

جامعة وهران 2  
محمد بن أحمد  
Université d'Oran 2  
Mohamed Ben Ahmed



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة وهران 2 محمد بن أحمد

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة وهران 2  
محمد بن أحمد  
Université d'Oran 2  
Mohamed Ben Ahmed



مطبوعة بيداغوجية في مقياس

# التقويم التربوي

السنة الأولى ماستر علم الاجتماع التربوي

من إعداد

الأستاذة المحاضرة قسم "أ"

معطي سولاف

السنة الجامعية: 2022-2023

## البطاقة التقنية

علم اجتماع التربية	عنوان الماستر
الثاني	السداسي
استكشافية	اسم الوحدة
التقويم التربوي	المادة
1	الرصيد
1	المعامل
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التعرف على مفهوم التقويم التربوي ووظائفه.</li> <li>■ التعرف على عناصر الفعل التقويمي.</li> <li>■ التعرف على الاهداف التربوية.</li> <li>■ التعرف على ادوات واساليب وأصناف التقويم التربوي.</li> </ul>	أهداف التعليم
معارف مسبقة في التربية	المعارف المسبقة المطلوبة
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. التقويم التربوي: المفهوم والنشأة والأهمية.</li> <li>2. التقويم والأهداف التربوية.</li> <li>3. الوظائف الاجتماعية للتقويم.</li> <li>4. أدوات التقويم التربوي.</li> <li>5. عناصر الفعل التقويمي: المعلم، المتعلم، الموضوع، شروط الانجاز، التصحيح.</li> <li>6. علم التباري والتقويم التربوي.</li> <li>7. تقييم وتقويم الكفاءات.</li> </ol>	محتوى المادة
امتحان	طريقة التقييم
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ التقويم التربوي، رافدة الحريري، 2008.</li> <li>■ القياس والتقويم في العملية والتعليمية، سليمان عودة، الاردن، 1985.</li> <li>■ تقييم العملية التكوينية في الجامعة، لحسن بوعبدالله ومحمد مقداد، 1998.</li> </ul>	المراجع

## الفهرس

7	مقدمة
10	أولاً: التقويم التربوي: المفهوم والنشأة والأهمية
11	تمهيد :
12	1. التقويم و القياس :
12	1.1. التقويم :
13	2.1. التقييم التربوي :
14	3.1. التقويم التربوي :
17	4.1. الفرق بين القياس والتقييم والتقويم :
18	5.1. أسس ومبادئ عملية التقويم :
19	2. نشأة التقويم التربوي (سلطاني عبد الرزاق. 2022: 22-29)
19	1.2. تطور التقويم حتى أواخر القرن التاسع عشر :
22	2.2. حركة الاختبارات :
24	3.2. حركة التقويم في القرن العشرين :
26	3. أهمية التقويم التربوي وأهدافه :
29	ثانياً: التقويم و الأهداف التربوية
30	1. تعريف الأهداف التعليمية أو التربوية :
31	2. عناصر تقويم الأهداف التربوية العامة :
31	1.2. توثيق الأهداف التربوية :
32	2.2. شمولية الأهداف التربوية :
32	3.2. اتساق الأهداف التربوية :
32	3. أهمية تقويم الأهداف :
34	ثالثاً: أنواع التقويم ووظائفه الاجتماعية
35	1. التقويم التمهيدي أو المبدئي :
36	2. التقويم التكويني ( البنائي ) :
36	1.2. تعريف التقويم التكويني :
37	2.2. أهداف التقويم التكويني :
37	3.2. كيفية إنجاز التقويم التكويني :
39	3. التقويم التشخيصي :
43	4. التقويم التجميعي ( الختامي ) :

44..... 5. التقييم التحصيلي : 44

44..... 1.5. تعريف التقييم التحصيلي : 44

44..... 2.5. أهداف التقييم التحصيلي : 44

45..... 3.5. كيفية إنجاز التقييم التحصيلي : 45

## 47 ..... رابعا : أدوات التقييم التربوي

48..... تمهيد : 48

49..... 1. الخصائص الواجب توافرها في الأدوات التقييمية : 49

49..... 2. أدوات التقييم التربوي : 49

49..... 1.2. الملاحظة: 49

50..... 2.2. الإستبانة: 50

51..... 3.2. المقابلة : 51

52..... 4.2. الاختبارات التحصيلية : 52

62..... 5.2. التقرير الذاتي: 62

62..... 6.2. الإسقاط : 62

62..... 7.2. دراسة الحالة : 62

62..... 3. طرق تحسين فاعلية التقييم : 62

63..... 1.3. توضيح أهداف التدريس ومخرجات التعلم : 63

63..... 2.3. تقييم حاجات المتعلمين : 63

64..... 3.3. تتبع نمو المتعلمين : 64

64..... 4.3. تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها : 64

64..... 4. سمات التقييم الجيد : 64

64..... 1.4. التناسق مع الأهداف : 64

65..... 2.4. الشمول : 65

65..... 3.4. الاستمرارية : 65

65..... 4.4. التكامل : 65

65..... 5.4. التعاون : 65

66..... 6.4. أن يبني التقييم على أساس علمي : 66

66..... 7.4. أن يكون التقييم اقتصاديا : 66

## 67 ..... خامسا : عناصر الفعل التقييمي

68..... 1. عناصر الفعل التقييمي : 68

68..... 1.1. المعلم : 68

69..... 2.1. المتعلم : 69

69..... 3.1. الموضوع المعالج : 69

70..... 4.1. شروط الانجاز : 70

71..... 5.1. التصحيح : 71

72..... 2. أساليب التقييم الحديثة : 72

3. مجالات التقويم التربوي وأدواته : ..... 72
- 1.3. تقويم المتعلم : ..... 73
- 2.3. مراجعة الذات : ..... 73
- 3.3. تقويم المعلم : ..... 74
- 4.3. تقويم المنهج : ..... 74
- 5.3. تقويم الإدارة التربوية : ..... 74
4. التوجهات من المنحى السلوكي إلى المنحى المعرفي البنائي في القياس والتقويم التربوي : ..... 75
- 1.4. المدرسة السلوكية : ..... 75
- 2.4. المدرسة المعرفية : ..... 75
5. أبرز ملامح التطور الجديد في مجال القياس والتقويم : ..... 75
- 1.5. النظر للمتعلم : ..... 76
- 2.5. حدود ومجال القياس والتقويم : ..... 76
- 3.5. نوع المعارف التي يتم تقييمها : ..... 76
- 4.5. مواصفات القياس والتقويم : ..... 76
- 5.5. تكرار القياس والتقويم : ..... 77
- 6.5. نوع التقييم : ..... 77
- 7.5. استخدام التكنولوجيا : ..... 77
- 8.5. ما الذي يتم تقييمه : ..... 77
- 9.5. التقدم التكنولوجي في ميدان القياس والتقويم : ..... 78
6. أهم التوجهات الحديثة في التقويم : ..... 79
- 1.6. التقويم القائم على الكيف : ..... 79
- 2.6. التقويم الواقعي : ..... 79
- 3.6. تقويم نواتج التعلم عالية المستوى : ..... 80
- 4.6. التقويم البديل : ..... 80
- 5.6. تكنولوجيا التعليم : ..... 80
- 6.6. بنوك الأسئلة : ..... 81
- 7.6. التقويم واسع النطاق : ..... 81
- 8.6. التقويم متعدد القياسات : ..... 81
- 9.6. التقييم البيئي : ..... 81
- 10.6. بعض الطرق غير التقليدية للتقويم : ..... 82
- 11.6. كفايات المعلم المقوم في القياس والتقويم الحديث : ..... 82

### 83 سادسا : علم التباري والتقويم التربوي .....

1. علم التباري : ..... 84
2. نشأة علم التباري : ..... 84
3. قيمة الامتحانات المدرسية : ..... 85
4. الاختبارات وأهميتها في التقويم : ..... 86
5. أهداف الاختبارات : ..... 87

89.....6. صفات الاختبار الجيد : .....

91 .....سابعاً : تقييم وتقويم الكفاءات .....

92.....1. الكفاءة : .....

92.....2. المقاربة بالكفاءات : .....

93.....3. التعليم المبني على الكفاءة : .....

94.....4. المهارات الأساسية في التعليم : .....

94.....1.4. مهارات طرح وتوجيه الأسئلة : .....

97.....2.4. المهارات الفرعية المكونة لمهارة طرح الأسئلة : .....

101.....3.4. مهارة الاستحواذ والاستثناء على انتباه الطلاب طوال الدرس : .....

102.....5. شروط تحقيق الانتباه لدى الطالب : .....

102.....1.5. التلاؤم العضوي والجسمي : .....

102.....2.5. التلاؤم الذهني -العقلي: .....

106 .....الخاتمة .....

108 .....المراجع .....

## مقدمة

## مقدمة

يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، لأنه الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للعملية التعليمية وتعديل مسارها، فالتقويم التربوي يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونواتج، له علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة قبل بداية الفعل التعليمي، والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم.

لا ينفصل التقويم بمفهومه الحديث عن عملية التعلم والتعليم بل يعد جزءاً لا يتجزأ منها ومكوناً أساسياً من مكوناتها، فهو أحد المؤشرات المهمة للتعرف على مدى كفاءة المناهج وطرائق التدريس في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. فعندما نتحدث عن المدرسة لا يمكننا أن نغفل عن عملية التقويم المدرسي الذي يعتبر من المهام الضرورية جداً والتي ينبغي أن يقوم بها المعلم لمتابعة تلاميذه باستمرار، إذ تتعدد الأساليب الخاصة بهذه العملية. إنّ التقويم المدرسي معيار حقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا البيداغوجي، وتجاربنا الإصلاحية في مجال التربية والتعليم. يعتبر التقويم أحد المكونات الهامة في المنظومة التربوية، يؤثر ويتأثر ببقية المكونات الأخرى، وهو أيضاً أحد المداخل الأساسية لتطوير التعليم.

إنّ التقويم التربوي مادة ضرورية لكل المنشغلين في حقل التربية والتعليم، التكوين والبيداغوجيا. كما تزود الطالب بمهارات مختلفة نذكر أهمها :

- تزويد الطالب بمهارات وفنيات البحث في التقويم التربوي.
- تزويد الطالب بالحقائق والمعلومات الأساسية في التقويم التربوي.
- إثارة وعي الطالب بأهمية دراسة التقويم التربوي.



- 
- أن يقيّم الطالب العوامل البيئية والاجتماعية والثقافية لمؤسسات التنشئة الاجتماعية المؤثرة في السلوك الاجتماعي للتلميذ محل التقويم.
  - تنمية رؤية متكاملة لدى الطالب عن موضوعات في علم النفس الاجتماعي قابلة للتطبيق واقعياً.
  - أن يستوعب الطالب أهمية التقويم التربوي في تنمية قدراته المعرفية والعلمية.

أولاً:  
التقويم التربوي: المفهوم والنشأة والأهمية

## تمهيد :

يمكننا القول بأن الانطلاقة العلمية لعمليتي التقويم والقياس الحديث بدأت بوادره في القرن التاسع عشر مع بداية الحركة التي تنشأ لرعاية المتخلفين عقليا والتي بدأت في فرنسا مع أحد الأطفال الذي عثر عليه في غابات إفيرون والذي عرف آنذاك بطفل إفيرون الوحشي The Wild Boy of Avaron ومنه حدد الطبيب الفرنسي إسكويرول Esquirol في كتابه عن التخلف العقلي Mental Retardation حيث بين أن الوسيلة الهامة في الحكم على مستوى التخلف العقلي للأطفال والذي يقدر بمستوى اللغة المنطوقة، ومنه تم إنشاء أول معهد لتعلم المتخلفين عقليا وكانت الطريقة المثلى آنذاك هي الطريقة الفيزيولوجية التي تعتمد على عملية تدريب الحواس وعليه تم إنشاء مدرسة لتعليم المتخلفين عقليا عام 1837 في فرنسا ومن ثم ذهب إلى الولايات المتحدة الأمريكية عام 1848 مطورا مجموعة من الوسائل للتعرف على الأطفال شديدي التخلف ومنها لوحة ساجان للأشكال Seguin Form Board، هذه اللوحة يعتمد فيها المفحوص أو المتعلم على أن يضع قطعاً خشبية ذات أحجام مختلفة في فجوات على لوحة خاصة بها تماثلها لقياس القدرات العقلية).

وقد يعود الفضل في حركة التقويم والقياس إلى (بينيه وسيمون Bine & Simon) في أعمالهم في قياس الذكاء الإنساني وكانت الفرصة الوحيدة من خلال (Bine) في نشر طموحاته القياسية نحو الذكاء ليضعها موضع التجريب العلمي، ففي عام 1905 أعدا اختبارا أسماه (اختبار بينيه-سيمون) الذي يحتوي على (30) فقرة مرتبة ترتيبا تصاعديا من حيث الصعوبة، وفي عام 1916 عرف باسم ستانفورد بينيه Stanford-Binet حيث استعمل في قياس مستوى الذكاء، و من ثم أصبح التقويم والقياس يتجه نحو القياس الجمعي واختبارات الاستعدادات والميول الشخصية والقيم وكذلك تطورت الأساليب السيكمترية مثل الصدق والثبات والمعايير وغيرها.

## 1. التقويم و القياس :

### 1.1. التقويم :

#### 1.1.1. تعريف التقويم :

#### التقويم لغة :

وعرف جرونلند (Gronlund, 1976) التقويم على أنه أكثر شمولاً واتساعاً من القياس، فهو يشتمل على الخصائص النوعية والكمية للسلوك، مضيفاً إليه أحكاماً قيمية تتصل بمدى ملاءمته لهذا السلوك في حين القياس يتحدد بالخصائص الكمية للسلوك ومنه القياس لا يشتمل على خصائص النوعية ولا يتضمن أحكاماً تتصل بأهمية أو قيمة السلوك الذي يكون عرضة للقياس. وانطلاقاً من هذا التعريف فالتقويم في حقيقته عملية إصدار الأحكام على مدى تحقيق الأهداف المرجوة أو أنه كما أشار Ebel عملية إصدار حكم على أهمية وكفاءة المقاس ويبني ذلك الحكم على أساس المعلومات أو البيانات المستخرجة من القياس الذي أشرنا إليه.

فالتقويم يعتمد على التقديرات النوعية غير الكمية التي يتم الحصول عليها من وسائل لا اعتبارية كأن يصدر أحد المدرسين حكماً على أحد طلبته على أنه نشطاً يتمتع بدافعية عالية أكثر من غيره معتمداً على الملاحظة أثناء الدرس، فهنا يمكننا الإشارة إلى عدم موضوعية هذا الاستنتاج، كون التقديرات النوعية التي نتحصل عليها من الملاحظة والمقابلة وغيرها هي تقديرات خاضعة للقياس وعلى ذلك لا يمكن اعتبار تلك التقديرات شكلاً من التقويم التربوي أو النفسي أو حتى التشخيصي.

وقد بين العديد من العاملين في القياس النفسي والعلاج النفسي التشخيصي إلى أن عملية التقويم لها قاعدتين أساسيتين يمكن الاستفادة منها من أجل تعديل السلوك الإنساني وعلى وجه الخصوص في الجانب التربوي هما :

■ عرف (Worthen, 1987) التقويم بأنه : "تقرير رسمي حول جودة وفاعلية أو قيمة

برنامج تربوي، أو مشروع تربوي، أو منهج تربوي، أو هدف تربوي".

■ التقييم التربوي هو عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما، تمهيد لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور.

### 2.1.1. تعريف التقييم التربوي وعلاقته ببعض المفاهيم :

إن العملية التربوية والتعليمية المنشودة لا تتوقف عند مجرد الحصول على الدرجات (القياس) ثم إصدار أحكاما تقييمية (التقييم) لمستوى التلاميذ، بل تمتد إلى عمليات التحسين والتطوير لهذه المستويات حتى يمكن تحقيق تلك الأهداف التربوية المنشودة. فالمعلم الذي يلاحظ تدني درجات التلاميذ بعد تطبيق اختبار في المادة التي يقيسها، ويحكم على مستوى التلاميذ بالضعف فإنه لا يتوقف على هذا الحكم، بل يسعى إلى إعادة شرح المادة بطرق وأساليب مختلفة ومتنوعة بغرض علاج نواحي الضعف والتأكيد على نواحي القوة لدى التلاميذ.

وهذا الإجراء يعبر عن مفهوم "التقييم التربوي" وبالتالي فإن الفرق الأساسي بين مفهومي "التقييم" و"التقويم" هو التدخل بالتحسين والتطوير أو التنمية والذي يشمل مفهوم التقويم.

### 2.1. التقييم التربوي :

#### 1.2.1. التقييم التربوي لغة :

من فعل قيم بمعنى قدر، أما النحاة العرب فيرجعونه لمصطلح التقويم، لأن التقويم حسب رأيهم مشتق من القيمة والتقويم من القوام بمعنى التعديل. أما في اللغة الإنجليزية فيلحق لفظ التقويم بمعنى التقرير والتثمين عن طريق الدراسة الجادة وعليه يصبح كل من التقويم والتثمين مرادفات تعني في مجملها تحديد أو تقدير القيمة الظاهرة أو العملية.

---

يمكننا كذلك أن نستند إلى تعريف لغوي آخر : كلمة تقييم ،من قوم أي صحح أزال العوج وقوم السلعة بمعنى سعرها.

### 2.2.1. التعريف العلمي للتقييم التربوي :

عرف بلوم (Bloom, 1967) التقويم بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

#### اصطلاحا :

ما هو شائع عند تعريف التقييم هو إعطاء قيمة للسلوكيات دون التجاوز لإصدار الأحكام، وهذا يتوافق مع التعريف الذي اقترحه الأستاذ ارزقي بركانالذي يرى أنه "عملية سلوكية تهدف إلى إصدار حكم حول ظاهرة معينة كما هي ملاحظة دون القيام بردود أفعال ممكنة لإصلاح الاعوجاج" أو بمعنى أصح التقييم هو إصدار حكم وكفى (كالنجاح والرسوب مثلا).

### 3.1. التقويم التربوي :

#### 1.3.1. لغة :

ورد في لسان العرب لابن منظور (المادة ق- و- م) قوم بمعنى أزال اعوجاجه وأقامه وهو بهذا يتضمن معنى التعديل والتصحيح وذلك بعد بيان قيمة الشيء.

#### 2.3.1. اصطلاحا :

نحاول صياغة تعريف له من خلال تعريفات بعض التربويين مثل :

- **بلوم Bloom** : " التقويم هو إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق... الخ وهو يتضمن استخدام المحكات والمستويات والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ويكون التقويم إما كمياً أو كيفياً. يتضمن استخدام منظم وتفسير للواقع".
- **تعريف جرونلاند** : التقويم عملية منهجية تحدد مدى تحقيق الأهداف وهي تتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة على حكم القيمة.
- **ويرى تايلر Taylor** : " أن التقويم يعني العملية المركبة التي يمكن عن طريقها تمييز نقاط القوة والضعف ومراجعة صدق وسلامة الفروض الأساسية التي على أساسها ينتظم البرنامج التعليمي".
- **تعريف سرحان الدمرداش** : فيرى أنه " تحديد ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف، التي تسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عوناً على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها"
- **تعريف كرونباخ** : الذي يرى أنه "عملية مستمرة للحصول على المعلومات الضرورية واللازمة لاتخاذ قرار مناسب حول برنامج تربوي ويصل إلى وضع اقتراحات من أجل تحسين هذا الأخير وتطويره". (سمارة وآخرون. 1998: 12)
- **تعريف ثروندايك** : "عملية متكاملة يتم فيها تحديد أهداف جانب ما من جوانب التربية، وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الأهداف. (الفارابي وآخرون. 1994: 119)
- **تعريف محمد ارزقي بركان** : هو "عملية استكشافية مستمرة، تهدف إلى تشخيص الظاهرة المقاسة من أجل تقديم العلاج المناسب، لإزالة الاعوجاج فيها". (بركان. 1993: 95)

ومنه التقويم هو عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أو حقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلاً) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل والتحسين.

يعرف أيضا على أنه عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسير للأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ أو المعلمين أو البرامج أو المدرسة... مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة. من خلال هذه التعريف نستنتج أن التقويم عملية أي أنه يتم على خطوات متتالية ولا يتم في خطوة واحدة. وعملية مقصودة يتم بالإعداد له مسبقا، ويستند على أسس علمية.

التقويم عملية منظمة، لأنه :

■ عملية مخططة تعتمد على تحديد الأهداف مسبقا، ويطلق عليها التقويم المعتمد على الأهداف.

■ عملية متعددة المراحل متسلسلة ترتبط وتتأثر ببعضها البعض.

■ عملية مقننة تعتمد على مبادئ أبرزها :

- الموضوعية : بمعنى الخلو من التحيز الشخصي.
- الصدق : أي تعبر المعلومات المتوصل إليها بدقة عن الجانب أو الجوانب المراد تقويمها.
- الثبات : بمعنى تتسق المعلومات المحصل عليها وتكون هي نفسها عند محاولة جمعها في الظروف المتشابهة.
- التحرر من العوامل الدخيلة : بمعنى أصح ضبط العوامل الوسيطة.



#### 4.1. الفرق بين القياس والتقييم والتقويم :

- **القياس** : هو عملية جمع المعلومات حول تحصيل التلميذ، والهدف منه تحديد ما حققه التلميذ بالفعل، وفقا للمعايير المتفق عليها، وهذه هي المرحلة الأولى.
- **التقويم** : هو عملية إصدار الأحكام استنادا على معلومات القياس، يهدف إلى توضيح الفرق، ما هي عليه الآن، وما يجب أن تكون عليه.

ويكون التقويم مرادفا لقياس مستوى المتعلم ومردوديته، ولكنه عملية أشمل تتعلق بصيرورة التعليم والتعلم، وإن كان البعض يعتبر التقويم قياسا، ذلك أن القياس مجموعة من المثيرات نضبط بها بطريقة كمية، مجموع عمليات عقلية أو سمات نفسية... وتتحول النتائج المحصل عليها إلى قيم كمية وتسمى درجات.

وهكذا نلاحظ أن مفهوم القياس في علاقته بالتقويم البيداغوجي لا يخرج عن كونه جزء لا يتجزأ من عملية التقويم. فالقياس يعطينا فكرة جزئية عن الشيء الذي يقاس، لأنه يتناول حسب بلوم Bloom، الخصائص الموجودة لدى الأفراد، مثل الذكاء والقدرات الفكرية المختلفة... بينما يحاول التقويم بمعناه العام أن يعطينا صورة عن جميع المعلومات التي لها علاقة بتقدم المتعلمين نحو الأهداف المتوخاة، سواء كانت هذه الأهداف عامة أم خاصة. كما أن التقييم والتقويم وجهان لعملية واحدة، ولكن التقويم أعم من التقييم والقياس، لأن التقويم هو الحكم على عمل أو شخص أو شيء أو حدث أو مهمة منجزة بإصدار حكم قيمة، أي أن التقويم هو تمييز وتقييم للمنجز أو الشخص المرصود بعد إخضاعه لطرائق ومعايير تشمل الأسئلة، الاختبارات، والفروض... أما التقييم فيحيل على القيمة أو التقدير سواء العددي منه أم المعنوي، ومن ثم يكون القياس أول خطوة يبدأ بها المقوم للحكم ما دام خاضعا للقياس الكمي والكيفي، وإذا كان التقويم بمعنى التقدير العددي والمعنوي اعتمادا على معايير قياسية محددة، فإنه كذلك سيرورة نسقية تهدف إلى تحديد الأهداف والكفايات لدى المتعلم غير العملية الديدانكية.

---

وفى إطار هذا المفهوم تصبح وظيفة المؤسسة التعليمية ليست قاصرة على الحكم على المتعلم بالنجاح أو الفشل من خلال نظام الامتحانات التقليدي بل أن مهمة المعلم ودوره تشبه أقرب إلى مهمة الطبيب لا تقتصر على مجرد قراءة ميزان الحرارة أو مقياس ضغط الدم وإنما يتجاوز ذلك التشخيص إلى العلاج.

لذا يمكن القول بأن التقييم هو مجرد إصدار أحكام أما التقييم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات.

### 5.1. أسس ومبادئ عملية التقييم :

- وسيلة وليست غاية في حد ذاتها.
- لا تقويم بدون معلومات أو بيانات أو حقائق.
- هي عملية مخططة وليست عملية عشوائية.
- لا بد من تحديد قيمة للشيء في ضوء معايير.
- أنها عملية سيتم من خلالها إصدار حكم على شيء ما.
- وسيلة إلى التطوير وتحسين الأداء.
- عملية مستمرة طوال العام الدراسي.
- تتوقف النتائج على جودة ودقة الأدوات المستخدمة.
- يتناول كافة الأنشطة التي يزاولها المتعلم في المدرسة.
- الشمولية لجوانب النمو المختلفة للمتعلم.

كما يلخصها الشكل التالي :



## 2. نشأة التقويم التربوي (سلطاني عبد الرزاق. 2022: 22-29)

ما من شك في أن العودة إلى الأصول التاريخية لحركة التقويم وتتبع التطورات الهامة التي حققتها على مدى قرون الزمان، هي من الأشياء التي يمكن أن تفيد في دراسة هذه الحركة، بيد أن الدراسة المعمقة لطبيعة عملية التقويم والخوض في المفاهيم والمبادئ والأساليب التي تطرحها حركة التقويم المعاصرة يتطلب إضافة ذلك، الكشف عن الأسس والمرتكزات النظرية التي تقوم عليها، كما يتطلب معرفة واسعة بالأغراض التي تسعى إلى تلبيتها والفوائد العملية المباشرة لها.

### 1.2. تطور التقويم حتى أواخر القرن التاسع عشر :

يعتبر التقويم ظاهرة قديمة في العملية التربوية، ففي القديم كانوا الصينيين هم الأوائل الذين استخدموا أدوات التقويم الرئيسية وهي الامتحانات، و ذلك منذ الألفية الثانية أو الثالثة قبل الميلاد كان هدفهم استخدامها على نطاق واسع الرئيسي هو انتقاء موظف الدولة. فحسب اعتقادهم أن الكفاية هي المؤهل الوحيد والكافي من أجل شغل الوظائف الحكومية وليس النسب والحسب، فلعل هذا الشيء هو الذي أدى إلى استقرار الحضارة الصينية

---

القديمة وازدهارها، ومن المواضيع التي كانوا يمتحنون فيها هي: الكتابة والحساب والأدب والأخلاق والجغرافيا والزراعة وعظماء التاريخ الصيني، بالإضافة إلى الموسيقى والرماية والفروسية، وبعدها قرروا بأن هذه الامتحانات يجب أن تجرى وفقاً لضوابط وشروط وتطبق ضمن ظروف واحدة، وقد اتسمت طريقة الإجراء بالموضوعية بحيث جعلوا منها الأسلوب الفعال في اختيار الشخص المناسب للعمل المناسب حسب ميوله وشخصيته.

ليس التقويم بالظاهرة الحديثة بل هو ظاهرة قديمة قدم العملية التربوية ويحدثنا التاريخ القديم أن الصينيين كانوا أول من عرف أدوات التقويم الرئيسية وهي الامتحانات، وذلك منذ الألف الثالثة أو الثانية قبل الميلاد واستخدموها على نطاق واسع بهدف انتقاء موظف الدولة، وكانت الامتحانات الصينية تجري على مراحل ثلاث.

اعتقد الصينيون القدماء أن الكفاية هي المؤهل الوحيد لشغل الوظائف الحكومية وليس الحساب أو النسب أو المحسوبية، وقد يكون لهذا الأمر مغزاه ودلالاته في استقرار الحضارة الصينية القديمة وازدهارها، ومن موضوعات الامتحان في ذلك العصر: الكتابة والحساب والأدب والأخلاق والجغرافيا والزراعة وعظماء التاريخ الصيني، بالإضافة إلى الرماية والفروسية والموسيقى، وقد أدرك الصينيون القدماء أن الامتحانات يجب أن تخضع لشروط واحدة وتطبق ضمن ظروف واحدة للجميع، كما أدركوا أهمية الموضوعية في الامتحانات فكانوا يخفون اسم المفحوص، وجعلوا الامتحانات وسيلة لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب، فكانت الامتحانات بذلك هي الدعامة التي يقوم عليها النظام الإداري في المجتمع الصيني برمته، إلا أن الامتحانات الصينية اتسمت بقسوتها الشديدة وكانت أشبه بالأشغال الشاقة لدرجة أن بعض المفحوصين كانوا يتعرضون للانهايار والموت في أثنائها.

عرفت الامتحانات أيضاً في مجتمع اليونان القديم، ففي أثينا وإسبارطة منذ عام 500 ق.م كانت تطبق اختبارات وامتحانات بدنية وعملية وتحريرية غاية في الصعوبة والقسوة، وقد غطت هذه الامتحانات موضوعات عديدة من مثل الفلسفة والخطابة والجغرافيا والقراءة بالإضافة إلى الرماية والفروسية والسباحة وغيرها، ولا ننسى في هذا المقام أن الفلاسفة

---

العظام من أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو كانوا يعلمون الشباب الحكمة ويقومون معارفهم بطريقة الحوار التوليدي أو ما يعرف بالحوار السقراطي، الذي يعد إلى يومنا هذا إحدى أكثر الطرق الفعالة في التعلم والتقويم إن لم تكن أكثرها فعالية.

أما في التربية العربية، فإن تقويم التحصيل اعتمد بصورة أساسية على التسميع والأسئلة الشفهية عدا حالات الكتابة والخط العربي، على الرغم من أن تقييم الشعراء والأدباء والعلماء والفلاسفة بدأ منذ العصر الجاهلي وامتد إلى العهود اللاحقة، وكان إحدى السمات البارزة للحضارة العربية عبر العصور، وقد اتخذ هذا التقويم صوراً وأشكالاً عديدة بدءاً بالأسواق التي كان يلتقي فيها الشعراء بخاصة كسوق عكاظ وانتهاء بالندوات والمؤتمرات الشعرية والأدبية والفلسفية والعلمية في العهود الأموية والعباسية وغيرها.

وفي التربية الأوروبية في العصور الوسطى: احتلت الامتحانات مكانة هامة في دور العلم، إلا أن الاختبار الشفهي أو ما يعرف بالتسميع الشفهي كان أداة التقويم الرئيسية في العصور الوسطى، حيث تركزت جهود المربين في المدارس في تحفيظ مقاطع أو حقائق أو معلومات أو نصوص معينة، واقتصرت عملية التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الشفهية والإجابة عليها شفهياً للتثبت من قدرة المفحوص على الحفظ وإعادتها من الذاكرة. واستمر الحال كذلك حتى منتصف القرن التاسع عشر. ويعود السبب في شيوع طريقة التسميع الشفهي والاقتصار عليها في التقويم في تلك الحقبة من الزمن، إلا أن أهداف التعليم كانت محدودة وتركزت بصورة أساسية على الحفظ اللفظي الغيبي. هذا بالإضافة إلى أن المواد الكتابية لم تكن متيسرة في ذلك الحين، واستخدمت على نطاق محدود للغاية.

في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ظهرت بوادر الاهتمام بالامتحانات المدرسية وضرورة تحسينها، وتبلور هذا الاهتمام بالدعوة إلى استخدام الاختبارات الكتابية وتوجيه انتقادات شديدة إلى الاختبارات الشفهية بعد أن بدأ المربون يدركون ما فيها من عيوب ونواقص كبيرة منها أنها تستغرق وقتاً طويلاً للغاية وخاصة مع الأعداد الكبيرة من المفحوصين، وتقوم على التقدير الذاتي ولا تعتمد على مقياس موضوعي موحد لتقويم

التلاميذ، ولا تصلح بالتالي لإجراء المقارنة بينهم على أسس سليمة وعادلة، وكانت الولايات المتحدة هي السبّاقة في هذا المجال حيث بدأت تستخدم فيها الاختبارات الكتابية في الكليات الجامعية والمدارس العليا على نطاق محدود أولاً، وازداد إقبال المربين عليها بعد ذلك في المؤسسات التعليمية المختلفة لتحل محل الاختبارات الشفهية بصورة تدريجية، أو تكون متممة لها على الأغلب.

وقد كانت الاختبارات الكتابية بمثابة خطوة كبيرة إلى الأمام في تطور حركة التقويم من حيث أنها تداركت الكثير من عيوب الاختبارات الشفهية وأتاحت للفاحص تقديم سؤال واحد أو مجموعة واحدة من الأسئلة للمفحوصين جميعاً، كما مكنته من توحيد زمن الامتحان وشروط إجرائه مما أعطى الفرصة لمقارنة تحصيل التلاميذ بعضهم البعض الآخر، إلا أن تلك الاختبارات كانت تتطلب إجابات من نوع المقال وكانت بالتالي تعاني من عيوب التقدير الذاتي، فتقديرات عدد الفاحصين لأوراق الإجابة يحتمل أن تختلف اختلافاً كبيراً، كما أن تقديرات الفاحص الواحد يحتمل أن تختلف من وقت لآخر، وقد تؤدي إلى نتائج متباينة.

## 2.2. حركة الاختبارات :

في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين شهدت عملية التقويم تطورات هامة كانت بمثابة نقطة تحول وانتقال إلى مرحلة جديدة متقدمة ومختلفة جوهرياً عن المرحلة السابقة. وبدأت تباشير هذه الحركة في الظهور مع تنامي الوعي بعجز أساليب التقويم التقليدية ومحدوديتها. والواقع أن عيوب التقدير الذاتي، والتي تُعد الثغرة الأكبر في الاختبارات الكتابية المقالية وطرائق التسميع الشفهية كانت بمثابة دافع قوي لظهور حركة الاختبارات الحديثة أو ما يعرف باختبارات التحصيل الموضوعية. ومما مهد لظهور هذه الحركة الأعمال والمجهودات التي بذلها الرواد الأوائل، من أمثال جوزيف اريس وادوارد ثورن دايك في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تركزت بتوجيه جملة انتقادات شديدة للممارسات التربوية والتقويمية السائدة في ذلك الحين، وبالذعوة إلى تطوير أساليب اختبارية جديدة،

---

ونشر مجموعة متنوعة من الاختبارات، منها الاختبار الذي أعده جوزيف رايس في الهجاء، والذي طبق في عدد من المدن الأمريكية، وأثار الاهتمام بإجراء اختبارات عامة تتجاوز حدود الصف والمدرسة الواحدة، ومجموعة الاختبارات التي أعدها إدوارد ثورن دايك لقياس نوعية الكتابة اليدوية (اختبارات الخطوط) والرسم والذكاء وغيرها من الاختبارات.

ومما ساعد على نمو حركة الاختبارات الجديدة وازدهارها ظهور اختبارات الذكاء والمحاولات الأولى لتقنينها واعتمادها الواسع على الأسئلة للموضوعية. وكان لمقياس ستانفورد - بينه الشهير للذكاء الذي نشر في أمريكا عام 1916 ليكون صورة معدلة عن مقياس بينه - سيمون الأصلي للذكاء أثره الملحوظ في دفع حركة القياس أو حركة الاختبارات الجديدة وتطويرها. والواقع أن التطور السريع الذي شهدته حركة الاختبارات الجديدة في الربع الأول من هذا القرن، لا يعود فقط إلى ظهور ونشر العديد من الاختبارات التحصيلية المقننة التي غطت المواد الدراسية المختلفة بل يعود أيضاً إلى تنامي الاهتمام بمقاييس الذكاء. فقد شهدت أعقبها مقاييس الذكاء حماساً شديداً وحظيت بانتشار واسع في أثناء الحرب العالمية الأولى والفترة التي ساء في الميدان التربوي أم في الميادين العسكرية والصناعية وغيرها، مما أسهم بلا شك في دفع حركة الاختبارات في التربية وتعظيم أهميتها.

طرحت حركة الاختبارات الجديدة الكثير من المسائل المتصلة بعملية التقويم، وبرزت الحاجة بصورة خاصة إلى بحث ومعالجة الإجراءات الخاصة ببناء الاختبارات الموضوعية وتقنينها وتوفير مستلزمات صلاحيتها. وقد واكب مسار هذه الحركة ظهور عدد كبير من البحوث والدراسات الخاصة بتصميم الاختبار التحصيلي الموضوعية، وتحليل بنوده وضمان صدقه وموثوقيته (ثباته) واستخراج معايير، مما أسهم إسهاماً كبيراً في تأسيس نظرية الاختبارات أو نظرية القياس وتطويرها. إلا أن الحماس الشديد لاختبارات التحصيل الموضوعية، المقننة منها وغير المقننة، والمغالاة الشديدة في أهميتها دفعت الكثير من المربين إلى الاعتقاد بأنها الأداة الوحيدة الصالحة للتقويم مما أدى إلى زيادة الإقبال عليها والمبالغة في استخدامها كما لو أنها غاية بذاتها. وهذا الاتجاه المتطرف في حركة القياس لم ينج طويلاً من النقد وكان

لابد أن يتبعه اتجاه آخر أكثر اعتدالاً تمثل بالحركة التي عرفت باسم حركة التقويم والتي ظهرت في العقد الرابع من القرن الحالي، وجاءت بمثابة الرد الطبيعي على التطرف في حركة الاختبارات الموضوعية والحماس المفرط لها.

### 3.2. حركة التقويم في القرن العشرين :

في العقد الرابع من القرن الماضي ظهرت على مسرح التربية الحركة التي يشار إليها عادة بمصطلح "حركة التقويم". وانطلقت هذه الحركة من أن الاختبارات بأنواعها لا يصح اعتبارها غاية بذاتها، وأنه مهما توافرت فيها من شروط الموضوعية والدقة تبقى مجرد وسيلة أو أداة نسعى من خلالها إلى بلوغ أغراض محددة. ويتطلب تصميم الاختبار وإجرائه مراعاة تلك الأغراض وعدم الخروج عنها في حال من الأحوال وإلا فإن الاختبار يفقد معناه وقد يصبح نوعاً من الممارسة العشوائية القيمة أو في أحسن الأحوال نوعاً من محاكاة العرف السائد. وسواء أكان الاختبار من النوع الذي يعده المعلم بنفسه أم من نوع الاختبارات المقننة التي يعدها عادة مجموعة من المختصين، وتبذل جهود خاصة في تصميمها وتوفير شروط صلاحيتها، فإن قيمته الحقيقية تتبع من دوره في العملية التربوية ككل. وهذا يعني أن الاختبار، يخضع للأهداف ذاتها التي تخضع لها العملية التربوية، وأن مهمته الأساسية تنحصر في تحديد درجة تقديم التلميذ باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة لهذه العملية.

ألحت حركة التقويم الجديدة على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية انطلاقاً من أن هذا التحديد ضرورة قصوى للتقويم الفعال، وأنه يمثل الإجراء الأول والأهم في هذه العملية. وتتمثل الخطوة الأولى في بناء الاختبار التحصيلي، من منطلق هذه الحركة، في تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بعبارات واضحة وصريحة. وهذا يعني أن تحديد الأهداف يسبق مرحلة إعداد البنود (الأسئلة) التي سيتكون منها الاختبار، وأن هذه البنود يجب أن تتلاءم شكلاً ومضموناً مع تلك الأهداف.



---

وبالإضافة إلى تشديدها على مكانة الأهداف التربوية في عملية التقويم، ألحت حركة التقويم الجديدة على استخدام طرائق وأدوات متنوعة في التقويم وعدم الاقتصار على الاختبارات الموضوعية. فالاختبارات الموضوعية ما هي إلا أداة من أدوات التقويم، وبالتالي لا يصح أن تكون أدواته الوحيدة. و عموماً فإن من السمات البارزة لحركة التقويم المطالبة بأن تتم عملية التقويم باستخدام أدوات عديدة ومتنوعة بحيث يكون الاعتماد على الملاحظة بالإضافة للاختبار ولا يكون المقياس أو الاختبار الموضوع أداة وحيدة للتقويم. ولا يعني هذا بطبيعة الحال التقليل من أهمية الاختبارات الموضوعية المقننة منها وغير المقننة. و الواقع أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية شهدت اهتماماً كبيراً بالاختبارات الموضوعية من قبل المعلمين، كما شهدت توسعاً ملحوظاً في استخدام الاختبارات التجارية المقننة في تقويم التحصيل. وقد ظهرت مراكز متخصصة بالاختبارات من أمثلتها مركز "خدمة الاختبارات التربوية" بمدينة شيكاغو الذي ظهر عام 1947.

ويمكن القول : إن حركة التقويم كانت استمراراً لحركة القياس الأولى وتجاوزاً لها في الوقت نفسه. فقد عملت هذه الحركة على إدخال العديد من الطرائق والأساليب الفنية التي طرحتها حركة القياس، كما عملت في الوقت نفسه على تصحيح مسار حركة القياس والتخفيف من وطأة التطرف الزائد في هذه الحركة والحماس المفرط لها. ولقد شهد النصف الثاني من هذا القرن نشاطاً دؤوباً في مجال تطوير حركة التقويم ودفعها بخطى سريعة إلى الأمام، وما زالت هذه الحركة هي الحركة السائدة حتى يومنا هذا، وتشكل المفاهيم والنظريات والأساليب التي وضعتها هذه الحركة بالتضافر مع حركة القياس التي اندمجت معها وأصبحت جزءاً منها، وأسهمت بلا شك في إغنائها وبلورة مفاهيمها الأساسية. وهنا سيكون من المفيد أن نأخذ بالحسبان أن حركة القياس في المجالات النفسية والتربوية وما رافقها من انتشار واسع للاختبارات بأنواعها (اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء) تمثل الدعامة الأساسية في بناء حركة التقويم في التربية الحديثة وتطويرها. و إذا كانت حركة القياس قد التحمت تقريباً مع حركة التقويم التربوي بصورة يصعب معها الفصل بينهما أو دراسة إحداهما في معزل عن

الأخرى، فإن هذا لا يعني الانتقاص من حركة القياس بوصفها حركة لها وجودها في التربية. كما أن لها وجودها في المجالات العسكرية والصناعية و غيرها. إذا فهناك مرحلتين أساسيتين في تطور عملية التقويم حتى أواسط القرن الحالي، في الأولى نشطت حركة القياس وتم الإلحاح على الاختبار الموضوع بوصفه الأداة الوحيدة الصالحة للتقويم. وفي الثانية برز الميل إلى ضرورة إخضاع عملية التقويم لأهداف محددة، وتنوع طرائق التقويم وأدواته، وعدم الاقتصار على الاختبارات في هذه العملية أو النظر إليها وكأنها غاية بذاتها، وبدءاً من أواسط القرن الماضي وحتى يومنا هذا شهدت حركة التقويم تطورات وانجازات هائلة، وتبلورت في إطار هذه الحركة مفاهيم التقويم وأسسها، واتسعت مجالاته، وتشعبت أغراضه واتجاهاته.

### 3. أهمية التقويم التربوي وأهدافه :

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي :

- ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمة، أو جدوى هذا المنهج. أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره. بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة هامة وأساسية يعتمدون عليها في هذا التطوير.
- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلاً يمثل له حافزاً يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد.

---

■ يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة، حيث يتم بواسطته تغيير المسار، وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين.

ويهدف التقويم التربوي إلى تحقيق أهداف متعددة ووظائف عامة في توجيه العملية التعليمية و مدى نجاحها، يمكن إيجازها فيما يلي :

- الهدف المنشود و مواجهة التحديات المستقبلية.
- مدى نجاح المعلم في عمله و طرق التدريس.
- تشخيص ما يواجه المعلم و المتعلم من صعوبات.
- توجيه الطلاب إلى نواحي التقدم التي أحرزوها.
- الحكم على طرق التدريس المتبعة.
- تزويد الطلاب بدرجات عن مستويات تحصيلهم.
- معرفة فهم التلميذ لما درسه من حقائق و معلومات، و مدى قدرته على استخدام مصادر المعلومات المختلفة.
- معرفة مدى نمو قدرة التلميذ على التفكير المستنير المستقل الناقد الفاحص في حدود سنه.
- المساعدة على الكشف عن حاجات التلاميذ و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم التي نراعيها في نشاطهم و في جوانب المنهج المدرسي المختلفة.
- مساعدة المعلم على الوقوف على مدى نجاحه في تعليم تلاميذه و تربيتهم أو مدى نجاحه مع التلاميذ في الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.
- تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة.
- الحصول على معلومات و بيانات لمتابعة التلاميذ.
- تحسين وتطوير العملية التعليمية التعليمية.

---

■ إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على المنظومة التربوية أو أحد عناصرها الأساسية ولهذا فمن الضروري الأخذ بعين الاعتبار توفر شروط معينة لهذه العملية.

إن الغرض الرئيسي من عملية التقويم هو تحسين عملية التعلم، وتعزيز أداء التلاميذ، وتقوية عملية التعليم، وإعطاء الفرصة للتلاميذ لتحصيل الثقة من خلال إبراز مواطن القوة، ومساعدتهم على معالجة أسباب النقص.

ثانياً:  
التقويم و الأهداف التربوية

## 1. تعريف الأهداف التعليمية أو التربوية :

تعرف الأهداف التعليمية أو التربوية بأنها صياغة تصف نتيجة مقصودة للتعليم وتوضح الذي سيكمله المتعلم حين يبين ويوضح تحقيقه للهدف. أي أنها عبارة توضح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم وهذه العبارة تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها، فالمعلم يرغب في إحداث تغيير عند التلميذ ويتوقع ظهور التغيير بعد إنهاء تدريسه.

بشكل عام هي تلك الأهداف التي يضعها المدرس للدرس أو وحدة تعليمية محددة والتي تعرف عادة بالأهداف الخاصة أو النوعية أو التعليمية ، حيث أنها على هذا المستوى تشكل الأساس الذي في ضوءه تتم عملية التقويم سواء لتعلم التلميذ أو لأداء المعلم أو لوضعي البرنامج التعليمي ككل.

تقوم الأهداف على توفير القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية فالأهداف تسمح للمعلم و المربين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم ما لم يحدد نوع هذا التغيير أي ما لم توضع الأهداف فلن يتمكن المعلم من القيام بعملية التقويم مما يؤدي إلى الحيلولة دون التعرف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية الأخرى ذات العلاقة.

إن التقويم والمتابعة والتطوير عناصر لا غنى عنها لرصد عمليات بناء المنهج وأهدافه، وتنفيذه ودور منفذيه فيه، والتغذية الراجعة التي يقدمها هؤلاء المنفذون من خلال تعاملهم مع عناصر المنهج، وهذه الآلية هي التي تحدد نجاح المنهج أو فشله، كما تحدد مدى قابليته للتغيير ومواكبة اتجاهات المجتمع وتوجهاته، ومواكبة التطورات العلمية في مجال نظريات التعلم، ونظريات استخدام اللغة في المجتمع، وكذلك للمستجدات التقنية التي يمكن الاستفادة منها في تحسين الأداء.

---

ولعل من المناسب أن نتكلم عن آلية التقويم كأحد مقومات المنهج، بتعداد بعض القيم التي يطرحها البعض حول دور هذه الآلية، وهذه القيم هي:

- **قيمة البرنامج الدراسي :** هل يمثل أحدث ما وصل إليه العلم في مجال البرامج؟ وهل يعتبره المتخصصون كذلك؟
- **قيمة البرنامج مقارنة بالبرامج المتشابهة :** هل البرنامج أفضل من السابق، أو هل البرنامج أفضل من البرامج المماثلة للحالية فيما يتعلق بسهولة تطبيقه وتكاليفه وملاءمة الدارسين ولحاجات المجتمع؟
- **قيمة البرنامج من حيث قدرته على التطور المستمر :** كي يصبح مثالي.

## 2. عناصر تقويم الأهداف التربوية العامة :

ويتم تقويم الأهداف التربوية العامة من حيث :

- توثيقها.
- شموليتها.
- اتساقها.

## 1.2. توثيق الأهداف التربوية :

فهل هي :

- واضحة.
- محددة.
- مصاغة بصياغة سلوكية.

## 2.2. شمولية الأهداف التربوية :

فهل هي :

- تغطي جميع الجوانب الأساسية المتعلقة بالإنسان، والكون، والحياة، والمعرفة ...
- تشمل العناية بتمتية و تكامل تريع الجوانب الشخصية للفرد جسميا، عقليا، اجتماعيا وعاطفيا.
- تشمل التعبير عن جميع الحاجات الأساسية من الثقافية، الاقتصادية و الاجتماعية.

## 3.2. اتساق الأهداف التربوية :

فهل هي :

- مرتبة في الأولويات المهمة للمجتمع.
- مرتبطة ومتكاملة فيما بينها.
- قابلة للتحقيق.
- منسجمة مع فلسفة التربية في المجتمع.

## 3. أهمية تقويم الأهداف :

وتقويم الأهداف مهم حتى نضمن السير الحسن لجميع العمليات التعليمية، لأن وضع الأهداف هو أول خطوة نقوم بها قبل التدريس، حيث يمكن أن نقول بأنها الخطة التي يمشي عليها المعلم حتى تكون جميع المراحل محسوبة ومراقبة.

كما أن الأهداف هي الأساس الذي نرجع إليه أثناء التدريس، وعليه فإن تقويم الأهداف له ضرورة وجب الوقوف عليها، سواء تعلق الأمر بتوثيقها أو صياغتها، بطريقة نأخذ فيها بعين الاعتبار الخطوات التي تليها.



---

لذا عليها أن تكون شاملة لكل ما يحتاجه التلميذ، كما على واضعها أن ينسقها بطريقة تجعل جميع الأهداف متناسقة ومترابطة بطريقة تخدم فيها بعضها بعض، لما يخدم التربية والتعليم بدرجة أولى.

ثالثاً:  
أنواع التقويم ووظائفه الاجتماعية

---

هناك أنواع عديدة من التقويم يمكن حصرها فيما يأتي :

### 1. التقويم التمهيدي أو المبدئي :

هذا النوع من التقويم يتم قبل تجريب أي برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة التلاميذ قبل تجربة البرنامج، وتأتي أهمية هذا النوع في كونه يعطي للباحثين فكرة كاملة عن جميع الظروف، والعوامل الداخلة في البرنامج. فإذا افترض أن الذين سيقومهم البرنامج هم طلبة للصف الأول المتوسط فإنه يلزمنا أن نعرف اتجاهاتهم، وسلوكهم وأنواع المهارات التي يملكونها والمعارف التي يعلمونها، ومن خلال هذه البيانات يمكن للإنسان أن يتوقع أنواع التغييرات التي يمكن لأن تحدث لهم بعد أن يمرروا في البرنامج التربوي المعين، ويهدف التقويم المبدئي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل التلاميذ، وذلك بتحديد صعوبات التعلم حتى يمكن علاجها.

يهدف التقويم التمهيدي إلى تحديد مستوى المتعلم تمهيداً للحكم على صلاحيته في مجال من المجالات، فإذا أردنا مثلاً أن نحدد ما إذا كان من الممكن قبول المتعلم في نوع معين من الدراسات كان علينا أن نقوم بعملية تقويم التمهيدي باستخدام اختبارات القدرات أو الاستعدادات بالإضافة إلى المقابلات الشخصية وبيانات عن تاريخ المتعلم الدراسي وفي ضوء هذه البيانات يمكننا أن نصدر حكماً بمدى صلاحيته للدراسة التي تقدم إليها.

وقد نهدف من التقويم التمهيدي توزيع المتعلمين في مستويات مختلفة حسب مستوى تحصيلهم. وقد يلجأ المعلم للتقويم التمهيدي قبل تقديم الخبرات والمعلومات للتلاميذ ، ليتسنى له التعرف على خبراتهم السابقة ومن ثم البناء عليها سواء كان في بداية الوحدة الدراسية أو الحصة الدراسية.

فالتقويم التمهيدي يحدد للمعلم مدى توافر متطلبات دراسة المقرر لدى المتعلمين، وبذلك يمكن للمعلم أن يكيف أنشطة التدريس بحيث تأخذ في اعتبارها مدى استعداد المتعلم

---

للدراسة. ويمكن للمعلم أن يقوم بتدريس بعض مهارات مبدئية ولازمة لدراسة المقرر إذا كشف الاختبار القبلي عن أن معظم المتعلمين لا يمتلكونها.

## 2. التقويم التكويني ( البنائي ) :

### 1.2. تعريف التقويم التكويني :

له عدة تسميات فمنهم من يسميه التقويم البنائي لأنه يتضمن بناء تعليم جديد، ومنهم من يسميه التقويم المرحلي أو الجزئي لأنه يكون أثناء الفعل التعليمي.

يقول D. Hamiline "هاملن" بأن التقويم التكويني هدفه الأساس ي هو تقديم وبسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف.

إن هذا الهدف من التقويم التكويني هو معرفة مدى تطلع التلميذ و يقول Bloom "بلوم" في موضوعه وتحديد قدرة سيطرته على المشكل الذي يعارضه في كل وحدة تعليمية.

كما يقول Barlow "بارلو" بأن هذا التقويم يقيس مستوى التلميذ والصعوبات التي تواجهه أثناء الفعل التعليمي فهو إجراء عملي يمكن كل من المعلم والمتعلم من التدخل لتصحيح مسار هذا الفعل، وبناء على هذه التعاريف يمكننا القول أن التقويم التكويني عملية تمارس أثناء الفعل التعليمي على امتداد مراحلها، فهو بالتالي عملية مستمرة تتبع خلال فترة التعلم والتعليم وهو ذو طبيعة إخبارية عن وضعية التعلم والتعليم، كما أنه يعطينا معلومات حول مدى مواكبة المتعلمين للدرس، كما أن له وظيفة تشخيصية إذ يشرح الصعوبات والعوائق التي تقف في طريق حصول التعلم أو تحقيق الأهداف.

فالتقويم التكويني يسمح للمعلم من معرفة ما إن كان المتعلم قادرا على الاستمرار في التعلم، ويمكنه أيضا من تدارك النقص وهذا بالرجوع إلى تعديل مسار الذي قطعه المدرس وتصحيح الجوانب التي كانت سبب هذا الفشل، وهذا بتغيير أساليب التنشيط واستراتيجيات التعلم ووسائله وكذلك 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.

## 2.2. أهداف التقويم التكويني :

### 1.2.2. أهداف التقويم التكويني بالنسبة للمتعلم :

- يتيح له إمكانية التعرف على مدى مواكبته للدرس.
- يبين له الصعوبات التي تعترضه خلال التعلم.
- يساعد المتعلم على التعلم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيا.

### 2.2.2. أهداف التقويم التكويني بالنسبة للمعلم :

- يسمح بمعاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التنفيذية.
- يمكن المعلم من تحديد درجة المحتوى المقدم.
- يساعد على قياس مستوى المتعلمين، ومدى فعالية الطرائق، والاستراتيجيات، والوسائل التعليمية المستعملة.
- يمكن المعلم من ضبط الفعل التعليمي، بحيث لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بالتأكد من حصول المرحلة الأولى.
- يساعد المعلم على تمييز الفروقات الفردية بين مجموعة المتعلمين.

## 3.2. كيفية إنجاز التقويم التكويني :

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

- الأسئلة الموضوعية : مثل اختبار من متعدد، ملء الفراغ، الصواب والخطأ، الترتيب... إلخ.

- 
- انجاز تقارير عن تجارب محققة في القسم.
  - تمارين تطبيقية حول الدرس المقدم.
  - انجاز رسومات أو وضع علامات عليها.
  - خلاصة يصنعها المتعلم بنفسه.

هذا النوع من التقويم يتم أثناء تطبيق البرنامج التربوي، يقصد اختبار العمل أثناء جريانه، ولا يتم التقويم التكويني إلا إذا كان القائمون على أمره ذوي صلة بالعمل ذاته، بحيث يرون مدى التقدم الذي يتم فيه، أو العقبات التي تعترض طريقه، ومن أمثلة ذلك تقويم المعلم لنتائج عمله في سلوك طلابه، ومدى التعديل أو التغيير الذي يطرأ على هذا السلوك نتيجة لبرنامج.

يطلق على هذا النوع التقويم المستمر ويعرف بأنه العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلم، وهو يبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية.

ومن الأساليب والطرق التي يستخدمها المعلم فيه ما يلي :

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

التقويم التكويني أو البنائي هو أيضاً استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المنهج ، في التدريس وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث وحيث أن التقويم البنائي يحدث أثناء البناء أو التكوين فيجب بذل كل جهد ممكن من أجل استخدامه في تحسين تلك العملية نفسها.

---

وإن أبرز الوظائف التي يحققها هذا النوع من التقويم هي :

- توجيه تعلم التلاميذ في الاتجاه المرغوب فيه.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها، وتعزيز جوانب القوة.
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه ، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.
- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم، لتسهيل انتقال أثر التعلم.

### 3. التقويم التشخيصي :

يهدف التقويم التشخيصي إلى اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم ، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقويم البنائي من ناحية وبالتقويم الختامي من ناحية أخرى حيث أن التقويم البنائي يفيدنا في تتبع النمو عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم والقيام بعمليات تصحيحية وفقاً لها ، وهو بذلك يطلع المعلم والمتعلم على الدرجة التي أمكن بها تحقيق مخرجات التعلم الخاصة بالوحدات المتتابعة للمقرر .

ومن ناحية أخرى يفيدنا التقويم الختامي في تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيداً لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى. وكذلك يفيدنا في مراجعة طرق التدريس بشكل عام. أما التقويم التشخيصي فمن أهم أهدافه تحديد أسباب صعوبات التعلم التي يواجهها المتعلم حتى يمكن علاج هذه الصعوبات، ومن هنا يأتي ارتباطه بالتقويم البنائي، ولكن هناك فارق هام بين التقويم التشخيصي والتقويم البنائي أو التكويني يكمن في خواص الأدوات المستعملة في كل منهما. فالاختبارات التشخيصية تصمم عادة لقياس مهارات وصفات أكثر عمومية مما تقيسه الأدوات التكوينية. فهي تشبه اختبارات الاستعداد في كثير

من النواحي خصوصاً في إعطائها درجات فرعية للمهارات والقدرات الهامة التي تتعلق بالأداء المراد تشخيصه. ويمكن النظر إلى الدرجات الكلية في كل مقياس فرعي مستقلة عن غيرها إلا أنه لا يمكن النظر إلى درجات البنود الفردية داخل كل مقياس فرعي في ذاتها. وعلى العكس من ذلك تصمم الاختبارات التكوينية خصيصاً لوحدة تدريسية بعينها، يقصد منها تحديد المكان الذي يواجه فيه الطالب صعوبة تحديداً دقيقاً داخل الوحدة، كما أن التقويم التشخيصي يعرفنا بمدى مناسبة وضع المتعلم في صف معين.

والغرض الأساسي إذاً من التقويم التشخيصي هو تحديد أفضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة.

ويرتكز تشخيص صعوبات التعلم على ثلاثة جوانب :

**1. التعرف على من يعانون من صعوبات التعلم :** هناك عدة طرق لتحديد المتعلمين الذين

يعانون من صعوبات التعلم، وأهم هذه الطرق هي :

- إجراء اختبارات تحصيلية مسحية.
- الرجوع إلى التاريخ الدراسي لأهميته في إلقاء الضوء على نواحي الضعف في تحصيل المتعلم حالياً.
- البطاقة التراكمية أو ملف المتعلم المدرسي.

**2. تحديد نواحي القوة والضعف في تحصيلهم :** لا شك أن الهدف من التشخيص هو

علاج ما قد يكون هناك من صعوبات، ولتحقيق ذلك يستطيع المعلم الاستفادة من نواحي القوة في المتعلم وأول عناصر العلاج الناجح هو أن يشعر المتعلم بالنجاح والاستفادة من نواحي القوة في التعلم تحقق ذلك.

ويتطلب تحديد نواحي القوة والضعف في المتعلم مهارات تشخيصية خاصة لا بد للمعلم من تمتيتها حتى ولو لم يكن مختصاً. وهناك ثلاثة جوانب لا بد من معرفتها واستيعابها حتى يستطيع المعلم أن يشخص جوانب الضعف والقوة في المتعلم وهذه الجوانب هي :



- فهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل نظريات التعلم وتطبيقاتها في مجال التدريس، وعوامل التذكر والنسيان ومبادئ انتقال أثر التعلم.
- القدرة على التعرف على الأعراض المرتبطة بمظاهر النمو النفسي والجسمي التي يمكن أن تكون سبباً في الصعوبات الخاصة، وقد يحتاج المعلم في تحديد هذه الأعراض إلى معونة المختصين وهؤلاء يمكن توفرهم في الجهات المختصة.
- القدرة على استخدام أساليب وأدوات التشخيص والعلاج بفهم وفاعلية ، ومن أمثلة هذه الأدوات الاختبارات التحصيلية المقننة إذا كانت متوفرة والاختبارات والتمرينات التدريبية الخاصة بالفصل.

### 3. تحديد عوامل الضعف في التحصيل: يستطيع المعلمون الذين لهم دراية بالأسباب

العامة لضعف التحصيل الدراسي للتعلم ووضع فروض سليمة حول أسباب الصعوبات التي يعاني منها تلاميذهم. فقد يكون الضعف الدراسي راجعاً إلى عوامل بيئية وشخصية كما يعكسها الاستعداد الدراسي والنمو الجسمي والتاريخ الصحي وما قد يرتبط بها من القد هناك بعض الإرشادات التي تنطبق على الجميع ويمكن أن تكون إطاراً للعمل مع من يعانون من مشكلات في التحصيل الدراسي وهي :

- أن يصحب البرنامج العلاجي حوافز قوية للتعلم.
- أن يكون العلاج فردياً يستخدم مبادئ سيكولوجية التعلم.
- أن يتخلل البرنامج العلاجي عمليات تقويم مستمرة تطلع المتعلم على مدى تقدمه في العلاج أولاً بأول، فإن الإحساس بالنجاح دافع قوي على الاستمرار في العلاج إلى نهايته.

ويسميه بعض الباحثين بالتقويم التمهيدي أو التنبئي وهو عملية يمكن بواسطتها الكشف عن الوضع الآني عند المتعلم، ومدى استعداده للتعليم الجديد بناء على تحديده مستواه فيما قبل وبهذا فإن التقويم التشخيصي بإجراء عملي يقوم به المعلم في بداية السنة الدراسية، أو دورة تكوينية، أو مجموعة دروس أو درس أو جزء

---

من الدرس، حتى يتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين له مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة قدرات، مهارات، معارف... والتي يستند عليها تدريس معطيات جديدة، وينجز هذا النوع على شكل :

- تمرين تمهيدي في بداية الدرس وله علاقة بالدرس السابق كما هو الشأن بالنسبة للحساب الذهني السريع في الرياضيات كما كان معمولاً به في التدريس في الأهداف السابقة.
- أسئلة محددة في بداية الدرس، وهنا يلجأ المعلم إلى الحوار العمودي الذي يكون بينه وبين التلاميذ ويشترط أن تكون الإجابات الفردية على الألواح الفردية 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.
- يمكن المعلم من معرفة الناتج النهائي الذي تلقاه المتعلمين في التعليم السابق والذي على ضوءه يبني التعليم اللاحق (الجديد).
- يمكن المعلم من تحديد الفروق الفردية داخل القسم.
- يساعد المعلم على اكتشاف قدرات وميول واستعدادات المتعلمين للتعليم الجديد.
- يمكن المعلم من التعرف أكثر على الجانب النفسي والاجتماعي للتلاميذ.
- يمكن المعلم من إعادة النظر في الأهداف المسطرة بناءً على المكتسبات السابقة لدى المتعلمين.
- يمكن المعلم من تخطيط عمله.
- يدفع بالتلميذ إلى بذل المزيد من الجهد للتعلم بفضل تحريك دوافعه.
- يتيح للتلميذ فرصة الإفصاح عن مشاكله وهذا ما يسهل عمل المعلم.

#### 4. التقويم التجميعي ( الختامي ) :

يتم هذا التقويم في نهاية العمل التربوي بقصد الحكم على التجربة كلها، ومعرفة الإيجابيات التي تحققت من خلالها، أو السلبيات التي ظهرت أثناءها، وهذا نوع من القرارات الحاسمة التي قد تؤيد بالاستمرار في العمل، أو الانصراف عنه تماما... ومثال ذلك، عندما ينتهي الأستاذ من تدريس وحدة تعليمية أو مقرر دراسي، يتوصل إلى تحديد التقدم الذي حدث التعلم بالنسبة للتلاميذ كأفراد وجماعات، تبعا للمنهج الدراسي المستخدم، كما أنه يصمم من أجل التحقق من مدى تحصيل التلاميذ للأغراض التعليمية.

ويقصد به العملية التقييمية التي يجري القيام بها في نهاية برنامج تعليمي، يكون المفحوص قد أتم متطلباته في الوقت المحدد لإتمامها، والتقويم النهائي هو الذي يحدد درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما. ومن الأمثلة عليه في مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية الامتحانات التي تتناول مختلف المواد الدراسية في نهاية كل فصل دراسي وامتحان الثانوية العامة والامتحان العام لكليات المجتمع.

والتقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به والمشاركين في المراقبة ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها ومراعاة الدقة في التصحيح. وفيما يلي أبرز الأغراض التي يحققها هذا النوع من التقويم :

- رصد علامات الطلبة في سجلات خاصة.
- إصدار أحكام تتعلق بالطالب كالإكمال والنجاح والرسوب.
- توزيع الطلبة على البرامج المختلفة أو التخصصات المختلفة أو الكليات المختلفة.
- الحكم على مدى فعالية جهود المعلمين وطرق التدريس.
- إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة في الشعب الدراسية المختلفة التي تضمنها المدرسة الواحدة أو يبين نتائج الطلبة في المدارس المختلفة.
- الحكم على مدى ملاءمة المناهج التعليمية والسياسات التربوية المعمول بها.

وغالباً ما تتغير وسائل التقويم تبعاً لنوع التقويم الذي يريد المعلم القيام به، فبينما يعتمد التقويم البنائي على العديد من المصادر مثل الاختبارات التحريرية المتعددة، والاختبارات الشفوية والواجبات المنزلية وملاحظات المعلم في الفصل، نجد التقويم النهائي يركز على الاختبارات النهائية في نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي مع الاستفادة بجزء من نتائج التقويم البنائي في إصدار حكم على أحقية المتعلم للانتقال لصف أعلى.

## 5. التقويم التحصيلي :

### 1.5. تعريف التقويم التحصيلي :

توجد له مجموعة من المسميات 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.
- نهائي لأنه يتعلق بتقويم أهداف نهائية.
- ويعرفه "مادي لحسن" على أنه : عملية يقوم بها المدرس أو هيئة مكلفة على التلميذ في نهاية تعلم معين.

### 2.5. أهداف التقويم التحصيلي :

يمكن استخلاص أهداف التقويم التحصيلي في النقاط التالية :

- يمكن من قياس المتعلمين والنتائج 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 وتجانس عناصر الموقف التعليمي من أهداف ووسائل وطرق.... إلخ. في تحقيق أهداف التعلم.
  - يمكن المعلم من معرفة الفارق بين ما حدد من أهداف وما تحقق منها، وما لم يتحقق.
  - الكشف عن نجاح أو فشل (عجز) النظام التعليمي في مرحلة من مراحله.
  - يفتح قناة للتواصل بين المعلمين حول بلوغ الأهداف المشتركة بينهم وبالأخص قدرات التلميذ في مواد مختلفة من خلال مجالس الأقسام.
  - يمكن من فتح قناة للتواصل بين أفراد البيئة الصفية والمدرسية من جهة والبيئة الاجتماعية.
- من جهة أخرى، ويتمثل هذا في منح المتعلمين شهادات علمية تمكنهم من لعب دور في المجتمع.

### 3.5. كيفية إنجاز التقويم التحصيلي :

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

- **في نهاية الدرس أو الحصة :** في شكل أسئلة سريعة متعلقة بالدرس، أو تكليفهم بمهام تتمثل في فروض أو واجبات منزلية.
- **عند نهاية محور أو وحدة دراسية :** غالبا ما يكون من خلال أسئلة مفتوحة تتيح للتلميذ فرصة للتحليل والتركيب والتقويم. والهدف من هذا التقويم هو تبصير المعلم من مدى إمكانية الانتقال إلى محور آخر من 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 التقييمية أو الوظيفية. إذ يعطي هذا النوع من التقويم للمعلم معلومات عن التلميذ وهل بإمكانه الاستمرار في قسم أعلى ومتابعة التعلم في برنامج جديد فهو إذن "تقويم توقعي".

■ وفي الأخير 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.

وحتى يقوم التقويم التحصيلي بدوره فلا بد أن يتميز بالصلاحية إذ ينبغي أن يعبر بدقة عن الأهداف المحددة ومدى تحققها وأيضا الشمولية أي أن تقيس أدوات التقويم كل الأهداف المتعلقة بالأجزاء المدروسة.

رابعاً :  
أدوات التقويم التربوي

## تمهيد :

يحتاج التقييم التربوي إلى مجموعة من الأساليب والأدوات لتحقيق أغراضه بما يتيح للقائم على عملية التقييم الحصول على البيانات المطلوبة وقياس مختلف الأهداف والمستويات، وإن بناء أدوات التقييم يستوجب وضع خطة دقيقة ومدروسة، مع تحديد للإجراءات اللازمة لتنفيذ تلك الخطة التي يحدد في ضوءها أكثر من أداة من أجل الحصول على نتائج أكثر دقة، وهذه الإجراءات هي : (رافدة الحريري.2008: 65-66)

- تحديد الهدف من إعداد الأدوات.
- الاطلاع على الأدبيات في مجال العمل والأداء المدرسي، وترتيبها حسب الأهمية وتحديد متضمنات كل مجال للاستفادة منها في بناء الأدوات.
- الاستفادة من نماذج الأعمال التي تم تطبيقها في هذا المجال من خلال الاطلاع عليها ودراستها وتحليلها.
- تحديد الأدوات المناسبة لجمع البيانات والمعلومات التي تخدم كل مجالات العمل المدرسي.
- إعداد الأدوات في صورتها الأولية، وصياغة الأسئلة وال فقرات بشكل يخدم تحقيق الهدف من عملية التقييم، والمجال المراد تقييمه مع مراعاة الدقة والوضوح في عملية صياغة الفقرات.
- عرض الأدوات على المتخصصين في التقييم التربوي للاستفادة من آرائهم وإجراء التعديلات اللازمة.

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



## 1. الخصائص الواجب توافرها في الأدوات التقييمية :

تتسم أدوات التقييم بجملة من الخصائص يمكن إيجازها فيما يلي : (رافدة الحريري.2008: 66-67)

- التنوع في أساليب التقييم ما يتيح توفر بيانات كثيرة حول المفحوصين.
- غزارة الفقرات في أداة التقييم للحصول على تقييم شامل لكل جوانب الشيء المراد تقييمه.
- الجمع بين الأسلوب الكمي والأسلوب الكيفي.
- البساطة والوضوح في صياغة الأسئلة والفقرات التي تخدم تحقيق الهدف الذي تجرى عملية التقييم لأجله.
- التقليل من استخدام الأسئلة المفتوحة.
- وضع معايير للتقييم ملحقه بكل أداة مستخدمة.

## 2. أدوات التقييم التربوي :

إن أدوات التقييم التربوي متعددة ومتنوعة منها ما يعتمد الأسلوب الكتابي ومنها ما يعتمد على الأسلوب اللفظي وغير اللفظي. وتعتمد عملية انتقاء الأدوات الخاصة بجمع البيانات والمعلومات لغرض التقييم وفيما يلي عرض لأدوات التقييم:

### 1.1. الملاحظة :

تعد من الأدوات القديمة في جمع البيانات، إلا أنها تتيح جمع بيانات قد لا يتحقق جمعها بالأدوات في الأخرى، وللزيادة من فاعلية الملاحظة لابد من تنظيمها وبرمجتها وتحديد أهدافها، وخير مثال لذلك المعلم تحديده لسلوكيات المتعلمين والملاحظة أنواع : (رافدة الحريري.2008: 68)

- **الملاحظة المباشرة :** من خلال الاتصال المباشر بالأشخاص أو الأشياء المدروسة.
- **الملاحظة غير المباشرة :** من خلال الاطلاع على السجلات والتقارير.
- **الملاحظة المحددة :** التي تتم في ضوء تصور مسبق للأشياء التي يريد المقوم ملاحظتها.
- **الملاحظة غير المحددة :** يجري فيها المقوم دراسة مسحية للتعرف على واقع معين ولجمع البيانات عن الشيء المراد تقويمه.
- **الملاحظة بالمشاركة.**
- **الملاحظة بدون مشاركة.**
- **الملاحظة المقصودة :** وتسمى الملاحظة المنظمة يعتمد فيها المقوم الاتصال بشخص أو مجموعة من الأشخاص لجمع البيانات.
- **الملاحظة غير المقصودة :** وتكون عن طرق الصدفة، وتسمى الملاحظة البسيطة.

والملاحظة تتيح للمعلم جمع بيانات في مجالات عديدة كمتابعة حركات الشخص وتحليلها وتفسيرها، الصحة العامة، الصحة النفسية، النمو العقلي، ويمكن استخدام مجموعة من الوسائل : قوائم الشطب، سلالم التقدير (عادة فيها خمس خيارات مثل قياس الاتجاهات) التجميع السوسيوومثري، لعب الأدوار، التقارير القصصية(المجلة السلوكية)، التقارير التراكمية، العينات الوقتية.

## 2.2. الإستبانة :

- تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية التي يحدد أخصائي التقويم طريقة الإجابة عنها ، وفيها أنواع : (رافدة الحريري.2008: 79)
- **الاستبانة المفتوحة.**
  - **الاستبانة المغلقة أو المقيدة.**

---

■ الاستبانة المفتوحة المغلقة.

- الاستبانة المصورة : تقدم مجموعة من الصور أو الرسوم الكاريكاتيرية بدلا من الأسئلة التحريرية، وتناسب الأطفال والأميين وذوي صعوبات التعلم.

### 3.2. المقابلة :

تعد المقابلة إستبانة شفوية يقوم من خلالها أخصائي التقييم بجمع المعلومات بطريقة شفوية مباشرة وجها لوجه من المستجيب. والفرق بين المقابلة والاستبانة هي أن المفحوص هو الذي يكتب الإجابة على أسئلة الاستبانة، بينما يقوم أخصائي التقييم بتدوين الإجابات التي يدلي بها المفحوص أثناء المقابلة. (رافدة الحريري.2008: 8)

والمقابلة لها أنواع :

■ حسب طبيعة الأسئلة :

- المقابلة الحرة ( المطلقة ).
- المقابلة المقيدة (المقننة).
- المقابلة الحرة- المقيدة.

■ حسب الأهداف :

- المقابلة المسحية.
- المقابلة التشخيصية.
- المقابلة العلاجية.

■ من حيث طريقة تنفيذها :

- المقابلة الشخصية.
- المقابلة الهاتفية.
- المقابلة المصورة.
- المقابلة بواسطة الحاسوب.

## 4.2. الاختبارات التحصيلية :

وسيلة منظمة لتقويم قدرات الطلاب ولتحديد مستوى تحصيل المعلومات والمهارات عندهم في مادة دراسية تعلموها مسبقا، وذلك من خلال إجابتهم على مجموعة من الفقرات التي تمثل محتوى المادة الدراسية (مصطفى نمر دعمس. 2009: 65)، هي مجموعة من المثيرات (أسئلة شفوية أو كتابية أو صور أو رسوم) أعدت لتقيس بطريقة كمية سلوك ما، والاختبار يعطي درجة أو قيمة أو رتبة ما للمفحوص ويشترط في الاختبار الجيد أن يتسم بثلاث سمات: الصدق، الموضوعية، الثبات (رافدة الحريري. 2008: 96). وتعتبر من أكثر أدوات التقويم شيوعا في المدارس لأجل قياس قدرات الطلبة التحصيلية كمؤشر لقدراتهم المعرفية والمهارية، وتشير الدراسات أن هناك عدة أنواع من الاختبارات : (نبيل عبد الهادي. 1999: 48-50)

### 1.4.2. الاختبارات الشفوية :

وهي من أقدم الأنواع يوجه فيها الفاحص مجموعة من الأسئلة للمفحوص يتطلب منه الإجابة عليها، ولا يزال مستخدما إلى الآن خصوصا في تلاوة القرآن الكريم، إلقاء الشعر، ومناقشة الدراسات العلمية. ويستخدم هذا النوع حسب الباحثين في المجالات التالية :

- اختبار الموظفين في المؤسسات التربوية.
- اكتشاف نمط الشخصية من خلال هذه الاختبارات.
- تقويم مستوى الشخصية الإدارية وتأثيرها على الآخرين.
- اختبار الطلبة في بعض الموضوعات.

ترتبط الاختبارات الشفوية في قياس بعض الأهداف التعليمية مثل أهداف التلاوة والتجويد، والإلقاء، والطلاقة اللغوية، ومعرفة قدرات التلاميذ اللغوية، وخاصة في مهارتي القراءة والتحدث، وتعتبر الاختبارات الشفوية ضرورية في بعض المواقف التعليمية كما أنها مكتملة لأنواع الاختبارات الأخرى، وإذا أجريت الاختبارات الشفوية بدقة تامة وفي توقيت مناسب

فإنها تساعد المعلم على تفهم بعض الجوانب لدى تلاميذه أكثر مما تؤدي إليه أنواع الاختبارات الأخرى. (حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 2008: 194)

### جدول رقم 1 : مزايا و عيوب الاختبارات الشفوية

عيوب الاختبارات الشفوية	مزايا الاختبارات الشفوية
<ul style="list-style-type: none"> <li>■ لها بعض العيوب فهي تحتاج إلى وقت طويل في تحقيقها، حيث يتطلب عادة بعض الدقائق من الطالب حتى يجيب على الأسئلة الشفوية.</li> <li>■ تقتصر إلى العدالة في توجيه الأسئلة كما قد لا تعطي وقتا للمعلم للتفسير. إلا أنه يمكن تحسين الاختبارات الشفوية من خلال التدريب الكافي على كيفية إجرائها، زيادة الأسئلة بحيث تغطي عدد المبحوثين، توفير الدقة والصياغة الجيدة في السؤال ، إيجاد المكان المناسب الذي يتوفر فيه الهدوء</li> <li>■ تفاوتها من حيث السهولة والصعوبة، مما يعني انعدام الدقة والموضوعية في تقويم الطالب.</li> <li>■ تتأثر الاختبارات الشفوية بعوامل مثل الخوف أو الخجل أو الارتباك أو عدم القدرة على التعبير السليم.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ إن الاختبارات الشفوية لا تسمح بالغش، كما تتيح فرصة للتعلم من خلال المناقشات بين الفاحص والطالب، وتوفر فرص المواجهة بين المعلم والمتعلم، بحيث يكتشف المعلم قدرات وإمكانات المتعلم المعرفية وتمكنه من حل مشكلات الطلبة الذين يواجهون صعوبات أكاديمية، وتمكن من الحكم على مدى تحقق الأهداف المرجوة.</li> <li>■ تساعدنا على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب فور حدوثها، وهي إذن تعطينا تغذية راجعة فورية للتعليم وتتيح الفرصة للأستاذ لفحص أكبر عدد من الطلاب، وهذا بدون إرهاق الأستاذ في عمليات تصحيح أوراق الإجابة.</li> <li>■ وتستخدم الأجوبة الشفوية أكثر ما تستخدم للتأكد من صحة الاختبارات التجريبية، فمثلا إذا تحصل الطالب على علامة جيدة في الاختبار الكتابي، وشك الأستاذ في تلك العلامة، فإن الاختبار الشفوي للطالب في الموضوع نفسه، أو في أحد الأسئلة، يبين</li> </ul>

عيوب الاختبارات الشفوية	مزايا الاختبارات الشفوية
	<p>للأستاذ مدى أحقية الطالب في العلامة التي تحصل عليها من عدمها.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ تمنح الفرصة للطلاب الاستماع إلى إجابات زملائهم، والاستفادة منها وتثبيتها في ذهن الطالب، مما يؤدي إلى تجنب الأخطاء التي قد يقعون فيها.</li> <li>■ تعطينا صورة حقيقية عن قدرات الطلاب اللغوية، سواء فيما يتعلق بمهارة القراءة أو التحدث، أو التعبير الشفوي.</li> <li>■ تساعدنا على إصدار أحكام صادقة حول قدرات الطلاب على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والفهم.</li> </ul>

#### 2.4.2. الاختبارات الكتابية :

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

#### 1.2.4.2. الاختبارات المقالية :

يندرج اختبار المقال ضمن الاختبارات التحريرية. يعد اختبار المقال من أقدم أنواع الاختبارات المستخدمة في المدرسة منذ نشأتها، وما زالت حتى الآن الأكثر استخداما، حيث بقيت النمط الأكثر شيوعا في تقويم التحصيل المعرفي للطلاب في جميع مراحل التعليم. وفي اختبار المقال يطلب الأستاذ من الطالب الكتابة عن موضوع من المواضيع بإسهاب قد يصل إلى عدة صفحات، وكل واحد فينا يعرف هذا النوع من الاختبارات، فمن منا لم يختبر خلال مسيرته الدراسية باستخدام أسئلة المقال التي تطلب من الطالب أن يتكلم ويتتبع أو يشرح.

---

تفيد في قياس قدرة المتعلمين على تنظيم(الاختبارات الإنشائية) المعرفة بشكل مترابط واستخدامها في حل مشكلات جديدة ومتنوعة بشكل مبدع ومتميز، ولها علاقة بالأهداف المعرفية الإدراكية، وهي سهلة الإعداد لكن تحتاج إلى جهد في الإجابة والتصحيح، وتقسم أسئلتها إلى نوعين: اختبارات مقالية مفتوحة، واختبارات مقالية مغلقة بالنسبة للأولى الأسئلة تبدأ بتكلم أو تحدث، وتتطلب الإجابة القدرة على الابتكار والتنظيم والمكاملة. أما الثانية فيكون السؤال طويلا نوعا ما ومترابط لكن إجابته دقيقة ومحددة وواضحة ولا تحتاج إلى إطالة ويتطلب من المتعلم الفهم والاستيعاب والقدرة على الربط.

ولاختبار المقال مميزات يمكننا إجمالها فيما يأتي :

- إن أهم ما يميز اختبارات المقال هو سهولة إعدادها، حيث لا تتطلب من المعلم وقتا كبيرا لإعدادها، حيث يكفي وقت قصير ليعدها.
- تساعد كثيرا الطالب وتكشف قدرته على التخطيط للإجابة، وعن قدراته على تنظيم الأفكار وربطها في سياق متتابع منسجم.
- تكشف قدرة الطالب على تحليل الموضوع المطلوب إلى عناصره.
- تساعد اختبارات المقال على إبراز قدرات الطلاب على النقد والتقييم.

ولا يخلو اختبار المقال - رغم هذه المميزات - من بعض العيوب ولعل أبرزها ما يأتي :

- تتأثر اختبارات المقال بالذاتية في التصحيح، حيث تختلف العلامات المقدمة للتلاميذ في اختبارات المقال باختلاف المصححين وقد وجد أن العلامات التي قدمها الأساتذة لنفس الموضوع تختلف اختلافا كبيرا وفقا لعوامل ذاتية متعددة، منها حالة المصحح النفسية في أثناء تصحيح الموضوع، واتجاهات المصحح، ونظرتة أو فكرته السابقة عن الطالب.

---

■ قد تفنقر اختبارات المقال إلى صدق المحتوى، وذلك بسبب قلة عدد الأسئلة التي يتضمنها الاختبار وبالتالي لا يصح هذا النوع من الاختبارات مقياسا حقيقيا لتقييم مستوى الطالب.

■ قد تؤدي في بعض الأحيان أسئلة اختبار المقال المصاغة بطريقة تجعل الطلاب يختلفون في فهم المقصود منها، إلى نتائج سلبية تجعل بعض الطلاب يخفقون في التوصل إلى الإجابة المطلوبة، ولا يعود سبب ضعفهم ذلك إلا لأن الأستاذ لم يتحرى الدقة في صياغة السؤال.

■ قد يتأثر الأستاذ في تصحيح اختبار المقال بالمهارة اللغوية للطلاب، وهذا يكون على حساب المحتوى والمعلومات المتوفرة.

■ يتطلب تصحيحها وقتا طويلا، وخاصة أن أغلبية الطلبة يعتقدون أنهم كلما كتبوا عددا أكبر من الصفحات كلما أخذوا أحسن العلامات.

ولكن رغم كل العيوب المقدمة لاختبار المقال يبقى هذا الأخير يلعب دورا كبيرا في قياس بعض الأهداف التي تتعلق بترتيب الأفكار أو الإبداع.

#### 2.2.4.2. الاختبارات الموضوعية :

تمتاز بعد تأثرها بذاتية المصحح، ولو أعطيت الأوراق لأكثر من مصحح هناك اتفاق في العلامات الممنوحة ومن أشهرها : الصواب والخطأ. الاختيار من متعدد المقابلة التكميل أطلق عليها العالم "دوز" صفة الموضوعية لأنها تخرج عن رأي المصحح ولا تتدخل فيها ذاتيته وتتناسب مع جميع المتعلمين من ناحية الفروق الفردية وتحقق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها (نبيل عبد الهادي. 1999: 54). وقد انتشرت بصورة كبيرة في الولايات المتحدة الأمريكية وفي أوروبا مما جعلها تأتي في مقدمة الاختبارات الأكثر شيوعا واستخداما، ويمكن من خلالها تغطية جميع جوانب المقرر الدراسي، وسهولة تصحيحها إضافة إلى أنها



لا تستغرق الوقت الكثير في ذلك، كما تعتبر من أنسب أنواع الاختبارات للتلاميذ الذين لم يصلوا بعد إلى مهارة الكتابة أو مهارة التعبير اللغوي لاقتصارها على وضع علامة أو إشارة أو كتابة كلمة أو جملة قصيرة (حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 2008: 199-200).

ظهرت ووجدت الاختبارات الموضوعية كرد فعل للانتقادات المتكررة التي وجهت لاختبار المقال، فعلى الرغم من المساعي الحثيثة لمعالجة وتحسين اختبار المقال إلا أنه كان من الضروري التفكير في نوع آخر من الاختبارات يستجيب لهذه المتغيرات الجديدة. وتستعمل الاختبارات الموضوعية في الوقت الحالي - جنبا إلى جنب - مع اختبار المقال في العملية التعليمية، وتتميز هذه الاختبارات باختلاف أنواعها، وكما يتضح من التسمية فإن أهم ما يميز الاختبارات الموضوعية هو موضوعية النتائج التي يتم التوصل إليها، فنتائجها لا تتأثر بشخصية المصحح أو جنسه أو حالته النفسية أو الظروف التي يمر بها.

تتميز الاختبارات الموضوعية بـ :

- صادقة من حيث المحتوى، حيث يتضمن الاختبار عددا كبيرا من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة.
- سهولة تقدير العلامات من طرف الأستاذ، ومن جهة أخرى فإن هذه الاختبارات يمكن تصحيحها في وقت قصير جدا.
- تنوعها، مما يجعلها أداة مساعدة لقياس العديد الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم، ولهذا فهي تساعدنا على تحقيق مبدأ شمولية عملية التقويم.
- تساعدنا على معرفة واختبار التلاميذ في مرحلة الطفولة، حيث يمكن من خلالها تقويم الطلاب دون أن يقوموا بالكتابة أو التعبير عن معلوماتهم، ذلك أن اضطرابهم للإجابة عن اختبار المقال يؤدي إلى عدم صدق العلامات الناتجة بسبب عدم امتلاك الأطفال في المرحلة هذه بالذات المهارات اللغوية الكافية.

---

■ تنمية قدرة الطالب على إبداء الرأي، وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب أو الخطأ.

وعلى الرغم من مميزات الاختبارات الموضوعية، إلا أن لها بعض العيوب التي يمكن تلخيصها فيما يأتي :

■ لا تعكس ولا تقيس قدرات الطلاب على وضع إطار عام للإجابة، بحيث يتقيد الطالب بالإجابة فقط على ما هو مطلوب منه.

■ تتطلب هذه الاختبارات جهدا كبيرا ووقتا طويلا في إعدادها حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء.

■ تتطلب خبرة كبيرة للأستاذ حتى يعد هذا النوع من الأسئلة عكس اختبارات المقال التي يمكن للأستاذ

■ المبتدئ أن يعدها بمنتهى السهولة.

تعددت وتتنوع الاختبارات الموضوعية كما ذكرنا، ورغم هذا التنوع إلا أنها تشترك جميعا في المميزات التي سبق و أن أشرنا إليها سابقا. ومن أهم أنواع الاختبارات الموضوعية نذكر :

#### اختبار الصواب والخطأ :

يتضمن هذا الاختبار مجموعة من العبارات، ويطلب من الطالب وضع علامة ( صحيح ) أو ( خطأ ). وغالبا ما يستخدم هذا النوع من الأسئلة لقياس مدى استيعاب الطلاب للمعارف التي سبق لهم دراستها سواء أكانت حقائق أم مفاهيم أو مبادئ ونظريات عامة. ومن الشروط التي يجب توفرها في اختبار الصواب والخطأ :

■ أن تتضمن العبارة فكرة واحدة، يصدر الطالب حكما محددًا عليها.

■ الترتيب العشوائي للعبارات الصحيحة والخاطئة، من بداية الاختبار حتى نهايته.

---

■ عدم احتواء العبارة على بعض الألفاظ التي تساعد الطالب على الإجابة الصحيحة مثل: دائما، فقط، عادة.

■ أن يتضمن الاختبار عددا كبيرا من العبارات التي تغطي أكبر جزء من محتوى المادة الدراسية.

■ ألا تكون العبارة طويلة أكثر من اللازم.

■ عدم تساوي عدد العبارات الصحيحة بعدد العبارات الخاطئة.

### اختبار المزوجة :

يتكون اختبار المزوجة من مجموعتين، تحتوي كل منهما على مجموعة من الكلمات أو العبارات، وتمثل الكلمات أو العبارات في القائمة الثانية إجابة أو إكمالاً لكلمات أو عبارات المجموعة الأولى، ولذلك فإن اختبار المزوجة يطلب من الطالب أن يختار لكل كلمة أو عبارة من القائمة الأولى ما يناسبها أو يكملها في القائمة الثانية.

وهناك شروط يجب توافرها في اختبار المزوجة، ولعل من أهمها ما يأتي :

■ أن يكون السؤال على صفحة واحدة.

■ أن تكون الكلمات أو الجمل في القائمتين من موضوع واحد.

■ أن تكون كلمات أو جمل المجموعة ( ب ) أكثر عددا من كلمات أو جمل المجموعة ( أ ) بفارق وحدتين على الأقل.

■ تجنب الإشارات اللغوية التي تساعد الطلاب على اختيار الإجابة الصحيحة، كالتأنيث والتذكير والإفراد والجمع... إلخ.

### اختبار الاختيار من متعدد:

يعتبر من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية أهمية وانتشارا، وذلك بسبب إمكانية صياغة مفرداته بطرق مختلفة، واستخدامها لقياس مستويات متعددة من المجال المعرفي، بدء من التذكر حتى التقويم.

---

وهناك عدة شروط ينبغي مراعاتها عند صياغة مفردات أسئلة الاختيار من متعدد، ومن أهمها ما يأتي :

- الحرص على خلو المقدمة والاستجابات من التعقيد اللفظي الذي لا يخدم غرض الاختبار.
- الدقة في صياغة مقدمة السؤال واختبار الاستجابات المناسبة له.
- أن تكون مقدمة السؤال أكثر طولاً وتفصيلاً من الاستجابات التي يجب أن تكون موجزة.
- ألا تقل الاستجابات التي تلي مقدمة السؤال عن أربعة استجابات وأن لا تزيد عن خمسة.
- يجب أن تكون كل الاستجابات منطقية ومتجانسة أو متقاربة.
- تغيير وضع الاستجابة الصحيحة بين الاستجابات فتكون الأولى مرة والثانية مرة، وهكذا حتى لا يتفطن الطالب إلى أن الاستجابة السليمة تكون دائماً في موضع معين.

#### اختبار الترتيب:

يعد اختبار الترتيب من الاختبارات الموضوعية التي يقدم فيها الأستاذ لطلابه مجموعة من الكلمات أو العبارات أو الأحداث أو الأعداد ويطلب منهم ترتيبها وفق نظام معين. وفائدة هذه الاختبارات يكمن في قياس قدرة الطالب على تذكر ترتيب المعلومات وترابطها في سياقات محددة، ولذا يستخدم هذا النوع من الاختبارات بكثرة في اللغات والتاريخ والرياضيات والعلوم الطبيعية.

#### اختبار ملء الفراغ:

يعد هذا النوع من الاختبارات من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية انتشاراً، وذلك لسهولة إعداده من قبل الأستاذ، وصلاحيته لمختلف الأهداف التعليمية، وغالباً ما ينصب التركيز

---

على هذا النوع من الاختبارات على قياس الحقائق وتعريف المفاهيم، وتكون أسئلة اختبار للإكمال في صورة جمل أو عبارات تنقصها بعض المعلومات وقد تكون المعلومات الناقصة كلمة أو جملة أو عدد، ويطلب من الطالب كتابة الكلمة أو الجملة أو العدد الناقص حتى يكتمل المعنى. ومن الشروط التي يجب توفرها في اختبار ملء الفراغ :

- ينبغي عدم ترك فراغات كثيرة في الجملة الواحدة، ولذا من الأفضل ألا تزيد الفراغات في الجملة الواحدة عن فراغين أو ثلاثة فراغات على الأكثر.
- ينبغي أن تكون الكلمة أو الكلمات التي يترك محلها الفراغ في الجملة كلمة أو كلمات أساسية ترتبط بجوهر الفكرة التي تتطوي عليها الجملة.
- ينبغي أن لا تكون هناك اختلاف حول الكلمات التي تكتب في الفراغات.
- ينبغي أن يكون الأستاذ مرنا عند تصحيح اختبارات ملء الفراغ التي لم تجرب من قبل، وعليه إمعان التفكير في الإجابة قبل إعطاء العلامة.

#### اختبارات الأداء المهاري :

- **اختبار التعرف:** ومن مميزات هذا النوع من الاختبارات البساطة في الإعداد، ولا يتطلب من الطالب سوى ذكر أسماء بعض الأشياء التي يعرفها، ومن أمثلة ما يجري في هذا الاختبار ما يطلب من الطالب في المختبر من تعريف بعض مكونات الأجهزة، أو التعرف على بعض الأجزاء الداخلية أو الخارجية لبعض الحيوانات أو النباتات (علم الأحياء) أو التعرف على بعض المركبات الكيميائية (في مادة الكيمياء).

- **الاختبار الأدائي أو العملي:** في هذا النوع من الاختبارات يطلب من الطلاب القيام بتجربة أو أداء عملي مثل تشريح نبات أو حيوان، أو تشغيل، أو فك أو تركيب أحد الأجهزة أو الطباعة على الآلة الكاتبة، أو تشغيل برنامج بواسطة الكمبيوتر، أو القيام ببعض الحركات الرياضية في مجال السباحة أو الجري أو ألعاب القوى،

---

ونظرا لأن هذا النوع من العمل يتطلب أداء الطالب لعمل معين فإن الممتحن الذي يتولى قياس قدرة الطالب ومهاراته في أداء العمل المطلوب، ينبغي أن يركز على نوعية الداء الذي يقوم به الطالب.

## 5.2. التقرير الذاتي :

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

## 6.2. الإسقاط :

لكشف أبعاد الشخصية المختلفة، ويسقط فيها المتعلم ما بنفسه أمام المشرف على هذه الاختبارات الذي يفسر استجابات المتعلم المختلفة، ومثالها بقع الحبر والرسوم والصور وتكملة العبارات أو القصص وعموما تحتاج الوسائل الإسقاطية إلى متخصص مدرب للقيام بها، وتساعد في إلقاء الضوء على شخصية الفرد من الداخل. (حلمي أحمد الوكيل ومحمد أمين المفتي، 2008: 191)

## 7.2. دراسة الحالة :

تركز على ظاهرة بعينها أو متعلم بذاته وجمع كل البيانات حوله مثال عن ذلك المتعلمين ذوو صعوبات التعلم المختلفة فتتيح دراسة الحالة معرفة أسبابها.

## 3. طرق تحسين فاعلية التقويم :

وهناك عدة طرق يمكن أن تساعد المعلم في تحسين التعلم مما يزيد من فاعلية التقويم وهذه الطرق هي :

### 1.3. توضيح أهداف التدريس ومخرجات التعلم :

إن في معرفة المتعلم للأسس التي يقوم تحصيله على أساسها فوائد كثيرة منها توجيه طريقة المتعلم في الدراسة فبدلاً من أن يركز على استظهار المادة الدراسية سوف يعلم أن الحفظ والتذكر ليسا إلا هدفاً واحداً من أهداف التعلم، وأن عليه أن يستوعب المادة الدراسية ويكون قادراً على تطبيقها في مواقف جديدة. وليس المقصود هو إعطاء المتعلم قائمة بمخرجات التعلم التي يتم التدريس والتقييم وفقاً لها، فمثل هذا الإجراء قد تكون أضراره أكثر من فوائده، ولكن يمكن للمعلم إعطاؤه أمثلة من المستويات المختلفة للأهداف. بحيث تكون كافية لمعرفة بأسس التدريس والتقييم. ويمكن للمعلم مساعدة المتعلم على سرعة إدراك مخرجات التعلم المتوقعة منه وذلك بعدة وسائل أهمها :

- إعطاء المتعلمين في بداية المقرر اختباراً قبلياً شبيهاً بالاختبارات التي سوف تطبق عليهم خلال فترات العام الدراسي وفي نهاية العام ، ومثل هذا الاختبار القبلي سوف يلفت النظر إلى طبيعة المادة الدراسية من ناحية وإلى أسلوب صياغة الأسئلة، والاختبار القبلي يفيد في اطلاع المعلم على مدى استعداد المتعلمين لدراسة المقرر.
- تطبيق اختبارات قصيرة تدريبية بعد دراسة كل وحدة من وحدات المقرر، وتفيد هذه الاختبارات التدريبية في تهيئة المتعلمين إلى نوع الاختبارات التي سوف تجرى لهم.
- إذا كان المعلم يستخدم في تقييم التحصيل وسائل مثل قوائم المراجعة ومقاييس التقدير لاختبار أدائهم في المختبر أو ملاحظتهم أثناء القراءة في دروس اللغة العربية فعليه اطلاعهم على أمثلة من هذه الوسائل حتى يكونوا مهئين لها.

### 2.3. تقييم حاجات المتعلمين :

معرفة حاجات المتعلمين متطلب هام للتدريس الناجح وهناك عدة وسائل يمكن بها للمعلم تقييم حاجات المتعلمين. ويحسن استخدام هذه الوسائل في بداية التدريس في عملية التقييم التشخيصي.

### 3.3. تتبع نمو المتعلمين :

تتبع نمو المتعلمين يعتبر أساسي لأهميته في مساعدة المعلم في عملية تشخيص مشكلات التعلم.

### 4.3. تشخيص مشكلات التعلم وعلاجها :

ومنه، عملية التقويم تبدأ بالتشخيص أولاً وتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها.

ومجال عملية التقويم هذه هو العمل التعليمي بدءاً بالتلميذ الذي يعد محور العملية التعليمية كلها، وهدفها الأول مروراً بالتعليم، وما يرتبط بها من سلطات، ومؤسسات تعليمية، وإداريين ومشرفين، وينتهي بكل المؤسسات العاملة في المجتمع، والتي يتصل عملها بالتعليم بشكل أو بآخر. وهكذا نجد أن للتقويم مفاهيم ومهارات من شأنها تقوية الروابط بين تقويم تعلم الطلاب وبين العملية التعليمية، كما أن استخدام التقويم يساهم في مساعدة الطلاب على الوصول إلى مستويات عالية من التعلم.

### 4. سمات التقويم الجيد :

#### 1.4. التناسق مع الأهداف :

يجب أن تسير عمليات التقويم مع مفهوم المنهج وفلسفته وأهدافه، فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كل جانب النمو وإذا كان يهدف إلى تدريب التلميذ على التفكير وحل المشكلات فيجب أن يتجه إلى قياس كل هذه الجوانب.



#### 2.4. الشمول :

يجب أن يكون التقويم شاملاً للموضوع الذي تقومه، فإذا أردنا أن نقوم أثر المنهج على التلميذ فعلياً أن نقوم مدى نمو التلميذ في جميع الجوانب العقلية والاجتماعية والجسمية.....إلخ.

وإذا أردنا أن نقوم المنهج نفسه فيجب علينا أن نقوم أهدافه ومحتواه ووسائله، وكذلك المعلم والإدارة المدرسية وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية.

#### 3.4. الاستمرارية :

يجب أن يسير التقويم جنباً إلى جنب مع التعليم من بدايته حتى نهايته حيث يبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط والبرامج التعليمية ويستمر مع عملية التعليم حتى نهايته، مما يسهل عملية الوقوف على مواطن الضعف وعلاجها في حينها وتعزيز جوانب القوة.

#### 4.4. التكامل :

إن التكامل بين وسائل التقويم يعطينا صورة واضحة ودقيقة عن الشيء المراد تقويمه، فالتكامل بين وسائل التقويم في المجال التربوي يعطينا صورة واضحة عن التلميذ.

#### 5.4. التعاون :

يجب أن يتم التعاون في تقويم التلميذ أو المتعلم بين كل العناصر ذات الصلة به كالمعلم وولي الأمر ومدير المدرسة والمشرف التربوي وكذلك التلاميذ أنفسهم حتى يتم إعطاء صورة واضحة والوصول إلى نتائج أكثر شمولية في عملية التقويم وكل ما ينطبق على تقويم كل الجوانب الأخرى في العملية التربوية.

---

#### 6.4. أن يبني التقويم على أساس علمي :

والمقصود بالأساس العلمي في عملية التقويم أن يستخدم في جمع المعلومات أدوات قياس مقننة أي تتصف بالصدق والثبات والموضوعية ولها القدرة على التمييز وبذلك تكون النتائج علمية ودقيقة يمكن الاعتماد عليها في عملية العلاج أو التطوير حسب الأهداف من عملية التقويم.

#### 7.4. أن يكون التقويم اقتصاديا :

ينبغي أن يكون التقويم اقتصاديا في الوقت والجهد بالمال بالنسبة للمعلم والمتعلم ولإدارة التربية بصورة عامة.

خامسا :  
عناصر الفعل التقويمي

## 1. عناصر الفعل التقويمي :

تتمثل عناصر الفعل التقويمي في المعلم، المتعلم، الموضوع ، شروط الانجاز،التصحيح.

### 1.1. المعلم :

و يشمل الحكم على سماته الشخصية التي يمكن لها أن تكتسب لدى التلاميذ بواسطة التقليد و المحاكاة باعتباره النموذج المثالي الذي يحتذيه المتعلم و كذلك إتقانه لكفاءات التدريب المتقنة و وعيه التربوي بفلسفة التربية و أهدافها الرامية إلى المحافظة على تميز المجتمع السليم، و قدرة المعلم على التفاعل مع المتعلمين في كل مرحلة عمرية من مراحل نموهم المتناسبة مع أطوار التعليم الرسمية و معرفته بمميزات النمو المتوافق نفسيا و اجتماعيا ، وقدرته لإنشاء مواقف تربوية يكون مآلها بناء خبرة تربوية لهم و إعادة تشكيلها وفق متطلبات الوضعيات البيداغوجية المتنوعة، و يشمل تقويم المعلم أيضا ما قد يتحمله من آباء و مهام إدارية قد تفوض له من قبل الهيئات الوصية و كذلك عمليات التوجيه و الإرشاد التربوي للمتعلمين ، و مستوى علاقاته بتلاميذه و درجة إيمانه بمهمة التعليم و توافقه الوظيفي ، كما يشتمل على تقويم لقدرته على التقويم الذاتي و تقويم المتعلمين و تقبله للتوجيه و النقد البناء و نموه المهني. ومنه على المعلم:

- أن يكون له استعداد كافي.
- أن يعطي الأولوية للمادة، لأنها محور عملية التقويم.
- أن يسهر على تنمية شخصية المتعلم، لأنها محور العملية التعليمية والتقويمية ككل.
- أن يكون عارفا بعلوم التربية، وخاصة المبادئ التي تهتم بيداكتيكية التقويم.
- أن يخفف من جو الرهبة والخوف والقلق والتشاؤم المرتبط بالامتحانات.
- أن يمكن من فهم المادة الدراسية، وأن تكون لديه معرفة جيدة لجوانب السلوك الإنساني.

## 2.1. المتعلم :

أن تقويم المتعلم كعنصر من عناصر الفعل التقويمي يشتمل على قياس قدراتهم المعرفية التحصيلية، و قياس مهاراتهم الفعلية، كما يتضمن قياس جوانب شخصية المتعلم غير المعرفية أي الوجدانية من حيث المشاعر و العواطف و الميول و الاهتمامات و الاتجاهات. ويشمل تقويم تحصيل المتعلم لتحصيله الدراسي و مستوى النمو الذي تصل لديه، و إلى أي حد تكاملت شخصيته بالتطرق الى نموه العقلي الفكري و الجسدي و النفسي و الوجداني، والنمو العقلي يشمل القدرات العقلية النامية لدى المتعلم و ما يتعلق بذلك من جوانب معرفية، كما يشمل الجوانب غير المعرفية المتمثلة في الاستعدادات و الميول و الاتجاهات والعواطف و الاهتمامات.

على التقويم أن يشمل جميع جوانب النمو والخبرة لدى المتعلم، لأنه هو محور عملية التقويم، وأن هذا الأخير سوف يكشف عن قوته أو ضعفه. لذلك وجب أن ينصب هذا التقويم على كل ما يتصل بالتعلم ويمتاز به في حالة التقويم.

## 3.1. الموضوع المعالج :

و يتضمن الموضوع المعالج تقويم محتوى المواد الدراسية المقررة دراسيا وأساليب التعليم والتعلم المساعدة لتعيين جوانب صعوبات التعلم المحتملة، كما يتضمن هذا المجال قياس فاعلية المناهج و المقررات و البرامج في سبيل انجاز الأهداف البيداغوجية المطلوبة، كما يشمل ذلك المواد و المقررات الدراسية و المواد المعينة على العملية التعليمية التعلمية والكتب الدراسية الرسمية و شبه الرسمية و الوسائل السمعية البصرية المتوفرة، و كذلك المباني المدرسية و خصائصها و الترتيبات التنظيمية و الفيزيائية المتوفرة لتنفيذ البرنامج. كما تتضمن الفرص التي تتوفر في البرنامج للتطوير و التحسين و التجديد و قدرته على استيعاب طرائق التعليم التكنولوجية المتجددة مثل الحاسب الآلي و الوسائط التعليمية المتعدد و التعليم المغلق و المفتوح و التعلم الذاتي.

كما يشمل تقويم الأهداف التربوية التي وضع البرنامج لتحقيقها و مدى الانجاز المكتسب وتنظيم سياسات التطور التقني الحديث في ضوء فلسفة المجتمع المتطلع الى المعرفة العلمية الرصينة.

وكي تكون العملية التعليمية تغذية راجعة تمكن للمتعلم من تعديل وإعادة تنظيم جهوده التعليمية، فعلى المدرس أن يقوم المادة التي هي الوسيلة التي تحقق عملية التقويم بشكل بيداغوجي سليم وواع، يخضع لشروط أو خصائص محددة هادفة. ولا تتفصل الطريقة عن المحتوى، وتتمثل في الأساليب التي يتبعها المدرس في توصيل المعلومات إلى أذهان التلاميذ، وتمثل هذه الأخيرة إحدى الركائز الأساسية في نجاح العملية التعليمية التعلمية نظرا للدور الذي تلعبه في تبسيط المعارف وتوضيحها للمتعلم، وهي بدورها يشملها التقويم.

#### 4.1. شروط الانجاز :

يراعي المعلم عند قيامه بالتحضير لاختبارات التعلم و التحصيل ما يلي :

- أن يحدد أهداف التعلم و التعليم.
- أن يحدد المعارف و المفاهيم و الخبرات و المهارات التي اكتسبها المتعلمون لبلوغ الأهداف التربوية المحددة.
- أن يحدد أنماط التعلم التي تحصل عليها المتعلمون لكل هدف أو معرفة أو مفهوم.
- أن يختار و أن يطور أسئلة الاختبار مباشرة على أساس أنواع التعلم و مضامينها المنهجية في الخطوتين 2 و 3 أعلاه.
- أن يراعي العوامل الإضافية عند الاختيار النهائي لأسئلة الاختبار خصائص المتعلمين و خلفياتهم التحصيلية و اللغوية، و الوقت المتوفر للاختبار في الرزنامة المدرسية ، و خصائص القاعة و محتوياتها التي يجرى فيها الاختبار.
- توفر الوسائل التعليمية التي تعني في معناها الواسع كل الأدوات التي تساعد التلميذ على اكتساب معارف أو طرائق أو مواقف، وعلى العموم فإن الوسائل التعليمية هي

---

كل مالها علاقة بالأهداف الديدانكتيكية المتوخاة والتي تشغل وظيفة تنشيط الفعل التعليمي.

### 5.1. التصحيح :

- يراعي المعلم عند تصحيحه لاختبارات التحصيل المبادئ العامة الآتية :
- أن يصحح المعلم أوراق الامتحان بقلم مغاير للون قلم المتعلم.
  - أن يتفادى التصحيح في حالات الغضب و الحزن و الفرح غير العادية.
  - أن يصحح بالنظر إلى نماذج الإجابة النموذجية المعدة للاختبار.
  - أن يخصص علامة أو علامتين لكل عنصر في الأسئلة المقالية و العملية، أو لكل سؤال في الاختبارات الموضوعية عموماً تسهيلاً للتصحيح و الجمع و تعيين القيمة التي تناسب التحصيل.
  - أن يتجنب معرفة اسم التلميذ عند شروعه في التصحيح و ان يمنحه العلامة التي يستحقها.
  - أن يتخذ قراراً حاسماً بشأن المحاسبة على الحشو و التخمين في الإجابات المقدمة.
  - أن يلتزم بالعدل في تطبيق المعايير على كافة المتعلمين.
  - أن يعطي العلامات المستحقة للمتعلمين فور الانتهاء من تصحيح أوراق الامتحان.
  - أن يمنح العلامات التي يستحقها المتعلم مهما كانت الإجابة سواء كانت كاملة أو ناقصة.

إن عناصر الفعل التقويمي المتمثلة في المعلم بحيث يقوم في الجوانب الشخصية و المهنية المعرفية، و المتعلم الذي يقيم من جوانب تحصيلية معرفية و عملية متعلقة بالمهارات و جوانب فكرية عقلية و جوانب وجدانية غير معرفية من حيث الميول و الاتجاهات و الاهتمامات و العواطف، أما من حيث الموضوع المعالج فيراعى المنهاج التعليمي و البرامج التعليمية

---

والمقررات و ما تتضمنه من أهداف تربوية، ثم هناك شروط و قواعد ينبغي أخذها في الحسبان عند إجراء الامتحان، ثم يراعي المعلم في عملية التصحيح جملة من المبادئ حتى يتفادى التحيز و إعطاء العلامة بموضوعية.

## 2. أساليب التقويم الحديثة :

- التقويم المعتمد على الأداء.
- المهام الأدائية.
- الملاحظة : عملية تتوجه بها المعلمة بحواسها المختلفة نحو الطالبة بغرض مراقبتها في مواقف نشطة من أجل الحصول على المعلومات تفيد في الحكم عليها وفي تقويم مهاراتها وقيمها وسلوكها وطريقة تفكيرها :
  - الورقة والقلم.
  - الاختبارات.
  - التدريبات.
  - المطويات
- التقويم بالتواصل: تعتبر الأسئلة الصفية أحد المكونات الأساسية لجميع عناصر التدريس الفعال وخطواته، وذلك نظرا لأهمية الأسئلة الصفية في التحصيل المعرفي، وتنمية المهارات، والجوانب الانفعالية من اتجاهات وميول وقيم. والأسئلة الصفية تحقق العديد من الأهداف التربوية عند استخدامها في الموقف التعليمي.

## 3. مجالات التقويم التربوي وأدواته :

تتسع مجالات التقويم التربوي لتشمل جميع جوانب العملية التعليمية التربوية خاصة وأن عملية التقويم نفسها هي من نسيج هذه العملية التربوية، ومن العمليات الحيوية والجوهرية



فيها، وهذا يعني أن جميع عناصر وفعاليات وأنشطة العملية التربوية تشكل مجالات يعمل فيها التقويم ومن هنا كانت الشمولية من أبرز الصفات التي يجب أن تتصف بها عملية التقويم التربوي لتشمل الأهداف التربوية على مختلف مستوياتها، وتشمل المنهج بأبعاده المختلفة، وتشمل المتعلم لتقوي جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية والاجتماعية، والمعلم وشخصيته وممارسات التعليمية وأساليب التدريس والمواد والوسائل التعليمية، والإدارة المدرسية وممارساتها، والإشراف التربوي وفعالياته والتسهيلات المدرسية والخدمات المختلفة وتقويم عملية التقويم نفسها. ونظرا لاتساع مجالات التقويم وتعددتها فسوف نتناول أن هذه المجالات والتي تتمثل في تقويم المتعلم والمعلم والمنهج والإدارة المدرسية.

### 1.3. تقويم المتعلم :

يعد تقويم المتعلم من أبرز مجالات التقويم التربوي وقد يستهدف هذا التقويم الحصول على بيانات ومعلومات وصفية أو كمية في جانب أو أكثر من جوانب النمو التربوي الذي حققه المتعلم، ويمثل التحصيل الدراسي مكانة خاصة في هذا المجال حيث يقصد بالتحصيل الدراسي مدى النمو التربوي الذي حققه المتعلم في جانب من جوانب المعرفة التي اشتمل عليها البرنامج الدراسي. وقد يشمل تقويم المتعلم قياس قدراته وقابلياته العقلية، هذه القدرات والقابليات الموروثة والتي تمت من خلال تفاعلها.

### 2.3. مراجعة الذات :

هو الأسلوب الذي يقوم فيه الفرد بالتعبير الشفهي أو التحريري عن نفسه فيما يتعلق بسمة أو نقد يرتبط بسلوكه أو ميوله أو آرائه ومعتقداته تجاه موضوعات أو أشخاص آخرين مع البيئة الثقافية والتربوية المحيطة بالمتعلم وهو ما يطلق عليه القياس العقلي والذي له قيمة في قياس مدى كفاية واستعداد وقابلية المتعلم للتعلم سواء في تعلم موضوع أو مهارة أو متطلبات مهنة معينة، وقد يشمل تقويم المتعلم قياس مدى التكيف أو التوافق الاجتماعي لديه، وذلك من خلال قياس ميوله واتجاهاته باستخدام مقاييس الاتجاهات والميول. وهكذا يمكن القول إن مجال تقويم المتعلم يشمل جميع جوانب نموه.

### 3.3. تقويم المعلم :

يتضمن هذا المجال من مجالات تقويم المعلم من حيث شخصيته وكفاياته التعليمية، واتجاهاته نحو مهنته أو نحو تلاميذه، وهناك أساليب متعددة لتقويم المعلم منها استخدام صحائف التقدير الذاتي أو قياس مدى كفايته بالأثر الذي يحدثه عند تلاميذه أو من خلال تقويم التلاميذ والمديرين والمشرفين التربويين له.

### 4.3. تقويم المنهج :

يتضمن تقويم المنهج التربوي مجموعة من الجوانب منها أهدافه من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة للتربية ومدى شموليتها وتوازنها ووضوحها وتحديدها ومناسبتها للتلاميذ، وتطورها ومراعاتها للتجديدات والتغيرات التي تطرأ على حياة المجتمع وطبيعة المعرفة، وتطوره ليوكب المتغيرات العلمية والمعرفية والاجتماعية، بالإضافة إلى تقويم أساليب تدريس المنهج ومدى انسجامها مع الأهداف والمحتوى وطبيعة التلاميذ والإمكانات والتغيرات المعاصرة في التعليم والتعلم. وقدرتها على تشجيع أساليب التعليم الذاتي وحل المشكلات والاكتشاف والبحث والتحري لدى المتعلمين، كما يتضمن تقويم المنهج أيضا تقويم أساليب وإجراءات التقويم المستخدمة فيه من حيث ارتباطها بالأهداف والمحتوى وأساليب التعليم بالإضافة إلى تحديد مدى تنوعها وصدقها وثباتها وموضوعيتها وتطورها وإمكانية تنفيذها.

### 5.3. تقويم الإدارة التربوية :

يتضمن هذا المجال تقويم الإدارة التربوية من حيث تحديد نمط الإدارة والسلوك الإداري للمديرين، والكشف عن مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة للمؤسسة التربوية، وتقويم الممارسات الإدارية والفنية للمديرين في إطار المسؤوليات والمهام التي تشتمل عليها الإدارة وغالبا ما يتم التقويم للإدارة باستخدام صحائف التقدير الذاتي للمديرين أو من خلال تقويم المعلمين أو الطلبة أو المشرفين التربويين وفق معايير وأدوات تصمم لهذا الغرض التوجهات والتطورات الحديثة في مجال القياس والتقويم النفسي والتربوي. لقد تطور

ميدان القياس والتقويم النفسي والتربوي سريعاً في العقود الخمسة السابقة كنتيجة للضغوط التي كانت لها مصادر مختلفة منها الحاجة إلى طاقات بشرية مؤهلة لسوق العمل المتطور والمتغير، والإحساس بضرورة ضبط الجودة ومراقبة أداء الأفراد والقائمين على تنفيذ البرامج التربوية والعلاجية. وقد أدى ذلك إلى التحول من النظرية السلوكية لعملية التعلم إلى النظرية المعرفية للتعلم.

وهذا قاد التربويون و اتخذوا القرارات ومختصي القياس والتقويم للتحول من الممارسات التقليدية للقياس والتقويم وأدواتها إلى البحث عن بدائل جديدة للقياس والتقويم تتسجم وهذه الرؤية الجديدة للتعلم مما قاد إلى حركة التقييم الحقيقي والتقييم المبني على الأداء والتي بدورها قادت إلى ظهور العديد من استراتيجيات وأدوات التقييم الجديدة.

#### 4. التوجهات من المنحى السلوكي إلى المنحى المعرفي البنائي في القياس والتقويم التربوي :

##### 1.4. المدرسة السلوكية :

تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية من التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس.

##### 2.4. المدرسة المعرفية :

تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة للتطور.

#### 5. أبرز ملامح التطور الجديد في مجال القياس والتقويم :

نتيجة التحول من المنحى السلوكي للتعلم للمنحى المعرفي البنائي للتعلم :

---

### 1.5. النظر للمتعلم :

- المنحى المعرفي المنحى السلوكي :
- سلبي مستجيب للمثيرات البيئية.
  - فعال باني للمعرفة.

### 2.5. حدود ومجال القياس والتقويم :

- المنحى المعرفي المنحى السلوكي :
- ومهارات التركيز على منفصلة.
  - والتكامل الشمولية عبر المجالات والمناحي الأكاديمية.

### 3.5. نوع المعارف التي يتم تقييمها :

- المنحى المعرفي المنحى السلوكي :
- تجميع لحقائق ومهارات منفصلة.
  - تطبيق واستعمال للمعرفة والمهارات.

### 4.5. مواصفات القياس والتقويم :

- المنحى المعرفي المنحى السلوكي :
- اختبارات القلم والورقة.
  - التقويم الحقيقي المبني على تناول الاختبارات الموضوعية مشكلات ضمن سياقات محددة (الاختيار من متعدد).
  - أسئلة لها إجابات قصيرة ولها معنى وذات صلة.

- 
- التركيز على قياس التفكير من مستوى عالي، وعلى المواقف التي ليس لها إجابة واحدة محددة بل لها معايير عامة معرفة مسبقا والتي فيها السرعة في الأداء ليس لها اعتبار بإعطاء الدرجة.

#### 5.5. تكرار القياس والتقويم :

- المنحى المعرفي المنحى السلوكي :  
يتم في مناسبة العملية التعليمية مثل-مستمر يتم مع الزمن ويعطي استخدام الملف "بوريلفيلو" أساس لاشتراك المعلم والطلاب وأولياء أمورهم فيه.

#### 6.5. نوع التقييم :

- المنحى المعرفي المنحى السلوكي :
  - تقييم فردي.
  - تقييم المهارات الخاصة بالعمل في المجموعة والمهارات التعليمية.

#### 7.5. استخدام التكنولوجيا :

- المنحى المعرفي السلوكي :
  - استخدام التكنولوجيا لإعطاء الدرجات.
  - تستخدم تطبيقات التكنولوجيا عالية.
  - المستوى مثل تطبيق وتصحيح أوراق الإجابة والقياس التكيفي وفي خلق بيئات ممثلة.

#### 8.5. ما الذي يتم تقييمه :

- المنحى المعرفي المنحى السلوكي :
  - خاصية واحدة أو بعد واحد.

## ■ أبعاد متعددة معرفية :

- وانفعالية وما وراء ينظر له بأنه يقود إلى التباين بين الأفراد معرفية وينظر للذكاء بأنه غير ثابت.
- التجديدات التي أملها التقدم في التقنيات والأدوات التكنولوجية.

## 9.5. التقدم التكنولوجي في ميدان القياس والتقويم :

تمثل التقدم التكنولوجي في ميدان القياس والتقويم في شكلين :

- القياس والتقويم باستخدام الحاسوب.
- القياس والتقويم من خلال الواقع الفعلي.

### 1.9.5. القياس والتقويم باستخدام الحاسوب :

- زيادة الإقبال على توظيف التكنولوجيا لأعراض حوسبة الاختبارات النفسية والتربوية التقليدية القديمة.
- وضع اختبارات نفسية وتربوية محوسبة جديدة.
- ظهور جيل جديد من الاختبارات النفسية والتربوية المبنية على أساس النظرية الحديثة للقياس (نظرية الاستجابة للفقرة والتي وضعت بصيغة القياس التكميلي المحوسب المبنى بعضها استنادا إلى نظرية الذكاء الاصطناعي) والذي أدى بدوره إلى تطوير نظرية للقياس.
- زيادة التقدم في عملية تقييم التقييم.
- زيادة القدرة على تخزين واستعادة المعلومات التعليمية وتوظيفها مما ساعد في زيادة صدق وثبات النتائج.

## 2.9.5. القياس والتقييم النفسي على أساس الواقع الفعلي :

والذي يشير إلى تمثيل محوسب ثلاثي البعد للبيئة والتي به يستطيع المستخدم أن يتعامل مع محتوى هذه البيئة ومعالجتها باستخدام الحواس الخمس لديه. فمن خلال هذا التطور أصبح بالإمكان قياس وتقييم الكثير من المظاهر والجوانب في الشخصية والسلوك المتعلم بين الأفراد والتي لم يكن بالإمكان قياسها في المواقف الاختبارية التقليدية والتي كانت في السابق أيضا تتطلب وقتا وجهدا كبيرين لقياسها، فمن خلال هذا التطور أصبح بالإمكان رؤية الآخرين من خلال أعينهم ورؤيتهم من خلال أعيننا.

## 6. أهم التوجهات الحديثة في التقييم :

### 1.6. التقييم القائم على الكيف :

من التوجهات الحديثة نسبيا والتي وجدت خلافا وجدلا كبيرا بين التقييم الكمي والتقييم الكيفي حيث اعتمد في النظريات القديمة على التقييم الكمي والذي اعتمد على قياس المتغيرات والسمات والخصائص التي يمكن إخضاعها لقياس الكمي ثم تحليلها تحليلا إحصائيا وإغفال المتغيرات النوعية. أما في النظريات الحديثة بدأ الاعتماد على التقييم الكيفي للمتغيرات والسمات النوعية.

## 2.6. التقييم الواقعي :

وهو التقييم الذي يعكس إنجازات الطالب وقياسها في مواقف حقيقية، فهو تقييم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم فيبدو كمنشآت تعلم يمارس فيه الطلاب مهارات التفكير العليا.

وليس كاختبارات سريعة كما يقوم بقياس مقومات شخصية الطالب بشتى جوانبها.

### 3.6. تقويم نواتج التعلم عالية المستوى :

لم يعد التقويم مقتصرًا على تقويم نواتج التعلم المعرفية (قياس مستوى التذكر فقط) فقد أصبح شاملًا لتقويم النواتج عالية المستوى : تقويم العمليات العقلية العليا (التحليل، التركيب، التقويم، الميل والاتجاهات).

### 4.6. التقويم البديل :

ويعتمد التقويم البديل على شكلين من أشكال التقويم :

■ **تقييم الأداء** : التقييم النمائي لأداء المتعلم مع الوقت ويركز على قياس ما أنجزه واكتسبه المتعلم من معارف ومعلومات وفق محك معين أو مستوى محدد من الإنجاز.

■ **حقائب عمل الطالب (السجلات التراكمية)** : وتضم مجموعة من الوثائق يتم تجميعها : أبحاث، تقارير، أوراق عمل.....

### 5.6. تكنولوجيا التعليم :

#### 1.5.6. التقويم المدار بالكمبيوتر :

من أجل تقويم أكثر مرونة وسهولة وسرعة في التنفيذ، يطرح الكمبيوتر سؤالًا سهلًا على المتعلم، فإن أجاب طرح سؤالًا آخر أقل سهولة وهكذا يتم طرح الأسئلة من الأسهل للأصعب. ومن أهم تطبيقات ومزايا التقويم المدار بالكمبيوتر في : مجال الاختبار، مجال التقديرات، مجال التحليل الإحصائي.

#### 2.5.6. التقويم عن بعد :

ومنها التقويم بالمراسلة، التقويم بالهاتف، التقويم عبر الأنترنت، القنوات الفضائية، الأقمار الصناعية.



## 6.6. بنوك الأسئلة :

إنشاء خزانة أسئلة أو خزانة مفردات أو معلومات، وتضم مجموعة ضخمة من المفردات الاختبارية تتم صياغتها ثم مراجعتها وتصنيفها حسب وحدات وموضوعات المقرر الدراسي أو الوحدة الدراسية.

## 7.6. التقويم واسع النطاق :

- يعتمد على عمليات قياس لجماهير كبيرة من المتعلمين في أوقات وأماكن مختلفة تطبق على أعداد كبيرة في وقت واحد.
- يمكن للمتعلمين تلقي الاختبار في أي مكان بعيدا عن حجرة الدراسة أو قاعة المحاضرة يمكن لهم أداء الاختبار وهم في منازلهم.

## 8.6. التقويم متعدد القياسات :

من المتوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي والتعليمي، التي مهدت لظهورها تكنولوجيا التقويم الحديثة التقويم المتعدد القياسات ذلك النوع من التقويم الذي لا يعتمد على مؤشر واحد، أو أي أسلوب قياس واحد في إصدار الحكم على مستوى أي عنصر من مدخلات وعمليات.

## 9.6. التقويم البيئي :

نتيجة لتبني علم النفس في العقود الثلاثة السابقة للتوجه البيئي وظهور العديد من النماذج البيئية النفسية بشكل مترابط من مناحي اجتماعية بيئية أخرى ظهر توجه جديد في ميدان القياس النفسي والتربوي المتمثل في التقويم البيئي والذي بضرورة الأخذ بعين الاعتبار عند إصدار أحكام على شخصية وقدرات وسلوك الفرد البيئات المختلفة التي يعتبر الفرد جزءا منها، الأمر الذي قاد إلى التحدث عن عمليات تقييمية لا يكون الفرد فيها بؤرة التركيز بها فحسب بل جميع الأنظمة البيئية التي يعيش بها الفرد كذلك، بمعنى أن هذا التوجه قاد إلى

---

تطوير بناء مفاهيمي لأدوا القياس والتقويم بحيث تركز على المظاهر البيولوجية والنفسية والاجتماعية والبيئية للجانب المراد قياسه Bio- Psycho- Social-ecological Aspects.

### 10.6. بعض الطرق غير التقليدية للتقويم :

كان من نتائج التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي والتعليمي ظهور العديد من طرق وأساليب ووسائل التقويم، ومن أهم تلك الطرق غير التقليدية ما يلي :

- التقويم بخرائط ومفاهيم.
- التقويم بخرائط الشكل.
- التقويم باستخدام خرائط أساليب التعلم.

### 11.6. كفايات المعلم المقوم في القياس والتقويم الحديث :

يقصد بالمعلم المقوم : المعلم الذي يدير العملية التربوية داخل غرفة الصف وينفذها ويطور سلسلة من الإجراءات المنظمة تساعده على التأكد من تحقيق النتائج المخطط لها والتي تسهم في تحسين عملية التعلم والتعليم وتطوره.

حددت خطة التطوير التربوي مجموعة من الكفايات اللازم توفرها عند المعلم كمقوم تطبيق استراتيجيات التقويم الجديدة ويقصد بالكفايات مجموعة من الخواص (المهارات، والمعارف، والاتجاهات) التي تمكننا من النجاح عند تعاملنا مع الآخرين.

ومن أجل تحقيق هذه الغاية لا بد للمقوم من امتلاك كفايات هي :

- كفايات شخصية.
- كفايات معرفية.

سادسا :  
علم التباري والتقويم التربوي

## 1. علم التباري :

علم التباري أو الدوسيمولوجيا هو العلم الذي موضوعه الدراسة المنتظمة للامتحانات، خصوصا أنظمة التنقيط، و سلوك الممتحنين بكسر الحاء و الممتحنين بفتح الحاء (دولاند شير جيلبر: ص 13). و يعني علم التباري الدراسة المستمرة و المنتظمة للامتحانات المدرسية و نظمها قصد تحسينها و الزيادة في قوة تمييزها للفروق الفردية بين المتعلمين. و يقصد بعلم التباري التقويم التربوي، و التقويم هو مجموع الإجراءات العلمية التي تهدف إلى تقدير ما يبذل من جهد لتحقيق أهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير مسبقة، و الحكم على فعالية هذه الجهود و ما يصادفها من صعوبات في التنفيذ قصد تخسين الأهداف و زيادة الكفاءة الإنتاجية للمنظومة التربوية. يعتبر التقويم التربوي المستوى الرابع من مستويات المنظومة التربوية.

## 2. نشأة علم التباري :

إن الثورة الصناعية و الظروف التي عاشتها هي التي أدت إلى الاهتمام بعلم التباري، وظهرت حركة عام 1931 حين قدمت جمعية كارنيجي بكولومبيا للمعهد الدولي للتربية، الذي يقضي بإجراء بحث استقصائي شامل حول التصورات و المناهج و التأثير التربوي والاجتماعي للامتحانات و المسابقات. و في 1936 نشرت أول مقالة بعنوان امتحان الامتحان و في 1931 ظهر مقال حول البكالوريا في فرنسا بعنوان تصحيح الامتحانات المكتوبة، و في 1956 اقر المجلس الأعلى للبحث العلمي و التقدم التقني بفرنسا وضع موضوع الامتحانات في مقدمة الاهتمامات الوطنية.

### 3. قيمة الامتحانات المدرسية :

قامت بحوث حول قيمة الامتحانات و قدرتها على تشخيص الكفاءات الحقيقية و التنبؤ بها، و انتهت لأكثر نتائجها الى نتيجة غير ايجابية، بحيث أن هذه الامتحانات فيها جانب كبير من الذاتية و عدم الدقة و لا تعطي حكما صحيحا على استعدادات المتعلمين و قدراتهم، وما دام الأمر كذلك فينبغي استبدال هذه الامتحانات بالروايز، خصوصا تلك المتعلقة بالمعرفة (عبد الله عبد الدايم: ص376).

في جوان 1922 قام هنري لوجيه و هنري بيرون و زوجته بدراسة هي الأولى من نوعها مؤسسة بذلك لعلم التباري تتعلق بدراسة نقدية حول القيمة الاصطفائية لشهادة التعليم الابتدائي، و مقارنة هذا الامتحان باختبار روايز. لذا طبقا على 117 تلميذا تتراوح أعمارهم بين 12 سنة و 6 أشهر، ينتمون لثلاثة مدارس تابعة لبلدية لاسان الفرنسية، و هذا في مساء اليوم السابق على الشهادة الابتدائية الذي مجموعة من الروايز عددها ستة و التي هي روايز القلب لكلاباريد، و روايز تذكر 15 كلمة، و روايز تأليف ألفاظ من أحرف معينة، و روايز ملاحظة بعض التغيرات البسيطة لريباكوف. و كان في حوزة الباحثين في هذه الدراسة البيانات تتعلق بعلامات التلاميذ التي تحصلوا عليها في شهادة التعليم الابتدائي، و كذلك علاماتهم في الروايز الستة، و علاماتهم خلال العام الدراسي.

انتهى البحث إلى أنه ليس بين الاختبارين عن طريق الروايز و عن طريق فحص الشهادة الابتدائية تشابه فيما يختبران بل عن خصائص و مزايا متباينة جدا، و أن كل منهما ينبئ عما لا ينبئ عنه الآخر. و تم التوصل إلى نتيجة مفادها أن الذي ينجح في مثل هذا الامتحان هو التلميذ الجيد الذي يملك ضربا من المهارة الخاصة التي تمكنه من انجاز الامتحانات بنجاح، دون أن يكون بالضرورة من أصحاب الذكاء الممتاز، أي أن التلميذ الجيد الذي يملك حظا من الخضوع و قدرا من الجد.

و المواظبة يمكنه أن ينجح و أن يتجاوز الامتحانات، دون أن يكون لهذا كله علاقة بالذكاء الحقيقي و القابليات الحقيقية. و بالتالي فالنتيجة المتوصل إليها هو أن هذه الامتحانات عاجزة عن الحكم على حقيقة مواهب الفرد. (عبد الله عبد الدايم: ص384)

إن البحوث التالية لبيرون و غيره من الباحثين تناولت أثر العامل الشخصي و الحكم الذاتي الصادر عن المصححين، في العلامات المدرسية التقليدية، و التساؤل بالتالي عن مدى ثقة هذه النتائج، و لقد توصل الباحثان لوجييه و هاينبرغ حول العامل الذاتي في العلامات المدرسية إلى نتيجة مفادها أننا نجد دون شك ترابطا ايجابيا قويا بين علامات الممتحنين بكسر الحاء، إلا أن التوفيق بينهما لا يزال بعيدا عن الكمال ، و بالتالي فإنه عمليا من الواجب قدر المستطاع أن نحل محل التقديرات الذاتية قياسات موضوعية و أن نحل محل الامتحانات المكتوبة أو بعضها على أقل تقدير روائز تتعلق بالمعرفة.

و يمكن التساؤل من جهة أخرى عن مدى انسجام الممتحن الفرد مع نفسه ثابتا في التقديرات التي يمنحها و إلى أي حد يعطي تقديرا واجدا دوما؟ و قد استند بيرون إلى مثل هذه الدراسات ليخلص إلى ضرورة تحسين الامتحانات أطلق عليه اسم علم التباري، و أنه علينا بالإضافة إلى إبعاد العنصر الذاتي منها ، أن نحدد هدف الامتحان بالدقة: فهل القصد منه امتحان المعلومات المكتسبة فقط، أم اكتساب بعض الآليات الفكرية أو بعض القابليات؟ و إذا كان القصد المطلوب هو القابليات فينبغي الكشف عن أي القابليات مطلوبة و ما قيمتها و شأنها العملي؟

#### 4. الاختبارات وأهميتها في التقويم :

تعد الاختبارات إحدى أهم الوسائل الفعالة التي تستخدم في قياس و تقويم قدرات الطلاب والتلاميذ ومعرفة مستواهم التحصيلي، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى عن طريق الاختبار يمكننا أن نقف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية والتعليمية، وبه يمكننا تشخيص و تقويم مدى فعالية النشاطات التعليمية المختلفة المقدمة من طرف المعلم، وكما تساعدنا الاختبارات

على رفع الكفايات التحصيلية لدى الطلاب، لذلك حرص أهل الاختصاص من المشرفين التربويين على أن تكون هذه الاختبارات ذات كفاءة عالية في عملية القياس والتقويم، وهذه الكفاءة لا تتألف إلا من خلال إعداد اختبارات نموذجية فعالة ومنظمة وخالية من الأخطاء والملاحظات التي كثيرا ما نجدها في أسئلة الاختبارات التي يتم إعدادها من قبل بعض المعلمين، وفي هذه المحاضرة سنحاول أن نحيط بالاختبارات من كل جوانبها بدءا بتعريف الاختبارات وذكر أنواعها، والمبادئ العامة التي تبنى عليها، وفوائد هذه الأخيرة على العملية التعليمية.

ارتبط مفهوم الاختبارات قديما بالخوف والقلق والتوتر والرغبة، نظرا لما يعد لها من أجواء مدرسية وأسرية تشعر الممتحن بأن النجاح أو الفشل يرتبط أكثر ما يرتبط بهذا الاختبار، لذلك كان الطلاب يعيشون فترة الاختبار، وهم في اشد التوتر العصبي و القلق والانفعال و الخوف عما ستسفر عنه تلك الاختبارات أما اليوم، فمفهوم الاختبار تغير تغيرا كليا في ظل التربية المعاصرة، حيث حرصت كل الجهات الوصية في المجال التربوي والتعليمي على تغيير مفهوم الاختبار ليوكب التطور التكنولوجي و التقدم العلمي القائم على أساس تحقيق نتائج تعليمية ناجحة و ملموسة، فأصبح مفهوم الاختبار يعني في العملية التعليمية قياس و تقويم العملية المتمثلة في جميع الأعمال التي يقوم بها المعلم من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب و استيعابهم و فهمهم للموضوعات التي درسوها، والاختبار وسيلة مهمة و أساسية يساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، وهي أيضا قوة فاعلة تكشف عن مدى فعالية ونجاعة طرائق التدريس المستخدمة و المناهج والكتب المدرسية.

## 5. أهداف الاختبارات :

وتتمثل أهداف الاختبارات فيما يلي:

- بالاختبار نقيس مستوى تحصيل الطلاب العلمي، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم.

- 
- معرفة الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب.
  - التنبؤ بأدائهم في المستقبل.
  - تنشيط العملية التعليمية، ونقل الطلاب من صف إلى آخر، ومنح الدرجات والشهادات.
  - عن طريق الاختبارات يمكننا أن نتعرف على المجالات التي يشملها التطوير في المناهج والبرامج والمقررات الدراسية.

ويتوجب على المعلم قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار، أن يحدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار، ويجب أن يحدده بدقة متناهية لما سيترتب على ذلك الهدف من نتائج، ولتحقيق الأهداف المنشودة من وراء التعليم، يوضع لهذه الأهداف اختبارات كثيرة ومتباينة، وقد يكون الهدف منها قياس مدى تحصيل الطلاب بعد تكملة دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي أو الانتهاء من وحدة دراسية معينة، وقياس تحصيله لنصف الفصل، أو لنهاية الفصل الدراسي، وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة، أو في مواد دراسية معينة، ليتم بعد ذلك تدارك تلك النقائص بصياغة برامج علاجية تحسن مستوى التحصيل عند بعض الطلاب. ولهذا يجب على المعلم أن يحدد هدفه ومبتغاه للمرجو من وراء هذه الاختبارات، وإلا سوف لا يكون لتلك النتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر. وبالإضافة إلى كل ما ذكر لا بد من :

- العناية والاهتمام بورقة الأسئلة إخراجا وتنظيما، يجب على المعلم عند إعداد ورقة الأسئلة أن يصدرها بسم الله الرحمن الرحيم، وأن يكون شكل الورقة منظما تنظيما يرتبط أساسا بإدراج الصف، والمادة، والزمن، والفصل الدراسي.
- أن تصاغ الأسئلة بلغة عربية فصحة خالية من الأخطاء النحوية واللغوية والتركييبية، وأن لا تكون غامضة، مراعيًا فيها الدقة في التعبير، وعلامات الترقيم.
- أن يحترم في إعداد الأسئلة الزمن المخصص والمناسب لها.



- أن يحقق الاختبار مزيداً من الدافعية والتعزيز نحو التعليم، ويعمل على ترسيخ المعلومات وتنشيط الفكر، ويحقق الأهداف التعليمية المنشودة.
- ترتيب الأسئلة بحيث تكون متدرجة من الأسهل إلى الأصعب، مع مراعاة الفروق الفردية، وتناسب مستواهم.
- أن تكون الأسئلة شاملة لأجزاء المنهج، ولا يصح الاقتصار فقط على موضوعات بعينها.
- أن تغطي الأسئلة جوانب مختلفة من مجالات الأهداف المعرفية، كالتذكر والاستيعاب، والتحليل، والتركيب، والتقويم.
- يجب عدم الاقتصار على أسئلة الكتاب المدرسي ونماذجها في وضع الاختبار، مما يؤدي في النهاية إلى اهتمام التلميذ فقط بحفظ ما يتعلق بإجابات أسئلة الكتاب، وإهمال التذكر والاستنتاج والتحليل والتعليل.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحدس والتخمين في إدراك مضمونها.
- يجب وضع أنموذج للإجابة مرفقاً للأسئلة، على أن توزع عليه العلامات وفقاً لجزئيات السؤال وفقراته.

## 6. صفات الاختبار الجيد :

ومن صفات الاختبار الجيد:

- **الموضوعية:** وتعني وجود معد ومنفذ الاختبار في وضعية حيادية، وتوفير تصميم الاختبار ومحتوياته ومعايير تقييميه على محددات ومواصفات تضمن عدم الانحياز إلى فرد أو فئة معينة مكونات العينة.
- **الصدق :** ويعني أن الاختبار يقيس فعلاً ما أعد لقياسه ولا يقيس أي ظاهرة أخرى مماثلة أو مشابهة، أي أنه يحقق فعلاً الأهداف التي صمم وأعد من أجلها، ولا يحقق

---

أي هدف آخر، وبمعنى آخر أنه يكشف عن جانب أو جوانب تم تحديدها بدقة ولا يخرج عن مجالها إلى جوانب أخرى غير مقصودة.

- **الثبات :** ويعني إمكانية الحصول على نفس النتائج في حالة ما إذا أعيد نفس الاختبار على العينة نفسها أو باستعمال اختبار مماثل بعد زمن ما.
- **التمييز :** أي أن الاختبار يتمكن من خلاله الأستاذ من ملاحظة الفروق الفردية بين فئات العينة، وبين كل أفراد العينة، بشكل يجنب أخطاء تقدير الرتب والمواضع، ويقرب من حقيقة مدى اكتساب كل فرد لمؤهلات تميزه عن بقية الأفراد المختبرين من عينة.

سابعاً :  
تقييم وتقويم الكفاءات

## 1. الكفاءة :

الكفاءة هي أن يستطيع كل واحد منا القيام بما يجب أن يعمل به بشكل ملائم، إنها القدرة على انجاز عمل بشكل سليم. والكفاءة هي قدرة الفرد على أن يؤدي فعلا أو مهارة أو نشاطا معيناً أداءً يستجيب للشروط والقواعد والخطوات التي تجعله فعالاً ضمن موقف إشكالي محدد، و تظهر بشكل واضح. والكفاءة هي مجموعة من المعارف الفعلية والوجدانية، كما أنها هي التحكم في مستويات الكفاءة القاعدية عند القيام بالمهام التعليمية المطلوبة من المتعلم. و هي مجموعة القدرات التي تشمل المعارف والمهارات و توظف في حل المشكلات و التكيف مع الوضعيات الجديدة (لبصيص خالد، ص 142-143).

## 2. المقاربة بالكفاءات :

أما المقاربة بالكفاءات هي إستراتيجية بيداغوجية تستهدف تنمية ملمح المتعلم ومواصفاته من خلال مرامي المنهاج، في مرحلة من مراحل التعليم، و تضع المتعلم في مواقف تستثير نشاطه للملاحظة والتحليل والتفسير والتمرين والحوصلة و حل المشكلات العلمية قصد التوصل إلى اكتساب الكفاءات و المواصفات المرغوبة.

إن تنمية الكفاءات تتم بواسطة الوضعيات المشكلات التي تتيح الفرصة لتعبئة المعارف وإدماجها، فهناك وضعيتان للتعلم تختلفان من حيث الشكل و تتكاملان من حيث الغرض. تقييم كفاءات المتعلمين بملاحظتهم و هم يعملون فنحكم فوراً على بعضهم بأنهم في حاجة إلى تملك معارفهم أكثر أو أنهم في حاجة إلى المساعدة، بينما البعض الآخر يبرهنون على قدرتهم على توظيف معارفهم بديارية. فدور المعلم هو تصور وإيجاد وضعيات معقدة ومراقبة المتعلمين لمعرفة ما إذا كانوا قادرين على الخروج منها بتعبئة مكتسباتهم المعرفية.

إن الطريقة المثالية لتقييم الكفاءات يتمثل في إدماج التقييم في النشاط اليومي للمتعلمين. فالكفاءات تقييم حسب الوضعيات التي تختلف فيها حالات التلاميذ، لأنهم لا يقومون بنفس

---

الأعمال في آن واحد فكل واحد منهم يتخذ ما يستطيعه فرديا مما يسمح بحوصلة متفردة للكفاءات المكتسبة.

يمكن أن نستهدف ثلاثة أهداف مختلفة في تقييم الكفاءات المكتسبة، وهي:

■ **توجيه التعلم:** و يكون في بداية السنة، فقبل أن نبدأ في التعلم الجديدة نقيم الكفاءات التي يفترض أنه قد وقع اكتسابها في السنة السابقة. و ذلك لتشخيص الصعوبات و معالجتها بطريقة تمكن من نحت كفاءات جديدة على مكتسبات موثوق بها.

■ **تعديل التعلم:** و يكون ذلك من خلال السنة الدراسية عندما نعد إلى تقييم يهدف الى تحسين التعلم و تطويرها. يتعلق الأمر في مستوى التلميذ بتقييم درجة تملك كل متعلم على حده للكفاءات، و ذلك قصد علاج الصعوبات التي يواجهها كل واحد، و هذا ما نقصده بالتقييم التكويني.

■ **اشهاد التعلم:** و يتم ذلك عندما نقيم قصد تحديد مدى اكتساب التلميذ للكفاءات الدنيا لمواصلة التعلم في السنة الموالية.

و هذه وظائف التقييم المباشرة، و لكن عندما نتحدث عن تقييم أداء الأشخاص، نجد أنه ثمة وظائف غير مباشرة للتقييم تتمثل في تعزيز الثقة بالذات، و تنمية الاستقلالية، وادماج المكتسبات، و إعلام مختلف الفاعلين المعنيين. (روجيرز كسافييه.ص-206-207)

### 3. التعليم المبني على الكفاءة :

إن التعليم أو التدريس المبني على الكفاءة هو أسلوب مبني على فكرة تعليم مهارات أو كفايات معينة، و إن المعلمين الذين يستخدمون هذا الأسلوب يصبحون أكثر كفاءة من غيرهم، و أن المتعلمين الذين يتعلمون بهذا الأسلوب سينتفعون أكثر بما يتعلمون. وهكذا يساعد أسلوب التدريس المبني على الكفاءة كلا من المعلمين والمتعلمين على انجاز شيء ما، و هو الأمر الأساسي جدا في أدوارهم كمعلمين ومتعلمين. إن أسلوب التدريس المبني

على الكفاية يتكون من ثلاثة عناصر أساسية هي الأهداف والتدريس أي العملية و التقييم، فالأهداف الجديرة بالاهتمام تتعلق بتحديد المحتوى الذي يجب أن يتعلمه المتعلمون، ثم كيفية تدريس هذا المحتوى تعليما جيدا، أما التقييم فيصف كيفية التحقق من مدى حسن تعلم التلاميذ لما قام المعلم بتعليمه، ثم وضع التدريس المبني على الكفاءة موضع التنفيذ، حيث يوضح كيف تدمج الأهداف و التدريس و التقييم معا بشكل متكامل حتى يؤدي هذا الأسلوب ثماره حق الإيتاء. إن التقييم باعتباره العنصر الثالث و الأخير من عناصر التعليم المبني على الكفاءة، بإمكانه أن يجعل المعلم قادرا على استخدام إجراءات التقييم الجيد في الحكم على مدى جودة المتعلمين في أداء كل هدف، وفي تحديد المتعلمين الذين هم في حاجة إلى تدريس إضافي، و في تقييم و تحسين فعالية تدريسه.

والغرض العام من التقييم هو أن يعرف المعلم كتابة فقرات تقييم جيدة لأهدافه التعليمية، وبعد تكملته يجب أن يكون قادرا على تنفيذ الأهداف الآتية :

- تحديد فقرات تقييم مناسبة لأهداف تدريسية معطاة.
- التعرف على فقرات مصاغة جيدا.
- صياغة فقرات تقييم جيدة لأهدافه التدريسية.

#### 4. المهارات الأساسية في التعليم :

يمكن إجمالها فيما يلي:

##### 1.4. مهارات طرح وتوجيه الأسئلة :

إن الأسئلة التي تستخدم أثناء التدريس تؤثر بشكل مباشر في تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ ، فقد وجد ارتباط تام بين مستويات التفكير التي ظهر في إجابات التلميذ على أسئلة المعلم وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المعلم . كذلك وجود تأثير قوي لأسئلة المعلم على الأساليب الأخرى لدى التلاميذ . فإذا كان المعلمون يركزون في أسئلتهم على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر التلاميذ تفكيراً إبداعياً. والسؤال الجيد يتسم بالوضوح بمعنى أنه لا

يترك مجالاً للشك في هدفه كما أن السؤال الجيد يستثير التفكير الإبداعي والتفكير الناقد وتساعد الأسئلة الجيدة على تحقيق الأهداف التي حددها المعلم لتلاميذه. والأسئلة الجيدة تعد أسلوباً فعالاً لتنمية الاتجاهات المرغوبة وتكوين الميول ومد التلميذ بطرق جديدة للتعامل مع المادة الدراسية وجعل التقويم ذا هدف وقيمة.

أن الغرض من دراسة أنماط الأسئلة المختلفة واستخدامها هو مساعدة المعلم على تطوير مهاراته في استخدامها مما يساعده على إثارة المناقشات الممتعة والتفكير المنتج عند التلاميذ إذ عندما يقرر المعلم نوع التفكير الذي يريده من تلاميذه فما عليه إلا أن يوجه عملية التفكير عندهم بالاتجاه المرغوب فيه ، مستخدماً المهارة المناسبة في استخدام الأسئلة، ويوجد أربع مهارات للأسئلة هي :

- مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة.
- مهارة استخدام الأسئلة السابرة.
- مهارة استخدام أسئلة التفكير الأعلى.
- مهارة استخدام التفكير المتمايز.

#### 1.1.4. مهارة الطلاقة في طرح الأسئلة :

ويقصد بالطلاقة في طرح الأسئلة القدرة على طرح عدد كبير من الأسئلة الواضحة والمحددة في زمن قصير نسبياً وامتلاك هذه المهارة يأتي بالتدريب عليها مما يقتضي بأن تكون الأسئلة من النوع السهل . ومع أن أسئلة الحقائق وأسئلة الوصف ليست بالضرورة النمط الوحيد المستخدم إلا أنه يسهل التدريب على استخدام هذه الأسئلة لأنها لا تتطلب من التلميذ سوى مهارة التذكر والتجميع للإجابة وعندما يمتلك المعلم هذه المهارة يصبح من السهل عليه امتلاك المهارات الثلاث الباقية الأكثر أهمية والأكثر تعقيداً. مثال : من قائل هذا النص ؟ إلى أي مدرسة من المدارس الأدبية ينتمي ؟ انكر البيت الذي يدل على المعنى التالي.

#### 2.1.4. مهارة استخدام الأسئلة السابرة :

قبل التعرف إلى استخدامات الأسئلة السابرة يجدر بنا توضيح مفهومها . السبر من الفعل سبر ويتم بتقديم أسئلة إلى الطالب ذات صياغة جديدة أو ذات إشارات جديدة بقصد توجيهه إلى الإجابة الصحيحة أو تحسين مستوى إجابته ، فالسؤال السابر بطبيعته سؤال متعمق بطبيعته يسبر أعماق خبرات الطالب وفهمه وتفكيره ويساعد على تشخيص الفجوات في مستوى التفكير بهدف تحديد متطلبات الطلبة وتزويدهم بما يلزم من خبرات ومواد حتى يستقيم نموهم وتطورهم وقد كان بياجيه أول من استخدم مفهوم السؤال السابر ، وقد جاء اهتمامه بهذا السؤال للكشف عن المرحلة الإنمائية التطويرية للطفل وقد ساعدته هذه الأسئلة السابرة في تحديد خصائص المرحلة الذهنية وخصائص تفكير الأطفال من الولادة وحتى سن الخامسة أو السادسة عشر بمعنى خبر أو حزر وسبر فلانا أي خبره ليعرف ما عنده والسؤال السابر هو الذي يلي إجابة الطالب.

#### 1.2.1.4. مجالات استخدام الأسئلة السابرة :

يستخدم السؤال السابر عندما تكون إجابة أحد التلاميذ أو عبارته من النوع السطحي أو الغامض الذي يفتقر إلى التخصيص أو الدقة أو التبرير.

#### 3.1.4. مهارة استخدام أسئلة التفكير العليا :

تعد أسئلة عمليات التفكير العليا من المهارات الهامة في التعليم الصفي لأنها تسهم إلى حد كبير في تطوير قدرات التلاميذ العقلية ذلك لأنه لا يمكن الإجابة عن هذا النمط من الأسئلة بمجرد استخدام الذاكرة أو من خلال الوصف الحسي للأشياء ويمكننا القول إن أسئلة عمليات التفكير العليا لا تتطلب من التلميذ تعريف المفهوم أو القانون وإنما اكتشافه كما تشجعه على استخدام الأفكار أكثر من تذكرها . إن الكلمة الافتتاحية في هذا النوع من



- 
- الأسئلة هي لماذا؟ لأن الإجابة عنها تتطلب تحليلاً وتصنيفاً واستنتاجاً وتعميماً وإمكان أسئلة التفكير هذه أن تستخدم ست وظائف عقلية مهمة:
- التقويم مثال ما رأيك في هذا الشيء أو العمل ؟
  - الاستقراء والقياس مثال : من خلال الأمثلة استخلص القاعدة .
  - تطبيق المفاهيم و المبادئ : اذكر مثالا للفعل اللازم .
  - المقارنة مثال : قارن بين كذا وكذا .....
  - حل المشكلات مثال: لماذا يقال كذا .....
  - الربط بين الأسباب والنتائج : علل. ولكن ليس من الضروري أن يستخدم المعلم جميع أصناف أسئلة التفكير العليا في كل موقف صفي ، بل يختار منها ما يسمح به ذلك الموقف.

#### 4.1.4. مهارة استخدام أسئلة التفكير المتميز :

مثال : ماذا تتوقع أن يكون من خصائص أدب التحرر في ظل الأحداث الجارية ؟

#### 2.4. المهارات الفرعية المكونة لمهارة طرح الأسئلة :

ومنها:

#### 1.2.4. مهارة إعداد الأسئلة :

وتستدعي هذه المهارة الشروط الآتية :

- ارتباط السؤال بالأهداف التدريسية التي يسعى المعلم لتحقيقها.
- تنوع مستويات الأسئلة ، فلا تنحصر في المستويات الدنيا وحدها.
- ارتباطه بخصائص الطلاب وقدراتهم العقلية، ومستوى الصف الدراسي.
- ترتيب الأسئلة بشكل منطقي.

- تناسب عدد الأسئلة مع وقت الحصة.
- جودة الصياغة وتشمل ( تحديد المطلوب بدقة - حصر المطلوب في شيء واحد - عدم الإيحاء بالإجابة الصحيحة - استخدام ألفاظ مألوفة وواضحة - الإيجاز - صحة التركيب اللغوي).
- ويقترح بعض التربويين إعداد بطاقات يدون فيها : ( رقم السؤال - ومنطوق السؤال - وإجابته النموذجية إن وجدت - ووظيفة السؤال - ومستواه التفكير).

#### 2.2.4. مهارة توجيه السؤال :

ويستدعي ذلك الخطوات الآتية :

- تنظيم جلوس الطلاب بشكل يسهل إلقاء الأسئلة والإجابة عنها.
- اختيار الوقت المناسب لطرح السؤال (فلا يطرح السؤال عند دق الجرس، أو أثناء نقل الملخص السبوري، أو عند حدوث صخب داخل الصف).
- استخدام اللغة البسيطة التي لا تشغل عن مضمون السؤال.
- أن يكون مصحوباً بنبرة من الحماس والود والتشجيع.
- استخدام السرعة المناسبة (حسب المستوى التفكير للسؤال).
- تنوع أسلوب توزيع الأسئلة حسب مقتضى الموقف التدريسي (فقد يكرر السؤال نفسه لأكثر من طالب - وقد يسأل طالب واحد عدة أسئلة).
- تشجيع الطلاب العازفين عن المشاركة بأساليب متعددة منها : (تخصيص أسئلة سهلة تهم الطلبة من المتفوقين والمتحفيين للإجابة أن يكفوا عن رفع الأيدي ثلاث دقائق - إجراء الحديث الودي معهم قبل الدرس وبعده).
- التنبيه إلى ضرورة التأني قبل الإجابة ( عند طرح أسئلة تستدعي التفكير).

#### 3.2.4. مهارة الانتظار عقب توجيه السؤال :

- إذ يقوم المعلم بعد طرح السؤال بما يأتي :
- انتظار فترة من الوقت قبل السماح بالإجابة..
  - توجيه النظر إلى كل فئات الطلاب.

#### 4.2.4. مهارة اختيار الطالب المجيب :

- وتستدعي هذه المهارة :
- العمل على اختيار أكبر عدد من الطلاب.
  - نداء الطالب المجيب باسمه وإبداء تقديره واحترامه والشوق لإجابته.

#### 5.2.4. مهارة الاستماع إلى الإجابة :

- وفي إطار ذلك يراعى ما يأتي :
- عدم السماح بالإجابة الجماعية.
  - الحرص على عدم مقاطعة الطالب ( ما دام لم يخرج عن موضوع السؤال )
  - تحذير الطالب الذي يقاطع زميله.
  - حث الطالب على الإجابة باللغة الفصحى.
  - توجيه النظر نحو الطالب المجيب.
  - تسجيل بعض عناصر الإجابة على السبورة ( إذا كان ضرورياً).

#### 6.2.4. مهارة الانتظار عقب سماع إجابة الطلاب :

- ويتطلب ذلك :
- عدم التسرع في التعقيب على إجابة الطالب.

- 
- السماح للطالب المجيب بإضافة الجديد للإجابة.
  - طلب التفكير في إجابة الزميل.
  - إعطاء الفرصة لنفسه ليفكر في التعقيب.

#### 7.2.4. مهارة معالجة إجابات الطلاب :

وتتضمن تحت هذه المهارة السلوكيات الآتية :

- عدم تجاهل أي إجابة مهما كانت.
- عدم التسرع بإجابة عن السؤال من تلقاء نفسه.
- تنويع أساليب التعامل مع إجابة الطالب حسب صحة الإجابة : فالإجابة الصحيحة يتم الثناء على صاحبها ، وترديدها ، وتوسيع مجالها. والإجابة غير الدقيقة علمياً يزود صاحبها بأسئلة سابرة تمكنه من إعادة الصياغة. والإجابة التي اختلط فيها الصواب بالخطأ يتم مساعدة الطالب على اكتشاف الخطأ بنفسه فيها. والإجابة الخطأ لا يتم توبيخ صاحبها، بل يطلب منه التفكير مرة أخرى في السؤال، وقد يعاد السؤال له بعبارات أسهل، أو يتم تجزئة السؤال إلى عدة أسئلة فرعية ، أو طرح أسئلة أخرى سابرة تساعد على كشف الخطأ.

#### 8.2.4. مهارة تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة :

ويستتبع ذلك القيام بهذه الإجراءات :

- إبداء الحماس والتقدير للطالب الذي يطرح سؤالاً أثناء الدرس.
- استخدام أساليب متنوعة تساعد على توليد الأسئلة و منها : طرح مسابقة بين عدد محدود أربعة مثلاً من الطلاب أحياناً ل طرح أربع أسئلة (تستوفي شروط السؤال الجيد صياغة ومستوى).

- التوقف أثناء الدرس ؛ لطلب طرح سؤالين على طلاب الصف.
- طرح مشكلة، وطلب التفكير في حلها بطرح عدد من الأسئلة.

#### 9.2.4. مهارة التعامل مع أسئلة الطلاب :

وفي هذا الإطار يقوم المعلم بالاستجابات الآتية :

- تضمين خطة الدرس أسئلة متوقعة (من واقع الخبرة في التدريس).
- عدم إهمال سؤال الطالب.
- تنويع الاستجابات حسب طبيعة السؤال المطروح : فقد تتم إعادة السؤال على طلاب الصف ( إذا كان للسؤال أهمية وارتباط بموضوع الدرس ، ويمكن للطلاب الإجابة عنه).

وقد يكلف الطالب أو كل الطلاب بالبحث عن إجابته ( إذا كان السؤال مهماً). لكن وقت الحصة لا يسمح بالإجابة عنه . وقد يوجه السؤال إلى طالب متفوق بعينه (إذا كان وقت الحصة لا يسمح بإجابة مستفيضة) الإجابة المختصرة ( إن كان السؤال غير مرتبط بالموضوع) تأجيل الإجابة إلى ما بعد الحصة ( إذا لم تكن له أهمية )، أو إلى حصة تالية (إذا كان الجواب عنه ضمن الدرس القادم) إحالة السؤال إلى معلم متخصص ( في فرع آخر) ودعوته إلى الحضور في الصف لشرح الإجابة. وعد الطلاب بعرض الإجابة في حصة قادمة (إذا لم تكن الإجابة حاضرة عند المعلم، ويستدعي السؤال البحث عن إجابته).

#### 3.4. مهارة الاستحواذ والاستئثار على انتباه الطلاب طوال الدرس :

إنّ من أهم القضايا التي يواجهها المعلم أثناء الدرس، قضية الاستحواذ على انتباه طلابه طوال الحصة الدراسية، وألا يتحول تركيزهم، أو أحد منهم إلى موضوع آخر يفقدهم القدرة على التعلم، وخاصة أنّ الانتباه الحقيقي، يعتبر شرطاً أساسياً من شروط الإدراك.

ولذلك إنَّ المعلم الذي يجيد اختيار المثيرات التي تحفّز الطلاب على التركيز والانتباه، ويحسن انتقاء الأساليب الخاصة بتحريض التفاعل الصّفيّ بينهم أثناء سير الدرس، هو المعلم الأكثر نجاحاً في تحقيق الأهداف المخطط لها من هذا الدرس.

وعلى العكس من ذلك، فكثيراً ما يفشل المعلم في تحقيق مستويات أفضل من التحصيل العلمي لدى هؤلاء الطلاب، وذلك بسبب عدم قدرة المعلم على الاستحواذ على انتباههم، فيتملكهم الملل، ويتأصل في نفوسهم الشرود والانصراف عن الشرح، وتكون النتيجة الفشل في تحقيق الأهداف.

ولأهمية الانتباه في عملية التعلّم، ولما يحققه من الفهم والاستيعاب والتحصيل لدى الطلاب على اختلاف مراحلهم التعليمية فلا بد من تناول هذه المهارة بالدراسة والتحليل، حتى يتمكن المعلم من إتقانها والعمل بموجبها.

## 5. شروط تحقيق الانتباه لدى الطالب :

يتطلب تحقيق الانتباه لدى الطالب شرطين :

### 1.5. التلاؤم العضوي والجسمي :

ويعني اتخاذ وضع جسمي عضوي حركي مناسب للتركيز، كالتحديق في المعلم، والجلوس باتزان، والتأمل في الأفكار، وعدم وضع اللبان في الفك، إذ أن حركة الفم السفلي تمنع التركيز الجيد. والطالب المتكئ برأسه على الجدار لا يمكنه التركيز، وكذلك الطالب الذي يرتمي بصدرة ورأسه على الطاولة أمامه.

### 2.5. التلاؤم الذهني -العقلي :

الانتباه عملية نفسية عقلية تقوم على الحذف والاصطفاء \_حذف كل ما ليس له علاقة بموضوع الانتباه من ساحة الشعور، وانتقاء المعلومات التي لها علاقة به \_ فعندما يبدأ درس الفيزياء يجب أن تفرغ ساحة الشعور من كل المعلومات السابقة من تاريخ أو كيمياء أو

أدب أو خواطر خاصة، أو غير ذلك، ويستحضر إلى شعوره كل ما له علاقة بالدرس الجديد، كالتقنين التي درسها في الدرس السابق والمعلومات التي تخدم هذا الدرس. ومن المهم أن نشير إلى أن مرحلة التمهيد والإثارة المبدئية، التي يجريها المعلم قبل بدء الدخول في شرح درس جديد، تستهدف هذا الجانب من الانتباه.

إن المعلم الذي يدرك أنه لا تعلم دون انتباه، فإنه سيسعى دائماً إلى استحداث أساليب، وفنيات متنوعة، وإجراءات تتميز بالتجديد والإبداع، بغية الاستئثار بانتباه طلابه، طيلة الحصة الدراسية لتحقيق أهدافه من عملية التعلم التي يقوم بها. ويمكننا أن نتحدث عن جملة من الإجراءات يستطيع كل معلم أن يستعين بها لتحقيق هذه المهارة المهمة في عملية التعلم.

- تحقيق التلاؤم الجسمي للطلاب، من خلال حسن جلوسهم بالطريقة التي تجعلهم قادرين على التركيز، فيمنع الاتكاء - ومضغ اللبان - والأكل والشرب - والنوم على الطاولة.... الخ.

- يهيئ البيئة المدرسية الصفية للطلاب: كترتيب المقاعد، ونظافة الفصل والسبورة، ومنع الأصوات الداخلة والخارجة، وتقليل العوامل المشتتة لذهن الطالب.
- يحقق التلاؤم الذهني والعقلي للطلاب بمنحهم دقيقة للانتهاء من كل ما يشغلهم عن الدرس المقرر، وتفرغ شعورهم من كل ما يتعلق بالدرس السابق " تاريخ - جغرافيا - أفكار - خواطر... " ثم يبدأ معهم باسترجاع المعلومات المتعلقة بالمادة، والتي لها علاقة بالدرس الجديد.

- يرد على استفسارات الطلاب - إن وجدت - حتى لا يشغلهم، دون أن يقوم هو باستئثارها.

- يخبر الطلاب بنتائج الاختبارات أو الواجبات، أو أوراق العمل إن وجدت.

- يحل المناوشات والخلافات بينهم إن وجدت.

- يعطي تعليمات واضحة عما يجب أن يفعلوه أثناء سير الدرس.

- يهيئ الطلاب لموضوع الدرس الجديد بالأساليب المشار إليها ويعلمهم لما هو متوقع منهم أن يتعلموه في الحصة الدراسية وذلك عن طريق إخبارهم بأهداف التدريس.
- يحرص على أن يعلم الطلاب بشكل منتظم ومتتابع، والتنظيم المتتابع إما أن يكون :
  - هرمياً : بحيث يبني فكرة على أخرى، ويقوم المعلم بربط الأفكار ببعضها، عن طريق التسلسل المنطقي.
  - توسعياً : ينتقل من الجزء إلى الكل، ومن معلومة بسيطة إلى معلومة أوسع.
  - زمنياً : كل وقت يقدم فيه فكرة جديدة، ولا يقدم الأفكار دفعة واحدة، أو متداخلة مع بعضها البعض.
- يعمل على أساس الفهم أولاً، لا على أساس الحفظ، لذا يجب الإكثار من الأمثلة والشواهد، والتشبيهات، والوسائل المعينة، ثم ينتقل إلى مرحلة التحفيز والتثبيت.
- توظيف أساليب التدريس بشكل جيد لتشويق الطلاب عن طريق طرح أسئلة التحفيز.
- يُظهر حماساً أثناء سير الدرس، وحيوية ونشاطاً، ورغبة في تعليم الطلاب.
- ينظر إلى الطلاب دوماً أثناء التدريس، حتى يتم التلاقي البصري بينه وبينهم.
- يُشعر الطلاب بأنه حريص على مستقبلهم، ويبني علاقة أبوية قائمة على الحب المتبادل.
- ينوع من موقعه في حجرة الفصل.
- ينوع من الإشارة والإيماءة الجسدية (كحركات الذراعين - الرأس والعينين والحاجبين والشففتين - وضع الأصابع على الفم - طي الذراعين - ضرب كف على كف - يتكئ على منضدة - يحك رأسه - يشبك بين أصابعه..... الخ.
- ينوع في الحركات المثيرة للانتباه، أو أن يسكت عن الكلام ثم يتابع (3 ثوان).
- استخدام أساليب التركيز الأشد تأثيراً عند شرح نقطة مهمة لتحقيق المزيد من الانتباه لها، كي تفهم، ويكون ذلك: إما بالكلام أو بالإشارة إليها لأهميتها.
- تنويع الأنشطة الصفية من كتابة وشرح وأعمال وتجارب.



- 
- تنويع أساليب الاتصال مع طلاب الفصل.
  - تلبية احتياجات الطلاب أثناء عملية الشرح.
  - عدم الاستطراد في مواضيع هامشية، أو خارجة عن الدرس، لأن ذلك من شأنه تشتيت الانتباه.
  - استخدام أسماء الطلاب أثناء سير الدرس.
  - توجيه الطلاب غير المنتبهين للكف عما يشغلهم عن الدرس.

الخاتمة

## الخاتمة

تتضمن العملية التعليمية والتربوية كثيرا من المحاور الأساسية التي تحقق لها النجاح اللازم لتنشئة الأجيال تنشئة صالحة فاعلة في مجتمعا، محققة لذاتها ومساهمة في تقدم المجتمع ورخائه وازدهاره، وتبدأ هذه المحاور بتحديد أهداف التعليم، والتخطيط له، ثم الوسائل وأوجه الأنشطة التي يتبعها الأستاذ والمدرسة لتحقيق هذه الأهداف، ثم أخيرا تأتي عملية التقويم لما تم تنفيذه في ضوء الأهداف، لتحديد المراحل التالية اللازمة لاستمرارية التعليم. وتعد الاختبارات واحدة من وسائل التقويم المتنوعة، وهي وسيلة رئيسية تعمل على قياس مستوى تحصيل التلاميذ والطلاب، والتعرف على مدى تحقيق المنهاج الدراسي للأهداف المرسومة له، والكشف عن مواطن القوة والضعف في ذلك، ومدى التقدم الذي أحرزته المدرسة، وبذلك كل الإجراءات السالفة الذكر تساعد كثيرا على تحسين وتطوير العملية التعليمية والتربوية، والسير بها إلى الأفضل.

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، التقويم شامل لجميع جوانب العملية المنهجية، فهو يشمل تقويم الأهداف وتقويم المحتوى وتقويم طرائق وأساليب التدريس وتقويم نتائج التعلم وتقويم طرائق وأساليب التقويم نفسها.

المراجع

## المراجع

1. دركي إيمان (2017) القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع: العدد الأول.
2. أرزقي بركان محمد (1993) تقويم الأهداف التربوية، مجلة الرواسي، جمعية الإصلاح التربوي والاجتماعي، باتنة، العدد 17.
3. الوكيل حلمي أحمد ومحمد أمين المفتي (2008) أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة، عمان.
4. دولاندشير جيلبر. التقويم المستمر والامتحانات.
5. الحريري رافدة (2008) التقويم التربوي الشامل للمؤسسة المدرسية، ط 1، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
6. عبد الرزاق سلطاني (2022) مطبوعة بيداغوجية في مقياس التقويم التربوي موجهة لطلبة السنة الأولى ماستر تخصص - علم اجتماع التربية جامعة محمد الشريف مساعدية - سوق اهراس الجزائر.
7. عزيز سمارة وآخرون (1998) مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان.
8. كحول شفيقة (2020) محاضرات في مقياس التقويم التربوي قدمت لطلبة السنة الثالثة تخصص إرشاد و توجيه مدرسي جامعة محمد خيضر بسكرة.
9. محمد علي عبد الحميد و قرشي منى ابراهيم (2009) الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي والتقويم التربوي. مؤسسة طيبة، القاهرة مصر.
10. عبد الدايم عبد الله (1984) التربية التجريبية والبحث التربوي، دار العلم للملايين، بيروت.

- 
11. نبيل عبد الهادي (1999) القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط 2، دار وائل للنشر، عمان.
12. الفاربي عبد اللطيف وآخرون (1994) معجم علوم التربية - مصطلحات بيداغوجية وديداكتيك - سلسلة علوم التربية، ط 1، دار الخطاب للطباعة و النشر، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.
13. كسافييه. روجيرز بيداغوجيا الإدماج.
14. لبصيص خالد (2004) التدريس العلمي و الفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، الجزائر.
15. دعمس مصطفى نمر (2009) إعداد وتأهيل المعلم، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
16. المير بومدينوحاحي غنية 19 التقويم التربوي: مفهومه، أهميته، أهدافه، وأنواعه، <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/194/>
17. سلفان هوارد هجنز ونورمان (1993) التدريس من أجل الكفاية، معرب جامعة الملك سعود 1993.
18. محمود أبو علام رجاء (1987) قياس وتقويم التحصيل الدراسي، دار القلم الكويت.
19. محمود أبو علام رجاء ونادية محمود شريف (1983) الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية، دار القلم الكويت.
20. هندي صالح ذياب وآخرون (1989) تخطيط المنهج وتطويره، دار الفكر، عمان.
21. الزيزد نادر فهمي وعليان هشام عامر (1998) مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر.