



جامعة يحيى فارس المدية
مخبر تعليمية اللغة والنصوص (م.ت.ل.ن)

Université Yahia FÈRES Médéa
Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes
(L.D.L.T)

مصطلحا التقويم والأهداف في المنظومة التربوية الجزائرية

لراشي سليمان
جامعة المدية

مجلة تعليميات

ردمد: 2253-0436

رقم الايداع القانوني: 2460-2012

المجلد (6) العدد (2) ديسمبر 2017 الصفحة 12-35

المراجع: لراشي سليمان، « مصطلحا التقويم والأهداف في المنظومة التربوية
الجزائرية »، تعليميات المجلد (6) العدد (2) ديسمبر 2017 ، ص: 12-35

مصطلحا التقويم والأهداف في المنظومة التربوية الجزائرية

لراشي سليمان

جامعة المدية

ملخص:

إن المطلع المتأمل لواقع الممارسات التعليمية في الآونة الأخيرة يلاحظ الخلط والتداخل في استعمال المصطلحات التعليمية، سواء على مستوى الوثائق الرسمية، أو على مستوى ممارسات الأساتذة والمعلمين، ما أدى إلى فوضى مصطلحية انعكست سلبا على مردود العملية، وفي تحقيق ما تصبو إليه المنظومة التربوية من خلال تطبيقها للإصلاحات، التي مر على تطبيقها أكثر من عقد من الزمن.

وفي مقدمة هذه المصطلحات يطالعنا مصطلح التقويم وتداخله مع مفاهيم قريبة، ومصطلح الأهداف التعليمية ومستوياتها، وطبيعة العلاقة بينهما.

سنحاول في هذا البحث المقتضب توضيح الفوارق بين هذه المصطلحات وطبيعة العلاقة بينها، وذلك بهدف تمكين المعلم من تمثلها وتطبيقها أثناء الممارسة بطريقة سليمة وناجعة.

كلمات مفتاحية: تقويم، أهداف، منظومة تربوية، اصلاح

Résumé

L'examen des pratiques d'enseignement/apprentissage laisse constater une confusion dans l'utilisation de notions didactiques aussi bien au niveau des textes officiels que chez les praticiens eux-mêmes. Cela se répercute négativement sur la réalisation des objectifs assignés à la réforme du système éducatifs amorcée il y a une décennie. Nous visons dans cet article les notions d'évaluation et d'objectifs et tentons de déceler les liens qui les unissent dans le but de les rendre plus opérationnelles dans le champ didactique.

Mots clés: Evaluation, objectifs, système éducatif, réforme

Abstract

Examination of teaching / learning practices reveals a confusion in the use of didactic concepts both in the official texts and in the practitioners themselves. This has a negative impact on the achievement of the goals set for the reform of the education system that began a decade ago. We aim in this article the notions of evaluation and objectives and try to identify the links that unite them in order to make them more operational in the didactic field.

Key words: evaluation, objectives, education system, reform.

مقدمة

إنّ غايات وأهداف المنظومة التربوية لأيّ أمة تعيش في ديناميكية مستمرة، تبعاً للمتغيرات والمستجدّات الحادثة في القطاعات الأخرى، التي ترتبط بها ارتباطاً وثيقاً فالمنظومة التربوية تعمل على إعداد و تأهيل الموارد البشرية، للنهوض بالقطاعات الأخرى تسييراً وتطويراً.

وما حدث خلال السنوات الأخيرة في المنظومة التربوية من تحولات في الجزائر؛ كان نتيجة للاختلال و الفارق الكبير بين ناتج المدرسة، و متطلّبات القطاعات الأخرى، حيث أصبح ناتج المدرسة لا يساير ما جدّ من تطورات مذهلة في مختلف القطاعات الأخرى إذ المتخرّج من المدرسة يحمل معارف نظرية (شهادة) ، ويفتقر إلى مهارات عملية، تمكّنه من توظيف تلك المعارف بما يحقّق له الاندماج في الحياة الاجتماعية ، والوظيفية ، ما دفع بالقائمين على المنظومة التربوية، إلى تبني الإصلاحات، فانتقل بذلك اهتمام وتركيز العملية التعليمية/التعلّمية في تعليم اللغة وتعلّمها إلى مدى استعمال وتوظيف المتعلم لما تعلّمه في حياته اليومية، بعدما كان منصبّاً على الفهم والإدراك لبنيات اللغة، وحفظ قواعدها فحسب. ومن ثمّ تغيّرت أهداف تعليم اللغة من تحصيل المعارف، إلى اكتساب المهارات والخبرات، التي تعتمد أساساً على النشاط الذاتي للمتعلم.

وفي ضوء هذه التحوّلات في المنظومة التربوية وأهدافها، تبرز الحاجة الماسّة إلى دور عملية التقويم في اكتساب المهارات اللغوية، وللمستويات الدنيا من التعليم خاصة، كونها ترافق مراحل نشاط التعليم والتعلّم جميعها، في سبيل التوجيه الدائم، والمتابعة المستمرة لنشاط المتعلم؛ حتى يكتسب المهارة المطلوب، ولن يتمكنّ المعلم (المشرف على تطبيق عملية التقويم داخل حجرة الصف ويشاركه المتعلم أيضا) من ذلك، ما لم يُحط بأهمّ المفاهيم المتعلقة بعملية التقويم، من تمثل للفاهيم المصطلحية، وتحديد للأهداف وصياغتها بدقة، ومعرفة الوسائل والأساليب المتنوعة، التي يستعملها في عملية التقويم، واختيار الأنسب منها، وهذا ما سنعمل على توضيحه في الصفحات الموالية.

أولا: التقويم وعلاقته بالمفاهيم (التقييم، القياس، الاختبار...).

1. مفهوم التقويم:

أ. - لغة :

من مادة "ق و م" ورد في لسان العرب : " قَوْمٌ السلعة واستقامها : قدرها واستقامت المتاع أي : قَوْمته ، والقيمة ثمن الشيء بالتَّقْوِيم ، وقَوْمٌ دراهم : أزال عوجه". (لسان العرب، جمال الدين بن مكرم بن منظور، المجلد12، ص225).

و "قَوْمُ الشيء: عدّله، والتَّقْوِيم مصدر (قَوْمٌ)، وقَوْمُ المتاع: جعل له قيمة معلومة" ومنه " تقويم البلدان: لبيان طولها وعرضها...والجمع تقاويم (محيط المحيط، بطرس البستاني، ص 763).

مما سبق ذكره يتّضح لنا جليّا أن التقويم في اللغة يراد به معان متعددة:

- التقدير وإعطاء قيمة للشيء.
- التّعديل وإزالة الاعوجاج.
- يراد به القياس: تقويم البلدان، تقويم الزمن.

والشيء الملاحظ، هو اقتران تثمين الشيء وتقديره، بإصلاح الاعوجاج وتعديله، وهذا التعدد للمعنى اللغوي، امتدّ إلى المعنى الاصطلاحي، وجعل مفهومه يتداخل ومفاهيم أخرى قريبة (التقييم، القياس، الاختبار...).

ب. اصطلاحا:

تعدّدت تعريفات التقييم في الاصطلاح التربوي، من قبل الباحثين والمختصّين بحسب زاويا النظر، ومجال تخصّص كل باحث، ونقتصر في الآتي على ذكر أهم التعريفات التي ترتبط بمجال تعلّمات التلميذ :

- التقييم "هو عملية إصدار أحكام، واتخاذ قرارات، وتنفيذ الإجراءات اللازمة، لمعرفة مدى تحقيق المتعلم للأهداف التربوية المخطّط لها، والتي كشفت القياسات المسبقة عنها" (مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، شكري حامد نزال، ص246).
- التقييم هو "إصدار حكم لغرض ما، على قيمة الأفكار، الأعمال، الحلول، الطريق المواد، (...) يتضمّن استخدام المحكّات والمستويات والمعايير، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقّتها وفعاليتها، ويكون التقييم، إمّا كمّيًا، أو كيفيًّا" (أصول التقييم والإشراف في النظام التربوي، وجيه الفرح، ص22).
- التقييم هو "تبيين قيمة، ومقدار ما تم إنجازه بالعملية التربوية، بالمقارنة مع أهدافها المخطّطة، إصلاحا، وعلاجًا، وسبيل تحسين(علم النفس التربوي للكبار، صلاح الدين شروخ، ص173).
- التقييم هو "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقّق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها بحيث يكون عونًا لنا لتحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها(تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، رشيد أحمد طعيمة، ص64).

يتّضح من خلال عرض هذه التعريفات أنّ التقويم عملية ممنهجة، تتضمن مجموعة من الإجراءات العملية، تبدأ بجمع معلومات وبيانات من مصادر مختلفة عن الشيء المراد تقويمه، باستعمال أدوات ووسائل قياس متنوعة ومناسبة، بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وكيفية، تساعد على إصدار أحكام عن الشيء المقوّم، واتخاذ قرارات مناسبة بشأنه، وتنتهي بعرض خطة عمل كفيلة بتدارك النقائص ونقاط الضعف، وتحسين المردود. وهذا العمل كلّه يحدث في ضوء الأهداف التي تمثل المعيار للمقارنة.

أما عن مفهوم التقويم على مستوى حجرة الصف - والذي يخصّ ممارسات المعلم فهو "مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم من أجل تحديد مدى قرب التلاميذ، أو بعدهم عن أهداف (الدرس الوحدة، المنهاج، ...)، وتوظيف ذلك في اتخاذ القرارات اللازمة في الدعم والعلاج" (الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حثروبي، ص 292).

فالتقويم في حجرة الصف عمليات منظّمة ومقصودة ترافق الأنشطة والأعمال الممارسة، من بدايتها إلى نهايتها، يستعين المعلم فيها بوسائل قياس متنوعة - يختار الأنسب منها - مثل: الملاحظة المتكرّرة والمقصودة للتلاميذ وهم ينجزون الأعمال، الأسئلة الشفهية، التطبيقات الكتابية... للحصول على معلومات تخصّ نتيجة تعلّمات التلاميذ مقارنة بالأهداف المرجوة، ما تحقّق منها، وما لم يتحقّق، وعلى هديها يقترح التعديلات، لمعالجة القصور سواء بتغيير أسلوب التدريس، أو الطريقة أو الموقف (...). بما يعمل على التوجيه الصحيح والسليم للتلاميذ في تنمية معارفهم ومهاراتهم.

فالتقويم بالنسبة للمعلّم يعدّ بمثابة المرشد الذي يخبره عن ناتج العملية التعليمية/ التعلّمية لمرحلة من مراحل الدرس، أو مجموعة دروس (محور أو أكثر)، والموجّه في سير التعلّمات اللاحقة.

2. العلاقة بين المفاهيم المتداخلة مع التقويم: (التقييم، القياس، الاختبار...).

هناك تداخل وخلط كبير في استعمال مفاهيم هذه المصطلحات لدى المختصين: التقويم، التقييم، القياس، الاختبار، فالكثير يعدُّ التقويم هو التقييم، ومنهم من يفهم التقويم على أنه القياس أو الاختبار، وفريق آخر يستعمل مصطلح التقييم ويقصد به مفهوم التقويم. فما مدى مصداقية ذلك في المجال التربوي؟.

للقوف على حقيقة الأمر، وإيضاح طبيعة العلاقة بين المصطلحات المذكورة تستوقفنا الضرورة عند المفاهيم الاصطلاحية لكل مصطلح على حدة: حتى تسهل عملية المقارنة بينها:

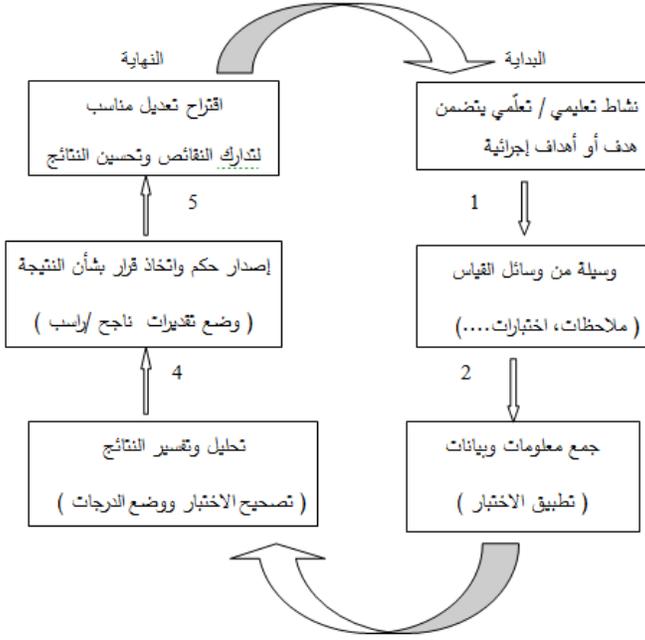
أما التقييم: فهو العملية التي تهدف إلى "تثمين تحصيل المتعلم وإنجازه، ثم الحكم عليه بالنجاح أو الفشل، في ضوء معايير صادقة، وموضوعية" (الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، أفنان نظير دروزة، ص29). وهذا دون السعي إلى إصلاح ومعالجة جوانب الفشل. فالتقييم عملية منظّمة تهدف إلى وصف ما تم تحقيقه بالفعل في نهاية درس، مجموعة دروس وصفا كميا (درجات، ترتيب...) أو كيفيا (إصدار الحكم بالنجاح أو الفشل) مستخدما وسائل القياس المتنوعة في جمع البيانات والمعلومات (منها الاختبارات بأنواعها) وتتوقّف العملية التقييمية عند حد إصدار الحكم واتخاذ القرار. بينما التقويم يشمل مراحل عملية التقييم، ويضيف إليها مرحلة اقتراح التعديل المناسب لتحسين النتائج، "فتقييم نتائج الاختبارات الشهرية للمتعلمين في أثناء عملية التدريس - على سبيل المثال - يهدف إلى التعرف على المهمّات التي أتقنوها والمهمّات التي لم يتقنوها بعد، والعمل على دعم مواطن القوّة، وعلاج مواطن الضعف لهيّ عملية تقويم. في حين ينظر إلى تقدير المتعلمين في نهاية العام الدراسي وإعطائهم درجة تحدّد مدى نجاحهم أو فشلهم واتخاذ القرار الذي يقضي بترقيتهم أو ترسيهم لهيّ عملية تقييم" (الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، أفنان نظير دروزة ص29). إذا، فالتقييم هو مرحلة من مراحل عملية التقويم.

بينما القياس فهو "العملية التي تحدّد بواسطتها كميّة ما يوجد بالشيء من خاصية أو سمة نريد قياسها بدلالة وحدة قياس مناسبة، ويعني القياس في التربية،

معرفة درجة تعلّم الطالب معرفة رقمية، إذ يمكننا أن نقيس مستوى تحصيل طالب بإعطائه اختبارا تحصيليا وتصحيحه لمعرفة مستواه. فالخاصية هنا هي التعلم (القياس والتقويم التربوي، إيمان "محمد شاكر" أبو غربية، ص18).

يتّضح من خلال التعريف أن القياس هو وصف كميّ (ترجمة ما يوجد من الخاصية إلى أرقام، تقديرات) للتغيّر الحاصل في سلوك المتعلم، ويستعين المقيّم في ذلك بأهمّ وسيلة قياس ألا وهي الاختبار. والاختبار هو وسيلة من وسائل القياس، وهذه الوسيلة تعرّف على أنها "عملية منظّمة لقياس عينة من السلوك، وتحتوي هذه العملية على مجموعة من الأسئلة، أو الفقرات، تتوجّه نحو قياس مفهوم أو مجال، أو أداء معين" (مبادئ في علم النفس التربوي، يوسف محمود قطّامي، ص354)، وتتجسّد عن طريق "موقف يطلب في أثناءه أن يظهر المتعلم معارفه، أو مهاراته، أو اتجاهاته أو ميوله، أو جوانب تتصل بموضوع أو عدّة موضوعات علمية، ويطلب إليه أن يقوم بأداءات معينة يمكن اعتبارها دليلا على تعلّم (التلميذ) الطالب" (المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص295).

فالاختبار بهذا يقتصر على جانب من جوانب نمو شخصية المتعلم (المعرفي، المهاري، الوجداني) ممّا يجعل الأحكام الصادرة عن نتائج الاختبار الواحد جزئية، فالضرورة تدعو إلى التنوع في الاختبارات، وأساليب القياس الأخرى، بما يتلاءم وطبيعة الجانب المراد قياسه. ونوجز ما تقدّم فيما يخص علاقة هذه المفاهيم بعملية التقويم في المخطط التالي:



• المراحل: 1+2+3 تمثل عملية القياس.

• المراحل: 1+2+3+4 تمثل عملية التقييم.

• المراحل: 1+2+3+4+5 تمثل عملية التقويم

(المخطط 01): مخطّط يوضّح مراحل عملية التقويم وعلاقتها بالقياس والتقييم.

ثانيا: علاقة التقويم بالأهداف التعليمية

1. الأهداف التعليمية:

تدرّج الأهداف في العملية التعليمية/التعلّمية في عموميتها، وشموليتها من العام الواسع التّحديد إلى الخاص الأكثر تحديدا، فالإجرائي القابل للملاحظة والقياس، حيث تصنّف وفقا لذلك. "فأعمّ الأهداف التعليمية وأشملها وأبعدها هي ما يسمّى عند التربويين بالأهداف البعيدة أو الأهداف العامة أو الغايات، وأكثرها

ضيقا وتحديدا هي الأهداف التي تسمى بالخاصة أو التوقعات أو الأغراض، ثم تضييق أكثر وتصبح أكثر تحديدا وتخصيصا وقربا هي الأهداف قريبة المدى، والتي تشير إلى نتائج التعلم والتعليم، وتسمى بالأهداف التعليمية في التدريس (الأهداف التدريسية) أو النتائج أو السلوكية أو الأهداف الإجرائية" (المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص159). ونظرا للتداخل في استعمال مستويات الأهداف وعدم الاتفاق على تسميتها بين المختصين والتربويين حسب ما تتطلبه من وقت ومحتوى لتحقيقها، سنقتصر بالحديث على أضييقها وأكثرها تحديدا، ونعني بذلك الأهداف التعليمية (تتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية)، تلك التي لها علاقة مباشرة بالنشاط الصفي، ويعمل المدرس على تحقيقها رفقة تلاميذه. فماذا نقصد بالأهداف الإجرائية؟ وما هي شروط تحديدها؟ وما مكانتها وعلاقتها بالعملية التعليمية/التعليمية، وعملية التقويم؟.

• مفهوم الهدف التعليمي (السلوكي، الإجرائي، التدريسي، النتائج) :

اختلفت التسميات للمفهوم الواحد، مما أدى إلى الغموض والفوضى في العمل لدى المشتغلين في المجال التربوي، فهناك فريق من الباحثين والمختصين يسمونها بالسلوكية وآخر بالإجرائية أو التدريسية، وفريق ثالث يسمونها بنتائج التعلم. وحتى لا ننساق وراء متهات التسميات، وتعددها مما لا فائدة منه كونه يمثل واقعا، نؤثر التوجُّه مباشرة إلى الذات المسماة لتتعرف عليها عن قرب، من خلال عرض مجموعة من التعريفات الاصطلاحية التي تبين خصائصها :

• تُعرّف الأهداف التعليمية على أنها "عبارات تصف نوع السلوك، أو المهارة، أو الاتجاه أو المعرفة التي سيخرج بها المتعلم بعد عملية التدريس، وفي ضوءها تبنى عملية التدريس محتوى، وتطبيقا، وتقييما" (المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص159). كما أنها تعني "ما ينبغي أن يعرفه التلميذ، أو يكون قادرا على فعله، أو تفضيله أو اعتقاده عند نهاية تعليم معين. إنّه التغيير الذي يريد المدرس إحداثه لدى المتعلم، والذي يعبر عنه بسلوك قابل للقياس" (دليل المدرس الهادف، عيسى بودة، ص28).

يتّضح من التعريفين بأن الأهداف التعليمية (الإجرائية) هي تلك العبارات المصاغة من قبل المعلم بدقة ووضوح، تتوجّه إلى وصف ناتج تعلّقات التلاميذ المرغوبة، ويمسّ جانباً من جوانب شخصية المتعلم (معرفي، وجداني، مهاري) وليس إلى وصف ما يقوم به المعلم والتلاميذ من أعمال، والتي يلزم تحقيقها المرور بنشاط تعليمي (درس... أو جزء منه). ولن يتم ذلك للمعلّم ما لم يكن مطلعاً على الأهداف التعليمية العامة للمرحلة التعليمية التي يتكفل بتدريسها؛ لأنّ الأهداف التعليمية (الإجرائية) وثيقة الصلة بالأهداف العامة، وتحقيق هذه الأخيرة مرهون بتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة للنشاط الواحد داخل حجرة الصف. والشيء الملحوظ أنّ الأهداف التعليمية الخاصة تتضمن مجموعة من الأهداف الإجرائية ولا ترادفها، إلا في حالة تضمّنها لهدف إجرائي واحد، وفضلنا استعمالهما مترادفين؛ لأنّهما يسيران معاً في الإجراء العملي أثناء العمل.

وتجدر الإشارة إلى أنّه في الآونة الأخيرة و"نتيجة لتطور الأبحاث التربوية الساعية إلى تطوير التعليم وجعله أكثر فاعلية تمّ الاستعاضة عن مفهوم الأهداف بمفهوم المستويات أو المعايير القياسية (...). يُسترشّد بهذه المستويات، أو المعايير في تصميم وبناء المناهج الدراسية، وتخطيط العملية التدريسية، وإعداد أدوات التقويم (...). ويوجد نوعان من هذه المستويات: مستوى المحتوى: تشير إلى ماذا تعلّم الطالب، ومستوى الأداء: تشير إلى مدى جودة الأداء" (القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علاّم، ص71). حيث يتجاوز هذا المستوى تحقيق الهدف، إلى مقدار ودرجة تحقيقه، فصار التعلم ينحُو منحى نوعياً. وهذا المبدأ هو الأساس المعتمد في الحكم على تحقيق الكفاءة، مما جعل عبارة الهدف التعليمي (الإجرائي) تتّصف بالدقة والتحديد.

• أهمية تحديد الأهداف التعليمية:

تمثّل الأهداف التعليمية العنصر الأول من عناصر المنهاج التعليمي، والمنطلقات الأولى والضرورية التي تتأسّس عليها مختلف الأنشطة، سواء التعليمية/التعليمية، أو التقويمية: "لأنّ تقويم التعلم يكمن أساساً في التأكّد من

مدى تحقق الأهداف المحددة في بداية العملية. فهي أول ما يقوم به المعلم عند التأهب لتعليم نشاط ما. ولذلك "يجب أن يكون المعلم على تصوّر شامل لأهداف درسه، فتحديد الأهداف يساعد على اختيار الوسيلة التعليمية وتوظيفها، وترشد المعلم للطريقة المناسبة التي يجب إتباعها وتوضيح طرق التقويم" (إستراتيجية التدريس، زكي بن عبد العزيز بودي ومحمد سلمان الخزاعلة، ص59). بالإضافة إلى ذلك فهي تمثّل الطريق الواضح المعالم الذي يسترشد به ويسير وفقه المعلم والمتعلم على حد سواء في سير التعلّمات، وعلى ضوءه يتم اختيار محتوى المادة التعليمية، والترتيب المناسب لأجزائها، والوسائل والطرائق المناسبة، وفي المقابل يتعدّر على المعلم "القيام بعملية التقويم ما لم تُوضّح الأهداف، ممّا يؤدي إلى الحيلولة دون التعرّف على مصير الجهد المبذول في عملية التعليم (والتعلم)، سواء كان هذا الجهد من جانب المعلم أو المتعلم" (أساليب التقويم التربوي، محمد عثمان، ص81). إضافة إلى مرور الوقت سدى، دون تحقيق نتيجة واضحة، ومن ثمّ يُحكّم على العملية بالفشل من بدايتها.

• شروط صياغة الأهداف التعليمية:

نتيجة للأبحاث الساعية إلى تحسين نوعية التعليم و رفع مردوده، تم تضيق مجال الهدف التعليمي، بحيث يمكن الاستدلال على درجة ومقدار تحقّقه، وصارت صياغة عبارته تخضع لمجموعة من الإجراءات و الشروط منها: (المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص76).

- قراءة المادة التعليمية المراد تدريسها والمتضمّنة في الكتاب المدرسي بإمعان لأجل صياغة أهدافها بشكل واضح ودقيق.
- الإطّلاع على دليل المنهاج التعليمي المعد للمادة المراد تدريسها، للتعرف على أهداف المادة ومحتواها.
- تحليل محتوى المادة إلى مكوناتها المعرفية من حقائق- مفاهيم - مبادئ وقواعد وتعميمات - واتجاهات- وإجراءات.

- تصنيف هذه المكونات إلى تلك التي سُنَّي القدرات العقلية من تذكّر- فهم- تطبيق - تحليل - تركيب - تقويم". وبعد تدرُّج المعلّم في هذه الإجراءات، يأتي إلى صياغة عبارة الهدف التعليمي/التعلُّمي للمادة التعليمية المراد تدريسها على أن تتضمّن الصياغة الشروط الآتية:
- "الأداء المتوقَّع أن يظهره المتعلم.
- الشرط التعليمي الذي سيتحقّق الهدف التعليمي في ضوئه.
- معيار جودة وكفاية الأداء بمستوى مَرَضِيّ.
- تحديد وقت انجاز الهدف الواحد، ثم تحديد المدة الزمنية اللازمة لانجاز جميع الأهداف خلال السنة الدراسية.
- أن يراعي في الأهداف إمكانية التحقيق، ومعقولية العدد، وأنها لا تحتاج إلى تكلفة باهظة لإنجازها.
- مراعاة صياغة أهداف تعليمية متنوعة وشاملة في المجالات (المعرفية، الوجدانية، المهارية) ومستوياتها المختلفة.
- أن تكون الأهداف مناسبة لخصائص المتعلمين ومنها القدرات العقلية". (ص77).

د. مستويات الأهداف التعليمية:

تم تصنيف الأهداف التعليمية تصنيفات متنوعة "في ضوء معايير متنوعة بعضها يتعلق باحتياجات المجتمع، والأخرى باحتياجات المتعلمين وبأنماط السلوك، ومحتوى المادة الدراسية" (المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص67). غير أنّ أكثرها شيوعاً هي تلك التي تصنفها وفق نوع السلوك إلى مجالات ثلاث وهي:

- أهداف المجال المعرفي.
- أهداف المجال الوجداني.
- أهداف المجال المهاري.

أولاً: مستويات الأهداف في المجال المعرفي (العقلي):

المجال المعرفي- ويطلق عليه المجال العقلي، إشارة إلى العمليات العقلية- وهو بدوره ينقسم إلى مستويات متدرّجة في الصعوبة. ورغم تعدّد التصنيفات لهذا المجال إلا أنّ أكثرها تداولاً هو: تصنيف (بنجامين بلوم) وعُرف باسمه "تصنيف بلوم للمجال المعرفي"، حيث صنّفه إلى ستّة مستويات متدرّجة في الصعوبة على شكل هرم، قاعدته مستوى المعرفة والتذكر، وقمّته مستوى التقويم (التقييم) وهذا بيّانها:

1. مستوى الحفظ أو التذكّر أو المعرفة: وهو أدنى مستويات المجال المعرفي، ويركّز هذا المستوى على تنمية قدرة المتعلم على استرجاع المعارف والمفاهيم التي لُقِّنها في الأنشطة التعليمية السابقة، ويشمل "استرجاع معلومات كثيرة تتدرّج من الحقائق الدقيقة والمفاهيم العديدة إلى التعميمات والنظريات الكاملة" (مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، نزال شكري حامد، ص 142). ومن أمثلة الأفعال التي توظّف في صياغة هدف تعليمي من مستوى الحفظ والتذكر: يذكر- يعدّد- يحدّد- يعرّف- يسيّي... الخ.

مثال: أن يعدّد التلميذ جوازم الفعل المضارع عقب درس الجوازم، في مدة زمنية لا تتجاوز دقيقة واحدة.

2. مستوى الفهم، أو الاستيعاب: ويتعلق هذا المستوى بقدرة التلميذ على إدراك معنى المادة التعليمية التي درسها، وتقديمه عرضاً وتعريفاً لها بأسلوبه الخاص، وإمكانية توظيفها في تعلّماته اللاحقة. ومن أمثلة الأفعال التي يمكن توظيفها في صياغة هدف تعليمي من مستوى الفهم، أو الاستيعاب: يترجم (فهّمه للعبارة) - يستنتج- يُلخّص- يكتب (بلغته الخاصة) - يشرح... الخ.

مثال: أن يلخّص التلميذ (شفهيا، أو كتابيا) قصة قرأها.

2. مستوى التطبيق: ويعتني هذا المستوى بقدرة التلميذ على تطبيق وتوظيف ما تمّ معرفته واستيعابه في المستوى الأول والثاني من المجال المعرفي السابقين، وذلك من خلال "مواقف تعلّمية جديدة، وداخل الصف، أو في الحياة العملية" (مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، نزال شكري حامد، ص143). ومن أشهر الأفعال التي يمكن توظيفها في صياغة هدف تعليمي من مستوى التطبيق:

(يوظّف - يستخدم - يبرهن - يطبّق - يحسب - يعرب «جملة»).

مثال: أن ينجز التلميذ، تدريبات الوقفة التقييمية في كتاب القراءة دون مواجهة أدنى صعوبة.

3. مستوى التحليل: يسعى هذا المستوى إلى معرفة مدى قدرة التلميذ على تجزئة المحتوى إلى عناصره، أو أجزائه التي يتألف منها، وتحليل العلاقات القائمة بين مكوناته (حقائق- مفاهيم - تعميمات - نظريات)، وهذا المستوى يتطلب تدجّج التلميذ بالمستويات الأولى لبلوغه المستوى المطلوب.

ومن أبرز الأفعال التي يمكن استخدامها في صياغة هدف تعليمي من مستوى التحليل: (يحلّل - يقارن - يوازن - يستخرج - يشطّب - يصنّف - يفرّق... الخ).

مثال: أن يستخرج التلميذ من نص قرائي: الجمل الفعلية جميعها.

4. مستوى التركيب: يتوجّه هذا المستوى بالمتعلم، إلى تركيب وتشكيل تلك العناصر والأجزاء التي تم تفكيك المحتوى إليها، وفق أسلوبه وبطريقته الخاصة. ومن أبرز الأفعال التي يمكن استعمالها في صياغة هدف تعليمي من مستوى التركيب: (يُشكّل - يُركّب - يُكوّن - يُرتّب - يصوغ... الخ).

مثال: أن يوظّف التلميذ "كلمة" في جملة مفيدة. / أن يُرتّب التلميذ جملا ليُشكّل فقرة.

5. مستوى التقويم: ويمثل هذا المستوى أعلى مستويات المجال المعرفي، ولا يبلُغه التلميذ إلا من خلال مروره بالمستويات السابقة؛ "ليحكم على قيمة المواد التعليمية في ضوء معايير داخلية خاصة بالتنظيم، وأخرى خارجية تتعلق بالهدف من التقويم. وقد يحدّد المتعلم بنفسه هذه المعايير، أو قد تُعطي له جاهزة من الآخرين" (مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، نزال شكري حامد، ص144). ففي هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على الحكم على جودة النصوص، وانسجام معانيها، وترابط أفكارها، أي: يمارس المتعلم نقدا للنص.

ثانياً: مستويات الأهداف في المجال الوجداني (العاطفي، الانفعالي):

إذا كان المجال المعرفي بمستوياته يهدف إلى تنمية القدرة العقلية للتلميذ، من تذكر وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب، وصولاً إلى إصدار الحكم على قيمة المادة المعرفية فإن المجال الوجداني يهدف إلى تنمية القدرات النفسية (المشاعر والأحاسيس) التي تتحكم في صقل شخصية التلميذ، من اتجاهات، وميول، وقيم، ومشاعر. وقد تعدّدت تصنيفات المجال الوجداني - مثلما حدث مع المجال المعرفي- لذا نقتصر على ذكر أبرز هذه التصنيفات، وأكثرها تداولاً، ألا وهو: (تصنيف كراثول وزملانه) الذي حدّو "بلوم" في تصنيفه عندما "قام سنة (1964م) بإعداد نظام تصنيفي هرمي للأهداف الوجدانية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس، والمبدأ التنظيمي المستخدم في هذا التصنيف هو التضمين الداخلي ويقصد بذلك تبني وتشرب الطالب (التلميذ) سلوكاً ومعايير وقيم فردية أو جماعة أو مجتمع" (القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام، ص178-179).. حيث يتم الانتقال في هذا التصنيف للمجال الوجداني من مستوى الإحساس بالشيء والوعي به، إلى مستوى الاستجابة (قد تكون سلبية، أو إيجابية) إلى مستوى الاتّصاف بالقيمة، أو تركيبة من القيم وتبنيها أين يتم التطبّع بها وتظهر في أفعال التلميذ لاحقاً، كالنّفور من الظلم والتسلّط، واحتقارهما، وحبّ الخير والتعاون. وتتمثّل هذه المستويات حسب ترتيبها من البسيط إلى المعقّد في:

- الاستقبال.
- الاستجابة.
- إعطاء قيمة.
- التنظيم.
- الاتّصاف بالقيمة

والذي لاشكّ فيه أن معرفة تحقيق مستويات الأهداف الوجدانية، يتم عن طريق ملاحظة أفعال وأقوال المتعلم، وأنّ هذه المستويات لا تُحدّد بمادّة معيّنة، وإنّما تكون مُضمّنة في محتويات الموادّ كلّها. ممّا يجعل عملية تقييمها أكثر صعوبة، وأقلّ موضوعية. لذلك قبل عرض أمثلة لأهداف من مستويات المجال الوجداني، تدعو الضرورة إلى معرفة بعض الخصائص الوجدانية لكي نتمكّن من رصدها عن طريق الملاحظة.

• من الخصائص الوجدانية:

الميلول: "وهي أنماط من الانتباه الانتقائي، نحو بدائل من الأنشطة والاختيار فيما بينها دون تعرض لضغوط خارجية.

التدوّق: هو الوعي الانفعالي بأهمية شيء ما، ويتضمّن الاهتمام بقيمة هذا الشيء.

الاتجاهات: هي مشاعر إيجابية أو سلبية، موجّهة نحو كينونة اجتماعية معيّنة، أو مواقف أو مؤسسات، أو أشخاص، أو جماعات، أو أفكار.

القيم: هي "تصوّر فكري لما هو مرغوب فيه. أو ما يجب أن يكون مرغوباً فيه، ويؤثّر في انتقاء السلوك المناسب" (القياس والتقييم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علاّم، ص 176-177). كما أنها اعتزاز بأشياء، أو أفكار، تستمدّ قيمتها التربوية من دورها في توجيه الميلول والاتجاهات والالتزامات.

أمثلة لأهداف من مستويات وجدانية:

والخفة ومع تعدّد التصنيفات للأهداف التعليمية في المجال المهاري إلا أنّ أفضلها، "وأكثرها شيوعاً بين المربين هو تصنيف (إليزابيث سيمبسون) نظراً لسهولة وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريباً" (مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، نزال شكري حامد، ص 149). كما أنّ مستوياته تتدرّج في الصعوبة من البسيط إلى المعقّد وبيان هذه المستويات كالآتي:

1. مستوى الإدراك الحسي: يتعلّق هذا المستوى بتوجيه ملاحظة التلميذ وإدراكه للحركات التي يقوم بها المعلم والتي تفضي إلى أداء المهارة الحركية من مثل مسك القلم - الاستماع والإنصات إلى نطق الحرف، أو الكلمة، أو قراءة الجملة - ووضعية الوقوف أمام السبورة أثناء الكتابة - كتابة المعلم على السبورة وتنظيمها. وهذا المستوى موجه إلى المستويات الأولى من المرحلة الابتدائية، ولكنّه قد يستمر إلى نهايتها إذا لم يتم الارتقاء بالتلميذ إلى مستوى أعلى، وأفضل طريقة للتعلّم في هذا المقام، هي القدوة في التصرفات من قبل المعلم، وأفضل وسيلة للتقييم والتقويم هي ملاحظة أداء المهارة المطلوبة سواء كانت قراءة، أو كتابة.
2. مستوى الميل أو الاستعداد: وهذا المستوى من مستويات المجال المهاري كما يلاحظ يتداخل مع مستويات المجال الوجداني- كما سبق ذكره- وحتى مع المجال المعرفي وذلك يرجع إلى أنّ "استعداد المتعلم للقيام بنوع من العمل، يشمل كلا من الميل الجسمي أو استعداد الجسم للعمل، والميل العقلي أو استعداد العقل للعمل، والميل العاطفي أو الرغبة في العمل. ويؤثّر كل نوع من أنواع الميول في النوعين الآخرين" (مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، نزال شكري حامد، ص 150). أي: ضرورة توقّف (الإحساس والرغبة والقدرة) عند المتعلم للقيام بالمهارة المطلوبة وإتقانها، ولن يتمكن من إتقانها ما لم يكن يمتلك القابلية والقدرة، لأنّ إتقان المهارة يتطلب اهتماماً وتركيزاً كبيرين (وهما جوهر الميل). ونتيجة لهذا التكامل بين المجالين وجدنا الكثير من التربويين والمؤلفين يطلقون على المجال المهاري "النفسي الحركي" إشارة إلى ذلك الاقتران والتكامل، كما لا يخفى علينا أن حركة أطراف الجسم تعمل بتنبيه عصبي قادم من العقل.

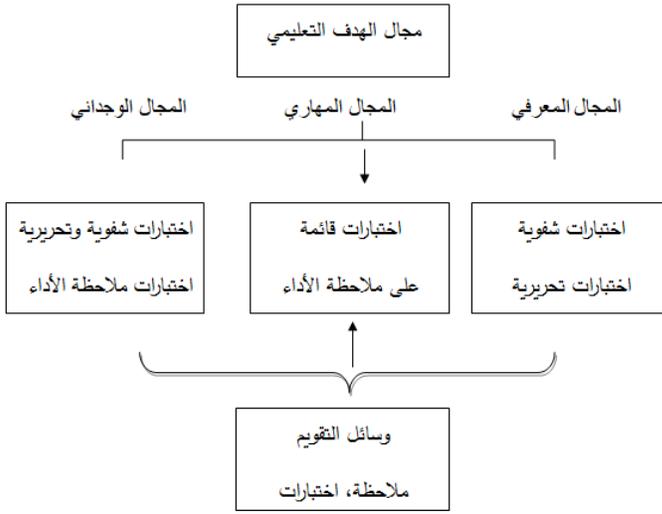
- فأداء المهارة يتطلب وجود قناعة في ضوء معرفة، وهما شرطان أساسيان لاكتسابها، وإتقان أداءها. مما يحتم على المعلم مراعاة جانب النمو العقلي (الاستعداد العقلي) في تدرّجه مع تلاميذه خاصة في المستويات الدنيا، والتحلي بالصبر لإكسابهم الأداء الصحيح والمتقن (كتابة / قراءة جهرية).
3. مستوى الاستجابة الموجهة (التقليد): في هذا المستوى يبدأ المتعلم أداء المهارة بتقليد معلّمه، سواء في النطق، أو في كتابة الحروف والكلمات، وقبل ذلك في مسك القلم ووضعية الجلوس أثناء الكتابة.
4. مستوى الآلية أو التعويد: يتّجه هذا المستوى بالمتعلم إلى تخفيف الجهد والعناء؛ نتيجة لتمرنه على أداء المهارة باستمرار، برعاية وتوجيه المعلم، حيث يصبح أداؤه عادة جارية يقوم بها بطريقة آلية، دون إمعان تفكير، فالمتعلم الذي سبق له وأن قام بنطق الحروف والكلمات اقتداءً بمعلّمه، وبكتابة الحروف على السبورة أو الكراس في المراحل الأولى لتعلّمه، يمكنه في المراحل اللاحقة من كتابة وقراءة جمل وفقرات مختلفة الأحجام بأقلّ جهد مبدول، وفي مدة زمنية قياسية.
5. مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة: أما في هذا المستوى من المستويات المهارية، فيتّجه الاهتمام والتركيز إلى "الأداء الماهر للحركات، والتي تتضمن أنماطا من الحركات المختلفة والمعقدة. وتقاس الكفاءة هنا بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء، وبأقلّ درجة ممكنة من بذل الجهد" (مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، نزال شكري حامد، ص152). فتحكّم التلميذ في المهارة على هذا المستوى، يقاس بمدى دقّة أدائه مع السرعة في الإنجاز. ومثال على هدف تعليمي من المجال المهاري، وفي مستوى الاستجابة المعقدة: يكون لدى التلميذ من الاستعدادات والتعود في الكتابة مثلا، ما يؤهله لكتابة فقرة من خمسة أسطر، تُملى عليه، بخطّ سليم، وخالٍ من الأخطاء، وفي مدة زمنية لا تتجاوز أربع دقائق. وفي القراءة، على قراءة فقرة من نصّ في حدود ثمانية أسطر قراءة جهرية متّصلة معبّرة عن المعاني، في حدود دقيقتان كأقصى مدة زمنية.

6. **مستوى التكيّف، أو التعديل:** بعد ما يتوصّل التلميذ إلى مرحلة الأداء المتقن للمهارة بالشروط اللازمة، يمكّنه ذلك للانتقال إلى مرحلة التعديل لأنماط الحركة بما يتماشى مع الأداء المتقن للمهارة. وذلك بفضل تحكّمه في شروط الأداء المتقن التي تمثل معايير الحكم لديه، كأن يصدر حكماً على أداء غيره للمهارة، أو يصحّحه بما يتوافق مع الأداء السليم للمهارة. (أن يتمكن التلميذ من تصحيح الخطأ الكتابي لزميله بعد اكتشافه).

7. **مستوى الأصالة أو الإبداع:** يمثل هذا المستوى قمة المستويات في المجال المهاري يتجّه فيه أداء التلميذ للمهارة إلى التميّز والإبداع بما صار يمتلكه من خبرة طويلة وأداء دقيق لها.

بعد هذا العرض لمستويات المجالات الثلاثة لأنماط السلوك (التفكير، الإحساس الحركة) التي تسعى الأهداف التعليمية لقياسها. يبرز للعيان أن أهمّ وأنسب وسيلة لقياس أهداف من مستويات المجال الوجداني والمهاري، هي الملاحظة المنظمة لأداء المتعلم بينما أفضل وسيلة لقياس أهداف من مستويات المجال المعرفي هي الاختبارات بنوعها الكتابي والشفهي. فمجال الهدف التعليمي يفرض الوسيلة المناسبة لقياس مدى تحقّقه والمخطط الموالي يوضح ذلك:

(المخطط 02):



(المخطط 02): مخطط يوضح علاقة مستوى الهدف التعليمي بوسيلة

القياس.

- يلخص المخطط أعلاه طبيعة ومستوى الهدف التعليمي، ووسيلة القياس المناسبة. فكلما كانت وسيلة القياس والتقييم مناسبة لمستوى الهدف التعليمي كان التقييم صادقا وموضوعيا، فتنوع وسائل القياس ضرورة لتحقيق نمو متكامل ومتزن لدى المتعلم في المجالات الثلاث (المعرفي، المهاري، الوجداني).
- من خلال المخطط تبرز أهمية الاختبارات الشفوية، والاختبارات القائمة على ملاحظة الأداء، خاصة في مجال تعليم اللغات، والمتتبع للممارسات التعليمية يلاحظ قلة استعمالها أو انعدامها.

خاتمة:

تتضمن هذه الخاتمة، خلاصة لما جاء في البحث، وأهم النتائج المتعلقة

بعملية

التقويم ومراحله :

1. الاختبار وسيلة من وسائل القياس، وليست الوسيلة الوحيدة، يستخدمها المقيّم لجمع المعلومات عن الموضوع محل التقييم.
2. التقييم عملية منظّمة تستند إلى مجموعة متنوّعة من وسائل القياس، لجمع معلومات كافية وتحليلها، لإصدار أحكام، واتخاذ قرارات صادقة وموضوعية على الظاهرة، أو السلوك محلّ التقييم.
3. التقويم عملية منظّمة وهادفة، تشمل مرحلة التقييم، وتضيف عليها مرحلة اقتراح الحلول ومعالجة التّقائص، في ضوء نتائج عملية التقييم.
4. وجود التداخل والخلط في الاستعمال للمصطلحات القريبة من مصطلح التقويم في مفهومها، ينعكس سلبا على ممارسات المشتغلين بالمنظومة التربوية، والقائمين بعملية التقييم/والتقويم.
5. تتوقّف فائدة عملية التقويم على مدى استخدام نتائج مرحلة التقييم في خدمة تعلّات التلاميذ وإثرائها.
6. التقويم عملية مندمجة مع عملية التعليم والتعلّم، وهي المصدر الأساس للتغذية الراجعة للمعلم والمتعلم على حد سواء.
7. يتوقّف نجاح عملية التقييم/والتقويم على مدى وضوح الهدف المراد تحقيقه من عمليتي التعليم والتقويم، وقابليته للملاحظة والقياس، ومدى مناسبة الوسيلة المستعملة في القياس.
8. التقويم عملية شاملة، لا تقتصر على المعارف التي حصلها المتعلم فقط ، بل تتعدّى ذلك إلى مدى اكتساب المتعلم لمهارات الممارسة، التي تتشكّل عن طريق الأداء العاكس لمعرفة ، والتي تساعد على نقل تعلّماته، والاستفادة منها في مجابهة ما قد يعترضه في حياته اليومية.
9. تعدّ الاختبارات الكتابية، الوسيلة التقييمية المهيمنة في المدرسة الجزائرية، المقترصة على الجانب المعرفي، ممّا حال دون تحقيق مساعي اعتماد المقاربة بالكفاءات، التي تتطلّب وضعيات مناسبة، لدمج مجموعة من المعارف والمهارات، بطريقة منظمة وواعية، من قبل المتعلم لإنجاز مهمة ما.

وتجدر الإشارة إلى أنه رغم ما تم من إصلاحات في مناهج الجيل الثاني ، ظل التقويم - وهو العنصر الأساس الذي كان من المفروض التركيز عليه- مثلما عهدناه مقتصرًا على وسيلة القياس المهيمنة المتمثلة في الاختبارات التحريرية ، متناسية وسائل قياس هامة في مقدمتها الاختبارات الشفهية ، والاختبارات المعتمدة على ملاحظة الأداء.

قائمة المراجع:

- مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، نزال شكري حامد، دار الكتاب الجامعي، الإمارات المتحدة، ط1، 2003.
- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- استراتيجية التدريس، زكي بن عبد العزيز بودي ومحمد سلمان الخزاعلة، الخوارزمي للنشر والتوزيع، الدمام، السعودية، ط1، 2012.
- تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه واستخداماته ، رشيد أحمد طعيمة ، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، د.ط، 2008.
- التدريس الهادف، محمد الدريج، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.
- علم النفس التربوي للكبار، صلاح الدين شروخ، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، 2008.
- القياس والتقويم التربوي، إيمان "محمد شاكر" أبو غربية، دار البداية، عمان الأردن، ط1، 2009.
- القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، صلاح الدين محمود علام، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- لسان العرب، جمال الدين بن مكرم بن منظور، المجلد12، دار صادر للطباعة للنشر بيروت، لبنان، ط1، 2000.
- محيط المحيط، بطرس البستاني، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 1998.

- المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003.
- المدخل إلى التدريس بالكفاءات، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة الجزائر، 2002.
- المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2006.
- الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، محمد الصالح حثروبي، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، طبعة جوان 2011.