مجلة آفاق علمية ISSN: 1112-9336
المجلد: 14 العدد: 02 السنة 2022 ص 323 - 344

تاريخ الإرسال: 2020/08/30 تاريخ القبول: 2021/09/14
تاريخ النشر: 2022/04/24

وسائل تقويم الأداء التدريسي
Teaching Performance Assessment Methods
Title in English

د.خولة الشايب [1] ؛ أ.د محمد الساسي الشايب [2] ؛ د.خليدة مهرية [3]
جامعة غرداية chaib2015khaoula@gmail.com
جامعة قاصدي مرباح ورقلة cmsbena@yahoo.fr
المركز الجامعي تمنراست mehria_kh@yahoo.fr

الملخص:

لقد توالت الإصلاحات التربوية لمواجهة التحديات التي يفرضها القرن الحادي والعشرون، فقد تغير مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً سلبياً في العملية التعليمية، إلى المفهوم الحديث الذي يتخذ فيه المتعلم موقفاً إيجابياً في العملية التعليمية، وهذا ما استدعى إعادة النظر في مفهوم التقويم، فقد انتقل اهتمام عملية التقويم من قياس المعارف والمستويات الدنيا من التفكير إلى قياس الأداء التدريسي والمنهاج والمواد التعليمية والنشاطات الطلابية والخدمات الطلابية، وربط التقويم بالواقع وبمدى قدرة التلميذ واستعداده على أداء مهام فعلية في الحياة، وقد حاولت هذه الدراسة تسليط الضوء على طرق التقويم التربوي وبالخصوص طرق تقويم الأداء وأهميتها في تقويم كفايات المتعلمين باعتبار المدرسة الجزائرية تعتمد على بيداغوجيا الكفايات.

الكلمات المفتاحية: الكفاءة التدريسية، الأداء التدريسي، تقويم الأداء، وسائل التقويم.

Abstract :

Educational reforms have continued to confront the challenges posed by the twenty-first century. The concept of

learning has changed from the traditional concept in which the learner takes a negative position in the educational process, to the modern concept in which the learner takes a positive attitude in the educational process, and this necessitated a review of the concept of evaluation The attention of the evaluation process has shifted from measuring knowledge and lower levels of thinking to measuring teaching performance, curriculum, educational materials, student activities and student services, and linking the evaluation to reality and the extent of the student's ability and willingness to perform actual tasks In life, I have tried this study shed light on the methods of educational assessment and in particular the methods of performance evaluation and the importance in competece evaluation as the Algerian school based on pedagogy of competency

Keywords: teaching efficiency, teaching performance, performance calendar, calendar means**.**

المقدمة:

أضحى تقدم الأمم اليوم مرهون بما تمتلكه من معرفة وثقافة متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة، وتحقيق أفضل معادلات في مجال التنمية البشرية والاستثمار الايجابي للثروات الطبيعية، فالأمم العارفة هي الأمم القوية، والتي ترى أن القطاع التربوي والتعليمي يشكل أحد الأعمدة الرئيسية في تطور المجتمع.[1]

وحظيت عملية تطوير التعليم باهتمام كبير في معظم دول العالم الثالث، ونالت الجودة الجانب الأكبر منها، وقد أولت الدولة الجزائرية هي الأخرى اهتماما خاصا بتنمية مواردها البشرية من خلال سلسلة الإصلاحات التربوية، والتي تعتبر قضية من القضايا البارزة التي تسعى الوزارة الوصية إلى إحداث التغيير والتجديد فيها في محاولة منها لمواكبة التطورات والتقدم التكنولوجي الحاصل دوليا خاصة

في الدول المتقدمة، بما يلائم العصرنة والرقي الحضاري والتطور في مختلف المجالات التربوي، بغية تحقيق تعلم نوعي ومتميز من جميع النواحي.

يعد التقويم أحد الجوانب الرئيسية في عملية التدريس، إذ يتم من خلاله الحكم على مدى تحقق نتاجات التعلم لدى المتعلمين ومدى فعالية أساليب وإجراءات التدريس المستخدمة، ويوفر للمعلمين بيانات ومعلومات كمية ونوعية تمكن من إصدار الحكم على مدى نجاح عملية التدريس في تحقيقها للغايات والأهداف المرجوة وبالتالي إصدار القرارات المناسبة التي تهدف إلى تحسين عملية التعليم وجودة الأداء، ولقد أصبح التقويم التربوي جزءا لا يتجزأ من عملية التعليم نفسها، بل أصبح المعامل الأساسي والمحرك للعملية التربوية، حيث تغيرت النظرة التقليدية للتقويم التربوي فلم يعد ينظر له على أساس تقويم تحصيل الطلبة فقط بل أصبح ينظر له من منظور شمولي بحيث يتناول العملية التربوية من جميع جوانبها ومتغيراتها من طلبة ومعلمين ومناهج وكتب مدرسية وغيرهم..[2]

تحدد أساليب التقويم بطبيعة المقاربة التي يعتمدها المنهاج الدراسي، فإذا كانت المقاربة بالأهداف تهدف إلى تنمية الأنماط السلوكية للتلاميذ من خلال قياس مكتسباتهم المعرفية، فإن بيداغوجيا الكفايات تعتمد قياس وملاحظة أداء التلميذ ومهاراته، والسلوك الذي يقوم به، ويركز المفهوم الحديث للتقويم على قياس الأداء الفعلي للمتعلم ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، وذلك باستخدام أدوات مختلفة كملفات الانجاز وقواعد التصحيح والملاحظة والمشروعات التطبيقية.

ولأن التقويم هو عنصر من أهم عناصر العملية التعليمية، إذ لا يمكن لأي عملية تتعلق بالتدريس أن تكون فعالة ملم تخضع للقياس والتقويم، فإن هذا الخير لا يحدث إلا بوجود وسائل وتقنيات خاصة، حيث تستخدم عملية التقويم وسائل متعددة

تساعد على اتخاذ القرار بقصد التطوير والتحسين في جوانب عمل المدرس، وفي ذلك قد تستخدم قوائم التقدير في ضوء معايير للتقييم والتقويم تعبر عن مستوى الإجادة التي ينبغي أن يصل إليها المدرس في أدائه التدريسي.

1- التطور التاريخي لمفهوم التقويم:

إذا كان بعض المربين يحددون ظهور مفهوم التقويم بطريقة رسمية بالعهد الصيني القديم فإنه يمكن القول أن التقويم ارتبط بوجود التربية كعملية تنمية وتطوير لقدرات الإنسان، ولا شك أن بداية ظهور التربية كأداة لتحسين ظروف الإنسان، ظهرت مع ظهور الإنسان نفسه، وكان الهدف من التربية البدائية "المحافظة على الخبرة الإنسانية والتقاليد السائدة، وتحقيق المطالب التي يتوقف عليها استمرار حياة الفرد وأمنه النفسي[3]؛ وبفضل التطور الذي حدث في المجتمعات نتيجة تراكم التراث واتساع مداه، وبظهور الكتابة، ونشوء الحضارات الأولى في الشرق القديم، حصل تطور على مستوى مفهوم التقويم باعتباره أداة تمكن من معرفة الخصائص التي يمتلكها الأفراد حين تسند إليهم بعض المهمات، أو حين يرشحون إلى بعض الوظائف، وهذا ما حدث في المجتمع الصيني، حيث يؤكد "بول منرو" أن الصينيين كانوا يجرون اختبارات مقننة في مجالات الخدمة المدنية للذين تقدموا لشغل وظائف في الدولة وكانت تعيينات الموظفين في كافة مجالات الدولة واختصاصاتها تتم من خلال نتائج تلك الاختبارات.

أما في أثينا واسبرطا، فكان الفرد يتعرض لاختبارات بدنية وعقلية في غاية القسوة، وبناء على نتائج تلك الاختبارات يتحدد مصير الفرد ويحكم عليه بالبقاء أو بالفناء[4]؛ وفي العصور الوسطى الأوروبية تجسد التقويم في الامتحانات التي كانت شفوية في مجملها، حيث يدلنا التاريخ على أن ذلك كان سائدا لمدة طويلة إلى غاية سنة 1800م حين بدأت الامتحانات التحريرية في جامعة كمبردج.[5]

ونفس الكلام يمكن أن يقال عن التربية في العصور العربية الإسلامية، حيث أن الأدباء والشعراء كانوا يقيمون في الندوات والأسواق التي كانت تقام في مناسبات معينة، بطريقة شفوية ما عدا ما تعلق بالخط العربي.

أما في العصور الحديثة قد تطورت نظم التقويم في أوروبا، وكانت البدايات في سنة 1864م على يد "جورج فيشر" الذي ألف كتاب الميزان والذي احتوى على مقياس للكفاية اليدوية يمكن من تصنيف مهارات التلاميذ في هذا المجال، كما احتوى الكتاب أيضا علي قائمة لقياس مفردات التهجئة ومجموعة من أسئلة الرياضيات والقواعد والتعبير والتاريخ والرسم.

أما في أمريكا فيعتبر "كاتل" صاحب الفضل في تطوير مفهوم التقويم، حيث درس الفروق الفردية وعلاقتها باختبارات القدرة الحركية، كما أنه أول من استخدم مصطلح القدرات العقلية والتي حاولت علوم التربية وعلم النفس قياسها فيما بعد باستخدام أساليب متنوعة.

وبتطور العلوم وخاصة العلم التجريبي، ظهر أبو حركة القياس في علم النفس، "إدوارد ثورندايك" الذي طور مجموعة من الاختبارات لقياس نوعية الكتابة والرسم والذكاء.

وعلى يد العالم الفرنسي "ألفريد بينيه" كانت أول محاولة ناجحة لقياس الذكاء (1905م). ومنذ ذلك التاريخ بدأت الاختبارات الموضوعية والمقننة تزدهر في مجال القياس العقلي، ثم تلتها اختبارات الشخصية والاستعدادات، كما تبنى المعلمون حين بنائهم الاختبارات نفس المبادئ والأساليب بغية تحقيق الموضوعية والدقة في القياس.

2- مفهوم التقويم:

جاء في القاموس المحيط أن التقويم ***لغةً*** من قوّم يقوِّم تقويماً، الشيء، أزال اعوجاجه، وقوم المتاع، جعل له قيمة معلومة، وقومته عدلته فهو قويم. أما في لسان

العرب فهو من أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، والاستقامة هي التقويم لقول اهل مكة: استقمت المتاع أي قومته، وفي الحديث: قالوا يا رسول الله (ص) لو قومت لنا فقال: الله هو المقوم أي لو سعرت لنا، وهو من قيمة الشيء، أي حددت لنا قيمته.

وتقوم درأه بمعنى أزال اعوجاجه. وعليه فإن مصطلح التقويم أصح لغة من مصطلح التقييم، حيث أن أصل الكلمة قوم وليس قيم، رغم أن كليهما يعني بيان قيمة الشيء.

أما **اصطلاحا** فنجد أن هناك مجموعة كبيرة من التعاريف التي قد تتشابه وقد تختلف في بعض الأحيان وهذه نماذج منها:

يعرف "بوبام " التقويم: بأنه: التعرف على قيمة وجدارة ظاهرة تربوية معينة.

إن التعرف على قيمة ظاهرة تربوية معينة، يعني معرفة ما تحقق منها وما لم يتحقق، في ذلك إشارة إصدار الحكم عليها، لكنه لم يحدد نوع الأدوات المستخدمة في الحكم، كما أن التعرف والحكم على جدارة الظاهرة يكون بعد انتهاء العملية، ويعني ذلك أن التقويم هو عملية نهائية وختامية.

كما أن التقويم يتضمن عملية قياس الأهداف من جهة والحكم على مدى تحقق الأهداف من جهة ثانية، ويبقى أنه لم يشر إلى نوع الأدوات المستعملة في القياس وشروطها، كما أن الحكم على تحقيق أو عدم تحقق الأهداف لا يفي بالغرض إذا لم يتبع بإجراءات محددة لتحقيق لم يتحقق من الأهداف وتعزيز ما تحقق.

ويركز تعريف "تايلور" للتقويم على الجانب الإجرائي للأهداف حين القيام بعمليات التقويم، حيث يعرف التقويم التربوي بأنه عملية تحديد مدى التحقيق الفعلي للأهداف التربوية.

أما عبد المجيد نشواتي فيعرف التقويم بأنه عملية استخدام البيانات أو المعلومات التي يوفرها القياس، بهدف إصدار أحكام أو قرارت تتعلق بالسبل المختلفة للعمل التربوي أو بالتحقيق من مدى الاتفاق بين الأداء والأهداف أو بالتحديد مرغوبية وضع أو مشكلة ما.[6]

إن هذا التعريف يحدد ثلاث مراحل لعلية التقويم هي: مرحلة الحصول على معلومات وهذا عن طريق القياس، ومرحلة وضع محكات لتحديد قيمة المعلومات المحصل عليها، وأخيرا مرحلة اتخاذ القرار، بالنسبة للاتفاق أو عدم الاتفاق بين الأداء المنجز والأهداف المسطرة.

3- أنواع التقويم التربوي:

تتفق أغلب البحوث التي تناولت موضوع التقويم بالدراسة على أنه يمكن تقسيمه إلى عدة أنواع، وهذا تبعا للأساس المعتمد في التصنيف، فينقسم إلى تقويم تشخيصي، وتقويم تكويني وتقويم تحصيلي، إذا ما اعتمدت الوظيفة كأساس للتصنيف، ويقسمه البعض إلى تقويم معياري المرجع وتقويم محكي المرجع، وهذا حين اعتماد الإطار المرجعي كأساس للتصنيف والتقسيم، ويرى البعض الآخر، أنه يمكن اعتماد الأساس الشكلي بتقسيمه إلى تقويم رسمي وتقويم غير رسمي.

كما يمكن اعتماد نوع البيانات المحصل عليها كأساس فتقسمه إلى تقويم كمي، وتقويم كيفي.

3-1- التقويم التشخيصي: ويسمى أيضا بالتقويم القبلي أو المبدئي أو التمهيدي وعادة ما يجري قبل بداية عملية التدريس وذلك بغية تحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين ومعرفة قدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم للتعلم الجديد "إنه يهتم بمراقبة مدى امتلاك المتعلمين للمكتسبات الضرورية التي تمكنهم من التعلم".

وتبرز أهمية التقويم التشخيصي في كونه يساعد على تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة انطلاقا من مكتسباتهم المعرفية السابقة وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم، وهذا يدخل في صميم ترشيد وعقلنه العمل التربوي حيث أنه يوفر الكثير من الجهد والوقت فبدل أن يكتشف المعلم في نهاية الدرس أو الوحدة التعليمية أن بعض التلاميذ أو جلهم لا يمتلكون المعارف الضرورية أو الاستعداد اللازمة لمتابعة الدرس الجديد، يعالج ذلك في بداية الحصة أو الوحدة.

أنه كما يسميه دي كيتسيل "تقويم قبل انطلاق الحدث" أي قبل انطلاق الفعل التعليمي الجديد.

– أهداف التقويم التشخيصي:

– إنه يمكن من معرفة المكتسبات المعرفية القبلية الضرورية للانطلاق في التعليم الجديد.

– إنه يمكن من اكتشاف قدرات واستعدادات اللازمة للتعليم الجديد

– إنه يمكن من التنبؤ بما سيكون عليه التلاميذ في الموقف التعليمية المقبلة

– إنه يمكن من تحديد الفروق الفردية بين التلاميذ في تحصيل المعارف القبلية

– إنه يمكن من تحديد مدى ملاءمة مستوى التلاميذ للأهداف المرسومة لتلك المرحلة

– إنه يدفع التلميذ إلى بذل المزيد من الجهد للتعلم بفضل تحريك بعض الدوافع، حيث أن التلميذ الذي يمارس التقويم التشخيصي يتمثل نوع التعلم الذي يريد تحقيقه. فإذا أدرك من بداية الأهداف المراد بلوغها، فإنه يكون أكثر استعدادا لتحقيقها.

3-2- التقويم التكويني: يذكر بلوم (1983) وزملاؤه أن "سكيريفين" هو الذي استخدم هذا المصطلح في معرض حديثه عن تطوير المناهج موضحا أن هذا النوع من التقويم يساعد على جمع الأدلة المناسبة أثناء بناء المنهاج وأثناء تجريبه لمساعدة القائمين على بناء المناهج على تعديله وتطويره في الوقت المناسب لأنه بعد أن يتم وضع المنهاج يصبح تغييره وتعديله أمرا صعبا.

فالتقويم التكويني خطوة ملازمة لعمليات التغيير والتطوير التي نحدثها على المنهاج وعلى سيرورة العملية التربوية منذ انطلاقها وإلى غاية انتهائها بهدف إجراء التعديلات التحسينية في الوقت المناسب "فنحن نرى التقويم البنائي مفيدا ليس بالنسبة لبناء المنهج فقط، ولكن أيضا بالنسبة للتعليم وتعلم التلاميذ، فالتقويم البنائي من وجهة نظرنا هو استخدام التقويم المنظم في عمليات بناء المنهج، وفي التدريس، وفي التعلم بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث.

فإذا كان التقويم التشخيصي إجراء يتم في بدء العملية التعليمية فإن التقويم التكويني يكون ملازما لها طيلة سيرورتها منذ انطلاق الفعل التعليمي الجديد إلى غاية الانتهاء منه. فهو بدوره يعبر عن وعي الفعل التعليمي، حيث أنه لا يمكن الانتقال من مرحلة إلى أخرى حتى يتأكد أن المرحلة السابقة قد حققت أهدافها بنسب مقبولة فيعترف المدرس على مدى مسايرة التلميذ للتعلم الجديد ويحدد الصعوبات التي اعترضته، ويعمل بعد ذلك على استدراك النقائص ومعالجتها من أجل تحقيق الأهداف المسطرة للدرس.

وهذا ما ذهب إليه دانييل هاملين حين تعريفه التقويم التكويني بقوله "يكون التقويم تكويناً إذا كان هدفه الأساسي تقديم معلومات سريعة ومفيدة للمتعلم حول تطوره أو ضعفه وهو وسيلة من وسائل معالجة هذا الضعف".

فهو عملية مستمرة تستخدم في مراقبة الفعل التعليمي كما انه تقدم تغذية راجعه للمعلم والمتعلم تمكن من تحسين وتصويب المسار التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة في الوقت المناسب.

– أهداف التقويم التكويني:

يمكن إيجاز أهداف التكويني في النقاط الآتية :

– يمكن المتعلم من معرفة مدى قدرته على مسايرة مراحل الدرس ويوضح له نوع الصعوبات التي تعرضه ويعمل على إزالتها.

– يمكن المعلم من معرفة ما تم تنفيذه خلال مسايرة العملية التعليمية.

– يعرف المعلم على مستوى تحصيل التلاميذ في كل من مراحل الدرس.

– يساعد المعلم على استدراك النقائص وإصلاح الاعوجاج في الوقت المناسب.

– يساعد على التحكم في الفعل التعليمي. وذلك بعدم الانتقال مرحلة إلى أخرى إلا بعد التحكم في المرحلة السابقة.

– يزود المعلمين بتغذية مراجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية طرق التدريس والمواد والوسائل التعليمية التي استخدمها.

3-3- التقويم التجميعي:

يسمى هذا النوع التقويم بالتجميعي أو النهائي أو الختامي وهو إجراء يتم في آخر الدرس أو آخر الوحدة التعليمية أو آخر المرحلة الدراسية ويهدف إلى قياس مدى تحقيق أهداف الدرس أو الوحدة أو المرحلة فهو يمكن من تحديد وحصر مكتسبات التلاميذ بعد الانتهاء من عملية التدريس، ويطلع المعلم على الأهداف المحققة والأهداف غير المحققة ويمكن الجهاز الإداري من إصدار الأحكام حول فعالية العملية التربوية.

إنه يمكن من قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف التي تحققت فعلا، وينتج من ذلك نقل التلاميذ إلى مستويات دراسية أعلى كما يترتب عنه منح الشهادات العلمية في أخر المراحل الدراسية

أهداف التقويم التجميعي:

يحقق التقويم التجميعي بمجموعة من الأهداف يمكن حصرها فيما يلي:

– قياس مستوى تحصيل التلاميذ بعد نهاية فترة تكوينية، وينتج عن ذلك إما نقل التلاميذ إلى المستويات الدراسية العليا أو إبقاؤهم في نفس المستوى أو منحهم شهادات التخرج.

– يمكن من معرفة الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة والأهداف المحققة.

– تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف في المناهج الدراسية بكل عناصرها أهداف، محتوى، طرق، بقصد إصلاحها وتعديلها للحصول على نتائج أفضل.

– يحقق التقويم التجميعي كغيره من أنواع التقويم الأخرى تغذية راجعة للمعلمين والمتعلمين، حيث أنه بناء على نتائجه، تتخذ إجراءات تحسينية ملائمة، تمكن من تجاوز نقاط الضعف وتعطى فرصة لتحقيق نتائج أفضل. [7]

4– مفهوم تقويم الأداء:

إن الهدف من تقييم الأداء هو اختبار قدرة التلميذ على استخدام المعرفة والمهارات في المواقف الواقعية، وتقييم الأداء ليس جديداً فقد كان أصحاب الحرف يقومون بتقييم تلاميذهم عن طريق ملاحظتهم لهم أثناء أداء أعمالهم.

ولقد جاء الاهتمام بتقييم الأداء نتيجة للانتقادات التي وجهت للاختبارات المقالية والموضوعية التقليدية التي لا تقيس سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها.[8]

ويُقصد بتقويم الأداء إصدار حكم على مستوى تحقيق المتعلم لمعايير جودة الأداء، وتشخيص جوانب القوة فى أدائه وتدعيمها وكذا جوانب الضعف وعلاجها.

ويعرف (بروالدي، 1998) تقويم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له. ويعرفه (نيتكو، 1996) بأنه استخدام المهمات للتعرف على مدى قدرة المتعلم على تطبيق ما اكتسبه من معارف ومهارات في مواقف متعددة. [9]

ويتطلب كل من –: توافر معايير أداء محددة، تمثل محكات الجودة التى ينبغى أن يصل إليها المتعلم ويكون قادرا على بلوغها.

–توافر مهام أو أدوات تقويم لجمع البيانات والمعلومات اللازمة لإصدار الحكم على مستوى أداء المتعلم.

–المقارنة بين المستوى الراهن لأداء المتعلم ومعايير الجودة المنشودة، وتفسير النتائج، بغية اتخاذ قرارات سديدة بشأنه.

–شمول عملية تقويم أداء المتعلم لكل من التشخيص والعلاج والوقاية معا[10].

5– أسس تقويم الأداء:

– **الصدق:** أن تقيس أدوات التقويم وأساليبه وعملياته نواتج التعلم التى وضعت لقياسها.

– **الثبات:** اتساق نتائج التلاميذ عند إعادة عملية التقويم على نفس العينة وفى نفس الظروف.

– **الاستمرارية:** ملازمة التقويم لعمليتي التعليم والتعلم، وتنوع أنماطه ما بين التقويم القبلي والبنائي والتجميعي أو النهائي.

– **الشمولية:** يغطى التقويم جميع نواتج التعلم المستهدفة، المعرفية والوجدانية والاجتماعية والمهارية.

– **الموضوعية والعدالة:** ثبات نتائج التقويم باختلاف أدواته وإجراءاته، وباختلاف القائمين على تصحيح إجابات التلميذ، مع مراعاة طبيعة الأنماط المختلفة من التلاميذ.

– **الشفافية والوضوح:** إعلان إجراءات التقويم ومقاييس تقدير إجابات التلاميذ، وقواعد المحاسبية التي تتخذ في ضوء النتائج.

– **إتاحة الفرص لتطوير الأداء:** ييسر التقويم عمليات التعلم ويستثير مهارات التفكير والإبداع لدى

التلاميذ، وتقديم تغذية راجعة للأستاذ لتطوير استراتيجيات تدريسه.

– **توافر الآليات الميسرة:** الاستفادة من نظم التكنولوجيا الحديثة والميكنة الالكترونية فى تيسير إجراءات التقويم. [11]

6– أساليب تقويم الأداء:

تتعد الأساليب المستخدمة في تقويم الأداء وفيما يلي عرض لبعض الأساليب وهي: ملف الإنجاز، وقواعد التصحيح، والاختبار المعتمد على الأداء، والملاحظة، والمشروع.

1– ملف الإنجاز(Portfolio):

ويسمى أيضاً حقيبة التقويم، وهي إستراتيجية تهدف إلى التجميع المنظم والهادف لأعمال التلميذ خلال فترة زمنية معينة في مواضيع معينة من خلال الاستناد إلى مجموعة من المعايير والمحكات، ومن مميزات هذه الإستراتيجية أنها تجعل التلميذ مشاركاً في عملية التقويم فتعطيه فرصة للتفكير والتعليق على أعماله، وإبداء الرأي حولها ، والتأمل الذاتي لها، والحكم على جودتها، كما تعمل هذه الإستراتيجية على تنمية عادات اجتماعية جيدة كالحوار، والعمل التعاوني من خلال المقابلات، والمناقشات.

ويعرف عبيد(2004) ملف الانجاز بأنه صورة عامة مجمعة عن إنجازات المتعلم والتي تبين مجهوداته، تحصيله، ما يعكس طرق تفكيره، ويتضمن هذا الملف أنواعاً مختلفة من التقييم استخدمت فيها أدوات قياس متعددة.

كما تعرفه توفيق(2006) بأنه ملف يضع فيه التلميذ نماذج تمثل أعمال أو مهارات أو أفكار المتعلم المتعلقة بمادة معينة ويعكس شخصيته ونجاحاته.

أما روعة الرشيد(1427هـ) فتعرف حقيبة الإنجاز بأنها حاوية(مجلد أو حقيبة) تضم معلومات متنوعة عن كفايات المتعلم وإنجازاته، وتوثق تقدمه نحو الأهداف التعليمية في مقرر دراسي معين أو صف دراسي معين [12]

1-1- محتوى ملف الإنجاز:

يشتمل ملف الإنجاز على عينة من انجازات المتعلم وأنشطته التي يختارها بنفسه مثل:

-عينة من أوراق الامتحان.

-نتائج الامتحانات وأدوات التقويم.

-عينات من كتابات التلميذ ومقالاته.

-مصادر المعرفة التى اطلع عليها.

-بعض التقارير التى تتضمن ملخصات للبحوث، والتجارب والأنشطة المختبرية.

-ملخص المشروعات الفردية والجماعية التى قام بها.

-الأنشطة الفنية التى يقوم بها ويمارسها.

-مواد سمعية وبصرية لأعمال قام بها التلميذ أيضًا.

ويشارك التلاميذ فى انتقاء الأعمال التي يحتوى عليها البورتفوليو، وفى تنظيمها، كما يمكن أن تتاح لهم فرص عديدة للمشاركة في إعداد المحكات المستخدمة في تقويم

البورتفوليو، وكذلك التدريب على التقويم الذاتي لأعمالهم بانتظام وتقديم تغذية راجعة مستمرة. [13]

1-2- أهمية استخدام ملف الإنجاز:

يعد ملف الإنجاز وسيلة تقويم مفيدة للطلاب، حيث يسهم في:

- تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي ومهارات التنظيم والاستقلال الذاتي لدى التلاميذ.

- دمج التلاميذ في تقويم تقدمهم في عملية التعلم، ومثال ذلك أن عينات الكتابة يمكن أن توثق التغيرات التي تحدث عبر فصل دراسي كامل، وهذا التوثيق يمكن استخدامه كأساس لمساعدة التلاميذ على ملاحظة تقدمهم وتقويم أداءهم ذاتيًا.

- ممارسة التلاميذ عمليات التأمل فيما يقومون به من أعمال، حيث يسجل التلميذ تعليقاته على الأعمال المتضمنة في الملف وكذلك استجاباته على العديد من الأسئلة التي من بينها:

ما الذي تعلمته من هذا العمل؟ ما شعوري تجاه هذا العمل؟

كيف أطور هذا العمل؟ ما جوانب التميز في أدائي؟

1-3- ملف الإنجاز الرقمي(Digital Portfolio):

انتشرت في الآونة الأخيرة برمجيات كمبيوترية، تسمح للطالب بتنظيم وتسجيل وتأمل أعماله فيما يعرف بالبورتفوليو الرقمي، ويكون هذا البورتفوليو بمثابة أرشيف الكتروني يضم مئات الصفحات والأعمال سواء كانت مكتوبة أو مصورة أو سمعية، ويتيح لصاحب البورتفوليو المرونة في إعداد الملف ولقارئه الاطلاع بسهولة على أي عمل من أعماله وكذلك تقويم مهارات الإبداع المتضمنة في تلك الأعمال، وقد يصاحب هذا البورتفيوليو الفرد مدى حياته التعليمية.

1-4- المحكات المستخدمة في تقويم البورتفوليو:

تعتمد محكات تقويم البورتفوليو على أغراضه، فإذا كان استخدامه بغرض تقويم الأداء الشامل للتلميذ، فإنه يحتوى على أعمال تعكس هذا الأداء مثل: كتابة إبداعية، أشعار، رسوم فنية، قطع موسيقية جديدة، تصميمات هندسية، خطط اقتصادية، برامج بيئية، مؤشرات للجوانب الوجدانية له... إلخ. [14]

2- قواعد التصحيح(Scoring Rubrics):

من بين الطرق الشائعة في تقييم أداء التلميذ استخدام قواعد التصحيح والتي تعرف بأنها خطط يطورها المتخصصون أو المعلمون كمرشد لهم في تحليل مهمات الأداء التي ينجزها التلاميذ. [15]، ويتعلق تحليل مهمات الأداء بكل من العملي(Process) والناتج (Product)

وقد عرف(**Moscal , 2003**) قواعد التصحيح بأنها طريقة يمكن أن تستخدم لتقييم استجابات التلاميذ على التقييمات المبنية على الأداء.

ويمكن اعتبار قواعد التصحيح بأنها حقائق لمعتقدات تعتمد على أن التقييم الجيد يبدأ بتفكير حريص حول ماذا يجب أن يعرف التلميذ المفحوص، وحول كيف يجب أن تقيم المعرفة، كما يمكن اعتبارها محكات منشورة تتضمن قواعد ومبادئ وتوضيحات، تستخدم في إعطاء درجات للاستجابات على كل بند بمفرده وعلى جميع البنود التي يتكون منها مقياس مهمة الأداء، وخلافًا للأنماط التقليدية في التقويم والتي عادة ما تتضمن طرقًا أكثر موضوعية في إعطاء الدرجات على المهمات، فإن قواعد التصحيح تتضمن أحكامًا ذاتية، تعمل تحديًا أكبر لنشر الثقة والتوافق في إعطاء الدرجات لمهمات الأداء، حيث أن الاستخدام المتكرر لقواعد التصحيح بشكل أكبر والشعور بالراحة في تنفيذ هذه العملية يعمل على توفير الثقة بدرجة كبيرة في إعطاء درجات حقيقية وصادقة للتلاميذ.

وقد اكتسبت قواعد التصحيح أهمية كبرى في السنوات القليلة الماضية بسبب التأكيد المتزايد على التقييم المعتمد على الأداء، حيث تعمل قواعد التصحيح على توفير مؤشر لنوعية الأداء في مهمة محددة، فالصعوبة التي كانت تواجه استخدام تقييمات الأداء هي تحديد كيفية تدريج استجابات التلاميذ ووضع التقديرات لهم، لكن قواعد التصحيح تعمل على توفير آلية لتدريج استجابات التلاميذ لعدة أنواع من تقييمات الأداء.

وتستخدم قواعد التصحيح عندما يكون الحكم على جودة أداء التلميذ مهمًا، ونظرًا لعدم وجود مفتاح للإجابات في مهمات الأداء كما هو الحال في فقرات الاختيار من متعدد، فإن تصحيح مهمة الأداء وتقدير مستوى أداء التلميذ يتطلب حكمًا ذاتيًا حول جودة ذلك الأداء[16]. وتعمل قواعد التصحيح على جعل الأحكام الذاتية أكثر موضوعية وواقعية وأكثر بعدًا عن التحيز عند تقدير مستوى أداء التلميذ، وهناك أربعة من قواعد التصحيح وهي: الكلية، التحليلية، ذات السمة الرئيسة، متعددة السمات، وفيما يلي تفصيل لمفهوم كل نوع واستخداماته:

2-1- قواعد التصحيح الكلية (Holistic Rubrics)

وهي التي تنظر إلى أداء التلميذ بصورة شمولية وكلية، وتعمل على تقدير مستواه ككل، حيث يمثل كل تقدير في المقياس انطباعًا عامًا، ويعطى التلميذ علامة واحدة متكاملة حول أدائه.

ولا يعتبر هذا النوع مناسبًا لاستخدام غرفة الصف لأنه يهتم بالكفاءة الكلية ولا يصمم ليقابل الأهداف المنهجية أو الأهداف التعليمية الصفية. [17]

2-2- قواعد التصحيح التحليلية (Analytic Rubrics):

وهي التي يتم تقسيم التدريج فيها إلى تصنيفات منفصلة، تمثل أبعادًا مختلفة للأداء، ويقاس كل بعد بشكل منفصل ثم تجمع نتائج الأبعاد لتحديد نتيجة

كلية . ويعطي تعدد الأبعاد الفرصة للمعلم لقياس مجالات متعددة قد يختلف كل منها في درجته الكلية حسب الأهمية، كما توفر قواعد التصحيح التحليلية معلومات أكثر للطلبة حول نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم في المجالات المتعددة لأدائهم.

2-3- قواعد التصحيح ذات السمة الرئيسة (Primary Trait Rubrics):

وتتضمن التحديد المسبق للمحك الرئيسي للأداء الناجح للمهمة المراد قياسها، ويتم تحديد السمة الرئيسة من قبل المعلم بالاعتماد على طبيعة المهمة، وهذا يتضمن تضييق المحك للحكم على الأداء في المهمة إلى تصنيف أو بعد رئيسي واحد، وهذا يساعد المعلمين والتلاميذ على التركيز على بعد واحد في الأداء.

2-4- قواعد التصحيح متعددة السمات (Multi-trait Rubrics):

وتشبه قواعد التصحيح ذات السمة الواحدة، لكنها تسمح بتقدير الأداء من خلال عدة أبعاد (عادة ما تكون ثلاثة أو أربعة) أكثر من التأكيد على بعد واحد، وبالرغم من تشابهها مع قواعد التصحيح التحليلية في قياس عدة مجالات بشكل فردي إلا أن قواعد التصحيح متعددة السمات تختلف في طبيعة الأبعاد أو السمات التي تشكل مقياس التقدير.

ولتوضيح الفرق بين قواعد التصحيح الكلية والتحليلية فإن قواعد التصحيح الكلية تقدر عمل التلميذ ككل وتعطي علامة فردية وهذه الطريقة تكون مفضلة عندما نحتاج إلى حكم سريع ومتوافق، وكذلك عندما تكون المهارات المراد تقييمها معقدة ومترابطة داخليًا، وغالبًا ما تستخدم الاختبارات المعيارية هذا النوع من قواعد التصحيح.

أما قواعد التصحيح التحليلية فتحكم على كل بعد في فقرات الأداء أو المهمة بشكل مستقل، وتعطي تدريجًا لكل بعد وتدريجًا كليًا للأبعاد جميعها، فهي

توفر معلومات أكثر تفصيلا لكنها تأخذ وقتًا أطول من قواعد التصحيح الكلية وغالبًا ما تستخدم الاختبارات التشخيصية في هذا النوع من قواعد التصحيح[18].

3- التقويم المعتمد على الأداء Performance – based): assessment)

تتمثل هذه الإستراتيجية في قدرة التلميذ على القيام بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد تحقيقها. ومن خصائص هذا النوع من التقويم انه يزود التلاميذ بتغذية راجعة مستمرة أثناء أداء المهمة، وذلك لأنه يتم أثناء عملية التعلم وبعدها.

4- الملاحظة (Observation):

هي إستراتيجية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو التلميذ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره، وللملاحظة معايير محددة بحيث تصبح ملاحظة موضوعية تقدم تغذية راجعة نوعية، وتبتعد كل البعد عن العشوائية، كما يجب على المعلم أن يحدد مسبقا ما سيتم ملاحظته، وأن يسجل السلوك المستهدف وقت حدوثه مراعيا استخدام أداة الرصد المناسبة (كسلم التقدير وقائمة الرصد) والوقت المستغرق في عملية الملاحظة.

5- المشروع (Project):

تستخدم هذه الإستراتيجية لقياس قدرة التلاميذ على الإبداع في عمل ما، وقدرتهم على التخطيط وإحداث التكامل بين أجزاء المعرفة، إضافة إلى قدرتهم على العمل مع الآخرين بنشاط وتعاون في مواقف حياتية حقيقية. [19]

خاتمة:

تختلف أساليب تقويم الأداء عن الاختبارات الموضوعية التي تعتمد على قياس المعارف التي يكتسبها التلميذ، حيث أن الهدف من اكتساب المعرفة هو استخدامها في أداء مهمة ما، وهذا مالا تكشف عنه الاختبارات الموضوعية التقليدية لأنها عادةً ما تجرى خلال مدة زمنية قصيرة، غير أن أساليب تقويم الأداء تكشف عن أداء التلميذ خلال فصل أو سنة دراسية كاملة، وتمكن المعلم من ملاحظة الأداء الفعلي وتقويمه وملاحظة نتائج التقويم.

لقد بات مؤكدا أن جودة التعليم لا يمكن أن تتحقق بدون المعلم الكفء الذي يؤدي عمله بكفاءة عالية، كما بات من المؤكد أيضا بأنه لا يمكن قياس فعالية المعلم ومردوده المهني وجودة أدائه، عن طريق الأساليب التقليدية التي لا تزال تستخدم في بعض الأنظمة التعليمية وخاصة في البلدان العربية حيث يتم تقويم المعلم بطريقة تقليدية تتدخل فيها الذاتية والارتجالية بشكل كبير، بل لا بد من اعتماد أساليب تقويمية حديثة بإمكانها وصف الأداء التدريسي للمعلم ونشاطاته المختلفة وصفا كميا ونوعيا يسهم في إبراز نقاط القوة والضعف في أداء المعلم كما يساهم أيضا في تنمية مهنته؛ لكن يجب الاعتراف بأنه بالرغم من التطور الحاصل في مجال قياس وتقويم كفاءة المدرس إلا أننا نلاحظ أن الأساليب التقليدية التي يطغى عليها الجانب الإداري البيروقراطي لا تزال سائدة في بلادنا إلى يومنا هذا، وهذا بطبيعة الحال من شأنه أن يقف عائقا أمام أي تقدم وتطور في هذه القطاع لا بل الأكثر من هذا سيكون لا محال عائق أما تحسين جودة التعليم بمختلف أطواره مؤسسات التربية والتعليم.

الهوامش:

[1]غزالي رشيد وبن قاد علي،2014، ص149

[2]حديد يوسف، 2009، ص83

[3] لشيباني، 1977، ص22

[4] صالح، 1964، ص102

[5] (صالح، 1981، ص390.

[6] نشواتي، 1996، ص600.

[7] الشايب،ب ت، 1999.

[8] السيد،ب ت، ص15.

[9] مقدم، ب ت، ص181.

[10] الشربيني، ب ت، ص01.

[11] الشربيني، المرجع السابق، ص03.

[12] البركاتي، ب ت، ص6.

[13] الشربيني،الرجع السابق، ص15.

[14] الشربيني، المرجع السابق، ص15

[15] الدوسري، 2004، ص94

[16] الدوسري،المرجع السابق ، ص 94

[17] أبو عبيد، 2011، ص25.

[18] أبو عبيد، المرجع السابق، ص28.

[19] الطراونة، 2011، ص10.

قائمة المصادر والمراجع:

– سيد , م. أ. هـ. أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة . استرجع في 12 ديسمبر، 2019, من id=353&http://www.gulfkids.com/ar/index.php?action=show_art

–نشواتي, ع. ا. (1996). *علم النفس التربوي*. دار الفرقان للنشر والتوزيع : إربد.

–مقدم , ع. ا. (2008). الاتجاهات الحديثة في تقويم التلاميذ من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*, *24*(48), 151–181.

https://doi.org/ من موقع
http://repository.nauss.edu.sa/handle/123456789/54661
–حديد, ي. (2009). أساليب معاصرة في تقويم الأداء التدريسي للمعلمين . *مجلة العلوم الانسانية* , *31*(1), 83–99.
–الشيباني , ع. ا. (1977). *تطور النظريات والأفكار التربوية*. الدار العربية للكتاب : تونس.
–أبو عبيد , أ. ع. (2011). طريقة قواعد التصحيح (SCORING RUBRICS) في تقييم الأداء وأثرها في تحصيل واتجاهات طلاب الصف الأول الثانوي نحو مادة الرياضيات. *دراسات نفسية وتربوية*، , (7), 25–57.
–الدوسري. راشد , ر. ح. (2004). *القياس والتقويم التربوي الحديث. مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصر*. دار الفكر: عمان .
–الطراونة, م. ح. (2011). *نموذج مقترح لمعايير ضمان جودة التقويم الحقيقي للطلبة في مناهج التعليم العالي*. قُدِّم في للمؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي, جامعة الزرقاء الأهلية . استرجع في من https://search.emarefa.net/ar/detail/BIM-445090
–الشايب, م. ا. (1999). *تقويم أهداف منهاج الرياضيات في الطور الثاني من التعليم الأساسي وفق تصنيف بلوم* (أطروحة ماجستير). جامعة الجزائر, الجزائر.
–البركاتي, ن. (2008). فعالية استخدام ملف الانجاز على أداء طالبات الرياضيات بمقرر تصميم النشاط في برنامج الإعداد التربوي. *مجلة القراءة والمعرفة* , (85), 182–230.
https://doi.org/ من موقع https://search.mandumah.com/Record/44682
–غزالي , ر., & علي , ا. م. (2014). تقويم أداء هيئة التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس في أقسام ومعاهد التربية البدنية والرياضية من وجهة نظر الأساتذة أنفسهم . *المجلة العلمية للعلوم وتقنيات والأنشطة البدنية والرياضية* , (11), 146–179.
–صالح, ع. ا. (1981). *التربية وطرق التدريس*. دار المعارف : القاهرة .
–الشربيني, أ. ا. (2007). *الأسس التربوية لتقييم نواتج التعلم وأساليب تطويرها* . دار الفكر العربي: القاهرة .