التقويم التربوي للتحصيل الدراسي

إعداد:

د. هلال محمد علي السفياني

أستاذ المناهج وطرائق التدريس المساعد

كلية التربية محافظة المهرة- جامعة حضرموت

نسخة تجريبية

٢٠٢٠م

جميع الحقوق محفوظة

الفصل الأول

مدخل إلى تقويم التحصيل الدراسي

أولًا: التحصيل الدراسي:

تمهيد:

يؤدي التحصيل الدراسي دورًا كبيرًا في تشكيل عملية التعلُّم وتحديدها، ولكن ليس هو المُتَغَيِّر الوحيد في عملية التعلُّم؛ إذ أنَّ الهدف من هذه العملية يتأثر بعوامل وقوى مختلفة بعضها يتعلَّق بالمتعلِّم وقُدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية وبعضها متعلِّقٌ بالخبرة المتعلمة وطريقة تعلمها وما يحيط بالفرد من امكانيات.

مفهوم التحصيل الدراسي:

في اللغة: أصلها من الفعل: "حَصَل"، والحاصل من كلِّ شيءٍ: ما بَقِيَ وثَبَتَ وذهبَ ما سواه، وحَصَلَ الشَّيء يحصلُ حُصولًا؛ أي وُجِدَ، والتحصيل تمييزُ ما يَحصُلُ، والاسم الحصيلة، والحَصَائِل: البقايا، الواحدةُ حصيلةٌ، وقد حصَّلتُ الشيءَ تحصيلًا، وحاصِلُ الشَّيءِ ومحصوله: بَقِيَّتَهُ (ابن منظور، ١٩٩٦،ج٣، ٢٠٧).

والتَّحصِيلُ من الفعل: حَصَّلَ، يُحَصِّلُ، تحصيلًا، ونقول: حَصَلَ الشَّيءُ حُصولًا أي؛ ثَبَتَ ورَسَخَ، والحاصِلُ هوَ ما بَقِيَ وثَبَتَ. (المنجد في اللغة والاعلام، ١٩٩٦، ١٣٧)

اصطلاحًا: إنَّ مفهوم التحصيل الدراسي يرتبط بمفهوم التعلم المدرسي ارتباطًا وثيقًا إلا أن التعلم المدرسي أكثر شمولًا فهو يشير إلى التغيرات في الأداء تحت ظروف التدريب والممارسة في المدرسة، كما تتمثل في اكتساب المعلومات والمهارات وطرق التفكير وتغير الاتجاهات والقيم وتعديل أساليب التوافق، ويشمل هذا النواتج المرغوبة وغير المرغوبة، أما التحصيل الدراسي فهو أكثر اتصالًا بالنواتج المرغوبة للتعلم أو الأهداف التعليمية (أبو حطب، ١٩٨٠، ٣٩٧).

ويُستخدَمُ للإشارة إلى التحصيل الأكاديمي المدرسي؛ فهو مستوىً مُحَدَّدٌ من الكفاءة أو الانجاز أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي، يطبق من قبل المدرسين بواسطة اختبارات مقننة (صالح، ١٩٩٥، ٨٥). أو هو مدى ما تحقق لدى الطالب من أهداف التعلم نتيجة دراسته لموضوع معين من الموضوعات الدراسية (عقل،٢٠٠١، ٨٣).

ويعرفه معجم علم النفس والتحليل النفسي أنه يستخدم ليشير إلى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواءً في معناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة (عبدالقادر، ١٩٧٩، ١٦٦)

كما يعرف على أنه سلوك، أو استجابة على شكل معلومة صغيرة مثل حرف أو كلمة أو رقم محدد (حمدان، ١٩٩٦، ٤).

والتحصيل يهدف للحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ من خبرات معينة بطريقة مباشرة، من محتويات دراسية معينة، وكذلك معرفة مستوى التلميذ التعليمي أو التحصيلي وذلك بمعرفة مركزه بالنسبة لمعايير لها صفة العمومية أي بالنسبة للتلاميذ في فرقته الدراسية أو في مثل سنه ولا يقتصر هدف التحصيل الدراسي على ذلك ولكن يمتد إلى محاولة رسم صورة نفسية لقدرات التلميذ العقلية والمعرفية وتحصيله في مختلف المواد الدراسية (الغريب، ١٩٨٥، ٨٨).

ويعرفه فاخر عاقل: على أنه معرفة أو مهارة مقتبسة فهو خلاف القدرة وذلك على اعتبار أن الانجاز أمر فعلي وليس امكانية (عاقل، ١٩٧٩، ١٣).

أما إبراهيم عبد المحسن الكيلاني فيقول: إنَّه كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن اخضاعه للقياس عن طريق درجات الاختبار أو تقديرات مدرسية أو كلاهما (حنفي، ١٩٧٨، ٢١٣).

إن التحصيل الدراسي هو الوصول إلى درجة من الكفاية عن طريق التعلم والتدريب أو هو ما يكتسب ويتعلم من خبرات ومهارات وقدرات منظمة وهادفة غايتها إحداث تغيرات سلوكية في شخصية المتعلم (الخالدي: ٢٠٠٣، ٩).

في ضوء التعريفات السابقة يمكن تعريف التحصيل الدراسي بأنه مدى تقدم الطالب في أداء المهارات والخبرات التي اكتسبها خلال دراسته لمادة دراسية في المدرسة ويعبر عنها بالدرجات، وهي هنا الخبرات والمهارات التي اكتسبها التلميذ خلال دراسته للمواد الدراسية في المدرسة، ويعبر عن مدى تقدمه من خلال درجات الاختبارات وأدوات التقويم الأخرى التي يستخدمها المعلم في الصف الدراسي.

أهداف التحصيل الدراسي:

يهدف التحصيل الدراسي في المقام الأول الحصول على المعارف والمعلومات والاتجاهات والمهارات التي تبين مدى استيعاب المتعلمين لما تم تعلمه في المواد الدراسية المقررة، وذلك من أجل الحصول على ترتيب مستوياتهم وخصائصهم الوجدانية من أجل ضبط العملية التربوية ومن بين الأهداف نذكر ما يلي(برو، ٢٠١٠، ٢١٦):

١- الوقوف على المكتسبات القبلية من أجل تشخيص ومعرفة نقاط القوة والضعف لدى التلاميذ.

٢- الكشف عن المستويات التعليمية المختلفة من أجل تصنيف التلاميذ تبعا لمستوياتهم.

٣ -الكشف عن قدرات التلاميذ الخاصة من أجل العمل على رعايتها حتى يتمكن كل واحد منهم من توظيفها في خدمة نفسه ومجتمعه معا.

٤- تحديد وضعية أداء كل تلميذ بالنسبة إلى ما هو مرغوب فيه.

٥- توفير التغذية الراجعة بعد اكتشاف صعوبات ما، مما يمكن من اتخاذ التدابير والوسائل العلاجية.

٦- قياس ما تعلمه التلاميذ من أجل اتخاذ أكبر قدر ممكن من القدرات المناسبة التي تعود بالفائدة عليهم.

٧- تمكين المدرسين من معرفة النواحي التي يجب الاهتمام بها والتأكيد عليها في تدريس مختلف المواد الدراسية المقررة.

٨- تكييف الأنشطة والخبرات التعليمية المقررة حسب المعطيات المجتمعة من أجل استغلال القدرات المختلفة للتلاميذ.

٩- تحسين وتطوير العملية التعليمية.

أنواع التحصيل الدراسي: هناك نوعان من التحصيل وهما كالآتي:

١- التحصيل الدراسي الجيد:

هو سلوك يعبر عن تجاوز الأداء التحصيلي للفرد للمستوى المتوقع منه في ضوء قدراته واستعداداته الخاصة أي أنّ الفرد المفرط في التحصيل يستطيع أن يحقق مستويات تحصيلية ومدرسية تتجاوز متوسطات أداء أقرانه من العمر نفسه العقلي وتتجاوزهما بشكل غير متوقع؛ ولهذا فإنّ النجاح المدرسي متصل مباشرة بالتحصيل الدراسي، ونقصد بهذا بلوغ التلميذ لمستوى معين من التحصيل الذي تعمل المدرسة من أجله، والنجاح المدرسي هي كلمة تعني فئة من التلاميذ من مستوى معين ومتفوق في التحصيل (الرفاعي، ١٩٦٢، ٤٥٨).

٢- التحصيل الدراسي الضعيف: "هو حالة ضعف أو نقص أو عدم اهتمام النمو التحصيلي نتيجة لعوامل عقلية أو جسمية أو اجتماعية أو انفعالية بحيث تنخفض درجة الذكاء من المستوى العادي". (زهران، ١٩٩٥، ٥٠٢).

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

قبل أن نحكم على نتائج التلميذ من خلال تحصيله الدراسي، لابد أن نباشر في معرفة العوامل التي أدت إلى تدني مستواه ومن بين هذه العوامل والتي تمثل القاسم المشترك في التحصيل الدراسي ما يلي:

١- **العوامل الفردية:** وهي عوامل تتعلق بالتلميذ كالعوامل الجسمية والعقلية والتقنية. ويمكن تفصيلها على النحو الآتي:

أ- العوامل الجسمية: وتتمثل في ضعف البنية الجسمية والصحة العامة فكثيرًا ما تكون اضطرابات النمو الجسمي لها أثر مباشر في النمو العقلي كالانتباه والتركيز فيصير أكثر قابلية للتعب النفسي أو الإصابة بالأمراض مضافة إلى ضعف الحواس خاصة السمع والبصر والعاهات الخلقية وعيوب النطق فكلها تؤثر على التحصيل الدراسي(دسوقي، ١٩٨٨، ٣٦٧).

ب-العوامل النفسية: إضافة إلى العوامل الجسمية نجد العوامل النفسية التي هي بدورها تؤثر على التحصيل الدراسي، فالظروف النفسية الملائمة تؤثر على كامل سلوكه وعلاقاته مع الغير في حين نجد فقدان الثقة بالنفس والشرود الذهني والكسل، وكل هذه العوامل تفضي إلى التحصيل الضعيف (يعقوبي، ١٩٧٣، ٢٤٦).

ج- العوامل العقلية: تعتبر القدرات العقلية الذكاء، التركيز، الاستدلال الذاكرة من أهم العوامل التي تؤدي إلى تحصيل جيد للتلميذ والدليل أن هناك علاقة بين الذكاء كقدرة والتحصيل كما أكدت الأبحاث والدراسات مثل أبحاث بيرت في المرحلة الثانوية وأبحاث (بوند)، ودراسة (رأفت)؛ الذي حاول معرفة مستوى القدرات العقلية للمعوقين فوجد متوسط الذكاء عندهم ١٣٥ درجة وهذا ما يؤكد أن التحصيل الممتاز جدًا يدل على قدرة عقلية الذكاء عندهم ممتازة، وعلى الرغم من اتفاق الدراسات على وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين الذكاء والتحصيل، غير أنها لا تفسر لنا ما تصبو إليه فقد أوضحت دراسات أخرى تعكس تماما ما جاءت به بعض الدراسات أي أن هناك

بعض التلاميذ يتميزون بمستوى ذكاء مرتفع، غير أنهم لا يصلون إلى مستوى تحصيلي لا يتناسب مع ذكائهم، وعليه، يمكن القول: إنَّ التحصيل الدراسي ليس نتيجة عوامل عقلية فقط بل قد تتدخل فيه عوامل أخرى (القاضي وأخرون، ١٩٨١، ٤٢).

٢- **عوامل بيئية أسرية:** وتكمن في العوامل الاجتماعية والاقتصادية.

أ- العوامل الاجتماعية: تؤدي الأسرة دورًا كبيرًا في التنشئة الاجتماعية التي تدخل في تكوين الطفل جسميًا وعقليًا ومعرفيًا، إذ يتلقى الطفل معلوماته الأولى منها؛ ولذلك عرَّفها موريس سرحان بقوله: إن الأسرة هي ذلك الوعاء التربوي الذي تتشكل داخله شخصية الطفل تشكيلًا فرديًا واجتماعيًا .

ب- العوامل الاقتصادية: إن تردي الأوضاع الاقتصادية وكذا تدهور المستوى المعيشي كلها تعتبر من أهم المشاكل التي تهدد الأسرة ما ينتج عنها عدم توفر الظروف الملائمة للمراجعة وبالتالي ضعف التحصيل (مصطفى وأخرون: ٢٠٠٤، ١٨-١٩).

تقويم تحصيل الطلبة:

لقد أدى التحصيل المدرسي في المدرسة التقليدية دورًا كبيرًا في تشكيل عملية التعليم وتحديدها، وقد كان تقويم المعلم لطلبته في وقت من الأوقات قاصرًا على هذا النوع من التحصيل، والتحصيل المدرسي على أهميته ليس المتغير الوحيد في عملية التعليم؛ إذ أن أهداف هذه العملية معقدة تؤثر فيها عوامل وقوى مختلفة بعضها متعلقة بالمتعلم وقدراته واستعداداته وصفاته المزاجية والصحية، وبعضها متعلقة بالخبرة وطريقة تعلمها وما يحيط بالمتعلم من إمكانيات (الغريب، ١٩٩٦، ٧٢-٧٣).

ولأن تقويم الطلبة كثيرًا ما يقترن بتقويم التحصيل الدراسي، فإن التحصيل ما زال يعد واحدًا من المتغيرات الكثيرة؛ التي يتضمنها هذا التقويم، إذ أن هناك العديد من المتغيرات التي ينبغي أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار عند تقويمه لطلابه، فالتحصيل

يرتبط بمتغيرات عقلية أو معرفية أخرى، مثل الذكاء والاستعدادات بأنواعها والأنماط المعرفية، كما يتضمن المتغيرات الوجدانية مثل الميول والاتجاهات والقيم والسمات المزاجية، والمتغيرات الحركية المهارية (علام، ٢٠٠٠، ٣٧).

كما أن العملية التعليمية تدور في محورها الأساسي على تنمية التحصيل الدراسي لدى المتعلم في شتى جوانبها وتعزيزها بكل الطرق الممكنة (الدوسري، ٢٠٠٠، ٣٦٨).

ويشير الأدب التربوي إلى وجود عدد من الأدوات والأساليب التي يمكن أن يستخدمها المعلم في قياس تعلم الطلبة وتقويمهم، ومن هذه الوسائل والأساليب الملاحظة بأنواعها المختلفة، والمقابلات الشخصية، واللقاءات الفردية والجماعية، وتقارير الطلبة ومشروعات البحوث، والتقويم الذاتي، والاختبارات التحصيلية (أبو جادو، ٢٠٠٠، ٤٥٣)؛ لهذا فإن أدوات تقويم الطلبة لا تقتصر على الاختبارات التحصيلية، وإنما ينبغي أن تتسع هذه الأدوات بحيث تشمل اختبار الذكاء والاستعدادات ومقاييس الميول والاتجاهات وغيرها من الأدوات متضمنة بطاقات ملاحظة السلوك، والمقابلات الشخصية، وقوائم المراجعة، واختبارات المواقف، والبيانات المستمدة من هذه الأدوات المتنوعة لا تفيد فقط في تقويم ومتابعة التقدم الدراسي للطلاب وإنما تفيد أيضا في تقويم عملية التعليم، وبعبارة أخرى فإن عملية تقويم الطلبة تقدم تغذية راجعة للطالب والمعلم وتساعد في زيادة دافعية الطالب وتشجيعه على تكوين عادات استذكار جيدة، وتعريفه بجوانب القوة والضعف في تحصيله أو أدائه، وبذلك تؤدي عملية تقويم الطلبة إلى تحسين وأثراء عملية التعليم، حيث إن هاتين العمليتين متكاملتان، وهذا يؤكد أهمية التقويم البنائي (علام، ٢٠٠٠، ٣٧- ٣٨).

إن للتقويم دورين رئيسيين هما: التقويم البنائي التشخيصي؛ ويهدف للكشف عن جوانب القوة والضعف في برنامج تعليمي معين أثناء إعداده وتنفيذه في مراحل التجريب بغرض مراجعة مكونات البرنامج وتعديلها وتطويرها، وكذلك تشخيص موطن القوة والضعف في أداء المتعلمين وتحديد الصعوبات التي يواجهها كُلٌّ منهم أثناء التعليم، واتخاذ ما يلزم من أساليب العلاج، ومساعدة المتعلم في التعرف على قدراته وإمكانياته، واقتراح سبل ووسائل تحسينها وتنميتها إلى أقصى حدٍّ ممكن (علام، ٢٠٠٠، ٣٨)، والثاني: التقويم الختامي التجميعي؛ ويهدف إلى الكشف عن مدى تحقيق البرنامج لأهدافه بعد إتمام إجراءات التقويم البنائي المستمر، وكذلك تحديد المستوى التحصيلي العام للمتعلمين في نهاية مدة دراسية معينة بالنسبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المتعلقة بالمجالات الدراسية، وذلك لاتخاذ قرارات تتعلق بتقديراتهم ومنحهم الشهادات الدراسية (علام، ٢٠٠٠، ٣٩).

ثانيًا: نشأة وتطور التقويم التربوي

يعد القياس والتقويم التربوي ركيزة أساسية وركناً هاماً من أركان المنهج الحديث، وهو أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، والذي يهتم بجوانب العملية التعليمية بشتاء مجالاتها المختلفة، ويرتبط ارتباطاً وثيقاً بكل جزئية من جزئياتها، ويسهم بدورٍ فاعلٍ وإيجابياً فيها بما يحدثه من تعديل وتصويب وتصحيح لكل مراحلها. كما يتم من خلاله الحكم على مخرجات العملية التعليمية، ومدى بلوغ الأهداف التي خطط لتحقيقها.

يُعد القياس والتقويم التربوي من الموضوعات الهامة والمؤثرة في العملية التربوية بسبب ما يقدمه من معلومات ونتائج توضح الجهود التي تبذل لتحقيق الأهداف التربوية فهو العملية التي يحكم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ومدى التطابق بين الأداء والأهداف (خضر، ٢٠٠٥، ١٦).

وقد استخدم الإنسان التقويم منذ القدم في إصدار الأحكام على قيمة الأشياء، فعندما استخدم الإنسان الأسلحة الحجرية والحديدية والنحاسية إنما كان ذلك مردهُ إلى أنه عرف قيمتها في مواجهة الحيوانات المفترسة ودرء الأخطار عن نفسه، فهذا حكم اصدره الإنسان، قرر بموجبه صلاحية هذا السلاح في المحافظة على حياته، وعندما استخدم العرب الجمل في الانتقال عبر الصحاري إنما كان الحكم على قدرة هذا الحيوان على مواجهة الظروف الصحراوية وملائمة الحياة في الصحراء (نشوان، ١٩٩٢، ١٧٣).

فلما تعقدت المجتمعات في بداية العصور التاريخية بدأ التقويم على يد معلم الحرفة في المجتمع البدائي حين كان يحاول تقويم المتتلمذين على يديه بوضعهم في مواقف عملية تتطلب منهم القيام بأداء عمل معين ثم يصدر حكمه ويقرر إلى أي مدى نجح في أداء هذا العمل، واستمرت هذه وسيلته في تقويم الأداء حتى تعقد التراث

الإنساني ونشأت المدرسة كمجتمع صناعي يمكن عن طريقها تعليم الصغار بعض ما خلفه السلف من تراث كبير، هنا بدأ التقويم يتخذ صورة أخرى أو مرحلة هامة في تطوره، ألا وهي المرحلة التي اتجه فيها القائمون على تربية النشء إلى قياس وتقويم التحصيل المدرسي (الغريب، ١٩٩٦، ١٢-١٣).

فقد استخدم الصينيون القدماء وسائل تقويم متطورة لغرض اختيار موظفي الخدمة المدنية، وقد كانت هذه الوسائل تقوم على أساس وجود امتحانات تحريرية على درجة كبيرة من الصعوبة والشدة وتتم على ثلاثة مراحل.

كما عرفت الاختبارات التحريرية في المجتمع اليوناني القديم، فقد كانت كل من أثينا واسبارطة (٥٠٠ق.م) تطبق نوع من الاختبارات البدنية في غاية الشدة، كما استخدم فيها نوع من التقويم الموضوعي في تقدير نتائج التحصيل الدراسي (ربيع، ٢٠٠٦، ٢٦-٢٧).

بالنسبة للعرب القدماء فقد اعتمدوا أسلوب التقويم الشفوي للشعر والخطابة الذي كانوا يقومون به في أسواقهم مثل سوق عكاظ وغيره من أماكن لالتقاء الشعراء والخطباء الوافدين من المناطق المختلفة يتنافسون فيما بينهم من ناحية القدرة على الأداء، وكان يوجد في هذه الأسواق حكام يقيمون تلك الأعمال معتمدين على السماع (الطيب، ١٩٩٩، ٣٦)، وكان الحكم أو المقيم عبارة عن متلقٍ وملاحظ، صاحب سلطة مطلقة على النص وصاحبه، كما في حادثة النابغة، إذ تذكر المصادر أن النابغة الذبياني كانت تضرب له قبة بسوق عكاظ من أدم، فتأتيه الشعراء، فتعرض عليه أشعارها (المرزباني، ١٩٩٥، ٧٦).

واهتم الدين الإسلامي بجانب التقويم لأعمال المسلم، ففي حياة الرسول صلى الله عليه وسلم صور كثيرة من المواقف التقويمية التي تهدف إلى تعليم الناس أمور دينهم (القرني، ١٤١٩هـ، ٦٦).

وكان علماء السلف الصالح لا يمنحون الإجازة لطلابهم لتدريس كتاب معين إلا بعد أن يشعرون بقدرته على تدريس هذا الكتاب، وبعد مرافقته لشيخه مدة كافية، ومناقشته لجميع قضايا الكتاب مع فهم وإتقان ومعالجة، ويبقى المجاز بعد ذلك على صلة بشيخه (النحلاوي، ١٩٨٣، ١٦٨).

مراحل تطور القياس والتقويم في العصر الحديث:

يمكن تمييز ست مراحل لتطور القياس والتقويم التربوي في العصر الحديث منذ (١٨٠٠م)، وعلى النحو الآتي (العجيلي: ٢٠٠٥، ٦-٧):

١- مرحلة الإصلاح (١٨٠٠-١٩٠٠م):

وتتميز بظهور بذور اختبارات الذكاء والسلوك وتطبيقها في الميدان التربوي؛ لتشخيص بعض المشكلات التعليمية، كما تميزت ببدء استخدام "علم أصول التدريس" وتجريبه، والاستعانة بموجهين خارجيين لتقويم المستويات التعليمية.

٢- مرحلة الكفاءة والقياس (١٩٠٠-١٩٣٠م):

تتميز هذه المرحلة التي ارتبطت باسم العالم " روبرت ثورندايك " بظهر مشروعات لتطوير اختبارات تحصيلية مقننة وبطاريات الاختبارات النوعية، كما تميزت بالاهتمام بالقياس الموضوعي وتطبيق الاختبارات الموضوعية (وخاصة المقننة منها) في المؤسسات التعليمية والاعتماد على نتائجها في اتخاذ قرارات تعليمية مهمة، مثل: توزيع الطلبة، وتحديد مستويات النجاح والرسوب، وعمليات التقويم المقارن للبرامج التعليمية من خلال تحليل درجات التحصيل في المقررات الدراسية المختلفة.

٣- مرحلة التقويم التربوي (١٩٣٠-١٩٤٥م):

ارتبطت هذه الفترة بفكر وأعمال العالم "رالف تايلور" الذي يعد رائد التقويم التربوي الحديث، فقد أكد على أهمية دراسة أهداف البرامج والمقررات التعليمية، وأخذ ذلك

في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعلم والتعليم، وقد كانت هذه الأفكار الأساس لظهور فكرة "التقويم محكي المرجع" فيما بعد، الذي يؤكد أهمية تحديد مستويات التعلم (وبالتالي مستويات التقويم) استنادا إلى أهداف البرامج التعليمية بدلا من الاعتماد على المقارنات بين الطلبة.

٤- **مرحلة الاعتراف والترسيخ (١٩٤٦-١٩٥٧م):**

انتشرت أفكار تيلور في التقويم التربوي بين المربين ونالت تأييدا واسعا منهم، مما أدى إلى تطبيقها في برامج التعليم المدرسي، كما أصبح التقويم التربوي من المقررات الرئيسية في كليات التربية، وباتت من الجوانب الرئيسة في إعداد المعلم ومسوغات تعينه، كما ظهرت في هذه المرحلة صورا معدلة للاختبارات تنسجم مع فكرة التقويم المحكي.

٥- **مرحلة التوسع (١٩٥٨-١٩٧٢م):**

وتتميز بتوسع التطبيقات التربوية لبرامج التقويم التربوي والاختبارات المطورة، وتوسيع نماذج التقويم المسمى "نماذج تحقيق الغايات التعليمية" ومنها نموذج تايلور. وهذا أدى فيما بعد إلى ظهور نماذج التقويم متعددة العوامل والتطبيقات، مثل: "نماذج تقويم الجودة"، و"نماذج النظم".

٦- **مرحلة التخصص (١٩٧٢- مستمر حتى الآن):**

في هذه الفترة أصبح التقويم التربوي تخصصا مهنيا متميزا في الجامعات المختلفة، وأصبح له فروع بتخصصات أكثر دقة، كما تتميز هذه المرحلة بالاعتراف بأهمية التقويم المعتمد على النماذج متعددة العوامل، وتعزيز دور التقويم في تخطيط المشروعات التربوية المهمة ذات الأهداف التطويرية للتعليم من حيث محتوياته وأهداف وسياسته.

ثالثًا: مفهوم القياس وطبيعته وأهدافه وأنواعه:

يتضمن القياس تعيين دليل عددي أو كمي لأي شيء يراد تقديره وعلى الرغم من وجود فرق كبير بين نوع القياس الذي نحصل عليه حين نستعمل شريطا لمعرفة طول احد الأشخاص وبين القياس الذي نحصل عليه حين نستعمل إحدى اختبارات الذكاء لتقدير القدرة العقلية لديه، غير إن كلا النوعين يعد قياس نظرا لأنهما يؤديان في النهاية إلى تحديد كمي. ويتفق المتخصصين على إن القياس هو العملية التي يتم فيها تحويل التقديرات النوعية إلى كمية (العجيلي: ٢٠٠٥، ٨).

القياس لغة: من قاس الشيء بغيره، وعلى غيره، وإليه . قيساً، وقياساً: قدره على مثاله. وقاس الطبيب الشَّجَّةَ قَيْاساً: قدّر غورها.

القياس اصطلاحاً: عرف القياس في الكتب والأدبيات المتخصصة بتعريفات عدة إلا أنها جميعاً تتضمن الجوانب الثلاثة الآتية(العجيلي: ٢٠٠٥، ٨):

١-التكميم، أي التقدير الكمي باستخدام الأرقام.

٢-وجود وحدة قياس أو مقياس.

٣-المقارنة، أي مقارنة الشيء المراد قياسه بالمقياس.

وبذلك يمكن تعريف القياس بأنه: إخضاع الظاهرة للتقدير الكمي عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة أو متفق عليها. أو هو مقارنة ترصد في صورة عددية، ونتيجة المقارنة تتحول إلى أرقام نسميها درجات نعتبرها التقدير الكمي لما نريد أن نقيسه.

والقياس يعطي فكرة جزئية عن الشيء الذي نريد تقويمه، إذ إنه يتناول الجزئيات أكثر ممّا يتناول الكليات والمعنويات، كما أنّه يعتمد على عملية التقدير، التي تكون تقديراً في الغالب.

ويكون القياس على نوعين: مباشر وغير مباشر، فالقياس المباشر تطبق فيه أداة القياس مباشرة على خصائص الأشياء المراد قياسها، مثل قياس الطول والوزن، أما القياس غير المباشر فهو قياس سمة أو صفة داخلية لا يمكن قياسها بشكل مباشر مثل قياس الذكاء، أو التحصيل الدراسي، فعندها نلجأ إلى قياس هذه السمة من خلال قياس آثارها الظاهرة على سلوك الشخص.

العوامل التي تؤثر في دقة القياس:

هناك مجموعة من العوامل تؤثر في دقة القياس أهمها (العجيلي: ٢٠٠٥، ٩-١٠):

١-نوع المقياس: فتختلف المقاييس فيما بينها من حيث درجة الدقة فالميزان الذي يستخدمه الكيميائي أكثر دقة من ذلك الذي يستخدمه البقال.

٢-الخصائص والسمات المراد قياسها: فهناك خصائص يسهل قياسها مثل الطول والوزن، وهناك خصائص يصعب قياسها مثل التحصيل والقدرات والاستعدادات.

٣-الغرض من القياس: فاختبار الأداء التجريبي يختلف من حيث التمثيل والدقة عن الاختبار النهائي.

٤-أخطاء التصحيح وشخصية القائم بالمقياس: فهناك فروق فردية بين الأشخاص في قدراتهم على التقدير، فلو أعاد المدرس، مثلا، تصحيح إجابات الطلبة على اختبار من نوع المقال وهو في مزاج معين يجد أن الدرجات ستختلف عما لو كان في مزاج آخر.

المتغيرات ومستويات قياسها:

المتغيرات: يقصد بالمتغير: " أي خاصية يمكن قياسها وتتباين قيمها من فرد إلى أخر أو من مجموعة إلى أخرى "، فالبيانات الإحصائية التي يتعامل معها الباحث النفسي أو يقوم بجمعها ما هي إلا درجات أو مؤشرات لمقدار الشيء أو الصفة أو الخاصية

موضوع القياس لدى الفرد، وعليه عندما نهتم بتحديد نوع الفرد ذكر أو أنثي نكون بصدد متغير النوع أو الجنس وعندما نهتم بتحديد درجة ذكاء الفرد نكون بصدد متغير الذكاء وعندما نهتم بتحديد درجة القلق عند الفرد نكون بصدد متغير القلق.

وتصنف المتغيرات تبعا لقيمها إلى فئتين هما(العجيلي: ٢٠٠٥، ٢١):

متغيرات متصلة: وهى التي تعبر عن كم متصل من الخاصية أو السمة ويمكن أن يكون للفرد أي درجة في الخاصية صحيحة كانت أم كسرية مثل الوزن والطول والعمر، فعندما نقيس طول شخص بوحدة السنتيمتر فننا نجده يساوي ١٦٠سم، أو ١٦٠,٥سم ...، فإن أي نقطة على المقياس تمثل كسور، ووحدة القياس تكون ذات معنى.

متغيرات متقطعة (منفصلة): وهي المتغيرات التي تمثلها فئات متقطعة لا يمكن إعطاء قيمة ذات معنى بينها، ومن أمثلتها: النوع (ذكر، أنثى)، فعندما نمثلها بالدرجتين (١، ٢) لا نستطيع اعطاء القيمة (١,٥)؛ لأنها تكون غير ذات قيمة.

مستويات القياس: عندما يراد تمثيل المتغيرات بشكل أرقام فإن ذلك يتم بأربعة مستويات هي (العجيلي: ٢٠٠٥، ٢٢-٢٣):

١- **القياس الاسمي:** يعد هذا المستوى أدنى مستويات القياس، وتستخدم الأعداد بغرض التصنيف، وتكون كافة الوحدات المنتمية إلى فئة لها خصائص مشتركة (مجموعة الذكور عن مجموعة الإناث/ الكتب التربوية عن الكتب الفيزيائية) وفي هذا القياس يعطى لكل فئة رقم ليدل عليها. ولكن هذا الرقم لا يحمل أي معنى رياضي سوى أنه رمز يدل على اسم الفئة.

٢-**القياس الرتبي:** وفيه تعطى أرقام لمستويات خاصية معينة بحيث يكون كل مستوى أعلى أو أقل من الآخر، ومن أمثلتها ترتيب الإخوة من حيث العمر أو ترتيب الطلبة الخمسة الأوائل، ويلاحظ هنا أنه على الرغم من أن الأول أكبر من الثاني، والثاني

أكبر من الثالث... الخ، إلا أن الفروق فيما بينهم ليست متساوية بالضرورة، وفي هذا المستوى والمستوى السابق لا يمكن استخدام أي من العمليات الحسابية الأربع. وإحصائيا يمكن حساب تكرارات كل فئة وإجراء العمليات المناسبة للتكرار والرتب.

٣-**القياس الفئوي:** وهو هنا تتساوى الفروق أو المسافات بين المستويات المتتالية مثل درجات الأطفال في اختبار الذكاء أو درجاتهم في التحصيل أو درجاتهم في اختبار القلق فهنا يكون هناك وحدة قياس ثابتة متفق عليها يقاس بها الفرق بين كل درجة والتالية لها بحيث يصبح الفرق مثلاً بين ٤ ، ٥ مساوي للفرق بين ١٠ ، ١١ أو المسافة بين ١٠ ، ١٥ مساوي للفرق بين ٢٠ ، ٢٥ ، وهنا يجوز إجراء العمليات الحسابية الأربع، ولا يعنى ذلك وجود صفر مطلق (يعنى غياب الصفة) وإنما البداية أو الصفر هنا صفر افتراضي أو نسبي وليس صفراً حقيقيًا، وبالتالي قد نجد قيما سالبة ضمن هذا المستوى من القياس، وفي هذا المستوى لا يمكن أن ننسب قيمة إلى قيمة أخرى لأن الصفر غير حقيقي فمثلاً: لا يمكن القول بأن درجة الطالب (٥٠) هي ضعف درجة طالب آخر التي تساوي (٢٥).

٤- **المستوى النسبي:** وهنا للدرجات صفر حقيقي وليس افتراضي يعنى غياب الصفة مثل مقياس الوزن والطول. فعندما نضع المسطرة على الكتاب لنقيس أبعاده فإن علامة الصفر هنا تعني عدم وجود "طول" (أي انعدام الصفة)، وبالتالي فإننا لا نجد في هذا المستوى من القياس قيما سالبة، وهنا نستخدم جميع العمليات الحسابية بثقة تامة، فضلا عن امكانية انساب أي قيمة إلى قيمة أخرى على نفس المقياس.

رابعًا: التقويم التربوي وطبيعته وأهدافه وأنواعه:

التقويم في اللغة: مأخوذ من الفعل قَوَّمَ، وقَيَّمَ، ومنه قَوَّمَ السِّلْعَةَ واستقامها: أي؛ قَدَّرَهَا. واستقمتُ يعني قَوَّمْتُ، واستقمتُ المتاعَ؛ أي قَوَّمْتُهُ، والقِيْمَةُ ثمنُ الشَّيءِ بالتَّقْوِيمِ، تقول: تَقَاوَمُوهُ فيما بينهم. (ابن منظور، ١٩٩٦،ج ١١، ٣٥٧).

وفي المعجم الوسيط وردت مادَّةُ (قَ وَ مَ): قَوَّمَ المُعوَجَّ، عَدَّلَهُ وأزالَ عِوَجَهُ، والسِّلعَةُ قوَّمَها: سَعَّرَهَا وثَمَّنَهَا، تَقَوَّمَ الشَّيءُ: تَعَدَّل واستوى وتبَيَّنَتْ قيمَتُهُ، والتَّقويمُ: حسابُ الزَّمَن بالسنينِ والشُّهورِ والأيام. (مجمع اللغة العربية، بدون تاريخ، ٧٦٨).

في حين وردت مفردة "التقويم" في القرآن الكريم في قوله تعالى: ﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الإنسان فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ﴾ [التين:٤].

وفي الحديث الشريف أن الرسول صلى الله عليه وسلم قال: "واستوصوا بالنِّسَاءِ خيرًا، فإنَّهُنَّ خُلِقْنَ من ضلعٍ، (وفي رواية: من ضلعٍ أعوج)، وإنَّ أعوجَ شيءٍ في الضِّلْعِ أعلاهُ، فإنْ ذَهَبْتَ تُقِيمُهُ كَسَرْتَهُ، وإنْ تركْتَهُ لم يزلْ أعوجًا، فاستوصوا بالنِّسَاءِ خَيرًا" (البخاري، ٢٠٠٢، ج ٣، رقم٥١٨٦، ص ١٠٧٣).

التقويم في الاصطلاح:

تعدَّدت تعريفات التقويم التربوي وتباينت حسب خصائصه ووظائفه، فالبعض يجعل التقويم مرادفًا للقياس، والبعض يرى أنه تقديرٌ لمدى تَحَقُّقِ الأهداف، والبعض الآخر يرى: أنه عبارة عن جمع المعلومات لصانع القرار لتمكينه من اتخاذ القرار المناسب (الرائقي،١٩٩١، ١٢).

ويُعرِّفُ بأنه: إصدار حكم تجاه شيء ما أو موضوع ما بغرض معرفة ما مدى النجاح في تحقيق أهدافه. (اللقاني والجمل،١٩٩٩، ٢٨).

ولعلَّنا من النظر في التعريفات السابقة ندرك أنّ وظيفة التقويم هي: التَّعرُّف على مدى تحقُّق الأهداف؛ وبذلك فهو غالبًا ما يكون نهاية العملية التعليمية.

بينما يرى الهويدي (٢٠٠٤) بأن التقويم: يعني التعرف على ما تحقق من الأهداف عند الطالب واتخاذ قرارات بشأنه (٢٤).

ويرى عودة أن التقويم "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف، وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة وأثرائها" (عودة،٢٠٠٥، ٢٥).

في حين يذهب الزغلول إلى أن التقويم هو "عملية منظمة لجمع البيانات والمعلومات وتحليلها، بهدف تحديد مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين، واتخاذ القرارات المناسبة بشأن بذلك"(الزغلول، ٢٠١٢، ٣٢٨).

كما عرفه شوق (١٩٩٥) بأنه: " تلك العملية التي بها يمكن الوقوف على مدى تحقق الأهداف ثم اتخاذ كافة السبل لتحقيقها على أفضل وجه ممكن"(٢٥٠).

ويبدو أنّ التعريفات السابقة تدور حول جمع البيانات والمعلومات عن مدى تحقق الأهداف واتخاذ القرارات المناسبة.

ولأن التقويم له اتجاهات مختلفة لذلك نجد أن التعريفات تتعدَّدُ وتختلف بحسب الاتجاهات، ومن هنا نجد أن أبو علام يُعرِّفُ التقويم بأنه: الأداة التي يتمكن بها ومن خلالها واضعو الخطة الوقوف على الانجازات، ومواطن التقصير، والتعرف على أساليب الفشل، أو معوقات النجاح. (أبو علام، ١٩٨٧، ٤٥).

في حين يعرفه سرحان بأنه: "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عونًا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها" (سرحان، ١٩٨٨، ١٢٥).

ويبدو أن التقويم وفقًا للتعريفات السابقة أنه يهدف إلى معرفة مدى تحقق الأهداف وتشخيص جوانب القصور أو الضعف، واقتراح وسائل للعلاج.

فيما يأخذ التقويم تعريفات أخرى منها: تعريف زيتون: "هو عملية منظومية يتم فيها إصدار حكم على منظومة تربوية ما أو أحد مكوناتها أو عناصرها بغية إصدار قرارات تربوية تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على مكوناتها أو عناصرها" (زيتون، ٢٠٠١، ٤٧٤).

في حين يذهب عميرة إلى: أنّ "التقويم هو العملية التي تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك الطالب، أو بعض جوانب المنهج، لاتخاذ قرارات أو للاختيار عن بدائل لها، تتخذ بشأن الطالب أو المنهج" (عميرة، ١٩٩١، ٢٥٠).

ويُلاحظ أن هذه التعريفات تدور حول إصدار أحكام عن فاعلية وقيمة الشيء، ومنها ما تجاوز ذلك إلى اتخاذ قرارات بشأنه.

أما تعريف حبيب فهو "إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات" (حبيب ،٢٠٠٠، ١٥).

ويعرِّفُ منصور وآخرون (١٤٢٠) التقويم بأنه: "يتضمن عمليتين أساسيتين هما: عملية التشخيص، حيث يتم تحديد مواطن القوة والضعف في السلوك ومن ثم يتبعها عملية العلاج، أي علاج مواطن الضعف بغرض تعديل السلوك" (٣٣٠).

والذي يبدو أنَّ التعريفين الأخيرين يُشيران إلى أنّ التقويم يصاحب العملية التعليمية في كل مراحلها؛ ويشخص جوانب الضعف والقصور، ويقدم المعالجات التي تلزم لتلافي تلك القصور.

ولعل التقويم من وجهة نظر الكاتب يمكن أن يتلخص في: أن التقويم عملية منظمة لجمع المعلومات والبيانات عن جوانب العملية التعليمية، بأدوات متنوعة، وتشخيص جوانب القصور؛ لعلاجها، والتعرف على الجوانب الإيجابية، وتعزيزها؛ لتحقيق الأهداف المنشودة واستخدام تلك البيانات في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة.

أغرا ض التقويم التربوي: للتقويم التربوي أغراض عديدة في التدريس من بينها ما يأتي(الفتلاوي، ٢٠١٠، ٢٦٦):

١- معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى (السلوكية) والطويلة المدى بالمجالات المعرفية، والوجدانية، والمهارية.
٢- الحكم في مدى تقدم تعلم الطلبة وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة المعرفية، والوجدانية، والمهارية وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدم طلبته ومستوى تحصيلهم.

٣- يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (أهداف، ومحتوى، وطريقة) وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تساعد المعلم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.

٤- يزود الطالب بتغذية راجعة عن الذي تعلمه بالضبط وما الذي ينبغي عليه أيضًا تعلمه وما هي نواحي الضعف في تحصيله وماهي النقاط التي يحتاج أن يركز عليها، وتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها.

أهداف التقويم التربوي: من أهم الأهداف العامة للتقويم التربوي ما يأتي:

١ -الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم ولفلسفة وحاجات المجتمع، وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح الأهداف ودقتها وترتيبها حسب الأولوية.

٢ -الحكم على مدى فاعلية المستجدات التربوية أثناء تجريبها وقبل تعميمها مما يساعد على ضبط التكلفة وتقليل الفاقد.

٣ -اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات التنفيذ، وتصحيح المسار.

٤ -مساعدة كل من المعلم والمتعلم في معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ الأهداف.

٥ -تحديد العوامل التي تؤدي إلى تقدم المتعلم أو تُعِيقُه، ودراسة ما يلزم لتحقيق التقدم المرغوب.

٦ - الكشف عن حاجات الطلبة ومشكلاتهم وميولهم ووضع البرنامج في ضوؤها.

٧ - تقويم مدى كفاية الظروف البيئية والمدرسية في تحقيق الأهداف التعليمية والمعوقات التي تحول دون التنفيذ الفعال (اللقاني وعودة، ١٩٨٩، ٨).

٨- يسعى التقويم التربوي إلى صياغة الأهداف التعليمية بشكل أو بطريقة واضحة وسهلة بحيث يمكن تحقيقها دون عوائق أو صعوبات.

٩- يسعى التقويم التربوي إلى تعديل وتغيير طرق التدريس والوسائل التعليمية حتى تتلاءم مع طبيعة الأهداف المرسومة، وتساعد على تحقيقها، ويتم ذلك من خلال الكشف عن الصعوبات والمشاكل التي تحدث خلال العملية التعليمية.

١٠- يسعى التقويم إلى معرفة الصعوبات والمشاكل التي تعترض التعليم خلال قيامه بمهامه في سبيل علاجها لتوفير الجو الملائم له للقيام بعملية التعليم على أكمل وجه (الضاهر،١٩٩٩، ١٧٥).

١١- يهدف التقويم إلى إعادة الترتيب والتنظيم وتحديد دور كلٍ من المعلم والمتعلم بشكل سليم وكذلك تحديد الأنشطة التي يقوم بها مما يسهل عملية التعليم على السير بدون عوائق أو مشاكل.

١٢- يهدف التقويم إلى جعل كل من المعلم والمتعلم قادرًا على القيام بما يسمى بالنقد الذاتي لنفسه وأعماله، وما حققه من نتائج سوى كانت سلبية أو إيجابية.

١٣- يهدف التقويم إلى بناء علاقة متينة بين البيت والمدرسة من خلال تعريف أُسر الطلبة بنتائج أبنائهم ليكونوا على بينة بمستواهم الحقيقي، الأمر الذي يدفعهم إلى المشاركة في دفع وتحفيز الأبناء للمزيد من العطاء وتهيئتهم بشكل سليم، وخاصة إذا كان هناك تعاون من قبل الأبناء في تحصيلهم الدراسي أو معاناتهم من مشاكل معينة تتسبب في تدني مستوياتهم الدراسية أو تؤثر فيها، مما يدفع بأولياء أمور الطلبة إلى زيارة المدرسة لغرض الوقوف على أمور كثيرة تتعلق بمشاكل أبنائهم وحاجاتهم والعلاقة بينهم وبين مدرسيهم.

١٤- يهدف التقويم إلى الكشف عن طبيعة الاستعدادات والقدرات الخاصة التي يتمتع بها الطلبة مما يساعد على التنبؤ بمدى إمكانية النجاح المستقبلي من عدمه بالنسبة لدراسة أو مهنة معينة بذاتها.

١٥- يهدف التقويم إلى تقوية دافعية الإنجاز الدراسي لدى المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وذلك من خلال تعريفهم بنقاط الضعف والخلل ومحاولة علاجها عن طريق زيادة حجم التحصيل أو في محاولة إجراء التغييرات اللازمة في سبيل مزيد من النجاح والتفوق (ربيع،٢٠٠٦، ٢١).

أسس التقويم التربوي:

١- أن يرتبط التقويم بأهداف واضحة.

٢- أن يكون التقويم شاملًا لكل أنواع ومستويات الأهداف وكل جوانب البرنامج موضوع التقويم، وهذا يعني عدم الاقتصار على جانب النمو العقلي فقط من نمو الطالب، بل لابُدَّ من تناول الجوانب المختلفة للنمو، كما ينبغي عدم الاقتصار على تقويم الكتاب المدرسي بل ينبغي تقويم الطريقة والوسيلة.

٣- أن تكون أدوات جمع البيانات متميزة بالصدق والثبات والموضوعية لكي يمكن الاعتماد على نتائجها في اتخاذ القرار في ضوء نتائج التقويم.

٤- أن يكون التقويم عملية تشخيصية علاجية تبين نواحي القوة ونواحي الضعف بقصد تدعيم الأولى ومعالجة الثانية.

٥- أن يكون التقويم اقتصاديًا في الوقت والمال والجهد قدر المستطاع.

٦- أن تكون خطة التقويم مرنة قابلة للتعديل، أي لابد من تقبل فكرة تقويم التقويم.

٧- أن يكون التقويم إنسانيًا عادلًا يأخذ في الاعتبار كل الظروف والاعتبارات التي يمكن أن تؤثر في النتائج من الأمور التي لا يمكن ملاحظتها أو قياسها كالعوامل البيئية أو النفسية أو الاجتماعية العامة والجو السائد في الصف أو المدرسة أو المكان أو طريقة تطبيق البرنامج موضوع التقويم إلى غير ذلك من الاعتبارات والظروف (الفرح،٢٠٠٧، ٢٦-٢٧).

٨- ارتباط عملية التقويم بأغراض محددة بدقة، لأن عملية التقويم ليست مجرد مجموعة من الإجراءات بل هي عملية منظمة بدرجة كبيرة ودقيقة وموجهة نحو تحقيق أغراض معينة، وأهمية هذا التحديد يمكن إرجاعه إلى أمرين:

الأول: إن أغراض التقويم كثيرة ومتداخلة.

الثاني: إن هذا التحديد يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التي تتجه أداة التقويم للكشف عن درجة تحقيقها لدى الطلبة، مما يستدعي الصياغة الواضحة والدقيقة لتلك الأهداف.

٩- أن تكون أداة التقويم مناسبة للغرض وفي خدمته: فقد يكون هناك أكثر من أداة تناسب غرض التقويم ولكن بدرجات متفاوتة، كذلك قد تكون هناك أدوات دقيقة وموضوعية ونتائجها جيدة عند تطبيقها على أغراض معينة، ولكن نفس هذه الأدوات قد لا تتناسب مع أغراض أخرى إي بمعنى آخر يجب أنّ تتميز الأدوات المستخدمة في عملية التقويم بقدرتها على قياس ما يُراد قياسه

بالفعل، فإذا أُريدَ قياس القدرة على التفكير فلا يستعمل أداة من الأدوات التي تقيس القدرة على التذكر مثلًا، كما يجب أنّ تتميَّز هذه الأدوات بأنها يمكن الاعتماد عليها في قياس ما يراد قياسه في مختلف الظروف والمناسبات، فإذا تغيرت هذه الظروف والمناسبات فأنه يجب أنّ تقيس ما يراد منها قياسه.

١٠- التنوع في أدوات التقويم: ويقصد بتنوع أدوات التقويم هو استخدام أكثر من أداة عند القيام بعملية التقويم، فمن المعروف أنه ليس هناك أداة واحدة تصلح لكافة المجالات أو حتى لمجال واحد بعينه، فتقويم الطلبة مثلاً يستلزم استخدام أكثر من أداة لمعرفة درجة تقدمه نحو نواتج التعليم وإنجاز الأهداف المرسومة في أدوات التقويم؛ ليعطي صورة شاملة عن سلوك الطالب، فقد يكون من الصعب الحصول على معلومات تامة عن هذا السلوك من خلال استخدام أداة واحدة فقط.

١١- المعرفة بجوانب الأداة المستخدمة في عملية التقويم من حيث القصور والإيجابية، ومصادر الخطأ المحتملة فيها لأن لكل أداة مثل هذه الجوانب، ومعرفة القائم بعملية التقويم بهذه الأمور يمكّن من استخدام الأداة بأفضل صورة ممكنة.

١٢- التقويم عملية مستمرة: أي أن عملية التقويم ينبغي أن تسير جنبًا إلى جنب مع التعليم من بدايته إلى نهايته، فتبدأ من تحديد الأهداف ووضع الخطط وتستمر مع التنفيذ ممتدة إلى جميع أوجه النشاطات المختلفة في المدارس وإلى أعمال المدرسين، حتى يمكن تحديد نواحي الضعف ونواحي القوة في الجوانب التي يجرى التقويم لها، ومن ثمَّ يكون هناك متسع من الوقت للعمل على تلافي نواحي الضعف والتغلب على الصعوبات.

١٣- التقويم عملية شاملة: يجب أن يشمل العملية التعليمية بكافة عناصرها ومكوناتها بدءاً من الطالب ومروراً بالكتاب المدرسي، والمنهاج، والطرائق، والوسائل التعليمية وانتهاءً بالمعلم، كما يشمل العنصر المراد تقويمه بكافة جوانبه ولا يقتصر على جانب واحد فقط.

فتقويم المعلم مثلاً يجب ألا يقتصر على نشاطه وطريقته في التدريس بل يمتد ليشمل أيضاً مظهره واتزانه الانفعالي وعلاقته بالآخرين....الخ، وتقويم الطالب لا يقتصر على تحصيله الدراسي بل يمتد إلى ميوله وقدراته واستعداداته...الخ.

١٤- التقويم عملية تعاونية: بمعنى أنه يجب ألا يقتصر التقويم على شخص واحد بل يشمل كل من يستطيع الإسهام به فتقويم نمو الطالب مثلاً يجب ألا ينفرد به المعلم وحده بل يجب أن يشترك

فيه كذلك الطالب نفسه وزملاءه والمدير والآباء والمشرفين التربويين وكل من له علاقة بالعملية التربوية.

١٥- تخضع عملية التقويم لخطة شاملة يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية، والتخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن العشوائية والارتجال ويجعلها أقرب إلى المنهج العلمي المنظم والمتكامل الذي يمكن من خلال إتباعه الوصول إلى نتائج محددة (ربيع، ٢٠٠٦، ٢٢-٢٤).

الأسس التي تراعى عند تقويم الطالب: هناك مجموعة من الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تقويم الطالب لعل أهمها:

١- أن يكون التقويم شاملاً لجميع جوانب الطالب، بحيث يعطي صورة واضحة وكاملة عن المعارف والمعلومات والعادات والاتجاهات والميول والاستعدادات والمهارات والذكاء.

٢- أن تكون أدوات تشخيص التقويم صالحة، لأن التشخيص السليم يتوقف على صلاح هذه الأدوات، فإذا كانت الاختبارات أداة من أدوات تشخيص نمو الطالب فيجب أن تتَّجِهَ إلى قياس ما يُقصد منها فقط، فلا تقيس القدرة على التفكير إذا كان المراد منها قياس القدرة على التحصيل مثلًا.

٣- أن يكون تقويم الطالب مستمرًا، بمعنى أن يسير جنبًا إلى جنب مع عملية التعليم منذ بدايتها حتى نهايتها. والتقويم يبدأ منذ تحديد الأهداف ووضع الخطط ويستمر مع تنفيذ هذه الخطط بالطرق والوسائل المتعددة، وحين يتبين مدى تحقيق هذه الأهداف في سلوك الطالب من خلال تفسير نتائج التقويم، يمكن اقترح التحسينات اللازمة من الوسائل أو الأهداف أو فيهما معا.

٤- أن يُبنى التقويم على أهداف التعليم في المراحل التي يجري فيها هذا التقويم فإذا كان الهدف من التعليم هو تدريب الطلبة على التفكير السليم مثلًا، فيجب ألّا يتجه التقويم إلى قياس قدرتهم على الحفظ وإنما إلى قياس قدرتهم على توجيه الفكر باتجاه معين وإبقاءه في هذا الاتجاه.

٥- أن يقوم التقويم على فلسفة ديمقراطية، وأن يترك أثرًا طيبًا في نفس الطالب، ولكي يكون دقيقاً يجب أن يُعهد به إلى من يستطيع جمع البيانات والأدلَّة وتفسيرها، واقتراح أوجه العلاج.

٦- أن يكون التقويم تعاونيًا: أي بمعنى لا يقوم به المدرس وحده بل يجب أن يشترك فيه كل من له علاقة بالطالب، كالمعلم والمدير والمرشد التربوي والأخصائي الاجتماعي وأولياء الأمور والزملاء وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التربوية، فالمشاركة والتعاون تعد من أهم أسس التقويم التربوي.

٧- أن يَنْصَبَّ التقويم بالدرجة الأساسية على مدى تقدم الطالب في جميع الجوانب، وقدرته على بلوغ الأهداف المنشودة، أما الحكم على الطالب بالنسبة لغيره فينبغي أن يكون المقصود به حاجة المدرسة إلى ذلك في تنظيماتها الإدارية وفي كيفية علاجها للمشكلات الجماعية، ومساعدتها في توجيه الطلبة إلى ما يناسبهم من أنواع التعليم.

٨- يجب عدم اعتماد وسيلة واحدة في عملية تقويم الطلبة بل يجب استخدام جميع الوسائل المناسبة لذلك، كالملاحظة والمقابلة والاختبارات والاستبيان، والوسائل الإسقاطية، والسجل القصصي، ودراسة الحالة، وغيرها من الوسائل المناسبة.

٩- يجب عدم النظر إلى عملية تقويم الطالب باعتبارها مقرر لمصيره، بل يجب النظر إليها باعتبارها وسيلة لتحسين العملية التعليمية، وبهذا يكون الاتجاه إلى الجانب العلاجي في عملية التقويم فنستخدمه طريقًا إلى الإصلاح والعلاج (ربيع،٢٠٠٦، ٧٩-٨٠).

خطوات التقويم التربوي:

كانت التربية التقليدية تعتمد أساليب في التقويم تقوم في أغلب الأحيان على الاجتهاد الشخصي لمن يقوم بعملية التقييم سواء كان معلم أو مدير مدرسة أو مشرف تربوي أو غيرهم.. ممن له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، وذلك أن هدف التربية كان يتركز بالدرجة الأساسية على المعرفة السريعة للمعلم أو الطالب أو المنهج من عناصر القوة أو الضعف، أي أنّ التقويم في التربية التقليدية كان ينقصه في العادة التخطيط المسبق من حيث المحتوى والأدوات والوسائل وكيفية استعمالها، ومن ثمَّ تحليل النتائج وكيفية الاستفادة منها في تحديد معارف الطلبة وحاجاتهم ومطالبهم الذاتية (ربيع، ٢٠٠٦، ٢٤).

أما خطوات التقويم التربوي الحديث فيمكن إيجازها بما يلي:

١- تحديد الأهداف العامة والخاصة للموضوع المراد تدريسه.

٢- تحديد أدوات وأساليب جمع المعلومات اللازمة للتقويم بشرط أن تكون تلك الأدوات مناسبة لجمع البيانات الصحيحة عن ما يمتلكه الطالب من مهارات ومعارف.

٣- استخدام أساليب تقويم متنوعة لجمع تلك البيانات كالملاحظة المنتظمة، مع تطبيق بعض الاختبارات والمقاييس.

٤- تحليل تلك البيانات التي تم الحصول عليها من أساليب التقويم المتنوعة لغرض مقارنة الطلبة مع بعضهم وتحديد قدراتهم واستعداداتهم وسلوكهم، ومعرفة أنسب تلك الأساليب؛ لاستخدامها في التقويم المقبل.

٥- تفسير البيانات لمعرفة مدى تقدم الطالب ومدى نموه، وتحديد جوانب القوة والضعف لغرض تقديم العلاج اللازم.

٦- تزويد أولياء الأمور والمسئولين عن اتخاذ القرار بتلك النتائج حتى يتسنى لهم التعديل في الأهداف التعليمية وفق ذلك (Davies, 1971, 218-219).

فوائد التقويم:

تكمن أهمية التقويم في أنه يتعلق باتخاذ الإجراءات المناسبة لتحسين العملية التعليمية؛ لذلك فإنَّ عملية التقويم لها فوائد كثيرة منها:

١. تحديد التعليم القَبْلِي لدى الطالب ومن ثمَّ معرفة مدى استعداده للتعلُّم الجديد.
٢. التعرُّف على حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم.
٣. تُعرِّفُ الطالب بمستواه التعليمي وتزوده بتغذية راجعة حول تعلمه.
٤. تحليل نتائج الاختبارات وتشخيص نواحي الضعف والقوة لدى المتعلم.
٥. تُوفِّرُ للطلبة الضعاف برنامجًا تعليمًا علاجًا للتغلب على الصعوبات التي تواجههم.
٦. تساعد المعلم على تحديد الأهداف التعليمية بدقة والعمل على تحقيقها.
٧. تُمكن المعلم من التعرف على فاعلية الطرق والاساليب التي تم استخدامها في التدريس، ما تساعده على معرفة مدى فاعلية الوسائل المستخدمة.
٨. تُزوِّد أولياء الأمور بمعلومات عن مستوى تحصيل أبنائهم، وتعرفهم بالمشكلات التعليمية عندهم حتى تمكنهم من التغلب على هذه المشكلات.
٩. التَّعرُّف على جوانب الضعف والقوة في المناهج الدراسية.
١٠. تُساعد الإدارة المدرسية على التعرف على مستوى أداء المعلمين (السر وآخرون: ٢٠١٦، ١٣٧-١٣٨).

خامسًا: أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية:

للتقويم الحديث – كما يرى منظروه – أهمية كبيرة في مختلف ميادين الحياة، وتأتي هذه الأهمية من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقيق الأهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان وبخاصة في ميدان التربية والتعليم (ربيع، ٢٠٠٦، ١٩).

ولعل التقويم والتعليم جانبان لعملة واحدة متكاملة؛ فالتقويم جُزءٌ لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويرتبط بسائر عناصرها ومكوناتها، ويُؤثِّرُ سلبًا أو إيجابًا في مسارها ونتائجها (السيد وميخائيل، ١٤٠٩، ٥٢). حيث تظهر أهميته فيما يأتي:

١- يعد التقويم أحد الجوانب الأساسية في أي عملية تربوية، حيث لا يمكن أن تكون هناك عملية تربوية صحيحة وناجحة ما لم يكن لها تقويمًا مبنيًا على أسس سليمة، وكلما كان التقويم فاعلًا كلما دلّ ذلك على أن العملية التربوية سائرة في الطريق المرسوم لها بغية تحقيق أهدافها المنشودة.

٢- التقويم أحد الأركان الأساسية في بناء المناهج الدراسية، ولذلك فإن أيَّ منهج دراسي لابد أن تصحبه عملية تقويم تبدأ هذه العملية مع بداية التخطيط لوضع المنهج وتنتهي مع أخر مرحلة ثم تبدأ من جديد وهكذا والغرض منها هو معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف المرسومة له من عدمها وكذلك الكشف عن جوانب النقص أو الخلل في محاولة لعلاجها.

٣- امتداد التقويم إلى جميع جوانب شخصية الطالب، إذ لم يعد مقصورًا كما كان في السابق على قياس التحصيل الدراسي للطلبة في المواد الدراسية المختلفة، الأمر الذي أدى إلى اتساع مجالاته وتنوع طرقه وأدواته (ربيع، ٢٠٠٦، ١٩).

٤- يعد التقويم أساس التقدم والتطور: إذ أنه لولا التقويم التربوي لما حدث هناك أي تقدم أو تطوير للعملية التربوية من منظور أن الهدف من التقويم ليس إصدار الأحكام وإنما التحسين والتطوير من أجل تحقيق تلك الأهداف. (الفرح، ٢٠٠٧، ٢٧).

٥- يساعد التقويم كل من المعلم والمتعلم على معرفة التقدم الحاصل في العمل المدرسي نحو بلوغ أهدافه وتوضيح العوامل التي تؤدي إلى التقدم أو تحول دونه، ثم دراسة ما يلزم عمله للمزيد من التحسن والتطور.

٦- أضحى للتقويم اليوم دورٌ فاعلٌ في كشف المواهب والاستعدادات والميول والاتجاهات وغيرها من السمات، النفسية التي يتمتع بها الأفراد، فكان له أثره الواضح في عملية التوجيه والإرشاد التربوي، بتوجيه الأفراد لاختيار نوع المهن أو نوع الدراسة والتخصص بالاعتماد على ما يحمله كل واحد منهم لهذه السمات (ربيع، ٢٠٠٦، ١٩-٢٠).

٧- معرفة ما تحقق للطلبة من معلومات ومهارات وحقائق ومدى استيعابهم لها خلال العام الدراسي، وتزويد الطلبة بالتغذية الراجعة، وتوجيه العملية التعليمية التوجيه السليم، واختبار مدى نجاح طرق التدريس المستخدمة واختيار أفضل الطرق التي تؤدي إلى تحسين عملية التعليم والتعلم، وتنمية مختلف المهارات لدى الطلبة، والحصول على المعلومات والبيانات لكتابة التقارير لأولياء الأمور لمتابعة أبنائهم في المدرسة والمنزل (السبحي وبنجر، ١٤١٧، ٢١٠).

٨- وتعود أهمية التقويم التربوي في هذا العصر للعوامل الآتية: (أبو باسل، ٢٠٠٢، ١٨):

- زيادة الاهتمام بالتربية والمؤسسات التربوية لتوفير القوى البشرية المدربة والقادرة على النهوض بحياة المجتمع في مختلف مناحي الحياة.
- تطوير أدوات وأساليب التقويم.
- ارتفاع كلفة التعليم.
- التجديدات التربوية.
- تعميق القيم المهنية للتربية.
- تذبذب ميزان العرض والطلب بين العاملين في المجال التربوي.

ويبدو أن أهمية التقويم التربوي تنبع من أهمية الدور الذي يلعبه التقويم كونه الميزان الذي يحدد مدى تحقق الأهداف، وما يقدمه من بيانات؛ لاتخاذ كثيراً من القرارات التربوية، بالإضافة إلى كون التقويم التربوي معدل ومقوم ومثمن للعملية التربوية، ومشخصًا لها ومعالجًا في الوقت ذاته.

أنواع التقويم التربوي: ينقسم التقويم لاعتبارات عديدة، لعلَّ أهمها ما يأتي:

١- أنواع التقويم باعتبار الوقت الذي يجرى فيه:

أ- التقويم الأولي (التمهيدي):

يقوم المعلم بهذا التقويم التشخيصي لمعرفة مدى استعداد الطلبة للتعلم الجديد، إذ قد تظهر له جوانب قصور عند بعض الطلبة في خبراتهم أو معلوماتهم السابقة الضرورية لهم ليتمكنوا من التعلم الجديد، فيضطر المعلم إلى إعداد تدريبات علاجية لتلافي جوانب القصور حتى يتمكنوا من البدء بالموضوع الجديد بشكل موفق (ريان،٢٠٠٢، ٥٢٨).

ب- التقويم التكويني (البنائي):

يجري المعلم التقويم التكويني في أثناء عملية التعلم والتعليم، ويتخلل هذه العملية من أجل تحسينها وتطويرها، حيث يقدم هذا التقويم للمعلم تغذية راجعة عن جميع عناصرها، فيلجأ إلى إجراء التعديل الضروري في خطته وأسلوبه في الأنشطة التي رسمها ليقوم بها طلابه، ويزوده أيضًا بمعلومات عن مدى تقدم طلابه في تحقيق الأهداف المحددة في خطته، وعن الجوانب التي ظهر قصور الطلبة فيها ليعمل على تلافي القصور هذا باقتراح أنشطة ملائمة، أو تقديم تدريبات خاصة تعالج هذا القصور، وقد يكون هذا التقويم بطرح أسئلة شفوية، أو بطرح اختبار قصير وقد يكون تمرينًا يقوم الطلبة بِحَلِّهِ (ريان،٢٠٠٢، ٥٢٨).

جـ- التقويم التجميعي (الختامي):

ويقصد به ذلك التقويم الذي يُستخدم للحكم على برنامج ككل من أجل اتخاذ قرار فيه للاستمرار فيه أو إيقافه ويمكن القول إن التقويم النهائي هو ذلك التقويم الذي يتم في نهاية البرنامج حيث يكون قد خضع لعددٍ من التقويمات التطويرية، بهدف اتخاذ قرارًا بخصوصه رفضًا أو تبنيًا (الفرح، ٢٠٠٧، ٣).

٢- **أنواع التقويم باعتبار المحتوى:** تشمل عملية التقويم في مجال التعليم والتعلم ثلاثة جوانب رئيسية هي:

أ- تقويم التحصيل الدراسي: ويقصد به جميع ما يكتسبه الطالب نتيجة الخبرات المنهجية في المجال الإدراكي العقلي، وهو بهذا المعنى يشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقواعد والأفكار والأحكام الشرعية، والمهارات الأدائية التي يكتسبها الطالب نتيجة عملية التعلم والتعليم، ويستخدم لتقويم هذا الجانب من الاختبارات التحصيلية التي تشمل الاختبارات الشفهية، والاختبارات الكتابية، واختبارات الأداء في حالة تقويم المهارات العملية.

ب- تقويم الاستعداد التحصيلي: وهو قُدرة الطالب على التَّعلُّم، ومدى توافر القابلية الخاصة لتلك الخبرات والمهارات الأدائية المطلوبة للنجاح في تعلم مقرر دراسي معين، وهذا يظهر أن للاستعداد التحصيلي جانبين: أولها القدرات العقلية التي يحتاجها الطالب ليتمكن من التعلم بصورة طبيعية وتسمى هذه القدرات بالذكاء والناس فيها متفاوتون، وهذا الجانب ليس مجالًا لعمليات التقويم التي يقوم بها المعلم بل له مقاييس مقننة خاصة معدة من قبل خبراء في القياس والتقويم. أما الجانب الأخر وهو القابلية للتعلم التي تشمل الخبرات والمهارات التي لابد أن يمتلكها المتعلم كمتطلبات للتعلم الجديد، فهي مجالًا للتقويم المدرسي، وهذا يتطلب من المعلم التأكد من توافر هذه المتطلبات

قبل الانتقال إلى التعلم الجديد ويستخدم لتقويم هذا الجانب اختبارات الاستعداد الشفوية أو الكتابية.

ت- تقويم الجانب الشخصي الاجتماعي: يشمل هذا الجانب الاتجاهات والاهتمامات والقيم التي تسعى المدرسة إكسابها للطلبة من خلال المناهج الدراسية والأنشطة التربوية التي تهيئها لهم، ويشمل الأدوات التي تستخدم في تقويم سمات الشخصية، كأدوات التقدير الذاتي مثل الاستبانة والمقابلة، وأدوات الملاحظة مثل السجلَّات القصصية، والسجلَّ المدرسي، وقوائم الشطب، وسلالم التقدير، والمقاييس الاجتماعية المُقَنَّنَة. (ريان،٢٠٠٢، ٥٢٩-٥٣٠).

٣- أنواع التقويم باعتبار المعلومات التي يتمُّ جمعها، هما:

أ- التقويم الكمِّي (Qaantitative):

وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي يحصل عليها من الاختبارات، والتقارير التي يحصل عليها من الاستبيانات، ويشار إليها عادة بأدوات القياس، حيث توفر هذه الأدوات معلومات كمية. ويلاحظ الاهتمام بالتقويم الكمي لأكثر من سبب، ولعل أهمها الدقة والموضوعية التي تتميز بها الأرقام، وربما كان الحصول عليها أكثر سهولة وخاصة عندما تطبق الاختبارات بصورة جماعية على عدد كبير من الطلبة بنفس الوقت، وكذلك سهولة معالجتها إحصائيًا، وهو ما يلاحظ من شيوع في استخدام الوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والرتبة المئينية مثلًا.

ب- التقويم النوعي (Qualitative):

وهو التقويم الذي يعتمد معلومات يتم جمعها بالملاحظة، ووصف السلوك وصفًا لفظيًا، وقد يتم تدوين الملاحظات في ملف الطالب من قبل المعلم أو المرشد التربوي، أو ولي أمر الطالب، ويتطلب هذا النوع من التقويم تكرار الملاحظات خلال فترة زمنية

محددة وتنويع مصادر المعلومات، وقد تساعد هذه المعلومات في التعرف على اهتمامات الطالب وميوله، واتجاهاته، وتفاعله الاجتماعي مع زملائه (عودة ،٢٠٠٥، ٣٧).

٤- أنواع التقويم باعتبار المَحَكِّ:

أ- التقويم المعياري:

هو التقويم الذي يتم فيه مقارنة أداء الطالب بأداء أفراد مجموعته على نفس المقياس المستخدم وتحت نفس الظروف، وبهذا فإن درجة الفرد في مقياس ما يتحدد مقدارها من خلال مقارنتها بدرجات معيارية يتم الحصول عليها من استجابات الجماعة التي ينتمي إليها ذلك الفرد (ربيع،٢٠٠٦، ١١٣-١١٤).

ب- التقويم المحكِّي:

التقويم المحكي هو الذي يسعى إلى تحديد مستوى الطالب بالنسبة إلى المحك الثابت دون الرجوع إلى أداء أفراد مجموعته، وهذا يعني مقارنة أداء الفرد بمستوى معين ثابت ومحدد مسبقًا، وهذا المستوى يرتبط عادة بالأهداف السلوكية للمقرر التعليمي، ويمكن للمعلم تحديد مستوى الانجاز المحكي المقبول من الطالب، معتمدًا على خبرته مع الطلبة وطبيعة المادة الدراسية وأهدافها والتقارير السابقة للأداء. وما يجدر الإشارة إليه أن هذا التقويم المحكي مرتبط إلى حد كبير بالتقويم البنائي الذي يجعل الطلبة يؤمنون بأن خبراتهم غير محدودة وأنهم يستطيعون تحقيق الأهداف إذا بذلوا جهودًا حقيقية لذلك (ربيع،٢٠٠٦، ١١٤-١١٥).

الفصل الثاني

أساليب وأدوات التقويم التربوي

أساليب وأدوات التقويم التربوي

هناك العديد من أساليب وأدوات التقويم التي يمكن للمعلم استخدامها داخل الفصل الدراسي أو في المدرسة لجمع البيانات والمعلومات عن مستوى الطلبة ومدى تقدمهم والأسباب والمشاكل التي قد تعيق ذلك، بحيث يمكّن المعلم من مساعدة الطلبة في التعلم إلى المدى الذي يستطيعون الوصول إليه، وهذه الأساليب متفاوتة في تقديمها للبيانات عن الطلبة؛ لأن لكل أسلوب قصور يمكن تلافيه باستخدام أسلوب أخر.

أ- مبررات تنوع أساليب التقويم التربوي:

١- الاختبارات قد لا تظهر قدرة الطلبة الحقيقية؛ فقد يؤثر قلق الطالب وخوفه في قدرته على الإجابة؛ فيحصل على نتيجة لا تمثل قدرته الحقيقية، إضافة إلى العادات السيئة في الإجابة كالتخمين أو الغش، أو محاولة الطالب التأثير في الفاحص بأسلوبه إذا كان الفحص مقالياً (أبو جادو،٢٠٠٠، ٤٤١).

٢- لا تكفي وسيلة التقويم الواحدة للحكم على تقدم المتعلمين بالنسبة لكل مخرجات التدريس الهامة (أبو علام ،١٩٨٧، ٤٥).

٣- كل وسيلة من وسائل التقويم لا تقدم إلا دليلا محدودا على بعض مظاهر سلوك المتعلم (ألغامدي،١٤٣٠ ،٢٠)، وللحصول على صورة كاملة لتحصيل المتعلم فإنه يحتاج إلى تجميع البيانات من مختلف الوسائل (أبو علام ،١٩٨٧، ٤٦).

٤- كثير من معلمي المدارس يستخدمون الاختبارات كأسلوب وحيد لتقويم طلبتهم والتي عادة ما تتصف بالعشوائية في الإعداد وعدم شموليتها لكافة جوانب المتعلم (الدمرداش،١٩٨٥، ١٤٨).

٥- استخدام أساليب متعددة في التقويم تؤدي إلى خلق فرص متعددة لقياس جوانب التعلم المختلفة، ومهارات التفكير العليا، بينما الاعتماد على أسلوب واحد مثل اختبار الورقة والقلم، يؤخذ عليه تركيزه على مستويات دنيا من التفكير.

٦- كما يشير كل من كجارنسلي وجورد (١٩٩٢) أن أدوات التقويم التي تستخدم في الصف لا تقيس الحقائق والمعرفة فقط، بل تقيس كذلك النهج الذي يسلكه الفرد تجاه تعلم العلوم.

٧- صلاحية عملية التقويم، والمساواة، والعدالة بين الطلبة؛ لأنهم يأتون إلى المدرسة ولديهم خبرات مختلفة، ومن المهم تحقيق المساواة، والعدالة بينهم، لأن العدالة في التقويم هي جانب جوهري لصلاحية التقويم العام، والوصول إلى تلك العدالة يستوجب استخدام أنواع متعددة من أدوات التقويم، للحصول على صورة واضحة لمقدرة الطلبة الحقيقية (أمبوسعيدي والراشدي،٢٠٠٩، ١٥١-١٥٢).

أنواع أساليب التقويم التربوي: هناك العديد من الأساليب التي يمكن للمعلم استخدامها ويمكن تقسيمها إلى:

المجال الأول: أساليب وأدوات التقويم الصفية:

أساليب **وأدوات** التقويم الصفية هي تلك الأساليب التي يستخدمها المعلم دخل حجرة الصف بغرض جمع البيانات عن مستوى نمو الطلبة وتقدمهم نحو تحقيق الأهداف والمشاكل والصعاب التي قد تعيقهم في التقدم وهذه الأساليب متنوعة أهمها:

أولًا: الاختبارات: وهي من أهم هذه الأدوات في أكثر المؤسسات التعليمية على اختلافها، وغالبًا ما تهتم هذه الأدوات بالجانب العقلي في أدنى مستوياته، وتستخدم لترفيع الطالب من صف إلى صف أخر (يوسف والرفاعي، ١٩٩٩، ١٣٠).

وما يؤكد أهميتها هو أنه أصبح لها مؤسسات ووكالات خاصة عملها إنشاء وتقنين ونشر وتوزيع الاختبارات والمقاييس والأجهزة النفسية في كل أرجاء العالم. فضلا عن أن أهمية الاختبارات بالنسبة لعملية تقويم الطالب هي اكتشاف شخصيته عن طريق معرفة قدراته العقلية واستعداداته ويعبر عنها عادة بالرقم أو باللفظ

(ربيع،٢٠٠٦، ٩٥). وتتنوع الاختبارات التي يمكن للمعلم استخدامها، وسيتم تناول أنواعها بالتفصيل في الفصل التالي.

ثانيًا: الأسئلة الصفية:

يُعَرَّفُ السؤال بأَنَّهُ: مجموعة من الكلمات التي تُوَجَّهُ إلى شخصٍ ما؛ بحيث يفهم المقصود بها، ويُعمِل فِكْرَهُ فيها، ويستجيب لها بشكل ما، فَيَفْهَمُهُ مَنْ وَجَّهَ السُّؤَال في البداية (اللقاني، وسليمان، ١٩٨٥).

في حين يُعَرَّفُهُ (شلبي) بأنه: جملة مركبة لغويًا تأخذ صيغة الاستفهام تحتاج إلى استجابة بغرض إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك الطالب، والسؤال الجيد هو الذي يمكن التعبير عنه بلغة سهلة واضحة مباشرة يمكن فهمها، وهو الذي يقود إلى استثارة تفكير الطلبة، ويتسم بالدقة والوضوح، ويؤدي إلى تحقيق غرض محدد، ويكون في مستوى قدرات واهتمامات وأعمار الطلبة (شلبي، ١٩٩٧، ١٩٨).

وتعد الأسئلة الصفية وسيلة مهمة لتحقيق الأهداف المرغوبة في جميع مراحل العملية التعليمية التعلمية، ويمكن استخدامها في التهيئة الحافزة من أجل إثارة الطلبة وشد انتباههم إلى موضوع الدرس (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٦٨).

والمعلم يستطيع أن يقوم بعملية تقويم سريع لتحصيل الطلبة أولًا بأوَّل عن طريق مجموعة من الأسئلة في بداية كُلِّ درسٍ جديد، وذلك حتى يَتْتَبِهَ إلى أي مدى يسيطر الطلبة على الخبرات السابقة، وإلى أي مدى يمكنهم الاستعانة بالخبرة السابقة فضلًا على أن ربط الخبرة الجديدة بالخبرة السابقة يساعد على سرعة تعلمها، ومعرفة مدى تحقق الأهداف (الغريب، ١٩٩٦، ٨٣).

أهمية الأسئلة الصفية: الأسئلة الصفية مهمة جدًا للتعرف على:

١- مدى استعداد الطلبة للتعلم.

٢- الأهداف التي تحققت والأهداف التي لم تتحقق.

٣- لإثارة الدافعية عند الطلبة وتحفيزهم للتعلم والمشاركة في مجريات الحصة.

٤- تكشف عن مدى صلاحية أسلوب المعلم أو الوسائل التعليمية أو الأنشطة التعليمية التي استخدمها المعلم في الحصة الدراسية (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٢، ٦٩).

أنواع الأسئلة الصفية:

١- الأسئلة البنائية: وتستخدم طيلة الحصة، حيث لا يجوز للمعلم الانتقال من هدف إلى آخر إلا بعد التأكد من مدى تحقق الأهداف عند الطلبة عن طريق هذه الأسئلة.

٢- الأسئلة الختامية: وهي الأسئلة التي يطرحها المعلم في نهاية الحصة، من أجل التلخيص للمفاهيم والمبادئ التي طرحت في الحصة وتثبيتها في أذهان الطلبة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٦٩).

مواصفات الأسئلة الجيدة من حيث الصناعة:

لكي تحقق الأسئلة الأهداف المنشودة ينبغي أن تتصف بما يلي:

١) الوضوح، والتحديد، والاختصار، وصحة التركيب اللغوي.

٢) إثارة التفكير والبعد عن الأسئلة الإيحائية .

٣) مناسبتها لمستوى الطلبة.

٤) قيمتها العلمية.

٥) التنوع من حيث أسئلة المقال والأسئلة الموضوعية (موسى، ٢٠٠٢، ١٩٩).

ثالثًا: الملاحظة الصفية:

الملاحظة: هي إحدى طرق جمع البيانات عن الطالب وهو في موقف السلوك المعتاد (خضر، ٢٠٠٥، ٥٥).

وهي الأساس الأكثر أهمية في الوصول إلى السلوك الذي لا يمكن قياسه عن طريق الاختبارات إذ تستطيع مع التسجيل وصف الطلبة الذين لديهم عدد من الحالات عن طريق ملاحظتهم أثناء العمل للوصول إلى قرارات علمية ومنطقية في ضوء ما تم ملاحظته.(Shertzer, and Ston, 1981, 270)

مميزات الملاحظة الصفية:

١- تتميز الملاحظة عن غيرها من وسائل التقويم؛ بأنها تركز على أفعال الطلبة بالدرجة الأولى.

٢- تكشف مدى إتقان الطالب لعمل معين.

٣- يستطيع المعلم من خلال الملاحظة الحصول على معلومات واقعية حقيقية لسلوك الطلبة.

٤- يمكن من خلالها تنمية الطالب وتقويمه بصورة أكثر دقة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ١٥٩).

عيوب الملاحظة الصفية :

١- تؤدي إلى إدراك القليل عما يجري في غرفة الصف.

٢- تزودنا فقط بوصف جزئي عن السلوك الصفي.

٣- تكشف القليل من الاهتمام بالمعنى المرتبط بسلوك الطالب (نشوان، ١٩٩٢، ٣٦٥).

رابعًا: المقابلة:

المقابلة بصورة عامة هي نشاط هادف، أي أنها ترمي إلى تحقيق أهداف معينة تتلاقي مع أهداف البحث أو النشاط الذي يستخدمها وسيلة لجمع بياناته ومعلوماته، ولصلة أهداف البحث أو النشاط الذي يستخدمها، فإننا نجد أهدافها تختلف وتتنوع

باختلاف وتنوع أهداف النشاط الذي يستخدمها، وفي مجال تقويم الطالب فإن أهداف المقابلة يمكن أن نحددها في محاولة إيجاد علاقة مهنية بين من يقوم بالمقابلة (المدير، المعلم، الأخصائي الاجتماعي، المرشد التربوي ...الخ) والطالب؛ لغرض الحصول على المعلومات اللازمة؛ لغرض تقييم أي جانب من جوانب شخصية هذا الطالب، وهذه العلاقة يجب أن يكون أساسها الاحترام والتقدير والتفاهم، و لا تقوم هذه العلاقة إلا إذا توفر الوقت الكافي لإقامتها سواء استغرق ذلك جلسة واحدة أو عدة جلسات (ربيع،٢٠٠٦، ٩٠).

معايير أسئلة المقابلة :

١-الفردية : أي يحوي فكرة واحدة.

٢-يجب أن يكون السؤال جزء من مجموع الأسئلة الأخرى.

٣-يجب إن يكون السؤال قصيراً.

٤-ملاءمة السؤال لبيئة المستجيب (نشوان، ١٩٩٢، ٣٦٧، ٣٦٨).

مميزات المقابلة:

المقابلة طريقة من الطرق الهامة في جمع المعلومات التربوية، وتتمتع بمزايا عدة أهمها:

١- يمكن استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاستبيان مثلاً مع طلبة المرحلة الأساسية خصوصاً الصفوف المتدنية.

٢- توفر عمقاً في الإجابة لإمكانية توضيح وإعادة السؤال.

٣- تستدعي معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بأي طريقة أخرى؛ لأن الناس بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة.

٤- توفر مؤشراً غير لفظياً لتعزيز الاستجابة وتوضح المشاعر، كنغمة الصوت، وملامح الوجه، وحركة اليدين والرأس.... الخ (عودة،٢٠٠٥، ١٨٨).

عيوب المقابلة:

كما أن للمقابلة بعض المزايا فلها بعض العيوب أيضاً، أهمها:

١-يصعب مقابلة عدد كبير نسبياً من الأفراد؛ لأن مقابلة الفرد الواحد تستغرق وقتاً طويلاً .

٢-تتطلب مقابلين مدربين على إجرائها، فإذا لم يكن المقابل ماهراً مدرباً لا يستطيع خلق الجو الملائم للمقابلة، وقد يزيف المستجيب إجابته، وقد يتحيز المقابل من حيث لا يدري، بشكل يؤدي إلى تحريف الإجابة.

٣-صعوبة التقدير الكمي للاستجابات أو إخضاعها إلى تحليلات كمية، وخاصة في المقابلات المفتوحة.

٤-صعوبة تسجيل الإجابات، أو تجهيز أدوات التسجيل في مكان المقابلة الذي يحدده المستجيب "على الأغلب"(عودة،٢٠٠٥، ١٨٩).

خامساً: الاستبيان:

تعتبر الاستبيانات من أدوات جمع المعلومات وقد تكون الاستبانة مفيدة أكثر من المقابلة (نشوان ،١٩٩٢، ٣٧٠).

والاستبيان من الوسائل المهمة للحصول على المعلومات والبيانات لأغراض التقويم في مختلف المجالات ولاسيما مجال التربية والتعليم (ربيع، ٢٠٠٦، ١٠١).

يتكون الاستبيان من أسئلة مكتوبة، تقدم للطالب ليجيب عنها كتابةً، وتعرض هذه الأسئلة غالباً من خلال مواقف يريد المعلم من خلالها أن يتعرف عن تصرف الطالب من خلالها، وتكون معدة بعناية لتساعد في الكشف عن اتجاهات الطالب ورغباته.

وهذه الأداة لا تناسب طلبة المرحلة الأولية لعدم امتلاكهم المهارات القرائية والكتابية بصورة كافية (ريان ،٢٠٠٢، ٥٣١).

والاستبيان كوسيلة من وسائل جمع المعلومات لأغراض تقويم الطالب، يفيد في معرفة أراء زملاء الطالب والمعلمين والموجهين والمشرفين والآباء وغيرهم حول الطالب، كما يفيد في الكشف عن الميول المهني والثقافي وعن السمات الخلقية والاجتماعية للتلميذ وكذلك الكشف عن سماته الشاذة (ربيع، ٢٠٠٦، ١٠٢).

مميزات الاستبيان:

١-يعتبر الاستبيان من الوسائل التي يمكن عن طريقها الحصول على بيانات ومعلومات عن عدد كبير من الطلبة في أقل وقت ممكن.

٢-يعطي الحرية للمستجيب في اختيار الوقت الذي يناسبه للإجابة، وفي أي مكان يريد.

٣-لا يفسح المجال للفاحص أن يتدخل في إجابة المفحوص (عوده وملكاوي،١٩٩٢، ١٨٤).

٤-يمكن عن طريق الاستبيان الحصول على معلومات يصعب الحصول عليها عن طريق الوسائل الأخرى كالمقابلة أو الملاحظة.

٥-تتوفر للاستبيان ظروف للتقنين أكثر مما تتوفر للوسائل الأخرى.

٦-يعطي الاستبيان وقتاً كافياً للطلبة في الإجابة على الأسئلة، هذا بخلاف عما لو سئل الطلبة بصورة مباشرة.

٧-يعتبر الاستبيان من الوسائل الاقتصادية في جمع المعلومات من حيث الجهد والمال (ربيع،٢٠٠٦، ١٠٥).

عيوب الاستبيان:

١-قلة طرق الكشف عن الصدق والثبات.

٢-تأثر صدق الإجابة بوعي المستجيب ودرجة اهتمامه بالظاهرة المدروسة (عوده وملكاوي،١٩٩٢، ١٨٥).

٣-الاستبيان وسيلة تفقد الباحث اتصاله الشخصي المباشر بأفراد الدراسة مما يحرمه من ملاحظة ردود أفعالهم واستجاباتهم على أسئلة البحث.

٤-تحمل مصطلحات وكلمات أسئلة الاستبيان - في بعض الأحيان- أكثر من معنى واحد، وهذا يجعلنا أمام مشكلة عدم التأكد من فهم الطالب للسؤال أو المصطلحات والكلمات الواردة فيه.

٥-لا يمكن استخدام الاستبيان إلا في مجتمع يكون فيه الأفراد يجيدون القراءة والكتابة بشكل جيد، لذا فمن الاستحالة تطبيقه في المراحل الدراسية الأولية كرياض الأطفال والصفوف الابتدائية الأولى.

٦-أسئلة الاستبيان تكون محدودة، لأنه لا يمكن توجيه عدد كبير منها خشية عدم الإجابة عليها من قبل المبحوثين .

٧-لا يمكن للباحث التأكد من صدق استجابات الطلبة من عدمه، فهو يرى على ورقة الاستبيان إجابات لابد أن يأخذ بها، أما أن هذه الإجابات معبرة عن حقيقة اتجاهات الفرد وتعبر عن رأيه أم لا فهذا لا يمكنه التحقق منه (ربيع،٢٠٠٦، ١٠٦).

سادسًا: أسلوب التقويم التشخيصي:

يعرف بأنه: أسلوب تعلم وتعليم يقوم على جمع المعلومات عن مستوى الطلبة واستخدامها كتغذية راجعة ويعتمد على تفريد التعليم ويجعل التقويم جزء من التدريس (الطروانة، ٢٠٠٣، ٢١٩).

إن المعلم الناجح هو الذي يستخدم التقويم التشخيصي قبل وخلال وبعد عملية التعليم للحصول على معلومات يعتبرها المؤشر والأداة التي من خلالها يتأكد بأن الرسالة التعليمية قد وصلت لكل متلقٍ من الطلبة. (الطروانة،٢٠٠٣، ٢١٧).

سابعاً: مشاركة الطالب في المناقشة الصفية:

المناقشة الحُرَّة بين طلبة الفصل الواحد في موضوع مُعَيَّن من العوامل التي قد تُساعد المعلم على تقويم عمل الطلبة بطريقة غير شكلية، ومعرفة إلى أي مدى تمكنت المدرسة من تحقيق التغير المطلوب في الطلبة ومن تحقيق الأهداف التربوية المراد تحقيقها، وإذا عرفنا أن هذه المناقشة الحرة تساعد على إظهار اتجاهات الطلبة المختلفة تجاه المدرسة وموضوع المناقشة، أدركنا أهمية الموضوع من التقويم الحر غير الشكلي (الغريب، ١٩٩٦، ٨٤).

أهمية المناقشة:

تسهم المناقشة في تنمية التفكير، وتحقيق كثير من الفوائد التربوية منها:

١- تدرب الطلبة على مهارات الاستماع، والتحدث، والمناقشة، والرجوع إلى المراجع، والنقد، والتفكير.

٢- تكسبهم اتجاهات سليمة: كالموضوعية، والقدرة على التكيف، والعمل مع الجماعة، واحترام أراء الآخرين، والحماس والجرأة في إبداء الرأي، وتوثيق الصلة بين المدرس وطلابه.

٣- تساعد على إتقان المحتوى من خلال تشجيع الطلبة على الإدراك المستمر والنشط لما يتعلمونه من موضوعات (موسى، ٢٠٠٢، ١٩٨-١٩٩).

أساليب المناقشة:

يستخدم المُرَبُّون أساليبَ عديدة منها:

١- أسلوب السؤال والجواب: ويعتمد على السؤال والجواب بطريقة تقود الطلبة إلى التفكير المستقل، وتدريب الذاكرة، ويساعد هذا النوع من المناقشة على اكتشاف النقاط الغامضة في أذهان الطلبة وتوضيحها بإعادة شرحها من جديد.

٢- أسلوب الندوة: ويتكون من مقرر وعدد من الطلبة يجلسون في نصف دائرة أمام زملائهم ويعرض المقرر، وفي النهاية يلخص لهم أهم نقاط الندوة، ثم يقوم بتلخيص نهائي للقضية ونتائج المناقشة .

٣- المناقشة الثنائية: وفيها يجلس طالبان أمام الفصل، ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب، أو يتبادلان الأفكار والتساؤلات المتعلقة بالموضوع..

٤- طريقة المجموعات الصغيرة: ويسير العمل في هذه الطريقة على أساس تكوين جماعات صغيرة داخل الفصل، كل جماعة تدرس وجهًا مختلفًا لمشكلة معينة، وهذه الطريقة تتيح فرصًا كثيرة لإنماء النواحي القيادية واكتساب مهارات التحدث والاستماع والمناقشة والعمل في فريق.

٥- العصف الذهني: وهذه الطريقة تعتمد على تشجيع الطلاقة في الأفكار، واستبعاد النقد في البداية، والتمهل في إصدار الحكم على الأفكار، وتهدف إلى توليد أكبر عدد من الأفكار في موضوع الدرس أو المشكلة التي يتصدى لها، وتنمية القدرة على الإبداع (موسى، ٢٠٠٢، ١٩٧-١٩٨).

ثامناً: الأنشطة الصفية:

وهو عمل تعيينات خاصة ببعض الموضوعات المختارة في درس معين وبرمجة هذه الموضوعات بطريقة معينة تسمح للطلبة بدراستها والتقدم في تعلمها كل حسب قدرته وإمكانيته، وفي هذه الحالة يستطيع المعلم تقويم أداء الطلبة بتتبع تقدمهم في التعين، واختبار قدراتهم على الفهم وانجاز العمل المطلوب، وإتمام كل جزء في الوقت

المناسب، فضلًا عن اختبار قدراتهم على القيام بالأعمال ولأنشطة المرتبطة بالتعيين (الغريب، ١٩٩٦، ٨٣).

ولهذا يراعى في تقديم النشاطات المختلفة تنويعها؛ بحيث تُشبع الميول وتنمي الاهتمامات، كما تُراعي النشاطات الصفية الاختلافات الفردية بين الطلبة، وتنوع البيئات والإمكانات، فضلًا عن أنها تعمل على تشجيع التعلم الذَّاتي، وتنمية الاهتمام بالعلم والدراسة حتى تتوطَّد علاقة الطالب بما يدرسه ويكون في ذلك خير إعداد له لممارسة التعلم المستمر الذي تفرضه ظروف ثقافتنا الراهنة وما تخضع له من تطور سريع وتغير مستمر (الشطي،٢٠٠١، ١٨٥).

تاسعاً: مراجعة الدروس:

يرى عدد كبير من المتعلمين بأنَّ المراجعة للوحدات التعليمية التي اجتازها المُتَعلِّم تعد عنصرًا مهمًّا في العملية التقويمية؛ لأنها تتيح الفرصة للمتعلمين لمراجعة ما تعلَّموه وتزويدهم بنظرة شاملة متكاملة عن الموضوع، ولذلك فهي تساعدهم على ربط الأفكار التي تمَّ دراستها كُلًّا على حِدَةٍ في الوحدات السابقة، ولهذا يضع بعض المعلمين مواد المراجعة على شكل وحدات تعلُّمٍ فرديٍّ، بحيث يضع وحدةَ مراجعةٍ واحدةٍ لكلِّ أربعِ وحداتٍ عادية منتظمة، أو خمس وحدات، على حسب ما يقتضيه البرنامج أو المنهج، فيما يُفَضِّل معلمون آخرون إضافة أسئلة قليلة العدد مع كل دليل دراسي، واختبارٍ قصيرٍ للمراجعة. (الحيلة، ١٩٩٩، ٣٢٣).

عاشراً: تلخيص الدروس:

تلخيص الدرس له أهمية كبيرة في العملية التعليمية، وهو عملية تعاونية بين الطلبة تحت إشراف المعلم الذي يقوم بتوجيه الأسئلة لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة، ويتم كتابة الملخص على السبورة ويشترط فيه:

١- أن يؤخذ من أفواه الطلبة أولًا وبمشاركتهم الفاعلة، ومن الخطأ انفراد المعلم بكتابة الملخص، وحرمان الطلبة من الايجابية والمشاركة.

٢- يُدَوِّن الطلبة الملخص في دفاترهم الخاصة بالمادة في الدقائق الخمس الأخيرة من الحصة.

٣- أن يحرص المعلم على كتابة الملخص على السبورة بخط جيد وواضح مستخدمًا الطباشير الملونة، وأن يكون منظمًا ومرتبًا حسب تسلسل أجزاء الدرس الرئيسية.

٤- يجب ألا يكتب المعلم شيئًا إلا بعد أن يقوم بشرحه والتأكد من فهم الطلبة له وتقويمه بشكل جيد (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٧٨).

فوائد تلخيص الدروس:

١- تثبيت الخبرات، الربط بين أجزائها المتفرقة.

٢- تشجيع الطلبة على المشاركة في الموقف التعليمي.

٣- تدريب الطلبة على مهارات الحوار والمناقشة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٧٨).

الحادي عشر: تشخيص مشكلات الطلبة داخل الصف:

ينبغي على المعلم تشخيص مشاكل الطلبة داخل الصف والتعرف عليها بهدف مساعدتهم على تجاوزها وتحقيق النمو السليم، وخاصة المشكلات المتعلقة بالتقويم وهذا ما أشار إليه الحيلة (١٩٩٩) حيث قال: على المعلم تشخيص مشاكل الطلبة داخل الصف الدراسي واستلام الشكاوي منهم خاصة المتعلقة باختبارات المواد التعليمية (الحيلة، ٣٢٣).

الثاني عشر: إجراء المسابقات العلمية داخل الصف:

المسابقات هي نشاط يُوَجِّهُ إليه المدرس طلبته بهدف الاستزادة من المعرفة من جهة، وتعويدهم على الاطلاع والبحث من جهة أخرى.

ولهذا تمتاز المسابقات بعدَّةِ خصائص منها:

١- أنَّ لكل مسابقةٍ أهدافها وفنونها.

٢- أن لكل المشاركين أدوار مُحَدَّدَةٌ فيها.

٣- أنَّ للمسابقات قواعد متفق عليها.

أهداف المسابقات:

١- إشباع المشاركين بالمزيد من المعارف والإلمام بقدر كبير من هذه العلوم بسبب اطلاعهم على المراجع والكتب الخاصة.

٢- إشاعة روح البهجة والمسرة في نفوس الطلبة ففي هذه المسابقات نوع من الفرح والبهجة من خلال طرح السؤل والإجابة عليه.

٣- تقوية شخصية الطالب من ناحتين الفردية والاجتماعية.

٤- أثراء لغة الطالب عن طريق المناقشة والحوار.

٥- تنمية الروح الجماعية لدى الطلبة عندما تتعاون كل مجموعه في تقديم أفضل الإجابات عن سؤل محدد، وعندما تفرح بفوزها.

٦- تدريبهم على الالتزام بآداب المناقشة والتمسك بحرية الرأي وتنمية روح التنافس العلمي الجاد، وخلق الجو العلمي المناسب وجو المناقشة الشريفة.

٧- تولد لدى الطالب الثقة بالنفس عن طريق الاشتراك في مجموعة والانتماء إليها، وتعزيز الإجابات الصحيحة بالمعززات المادية والمعنوية (موسى، ٢٠٠٢، ٢٢٢).

طرق إجراء المسابقات:

تستخدم هذه الطريقة كمراجعه لوحدات دراسية، أو جزء كبير من المادة، يعد المعلم عددًا كبيرًا من البطاقات، كُتب على وجه كل بطاقة منها سؤال وكُتب على الوجه الآخر إجابته وترتيب بطاقات كل فرع منها، ويشترط في هذه الأسئلة أن تكون مناسبة للطلبة ومرتبطة بالمنهج ومصاغة بأسلوب جذاب، ويمكن استخدامها مرة كل أسبوع أو كل أسبوعين (موسى، ٢٠٠٢، ٢٢٢-٢٢٣).

الثالث عشر: الواجبات المنزلية:

هي: "مجموعة من الأعمال المدرسية الصفية التي يكلف المعلم بها طلابه داخل الصف ويقوم الطالب بتأديتها بمفرده أو بتوجيه ومساعدة أحد أفراد أسرته في المنزل" (أحمد،١٩٩٣، ٧٥).

تستخدم الواجبات المنزلية كوسيلة لتقويم الطلبة واختبار مدى حرصهم على العمل المدرسي (الغريب، ١٩٩٦، ٨٤).

أهداف الواجبات المنزلية:

١- ترسيخ وزيادة مستوى التحصيل الدراسي الذي تعلمه الطالب داخل حجرة الصف.

٢- تدريب الطالب على التعلم الذاتي خارج المدرسة.

٣- توسيع مصادر ثقافة الطالب من خلال عملية البحث والتنقيب في المراجع والكتب غير المقررة.

٤- تنمية ثقة الطالب بنفسه من خلال إشعاره بأنه قادر على مواصلة التعلم بنفسه.

٥- توظيف المبادئ والقواعد العامة التي تعلَّمها في المدرسة وتطبيقها في مواقف الحياة.

٦- تكوين القدرة لدى الطالب على تجريب الأفكار ومحاكاتها.

٧- تنمي حاسة التذوق وتبعث الاستجابات الوجدانية لديه (الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٥٢).

أنواع الواجبات:

يذهب أبو سُليمة (١٩٩٩، ٢٤) إلى أنَّ الواجبات المنزلية يمكن أن تشتمل على ما يأتي:

١- واجبات للاستعداد لتعلم موضوع جديد.

٢- واجبات لتثبيت ما تم تعلمه في الصف.

٣- واجبات لمراجعة ما تمت دراسته؛ استعدادًا للامتحان.

٤- واجبات للطلبة المتفوقين .

٥- واجبات علاجية للطلبة ضعيفي التحصيل.

٦-إعداد تدريبات ومسائل من تأليف الطلاب.

الرابع عشر: ملف الإنجاز:

يعتبر التقويم باستخدام الملفات الوثائقية من أساليب التقويم الأصيلة؛ لأن هذه الملفات تعد توثيقا حقيقيا لجميع أعمال الطالب وانجازاته وتعكس مدى معرفته، وتفكيره، ومهارته، ونموه الاجتماعية، والانفعالية، أي جميع نواتج التعلم المعرفية، والوجدانية، والمهارية كما أنه يوضح مدى تقدمه وكل ما يفخر به ويميزه مما يجعله يتقدم بثقة ودافعية ذاتية، وبالتالي يؤدي إلى تحسين أدائه، وتعديل مساره، ويشارك في تقويم تعلمه تقويما ذاتيا كما أن الملفات الوثائقية تتطلب من المتعلم الاتصال بمعلميه وأقرانه (السميري، ٢٠٠٤، ١٢٠).

تضم ملفات الإنجاز سجلات تراكمية تحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم، ومهاراته واتجاهاته

وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء عمل هذا المتعلم مع المعلمين ومشاركته لهم في إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية، أو عمل أوراق بحثية، ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم (صبرى والرافعى ،٢٠٠١: ٣٦٣).

وتخبر عن جهود الطالب وتقدمه وتحصيله الدراسي، وتتضمن مشاركته وإسهاماته في اختيار محتوى الملف، والإرشادات التي اتبعت في الاختيار، والمعايير للحكم على العمل، والدلائل التي تشير إلى التأملات الذاتية للطالب (Arter & Spandel ,1992, 36).

يعرف ملف الإنجاز بأنه: "أداة لتجميع أعمال المربين والمتعلمين لاختيار المنجزات الأصلية في مجالات متنوعة على مدى العام الدراسي". (Salend, 2000, 296)، ملف الإنجاز إذن هو جمع نسقي أو نظامي لأعمال الطالب خلال فترة طويلة من الزمن، وتحقق خمسة أهداف متمايزة هي أنها تتيح:

- للمدرسين: تقييم نمو الطالب وتقدمه.
- للمدرسين التواصل مع بعضهم وأن يكونوا على دراية أكثر بمستوى الطالب خلال السنوات المختلفة.
- للمدرسين والموجهين: أن يقوموا البرامج التعليمية.
- للطلبة: أن يصبحوا شركاء مع المدرسين في عملية التقييم.
- للآباء والمدرسين: أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر عن عمل الطالب.

وهناك ثلاثة أنواع مميزة من لملفات انجازت الطالب: النوع التمثيلي **Exemplary Folio** وهو مجموعة من الأمثلة تراكمت عبر فترة زمنية تمثل أحسن الأعمال الممثلة للطالب، والنوع العملياتى **Process Folio** ، الذي يضم أمثلة

لعمليات النمو المعرفي لتعليم الطالب، والنوع الموحد **Combined Folio**، الذي يضم حقيبتين صغيرتين، كل منهما تضم محتويات مختارة من النوعين السابقين (الصراف ، ٢٠٠٢، ٣٢٦).

ويعتمد نجاح ملفات الانجاز على عوامل متعددة، من أهمها تطوير مهارات المعلمين وتغيير اتجاهاتهم نحو أساليب التعليم التي تركز على الحفظ والتلقين إلى أساليب تركز على النمو الشامل للطالب وإعطائه الثقة في أهمية تحليله لأدائه وتقويمه الذاتي وتوثيق إنجازاته وتتبع نموه بنفسه، ومشاركة المعلمين والآباء والطلبة في لقاءات دورية لمناقشة الصحائف الوثائقية للطلبة، وتصميم إجراءات التقييم الوثائقي الشامل من حيث كيفية جمع البيانات، وتحليل محتوى الصحائف، وتحديد محكات تقييمها والحكم على نوعيتها، والإفادة من نتائجها وبذلك تصبح هذه الصحائف الوثائقية أداة فاعلة في التعليم والتقويم (علام ، ٢٠٠٠: ٧٤٩).

المجال الثاني: أساليب التقويم اللاصفية:

وهذه الأساليب تتم في فناء المدرسة وخارجها، وليس شرطاً أن تتم داخل حجرة الصف.

١) الملاحظات اللاصفية:

هي الوسيلة التي يتحقق بها من السلوك الظاهري للأشخاص وذلك بمشاهدتهم بينما هم يعبرون عن أنفسهم في مختلف الظروف والمواقف التي اختيرت لتمثل ظروف الحياة العادية أو لتمثيل مجموعة خاصة من العوامل، أنها أكثر الوسائل المباشرة لدراسة السلوك الظاهري للأشخاص (Garter, 1954, 647).

إن بعض الأهداف لا يمكن التأكد من تحققها إلا من خلال الملاحظة، فالقيم الخلقية كالصدق والتعاون والأمانة والنظافة، واحترام الكبار..وغيرها تحتاج إلى

ملاحظات أثناء السلوك المعتاد للمتعلم، وأداء بعض العبادات كالوضوء والصلاة والتيمم، وكل هدف يغلب عليه الصيغة الأدائية، يحتاج إلى ملاحظته أثناء الأداء، وعلى ذلك فالملاحظة قد لا تكون مقصورة على حجرة الدراسة، وإنما يمكن أن تمتد إلى خارج قاعة الدرس، لأن هذه الأهداف في أغلبها لا تظهر بشكل حقيقي إلا في مواقف طبيعية أو شبه طبيعية، ويمكن للمدرس الاستفادة من الأنشطة التي تقوم بها المدرسة مثل الرحلات والزيارات العلمية والاجتماعية في ملاحظة الطلبة للتأكد من تحقق الأهداف لديهم (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ٢١).

٢) الأنشطة اللاصفية:

مفهوم النشاط اللاصفي: هو ألوان الفعاليات التي يمارسها الطلبة خارج زمن الحصص الدراسية، ويمكن تسميتها بـ "النشاط الحر" تمييزاً له عن النشاط المقيد بمحتوى الكتاب وحجرة الصف (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦، ٨٠).

الفرق بين النشاط الصفي والنشاط اللاصفي:

يتبين بعد تحديد مفهوم النشاط اللاصفي أنه لا يختلف عن النشاط الصفي من حيث مكان التنفيذ في الصف أو خارجه، إنما يختلف عنه بعدة أمور جوهرية يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

أ- النشاط اللاصفي ينبع من الطالب تخطيطاً وتنفيذاً بإشراف المعلم.

ب- النشاط اللاصفي ينفذ في داخل حجرة الصف أو خارجها، فهو لا يخدم مقرراً بعينه وإن كان يساند المقررات المختلفة في تحقيق أهدافها.

ت- تفاعل الطلبة مع النشاط اللاصفي أكثر من تفاعلهم في الأنشطة الصفية.

ث- تفاعل الطلبة مع النشاط اللاصفي أكثر من تفاعلهم في الأنشطة الصفية

ج-الحرية والتلقائية سمة من سمات النشاط اللاصفي (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٨٠).

أهمية الأنشطة اللاصفية:

الأنشطة اللاصفية تخدم الأهداف العامة كثيراً، وتلبي حاجات الطلبة خاصة في سن المراهقة في تحقيق الذات والظهور والحرية وغيرها، حيث يتم التعلم فيها عن طريق غير مباشر بعيداً عن قوانين حجرة الدرس، ويمكن تلخيص أهميتها فيما يلي:

أ- تشغل أوقات فراغ الطلبة والمعلمين بما يصقل خبرات الجميع.

ب- تكشف عن قدرات واستعدادات الطلبة، مما يساعد المعلم على توظيفها لخدمة الأهداف التربوية داخل الصف وخارجه.

ت- تمتص الفائض من حيوية الطلبة وطاقاتهم وتوجهها التوجيه النافع.

ث- تساند في تحقيق أهداف الكتب المقررة، حيث يمكن أن تخدم بعض الموضوعات المقررة التي لا يتسع وقت الحصة الدراسية لتحقيق أهدافها.

ج-تكسب الطلبة صفات خلقية عملية كثيرة، كالتعاون والتضحية والبذل والإيثار والنظام والطاعة والألفة.

ح-تكسب الطلبة خبرات اجتماعية في التعامل مع الآخرين.

خ-تدرب الطلبة على تحمل المسؤولية وتكسبهم الثقة والجرأة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٨٠-٨١).

أنواع الأنشطة غير الصفية :

أ- التلاوة للقرآن الكريم وإلقاء الكلمات القصيرة في الإذاعة المدرسية.

ب- الأناشيد والتمثيليات والمسرحيات.

ت- الملصقات والمطويات والمعارض.

ث- الرحلات والمعارض والزيارات الميدانية.

ج-المجلات الحائطية وكتابة البحوث القصيرة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٨١).

٣) دراسة أراء معلمي الصف على الطالب:

إن التقويم المصاحب للمنهج الحديث لم يعد قاصراً على فرد واحد بعينه، وإنما يشارك فيه كل من له علاقة بالعملية التربوية سواءً كانوا من الاختصاصيين في المادة الدراسية – موضوع التقويم- ورجال التربية والمدرسة والمشرفين التربويين أو الطلاب أنفسهم وأولياء الأمور ومن لهم اهتمام بأمور التربية من أبناء المجتمع والبيئة المحلية (ملحم ، ٢٠٠٢، ٤٠).

فعلى المعلم إشراك معلمي الصفوف في تقويم الطلبة ويتمثل ذلك بمعرفته أراء المعلمين حول الطلبة ليتمكن من التعرف عليهم بشكل أفضل، ويراء الحيلة (١٩٩٩) أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها عدة أطراف، ولعل المعلم وزملائه الآخرين أهم أطراف عملية التقويم، من أجل التشاور معهم خاصة فيما يتعلق في الحكم على الطلبة في الصف أو في المدرسة بوجه عام (الحيلة ،١٩٩٩، ٤٠٦).

٤) الاطلاع على نتائج مشاركة الطالب في النشاطات المدرسية:

من الأدوار البارزة للمعلم متابعة أعمال الطلبة خاصة ما يتعلق بالقيم الأخلاقية التي اكتسبوها مثل:

- الصدق وعدم الكذب، والتلفظ بالألفاظ الحسنة والابتعاد عن الألفاظ السيئة والبذيئة.
- التعامل الحسن مع زملائه، والبعد عن الغلظة والشدة.
- التعاون مع زملائه والتخلي عن الأنانية وحب الذات.

- الالتزام بالصلاة في مواقيتها، وحسن المظهر(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٦، ٧٩).

٥) مقارنة مستوى الطالب بالمواد الأخرى:

كما ينبغي على المعلم مقارنة مستوى تحصيل الطالب بمستواه في المواد الدراسية الأخرى، لغرض جمع المعلومات والملاحظات عن المتعلمين، وتوجيه عملية التحليل التقويمي للعملية التعليمية (الحيلة ،١٩٩٩، ٢٢٣).

الفصل الثالث

أنواع الاختبارات التحصيلية

أنواع الاختبارات التحصيلية

نظرا لما شهده الميدان التربوي من تطورٍ ملحوظ في شتى المجالات؛ فقد حرصت المؤسسات التربوية والتعليمية على تغيير مفهوم الاختبارات ليواكب التطور الحضاري والتقدم العلمي والتكنولوجي القائم على تحقيق نواتج تعليمية ناجحة، فأصبح يعني قياس وتقويم جميع الأعمال التي يقوم بها المدرس من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب واستيعابهم وفهمهم للموضوعات التي درسوها، وهي وسيلة أساسية تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية، كما أنها قوة فاعلة تكشف عن مدى فاعلية التدريس والمناهج والمقررات الدراسية وأساليب التدريس (المظفر، ٢٠٠٩، ٤٠١-٤٠٢).

لذا يرتكز قياس تحصيل الطلبة على الامتحانات بوصفها وسيلة أساسية تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها، من خلال العديد من القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء النتائج والمعلومات التي تقدمها الامتحانات عبر المراحل المختلفة (طه، ٢٠١٤، ١٣).

وقد وجهت للاختبارات التحصيلية التقليدية خاصة انتقادات شديدة واتجه المربون نحو تطوير أشكال جديدة لها بهدف التخفيف من عيوبها، كما تعزز الاتجاه الداعي إلى عدم الاقتصار عليها في عملية التقويم وضرورة استخدام طرائق ووسائل جديدة للتقويم تلبي الأهداف الأساسية للتربية.

وعلى الرغم من ذلك كله فإن اختبارات التحصيل ما زالت تحتل المكانة الأولى في عملية التقويم. وتكتسب مسألة تحسين هذه الاختبارات وتحديثها شكلا ومضمونا ورفع فاعليتها أهمية خاصة في ظروف الثورة العلمية والتقنية، ومع التوسع الهائل في حجم المعارف العلمية الذي يشهده العصر الحالي، حيث بات من الضروري إعداد الإنسان الجديد القادر على استيعاب منجزات العلم والتقنية المتطورة باستمرار (مخائيل، ٢٠١٦، ١٢٣).

بالرغم من تعدد الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها لتقويم تحصيل المتعلم، إلا أن الاختبارات التحصيلية لا تزال هي الأداة الرئيسة التي يُعتمد عليها في تقويم المتعلم في مدارس التعليم العام وفي الجامعات؛ ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة يتعلق بعضها بالثقافة السائدة عن التقويم، ويرتبط البعض الآخر بمعطيات وإمكانيات السياق الذي يمارس فيه التعليم والتعلم (جيوسي، ٢٠١٦، ١٦).

لذا يرتكز قياس تحصيل الطلبة على الاختبارات بوصفها وسيلة أساسية تؤدي إلى تحسين العملية التعليمية ومخرجاتها، من خلال العديد من القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء النتائج والمعلومات التي تقدمها الاختبارات عبر المراحل المختلفة (طه، ٢٠١٤، ١٣)، غير أن صدق المعلومات التي يتم الحصول عليها من هذه الاختبارات يتوقف على الكيفية والأسلوب الذي تعد بها تلك الاختبارات، ومدى ملاءمتها، فضلاً عن تغطيتها لمحتوى المادة الدراسية وتناسبها مع الأهداف السلوكية (المزوغي، ٢٠١٨، ٩٣)؛ لذا نالت حركة الاختبارات اهتماما بالغا لدى المنشغلين في الميدان التربوي؛ من أجل بناء اختبارات جيدة تقدم نتائج ومعلومات موضوعية وواقعية يمكن اعتمادها في صنع القرارات ورسم السياسات التربوية؛ لأنها تقوي العملية التدريسية وتدعمها إذا ما أحسن بناؤها (طه، ٢٠١٤، ١٣).

تعريف الاختبارات:

الاختبار: "هو أداة من أدوات القياس تحتوي على مجموعة أو عينة من الأسئلة أو المهام تتضمن فقرات سبق دراستها يستخدمها المعلم بطريقة منظمة يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا أو عمليا لتحديد تحصيل الطالب" (محمود، ٢٠٠٤، ١٠٦).

ويعرف بأنه: أداة تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد (إسماعيل، ٢٠٠٤، ١١٩).

كما يعرف بأنه: أداة قياس يتم إعدادها وفق طريقة منظمة من عدة خطوات تتضمن مجموعة إجراءات تخضع لشروط وقواعد محددة؛ بغرض تحديد درجة امتلاك الفرد لسمة أو قدرة معينة من خلال إجابته على مجموعة من المثيرات التي تمثل السمة أو القدرة المرد قياسها (عوده، ٢٠٠٥، ٧٧)، أو هو: أداة قياس تستخدم لتوثيق تعلم الطلبة (جابر، ٢٠٠٢،١٣).

الاختبار التحصيلي: "أداة رئيسية في التقويم التربوي ويعني مجموعة من الأسئلة "النواتج التعليمية" الشفهية أو التحريرية أو العملية أو الأدائية في مادة دراسية معينة، ويطلب من المتعلم الاستجابة لها بهدف التعرف على مقدار ما اكتسبه من معلومات ومهارات" (محمود، ٢٠٠٤، ١٠٦).

أهمية الاختبارات:

الاختبارات التحصيلية تساعد في معرفة مدى تحقق الأهداف التعليمية إلى جانب تحسين مستوى تعلم التلاميذ من خلال التغذية الراجعة من ناحية، وتحسين مستوى التدريس من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها المعلم من نتائج اختباراته للتلاميذ من ناحية أخرى، كما تسهم في تشخيص الخلل في العملية التعليمية والتعليمية ومحاولة إصلاحها.

وتعد الاختبارات التحصيلية من أهم أساليب تقويم التحصيل الدراسي. وتستعمل لقياس التحصيل الدراسي، وقياس مدى فهم المتعلم لمادة دراسية معينة، وتحديد مستوى الطالب التحصيلي فيها (الشهاري، ٢٠٠٧، ١٤٨).

كما تعمل على اكتشاف شخصيته عن طريق معرفة قدراته العقلية واستعداداته، ويعبر عنها عادة بالرقم أو باللفظ (ربيع، ٢٠٠٦، ٩٥).

وما يؤكد أهميتها أنها غدت لها مؤسسات ووكالات خاصة في كل أرجاء العالم، عملها إنشاء وتقنين ونشر وتوزيع الاختبارات والمقاييس الجيدة وفقا للمواصفات والمعايير والأسس المتفق عليها.

وتتمثل أهمية الاختبارات فيما يلي:

١- التنبؤ بالنجاح في المقررات اللاحقة.

٢- تقييم الطلبة والمعلمين والبرنامج الدراسي وتشخيص نواحي القوة والضعف في كل من العلاقات فيما بينهما بهدف وضع العلاج لها.

٣- تحديد المستويات الدراسية.

٤- إثارة دافعية الطلبة للتعلم.

٥- تقييم طرائق التدريس.

٦- تقييم المناهج الدراسية، ومدى ملاءمتها لحاجات الطلبة.

٧- تزويد الطالب وولي الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تعليمهم.

٨- تحصيل الطلبة والكشف عن أشكال الإبداع لدى الطلاب.

عيوب الاختبارات التحصيلية:

على الرغم مما تتميز به الاختبارات عن غيرها من أدوات التقويم (الملاحظة، المقابلة، الاستبيان،....) من صدق، وثبات، وموضوعية، إلا إن لها عيوباً نذكر منها:

١- تعد هي الأسلوب السائد في التقويم في المدارس وتكاد تتعدم بقية الأساليب.

٢- أدت في كثير من الأحيان إلى العديد من المشكلات الاجتماعية والتربوية التي تعوق تقدم المجتمعات مثل إثارة البغض بين الأفراد، والتحيز ضد التلاميذ محدودي القدرات والاختيار غير الصائب للالتحاق بالجامعة.

٣- لا تعطينا المعلومات الكافية عن مدى إتقان الفرد لمهارة ما.

٤- لا تقيس بدقة الأهداف التعليمية الجوهرية التي ينبغي أن يسعى المعلم إلى تحقيقها داخل الصف الدراسي.

٥- أدت الاختبارات بوضعها الراهن إلى تفشي ظاهرة الغش.

٦- تزيد القلق لدى بعض التلاميذ.

أنواع الاختبارات التحصيلية:

تنقسم الاختبارات التحصيلية من حيث من يعدها إلى نوعين:

١) اختبارات مقننة: يعدها خبراء مختصين.

٢) اختبارات من إعداد المعلمين: وهى على الاغلب الاختبارات التحصيلية.

وتنقسم الاختبارات التحصيلية من إعداد المعلم إلى ثلاثة أنواع هي: الاختبارات الشفهية، واختبارات الأداء، والاختبارات التحريرية.

أولًا: الاختبارات العملية أو الأدائية:

بعض الجوانب المهارية في العملية التعليمية لا تعتمد على الممارسة أو الأداء اللغوي المعرفي؛ لذلك يصعب قياسها أو تحديدها بالاختبارات الشفوية أو التحريرية؛ نظرا لطبيعتها التي تتطلب أداء عمل ما أو إنجاز مهمة معينة، أو استخدام جهاز أو آلة، أو انتاج لوحة، أو إجراء تجربة أو استخدام مجهر أو حاسوب (محمود، ٢٠٠٤، ١٢٧).

ثانيًا: الاختبارات الشفهية:

الاختبارات الشفوية من أقدم أساليب التقويم المستخدمة في تحديد استيعاب الطلبة للدروس التي تعلموها، إلا أنها أصبحت تستخدم بصورة أقل نسبيا بعد انتشار الاختبارات التحريرية. وتستخدم الاختبارات الشفوية لمعرفة مدى إتقان الطلبة للمادة بمعزل عن قدرات الكتابة والتعبير، وقياس قدرته على القراءة والنطق السليم، كما تستخدم في المناقشة والدفاع عن رسائل الماجستير والدكتوراه (مجيد، ٢٠١٤، ٢٤٠):

تعريفه: وهي أسئلة غير مكتوبة تعطى للطلبة ويطلب منهم الإجابة شفوياً (الغريب،١٩٩٦، ٨٥).

أو هي اختبارات يمكن أن تتم في كل لقاء بين المعلم والطلبة، حيث يكون المعلم راغبا في معرفة مدى متابعة الطلبة لما يدرسونه (الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٣٦).

مميزاته:

١- التأكد من صدق الاختبارات التحريرية.

٢- التمييز بصورة دقيقة بين الطلبة المتقاربين في المستوى.

٣- تصويب الأخطاء فور حدوثها.

٤- إصدار الحكم على مدى قدرة الطالب على المناقشة والحوار.

٥- تكشف عن قدرة الطالب على إتقان مهارات القراءة الجهرية (الجاغوب، ٢٠٠٢، ٢٣٦ -٢٣٧).

٦- تعتبر أفضل وسيلة لتقويم بعض الأهداف التربوية .

٧- تجعل التقويم عملية مستمرة وتدفع الطلبة إلى مذاكرة دروسهم يوم بيوم.

٨- تعتبر من انسب الوسائل للتعرف على قدرة الطلبة على النطق والتعبير(أبو علام، ١٩٨٧، ١١٥).

سلبياته:

١- قد يتأثر تقدير الدرجة في الامتحان الشفوي بعوامل أخرى بعيدة عن المادة الدراسية.

٢- اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة التي توجه للطلبة المختلفين.

٣- لا يمكن أن تكون الأسئلة الشفوية شاملة لجميع قدرات المتعلم.

٤- تتأثر بعيوب التقدير الذاتي للمدرس (أبو علام، ١٩٨٧، ١١٥).

مجالات استخدامها:

قد تحتاج للاختبارات الشفهية في بعض المواد لقياس المهارات الشفهية، وعند وضع اختبار شفوي لابد أن تتأكد من تحديد الهدف منه، وتأكد من المهارة التربوية التي تريد قياسها، فليس الفرق بين الاختبار الشفهي والتحريري هو أن الطالب في الأول يتكلم بالجواب وفي الثاني يكتبه كما يضن البعض (المظفر، ٢٠٠٩، ٤١١)؛ بل أن الامتحان الشفهي يستخدم لقياس مهارات محددة تتمثل بالقدرة على النطق الصحيح والتعبير اللفظي والحوار والمناقشة.

وتستخدم الاختبارات الشفوية لمعرفة مدى إتقان الطلبة للمادة بمعزل عن قدرات الكتابة والتعبير، وقياس قدرته على القراءة والنطق السليم، كما تستخدم في المناقشة والدفاع عن رسائل الماجستير والدكتوراه (مجيد، ٢٠١٤، ٢٤٠)، كما يمكن أن استخدمها في الحالات الآتية (زيتون، ١٩٩٩، ٣٥٨-٣٥٩):

- قياس مستوى التحصيل الدراسي والقدرة الاتصال والتواصل المعرفي العقلي.
- قياس مستوى تفكير الطالب ومدى سرعته في الفهم والتفكير وإصدار الأحكام.
- المساعدة في تصحيح وتعديل الأخطاء عند وقوعها والكشف عن أسبابها وعلاجها في حينه.
- تنمية قدرة الطالب على المناقشة والدفاع عن آرائه.
- الكشف عن اتجاهات الطلبة واهتماماتهم وميولهم العلمية.

ثالثًا: الاختبارات التحريرية:

الاختبارات التحريرية هي الاختبارات التي تتطلب من المتعلم الإجابة عن أسئلتها باستخدام الورقة والقلم (أبو جلاله، ١٩٩٩، ٦٦). وتنقسم الاختبارات التحريرية إلى قسمين: الاختبار المقالي والاختبار الموضوعي.

أولاً: الاختبار المقالي:

تعتبر من أقدم أنواع الاختبارات وأكثرها انتشارا وتعمل على توضيح القدرة على التفكير الناقد وتفكير الطلبة في حل المشكلات (جلجل، ٢٠٠٧، ١٨٤). ويعطى الطالب فيها الحرية بدرجة كبيرة للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وبالتالي قياس مستوى تحصيله ومدى تقدمه.

نتاجات التعلم التي تقيسها اختبارات المقال: من القدرات التي يقيسها هذا النوع من الاختبارات ما يأتي (هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٨٦-٨٧):

- القدرة على استرجاع المعلومات وشرح المعاني والمفاهيم والألفاظ.

- القدرة على النقد والتحليل والمقارنة.
- القدرة على التلخيص والاستنتاج.
- القدرة على ربط النتائج بالأسباب.

تعريفه:

تعرف الاختبارات المقالية بأنها: تلك الاختبارات التي تقتضي عرضا تحريرياً للإجابة يتضمن شرحاً أو مناقشة أو تعليلاً أو تقديم اقتراح (الجاغوب، ٢٠٠٧، ٢٣٧).

ويعطى الطالب فيها الحرية بدرجة كبيرة للإجابة عن الأسئلة المطروحة، وبالتالي قياس مستوى تحصيله ومدى تقدمه.

مميزاته:

للاختبارات المقالية العديد من المميزات منها: خلوها من التخمين ولا تسمح بالغش، وسهولة إعدادها، ويمكن من خلالها التركز على مهارات التفكير العليا، وتسهم في قياس ترتيب أفكار الطلبة وتنظيم إجابتهم. وللاختبار المقالي العديد من المميزات منها (جلجل ٢٠٠٧، ١٨٤):

١- تخلو من التخمين ولا تسمح بالغش.

٢- سهلة الإعداد.

٣- يمكن من خلالها التركز على مهارات التفكير العليا.

٤- قياسها لترتيب أفكار الطلبة وتنظيم إجابتهم.

سلبياته: كما أن الاختبارات المقالية لا تخلو من العيوب، ومنها أنها: لا تغطي محتوى المادة الدراسي، وتتأثر بذاتية المصحح وتفتقر إلى الصدق والثبات، وتحتاج إلى وقت كبير في تصحيحها، وتلعب الصدفة دورا فيها فقد يأتي السؤال مما قرأ الطالب أو العكس، كما قد تتأثر درجة الطالب بمدى قدرته على التعبير التحريري وجودة خطه وقلة أخطائه اللغوية، ويصعب تحديد أوجه القصور في تصحيح الأسئلة المقالية،

مقارنة بالأسئلة الموضوعية (هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٨٧-٨٨)، (جلجل، ٢٠٠٧، ١٨٤).

هناك مجموعة من العيوب للاختبار المقالي منها ما يأتي (هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٨٧-٨٨)، (جلجل ٢٠٠٧، ١٨٤):

١- لا تغطي محتوى المادة الدراسي.

٢- تتأثر بذاتية المصحح وتفتقر إلى الصدق والثبات.

٣- تحتاج إلى وقت كبير في تصحيحها.

٤- تلعب الصدفة دورا فيها فقد يأتي السؤال مما قرأ الطالب أو العكس.

٥- قد تتأثر درجة الطالبة بمدى قدرته على التعبير التحريري وجودة خطه وقلة أخطائه اللغوية.

٦- يصعب تحديد أوجه القصور في تصحيح الأسئلة المقالية، مقارنة بالأسئلة الموضوعية.

أنواعه:

تنقسم اختبارات المقال بحسب الإجابة المطلوبة إلى: قصيرة الإجابة، وطويلة الإجابة (الحاوري، ٢٠٠٨، ٢١٦-٢١٧).

١- **الطويلة الإجابة:** تعطي الطالب حرية نسبيه للتعبير الذاتي عن إجابة السؤال (زيتون، ١٩٩٩، ٣٦٠).

ويعطى هذا النوع حرية تكاد تكون غير محدودة للتلميذ في تحديد شكل مجال الإجابة. ويساعد مقال طويل الإجابة بشكل عام على تكامل الافكار والابتكارية والتقويم الشامل للمادة الدراسية.

٢- **محددة الإجابة:** تركز على فكرة أساسية واحدة (زيتون، ١٩٩٩، ٣٥٩).

الإجابة على هذا النوع من الفقرات أطول من إجابة فقرة التكميل ، فهي تعطي درجة أعلى من الحرية للطالب في الاجابة عليها؛ خاصة إذا ظهرت الفقرة على شكل سؤال بدلا من جملة غير تامة المعنى.

مقترحات لتحسين الاختبارات المقالية:

لتحسين هذا النوع من أسئلة الاختبارات ينبغي اتباع ما يأتي (دعمس، ٢٠١٠، ٧١):

- يجب أن تكون قصيرة وإجابتها محددة، خاصة إذا كانت لطلبة المرحلة الأساسية.
- تحديد هدف السؤال قبل وضعه، مع تحديد حرية الإجابة حتى لا يخرج الطالب عن الجواب المطلوب.
- يحدد على ورقة الأسئلة علامة كل سؤال؛ لكي يعطي الطلاب الوقت المستحق لكل سؤال.
- لتكن الأسئلة متنوعة من حيث السهولة والصعوبة ومتعلقة بأساسيات المادة.

الاختبارات الموضوعية:

بعد أن تبين للمربين عيوب اختبارات المقال، ضعوا الاختبارات الموضوعية لتلافي مثالب الاختبارات الإنشائية، وقد انتشر هذا النوع الجديد من الاختبارات في أمريكا انتشارا واسعا، وسميت بالاختبارات الموضوعية (الحيلة، ١٩٩٩، ٤٠٩).

تعريفها:

الأسئلة الموضوعية هي عبارة عن أسئلة يجيب عنها الطلبة باختيار إجابة أو أكثر من إجابات متعددة أو كتابة أو ملء فراغ بكلمة أو عبارات أو أي طريقة أخرى لا تتطلب إجابة تحريرية مطولة (جلجل ،٢٠٠٧، ٢١٤).

أو يقصد بها تلك الأسئلة التي لا تكون في صورة مقالة، بل تكون الإجابة عنها قصيرة، وإجاباتها محددة، بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال، كما عرفت بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح

في تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمعيار للتصحيح يعتمد عليه جميع المصححين في المادة الواحدة (المظفر، ٢٠٠٩، ٤٠٩).

مميزاتها:

من مميزات الاختبارات الموضوعية ما يأتي (هاشم والخليفة، ٢٠١١، ٨٩):

١-الموضوعية: أي لا تتأثر النتائج بالعوامل الذاتية للمصحح ولا بعدد المصححين ولا مرات التصحيح.

٢-تكشف عن قدرة الطالب على سرعة التفكير ودقة الفهم والتركيز.

٣-لها قدراً عالياً من الثبات والصدق والدقة في نتائجها.

٤-سهولة التصحيح والتطبيق.

٥-تغطي مجالات الأهداف الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.

٦-تشمل أجزاء كبيرة من المقرر الدراسي بسبب كثرة أسئلتها.

٧-إجابة الطلبة لا تتأثر بقدرتهم اللغوية أو قدرتهم على الكتابة السريعة.

سلبياتها:

من عيوب الاختبارات الموضوعية ما يأتي (سمارة، ٢٠٠٣، ١٥٧):

١- يحتاج إعدادها إلى وقتٍ طويلٍ وجهدٍ كبيرٍ، ومكلفة مادياً.

٢- تشجع على التخمين والغش.

٣- تحتاج إلى مهارة وخبرة في صياغتها.

٤- تقتصر على قياس بعض جوانب التحصيل، وقد تحتوي على أسئلة غامضة.

٥- لا تسمح للطالب أن يعبر عن إجابته بلغته الخاصة.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

وهناك أنواع للاختبارات الموضوعية أهمها: اختبار الصواب والخطأ، اختبارات التكميل، اختبارات المطابقة والمزاوجة، اختبارات الاختيار من متعدد (السليتي، ٢٠٠٨، ٤١٢).

هناك أنواع للاختبارات الموضوعية أهمها (السليتي، ٢٠٠٨، ٤١٢):

١- اختبارات التكميل.

٢- اختبار الصواب والخطأ.

٣- اختبارات المطابقة والمزاوجة.

٤- اختبارات الاختيار من متعدد.

١- فقرات الإكمال:

يطلب فيه من الطالب أن يضع كلمة ناقصة، أو رقماً ناقصاً، أو رمزاً ناقصاً في بعض العبارات التي تعرض عليه، وهو إما أن يكون مطلقاً أو مقيداً، فالمطلق ينتقي فيه المعلم نصاً، ويحذف أهم ألفاظه وعباراته، ويطلب من الطالب ملء الفراغ بوضع الكلمة أو العبارة الناقصة، ويراعي هنا ألا تكون الكلمات المطلوبة محل خلاف في الرأي حتى لا تجهد المعلم في تصحيحها، أم المقيد فيوضع النص الناقص وتدون الكلمات المحذوفة في حقل جانبي، ويكلف الممتحن أن يملأ الفراغ باختيار الكلمة المناسبة من الحقل الجانبي، ويستحسن أن تكون الفقرة مكتملة المعنى (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١١).

مميزاتها:

١- يمكن تقدير درجاتها بسهولة أكبر من أسئلة المقال، فكل ما يحتاجه المدرس في هذا النوع هو إعداد مفتاح يتضمن الإجابات الصحيحة ليستخدمها في تقدير درجات الاختبار، إلا أنها ليست في موضوعية الأنواع الأخرى من الأسئلة الموضوعية.

٢- من الممكن للطالب أن يجيب على عدد كبير نسبياً منها وذلك بمقارنتها بأسئلة المقال، وعلى هذا فإن هذا النوع يمكن أن يكون أكثر شمولا للمقرر من أسئلة المقال.

٣- هذا النوع أسهل في تصميمه من الأنواع الموضوعية الأخرى؛ لأن أسئلته تشبه إلى حد كبير الأسئلة الشفوية التي يوجهها المدرس من يوم لآخر إلى طلابه.

٤- لا مجال لتخمين الإجابة الصحيحة، لأن الطالب لابد أن يعطي الإجابة من عنده (أبو علام، ١٩٨٧، ١٧٣).

سلبياتها:

١- تنوع الإجابات على نفس السؤال، إذ كثيراً ما يكون من الصعب صياغة السؤال أو العبارة بشكل يجعل الإجابة واحدة فقط.

٢- يستلزم كتابة الإجابة ولذلك قد يضار المتعلم البطيء في الكتابة.

٣- قد يشجع استخدام هذا النوع على مجرد استظهار المعلومات، وهو هدف واحد من أهداف قياس التحصيل ولذلك يجب عدم الاعتماد على هذا النوع وحده في تقويم التحصيل الدراسي (أبو علام،١٩٨٧، ١٧٤).

معايير صياغة فقراتها:

معايير وقواعد صياغة فقرات امتحان إكمال الفراغات (دعمس، ٢٠١٠، ٧٤):

- إيضاح ما يجب أن يفعله الطالب في مقدمة أسئلة التكميل (أي كتابة تعليمات خاصة بالسؤال).
- أن لا يحتمل الفراغ أكثر من إجابة صحيحة.
- أن تصاغ الأسئلة بدقة حتى لا تعطي إجابات متنوعة وكلمات مترادفة.
- تصاغ الجمل بصيغة سؤال مباشر، ويترك للطالب مكان خال ليكتب الإجابة المطلوبة.

ويضيف المظفر (٢٠٠٩) القواعد الآتية:

- يجب أن لا تتضمن الفقرة أكثر من فرغين، حيث أن ذلك يجعلها غامضة.
- اجعل الفراغ في آخر الفقرة ما أمكن (أو وسطها)، حتى يتضح المطلوب أكثر (٤١٦).

٢- فقرات الصح والخطأ:

يستهدف هذا النوع من الاختبارات تنمية قدرة الطلبة على القراءة الناقدة، والتفكير السليم، والتمييز بين الخطأ والصواب، وإعطاء الحكم السليم، وهذا النوع من الاختبارات يستخدم في اختبار معرفة حقائق ثانوية، أو تعاريف، ومعاني المصطلحات، ويصعب قياس الفهم، والاستنتاج، والتطبيق عن طريقها (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١٠).

مميزاتها:

١- اقتصادية حيث أنها لا تستهلك مساحة كبيرة، إذ يمكن طباعة (٣٠) سؤالاً في ورقة واحدة (زيتون، ١٤٢٨، ٢٣١).

٢- إمكانية الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في زمن أقل من زمن الأنواع الموضوعية الأخرى، ولذلك يمكن أن تغطي جزءاً كبيراً من المقرر.

٣- سهولة تصحيحها(الدوسري، ٢٠٠٠، ٢٩٨).

٤- سهولة إعداد الأسئلة من هذا النوع، والواقع أن بناء أسئلة جيدة من نوع الصواب والخطأ أمر صعب للغاية (أبو علام، ١٩٨٧، ١٨٩).

عيوبها:

١-تزيد من احتمالات الغش.

٢-قليلة التمييز(الدوسري، ٢٠٠٠، ٢٩٨).

٣-نسبة التخمين عالية جدا في هذا النوع تصل إلى (٥٠%) وهي أعلى نسبة احتمال ممكنة.

٤-أنها لا تصلح في معظم الأحيان إلا لقياس التذكر (أبو علام، ١٩٨٧، ١٩٠).

٣- فقرات الاختيار من متعدد:

تتكون صيغة الاختيار من متعدد في أبسط صورها من مشكلة وعدة حلول بديلة، وتسمى المشكلة بأصل السؤال، أما الحلول أو الإجابات تسمى بالبدائل (أبو علام، ١٩٨٧، ١٩٥).

يطلب من الطالب أن يختار لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة من الإجابات المعروضة عليه، ويضع عليها علامة، أو يكتب رقم الإجابة الصحيحة في مكان مخصص لذلك (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١٠).

يجب ألا يقل عدد الإجابات عن أربع حتى لا يدعو إلى التخمين، وألا يزيد عن ست (أبو باسل، ٢٠٠٢، ٤٤)، تتضمن إجابة صحيحة وعدداً من الإجابات الخاطئة والتي بدورها تعمل على صرف انتباه المتعلمين الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة (أبو علام، ١٩٨٧، ١٩٥).

مميزاتها:

١- سهلة التصحيح، وتقييمها موضوعي، لا يتأثر بالعوامل الذاتية أو الشخصية للمعلم.

٢- شاملة ، إذ أنها تغطي أكبر كمية من مفردات المحتوى المراد اختبار الطلبة فيه

٣- ذات صدق وثبات مرتفعين.

٤- يعد مجال التخمين فيها أقل منه في اختبارات الإجابة الأخرى ، وبخاصة إذا ما كانت خيارات الإجابات أو عدد البدائل (المموهات) لكل سؤال في حدود (٤-٦) فقرات (عودة، ٢٠٠٥، ٢٢).

٥- مرونتها الكبيرة إذ من الممكن استخدام أسئلة الاختيار من متعدد في قياس العديد من مخرجات التعلم من المستويات المختلفة.

٦- يرتبط هذا النوع بواحد من أهم الأهداف العامة للتربية وهو تنمية القدرة على حل المشكلات.

٧- يمكن التحكم في مستوى صعوبة الاختبار عن طريق تغيير أو تعديل درجة التجانس بين البدائل.

٨- تستطيع أسئلة الاختيار من متعدد أن توفر للمعلم وسيلة قيمة لتشخيص التحصيل الدراسي، وبخاصة إذا تنوعت البدائل في درجة صحتها فقط (أبو علام ،١٩٨٧، ٢٠٣).

عيوبها:

١- إمكانية الغش فيها أسهل منه في الاختبارات المقالية (خضر،٢٠٠٣ ، ٢٥٨).

٢- صعوبة بناء أسئلة اختيار من متعدد خالية من العيوب ويرجع ذلك في معظم الأحيان إلى صعوبة العثور على عدد كاف من المشتتات الجيدة.

٣- يميل كثير من المعلمين إلى كتابة أسئلة اختيار من متعدد لقياس التذكير فقط.

٤- تعتبر أسئلة الاختيار من متعدد أكثر أنواع الأسئلة استهلاكاً للوقت، سواء وقت المستجيبين للاختبار أو وقت واضع الاختبار، وخاصة إذا كانت أسئلة الاختبار مما يتطلب تميزاً دقيقاً بين البدائل.

٥- تكاليف طباعة الاختبار من متعدد أكثر من تكاليف أنواع أسئلة التعرف الأخرى.

٦- لا تصلح لقياس مخرجات التعلم التي تتعلق بالتأليف والتنظيم والابتكار والتي تتعلق بالتعبير الكتابي (أبو علام ،١٩٨٧، ٢٠٤).

معايير صياغة فقراتها:

قواعد صياغة فقرات الاختيار من متعدد تتمثل بـ (المظفر، ٢٠٠٩، ٤١٤-٤١٥):

- يراعى في صياغة جذر الفقرة الوضوح في طرح المشكلة بحيث يفهم الطالب مضمونه بسهولة ويسر.
- يفضل أن يحتوى الجذر على الجزء الأكبر من الفقرة، وأن تكون البدائل قصيرة.
- يقتصر جذر الفقرة على المادة اللازمة لجعل المشكلة واضحة ومحددة، ويتجنب الحشو غير الضروري.
- يراعى استخدام مادة فيها جدة في صياغة المشكلات لقياس الفهم والقدرة على التطبيق ويتجنب قدر الامكان التركيز على التذكر المباشر.

- يجب التأكد من أن بديل واحد فقط هو الإجابة الصحيحة، أو أنه يمثل أفضل إجابة يمكن أن يتفق عليها المصححون.
- التأكد من أن بدائل الإجابات الخاطئة معقولة ومقبولة وجاذبة للمختبرين الذين تنقصهم المعرفة (أي قادرة على التمويه)، وهذا يتطلب أن تكون البدائل الخاطئة متسقة منطقيا مع الجذر.
- التأكد من خلو الفقرة من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة.
- توزيع مواقع بدائل الإجابات الصحيحة بشكل عشوائي قدر الإمكان.
- أن يتحاشى نقل جمل نصا وحرفا من المقرر الدراسي؛ لان في ذلك تأكيد على عمومية التدريس بالتلقين.
- يجب أن يتأكد من أن كل فقرة تتناول جانبا مهما في محتوى المقرر، وأنها مستقلة بذاتها، ولا تعتبر الإجابة عنها شرطا للإجابة عن فقرة تالية.

ويضيف دعمس (٢٠١٠) قواعد لصياغة فقرات الاختيار من متعدد:

- أن تتجنب الفقرات المنفية وخاصة ازدواج النفي؛ لكي لا يساء فهمها، وإن كان ولابد من استعمال النفي فضع خطا تحته لاسترعاء الانتباه.
- أن تصاغ الفقرات مرتبة من السهل إلى الصعب قد الإمكان (٧٨).

٤- فقرات المطابقة والمزاوجة:

ويسمى أحيانا باسم اختبار الربط والتوفيق، كما قد يسمى اختبار المقابلة أو المطابقة، ويشتمل هذا الاختبار على عمودين متقابلين، يضم كل عمود مجموعة من العناصر، ويطلب من الطالب أن يربط العنصر في العمود الأول بالعنصر في العمود الثاني، ويفيد هذا الاختبار في إرجاع نسبة النظريات إلى أصحابها، والاكتشافات إلى مكتشفيها، والرموز إلى ما تدل عليه ،... ويشترط في هذا الاختبار أن يكون عدد عناصر العمود الثاني أكثر من عدد عناصر العمود الأول، وألا ترتبط أية عبارة من

عبارات العمود الأول بأكثر من عنصر من عناصر العمود الثاني، (الحيلة، ١٩٩٩، ٤١١، ٤١٢).

مميزاتها:

١- تطلب حيزاً أقل في طباعتها كما توفر وقتاً للطالب في القراءة والحل وذلك بسبب اشتراك مجموعة من البنود في نفس البدائل.

٢- أسهل وأسرع في تصميمها من أسئلة الاختيار من متعدد، وذلك لاشتراك عدة أسئلة في نفس البدائل.

٣- إذا كانت البدائل ملائمة فعلاً لكل البنود فإن ذلك يؤدي إلى تقليل أثر التخمين العشوائي عما هو الحال في أسئلة الاختيار من متعدد العادية (أبو علام، ١٩٨٧، ٢١٩).

عيوبها:

١) إن صعوبة الحصول على مجموعات متجانسة دائماً من المعطيات والاستجابات يقلل من إمكانية استخدامها لقياس كثير من المفاهيم التي تم تدريسها.

٢) إذا لم تُعد بعناية قد تركز على الحفظ والتذكر بدلاً من قياس عمليات ذهنية عليا (الدوسري، ٢٠٠٠، ٣٠٦).

٣) في بعض الأحيان يكون من السهل تصميم عدد كبير من أسئلة المطابقة البسيطة أو التصنيف الجيد في موضوع معين فإذا انساق الممتحن وراء إغراء السهولة والجودة فقد يترتب على ذلك اختلال التوازن في توزيع الأسئلة على الموضوعات المختلفة.

٤) إذا لم يصمم تمرين المطابقة بإحكام تصبح أسئلته عرضة للعلامات التي تدل على الإجابات الصحيحة (أبو علام، ١٩٨٧، ٢١٩).

معايير صياغة فقراتها:

قواعد صياغة فقرات المطابقة والمزاوجة (دعمس، ٢٠١٠، ٧٩):

- يجب أن تكون تعليمات السؤال واضحة.

- يجب أن يكون من عمودين يحتوي كل منهما على قائمة من الكلمات أو العبارات.
- يطلب من الطالب أن يربط بين العناصر أو الكلمات من العمود الأول بالعناصر من العمود الثاني.
- يجب أن يكون السؤال بكامله على صفحة واحدة، حتى لا يسبب الإرباك للطالب.
- يجب أن تكون عناصر العمود الثاني أكثر من عناصر العمود الأول.
- أن لا ترتبط أي عبارة من العمود الأول بأكثر من عنصر من عناصر العمود الثاني.
- أن لا تساعد الصياغة اللغوية في التعرف على الإجابة الصحيحة.
- يستحسن إذا اشتمل أحد العمودين على أسماء أن ترتب هجائيا، وإذا كان هناك تواريخ أو أرقام فيحسن تسلسلها حسب تسلسل معين توفيرا لجهد الطالب في البحث عن الإجابة الصحيحة.

٥- فقرات الترتيب:

وفى هذا النوع من الاختبارات يعطى المتعلم مجموعة من المصطلحات أو المفاهيم أو العبارات أو الكلمات أو الأحداث وفقاً للحجم أو النتائج أو الأهمية، ويطلب منه ترتيبها وسلسلتها وفق نظام معين يتم تحديده في متن السؤال. وهذا النوع من الأسئلة يقيس قدرة المتعلم على تذكر وربط المعلومات او المقارنة بينها وهى ذات قيمة محددة في قياس القدرات العقلية العليا.

الفصل الرابع
جدول المواصفات

جدول المواصفات

يمر بناء الاختبار التحصيلي بالعديد من الخطوات والإجراءات، كما ويتطلب إجراء مجموعة من المهام، وتطبيق مجموعة من القواعد والمعايير؛ ليتمكن المعلم من تصميم اختبار جيد يتسم بمجموعة من السمات تؤهله لأن يكون صالحا لقياس ما أعد لقياسه، ويتوافق مع الاتجاهات والمتطلبات المعاصرة لإعداد أساليب التقويم الجيدة، وهذا ما سيتم تناوله هذا الفصل.

كيفية بناء الاختبارات التحصيلية:

لما كان الهدف الرئيس للعملية التعليمية التربوية تحقيق النمو الشامل للمتعلم بحيث يصبح صالح منتجا مطورا لنفسه ومجتمعه، فقد تنوعت المقررات الدراسية ذات الأهداف التعليمية المحددة التي تظهر كنتائج ومخرجات في أداء وسلوك المتعلم بوضوح بعد اتمامه دراسة المقرر بأكمله، وللتأكد من تحقيق الأهداف فإننا نقيس عادة التغير الحادث في سلوك المتعلم بطرق متنوعة.

وتعد الاختبارات بأنواعها المختلفة أدوات لتحديد مدى نجاح المعلم وعملية التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التعلم، كما يؤدي إلى تشخيص نقاط القوة والضعف في المناهج وطرائق التدريس، ويساعد على اقتراح وسائل علاجها وتحسينها. وعندما يصمم المعلم اختبارا يقيس به نمو طلابه، فإنه لا يستطيع ذلك إلا إذا كان الاختبار جيدا (محمود، ٢٠٠٤، ١٠٧).

التخطيط لبناء الاختبارات:

تعاني الاختبارات من ضعف التخطيط، أو انعدامه كليا، مما يؤدي إلى التشدد على بعض مجالات المحتوى الدراسي على حساب الأخر، كما يؤدي التشدد على الفقرات الامتحانية التي تتطلب الاسترجاع البسيط للحقائق؛ نظرا لسهولة إعدادها، ويتطلب عملية إعداد الامتحانات الجيدة وضع خطة مسبقة وشاملة يتحدد فيها الغرض

من الاختبار أو الوظيفة التي يتوخى منه أن يؤديها، كما تتحدد موضوعات فيها موضوعات المحتوى ونواتج التعلم التي يسعى إلى تحقيقها في المجال الذي يغطيه الامتحان، هذا بالإضافة إلى تحديد أشكال أو أنواع الفقرات الامتحانية التي تعد أكثر فاعلية في الكشف عن مدى تحقق تلك الأهداف أو المخرجات (مخائيل، ٢٠١٦، ١٣١).

فالامتحانات يمكن أن تلبي العديد من الأغراض منها (مخائيل، ٢٠١٦، ١٣٣):

- الحكم على إتقان معرفة أو مهارة أساسية معينة.
- ترتيب الطلاب حسب تحصيلهم للأهداف التربوية.
- تشخيص صعوبات التعلم.
- تقويم الطريقة التعليمية.
- تحديد فعالية المنهاج.

موصفات الاختبار الجيد: ينبغي أن يتوافر في الاختبار أو المقياس خصائص معينة يصعب بدونها الاعتماد عليها في اتخاذ قرارات صائبة، ومن أهم هذه الخصائص الموضوعية والثبات والصدق والعدالة والواقعية (علام، ٢٠٠٢، ٥٩)؛ (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ٤١٦-٤١٧)، ويمكن إيجاز مواصفات الاختبار الجيد فيما يأتي (دعمس، ٢٠١٠، ٦٨):

أ- الصدق: أن يقيس الاختبار فعلا ما وضع لقياسه.

ب- الثبات: وهو الحصول على النتائج نفسها عند إعادة الاختبار، بشرط عدم حدوث تعلم بين المرتين.

ج- الموضوعية: يعطي نتيجة معينة بغض النظر عمن يصححه (لا تتأثر الدرجة بشخصية المصحح).

د- السهولة: سهولة التطبيق والتصحيح.

هـ- اقتصادية (غير مكلف ماديا).

و- التمييز: يميّز بين الطلبة، أي يبرز الفروق الفردية بين الطلبة ويميّز بين المتفوقين والضعاف.

ز- الشمول: أي شامل لجميع أجزاء المنهج الدراسي (المقرر الدراسي).

ح- الوضوح: خالٍ من اللبس والغموض.

٤- **أسس بناء الاختبار التحصيلي:** أكد الكثير من العلماء على مجموعة من المبادئ والأسس اللازمة لبناء الاختبار التحصيلي، منها (مخائيل، ٢٠١٦، ١٢٨- ١٣٠)؛ (إسماعيل، ٢٠٠٤، ١٢١)؛ (الفرح، ٢٠٠٧، ٢٦-٢٧):

أ- بناء الاختبار في ضوء أهداف وأغراض استعماله، فاذا كان غرضه تقويم تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف فلابد أن يوضع الاختبار بحيث يلبي هذا الغرض.

ب- اختيار نوع الأسئلة يتحدد بطبيعة الأهداف ونواتج التعلم المقيسة.

ج- وضع الأسئلة بحيث تكون بمثابة عينة ممثلة لمحتوى المقرر الدراسي، فكل مجال من مجالات المحتوى، ولكل نتاج تعلمي خاص لابد من اختيار عينة من الأسئلة تؤخذ الإجابة عنها بمثابة دليل على التحصيل في ذلك المجال، ويعد جدول المواصفات من أهم الوسائل للحصول على عينة ممثلة للمحتوى الدراسي، وبطبيعة الحال كلما زاد عدد الأسئلة اصبحت أكثر تمثيلا، والنتائج أكثر ثباتا.

د- الملاءمة، إذ ينبغي أن تكون الاسئلة من مستوى صعوبة ملائم، والمستوى الملائم للصعوبة في اختبارات الانجاز معيارية المرجع (٠,٥٠)، فضلا على أن الأسئلة التي يصل معامل سهولتها (٠,٥٠) تتمتع بقدرة تمييزية عالية، وتحقق مستوى عال من الثبات.

هـ- الحيادية، يجب أن لا تؤثر العوامل الجانبية في أداء الطالب وتمنعه من إظهار مستواه الحقيقي.

و-الإسهام في تحسين العملية التعليمية، فالغرض النهائي للقياس هو تحسين التعلم.

كما أورد المظفر (٢٠٠٩) مجموعة من الأسس والمبادئ اللازمة لبناء الامتحانات، هي:

- ضع هدفا للامتحان.
- حدد الوقت المخصص للامتحان، وحدد عدد نوعية الأسئلة.
- قم بتحليل المقرر الدراسي.
- ضع الأسئلة بحيث يكون هناك تناسب بين الأسئلة الموضوعة وأجزاء المادة.
- اجعل الأسئلة واضحة جدا وخالية من أي لبس أو إيهام، وتذكر أن الامتحان الصادق هو الذي يقيس ما وضع لقياسه.
- تجنب التعبيرات الغامضة أو غير المحددة.
- تجنب تعبيرات وصيغ العموم، مثل: غالبا.... إذ أنها توحي أن العبارة خاطئة.
- يجب أن تكون الإجابة واحدة ومحددة وقاطعة (٤٠٣).

ه- **خطوات بناء الاختبار التحصيلي:** لغرض إعداد الاختبار التحصيلي بشكل دقيق لابد من اتباع مجموعة إجراءات، وينبغي التدرج في هذه الخطوات وهي (محمود، ٢٠٠٤، ١٠٨)، (العجيلي، ٢٠٠٥، ٣٩):

- تحديد أهداف المحتوى العلمي للمقرر الدراسي، سواء بشكل عام أو بشكل محدد سلوكيا في مستوياته المختلفة.
- إعداد قائمة بعناوين الموضوعات المتنوعة وأجزائها (تحليل محتوى مبسط).
- إعداد جدول المواصفات، وتحديد الوزن النسبي لكل موضوع بالنسبة للمقرر ككل، وعلى ضوء ذلك يحدد نصيب كل موضوع في أسئلة الاختبار.
- على ضوء ما سبق يحدد عدد الأسئلة الممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يجب أن يشتمل عليها الاختبار في صورته النهائية.
- بناء فقرات الاختبار، وتحديد نوعها (موضوعية، أو مقاليه، أو موضوعية ومقاليه)
- تصميم الورقة الامتحانية وترتيب أسئلة الاختبار من السهل إلى الصعب.
- تجريب الاختبار وتحليل فقراته، والتحقق من صدق الاختبار وثباته.

الأهداف التربوية والاختبارات: إن التقويم بمفهومه الحديث موجهاً أساساً للكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية المرسومة، أو أنه تقويم متمركز حول الأهداف (مخائيل، ٢٠١٥، ٥٩)، وتمثل الأهداف التربوية القاعدة التي ينطلق منها أي نشاط تعليمي، وبالتالي تعد من أولويات القائمين على التقويم (دعمس، ٢٠١٠، ٢٨).

تصنيف بلوم للأهداف التعليمية: يعد من أشهر التصانيف، ويشتمل هذا التصنيف على نتاجات التعلم التي يتوقع أن يكتسبها المتعلم بعد إخضاعه لبرنامج تعليمي، وهذه النتاجات تم تصنيفها إلى ثلاثة مجالات كبرى هي المجال (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٠-٤١):

أ- الذهني (الإدراكي): ويشتمل على الأهداف والنتاجات العقلية المعرفية.

ب- الوجداني: ويشتمل على الأهداف المتصلة بالاهتمامات والمشاعر والمواقف والقيم والاتجاهات.

ج-المهاري (النفس حركي): يشتمل على الأهداف الدالة على المهارات الحركية مثل الكتابة، والطباعة.

ونظرا لفائدة المجال الذهني واستخدامه بصورة واسعة في التقويم وإعداد الاختبارات التحصيلية، سيتم إلقاء الضوء على مستوياته فيما يأتي:

المجال الذهني (المعرفي): تتعلق الأهداف السلوكية في هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام المعرفة العلمية (السليتي، ٢٠٠٨، ٣٩٦)، ويتضمن المجال المعرفي ستة مستويات مرتبة تصاعديا من الأدنى إلى الأعلى (مخائيل، ٢٠١٥، ٦٤)، كما يأتي:

١- المعرفة والتذكر: وهو يمثل المستوى الأدنى للتعلم، وأهداف هذا المستوى لا يتطلب أكثر من مجرد تعرف الحقائق والمعلومات التي درسها الطالب أو استرجاعها بالشكل ذاته الذي تعلم به (مخائيل، ٢٠١٥، ٦٤).

ومن الأفعال المستخدمة في هذا المستوى: يعدد، يذكر، يُحدد، يُعرف، يسمي، يكمل، يتلو غيبا، يقرأ غيبا.

أمثلة لأهداف في هذا المستوى:

- أن يتلو التلميذ سورة الناس غيباً خلال دقيقتين.
- أن يُعدد التلميذ أخوات كان كما وردت في الكتاب خلال دقيقة.
- أن يذكر التلميذ قانون المتوسط الحسابي للبيانات المبوبة بشكل صحيح.
- أن يُحدد التلميذ أنواع الروافع في أقل من دقيقة كما درسها في الكتاب.
- أن يُسمي التلميذ خمس عواصم عربية بشكل صحيح.

وتتطلب الأسئلة في هذا المستوى أن يتعرف الطالب المعلومات أو يستدعيها، والقدرة على التذكر، هي القدرة العقلية الوحيدة المطلوبة للإجابة عن أسئلة هذه الفئة، وعلى الرغم من أن أسئلة التذكر تكاد تنحصر في المستويات الدنيا للتفكير، فإن تذكر

المادة التعليمية أمر لا بد منه (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٦٧)، ومن أسئلة هذا المستوى: اذكر، عدد، عرف.

٢- الفهم أو الاستيعاب: وتعنى بقياس قدرة الطالب على تفسير المعلومات والمعارف التي تعلمها وصياغتها بأشكال تختلف عما درسها في صورتها الأصلية، أي ترجمة الأفكار من شكل لفظي أو رمزي إلى شكل آخر كأن يعيد الطالب بلغته الخاصة فكرة قرأها أو سمعها، أو يعرف مصطلحا بأسلوبه الخاص(العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٢-٤٣).

أمثلة لأهداف في هذا المستوى:

- أن يُعرف التلميذ بأسلوبه الخاص المد الجائز المنفصل بشكل صحيح.
- أن يُعلل التلميذ تسمية المعلقات بهذا الاسم خلال دقيقتين.
- أن يُوضح التلميذ خصائص متوازي الاضلاع بعد قراءته بتمعن عن الاشكال الرباعية، بحيث لا تقل عن ثلاثة خصائص.
- أن يُوضح التلميذ أهمية الأسرة في بناء المجتمع وتطوره.

ومن أسئلة هذا المستوى: اشرح، وضح، صنف (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٣).

٣- التطبيق: في هذا المستوى يكون الطالب قادرا على تطبيق المعلومات ضمن شروط وأوضاع جديدة تختلف عن تلك التي تمت فيها عملية التعلم. وفي أسئلة التطبيق يستخدم الطالب ما سبق أن تعلمه من مفاهيم، وتعميمات، ومهارات، ونظريات فيحل مشكلات غير مألوفة لديه، والطالب في هذه الأسئلة لا يزود بالتعريف، أو المهارة، أو التعميم الذي سيطبق وإنما عليه أن يختار ما يمكنه تطبيقه على المواقف الجديدة التي تواجهه (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٦٨).

أمثلة لأهداف في هذا المستوى:

- أن يتلو التلميذ سورة الفجر غيبا مراعيا أحكام التجويد في قراءته.
- أن يستعمل التلميذ المفردات الآتية في عبارات مفيدة: (هرج ومرج، الزعزعة، العويل) وبدقة تامة.

- أن يرسم التلميذ مثلث قائم الزاوية خلال دقيقتين.
- أن يحسب التلميذ كمية الحرارة المكتسبة والمفقودة في ضوء المعادلة الخاصة بذلك والارقام المعطاة وبدقة تامة.
- أن يستخدم التلميذ البوصلة لتحديد اتجاه الشمال المغناطيسي.

ومن أسئلة هذا المستوى: طبق، جرب، تنبأ.

٤- التحليل: ويتطلب عند هذا المستوى أن يكون الطالب قادرا على تحليل المادة إلى عناصرها ومكوناتها مع الكشف عن الروابط بين هذه العناصر أو المكونات، والأسئلة التي تشير إلى هذا المستوى مثل تحليل قصيدة شعر، أو تحليل مقال إلى مفاهيم وحقائق وآراء وغيرها (مخائيل، ٢٠١٥، ٦٥).

أمثلة لأهداف في هذا المستوى:

- أن يُفرق التلميذ بين الحديث القدسي والقرآن الكريم بشكل صحيح.
- أن يُفرق التلميذ بين الأفعال التي تأخذ مفعولاً واحداً وتلك التي تأخذ أكثر من مفعول.
- أن يُقارن التلميذ بين المثلث متساوي الساقين والمثلث قائم الزاوية موضحا اوجه الشبة وناقط الاختلاف بينهما.
- أن يُميز التلميذ بين الحيوانات التي تعتني بصغارها والحيوانات التي لا تعتني بصغارها.
- أن يُفرق التلميذ بين الهضاب والجبال من حيث الخصائص والأهمية والنوع.

ومن أسئلة هذا المستوى: قارن، علل، حلل، فرق.

٥- التركيب: يشير هذا المستوى إلى القدرة على الإبداع والانتاج، أي قدرة الطالب على تجميع الأجزاء وإعادة بنائها وفق تصور جديد أو بشكل يختلف عن الصورة الأصلية للموضوع، كأن يقوم بكتابة موضوع إنشائي من عنده، أو يضع مقترح لمشروع هندسي جديد... (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٣).

أمثلة لأهداف في هذا المستوى:

- أن يكتب التلميذ مقالة قصيرة عن فوائد التلاوة الصحيحة لآيات القرآن الكريم في ضوء قواعد التجويد.
- أن يكتب التلميذ موضوعاً عن أهمية الزكاة بحدود صفحة.
- أن يُؤلف الطالب قصة قصيرة في ضوء معايير كتابة القصة بشكل صحيح.
- أن يصوغ التلميذ ثلاث جمل مفيدة تكون كلمة (الربيع) محورها، بعد دراسة خصائص الجملة المفيدة، وبشكل صحيح.
- أن يُصمم التلميذ جدولا للتكرار المتجمع الصاعد في ضوء أرقام معطاة.
- أن يُركب التلميذ دائرة كهربائية كاملة بشكل صحيح.

ومن أسئلة هذا المستوى: ابتكر، افترض، صمم، استنتج

٦- التقويم: ينبغي أن يكون الطالب قادرا على إعطاء الأحكام حول قيمة الأفكار والأعمال والمواد وغيرها. ويتطلب هذا المستوى القدرة على التفكير النقدي وعدم التسليم بالمبادئ والأفكار الجاهزة المسبقة(مخائيل، ٢٠١٥، ٦٦).

أمثلة لأهداف في هذا المستوى:

- أن يُصدر التلميذ حكماً على صحة تلاوة زميله لسورة قريش في ضوء تطبيقه لأحكام التجويد.
- أن يُفند التلميذ ادعاءات الملحدين بأن الفتوحات الاسلامية جاءت نتيجة دوافع مادية او اقتصادية.
- أن يختار التلميذ قصيدة من أربع قصائد في الرثاء في ضوء دقة التصوير للحدث وعمق التأثير النفسي مبيناً أسباب الاختيار.
- أن يضع التلميذ إشارة (/) أمام الصورة التي تمثل السلوك الصحيح، وإشارة (×) أمام الصورة التي تمثل السلوك الخاطئ، أثناء اطلاعه على الصور الواردة في الكتاب.

وأسئلة هذا المستوى تتطلب إعطاء أسبابا يبرر بها أحكامه، كما أن الحكم الذي يصدره، لابد أن يقوم على بعض الشواهد، والمستويات والمعايير التي يضعها هو أو

غيره، وعادة ما تثير أسئلة التقويم إجابات لا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خاطئة (مرعي والحيلة، ٢٠١٥، ٦٩)، ومن أمثلتها: ثمن، قيم، راجع.

ملاحظة هامة: واضح من تصنيف بلوم وزملائه للمجال المعرفي أن المعيار في التدرج الذي استخدم فيه هو درجة تعقيد العمليات العقلية، فالمستويات الدنيا (التذكر) لا تتطلب إلا قدراً يسيراً من الفهم، أو المعالجة الذهنية، بينما المستويات العليا (التحليل – التركيب – التقويم) تتطلب أعلى درجات الفهم والقدرة على مناقشة الأفكار وتحليلها، والحكم عليها.

نشاط: عزيزي المعلم في الجدول التالي مجموعة أهداف، صنفها إلى مستوياتها.

م	الهدف السلوكي:	مستوى الهدف
١	أن يُعرف التلميذ بأسلوبه مصطلح الفولت بعد شرح المدرس لدرس الكهرباء.	فهم
٢	أن يُعلل التلميذ تسمية المعلقات بهذا الاسم خلال دقيقتين.	تحليل
٣	أن يربط التلميذ بين الحروف:(ا – ل – ب - س - ت – ا - ن) بحيث يكون كلمة ذات معنى.	تركيب
٤	أن يُحدد التلميذ الخطأ المرتكب في حل مسألة رياضية.	تقويم
٥	أن يجمع التلميذ العددين (١٦+١٧) خلال دقيقتين وبشكل صحيح.	تطبيق
٦	أن يذكر التلميذ عدد الصلوات في اليوم والليلة بصورة صحيحة.	تذكر
٧	أن يرسم التلميذ مثلث قائم الزاوية خلال دقيقتين.	تطبيق

تحليل المحتوى: مما يتطلب في بناء الاختبار تحديد المحتوى الذي سيمثله الاختبار، وهو أمر هام للغاية وخاصة حين يكون الغرض من الاختبار هو تقويم ما تعلمه الطلاب في المقرر الدراسي، وتتطلب عملية تحديد المحتوى بيان العناصر والمجالات الرئيسة والفرعية لهذا المحتوى مع تحديد الأوزان النسبية لكلٍ منها، وذلك على ضوء أهميته، والزمن المخصص لتدريسه؛ لكي يصار إلى تخصيص عدد من البنود لكل مجالٍ رئيس أو فرعي استنادا إلى ذلك (مخائيل، ٢٠١٦، ١٣٥).

بناء الاختبار وفق جدول المواصفات:

جدول المواصفات: هو مخطط تفصيلي يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهاراته الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها، أي أنه يقيس مدى تحقق

صدق المحتوى، والصدق يحتوي على عنصرين أساسيين هما: الشمول والتمثيل، والشمولية تعني أن تكون فقرات الاختبار تشتمل على جميع مكونات المحتوى من أهداف. أما التمثيل فيعني أن تكون فقرات الاختبار تمثل عينة المحتوى تمثيلا صادقا لجميع جوانب التحصيل؛ لذلك من الضروري جدا تحليل المحتوى قبل كل شيء (مجيد، ٢٠١٤، ٢٦٤).

مكونات جدول المواصفات:

يتكون جدول المواصفات من بعدين الأول رأسي، ويمثل مستويات الاهداف، والثاني أفقي ويمثل الموضوعات أو جوانب المحتوى الدراسي، يتحدد فيه عدد الأسئلة، في كل خلية، بناء علي المحتوى والهدف (الحريري، ٢٠٠٧، ١٢٣).

الغرض من جدول المواصفات: هو تحقيق التوازن في الاختبار، والتأكد على أنه يقيس عينة ممثلة لأهداف التدريس ومحتوى المادة الدراسية التي يراد قياس التحصيل فيها.

ما هي فوائد جدول المواصفات (أو الخارطة الاختبارية)؟

- يعطي الاختبار مصداقية كبيرة.
- يعطي الطالب الثقة بعدالة الاختبار.
- يعطي كل جزء من المادة الدراسية الوزن الحقيقي لها.
- يساعد في قياس مدى تحقق نتاجات المادة بشكل كبير.

أنواع جدول المواصفات:

هناك أنواع من جداول المواصفات، تختلف فيما بينها بحسب الاستراتيجية المعتمدة في إعداد كل منها، هما استراتيجية التوزيع المتماثل، واستراتيجية التوزيع غير المتماثل (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٧).

أولا: استراتيجية التوزيع المتماثل:

تستخدم هذه الاستراتيجية في تصميم الاختبارات التحصيلية التي تعد للتقويم الختامي، وفيه يتم تحديد الموضوعات الرئيسة في البعد العمودي من الجدول، وتحديد الأنماط السلوكية التي تعبر عن النواتج التعليمية الأساسية في البعد الأفقي من الجدول (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٧).

بناء جدول المواصفات: يتم بناء جدول المواصفات بإتباع الخطوات الأتية: (عمر وآخرون، ٢٠١٠، ٤١٣)؛ (مجيد، ٢٠١٤، ٢٦٤-٢٦٥):

أ- تحديد الأهداف وأوزانها النسبية.

ب- تحديد الوزن النسبي للمحتوى، أي نسبة التركيز لكل جزء في المقرر الدراسي، وذلك من خلال معرفة عدد الساعات المقررة للوحدة الدراسية مقسوما على عدد ساعات تدريس المقرر مضروبا في مائة.

ج-تحديد عدد الأسئلة الكلية المراد وضعها في الاختبار.

د- تحديد عدد الأسئلة الكلية لكل جزء من المقرر (لكل وحدة من المقرر)، وذلك حسب المعادلة الآتية:

هـ- عدد الأسئلة لكل جزء = عدد الأسئلة الكلية × نسبة التركيز × نسبة الأهداف.

ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال الآتي:

مثال: صمم جدول مواصفات لاختبار تحصيلي ختامي يقيس المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم بحسب عدد الأهداف الآتية (٢٠، ١٠، ٦، ٤) على التوالي، ولأربعة موضوعات (وحدات) في مادة الرياضيات للصف السابع، علماً بأن عدد الحصص المكرسة لهذه الموضوعات كانت على التوالي (٣٥، ١٧، ٢٦، ١٨) حصة، وأن عدد الأسئلة المطلوبة في الاختبار (٢٥) سؤال (فقرة) والدرجة النهائية (٣٠) درجة.

الحلـــــ

اولاً: المعطيات:

١-الموضوعات = أربعة

٢-عدد الأهداف = ٢٠ + ١٠ + ٦ + ٤ = ٤٠ هدف

٣-عدد الحصص =٣٥ + ١٧ + ٢٦ + ١٨= ٩٦ حصة.

٤-العدد الكلي لأسئلة الاختبار في ضوء الزمن المتاح = ٢٥ فقرة.

٥-الدرجة النهائية = ٣٠ درجة

ثانياً: المطلوب: قم بتصميم جدول مواصفات لهذا الاختبار.

ثالثاً: خطوات تنفيذ الحل:

١-تحديد الوزن النسبي لموضوعات المادة الدراسية بإتباع المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي للموضوع} = \frac{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس الموضوع}}{\text{عدد الحصص اللازمة لتدريس المادة ككل}} \times ١٠٠$$

إذا، فإن الوزن النسبي للموضوع:

أ- الأول (وحدة المجموعات والعلاقات) = $\frac{٣٥}{٩٦} \times ١٠٠ = \%٣٦$

ب-الثاني (وحدة مجموعة الأعداد الصحيحة) = $\frac{١٧}{٩٦} \times ١٠٠ = \%١٨$

ج- الثالث (وحدة الحدود الجبرية) = $\frac{٢٦}{٩٦} \times ١٠٠ = \%٢٧$

الرابع (وحدة المعادلات الجبرية) = $\frac{١٨}{٩٦} \times ١٠٠ = \%١٩$

٢- تحديد الوزن النسبي للأهداف في مستوياتها المختلفة بإتباع المعادلة التالية:

$$\text{الوزن النسبي لمستوى الهدف} = \frac{\text{عدد أهداف ذلك المستوى}}{\text{مجموع أهداف المادة كاملة}} \times ١٠٠$$

إذا، فإن الوزن النسبي لمستوى:

$$\frac{٢٠}{} \times ١٠٠ = \%٥٠$$

أ- التذكر =

ب-الفهم = $\frac{١٠}{٤٠} \times ١٠٠ = ٢٥\%$

ج- التطبيق = $\frac{٦}{٤٠} \times ١٠٠ = ١٥\%$

د- التحليل = $\frac{٤}{٤٠} \times ١٠٠ = ١٠\%$

٣-عدد الاسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الاهداف =

العدد الكلي للأسئلة x الوزن النسبي للموضوع x الوزن النسبي لأهداف المستوى

إذا فإن عدد الاسئلة في المجموعات والعلاقات لمستوى:

أ- **التذكر** = ٢٥ × ٠,٣٦ × ٠,٥ = ٤,٥ سؤال

ب- **الفهم** = ٢٥ × ٠,٣٦ × ٠,٢٥ = ٢,٢٥ سؤال

ج- **التطبيق** = ٢٥ × ٠,٣٦ × ٠,٢٧ = ١,٣٥ سؤال

د- **التحليل** = ٢٥ × ٠,٣٦ × ٠,١٠ = ٠,٩ سؤال

ملاحظة: وبنفس الطريقة نحسب عدد الأسئلة لباقي الموضوعات الثلاثة

٤- تحديد درجات الاسئلة في كل موضوع لكل مستوى من مستويات الاهداف =

الدرجة النهائية للاختبار x الوزن النسبي للموضوع x الوزن النسبي لأهداف المستوى

إذا فإن عدد درجات الاسئلة في المجموعات والعلاقات لمستوى:

أ- **التذكر** = ٣٠ × ٠,٣٦ × ٠,٥ = ٥,٤ درجة

ب- **الفهم** = ٣٠ × ٠,٣٦ × ٠,٢٥ = ٢,٧ درجة

ج- **التطبيق** = ٣٠ × ٠,٣٦ × ٠,١٥ = ١,٦٢ درجة

د- **التحليل** = ٣٠ × ٠,٣٦ × ٠,١٠ = ١,٠٨ درجة

ملاحظة: بنفس الطريقة نحسب درجات الأسئلة لباقي الموضوعات الثلاثة.

٥-نتبع نفس الطريقة في الخطوة رقم (٣) والخطوة رقم (٤) لإيجاد بقية عناصر الحل للموضوعات الباقية.

٦- وضع النتائج السابقة في جدول كالآتي:

الأهداف / الموضوعات	الأسئلة	مستويات الأهداف السلوكية						مجموع الأسئلة	مجموع الدرجات	الأوزان النسبية للموضوعات
	الدرجة	تذكر ٢٠	فهم ١٠	تطبيق ٦	تحليل ٤	تركيب	تقويم			
المجموعات والعلاقات (٣٥) حصة	الأسئلة	٤,٥	٢,٢٥	١,٣٥	٠,٩			٩		%٣٦
		٥	٢	١	١					
	الدرجة	٥,٤	٢,٧	١,٦٢	١,٠٨				١١	
		٥	٣	٢	١					
مجموعة الأعداد الصحيحة (١٧) حصة	الأسئلة	٢,٢٥	١,٢٢٥	٠,٦٧٥	٠,٤٥			٤		%١٨
		٢	١	١	٠					
	الدرجة	٢,٧	١,٣٥	٠,٨١	٠,٥٤				٥	
		٣	١	١	٠					
الحدود الجبرية (٢٦) حصة	الأسئلة	٣,٣٧٥	١,٦٨٧	١,٠١	٠,٦٧٥			٧		%٢٧
		٣	٢	١	١					
	الدرجة	٤,٠٧	٢,٠٢٥	١,٢١٥	٠,٨١				٨	
		٤	٢	١	١					
المعادلات الجبرية (١٨) حصة	الأسئلة	٢,٣٧٥	١,٨٧٥	٠,٧١٢٥	٠,٤٥٧			٥		%١٩
		٢	٢	١	١					
	الدرجة	٢,٨٥	١,٤٢٥	٠,٨٥٥	٠,٥٧				٦	
		٣	١	١	١					
مجموع الأسئلة		١٢	٧	٤	٢			٢٥		
مجموع الدرجات		١٥	٧	٥	٣				٣٠	
الأوزان النسبية للأهداف		%٥٠	%٢٥	%١٥	%١٠					%١٠٠

ثانيا: استراتيجية التوزيع غير المتماثل:

وتستخدم هذه الاستراتيجية في تصميم الاختبارات التحصيلية التي تعد للتقويم البنائي. وفيها يتم تحديد المفاهيم أو المحتويات التفصيلية لموضوع واحد أو وحدة دراسية واحدة،

وتثبت في البعد العمودي من الجدول. أما البعد الأفقي فتثبت فيه السلوكيات التفصيلية المعبرة عن الأهداف السلوكية المراد تحقيقها في تلك الوحدة الدراسية. وهنا لا تحدد أوزان نسبية مسبقا وإنما يتم بناء فقرة اختبارية لكل هدف سلوكي في الوحدة. وهذا الهدف يحدد في الجدول من خلال الخلية التي تمثل نقطة التقاء بين أحد الفئات السلوكية وأحد جزئيات المحتوى، على أن يعبر (هذا الهدف السلوكي) عن ناتج مهم في تلك الوحدة الدراسية.

وبعد الانتهاء من بناء فقرات الاختبار على هذا النحو، فإن عدد الفقرات المعدة تكون بمثابة الاختبار البنائي لتلك الوحدة الدراسية (العجيلي، ٢٠٠٥، ٤٩-٥٠).

نشاط: عزيزي المعلم عزيزتي المعلمة صمم جدول مواصفات لاختبار تحصيلي بنائي باتباع استراتيجية التوزيع غير المتماثل لوحدة دراسية تقويم بتدريسها ضمن مجال تخصصك.

مواصفات الورقة الامتحانية:

هناك مجموعة من المواصفات والمعايير اللازمة لتصميم الورقة الامتحانية واخراجها وتصحيها وتحليل نتائجها وتفسيرها، ويمكن تقسيم مواصفات الورقة الامتحانية إلى قسمين هما المواصفات: الشكلية، والضمنية، كما يأتي:

أولا: المواصفات الشكلية للورقة الامتحانية: تتمثل المواصفات الشكلية المطلوب توافرها في الورقة الامتحانية الجيدة بما يأتي:

١- **مقدمة الورقة الامتحانية (إكليشة الورقة الامتحانية):** من المواصفات الشكلية التي تتضمنها مقدمة الورقة الامتحانية، المعلومات الأساسية الآتية (خليل، ٢٠١٧، ١)، (جيوسي، ٢٠١٦، ٢٧):

- يكتب في الجهة اليمنى من أعلى الورقة: اسم الجامعة، الكلية، القسم العلمي، المستوى الدراسي، والشعبة إن وجدت. (ويرى الباحث أن تكتب جميعها في مربع نص مخفي الحدود، وبتنسيق توسيط وغامق).
- يكتب في الجهة اليسرى المقابلة: المقرر الدراسي ويوم وتاريخ الامتحان، وزمن الامتحان، واسم مدرس المقرر (تكتب داخل مربع نص كما في الفقرة السابقة).
- وفي الوسط بين المربعين السابقين يوضع شعار الجامعة (أو الكلية، ويمكن الجمع بينهما)، ويرى الباحث أن البسملة تكتب في منتصف الورقة فوق الشعار (على الرغم من ميل معظم التربويين إلى حذف البسملة؛ خشية رمي الطالب للورقة الامتحانية).
- في الأسفل من مربعي النص السابقين والشعار يُكتب (بخط غامق وبتنسيق توسيط) المقرر الدراسي ونوع الامتحان: (شهري، فصلي، عملي...)، والعام الجامعي.

كما يمكن إضافة بعض الأشياء والتعديل فيها بحسب ما يقتضي الامتحان، وتفصل البيانات السابقة عما يليها بخط، والنموذج التالية يوضح ذلك:

جامعة حضرموت
كلية التربية ـ المهرة
قسم الدراسات الإسلامية
المستوى: الثالث

مقرر: القياس والتقويم التربوي
اليوم والتاريخ: الأحد ٢٦/ ٤ / ٢٠١٩م
الزمن: ثلاث ساعات
مدرس المقرر: هلال محمد السفياني

امتحان نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٨/٢٠١٩م

شكل رقم (١) يوضح مقدمة (أكليشة) الورقة الامتحانية.

٢-**تعليمات الورقة الامتحانية:** من المواصفات الشكلية التي تتضمنها تعليمات الورقة الامتحانية ما يلي:

الامتحان الجيد لا بد أن يزود بتعليمات مكتوبة واضحة ومحددة توضح الغرض الخاص به وكيفية الإجابة عن فقراته المختلفة، والوقت المعطى له للإجابة، وطريقة اختيار وتسجيل إجاباته، والدرجات المخصصة لكل سؤال، وما إذا كان يسمح له بالتخمين أو لا (مخائيل، ٢٠١٥، ١٤٠)، وغيرها من المعلومات الضرورة للورقة الامتحانية، ويمكن تقسيمها على قسمين كما يأتي:

أ- **التعليمات العامة:** تكتب بشكل واضح بعد الإكليشة مباشرة، وتتضمن توضيح ما يأتي (خليل، ٢٠١٧، ١)، (المظفر، ٢٠٠٩، ٤٠٣)، (الريماوي، ٢٠١٧، ٧٤)، (جيوسي، ٢٠١٦، ٢٧):

- عدد الأسئلة، وعدد الأوراق الامتحانية (إن تعددت أوراق الامتحان، مع الإشارة إلى ترقيمها).
- الدرجة الكلية للأسئلة.
- مكان الإجابة على الأسئلة وطريقة الاجابة مع بيان إن كان هناك أسئلة اختيارية من عدمه.
- أي تعليمات عامة أخرى وتوصيات يراها مدرس المقرر ضرورية.
- تكتب التعليمات بخط مميز وبارز، على أن تكون التعليمات بلغة بسيطة إلى حد ما.
- يفصل بين التعليمات العامة والأسئلة بفاصل (خط)، (ويرى البعض أن تكون التعليمات في صفحة مستقلة، خاصة إن كانت كثيرة).

وعموما فالتعليمات المطلوبة للورقة الامتحانية ينبغي أن تغني الطالب عن ابداء أي استفسارات حول الامتحان، وتمكنه من الإجابة دون أية تعليمات شفهية إضافية (مخائيل، ٢٠١٥، ١٤٠).

ب- **تعليمات خاصة بالأسئلة والفقرات الامتحانية:** توضع التعليمات الخاصة بأقسام الاختبارات المتعددة الفروع في بداية كل قسم، ويفضل طباعة هذه التعليمات بالحروف السوداء العريضة لتقليل احتمالية عدم انتباه الممتحن إليها. وفي حال كانت تعليمات الامتحان غير مألوفة أو معقدة، يفضل أن يقرأها المراقب بصوت عالٍ، أما في الامتحانات الفردية التي تسمح بالتواصل بين الطالب والقائم على الامتحان، يعطى التعليمات شفهيًا (Raiken, 2007, 127)، ويمكن تلخيص التعليمات الخاصة بالأسئلة والفقرات الامتحانية فيما يأتي (الريماوي، ٢٠١٧، ٧٤):

- أن تكون التعليمات الخاصة بكل سؤال وفقراته واضحة ومحددة وتكتب بخط بارز.
- توضح توزيع الدرجة الكلية على أسئلة الامتحان وفقراتها الفرعية.
- توضح مكان الإجابة عن فقرات السؤال، مع توضيح كيفية، ونوعية الاجابة المطلوبة.
- يحسن أن تكون تعليمات الأجزاء المختلفة (أي للفقرات الفرعية للسؤال الواحد)، متسقة أو موحدة إن أمكن، فقد ثبت بالتجربة أن توحيد التعليمات يؤدي إلى دقة أكبر وإلى ألفة الطالب بالتعليمات وتمسكه بها، بينما اختلافها قد يؤدي إلى بعض الأخطاء.

٣-**المواصفات الفنية للورقة الامتحانية:** وتتضمن الآتية (خليل، ٢٠١٧، ١)، (جيوسي، ٢٠١٦، ٢٧):

- طباعة الورقة على الكمبيوتر.
- وضوح الكتابة وجودة التنسيق والطباعة.
- استقلالية الأسئلة فلا يعتمد أحدها على الآخر.
- تسلسل أرقام أسئلة الامتحان وفقراته.
- يتم الفصل بين التعليمات والأسئلة.
- يفصل بخط بين كل سؤال وسؤال.
- تخلو من الأخطاء الإملائية واللغوية.

- ترك مسافة مناسبة بين السؤال والذي يليه.
- يتم مراعاة عدم تقسيم السؤال إلى صفحتين.
- يترك مسافة مناسبة بين فقرات السؤال الواحد..
- توضع الأسئلة المتجانسة معا.
- يكتب [أقلب الورقة، أو أي عبارة أخرى تدل على ذلك]، في حالة استخدام وجهي الورقة.
- يكتب [تابع] في حالة استخدام أكثر من ورقة، مع ضرورة ترقيم كل ورقة.
- نهاية الامتحان يكتب ما يدل على ذلك مثل: (انتهت الأسئلة مع تمنياتي لكم بالتوفيق والنجاح).

ثانياً: المواصفات المتعلقة بمضمون الورقة الامتحانية: وتتضمن ما يأتي (خليل، ٢٠١٧، ٢)، (إسماعيل، ٢٠٠٤، ١٢١)،(الفرح، ٢٠٠٧، ٢٦-٢٧):

١- تتناسب عدد الأسئلة مع الزمن الكلي للامتحان.

٢- تجنب نقل جمل نصياً وحرفياً من المقرر.

٣- صياغة فقرات الامتحان بطريقة واضحة.

٤- التنويع في أنماط الفقرات المستخدمة (موضوعية، مقالية).

٥- أن يكون الامتحان شامل لمحتوى المقرر الدراسي.

٦- يغطي الامتحان مخرجات التعلم في مجال (المعرفة والفهم):

ومخرجات التعلم هي عبارات محددة توضح ما هو متوقع من الطلاب أن يكونوا قادرين على تحقيقه عند الانتهاء من دراسة مقرر دراسي (كنيدي،١٤٣٤، ٩)، (كويران: ٢٠١٤، ٥٢):

١- يغطي الامتحان مخرجات التعلم في المهارات الذهنية.

٢- يغطي الامتحان مخرجات التعلم في المهارات المهنية.

٣- تجنب الأسئلة الاختيارية.

٤- ترتيب فقرات الامتحان بشكل منطقي.