



التقويم التربوي في العملية التعليمية

*L'évaluation éducative et l'opération
d'enseignement*

د.فايزة ربال

جامعة الجزائر2

الملخص:

نحاول من خلال هذا المقال أن نساهم في توجيه القائمين بعملية التقويم التربوي في المدارس، وذلك من خلال التعرف على أهم العناصر التي تخضع للتقويم والمتمثلة في تقويم الأهداف، الوسائل التعليمية المستعملة الطرق: المحتويات، وحتى وسائل التقويم نفسها، وكذا التعرف على أنواع التقويم الثلاثة: التشخيصي، المستمر والتحصيلي، والأدوات المعتمدة لتقويم المتعلمين وذلك من أجل الكشف عن الثغرات التي يقعون فيها والعمل على تشخيصها وإصلاحها.

Résumé :

A travers cet article nous essayons à contribuer dans l'orientation des personnes qui assurent l'évaluation éducative dans les établissements et cela a travers des savoirs sur les principaux éléments qu'on doit cibler dans l'évaluation nous citons : l'évaluation des objectifs ; les outils utilisés pour l'enseignement, les méthodes et les moyens d'évaluation. Ainsi de reconnaître les trois

évaluations tel que : l'évaluation primaire, Continu et finale et les utiles utilisés pour l'évaluation des apprenants. Et cela pour but de découvrir les erreurs faites par les enseignants pour les identifier et les corrige

مقدمة:

صار التقويم التربوي في عصرنا هذا يشد اهتمام المرين والقائمين بشؤون المدرسة. وتزايد هذا لاهتمام راجع إلى أنّ الأسرة التربوية بعد أن كانت منطقية على نفسها مغلقة عمّا يدور حولها ويحيط بها، إلا أنها أصبحت الآن بحكم التطورات السريعة في مجالات الحياة المختلفة وبحكم المهمة الموكلة لها مجبرة على تحسين مردودها نوعا وكما وذلك بمطابقة أهدافها لحاجيات ومطالب المجتمع، تلك الحاجيات التي هي في تطور دائم ومرغمة أيضا على مراجعة مناهجها. (المحتويات، الطرائق، الوسائل وغيرها).

والتقويم ليس عملا جديدا في المجال التربوي؛ فقد مورس عبر التاريخ الطويل في أشكال ومراحل التعليم المختلفة. لقد كان المتعلم يتعرض لأنواع من القرارات والإجراءات (الانتقال، الإعادة، الطرد، الإجازات والعقوبات.....). إلا أن التقويم في نموذج التدريس الهادف عملية أشمل وأعم من النقطة ومن الحكم النهائي إنه متعدد الموضوعات متنوع العناصر شامل ومستمر يشخص ويصحح ويكون. (حثروبي، 1999). وكما يقول علام (2004) فالعبرة ليست بالأداة في حد ذاتها وإنما بالأسلوب المنهجي المنظم في جمع البيانات والمعلومات المناسبة للمجال المراد تقويمه وتفسيره هذه البيانات المستمدة من أدوات قياس مختلفة تفسيرا موضوعيا دقيقا حتى لا تكون التفسيرات مضللة. (علام، 2004).

فالتقويم لا يعتمد على المعارف فحسب بل يتعداها، فقد يخطئ المتعلم لأنّ معارفه ناقصة أو خاطئة أو لاستعماله إستراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب، فبعد أن يكتشف المعلم موقع عجز المتعلم، يتدخل ليؤججه مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركا في علاجها، كما يقوم بتغيّر نظرة المتعلم إلى نفسه بطريقة ايجابية، لأنّه عندما يكتشف أن تعثره له علاقة باستراتيجية تعلمه، وكيفية تنظيم وقته، ونوع التمارين التي ينجز فإنّه سيؤمن بأنّ هذه العوامل الخارجية المتغيرة قابلة للتصويب والتعديل إن هو تحكّم فيها وضبط كيفية التعامل معها.

ومن هذا المنطلق جاء هذا المقال لعلّه يساهم في تنوير القائمين بعملية التقويم التربوي في المدارس وذلك من خلال التعرف على أهم العناصر التي تخضع لتقويم والمتمثلة في تقويم الأهداف، الوسائل التعليمية المستعملة، الطرق، المحتويات، وحتى وسائل التقويم نفسها وكذا التعرف على أنواع التقويم الثلاثة والأدوات المعتمدة لتقويم المتعلمين وذلك من أجل الكشف عن الثغرات التي يقعون فيها والعمل على تشخيصها وإصلاحها.

أولا: تحديد المفاهيم:

1.التقويم التربوي: يمكن تحديد مفهوم التقويم التربوي بالتعرف أولا على معنى كلمة " تقويم" وذلك على المستويين اللغوي والاصطلاحي وفي هذا الإطار فإنّ الأصل اللغوي لكلمة تقويم هو الفعل " قوّم" فيقال " قوّم الشيء تقويما أي عدّل مساره للجهة المرغوبة وأصلح نقاط الاعوجاج والقصور فيه". (جبران، 1992). وعلى المستوى الاصطلاحي توجد تعريفات عديدة لمصطلح التقويم فيمكن تعريف التقويم بأنّه: تقدير قيمة شيء، ويختلف مفهوم التقويم باختلاف فلسفة الشخص الذي يزاوله، فالبعض يرى أنّ التقويم التربوي مجرد امتحان يخضع له المتعلم في مادة دراسية معينة لتحديد مستواه

في تلك المادة، وهذه هي الرؤية الضيقة لمفهوم التقويم التربوي، أما المفهوم الواسع للتقويم فيتضمن إصدار حكم على المتعلم مع الأخذ في الاعتبار قابلية هذا المتعلم للمادة الدراسية، والعمليات العقلية التي مارسها أثناء تعلمه وميوله واتجاهاته العلمية. ومهاراته العملية، ورغبته في العمل والتعلم وغير ذلك من العوامل التي تؤثر على مستواه وناتج تعلمه. العاني، (1996).

بهذا يمكن القول أن التقويم التربوي يشتمل على شقين أساسيين: الشق الأول هو تشخيص نقاط الضعف والخلل والقصور في أي عنصر من عناصر المنظومة التربوية. أما الشق الثاني فهو اتخاذ القرارات والإجراءات الكفيلة بعلاج وإصلاح ما يتم الكشف عنه من مواطن الضعف والقصور.

2.التقدير: إن المقصود بالتقدير هو التخمين الذاتي مثلاً: أقل من - أكثر من - ضخم - هزيل - أقل دقة - أكثر دقة هي تقديرات كيفية لا ترقى إلى القياس الكمي.(بوسنة،2007).

3.القياس: على حسب أنور عقل بأنّ القياس تقدير الأشياء والمستويات تقديراً كمياً وفق إطار من المقاييس المدرجة وقد بنى هذا التعريف على فكرة ثورندايك السائدة والتي تقول أن "كل ما يوجد يوجد بمقدار وكل مقدار يمكن قياسه".(عقل، 2001 :ص52).

إنّ القياس هو عملية وصف الظواهر وصفاً كمياً بغية الحصول على نتائج أو معلومات باستخدام وسائل ملائمة تمكن من معرفة دلالات الظواهر الموصوفة بالرجوع للمعايير المعتمدة.

ثانياً:موضوع التقويم: إن التقويم لا يتعلق بنتائج التلميذ فقط بل يمتد إلى تقويم الوسائل التعليمية التي تستعمل وكذا الطرق، الأنشطة، المحتويات حتى وسائل التقويم نفسها، إذن أين يكمن الخلل؟ بدون شك قد يكون في إحدى العناصر التالية:

1-تقويم الأهداف: قد يكون سبب عدم تحقق الأهداف المرجوة نتيجة الخلل في الأهداف نفسها إما في تحديد الهدف، اختياره أو مضمونه.

1-1- من حيث الاختيار: فقد لا تلاءم الأهداف المنتقاة مستوى التلاميذ ومكتسباتهم القبلية وقدرتهم العقلية وحوافزهم على التعليم.

1-2- من حيث التحديد: درجة عموميته أو خصوصيتها أو إجرائيتها. 1-3- من حيث تصنيف الهدف: فقد تكون الأهداف التي صنفها المدرس قد لا تلاءم الانجاز الذي سيقوم به التلميذ.

2- تقويم المحتوى: قد يكون الخلل في علاقة الهدف بالمحتوى، تنظيم المحتوى أو علاقة المحتوى بمستوى التلاميذ.(خالدي وسري، 1995).

1-2- علاقة الهدف بالمحتوى: فقد تكون الأهداف محددة توجي بمجال، والمحتويات تتعلق بمجال آخر.

2-2- مدى ملائمة الوسائل والأدوات المستعملة: فقد تكون الوسائل غير ملائمة للأهداف من حيث: وظيفتها، صلاحيتها، جودتها أو وفرتها 2-3- تنظيم المحتوى: فقد لا يتمكن المدرس من تنظيم المحتوى للمعارف السابقة والمعارف الجديدة.

2-4- ملاءمة المحتوى لمستوى التلاميذ: قد يقدم المدرس محتويات لا تلاءم مستوى واهتمامات التلاميذ.

3- تقويم الطرق والوسائل: تكون مواطن الخلل في النقاط التالية:

1-3- ملائمة الطرق للأهداف: فقد يحدد المدرس أهدافا معينة ولكنه يتبع طرقا أخرى .

2-3- مدى تحكم المدرس في الطرق : قد يوظف المدرس طريقة معينة وهو لا يتحكم في مقتضيات تطبيقها.

4- تقويم التقويم: ونعني بذلك تقويم الأدوات أي (الأسئلة) التي يستعملها المدرس، فحتماً أنّ هذا المدرس سينظر إلى ما يلي:

1-4- مدى ملائمة أدوات التقويم للأهداف: عندما تكون الأسئلة ملائمة للأهداف التي حددها المدرس، فإنه بذلك يتمكن من معرفة إذا كان الهدف محققاً أم لا ولكن لا يستطيع أن يعرف مدى تحقيق الأهداف مادامت أدوات التقويم نفسها لا تفي بالغرض.

2-4- مدى دقة صياغة الأسئلة: إذ يحدث أحيانا أنّ التلاميذ لا يفهمون الأسئلة لالتباس ما في الصياغة وقد تتضمن أفعالاً قابلة لتأويل.

3-4- مدى ملائمة شروط الإنجاز: فقد تحدد شروطاً غير ملائمة مثل الوضعية التي سيكون عليها التلميذ، الأدوات المسموح بها أو الممنوع استعمالها، ووقت الانجاز. (خالدي وسرير، 1995: ص90).

ثالثاً: أنواع التقويم التربوي: يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع وهذا تبعاً للأساس المعتمد في التصنيف ونحن من خلال هذا المقال سوف نركز على تصنيف عملية التقويم في ضوء الأهداف التي تركز عليها والمتمثلة في:

1- تقويم تشخيصي: فهو يهدف إلى مساعدة المعلمين على تحديد نقطة البداية في التدريس لأنه يساعدهم في تحديد ما يعرفه المتعلمين وما لا يعرفونه من مفاهيم وحقائق ومعلومات متعلقة بالدرس أو المقرر الذي يريدون تدريسه، حتى يستطيع المعلمون التخطيط الجيد للأنشطة التعليمية (عقل، 2001: ص60). كما يمكن القول أنه إجراء عملي نقوم به في بداية سنة دراسية أو دورة أو مجموعة دروس أو جزء من درس حتى

نتمكن من الحصول على بيانات ومعلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في المكتسبات السابقة كما يمكن اتخاذ الإجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق قدر الإمكان(خالدي وسرير، 1995:ص94). ومن أساليبه تشخيص أخطاء المتعلمين التي هي بمثابة مؤشرات دالة على قصور التحصيل لدى المتعلم يمكن الانطلاق منها وتحويلها إلى أهداف تعليمية حقيقية.(De Vecchi.2000). ويمكن أن نلخص أهداف التقويم التشخيصي فيما يلي:

- معرفة مستوى التلاميذ والحصيلة النهائية المألقوه من تعليم سابق فيما قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه.
- يمكن من التنبؤ بسلوكيات التلاميذ في مختلف مواقف التعليم.
- اكتشاف مواقف التلاميذ وحوافزهم تجاه المادة.
- يتيح للتلاميذ فرصة الإفصاح عن مشاكلهم وخصوصا المنهجية أو المعرفية منها حيث يسهل للمدرس عملية تصحيح مجهودهم.
- يجعل التلاميذ يدركون أن التنقيط ليس هدفا أساسيا وهذا يتمكن من أن يظهر نقاط ضعفهم دون خوف من التنقيط .
- إثارة دافعية التلاميذ لبذل المزيد من الجهد للتعلم. (خالدي وسرير، 1995: ص96).

كيفية انجاز التقويم التشخيصي: من الأشكال التي يلجأ إليها المدرسون يمكن ذكر بعضها:

- أ-تمرين تمهيدي: في بداية الدرس ولها علاقة بالدرس القديم.
- ب-أسئلة محددة في بداية الدرس: هنا يلجأ المدرس إلى حوار عمودي.
- ج-الواجبات المنزلية: غرض المدرس منها هو الاستعداد القبلي للدرس.(خالدي وسرير، 1995: ص97).

وبهذا يتبين لنا من خلال هذا النوع من التقويم أن المعلم يكون كملاحظ محلل لسلوكيات التلاميذ المختلفة ليتمكن فيما بعد من تحديد الأرضية التي ينطلق منها لأداء فعله التربوي في أحسن الظروف.

2 - التقويم التكويني: هو إجراء يمارس خلال عملية التدريس حيث يرى علام صلاح الدين محمود أنه في ظل التقويم (البنائي) المستمر فإن المعلمين يكونون في وضع أفضل لجمع معلومات من نوعية جيدة تتعلق بالمتعلمين عبر مدة زمنية ممتدة والاستخدام الأفضل لهذه المعلومات في التغذية الراجعة التي يقدمونها للمتعلمين وعليه يمكن استخدام هذه الطريقة التقويمية الجديدة في حفز تعلم المتعلمين كذلك قياس نواتج التعلم بدرجة أكثر صدقا. (علام، 2007:ص46). وما يؤكده دانيلهاملين D. Hameline في تعريفه " يكون التقويم تكوينيا إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للتعلم حول تطوره أو ضعفه واستعمل كوسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف (D. Hameline.1983). كما أنه يلعب دورا مهما في عملية التعلم ويطور نشاط المتعلم أثناء الدرس وهو يقدم تغذية راجعة مستمرة لتحسين التعلم وبالتالي إتقان الكفاءات والمهارات الأساسية المطلوبة من المتعلم (Majer.1977). وهناك عدة دراسات بحثت عن فعالية التقويم المستمر (التكويني) في عملية التعليم، إذ أظهرت كل من دراسة أندرسن (1973) Anderson ودراسة بلوك (1973) Block الأثر الإيجابي الفعال في نتائج التلاميذ وتتفق هذه النتيجة وما أعدته دراسة القيسي (1995) التي أثبتت هي الأخرى دور التقويم المستمر في تشخيص جوانب القصور في قدرات التعلم، وإسهامه في رفع كفاءة التعلم وكذا الحال بالنسبة لدراسة السعدون (2000) التي أثبتت فاعلية استعمال الاختبارات القصيرة بصورة متكررة يؤدي إلى نتائج ايجابية في أداء التلاميذ. (عادلة، 2008).

وبما أن التقويم التكويني ينجز خلال عملية التدريس فإن أهدافه تتمثل في النقاط التالية :

- يمكن المدرس من معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية.
- يمكن المدرس من قياس مستوى التلاميذ في أي مرحلة من مراحل الدرس التي يقطعها.
- يساعد المدرس من التحكم في الفعل التعليمي بحيثلا ينتقل من مقطع إلى آخر إلا بعد تحكم التلاميذ في المقطع الأول.
- يبين لتلميذ نوع الصعوبات التي تعترضه خلال درس أو مجموعة دروس .
- يتيح للتلميذ إمكانية التعرف على درجة مسيرته للدرس ومدى تحكمه في معارفه ومهاراته أو قدراته. (خالدي وسرير، 1995 :ص100).

كيفية انجاز التقويم التكويني: ولإنجاز ذلك يقوم المعلم بما يلي:

- أ- إعطاء أسئلة ذات اختيار متعدد يختار التلميذ منها الجواب صحيح.
- ب- نصوص تتضمن فراغات يملأها التلميذ .
- ت- تمارين تطبيقية بسيطة حول الدرس.
- ث- يطلب منه انجاز رسومات أو تعطى له رسومات يضع عليها البيانات.(خالدي وسرير، 1995).

يمكن القول أن هذا النوع من التقويم هو تقويم مستمر ملازم لعملية التدريس ومصاحب لها جنباً إلى جنب وهو يهدف لتزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء وذلك لتحسين العملية التعليمية، ويعتمد هذا النوع من التقويم أساساً على الملاحظة والمناقشة والاختبارات القصيرة الأسبوعية أو الشهرية وبالتحديد يعتبر تقويماً مستمراً ملازماً مصاحباً للعملية التعليمية من بدايتها وحتى نهايتها،

وهذا النوع من التقويم يتوافق مع المفهوم الجديد والمتطور للتقويم، حيث أنه يوفر للمعلم والمتعلم تغذية راجعة بشأن أخطاء المتعلمين ومدى تقدمهم ومدى تحقيق الأهداف التعليمية عموماً. لذا فإنه بعد أن ينتهي المعلم من تدريس جزء من الدرس أو من الكتاب يجري عملية تقويم، وفي ضوء استجابات المتعلمين إما أن يواصل تقدمه بعد أن يطمئن على مستوى المتعلمين ونجاحهم في تحقيق الأهداف المرجوة في هذا الجزء أو أن يعاود الشرح، أو أن يغيّر من وسائله وطرقه في التدريس.

وفي حالة وجود أية صعوبات في ضوء نتائج التقويم المستمر على حسب أبو حويج مروان وآخرون على المعلم القيام بمعالجة ذلك مما قد يستدعي اللجوء إلى استخدام أساليب أو مواد تعليمية جديدة، أو إجراء معالجات جماعية أو فردية للتلاميذ من أجل بلوغ الأهداف (أبو حويج وآخرون، 2002)

3- تقويم نهائي (تحصيلي): يأتي هذا النوع من التقويم في الختام أو في نهاية برنامج تعليمي معين بهدف التعرف على ما تحقق من نتائج؛ والذي يأتي في نهاية الفصل أو العام الدراسي أو حتى المرحلة الدراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين مدى كفاءتهم في تحصيل ما تتضمنه الأهداف العامة للمقرر وإعطائهم شهادة بذلك. (عقل، 2001 : 62).

كيفية انجاز التقويم التحصيلي: يمكن حصرها فيما يلي:

1- في نهاية الدرس: أسئلة سريعة الإنجاز آخر الدرس الهدف منها اختيار مدى التحكم في الأهداف النهائية.

2- في نهاية محور (وحدة تعليمية): قبل الانتقال من وحدة إلى أخرى يجري هذا النوع من التقويم للتأكد من مدى بلوغ الأهداف المحددة.

3- في نهاية فصل أو سنة دراسية:

- أ- أسئلة شاملة تغطي مجموع الدروس المقررة (واجبات- فروض).
ب- الفروض المحروسة والاختبارات الفصلية والنهائية.(حثروبي،1999).

انطلاقا مما سبق يتبين لنا أن التقويم النهائي يحقق مجموعة من الأهداف يمكن تلخيصها فيما يلي:

- يمكن من قياس مستوى التلميذ والنتائج النهائية التي وصل إليها عند إنهاء فترة تكوينية معينة، مثل ما هو الشأن في امتحان شهادة التعليم الأساسي أو شهادة البكالوريا.
- يمكن من قياس الفوارق بين عناصر الفعل التعليمي من أهداف، ومحتويات، وطرق، ومدى ملاءمتها لبلوغ الأهداف المرجوة.
- معرفة إلى أي حد تم تحقيق الأهداف التي حددت لها الفترة التكوينية.
- معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المرجوة، والأهداف المحققة والتي لم تتحقق.(خالدي وسرير، 1995:ص 103).

يتضح مما سبق أن الفرق بين التقويم المستمر والختامي هو أن الأول يتعلق بتعزيز عملية التعلم وتهيئة المتعلمين للنجاح، بينما يتعلق التقويم الختامي بالدرجات وما يتبعه من إصدار أحكام تتعلق باجتياز الصفوف والبرامج والمشاريع. إن الفرق الآخر المهم بينهما أن التقويم المستمر يلتف مع عملية التعليم والتعلم ويتزامن معها، بينما تجرى عملية التقويم الختامي بعد عملية التعليم والتعلم، كما أنه من المهم أن يدرك المعلمون الفارق الأساسي بين النوعين، كما أنه من المهم أن يطبق المعلم بوعي التقويم المستمر ليعزز التعلم في بعض المواقف الصفية، وفي مواقف أخرى يطبق التقويم الختامي.

رابعاً: أدوات التقويم: تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم حيث تستخدم لقياس قدرات المتعلمين التحصيلية.

1-الاختبارات الشفوية : تعتبر من أقدم أنواع الاختبارات في العالم حيث يوجه المدرس للمتعلم عدة أسئلة يطلب منه الإجابة عليها؛ وبالرغم من قدم هذا الاختبار إلا أنه ما زال مستخدماً حتى وقتنا الحالي. (نبيل، 2002).

من مزاياها: لا تسمح بالغش، تمكننا من تقييم الأهداف المرجو تحقيقها، توفر فرصة المواجهة بين المعلم والمتعلم بحيث يكشف المعلم قدرات وإمكانيات المتعلمين المعرفية وتمكنه من حل مشكلات بعض المتعلمين الذين يواجهون صعوبات أكاديمية.

من عيوبها: تحتاج إلى وقت طويل في تحقيقها خاصة إذا كان القسم مكتظاً بعدد كبير من التلاميذ، لا توفر العدالة في توجيه الأسئلة، لا تخلو من الذاتية بين كل من المعلم والمتعلم.(نبيل، 2002). تتأثر نتائجها بعوامل نفسية مثل: الخوف، أو الخجل، أو الارتباك، أو عدم القدرة على التعبير السليم، أحياناً تكون غير عادلة لتفاوت مستويات صعوبتها، إذ قد يوجه المعلم سؤالاً صعباً إلى تلميذ، وسؤالاً أقل صعوبة إلى تلميذ آخر.(راشد، 2005: ص190).

ومن كل ما سبق نستخلص أنه لا يجب على المعلم أن يعتمد اعتماداً كلياً على الاختبارات الشفوية، أو يبالغ في استخدامها، وإنما عليه أن يستخدمها بجانب أنواع أخرى من الاختبارات، حتى يكون هناك نوع من التوازن والتنسيق بين وسائل التقويم المستخدمة؛ ومن جهة أخرى على المعلم ألا يتسرع في إصدار الحكم على مستوى تلميذ إلا بعد اختباره مرات عديدة.

2- الاختبارات الكتابية: تنقسم إلى نوعين:

1-2-الاختبارات المقالية: وهي الاختبارات التحريرية التي يطلب من التلاميذ فيها الإجابة عن عدد من الأسئلة التي يضمها الاختبار، وقد شاع استخدام هذا النوع من الاختبارات منذ زمن بعيد، ولا تزال الكثير من مدارسنا تأخذ به، وتعتمد عليه اعتمادا كبيرا لتحقيق غايات التقويم التي نسعى إلى تحقيقها.(راشد، 2005).وهو يستخدم لتقويم الأهداف التربوية التي يكون التعبير الكتابي فيها مهما كإجراء مقارنة بين شيئين، أو تكوين رأي والدفاع عنه، أو بيان السبب أو شرح المعاني والمفاهيم والألفاظ أو نقد العبارات والأفكار والمفاهيم، أو التلخيص أو التحليل وغيرها.(أبو حويج وآخرون، 2002:ص86). إن هذه الاختبارات لها علاقة بالأهداف المعرفية الإدراكية كما صنفها بلوم Bloom فمن خلالها نقيس الأهداف التي تحتوي على التركيب والتحليل(نبيل، 2002). والتي تنقسم إلى نوعين:

أ- اختبارات مقالية مفتوحة.

ب- اختبارات مقالية مغلقة.(أبو حويج وآخرون، 2002: ص54).

- من مزايا اختبارات المقال: سهولة الإعداد، تساعد في قياس قدرات كثيرة ومتنوعة ولاسيما القدرات المعرفية وتشخيص القدرة التعبيرية.(أبو حويج وآخرون، 2002:ص87). كما أنّها تكشف عن قدرة التلميذ على معالجة الموضوع المطلوب الكتابة فيه والتعرض لكل جزء منه وفقا لوزنه وأهميته، وكذلك قدرته على التفكير المنطقي؛ وفي بعض الأحيان قدرته على التفكير الإبداعي.(راشد، 2005: ص193).

- من عيوب اختبارات المقال: قصورها في قياس جميع القدرات صعوبة تحديد معايير واضحة لأداء المتعلمين على أسئلتهم وفيما يتسم به من الذاتية والبعد عن الموضوعية.(أبو حويج وآخرون، 2002:ص87). إذ يختلف أثر المصحح الواحد لها من وقت لآخر، كما يختلف تقدير أكثر من مصحح لنفس

السؤال، لا تمثل محتوى المادة العلمية التي درسها المتعلم، كما أنها لا تمثل الأهداف السلوكية المطلوب تحقيقها في أداء المتعلم.(عقل، 2001:ص203).

لذا يمكن القول أنها لا تمثل المقررات تمثيلا جيدا، وبالتالي يتأثر نجاح المتعلم فيها بدرجة كبيرة بالحظ والصدفة، فكثيرا ما تتأثر تقديرات المصححين بخط الطالب، أو حسن تنظيم إجابته، أو نظافة ورقة الإجابة، أو امتلاء ورقة الإجابة بكتابة المتعلم... لاسيما وأنها تعد من الامتحانات التقليدية خاصة وأنها تبدأ غالبا بكلمات: عدد، أذكر، اشرح، ناقش، قارن، متى حدث، أكتب كل ما تعرف عن....، ولهذا لا بد من تطويرها من قبل المختصين في مجال تصميم الاختبارات.

2-2-الاختبارات الموضوعية: يعتمد بعض الباحثين في تسمية هذا النوع من الامتحانات بالاختبارات لأن خطوات بنائها تشبه إلى حد كبير خطوات تصميم الاختبارات النفسية واختبارات التحصيل المقننة وتنسب لهذه الامتحانات صفة الموضوعية باعتبار أن بنودها تضمن بدرجة كبيرة تمثيل الموضوع المراد قياسه حيث أنها تشمل مختلف عناصر المادة التعليمية موضوع القياس ولهذا نجد عدد بنودها (الأسئلة) كبير، كما أن بنودها دقيقة وتتطلب أجوبة دقيقة ومحددة لا يمكن أن يختلف حولها الخبراء المختصون في الموضوع.(بوسنة، 2000: ص59). ومن أشهرها: الصواب والخطأ الاختبار من متعدد، المقابلة، التكميل، بالإضافة إلى ذلك فإن هذه الأسئلة تتناسب مع جميع المتعلمين من ناحية الفروق الفردية، وتحقيق جميع الأهداف التي وضعت من أجلها.(نبيل، 2002: ص57). وتجدر الإشارة إلى أن هناك نوع آخر من أنواع الاختبارات الموضوعية يتمثل في الاختبارات التي تعتمد على الصور والرسوم والمخططات.(أبو حويج وآخرون، 2002).

-من مزايا الاختبارات الموضوعية: أنّها اقتصادية في الوقت والجهد من حيث الإجابة عن أسئلتها أو تصحيحها إنّها تغطي معظم مفردات محتوى المادة الدراسية، أنّها تكون على درجة كبيرة من الصدق والثبات والموضوعية إذا بنيت على أسس سليمة.(أبو حويج وآخرون، 2002:ص93). كما أنّها اقتصادية، توفر الوقت والجهد، مناسبة لقياس الحقائق والمبادئ العلمية والمفاهيم.(عقل،2001: ص212).

-من أبرز عيوبها: تحتاج إلى جهد كبير في بنائها وصياغة أسئلتها، تتيح للمتعلم إمكانية تخمين بعض الإجابات.(أبو حويج وآخرون، 2002: ص93). كما أنّها لا تقيس مستويات عقلية عليا كالتحليل والتركيب والتقويم ولا تميّز بين المتعلمين الضعفاء والأقوياء في المادة الدراسية، تقيس قدرة المتعلم على التذكر ولا تقيس قدرته على الفهم.(عقل، 2001: ص211).

وهذا يمكننا القول أنه من خلال هذا النوع الحصول على وحدات اختباريه ممثلة لمعظم مواضيع المنهاج الدراسي، مما يمكننا من قياس قدرة المتعلم بدقة، ومن ثم الوقوف على نقاط قوته أو ضعفه.

3-الاختبارات الأدائية (العلمية): تعتمد على الأداء العملي وليس الأداء اللغوي النظري المعرفي، فهي تقيس قدرة هذا التلميذ على أداء عمل معين، وعلى تطبيق المعلومات النظرية التي اكتسبها، مثل قياس قدرته على تداول الأدوات وتشغيل الأجهزة، وقدرته على إجراء عملية التشريح، وفك وتركيب وتشغيل بعض الأجهزة، وقدرته على إجراء عملية التشريح، وتنفيذ بعض المشروعات وزراعة بعض النباتات. وفي هذا السياق يشير كل من Baker et (1997) إلى أن تقويم أداء التلميذ يقصد به تقويم الأداء العملي في أثناء تنفيذ هذا التلميذ لنشاطات التعلم. كما تشير سحر عبد الكريم(2000).

-من أهداف الاختبارات الأدائية: قياس التحصيل الذي وصل إليه المتعلم في مواد التدريب العملي، تستخدم في تشخيص التأخر في بعض المهارات العملية، وتسمى هذه الحالة بالاختبارات التشخيصية العملية، التنبؤ بنجاح المتعلم مستقبلا. تساعد على تحفيز المتعلمين ودفعهم للتعلم، إذ أنها وسيلة مباشرة ومختصرة للتعرف على مدى نجاح الفرد أو فشله في أداء النشاط المطلوب.(أبو حويج وآخرون، 2002: ص94).

وبهذا يمكن القول أنها تعتمد على قياس وتقييم ما يقدمه المتعلم من أداء عملي في الواقع، كما أنها تستخدم في معظم مجالات المواد الدراسية، وهذا لأجل التحقق من مدى إتقان المتعلم لتجارب العلمية المرتبطة بالعلوم الطبيعية، كالكيمياء والفيزياء والأحياء، وكذلك هناك جانب آخر يمكن أن نستخدم فيه هذا النوع من الاختبارات والمتمثل في مراكز التكوين المهني كالضرب على الآلة الكاتبة والكومبيوتر وأعمال السكرتارية والعزف على الآلات الموسيقية وتخصص البستنة وسياقة أليات الورش وغيرها.

ومن جهة أخرى يمكن تصنيف أنواع التقويم بناء على كيفية تفسير علامات الاختبار بمعنى (حسب إطاره المرجعي) والتي يمكن تقسيمها إلى:

1- التقويم معياري المرجع: يستند هذا النوع على نظام مرجعي؛ يقوم على مقارنة أداء التلميذ بأداء مجموعة معيارية فقد تكون هذه المجموعة من تلاميذ صفه أو من هم في نفس المستوى الأكاديمي أو العمري.(عودة، 1998: ص53). تسمح بمقارنة أداء الطالب بأداء غيره من الطلبة في المستوى نفسه. وقد شاع استخدامها في الآونة الأخيرة جنبا إلى جنب مع الاختبارات محكية المرجع، كما تعتبر من وسائل التقويم الختامي.(باهي والنمر، بدون سنة: ص89).

2-التقويم محكي المرجع: تعد من وسائل التقويم التكويني وهي تعني مدى وصول التلميذ إلى مستوى من الأداء على المهارة أو المهارات التي تغطيها أسئلة الاختبار، وهنا تقارن علامة المتعلم بمحك معين قد يكون: كمي، زمني، أو نوعي. طبقا لمستوى الأداء الذي حدده المعلم، أو المدرسة، أو نظام تعليمي كمستوى مقبول للكفاية في تحقيق هذه الأهداف، ويعتبر أداء التلاميذ على هذه الاختبارات، دليلا على نجاح المعلم وعلى فاعلية المساق التعليمي، ويؤدي ذلك بدوره إلى زيادة اهتمام المعلمين بأهداف تعليمهم وتوجيه التعليم لتحقيق تقدم عند تلاميذهم نحو هذه الأهداف.(الظاهر، 2002: ص65).والمحك كما يعرفه امطانيوس ميخائيل (1996):هو "أساس الحكم على أداء المتعلمين من خارج الظاهرة موضع القياس ويتم إعداده قبل تطبيق الاختبار،ويتكوّن من فئة من السلوكيات أو القدرات التي يعتبرها مجموعة من خبراء التربية والمتخصصين في المادة الضرورية في النجاح في وحدة معينة ". (امطانيوس،1996).

يتبين لنا مما سبق أن التقويم المعياري المرجع يسعى للكشف عن الفروق الفردية في التحصيل والأداء أي معرفة مستوى الفرد في الأداء بمقارنته بمستويات تحصيل أفراد الجماعة، فكّلما كان الاختبار التحصيلي كاشفا للفروق الفردية لدى المتعلمين في الأداء بشكل دقيق كلما كان ناجحا. غير أنّ المقوم في التقويم المحكي المرجع لا يحكم على إنجاز تلميذ معين بمقارنته بإنجازات زملائه، وإنّما يحكم عليه من خلال ما يفصله عن إنجاز نموذجي معيّن ومحدّد منذ البداية.

الاستنتاج العام: تطرقنا في هذا المقال والمتعلق بالتقويم التربوي في العملية التعليمية إلى جملة من النقاط التي لها صلة بالتقويم التربوي: بحيث قمنا بتحديد مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة بالتقويم التربوي مثل: التقويم التربوي، التقدير، التقويم والتقييم،القياس. ثم تطرقنا إلى أن التقويم عملية تربوية يقوم بها المدرس باستمرار، ترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن

من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات سواء في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل أو حتى أدوات التقييم نفسها. كما توصلنا إلأن أنواع التقييم ثلاثة، لا يمكن الاكتفاء بواحدة منها دون بقية الأنواع. فبقدر ما تكون عمليات التقييم التشخيصي والتكويني مضبوطة ودقيقة، بقدر ما تكون الأحكام الصادرة عن تطبيق التقييم التحصيلي صحيحة.

ومن بين أدوات التقييم التي تطرقنا إليها الاختبارات التحصيلية التي تعد من أكثر أدوات التقييم شيوعا في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم، حيث تستخدم لقياس قدرات المتعلمين التحصيلية سواء كانت اختبارات شفوية، كتابية بنوعها المقالية والموضوعية وكذا الأدائية. ومن جهة أخرى تم عرض أنواع التقييم حسب إطاره المرجعي والمتمثلة في التقييم معياري المرجع الذي يعتبر من وسائل التقييم الختامي، والتقييم محكي المرجع الذي يعد من وسائل التقييم التكويني. وفي الأخير يمكن القول أنّ الخلل قد لا يكون في العناصر التي تطرقنا إليها وإنما في المتعلم نفسه لاستعماله إستراتيجية غير ملائمة للعمل المطلوب، فبعد أن يكتشف المعلم موقع عجز المتعلم، يتدخل ليوجهه مع الحرص على جعله واعيا بأخطائه ومشاركا في علاجها، يقوم بتغيير نظرة المتعلم إلى نفسه بطريقة ايجابية، فعندما يحكم المتعلم على نفسه بالفشل وأنه غير قادر على تطوير نتائجه لأن ذلك الفشل لصيق بشخصيته وذاته؛ فإنه يصعب تحفيزه وحثه على العمل والمثابرة؛ لكن عندما يكتشف أن تعثره له علاقة بإستراتيجية تعلمه، وكيفية تنظيم وقته، ونوع التمارين التي ينجز.... فإنه سيؤمن بأنّ هذه العوامل الخارجية المتغيرة قابلة للتصويب والتعديل إن هو تحكّم فيها وضبط كيفية التعامل معها.

قائمة المراجع:

1. العاني، رؤوف. (1996). تكنولوجيا التعليم كفلسفة ونظام الجزء الأول. دار العلوم: القاهرة.

2. أبو حويج، مروان والخطيب، ابراهيم وأبومغلي، سمبر (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع: عمان.
3. امطانيوس، ميخائيل. (1996). القياس والتقويم في التربية الحديثة. ط1. منشورات جامعة دمشق: سوريا.
4. باهي، مصطفى حسن والنمر، فاتن زكريا (بدون سنة). التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية: مبادئ، نظريات، تطبيقات. مكتبة الانجلو المصرية: القاهرة.
5. بوسنة، محمود. (2004). التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي. منشورات مخبر التربية – التكوين- العمل. سلسلة معارف سيكولوجية. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الجزائر.
6. بوسنة، محمود (2007). علم النفس القياسي: المبادئ الأساسية. ديوان المطبوعات الجامعية: الجزائر.
7. جبران، مسعود (1992). الرائد معجم لغوي عصري. دار العلم للملايين. بيروت: لبنان.
8. حثروبي، محمد الصالح (1999). نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقاته. دار الهدى عين مليلة: الجزائر.
9. خالدي، نورالدين وسرير محمد شارف (1995). التدريس بالأهداف وبيداغوجية التقويم. ط 2. الجزائر: معسكر.
10. دوسري، سعد محمد (1987)، القياس والتقويم التربوي، الندوات واللقاءات التربوية. جمع وإعداد مركز البحوث التربوية.
11. راشد، علي (2005). كفايات الأداء التدريسي. دار الفكر العربي: القاهرة.
12. عقل، أنور. (2001). نحو تقويم أفضل. دار النهضة العربية للطباعة والنشر: بيروت.
13. عقل، أنور. (2002). تطوير تقويم أداء الطالب. دار النهضة العربية. بيروت: لبنان.
14. علام، صلاح الدين محمود (2002). القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة. ط 1 . دار الفكر العربي: القاهرة.
15. علام، صلاح الدين محمود (2007). القياس والتقويم في العملية التدريسية. دار المسيرة : عمان.

16. عودة، أحمد.(1998). القياس والتقويم في العملية التدريسية. ط2. دار الأمل للنشر والتوزيع: بيروت.
17. ضاهر، زكريا محمد.(2002). مبادئ القياس والتقويم في التربية. الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع: الأردن.
18. ملحم، سامي محمد.(2005). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط5. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: الأردن.
19. منسي، محمود عبد الحليم (2007). التقويم التربوي. دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية .
20. نبيل، عبد الهادي (2002). المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي. ط2. دار وائل للنشر والتوزيع: عمان.
21. De vecchi Gérard (2000), Aider les élèves à apprendre Hachette éducation: Paris.
22. Hameline.D.(1983) les objectifs pédagogiques en Formation Initiale et en Formation Continue. édition E.F.S.F entreprise moderne d'édition. Paris.
23. Mager .RF.(1977). Comment définir les objectifs de l'éducation. ED Bordas 2eme édition.Paris.