الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كلية الأدب العربي و الفنون

قسم الدراسات اللغوية

مذكرة تخرج لنيل شهادة الليسانس في الأدب العربي

تخصص لسانيات تطبيقية

الموسومة بـــ:

واقع الاختبارات و التقويم في المرحلة الابتدائية

من إعداد الطلبة:

* مصطفة نسرين

* بلحسين منال

تحت إشراف:

* د. براهيم بلقاسم

السنة الجامعية: 2018/2017

خطة البحث

المقدمـــــــة:

I. **مدخـــل (مفاهيم أساسية).**
   1. **الاختبـــار.**
   2. **التقويـــم.**

II. **الفصـــــل الأول (النظري) ... "عمليتا التقويم و الاختبار و الأسس و الشروط التي تبنيان عليها ".**
   1. خطوات عملية التقويم.
   2. أهداف التقويم.
   3. الأسس العامة له.
   4. طبيعة التقويم خصائصه.
   5. بعض نماذج التقويم.
   6. أهمية التقويم.
   7. عملية التعلم و الشروط و الأسس التي تبنى عليها عملية التقويم.
   8. أهم الجوانب السيكولوجية لعملية التعلم.
   9. خطوات إعداد الاختبار.

III. **الفصـــــل الثاني (التطبيقي) ... "دراسة و تحليل لعملية الاختبار و التقويم".**
   1. تحديد المشكلة.
   2. الاختبار الشروط الواجب توفرها فيه.
   3. مراحل إعداد و تنفيذ الاختبار.
   4. الدراية بطرح الأسئلة.
   5. تقدير مدة إنجاز اختبار من طرف التلاميذ.
   6. مراحل التقويم في مادة التربية الإسلامية.
   7. وسائله و أهدافه في مادة التربية الإسلامية.
   8. التقييم في مادة اللغــة العربية.
   9. تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمـــال التلاميذ.
   10. الاختبار الشفوي.

الخاتمـــــــة:

مقدمة

تحتاج العملية التعليمية التعلمية إلى عنـــــاصر عديدة منها الاختبارات و التقويم حيث أن الاختيارات ما تزال حتى الآن الوسيلة الرئيسية لمعرفة مدى تمكن الدارسين من محتوى ما يجري تعليمه، أما التقويم فيمثل أحد عناصر المنهاج التربوي، كما أنه يتناول تقويم الأهداف و تقويم المحتوى، و تقويم الأنشطة، و تقويم التقويم نفسه.

و لأهمية الموضوع أي موضــوع الاختيــارات و التقويم. و محاولة منا في إثرائه، و جريا على العادة التي سبقنا إليها الباحثون، أبينا إلا أن نشق طريق لهذا الموضوع بغية رصد عملية الاختيــار، و التقويم في الميـــدان، و معرفــة كيفية سيرها و إجرائها، والأهداف المرجوة منها، و الخطوات التي يتبعها المدرسون في ذلك، متبعين في ذلك المنهج الوصفي التحليلي، فاشتمل بحثنا على فصلين، الأول نظري، و الثاني تطبيقي ميداني، و يسبق هذين الفصلين مدخل تضمن المفاهيم الأساسية و هي مفهوم الاختبارات و المراحل التي مرت بها الاختبارات و أنواعها و معاييرها، ثم ذلك تطرقنا إلى مفهوم التقويم و أنواعه، و أقطاب العلمية التقويمية.

فالفصل الأول نظــري، تعرضنا فيه لأهم الخطـــوات المتبعــة في عملية التقويم و بعض نماذجه، بعد ذلك تعرضنا إلى عملية التعلم و شروط قيامها، و الأسس التي تنبني عليها العملية التقويمية، و أتبعناها بأهم الجوانب السيكولوجية لعملية التعلم مبرزين أهمية النضج، و الاستعداد النفسي و الدافعية، و الفروق و الثواب و العقاب و الإثارة، و الميول، و الفهم و التدريب في العملية التعليمية، كما أشرنا إلى أسس صدق الاختبار، و الخطوات المتبعة لإعداده و الشروط الواجب توفرها في الاختيار، و ختمناه بإرشادات عامة لمصححيه.

و كان الفصل الثاني تطبيقي فختمناه به، فقد تطرقنا فيه بالدراسة و التحليل، أولا إلى تحديد مشكلة بحثنا، ثم قدمنا الاختبار، حيث عددنا مراحل تنفيذه، و المعلم و درايته بطرح الأسئلة، ثم صنفـنا الأسئلة بالاستعانة بالطبع بالجانب النظري حسب نوع

التصحيح، و قدرنا مدة إنجاز الاختبار، و كيف يمكن تقدير هذه المدة من طرف الممتحن دون أي إجحاف في حقه.

ثم انتقلنـــا إلى التقويم و أخذنـــا كنموذج مادة التربية الإسلامية و مادة اللغة العربية، و مراحل و أهداف و وسائل تقويم هاتين المادتين، قد قدمنا تعديلات خاصة بتقويم أعمال التلاميذ و ختمنا بنقد و مناقشة تضم اقتراحات و بدائل رأيناها مناسبة.

و قد عرجنا في الخاتمة على ذكر أهم النتائج المتوصل إليها.

و على الرغم مما لاقيناه من صعوبات في إيجاد المراجع، إلا أننا نأمل أن نكون قد وفقنا، كما نتمنى أن نكون قد فسحنا لغيرنا المجال في التعمق أكثر في أغوار هذا الموضوع، و مادام كل بحث قابل للمناقشة راجين من "**الله عزّ و جلّ**" التوفيق و السداد.

و لا ننسى أن نقدم جزيل الشكر إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

مدخـــــل

مفاهيــم أساسيــة

I. الاختبـــــار.

1.I. مفهومـــــه.

2.I. التأريخ و تأصيل الاختبار.

3.I. أنواع الاختبارات و معاييرها

4.I. إخراج الاختبار في شكله النهائي.

II. التقـــــويم.

1.II. تعريف التقويم.

2.II. أنواعـــه.

3.II. أهدافـــه.

4.II. أقطاب العملية التعليمية.

كيفية التعلم و خطواتـــه

مدخـــــل (مفاهيـــم أساسية)

I. الاختبـــــــار:

1.1. المفهوم:

يعتبر الاختبار العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعليم لقياس المردود عامة أو فرض يؤدى فرديا أو جماعيا، أو فحص منظم أو سلسة من الفروض تقدم لمترشح بهدف تقويم تعلمه قصد جزائه. و هي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوره في مراحل مختلفة من تدرج تعلمه، بواسطة فروض شفوية أو كتابية.

يأخذ الامتحان أشكالا متنوعة كأن يكون عملية جزئية أو نهائية، مفردة أو جماعية، موضوعية أو مقالية، و يعتمد الأسئلة المفتوحة أو الأسئلة المقيدة. كما تعد الاختبارات أداة إضفاء المصداقية على مجهودات الطالب، و على ضوئها يتم اتخاذ القرارات و التدابير التربوية.[1]

و من وظائف الاختبارات العامة ما يلي:

- ✓ الكشف عن الأسس الجيدة لبناء المناهج.
- ✓ قياس مدى التقدم الذي حققه كل متدرب.
- ✓ تشخيص العناصر و العوامل التي ساعدت على حصول التعلم الجيد.
- ✓ ضبط أساليب العمل و إعادة تنظيم المجهود في ضوء النتائج المتحصل عليها.
- ✓ تمكين المشرفين من اتخاذ قرارات تربوية بخصوص السير العام لتنفيذ المناهج.

[1]-بالعيد صالح: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و التوزيع، الجزائر، ص 167.

2.1. التأريخ و التأصيل للاختبارات:

تقدم مراحل الاختبارات منذ القدم إلى ثلاث مراحل:

المرحلة الأولى هي التقليدية و الثانية هي العملية و الثالثة هي المرحلة الحديثة التي يمثلها الاتجاه اللغوي النفسي و الاجتماعي.

المرحلة الأولى[1]:

كانت تتسم بعدم موضوعية الاختبارات لعدم تحقيق الأهداف المرجوة من وراء الاختبارات، و في تلك المرحلة لم يكن هناك أي اهتمام يذكر بالعمليات الإحصائية فغي التصحيح و التقويمّ، كمـا كـانت الاختبـارات تفتقر إلى بعض المفاهيم الهامة مثل الثبات و الصدق و التمييز، مما جعلها مقياس غير صحيح.

فقد كانت اختبارات اللغة على سبيل المثال تعين في المقام الأول بأساليب الترجمة أو الكتابة الإنشائية أو السرد منت الذاكرة (التسميع).

و قد يختبر الدارسون في عناصر لا علاقة بين أجرائها، فعلى سبيل المثال، كان يطلب في الدرس الذي يناقش على وظائف الدولة في الصين القديمة أن يسجل على الورق كل الذي يعرفه من علوم و هو في حجرة مغلقة دون تحديد الزمن.

المرحلة الثانية[2]:

تميزت الاختبارات في هذه المرحلة بالعلمية بسبب انضمام خبرائها في علم اللغة خاصة التركيبيين، و خبراء في علم النفس إلى مجال تعليم اللغة، و بتضافر جهودهم أصبحت الاختبارات تخضع لنظم معينة تسير وفقها، فقد أشاروا إلى ضرورة تحديد الهدف و الموضوع و الزمن للمادة المراد اختبار الطلاب فيها، و هذا ما أدى إلى ظهور

[1]-عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، طبعة جامعة الملك مسعود، 1417هـ/1996م، الناشر شؤون المكتبات، ص ص: 1-3.

[2]- عبد الخالق محمد: اختبارات اللغة، ص ص: 3-5.

الاختبارات الموضوعية، و التي في الغالب هي من أسئلة الاختبار المتعدد بالإضافة إلى ذلك أدخلت أســـاليب إحصائية و معـــادلات لقياس مدى ثبـــات الاختبـــارات و صدقها و استخدام التحليل التقابلي لتشخيص المشكلات التي تقابل دراسة اللغة و الهدف و التنبؤ بها على افتراض أ"ن الصعوبات تنشأ لوجود اختلافات في الظواهر الصوتية أو التركيبية .... أو اختلاف توزيعها بين اللغة الم و اللغة الهدف.

و قد أثرى هذا المجال حقل الاختبارات بأنواع جديدة اصطلح عليها اختبارات العناصر و المهارات المنفصلة مثلها اختبارات الاستعداد و اختبارات التحصيل واختبارات التشخيص و اختبارات الكفاية و الاختبارات المقننة.

المرحلة الثالثة:

تمثل هذا المرحلة الاتجاه اللغوي النفسي و الاجتماعي.

يركز هذا الاتجاه على شمولية الاختبار، كما يأخذ بعين الاعتبار اللغة بوصفها وسيلة للاتصال، فأصحاب علم النفس يعتقدون بأن هناك ما يسمى بالكفاية اللغوية العامة أي المقدرة اللغوية.

و من جانب آخر نجد أن أصحاب علم اللغة الاجتماعي يركزون على ما يسمى بالمقدرة الاتصالية، و لكن يعد مدرس اللغة اختبارا له قيمته يجب أن يضع في حسبانه كلا المفهومين السابقين للمقدرة اللغوية و المقدرة الاتصالية، فمن جانب يجد عليه أن يختبر وبطريقة موضوعية استيعاب طلابه للمفردات و الأصوات و التراكيب في درس معين.

3.1. أنواع الاختبارات و معاييرها:

هناك أنواع كثيرة من الاختبارات، يختص كل منها بهدف معين، و يقيس كل منها جوانب محددة، و لسنا هنا بصدد القول المفصل في أنواع هذه الاختبارات لكننا نشير إلى الخصائص العامة لها، و عليك باعتبارك مدرسا أن تعرف تفصيل هذا المفهوم في كيفية صياغة الاختبار و تفسيره للإنجاز اللغوي.

اختبارات التمكن:

حين يهدف الاختبار إلى قياس القدرة الإجمالية في لغة ما، فإنه يطلق عليه اختبار تمكن لغوي، و هو لا يقتصر على قياس التحصيل في دورة لغوية واحدة، أو مقررة واحدة، و لا يقيس مهارة واحدة من مهارات اللغة، و من ثم يصاغ من عناصر معيارية يجـــاب عنهـــا بالاختبار من متعدد في النحو و المفردات و فهم المقروء و فهم المسموع، و قد يشتمل على نماذج من الكتابة. و تتسم هذه الاختبـــارات –فـــي الأغلب- بضعف الصلاحية لما يكون فيها من خلط بيت التمكن الشفوي و المهارات الكتابية، أو خلط بين المعرفة " عن اللغة و القدرة على استخدام اللغة، إلى أوجه أخرى من الضعف". و من هنا بدأ السعي نحو تحديد اختبارات التمكن الاتصالي التي تختلف عن الاختبارات التقليدية اختلافا كبيرا.

و الاختبار النمطي المشهور الذي يمثل اختبارات التمكن المعيارية هو اختبار اللغة باعتباره مؤشر على قدرة الطالب في النهوض بالأعمال الأكاديمية باللغة الإنجليزية.

و يتكون من الأقسام الثلاثة التالية:

القسم الأول[1]:

فهم المسموع: و هو يقيس القدرة على فهم الانجليزية، كمـــا يستخدمها الأمريكيون، و يركز على الجانب الشفهي من اللغة، و يحتوي على المفردات الشائعة في الانجليزية المنطوقة، و الأصوات، و الفروق التنغيمية التي ثبتت صعوبتها على غير الناطقين بالانجليزية. و مادة الاختبار مسجلة بالانجليزية الأمريكية الفصيحة، و الإجابات التي يختارها الطالب مدونة في دفتر الاختبار.

[1]- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها، ت: عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، ص ص: 270-271.

القسم الثاني:

التعبير التحريري و التراكيب: و هو يقيس السيطرة على التراكيب و العناصـــر النحوية المهمة في الانجليزية الفصيحة المكتوبة، و لغة الاختبار هي اللغة الرسمية. و تتسم موضوعاتها بطبيعة أكاديمية عامة لا تميل إلى جانب دراسي معين. و حتى تكـون الموضوعات ذات طابع دوري فإنها تنصب على التاريخ أو الثقافة أو الفن أو الأدب الأمريكي.

القسم الثالث:

المفردات و فهم المقروء: و هو يقيس القدرة على فهم المعاني و استخدام الكلمـــات في الانجليزية المكتوبة بالإضافة إلى فهم مواد قرائية متنوعة، و حتى لا يرجح جانب دراسي معين فإن الإجابة عن المادة المقروءة لا تتطلب معارف خارج النص.

و تضيف بعض اختبارات التمكن أقساما أخرى كالتعبير الحر و الاستخدام الشفهي، لكن يجعل من تقدير الدرجات أمرا صعبا، إذ إن الدراجات في اختبارات التمكن تقدر آليا، و هذا لا يتيسر مع قراءة نماذج كتابية للطالب أو الحكم على تمكنه من الإجابة الشفهية التي تسجل عادة على شريط.

ب. الاختبارات الشخصية: و هي تهدف إلى تشخيص جانب معين من اللغة، كاختبار الجانب النحوي أو الجانب المعجمي أو الصوتي أو فهم المسموع ...

ج. اختبارات التحصيل: و هيب اختبارات نهائية تأتي بعد الدروس أو الوحـــدات أو في نهاية المقرر.

ج. اختبارات الاستعداد: و تقيس القدرات العامة عند التلميذ و استعداده لدراسة أو لغة ما، و هذا النوع من الاختبارات يوجه إلى المتعلمين قبل بداية الدراسة بهدف التنبؤ بسيرهم في عملية التعلم.

و من أهم المعايير التي يستند إليها الاختبار ما يلي:

أ. **سهولة التطبيق[1]:** و تعني أن لا يغلق الاختبار فوق ما ينبغي من نفقات مالية و أن لا يتجاوز الوقت المحدد، و أن يتيسر فيه تحديد الإجابة و أن يتيح للمـتعلم فرصة لإظهار قدراته، فكل اختبار يكون مكلفا من حيث الوقت و الجهد و المال، لا يكون عمليا كأن يكون باهض التكاليف أو يتطلب مثلا عشر ساعات للإجابة.

ب. **صفة الثبات:** و يعني أن الاختبار يمكن الاعتماد عليه لأنه يصاغ على أسس مطردة تجعل الفاحص يتحصل على نفس النتائج كلما أعدنا تطبيق نفس الاختبار على نفس الأفراد، أو على أفراد مشاركين أي أن يحصل المفحوص على النتائج نفسها إذا أعيد تطبيق الفحص عليه، و باختصار يجب أن تكون النتائج موثوقا بها تقـديرا ذاتها.

ج. **معيار الصدق:** و هو أكثر المعايير تعقيدا و معناه نجح في قياس ما يهدف إلى قياسه، فالاختبار الصادق للقدرة على القراءة هو الذي يقيس فعلا القدرة على القدرة على قراءة المكتوب.

4.1. إخراج الاختبار في شكله النهائي:

أ. **الاختبار المقالي[2]:** عند إعداد الاختبار المقالي للتطبيق يستحسن مراعاة الأمور التالية:

[1]- دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص ص: 267- 268.
[2]- رشدي أحمد طعيمة: الأسس العام لمناهج تعليم اللغة العربية، ط 1، 1419هـ/1998م، دار النشر دار الفكر العربي، مدينة نصر القاهرة ، ص ص 177-178.

1. عند إعداد الاختبار المقالي للتطبيق يستحسن أن لا تكون الأسئلة متعددة أو مطولة لدرجة لا يكفي الزمن المقدر للإجابة عنها.
2. حاول أن تكون الأسئلة أي أسئلة الامتحان الواحد متفاوتة في درجة صعوبتها و تعقيدها، و بخاصة إذا تعددت الأسئلة في الامتحان.
3. يفضل تجنب الأسئلة الاختيارية إذ أن وجود مثل هذه الأسئلة و اختلاف الطلبة في الأسئلة التي يختارون الإجابة عنها ينتج استخدام مقاييس مختلفة في تقويم تحصيل الطلبة، إذ ليس هناك أساس لاعتبار الأسئلة الاختيارية متكافئة في صعوبتها أو أهميتها، و بالتالي لا تكون متكافئة في قيمها القياسية.
4. يستحسن أن يقدم الامتحان بتعليمات واضحة للطلبة عن الأمور التي يطلب منهم مراعاتها عند الإجابة.
5. يجب أن تتضمن ورقة الامتحان الدرجات المخصصة لكل سؤال.

إن الملاحظات السابقة تعطينا مؤشرات عامة بتحسين أسئلة المقال من حيث صياغتها و تطبيقا و يبقى أمر غاية في الأهمية في تأكيد فاعلية هذه الأسئلة و هو تصحيحها بما يضمن التوصل إلى تقديرات للإجابة تتميز بالدقة و الموضوعية. و مـن المقترحـات المفيدة التي يمكن الأخذ بها في تصحيح امتحانات المقال ما يلي:

*قبل البدء بعملية التصحيح حدد مسبقا عناصر الإجابة الصحيحة لكل سؤال و سلم الدرجات الذي يتضمن توزيع الدرجات على عناصر الإجابة الصحيحة.

*ينصح بتصحيح جميع الإجابات (لجميع الطلبة لسؤال واحد قبل الانتقال للسؤال الثاني)، و بعد الانتهاء من تصحيح الإجابة لسؤال معين في جميع الأوراق أخلـط الأوراق و غير ترتيبها قبل البدء بتصحيح السؤال الثاني.

*أكتب الدرجة المستحقة لإجابة معينة دون الالتفات بشكل مقصـود إلـى اسم صاحب الورقة.

*إذا كنت ستعيد الأوراق إلى الطلبة، فاكتب عليها ملاحظاتـك و تعليقاتـك و أي تصويب للأخطاء في الورقة (لأغراض التغذية الراجعة).

ب. الاختبار الموضوعي[1]: يعطى فيها السؤال و تعطى الإجابة الصحيحة ضمن مجموعة من الإجابات غير الصحيحة، بحيث يطلب إلى التلميذ الإشـارة إلى الإجـابة الصحيحة، و من مزايا هذه الاختبارات الموضوعية:

- ✓ أنها عملية سهلة للمدرس و التلميذ.
- ✓ تشمل عددا كبيرا من المعلومات المطلوبة.
- ✓ فيها ابتعاد عن الغموض.
- ✓ لا تكون الإجابة فيها خارجة عن الموضوع.

و على المدرسين الذين يعدون مثل هذا النوع من الامتحانات أن ينتبهوا إلى الأمور التالية:

- ✓ الابتعاد عن التعميم.
- ✓ الوضوح و عدم إبراز إجابتين متشابهتين لسؤال واحد.
- ✓ أن لا تصاغ الأسئلة بطريقة توحي بالإجابة الصحيحة.
- ✓ مراعاة ما يسمى "ميزان العلامة" عند التصحيح.

[1]- مجموعة من المؤلفين: الكتاب السنوي 2003، المركز الوطني للوثائق التربوية، الإيداع القانوني 1408 هـ/2004م، ص 54.

يجب عليهم كذلك فحص الأسئلة جيدا و مراجعتها للتأكد من سلامتها قبل طبعهـــا و توزيعها على التلاميذ، ففي أقوال المربين ما يشير أن المدرسين يعرفون من خلال أسئلتهم في الامتحان، و الواقع أن إعداد أسئلة الامتحان هو عمل فني و تربوي يعكس شخصية واضعه، و يكشف عن ثقافته التربوية.

و أول الشـــروط المطلـــوبة أن تكـــون هذه الأسئلـــة بمستوى الذين وضعت لهم، و ينصح المدرس ألا يضع الأسئلة تحت نفس العنوان الوارد في الكتاب المدرسي حتى لا يستســـلم التلميذ إلى عملية الحفظ الببغائي، معتمدا على ذاكرته فقط. فلابد من تغيير شكل و طريقة السؤال، لإتاحة الفرصة أمام التلميذ كي يفكر بطريقة الإجابة المطلوبة (تلك إحدى غايات الاختبار الهامة)، كما يجب أن تصاغ الأسئلة بلغة سهلة واضحة، و بدون أخطاء لأن ذلك أمر معيب يحط من قدر المدرسين سواء وقع الخطأ سهوا أو لأسباب مطبعية.

و في بعض المدارس المتقدمة تشكل لجنة خاصة للنظر في صياغة الأسئـــلة من حيث الشكل و المضمون، لكن هذا الأمر يصطدم بما يسمى الحفاظ على ســـرية الأسئلة وعدم تسربها إلى التلاميذ، لذلك يترك أمر وضعها للمدرس نفسه، و غلى جانب كـون الأسئلة واضحة و صريحة لا تقبل التأويل، يجب أن تعالج نقاطا ذات قيمة، لا أن تبحث عن أمور تافهة غير ذات أهمية، يقصد بها إرباك التلميذ و تعجيزه و وضعه في موضع المقهور، و أن لا تنطوي على خدعة، و الطلبة الأذكياء أول من يقعون في هذا الإشكال بسبب وفرة معلوماتهم و حشد أكبر كمية منها عند الامتحان، للعلم[1] فإن أسئلة الاختبار المتعددة للإجابات هي من أكثر أنواع الأسئلة حداثة، و هي التي يجيب الطالب عنها بوضع إشارة (X) و يطلب أن لا تكـــون الإجابات متقاربة حتى لا يصعب الاختيار عليه، و يلجأ إثر ذلك إلى الإجابة العشوائية معتمدا على الصدفة.

[1]- مجموعة من المؤلفين: الكتاب السنوي 2003، ص 55.

II. التقويم:

1.II. تعريف التقويم[1]:

يعتبر التقويم Evaluation في المطلق من أهم و أشهر المصطلحات الحديثة التي كثر استخدامها في السنوات الأخيرة و في جميع المجالات الحياتية، بيد أن التقويم على وجه البسيط، حيث عرفه الإنسان و مارسته البشرية منذ أقدم العصور باعتباره نشاطا يهدف إلى تقييـــم المسيرة اليومية و الحكم على مرددوهـــا و نتـــائجها إيجـــابـــا وسلبا، فالتقويم عملية يمارسها الناس في حياتهم اليومية بشكل مستمر، فمـــن غيـــر السهل، و الحالة هذه تجديد البداية التاريخية للتقويم بعامة و التقويم بخاصة.

و مع تطور الفكر التربوي و تطور النظرة إلى التربية و وظائفها، تطورت النظرة إلى التقويم التربوي فتعددت مجالاته و وسائله، حيث شهدت الستينيات من القرن العشرين نقلة نوعية في محتوى و أسلوب التقويم التربوي و بخـــاصة في الو.م.أ بعد التفوق العلمي و إطلاق القمر الصناعي "سبوتنيك Spoutnik" في الاتحاد السوفياتي، و قد ظهر العديد من التربويين الذين ركزوا اهتمامهم على مجالا تقويم من أمثال[2]:

1. ستيفلبيم *Stuffelbeam*: الذي يعتقد أن التقـــويم يعني توفيـــر المعلومـــات و المستلزمات و الوسائل التي تمكن من إصدار الحكم، و يعتمد نموذج **ستيفلبيم** ثلاث خطوات أساسية في عملية التقويم هي:

أ. **التخطيط *Delineating***: و يعني التركيز على تحديد و توضيـــح و تعريف المعلومات المطلوبة لاتخاذ القرار السليم.

ب. **الحصول *Obtaining***: و يعني جمع و تنظيم و تحليل المعلومات باستخدام الأساليب الفنية في الإحصاء و القياس.

---

[1]- محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط و إستراتيجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث، الازاريطة، الإسكندرية، ت: 4843879/54، السنة 1997، ص ص: 179-180.

[2]- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تقويم البرامج التربوية في العالم العربي، 1981، ص ص: 55-59.

2.ستيك *Stake*[1]: التقويم عملية تربوية يقوم بها المربي دوريا يهدف الباحث من خلالـــــها عن مـــواطن القـوة لتعزيزها و مـــواطن الضعف للتحسين عند التلميذ خاصة، و التلاميذ عامة الذين يشكلون عجزا في بعض العناصر من البرنامج و البحث عن النقائص التي يلاحظها المدرس في عمله.

و يؤكد على عمليتين رئيسيتين هما:

"الوصف ***Description*** و الحكم ***Jugement*** "و يؤكد " ***ستيك*** " على أن إصدار الأحكام يتطلب مقارنة بين برنامج معين بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج معين آخر على أن تكون المعايير واضحة و معدة مسبقا قبل استخدام المقارنات المطلقة.

و اقترح " ***ستيك*** " ثلاث أوجه للبرنامج التربوي هي:

أ. الأسبقيات: أي الشروط المتوفرة قبل تأثير البرنامج في النتائج.

ب. التفاعلات: أي الأنشطة المتتابعة و التي تشكل عملية التدريس.

ج. النتائج: أي التأثيرات الناتجة عن البرنامج التربوي.

3. هاموند *Hammound*: الذي يعتقد أن التقويم هو معرفة مدى فاعلية البرنـامج التربوي، و بخاصة في تحقيق الأهداف الموضوع، إن أهم ما يميز نموذج **هاموند** تأكيده على تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج، و استخدام التغذية الراجعة، و توضيح العلاقة بين مختلف المتغيرات المتعلقة بالبرنامج، كما يتضمن هذا النموذج عددا من الخطـوات والإجراءات المتتالية لإنجاز عملية التقويم، و هذه الخطوات هي:

أ. تحديد و عزل الجوانب المراد تقييمها في البرنامج التربوي عن الجوانب الأخرى.

ب. تحديد المتغيرات ذات العلاقة بهذه الجوانب.

ج. تحديد الأهداف بصيغة إجرائية.

[1]- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم، تقويم البرامج التربوية في العالم العربي، ص 180.

د. تقويم السلوك الذي تحدده الأهداف الإجرائية.

ه. تحليل النتائج لمعرفة مدى تحقيق كل هدف إجرائي.

4. كرومباج Cronbach : الذي يؤكد أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات الضرورية و اللازمة للاستفادة منها في عملية اتخاذ القرار المناسب في البرنامج التربوي و لقد ميز **كرومباج** بين ثلاث أنواع من القرارات:[1]

أ. قرارات تتعلق بتحسين المقررات للتعرف على مدى ملائمة المواد الدراسيـــة وطرق التدريس.

ب. قرارات لتشخيص حاجات الأفراد عند تخطيط المنهج لمعرفة مدى تقدمهم من ناحية، و لتحديد الأهداف من ناحية ثانية.

ج. قرارات تتعلق بالتنظيم الإداري للحكم على مدى كفاءة المدرسة أو كفاءة المعلمين و النظام بها.

و بتحليل سريع للتعريفات السابقة يتبين أن التقويم بمفهومه المطلق أو المقيد بالمجال التعليمي ينطلق من عدة مرتكزات تشكل فيما بينها محكـات أو معـــايير عمليـــة التقويم، هذه المرتكزات هي:

- ✓ يقدم التقويم المعلومات الدقيقة و النافعة في اتخاذ القرار.
- ✓ يتألف التقويم من عمليات متتابعة تؤلف دائرة مستمرة.
- ✓ يضم التقويم عمليات ثلاث هي وصف و تحليل و تقديم المعلومات.
- ✓ يستخدم التقويم وسائل و أساليب علمية موضوعية.

[1]- مجيد مهدي محمد: المناهج و تطبيقاتها التربوية، مطالع التعليم العالي، جامعة الموصل، العراق، 1990، ص 216.

2.II. أنواع التقويم: الذي يمارس في القسم[1].

1. التقويم التأهيلي: هو تصفية تتعلق بتمدرس معين أو تدريب هو يصدر أحكاما على الطالب في نهاية التعلم.

2. التقويم المعياري: يأتي بتقدير وضعية ما أو الدوافع مثل هذا العمل، كذا هذا التلميذ، هذا الضعيف، هذا جيد.

3. التقويم التوفيقي: هو كل تقويم يحكم على التلميذ بالنجاح أو الفشل في حالة الانتقال من مستوى إلى آخر.

3.II. أهداف التقويم:

ضمان سير الطالب نحو التطور المرغوب: التمكن من تحديد الوضعية الملائمة لمهام معينة و القيام بالتصحيح خلال إنجاز هذه المهام.

4.II. أقطاب العملية التعليمية [2]: مستوى التعليـــم مرتبط كثيـــرا بطـرق التقويم التربوي، و من يهتم بالتقويم التربوي يهتم بالضرورة بأقطاب العملية التقويمية و المتمثلة فيما يلي:

1. **المعلم:** (المقوّم) و هو الذي يقوم بعملية تقـــويم مكتسبـــات التلميذ و نجاحه، والصعوبات التي تواجهه، و بمثل الاتصال بين التلميذ و الجهاز التعليمي ككل.
2. **المتعلم:** (المقوم) و يمثل القطب الرئيسي في العملية التقويمية من حيث الدور الذي يلعبه كمحور لروافد العملية التعليمية.
3. **مادة التقويم:** و المتمثلة في المعارف، التقنيات، القدرات على استغلال المهارات مثل: القراءة، تحليل النص، السلوك، التحكم في الوقت، تطور التلاميذ، طرق المعلمين.

[1]- مجيد مهدي محمد: المناهج و تطبيقاتها التربوية، مطالع التعليم العالي، جامعة الموصل، ص 220.
[2]- فرنسيس عبد النور: التربية و المناهج، دار النهضة مصر للطباعة و النشر، الفحالة، أسيوط، 1967، ص 315.

كيفية التعليم و خطواته: تتطلب العملية التقويمية وسائل معينة منها: الملاحظـــة المستمرة في القسم، الحوار مع التلميذ أو مع فوج، الأسئلة الكتابية و الشفاهية، والاستبيانات متعددة الإجابة، و التمارين التطبيقية و الفروض المنزلية ، الفروض المحروسة، الاختبارات و الامتحانات، و تسيير هذه العملية وفقا للخطوات الآتية:

1. تحديد أغراض التقويم في ضوء أهداف المنهج المدرسي.
2. ترجمة الغرض إلى أنماط من السلوك و تحديد المواقف التي تظهر فيها.
3. تحديد وسائل التقويم الممكنة و الملائمة لأنماط السلوك.
4. تنفيذ التقويم و اقتراح طرق العلاج، و ذلك بتعليل منهج أو خبرات مقرر معين أو تغيير طرق التدريس.
5. إعادة تقويم أي أنه عملية مستمرة على طول العام الدراسي مصاحبة للمنهج.

الفصل الأول
-نظري-

عمليتا التقويم و الاختبار و الأسس و الشروط التي تبنيان عليها

1. خطوات عملية التقويم.
2. أهداف التقويم.
3. الأسس العامة للتقويم.
4. طبيعة التقويم و خصائصه.
5. بعض نماذج التقويم.
6. الأسس التي تبني عليها عملية التقويم.

- أهمية التقـــــويم.

7. عملية التعلم و شروطها.
   1.7. أهم الجوانب السيكولوجية لعملية التعلم.
   - الدافعية للتعلم.
   - الفروق الفردية.
   - الثواب و العقاب.
   - الإثارة.
   - الميول.
   - الفهم.
8. خطوات إعداد الاختبار.
   1.8. عيوب الاختبار.
   2.8. الشروط الواجب توفرها في الاختبار.
   .3.8. إرشادات عامة لمصحح الاختبار.

I. خطوات عملية التقويم:[1]

تتضمن عملية التقويم عمليات جزئية أو خطوات عديدة فهي تشمل:

1. عملية القياس: بعدما تتحدد الفلسفة و الأهداف تـأتي مرحلة تحديد و اختيـار الطـرق و المواقف و الوسائل التي تستعمل في القياس، ثم تنفيذ عملية القياس.

2. جمع النتائج و الحكم عليها: تجمع نتائج عملية القياس و تبوب، و يستنتج ما تدل عليه، على أن ترتب جميعا في صورة تقرير شامل، يسهل على المدرس و التلميذ و ولي أمره فهمه.

3. إعادة التقويم: لما كان للتقويم قيمة تشخيصية و علاجية، فالنتائج التي جمعت تشخص نواحي الضعف أو القوة في المنهج و طرق التدريس عامة، و بذلك يتسع المجال لتحسينها، كما أنها تكشف نواحي الضعف و القوة في نمو كل تلميذ و أسباب ذلك، فيعدل منهجه و الطريقة التي تتبع في تعليمه، و يصحب ذلك تكرار لعملية التقويم.

و هكذا تستمر عمليات تعديل المناهج و الطرق، و القياس و الحكم على نتائج القياس.

4. تحديد أغراض التقويم: تبدأ عملية التقويم بتحديد أغراض التقويم في ضوء أهداف المنهج المدرسي و فلسفته و صياغة هذه الأغراض صياغة دقيقة، كنمو العملية العلمية لدى التلاميذ أو الكشف عن أسباب التأخر الدراسي لدى بعضهم.

[1]- فرنسيس عبد النور، التربية و المنهاج، ص ص 323 – 324.

II. أهداف التقويم

1. أهداف عامة: [1]

هي عبارة عن صياغات مجردة تتعلق بالتغييرات المرجو إحداثها في الفرد وقابليته، و بين طابعها العام فإنها كثيرا ما تبقى غامضة و تحتمل تأويلات كثيرة:

و تتفرع إلى: الغيبيات تنجر عن المجتمع و تعكس تصوراته للوجود و الحياة . الأغراض هي السياقات التي تحدد التوجهات البعيدة لبـــرامج التعليم و مقرراته و التي يبقى من خلالها النظام التربوي.

2. الأهداف الوسطى:

هي عبارة مصاغة بعبارات سلوكية، أي ذلك السلوك المتوقع و القـابل للملاحظة و يمكن أن نعتبر مستويات داخل التصنيف "لبلوم فيلد" أهداف الوسطى (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيز، التقويم) و تصاغ بالشكل التالي:

- جعل التلميذ قادرا على تحليل وثيقة تاريخية.

- جعل التلميذ قادرا على تحليل نص فلسفي.

- الأهداف الوسطى أقل عمومية من الأهداف العامة.

3. الأهداف الخاصة:

تتمثل في: أهداف سلوكية / أهداف إجرائية.

الأهداف المصاغة بعبارات واضحة، محددة، تعبر عن سلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ و عن المهارات القابلة للملاحظة.

[1]- محمد عزة عبد الموجود: أساسيات المنهج و تنظيماته، إدارة الثقافة للطباعة و النشر، 1978، ص 154.

ميزة هذه الأهداف: أنها تنطلق دائما من التلميذ و لا ترتكز على تعليم المعلم، و من مميزات الأهداف الإجرائية ألا يكون الهدف غامضا بمعنى أن يكون المطلوب إنجازه ممكن و غير متناقض.

و من شروط هذه الهداف:

- أن لا تحمل صياغتها التناقض بل يكون المطلوب إنجازه ممكن و غير متناقض.
- تكون المضامين مناسبة لمستويات التلميذ و استعداداته.
- أن يكون الهدف صادقا، بمعنى فهمه يتم بنفس الطريقة، أي يحصل اتفاق في فهم المطلوب أن يكون قابلا للتحقيق.
- أن تكون الهداف متدرجة بمعنى يبدأ بالهداف السهلة إلى الأكثر تعقيدا.

4. صباغة الأهداف الإجرائية:

- أن تتضمن الصياغة وصفا للظروف و الشروط ذات الدلالة.
- كما ينبغي أن تشتمل صياغة الهدف على تحديد دقيق للمستوى الأدبي لنجاحه و الذي يشير إلى وصول قدر معين من الهدف حتى نقول عنه أنه وصل أو وقع بمقدار كذا.

و على التلميذ أن يستخرج المجهول بنسبة لأربع معادلات على الأقل دون أن يستعين بكتاب مدرسي أو بجداول أو بغيرها و هذا هدف إجرائي.

- تقويم العلاقة بين المدرس و التلميذ كي نصحح دور كلا منها.
- تقويم الشروط التي توفرها لنا الأهداف.

التقويم مرتبط بالتعليم بواسطة الأهداف

1. التقويم لا يتجسد في عملية التنقيط.
2. التقويم لا يتعلق بنتائج التلميذ بل إلى تقييم الوسائل التعليمية المستعملة.

3. إن هذا التقويم ليس فقط نهائي بل ينطلق من بداية الفصل التعليمي.

2. تقويم الأهداف [1]:

- قد تكون الهداف المنتقاة غير معبرة عن اختيـــار الهدف مثل مستوى التلاميذ ومكتسباتهم، أو شروط تحقق الهدف من حيث الوسائل و الوقت و المكان.

- تحديد الأهداف مدى عمومية و إجرائية هذه الأخيرة، فقد يقتصر على تحديد أهداف عامة قابلة للتأويل و الاختلاف دون أن يدرك التلاميذ غاية الدرس في تصنيف الأهداف.

- في إجرائية الهدف، الهدف قد يكون أو قد يتم غير مصاغ إجرائيا من حيث الفعل الذي ينقل بدقة ما ينجزه الطالب.

- **تقويم المحتوى:** بعد معرفة الخلل و تحديده يجب عليه أن ينظر إلى العلاقة بين الهدف و المحتوى، فقد تكون الأهداف تتعلق بمجال معين و المحتوى يتعلق بمجال مغاير.

- **هيكلة المحتوى:** قد لا يلاءم المدرس بين المعارف السابقة و المعارف الجديدة ملائمة المحتوى لمستوى أو لاهتمامات الطلبة، فقد يكون تقديم المدرس للمحتويـات لا يتلاءم مع محتوى الطلبة و اهتماماتهم.

2. الأسس العامة للتقويـــم:

يقوم التقويم على جملة من الأسس العامة، و يرتكز على عدة مبادئ أساسية تـشكل فيما بينها لو اتبعت بطريقة منظمة أرضية صلبة للنجاح و تحقيق الأهداف التي من أجلها تجرى عملية التقويم، و من الأسس العامة التي يجب مراعاتها و توفرها في عملية التقويم لتكون ناجحة و محققة لغرضها ما يلي:

[1]- محمد عزة عبد الموجود: أساسيات المنهج و تنظيماته، ص ص 152-153.

أولا- الارتباط بالأهداف:

و المقصود بذلك أن يكون التقويم متناسقا مع أهداف البرنامج المراد تقييمه، أي أن ترتبط عملية التقويم التربوي بالأهـــداف العامـــة للمنهج التعليمي، و كلما ابتعد التقويم عن أهداف الشيء المستهدف تقييمه كلما كانت النتائج غير صادقة و غير مفيدة، ومن ثم كان الحكم غير صحيح، و إذا كان الغرض من تقويم العملية التعليمية مثلا هو اكتشاف نواحي القوة و الضعف فيها و تصحيح مسارها، فالوقوف على أهداف و الانطلاق منها واجب التنفيذ حتى يكون الحكم عليها سليما.

ثانيا- الملاءمة[1]:

و يقصد بها أن تكون أســـاليب التقويم و أدواته و وســـائله منـــاسبة لإمكـــانيات و ظـــروف و قدرات و طبيعة جوانب الشيء المـــراد تقييمه، و أن تسمح أداة القياس ووسيلة الاختيار بإظهار الفروق الفردية بين التلاميذ من حيث التحصيل أو الأداء و تحديد مستوياتهم العلمية و العملية، و الملاءمة أيضا أن يكون التقويم عادلا يأخذ في اعتباره كل الظروف و العوامل الإنسانية التي قد تؤثر في النتائج كالعوامل البيئية أو/و النفسية أو/و الاجتماعية.

ثالثا- المشمول:

أن يكون التقويم جامعا مانعا لجميع نواحي نمو التلاميذ، فلا يقتصر على جانب واحد كالنمو المعرفي مثلا، و لا يهتم بهدف معين دون غيره، و لا يراعي عنصر محدد بعينه، بل ينبغي أن يشمل التقويم التربوي جميع جوانب الشخصية من ثقافية و اجتماعية وجسمية و انفعالية و روحية، و أن يتناول كافة الأهـــداف التربوية المرغوبة من معارف و مهارات و قيم و اتجاهات، و أن يتضمن كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم و معلم و محتوى الكتاب و وسيلة و نشاط و مبنى مدرسي.

[1]- محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، ت: 395-54/ 4843879، ص 194.

رابعا- الاستدامة:

أن يكون التقويم مستمرا طوال مدة الدراسة و على مدار السنة، فالغرض من التقويم مستمرا طوال مدة الدراسة و على مدار السنة، فالغرض من التقويم التربوي هو مساعدة المعلم و التلميذ على معرفة مدى تحقيقهم لأهداف العلمية التعليمية و الوقوف على أسباب النجاح أو الخفقان.

فينبغي، و الحالة كذلك، أيسير التقويم جنبا إلى جنب مع التدريس و أن يكون ملازما له، و هذا يعني أن يكون التقويم عملية مستمرة لمعرفة ما يحققه البرنامج التربوي من أهداف، و حتى نضمن استدامة التقويم و استمراريته يجب أن نأخذ بفكرة السجل التتبعي للتلميذ.

خامسا- التنوع [1]:

و يقصد به استخدام مجموعة من المعايير و الأساليب و الوسائل و الأدوات التي تكمل بعضها بعضا و تعطي نتائج أكثر مصداقية.

سادسا- المشاركة:

يشترك مع التقويم التربوي جميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية من معلمين ومشرفين و طلبة و إدارة و أولياء أمورهم.

سابعا- العلمية:

و المقصود بها توخي الصدق و الموضوعية و الثبات و الدقة عند إصدار الأحكام و تحديد قيمة الأشياء، فالصدق هو وسيلة التقويم على قياس الشيء الذي وضعت لقياسه فعلا دون غيره، بحيث لا تتأثر بعوامل متغيرات أخرى، أما الموضوعية فتعني عدم تأثر وسيلة التقويم بالعوامل الشخصية مثل ذاتية و مزاج المقوم.

[1]- محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، سياسة التخطيط و إستراتيجية التنفيذ، ص 195.

4. طبيعة التقويم و خصائصه [1]:

التقويم هو العملية المركبة التي يحكم بها المدرس و التلاميذ على ما إذا كانت أهداف المدرسة قد تحققت، و قبل القيام بعملية التقويم ينبغي أن يحدد في الأذهان أمران:

1/ الفلسفة التربوية للمجتمع: أي الأسس الفلسفية القائمة في المجتمع الذي توجه به المدرسة، فالمدرسة في مجتمع ديمقراطي تختلف في مبادئها و قيمها التي تريد تحقيقها لدى تلاميذها، عنها في مجتمع آخر يدين بفلسفة أخرى، و يصبح ما يراد تقويمه مختلفا تبعا لاختلاف الأوضاع.

2/ الأهداف التعليمية: و يعين تحديد الفلسفة التربوية على وضع الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها، و هذه الأهداف ينبغي أن تذكر في صورة سلوك، و لا تقتصر على الصيغ العامة، التي تدع مجالا للاختلاف فيما يقصد بها.

مثال 01: تحمل المسؤولية: يستخدم وقته فيما ينفع، يتبع التوجيهات في استخدام الأدوات و المواد التعليمية، يعتمد على نفسه في دراسته، يطلب المساعدة حين يحتاج إليها، يتبع القواعد و النظم التي وضعها الفصل، يحضر إلى الفصل في الميعاد، مؤديا لواجباته المدرسية.

مثال 02: يظهر اعتبارا للآخرين: يحترم آراء زملائه، لا يقاطع غيره، يعيد ما استعاره يكون نقده بناء، لا يقلق غيره أثناء عمله، يتبع غيره أو يقوده حسبما يقتضي الموقف.

5. بعض نماذج التقويم:

فيما يلي سنعرض بعض نماذج التقويم في المجال التعليمي التربوي.

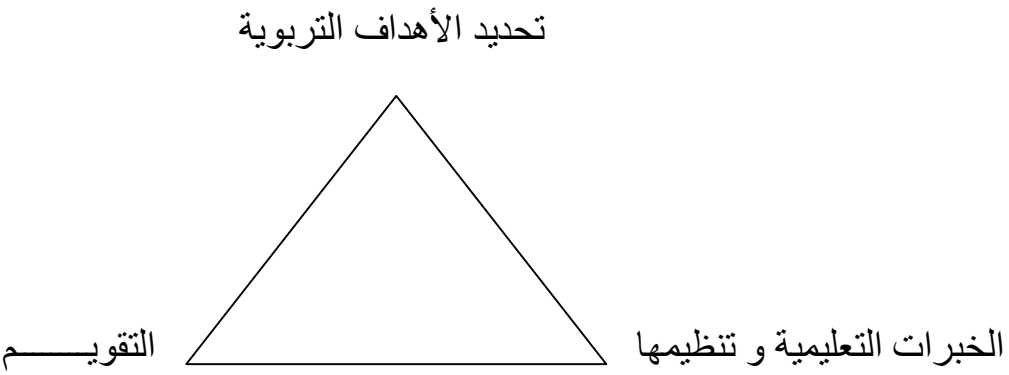
1/ نموذج تايلور *Taylor*: يستهدف هذا النموذج تحقيق الأهداف و التعرف على مدى فاعلية البرنامج التربوي، و يتضمن الخطوات الآتية:

[1]- فكري حسن ريان: التدريس أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه، عالم الكتاب، 38 شارع عبد الخالق ثروت، القاهرة ت: 3927401، 1993، ص 412.

أ. تحديد الأهداف التربوية بهدف تحقيقها و تحويلها إلى أنماط سلوكية.

ب. الخبرات التعليمية و تنظيمها.

ج. التقويـــــم.



(01)

الشكل (01) يوضح نموذج **"تايلـور"** لتقويم تحقيق الأهداف التربوية.

يلاحظ أن هذا النموذج قد أبرز مفهوم الأهداف التربوية و ضرورة تحويلهـــا إلـــى أنماط سلوكية.

2/ نموذج ستـــاك Stake :الانسجام و التطابق:[1] يؤكد هذا النموذج عمليتين رئيسيتين هما (بيانات الوصف Description و الحكم Jugement، و لأجل تنفيذهما لأي برنامج تربوي اقترح "ستـاك" للتميز بين البيانات الوصفية الحكمية في التقويم ثلاث أوجه للبرنـامج و هي:

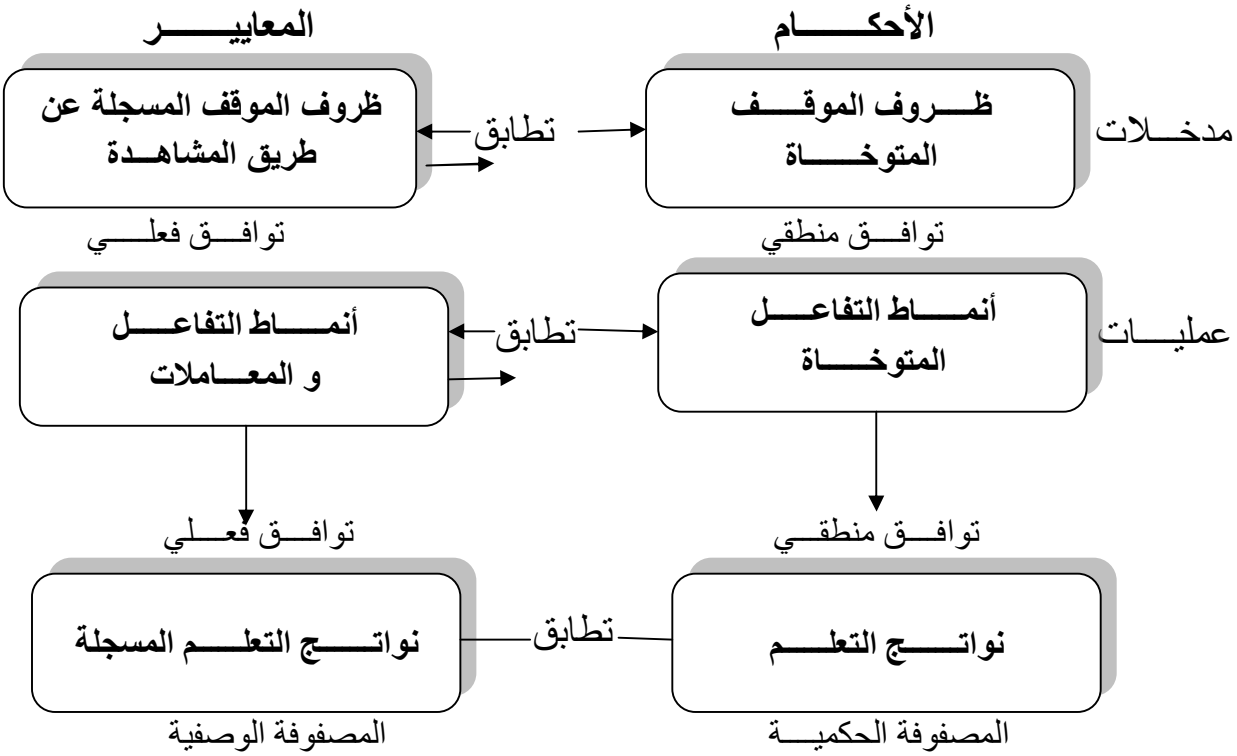
أولا- ظروف موجودة سلفا في الموقف: و نعني خصائص الطلبة و خصائص المدرس و محتوى المنهج و الإطار العام له، و المواد التعليمية، و الموقع الطبيعي، التنظيمي المدرسي و الإطار العام للمجتمع.

[1]- المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم: تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، ص 183.

ثانيا- أنماط التفاعل: و تعني تدفق الاتصال أو التفاعل و توزيع الوقت و تتابع الوقائع و الأحداث، و برنامج التعزيز، و مناخ الاجتماعي، و هذا يعني كل التأثيرات الناتجة عن العملية التعليمية.

ثالثا- ناتج التعلم: و يعني تحصيل الطلبة و اتجاهاتهم و مهاراتهم الحركية و التغير الطارئ على المدرس و على المعهد، إن عملية التقويم هي طريقة التعامل مع الحقائق و المعلومات و البيانات، و ذلك بأن نقوم بجمعها على هيئة فئات، و ستكون طريقة الانسجام و تطابق وسيلة تعريفية، بينما ما هو مقصود و ما هو ملاحظ في العادة فإن الدراسات المتعلقة بالتقويم تعتمد على فحص و اختبار طريقة الانسجام و التطابق بين ما هو مقصود و منشود و ما هو ملاحظ من النتائج و المحصلات.

و ما يميز هذا النموذج هو استمرارية التقويم في بداية البرنامج التربوي، و في نهايته و إصدار الأحكام من خلال مقارنة برنامج معين بمعايير ليست لها علاقة ببرنامج آخر على أن تكون المعايير قبل استخدام المقارنات المطلقة.



الشكل (02) يوضح نموذج **"ستاك"** للتطابق و التوافق في التقويم

3/ نموذج الجعفري [1]: تبنى الجعفري مفهوم البنائي أو التطويري، الذي يعني أساسا بمفهوم التغذية الراجعة Feed back لكل مجال من المجالات التي تضمنها النموذج، و الذي يسهم في تعديل مسار عملية التعليم أو في مسار المؤسسة الإدارية، لأن التقويم البنائي عملية مستمرة و متصلة طوال عمل البرنامج، و يسمح لعملية التطوير أو التعديل حين يحدث خلل أثناء سير عملية التقويم، و يرى "الجعفري" أن عملية التقويم ليست شيئا يجري في نهاية تطبيق المنهج، إنما هي عملية تتكامل مع عملية بناء المنهج و تنفيذه و متابعة نتائجه، لذا أبرز مفهوم التقويم البنائي (التكويني) المنهج مع كل خطوة من خطوات بناء المنهج و يتضمن نموذج "الجعفري" أربع مجالات و هي على النحو التالي:

المجال الأول: الأهداف التربوية العامة لأهداف المراحل.

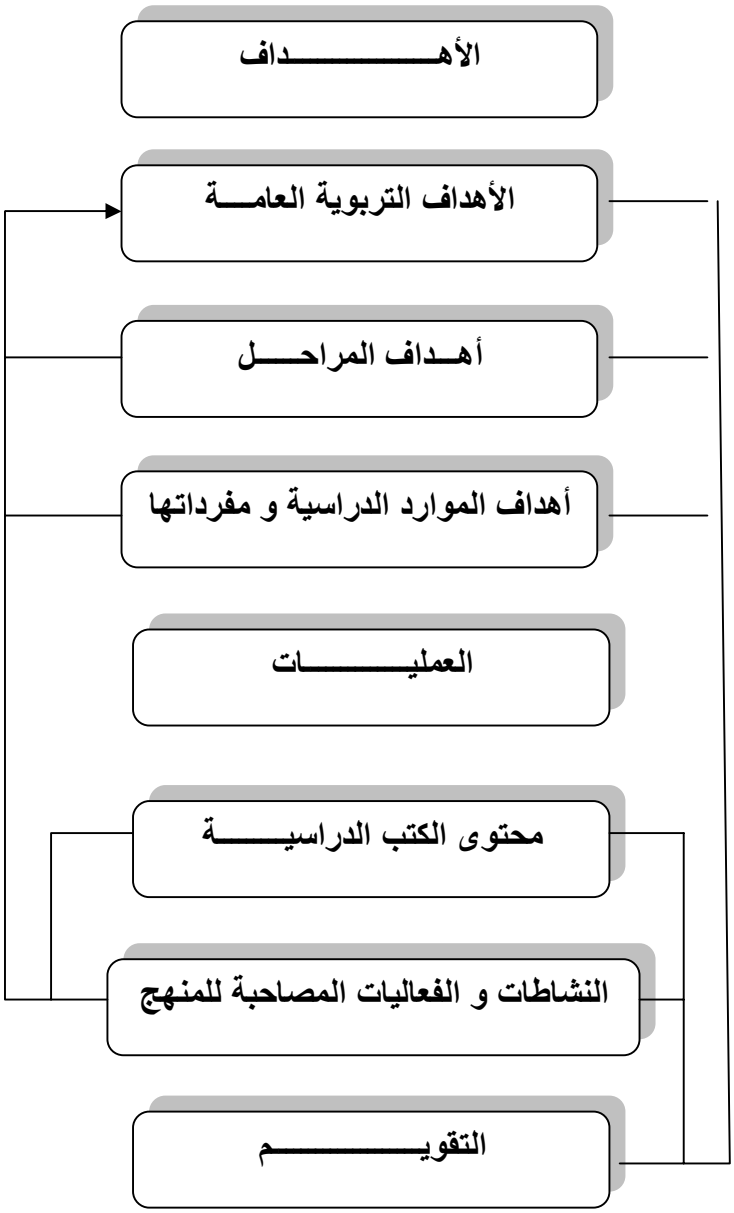
المجال الثاني: أهداف الموارد الدراسية و مفرداتها.

المجال الثالث: محتوى الكتب الدراسية.

المجال الرابع: النشاطات و الفعاليات المصاحبة.

و بالرغم من أن المجالات النموذج الأربعة متكاملة و متفاعلة، إلا أن ذلك لا يمنع من استخدام كل مجال من مجالات النموذج بشكل منفصل عن المجالات الأخرى، و كأنه نموذج قائم بذاته و الشكل (03) يوضح مخطط نموذج التقويم للمناهج الدراسية للتعليم العام.

[1]- سعدون نجم الجليوسي: دراسات في فلسفة التربية و المناهج بمكوناتها ... نماذج بنائها و تقويمها و تطويرها، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع، عين مليلة 2003، ص ص 151 – 152.



الشكل (03) يوضح نموذج **"الجعفري"** لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في **"العراق"**

أ. أهمية التقويم [1]:

يتطلب المنهج التعليمي بمفهومه الحديث، و الذي يشمل جميع أوجه النشاط الذي يمارسه التلاميذ في المدرسة و خارجها تقويما مستمرا و متكاملا لا يقف عند حد قياس

[1]- محمد هاشم فالوقي: بناء المناهج التربوية، ص 187.

التحصيل المدرسي. كما أن تحسين المناهج التربوية و تطويرها لا يتأتى في واقع الأمر بدون معرفة نتائجها و الوقوف على نوع مخرجاتها، و من هنا تأتي أهمية التقويم التربوي في انه الوسيلة و الطريقة التي يلجأ إليها المربون و كل من له علاقة بالعمليـــة التعليميـــة للحكم على مدى فاعليتها و جدواها، فالتقويم التربوي إذا يعتبر أيضا "الإستراتيجية العامة للتغير التربوي، و ذلك لأن القيادة التعليمية و هي بصدد اتخاذ قرارات بالتغير يحتاج إلى معلومات تقويمية على مستـــوى الأداء الحـــالي للمؤسسات التعليمية و الظروف المتاحة، و مدى توفر الطاقات البشرية المدربة و غير ذلك من المعلومات التي يحتاج إليها مصدر القرار حتى تتضح أمامه التغيرات و البدائل، و يتمكن من اتخاذ قرار أفضل من اجل تحسين العملية التعليمية و تطويرها"[1].

و يمكن استخلاص أهمية التقويم التربوي في النقاط التالية:

1) الكشف عن حاجات التلاميذ و ميولهم و قدراتهم و استعداداتهم التي ينبغي أن تراعى في أنشطتهم المختلفة، و التي تساعد أيضا على توجيههم تربويا ومهنيا.

2) معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه، و مدى استخدامهم لهذه المعلومات والمهارات و القيم السلوكية، و معرفة مدى نمو التلاميذ و نضجهم في حدود استعداداتهم و إمكانياتهم.

3) تشخيص العقبات التي تصادف التلاميذ و المعلمين و المدرسة على حد ســـواء، و العمل على تدليلها لتحسين العملية التعليمية.

4) تشخيص نواحي القوة أو/ و القصور، و حفز التلاميذ على التعلم و الوقوف على أسباب نجاحهم و الكشف عن التلاميذ المتأخرين دراسيا و الوقوف على أسباب تأخرهم.

[1]- محمد عزة عبد الموجود: أساسيات المنهج و تنظيماته، إدارة الثقافة للطباعة و النشر، 1978، ص 154.

5) [1] الارتباط بالأهداف التربوية التي يعمل المجتمع على غرسها في سلوك التلاميذ و الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها و الأهداف السلوكية التي يحاول المنهج التعليمي و المحتوى الدراسي تحقيقها كأحد نتاجات التعلم.

6) القيام بدور كبير في عملية الإرشاد النفسي الذي هو شكل من أشكال المساعدة و التوجيه، بل و خلق الوعي و الإحساس بالمشكلات التي تصادف التلاميذ و فهمها و التكيف معها.

و بصورة عامة فإن أهمية التقويم التربوي تكمن في كونه الوسيلة التي تساعدنا على تقويم أعمالنا المدرسية، و تكشف لنا النقاب عن المدى الذي نحرزه في تحقيق أهداف المنهج، أو كما عبر عن ذلك بعض المربين بأن التقويم نظام لإحكام الرقابة على الإنتاج. و بعبارة أخرى، فأهمية التقويم التربوي تأتي من تقدير فاعلية التدريس، وما يمكن عمله لتحسين العملية التعليمية، و رغم أن التقويم في المطلق بعامة قديم قدم الإنسان ذاته و أن التقويم التربوي – الذي يستهدف الحكم على فاعلية العملية التدريسية/التعليمية- زادت في العصر الحديث و في السنوات الأخيرة تحديدا، و ترجع زيادة الاهتمام بالتقويم التربوي إلى عدة عوامل رئيسية هي:

- ✓ التطور العلمي و التقدم التقني و الانفجار المعرفي.
- ✓ التجديد التربوي و الإصلاح التعليمي.
- ✓ الاهتمام بالتربية و الكفاية الخارجية للعملية التعليمية كمتغير أساسي في التنمية.
- ✓ ارتفاع تكلفة العملية التعليمية و الحاجة إلى قياس جدوى التعليم (الكلفة/الفعالية).
- ✓ تعميق القيم المهنية للتربية و زيادة التنافس بينها و بين المهن الأخرى عن طريق رفع كفايتها الإنتاجية.

[1]- محمد عزة عبد الموجود: نفس المرجع، ص 189.

- ✓ البحث عن وصف إجرائي لمهارات الأداء فرضه ميزان العرض و الطلب بين المعلمين و غيرهم من العاملين في مهنة التعليم، أي الاهتمام بإعداد المعلم من ناحية و قياس كفاءته من ناحية ثانية.

7. عملية التعلم و الشروط التي تنبني عليها عملية التقويم:

1.7. عملية التعلم و شروطها:

يتعلم الإنسان حتى يستطيع التفاعل مع أفراد مجتمعه لكونه جزء منه، يريد أن يعيش و يلبي رغباته و احتياجاته، و ينمي قدراته الجسمية و العقلية، كما يتعلم الإنسان لكي يدرك حقوقه و يؤدي واجباته و مسؤولياته، و يتحقق له ذلك بواسطة الـــتعلم و الذي نعني به: " العملية التي يدرك الفرد بها موضوعا ما و يتفاعل معه و يستخدمه و يتمثله يتم بفضلها اكتساب المعلومات و المهارات و تطوير اتجــاهات، كما ينتج عن نشاط التعلم، فضلا عن تحصيل المعلومات و المهارات و غيرها، حصول تغيير ديناميكي داخل الفرد و يتقبله عن رضـــا و طــواعية و عن رغبـــة في التطـور، يؤدي إلى تشكيل تمثلته، و خلق تصورات جديدة لديه عن الواقع لها قدر من الانسجام و الثبات، و ذلك انطلاقا من إدراكه و استقباله لمختلف الإحساسات و المثيرات البيئية و من تفاعل المعطيات الداخلية و الخارجية و من وعيه بمحيطه"[1].

و منه فالتعلم عنصر أساسي في نمو الفرد، و إن أشكال سلوكه المميزة لشخصيته تكاد تكون كلها متعلمة، كما أن ميوله و اتجاهاته و قيمه و دوافعه المختلفة و مجال تذوقه للحياة و الأشياء، تتوقف على مدى خبراته و تدريبه.

حتى يكون هناك تعلم جيد، ينبغي أن تتوفر لدينا الشروط التالية و المقسمة إلى ثلاث أنواع:

[1]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، مدخل على علم التدريس، قصر الكتاب، ط 01 سنة 1983، ص 13.

* ما يتعلق بالمتعلم نفسه.

* ما يتعلق بالمعلم.

* ما يتعلق بالوسط أو مجال البيئة التي يحدث فيها التعلم.

* أما بالنسبة للمتعلم، فينبغي أن تتوفر فيه شروط أساسية هي:

- اكتمال النضج الخاص بالمهارة أو العادة المراد تعلمها.

- توفر الدوافع الملائمة لاكتساب المعرفة أو المهارة أو العادة المراد تعلمها.

- توفر الاستعدادات و العوامل العقلية التي تسهم في عملية التعلم.

* و أما بالنسبة للمعلم، فينبغي أن تتوفر لديه الشروط الآتية:

- أن يكون ملما بالأهداف العامة و الخاصة من عملية التربية.

- أن يكون ملما بالتربية الحديثة سواء منها الطـرق العامــة في التربية أو الطرق البيداغوجية الخاصة بكل مادة تعليمية على حدا ...

- أن يكون دارسا لطبيعة الطفل من حيث مراحل النمو النفسي و أشكال هذا النمو و خصائصها في كل مرحلة، كما يكون فاهما لطبيعة عملية التعلم و قوانينها النفسية و كذا لنفسية الجماعة و طبيعتها و خصائصها و الفروق الفردية بين أفرادها، و المشاكل النفسية و التربوية و الاجتماعية التي يمكن أن تكون سائدة في هذه الجماعة أو تنشأ لاعتبارات وظروف طارئة و كيفية تفهم هذه المشكلات و الدراية بطرق مواجهتها و علاجها.[1]

* و بالنسبة للوسط الذي يحدث فيه التعلم، فنحن نقصد بهذا الوسط المدرسة في المقام الأول و ما تحويه من وسائل التعليم من برامج و كتب و أدوات تعليمية مختلفة سمعية و بصرية، و مناخ صحي و اجتماعي ملائم لحسن أداء العملية التعليمية و نعني

[1]- عبد القادر بن محمد: مجلة دروس في التربية و علم النفس، الطباعة الشعبية للجيش، 1973-1974، ص ص 340 – 341.

بالـــوسط كذلك الجو العـــائلي للتلميذ، حيث يواصل الطفـــل التعلم في البيت بين إخوته و والديه في ضوء الظروف الأسرية و المنزلية المتاحة له، و لا يمكننا أيضا أن نغفل الظـروف الاجتماعية التي تحيط بالبيئة بمفهومها الواسع و دورها في تهيئة الجو الملائم للتعلم.[1]

6. الأسس التي تبنى عليها عملية التقويم[2]:

1/ ينبغي أن يكون التقويم شاملا لجميع نواحي نمو التلاميذ، فـــلا يقتصر على جانب واحد من جوانب النمو كالعناية بالناحية العقلية فقط، بل يجب أن يشمل جميع جوانب الشخصية الثقافية، و الاجتماعية، الجسمية و الانفعالية.

2/ ينبغي أن يهتم التقويم بنضج و قدرة الفرد، فلا يقارن بمن هو أذكى أو أغبى منه، بل يقاس بما يؤديه هو فعلا و أن تراعى خلال عملية التقويم الفروقات الفردية بين التلاميذ، فهناك بعض التلاميذ مستواهم ملائم لأهداف المنهج بخلاف البعض الآخر.

3/ لا ينفصل التقـــويم التعـــليمي بل يصاحبه و يستمر معه فهو جـــز لا يتجزأ منه، و خـــاصة بالنسبـــة للمعلـــم الذي يرغب في توجيـــه الخبرات في ضوء حاجـــات و اهتمامات التلاميذ، مثلا معلم اللغة يوجه تلاميذه نحو تحسين أسلوبه نتيجة ما يكتشفه من نقص في سلامة التعبير، فالتعلم الناجح يتضمن التقويم في كل خطوة.

4/ التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من المعلم و المتعلم و الآباء، أي المحيط المدرسي و المحيط الاجتمـــاعي معا، فالمعلم يقوّم تـــلاميذه عن طريـــق الملاحظـــات و الاختبارات بأنواعها من وظائف منزلية و أسئلة و فروض...

أما الآباء فيشاركون في عملية التقويم عن طريق مساعدة المعلمين على تفهم حاجات و مشكلات أبنائهم خارج المدرسة، و يزودونهم بالمعلومات اللازمة، غير أن

[1]- سعدون نجم: المرجع السابق، ص 154.
[2]- عبد القادر بن محمد: المرجع السابق، ص 255.

المتعلم يمثل الدور الرئيسي في العملية التعاونية التقويمية، فالمتعلم الناضج له القدرة على تقويم حاجاته و اتخاذ قراراته.

و يتعـــاون مع المعلمين و الآبـــاء و التـــلاميذ في عملية التقويم ناضر المدرسة و المشرف الفني بحكم إشرافهما على تنفيذ المنهج سواء من الناحية الإدارية أو الناحية الفنية.

5/ ينبغي أن تترجم أهداف التقويم إلى أنماط سلوكية، إذ يقوم كل المشتركين فـــي العملية التقويمية بتحديد أهداف يعمل التلاميذ على تحقيقها من خلال المنهج الدراسي.

8. أهم الجوانب السيكولوجية لعملية التعلم:[1]

يشكل التعلم أحد أهم الظواهر الأكثر أهمية في حياة الفرد و أحد اهم الموضوعات التي طرقها علماء التربية و علماء النفس، فالتعليم يتم بتماسك و تضافر كل من عامل المعرفة و المدرس و الطريقة التعليمية و الذات العارفة و الظروف التعليمية و الاجتماعية التي يقف التعلم على ضفافها و لغة التدريس، و تقوم عملية التعلم على جوانب سيكولوجية أساسية مثل النضج، والفروق الفردية و التعزيز ...

1.8. النضج:

يمثل النضج جملة التعديلات التابعة داخل الكـــائن الحي، فهو تبديل و تغيير وتعديل في السلوكات و الأفكار و القدرات العقلية.

النضج عملية نمو داخلي يتناول جميع نواحي الكائن الحي و هو يحدث بطريقة لا شعورية (أي لا يشعر بها الفرد و تحدث رغما عن إرادته) إذ يستمر النضج حتى وقت النمو، و لما كانت عملية النضج هذه ترجع إلى عوامل وراثية لا إلى عوامل بيئية أو تعليمية، فإن مظاهر النضج تبدو عن جميع أفراد الجنس، كما يتبع النضج اتجاهات عامة تميز الأعمار الواحدة إذا لم يكن هناك ما يعرقل سير النضج وفق هذه الاتجاهات.

[1]- عبد القادر بن محمد: المرجع السابق، ص 255.

يجب أن يكون المعلم على دراية تامة بحقائق النضج المختلفة لدى الأطفال في كل مراحل تعلمهم، فيعرف شخصيتهم و يراعـــي قدراتهم الجـــسمية و العقليـــة و الانفعالية و الاجتماعية ليكون تعليمه قائما على أساس سليم، فلا يعلم الطفل مهارة لم يكتمل نضج معداتها الجسمية بعد، لأن الجهل بحقائق النضج يؤدي إلى إحداث أضرار صحية وجسمية و نفسية، مثلا تعليم أطفال المرحلة الأولى الذين لم يبلغوا من سن تاسعة، فلم يكتمل لديهم بعد نضج حاسة البصر أشغال الإبرة الدقيقة و التطريز، و هذا ما يؤدي بالإضرار بحاسة النظر لديهم، و نميز أربعة أنواع للنضـــج:

أ- **النضج البيولوجي:** و يقصـــد به بـــلوغ الأجهـــزة الحسية الحركية بأعضائها، وأنسجتها و غددها رتبة النمو المطلق بلوغا يمكنها من لعب الأدوار المنوطة بها بشكل دقيق و متناسق و متوازن، فإذا غابت خاصية الإطلاق و كان نمو الأعضاء نسبيا، عد تعلم الفرد للأشياء ضرب من الخيال و اعتبرت محاولة الإحاطة بها هدرا لوقت المتعلم، كما أن إرجاء تعلم مادة ما بعد تحقيق النضج البيولوجي للعضو المسؤول عنها يمثل تعطيلا في اكتساب مهارات موالية في سلم التعلم، فالنمو اللغوي مثلا يتوقف على نضج أعضاء النطق و السمع و الجهاز العصبي، حيث كما تحقق فعل النضج في الأجهـزة البيولوجية للإنسان تحققت معه الاستجابة الفعالة، و من ثم تتبين علاقة التناسب الطردي بين النضج البيولوجي و الاكتسابات التي نشاهدها أحيانا في مستوى الكلام أو اللغة، فأغلب الحسابات ترجع إلى نضج قاصر في الأعضاء المسؤولة عن العمليتين.

ب- **النضج العقلي:** ليس العقل عضو كسائر الأعضاء، و إنما مفهـــوم بـــالغ في التجريدة، و من ثمة فإن القصد من وراء مصطلح العقل هو مخ الفرد، ذلك العضو البيولوجي المكون من مليارات الخلايا العصبية و وصوله إلى مستوى من النضج، يجعل هذا الفرد قادرا على تأدية مهامه بشكل طبيعي.

إن التقدم السريع في مجال العلم و المعرفة عامة، و صناعة الكمبيوتر [1] خـــاصة و طريقة إدخال و إخراج المعلومات و معالجتها عن طريق الحاسوب، دفعت المختصين إلى النظر للدماغ البشري على أنه جهاز المعلومات فكما أن الرتاب يستقبل مدخلات يعالجها داخل وحداته، ثم يظهرها على شكل مخرجات تختلف في مضامينها على المدخلات، فإن الدماغ أيضا يعتمد على المبدأ نفسه في المعالجة المعلوماتية و هو الأمر الذي يدفع بعلماء النفس إلى اعتبار العقل الإنساني ليس وحدة نشطة لمعالجة المعلومات المختلفة[2] فحسب و إنمـــا جهـــاز تخزين ذو طـــــاقة عالية يسع معارف الفرد و مهاراته و مفاهيمه و أفكاره التي يسترجعهـــا متى استدعى الموقف ذلك، فعملية استثمار الخبرات و المفاهيم المخزنة حسب ما تقتضيه الحاجة، هو ما اصطلح على تسميته بالأداء العقلي الذي يمكن أن يكون أداء مميزا أو مشتركا كما يمكن أن يكون كذلك أداء يغلب عليه طابع التخلف و العشوائية.

ج. النضج الانفعالي: تكامل خبرات الفرد الانفعالية و يرتبط بعضها ببعض بعلاقة ثابتة مستمرة، و أن تصل منظومة انفعـــالاته من بكـــاء و ضحـــك أو غضبه و سرور و كراهية و محبة و غيرة ... إلى المستوى الذي يتمـــاشى و سنه [3] و نضجه البيولوجي و الحس حركي و تعليمه و ثقافته البيئية و بيئته الثقافية.

د. النضج الاجتماعي: و يعني قدرة الفرد على المعاملة الاجتماعية من حيث الأخذ و العطاء، و التعاون انطلاقا من الوسط الأسري وصولا إلى المحيط الاجتماعي الذي هو جزء منه، و يحدث ذلك في ضوء مركز الفرد و دوره الاجتماعي.

[1]- هذا الحاسوب الإلكتروني هو أداة هامة للغاية في مجال تخطيط و تحليل البحوث التربوية و النفسية، حيث أضحت قدرته على معالجة المعلومات، و تخزينها كنموذجا للمطابقة.

[2]- هناك شبه كبير بين النظام المعرفي و نوع العمليات التي تستخدمها أنظمة الحاسوب و يظهر هذا التشابه في التناظر بين مخرجات الأنظمة التي تتجسد على شكل سلوك أو كلام أو اتخاذ قرار.

[3]- تكون انفعالات الطفل في 28 شهرا قوية، غير مستقرة تتميز بالانتقال السريع من انفعال لآخر، كالانتقال من البكاء إلى الضحك مثلا: غالبا ما يكون للألم دورا فعالا، عن قصد أو غير قصد.

2.1. الاستعداد النفسي: *Readiness*

يعتبر الاستعداد النفسي أحد العوامل الحاسمة في مدى فاعلية العملية التحليلية وأهم الشروط المؤثرة في الفعل التعليمي، حيث يشكل إلى جانب العوامل السيكولوجية الأخرى المبدأ الذي يتوقف عليه نجاح المعلم في أداء رسالته، فمن اللامعقول أن يسمو المدرس بالظاهرة التعليمية إلى مرتبة التفاعل و الفاعلية، و أن يقرأ أفكار من حوله من المتمدرسين، فينفذ إلى أعماق نفوسهم، و يتحسس مشاعرهم، فيعامل كل واحد منهم بما تقتضي به نظرته الفاحصة ما لم يكن هؤلاء على استعداد تام و قابلية كبيرة للإفادة من مواضع المعرفة و برامج التربية التي اتخذ قطب التعليمية على عاتقه خطوة تنفيذها و عليه يصبح من الضروري أن يعرف بخصائص النمو المميزة للمتعلمين في كل مرحلة من مراحل الدراسة، ذلك أن تلميذ الطور الابتدائي يختلف كليا عن تلميذ المدرسة المتوسطة و الثانوية من ناحية النضج في القدرات الإداركية و التصورية، ومدى شساعة الأفق الفكري و كذلك سعة الاستعدادات النفسية لتقبل المواد المقدمة.

فالاستعداد النفسي للمتعلم ينمي لديه الرغبة في التعلم و الإقبال عليه بثقة و ثبات متميزتين، و تزداد الرغبة فيه كلما وفر الهيكل التربوي له الظروف التعليمية الملائمة من أساليب ناجحة و معلمين أكفاء و وساءل و معدات لازمة، تساهم بقدر وافر في تقريب الصور إلى أذهان المتعلمين، و تساعد على ترسيخ المفاهيم بعد إدراكهم لها.

تجدر الإشارة إلى أن الاستعداد وحده لا يكفي لتحقيق الإقبال على التعلم ، حيث وجب أن يصاحب قدرات المتعلم على إحراز الخبرات و كذلك الاستقرار على جميع الأصعدة، خاصة النفسية و الانفعالية، فإذا حصلت هذه الملائمة بين الثالوث السيكولوجي الاستعداد، القدرة و الاستقرار، جاز القول بأن الاستعداد النفسي للتعلم لا يعدوا أن يكون نموا داخليا مرفقا بحصيلة ما تدرب عليه المتعلم، فهو بهذا يعني وصول المتعلم إلى مرتبة معينة من النضج الذي يسمح له بالتحصيل الخبرات و المهارات عن طريق عوامل التعلم الأخرى المصاحبة، و يختص الاستعداد بما يلي:

أ. يتوقف على النضج البيولوجي و العقلي و الانفعالي لدى المتعلم، و كذلك على مخزون الاستجابات القبلية الكامنة فيه.

ب. يعين أنماط الاستجابات الواجب صدورها عن المتعلم، وفق مقتضيات المواقف التعليمية المختلفة، و على أساس ما سبق من التخصيص، فإن استعداد الفرد لـــتعلم مادة أو خبرة أو مهارة مـــا يعني القـــدرة على تعلمها و القابلية لذلك، و أن القدرة بدورها تحدد من خلال النضج و الرصيد الخبراتي.

و من العلماء من نظر إلى الاستعداد من زاوية العمر، ففريق يعتقد أن استعـــداد الطفل هو العمر الزمني الذي يسمح له بولوج مجال خبراتي و معرفي معين، شـــرط أن ينجح في عملية الإكساب و يقرون ان سن ست سنوات هو العمر الزمني الذي يخول للطفل الدخول إلى المدرسة، و من ثمة النجاح في التعامل مع وسيلة الكتابة و القـــراءة أثناء التحصيل.

و رأت الفئة الأحرى أن العمر العقلي هو الذي يحدد سعة استعداد المتعلم المبتدئ للتعلم، فافترضت أن سن ستة سنوات من سن الطفل العقلي كفيلة بأن تسمح له بتعلم مبادئ في القراءة و الكتابة و بعض المفاهيم الحسابية بطريقة عادية.

و قد عالج بعض السيكولوجيين فكرة الاستعداد من خلال وجهات نظر فيزيولوجية تقوم على أســـاس الروابـــط أو مـــا ينعت في ميدان علم النفس بـــ "الوصلات العصبية"، و يعتبر "**بياجية**" "**بروتز**" و "**جانييه**" و **تورندايك**" رواد هذا المذهب بلا منازع.

3.1. الدافعية إلى التعلم:

بمثل مصطلح "الدافع" أو "الدافعية" أبرز المصطلحات التي يستخدمها العلماء في ميدان علم النفس التعليمي، حيث يشير إلى ظاهرة استشارة السلوك لبلوغ الأهـــداف فالدوافع إذن هي محركات السلوك و الصور النفـــسية للحاجـــة، و هي أيـــضا حـــالات

فيزيزلوجية و سيكولوجية تقبع داخل الفرد، تستثير سلوكه و تجعله ينزع إلى القيام بأنماط معينة من سلوكات في اتجاه محدد، و نحو هدف مسطر، و عليه فإن الدوافع ترمـز إلـى العلاقة الدينامكية التي تربط بين المتعلم و وسطه البيئي، و التي من خلالها يتسنى شرح مسببات الأنماط السلوكية المختلفة.

و في هذا المجال تبرز العلاقة بين الحافز و بين الدافع، حيث يمثـل الأول الهـدف الذي يوجه الكائن الحي استجابته نحوه، و يشكل الثاني السبب الذي يقود النمط السلوكي الصادر عن الفرد اتجاهه، فالجوع دافع، و الطعام حافز، و الإحساس بالبرد دافـع أيضا و اللباس هو الحافز.

و يمكن أن تستنبط الدوافع من الزيادة في مقدار الجهد المبذول و المجسد على شكل استجابات تسود أكثر من غيرها لنفس المثيرات الخارجية من جهة، و من زيـادة توتر الكائن العضوي نتيجة لحاجة استثارات لديه من جهة أخرى، كما يمكن أن تستنتج كذلك من مدى تكيف هذا الكائن للظروف الخارجية، ذلك أن أي تحول في مستوى البواعـث التي يمكن أن يصادفها يدفعه إلى التغيير في حدة الاستجابات و محتوياتها وصورها النوعية.

و تنقسم الدوافع إلى دوافع بيولوجية و موروثة، و هي دوافع أولية تتمثل فـي مجموع الاستعدادات الضرورية المرتبطة بكيان الفرد الذي يولد مزودا بعدد الرغبات التي تعمل كقوة حافزة لأنشطته الحيوية، و يصنف الجوع و العطش و الحاجة إلى النـوم و التعب و الألم و الإحساس بالحرارة أو البرودة، و غيرها ضمن خانة الـدوافع البيولوجـية التي لا نقف عندها، و إنما نتعداها إلى نوع آخر، يتمثل في الدوافع المكتسبة و هي دوافع ثانوية مشتقة يكتسبها الفرد في بيئته عن طريق الخبرة و التـدريب، كحـب الاستطلاع الذهني و الرغبة في الحصول على مكانة اجتماعية مرموقة ...

و في ضوء الماهيات السابقة للدافعية، يظهر أن الدافعية للتعلم هي الحالة الكامنة داخل الذات العارفة، حيث تدفعه بنشاطات مخطط لها كما تدفعه للانتباه إلى مواقف

تعليمية معينة، ثم العمل على استمرار هذه النشاطات، و هذا الانتباه إلى أن يبلغ المتعلم هدف التعلم.

تعد الدوافع عوامل فعالة في الفعل التعلمي، تعمل على تشجيع المتعلم في الأنشطة التربوية، كأن يثار الطفل للعمل الحسن إذا مدحه المعلم، كما تساعد أيضا على اختيار الطرق التي يسلكها المتعلم في إنجازه لعمل ما، و يؤكد هذا اختلاف الذوات العارفة في طرق معالجتهم لواجباتهم و كون الدوافع تحرك السلوك و توجهه، فإنها تحتل مكانة مرموقة في العملية التعليمية، إذ يصبح من الضروري مساعدة المتعلم في أن تتكون لديه الرغبــة في موضوعات المعرفة، فتشكل الدوافع على هذا الأساس بواعث للطاقة.

مما تقدم، يتبين أن قدرة المعلم على استغلال دوافع المتعلمين، تشكل شرطا أساسيا لنجاحه في أداء مهمته من خلال استطاعته على استشارة نشاطهم و توجيهه، و ضمان استمراره، فمن واجب المعلم أن يكون فطنا لاكتشاف المثيرات التي تؤدي إلى شعور المتعلم بإشباع و الميول الدائم للعمل و تحصيل المعارف.

و لم يهمل العلماء العرب القدامى أهمية الدوافع أي المعدات و الوسائط المساعدة في حصول ملكة اللغة، كالحاجة و الطبع و الرغبة و اعتماد ما يصطلح عليه بالوسائل السمعية البصرية، و قد بين "**الجاحــظ**" أن الحاجة من لأهم العوامل المساعدة في تعلم اللغة، فعلــى قدر حاجة التعامل و شدته أو خفته، يكون تعلم اللغة بقوله: " إن من أهون الأسباب على تعلم اللغة فرق الحاجة إلى ذلك، و على قدر الضرورة إليها في المعاملة يكون البلوغ فيها و التقصير عنها"[1]. و يضرب "**أبو عثمــان**" مثلا واقعيا، وهو تعلم بـائع الدقيق لغة "**الزنوج**" ثم تعامله معهم بها و تحدثه بلسانهم معهم و هي البيع، فهو مضطر لذلك لعلة التفاهم، في حين أن هذا الرجل حين يتعامل مع "**الخــوز**" و يلازمهم مدة طويلة فإنه لا يتعلم لغتهم، و بالتالي لا يحصل التحدث بكلامهم لعدم وجود المصلحة

[1]- الجاحظ: الحيوان، ج05، ص ص 289-290.

معهم "يتنخس (يبيع العبيد) في بيع الزنوج و ابتيـــاعهم مشهرا واحدا، فيتكلم بعامة كلامه، و يبايع الخوز و يحاورهم زمانا، فلا يتعلم منهم بطائل"[1].

4.1. الفروق الفردية[2]:

انتبه العرب قديما لصفة الفروق الفردية التي تميز بين البشر على اختلاف ألوانهم و أجناسهم و أعمارهم، و اعتبروها اللبنة الأولى في صرح الحياة، و هذا ما دعا "الأصـمعي" إلى القول: "أن يزال الناس بخير ما تباينوا، فإذا تساووا هلكوا"[3]، و قد قسم "أفلاطون" الناس وفق الاختلافات الفردية عندما نادى بها في جمهوريته التي أقر فيها بعدم وجود متماثلان في طبيعتها، و صرح من خلالها أم مقدارات الأفراد تختلف.

و رغم تنبؤ علماء العرب و فلاسفة اليونان للفروق الفردية، و إدراكهم لها، إلا أنهم لم يأخذوا بها في طرائقهم التدريسية، ومناهجهم التعليمية و درسهم التربوي، و ظل الوضع على ما هو عليه إلى أن انفصل علم النفس عن الفلسفة و استقل بنفسه، فاتجهت الدراسات التجريبية نحو البحث في الأحوال النفسية، و الإمكانيات العقلية، و الظروف البيئية المحيطة بالمتعلم و علاقتها بالتعلم، فأجريت اختبارات سيكولوجية لفهم الاختلافات الفردية، مكنت من ملاحظة أن هذه الفروق لا تقتصر على البشر فحسب، و إنما تعلم الحيوان و النبات كذلك، إلا أنها بين الحيوانات و بين النباتات أضيق مما هي عليه عند الإنسان بحكم الوراثة و البيئة، و قدرة الفرد على التفكير و التعبير اللغوي.

و لوحظ إلى جانب العمومية، تباين في مختلف مظاهر الشخصية أي النواحي العقلية و الجسمية و الاجتماعية و المزاجية و الأخلاقية، و يرجع الدراسون هذا التباين إلى عوامل عدة أهمها:

أ- عوامل وراثيـــة: و تعني مجموعة العوامل و الإمكانات الداخلية المتمركزة في الموروثات و المحمولة على "الصبغيات"، و المميزة لخصائص الجنين، فالطفل الذي

[1]- المبـرد: الكامل في اللغة و الأدب، ص 20.
[2]- إبراهيم وجيه محمود و آخرون: علم النفس التربوي و الفروق الفردية للأطفال، ص 251.
[3]- عبد القادر بن محمد: مجلة دروس في التربية و علم النفس، ص 281.

يولد ضعيفا من حيث المقدرات العقلية لا يتسنى له رفع مستواه التعليمي حتى و لو استخدم لذلك أحدث الوسائل و المعدات.

ب- عوامل بيئيـــة: و يقصد بها مجموعة من العوامل الخارجية المـــادية و الاجتمـــاعية و الثقافية التي تؤثر في الفرد الذي يكتسبها من البيئة، أو من الأسرة أو من الحي أو من ثقافة المجتمع العامة، و توثر فيه تأثيرا مباشرا أو غير مباشر، و في هذا الحال يمكننا إحداث تغيير في مقدرات الفرد على التعلم بتغير ظروف البيئة التي يعيش فيها.

ج- عوامل تربوية: سبب هذه العوامل طرائق التدريس في حال قصورها أو ضعف الوسائل التعليمية أو عدمها، أو طرق القسر و الإجبار في حال قصورها أو ضعف الوسائل التعليمية أو عدمها، أو طرق القسر و الإجبار التي يعمد إليها المربون داخل الهيكل التربوي، و عليه فإن ضعف مستوى المتعلم و عدم قدرته على استيعاب المواد الدراسية استيعابا جيدا لا يرجع دوما إلى اضطراب عقلي أو عامل بيئي، بل يمكن أن يعود كذلك إلى عوامل تربوية صرفية.

منطق الأمر في قضية الحال، هو أن الفروق الفردية في مفهومها الخاص هي تلك الخصائص و الصفات التي تميز كل فرد عن غيره سواء أكانت هذه السمات تتعلق بالجوانب الجسمية أو العقلية أو الاجتماعية أو الأخلاقية أو غيرها، و ينطلق هذا المفهوم من خاصيتين أساسيتين هما التشابه و الاختلاف.

فالأول يجمع بين جميع الأفراد من اشتراكهم في النوع نفسه من الخصائص العضوية أو العقلية أو النفسية، و الثاني يميز اختلافهم في درجة تمتع كل منهم بهذه الخاصية، فالبشر جميعهم يشتركون في امتلاكهم لبشرة غير أنهم يختلفون في لونها.

و قد أخذت المدارس التربوية الحديثة الطفل في الاعتبار، و اهتمت بالفروق الفردية بين الأطفال، و اتخذت كل واحد منهم كوحدة للتدريس، و عملت على أن تهيئ له المناخ الداعي للتحصيل المعلومات.

- الثواب و العقاب (التعزيز):

يعتبر الثواب و العقاب مهمان في العملية التعليمية و الذي يقول بشأنهما سميح مغلي "لا أحد يشك في قيمة التعزيز (التحفيز) و خاصة الإيجابي منه في تسهيل عملية التعليم لدى التلميذ و في ترسيخ السلوكات العقلية و الوجدانية و الجسمانية المرغوبة، إن اكتساب المدرس لمهارة استخدام التعزيز و اكتسابه معرفة بطرق العقاب و الثواب الملائمة يعد غاية في الأهمية في برامج التدريب و تكوين الأطر التعليمية، لذلك فإن التعليم المصغر يسهل بما يتوفر عليه من تقنيات و أجهزة ... إمكانية استيعاب معنى التعزيز من طرف المتدربين و التعود على استخدامه بأكبر قدر من الفاعلية والموضوعية و في ظروف مصطنعة و مبسطة، لكنها قريبة جدا من الظروف العادية للتعليم داخل الأقسام".[1]

و من خلال ما تقدم نستشف أن للتعزيز قيمة كبرى في العملية التعليمية، لاسيما الإيجابي منه، فهو يسهل التعليم و تثبيت السلوكات العقلية و الوجدانية و الجسمانية التي ينشدها المدرس.

و نجاح البرامج التدريبية و تكوين الأطر التعليمية يتطلب مدرس ماهرا في استخدام التعزيز و يجيد طرق العقاب و الثواب الملائمة، و يسهم التعليم المصغر في استيعاب المتدربين لمعنى التعزيز و تسهيل استخدامه بفاعلية و موضوعية و خلق الظروف الملائمة له مشابهة للظروف العادية داخل الأقسام.

- الإثـــــارة:

يحتاج الموقف التعليمي إلى عدد من مثيرات حتى يستجيب لها المتعلم، إذ تلعب الإثارة دورا هاما في التعلم خاصة إذا تكررت و أحدثت عددا من المثيرات القوية التي تدفع بالمتعلم إلى الاستجابة لها، و بالتالي قيامه بنشاط معين لحصول تغيير في السلوك

[1]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، سنة 1988، ص 25.

الكائن الحي مصدره البيئة، لذلك نعتبر المثيرات مجرد مظهر للطبيعة البيئية، و هي تغيرات تؤثر على الكائن الحي و تستثير انتباهه، فبواسطة الانتباه تحصل عملية التعلم وتعمل هذه المثيرات و ينتج عن هذا التفاعل الاستجابة و بها يتم التعلم.

- الميـــول:

تكون ممارسة الأشياء المختلفة في الحياة الميول عند الإنسان و هذه الأشياء تتسم بقابلية التغير في البداية قبل أن تصبح عادة متمكنة من صـــاحبها، فتجعله ينحوا نحوا معينا، و منه نرى أن العملية التعليمية عند الكبار أصعب منها عند الصغار، و لكل فرد ميولاته الخاصة و المختلفة عن غيره، فلكل أهواءه و نزعاته النفسية، فهناك من يفضل الأعمال الجماعية، في حين يفضل البعض الآخر الأعمال الفردية، و قد يميل طفل إلى حب القراءة و المطالعة، و تجد طفلا آخر يميل إلى ممارسة الرياضة، و لكننا نادرا ما نجد طفلين لهما نفس الميولات في اختيارهما مثلا لنفس المادة الدراسية و استحسانها على بقية المواد الأخرى، و هنا تتضح لنا قيمة الميول و أهميتها في التعلم، و من هنا نقول أنه يجدر بكل معلم أن يراعي الميولات المختلفة لتلاميذه و متعلميه، و يحاول معرفة شخصياتهم و نفسياتهم مما يسهل له عملية التعليم، و بذلك يكون المعلم قد أدى مهنته التي وظيفتها تشجيع ميول التلميذ.

- الفـهـــم:

يعتبر الفهم أساسي في عملية التعليم والاتصال بين الأفراد و المجتمعات، إذ به يتم التعارف و التقارب، و يتم الفهم بين شخصين بشروط و هي أن يكون المتكلم و السامع يتكلمان لغة واحدة، و إذا اختلفت اللغة و تم التفاهم بلغتين، قد يكون أحد الطرفين يفهم اللغتين معا، أو كلاهما على معرفة بهما كذلك، و هنا يتم التفاهم و الاتصال، نتيجة لما هناك من خبرة سابقة مشتركة بين الطرفين، و هذا ما يساعد على تدعيم عملية الاتصال.

ففهمك لغيرك يتم بفهم اللغة التي يتكلم بها[1]، و فهم الكلمات و الألفاظ و العبارات التي يستعملها، فالتلميذ يفهم ما يقوله المعلم إذا كان هناك توافق بين المادة التي يقدمها المعلم و خبرة التلميذ اللغوية السابقة، فإذا حدث هذا التوافق تم الفهم و حصل الاتصال بينهما، فالرموز اللغوية تلعب دورا كبيرا في الفهم المتبادل و إحداث التواصل كما أن غموضهما يؤدي إلى ابتعاد نقطة التواصل بين المعلم و المتعلم.

و نحن إذا أردنا مهارة الفهم لدى التلميذ، لابد من تنمية خبراته و فسح المجال له لاستخدام و تفسير اللغة انطلاقا من هذه الخبرات، و لكي تتم تلك الخبرة لابد من استخدام البيئة المحلية، و الخبرة المباشرة، و وسائل الإيضاح البصرية كالصور مثلا و اللوحات و الخرائط إلى غير ذلك.

فالفهم يكون أسهل باستخدام الأشياء المحسوسة لا مجردة، لأن هذه العملية تمكن التلميذ من فهم المفردات و مدلولاتها عن طريق الخبرة المباشرة.

يساهم بذلك الفهم و بشكل كبير في نجاح العملية التعليمية لتنمية قدرات التلاميذ و خبراتهم، فالفهم يساعد على القراءة السريعة و الحفظ و الاستنكار، و جمع الكثير من المفردات في المخزون اللغوي استعمالها كلما استدعت الحاجة إلى ذلك.

و المهم أن الفهم يمكن التلميذ من الاستفادة مما تعلمه من مختلف المواقف، و في حل مشاكله بانتقال أثر التدريب.

- انتقال أثر التدريب:[2]

الهدف من التعليم هو نقل الخبرات، و اكتساب المعارف و المهارات و القدرات من أجل تدليل كل الصعوبات و المشاكل الجديدة التي تظهر في المجال الدراسي و الحياة اليومية.

[1]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 27.
[2]- محمد وطاس: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعليم عامة و تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، ص 29.

و قد أثبتت الدراسات العلمية و التجارب و الأدلة المبنية على التحليل العلمي، أن الإنسان قد يستفيد مما تعلمه في المواقف الجديدة، فقد يستفيد من دراسة الرياضيات عندما يتعلم التفكير في المسائل الرياضية، و يفهم الطرق المساعدة على ذلك لأن انتقال أثر التدريب مرهون بالفهم العميق و الجيد، فإن لم يتم الفهم فلا انتقال لأثر التدريب، كما أن الهدف من التعلم هو التعود على التفكير السليم الذي يساعدنا في الحياة، كما أن اكتشافنا للعلاقات الأساسية في الخبرة و تعميمها لها، المقصود منه تعميم الفهم لاكتساب العادة التعليمية و أن ما تعلمه يصبح قابلا للتطبيق لا على المدى الضيق، و إنما على المدى الواسع و على نطق قد يشمل ميادين الحياة كلها.

ففهمك لغيرك يكون بفهم اللغة التي يتكلم بها[1] و فهم الكلمات والألفاظ و العبارات التي يستعملها، فالتلميذ يفهم ما يقوله المعلم إذا كان هناك توافق بين المادة التي يقدمها المعلم و خبرة التلميذ اللغوية السابقة، فإذا حدث هذا التوافق تم الفهم و حصل الاتصال بينهما، فالرموز اللغوية تلعب دورا كبيرا في الفهم المتبادل و إحداث التواصل كما أن غموضها يؤدي إلى ابتعاد نقطة الاتصال بين المعلم و المتعلم.

و نحن إذا أرادنا تنمية مهارة الفهم لذا التلميذ لابد من تنمية خبراته و فسح المجال له لاستخدام و تفسير اللغة انطلاقا من هذه الخبرات و لكي تتم تلك الخبرة لابد من استخدام البيئة المحلية و الخبرة المباشرة و وسائل الإيضاح البصرية كالصور مثلا ولوحات و الخرائط إلى غير ذلك، فالفهم يكون أسهـــل باستخدام أشيـــاء محسوسة لا مجردة، لأن هذه العملية تمكن التلميذ من فهم المفردات و مدلولاتها عن طريق الخبرة المباشرة.

يساهم بذلك الفهم و بشكل كبير في إنجاح العملية التعليمية و ذلك بتنمية قدرات التلاميذ و خبـــراتهم فالفهم يســـاعد على القراءة السريعـــة و سهولة الحفظ و الاستذكار وجمع الكثير من المفردات في المخزون اللغوي لاستعمالها كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

[1]- محمد وطاس: المرجع نفسه، ص 29.

و المهم يمكن التلميذ من الاستفادة مما تعلمه في مختلف المواقف، و في حل مشاكله اليومية و بانتقال أثر التدريب.

5.1. خطوات إعداد الاختبار:

تحديد الأهداف [1]:

إن أول ما ينبغي عمله قبل الشروع في وضع أسئلة أي امتحان هو توفير الوضوح التام فيما نرغب أن يتمكن الطالب منه كنتيجة لخبرة التدريس، و بمعنى آخر لابد أن نحدد المفاهيم و المعلومات و المهارات و القيم و الاتجاهات و غير ذلك من أشكال الأداء، التي نرجو ان يكتسبها الطالب خلال العملية التعليمية. إن عدم الوضوح في ذلك لا يترتب عليه إلا غموض في وضع الأسئلة و من ثمة عجز عن الإجابة المطلوب.

تحديد الوزن النسبي:

الخطوة التالية لتحديد أهداف الاختبار هي تحليل المحتوى العلمي المراد قياس الطلبة فيه و تفيد هذه العملية في تحقيق الشمول و التوازن في الاختبار، بعد ذلك يضع المعلم جدولا للمواصفات ترتب فيه الأهداف بالمحتوى، و يتحدد فيه الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المحتوى، و جدول المواصفات يمثل مخططا تفصيليا للاختيار يتحدد فيه محتوى المادة الدراسية على شكل عناوين الموضوعات مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان منها ممثلا بعدد الأسئلة الخاصة بذلك العنوان، كما تحدد فيه أيضا مستويات الأهداف و النواتج التعليمية، مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل لكل موضوع أو عنوان.

و من أجل توضيح خطوات إجراء عملية التقويم فإن أهم الخطوات فيه بعد تحديد أهداف المنهج هو بناء جدول المواصفات.

[1]- فكري حسن ريان: الدريس، أسس، أهداف، أساليب، عالم الكتب 38 شارع عبد الخالق ثروت، القاهرة، ت: 1993/3927401، ص 412.

جدول مواصـــفات: *(Table of specification)*

و هو عبارة عن مصفوفة ذات بعدين يتضمن أحدهما محتويــات المادة و الآخر المهارات المختلفة، بحيث تمثل المدخلة (الخلية) الواحدة من هذه المصفوفة مهارة تتعلق بمحتوى معين، وكل سؤال يكتب يتبع خلية من خلايا المصفوفة، يمكنك إنشاء جدول مواصفات بإتباع الخطوات الثلاث التالية:

- 1. حدد الأهداف التعليمية المطلوب قياس مدى إنجازها.
- 2. حلل كل هدف إلى محتوى و مهارة، بحيث تحصــل علة المحتويــات كافة و المهارات المطلوب قياسها.
- 3. حدد عدد الأسئلة التي ترغب في طرحها و الخاصة بكـل خليــة من خلايــا المحتوى من المهارة يمكن لبعض الخلايا أن تبقى فارغة.

و الجدول التالي يمثل مواصفات اختبار لوحدة ما.

نتائج التعلم / المادة المواضع	معرفة الحقائق و المبادئ	فهم الحقائق و المبادئ	تطبيق الحقائق و المبادئ	العدد الكلي للإجابات
1. التخطيط للاختبار	**5**	**5**	**0**	**10**
2. صياغة إجابات الموضوعي	**5**	**10**	**10**	**25**
3. صياغة الأسئلة المقالية و الإنشائية.	**5**	**5**	**5**	**15**
4. تجميع الاختبار.	**10**	**5**	**15**	**20**
5. استعمال و تقييم الاختبار.	**5**	**5**	**10**	**30**
العدد الكلي للإجابات.	**30**	**30**	**40**	**100**

6.1. عيوب الاختبـــارات: [1]

للاختبار أربعة عيـوب رئيسية هي:

1. استخدمت وحدها كشواهد على استحقـاق الطالب، أعطاها الطالب وزنا أكثر مما يلزم، و لهذا يجب أن تستمر عملية التقويم طول فترة الدراسة، لا في الأوقات المحـددة للاختبار، و إذا كان الاختبار يثير انفعالا عند المتعلم، فإن ذلك قد يعرقل تفكيره، و لا يكون الاختبار الذي يؤدي تحت ضغط معين دليلا دقيقا على القدرة، و يجب أن يضم الاختبار بطريقة شكلية عينة لما تم تقويمه بطرق عرضية أثناء فترة الدراسة.

2. إذا استخدمت الاختبارات كعمل ختامي، فإنها تفقد قيمتها التربوية الرئيسية، فالامتحانات النهائية لا تضع أهداف للتعلم في المستقبل، كما لا تقدم تقريرا تشخيصيا يزيد من معرفة الطالب بنفسه أو يشير إلى الأخطاء التي يستطيع تصحيحها.

3. لا تعتم الاختبارات إلا بقليل من أهداف المدرسة، وإذا اعتبر التلاميذ الاختبار التقويم الرئيسي لهم فإنهم لا يعبئون كثيرا بغير ذلك من الأهداف.

4. تميل الاختبارات إلى وضع معيار واحد لجميع الطلبة، فالأسئلة واحدة للجميع، مما يوحي للطالب بأن عليه أن يجيب عنها كغيره من الطلبة، و هذا يتنافى مع المبـدأ السليم القائل بوضع الأهداف متفقة مع قدرات الفرد و حاجاته، و إعطاء كل فرد إحساسا بقيمته و نجاحه، فتركيز الاهتمام على اختبار موحد لكل الطلبة يجعلهم يوجهون كل جهودهم نحو تحقيق هذا الهدف، حتى و لو راعى المدرس الفروق الفردية عند التخطيط.

و الحاجة ماسة إلى خطة تحفظ للاختبار قيمته، و يمكن أن يحقق بإتباع ما يلي:

- ❖ أن يكون برنامج التقويم متوازنا مستمرا.
- ❖ أن تستخدم الاختبارات في أثناء العملية التعليمية أكثر من استخدامها في نهايتها.
- ❖ العناية [1] بالتشخيص بدلا من الترتيب النسبي للطلبة.

[1]- فكري حسن ريان: المرجع السابق، ص ص 421-423.

❖ العناية بنمو الفرد بدلا من مقارنته بزملائه.

و القيم النفسية بهده الأساليب واضحة، فالاختبار أو غيـره من وسائل التقويم المستمرة أثناء الدراسة، تشغل التلاميذ بالتقويم المستمر لأنفسهم، فيحيطون علما بجوانب ضعفهم في وقت ما يزال في إمكانهم تحسينها و تقويم شواهد مشجعة لتقدمهم، و برنامج التقويم المتوازن هو ذلك الذي يأخذ في اعتباره كل الأهداف الصحيحة، سواء استخدم فيه الاختبار التحريري أو غيره من الأساليب. و تعتبر الاختبارات التي تبين ما ينبغي أن يقوم التلاميذ بعمله في الخطوة التي تليها اختبارات بناءة، كما أنها تحفز التلاميذ على العمل أما الاختبارات التي تجري لأن التلاميذ مستعدون للانتقال إلى موضوع جديد فلا قيمة لها في المجال التعلمي، و مما يشجع الطالب على مواصلة العمل أن يشعر بتقدمه، و يتيسر هذا إذا أمكن استخدام الاختبارات بين وقت و آخر، مما يرجع زيادة درجاتهم التي يحصلون عليها.

الشروط الواجب توفرها في الاختبار: [2]

هناك أربعة شروط سنبغي أن تتوفر في الاختبار و هي:

.1. الموضوعية: و يعني ذلك تجنب العمل الذاتي من طرف الممتحن، و عليه أن ينظر إلى الاختبار على أساس أنه أداة لتوجيه المتعلم لتحسين تحصيله أو منحـه شـهادة تؤهله لأن يدخل عالم الشغل.

.2. الصـــدق: يشير هذا الشرط إلى أن الاختبار ينبغي أن يقيس مـا وضـع لقياسه، الصدق في الاختبار أنواع هي:

أ- صدق المحتوى: و معناه وجول وجود ارتباط بين أسئلة الاختبار و عملية التعلم التي بني من أجلها، فعلى سبيل المثال: إذا أردنا قياس تذكر التـــلاميذ لقاعدة جمع المؤنث

[1]- فكري حسن ريان: المرجع السابق، ص 423.
[2]- محمد طاهر و علي: التقويم البيداغوجي، أشكاله و وسائله، دار السعادة للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2003، ص ص: 42-44.

السالم، أو تذكر حالات تقايس المثلثات، فإن أسئلة الاختبار ينبغي أن تتمحور حول ما درس لتحقيق هاتين القدرتين.

ب- الصدق التنبؤي: أشرنا سابقا إلى أن إحدى وظائف التقويم التكويني هي التنبؤ بما ستكون عليه نتيجة عملية التقويم التجميعي في غالب الأحيان، يكون هناك صدف تنبؤي إذا نجحت العملية التعليمية، و ذلك من خلال بلوغ التلاميذ للأهداف المتوخاة، عند إجراء التقويم التكويني، ففي مثل هذه الحالات سوف يكون الارتباط كبير (يميل إلى الصفر) بين الدرجات الممنوحة للتلاميذ في التقويم التجميعي، و الدرجات التي منحت لهم في التقويم التكويني.

ج- الصدق التلازمي: يدل هذا النوع من الصدق على أن التلاميذ ينبغي أن يظلوا في نفس المرتبة ما بين اختبارين يقيسان نفي المقررات.

يرتبط الصدق التلازمي بقياس القدرات المركبة.

.3. الثبـــات: إنه الشرط الثالث الواجب توفره في الاختبار و معناه أن هذا الأخير يكون ثابتا إذا طبق على عينة من التلاميذ، ثم أعيد تطبيقه على عينة و مماثلة للأولى في كل الصفات، و في نفس الظروف، و لم يحدث تباعد في النتائج العامة للمجموعتين، و في حالة وجود فارق كبير، يصبح الاختبار غير ذي فائدة.

.4. التمايـــــز: نعني بالتمايز أن يكشف لنا الاختبار عن فئات التلاميذ في القسم الواحد فئة المتفوقين و فئة المتوسطين و فئة الضعاف.

إن الاختبار الذي يجعــل كل التلاميذ متفـوقين أو كلهم ضعافا هو اختبار غير مميز، و بالتالي لا يصلح لقياس تحصيل التلاميذ، لأجل ذلك ينبغي أن تتدرج أسئلة الاختبار من السهل على الصعب.

يمكن حساب التمايز بإتباع الطريقة الآتية [1]:

- 1. تقسيم تلاميـذ القسم الواحد إلى ثلاث مجموعـات (المتفوقين، المتوسطين و الضعاف).
- 2. الكشف عن المجموعة التي تفوقت في بند من بنود الاختبار.
- 3.حساب الفرق بين نسبتي النجاح للمجموعة المتفوقة و المجموعة الفاشلة إذا كان الفارق ضئيلا أو منعدما، فهذا يعني أن السؤال لا يميز بين التلاميذ المتفوقين و التلاميذ الضعاف.

تصنيــف أسئلة الاختبار:

حسب الشكل: و نعني بذلك، هب سيطلب من المتعلم أن يكتب الإجابة أم أننا سنقترح عليه الإجابات، و ما عليه هو إلا أن ينتقي الجواب الصحيح منها، و اعتمادا على ذلك تصنف الأسئلة حسب الشكل إلى:

.1. أسئلة التحرير: أو الأسئلة المفتوحة، و هي التي يطلب منه أي المتعلم أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا لغته الخاصة. .

.2. أسئــلة التعييــن: أو الأسئلة المغلقة، و هي التي يطلب منه أي المتعلم أن يعين جوابا من عدة أجوبة تعرض عليه.

7.1. إرشادات عامة لمصحح الاختبارات [2]:

- ✓ عد بالذاكرة إلى نفسك حين كنت طالبا على مقاعد الدراسة و تذكر ما للدرجة و التقدير و العلامة من أهمية في نفوس طلابك.
- ✓ حدد أهدافك من الاختبارات قبل إعداد أسئلتها.

[1]- محمد الطاعر وعلي: التقويم البيداغوجي، ص 54.
[2]- نايف محمود معروف: خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس، ط 01، سنة 1975، ص 250.

- ✓ حدد العناصر الرئيسية و الفرعية التي يدور حولها كل سؤال، و نوع العلامات عليها عند إعدادها، يسهل عليك تقدير الدرجة المناسبة لكل منها و بخاصة في الأسئلة المقالية.
- ✓ أعد تصحيح السؤال المقالي الواحد إذا وجدت صعوبة في تقدير درجته المناسبة من المرة الأولى.
- ✓ أحجب أسماء الطلاب و استمل الرموز و الأرقام إذا كنت عاجزا عن التحكم بعواطفك و ميولك الذاتية.
- ✓ ليكن الزمن المقرر للاختبار متلائما مع عدد الأسئلة و نوعها و حجمها.
- ✓ لكي يكون تقدير أقرب إلى الصدق و العدل فمن المستحسن اعتماد التقديرات العامة في التقويم النهائي الشامل للأسئلة المقالية، أي المصطلحات التالية: ممتاز- جيد جدا- جيد- حسن- ضعيف – ضعيف جدا- منعدم.
- ✓ تذكر أن لغة السؤال ينبغي أن تميل إلى السهولة و اليسر بعيد عن الإيجاز و الإطناب و التعقيد.

الفصـــل الثانـي
-تطبيقي-

دراسة و تحليل لعمليـــة الاختبـــار و التقويـــم

I. تحديد المشكلـــة.
II. الاختبـــار.
1. الشروط اللازم توفرها في الاختبار.
2. تعدد مراحل إعداد و تنفيذ الاختبار.
3. الدراية بطرح الأسئلة (المعلم).
4. تصنيف الأسئلة (بالاستعانة بالجانب النظري)
5. تقدير مدة إنجاز الاختبار من طرف التلاميذ.
III. التقويـــــــــم.
1. مراحل التقويم في مادة التربية الإسلامية.
2. أهداف التقويم في مادة التربية الإسلامية.
3. وسائل التقويم في مادة التربية الإسلامية.
- التقييم في مادة اللغة العربيـــة.
- تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ.
- الاختبار الشفوي.
- نقد و مناقشـــة.

I. تحديد المشكلة:

يعد التقويم و الاختبارات من أهم أركان العملية التعليمية، فالتقويم كما أسلفنا الذكر في الفصل النظري: هو عملية حصر و جمع معلومات و إصدار أحكام لاتخاذ قـــرارات و إعطاء معنى لنتيجة بالنسبة إلى إطار مرجعي أو معيار أو سلم قيم، أما الاختبار هو عملية تقييم التلميذ لمدى حفظه و استيعابه لما درسه خلال فصل دراسي عن طريق مجموعة من الأسئلة المكتوبة و الشفوية، و تكون هذه الأسئلة قيمة واضحة و هادفة ودقيقة.

و تتمثل مشكلة بحثنا هذا في إحدى أهم عناصر العملية التعليمية، ألا و هما الاختبار و التقويم، و كيفية إجرائها داخل الغرف الصفية من الطور الثاني من المرحلة الابتدائية، و ذاك بتحديد مفهوميهما، و الأهداف المرجوة من إجرائها و أهم الأسس التي يبنيـــان عليها و الأسس المستعـان بها لتطبيقهمـا و الشروط، و الظروف المناسبة لهما، و الخطوات المهمة التي تسير وفقها هاتين العمليتين.

و لإثبات كل النقاط المذكورة آنفا، و إيضاحها و تفصيلها، سنقوم من خلال هذا الفصل التطبيقي بدراسة و تحليل الاختبار و التقويم استعانة بالفصل النظري.

II. الاختبار:[1]

قبل أن نتناول الاختبار يجدر الإشارة أو توضيح ثلاثة مصطلحات و هي: **الدوسيمولوجيا *(Docimologie)*** علم الامتحانات أو علم التباري، و **الدوسيماستيك *(Docimastique)*** و **الدكسولوجيا *(Doscologie)***.

إن الدوسيمولوجيا علم يدرس الامتحانات، و بشكل خاص أنظمة و سلوك الممتَحن و الممتحِن.

[1]- محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي، المرجع السابق، ص 39.

أما الدوسيماستيك، فهو علم يعني بطرق و تقنيات القياس الموضعية، و كذا الوسائل التي تجعل النقاط قابلة للمقارنة بحيث تؤدي إلى تحقيق نوع من العدالة في الإطار المدرسي.

في حين تدل الدكسولوجيا على الدراسة النظامية للدور الذي يلعبه التقويم في التربية و التعليم، أي:

- ✓ دراسة تأثير الكف أو الحافز في مختلف أشكال الامتحانات.
- ✓ دراسة السيرورات المستخدمة و التأثيرات الناتجة إما عن التنقيط الذاتي أو الفردي أو الجماعي أو عن غياب التنقيط.
- ✓ الاختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات التلاميذ بغرض تقويمها، و يكون ذلك بأن يجابهوا وضعيات يتمتعون فيها بنوع من الاستقلالية، و عليهم حينها أن يختاروا مثلا جوابا من عدة أجوبة تقترح عليهم أو أن ينجزوا أداء معقدا لتحديد موضوع إنشاء أو إنجاز رسم أو تقديم عرض.

يختلف الاختبار عن لامتحان في كون هذا الأخير يرتبط بنهاية مرحلة تعليمية و النجاح فيه مرهون بنقطة معينة ينبغي على الممتحن الحصول عليها.

هناك نوعان من الامتحانات:[1]

- الامتحان الداخلي: و هو الذي يجريه المعلم على تلاميذه و يقوم هو بعملية التصحيح.

- الامتحان الخارجي: و هو الذي ينظمه و يصححه أعضاء لجان مستقلة عن المدرسة التي يدرس فيها التلاميذ مثل امتحان البكالوريا ...

أشكال الاختبارات: تقدم الاختبارات للمتعلمين عادة في ثلاثة أشكال:

-*- إما كتابيا، حيث يطلب منهم تحرير إجابتهم.

[1]- محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي، المرجع السابق، ص 41.

-*- أو شفويا، و عليهم في هذه الحالة النطق بإجابتهم.

-*- أو تطبيقيا، أي ينجزونها مخبريا (عمليا) أو حركيا (رياضة).

1. الشروط الواجب توفرها في الاختبار: هناك أربعة شروط ينبغي أن تتوفر في الاختبار، و هي:

أ- الموضوعية: و يعني ذلك تجنب العامل الذاتي من طرف الممتحن، و عليه أن ينظر إلى الاختبار على أساس أنه أداة لتوجيه المتعلم و لتحسين تحصيله أو منحه شهادة تؤهله لأن يدخل عالم الشغل.

ب- الصـدق: يشير هذا الشرط إلى أن الاختيار ينبغي أن يقيس ما وضع لقياسه، الصدق في الاختبار أنواع هي:

- **صدق المحتوى:** و معناه وجوب وجود ارتباط بين أسئلة الاختبار، و عملية التعلم التي يبنى من أجلها، فعلى سبيل المثال: إذا أردنا قياس تذكر التلاميذ لقاعدة جمع المؤنث السالم، أو تذكر حالات تقايس المثلثات، فإن أسئلة الاختبار أن تتمحور حول ما درس لتحقيق هاتين القدرتين.
- **الصدق التنبؤي:** أشرنا إلى أن إحدى هذه الأنواع تشكل نجاح العملية التعليمية، و ذلك من خلال بلوغ التلاميذ للأهداف المتوخاة عند إجراء التقويم التكويني، ففي مثل هذه الحالة سوف يكون الارتباط كبيرا (يميل إلى الصفر) بين الدرجات الممنوحة للتلاميذ في التقويم التجميعي، و الدرجات التي منحت لهم.
- **الصدق التلازمي:** يدل هذا النوع من الصدق على أن التلاميذ ينبغي أن يظلوا في نفس المرتب ما بين اختبارين يقيسان نفس المقدرات، يرتبط الصدق التلازمي بقياس القدرات السلوكية المركبة، و يمكن توضيحه بالمثال التالي: إذا وضعنا اختبارا لقياس قدرة التلاميذ على التعبير، فإن الصدق التلازمي يمكن الحصول عليه في حالة ما إذا نجح التلاميذ في قراءة موضوع تعبير يحتوي أخطاء و كان بإمكانهم أن يصححوها.

ج- الثبـــات: أنه الشرط الثالث الواجب توفره في الاختبار و معناه أن هذا الأخير يكون ثابتا إذا طبق على عينة من التلاميذ، ثم أعيد تطبيقه على عينة و مماثلة للأولى في كل الصفات، و في نفس الظروف، و لم يحدث تباعد في النتائج العامة للمجموعتين، و في حالة وجود فارق كبير، يصبح الاختبار غير ذي فائدة.

.4. التمايـــــز: نعني بالتمايز أن يكشف لنا الاختبار عن فئات التلاميذ في القسم الواحد فئة المتفوقين و فئة المتوسطين و فئة الضعاف.

إن الاختبار الذي يجعــل كل التلاميذ متفـوقين أو كلهم ضعافا هو اختبار غير مميز، و بالتالي لا يصلح لقياس تحصيل التلاميذ، لأجل ذلك ينبغي أن تتدرج أسئلة الاختبار من السهل على الصعب.

يمكن حساب التمايز بإتباع الطريقة الآتية [1]:

- تقسيم تلاميـذ القسم الواحد إلى ثلاث مجموعـات (المتفوقين، المتوسطين و الضعاف).
- الكشف عن المجموعة التي تفوقت في بند من بنود الاختبار.
- حساب الفرق بين نسبتي النجاح للمجموعة المتفوقة و المجموعة الفاشلة إذا كان الفارق ضئيلا أو منعدما، فهذا يعني أن السؤال لا يميز بين التلاميذ المتفوقين و التلاميذ الضعاف.

2. مراحـــل إعداد (بناء) الاختبار و تنفيذه:

يمر إعداد (بناء) الاختبار و تنفيذه لعدة مراحل نذكـــر منها:

1. تحديد الغرض من الاختبار: هل هو الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم أو تقويم تمهيدي؟ أم الغرض هو تشخيص الضعف عند التلميذ لمساعدته على تجاوز مشكلات تعلمه، أي تقويم تجميعي.

[1]- محمد الطاعر وعلي: التقويم البيداغوجي، ص 44.

2. تحديد الموضوع (أو المواضيع) التي ستنصب عليها أسئلة الاختبار وفق الأهداف الإجرائية المعدة مسبقا، و يكون اللجوء هنا إلى جدول التخصيصات.
3. تحرير الأسئلة وفق مستويات الأهداف المراد تقويمها، و قد تكون مفتوحة أو مغلقة، مع إعداد سلالم التقدير.
4. تقنين التقديم و التنفيذ و كذا عملية التصحيح.
5. إثبات صدق الاختبار بعرضه على محكمين (معلمين)و التحقق من ثباته.
6. تفسيـــــر النتائــج.
7. اتخـــاذ القرارات المناسبـــة.

يمكن توضيح المراحل السابقة حسب المخطط الآتي:[1]

1. تحليل الدرس (الروس)

الأهـــداف و المحتويـــــات

2. اختيار شكل الاختبار: كتابي – شفي- تطبيقي.

3. بنـــاء الأسئـــــلة:

- صياغة أسئلة مفتوحة أو مغلقة.

- إعداد سلالم التقديـــــر.

- وضع تعليمـــــات للمصححين.

4. تحليل الأسئـــــلة: هل تخدم المرمى(أو المرامي).

5. الشكــل النهائي للأسئلة

6. التحليل الإحصائي لأجوبـــــة:

الوسيـــــط – الفارق النوعي- توزيع العلامات.

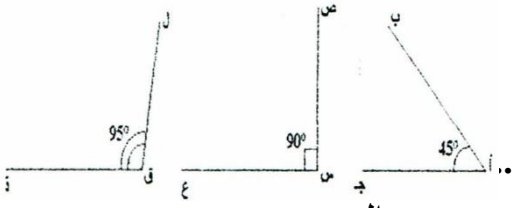
7. تقديــر الصـــدق

7. التحقق من الثبــات

8. التقدير و التشخيص و اتخاذ القرارات المناسبــة

[1]- محمد الطاعر وعلي: التقويم البيداغوجي، ص 46.

نماذج من الأسئـــــلة الموضوعيـــــة

السـؤال	هدفه	مستـواه
1- اجمع ما يلي: 7.50 + 450+0.750	جمع الأعداد الطبيعية و العشرية	فهـم
2- سعر التذكرة 30 دج، المدخول 1950دج ما هو عدد الركـاب في هذه الحافلة؟	علاقـة الضرب بالقسمة	فهـم
3- اجمع: $\frac{3}{4} + \frac{1}{5} =$ ...	آلية التحكم في جموع الكسور	تطبيق
4- 750 × 750= 858.40: 2.4	آلية ضرب عدد طبيعي في عدد كسري.	تطبيق
5- رتب الأطـوال التالية ترتيبا تصاعديا: 5 كم/ 315 دام / 710 هكم/ 3450م	أضعـــاف المتر.	فهـم
6- مثلث قاعدته 3 سم وارتفاعه 4سم أحسب مساحته.	كيفية حساب مساحة المكعب.	
7- المستطيـــل هو:	كيفية حساب معـارف	حفـظ
8- لأي مناخ تنتمي كل ولاية من هذه الولايات: تمنرايت- سطيف - وهران	أنواع المناخ + التعرف على المناطق التي تقع به.	فهـم
9- أوجد ثلاثة كسور مساوية للكسر $\frac{12}{24}$ بحيث يكون بسط كل منهما أقل من 12، و مقام كل منهما من 24.	اختـــزال الكسور	فهـم
10- سم هذه الزاويا و أذكر السبب  ..... السبب	التعرف على أنواع الزوايا	فهـم
11- 6 ^{3} 3 = ^{6} 3 ، 5 = 5 ، ^{2} 25 = ^{1} 600	الحكم على القضايا المنطق	

[1]- مفتشية التربية و التعليم الأساسي: مديرية التربية لولاية مستغانم، نماذج من الأسئلة الموضوعية.

12- ما هي فرائض الوضوء؟ **- أذكر الدليل الشرعي**	**عدد الفرائض** **البرهـــــــان**	**حفظ واسترجاع**
13- أربط كل كسر عشري مع العدد العشري المناسب له: $\frac{15}{1000}$ **0.15** $\frac{7}{1000}$ **0.7** $\frac{7}{10}$ **0.015** $\frac{15}{100}$ **0.07** **0.007**	**المقارنة بين الكسر العشري و العدد العشري.**	**فهـم**
14- عند مدخل متجر، أقرأ: تخفيض 30% عن الأثمان القادمة.	**حساب النسبة المئوية.**	**تقويـم**
15- بماذا تغلف الأسلاك الكهربائية؟ **بمادة: (المطاط، اللدائن، البلاستيك)؟**	**- تعليل.** **- لتجنب أذاها.** **- حفظها من الضياع.** **- عزلها.**	**حفظ و استرجاع**
16- 18460 : 0.40	آليـــــة $\frac{\text{ط}}{\text{ع}}$	**تطبيق**
17- ضع الأعداد في الفراغ المناسب لها: **15م، 30م، 850دج، 750دج** **اشترى شخص أرش مستطيلة الشكل.** **طولها... عرضها .... للمتر المربع الواحد، و باع القطعة بثمن .... للمتر المربع الواحد.**		**فهم**

3. الدرايـــــة بطرح الأسئلة:[1]

يتكون الاختبار من أسئلة، و قد يكون لبعض الأسئلة بنود (أو مفردات).

يكون الاختبار عادلا و صادقا، عندما يتضمن عددا مقبولا من الأسئلة، إذا طرحت أسئلة على جزء صغير من المادة فمن المحتمل أن لا يكون التلميذ قد اطلع عليه فينجر عن ذلك نتائج ضعيفة، كما أن الإرهاق و القلق يجنبان التلميذ التركيز، الأمر الذي يفسر النتائج الرديئة حتى في مجال قد يكون معروفا عند التلميذ، لتفادي مثل هذه المشكلات يلجأ واضعو الأسئلة إلى طرح السؤال ثلاث مرات على الأقل و في أشكال متنوعة، كما أن تعدد الأهداف يجعل من غير المعقول الاكتفاء بعدد قليل من الأسئلة (ماعدا في استجواب مراقبة أو تشخيص).

إن الدراية في طرح الأسئلة هي بلا شك إحدى القدرات الأساسية التي ينبغي أن يتمكن منها المعلم، و هي في الحقيقة فن صعب، فالأخطاء في اختبار مستوى اللغة التي ينبغي أن يخاطب بها الممتحن (بفتح التاء)، و الغموض الملاحظ أحيانا في مدونة التمارين التطبيقية ظاهرة شائعة.

4. تصنيف الأسئلة:

تصنف الأسئلة إلى صنفين كبيرين، و ذلك إما حسب شكل السؤال أو حسب نوع التصحيح الذي يجرى عليها.

أ- تصنيف الأسئلة حسب شكلها: نعني بتصنيف الأسئلة حسب شكلها، هل سيطلب من المتعلم أن يكتب الإجابة أم أننا سنقترح عليه الإجابات، وما عليه هو إلا أن ينتقي الجواب الصحيح منها، و اعتمادا على ذلك تصنف الأسئلة حسب الشكل إلى:

1- أسئلة التحرير: أو الأسئلة المفتوحة و هي التي يطلب فيها من المتعلم أن يجيب بشكل تلقائي مستعملا لغته الخاصة. و تنقسم أسئلة التحرير بدورها إلى:

[1]- وزارة التربية و التعليم: التقويم التشخصي: إستراتيجية التدريب و التقويم، رسالة المعلم، المجلد (40)، العدد 04، الأردن 2000.

- **أسئلة التحرير الطويل:** و يكون الجواب عليها في شكل مقالة.

- مثال: يقول أحد المربين "إن الفهم في التعليم هو أن نعلم جيدا، و ليس أن نعلم كثيراً". حلل و ناقش هذا القول.

- لاحظ أن السؤال موحد إلا أن إجابات الممتحنين سوف تكون مختلفة و متنوعة.

- **أسئلة التحرير القصير[1]:** و تستلزم أن يكون جواب المتعلم في شكل كلمة أو جملة قصيرة.

- مثال: إليك هاتين الجملتين:

يستعين به: يطلب منه الإجابة.

ماذا نقول عمن:

*يطلب الإفهام؟

*يطلب المشورة؟

*يطلب النجدة؟

2- أسئلة التعيين:

و هي النوع الثاني من تصنيف الأسئلة حسب شكلها يسمي البعض أسئلة التعيين باسم الأسئلة المغلقة، و فيها يطلب من المتعلم أن يعين جوابا من عدة أجوبة تعرض عليه.

تتفرع أسئلة التعيين إلى عدة فروع، إذ نجد:

- **أسئلة المناوبة (الصواب أو الخطأ):** القاعدة فيها تنصب على تقديم مجموعة من الجمل أو الظواهر إلى المتعلم، بعضها صحيح و بعضها خاطئ، ثم يطلب منه أن يبين الصحيحة

[1]- محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي، المرجع السابق، ص 53.

منها بوضع الحرف (ص) أو الرمز (v) و يكشف عن الخاطئة بوضع الحرف (خ) أو الرمز (×) و ذلك ما تنص عليه تعليمة السؤال.

مثـــال: إليك الجمل الآتية:

يرفع الفـــاعل:

- بالضمة الظاهرة ...
- بالفتحة المقدرة على ...
- بالواو إذا كان جمع مذكر سالم.
- بالياء إذا كان جميع تكسير.
- بالألف إذا كان مثنى.

ضـــع (ص) أمام العبارة الصحيحة و (خ) أمام العبارة الخاطئة.

أسئلة الاختيار من متعدد: و فيها يطلب من المتعلم أن يختار جوابا واحدا من مجموعة أجوبة تعرض عليه قد تصل إلى خمسة، و هي تأخذ أشكالا عديدة، إذ يمكن أن تبنى بحيث يطلب من التلاميذ تعيين:

- إما الجواب الصحيح الوحيد.
- أو الجواب الخاطئ الوحيد.
- أو كل الأجوبة الصحيحة.
- أو حسن جواب.

مثـــال: أكلت سعـــاد هذا المساء تفاحة، و كانت قد تناولت من قبل قطعة حلوى، و بعد العشاء تناولت برتقالة.

أختر فيما يأتي الترتيب المناسب لما أكلته سعـاد و ذلك بوضع (×) في الخانة المناسبة:

- تفاحة – حلوى – برتقالة.
- حلوى – تفاحة- برتقالة.
- برتقالة – تفاحة – حلوى.
- برتقالة – حلوى- تفاحة.

أسئلة المقابلـــة: و فيها يطلب من التلميذ الربط بين عناصر قائمتين من الأشياء (حيوانات و أصواتها مثلا)، و يشترط هنا أن لا تكون القائمتان متساويتان.

مثـــال: إليك القائمين الآتيتين:

الأسماء: البنايات – الأحياء- الشوارع- الأرصفة – الطرق – المركبات ...

الصفات: القصديرية – المزدحمة – الشاهقة- الملتوية ...

أسئلة إعادة الترتيب: إن المطلوب من المتعلم في مثل الأسئلة هو أن يعيد ترتيب معطيات معينة، و فق ترتيب معين (تصاعدي أو تنازلي مثلا)

مثـــال: غير ترتيب جمل المعطيات في المسألة الآتية، عليك أن تعيد ترتيبها بوضع الأرقام 1، 2، 3 في الخانات المناسبة.

- إذا كانت الدار من نصيب الأول، فكم يدفع للثاني حتى يتساوى النصيبان؟
- اقتسم بالتساوي أخوان إرثا، يتضمن بيتا و بستانا.
- قدرت الدار بمبلغ 1.260.000.00 دج، و قدر البستان بـ 80 % من سعر الدار.

ملاحظـــة: تخضع أجوبة التلاميذ في أسئلة التعيين إلى عاملي الصدفة و التخمين، بمعنة أن التلميذ قد لا يعرف الجوانب الصحيح، إلا أنه يصيب في اختياره، للحد من هذين العاملين ابتكرت عدة طرق منها:

- رفع عدد الأجوبة المقترحة للسؤال الواحد إلى ما لا يقل عن 05.

- خصم علامة عن كل إجابة خاطئة بغرض تعويد التلاميذ على أن يجيبوا إلا عند التأكد من الإجابة الصحيحة فقط، كما يسمح لهم هذا الأسلوب في المعاملة من رفع مستوى طموحهم.

- جعل عدد الأسئلة أكبر من النقطة الإجمالية، مثلا: طرح 25 سؤالا و سلم التقدير من 20، فالتلميذ الذي يتحصل على 21 إجابة صحيحة من 25 تكون علامته 16 من 20.

ب- تصنيف الأسئلـــة حسب نوع التصحيح:[1]

يعتبر هذا تصنيف آخر للأسئلة، يعتمد نوع التصحيح الذي يجرى عليها، نجد في هذا النوع من التصنيف:

- **أسئلة التصحيح الذاتي:** و هي الأسئلة التي يخضع التقويم فيها و كذا تقدير العلامة الممنوحة إلى ذاتية المصحح، فهي تقابل أسئلة التحرير أو الأسئلة المفتوحة في التصنيف السابق.

- **أسئلة التصحيح الموضوعي:** و هي التي تستبعد ذاتية المصحح في تقويم و تقدير العلامات، تقابل هي بدورها في التصنيف المذكور آنفا، أسئلة التعيين أو الأسئلة المغلقة.

[1]- محمد إبراهيم: الاتجاهات الحديثة في التدريس/ الاختبارات التشخيصية:
http://www.uaeages.com/Leo/diagnostique-tests.htm 3/3/2002.

5. تقدير مدة إنجاز اختبار من طرف التلاميذ:

تختلف المدة الزمنية التي تمنح للتلاميذ للإجابة عن أسئلة اختبارها باختلاف المواد الدراسية و أطوار التعليم و كذا أشكال الاختبارات (شفوية، كتابية أو عملية)، قد تقدر هذه المدة بنصف ساعة أو ساعة أو ساعتين أو أكثر كما هو الحال في امتحان البكالوريا مثلا.

كيف يمكن تقدير مدة إنجاز الاختبار من طرف الممتحن دون أن يجحف في حقه؟

لبلوغ ذلك ينصح بإتباع الخطوات التالية:

- ✓ إعداد أسئلة وفق جدول التخصيصات.
- ✓ إعداد إجابة وفق الخطوات التي يتبعها الممتحن الذي يفترض أنه يعرف الإجابة (مسودة ثم التبييض).
- ✓ ضبط مـــــدة الإنجاز.
- ✓ بمضاعفة المدة المقدرة ثلاث مرات نتحصل على المدة الزمنية التي تمنح للممتحن لإنجاز اختباره.

مثـــــال: إذا أعددت أسئلة اختبار كتابي لتلاميذك،و كنت قد قدرت مدة إجابتك عنها بعشرين دقيقة، فإنك ستمنح للإجابة ساعة أي 20 × 3 = 60د.

نشير إلى عنصر التقويم إذ هو لا غنى عنها لكل منظومة تربوية جادة في اهتماماتها و حريصة على التأكد من تحقيق أهدافها و سلامتها و متطلعة إلى تكييف منظومتها بصورة مستمرة، مع مختلف التطورات الحاصلة في هذا الميدان الحيوي و المصيري، و نظرا لتميز مادة التربية الإسلامية بكونها تجمع ما بلين المعرفة و الوجدان و السلوك فإن ذلك يتطلب إتباع خطوات معينة عبر مراحل التقويم المتدرجة، و كذا وسائل مكيفة وفق هذه الميزة.

مراحل التقويم في مادة في مادة التربية الإسلامية:[1]

من خلال أنماط التقويم المحددة في نمطين أساسيين و هما التقويم البنائي و التقويم التجميعي، يمكننا في مادة التربية الإسلامية إتباع مراحل التقويم حسب الترتيب التالي:

أ-التقويم الأولي: و يتم قبل بداية عملية التعليم، و يتضمن تحديد المستوى و القدرات الذهنية و الاستعدادات و الميولات و المكتسبات السابقة، و بما أن مادة التربية الإسلامية بخلاف بقية المواد، لها مصادر تبقى متنوعة من غير المدرسة، فإن التقويم الأولي يكتسي أهمية بالغة بحكم وجود التلميذ في وسط أسري و اجتماعي متشبع بالقيم الإسلامية، مما يمكنه من تحصيل معارف قبلية في المادة، فيكون الهدف من التقويم الأولي هو تحديد مدى تحصيل و اكتساب المتعلم للمعارف و من وسط السلوكات كما يفيد هذا التقويم في تصنيف المتعلمين إلى مستويات متجانسة بحيث تبدأ كل مجموعة من المستوى المناسب لها (التعليم الفردي أو بالأفواج).

ب- التقويم البنائي:

هو الذي يحرك عليه التدريس بهدف تحديد ما إذا كان التعلم يسير وفق بناء الكفاءات المستهدفة، فهو بهذا المعنى يستغرق مدة ممارسة العملية التربوية بحيث يوفر للمعلم و التلميذ تغذية راجعة من خلال النتائج المتحصلة.

ج- التقويم الختامي:

يأتي هذا النوع من التقييم في نهاية وحدة دراسية مشروع أو مقرر دراسي أو فصل دراسي أو مرحلة دراسية بهدف إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين قدراتهم التحصيلية وفق بناء الكفاءات، و منحهم شهادة تبعا لذلك.

فهذا النوع من التقويم لا يركز على التفاصيل أو الأهداف الفرعية كما هو الحال بالنسبة للتقويم البنائي، و إنما بإعطاء تقديرات نهائية.

[1]- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزء الأول) جويلية 2005، ص ص 49-50.

و على المعلم أن يهتم بالتلاميذ الذين يجدون صعوبات في عملية تحصيل المعلومات، أو ترجمتها إلى أداءات سلوكية، و من ثم السعي إلى الكشف عن هذه الصعوبات و تحديد عواملها و سبل استدراكها، و هذا الذي اصطلح على تسميته بالتقويم التشخيصي، و لتحقيق ذلك تستعمل الملاحظة و الاختبارات التحصيلية لتحديد المستوى المعرفي و ربطه بالأداء و التمثيل الوجداني.

2- أهداف التقويم في مادة التربية الإسلامية:[1]

إن التقويم التربوي باعتباره الأداة الرئيسية في إصدار الأحكام على العملية التعلمية/التعليمية لابد و أن تكون له أهداف يسعى إلى تحقيقها، و هذه الأهداف نجدها محددة في هدفين أساسيين أحدهما دافعي و الآخر تصحيحي، و تترتب عن هذين الهدفين مجموعة من الأهداف، نذكرها على النحو التالي:

أ- بالنسبة للهدف الدافعي، فيمكن تحديده في:

- استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.
- تنمية مستوى كفاءة الأفراد (حفظ النصوص الشرعية).
- تنمية الأداء الصحيح للأفراد (العبارات و السلوكات).
- مكافأة الأفراد ذوي الأداء الجيد.

ب- بالنسبة للهدف التصحيحي، فيمكن تحديد عناصره:

- تعديل الأداء الرديء (العبارات و السلوكيات).
- تحديد المشكلات الإجرائية في العملية التعلمية/ التعليمية (تحويل المعرفة إلى أداء و تفعيلها وجدانيا).

[1]- الوثيقة المرافقة لمناهج مادة التربية الإسلامية، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جويلية 2005، ص ص 1-2.

- تشخيص صعوبات التعلم (حفظ النصوص الشرعية، إخراج الحروف من مخارجها)
- اتخاذ إستراتيجيات تعلمية/ تعليمية وفق المعطيات المستجدة.

3. وسائـــل التقويـــم:

وسائل التقويم في مادة التربية الإسلامية كغيرها من المواد هي: الملاحظة و الاختبارات و بطاقة المتابعة المدرسية على التفصيل التالي:

الوسيلـــة الأولى:

الملاحظة: ملاحظة مدى تفاعل التلاميذ مع المادة التعليمية و مدى تمثله للمواقف الخلفية و كيفية تطبيقه للواجبات الدينية المقررة في المنهاج، و هذه الوسيلة تأخذ مكانا هاما في مادة التربية الإسلامية بحكم تركيزها على الأداء و السلوكات و التفاعل الوجداني مع التحصيل المعرفي، و هذا مما يعد موضوعا للملاحظة.

و الملاحظة نوعـــان:

أ. الملاحظة البسيطة: و هي الملاحظة الأولية التي تشد انتباه المعلم بحيث يطرح فرضية لتبني إستراتيجيات في الموقف التعليمي.

ب. الملاحظة العلمية: و يقصد بها المشاهدة التي يقوم بها الفاحص، بحيث يسجل كل ما يلاحظه حول الظاهرة الملاحظة، سواء كانت طبيعية أو سلـــوكية أو تربوية أو اجتماعية و لابد من توفر مجموعة من الشروط حتى تكون الملاحظة جيدة نذكر منها ما يلي:

- وضوح الهدف.
- أن يكون موضوع الملاحظة متاحا بحيث يمكن مشاهدته بيسر.

الوسيلـــة الثـــانية:

المقابلة: و تكون شخصية مع بعض التلاميذ الذين يجدون صعوبة في التكيف و التحصيل، و خاصة أن لب العملية التعليمية/ التعلمية في مادة التربية الإسلامية هو الانتقال المعرفي إلى الأداء و السلوك، و بالتالي دلت التجربة على أن كثير من التلاميذ الممتازين في التحصيل المعرفي يجدون صعوبة في الانتقال من ذلك إلى الأداء و التفاعل الوجداني، مما يفرض استعمال هذه الوسيلة بشكل متواصل مع التلاميذ المعنيين.

الوسيلـــة الثالثة:

بطاقات المتابعة المدرسية: بحيث توضع لكل تلميذ بطاقة يسجل عليها مختلف التطورات الحاصلة في مكتسباته المعرفية و أداءاته السلوكية و تمثلاته الوجدانية، و مما يتأكد استعمال هذه البطاقة هو أن المـــادة تشمل الحفظ و الشرح و التحليل و الاستنتـــاج و كثير من الأداءات، فينبغي حينئذ وضع البطاقة التي تتبع مدى تقدم التلميذ في ذلك.

الوسيلـــة الرابعة:

الاختبـــارات: و تحتوي على الأسئلة الشفوية التي تتطلب إجابات طويلة، و كذا الاختبارات التحريرية الموضوعية، بالإضافة إلى الاختبارات الأدائية بحكم خصوصية المادة.

الوسيلة الخـــامسة:

النشاطات اللاصفية: هي نشاطات يقوم بها المتعلم خارج القسم من خلال ممارسة القيم و مختلف الوضعيات و المواقف المناسبة.

التقييم في مـــادة اللغة العربية:

إن الكفاءة تنمى و تقيم عن طريق إنجاز مهمة (أو مهام) و عبر الآثار المترتبة عنها (الأداء) و المهمة هي النشاط الذي ينبغي على المتعلم القيام به في سياق معين قصد بلوغ هدفا ما مثل إنتاج نص مكتوب باستخدام وسيلة معينة (كتابة رسالة إلى صديق ونسخها بواسطة الحاسوب)[1].

تحدد المهمة بواسطة المعايير التي تعين هي بدورها ما هو منتظر بالنسبة لهدف تعلمي واحد أو بالنسبة لعدة أهداف تعلمية، كما أنها تتطلب مجموعة من التعليمات التي يوجه بواسطتها نشاط المتعلم مثل عناصر الطريقة التي ستتبع و كذا الشروع في الإنجاز.

تتم عملية الحكم على المهام المنجزة باعتماد مجموعة من المعايير المتعلقة بسيرورة إنجاز المشروع أو النتيجة المتوصل إليها.

يرتكز التقييم في المقارنة بالكفاءات على تقديم السيرورة و النتيجة معا، و ذلك وفق أشكال التقييم الشائعة التي يمارسها المعلم و نخص بالذكر:

- التقييم التشخيصي الذي يجريه المعلم قبل الفعل التعلمي للتأكد من المكتسبات القبلية للتلاميذ.
- التقييم التكويني الذي يرافق الفعل التعلمي.
- التقييم التحصيلي (التجمعي) الذي ينجز في نهاية الفصل التعلمي.
- التقييم التعاوني أي أن يتعاون التلاميذ على تقييم إنتاجاهم بشكل جماعي.
- التقييم الذاتي و نعني به حمل المتعلم على إصـــدار أحكـــام على مسعـــاه و إنتاجه و مكتسباته بالنظر إلى كفاءات محددة سلفا و بالاعتماد على مقاييس معينة.

[1]- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزء الأول) جويلية 2005،الديوان الوطني للمطبوعات الجزائر.

و لإنجاح عملية التقييم التي يمارسها المتعلم و المعلم على السواء، يستحسن استعمال شبكة تضم مجموعة من المقاييس و المؤشرات و تكون مرنة بحيث يستطيع المستعمل إضافة أو إلغاء ما يراه مناسبا حسب الحاجة.

و فيما يأتي نقترح كيفية إجرائية قد تعتمد في بناء شبكة لتقييم موضوع لتعبير الكتابي.

مثـــال:[1] وضعية مشكلة تتخذ موضوعا للتعبير الكتابي: "طلبت منك جدتك أن تأتيها بكأس ماء، فتأففت متحججا بالتعب، و خرجت من غرفتها و انزويت في غرفة الاستقبال طالبا الراحة و الهدوء، فاصطدم بصرك بآية قرآنية في لوح مذهب تحث على بر الوالدين و خفض الجناح لهما".

أكتب موضوعا في حدود 12 سطرا تضمنه المشاعر التي انتابتك في تلك اللحظة و درجة ندمك على خطيئتك، و استعدادك لتصليح سلوكك، مستعملا ما يأتي:

- الفاعل و نائب الفاعل.

- المفعول المطلق.

- الصفة و الحال.

ثم عينها (تسطيرا و تسمية).

يقيم المعلم إنتاج المتعلم باستعمال مقاييس ثلاثة أو أربعة تتفرع هي الأخرى على مؤشرات تدلنا بدقة على مواطن التقييم.

و حرصا على الوضوح يمكن أن نعرف المقياس أو المؤشر كما يأتي:

[1]- الوثيقة المرافقة لمناهج مادة اللغة العربية، ص ص 26-27.

المقيـــاس: هو صفة تعبر عن النوعية و تتخذ لإصدار حكم أو ملاحظة في إطار عملية التقييم.

المؤشـــر: هو علامة قابلة للملاحظة يضفي صفة الإجرائية على المقياس.

أما صياغة المقياس (وينعته البعض بالمعيار) فتتم بعدة طرق منها:

- ✓ استعمال مصدر ذي دلالة إيحائية: مطابقة، انسجام، دقة، جدة أو طرافة، سرعة.
- ✓ استعمال مصدر تضاف إليه صفة ذات دلالة إيحائية: استعمال وجيه، تفسير صحيح، إنتاج شخصي.
- ✓ استعمال جملة: و قد تأتي مثبتة (التحليل كامل، عامل المتعلم نضيف ...) أو في شكل سؤال (هل التحليل كامل؟ هل عامل المتعلم نضيف؟ ....).

و قد يعتمد التقييم على شكل واحد من المقاييس أو شكلين معا، كما يمكن التنويع في التقدير، فيكون السلم وصفيا (نعم، لا) أو (+ ، -) أو نوعيا (جيد، حسن، متوسط)،و فيما يأتي نورد مجموعة من المقاييس و المؤشرات التي قد يحددها المعلم لتقييم إنتاج المتعلم:

- هل الخطاب الذي بناه المتعلم وجيه، أي مناسب لما طلب؟

شبكـــــة التصحيـــح

المقاييـــــس	المؤشـــــرات	نعم	لا
الأفكار المناسبة	**- تناول الأفكار المتعلقة بموضوع بر الوالدين.** **- وصف الندم.** **- ذكر السلوك الإيجابي لتصحيح الخطأ.**		
النص منسجم	**- ترتيب الأفكار حسب تعاقبها.** **- الخطيئة، الندم، تصحيح السلوك.** **- استعمال الروابط المناسبة.**		
اللغة سليمـــة	**- توظيف مرة واحدة للعناصر المطلوبة.** *** الفاعل و نائب الفاعل.** *** المفعول الطلق.** *** العطف.** *** الصفة و الحال.** **- مراعاة التركيب السليم للجملة.** **- احترام قواعد الإملاء.** **- تعيين العناصر المطلوبة و تسميتها.**		

اختبار في مادة دراسة النص لشهر جانفي 2006

السنة الخامسة (أ – ب)[1]

النص:

جاء العيد و علم محمد أن صديقه فقير و محتاج إلى المال، فترقب مجيء الليل و ملء كيسه دنانير و تنكر، ثم ذهب إلى داره، طرق بابه و سلم إليه الكيس صامتا، فقال له صديقه: من أنت يا هذا؟ فقال محمد:

ويحك ما جئت في هذا الوقت من الليل و أنا أريد أن تعرفني أنا صديقك عند الشدة.

الأسئلـــــة:

أ. حول المعنى:

- لماذا اختار محمد مجيء الليل ليذهب عند صديقه؟

ب. حول اللغـــة:

- أعطي أضداد الكلمات الآتية:

فقير .... ـــــ الشدة .....

ج. حول القواعـــد:

1. أعرب ما تحته خط في النص:
2. أدخل "كان" على الجملة التالية و أشكالها:

"أن صديقه فقيرا و محتاجا إلى المال"

3. عوض "أنا بـ "نحن" في الجملة التالية:

" ويحك ما جئت في هذا الوقت من الليل و أنا أريد أن تعرفني"

د. الفقـــرة: في مدرستك تلميذ محتاج للإعانة و المساعدة، و في إحدى المناسبات أردت أن تقدم إليه إعانة. أحكي ذلك.

بالتوفيق.

[1]- نماذج من الأسئلة لاختبارات: المدرسة الابتدائية "لطرش العيد"، عين تادلس.

اختبـــــار في التربية الإسلامية – جانفي 2006

السنة الرابعة (أ- ب)

ع- أكمل الجملة التالية:

الأمور التي تخفيها عن الناس .....

ق- أكمل الآية التالية:

قال الله تعالى: " يا بني آدم ..[1.5]...زينتكم عند كل ... [1.5].. و .... [1.5].... و اشربوا و لا .. [1.5].... أنه لا يحب المسرفين"

ك- من أمرنا بأداء صلاة العيـد؟

س- أربط كل جملة من المجموعة "أ" بما يناسبها من المجموعة "ب".

أ- المسلم يحس	ب- فوائد كثيرة.
- للمواساة	- إدخال السرور على المسلم.
	- بآلام الآخرين.

تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمال التلاميذ:

بعد تطبيق نظام التقويم البيداغوجي الذي وضع حيز التنفيذ ابتداء من سبتمبر 2005 طبقا لأحكام المنشورين بالمرجع، و بناء على دراسة و متابعة كيفية تطبيق إجراءات تقويم أعمال التلاميذ في الميدان، تبين أنه من الضروري إدخال تعديلات في بعض الإجراءات التي ينص عليها المنشور رقم 05/6.0.0/26[1] المتعلقة بتنظيم التقييم لاسيما منها وتيرة عمليات التقويم و طريقة حساب المعدلات الفصلية لنتائج تقويم أعمال التلاميذ، لذا فإن هذا المنشور يتناول التعديلات دون المساس بالمبادئ و الأحكام المنصوص عليها في المنصوصين المذكورين أسفله.

تتمثل هذه التعديلات فيما يأتي:

- على مستوى التعليم الابتدائي:

تتم مراقبة التعلمات في هذه المرحلة من التعلم عن طريق:

- الملاحظة اليومية بتكثيف الأسئلة الشفوية و الاستجوابات الكتابية القصيرة المدة.

- الأعمال الموجهة.

- الوظائف المنزلية التي يجب إعدادها كامتداد للتعلمات التي تتم في القسم، و يحدد عددها من طرف الفريق التربوي حسب أهداف المادة و وتيرة تعلم التلاميذ، كما تصحح هذه الوظائف في القسم قصد تدارك الثغرات.

[1]- منشور صادر عن وزارة التربية الوطنية تحت رقم:
- المنشور رقم: 2039/و.ت.و/أ.ع/ المؤرخ في 2005/03/13.
- المنشور رقم: 05/6.0.0/26 المؤرخ في 2005/03/15.

- الاختبارات الكتابية التي تنظم على النحو التالي:

1. بالنسبة للمواد الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، و اللغة الأجنبية) ثلاث اختبارات في الفصل الأول، ثلاث اختبارات في الفصل الثاني و اختباران في الفصل الثالث.

2. بالنسبة للمواد الأخرى اختبار فصلي واحد.

يحسب المعدل الفصلي العام في نهاية كل فصل كالآتي:

* حساب المعدل الفصلي للمادة.

- يحسب معدل المراقبة المستمرة التي تشمل كل النشاطات التي تنجز في فترة ما قبل الاختبار و المذكورة أعلاه، و يضرب هذا المعدل في (2) اثنان.
- يحسب معدل الاختبارات الشهرية بالنسبة للمواد الأساسية، و يضرب هذا المعدل في (3) ثلاثة.
- بالنسبة للمواد التي ينظم فيها اختبار فصلي واحد، تضرب العلامة المحصل عليها في الاختبار في (3) ثلاثة.

و يحسب المعدل الفصلي للمادة على النحو التالي:

$$\text{المعدل الفصلي للمادة} = \frac{(\text{معدل المراقبة المستمرة} \times 2) + (\text{معدل الاختبارات} \times 3)}{5}$$

* حساب المعدل الفصلي العام:

تجمع معدلات المواد و تقسم على عدد المواد.

* حساب المعدل السنوي العام:

يحسب المعدل السنوي العام بجمع المعدلات الفصلية الثلاث و تقسيمها على (3) ثلاثة.

فضلا عن ذلك يتم إبلاغ الأولياء بنتائج أبنائهم.

- في نهاية كل شهر بالنسبة للغة العربية و الرياضيات و اللغة الفرنسية (علامة الاختبار الشهري و العلامات المحصل عليها في فترة ما قبل الاختبار) بعد الانتهاء من تصحيح كل اختبار، و ذلك عن طريق كراس الاختبارات و كراس القسم.

- في نهاية كل فصل بالنسبة لمعدلات جميع المواد المدونة في الدفتر المدرسي.

أما بالنسبة للسنة الأولى ابتدائي، فيخضع تقويم أعمال تلاميذ هذا المستوى خلال الفصلين الثاني و الثالث بنفس الترتيبات الخاصة بالمستويات العليا لمرحلة التعليم الابتدائي، باستثناء الفصل الأول الذي يقدم المعلم من خلاله ملاحظات حول سلوك التلميذ في القسم، مستواه التحصيلي و تدرج تعلماته.

الاختبار الشفوي: [1]

هو اختبار يكون فيه الممتحِن و الممتحَن متقابلين، يقدم الأول الأسئلة و على الثاني أن يجيب شفويا، يمتحن المعلم أجوبة التلميذ و يمنح علامات اعتمادا على شبكة ملاحظات.

يستعمل الاختبار الشفوي عادة في تعليم اللغات و في التعليم التقني.

1. محاسن اختبار الشفوي:

- ✓ يسمح الاختبار الشفوي باللقاء المباشر و التفاعل الحقيقي بين المعلم و المتعلم.
- ✓ يسهل عملية قياس بعض جوانب شخصية المتعلم (الثقة بالنفس، الجرأة ...)

[1]- محمد الطاهر وعلي: التقويم البيداغوجي، المرجع السابق، ص 63.

2. مساوئ الاختبار الشفوي:

- ✓ لا يسمح للتلميذ بأن يظهر نقاط ضعفه.
- ✓ يقيس بصعوبة الجوانب مثل القدرة على الابتكار، والقدرة على التكيف ...
- ✓ يصعب قياس معامل التمايز في الاختبار الشفوي لكون التلميذ فيس حالة غير عادية (قلق، خوف ...).
- ✓ يتطلب تنفيذ الاختبار الشفوي وقتا طويلا، و في المدرسة الجزائرية تجد القسم الواحد يضم 45 أو 39 تلميذ، فكم من الوقت يلزم لاختبار كل تلميذ؟
- ✓ يمكن أن تتأثر نتائج الاختبار باتجاهات و قيم الممتحن.

نقـــد و مناقشة:

من خلال ما سبق ذكره، و بعد طرحنا لمشكلة بحثنا ألا و هي التقييم و الاختبارات خلص بنا بحثنا إلى النقاط التالية:

لكي نضمن سيرا حسنا لعمليتي الاختبار و التقويم، يجب مراعاة ما يلي:

- بالنسبـــة للأسئلـــة التي تطرح في الاختبار، أهي من وضع المعلم أم من وضع الإدارة، ونحن بهذا الصدد نقترح أن تكون الأسئلة من وضع المعلم هو الأدرى بالفروق الفردية بين التلاميذ و مستواهم، و لكن على الإدارة أن تطلع على هذه الأسئلة.

- فيما يخص الأسس التي يراعيها المعلم في وضع الأسئلة، لا يمكن أن تتوفر في هذه الأسئلة أسس دون أخرى، مثلا: مراعاة صفة الثبات و صفة الصدق و إهمال الأسس الأخرى من موضوعية و تمايز.

- مراعاة الخصائص النفسية للمتعلم، لأن ذلك يساعد على فهم طبيعة المتعلم و قدراته واتجاهاته و ميوله و حاجاته، ومن ثم تخطيط و بناء المناهج وفق ما نحصل عليه من معطيات في هذا المجال.

و قد نطرح السؤال الآتي لإزاحة بعض الغموض، و هو لماذا نقيم؟

إن العملية التقييمية للمناهج القائمة تتم في غالب الأحيان بأمر من السلطات المعنية معرفة مدى تطابق المنهج المطلوب تقييمه مع الأهداف و المرامي و الغايات المسطرة.

و عادة تتم العملية التقييمية استجابة لنداءات ترتفع في المجتمع أو لانتقادات فئات معينة منه، و التي تدور حول:

- ❖ إن المنهاج لا يخدم المجتمع بصفة عامة أو جزء منه.
- ❖ إن المنهاج لا يساير التطور التكنولوجي الذي يعرفه العالم الاقتصادي والتالي لا يستجيب المكونون لحاجات المؤسسات الاقتصادية ...
- ❖ إن المنهاج لا يسمح للتلاميذ بالتحكم الجيد في اللغة.
- ❖ إن المنهاج ممل ينفر التلاميذ و الطلاب ...
- ❖ إن المنهج لا يفتح أمام التلاميذ مواصلة الدراسة أو الدخول إلى عالم الشغل، أو أنه مكثف لدرجة لا تسمح لهم بهضم جيد لما يتعلمونه.

لهذه الأسباب و غيرها تأتي عملية التقييم للبحث عن مواطن الخلل الفعلي و إيجاد الإجابة الصحيحة و الملائمة، و التي تتماشى مع متطلبات المجتمع و التلاميذ.

و لقد لخص الخبراء باقتراح أغراض عامة أشمل و أكثر تفصيلا لتقييم المنهاج:[1]

- ❖ اتخاذ قرارات تبني المنهج و إدخاله في التربية المدرسية.
- ❖ اتخاذ قرارات لاستمرار المنهاج و نشر تطبيقه في التربية المدرسية.
- ❖ اتخاذ قرارات لتعديل المنهاج لغرض تحديده و تحسينه.
- ❖ تأهيل البيئات المدرسية لاستيعاب و رعاية تنفيذه.
- ❖ دعم المنهاج بمزيد من مواد و وسائل و إستراتيجيات التدريس.
- ❖ حل الخلافات و النزاعات في الرأي بين المربيين و المهتمين حول أفضل العوامل/ العمليات أو أكثرها فعالية لإحداث تعلم التلاميذ.

[1]- عرض من إعداد و تقديم مفتش التربية و التعليم الأساسي، ناصر إبراهيم: المقاربة بالكفاءات و بناء المناهج، مديرية التعليم و التربية لولاية مستغانم، 2002/2001.

و كرد فعل للمناهج التعليمية المثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، و لا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية، ظهرت مقارنة بناء المناهج بالكفاءات:

- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- تفعيل المحتويات و المواد التعليمية في المدرسة و في الحياة.
- السعي إلى تثمين المعارف المدرسية و جعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة.
- جعل المتعلمين يتعلمون بأنفسهم عن طريق حسن التوجيه إلى اكتشاف أحكام المادة التعليمية.
- الطموح إلى تحويل المعرفة النظرية إلى المعرفة النفعية.

الخاتمة

خاتمـــــــة:

بعدما تحدثنا مطولا عن أهم المفاهيم حول عملتي التقويم و الاختبارات في الطور الثاني من المرحلة الابتدائية من خلال الفصل النظري، و تناولناهما بالدراسة و التحليل في الفصل الثاني، توصلنا إلى نتائج مفادها أن الاختبارات و التقويم هما أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية التربوية، فلولا الاختبارات و التقويم لما تمكن المعلم من قياس مدى استيعاب المتعلم لما درس، و لما تمكن المعلم من معرفة مستوى كل تلميذ، و ليميز الضعيف و المتوسط و الممتاز، فيدرك النقائص و يعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها.

أما عن التقويم فبواسطته نعرف مدى نجاح العملية التعليمية و النظام التربوي في إحداث التغيير، و كذا معرفة مدى تحقيق الأهداف المرجوة.

كما توصلنا إلى انه يجب على المعلمين الإحاطة الوافية و المعرفة الدقيقة بهاتين العمليتين من أجل نجاحهم في العملية التعليمية سواء داخل الصف أو خارجه، و بالتالي نجاح التلميذ، فالمعلم الكفء ينتج تلاميذ أكفاء و نجباء، وهذا ما تطمح إليه المنظومة التربوية من خلال ما وضعته من أهداف و أسس و معايير حول هاتين العمليتين، و يبقى المعلم و التلميذ أهم قطبين في عمليتي الاختبار و التقويم، و أساس بحثنا، فهما محورا العمل المقدم، و دون أن ننسى دور إدارة المدرسة، فالمدير له دور بالغ الأهمية من خلال إثراء المفاهيم التربوية لدى المعلمين، و ذلك من خلال الجلسات الأسبوعية معهم، و كذلك مراقبة المدير للمعلمين في قاعات الدرس، و طريقة سير الدروس، وتقديمها من طرف المعلم و مراقبته للجو العام داخل الصفوف و خارجها، و يبقى موضوع التقويم والاختبارات واسع المعالم، و نرجو أن نكون قد أحطنا به إحاطة كافية و نترك المجال إلى من يأتي من بعدنا من الطلاب و دراسته من ناحية أخرى، لما له من أثر كبير ومباشر على مجريات العملية التعليمية و تقوية العمل التربوي و تدعيمه وكلنا أمل في أن يكون هذا العمل نال قبول الأساتذة و أن يستفيد منه الطلاب و التلاميذ.

المراجع

المراجـــع

- **بلعيد صالح:** دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة و التوزيع، الجزائر.

- **عبد الخالق محمد:** اختبارات اللغة، طبعة جامعة الملك مسعود، 1417ه -1996م، النشر شؤون المكتبات.

- **دوغلاس بروان:** أسس تعلم اللغة و تعليمها عبد الراجحي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر.

- **رشدي أحمد طعيمة:** الأسس العامة لمناهج التعليم اللغة العربية، دار النشر دار الفكر العربي مدينة القاهرة.

- مجموعة من الألفين الكتاب السنوي 2003 المركز الوطني للوثائق التربوية اليداع القانوني 1480-2004م.

- **محمد هاشم فالوفي:** بناء المناهج التربوية سياسة التخطيط و إستراتجية التنفيذ، المكتب الجامعي الحديث الأزايرطية الإسكندرية ت 395-54/4843879 السنة 1997م.

-المنظمة الوطنية للتربية و الثقافة و العلوم و تقوية البرامج التربوية في العالم العربي **1981م.**

- **مجيد مهدي محمد:** المناهج و تطبيقاتها التربوية، مطابع التعليم العالي جامعة الموصل العراق.

- **فرانسيس عبد النور:** التربية و المناهج، دار النهضة مصر للطباعة و النشر الفحالة أسيوط **1967م.**

- **محمد عزة عبد الموجد:** أساسيات المنهج و تنظيماته إدارة الطباعة و الثقافة و النشر **1978م**

- **فكري حسن ريان:** التدريس و أهدافه، أسس أساليبه التقويم النتائج، عالم الكتاب **38** شارع عبد الخالق ترون القاهرة **1993/3927401.**

- **سعدون نجم الجيلوس:** دراسات فلسفة التربية و المناهج بمكوناتها .. نماذج بنائها و تقويمها و تطويرها، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع 2003.

- **محمد الدريج:** تحليل العملية و التعليمية مدخل علم التدريس قصر الكتاب سنة 1983.

- **عبد القادر بن محمد:** مجلة دروس في التربية و علم النفس للطباعة الشعبية للجيش 1974م.

- **الجاحظ:** الحيوان الجزء الخامس.

- **المبرد:** الكامل في اللغة و الأدب.

- **محمد وطاس:** أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة المؤسسة الوطنية للكتاب.

- **محمد الطاهر و علي:** التقويم البيداغوجي، أشكاله، وسائله، دار الطباعة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2003.

- **نايف محمود معروف:** خصائص العربية و طرائق تدريسها، دار النفائس ط 01، سنة 1975.

- **إبراهيم محمود وجيه و آخرون:** علم النفس التربوي و الفروق الفردية للأطفال.

محمد إبراهيم: الاتجاهات الحديثة في التدريس/ الاختبارات التشخيصية:

http://UAEGES.COM/LEO/DIAGNOSTIQUE.Tests.html 3/32002.

- **وزارة التربية و التعليم**: التقويم التشخيصي: إستراتيجية التدريب و التقويم، رسالة المعلم، المجلد **40**، العد **04**، الأردن **2000**.

- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي (الجزء الأول) جويلية **2005**.

- منشور صادر عن وزارة التربية الوطنية تحت رقم:

- المنشور رقم: **2039**/و.ت.و./أ.ع/ المؤرخ في **2005/03/13.**

- المنشور رقم **05/0.0.6/26** المؤرخ في **2005/03/15.**

- مفتشية التربية و التعليم الأساسي.

الفهـــــرس

الفهرس

الموضوعات	الصفحة
المقدمـــــة:	**3**
مدخـــل (مفاهيم أساسية)	**4**
1. الاختبـــار	**4**
1.1. المفهوم	**4**
2.1.التأريخ و التأصيل للاختبارات	**5**
3.1. أنواع الاختبارات و معاييرها	**6**
4.1. إخراج الاختبار في شكله النهائي	**9**
2. التقويـــم	**13**
1.2. تعريف التقويـم	**13**
2.2. أنواع التقويـــم	**16**
3.2. أقطاب العملية التعليمية	**16**
الفصـــل الأول (الفصل النظري)	**19**
1. خطوات عملية التقويم	**19**
2. أهداف التقويم	**20**
3. الأسس العامة للتقويم	**22**
4. طبيعة التقويم و خصائصه	**25**
5. بعض نماذج التقويم	**25**
أ- نموذج "تايلور"	**25**
ب- نموذج "ستـــاك"	**26**
ج- نموذج "الجعفري"	**28**
6. أهمية التقويم	**29**
7. عملية التعلم و الشروط و الأسس التي تبنى عليها عملية التقويم	**32**
1.7. عملية التعلم و شروطها	**32**
2.7. الأسس التي تبنى عليها عملية التقويم	**34**
8. أهم الجوانب السيكولوجية لعملية التعلم	**35**
1.8. النضج	**35**
2.8. الاستعداد النفسي	**38**
3.8. الدافعية إلى التعلم	**39**
4.8. الفروق الفردية	**42**
5.8. الثواب و العقاب	**44**
6.8. الإثارة	**44**

7.8. الميول	**45**
9.8.انتقال التدريب	**46**
9. خطوات إعداد الاختبار	**48**
1.9. عيوب الاختبارات	**50**
2.9. الشروط الواجب توفرها في الاختبار	**51**
3.9. إرشادات عامة لمصحح الاختبارات	**53**
الفصـــــل الثاني (الفصل التطبيقي)	**56**
I. تحديد المشكلة	**56**
II. الاختبـــار	**56**
1. الشروط الواجب توفرها في الاختبار	**58**
2. مراحل إعداد و تنفيذ الاختبار	**59**
3. الدراية بطرح الأسئلة	**64**
4. تصنيف الأسئلة	**64**
5. تقدير مدة إنجاز اختبار من طرف التلاميذ	**69**
1. مراحل التقويم في مادة التربية الإسلامية	**70**
2. أهداف التقويم في مادة التربية الإسلامية	**71**
3. وسائل التقويـــم	**72**
- التقييم في مادة اللغــة العربية	**74**
✓ تعديلات خاصة بعمليات تقويم أعمـــال التلاميذ	**80**
✓ الاختبار الشفوي	**82**
✓ نقد و مناقشـــــة	**84**
الخاتمـــــة	**88**
قائمـــــة المراجع	**90**
الفهـــــرس	**94**