أساليب ومبادئ التقويم التربوي لتحقيق الأهداف التعليمية

Methods and principles of educational evaluation to achieve educational goals

علي كرباع [1*]

[1] جامعة الوادي (الجزائر)، korbaaali@gmail.com

تاريخ الاستلام: 25-10-2021 تاريخ القبول: 26-12-2021 تاريخ النشر: 30-12-2021

ملخص: تسعى هذه المداخلة إلى كشف بعض الطرق التي يمكن للمدرّس أو المعلّم القيام بها من أجل تقويم أداء المتعلمين وإبراز القدرات والفوارق والتباين في مدركات العمليّة التعليميّة , كما تهدف لبيان الصّعوبات التي قد تعيق آليات إدراك المادة أثناء المرحلة التعليمية خلال بداية الحصة أو حصة أو مجموعة حصص.

هذه الأساليب التي تقوم بعض الجهات لتطويرها وبيان كيفية أدائها خاصة في المؤسسات التعليمية , وسنذكر بعض الأساليب التي يمكن للمعلم أن يقوم بها لتقويم التلاميذ .

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي , الامتحانات , الكفاءات

Abstract : This communication seeks to reveal some of the ways that the instructor can apply them in order to evaluate the performance of learners and highlight the abilities, and differences in the perceptions of the educational process. It also aims to clarify the difficulties that may hinder the mechanisms of perception of the material during the educational phase at the beginning of the session or session or a setof sessions. These methods are being developed by some authorities and show how they perform, especially in educational institutions, and we will mention some methods that the teacher can take to correct learners.

Key words: educational evaluation, examinations, competencies

* علي كرباع.

1- مقدمة:

يعدّ التقويم ركنا أساسيّا من أركان العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، لأنّ علاقته وطيدة بالغة الأهميّة بمدى تحقيق الأهداف المسطّرة وإرساء الكفاءات المنشودة من الفعل التّعليمي التّعلّميّ، وبواسطته يتمكّن المعلّم من قياس أثر ودرجة التّعلم، وبه يقف العاملون في حقل التّربية والتّعليم مشخّصين مواطن القوّة والضّعف في النّظم البيداغوجيّة والتّجارب الإصلاحيّة ..ولهذا بات التّقويم من المهمات الّتي يجب أن يمنحها الأستاذ أهمية كبيرة أثناء الإعداد والتّخطيط للنّشاط وممارسته.. ولا يمكنه تحقيق ذلك ما لم يكن متحكّما في أدواته ووسائله وتقنياته..ومن هذا المنطلق يمكن القول:"إنّ الغرض الأساسي من عملية التّقويم في التعليم هو مساعدة التلميذ والمدرّس على عرض مدى تقدّمهما نحو بلوغ أهدافهما،ومحاولة تحديد العوامل الّتي تؤدّي إلى تقدّم الطالب ودراسة ما قد يلزم عمله لتحقيق التّقدّم المنشود " (كحوال وآخرون، 2016، ص39)

2- <u>وسائل أو أساليب التقويم التّربويّ:</u>

تتعدّد وسائل التقويم وأساليبه بتعدّد الأهداف التعلمية التي يسعى المعلّم إلى تحقيقها من ممارساته مع المتعلمين ومنها:

3- <u>الأساليب الشفوية للتقويم:</u>

"يعتبر التّقويم الشّفوي من أحسن طرق التّقويم المستخدمة، خاصّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ ومن أشهر أساليبه الاستجواب (السّؤال والجواب) والمناقشة والتّقارير الشّفويّة والتّسميع والقراءة بصوت مرتفع وحلّ المسائل وشرحها على السّبورة.

يتميّز هذا النّوع من التّقويم بمزايا عديدة. فهو يُكسب التلميذ شجاعة في مواجهة الآخرين، وطلاقة التعبير، وتوضيح وجهة النظر والدفاع عنها والقدرة على الإقناع وتقبّل النّقد، واحترام وجهات النّظر البديلة،علاوة على أن التلميذ سيشارك في عملية التقويم ويستفيد من تبادل الآراء وتقويم الأخطاء.

ويندرج ضمن أساليب التقويم الشفوية أيضا التقارير والبحوث أو العروض والتي تقدم أداة تعليميّة جيّدة علاوة على أنها وسيلة فعّالة في تقويم أداء التلميذ، ويستفيد منها كلّ من التّلميذ الباحث والتلميذ المستمع .

إلاّ أن إعداد التقارير والبحوث أو العروض وإلقاءها عملية صعبة،تحتاج إلى عناية خاصة من المعلّم في إرشاد التلاميذ وتوجيههم إلى أدائها بصورة سليمة تساهم في إكسابهم طريقة البحث عن المعلومات الجيدة وطريقة ترتيبها وتنسيقها وعرضها بصورة جيدة". (مغزي وآخرون، 2017، ص38).

<u>3-1-الملاحظة:</u>

تعدّ الملاحظة من بين وسائل التقويم، وهي جزء لا يتجزأ من عمل المعلّم اليومي مع التلاميذ، يعلمهم ويوجههم يصحح أخطاءهم، فهي إذن وسيلة من وسائل التقويم المباشر، يرى المعلّم من خلاله أدّلة متزايدة على تقدّم التلميذ الدّراسيّ.

تتطلب هذه الوسيلة من المعلم الاستمرار في ملاحظة التلاميذ عند قيامهم بالواجبات أو أنشطة التعلّم المختلفة، كالمشاركة في طرح الأسئلة أو الإجابة أو التعاون أو المشاغبة...

وتظهر أهمية الملاحظة عندما يتعلق الأمر ببعض الأهداف التربوية المتصلة بتطور المهارات أو إكساب بعض العادات، حيث أنّ مثل هذه التعليمات يصعب قياسها بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التّحصيل المقنّنة،فعندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على القراءة السليمة أو التعبير الجيد أو تصميم تجربة أو استخدام خدمات المكتبة ..من الأحسن أن نقوم بمتابعة وملاحظة أدائه فيما يخص مثل هذه المهام،إذ أنّ الملاحظة المباشرة تقدّم لنا مؤشّرات هامّة تفيد في اتّخاذ التصحيحات المناسبة من طرف المعلم. (مغزي وآخرون، 2017، ص ص38، 39)

3-2-الاختبارات الكتابية:

للاختبارات أنواع متعددة وتصنيفات مختلفة، فمنها الاختبارات المرجعية المحك والمعيارية المرجع وهناك المقننة وغير المقننة وهناك المقالية والموضوعية. وسوف نتعرض في هذه المداخلة إلى المقالية والموضوعية بشيء من التفصيل باعتبارهما الأكثر شيوعا واستعمالا في المؤسسات التربوية.

- **الاختبارات المقالية:** ويطلق عليها البعض أسئلة التّحرير ويسمّيها آخرون الاختبارات المفتوحة و"هي أسئلة كتابية يطلب فيها من الطالب إجابته باستخدام لغته الخاصّة به، وهذا النوع يظهر قدرته على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الّذي يتضمنه السؤال" (عقل، 2000، ص145)

ويعدّ هذا النوع من الاختبارات من أقدم الأنواع وأكثرها شيوعا واستعمالا في المدارس وهي بدورها تنقسم إلى :

- **الاختبارات المقالية القصيرة الإجابة:** تتميز هذه الاختبارات بأنّها ترتكز على فكرة علمية أساسية واحدة يمكن للطالب أن يختصرها في جمل محددة، وأسئلتها تتضمّن عادة التعريف ـو التفسير أو توضيح المفاهيم العلمية
- **الاختبارات المقالية طويلة الإجابة:** وهي على خلاف الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة لأنها تتطلب إجابة مطولة نسبيا،حيث تعطي فرصة أكبر للطالب بأن يناقش ويقارن ويحلّل ويعلّل ويعبّر عن أفكاره في الإجابة عن الأسئلة المطروحة وهي التي يستعملها المعلمون بكثرة لما لها من مميزات تخصّها

- **مزايا الاختبارات المقالية :**

1- سهولة إعدادها ومن ثم توفر الوقت والجهد للمدرّس

2- تساعد على الابتكار في اختيار الحقائق والمعلومات والأفكار وربطها وترتيبها

3- تكشف قدرة الطالب على النقد والتحليل وإبداء الرأي

4- قياس أهداف تربوية بعيدة وأرقى من الأهداف التي تقيسها الاختبارات الأخرى مثل القدرة على وضع الفروض وتعميمها وتعميم الخبرات إلى ميادين ومواقف أخرى. (عريفج وخالد، 1999، ص150) .

عيوب الاختبارات المقالية:

على الرغم من المزايا والإيجابيات التي تتضمّنها هذه الاختبارات إلاّ هناك عيوبا تعاب عليها ومنها:

1- القياس غير صحيح لقدرات الطالب ولهذا يرى "سانديفورد" أنّ التلميذ الذي يحصل على (85 بالمائة) من معرفته لأسئلة الامتحان الموضوعة لا أنه عرف 85 بالمائة من حقائق المادة كلّها،إذ أنّ أسئلة الامتحان من المحتمل جدّا أنّها لا تتعدّى أكثر من 05 بالمائة من المادة المقررة

2- تركيزها في غالب الأحيان على الحفظ والاستظهار واستعادة المعلومات

3- تفسح مجالا كبيرا للمراوغة والخروج عن الموضوع من خلال الإجابة على معلومات لا علاقة لها بالموضوع

4- صعوبة تصحيحها،حيث أثبتت التجارب أنّه لا يمكن الوصول إلى اتفاق بين مصحّحين أو أكثر في تقدير إجابة طالب معين.

5- تأثر المصحّح بإجابة الطالب عن السؤال، بحيث إذا كانت الإجابة جيّدة فإنّه يتساهل معه فيما تبقى من الأسئلة،كما يتأثّر المصحّح كذلك بترتيب الأوراق فقد يعطي تقديرا جيدا لورقة إجابة متوسطة إذا كان قد صحّح قبلها مجموعة أوراق ذات إجابات خاطئة (صالح ،1981،ص409)

هذا بالإضافة إلى عيوب أخرى يمكن إيجازها في:

- عدم شموليتها لكل أجزاء المنهاج الدراسي
- عدم قياسها لجميع جوانب الشخصية
- تشجيعها على التخمين
- الغموض والإبهام الذي يكتنف الكثير من أسئلتها (العسيوي، 2003، ص55)
- **<u>بعض الإرشادات حول صياغة أسئلة الاختبارات المقالية (أسئلة التحرير):</u>**
- التطرق إلى وضعيات جديدة
- طرح أسئلة دقيقة تجنّبا للغموض حتى يتوصل المصححون إلى التمييز بين الإجابة الجيّدة وغيرها
- التأكّد من أنّ الصياغة تستبعد كلّ تأويل للسؤال
- تقدير الوقت الكافي للإجابة عن السؤال (الوثيقة المرافقة لمناهج السنة 4 متوسط، 2005، ص:26)

<u>3-3-الاختبارات الموضوعية:</u>

- تعرف بأنّها نوع حديث من الاختبارات يتكون كلّ منها من إجابة صحيحة أو على الأكثر من عدد محدود من الإجابات الصحيحة، وهذه الإجابات متفق عليها مسبقا، ولذلك يمكن تصحيحها بواسطة الآلات أو الأشخاص الذين يكلّفون بذلك باستخدام مفاتيح التصحيح أو نموذج الإجابة scoring key ومن بينها يختار الطالب إجابة من بين عدد من الإجابات التي تقدّم له. (العسيوي، 2003، ص58)

وتعرّف أيضا بأنّها الأسئلة التي تعرض على قائمة من الإجابات حيث يختار المفحوص أفضلها (عواريب، 2009، ص88)

أمّا لكونها موضوعيّة لأنّ تصحيحها لا يكون فيه دخل لذاتية المصحح.. فالاختبار الموضوعيّ يعرّف بأنّه الاختبار الذي لا يسمح بأن يكون لرأيّ المصحّح الذاتي أي دور أو تقدير علامة المفحوص وذلك بسبب أنّ الجواب على كلّ من فقراته محدّد تماما، بحيث لا يختلف في تصحيحه اثنان. (محمد الظاهر وآخرون، 1999، ص91) وتعد اختبارات حديثة مقارنة بالاختبارات المقالية التي تدرج تحت الاختبارات التحصيلية التقليدية.

<u>أنواع الاختبارات الموضوعيّة:</u>

- **<u>أسئلة المقابلة (المزاوجة):</u>** وفيها يطلب من التلاميذ الربط بين عناصر قائمتين من الأشياء ويشترط هنا ألاّ تكون القائمتان متساويتين. مثل: إليك القائمتين الآتيتين:

- التعبير ‏ ‏ ‏ – الشعري
- الفعل ‏ ‏ ‏ – الماضي

- البيت – المنوّن
  – الحقيقي

اجمع في شكل ثنائيات بين الأسماء والصفات الموافقة لها

- **أسئلة المناوبة (الصواب والخطأ):** القاعدة فيها تنصبّ على تقديم مجموعة من الجمل أو الظّواهر إلى المتعلّم بعضها صحيح وبعضها خاطئ،ثمّ يطلب منه أن يبين الصحيحة منها بوضع حرف (ص) أو الرمز( ) ويكشف عن الخاطئة بوضع الحرف (خ) أو الرّمز( ) وذلك حسب ما تنصّ عليه تعليمة السؤال. **مثال:** إليك الجمل الآتية:

علامة رفع الفاعل هي: الضمة الظاهرة

الفتحة المقدرة

الواو إذا كان جمع مذكر سالم

الياء إذا كان جمع تكسير

الألف إذا كان مثنى

ضع (ص) أمام العبارة الصحيحة و(خ) أمام العبارة الخاطئة

- **أسئلة الاختيار من متعدّد:** وفيها يطلب من المتعلم أن يختار جوابا واحدا من مجموعة أجوبة تعرض عليه قد تصل إلى خمسة، وهي تأخذ أشكالا عديدة، إذ يمكن أن تبنى بحيث يطلب من التلاميذ تعيين:

- إمّا الجواب الصحيح الوحيد
- أو الجواب الخاطئ الوحيد
- أو كلّ الأجوبة الصحيحة
- أو أحسن جواب

- **أسئلة إعادة الترتيب:** إنّ المطلوب من المتعلّم في مثل هذه الأسئلة هو أن يعيد ترتيب معطيات معيّنة وفق ترتيب ما.

مثال: إليك الفقرة المشوشة الآتية: "الشارع فرغ من الناس في لحظات قصيرة، وصل عمر إلى وسط المدينة. لم يعثر على حافلة تنقله إلى حيّه .بدأ المطر يتهاطل بغزارة .تنفس عمر الصعداء وحمد الله. تسرب إلى عمر الشعور بالوحشة والقلق. فكر عمر في الرجوع إلى البيت. عمّه يتوقف أمامه ويناديه من سيارته: عمر عمر هل أنت نائم ؟"

- أعد ترتيب الجمل مستعملا أدوات الرّبط لتشكّل منها فقرة منسجمة.(الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ص 28 السنة الرابعة من التعليم المتوسط: جويلية 2005)

- **أسئلة التّكميل:** تتضمّن هذه الأسئلة عبارات حذفت منها بعض الكلمات ويطلب من المتعلم أن يكملها ويضعها في المكان المناسب مثل: عاصمة الجزائر هي:..............

- **مزايا الاختبارات الموضوعية:**
- تعتبر ممثلة لمحتوى المادة التعليمية

- تمتاز بدرجة عالية من الصدق والثبات نظرا لكثرة أسئلتها وشموليتها
- لا تتأثّر بالعوامل الشخصية أثناء عملية التصحيح
- لا تتطلب الكثير من الوقت لتصحيحها
- تنمية بعض العادات الذهنية مثل سرعة التفكير والتقيد بالموضوع
- تساعد وتشجع على الفهم بدلا من الحفظ الآلي
- تمرن الطالب على الإجابة الدقيقة والابتعاد عن التعميمات
- إشعار الطالب بعدالة التصحيح وإبعاد تهمة الظلم والتحيز عند المصحح
- يمكن استخدام الكمبيوتر في عملية التصحيح (زيتون، 1994، ص 364)

<u>عيوب الاختبارات الموضوعية:</u>

- لا تحكم على قدرة المتعلم على التعبير عن أفكاره بأسلوب شخصيّ، كما أنّها لا تساعد على الحكم على مدى قدرة التلميذ على استخدام الأسلوب العلميّ في التفكير بل لا تشجعه على ذلك .
- لا تحكم على مدى استيعاب المتعلّم لما درسه، بل تشجع على الاهتمام بالحقائق في غير ترابط، كما أنّها لا تساعد على معرفة قدرة التلميذ على مواجهة المشكلات.
- لا تحكم على مدى اطّلاع المتعلّم لأنّها توضع بالنسبة لكتاب مقرر درسه الجميع(أو بالنسبة لمنهاج معين)،فإذا كان أحد التّلاميذ قد زاد اطّلاعه عمّا درسه زملاؤه في ناحية أو أكثر، فإنّها لا تعنى بذلك.
- يحتاج إعداد هذه الأسئلة إلى وقت طويل لأنّ عدده كثير، ويجب أن تغطي كلّ ما درسه المتعلّم.
- لا تصلح للحكم على التلاميذ في مادة كالتعبير.(الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية، ص28 السنة الرابعة من التعليم المتوسط: جويلية 2005)

<u>إرشادات حول صياغة الاختبارات الموضوعيّة:</u>

- تغيير موقع الجواب الصحيح في كلّ سؤال.
- استعمال بدائل مستوحاة من الأخطاء التي اعتاد التلاميذ ارتكابها خلال الدرس أو الدروس.
- استبعاد الحالات التي يمكن أن يلجأ فيها التلاميذ إلى التّخمين. **(الوثيقة المرافقة لمناهج اللغة العربية ص 28 السنة الرابعة من التعليم المتوسط :جويلية 2005)**

3-4-الاختبارات الشفوية :

يمثل الاختبار الشفوي علاقة مباشرة بين المعلم والمتعلم, يقاس من خلاله قدرات المتعلم بصورة شفوية أي وجها لوجه, وهذه الصورة من الاختبارات, تحدد عدة جوانب اخرى مرتبطة بها غير الإجابة, كالمواجهة, والإلقاء والقدرة على الإجابات المباشرة والمفاجئة ,وغير المحددة, ورغم الانتقادات الموجهة إليها باعتبارها تكون فجائية وتلقائية وانها غير متساوية السهولة والصعوبة ولا توزع بطريقة عادلة بين المتعلمين, لكن لا يمكن الاستغناء عنها في تقويم كثير من المجالات كتقويم القراءة الجهرية للتلاميذ أو عند القيام بعمل في مجموعات داخل القسم أو عند مناقشة البحوث الفردية أو الجماعية فهي أداة هامة لمعالجة بعض المواقف الصعبة خاصة عند اتصاف المدرس بكفاءات عالية وطريقة التعبير, وإبداء الرأي ووسيلة هامة لبناء طريقة حوارية حرة وفعالة بين التلاميذ والمدرس.

ويعاب عليها كذلك استغراقها لوقت طويل وخاصة عند الملاحظة للواقع الحقيقي لحجرات الدرس والتي تكتظ بعدد هائل من التلاميذ, ولا تخضع لمقياس موضوعي دقيق باعتبارها تخضع للتقدير الذاتي للمدرس كما تحتاج لفترة طويلة للقيام بها مع نقص في الوقت المحدد للمدرس للتفكير في صياغتها بطرية واضحة ولقياس الأهداف بدقة, أو قد تكون محرجة للتلاميذ حين تجعلهم في مواقف صعبة وخاصة عند عدم التمكن من الإجابة. (خنيش، 2005، ص35)

- **مميزات وعناصر الاختبار الشفوي :**

1- مميزاته :

أ. القدرة على التحدث باللغات
ب. الدعوة والإقناع بأفكار معينة
ت. المجادلات والمناورات
ث. ترجمة المشاعر والاحاسيس
ج. الشرح والتفسير
ح. الإرشاد
خ. إثارة الحماس
د. ثبات المعارف لما تم ذكره في الاختبار الكتابي

2- عناصره:

أ- التلقائية
ب- الثقة بالنفس
ت- سرعة البديهة
ث- الخروج من المأزق
ج- استدعاء المعلومات بسرعة
ح- التركيز والانتباه
خ- القدرة على التحليل والتعليل والاستنتاج
د- طريقة التفكير
ذ- القدرة على الاستشهاد وضرب الامثلة
ر- القدرات اللغوية

4-أسس ومبادئ التقويم التّربويّ:

لا يمكن أن يحقق التقويم التربويّ النجاح ما لم يكن مرتكزا على جملة كثيرة من المبادئ والأسس، منها:

1- **التّناسق مع الأهداف:** "أي مسايرة التقويم للمنهج وفلسفته وأهدافه،فإذا كان المنهج يهدف إلى مساعدة التلميذ في كلّ جانب من جوانب النموّ،وتدريب التلميذ على التفكير وحلّ المشكلات وجب أن يتجّه إلى قياس هذه النّواحي" (كحوال وآخرون، 2016، ص39)

وهذا باعتباره الوسيلة الوحيدة التي تكشف عن مدى تحقيق الأهداف التربوية كما أنه يكشف عن الخلل في الأهداف المسطرة في حد ذاتها من جهة أخرى فلا يكون التقويم جيدا إلا إذا حددت الأهداف المرجوة تحديدا دقيقا وقابلة للتحقيق , كما أنه يتغير كلما تغيرت الأهداف بتحديد ما تم إنجازه, هذا ما يجعل من مسايرته لهذه الاهداف يعتمد على عدة أساليب تقتضيها طبيعة الأهداف في حد ذاتها , فقياس تحقق أهداف الجانب الوجداني يتطلب أساليب تقويمية ليست كالتي يتطلبها قياس تحتث اهداف الجانب المعرفي. (كاظم، 2001، ص39)

2- **الشّمول والعمومية: بمعنى:**

- تقويم التلميذ: في جميع الجوانب العقلية والجسمية والاجتماعية والتقنية والثقافية والدينيّة...
- تقويم المنهج: من حيث الأهداف، المقرر الدراسي للكتاب، أنواع طرق التدريس، الوسائل التّعليميّة، الأنشطة...

3- تقويم المعلم: من حيث: الإعداد، التدريب، علاقته بالتلاميذ والإدارة. (كحوال وآخرون، 2016، ص39) 9

- ويعني ذلك "جميع أطراف العملية التربويّة كالتلميذ، المعلّم، المنهاج، التجهيزات. (صالح محمود، 2003/2002، ص39)

1- الاستمرارية والتواصل: ينبغي أن يسير التقويم بالموازاة مع التعليم من بدايته إلى نهايته، من تحديد الأهداف ووضع المخطط إلى مرحلة التنفيذ. (كحوال وآخرون، 2016، ص39)

2- _التّكامل: ويعني أنّ جميع وسائل التقويم المختلفة والمتنوّعة تعمل لتحقيق غرض واحد، إذ التّكامل فيما بينها يعطينا الصورة الواضحة والدقيقة للموضوع المقوّمين عكس ما كان يحدث في السابق مع التقويم الجزئيّ. (كحوال وآخرون، 2016، ص39)

3- **التّعاون:** أي اشتراك جميع الأطراف في الفعل التّقويميّ، فمثلا يقوّم التّلميذ من طرف أساتذته وأوليائه وأفراد المجتمع المحيط به، ويقوّم الكتاب أيضا من طرف الموجّهين والمفتّشين ورجال التّربية وعلم النّفس والتّلاميذ.

يساهم التقويم لجميع الأفراد الذين يكونون داخل العملية التعليمية كالمعلم والآباء ومدير المدرسة والطالب في زيادة التعاون بينهم، ولتحقيق النجاح في العملية التعليمية على جميع هؤلاء الأفراد التعاون والاستعانة بالآخر لتحديد المعايير التي تظهر نوعية ما تعلمه الطالب. (خضر، 2019)

4- **التّمايز:** بمعنى أنّ التّقويم يكشف عن الفروق الفردية للمتعلّمين، فيصنّفون بواسطته إلى فئات (متفوقون، متوسطون، ضعاف) وهذا بدوره يدفع الأستاذ إلى تشجيع الفئة الأولى ومساعدة الثّانية والثّالثة على معالجة النقائص المشخّصة مع مراعاة الفروق الفرديّة.

5- **العلميّة ومجانبة الذّاتيّة أو العاطفيّة:** وذلك حتّى لا يفقد التّقويم مصداقيته وقداسته وهذا يتطلّب تضحيّة كبيرة كون المسألة ليست علميّة فقط بل علميّة وخلقيّة. (كحوال وآخرون، 2016، ص40)

6- **_صلاحية الأداة وصحّتها:** بمعنى أن تكون أدوات التّقويم صالحة وصحيحة وفي مكانها المناسب، فقياس القدرة على الحفظ لا تعني أنّ التلميذ قادر على حلّ المشكلات.

<u>5-التّقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات:</u>

ندرك جيّدا أنّ المدرسة الجزائريّة اعتمدت في مسيرتها التعليميّة التعلّميّة منذ الاستقلال إلى يومنا هذا ثلاث مقاربات بيداغوجيّة تمثّلت الأولى في المقاربة بالمضامين والثانية في المقاربة بالأهداف إلى أن اعتمدت منذ سنة 2005 ما يعرف بالمقاربة بالكفاءات ..ووفق هذه المقاربات تنوّعت أغراض التقويم التربويّ واختلفت

أهدافه من مقاربة إلى أخرى ..فالتقويم في ظلّ المقاربة بالكفاءات لا يُعنى بقياس المعارف المنعزلة أو البسيطة السّهلة،و إنّما "هو معالجة تهدف إلى الحكم على الكلّ وهو في طور البناء، مدرجا لمختلف الموارد المشكّلة للكفاءة"

ـوحتّى يحقّق التقويم التربويّ أهدافه كاملة في ظلّ هذه المقاربة الجديدة يجب أن يوضع في الحسبان "أنّ إعداد التلاميذ وتهيئتهم لهذا النمط من التّقويم،يستلزم اختبارهم في وضعيات معقّدة،تتطلّب لحلّها توظيف مجموعة مكتسبات أساسيّة" (كحوال، 2016، ص 41)

فالكفاءة في مفهوم المقاربة بالكفاءات لا تقوّم خارج حدود الإدماج...

وقد دعت مجموعة من الدراسات والهيئات إلى ضبط مفاهيم وآليات التقويم التربوي نذكر منها ملتقى جامعة الجلفة :

- تكوين الأساتذة الجامعيين في آليات المقاربة بالكفاءات من قبل مفتشي ومكوني وزارة التربية والمعاهد التكنولوجية لتكوين الأساتذة للخبرة ال كبيرة التي يمتلكها هؤلاء في تطبيق هذه المناهج منذ مدّة طويلة(عن طريق التعاقد بين الوزارتين.)
- ضبط مواد مرحلة الليسانس بنفس الطريقة التي ت م بها ضبط مواد المستويات الثانوية وفقا للمقاربة بال كفاءات بكلّ ما تحمله من تفاصيل لكلّ مادة ولكلّ درس...
- تقسيم التقويم الجامعي إلى فصول ثلاثية كما هو الحال في الثانوي بدل السداسيات مع ضبط رزنامة الدروس الواجب تقديمها بشكل تفصيلي وواضح
- مراجعة عملية تكوين الأساتذة وتوزيعهم وفق التخصّصات بدل تجميعهم في دروس عامة إلا ما كان مشتركا أحيانا فقط، وإعادة رسكلة الأساتذة القدامى في برنامج تكويني سنوي تسطّره الوزارة الوصية.
- الاستفادة من الأساتذة الجامعيين الذين كانوا مدرّسين في المرحلة الثانوية لتطوير البرامج وتكوين زملائهم الآخرين.

6-خلاصة :

- الامتحانات الشفوية : وهي أسئلة مباشرة توجه للتلميذ أثناء الحصة أو على شكل امتحان لتأكد من مدى استيعاب التلميذ لبعض المفاهيم .
- الامتحانات المفتوحة : وهي امتحانات على شكل مقال ,يقوم فيها المتعلم بعرض بعض الآراء أو الأفكار وهنا يمكن إبداء الرأي فيها , وهذا النوع من الامتحانات , يجعل للمدرس القدرة في معرفة مدى قدرة التلميذ في التحليل.
- الامتحانات الموضوعية: وهي عبارة على أسئلة قصيرة متفرعة من موضوع واحد ويلجأ لهذا النوع من الامتحانات لمعرفة مدى قدرة المتعلم في دمج المعارف , ويستعمل فيها أن تكون الإجابة عبارة عن أسئلة منبثقة من مقولة محددة , أو عبارة عن تأكيد كصح أو خطأ أو ملء الفراغ ...

أما في الشق الثاني سيكون التطرق لمبادئ التقويم التربوي , ويمكن تلخيصها في نقاط

- المسايرة : ويقصد بها مسايرة التقويم لجميع مراحل العملية التربوية للكشف مدى تحقيق الاهداف المرجوة منها وتحديد ومواطن الخلل.

- التنوع : وهذا بتعدد طرق التقويم السابقة الذكر , وكذلك في زمن التقويم , بداية الحصة اثناء الحصة , او في نهايتها أو نهاية فصل أو موسم , أو مرحلة تعليمية .

الشمولية : ويعنى بها البحث في شخصية التلاميذ من كل الجوانب _ النفسية , الاجتماعية المعرفية , الانفعالية ... كما سنعرج في آخر المداخلة على التقويم التربوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

الاحالات والمراجع:

– خنيش، يوسف. (2005). : صعوبات التقويم في التعليم المتوسط واستراتيجيات الأساتذة للتغلب عليها، مذكرة ماجستير في علوم التربية فرع التقويم التربوي والمناهج , إشراف الدكتور العربي فرحاتي. جامعة باتنة.

– زيتون، .(1994). أساليب تدريس العلوم، ط1، دار الشّروق.

- صالح، عبد العزيز (1981)التربية وطرق التدريس، الجزء الثّاني، دون طبعة. دار المعارف ،مصر

– الظاهر، محمد (1999). مبادئ القياس والتقويم في التربية. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ،عمان الأردن

– عريغج، سامي و مصلح خالد حسين (1999). في القياس والتقييم. ط4. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ،عمان الأردن

– عقل، أنور (2000). تقويم طلاب الصف الصف الثالث الإعدادي في دولة قطر. ط1. دار النهضة العربية للطباعة والنشر ،بيروت لبنان

– كاظم، علي مهدي. (2001). القياس والتقويم في التعلم والتعليم. ط1. الأردن.

– كحوال، محفوظ وآخرون (2016). دليل الأستاذ اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط موفم للنشر الجزائر

– محمود، طه صالح (2003/2002). واقع التقويم التربويّ الحديث في مؤسسات التعليم الثانوي مذكرة لنيل شهادة ماجستير إشراف أحمد دوقة.

– مغزي، أحمد سعيد وآخرون (2017). دليل استخدام كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر الجزائر

– ينظر أساليب التقويم مقرر الموسم, مجموعة من الطلاب إشراف الدكتور محمد بن فهد البشر, كلية التربية , جامعة الملك سعود , السعودية , 1432هـ , ص 5.