

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر 2- أبو القاسم سعد الله-



كلية العلوم الاجتماعية

تخصص: علم اجتماع التربية

مستوى : الأولي ماستر

السداسي : الثاني

محاضرات في مقياس التقويم التربوي تابع :

الأستاذة : حباب فاطمة الزهراء

2019-2020

1- مفهوم التقويم التربوي :

1.1- مفهوم التقويم: التقويم لغة هو الاستقامة و الاعتدال و الاتزان، و هو يفيد درء و إزالة الاعوجاج. أما في الاصطلاح البيداغوجي فدو كيتيل يعرف التقويم على أنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية، وتحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المحددة في البداية، بهدف اتخاذ قرار". و يمكن تحديد التقويم في مستويين:

أ- على مستوى المنظومة التربوية و التكوينية في شموليتها: حيث يتحدد مفهوم التقويم في كونه مجموع الخطط و الإجراءات العملية التي تكشف عن نتائج السيرورة التربوية و التكوينية في مجملها قياسا بالمستهدف من تلك المنظومة مقارنة مع وضعية الانطلاق(مقارنة الأهداف المرسومة بالنتائج) لأجل اتخاذ القرارات المناسبة بالتعديل و المراجعة و التعزيز طلبا لجودة الأداء التربوي و التكويني.

ب- على مستوى الممارسة البيداغوجية: سيرورة منهجية تتوخى تقدير التحصيل الدراسي لشخص معين، و تشخيص صعوبات التعلم التي تعيق تعلمه، و ذلك بهدف إصدار الحكم المناسب و اتخاذ أفضل القرارات المتعلقة بتخطيط المستقبل الدراسي للمتعلم.

1.2- مفهوم التقييم:

له تعاريف مختلفة على حسب اختلاف المربين وعلماء التربية والتعليم منها هذا التعريف الجامع: هو عملية تتم في نهاية مهام تعليمية معينة بهدف إخبار التلميذ والمدرس حول درجة التحكم المحصل عليه، واكتشاف مواطن الصعوبة التي يصادفها التلميذ خلال تعلمه، من أجل جعله يكتشف استراتيجيات تمكنه من التطور وتتنظر إلى الأخطاء كمحاولات لحل المشكلات، ولحظات من لحظات التعلم وليست مجرد ضعف... ويمكن التقويم التكويني كذلك من تحديد مؤهلات المتعلم للإقبال على مراحل جديدة من تعلمه وفق مراحل متسلسلة.. كما يمكن من تصحيح ثغرات التدريس.

1.3- مفهوم القياس:

القياس لغة: تقدير الشيء على مثاله.

واصطلاحا: هو إعطاء أرقام للسلوكات الإنسانية بناء على قواعد معينة.

وقد أفاد "بلوم" بأن «القياس التربوي يبحث في العامة عن خصائص موجودة لدى الأفراد، مثل الذكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة والقدرة الإبداعية وغيرها، وأضاف بأن هذه الخصائص موجودة لدى كل الأفراد مهما تنوعت خلفياتهم الاجتماعية والجنسية (بالطبع على درجات متفاوتة) كما يمكن قياسها بنفس الطرق والوسائل وفي أوقات وأمكنة مختلفة. إن عملية

القياس إذن تحتوي على إجراءات وسلوك وعوامل محددة يمكن إذا استغلت أن تسمح بمستوى مقنع من التنبؤ بخصوص مستقبل الأفراد. وعليه تركزت مهمة الاختبارات كاختبارات الذكاء والاستعداد والشخصية وغيرها- بشكل واسع في التنبؤ والتصنيف والتجريب العلمي».

***- الفرق بين التقويم والقياس:**

أشار إلى ذلك الدكتور محمد زياد حمدان فأفاد ما يلي:

- 1-إن التقييم أكثر شمولاً نظرياً وتطبيقياً من كل من القياس والتخمين، بل تجدر الإشارة هنا إلى أن الآخرين يعتبران جزءاً لا يتجزأ من عملية التقييم نفسها.
- 2-إن التقييم ينص نفسه بقياس التعلم وسلوكه وأنشطته وعملياته، وبهذا يمكن أن يعني بأن التقييم ذا شمول عملي أيضاً.
- 3-إن التقييم يخص نفسه بقياس التعلم وسلوكه وأنشطته وعملياته، وبهذا يمكن أن يعني بأن التقييم ذا شمول عملي أيضاً.
- 3-إن التقييم يعطي حكمه بصيغ عديدة ونوعية، على عكس القياس الذي يحصر نفسه برموز وأرقام عديدة.
- 4-إن التقييم يخص نفسه بالبيئة التعليمية مثل التدريس والاختبارات والغرفة الدراسية والمدرسة، حيث يعتبرها جميعاً المصدر الرئيسي للتغيرات في سلوك التلاميذ.
- 5-إن التقييم يستفيد (يستغل) أي تأثير للاختبارات على التلاميذ وعاداتهم الدراسية والنفسية لزيادة أو رفع درجة التغير أو التعلم. أما القياس فيحاول الحد من هذه التأثيرات معطياً المتعلمين فرصاً متكافئة للتعلم أو لمعرفة ما سيختبرون به. وعلى هذا فإن التقييم يستغل ما لدى الفرد من رغبة ودوافع ذاتية.

***- الفرق بين التقويم المعياري والتقويم المحكي:**

تقسم المعايير التحصيلية المستخدمة في التقييم إلى نوعين رئيسيين:

الأول: معايير المعدل الإحصائي أو العنصر (الإقراء).

الثاني: معايير المستوى أو مرجع المحك. ويتجلى الفرق بينهما في أن معيار المعدل الإحصائي (التقويم المعياري) يقارن في الغالب إنجاز تلميذ بآخر في صفه أو سنه دون اعتبار لنوعية هذا الإنجاز وكفايته العملية في الحياة الواقعية. أما معيار المحك (التقويم المحكي) فإنه يلتزم بوضع مستوى ثابت يقاس على أساسه مدى تنفيذ المتعلم للمهمة أو الواجب التعليمي والذي يجب أن يصل إليه أو يتعداه حتى يعتبر ناجحاً.

وهنا يجب أن نشير إلى أننا إذا أردنا أن نصل إلى مفهوم أجرائي عن التقويم فيجب علينا أن نفهم ما يلي فهما سليماً:

1. التقويم ليس هو القياس ، فالقياس جزء من التقويم .
 2. التقويم ليس عملية ختامية تأتي في آخر مراحل التنفيذ ولكنه عملية مستمرة تصاحب العملية التعليمية تخطيطاً و تنفيذاً و متابعة.
 3. التقويم ليس غاية ولكنه وسيلة ترمي إلى تحسين العملية التعليمية .
- 2/- أهمية التقويم:** يسعى التقويم إلى ترسيخ مجموعة من القيم تتجلى في:
- العدل: الحد من الأحكام الجاهزة. المساواة: تكافؤ الفرص و عدم التمييز.
 - الإنصاف: باستحضار الفروق الفردية و تكييف العملية التعليمية التعليمية مع حاجات المتعلمين.

3/- أهداف التقويم التربوي:

1. توجيه المعلمين نحو تحقيق الأهداف التعليمية التربوية
2. تمكين المعلمين من تقديم خبرات تربوية مناسبة للتلاميذ
3. يساعد المعلمين تحديد و اتقان أهداف و أساليب التدريس و مواجهة مشكلاته و الوفاء باحتياجاته
4. تحديد استعدادات و قدرات التلاميذ وتشخيص صعوبات التي تواجههم
5. مساعدة التلاميذ على التوافق الدراسي
6. تمكين المدرسة من تقويم خبرات دراسية مناسبة للدراسة و اعداد التقارير الدورية الشاملة.

4/- وظائف التقويم:

- تعني وظائف التقويم ما نستفيدة من تقويم التعلّم ممّا تسمح به طبيعة العملية. كما تُحاول وظائف التقويم الإجابة عن السؤال: لماذا نُقوّم تعلّم المتعلّمين؟
- تتأثّر وظائف التقويم بأبعاد ثلاثة:**
- **البُعد الأوّل** الذي ينظر إلى التقويم كمسار تكويني يهدف إلى تنظيم التعلّم وضبطه ومعالجة الصعوبات التعلّميّة.
 - **البُعد الثاني** الذي يُحيل إلى اعتبار التقويم كمسار يهدف إلى التأكّد من كون المتعلّم قد حقّق الأهداف المنشودة بعيداً من تصنيف المتعلّمين (مقاربة معيارية للتقويم التقريري).
 - **البُعد الثالث** الذي يتعلّق بغايات إرشادية من منظور ترتيبي يهدف إلى اصطفاء المتعلّمين وتصنيفهم في فئات (Cohen & Bélair, 2015).
- و يمكن أن نعتبر التقويم التربوي بمفهومه الاصطلاحي له عدة وظائف تعددت بتعدد مجالات استخدامه، نذكر منها:

أ. الوظيفة التشخيصية: و الهدف منها تجاوز مجرد الوصف السطحي للسلوك التعليمي التعليمي إلى تقديم تفسير له، أي تجاوز الوقوف عند النتائج المحققة مقارنة مع الأهداف المسطرة إلى البحث عن مسببات حضور أو غياب تلك الأهداف. و في الوظيفة التشخيصية للتقويم يتم التحقق من جوانب المضامين التي لا يستوعبها التلميذ أو يجد صعوبة في استيعابها، أو التحقق من الكفايات التي لا يمتلك ناصيتها بقدر كاف، حتى يتاح بذلك دعم أشكال التعلم ذات الصلة.

ب. الوظيفة التنبؤية (التوقعية): إن التفسير عملية أساسية في التقويم، لكنه يبقى ناقصا إذا لم يتح التنبؤ بما ستصل إليه عملية التدريس، فعن طريق جمع البيانات و صياغتها يستطيع المدرس أن يصدر تنبؤات دقيقة نسبيا كالنجاح الدراسي المحتمل لصف دراسي معين.

ج. الوظيفة التكوينية و التصحيحية: و يقصد بها أن التقويم بمفهومه العلاجي يتوخى اتخاذ التدابير العلاجية أو التصحيحية و استدراك مواطن الخلل و الضعف مع تعميق و تعزيز الجوانب الصائبة و الإيجابية .

د. الوظيفة الجزائية التقديرية: و التي تعني تحديد مستوى اكتساب المتعلم للكفايات المسطرة في المنهاج و اتخاذ القرارات المناسبة، إذ يتم التحقق مما إذا كان المتعلم حسن التكيف مع المستوى الدراسي الذي هو فيه، و مما إذا كان بإمكانه أن يتابع مرحلة لاحقة بنجاح. و تجدر الإشارة هنا إلى أن وظائف التقويم السابقة نجدها بمسميات أخرى في النصوص و الدلائل الصادرة عن الوزارة، و هي:

1 - الوظيفة التوجيهية : و يتعلق الأمر عادة بالتقويم الذي يسبق بداية تعلمات جديدة، مثل بداية السنة الدراسية، إذ يتم تقويم الموارد و الكفايات التي يفترض بأنها قد اكتسبت في السنة السابقة، بهدف تشخيص الصعوبات و معالجتها بكيفية تحول دون بناء الكفايات الجديدة على مكتسبات ضعيفة.

2 - الوظيفة التعديلية : و يتعلق الأمر بالتقويم الذي يتخلل العملية التعليمية التعلمية بهدف تحسين التعلم. إن المطلوب هنا على مستوى التلميذ هو تقويم تحكم كل متعلم، و بشكل فردي، في الموارد و الكفايات قصد معالجة الصعوبات التي يواجهها كل واحد. أما على مستوى تقويم جماعة الفصل، فالمطلوب هو تصويب أنشطة التعليم و طرائق التدريس .

3 - الوظيفة الإشهادية: و هي الحالة التي يُقَوَّم فيها المتعلم بهدف معرفة مدى اكتسابه للكفايات الأساسية للانتقال إلى السنة الموالية. من خلال ما تقدم، نلاحظ أن للتقويم وظائف مباشرة هي التوجيه و التعديل و الإشهاد. لكننا حين نقوم المتعلمين، فإننا نستحضر الوظائف غير المباشرة للتقويم، و نذكر منها: تعزيز الثقة في النفس ، تنمية الاستقلالية ، إدماج المكتسبات ، إخبار مختلف الفاعلين المعنيين ...

نستخلص ممّا تقدّم ومن الأدبيّات المختصّة أنّ وظائف تقويم التعلّم هي:

1- وظائف مباشرة

- التشخيص، الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى المتعلم، وتوضيح أسباب نقاط الضعف للإفادة منها في تصويب عملية التعليم والتعلم وتطوير النتائج.
- الإشهاد، إصدار وثيقة (شهادة) مُعلنة للمعنيين تُبين نتائج تقويم التعلم وثبوتها.
- الانتقاء أو الاصطفاء، ويُقصد بها غربلة المتعلمين بالتقويم، فمنهم من ينجح، ومنهم من يرسب. هذه الوظيفة الاجتماعية للتقويم هدفها انتقاء المتعلمين وتصديق مكتسباتهم، وهي تحتل موقعا مركزيا في النظام المدرسي (Beitone & all. 2013).
- التصنيف أو الترتيب، ترتيب المتعلمين بالرجوع إلى نتائج تقويم التعلم واختيار الأوائل منهم، كما في المباراة.
- التثمين، توليد القناعة لدى المتعلم بأنه قادر على ضبط نشاطه التعليمي والتحكم به (Genton in Bonniol & Vial, 97).
- التحفيز، حث المتعلمين على الانخراط في العملية. وتوليد الدافعية المساعدة على التعلم.
- التصحيح، تصحيح المتعلم الذاتي للأخطاء والثغرات التعليمية لديه.
- الضبط، ضبط المتعلم لاستراتيجيات تعلمه (ضبط داخلي)، والمعلم لاستراتيجيات تعليمه (ضبط خارجي).
- الصورة، توظيف نتائج التقويم في مجال إعطاء صورة معينة عن المدرسة أو المادة أو المعلم. تكون هذه الوظيفة مُضمرة في الغالب (Raucent & al. 2010).
- الترغيب، ترغيب المتعلمين من خلال إعطائهم الوعود بزيادة علامات لهم في حال قاموا بشيء مرغوب.
- تحديد الموقع، تقويم الأهداف المحققة والمسافة المتبقية للوصول إلى الأهداف المنشودة، أو توجيه المؤشر باتجاه التقدم والاعتراف به.
- تدعيم السلطة، الحفاظ على النظام والهدوء في الصف (Cohen & Bélair, 2015)، والمعاقبة أحيانا من خلال إجراء اختبار مفاجيء (Musial & al., 2012).
- التوعية، توعية المتعلمين إلى مستوى تمكّنهم. تظهر فائدة هذه الوظيفة مع الضعاف منهم، وبخاصة من هم دون عمر العشر سنوات (Musial & al, 2012).
- تقويم النظام، تحديد مستوى المدرسة، وكفاءة التعليم فيها...

إنّ ما تقدّم من وظائف التقويم يُقارب الموضوع من زاوية المعلم والمؤسسة التعليمية (المدرسة). من المفيد أيضا مقارنة الموضوع من زاوية المتعلمين الذين يأتي تحصيل العلامات في طليعة اهتماماتهم في التقويم، ممّا يستدعي العمل على تغيير ثقافة هؤلاء في ما يتعلّق بوظائف التقويم وتعديل تصوّراتهم عنها.

2- وظائف غير مباشرة

كما ويؤدّ التقويم وظائف غير مباشرة (Gérard & Roegiers, 2003)، منها:

- تقوية الثقة بالنفس لدى المتعلم، وتنمية استقلاليتته في تعلمه.
- آثار التقويم الإيجابي، الذي تكون نتيجته رسوباً، على المتعلمين.
- كذلك في التقويم التكويني الذي ينتج عنه معالجة تُسبب نقصاً في ثقة المتعلم بنفسه، أو لا مبالاة لديه. وهنا يأتي دور المعلم في العمل على الحد من هذه الآثار السلبية.

إنّ ما تقدّم من وظائف مباشرة (الإِشهاد والتشخيص والانتقاء والتوجيه...) وغير مباشرة (الثقة بالنفس، اللامبالاة والرسوب...) تتداخل في ما بينها، كما في اختبار الرياضيات الذي يحمل وظيفتين: قياس التحصيل من جهة (وظيفة مباشرة)، والتنبؤ بالنجاح في المادة لاحقاً (وظيفة غير مباشرة)!

من الضروري أن يكون المعلم واعياً بهذه الوظائف والعمل على التركيز فيها على ما يُنمي التعلم، ويُعطي المتعلم الثقة بالنفس والثوق بالمدرسة والمعلمين والأقران، والبُعد عمّا يُعرقل هذا التعلم .

5/- أنواع التقويم: يمكن تحديد أنماط التقويم باعتبار سيرورته الزمنية في ثلاثة أصناف:

أ- التقويم التشخيصي: و يسمى كذلك التقويم القبلي أو تقويم الانطلاقة، و هو تقويم يتم عادة قبل بداية العملية التعليمية التعلمية، و يسعى إلى التعرف على مستوى التلاميذ و حاجاتهم في مادة دراسية معينة و في مستوى دراسي معين لأخذه بعين الاعتبار في التخطيط للدروس و التعليمات اللاحقة. فالتقويم التشخيصي يركز على مدى تمكن المتعلمين من الموارد و الكفايات الضرورية للإقبال على التعليمات و المقررات الجديدة بأكثر قدر من حظوظ النجاح. و يمكن للتقويم التشخيصي أن ينصب كذلك على دوافع التلاميذ و اهتماماتهم و نضجهم المعرفي و الوجداني، و على كل ما يمكن أن يفيد في التخطيط للعملية التعليمية التعلمية. و من المكونات التي يركز عليها التقويم التشخيصي نذكر على سبيل المثال:

***- التحصيل المعرفي:** ينصب على المكتسبات السابقة المرتبطة بالمعارف التي تركز عليها التعليمات المسطرة. -التصرفات : يركز هذا الجانب على المكونات النفسية والوجدانية المؤثرة لسلوك المتعلم.

***- الجانب الاجتماعي:** يهتم هذا الجانب بنوع ومستوى علاقة المتعلم بالمحيط الاجتماعي، ويعتمد في هذا التشخيص على تصريحات الأسر والأساتذة السابقين ، وعلى الأدوات السوسيو مترية ودفتر التتبع. و في هذا السياق، تمت برمجة أسبوع في بداية السنة الدراسية من أجل التشخيص، يتم على إثره تكييف الأهداف التعليمية و المحتويات الدراسية مع مستوى المتعلمين و مكتسباتهم، و اختيار الاستراتيجيات و الطرق التعليمية الملائمة لتحقيق تلك الأهداف. و يمكن للمدرس أن يلجأ كذلك إلى هذا النوع من التقويم لتكوين مجموعات المستوى، و تطبيق البيداغوجيا الفارقية ، إذا كانت الشروط المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية تسمح بذلك.

إن النتائج المحصل عليها من التقويم التشخيصي يمكن أن تشكل أساسا للعلاج الجماعي (الدعم العام) أو الفردي (الدعم الخاص)، كما يمكن أن تشكل موجهة لمراجعة العملية التعليمية التعليمية كلاً أو بعضاً، من طرق تدريس أو حوامل ديداكتيكية... ويتخذ التقويم التشخيصي بالمدرسة الابتدائية أشكالاً كثيرة منها: الأسئلة، التمارين، الوضعية المشكلة، الروايز، الاستمارات...

ب - التقويم التكويني: و يسمى أيضاً التقويم التدريجي أو البنائي، و هو تقويم يتم أثناء العملية التعليمية التعليمية (و يمكن أن يتم كذلك بعد الانتهاء من درس أو من وحدة تعليمية معينة على عكس ما يعتقد البعض)، فهو يتخلل عملية التدريس بهدف توجيه تحصيل المتعلمين في الاتجاه الصحيح وتحديد جوانب القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لمعالجتها ولإطلاع المتعلمين على نتائج تعلمهم، وإثارة دافعيتهم وحفزهم على الاستمرار في عملية التحصيل. كما أنه يمكن المدرس من معرفة مدى تحقق الأهداف و الوقوف على مواطن الخلل في العملية التعليمية - التعليمية و التدخل لعلاجها. إن التقويم التكويني يهتم بتتبع سيرورة التعلم بالتعديل و التقوية، و يهدف إلى قياس التعلّيمات و اكتشاف صعوبات و أخطاء التعلم لعلاجها، و تمكين المتعلم من التقويم الذاتي باكتشاف مواطن ضعفه و العمل على تجاوزها، كما يمكن المسؤولين و آباء التلاميذ و أوليائهم تتبع المسار التعليمي لأبنائهم و معرفة مدى تقدمهم في تعلّمتهم، و اتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها، و يمكن أن تكون تلك الإجراءات ديداكتيكية أو بيداغوجية أو اجتماعية أو نفسية. و على المستوى التنظيمي، فإن السنة الدراسية تم تقسيمها إلى أربع مراحل تغطي كل واحدة منها ستة أسابيع يتبعها أسبوعان للتقويم التكويني و المعالجة.

ج - التقويم الإجمالي: و يسمى كذلك التقويم البعدي أو الجزائي أو الختامي، و قد يكون إشهادياً. و يتم في نهاية سلك أو سنة أو أسدس أو فترة معينة، و يهدف هذا النوع من التقويم إلى قياس حصيلة المعارف و الكفايات التي اكتسبها المتعلمون، و يتم فيه وضع التقديرات الكمية و النوعية، و الحكم على مستوى المتعلمين، و بالتالي اتخاذ القرارات المناسبة بشأن تحصيلهم أو تقييئهم أو انتقالهم إلى مستوى أعلى. و من حوامل هذا النوع من التقويم بالمدرسة الابتدائية نجد المراقبة المستمرة و الامتحان الموحد على صعيد المؤسسة و الامتحان الإقليمي الخاص بالمستوى السادس.

6/- أدوات التقويم:

بما أن التقويم يهتم مجالات مختلفة (المعرفي، الوجداني، القيمي...) فإن أدواته تتنوع حسب مجالاته و غاياته. و يمكن إيجاز تلك الأدوات فيما يلي:

- الملاحظة: و حتى تكون الملاحظة ذات جدوى في جمع البيانات قصد بناء تقويم سليم و صادق لا بد لها من شروط منها تركيز الانتباه على سلوك يحدد مسبقاً، تبني شبكات للملاحظة...

- المقابلة: و هي المحادثة الجادة الموجهة نحو هدف محدد.

- **الأسئلة:** و منها الأسئلة المفتوحة، و هي أسئلة مقالية تفسح للمتعلم هوامش لا بأس بها لتقديم إجابة فردية خاصة به. تستعمل هذه الأسئلة، و تتخذ صيغة مطالبة المتعلمين بإنتاج نص بسيط و متماسك و قصير يعبر فيه عن طريق الكتابة الحرة و الإبداع الشخصي عن أفكاره حول موضوع ذي علاقة بمجال من مجالات المنهاج , محترما عددا من المعايير. و منها أيضا الأسئلة الموضوعية، وهي مجموعة من الأسئلة المتنوعة القاسم المشترك بينها , كونها تتطلب إجابات تختبر لدى المتعلم دقة المعلومات و القدرة على استعمالها و تكشف لديه عن درجة تحكم في المهارات. و تتحدد هذه الأسئلة في ما يلي :

- أسئلة الاختيار من متعدد (أساسها طرح سؤال و اقتراح اجابات)

- أسئلة ثنائية الاختيار (سؤال يرفق بإجابتين واحدة منها صحيحة)

- أسئلة ملء الفراغ (أساسها اقتراح نص -قاعدة أو تعريف - يتضمن فراغات يطلب من المتعلم ملؤها بما يناسب

من الكلمات أو العبارات)

- أسئلة مطابقة العناصر (تقوم على وضع لائحتين من المعطيات يطلب من المتعلم مطابقة عناصر من اللائحة الأولى بعناصر من اللائحة الثانية بواسطة خط أو سهم).

. شبكة قياس التعلم: و هي عبارة عن بطاقة تشتمل على معايير و مؤشرات الإنجاز، و درجات تحقق الإنجاز.

7/- شروط التقويم:

لا بد للتقويم من شروط عامة حتى يكون جديرا بثقة المشتغلين به، و تتحدد تلك الشروط في:

- **الصدق:** يكون التقويم صادقا حينما يقيس فعلا ما وضع لقياسه، فإذا كان القصد منه قياس الذكاء و جب أن يقيس - إلزاميا - ذلك، و إن كان القصد منه قياس معلومات في التاريخ و جب ان يقيس بالضرورة تلك المعلومات. و لنفرض جدلا أننا في اختبار للإملاء، نريفيه فقط قياس قدرة المتعلمين على الكتابة السليمة للهمزة ، فإذا خصصنا لجمالية الخط بعض النقاط في سلم التنقيط، فإن الدرجات التي سنحصل عليها لن تكون صادقة، لأنها لم تكتمل بما أريد قياسه في مستهل الاختبار.

- **الثبات:** و معناه ألا تتغير النتائج المحصل عليها إذا ما توفرت لها نفس الشروط فالظروف، فإذا أجرينا مثلا اختبارا لتلميذ مرتين متتاليتين، فحصل في الأولى على 7 و في الثانية على 5، سوف نحكم على التقويم في هذه الحالة بأنه بعدم الثبات.

- **الموضوعية:** يكون التقويم موضوعيا حينما لا يتأثر في نتائجه بالأحكام الذاتية للمقوم، و عندما لا تختلف النتيجة من مصحح لآخر. و ضمانا للموضوعية، يفضل المهتمون أن يتخذ التقويم صورا تساعد على الابتعاد عن الذاتية، و من تلك الصور اعتماد الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد ، الإجابة بصحيح أو خطأ ، تكملة الفراغ...) - **الحساسية:** قدرة التقويم على التمييز الدقيق بين المفحوصين في صفة سلوكية معينة، دون أن يحشر كثير منهم في رتبة واحدة. و كمثال على ذلك، فإذا حصل تلامذة قسم معين في القراءة على 5 أو 6 فقط يدل على أن التقويم هنا لا يتوفر على القدرة التمييزية (الحساسية)، لأن مدى التنقيط يتراوح بين 0 و 10، و النقط المحصل عليها متقاربة جدا.

8/- مراحل التقويم: تتجلى مراحل التقويم في:

- تحديد الإطار المرجعي المحدد للقدرات و المجالات المتوخى قياسها.

- بناء عناصر الاختبار كمواضيع الأسئلة

- إعداد سلم تنقيط عناصر الاختبار

- إعداد شبكة تفريغ نتائج الاختبار- قراءة و تأويل النتائج: و هو نوعان:

أ- **التأويل المعياري المقارن:** و يتمثل في ترتيب المتعلمين ترتيبا تصاعديا أو تنازليا حسب نتائجهم. و يقتضي هذا النوع من التقويم مقارنة النقطة التي حصل عليها المتعلم بمعيار مستخرج من جماعة التعلم التي ينتمي لها، فالنقطة 4 من 10 مثلا قد تكون مقبولة إذا كانت هي أول نقطة في جماعة الفصل، و النقطة 7 من 10 قد لا تكون مقبولة إذا كانت هي آخر نقطة في جماعة الفصل.

ب **التأويل التحكيمي أو التمكني:** و يهدف هذا النوع من التقويم إلى الكشف عن درجات تحقق الأهداف المحددة قبلها، كأن نقول مثلا بأن المتعلم الذي تحكم في 75% من الأهداف يكون جيدا و أن ما دون ذلك غير جيد. فالتقويم هنا لا تكون له علاقة بجماعة التعلم، بل له علاقة بالكفايات و الأهداف و مدى تحققه.

9 /- التقويم التربوي أداة لتطوير مهنية المدرس (دور التقويم التربوي في تطوير الكفايات المهنية):

لعل من أكثر الأخطاء الشائعة انتشارا و شيوعا اعتبار المتعلم هو المعني الأول و المباشر من عملية التقويم التربوي. و هو تصور يعكس مظهرا من مظاهر الاختلال التي تعترى العملية التعليمية، فقد اختزلت الممارسة التقييمية في مجرد اختبارات و امتحانات يخضع لها المتعلمون من حين لآخر وفق ما تحدده المذكرات المنظمة الصادرة عن الوزارة الوصية، مع العلم أن معظم

هذه النصوص التنظيمية يغلب عليها الهاجس الضبطي التنظيمي، في حين يتم إغفال الجوانب و الأبعاد التربوية الحقيقية، و هو الأمر الذي أدى في نهاية المطاف إلى تضخيم هاجس التقويم.

إن التقويم التربوي لا يهم المتعلم وحده، بل يطال المدرس أيضا باعتباره المسؤول المباشر عن تدبير و توجيه الأنشطة التعليمية التعلمية مما يسهل و ينمي عمليات التعلم و التحصيل الدراسي عند المتعلم. و في هذا الصدد يمكن النظر إلى التقويم باعتباره أداة لتنمية و تطوير الكفايات المهنية للمدرس، و يمكن إبراز ذلك من خلال العناصر التالية:

1- على مستوى مهارات التخطيط للأنشطة التعليمية التعليمية:

• تقويم مدى وضوح أهداف التعلم: فالتقويم يقدم معطيات حقيقية تساعد المدرس في تبيان مدى وضوح الأهداف التعليمية التي سبق تحديدها في بداية الأنشطة الصفية، و مدى استجابتها للحاجيات الحقيقية للمتعلمين.

• تقويم خطة تدبير الأنشطة: مما يتيح إعادة تكييف التصميم المرحلي للدرس، و ذلك بوضع تصميم ديداكتيكي للأنشطة الصفية، بالشكل الذي ييسر عمليات التعلم و الاكتساب عند المتعلمين، مع مراعاة قدراتهم و استعداداتهم الذاتية و حاجياتهم النفسية و الفكرية.

• إعادة النظر في مدى ملائمة الدعامات الديداكتيكية و الوسائل التعليمية المتاحة: فالتقويم التربوي يمكن المدرس من كشف مواطن الضعف التي قد تتخلل عملية تفاعل المتعلمين مع الوسائل التعليمية المختلفة، ما قد يدفعه إلى البحث عن وسائل تعليمية جديدة و متنوعة تغني خبرات المتعلمين و ترفع درجة التحصيل لديهم.

2- على مستوى مهارات التنفيذ:

• يمكن المدرس من قياس مدى فعالية الأسلوب التدريسي الذي يتبعه، فعلى ضوء نتائج التقويم التربوي الهادف يستطيع المدرس مساءلة الطريقة المتبعة خلال عملية بناء الدروس داخل جماعة الفصل.

• التقويم التربوي يتيح إعادة النظر في دينامية العلاقات التربوية السائدة و أشكال التواصل التربوي بين المدرس باعتباره وسيطا و منشطا.. و المتعلم باعتباره فاعلا و مشاركا في بناء تعلماته و كفاياته، فحصول التلميذ على درجة

ضعيفة لا يعني دائما أن الخلل منه، بل أحيانا نجد تفسيراً لذلك في طبيعة العلاقات التربوية التي يقيمها المدرس مع تلاميذه داخل الفصل و المناخ النفسي و الاجتماعي الذي يميز هذه العلاقة.

10 -/ علم التباري و التقويم التربوي

عرف التقويم التربوي عبر الزمن تطورا في مفهومه و عناصره و مكوناته و وظائفه و أنواعه و أساليبه نتيجة تأثره بتطور الفكر التربوي من ناحية وتطور مجالات المعرفة المرتبطة به خاصة منها القياس من ناحية أخرى ، مما مهد لظهور علم جديد في مجال علوم التربية و هو (علم الاختبارات أو التنقيط *Docimologie*) أو علم التباري.

ينصب اهتمامه على دراسة نظام الامتحانات و طرق التنقيط و سلوك الممتحنين ، اتسم هذا العلم في مرحلته الأولى بالطابع السلبي القائم على نقد الأساليب السائدة في التنقيط وإظهار عيوبها و عدم مصداقيتها و موضوعيته ثم انتقل إلى مرحلة بنائية تهتم باقتراح الأساليب و الطرائق الأكثر موضوعية لتنقيط إنجازات المتعلمين .

و رغم التطور الذي عرفه هذا العلم و الأساليب و التقنيات التي اقترحها إلا أن الممارسة الميدانية لا تزال في صورها التقليدية مما يحتم ضرورة الاستفادة من التطورات المعاصرة التي حصلت في هذا المجال بما يواكب التطور و التجديد. استخدم التقويم بمعناه العام في حياة المجتمعات بشكل أو بآخر منذ القدم إلا أنه يصعب تحديد البداية الزمنية لظهوره . و يقدر الصانع وآخرون أن دبو (*Dubois*) يرجع ظهور التقويم إلى عهد إمبراطورية الصين القديمة قبل أكثر من أربعة آلاف سنة حيث استخدم أحد أباطرتها نوعا من اختبار الكفاءة لاختيار موظفيه.

أما حديثا فقد ارتبط ظهور التقويم التربوي بمعناه الضيق المتمثل في الامتحانات بظهور المدارس ، و عرف بعد ذلك تغيرات كثيرة في مفهومه و أساليبه واتجاهاته نتيجة تأثره بتطور الفكر التربوي و نظريات التربية الحديثة من جهة ، و الموقف المتغير له من جهة أخرى نتيجة التغير الحاصل في مجال القياس و أدواته باعتباره أساسا لعملية التقويم.

يجد المتفحص للمصادر و المراجع التربوية تعريفات متعددة و أدوار متباينة لتقويم كما يجد خلطا شائعا بين مفهوم التقويم و مفاهيم أخرى كثيرة منها القياس ، التقدير ، الاختبارات. يرجع هذا الخلط إلى اختلاف منظور خبراء التقويم حول مفهومه و طبيعته و ما يتطلبه من منهجيات و فنيات و تقنيات. دفع هذا الخلط إلى قيام تخصص جديد في مجال علوم التربية يعرف بعلم الاختبارات (*H.Pieron 1963 Docimologie*) أو علم التنقيط أو علم التباري . يتخذ هذا العلم موضوعا له الدراسة المنظمة للامتحانات و خاصة نظام التنقيط و المشاكل المترتبة عنه و كذلك سلوك الممتحنين.

يعتبر هنري بيرون *H.Pieron* (1881-1964) المؤسس الفعلي لهذا العلم .

و قد تم اشتقاق هذه الكلمة *Docimologie* من اليونانية من كلمة *Dokimé* و تعني اختبار أو دراسة و *Logy* و تعني علم (*H.Pieron 1963*) . تميز هذا العلم في مرحلته الأولى بطابعه السلبي القائم على نقد الطرائق و الأساليب المتبعة في التنقيط و إظهار عدم دقتها و موضوعيتها و مصداقيتها بالاعتماد على الكثير من التجارب التي سنقدم بعضها ، ثم تحول في المرحلة التالية إلى الطابع البنائي القائم على اقتراح الطرائق و الأساليب و التقنيات الأكثر موضوعية لتنقيط إنجازات المتعلمين بزعامة أنا بونبوار (*Anna Bonboir 1972*) و فيما يلي عرضا مختصرا لبعض المشاكل المترتبة عن الامتحانات و نظام التنقيط في صيغتها التقليدية :

1- إن المصححين يعبرون عن قيمة إنتاج طلابهم بطرق و أشكال مختلفة ، فمنهم من يستخدم الأرقام و منهم من يستخدم الحروف و منهم من يستخدم التقديرات الكيفية ، إلا أن الشائع هو الاعتماد على لغة الأرقام.

هذه الأرقام التي يضعها المصحح عبارة عن مجموعة من النقاط تعبر عن قيمة قدرة بواسطة علامة في سلم عددي يتكون غالبا من 21 درجة من (0 إلى 20) بحيث يحتوي على وحدات

متساوية (الوحدة هي النقطة) و تتحكم فيه علاقات ثابتة تتحكم بدورها في الانتقال من درجة إلى أخرى كالانتقال من الدرجة 5 إلى الدرجة 6 بإضافة وحدة واحدة و هكذا دواليك.

إن وجود هذا السلم العددي و هذه العلاقات الثابتة و الوحدات المتساوي نظريا يوهم أن القياس التربوي قياسا موضوعيا كما هو الشأن في المسافات و المساحات و الأجسام ، إلا أن هذه الاعتبارات النظرية دفعت *P.Pelpe* إلى التساؤل عن طبيعة هذه العلاقات؛ فهل يتعلق الأمر بسلم علاقات متساوية حيث أن 10 تساوي مرتين 5 و هذا يعني منطقيا أن ورقة الامتحان التي حصلت على العلامة 10 تساوي مرتين الورقة التي حصلت على العلامة 5 إذ أن المنطلق لوضع النقطتين واحد حيث أن الوحدة ثابتة أي النقطة. و مركز السلم واحد أي الصفر. أم هل المقصود سلم بفواصل متساوية حيث يمكن القول أن الفاصل بين 6 و 9 هو نفسه الفاصل بين 13 و 16 أ ي نفس الفرق الموجود بينهما.

إذا لم يكن الأمر كذلك أي انعدام هذه الخصائص (العلاقات الثابتة و المتساوية) فإن الأمر يقود إلى الاعتراف الضمني بعدم استخدام المصححين لأداة قياس موضوعية و لكن سلم فقط لتوزيع النقط..

2- إن المصححين لا يستخدمون غالبا السلم ككل في القياس التربوي حيث يميلون إلى استخدام وسط السلم و النفر من الطرفين ، فغالبا ما تنعدم الدرجات المتطرفة من الأسفل و الأعلى (0,1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) فيخلق المصحح لنفسه سلما جديدا قد تكون بدايته 4 و نهايته 16 عكس ما يستخدم في أدوات القياس الأخرى كالمتر مثلا في قياس الطول بحيث تستخدم الأداة كاملة ، مما يفتح المجال لتقييمات مختلفة و سلالم متعددة.

3- إن المصححين لا يقيمون نفس الإنجاز بطريقة ثابتة حيث أن نفس المصحح قد يعطي لورقة ما نقطة معينة و قد يعطيها نقط مغايرة إذا ما أعاد التصحيح بعد مدة حيث أشار دو لاندشير *Delandscheere* أن 14 أستاذًا للتاريخ نقطوا للمرة الثانية امتحانا بعد مرور ما بين 12 إلى 19 شهرا على التنقيط الأول فكانت النتيجة أن 92 حالة من أصل 210 كانت نقطها مختلفة عن النقط الأولى.

كما أن نفس الورقة إذا ما صححت من طرف عدد من المصححين ستحصل على نقاط مختلفة حسب عدد المصححين .

و يكون بذلك نفس التلميذ في اختبار واحد ناجحا من طرف بعض المصححين و راسبا من طرف البعض الآخر.

هذه المشكلات السالفة الذكر أكدتها مجموعة من الأبحاث و التجارب منها :

1- تجربة هنري بيرون *H.pieron*(1)

أخذ بيرون امتحانا في مادة اللغة الفرنسية و قدمه لـ 76 مصححا من نفس الاختصاص (اللغة الفرنسية كلغة أم) لهم نفس المؤهلات يستخدمون نظريا نفس سلم التنقيط من (20.0) أي أن الورقة صححت من طرف 76 مصححا دون أن يعلم أي مصحح بما قام به الآخر و أفضت التجربة إلى النتائج التالية

الجدول رقم (1)

توزيع النقط المقدمة من طرف المصححين

النقطة على 20	عدد المصححين الذين قدموها
0-1	1

6	2-3
20	4-5
34	6-7
10	8-9
3	10-11
2	12-13
76	المجموع

يتضح من الجدول أن الدرجات المتطرفة الدنيا (0-3) أعطيت من طرف 7 مصححين فقط بينما انعدمت الدرجات المتطرفة العليا ، حيث لم تعط الدرجة 14 أو ما فوقها و تمركز المصححون حول الدرجات 4-7.

2- تجربة بوننيول J.J Bonniol سنة 1972

أخذ بوننيول 26 ورقة اختبار في مادة اللغة الإنجليزية و أعطاهما لـ 18 مصححا لهم نفس المؤهلات و يستخدمون أيا نفس سلم التنقيط من (0.20) و أفضت التجربة إلى النتائج التالية :
جدول رقم (2) :النقط المتطرفة التي أعطيت لـ 26 ورقة و الفوارق بينهما

رقم الورقة	النقاط المتطرفة	الفوارق	رقم الورقة	النقاط المتطرفة	الفوارق	رقم الورقة	النقاط المتطرفة	الفوارق
1	8-145	6.5	10	2-15	13	19	2-13	11
2	8-16	8	11	10-15	5	20	7-15.5	8.5
3	8-16	8	12	8-14	6	21	6-12.5	6.5
4	5-12	8	13	6-15	9	22	5-13.5	8.5
5	7-12.5	7	14	6-17	11	23	10-13	3
6	7-16	8.5	15	3-13	10	24	9-16	7
7	0.5-10	9.5	16	9-16.5	7.5	25	4-15	11
8	5-14	9	17	4.5-15	10.5	26	4-14.5	10.5
9	7-15	8	18	25-15	12.5			

يتضح من هذا الجدول أن الفارق الأدنى لإحدى الأوراق المصححة من طرف 18 مصححا هو 3 نقط "الورقة رقم 23" و أعلى فارق هو 13 "الورقة رقم 10" ، كما يلاحظ أن ورقتين فقط من بين الـ 26 ورقة حصلتا على المعدل كيفما كان المصحح "الورقة 11 و الورقة 23" أما الأوراق الأخرى فإنها تقع فوق المعدل أو تحت المعدل حسب المصحح.

3- تجربة لوجي Laugier و ونبرك Weinberg

قاما بدراسة أوراق البكالوريا في ست مواد مختلفة كل مادة صححت من طرف ست مصححين واعتبرت العلامة 20/10 هي الحد الأدنى للنجاح و توصلا إلى النتائج التالية :
جدول رقم (3) :النسب المئوية لقرارات الرسوب و النجاح في ست مواد من طرف ستة مصححين.

المادة	القرار	راسب من طرف المصححين الستة	ناجح من طرف المصححين الستة	راسب من طرف البعض و ناجح من طرف البعض الآخر
اللغة اللاتينية	40%	10%	50%	
اللغة الفرنسية	21%	09%	70%	
اللغة الإنجليزية	37%	16%	47%	
الرياضيات	44%	20%	36%	
الفلسفة	09%	09%	81%	

الفيزياء	37%	13%	50%
----------	-----	-----	-----

يتضح من الجدول أن نسبة النجاح من طرف البعض و الرسوب من طرف البعض الآخر تختلف من مادة إلى أخرى حيث تصل في الرياضيات إلى 36% بينما تصل في الفلسفة إلى 81%.

كما قام الباحثان نفسيهما بتجربة أخرى في مادة الرياضيات حيث قدما ثلاثة واجبات في الرياضيات تشمل نفس التمرين قام به ثلاثة تلاميذ إلى 150 مصحح ذوي التأهيل المتشابه و كلهم يدرسون نفس المستوى و استعملوا نفس سلم التنقيط و توصلوا إلى النتائج التالية :

جدول رقم (4): معدلات ثلاثة تلاميذ و الدرجات العليا و الدنيا في الرياضيات

التلميذ	المعدل	الدرجات العليا و الدرجات الدنيا
التلميذ 1	05.70	0.5-11.5
التلميذ 2	16	11.5-20
التلميذ 3	08	03.5-11.5

يتضح من الجدول أن فارق النقط في ورقة واحدة هو دائما أكثر من 7 نقاط و أن نفس الورقة قد تحصل على العلامة الكاملة 20/20 و قد تحصل على 11.5.

نفدت هذه النتائج الاعتقاد الشائع بأن المواد العلمية بعيدة عن مثل هذه المزالق. و تبين نتائج التجارب السالفة الذكر انعدام القيمة الموضوعية للتصحيح و بالتالي انعدام القيمة الإخبارية للنقطة حيث أنها غير ثابتة و تختلف من مصحح إلى آخر و بالتالي انعدام القيمة الموضوعية للقرارات المتخذة في ضوءها ، كما تبين أنه ليس هناك قياس بالمعنى الدقيق للكلمة. و قد بين بيرون *Pieron* أن الحصول على النقطة الحقيقية في مادة معينة يتطلب أن تصحح الورقة من طرف مصححين يتفاوت عددهم من مادة إلى مادة أخرى حيث تتطلب المقالة الفلسفية 127 مصحح و اللغة الفرنسية 78 مصححا و الإنجليزية 28 مصححا و الفيزياء 16 مصححا و الرياضيات 13 مصححا و تظهر هذه الأرقام المهمة الصعبة التي تفرضها عملية التنقيط. كما أثبتت بحوث عديدة مسؤولية الامتحانات في إحداث الفشل الدراسي لدى الطلاب مما يفند الاعتقاد الشائع بأنها مجرد أداة قياس لا غير ، فهي تعمل كالية من الآليات الداخلية التي تستخدمها المؤسسة التربوية لتدعيم فئة معينة و إقصاء فئة أخرى و وضح بيرون أن هناك علاقة قوية بين مواقف الأساتذة المسبقة تجاه تلامذتهم و بين النتائج التي يتحصلون عليها.

و أن كثيرا من حالات الفشل الدراسي تعود لما تمارسه وضعية الامتحانات بطقوسها و حالات القلق التي تتسبب فيها من ضغوط نفسية على الطلاب كما تعود إلى ثغرات الطرق و الأساليب المتبعة في التقويم لاتسامها بعدم الدقة و خضوعها لمعايير ذاتية ، إضافة إلى الانفصال بين أسئلة الامتحانات و التعليم حيث لا تعكس الأسئلة التعليم المقدم فعادة ما يتم التركيز في التعليم على تلقين المعلومات و المعارف و عرض الأفكار و الأحكام دون الاهتمام بتنمية المهارات العقلية التي يطالب بها الطالب عند الامتحان.

يمكن أن نختصر أسباب الاختلاف بين المصححين و ما يترتب عنها من مشكلات في الأمور التالية :

- 1- اختلاف المنطلقات ، فكل مصحح له منطلقاته الخاصة ، فيهتم البعض بالشكل و البعض الآخر بالجوهر و يهتم البعض بالمحتوى و الأفكار في حين يهتم البعض الآخر باللغة و الأخطاء و هناك من يأخذ بهم جميعا.

- 2- شكل العناصر الاختبارية و يقصد بها طبيعة الأسئلة في حد ذاتها حيث قد تكون عامة تقبل كل جواب و قد تكون أسئلة غامضة تلعب فيها الصدفة الدور الكبير و قد تكون أسئلة سهلة أو صعبة.
- 3- التعامل الاعتباطي مع سلم التنقيط ، فأغلب المصححين لا يستخدمون أداة القياس (سلم التنقيط بشكلها الكلي) حيث أن هناك ميل لدرجات الوسط و التوزيع الاعتدالي.
- 4- تأثير التصحيح بالمعادلة الذاتية للمصحح (معلومات المصحح عن الموضوع، أفكاره ، و معتقداته ، قيمه حالته النفسية ، علاقته بتلاميذه علاقته بالزملاء ، علاقته بالإدارة ، نوع الامتحان ، وقت التصحيح مكان التصحيح ...)

هذه الملاحظات مدعمة بالجداول السابقة تبين أن المجال الذي يتحرك فيه المصحح مجال واسع و غير مضبوط في الوقت الذي كان من المفروض أن يكون مجالا يحكمه العقل و السلوك الموضوعي ، لذا ، فعندما تنعدم الأسس الموضوعية و المنطلقات الثابتة و الواضحة فإن المجال غالبا ما يكون مفتوحا أمام الأخطاء و المزالق و الصدق.

مما يحتم البحث عن أساليب و طرائق تقلل من هذه الأخطاء و تقترب بالتنقيط من الدقة و الموضوعية و في هذا السياق يقترح المختصون (1) في علم التنقيط ضرورة مراعاة الاعتبارية التالية :

- الضبط الإجرائي للمفاهيم بما يمكن من استخدامها استخداما واعيا متبصرا كما هو الشأن بالنسبة لمفهوم القياس و التقويم و الاختبار و التمييز بينهما رفعا لكل لبس أو تداخل.
 - معالجة المشكلات الناجمة عن استخدام المصححين لطرق و أشكال مختلفة للتعبير عن إنجازات طلابهم بتوحيد كل الطرق و الأشكال و ضبط أساليب واحدة تبتعد عن الذاتية و الاعتبار المرتبطة بالصدفة و العشوائية.
 - معالجة المشكلات الناجمة عن الاستخدام السيئ لسلالم التنقيط و مراجعة الأفكار و المعتقدات القائمة على التوزيع الاعتدالي واستخدام السلم التنقيطي استخداما كاملا.
 - معالجة المشكلات المرتبطة بالمعادلة الذاتية للمصحح و توحيد أساليب التصحيح قدر الإمكان بما يمكن من تفادي الأمور الذاتية.
- أما بالنسبة للامتحانات في حد ذاتها فإنهم يقترحون مراعاة الشروط الضرورية في صياغتها مثل :

- مراعاة ثبات واتساق الدرجات و تجنب الأسئلة الغامضة و العناية ببناء الاختبار و تطبيقه في ظروف مناسبة.
- مراعاة الموضوعية و عدم تأثر النقط بذاتية المصحح أو انطباعاته الشخصية أو غيرها.
- مراعاة الواقعية من حيث ظروف الامتحانات و إمكانياتها و تطبيقها و تصحيحها .
- مما سبق يتضح أن تقويم اختبارات الطلبة يتطلب من حيث المبدأ العام إلمام المصحح بالأساليب و الطرائق الحديث التي يقترحها علم التنقيط، و مراعاة كل الاعتبارات التي تمكن من تجاوز المشكلات الناجمة عن الطرائق و الأساليب التقليدية.
- إلا أن الملاحظات الميدانية تكشف أن تقويم اختبارات الطلبة في الواقع في مؤسساتنا التربوية بمختلف أطوارها لا يزال حبيس التصورات القديمة ، الأمر الذي يتطلب إعادة النظر في الممارسات التقويمية السائدة بما يمكننا من مساهمة التطورات الحاصلة في الميدان.

10-1- شروط إعداد الاختبار الجيد:

الاختبار الجيد هو ذلك الذي يصلح لأداء الغرض الذي وضع من أجله، وهذا يتحقق بالاختبار الأتية:

أ- صحة الاختبار وصلاحيته:

أن يقيس الاختبار ما هو مفروض أن يقيس.

ب- ثبات الاختبار:

أن يكون هذا القياس دقيقا بحيث يعطي نفس النتائج بطريقة ثابتة في حالة إجراءه أكثر من مرة على نفس التلميذ؛ بحيث لا يحدث تغير في علامة التلميذ إذا اجري الاختبار مرتين عليه على شرط أن لا يحدث تعلم بين المرتين طبعا.

ج- الموضوعية:

أن يكون الاختبار موضوعيا بمعنى أنه يناسب مستوى التلاميذ المراد تطبيق القياس عليهم؛ بمعنى أن للموضوعية ناحيتان:

ناحية تتصل بفهم التلميذ لكل سؤال وتفسيره المطلوب وناحية تتصل بطريقة التصحيح وتقدير المدرس للإجابة، ولهاتين الناحيتين أثر كبير في تحسين صحة الاختبار وثباته.

د- التمييز:

أن يكون الاختبار صالحا للتمييز بين التلاميذ من ذوي المستوى الجيد والتلاميذ ذوو المستوى الضعيف؛ ينبغي للاختبار الجيد أن يكون صالحا لقياس الفروق الدقيقة بين التلاميذ وأن ينتقي من بينهم المتفوقين والضعاف وهذه قاعدة ضرورية أيضا، وتتدخل في ترتيب التلاميذ حسب علاماتهم وبالتالي تؤثر في ثبات الاختبار.

هـ- الشمول:

أن يكون الاختبار شاملا بحيث يغطي معظم نقاط المنهاج المراد الاختبار فيه وبحيث تكون أسئلته عينة ممثلة للمنهاج كله.

و- سهل التطبيق والتصحيح:

أن يكون من السهل استعماله وتطبيقه من حيث الإجراء، التصحيح ومعالجة النتائج؛ بمعنى أن لا يضيع الاختبار وقتا طويلا على التلاميذ المفحوصين وأن يكون تصحيحه سريعا وميسورا، وأن يكون مشوقا بحيث يقبل التلاميذ على الإجابة عليه باهتمام.

ز- التقنين:

يعني وضع شروط موحدة لتطبيق الاختبار وتصحيحه ومن ذلك تطابقها مع المنهاج المقرر وطبيعة الاختبارات.

2-10- مقاييس بناء الأسئلة:

يمكن تصنيف المقاييس إلى أربعة أنواع هي:

أ- المقياس الاسمي **nominal scale** :

وهو أبسط أنواع المقاييس وفيه يتم تصنيف الأشياء إلى فئات مثل: راسب، ناجح أو ذكور، إناث أو نوع الشعبة: ج م آداب، ج م علوم، أو أف، ألغ أو عتج، تق، تر، ريا.

وفي هذا المقياس لا يمكن توظيف العمليات الحسابية ولكن قد تفيدنا الأرقام في العد أو التعرف على العدد الكلي للأشياء في تلك الفئة، فإذا كان في قسم أكبر رقم يحمله تلميذ معين هو 40 فهذا يعني أن عدد تلاميذ هذا القسم يساوي 40 تلميذا.

كما أنه يستخدم في تصنيف الأشياء في فئات كالجنس مثلا ذكر أو أنثى ويصبح من الضروري أن نعرف التلميذ إلى أي فئة ينتمي؟

ب- مقياس الرتب **ordinal scale** :

هو مقياس يرتب الأشخاص أو الأشياء ترتيباً تنازلياً أو تصاعدياً حسب كمية الخاصية الموجودة في الشيء ، فإذا حصل 05 تلاميذ على العلامات التالية:
08-05-15-19-12 يكون ترتيبهم تنازلياً كمايلي:
05-12-15-19-08

في هذا المقياس نقول أن التلميذ الأول يمتلك من الصفة المقاسة أكثر من بقية التلاميذ. كما يمكن القيام بالعديد من العمليات الحسابية الإحصائية مثل المتوسط الحسابي.

ج- المقياس الفئوي interval scale :

وهو مقياس يستخدم الفئات في حساباته؛ فإذا أجرينا اختباراً لمجموعة تلاميذ قسم معين فإنه يمكن وضع نقاطهم في فئات مدى الفئة الواحدة 5 نقاط كالتالي:

5- ، 10-5 ، 10-10 ، 15-10 ، 15-20

ما يميز هذا المقياس هو تقارب نتائج التلاميذ داخل المجالات. كما يمكن استخدام عمليات الجمع، القسمة والضرب

وبالتالي يمكن إيجاد المتوسط الحسابي للنقاط الموجودة في الفئات.

د- المقياس النسبي ratio scale :

وهو المقياس الذي يعتمد على النسب المئوية في حساباته ويمكن الاستفادة من هذا المقياس في تقديم البيانات في جداول تكرارية والاستفادة من الجداول في تمثيل النقاط بالرسوم البيانية مثل الأعمدة المنحنيات والتي تسهل عملية تفسير النتائج.

3-10- بناء سلم التنقيط :

يتم بناء ووضع شبكة أو سلم التنقيط كالتالي:

أ – المؤشرات – المبيّنات:-

- مفهوم المؤشر:

يساعد على أجراء المعيار الذي قد يكون غامضاً في بعض الأحيان ويمنح المصحح معالم واضحة ودقيقة

* أمثلة للمؤشرات:

- معيار التقديم السليم للورقة:

* احترام جوانب الكتابة (الهامش) * عناوين بارزة * غياب التشطيب * السلامة اللغوية للمنتوج
* حسن استعمال الفراغ بين الفقرات * الاتساق السليم للكلمات داخل الجملة * وضعية الفعل في الجملة

- صياغة المؤشرات:

* الدقة والاستقلالية لتجنب احتساب نفس الخطأ مرتين * البساطة والقابلية للملاحظة من طرف المصحح*الوضوح والتركيز.

ب – سلم التنقيط:

* الأهداف:

- ضمان موضوعية التصحيح

- مساعدة المصححين المبتدئين في مجال التقويم

- سلامة السلم

* أهمية وضرة سلم التنقيط:

• اللجوء إلى أسئلة أو تعليمات من اجل صياغة مؤشرات دقيقة لتصحيح دقيق.

- هل اللجوء إلى وضع سلم للتصحيح أمر ضروري في كل الحالات؟
الحالة الأولى: يتعلق التصحيح بجواب في شكل منتج مفتوح مثل مقال، في هذه الحالة يعتبر وضع السلم مهما وذلك لتقدير قيمة المنتج
الحالة الثانية: التصحيح يتعلق بمنتج تكون الإجابة عن أسئلة ترتبط بمعيار واحد.
في هذه الحالة يتم الخلط بين الأسئلة وبين وضعية التقويم ذاتها.
كشف العلامات (الثانوي)

المجموع	معيار الحد الأدنى			معيار الإتقان
	المعيار 1 الوجهة 6/	المعيار 2 الاستعمال السليم لأدوات المادة 6/	المعيار 3 الانسجام 6/	المعيار 4 تقديم الورقة 2/
الورقة 1				
الورقة 2				
الورقة 3				
الورقة 4				
الورقة 5				
الورقة 6				
الورقة 7				
الورقة 8				
الورقة 9				
الورقة 10				

- أمثلة لمعايير قاعدية:

- الوجهة أو ملاءمة الانتاج مع الوضعية _ مثال من الرياضيات: ينتج التلميذ العمل المطلوب منه باختيار الأدوات الرياضية الملائمة، مثال من اللغة إنتاج التلميذ يلاءم الوضعية المعروضة عليه

- سلامة استعمال أدوات المادة مثال من الرياضيات: يستعمل التلميذ الأدوات الرياضية استعمالا سليما وان كانت هذه الأدوات غير ملائمة للوضعية المعروضة عليه، مثال من اللغة : يستعمل التلميذ أدوات اللغة استعمالا سليما وان كان إنتاجه غير ملائم للوضعية المعروضة عليه.
- الانسجام يستعمل التلميذ خطة منطقية ، ليس ثمة تناقض في إنتاجه ، النتائج التي يعرضها معقولة ، هناك تسلسل في أقواله أو كتاباته.....

كما يمكن استعمال معايير أخرى مثل حجم الإنتاج ، اكتمال الأجوبة....

ملاحظة: بالإضافة إلى معايير الحد الأدنى يمكن اعتماد معيارين من معايير الإتقان مثل أصالة الانتاج وجودة العرض.....

تعتمد المعايير لتقويم الكفاءة وتستعمل المعايير ذاتها لتقويم عائلة الوضعيات المتعلقة بكفاءة ما ، كما يجب ان تعكس هذه المعايير ما تستهدفه الكفاءة ، وهو ما يسمح بالإقرار بدرجة اكتساب هذه الكفاءة من قبل التلميذ.

4-10- سلايم التقدير:

تمثل إحدى أدوات التقويم التي تشتمل على أوصاف لسلوكيات أو صفات أو سمات محددة، ويطلب ممن يقوم بعملية التقدير أن يصدر حكماً من بين أحكام قد تكون ثلاثة أو خمسة أحكاماً، بحيث يشير الحكم إلى مدى، ودرجة توفر الصفة أو السمة أو السلوك لدى الفرد. إن الغرض من سلالم التقدير هو تحديد المدى الذي بلغه التلاميذ بالنسبة للأهداف المحددة، كما يمكن استخدامها كأداة تعليمية تساعد التلميذ على تقدي نفسه بنفسه، كما يمكن أن تذكره بجميع جوانب الأداء الجيد وتعريفه إلى التفكير في الطريقة التي يستطيع بها تحسين كل جانب من جوانب أدائه، كما أن سلالم أو مقاييس التقدير تستخدم بكثرة لتقدير خصائص شخصية التلميذ رغم أن التطرق إلى هذا الجانب يتطلب القيام ببحث يتعلق بالشخصية مما يستدعي الرجوع إلى المراجع العديدة والمختلفة والتي تكون متعبة للأستاذ.

*- سلالم التقدير في تقويم الكفاءات :

اقترح في تقويم الكفاءات سلالم تقدير نوعية بعضها خماسي الدرجات والبعض الآخر ثلاثي السلم ذو الدرجات الخمسة:

- 1- كفاءة غير مكتسبة (La compétence reste à acquérir): في حالة ما إذا برهن المتعلم عن عجزه في تنفيذ المهمة الممنوعة به وعلى المعلم في هذه الحالة أن يقوم بنشاط تعليمي خاص معه.
 - 2- الكفاءة في طور الاكتساب (La compétence est en train d'être acquise): وهذا إذا كان تدرج التلميذ ملموساً، غير أنه بحاجة إلى نشاط تعليمي خاص بحكم أن تعلمه جزئي (تبعية قوية لسياق التعلم).
 - 3 - كفاءة بحاجة إلى مران (La compétence est à entraîner): عندما يعبر عنها التلميذ في الوضعيات الخاصة المألوفة لديه.
 - 4- كفاءة بحاجة إلى دعم (La compétence est à renforcer): عندما يعبر عنها في وضعيات مضبوطة ولكن في استقلالية متنامية.
 - 5- كفاءة مؤكدة (La compétence est confirmée): عندما يعبر عنها في مشاريع عمل تسمح بالتحويل وإعادة توظيف شبكات الكفاءات.
- إذا كان السلم السابق يتضمن خمس تقديرات للحكم على كفاءة التلميذ فإن هناك من يقترح سلماً بثلاثة تقديرات فقط هي:

السلم ذو الدرجات الثلاثة:

- 1- كفاءة مكتسبة إلى أبعد من عتبة النجاح (compétence acquise au delà du seuil de réussite): هذا يعني أن الكفاءة عبر عنها في مشاريع عمل سمحت بتحويل شبكات الكفاءات وإعادة توظيفها.
- 2- كفاءة في مرحلة التنمية (compétence en phase de développement): بمعنى أن المتعلم لم يبلغ بعد عتبة النجاح المأمولة إلا أن اكتساب الكفاءة بدأت تلوح في الأفق.

3- كفاءة غير ملاحظة (Compétence non observée):

لا يمكن ملاحظة المؤشرات المرتبطة بالكفاءة أي لا شيء يدل على أن المتعلم استفاد من تعلمه.

5-10- خطوات تصحيح الاختبار:

• من العوامل الهامة التي لها تأثير في الاختبارات طرق التصحيح أي القانون المستخدم في التصحيح ووزن كل بند من بنود الاختبار ونوع مفاتيح التصحيح المستخدمة، عندما يطبق أي اختبار؛ ويتم تصحيحه بإعطاء الفرد درجة علي أدائه في هذه الاختبار. وفقا لهذه الدرجة يصدر قرار مثلا النجاح أو الرسوب.

• تتأثر عملية التصحيح بنوعية الاختبار فهناك اختبارات يسهل جعلها أكثر موضوعية عندما توضع مفاتيح للتصحيح. و هناك اختبارات يصعب وضع مفاتيح تصحيح لها مثل اختبارات المقالة.

• الاختبارات التي تتطلب استجابات حرة غير مقيدة:
من الاختبارات التي تتصف بالصعوبة في التصحيح (الإنشاء اللغوي، الاختبارات الإسقاطية، اختبارات المهارة والتفكير الأبتكاري) وعلى الرغم من وضع بروتوكولات لتصحيحها إلا أنها عرضة للتأثر بالذاتية وتثار مسألة ميول المصححين فالبعض يميل إلي إعطاء درجات مرتفعة والبعض الآخر يميل لخفض الدرجات.

• الإجابة النموذجية (نموذج التصحيح):
- ينبغي على واضع الأسئلة كتابة نموذج الاجابة والإجابات المتوقعة والمقبولة، وتوزيع العلامات المستحقة عليها وبيان الإجابات غير المقبولة. وقد يكون التصحيح يدويا أو آليا.

- فوائد الإجابة النموذجية (نموذج التصحيح): تعتبر محكات لمدى وضوح الأسئلة ووجود إجابات محددة لها.
- تضمن وجود حلول يمكن التوصل إليها بالنسبة لحل المشكلات والمسائل الحسابية وان كانت هناك طرق أخرى للحل يبين النموذج كيفية توزيع العلامات عليها.
- تؤكد على أن الأهداف المنوي قياسها قد اختبرت.

• عند إعداد الإجابة النموذجية يراعى ما يأتي :
- تحضير نموذج الإجابة عند كتابة السؤال.
- واضع الأسئلة هو أفضل من يقوم بوضع نموذج الإجابة.
- توزيع علامة السؤال بشكل يتوافق ومتطلباته .
• عند التصحيح يراعى ما يأتي:
- مناقشة نموذج الإجابة قبل البدء بعملية التصحيح .
- التزام المصححين جميعهم بنموذج الإجابة .
- تعميم كل قرار أو إجراء يتم اتخاذه على المصححين جميعهم عند حدوث تعديل على الإجابة أو وجود إجابة بديلة أخرى.

10-6- كيفية تصحيح الاختبارات:

من السهل تصحيح الاختبارات الموضوعية حيث يوجد مفتاح للتصحيح، وتظهر المشكلة في حال الأسئلة المقالية، أو الأسئلة التي تحتاج إلى استجابات حرة حيث يظهر فيها أثر الذاتية وعدد من العوامل التي تقلل من قيمتها، كظهور ورقة طالب ضعيف بعد ورقة طالب ممتاز مما يشعر المصحح بفرق كبير، وقد يتأثر المصحح بنوع خط الطالب، أو كثرة الأخطاء الإملائية أو النحوية... الخ. ولذا يفضل وضع نموذج للإجابة عن كل سؤال محدداً عليه درجة كل فرع من

فروع السؤال، ويطبق على عينة عشوائية لمعرفة إذا كانت هناك حاجة لتعديل النموذج وهناك ثلاث طرق مقترحة للتصحيح هي:

أولاً : التصحيح وفق الطريقة التحليلية:

- 1- تغطية أسماء الطلاب على أوراق الإجابة لضمان عدم تأثر المصحح بفكرته عن الطالب.
- 2- أن يصحح السؤال نفسه في جميع الأوراق لمساعدة المصحح على مقارنة الإجابات وأسس التصحيح.

- 3- يفضل تصحيح الأوراق في جلسة واحدة لضمان تشابه ظروف التصحيح .
- 4- لا يحاسب الطالب على أمور لم يوضع الاختبار لقياسها.

ثانياً : التصحيح وفق الطريقة الكلية:

حين يتعذر تحليل الإجابة إلى نقاط، أو حين يضيع معناها بالتحليل يلجأ المصحح للطريقة الكلية، وفيها يقرأ المصحح الأوراق كلها، ثم يصنفها إلى ثلاث فئات ، فئة الإجابات الممتازة وتضم ربع الأوراق، وفئة الإجابات المتوسطة وتضم نصف الأوراق، و فئة الإجابات الضعيفة وتضم ربع الأوراق، ثم ترتب الأوراق في كل فئة وفق الأفضلية ، ثم يقوم بالتصحيح. هذا إذا كانت الإجابات متباينة، أما إذا كانت الإجابات متجانسة فيترك أمر التقسيم للمصحح

ثالثاً : التصحيح بمزج الطريقة الكلية والطريقة التحليلية:

وهنا تصنف الأوراق وفق الطريقة الكلية وتصحح وفق الطريقة التحليلية.ومن طرق تصحيح الأسئلة الموضوعية خاصة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد استخدام جعل مفتاح الإجابة من الورق المقوى الذي توجد به ثقب للإجابات الصحيحة بحيث يوضع المفتاح على الورقة وتعرف الإجابات الصحيحة من خلاله، ويمكن استخدام الآت في التصحيح خاصة عند تطبيق الاختبار على أعداد كبيرة في القوات المسلحة او المصانع أو مراكز البحوث والجامعات...الخ وفيه يطلب من الطالب أن يسود بالقلم الرصاص الفراغ المناسب ثم توضع الورقة في آلة حساسة تشعر بمكان العلامات المظلمة -المسودة- وتقوم بجمع الدرجات، ومن صعوبات هذا النوع ضرورة دقة وكثافة التسويد- التظليل.

مثال:

- تصحيح الاختبارات التي تتطلب الاختيار من متعدد: ويتم هذا التصحيح بوجود مفاتيح للتصحيح تساعد علي سرعة التعرف علي الإجابات الصحيحة. وتستخدم في ذلك نسخ كربونية أو باستخدام الحاسوب. و الطرق الآلية التي يستخدم فيها ماكينات تصحيح (النسخ الكربونية باستخدام أقلام رصاص معينة)لها بعض العيوب مثل تجاهل التظليل غير الكامل و المحو غير النظيف للأخطاء).
- تصحيح أثر التخمين guessing: يشير إلي أنماط من السلوك التي يمارسها المفحوص عند الإجابة علي الأسئلة التي لا يعرف إجاباتها. (عند تصحيح الإجابات يواجه أثر التخمين بـ:
 - حذف بديل أو أكثر من الإجابات الصحيحة.
 - من وجود بديل جذاب (كأنه صحيح) ولكنه اختيار خاطئ.
 - التوزيع العشوائي للاختيارات الصحيحة و الخاطئة.
 - استخدام معادلة تصحيح أثر التخمين وهي:

$$د = ص - (-----)$$

$$ن - 1$$

ص = عدد الإجابات الصحيحة، خ = عدد الإجابات الخاطئة، ن = عدد البدائل الاختيارية،
د = الدرجة المصححة من أثر التخمين.

7-10- تحليل نتائج التلاميذ:

بعد تصحيح اجابات التلاميذ يأتي تحليل النتائج وتفسيرها ويتضمن تحليل النتائج عدة خطوات إجرائية تتضمن عمليات إحصائية وصفية وأخرى تحليلية تصف أداء التلميذ في القسم الواحد ويمكن ان تساعد المدرس في تحديد أداء كل تلميذ في ذلك القسم ، وتوجد طرق متنوعة لتفسير علامات التلاميذ كالترتيب التصاعدي وإيجاد رتبة التلميذ في الرتبة المئينية ثم إيجاد الوسط الحسابي ثم إيجاد الدرجة المعيارية للتلميذ... الخ، ومن هذه الخطوات:

1. تبويب علامات التلاميذ:

وهذا يعني تفريغ علامات التلاميذ في جدول يتضمن فئة العلامات وتكرار تلك العلامات.

2. الرسم البياني:

حيث يمكن تمثيل النتائج إلي بوبت في جدول تكراري بأشكال ورسوم بيانية متنوعة مثل: الأعمدة البيانية، الدوائر النسبية، المنحنيات البيانية والمدرجات التكرارية... إلخ

3. مقاييس النزعة المركزية:

تسمى بمقاييس النزعة المركزية لأن معظم علامات التلاميذ تنزع الى التمرکز حولها، ومن هذه المقاييس: المتوسط الحسابي يساوي مجموع القيم ثم نقسمه على عدد تلك القيم المنوال هو القيمة التي تقابل أكبر تكرار في المجموعة إن كل هذه القيم تمثل مؤشرات تدل على متوسط تحقق أهداف المادة الدراسية عند التلاميذ.

4. مقاييس التشتت:

يعني التشتت إيجاد تباعد العلامات عن بعضها، وكلما كبر التشتت كلما دل ذلك على عدم تجانس المجموعات والمجموعات المتجانسة يكون تشتتها قليلا، ومن أهم مقاييس التشتت نجد الانحراف المعياري والمدى وغيرهما.

5. مقاييس العلاقة:

إن مقاييس العلاقة قد تضيف بعض المعنى لتوزيع علامات أو ارتباط مجموعة علامات بمجموعة علامات أخرى.

مثل معامل الارتباط بيرسون:

يستعمل هذا المعامل عندما يفترض الباحث أنه أي تغير في المتغير الأول يتبعه تغير في المتغير الثاني وطريقة حسابه هي كمايلي:

حيث: r هو معامل الارتباط، n هي العينة

x هو استجابات أفراد العينة في التطبيق الأول

y هو استجابات أفراد العينة في التطبيق الثاني

8-10- الهدف من تصحيح الاختبار:

لتصحيح الاختبار وتحليل النتائج أهداف كثيرة تعود بالنفع على كل أعضاء العملية التعليمية ومنها نذكر مايلي:

1- التعرف على المواد التعليمية التي تشكل صعوبات للتلاميذ.

- 2- تمكن من البحث عن أسباب الإخفاق في بعض المواد من خلال تزويدهم بتغذية راجعة للنتائج العامة.
- 3- تمكن من معالجة بعض الوضعيات البيداغوجية بالمؤسسة من خلال مشروع المؤسسة.
- 4- اقتراح أنشطة إضافية لتقوية وترسيخ بعض المهارات التدريسية.
- 5- استثمار النتائج مع الأساتذة حسب المواد والأقسام والمؤسسة.
- 6- تقييم مردود التلاميذ والأساتذة.
- 7- تمكن من كشف الفوارق بين نتائج التقويم المستمر ونتائج الامتحانات الرسمية.
- 8- البحث عن أسباب الإخفاق الذي قد يعود إلى طرق التدريس أو التقويم.
- 9- متابعة المؤسسات ذات المردود الضعيف و متابعة المواد التي سجل فيها الإخفاق.
- 10- معرفة نتائج تلاميذ المؤسسة في جميع المواد والشعب.
- 11- تمكين الأساتذة من معرفة مدى فعالية طرق تدريسهم من خلال التغذية الراجعة للنتائج.
- 12- تمكين الأساتذة من تطوير طرق تدريسهم من خلال تحديد مواطن الضعف والقوة.
- 13- تمكين الأساتذة من مقارنة نتائجهم (تلاميذ ومؤسسة) بنتائج مؤسسات الولاية والوطن.

قائمة المراجع

- (1) أحمد محمد الطيب، التقويم والقياس والنفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث الإسكندرية- مصر، ط1، 1999.
- (2) بغداد لخضر، السؤال في البيداغوجيا، إعداد السؤال في تقييم الأهداف المؤسسة، بن عكنون الجزائر، 1999.
- (3) وليد أحمد جابر، طرق التدريس العامة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2003.

- (4) زيد الهويدي، أساسيات القياس والتقويم التربوي، دار الكتاب لجامعي العين- الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2004.
- (5) زكريا محمد الظاهر وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2002.
- (6) محي الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس: أسس علم النفس التربوي، دار الفكر للطباعة عمان- الأردن، 2003.
- (7) محمد الهادي وآخرون، قراءات في التربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، 1973.
- (8) محمد الصالح البنداق، التقويم الهادف، منشورات دار الآفاق الجديدة، بيروت لبنان، 1980.
- (9) محمد بوعلاق، الموجه في الإحصاء، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009.
- (10) محمد محمود الحيلة: تقييم التعليم، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، 2003.
- (11) محمد مقداد، لحسن بوعبدالله وآخرون: قراءة في التقويم التربوي، جمعية الإصلاح الاجتماعي والتربوي باتنة- الجزائر، ط 1: 1993.
- (12) مروان أبو حويج وآخرون، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار الثقافة، للنشر والتوزيع عمان- الأردن، ط1، دون سنة.
- (13) مصطفى القمش وآخرون، القياس والتقويم في التربية الخاصة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1،
- (14) نعيم عطية، التقويم التربوي الهادف، دار الكتاب اللبناني، بيروت- لبنان، دون سنة .
- (15) سامي محمد ملحم، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط2، 2002.
- (16) سماح رافع محمد، تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي، دار المعارف، القاهرة- مصر، 1976.
- (17) عبد الله سعدي، تدريس الرياضيات بالأهداف، الدليل للأستاذ، دار تلاتنقيت، بجاية – الجزائر، دون سنة.
- (18) صلاح الدين محمود علام، القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسيته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، 1999.

عبد اللطيف تلوان - المغرب
التقويم التربوي: مفهومه أهميته أهدافه وظيفته

لقد أدى التقدم العلمي، وزيادة عدد الجامعات والمدارس بالإضافة إلى الزيادة الملحوظة في أعداد الطلبة المقبلين على هذه المؤسسات في بداية القرن العشرين إلى تطورات جذرية في علم القياس، ومن ثم ظهور علم التقييم التربوي بشكل مميز فيما بعد. إذا، فما مفهوم التقييم والقياس؟ وما الفرق بينهما؟ وما هي أهداف التقويم وأهميته ووظائفه؟ كل هذه الأسئلة سيحاول هذا البحث المتواضع الإجابة عنها والتطرق إلى جوانب من حل إشكالاتها.

المبحث الثاني:

أهمية التقويم وأهدافه وظيفته

1- أهمية التقويم وأهدافه:

ليس ثمة فرق واضح بين أهمية التقويم وأهدافه، ولذلك فيمكن تلخيص أغراض التقييم عادة في النقاط التالية:

1. التوجيه والإرشاد.

2. نقل أو رفع التلميذ من مرحلة دراسية إلى أخرى.

3. معرفة مستوى التلاميذ ومقدار معرفتهم للمادة قبل التدريس، حيث يفيد ذلك في عملية تصميم وبناء الأهداف التعليمية والنشاطات التربوية بوجه عام.

4. معرفة مدى تأثير المواد والطرق التدريسية المستعملة في عملية التعليم، حيث إن مهمة التقييم هنا تتمثل في تجهيز المعلم بتغذية راجعة بخصوص ملاءمة هذه المواد والطرق لمستوى التلاميذ، وقدراتهم ورغباتهم الفردية، ثم تعديل ما يلزم على أساسها.

5. إعطاء صورة واضحة عما تحقّقه المدرسة من واجبات وأعباء، ونقل هذه الصورة بثقة نفسية كاملة من قبل المعلم إلى جمهوره الناس المهنيين والمسؤولين الرسميين. إن تعريف المجتمع برسالة المدرسة التربوية وما تقوم به من مسؤوليات جسام لإعداد وتربية الأجيال الناشئة، لتساعد على نقص الانتقادات والقصور الموجهة من قبل بعض أفراد المجتمع للمدرسة ودورها التربوي والاجتماعي.

2-وظيفة التقييم أو التقويم:

عندما [4] نطرح التقييم كمبدأ اعتمده المدرس لبناء الدرس، فإن هذا المبدأ يتعلق بوظيفتين رئيسيتين:

الأولى: هي أن يسمح بالحصول على مؤشرات وبيانات ومعلومات عن صيرورة ونتائج التعلم، وعن قيمة التعليم (طرقه، وسائله، محتوياته...).

الثانية: هي أن الحصول على هذه المعطيات يتيح إمكانية إجراء عمليات لدعم التعلم وتصحيحه وإجراءات لتعديل التعلم وتحسينه.

وهناك من حدد وظائف التقويم في عشر (10) وظائف هي: الضبط، الإنتاج، التشخيص، الفحص، التواصل، الوقائية، الدعم، الحكم، التوقع، التصحيح، العلاج.

يبدو مما سبق أن التقويم يحظى بأهمية في أي منظومة تربوية؛ نظرا لأهدافه ووظائفه المتعددة، ولا شك أن الحديث عن أنواع التقويم وبيان الفروق بين الاختبار والملاحظة سيثمر نفعا ويتم صالحا.

=====

[1] تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته، للدكتور محمد زياد حمدان (دار العلم للملايين)، ص: 22-23.

[2] تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته، للدكتور محمد زياد حمدان (دار العلم للملايين)، ص: 22-23.

[3] نفسه، ص: 23-24.

[4] مجلة سلسلة علوم التربية، العدد الخامس، ص: 43-44.

