الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الجزائر -2- أبو القاسم سعد الله

كلية العلوم الاجتماعية
تخصص علوم التربية

التقويم التربوي

مطبوعة مقدمة لطلبة السنة الثانية علوم التربية

من إعداد:

- د.بوجطو فاطمة الزهراء

السنة الجامعية: 2022/2021

قائمة الجداول

الجدول رقم 01: يبين الفروق بين التقييم والتقويم.....08

الجدول رقم 02 :يبين انواع التقويم.....27

الشكل رقم01: يمثل ملخصا لوضعية المشكلة 33

الشكل رقم 02: يمثل انواع الوضعية المشكلة..... 34

الشكل رقم 03: يمثل التنظيم الهيكلي للكفاءات.....35

الفهرس

مقدمة

1-تحديد بعض المفاهيم

1-1-القياس.....

1-2- القياس في التربية والتعليم.....04

1-3- تعريف التقييم 04

1-4التقويم.....04

-1-5 تعريف مفهوم التقويم.....05

-1-6 الفرق بين مفهومي التقويم والتقييم.....07

2-مراحل التقويم.....09

2-1 –تحليل الموقف التعليمي.....09

2-2 تحديد الاهداف.....09

2-3-تحديد المتطلبات.....09

2-4- تحديد الاستراتيجيات.....09

3- مجالات التقويم.....10

4-اتجاهات حديثة في التقويم التربوي.....11

5- اغراض التقويم واستخداماته.....12

6- وظائف التقويم التربوي.....13

6-1- الوظائف التي اعتمدتها وزارة التربية بالجزائر.....15

7-انواع التقويم التربوي حسب الوظيفة.....16

7-1- التقويم التشخيصي.....16

7-2- التقويم التكويني (البنائي).....19

7-3- التقويم التحصيلي 23

7-4- الفروق بين الانواع الثلاثة.....27

8- انواع التقويم التربوي حسب اطاره المرجعي.....28

9- التقويم في المقاربة بالكفاءات.....29

10- اسس التقويم التربوي.....41

11- نماذج التقويم.....43

12- وسائل التقويم التربوي.....61

13- المقاربة بالاهداف.....65

-الرواد الاوائل في حركة الاهداف.....68

-امثلة عن مستوى المعرفة في مادة الرياضيات.....87

- امثلة عن مستوى الفهم في مادة الرياضيات.....89

-امثلة عن مستوى التطبيق في مادة الرياضيات.....90

- امثلة عن مستوى التحليل في مادة الرياضيات.....90

- امثلة عن مستوى التركيب في مادة الرياضيات.....91

- امثلة عن مستوى التقويم في مادة الرياضيات.....92

المراجع.....98

مقدمة:

يساهم التقويم التربوي في توجيه وإثراء العملية التعليمية – التعلمية و يساهم كذلك في تطويرها، ويتدخل التقويم التربوي للتأكد من سيرها في الاتجاه الذي يحقق الأهداف المنشودة، فهو يعتبر حجر الزاوية لإصلاح وتطوير المنظومة التربوية، ويعمل على تصحيح المسار التعليمي التعلمي، وعلاج الخلل الذي قد يحدث في مختلف المواقف التربوية، تولي عملية التقويم التربوي الاهتمام بكل جزء من الأجزاء العملية التربوية المتمثلة : المنهاج ، طرق، المعلم ، المتعلم، مديرين، مشرفين تربويين...الخ فهو إذن جانب من الجوانب المهمة في النظام التربوي ، وفي نفس الوقت يعبر من العمليات المعقدة، لأنه عملية منظمة تمر بعدة مراحل أساسية حتى تصل إلى إتخاد القرار المناسب.

قد يخلط أو يدمج الكثير من الباحثين بين مصطلحي" التقويم "و"التقييم"، ويعتقد البعض منهم بأن المفهومين يعطيان المعنى ذاته، وعلى الرغم من أن المصطلحين يفيدان في بيان قيمة الشيء، فإن كلمة" التقويم "صحيحة لغويًّا، وهي الأكثر انتشارًا في الاستعمال بين الناس، كما أنها تعني بالإضافة إلى بيان قيمة الشيء، تعديل أو تصحيح ما اعْوجَّ منه، أما كلمة" التقييم"،فتدل على إعطاء قيمة للشيء فقط، ومن هنا نجد أن كلمة" التقويم "أعم وأشمل من كلمة" التقييم"؛ حيث لا يقف" التقويم "عند حد بيان قيمة شيء ما، بل لا بد كذلك من محاولة إصلاحه وتعديله بعد الحكم عليه. ويرى بعض النحاة أن كلمة" التقييم " خطأ، ويوجبون استعمال " تقويم " بدلاً منها، والواقع هو أن" التقييم "منشق من القيمة، و"التقويم "من القوام، ومعنى الأول التقدير والتثمين، ومعنى الثاني التعديل.

1 – تحديد بعض المفاهيم:

– القياس:

القياس وصف كمّيّ لظاهرة أو جوانب متعدّدة. ويعبّر عن ذلك عددياً. فعندما يحصل التلميذ أحمد على 90 درجة من 100 فهذا قياس، أما إذا قلنا إنّ أحمد حصل على تقدير ممتاز فهذا تقييم، حيث أصدرنا حكماً على تحصيل أحمد في حدود مستوى معيّن وصل إليه وهو مستوى ممتاز. هذا المستوى تمّ تحديده من قبل كمعيار، فمن يحصل على درجة 90 فأكثر سوف يأخذ تقدير ممتاز، لهذا فالقياس سابق للتقييم وأساس له. وتستخدم في القياس أدوات مثل الاختبارات.

هو عملية تحديد عددي لخاصية ما أو لشخص معين طبقا لمجموعة من القواعد، وفي أي عملية قياس نحن في حاجة إلى ثلاثة أشياء رئيسة:

أولها: نحن في حاجة إلى وسيلة لقياس الخاصية المراد قياسها.

ثانيا: أن هذه الوسيلة يجب أن تكون قادرة على قياس نفس الشيء باختلاف الظروف.

ثالثا: أن المعلومات التي يمكن جمعها باستخدام هذه الوسيلة من الممكن أن يتم تحويلها إلى أعداد.

– ويعرف جيلفورد (Guilford.J.P) القياس على أنه "ربط عدد بشيء أو حدث حسب قاعدة مقبولة منطقيا" أي يكون الربط بين عنصرين بقاعدة متعارف عليها و متفق على نتائجها. فعندما نربط العدد 2 مثلا بطول طاولة، فإنّ هذا يدل على أن هذه الطاولة ذات طول يبلغ 2 متر، في هذه الحالة المتر يعتبر وحدة القياس المستعملة هنا.

في هذا المجال القياس أو وحدة القياس ثابتة لا تتغير، فبوحدة المتر أقيس قطعة قماش أو غرفة أو غيرها، حتى و إن أعاد القياس شخص آخر، فإننا نحصل على نفس القياسات، و هذا ما يضفي طابع الدقة و الموضوعية على هذا النوع من القياس.

لكن لن نستطيع أن نقيس بواسطة هذا النوع بعض الخصائص عند الإنسان كالتكوين المعرفي و الوجداني. و من هنا نتساءل عن القياس في مجال التربية و التعليم.

– القياس في التربية و التعليم:

القياس في المجال الدراسي يختلف عن تلك القياسات الخاضعة لأدوات ثابتة ومضبوطة، فحينما أقول إنّ طول هذه الخشبة يبلغ عشرة أمتار هو غير قولي حينما أقول إنّ هذا التلميذ قد اكتسب عشر معلومات، فإنّ هذه النتيجة يصعب تأويلها وتحليلها لأنّ 10 معلومات لا تكون بالضرورة وحدات متساوية فيما بينها، و بما أنّها ليست كذلك فإنها "غير مضبوطة و غير ثابتة و بالتالي يصعب تأويلها" (مادي لحسن، 1990 : 94).

فالقياس عملية تكميم الظاهرة التربوية المراد دراستها عن طريق استخدام ادوات معدة لهذا الغرض (ملاحظة، اختبار، مقابلة، قائمة تقدير...)، إذ نحصل من قياس السلوك أو الحدث على أرقام أو تقديرات حرفية أ، ب ، ج...مرتبة وفق قواعد معينة.

القياس مرتبط ضمنيا بمفهوم آخر أكثر شيوعا في مجال التربية و التعليم و هو: التقييم، إذ لا يمكن الحديث عن القياس دون الحديث عن التقييم، و في حقيقة الأمر أننا نقيس لكي نقيّم، فما هو التقييم؟

– تعريف التقييم:

التقييم هو تعيين قيمة أو كفاية نتائج التعلم أو حصيلته، أو هو عملية يتم بواسطتها تكوين الحكم في قيمته (حمدان، 2000: 07)

"التقييم هو إصدار حكم على شخص معين أو مجموعة من الأشخاص مثل ناجح متفوق راسب متوسط ضعيف وذلك دون التعرض للأسباب التي ادت إلى النجاح للإستعانة بها وإلى العوامل التي أدت إلى الرسوب لتحاشيها في المستقبل"(محمد ارزقي بركان: 1993 ، 08)

> التقييم "يرتبط فقط بإعطاء قيمة للشيء، ويمثل حالة خاصة من التقويم الذي يعني إعطاء قيمة للشيء، إضافة لإصدار الحكم وتصحيح الإعوجاج والتحسين والتطوير" (ساهر ربحي عليان ، 2010، 161).

التقييم هو "تحديد قيمة الشيء أو الموضوع وإعطاء الوصف الكمي والكيفي لهما"(محمد زياد حمدان، 2001، 24).

"التقييم هو جمع وتسجيل وتحليل بيانات عن تقدم التلميذ أو تحصيله أو عن تنفيذ وفعالية برنامج ما"(محمد عيسى الطيطي، 2008، 231).

– التقويم:

تعريف التقويم لغويا:

جاء في المنجد في اللغة والأعلام كلمة قوَّم الشيء: أي أزال الاعوجاج، وأقام المائل أي عدله، ويقال في التعجب ما أقومه أي ما أكثر اعتداله، وقوَّم الشيء أي عدّله، وقوام الأمر أي نظامه وعماده وما ويقوم به. القيمة جمع قيم أي الثمن الذي يعادل المتاع، والقيمي نسبة إلى القيمة ، والقيِّم كل ذي قيمة، فيقال: كتاب قيِّم أي ذو قيمة، وتقاوم القوم الشيء بينهم أي قدَّروا له ثمنا. (المنجد في اللغة والأعلام، 2003، ص 664)

وجاء في معجم اللغة العربية << القاموس المحيط >> جاء ما يلي: قوّمت السلعة واستقْمته ثمّنته واسْتقام اعتدَل وقوّمته عدّلته فهو قويم ومستقيم. (الفيروز أبادي، 1955، ص 168)

كما عرف التقويم لغويا على أنه :قيَّمَ أو قوَّم، يُقيِّم أو يقوِّم؛ إذا أعطى قيمة للشيء، ومنه "التقويم"، وهو مشتق من الفعل) قوَّم(، فيقال: قوَّم المعوج بمعنى: عدَّله وأزال اعوجاجه، وقوم الشيء بمعنى قدره ووزنه، وحكم على قيمته، واستقام اعتدل واستوى، وقد وردت عدة مشتقات للفعل) قوَّم (في القرآن؛ منها: لفظة أقوم؛ قال تعالى :﴿ إِنَّ هَذَا الْقُرْآنَ يَهْدِي لِلَّتِي هِيَ أَقْوَمُ ﴾]الإسراء: 9.[ويذكر الطبري أن) أقوم (تعني أصوب، ومنها أيضًا لفظة) تقويم (التي وردت في قوله تعالى :﴿ لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ ﴾]التين: 4]، فالتقويم يعني أعدل ما يكون، ومن هنا يمكن القول: إن التقويم يعني الاستقامة؛ قال تعالى : ﴿ الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ ﴾]النساء: 34]؛ أي: قائمون عليهن بالأمر والنهي والحفظ والرعاية، وقال تعالى :﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آَمَنُوا كُونُوا قَوَّامِينَ بِالْقِسْطِ ﴾] النساء: 135]؛ أي: كونوا مجتهدين في إقامة العدل والاستقامة.

كما جاء في لسان العرب أن التقويم معناه "الوزن والتقدير والتعديل أو الإصلاح، نقول قوّم الشيء، أي وزنه وقوم المتاع، جعل له قيمة معلومة وقوّم دَرَأَه (خطأه) أزال إعوجاجه(ابن منظور صادر ، 2000، 498).

– تعريف مفهوم التقويم :

يجرى القياس التربوي أولا قبل عملية التقويم بمعنى أن القياس في التربية يسبق عملية التقويم. ويرتبط التقويم بالتعليم الفعلي، فمادة التقويم الأساسية هو ما تم تدريسه فعلا وليس ما خطط المدرس لتدريسه.

وإذا أردنا استخلاص معنى التقويم كمصطلح تربوي مبدئيا فهو يعني أساسا في مدلوله التربوي: <<محاسبة وتثمين كل ما يحدث من تغيير في التعلم والتعليم والسلوك والتربية بالنسبة للأهداف المسطرة مسبقا وتقدير كل ما أنجز من أعمال نظرية أو تطبيقية في مجال التربية والتعليم لمعرفة مقدار المحاصيل وتقدير البراعة والإتقان لما قد حصل قصد تعديل وإصلاح ما وقع فيه خطأ سواء وقع ذلك في الجانب التربوي التعليمي (الجانب المعنوي للعملية التربوية)، أو في جانب التسيير الإداري، أو في جانب العلاقات البشرية داخل المؤسسة التعليمية أو خارجها ... الخ، وغير ذلك مما يمكن تثمينه وتعديله>>.

تعني كلمة "التقويم" تقدير الشيء وإعطائه قيمة ما، والحكم عليه وإصلاح اعوجاجه. ويخلط البعض بين التقويم والتقييم ويرى البعض بأنهما يعطيان المعنى نفسه، فالتقويم تعني تعديل أو تصحيح أو تصويب ما اعوج. أما كلمة تقييم فتدل فقط على إعطاء قيمة للشيء أو العمل. ومن أهم تعريفات التقويم ما طرحه بلوم ورأى بأن التقويم "إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها، وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها". (جودت، وعبد الله، 1997، ص446-448)

كما عرفه فرنسيس عبد النور التقويم " بأنه العملية التي تصاحب أي برنامج تعليمي، ليتبين صاحبه عناصر القوة فيه فيعمل على تنميتها، وعناصر الضعف فيعمل على التغلب عليها وعلاجها " (فرنسيس عبد النور، 1977: 301).

في نفس المعنى عرّف التقويم على أنه " العملية التي يتم بها إصدار حكم على مدى وصول العملية لأهدافها، ومدى تحقيقها لأغراضها، والعمل على كشف نواحي النقص في العملية التربوية أثناء سيرها "(الطيب احمد محمد، 1999 : 23).

كما عرف التقويم على أنه "حُكْم قيمي يطلق على نوعية التعلم الذي حققه الطالب، انطلاقا من المعلومات المستقاة في شكل نتائج المردود المدرسي، بغية اتخاذ قرارات ذات طابع البيداغوجي أو الإداري (Marc André Nadeau, 1988, p.419)

في حين عرفه (الدمرداش سرحان : 1977) " على أنه هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى لتحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الاوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتها على تحقيق أهدافها"

فعرف التقويم بأنه "المسار (النسق) الذي نقوم بواسطته بتحديد ومنح معلومات مفيدة تسمح بإصدار الحكم واتخاذ القرارات الممكنة (Daniel Stufflebeam, , 1980, p.48.

تعريف كسافي روجيرس: التقويم هو "جمع مجموعة من الحقائق الملائمة الصالحة، الموثوقة، وفحص درجة التلاؤم والتناسب بين مجموعة من الحقائق ومجموعة المعايير المناسبة للأهداف المحددة في البداية من أجل إصدار حكم" (Xavier Rogiers, 2004, p.44).

" فمن خلال عمليات التقويم المختلفة يستطيع المعلم تغيير وتعديل مساره التربوي بشكل عام وطريقته التدريسية بشكل خاص لتتناسب مع مستوى تلاميذه" (حسن على سلامة، 1995 : 40)

"التقويم هو عملية تحديد مدى ما تحقق من الأهداف التي خطط لها المنهاج، وهو تحديد لمستوى ما وصل إليه الطالب وتحقق لديه من نتاجات تعلمية وخبرات مكتسبة. والتقويم عنصر أو مكون أساسي في المنهاج وهو جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية التعلمية ويتخلل جميع مراحلها، فهو نقطة البداية للخبرات التعلمية اللاحقة كما أنه المنطلق الرئيسي لتطوير المنهج و تعديله" (محمد خليل عباس، 2007 : 227).

التقويم عرف بانه "إعطاء الحكم على شيء ما، أو تقدير قيمة معينة له، والتقويم التربوي عبارة عن مجهود منظم (رسمي) للحكم على ظاهرة تعليمية معينة، وهو بهذا المعنى يتضمن القيام بخطوات منهجية لجمع المعلومات وإتباع خطة محددة لتحليل تلك المعلومات واستخلاص نتائجها للوصول إلى معرفة ظاهرة معينة والحكم على قيمتها التربوية"(إبراهيم بن مبارك الدوسري: 2000، 34)

التقويم هو "جمع معلومات تتسم بالصدق والثبات والفعالية وتحليل درجة ملاءمة هذه المعلومات لمجموعة المعايير الخاصة بالأهداف المحددة في البداية بهدف إصدار (اتخاذ) القرارات"(Jean Marie De Ketel, 1991, p70.)

التقويم عبارة عن "عملية تشخيص وعلاج و وقاية، وتتضح عملية التشخيص في تحديد مواطن القوة والضعف في الشيء المراد تقويمه، ومحاولة التعرف على أسبابها، ويتضح العلاج في محاولة تنفيذ الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة وتتمثل الوقاية في العمل على تدارك الأخطاء"(رجاء محمود أبو علام: 2005، 39).

– الفرق بين مفهومي التقييم و التقويم:

الفروق بين مفهومي التقييم (Assessment) والتقويم (Evaluation) حسب جامعة بنجهامتون في الولايات المتحدة الأمريكية عام (2003).

الجدول رقم (01): يبين الفروق بين مفهوم التقييم و مفهوم التقويم

مجال الاختلاف	التقويم Evaluation	التقييم Assessment.
المحتوى	مستمر لتحسين التعليم	نهائي بواسطة أداة قياس كمية
الغاية	كيفية تقدم التلميذ أثناء عملية التدريس	ما الذي تعلمه الطالب؟
تحديد الأهداف	المعايير و المحكات تحدد داخليا من قبل المعلم	المعايير و المحكات تحدد خارجيا من قبل مقوم
النتائج	تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين	الوصول إلى العلامة الكلية
المخرجات	العمل من أجل نتاجات مثالية تعاوني/التعلم من الأقران	المقارنة أي تقسيم الطلبة إلى مستويات تنافسي

2 – مراحل التقويم:

تبدأ هذه المراحل قبل القيام بعملية التقويم وتتطلب اتخاذ قرارات عن كيفية إجراء عملية، وذلك بتحليل الموقف التحليلي وتحديد أهدافه، واختيار الأدوات المناسبة وتحديد استراتيجيات واختيار نوع التصميم المناسب وإعداد جدول زمني لتنفيذ البرنامج التقويمي.

- **تحليل الموقف التقويمي:**

تتضمن هذه الخطوة جمع المعلومات عن موضوع التقويم وذلك لتحديد أبعاد الجهد المطلوب بذلته في اجراء عملية التقويم..

- **تحديد الاهداف:**

يتم في هذه الخطوة تحديد الاهداف العامة وتحليلها إلى أهداف سلوكية أو إجرائية قابلة للقياس.

- **تحديد المتطلبات:**

فيما يتم تحديد مستوى الفرد قبل بدء البرنامج للتعرف على المتطلبات الأساسية اللازمة، حتى يمكن تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، أي التعرف على ما الذي ينبغي على التلميذ معرفته قبل البدء في دراسته وتحقيق الأهداف التعليمة المرجوة(محمود عبد الحليم منسي، 2003، 22-23).

- **تحديد الاستراتيجيات:**

تصلح هذه الاستراتيجيات للمقررات الدراسية المختلفة وتحقيق الأهداف المتنوعة.

- **اختيار تصميم البحث المناسب:** يمكن أن يستفيد التقويم من بعض التصميمات التحرية خاصة ، وذلك للمساعدة في اتخاذ القرار بشأن عملية التقويم.

- **اعداد جدول زمني:** عند تقويم ينبغي أن يتم تقويمهم قبل أن يجنب وقت رصد الدرجات ويمكن ان يتم تقويم بعض البرامج من الوقت والآخر باستمرار، حسب طبيعة البرنامج وأهدافها.

- **مرحلة اتخاذ القرار:**

تتطلب هذه المرحلة اتخاذ قرارات تستند الى وقائع تحدث أثناء تنفيذ برنامج تعليمي معين ويتم اتخاذ لهذه القرارات يتعلق فعالية البرنامج التعليمي.

3- مجالات التقويم: تعددت مجالات التقويم لتشمل ما يلي:

- **تقويم التعلم**: ويتضمن تقويم التعلم وتقويم درجات المتعلمين التحصيلية وفي بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.
- **تقويم التدريس**: ويشمل هذا النوع من أنواع التقويم على قياس وتقدير كفاءة التدريس ودرجة جودته ودرجة فعاليته في تحقيق الاهداف التربوية المستوردة.
- **تقويم المقررات**: ويشمل هذا النوع من أنواع التقويم على تقويم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم، والمعاونة واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات المقرر.
- **تقويم البرامج التعليمي**: ويتضمن هذا النوع من انواع التقويم قياس مدى قابلة برنامج تعليمي أو منهج دراسي أو تقويم مكونات برنامج تعليم وقياس درجة كفاءة ومدى ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى الإدارة المدرسية فعالية التدريس.
- **تقويم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر شيوعا**: (محمود عبد الحليم منسي ، 2003، 23).يشمل هذا النوع على قياس مدى كفاءة البرامج المتعددة الجوانب أو تقويم النظم التعليمية وتقويم المؤسسات التعليمية مثل: الجامعات والمدارس

4- اتجاهات حديثة في التقويم التربوي:

يختلف التقويم بمفهومه الحديث عن المفهوم التقليدي:

- فالتقويم بمعناه الحديث عبارة عن نوع من النشاط الضروري لخدمة العملية التعليمية وهو عملية معقدة أكثر

من مجرد إعطاء درجة.

-كما أن التقويم بمعناه الحديث يهدف إلى وضع خطة لتقويم كافة أهداف المادة المتعلمة وليس جانب واحد

منها وهو الجانب المتعلق باكتساب المعلومات "المعارف".

- لا يكتفي بتقويم جانب المعارف فقط بل يهتم كذلك بالجوانب الوجدانية و الاجتماعية...الخ

- التقويم الحديث هو عملية مستمرة طوال العام وليس قاصرا على نهاية الفصل أو نهاية العام.

- التقويم بمعناه الحديث هو استحداث واستخدام طرائق مختلفة لتقويم التلاميذ و الامتحانات تعتبر

جزء من هذه الطرائق.

- استحداث أساليب للتقويم تتسم بالمرونة وتعتمد على حسن العلاقة بين المعلم والتلاميذ ومن أمثلة ذلك

اختبارات الكتاب المفتوح (الاختبارات الشرفية دون ملاحظين أو مراقبين) وكذلك القيام بالأبحاث و

المشروعات..الخ

- التقويم الحديث هو عملية و قائية علاجية تشخصية.

- يتبنى الاتجاه الحديث للتقويم فكرة التقويم الشامل و المستمر.

- يتجه التقويم الحديث في استخدام المقاييس محكية المعيار وهي تلك التي تعتمد على نسبة درجة الفرد إلى

مقياس أو محك يحدد طبقا للأهداف التربوية الموضوعية للمادة ، أي يبتعد عن التفسير الذي يعتمد عادةً على

المقارنة بين التلاميذ وليس هناك وصف دقيق لما يجب أن ينجح فيه التلميذ .

- قيام هيئات ومؤسسات علمية متخصصة في بناء الاختبارات و إنشاء بنك للأسئلة.

- المشاكل المطروحة في الامتحانات واقعية لها علاقة بالحياة اليومية وليست مصطنعة.

5- أغراض التقويم واستخداماته:

للتقويم أغراض عدة، منها:

- تنمية التفكير:

تنمية التفكير لدى التلاميذ، ويتم ذلك من خلال تكليف التلاميذ بأنشطة تقويمية وواجبات تتطلب عمليات تفكيرية عليا تتجاوز مجرد تحقيق الهدف في مستواه الأدنى.

- تنمية اتجاهات التلاميذ وميولهم نحو التعلم:

ويتم ذلك من خلال الميل والقدرة عند التلاميذ على التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

- تحديد الاستعداد أو المتطلبات السابقة للتعلم الجديد:

وهذا ضروري في الحالات التي تتطلب فيها المعرفة الجديدة حدا أدنى من امتلاك مهارات ومعارف أساسية لا يمكن تعلمها دون توفر المتطلبات السابقة، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات التهيئة أو القبلية.

- تشخيص الضعف وصعوبات التعلم عند التلميذ:

من خلال الكشف عن مواطن الضعف والأسباب التي تعيق التعلم، وذلك تمهيدا لوضع العلاج اللازم، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تشخيصية.

- تحديد مدى استيعاب التلاميذ وفهمهم لمهمة تعليمية:

ويعتبر التقويم هنا جزءا لا يتجزأ من العملية التعليمية، ويتمثل في متابعة تقدم التلميذ في تعلم المفاهيم والمهارات و المعلومات، وتسمى الاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تشكيلية أو تكوينية.

- تقويم التحصيل الدراسي:

تقويم التحصيل الدراسي، لدى التلاميذ، وهو جزء لا يتجزأ من سياسة ونظام التعليم في جميع المؤسسات التربوية ويكون بهدف إعطاء درجات وتقديرات للتلاميذ وتسمى لاختبارات التي تقوم بهذا الدور اختبارات تحصيلية.

- تقويم المناهج والمقررات الدراسية:

وهذا ضروري في تطوير أي برنامج أو منهاج دراسي، ويتم ذلك من خلال متابعة تطبيق المنهج وكذلك من خلال تحليل محتويات المنهج.

6- وظائف التقويم التربوي:

التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعليم ، وهو الصورة الحقيقية لمستوى فاعلية وحيوية المنهاج الدراسي المقرر وأهدافه التربوية الرامية إلى إنماء شخصيات التلاميذ بصورة متكاملة قصد التوافق والتأقلم مع الذات والمجتمع، فإن التقويم التربوي بالضرورة سيقدم مساعدة مفيدة لعملية التربية والتعليم ويقوم بدور التنشيط والتحفيز والتطوير وتهذيب المنهاج وتحسينه وتغييره حسب معطيات التقويم وحسب الأهداف التربوية والتعليمية للأجيال الصاعدة وحسب ما يتضمنه البرنامج أو المخطط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وكل ما يرمي إليه المجتمع، ويسعى إلى تحقيقه في أقرب الآجال وبأنسب الوسائل والإمكانات الخاصة للوطن، وبناءً على ذلك فإننا تختصر وظائف التقويم التربوي في ثلاثة عناصر هي:

- وظائف تربوية وتعليمية: تنحصر بإيجاز في النقاط الآتية:

- يحدد التقويم مدى استفادة التلاميذ مما تعلموه من معلومات مسطرة في المنهاج، ويبين مقدار النتائج المحصل عليها من تعلم مقصود وهادف، أو ما صاحبه من تعلم.

- يبين التقويم مصداقية الأهداف المحددة من ترتيبنا للطلاب، وتعليمنا لهم الحقائق ويقيس واقعيتها وطموحها، أو بطلانها واستحالة أو صعوبة تحقيقها، نتيجة للظروف البيئية أو عدم توفر الوسائل.

- يكشف التقويم قدرات التلاميذ وحاجاتهم ومشكلاتهم التربوية مما يسمح للمسؤولين تكييف المناهج وتطويرها حسب الظروف النفسية والاجتماعية.

- يكشف التقويم مستويات الذكاء وأنواعه – الاختبارات المقننة –كما يكشف لنا قدرات التلاميذ واتجاهاتهم.

- يكشف التقويم مدى صلاحية طرائق التدريس ووسائلها المستعملة، كما يساعدنا على الاختيار السليم منها وإبعاد غيرها.

– **وظائف توجيهية وتنظيمية:** وهي تتجلى في الجوانب الآتية:

- يساعدنا التقويم على الحصول على معدلات وقياسات لمقدار المعلومات المفهومة والتي بواسطتها يستطيع المربون قبول التلاميذ وتقسيمهم إلى مستويات للانتقال، أو توجيههم تعليميا ومهنيا.

- تساعدنا النتائج على قياس كفاءة المعلم واستطاعته على تبليغ المعلومات وأداء وظيفته لتشجيعه أو إرشاده.

- يساعدنا التقويم على تقدير كفاية أجهزة المدرسة، وجميع وسائلها التعليمية وعلاج نواحي النقص فيها.

- يساعدنا التقويم على إدخال التحسينات في البرامج الدراسية، والتجديد في المعلومات الحديثة أو المعاصرة لفائدة المجتمع، ويجعلنا نكيف البرامج والخطط التربوية حسب حاجات التلاميذ، ومتطلبات المجتمع والمستقبل الاقتصادي الذي تحتمه الظروف الراهنة.

- يساعدنا التقويم على أيجاد محفزات للمواصلة على ما هو صالح ومفيد في المنهاج للتلاميذ والمجتمع.

– **وظائف اجتماعية واقتصادية:** واختصارها هو كما يأتي:

- يساعد التقويم الآباء على الاطلاع بشكل إجمالي لما توصل إليه أبناؤهم من مستويات دراسية، التقدم أو التأخر، للنظر في وسائل تشجيعهم وتحفيزهم، ويجعلهم يشاركون المدرسة في العلاج والتوجيه.

- يساعد التقويم الآباء وبالخصوص ذوي الحاجة على وضع تخطيط لنفقات الأسرة ووضع التكاليف المدرسية في الحسبان.

- يساعد التقويم الدولة أو المؤسسة القائمة بالتعليم على تحديد المصاريف والنفقات في جميع المجالات الحيوية، مثل احتياجات المدرسين والأقسام والوسائل وغير ذلك.

- يساعد التقويم على تقدير الخسائر والمجهودات ولا يمكن والوقت، سواء له مردود في العاجل أو الآجل أو الذي ذهب هدرا.

إن هذه الوظائف فيها نوع من التداخل ولا يمكن منطقيا وضع حد فاصل بينها وذلك لما لها في عمليات التربية والتعليم والتقويم من ترابط بين عناصرها المكونة منها.

. **الوظائف التي اعتمدتها وزارة التربية بالجزائر:**

تنوعت وظائف التقويم بتنوع الباحثين و فيمايلي الوظائف التي اعتمدتها وزارة التربية بالجزائر، وهي نفسها التي حددها كسافي روجرس، نوضحهما كما يلي :

1- توجيه التعلمات: وتعني تقويم الكفاءات المكتسبة في بداية السنة لتشخيص الصعوبات ومعالجتها لضمان عملية البناء التدريجي.

2- تعديل التعلمات: يتم خلال السنة الدراسية، يهدف إلى تحسين التعلمات وتطويرها كتقويم تكويني يخص استدراك النقائص أثناء المسار التعليمي.

3- إشهاد التعلمات: ويقصد به تحديد مدى اكتساب التلميذ للكفاءات الدنيا لمواصلة التعليم في السنة الموالية.

ثانيا : الوظائف التي حددها كسافي روجرس (Xavier Rogiers 2004, 57)

1- وظيفة التوجيه: غرضها تحديد طريقة توجيه التعلمات.

2- وظيفة الضبط: غرضها إحداث تعديلات في مسار التعلمات وعلاجها.

3- وظيفة إثباتية: غرضها التعرف على جودة (فعالية) التعلمات في مختلف المستويات.

7- أنواع التقويم التربوي حسب الوظيفة:

يتناول التقويم في عملية التدريس ثلاثة مراحل من تعلم التلميذ و الطالب يستطيع المعلم من خلالها الإجابة عن بعض التساؤلات التي يطرحها وهذه المراحل هي:

أ) تقويم التعلم القبلي للطالب: و يهدف إلى الإجابة عن السؤال التالي:

إلى أي مدى يمتلك الطلبة المفاهيم والمعلومات والمهارات التي يحتاجونها قبل البدء بالتعلم الجديد؟

ب) التقويم أثناء عملية التعلم: و يهدف إلى الإجابة عن السؤال التالي:

هل أساليب التدريس التي يستخدمها المعلم ملائمة لمستويات الطلبة وتحقق لهم تقدما مستمرا نحو تحقيق الأهداف؟

ج) تقويم التعلم البعدي للطالب: ويهدف إلى الإجابة عن السؤال التالي:

إلى أي مدى تحققت الأهداف التعليمية التي خطط لها المعلم قبل البدء بعملية التدريس؟

بناءا على هذه المراحل الثلاثة يمكن تقسيم أنواع التقويم:

- قبل أو في بداية التدريس ← مكتسبات سابقة ← تقويم تشخيصي،
- خلال مراحل التدريس ← معطيات جديدة ← تقويم تكويني،
- عند نهاية أو بعد التدريس ← أهداف نهائية ← تقويم تحصيلي (إجمالي).

7- 1 - التقويم التشخيصي:

يعرف هذا النوع من التقويم على أنه "تحديد مستوى المتعلمين في ما قبل بداية المقرر أو البرنامج المراد تدريسه و ذلك من أجل تحديد و معرفة مدى ملاءمة مستوى البرنامج و أساليب العمل لمستوى التلاميذ " (مادي لحسن، 1990 : 114).

اما كريستين تاجليونت فعرفت التقويم التشخيصي بانه "تقويم المكتسبات القبلية واختبار التلميذ ما إذا كان يمتلك الاستعدادات اللازمة للاندماج في الدروس اللاحقة"(Christine Tagliante, Paris, 1991, 124)

كما عرف التقويم التشخصي على أنه ذلك التقويم الذي "يسبق التدريس عادة، ويمكن استخدامه أثناء التدريس عند ظهور مشكلات تعليمية عند الطلبة، ويهدف إلى تحديد نقاط الضعف ومعالجتها، ويتم ذلك من خلال تحليل المهمة التي يتضمنها الهدف السلوكي بطرح السؤال الآتي لإنجاز هذا السلوك: ما المتطلبات السابقة التي يجب أن يكون الطالب قادرا على أدائها؟ تم يتم تطوير مهمات تقويمية لكل متطلب سابق لمعرفة أي من هذه المتطلبات السابقة هي السبب في ضعف ذلك الطالب ثم معالجتها"(محمد عيسى ، 233)

اما جودت أحمد سعادة "يستخدم هذا النوع من التقويم لتحديد التلاميذ الذين تأثر سلوكهم أو تعلمهم سلبيا بعوامل خارجة عن برنامج التدريس، ويشمل التقويم العلاجي تحديد العوامل الجسمية والعاطفية والبيئية والنفسية خارج الحجرة الدراسية، والتي تؤثر في سلوك بعض التلاميذ"(جودت أحمد سعادة ، 456)

قد يتم التقويم التشخيصي في بداية سنة دراسية أو دورة أو مجموعة دروس أو درس واحد، أو مـــقطع من درس. و بالتقويم التشخيصي نحصل على بيانات و معلومات تبين لنا مدى تحكم التلميذ في مكتسبات سابقة، يستند عليها المدرس لتدريس معطيات جديدة. من هذا المنطلق، فإنّ التقويم التشخيصي أطلق عليه كذلك اسم التقويم التمهيدي لأنه "إجراء عملي يتم في بداية تعليم معيّن للحصول على بيانات و معلومات عن دريات و معارف و مهارات التلميذ السابقة و الضرورية لتحقيق أهداف هذا التعليم" (الفاربي و الغرضاف، 1989 : 135).

يقصد بإجراء عملي أنّ المـدرّس أو التلميذ ينجزان أعمالا و أنشطة الهدف منها الـــتأكد من مدى الاستعداد لفعل تعليمي جديد، أما كونها في بداية التعليم، أي قياس المكتسبات السابقة " المكتسبات القبلية "فهي أساسية وتسمح للمدرس أن يأخذ فكرة عن النقائص وتشخصيها بالنسبة للتكوين المراد تحقيقه، لأنّ التحصيل القبلي يسمح للمدرس بالأخذ بعين الاعتبار المستوى الحقيقي لكل تلميذ وليس المستوى المفترض وجوده لدى الجميع، أما البيانات

و المعلومات يقصد بها كل ما نحصل عليه بعد إجراء هذا النوع من التقويم.

أهداف التقويم التشخيصي:

يمكن أن تتجلى أهداف هذا التقويم فيما يلي:

- في بداية سنة أو دورة دراسية يجرى التقويم التشخيصي و ذلك لـ:

– معرفة الحصيلة النهائية لما تلقاه التلاميذ في تعليم سابق، و بالأخص العناصر التي سنحتاجها في المقرر الجديد.

– تحديد طبيعة الفروقات بين مستويات التلاميذ.

– جمع مؤشرات عن نوعية التفاعلات و العلاقات الموجودة بين التلاميذ.

– تمكن المدرس من تخطيط عمله على مستوى الأهداف و الوسائل و المحتويات.

- في بداية درس أو مجموعة دروس، يتوخى التقويم التشخيصي ما يلي:

– يمكّن المدرس من معرفة نقطة انطلاق درسه عن طريق تبني جوانب النقص في معارف و مهارات التلاميذ، و تحديد العناصر المكتسبة أو التي لا يعرفها التلاميذ.

– يمكّن من اختيار الأهداف و تحديدها بناءا على مكتسبات و مستويات التلاميذ.

– يمكّن من معرفة مدى تهيئة التلاميذ لدروسهم و بالأخص حين يكلّفهم المدرس سابقا بإنجاز مهام معينة.

– يتيح للتلميذ فرصة الإفصاح عن مشاكله المنهجية أو المعرفية و التعرف عليها لكي يستطيع تصحيح ذلك.

والبعض الاخر حدد مجموعة من الاهداف نذكر منها ما يساهم في إدراك إمكانات تعلم التلميذ من حيث:

– نقص مؤهلاته لأداء مهام معينة.

– معارفه غير المكتملة حول أساسيات المادة.

– ترشيد التعليم في ضوء إمكانات التلميذ للتعلم.

– فحص عادات سيئة اكتسبها سابقا تعيقه على التطور.

– فحص ضعفه عن نقل معارفه وتعميمها.

– نقص صرامة مواجهته للمشكلات بسبب فشله السابق أو غياب حوافزه.(مبدوعة، 23)

7– 2 – تقويم تكويني (بنائي):

هو ذلك التقويم الذي يجري مرحليا بعد كل وحدة دراسية صغيرة ويؤدي إلى تـــــكوين التعلم أو بنـــــائه خطوة خطوة نحو الهدف أو تطويره نحو الغرض، و يمارس خلال عملية التدريس، الهدف منه معاينة و متابعة ما تمّ تنفيذه من خلال العملية التعليمية، يتم إما في وسط الدرس أو في نهايته؛ لذا لا بد على المدرس من ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم وتقويمهم وذلك حتى يتمكن من تدارك النقائص قبل أن تتفاقم " إن معرفة المعلم لتلاميذه من حيث خبراتهم العلمية والاجتماعية ومستويات النضج التهيؤ التي تم تحقيقها في مرحلة سابقة، وإلمامه بمدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في المجالات التي يدرسونها والمهـــارات التي يتدربون عليها ويمكن للمعـــلم قـــياس استعدادات التلاميذ ونموهم وتحصيلهم الدراسي"(أحمد إبراهيم، 2006 : 8)

كما "يلعب التقويم البنائي دورا مهما في عملية التعلم، وتطور نشاط المتعلم في أثناء الدرس وهو يقدم **تغذية راجعة** مستمرة لتحسين التعلم وبالتالي إتقان الكفايات والمهارات الأساسية المطلوبة من المتعلم، فالتقويم البنائي يربط بين عملية التعليم والتقويم في وحدة نشاط تقود المتعلم تدريجا نحو الإتقان" (القلا فخر الدين، 1986 :110).

التغذية الراجعة كما عرفها (القلا فخر الدين) هي عودة جزء من المخرجات إلى مدخلات النظام، فإذا تبين أن الإجابة بالمخرجات صحيحة، فإن هذا يزيد من احتمال تكرار المتعلم لهذه الإجابة الصحيحة عندما يتعرض للموقف نفسه أو لموقف مشابه له بالمستقبل.

التقويم التكويني له صيغة إخبارية Informer أي إعطاء معلومات و يهدف إلى "إخبار المدرس و التلميذ معا بكيفية واضحة عن أوضاع و حالات التعليم و التعلّم التي يكونان بصددها" (مادي لحسن ، 1990 : 111).

مثلا عندما يقدم المدرس درسا معينا فيعني هذا أنه يقطع مسارا على شكل مقاطع و مراحل متناسقة، و التقويم التكويني هو الأداة التي تضبط هذه المقاطع و تصححها.

عرّفه دولنشير (Delansheere.G) بأنه " التقويم الذي يتدخل في كل نشاط تعليمي بهدف إعلام التلميذ و المعلم بدرجة التحكم التي وصل إليها، و في نفس الوقت اكتشاف صعوبات بهدف توجيهه نحو استراتيجيات تسمح له بالتطور و بالوعي بأخطائه و تصحيحها"(in Cardinet Jean. 1988 :200).

هذا التعريف غني جدا، ويطبق في كل الحالات التعليمية، ومنه نستنتج الوظائف الأساسية للتقويم التكويني:

1. يخبر كل من المدرس والتلميذ عن درجة تحكمهما في تعليم معين،
2. يكتشف المدرس متى وأين يجد التلميذ صعوبات في التعليم،
3. يكتشف التلميذ بنفسه طرقا تمكّنه من التطور عن طريق تصحيح مساره.

هذا ما يؤكده Fontaine الذي يعتبر أنّ التقويم التكويني يهدف إلى "العمل على تحسين التعليم لما يقدمه من معلومات عن أوضاع وحالات التعلم تسمح بالعودة إلى الوراء لتصحيحها" (Fontaine . F,1978 :22).

أما (Roland 1991) فيعّرف التقويم التكويني على أنه " عبارة عن نظام يتمثل في جمع معلومات مهمة أثناء الدرس أو البرنامج، وذلك بهدف الفحص الدوري لنوعية التعلم الذي يتلقاه التلميذ، فالتقويم التكويني يهدف لاكتشاف النقائص الملاحظة في التعلم"(Roland . Abrecht ,1991 :30).

ولا يكون التقويم تكونيا إلا إذا " كان هدفه الأساسي أن يقدم بسرعة للمتعلم معلومات مفيدة عن تطوره أو ضعفه، وهو وسيلة لمعالجة هذا الضعف" (Hameline ,1990 :158).

انطلاقا من كل هذه التعاريف و المفاهيم للتقويم التكويني نستنتج بأنه إجراء عملي يهدف إلى تحديد درجة مواكبة التلميذ للدرس ومدى الصعوبات التي يمكن أن تصادفه خلال الدرس، وهو أيضا يقدم أجوبة عن كيفية تصحيح ومعالجة هذه الصعوبات لبلوغ الأهداف المسطرة.

التقويم التكويني له أهمية مركزية في التعلّم لأنه يدفع المعلم إلى ردود فعل لينة إزاء الوضعيات وإيجاد اختيارات جديدة، والتفاوض مع التلاميذ، فأخطاء التلميذ ستصبح موضوع دراسة خاصة، لأنها تبين له تطوراته واستراتيجيته التي بها يتغلب على نقائصه وأخطائه.

بعض أهداف التقويم التكويني:

إذا كان التقويم التكويني ينجز خلال فعل التدريس، فإن أهدافه تتمثل كالتالي:

- بالنسبة للتلميذ:

. يتيح له إمكانية التعرف على درجة مواكبته للدرس ومدى تحكمه في معارف أو مهارات أو مواقف معينة.

. يبين له نوع الصعوبات التي تعترضه خلال الدرس أو مجموعة دروس.

. يمكّنه من القيام بتقويم ذاتي لمجهوده وتصحيح مساره.

. يساعده على التعلّم الذاتي عن طريق تنظيم جهوده ذاتيا.

- بالنسبة للمدرس:

. يمكّنه من تمييز الفروقات بين التلاميذ خلال تدريس معين.

. يمكّنه من معرفة فعالية الأدوات والوسائل التي يستعملها في التدريس.

. يمكّنه من معرفة درجة صعوبة المحتويات التي يقدمها.

. يمكّنه من التحكّم في الفعل التعليمي بحيث لا ينتقل من مقطع إلى أخر إلا بعد تحكّم التلاميذ في المقطع الأول.

أما الطيب نايت سليمان وآخرون، تحدثوا عن أهمية التقويم التكويني بقولهم أنه "لا يكتمل أي نشاط تعلمي إلا إذا عرف المتعلم دلالة وفعالية ما تعلمه، وتكمن تلك الأهمية فيما يلي:

- **التقويم الذاتي:** إنّ المتعلم مدعو في إطار التقويم التكويني إلى مراقبة كل مرحلة من نشاطه الخاص، والتصحيح التدريجي للثغرات والأخطاء بمساعدة وتوجيه من المدرس وعلى أساس شبكة معايير تقويم محددة سالفًا، وتكمن أهمية التقويم التكويني في الجوانب التالية:

- **التركيز على السيرورة:** التركيز على سيرورة التعلم بدلا من التركيز على الإنتاج، باعتبار أنّ هذا الأخير ثمرة سيرورة، فإذا كان المنتوج ضعيفا فإن الخلل يكمن في

عمليات السيرورة، بمعنى أن المتعلم في المسعى التعلمي مدعو دائما لمراقبة كل مراحل نشاطه، بمساعدة المدرس (تصحيح أخطائه شيئا فشيئا)...

- **التعاون**: التعاون أنجع من التنافس، بحيث يتم التعاون بين المدرس و التلميذ، وبين التلاميذ أنفسهم، وتتخذ القرارات بشكل جماعي، ذلك أن الفوج له هدف واحد هو التحسن بالتنافس داخل المجموعة نفسها بمعنى توظيف موارد المتعلم وموارد المدرس وموارد المجموعة في العملية التربوية.

- **جو الارتياح**: إنّ جو الاطمئنان والارتياح أكثر فعالية وإنتاجا من جو الضغط والقلق والإثارة الناجمة عن المراقبة الصارمة، (الامتحان وإعطاء العلامات) لأنها تجعل المتعلم دائما في حالة خوف من الخطأ"(الطيب نايت سليمان وآخرون: 2004،63-64.).

وظائف التقويم التكويني:

- **وظيفة التشخيص**:"أولى وظائف التقويم التكويني هو التشخيص الذي يرمي إلى اكتشاف مواطن القوة ومواطن الضعف لدى التلاميذ قبل أن يشرعوا في خطوة جديدة وهامة من التعلم، والمعلومات التي ينبغي أن يسمح التشخيص للحصول عليها تتعلق بمختلف المظاهر نتيجة التعلّم: المعارف والمساعي والإستراتيجيات...

- **وظيفة التنظيم والضبط**: ويهدف التنظيم والضبط إلى تصحيح وتحسين وإعادة توجيه ظروف التعلم على حدّ تعبير سكالون(Scallon)، ويقوم بعمليتي التنظيم والضبط التلميذ والمدرس كل على حدى، ويتمثل التنظيم والضبط في إعادة النظر في الإستراتيجية المنتهجة التي لم تساعد على تحقيق التعلم المنتظر بالقدر الكافي...

- **وظيفة العلاج**: يقوم المدرس إثر بعض مراحل التعلم، وبناء على نتائج التقويم التكويني ببرمجة نشاطات وتمارين لمعالجة النقائص التي أظهرها التقويم من أجل تجاوزها بغية تحسين المستوى، ويمكن تعريف العلاج على أنه مجموع الإجراءات البيداغوجية التي يقوم المدرس بإعدادها قصد تسهيل التعلم"(بن بريدي: 1999،14-16).

أخيرا يعتبر التقويم التكويني من أنواع التقويم الذي تؤثر تأثيرا فعالا على مراحل التعليم، ويكتسي أهمية في نجاح العملية التعليمية – التعلمية لأن تبنيه ويعني:

- "الاهتمام بمسالك المتعلم، والشخص الذي يقوم بالعمل.
- العمل للنجاح، أي الإتيان بكل التلاميذ إلى التحكم في بعض الأهداف.
- تكييف النشاط التقويمي حسب التقدم"(Michel Vial, , 2013, p.190)

التقويم التكويني يلائم الأهداف الوسيطية، على خلاف **التقويم التشخيصي** الذي يلائم أهداف المكتسبات السابقة.

7– 3 – التقويم التحصيلي (الإجمالي):

إذ كان التقويم التشخيصي يرتبط ببداية التدريس، ويكشف عن المكتسبات السابقة للتلاميذ، والتقويم التكويني يهتم بمراحل ومقاطع التدريس ويضبط الأهداف الوسيطية، فإن التقويم التحصيلي "يتدخل في نهاية وحدة، أو نشاط تربوي معين ويشبه إلى حد كبير التقويم الذي طوّر بتقنيات علم التباري على مستوى التقويم وعن طريق بيداغوجية الأهداف " المستخلصة من أعمال بلوم وتلاميذه" (Pasquier Daniel,1990 :70)

التقويم التحصيلي يتعلق بنهاية التدريس ويمحّص مدى بلوغ الأهداف النهائية، أي أنه التقويم الذي يحكم على مجموعة أعمال نهائية، لذلك فإنه لا يهتم بهدف واحد بل بجملة أهداف مختلفة ومتنوعة. فهذا النوع من التقويم يتم في نهاية حصة أو نهاية درس أو مقرر أو دورة أو سنة أو حتى نهاية سلك كامل وذلك بهدف " إعطاء درجات أو شهادات للمتعلمين تسمح لهم بالانتقال من مستوى إلى آخر أو بالتخرج" (Fontaine F,1978 :18.).

التقويم التحصيلي يسمح بإعطاء وضعية كل تلميذ مقارنة بمجموع تلاميذ القسم الواحد أو بمجموع تلاميذ المستوى الواحد، ونجد التقويم التحصيلي يأتي بعد فترة من التكوين تسمح بتقويم المظهر العام الذي توصل إليه التلاميذ ويعتمد على نتائجه لاتخاذ القرارات بشأنهم، إذ

يسمح " بتقرير ما إذا كان هذا التلميذ أو ذاك يستطيع أن يسير في هذا المسار أو ذاك، أو أن يسلك هذا المسلك أو ذاك مدرسيا كان أم مهنيا، كما يعتمد على نتائجه لإعطاء الشواهد والدرجات العلمية والمهنية " (لحسن مادي، 1990 : 109). نستنتج من هذا التعريف أن التقويم التحصيلي يعتبر أساسيا في العملية التعليمية.

التقويم التحصيلي لا يهتم بمقطع أو هدف معزول، بل يهتم بالعلاقات والروابط بين المقاطع والمراحل والأهداف، أي له اهتمام شامل ونهائي، وبالتالي يصل إلى تحديد الحصيلة النهائية للتدريس والنتائج المتوخاة منه.

ويلعب كذلك هذا النوع من التقويم "الدور الاجتماعي في ضمان سير النظام التعليمي نفسه، باستجابته لحاجة الأفراد إلى التعرف على مكتسباتهم، وحاجة المجتمع لمراقبة المدرسة وما حققته من نتائج تظهر لدى فئة من التلاميذ" (Cardinet. J,1988 :36).

أهمية وأهداف التقويم التحصيلي:

يعد هذا النوع من التقويم ذا أهمية فمن خلاله يتم:

- القيام بـ "الفيد باك" (Feed- back) أي أنه يتيح قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة

والأهداف التي حققت فعلا.

- "تقويم المحصلة النهائية للتعلم تمهيدا لإعطاء تقديرات نهائية للمتعلمين لنقلهم لصفوف أعلى، ومراجعة فعالية طرق التدريس بشكل عام

- "تقديم حصيلة عن تنمية الكفاءات النهائية التي حددها منهاج السنة أو المرحلة.

- إضافة إلى اعتباره النتائج غاية في حد ذاتها، فإنه (إذا ما تم تحليلها وتفسيرها)، يهتم أيضا بالمسارات والإستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة.

- يلقي نظرة عاكسة على ما حققه التلميذ خلال الوقت المسخر للتعلم، ونظرة أخرى استكشافية على تقدم هذه التعلمات نفسها...

- تحضير قرار إداري ورسمي تتخذه المنظومة المدرسية تجاه التلميذ، الترقية، الترتيب...الخ"

- "يعمل على مراقبة إدماج مكتسبات المعارف النهائية، وهذا بملاحظة سلوكات نهائية في وضعيات الإنجاز"

- "يهدف إلى التوجيه المهني والتربوي للتلاميذ وتوزيعهم على أنواع التعليم المناسبة لهم أو استعماله كمعيار للتعيين في بعض الوظائف أو الترقية، ومن أمثلة هذا النوع من التقويم، الامتحانات التي تجري نهاية كل فصل دراسي أو سنة دراسية أو امتحانات نهاية المراحل للدراسة

- "يهدف لمعرفة مدى تحقيق برنامج تعليمي معين لأهدافه المحددة، وذلك بعد الانتهاء من تنفيذه، فالتقويم الختامي إذن يركز على التقويم الإجمالي لجودة وتأثير البرنامج، ومدى تحقيقه للأهداف المرسومة له"

- "إعطاء تقديرات للمتعلمين تبين قدراتهم التحصيلية وفق الأهداف العامة، منحهم شهادة تبعا لذلك".

- "الوقوف على مدى نجاح المعلم في تحقيق الأهداف التعليمية للمقرر الدراسي، ومن خلال المعلومات التي يقدمها هذا النوع من التقويم، نستطيع أن نقدر أداء الطلاب ودرجاتهم واتخاذ القرارات المناسبة بشأن أوضاعهم الدراسية"

وظائف التقويم التحصيلي:

- "الحكم على العملية التعليمية بشكل نهائي صالحة أو غير صالحة.
- الحكم على تحصيل المتعلم بشكل نهائي.
- يمكن تصنيفهم بشكل نهائي.
- وضع درجات نهائية بتحديد معايير انتقالهم إلى صفوف أعلى.
- تصنيف التلاميذ وتوزيعهم على صفوف وشعب مناسبة لمستويات تحصيلهم، سواء كان علميًا أو أدبيًا".

- تستند إلى التقويم التجميعي واتخاذ بعض القرارات مثل الانتقال من القسم الأدنى إلى القسم الأعلى". "أو الحصول على شهادة، فهو إذن تقويم ذو طابع اجتماعي لأنه يسمح بتأهيل الفرد للقيام بوظيفة ما بعد الحصول على شهادة، كما أن نتائجه تبلغ إلى كثير من الأطراف (الأولياء، الهيئات الوصية...).
- "تقويم فاعلية التدريس".
- "التحقق من مدى تحكم المتعلم من الكفاءة المستهدفة أو الأهداف المسطرة والمكتسبات المنتظرة، ويمكن للإدارة إصدار أحكام حول نتائج دراسة المتعلم"

7– 4 – الفروق بين الانواع الثلاثة

الجدول رقم (02): يبين أنواع التقويم من وضع الباحث (محمد الصالح حثروبي، 2002، ص129).

وجه المقارنة	التقويم الشخصي (الأولي)	التقويم التكويني (البنائي)	التقويم التحصيلي (النهائي)
الهدف	– الكشف عن الثغرات والنقائص. – الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. – تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.	– توفير تغذية راجعة. – دعم وتحسين عملية التعلم والتعليم. (تصحيح أو تعديل) – التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	– إنجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات
وقت التقويم	– في بداية كل عملية تعليمية (درس–فصل–سنة دراسية).	– أثناء ممارسة فعل التعلم	– عند نهاية عملية التعلم (الدرس – الوحدة –السنة..)
القرارات المتخذة	– وضع إستراتيجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم	– تكييف الأنشطة التعلمية حسب المعطيات المتجمعة. – تصحيح مسار التعلم. – تغيير الوسائل والأساليب.	– الانتقال من مستوى إلى آخر. – إعطاء شهادة أو حجبها. – وضع خطة للدعم والتقوية.
الوسائل المستعملة	– الواجبات المنزلية. – الأسئلة والمهام. – الملاحظة التكوينية.	– الملاحظة التكوينية. – المقابلة. – الأسئلة. – إيجاد وضعيات إشكالية.	– الاختبارات الموضوعية. – الأسئلة الدقيقة. – المهام والأداءات المطلوب إنجازها.

8- أنواع التقويم التربوي حسب إطاره المرجعي:

8 – 1 – التقويم المعتمد على المعيار:

يشير التقويم المعتمد على المعيار إلى عملية تقويم أداء الفرد على معيار معين في ضوء أداء أفراد آخرين على المعيار

ذاته، أي أن مستوى أداء الآخرين يشكل قاعدة للحكم على مستوى أداء الفرد، وذلك بإجراء المقارنة بين

الأدائين ، هذا ما يؤكده (Fontaine 1978) إذ تعطى الأحكام انطلاقا من موقع المتعلم في مجموعته بالنظر

إلى الدرجة التي تحصل عليها مقارنة بزملائه.

8- 2 – التقويم المعتمد على المحك:

يشير التقويم المعتمد على المحك إلى عملية تقويم أداء الفرد في ضوء محك مطلق يضعه المعلم أو العامل في التقويم بناء على معلومات قبلية خاصة بالمتعلم وبالمجال موضوع التقويم، حيث يمكننا هذا التقويم من التعرف على المعلومات والمهارات التي يعرفها الطالب في مادة دراسية معينة أو مجال معين بغض النظر عما يعرفه أقرانه أو أفراد مجموعته المعيارية.

فالتقويم المعتمد على المحك، ليس معنيا بمقارنة أداء الفرد بأداء الآخرين بل بما يعرف الفرد فعلا في المجال موضوع الاهتمام.

يمثل هذا النوع التوجّه الجديد الذي بدأ يستقطب أنظار الباحثين والمهتمين بالتقويم التربوي حديثا، ويعتبر بلوم من أبرز رواده، إذ يستمد أساسه النظري من فكرة "التعلم الفردي" أو كما يسميه بلوم "التعلم من أجل التمكن والإتقان" (قلي عبد الله، 1993: 52).

يهدف هذا التقويم كذلك كما قال (القلا فخر الدين) إلى " تبنى تحطيم المنحنى الإعتدالي في التحصيل ويسعى نحو إتقان التعلم وفق الأهداف التدريسية" (القلا فخر الدين ، 1986 : 109).

يتم في التقويم تبني أدوات لا تركز على موازنة الأفراد بعضهم البعض وفق منحنى التوزيع الإعتدالى، بل موازنة أداء المتعلمين مع الأهداف الموضوعة بغض النظر عن التوزيع الطبيعي،

وإذا توصّل غالبية طلاب الصف إلى إتقان غالبية الأهداف الموضوعة نكون قد تقدمنا بتدريسنا، وبالتالي سرنا نحو التقدم أكثر فأكثر.

9- التقويم في المقاربة بالكفاءات:

قبل التطرق للتقويم في المقاربة بالكفاءات لابد من التعرف على الكفاءة وأنواعها، وكذلك على الوضعيات (الوضعية المشكلة، والوضعية الادماجية.....)

9- 1 – منصوص الكفاءة:

هو عبارة عن "نص موجز يترجم التعلمات المطلوب التحكم فيها من قبل المتعلمين في نهاية مسار تعلم ما (طور، سنة، شهر وحدة تعلمية) ولصياغة منصوص الكفاءة شرطان هما:

- تحديد ما هو منتظر من المتعلم وذلك بتحديد الكفاءة المراد تنميتها بصورة واضحة مع ربطها بالوضعية ذات المجال الواحد.
- ضبط شروط تنفيذ المهمة المنتظرة من المتعلم. (ارزيل وحسونات، 2002 : 226).

9- 2 – دلالة الكفاءة :

يتعلق الأمر بتوضيح غرض التكوين النوعي المقصود بالكفاءة المقترح اكتسابها في مستوى معين، فما هي دلالة كفاءة ما حين نتوقع تنميتها لدى المتعلمين؟ وفي هذا السياق، نشير إلى أن الكفاءة يمكن أن تكون أقل أو أكثر شمولية، ودرجة الشمولية للكفاءة متوقفة مباشرة على درجة تشعب العملية المطلوب إنجازها، وبالفترة الزمانية الضرورية لاستكمال التعلمات المطلوبة للتحكم في الإنجاز." فالكفاءة التي يتوجب اكتسابها على فترة المدرسة كلها تكون شموليتها أكبر من الكفاءة التي يتوقع اكتسابها في مستوى من المستويات"(أرزيل و حسونات، 2002 : 226).

9- 3- الأهداف التعلمية :

إن الأهداف التعلمية هي التي تبين المعارف التي يجب أن يكتسبها المتعلم للبرهنة على كفاءته، أي أن "إذا كانت الكفاءة هي القدرة الفعلية التي تستند إلى معارف

(محتويات المواد)، ومعارف فعلية (فكرية أو نفس حركية)، ومعارف سلوكية (اجتماعية وجدانية) فإن أهداف التعلم توضح ما هي هذه المعارف التي إذا تحكم فيها المتعلم فإنه يستطيع أن يبرهن على كفاءته"(وزارة التربية الوطنية، 2002).

9– 4 – المحتويات التعلمية :

تمثل الكفاءة إذن المبدأ المنظم للتكوين، وتندرج ضمن المنطق الذي يعوض عرض المحتويات، حيث أن هذه الأخيرة تفرضها الكفاءة، فهي تستطيع ممارسة وظيفة الفرز و الانتقاء لهذه المحتويات، ولقد قام عدد من المؤلفين باقتراح تصنيف"مبسط جدا لمحتويات التعلم في ثلاثة أنماط هي: المعارف المحضة (محتويات المواد)، المعارف الفعلية (فكرية أو نفس حركية)، المعارف السلوكية (اجتماعية، وجدانية) (وزارة التربية الوطنية، 2002).

9– 5 – الوضعية التعلمية :

تعرف الوضعية التعلمية بأنها " موقف يكتسب منه المتعلم معلومات انطلاقا من المشروع الذي يعده وبالاعتماد على الكفاءات التي سبق وأن تحكم فيها والتي تسمح له باكتساب أخرى" وتعرف كذلك على أنها" مجموعة من الشروط والظروف التي يحتمل أن تقود المتعلم إلى إنماء كفاءاته" (وعلي محمد الطاهر، 2006 : 42).

يمكن للوضعية التعلمية أن تكون تلقائية كأن تستوقف المتعلم ملاحظة ما أو حادثة معينة تطرح عليه مشكلا تجعله يعيد النظر في تصوراته. أما في الظروف العادية فإن المعلم هو الذي يشكل الوضعية التعلمية وذلك " بضبط السياق الذي يسمح للمتعلم بتجنيد معارفه في شكل تساؤل يحدث لديه قطيعة مع تصوراته القبلية كما يوفر له الوسائل والمراجع والمؤشرات المنهجية والمعالم التي تسمح له ببناء تصورات

جديدة عن طريق النشاطات التي يؤديها أثناء معالجة الإشكالية المطروحة"(وعلي محمد الطاهر، 2006 : 42).

وذلك باستحضار الشروط الأولية المحفزة لطرح المشكل اعتمادا على عائق مفاهيمي لوحظ لدى المتعلم أو عبر عنه بنفسه. أما فيما يخص تنفيذ الوضعية المقترحة يكون فرديا أو جماعيا.

9– 6 – الوضعية الإدماجية :

المعنى البيداغوجي للإدماج :

معنى الإدماج بيداغوجيا " هو توظيف التلميذ مختلف مكتسباته المدرسية وتجنيدها بشكل مترابط، في إطار وضعية ذات دلالة...والمتعلم هو الفاعل في إدماج المكتسبات وليس المعلم ولا ينوب تلميذ عن آخر...فعملية إدماج المكتسبات عملية شخصية في أساسها، كما لا يمكن إدماج إلا ما هو مكتسب بصورة جيدة ومعنى ذلك أن على المعلم أن يمكن المتعلم من كل الأدوات التي تسمح له باستثمار مكتسباته "(وعلي محمد الطاهر، 2007 : 07). إذ تقترح وضعية الإدماج " على التلميذ عند نهاية عدد معين من التعلمات، وذلك من أجل تعليمه كيف يدمج مكتسباته؛ ومن حق التلميذ أن يخطئ لكونه يتواجد داخل سيرورة ديداكتيكية للإدماج"(كسافيي روجيي، 2007 : 60).

معنى هذا أن الإدماج هو تجنيد التلميذ لمكتسباته المدرسية، التي تمثل مختلف المعارف والمهارات والمواقف التي اكتسبها من خلال ممارساته اليومية في حياته المدرسية، في وضعية ذات دلالة بالنسبة إليه، دلالة مستمدة من سياق الوضعية المطروحة ومن واقع تشغيله لمكتسباته، نطلق على هذا الإدماج مصطلح إدماج المكتسبات. "تعتبر الوضعية الإدماجية فرصة لتنمية الكفاءة المقصودة، فهناك وضعية مسألة الرياضيات المركبة المطلوب حلها، وهناك العمل الإنتاجي الشخصي للتلميذ، هناك نشاط بحثي في مختلف المستويات"(بزاز البخاري وآخرون، 2006 : 25) وعلى كل من هذه الوضعيات توفر فرص لتوظيف و إدماج مكتسبات من أجل تنمية الكفاءة، إن أفضل وسيلة و أفضل فرصة لاكتساب الكفاءات هي أن تعطي للمتعلمين الفرصة لممارستها.

مميزات الوضعية الإدماجية :

تتصف الوضعية الإدماجية بجملة من المميزات نقدمها فيما يلي:

– توظف جملة من المكتسبات، فتدمجها إدماجا ولا تجمعها الواحدة تلو الأخرى، "وينبغي الحرص على أن يجند التلميذ في هذا النشاط موارد من مواد مختلفة (معلومات، اتجاهات، مهارات، إجراءات...) وذلك بشكل مترابط".

– ذات دلالة بالنسبة للمتعلم،" أي تكون الوضعية ذات دلالة، عندما تكون قريبة قدر المستطاع من محيط التلميذ، وتجعله يلعب دورا فيها، وتوجهه نحو تحقيق هدف ما، إنها وضعية يكون فيها لتجنيد المكتسبات معنى سواء ما تعلق منها بالبحث عن معلومة أو تبليغ أخرى أو حل مشكلة".

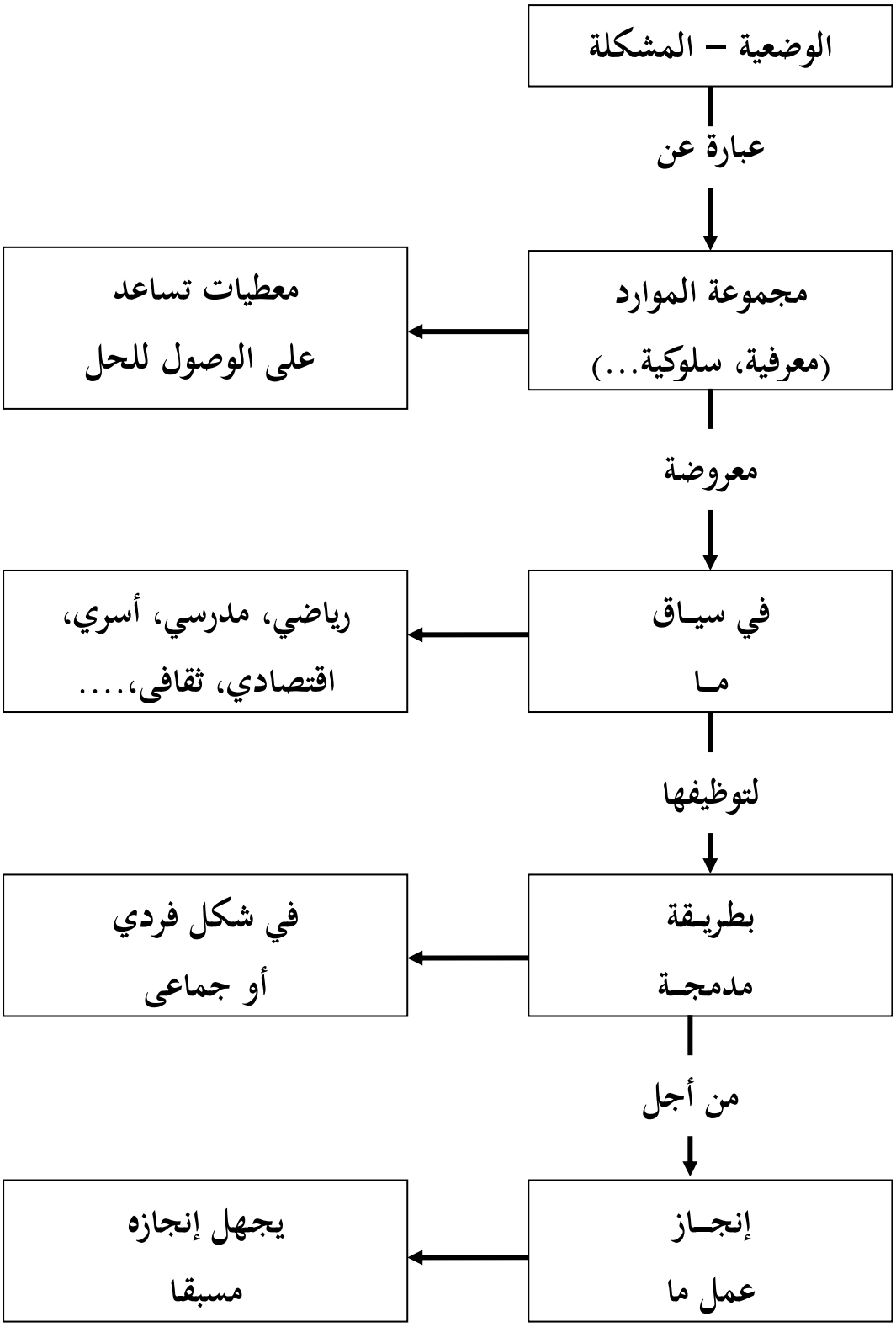
– نشاط موجه نحو إنماء كفاءة أو هدف ختامي إدماجي " أي أن نشاط الإدماج هو نشاط يرمي إلى حل وضعية تماثل الوضعية التي سيكون التلميذ مدعوا إلى ممارسة كفاءته".

– هي شيء جديد بالنسبة للمتعلم، يثير فيه الرغبة في التعلم" ينبغي أن لا تكون الوضعية المختارة قد حلت من قبل جماعيا أو فرديا، لأن بذلك يكون النشاط مجرد إعادة أو تكرار. فالتكرار يجند أساسا القدرة على التذكر ويهمل القدرة على التمييز والمقارنة والتحليل والاستنتاج وغيرها من القدرات التي ينبغي أن تجند"،
(وعلي محمد الطاهر، 2007: 8- 9).

9 – 7 – الوضعية – المشكلة أو حل المشكل:

أن تحل مشكلة هذا أمر صعب، وأن تدرس شخصا أو مجموعة أشخاص كيف يحلون مشكلة فهذا أصعب حسب حسن على سلامة؛ وأسلوب حل المشكلة أصبح معتمد في أغلب الدول إذ " ركزت معظم المناهج الجديدة للرياضيات في الولايات المتحدة بصفة خاصة على أسلوب حل المشكلة حتى أن المؤسسة الأمريكية لمدرسي الرياضيات قد قدمت توصياتها لرياضيات الثمانينيات توصية تقول أن أسلوب حل المشكلة يجب أن يكون مركزا وبؤرة الاهتمام لمناهج الرياضيات"(في حسن علي سلامة، 1995 : 289).

أما (وعلي محمد) فعرف "الوضعية – مشكلة على أنها بناء اصطناعي، يبتكره المعلم لتعليم التلاميذ للوصول بهم إلى تغيير تصوراتهم باستمرار وذلك بدفعهم إلى تنفيذ مهمة ملموسة، وفق شروط معينة، على أن يوضعوا أمام عقبة أو تناقض ليكتسبوا في الأخير معلومات أو مهارات أو ميول أو اتجاهات"(وعلي محمد الطاهر، 2007: 16).



الشكل رقم (1) يمثل ملخصا لوضعية – مشكلة*

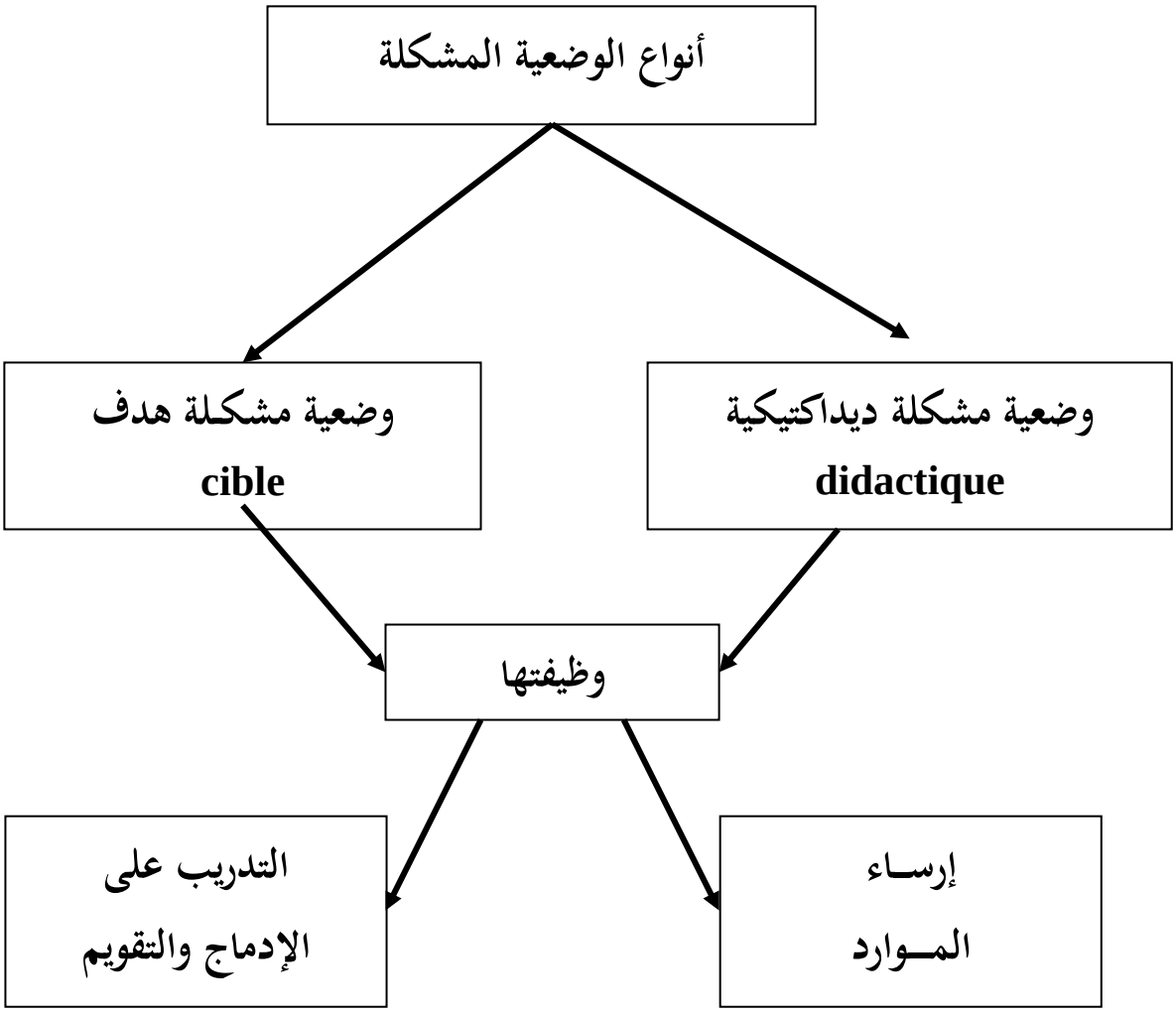
* الشكل من وضع الباحثة.

9-7-1- أنواع الوضعية المشكلة :

الوضعية المشكلة نوعان:

1- وضعية مشكلة (didactique) ديداكتيكية وظيفتها إرساء موارد.

2- وضعية مشكلة "الهدف" (cible) وظيفتها تعلم الإدماج أو التقويم (جربوع مريم، 2009: 5).



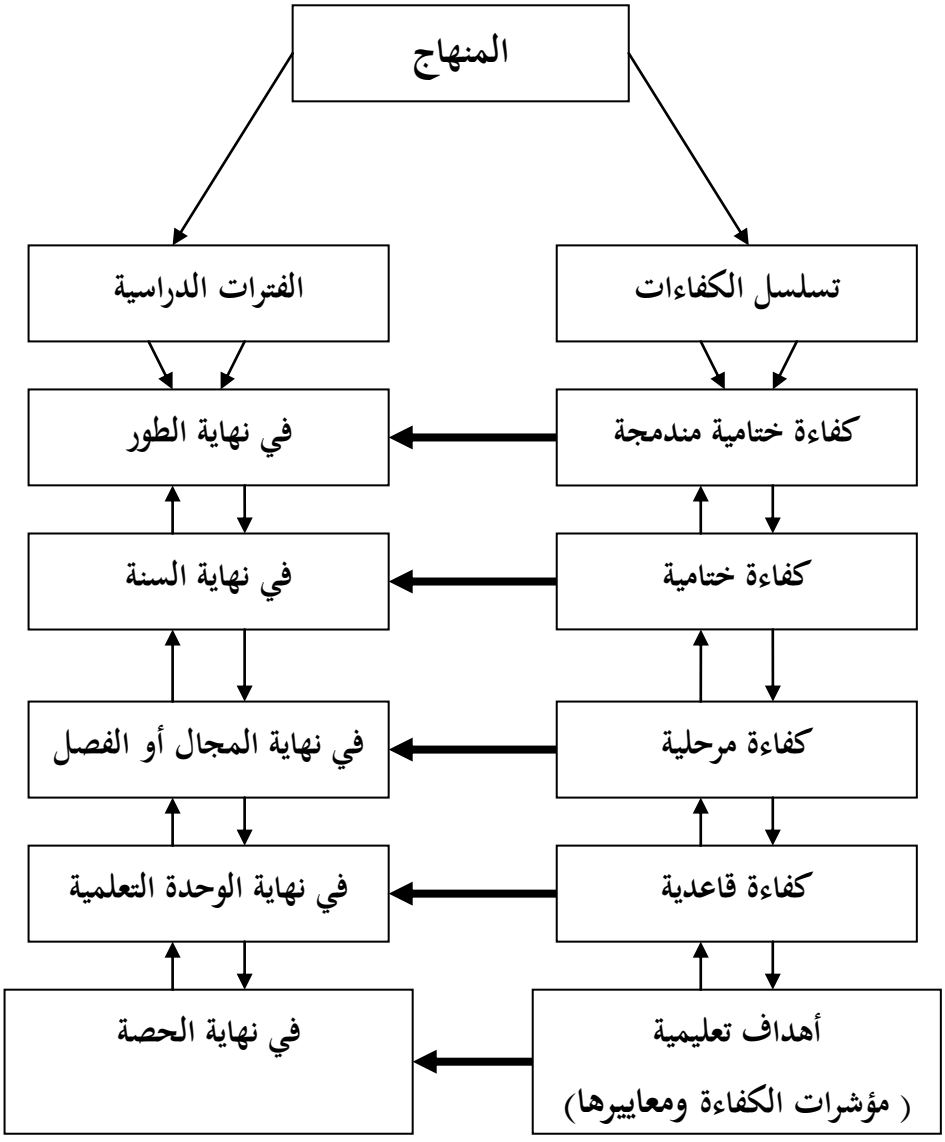
الشكل رقم (2) يمثل أنواع الوضعية المشكلة*

*الشكل من وضع الباحثة.

9- 8- نظام التدرج في بناء الكفاءات:

تتحدد في عملية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات عدة مستويات من الكفاءة وهذا خلال السنة الدراسية وهي تتمثل في الكفاءة الختامية، الكفاءة المرحلية والكفاءة القاعدية نبينها في الشكل الأتي:

الشكل رقم (3) التنظيم الهيكلي للكفاءات.



تعبر الأسهم النازلة عن عملية تسلسل اشتقاق الكفاءات من أعلى مستوياتها إلى أدناها عند عملية التخطيط، و تعبر الأسهم الصاعدة عن عملية بناء الكفاءات بالتدرج خلال سيرورة التعلم (ارزيل و حسونات، 2002: 256).

الكفاءة الختامية:

هي الكفاءة المنتظرة في نهاية السنة الدراسية وهي مجموعة من الكفاءات المرحلية التي ينبغي تحقيقها.ويعبر عن الكفاءة الختامية بالقدرة على تنفيذ مهمة مركبة.

الكفاءة الختامية نشاط مركب، أي أنها:

- تمارس في وضعية إدماج (وضعية مركبة).
- يستخدم فيها تجميع المكتسبات (التراكم).
- توظف فيها موارد مختلفة.

تمتاز الكفاءة الختامية بأنها:

- قابلة للتقويم.
- قابلة للتأويل.
- ذات دلالة (مستخلص من الندوات التربوية الخاصة بمادة الرياضيات للسنة الدراسية 2008- 2009).

الكفاءة المرحلية :

تتحدد الكفاءة المرحلية بواسطة المستويات الوسيطة للمحتويات والأنشطة التي ينبغي ممارستها و بالوضعيات التي في إطارها ستمارس هذه الكفاءة. إن ممارسة مجموعة من الكفاءات المرحلية سوف تقود إلى تحقيق الكفاءة الختامية (وعلي محمد الطاهر، 2006 : 37) وتعتبر مجموعة من الكفاءات القاعدية لشهر أو ثلاثي أو سداسي أو مجال معين.

عرفها (هني خير الدين) بأنها" تتكون من مجموعة من الكفاءات القاعدية، التي اكتسبت من الوحدات الدراسية، مثلا يقرأ النص جهرا مع مراعاة حسن الأداء وجودة التمثيل، وفهم ما يقرأ" (هني خير الدين، 2005 : 85).

الكفاءة القاعدية :

فهي ترتبط بالوحدة التعلمية حيث تمثل الوحدة المخطط الذي تتحقق فيه كفاءة قاعدية محددة، و الكفاءة القاعدية هي نتيجة إدماج مجموعة من الأهداف التعلمية، ولذلك نجد أن مخطط الوحدة التعلمية الذي تتحقق من خلاله كفاءة قاعدية ما يتضمن مجموعة الحصص التعلمية بحيث تعمل كل حصة تعلمية على تحقيق عدد من الأهداف التعلمية، وهي تشمل على وضعيات وأنشطة تعليمية/ تعلمية لتحقيقها وأخرى لتقويمها وفي نهاية الوحدة التعلمية يتم إدماج جميع الأهداف التعلمية لحصص هذه الوحدة بنشاط يسمى "النشاط الإدماجي" حيث أن الإدماج هو عملية تقويم التفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة، أو عملية إدخال عنصر جديد بكيفية تجعله منسجما مع العناصر الأخرى" (وزارة التربية الوطنية، 2003 :173). وبنفس الطريقة "يتم إدماج مجموعة الكفاءات القاعدية للوحدات التعلمية بمشروع يعرض للإنجاز لتحقيق الكفاءة المرحلية التي تتضمن هذه الكفاءات القاعدية " (وزارة التربية الوطنية، 2003 : 66).

هكذا فإن استراتيجية بناء المناهج وفق المقاربة بالكفاءات تقوم على تحديد الكفاءات المستهدفة على مختلف مستوياتها، ليتم بناؤها بالتدرج من الأهداف التعلمية إلى الكفاءات القاعدية فالكفاءات المرحلية وبالتالي الكفاءات الختامية، ولتحقيق ذلك لابد أن يكون هناك ترابط بين مختلف أصناف الكفاءة كما يظهر جليا من المخطط بأن تنمية الكفاءة وبناؤها ليس بالأمر السهل، لأن للوصول إلى الكفاءة الختامية، ينبغي المرور بمؤشرات الكفاءة أثناء التخطيط للمراحل المختلفة لسير الدرس، أي ينبغي التوقف عند كل التعلمات في مراحل بناء استراتيجيات الدرس لتنمية الكفاءة. ولكن تحقيق الأهداف التعلمية وبناء الكفاءات لا يكون إلا من خلال استراتيجية تعليمية/ تعلمية تمليها المقاربة بالكفاءات، فماهي هذه الإستراتيجية ؟

9– 9 – تقويم الكفاءات :

تعتبر المقاربة بالكفاءات تصور جديد في المجال التربوي و البيداغوجي، حيث تجعل من المتعلم محورها الأساسي إذ تفرض علينا أن ننظر إلى نجاح هذا الأخير بمعزل عن تلاميذ المجموعة التي ينتمي إليها. أي لا يعتبر التقويم وسيلة لانتقاء التلاميذ وترتيبهم.

فالتقويم في المقاربة بالكفاءات يعتبر جزء من عملية التعلم وأداة له، يعني هذا فردانية التقويم، لأن الهدف من التقويم ليس ترتيب التلاميذ أو انتقائهم وإنما مساعدتهم على التدرج في تعلمهم بشكل مستمر، وباستغلال محاولاتهم وأخطائهم ونجاحاتهم وكذا بإيقاظ قدراتهم و دوافعهم وتنشيط مراكز اهتماماتهم.

لتقويم الكفاءات لذي التلميذ يتعين علينا التأكد من أننا قدمنا له كل النشاطات التي تحقق تلك الكفاءات.

كما تتطلب المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى طرق تقويم فعالة، والمبدأ الأساسي في ذلك أن يجري هذا التقويم في سياق معين (التقويم السياقي) بمعنى:

- أن تمثل وضعية التقويم التي يقترحها المقوم بمهمة تنفذ من طرف التلاميذ في نهاية التعلم.
- أن يكون التقويم شاملا (معارف، مهارات، معارف سلوكية) قدر الإمكان وأن يستدعي عددا من مجالات المعرفة المقررة على التلاميذ (كفاءات مستعرضة).
- أن تستعمل فيه مختلف الوسائل التي تسمح بالوقوف على جوانب التعلم (الملاحظة، المقابلة، تحليل الإنتاجات...).
- أن يشارك التلاميذ فيه بشكل نشط(التقويم الذاتي).
- أن يساهم في إنماء الكفاءة.
- أن يبني على حكم المعلم القائم على معايير متعددة ومحددة مسبقا ويكون التلاميذ على بينة منها.

وبما أن حكم المعلم هو الطابع الغالب على كل ممارسة تقويمية في المقاربة بالكفاءات، يتعين عليه أن يجعل من التقويم جزء لا يتجزأ من التعلم وأن يخطط مسار التقويم والتعلم بشكل متزامن وذلك بتحديد الوسائل التي تدمج التقويم ضمن عملية التعلم.

يتحمل التلاميذ مسؤولية كبيرة في تقويم تعلمهم وذلك من منظور طريق اكتسابهم للمعرفة باستخدام التقويم الذاتي والتقويم التعاوني والتقويم التبادلي. إن المتعلم مدعو أن يعي مسار تعلمه ويحلله ويواجه أفكاره بأفكار غيره وأن يتبادل الرأي مع معلمه لكي يعدل الطرق التي يستعملها(بالتصرف وعلي محمد الطاهر، 2006 :5)

9– 9 – 1 – ماذا نقوم في الكفاءة ؟

إذا رجعنا إلى تعريف الكفاءة على أنها القدرة على "تجنيد مجموعة من الموارد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات" (وعلي محمد الطاهر، 2006 : 7). سوف يتبين لنا أن الجوانب التي ينبغي أن تنصب عليها عملية تقويم الكفاءة هي:

الموارد اللازم تجنيدها:

تنقسم الموارد التي تقوم في الكفاءة إلى موارد داخلية وموارد خارجية:

الموارد الداخلية (Ressources internes) وتتمثل في:

- المعارف (Savoirs) أي كل ما له صلة بالمفاهيم و التعاريف والقواعد والقوانين و الإجراءات في مادة واحدة أو في عدة مواد.

- المعارف الفعلية (Savoirs faire) أي مجموع العمليات والطرائق الضرورية لإنجاز مهمة معينة.
- المعارف السلوكية (Savoir être) وترتبط بالاتجاهات والميول والمواقف إزاء شخص أو موضوع أو فكرة أو نشاط.

الموارد الخارجية (Ressources externes) :

وترتبط بكل أشكال الوثائق والسندات والأدوات التي يكون المتعلم بحاجة إليها و تمثل جزء من الكفاءة (نصوص، مخططات، قواميس، آلة حاسبة...).

الوضعية المركبة Situation complexe:

نعني بالوضعية المركبة هنا أحد نشاطات الإدماج التي يوضع المتعلم في إطارها لتقديم إنتاج معين يبرهن من خلاله على مدى تحويل مكتسباته أي قدرته على توظيف هذه المكتسبات في وضعيات جديدة.

ينبغي التأكد من تحكم المتعلم في هذه الموارد قبل تجنيده لها في الوضعيات المركبة مثل قدرته على استرجاع المعلومات التصريحية(Connaissances déclaratives)، المعلومات الإجرائية (Connaissances procédurales) المعلومات الشرطية(Connaissances conditionnelles) وقدرته على استخدام السندات و الوثائق المختلفة ومدى تكيفه مع زملائه في الأعمال الفوجية ومن ثمة ننتقل إلى تقويم الكفاءة ذاتها وذلك بالوقوف على نوعية الإنتاج المطلوب ومستوى النجاح الذي يحققه في تجنيد هذه الموارد.

كيف يتم تقويم عمل التلميذ في المقاربة بالكفاءات:

إن تقويم الموارد المكتسبة من طرف التلميذ، يكون في الغالب على شكل بناء وضعيات مركبة، فعندما يفشل تلميذ في حل وضعية مركبة هنا ينبغي أن نبحث عن الأسباب التي أدت إلى فشله قد يرجع السبب إلى عامل من هذه العوامل:

1- عدم تحكمه في الموارد.

2- عدم قدرته على تجنيد هذه الموارد رغم التحكم فيها.

3- عدم قدرته على إدماجها لحل الوضعية المركبة (أي القيام بعملية التحويل).(بالتصرف وعلي محمد الطاهر، 2006)

10- أسس التقويم التربوي:

يعتمد التقويم على أسس علمية ومنطقية عديدة ومتعددة الجوانب ومترابطة لتحقيق التقويم السليم:

- أسس التقويم المتعلقة بالمادة والمنهاج والهدف: وهي كما يلي:

- يجب أن يبنى التقويم في جميع وسائله على أساس قياس الأهداف التربوية والتعليمية لمعرفة مدى تحقيقها عندما أخذت في فترة زمنية محددة.

- يجب أن يبنى التقويم على أساس شمولية المادة – جميع المواد خاضعة للتقويم - للتأكد من فهم جميع جزئياتها.

- الاستمرارية والمتابعة الدائمة التقويم التلاميذ فالأساس الثاني لا يتحقق إلا بهذا الأساس لأن الشمولية لا تتم دفعة واحدة وفي زمنية محددة، كما أن التقويم لا يقيس الجانب العقلي المعرفي فقط، وإنما الهدف من التقويم متابعة نمو الشخصية المتكاملة عند المتعلمين ولتحقيق تلك الاستمرارية والمتابعة تحتاج إلى تحضير تخطيطات وقوائم خاصة بذلك لكل مادة دراسية أو لنواحي النمو أو نشاط من قبل مختصين في التقويم.

- التقويم يبنى على أساس أنه وسيلة لإصلاح وعلاج المعوج والضعف في جوانب شخصية المتعلم وليس مجرد فحص وتشخيص ووزن وتثمين.

- التقويم يبنى على أساس قصد التطوير وتحسين مواطن الضعف فهو أساس وهدف في آن واحد، لأن العملية التربوية الجامدة لا تخدم أهداف التربية أبدًا، فالمنهاج والوسائل التعليمية وطرائق التدريس وتكوين المعلمين هي دائما في حاجة إلى تطوير مستمر بعد التقويم.

- أسس التقويم المتعلقة بالجانب البشري:

- يبنى التقويم على أساس الفروق الفردية وهذا مما يستدعي التنوع في وسائل الاختبار والقياس والتنوع في الأسئلة.

- يبنى التقويم على أساس أن المعلم هو الفاحص الكفء وهو قدير بعملية التقويم ومدرب تدريبا عمليا لإجرائه.

- يبنى التقويم على أساس متابعة مقدار النمو الذي يحدث عند التلميذ من جميع جوانبه الفكرية والنفسية والانفعالية والاجتماعية ... الخ، وذلك بناءً على ما حدد في أهداف المنهاج الموضوع.

- يبنى التقويم على أساس المشاركة والتعاون بين جميع المربين الذين لهم علاقة بالتلميذ سواءً من قريب أو بعيد، فالمسؤولية ليست ملقاة على عاتق المعلم وحده، لأن القصور في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة من التلميذ بلوغها ليست مرتبطة بشرح الدروس من المعلم فقط وإنما مرتبطة بالأشياء المادية التي يجب أن يحققها ولي التلميذ والإداري والمفتش وغيرهم.

- أسس التقويم المتعلقة بوضع الأسئلة والتصحيح السليم:

- الإلمام العلمي والمنطقي بصياغة الأسئلة من قبل المعلم أي القدرة في التصرف اللغوي والمرونة فيها.

- الاطلاع على محتوى المادة أو الموضوع أو الظاهرة التي هي محل الفحص لأنها المصدر الأساسي بصياغة الأسئلة.

- وضع سلم تصحيح لتقويم جميع الأسئلة التي تطرح لكل وسيلة من وسائل التقويم والقياس.

- الأمانة في التصحيح وسلامته من شبهات النزعات الذاتية.

11- نماذج التقويم

يمكن تعريف نموذج التقويم بأنه خطة عمل يُبسّطها معد النموذج ويرى أن إتباعها كفيل بإنتاج تقويم فعال , أي أن النموذج هو إطار تصوري للتقويم يصف رؤية معده لمفاهيم التقويم الأساسية والكيفية التي يمكن أن توظف بها هذه المفاهيم للوصول إلى أحكام وتوصيات يمكن تبريرها .

ويستخدم نموذج التقويم بصورتين أساسيتين : (Alkin , 1969 , 16)

أ- نموذج إرشادي Prescriptive model وهو الأكثر شيوعاً وهو عبارة عن مجموعة من القواعد والأوصاف والمحاذير والأطر المرشدة التي تحدد ماهية التقويم الجيد وكيفية إجرائه .

ب- نموذج وصفي descriptive model وهو مجموعة من الجمل والتعميمات التي تصف أنشطة التقويم أو تشرحها أو تتنبأ بها .

وتتنوع نماذج التقويم تبعاً للفلسفات والمفاهيم الخاصة بمطوريها والغرض من التقويم حيث وصلت كثرتها إلى الحد الذي أصبحت فيه مشتتة لجهود التقويم ومربكة للدارسين للتقويم والراغبين الاستنارة بها عند إجراء دراساتهم التقويمية (ماذا يأخذوا ؟ وماذا يدعو ؟) .

وقد ظهرت هذه النماذج استجابة لدعوات إصلاح التقويم وللمساعدة في تطوير الدراسات التقويمية ولإيجاد لغة مشتركة تساعد في تنمية التواصل العلمي وتبادل الخبرات .

وتجدر الإشارة إلى أن الراغب بإجراء دراسة تقويمية ليس ملزم بإتباع نموذج معين بل يستطيع المزج بين أكثر من نموذج بما يخدم عمله كما انه يستطيع عمل نموذج خاص يخدم دراسته التقويمية .

ونظرا لوجود العديد من نماذج التقويم فسيتم تناول أهم هذه النماذج ثم سيتم عرض التصنيفات المختلفة لهذه النماذج من وجهة نظر المتخصصين بالتربية .

أولاً : نموذج رالف تايلور Tyler Model (الدوسري , 2000م , 454- 456)

يعتبر هذا النموذج من أوائل النماذج التي ظل أثرها قائماً ومستخدماً في مشروعات كثيرة للتقويم وقد قدمه تايلور في مؤلفه : المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس Basic Principles of Curriculum Instruction ويعتبر تايلور أبو التقويم فهو أول

من ادخل التقويم المنظم إلى التعليم , وكانت نظرته إلى التقويم التربوي والتي طبقها في دراسة الثمان سنوات التي اشرف عليها خلال الثلاثينيات الميلادية هي الأساس الذي بني عليه هذا النموذج .

والتقويم في هذا النموذج عبارة عن تقرير مدى التوافق بين الأهداف والنواتج أي قياس مدى تحقق أهداف البرنامج التعليمي .

ويتميز هذا النموذج برواجه الكبير وسرعة انتشاره وكثرة تطبيقاته وذلك للبساطة المتناهية لإجراءات التقويم وفق هذا المدخل وسهولة استيعابها وتطبيقاها من قبل المقومين فمهمة المقوم تنحصر في تحديد أهداف البرنامج و صياغتها سلوكياً ومقارنتها بالنواتج (الأداء) .

ويمر التقويم وفقاً لهذا النموذج بسلسلة من الخطوات هي :

1. تحديد الأهداف العامة (الغايات) وتصنيفها .
2. ترجمة كل هدف عام إلى مجموعة من الأهداف الإجرائية .
3. إعداد أو اختيار أدوات جمع البيانات .
4. جمع البيانات عن أداء التلاميذ .
5. مقارنة أداء التلاميذ مع الأهداف السلوكية .

وبناء على المقارنة بين الهدف والأداء تتضح أماكن النجاح والإخفاق في البرنامج فالأهداف المحققة تعتبر نقاط قوه في البرنامج أما الأهداف الغير محققه فتعتبر نقاط ضعف فيه .

فالأهداف هي الأساس التي يترتب عليها نجاح البرنامج أو إخفاقه وصياغتها بصورة جيدة مهمة جداً في عملية التقويم .

لكن يعاب على هذا النموذج تأخر نتائج التقويم إلى نهاية البرنامج مما يحد من الاستفادة منها في تحسين البرنامج كذلك صعوبة صياغة الأهداف إجرائياً في بعض الأحيان .

ثانياً : نموذج هاموند Hammond Model (الرائقي , 2006 , 8 – 9)

يتعدى هذا النموذج نموذج تايلور فلا يقف عند معرفة مدى تحقق الأهداف بل يتعدى ذلك إلى محاولة فهم الأسباب التي تكون وراء نجاح أو إخفاق البرنامج في تحقيق أهدافه .

ويقترح هاموند مكعباً يستفيد منه المقوم في وصف البرامج التربوية وتنظيم متغيرات التقويم وهو ما يساعد في تحديد العوامل التي تكون وراء نجاح البرنامج أو إخفاقه وأطلق على هذا المكعب اسم بنية التقويم Structure for Evaluation وكل بعد من أبعاده الثلاثة يتعلق بمتغير من متغيرات التقويم والمتغيرات هي :

المتغير الأول : يتعلق بخصائص البرنامج التربوي ويدخل تحته خمسة عناصر :

1. التنظيم من حيث : الزمن المتاح , الجدول الزمني لأحداث البرنامج , تسلسل الموضوعات , التنظيم المدرسي .
2. المحتوى المراد تغطيته .
3. النشاط التدريسي .
4. التجهيزات .
5. التكلفة .

المتغير الثاني يتعلق بخصائص الأفراد والجماعات المرتبطين بالبرنامج ويدخل تحته ستة عناصر :

1. التلميذ من حيث السن , المستوى الدراسي , الخلفية الأسرية والاجتماعية , الصحة , الميول والاهتمامات , القدرات , التحصيل الدراسي .
2. المعلم والإداري والمختص التربوي من حيث السن , الخلفية التعليمية , الخلفية الاجتماعية والأسرية , خصائص الشخصية .
3. الأسرة من حيث الحجم , الدخل , المستوى التعليمي , المستوى الاقتصادي والاجتماعي .
4. المجتمع المحلي من حيث الموقع الجغرافي , الخلفية التاريخية , الخصائص الاقتصادية , الخصائص الاجتماعية .

المتغير الثالث يتعلق بأهداف البرنامج التربوي والتي تكون أما معرفية أو انفعالية أو حركية .

وبالتالي فمكعب هاموند يتكون من 90 خلية تنتج من تقاطع المتغيرات الثلاثة ويمكن للمقوم أن يستخدم أي خلية لتوليد أسئلة تقويمية معينة , فمثلا يستطيع إيجاد أسئلة من الخلية الناتجة من تقاطع عنصر النشاط التدريسي من متغير خصائص التقويم مع عنصر

التلميذ من متغير خصائص الأفراد المرتبطين بالبرنامج مع عنصر الأهداف الحركية من متغير أهداف البرنامج مثل :

1. ما رأي الطلاب في أنشطة البرنامج وأهدافه الحركية ؟
2. ما مدى مشاركة الطلاب في النشاط التدريسي ؟
3. هل الأنشطة التدريسية الحالية مناسبة تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف الحركية؟

كما لا يتعين على المقوم أن يطرح أسئلة من واقع كل خلية حيث أن الخلايا التي تكون محل الاهتمام في تقويم معين عددها محدود .

ثالثاً : نموذج بروفس Provus Model (الدوسري , 2000م , 467)

طرح بروفس نموذج التفاوت (التناقض) Provus's discrepancy Model ويعرف بروفس التقويم بأنه عملية تتضمن :

1. التعريف بمعايير البرنامج (يستخدم بروفس المعايير والأهداف بشكل متبادل)
2. التقرير بشان وجود تفاوت وتناقض من عدمه بين الأداء في جانب من جوانب البرنامج والمعايير التي تحكم ذلك الجانب .
3. استخدام المعلومات عن التفاوت بين مستوى الأداء والمعايير أما لتغيير مستوى الأداء أو تغيير معايير البرنامج .

وتبعاً للمعلومات التي يوفرها التقويم يمكن إلغاء البرنامج أو تعديله أو الاستمرار فيه أو تغيير المعايير .

فالتقويم لدى بروفس يعتمد على ثلاث عمليات أساسية هي :

1. المعايير وهي عبارة عن قائمة بمجموعة من السمات أو الخصائص التي يجب توفرها في البرنامج التعليمي .
2. أوجه الأداء وهي عبارة عما هو قائم فعلياً أو موجود من السمات والخصائص في البرنامج التعليمي .
3. التفاوت وهي الفروق القائمة بين المعايير المرغوبة وأوجه الأداء الفعلية .

والتقويم يحدث عندما يتم المقارنة بين المعايير المطلوبة والأداء الفعلي للوقوف على مدى التفاوت (التناقض) فيما بينهما .

ويحدث التقويم في هذا النموذج وفقاً لدورة حياة البرنامج والمراحل التي يمر بها , فيرى بروفس أن البرنامج يمر أثناء الإعداد والتطوير بخمس مراحل يجب المقارنة بين الأداء والمعايير في كل مرحلة ويتم ذلك من خلال فحص المدخلات والعمليات والمخرجات لكل مرحلة ومقارنة البيانات عن أداء البرنامج مع المعايير التي تحكم كل مرحلة .

وهذه المراحل هي : التخطيط (تحديد الأهداف) , التجهيز (مدى تطبيق البرنامج على ارض الواقع) , العملية (التقدم نحو تحقيق الأهداف) , الناتج (قياس مدى تحقق الأهداف) , تحليل الكلفة والمنفعة

رابعاً : نموذج متفسيل وميشيل Metfessel and Michael Model (الدوسري , 2000م , 456)

يعد هذا النموذج تطويراً لنموذج تايلور وتوسيعاً لمفهوم التقويم مع الاستمرار على التركيز على الأهداف في عملية التقويم .

وتتكون عملية التقويم في هذا النموذج من ثمان خطوات هي :

1. إشراك أفراد من المجتمع ممن لهم صلة مباشرة أو غير مباشرة للبرنامج في التقويم .
2. إعداد أهداف عامة وخاصة وترجمتها إلى أهداف إجرائية مع وضع معايير للتأكد من مستوى تحققها .
3. وضع الأهداف في صيغ بمكن تنفيذها بحيث تساعد في عملية التعليم .
4. بناء المقاييس اللازمة للتعرف على مدى تحقق الأهداف .
5. جمع المعلومات عن مدى تقدم البرنامج نحو تحقيق أهدافه بصورة دورية ثم في نهاية البرنامج يقاس مدى تحقق الأهداف .
6. تحليل المعلومات .
7. تفسير المعلومات في ضوء المعايير التي تم تطويرها .
8. إعداد توصيات بشان تعديل البرنامج أو تعديل أهدافه .

ولعل أهم ما يميز هذا النموذج عن نموذج تايلور هو أن التقويم جماعي أي يشارك فيه أكثر من شخص كما أن التقويم يعتمد على استخدام معايير تحدد مستوى تحقيق الأهداف والتقويم بصوره دورية وليس في نهاية البرنامج فقط .

خامساً : نموذج ستيك Stake (الدوسري , 2000م , 461 – 465)

تناول ستيك التقويم من جهة تختلف جذرياً عن الجهة التي تناولها تايلور فستيك انتقد نموذج تايلور لاعتماده على الأهداف فقط في عملية التقويم إذ يرى ستيك أن الأهداف قد تتغير أثناء التنفيذ مما يسبب ضرورة اتصال المقوم بالمستفيد من البرنامج باستمرار لاكتشاف الأمور ذات الأهمية الخاصة بالبرنامج وتعرفها وأخذها بالحسبان عند التقويم .

كما انتقد ستيك التقويم لدى تايلور لحصره عملية التقويم في جوانب ضيقة ومحدده في البرنامج (تحقق الأهداف فقط) وطريقة جمع المعلومات التقويمية والتي تقتصر على الاختبارات والأدوات المقننة والتجارب .

فيرى ستيك أن الغرض من التقويم مساعدة المستفيد على تكوين رؤية شاملة عن موضوع التقويم , ويؤكد على ضرورة تجنب إصدار المقوم لأحكام نهائية حول موضوع التقويم بل يجمع آراء الآخرين وأحكامهم بالإضافة إلى رؤيته ويقدمها إلى المستفيد في قالب مناسب .

وقد ساهم ستيك بتطوير مفاهيم التقويم التربوي عندما قدم نموذجين للتقويم هما نموذج الهيئة الكلية للتقويمCountenance Model ونموذج التقويم المتجاوب Responsive Model

وفيما يلي تناول لهذين النموذجين :

أ – نموذج الهيئة الكلية (الصورة الكاملة) للتقويم Countenance Model

طرح ستيك رؤيته عن التقويم في مقالة نشرها عام 1967م انتقد فيها الأساليب المستخدمة في التقويم والتي لا تسهم في إعطاء صورة كاملة عن موضوع التقويم فتم طرح هذا النموذج والذي يرى فيه أن أي عملية تقويم تحتوي على عمليتين أساسيتين هما الوصف والحكم (التحكيم) وهذه العمليات تجرى لثلاث مراحل من حياة البرنامج التعليمي : السوابق , العمليات , النواتج .

وتوضح مراحل حياة البرنامج التعليمي بالتالي :

أ. السوابق : كل الظروف الموجودة قبل البرنامج والتي قد يكون لها تأثير عليه فيجب جمع معلومات عن تلك الظروف للحصول على خلفية وافية عن البرنامج .

ب. العمليات : ما يجري داخل البرنامج من فعاليات وأنشطة أثناء التنفيذ .

ج. النواتج : الآثار التي أحدثها البرنامج على العاملين فيه وعلى التجهيزات والمجتمع المحلي سواء كان فورياً أو مؤجلاً مباشراً أو غير مباشر .

أما عملية الوصف فيجب فيها جمع معلومات عن المراحل الثلاث : السوابق , العمليات , النواتج ليكون الوصف شاملاً , ويحدد لكل مرحلة من المراحل الثلاث نوعين من البيانات هما مأمول (مقصود) و واقع (ملحوظ) فالمأمول هو ما خطط له في كل مرحلة أما الواقع فما تحقق فعلاً .

ثم بعد الحصول على المعلومات الوصفية يتم التعامل معها بإحدى الطريقتين:

1. إيجاد مدى التوافق بين الواقع والمأمول لكل من السوابق والعمليات والنواتج .
2. إيجاد مدى اعتماد النواتج على العمليات والسوابق واعتماد العمليات على السوابق .

بينما عملية التحكيم أو إصدار الأحكام على مراحل حياة البرنامج فتتم لجميع مراحل حياة البرنامج وفق معايير نسبية أو مطلقة فالمعايير النسبية تكون مستمدة من برامج أخرى مشابهه للبرنامج أما المعايير المطلقة فهي التي حددت بناء على ما يجب أن يتوفر في البرنامج وفي كلا الحالتين لابد من الاتفاق على المعايير المستخدمة في إصدار الأحكام بين المقوم والمعنيين بالبرنامج حتى لا يكون هناك نظرة سلبية للمقوم أو محاولة حجب معلومات عنه .

كما يمكن للمقوم الحصول على تقدير عام لجدارة البرنامج من خلال دمج الأحكام المبنية على معايير مطلقة مع الأحكام المبنية على معايير نسبية .

ولا يكتمل التقويم إلا من خلال إعطاء مبرر لتقويم البرنامج وان كان المبرر غير صريح فيوضح الخلفية الفلسفية والأغراض الأساسية والحاجة للبرنامج .

وبالتالي فالخطوات التي يقوم بها المقوم في هذا النموذج هي :

1. إعطاء مبرر للبرنامج
2. جمع المعلومات الوصفية من خلال رصد الواقع والمأمول من السوابق والعمليات والنواتج .

3. تحليل المعلومات الوصفية .
4. تحديد المعايير المطلقة والنسبية
5. تقدير مدى قابلية البرنامج لتلك المعايير .
6. إصدار الحكم على البرنامج من قبل المقوم بمفرده أو بالتعاون مع المسئولين في البرنامج وغيرهم من المتأثرين به .

ويطرح ستيك بعض الأسئلة التي يجب الإجابة عليها قبل القيام بالتقويم لأنها تساعد في رسم المسار الذي ستسير عليه عملية التقويم مثل :

1. هل سيكون التقويم وصفياً أي يصف البرنامج فقط أم تقويمياً أي يقدم أحكاماً عن البرنامج أم كليهما ؟
2. هل سيركز التقويم على السوابق أو العمليات أو النواتج أو التلازم الوظيفي بينهما ؟
3. هل سيؤكد التقويم على التوافق في البرنامج ؟
4. هل سيركز التقويم على برنامج بعينه أم سيقارنه ببرامج أخرى ؟
5. هل سيهدف التقويم إلى التطوير أم الاختيار بين عدد من البدائل ؟

ب – نموذج التقويم المتجاوب (الايجابي , الحساس) Responsive Model

مع بداية السبعينيات بدأ ستيك يدعو إلى تقويم يعالج السلبيات المتأصلة في نماذج التقويم التقليدية والمتمثلة في عدم استجابة تلك النماذج للقضايا والمشكلات التي تشغل بال المعنيين بالتقويم (المستفيدين من التقويم) والتي تعتبر من وجهة نظره المحك النهائي لصدق التقويم .

ومن هذا المنطلق طرح ستيك نموذج التقويم المتجاوب والذي يعتمد على الاستفسارات التي يطرحها المعنيين بالتقويم ومن القضايا والمشكلات التي تشغلهم , كما يعتمد في منهجيته لجمع المعلومات على نموذج الهيئة الكلية للتقويم .

فالمقوم يحرص على فتح حوار المعنيين بالتقويم ليتحدد من خلاله الهدف من التقويم ونوعية المعلومات المطلوب جمعها والتي تسهم في فك الغموض المحيط بالبرنامج والإجابة على الاستفسارات التي يطرحها المعنيين بالتقويم وحل المشكلات التي تواجههم , ويستمر هذا التواصل بين المقوم والمعنيين بالتقويم طوال فترة التقويم لكي يستوعب التقويم أي اهتمامات ومطالب طارئة لم تكن قائمة عند البدء بالتقويم .

فالتقويم وفق هذا النموذج مرن ومتطور يسمح باستيعاب أي مستجدات فالتخطيط للتقويم في بداية الأمر يكون بشكل عام ثم يبدأ التخصيص وفقا لسير العمل فالتقويم لا يكون محدداً بكل دقة وتفاصيل منذ البداية بل يتطور أثناء إجراء التقويم .

وفي سبيل الحصول على المعلومات فان المقوم يحرص على جمع معلوماته بظروف طبيعية بعيدة عن التصنع من خلال الملاحظة المباشرة والتحدث إلى الناس والاستماع إليهم والاعتماد على عدة مصادر في جمع المعلومات ويحرص المقوم على أن لا يوجه المعنيين بالتقويم اهتمامهم بعيداً عن أوجه ضعفهم التي لا يريدون الإفصاح عنهم عند تعبيرهم عن اهتماماتهم .

وعند إصدار الحكم على جودة البرنامج لا يفرض المقوم قيمة معينة بل تكون الأحكام النهائية مستمدة من القيم التي يحملها المعنيون بالتقويم .

سادساً : نموذج بارلت وهاملتون Parlett & Hamilton Model (الرائقي , 2006 , 15)

اقترح بارلت وهاملتون نموذج التقويم التنويري (الإشرافي) Illuminative Evaluation حيث يهتم المقوم بالوصف والتفسير للموقف التربوي على حقيقته فقط دون محاولة التحكم بالمتغيرات وضبطها .

وتمر عملية التقويم بالخطوات التالية :

1. ملاحظة الموقف بهدف استكشاف الموقف على طبيعته .
2. تركيز الدراسة وحصرها ومتابعة بعض القضايا المختارة بمزيد من الاستقصاء والتحري .
3. تفسير بعض الأنماط التي تتم ملاحظتها وبعض علاقات السبب بالنتيجة .

ويقضي المقوم التنويري أطول وقته بالميدان لمعايشة إحداث البرنامج ويستخدم في جمعه للمعلومات : الملاحظة , والمقابلة , وتحليل الوثائق , وقد يستخدم الاستبانة .

سابعاً : نموذج ماكدونالد Macdonald Model (الرائقي , 2006 , 16)

طرح ماكدونالد نموذج التقويم الديمقراطي Democratic Model ويرى أن هناك ثلاثة أنواع من دراسات التقويم تختلف فيما بينهما في الأهداف , الإجراءات , الجمهور , القضايا التي تطرح .

وهذه الأنواع هي :

أ. التقويم البيروقراطي وهو التقويم الذي يمول من قبل جهة ما وتشرف عليه وتتحكم بنتائجه .

ب. التقويم التسلطي وهو التقويم الذي يستأثر المقوم بالدراسة ومن ثم يقدم نتائجها للجهة الممولة أو المجلات العلمية .

ج. التقويم الديمقراطي وهو التقويم الذي يقوم فيه المقوم بخدمة معلوماتية للمجتمع المحلي ككل – ممول التقويم وغيره – دون أن يكون للمقوم أو الجهة الممولة حق احتكار معلومات التقويم ويؤيد الدراسات التي تمثل التقويم الديمقراطي باعتباره يكرس مفهوم حق الجمهور في المعرفة .

ثامناً : نموذج سكرفين Scriven Model (الدوسري , 2000م , 458 - 461)

هاجم سكرفين أساليب التقويم التي كانت تركز على الأهداف فقط حيث يرى سكرفين أن الأهداف التي يقاس مدى تحققها قد تكون غامضة أو لا تكون ذات أهمية وغير مجدية أو تكون أهداف تافهة كما أن التركيز على تحقق الأهداف يعني التركيز على النتائج المقصود الحصول عليها في البرنامج وإهمال النتائج الغير مقصوده والتي تسمى بالآثار الجانبية للبرنامج , كذلك التركيز يحصر عمل المقوم في زاوية ضيقة هي الأهداف ويفرض عليه استخدام أساليب لجمع المعلومات تعتبر محدودة .

وبالتالي فسكرفين ينادي بأهمية الآثار الجانبية للبرنامج وأنها هي المحك الأصلي لتقرير جودة البرنامج بغض النظر عن الأهداف وتحققها .

ويتم الحكم على جودة البرنامج من خلال قياس الآثار المترتبة على البرنامج الواقعية بشقيها المقصود وهو الناتج عن تحقق الأهداف وغير المقصود مع الاهتمام بما يجري داخل البرنامج من تفاعلات وأنشطة

وتتم عملية التقويم من خلال قيام المقوم بإعداد بيان بحاجات الجماعة محل الملاحظة في البرنامج ثم يقيس نواتج البرنامج وآثاره الجانبية بطرق ذات طبيعة نوعية وإذا ثبت أن للبرنامج آثار أو نتائج متماشية مع إحدى الحاجات التي حددت سابقاً فان البرنامج يعتبر مفيداً , ويجب أن يكون المقوم ملاحظاً حيادياً موضوعياً .

وتطبيقاً لهذا النموذج لو أن هناك برنامجاً دراسياً في تعليم الرياضيات قد تحققت أهدافه لكن وجد أن له آثار جانبية سيئة كتقليل اهتمام الطلاب بالرياضيات فلا نستطيع الحكم على البرنامج بأنه مفيد تماماً بينما في النماذج التي تهتم بقياس تحقق الأهداف يعتبر البرنامج السابق مفيداً جداً .

ويؤكد سكرفين على عدم الاقتصار على التقويم المعتمد على الأهداف فقط أو التقويم المتحرر من الأهداف بل كل واحد منهما مكملاً للآخر حتى يتم تناول الموضوع المراد تقويمه بصورة كاملة .

ويعتبر تقويم سكريفن موجه إلى خدمة المستهلك أو المنتفع من البرنامج التعليمي إذ يرى أن تقويم البرامج المتحرر من الأهداف مشابه لتقويم سلعة أو منتج ما من خلال اخذ رأي المستخدمين والمستفيدين منه وليس المنتجين للمنتج .

تاسعاً : نموذج ستفلبيم Stufflebeam Model (الدوسري , 2000م , 469 – 473)

يعتبر هذا النموذج من أكثر النماذج تطبيقاً وقد طورته لجنة فاي دلتا كابا Phi Delta Kappa برئاسة دانيل ستفلبيم اثنا قيامهم بتقويم بعض المشروعات التعليمية الممولة من قبل الحكومة الفدرالية بولاية أهايو الأمريكية .

ويرمز لهذا النموذج نموذج CIPP اختصار لـ (Context , Input , Process , Product) أي نموذج السياق والمدخلات والعملية والمخرجات لـ (ستفلبيم) .

وكان مبرر قيام هذا النموذج أن البرامج المراد تقويمها لم يكن لها سوى أهداف عامة لا ينفع معها استخدام أسلوب تايلور السائد في تلك الفترة مما أدى إلى قيام المسئولين عن البرامج بالاجتهاد بتفسير تلك الأهداف مما ترتب عليه تباين في تطبيقات البرنامج الواحد من موقع لأخر , عندها اقتنع ستفلبيم أن هناك حاجة إلى تعريف اشمل للتقويم ابعد من مجرد قياس تحقق الأهداف وطرح التعريف التالي للتقويم:

التقويم هو العملية التي تتكون من التخطيط للحصول على المعلومات المفيدة لصانع القرار ومن ثم جمع هذه المعلومات وتقديمها بهدف الحكم على بدائل القرار .

وينطوي التعريف على ثلاثة أمور هي :

1. أن التقويم عملية منظمة ومستمرة .
2. تتضمن عملية التقويم ثلاث خطوات أساسية :

أ- التخطيط : حيث يتم التركيز على احتياجات صانع القرار بالتعرف على الأسئلة التي يراد إجابتها والمعلومات التي يراد الحصول عليها .

ب- جمع المعلومات : حيث يتم جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها .

ج- اتخاذ القرار : يتم تقديم المعلومات لصانع القرار لمساعدته باتخاذ قرار مناسب

3. هناك أربعة أنواع من القرارات التي تتخذ أثناء دورة البرنامج وهي قرارات

التخطيط Planning Decision ،

قرارات التصميم Structuring Decision ،

قرارات التنفيذ Implementing Decision ،

قرارات التدوير،

كما أن هناك أربعة أنواع من التقويم يخدم كل منها نوعاً من أنواع القرارات .

وأنواع التقويم لدى ستفلبيم هي :

1- تقويم السياق (الإطار) العام Context Evaluation

يخدم هذا النوع من التقويم قرارات التخطيط وهو النوع الأساسي من أنواع التقويم الأربعة حسب النموذج وأكثرها شيوعاً , وهدف التقويم هو تحديد سبب أو مبرر لأهداف البرنامج القائم والتي لا تقابل احتياجات صانع القرار عند دراسة البيئة والظروف والمشكلات التعليمية والإمكانات المتوفرة في النظام التعليمي , ويتحقق الهدف السابق من خلال :

1. تحديد وتوصيف السياق العام الذي تتم في حدوده التغيرات المطلوبة .
2. فحص مدى التوافق بين الأهداف والنواتج.
3. تحديد الاحتياجات غير المحققة وكذلك الفرص المتاحة والإمكانات اللازمة .
4. تحديد مصادر المشكلات ومواقع الخلل التي حالت دون مقابلة الاحتياجات .

وبالتالي فان تقويم السياق العام يجيب على الأسئلة التالية :

1. ما الحاجات غير المحققة في السياق العام المخدوم بالبرنامج ؟
2. ما الأهداف التي يؤدي تحقيقها إلى تلبية تلك الحاجات ؟

3. ما الأهداف التي يؤمل أن تحضا بدعم المجتمع المحلي المتأثر بالبرنامج ؟
4. أي الأهداف – من بين القائمة التي تم تحديدها – التي تبدو قابلة للتحقيق ؟

ويرى ستفلبيم انه يمكن التعرف على الحاجات الغير متحققة من خلال ملاحظة مدى التوافق بين الأهداف والأداء وأي تفاوت يشير إلى حاجات غير محققة ويعتمد تعيين أهداف معينة لمقابلة الحاجات على الظروف والأسباب التي وراء هذا التفاوت وللكشف عن أسباب التفاوت يفضل مراجعة الأدبيات المنشورة من قبل المقومين الذين تناولوا مشكلات مشابهه كما أن المقوم يحتاج لتحديد الأهداف التي تحظى بالقبول في بيئة تطبيق البرنامج إلى مسح الآراء لعينة ممثلة لأفراد تلك البيئة من خلال استخدام الكثير من الوسائل كالزيارات الميدانية وتحليل المضمون والمقابلات والامتحانات الشخصية , كما أن تقديرات التكلفة والمصادر المتاحة تلعب دوراً كبيراً في تحديد القائمة النهائية للأهداف .

ويمكن استخدام هذا التقويم في ما يلي :

1. توفير الوسائل الملائمة لتواصل المسئولين مع عامة الناس وتوعيتهم بأماكن القوة والضعف في البرنامج وحشد تأييدهم لأحداث التغيير المناسب .
2. إقناع الجهات الممولة بالحاجة الملحة للدعم .
3. إعداد أهداف لتطوير أداء الأفراد وتطوير المناهج .
4. تحديد جوانب المساعدة والدعم ذات الأولوية .
5. توفير معلومات عن الجوانب التي تحتاج إلى تطوير .
6. المساعدة في تحديد المجالات التي يمكن تقليصها من البرنامج في سبيل الإبقاء على برنامج فعال وبأقل تكلفة .

2– تقويم المدخلات Input Evaluation

يخدم هذا التقويم قرارات التصميم فالمعلومات التي يوفرها المقوم تساعد صانع القرار في اختيار انسب المدخلات التي تخدم تحقيق الأهداف , فالمقوم يجمع المعلومات عن البدائل (الاستراتيجيات) المختلفة المتوفرة والتي تحتاج إلى توفير من حيث متطلبات تنفيذها من قوة بشرية ومصادر وتجهيزات وميزانية وجدول زمني ثم ينقدها ويفحصها ويرتبها ثم يقدمها لصانع القرار ليختار البديل المناسب .

ويتضمن تقويم المدخلات سلسلة من الخطوات تبدأ بمراجعة الممارسات القائمة والأدبيات والزيارات لبرامج مشابهه والتشاور مع المختصين والدعوة إلى تقديم المقترحات ومراجعة المعلومات المتوفرة وإقامة الحلقات النقاشية وورش العمل والندوات لمعرفة مدى وجود استراتيجيات مناسبة لمقابلة الاحتياج .

ويقترح ستفلبيم أن يجيب مقوم المدخلات على الأسئلة التالية :

1. هل هناك انسجام منطقي بين إستراتيجية معينة ؟
2. ما مدى قانونية إستراتيجية معينة ؟
3. ما الاستراتيجيات المتوفرة التي يمكن أن تحقق الأهداف من خلالها ؟
4. ما المحددات الزمنية والإجرائية لتطبيق إستراتيجية معينة ؟
5. كيف تبدو الخصائص الإجرائية والآثار لكل إستراتيجية من خلال تجريب مصغر لها ؟

3– تقويم العملية (العمليات الداخلة) Process Evaluation

يخدم هذا التقويم قرارات التنفيذ وهي القرارات التي يتخذها صانع القرار في مرحلة تطبيق البرنامج على ارض الواقع , وهذا النوع من التقويم يمد صانع القرار بتغذيه راجعه دورية عن سلامة التطبيق ويهدف هذا التقويم إلى إبراز مواقع الخلل في تصميم الخطة أو تنفيذها ومتابعة مكونات الخطة الأخرى والتعرف على المشكلات الموجودة في العمل وعلاجها وتهيئة الظروف المناسبة لسير العمل على ما خطط له .

ويجيب مقوم العملية على الأسئلة التالية :

1. هل يسير التطبيق وفق الجدول الزمني المقترح ؟
2. هل تستخدم التجهيزات والمواد بشكل ملائم وفعال ؟
3. ما أهم المعوقات المطلوب التغلب عليها خلال دورة البرنامج الحالية ؟
4. هل هناك حاجة لإعادة تدريب القوة البشرية وكذا إعادة النظر في مواقعها قبل نهاية الدورة الحالية للبرنامج ؟

4– تقويم الناتج Product Evaluation

يخدم هذا التقويم قرارات التدوير وهي القرارات التي يتخذها صانع القرار لتحديد مستقبل البرنامج أما بالاستمرار أو بالإيقاف أو بالتعديل , والهدف الأساسي لهذا التقويم هو التحقق من درجة مقابلة أهداف البرنامج لاحتياجات المجموعة المخدومة بالبرنامج .

وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات عن درجة التوافق بين الأهداف والأداء ويكشف عن الآثار غير المقصودة للبرنامج المرغوبة وغير المرغوبة , ثم تقدم إلى صانع القرار ليتخذ القرار المناسب .

وهذه المعلومات يتم جمعها من ملاحظات الكثير من الناس المرتبطين بالبرنامج ومقارنة النتائج بنتائج برامج أخرى مشابهه إذا كانت متوفرة .

ويعطي ستفلبيم قائمة بالإجراءات لتطوير تصميم قابل للتطبيق لكل نوع من أنواع التقويم الأربعة وتتكون القائمة من ست خطوات أساسية هي :

1. تركيز التقويم : حيث يتم أولاً تحديد مستويات القرار (محلي , إقليمي , قطري) ثم يحدد لكل مستوى حالات القرار والخيارات المتاحة لكل حالة وكذلك محددات التقويم .
2. جمع بيانات التقويم : حيث يتم تحديد مصادر المعلومات وطرق جمعها وكيفية اختيار العينة وإعداد جدول زمني لجمع المعلومات .
3. تنظيم البيانات .
4. تحليل البيانات وذلك باختيار طرق وإجراءات التحليل المناسبة .
5. عرض البيانات وذلك بتحديد جمهور التقويم الذي يعنيه الاطلاع على نتائج التقويم وتحديد أفضل السبل لتوصيل النتائج إليهم وإعداد جدول زمني بين مراحل إيصال النتائج .
6. إدارة التقويم وذلك بتحديد المتطلبات والإجراءات والمصادر والعمل على توفيرها وتحديد ميزانية لذلك وتقويم كفاءة تصميم التقويم من خلال بحث قدرته على توفير معلومات صادقة وثابتة ومقنعة في وقت مناسب .

وفي ختام استعراض نموذج CIPP لابد من التنويه بان القرارات تتباين من حيث أهميتها بين قرارات يترتب عليها آثار بعيدة المدى تمس النظم والأفراد وقرارات قليلة الأهمية لا يترتب عليها سوى آثار محدودة وبقدر أهمية القرار يكون عمق التقويم وشموليته وصرامته وتكلفته .

عاشراً : نموذج الكن Alkin Model (Alkin , 1969 , 27)

طور الكن هذا النموذج أثناء إشرافه على مركز دراسات التقويم التابع لجامعة كاليفورنيا فرع لوس انجلوس ويسمى هذا النموذج نموذج مركز دراسات التقويم The CSE Model وهي اختصار لـ UCLA Center for the Study of Evaluation .

والتقويم وفق هذا النموذج عبارة عن تحديد أنواع القرارات التي سيتم اتخاذها إزاء كل مرحلة من مراحل تطوير البرنامج ثم يتم جمع المعلومات وتحلل وتقدم لصانع القرار ليصدر فيها قرار ويوجد خمسة أنواع من التقويم يخدم كل منها نوعاً من أنواع القرارات وهي كالتالي :

1 – تقدير الاحتياجات Systems Assessment وفي هذا النوع من التقويم يجمع المقوم معلومات عن الوضع الراهن للنظام ويحدد الاحتياجات من خلال التفاوت الحاصل بين الأهداف والأداء ثم يتم إيجاد قائمة بالأهداف المرغوبة التي تلبي تلك الاحتياجات , ويشبه هذا التقويم إلى حداً كبير تقويم السياق العام في نموذج CIPP .

2- التخطيط للبرنامج Program Planning وفي هذا التقويم يجمع المقوم المعلومات التي تساعد صانع القرار على اختيار البدائل المناسبة التي تفي بمقابلة الاحتياجات التي تم تحديدها في مرحلة تقدير الاحتياجات , ويشبه هذا التقويم إلى حداً كبير تقويم المدخلات في نموذج CIPP .

3- تنفيذ البرنامج Program Implementation وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات عن مدى تنفيذ البرنامج وفقاً للخطة المقترحة .

4- تحسين البرنامج Program Improvement وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات عن النجاح النسبي لمختلف مكونات البرنامج وعن مدى تحقق الأهداف المقصودة ويشبه هذا التقويم إلى حداً كبير تقويم العملية في نموذج CIPP .

5- إجازة البرنامج (تقويم النواتج) Program Certification وفي هذا التقويم يجمع المقوم معلومات تساعد صانع القرار على اتخاذ قرار بشأن القيمة النهائية للبرنامج ككل وهو القرار الذي يحدد مصير البرنامج من حيث أما الإبقاء على البرنامج بوضعه الحالي أو تنقيحه أو إيقافه .

ومما سبق يمكن الاسترشاد بالنماذج السابقة عند تقويم برنامج الماجستير لمسار طرق تدريس الرياضيات بجامعة الملك سعود بالرياض من خلال المزج بين هذه النماذج بما يخدم أهداف الرسالة فيؤكد نموذج ستيك على جمع البيانات الوصفية لإصدار الحكم على البرنامج وهذا ما أخذت به الدراسة كما يؤكد نموذجماكدونالد على الديمقراطية بالتقويم وعدم احتكار نتائج التقويم وهذا ما أخذت به الدراسة و أيضاً يؤكد نموذج بارلت على وصف البرنامج كم هو بالواقع وعدم التدخل بالمتغيرات وهذا ما أخذت به الدراسة كما يؤكد نموذج سكريفن على خدمة المستهلك أو المنتفع من البرنامج التعليمي من خلال اخذ رأي المستخدمين والمستفيدين منه وليس المنتجين للمنتج وهذا ما أخذت به الدراسة من خلال التواصل مع جهات عمل الخريجين , أما بالنسبة لنموذج ستفلبيم الذي يؤكد على ضرورة تزويد لجان اتخاذ القرار بالمعلومات التي تسهم بإصدار قرار على البرنامج وهذا ما تعمل الدراسة على تحقيقه .

ونظرا لوجود هذا العديد الكبير من نماذج التقويم قام البعض بمحاولات لتصنيفها تحت فئات (مداخل) لتسهيل التعامل معها وسيتم التعرض لهذه التصنيفات في الفقرة التالية .

ط – تصنيف نماذج التقويم التربوي

يوجد العديد من محاولات تصنيف النماذج السابقة ومن هذه المحاولات تصنيف ستلفبيم وتصنيف هاووس وتصنيف الكن واليت وتصنيف بوفام وتصنيف وورثن وساندرز .

وسيتم استعراض تصنيف بوفام وتصنيف وورثن وساندرز بشيء من التفصيل كالتالي :

أولاً : تصنيف بوفام (الدوسري , 2000م , 454)

تصنف نماذج التقويم إلى ثلاثة أنواع رئيسه هي :

1) النماذج الهدفية (نماذج التحقق من الأهداف)

ويندرج تحت هذا النوع من النماذج نماذج كثيرة من أهمها نموذج تايلور وتنظر هذه النماذج إلى التقويم على انه عملية التعرف على مدى تحقق الأهداف.

2) النماذج الحكمية

وتنقسم إلى نماذج حكمية تركز على المدخلات أي على محك داخلي حيث يكون التقويم في ضوء الأحكام المهنية للمقوم و نماذج حكمية تركز على المخرجات أي على محك خارجي حيث يكون التقويم في ضوء المخرجات .

3) النماذج القراراتية

وهي النماذج التي يتم التقويم فيها لخدمة القرار .

ثانياً : تصنيف ورثن وساندرز (الرائقي , 2006 , 33 – 37)

يعتبر هذا التصنيف أكثر التصنيفات شيوعاً ويقسم النماذج إلى :

1) نماذج التقويم المعتمدة على الأهداف

هي النماذج التي تنظر إلى التقويم على انه عملية التعرف على مدى تحقق الأهداف , ومن أهمها نموذج تايلور .

2) نماذج التقويم المتحررة من الأهداف

وهي النماذج التي يتحرر فيها المقوم من القيود التي تفرضها الأهداف ويرصد المقوم كل اثر للبرنامج سواء مقصود (مرتبط بالأهداف) أو اثر جانبي (غير مرتبط بالأهداف) , ومن هذه النماذج نموذج سكريفن .

3) نماذج التقويم الخادمة للإدارة

وهي النماذج التي تهدف إلى تقديم معلومات عن البرنامج إلى صاحب القرار لاتخاذ قرار في البرنامج .ومن هذه النماذج نموذج ستفليم والكن .

4) نماذج التقويم الطبيعي والتقويم الموجه نحو المشاركين

وهي النماذج التي تصف البرنامج كما هو على الواقع دون أي محاولة لضبط المتغيرات ويتم التقويم بصورة طبيعية ويبنى على قضايا ومشاكل الأطراف المعنية بالتقويم . ومن هذه النماذج نموذج ستيك والنموذج التنويري (الإشرافي) .

5) نماذج التقويم بناءا على أحكام أهل الاختصاص

وهي النماذج التي يقوم فيها فريق من الخبراء بإصدار حكم حول جدارة أو جدوى موضوع التقويم .

12- وسائل التقويم التربوي:

يتخذ التقويم التربوي وسائل متعددة لتقويم التلميذ اذ هو لا يقتصر على تقويم تحصيله فقط، بل إيتداءه لتقويم كافة جوانب الشخصية مستخدما لكل جانب طرقه ووسائل الخاصة والمتمثلة في حسب **رجب**،(**2001، ص 04**) تتعدد وسائل التقويم حسب أنواعه لكنها في الغالب عبارة عن:

- **التقويم القائم على الأداء**: أي قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتائج التعليمية المراد إنجازها.
- **ملف الإنجاز**: (**البورتفوليو**) تجميع هادف ومنظم لأعمال الطالب وإنجازاته عبر فترة زمنية محددة، تم مراجعتها في ضوء محكمات محددة للحكم على مدى تحقيق أدائه لمعايير الجودة المنشودة.
- **التقويم الذاتي**: أي تقويم الطالب لنفسه.
- . **تقويم الأقران**: أي قيام كل طالب بتقييم أعمال أقرانه.
- . **تقويم الأداء القائم على الملاحظة**: عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم؛ بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه.
- . **تقويم الأداء بالمقابلات**: وهو لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقا، يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقا.
- . **تقويم الأداء بالاختبارات**: أي الوسيلة التي تستخدم في قياس مدى ما يحققه الفرد ويكتسبه من معلومات وقدرات واتجاهات ومهارات في نهاية الخبرة التعليمية.

– **تقويم الأداء بخرائط المفاهيم**: أي توجيه المعلم الطالب لتحديد المفاهيم المتضمنة في المحتوى عن طريق بناء خريطة مفاهيم، والربط بين هذه المفاهيم.

– **دراسة الحالة:** كثيرا ما يلاحظ المعلم، أن بعض بعيدي الفهم، يعانون من حالة التأخر عن باقي زملائهم، لهذا يلجأ إلى دراسة حالته وجمع البيانات الأسرية أو الدخل المادي لأسرته، المستوى الثقافي، من أجل وضع خطة، لمعالجة هذا التأخر والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة. (**الظاهر وآخرون، 2002، ص 18**)

– **المقاييس:** إن تنوع المخرجات السلوكية المنتظرة من خلال العملية التعليمية (مخرجات في الجانب المعرفي، الجانب الوجداني، الجانب الحس- حركي) استوجب العمل بأساليب تقويمية، توافق هذه المخرجات، ومنها مقاييس القدرات، مقاييس الميول، مقاييس الاتجاهات، مقاييس القيم، مقاييس الشخصية.

- **مقاييس الذكاء:** ويلجأ المعلم لهذه المقاييس لمعرفة المستوى العقلي للتلاميذ، ومدى تكيفهم مع المواقف الجديدة لأن الذكاء كما يرى **بنيه** Binet "هو القدرة على الفهم الجيد والحكم على الأشياء، والتفكير العملي السليم، والتكيف حسب الظروف" ليصل المعلم إلى التشخيص الحقيقي لقدراتهم، واكتشاف الفروق الفردية بين تلامذته، مما يسهل عليه منح التقديرات الملائمة لهم، والتخطيط لبرامج الدعم. (ماهر، 2003، ص 14)

اختبارات الذكاء: نقيس القدرة العقلة العامة التي تنعكس في سرعة الفهم، القدرة على التعلم، سرعة الادارك، حل المشاكل والقدرة على التكيف، مثال: اختبار بنية ستانفور للذكاء اختيار وكسلر للذكاء.(نبيل عبد الهادي، بدون تاريخ، ص47).

- **مقاييس القدرات:** تمكن المعلم من وضع التلاميذ في مواقف تعليمية تتلاءم وقدراتهم، ويرى "دريفر drever" أن القدرات هي القوة في أداء العمل البدني أو

العقلي قبل أو بعد التدريب." وباستعمال هذه المقاييس يتمكن المعلم من معرفة قدرة تلاميذه البدنية، القدرة الحسابية، القدرة على حل بعض المسائل الرياضية وغيرها وهذا ما يسمح له بالتخطيط للسير في درس جديد، بناء على قدراتهم. (الظاهر، 2002، ص 37)

- **مقاييس الميول:** بواسطتها يكتشف المعلم مدى إقبال تلاميذه لمادة من المواد الدراسية، والميل هو انتباه التلاميذ لمواضيع أو مواد تثير وجدانهم، وقد عرفه **ولسون** wilsonعلى أنه: " الشعور الداخلي الذي يجذب الانتباه والاهتمام نحو موضوع معين، فيشعر المتعلم بقدر من الارتياح". وهذا ما يؤكد حاجة المعلم إلى هذه المقاييس، التي تمكنه من قياس وتقويم شعور التلاميذ بالراحة والاطمئنان، وهو ما يولد الرغبة في التعلم (لظاهر، 2002، ص 37)

مقاييس الاتجاهات: إن الوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية، يمر بالإتجاه الايجابي للتحصيل لدى التلاميذ، ومعرفة المدرس لاتجاهات تلاميذه نحو التدريس، أمر ضروري، باعتبار الاتجاهات حالة من الاستعداد العقلي والانفعالي للسلوك نحو موضوع معين، وعرفها **ألبورت** Alport على أنها: "حالة تأثير توجيهي أو دينامي على استجابة الفرد لجميع الموضوعات". (الظاهر، 2002، ص 42)

فالإتجاهات عبارة عن خط مستقيم يربط نقطتين، تمثل إحداهما أعلى درجة قبول للموضوع في حين تمثل الأخرى أعلى درجة رفضه، ويكون منتصفهما هو الحياد التام. وتمكن هذه المقاييس المعلم من تقويم الجانب الانفعالي، من خلال اكتشاف رغبة التلاميذ، أو نفورهم من موضوع أو مادة دراسية، ومن تقويم الجانب المعرفي من خلال اكتساب التلاميذ للمعلومات اللازمة عن الموضوع، أو من خلال ما يظهر على أداء التلاميذ، فعادة ما يكون الأداء ايجابيا، حين تكون اتجاهات التلاميذ نحو المادة إيجابية، ويكون سلبيا عندما تكون اتجاهاتهم نحوها سلبية.

ويمكن للمعلم الاعتماد على سلالم الاتجاهات، كالمقارنة المزدوجة حسب **ثيرستون** والتي تنطلق من طرح الأسئلة وعرض الإجابات على محكات تظهر الاتجاه الايجابي والسلبي، أو الترتيب حسب الأفضلية وفق طريقة **أوزجود** وهو ترتيب المواضيع وفقا لأفضليتها. (سمارة وآخرون، 1989، ص 21)

- **مقاييس القيم:** انطلاقا من كون المحتوى التعليمي الذي يرغب المعلم في تحقيقه، وترمي إليه الأهداف التربوية، على المعلم أن يقوم تلاميذه من هذا المنطلق، الذي يتمثل في مجموعة من القيم، كقياسه للقيم النظرية الكامنة في البحث عن الحقيقة والمعلومات، أو القيم الاقتصادية والجمالية، والقيم الدينية والاجتماعية، وتوفير الظروف المؤدية لتحقيقها.
- **مقاييس الشخصية:**

تتعدى مهام المعلم إيصال المعلومات وتحقيق الأهداف في هذا الجانب، إلى معرفته للخصائص الشخصية للمتعلمين، حيث يمكنه ذلك من تخطيط دروسه بصورة جيدة، ومن اكتشاف مدى تكيف تلاميذه مع المواقف التعليمية، ومحاولة حل المشكلات التي تبرز في ظهور شخصيات غير سوية.

ويشير **توماس وشس** Tomas et Ches (1977) إلى أن خصائص شخصية الفرد هي المحددة لنجاحه الدراسي، كضعف الضبط الداخلي، وضعف التحمل لإحباط القلق الزائد، ونقص الدافعية للتعلم، مما يشكل عاملا هاما في الفشل الدراسي والرسوب. لهذا يمكن للمعلم الاعتماد على بعض الاختبارات لإبراز هذه العوائق لمحاولة إيجاد الطرق المناسبة للتعلم الجيد، وبلوغ التكيف في الوسط المدرسي، واكتشاف سلوكيات التلاميذ خارج المؤسسات التعليمية، والحالات الانفعالية لهم، ويمكن للمعلم الاعتماد على بعض الأساليب منها:

- الإجابة على الاستبيانات التي تشمل مجموعة بنود، تتضمن الصفات المرغوب دراستها.
- يمكن الاعتماد على الملاحظة بشكليها المقصودة والغير مقصودة.

- يمكن الاعتماد على الطرق الاسقاطية لمجموعة كلمات أو عبارات أو صور.

- القيام بمقابلات مع التلاميذ، وذلك قصد اكتشاف حالاتهم الانفعالية ومزاج شخصيتهم.

- قد نعتمد على اختبارات الشخصية: مثال اختيار الموضوع، سماتها الجانب الانفعالي فيها مثال:اختيار تفهم الموضوع (T.A.T) اختبار الروشاح... (سامي ملحم، 276).

13- المقاربة بالأهداف :

تم التطرق للمقاربة بالاهداف ولتصنيفات الثلات الخاصة بالمجال المعرفي، المجال الوجداني والمجال الحسي - الحركي لأحتياجنا لها في بناء الاختبارات التحصلية.

❖ الخلفية النظرية لهذه المقاربة:

جاءت هذه المقاربة لتجعل العملية التعليمية أكثر مردودية وفعالية على عكس المقاربة بالمضامين. إذ استبدلت في هذه المقاربة كلمة "المحتوى" بكلمة "السلوك" وهي تقوم على تحديد الأهداف في صيغة نشاطات سلوكية، قابلة للملاحظة والقياس، وتقتصر عملية التعلم على الظاهر فقط دون التعمق في التفكير.

يتم التدرج في تحديد الأهداف من المستوى العام جدا إلى المستوى الأكثر دقة وإجرائية، إذ تقوم هذه العملية بتحديد الغايات، ثم المرامي، فالأهداف العامة ثم الأهداف الخاصة فالأهداف الإجرائية.

لفهم ذلك كله لابد أن نتعرف بالتفصيل على هذا الاتجاه من جهة و من جهة ثانية للارتباط الكبير بينها وبين المقاربة الجديدة التي اعتبرها البعض الجيل الثاني من الأهداف.

تعتبر النظرية السلوكية الإطار العلمي لنموذج التدريس بالأهداف وتعتبر هذه النظرية "إحدى اتجاهات علم النفس المعاصر، نشأت وتطورت في إطار الثقافة الانجلوسكسونية" (عن جماعة من الباحثين، 1996: 19) تؤمن هذه النظرية بمبادئ

الفلسفة التجريبية الاختبارية وبأصول التفكير البراغماتي pragmatique النفعي وتبتعد عن التفكير النظري التأملي.

ومن خلال قراءتنا للنظرية السلوكية béhaviourisme والمقاربة بالأهداف نستنتج نقاط تشابه أساسها الاهتمام بنفس الموضوع ألا وهو السلوك، فالنظرية السلوكية " نبذت الشعور

والاستبطان واللاشعور باعتبارها موضوعات غير قابلة للملاحظة والقياس الكمي وقدمت " السلوك كموضوع علمي وحيد للسيكولوجيا التي تسعى إلى إقامة نظرية علمية تفسيرية على غرار النظريات العلمية الفيزيائية، ويعود ذلك في نظر السلوكيين إلى أن السلوك الظاهر هو الموضوع القابل للملاحظة"(أيت موحي وآخرون، 1991 : 76).

نفس الشيء بالنسبة لبيداغوجية الأهداف، فإنها تهتم بالسلوك باعتباره موضوع التعلم، وباعتباره الموضوع القابل للملاحظة والقياس، ومن ثم قدرته على الحكم على مدى حدوث التعلم من خلال التغيرات التي تحدث في سلوكات الأفراد فهي تدرس" الظاهرة من خلال العامل المسبب لها وهي المثيرات وحدوثها بالاستجابة السلوكية

في حين ما يحدث في ذهن المتعلم من تفكير يعتبر علبة سوداء في نظر المدرسة السلوكية لا يمكن الإطلاع على خفاياه"(مسعودي رابح ، 2004 : 17).

❖تطور التعليم بواسطة الأهداف :

اتخذت التربية أشكالا تاريخية مختلفة وعبرت عن نفسها بطرق متباينة ولكنها كانت دائما تستمد وجودها من وجود أهداف ضمنية تسعى إلى تحقيقها بطرق مباشرة أو بأساليب غير مباشرة. و التفكير في جعل العملية التعليمية أكثر عقلنة وأكثر مردودية، نتيجة للتطورات في حركة الأهداف الواضحة في التربية التي زودت

بالنماذج نظريا وتقنيا في الفترة الممتدة من نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين الفترة التي عرفت نوعا من التقدم العلمي في " مجال علم النفس بفروعه

المختلفة، وفي مجال العلوم الطبيعية والبيولوجية وعلم الاجتماع وغيرها من العلوم الأخرى"(الطبيب أحمد محمد ، 1999: 264).

بما للتربية من ارتباط بالحياة الاجتماعية فإن تطورها مرتبط بتطور المجتمع فالتقدم الصناعي الذي حدث في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان الغربية، وما ترتب عن ذلك من تغيرات اجتماعية، سياسية، اقتصادية، ثقافية وتربوية (ظهور مجانية التعليم وما صاحبه من زيادة من فرص التربية والتكوين لعامة الناس)، إضافة لذلك لا يمكن أن نغفل عن الفكر الفلسفي الذي يسود هذه البلدان المتقدمة، خاصة منها الولايات المتحدة الأمريكية والمتمثل في الفلسفة البراغماتية ونظرتها النفعية إلى الظواهر والأشياء. أي أننا لا يمكن أن نفصل بين الحياة العامة للناس والتربية" فأهداف التربية هي الأخرى كانت نفس أهداف الحياة العامة" (الشيباني عمر محمد، 1982 : 22).

مهما كانت نوعية المجتمع ومهما كانت طبيعة التربية فإنها تفترض بالضرورة وجود أهداف تسعى إلى تحقيقها، لهذا فإن الإشكال لا يكمن في وجود الأهداف أو عدمها، بل فقط في التعبير عنها ، فالفرق بين التربية القديمة والتربية الحديثة أو لنقل المعاصرة " يتحدد أساسا على مستوى التصريح الواعي والمسبق بأهداف التربية لا على مستوى وجودها" (جماعة من الباحثين، 1990 : 21).

فالبدايات الأولى لصياغة وتحديد أهداف التربية والتعليم بدأت من طرف (Bobbitt) فهو أول من" اقترح طريقة نظرية لصياغة الأهداف التربوية". (Hameline.D , 1990 :32)، إذ اقترح القيام بعملية تحليل مختلف النشاطات الاجتماعية، المدنية، الدينية و الصحية، وكذا القيام بتحليل إنتاجات المتعلمين مع التركيز على الأخطاء التي يرتكبونها، إلا أن أعمال(Bobbitt) والذين أتوا من بعده لم تلق النجاح التام. لهذا أعمال تايلر رالف (Tyler .R) تعتبر أول محاولة منهجية جدية لتحديد أهداف التعليم وفي كتابه " المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس 1950" حيث أكد فيه أن التحديد الواضح والدقيق للأهداف يساعدنا على التحقيق من فعالية وسلامة التعليم.

رغم ما توصل إليه تايلر (Tyler.R) في مجال تحديد الأهداف فقد كان من الضروري انتظار أعمال بلوم 1956 (Bloom. B,) " لكي يحتل الاهتمام بالأهداف التربوية مكانة أساسية في انشغالات المدرسين و المسؤولين عن التربية. لقد كان منطلق بلوم ومساعديه، البحث عن حلول للصعوبات التي كانت تعترض المدرسين أثناء القيام بعملية تقييم نتائج أعمال طلابهم وترتب عن ذلك البحث وضع طريقة ملائمة تسمح بالقياس الكمي للنشاطات التربوية والتعليمية ، وقبل القيام بعملية القياس لا بد من تحديد ما يراد قياسه وتقييمه تحديدا دقيقا ، وبطريقة تقبل الملاحظة أي تحديد السلوكات والإنجازات المراد قياسها، وفي سنة 1962 ظهر كتاب ميجر (Mager) "كيف تحدد الأهداف التربوية؟" حيث توصل إلى وضع منهج محكم يسمح بتحديد الأهداف التربوية وصياغتها صياغة إجرائية.

تعتبر عبارة " هدف" حديثة في القاموس اللغوي البيداغوجي إذ بقيت حتى الحرب العالمية الأولى عبارة مستعملة فقط في المجال العسكري والتسيير المضبوط واستعمال الهدف ومميزاته مرتبطان كذلك باستعمال وتطور (المقاربة المنظومية L'APPROCHE SYSTEMIQUE) التي تعد مقاربة حديثة في النظر إلى الأشياء في كليتها.

يعتبر "الهدف" في هذا السياق ما يسمح بتركيب عناصر عملية إرادية معينة على شكل نسق تعليمي "(مادي لحسن، 1990: 18).

فالنسق التعليمي حسب هذه المقاربة، عبارة عن مجموعة من الأهداف المتداخلة فيما بينها، ويعتبر كل هدف حيويا وفعالا داخل النسق ككل، أهميته تتحدد بالعلاقة التي تربطه بالأهداف الأخرى التي يتألف منها النسق.

❖. الرواد الأوائل في حركة الأهداف:

ومن أبرز الباحثين والعلماء في مجال الأهداف نذكر أهمهم:

1. بوبيت (Bobbitt) 1918:

يعتبر (بوبيت) من الباحثين الأوائل الذين حاولوا جعل العملية التعليمية بمختلف أدواتها تقوم أساسا على مبدأ الفعالية و المردودية.

حاول فراكلين بوبيت (Bobbitt .F) استبدال المنهج القديم بمنهج أكثر توافقا مع التغيرات والتحولات الاجتماعية بمختلف مظاهرها وذلك بتغيير الطريقة القديمة في بناء المناهج على الأساليب الجديدة التي تركز على عقلنة الفعل التعليمي.

ركز إهتمامه أي بوبيت (Bobbitt . F) على دراسة المنهج التربوي و انطلق أساسا من الأهداف التربوية منتقدا وضعيتها التي كانت عليها ، قائلا " طالما أن الأهداف تكتب كتخمينات غامضة فيجب أن تتوقع أن تكون الطرق والوسائل غامضة أيضا..." (في قلادة فؤاد سليمان، 1998 : 35).

حسب بوبيت أنه من الصعب أن نحدد الوسائل والطرق البيداغوجية لإنجاز الفعل التعليمي دون أن يكون الهدف محدد بدقة. ففي اغلب أعماله كان يؤكد على صياغة الأهداف بدقة حتى نضمن نجاح العملية التعليمية إذ يعتبره البعض"الأول من اقترح منهجية لصياغة الأهداف"(in Delandsheere Gilbert ,1980 :09)

إضافة لاهتمامه بالأهداف التربوية فإنه لم يكتف بذلك بل ركز على أهمية الأهداف في مجال التقييم التربوي، حيت رأى (Bobbitt) " ضرورة استخدام الأهداف كي تحدد

مشكلات الأداء أو كما يسميها أحيانا نواحي القصور لدى الأفراد" (في قلادة فؤاد سليمان، 1982 : 36).

2.ورت شارتز (Werret Charters) 1929:

يعتبر شارتز مصلح تربوي، ساهم في ظهور حركة التدريس بواسطة الأهداف التربوية ، نشر كتاب عن بناء المناهج عام 1929 متأثرا بأفكار (فراكلين بوبيت وجون ديوي ....).

يرى هذا المربي أن أول خطوة في بناء المناهج تبدأ بتحديد الأهداف الرئيسية(وفي هذا يتفق مع بوبيت ...) ، أما الخطوة الثانية فتتمثل في " عملية تحليل هذه الأهداف إلى نماذج مثالية وأنشطة"، وذلك باستعمال طرق تحليل المهنة التي شاع استعمالها على نطاق واسع في الميدان العسكري والجيش أثناء الحرب العالمية الأولى.

يشرح شارتز (Charters) كيفية تحليل الأهداف قائلا: " أن العمل يجب أن يقسم إلى الدرجة التي يستطيع عندها التلميذ أن يتعلم بدون مساعدة، ثم يلي هذا عملية تحليل الصعوبات.

بدوره يرى شارتز (Charters) (مثلما رأينا ذلك مع بوبيتBobbitt) أن صياغة الأهداف التربوية عملية صعبة ولتفادي هذه الصعوبة يرى ضرورة صياغة الأهداف في شكلين:

أولا: صياغة الأهداف في شكل مثالي، مثلا المواطنة الصالحة.

ثانيا: صياغة الأهداف في شكل أنشطة ونسميها بأهداف الأنشطة مثلا: واجبات المواطنة الصالحة.

ما نستنتجه من أفكار الرائدين أنهما ركزا على كتابة الأهداف بشكل واضح ودقيق لتسهيل العملية التعليمية.

3. تايلر رالف – 1949 (Tyler Ralph):

إذا كان بوبيت (Bobbitt) من الأوائل الذين حاولوا جعل العملية التعليمية بمختلف أدواتها تقوم على مبدأ الفعالية والمردودية فإن تايلر (Tyler) " له الفضل الأكبر في

تأسيس نموذج التعليم الهادف، وقد شهد له بذلك جميع المتخصصين"(الدريج محمد، 1991 : 92).

بذلك تقدمت فكرة الأهداف مرة أخرى كلبنة أساسية في بناء المناهج المدرسية والتدريس في الفصل أو القسم بإعلان تايلر (Tyler Ralph) لكتابه عن المبادئ الأساسية للمنهج والتدريس . حيث يمثل (أي كتابه) بداية مرحلة بارزة في تاريخ الأهداف التربوية بإثارة اهتمام المعنيين بالتربية والتدريس بأهميتها، كما تضمن هذا الكتاب طريقة منهجية لدراسة العناصر الأساسية للمنهج (الغرض، المحتوى، التنظيم والتقييم) بطريقة موضوعية، كم نقش مشكلة الأهداف والوضعية التي كانت عليها وناقش إشكالية المناهج التربوية وواقع التدريس آنذاك مبينا أن كثيرا من البرامج ليست لها أغراض محددة ومعظم المعلمين ليسوا على وعي وإدراك بأهدافهم التعليمية. لذلك دعا إلى " تجزئة الأهداف العامة وصياغتها صياغة سلوكية(إجرائية)، تتسم بالوضوح والدقة كي تستطيع تحقيق الغاية النهائية من تعلمات التلميذ" (هني خير الدين ، 2005 : 33).

كما ناقش (Tyler Ralph) ثلاث طرق بديلة لصياغة الأهداف" ...الأولى من وجهة النظر الخاصة بما يجب أن يقوم به المدرس من أشياء، والثانية وجهة نظر المفاهيم والتعميمات أو العناصر الأخرى التي يجب أن تعطى، والثالثة والأخيرة من وجهة نظر الأنماط المعممة من السلوك..."ويرى (Tyler Ralph) أن الطريقة الأكثر فائدة لصياغة الأهداف هي" ...أن نعبر عنها في صورة تمكن التعرف على كل أنواع السلوك الواجب تكوينه عند الطالب والمحتوى أو المجال أو الحياة التي يجب أن يحدث فيها هذا السلوك أو السلوكيات"(قلادة فؤاد سليمان ، 1982 : 48).

هنا نستنتج من أفكار(Tyler) نقطة مهمة في مجال التدريس بالأهداف وهي تركيزه في عملية التعليمية على سلوكات الطالب، كما أشار إلى ذلك

ليندفال (Lindvall) قائلا: "إن صياغة الأهداف الخاصة يجب أن تكتب في كلمات تدل على التلميذ، فالمسألة ليست أن نعرف ماذا قدم (عرض) المعلم، بل أن نعرف ماذا يستطيع التلميذ أن يفعل في نهاية الدرس" (50 : 1987 , Pocztar in).

يعتبر تايلر (Tyler) حسب ما يجمع عليه المختصين الأول من " قدم نموذجا متوازنا ومنسجما، فيما يتعلق بمصادر اشتقاق الأهداف التعليمية، فاعتبر البيئة الاجتماعية أهم مصدر تؤخذ منه الأهداف، إلى جانب مراعاة محيط المدرسة، و علاقته بمحتويات الدراسة من تنوع وخصوصية، فضلا عن حاجيات المتعلم ورغباته ميوله، لإشباعها وتنميتها بما يقتضيه المعيار السلوكي للمتعلم"(هني خير الدين، 2005 : 34).

كما نادى بضرورة التخلي عن الصياغات العامة للأهداف حيث تكون عديمة الفائدة وينصح بالصياغة الواضحة لها. بهذا أصبحت تطلعات المربيين في هذه الفترة نحوى تطبيق مبادئ الفعالية والترشيد والتسيير العقلاني في مجال التربية والتعليم تتجسد شيئا فشيئا من خلال تحقيق تقويم موضوعي للتعليم في ضوء الأهداف الواضحة.

4. بلوم بنيامين (Bloom Benjamin) 1956:

إن آراء تايلر (Tyler Ralph) حول موضوع الأهداف التربوية وأهمية وضوحها ودقتها في التحقق من فعالية البرامج التربوية وصحة أساليب وطرق التدريس وأساليب تقويم العملية التعليمية أثارت اهتماما كبيرا حول هذا الموضوع كما علمنا إن الفضل يعود إليه في طرح إشكالية الأهداف بصورة حديثة من خلال محاولة تطبيق الطرق العلمية في هذا المجال واقتراح طريقة موضوعية لتقويم التعلمات بناءا على الأهداف الواضحة. لقد كانت هذه الأفكار دافعا حقيقيا للكثير من الأبحاث والتطبيقات فكان من أهمها" ... أبحاث بلوم ومجموعته والذي سيحمل مشعل هذه

الحركة وتطبيقاتها في مجال التدريس وفي مجال التقويم والامتحانات" (الدريج محمد، 1991 : 96).

الأبحاث المذكورة في البداية كمحاولة تجسيد و بشكل ملموس أو ميدانيا كل الأفكار التي ضل ينادي بها الرواد الأوائل لهذا الاتجاه حيث يقول بوكزطار (pocztar) في هذا " بقدر ما يمثل تايلر قطبا فيما يخص المبادئ فإنه بقدر نفسه يمثل بلوم قطبا آخر فيما يخص التقنيات"(55 : 1987 , Pocztar).

بالفعل فقد عمد بلوم وجماعتيه سنة 1948 إثر انعقاد مؤتمر للجمعية الأمريكية السيكولوجية على إيجاد إطار عمل نظري لتسهيل عملية الاتصال بين الممتحنين وبعبارة أدق تسهيل تبادل الأفكار والمواد عن عملية الاختبار. ووضع أرضية محددة ومشتركة كمرجع يعود إليها المهتمين بالعملية التربوية"لتحسين أساليب التقويم ووضع معايير الاختبار ومعايير الاختبارات وتصحيحها(الدريج محمد، 1991: 96).

لتحقيق هذا الهدف في أول الأمر عمل بلوم وجماعتيه على إحصاء وجمع عدد كبير من الاختبارات (أسئلة الامتحان والاختبار) ثم قام بترتيبها وتنظيمها، فتوصلت المجموعة سنة 1951 إلى اقتراح أول تصنيف للأسئلة، تم فحصه من طرف عدد كبير من المدرسين والمربيين، وبناء على دراسة حصيلة هامة من الملاحظات والاقتراحات(تقارير المدرسين والمربيين) وبعد نقاش طويل بين بلوم وزملائه اتفقت المجموعة ... على أن أفضل طريقة للحصول على هذا الإطار النظري للعمل هي من خلال نظام لتصنيف أهداف العملية التربوية لأن الأهداف تعد الأساس لبناء المناهج

الاختبارات"(قلادة فؤاد سليمان، 1998 : 56) وبهذا صدر الجزء الأول من المصنف بعنوان "صنافة الأهداف التربوية للمجال المعرفي" الذي نشر سنة 1956 والشيء الذي لم يكن متوقع هو الانتشار والنجاح الذي عرفه هذا الكتاب.

- **تصنيف الأهداف التربوية :**

إن التشعب الكبير في أنواع الأهداف وفي تقسيمها إلى مجموعات وأصناف مختلفة وما ترتب عن ذلك من صعوبة قياس أو تقدير مدى ما يحققه التلاميذ من هذه الأهداف، أدى بطبيعة الحال إلى محاولات جادة كثيرة لتوضيح مفهوم كل هدف منها ووضعه في صيغة تجعله قابلا للقياس، ويستلزم ذلك " تصنيف الأهداف لوضعها في إطار متكامل متماسك بحيث ينعكس الإطار الكلي على أجزائه"(أحمد أبو العباس، 1983 : 63).

تعتمد الفكرة الأساسية لمختلف الأنظمة الخاصة بتصنيف الأهداف التربوية على الفرضية القائلة بأنه يمكن حصر الأهداف المتعددة نسبيا على شكل فئات أو تحت مقولات محددة. و هنا تكمن أهمية التبويب أو التصنيف في المجال التربوي، وبدأت كلمة تصنيف" تحتل مكانها في المعجم اللغوي التربوي، وأصبحت بذلك عبارة متداولة بين المهتمين بمجال التربية والتعليم بعدما كان استعمالها منحصرا في مجال النبات والحيوان" (مادي لحسن، 1990 : 39).

– تعريف التصنيف: " TAXONOMIE "

التصنيف حسب معناه الاشتقاقي عند اليونان يتكون من شطرين :

TAXO: وتعني تصنيف، ترتيب، نظام.

NOMIE: وتعني قانون، علم.

في معجم لاروس LAROUSSE نجد التعريف التالي: " ظهرت عبارة TAXONOMIE سنة 1813 وعبارة TAXINOMIE سنة 1942 وهما عبارتان مترادفتان وتعنيان : علم قوانين التصنيف أو تصنيف سلسلة من العناصر المكونة للوائح خاصة بمجال علمي معين" .

لذلك فإن "التصنيف بمفهومه العام يعني الترتيب بكيفية منظمة خاضعة لقانون بحكم هذا الترتيب حسب معايير محددة". (مادي لحسن، 1990 : 40).

– التصنيف في مجال التربية والتعليم :

يخضع التصنيف في مجال التربية والتعليم للمبادئ التنظيمية التالية:

المبدأ الأول:

الذي تنتظم وفقه الصنافة يكمن في مراعاة التدرج في تنمية المهارات العقلية وذلك بالانتقال من البسيط إلى المعقد. فنحن عادة ما نبدأ باستقبال المعلومات وتسجيلها وحفظها في الذاكرة وهذا أبسط سلوك فكري يمكن القيام به. ثم ننتقل إلى عمليات أكثر صعوبة مثل الفهم والتحليل والتركيب والتي تتطلب مجهودات أكبر، إلى أن نصل إلى عملية الحكم والتقييم والتي تعني توظيف جميع تلك الملكات التي جعلت الصنافة منها أهدافا للعملية التعليمية.

المبدأ الثاني:

إن الانتقال التدريجي من البسيط إلى المعقد يستدعي بدوره الانتقال من ارتباط الفكر بالتقبل والحفظ إلى استقلاله وقيامه بعمليات فيها تجديد وإبداع.

هكذا فإنّ هذا المبدأ التنظيمي يسمح بترتيب الأهداف العقلية ومختلف الأنشطة والمهارات الذهنية التي ترتبط بها وفق المجهود العقلي، الذي يبتعد بفضله الفرد عن المعارف المكتسبة وعن التقيد بالحفظ والاستذكار ليقترب شيئا فشيئا من العمليات الشخصية ومن التعبير الذاتي المتميز ومن استقلال التفكير. وبالفعل فإنّ مستويات

تصنيف بلوم تتدرج من مجرد الحفظ والاكتساب لتنتهي إلى مستوى التقييم والذي يعتمد الرأي الشخصي وإصدار الأحكام المتميزة.

المبدأ الثالث :

يهتم بمستوى تعقيد المحتويات (مضامين المواد الدراسية) التي تشكل موضوع السلوك الذهني المرغوب فيه. ويتجلى هذا التعقيد في ثلاث درجات:

1. مستوى العناصر:

هو المستوى الأول من حيث الصعوبة ويرتبط بمعالجة المعطيات والعناصر المعزولة والمتفرقة. ففي المستوى الأول لعملية التحليل مثلا يقوم الذهن بادئ ذي بدء، بتحليل المعطيات وفك العناصر والتعرف عليها الواحدة تلو الأخرى.

2. المستوى العلائقي:

يهتم بالتنظيمات المتوازية أي بالعلاقات بين العناصر، ففي المستوى الثاني للنشاط التحليلي نقوم بإدراك العلاقات بين العناصر وما بينها من ترابط أو تنافر.

3. مستوى الأنساق:

هو المستوى الذي يعنى بالبنيات المعقدة التي تنتظم وفقها الأفكار والأحداث وغيرها. ففي مستوى التحليل يمكن أن نقوم بتحليل البنيات التي تنتظم وفقها المحتويات وكذا خلفياتها الفلسفية والإيديولوجية(الدريج محمد، 1988 :47. 48)

أي يقوم التصنيف بإحصاء الأهداف العامة المرغوبة وترتيبها وتبويبها في مجالات وفق مبادئ تنظيمية، وكل مجال من هذه المجالات يمس جانب من جوانب شخصية الإنسان.

بهذا نستطيع حصر الأهداف التي نريد بلوغها انطلاقا من المقرر الدراسي، لذا فوضع الأهداف وترتيبها وتبويبها وتصنيفها هو أول عمل يجب القيام به عند وضع البرامج التعليمية أو وضع خطة لإصلاح التعليم "وبهذا، فالمقرر الذي كان يعتبر هو المركز سيصبح فقط وسيلة من الوسائل الأخرى التي تسعى كلها إلى بلوغ هذا الهدف أو ذاك" (مادي لحسن، 1990: 45).

5.2. مستويات الأهداف التربوية:

هناك اختلاف في تسمية مستويات الأهداف التربوية، لكن هناك من الباحثين من يميز بين ثلاثة مستويات للأهداف (Delandsheer 1989) و هناك من الباحثين

من كان أكثر تفصيلا لمستويات الأهداف (Louis D'ahainaut 1985) فتم تقسيمها إلى خمسة مستويات : الغايات، المرامي، الأهداف العامة، الأهداف الخاصة الأهداف الإجرائية.

أولا: مستوى الغايات:

هي عبارة عن صيغ يطبعها التجريد والعمومية، وتعرف الأهداف في هذا المستوى بالأغراض (Ellinghton1984)، وهي أهداف تتضمنها الفلسفة التربوية (القاعود إبراهيم 1992) لأنها تعبر عن فلسفة المجتمع وتعكس تصوراته للوجود والحياة، وكما قال الدريج "الغايات تعكس النسق القيمي السائد لدى جماعة معينة وثقافة معينة"، مثلا كقولنا "على التربية أن تنمي لدى الأفراد الروح الديمقراطية"، أو "على المدرسة أن تمحو الفوارق الاجتماعية" ...الخ.

فالغايات تقدم على شكل مصالح واختيارات أساسية ومبادئ وقيم عامة غير محددة وتعبر بعبارات عامة عن المجتمع الذي تنشأ فيه وتمثل المستوى الأول في تحليل السياسة التربوية التي ينتهجها نظام سياسي معين.

الغايات إذن أهداف من مستوى عام جدا، فهي عبارة عن المبادئ الموجهة للنظام التعليمي في مجتمع ما، ويقول دنيال هاملين " الغاية التربوية هي تأكيد مبدأ يتعرف المجتمع من خلاله على قيمه" (Hameline,D, 1978 :97) وكل الأنظمة التربوية تحتاج إلى تحديد القيم الاجتماعية، وذلك لتمريرها عبر برامجه بهدف ترسيخها في الناشئة. باعتبار أن الغايات التربوية لها علاقة بالتاريخ والقيم الاجتماعية و الثقافية والإيديولوجيا فإن المقرر لهذه الغايات " لن يكون خارج إطار المقررين السياسيين أو أولئك الذين يعتبرون أباء روحيين للمجتمع، باعتبار أنهم يرون في النظام التعليمي أداة من أدوات التنشئة الاجتماعية" (جماعة من الباحثين، 1990 : 93).

ثانيا: مستوى المرامي:

هي عبارات أقل عمومية و شمولية من الغايات و هذا ما يجعلها أكثر وضوحا منها، لأنها تميل نسبيا إلى التحديد، و بذلك ترتب المرامي مباشرة بعد الغايات، و كما عبر عنها (الدريج محمد) على أنها: "الصياغات التي تحدد التوجهات البعيدة المدى لبرامج التعليم و مقرراته، و التي يعمل بفضلها النظام التربوي على التحقيق التدريجي لأهداف المستوى الأول، أي الغايات" (الدريج محمد، 1988: 36).

يعتبرها هاملين دنيال(Hameline. D) بأنها "التعبير الذي يحدد عموما المقاصد المتبعة سواء من طرف مؤسسة أو منظمة من المنظمات، أو من طرف شخص معين من خلال برنامج أو فعل تكويني محدد، إنها الأهداف التي تجيب على السؤال: ماذا نريد؟" (Hameline. D , 1990 : 98)

إذا كانت الغايات عبارة عن نيات معلنة بكثير من العمومية، فإنّ المرامي تقدم توضيحا أكثر تفصيلا لما هو متضمن في الغايات فهي بذلك تمثل ترجمة علمية لما حدد في الغايات.

ثالثا: مستوى الأهداف العامة:

طالما أن الغايات و المرامي تعتبر غير واضحة و غير محددة بدرجة عالية، فلابد أن يتم تحليلها إلى مستوى أكثر تحديدا و هو الذي يعبر عنه بالأهداف العامة.

فالأهداف العامة تعنى بتزويد المعلمين بتوجيهات تساعدهم على أداء عملهم في الميدان. فهي عادة ما تكون مرفقة بالمناهج (البرامج المقدمة للأستاذ) إذ "تصف النتيجة الفعلية التي يحققها جزء من مقرر، أو جزء من برنامج داخل فترة زمنية محددة" (جماعة من الباحثين، 1990 : 87).

هذا ما يؤكده كذلك مادي لحسن إذ يقصد بالأهداف العامة تلك القدرات التي نريد تنميتها أو تطويرها عند المتعلم بواسطة مقرر، أو جزء من المقرر الدراسي"

(مادي لحسن، 1990: 38)، فالهدف العام يتحقق خلال فترة دراسية محددة قد تكون دورة دراسية أو سنة دراسية.

الأهداف العامة هي "ترجمة في صيغة محتوى تربوي لتصريحات الغايات و تحديدات المرامي" (Pocztar ,1982 :32) فهي أكثر تحديدا و تفصيلا.

الأهداف العامة يسند وضعها إلى السلطة المسؤولة على وضع المناهج و بنائها، أي الهيئات و السلطات التربوية أو البيداغوجية التي يسند إليها تأليف الكتب المدرسية. و في الأهداف العامة لا يكفي أن نطرح السؤال" ماذا نريد؟" كما طرح في المرامي، ولكن يطرح السؤال التالي:" لماذا يدرس هذا البرنامج أو هذه المادة؟" و بذلك نعبر عن مركز النشاط، لكن رغم ذلك فالأهداف العامة ليست ذات درجة عالية من التحديد.

رابعا: مستوى الأهداف الخاصة:

هي عبارات على درجة عالية من التحديد مقارنة بالمستويات الأخرى التي تتميز بالعمومية و الغموض و عدم التمكن من قياس مدى تحقيقها في الميدان. أطلق عليها عدة تسميات نذكر منها الأهداف التعليمية الظاهرية، الأهداف العملية أو الأهداف السلوكية من طرف (مادي لحسن 1990) و الأهداف الخاصة من طرف(أنور طاهر رضا، 1983).

فالأهداف الخاصة هي الأهداف المصاغة بعبارات " واضحة و محددة تعبر عن السلوك المراد تحقيقه لدى التلميذ، و عن المهارات القابلة للملاحظة التي سيمتلكها التلميذ في نهاية التعلم" (الدريج محمد، 1988 :37).

تمثل المستوى الذي يتعامل معه و به المدرس إذ على المدرس أن "يحدد الأهداف التي يريد أن يصل إليها من كل درس أو جزء من الدرس الذي ينجزه مع تلامذته" (مادي لحسن، 1990: 58).

بهذا يتضح أن الأهداف في هذا المستوى تعنى بوصف الإنجاز الذي يترتب على التلميذ القيام به عند الانتهاء من درس أو وحدة.

الأهداف في هذا المستوى تحدد من طرف الأستاذ باعتبار "أنه هو الذي يحدد أهدافه الخاصة التي ينجزها مع متعلميه" (جماعة من الباحثين، 1990: 89). ينطلق بذلك من عاملين اثنين:

– الأهداف العامة التي تؤطر أجزاء المادة المدرسة،

– المضامين المتعلقة بالإنجاز الجزئي لكل درس أو لجزء من هذا الدرس.

خامسا: الأهداف الإجرائية:

يلاحظ من خلال التقديم السابق للأهداف التربوية و مستويات تحديدها، و هذا رغم عدم التوسع في سردها، أننا تدرجنا من الغايات إلى المرامي إلى الأهداف العامة ثم إلى الأهداف الخاصة فالأهداف الإجرائية، أي التدرج من ما هو عام و شامل إلى ما هو خاص، و المستوى الذي نركز عليه هو المستوى الأخير أي الأهداف الإجرائية.

لهذا سيتم توضيح كيفية صياغة هذه الأهداف و الشروط التي يجب مراعاتها في ذلك. فالأهداف الإجرائية يتم تحديدها بتقنيات مختلفة نسبيا حسب الباحثين لكن أغلبهم يتفق على نقاط مشتركة في كيفية تحديد هذه الأهداف.

فالتمييز الأساسي للأهداف الإجرائية هو الدقة و الوضوح و قابليتها للمراقبة القياس إذا ما أريد التأكد من مدى تحقيقها. و لكي يتسم الهدف الإجرائي بهذه المواصفات فلا بد من أن يتوفر على بعض الشروط.

6.2.الباحثين الذين تحدثوا عن شروط تحديد الأهداف:

1.6.2. باتريس بلبل (Patrice Pelpel) :

قبل البدأ في عرض الشروط التي اقترحها هذا الباحث، نطرح السؤال الآتي:

هل يمكن أن نتصور مدرسا ما يلقي درسا دون أن يكون هو على الأقل على علم بما سيحققه هذا الدرس عند التلاميذ؟

يقول باتريس :"بدون شك، فإن المدرس ينتظر من التلاميذ، عندما يقوم بدرس معين أن يخرج بفائدة و هو أن يفهموا فكرة، أو أن يحصلوا على بعض العناصر...."(مادي لحسن، 1990 : 74)، و إذا لم يكن الأمر كذلك، فإن ما يقوم به لا يعدو أن يكون وسيلة لملء الوقت، و يعتبر ذلك بعيدا كل البعد عن العمل البيداغوجي، إذ يقول باتريس "في غالب الأحيان يكون ما نتوقعه من التلاميذ غير معبر عنه، أي كامنا، أو أنه معبر عنه بكيفية عامة و غامضة لا تسمح بإعطاء تصور واضح للإنتاج المنتظر" (مادي لحسن، 1990 : 74).

إن هذا التصور غير الواضح للقصد التعليمي المراد تحقيقه، يجعل المدرس يعتقد أن كل ما يقوله أو يشير إليه سيصل بدون شك لأغلب التلاميذ، و هذه الطريقة تجعله عند تقديم درس أو محور أو مقطع يشير إلى جوانب متعددة ذات أهمية أو غير ذلك ، أي يبتعد عن التركيز على النقاط المهمة في الدرس دون إدراك ذلك، فهذا التصور الغامض للفعل التعليمي يجعل المعلم يرجع المسؤولية للمتعلم عند حدوث الفشل.

انطلاقا من الأخطاء المتوقع حدوثها عند تحديد الأهداف الإجرائية اقترح بلبل لذلك شرطين أساسيين و هما:

1. يكون الهدف إجرائيا عندما يكون قابلا للاستعمال، بمعنى قابلا للتبليغ بكلمات غير غامضة.

2. يكون الهدف إجرائيا حينما يكون ما يصفه عبارة عن عملية يكون المتعلم قادرا على القيام بها، و تكون هذه العملية مؤكدة بسلوك يعتبر كنتيجة لها.

يتضح من هذين الشرطين أنه لكي نصف الهدف الذي حددناه بالإجرائي لا بد أن يحقق مستوى أدنى من التفاهم بين المعلم و المتعلم (الأستاذ و التلميذ) و يتم

هذا التفاهم حول ما يريدان بلوغه من فعل تعليمي محدد، ثم في مرحلة ثانية يجب أن يكون هذا الهدف مسايرا لقدرات المتعلم على أن يظهر في نهاية التعلم على شكل سلوك قابل للملاحظة و القياس.

بالإضافة للشرطين السابقين أضاف بلبل التوضيحات التالية، و ذلك حتى يتوفر نوع من الضبط للفعل التعليمي:

- أن يصاغ الهدف انطلاقا من المتعلم و ليس من المعلم، أي أن صياغة الهدف الإجرائي تبدأ بـ "أن يكون التلميذ قادرا على..." ذلك لأننا نهتم بالمتعلم و بالقدرة الجديدة التي ستنمو لديه، فمركز الفعل التعليمي هنا هو التلميذ.
- أن يكون الهدف خاصا أي أن تكون الكفاءة أو القدرة المراد تحقيقها معبرا عنها بفعل لا يقبل التأويلات المختلفة، و محافظا على نفس المعنى في مختلف استعمالاته، و أن يكون أيضا محددا بدقة حتى يتمكن كل من الأساتذة و التلاميذ من أن يتوقعوا نفس الإنتاج المنتظر بنفس الكيفية.
- أن تكون النتيجة المنتظرة على شكل سلوكات قابلة للملاحظة، فإذا كان الهدف هو "الفهم" مثلا فيجب وصف السلوك الذي يبين أن التلميذ قد "فهم"، و يبين للتلميذ أنه قد حقق الهدف أي الفهم.

لكن لا بد من التساؤل عن حدود الفهم حتى لا نترك المجال للتأويلات و المغالطات، لهذا أضاف (Patrice Pelpe) للشروط السابقة شرطين آخرين حتى تكتمل الصورة المرغوب تحقيقها و هما:

أولا: توضيح الظروف التي سيتم فيها هذا السلوك، و نقصد هنا الشروط الزمنية، و الشروط المادية،

ثانيا: المعايير التي تسمح بقبول النتيجة.

وحتى تتضح هذه الشروط نعطي المثال التالي:

أن يكون التلميذ قادرا على رسم خريطة المدن المغربية في ظرف عشرة دقائق دون استعماله لأطلس الخرائط، و كل خطأ في وضع المدن تخصم منه 4 نقاط.

نفكك هذا السؤال على الشكل التالي:

1) صياغة الهدف حسب الذي يتعلم ⟵ أن يكون التلميذ قادرا على...

2) القدرة المراد تحقيقها ⟵ رسم خريطة

و نشير هنا إلى أن فعل رسم فعل سلوكي لا يقبل التأويلات.

3) النتيجة المنتظرة و القابلة للملاحظة ⟵ رسم خريطة المدن المغربية.

4) الظروف التي يتم فيها هذا السلوك ⟵ في ظرف عشرة دقائق.

5) المعايير التي تسمح بقبول النتيجة ⟵ كل خطأ في وضع المدن تخصم عنه 4 نقاط.

الشرطان الرابع و الخامس المشار إليهما أعلاه، أساسيان إذ على ضوئهما سيتم:

أولا: معرفة حدود تحقيق الهدف،

ثانيا: تقييم أعمال التلاميذ بالاعتماد على نفس المقاييس، و هذا مهم جدا.

2.6.2. هاملين دانيال (Hameline Daniel):

الشروط التي تصاغ بها الأهداف الإجرائية عند هاملين تتقارب مع الشروط التي وضعها بلبل، و الفرق بينهما يكمن في أن هاملين قام بتجميعها في أربعة شروط و هي:

1. وصف مضمون القصد التربوي وصفا لا يحتمل إلا معنا واحد.
2. وصف نشاط واحد للمتعلم يكون قابلا للتحديد من خلال سلوك نستطيع ملاحظته.
3. ذكر الشروط التي سيحقق فيها السلوك المؤمل تحقيقه.
4. ذكر المستوى الذي ينبغي أن يتموقع فيه عمل المتعلم و المعايير التي سنقيم من خلالها نتيجة المتعلم.

- مجالات تصنيف الأهداف:

اهتم بلوم بنيامين (Bloom. B) وزملاؤه بدراسة الأهداف التعليمية. وتم تصنيفها في ثلاثة مجالات رئيسية هي المجال العقلي/ المعرفي، المجال الوجداني/الانفعالي و المجال النفسحركي / المهاري. وسوف نتناول بالشرح كل مجال من المجالات الثلاثة للأهداف.

1. المجال المعرفي:

المجال المعرفي هو المجال الذي يؤكد على نواتج التعليم الفكرية (العقلية) مثل المعرفة.

تصنيف بلوم (Bloom) **في المجال المعرفي:**

ظهر "تصنيف بلوم رسميا عام 1956 على الصعيد الأمريكي ثم توسع نطاق انتشاره إلى كندا ثم أوربا ودول العالم الأخرى "(Delandsheere, 1980 :67).

لقد اشتهر هذا التصنيف في مجال التربية وعلم النفس بشكل واسع ومما زاد في أهمية استخدامه في التدريس أو التقويم هو "دخول الأهداف السلوكية مؤخرا في هذين المجالين"(العاني رؤوف عبد الرزاق، 1987: 59). هذا ما أضفى "لتصنيف بلوم" أهمية في عملية تقييم وقياس مدى تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس.

تصنيف بلوم يتضمن فئتين أساسيتين هما :

(أ). فئة المعرفة، وتتعلق باستدعاء المعلومات والمعارف المخزونة في الذاكرة.

(ب). فئة المهارات والقدرات العقلية، وتشمل خمسة مستويات هي، الاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم.

إن الطبيعة الهرمية لهذا التصنيف تستند إلى طبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني، حيث يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيدا، كما يشير إلى اعتماد كل مستوى من هذه المستويات على المستويات السابقة له، وبذلك يمثل مستوى التقويم أعقد المهارات والقدرات العقلية في تصنيف بلوم، يعني أنه يجب تحقيق

الأهداف الواقعة في المستويات الدنيا من التصنيف قبل المستويات العليا وفيما يلي مستويات التصنيف كلا على حده.

1.1.7.2. مستوى المعرفة :

المعرفة كما هي محددة في تصنيف بلوم (Bloom) استدعاء أو تذكر الوقائع الخاصة والعامة والمناهج و السيرورات، واستدعاء النماذج وبنيات أو نظم أثناء قياس المعارف، فسلوك الاستدعاء أو التذكر لا يتطلب إلا إبراز المواد المخزونة في الذاكرة. والأهداف الخاصة باكتساب المعرفة أهداف تلح على الاستذكار والترسيخ في الذاكرة والحفظ. فهي ترمي إلى جعل المتعلم يستوعب عددا من المعارف الضرورية لحياته الدراسية وجعله كذلك قادرا على استحضارها عند الحاجة. وللتأكد من حصول المعرفة عند المتعلم غالبا ما يستعمل المدرس أسئلة الحفظ و الاستحضار. وتندرج الأهداف التي تنتمي إلى مقولة اكتساب المعرفة بدورها من البسيط إلى المعقد : أي أنها تبدأ أولا بمعرفة المعطيات الجزئية لتصل في النهاية إلى معرفة الكليات المجردة، ويصنف هذا المستوى في ثلاث فئات فرعية هي:

أ. معرفة التفصيلات أو المواصفات النوعية:

تشير هذه الفئة إلى الوحدات المحددة التي تتكون منها المعلومات المتعلقة بمادة دراسية معينة، وتشكل هذه المعرفة عادة معظم العناصر التي تتكون منها النشاطات العقلية المعقدة والمجردة، وتنقسم هذه الفئة إلى قسمين هما:

1. المصطلحات:

وتنطوي على رموز ومصطلحات محددة، خاصة بمادة دراسية معينة، كمصطلح النثر أو الشعر أو المبتدأ أو الخبر أو الدائرة أو المثلث ... الخ وكالرموز الدالة على الجدر التربيعي أو المساواة أو الأكبر والأصغر ..الخ.

2. الحقائق النوعية المحددة:

وتنطوي على الحقائق والمعلومات التفصيلية المرتبطة بموضوع ما، كأسماء بعض الشخصيات الأدبية أو التاريخية الهامة التي اشتهرت في حقبة تاريخية معينة، وتواريخ بعض الثورات القومية والعالمية، أو جداول الضرب، أو إجراءات التدريب على الكتابة أو القراءة أو الرسم أو الرقص أو العزف على آلة موسيقية...الخ

ب. معرفة طرق ووسائل معالجة التفصيلات:

تشير هذه المعرفة إلى الطرق والوسائل التي يستخدمها المتعلم في عملية جمع التفصيلات وتنظيمها. وتنقسم هذه الفئة إلى خمس أقسام فرعية هي:

1. القواعد أو التقاليد الخاصة بالمادة الدراسية :

وتعنى بالطرق المميزة والمستخدمة في معالجة وتقديم بعض الظواهر أو الأفكار التي يجب على المتعلم اكتسابها، كالتقاليد المتبعة في الآداب الاجتماعية، أو قواعد الأعراب، أو قواعد العمليات الحسابية البسيطة... الخ.

2. النزعات أو الاتجاهات والمترتبات أو العواقب:

وتشير إلى العمليات أو الحركات ذات التتابع الزمني، وما تسفر عنه من نتائج و أثار متنوعة عبر الزمن، كحركة تحرير الرق، أو نضال المرأة من أجل المساواة...الخ.

3. التصنيفات والفئات:

وتعنى بالمخططات أو العمليات التصنيفية التي يجب إتباعها في تنميط موضوعات وأفكار ونظريات معينة، كأنواع المناخ، وأنماط الشعر، وأنماط السلوك، وأنماط المعادلات الرياضية ..الخ.

4. المحكات:

وتعنى بنوعية المحك الذي يجب استخدامه في الحكم على النشاطات والوقائع و الآراء والمبادئ والقواعد والقوانين والنظريات، التي تشملها المادة الدراسية، كالمحكات

الخاصة بالحكم على قطعة أدبية أو عمل فني، أو نظرية اقتصادية أو نفسية أو علمية ...الخ.

5. أسس المنهج العلمي:

وتعنى بطرق وتقنيات البحث العلمي التي يجب على المتعلم معرفتها لدى بحث أو معالجة مادة دراسية معينة، كطرق استخدام المكتبات، وتدوين المصادر، ومعالجة المتغيرات، أو طرق الملاحظة والتجريب، أو طرق المعالجات الإحصائية ..الخ.

جـ . معرفة العمليات والتجريدات في ميدان ما:

يعنى هذا النوع من المعرفة بالعمليات والأفكار الرئيسية التي تنتظم حولها بعض الظواهر في ميدان علمي أو أدبي أو اجتماعي أو إنساني ..الخ.

وتنقسم هذه الفئة إلى قسمين:

1. المبادئ والتعميمات:

وتشير إلى الأسس أو المبادئ والتعميمات المتعلقة بمادة دراسية معينة، ويجب على المتعلم حفظها، كمبدأ الجاذبية، ومبادئ الوراثة ...الخ.

2. النظريات و البنى:

وتشير إلى معرفة النظريات و البنى الفكرية العامة وما يترتب عنها من نتائج وتعميمات، كالنظرية البراقماتية، ونظرية التعلم والقياس، والنظريات الاقتصادية أو الرياضية...الخ

أمثلة عن مستوى المعرفة في مادة الرياضيات نقدمها فيما يلي:

– أن يتذكر الرموز الرياضية، والمصطلحات والحقائق والمهارات و صياغة المبادئ مثل نظرية فيثاغورث وقانون توزيع الضرب على القسمة.

2.1.7.2. مستوى الفهم (الاستيعاب):

يمثل هذا المستوى بعض أكثر القدرات والمهارات العقلية الشائعة في الأوضاع التعليمية الصفية. وقد يعود ذلك إلى أسباب عديدة تتعلق بمكونات العملية

التعليمية ككل، كالأهداف والمناهج والكتب المدرسية، وطرق التدريس ووسائله، ونوع الاختبارات المدرسية والطرق المتبعة في القياس والتقويم التربوي، كما قد يعود ذلك إلى خبرات المعلمين وطرق تأهيلهم و تدريبهم، وهو أمر ليس موضع بحث في هذا المجال. ويشير الاستيعاب إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات المتضمنة في مادة معينة وفهمها والاستفادة منها، دون أن يكون قادرا بالضرورة على ربطها بغيرها من المعلومات أو المواد الأخرى. ويمكن الاستدلال على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات هي:

أ. الترجمة:

وتتعلق بنوعية القدرات التي يكتسبها المتعلم ليتمكن من تحويل معلومات معينة من صيغة إلى صيغة أخرى على نحو دقيق، وتأخذ الترجمة أشكالا مختلفة، التحويل من صور مجردة أو رمزية أو لفظية إلى أخرى، كإعادة صياغة بعض التعريفات أو المفاهيم، أو تحويل مسألة رياضية من الشكل الكتابي إلى الشكل الرمزي.... ويجب في هذه الحالات جميعها ترجمة كافة أجزاء الصيغة الأصلية إلى الصيغة الجديدة بحيث يتم نوع من التطابق بين الصيغتين، يمكّن من الحكم على مدى فهم المتعلم للمادة موضوع التعلم.

ب. التفسير:

ويعنى بمجموعة القدرات اللازم توافرها لدى المتعلم ليكون قادرا على إعادة تنظيم الأفكار التي تشملها مادة دراسية معينة، وعرضها وشرحها أو تلخيصها، كتفسير مبدأ ما، أو إعادة صياغة قطعة أدبية بلغة المتعلم الخاصة، أو دراسة مشكلة وتقديم تقرير عنها... وتستلزم عملية التفسير عادة القدرة على معالجة المعاني والأفكار التي تشتمل عليها المادة موضع البحث كوحدة واحدة ، والتعرف على العلاقات القائمة بينها، والتمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية التي تنطوي عليها.

ج . الاستكمال:

ويدل على القدرات الواجب تطويرها عند المتعلم ليكون قادرا على تجاوز المعلومات المعطاة، واستنتاج ما قد يترتب عنها من أثار ونزعات واتجاهات، وكذلك استنتاج ما قد تنطوي عليه هذه المعلومات من تضمينات، كالتنبؤ بالآثار التي قد تنجم عن تلوث البيئة، أو البطالة، أو توقع ما قد يسفر عنه التقدم العلمي من نتائج تؤثر في الجوانب الاجتماعية والاقتصادية للمجتمع ...وقد يستلزم الاستكمال القدرة على استنتاج العوامل أو المتغيرات التي تساهم في إحداث أو تكوين ظاهرة معينة، وبيان مدى مساهمة كل منها في هذه الظاهرة .

أمثلة عن مستوى الفهم في مادة الرياضيات نقدمها فيما يلي:

- القدرة على كتابة نسبة مقامها أصم على شكل نسبة مقامها ناطق.
- ينشر جداء مجموعين جبريين يتضمن حروف بالمتطابقات الشهيرة
- يحل معادلة من الدرجة الأولى ذات مجهول واحد.

3.1.7.2. مستوى التطبيق:

وهو عملية عقلية يقوم بها التلميذ تتجلى في استعمال تصورات أو تمثلات مجردة في حالات خاصة وملموسة. هذه التمثلات المجردة بإمكانها أن تأخذ شكل أفكار عامة أو عبارة عن قواعد للعمل ... والتي لا بد من تذكرها ثم تطبيقها . فالتطبيق عبارة عن استثمار التلميذ للمعلومات المكتسبة في حالات مشخصة. و تكون هذه الحالات واقعية جديدة من أجل حل بعض المشكلات ويجب أن يتوفر في الموقف التعليمي الذي يركز على مستوى التطبيق خاصيتان أساسيتان هما:

أولا: وجود مشكلة تستدعي الحل : أي أن يواجه المتعلم مشكلة حقيقية،

ثانيا: الجدة أو اللامألوف : أي أن الوضعية التي يجري فيها التطبيق تكون جديدة على المتعلم ومختلفة عن السياق الذي تم فيه تعلم المعلومات المرغوب استخدامه (تطبيقها) وإلا فإن التطبيق يصبح عملا روتينيا يدخل تحت مستوى المعرفة (في بوعكاز الوناس، 1998 : 35).

أمثلة عن مستوى التطبيق في مادة الرياضيات نقدمها فيما يلي:

- يطبق المبادئ التي تعتمد عليها نظرية فيثاغورث في حل مسألة هندسية.
- يطبق خاصية التناسب لحساب الطول في شكل بياني.
- يبرهن على أن المساواة صحيحة.

4.1.7.2. مستوى التحليل:

وهو عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لها، لبيان طبيعة هذه المادة و أسس تكوينها ويتناول التحليل عادة ثلاثة جوانب هي:

أ. تحليل العناصر:

وهو عملية تحليل المكونات أو الأجزاء الرئيسية للمادة وتتمثل في القدرة على تحديد الفروض والإجراءات والنتائج لبحث علمي، أو في تحديد الأجزاء الرئيسية لعضوية ما، أو في قدرته على التمييز بين العبارات الدالة على الحقائق والعبارات الدالة على الآراء.

ب. تحليل العلاقات:

وهو عملية تحليل العلاقات بين الأجزاء الرئيسية المكونة للمادة، كالعلاقة بين الفروض والنتائج، أو العلاقة بين السلوك والدافع...الخ.

ج. تحليل المبادئ:

وهو عملية تحليل الأسس و القواعد والمفاهيم والمبادئ التي تجعل من المادة بنية كلية منتظمة، للوقوف على الأسس العامة التي تبطن هذه البنية، كتحليل أسس انتشار الإشاعات، أو أسس التعليم الفعال...الخ.

أمثلة عن مستوى التحليل في مادة الرياضيات نقدمها فيما يلي:

- حل عناصر المعادلة (س) من الدرجة الثانية ورتبها.
- يستخرج مجموعة الحلول لجملة متراجحتين (على شكل كسر) ويمثلها بيانيا.
- يحلل المعادلة إلى جداء عاملين.

5.1.7.2. مستوى التركيب:

يشير هذا المستوى إلى القدرات اللازم توافرها للتأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء بحيث تشكل بنية كلية جديدة، ويؤكد على الإنتاج الابتكاري للمتعلم، والذي يظهر في ثلاثة أنواع هي:

أ. إنتاج المضمونات الفريدة:

وهو إنتاج الأفكار وإيصالها للآخرين، ككتابة موضوع تعبيري أو قصة قصيرة، أو تأليف قطعة شعرية أو موسيقية ...الخ.

ب. إنتاج الخطط أو المشاريع:

وهو إنتاج خطة أو مشروع تحقق شروط تنفيذ عمل أو واجب معين، كاقتراح خطة لضبط الصف، أو اقتراح مشروع رحلة، أو وضع خطة لإدارة ميزانية المدرسة...الخ.

ج. إنتاج المجردات:

وهو عملية إنتاج أو استنباط بعض العلاقات المجردة الجديدة التي تساعد على تفسير البيانات أو الظواهر أو تؤدي حلول جديدة للمشكلات، كاستنتاج عملية التقسيم اعتمادا على عملية الجمع، أو اكتشاف مساحة متوازي الأضلاع من مساحة المستطيل، أو إيجاد حلول أصلية لبعض المشكلات الملحة... الخ.

أمثلة عن مستوى التركيب في مادة الرياضيات نقدمها فيما يلي:

- إنشاء رسم بياني بتوفر مجموعة مقاييس.
- تفسير العلاقة بين المساواة سواء كانت "هندسية أو جبرية".
- تصميم شكل هندسي "معيّن أو مخروطا" بتقنيات هندسية.

6.1.7.2. مستوى التقويم:

يعتبر التقويم أعلى وأعقد النشاطات العقلية المعرفية في تصنيف بلوم، ويشير إلى قدرة المتعلم على إصدار الأحكام الكمية والنوعية على قيمة المواد والطرق، من حيث تحقيقها لأهداف معينة (نشواتي عبد المجيد ، 1998 : 74 . 80).

وهناك نوعان من التقويم : الحكم في ضوء دليل داخلي والحكم في ضوء دليل ارجي. وعند الحكم على برهان رياضي وفقا لدقته و منطقيته واتساقه ووضوحه فإنه تقيم بدلالة محكات داخلية، وعند الحكم على نظريات رياضية وأنظمة وفقا لإسهامها في تقدم الرياضيات فإنها تقيم بدلالة محكات خارجية.

أمثلة عن مستوى التقويم في مادة الرياضيات نقدمها فيما يلي:

- البرهنة هندسيا على أن المثلثين متقايسين.
- يجمع عدة براهين لتبيان أن النقطة "ن" تمر من القطعة المستقيمة [أب].
- يكتب مجموعة حلول جملة متراجحتين من الدرجة الأولى لمجهولين على شكل مجال أو بالخاصة المميزة.

2.7.2. المجال الوجداني:

يقصد بالمجال الوجداني (الانفعالي أو العاطفي) المجال الذي يؤكد على المشاعر و الانفعالات، و استجابات القبول أو الرفض إزاء موضوع معين، بغرض تحقيق الفرد لذاته، ومثال ذلك: الميول، والاتجاهات، والقيم، والتذوق، والتقدير.

تتمتع السمات الانفعالية بدرجة ثبات منخفضة نسبيا خاصة في المراحل العمرية الدنيا كما توجد صعوبة في التعرف على السلوك الدال على وجود السمة و الصفة الانفعالية المقاسة.

تصنيف كراثول (Krathwohl)**في المجال الوجداني:**

لجأ كراثول (Krathwohl) إلى التنظيم الهرمي نفسه الذي اتبعه بلوم(Bloom) عند قيامه بطرح تصنيفه للأهداف التعليمية في المجال المعرفي، فقد قسم المجال الوجداني إلى خمسة مستويات، تبدأ بالسهل اليسير في قاعدة الهرم، وتنتهي بالمعقد الصعب في قمته. هذه المستويات هي:

1.2.7.2. مستوى الاستقبال أو الانتباه:

المطلوب هنا من المتعلم في هذا المستوى أن يبدي الرغبة في الاهتمام بقضية ما، أو موضوع معين، وتندرج نواتج التعلم في هذا المستوى من الوعي البسيط بالأمور، إلى الاهتمام أو الانتباه لما يجري من حوادث، إلى الرغبة في تقبل الأشياء عن طريق تحمل ما يجري و عدم محاولة تجنبه.

2.2.7.2. مستوى الاستجابة:

وتؤكد أهداف التعليم في هذا المستوى، على قبول الاستجابة، والرغبة في هذه الاستجابة، وتشمل الأجزاء العليا من هذا المستوى ما يسمى أحيانا بالأهداف التعليمية التي تركز على الاهتمامات المدعمة بالرغبة والمتعة في الاستجابة وتحمل المسؤولية نحوها. (في القلا وناصر، 2004: 151– 153)

3.2.7.2. مستوى التقدير أو إعطاء القيمة:

يشير هذا المستوى إلى إعطاء المتعلم قيمة للأشياء (أو الظواهر أو الأفكار أو أنماط سلوك محددة). يعبر عن ذلك بمواقف ثابتة في سلوكه تدل على أنه ملتزم ذاتيا لأنه مقتنع بما يقوم به. يتفاوت هذا المستوى من مجرد التقبل البسيط للقيمة كالرغبة في تطوير مهارة (ما) إلى مستوى أكثر تعقيدا من التعهد والالتزام في مجال عمل ما، يمكن تصنيف أنواع السلوك في هذا المستوى على أنها تحمل خصائص الاتجاهات أو المعتقدات أو القيم، ويشير كراثول (Krathwohl) إلى وجود ثلاثة مستويات فرعية لهذا المستوى هي:

(أ). مستوى تقبل القيمة وهي مرحلة إظهار الاعتقاد ببعض الأشياء، وفي هذا المستوى تظل القيمة غير مستقرة أو غير ثابتة و يمكن أن تتغير بسهولة إذا وجدت ما يعارضها أو ظهور قيمة بديلة.

(**ب**). مستوى تفضيل القيمة على غيرها، و الدفاع عنها.

(**ج**). مستوى الالتزام (التمسك) بالقيمة و الاعتقاد بصحتها.

4.2.7.2. مستوى التنظيم القيمى:

يقصد بهذا المستوى أن المتعلم يتمكن من تجميع عدد من القيم المختلفة و حل بعض التناقضات الموجودة فيما بينها، و البدء في بناء نظام داخلي متماسك للقيم تصبح بعدها قابلة للاستخدام. كما يتم الاهتمام بمقارنة وربط و تجميع هذه القيم، و في النهاية يقوم الفرد بتكوين نظام قيمي لنفسه، و يتضمن هذا المستوى مستويين فرعيين هما:

(أ). مرحلة تكوين مفهوم القيمة وفي هذه المرحلة يقوم المتعلم بعملية التصور العقلي للقيم التي يجب عليه اكتسابها، و تظهر هذه العملية عادة في صياغة القيم على نحو لفظي أو في إدراك العلاقات التي تربطها بالقيم السابقة التي يؤمن بها، مثل مقارنة العقائد بالسلوك أو الوقوف على الجوانب الأخلاقية للشخصية أو التمييز بين النظرية و التطبيق.

(**ب**). مرحلة بناء النظام القيمي في هذا المستوى يصبح الفرد ملتزما بنظام قيمي، و مستعدا للدفاع عن القيمة و يضحى من أجلها.

5.2.7.2.مستوى الإنصاف بالقيمة أو التميز بنظام قيمي مركب:

في هذا المستوى يتكون لدى الفرد نظام قيمي مركب يضبط سلوكه و يوجهه لفترة طويلة و يؤدي إلى تكوين أسلوب في الحياة مميز و خاص به عن غيره من الأفراد و يكون دال على شخصيته الاجتماعية و الانفعالية، وهنا تندمج المعتقدات و الأفكار و الاتجاهات معا لتشكل أسلوب الحياة لهذا الفرد و فلسفته في الحياة. كأن يوصف بالصدق ، التعاون، التأمل، التسامح، الاندفاعية و المبادءة ..الخ من الصفات نتيجة للتوفيق بين ما يؤمن به وما يسلكه. و يشير كراثول (Krathwohl) إلى وجود مستويين فرعيين لهذا المستوى هما:

(أ). مرحلة التعميم في هذه المرحلة يكتسب المتعلم مجموعة من القيم و الاتجاهات العقلية (أو النزاعات أو الاستعدادات) تمكنه من تعميم عملية التحكم في سلوكه

بحيث يمكن وصفه و تمييزه من خلال تلك الاتجاهات أو الاستعدادات التي يصدرها المتعلم إزاء مجموعة من المواقف أو الأوضاع.

(ب). مرحلة التخصيص (التمايز) تشير إلى مجموعة الأهداف النهائية العامة التي يكتسبها المتعلم في المجال الوجداني (الانفعالي) و التي تجعل منه شخصا فريدا.(في صلاح أحمد مراد وأخرون، 2002 : 113– 115)

3.7.2. المجال الحسي – حركي:

يتضمن المجال النفسحركي السلوكيات التي تتطلب التآزر و التنسيق بين أعضاء الحركة (الجهاز العضلي) و الجهاز العصبي و أعضاء الحس، و يشمل المهارات اليدوية الحركية لأطراف جسم الإنسان أو للجسم كله، و استخدام الأدوات و الأجهزة.

توجد عدة محاولات لتصنيف الأهداف في المجال النفس الحركي نذكر منها:

– تصنيف ديف عام 1968 R.H.Dave

– تصنيف كبلر، باركر، ميلز عام 1970 Kibler, Barker, Miles

– تصنيف سمبسون إليزابيث عام 1966Simpson Elizabeth

– تصنيف هارو عام 1972 Harrow

إلا أن التصنيف الأكثر شيوعا بين المربين تصنيف سمبسون إلزابيث (lizabeth Simposn) نظرا لسهولته وإمكانية تطبيقه في مختلف المواد الدراسية تقريبا، و تمشيه مع النظام الهرمي الذي سار عليه كل من (بلوم و كراثول)، الذي يبدأ من المستوى السهل البسيط و يتدرج للوصول إلى المستوى الصعب.

تصنيف سمبسون إلزابيث Simposn Elizabeth في المجال النفسحركي:

ضم هذا التصنيف سبعة مستويات للأهداف الحركية هي:

1.3.7.2.مستوى الإدراك الحسي (الملاحظة):

وهو أدنى مستوى في تصنيف سمبسون إلزابيث(Simposn Elizabeth) حيث يتم فيه تشغيل أعضاء الحس بعد إثارتها بالمثيرات المحتملة و التركيز على المثيرات ذات

العلاقة بالسلوك الحركي المرغوب، و يتم في هذا المستوى إدراك الأشياء التي يمكن أن تساعد في أداء المهارة الحركية فيما بعد.

2.3.7.2. مستوى التهيؤ أو الاستعداد:

يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم أو ميله للقيام بنوع معين من العمل. و يشمل ذلك الميل كلا من الميل الحسي أو استعداد الجسم للعمل، و الميل العقلي أو استعداد العقل للعمل، و الميل العاطفي أو الرغبة في العمل، و يؤثر كل نوع من أنواع الميول الثلاثة هذه في النوعين الآخرين

3.3.7.2. مستوى الاستجابة الموجهة (الممارسة):

يهتم هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعليم المهارة الصعبة. تلك المراحل التي تشمل مرحة التقليد، مثل إعادة التلميذ لمهارة معينة قام بها المعلم، و مرحلة التجربة و الخطأ أو المحاولة و الخطأ، مثل القيام بأسلوب الاستجابة المزدوجة لتحديد الاستجابة

الأفضل، أو القيام بأداء مهارة بشكل تجريبي للبدء بأدائها بإتقان فيما بعد. (في القلا و ناصر، 2004: 174–176).

4.3.7.2. مستوى الآلية في أداء المهارة:

حيث يتوقع من المتعلم أن يكون قادرا على القيام بالمهارات الحركية التي لا تتصف بالتعقيد، و كأنها شيء عادي بالنسبة له، و مثال ذلك: أن يقوم بإعداد جهاز عرض الأفلام للعمل عندما يطلب منه ذلك، و هنا تتم تأدية الحركات دون أدنى تعب و بشكل آلي مما يؤدي إلى نوع من الثقة و الكفاءة.

5.3.7.2. مستوى الاستجابة المركبة:

يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات المعقدة نسبيا بدرجة عالية من الضبط و التحكم وبمستوى معين من الكفاءة.

6.3.7.2. مستوى التكييف أو المواءمة:

حيث يتوقع من المتعلم أن يكون و بمستوى معين من الكفاءة قادرا على إعادة تشكيل السلوك الحركي بما يتناسب الأوضاع المستجدة أو مع المواقف التي تتطلب دقة أعلى في الأداء،أي تعديل أنماط الحركة لكي تتمشى مع المتطلبات الخاصة بها.

7.3.7.2. مستوى التنظيم و الإبداع:

و يتوقع من المتعلم أن يطور سلوكه الحركي إلى درجة من الإبداع، و تؤكد نواتج التعلم على الإبداع المبنى على المهارات الحركية المتطورة بدرجة عالية، و مثال ذلك أن يدخل تعديلا على جهاز يرفع من كفاءته. (صالح أحمد مراد وآخرون، 2002: 123- 124).

ها.

وكما قال (عادل عبد الكريم) :" إذا نظرنا إلى العمليات الفكرية كعمليات داخلية فهي عمليات متحفظة لا تسمح لنا بسبر أغوراها لتطويرها كما نرغب، أما السلوك فاستجابة لمثير فكري داخلي أو استجابة لمثير خارجي عن سؤال يطرحه شخص ما.

فإذا قبلنا بالتعلم كمتغير ليس آنيا في المعرفة "أو المهارة" ينشأ عن خبرة جديدة، فإن المقياس الظاهري لهذا التعلم يكون من خلال ما يدل عليه سلوك المتعلم. فإذا أخذنا بالتعريف السابق للتعلم كعملية تغير سلوك الإنسان بفعل الخبرة، فيمكننا أن نتبين بأن علم السلوك . إذا سمحنا لأنفسنا بأن نطلق عليه اسم "العلم" أساسي في دراسة وتطوير عملية التعلم" (عادل عبد الكريم، 1984 : 39).

المراجع :

- إبـراهيم بـن مبـارك الدوسـري، (2000) الإطـار المرجعـي للتقـويم التربـوي، ط1؛ الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج، ، ص34.
- ابن منظور (1993) لسان اللسان. دار الكتب العلمية، لبنان.
- احمد إبراهيم (2006) كتاب إدارة الفصل الفعال، دار الوفاء، مصر.
- أرزيل رمضان، حسونات محمد (2002) نحو استراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات، دار الأمل، الجزائر.
- بدر الدين بن بريدي، تقييم التعلم أنواعه وأساليبه وأدواته، النظرية والتطبيق، الجزائر، 1999، ص ص.14-15-16.
- بركان محمد ارزقي و آخرون (1995) قراءات في المناهج التربوية، مطبعة قرفي، الجزائر.
- بزاز البخاري وآخرون (2006) تحليل الكتاب المدرسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- جربوع مريم (2009) مفاهيم قاعدية متعلقة بالنموذج البنائي، مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر.
- جودت أحمد سعادة و عبد الله محمد (2001) تنظيمات المناهج وتخطيطها. دار الشروق، الأردن.
- حثـروبي محمـد الصـالح (2002) المـدخل إلى التـدريس بالكفـاءات، دار الهدى، الجزائر.
- حسن علي سلامة (1995) طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق. دار الفجر، الأردن.
- رجاء محمود أبو علام، تقويم التعليم، ط1، عمان: دار المسيرة، 2005، ص39.

- زكريا محمد الظاهر وآخرون (2002): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سامي محمد ملحم، (2005) **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الأردن.
- ساهر ربحي عليان، مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق، ط1؛ عمان: دار المسيرة، 2010، ص161
- الطيب احمد محمد (1999) أصول التربية، المكتب الجامعي.
- طيب نايت سليمان وآخرون (2004) المقاربة بالكفاءات. دار الأمل، الجزائر.
- عزيز سمارة وآخرون، (1989): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر، عمان، الأردن.
- الفاربي عبد اللطيف و الغرضاف عبد العزيز (1989) كيف تدرس بواسطة الأهداف، دار الخطابي، المغرب.
- فرنسيس عبد النور (1977) التربية و المناهج، الانجلو مصرية، مصر.
- الفيروز أبادي، (1955): **القاموس المحيط**، ط1، لبنان.
- القلا فخر الدين (1986) استراتيجية التعلم المتقن،المجلة العربية للتربية (المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم) المجلد 6، العدد الثاني.
- قلي عبد الله (1993) تقويم أهداف منهاج مادة التربية الإسلامية للطور الثالث من التعليم الأساسي في ضوء تصنيف بلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد علم النفس و علوم التربية، جامعة الجزائر.
- مادي لحسن (1990) الأهداف و التقييم في التربية، المغرب.
- محمد خليل عباس و محمد مصطفى العبسي (2007) مناهج و أساليب تدريس الرياضيات، دار المسيرة، الأردن.

- محمد زياد حمدان، تقييم التعلم والتحصيل اختباراته، إجراءاته وتوجيهه للتربية المدرسية، ط1، مصر: دار التربية الحديثة، 2001، ص24.
- محمد عيسى الطيطي، التربية الاجتماعية وأساليب تدريبها، بدون طبعة؛ الأردن عمان: دار عالم الثقافة، 2008، ص231.
- محمود عبد الحليم منسي، التقويم التربوي، بدون طبعة؛الأزاريطة الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، 1998، ص ص.13-14.
- مصطفى رجب،(2001) **القياس والتقويم التربوي**، وزارة التربية السورية، مديرية الإعداد والتدريب، سوريا.
- المنجد **في اللغة والأعلام**، (2003): ط40، دار المشرق، لبنان.
- هني خير الدين (2005) مقاربة التدريس بالكفاءات، دار ع/بن، الجزائر
- وزارة التربية الوطنية (2002) النظام التربوي الجزائري، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.
- وزارة التربية الوطنية (2003) الوثيقة المرافقة للمناهج للسنة الأولى ابتدائي، مطبعة الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد، الجزائر
- وعلي محمد الطاهر (2006) التقويم في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر.
- وعلي محمد الطاهر (2006) بيداغوجية الكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر.
- وعلي محمد الطاهر(2006) نشاط الإدماج في المقاربة بالكفاءات، دار الكتب العلمية، الجزائر.
- يوسف ماهر، (2003): **التقويم التربوي وأسسه وإجراءاته**، مكتبة الرشد، السعودية.

- المراجع باللغة الاجنبية :

- Christine Tagliante, L'évaluation clé international, Paris, 1991, p124.
- Daniel Stufflebeam, l'évaluation en éducation et la prise de décision, NHP, 1980, p.48.
- Delandsheere (1979) Dictionnaire de l'évolution et de la recherche en éducation, paris.
- Delandsheere. F (1980) définir les objectifs de l'éducation, éd P.U.F, Paris.
- Delandsheere. F (1980) Evaluation continue et examens, précis docimologie, Ed Labor, Bruxelles.
- Gérard Scallon, L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Bruxelles, De Boeck, 2004, pp.24-25-26.
- Hameline Daniel, Les objectifs pédagogiques, une formation initiale et une formation continue, (Paris : Ed. ESF, 1983), p.158.
- Jean Cardinet, pour apprécier le travail des élèves, Bruxelles : De Boeck, 1988, p.39.
- JeanMarie De Ketel Méthodologie et recueil d'information Bruxelles : De Boeck univers, 1991, p70.
- Marc André Nadeau, l'évaluation des programmes, théorie et pratique, Les presses de l'Université Laval, 1988, p.419.

- Michel Vial, se repérer dans les modèles de l'évaluation méthodes dispositifs outils, 1ère édition, Bruxelles : De Boeck, 2013, p.190.
- Pasquier Daniel, L'évaluation en pédagogie, France : Edition E.A.P, 1990, p.70.
- Roland Abrecht, L'évaluation formative une analyse critique, 1ère édition, 2ème tirage, Bruxelles : De Boeck, 1991, p.26.
- Xavier Roegiers (2004) Une pédagogie de l'intégration, De Boeck Université, 2éd, Bruxelles.