الشيء وقوم درأه بمعنى أزال اعوجاجه وأقام المائل أو المعوج أي عدله ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وأمر مقيم أي مستقيم ، وفلان أقوم كلاما من فلان أي أعدل وقوام الأمر وقيامه أي نظامه وعماده وما يقوم به ، والقيم على الأمر أي متوليه كقيم الوقف "القيمة "جمع قيم: أي الثمن الذي يعادل المتاع والقيم: كل ذي قيمة، يقال كتاب قيم أي ذو قيمة وتقاوم القوم الشيء أي قدروا له ثمنا.

من استعراض مختلف المعاني لكلمة " قوم" نلاحظ أنها تشير كلها إلى معنى الاستقامة والاعتدال وهي تشير إلى ما هو مضاد للاعوجاج والانكسار أو اعتدال الشيء بعد أن كان معوجا ، ومن خلال التعريف اللغوي للتقويم يمكن اعتبار أن التقويم في التربية والتعليم يعني عملية:

- إصلاح وتعديل الأخطاء والاعوجاج أثناء التعلم.
- تقدير قيمة محددة لنتائج ومجهودات التلاميذ أو غيرهم بعد وزن العمل بمعيار عادل.

ب- تعريف التقويم اصطلاحا:

يعتبر مفهوم التقويم من المفاهيم التربوية التي حظيت باهتمام الكثير من العلماء والمهتمين بميدان التربية ، الأمر الذي أدى إلى تعدد تعاريفه واشتداد الجدل حول تحديد المعنى الدقيق للمصطلح، وهذا في حد ذاته يعتبر ثراء لهذا المجال العلمي الحديث وسيزيد من تطوره لأنه كلما زاد الخلاف وتباينت الاتجاهات كلما تضاعفت كمية البحوث والدراسات والنتائج. فإنه يمكن تصنيف مختلف التعاريف الاصطلاحية[4]وحسب التي تتناول مفهوم التقويم في ثلاثة مجموعات رئيسية هي :

---

(1) إبن منظور : لسان العرب، ج 12 ، ط 1 ، لبنان. 1955 ، ص 496.

(2) أحمد رضا : معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان.1960 ، ص 684 .

(3) المنجد في اللغة و الإعلام: المطبعة الكاثوليكية،دارالمشرق، ط 21 بيروت.1973 ، ص 663،664.

(4) Ait.Boudaoud.L : L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie),Casbah édition, Alger. P37,1999.

– تعاريف تتمحور حول درجة تحقيق الأهداف (أهداف التعلم ،أهداف برنامج أومشروع...) من خلال مقارنة الأهداف مع النتائج المحققة وهي كالتالي:

" التقويم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة[1]– تعريف بلوم .الأفكار، الأعمال ، الحلول ، الطرق المواد...الخ وأنه يتضمن استخدام المحكات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم كميا أو كيفيا."التقويم هو مجموعة معلومات وجيهة[2] " – تعريف ديكيتال (صالحة وكافية لبحث درجة المطابقة بين هذه المجموعة من المعلومات ومجموعة مقاييس مطابقة للأهداف المحددة في البداية أو معدلة خلال العملية من أجل أخد القرار. "هو عملية منهجية تحدد مدى تحقيق "[3] :

– تعريف جرولند الأهداف التربوية، وهي تتضمن وصفا كميا وكيفيا بالإضافة إلى حكم على القيمة."

" التقويم هو العملية الكاملة لتحديد الأهداف المتعلقة بجانب من جوانب العملية التربوية، وتقويم مدى تحقق هذه الأهداف."[4] – تعريف ثورندايك وهاجن

– تعريف الدمرداش سرحان: " التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها وتحقيق أهدافها."[5]

– كما يعرف أيضا محمد خليفة بركات التقويم بأنه:" قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية ومعرفة مدى القرب أو البعد من تحقيق هذه الأهداف".[6]

إن المتأمل لمجموع تعاريف هذه المجموعة يجد أن السمة أو الخاصية المشتركة بينها تتمثل في مفهوم بلوغ الأهداف المسطرة مسبقا ، كما تنص كلها على الأهداف وإصدار الأحكام ووزن مزاياها ومستوياتها بالتقويم وتقدير مدى التحسن والتقدم والحكم على كل ذلك يكون بالكم والكيف وعلى أساس ذلك يكون العلاج ورفع العراقيل من أجل تحسين العملية التعليمية، وهذا التحسن لا يظهر إلا من خلال التغير في السلوك نحو الأفضل كما يحدده

---

(1) بنجامين بلوم ، تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد أمين مفتي وآخرون، دار المريخ ، الرياض، Bloom.B.S p24. 1983

(2) De Ketele. J.M ,1991, p 438.

(3) Thorndike. R.L , Hagen.E 1961, p 146.

(4) R.L .Thorndike, E Hagen, Measurement and evaluation in psychology and education, New York,1961,p146.

(5) الدمرداش سرحان: المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د ط ، الكويت. 1979 ،ص 115 .

(6) إبراهيم حريزي ، تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير ، 1993 ، جامعة الجزائر.

علماء سيكولوجية الذي كان أول من أدخل فكرة (Tayler.R) " التعلم ويؤكد عليه العالم الأمريكي " رالف تايلر تحديد الأهداف أثناء بناء البرامج التعليمية كما سنرى ذلك فيما بعد.

ومن جهة أخرى فإن هذه التعاريف تتناقض مع مفهوم التربية عند" جون ديوي" ومؤيديه البراغماتيين، حيث أن طريقة حل المشكلات وطريقة المشروعات في فلسفتهما وأسسهما لا تهتمان كثيرا بتحديد الأهداف التربوية والتعليمية مسبقا، إذ يرون أن الموقف التعليمي ورغبات التلاميذ فيما يستطيعون تعلمه هما اللذان يحددان الهدف التربوي والتعليمي، كما أن تحديد الأهداف مسبقا يلغي علم النفس الفارقي ومفهوم الفروق الفردية الذي يهتم بالإبداع والمواهب الخاصة.

- تعاريف تتمحور حول الوصف والمقارنة والجمع والتحليل والتوضيح ومن أهمها:

- تعريف عبد المجيد نشواتي التقويم هو:" عملية استخدام البيانات والمعلومات التي يوفرها القياس بهدف إصدار الأحكام أو قرارات تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي، أو بالتحقق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما".[1]

- تعريف محمد عزت عبد الموجود:" التقويم هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات(كمية أو كيفية) عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار".[2]

- تعريف مجدي عزيز إبراهيم:" هو مجموعة من العمليات تستخدم فيها مجموعة من الأدوات تبدأ بتشخيص واقع ما بغرض إصدار حكم عليه في ضوء معيار محدد مسبقا ومن ثم يتخذ بشأن هذا الواقع قرار بغرض تطويره وفق غايات يجب تحقيقها."[3]

- تعريف قاسم علي الصراف:" التقويم هو توصيف وتحصيل وتجهيز للمعلومات للحكم على البدائل في اتخاذ القرارات."[4] نلاحظ من خلال عرضنا لتعاريف هذه المجموعة أنها تتميز بعمليات الجمع والوصف والتحليل والمقارنة من أجل الحصول على معلومات دقيقة تستخدم في إصدار الأحكام، ويلاحظ أيضا أن هذه التعاريف تصدق أكثر على البحوث الواسعة لجمع المعلومات وعلى تقويم المشاريع الكبيرة المتعلقة بموضوع التربية.

---

[1] عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط 3 عمان ، الأردن.1986 ،ص 60.

[2] محمد عزت عبد الموجود: أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، د ط، القاهرة.1979 ، ص 154.

[3] مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج 1، الأردن.2004 ،ص 1444.

[4] قاسم علي الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار الكتاب الحديث ، د ط ، الكويت.2002 ، ص 17.

- تعاريف تتمحور حول التخطيط لإصدار أحكام جديدة، ومراجعة الأساليب الجارية: التقويم بأنه :" العملية التي يتم من خلالها تخطيط وجمع وتزويد معلومات أو بيانات مفيدة للحكم على بدائل القرارات".[1] يعرف ستافلبيم.

- تعريف فؤاد أبو حطب:" يتضمن مفهوم التقويم عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير أو المستويات أو المحكات لتقدير هذه القيمة، كما يتضمن أيضا معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام."[2]

إن الملاحظ لهذه التعاريف يجد أنه يربط بينها مبدأ تقويم الخطط ومراجعة أساليبها الهدف الأساسي للتقويم في هذا (لإصدار أحكام جديدة، وحسب النموذج هو تسهيل عملية اتخاذ القرارات فيما يخص البرامج والإصلاحات أو بمعنى آخر التقويم يسمح لأصحاب القرار في ميدان التربية تأسيس قراراتهم بناء على النتائج الوجيهة المتحصل عليها من خلال عملية التقويم.[3]

إضافة إلى ما سبق يمكن اعتبار أن التعاريف المختلفة المتبقية لمفهوم التقويم هي تعاريف تقترب إلى التعريف اللغوي أكثر منه كتعريف اصطلاحي في موضوع معين، وهي تعاريف وصفية أكثر منها تعاريف إجرائية، ومن بين هذه التعاريف نذكر:

- تعريف محمد رفعت رمضان وآخرون:" التقويم عملية تقدير أو وزن أو حكم على قدر الأشياء وهي عملية ترتبط أساسا بموضوع القيم."[4] "التقويم عملية نحدد بوساطتها قيمة ما يحدث."[5]: - تعريف ترافرز من خلال استعراضنا لمختلف التعاريف الاصطلاحية للتقويم يمكن صياغة التعريف الإجرائي التالي:لتقويم هو مجموعة عمليات منهجية تختص بإصدار حكم في ضوء محك أو معيار محدد مسبقا على ناحية من نواحي العملية التربوية للتأكد من مدى اقترابها أو ابتعادها عن الأهداف المسطرة وذلك لدعم الجوانب الإيجابية وعلاج السلبية منها يفيد في اتخاذ قرارات تربوية عادلة ودقيقة بخصوص مسار العمل التربوي.

فالتقويم هو عملية تربوية مركبة تتكون من الملاحظة والقياس والتقدير ثم الحكم في القرار لنصل إلى العلاج.

---

(1) Stuffelbeam.D et al:L' évaluation en éducation et la prise de décision, N.H.P, Ottawa. .D 1980,p48.

(2) فؤاد أبو حطب: التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلومصرية، د ط ، القاهرة.1973 ، ص 11 .

(3) Dominicé .P : la formation enjeu de l'évaluation, Berne, Francfort ,1979,p55.

(4) محمد رفعت رمضان: أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي ، ط 3 ، لبنان.1957 ،ص 143.

(5) Travers.R.M.W 1955, p6.

2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي:

يعد مفهوم التقويم التربوي من المفاهيم التربوية الحديثة نسبيا، وجرت العادة عندما يراد دراسة التطور التاريخي لحركة التقويم التربوي أن ننظر للموضوع منذ نشأة المدارس وهي مؤسسات تعليمية متخصصة، لهذا يمكن القول أنه منذ أن بدأت المدارس وهي تبذل جهودا عديدة لقياس ما تعلمه المتعلم وما استفاد منه.

والتقويم كنشاط يهدف إلى الحكم على قيمة الشيء وجد منذ وجود الإنسان منذ أن كان بدائيا يعيش على الصيد والزراعة، لأن مثل هذه المهن تحتاج إلى تعلم مكتسب سواء عن طريق منظم أو عن طريق المحاولة والخطأ والإنسان البدائي له ما تعلمه وله ما امتحنه وقاسه بناء على محك أو هدف معين، كما أن النصوص التاريخية والتراث الأدبي لتاريخ التربية تشير إلى أن التقويم ونظام الامتحانات قد كان معمولا بهما منذ آلاف السنين قبل الميلاد المسيحي في الحضارات الشرقية والغربية، فتاريخ الامتحانات في الصين يرجع إلى عام 2200 ق.م وقد أخذت فيها شكلا رسميا عام 1115 ق.م لانتقاء الموظفين للعمل في الخدمة المدنية [1]كما يذكر.(ذلك قاسم علي الصراف وعلى الرغم من الجذور القديمة للتقويم، فإنه لم يأخذ مكانه ويصبح تخصصا مستقلا إلا مع بداية الثورة الصناعية في أوروبا، وقد تطور التقويم تطورا بالغا في الفترة مابين سنة 1800 م وسنة 1930 م وذلك لاقتران قضايا التقويم بتطور النظم التعليمية الأوروبية حيث ظهرت الكتابات المبكرة في القياس النفسي والاختبارات.وإن أول طرق التقويم التي استخدمتها المدارس النظامية التقليدية تقوم على ما يعرف"بالتسميع الشفوي" وهذا يعود إلى أن الهدف من التعليم كان يقتصر على تدريب المتعلمين على حفظ المعلومات والحقائق وإعادتها اعتمادا على الذاكرة، واستمر الحال كذلك حتى ظهرت الامتحانات الكتابية في جامعة "كمبردج" ثم في جامعة "أكسفورد" بإنجلترا عام 1800 م، ثم في جامعة "بوسطن" بأمريكا سنة 1845 م [2](صالح عبد العزيز وقد ظلت الامتحانات تجرى بالشكل التقليدي المقالي أو الشفهي بكل عيوبها وسلبياتها إلى أن ظهرت مقالات صحفية تنتقد تلك الامتحانات التي تجعل الطلبة يدرسون من أجل إجرائها دون الاهتمام بالأهداف الصحيحة وأهداف المجتمع.وحسب محمود عبد الحليم منسي يمكن إيجاز مراحل تطور التقويم كما يلي:

---

[1] قاسم علي الصراف: القياس والتقويم في التربية والتعليم ، ص 279.

[2] صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، ط 5 ، مصر.1963 ،ص 387.

أ- فترة الإصلاح من سنة 1800 م إلى سنة 1900 م:

تميزت هذه الفترة بتطوير الاختبارات العقلية المبكرة، حيث يرجع الفضل إلى كاتل Rice Katel أول من الذي استخدم مفهوم الاختبارات العقلية عام 1890 وفي مجال التربية كان رايس. وضع اختبارا للتهجي عام 1897.

أما في الولايات المتحدة الأمريكية فقد بدأت حملة الاختبارات في عام 1845 م في المدارس الابتدائية والثانوية وأول اختبار فيها طبق في مدينة "بوسطن" في تلك السنة .في نفس الوقت كان هناك نبت آخر في تاريخ التقويم التربوي ينمو في حقل الإحصاء،حيث أن فن التحصيل الإحصائي كان مستخدما في إنجلترا في منتصف القرن 19 وكان فرنسيس يعمل على تطوير أدوات إحصائية، وهو أول من حاول أن يقيس خصائص جولتون Galton. F. الذكاء وأول من اعترف بأهمية المفهوم الإحصائي للتباين في عام 1883 كما تميزت هذه الفترة بظهور فكرة التربية التجريبية حيث تم استخدام المفتشين الخارجيين في تقويم مدى التحسن في مستويات المدارس.

ب- فترة ازدهار الاختبارات من سنة 1900 م إلى سنة 1930 م:

ظهرت في هذه الفترة جهود كبيرة في تطوير التقويم التربوي حيث انتشرت الاختبارات التحصيلية وبطاريات الاختبارات المقننة، وكان روبرت ثورندايك أحد أهم قيادات حركة التقويم التربوي في هذه الفترة فقد جعل للاختبارات فائدة عملية كبيرة حيث اعتبر درجات هذه الاختبارات عاملا أساسيا في عملية اتخاذ القرار التربوي مثل : تحديد مستويات النجاح والرسوب ونقل التلاميذ من مستوى دراسي إلى مستوى أعلى منه ، كما قام بتدريس أول مقرر. في القياس التربوي في جامعة كولومبيا عام 1902عام 1929 عن الاختبارات الموضوعية. شهدت هذه الفترة كذلك ظهور كتابات رش Ruch.

ج- الفترة من سنة 1930 م إلى 1945 م:

واكبت هذه الفترة أعمال رالف تايلر الذي يعتبر الأب الروحي للتقويم التربوي، فقد اهتم تايلر في البداية بالقياس التربوي ولكنه ركز اهتمامه بعد ذلك على الأهداف التربوية المنشودة للبرامج التعليمية وذلك عند تقويم تعلم التلاميذ وعند تقويم مخرجات البرامج التعليمية المختلفة حيث أكد على أهمية تحديد الأهداف ومدى تحقيقها.عن مقاييس الصدق والثبات في في هذه الفترة أيضا كتب ثرستون Thurstone (1937) .
ثم غوتمان Guttman ثم تبعه كودر وريتشارد سون Kuder, Richardson (1937)
(1945) وجميعهم كتبوا في موضوعات الصدق والثبات في الاختبارات.

د- فترة الاستقرار من سنة 1945 م إلى سنة 1948 م :

شهدت هذه الفترة استخدام تطبيقات نماذج تايلر في التقويم التربوي بالمدارس المحلية بالولايات المتحدة الأمريكية،كما أدخلت مقررات في التقويم التربوي والقياس التربوي ضمن مناهج كليات إعداد المعلمين بحيث أصبحت هذه المقررات من المقررات الأساسية لهذه الكليات. وقد تطورت عملية بناء الاختبارات النفسية والتربوية في هذه الفترة واعتبرت الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية عناصر أساسية في بناء النظم التعليمية والتربوية الجديدة وفي بناء المناهج المدرسية حتى أصبح التقويم التربوي واحدا من أهم المتطلبات الأساسية لتوظيف المعلمين والموجهين التربويين.

هـ- فترة الازدهار والتوسع من سنة 1948 م إلى سنة 1972 م:

شهدت هذه الفترة ازدياد التركيز على التقويم الشخصي وعلى نماذج التقويم المتعددة العوامل،كما أنه خلال هذه الفترة تم بناء عدد من البرامج التقويمية الهامة والمتنوعة في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف التعرف على إمكانية استمرار الدولة في الإنفاق على بعض البرامج التعليمية المختلفة.إذ اهتم التقويم في هذه الفترة بالتعرف على القيود والمحددات التي تعيق إجراء التصميمات التجريبية للبرامج التعليمية المختلفة، وقد استخدم المشتغلين بالتقويم التربوي برامج جديدة لتحديد العوامل المتدخلة في المواقف التجريبية وقد تم استخدام نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التي طورها تايلر في هذه المرحلة المهمة من مراحل التقويم التربوي ، كما تم استخدام نماذج جديدة للتقويم الكيفي مثل نماذج النظم التي تسمح بتقويم البرامج التربوية والنظم التعليمية على حد سواء وهذه النماذج تختلف كثيرا عن نماذج تقويم مدى تحقق الأهداف التربوية.

و- الفترة **من 1973 م وحتى الآن:**

تسمى هذه الفترة بفترة التخصص الدقيق حيث برز التقويم التربوي كتخصص دراسي مستقل ، وقد تميزت هذه الفترة بوجود متخصصين محترفين في التقويم التربوي إدراكا منهم أن التقويم التربوي الجيد يشتق من عدد من النماذج والطرق المختلفة في الجانبين الكمي والكيفي. وقد ازداد الاهتمام بإصلاح التعليم في معظم بلدان العالم في فترة السبعينات وحتى فترة الثمانينات من القرن العشرين ، مما أدى إلى زيادة دور التقويم التربوي في التخطيط لهذه الإصلاحات وعمل مشاريع وبرامج لإحداث التغير التربوي المنشود. كما أصبح التقويم التربوي في وقتنا الراهن واحدا من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المتخصصين ذوي القدرة العالية على التطوير

التربوي في المجالات التربوية المختلفة، وأصبح أي برنامج تعليمي أو تدريبي لا يخلو من برنامج تقويمي مصاحب له مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي ازدهارا كبيرا في جميع المجالات التعليمية والتربوية والتدريبية المختلفة.[1]

2- إشكالية التقييم والتقويم:

تعتبر التسمية المعتمدة في اللغة العربية لعملية قياس كفاية التعلم من القضايا التي ترتبط باضطراب في الفهم والاستعمال وتوجب على المهتم بالتقويم الوقوف عندها، فهل تسمى هذه العملية بالتقييم أم التقويم ؟ وهل التقييم يختلف عن التقويم ؟

قد يعتقد البعض أن حسم دلالة المفهوم يكون من خلال حسم النزاع اللغوي الدلالي ، وهذا بالرجوع إلى مختلف القواميس والتدقيق في الاشتقاق اللغوي ظنا منهم بأن الجواب يوجد في القواميس اللغوية ، إن هذا الإجراء الشائع يدل على خلط منهجي كبير بين المعنى اللغوي للفظ والمعنى المفهومي لذات اللفظ كمصطلح، حيث أن المفهوم يتمتع بمضامين تنظيرية تتعدى مجرد المعنى اللغوي للفظ أو الكلمة، فسواء استعملنا كلمة تقويم أو تقييم فإن أحدهما أو كلاهما ذلك أن هذا المفهوم أضيفت (Evaluation) لن يستوعب الدلالات الاصطلاحية للمفهوم الأجنبي له دلالات جديدة نتيجة الأطر التنظيرية والبحوث المختلفة التي عرفها هذا المجال في الأدبيات الأوروبية عامة والأنجلو ساكسونية خاصة.

في هذا السياق يرى تيغزي أحمد أن الشيء الذي يجعل الكلمة اللغوية تغطي الدلالات الثرية للمفهوم هو الاتفاق على استعمال كلمة لغوية ونفترض بأن هذه الكلمة تنطوي على جميع دلالات المفهوم قديمها وحديثها،حتى وإن لم تستوعب تلك الكلمة في أصلها اللغوي بعض الدلالات المفهوماتية، إذن يتعلق الأمر بعملية الاصطلاح بأن الكلمة التي نتبناها كمصطلح تستوعب مضامين المفهوم أكثر مما تتوقف على البحث في القواميس عن كلمة يعادل محتواها اللغوي مضمونها الاصطلاحي المفهومي.[2]

إن الدقة في نحت المصطلحات أمر ضروري ولكن غير كاف لأن طغيانه على عملية الاصطلاح أو الاتفاق يتحول إلى مصدر للغموض، وهو ما يثيره التمييز بين التقويم والتقييم بحجة أن التقييم في معناه اللغوي يفيد تقدير قيمة الشيء وأن التقويم يفيد إصلاح أو تسوية الشيء المعوج، وبالتالي فإن كلمة التقييم أدق من كلمة التقويم للدلالة على الامتحانات والاختبارات التحصيلية المختلفة لتقدير مستوى تحصيل المتعلمين، وقد يبالغ البعض في

---

[1] محمود عبد الحليم منسي: التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية،د ط ، مصر.1998 ، . ص 15 ،14.

[2] تيغزي أحمد ، 1998 ، ص 80 .

التدقيق في التمييز فيدعون إلى استعمال التقييم كلما كان الغرض من إجراء أدوات قياس التعلم تحديد مستوى أو رتبة كل فرد بالنسبة لأقرانه للوقوف على الفروق بين مستويات التحصيل للأفراد، بينما يوصون باستعمال التقويم كلما كان الغرض من إجراء وسائل قياس التعلم الكشف عن مواطن الضعف والقوة للمتعلمين، والوقوف على نقائص البرنامج المعتمد لمعالجتها. وعلى النقيض من أنصار الاتجاه اللغوي الذين يتبنون التمييز بين التقويم والتقييم يوجد اتجاه آخر يستعمل الكلمتين استعمالا مرادفا بحيث يعمد تارة إلى تبني كلمة التقويم وتارة أخرى إلى استعمال كلمة التقييم.

غير أن الأبحاث التربوية العربية الحديثة تميل إلى استخدام لفظ التقويم أكثر من لفظ التقييم ذلك أن التقويم يفيد إصلاح الاعوجاج كما يفيد أيضا تقدير قيمة الشيء، فهو يجمع بين التقييم والعلاج أو التطوير، كما أن التقييم يعني جمع معلومات عن أداء المتعلم بينما يعني التقويم تحليل وتفسير هذه المعلومات لتحديد مدى تقدم التلاميذ وتحديد الخطوات التعليمية التالية واتخاذ ما يلزم من إجراءات في ضوء هذه المعلومات. ونحن في بحثنا هذا سوف نستعمل كلمة التقويم بدلا من التقييم باعتبار أن عملية تقويم التلاميذ لا تقتصر على مجرد تقدير قيمة أداء التلاميذ بل تهدف في جوهرها بالإضافة إلى ذلك إلى الوقوف عند مواطن الضعف لعلاجها ومواطن القوة لتعزيزها.

3- العلاقة بين التقويم، القياس، الاختبار:

توجد علاقة عضوية تكاملية بين التقويم والقياس والاختبار وهي علاقة وظيفية ، إنها علاقة الوسيلة و الغاية حيث من الصعب وجود عملية تقويم دون وجود عملية قياس ولا يمكن تصور عملية قياس دون اختبار. والاختبار عادة هو أصغر المصطلحات الثلاث ويعرف حسب هيثم كامل الزبيدي على أنه : " تقديم مجموعة أسئلة ينبغي حلها، ونتيجة لإجابات الفرد على مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد."[1] كما أنه عبارة عن مجموعة من المثيرات أعدت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض المعطيات العقلية والخصائص النفسية، وقد يكون المثير هنا أسئلة شفهية أو تصويرية أو قد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية...وهذه كلها مثيرات تؤثر على الفرد وتستثير استجاباته من ثم تمنح له درجات معينة بناء على هذه الاستجابات.فالاختبار يشير إلى مجموعة من الأسئلة تتطلب الإجابة عليها، والاختبار يمثل عينة من السلوك بمعنى أنه يخبرنا شيئا واحدا عن الفرد وليس كل شيء، وعند الإجابة على أسئلة الاختبار نحصل على مقياس

[1] هيثم كامل الزبيدي:القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، ط 1 ، العين ، الإمارات العربية المتحدة 2003، ص 18.

عددي (درجة الصفة التي اختبرناها لدى الفرد).وتشير لفظة القياس إلى كيفية استخدام الملاحظة الإمبريقية للحصول على سمة أو صفة لدى شخص ما فيما يتعلق بالسلوك أو الحادثة أو شيء ما، ثم استخدام إجراءات ملائمة لترجمة تلك الملاحظة إلى شكل قابل للقياس أو التصنيف، فالقياس إذن أشمل من الاختبار وذلك لتعدد أدواته التي تساعدنا على الحصول على كميات أكبر من المعلومات، فكما أن القياس يستخدم عادة اختبارات فإنه يستخدم أيضا أدوات ملاحظة أو قوائم مراجعة أو وسائل أخرى لا يمكن اعتبارها من الاختبار. والقياس بمفهومه العام يدل على إجراءات منظمة لتقدير السلوك باستخدام نظام رقمي كمي ، أو نظام تصنيف لقواعد معينة (ترجمة مواصفات الظاهرة السلوكية الكيفية إلى كم وفقا لقواعد معينة).

ويعرف سبع محمد أبو لبدة القياس على أنه: "العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية أو السمة التي نقيسها."[1]

أما التقويم فهو إضفاء أحكام قيمية على المعطيات التي يزودنا بها القياس عن أداء الأفراد أي الحكم على قيمة الأداء بناء على اقترابه أو ابتعاده عن الأهداف المسطرة، أو بناء على مقارنة أداء الفرد بالمعايير والمحكات ومستويات الأداء.فالقياس يستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن السلوك أو الأداء، أما التقويم فيستهدف تحليل المعلومات الناتجة عن معطيات القياس والمعلومات الناتجة عن مصادر أخرى غير القياس ومقارنتها بأطر مرجعية عادة ما تتمثل في معايير ومحكات للوصول إلى حكم على أداء الأفراد وإلى اختيار بديل من البدائل الممكنة لاتخاذ قرار بشأن هذا الأداء.ويوجد أيضا اختلاف دقيق بين عملية التقويم والقياس ، إن القياس يستهدف التقدير الكمي للقدرات والاستعدادات وغيرها ، بضبط أو عزل العوامل الموقفية النوعية حتى لا تؤثر هذه العوامل الدخيلة على دقة القياس، على النقيض من ذلك فإن تقويم تعلم التلميذ في القسم يركز على موضوع الأداء كما يراعي العوامل الأخرى ولا يستبعدها أو يعزلها، بل يستغل محتواها المعلوماتي (استغلال المعلومات عن الفروق الفردية من حيث القدرات والاستعدادات والميول والاتجاهات واختلاف ظروفهم الاجتماعية والأسرية وغيرها).

إن تركيب هذه المعلومات المختلفة سواء أكانت معلومات مباشرة عن طريق القياس أو غير مباشرة تشكل قوام عملية التقويم . ويعتبر القياس أكثر موضوعية من التقويم ، ولكنه أقل قيمة منه من الناحية التربوية نظرا لأن معرفة النتائج بدقة و موضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا ، أما إذا فسرت النتائج وقدرت قيمتها في ضوء معايير محددة ، واتخذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة التلاميذ على النمو، فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة

[1] سبع محمد أبو لبدة: مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، ط 3 ، عمان ، الأردن.1975،ص 14 .

وهذا ما تقوم به عملية التقويم . يتضح لنا مما سبق أن التقويم أكثر شمولا نظريا وتطبيقيا من القياس، والقياس في حد ذاته جزء لا يتجزأ من عملية التقويم نفسها، وأن التقويم يعطي حكمه بصيغ عددية ونوعية على عكس القياس الذي يحصر نفسه برموز وأرقام عددية ، كما أن التقويم يوظف العوامل الفردية الموقفية (البيئة بمدخلاتها المختلفة كالتدريس والاختبارات وغرفة الدراسة والمدرسة...الخ) ولا يستبعدها للوصول إلى تقويم للسلوك أو الأداء يتناسب والموقف أو السياق الذي نشأ فيه، أما القياس فيستهدف تقدير سلوك معين بضبط أو عزل هذه العوامل الفردية والموقفية والحد من تأثيراتها.

1- تقنية التقويم أو علم التباري:

يعتبر علم التباري علم حديث النشأة والعهد بالنسبة للعلوم الأخرى، فقد بدأ الاهتمام بدراسة الامتحانات ونقدها والتساؤل عن مصداقيتها وعدالتها منذ القرن التاسع عشر.

أول من أشار إلى هذا العلم الفرنسي هنري بيرون (1963) Piéron.H الذي تعرض بالدراسة والنقد والتحليل للامتحانات التقليدية بصفة عامة، وهو من أطلق عليه Dokime وتعني الاختبارات و وهي كلمة من أصل يوناني ، أشتقت من كلمة "Docimologie" وتعني علم أو دراسة. ويعرف Piéron .H (1963) علم التباري بأنه :" الدراسة التحليلية للامتحانات و أنظمة التنقيط، وكذلك سلوك الممتحنين أو المقيمين."

وقد كان علم التباري في البداية ينقد نظام التنقيط بإظهار تحريبيا نقص في الصدق والثبات في الامتحانات ، ثم انتقل إلى مرحلة أخرى بناءة يقترح فيها طرق وتقنيات للقياس أكثر موضوعية، وكذلك وضع وسائل تكون أكثر عدالة في عملية التنقيط المدرسي، كما اهتم علماء التباري بسلوك الممتحن أو المصحح والتلميذ الذي يخضع للتقويم حتى توصلوا إلى ما يسمى بعلم نفس التقويم.

لقد أثبت علماء التباريCaverni .J.P (1963) و Piéron و Noizet, G .H (1978).
عن طريق الدراسة التجريبية غياب الصدق والموضوعية للامتحانات التقليدية، حيث بينت نتائج أعمالهم أن حظ الطالب في النجاح في امتحان البكالوريا مرتبط أيضا بلجنة تقويم الامتحان والوضعية التي توجد فيها.

لهذا السبب يوضح علم التباري عدم التوافق في التنقيط بين المصححين لنفس الورقة إضافة إلى ذلك أعمال Rodhes وأخرى أثبتت أن نفس الممتحن ينقط بطريقة مختلفة في نفس الورقة وفي أوقات مختلفة. وفعلا في التجربة التي نقلها (Hartog, De Landsheere.G 1980)أظهرا أن في 92 حالة من أصل 210 أي بنسبة 42,19 %، المصححون في أوقات مختلفة يغيرون أحكامهم فيما يخص نجاح أو فشل التلاميذ.

الاختلافات الموجودة بين مختلف لجان تقويم امتحان البكالوريا وقد بين Piéron.H (1963) أن هذه الاختلافات تتوزع بين 47,5 % إلى 60,9 % فيما يخص نسبة النجاح في مادة الفلسفة وبين 30 % إلى 52,6 % في الرياضيات، في حين أن التوزيع العشوائي للمترشحين ضمن مختلف اللجان يضمن مساواة بالنسبة للمعدل وتشتت مستويات كفاءة المترشحين وبالتالي مساواة في توزيع النقاط الممنوحة من طرف المصححين على أخطاء متقاربة.

توصلا Caverni.J.P و Noizet.G (1978) إلى نفس النتيجة وأكدا أن مختلف المصححين لا يقيمون المترشحين بنفس الكيفية ويحملون وجهات نظر مختلفة على نفس أوراق الإمتحان.للتأكيد مع بعض المبالغة أنه "من أجل التنبؤ لهذه اللاعدالة المدرسية دفعت بالنقطة التي يحصل عليها مترشح في إمتحان، من الأحسن معرفة ممتحنيه أكثر من معرفة المترشح نفسه " Azzouz.L, 2000, PP 30, 31

وفي تفسير أسباب هذه التضاربات بين المصححين يرى كل من Lauget و Wender أن هذه الاختلافات في التقويم شيء طبيعي لأنه من المستحيل أن يوجد تطابق في التقويم بين مختلف المقيمين ، وأنها ليست راجعة إلى عامل الصدفة وإنما إلى الفوارق الشخصية بين المقيمين (فوارق في الطبع ، السمات ، نوع الشخصية ، هل هي متزنة أم متذبذبة، كما ترجع إلى الوضعية التي يوجد فيها المقيم أثناء عملية التصحيح.غياب الموضوعية في التقويم يفسر بعدة عوامل خاصة وحسب Delandsheere.G (1980) منها :

أ– أثر الانتظار أو المعلومات المسبقة عن التلاميذ:

وهو ما يعني أن معرفة المصحح للنتائج السابقة للتلميذ تؤثر على عملية التقويم وهو ما يعرف حسب " Delandsheere .G. " أنه إذا قدم التلميذ عملا ضعيفا في المرة الأولى ، فإن ذلك يؤدي بالمعلم إلى توقع أن عمله ضعيف في المرة الثانية وهكذا. وفي هذا الصدد يرى Caverni.J.P (1978) و Noizet.G أن المقيم قبل أن يبدأ بتصحيح مجموعة من الأوراق عادة ما تكون لديه مجموعة من المعلومات الخاصة بأصحاب المنتوج والوضعية والظروف التي أنجزوا فيها هذه الأوراق أو هذا الإنتاج، وهذه المعلومات إما تكون عامة تخص جميع التلاميذ مثل الريف والمدينة، نوع المدرسة التي ينتمون إليها، أو مستوى القسم الذي ينتمون إليه، أو معلومات خاصة تخص كل تلميذ بذاته كالعلامة التي تحصل عليها من قبل ، حيويته ، نشاطه داخل القسم انتماؤه الاجتماعي والاقتصادي، فمن خلال كل هذه المعلومات يكون المعلم صورة عن التلميذ هذه الصورة تؤثر على التقويم، وتجعله يبتعد عن الموضوعية، فالمقيم يحاول دائما ربط ورقة الإجابة بالصورة التي رسمها لصاحبها في

ذهنه فهو بطريقة لاشعورية ينتظر إجابة معينة ويعمل على التوفيق بين ما هو موجود في الورقة وما ينتظره وبالتالي فإنه يبعد كل ما قد يوقعه في تناقض ، ويأخذ كل ما يوافق انتظاراته و هو ما نسميه " قراءة موجهة". كما أن المعلومات المسبقة الخاصة بالانتماء الاجتماعي للتلميذ تؤثر على عملية التقويم ، أن المعلمين يميلون إلى التقويم حيث بينت العديد من الأبحاث خاصة التي قام بها Wess. R إيجابيا الإنتاجات الخاصة بتلاميذ ينتمون إلى وسط اجتماعي راق، في حين يكون التقويم سلبيا للتلاميذ ذووا انتماء اجتماعي فقير. وتشير الإحصائيات بأن النجاح في امتحان البكالوريا يختلف باختلاف الأصل الاجتماعي للتلاميذ حيث تكون نسبة نجاح أبناء الإطارات العليا وأصحاب الأعمال الحرة 32,8 % ، في مقابل 4 % عند أبناء المزارعين والعمال، فالمدرسة ليست حيادية، تساهم في ظهور لا مساواة اجتماعية من خلال الامتحانات. (Azzouz. L, 2000, P32)

ب– أثر هالوHalo: حيث يعتبر كذلك من العوامل الأكثر تأثيرا على عملية التقويم، ويتعلق بالخصائص الخارجية لصاحب الورقة و بالورقة في حد ذاتها، فالمعلم يحكم على التلميذ انطلاقا من شكله وهيئته وحيويته داخل القسم، وأيضا طريقة الكتابة، إذ ثبت أن للخط تأثيرا كبيرا على التقويم يؤدي إلى ارتفاع أو انخفاض النتائج فإذا كان الخط رديئا يؤدي إلى انخفاض النتائج أما إذا كان الخط جميلا فإنه يؤدي إلى ارتفاعها .

نفس الشيء، فإن المظهر الخارجي يؤثر على سيرورة التقويم، حيث أكد كل من (Nias .L1977 و Nilson.G أن المظهر الخارجي للتلميذ يؤثر أيضا على الأحكام التي يصدرها المعلمون فيما يخص التنبؤ بنجاح التلاميذ. فقد قدم الباحثان نفس الدفتر المدرسي لكن يحمل في كل مرة صورة مختلفة إلى المعلمين ويطلبون منهم في كل مرة التنبؤ بالنجاح انطلاقا من هذه الصور ، فوجدوا أن نسبة النجاح تكون مرتفعة عند الأشخاص ذووا شكل مقبول في حين تنخفض عند الأشخاص ذووا شكل قبيح.

ج– أثر التضاد :

إن غياب الموضوعية في عملية التنقيط يمكن تفسيره أيضا من خلال أثر التضاد، أي أثبتت أن نفس المكان الذي تشغله الورقة مقارنة بالسابقة، فالتجربة التي قام بها Bonniol.J.J الورقة تقيم إيجابيا عندما تصحح بعد ورقة ضعيفة، في حين تقيم سلبيا عندما تأتي بعد ورقة جيدة.من خلال ما سبق نستنتج أن علم التباري له دور فعال في المجال التربوي ، فقد كشف منذ ظهوره عن طريق التجريب عن عدة عوامل تتدخل في عملية التقويم، كما ألفت نظر اهتمام المقيمين إلى نقائص الامتحانات التقليدية ، وبين بوضوح نتائجها السلبية التي تظهر في عدم موضوعية التقويم، وترجع إلى العديد من الأسباب منها أن المقيمين كانوا يجهلون أن القدرات إضافة إلى طبيعة

شخصية المقيم "Gauss" العقلية للتلاميذ تتوزع حسب المنحى الطبيعي والوضعية التي يكون فيها أثناء عملية تصحيح الأوراق وكذا عدم تحديد الهدف من التقويم والوسائل المستخدمة لذلك.

وقد اقترح علم التباري العديد من الإجراءات العملية التي تساعد على الاقتراب من الموضوعية في عملية التقويم فالهدف الأساسي لعلم التباري هو البحث عن النقطة الحقيقية، فهو لا يهتم إذا كان المتعلمين اكتسبوا أم لا التعليمات، أو إذا بلغوا أم لا الأهداف البيداغوجية المسطرة.إذن علم التباري هو عبارة عن عملية تقنية تتخلل عملية التقويم وذلك من أجل تحسين نتائجها، وجعلها أكثر موضوعية. لكن رغم الجهود المبذولة يبقى علم التباري علم فني وبحاجة إلى دراسات معمقة خاصة وأنه لم يصل بعد إلى حل مشكلة التقويم بصفة نهائية.

2- مجالات (موضوعات) التقويم:

إن التقويم عملية مهمة في الميدان التربوي تهدف في أبعادها إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، فعملية التقويم في المنظور التربوي الحالي تتميز بالاهتمام بالجوانب العديدة للتربية وهي لا تنحصر في قياس المردود أو التحصيل المدرسي ، إنما تشمل تقويم التحسن في نمو شخصية التلاميذ المتكاملة وتقويم نشاط أو مردود المعلم والتحسن في كفاءته للعمل التربوي وكذا تقويم المنهج وطريقة التدريس ومختلف الوسائل التعليمية وأيضا تقويم وسائل التقويم نفسها ، والقصد من ذلك كله تنشيط وضبط وتصحيح سيرورة التعليم في كل عناصرها.وحسب زكريا محمد الظاهر وآخرون يمكن تلخيص مختلف مجالات التقويم كما يلي:

أ- تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث:

- توثيقها: فهل هي واضحة، محددة، مصاغة صياغة سلوكية.

- شموليتها: فهل هي تغطي جميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان والكون والحياة والمعرفة والمجتمع، و تشمل العناية بتنمية وتكامل جميع جوانب شخصية الفرد جسميا وعقليا واجتماعيا وعاطفيا، تشمل التعبير عن جميع حاجات المجتمع الأساسية من ثقافية واقتصادية واجتماعية.

- اتساقها: فهل هي: مرتبة في أولويات في ضوء أهميتها للمجتمع، وهل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها وقابلة للتحقيق و منسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع.

ب- تقويم المنهاج المدرسي من حيث:

ملاءمته لأهداف التربية، وأثره في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك المتعلمين وتحقيق أهداف التربية الأخرى.

ج- تقويم الكتاب المدرسي من حيث:

- ملاءمة مادته لمستوى المتعلمين وتناسبها مع الأهداف المتوقع تحقيقها.
- إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة وهل تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة.

د- تقويم الناتج التربوي من حيث:

تحقيق التغير المرغوب في سلوك المتعلمين وتأثير التربية في إنجاح برامج التنمية وسد حاجات المجتمع البشرية.

هـ- تقويم البناء المدرسي من حيث:

ملاءمته لتنفيذ المنهاج وصلاحيته للاستعمال، وكذلك من حيث نظافته وطابعه الجمالي من الداخل والخارج.

و- تقويم الإشراف التربوي من حيث:

قيام المشرف التربوي بجمع المعلومات بطريقة منظمة وهادفة واهتمامه بقياس التغيرات في سلوك المتعلمين، مراقبته للتغيرات في سلوك المعلم، وعملية نموه الأكاديمي والتربوي واستخدامه قيما ومعايير موضوعية وعلمية ينسب إليها أحكامه.

ز- تقويم التشريعات التربوية من حيث أنها:

شاملة ،محددة ،واضحة ، تخدم أهداف التربية،تسهل الإجراءات الإدارية، تحدد المسؤولية، إنسانية .

ح- تقويم التنظيم والإجراءات الإدارية من حيث أنه :

ينظم ويسهل عملية الاتصال وتحرك المعلومات، يفوض الصلاحيات، يساعد في سرعة الأداء الإداري ويوفر الخدمات التربوية، ديمقراطي، ويأخذ بمبدأ المشاركة وعمل الفريق.

ي- تقويم المعلم:

يمثل تقويم المعلم مجالا مهما من مجالات التقويم التربوي بعد أن تبين الأثر الذي يمكن أن ينتج عن جهد المعلم الناجح حيال تلاميذه، والحقيقة أن المعلم هو من أبرز القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة.فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو النفسي للتلاميذ انقلب أداة تربوية فعالة في يد معلم قدير، بينما قد ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفء إلى خبرات مفككة لا قيمة لها لهذا كان تقويم المعلم أمرا ضروريا لنجاح أهداف العمل التربوي عامة، كما أن معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية في التربية الحديثة ومن النواحي الهامة التي تساعد على اختيار الأفراد الصالحين لهذه المهنة

ومعرفة هذه السمات تعتبر أساسا لتقويم المعلم (شخصيته، مؤهلاته، طاقته، تحمله للمسؤولية، دافعيته، نموه الأكاديمي والتربوي).

ك- تقويم الوسائل التعليمية من حيث:

نوعيتها، توفرها بشكل مناسب، كلفتها، ملاءمتها لتحقيق الأهداف التي صممت من أجلها.

ل- تقويم عملية التقويم نفسها فهل:

تشتمل على أدوات تقويم متعددة، وتقدم بدائل تقويمية متعددة للاختيار منها، تستعمل أساليب تقويم تناسب أهداف المنهاج، تشتمل على تقويم جميع جوانب النمو و تنطوي على تتبع وتشخيص الآثار الاجتماعية والقيم التي أسهم المنهاج في تكوينها لدى الطالب.

م- تقويم العلاقة بين المدرسة والمجتمع من حيث:

تقديم المجتمع الدعم اللازم للعملية التربوية و مشاركة أعضاء منه في مجالس الآباء والمعلمين المدرسية، تقدير المجتمع لأعضاء المؤسسة التربوية و مساهمة التربويين في نشاطات المجتمع والتخطيط للتنمية.

ص- تقويم اقتصاديات التعليم من حيث: تناسب الإنفاق على التعليم وجوانبه المختلفة مع الأهداف المرغوب في تحقيقها، مراعاة أسس العدالة الاجتماعية، تحقيق المساواة في فرص التعليم ،مراعاة الاقتصاد والأولويات في الإنفاق.

ع- تقويم التلميذ:

يتضمن تقويم التلميذ جوانب عديدة تتعلق بالنواحي المختلفة لشخصيته، فهو يشتمل على إصدار حكم عن تحصيله، وقدراته واستعداداته وشخصيته وميوله واتجاهاته ،وحسب أحمد حسين اللقاني فإن "تقويم التلميذ هو عبارة عن تحديد مستواه لنعرف ما بلغه من نجاح في تحقيق الأهداف التربوية ويختلف هذا التقويم تبعا لاختلاف الأهداف فهناك التقويم التشخيصي، التقويم التحصيلي وهناك تقويم للمهارات وهناك تقويم للقيم والاتجاهات وهناك التقويم الشامل للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية".[1]

[1] أحمد حسين اللقاني: معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، ط 2، القاهرة.1999 ،ص 103 .

من خلال ما سبق نستنتج أن مجال عملية التقويم هو العمل التعليمي بدءا بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها ، وهدفها الأول مرورا بالتعليم وما يرتبط به من سلطات ومؤسسات تعليمية، وإداريين ومشرفين وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع ، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر.[1]

7- أسس ومبادئ التقويم التربوي:

كانت وظيفة المدرسة في مفهومها القديم تقتصر على قياس مدى تحصيل المتعلمين من حقائق ومعلومات (مرتبطة بالتحصيل والمادة الدراسية فقط).وقد استخدمت الاختبارات التحصيلية كمقياس لمعرفة مدى تحصيل المتعلم مما انعكس سلبا، وترتبت عن آثاره أضرارا سواء على نفسية المتعلم أو على بناء البرنامج أو الطرائق التعليمية، وبتطور النظم التربوية العالمية أصبح الهدف من التقويم هو مساعدة المتعلم بالدرجة الأولى على أن ينمو نموا متكاملا من جميع الجوانب (العقلية ، الجسمية، الاجتماعية، الانفعالية)مما يؤدي إلى تعديل سلوكه أو غرس سلوكات جديدة وبالتالي أصبح التقويم هو الأسلوب أو الوسيلة التي تمكننا من معرفة حدود تحقيق الأهداف المرجوة من خلال البرامج وطرائق التدريس وعليه فإن الهدف من التقويم يكمن إلى حد ما في الوصول إلى تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لمختلف مجالات الفعل التربوي، ثم القيام بمحاولات التجديد والابتكار من أجل التحسين والرفع من مردودية المستوى التعليمي للتلاميذ، واستنادا إلى ما ذكر فإن عملية التقويم تقوم على أسس ومبادئ إذا أريد لها أن تحقق أهدافها ومن بين هذه المبادئ والأسس:

أ- اتساق الاختبارات مع الأهداف المراد تحقيقها:

فإذا كان الهدف معرفة مدى تحصيل التلميذ فإن المعلم يستخدم أسلوب الاختبارات التحصيلية بأنواعها مقالية، موضوعية ...الخ وإذا كان الهدف قياس الذكاء تستخدم إحدى اختبارات الذكاء وكذلك الحال بالنسبة للميول والاتجاهات والقيم والعلاقات الاجتماعية، حيث يستخدم لكل نوع الاختبارات الخاصة بها.

ب- الملاءمة:

وتتمثل في ملاءمة المقياس لطبيعة الأشخاص الذين يطبق عليهم.

ج- الشمولية:

وتعني شمول التقويم لجميع الأهداف التربوية، المعرفية والمهارية والوجدانية ، ويؤكد عبد المجيد سيد أحمد منصور وآخرون على أن تكون الأهداف الرئيسية للتقويم شاملة للمفاهيم والمهارات والمعارف وأيضا الاتجاهات والميول

[1] زكريا محمد الظاهر: مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن.2002 ،ص 26 ،25 .

والتفكير الناقد والتوافق الشخصي والاجتماعي، فالتقويم يعتبر شاملا عندما يضم القيم والأهداف الرئيسية التي تحرص المدرسة الحديثة على تحقيقها من أجل التلاميذ.[1]

د- مراعاة أن لا يكون التقويم بعيدا عن الموقف التعليمي :

أي يكون في نفس الموقف ، كجزء لا يتجزأ منه ، وأن تأتي فقرات الاختبار من المادة التي تعلمها التلميذ.

هـ- الاستمرارية:

وهذا يعني أن يكون التقويم عملية مستمرة لمعرفة ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف العملية التربوية ، فتقويم العمل التربوي يجب أن لا يكون عملية نهائية وإنما يكون بداية لعمل جديد ، فالتقويم يكشف نواحي الضعف عند الطلبة فيرسم الخطط المناسبة لاجتنابها، والتقويم يكشف مدى مناسبة أسلوب التدريس للمعلم فيستطيع المعلم بناء على ذلك أن يغير من أسلوبه في المستقبل، والتقويم يكشف القصور في المناهج المدرسية فيتم التوصية بتعديلها وكذلك يجب أن يكون التقويم مستمرا على مدار السنة.

و- التعاون:

فحسب أحمد إسماعيل حجي التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين وطلبة وأولياء أمور، حيث أنه من الخطأ أن يقوم فرد بذاته بعملية التقويم.[2]

ز- التنوع في أساليب وأدوات التقويم:

يجب أن تتنوع أساليب وأدوات التقويم حتى يتسنى لنا الحصول على معلومات أو فرع عن المجال الذي نقومه ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالاختبارات والمقابلة والملاحظة وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية ، ولذلك فإننا لا نستطيع أن نقتصر على استخدام أسلوب واحد منها فحسب، بل ينبغي أن نستعين بعدد معقول منها حتى تكتمل الصورة التي نريد أن نحكم عليها وفي الاختبارات المدرسية يجب أن تتضمن أسئلة متعددة تشمل :أسئلة مقاليه ،أسئلة موضوعية بأنواعها المختلفة ويضيف أحمد إسماعيل حجي أن التقويم السليم يتوقف على صلاحية الأدوات والوسائل المستخدمة، ويعني هذا أيضا أن تقيس أدوات التقويم ما يراد لها قياسه وأن تتميز بالموضوعية وأن تكمل الأدوات بعضها البعض.[3]

---

[1] عبد المجيد سيد أحمد منصور: التقويم التربوي الأسس والتطبيقات ، دار الأمين للطباعة ، ط 1 ، مصر، 1996 ،ص 106.

[2] أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر .2000 ص 124 .

[3] أحمد إسماعيل حجي: إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية والممارسة في الفصل والمدرسة، ،ص 125)

8- مراحل التقويم، أغراضه ووظائفه:

أ- مراحل التقويم:

مهما كان نمط التقويم فإن الطريقة المتبعة وحيدة وتتمثل حسب فكري حسين ريان في المراحل الثلاثة التالية[1]

- القياس:

ويتمثل في جمع المعلومات حول أداء التلميذ ومقارنة ما تحقق مع ما يجب أن يتحقق،كما يمكننا القياس من تنظيم وتحليل المعطيات لتفسيرها وتفسر المعطيات اعتمادا على مرجع يكون ما مجموعة معايير أو سلم تقدير ويوجد نموذجان للتفسير[2] كما يوضح ذلك مهدي محمود سالم.

- التفسير الممعير(المقياسي): وهو مقارنة النتائج بمقاييس أداء، وعتبات نجاح يحددها الأستاذ، وفي هذا المستوى يقيم التلميذ بالنسبة إلى مقياس أي يقيم نفسه بالنسبة إلى نفسه.

- التفسير المعياري: يجري هذا النوع بمقارنة أداء التلميذ قياسا مع زملائه، وفي هذه الحالة يقوم بالنسبة لهم ويكون الحكم علامة أو رتبة.

- الحكم:

بعد القياس يأتي الحكم الذي هو تقدير قيمة منتوج التلميذ بوضع علامة نهائية تعبر عن نتيجة الحكم ومنه نستنتج إلى أي درجة تحققت النتائج المنتظرة.

- القرار: يبنى على الحكم والتفسير وفيه يتم تحديد:

- المعارف غير المتحكم فيها جيدا.

- مدى فاعلية أداة القياس المستعملة ومدى ملاءمتها لتحقيق الأهداف المسطرة.

- مدى فاعلية طرائق العمل بالنسبة للمعلم، لأن تدني النتائج تجعل المعلم يخرج بقرار إعادة النظر في طرائقه وفي الأهداف التي رسمها وفي أداة القياس التي استعملها وحتى في مدى انسجامها مع اشتراطات التقويم. ويقوم بعملية التقويم عدة أشخاص:

- الأشخاص الداخليون مثل :التلاميذ حيث يقومون إنتاجهم وإنتاج زملائهم إذا توافرت لديهم شبكات التقويم. المعلمون: يقومون عمل التلميذ ، سيرورة التعليم والتعلم ووجاهة الوسائل التعليمية.

---

[1] فكري حسين ريان: التدريس أهدافه، أساليبه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته، عالم الكتب، ط 4، القاهرة.1990 ، ص 40 .

[2] مهدي محمود سالم: التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، مكتبة العبيكان ، ط 2 ، الرياض، 1998 ،ص 52.

- الأشخاص الخارجيون :المفتشون: يقومون عمل المعلمين مثل المردود الدراسي ، الوسائل التعليمية... الخبراء والمستشارون: يقومون البرنامج والنظام المدرسي.

ب- أغراض التقويم:

تتضمن عملية التقويم أغراضا متعددة ومن أهمها:

- الانتقاء:

يتم التقويم في نهاية التعلم قصد وضع العلامات على كشف النقاط ونقل التلاميذ إلى مستوى أعلى وانتقاء مترشحين في مسابقة ما وتكون إجراءات ووسائل التقويم الاختبار التحصيلي والامتحان .

- منح الشهادة :

يتم التقويم في نهاية التعليم أو التكوين قصد منح شهادة تثبت اكتساب مهارات مطلوبة،يستعمل الاختبار التحصيلي ويكون التفسير معياريا .

- التوجيه:

يكون عادة في نهاية التعلم من أجل توجيه:التلاميذ: نحو الشعب الملائمة أو نحو أجزاء من الدروس غير المتحكم فيها.المعلم: نحو تخطيط الدروس وعمليات التقويم، وتوزيع الدروس وعمليات التقويم قصد التحسين.

- التعديل:

تتم عملية التقويم في بداية، خلال، أو نهاية التعلم وتخص المتعلمين حيث تثبت لهم مدى تحكمهم في الموضوع أو تشخيص النقائص الموجودة من أجل تصحيحات محتملة، وتكون وسائل التعديل عبارة عن أنشطة شفوية كتابية مقالات، واختبارات.كما تخص أيضا هذه العملية المعلمين الذين تمكنهم من مراقبة مكتسبات تلاميذهم (واستغلال النقائص من أجل تحسين التعليم وبالتالي التعلم.[1]

ج- وظائف التقويم:[2]

تتمثل حسب ما تذكره مريم العطار فيما يلي:

---

[1] رشيد قربوعة: التقويم التربوي، مديرية التكوين، المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة، قسنطينة، 1999، ص7.

[2] مريم العطار :علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان.2005 ،ص ص 263،264 .

– تحديد موقع التلميذ:

يلعب التقويم دورا بارزا في تحديد موقع التلميذ التحصيلي من الدرس أو المادة، فعندما نقوم التلميذ فإننا لا نهدف إلى إثبات نجاحه أو إخفاقه في مادة معينة، بل نهدف إلى أبعد من ذلك وهو أن نحدد أولا مستواه في المادة ودرجة تحصيله فيها ، فكما نعرف أن التقويم يقيس تحصيل التلميذ من خلال معرفة مدى تحقق مجموعة من الأهداف يكون هدفنا عندما يقوم التلميذ في المادة معرفة مدى تقدم التلميذ في المادة ومدى تحقق أهدافه، فمثلا عندما نعرف أن التلميذ لم يجب عن الأسئلة المتعلقة بالتطبيق أو التحليل أو التقويم لكنه استطاع الإجابة عن الأسئلة الخاصة بالمعرفة والفهم، نستنتج أن مستواه توقف عند هذين الهدفين فقط. وثانيا: يساعدنا التقويم على معرفة موقع التلميذ من بقية زملائه، فباستخدام المعايير الجمعية نتمكن من ذلك ، وفي هذه إشارة إلى قدرته العامة وقدرته التحصيلية، وفي جميع الحالات هناك قرارات يجب أن يتخذها المعلم أو تتخذها إدارة المدرسة فيما يتعلق بموقع التلميذ من المادة أو موقعه من بقية زملائه.

– وظائف وقائية:

يلعب التقويم دورا وقائيا في حماية التلميذ من الإخفاق والنتائج المترتبة عليه، فمن خلال التقويم قد يكتشف المعلم بعض نقاط الضعف في المادة، في بداية العام الدراسي فيبدأ بعلاجها حتى لا يتعرض التلميذ لحالات متكررة من الرسوب.

– الوظائف التشخيصية:

التقويم يمكن أن يكون أداة تشخص للمعلم أسباب رسوب أو نجاح تلميذ من خلال أساليب التقويم المختلفة فيتعرف المعلم على بعض نقاط القوة والضعف عند كل تلميذ، فإذا تكرر خطأ التلميذ في الأسئلة المتشابهة فقد يستنتج أن هناك مشكلة ما في معرفة التلميذ لهذا الجزء و أكثر من ذلك إذا اكتشف المعلم أن معظم التلاميذ أخطئوا في سؤال معين، قد يدفعه ذلك إلى إعادة النظر في هذا السؤال أو في طريقة تصحيحه أو أسلوب تدريسه للمادة. تتلخص إذن الوظيفة التشخيصية للتقويم في أنها محاولة للتعرف على نقاط القوة والضعف عند التلاميذ وكذلك معرفة ما إذا كانت هناك مشكلات خاصة بطرق التدريس أو الكتاب المستخدم.

– وظيفة علاجية:

إن المرور في عملية التقويم يعد علاجا لبعض التلاميذ وذلك لما تمثله نتائج التقويم من مواقف تعزيز لسلوكهم فإذا لم يكن لتلميذ معين ميلا لمادة معينة، فقد تساهم علاماته العالية فيها إلى رفع مستوى الميل لديه اتجاه تلك

المادة، وكذلك إذا شعر التلميذ أن موقفه من المادة واحتمالات النجاح فيها ضعيفة، فيمكن للمعلم أن ينظم أساليب التقويم بحيث تسمح بتحقيق مواقف النجاح في بداية التقويم حتى يستعيد التلميذ ثقته في نفسه ويغير من فكرته عن نفسه وعن المادة، ويمكن أن يكون التقويم سبيلا لتحقيق الدافعية الداخلية.ولكي تتمكن عملية التقويم أن تكون علاجية يجب أن تنظم بطريقة يشعر من خلالها التلميذ بأنها منصفة وتتحدى قدراته.

9- أنواع التقويم، أدواته ووسائله:

أ- أنواع التقويم:

بما أن التقويم لا يمكن إجراؤه إلا في ضوء تحديد مجموعة أهداف تعليمية واضحة ودقيقة، وبناء على ذلك فإن أنواع التقويم يمكن أن نقسمها إلى ثلاثة أصناف وفقا لنوعية الأهداف التربوية والتي نلخصها فيما يلي:

- أهداف تتعلق بالمكتسبات السابقة أي مجموعة الكفاءات والمهارات والمواقف التي يشترط تبليغها للتلميذ.
- أهداف وسطية تحدد مقاطع أو خطوات تعلم معارف جديدة.
- أهداف نهائية تضبط منتوج التعلم.

فالتقويم التربوي يرافق جميع المراحل التعليمية، ابتداء من بداية التعلم، وأثناء عملية التعلم، وبعد انتهاء التعلم.

وهناك عدة أنواع للتقويم التربوي يمكن تصنيفها من زوايا مختلفة أهمها:

- حسب الإطار المرجعي كالتقويم القياسي والتقويم المعياري.
- حسب مكانة المقوم(المتعلم) بالنسبة للعملية التعليمية، كالتقويم الداخلي والتقويم الخارجي.
- حسب الأدوار المستهدف قياسها،كالتقويم التشخيصي، التقويم الإجمالي، والتقويم التكويني.

وسنتطرق بنوع من التفصيل إلى ثلاثة أنواع للتقويم هي: التقويم التشخيصي، التقويم التكويني، التقويم الإجمالي.

- التقويم التشخيصي :

يسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبؤ ، يجري هذا النوع من التقويم في بداية العملية التعليمية، بغية تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين قبل تزويدهم بالمعارف الجديدة، وهو يرمي إلى قياس المكتسبات السابقة قبل اكتساب معارف جديدة، فالتقويم التشخيصي يستعان به في بداية تعليم معين للحصول على الضمانات الوافية عن قدرات واستعدادات المتعلم لبلوغ الأهداف الجديدة أو اللاحقة.إن هذا النوع من التقويم يهدف إلى التأكد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد من جهة وينير الطريق للمدرس لاختيار أفضل الطرائق التدريسية والوسائل التعليمية أو المحتويات الملائمة من جهة أخرى، ويهدف التقويم التشخيصي إلى:

أولا: في بداية درس أو مجموعة دروس:

– يمكن المدرس من اختيار الأهداف وتحديدها بشكل يسمح له ببناء أهداف جديدة.

– يسمح للتلميذ الإفصاح عن معاناته المعرفية والمنهجية في معالجة معارفه السابقة لكي يتمكن كل من المدرس والتلميذ من تعديلها أو تصحيحها.

– يمكن المدرس من تحديد المستويات المتفاوتة بين تلاميذ الصف الواحد.

– يمكن المدرس من معرفة جوانب النقص في معارف ومهارات التلاميذ وتحديد الأخطاء الشائعة المرتكبة من قبلهم.

ثانيا: في بداية مرحلة دراسية جديدة:

– تمكين المدرس من القيام بإعداد الخطط والاستراتيجيات الملائمة لتحديد الوسائل والمحتويات المعرفية بغية بلوغ الأهداف المسطرة.

– تساعد المدرس في تحديد نقطة الانطلاق وضبط الاتجاه الصحيح نحو تحقيق الأهداف التربوية اللاحقة.

– تثمين الحصيلة النهائية لمعارف التلاميذ السابقة وبالأخص العناصر التي يحتاجها في المقرر الجديد. ومن أهم الطرق التي يمكن للمدرس اللجوء إلى تطبيقها لإجراء تقويم تشخيصي ما يلي:

– تقديم أمثلة محدودة العدد في بداية الدرس كي يتمكن المدرس من اختبار تلامذته في مكتسباتهم السابقة عندما يشرع في التمهيد للدخول في درس جديد عن طريق حوار بينه وبين التلاميذ وذلك باستخدام أسئلة قصيرة وهادفة لتشخيص المكتسبات السابقة.

– خلق حوار قصير المدة بين التلاميذ قصد الحصول على مؤشرات حول مدى تحكمهم في معارف معينة في شكل سؤال تطرح فيه الإشكالية، وترك التلاميذ يتناقشون فيما بينهم بحرية ويعبرون عن فهمهم الحقيقي للإشكالية المطروحة.

– توجيه أسئلة مكتوبة للتلاميذ بغية الحصول على معلومات حول مكتسبات التلاميذ.

– الواجبات المنزلية: الهدف من إعطاء فروضا منزلية للتلاميذ هو خلق الاستعداد القبلي وتهيئتهم للمشاركة الفعالة في الدرس الجديد، ويتأكد المدرسون من ذلك بإنجاز الفروض قبل الانطلاق في الدرس، فعلى سبيل المثال، يكلف

التلاميذ بحل مجموعة من التمارين حول معادلات من الدرجة الأولى قبل تدريسهم حل المعادلات من الدرجة الثانية.[1]

– التقويم التكويني:

وهو التقويم الذي يتم أثناء عملية التعلم والتعليم، ويركز هذا التقويم على ما أحرزه التلاميذ من تقدم، وما فشلوا فيه خلال تعلم موضوع دراسي معين، فالتقويم التكويني يطبق طوال العملية التعليمية لقياس مستوى التلاميذ ومن ثم معرفة الصعوبات التي لازالت تعترضهم والعمل على إزالتها في الوقت المناسب، فعلى ضوء التقويم المستمر طوال الدرس الواحد سيزود المدرس تلامذته بالأجوبة الملائمة لتصحيح ومعالجة الصعوبات، للتمكن من بلوغ الأهداف المسطرة.

إن التقويم التكويني يلتجأ إليه لتحديد درجة مواكبة التلميذ لمراحل الدرس ومدى الصعوبات التي قد تعترض التلميذ خلال درس معين بالإضافة إلى تقديم الحلول عن كيفية معالجة مواطن الخلل ونقاط الضعف من أجل بلوغ الأهداف المتوخاة.

وحسب زكريا محمد الظاهر فإن من أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم ما يلي:[2]

– التعرف على تعلم التلميذ ومراقبة تقدمه وتطوره خطوة خطوة بقصد الاستكشاف المستمر لجوانب القوة لتعزيزها وجوانب الضعف لعلاجها فورا.

– إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه، عن طريق تعريفه بنتائج تعلمه وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

– مراجعة المتعلم في المواد التي درسها، بهدف ترسيخ المعلومات المستفاد منها.

– تحديد الخلل في تعلم التلميذ تمهيدا لربطه بالمعلم أو المتعلم أو المنهاج.

– مساعدة المعلم على تحسين أسلوب تدريسه، أو إيجاد طرق تدريس بديلة.

– زيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق في التعلم اللاحق.ويتم مثل هذا التقويم من خلال الملاحظة المستمرة لنشاط التلميذ وتعلمه عن طريق الاختبارات القصيرة، التمرينات والتطبيقات العملية، المناقشات الصفية، الواجبات المنزلية ومتابعتها.

---

[1] ميلود زيان:أسس تقنيات التقويم التربوي ، منشورات ثالة ، د ط ، الجزائر، 1998 ، ص 17،18.

[2] زكريا محمد الظاهر: مبادئ القياس والتقويم في التربية ،ص 54 .

– التقويم التحصيلي (الإجمالي ، التجميعي):

يعرفه رشيد لبيب وآخرون بأنه: " تلك الممارسة التربوية التي يقوم بها المدرس أو جهاز خاص مكلف على التلاميذ في نهاية تعليم معين قصد الحكم على نتائجه أو إصدار أحكام نهائية على فعالية العملية التعليمية من حيث تحقيقها للأهداف المحددة."[1]

ومنه فالتقويم التحصيلي يقصد به العملية التقويمية التي يجري القيام بها في نهاية البرنامج التعليمي قصد الحكم على نتائج الدراسة وإمكانية معرفة مدى تحقق الأهداف المسطرة ، أو لتقويم التقدم في التحصيل ومن ثم فإن التقويم التحصيلي لا يهتم بهدف واحد بل بمجموعة من الأهداف المختلفة والمتنوعة في نفس الوقت ، ويعتبر أكثر أنواع التقويم شيوعا ويعتمد في الأغلب على جانب التحصيل لدى التلاميذ مستخدما في ذلك وسائل الاختبارات المتعددة المقننة منها وغيرها ، وتجدر الإشارة إلى أن التقويم الإجمالي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد موعد إجرائه وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح ،ومن أبرز الأغراض التي يحققها هدا النوع من التقويم :

– قياس مدى تحقيق الأهداف الشاملة للوحدة التعليمية بعد الانتهاء منها، أو تحديد مدى استيعاب وفهم التلاميذ للمادة التعليمية، أي يعمل على تحديد أو قياس التحصيل النهائي للمتعلمين.

– إصدار أحكام تتعلق بالمتعلم من حيث النجاح أو الرسوب وتوزيع التلاميذ على التخصصات المختلفة.

– الحكم على ملائمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

– الحكم على ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء لكل من المسؤولين والآباء والمهتمين.

– إجراء مقارنات بين نتائج المتعلمين في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمها المدرسة الواحدة أو بين نتائج التلاميذ في المدارس المختلفة.

– التنبؤ بأداء المتعلم في المستقبل ،فالتلميذ الممتاز في الحساب في الاختبار الإجمالي في المرحلة المتوسطة نتنبأ له بأن يكون ممتازا في مادة الجبر في المرحلة الثانوية.[2]

[1] رشيد لبيب: الأسس العامة للتدريس، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط 1، بيروت، لبنان، 1983 ،ص 101.

[2] زكريا محمد الظاهر: مبادئ القياس والتقويم في التربية ،ص 55.

ب- الأدوات والوسائل اللازمة لعملية التقويم:

من خلال دراستنا لموضوع التقويم، يتبين لنا أن عملية التقويم تتطلب مجموعة من الوسائل المشتركة واللازمة لتحقيق التقويم المنشود وهي كما يلي:

- أدوات القياس.
- المعايير
- الإجراءات التصحيحية .

- أدوات القياس:

إن المتأمل في الميدان التربوي يلاحظ اتساع رقعة استخدام أدوات القياس حيث تشكل النتائج التي يقدمها القياس أساسا لبناء أحكام التقويم ولقد أصبح اختيار أدوات القياس من أهم المراحل التي تواجه المقوم عند شروعه في إعداد مخطط التقويم الذي يخضع بصفة عامة إلى الأهداف المقترح قياسها، وتنقسم أدوات القياس هذه إلى:

- الامتحانات والاختبارات.
- تقنيات الوصف الذاتي.
- تقنيات الملاحظة.

- الامتحانات:

وهي أدوات للقياس تتعلق غالبا بالمحتويات الخاصة بالبرنامج الدراسي، وترمي إلى اختبار مكتسبات التلاميذ. ويمكن أن نميز داخلها بين الفروض الشفوية والفروض الكتابية التي قد تكون عبارة عن مقال أو أسئلة متنوعة البناء.

- الاختبارات:

ترتبط الاختبارات غالبا بطبيعة الأهداف المحددة في المنهاج وتتسم بكونها اختبارات مقننة أي محددة بدقة من حيث الوقت والأسئلة والإرشادات المرتبطة بها، وتصنف الاختبارات النفسية حسب وظيفتها إلى الأنواع التالية:

- اختبارات التحصيل : وهي تقيس مدى أداء الفرد أو مدى تحصيله في موضوع أو مهارة معينة نتيجة تعليم خاص كاختبارات القراءة والحساب واختبارات الكفاية على الآلة الكاتبة ويستخدم هذا النوع من الاختبارات لتقويم برامج التعليم من حيث صلاحيتها وملاءمتها وكذا مدى فعالية طرق التدريس المستعملة وهذا لغرض تحسينها .

– اختبارات الذكاء: وهي تقيس القدرة العقلية العامة التي تنعكس في سرعة الفهم، القدرة على التعلم، الكفاءة العامة، سرعة إدراك المواقف والمشاكل والقدرة على التكيف.

– اختبارات القدرات الخاصة : وهي تتنبأ بمدى قدرة الفرد على التعلم أو التدريب على مهنة معينة كالقدرة الميكانيكية والموسيقية و الحسابية ...الخ ، وعادة ما يجمع هذا النوع من الاختبارات في بطاريات بحيث تقيس كل بطارية عددا من القدرات الخاصة .

– اختبارات الميول: وهي تقيس اهتمامات الأفراد وميولهم نحو أنشطة أو مهن معينة.

– اختبارات الاتجاهات والقيم: يقيس هذا النوع من الاختبار طبيعة وأبعاد الاتجاهات والمعتقدات التي يتمسك بها الأفراد إزاء أفراد آخرين أو قضايا المجتمع وأنشطته.

– اختبارات الشخصية : وهي تقيس الجوانب غير العقلية من السلوك كمقياس التوافق الانفعالي والتي تعرف بقوائم الشخصية ،ومقاييس السمات كالخضوع والسيطرة والانطواء والانبساط .[1]

– تقنيات الوصف الذاتي: تتمثل في المقابلة، الاستبيان، سلم الاتجاهات.

– تقنيات الملاحظة:

إن الملاحظة ستبقى وسيلة مهمة من وسائل تقويم قدرات التلاميذ ومهاراتهم السلوكية الجديدة، وإن العبارات التي يبديها بعض المدرسين مثل مجتهد، مؤدب، متعاون وغيرها كلها في الواقع عبارات تقويمية إجمالية تدل على تقويم المعلم الكلي لقدرات أو صفات التلميذ، ويمكن حصر تقنيات الملاحظة الرئيسية في القوائم وشبكات الملاحظة.

– القوائم: هي عبارة عن أدوات شبيهة بالاستمارة والاستبيان ، وتتضمن أسئلة موجهة إلى التلاميذ بكيفية متدرجة للتعرف على مواطن النقص وتصحيح إنجازهم وعملهم بأنفسهم، ومثال ذلك أن التلاميذ الذين يريدون إنجاز مشروع أو حل مشكل ،فإنهم يجدون في البرنامج قوائم تتبع خطوات ومراحل إنجاز المشروع أو حل المشكل.

– شبكات الملاحظة: وهي أدوات تحلل الفعل التعليمي التعلمي مثل سلوكات المدرس أو التفاعل والتواصل بين المدرس والتلاميذ.وتتضمن شبكات الملاحظة عناصر ومقولات يعتمد عليها الملاحظ للحصول على معلومات أو بيانات عن جانب من جوانب الموضوع قيد الملاحظة.

[1] عبد الحفيظ مقدم : قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، ط 2 ، باتنة ، الجزائر.1998 ، ص 141.

وتعتبر الملاحظة من الأساليب الهامة التي يجب استخدامها في الصفوف الابتدائية الأولى ويتطلب هذا من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو النشاطات وتسجيل تلك الملاحظات،حيث تساعده هذه الأخيرة في اتخاذ الطرق الفعالة لتدريسه وتمكنه من الأخذ بيد المتعلم الذي يحتاج إلى عناية، من خلال العمل الفردي مع ذلك التلميذ ، كما تمكنه أيضا من تعميق سلوك معين ،أو ميل ما ، حينما يلاحظه لدى أحد تلاميذه كحب القراءة والرياضيات والفن [1].

– المعايير:

يعتبر المعيار من الشروط الهامة في تصميم وتعيين الاختبار حيث يسمح لنا بفهم معنى الاختبار ومقارنة درجة الفرد بالدرجات المتوقعة، وإن تحديد المعايير التي تمكن من الحكم على قيمة الشيء تختلف باختلاف طبيعة المادة المراد تقدير قيمتها، وعملية التقويم هي عبارة عن إجراء عملية مقابلة بين نوعين من المعطيات:

– معطيات التي هي عبارة عن مجموعة من المعلومات حول موضوع التقويم.

– معطيات التي لها علاقة بالغايات والآثار المنتظرة من عملية التقويم والتي بواسطتها يتم تحديد المعايير.

– الإجراءات التصحيحية :

هذه المرحلة تأتي بعد تشخيص مواطن النقص والخلل في عنصر من عناصر النسق.

ثانيا : التقويم على أساس الكفاءات:

1– تقويم الكفاءة:

تهدف المقاربة بالكفاءات كما ذكرنا سابقا 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 الكفاءات العلمية وعامل تعلم المتعلم، وذلك حتى يتبين بواسطة التقويم مستوى الكفاءات الضرورية لحل مشكل.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 التعليم والتعلم في مختلف مراحلها ومجالاتها، ومستوياتها ومكوناتها ويعتبر في ذلك بمثابة جهاز لقياس مستوى نوعية الأداءات الخاصة بكل طرف من أطراف العملية البيداغوجية وتفاعلات عناصرها وأهدافها ونتائجها بقصد التعديل أو التطوير أو التجديد ، لتفعيل حركة النشاط التربوي

[1] زكريا محمد الظاهر: مبادئ القياس والتقويم في التربية ،ص 18.

بصفة أفضل.وتأسيس المناهج التعليمية على أساس الكفاءات أدى إلى ضرورة إعادة النظر في تدابير وأدوات التقويم القديمة ذلك أن تقويم الكفاءات يختلف عن تقويم المعارف، حيث من الضروري أن تكون ممارسات التقويم متجانسة مع خصوصيات المناهج المبنية على أساس المقاربة بالكفاءات، والتي ترتكز بدورها 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 التعليم والتعلم (التقويم التكويني).
- المصادقة على كفاءات التلميذ (التقويم التحصيلي).

والتقويم بالكفاءات هو عبارة عن مسعى يرمي إلى إصدار حكم على مدى تحقيق التعليمات 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.

2- مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات :

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

وتقويم الكفاءة عملية ليست سهلة بل تتأسس على عملية تخصيص للكفاءات المستهدفة وتحديد معالمها وحدودها بحيث يكون التقويم موضوعيا ودقيقا مجسدا لمستوى الإتقان والتحكم المرغوب فيها.ولم يعد التقويم يقتصر على العلامة التي تمنح 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 إستراتيجية 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 بذلك يغلب عليه طابع التكوين.

3- خصائص التقويم المركز على الكفاءة:

يتميز التقويم المركز على الكفاءات بجملة من الخصائص التي تهتم في عمومها بتقويم أداء الفرد أو 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 (كفاءات عرضية) وبين مختلف المستويات التعليمية بدل التنسيق القائم على الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى أو من مستوى لأخر.

– 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 دون التركيز عليه.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 مؤشرات موضوعية واضحة حول درجة الإتقان لمستوى الإنجاز خلال مقطع من مقاطع التعليم والتكوين حيث تسمى هذه 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 وهذا لا يعني أن المعلومات لا تخضع للتقويم فقط لا تكون معزولة ومجزأة إنما مدمجة ومجسدة.

إن تقويم الكفاءات هو بمثابة تقويم شيء مركب ولهذا يجب الأخذ بعين الاعتبار الأبعاد والمعارف الضرورية كعناصر مكونة لها وكذلك مساعي التحليل والبناء التي يبديها التلميذ ومطالبته بتبرير قراراته واختياراته وكذلك إظهار العلاقات الموجودة بين مختلف العناصر المدمجة والمكونة.[1]

[1] عبد الكريم غريب ، استراتيجيات الكفاءات وأساليب تقويم جودة التكوين، في وسيلة حرقاس ، مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة . بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، 2004 ، ص 121،122.

4- أهداف التقويم المركز على الكفاءات: تتمثل فيما يلي :

- 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 أنه يملك قدرات وإمكانيات ذاتية تستحق أن يفتخر بها ويثمنها.

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

- تغيير مقاييس تثمين الفرد ومكانته بمعرفة ما يمكن القيام به و إنجازه. والتقويم في حقل المقاربة بالكفاءات كما أشرنا سابقا ينطلق من وضعيات تقويم ، حيث تسمح هذه الأخيرة بالوقوف على مكتسبات المتعلمين بدلالة الكفاءات، حيث أن كفاءة المتعلم تسمح له بتسخير مجموعة معلومة من الموارد من أجل حل إشكالية مطروحة في سياق معلوم. وعند الإقبال على تقويم منتوج المتعلمين من منطلق المقاربة بالكفاءات يجب مراعاة ما يأتي:

- في البداية ، تحدد الكفاءة بدقة انطلاقا من الوضعية.
- تبنى وضعية التقويم بشكل ييسر إدماج المعارف والمعارف الفعلية والمعارف السلوكية والقدرات.
- وضعية التقويم تكون جديدة على المتعلم.
- تخضع وضعية التقويم إلى منتوج.
- تخاطب الوضعية كل تلميذ على حدة.
- التلميذ فاعل ومشارك.
- توضع وضعية التقويم في سياق تواصلي وتكون منسجمة مع الكفاءة المستهدفة.
- ضرورة مراعاة مستوى المتعلمين المستهدفين.
- تكون وضعية التقويم ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلم.
- الحرص على الوضوح في تقديم وضعية التقويم وذلك من حيث المقروئية ودقة التعليمات.

5- معايير تقويم الكفاءة:

كما أشرنا سابقا فإن تقويم الكفاءة يتم أصلا باقتراح وضعية اندماجية تنتمي إلى مجموع عائلة الوضعيات التي تحدد الكفاءة وينظر المعلم أو التلميذ إلى ماتم إنتاجه 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 (الملائمة الانسجام،الدقة) أو باستعمال اسم يضاف إليه نعت يحمل صفة الإيجاب أو السلب (استعمال جيد ،تأويل صحيح،...)

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.
- التمييز بين المعيار والمؤشر : المؤشرات هي أجزئة للمعايير، كعلامة مميزة لها يمكن ملاحظتها، يتم اللجوء إليها لتحديد مدى احترام المعيار في وضعيته العامة (وصف مفصل للمعايير)، هذا وينبغي مراعاة استقلالية المؤشرات عن بعضها البعض وإعطاء الأهمية للمؤشرات الأساسية في تقويم الأداء بالنسبة للكفاءة.

6- أدوات ووسائل قياس الكفاءات:

- الاختبارات:

حيث تبقى الاختبارات أكثر الوسائل استعمالا في التقويم وذلك نظرا للصعوبة الميدانية في الحد من سيطرتها على بقية الوسائل التقويمية، وتستخدم في تقويم الكفاءات الاختبارات التحصيلية إضافة إلى اختبارات أخرى تمس مختلف الجوانب والعناصر المكونة للكفاءة، وقد سبق التطرق إلى بعض أنواع هذه الاختبارات، وما يهمنا أكثر هو ما ينبغي مراعاته في بناء اختبار وفق المقاربة بالكفاءات ؟

من أهم ما ينبغي مراعاته في بناء الاختبار بمقاربة الكفاءات نجد العناصر التالية:

- أن تتناول عناصر الاختبار تقويما لإنتاج التلاميذ.
- أن يكون مستوعبا لمستويات الكفاءة في سياق إدماجي.
- أن يعين فعلا مؤشرات الكفاءة حسب مستوياتها الزمانية.

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

– أن تكون الأسئلة متدرجة حسب صعوبتها وحسب مستوى الكفاءة.

– الملاحظة:

الملاحظة في معناها العام، تقنية منهجية تتيح الحصول على بيانات ومعلومات عن شخص معين أو موضوع قصد تحديد شروطه أو سيرورته أو دلالته أو بنياته، عن طريق أدوات أو بكيفية مباشرة، وهي عملية تتطلب الانتباه والتركيز فيما نريد ملاحظته[1]، فهي إذن إجراء عملي منهجي للكشف عن بعض عوامل التعثر لدى التلاميذ عن طريق ملاحظة ما يقومون به من أعمال أو تصرفات.

– شبكات التقويم:

تعتبر شبكات التقويم من الأدوات الهامة التي تساعد على تقويم مختلف المعارف والمهارات والسلوكات وبالتالي الكفاءات التي يطلب من التلميذ تحقيقها.

– بطاقات المتابعة المدرسية:

حيث توضع لكل تلميذ بطاقة تسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية والسلوكية (الأدائية) وتمثلاته الوجدانية.

7– خطة العلاج (الاستدراك):

إن المقاربة بالكفاءات لا تعتبر التقويم ذا فعالية إذا لم يكن مشفوعا بتشخيص الأخطاء واقتراح العلاج، ويأتي العلاج لسد النقائص والثغرات والضعف الملاحظ خلال عملية التقويم باعتبار هذه العقبات تحول دون تجانس مستوى القسم مما يصعب المهمة على المعلم خلال سير الحصة التعليمية كما يحول دون رسوب التلاميذ ، وبالتالي فشلهم في الدراسة وتحملهم عبء هذا الفشل، كما يحررهم من بعض العوائق النفسية والاجتماعية التي تقف حجر عثرة خلال عملية تعلمهم العادية، حيث تفسح لهم المجال خلال هذه الحصة لإبراز إمكانياتهم وقدراتهم ويتطلب تحقيق حصة العلاج شروطا هي:

– ضرورة تصنيف التلاميذ حسب النقائص المسجلة لديهم، وحالات العجز التي استظهروها والتي تجلت بعد عملية التقويم، وكذا في أثناء وتيرة تعلمهم.

[1] نافذة على التربية، 2003،ص 6.

– ينبغي للاستدراك أن يتدخل للعلاج فرديا، من دون أن يمنع ذلك من تجميع التلاميذ في فوج مصغر.ويقتضي العلاج اعتماد أسلوبين من التدخل:

– علاج يساير عملية التعلم خلال تناول النشاطات التعليمية: وذلك في حالة كون النقائص والصعوبات مشتركة بين جل التلاميذ ، وبالتالي لا تشكل عائقا أمام مواصلة سيرورة التعلم.

– علاج يتطلب حصصا خاصة: تستهدف بعض التلاميذ الذين أظهروا عجزا كبيرا خلال عملية التعلم، والذي يحول دون مواكبتهم لمستوى القسم كالتغيب، الأمراض... وينبغي أن تحظى هذه الحصص بعناية واهتمام، خاصة وأنها ليست كسائر الحصص التعليمية العادية ولذلك فهي تتطلب:

– تشخيص النقائص وحصر الحواجز .

– وضع خطة للعلاج وتكييفها بما يتناسب مع كل الحالات، مع مراعاة طبيعة التلاميذ المستدركين، والوسائل التعليمية التي تشكل مصدرا لنشاط ودعم المعارف المستهدفة.

– التحضير المحكم وإعداد بطاقة لسير الحصة العلاجية.

– توفير الجو الملائم وإيجاد الحوافز التي تثير اهتمام التلاميذ وتجعلهم يشعرون بأنهم في حاجة (لذلك حتى يقبلوا عليها دون تردد.[1]

[1] وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الجزائر، 2003،ص 88.

خلاصة:

من خلال ما تم عرضه في هذا الفصل نستخلص أن التقويم التربوي أصبح في المنظور الجديد جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية، وهو الوسيلة الوحيدة التي تحدد إلى أي مستوى تكون عملية التعلم فعالة.وعملية التقويم لا تقتصر على التلميذ ، بل تشمل أيضا الطريقة والمدرس والإدارة المدرسية وما إلى ذلك من أجهزة تتصل بالعملية التعليمية التعلمية من قريب أو من بعيد ،ولهذا فإن عملية التقويم تفحص وتشخص وتزن كل ما يعود على الفعل التربوي من إيجابيات وسلبيات.فالتقويم التربوي يهدف في أبعاده إلى التشخيص والعلاج ووزن القيم التي تحتوي عليها العمليات التربوية المختلفة، وهو لا يقتصر على الامتحانات الفصلية أو امتحانات نهاية طور أو مرحلة تعليمية، ولا يعنى بناحية واحدة من نواحي العملية التربوية كالناحية المعرفية التي تقيسها الامتحانات ، وإنما أصبح يركز على أداء المتعلم ، كفاءته ، فهمه ،تنظيمه لبنيته المعرفية ، وهو ما يستوجب أساليب وأدوات تقويم متعددة من نوع آخر مثل : ملاحظة أداء المتعلم، نقد مشروعاته ونتاجاته وعروضه وملف أعماله، حتى يتسع نطاق المعلومات التي يتم جمعها عن المتعلم، وتوظيف هذه المعلومات في تقويم أساليب تفكيره ونمط أدائه، وتوثيق تعلمه وتعرف جوانب قوته وضعفه ، أي أن التقويم يصبح تقويما تكوينيا يستخدم كجزء من مساعدة المتعلم على بناء التعلم وتكوينه، وللتعرف أكثر على هذا النوع من التقويم وإيجابيات سوف نحاول التعرض إليه بنوع من التفصيل من خلال الفصل الموالي.

الفصل الثاني:التقويم التكويني.

تمهيد

1- مفهوم التقويم التكويني.

2- أغراض التقويم التكويني.

3- فوائد التقويم التكويني.

4- التقويم التكويني والتغذية الراجعة.

5- وحدة التعلم في التقويم التكويني.

6- أنماط التقويم التكويني.

7- أدوات التقويم التكويني.

8- التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات.

- خلاصة .

تمهيد:

إن من أبرز التوجهات التربوية الحالية في عمليات التعليم والتعلم اعتبار جميع المتعلمين قادرين على التعلم المدرسي إذا توافرت لهم قبل التعلم وأثناءه العناية الكافية، وفي مقدمتها تحوير المتغيرات والعوامل القابلة للتعديل وتوجيهها لصالح المتعلمين ، كي تأخذ بيد المتعلم البطيء في إنجازه، وتثري حصيلة المتعلم المتقدم.وهذا التوجه يستلزم معاملة المتعلم معاملة تكوينية، ويستوجب مساعدته على حسن التعلم من بداية الطريق حتى بلوغ التمكن والإتقان والتفوق،ومما يعين عمليا على تحقيق ذلك متابعة المتعلمين باستخدام الآليات المناسبة التي تضمن توفير التغذية الراجعة من أجل تبصير المتعلم بما تعلمه جيدا وبما لا يزال في حاجة إلى تعلمه، مع تحديد الإجراءات التربوية التصحيحية المناسبة لمساعدته على تقويم مسيرة تعلمه.ومن هذه الآليات آلية التقويم التكويني الذي يعد مكونا هاما من مكونات عملية التعليم والتعلم، فهو يواكب جميع مراحلها ويمس كل مركباتها ، ويمثل أحد المداخل الحديثة لتطوير التعليم، حيث أنه إذا كان للتقويم أن يلعب دورا في تحسين عملية التعليم والتعلم فإنه يجب أن يحدث أثناء العملية التدريسية لا بعدها، أي عندما لا يزال التعلم والتعليم قابلين للتعديل والتغيير والتطوير نحو الأفضل.

وإذا كان الهدف الأساسي من التقويم القبلي هو بالدرجة الأولى تحديد مستوى المتعلم تمهيدا للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات أو تحديد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات ، أو معرفة مدى اكتساب التلاميذ لخبرات ومعلومات تمكن المعلم من البناء عليها وتكييف أنشطة التدريس ، بحيث تأخذ في الاعتبار مدى استعداد كل متعلم للدراسة سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية ، فإن التقويم التكوين يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية ، بل والمسار الدراسي بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم وتقويم البناء والتكوين للتلميذ.

1- مفهوم التقويم التكويني:

في مقال استخدم مصطلح "تقويم تكويني" لأول مرة من طرف سكريفن (1967) حول تقويم الوسائل التعليمية (مناهج ، كتب ،طرائق...) وذلك في مجال تطوير المناهج، بعد ذلك، في أعمال بلوم وآخرون (1971) حول تقويم تعلم التلميذ ، استخدم مصطلح التقويم التكويني في تحسين عملية التعليم والتعلم.
Allal. L, 1999 p47

وحسب هذا التصور يصبح التقويم التكويني عنصرا أساسيا في تحقيق إستراتيجية و بيداغوجية التحكم أو أي مقاربة أخرى لتفريد التعليم يعرف التقويم حسب ما أوردته نادية بعيبع فإن بلوم التكويني .Bloom B.S بأنه : " التقويم المنظم الذي يتم خلال مسار عملية التدريس والتعلم."ويحدد بلوم وظيفة التقويم التكويني " بأنه يقيس مستوى التلاميذ والصعوبات التي تعترضهم أثناء العملية التعليمية ، ويقدم لهم بسرعة معلومات مفيدة عن مدى تطورهم أوضعفهم ، ويحدد بسرعة تعليمهم مما يعمل على تحفيزهم لبذل الجهد اللازم في الوقت المناسب."[1]

ويرى Barlow في نفس هذا الصدد أن " هذا التقويم يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تعترضه أثناء فعل تعليمي معين، فهو إجراء عملي يمكن كلا من المدرس والتلميذ من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل. (محمد شارف سرير، بأنه :" التقويم الذي يستخدم دوريا وبانتظام."[2] كما يعرفه قرين بأنه :" مدخل جديد لتقديم الاختبار من حيث التكامل ويعرفه أيضا جيري بين عمليتي التعليم والتقويم وأنه ليس اختبارا يقدم في نهاية وحدة التعلم فحسب بل إنه جزء مكمل للعملية التعليمية."أما حسين منسي فيعرف التقويم التكويني بأنه: " مجموعة من البيانات أو المعلومات والأحكام التي تساعد في مراجعة البرامج والخطط التعليمية وتطويرها ويهدف هذا التقويم إلى إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه التقويم لنتائج العملية التدريسية، وذلك باستعمال أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال الفصل أو العام الدراسي، لوحدة دراسية أو أكثر وتعد هذه العملية التعليمية ناقصة وغير مناسبة لتعلم الطلاب، وعن طريق هذا التقويم يتكون لدى المعلمين ما يسمى بالتغذية الراجعة، لمعرفة فعالية طرق التدريس التي استعملوها وللطلاب أيضا لمعرفة الاستفادة من المعلومات التي حصلوا عليها أثناء التدريس."[3] بينما يعرفه قاسم على الصراف بأنه:" التقويم الذي يطلق عليه أحيانا التقويم المستمر يهدف إلى إعطاء المعلم والمتعلم تغذية راجعة عن مدى تقدم المتعلم، في وقت مبكر بحيث يمكن علاج أية مشكلة قبل استفحالها ، ويستخدم هذا النوع من التقويم لمعرفة مدى إتقان الطلاب لما درسوه ، وبالتالي إعادة تدريس ما لم يتم إتقانه من قبل المتعلمين."[4] ويعرفه أحمد حسين اللقاني أنه :" ذلك التقويم الذي يتم مواكبا

---

[1] نادية بعيبع: أهمية الاختبارات المحكية المرجع في التقويم التربوي، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة قسنطينة، (1996) ص ص 43،44.

[2] محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم،د د ، ط 2، الجزائر، (1995)، ص 99.

[3] حسين منسي: تصميم التدريس، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط 2، مصر، (2000)ص 95.

[4] قاسم علي الصراف: القياس و التقويم في التربية و التعليم، دار الكتاب الحديث، د ط ، الكويت، (2002)،ص 19.

لعملية التدريس ومستمرا باستمرارها والهدف منه تعديل المسار من خلال التغذية الراجعة بناء على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ ، ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف المراحل، إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل ، من أجل تحديد المستوى النهائي."[1]

من خلال استعراضنا لمجمل تعاريف التقويم التكويني نلاحظ أنها تشترك جميعها في أن :

- التقويم التكويني يواكب جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية.
- يوفر تغذية راجعة.
- يهدف إلى التصحيح المستمر لمسار التعلم والتعديل الدائم له.

وعليه يمكن تعريف التقويم التكويني بأنه:" عملية منظمة تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم، ومعرفة مدى تقدم التلميذ."

2- أغراض التقويم التكويني:

يمكن تلخيص أغراض التقويم التكويني حسب ما يذكره فيما يلي[2]:

أ- تقديم المعونة للمتعلم في تعلمه للمادة الدراسية وإحراز الأهداف التعليمية لكل وحدة من وحدات التعلم وبهذا يتحقق التعلم للإتقان ، وخاصة إذا كان التعلم على درجة ملائمة للتفريد.

ومن الخطوات التي تقودنا إلى هذا التفريد التقويم التكويني إذا صحبه تنوع في المواد وفي أساليب التدريس ، بحيث تتيح للمتعلم فرصة تعويض نقائصه في تعلم وحدة معينة.

ب-التقويم التكويني يلعب دورا هاما في تحسين عملية التعلم، وخاصة أنه يحلل المتوالية التعليمية الكلية إلى وحدات أصغر يتم تعلمها بالمعدل المناسب لكل تلميذ، يقوم للتأكد من الإتقان.

ج- تفيد نتائج التقويم التكويني في أنها تقوم بدور المكافأة أو التعزيز على إحراز التعلم للإتقان أو اقترابه منه وخاصة أن هذا التعزيز الموجب يقدم للمتعلم على وحدات صغيرة نسبيا من التعلم.

د-يقوم التقويم التكويني بدور التغذية الراجعة التي تخبر المتعلم بما تعلمه، وبما لا يزال في حاجة إلى تعلمه.

هـ- وصف الطرق العلاجية البديلة في ضوء تشخيص مواضع الصعوبة في التعلم وأسبابها، ويتوقف اختيار هذه الطرق على الفروق الفردية.

---

[1] أحمد حسين اللقاني: معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب، ط 2، القاهرة. (1999)،ص 102.

[2] فؤاد أبو حطب: القدرات العقلية، مكتبة الأنجلومصرية، ط 3 ، القاهرة. (1973)، ص 556.

و- يفيد التقويم التكويني المعلم كمصدر للتغذية الراجعة إليه هو وليس إلى المتعلم فحسب، وكوسيلة للتحكم في جودة التعلم وفي أغراض التنبؤ بنتائج التقويم التجميعي (النهائي)، وفي تهيئة الفرصة للمعلم أن يحقق إحدى خصائص التقويم الهامة وهي الاستمرار.

3-فوائد التقويم التكويني:

حيث يمكن توضيح أهم فوائد تطبيق التقويم التكويني بالنسبة للمتعلم والمدرس على النحو التالي:

أ- بالنسبة للمعلم:

- يمكنه من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ خلال درس معين.
- يمكنه من معرفة درجة صعوبة المحتوى المعرفي وبلوغ الأهداف المتوخاة.
- يمكنه من معرفة مدى فعالية الطرق والوسائل المستعملة في التدريب ويحثه على تحسين مسار تعليمه.
- يمكنه من إصلاح وتصحيح الثغرات واستدراك نقاط الضعف.

ب-بالنسبة للمتعلم:

- يبين نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجوعة دروس ومدى تحكمه فيها.
- يربطه بأهداف الدرس.
- يتيح للتلميذ معرفة درجة تحكمه في المعارف والمهارات والمواقف.
- تمكين التلميذ من القيام بتقويم ذاتي لمكتسباته وتصحيح مساره.
- يساعد التلميذ على التعلم الذاتي.
- يثري لديه الدافعية نحو التعلم.
- يشجعه على تنمية العادات الدراسية الجيدة.
- يقدم له التغذية الراجعة.

ج-التقويم التكويني والتغذية الراجعة:

تعتبر التغذية الراجعة أهم ثمار عمليات التقويم خصوصا التقويم التكويني و" التغذية المرتدة في التعلم تشير إلى معرفة النتائج التي تقدم بعد إعطاء الاستجابات بحيث يمكن استخدام المعلومات في الضبط والتحكم في الاستجابات القادمة."[1] وتلعب التغذية الراجعة دورا هاما في عملية التقويم التكويني بالنسبة لكل من المعلم

[1] نادية بعيع ، 1996 ، ص 46

والمتعلم، ذلك أنه بعد إجراء اختبار التقويم التكويني، يقوم المعلم بتحليل إجابات المتعلمين على هذه المفردات وتقام هذه العملية عقب أداء الامتحان مباشرة، وفحص أوراق إجابة التلاميذ وحساب عدد الإجابات الصحيحة وغير الصحيحة ونتيجة تحليل مفردات الاختبار يمكن أن تستخدم في تحديد المصطلحات والحقائق والمبادئ التي وجد فيها المتعلم صعوبة في تعلمها، وإذا أجاب معظم التلاميذ إجابة خاطئة على مفردات معينة فإن هذه المفردات تمثل العناصر التي لم يتمكن منها المتعلمون أو لم يصلوا فيها إلى مستوى الإتقان في وحدة التعلم.وعلى ذلك فإن هذه المفردات يجب أن تراجع في حصة أخرى مع وجود طرق مختلفة لإعادة شرحها ، وتدل أيضا نتائج تحليل مفردات الاختبار على ما إذا كانت هذه الصعوبات في مادة التعليم نفسها ، أو في طرق التعلم، وفي كلتا الحالتين يمكن للمدرس أن يعدل طريقة تدريسه أو يقترح تعديل محتوى مادة التعلم.وبالنسبة للمتعلم، فإن معرفة نتائج الاختبار مع توضيح المفردات التي أخطأ في الإجابة عنها وإعادة شرحها له تجعله يعدل من سلوك تعلمه في ضوء نتائج الاختبارات التكوينية.

وتشير المصادر العلمية إلى أن الدور الذي تلعبه التغذية الراجعة في التعليم ينطلق من مبادئ النظريات الارتباطية والسلوكية التي تؤكد على حقيقة أن الفرد يقوم بتغيير سلوكه عندما يعرف نتائج سلوكه السابق، كما تؤكد تلك النظريات على الدور التعزيزي للتغذية الراجعة، وأنها تعمل على استثارة دافعية المتعلم ، وتوجيه طاقاته نحو التعلم كما أنها تسهم في تثبيت المعلومات وترسيخها وبالتالي تساعد على رفع مستوى الأداء في المهمات التعليمية اللاحقة، وهنا يؤكد المربون المهتمون بالتقويم على أهمية التغذية الراجعة المتمثلة في إعلام المتعلمين بالنتائج التي يحققونها في كل تقويم يقوم به المدرس من خلال الاختبارات التكوينية أو الواجبات التي يتم تكليفهم بعملها داخل المدرسة وخارجها ، سواء كانت هذه النتائج صحيحة أو خاطئة ،إيجابية أم سلبية.إن التغذية الراجعة تتيح الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحا أم خاطئا، وعلى المعلم بعد ذلك أن يبين للمتعلم إلى أي حد كان جوابه صحيحا أو خاطئا ولماذا كان كذلك وأن يعلمه أيا من الأهداف التي نجح في تعلمها وأيا منها مازال يتعثر في تعلمها، ثم أين كان موقعه من تحقيق الهدف الكلي النهائي المرغوب فيه.

وإن استبدال ما هو معروف عند البعض ومعمول به " معرفة التلميذ للنتائج" بالتغذية الراجعة له ما يبرره نظرا لكون معرفة النتائج لا تعني بالضرورة استفادة المتعلم منها في تعديل سلوكه وتوجيهه الوجهة الصحيحة ، لذا فإن مفهوم التغذية الراجعة يعد أكثر شمولا،حيث أنه يعني بالإضافة إلى معرفة النتائج أمورا أساسية أخرى أهمها

استخدام هذه المعرفة في إجراء التحسينات المطلوبة، وعموما يمكن تلخيص أهمية استخدام التغذية الراجعة في عملية التعلم في النقاط التالية:

– تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر اللذين قد يعتريان المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.

– تشجع المتعلم على الاستمرار في عملية التعلم، وبخاصة عندما يعرف أن إجابته عن السؤال كانت صحيحة.

– إن معرفة المتعلم بأن إجابته كانت خاطئة، ومعرفة مكمن الخطأ يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة كان هو المسؤول عنه ، ومن ثم عليه مضاعفة جهده.[1]

5– وحدة التعلم في التقويم التكويني:

حسب ما أوردته نادية بعيبع أن الأساس في استخدام بلوم التقويم التكويني هو اختيار وحدة التعلم ، وبالطبع فإنه يوجد في كل مقرر وفي كل برنامج تربوي أجزاء لها وجود مستقل بحيث يمكن اعتبارها لأغراض التحليل ذات انفصال نسبي عن غيرها من الأجزاء ، هذا مع الوعي بالارتباط بين هذه الأجزاء بعضها البعض"[2] ،ويضيف محمد أرزقي بركان "أن مفهوم الوحدة التعليمية لا يمكن أن يحصر بمدة ولا بمضمون، بل إن الوحدة التعليمية في نظره هي كل نشاط تربوي يرمي إلى هدف واضح لدى المعلم، فالوحدة التعليمية إذن يمكن أن تكون حصة أو مجموعة من الحصص والنشاطات المنظمة بغية تحقيق هدف تربوي معروف، إلا أنه في كثير من الأغراض العلمية في مجال التعليم والتعلم تعتبر الوحدة أكبر من درس واحد ، وأنه من الأفضل أن تحدد الوحدات التكوينية بما يمكن أن تنقسم إليه المادة الدراسية انقساما طبيعيا كما جاءت في الكتب المدرسية أو بالمحتوى الذي يؤلف كلا له معنى."[3]

6– أنماط التقويم التكويني:

يوجد للتقويم التكويني أربعة أنماط هي:

أ–التقويم التكويني القبلي: هو إجراء تربوي يستعمل لمعرفة مستوى التلاميذ وطبيعة المكتسبات السابقة من أجل اكتشاف المواضيع الواجب تخطيطها للاستفادة منها.

---

[1] إسماعيل إلمان المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02،(2004)، ص 10.

[2] نادية بعيبع (1996) ،ص 47.

[3] محمد أرزقي بركان (1998 ،ص 181.

ب–التقويم التكويني التفاعلي: هو إجراء تربوي يتم إنجازه خلال الحصة (التعلم)، إنه عملية مستمرة غرضه التصحيح والمعالجة لنقاط الضعف والصعوبات لدى بعض التلاميذ.

ج–التقويم التكويني الرجعي: هو إجراء تربوي، يتم إنجازه بعد عدة أعمال من أجل مراجعة ومعاينة التلاميذ الذين يعانون التأخر أو بعض الصعوبات وذلك بشكل سريع.

د– التقويم التكويني المنتظم: هو عملية تربوية تجرى مباشرة بعد تعلم ما بغرض تدعيم أكثر للمكتسبات الجزئية وتوضيح النقاط غير المتحكم فيها من الدرس.

7–أدوات التقويم التكويني:

إن وظيفة التقويم التكويني تتطلب أسئلة في شكل تمارين قصيرة وأنشطة محدودة، من أهم مواصفاتها أنها ملائمة للأهداف الإجرائية المحددة من خلال مقاطع الدرس الواحد ، سريعة تنجز في لحظات قصيرة ومرحلية تؤكد مدى الاستيعاب والتحكم في المعارف، كما أنها مميزة للفروق الفردية بين التلاميذ ومميزة للفوارق في الصعوبات الناجمة عن الفعل التعليمي.وتعتبر الكواشف الملائمة في التقويم التكويني هي :

– أسئلة من نوع الاختيار المتعدد، حيث يختار فيها التلميذ الجواب الصحيح.

– كتابة تقارير وصفية وتحليلية لتجارب معينة.

– أجوبة في شكل ثنائية الجواب – الصواب والخطأ.

– جداول أو رسومات بيانية تكتب عليها المعطيات المطلوبة.

ومن أدوات التقويم التكويني أيضا التمارين الصفية والوظائف البيتية، وقوائم التقدير والملاحظة اليومية لتقدم التلاميذ.تصميم الاختبارات التكوينية:حسب سبع محمد أبو لبدة "فإن المعلم عندما يدرس فصلا أو وحدة دراسية يحاول أن يحول أهدافها إلى نواتج للتعلم لدى التلاميذ، فإذا نجح كليا في مهمته فإن الأهداف جميعها تصبح نواتج للتعلم، أما إذا نجح جزئيا في مهمته فإن نواتج التعلم هي بعض الأهداف لا كلها، وهي الأهداف المحققة فقط.ولتصميم اختبار تكويني يأخذ المعلم أهداف تدريس الوحدة ويسميها محكات، ويجعلها محور أو موضوع أسئلة الاختبارات، ثم يصمم جدول مواصفات بحيث تكون الأهداف عناوين الأعمدة وتكون المادة أو المحتوى عناوين الأسطر، ثم يضع في كل خلية من خلايا الجدول عدد الأسئلة الخاصة بذلك الهدف والتي تستعمل محتوى معينا.ولما كانت الاختبارات التكوينية اختبارات محكية المرجع، فإننا نحاول أن نقيس بواسطتها ما يستطيع الفرد أن يفعله بالنسبة لمستوى معين ، ولا نقارن أداءه بأداء الآخرين، وبعبارة أخرى نحاول أن نتعرف عن طريق الاختبار

التكويني على ما تعلمه الفرد من محتوى معين، وعلى ما لم يتعلمه وذلك للقيام بالتعليم العلاجي ، بحيث يعيد التلميذ تعلم ما فشل في تعلمه كي يصل إلى المستوى المطلوب."[1]

8- التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات:

إلى أن:" لا يوجد معنى لعملية التقويم بدون أهداف التعلم المقصودة، وبالمقابل لا وجود للهدف إن لم يدمج فيوصفه طريقة تقويمه "[2] ،بمعنى أن التقويم لا يمكنه أن يتم بصورة علمية إن لم تحدد له مسبقا أهداف تربوية يسعى المعلم إلى تحقيقها على مستوى المتعلم، ولا يمكن للهدف التربوي بدوره أن يتحقق إن لم تكن هناك طريقة تساعد في تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية، مما يؤكد على أن التقويم عملية تكوينية مشتركة تخص كل من المعلم والمتعلم في نفس الوقت.

و" لما كان السلوك القابل للملاحظة والقياس (الهدف الإجرائي في بيداغوجيا الأهداف) يمثل الجزء الظاهري للكفاءة ونتاج التعلم، نجد القراءات البيداغوجية المختلفة في مجال التقويم تؤكد على أن عملية تقويم الأهداف الإجرائية التي تصف السلوك المنتظر من المتعلم القيام به ليست غاية في حد ذاتها، وإنما الأهم يكمن في نتائج التعلم وذلك لأن هذه النتائج ستساعد كل من المعلم والمتعلم على التحكم في دوره أي من خلال التقويم التكويني يقوم المعلم بتشخيص نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بعمليتي تعليمه وتعلم المتعلم، مما يسمح لهذا الأخير بإدراك مستواه المعرفي وطبيعة المجهودات التي سيبدلها ليصل إلى مستوى الكفاءة."[3] بهذا يصبح التقويم التكويني أداة بناء التعلم وجزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية-التعلمية التي تستلزم تقويما بيداغوجيا يرتكز على:

- تحديد الأهداف التربوية (عامة، خاصة وإجرائية) والنتائج المنتظر تعلمها.
- المساعي التعليمية والمقصود هنا " المقاربة بالكفاءات" مع تحديد الكفاءة المقصودة.
- التفكير في سيرورة التعلم الملائمة للمتعلم.
- تحليل نتائج التعلم لاستخلاص نقاط الضعف والقوة لدى المتعلم والعمل على توجيهه بملاحظات واقعية وموضوعية.ولما كانت "بيداغوجيا الكفاءات" تتطلب من المكون التحكم في مراحل التقويم التكويني سنتطرق في ما يلي إلى هذه الأخيرة.

---

[1] سبع محمد أبو لبدة:مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط 3، عمان، (1985) ، ص 125.

[2] Tagliante. C, , L'évaluation; CLE international, 1991.in,p11.

[3]. فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءة، التبيين ، ع 25 ، جامعة مولود معمري ، تيزي وزو، 2006 ،ص 29.

أ–مراحل التقويم التكويني:

تبين القراءات أن التقويم التكويني الذي تتطلبه "بيداغوجيا الكفاءات" يختلف كل الاختلاف عن التقويم التحصيلي، وذلك من حيث الغاية وزمن التطبيق لكل منهما فيما يخص مراحل التعلم وليس من حيث الطريقة لهذا نجد المختصون في التقويم يتفقون على أن التقويم التكويني يتم في ثلاثة مراحل مستمرة ومتكررة، ونظرا لأهميتها نلخصها في ما يلي:

– المرحلة التنبئية:

يتم في هذه المرحلة تحديد مستوى الكفاءات التي يمكن للمتعلم أن يكتسبها، ذلك حسب الأهداف التربوية المراد تحقيقها، مما يتطلب من المعلم الإعلان عن الموقف حتى يكون المتعلم على علم بما يجب تعلمه أو النشاط الذي يقوم به، فهذه المرحلة إذا تسمح للمتعلم بإدراك المعرفة العلمية المراد تعلمها، أما فيما يخص المعلم فتسمح له هذه المرحلة بإدراك الإمكانات أي تلك التي تسمح بتشخيص مستوى الكفاءات المكونة لشخصية المتعلم المعرفية والنفس حركية والوجدانية، حيث يساعده ذلك على الكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية، وكذا تنظيم مادة التعليم.

– المرحلة التشخيصية:

تجرى العملية التشخيصية طيلة الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية ويكتشف المعلم من خلالها مستوى كفاءات المتعلم الخاصة بالمجالات الثلاثة: المعرفية والنفس– حركية والوجدانية، مما يساعده على اختيار وسائل التقويم وضبط عملية التعليم، حيث يتم ذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم للموقف.أما بالنسبة للمتعلم، تسمح له هذه المرحلة بإدراك النقائص والصعوبات الخاصة بتعلمه، مما يجعل المرحلة التشخيصية عملة ذات وجهين تخص في نفس الوقت المعلم والمتعلم.

– مرحلة الجرد: تتم عملية الجرد في نهاية الفترة التعليمية القصيرة المدى (الدرس أو الموضوع) ويقوم فيها المعلم بإحصاء الكفاءات المعرفية (المعلومات) والكفاءات – الفعلية والوجدانية التي اكتسبها المتعلم، حيث تساعد نتائج الجرد كلا من المعلم والمتعلم على إدراك مستوى الكفاءات ومستوى صياغة المفاهيم الجديدة وتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية التي حددت في المرحلة التنبئية.(فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال، 2006 ،ص 31).

ب– خصائص التقويم التكويني:

تسعى التعليمية التي تتمحور حول سيرورة التعليم والتعلم في نفس الوقت إلى تحقيق الأهداف التربوية من خلال عملية تعليم المتعلم "كيف يتعلم " لتعديل مفاهيمه العلمية التي من شأنها أن تساعده على حل المشاكل ذات الطبيعة العلمية، ومما لاشك فيه أن تعديل المفاهيم العلمية يتم بإدماج المعلومات الجديدة إلى المفاهيم السابقة لبناء المفاهيم الجديدة.ويتفق جل المختصون في مجال التقويم على أن التقويم بصفة عامة يستعمل لغرض تعديل وضعية أو وتيرة التدرج من أجل إدخال التحسين أو التصحيح المناسب عند الحاجة ، وذلك بغرض تكوين المتعلم في مختلف مجالات التعلم، لهذا نجد التقويم التكويني الناجح الذي تتطلبه بيداغوجيا الكفاءات يستلزم شروطا مقننة تساعد كل من المعلم والمتعلم في ضبط عملهما التربوي.

خصائص التقويم التكويني فهي كالتالي:

– التقويم التكويني عملية شاملة:

بمعنى أن يكون التقويم شاملا لجميع الأهداف التربوية تلك الخاصة بالمعرفة والمتعلقة بالأهداف والمعرفة الوجدانية والمعرفة الفعلية _ والمعرفية النفس حركية والوجدانية.

وللتوضيح نذكر على سبيل المثال: حتى تحقق مادة العلوم الطبيعية أهدافها التربوية، يجب على المعلم تحديد أهداف مفاهيمية (مفاهيم علمية) وأهداف تقنية (الاستدلال العلمي والتحكم في المعرفة والتحكم في التقنيات والاتصال / التبليغ) وعلى المتعلم القيام بالأداء حتى يبرهن على تحقيق الأهداف.

– معايير التقويم التكويني:

بمعنى أن تحدد المعايير التي تقيس مدى تحقيق الأهداف التربوية على مستوى المتعلم، وتبين مستوى اكتساب الكفاءات والتحكم فيها، وبناء عليها يمكن للمعلم أن يصدر الحكم بالفشل أو النجاح، لذا سميت معايير التقويم بمعايير النجاح.

– التقويم التكويني عملية مستمرة:

بمعنى أن يكون التقويم مستمرا ومتكررا طوال الفترة التعليمية/ التعلمية، وذلك حتى يصبح بمثابة مصدر التدعيم المعرفي الذي من شأنه أن يثير رغبة التعلم لدى المتعلم عن طريق التعديل والتصحيح. وليس المقصود هنا رتبة المتعلم حسب نتائج الاختبار أو الامتحان، وإنما الأهم هو أن يقوم المتعلم باختبار أدائه من خلال سيرورة

اكتساب المعلومات، لهذا يجب على المتعلم أن يكون على علم بمعايير النجاح التي حددها المعلم حتى يعمل على تحقيقها أو تجاوزها.

– التقويم التكويني تقويم تحليلي :

بمعنى أن التقويم التكويني يعتمد على عملية تحليل نتاج نشاط المتعلم سواء كان كتابيا أم شفويا أم حركيا وذلك لأن النشاطات التي يقوم بها المتعلم لا تمثل إلا الجزء الظاهري للكفاءة، أما فيما يخص مصدرها فيمثله الجزء الباطني الذي لا يمكن ملاحظته، ولكن يمكن التعبير عنه عن طريق الأداء.فتحليل هذه النشاطات حسب أسس علمية يسمح لنا بإدراك مؤشرات النجاح أو الفشل منجهة ، ومن جهة أخرى يسمح لنا بالاطلاع على مستوى كفاءات المتعلم المتعلقة بالمعرفة والمعرفة الفعلية والوجدانية.وبناء على ما سبق يمكننا القول أن التقويم التكويني عبارة عن عملية مستمرة تتم في ثلاثة مراحل ، يسعى فيها كل من المعلم و المتعلم إلى التحقق من مستوى الكفاءات المراد اكتسابها و تقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمادة التعليم والتعلم، حيث يجرى ذلك باستخدام مقاربات بيداغوجية تتمحور حول القدرات المراد تنميتها و الكفاءات المراد اكتسابها انطلاقا من أهداف إجرائية تحدد نشاط التعلم ومعايير نجاح تمثل أداة قياس لمدى نجاح الأداء ومؤشر تعلم المتعلم.ويمكن الكشف عن ذلك من خلال تحليل نتائج التعلم المحصل عليها والمعبرة عن النجاح أو الفشل والغرض من هذه العملية هو توجيه المتعلم وتطوير مناهج التعليم ووسائله التعليمية.

ج– التقويم التكويني والتقويم التحصيلي:

بينت القراءات السابقة أن التقويم التكويني يختلف عن التقويم التحصيلي من حيث الغاية والوظيفة البيداغوجية لكنهما لا يختلفان من حيث الطريقة أي كلاهما يستعمل نفس أدوات التقويم، ألا وهي الأسئلة التي تتضمن في معظم الأحيان صياغة الموضوع المراد معالجته والتعليمة أو القاعدة التي يجب إتباعها قصد حل مشكل السؤال وذلك حسب المعايير المكتسبة.

وعليه، إذا كان للتقويم التكويني دور مهم في عملية التعلم الذاتي للمتعلم، نجد أن التقويم التحصيلي يسمح بجرد مكتسبات المتعلم أو مجموعة من المتعلمين في نهاية الفترة التعليمة سواء كانت هذه طويلة، متوسطة أم قصيرة المدى، ويشارك أيضا التقويم التحصيلي في تقويم تطبيقات بيداغوجية تخص نشاط المعلم.ولما كانت قدرة التمييز بين التقويم التكويني والتقويم التحصيلي فيما يخص بيداغوجيا الكفاءات تلعب دورا مهما في تدليل الصعاب بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم فيما يخص العملية التعليمية التعلمية.

التقويم التكويني التقويم التحصيلي

إن التقويم التكويني والتقويم التحصيلي عمليتان متكاملتان يسعيان وراء تطوير عملية تعلم المتعلم، لهذا لا يمكن للفرد المكون الذي يسعى وراء تحقيق الأهداف التربوية أن يتصور التقويم التكويني بدون التفكير في التقويم التحصيلي مما يجعل ضرورة التفكير فيهما عند وضع وحدة تعليمية متعلقة بتقويم التعلم أي أن يكون لدى المكون تصورا بيداغوجيا يتضمن: النشاطات الإجرائية المرغوب فيها، مختلف أنماط الأسئلة المراد طرحها، زمن إدماجها في رزنامة تعلم المتعلم ،أو بمعنى آخر يسأل المكون عن ما هي النشاطات التي يجب أن يقوم بها هو والمتعلم في الموقف التقويمي؟

د- إستراتيجيات التقويم التكويني:

حسب ما تذكره فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال " فإن عملية حل المشكل في تعليمية العلوم الطبيعية مثلا تعتبر كفاءة قاعدية يستلزم اكتسابها توفير تحت كفاءات تتمثل في مفاهيم علمية وكفاءات منهجية (تقنية) يسعى النظام التربوي الجزائري إلى إكسابها للمتعلم عن طريق تعليمية المادة العلمية، مما يتطلب من المعلم التفكير في إستراتيجية تقويم تشمل كل متطلبات التكوين باعتبار هذا الأخير أساس التعلم.ولما كان التقويم التكويني يتضمن ثلاثة مراحل مختلفة: التنبؤ، التشخيص والجرد حيث تمتاز كل مرحلة من مراحل التكوين بخصائص تجعلها تختلف عن الأخرى من حيث الهدف والوظيفة والزمن،"[1] سنحاول فيما يلي عرض إستراتيجية تقويم تكويني (تحليلي) في مرحلتين:

- المرحلة الأولى: تحديد المفاهيم والكفاءات المنهجية (المرحلة التنبوئية) يتنبأ المعلم في هذه المرحلة بعد اختياره المفاهيم العلمية والكفاءات التقنية الواردة أصلا في المناهج التعليمية بالأهداف التربوية المراد تحقيقها على مستوى المتعلم، أي المفاهيم العلمية المراد إكسابها للمتعلم والكفاءات المنهجية التي يجب على هذا الأخير أن يمارسها في عملية التعلم، وعلى المعلم أن يقومها خلال الفترة التعليمية حيث تعتبر عملية تحديد هذين الهدفين عملية ضرورية قبل الشروع في أي عمل بيداغوجي، وذلك لأنه لا يمكننا تحقيق جميع الأهداف التربوية ولا القيام بجميع التقنيات في آن واحد.

[1] فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال (2006) ،ص ص 34،35.

– الخطوة الأولى: يتم فيها تحديد الأهداف المعرفية والمنهجية الخاصة بموضوع الدرس والمراد تعليمها للمتعلم ولتحقيق ذلك يرجع المعلم إلى المناهج التعليمية التي تتضمن التعليمات التربوية والأهداف التربوية المراد تحقيقها وكذا المفاهيم العلمية (كفاءات معرفية) وتقنيات اكتسابها (كفاءات منهجية) وبعد تحديد ذلك، يقوم المعلم بـ:

– تعيين المكتسبات السابقة الخاصة بالمفهوم العلمي المراد تعديله والتي يفترض أن تكون ضمن خبرة المتعلم (المعرفة السابقة). التي من شأنها أن تخدم المفهوم العلمي "الكلمات المفتاحية" تعيين الجديد وتبين المستجدات الخاصة بالمفهوم.

– تحديد الكفاءات المنهجية (التقنيات الثقافية) التي يجب على المتعلم ممارستها والتحكم فيها لاكتساب المفهوم الجديد ونذكر على سبيل المثال:

– أن يكون المتعلم قادرا على معرفة ظاهرة التنفس (كفاءة معرفية).

– أن يكون المتعلم قادرا على توظيف المعرفة السابقة في صياغة المشكلة بأسلوب علمي.

– أن يكون المتعلم قادرا على ترجمة النص العلمي إلى رسومات تخطيطية... (الهدفين يمثلان كفاءات تقنية).

– الخطوة الثانية: حتى يكون تحديد الكفاءات المعرفية والمنهجية المراد تقويمها واضحا وغير قابل للتأويل، على المعلم أن يطرح عدة أسئلة على نفسه: ماذا أريد أن أقوم على مستوى المتعلم ؟ طبعا هذا السؤال يكون مصدرا لأسئلة أخرى من النوع: هل أقوم مدى اكتساب المتعلم للمفهوم العلمي ؟ بمعنى قياس قدرة التذكر والاسترجاع، أم أقوم مدى تحكم المتعلم في الكفاءات المنهجية ؟ أي التحقق من مدى اكتساب المتعلم لكفاءات العلوم التقنية وهل التقويم الذي أسعى من ورائه: تكويني أم تقويم تحصيلي ؟ وما هي الأدوات المراد استعمالها لتحقيق ذلك ؟

– في حالة ما إذا كان التقويم المقصود في إطار التكوين: على المعلم أن يطلب من المتعلم عقلية لها علاقة بالمسعى العلمي القيام بنشاطات معرفية خاصة تلك التي تسعى إلى التحقق من الفرضية، في هذه الحالة يصبح التقويم التكويني أداة التعلم المعرفي وأداة تشخيص المعرفة السابقة[1].

– في حالة ما إذا كان التقويم في إطار تحصيلي: يطلب من المتعلم القيام بقراءات مختلفة أو برسومات أو ترجمات تخص الموضوع...، وذلك قصد الكشف عن مستوى الكفاءات الموجودة لديه والخاصة بالمفهوم الذي درس أو في طريق دراسته وذلك قبل الشروع في التعلم الجديد، وأداة تقويم الكفاءات. في هذه الحالة يصبح التقويم التحصيلي

[1] المرجع السابق.ص 36.

يمثل أداة تعلم الأفكار ومما لاشك فيه أن الكفاءات المعرفية العقلية المراد تقويمها بصفة مستمرة على مستوى المتعلم ترتبط ارتباطا وثيقا بصنافة بلوم Bloom .

– المرحلة الثانية تطبيق التعلم :

إن التقويم مهما كان النتاج المراد تقويمه، يقصد به تعليم الفاصل بين الحالة الأخيرة للنتاج والحالة الأولى، وذلك حتى نتمكن من إصدار حكم على الفاصل بين الحالتين ، أما فيما يخص تقويم نتاج التعلم فيقصد به إصدار حكم ذو قيمة على هذا النتاج، وذلك حسب سلم القيم الذي يحمل لا محال موقفين على الأقل (الجيد /السيئ) ما يجعل عملية التقويم تتطلب إجرائية الأهداف التربوية قصد تحديد نشاط التعلم ومعايير نجاح تمثل أداة قياس هذا التعلم، أي مستوى الكفاءات.ولما كان تقويم نتاج التعلم يعني تعليم الفاصل بين الحالة الأولى والأخيرة قصد إصدار حكم بالنجاح أو الفشل، نجد أن مرحلة تطبيق التعلم تتم هي الأخرى في خطوتين:

– الخطوة الأولى لمرحلة التعلم:(تشخيص مستوى كفاءات المتعلم) يتم فيها تشخيص كفاءات المتعلم، أي نقاط القوة والضعف الخاصة بتعلم المتعلم، وذلك من خلال الفترة التعليمية من البداية إلى النهاية، مما يسمح للمعلم بإدراك مستوى كفاءات المتعلم في المجالات التربوية الثلاثة: المعرفية والنفس– حركية والوجدانية، حيث يساعده ذلك في اختيار وسائل التقويم وضبط تعليمه، وذلك بالرجوع إلى الوراء والتفكير في التخطيط الملائم الخاص بموقف التعليم والتعلم، وحتى يكون المتعلم جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية.

– التعليمة، فمن الضروري أن يكون في هذه الخطوة على علم بالكفاءات المراد تعلمها، حيث يمكنه ذلك من إدراك ما يجب التحكم فيه وما يفتقده من كفاءات، مما يؤدي به إلى التساؤل.

– طريقة ووسائل تشخيص مستوى كفاءات المتعلم: يعتبر استعمال التقويم التحليلي في هذه المقاربة من أحسن التقنيات التي يمكن للمعلم استخدامها لتكوين المتعلم ومعرفة مستوى كفاءاته في المجالات الثلاثة (المعرفية والنفس– حركية والوجدانية) وكذا تشخيص نقاط الضعف والقوة لعملية تعلمه، بمعنى أن استخراج التصورات المعرفية للمتعلم وتحليل محتواها سيكشف لنا لا محال واقع التركيبة المعرفية التي هي بحوزة المتعلم، وذلك لكون تصورات المتعلم لا تمثل كلمات متطيرة، وإنما لهذه التصورات معنى خاص بها يظهر المكانيزم الثقافي العميق... مما يجعل منها أداة ذات أهمية بيداغوجية كبرى،لأنها تمثل نموذج توضيحي يكون المتعلم قد بناه انطلاقا مما يعرفه إضافة إلى أن تصور أي المتعلم للواقع يكون مرتبطا بتطور النظام المعرفي النفس– وراثي مرتبطة بدرجة النضج التي وصل إليها هذا الأخير.

ولقد أصبح تحليل محتوى التصور يستعمل كوسيلة لمعرفة مدى إدراك الفرد لمحيطه ويلعب دورا مهما في تعديل السلوك الاجتماعي وعملية التبليغ، مما يجعل التكوين التربوي الحديث يؤكد على أخذ تصورات المتعلم بعين الاعتبار والعمل على مواجهتها بظواهر طبيعية أخرى، وذلك عن طريق التعليم الفعال الذي يعتبر المتعلم فيه محور عملية التعلم بحيث يسمح له ذلك بتحويل معرفته السابقة وإعادة تنظيمها قصد بناء معرفته الجديدة، أي أن البناء الصحيح للمعرفة العلمية يعتمد بالدرجة الأولى على التصورات التي يحملها المتعلم كأساس معرفي للتعلم، بحيث يبدأ التعلم بمفهومه الجديد عند بداية الاهتمام بالتصورات والعمل على تطويرها، وذلك لكون اكتساب المعرفة العلمية يتطلب تعلم المواقف والمعرفة الأساسية، ولا يمكن أن يتم ذلك إلا إذا اعتمد المتعلم تصوراته التمهيدية في بناء معرفته العلمية الجديدة[1].

أما فيما يخص كيف يتحصل المعلم على محتوى تصور المتعلم أو يطلع على خبراته السابقة، يجب عليه أن يستعمل عدة أنماط من الأسئلة تدفع بالمتعلم إلى التعبير عن ما يعرفه من معلومات ومفاهيم علمية أو ما يكتسبه من كفاءات منهجية، إما بإنجاز رسومات أو نص كتابي أو عن طريق التعبير عن ما يفكر فيه شفويا، بحيث يصف مضمون التصور الواقع كما يراه المتعلم وليس كما يظنه المعلم.

أما فيما يخص الوسائل التي يمكن للمعلم استعمالها للحصول على محتوى التصور نذكر ما يلي: الاستبيانات التي تتضمن الأسئلة المغلقة والأسئلة المفتوحة، حيث تكون هذه موجهة أو نصف موجهة...، ويمكن طرح هذه الأسئلة خلال مختلف فترات المسعى التعليمي: قبل الشروع في دراسة المفهوم الجديد خلال فترة تطور التعلم أو في نهاية الفترة التعليمية (نهاية الدرس، نهاية الموضوع، نهاية المحور) كما يمكن للاستبيان أن يخص المتعلم وحده أو مجموعة من المتعلمين أو القسم كله، وهذه الخطوة تسمح للمعلم بالكشف عن الاستعدادات الفردية وضبط المساعي البيداغوجية وتنظيم مادة التعليم في حين تسمح للمتعلم بإدراك الفرق بين المعرفة العلمية (الخبرة) التي يكتسبها والمعرفة التي عليه أن يتعلمها.فبعد تحليل محتويات التصورات، سيجد المعلم نفسه أمام نمطين من المتعلمين بصفة عامة:

النمط الأول: يمثل المتعلمين الذين بين تحليل تصوراتهم أنهم غير متحكمين في الكفاءات المعرفية ولا الكفاءات المنهجية الخاصة بالمفهوم ، فعلى المعلم في هذه الحالة أن يصحح المفاهيم السابقة قبل الشروع في تعليم المفهوم

[1] سهيلة محسن كاظم الفتلاوي :كفايات التدريس،دار الشروق، ط 1 ، الأردن، 2003، ص 25.

الجديد، وذلك بالرجوع إلى الوراء، أي الأخذ الخاصة بها وبتوظيف (feed – back) بعين الاعتبار المعرفة السابقة واستعمال التغذية الراجعة التقويم التكويني بجميع مراحله مع التأكيد على معايير النجاح .

النمط الثاني: يمثل المتعلمين الذين بين تحليل تصوراتهم أنهم متحكمين في الكفاءات المعرفية والكفاءات المنهجية أي لديهم خبرة معرفية ومنهجية صحيحة تسمح لهم بتعلم المفهوم الجديد، فعلى المعلم في هذه الحالة أن يستغل الخبرة المعرفية والتقنية المتوفرة لدى المتعلمين، ويعمل على مساعدتهم في اكتساب المفاهيم الجديدة عن طريق التعلم الحديث أي باستعمال النموذج التعديلي .

– الخطوة الثانية لمرحلة التعلم : (تعديل المفهوم السابق لبناء المفهوم الجديد) يعتبر النموذج التعديلي من أحسن النماذج المعاصرة التي قدمت كبديل لنماذج التعلم الأخرى، حيث تمكن هذا النموذج من الإجابة على عدد من الأسئلة المطروحة فيما يخص بناء المعرفة، وذلك من خلال ما توصل إليه من تبسيط وتفسير لآلية بناء المعرفة العلمية على المستوى الذهني، وهو نموذج براجماتي ومشروعه لا يرمي إلى إنتاج نماذج أخرى للسيرورة المعرفية وإنما يرمي إلى حل الرموز بالنسبة للمعارف الخاصة وتحديد الشروط التي تسهل عملية التعلم.

– أما فيما يخص عملية حل الرموز، تبين أدبيات" تعليمية العلوم" أنها تكمن في سيرورة التصور التي تتمثل في عملية الاحتفاظ بالمعلومات أو في مجموعة من المعارف العلمية مباشرة، إلا إذا تم عن طريق التصور والتطبيقية بحيث لا يمكن ترسيخ بإدماجه للبنية المعرفية السابقة، فالتصور إذا ينظم المعلومات حسب قول بتهو يشكل الأثر لنشاط سابق، كما يحتفظ التصور بالمعلومات التي بنيت حديثا قصد إستغلالها لاحقا في مواقف جديدة ...، أما فيما يخص العمل الثاني للتصور، يظهر عند وضعه بين المعطيات، حيث يقوم الفرد المتعلم والتنظيم العلاقة من خلال هذه الأخيرة بالبحث المستمر عن العناصر المعروفة التي يتحكم فيها والتي لها علاقة بالسؤال المطروح وذلك قصد تنظيم الواقع كما هو عليه، ومثل هذه العمليات تجري في المواقف التي تسمح للمتعلم بطرح المشكل واقتراح النشاطات المختلفة، لهذا لا يمكننا تفسير التصور على أنه مجرد معلومات سابقة يتم توصيلها بالمعلومات الجديدة لبناء المعرفة العلمية أو مفهوم علمي جديد، ذلك لكون التصور الجديد يتطلب تنشيط التصور السابق من خلال عمليات ذهنية تسمح بمواجهة المعلومات الجديدة بالسابقة لتخليق ما يمكننا تسميته "بالتصادم المعرفي" بين ما هو سابق وما هو لاحق من معرفة ومعلومات علمية، حيث يساهم هذا التصادم في تنشيط الآلية الفكرية التي ستؤدي لا محال بالمتعلم إلى طرح السؤال ليستفسر عن طبيعته ومحتواه[1].

[1] صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، ط 5 ، مصر.1963، ص 43.

أما فيما يخص ما توصل إليه من معلومات جديدة، سيدمجها المتعلم للتصور السابق لبناء المفهوم حيث يساعد التحكم في هذه العملية على تذكر واسترجاع ما هو مرسخ من معلومات على مستوى الذاكرة عند الحاجة وانتقاء ما هو ملائم من معلومات للموقف الجديد.

كما تساعد الآلية الفكرية والحركات الذهنية للمتعلم في تكوين" شبكة تحليلية " للواقع تسهل عليه عملية الفهم وذلك من خلال العلاقات و التنظيم للمعلومات قصد البناء وتنظيم الواقع بتصور الجديد.

وعلى هذا الأساس نجد أن من الضروري في مجال التربية العلمية أن يحول السؤال من:ما هي المعرفة العلمية المراد إكسابها للمتعلم ؟ إلى ما هي الكيفية التي يتم بها تعديل المعرفة والمفاهيم العلمية على المستوى الذهني للمتعلم ؟ أو كيف يتم الانتقال من التصور التمهيدي (المعرفة السابقة) إلى التصور الجديد عن طريق التعلم ؟ وطبعا المقصود هنا عملية التقويم. أما فيما يخص شروط تعديل المفاهيم العلمية، تؤكد القراءات الخاصة بتعليمية المواد أنه حتى يتحقق التعديل المعرفي وتسهل عملية التعلم على المستوى الفكري للمتعلم لا بد من الذي يتميز بثوابت خاصة توفير المحيط التعليمي نلخصها في ما يلي:

– يجب وضع نظام تفاعلات مختلفة بين المتعلم والشيء موضوع الدراسة، ولا يمكن لهذا الأخير (النظام) أن يكون عفويا.يخلق تشويش على مستوى الشبكة المعرفية الممثلة للتصورات المتحركة – يجب في بداية كل تعلم إدخال تنافر صوتي ، والتنافر وحده يجعل التطور ممكنا، مما يستدعي من المتعلم أن يكون معنيا بالأمر أو لديه دافع بالنسبة للموقف البيداغوجي.

– لا بد من مواجهة المتعلم بعدد من العناصر التي لها معنى: كالمراجع التجارب والمناقشة التي تؤدي به إلى الرجوع للوراء لإعادة صياغة أفكاره أو مناقشتها.

– ولا بد من أن يستعين المتعلم في مسعاه بمساعدات التفكير الضرورية: كالرموز المنحنيات،النماذج والرسومات التخطيطية ...

– لا يمكن للصياغة القديمة أن تستبدل بالصياغة الجديدة على مستوى المتعلم، إلا إذا وجد هذا الأخير فائدته فيها وتعلم كيف يشغلها...، ويعتبر انتقاء المعلومات إيجابي وضروري لحركة المعرفة. بتحديد المساعي العلمية تسمح بالرجوع إلى الوراء بالنسبة إلى هذه الأخيرة،كما تسمح بتوضيح مجالات تطبيق المعرفة.

من خلال ما سبق نستنتج أن المقاربة بالكفاءات تستلزم المقاربة العلمية التي تسمح بالتعلم الذاتي بدل التعلم بالرجوع إلى سلطة معينة ، ويعني هذا أن التعلم عبارة عن عملية تقويم وتعديل مستمر مع الزمن[1].

[1] رشيد لبيب: الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط 1، بيروت، لبنان، 1983، ص 22.

خلاصة:

نلاحظ مما سبق أن التقويم التكويني يهدف إلى تصحيح مسار العملية التعليمية في جميع مراحلها ، فهو يعمل على مراقبة اكتساب المعارف أثناء التعلم مما يسهل عملية تشخيص الصعوبات التي تعترض التلاميذ والتعرف على أخطائهم للتكفل بها ومعالجتها ، كما أنه يزود المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم التلميذ ومستوى تحصيله المقبول ومدى تحقيقه للأهداف التعليمية ، وهو لا يهدف إلى إعطاء علامات للتلاميذ وبالتالي فإن استخدام مفهوم التقويم بهذه الصورة سوف يغير من نظرة التلاميذ عن عملية التعليم كلها من حيث أنها نجاح ورسوب وحرص على الحصول على العلامات إلى أنها عملية نمو معرفي ووجداني ونفسي وحركي.

وهكذا يصبح التقويم جزءا من مسار التعلم وليس غاية في حد ذاته، يهدف إلى تمكين المتعلم من النجاح في الدراسة وليس إلى النجاح في الامتحان ، لأن النجاح في الدراسة يعني التمكن من آليات التعلم، ومن ثم تتعاظم فرص التلميذ في تجاوز النقائص التي يعانيها، ومن خلال ذلك أيضا تتضاعف فرصه في النجاح انطلاقا من عمليات التعديل والعلاج.

الفصل الثالث:التقويم التحصيلي وبناء الاختبارات

تمهيد

أولاً: المفهوم العام للتقويم والقياس وأهدافه .

ثانياً: الخصائص العامة للتقويم والقياس وأهم أنواعه .

ثالثاً: التقويم والقياس التربوي ومجالاته .

رابعاً: أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها التقويم والقياس التربوي .

خامساً: طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين.

-أهداف التقويم .

- أنواع التقويم .

-تصنيف بلوم العلمي المعدل .

-طبيعة التقويم .

-أنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات .

-الاعتبارات العلمية التي يجب مراعاتها عند إعداد أسئلة الاختبارات.

-إعداد مفردات الاختبار.

-اختبارات الأداء .

-أسئلة الإجابة المفتوحة الممتدة .

-اختبارات الإجابات القصيرة .

-اختبارات الربط .

-اختبارات الاختيار من متعدد .

-اختبارات أسئلة الصواب / الخطأ .

-اختبارات المقال .

-الدرجات و عملية التصحيح .

-تقييم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي .

-إستراتيجيات عملية التصحيح .

- عملية التصحيح البناءة .

خلاصة

أهداف التقويم

إن أوجه الاهتمام والقلق فيما يتعلق بالامتحانات والاختبارات متعددة، وهي مع ذلك شائعة بين قطاع كبير من أعضاء هيئة التدريس على المستوى الجامعي،وتشمل ما يلي:

1- التغاضي عن قياس مهارة أو أكثر مما يجب على المتعلم أن يكتسبها.

2- أن ينحصر الامتحان في نوع واحد أو أنواع محدودة من الأسئلة بدلاً من أن يحتوي على أنواع متباينة منها تتناول مستويات معرفية وقدرات فكرية مختلفة.

3- التركيز على جزء واحد أو موضوع واحد من البرنامج بدلاً من أن يشتمل الامتحان على الموضوعات كلها.

إرشادات جامعة بيروت العربية للتقويم الفعال لأداء الطالب

4- السماح للدارس بوقت أطول لحل الأجزاء المختلفة من الامتحان بما لا يتناسب معكم المعلومات التي قُدّمت للمتعلم في موضوع محدد.

5- التوزيع غير العادل للدرجات وعدم تناسبها مع كم المعلومات في موضوع محدد.

6- استخدام مفردات مبهمة أو مُلبِسة في صياغة الأسئلة وغيرها من أجزاء الاختبار، مما قد يؤدي إلى تضارب في تفسير المصطلحات، ومن ثم تكون مُربِكة للطلاب أو مضللة.إن معالجة أوجه الاهتمام هذه، بالإضافة إلى أشكال أخرى من القلق التي قد يعاني منها أعضاء هيئة التدريس، تمثل انشغالاً أكاديمياً، وتكمن وراء الحاجة إلى مراجعة صارمة لمنهج الجامعة في مجال تقويم الطلاب ووضع الاختبارات والامتحانات.لذا فإن الهدف الرئيسي من هذه المراجعة هو توفير السبل التي يتم من خلالها ما يلي:

- التقويم الموضوعي لمخرجات التعلم النظامي.
- الحفاظ على المعايير الأكاديمية والمهنية.
- حماية مصداقية شهادات المؤسسة الأكاديمية وعلى ذلك، فهناك عدة اعتبارات يجب مراعاتها بعناية عند تبني سياسة واضحة، ووضع امتحانات ذات أنواع وأشكال متنوعة.إن محتويات هذا الكتيب سوف تتناول القضايا الأكثر أهمية، في محاولة لتقديم وجهات نظر وثيقة الصلة بالموضوع والمبادئ الإرشادية، التي توفر بصيرة مفيدة عن عملية تقويم الطلاب، وتساعد على إنجاز ما يلي:

1- موجز عن إستراتيجية تقويم عالية الجودة.

2- تحسين عمليات التدريس والتعلم.

3- ضمان الموضوعية في عمليتي الاختبار والتصحيح.

4- تحسين الإجراءات والممارسات المستخدمة في إجراء الاختبارات والامتحانات على المسارين الأكاديمي والإداري.

5-التأكيد على كل من الإنجازات والأداء بدلاً من المحتوى والمناهج[1].

2. أنواع التقويم:

- المجال المعرفي:

لقد تم اقتراح عدد من النظم والبرامج وتطويرها من أجل تنظيم عملية تقويم الطلاب وهيكلتها في مرحلة التعليم العالي بالعديد من الجامعات.وتؤدي مثل هذه البرامج بشكل رئيسي إلى تأسيس مجموعات من الإجراءات أو الممارسات التي يتم تبنيها انتقائياً لضمان عملية التقويم والقياس مناسبة من خلال أساليب اختبار متباينة.

ولعل البرنامج الأكثر شيوعاً لرسم مستويات العمليات المعرفية وتوضيحها في عملية بناء الاختبار اليوم هو برنامج تصنيف بلوم . Bloom's Taxonomy أدت المناقشات التي دارت في أثناء انعقاد مؤتمر جمعية علم النفس الأمريكية عام1948 ببلوم – الأستاذ الدكتور بنجامين بلوم الأستاذ بجامعة شيكاغو – أن يرأس مجموعة من المعلمين الذين تبنوا المهمة الطموح لتصنيف الأهداف والغايات التعليمية.

كانت نية هذه المجموعة أن تعمل على تطوير منهج لتصنيف سلوكيات التفكير التي كانوا يعتقدون أنها ضرورية في العملية التعليمية. وسرعان ما أصبح هذا الإطار تصنيفاً علمياً يتكون من ثلاث مجالات، هي:

- المجال المعرفي – المجال الذي يعتمد على المعرفة ويتكون من ستة مستويات.
- المجال العاطفي – المجال الذي يعتمد على التوجهات، ويتكون من خمسة مستويات.
- المجال الذي يعتمد على المهارات النفسية الحركية، ويتكون من ستة مستويات وبينما كان بلوم يصر على استخدام مصطلح "التصنيف العلمي "، كان آخرون في المجموعة يقاومون هذا نظراً لغرابة المصطلح في الدوائر التعليمية. إلا أن الغلبة كانت لبلوم، مما ربط إلى الأبد بين اسمه والمصطلح. وتحول المجلد الصغير المخصص للقائمين على الامتحانات الجامعية إلى كتاب أساسي، ويظل المقياس الواقعي، حتى بعد مرور خمسين عاماً تقريباً.

ويتكون "تصنيف بلوم العلمي" من نموذج متعدد المسارات لتصنيف التفكير طبقاً لستة مستويات معرفية.

- المستويات الثلاثة الأدنى: المعرفة، والفهم، والتطبيق.
- المستويات الثلاثة الأعلى: التحليل، والتوليف، والتقييم.

[1] حسين منسي: تصميم التدريس، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط 2، مصر، 2000، ص21.

• إن التصنيف هرمي، حيث يندرج كل مستوى تحت المستويات الأعلى. أي إن الطالب الذي ينجح على مستوى "التطبيق "، يعني أنه قد أتقن المادة على مستويات "المعرفة " و "الفهم " و «الإدراك ".

وطبقاً لتصنيف بلوم، يمكن تقسيم مهارات التفكير البشرى إلى ست فئات،هي:

معرفة	إدراك	تطبيق	تحليل	توليف	تقويم

الشكل 1: تصنيف بلوم العلمي (التصنيف الأصلي)

• **المعرفة:** القدرة على تذكر أو استرجاع المعلومات المناسبة التي سبق تعلمها لاستنتاج الإجابات الواقعية سواء كانت صحيحة أو خاطئة. استخدم كلمات وعبارات مثل: كم، متى، أين، أدرج في قائمة، عرّف، حدد الهوية إلخ، لاستنتاج الإجابات الواقعية، واختبار قدرة الطلاب على الاسترجاع والتمييز.

• **الإدراك والفهم:** القدرة على فهم معنى المواد التي تحمل معلومات. استخدم كلمات وعبارات مثل: صف اشرح، قدِّر، تنبأ، حدد الهوية، ميّز، إلخ، لتشجيع الطلاب على الترجمة والتفسير والاستقراء.

• **التطبيق:** تطبيق المعلومات أو المعرفة التي تم تعلمها في المواقف الجديدة غير المألوفة. استخدم كلمات وعبارات مثل: وضح، طبق، أعط أمثلة، ب ّ،ني حل،افحص، صنف، جرب، إلخ، وذلك لتشجيع الطلاب على تطبيق المعرفة في مواقف جديدة وغير مألوفة.

• **التحليل:** تفكيك المعلومات إلى أجزاء، أو فحصها) ومحاولة فهم الهيكل التنظيمي لها (. استخدم كلمات وعبارات مثل: ما الاختلافات، حلل، اشرح، قارن، افصل، صنف، رتب، إلخ، وذلك لتشجيع الطلاب على تفكيك المعلومات إلى أجزاء.

• **التوليف:** تطبيق المعلومات والمهارات السابقة لربط العناصر في أنماط لم تكن موجودة وجوداً واضحاً من قبل. استخدم كلمات وعبارات مثل: اربط، أعد ترتيب،بدل، صمم، اخترع، ماذا لو أن، إلخ، وذلك لتشجيع الطلاب على ربط العناصر في نمط جديد.

• **التقييم:** الحكم أو اتخاذ القرارات طبقاً لمجموعة ما من المعايير، دون وجود إجابات صحيحة أو خاطئة. استخدم كلمات أو عبارات مثل: قيم، قرر، قدم قياساً، انتقِ،اشرح، استنتج، قارن، لخص، إلخ، وذلك لتشجيع الطلاب على إصدار أحكام طبقاً لمجموعة من المعايير[1].

[1] أحمد شبشوب: العلوم التربوية، الدار التونسية للنشر، د ط، تونس، 1991، ص25.

تصنيف بلوم العلمي المعدّل:

خلال التسعينيات من القرن العشرين، قادت طالبة سابقة من طلاب بلوم تدعى لورين أندرسون جمعية جديدة كانت انعقدت من أجل تحديث التصنيف، على أمل إضافة مواءمة جديدة لطلاب القرن الحادي والعشرين ومدرسيه. وتم بشكل أساسي تغيير الفئات الستة الكبرى لبلوم من صيغة الاسم إلى صيغة الفعل،وكذلك جرى تغيير اسم «المعرفة » في المستوى الأدنى من التصنيف الأصلي إلى «التذكر ». وتغيير «الإدراك » إلى «الفهم »، و «التوليف » إلى «التقويم »و «التقويم » إلى «الإبداع .»

تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تقويم	إبداع

الشكل 2: تصنيف بلوم المعدّل (التصنيف المعدّل)

وقد عُرّفت المصطلحات الجديدة من تصنيف بلوم كما يلي:

- **التذكر**: استرداد وتمييز واسترجاع المعرفة ذات الصلة بالذاكرة طويلة الأجل.
- **الفهم**: بناء المعنى من واقع الرسائل الشفوية والمكتوبة والمرسومة من خلال التفسير وتقديم الأمثلة والتصنيف والتلخيص والاستدلال وعقد المقارنات والشرح.
- **التطبيق**: تنفيذ إجراء من الإجراءات أو استخدامه من خلال إنجازه.
- **التحليل**: تفكيك المادة إلى أجزائها المكوّنة، مع تحديد كيفية ترابط الأجزاء بعضها ببعض، لتكوين هيكل أو غرض كامل من خلال التمييز والتنظيم والعزو.
- **التقويم**: إصدار أحكام تعتمد على المقاييس والمعايير من خلال الفحص والنقد.
- **الإبداع**: تركيب العناصر مع بعضها لتكوين كلٍّ مترابط أو وظيفي، وإعادة تنظيم العناصر لتشكل نمطاً أو هيكلاً جديداً من خلال التوليد أو التخطيط أو الإنتاج.

- طبيعة تقويم:

تنقسم عملية تقويم الطلاب إلى نوعين هما التقويم التكويني formative والتقويم التحصيلي summative وذلك اعتماداً على توقيت تنفيذ التقويم وكيفية استخدام النتائج.

أ) التقويم التكويني: وهو الاختبارات التي يتم إجراؤها أثناء الفصل الدراسي توفير المعلومات المفيدة في عملية تشكيل الطلاب أو تحسين تعلمهم. وعادة ما يستخدم المدرسون الأنواع التكوينية من التقويم للمساعدة على ضمان عملية التعلم وتحقيق مخرجات التعلم من المقرر[1].

[1] يعقوب أحمد الشراح : التربية وأزمة التنمية البشرية ،مكتب التربية العربي لدول الخليج، د ط، الرياض، 2000، 125.

ب) التقويم التحصيلي: الاختبارات التي يتم إجراؤها مع نهاية الوحدة أو المقرر لتوفير حكم نهائي عن أداء الطلاب مع عدم وجود أي فرصة للتحسين. وتتمثل عمليات التقويم التحصيلية في امتحانات نهاية الوحدة أو الامتحانات النهائية، أو الملفات الطلابية (الحافظات) والتي يتم جمعها في نهاية المقرر.

- أنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات:

أ) الأسئلة الموضوعية

- تتطلب من الطلاب أن يختاروا الإجابة من مجموعة من البدائل المتاحة (أسئلة الاختيار من متعدد، أسئلة الصواب والخطأ).
- تستخدم في حالة تقويم الأعداد الكبيرة للطلاب.
- عند الحاجة إلى درجات دقيقة للغاية.
- عند الحاجة إلى عدم تجزئة التقويم.

ب) الأسئلة الذاتية:

- تتيح للطلاب التعبير عن آرائهم وأن يبدعوا في الإجابة (الأسئلة المقالية، وحل المشكلات).
- تستخدم في حالة المجموعات الصغيرة من الطلاب.
- في حالة الاهتمام باستكشاف مواقف الطلاب وآرائهم.
- تستخدم فقط حين يكون المدرس واثقاً بقدرته على التزام العدالة.

3. الاعتبارات العملية التي يجب مراعاتها عند إعداد أسئلة الاختبار:

-تخطيط محتوى الاختبار:

بعد أن يتم تحديد الأهداف التعليمية للاختبار، ينبغي وضع مواصفاته، وتتكون من مصفوفة تمثل عدد الأسئلة في كل موضوع ومستوى الموضوعية بها. وتحدد المصفوفة الأهداف والمهارات التي ينبغي اختبارها، والوزن النسبي لكل منها في الاختبار، وذلك لضمان التغطية المثلى للموضوعات ومستوى الموضوعية في وضع الأسئلة. وعندئذ يمكن وضع الامتحان. ولضمان وجود كافة الموضوعات الرئيسية التي تم تغطيتها أثناء المقرر في أسئلة الامتحان ينبغي استخدام شبكة ثنائية تعرف باسم ''مخطط الاختبار'' (جدول رقم 1).

مستوى صعوبة الأهداف:

	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التقويم	الإبداع
الموضوع-أ-	■					
الموضوع-ب-		■		■		
الموضوع-ج-						
الموضوع-د-	■				■	
الموضوع-هـ-		■				■
الموضوع-و-			■			
الموضوع-ز-	■			■		

إن أهم نقطة فيما هو مذكور أعلاه أن معرفة الطلاب لا تتساوى، فهناك مستويات من التمكن من المادة تتراوح بين الحفظ البسيط للوقائع والمعلومات، إلى صياغة آراء مدعومة بالمعلومات فيما يتعلق بالقضايا المعقدة. والوعي بهذه المستويات، يمكن أن يساعد أعضاء هيئة التدريس على تحديد مدى معرفة الطلاب فعلياً بمحتوى المقرر.

بعد أن يتم أعضاء هيئة التدريس عملية وضع مواصفات الاختبار، ينبغي عليهم كتابة الأسئلة التي تطابق مستوى الأهداف المحددة لكل موضوع (جدول رقم 2)[1].

امتحان يتكون من 40 سؤالاً

	الموضوع-أ-	الموضوع-ب-	الموضوع-ج-	الموضوع-د-	المجموع	النسبة
التذكر	1	2	1	1	5	%12.5
الفهم	2	1	2	2	7	%17.5
التطبيق	4	4	3	4	15	%37.5
التحليل	3	2	3	2	10	%25
التقويم	0	1	0	1	2	%5
الإبداع	0	0	1	0	1	%2.5
المجموع	10	10	10	10	40	%100

(1) www.almualem.com

وحين يصل أعضاء هيئة التدريس إلى مواصفات الاختبار يجب أن يكتبوا مفردات الامتحان لتقابل مستوى الموضوعية في كل مجال ولمساعدتهم على ذلك، قد يكون من المفيد أن نشير إلى الجدول رقم 3 الذي يوضح مستويات "تصنيف بلوم المعدّل". ويتضمن الجدول أداء المتعلم في كل مستوى، ومفاتيح الأسئلة التي يمكن أن تستخدم لتطويرها، وأمثلة لبعض الأسئلة التي يتم وضعها لتقويم كل مستوى.

جدول رقم 3: **تصنيف بلوم المعدّل**[1]

المستوى	النشاط المطلوب من المتعلم	الإشارات	أمثلة
التذكر	استرجاع المحتوى في الشكل الدقيق الذي قُدم فيه حفظ التعريفات، والمعادلات، أو الإجراءات التي تعد أمثلة المستوى الوظيفي للمعرفة.	عدِّد، عَرِّف، حدد، سمِّ	عرف الفائدة المركبة
الفهم	يعبر الطلاب بلغتهم الخاصة أو التعرف إلى أمثلة لم يدرسوها من قبل.	صفّ، اربط، صنّف، لخّص	اتبع وفقاً للأمثلة المعطاة، صنف حالات الفائدة المركبة مقابل الفائدة البسيطة.
التطبيق	تطبيق القواعد على مشكلة دون أن تعطي القانون لحل المشكلة.	طبق، احسب، صوّر، ضع حلاً	إذا كانت الفائدة على 100 $ 10% فائدة مركبة يومياً، احسب المجموع الكلي للفائدة.
التحليل	تفكيك المفاهيم والمواقف المعقدة إلى الأجزاء التي تكونها، وحلل كيف ترتبط الأجزاء ببعضها البعض.	حلل، قارن، اعزل، رتب، اشرح	استخدم المثال السابق، فما هو الفرق إذا ما كانت الفائدة مركبة شهرياً بدلاً منها يومياً.
التقييم	تقويم أو إصدار حكماً عن)مدى فائدة قيمة(مفهوم ما أو موضوع ما من أجل هدف ما.	قوم، قرر، رتّب، زكِّ، اشرح، احكم.	إذا أعطيت قائمة بثلاثة استمارات محتملة تتضمن نسبة الفائدة، ومدة الاستثمار، وجدول الفائدة المركبة، اختر البديل المناسب ودافع عن قرارك.

إرشادات عن زمن الاختبار

يجب على عضو هيئة التدريس إتاحة:

[1] المرجع السابق

1- الوقت الكافي لتوزيع الامتحانات وجمعها

2-خمس دقائق إضافية للطلاب لمراجعة الامتحان

3- وقت إضافي للطالب لإتمام امتحانه

جدول رقم 4: **إرشادات عن زمن أسئلة الاختبار:**

نوع السؤال	الزمن المخصص
صواب / خطأ	½ دقيقة
اختيار من متعدد	1 دقيقة
إجابات قصيرة	2 دقيقة
مقال قصير	10 - 15 دقيقة
مقال طويل	30 دقيقة
أسئلة التماثل	½ دقيقة لكل خطوة
أسئلة الشفهي	5- 30 دقيقة

- إعداد مفردات الاختبار الموضوعي:

يقدم هذا الجزء من الكتيب مجموعات متتالية من الإرشادات الخاصة بإعداد مفردات الاختبار بشكل موضوعي. وقد تم تصنيفها إلى سبع فئات من الاختبارات، ولكل فئة مبادئ وإرشادات خاصة يتم تقديمها بذات الترتيب. فيأتي أولاً تعريف عام، ثم الاعتبارات الخاصة، ويتبعها إرشادات عامة، وأخيراً مثال عن الفئة ذات الصلة.

مفردات الاختبار الشفوي صارت الاختبارات الشفوية أكثر شيوعاً مع تقدم الإجراءات الجامعية، فالاختبار الشفوي يقيس كلا من معرفة الطالب بالمادة ومهاراته الاتصالية. ويمكن إجراء الاختبار الشفوي في حضور شخص واحد، أو لجنة، أو صف دراسي.وعادة ما تتبع الاختبارات الشفوية الرسمية قائمة من الأسئلة، ولا ينبغي على الطالب أن يقدم أي معلومات إضافية إلا إذا طلب منه ذلك. أما في الاختبارات غير الرسمية فيمكن للطالب أن يقدم إجابات أكثر طولاً مع المزيد من المعلومات[1].

الأهداف المرجوة من هذا النوع من أنواع الاختبارات والامتحانات:

1. توفير التواصل المباشر والمرئي بين الممتحن والطالب.

2. تقويم مهارات بعينها التي يصعب تمثيلها ومن ثم قياسها من خلال أنواع الاختبارات الأخرى (على سبيل المثال التفسير والاستجابة والوعي والمعرفة بالموضوعات المختلفة).

[1] إبراهيم بن مبارك الدوسري : الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي، ط 2، الرياض،2000، ص 22.

3. تدريب المستجيبين على أساليب العرض الشفوية والتماسك والمناقشة الموضوعية.

4. قياس القدرة على الشرح والوصف والتوضيح لفظياً، والتعبير شفوياً عن الأفكار والمعلومات السليمة، وذلك بهدف إقناع المحكمين.

الاعتبارات الخاصة:

1. السماح لكل مستجيب بالقدر المناسب من الوقت.

2. السماح بفترات زمنية متساوية لكل عرض فردي.

3. مشاركة أكثر من حكم في عملية التقييم، أي وجود لجنة تتكون من عضوين على أقل تقدير.

4. تنظيم عملية المناقشة مع الطالب على سبيل المثال، أن يقوم متحدث واحد بإدارة الحوار، أو أن يسأل كل حكم باللجنة سؤالاً واحداً، إلخ.

5. أن يتبادل أعضاء اللجنة وجهات نظرهم عن التقييم، مع ضمان عملية تسجيلا لتقديرات/الدرجات على أوراق منفصلة.

6. ضمان عدم التحيز وتفادي الاعتبارات الشخصية، والتصورات الشخصية، والأحكام المسبقة.

7. تحديد مكان/موقع مناسب يوفر بيئة صالحة للمناقشات الشفوية.

8. تفادي مقاطعة المتحدث، والاحتفاظ بالأسئلة والاستفسارات والتعليقات حتى النهاية، بعد أن ينتهي الطالب من تقديم عرضه الشفوي (بما يتناسب مع الزمن المسموح به لكل عرض على حدة).

إرشادات عامة:

1. التخطيط المسبق لمكان عقد الاختبار وتقسيمه وتوزيع المسافات، وأوراق التسجيل، وحركة الطلاب والحكام.

2. التوجيهات والتفسيرات السابقة على عقد الاختبار عن المحتوى والوقت وأفضل الممارسات.

3. التوجيهات السابقة لتعريف الحكام/الممتحِنين بالتقييم المطلوب، والمتطلبات، والاتجاه العام الذي تتبعه الكلية أو الجامعة.

4. التزام جميع المشاركين، أكاديمين أو غير أكاديمين، والحضور المنظم والحركة.

5. توفير الاستراحات في حالة عقد جلسات مطولة وعدد كبير من الطلاب.

6. تفادي وقوع أي تدخلات قد تحدث إذا ما قام طالبان أو أكثر بتقديم عروضهم في ذات الوقت للجان مختلفة.

7. تعزيز جو من الإيجابية والتشجيع العام أثناء عقد الاختبار.

اختبارات الأداء:

يطلب من الطلاب في اختبارات الأداء أن يبينوا براعة في إجراء تجربة ما، أو تنفيذ سلسلة من الخطوات في فترة زمنية معقولة، أو إتباع التعليمات وتنفيذها، أو وضع رسومات، أو استغلال المواد أو الأدوات، أو التفاعل مع المواقف الواقعية أو المحاكية.

ويمكن إجراء اختبارات الأداء فردياً أو جماعياً. إلا أنه يصعب إعدادها من ناحية المكان والأجهزة، ويصعب تسجيل درجاتها، كما أن محتوى الغالبية من المقررات لا تصلح بالضرورة لهذا الشكل من أشكال الاختبار. ومع ذلك، فقد تكون اختبارات الأداء ذات فائدة في المقررات التي تتطلب من الطلاب أن يبينوا مهاراتهم.

الاعتبارات الخاصة:

1. زيادة زمن الاختبار وعدد الأسئلة الخاصة لكل طالب.
2. زيادة حجم مجموع أسئلة تقويم الأداء إلى أقصى حد، وذلك لإتاحة الاختيار المناسب في عملية وضع الاختبار.
3. هيكلة عملية التطوير بحيث تتضمن إجراء مقياس إرشادي صغير قبل إجراء الاختبار الميداني.
4. تحديد معايير الأداء في ذات الوقت الذي يتم فيه كتابة أسئلة تقويم الأداء.
5. الموازاة بين معايير الأداء ومقاييس المقرر التي يتم تقويمها.

إرشادات عامة:

1. تحديد المعايير المستخدمة في التقويم أو وضع الدرجات (على سبيل المثال،مستوى الدقة في إجراء الخطوات طبقاً لترتيبها أو الانتهاء من مهمة ما في فترة زمنية محددة).
2. صياغة المشكلة بحيث يفهم الطلاب فهماً تاماً ما يفترض لهم القيام به (وينبغي، كلما أمكن، أن تعكس ظروف اختبار الأداء مواقف من الحياة الواقعية).
3. منح الطلاب الفرصة لتنفيذ المهمة أكثر من مرة أو لتنفيذ أكثر من مثال لهذه المهمة.
4. الانتهاء من وضع الدرجات بعد تقييم أوراق الاختبار الميداني.
5. وضع الدرجات على المستوى الجماعي وليس المستوى الفردي، لزيادة درجة المصداقية في التعميم[1].

[1] المرجع السابق، ص ص، 23، 24.

فيما يلي بعض الأساليب التي تم استخدامها بنجاح في تقويم الأداء:

التمارين التي تقوم على أساس مهمات مفتوحة النهاية أو الممتدة هي أسئلة تطلب من الطلاب العمل على استكشاف موضوع ما شفوياً أو تحريرياً. فقد يطلب من الطلاب أن يقوموا بوصف ملاحظاتهم لتجربة علمية أو تقديم الحجج عن شخصية تاريخية فيما يتعلق بقضية ما. فقد يأتي السؤال على سبيل المثال في الشكل التالي: كيف فسر الرئيس أبراهام لينكولن أسباب اندلا ع الحرب الأهلية.

أما المهمات الممتدة، فهي التي تتطلب انتباهاً قوياً في مجال عمل واحد، ويتم تنفيذها على مدار عدة ساعات أو أكثر. وتتضمن مثل هذه المهمات وضع المسودات، أو كتابة العروض، أو مراجعة مقال ما، أو إجراء تجربة علمية عن التركيب الضوئي وتفسير نتائجها، أو حتى القيام برسم سيارة باستخدام برنامج .Auto Shop أما الملفات (الحافظات)، فهي مجموعات مختارة تمثل تنوعاً في النشاطات التي تقوم على الأداء. وقد تشمل الحافظة على «الأعمال الأفضل » للطالب، بالإضافة إلى تقييم لنقاط القوة والضعف في عدد من أعمال الطالب. كما قد تحتوي الحافظة أيضاً على «الأعمال الجارية » التي توضح أوجه تحسن الطالب مع مرور الوقت.

وكما الحال مع كافة أشكال تقويم الأداء، فإن هذه الأساليب تتطلب أن يعمل الطلاب بشكل إيجابي على تطوير الطرق التي يتبعونها لتنفيذ المهمات في ظل ظروف محددة، وهم يعرفون أن هذا العمل سوف يتم تقويمه طبقاً لمقاييس متفق عليها. ويساعد هذا المتطلب على التمييز بين تقويم الأداء وغيره من أشكال الاختبار.

أسئلة الإجابة المفتوحة الممتدة: (اختبارات المقال)

هناك غرضان أساسيان من استخدام الأسئلة المقالية التي تعالج مخرجات تعليمية مختلفة. فالغرض الأول هو تقويم فهم الطلاب لمحتوى الموضوع، أما الغرض الثاني فهو تقويم قدرات الطالب التحريرية. ومن ثم تساعد هذه الأسئلة على الحكم على قدرات الطلاب على تنظيم المادة وإدماجها وتفسيرها، والتعبير عن أنفسهم بأسلوبهم الخاص.

وتشير الأبحاث أن الطلاب يستذكرون بشكل أكثر كفاءة في حالة اختبارات الأسئلة المقالية مقارنة باختبارات الاختيار من متعدد؛ وذلك لأن الطلاب حين يستعدون لاختبارات الأسئلة المقالية إنما يركزون على القضايا العريضة، والمفاهيم العامة، والعلاقات البينية، أكثر من التفاصيل المحددة، ويؤدي هذا الشكل من أشكال الاستذكار إلى نتائج أفضل في أداء الطلاب، بصرف النظر عن نوع الامتحان الذي يتم إجراؤه[1].

[1] جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط 1القاهرة، 1999، ص 54.

كما أن الاختبارات المقالية تمنح أعضاء هيئة التدريس الفرصة للتعليق على تقدم الطلاب، وجودة تفكيرهم وعمق فهمهم، والصعوبات التي قد تواجههم. ومع ذلك، وحيث إن الاختبارات المقالية تطرح عدداً قليلاً من الأسئلة، فإنه قد ينخفض صدق محتواها بالإضافة إلى أن ثبات الاختبارات المقالية يتأثر سلباً بالذاتية أو عدم التماسك في التصحيح[1].

اعتبارات خاصة:

1. تتسق الأسئلة المقالية مع المخرجات التعليمية المستهدفة.
2. المهمة محددة تحديداً دقيقاً وواضحاً.
3. تحديد القيمة الرقمية النسبية والحدود الزمنية التقريبية.

إعتبارات عامة:

1. تعريف المخرجات التعليمية المستهدفة – المراد تقويمها من خلال السؤال – تعريفاً واضحاً.
2. تفادي استخدام الأسئلة المقالية لتقويم مخرجات تعليمية مستهدفة يكون تقويمها أفضل بأشكال أخرى من التقويم.
3. تحديد المهمة وشكّل المشكلة.
4. تحديد القيمة الرقمية النسبية والوقت التقريبي من خلال تعليمات واضحة.
5. إعلان معايير التصحيح.
6. استخدام عدد من الأسئلة المقالية القصيرة بدلاً من سؤال واحد طويل.
7. تفادى استخدام الأسئلة الاختيارية.
8. تحسين الأسئلة المقالية من خلال المراجعة المسبقة (أي قبل توزيع الأسئلة على الطلاب) ومن خلال المراجعة البعدية (أي بعد الحصول على إجابات الطلاب).

• وفيما يلي أمثلة على أسئلة الإجابة المفتوحة الممتدة:

مثال أ: ما الاسم الكامل للرجل الذي اغتال الرئيس إبراهام لنكولن؟

مثال ب: اذكر الاسم الكامل للرجل الذي اغتال الرئيس إبراهام لنكولن واشرح سبب ارتكابه جريمة قتله.

هناك إجابة واحدة صحيحة عن الرجل الذي اغتال الرئيس إبراهام لنكولن. والسؤال هنا يختبر الاستذكار أو الذاكرة وليس القدرة على التفكير. ولهذا السبب المثال(أ) لا يعد السؤال المقالي النموذجي، لكنه سؤال قصير

[1] المرجع السابق: ص 55.

الإجابة يمكن شرحه في اختبار المقال. أما المثال (ب) فيختبر فهم الطلاب للاغتيال ومن ثم فهو أكثر تأثيراً ويتيح للطلاب الفرصة أن يفكروا ويقدموا إجابات متنوعة. وقد تتنوع الإجابات عبر هذا السؤال من حيث الطول والبنية.... إلخ.

اختبارات الإجابات القصيرة:

عادة يطلب من الطالب في أسئلة اختبارات الإجابات القصيرة عادة من الطلاب تقديم قائمة، أو تسمية أو تعريف، أو تحديد، لأمر ما. وفى ضوء الأهداف المرجوة، فإن أسئلة الإجابات القصيرة قد تستدعي فقط جملة واحدة أو اثنتين. وتمتاز اختبارات الإجابات القصيرة بأنها أكثر سهولة في وضعها، على الرغم أنها تتطلب وقتاً أطول في عملية التصحيح ووضع الدرجات مقارنة باختبارات الاختيار من متعدد.

كما أنها تمنح أعضاء هيئة التدريس الفرصة لتقويم قدرة الطلاب على التعبير عن أفكارهم، على الرغم أنها ليست مفيدة كالإجابات المقالية الأطول في الوفاء بهذا الغرض.

اعتبارات خاصة:

1. استخدام أسئلة الإجابات القصيرة عندما يهدف الممتحن إلى قياس قدرة الطالب على استرجاع الإجابة وليس مجرد اختيارها.
2. توضيح نوع المعلومات المطلوبة.
3. توفير القدر المناسب من الوقت الضروري للإجابة.

إرشادات عامة:

1. استخدام صياغات مختلفة بدلاً من النقول الحرفية عن الكتاب المدرسي عند طرح الأسئلة.
2. إذا كان هناك عدد محدد من النقاط مطلوباً في الإجابة، ينبغي ذكر هذا العدد صراحة في السؤال.
3. تحديد الشكل الذي يجب أن تتخذه الإجابة.

• وفيما يلي مثال على أسئلة الإجابات القصيرة: القناة التي تفصل الأذن الداخلية عن الخارجية ، حيث السؤال واضح جداً في الإجابة المطلوبة، إضافة إلى أنه يختبر عملية الاستدعاء على مستوى المعرفة. وقد تحتوي أنماط السؤال القصير الإجابة عن تحديدات قصيرة.

مثلاً: حدد باختصار أو اذكر ثلاث ولايات تتوسط الساحل الغربي للولايات المتحدة الأمريكية[1].

[1] المرجع السابق، ص 56.

اختبارات الربط:

إن اختبارات الربط شكل فعال لاختبار قدرة الطلاب على إدراك العلاقات بين الكلمات والتعريفات، أو بين الأحداث والتواريخ، أو بين الفئات والأمثلة، إلخ. والربط بين البنود لا يمثل صعوبة مفهومية، حيث إنها تتكون من مجموعة من الإجابات المترابطة، وبعض التوجيهات للتوصل إلى تماثل مناسب بينها. ولهذه البنود فائدة خاصة عندما يكون الهدف التعرف على عدد كبير من حقائق معينة.

اعتبارات خاصة:

1. تتطلب أسئلة الربط توجيهات واضحة حتى لا يصاب الطلاب بالارتباك فيما يتعلق بكيفية الإجابة أو مكانها.
2. يجب أن تأتي صياغة الأسئلة واضحة ودقيقة.
3. يعمل الربط على تقويم القدرة على التعرف وليس على استرجاع المعلومات.

إرشادات عامة:

إن أسئلة الربط تتمكن من تقويم كم كبير من المعلومات في حيز بسيط على ورقة الاختبار، وذلك مقارنة بأسئلة الاختيار من متعدد. وإذا ما تم تطويرها بعناية، فإن احتمالات القدرة على التخمين تتضاءل. وللعمل على تقليل هذه الاحتمالات بشكل أكبر، ينبغي تفادي تقديم قوائم ذات أحجام متساوية، وذلك من خلال إضافة أسئلة ''إرباكية'' في العمود الثاني (الإجابة).

اختبارات الاختيار من متعدد:

ويعد هذا الاختبار أكثر أشكال الاختبارات الموضوعية شيوعاً، فاختبارات "الاختيار من متعدد" لا يسهل تصحيحها نسبياً فحسب، ولكن أيضاً يسهل تصميمها بحيث تقيس مجموعة من المهمات التعليمية[1].

ويمكن استخدام أسئلة الاختيار من متعدد لقياس المعلومات البسيطة وكذلك المفاهيم المعقدة. وحيث إنه يسهل الإجابة سريعاً عن هذه الأسئلة، فإنه يتاح لأعضاء هيئة التدريس تقويم إتقان الطلاب كثيراً في الاختبار الذي مدته ساعة واحدة بالإضافة إلى سهولة التصحيح ودقته.

ويتطلب اختبار "الاختيار من متعدد" قدراً معيناً من البراعة لتحقيق أهدافه، فالأسئلة في هذا النمط تتضمن رأس سؤال يتبعه عدد من البدائل يختار الطالب من بينها واحداً فقط. أما الخيارات الأخرى فهي إرباكية.

[1] عمار بوحوش: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1999، ص186.

اعتبارات خاصة:

1. التأكد من أنه يمكن الإجابة عن السؤال دون النظر إلى البدائل أو أن البدائل المراد اختيارها صحيحة أو خاطئة 100 %.

2. وضع القدر الأكبر من مفردات الامتحان في رأس السؤال، حيث إنه ينبغي أن يمتاز بالطول، على حين تمتاز الخيارات بالقصر.

3. تفادي المعلومات غير الضرورية.

4. تفادي الأسئلة ''المخادعة'' والمفرطة في التعقيد.

5. كتابة الخيارات التي تتسق نحوياً وتتوافق منطقياً مع رأس السؤال، على أن يتم وضعها في قوائم ذات ترتيب منطقي أو ألف بائي.

6. كتابة البنود الإرباكية المقبولة والتي تمتاز بذات الطول النسبي للخيارات الأخرى.

7. تفادي استخدام الألفاظ المطلقة مثل: «دائماً، وأبداً، وكلّ ». عند صياغة الخيارات. كذلك ينبغي تفادي استخدام الألفاظ المبهمة مثل: عادة، وكثيراً ما.

8. تفادي استخدام النفي في صياغة الأسئلة أي أسئلة تتضمن صياغات الاستثناء أو لفظ «لا » في البداية. وإذا كانت هناك ضرورة لاستخدام رأس سؤال بصيغة النفي، يفضل استخدام الخيارات القصيرة ويفضل أن تكون كلمة واحدة.

9. عدد الخيارات المقدمة لا تتراوح بين أربع وست خيارات.والنقطة الأهم هي: التركيز على المفاهيم المهمة وعدم إهدار الوقت في اختبار الحقائق التي لا قيمة لها.

إرشادات عامة:

1. المفاتيح النحوية: واحد أو أكثر من الخيارات الإرباكية لا تتسق نحوياً مع رأس السؤال.

2. المفاتيح المنطقية: هناك مجموعة فرعية من الخيارات التي تمثل شمولاً جمعياً.

3. الألفاظ المطلقة: ألفاظ مثل ''دائماً'' أو ''أبداً'' في بعض الخيارات.

4. الإجابة الصحيحة الطويلة: فالإجابة الصحيحة أكثر طولاً، أو أكثر تحديداً، أو أكثر اكتمالاً من الخيارات الأخرى.

5. التكرار اللفظي: كلمة أو عبارة متضمنة في رأس السؤال وفي الإجابة الصحيحة معاً.

6. إستراتيجية التقارب: فالإجابة الصحيحة تتضمن غالبية العناصر التي تشترك فيها الخيارات الأخرى[1].

[1] المرجع السابق، ص 187.

إرشادات عامة تجعل الأسئلة صعبة دون داع:

1. الخيارات طويلة أو معقدة، أو تحتوي على أجزاء مكررة.
2. البيانات الرقمية بها تناقض.
3. الألفاظ المستخدمة في الخيارات مبهمة (على سبيل المثال: ''نادراً ما''، أو''عادة'').
4. اللغة المستخدمة في الخيارات ليست متماثلة.
5. الخيارات تتبع ترتيباً غير منطقي.
6. هناك خيار يقول ''لا شيء مما سبق''.
7. رؤوس الأسئلة مخادعة أو معقدة دون داع.
8. ''تتوقف'' إجابة أحد الأسئلة على الإجابة الخاصة بسؤال آخر.

اختبارات أسئلة الصواب / الخطأ:

يشاع استخدام أسئلة صواب/خطأ أيضاً في الاختبارات الموضوعية. وعلى عكس اختبارات "الاختيار من متعدد" لا يوجد خياران فقط أمام الطالب. وعادة ما يتم التأكيد على التفاصيل في هذا النوع من الاختبارات مما يضطر الطلاب إلى التركيز على التفاصيل بعناية أثناء استذكارهم. كما أن أسئلة الصواب/خطأ يمكنها أن تقدم ما يلي:

- عينات أوسع من المحتوى أو الأهداف الخاصة بكل وحدة من وحدات زمن الاختبار.
- الفعالية والدقة في التصحيح ووضع الدرجات.
- تعدد جوانب القياس على كافة مستويات القدرة الإدراكية المعرفية.
- درجات الاختبار ذات دقة عالية.
- مقياس موضوعي لإنجازات الطلاب أو قدراتهم[1].

اعتبارات خاصة:

هذا النوع من أنواع الاختبارات تمتاز بما يلي:

1. يتضمن قدراً عالياً للغاية من عوامل التخمين. ففي حالة أسئلة صواب/خطأ البسيطة، تتاح للطالب فرصة متعادلة لتخمين الإجابات الصحيحة دون أدنى معرفة بمحتوى السؤال.

[1] مريم سليم : علم النفس النمو ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان،2002، ص 136.

2. كثيراً ما قد يؤدي بالمدرس إلى كتابة عبارات غامضة نظراً لصعوبة صياغة العبارات التي تمتاز بالصحة أو الخطأ بما لا يتيح مجالاً لأي لبس.

3. لا يميز بين الطلاب طبقاً لتباين قدراتهم.

4. كثيراً ما قد يتضمن مفاتيح غير متصلة بالموضوع مقارنة بأنواع أخرى من الأسئلة.

5. كثيراً ما قد ينتهي الأمر بالمدرس بأن يفضل اختبار المعلومات غير المهمة.

إرشادات عامة:

1. بناء أسئلة صواب/خطأ على عبارات تقريرية تكون صحيحة أو خاطئة بشكل مطلق، دون استثناء أو خصائص.

2. التعبير عن فكرة واحدة في كل سؤال.

3. وضع كم كاف من المعلومات الخاصة بالسياق والخصائص كي لا تعتمد القدرة على الإجابة بشكل صحيح على معلومات معينة غير شائعة.

4. تفادي أخذ العبارات عن النص أو المحاضرة أو غيرها من المواد وذلك حتى لا يكتفي الطالب بذاكرته للوصول إلى إجابة صحيحة.

5. تفادي استخدام صياغات النفي في عبارات السؤال.

6. تفادي استخدام ألفاظ غير مألوفة.

جدول (6): ملخص عن مختلف أنواع الاختبارات / الأسئلة نوع الاختبار/ شكل السؤال معلومات عن الامتحان يمكن إجراؤها فردياً أو في مجموعات صغيرة. فهي تمنح الطالب الفرصة ليعرض مهاراته العملية. يجب إعلام الطالب مسبقاً بكيفية توزيع الدرجات، وبما يتوقع منه أن يقوم بدقة، ويجب منحه الفرصة لأداء أي مهمة غير مرة. أو أداء عدة مهام اختبارات الأداء تمنح المقالات المدرس الفرصة أن يؤكد قدرة الطالب على تنظيم المادة وتكاملها وتفسيرها. وقد أظهرت الدراسات أن الطلاب يدرسون أكثر لامتحانات المقال. والحق أن هذا النوع من الامتحانات تضع ''دقة'' التصحيح عبر المحك نظراً لأنها قد لا تتمتع بالثبات[1].

اختبارات المقال:

يجيب الطلاب عن الأسئلة في كلمة أو كلمتين أو فقرة قصيرة. وهذا النوع من الاختبارات قد يكون أيسر في الإجابة، ولكنه يتطلب وقتاً أطول في التصميم أكثر مما تتطلبه أسئلة الاختيار من متعدد أو صواب/ خطأ.
ومرة أخرى فإن معيار الثبات لهذه الأسئلة يصبح موضع استفهام في تصحيح الإجابات. وقد يمنح ذلك بصيرة

[1] المرجع السابق، ص137.

محدودة كي يعبر الطلاب عن أنفسهم بشكل مكتوب.

اختبارات الإجابات القصيرة:

يستطيع هذا النوع من الاختبارات أن يفحص بصورة فعالة قدرة الطلاب على تعرّف العلاقات بين المفاهيم والروابط.

اختبارات الربط:

يمكن تصميم هذه البنود لقياس المفاهيم البسيطة والمعقدة. ويمكن تصميمها بسرعة وبدرجة عالية من الثبات.

اختبارات الاختيار من متعدد:

وهذه الاختبارات أقل ثباتاً من الاختبارات الأخرى. فقد تختبر قدرة الطالب على التخمين أكثر من معرفته عن الموضوع. وهناك كليات تضيف في اختبار الصواب/الخطأ قسماً خاصاً يطلب من الطالب شرح اختياره اختبارات الصواب / الخطأ.

الدرجات وعملية التصحيح

إن الدرجة هي الشهادة الرسمية عن الكفاءة وتحقيق مخرجات التعلم التي ينبغي أن تعكس بشكل دقيق أداء الطالب في وحدة من الوحدات القياسية أو أحد عناصرها.ينبغي على نظام التصحيح الصالح أن يفي بالمعايير الثلاثة التالية:

1. ينبغي أن يكون عادلاً.
2. ينبغي أن يكون واضحاً للطلاب حتى يمكنهم جدولة تقدمهم.
3. ينبغي أن يعكس بشكل دقيق الاختلافات في أداء الطالب.

وعملية منح الدرجات مسألة خاصة بالحكم الأكاديمي طبقاً للمعايير المتفق عليها (من مخرجات التعلم ومواصفات الدرجات)، ولا ينبغي أن تكون مجرد حسابات رياضية. فعملية منح الدرجات سبيل لأعضاء هيئة التدريس لتوصيل ما يرون أنه ضروري للطالب تعلمه، ويجب أن يتم دعم هذا بالمادة التي يدرسونها. وتساعد المواصفات الواضحة للدرجات في هذا الجهد[1].

- **تقييم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي:**

الشعبة :آداب وفلسفة

دورة جوان 2014

[1] المرجع السابق، ص138.

1- الامتحان من حيث الشكل:

- الكتابة واضحة وميسرة للقراءة حيث كتب الموضوع بشكل جيد وشكلت الكلمات التي قد تحدث إشكالا أثناء القراءة والفهم

-وزعت الكتابة توزيعا مناسبا بحيث كتبت القصيدة في ورقة خاصة ، حدد فيها صاحب القصيدة كما رقمت وشرحت الكلمات المبهمة ، ووزعت الأسئلة على ورقتين رقمت في أسفل الصفحة .

- في أعلى الصفحة ذكر نوع الامتحان والشعبة والزمن المخصص للامتحان .

2- الامتحان من حيث المضمون :

- اعتمد في نص الامتحان على قصيدة شعرية عمودية للشاعر الجزائري محمد بلقاسم خمار وهي بادرة ينبغي أن تثمن لأنها تتجه نحو الإتمام بالإبداع الوطني الذي طالما نظر إليه بعين الازدراء .

- عدد الأبيات أربعة عشر بيتا بقافية متنوعة.

- ذكر الشاعر ولكن لم يذكر المراجع التي أخذت منه الأبيات أهو الديوان ؟ أم مرجع آخر ؟

- شرح المفردات لم بكن شرحا قاموسيا ولم يعتمد فيه على المعاجم المعروفة ولم تذكر كذلك .

3- الأسئلة :

أ- البناء الفكري .

ب- البناء الفني.

ج- التقويم النقدي.

وهي محاور حددت من قبل وزارة التربية وتدخل ضمن التقويم وفق المقاربة بالكفاءات.

أما تفصيل هذه الأسئلة فهو كما يلي :

- البناء الفكري :

الأسئلة فيه مباشرة ومفتوحة ومرتبطة ارتباطا وثيقا بالنص حيث لا يجد الطالب عناء في الوصول إلى الإجابة ، وهذه الأسئلة تتطابق مع ما طرحه بلوم في تصنيفاته حيث حدد أنواع الأسئلة كما تعتمد هذه الأخيرة على عنصر التذكر الذي يعد من العناصر المكونة لسلالم بلوم التقويمية .

- البناء الفني :

وتناول أنشطة تمثلت في البلاغة وما تعلق بها ،النحو ، العروض.

وهنا يعتمد الطالب على طرق التذكر والفهم والتحليل والتطبيق حيث يسقط القواعد التي تلقاها نظريا على موضوع الامتحان لتفكيك جزئياته .

- **التقويم النقدي:**

انصب سؤال الامتحان حول ظاهرة نقدية واحدة وهي ظاهرة الالتزام عند الشعراء المعاصرين وتحديد خصائصها ، وهو سؤال يعتمد أساسا على مبدأ التذكر والتحليل وهما مبدآن اهتم بهما بلوم في تصنيفه .
ومن هنا يمكن القول أن الأسئلة المقترحة في امتحان البكالوريا للتعليم الثانوي تركز على بعض تصنيفات بلوم ولا تعتمد عليها كلية، ويلاحظ أيضا الإكثار من أسئلة التذكر وهي أسئلة تقوم على الحفظ وعلى العمل بالمقولة الشائعة " بضاعتكم ردت إليكم"

وهنا الطالب يكون تابعا لا متبوعا والحقيقة أننا نسعى للوصول إلى تخريج طلاب ينتجون المعرفة ولا يستهلكون فقط، ونعودهم على التحليل والتطبيق والوقوف على العلاقات بين المفاهيم والاستنتاج والاستنباط وغير دلك من العمليات العقلية البحثة.

إستراتيجيات عملية التصحيح:

1. يتم التصحيح اعتماداً على إتقان الطلاب للمعرفة والمهارات. ومن المحبذ أن يتم حصر التقييم على الأداء الأكاديمي، وتجاهل غيره من الاعتبارات، مثل السلوك داخل الفصل، والمجهود، والمشاركة في الفصل، والحضور والدقة في المواعيد، والتوجهات، وسمات الشخصية، أو اهتمام الطالب بالمادة العلمية، وذلك كقاعدة لمنح الدرجات.فإذا ما تم أخذ هذه العوامل غير الأكاديمية موضع الاعتبار، فإن الهدف الرئيسي من الدرجة يصبح مبهماً، وبخاصة بوصفه مؤشراً لما قد تعلمه الطلاب.

2. إن التصحيح المعياري ينتج عنه عواقب غير مرغوب فيها للكثير من الطلاب، ومنها على سبيل المثال دافعية التعلم، وإضعاف القلق من عملية التقييم، وانخفاض القدرة على استخدام التغذية الارتجاعية لتحسين التعلم والعلاقات الاجتماعية الضعيفة.

3. يجب عدم الإفراط في التوكيد على الدرجات، وينبغي شرح مغزى الدرجات وأساسها والإجراءات المتبعة في التصحيح. ومع بداية الفصل الدراسي، ينبغي إخطار الطلاب كتابة بالدرجات المحددة لكل من الاختبارات والأبحاث والواجبات المنزلية قبل الامتحان النهائي. وبعد شرح سياسات التصحيح، ينبغي تفادي التوكيد على الدرجات أو الإفراط فئ الحديث عنها. فهذا لا يؤدي سوى إلى زيادة قلق الطلاب ويعمل على خفض دافعيتهم للقيام بشيء لذاته وإنما من أجل الحصول على مكافأة خارجية مثل الدرجات.

4. حافظ على معرفة الطلاب بالتقدم الذي يحرزونه على مدار الفصل الدراسي.فلكل بحث أو واجب أو اختبار أو مشروع تقوم بتصحيحه، يجب أن تمنح الطلاب إحساساً بما تعنيه درجاتهم. حاول أن تمنح الطلاب درجة في شكل رقم وليس في شكل حرف، فالدرجات في شكل حرف لها ارتباطات عاطفية لا تلتصق بالأرقام.

وحاول أن توضح مدى الدرجات الرقمية وتوزيعها، مع الإشارة إلى مستوى الأداء الذي يعتبر مرضياً. فمثل هذه المعلومات قد تدفع الطلاب على التحسن إذا ما كان أداؤهم ضعيفاً أو أن يحافظوا على أدائهم إذا ما كان جيداً. ومن خلال إخبار الطلاب في أثناء الفصل الدراسي يتم تفادي المفاجآت غير السارة التي قد تطرأ في النهاية[1].

عملية التصحيح البناءة

1. التعليقات المشجعة في ورقة الاختبار أو البحث، مما يعبر عن احترام محاولة الطالب في تحقيقه، ويعبر عن المدح لما نجحوا في تحقيقه.

2. يقر التصحيح الفعال بل يعزز نقاط القوة في عمل الطلاب مما يحفز الطلاب على التعرف على أوجه القصور والخيارات المتاحة ويوفر اقتراحات لتحسين الأداء.

3. يوفر التصحيح الفعال أيضاً التغذية الارتجاعية التي تساعد الطلاب على:

أ. فهم ما «يفيد » في أبحاثهم واختباراتهم

ب. التعلم من «أخطائهم »

ج. تثبيت أقدامهم، فيتوسعون أكثر، كي يصبحوا أكثر فاعلية في المستقبل

4. القواعد العامة فيما يتعلق بصياغة الاختبارات المكتوبة، فإن ما يلي يمثل القواعد العامة عن''المحتوى'' الذي يجب على الممتحِن وضعه في الاعتبار. فبناء مفردات الاختبار في الاختبارات المعيارية للإنجاز والقدرات والتوجهات مهمة ذات وزن كبير، حيث إن مفردات الاختبار هي أساس الاختبارات المكتوبة عن الخصائص العقلية، لذا يجب صياغة الأفكار التي تعبر عنها بشكل دقيق وبليغ:

- استخدم لغة واضحة بسيطة.
- تحاشى الإطناب والمعلومات غير ذات الصلة.
- قدم في رأس السؤال مشكلة أو سؤالاً واحداً محدداً وواضحاً.
- في حالة استخدام الاختيار من متعدد، اجعل البدائل حصرية.
- تأكد من وجود إجابة واحدة صحيحة فقط.
- تحاش استخدام التركيبات المربكة أو المضلّلة.

ولضمان استمرارية المراقبة والتغذية الارتجاعية، ينبغي على أعضاء هيئة التدريس مراعاة الممارسات التالية:

- إعلان المبادئ والإجراءات وتثبيتها.

[1] فكري حسين ريان : التدريس أهدافه، أساليبه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته،عالم الكتب، ط 4، القاهرة، 1990، ص 210.

- تبني عمليات الاختبار الصريحة والصالحة والدقيقة.
- ضمان أن الاختبارات عادلة وآمنة وغاية في الدقة.
- مراجعة حجم الاختبار وزمنه بحيث يتيح القياس الفعال والمناسب لإنجازات الطلاب في ضوء مخرجات التعلم.
- تشجيع الممارسة التقويمية التي تشجع التعليم الفعال.

أمثلة لتنفيذ هذا التقويم تشمل:

1. دورة التغذية الارتجاعية: يمكن للطلاب تطبيق التغذية الارتجاعية التكوينية، سواء النابعة من عضو هيئة التدريس أو زميل، وذلك لتحسين أدائهم في التقويم التالي.

2. الاختبار الموسّع: يقدم الطلاب موضوعاً اعتماداً على أبحاثهم.

3. أنشطة يُقيّمها الزملاء: يناقش الطلاب في مجموعات من طالبين أو أكثر ويعلّقون بطريقة بناءة على أعمال بعضهم في أثناء المحاضرات الرسمية.ومن وجهة نظر متممة، وبغرض الاختبار الفعال، فإنه ينبغي مراعاة المزيد من الاعتبارات فيما يتعلق ''بالقواعد الإجرائية''. إلا أن هذه القواعد تتجاوز حدود هذا الكتيب، لكنها تظل جزءاً لا يتجزأ من عملية الاختبار والتقويم، ومن ثم تتطلب المزيد من الوعي والإدراك لدى كافة الأطراف المعنية. ويمكن تصنيف هذه القواعد إلى ستة موضوعات، هي:

- المدة والتوقيت والجدولة.
- التنظيم والتشغيل.
- المكان والموقع والبيئة.
- الإشراف والإجراءات الإدارية.
- التصحيح والتقارير.
- التغذية الارتجاعية وحق الاعتراض.[1]

[1] المرجع السابق، ص 211.

خلاصة:

في الختام، لا شك أن الحفاظ على التعليم رفيع المستوى في الجامعات يجب اعتباره إستراتيجية مهمة تفضي إلى نمو الأفراد والمجتمعات وتقدمها. فالأمم التي تهدف إلى تنفيذ برامج التنمية المستدامة، تركز بشكل رئيسي على تحسين التعليم كمّاً وكيفاً، وبخاصة التعليم الذي يقدم لطلاب الجامعات. ومن أهم أدوات القياس وأكثرها انتشاراً تقويم عملية التعليم ذاتها. ويركز هذا الكتيب على شكل الامتحانات والاختبارات في المرحلة الجامعية الأولى بالجامعة.

خاتمة

يعتبر التقويم ركن أساسي في تحسين ونجاح أي عملية تعليمية وتكوينية، ولما كانت "بيداغوجيا الكفاءات " التي تبنتها المدرسة الجزائرية تهتم بتعليم المتعلم كيف يتعلم ، نجد هذه العملية تستلزم من المكون تطبيق التقويم التكويني الذي يتطلب تحديد أهداف التقويم ووضع معايير النجاح حتى يتمكن المكون من الاطلاع على نقاط الضعف ونقاط القوة الخاصة بتعلم المتعلم من جهة وبتعليمه من جهة أخرى.

إن طلقت الدراسة الحالية من إشكالية البحث عن واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات من حيث هل أنه تقويم تكويني يتوافق مع منهجية التناول الجديدة للمناهج، فوجدنا من خلال الدراسة الاستطلاعية وما أكدت عليه نتائج المحور الأول من الاستمارة أن أشكال التقويم المتداولة لا توحي بأن التقويم التكويني معمول به ، فاتجهت الدراسة إلى البحث عن الأسباب أو الصعوبات التي تقف عائقا أمام تطبيق التقويم التكويني. وإن النتائج التي توصلت إليها الدراسة تؤكد ما يلي:

– إنه وبالرغم من أهمية تطبيق التقويم التكويني في ظل التعليم المرتكز على الكفاءات ، إلا أن تطبيقه في المدرسة الابتدائية تواجهه صعوبات بيداغوجية وتنظيمية منها نقص تكوين المعلمين ، نقص الوقت المخصص للحصة الدراسية ، كثافة المناهج التعليمية وارتفاع عدد التلاميذ في القسم الواحد وهو ما يجعل من التقويم في المدرسة الابتدائية لا يزال تقويما تقليديا. وبناء على هذه النتائج التي توصلت إليها الدراسة نورد الاقتراحات التالية:

– إنه ورغم أهمية الإصلاحات التي عرفتها المدرسة الجزائرية ، فإن بقاء الممارسات التقويمية الحالية ممارسات تقليدية نتيجة الصعوبات التي يواجهها تطبيق التقويم التكويني سيحول دون الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة ورفع مردود المنظومة التربوية وبالتالي فإنه من الأهمية إيجاد الحلول لهذه الصعوبات من خلال ما يلي :

– ضرورة تكوين المعلمين تكوينا جادا فيما يخص تقويم عمليات تعلم التلاميذ وإعطاء جانب التقويم الأهمية التي يستحقها في برامج التكوين.

– تكييف حجم المناهج التعليمية بما يتوافق مع ما يسمح به عامل الوقت من أجل التأكد من تحقيق الأهداف الخاصة بها على مستوى المتعلمين وإعطاء أهمية لجانب الكيف على حساب الكم.

– العمل على تخفيض أو التقليل من عدد التلاميذ في القسم بما يسمح بمتابعة تقدم كل تلميذ متابعة فردية ، لأنه وحسب رأينا فإن المشكلة في المدرسة الجزائرية ليست مشكلة بيداغوجيات وطرائق وإنما هي مشكلة عدد التلاميذ في القسم ، لأنه مهما كانت نوعية البيداغوجيا المتبعة وفعاليتها فإنها ستفشل في ظل أقسام يبلغ عددها 40 تلميذا. إن موضوع التقويم يبقى من المواضيع الهامة في أي عملية تعليمية وتكوينية ويقوم بدور أساسي في تطوير هذه العملية ، وقد ازداد هذا الموضوع أهمية في ظل التدريس القائم على الكفاءات الذي غير التصور نحو عملية

التقويم مما أدى إلى كثرة الإشكاليات المتعلقة بها ومن بين أهم هذه الإشكاليات : إشكالية تقويم الكفاءة في حد ذاتها ، وأدوات ذلك وهل ما يتم حاليا في المدارس يعتبر تقويما للكفاءة أم أنه لا يعدو إلا أن يكون تقويما للجانب المعرفي للكفاءة ، وهو حسب رأينا من المواضيع الصالحة للبحث والدراسة.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر و المراجع :

1- إبن منظور :لسان العرب، ج 12 ، ط 1 ، لبنان، 1955 .

2- أحمد رضا: معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان، 1960 .

3- إبراهيم بن مبارك الدوسري: الإطار المرجعي للتقويم التربوي، مكتب التربية العربي، ط 2، الرياض، 2000.

4- إبراهيم حريزي: تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير في علوم التربية ،جامعة الجزائر، 1993.

5- أحمد إسماعيل حجي : إدارة بيئة التعليم والتعلم: النظرية و الممارسة في الفصل و المدرسة، دار الفكر العربي، ط 1، القاهرة، مصر، 2000 .

6- أحمد حسين اللقاني : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس، عالم الكتب، ط 2، القاهرة، 2000 .

8- أحمد شبشوب : العلوم التربوية، الدار التونسية للنشر، د ط، تونس، 1991 .

9- أحمد علي الحاج : أصول التربية، دار المناهج للنشر و التوزيع، ط 2، عمان ،الأردن، 2003.

10-المنجد في اللغة و الإعلام: المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، ط 21 ، بيروت، 1973 .

11- أمين ساعتي: تبسيط كتابة البحث العلمي من البكالوريوس ثم الماجستير وحتى الدكتوراه، المركز السعودي، ط 2، مصر، 1992 .

12- تركي رابح :أصول التربية و التعليم، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2الجزائر، 1990 .

13- جابر عبد الحميد جابر: إستراتيجيات التدريس والتعلم، دار الفكر العربي، ط 1القاهرة، 1999 .

14- حسين منسي : تصميم التدريس، دار الكندي للنشر و التوزيع، ط 2، مصر، 2000 .

15- خالد لبصيص: التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير،د ط، الجزائر، 2004 .

16- خير الدين هني : لماذا ندرس بالأهداف؟ ، د د، ط 1، الجزائر، 1999 .

17- الدمرداش سرحان: المناهج المعاصرة، مكتبة الفلاح، د ط ، الكويت، 1979 .

18- الربيع بوفامة : تدريس القراءة في الطور الثاني من التعليم الأساسي، د . ط، 2 ، الجزائر، 2002 .

19- ربين بيدلي: المدرسة الشاملة ، دار لبنان للطباعة والنشر، د ط ، بيروت لبنان، 1982 .

20- رشيد قربوعة : التقويم التربوي، مديرية التكوين، المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة، قسنطينة، 1999.

21- رشيد لبيب: الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ط 1، بيروت، لبنان، 1983 .

22- رشيد لبيب وآخرون: الأسس العامة للتدريس ، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، ط 1 ، بيروت، لبنان، 1983.

23- رمضان أرزيل: نحو إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات ، دار عاقل ،ج 1 ، د ط ، الجزائر ، 2002 .

24- زكريا محمد الظاهر: مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ، ط 1 ، عمان ، الأردن، 2002 .

25- سبع محمد أبو لبدة : مبادئ القياس النفسي و التقييم التربوي، جمعية عمال المطابع التعاونية، ط 3 ، عمان، 1985 .

26- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي: كفايات التدريس،دار الشروق، ط 1 ، الأردن، 2003 .

27- صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس ، دار المعارف ، ط 5 ، مصر، 1963 .

28- عبد الحفيظ مقدم : قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، ط 2 ، باتنة ، الجزائر.

29- عبد الرحمان بن سالم : المرجع في التشريع المدرسي، مطابع عمار قرفي، ط 2باتنة، الجزائر، 1994.

30- عبد الرحمان صالح الأزرق: علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، دط، مصر، 2000 .

31- عبد المجيد سيد أحمد منصور : التقويم التربوي الأسس والتطبيقات ،دار الأمين للطباعة ، ط 1 ، مصر، 1996 .

32- عبد المجيد سيد أحمد منصور : موسوعة تنمية الطفل و مشكلاته النفسية والتربوية و الاجتماعية، الأسباب و طرق العلاج، دار قباء، د ط، القاهرة، 2003 .

33- عبد المجيد نشواتي: علم النفس التربوي ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، ط 3عمان ، الأردن، 1986 .

34- علي أوحيدة: الموجه التربوي للمعلمين في الأهداف الإجرائية وفنيات التدريس ، مطابع عمار قرفي، د ط ، باتنة ، الجزائر، 1997.

35- عمار بوحوش: مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، ط 2، الجزائر، 1999 .

36- فؤاد أبو حطب: التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلومصرية، د ط ،القاهرة ، 1973 .

37- فؤاد أبو حطب : القدرات العقلية، مكتبة الأنجلومصرية، ط 3 ، القاهرة،1973 .

38- فكري حسين ريان : التدريس أهدافه، أساليبه، أسسه، تقويم نتائجه، تطبيقاته،عالم الكتب، ط 4، القاهرة، 1990 .

قائمة الكتب باللغة العربية :

1- قاسم علي الصراف : القياس والتقويم في التربية والتعليم ، دار الكتاب الحديث، د ط ، الكويت، 2002.

2- لحسن بوعبد الله وآخرون : قراءات في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي ، ط 2 ، باتنة الجزائر، 1998 .

3- مجدي عزيز إبراهيم: موسوعة التدريس، دار المسيرة، ج 1 ، الأردن، 2004 .

4- محمد الصالح حثروبي: نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته ، دار الهدى ،د ط ، عين مليلة الجزائر، 1999 .

5- محمد الطيب العلوي: التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية، دار البعث ،د ط، الجزائر ،1982 .

6- محمد خليفة بركات: مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس ، دار القلم ،ط 2 ، الكويت، 1984 .

7- محمد خليفة بركات : علم النفس التعليمي ، دار القلم ، ط 3 ، الكويت، 1995 .

8- محمد رفعت رمضان : أصول التربية وعلم النفس، دار الفكر العربي، ط 3 ، لبنان، 1957 .

9- محمد شارف سرير، نور الدين خالدي: التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم،دد ، ط 2، الجزائر، 1995 .

10- محمد عبد الرحيم عدس: المعلم الفاعل والتدريس الفعال، دار الفكر للطباعة و النشر والتوزيع، ط 1، عمان، 2000 .

11-محمد عزت عبد الموجود: أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، د ط، القاهرة، 1979.

12- محمد مصطفى زيدان: النمو النفسي للطفل والمراهق ونظريات الشخصية ، دار الشروق ، د ط ، جدة ، 1996 .

13- محمود عبد الحليم منسي : التقويم التربوي، دار المعرفة الجامعية،د ط ،مصر، 1998 .

14- مريم العطار :علم النفس التربوي ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان، 2005 .

15- مريم سليم:علم النفس النمو ، دار النهضة العربية ، د ط ، لبنان ، 2002 .

16- مهدي محمود سالم : التربية الميدانية وأساسيات التدريس ، مكتبة العبيكان ،ط 2 ، الرياض، 1998 .

17- ميلود زيان:أسس تقنيات التقويم التربوي ، منشورات ثالة ، د ط ، الجزائر، 1998.

18- هيثم كامل الزبيدي: القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، دار الكتاب الجامعي ، ط 1 ، العين، الإمارات العربية المتحدة ، 2003 .

19- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية، العدد 57. نوفمبر 2003

20- يعقوب أحمد الشراح: التربية وأزمة التنمية البشرية ،مكتب التربية العربي لدول الخليج، د ط، الرياض، 2002 .

قائمة المراجع باللغة الفرنسية :

Casbah (Ait.Boudaoud.L : L'évaluation dans le système scolaire (en Algérie édition, Alger, 1999.

Allal. L: Vers une pratique de l'évaluation formative, 1ére édition , Belgique, 1999.

.BIRZEA .C: la pédagogie du succès,P.U.F, Paris, 1982.

DEMINIAC. B.C: professeurs, élèves, parents face a l'évaluation, département de psychosociologie de l'éducation et de la formation, paris, 1985.

Dominicé .P : la formation enjeu de l'évaluation, Berne, Francfort, 1979.

Ferry .G : le trajet de la formation des enseignant entre la théorie et lapratique, Bordas, paris, 1983.

Gillet. P: construire la formation, E.S.F, Paris, 1992.

Perrenoud. P: L'évaluation des élèves de la fabrication de l'excellence à la

régulation des apprentissage, entre deux logiques, département de Boeck .université, paris, Bruxelles, 1998.

Stuffelbeam.D et al:L' évaluation en éducation et la prise de décision, N.H.P, Ottawa, 1980.

Allal.L : Vers une pratique de l'évaluation formative, 1ére édition , Belgique, 1999.

قائمة القواميس والمعاجم باللغة العربية:

1-ابن منظور : لسان العرب، ج 12 ، ط 1 ، لبنان، 1955 .

2-أحمد حسين اللقاني : معجم المصطلحات التربوية، عالم الكتب،ط 2، القاهرة، 1999 .

3-أحمد رضا: معجم متن اللغة، موسوعة تربوية حديثة، المجلد الرابع، دار الحياة، بيروت، لبنان،1960 .

4-سهيل إدريس: المنهل، دار الآداب ودار العلم للملايين، ط 11 ، بيروت، لبنان، 1990 .

5-عبد الكريم غريب: معجم علوم التربية ، سلسلة علوم التربية ،ط 1 ، الرباط، 1994 .

6-المنجد في اللغة و الإعلام: المطبعة الكاثوليكية، دار المشرق، ط 21بيروت، 1973

قائمة المذكرات والرسائل باللغة العربية:

1-إبراهيم حريزي: تقويم أهداف أسئلة الامتحانات لنيل شهادة التعليم الأساسي الجزائري في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير في علوم التربية ،جامعة الجزائر، 1993 .

2-أحمد برغوتي: دراسة الوضع المدرسي لطلاب الثانويات ، بحث مقدم لنيل شهادة دراسات معمقة ، جامعة قسنطينة، 1985 .

3-رشيد قربوعة: التقويم التربوي، مديرية التكوين، المعهد التكنولوجي للتربية مريم بوعتورة، قسنطينة، 1999 .

4-صالح بوخنان: أثر الحصص الإستدراكية في رفع تحصيل تلاميذ السنة الثالثة من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير في العلوم التربوية، جامعة قسنطينة ، 1992 .

5-عبد المجيد لبيض: نظرة المعلمين في المدرسة الإبتدائية للتكوين في أثناء الخدمة في ظل التدريس بمقاربة الكفاءات ، رسالة ماجستير ، جامعة قسنطينة ، 2004 .

6-نادية بعيبع: أهمية الاختبارات المحكية المرجع في التقويم التربوي، رسالة دكتوراه في علم النفس التربوي، جامعة

قسنطينة، 1996 .

7-وسيلة حرقاس: مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات الجديدة حسب المعلم والمفتش ، رسالة ماجستير في علم النفس الاجتماعي والإتصال ، جامعة قسنطينة، 2004 .

قائمة الرسائل باللغة الفرنسية :

AZZOUZ.L: Essai D'évaluation des compétences des élèves enmathématique au sortir de la 6éme année Fondamentale, Thèse pour l'obtentionde doctorat d'état en science de l'éducation, université de Constantine. 2000.

قائمة المجلات باللغة العربية :

1-إسماعيل إلمان: المربي، المركز الوطني للوثائق التربوية، العدد 02، 2004 .

2-زكريا محمد: مادة التربية وعلم النفس ، وزارة التربية الوطنية مديرية التكوين ، الجزائر، 2006 .

3-عبد الله جلواح: بناء المنهاج بالمقاربة بالكفاءات ، المجلة الصيفية للرياضيات، مستغانم ،الجزائر، 2001 .

4-فاطمة الزهراء بوكرمة أغلال: التقويم التربوي وفق المقاربة بالكفاءات، التبيين، ع 25 ، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، 2006 .

5-فريد حاجي: المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجية ،المركز الوطني للوثائق التربوية ، الجزائر، 2005 .

6-مجلة التربية: وزارة التربية والتعليم الأساسي العدد 2، (1982 .

7-همزة وصل: مجلة التربية والتكوين ، العدد 14، 1980

8-وزارة التربية الوطنية: المركز الوطني للوثائق التربوية، الكتاب السنوي، 2003 .

9-وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، نافذة على التربية، العدد 57. نوفمبر 2003.

قائمة الوثائق الرسمية والمناشير:

1-المنشور الوزاري رقم 2039 /و.ت.و/أ.ع/المؤرخ في 13 مارس 2005 الخاص بإصلاح نظام التقويم البيداغوجي.06 المؤرخ في 02 سبتمبر 2006 المتعلق / 6 . 0 . 0/ -4 المنشور الوزاري رقم 128بتعديلات

خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.

2-وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي ،. الجزائر ، 2005.

3-وزارة التربية الوطنية: الوثيقة المرفقة لمناهج السنة الثانية من التعليم الابتدائي ،. الجزائر، 2003.

الانترنيت:

.www.almualem.com

ملحق

B 1 2 R 2 3 A 2 3 B A C 2 0 1 4

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية — الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

امتحان بكالوريا التعليم الثانوي — دورة: جوان 2014

الشعبة: آداب وفلسفة

اختبار في مادة: اللغة العربية وآدابها — المدة: 04 سا و30 د

على المترشح أنْ يختار أحد الموضوعيْن التالييْن:

الموضوع الأوّل

النـــصّ:

قال الشاعر الجزائريّ " محمد بلقاسم خمار" على لسان الجزائر*:

1. دفقةَ الفجْرِ، مولـدَ النّورِ مَرْحَى — عُـمَّ تلكَ الربوعَ أُنْـسًا ورَوْحَا
2. كنتَ في مُهجتي سَجينَ ظُنـونٍ — كنتَ ليـلاً أحـالَه النّـورُ صُبْحَا
3. إنّه النّصـرُ يا بِـلادي ، تَغَنّيْ — سَـاحَ كالغيْثِ هامِيَ المُزْنِ سَمْحَا
4. هتَفَ الخلْقُ لي وصاحوا رُعودًا — حين أرْسَـلتُ للجبـالِ أُسُـودَا
5. (أيُّ عزْمٍ هاجَ الجزائرَ للحَـرْ — بِ) وأيُّ الآمـالِ شاعتْ وجُودَا؟
6. قلتُ حُرّيتي ... فإمّـا حيـاةٌ — أوْ مَمـاتٌ بها أهُـزُّ الخلـودَا
7. إنّ أصداءَ ثوْرتي يـا " نُوفمبرْ" — لمْ تزلْ أسْـدُها بأرْضيَ تَـزْأرْ
8. أبَديٌّ صَوْتُ الجِهاد وإنْ تَـ — ـمَّ لهُ النّصْرُ في النّضال المُظَفّـرْ
9. كُـلُّ شِبْـرٍ به دمـاء شهيـدٍ — وبُـذورٌ (تَفَتّـحَتْ للتّحَـرُّرْ)
10. أيُّها الشّعْرُ لسْتُ أنْسى أُسودي — من رِفاق عُميروشَ وابْنِ المَهيدي
11. كـمْ عـدوٍّ أرادنـي للمَنـايا — وأبَـى الصامِـدون إلاّ خُلـودي
12. هذه الأرضُ لي وتِلكُمْ حُدودي — مَنْ تَعَـدّى فقَـدْ تَحَدّى وُجودي
13. أنَـا في مُعْجمِ الفَخارِ جَزائرْ — أنـا شعْبٌ شِعارُه: "أنا ثائـرْ!! "
14. أنا للخَلْـقِ قِبلَـةٌ وصَـلاةٌ — أنَـا للخُلْـدِ بهْجَـةٌ وبَشَـائرْ

الشرح: - **رَوْحًا:** الرّوْحُ: بَرْدُ نَسيمِ الرّيحِ.

- **المُزْن:** السّحاب، مفرده مُزْنَة.

* نظَم هذه القصيدة بدمشق في 1962/11/01.

الأسئلة:

أولا: البناء الفكريّ: (10 نقاط)

1. بمَ تغنّى الشاعر في النصّ ؟ وضّحْ ذلك.
2. استخرجْ من النصّ الصفات التي صوّر بها الشاعر عظمةَ النّصْر.
3. عاشت الجزائرُ على مَبدأ لمْ تَحِدْ عنْه، ما هو؟ دلّ عليه من النصّ.
4. في النصّ إصرار واعتراف من الشاعر. بيّنهما مشيرا إلى الأبيات الدّالة عليهما.
5. ما الذي يعنيه الشاعر بقوله: « أنا للخَلْق قِبلة »؟
6. ما النمَطُ الغالبُ على النصّ ؟ اذكر مُؤشّرَيْن له.
7. لخّصْ مُحتوى النصّ بأسلوبك الخاصّ.

ثانيا: البناء اللغويّ: (06 نقاط)

1. بمَ تُوحي اللفظتانِ التاليتان: « أُسود »، « تزْأر »؟
2. بيّنْ نوع الأسلوب وغرضَه البلاغيّ في العبارتين التاليتين:

أ- « أيُّها الشّهْر ».

ب- « أنا شعْبٌ شعارُه: " أنا ثائرٌ!! " ».

3. ما نوْع الصورة البيانيّة في عبارة: « لست أنسى أُسودي »؟ اشرحها مبيّنا أثرها في المعنى.
4. أعْربْ ما يلي إعراب مفرداتٍ: « أنْـسَـى » في الشطر الثاني من البيت الأول، و« أسودي » في الشطر الأول من البيت العاشر.

وما يلي إعراب جمل: « أيُّ عزْمٍ هاجَ الجزائرَ للحَـرْبِ » في الشطر الأول من البيت الخامس، و« تَفَتّحَتْ للتّحَـرُّرْ » في الشطر الثاني من البيت التاسع.

5. عيّنْ معاني حَرْفَيْ الجرّ في قوله: - « كالغيْثِ » - « هذه الأرض لي ».
6. قطّع السطرين التاليين للشاعر صلاح عبد الصبور، مبيّناً التفعيلات والبحر:

هُناكَ شَيْئٌ فِي نُفوسِنَا حَزِينْ

قَدْ يَخْتَفِي وَلاَ يَبِينْ

ثالثا: التقويم النقديّ: (04 نقاط)

- يعكِسُ النّص الذي بين يديْك ظاهرة " الالتزام" عند الشعراء المعاصرين.

عرّفْ بهذه الظاهرة، واذكر ثلاثاً من خصائصها.

الموضوع الثاني

النّـــصّ:

«...والتاريخُ ممّا يحتاج إليه المَلِكُ والوزيرُ، والقائدُ والأميرُ، والكاتبُ والمُشيرُ والغَنِيُّ والفقيرُ، والبادِي والحاضِرُ، والمُقيمُ والمُسافِرُ.

فالمَلِك يَعْتَبِر بما (مَضى) من الدُّول ومَن سلف مِن الأمم، والوزيرُ يَقْتدي بأفعالِ مَن تقدّمه مِمّن حاز فضيلتَيْ السيْف والقلَم، وقائدُ الجيْش يطّلع منه على مكايد الحرْب، ومَواقفِ الطَّعْن والضرْب، والمُشير يتدبَّر الرأيَ فلا يُصْدره إلاّ عن رَوِيّة، والكاتبُ يستشْهد به في رسائله وكُتبه، ويتوسّع به إذا ضاق عليه المجال في سَرْبِه، والغنيّ يحمَد الله تعالى على ما أوْلاه مِن نِعمهِ ورزقَهُ مِن نَواله، ويُنفق ممّا آتاه الله إذا علم أنّه لا بدّ من زواله وانتقاله، والفقيرُ يَرغب في الزهْد لِعلْمه أنّ الدنيا لا تدوم، ومَن عدا هؤلاءِ يَسمعُه على سبيل المُسامَرة، ووجْه المُحاضَرة والمُذاكرة، والرغْبةِ في الاطّلاع على أخبارِ الأمم، ومَعرفةِ أيّام العربِ وحروب العجَم.

ولمّا رأيتُ غالبَ مَن أرّخ في المِلّة الإسلاميّة وضَع التاريخ على حُكْم السنين ومَساقِها، لا الدّول واتّساقها، علمتُ أنّ ذلك ربما قطّع على المُطالِع لَذّةَ واقعةٍ (استحلاها)، وقضيّةً استجْلاها، فانْقضتْ أخبارُ السنة ولا استوْعبتْ تَكْملة فُصولها ولا انْتهى إلى جُملتها وتفْصيلها، وانْتقل المؤرّخ بِدخول السنةِ التي تَليها مِن تلك الوقائع وأخبارها، والمَمالك وآثارها، والدّولة وسيَرِها، والحالة وخبَرها، فلا يرجِع المُطالع إلى ما كان قد أهمّه إلا بعْد مَشقّة، وقدْ يعْدِل عنه إذا طالتِ المَسافةُ وبعُدتْ عليْه الشُّقّةُ.

فاخترتُ أنْ أُقيم التاريخَ دُوَلاً، ولا أبْغي عن دَوْلة إذا شرعْتُ فيها حِوَلا، حتّى أسردَها مِن أوائلها إلى أواخرها، وأذكرُ جُمَلاً مِن وقائعها ومآثرها، وسِياقة أخبارِ مُلوكِها، ونَظْمِ عُقود سُلوكِها، ومَقَرِّ مَمالكها، وتَشَعُّبِ مَسالكها، فإذا انقضتْ مُدّتُها، وانقرضتْ عُدّتُها، وانتقلتْ مِن العيْن إلى الأثَر، ومِنَ العَيان إلى الخَبر، رجَعتُ إلى غيْرها فقَفَوْتُ أثَرَها، وشرحْتُ خبرَها، وذكرْتُ أسبابَها، وسردْتُ أنسابَها، وبدأتُ بأصلِها، وتفوّهتُ بأخبار مَن نبَغَ مِن أهلِها، واستقصيتُها دوْلةً بعْد دولةٍ، ورغبْتُ مع ذلك في الاختصار دونَ الاقتصار، وأوردْتُ ما يُحتاجُ إلى إيراده مِن غيْر تَكْرارٍ أوْ إكثارٍ».

– نهايةُ الأرَبِ في فُنون الأدبِ للنُّوَيْريّ / بتصرّف –

شرح المفردات:

ـ سَرْبِـــهِ: طريقه.

أولا: البناء الفكريّ: (10 نقاط)

1. ما أهميّة فنّ التاريخ في نظر الكاتب؟ **ما تعليله لذلك؟**
2. ما الذي عابه على المؤرّخين الذين **سبقوه؟ هلْ** توافقه في ذلك؟ علِّلْ.
3. اقترحَ صاحب النصّ منهجيّةً **لكتابة التاريخ.** وضّحها بإيجاز.
4. اعتمد الكاتب في الفقرتين الأولى **والثانية منهجية** في العرض. بيّنها مع الشرح.
5. إلى أيّ نوع من أنواع النثر تصنّفُ **هذا النّص؟** علِّلْ حكمك.
6. ما النمط الغالب على النّص؟ اذكر **مؤشرين له** مع التّمثيل.
7. لخّص مضمون النّص.

ثانيا: البناء اللغويّ: (06 نقاط)

1. ما الحقْل الدلاليّ للألفاظ التالية: « **أخبار ــ** الوقائع ــ سيَرها ــ سردْتُ »؟
2. ما نوعُ الأسلوب البلاغيّ المعتمَد **في النّص؟** ولماذا ؟
3. في العبارة الآتية: « قطَع على **المُطالِع لذّةَ واقعةً** استحلاها » صورة بيانية. اشرحها مبيّنا نوعها وبلاغتها.
4. عيّنْ المُسنَد والمُسنَد إليه في قول **الكاتب:** « **وانْتقل** المؤرّخ بدخول السنة... ».
5. أعربْ ما يلي إعرابَ مفردات: « **يقتدي** » **في** قول الكاتب: « والوزيرُ يَقْتدي بأفعالِ مَن تقدّمهُ »، و« **إذا** » الواردة في قوله: « إذا **شرعْتُ فيها جوّلا** ».

وأعرب ما يلي إعرابَ جُمل: « **مَضى** » **الواردة** في قول الكاتب: « فالمَلِك يَعْتَبِر بما مَضى و« **استحلاها** » الواردة في قوله: « ربما **قطَع** على المُطالِع لذّةَ واقعةً استحلاها ».

ثالثا: التقويم النقديّ: (04 نقاط)

- تميّزَ الأدبُ العربيُّ في عُهود الانحطاط **بجملةٍ** منَ الخصائص التي لمْ ترْقَ به إلى أدبِ العصور الزّاهية.
- اذكرْ ثلاثاً من خصائص أدب هذه **المرحلة، وثلاثةً** من أبرزِ أعلامها.

تعريف جون ديوي 1952 – 1859

هو مربٍ وفيلسوف وعالم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها. ويقال انه هو من أطال عمر هذه الفلسفة واستطاع ان يستخدم بلياقة كلمتين قريبتين من الشعب الأمريكي هما"العلم "و"الديمقراطية."

تعريف هنري جيمس بايرون – 8يناير 1835– 11أبريل 1884

كان كاتب مسرحي إنجليزي وافرة، وكذلك محرر وصحفي ومدير، مدير مسرح، الروائي والممثل بعد بداية فاشلة في مهنة الطب، كافح بايرون كممثل المقاطعات وتطمح المسرحي في 1850 .العودة إلى لندن والبدء في دراسة لنقابه المحامين، وأخيرا وجدت نجاح المسرحية في السخريات والمسرحيات punnyأخرى .في 1860s، أصبح محررا من المجلات الفكاهية وأشار الرجل–حول البلدة، مع الاستمرار في بناء سمعته الكتابة المسرحية، لا سيما كما هو ومدير المشترك، مع ماري ويلتون، الأمير للمسرح ويلز .في عام 1869، عاد الى المسرح كممثل و، خلال نفس الفترة، وكتب العديد من المسرحيات الناجحة، بما في ذلك نجاحا دوليا التاريخي، لدينا بنين .في سنواته الأخيرة، نشأ واهية من مرض السل وتوفي عن عمر يناهز ال49 سنة.

تعريف بنجامين بلوم

بنجامين بلوم 21فبراير 13-1913 سبتمبر 1999 عالم نفس تربوي أمريكي، قام بوضع تصنيف للأهداف التربوية ولنظرية إتقان التعلم.

تعريف التغذية الراجعة :

عرف البعض التغذية الراجعة بأنها عبارة عن استجابة ضمن نظام يعيد للمعطى : (الاستجابة التي يقدمها المتعلم) جزءا من النتائج .

وعرفها التربويون وعلماء النفس أمثال " جودين وكلوزماير " وغيرهما بأنها المعلومات التي تقدم معرفة بالنتائج عقب إجابة الطالب .

وعرفها " مهرنز وليمان " على أنها تزويد الفرد بمستوى أدائه لدفعه لإنجاز أفضل على الاختبارات اللاحقة من خلال تصحيح الأخطاء التي يقع فيها .

وباختصار يمكن القول إن التغذية الراجعة هي إعلام الطالب نتيجة تعلمه من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر ، لمساعدته في تثبيت ذلك الأداء إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح ، أو تعديله إذا كان بحاجة إلى تعديل . وهذا يشير إلى ارتباط مفهوم التغذية الراجعة بالمفهوم الشامل لعملية التقويم باعتبارها إحدى الوسائل التي تستخدم من أجل ضمان تحقيق أقصى ما يمكن تحقيقه من الغايات والأهداف التي تسعى العملية

تعريف المجال النفسي الحركي:

يعتبر من العلوم الحديثة الموجودة في دول بسيطة وأول ظهور لها كان في فرنسا سنة 1950 واستمرت في النمو والتطور.

وكانت تمارسه مع الأطفال في سن الطفولة المبكرة ثم تطور للتعامل مع البالغين والمعاقين ثم مع كبار السن عندهم مشاكل تنتج عن السن مما يسبب لهم ألم في الجسد ولا يطواعه جسمه فى القيام بالحركة .وكذلك مع الأطفال الذين لديهم اضطرابات فى الكتابة أو الجاذبية أو ممن لديهم صعوبة في تحديد الزمن والفراغ الموجودين فيه وكذلك يهتم بالأطفال الذين لديهم اضطرابات فى الانتباه والتركيز والأطفال الذين لا يستطيعون إقامة علاقة مع الآخرين وكذلك الذين لديهم اضطرابات جسيمة حركة ذهنية وهدفه مساعدة الذين لديهم مشكلات سبق ذكرها للتوصل الى أقصى قدرة يمكن الوصول إليها حسب قدرة من تتعامل معهم .

مفهوم المجال المعرفي:

المجال المعرفي شامل لعمليات الإدراك، الاكتشاف، التعرف، التخيل، الحكم، التعلك، التفكير، والتي من خلالها يحصل الفرد على المعارف والفهم الإدراكي، التوضيح أو التفسير، تمييزا لها عن العمليات الانفعالية.

والمجال المعرفي في رأي williams 1996 هو: المجموعة الأولية من الصفات أو السمات التي تؤصل المعرفة وتعمقها، والتي تأخذ شكل المهارات المتعددة والأبعاد المعتمدة على التفكير من أجل استظهار واسترجاع ومعالجة مدركات الفرد للمعلومات.

تعريف المجال الوجداني :

هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقديرات .

يعتبر المجال الوجداني من أصعب المجالات الثلاثة في التعامل معه وتنميته، ويرجع ذلك للأسباب التالية :

1. عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية .

2. الحاجة إلى وقت طويل لتنمية مكونات هذا المجال .

3. نواتج التعلم موقفية، أي قد تختلف من موقف لآخر، كما أنها خادعة إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن .

وقد صنف هذا المجال كراثوهل Krathwohl وزملاؤه إلى خمسة مستويات تتدرج من البساطة إلى التعقيد، من الاستقبال، إلى الاستجابة، إلى الاعتزاز بقيمة، إلى بناء نظام قيمي، إلى الاتصاف بنظام قيمي .

مفهوم القياس والتقدير:

إن كلمتي القياس والتقدير مصطلحان يستعملان بشكل تبادلي لدى بعض الباحثين في مجال التربية ، ذلك لما بينهما من ترابط وثيق في المدلول .

ومن أمثل التعريف لمصطلح القياس ما جاء به الدكتور محمود غانم حيث قال : " هو العملية التي نحدد بواسطتها كمية ما يوجد في شيء من الخاصية أو السمة التي نقيس ، وهو علم يبحث في إيجاد دليل عددي أو كمي للصفة أو الشيء الذي نحاول فحصه ومعرفته ، ويتم تعيين الدليل العددي المشار إليه بوحدة القياس مثل متر أو السنتمتر أو الاختبار " (1)

أما كلمة التقدير في اللغة بمعنى التقييم ، يقال قدّر فلان شيئا إذا نوّه بقيمته وقدره

ويراد بالتقدير في الاصطلاح العملية التي تشمل القياس وإصدار الحكم في ضوء المعيار (2)

وهناك مصطلح آخر يتّسم بسمات هذين المصطلحين بشكل عام وبمصطلح التقدير بشكل خاص وهو مصطلح التقويم ، الأمر الذي يجعله يستعمل مرادفا لهما في بعض أحيان .

والجدير ذكره أن هذه الاستعمالات التبادلية لا يرحب بها بغض علماء التربية أمثال الدكتور سبع الذي يميز بين التقدير والتقويم بقوله : فالتقييم إصدار حكم لغرض ما على قيمة مثل (الأفكار ، الأعمال ، الحلول الطرق ، المواد ، الخ)وهو يتضمن استخدام المحكات و المستويات لتقدير مدى الأشياء وفاعليتها ،فالتقدير يتضمن القياس والحكم بناء على معيار ، أما التقويم فمعناه إصلاح الاعوجاج ويأتي بعد التقييم ، أي إننا نقيّم الطلاب حتى نقوّم ونسد النقص أو الضعف عندهم . ولكن العادة جرت أن يستخدم التقييم والتقويم بنفس المعنى (3)

إن هذين الأمرين مهمّان ، ويستخدمه كل إنسان في جميع المجالات الحياتية ، مهما يقل شغله أو يكثر طموحاته .فالطالب مثلا عند ما يقبل في الجامعة يجد أمامه مسئوليات دراسية أولية بشكل كبير إضافة إلى

نشاطات لاصفية أخرى وكلها تتطلب جهدا ووقتا . ومن هنا يحكم الدارس في إمكانية قيام بالنشاطات اللاصفية إذا كانت لا تتعرض مع مسئووليته الأولى . وينطبق نفس الأمر على المشتري الذي يقوم بشراء المشتريات وفق المبلغ الذي يملكه ويتفق مع حاجاته مع مراعاة الموضع الدي يضع فيها المشتريات في غرفته إذا كانت تسعها. وهذه الأمور كلها تتطلب القياس والتقدير.

وبناء على ما سبق يبدو جليا أن التقدير أوسع مدى من القياس ؛ فالقياس جزء من التقدير.

تعريف الكفاية المنهجية:

اكتساب منهجية التفكير وتطوير المدارج العقلية و اكتساب منهجية العمل في الفصل وخارجه و اكتساب منهجية التنظيم ذاته, وتدبير شؤونه.

تعتبر الكفاية المنهجية ما يكشف عنه المفحوصون من إخضاع إجاباتهم للقواعد الأساسية الأربعة :البداهة والوضوح –القدرة على التحليل–القدرة على التنظيم–القدرة على الانتقال بين الأفكار بسلاسة(معجم علوم التربية والديداكتيك–سلسلة علوم التربية

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة.....**أ–د**

الفصل الأول: التقويم التربوي

تمهيد.....05

1- تعريف التقويم.....05

2- لمحة تاريخية عن تطور حركة التقويم التربوي.....10

3- إشكالية التقييم أو التقويم.....13

4- العلاقة بين التقويم، القياس، الاختبار.....14

5- تقنية التقويم أو علم التباري.....16

6- مجالات (موضوعات) التقويم.....19

7- أسس ومبادئ التقويم التربوي.....22

8- مراحل التقويم، أغراضه ووظائفه.....24

9- أنواع التقويم، أدواته ووسائله.....27

ثانيا: التقويم على أساس الكفاءات.....33

1- تقويم الكفاءة.....33

2- مكانة التقويم في التدريس بالكفاءات.....34

3- خصائص التقويم المركز على الكفاءة 34

4- أهداف التقويم المركز على الكفاءة.....36

5- معايير تقويم الكفاءة.....37

6- أدوات ووسائل قياس الكفاءة.....37

7- خطة العلاج (الاستدراك).....38

خلاصة.....40

الفصل الثاني:التقويم التكويني مفهومه وأنماطه وأدواته

تمهيد.....43

1- مفهوم التقويم التكويني.....43
2- أغراض التقويم التكويني.....45
3- فوائد التقويم التكويني.....46
4- التقويم التكويني والتغذية الراجعة.....47
5- وحدة التعلم في التقويم التكويني.....48
6- أنماط التقويم التكويني.....48
7- أدوات التقويم التكويني.....49
8- التقويم التكويني وفق بيداغوجيا الكفاءات.....50
خلاصة.....60

الفصل الثالث: التقويم التحصيلي وبناء الاختبارات

تمهيد:.....61
أولاً: المفهوم العام للتقويم والقياس وأهدافه:.....61
-الأهداف الخاصة:.....66
-الأهداف العامة:.....66
ثانياً: الخصائص العامة للتقويم والقياس وأهم أنواعه:.....67
1- التقويم والقياس التكويني:.....67
2- التقويم والقياس الجمعي:.....68
ثالثاً: التقويم والقياس التربوي ومجالاته:.....68
رابعاً: أهم المبادئ والأسس التي يقوم عليها التقويم والقياس التربوي:.....70
خامساً: طرق تقويم وقياس التحصيل الدراسي للمتعلمين.....71
-أهداف التقويم 74
- أنواع التقويم 75
-تصنيف بلوم العلمي المعدل.....76
-طبيعة التقويم.....77
-أنواع الأسئلة المستخدمة في الاختبارات 78
-الاعتبارات العلمية التي يجب مراعاتها عند إعداد أسئلة الاختبارات.....79

-إعداد مفردات الاختبار.....81
-اختبارات الأداء.....82
-أسئلة الإجابة المفتوحة الممتدة: (اختبارات المقال).....84
-اختبارات الإجابات القصيرة.....85
-اختبارات الربط.....86
- اختبارات الاختيار من متعدد.....87
-اختبارات أسئلة الصواب / الخطأ.....88
-اختبارات المقال.....89
- الدرجات وعملية التصحيح.....90
- تقييم امتحان بكالوريا التعليم الثانوي.....91
- استراتيجيات عملية التصحيح.....92
- عملية التصحيح البناءة.....93
خلاصة.....96
خاتمة.....98
قائمة المصادر والمراجع.....101-107
الملحق.....109-114

فهرس الموضوعات