الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم

بن زهرة الغالي - مستغانم -

التقويم التربوي

السنة التكوينية : 2015 / 2016

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي وعملياته

ـ تعريف التقويم : 1

أ ـ تعريفه لغة : هو مصدر الفعل قوَّم يقوِّم فهو تقويم ، وهو بذلك يعني تعديل الشيء وإصلاحه وإزالة اعوجاجه ، كما أن الكلمة تدل على التقدير وإعطاء قيمة للأشياء .(1)

ب ـ تعريفه اصطلاحا : أما في الاصطلاح التربوي فيعني التقويم : إصدار حكم على طرائق التدريس و أساليبه و منهاجه و الوسائل المستخدمة فيه ونتائج التعلم وقدرات المتعلمين ومهاراتهم و المواقف التي تكونت لديهم .

كما يمكن إدراج تعريفات أخرى للتقويم منها :

ـ **التقويم هو** : نوع من الأحكام المعيارية على ناحية من نواحي العملية التربوية لبيان مدى ابتعادها أو اقترابها من الأهداف المسطرة . (2)

ـ **التقويم هو** : إجراء تكون بدايته جمع معلومات ونهايته اتخاذ قرار .

ـ **التقويم هو** : إعطاء قيمة لنتيجة هذه النتيجة ، ثم الحصول عليها بواسطة استعمال أدوات معينة : اختبارات ، أسئلة ، ..

التقويم حسب بلوم(BLOOM-) : هو مجموعة من العمليات المنظمة التي تبين إذا ما حدث بالفعل تغيرات على مجموعة من المتعلمين مع تحديد القرارات ودرجة التغيير .(3)

اختصارا : التقويم هو : قياس + حكم + اتخاذ قرار .

(1) خير الدين ، تقنيات التدريس ، ص 255

(2) محمد شارف سرير ونور الدين خالدي ، التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم ، ص 87

(3) المرجع نفسه والصفحة نفسها .

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي وعملياته
2- مقارنة مصطلح التقويم ببعض المصطلحات التربوية:

أ - بين التقويم و التقييم :

تجدر الإشارة إلى وجود مصطلح آخر استعمل للدلالة على التقويم وهذا المصطلح هـــــــو - التقييم - ، فنقول إلى أن هذا المصطلح عديم الأصل و الاستعمال في اللغة العربية ، ولم يكن استعماله شائعا في العصور الذهبية للغة العربية ، فاستخدم الفقهاء كلمة التقويم فـــــــــــي الاصطلاحات الفقهية ولم ترد كلمة التقييم عندهم البتة ،فقالوا :تقويم الزرع وتقويم السلع وتقويم نصاب الزكاة .....الخ ، أما كلمة التقييم فلا أصل لها في اللغة العربية ـ كما سبقت الإشارة ـ غير أن استعمالها شاع بكثرة في العصور المتأخرة ولاسيما في زمننا هذا ، وانتقل استعمالها من المستوى الشفوي إلى المجال الكتابي ، عند كبار المؤلفين و الكتاب ، لهذا السبب رأت بعض المجامع اللغوية العربية جواز استعمال هذه الكلمة من باب إثراء القاموس العربي بمزيد من الألفاظ و المصطلحات للدلالة على الدقة في الاستعمالات اللغوية ، فانحصر لذلك مدلولها في المعاني المعنوية فقط باعتبار أن ذلك لا يمس بسلامة النظام اللغوي ، على طريقة الشاذ المسموع الشائع في اللغة العربية الذي يخالف القياس المتعارف عليه (1)

ب - بين التقويم و القياس :

القياس : كلمة مصدرها الفعل - قاس - وتعني : قدر الشيء بغيره أو على غيره .ويقابلها باللغة الفرنسية la mesure" مصطلح "

أما في معناه الاصطلاحي فيرى - جيلفورد- أن القياس من الفعل قاس و الذي يعني ربط عدد بشيء أو حدث حسب قاعدة مقبولة منطقيا . (2)

(1) خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص 256

(2) غريب العربي ، التقويم التربوي - مفهومه ، أنواعه و أدواته -

إصدار مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي ، نشر دار الغرب للنشر و التوزيع ، 2007 ص 28

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

" أن القياس هو نسب الأرقام إلى الأشياء أوالأحداث Kerlingerفي حين يرى كير لنجر"

وفق قواعد معينة .

وعليه نخلص إلى أن القياس عملية تقدير الأشياء أو الظواهر النفسية و الطبيعية و التربوية تقديرا كميا لتحديد معالمها ومدلولها وهذا باستعمال أدوات قياس تتناسب كل أداة منها مع طبيعة الظاهرة ، فلقياس مسافة نستعمل المتر ، ولقياس وزن ما نستعمل الغرام... الخ .

أما القياس في المجال التربوي فهو كل عملية ترمي إلى الحصول على نتائج أو معلومات مرتبطة بقدرات التلاميذ .

والقياس كما حدده ـ محمد زياد حمدان ــ في كتابه : تقييم وتوجيه التدريس هو عملية كمية تركز بالدرجة الأولى على السلوك المطلوب أو حصر المواصفات كميا لظاهرة التدريس حسب قواعد محددة تلائم طبيعة السلوك ، فالقياس هو وصف كمي للمكونات أو الخصائص أو المواصفات التي تمتلكها ظاهرة التدريس .(1) ،ويمكن إجراء مقارنة بين التقويم والقياس فيما يلي :

1 ـ يهتم القياس بوصف السلوك ، أما التقويم فيحكم على قيمته .

2 ـ يقتصر القياس على الوصف الكمي للسلوك أي أنه يعتمد على الأرقام في إعطاء النتيجة النهائية للموضوع المقاس أو المراد قياسه ، أما التقويم فيشمل حكما يتعلق بقيمة هـــــــذا السلوك ، وعليه فالتقويم أكثر شمولا من القياس ، والقياس يمثل أداة من ؟أدوات التقويم .

3 ـ يتحدد القياس بالمعلومات عن الموضوع المقاس ، أما التقويم فيعد عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد .

1 . محمد زياد حمدان ، تقييم وتوجيه التدريس 1984 ص 27 .

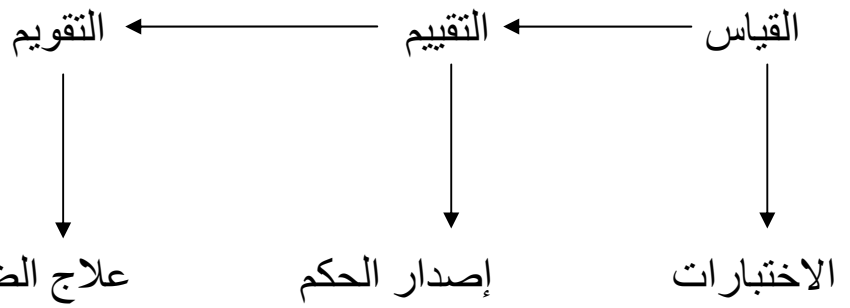
4 ـ يعتمد القياس على الدقة الرقمية فقط ، أما التقويم فيعتمد على عدد من المبادئ والأسس التي يعتمد عليها التقويم : الشمول ، التشخيص ، العلاج ، مراعاة الفروق الفردية ، التنوع في الوسائل المستعملة .

5 ـ يقتصر القياس على إعطاء وصف للموضوع المراد قياسه دون أن يعطي اهتماما للربط بين جوانبه ، أما التقويم فيقوم على مقارنة الشخص مع نفسه ومع الآخرين .

6 ـ يعتبر القياس أكثر موضوعية من التقويم ، ولكنه أقل منه قيمة من الناحية التربوية ، لأن معرفة النتائج بدقة و موضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا أما إذا فسرت تلك النتائج و قدرت قيمتها في ضوء معايير محددة واتخذت نتائج هذا التقويم كأساس لمساعدة الطلاب على النمو ، فإنها تصبح ذات فائدة كبيرة وهذا ما تضطلع به عملية التقويم ، وما يمكن استخلاصه هو أن القياس هو مرحلة سابقة لعملية التقويم نتمكن من خلالها من جمع معلومات حول الفعل التعلمي والتي على أساسها نستطيع إصدار حكم ليتم بعدها الإصلاح والتعديل كما نستطيع أن نفرق بين كل من التقويم و التقييم و القياس فنقول أنه إذا كان القياس أكثر موضوعية من التقويم و التقييم ، فإن الدرجة التي نحصل عليها من القياس ليس لها قيمة في حد ذاتها ، ما لم يتم تفسيرها في ضوء كافة الظروف المحيطة .

فالقياس هو تقدير كمي و يتناول جانب الوصف ، بينما التقييم فهو إصدار حكم على قيمة الشيء ، في حين التقويم هو تشخيص وعلاج .

ويمكن تحديد دور كل من القياس و التقييم بالمخطط التالي (1)



(1) أنور عقل ، نحو تقوييم أفضل ، طبع دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت لبنان ، ط1 2008، ص64

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

ج - بين التقويم والاختبار :

1ـ الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية التلميذ في أحد النواحي ، أما التقويم فعملية قياسية علاجية ، تعطي صورة عن الحالة الراهنة للتلميذ فتكشف عن مواطن الضعف و القوة في العملية التعلمية ، وتقترح العلاج المناسب .

2ـ الاختبار إجراء نقيس به مستوى التلميذ في جانب ما ، أما التقويم فهو جزء لا يتجزأ من المنظومة التعليمية ، ويستمر معها ويهدف إلى إعطاء صورة شاملة لنمو الطالب في جميع الجوانب المعرفية والعاطفية والمهارية والاجتماعية والنفسية وغيرها .

3ـ الاختبار عمل يقوم به المعلم فقط ، في حين التقويم عملية تتعاون وتشترك فيها جميع الأطراف المؤثرة والمتأثرة بالعملية التربوية .

د - بين التقويم والامتحان : (1)

1ـ الامتحان عملية نهائية بينما التقويم عملية مستمرة : فالامتحان عملية نهائية يجريها المعلم في نهاية الفصل أو العام الدراسي ، في حين أن التقويم عملية مستمرة ومصاحبة للعملية التربوية ، أي أنها تبدأ مع بداية العملية التربوية وتستمر معها خلال جميع مراحلها ولا تنتهي بنهايتها ، لأننا نعدل في العملية التربوية باستمرار وفقا لمعطيات نتائج التقويم .

2ـ الامتحان عملية قاصرة على جهد المعلم بينما التقويم عملية تعاونية يشارك فيها العديد من لهم علاقة بالطالب كالمعلم و الموجه ومدير المدرسة وولي الأمر و الأخصائي النفسي ، وكل من له علاقة بالعملية التربوية .

فنستطيع أن نقول : إن الامتحان عملية تقييم فردية بينما التقويم جماعية تعاونية .

---

(1) أنور عقل ، المرجع السابق ، ص 49 و مابعدها

3ـ الامتحان عملية تقييم قاصرة على جانب واحد من جوانب النمو لدى التلميذ بينما التقويم عملي شاملة لجميع جوانب النمو المعرفي و العاطفي و المهاري .

4ـ الامتحان ما هو إلا تصوير لواقع التلميذ في مادة معينة ، بينما التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية ، فهو يشخص مواطن الضعف ويتوقع العقبات قبل حدوثها ، فيعمد إلى الوقاية منها و الابتعاد عنها ، كما يقوم بالعلاج ، فعملية التقويم عموما أشمل و أعم و أكثر فائدة .

5ـ الامتحان عملية سلبية من جانب واحد ، بينما من الممكن أن يشارك التلميذ في عملية التقويم بتقويم ذاته للتعرف على مواطن ضعفه دون الاعتماد على قرارات المعلم مما يتسنى له فرصة المشاركة في تصحيح مسار تعلمه .فالموقف السلبي للتلميذ من الامتحان ناتج عن كراهيته له ، مما يدفعه إلى الغش ، وربما يتطور الأمر إلى محاولة الاعتداء على الحراس و المراقبين لشعوره بمدى خطورة النتائج المترتبة على هذا الامتحان.

3- تطور مفهوم التقويم :

أ ـ منذ العصور الأولى في التربية اعتمد التقويم كأداة لقياس كفاءة التلاميذ التحصيلية أي الحكم على قدراتهم التخزينية للمعارف و استظهارها عند الحاجة ، ومعنى ذلك أن التقويم بهذا المنظور لم يكن يهمه من التعليم إلا مقدار التراكم المعرفي الذي يتكدس في الذهن و تفريغه عندما تدعو الحاجة إلى ذلك في الاختبارات و الامتحانات.

ب ـ ثم تطور مفهوم التقويم ليشكل مجالات أكثر في النظام التربوي ، فأصبح يحكم على الخبرات و أساليب التعلم ووسائل التدريس و نتائج التحصيل الدراسي بواسطة أدوات القياس التي تكون في شكل اختبارات و امتحانات تنظم عند نهاية فصل دراسي أو مرحلة تعليمية معينة و النقطة التي يمنحها المعلم أو لجنة الامتحانات أو الهيئة الإدارية المشرفة هي المؤشر الوحيد الذي يقيس درجة قدرات التلاميذ و مهاراتهم.

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

ج ـ بظهور الإصلاحات التربوية الكبرى في الولايات المتحدة الأمريكية و دول الغرب إجمالا في المنتصف الثاني من القرن العشرين أدخلت تعديلات كبرى على مفهوم التقويم تبعا للتغيرات التي لحقت تقنيات التدريس و أساليبه فأصبح التعليم في ضوء ذلك يسير ضمن سيرورة نسقية تقوده من الأهداف إلى النتائج بواسطة أنشطة ووسائل و أدوات مناسبة ، و بهذا أصبح التقويم جزءا هاما من التعليم و دعامة أساسية يرتكز عليها .

ومعنى ذلك أن التقويم بمفهومه الجديد أصبح أسلوبا يبدأ قبل الفعل التعلمي حتى يصل نهايته عبر سيرورة نسقية متواصلة ، وهو بهذا لا يكون مرتبط بمقدار التراكم المعرفي الذي يظهر في نتائج تعليمية ، وإنما هو أداة تربوية شاملة تساعد على ضبط وتصحيح السيرورة التعليمية بكل عناصرها و هو بذلك يشمل النواحي التالية :

ـ القدرات والمهارات و المواقف لدى التلاميذ .

ـ الخبرات التي يكتسبها التلميذ من خلال التعلم .

ـ الطرائق و منهجيات التدريس و أساليب الدعم .

ـ المحتويات و المضامين التي تتضمنها المادة الدراسية .

ـ مختلف النشاطات التي يمارسها التلميذ .

ـ القيمة الوظيفية لنواتج التعلم ، ومدى الاستفادة منها .

ـ أدوات التقويم والقياس ، التي تعتمد في التقويم نفسه .

ـ المناهج والبرامج والمواقيت والهياكل الدراسية .

ـ المنظومة القانونية التي تعتمد في تسيير النظام التربوي .

ومن خلال ما سبق نصل للإجابة عن السؤال الذي طرحناه في بداية البحث و الذي مفاده : هل التقويم هو التنقيط ؟ فنقول : التقويم مفهوم أشمل وأعم من النقطة ، ومن النتيجة النهائية لعملية التعلم ، إنه متعدد الموضوعات ، متنوع العناصر ، شامل ومستمر ، يشخص ويصحح ويكون .

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

فالتقويم لا يتعلق بنتائج التلميذ فقط ، بل هو يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية و كذا الطرق و الأنشطة و المحتويات ، وحتى وسائل التقويم ذاتها .

4 ـ موضوع التقويم :

إذا تبين لنا من خلال عملية التقويم أن الأهداف المسطرة لم تتحقق ، فأين يكمن الخلل إذا ؟

بدون شك فقد يكون في إحدى العناصر التالية :

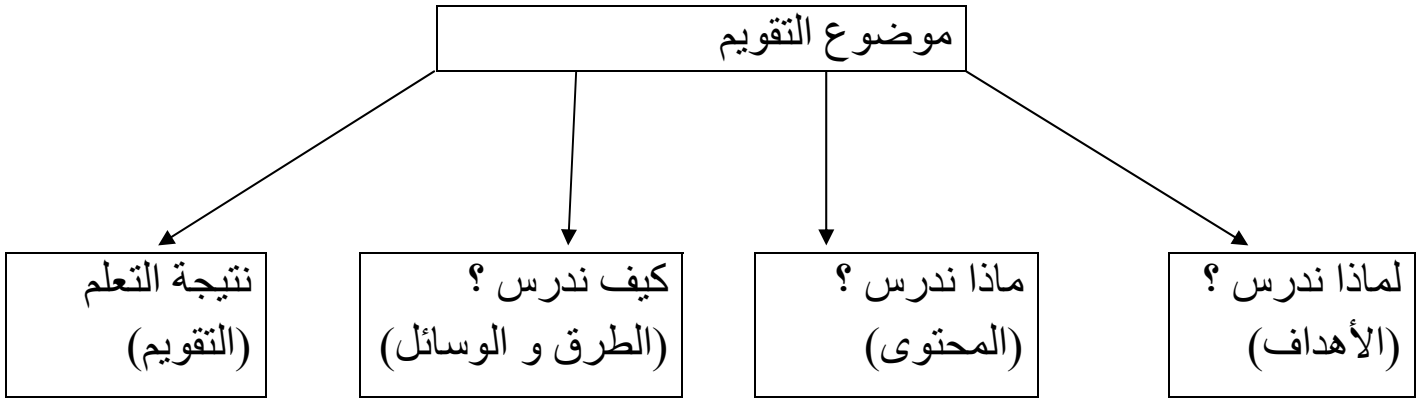
ـ قد يكون في الأهداف التي حددت .

ـ أو في المحتويات التي قدمت .

ـ أو في الطرق أو الوسائل التي استعملت .

ـ أو في الأدوات التي وظفت لتقويم التلميذ .

و المخطط التالي يوضح ذلك :



و فيما يلي تفصيل للمخطط :

أ ـ تقويم الأهداف : يمكن معرفة موطن الخلل في الأهداف التي تمت صياغتها من حيث :

* **الاختيار** : فقد لا تلائم الأهداف المنتقاة مستوى التلاميذ و مكتسباتهم القبلية و قدراتهم العقلية و حوافزهم عل التعلم .

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

ـ التحديد : قد تكون الأهداف بصيغة العموم مما يقبل التأويل أو قد يكون الهدف غير مصاغ إجرائيا من حيث الدقة و شروط الانجاز ومعاييره أو قد يحدد المعلم هدفا متعلقا بالمعرفة و يسأل التلميذ عن التطبيق و التركيب .

ب ـ تقديم المحتوى : يمكن معرفة الخلل الذي يتضمن المحتويات وذلك عند تشخيص نتائج تدريس محتوى ما ، فقد يكون الخلل في علاقة الهدف بالمحتوى ، مثال ذلك كأن يحدد المعلم هدفا يتعلق بكيفية استعمال المجهر و يقتصر في المحتوى على تقديم أهمية المجهر و العناصر المكونة له ، وقد يكون في مدى ملاءمة الوسائل و الأدوات المستعملة من حيث وظيفتها و صلاحيتها و جودتها ، وقد يكون الخلل أيضا في تنظيم المحتوى ، فقد لا يتمكن المعلم من تنظيم المحتوى للمعارف السابقة و المعارف الجديدة ، مثال ذلك أن يطلب من التلاميذ حساب مساحة المربع و التلاميذ يجهلون جدول الضرب كما قد يكون الخلل كامنا في مدى ملائمة المحتوى لمستوى التلاميذ ، كأن يكون المحتوى المقدم يفوق قدرات المتعلمين الذهنية و العقلية ومثل ذلك معلم يدرس قسم السنة الأولى ابتدائي ويقدم لتلاميذه تفسير سورة الإخلاص فالتفسير هنا يفوق قدرات التلاميذ .

ج ـ تقويم الطرق و الوسائل : ويكون الخلل فيها في النقاط التالية :

ـ ملائمة الطريقة للأهداف : فقد يحدد المعلم هدفا معينا و لكنه يتبع طرق أخرى مما يعوق الوصول إلى الهدف

ـ مدى تحكم المعلم في الطريقة : فقد يوظف المعلم طريقة معينة و هو لا يتحكم في مقتضيات تطبيقها .

د ـ تقويم التقويم : ونعني به تقويم الأدوات أي الأسئلة التي يستعملها المعلم لاختبار التلاميذ فيجب أن يراعي المعلم في طرح السؤال ما يلي :

1 ـ نوعية الكفاءة أو القدرات العقلية للمتعلم المراد قياسها .

2 ـ الابتعاد عن الأسئلة التافهة و التعجيزية والقابلة للتأويل .

3 ـ صلاحية السؤال في عملية القياس .

4 ـ أن يقيس السؤال كفاءة واحدة الفهم أو التركيب أو الربط .....

5 ـ التأكد من أن المتعلم يمتلك المعلومات الكافية للإجابة عن السؤال .

6 ـ توفير الشروط الجيدة لإجراء الاختبار : كالإنارة ، التدفئة ، الهدوء ، .....

5 ـ خطوات التقويم : (1)

أ ـ حسب هاولي : تتلخص مراحل تقويم عملية التدريس حسب هاولي في المراحل التالية :

ـ تحديد و تبرير الغرض من التقويم .

ـ تحديد الأفراد الذين يعنيهم التقويم .

ـ تحديد مجالات التقويم / ماذا نقوم ؟ /

ـ تحديد نوع البيانات المطلوبة التي تساعد على إصدار الحكم المناسب .

ـ تنظيم بيانات التقويم و تحليلها و استخلاص النتائج .

ـ استثمار نتائج التقويم في تحسين مردود الفعل التربوي .

ب ـ حسب ديل بولتون : قام بولتون باقتراح عدة نماذج و سوف نعرض نموذج سنة 1972 ويشمل خمسة خطوات وهي كالتالي :

1ـ تحديد السلوك أو الموضوع الذي يراد تقييمه ، وهذا يأخذ بعين الاعتبار أن هذا الموضوع عبارة عن بنية موجودة في نسق معين تؤثر و تتأثر بعناصر هذا النسق .

2 ـ تحديد معايير لقياس السلوك أو الموضوع المراد تقويمه ، وتتمثل هذه المعايير في مجموعة من المواصفات و الخصائص النوعية و الكمية و الكيفية التي يصدر على أساسها الحكم و يتخذ القرار

(1)غريب العربي ، المرجع السابق ، ص 43 .

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

3 ـ جمع المعلومات : إن تحديد معايير السلوك أو موضوع التقويم يسهل في العادة جمع المعلومات ، ولجمع هذه الأخيرة يحتاج المعلم إلى مجموعة من الأدوات تكون مقننة و صادقة و تمكن من جمع معلومات موضوعية .

4 ـ تحليل المعلومات : في هذه المرحلة يقوم المعلم بمقارنة ما جمعه من معلومات و بيانات حول العملية التعيلمية مع ما وصفه و حدده من مواصفات و معايير للسلوك المراد تقويمه ، وكلما كانت البيانات مبوبة ومنظمة بطريقة جيدة سهلت عملية مقارنتها بالمعايير .

5 ـ تفسير المعلومات و إصدار الحكم المناسب ، و تفسر النتائج في ضوء المعايير الموضوعية و المحددة من قبل المعلم ، و على أساس خلاصات يجمعها المعلم حول ما إذا وصل إلى نتيجة محققة تتصف بالمواصفات التي حددها لتقديم حلول علاجية مناسبة لنقاط الضعف .

إن القارئ للنموذجين السابقين ـ نموذج هاولي و ديل بولتون ـ و النماذج الأخرى يستخلص أن عملية التقويم التربوي تتم في ثلاث مراحل أساسية :

ـ **مرحلة القياس** : وتهدف هذه العملية إلى جمع و تنظيم وتحليل المعطيات و تأويلها و هذا عن طريق وسائل و أدوات كالملاحظة و الاختبارات ، و الفروض المحروسة و الواجبات المنزلية .

ـ **مرحلة الحكم** : يتم فيها إبداء الرأي في الظاهرة التعليمية و الحكم على مدى فعاليتها بناءا على معطيات ميدانية واقعية و ليس على أساس أفكار مسبقة .

ـ **مرحلة القرار** : و يأتي القرار بعد مقارنة ما تحقق و ما كان يراد له أن يتحقق و القرار قد يكون متعلق بمسار المتعلم كالانتقال إلى القسم الأعلى أو إعادة السنة أو التوجيه إلى فرع معين أو يرتبط بالفعل التعليمي تعديلا أو تصحيحا .

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

6 ـ خصائص التقويم الجديد :

حتى يتمكن التقويم التربوي من جمع وتصنيف و تحليل و تفسير البيانات كما و كيفا حول موقف تربوي بغية إصدار حكم و اتخاذ قرار ناجع فلابد أن يتميز بالخصائص التالية :

أ ـ **ارتباطه بأهداف التعليم** : لا يمكن أن يكون التقويم موضوعيا و صادقا ما لم يرتبط بأهداف التعلم لأن عكس ذلك لا يمكننا من قياس ما تعلمناه أو علمناه ، هذه الأهداف لابد أن تكون واضحة وواقعية و لا تحتوي على أي تأويل .

ب ـ **الشمولية** : أي أن يشمل التقويم كل عناصر الموقف التعليمي انطلاقا من المفهوم المعاصر له باعتبار أن كل عنصر يؤثر و يتأثر بالآخر فإصلاح عنصر دون الآخر لا يمكن من إعطاء النتائج الجيدة ، و عليه فعند تقويم أي عنصر فلابد أن يقوم في بيئته و داخل عناصر مجموعته ، فالتقويم التربوي يشمل المعلم و المتعلم ، الوسائل ، الطرائق ، البيئة المدرسية المحلية و الخارجية و العلاقات الإنسانية بين المعلم و تلاميذه داخل المدرسة و جو القسم... الخ .

ج ـ **الاستمرارية** : إن التقويم الحديث مبني على مبدأ الاستمرارية من بداية الفعل التعليمي إلى نهايته ، و العملية التربوية في حاجة إلى تقويم مستمر في بداية انطلاقتها و أثناء سيرورتها و عند انتهائها ، وعليه فإنها بحاجة إلى ثلاثة أنواع من التقويمات ، تقويم في بداية الفعل التعليمي ـ تقويم تشخيصي ـ تقويم في وسط الفعل التعليمي ـ تقويم تكويني ـ وتقويم في نهاية الفعل التعليمي ـ تقويم تحصيلي ـ .

د ـ **الاعتماد على أدوات قياس علمية** : لا يمكن أن يحقق التقويم أهدافه ما لم يعتمد على أدوات قياس متنوعة و صادقة و ثابتة و أن يتبع المنهج العلمي في جمع المعلومات و تحليلها .

هـ ـ تحسين عملية التعليم و التعلم : إن التقويم لا يعني مجرد جمع مجموعة من البيانات حول ظاهرة تعليمية بل الهدف منه إحداث تغير تقدمي في سلوك المتعلم وتشكيل المواقف الصحيحة و اتخاذ الإجراءات التعديلية و التصحيحية و تدعيم و تعزيز المواقف الايجابية .

و ـ تسهيل عملية التقويم الذاتي : يمكن المعلم و المتعلم من أخذ فكرة أو انطباع عن مدى قربه أو بعده عن الهدف المسطر ، و ما هي العراقيل و الصعوبات التي تعيق هذا التعلم .

7 ــ أساسيات التقويم : (1)

1 ـ إن التقويم ليس فقط وسيلة للحكم على فعالية العملية التربوية ، بل هو أيضا إستراتيجية أساسية لعملية التغيير و التطور التربوي الذي تكون الهيئة المشرفة على التربية في حاجة إليه .

ـ التقويم عملية مرتبطة ارتباطا مباشرا بالأهداف التعليمية التي نسعى إلى تحقيقها ، فالتقويم هو العملية التي نحكم بها على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية .

3ـ التقويم هو عملية تعزيز لأداء الأفراد و الجماعات ، فهو يخلق لديهم الدافع لمزيد من العمل و الإنتاج ، فتعزيز السلوك الايجابي يدعمه ويثبته ويؤدي في نفس الوقت إلى تصحيح السلوك الخاطئ . ولذا لابد من عرض نتائج التقويم على من يقع عليهم التقويم سواء كانوا تلاميذ أو معلمين أو مديرين أو مصممي البرامج .

4ـ التقويم عملية شاملة وشموليتها تتجلى في عدة صور منها :

أ ـ التقويم ليس مرادفا للامتحانات و الاختبارات وليس مرادفا للقياس ، فالامتحانات و الاختبارات وسائل للقياس ، و القياس أحد وسائل التقويم ، فالتقويم أشمل منها جميعا .

ب ـ إن التقويم ليس مجرد الحكم على قيمة العمل أو الموقف أو السلوك بل يتعدى إلى بيان جوانب القوة و الضعف و أسبابها و علاجها ، فهو تشخيص وعلاج .

ج ـ التقويم عملية شاملة لجميع أنواع السلوك ومستوياته .

---

(1) علي أحمد مدكور، منهج التربية في التصور الإسلامي ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت لبنان .

الفصل الأول : مفهوم التقويم التربوي و عملياته

د ـ إن التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل تنفيذ الدرس أو المنهاج بل هو عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطا و تنفيذا و متابعة .

هـ ـ التقويم شامل لجميع جوانب العملية المنهجية ، فهو يشمل تقويم الأهداف وتقويم المحتوى و تقويم طرائق و أساليب التدريس و تقويم نتائج التعلم وتقويم طرائق و أساليب التقويم نفسها .

5 ـ أن تكون الأدوات المستخدمة في التقويم متنوعة ـ تنويع الأسئلة ـ

6ـ أن تكون عملية التقويم صادقة و ثابتة و موضوعية .

* **صادقة** : أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه .

* **ثابتة**: أي إذا أعيد تطبيق نفس الأداة على نفس العينة أو عينة أخرى مكافئة لها نحصل على نفس النتائج .

* **موضوعية** : أي عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الشخصية للمقوم .

7ـ أن تكون عملية التقويم اقتصادية من حيث الجهد و الوقت و التكلفة .

8ـ أن تراعي عملية التقويم خاصية الفروق الفردية بين التلاميذ ، فالاختبار الجيد هو الذي يكشف عن الفروق بين التلاميذ و عن القدرات التي يتمتع بها كل منهم و بذلك توجيههم حسب قدراتهم .

9 ـ عملية التقويم عملية إنسانية ، فالتقويم ليس عقابا للتلميذ ، و لكنه عملية إيجابية فعالة تهدف إلى معالجة جوانب النقص و تنمية جوانب القوة .

8 ـ القائمون بعملية التقويم :

هناك أطراف داخلية و خارجية تقوم بهذه العملية .

أ ـ **الأطراف الداخلية** : و تتمثل في المعلم و المتعلم .

فالمعلمون يقيمون أعمال التلاميذ ، و سيرورة التعليم و التعلم ، ووجاهة الوسائل التعليمية وصلاحيتها . أما التلاميذ فيقيمون إنتاجهم الشخصي و إنتاج زملائهم عندما تتوفر لهم شبكات التقييم .

ب ـ **الأطراف الخارجية** : و تتمثل في المفتشين و الخبراء و المستشارين .

فالمفتشون يقيمون المعلمين و المردود المدرسي و الوسائل التعليمية و المنظومـة التربوية ، أما الخبراء و المستشارون فيقيمون البرامج و المنظومة التربوية ككل .

خلاصة الفصل :

إن التقويم أشمل و أعم من النتيجة النهائية ، إنه متعدد الموضوعات و متنوع العناصر و شامل و مستمر يشخص ويكون و يصحح ، فالتقويم التربوي يعني تقويم حظوظ تكيف المتعلم مع وضعيات تعليمية جديدة ومحددة و أيضا تقويم تكيف المتعلم مع متطلبات التعليم و التعلم في بداية و أثناء و في نهاية التعلم و هو بهذه الكيفية جانب من جوانب الفعل التربوي يهدف إلى ما يلي :

ـ ضمان سير تعلم المتعلم في الاتجاه المرغوب فيه عن طريق ضبط المتغيرات التي تساهم في ذلك وهذا خلال المراحل التي يمر بها .

ـ التمكين بتوفير كل الظروف و الشروط لإنجاز مهام وأنشطة تعليمية و القيام بعملية التصحيح و التعديل خلال عملية الإنجاز أو تنفيذ المهام .

ـ تقويم العلاقة بين المعلم والمتعلم و هذا لتحديد دور كل واحد منهما في عملية التعلم .

ـ تقويم الشروط و الوسائل التي تشكل الموقف التعليمي و كيفية توظيفها ، وهذا لاستغلالها في إطار تحقيق الأهداف.

وبناءا على هذه المعطيات فإن التقويم ليس تنقيط أو إصدار حكم بل هو جزء من نظام التعليم و التموين ككل ، حيث يمتد إل تقويم الوسائل ، الطرق ، الأهداف ، المحتوى ، المنهاج ، وينطلق من بداية الفعل التعليمي إلى نهايته مرورا بعملياته و استراتيجياته و تفاعلات عناصره .

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

يقسم التقويم التربوي إلى ثلاثة أقسام بحسب الوظيفة والى قسمين بحسب الإطار المرجعي و فيما يلي تفصيل ذلك :

1 أنواع التقويم التربوي حسب الوظيفة :

هناك ثلاثة أنواع للتقويم توافق المراحل الثلاث التي يتم قطعها في الفعل التعليمي حيث يمكن أن يكون التوافق التالي:

ـ المرحلة الأولى : قبل بداية الدرس ← مكتسبات سابقة ← تقويم تشخيصي

ـ المرحلة الثانية : خلال مراحل التدريس ← معطيات جديدة ← تقويم تكويني

ـ المرحلة الثالثة : عند نهاية التدريس ← معطيات مقدمة ← تقويم تحصيلي

إذا التقويم بحسب وقت إنجازه ثلاث أنواع هي : التشخيصي ، التكويني ، التحصيلي .
وفيما يلي تفصيل كل نوع من هذه الأنواع :

أ ـ التقويم التشخيصي : ويسميه بعض الباحثين بالقويم التمهيدي أو التنبئي (1) وهو عملية يمكن بواسطتها الكشف عن الوضع الآني عند المتعلم ، ومدى استعداده للتعليم الجديد ، بناءا على تحديد مستواه فيما قبل و بهذا فإن التقويم التشخيصي إجراء عملي يقوم به المعلم في بداية سنة دراسية ، أو دورة تكوينية أو مجموعة دروس أو درس أو جزء من درس ، حتى يتمكن من الحصول على بيانات و معلومات تبين له مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة ـ قدرات ـ مهارات ـ معارف ..... و التي يستند عليها تدريس معطيات جديدة ، و ينجز هذا النوع من التقويم من قبل في شكل :

أ ـ 1 / أشكاله : يأخذ أحد الأشكال التالية :

ـ تمرين تمهيدي يكون في بداية الدرس وله علاقة بالدرس السابق كما هو الشأن بالنسبة للحساب الذهني السريع في الرياضيات ـ كما كان معمولا به في التدريس بالأهداف سابقا ـ .

---

(1) محمد شارف سرير و نور الدين خالدي ، المرجع السابق ، ص 94

* أسئلة محددة في بداية الدرس ، وهنا يلجأ المعلم إلى الحوار العمودي الذي يكون بينه وبين التلاميذ ويشترط هنا أن تكون الإجابات فردية على الألواح حتى يأخذ نظرة على كل تلميذ .

* حوار أفقي مفتوح بين التلاميذ .

* عرض صور أو وثائق ، الغرض منه إثارة مكتسبات سابقة لدى التلاميذ .

* الواجبات المنزلية : الغرض منها الاستعداد القبلي للدرس .

أ ـ **2 ـ أهدافه** : يهدف التقويم التشخيصي إلى ما يلي :

ـ يمكن المعلم من معرفة الناتج النهائي الذي تلقاه المتعلمين في التعليم السابق و الذي على ضوئه يبني التعليم اللاحق ـــــ الجديد ـــــ

ـ يمكن المعلم من تحديد الفروق الفردية داخل القسم .

ـ يساعد المعلم على اكتشاف قدرات وميول و استعدادات المتعلمين للتعلم الجديد .

ـ يمكن المعلم من التعرف أكثر على الجانب النفسي و الاجتماعي للتلاميذ .

ـ يمكن العلم من إعادة النظر في الأهداف المسطرة بناءا على المكتسبات السابقة لدى المتعلمين .

ـ يمكن المعلم من تخطيط عمله .

ـ يدفع بالتلميذ إلى بذل المزيد من الجهد للتعلم بفضل تحريك دوافعه .

ـ يتيح للتلميذ فرصة الإفصاح عن مشاكله وهذا يسهل عمل المعلم .

ب ـ التقويم التكويني :

ب ـ 1ـ تعريفه : يوجد له عدة تسميات فمنهم من يسميه بالتقويم البنائي لأنه يتضمن بناء تعليم جديد ، ومنهم من يسميه التقويم المرحلي أو الجزئي لأنه يكون أثناء الفعل التعليمي .

" تعريف دقيق للتقويم التكويني بقوله : يكون التقويـــــمD.HAMELINEويحدد"هاملن" "

تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي أن يقـــدم و بسرعة للمتعلم معلومات مفيـــــــــدة عن

تطوره أو ضعفه ، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف . (1)

" : إن هذا الهدف من التقويم التكويني هو معرفة مدى تطلع التلميذBLOOMويقول بلوم "

في موضوعه و تحديد قدرة سيطرته على المشكل الذي يعارضه في كل وحدة تعليمية .

" : إن هذا التقويم يقيس مستوى التلميذ و الصعوبات التـــي BARLOWويرى "بارلو"

تواجهه أثناء الفعل التعليمي ، فهو إجراء عملي يمكن كل من المعلم و المتعلم من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل ، وبناءا على هذه التعاريف يمكننا القول أن التقويم التكويني عملية تمارس أثناء الفعل التعليمي على امتداد مراحله ، فهو بالتالي عملية مستمرة تتبع خلال فترة التعلم و التعليم وهو ذو طبيعة إخبارية عن وضعية التعلم و التعليم ، كما أنه يعطينا معلومات حول مدى مواكبة المتعلمين للدرس ، كما أن له وظيفة تشخيصية إذ يشخص الصعوبات و العوائق التي تقف في طريق حصول التعلم أو تحقيق الأهداف .

فالتقويم التكويني يسمح للمعلم من معرفة مـــــا إن كان المتعلم قادرا على الاستمرار فـــــي التعلم ، ويمكنه أيضا من تدارك النقص و هذا بالرجوع إلى تعديل المسار الذي قطعـــــــه المدرس و تصحيح الجوانب التي كانت سبب هذا الفشل ، وهـــــذا بتغيير أساليب التنشيط و استراتيجيات التعلم ووسائله و كذلك معاملاته مع المتعلمين ، وهذا القرار يتخذه المدرس كما بالإمكان أن يأخذه التلميذ أيضا خاصة إذا كان التعلم فرديا وعليه فإن هذا النوع من التقويم دائما مرتبط بالأهداف الإجرائية للتعلم .

ب ـ 2 / أهدافه :

*** بالنسبة للمتعلم :**

ـ يتيح له إمكانية التعرف على مدى مواكبته للدرس .

---

(1) محمد شارف سرير و نور الدين خالدي ، المرجع السابق ، ص 98

ـ يبين له الصعوبات التي تعترضه خلال التعلم .

ـ يساعد المتعلم على التعلم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيا .

ـــ بالنسبة للمعلم :

ـ يسمح بمعاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية .

ـ يمكن المعلم من تحديد درجة المحتوى المقدم .

ـ يساعد على قياس مستوى المتعلمين ، ومدى فعالية الطرائق و الاستراتيجيات و الوسائل التعليمية المستعملة .

ـ يمكن المعلم من ضبط الفعل التعليمي ، بحيث لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بالتأكد من حصول المرحلة الأولى.

ـ يساعد المعلم على تمييز الفروقات الفردية بين مجموعة المتعلمين .

ب ـ 3/ كيفية إنجازه :

يعتمد المعلم التقويم التكويني للتأكد من مدى استيعاب المتعلمين ما قدمه لهم وذلك قبل الانتقال إلى مرحلة أخرى معتمدا على مهام و أعمال تقدم له معلومات آنية و سريعة حول مدى تحقيق الأهداف . ومن جملة أدوات القياس المستعملة في هذا النوع من التقويم ما يلي :

- الأسئلة الموضوعية : مثـــل اختبار مـــــــن متعدد ، ملء الفراغ ، الصواب و الخطأ ، الترتيب ...الخ.

- انجاز تقارير عن تجارب محققة في القسم.

- تمارين تطبيقية حول الدرس المقدم.

- انجاز رسومات أو وضع علامات عليها.

- خلاصة يصنعها المتعلم بنفسه.

و توجد أدوات أخرى لقياس هذا النوع من التقويم ، لكن ما يهمنا هو أن تكون هذه الأدوات تعبر عن انجازات سريعة و آنية و منسجمة مع أهداف الدرس ، تمكن من قياس الفروق بين التلاميذ و تحدد الصعوبات و النقائص التي تعترض بلوغ الأهداف.

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

ج- التقويم التحصيلي :

ج- 1/ تعريفه : توجد له مجموعة من التسميات ك : التقويم الكلي ، النهائي ، الإجمالي ، التجميعي ، الشهائدي (تمنح في نهايته شهادة).

- فهو كلي لأنه شامل لكل ما قدم خلال الفعل التعليمي أو مجموعة من الدروس (محور) أو سنة دراسية أو برنامج.

- و نهائي لأنه يتعلق بتقويم أهداف نهائية .

و يعرفه "مادي لحسن" على أنه : عملية يقوم بها المدرس أو هيئة مكلفة على التلميذ في نهاية تعلم معين. (1)

ج- 2/أهدافه :

يمكن استخلاص أهداف التقويم التحصيلي في النقاط التالية :

- يمكن من قياس المتعلمين و النتائج النهائية التي وصلوا إليها في نهاية فترة تعليمية محددة مثلما هو الحال في شهادة البكالوريا التي تعتبر ناتج تحصيلي دراسي لثلاث أطوار تعليمية (ابتدائي ، متوسط ، ثانوي)

- يمكن من معرفة تكامل و تجانس عناصر الموقف التعليمي من أهداف و وسائل و طرق...الخ في تحقيق أهداف التعلم.

- يمكن المعلم من معرفة الفارق بين ما حدد من أهداف و ما تحقق منها ، و ما لم يتحقق.

- الكشف عن نجاح أو فشل (عجز) النظام التعليمي في مرحلة من مراحله.

- يفتح قناة للتواصل بين المعلمين حول بلوغ الأهداف المشتركة بينهم و بالأخص قدرات التلميذ في مواد مختلفة من خلال مجالس الأقسام.

- يمكن من فتح قناة للتواصل بين أفراد البيئة الصفية و المدرسية من جهة و البيئة الاجتماعية من جهة أخرى ، و يتمثل هذا في منح المتعلمين شهادات علمية تمكنهم من لعب دور في المجتمع.

---

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ، ص 58

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

ج- 3/ كيفية انجازه :

باعتبار أن التقويم التحصيلي يتعلق فقط بأهداف نهائية فإنه يكون كالآتي :

- في نهاية الدرس أو الحصة : ينجز في شكل أسئلة سريعة متعلقة بالدرس ، أو تكليفهم بمهام تتمثل في فروض أو وجبات منزلية.

- عند نهاية محور أو وحدة دراسية : غالبا ما يكون من خلال أسئلة مفتوحة تتيح للتلميذ فرصة التحليل و التركيب و التقويم.

و الهدف من هذا التقويم هو تبصير المعلم من مدى إمكانية الانتقال إلـــى محور آخر مـــن عدمه ، إذ قبل الانتقال يجب عليه التأكد من بلوغه أهداف هذا المحور.

- في نهاية السنة الدراسية : لا يختلف التقويم التحصيلي في هذه المرحلة عن المرحلة السابقة من حيث الأدوات التقويمية أو الوظفية . إذ يعطي هذا النوع من التقويم للمعلم معلومات عن التلميذ و هل بإمكانه الاستمرار فـــي قسم أعلى و متابعة التعلم فـــي برنامج جديد فهو إذن " تقويم توقعي ".

و ما يمكن قوله فإن التقويم التحصيلي هو عبارة عن الحصاد الذي يجمعه المعلم بعد مجموعة من النشاطات التعليمية سواء تعلق الأمر بدرس ، أو مجموعة دروس ، أو سنة دراسية ...إلخ.

و حتى يقوم التقويم التحصيلي بدره فلا بد أن يتميز بالصلاحية إذ ينبغي أن يعبر بدقة عـــن الأهداف المحددة و مدى تحققها و أيضا الشمولية أي أن تقيس أدوات التقويم كل الأهـــداف المتعلقة بالأجزاء المدروسة.

2- التقريب بين الأنواع الثلاث للتقويم :

الغرض من هذا التقريب هو إيضاح التكامل و التشابه و كذا الاختلاف الموجود بين هذه التقويمات.

2-1/ الخاصية الأولى " التكامل " : إن عملية البناء للتعلم الجديد الذي يرتبط بمعلومات سابقة يحتاج إلى بحث و تشخيص عن هاته المعلومات و إذا لم تتوفر هذه الأخيرة و درس المعلم فإن نتائج تعلمه تكون غير جيدة و أيضا إذا لم يكن التقويم التكويني فإنه من غير الممكن إجـــراء التقويم التحصيلي لأن هذا الأخير يأتي بعد تأكد المعلم من تحقيقه الأهداف أي بعد التقويـــم التكويني .

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

2-2/ الخاصية الثانية " التشابه " : من الواضح أن الأنواع الثلاثة للتقويم كلها تهدف إلى معرفة الفوارق الموجودة بين ما تحقق من أهداف و ما سطر منها ، كما أنها تعطي للمعلم و المتعلم معلومات و انطباعات حول ما إذا حدث تقدم في التعلم أي ما يسمى "التغذية الراجعة " التـــي تمكن كل منهما من اتخاذ إجراءات تعديلية مناسبة ، و تجاوز نقاط الضعف و تعزيز التعلـــم بعد حدوثه.

2-3/ الخاصية الثالثة " الاختلاف " : تختلف هذه الأنواع في فترة إجراءها ، حيث أن التقويـــم التشخيصي يكون في بداية الفعل التعليمي بينما التقويم التكويني يكون أثناء أو خلال الفعـــــل التعليمي ، في حين التقويم التحصيلي يكون في نهاية التعلم .

كما أن الاختلاف يكمن في وظيفة كل واحد منهم ، فالتقويم التشخيصي يكون لأجـــل معرفة مواطن القوة و الضعف لدى المتعلم ، وهذا من خلال تحديد المدخلات المعرفية و السلوكيـــة للمتعلم و على أساسها يبنى التعلم الجديد.

بينما وظيفة التقويم التكويني فتتمثل في مراقبة مدى التقدم الذي يحرزه المتعلم أثناء المســـار التعلمي و معالجة ما يعوق حدوث التعلم بينما يكتفي التقويم التحصيلي بإصدار الأحكـــــام و اتخاذ القرارات في نهاية التعلم كالانتقال من مستوى دراسي لآخر أو إصدار أحكام حـــول مدى فعالية منهاج دراسي ما أو حتى نظام تربوي .

و ما يمكن استخلاصه من خلال هذا التقارب هو عدم الاكتفاء بنوع واحد منها ، أو تفضيل واحد عن الآخر ، إذ لكل واحد منهم دوره في عملية التقويم باعتبار أن كل واحد منهم يـــصل إل هدفه بتكامل أدوار كل واحد.

و فيما يلي جدول يلخص فترات و أهداف و كيفية إنجاز كل من هذه الأنواع (1)

النوع	موقعه	أهدافه	إنجازه
تشخيصي	قبل بدء عملية التعلم	- تحديد مستوى التلاميذ و الفروق بينهم - تحديد نقطة انطلاق الدرس الجديد - الكشف عن علاقات و مواقف و تفاعلات - تقديم حلول لمعالجة النقص	- قبل الدرس (واجبات). - في بداية الدرس (أسئلة) - في بداية فصل أو سنة (مهام مفتوحة).
تكويني	أثناء عملية التعلم	- التعرف على مدى مواكبة التلاميذ للدرس - الكشف عن الصعوبات و العواقب - تصحيح المسار - التحكم في عناصر الفعل التعليمي	عند الانتقال من مقطع لآخر أو هدف لآخر و يكون باستعمال أسئلة سريعة و جزئية ملائمة للأهداف.
تحصيلي	عند نهاية عملية التعلم	- قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة و الأهداف المحققة - قياس العلاقات بين عناصر الفعل التعليمي - قياس مستوى التلميذ و نتائج التعليم - فتح قناة للتواصل بين ممثلي عملية التقويم و التعليم و المحيط الخارجي	عند نهاية الدرس ، أو محور ، أو برنامج سنوي ، و يكون بأسئلة شاملة تلائم الأهداف العامة للتدريس.

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ، ص 62

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

3- أنواع التقويم التربوي حسب الإطار المرجعي :

يتمثل التقويم التربوي في أخذ معلومات و معالجتها من أجل اتخاذ مجموعة من القرارات تمكن من تفعيل عملية التعلم و التعليم ، و يكون ذلك بمقارنة أداء المتعلم بنقطة مرجعية و تنقسم إلـــى نوعين يحدد على أساسها نوعين من التقويم.

الأول : يتمثل في مقارنة أداء فرد بأداء مجموعة أقرانه ، و يسمى بالتقويم المعياري

الثاني : يهدف إلى تحديد مكانة تعلم الفرد بالنسبة إلى الأهداف المنتظر الوصول إليها و يسمى بالتقويم المقياسي أو المحكي.

أ- التقويم المعياري :

نقوم بالتقويم المرجعي المعياري عندما يكون أداء التلميذ موضوع مقارنة مع أداء تلاميـــــذ آخرين و نصدر حكما تبعا لهذه المقارنة .

":إن التقويم المعياري المرجعي هو مقارنة Gerard figariو يعرفه " جيرارد فيقاري" "

و ترتيب التلاميذ في ما بينهم بناء على النتائج المحصل عليها و تحديد مكانة كل تلميذ بالنسبة لبقية التلاميذ.(1)

" بأنه:تقويم يقتضي مقارنة نتائج طالب بنتائج طلبة آخرين(2) NADEAUو عرفه "نادو" "

" فيقول عنه إنه : نمط من التقويم الذي تجري فيه مقارنة LEGENDREأما " ليجندر " "

نتائج الفرد بواسطة الترتيب ، بنتائج أشخاص آخرين في مجموعة مرجعية بناء علـــــى أداة القياس نفسها.(3)

فالتقويم المعياري بهذه الكيفية يشمل عموما إثبات وضعية التلميذ انطلاقا من نتائج أدائـــــــه و مقارنتها بنتائج أقرانه ، ولا يقوم مسار التعلم ، و لا الكيفية التي وصل إليها المتعلم في هـــذا التعلم ، و بالتالي فإن هذا النوع من التقويم لا يمكننا من الوقوف بدقة على مدى شمولية التعلـــم و نوعيته و مساوئه ، و إنما يجعلنا نحكم على هذا التعلم بقولنا إن المتعلم تعلم أقل من زملائـــه أو أكثر ، إن فعالية هذا النوع من التقويم لا تتعدى إثبات فشل أو نجاح المتعلم إذ لا يعطـــــي الإمكانية للمعلم و المتعلم تعديل مسار التعلم و التعليم ، و إنما يطـــــور روح

---

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ، ص 36
(2) نفس المرجع ونفس الصفحة.
(3) نفس المرجع ونفس الصفحة.

المنافسة بيـــــــن المتعلمين و حب الذات على حساب العمل الجماعي ، ويصبح المتعلم غير مطالب بالتفوق على نفسه ، و إنما التفوق على غيره حتى و إن كان أداؤه ضعيفا المهم أن يكون أحسن من زملائه.

ب- التقويم المحكي :

إن هذا النوع من التقويم لا يهتم بمقارنة أداءات المتعلمين فيما بينهم ، و إنما على محك معين مقاييس معينة و المتمثلة في أهداف تعلمية محددة ،حيث يقول" توسينيان"" TOUSSIGNANT :"

"... المهم ليس معرفة ما إذا كان التلميذ أحسن أو أسوء من الآخرين في فوجه بل التحقيق مما إذا فهم كل ما يجب أن يتعلمه"(1).

إن هذا النموذج من التقويم يكون محكه أهداف تعليمية يريد المعلم تحقيقها لدى المتعلم فبـــــــعد الانتهاء من عملية التدريس يقارن المعلم تعلم المتعلم (الناتج) بما أراد أن يصل إليـــــه (أهداف) و يبحث عن مدى قربه أو ابتعاده عن ما كان يصبو إليه بغض النظر عـــــــــن مقارنة أداءات المتعلمين ببعضهم البعض.

" : فإن التقويم يعد مقياسيا عندما لا يقارن المتعلم بغيره HAMELINEوحسب " هاملين " "

و لكن يعد كذلك عندما نقوم بتحديد النتيجة التي ينبغي أن يحرز عليها في متابعة هدف ما.

إن هذا النوع من التقويم ينصب على مدى درجة الإتقان في الأداء و ليس مقارنة أداء المتعلـــم مع مجموعته التي يتعلم معها و هذا الحكم ليس انطباعا عاما يقتصر على حدس المعلم بل يكون بناء على قياس لهذه الكفاءة ، و هذا يتطلب تشخيصا أوليا للمقاييس و وضعها على شكـــــــل مؤشرات قابلة للملاحظة ، وتحديد العناصر الدالة على النجاح ، و تكون هذه المؤشرات عبارة عن خصائص المنتوج المتوقع حصوله ، و لحدوث هذا بنجاح فمن الضروري تحديد أهـــداف التعلم بدقة و التي نفسر على أساسها النتائج بكل موضوعية.

إن الممارسات التقويمية التربوية تبين شيوع استخدام التقويم المعياري فليس المطلوب من نظامنا التربوي مقارنة أداء المتعلم بأداء زملائه ، أو مقارنة المعدل العام للقسم ، بل ما هو مطلـــــوب اليوم هو التفكير في نظام تقويم يجعل نظامنا التربوي أكثر فعالية و مردودية و التقويم المقياسي هو القادر على ذلك لأنه يتناسب و التقويم البنائي التكويني .

---

(1) غريب العربي ،التقويم التربوي ، المرجع السابق ، ص 64

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

4- أهداف التقويم التربوي :

أ- بالنسبة للتلميذ :

1- يكشف أساليب التعلم التي اكتسبها التلميذ ، و مدى فعاليتها في جعله يستطيع الاعتماد على نفسه في مواصلة التعلم ، اعتمادا على ما تكون لديه من آليات ذهنية تساعده على ذلك.

2- يكشف عن مستوى القدرات و المهارات و المواقف و الاتجاهات ، التي تكونت لديه.

3- يكشف عن رغباته و استعداداته ، وميوله و دوافعه ، وحاجاته النفسية و العقلية و الجسمية و الاجتماعية.

4- يحدد مدى استكمال النمو العقلي و النفسي و الجسمي و اللغوي و الاجتماعي التي هن من عوامل التعلم الأساسية.

5- يكشف عن نواتج التعلم لديه ، ودرجة التحم فيها ، و قدراته على توظيفها فـــــي المواقف المختلفة في حياته.

6- يبين قدرته على التكيف و الانسجام مع البيئات الاجتماعية و الطبيعية المختلفة.

7- يوضح مدى تمكنه من اكتساب العادات الحسنة و المواقف الفكرية التـــــــــي تجعله يشعر بمسؤولياته نحو نفسه و أسرته ، وقومه ، و وطنه.

ب- بالنسبة للمعلم :

1- يساعده على كشف حقيقة عمله مع التلاميذ ، و مدى ما تحقق على يديه من أهداف و غايات.

2- يبين له سلامة و نجاعة الخطة التربوية التي يعتمدها في التدريس .

3- يوضح له مدى سلامة المسار الدراسي الذي يقطعه مع التلاميذ.

4- يكشف له مدى التأثير الذي يتركه في التلاميذ من حيث النعامل و التدريس و التوجيه و الإرشاد.

5- يبين له مستوى تحكمه في تقنيات التدريس ، و المعارف المختلفة و حذقه في توفير عوامل التعلم لتلاميذه.

6- يحدد له درجة مسؤوليته في النجاحات و الإخفاقات المدرسية.

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

ج- بالنسبة للطريقة و الوسائل :

1- يكشف عن مدى ملائمة الطرائق التربوية البيداغوجية المنتهجة في التدريس.

2- يكشف عن مدى مسايرة الطرائق التربوية المتعددة للمستجدات التربوية في العالم.

3- يبين قيمة استعمال الوسائل التعليمية و تنويعها و مدى الأثر الذي تتركه في العملية التعليمية التعلمية.

د- بالنسبة للمحتويات :

1- يكشف عن ملائمة المقدار المعرفي الذي من خلاله تتحقق الأهداف.

2- يكشف عن مدى سلامة المعارف و الحقائق و المفاهيم التي يتعامل معها التلاميذ .

3- يبين مستوى ملائمة المعارف التي تتضمنها محتويات الدروس للأهداف المراد بلوغها.

4- يبين مدى صعوبة المعارف و سهولتها ، و درجة استجابة التلاميذ لها و تفاعلهم معها.

هـ - بالنسبة للأهداف :

1- يكشف عن درجة الدقة في تحديدها ، و مستوى صياغتها.

2- يبين أسس اختيارها و انتقائها.

3- يبين مستوى ملائمتها لعقول التلاميذ ، ومكتسباتهم و مهاراتهم و قدراتهم.

4- يكشف عن مستوى التصنيف الذي يحدده المعلم ، تبعا لمستويات المجال الذي يريده من حيث التلاؤم أو عدمه.

5- يكشف عن ملائمته لمعايير القياس المستعملة.

و - بالنسبة للمنهاج :

1- يكشف عن سلامة الأسس النفسية ، و التربوية التي وضع عليها المنهاج.

2- يكشف عن مدى ملائمته للأهداف المسطرة في التوجهات العامة لسياسة الدولة.

3- يبين درجة التلاؤم بين أسسه ، و أهدافه ، و مكوناته ، ومستوى النسجام بينهما.

4- يحدد درجة كثافة المواد و الأنشطة ، وتناسبها مع زمن الحصة ، و الأسبوع و الشهر ، و السنة الدراسية.

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

5- يبين العلاقة المنطقية و الموضوعية في تدرج المواضيع و الدروس و ارتباطها ببعضها البعض وفق نسق يراعي العلاقة التكاملية بين المواد و الأنشطة المختلفة .

6- يكشف عن مدى احترام المعلم للمنهاج في التوزيع الشهري و السنوي و الأعمال اليومية و الحرص على العمل بمقتضياته و أحواله.

ز - بالنسبة للتقويم :

التقويم كأداة للقياس لا يغفل وجوب النظر في هذه الأدوات التي يستعملها في قياس العملية التعليمية التعلمية ، فهو ينظر إلى نفسه مثلما ينظر في المجالات الأخرى ، و هذا ما يسمى بتقويم التقويم .

و يمكننا أن نخلص ما سبق فنقول أن التقويم يهدف إلى :

1- التشخيص : و فيه يسعى المعلم إلى تحديد النقائص لدى المتعلم ، و من ثم محاولة معرفة أسباب هذه النقائص من أجل المعلجة و التصحيح.

2- الحصيلة : أي جمع الإيجابيات و مقارنتها بالسلبيات ثم الحكم عليها.

3- الترتيب : أي إعطاء رتبة للتلميذ بحسب نتائجه المحصل عليها كما يستعمل في المسابقات من أجل الانتقاء.

4- التنبؤ : أي عملية التقويم تزودها بمعلومات مستقبلية حتى نتمكن من التهيؤ لأي طارئ.

5- وظائف التقويم :

استنادا إلى المفهوم الجديد للتقويم فإن له وظائف أساسية ثلاث هي :

أولا : التشخيص

ثانيا : العلاج

ثالثا : التصنيف المناسب

أولا : التشخيص : لن نستطيع أن تقدم خطوة واحدة ما لم نتعرف على ما هية المشكلة فإذا أردنا التعرف على مستوى العلمي لتلميذ ما ، في مادة ما ، فلا بد أن تعرف على المستوى الـــــــذي توصلنا إليه من بلوغ الأهداف المرسومة ، فالأهداف عموما هي مبتغى نهائي للعملية التعليمية ، و إذا توصلنا لتحقيقها فإننا نكون قد حققنا ما نريد من العملية التعليمية إذا بداية نسأل عـــــــــن الأهداف ، و ما تحقق منها ، و ما لم يتحقق.

ثانيا : العلاج : نبدأ في ضوء ما سبق في تحديد الأهداف التي لم تتحقق، و نحاول أن نجد مخرجا مناسبا للتأكيد على تحقيق تلك الأهداف ، فنستطيع أن نتعرف على التلاميذ الموهوبين و الذيـــن تمكنوا من تحقيق جميع الأهداف المطلوبة للمرحلة ، كما يمكننا التعرف على التلاميذ المتأخرين دراسيا و الذين لم يتمكنوا من تحقيق جميع أو معظم الأهداف ، ونبدأ في التساؤل لماذا ؟ حتـــى يتسنى لنا معرفة السبب ثم علاج المشكلة .

فإذا كانت المشكلة من البرنامج فإنه يتوجب علينا تعديل ذلك البرنامج ، وإذا كانت المشكلة مـــن المعلم فإنه يتوجب علينا تعديل مساره و توضيح أخطائه ،و إذا ما كانت المشكلة مـــن الأسرة مثلا، فيتوجب علينا طرح المشكلة برمتها لولي الأمر ليقوم بعد ذلك بالمساعدة و التعـــاون في سبيل التوصل للحل المناسب.

ثالثا : التصنيف : إذا تأكدنا أن الطالب قد حقق نتيجة تعلمه في فترة معينة جميـــع الأهداف المنشودة فإنه من الممكن ترقيته للمستوى الأعلى من الأهداف أو من المستوى التعليمي ، أما إذا وجدنا أنه ما يزال في مستوى أقل من المطلوب فمن الممكن معاودة التعليم في نفس المستـــوى بغية تحقيق تلك الأهداف ، ويمكن الحكم عليه من خلال استخدام مجموعة من الأدوات و تسمـــى أدوات التقويم ، - و التي سيأتي الحديث عنها لاحقا - .

6- أهمية التقويم التربوي :(1)

للتقويم التربوي أهمية بالغة في توجيه العملية التعليمية و تحسينها ، ويمكن إيجاز أهميتـــه في العناصر التالية :

1- إنه أساس التطور التربوي و التعليمي فبدون تقويم فاعل لـــن تتطور العملية التعليمية لأن التقويم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة و اتخاذ قرارات فاعلة.

2- التعرف على جوانب القوة و الضعف في البرامج التعليمية ، فالتقويم الجيد هـــو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث القصور في هه البرامج .

3- التعرف على النتائج غير المتوقعة و التي ترتبت على تنفيذ البرامج التعليمية.

4- توضيح الأهداف التربوية و المساعدة على تحديدها.

5- تقدير حاجات المتعلمين و إثارة الدافعية لديهم.

6- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.

7- تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة تمهيدا لعلاجها.

---

(1) التقويم قديما و في عهد الإصلاح مركز تخرج نمط مستشاري التربية ، معهد ابن رشد تيارت ، دفعة 2007/2006 ص20

الفصل الثاني : أنواع التقويم التربوي

7- عناصر التقويم التربوي :

إن عملية التقويم عملية محددة ومركزة،وهي بصفة خاصة ترتكز على ثلاثة أجزاء رئيسية هي :

أ- الشيء : الأكيد أن محور العملية التربوية هو المتعلم أي التلميذ ، لأنه هو الذي يقع عليه فعل التعلم ، و بذلك فهو يمثل بؤرة أي نظام تربوي ، لكن ليس معنى هذا أن يكون التلميذ هو النقطة المركز عليها في عملية التقويم لأن هدف التقويم في الدراس هو تحصيل التلاميذ لأكثـــــــــــر المعلومات و النواحي التربوية المفيدة و الفعالة ، وهذا لا يتطلب تقويم العناصر الأخرى للنـظام التربوي مثل المعلمين و المحيط (المجتمع) و المناهج الدراسية و المقررات ، لأن هــذه العملية لها تأثيرها في عمليتي النجاح أو الفشل.

ب- المقياس : و هو الأداة التي تستخدم في عملية التقويم ، و منها الاختبارات بمخلف أنواعـــها – سيأتي الحديث عنها لاحقا – و التي تمثل المقياس الأول في أغلب المدارس و هنـــاك أدوات أخرى مثل المقابلات و أخذ عينات من أعمال التلاميذ ، هذه المقاييس تمكن مـــــن تقدير درجة التقدم في وقت محدد، واكتشاف التناقض الذي قد يحدث بين النتائج المسجلة و النتائج المرغوبة .

ج- المعايير: وهي المحكات التي تقاس بالنسبة إليها الأشياء ، وهناك نوعان من المعايير هما :

* محك المعيار: حيث يقوم المعلم بتقويم مبنى على مقارنة أداء تلميذ معيـــــن بأداءات تلاميذ آخرين.

* محك المرجع : حيث يقوم المعلم بمقارنة أداء مجموعة من التلاميذ بنموذج مثالي ثابت.

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

خلاصة الفصل :

إن التقويم التربوي عملية تمتد على كل مراحل الفعل التعليمي و تشمل كل عناصره فهـــي عملية مستمرة و شاملة ترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من اتخاذ قرارات و إصـــدار أحكام ، سواء في شأن المتعلمين ، المحتويات ، الطرق و الوسائل و أدوات التقويم و كل ما يتعلق بهذا الموقف التربوي و يؤثر فيه من محيط داخلي و آخر خارجي ، الهدف من كل ذلك هو التمكن من تحقيق أهداف و بناء تعلم جديد ، ولا يتم الانتقال إلى تعلم جديد إلا بعد التأكد مـــــن حدوث التعلم الأول ، و ينبغي على المعلمين أن يدركوا أن التقويم الذي سيحتاجون إليه باستمرار و الكفيـــل بتحقيق هذا المبتغى هو التقويم التكويني لما يتميز به من خصائص قادرة على تحقيق الأهـــداف المحددة ، و هذا لا يعني الاعتماد عليه كليا و إهمال الأنواع الأخرى ، إذ أن النقص في التقويـــم التشخيصي يقلل الشروع في التعلم فإن احتمال تراكم الصعوبات و ارد و التقويم التكويني يكـون آنذاك غير فعال.

و التقويم التحصيلي كأداة حقيقية للتواصل بين ممثلي قطاع التربية و التعليم جديته و نجـــــاح نتائجه مرهون بنجاح التقويم التكويني في أداء و ظائفه ، و التقويم المقياسي و المعياري همـــا عمليتان من التقويم التحصيلي ، وهذا اعتبار أن كل منهما يكون في نهاية التعلم قد يلجـــأ إليهما عندما تظهر الحاجة على مقارنة نتائج المتعلمين بمقاييس محددة(أهداف) أو مقـــــارنة نتائج المتعلمين فيما بينهم ، و لقياس هذا الأداء نحتاج إلى أدوات قياس قادرة على القيام بدورها فـــي جمع بيانات موضوعية و دقيقة حول الوضعية التعلمية التعليمية سيتـــــم عرضها في الفصل الموالي .

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

تمهيد :

حتى نتمكن من تجسيد التقويم التربوي لابد من توفر مجموعة من المعلومات أو البيانات و التي فحصها لمعرفة الفرق بين المعلومات المجمعة حول الظاهرة المدروسة و مجموعة المعاييـــــر المحددة ، وهذا لأجل اتخاذ القرار ، ولجمع هذه البيانات نحتاج إلى أدوات و وسائل تفـــــي بهذا الغرض ، و هذه الوسائل تساعدنا على التحكم في الواقع الملاحظ و تكون بمثابة مؤشر يشهـــــد على النجاح أو الفشل أو نجاعة أو عدم نجاعة العمل التربوي .

": التقويم هو جمع معلوماتANNA BONDOIRو في هذا المجال تقول " أنا بندوار" "

ضرورية و كافية لكي نتقي بين مجموعة من الخيارات ، لكي يتخذ قرار حول الأهداف التي حددناها . فالتقويم هو الذي يبلغ لنا هذه المعلومات (1) و بقدر ما تكون الأدوات جيدة و صالحة تكون البيانات كذلك، وهذا ينعكس على الأحكام الصادرة على الظاهرة المدروسة ، لأن نجـــاح التقويم و فعاليته مرتبط بصلاحية البيانات المجمعة عن طريق أدوات التقويم التي تتطلب هـــــي الأخرى مجموعة من الخصائص – سيأتي ذكرها – حتى تكون بياناتها صالحة يتخذ علـــــــــى أساسها قرارات فاعلة.

أولا : تعريف أدوات التقويم و شروط فعاليتها :

1- تعريف أدوات التقويم : نقصد بها الأسئلة التي يطرحها المعلم على التلاميذ كي يتمكن مـــن معرفة مدى تحقيقه للأهداف التي حددها.

"على أنها: وسائل يستعملها المدرس من أجل جمـــع G.GOUPILكما عرفها "جوبيل" "

المعلومات في شكل كتابي أو شفهي فيما يتعلق بتحصيل التلاميذ(2)

و يمكن تقسيم هذه الأدوات – الأسئلة – بحسب نوعية المعرفة التي تستهدفها إلى :

أ- أدوات تقويم أهداف المعرفة : ومن أسئلة هذا المجال نذكر :

- أسئلة الذاكرة و الحفظ : و فيها يتم اختبار قدرة التلميذ على الاسترجاع.

- أسئلة الاختيار من متعدد : و فيها تعطي للتلميذ عدة خيارات للجواب الصحيح و ما عليـــه إلا اختيار الجواب الصحيح .

- أسئلة ملء الفراغ : وتصاغ على شكل تعبير متضمنا لفراغات يطلب من التلميذ ملؤها.

---

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ، ص 69

(2) الرجع نفسه الصفحة نفسها

ب- أدوات تقويم أهداف الفهم : و أسئلة هذا المستوى تتصف بالموضوعية و التنوع و منها :

- أسئلة الصواب و الخطأ.

- أسئلة المطابقة أو أسئلة الربط.

- الأسئلة المصورة : كأن يطلب من التلميذ وضع البيانات على رسم أو خريطة.

- أسئلة الشك : كأن يقترح المعلم إجابات خاطئة و يطلب من التلميذ تصحيح الخطأ.

- أسئلة التعليل : و فيها يوضع التلميذ أجوبة مشوشة و يطلب منه ترتيبها.

ج- أدوات تقويم أهداف التطبيق : يقوم التلميذ في هذا المستوى بتوظيف ما تعلمه من معارف و حقائق و مفاهيم و نظريات و قوانين ، فينفذه على معطيات جديدة فالتلميذ عندما يقوم بإنجاز هذا المستوى من الأهداف فإنه ينفذ أكثر من انجاز في وقت واحد ، و هو عكس ما يقوم به عندما ينجز أهداف المعرفة و الفهم ، حيث تكون عاجلة و سريعة و منعزلة و مثال ذلك عندما يقوم التلميذ بتحرير موضوع إنشائي ، فإن ذلك يتطلب عمليات ذهنية كثيرة في وقت واحد لمعرفة القواعد النحوية و الصرفية و الإملائية و العبارات الفنية ، ومعاني الكلمات و العبارات و دلالاتها ، ونوع الحروف التي يربط بها الجمل و العبارات.

و الأسئلة التي تتناسب مع أهداف هذا المستوى تكون :

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

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

- جديدة : أي معطياتها في غالب الأحيان تكون جديدة.

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

د- أدوات تقويم أهداف التحليل : الأدوات التي تستخدم في قياس كفاءة التحليل ، ينبغي أن تكون مركبة و متفرعة ، لأن التلميذ عندما ينجز عملا في هذا المستوى تتداخل في ذهنه عدة عمليات كأنشطة ذهنية تعتمد على المعرفة و الفهم و التطبيق في كثير من الحالات ، و الوظيفة التي ينبغي أن يقوم بها في هذا المجال هو عزله العناصر ، ثم البحث عن العلاقة التي تربطها ببعضها و كذا الفكرة التي تنظمها ، مثل ذلك أسئلة دراسة النص المتعلقة بتحديد الأفكار الأساسية و الفكرة العامة.

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

هـ- أدوات تقويم أهداف التركيب : التركيب من العمليات الذهنية العليا ، حيث إن أهـــداف هذا المستوى ترتبط بقدرات التلميذ على الخلق و الإبداع ، أي أنه أصبح بإمكانه أن ينتج أي عمـــل تظهر فيه شخصيته و ذاته ، لذلك كانت أدوات التقويم – الأسئلة – تراعي أهداف هذا المستـــوى فتكون أسئلة إبداعية ، أي أنها تثير فعاليات التلميذ لأن يبدع شيئا ما كأن يطلب منـــــــه تحرير مقال أو كتابة قصة بسيطة ، أو قطعة شعرية.

و- أدوات تقويم أهداف التقويم : يأتي التقويم في قمة العمليات الذهنية العليا ، حيث يرتبط النشاط الذهني في هذا المستوى بتقييم الأشياء ، وإصدار الحكم عليها وقد يعتمد التلميذ هنا على معطيات ينفدها عـــــــن طريق معايير داخلية أو خارجية ولا تختلف أدوات التقويم هنا عن أسئلـــــة التركيب ،حيث تتميز بأنها متفرعة ، و التلميذ يستعمل في الإجابة عناه مستويات الفهم و التحليل و التطبيق.

2- شروط فاعلية أدوات التقويم :

حتى يكون التقويم فعالا محققا لأهدافه ينبغي أن تكون الأداة (السؤال) المستعملة فيه مستـــــوية للشروط التالية :

أ- الصلاحية : و تكون كذلك إذ قاست ما هو مطلوب قياسه ، أي وفت بالغرض.

ب- الملائمة : أي أن تكون الأداة مطابقة لغرض التقويم.

ج- الشمولية : أي أن تغطي الأداة مجمل جوانب الموضوع.

د- الفعالية : أي تسمح بجمع المعلومات المنتظرة .

هـ – الاقتصاد : و تكون أداة التقويم اقتصادية إذا جندت قليل من الوسائل و قليل مـــــن الوقت لإنجازها و تحضيرها و تصحيحها.

ثانيا : أنواع أدوات التقويم التربوي :

1- الملاحظة : تعتبر الملاحظة من أكثر أدوات التقويم شيوعا بعد الاختبارات حيث أنها تمثل سجلا مستمرا يدون فيه المعلم ملاحظاته حول مسار العملية التعليمية ، و أحيانا تعطي للمعلـــــم - الملاحظة- بيانات لا تعطيها إياه أية وسيلة أخرى و في هذا المجال يقول"جودة أحمد سعادة " : إن الملاحظة اليومية للمعلم تعطيه صورة جيدة على نمو التلاميذ يتعذر على أية وسيلة أخـــرى تقديمها (1).

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ،ص70

و الملاحظة هي على نوعين : الملاحظة البسيطة المباشرة التي تعتمد على حاسة البصر ، إذ من خلال ردود الفعل التي يراها المعلم على وجوه التلاميذ و حركاتهم يأخذ فكرة عن مدى تقدمه في التعلم ، أما النوع الثاني فهي الملاحظة المخططة إذ أن هذه الأخيرة صعبة و تتطلب مـــــــن مستعمليها لغة وصفية دقيقة و نظام خاص يسهل من عمل الشخص الملاحظ كما أنها تتطلب دقة الملاحظة و سرعة تسجيلها حين وقوعها وجبت الإشارة إلى أن هذا النوع مـــــن أدوات التقويم يصطدم بالانشغالات العديدة للمعلم داخل القسم مما يجعلها أقل شأنا مـــن الاختبار ، كما أنها لا تمكننا من ملاحظة الظواهر الخفية ، لذلك لا يجب الاعتماد عليها كليا فـــي جمع المعلومات ، بل لابد من تدعيمها بوسائل أخرى .

2- المقابلة : تعتبر المقابلة إجراء يتواجد فيه المقوم و المقوم في إطار مكاني و زماني واحـــــد و من أجل هدف معين ، فقد تكون المقابلة من أجل التقرير ، التشخيص ، التوقع ، الإرشاد ، المساعدة و المراقبة ...الخ .

يعاب على هذا النوع من أدوات التقويم على أنه لا يمكن من إجراء مقابلات مع عدد كبير مـــن الأشخاص خاصة إذا كانت المقابلة من النوع المفتوح.

رغم أهمية هذه الأداة و ما يمكن أن تقدمه لنا من معلومات و معطيات هامة ، قد تكون هي الأداة الوحيدة الكفيلة في تقديم تغذية راجعة مضاعفة حول أداء المعلم و المتعلم مثال ذلك في مجموعة من التلاميذ يوجد تلميذ منعزل فالوسيلة الوحيدة لحل هذه المشكلة هـــــــي مقابلته شخصيا و محاولة معرفة سبب انعزاله و محاولة إدخاله في المجموعة بعـــــد معرفة سبب العزلة .

إن موضوعية هذه الأداة مرتبطة أساسا على ما يقدمه لنا الشخص مـــــــن بيانات و معطيات صحيحة .

3- دراسة الوثائق : قد يعتمد المقوم على مجموعة من الوثائق لجمع مجموعة من البيانات تمكنه من فهم و تفسير الظواهر في انعدام إمكانية استعمال الملاحظة و المقابلة قد يلجأ إليها أحيـــــانا للتأكد من صدق المعلومات التي جمعت من المقابلة فيلجأ مثلا إلى تقارير اللجان أو المفتشيـــن أو اقتراحاتهم ، تقرير المستشارين ، سجلات الإدارة ، ملفات شخصية ....

إن مثل هذه المعلومات بإمكانها أن تقدم خدمات عظيمة لعملية التقويم.

و ما يمكن قوله أن أدوات التقويم تختلف حسب طبيعة الظاهرة ، أي حسب ما نريد تقويمه مـــن شخصية المتعلم ، و الجدول التالي يوضح ذلك .

جوانب التقويم	وسائل التقويم
الميول	- الاستفاءات - مقاييس الميول التعليمية و المهنية
الاتجاهات العقلية	- مقاييس التقدير - مقادير الاتجاهات النفسية
مستوى الطموح	- المقابلة - الاختبارات المبنية على تكميل الجمل - مقاييس التقدير
التكيف الاجتماعي	- قياس العلاقات الاجتماعية - الاستفاءات
النواحي التحصيلية	- الاختبارات التحصيلية المقننة الاختبارات الذي يضعها المعلم لتلاميذه.

" جدول يوضح أدوات التقويم و الجوانب التي تقيسها " (1)

4- الاختبارات : هي أهم أداة يعتمد عليها في تقويم أعمال التلاميذ و نشاطاتهم ، و مدى التحكم في مكتسباتهم و قدراتهم و مهاراتهم المختلفة ، و لعل الكثير من الناس يعطونها أهمية كبرى ، فيسخرون لها كل الإمكانيات التي تساعد على نجاحها و نظرا لأهميتها باعتبارها لأهم أداة من أدوات تقويم أداء المتعلمين ارتأينا أن نخصص لها مبحثا مستقلا نـــــــورده فيما يلي :

---

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ص 72

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

الاختبارات بين الرفض و التأكيد :

قبل التفصيل في موضوع الاختبارات ارتأينا الإشارة إلى الرأيين المتضاربين حولها حيث ذهب أحد الرأيين إلى مهاجمتها بشدة و طالب بإلغائها و كانت حجة هذا الفريق ما يلي : (1)

1- الاعتماد في قياس مستويات الطلاب على الاختبارات كوسيلة وحيدة لذا نجد جزءا كبيرا من جهد الطلاب و وقتهم ينصرف في الاستعداد لهذه الاختبارات بصرف النظر عـــن أي استفادة أخرى في عملية التعلم.

2- اعتماد الطلاب لنجاحهم في الاختبارات على الحفظ و الاستظهار الذين قد يصاحبهما الفهـــم و قد يجانبهما ، و الغاية من ذلك أن يكونوا على معرفة تامة بكل المقررات المطلوبة بحيـــــث يتمكنوا من الإجابة على الأسئلة ، و بعد ذلك لا يهم أن تحتفظ ذاكرتهم بتلك المعلومات أو تذهب أدراج الرياح.

3- حفظ الطلاب للمعلومات التي سيختبرون فيها و استظهارها يدفعهم إلـــــى البحث عن شيء يحفظونه بغض النظر عن قيمته المعرفية ، لذلك انتشرت ظاهرة الملخصات و المذكرات و مـــا إلى ذلك على الرغم من السلبيات الناجمة عنها.

4- أصبحت الدراسة بالشكل الذي عرضناه سابقا وسيلة لتأدية الاختبارات و أصبـــــح الاختبار وسيلة لانتقال الطلاب من مرحلة أخرى ، و عليه فقد ضاعت القيم التربوية لكل ما يدرس فـــي غمرة الأشغال بالاختبارات.

5- يترتب على إعطاء الاختبارات أهمية كبرى – باعتبارها وسيلة القياس الوحيدة فـــي معرفة قدرات الدارسين على النجاح أو الرسوب – انتشار ظاهرة الغش التي تفشت بين مختلف فئـــات الطلاب ، كما تفننوا في إيجاد أنواع مختلفة منه.

6- تفشي ظاهرة الدروس الخصوصية التي ليس الغرض منها حصول الطلاب على معـــــارف و معلومات أوسع و أعمق ، و إنما الغاية منها الحصول علامات أكثر.

7- يصاحب عملية الاختبارات كثير من الشد العصبي عند الطلاب ، الأمر الذي ينعكـــــس سلبا على أنفسهم ، و على أوليائهم و أسرهم عامة فتعيش الأسرة ما قبل الاختبارات و أثنائها حـــــالة من التوتر و الاستعداد غير العادي لهذه الاختبارات و كأنها في حالة طوارئ.

---

(1) التقويم قديما و في عهد الاصلاح ، المرجع السابق ص 41

8- اهتمام السلطات التعليمية بالاختبارات يدفعها إلى إنفاق الكثير من الوقت و الجهد و المـــــال عليها أكثر مما ترصده لأوجه النشاطات التعليمية المختلفة التي تنمي الطلاب فـــــــــي جوانب شخصياتهم المتعددة .

9- تخلو الاختبارات الحالية من أساس هام كان ينبغي أن يكون فيها أولا و هـــــو تشخيص حالة الطالب بدقة من حيث نواحي ميوله ، واستعداداته ، وقدراته ...

10- إن الاختبارات كوسيلة للقياس لا تبين مقدار جودة الكتاب المدرسي ، أو ملائمة الطرق ، أو الأساليب التي يتبعها المعلم في تدريسه ، كما أنها لا تعكس ملائمة المنهاج كله بالنسبة للطالب أو المجتمع.

11- الاختبارات بالصورة التي تنفذها المؤسسات التعليمية لا تعكس أي مظهر من مظاهر نشاط الطـــلاب في أقسامهم.

أما الفريق المدافع عن الاختبارات فيرى فيها بعض الفوائد و حجته في ذلك ما يلي :

1- يعتبرها القائمون على التعليم وسيلة ناجحة لقياس مستويات الطلاب خاصة في غياب نـــظام بديل مقنع ، و يدافعون بأن ما يصاحبها من ظواهر سلبية كالغش و الكتب المبسطة و الملخصات أمور لا تعيبها بقدر ما تعيب النظام الذي يعجز عن ضبط مثل هذه الأمور أو الحد منها.

2- تعتبر الاختبارات وسيلة رسمية تخبر الطلاب بمدى تقدمهم بالنسبة لأنفسهم و بالنسبـــــــــة لزملائهم ، و لهذا تدفع أعداد منهم إلى بذل الجهد للمحافظة على المستوى الطيب الذي وصلـــوا إليه ، كما أنها تحفز المتخلفين على محاولة اللحاق بأقرانهم و تعويض و ما فاتهم.

3- تعتبر الاختبارات وسيلة تنبيه ، تدفع أولياء الأمور لمتابعة أبنائهم ، و الوقوف عن كثب لمعرفة مستوياتهم ، وحثهم على مضاعفة الجهد ، كما تساعد على الربط بين المدرسة و البيـــت بحيث يكون الطرفان على اتصال مستمر.

4- تعكس الاختبارات مستويات التلاميذ المختلفة ، و التي من خلالها تتعـــــرف المدرسة على أصحاب المستويات المتدنية ، فتقوم بوضع البرامـــــــــج العلاجية التي تساعدهم على تحسين مستواهم .

5- تعتبر الاختبارات بمثابة مؤشر يبين للمعلم مدى نجاحه في جهوده مع طلابه ، كما تبين له موقعه بالنسبة لزملائه المعلمين في المدرسة ، مما يدفع بهم إلى بذل المزيد من الجهد.

6- يمكن لخبراء المناهج أن يستفيدوا من النتائج التي تتوصل إليها الاختبارات في عملية تطوير المناهج بكل ما تشتمل عليه من برامج و كتب ، وطرق التدريس ، و وسائل تعليمية....

7- من خلال الاختبارات يتمكن الطلاب من تحديد قدراتهم ، و ميولهم نحو تخصص معين.

8- إذ أديت الاختبارات بأمانة و دقة و موضوعية فإنها تعلم الطلاب قيما عظمى في حياتهـــــم كالانضباط في المواعيد – الدقة في التنفيذ – الأمانة في الأداء....

9- تكشف عن قدرة المعلم عن التعبير بأسلوبه الخاص عما استوعبه من معلومات من خـــــلال إعادة تنظيم الأفكار الواردة في الكتاب المقرر.

ثالثا : الاختبارات و الامتحانات : (1)

يمكن إدراج كل أنواع الاختبارات تحت قسمين كبيرين هما :

الاختبارات الشفهية و الاختبارات الكتابية .

1- الاختبارات الشفهية : يسميها البعض بالفروض ، يفترض أن تنظم في أوقات غير معلومة لدى التلاميذ ، حيث يباغت بها المعلم تلاميذه في أي وقت ، بهدف حثهم على مواصلة العمل و النشاط ، و الاجتهاد ، بيد أنها تحولت عن هذا الهدف الذي وضعت من أجله ، و أصبحت تقدم في شكل كتابي و دوري ، مثل الاختبارات العادية و هو عمل غير محبذ لأنه خرج عن القصد.

2- الاختبارات الكتابية : تحتل مكانة هامة في النظام التربوي ، باعتبارها أهم وسيلة تقويميـــة تنظم في نهاية كل فصل دراسي ، أو مرحلة تعليمية معينة ، أو مسابقة من المسابقات ، و تقدم في شكل اختبار من نوع المقال ، أو اختبارات مقننة (موضوعية) أو اختبارات تحصيلية.

---

(1) خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص 265

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

أشكال الاختبارات الكتابية :

1- الاختبارات من نوع المقال (التقليدية)

يوجد لهذا النوع من الاختبارات مجموعة كثيرة من التسميات فيطلق عليه اختبار المقـــــال ، الاختبار المفتوح ، التحليلي ، التفسيري ، التحرري ...الخ ، عرف هذا النوع من الاختبارات منذ زمن بعيد ، فيها يوضع التلميذ في وضعية صعبة جدا حيث يقوم في إجابته باستظهار مكتسباته السابقة ، وتوظيفها في مواقف مختلفة تستدعيها طبيعة السؤال ، و هذا النوع مـــن الاختبارات يكون السؤال فيه مفتوحا و غير مقيد ، فيقوم التلميذ بإنشاء إنتاج جديد ، بالاعتماد على لغتـــــه و خبراته ، و مكتسباته القبلية ، و الإجابة فيها تتطلب توظيف كل العمليات العقلية من فهـــــم و تحليل و تطبيق و تركيب و تقويم – حسب صنافة بلوم – إلا أن جانب الاستظهار و التطبيـــق هما الغالبان على هذا النوع من الاختبارات إلا أنها في بعض المواقف تكون هي الوسيلة الوحيدة في قياس بعض القدرات مثل قياس القدرة على التحليل و التركيب و القدرة على التعبير و إبداء الرأي.

"على أنها : عبارة عن سؤال يتناول مسائل معقدة تتطلبLEGENDERيعرفها " لوجندر ""

جهود تفكير و تنظيم(1).

هذا النوع من الاختبار يطلب فيه من الممتحن أن يبني إجابته لوحده بطريقة مستقلة أو شبه مقيدة و نصف محـــددة ، فالمتعلم لديه الحرية النسبية في تقدير كيفية أو منهجية تنـــــــاول المشكلة و معالجتها و اختيار المعارف و الخبرات و كيفية تمييز و تنظيم إجابته إذ يتطلب هذا النوع من الاختبار القدرة على التحليل المنطقي و القدرة على المعرفة و التصرف فـــــــي شأن موضوع ما ، و غالبا ما تبدأ أسئلتها بأفعال من نوع : اشرح ، ناقش ، حلل ، لخص ، أبدريك ، قارن...الخ و تنتشر هذه الاختبارات كثيرا في نظامها التربوي لسهولة إعدادها و بساطة إجرائها و تنفيـــذها رغم قلة ثباتها و صدقها مما جعل علماء التربية يشكون في قيمة نتائجها و بالتالي ينعكـــس ذلك على الحكم الذي يبنى على أساس معطيات هذه الاختبارات.

أ- عيوب الاختبارات التقليدية :

وجهت لهذا النوع من الاختبارات العديد من الانتقادات خاصة تلك الدراسة النقدية التي قـــام بها "هنري بيرون " " HENRY PIERON أوضح من خلالها عدم صلاحية هذا النوع مـــن الاختبارات للاعتبارات التالية :

---

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ص 75

- تدخل عوامل شخصية و عدم الموضوعية في التصحيح خاصة الاختلافات الكبيرة من خلال العلامات الممنوحة لإجابة واحدة في حالة ما إذا صححت من طرف عدد من المصححين و هذا نتيجة عوامل كثيرة كأثر الهالة ، سوء التقدير ، تدخل ذاتية للمصحح و اتجاهاتـــــــه و أفكاره و ربطها بإجابة الممتحن.

- لا تغطي كل البرنامج إذ أن عدد أسئلتها محدود و بالتالي لا تقيس كل الأهداف المحددة .

- صعبة التصحيح خاصة إذا كان الاختبار طويلا وعدد الممتحنين كبيرا و الخط غير واضح.

- صعبة التحقيق مع المتعلمين ضعاف اللغة و ذوي المستويات التعليمية الدنيا .

- إمكانية الخروج عن الموضوع من طرف الممتحنين خاصة إذا لم يكن واضحا و دقيق اللغة.

- لا تمكن التلميذ من تقيم ذاته .

- تعتمد كثيرا على الاستفهام و الاسترجاع ، وهما عمليتان تهتمان بتكديس المعارف و تخزينها في الذهن فقط من أجل أن تنشر على أوراق الإجابة أثناء الامتحان.

- تركز على العلامة التي تمنح للتلميذ فقط ، بينما تهمل أهم جانب في العملية التربوية و المتعلق بتنمية القدرات و المهارات و المواقف .

ب- محاسن الاختبارات التقليدية :

رغم قدم هذا النوع من الاختبارات إلا أنها ما زالت صالحة إذ أنها هي الوحيدة التي بإمكانـــــها قياس بعض القدرات و السمات لدى شخصية المتعلم و ماحصل عليه من تعلم جديد ، ومـــــــن محاسنها ما يلي :

- تنمية الثروة اللغوية لدى المتعلم و تشخيص القدرة التعبيرية لديه.

- تساعد على معرفة مدى قدرة المتعلم على حل المشكلات.

- تمكن من قياس قدرة المتعلم على فهم ، التحليل ، التركيب ، النقد و التقويم .

- سهلة الإعداد و التحضير.

ج- اقتراحات لتطوير الاختبارات التقليدية :

نظرا للأهمية التي تكتسبها الاختبارات التقليدية و رغم الانتقادات الموجهة إليها فإنـــــــه لا

يمكـــن الاستغناء عنها إذ توصل الباحثون إلى عدة إجراءات لتطوير إعداد هذه الاختبارات نـــوردها فيما يلي:

- تحديد السياق العام أي توضيح الأهداف المراد قياسها في الاختبار.

- تحديد صياغة السؤال أو الأسئلة بدقة لتفادي التأويلات لدى الممتحنين.

- توجيه الممتحن إلى العناصر الخاصة بالسؤال حيث يقسم السؤال العام إلى أسئلة فرعية قصيرة تمثل الخطوط العريضة للإجابة حتى لا يخرج الممتحن عن الموضوع .

- صياغة الأسئلة باعتماد أسلوب الأمر و الاستفهام.

- إعطاء التعليمات المتعلقة بطول الإجابة و الوقت المعطى.

- إعطاء بيانات تتعلق بشروط تقييم الإجابة للممتحن ، مثل سلم التنقيط و العلامة التي تمنح لكل جزء من السؤال.

- أن تكون الأسئلة باعثة عن الاهتمام و التفكير بالأمور الأساسية بدلا من التفصيلات التـــي لا قيمة لها .

- أن تكون الأسئلة شاملة و تقيس كل الأهداف.

- أن يؤخذ بعين الاعتبار مستويات الممتحنين و اختلاف قدراتهم عند تحضير الأسئلة فالضعيف له نصيبه و المتوسط كذلك و المتفوق يعطي له الحظ لإظهار نبوغه و عبقريته.

فإذا استوفت هذه الاختبارات هذه الشروط و الاعتبارات عند التحضير فعنها ستؤدي وظيفتها، و أمكن ذلك من جمع معلومات صادقة و بالتالي إصدار حكم و اتخاذ قرار ناجع و فعال ، و هذا ما أكده " عبد اللطيف فؤاد إبراهيم " بقوله : " إذا التزمت هذه الاختبارات ببعـــــض الإجراءات الموضوعة فغنها تؤدي غايتها ، لأنها إذا أجريت بحكمة و وعي في أسئلتها و بوضوح تكـــون مناسبة للتلميذ و متماشية مع طبيعة الدراسة و نشاطها و مثيرة للتفكير و الفهـــم و استخلاص النتائج و في إصدار الأحكام (1).

د- كيفية تصحيح الاختبارات التقليدية :

نظرا لصعوبة تصحيح هذا النوع من الاختبارات و تأثرها بذاتية المصحح و عامـــــل

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ص 77

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

التعب و الحالة النفسية لديه...الخ ، أوجد علماء القياس و التقويم التربوي كيفية تقلل من هذه الصعوبة و تجعل من عملية التصحيح أكثر موضوعية و عدلا، و حتى يصل المصحح إلى ذلك عليه المرور بالخطوات التالية :

- قراءة كلية للأجوبة

- قراءة ثانية للأجوبة تقسم على أساسها إجابات التلاميذ إلى ثلاثة مستويات، مجموعة إجابتها جيدة ، مجموعة إجابتها متوسطة ، والمجموعة الثالثة إجابتها ضعيفة.

- تصحيح إجابات كل مجموعة لوحدها.

- أن تعطي العلامة حسب أهمية السؤال من خلال أهمية الهدف الذي يقيسه السؤال .

* إذا كان الامتحان يشمل مجموعة من الأسئلة ، فإنه لا تصحح الإجابات في ورقة الامتحان الواحدة ، بل يصحح بالكيفية التالية :

- قراءة كلية لكل الإجابات في كل الأوراق.

- قراءة إجابة السؤال الأول في كل الأوراق، ثم تقسم على أساسها إجابات الممتحنين عن السؤال الأول إلى ثلاثة مجموعات : قوية ، ضعيفة ، و متوسطة ، وتصحح مجموعـــــــة مجموعة.

- نفس العملية تتكرر مع الأسئلة المتبقية.

2- الاختبارات الموضوعية :

لديها تسميات كثيرة منها : الاختبارات المحدودة ، المغلقة ، المقننة ، و تتميز عن الاختبارات التقليدية بأسئلتها المغلقة و المقننة.
فهي لا تعتمد على السؤال المفتوح الذي يعطي الحرية الكاملة للتلميذ كي ينشئ إجابته كيفما أراد و إنما هي نموذج يعتمد على التقنين في وضع الأسئلة التي تستدعي إجابات موجزة و محددة لا تتعدى عملية الاسترجاع و التنظيم و من أمثلتها أسئلة التكميل أو الترتيب ، أو المقابلـــــــــة أو التصنيف أو التعريف أو الترادف أو التضاد...
و لكي يؤدي هذا النوع من الاختبارات الوظيفة الفعلية لأهداف التقويم لا بد أن يراعي عـــــــن وضعها :

- الدقة و التنويع و الإكثار منها حتى تكون شاملة و وافية للبرنامج المدروس.

- أن تكون أسئلتها مراعية للقدرات العقلية للتلميذ و لمهاراته و مواقفه.

- أن يعطي للتلميذ الوقت الكافي في الإجابة.

أ- تعريف الاختبارات الموضوعية :

هي تلك الأدوات التي تمكن التلميذ من الحصول على إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال بذاته و تمكن المعلم من تكوين أحكام موضوعية تتحكم إجابات الممتحن ، و هذا من أجل استبعاد أثـــر العوامل الذاتية و الفيزيولوجية التي قد تؤثر على طرق بناء الإجابات و كيفية تصحيحها و عادة ما يتضمن الاختبار الموضوعي عددا كبيرا من الأسئلة محضرة على نحو منظم تمكن المعلـــــم من بناء حكم موضوعي من خلال النتائج المحصل عليها.

هذا النوع من الاختبار تكون إجابته صحيحة أو خاطئة و لا وجود للإجابة القريبة من الصحة فالاختبار الموضوعي هو : مجموعة أسئلة ذات الإجابات القصيرة تساعد على قياس الاستدعاء و التعرف ، ويمكن الإجابة عليها في الوقت المخصص للدرس.(1)

من خلال هذا التعريف فإنها صالحة خاصة في حالة التقويم التكويني لأنها لا تستغرق و قتا في الإجابة عنها و في تصحيحها ، إذ كل ما في الأمر أن تحضر قبل الدرس ثم تطبق ، وجاءت هذه الاختبارات لتتجنب نقاط الضعف التي تعاني منها الاختبارات التقليدية.

ب- مميزات الاختبارات الموضوعية :

تتميز الاختبارات الموضوعية بجملة من الخصائص نجمل الحديث عنها في النقاط التالية :

1- الإجابة عنها تعتمد على التفكير و التحديد أكثر مما تعتمد على الحفظ و الاستظهار.

2- أنها توظف حشدا كبيرا من الأسئلة المختلفة و هو ما يجعلها تشمل البرنامج كله أو أجزاء كبيرة منه و معنى ذلك أن خبرات التلاميذ و معارفهم المكتسبة جميعها تتعـــــــرض للاختبار و التقويم.

3- أن التصحيح فيها يكون موضوعيا ، لا يختلف في تقدير العلامة اثنان ، فهي تبعد العنصر الذاتي لدى المعلمين أثناء التصحيح.

4- يكون ترتيبها حسب أهمية الهدف أو الصعوبة.

---

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ص 78

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

ج- أشكال الاختبارات الموضوعية :

يختلف نمط الأسئلة في الاختبارات الموضوعية عن سواها في الأسئلة التقليدية نوعا و كما و تأخذ إحدى الأشكال التالية :

1- اختبار الصواب أو الخطأ : في هذا النوع من الأسئلة يقدم إلى الممتحن السؤال في شكل عبارات تمثل حقائق و معطيات و يطلب منه أن يصدر عليها حكما بصحتها أو خطئها و من محاسنه أنه لا يستهلك مساحة كبيرة في حالة الطبع أو الكتابة و يمكن من تغطية جانب هام من المقرر ، كما أنه لا يتطلب جهدا في التصحيح و سهل في وضع الصياغة ، إلا أنه يعاني أثر التخمين و قلة الثبات و لا يقيس بعض القدرات مثل القدرة على التحليل و التركيب و التقويم.

مثال : أجب عن السؤال التالي بوضع علامة(*) في الخانة المناسبة :

- اندلعت الثورة التحريرية الجزائرية يوم 01 نوفمبر 1954 . نعم ☐ لا ☐

2- اختبار الاختيار من متعدد : يكون هذا النوع من الاختبارات من شطرين :

الشطر الأول يمثل العبارة التي تحدد المشكلة أو السؤال و تدعى بالإثارة أو مقدمة السؤال و الشطر الثاني يمثل الاستجابات و تدعى البدائل أو الاختبارات ، و يستحسن أن يتراوح عددها ما بين أربعة إلى سبعة بدائل و يطلب من الممتحن أن يختار بديل واحد و ذلك بوضع علامة(*) في المربع الموجود أمام البديل الذي يراه صحيحا ، وجاء هذا النوع للتقليل من أثر التخمين.

مثال : أجب عن السؤال التالي بوضع علامة (*) في الخانة المناسبة :

من هو صاحب نظرية التطور :

فرويد ☐

بياجيه ☐

ثورندايك ☐

سكينر ☐

دراوين ☐

ملاحظة: يجب أن لا يخضع ترتيب الإجابات الصحيحة لترتيب منطقي لأنه إذا تمكن المجيب من اكتشاف هذا المنطق يمكنه أن يصل إلى الإجابة بدون تفكير، و يتأثر هذا النوع بالتخمين كلما قلت البدائل ، و يتميز هذا النوع من الاختبار بقياس مختلف المعطيات و ألـــــــوان المهارات المعرفية ، و كذا بمعدلات عالية من الصدق و الثبات و نسبة قليلة من أثر التخمين،إلا أنه يتطلب الدقة التعبيرية .

3- اختبار المطابقة : (الربط أو المزاوجة) : يتشكل من قائمتين أو عمودين العمود الأول يـــمثل عبارات موضوع السؤال أي (المقدمات) ، أما العمود الثاني فيمـــثل الإجابات (الاستجابات)، و يطلب من الممتحن الربط بين كل عبارة من قائمة الأسئلة (المقدمات) و ما يقابلها من عبارة فـــي قائمة العمود الثاني (الاستجابات) و يكون ذلك حسب تعليمات أو معايير معينة.

مثال : أبط بين الحيوان و صورته فيما يلي :

- البقرة	- نقيق
- الحصان	- هديل
- الضفدع	- صهيل
- الحمام	- خوار

ملاحظة: يتأثر هذا النوع من الاختبارات بالتخمين و كذلك أن الإجابة الخاطئة عن السؤال الأول تنقص من احتمالات الإجابات الباقية و تتناقص العملية كلما تقدم الممتحن في الإجابة ، و عليـــه ينصح أن يكون عدد عبارات العمود الأول أقل من عدد عبارات العمود الثاني.

4- اختبار ملء الفراغ (اختبار التكملة) : يبنى هذا النوع من الاختبار في شكل عبارات ناقصة و يطالب التلميذ بوضع الكلمة أو العبارة المناسبة مكان الفراغ.

مثال : أملأ الفراغات بالكلمات المناسبة في النص التالي :

السبورة .....بيداغوجية .....المعلم .....رسالته التربوية إلى.....

الجواب : السبورة وسيلة بيداغوجية تساعد المعلم لإيصال رسالته التربوية إلى التلاميذ.

ملاحظة : هذا النوع من الاختبارات لا يتأثر بالتخمين إلا أنه يستغرق وقتا في إعداده و الإجابة عليه و أنه أقل موضوعية من سابقيه.

5- اختبار الترتيب : في هذا الشكل يقدم للممتحن موضوعا غير مرتب و يطلب منه ترتيبه في نظام متكامل و كامل مع إضافة شيء أو جزء لا يدخل في ترتيب هذا الكل.

مثال : رتب الكلمات التالية مكونا جملة مفيدة مع استخراج كلمة لا تخدم النص :

في – المعلم – يشرح – المحفظة – الدرس – القسم .

الإجابة : يشرح المعلم الدرس في القسم.

الكلمة التي لا تخدم النص هي : المحفظة.

6- اختبار التصنيف : في هذا الشكل من الاختبار يقدم للممتحن مجموعة مـــــــن الأشياء أو المواضيع أو الأعداد ...الخ ، و يطلب منه تصنيفها على اساس صفة أو معيار تشرك في هـذه الأشياء.

مثال : صنف الكلمات التالية إلى مجموعتين :

زار- المعلم - نال - التلميذ - القسم - يدرس - الكراس - يراجع

الإجابة : تصنف هذه الأجوبة إلى مجموعة الأفعال و مجموعة الأسماء .

مجموعة الأفعال : زار – نال – يدرس – يراجع

مجموعة الأسماء : المعلم – التلميذ – القسم – الكراس

7- اختبار الشطب أو التشطيب : يقدم للممتحن في هذا النوع من الاختبارات قائمة من الأسماء أو الأفعال أو الأعداد أو الأشياء ...الخ و يطلب منه شطب الأجزاء من القائمة على أساس معين يحدد في تعليمات الاختبار.

مثال : أشطب على الأعداد الفردية مما يلي :

14- 27- 63 - 72 - 96 - 99

الجواب : 14-/27-/63 - 72 - 96 -/99

د- مزايا الاختبارات الموضوعية :

تتميز هذه الاختبارات في جملة من الخصائص نوردها فيما يلي :

- سهولة التطبيق و استخراج النتائج و تفسيرها

- خلوها من العوامل الذاتية أثناء التصحيح حيث لا يختلف اثنان في تقدير علامة الإجابة الواحدة.

- إمكانية توظيف عدد كبير من الأسئلة مما يسمح بتغطية البرنامج كله.

- تستعمل مع الفئات التي تعاني في نقص في اللغة خاصة مع المستويات التعليمية الدنيا.

- سهلة التصحيح بالنسبة للمعلم كما أنها تمكن التلميذ من تقويم نفسه بنفسه.

- ارتفاع نسبة مصداقية نتائجها و هذا ينعكس ايجابيا على القرارات و الأحكام المتخذة من خلال معطياتها.

ه- عيوب الاختبارات الموضوعية :

رغم المحاسن التي تتوفر عليها و مجيئها كبديـــــــل لنظام الامتحانات الذي كان سائدا قبلها إلا أنها لا تخلوا هي أيضا من العيوب و من جملتها ما يلي :

- إنها تحتاج إلى وقت و جهد كبيرين لبنائها و إعدادها.

- لا تستطيع أن تقيس كل الجوانب المتعلقة بشخصية المتعلم.

- لا تمكن المعلم من معرفة كيفية وصول الممتحن إلى الإجابة.

- تصميمها يسهل على الممتحن الحصول على الإجابة إما عن طريق الصدفة (التخمين) أو عن طريق الغش و بالتالي في هذه الحالة فإن المعلومات تكون غير صادقة.

- لا تنمي الثروة اللغوية للممتحن و لا تسمح له بإبراز مواهبه اللغوية.

- يتطلب بناؤها مهارة خاصة قد لا نجدها عند كل المعلمين.

تجعل التلميذ عبارة عن آلة يؤدي الوظيفة بدقة متناهية من غير أن يحق له التصرف في الإجابة وفق ما تتطلبه الحرية في الخلق و الإبداع و التنظيم و الترتيب و في هذا قتل لسمات الشخصية الفردية .

- لا تساعد التلاميذ عن الإجابات التحليلية ، مثلما هو متاح في الاختبارات التقليدية و في هذا قتل لقدرات ذهنية هامة مثل التحليل و التعليل و الاستدلال و الاستنتاج و النقد و حتى نقلل من هـــذه العيوب خاصة ما تعلق منها بالتخمين و عدم القدرة على التحليل و النقد نتبع ما يلي :

* التخمين : إن التقليل أو القضاء على هذا الجانب يكون باتخاذ إجراءات تضبط تصرفات التلميذ منها تخويفه و إشعاره بأن الخطأ المبنى على التخمين تكون عاقبته ناقص علامة و الإجابـــــــة الصحيحة تعطيه العلامة و في حالة عدم الإجابة يعطي له صفر،وبذلك يبتعد عـــــــن الإجابة بالتخمين و يتحرى الدقة أثناء الإجابة.

* النقص في قياس القدرة على التحليل و النقد : يمكن التغلب على هـــــذا الجانب باللجوء إلى الأسئلة التقليدية.

6- كيفية تصحيح الاختبارات الموضوعية :

من خلال ما قدمناه من محاسن هذا النوع من الاختبار بأنه سهل التصحيح ، بإمكان أي شخص لديه مستوى تعليمي معين تصحيحه ، فقط يقدم له التصحيح النموذجي ، و حتى يأخـــــــذ هذا التصحيح وقتا سريعا هناك طريقتان :

* طريقة الورق المقوى : حيث يكتب التصحيح النموذجي على ورق مقوى تحترم فيه نفس مقاييس أوراق إجابة الممتحنين و يثقب الورق المقوى في مكان وضع الإجابة الصحيحة ، وعند التصحيح يوضع التصحيح النموذجي فوق ورقة إجابة الممتحن ، و يدل تطابق إجابة الممتحـــن مع الثقب الموجود على الورق المقوى الذي يمثل الإجابة الصحيحة على صحة الإجابة ، إلا أن هذه الطريقة يؤخذ عليها أنها لا تمكن المصحح من ملاحظة المجيب الذي اختار أكثر من احتمال فأوجدت طريقة أخرى.

* طريقة الورق الشفاف : تحضر بنفس الطريقة التي حضر بها الورق المقـــــــوى ، و سبب استعمال الورق الشفاف هو تمكن المصحح من ملاحظة الإجابات التي أجيب عنها بأكثر مـــــن اختيار أو بديل في السؤال الواحد.

و ما يمكن قوله من خلال هذا العرض للاختبارات المقالية و الاختبارات الموضوعية مـــــن تعاريف و خصائص و محاسن و عيوب لكلا النوعين ، فإنه لا يمكن الاستغناء عنهما مهما كان الحال لأن كل منهما يكمل الآخر ، فمثلا الاختبار الموضوعي لا يقـــــيس

القدرات العقلية العـــليا كالتحليل و التركيب و التقويم و لقياس ذلك يلجأ إلى الاختبار التقليدي المقالي ، و عليـــــــه فإن استعمال أي نوع منهما يبقى مرهونا حسب طبيعة الموقف الذي يكون فيه المعلم فإن كان المعلـم في أثناء التعليم (التقويم التكويني) و كان الهدف من هذا الجزء من الدرس المعرفة ، و نظـــــرا لقيمة الوقت و المستوى من الهدف فعلى المعلم أن يقيس هذا الهدف باستعمال شكل من اشكـــــال الاختبار الموضوعي.

3- الاختبارات التحصيلية :

أ- شروط بنائها :

- ربط الأسئلة بالمنهاج الدراسي و توزيعها على كامل المقرر أو على الأقل الأجزاء الهامة منه.

- مراعاة الدقة اللغوية و الابتعاد عن العبارات الغامضة و الكثيرة التأويلات .

- ترتيب الأسئلة من السهل إلى الأصعب.

- اجتناب الأسئلة التي تعتمد أجوبتها على بعضها البعض.

- إرفاق الأسئلة بالرسومات و التخطيطات اللازمة.

- توزيع الأسئلة أو الأنشطة حسب الوقت الممنوح للاختبار.

- إعلام الممتحنين بسلم التنقيط عند الامتحان.

- توفير الشروط الضرورية لأداء الاختبار (الوقت المناسب- وسائل انجاز الاختبار ...الخ)

- تقديم التعليمات اللازمة قبل الشروع في الاختبار (تنظيم ورقة الإجابة – كيفية الإجابة – وقت الامتحان – حدود الخطأ المسموح به).

- ضبط الإجابات النموذجية.

لقد أورد الباحثون فـــــي علم الاختبارات مجموعة من الشروط سماها بعضهـــــــم بالشروط "السيكومترية "(1).

(1) الشروط السيكومترية : هي التي يمكن من جمع معلومات تفي بالغرض

ب- الخصائص السيكومترية للاختبارات التحصيلية :

1- الصدق : نعني به أن يقيس الاختبار ما أعد لأجله أي أن يقيس الاختبار فعلا الكفاءة أو القدرة المراد قياسها ، وهذا يتطلب من المعلم أن يحدد بدقة الأهداف المراد تقويمها . ولحساب هـــــذه الصفة (الصدق) هناك طرق إحصائية متنوعة ترتبط كل واحدة منها بنوع الصدق ، ونقول عـن اختبار أنه صادق ، إذا حددنا بوضوح و بدقة الأهداف المراد تقويمها ، وكذلك إذا كان يحتـــوي عددا كافيا و مناسبا من الأسئلة لقياس ما توصلنا إليه من نتائج ، والصدق على أنواع :

- الصدق المحكي : ويدل على صدق الاختبار من الناحية الوظيفية أو العلمية.

- الصدق البنائي : الذي يكشف عن مدى تأدية الاختبار لما وضع لأجله.

صدق المحتوى : يرتبط هذا النوع من الصدق بالإجابة عن السؤال التالي : إلى أي حد يكـــــون الاختبار قادرا على قياس مجال محددا من السلوك ؟ ، ويعتبره " أحمد عودة " بأنه أهم أنـــواع الصدق خاصة عندما يكون المجال محددا و معرفا و يضم هذا النوع من الصدق(صـــــــــدق المحتوى) نوعين : الصدق الظاهري و الصدق العيني

* فالصدق الظاهري:نصل إليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار للسمة المقاسة.

* أما الصدق العيني فيتطلب تحديد أدق للمجال أو الموضوعات الدراسية التي يغطيها الاختبار.

2- الثبات : نقول عن اختبار أنه ثابت عندما يعاد نفس الاختبار على نفس الأفراد أو أفـــــــراد متشابهين و في نفس الظروف فيعطينا نفس النتائج التي جمعت في التطبيق الأول ، وصفة الثبات تتحقق أكثر و بنسبة عالية في المواد العلمية على خلاف ذلك في المواد الأدبية لأنه من الصعـب توفير نفس الظروف في الحالة الثانية : و هناك مجموعة كثيرة من العوامل التي تؤثـــر على هذا الثبات نذكر منها ما يلي :

- عدم القدرة على التحكم في إعادة نفس الظروف و الشروط النفسية و المادية.

- عدم تمثيل الأسئلة تمثيلا جيدا للميزة المراد قياسها.

- عدم الموضوعية في التصحيح.

3- الموضوعية : و تعني عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الشخصية هذا إذا تم وضع الأسئلـــة و ضبط الإجابات النموذجية و توزيع العلامات باتساق و تهيئة الجو المناسب للتصحيح و يكـون هذا كله قبل إجراء الاختبار ، ففي هذه الحالة حتى و لو قام بعملية التصحيح عـــــدة مصححين فستكون العلامات نفسها و لا تتغير.

إن احترام الشروط المذكورة آنفا سيمكن المعلم من تحديد مستوى متعلميـــــــه و ضبط العوامل و الصعوبات التي تعيق تعلمهم و العمل على علاجها في الوقت المناسب و اتخاذ القرار.

إلا أن الواقع يظهر عكس ذلك تماما فنجد معلمين يقومون متعلميهم مـــــن خلال مجموعة أسئلة و في بعض المرات سؤال واحد غير مبالين بهذه الشروط إما لعدم علمهم بها أو أنهم لم يتدبـــروا على ذلك ، وفيما يلي الكيفية التي يتم بها بناء الاختبار التحصيلي.

ج- كيفية بناء الاختبارات التحصيلية :

إن عملية بناء اختبار تحتاج إلى مهارة عالية من مصمم الاختبار و دراية واسعة بالميدان المراد قياسه ، وبناء الاختبار هو جملة من الإجراءات المنهجية تتعلق ببناء المقاييس و الاختبـــــارات بحيث تجعل هذه الإجراءات الاختبارات دقيقة في قياسها و مؤدية لغرضها و مميزة بين الإفـراد في السمة والمقاسة ، ومما لا شك فيه هو أن المعلم عند تصميمه للاختبار يجد نفســـــه مضطرا للإجابة عن مجموعة من الأسئلة حتى يتمكن من تصميم اختباره ، ومن جملة هذه التســـــاؤلات، ماذا أقيس ؟ ما هي الأسئلة المناسبة لقياس السمات أو القدرات التي أرغب في قياسها ؟ و ماهــي النتائج التي سأجمعها ؟ و تتم عملية بناء الاختبار التحصيلي وفق المراحل التالية :

د- خطوات بناء الاختبار التحصيلي :

1- تحديد الأهداف : قبل الشروع في تصميم الاختبار ، على المصمم أن يحدد ماذا يريد أن يقيس بهذا الاختبار ؟ بمعنى هل يراد من الاختبار قياس منطلقات التعلم (تقويم تشخيصي) أو يستهدف ما تحقق من تعلم و اكتساب مهارات أثناء التعلم (تقويم تكويني) أو قياس التعلم النهائي للمتعلميـن (تقويم تحصيلي).

كما يلزم أيضا تحديد الفئة المراد اختبارها ، و هل تكون الأسئلة شفوية أم كتابية و كذلك تحديـــد النواحي المراد قياسها ، هل هي معرفية أو حس حركية أم وجدانية ....

بالإضافة إلى تحديد المادة المراد قياسها و توفيق كل ذلك مع نوع الاختبار الذي يناسب قيـــاس هاته الأهداف ، هاته الأخيرة التي يجب أن تكون مؤجرأة مستوفية لكل شروطها حتى تكون قابلة للتحقيق و الملاحظة و القياس .

2- وضع الأسئلة أو الكواشف : لقياس مدى وصولنا للأهداف المحددة ، و لقياس ما توصلنا إليه نلجأ إلى إنتاج مجموعة من الكواشف (الأسئلة) التي تقيس هذه النواحي و توزيعها على المحاور و المواضع المدروسة ، أي تصنيف الأسئلة حسب المهارات و القدرات المراد قياسها و هنا لابد أن يراعى عدد الأسئلة حسب أهميتها و حجم قيمة الجانب الذي تقيسه ، كما يجب أن ينوع فـــي شكل و نمط السؤال ، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية.

3- تجريب الاختبار : تعد هذه المرحلة بمثابة ترجمة واقعية و مادية في صياغة فقرات الاختبار إذ يطبق هذا الاختبار على مجموعة صغيرة من الأفراد تكون ممثلة للمجتمع الأصلي،ومن خلال دراسة تحليلية لنتائج هذا التطبيق نتمكن من تعديل الاختبار من الجوانب التالية :

- قدرة الاختبار على مدى تحقيق أغراضه (الصدق)

- قدرة الاختبار على الثبات

- قدرة الاختبار على تمييز الفروق الفردية

و لقد لخص الأستاذ " تيغزى أمحمد " الدراسة التحليلية للاختبار في العناصر التالية(1) :

- تصحيح الإجابة من أثر التخمين.

- تقدير مستوى صعوبة و سهولة الأسئلة .

- قدرة السؤال على التمييز بين المجموعة المتفوقة و الضعيفة .

- ثبات الاختبار و اتساقه أو دقته .

- صدق الاختبار و صلاحيته.

---

(1) غريب العربي ، المرجع السابق ص 94

إن تحليل الأسئلة يبين للمعلم مدى صلاحية هذا الأخيرة ، كما يضطر إلى إلغاء أو تعديل جزئي أو كلي للسؤال ، وعليه فإن الأسئلة السهلة جدا أو عكسها يتم إلغاؤها و التي لا تميز بين الأقوياء و الضعفاء أو الغامضة لا يحتفظ بها.

4- دراسة معامل الصعوبة و السهولة : و يقصد بها مدى صعوبتها – الأسئلة – بالنسبة للأفراد الذين لم يجيبوا عنها ، و سهولتها بالنسبة للأشخاص الذين أجابوا عنها.

إن الفائدة من دراسة صعوبة أو سهولة السؤال هو معرفة مدى مناسبته للهدف و الفئة حتـــــــى نتمكن من ترتيب الأسئلة من السهل إلى الصعب و للوصول إلى هذا يتم تطبيق الاختبـــــار على عينة تجريبية و بعد الحصول على النتائج نحللها إحصائيا بالكيفية التالية :

أ- ترتيب نتائج الامتحان ترتيبا تصاعديا.

ب- تقسيم نتائج الامتحان على ثلاثة أقسام : مجموعة قوية ، متوسطة ، ضعيفة.

ج- إقصاء نتائج المجموعة المتوسطة و التعامل مع نتائج المجموعة القوية و الضعيفة إحصائيا.

د- حساب مجموع علامات كل سؤال جمعا أفقيا ثم الإجابات الصحيحة من طرف كل الممتحنين على السؤال الواحد.

ه- حساب مجموع علامات كل تلميذ جمعا عموديا .

$$\text{حساب معامل الصعوبة} = \frac{\text{عدد الإجابات الخاطئة للسؤال} * 100}{\text{عدد الإجابات المحاولة}}$$

$$\text{حساب معامل السهولة} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة للسؤال} * 100}{\text{عدد الإجابات المحاولة}}$$

5- معايير التمييز : يلجأ لحساب هذا المعامل لمعرفة قدرة السؤال على التمييز بيـــــن أفراد المجموعة القوية و أفراد المجموعة الضعيفة و يحسب بالكيفية التالية :

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة القوية - عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة القوية}}{\text{عدد إحدى المجموعتين}}$$

خلاصة : إن هذه المؤشرات السيكومترية في بناء الاختبارات لا تكمن مـــــن التعرف على مدى نجاح المعلم في تحقيق أهداف دروسه إلا بعد التأكد من تحديد أهداف التعلم بدقـــــة و التـــي على أساسها نفسر النتائج و مدى ابتعادها و اقترابها مـــن النتائج المتوقعة و حتى نتمكن مـــن اكتشاف الصعوبات التي تعيق حدوث هذا التعلم و إزالتها ، و لقياس هذه النتائج نستعمل مجموعة مـــن الأدوات و الوسائل كالملاحظة و المقابلة و الاختبارات التحصيلية و هذه الأخيرة هي الشائـــعة و متداولة كثيرا في نظامنا التربوي سواء تعلق الأمر بالاختبارات المقالية أو الاختبـــــارات الموضوعية ، وعليه فلا بد من تدريب أساتذتنا على التقنيات السيكومترية فـــي بناء الاختبارات التحصيلية ليتمكن المعلم من جمع معلومات تتطلب توفر مجموعة مـــــن الخصائص في هذه الأدوات كالموضوعية ، الثبات و الصدق ، وللوصول بالاختصار إلـــــــى هذا المستوى من المصداقية يتطلب وقتا طويلا كما يتطلب مهارة عالية من المصمم ومعرفة جيدة بالميدان المراد قياسه ، وهذا مرورا بالمراحل التالية في سيرورة مرتبة و متسلسلة ، وهي تحديد الهدف مـــن الاختبار – تحيد مادة الاختبار – وضع الأسئلة – تنظيم و ترتيب الأسئلة – وضـــــع تعليمات للأسئلة – تجريب الاختبار – تعديل الاختبار .

و بهذه الكيفية يكون المصمم قد صمم وحدة قياس صالحة يجمع بها بيانات حقيقية تمكن من قياس نتائج تعلمه و إصدار الحكم عليها بكل دقة ، وتعديلها بطريقة صحيحة.

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

رابعا : الأسئلة :

الأسئلة هي عماد العملية التعليمية التعلمية ، ويكون من المستحيل أن نتصور حصـــــة تعليمية تعلمية تخلو من السؤال ، ولا يمكن أن نتصور أيضا عملية تقييمية لا تأخذ بالأسئلة ديدنا لهـــــا. كما أن مهارة إعداد الأسئلة ليست متأتية لجميع المعلمين ، فالمعلم الماهر هو الذي يحسن اختيار الأسئلة ، لأنه يعلم بأن لها دورا عظيما في إثارة التعلم لدى التلاميذ ، وأنها أحسن أداة تـــــوقظ انتباههم و تدفعهم بشوق إلى الإقبال على الدروس ، فهي إذا وسيلة من وسائل التربية الحديثـــة التي تحقق التعلم الجيد.و المعلم إذ يسال فهو :

1- يصغي لتلاميذه ويتيح لهم فرصا للتحدث و التعبير.

2- يجعلهم يبدون أرائهم ، ويبحثون على الحقيقة التي هي ضالتهم.

3- يحفزهم على التفكير السليم.

4- ينشط ذكاءهم ، ويثير فضولهم ورغبتهم.

5- يشد و يوجه انتباههم إلى القضايا الهامة في الدرس و يحافظ على استمرارية انتباههم و اهتمامهم.

6- يوطد الثقة في نفوسهم ، ويشعرهم بأهمية مشاركتهم في المناقشة و دورهم في إثرائها.

7- من خلال إجاباتهم يتعرف على آرائهم ، ومستوى تفكيرهم و استعدادهم و يقدر مدى تجاوبهم و استيعابهم لما يتلقونه.

8- يحقق عملية التفاعل المرغوب في عملية التعليم و التعلم.

1- ما هو السؤال ؟

السؤال جملة استفهامية طلبية ، توجه إلى شخص أو مجموعة أشخاص من أجل الحصول على إجابة لقضية أو بغرض حثه على توليد أسئلة أو لفت انتباهه لأمر ما .

تختلف صياغتها إن كانت كتابية ، ولهجتها إن كانت شفوية ، باختلاف الموقف التعليمي الـــذي يتعرض له المعلم " المقوم " فقد تطرح بصيغة الإعجاب أو الاستهجان أو على شكل أمر يجب تنفيذه أو نواه يجب اجتنابها ، كما تختلف في درجة سهولتها و صعوبتها ، تتناسب بيـــن مختلف المستويات.

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

2- لماذا نسأل ؟

إذا كان الهدف من الأسئلة في التقويم الكتابي – الفروض و الاختبارات – هو قياس التحصيل الدراسي ، ومعرفة مدى بلوغ الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية أو الوقوف على نوع الخبرات وتحديد كم المعلومات التي يمتلكها المتعلمون و مستوى هذه الخبرات و المعارف فإن هناك أسئلة أخرى تتعدد أهدافها و مهامها بين التعليمية و التقويمية ففي أسئلة التقويـــــــم التشخيصي التنبؤي نسأل من أجل :

- تحديد المكتسبات السابقة التي من دون معرفتها يصعب حصول التعلم الجديد.

- تهيئة التلاميذ ، وطرح الإشكال المثير للاهتمام ، للافت للانتباه ، المحرك للدافعية .

أما في أسئلة التقويم التكويني و بناء التعلمات و تقويم المسارات نسأل من أجل :

- استدراج التلاميذ إل بناء التعلمات ، وحثهم على الاكتشاف بأنفسهم ، ويطلق على هذا النوع من الأسئلة اسم الأسئلة الاستقصائية أو الاستكشافية ، وهي تمس غالبا المستويات المتوسطة و العليا من التفكير.

- معرفة مدى فهم التلاميذ لما تعلموه ، و تصحيح أخطائهم قبل رسوخها .

وتتنوع أسئلة هذه المرحلة بين :

- أسئلة تنمية أنواع التفكير لدى التلاميذ كالتفكير الإبتكاري و النقدي.

- أسئلة التعرف على المشاعر و الأحاسيس ، واكتشاف الميولات ، والقدرة على التذوق.

- أسئلة ضبط السلوك في القسم ، كتنبيه المنشغل و اللاهي.

- أسئلة المراجعة ، وهي أسئلة تقويمية تذيل كل درس لاكتشاف مدى النجاحات أو الصعوبات.

و عموما يمكن تلخيص ما ترمي إليه الأسئلة في النقاط التالية :(1)

1- تحديد نوعية الكفاءة التي يراد قياسها (معارف ، مهارات ، مواقف ...) .

2- قياس القدرة العقلية للمتعلم.

3- قياس كمية المعلومات اللازمة لحل مشكلة ما .

4- قياس درجة الارتباط لدى المعلم.

5- قياس قدرة التلاميذ التواصلية في العملية التعلمية من حيث الفهم و الاستيعاب و تحصيل المعارف و إمكانية توظيفها في الحياة الواقعية.

3- أهمية الأسئلة :(2)

تتجلى أهمية الأسئلة التعليمية في النقاط التالية :

1- تجذب انتباه المتعلم إلى الأفكار المهمة في المادة الدراسية.

2- تحثه على دراستها و فهمها و استرجاعها في الوقت المناسب و الاستفادة منها في المستقبل.

3- تدفعه إلى توظيف استراتيجياته الإدراكية و عملياته العقلية لزيادة الفهم و الاستيعاب.

4- تلخص المادة على شكل أسئلة.

5- تحفز المتعلم على استقصاء معرفة جديدة من مراجع مختلفة.

فالأسئلة بشكل عام تثري عملية التعلم و تزيد من دافعية المتعلم للتعلم ، وتشيع حب الاستطلاع لديه بطريقة فعالة و منظمة.

---

(1) خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص 77
(2) أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا ، طبع دار الشروق ، عمان ، ط1 ، 2000 ، ص 224

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

4- تصنيف الأسئلة : (1)

أ- حسب نوعها : تصنف إلى :

1- أسئلة مغلقة مباشرة ، توجه إلى تلميذ بعينه و تكون لها إجابة واحدة محددة.
مثال : ما هي عاصمة الجزائر ؟

2- أسئلة مباشرة غير مباشرة : تكون ذات جوانب واحدة و توجه إلى كل التلاميذ.

3- أسئلة مباشرة مفتوحة : توجه إلى تلميذ معين و يكون لها أكثر من جواب .
مثال : ما هي هوايتك ؟

4- أسئلة غير مباشرة مفتوحة : توجه إلى كل التلاميذ ، وتكون إجابتها غير محددة (أي أكثر من جواب) مثل : كيف تحافظ على صحتك ؟

ب- حسب شكلها :

1- أسئلة التحرير : و يسميها البعض الأسئلة المفتوحة ، أو الأسئلة المقال ، وفيها يجيب المتعلم مستعملا لغته الخاصة و هي نوعان :

أ- أسئلة تحرير قصيرة : وفيها يكون جواب المتعلم في كلمة واحدة أو جملة قصيرة .

ب- أسئلة تحرير طويلة : تكون بصيغة : حلل وناقش ، حرر فقرة ، اكتب موضوعا ....

2- أسئلة التعيين : و يسميها البعض الأسئلة المغلقة ، وتفيد في تناول مجال واسع من المادة و تسمح بالتطرق على الجزئيات ، لأنها لا تقيس إلا القدرات الدنيا للمتعلم كالتذكر و الفهم و مـــن أمثلتها : أسئلة الصواب و الخطأ ، أسئلة الاختيار من متعدد ، أسئلة المقابلة.

ج- حسب نوع التصحيح : و هي نوعان :

1- أسئلة التصحيح الذاتي : و تقابلها أسئلة التحرير أو الأسئلة المفتوحة ، ويخضع تقديـــر فيها العلامة إلى الذاتية " ذاتية المصحح "

2- أسئلة التصحيح الموضوعي : وتقابلها أسئلة التعيين ،وتنتفي فيها الذاتية.

---

(1) تقنيات التقويم التربوي و بناء الاختبارات ، مذكرة نهاية التكوين نمط مدير و المدارس الابتدائية معهد ابن رشد ، تيارت 2007/2006 ص 48

و فيما يلي جدول مقارنة بين أسئلة التعيين و أسئلة التحرير(1)

	أسئلة التعيين	أسئلة التحرير
موضوع السؤال	يدور في جانب واحد من الدرس.	يدور حول مجال واسع، عدة الـــــــــــدروس.
طبيعة السؤال	يحدد الجواب من طرف واضعه مسبقا. يقدم التلميذ جوبا قصيرا أو يختار جوبا من أجوبة مقترحة.	يحدد الجواب جزئيا من طرف واضعه دون التكهن بطريقـــة الإجابة ، وينظم التلميذ الجواب بنفسه و يعبر عنه بطريقته الخاصة.
طبيعة الجهد المطلوب	يمكن أن يتهكن التلميذ بالجواب المطلوب.	يقضي وقتا طويلا في التفكير و الكتابة.
حجم المادة المعطاة	يتضمن الاختبار عددا كبيرا من الأسئلة و يغطي مجالا واسعا من المادة دون تعمق.	يتضمن عددا محدودا من الأسئلة يغطي مجالا ضيقا من المـــــادة و لكن بتعمق.
المستويات الصنافية التي يقيسها السؤال	يقوم بفاعلية مستوى المعرفة و الفهم و بدرجة أقل مستـــــــوى التطبيق و التحليل. يقيس بصعوبة مهارة الاختبار و لتنظيم و التعبير عن الأفكار و كذا القدرة على حل المشكلات.	يسمح بقياس القدرة على الفهم و التطبيق و التحليل و التركيب و التقويم . يقيس بفعالية القـــــــــدرة على الاختيار و التنظيم و التعبير عن الأفكار.
الأثر البيداغوجي	يشجع الاختبار على اكتساب المعارف الجديدة و على التمييز بينها.	يشجع على الدراسة التحليلية التي تنمي القدرة على التنظيم و التعبير عن الأفكار.
أعداد الجواب	طويل و معقد.	سهل نسبيا.
التصحيح	سهل ، سريع ، موضوعي.	طويل ، ذاتي ، يختلف من مصحح لآخر.

(1) تقنيات التقويم التربوي و بناء الاختبارات ، المرجع السابق ، ص 49

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

د- حسب المستويات العقلية :

1- أسئلة التذكر (الحفظ) : وفيها يطلب من المجيب استرجاع المعلومات من الذاكرة.

2- أسئلة إعادة الصياغة : يطلب من المجيب تحويل المعلومات من صيغة إلى صيغة أخـــــرى موازية لها في المعنى دون أن يضيف شيئا من عنده.

3- أسئلة الشرح /التفسير : يطلب من المجيب شرح أو توضيح فكرة معينة بأسلوبه الخـــــاص .

4- أسئلة المقارنة : يطلب من المجيب إظهار مستوى فهمه لأوجه الشبه و أوجه الاختلاف بين الأشياء و الظواهر.

5- أسئلة التصنيف : يطلب فيها من المجيب تصنيف المعلومات أو الأشياء أو الأحداث إلى فئات معينة ، بالاعتماد على خواص معينة.

6- أسئلة التعميم : وفيها يطلب من المجيب استخلاص نتيجة عامة انطلاقا من حالات جزئية.

7- أسئلة التطبيق : وفيها يطلب من المجيب استخدام معلوماته السابقة في حل مشكلات جديـــدة لم يسبق له أن تدرب عليها.

8- أسئلة التحليل الاستدلالي : و تتطلب الإجابة عنها قيام المجيب بفحص دقيق لتعليمة ما و تجزئتها إلى عناصرها و تحديد ما بينها من علاقات و التوصل إلى استدلالات بشأنها.

9- الأسئلة التقويمية : وفيها يطلب من المجيب تقويم فكرة أو عمل بناءا على معايير معينة أو إبداء رأي أو حكم نقدي في قضية محددة مدعوما بالحجج الكافية.

10- أسئلة الإبداع : و تتطلب الإجابة عنها تفكيرا متشبعا أي يؤدي إلى أفكار تتسم بالجدة حيث يقتضي من المجيب ان يعيد صياغة الأفكار و ترتيبها للتوصل إلى حل جديد مبتكر و يمكن أن نلخص ما سبق في ثلاث مستويات :

1. أسئلة المستويات الدنيا من التفكير : و تتضمن أسئلة : التذكر – إعادة الصياغة – .

2. أسئلة المستويات المتوسطة من التفكير: و تتضمن الشرح – التفسير – المقارنة – التصنيف – التعميم – التطبيق .

3. أسئلة المستويات العليا من التفكير : و تندرج ضمنها أسئلة التحليل الاستدلالي – الأسئلة التقويمية – أسئلة الإبداع .

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

5- مهارات استخدام الأسئلة :

هي تلك الإجراءات التي يقوم بها المعلم بدقة و بسرعة و هي تتعلق أساس بـ :

أ- إعداد الأسئلة : يراعي في إعدادها الشروط التالية :

* علاقة السؤال بالهدف المقوم و ارتباطه به.

* تنوع الأسئلة بحيث تقيس المستويات الدنيا و المتوسطة و العليا .

* ارتباط السؤال بخصائص التلميذ العقلية و المعرفية و مستواه الدراسي .

* أن يكون السؤال وجيها ذا قيمة علمية ، ويتعلق بالأساسيات لا بالجزئيات.

* ترتيب الأسئلة بشكل منطقي و جعلها متناسبة مع الوقت المخصص.

* أن تكون جيدة الصياغة بحيث تتوفر فيها المعايير التالية :

- تحديد المطلوب بدقة.

- أن يمس المطلب جوابا واحدا.

- أن لا يوحي بالجواب من أول وهلة .

- أن تكون صياغة السؤال مألوفة لدى التلاميذ.

- أن يصاغ بلغة سلمية مبنى و معنى.

- أن يصاغ السؤال في أقل عدد ممكن من الكلمات.

- أن لا يكون خادعا أو مستفزا.

- ترقيم الأسئلة من 1 إلى .....

- تحديد سلم التنقيط و توزيع النقاط على السؤال و أجزائه.

ب- توجيه الأسئلة : توجيه الأسئلة إلى التلاميذ يتطلب :

* تنظيم جلوس التلاميذ بشكل يسهل إلقاء السؤال و الرد عليه.

* اختيار الوقت المناسب للإلقاء (عندما يسود الصمت و ينتبه التلاميذ و يلتزمون أماكنهم)

* يوجه بلغة واحدة ، مفهومة ، حتى ينصب الاهتمام حول مضمونه لا لغته.

* يلقى بنبرة تعكس الحماس و الود و التشجيع ، وبصوت مسموع واضح.

* يتوجه بالسؤال إلى كافة القسم مع توزيع النظر و تفادي التركيز علة تلميذ بعينه.

* أن لا يتبع نمطا واحد في توزيع الأسئلة ، كما يكون أن يختار التلميذ لكثر من مرة .

* تنويع الصياغات و الأساليب حسب مقتضى المواقف التعليمية .

* توزيع الأسئلة على أكبر عدد ممكن من تلاميذ القسم لضمان مشاركتهم.

* استدراج الضعفاء بتخصيص أسئلة مناسبة لهم و تعزيزها و كسر حاجز الخوف و التردد لديهم.

* دعوة التلاميذ إلى التفكير في الجواب قبل الإدلاء به (من 3 إلى 15 ثانية)

ج- الانتظار قبل الإجابة : الأسئلة وسيلة للتدريب على التفكير و تنظيمه ، والتسرع و التعجيل بالإجابة يضربها ، و التفكير يتطلب عمليات عقلية متسارعة و متتالية و لذلـــــك :

* وجب الانتظار فترة من الوقت "سكوت" قبل السماح للمجيب بالإجابة .

* يلقي المعلم نظرة فاحصة في وجوه التلاميذ للإدراك مدى فهمهم للسؤال من عدمه.

* إذا كان السؤال غير مفهوم – و هذا ما لا يجب ان يكون – فعلى المعلم أن يعيد صياغته أو يجزئه أو يدعمه ببعض التلميحات و الإشارات أو يكتبه على السبورة .

د- اختيار المجيب : لابد من مهلة للتفكير قبل اختيار المجيب ثم ينادي المجيب باسمه و يبدي الاهتمام بإجابته فيقترب منه أو يتلاقى به بصريا.

و أن يسمح بالإجابة عن السؤال الواحد للأكثر من تلميذ.

ه- الاستماع إلى الإجابة : من العادات الحميدة لسماع المجيب :

* وقوف المجيب حتى يسمعه غيره.

* عدم السماح بالإجابة الجماعية.

* إعطاء الفرصة للمجيب ليكمل إجابته ، وعدم مقاطعته و مساعدته على تخطي الصعوبات.

* عدم السماح للتلاميذ بمقاطعة زميلهم المجيب.

* تلاقي النظر مع المجيب و إبداء الاهتمام به و تشجيعه بالإشارات.

و- التعقيب على الإجابة : لا يتسرع المعلم في التعقيب على الإجابة حتى يسمح لباقي التلاميذ بالتفكير ، وينتهز هو – المعلم – الفرصة ليكفر في تعقيب مناسب .

ز- معالجة الإجابة : و في هذه المرحلة على المعلم :

* عدم تجاهل أية إجابة مهما كانت .

* لا يجيب عن السؤال المطروح بنفسه ، بل يشرك بقية التلاميذ في ذلك.

* ينوع أساليب التعامل حسب شكل الإجابة و مدى صحتها و التي لا تخرج عن واحدة مـــن أربع :

- إجابة صحيحة تماما ، ومصوغة بشكل جيد.

- إجابة صحيحة ، لكنها غير مصوغة بشكل جيد.

- إجابة جزؤها صحيح ، و الآخر خاطئ.

- إجابة لا أعرف أو خاطئة تماما.

و لكل واحد من هذه الإجابات طريقة خاصة في التعامل.

6- إرشادات لصياغة الأسئلة :

أ- إرشادات لصياغة أسئلة الاختبار :

* يجب أن يصاغ السؤال لتحقيق غرض معين ، من خلاله يبرز التمايز بين التلاميذ.

* يستحسن أن يصوغ المعلم أسئلة يحسن متطلباتها و تقنياتها .

* إن تحديد الأهداف يؤدي على طرح أسئلة دقيقة و محددة و إلى إجابات محددة دقيقة أيضا.

* ينبغي أن يكون السؤال – شفويا أو كتابيا – واضحا دقيقا محددا بمهارة .

ب- إرشادات لصياغة أسئلة التحرير :

* التحقق من أن التلميذ يمتلك المهارة اللغوية المناسبة لكتابة جوابه (اللغة الخاصة).

* طرح الأسئلة يتصل بالمفاهيم الأساسية بدل الجزئيات.

* تجنب الأسئلة التي تدور حول العواطف و الرأي.

* تحديد المهمة المطلوبة من التلميذ بشكل دقيق .

* طرح أسئلة واضحة دقيقة حتى يتوصل المصحح إلى التمييز بين الإجابات الجيدة من غيرها ، وحتى تسهل عملية التصحيح.

* التأكد من أن الصياغة تستبعد كل تأويل للسؤال أو إطناب في الإجابة .

* إعداد الأجوبة النموذجية مع تقدير الوقت الكافي للإجابة عن السؤال.

* إعداد سلم التنقيط ، وتوزيع النقاط بعقلانية على أجزاء الأجوبة .

ج- إرشادات حول صياغة أسئلة التعيين :

* قياس جانب ظاهر في كل سؤال على أن يقدم إطاره المرجعي "السند".

* استعمال ألفاظ مغايرة لتلك المدرجة في الكتاب المقرر قدر الإستطاع.

* تجنب الربط بين الأسئلة بحيث لا يكون الجواب عن السؤال على صلة بالجواب السابق .

* تغيير موقع الجواب الصحيح في كل سؤال .

* استبعاد الحالات التي يمكن أن يلجأ فيها إلى التخمين (كعدم تساوي الفراغات مع عـــــــدد الكلمات).

7- مواصفات السؤال الجيد : (1)

للسؤال الجيد مواصفات نوردها على شكل أسئلة ، حيث أن الإجابة عنها بالإيجاب ستكون بمثابة النموذج أو المعيار الذي يحكم في ضوئه على جودة السؤال و فعاليته ، و هذه المواصفات هـــــي :

(1) أفنان نظير دروزة ، المرجع السابق ، ص 253

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

1- هل كتب السؤال سليمة و واضحة و روعي في صياغته مبادئ الترقيم في اللغة العربية ؟

2- هل طبع السؤال بشكل سليم و واضح و تركت المسافات اللازمة للإجابة عنه ؟

3- هل كتب السؤال بصيغة تتناسب مع المرحلة الأكاديمية للمتعلم ؟

4- هل غطى السؤال المحتوى التعليمي المراد اختباره بشكل كامل ؟

5- هل المعلومات اللازمة للإجابة عن السؤال موجودة في الكتاب المدرسي أو المراجع الإضافية التي حددت له ؟

6- هل انصب السؤال حول ما درسه المتعلم أم تجاوز إلى ما لم يدرسه كنوع من التعجيز ؟

7- هل قاس السؤال الهدف السلوكي المرغوب بشكل دقيق ؟

8- هل قاس السؤال مستويات عقلية مختلفة : عليا ، ومتوسطة ، ودنيا ؟

9- هل توافق السؤال مع الهدف السلوكي في الفعل ، أو المحتوى ، والمعيار ؟

10- هل الوقت المسموح للإجابة عن السؤال يتناسب و مستوى صعوبة هذا السؤال ؟

11- هل خلا السؤال من الإشارات و التلميحات التي توحي بالإجابة الصحيحة ؟

12- هل أرفق السؤال بتعليمات واضحة عن كيفية الجواب عنه ؟

13- هل تنوع نمط السؤال بحيث جاء منه السؤال الموضوعي و السؤال المقالي ؟

14- هل حددت العلامة المستحقة لكل سؤال متناسبة مع الوقت اللازم للإجابة عنه ؟

15- هل حدد مستوى الإتقان بحيث يعرف المصحح متى يضع التقدير (أ) أو (ب) أو(ج) ؟

16- هل حددت الإجابة الصحيحة لكل سؤال بشكل دقيق و موضوعي في نموذج خاص ؟

17- هل جاء ترتيب السؤال بشكل منطقي ضمن الأسئلة التي سبقته أو التي تلته ؟

18- هل استطاع السؤال أن يميز بين التلميذ المجتهد ، والمتوسط ، و الضعيف ؟

19- هل ساهم السؤال في تعلم المتعلم و تحقيق الهدف الكلي للعملية التعليمية ؟

20- هل ارتبط السؤال بالحياة العملية الواقعية للمتعلم و لم يركز على الحفظ فقط ؟

21- هل ركز السؤال على أشياء مهمة وقيمة ؟

22- هل حث السؤال على التفكير و تحدي العقل ؟

23- هل طرح السؤال في الوقت المناسب من العملية التعليمية التعلمية ؟

وبهذه المواصفات يقيس واضع الأسئلة أسئلته من حيث مدى الجودة و الفعالية ، وعموما يمكن تلخيص مواصفات السؤال الجيد في النقاط التالية :(1)

1. أن يصاغ بلغة سليمة من الأخطاء النحوية و الصرفية و الركاكة اللغوية .

2. أن يكون مركزا و واضحا خاليا من العبارات الغربية ، والكلمات العامية .

3. أن يناسب مستوى التلاميذ فلا يكون صعبا ينفرهم ، و لا سهلا يستهينون به و أن يكون مقتصدا في الطول و القصر.

4. ألا يكون مدعاة للتخمين و الحدس .

5. ألا تقتصر الإجابة عنه بنعم أو لا .

6. ألا يكون موحيا للإجابة ، مثل قولنا : هل جئت في هذا الصباح من المنزل ؟

7. أن لا يكون مضللا ، لا يفهم التلميذ القصد منه .

8. ألا يكون من الأسئلة التعجيزية للتلاميذ .

9. ألا يتناول صيغتين أو أكثر مثل : هل راجعت دروسك ؟ ولماذا ؟

10. أن يوجه إلى جميع التلاميذ دون تعيين أحدهم مسبقا – إلا ف ي حالات استثنائية تستدعيها بعض المواقف –

8- شروط الأجوبة :

إذا كان للسؤال شروط فنية فكذلك الأمر بالنسبة للأجوبة ، وهذا بيان ذلك :

1- لا بد أن يحدد المعلم موقفه من إجابات التلاميذ ، فلا يتركهم في حيرة لا يدرون الصواب من الخطأ .

---

(1) خير الدين هني ، المرجع السابق ، ص 80

2- ألا يفسح المجال أمامهم للإجابات الجماعية التي تؤدي إلى الفوضى و الاضطراب مما يفقد المعلم السيطرة على القسم ، فتضيع الفائدة المرجوة ، ويضيع تلاميذ ذو المستويات الضعيفة في غمرة تلك الفوضى ، لأنهم بطيئوا الفهم و لا يستطيعون المتابعة ، في هذه الأجواء المضطربة.

3- دعوة التلاميذ الذين أخطئوا إلى تصحيح إجاباتهم بأنفسهم .

4- على المعلم أن يستقبل إجابات كل التلاميذ من غير تمييز بينهم لاعتبارات شخصية لأن ذلك يضر بمصداقيته الأخلاقية و التربوية .

5- على المعلم تفادي توجيه اللوم و العتاب و عبارات التحقير إلى التلاميذ المخطئيـــن لأن ذلك يقتل الرغبة في نفوسهم و ينفرهم من الإقبال على التعلم .

6- أن تكون الإجابة معبرة عن قدرات التلاميذ الذاتية و تظهر فيها شخصياتهم .

7- يجب أن يتدرب التلاميذ على استخدام التفكير المنهجي في إجاباتهم و الابتعاد عن ارتجال الإجابات عشوائيا.

8- عدم الإكثار من استخدام العبارات المختلفة للتشجيع و التنويه ، لأن ذلك يفرغها من قيمتها الاعتبارية و التربوية .

خلاصة الفصل :

لقد تعرضت فكرة الامتحانات إلى كثير من النقد أدى بعلماء التربية للمطالبة بإلغائها باعتبارها عيبا تربويا ، - وهم محققون إلى أبعد الحدود في ذلك - ، فالحالة التي وصلنا إليها تحتم علينا التوقف لفترة و إعادة نظام الامتحانات تقييما شاملا.

لقد تعاظم دور الامتحانات في الآونة الأخيرة حتى أصبحت الغاية الكبرى ، فقد أصبحت الهدف الأول و الأخير الذي يسعى إليه التلاميذ و أولياء أمورهم و معلموهم بل و المنظومة التعليميـــة بأسرها ، فالمدرسة لم تعد تهتم بإعداد التلاميذ للتربية و السلوك و إنما تركز علـــــــى إعدادهم لاجتياز الامتحانات بنجاح .

الفصل الثالث : أدوات التقويم التربوي

و تفشت الكثير من الظواهر السيئة في مجتمعاتنا المدرسية كالغياب المستمر و ظاهرة الدروس الخصوصية و شيوع الملخصات الدراسية المنسوخة .

و لقد ظهرت في الآونة الأخيرة الكثير من المحاولات للتغلب على عيوب الامتحانات المدرسية عموما نوجز بعضا منها :

1. تحديد الهدف من الامتحان بدقة قبل وضع الأسئلة ، وما الذي نرغب في قياسه ؟

هل نرغب في قياس امتلاك التلاميذ للمعلومات مثلا ، أو في قياس قدرتهم على التفسير ، أو التحليل ، أو التطبيق ، أو التركيب ، أو إصدار الأحكام ، أو كل ذلك معا .

2. تحديد أساسيات المادة الدراسية و السؤال عما يتعلق بها فقط و الابتعاد عن الشاذ و الغريب.

3. تغطية أسئلة الامتحان لأكبر قدر من المادة الدراسية .

4. تجنب الاختبارات من بين عدة أسئلة حتى لا تنعدم أسس المقارنة بينهم - توحيد الامتحان -

5. مراعاة تناسب عدد الأسئلة مع زمن الامتحان.

6. إعلام التلاميذ بالعلامات الجزئية المخصصة لكل سؤال حتى يعرف التلميذ كيف يوزع وقته.

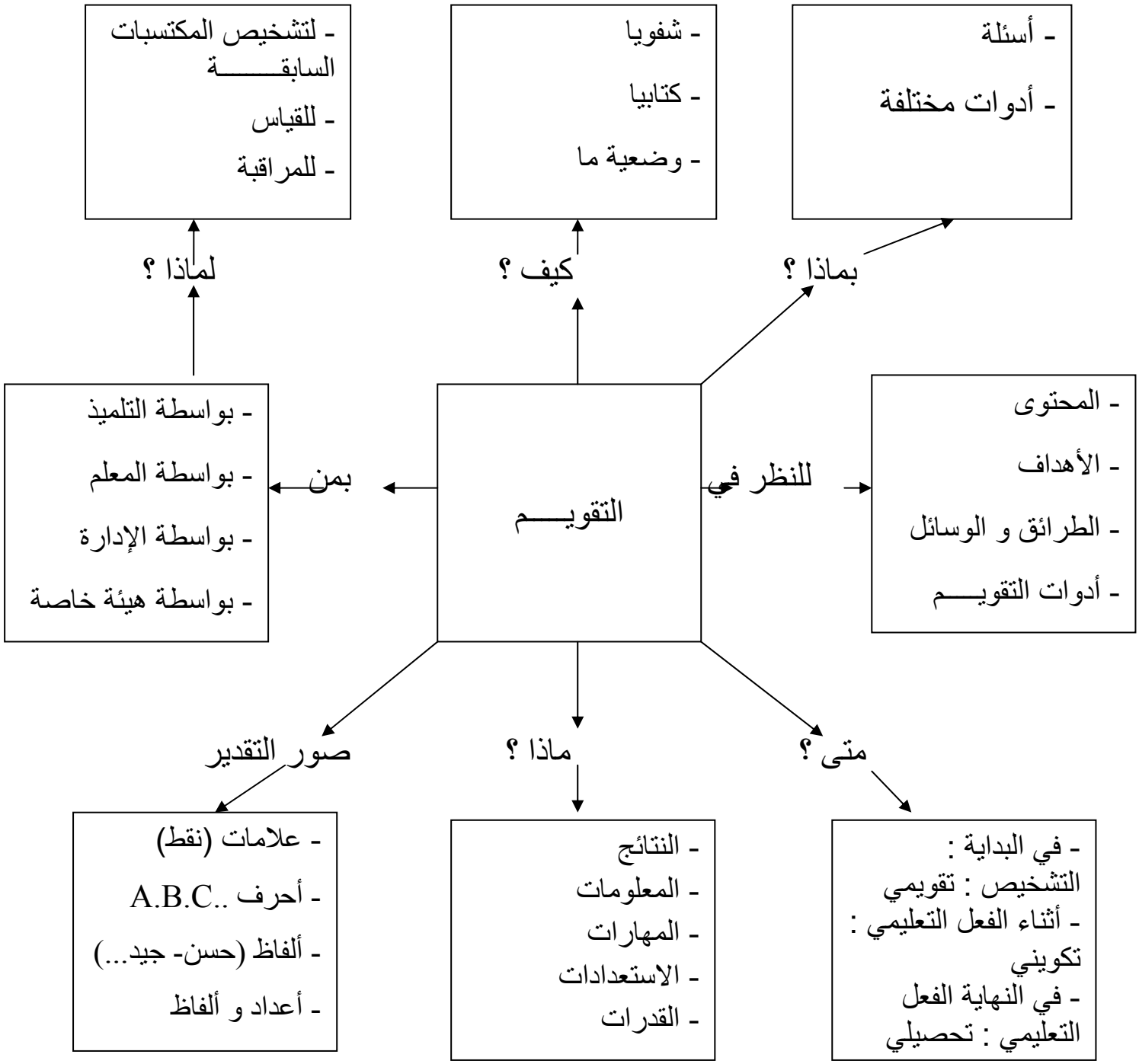
7. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ – تنويع الأسئلة –

8. مراعاة ترتيب الأسئلة ترتيبا تصاعديا من حيث الصعوبة.

9. مراعاة زيادة عدد الأسئلة : فكلما زادت الأسئلة كلما كان ذلك في مصلحة التلاميذ .

10. مراعاة العدالة و الدقة عند تصحيح الامتحان.

و أخيرا نورد هذا المخطط الذي فيه لخص محمد شارف سرير و نور الدين خالدي كل ما يتعلق بالتقويم التربوي :(1)



(1) محمد شارف سرير و نور الدين خالدي ، المرجع السابق ، ص 115

الخاتـــــــــمة

في ختام بحثنا هذا نحاول الإجابة عن السؤال الذي طرحناه في مقدمة البحث و الذي مفاده : هل التقويم هو الاختبار ؟ هل يكفي منح علامة للتلميذ بعد إجرائه الاختبار لنقول أننا قومنا التلميذ ؟ نقول إن التقويم بصورته التقليدية كان يتمثل في منح علامة – نقطة – للتلاميذ نتيجة استجابتهم لاختبارات تجريها المدارس في نهاية العام الدراسي تمهيدا لإصدار أحكام يبنى عليها توزيعهم إلى شعب أو نقلهم من صف إلى صف أعلى أو إعادتهم السنة.
وقد كان التقويم بذلك المفهوم الضيق مستندا إلى كثير من المسلمات الخاطئة نذكر منها ما يلي :
1- التقويم مرادف للامتحان.
2- أفضل الامتحانات هو الامتحان التحريري المقالي.
3- التقويم عملية نهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي أو المرحلة التعليمية .
هذه مسلمات خاطئة فعلا خاصة أنها اصطدمت و تعارضت مع مفهوم التقويم ، فالتقويم كمفهوم – كما رأينا – يعني التعديل و إزالة الاعوجاج ، ونحن في الامتحانات عموما لا نعدل و لا نزيل اعوجاجا و لكننا نصور واقعا فقط.
أي أننا نكون في هذه الحالة – حالة الامتحان – في موقع سلبي من العملية التربوية ، نصور واقعا و لكن لا نصحح هذا الواقع .
فماذا سيستفيد التلميذ إذا قلنا له إنك راسب و لن ترتقي إلى الصف الأعلى ؟ هل يمكن أن نصحح من معلوماته الخاطئة في مثل هذه الحالة.
و لكن كيف نصححها و نحن نحتفظ بإجابات التلاميذ في خزانات مغلقة ، لا يستطيع التلميذ أن يسترجعها أو حتى يطلع عليها ؟
إذا فالامتحانات في هذه الحالة لا يمكن لها أن تضيف جديدا لمستوى التلميذ و إنما تقيس هذا المستوى فقط.
و إذا كنا نهدف إلى إضافة الجديد بغبية تحسين مستواه فإننا و لا بد سنلجأ لأسلوب آخر هو التقويم بمعناه الحديث و ليس بالمفهوم الخاطئ المتوارث.
كما أن الامتحانات المدرسية لا زالت في مدارسنا الوسيلة الوحيدة لتقييم تعلم التلاميذ فلقد اعتاد المعلمون و التلاميذ و أولياء أمورهم مع مرور الأيام و السنوات على أن الهدف النهائي من تعليم التلاميذ هو مجرد النجاح في الامتحانات ، وقد ترتب على أنه قد أصبحت العلامـــــــات – النقط – التي يحصل عليها التلميذ في امتحاناته هي غاية في حد ذاتها و ليست وسيلة للدلالة على أي نمو معين عنده.
فلا نبالغ إذا قلنا أن الامتحانات بصورتها الحالية لا تعادل سوى أبشع أمراض العصر الحالي وقد بدأت تتفشى في أنظمة التعليم لدينا و بدأت تسيطر مفاهيمها المغلوطة على مجمل المنظومـــــة التعليمية .

فالامتحانات المدرسية بأوضاعها الحالية من حيث المبالغة في أهميتها و مجيئها في نهاية الفصل أو العام أو المرحلة ، وتأثر النجاح فيها بالحظ بسبب عيوب أساليب بنائها و تصحيحها

تثيـــــــر خوف أولياء أمورهم و ليس الخوف بالقدر المعقول كارثة ، وإنما يصبح كارثة عندما يتحول إلى رهبة و قلق ، وضغط نفسي يصل ببعض التلاميذ في النهاية إلى الانهيار العصبي.

فكم من مرة سمعنا عن شباب أنهو حياتهم بأيديهم – انتحروا – نتيجة حصولهم على علامات لا تؤهلهم لتحقيق أمنياتهم في الالتحاق بالجامعات و بالتخصصات التي كانوا يحامون بها .
و تحول التعليم إلى عملية تحفيظ و تسميع ، وتركز نشاط التلاميذ داخل المدرسة و خارجها في الاستذكار و الاستظهار ، ففقدت التربية كثيرا من قيمتها و أخفقت جهود العاملين في ميدانها في تحقيق أهدافها التي تتصل بالتربية و التنمية الشاملة للإنسان جسميا و عقليا ونفسيا و اجتمـــاعيا و روحيا .
نخلص مما تقدم أيضا إلى أن المفهوم الحديث للتقويم : هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح فـــــي تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها ، بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات ، وتشخيص الأوضاع ، ومعرفة العقبات و المعوقات بقصد التحسين و التطوير للعملية التعليمية و مساعدتها على تحقيق مجمل أهدافها.
كما أن التحولات التي يعيشها العالم في شتى مناحي الحياة تجعل قطاع التربية ملزما بمواكبة هذه التطورات ، ولقد تطرق " أبو حطب " إلى هذه التحولات سنة 1998 بجامعة عين شمس و هذه التطورات تأخذ في الاعتبار ضرورة التحول من :
- الجمود إلى المرونة.
- التجانس إلى التنوع.
- ثقافة الحد الأدنى إلى ثقافة الإتقان و الجودة .
- ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار.
- ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم.
- السلوك الإستجابي إلى السلوك الايجابي.
- القفز إلى النتائج إلى المرور على العمليات.
- الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات.
- التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة.

هذا ما رأينا أن نقوله في هذا الموضوع فنرجوا أن نكون قد وفقنا في إعطائه و لو القليل مما يستحقه ملتمسين العذر من إخواننا عن كل تهاون أو تقصير.
و الله يشهد أننا بذلنا ما في الوسع في سبيل ذلك رغم ضيق الوقت و كثرة الانشغالات فإن أصبنا فمن الله و إن أخطأنا فمن أنفسنا و من الشيطان فتجاوز عنا يا رب العالمين.

تم بحمد الله و عونه

قائمة المراجع :

أولا : الكتب :

1- أفنان نظير دروزة ، النظرية في التدريس و ترجمتها عمليا ، طبع دار الشروق ، عمان ط1 ، 2000

2- أنور عقل ، نحو تقويم أفضل ، طبع دار النهضة العربية للطباعة و النشر و التوزيع ، بيروت ، لبنان.

3- على أحمد مدكور ، منهج التربية في التصوير الإسلامي ، دار النهضة العربية للطباعة و النشر ، بيروت ، لبنان.

4- غريب العربي ـ التقويم التربوي (مفهومه ، أنواعه و أدواته) إصدار مخبر العمليات التربوية و السياق الاجتماعي ، نشر دار الغرب للنشر و التوزيع ، 2007

5- خير الدين هني ، تقنيات التدريس.

6- محمد شارف سرير و نور الدين خالدي ، التدريس بالأهداف و بيداغوجية التقويم.

7- محمد زياد حمدان ، تقييم و توجيه التدريس ، 1984 .

ثانيا : المذكرات :

1- التقويم التربوي و بناء الاختبارات ، مذكرة تخرج نمط مدير و المدارس الابتدائية

معهد ابن رشد تيارت ، الموسم 2006-2007 . إعداد عمار عكال ، إشراف عبد القادر أبركان.

2- التقويم قديما في عهد الإصلاح ، مذكرة تخرج نمط مستشاري التربية ، معهد ابن رشد تيارت الموسم 2006-2007 إعداد شيتوي حسان و زملاؤه إشراف : الطيب بن جامعة.

3- تعليمية القواعد في السنة السادسة أساسي ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس في الأدب العربي جامعة حسيبة بن بوعلي إعداد بلباهي بواعلي ، إشراف حاج هني محمد.

ثالثا : المناشير :

1- المنشور الإطار تحت رقم 39 20 المؤرخ في 13 مارس 2005 الصادر عن وزارة التربية الوطنية – الأمانة العامة ، موضوعه : إصلاح نظام التقويم التربوي .

2- القرار الوزاري رقم 22 المؤرخ في 02 سبتمبر 2007 المحدد لكيفيات تنظيم امتحان شهادة نهاية مرحلة التعليم الابتدائي و الانتقال إلى السنة الأولى متوسط.