الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد

كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

المجلس العلمي للكلية

الرقم: 078/م ع ك ع ا/ 2022

التاريخ: 20 /2022/03

شهادة المجلس العلمي خاصة بالسند التربوي

إن رئيس المجلس العلمي لكلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

- بناء على محضر المجلس العلمي للكلية بتاريخ: 2022/01/26.
- بناء على محضر تعيين خبيرين متخصصين بتاريخ 2022/01/26.
- بناء على تقييم الخبرة النهائية للسند التربوي الخاص بالأستاذ: **صوفي عبد الوهاب**

تحت عنوان: "القياس التربوي وبناء الاختبارات المدرسية، الموجهة لفائدة السنة الثانية علم النفس التربوي

يشهد بأن السند التربوي المذكور أعلاه قابل للنشر والتوزيع، ويمكن اعتماده من الناحية العلمية.

رئيس المجلس العلمي | **عميد الكلية**

كلية العلوم الإنسانية و العلوم الاجتماعية ★ جامعة أبي بكر بلقايد ★ المجلس العلمي

رئيس المجلس العلمي للكلية

الأستاذ الدكتور: فقيه العيد

جامعة أبو بكر بلقايد كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية

عميد كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية . جامعة تلمسان

أ. د. نصر الدين بن داود

Scanné avec CamScanner

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

سند تربوي لمقياس :

القياس التربوي و بناء الاختبارات المدرسية

اعداد الاستاذ : د. صوفي عبد الوهاب

الفئة المستهدفة : طلبة السنة الثانية

التخصص : علم النفس التربوي

السداسي : الرابع

السنة الجامعية :2022/2021

عنوان الليسانس :

مقياس : القياس التربوي و بناء الاختبارات المدرسية (2) .

السداسي : الرابع .

الأستاذ المسؤول عن الوحدة التعليمية :

الأستاذ المسؤول عن المادة :

أهداف التعليم :

- أن يتعرف الطالب على أنواع الاختبارات .
- أن يتعرف الطالب على خصائص الاختبار الجيد .

المعارف المسبقة المطلوبة :

- أن يكون للطالب معلومات كافية عن تاريخ و تطور الاختبارات المدرسية .
- أن يكون للطالب معلومات كافية عن القياس التربوي .

محتوى المادة :

- التقويم و الاختبارات المدرسية .
- لمحة تاريخية عن الاختبارات المدرسية .
- أنواع الاختبارات المدرسية و أغراضها .
- الاختبارات المدرسية التقليدية : (ميزاتها و عيوبها) .
- الاختبارات المدرسية الحديثة : (ميزاتها و عيوبها) .
- الاختبارات المدرسية و الأهداف التعليمية .
- مواصفات الاختبار الجيد .

- المشكلات التي تواجه الاختبارات المدرسية .
- علاقة التقويم بجودة التعليم .

يمكن لأستاذ المادة أن يتصرف في بعض المحاور أو أجزائها إذا رأى ذلك يفيد المادة أكثر .

طريقة التقييم :

- إمتحان كتابي في نهاية السداسي بالنسبة للمحاضرات .
- تقييم متواصل خلال السداسي بالنسبة للأعال التطبيقية .

الملخص :

في الوقت الحاضر يعنى النظام التربوي و التعليمي بعملية القياس و التقويم و بناء الاختبارات المدرسية ، إذ أن نتائج التقويم توجه المربين نحو اختبار أهداف معينة و تحقيقها ، فهي عملية ضرورية للمعلم و المتعلم ، ضرورية للمتعلم لأنه بتقويم أدائه يستطيع أن يتعرف على مستواه ويقارنه بما بذله من جهد ، الأمر الذي يحفزه على بذل المزيد من المثابرة و التحصيل لتحقيق طموحه .

و ضروري للمعلم أن يتمكن من خلاله القيام بعملية تقويم تحصيل تلاميذته و مستوياتهم العقلية و النفسية و يساعدهم على اكتشاف أنفسهم من جهة أو على تحقيق أهداف التربية و التعليم من جهة أخرى ، كما إنها ضرورية للقائمين على أمر التربية و التعليم لأنه يساعدهم على وضع الاختبارات النفسية و التربوية و المدرسية بما تتلاءم مع طبيعة البرامج التدريسية و التربوية والإرشادية و إن طالب الدراسات العليا (ليسانس – ماستر) يحتاج أيضا خلال سنوات دراسته إلى الإحاطة بصورة معمقة بموضوعات و مفاهيم القياس و التقويم و أساليب بناء الاختبارات و المقاييس النفسية و التربوية و المدرسية .

- **الكلمات المفتاحية :**
- القياس التربوي – التقويم التربوي – الاختبارات المدرسية – الأهداف التعليمية – جودة التعليم .

فهرس المحتويات		
	المحور	
رقم المحاضرة	عنوان المحاضرة	الصفحة
	ملخص	أ
	محتويات برنامج المقياس	ب
	محتويات الملاحق	ت
	مقدمة عامة	01
المحور الأول : التقويم و الإختبارات المدرسية .		
01	ماهية التقويم	03
02	وظائف و أساليب و أهداف التقويم	06
03	الإختبارات المدرسية (المفهوم و النشأة)	29
المحور الثاني: أنواع الإختبارات المدرسية و أغراضها		
04	أنواع الإختبارات (التطبيق و الإستخدامات)	37
05	الإختبارات المدرسية التقليدية .	43
06	الإختبارات المدرسية الحديثة	48
07	المنهج المدرسي من المنظور التقليدي و الحديث	56
المحور الثالث :الإختبارات المدرسية و الأهداف التعليمية		
08	الأهداف التعليمية و التربوية	64
09	مواصفات الإختبار الجيد	71
10	مراحل بناء و تصميم الإختبارات	75
المحور الرابع : المشكلات التي تواجه الإختبارات المدرسية		
11	المشكلات الأساسية في القياس التربوي و التقويم	78

12	مشكلات الإختبارات التحصيلية المدرسية (الانتقادات الموجهة)	81
المحور الخامس : علاقة التقويم بجودة التعليم .		
13	علاقة التقويم بجودة التعليم	87
	قائمة المراجع	92

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
01	التشابه و الاختلاف بين المنهج التقليدي و الحديث	63

فهرس الاشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
01	خطوات عملية التقويم	09
02	شمولية عملية التقويم	15
03	تسلسل الأهداف	65
04	مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية	63
05	شروط و مواصفات الاختبار الجيد	74

	محتويات الملاحق	
رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
01	اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية	97
02	مقياس الشعور بالأمن	102
03	مقياس إيزنك للشخصية	108

مقدمة عامة :

لقد شهد العالم في مسيرة هذا القرن تطورا كبيرا في مجال البحث العلمي في مختلف الميادين ، و لم يقتصر تطور البحث العلمي على الجوانب المادية بل إنتظم كذلك على الجوانب الإنسانية التربوية و النفسية و الاجتماعية ، حيث سلطت أفكار التنمية على العنصر البشري باعتباره الطاقة المبدعة و القوة الفعالة و الساعد الذي يقوم عليه بناء صرح التنمية في جميع المجالات ، و علم النفس في مقدمة العلوم الإنسانية التي تبحث نقاط الضعف و طرق علاجها و نقاط القوة و طرق تنميتها و وسائل تكييف الفرد مع مختلف المواقف ، و البحوث التجريبية هي عماد علم النفس عامة حيث إنه أعتمد في أسسه علم التجربة .

كما أن الجانب التجريبي يعتمد في الأساس على القياس و التقويم ، و لذا يجب إدراك هذا الجانب جيدا ، كما يجب توفر القدرة على اختيار التصميم التجريبي المتقن الذي يساعد في تحقيق أهداف البحث و يجدر بنا الاهتمام بأهمية تصميم أدوات القياس و تقنينها التي تعتمد عليها التصميمات التجريبية .

وأكتسب القياس النفسي و التقويم التربوي أهمية كبيرة في الوقت الراهن و أصبحت الحاجة ملحة لتوفير مصادر يستعين بها الدارس و الباحث في التربية و علم النفس و المنشغل بالقياس النفسي و التربوي و بناء الاختبارات المدرسية .

فالباحث في العلوم التربوية و النفسية و المنشغل في الميدان التعليمي و التطبيقي بحاجة إلى الإلمام بكل هذا و إلى الاطمئنان إلى سلامة الأدوات التي يستخدمها في جميع البيانات .

كما أنهم بحاجة إلى الإلمام بالاعتبارات التي تمكنهم من المفاضلة بين أدوات القياس و التقويم المتاحة عندما تدفعهم الحاجة إلى ذلك، لذلك يعد القياس و التقويم من الأشياء الهامة التي يجب على الأفراد الإلمام بها و فهم عناصرها لتحقيق تعليم و تقويم أفضل لطلابنا (تلاميذتنا) .

و تبعا لمقتضيات الموضوع (المقياس) فقد قسمنا هذا السند إلى خمس محاور أساسية .

فقد تناولنا في المحور الأول : التقويم و الاختبارات المدرسية .

- ماهية التقويم التربوي .
- وظائف و أساليب و أهداف التقويم .
- الاختبارات المدرسية (النشأة و التعريف و الفرق بينها و بين القياس ، التقويم) .

أما المحور الثاني : أنواع الاختبارات و أغراضها .

- أنواع الاختبارات (التصنيف و الاستخدامات)
- الاختبارات المدرسية التقليدية .
- الاختبارات المدرسية الحديثة .
- المنهج المدرسي من المنظور التقليدي و الحديث .

المحور الثالث : الاختبارات المدرسية و الأهداف التعليمية .

- الأهداف التعليمية و التربوية .
- مواصفات الاختبار الجيد .
- مراحل بناء و تصميم الاختبارات .

المحور الرابع : المشكلات التي تواجه الاختبارات المدرسية .

- المشكلات الأساسية في القياس التربوي و التقويم .
- المشكلات الأساسية للاختبارات المدرسية .

و المحور الخامس : كان حول علاقة التقويم بجودة التعليم .

المحور الاول : التقويم والاختبارات المدرسية

المحاضرة 01: التقويم التربوي (ماهية)

1- تمهيد:

تسعى معظم الدول إلى تطوير العملية التعلمية التعليمية ، وتحديثيا لتلبية متطلبات التطورات الحديثة، ولأن هذه العملية هي عملية متحركة ومتطورة ومتغيرة بحكم تطور الحياة والمجتمعات، فقد شمل تطوير شامل لجوانب العلمية التعلمية التعليمية، لكي يكون التعليم محققا لطموحات الأمة ملبيّا لأمالها وتطلعاتها في حياة أكثر رقيّا وتطورًا ونماءً وازدهارًا.

إن تحديث المناهج وتطوير عناصرها (الاهداف او النتائج العامة والخاصة للمنهاج ،محتوى المنهاج، استراتيجيات التدريس والتقويم) هو السبيل الأمثل لتطور التعليم ولمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية من خلال تنوع أساليب التقويم، لكي يساير روح العصر وتحقيق الغايات والطموحات، ولا سيما في هذا العصر الذي يتسم بالعلم والتقنية والتطورات العلمية والاقتصادية والتربوية والانفجار المعرفي الهائل وثورة المعلومات والاتصالات . (مصطفى نمر دعمس، 2008، ص 07)

إن تقدم الأمم يقاس بقوة النظام التربوي والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، حيث يُعد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة ومبدعين قادرين على تطوير المجتمع، ولديهم مرونة عالية على تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر، ويعتمد ذلك على جودة وسائل القياس والتقويم التي تساعد في اتخاذ قرارات موضوعية بناءً على أسس علمية، باعتبار التقويم جزء عضويا من نسيج النظام التعليمي، فمن خلاله يتم الوقوف على مدى تحقيق أهداف النظام التعليمي ويقدم تغذية راجحة مستمرة تسهم في تعديل وتطوير النظام وتزيد من كفاءته ومن ثم نوعية وجودة مخرجاته وقد يرجع ضعف النظام التعليمي (المدخلات –الأنشطة والعمليات –المخرجات) إلى ضعف

في أدوات ووسائل التقويم المستخدمة، وعليه فإن إصلاح التقويم والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته، يعدّ مدخلا جيدا لإصلاح التعليم والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، وذلك من خلال تقويم كل مكونات النظام والعناصر المرتبطة به، ومنها عناصر الموقف التعليمي الأساسية الفرعية وباعتبار التلميذ أحد العناصر المرتبطة ومنها عناصر الموقف التعليمي الأساسية والفرعية، وباعتبار التلميذ أحد العناصر الأساسية فإنه ينبغي أن يتضمن التقويم جميع جوانب الشخصية (المعرفية –العقلية –الجسمية الوجدانية...إلخ على اعتبار أنها وحدة واحدة. (محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم، 2003، ص 01)

1– مفهوم التقويم التربوي:

قال الله تعالى في محكم كتابه العزيز: "لقد خلقنا الإنسان في أحسن تقويم" (التين 04)

وهذا يعني أنه سبحانه صوّر الإنسان بشكل حسن وميزه بالعقل والتفكير وأحسن خلقه بصورة قويمة أي سليمة دون إعوجاج أو خلل.

ويعرف التقويم التربوي: بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها وتقييمها، فالحكم عليها، وبالتالي الشروع باتخاذ إجراءات عملية في نشأتها بهدف التغيير والتطوير، كما أنه عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتشخيص والتثمين للموضوع المراد تقويمه.

وهذا يتطلب العمل المنظم لجمع البيانات والمعلومات بطريقة صادقة وموضوعية ومن ثم تحليلها وتفسيرها وتبويبها بهدف التوصل إلى نتائج يمكن الحكم بواسطتها على قيمة الموضوع وبيان حسناته وسيئاته، بهدف اتخاذ القرار واتخاذ الإجراءات الفعلية اللازمة لسدّ النقص والإصلاح.

والتقويم بحد ذاته إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات وتحليلها بغرض تحديد درجة تحقق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها.

والتقويم التربوي هو تقرير رسمي حول جودة أو قيمة برنامج تربوي أو مشروع تربوي أو منهج تربوي أو عملية تربوية أو هدف تربوي أو منتج تربوي (رافدة الحرير، 2008، ص 15)

كما أنه عملية نظامية مستمرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، أي تحديد نواحي القوة وتواجه الضغط في كلا مكونات المنظومة التربوية لكي يتم علاج نواحي الضغط وتعزيز نواحي القوة بها. ((رافدة الحرير، 2008، ص 16) .

ويعرف التقويم من ناحية اللغة، تقدير قيمة الشيء أو الحكم على قيمته وتصحيح أو تعديل ما أعوج، فإذا قال الشخص أنه قوّم الشيء، فذلك يعني أنه ثمنه، وجعل له قيمة معلومة. أما في مجال التربية، فالتقويم هو إصدار الأحكام القيمية، واتخاذ القرارات العلمية (رافدة الحرير، 2008، ص 17)

وعليه فإن التقويم التربوي هو أحد التخصصات التطبيقية الهامة التي يرتبط بالتخصصات التربوية الأخرى، وهو الأساس في كل العمليات التربوية، وباختصار فإنه عملية منظمة لاستخدام أدوات القياس لتحليل البيانات والتي من خلالها يتم تقدير قيمة الأشياء، وإصدار حكم عن مدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، أو أحد مكوناتها على النحو الذي تتحدّد به تلك الأهداف، بهدف إصدار تدخلات تعليمية بقصد تعديل أو تطوير المنظومة التعليمية، وتقدير آثار المنهج في نموّ الطلاب.

ويؤكد البعض على أن التقويم التربوي هو الأسلوب العلمي المنظم الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للظاهرة وتفسير للوقائع موضع التقويم وتعديل مسارها. (حمدي شاكر محمود، .2004، ص 24)

2-مبادئ عامة في التقويم:

2-1 ضرورة تحديد الغرض من التقويم: إذا لم يكن الغرض من التقويم واضحًا فإنه من الصعب الحكم على جدوى عملية التقويم، كما يصعب التأكد من صحّة الخطوات اللاحقة لهذه العملية، كاختيار أسلوب التقويم المناسب لجمع المعلومات، فهدف ترتيب المتعلمين طبقا لتفوقهم، يختلف عن هدف التنبؤ بمدى نجاحهم في تخصص معين مستقبلا، وهذا يختلف بدوره عن هدف تشخيص جوانب الضعف في مهارات القراءة والكتابة والحساب.

2-2 الاهتمام باختيار وإعداد أدوات التقويم المناسبة: ينبغي أن تتسم بالصدق والثبات والموضوعية.

2-3 ضرورة وعي المعلم المقوّم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقويم ومنها:

– خطأ العينة: وهو الخطأ الذي ينتج من عدم تمثيل عينة الأسئلة في الاختبار، فقد تكون الأسئلة غير كافية من حيث العدد، أو من حيث تغطيتها للموضوعات الدراسية وقد تكون الأسئلة متحيزة لوحدة معينة على حساب الوحدات الأخرى وربما كانت متحيزة لمستوى عقلي معيّن (كالتذكر في مستويات بلوم) على حساب المستويات الأخرى.

– **أخطاء التخمين والتورية:** يقصد بالتخمين "هو تخمين المتعلم للإجابة ويرتبط هذا الخطأ بالأسئلة الموضوعية، أما خطأ التورية فينتج عند محاولة المتعلم كتابة اي شيء عندما لا يعرف الاجابة فعلا في حالة الأسئلة المقالية.

– **أخطاء التحيّز الشخصي أو أثر الهالة:** وقد ينتج هذا الخطأ من تكوين المعلم مثلا صورة معينة عن تلميذ في موقف معين بشكل يؤثر على تقديره له في مواقف أخرى، وقد يكون الأثر سلبيا أو إيجابيًا (سوسن شاكر الجلبي، 2005، ص 34)

– **أخطاء التزييف والرغبة الاجتماعية:** وتنتج هذه الأخطاء من محاولة المفحوص أن يربط إجابته بحيث يعطي صورة معينة عن نفسه مغايرة للحقيقة، فقد يرتاح المتعلم عندما يعكس نفسه بصورة شخصية متواضعة وهو عكس ذلك أو يظهر اتجاها "إيجابيا " نحو مادة معينة في مقياس الاتجاه نحو التخصصات المختلفة لأغراض التوجيه والإرشاد.

– **أخطاء البنية الشخصية:** وقد ينتج هذا الخطأ من البنية الشخصية للمعلم أو البنية الشخصية للتلميذ.

فقد يتصف معلم بالليونة، وآخر يتصف بالقسوة وثالث يميل نحو الوساطة ويظهر ذلك جليا في تقديره لإجابات المتعلمين الإنشائية وفي التقارير.

أما بالنسبة للتلاميذ فعند تطبيق مقاييس التقدير عليهم (مثل: موافق بشدة، موافق، حيادي، أعارض، أعارض بشدة) بعضهم يميل إلى الحياد وبعضهم إلى الوسطية والبعض يميل إلى التطرف.

- **الوعي بخصائص عملية التقويم**: وأهم هذه الخصائص الشمولية لجميع أوجه النمو ولخبرات والاستمرارية (سوسن شاكر الجبلي، 2005، ص 35)

- **التأكد من أهمية البرنامج المقوّم**: الالتزام بأخلاقيات عملية التقويم ويمكن توضيح المقصود من خلال تقويم التحصيل الأكاديمي، فالمعلم يجب أن كون حريصًا على أن يضمن اختياراته الأسئلة التي تقيس الأحداث الأساسية بدلاً من التركيز على الأحداث الهامشية ،وقد يوجه التقويم سلفا للخروج بنتيجة إيجابية سواء من خلال إهمال جوانب أساسية في موضوع التقويم أو التقليل من وزنها أو من خلال الاختيار السيء لطريقة التقويم نفسه.

وقد لا يلتزم المقوم بأخلاقيات عملية القياس والتقويم، كأن لا يحافظ على سريّة المعلومات إذا تطلب الأمر ذلك، أو يستخدمها في التشهير والتجريح والتوبيخ، وهذه نقطة هامة بالنسبة للمعلم والمرشد النفسي والأخصائي الاجتماعي.

- **ضرورة احتواء تقرير التقويم**: على معلومات كاملة وافية بشكل يمكن صانعي القرار من اتخاذ القرار المناسب أو الاختيار من بين بدائل القرارات. (سوسن شاكر جبلي، 2005، ص 36).

3- خطوات علمية لتقويم التربوي:

تمرّ عملية التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها البعض، ويمكن تلخيص خطوات التقويم التربوي بما يلي:

3-1 تحديد الأحداث: وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح بحيث تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نُريد تقويمه.

3-2 تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلّها: فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها والعمل على تحسين مستويات الأداء فيها، فهناك المنهج بمكوناته، والمعلم وقضاياه والتلميذ ونواحي نموّه المتعددة، والمدرسة وإدارتها وغير ذلك من المجالات، ولابدّ من أن تحدد المجال أو المجالات التي تريد أن تتناولها بالتقويم في كل الأحداث المنشودة.

3-3 الاستعداد للتقويم: فالاستعداد للتقويم يتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية:

- إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس، وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه والمشكلات والإمكانات موضوع التقويم.

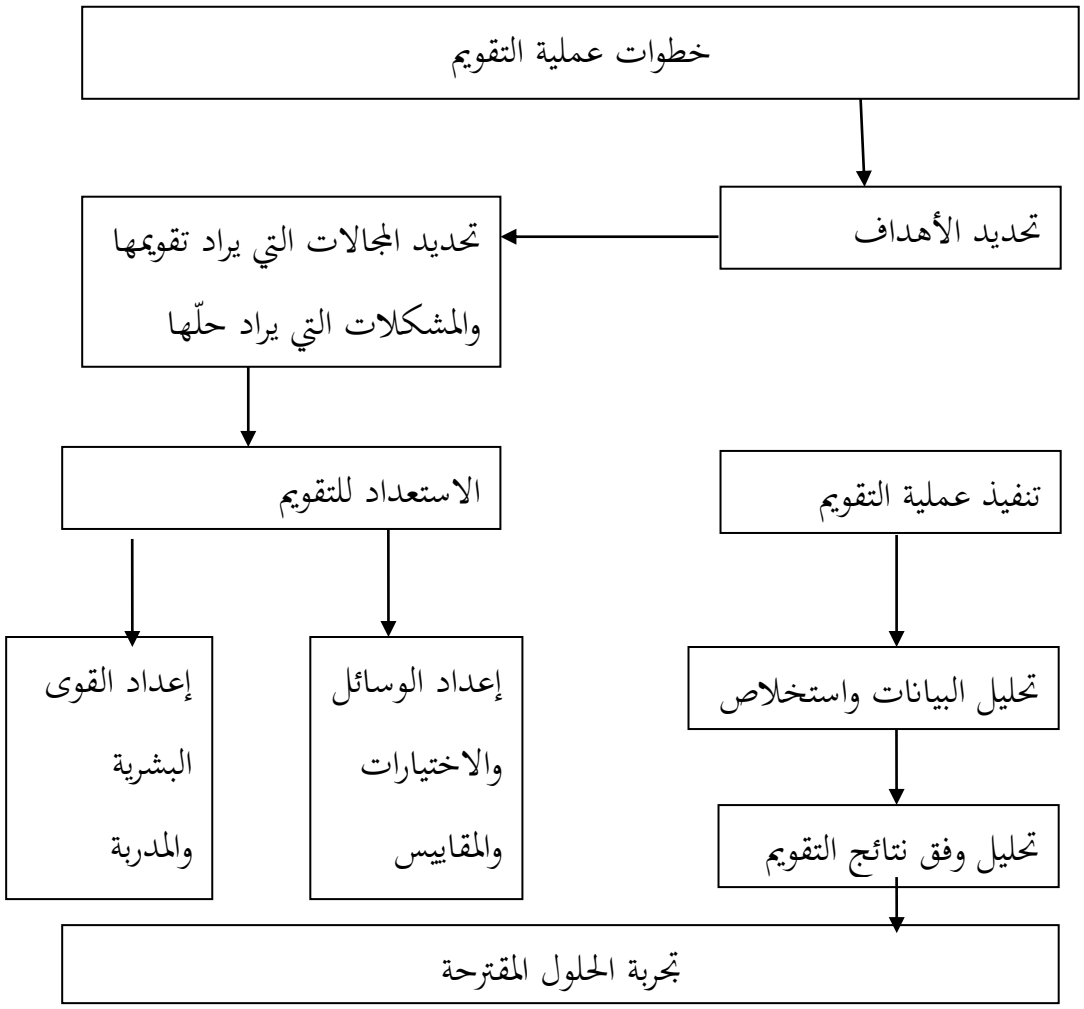
- إعداد القوى البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة عندما يتطلب مهارات خاصة لها.

3-4 التنفيذ: ولابد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات أهداف التقويم العملية ومتطلباتها والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا بها إلى أفضل النتائج.

3-5 تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج: وبعد جمع البيانات المطلوبة فإنه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

3-6 التعديل وفق نتائج التقويم: إن النتائج التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها وإصدار الأحكام الخاصة بها تمثل تمهيدا منطقيا لتقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق أهدافك المنشودة في عملية التقويم.

3-7 تجريب الحلول المقترحة: وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن جهة أخرى من أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها.



شكل رقم (01) :خطوات عملية التقويم (سامي محمد ملحم، 2001، ص ص : 415-416)

4- مجالات التقويم التربوي:

لقد اتسع استخدام التقويم التربوي في مختلف المؤسسات التربوية اتساعًا ملحوظا حيث تنوعت الوسائل والطرق المستخدمة بما يواكب التطور المتنامي الحاصل في هذا المجال ، ويجدر بنا التطرق إلى أبرز مجالات التقويم التربوي والشرائح التي تندرج ضمنها.

أ- تقويم المنهاج:

المنهاج بمفهومه الواسع يشمل مجموعة الممارسات والأهداف والأفكار والمفاهيم وطرائق التدريس والتقويم المستخدمة في جانب معيّن من جوانب العملية التعلمية التعليمية بما فيها من مصادر ومراجع، وهو يعتبر بحدّ ذاته وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية العامة المنشودة وبالتالي فإنه ينبغي أن يتصف المنهاج بالوضوح والشمولية والتنوع ناهيك عن تسلسل وانسجام الأفكار والمفاهيم وتكاملها معًا، وحتى يخدم المنهاج الأغراض المطلوب منه فإنه ينبغي أن يتم تقويمه ومراجعته بصفة مستمرة وذلك بالتركيز على الآتي: (عماد أحمد حسن علي، د س، ص 51)

- تقويم الأهداف: من الأمور التي ينبغي أخذها في الحسبان عند تقويم الأهداف ما يلي:

- الوضوح والدقة في الصياغة والمحتوى .
- علاقة أهداف المتعلم والمجتمع وطبيعة المنهاج.
- مدى إجرائية الهدف وقابليته للتحقق.
- تسلسل الأهداف ومراعاتها لمستويات النمو.
- شمول الأهداف لأنواع ومستويات السلوك المختلفة.

– تقويم أساليب التدريس: ومن الأمور التي ينبغي مراعاتها عند تقويم هذا الجانب ما لي:

- انسجامها مع أهداف المنهج.
- مراعاة الاتجاهات الحديثة في طريقة التدريس.
- استخدام التقنيات الحديثة .
- استخدام مصادر متنوعة من البيئة المحلية.

– تقويم التقويم: ومن المعايير المستخدمة في هذا الإطار ما يلي:

- تنوع أساليب وممارسات التقويم .
- انسجامها مع مستويات المتعلمين المختلفة.
- تنسجم مع الأهداف الموضوعة.
- تشمل تقويم جميع جوانب نمو المتعلم.
- استخدام مصادر متنوعة في البيئة المحلية (عماد أحمدحسن علي، د س، ص 52)

ب– تقويم الإدارة التربية:

التقويم في هذا الجانب يتعلق بتحديد مدى فعالية الإدارة في تحقيق الأهداف والمسؤوليات المناطة والمنشودة وذلك وفق معايير وضوابط معينة ومحددة.

جـ– تقويم المعلم:

فشل عملية تقويم نمطًا بارزا من أنماط التقويم المختلفة وفي هذا الجانب يتم تقويم كفاية المعلم في تحقيق الأهداف والمسؤوليات المناطة به وفق معايير وضوابط مقننة.

هـ- تقويم نموّ المتعلّم دراسيًا:

يتم في هذا الإطار التركيز على الجوانب الآتية:

- تقدير مدى فاعلية التعلم
- التعرف على نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلمين
- الاستدلال على مدى تحسّن وتقدم إنجاز المتعلم.
- التعرف على المشكلات التي يعاني منا المتعلم.

و- مجالات أخرى:

من مجالات التقويم الأخرى ما يلي:

- تقويم المبنى المدرسي.
- تقويم الكتاب المدرسي.
- تقويم البرامج . (عماد أحمد حسن علي، د.س، ص 53)

5- الفرق بين التقويم التربوي والقياس التربوي:

إن التقويم (Evaluation) والقياس (Measurement) عمليتان طبيعيتان نمارسهما في حياتنا اليومية وبطريقة شعورية أولا شعورية فكل واحد منا يحاول إما قياس أو مقارنة مستوى أدائه أو مستوى الخدمات المقدمة له وفق معاييره الخاصة أو حسب خبرته السابقة أو حسب المعايير الاجتماعية أو الأكاديمية، فأحيانا نقيس أو نقارن بين أدائنا الآن وبين أدائنا في السنوات الماضية أو بيننا وبين أقراننا، فنحن في العادة لا نسأل أنفسنا هل نقيس أولا أم نقارن؟ وعليه نصدر التقويم أم العكس.

- فهل يمكننا الفصل بين التقويم والقياس؟ هل هناك فرق بينهما؟ أم أنهما عمليتان مكملتين لبعضهما البعض.

يختلف مفهوم التقويم عن مفهوم آخر مرتبط به هو القاس، فالتقويم أساسًا إعطاء حكم، بينما القياس هو تقدير الأشياء والمستويات تقديرا كميًّا عن طريق استخدام وحدات رقمية مقننة، فالتقويم أشمل وأعمّ من القياس لأنه يشمل القياس مضافا إليه حكم معيّن مع اتخاذ الإجراءات التي تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة.

ويمكننا القول أن الفرق بين التقويم والقياس يتمثل في أن القياس يقتصر على الأحكام التحليلية للظواهر والتي تعتمد على استخدام المقاييس والاختبارات، أما التقويم فهو يمتد إلى الأحكام الكلية للظواهر وعملية التقويم تهدف إلى إصدار أحكام على قيم الأشياء والأشخاص وتتضمن عملية التقويم استخدام محكات أو معايير وذلك لتقدير كفاية الأشياء أو فعاليتها .(مصطفى نمر دعمس، 2008، ص 17)

فالقياس هو وصف كمي لمقدار السمة التي يمتلكها الفرد ولا يرقى ذلك إلى إصدار أحكام حول تلك السمة، أما التقويم هو عملية إصدار الحكم أو وصف كمي أو نوعي للدرجة أو لمستوى الآداء.

وهناك مصطلح آخر هو التقييم (Assessment) فقد شاع استخدامه في مجال قياس الشخصية وفي وصف أداء أو إنتاج الفرد في العمل أو البرنامج التدريبي في ضوء عدد من المحكات كالامتحانات التجريدية وغيرها ،وبعض الدراسات تشير إلى أن كل من التقويم والتقييم مصطلحين يعبران عن عملية واحدة، وآخرون يرون أن لفظ تقويم في اللغة العربية هو الأقرب والأنسب من لفظ التقييم والبعض اتفق أن التقويم يشمل كل من القياس والتقييم (مصطفى نمر دعمس، 2008، ص 18)

ومما سبق يمكننا عقد مقارنة لبيان أهم الفروق فيما بينها وفق ما يلي:

– أن القياس يحدد قيما عددية للظاهرة المقاسة وفقا لقواعد معينة، في حين يصدر التقويم حكما على هذه القيم وفقا لمحكات ومعايير محددة.

– إن النتائج هي محور اهتمام القياس والتقويم، غير أن كلاً منهما يتناولها في حدود وظيفته الأساسية، فالقياس يُعْنى بوصف النتائج وإعطاء تقديرات كمية للسلوك، بينما يُعنى التقويم بالحكم على قيمة هذه النتائج وأنه أي التقويم يعطي اهتمًا خاصًا بالمحكات والمعايير.

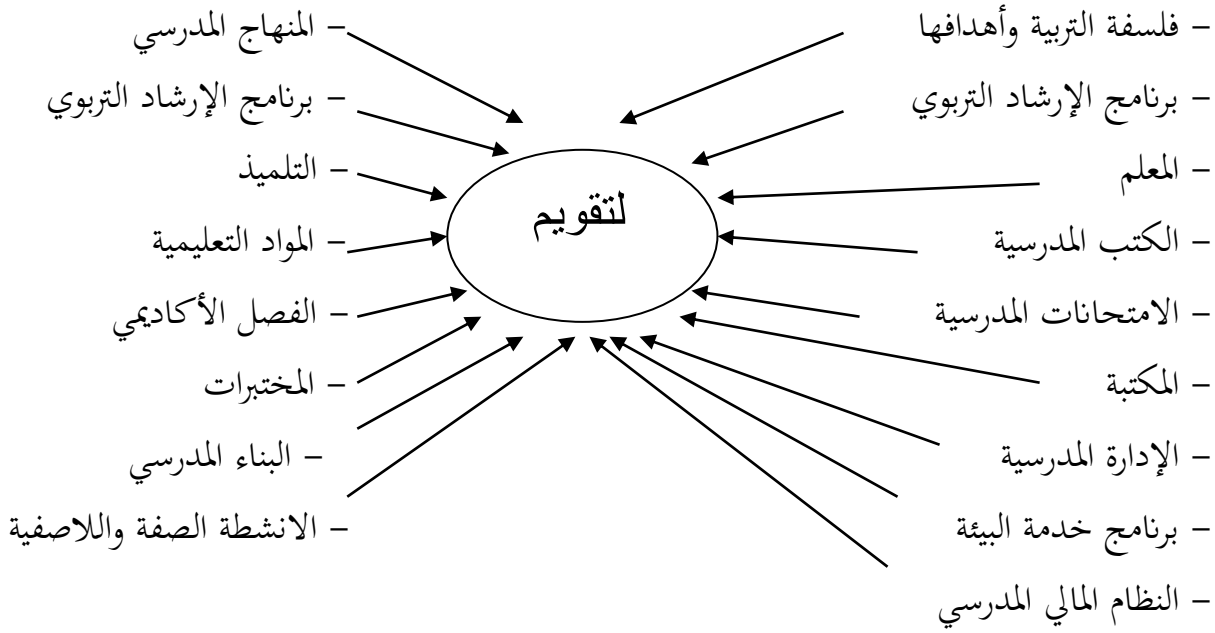
– يمثل القياس حجر الزاوية بالنسبة لعملية التقويم، فالاقتصار على نتائج القياس وحدها لا يكفي، لأن الحصول على نتائج دقيقة وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئا بالنسبة للمهتمين والمسؤولين.

– يستفاد من نتائج التقويم في مساعدة المتعلمين والمتمدرسين على التقدم بمستوياتهم وكمدخل لتحسين خطط وبرامج التعليم والتدريب في تصحيح المسار عن طريق الحكم على مدى صلاحية العمل (أحمد علي خليفة، د.س، ص ص 12-13).

6- مكانة التقويم بين عناصر العلمية التربوية:

التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، بغرض معرفة درجة تحقيق الأهداف المنشودة واتخاذ القرارات بشأنها، وبالتالي معالجة جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة وتنميتها والتقويم عملية شاملة، حيث تشمل جميع البرامج التربوية ذات العلاقة بالتعليم والتعلم.

والشكل التالي يوضّح شمولية عملية التقديم:



الشكل رقم (02):شمولية عملية التقويم (عمار أحمد حسن علي، د س، ص 188)

المحور الاول : التقويم والاختبارات المدرسية

محاضرة 02: وظائف وأساليب وأهداف التقويم

– مقدمة:

لقد تطور التقويم بتطور الفلسفة التربوية، وتنوعت أساليبه وتعددت وظائفه وتنوعت أساليبه وأهدافه بحيث شملت كثيرًا من الجوانب النفسية والتربوية لكل مجالات الحياة للفرد.

1– وظائف التقويم التربوي:

إن وظائف التقويم في مجال التربية عديدة ومتشعبة، ومستمرة، وأنها في تزايد دائم، وذلك بسبب المستجدات والتغيرات المتلاحقة والانفجار المعرفي والتقني الذي لا يتوقف عند حدّ، وتتلخص وظائف التقويم التربوي في الآتي:

1–1 إعداد مواقف تعليمية تتناسب والفروق العددية:

من وظائف عملية التقويم التربوي الكشف عن مواطن القوة والضعف في البرامج التعليمية وعن مدى ملاءمتها للفروق الفردية بين التلاميذ وهذا الجانب تكشفه لنا عملية التقويم التربوي والتي يمكن في ضوء نتائجها تعديل البرامج التعليمية الخاصة بالمنهج الدراسي وطرق التدريس بشكل يناسب ما تتطلبه الفروق الفردية بين التلاميذ في الذكاء والتحصيل والقدرات والمهارات.

1–2 استثارة دوافع المتعلمين للتعلم: إن الاختبارات بطبيعتها تنمي دوافع المتعلمين للتعلم، حيث أن معرفة التلميذ بنتائج الاختبارات التي قدّمها تدعّم تعلمه وتجعله أكثر جودة وأسرع تقدمًا وأبقى أثرًا، كما أن معرفته بما حققه من أهداف تعليمية وإدراكه لقدراته وإمكاناته، يعينه على التخطيط الواقعي لأعماله واتخاذ القرارات اللازمة لبناء مستقبله.

كما أن التقويم يكشف عن مواطن القوّي والضعف في تحصيل التلاميذ وجوانب نموّهم المختلفة مما يساعد تقديم العلاج اللازم. (رافدة الحريري، 2008، ص 29)

1-3 الوظيفة الكشفية: تساعد عملية التقويم التربوي على اكتشاف مواهب التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم، وميولهم وحاجاتهم ومشكلاتهم مما يساعدهم على تحقيق التكيف في الحياة، إضافة إلى ذلك يساعدهم بلا شك في التنبؤ بالمستقبل التعليمي وفق النتائج التي حصلوا عليها وتساعد الوظيفة الكشفية أيضا في عملية تصنيف التلاميذ إلى مجموعات متجانسة.

1-4 تقويم التقنيات التربوية: إن التسارع المتلاحق في استخدام تقنيات المعلومات في الحقل التربوي، جعل الحاجة ماسة إلى أساليب منهجية صادمة لتقويم هذه التقنيات في إطار المناهج المدرسية. وحيث أن التقنيات في مجال التربية تتغير تغيرا مستمرًا، وخاصة تقنيات الحاسوب التي هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية الجديدة، وإعادة تشكيل ظروف التعليم والتدريس ومنح المزيد من الفرص في التعليم.

ولذلك فإن تقويم التقنيات التربوية التي تتناسب والاحتياجات التربوية وتطبيقات الحاسوب المتغيرة أصبح وظيفة مهمة من وظائف التقويم التربوي. ويختلف تقويم التقنيات اختلافا واضحا عن تقويم المواد التعليمية كالمقرّرات الدراسية، حيث أن تقويم التقنيات يحتاج إلى مهارات متنوعة وطرق جديدة تتميز بالمرونة الكافية التي تسمح بالتعامل مع مختلف أنماط تطبيقات الحاسوب.

1-5 دعم عملية اتخاذ القرارات: تضطلع عملية التقويم التربوي بمسؤولية تسهيل ودعم عملية اتخاذ القرارات، حيث أن نتائج التقويم تمدّ المسؤولين عن عملية اتخاذ القرارات بمعلومات دقيقة تسهّل عملية اتخاذ القرارات في مجالات عديدة مثل: القبول والتوزيع والترقية والاستغناء عن بعض الأفراد، ونسب الرسوب والتسرب والنجاح وغير ذلك من الأمور الكثيرة التي تشمل كل عناصر المؤسسة المدرسية. (رافدة الحريري، 2008، ص ص 30-31)

1-6 الوظائف التنظيمية: إن عملية التقويم تساهم في وظيفتها التنظيمية في تنظيم التلاميذ في مجموعات وفق لمستوياتهم واستعداداتهم، وكذلك في قبولهم وتوجيههم أكاديميا واتباع أفضل طرق التدريس معهم، وذلك عن طريق التعرّف على كفاية المعلم في وظيفته وتقديم البرامج التدريبية اللازمة له من خلال معرفة نتائج التقويم، وكذلك تحديد تعديل مناهج إعداد المعلمين وقد تُفيد وظيفة التقويم التنظيمية في مساعدة المخططين في التعرف على كفاءة العملية التعليمية وذلك من خلال ما يقدم لهم من معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية وعن المعوقات التي تقف حائلاً دون تحقيق الأهداف المنشودة.

1-7 مساعدة أولياء الأمور في التعرّف على مستوى نموّ أبنائهم: تقدّم عملية التقويم التربوي وظيفة في غاية الأهمية فهي تهيئ الفرصة لأولياء الأمور بالتعرّف على مدى نموّ أبنائهم أو معرفة نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، وهذا بالطبع يدفع أولياء الأمور للتواصل والتعاون مع المدرسة للارتقاء بمستوى أبنائهم.

1-8 تحسين البيئة التربوية: إن التقويم الشامل يشتمل على كل جزئيات وعناصر العملية التربوية، فإنه من الضروري الاستناد إلى أساليب منهجية منظمة في تقويم البيئة التربوية لمعرفة كيفية تأثر الطلبة بهذه البيئة وتأثيرها فيهم وتوفير وسائل الراحة النفسية فيها كالمساحة والتهوية والإنارة والمعدات، بل تناول المباني المدرسية والمرافق، حيث أن تصميم المباني المدرسية وتنظيم الفصول الدراسية يمكن أن يؤثر في النواحي النفسية والسلوك الاجتماعي للمتعلمين، هذا إضافة إلى المرافق الأخرى كالمكتبة والمختبرات وصالات العرض والرياضة وغيرها من المرافق.

1-9 تقويم أداء العاملين في المجال التربوي: يشترك في العملية التعليمية التعلمية مجموعة من الأطراف تتداخل وتتشابك وظائفهم لتكمل بعضها البعض وهذه الأطراف تشمل المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس، والمسؤولين الإداريين والأخصائيين الفنيين، وغيرهم ممن

يساهمون في العملية التربوية، ولذلك فإن عملية التقويم تقوم بتقديم المعلومات التي تفيد في توجيه عملية الانتقاء والإعداد، التدريب، التوظيف، الترقية، المتابعة، التنمية المهنية.

(رافدة الحريري، 2008، ص ص 31-32)

1-10 دعم النشاطات اللاصفية: يقدم التقويم التربوي وظيفة أخرى هي النشاطات المتنوعة والخارجة عن المنهج، مثل: اللجان والجمعيات والرحلات والزيارات والمعارض والمسرحيات والصحف والمجلات الداخلية والمسابقات، وما إلى ذلك، وقد تستحدث نشاطات أو تدمج نشاطات أو تطور وذلك بناء على ما تقدمه عملية التقويم التربوي من نتائج وبيانات.

1-11 إعادة النظر في الأهداف التربوية: في طرق وأساليب التدريس وفي الكتاب المدرسي، والنشاطات الصفية واللاصفية، فإذا عجز التلاميذ عن إجابة أسئلة موضوع ما، فمعنى أن تعلمهم كان ناقصًا.

1-12 إجازة انتقال التلاميذ من صف إلى صف أعلى: أو من مرحلة دراسية إلى أخرى

1-13 إعداد البرامج التدريسية والعلاجية للتلاميذ والمعلمين: بناء على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى كل فئة منهما.

1-14 تزويد التلاميذ بالتغذية الراجحة: التي تساعدهم على إدراك مدى التقدم الذي أحرزوه أو النقص الذي يجب عليهم سدّه.

1-15 المساعدة في تحديد مسار حدوث التعلم: التلاميذ يركزون في عملية التعلم على ما سيمتحنون فيه، فإذا كان المعلم يعني باتقان الحقائق فإن التلاميذ يوجهون عنايتهم لهذا الجانب على حساب غيره من الجوانب، مما يستوجب ضرورة مراعاة التوافق بين مجالات التقويم ومجالات الأهداف ومستوياتها.

1-16 توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد أو مجموعة الأفراد: الذين يتخذ بشأنهم قرار يتعلق بتعليمهم من الناحيتين الكمية والكيفية، كذلك توفير معلومات تفيد في توضيح الطريقة التي يعامل بها الفرد في أي مجال كالتدريس أو التدريب أو العلاج.

1-17 تمكين صناع القرا من اتخاذ قرارات رشيدة حول مسألة التطوير التربوي: وذلك بإمدادهم بمعلومات وبيانات دقيقة عن المستوى الحالي للأداء والظروف والإمكانات المتاحة والأمور المطلوبة لأجل تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية. (رافدة الحريري، 2008، ص ص 32-33)

2- أهداف التقويم:

تحقق التقويم التربوي الكير من الأهداف والغايات والتي تجعل منه علمًا زاخرًا تؤهله على رأس المنظومة التربوية بشكل عام، ومن أهم هذه الأهداف والغايات ما يلي:

1- تمكين صانعي القرا من اتخاذ قرارات مناسبة في ضوء الأحكام والتوصيات المنبثقة عن عملية التقويم.

2- ازويد المتعلمين بمعلومات محددة عن مدى تقدّم الإنجاز الدراسي.

3- التعرّف على نواحي القوّة والضعف في تحصيل المتعلمين.

4- التأكد من استعداد المتعلمين لتعلم موضوع أو مفهوم معيّن.

5- المساعدة في الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم

6- توفير معلومات وافية وصحيحة عن الفرد أو مجموعات الأفراد فيما يتعلق بتعليمهم كمّا وكيفا.

7- المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية ومدى انسجامها مع مستوى المتعلم والمنهاج الدراسي.

8- المساعدة في رفع المستوى العملية التعليمية وذلك بتحديد مدى إنجاز المتعلمين تجاه الأهداف ومساعدتهم نحو تحصيل أفضل.

9- تمكين المعلمين من اكتشاف مدى جهودهم في إحداث نتائج التعلم المرغوب.

10- التحكم في التكلفة وذلك بالحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية قبل تطبيقها والحيلولة دون إهدار الوقت والمال.

11- تزويد الأولياء بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم.

(عماد أحمد حسن علي، دس، ص 48)

3- أنواع التقويم التربوي:

عمومًا ودون الخوض في تفاصيل من يقوم (تقويم من طرف المدرس، تقويم ذاتي، تقويم متبادل) يمكن تقسيم التقويم إلى ما يلي:

- التقويم التشخيصي.
- التقويم التكويني
- التقويم الإجمالي.

أ- التقويم التشخيصي: يرتبط التقويم التشخيصي ببداية التعلمات (بداية السنة، بداية أسدوس، بداية دورة، بداية وحدة دراسية....) ويكمن التقويم التشخيصي في جمع معطيات

وبيانات تتعلق بدرجة تحصيل التعلمات السابقة بهدف الوقوف على إمكانيات المتعلمات والمتعلمين وقدرتهم على مسايرة التعلمات اللاحقة، وبذلك معرفة حظوظهم في التفوق في دراستهم.

ويكمن التقويم التشخيصي كذلك في تحديد خصوصيات المتعلمات والمتعلمين (خصوصيات جماعية وخصوصيات فردية) من خلل حاصل في التعلم او تعثرات يمكن أن تؤثر سلبًا على المسار التعليمي إن لم نعمل على التصدي إليها عن طريق المعالجة أو الدعم والتقوية.

فالتقويم التشخيصي إذا هو عملية تهدف إلى تشخيص قدرات المتعلمات والمتعلمين على مستوى المعارف والقدرات والمواقف في مستهل مسار تعلمي جديد.

ويكتسي التقويم التشخيصي ونتائجه أهمية بالغة بالنسبة لكل المتدخلين في العملية التعليمية التعلمية والمستفيدين منها:

- المتعلمات والمتعلمين
- أولياء المتعلمات والمتعلمين
- المدرسات والمدرسون في التخصص.
- المدرسات والمدرسون العاملون بالمؤسسة.(مجلة جغرافية المغرب، 2017، صص 51-16)

ومن أجل إجراء تقويم تشخيصي يؤدي إلى ما نريد فحصه أو التأكد من التحصيل وإلى نتائج قابلة للاستثمار ولتوجيه التعلمات اللاحقة، من الضروري اعتماد أدوات ملائمة من قبيل:

- اختبار سريع، تمارين، وضعيات مشكلة مركبة أو غير مركبة، أسئلة شفوية، أسئلة متعددة الاختيار، حوار، لعب أدوار...

ومن أجل تمرير التقويم التشخيصي في ظروف حسنة، لابد من استحضار ما يلي:

* التهيئ النفسي للمتعلمات والمتعلمون (إخبارهم بأن الهدف من هذا التقويم ليس هو النقطة وذلك لضمان ارتياحهم)

* انخراط المتعلمين والمتعلمات (إخبارهم بأن هذا التقويم إجراء في صالحهم.)

* الاعتماد على النفس (عمل فردي للوقوف على التعثرات الفردية)

* يؤدي التقويم التشخيصي، إذا تم استعمال أدوات ملائمة إذا تمت مراعاة ظروف التمرير، إلى نتائج متعلقة بكل متعلمة أو متعلم يتم استثمارها على مستوى مجموعة القسم، وكذلك على مستوى المؤسسة وذلك باعتماد ما يلي:

- ملائمة أو مرونة التنظيم البيداغوجي مع مراعاة الضوابط .

- العمل بمبادئ البيداغوجيا الفارقية (مجموعات الحاجات أو تفريد التعليمات)

- ملاءمة التخطيط للتعلمات.

- ملاءمة سيرورة التعلمات

- ملاءمة التدخلات والممارسات.

- ملاءمة الأدوات (مجلة جغرافية المغرب، 2017، ص 16)

ب- التقويم التكويني:

التقويم التكويني هو عملية مستمرة ومواكبة لسيرورة التعلم وعملية تهدف إلى:

- مصاحبة المتعلمات والمتعلمين طوال سيرورة تحصيل التعلمات وتنمية الكفايات.

(مجلة جغرافية المغرب، 2017، ص 17)

- تجريد التعلمات والممارسات.

- يستند التقويم التكويني إلى مبدأ أساس مفاده مصاحبة المتعلمات والمتعلمين في مسارهم التعليمي للتصدي إلى تعثراتهم خلال التعلم.

- وينبثق هذا المبدأ عن قناعات تتجلى في:

* ملاءمة التعلمات والممارسات للملمح الحقيقي للمتعلمين.

* التعديل والتجويد المستمران للتعلمات والممارسات قصد الارتقاء بالتعلم.

*المعالجة المسترسلة للخلل الحاصل في التعلم قصد تحصيل جيد ودائم

* استثمار الأخطاء باعتبارها جزء من التعلم وتوظيفها في المعالجة والتعلم الذاتي.

- مزايا التقويم التكويني:

* تكون معاير التقويم محددة ومعروفة ومتقاسمة مع المتعلمين .

* يقف المتعلم على أخطائه وتعثراته.

* يعمل المتعلم بنفسه على تصحيح الأخطاء وتجاوز التعثرات أو يناقشها مع زملائه أو مع المدرس.

* ومن مزايا التقويم التكويني كذلك كونه يُسهم في تحقيق جودة التعليم .

* تعويد المتعلم على التقويم الذاتي والتطوير الذاتي للمكتسبات .

* تعويد المتعلم على التقويم المتبادل.

* مساعدة المتعلم على معالجة تعثراته.

* مساعدة المدرّس على ملاءمة طريقة التدريس.

* مساعدة المدرس على تحديد ما تم تحصيله وما يجب البث فيه.

(مجلة جغرافية المغرب، 2017، ص 17)

ج التقويم الإجمالي:

* هو إجراء نقوم به في نهاية عدد من المحطات التعليمية (نهاية وحدة أو دورة أو سداسي أو سنة دراسية...) من أجل التأكد من النتائج المتوخاة والإقرار بدرجة التحقق الفعلي لأهداف التعلم (اكتساب موارد ،تنمية كفايات)

* إضافة إلى درجة التحقق الفعلي لأهداف التعلم يسمح التقويم الإجمالي بما يلي:

- اتخاذ قرارات للدعم والتقوية انطلاقا من النتائج.

- اتخاذ قرارات لتوجيه المتعلمين

- مقارنة نتائج المتعلمين.

- مقارنة درجة التعلّم الفعلي للكفايات بمستوى التحكم المطلوب

- يسمح التقويم الإجمالي كذلك بفحص برامج ووسائل التعليم من أجل اتخاذ قرارات التطوير والتعديل اللازمين لإعطاء معنى للتعلمات ويمكن المتعلمين من تحصيل جيد.

ومن أجل تقويم إجمالي محكم لابد من:

- ضبط مواعيد الإجراء.

- توزيع المهام (استنتاج، مراقبة...)

- إعداد وتوفير شبكات التصحيح.

- الالتزام بميثاق العمل وأخلاقيات المهنة (السرية، الدقة في التصحيح...)

(مجلة جغرافية المغرب، 2017، ص 19)

4- أبعاد التقويم التربوي:

تشتمل عملية التقويم على أبعاد ثلاثة هي: المعلم، المتعلم والخبرات التعليمية

– **تقويم المعلم:** يتم من خلال مراحل تغيّر وتطوّر المعلمين أثناء تطوير خبراتهم في التخطيط والتعليم والتقويم لتتناسب مع الأهداف، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبالتالي يحقق المعلم النتاجات العامة التي ينبغي على المعلم تحقيقها ويتبنى الاقتصاد المعرفي .

ويستطيع المعلمون التعرف وتحديد مستواهم الحالي وكيف يخططون ليكونوا معلمين محترفين من أجل الارتقاء في مستوى خبراتهم.

– **تقويم المتعلّم:** إلى جانب الأهداف السابقة فإن التقويم التربوي يسهم في تقويم الكثير من الجوانب الشخصية للطالب بهدف تنميتها ويكون تقويم الطالب في العلوم والمعارف والمهارات مستمرًا ومعتمدًا على ملحوظات معلميّة ومشاركته في الدروس وأدائه في التدريبات والاختبارات الشفهية والتقريرية، وينقل الطالب إلى الصف الثاني بعد اتقانه مهارات الحدّ الأدنى لمنهجه.

– **تقويم الخبرات التعليمية:** يمتد إلى جميع جوانب نموّه العقلية والجسمية والانفعالية ومن الجوانب التي يتم تقويمها في الطالب:

– جوانب الصحة والأمن والسلامة والنموّ الجسمي للطالب.

– النم الاجتماعي والعاطفي.

– السلوك الخلقي والمعايير الشخصية.

– القدرة على تولي المراكز القيادية.

– الإلمام بمظاهر الطبيعة، نباتات وحيوانات ومظاهر أخرى.

– القدرة على التفاهم مع الناس من خلال القدرة على الاتصال بواسطة اللغة والقراءة.

– الجمال والتذوق من خلال الرسم والزخرفة...إلخ

* القدرة على العدّ والحساب والقياس والإنتاج .(مصطفى دعمس،2008، صص35-36)

5– وسائل التقويم:

تتعدد وسائل التقويم وتنوع، لكن تبقى أبرزها متمثلة في ما يلي:

1– أسئلة شفهية –شفوية: يلقيها المدرس في بداية الدرس أو خلاله أو في نهايته للتعرف على مدى إدراك التلاميذ للموضوع السابق أو مقدار ما استوعبوه من الدرس الجديد ومنه رصد الصعوبات وتدعيمه.

2– أسئلة كتابية: وتستهدف تقويم القدرة اللغوية والإنشائية والتحصيل والفهم، وتتطلب من المتعلم إنجاز مكتوبًا.

3– اختبارات موضوعية: وتكون لقياس معارف ومعلومات المتعلم، وتتكوّن من أسئلة مغلقة ذات أجوبة محددة مسبقا ينبغي للتلميذ أن يختار الصحيح منها، وتنقسم أسئلة الاختبار الموضوعية إلى عدّة أنواع:

– أسئلة الصواب والخطأ.

– أسئلة الاختيارات المتعددة، أي اختيار ما هو أنسب.

- أسئلة الربط: وتكون على شكل قائمتين مأخوذتين من عبارات ويطلب من المتعلم الربط بين المتوافق منها.

- أسئلة التكملة: ويعطى فيها للتلميذ عبارة ناقصة أو جملة تحتوي على فراغ أو أكثر يطلب منه تعبئتها.

4- ملاحظات السلوك: تمكن المدرس من تقويم سلوك المتعلم أثنا مزاولته لنشاط ما، فيتأمل انفعاله، ومهاراته وقدراته على التوافق مع الجماعة ونواح النمو السلبية والإيجابية، وتقتضي الملاحظة هنا ما يلي:

- تحديد الجوانب التي يريد المدرس ملاحظتها.
- تخصيص بطاقة لكل متعلم على حدة لتدوين الملاحظات.

(أحمد عبد الغني وآخرون، 2009، ص 04)

المحور الاول : التقويم والاختبارات المدرسية

المحاضرة 03: الاختبارات المدرسية

مقدمة:

لما كان كل واحد منّا يعتقد أنه يعرف ما هو الاختبار ومفهومه وأنه مرتبط بخدمة صاحبه كأداة لجمع البيانات أو المعلومات بهدف تكوين الأحكام وصنع القرارات ولما كانت هذه الأداة تمثل جانبًا هامًا جدّا في العملية التربوية، فإنه لابدّ من تحديد مفهوم الاختبار وتعريفه وتاريخه ونشاته.

01- مفهوم الاختبار:

كلمة اختبار في اللغة تحمل معنى الامتحان (Examination) وكلمة اختبره (Tested) تعني "امتحنه أو جرّبه، وقد يشار إلى لفظ "Test" في اللغة الإنجليزية بكلمة "Trial" أو (Proof) وجميعها تعني "التجربة- الامتحان- الرهان" أي تطبيق الأداة أو الاختبار على عينة من الأفراد.

- كما تشير بعض القواميس إلى أن الكلمة (Test) قد يكون مرادفة للكلة "Standard or (Criterion) (معيار أو محك) .

والاختبارات أداة وصفية لظاهرة معينة سواء كانت هذه الظاهرة هي قدرات الفرد أو خصائصه السلوكية النمطية أي سماته.

والمقصود بالوصف هنا هو الوصف العلمي في شكل استخدام للأرقام أو في شكل تصنيفات في فئات معينة.

02- تعريف الاختبار:

لقد تعدّدت تعاريف الاختبار وتباينت وكل له سنده العلمي في ذلك وسوف نتعرف لبعض وجهات النظر هذه حول تعريف كلمة الاختبار على النحو التالي:

- عرفها فؤاد أبو حطب:

الاختبار هو طريقة منظمة للمقارنة بين الأفراد أو داخل الفرد الواحد في السلوك أو في عينة منه، في ضوء معيار أو مستوى أو محك.

وشعر المريون منذ عهود بعيدة بضرورة قياس تحصيل تلامذتهم، ومعرفة نواحي الضعف والقوة لديهم، وللتأكد من صلاحية طرق التدريس والوسائل المستخدمة لتعليمهم، وقد احتلت الملاحظة الذاتية الآراء الشخصية دورًا كبيرًا عبر التاريخ، إلا أن الاختبارات مرّت بخمس مراحل على النحو التالي:

1- المرحلة الأولى: مرحلة الاختبارات التحريرية: تشير كتابات الصينيين القدماء غلى أن الاختبارات التحصيلية كانت معروفة لديهم وكانت على درجة عالية من الصعوبة، حيث كانت تستغرق الإجابة عنها (24) ساعة أحيانا، ويبدو أن هذا النوع كان معروفا في المجتمع اليوناني القديم، وفي المجتمع الروماني واستمر هذا النوع في المدارس حتى بداية العصور الوسطى.

2- المرحلة الثانية: مرحلة الاختبارات الشفهية: عندما عمّ أوروبا الظلام نالت الاختبارات التحصيلية نصيبها منه، فغابت عن مسرح التربية وحلّ محلها الاختبارات الشفهية واستمرت الأداة الوحيدة للتقويم حتى العام 1850، وقد انتشرت في أمريكا مع أنها أكثر بلاد العالم اهتماما بالاختبارات والمقاييس.

3- مرحلة الاختبارات التقريرية المقالية: يعتبر عام (1850) تاريخ ميلاد الاختبارات التحريرية وقد استخدمت لاختبار الطلاب بالجامعات الأمريكية، ثم ما لبثت أن أصبحت أداة لقياس التحصيل الدراسي في المدارس بمختلف مراحلها (عمر طالب الريماوي، 2017، ص 22)

4- مرحلة الاختبارات الموضوعية: كانت بمثابة ردّ فعل على الاتهامات الموجهة للاختبارات المقالية، فجاءت بصفات عديدة تبعدها عن الذاتية وتجعل الثقة بها أكبر، وهي تستخدم بشكل واسع في المدارس.

5- مرحلة الاختبارات الموضوعية المقننة: تعد تطوير للمرحلة السابقة، حيث ظهرت الحاجة إلى ضبط وتقنين الإجراءات والتعليمات التي تعطى.

ويعرّف "هيلر Heller" الاختبار بأنه قياس مقنن وطريقة للامتحان وفي رأي "ليونا تايلر "Tyler" الاختبارات يمكن تعريفه على أنه موقف تم تصميمه لإظهار عينة من سلوك الفرد.

- ويعرّف كرونباك "Cronbach" الاختبار بأنه طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر، كما تشير انستازي " Anastasi" إلى أن الاختبار هو مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك.

(أحمد علي خليفة، ب س، ص ص 2-3)

03- نشأة الاختبارات المدرسية (تاريخها):

مرت عملية القياس في علم النفس والتربية بأدوار ومجالات متعددة، حيث بدأت بالتفسير البدائي، ثم انتقلت إلى المقاييس الحديثة، والتي نراها اليوم كاختبارات الذكاء والقدرات واختبارات التحصيل وغيرها، وكان يعتمد على القياس في مرحلة معينة على النواحي الحسية والحركية، ثم انتقلت إلى العمليات العقلية العليا كالتجريد والتفكير وقد حدث تطور آخر في حركة القياس، حيث تأثر العلماء بالدراسات العلمية في العلوم الطبيعية والفيسيولوجية، حيث كان العلماء يؤمنون في أواخر القرن (19)

أن الناس يختلفون فيما بينهم في قدرتهم على تمييز المثيرات الحسية المتقاربة كالمثيرات اللمسية والصوتية والضوئية بسبب قدرة الفرد على تركيز الانتباه، ومدى نضج جهازه العصبي، إضافة إلى ارتباط الذكاء بالقدرة السمعية والقدرة على تمييز الأشياء المتقاربة، حتى ظهرت نظريات الذكاء المتعددة والمتطورة من حين لآخر وبناءً عليها ظهرت الاختبارات المختلفة التي تقيس سمة أو خاصية ما لكل فرد، وفي أي مرحلة عمرية يمرّ بها (عمر طالب الريماوي، 2017، ص 21) للمفحوصين، فنشأ فكرة التقنين على المستويات المختلفة، وهذا ما دعا إلى فكرة تقنين المعايير، ويوجد اليوم في الكثير من بلاد العالم الصناعية العديد من الاختبارات الموضوعية المقننة في مختلف المواد الدراسية.

وعلى العموم فإن الاختبارات التي هي أدوات عملية التقويم قد وصلت اليوم إلى مرحة هامة جعلت من عملية التقويم أحد الأركان الهامة للعملية التربوية. (عمر طالب الريماوي،2017، ص 23)

4- العلاقة بين الاختبارات والقياس والتقويم:

أ- العلاقة بين القياس والتقويم:

- القياس سابق للتقويم وأساس له: فإذا وزنت نفسك وكان وزنك (10 كغ) فهذا قياس، وإذا علّق صديقك على وزنك قائلا ما أسمنك؟ فهذا تقديم مستند إلى قياس، وقد حكم صديقك بأنك سمين بناء على مستوى معين كأن يكون السمين في نظره من زاد وزنه عن (9 كلغ)

- التقويم أوسع من القياس: فالقياس باستعمال اختبار أو فحص فقط، بينما نلجأ في التقويم إلى أساليب أخرى بالإضافة إلى القياس: كالسجلات القصصية، الاستجواب، قوائم التقدير، السجل التراكمي، دراسة الحالة، أراء المدرسين... وأدوات أخرى وغيرها.

- القياس تحديد كمي للصفة المقاسة كنتيجة لعملية منظمة، فالأرقام تمثل كمية الصحة التي تم قياسها، أمّا التقويم فهو التثمين الذاتي للكمية أو النوعية للسمنة، ويعبر بصورة ذاتية من مقدار قيمة الشيء أو الصفة بالنسبة لشخص ما وهو يظهر كم هو عالٍ أو كم هو ثمين.

بينما يشير القياس إلى كمّ او مقدار...

- القياس الكمّي موضوعي: بينما التقويم نوعي وذاتي (سامي محمد، 2002، ص 56)

ب- العلاقة بين الاختبارات والتقويم:

* الاختبارات عملية نهائية تقيس جانبًا واحدًا من جوانب التلميذ وهو الجانب المعرفي، بينما يمتد التقويم ليشمل جوانب التلميذ المختلفة، من أجل إعطاء صورة لنموّ هذه النواحي فالتقويم يتبع:

- نمو التلميذ من جميع نواحيه للوقوف على مواضع التقدم والتأخر في هذا النموّ لدعمها والزيادة منها وتوجيهها التوجيه السليم، والوقوف على مواضع الضعف في هذا النمو لعلاجها في الوقت المناسب وتداركها.

- أساليب المدرس أو ما يستخدم فيها من أدوات وما يقوم به من توجيه وإرشاد لمعرفة ما أفاد التلاميذ من هذا كله في نموّهم المنشود حتى يستمر في اتباعه ولمعرفة ما يجب أن يعرفه المدرس ليصبح أكثر إفادة للتلاميذ في هذا النمو .

- أوجه نشاط المدرسة عامة: ومدى استغلال إمكاناتها وإمكانات البيئة المحلية ومعرفة إلى أي حد يساعد هذا كله على نمو التلاميذ النمو المنشود وذلك للعمل على دعم المحاسن والزيادة منها، والعمل على تحديد العيوب ونواحي التقصير وعلاجها. (نفس المرجع السابق، 2002، ص 56)

وعليه فإن التقويم يشتمل على تقويم كل من نمو التلميذ بجوانبه المختلفة، عمل المدرس ونشاط المدرسة.

- الاختبار عملية يقوم بها طرف واحد وهو المدرس الذي يضع الامتحان ثم يتخيّر الزمان والمكان ثم يقوم بالتصحيح...إلخ.

- أما التقويم فهو عملية تعاونية شاملة يشترك فيها كل من له علاقة بالعملية التعليمية.

– الاختبار عملية قياسية تقيس مدى كفاية الفرد في إحدى النواحي. أما التقويم فهو عملية علاجية تشخص الحالة الراهنة لكنها لا تتوقف عن هذه المرحلة بل يمتد ليرسم العلاج المناسب.

(نفس المرجع السابق، 2002، ص 57)

5– الفرق بين الاختبار والامتحان التحصيلي:

الشائع هو استخدام كلمة الاختبار كمرادف للامتحان التحصيلي باعتبارها أدوات لقياس المعلومات والمهارات والخبرات السابق دراستها من خلال مادة دراسية محددة.

وممّا هو جدير بالذكر أن الفرق بين الاختبار والامتحان التحصيلي هو الفرق بين الاختبارات المقننة وغير المقننة، ويفرّق تورندايك وهاجن (Thorndike et Hagen) بين الاختبارات المقننة وغير المقننة من حيث أن:

– الاختبارات المقننة تقيس أهداف مشتركة عامة لمجموعة من المدارس وتتناول بالقياس أجزاء كبيرة من المعلومات والمهارات السابق دراستها، وأسئلتها ثمّ تجربتها ومراجعتها ومعالجتها إحصائيا بغرض حساب: معاملات السهولة والصعوبة، فعالية التمييز والتخلص من أثر التخمين، كما تمدّنا بمعايير الأداء لمجموعات مختلفة من الأفراد على نطاق واسع.

– بينما الاختبارات غير المقننة تقيس أهدافا خاصة بالفصل أو المدرسة وتقيس أجزاء محددة من المحتوى بمعنى أنها تتناول معلومات ومهارات معينة ومحددة، أسئلتها نادرًا ما يتم تجربتها أو مراجعتها أو تحليلها إحصائيا، وقد تمدنا بمعايير الأداء على نطاق الفصل أو المدرسة فقط، أي التطبيق على عينة محدودة.(صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، ص 44)

6– أهمية الاختبارات التحصيلية:

مما لا شك فيه أن الاختبارات التحصيلية إذا ما أحسن بناؤها واستخدامها تكون عونا لكل من الطالب والمعلم وصانع القرار على السواء.

أ–أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمعلم:

يمكن تحديد ما يستفيده المعلم عند إجرائه للاختبارات التحصيلية على تلاميذه على النحو التالي:

– التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه التلاميذ، وبالتالي مراقبة تقدم العملية التعليمية من خلال معرفة مقدار ما يحدث لهم من التحسين أو التأخر في التحصيل الدراسي، ومعرفة استعدادات تلاميذه لتعلم المادة التي يقوم بتدريسها، وكذلك تشخيص صعوبات التعلم لدى تلاميذه، مما يؤدي إلى تعديل المعلم من طريقة تدريسه من خلال التغذية الراجعة لنتائج الاختبارات.

ب– أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للطالب (التلميذ):

– إنها وسيلة جيدة للتعلم، فنتائج الاختبارات تعمل على تعزيز السلوك وبالتالي رفع مستوى الطموح لديه، وتعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة والتي تساعد في انتقال أثر التعلم الموجب من الموقف الراهن إلى موقف تالي أو لاحق مشابه للموقف الذي تمّ فيه التعلم، ومعرفة مدى تقدم أو تحسن الطالب في التحصيل الدراسي كذلك تُحسّن من طريقة الاستذكار لما توفره من التغذية الراجعة وأخيرًا توجه أنظار الطلبة (التلاميذ) نحو تحقيق أهداف التدريس المنشودة.

(صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، ص 44)

جـ– أهمية الاختبارات النسبة لصانع القرار:

لا شك أن نتائج الاختبارات التحصيلية تزود صانع القرار التربوي بمعلومات جيدة يستخدمها في إصدار العديد من القرارات الإدارية مثل: الترفيع أو النقل من فرقة دراسية إلى فرقة أعلى منها، أو إعطاء شهادات التخرج أو الإيفاد الى بعثات دراسية، كذلك إصدار العديد من القرارات الفنية مثل:

التوجيه لنوع التعليم وربما لنوع الشعبة، كذلك انتقاء الفئات الخاصة (المتفوقين وذوي الاحتياجات الخاصة) وتوجيه البحث التربوي مثل: البحث عن أفضل طريقة تدريس وأثرها على التحصيل لدى مراحل عمرية مختلفة. (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، ص 45)

المحور الثاني : انواع الاختبارات المدرسية واغراضها

محاضرة 04: أنواع الاختبارات (التصنيف والاستخدامات)

مقدمة:

تشمل الاختبارات (Testes) في مجال علم النفس وعلوم التربية جميع مواقف الملاحظات المقننة بجميع مستويات التسجيل.

هناك أنواع عديدة جدًا من الاختبارات النفسية والتربوية إذ يتجاوز عددها اليوم أكثر من عشرة الآخر اختبار مقنن تستعمل في أغلب الدول المتقدمة وتخص هذه الاختبارات أغلب عناصر السلوك البشري والجوانب الجزائرية المرتبطة بها.

– لذا فإن تصنيفها ليس هيّنا وثمة طرق مختلفة لتطرق لهذه الاختبارات، فقد صُنّفت حسب ما يلي: (سوسن شاكر الجلبي، 2005، ص 30)

01– أنواع الاختبارات (تصنيفها):

توجد العديد من الاختبارات في مجال التربية وعلم النفس ويمكن تصنيف هذه الاختبارات إلى مجموعات معينة على النحو التالي:

1–1– التصنيف وفقا للسمة أو الصفة التي نقيسها: وتشتمل على:

– اختبارات تقيس القدرات العقلية مثل: اختبار استانفورد بينيه

– اختبارات تقيس السمات الشخصية مثل: مثل اختبار كاتل

– اختبارات تقيس الميول والاستعدادات

– اختبارات تقيس الإبداع والموهبة والتفكير الابتكاري

1-2- التصنيف وفقا لطبيعة أداء المفحوص: وتشتمل على :

أ- الاختبارات اللفظية: وهي اختبارات تعتمد على اللغة المنطوقة ويُجابُ عليها من خلال اللفظ وأحيانا الكتابة مثل اختبار استانفورد بينيه أو وكسلر للذكاء (سليمان عبد الواحد،2013،ص 2015)

✓ مميزات الاختبارات اللفظية:

- سهولة تطبيقها.

- منخفضة التكلفة.

✓ عيوب الاختبارات اللفظية:

- لا تصلح للأفراد الذين لا يستطيعون النطق أو من لديهم عيوب في النطق والكلام.

- قد لا تصلح لبعض الفئات كالإعاقة العقلية، تتأثر بالبيئة والثقافة والمجتمع.

(سليمان عبد الواحد، 2013، ص 2016)

ب- الاختبارات الأدائية:

وهي تعتمد بشكل أساسي على استخدام اليدين أو بعض الأجهزة مثل (اختبار تركيب وترتيب الصور أو اختبار رسم الرجل أو اختبار النسخ لستانفورد بنيه)

✓ مميزات الاختبارات الأدائية:

- سهولة تطبيقها.

- تناسب الأفراد الذين لا يستطيعون النطق والكلام.

– لا تتأثر ولا تتحيز للبيئة أو الثقافة السائدة في المجتمع.

✓ عيوب الاختبارات الأدائية:

– إنها مكلفة الثمن (سليمان عبد الواحد، 2013، ص 216)

1–3– التصنيف على أساس طريقة التطبيق أو التنفيذ على المفحوص:

أ– اختبارات فردية: وهي تطبق على كل مفحوص منفردًا مثل اختبار استانفورد بينيه ووكسلر.

– من مميزاتها: الدقة في التطبيق.

– ومن عيوبها: تأخذ وقتا أكبر في التطبيق.

ب– اختبارات جمعية: وهي تطبق على كل مجموعة من الأفراد معا في وقت واحد.

جـ– اختبارات فردية وجمعية: هي اختبارات يمكن تنفيذها جمعيا وفرديًا مثل: اختبار رسم الرجل.

1–4– التصنيف على أساس الدقة في الاختبار أو القياس أو النتائج:

أ– اختبارات مسحية: وهي تعطي دلائل مبدئية على السمة المراد قياسها أو وجود إعادة ما وهي غير مفيدة مثل اختبار ستانفورد بينيه للذكاء (سليمان عبد الواحد، 2013، ص 17)

يعطي دلائل على وجود صعوبات تعلم من الناحية المبدئية مسح سريع أو فرز سريع.

ب– اختبارات متخصصة: وهي أكثر دقة تقيس قدرة أو صعوبة محددة مثل اختبار صعوبات التعلم.

1–5– التصنيف على أساس الاعتماد على النتائج: وتضم ما يلي:

أ- اختبارات رسمية: وهي اختبارات مقننة على البيئة التي تطبق فيها ويعتمد على نتائجها إما في التصنيف أو اتخاذ القرارات.

ب- اختبارات غير رسمية: وتكون من صنع المعلم وغير مقننة ولا يعتمد على نتائجها.

1-6- التصنيف على أساس المحكات المستخدمة في تفسير نتائج الاختبار: يشتمل على:

أ- اختبارات معيارية المرجع: وهي عبارة عن تلك الاختبارات التي تحكم أداء المعلم في ضوء معايير معينة مأخوذة من البيئة.

ب- اختبارات محكية المرجع: هي عبارة عن الاختبارات التي تحكم على أداء المتعلم ويتم في ضوء المحك قبل تطبيق الاختبار. (سليمان عبد الواحد، 2013، صص 20-17)

2- أغراض الاختبارات المدرسية (استخداماتها):

كما يراها سبع أبو لبدة (1996) بأن الاختبارات في حد ذاتها لا أغراض لها، فأغراض أو أهدافها هي في الواقع أغراضنا وأهدافنا لأنها أدوات فياس محايدة مثل: المتر، الكيلوغرام، وعموما نختبر التلاميذ لتحقيق الأغراض التالية:

- قياس تحصيل التلاميذ: وذلك لتقويم الطالب ومعرفة مدى تحقق الأهداف التربوية والاختبارات التي تحقق هذا الهدف الاختبارات الختامية.

- قياس تقدم التلاميذ: للتعرف على مدى حصول التعلم أم لا؟ وهل هنالك تحسن؟ والاختبارات التي تحقق هذا الهدف الاختبارات التكوينية.

- الوضع في الصف المناسب: ويتخذ هذا الإجراء عادة مع التلاميذ المنقولين من نظام تعليمي إلى نظام آخر مثل أبناء المغتربين العائدين إلى أوطانهم.

– التشعيب: وذلك بتوزيع التلاميذ إلى التخصصات المختلفة حسب مقدرتهم العقلية أو تحصيلهم.

– تنشيط الدافعية للتعلم: وذلك بتحفيز التلاميذ للاستذكار والإقبال على الدراسة دون الاهتمام بالدرجات التي تحصلها التلاميذ.

– التشخيص: عند ما يرسب الطالب في مادة ما ويتكرر رسوبه فيها بالرغم من المساعدات التي تقدم له فيقوم المعلم بإعطاء الطالب اختبار شامل يحتوي على جميع عناصر المقرر وذلك لمعرفة نقاط الضعف عند الطالب والسعي لمعالجتها.

– قياس الاستعداد وتكمن في اختبار المعلم للطلاب في بداية العام الدراسي للتعرف على مدى تمكنهم من أساسيات المادة، ليعدّل خطته واختيار الطريقة الملائمة للتدريس لتناسب مستوى التلاميذ وخلفيتهم الدراسية.

– القبول أو الانتقاء والتوظيف والتنبؤ: في بعض الأحيان ربما لا يمتلك المتقدمون لوظيفة ما أو دراسة ما الشهادات الدراسية التي تؤكد كفاءتهم المهنية أو العلمية أو يمتلكون شهادات تفتقر إلى الصدق،، أو يكونون من مستوى واحد، فتقوم المؤسسة بعقد اختيار المفاضلة بينهم لتعيين أصلحهم.

(إبراهيم عثمان حسن عثمان، د س، ص 62)

– تحديد مستويات التلاميذ والمدارس: يقوم المشرفين التربويين بعقد اختيار صف ما لجميع المدارس في منطقة ما لتحديد مستويات التلاميذ في المادة المعنية ،وأحيانا يقوم بها مدير مدرسة ما للتعرف على أي من الفصول أفضل.

– اختيار المعلمين وتحسين مستوى الهيئة التدريسية: قد تعقد وزارة التربية اختبارًا للمعلمين لمعرفة مدى متابعتهم ومواكبتهم للتطورات في المجالات التربوية والنفسية وفي المواد التي يدرسونها و لتقويم المعلمين بغرض تحسين ممارستهم التربوية.

– الحصول على العلامات لاتخاذ قرارات إدارية مختلفة: مثل الترفيع والترسيب والتخريج وإعطاء المنح والشهادات والإيفاد في بعثات دراسية.

– التعديل التربوي: توضع المناهج بشكل تجريبي وتدرس في مدارس وصفوف متماثلة، ثم يمتحن التلاميذ لتقويم هذه المناهج وتعديلها أو رفضها أو لتبني أفضلها.

– البحث التربوي: تستخدم الاختبارات على نطاق واسع في التجرب والبحث التربوي وذلك لاختيار أفضل طريقة من طرق التدريس والمناهج التربوي.

– الإرشاد والتخطيط التربوي والاجتماعي: ء أن يجتاز الطالب مجال دراسته وفقا لميوله وقدراته وقابليته وتحصيله، فنجد أن المعاهد والصفوف تفتح وتغلق بناء على قدرات التلاميذ وحاجات المجتمع.

– اختبار الاختيار نفسه: إذا أراد المعلم أن يستفيد من نتائج اختباراته يقوم بتحليلها إحصائيا لاستخراج عامل السهولة والصعوبة والتمييز لكل سؤال ليحدد فعاليته فلابد أن يختبر اختباره (إبراهيم عثمان حسن عثمان، د س، ص 63)

المحور الثاني : انواع الاختبارات المدرسية واغراضها

محاضرة 05: الاختبارات المدرسية التقليدية (النظرية الكلاسيكية)

مقدمة:

من المؤكد أن مشكلة تسلّط الامتحانات بصورتها التقليدية هي إحدى المشكلات الكبرى التي تواجهها الأنظمة التربوية المختصة في الكثير من بلدان العالم منذ زمن بعيد وحتى يومنا هذا، فالامتحانات التقليدية تقتصر على قياس التحصيل الدراسي بل وتؤدي إلى تضييق مفهوم التحصيل الدراسي، حيث ينصب على مقدار ما يسترجعه المتعلم من معلومات دون إحداث تغيرات سلوكية في اتجاهات المتعلم وقيمة وشخصيته ككل. وهذا ما يتعارض مع الأهداف الأساسية للتربية الحديثة التي تتركز في التطوير المتسق والمتكامل لشخصية المتعلم، وتنمية هذه الشخصية من كل النواحي بدءًا بالناحية الجسمية ومرورا بالنواحي العقلية والمعرفية وانتهاءًا بالنواحي الوجدانية والخلقية والاجتماعية وغيرها، وقد وجهت للامتحانات التقليدية انتقادات لاذعة وظهرت اتجاهات عديدة تدعو إلى التخفيف من وطأتها وعيوبها. وما من شك في أن مسألة الامتحانات هي مسألة كبيرة بحد ذاتها ومتعددة الجوانب والأبعاد، وليس من قبيل المبالغة القول أن هذه المسألة تعدّ المسألة الأولى والأكثر إلحاحًا وإشكالية في واقعنا التربوي الراهن.

01- المشكلات (الانتقادات) الموجهة للامتحانات التقليدية :

إن الانتقادات التي توجه إلى الامتحانات التقليدية والإشكالات التي تثيرها عديدة ومتنوعة وقد يكون من الصعب حصرها جميعا وتقديم صورة وافية أو شاملة لها. المقصود بالامتحانات التقليدية تلك الامتحانات التي تأخذ شكل الاختبارات المقالية أو الإنشائية كما تأخذ في بعض الحيان شكل الاختبارات الشفهية، وهذه الأخيرة أقل شيوعًا في الوطن العربي منها بعض البلدان (كبلدان شرقي أوروبا مثلا) . (إمطانيوس نايف ميخائيل، 2016، ص 124)

كما يقصد بالامتحانات التقليدية الامتحانات أو الاختبارات التي يجريها المعلّم لأغراض الاستعمال الصفي والامتحانات النمائية بما في ذلك الامتحانات الرسمية وامتحانات الشهادات.

(إمطانيوس نايف ميخائيل، 2016، ص 124)

ويمكن إجمال الانتقادات الأساسية للامتحانات التقليدية فيما يلي:

1- أي الامتحانات التقليدية كثيرًا ما تقتصر على قياس المستوى الأدنى من مستويات التعلم وهو مستوى المعرفة الذي يعتمد على الحفظ والاسترجاع بصورة أساسية، وتهمل المستويات الأعلى للتعلم: كالفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وغيرها، أو تعطيها دورًا ثانويا للغاية، ولهذا الأمر انعكاساته الخطيرة على عملية التعلم والتعليم، وعلى التكوين المعرفي والفكري للطالب، فالأسئلة التقليدية إذ تركز على قياس ما حفظه الطالب من معلومات تهمل الجانب الأهم في عملية التعلم والتعليم وهو تنمية قدرة الطالب مع استخدام أو تطبيق هذه المعلومات وربطها بالحياة العملية كما تهمل مسألة التقدم الفكري وهي بذلك تعدّ محدودة في قيمتها نظرًا لأنها تركز على مظاهر سطحية وغير هامة في التحصيل.

2- تعجز الأسئلة التقليدية عن تقديم عينة ممثلة لمحتوى المنهاج الدراسي وهذا ما يقلل من صدق تلك الاختبارات (صدق المحتوى) ويزيد من أثر عامل المصادقة في النجاح والرسوب أو ما يسمى "يا نصيب الامتحانات"

3- عدم وجود خطة محددة وواضحة تربط عملية القياس والتقويم بالأهداف التعليمية ممّا يؤدي إلى خلق هوّة عميقة بينهما، ويُضعف بدوره من هدف تلك الاختبارات من جهة قدرتها على تتبع مدى تقدم المفحوص نحو الأهداف التعليمية المرسومة.

4- تقتصر تلك الاختبارات إلى الموضوعية والثبات وتبرز فيها بشكل واضح مشكلة التقديرات والعوامل الشخصية في التصحيح والتي يعبّر عنها بالاختلاف بين مصحّح وآخر في إعطاء الدرجات (العلامات) أو حتى عند المصحح نفسه. (إمطانيوس نايف ميخائيل، 2016، ص 125)

من وقت لآخر، وهذا ما يدعو إلى التشكيك بقيمة تلك الاختبارات بوصفها أدوات غير دقيقة وغير حساسة بصورة كافية للفروق الحقيقية في التحصيل.

5- تهمل الاختبارات العقلية بصورتها التقليدية الأغراض التشخيصية للقياس أو تعطيها وزنًا ضئيلاً وكثيرًا ما تعجز عن تقديم صورة شخصية عن مواطن الضعف والقوة في أداء المفحوص، وتسعى هذه الاختبارات إلى تلبية الأغراض الإدارية للقياس والتي تتمحور في إعطاء الدرجات والتقديرات، وتمثل بذلك الأساس الوحيد في اتخاذ القرارات الإدارية المتصلة بالمستقبل الدراسي والمهني للطالب مع أنها تعاني اساسًا من ضعف مستوى الصدق والثبات وهي عيوب التقديرات الذاتية التي تجعلها مقاييس غير دقيقة وغير موضوعية، بصورة كافية لقدرات الطالب الحقيقية كما أسلفنا.

(إمطانيوس نايف ميخائيل، 2016، ص 125)

6- مشكلات نظم الامتحانات: يقتصر التقويم في المؤسسات التعليمية على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية وإن لم تكن الوحيدة، والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات التلاميذ والانتقال من صف إلى أخرى ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، فقد أثارت نتائج دراسة (طلعت الحامولى، 1996) والتي هدفت إلى تقييم القرارات المتعلقة بسياسة التعليم في الفترة من 1985 إلى 1990م إلا أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى أن نظام التقويم هو نظام امتحان الطلاب ممّا يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في: "الشمول- التكامل-الاستمرارية" .

وإذا كان ما يحدث في مدارسنا مجرد قياس التحصيل باستخدام الاختبارات فان عملية تحديد مواطن القوة لتدعيما لم تكن ممارسة في الواقع التعليمي، وذلك لعدم توفر تغذية راجعة حقيقية.

(محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم، 2003، ص 08)

7- مشكلة تفسير الدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار التحصيلي :من المشكلات التي ترتبط بالنظرية التقليدية (الكلاسيكية) هي مشكلة تفسير درجة الفرد التي يحصل عليها في اختبار ما والتي تتوقف على المعيار أو المعيار الذي يكسب الدرجة معنى أو دلالة، وفي إطار هذه النظرية تم بناء اختبارات مرجعية المحك،و أخرى مرجعية إلى معيار لكل منها مشكلاتها التي ترتبط بالتحصيل الدراسي (محمد أحمد محمد غنيم إبراهيم، 2003، ص 12)

وبالإضافة إلى الانتقادات التي توجه إلى الامتحانات التقليدية بوصفها أدوات لقياس التحصيل تثير هذه الامتحانات مسائل وإشكالات عديدة منها أنها تجعل عملية التعلم موجهة بفكرة الامتحان وخاضعة لها بحيث يتركز الهدف الأساسي للمتعلم على النجاح في الامتحان والحصول على أغلب الدرجات بغض النظر عمّا تعمله وأتقنه فعلا من المادة الدراسية وكثيرا ما يعرض هذه الامتحانات الطلاب المفحوصين لخبرات الفشل والإحباط والقلق ممّا يضعف ثقتهم بأنفسهم ويهدّد مستقبلهم الدراسي والمهني ،وهذا بالإضافة إلى أنها تثير الروح التنافسية وقد تعزز الميول الفردية والأنانية بين الطلاب كما قد تؤدي إلى إشاعة الفوضى وانتهاك النظام المدرسي.

ومهما يكن من أمر فإن الامتحانات التقليدية تعاني من نواقص وعيوب كثيرة، وقد يكون من المفيد بدلا من التركيز على تلك النواقص والعيوب التركيز على كيفية تحسينها والتخفيف من مساوئها ومضارها والاستعانة بوسائل وأدوات تقويمية أخرى تضاف إليها، فالامتحانات والاختبارات بأنواعها تمثل جانبا اساسيا وبالغ الأهمية من العملية –التعلمية- التعليمية أو جزءا لا يتجزء منها، ويستحيل بالتالي الاستغناء عنها أو إقصاؤها من هذه العملية. (امطانيوس نايف ميخائل، 2016، ص 126)

ولكن من الضروري إقصاء تلك العيوب والنواقص التي قد تعود في معظمها إلى سوء استعمالنا لها وعجزنا عن توظيفها بالاتجاه المطلوب، وما من شك في أن تحسين الامتحانات يجب أن يبدأ بالاختبارات الصفية التي يُعدّها المعلم، والتي تشغل الحيّز الأكبر والأهم في عملية القياس والتقويم التربوي. (امطانيوس نايف ميخائل، 2016، ص 126)

محاضرة 06 : الاختبارات المدرسية الحديثة .

- **مقدمة :**

يقول المدرس روبرت هاتش في مقالة له نشرها في موقع "salon" منذ وصول نظام الإختبارات التقليدية ليصبح الأساس التعليمي أصبح الطلاب على نحو متزايد مجرد آلات لأداء الإمتحانات، و نتيجة لذلك ، ثم تقليص عقولهم بشكل مطرد ، و يفصل " هاتش " في مقالته أن السبب الرئيسي لكون نظام الإختبارات على أرض الواقع مناقضا لنظام التعلم – التعلم بمعنى إكتساب المعرفة من خلال الفهم – هو أنه عندما يجبر الطلاب المعلومات التي يحفظونها سابقا ، فهم لن يكونوا قادرين على هضمها ، أي معالجتها لتصبح مادة معرفية من خلال الفهم ، فعملية التذكر هي بالمعنى الشامل بديلة لعملية الفهم ، و هاتان العمليتان هما مفتاح الحفظ التذكري و إتباع طريقة حفظ المعلومات من أجل تكرارها ضمن الإختبار ، سيؤدي حتما إلى نسيان المعلومات بعد الإختبار على عكس طريقة الفهم .
(جون ماليتوانجر ، كيف تدمر الإختبارات إبداع طلابنا ؟ ،2005) (2005 / 05 / 25)
noonpost.com/contest/6800

و للأسئلة في الإمتحانات الحديثة أشكال كثيرة ، و هي قريبة كل القرب من مقاييس الذكاء المختلفة ، فقد تعطى على شكل :

- عدة جمل من الحقائق الثابتة حذفت بعض ألفاظها أو عباراتها ، ثم يطلب من التلميذ الممتحن ذكر المحذوف ، فهي أشبه بالأسئلة البتراء .
- عدة أسئلة يطلب من الممتحن الإجابة عنها بكلمة واحدة .
- نذكر عدة أجوبة مختلفة لسؤال معين ، و بعضها صواب ، و يطلب من التلميذ تعيين الجواب الصحيح بعلامة أو خط.

على أن هذه الإمتحانات الحديثة لن تدرب الطالب على تنسيق معلوماته و تنظيمها ، وترتيبها ترتيبا منطقيا و تدعوا التلميذ إلى إستظهار حقائق منفردة منعزلة ، يعتمد في معرفتها على الذاكرة .

إننا مهما راعينا الدقة في الإمتحانات و في تقرير الدرجات ، فإن التقدير تقريبي على أي حال، لأن المعيار الذي يقيس به الممتحن يختلف إختلافا كبيرا بحسب علم الممتحن و ذوقه و مزاجه و هواه ، و متى إختلف المقياس إختلفت النتائج ، و قد عملت تجارب عدة لمعرفة مدى إختلاف المصححين لورقة معينة ، فكان الإختلاف كبيرا ، ففي الولايات المتحدة الأمريكية وزعت نسخ من ورقة من أوراق الإجابة في إمتحان الهندسة على مائة و ست عشرة مدرسة (116) فإختلف تقدير المصححين فيها إختلافا كبيرا مع أن الهندسة عادة محدودة في أسئلتها و أجوبتها فما بالك بالإجابة في موضوعات التاريخ و علم النفس و الاجتماع و الأدب ...إلخ

لهذا إتجهت الحاجة إلى محاولة إيجاد مقياس و نظم في الإمتحانات بحيث لا تختلف نتائج القياس بها ، و لا تتغير بحسب أهواء الممتحنين أو المصححين و تعددهم ، و هذه المقاييس "مقاييس المعلومات و المعرفة " تتكون من عدة أسئلة تطلب الإجابة فيها أجوبة قصيرة عادة وهي موضوعة بحيث تكون مناسبة كل المناسبة للفصل الذي وضعت له من حيث السن والمعلومات و هو ما يطلق عليها بالإمتحانات الحديثة .

1- مميزات الإمتحانات الحديثة :

- تتميز الإمتحانات الحديثة بكثرة عدد الأسئلة (QCM) .
- تتطلب الإمتحانات الحديثة أجوبة قصيرة (محدودة) .
- الوقت يراعى فيها كل المراعاة ، فالإمتحانات الحديثة عباراتها طويلة لكنها تلتزم أجوبة قصيرة ربما كانت بضع كلمات أو علامات توضع تحت ألفاظ من السؤال نفسه .

- للأسئلة الحديثة مقاييس خاصة يسهل تقدير إجابة التلميذ بها تقديرا تاما (موضوعية).

2- الإختبارات الموضوعية :

هي الإختبارات التي تمكن المدرس من تكوين أحكام موضوعية على إجابة الطالب و الموضوعية هنا يقصد بها البعد عن الذاتية في تقدير الدرجة على الإجابة أي أن الدرجة التي يحصل عليها الطالب لا تختلف بإختلاف المصحح ، و بذلك لا تتأثر هذه الإختبارات بالعوامل الذاتية .

أ- مزايا الإختبارات الموضوعية :

تنطوي الإختبارات الموضوعية على عدة مزايا من أهمها :

- تفادي التقديرات الذاتية للمعلم .
- شاملة لغالبية المقرر الدراسي .
- درجات ثباتها عالية .
- تتفادى غموض إجابات التلاميذ .
- زمن تصحيحها قصير وبمجهود أقل .
- مناسبة لجميع القدرات و الفروق الفردية .
- يمكن إستخدام مفاتيح التصحيح و أجهزة الماسح .
- لا مجال فيها للتحايل أو الهروب من الإجابة و اللجوء إلى الإنشاء حيث أن لكل إجابة واحدة صحيحة (حمدي شاكر محمود ، 2004 ، ص 125) .

ب- عيوب الإختبارات الموضوعية :

- عدم التركيز على المفاهيم الرئيسية و العلاقات البينية .
- تحتاج في إعدادها إلى وقت طويل و جهد كبير .
- سهولة الغش فيها و التخمين .
- عجزها في قياس القدرات اللغوية و إبداء الحجج و الرؤى الشخصية .
- تركز على قياس العمليات العقلية الدنيا .

- تركز على قياس وحدات صغيرة من المعلومات غير المترابطة .

(حمدي شاكر محمود ، 2004 ، ص 126) .

3- أنواع الإختبارات الموضوعية :

تأخذ الإختبارات الموضوعية أشكالا متنوعة و سوف نلقي الضوء على أكثر الإختبارات شيوعا في مجال التعليم :

أ- أسئلة الصواب – خطأ :

تقيس هذه الأسئلة النتائج التعليمية من مستوى التذكر و هذا النوع ليس مناسبا بشكل عام لقياس الأهداف ذات المستويات العليا ، بالرغم من ذلك فلها القدرة على التمييز و تحديد علاقات السبب و النتيجة .

و تصاغ أسئلة هذه الإختبارات في عبارات تقريرية تتألف من جملة واحدة أو أكثر ، و يضع الطالب علامة (√) إذا كانت العبارة صحيحة و علامة (X) إذا كانت العبارة غير صحيحة .

- **مزايا أسئلة الصواب – الخطأ :**
  - سهلة التصميم .
  - يمكن تصحيحها بطريقة موضوعية و سريعة .
  - قصيرة لا تحتاج إلى وقت عند الإجابة ، و بالتالي فإن الإختبار يمكن أن يتكون من عدد كبير من الأسئلة يغطي جزءا كبيرا من المحتوى الدراسي .

- جيدة في قياس المعرفة و الحفظ (عماد أحمد حسن علي ، د س ، ص 172) .

- **عيوبها :**

- من أكثر أنماط أسئلة الصواب و الخطأ تأثيرا بالتخمين حيث تصل نسبة التخمين إلى 50 %

– ليس لديها القدرة على الغوص في أعماق الموضوعات ، فهي جيدة لقياس النواتج التعليمية لمستوى التذكر .

– تعطي الفرصة للغش (عماد أحمد حسن علي ، د س ، ص 173) .

ب– أسئلة الإختبار من متعدد (MCQ) :

و تتألف فقرة الإختبار من متعدد من جزءين :

– نص السؤال .

– قائمة البدائل أو الإختبارات ، و هذه تنقسم إلى قسمين :

– البديل أو الإختيار الصحيح .

– المموهات و هي البدائل المقبولة ظاهريا و لكنها ليست إجابات صحيحة .

و إذا وضعت أسئلة هذا الإختبار مهارة فيمكن الإرتقاء بمستواه ، بحيث يصبح التركيز على قياس القدرة على التذكر ، بل يقيس القدرة على الفهم و التضيق و التحليل و الإبداع . (عماد أحمد حسن علي ، د س ، ص 174) .

– **مميزاتها (أسئلة الإختبار من متعدد) :**

– موضوعية التصحيح ، فهي ثابتة و صادقة إلى حد كبير و لا تتأثر بذاتية المصحح .
– سهلة في تصحيحها ، و لا تحتاج إلى وقت كبير .
– هذا النوع يغطي المقرر الدراسي بصورة أفضل و يتيح للطلاب أن يجيبوا عن عدد كبير من الأسئلة في الزمن المقرر إذا ما قورن ذلك بأسئلة المقال أو أسئلة الإجابة القصيرة .
– يقل فيها عامل التخمين نسبيا .

– فقرات أسئلتها أكثر ثباتا إذا ما قورنت بأسئلة الصواب و الخطأ .

–عيوبها :

– تحتاج إلى مجهود كبير في إعدادها كما تتطلب قدرة لغوية تتمثل في الدقة في إختيار الألفاظ، و التراكيب و المعرفة الجيدة بقواعد اللغة و الدقة و الفهم و التمييز بين المصطلحات و المفاهيم .

– هناك ميل من القائمين بالتدريس لإستخدامها كإختبار لإسترجاع الحقائق فقط (تذكر) .

– يغلب عليها الغموض إلى حد كبير . (عماد أحمد حسن علي ، د س ، ص 176)

ج – أسئلة المزاوجة :

تتكون أسئلة المزاوجة من عمودين متوازيين يتضمن العمود الأول المثيرات (المقدمات) ، أما العمود الثاني فيتضمن الإستجابات (نتائج) .

– ميزاتها :

– تقيس كمية كبيرة من الحقائق المتجانسة في فترة زمنية قصيرة .

– توفر الوقت و الجهد بمقارنتها بأسئلة الإختبار من متعدد .

– سهلة التصميم و التصحيح .

–عيوبها :

– تقيس معلومات و حقائق قائمة على التعلم القائم على الحفظ و الإسترجاع .

– تساعد الطالب على التخمين .

– لا تحقق قياس نواتج التعلم في مستوياتها العليا . (عماد أحمد حسن علي ، د س ، ص 178) .

ح–أسئلة الإجابة القصيرة :

هذا النمط من الأسئلة يمد الطالب بالإجابة التي قد تتكون من كلمة مفردة أو رمز أو معادلة أو كلمتين أو شبه جملة و يأخذ السؤال أحد الأشكال التالية :

- أن يكون كاملا مثل التساؤل متى ...؟ ماذا ...؟
- أن يكون عبارة مثل عرف ...
- أن يكون عبارة ناقصة أو ملأ فراغ .

و يمكن الإرتقاء بهذا النوع من الإختبارات بحيث لا يكون التركيز فيها قياس القدرة على التذكر فقط بل يمكن قياس نواتج التعلم الأخرى .

و هذا النوع من الأسئلة يصلح في العلوم الإنسانية و الاجتماعية .

- **مزايا أسئلة الإجابة القصيرة :**
- سهلة الإعداد و البناء .
- تغطي مساحة أكبر من المقرر الدراسي .
- تقلل من أثر التخمين .
- مناسبة لقياس القدرة على التذكر و فهم المعلومات .

–عيوبها :

– أنها تقيس مدى تحقيق الأهداف المرتبطة بمستويات التعلم الدنيا (التذكر و المعرفة) و لذلك فهي غير مناسبة لقياس مستويات التعلم المعقدة .

– تتطلب وقتا أطول في التصحيح بالمقارنة بأسئلة الإختبار من متعدد .

– تتأثر إلى حد ما بذاتية المصحح . (عماد أحمد حسن علي ، د س ، ص 179)

خ- أسئلة المشكلات :

هذا النوع من الأسئلة يستخدم على نطاق واسع في مجال العلوم و الرياضيات و فيها يتم عرض الموقف للطلاب و نقدم لهم المعلومات المناسبة لهذا الموقف ثم يطلب من الطلاب تقديم الحل إستنادا إلى المعطيات المعطاة .

- مزايا أسئلة المشكلات :

- تعد مناسبة لقياس إستيعاب الطلاب لنواتج التعلم وخاصة تطبيقها في مواقف الحياة العملية.
- تستثير التفكير المبدع لدى الطلاب .
- مناسبة لقياس نواتج التعلم المعقدة .
- تتسم بالموضوعية إذا ما قورنت بأسئلة المقال .
- تساعد في التعرف على أنماط التفكير لدى الطلاب في مواقف الحياة المختلفة .
- يمكن من خلالها تشخيص جوانب أخرى في شخصية الطالب .

- عيوب أسئلة المشكلات :

- تتأثر إلى حد ما بذاتية المصحح .

- لا تغطي معظم موضوعات المقرر الرئيسي لأنه يصعب تضمينها عددا كبيرا من المشكلات .

(عماد أحمد حسن علي ، د س ، ص 180 – 181).

محاضرة 07 : المنهج المدرسي من المنظور التقليدي و الحديث .

– مقدمة :

بعد المنهج من موضوعات التربية البارزة الذي يستند إليها المجتمع التعليمي ، بل هو لب التربية و أساسها الذي ترتكز عليه و النقطة الحيوية التي توصل المتعلم بالعالم المحيط به و الوسيلة التي يصل بها المجتمع إلى ما يبتغيه من مرامي و آمال ، إذ أعدننا منهجا متكاملا له أبعاد معرفية متنوعة و حديثة ، سينعكس إيجابيا على أسس الحياة العامة أكانت بيئته تعليمية مدرسية أم بيئته المنزلية أو مجتمعية بنحو عام ، فالمنهج الناقل الحقيقي للمعرفة بنحو منتظم و سلس ، وذات طابع تعليمي واضح المعالم.

1– تعريف المنهج لغة :

قد عرف المنهج في اللغة بأنه : الطريق الواضح ، و قد جاء في القرآن الكريم قوله تعالى : " لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا " (48) سورة المائدة ، قال الإمام الشوكاني : المنهاج الطريقة الواضحة البينة ، و قال أبو العباس المبرد : " المنهاج الطريق المستمر " .

و المنهج : يعني الخطة المرسومة ، و المنهج بوجه عام : وسيلة محددة توصل إلى غاية معينة (محمد عبد الله الحاوري ، محمد سرحان علي ، 2016 ، ص 12) .

2– تعريف المنهج (التربوي) :

في الميدان التربوي لا يختلف معنى المنهج ، في جوهره ، عن المعنى اللغوي السابق، من حيث كون المنهج وسيلة منظمة و محددة ، تساعد في الوصول إلى غاية أو غايات منشودة .

إلا أننا نلحظ عند النظر في مفاهيم المنهج المتعددة سواء منها النظرية أو التي تمارس في الميدان التربوي و تفرض ذلك المفهوم واقعا نظريا و عمليا . أن هناك مفهوما واسعا للمنهج و آخر ضيق ، و بفعل التعامل مع تلك المفاهيم نشأت مفاهيم متعددة للمنهج .

- فالطالب لديه مفهومه عن المنهج ، اكتسب هذا المفهوم من خلال الممارسة باعتباره حقل العملية التعليمية (محمد عبد الله الحاوري ، محمد سرحان علي ، 2016 ، ص 14) ،وأولياء الأمور لهم تصورهم الخاص عن المنهج ، و يدلون بدلوهم في الحديث عن الجانب التربوي باعتبار أن التربية تتعلق بفلذات أكبادهم ، وأنه ينعكس على أبنائهم ، فيضمنون مستقبلا أفضل لهم ، و تؤثر تطلعات أولياء الأمور في تصورهم عن المنهج أيضا .
- و المعلم يملك تصوره الخاص عن المنهج من خلال هذا التصور ينفذه في عملية التدريس وفقا لهذا التصور ، فمعتقدات المعلمين و تصوراتهم عن المفاهيم التربوية تؤثر كثيرا في تنفيذ المنهج ، و في سائر شؤون التربية الأخرى .
- و خبراء التربية ، أصحاب الإختصاص الأكاديمي و المهني ، يقدمون تعريفات عدة للمنهج ، بحسب المدارس الفكرية التي يتطلعون منها أو الأهداف التي يرونها للمؤسسة التعليمية ، بل و للعملية التعليمية برمتها ، و من أبرز هذه التعريفات الآتي :
  - مجموع الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم و تحقيق الأهداف المنشودة .
  - جميع الخبرات التعليمية المخططة التي يمر بها التلميذ تحت إشراف المؤسسة التعليمية التابع لها أو التي يدرس فيها .
  - جميع الخبرات التعليمية المخططة التي تنظم داخل المدرسة و خارجها لإحداث تغيرات مرغوبة في سلوك المتعلم .
  - جميع الخبرات التي يخطط لها داخل المدرسة و خارجها من أجل تحقيق النمو الشامل للمتعلم في جميع جوانب شخصيته مما يحقق الأهداف ، بناء السلوك السليم ، وتعديل السلوك غير المرغوب لديه ليكون مواطنا صالحا (محمد عبد الله الحاوري ، محمد سرحان علي قاسم ، 2016 ، ص 15) .

لقد تعددت المفاهيم التي طرحها المنظرون مجالا للبحث و التمحيص ، من أهمها ما يلي :

- **مفهوم تايلر** : يشير إلى عملية تحديد درجة التوافق بين تحصيل الطلبة و ما تدعو إليه الأهداف المنهجية بخصوص ذلك .
- **مفهوم كرونباخ** : ويتمثل في عملية جمع واستعمال المعلومات لاتخاذ قرارات مناسبة تهم المنهج.
- **مفهوم بيوشامب** : يعبر عن عملية تربوية تشتمل على تحديد القيم و الكفايات التي يحتاجها الطلبة و مجتمعهم ، تتم جمع البيانات الخاصة بدرجة تحقيقها لديهم ، وتحليلها و تفسيرها بعدئذ لغرض تحسين المنهج .
- **مفهوم يوفام** : يشير إلى عملية مقارنة البيانات التحصيلية للمنهج مع معايير مقبولة عامة (سامي محمد ملحم ، 2005 ، ص 458) .

و في ضوء ما سبق من تعريفات للمنهاج التربوي فإنه يمكن تعريف المنهاج المدرسي على أنه : " جميع الخبرات و النشاطات أو الممارسات المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة الطلبة على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة إلى أفضل ما تستطيعه قدراتهم". (سامي محمد ملحم ، 2005 ، ص 462).

3- المنهج المدرسي من منظور قديم (تقليدي) :

لقد إرتبط مفهوم المنهج بالمدرس منذ المبادرات الأولى لوضع قواعده وأسسه، ولقد أدى المفهوم الضيق للمنهج إلى تقييد المدرس ، إذ أنه لا يستطيع التحرك والانطلاق الفكري إلا في مجال محدود ، و هذا مجال الدروس و تحفيظها و تسميعها ، و أغلقت مجالات الاجتهاد والابتكار أمامه ، و صب جل إهتمامه في كيفية خزن المعرفة و إستظهارها متى شاء المتعلم .

كانت جهود المدرسة القديمة ترتكز على المعرفة ، و ليس الأمر منوطا بالمنهج فقط ، إلا أن المنهج هو أداة المعرفة في تكوين شخصية المتعلم، وبلغ اهتمام الأفراد بالمعرفة أنهم يقدسونها ، فهي من وجهة نظرهم تمثل أبرز ثمرات الخبرة الإنسانية و تجارب البشر عبر القرون و الأجيال، فلا عجب إن كان هم

المدرسة القديمة محصورا في تزويد المتعلمين بالمعلومات ، و صقل العقل بالمبادئ و الحقائق بقوالب ثابتة لا تنمي أنماط التفكير المختلفة (رحيم علي صالح ، سماء تركي داخل ، 2018 ، ص 18) .

و كانت المدرسة القديمة تحدد المواد أو الموضوعات أو المقررات الدراسية التي تلائم المتعلمين ، ثم تؤلف لها الكتب ، ويتولاها المدرسون شرحا و يتولاها المتعلمين حفظا و سمعا ، و هذا ما أنتج عن قوالب عقلية ثابتة ليس من السهل تفكيك الترميز العقلي للإبداع و النهوض بالواقع وحل المشكلات و هذا لما أدى من جعل الكتاب المدرسي المصدر الوحيد الذي يتلقى منه المتعلم المعرفة ، و تكوين عادة محصورة الفهم ، كما يبتعد عن دمج المعرفة بالحياة بنحو مباشر، بل كانت تنظر و تعطي أطر عالية السقف في المعرفة لا تناغي الواقع التعليمي للمجتمع ، كما ركزت في الجوانب النظرية والابتعاد عن الجوانب التطبيقية ، فكانت الإمتحانات بصورتها التقليدية تمثل مدى إكتساب المعرفة للمتعلمين و ترك جانب مهم، مدى نمو المتعلم الشامل في ممارسة التفكير والإبداع ، و هي المستويات العليا من المعرفة.

4- النقد الموجه إلى المنهج بمفهومه التقليدي :

- يدفع المنهج المتعلمين إلى حفظ المواد الدراسية من دون ربطها بالواقع الذي يعيشون فيه .
- المتعلم فيه سلبي ، لأنه مجرد متلقي غير مشارك يفتقر إلى الحيوية و النشاط .
- يهمل حاجات المتعلم ، واهتمامه و ميوله ولا يقيم وزنا لها .
- المتعلم يعتمد على المعلم ، والكتاب المدرسي في عملية التعليم ، ولا يعتمد على تعلمه الذاتي.
- يشدد على طرائق تؤدي إلى الحفظ و التقليد .
- لا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين ، وهذه المعرفة المكتسبة لا تقيس مستويات عقلية عليا.
- لا يتضمن أنشطة خارجية ، ولا يهتم بربط المدرسة باتجاهات المتعلمين أو البيئة الخارجية .
- قولبة عقل المتعلم بما يكتسب من معلومات و معرفة لا تلبي حاجات المجتمع ولا تفيده في حل مشكلاته التعليمية كانت أو الاجتماعية . (رحيم علي صالح ، سماء تركي داخل ، 2018 ، ص 19) .

5- المنهج المدرسي من منظور حديث :

تبقى الفلسفات التربوية والأهداف التعليمية بكل مضامينها عديمة الفائدة ما لم تجد طريقها عبر منهج دراسي يترجم هذه الفلسفات ، و يحول تلك الأهداف إلى أشكال أداء ملموسة ، يتحدد فيها دور كل المشتغلين بالعملية التعليمية ، بل وتظل المناهج الدراسية ذاتها عديمة الفائدة ما لم تجد طريقها عبر مواد تعليمية أساسية أو مصاحبة يمكن تطبيقها و ممارستها في الحياة و يعرف (عبد الموجود ، 1981) **المنهج المدرسي الحديث** : "كل الخبرات التي تقدمها المدرسة في عملية التدريس " .

كما يعرف ، مجموعة الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الخبرات و الأنشطة التي تقدمها المدرسة أو المنظومة التعليمية عبر إشرافها للطلبة ، بقصد إحتكاكهم بهذه الخبرات و تفاعلهم معها ، ومن نتائج هذا التفاعل يحدث تعلم أو تعديل في سلوكهم يؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية و التعليم .

و للمنهج المدرسي هدف رئيسي ، هو إعداد المتعلم للحياة ، أي زج الخبرات و القدرات العقلية التي تدرب عليها في حل المشكلات ، و هذا يعني أنه سيقوم بأنشطته الحيوية المختلفة في مجتمع معين و مرحلة زمنية معينة ، و تقوم الجهات التربوية المسؤولة عن المناهج بتخطيطها على وفق الخصائص النفسية للمتعلمين لتحقيق أقصى درجة ممكنة من النمو لقدراته وإستعداداته المختلفة ، و هذا يشكل كل العملية التربوية و هو أداة التربية في تحقيق أهدافها، و الوصول بالمتعلم إلى أقصى ما يمكن من إبراز طاقاته ، و الكشف عن قدراته و تنمية ما لديه من إستعدادات ، و ذلك من أجل المجتمع الذي يعيش فيه (رحيم علي صالح ، سماء تركي داخل ، 2018 ، ص 20) .

و تنهض المدرسة بمسؤولية تحقيق هذه المهمة في بناء المتعلم من النواحي كافة، فهي المؤسسة التي تعني بتربية أبناء المجتمع ، و توجيه نموهم و العمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة و لكي تحقق المدرسة مهمتها على أفضل صورة ، لابد من منهج تتوافر فيه خبرات متعددة و مترابطة و مستمرة

يتفاعل فيها المتعلمون و مواقف تعليمية متنوعة يمكن أن تؤدي إلى إكساب الإتجاهات المرغوب فيها و تنميتها ، و تهيئة فرص النمو الشامل للمتعلمين ، وتعديل سلوكهم على وفق الأهداف التربوية المرجوة.

إن التطور الحاصل في المنظومة التعليمية جعل التربويين يبحثون عن سبيل في إيجاد حلول ناجحة لتطوير قدرات المتعلمين ، وزيادة قابلياتهم الإنتاجية و هذا لا يكون إلا من دمج مهارات عالية المستوى مرتبطة بالتفكير ، و إن دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي ، ،كمشروع منظم و قابل للقياس لم يظهر مؤشراته إلا في النصف الأخير من القرن العشرين ، حينما بدأ عدد من الفلاسفة و علماء النفس و المعلمين و الباحثين المهتمين في تعليم التفكير ، وفي تصميم تصنيفات متنوعة لما ينبغي فعله من طرائق في مجال تعليم التفكير .

واليوم في الألفية الثالثة إزداد الاهتمام العالمي بموضوع التفكير إزديادا ملحوظا ، إذ تمثل الاهتمام في كثير من تطبيقات مهارات التفكير وبرامجه و بذلت جهود كبيرة و أنفقت أموال طائلة ، وأجريت بحوث تجريبية كثيرة ، و تطبيقات تربوية من أجل رفد مبادئ التربية الهادفة ، وبكل أبعادها إلى تنظيم التفكير عند المتعلمين ، و الإفادة من طاقاتهم الإبداعية ، و العمل على إستثمارها عن طريق توافر البرامج التي تلبي حاجاتهم، و تساعدهم على النمو السليم ، إذ يعد التفكير أداة أساسية في تحصيل المعرفة ، و لم تعد النظم التربوية ترمي إلى تجهيز عقول الطلبة بالمعارف و الحقائق فقط ، بل تعدت ذلك على العمل في تنمية المهارات المختلفة من التفكير بأنواعه و دمجها بالمنهج ، ليتمكن المتعلم من التعامل في متطلبات الحياة المعاصرة بكل أبعادها .(رحيم علي صالح ، سماء تركي داخل ، 2018 ، ص 21) .

6- مزايا المنهج التربوي بمفهومه الحديث :

- يساعد المتعلمين على تقبل تغيرات المجتمع ، و على تكيف أنفسهم مع المتطلبات المجتمعية .
- ينوع المدرس في طرائق التدريس ، و تختار أكثرها ملاءمة لطبيعة المتعلمين ، و ما بينهم من فروق فردية (يراعي المنهج الحديث الفروق الفردية) .

- إمكانية إستعمال الوسائل التعليمية المتنوعة و الملائمة .
- تمثل المادة الدراسية جزءا من المنهج ، و ينظر إليها كوسيلة في عملية تعديل السلوك .
- ينظم و يزيد من قابليتهم في التعليم و الإندماج ، و الإبتعاد ما أمكن من التلقين والحفظ .
- دمج مهارات التفكير في المنهج ، مما يجعل المتعلم أكثر إدراكا للمسؤوليات التي تقع على عاتقه ، فالمهارات ليست نشاطا عقلي فقط ، إنما تفعل النشاط الجسدي ، وتجعل المتعلم أكثر نظارة مما يحمله أنماط تفكير متنوعة (رحيم علي صالح ، سماء تركي داخل ، 2018 ، ص 22) و بعد إتضاح معالم المنهج بمفهومه القديم أو الضيق (التقليدي) و كذلك المنهج التربوي بمفهومه الحديث نحاول أن نوضح أوجه التشابه و الإختلاف بين المنهج التقليدي و الحديث . (جدول رقم 01)

جدول رقم (01) : التشابه و الإختلاف بين المنهج التقليدي و المنهج الحديث :

	المنهج التقليدي	المنهج الحديث
01	إقتصار وظيفته على الجانب المعرفي .	تستهدف المتعلمين و تزويدهم بالمعرفة والقدرات و المهارات الإبداعية .
02	العزلة بين المدرسة والحياة العامة للمتعلم .	توثيق الترابط بين متطلبات المتعلم والمجتمع.
03	إهمال الجوانب الأدائية و العملية والتطبيقية .	تربط بين الجوانب النظرية و التطبيقية .
04	تقيد حرية المعلم .	للمعلم الحرية في إنتقاء المعلومة و إستعمال الوسائل الملائمة لإيصالها .
05	المدرسة هي المسؤولة عن إعداد وتنظيم المنهج .	المدرسة و المعلم و المتعلم و البيئة المنزلية والاجتماعية في إعداد المنهج .
06	التلقين و الحفظ إستهدافا للعقل .	التفكير و الفهم و الإبداع إستهدافا للعقل.
07	لم يكن للتفكير مكان في المنهج .	دمج مهارات التفكير في المنهج .
08	إستعمال إختبارات و وسائل تقويمية تقيس كم المعرفة الموجودة عند المتعلم .	إستعمال إختيارات و وسائل تقويمية حديثة تقيس مدى تغيير السلوك و تنمية القدرات.

(رحيم علي صالح ، سماء تركي داخل ، 2018 ، ص 23)

المحور الثالث: الاختبارات المدرسية والأهداف التعليمية

المحاضرة 08: الأهداف التعليمية والتربوية

– تمهيد:

ترتبط الأهداف التربوية والتعليمية المستعملة في المؤسسات التعليمية على اختلاف درجاتها وأنواعها في عمليتا التقويم والقياس ارتباطا وثيقا جدًا، حيث لا يمكن أن تكون عملية القياس دقيقة إلا إذا استندت على أهداف تربوية قد أعدت مسبقا من قبل مدرّس المادة الدراسية.

ولا يمكن أن تكون عملية التقويم وإصدار الأحكام النهائية إلا بتوفير تلك الأهداف ومدى تحققها في مستوى من مستويات الطالب .

ولما كان الهدف التربوي في كونه الغاية التي تحدّدها المفهومات التربوية ومن ثمّ الوصول إليها الغاية التربوية أو القصد التربوي ألزم على المعلم (المدرّس) العمل على صياغة ذلك الهدف التربوي في صيغة الغاية أو القصد الذي ينبغي أن يصل إليه الطالب أو يحقق جزءًا منه، ومن ذلك فالمدرس الذي لا يستطيع صياغة الأهداف التربوية تجعله غير قادرًا على إعداد الاختبارات تلك التي تقيس ما تعلمه الطالب أو ما اكتسبه الطالب من الهدف أو الغاية التربوية في الدرس. وعلى ذلك نعرّف الهدف التربوي على أنه الغاية التي تسعى التربية للوصول إليها أو هي النتائج المرغوب فيها التي تسعى التربية للوصول إليها أو هي النتيجة النمائية للعملية التربوية أو الغاية التي تسعى المدرسة تحقيقها من أجل بناء سلوكا متجددًا على وفق المعايير والنظم مسبقا (حيدر اليعقوبي، 2013، ص 71)

2– مفهوم الهدف التعليمي:

يميّز التربويون عادة بين فئتين من الأهداف هما:

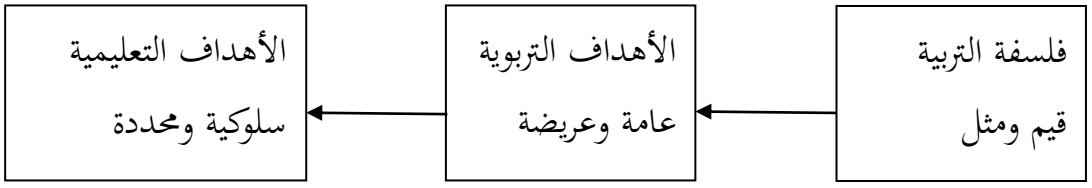
أ– فئة الأهداف التربوية (Educational Aims)

– فئة الأهداف التعليمية (Instructional Objectives)

– حيث تشير الأهداف التربوية إلى الكفايات الواسعة العريضة للعملية التربوية والتي تهدف إلى جعل الفرد يتسم باتجاهات وقيم معينة وعادة ما يحدّد هذه الأهداف فلاسفة التربية.

– أما فئة الأهداف التعليمية فتشير إلى أنماط سلوكية أدائية معينة يكتسبها المتعلم من خلال المواد الدراسية والطرق التعليمية المتوفرة في المدرسة وتشكل عملية تحويل الأهداف التربوية إلى أهداف تعليمية مهمة رئيسية من مهام علم النفس التربوي، فالأهداف التعليمية ليست إلا تحديدات سلوكية أو أدائية للأهداف التربوية والتي تشتق من فلسفة التربية.

وكما أن الأهداف التربوية تترجم إلى أهداف تعليمية فالأهداف التعليمية يجب أن تفكك إلى أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها، وبما أن الأهداف التعليمية تكتب بلغة سلوكية أي باستخدام عبارات تمثل سلوكات واضحة على الطلبة إظهارها، فإن الأهداف التعليمية تسمّى أيضا بالأهداف السلوكية حيث يسمّى الهدف السلوكي بالهدف التدريسي بشكل محدّد ويمثل الشكل الآتي عمليات تسلسل الأهداف.



شكل رقم (03): تسلسل الأهداف (أما البكري، ناديا عجور، 2011، صص 70-71)

3- مجالات الأهداف التعليمية:

تعد الأهداف التعليمية الخطوة الأساسية في أي عملية تعليمية، بل تعد الموجّه الأساسي للمعلم والمتعلم على خدّ سواء، حيث يجب على كل منهما أن يكون على بينة من أهداف التعليم، بل إن

المعلم يجب أن يعرف ماذا يريد تعليمه للمتعلمين؟ وكيف يسلك المتعلمون بعد التعليم؟ وإن المتعلم يجب أن يعرف الأداء الذي يتحتم عليه القيام به بعد التعلم.

وتظهر أهمية الأهداف في العملية التعليمية في ثلاث مجالات مهمة هي:

- إعداد المناهج.
- تخطيط التعليم
- إجراء التقويم

أ- من حيث المناهج: توفر الأهداف قدرًا من الفهم، يسمح للقائمين على الأمور التربوية بوضع المناهج التي تحقق الغايات التربوية على النحو الأفضل بل أيضا تمكنهم من مراجعة المناهج القائمة، عن طريق التعديل أو تغيير أو استحداث ما يتوافق والتطورات التقنية المعاصرة.

ب- فيما يتعلق بالأهداف في مجال التعليم: فإنها تساعد المعلم على اختبار الوحدة أو المادة الدراسية المناسبة وتخطيطها، واختيار الوسائل وطرق التدريس المناسبة والإجراءات المتعلقة بها وتمكنه من تنظيم جهوده ونشاطه نحو إنجاز المهام التعليمية على النحو الأفضل.

ج- ومن حيث دور الأهداف في مجال التقويم: فإن الأهداف تساعد على تحديد القاعدة التي تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف التقويمية توضح للمعلمين ورجال التربية مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغيير المطلوب في سلوك المتعلم (عبدالمجيد سيد أحمد منصور واخرون، 2014،صص 115-116)

4- مستويات الأهداف التعليمية:

تحدد مستويات الأهداف التعليمية على أساس الأهداف التربوية التي ترمي إلى تحقيق الغايات في العملية التربوية بهدف التأثير في شخصية المتعلم كي يصبح مواطنا يتسم سلوكه باتجاهات وقيم معينة،

وذلك من خلال اكتسابه أنماطا سلوكية وأدائية معينة من خلال المواد الدراسية والطرق التعليمية المتنوعة والمتوافرة في الأوضاع المدرسية.

وهذه الأحداث التربوية تحت أهداف تعليمية تتم من خلال المهام الرئيسية لعلم النفس التربوي، فالأهداف التعليمية ليست إلا محددات سلوكية أو أدائية للأهداف التربوية وتصنف هذه الأهداف إلى ثلاث مستويات:

– **المستوى العام للأهداف:** وهو المستوى الذي يهتم بتنمية القيم الدينية أو الأخلاقية أو الوطنية أو تنمية القدرات العقلية أو تنمية المتعلم ليصبح مواطنا فعالاً، ويوصف هذا المستوى بأنه حصيلة النتائج في العملية التربوية، حيث ترمي العملية التربوية إلى التأثير في جماعات المواطنين عمومًا وتزويد الهيئات أو السلطات التربوية بموجهات عامة يُستدل بها عند تخطيط العمل التربوي، ويحدّد هذه الأهداف الخاصة بالمستوى العام هيئات وطنية تضم بعض علماء الدين ورجالات العلم والفكر والسياسة والسلطة.

– **المستوى المتوسط للأهداف:** هو المستوى الذي يطلق عليه الأهداف التعليمية الضمنية والذي يهتم بوصف أنماط السلوك أو الأداء النهائي المتوقع صدوره عن المتعلم، بعد تحصيله مادة دراسية معينة أو منهاجًا دراسيًا معينًا كتنمية المهارات القرآنية والكتابية والحسابية لدى المتعلم.

وتحدّد هذه الأهداف بعض الهيئات أو السلطات التربوية المعينة كالسلطات المسؤولة عن وضع المناهج وتطويرها أو المسؤولة عن تأليف الكتب المدرسية وتهدف إلى تزويد المعلمين بموجهات تساعدهم على أداء عملهم التعليمي.

– **المستوى المحدد للأهداف:** يطلق عليه عبارة الأهداف التعليمية الظاهرية أو الأهداف السلوكية وتهتم هذه الأهداف بوصف السلوك أو الأداء الذي يترتب على المتعلم القيام به بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة ،وذلك من خلال التحديد الدقيق لهذا السلوك بحيث يستطيع كل من

المعلم أو المتعلم والملاحظ الخارجي تمييزه والوقوف على مدى تحقيقه ويحدد المعلم عادة هذا النوع من الأهداف، وقد يسهم المدير أو الموجه التربوي في صياغتها، حيث الهدف المطلوب تزويد المتعلم بتفصيلات السلوك النهائي الذي يجب أداؤه بعد التعلم، وتزويد المعلم بالوسائل التي تمكنه من القيام بعملية التقويم. (عبد المجيد سيد أحمد منصور واخرون، 2014، ص 116)

5- مصادر الأهداف التربوية:

لقد حدّد الباحثون مصادر الأهداف التربوية بما يلي:

- المجتمع وفلسفته التربوية.

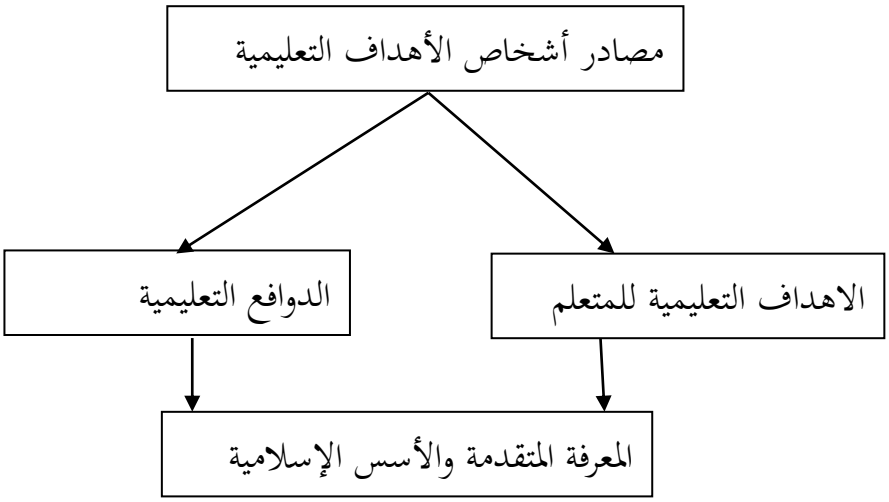
خصائص المتعلمين واحتياجاتهم وميولهم.

- الخبراء والمختصون في مجال التربية.

- - دليل المنهاج والمقرّر الدراسي.

- المصادر التعليمية والتطورات التكنولوجية.

- المراجع والدوريات والمجلات العلمية. (أمل بكري، ناديا عجور، 2001، ص 74).



شكل رقم (04): مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية. (حيدر اليعقوبي، 2013، ص 73)

6- معايير صياغة الأهداف التربوية:

حتى نقوم بصياغة هدف تعليمي سلوكي محدد، فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار لما يلي:

أ- توصيف العمل: ونعني به الإشارة إلى خطوات العمل التي تتبع في تأديته ويعبر فيها بأفعال إجرائية واضحة ملموسة، مثال ذلك: يسمي، يحدّد، يستنتج ذلك.

ب- تحليل العمل: بعد أن ينتهي من توصيف العمل الذي تقوم به، اسأل نفسك:

- ما المفاهيم والمعارف التي يمكن أن يكتسبها المتعلم من خلال الوحدة الدراسية التي تقدمها له؟
- ما أنواع المهارات التي يمكن أن يكتسبها المتعلم؟
- ما الميول والاتجاهات والقيم التي ينبغي أن تحققها الوحدة الدراسية؟
- ما المصادر والأدوات والوسائل المتاحة؟

ج- تحليل محتوى المادة: حلل محتوى المادة التعليمية إلى عناصرها الرئيسية الثلاث: المعرفية، الوجدانية والمهاراتية، ثم صنّف هذه العناصر تصنيفا مناسبا ليساعدك على تحديد الأفعال السلوكية والنواتج التعليمية تحديدًا أكثر دقة.

د- صياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية جيدة:

ولدى صياغتك لهدف تعليمي صياغة سلوكية جيدة، تأكد من الآتي:

- هل الأهداف التي تمت صياغتها ذات علاقة بالدرس أو الوحدة الدراسية؟
- هل الأهداف التي تمت صياغتها شاملة لدراس؟
- هل اشتقت الأهداف التي تمت صياغتها من الفلسفة الأساسية للتعلم؟

– هل تتفق الأهداف التي تمت صياغتها مع المبادئ الاساسية للتعلم؟

– هل تركز صياغة الأهداف على سلوك المتعلم؟

– هل صياغة الأهداف في صورة أفعال سلوكية إجرائية يسهل قياسها وملاحظتها؟

– هل يستطيع المتعلم تحقيق الهدف في فترة زمنية معقولة؟

– هل تركز الأهداف على الخبرات الجديدة والصعبة بدل الخبرات القديمة السهلة ؟

ومما سبق فإنه يمكن تحديد المعايير الأساسية التالية من أجل صياغة هدف تعليمي سلوكي جيّد:

– أن يكون الهدف محدّد واضحا ودقيقا.

–أن يكون الهدف على اساس سلوك التلميذ وليس نشاط المعلم.

– أن نتمكن من ملاحظته وقياسه.

– أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي يشير إلى نوع السلوك وإلى مستواه .

– أن يحدد الحدّ الأدنى للأداء كما وكيفا. (سامي محمد ملحم، 2002، ص 61).

المحور الثالث: الاختبارات المدرسية والأهداف التعليمية

محاضرة 09: مواصفات الاختبار الجيّد

– مقدمة:

تستخدم الاختبارات لقياس الظاهرة موضع الدراسة بغرض تحديد مقدارها وبصفة عامة تستخدم في مسح الواقع أو بالتنبؤ بما يمكن أن يحدث للظاهرة أو تحديد أماكن القوة والضعف فيها وتستخدم الاختبارات في كل المجالات.

ففي العلوم التربوية يستخدم الاختبار لقياس مستوى تحصيل الطلاب والكشف عن قدراتهم وتشخيص صعوباتهم وفي تصنيفهم أو توزيعهم إلى تخصصات أو شعب أو قياس ذكائهم وميولهم واتجاهاتهم وفي توجيههم وإرشادهم وفي الإدارة تستخدم الاختبارات لتدريب العاملين وتحديد مستوى أدائهم في العمل وترقيتهم أو تدفيعهم، وفي الصناعة تستخدم الاختبارات لتدريب العمال وتوجيههم.

وفي مجال علم النفس تستخدم الاختبارات لقياس القدرات والتعرف على الشخصية والعوامل التي تؤثر فيها، وفي الطب تستخدم الاختبارات في تشخيص الأمراض وفي التحليل والعلاج وتستخدم الاختبارات لأغراض كثيرة منها المسح ويعني جمع المعلومات والبيانات من الظاهرة موضع الدراسة.

(حمدي شاكر محمود، 2004، ص 137)

ومن هنا كان لزاما علينا تحديد أهم المواصفات التي يجب أن تتوفر في الاختبار الجيّد.

1– مواصفات الاختبار الجيّد:

ينظر إلى الاختبار في أدبيات التربية على أنه: "مجموعة من المواقف التي تمثل عينات من السلوك التي يمكن اعتباره دليلا أو مؤشرًا على تعلّم التلميذ."

ولكي تؤدي الاختبارات التحصيلية وظائفها على أكمل وجه لابد أن تتصف بالمواصفات التالية:

أ- الشروط الجوهرية للاختبار الجيّد:

- الموضوعية: يعني موضوعية الأسئلة والتصحيح وأن يظل تصحيح الاختبار وتفسير درجاته وإعطاء تعليماته مستقبلاً عن الحكم الشخصي للمعلم، وهناك عدة مراحل تحقق الموضوعية في الاختبار منها اختبار شروط واحدة للاختبار من حيث التعليمات، وأسلوب التصحيح وأسئلة لا تحتمل أكثر من إجابة.

- الصدق: أن تقتصر الأسئلة على المحتوى المراد قياسه فعلاً، أي يقيس الاختبار ما وضع لقياسه ولا يتعدى شيء آخر إذا كان من ضمن أهداف القياس ، فمثلا الاختبار الذي أعدّ لقياس تحصيل الطالب في مقرر ما لا ينبغي استخدامه كمقياس لذكائه أو إجراءات شكلية أخرى خلاف أهداف المقرّر المراد قياسها، حيث يقتضي صدق الاختبار تأصيل وظيفته كأداة قياس.

(حمدي شاكر محمود، 2008، ص 139)

- التمييز: بمعنى أن يميز الاختبار بين الأفراد الممتازين والضعاف في نفس الشيء وبين الحد الأدنى والإمكانات المتاحة وما هو مرغوب فيه، ولكي يكون الاختبار مميزا فإن الممتازين في الشيء موضع القياس يحصلون على درجات أعلى من الأفراد الضعاف في نفس الصّف.

(حمدي شاكر محمود، 2004، ص 140)

- الشمولية: شمولية الكفايات المراد قياسها، ومنه فإن الاختبار الجيّد هو الاختبار الشامل للأهداف الأساسية والموسومة ضمن المنهاج الذي يقيسه الاختبار، كما أنه لا يقيس جانبًا واحدًا من جوانب الأداء. (المعهد الوطني لتكويم مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص 31)

– **الثبات:** ويقصد به "أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما كرّر تطبيقه على نفس المجموعة وفي نفس الظروف." (المعهد الوطني لتكويم مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2005، ص 30)

ب– الشروط الثانوية للاختبار الجيّد:

– **سهولة التطبيق:** لكي يكون الاختبار جيّدًا يجب أن يكون سهل التطبيق بعيدًا عن الغموض والتعقيد وألا يستغرق وقتا طويلا، فيمكن للفرد أن يفاضل بين اختبارين إذا كان أحدهما واضح التعليمات ويقيس نفس الشيء الذي يقيسه الاختبار الآخر أو أن أحدهما سهل في تطبيقه الصحيح عن الآخر.

– **سهولة تقدير الدرجة:** وذلك من خلال إعداد مفتاح تصحيح وفي حالة إذا توافرت شروط الاختبار الجيّد يمكن للمعلم اختيار أسهلها تصحيحًا.

– **الاقتصاد وترشيد التكلفة:** بعد الاطمئنان على الشروط الأساسية للاختبار فإن على المعلم اختيار أقلها تكلفة. (حمدي شاكر محمود، 2004، ص 140)

ج– شروط خاصة بالاختبارات المقننة:

– **التكافؤ:** أو وجود صور متكافئة عندما تقتضي الضرورة وضع صور متعددة أكثر من مجموعة (كما في الاختبارات الشهرية ينبغي أن تكون هذه الاختبارات صورًا متكافئة أو متماثلة، بمعنى أن تتوافق معًا في عدد الأسئلة، السهولة والصعوبة، وزمن الاختبار وطريقة التصحيح وتوزيع الدرجات وأن يكون الاختلاف في الصياغة اللفظية وشكل الاختبار، وفي حالة وجود اختبار متكافئ يمكن استخدام أحدهما مع الغائبين أو حال تسرب للأسئلة،او أي طارئ...)

– **وجود معايير:** ويقصد بها الموازين التي في ضوئها تفسّر الدرجات الخام أو الأسس التي يفسر عليها الأداء الفعلي للطلاب والمقارنة بينهم في هذا الأداء مثل متوسط الأداء الصفي ويعرف ذلك بالمعيار الصفي، أو متوسط أداء طلاب في مرحلة عمرية معينة وهو ما يعرف بالمعيار العمري، ويمثل

المعيار أداء عينة ممثلة للمجتمع الأصلي ويتوافر فيها خصائص ذلك المجتمع وقد تمثل الدرجة الكلية للاختبار المستوى العام لإتقان محتوى المقرّر الدراسي، وتعدّ الدرجات المعيارية أفضل وسيلة لتحويل

درجات الطلاب الخام لاعتمادها على الانحراف المعياري، كما أنها متساوية لوحدات وتحسب بالمعادلة التالية:

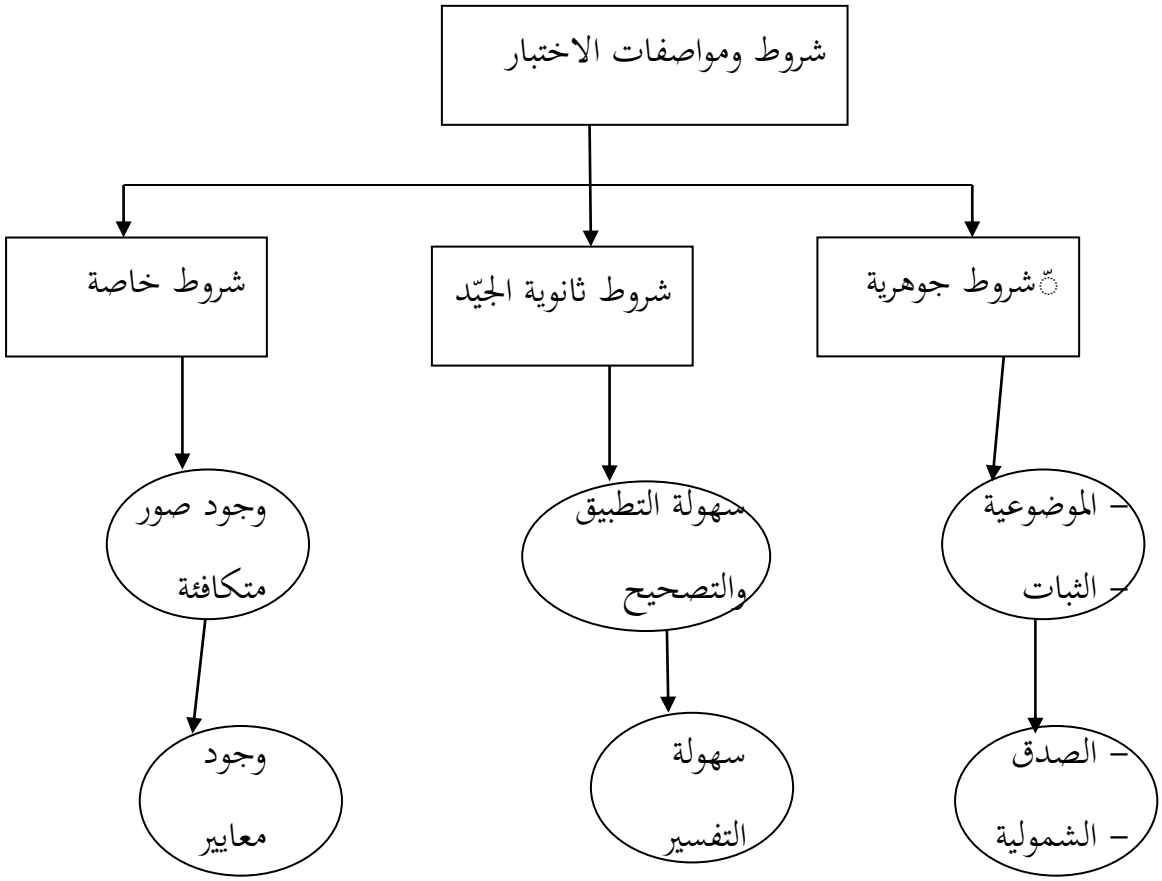
$$\text{الدرجة المعيارية} = \frac{\bar{س} - س}{ع}$$

$$Z = \frac{X - \bar{x}}{S_{ع}}$$

حيث

س: الدرجة الخام س: المتوسط الحسابي

ع: الانحراف المعياري (حمدي شاكر محمود، 2004، ص 141)



شكل رقم (05): يوضح شروط ومواصفات الاختيار الجيّد (حمدي شاكر محمود، 2004، ص 138)

المحور الثالث: الاختبارات المدرسية والأهداف التعليمية

محاضرة 10: مراحل بناء وتصميم الاختبارات

– تمهيد:

يخضع تصميم وإعداد اختبار جيّد لعدد من الاعتبارات والقواعد المنهجية، كما تتطلب فنية تصميم الاختبار دراية واسعة وعميقة بالأساليب المختلفة ومدى مناسبة كل منها لغرض معيّن، ولا يُعدّ تصميم وإعداد اختبار جديد هدفًا في خدّ ذاته، فالباحث لا يلجأ لهذا العمل إلا إذا دعته حاجة ماسة، وتظهر الحاجة إلى تصميم اختبار جديد نتيجة لتطوير المفاهيم المختلفة في مجال معيّن ويمكننا أن نلاحظ وجود اتجاهين بارزين في تصميم الاختبارات.

– اتجاه علمي نظري واتجاه عملي أو فني:

ويمكن أن نلخص ذلك في ما يلي: (بشرى إسماعيل، 2004، ص 66)

1– أهم الخطوات الأساسية في تصميم الاختبارات:

– الخطوط الأولى: ينبغي في البداية تحديد الهدف العملي من تصميم الاختبار تحديدًا واضحا والمقصود بالهدف العملي: "الخدمة المطلوب من الاختبار تقديمها".

– الخطوة الثانية: ينبغي تحديد الوظائف العقلية التي يستهدف الاختبار قياسها.

– الخطوة الثالثة: ينبغي تحديد الإطار النظري الذي سوف يعالج الخاصية أو القدرة التي يستهدف قياسها.

– **الخطوة الرابعة:** يجب تحديد طبيعة الأفراد الذين سوف يطبق عليهم الاختبار، أي أبرز الخصائص التي تميزهم ، وتحدّد تلك الخصائص عادة في مجالات ثلاثة هي: السن ،المستوى التعليمي ، نواحي العجز العقلي والبدني.

– **الخطوة الخامسة:** ينبغي تحديد الشكل الأنسب من اختبارات الورقة والتعلم أو الاختبارات العملية أو الإسقاطية إلى أخره ويؤخذ في الاعتبار أيضا ما إذا كان الاختبار سوف يطبق جماعيا أو فرديا.

– **الخطوة السادسة:** تحديد شكل الفقرات ويمكن الاختيار من البدائل التالية: اختيار إجابة من اجابتين، اختيار إجابة واحدة من عدة إجابات، التكملة، المطابقة أو المزاوجة، الاستجابة الحرة، إعادة الترتيب.

– **الخطوة السابعة:** إعداد تعليمات الاختبار وتنقسم تعليمات الاختبار إلى قسمين:

أ– تعليمات للفاحصين أو للأخصائيين النفسيين الذين يقومون بتطبيق الاختبار.

ب– تعليمات للمفحوصين.

– **الخطوة الثامنة:** اختيار عينة التقنين الأولى، ويراعى في اختيار هذه العينة أن تكون ممثلة قدر الإمكان للمفحوصين الذين سوف يطبق عليهم الاختبار في التطبيق النهائي.

والهدف من تطبيق الاختبار على عينة التقنين الأولى هو:

أ– التأكد من صلاحية صياغة التعليمات للمفحوصين.

ب– التوصل إلى تقدير تقريبي للزمن الذي يستغرقه الاختبار.

جـ– الاستقرار على ترتيب الفقرات وفقا لسهولتها أو لصعوبتها.

(عبد الله بن أحمد الدوغان وآخرون ، 2009، ص 68)

– **الخطوة التاسعة:** تطبق تجربة التقنين الثانية وهي تهدف للتأكد من أن التعديلات التي أدخلت على الاختبارات قد جعلتها أنسب لمستوى المفحوصين.

– **الخطوة العاشرة:** تبدأ بعد ذلك فيما يسمّى تجربة التقنين الأساسية التي تستهدف ثلاثة أهداف:

- استخلاص المعايير
- حساب الصدق
- حساب الثبات

ولا يعد أن الاختبار مكتملاً إلا إذا توافرت له في النهاية المعايير والثبات والصدق.

(عبد الله بن أحمد الدوغان وآخرون، 2009، ص 69)

المحور الرابع: المشكلات التي تواجه الاختبارات المدرسية

محاضرة 11 : المشكلات الأساسية في القياس والتقويم

مقدمة:

إن استخدام الاختبارات والمقايس التربوية والنفسية ليس ببساطة استخدام مقاييس الظواهر الطبيعية، وإنما يتطلب دراسة تامة بأساسيات علم القياس وأساليبه وأدواته وتطبيقاته والإفادة الواجبة من التطورات المتسارعة التي حدثت في مختلف مجالاته ومعرفة مشكلاته وكيفية التغلب عليها بأساليب مناسبة.

كما يتطلب أطرًا بشرية مؤهلة تأهيلا علميا ومهنيا فاعلا ومتدربة تدربا سليمًا على استخدام أدوات القياس المتنوعة، من مثل الاختبارات (المدرسية، النفسية) الاستبيانات، القوائم، بطاقات الملاحظة والبروتوكولات وغيرها استخدامًا واعيًا مستبصرًا، وتفسير نتائجها تفسيرًا مناسبًا يتفق وطبيعة أدوات القياس المستخدمة كذلك يتطلب معرفة ما يترتب على القرارات التي تتخذ في ضوء نتائج القياس من مشكلات اجتماعية وأخلاقية.

لذلك فإن الالتزام بالمعايير والمبادئ الأخلاقية التي تحكم ممارسات استخدام الاختبارات والمقايس التربوية والنفسية التي أقرتها المؤسسات المعنية المختصة يصبح أمرًا أساسيًا وضروريًا.

لذلك نستعرض بعض مشكلات القياس التربوي والنفسي بصفة عامة وبعض الأخطاء التي يمكن أن تنجم عن إساءة استخدام الاختبارات والمقاييس والشروط والضوابط التي تحكم عملية انتقاء وتطبيق واستخدام أدوات القياس والتقويم في شتى المجالات ونستعرض أيضا بعض المشكلات التي تواجه الاختبارات المدرسية بصفة خاصة.(صلاح الدين محمود علام ، 2000، ص 52)

1- بعض المشكلات الأساسية في القياس والتقويم:

إن الخدمات التي تقدمها مختلف المؤسسات التربوية والنفسية تستهدت مساعدة الأفراد في الإفادة من قدراتهم وإمكاناتهم وطاقاتهم إلى أقصى درجة ممكنة، وتنمية هذه الطاقات، وتمكينهم من وضع أفضل الخطط التي تسهم في تحقيق الأهداف التي يسعون إليها والتغلب على مشكلاتهم سواء التعليمية أو الحياتية، وتقدم هذه الخدمات من خلال المؤسسات التعليمية والتدريبية ومراكز الصلاح المتخصصة وغيرها، ويشرف على الخدمات النفسية عادة إدارات أو مراقبات لهذه الخدمات تتضمن أقسامًا مختلفة من بينها قسم للاختبارات والمقاييس أو القياس والتقويم تختص بإعداد وتقنين أدوات القياس الجماعية والفردية في المجالات الفنية والتربوية والمهنية المتصلة بعمليات الخدمات النفسية والتربوية وكذلك إعداد وتقنين أساليب جمع البيانات التي تحتاجها عمليات الإرشاد النفسي والتربوي وتوفير المقاييس النفسية التي تستخدم في دراسة وتشخيص الحالات، غير أن هناك عددًا من المشكلات المتعلقة بالقياس والتقويم التربوي والنفسي تعوق فاعلية هذه الخدمات من أهمها:

1-1 إسناد مهام القياس النفسي والتربوي إلى غير الاختصاصيين: فالأفراد الذين يوكل إليهم القيام بمهام القياس النفسي والعمليات الاختبارية تتباين مؤهلاتهم وأساليب إعدادهم ومدى تدربهم أو درجة خبرتهم، ويزاولون أحيانا هذه المهام التي تؤثر تأثيرًا بالغا في حياة الأفراد دون تصريح رسمي، إذ أحيانًا يقوم بعض أمناء أو مساعدي المختبرات النفسية بانتقاء الاختبارات وتطبيقها وتقديم نتائجها للمفحوصين، بل أحيانا يقوم باستخدام الاختبارات الفردية مثل مقياس بينه أو ويكسلر أو اختبار الروشاخ او تفهم الموضوع (TAT) مساعدي باحثين أو اخصائيين نفسيين غير مدربين تدريبًا كافيا على استخدام هذه الأدوات وتفسير نتائجها في ضوء المحددات المختلفة للاستجابات. (صلاح الدين محمود علاّم، 2010، ص 51)

1-2 خبرة الاختصاصيين النفسيين المحدودة بنظريات القياس النفسي والتربوي والأسس التي يقوم عليها:

القياس والتقويم النفسي والتربوي علم وفن له أسسه ونظرياته وأصوله ومهاراته، ويجب أن لا يتصدّى له إلا من ملك ناصية علومه وتدرب على فنونه، فتفسير نتائج الاختبارات دون دراية كافية بأسسها النظرية يجعل الاختصاص النفسي كالفني وليس كالاختصاص المهني، لأنه بذلك يقوم بتنفيذ أو بناء ما يوصي به بدلا من تسلحه بالمعارف والمهارات التي تمكنه من انتقاء او بناء أدوات قياس وأساليب تقويم تناسب أغراضا معينة وأفرادًا معينين.

1-3 قائمة الاختبارات المقننة واختبارات الكفايات:

قيام الاختصاصي النفسي بالمهام الموكلة إليه بأسلوب علمي موضوعي يتطلب توافر أدوات قياس مقننة لمختلف جوانب شخصية الفرد ومقاييس لكفايات الاداء في مختلف الأعمال والمجالات، غير أن المتاح من هذه الأدوات يعد قليلا إذا ما قورن بغيرها من البلاد، وهي في معظمها مقتبسة من ثقافات أخرى تختلف عن ثقافاتنا مما يكون له تأثير معين على الأداة، بعد تعريبها وتقنينها على البيئة المحلية.(صلاح الدين محمود علاّم، 2000، ص 54).

المحور الرابع: المشكلات التي تواجه الاختبارات المدرسية

محاضرة 12: المشكلات الأساسية للاختبارات التحصيلية المدرسية (الآثار السلبية)

مقدمة:

تمثل اختبارات التحصيل الأداة الوحيدة للتقويم في الأنظمة التربوية التي توصف عادة بالتقليدية وقد وجهت للاختبارات التحصيلية بصورتها التقليدية خاصة انتقادات شديدة، واتجه المربّون نحو تطوير أشكال جديدة لها بهدف التخفيف من عيوبها (الاختبارات الحديثة) كما تعزّز الاتجاه الداعي إلى عدم الاقتصار عليها في عملية التقويم وضرورة استخدام طرائق ووسائل جديدة للتقويم تلبي الأهداف الأساسية للتربية الحديثة وعلى الرغم من ذلك كله فإن اختبارات التحصيل مازالت تحتل المكانة الأولى في عملية التقويم.

وتكتسب مسألة تحسين هذه الاختبارات وتحديثها شكلاً ومضمونا ورفع فاعليتها أهمية خاصة في ظروف الثورة العلمية والتقنية ومع التوسّع الهائل في حجم المعارف العلمية الذي يشهده عصرنا، حيث بات من الضروري إعداد الاتساع الجديد القادر على استيعاب منجزات العلم والتقنية المتطورة باستمرار. (إمطانيوس نايف ميخائيل، 2016، ص 123)

1- الأثار السلبية للاختبارات التحصيلية المدرسية:

ينظر بعض الطلبة (التلاميذ) للاختبارات التحصيلية على أنها شرّ لابد منه، وأنها وسيلة تأديب وتهذيب وإصلاح، وأنها العائق الذي يحول بين الفرد وبين الانتقال إلى المراحل التعليمية التالية، وهذا العائق من وجهة نظرهم يجب التغلب عليه بكل الطرق المشروعة وأحيانا غير المشروعة ليصل في النهاية إلى الهدف الذي يرتضيه.

وحيث أن الاختبارات التحصيلية لا تتصف بالموضوعية سواء في الإعداد أو التصحيح، ولا تتصف بالموضوعية سواء في الإعداد أو التصحيح، ولا تتصف بالصدق ولا الثبات، ورغم ذلك مازالت تستخدم في مدارسنا ممّا جعلها وسيلة لإلحاق الأذى والضرّر بالافراد، إضافة إلى زعزعة نفوس البعض والشعور بالظلم والمرارة أحيانا (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان،2008 ، ص 45)

ويمكننا أن نلخص الآثار السلبية التي قد تلحقها الاختبارات التحصيلية في نفوس الأفراد في النقاط التالية:

أ- الأضرار النفسية:

تتمثل في تولد نوع من القلق والفزع وربّما الانهيار العصبي لدى بعض الطلبة، وقد يشعر البعض بالعجز وعدم الثقة في نفسه وفيمن حوله نتيجة الرسوب المتكرر أو ما يطلق عليه الفشل الدراسي وذلك لأن أسئلة الاختبار غالبًا ما تقيس أهدافًا غير تلك التي تمّ التدريب عليها في حجرة الدراسة، كما أنها تقيس الأجزاء الصعبة من محتوى المقرّر الدراسي، والامتحانات بصورتها الراهنة تخلق نوعًا من المنافسة غير الشريفة بين أبناء الصف الواحد ممّا ينعكس ثاره على العلاقات الاجتماعية بينهم بشكل سلبي يظهر في إذكاء نبرات الغيرة والتباغض والحقد، ورغم علم صانع القرار أن درجة الطالب (التلميذ) في الاختبارات التحصيلية مرتبطة بالظروف المختلفة (الطبيعية، الاجتماعية والصحية والنفسية) للطالب

وبالتالي فهي لا تقيس قدرته على التحصيل فقط وإنما العوامل المختلفة المحيطة به والمؤثرة على أدائه مما ينعكس بالسلب على سلوكه . (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، ص 2005، ص 46)

ب- **الأضرار التربوية:** تتمثل فيما يلي:

1- الهدف من التربية هو مساعدة الفرد على التكيف في حياته وإعداده لمواجهة المستقبل ولكن الامتحانات بوضعها الراهن قلبت هذا الهدف وجعلت الغرض من التربية هو الإعداد للإمتحان والنجاح فيه.

ولتحقيق ذلك أصبح المعلم يهتم فقط بما سوف يأتي في الامتحان ويعدّ طلبته لذلك، ويضيّع كثيراً من الحصص في التربية على نظام الإجابة في الامتحانات، وبالتالي أصبح الطلبة يلجؤون لعمل الملخصات ويعتمدون على التمارين المحلولة التي تؤهلهم للحصول على الدرجات المرتفعة ولذلك نجد أن معظم ما يتعلمونه ينسونه لمجرد اجتيازهم الاختبار.

2- الاختبارات التحصيلية بوضعها الراهن لا تشجع على الابتكار، وإنما تشجع على الحفظ الصم (الآلي) ورغم علمنا المسبق بأن ما تقتله الاختبارات التحصيلية في نفوس وعقول طلابنا هو ما نحتاجه في حياتنا وفي بناء نهضتنا ،ورغم علمنا المسبق بأن الصراع الدولي في الوقت الراهن وفي المستقبل لا يحسمه إلا التفوّق العقلي المتمثل في التفوق العلمي والتكنولوجي من خلال تنمية صور التفكير المختلفة لديهم، فإننا لازلنا نستخدم تلك الإدارات غير الجيدة.

3- أحرزت الظروف التي تسيطر على التعليم والتقويم على عمليات الحفظ والاستظهار بعض الأمراض التربوية ومنها انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية التي تكاد تسود جميع مراحل التعليم ابتداء من المرحلة الابتدائية وحتى التعليم العالي والجامعي، وهذا الدّاء الخطير يكاد يفقد التعليم مجانيته وديموقراطيته ويؤثر بالضرر البالغ على شخصية الطالب والذي يظهر في: (صلاح محمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، ص 46)

– انخفاض دافعية بعض الطلبة للتعلم، وبالتالي انخفاض مفهوم الطالب لذاته وإحساسه بأن قدراته العقلية وإمكاناته أقل من أقرانه في الصف الدراسي وأن قدراته في التحصيل الدراسي لا تنضج أو تظهر إلاّ بمساعدة خارجية والاعتماد على الآخرين من خلال الدروس الخصوصية.

– ضعف انتباه الطالب لشرح المعلم خلال الحصة الدراسية، بل والعمل في بعض الأحيان على زيادة التشتت وإثارة الشغب والفوضى داخل الحصة اعتمادا على أنه سوف يتم إعادة شرح المادة له خلال الدرس الخصوصي.

– تشتت فهم المادة الدراسية بسبب اختلاف طريقة عرض المادة بواسطة المعلم الخصوصي عن طريقة عرضها من معلم المدرسة.

4- من صور الأضرار التربوية ما يشاهده من كراهية الطلبة للمادة والدراسة وللمدرسة نظرًا للعديد من الأسباب من بينها: أن الامتحانات الراهنة تتطلب العديد من أداء الواجبات المدرسية، وكذلك المزيد من الدروس الخصوصية للوصول إلى المستوى المطلوب الذي يؤهلهم للالتحاق بنوع التعليم المطلوب، هذا الأداء يؤدي إلى حرمان الطلبة من الاستمتاع بوقت فراغهم وحرمانهم من تنشيط العلاقات الاجتماعية بينهم.

5- تركز الاختبارات على قياس الجانب العقلي/ المعرفي من السلوك وتهمل الجانب الانفعالي/الوجداني وكذلك سمات الشخصة والجوانب النفسحركية وبالتالي فإن هذه الجوانب بمنأى عن التحسين والتعديل والتطوير.

6- تركز الاختبارات التحصيلية على بعض المقرّرات الدراسية وتهمل أو تقلّل من شأن بعض المقرّرات الأخرى مثل: التربية الفنية، الرياضية والموسيقية والمهنية، ... إلخ رغم أهميتها للأفراد في حياتهم كمواطنين داخل المجتمع من خلال إكسابهم بعض المهارات الأساسية.

ويؤدي هذا الإهمال إلى استخفاف الطلبة (التلاميذ) والمعلمين وأحيانا بعض السلطات التعليمية بتلك المقررات مما ينعكس سلبا على شخصية المتعلّم أو على العلاقة بينه وبين المعلم.

(صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، ص 47)

جـ- الأضرار الاجتماعية، تتمثل في:

1-سوء العلاقة بين بعض المعلمين وكل من :

- المعلمين لإحساسهم بتحيز بعض المعلمين لبعض الطلبة دون الآخرين ينشأ عنه عدم النزاهة وعدم الدقة في توزيع الدرجات وبالتالي يقع عليهم ظلم لا يستحقونه.

- الزملاء لإحساسهم بأن الطلبة لا يأخذون دروسًا خصوصية، غير قادرين على إقامة علاقات اجتماعية جيدة مع معلم المادة، على عكس أقرانهم الذين يأخذون الدروس الخصوصية.

2- أسر الزملاء، فقد يمتد الأمر إلى سوء العلاقة بين أسر الطلبة بعضهم البعض.

3- الرسوب المتكرر لبعض الطلبة وعدم استطاعتهم إكمال دراستهم يجعلنا نزود المجتمع بمجموعة من الفاشلين الذين لم نزودهم بالمهارات الأساسية المناسبة للتكيف مع المجتمع أو لمواجهة المستقبل.

4- انتشار ظاهرة الغش في الامتحانات وأثر ذلك على تحطيم البناء القيمي والخلقي لأجيال متتابعة، وقد تمتد آثار هذه العلة الأخلاقية إلى ما بعد الانتهاء من التعليم والخروج إلى الحياة، ليصبح لدينا جيل من المواطنين يتسمون بالتهاون الأخلاقي والتهرب من المسؤولية والتماس الطرق الملتوية والمنحرفة في فضاء الأمور سواء بالواسطة أو المحسوبية أو الرشوة.

د- الإجراءات المادية:

تتمثل في انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية في مختلف مراحل التعليم، حيث يلجأ بعض أولياء الأمور إلى الدروس الخصوصية لكي يساعدوا أبناءهم للحصول درجات عالية تؤهلهم للالتحاق

بالمراحل التعليمية التالية أو الجامعة نظرًا لارتفاع المعدلات التي يتم على اساسها قبولهم بها، رغم حاجة ولي الأمر إلى تلك الأموال لأغراض الإعاشة الأساسية.(صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، ص 48)

هـ- الأضرار الصحية:

غالبا ما يلجأ عدد كبير من الطلبة (التلاميذ) إلى إهمال استذكار دروسهم المطلوبة منهم أولا بأول ويؤجلونها إلى أقرب موعد للاختبار، وخلال فترة الإعداد للاختبار يسهرون لأوقات متأخرة لزيادة الفترة الزمنية للتحصيل، ويتناولون العديد من المنبهات مثل الشاي والقهوة، وقد يلجؤون إلى استخدام بعض المنشطات الكيميائية بغرض تنشيط الجهاز العصبي لاستيعاب أكبر قدر من المعلومات خلال فترة زمنية محدودة. هذه المنبهات والمنشطات والسهر الزائد لها أثر سيء على الناحية الصحيّة للطالب فقد يصاب بالهزال والتوتر الشديد وارتعاش الأطراف والصداع وقد يصاب بالأنيميا بسبب سوء التغذية والإهمال فيها نتيجة لانهماكه في المذاكرة.

وغير ذلك من الأعراض الشائعة في مثل هذه الحالات، إضافة إلى زيادة التوتر والقلق وما يصاحب ذلك من اضطرابات نفسية وجسمية. (صلاح أحمد مراد، أمين علي سليمان، 2005، ص 49)

المحور الخامس : علاقة التقويم بجودة التعليم

محاضرة 13: التقويم وعلاقته بجودة التعليم

– مقدمة :

إن المجتمعات المعاصرة تتعرض لتغيرات إقتصادية وسياسية وإجتماعية و ثقافية متنامية ومتسارعة نتيجة عوامل متعددة من بينها التقدم العلمي و التكنولوجي و ثورة المعلومات والاتصالات ، و من المتوقع أن هذه التغيرات تزداد حدة و تسارعا .

1– دور التقويم في التحقق من جودة التعليم :

لعل أهم التغيرات التي شهدتها البلاد في نهاية العقدين الأخيرين من القرن العشرين ما يلي :

- التحول الاقتصادي من الاقتصاد المخطط إلى الاقتصاد الحر .
- ظهور التعددية السياسية .
- إنشاء مؤسسات يمكن أن يكون لها دور أكثر فعالية في عمليات الديموقراطية و المشاركة
- (فؤاد أبو حطب و آخرون ، 2008 ، ص 78) .
- تنفيذ مشروعات للتنمية الشاملة و المستمرة و خاصة المشروعات الكبرى قصد النهوض بالمستوى الاقتصادي و الثقافي و المعرفي و البشري على نمو يسمح بالمنافسة على المستوى الإقليمي و العالمي .

كما يتطلب الأمر أيضا رفع مستوى البحث العلمي و تطويره و دعمه و ربطه بمشروعات إنتاج المعرفة و التكنولوجيا ، كما أن التصدي لسلبيات التعليم بكافة مستوياته في المراحل التعليمية المختلفة و العمل على بناء منظومة تقويم له من منظور الجودة الكلية أصبح من الضرورات العاجلة .

و على الرغم من الإسهامات الكبيرة للتعليم و ما قدمته الدولة لتطويره و الإرتقاء بمستواه ، إلا أن هناك شعورا عاما بأن التعليم يعاني من مشكلات عديدة و أوجه قصور من أهمها تبنى مستوى مخرجاته (فؤاد أبو حطب و آخرون ، 2008 ، ص 79) .

و قد يكون أكثرها وضوحا ضعف مستوى الخريجين سواء في التعليم قبل الجامعي أو الجامعي.

و قد صاحب هذا الهبوط في مستوى خريجي التعليم الجامعي بضع مشكلات لعل أخطرها ما يسمى " مرض الشهادة " (Diploma Disease) و التي يسعى الطلاب للحصول عليها بأية وسيلة

وقد ترتب على ذلك :

- تدني أساليب التدريس .
- خلف المناهج .
- قصور البيئة التعليمية .
- تفشي الأمراض التربوية الشائعة (قد يكون أخطرها الدروس الخصوصية) .
- بالطع لا يمكن للأحوال الراهنة لمستوى الخريجين أن ترضي أحدا أو تقنعه بأن هذه النوعية من الخريجين يمكن أن تقود المجتمع إلى عالم القرن الواحد و العشرين بتحدياته المختلفة .

و حتى تتهيأ المؤسسات التعليمية لتحمل أعباء المستقبل لابد لها أن تسعى إلى تحقيق الجودة الكلية في مكونات عملية التعليم . (فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان و آخرون ، 2008 ، ص 79) .

2- مكونات عملية التعليم :

أ – المدخلات :

- مدخلات الطلاب بما في ذلك نظام القبول في التعليم .
- مدخلات المعلمين و إختيارهم و تنميتهم و تدريبهم .
- خصائص البيئة العامة المحيطة بالمؤسسة التربوية .

ب–العمليات :

- البرامج و المناهج و المقررات .
- الكتب و برامج التعليم و تكنولوجيا التعليم .
- الأجهزة و تجهيزات المعامل و الورش .
- المكتبة و مراكز تكنولوجيا التعليم .
- طرق التدريس و التعلم .
- رعاية ذوي الإحتياجات الخاصة .

ج– عمليات التقويم :

- التقويم المبدئي و طرق التعليم .
- التقويم التكويني و طرق التكوين العلاجي و الإثرائي .
- التقويم التجميعي للإنتقال من مستوى تعليمي إلى مستوى تعليمي آخر أو من فرقة دراسية إلى فرقة دراسية أخرى في ذات المرحلة التعليمية .

د– المخرجات :

- النواتج التعليمية المقاسة (بإستخدام الإمتحانات و أدوات التقويم) .
- النواتج التعليمية غير المقاسة (معرفية – أخلاقية – إجتماعية – شخصية) .
- نواتج عامة أو مهارات حياتية (إقتصادية – ثقافية – مهنية) .
- التخرج و منح الشهادة .
- التقويم البعدي (تتبع المتخرجين) .
- إعادة إنتاج آثار التعليم و نواتجه في الأجيال القادمة .
- منظومة التعليم مدى الحياة . (فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، 2008 ،ص 81).

3- معايير تحقيق الجودة في القياس و التقويم في العملية التعليمية :

يعتقد أبو ملوح (2006) أن من أهم آليات تحقيق الجودة في مؤسساتنا العربية : تفعيل القياس و التقويم على كل المستويات في المدرسة و التدريب المستمر لكل الأطر التعليمية مما يعطي ثقة للمعلمين و يمدهم بالخبرات الضرورية ، و بتحقيق شروط القياس و التقويم تستطيع المدرسة أن تحدد أين هي من رؤيتها و رسالتها التي تسعى إلى تحقيقها دون أي إعتبارات ذاتية أو عاطفية ؟

و فيما يلي عرض لبعض أهم المعايير و المؤشرات التي يمكن إعتمادها في قياس مستوى جودة التعليم إنطلاقا من دراسة أبو الملوح (2006) :

- **المحور الأول** : معايير مرتبطة بالطلاب : من حيث القبول و الإنتقاء و نسبتهم إلى المعلمين ، و متوسط تكلفة الفرد و الخدمات التي تقدم لهم ، و دافعيتهم و إستعدادهم للتعلم .
- **المحور الثاني** : معايير بالمعلمين : من حيث حجم الهيئة التدريسية و ثقافتهم المهنية واحترام المعلمين لطلابهم و تقديرهم و مدى مساهمة المعلمين في خدمة المجتمع .
- **المحور الثالث** : معايير مرتبطة بالمناهج الدراسية : من حيث أصالة المناهج و جودة مستواها و محتواها و الطريقة و الأسلوب و مدى إرتباطها بالواقع .
- **المحور الرابع** : معايير مرتبطة بالإمكانيات المادية : من حيث مرونة المبنى المدرسي وقدرته على تحقيق الأهداف و مدى إستفادت الطلاب من مرافقه مثل : المكتبة المدرسية ، الأجهزة و الأدوات و المعامل ، و الملاعب ، ... إلخ .
- **المحور الخامس** : معايير مرتبطة بالعلاقة بين المدرسة و المجتمع : من حيث ربط التخصصات التربوية بطبيعة المجتمع و حاجاته ، و التفاعل بين المدرسة بمواردها البشرية و الفكرية و بين المجتمع بقطاعاته الإنتاجية و الخدمية .

- **المحور السادس** : معايير مرتبطة بالإدارة التعليمية : من حيث إلتزام القيادات التعليمية بالجودة و تفويض السلطات غير المركزية ، و تغيير نظام الأقدمية ، العلاقات الإنسانية الجيدة ، و إختيار الإداريين و القيادات و تدريبهم . (مسعد أبو الديار ، 2013 ، ص 153) .

المراجع

قائمة المراجع :

- إبراهيم عثمان حسن عثمان ، د س ، الأسس النفسية و التربوية للقياس و التقويم ، كلية التربية ، جامعة الخرطوم .
- أحمد عبد الغني و آخرون ، 2009 ، التقويم التربوي ، المركز التربوي الجهوي مراكش، شعبة اللغة العربية ، وزارة التربية الوطنية و التعليم .
- أحمد علي خليفة ، د س ، التقويم و الإختبارات ، جامعة أم القرى الكلية الجامعية بالقنفذة ، قسم التربية البدنية .
- امطانيوس نايف ميخائيل ، 2016 ، بناء الإختبارات و المقاييس النفسية و التربوية و تقنينها ، دار الإعصار العلمي للنشر و التوزيع ، ط1 ، الأردن .
- أمل البكري ، ناديا عجوز ، 2011 ، علم النفس المدرسي ، المعتز للنشر و التوزيع، ط1 ، عمان الأردن .
- بشرى إسماعيل ، 2004 ، القياس النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر .
- جون ماليتوانجر ، (2005 ، 05 ، 25) ، كيف تدمر الإختبارات إبداع طلابنا ، فون بوست .noonpost.com/content/6800
- حمادى شاكر محمود ، 2004 ، التقويم التربوي للمعلمين و المعلمات ، دار الأندلس للنشر و التوزيع ، حائل المملكة العربية السعودية .
- حيدر اليعقوبي ، 2013 ، التقويم و القياس في العلوم التربوية و النفسية مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية للنشر ، ط1 ، العراق .
- رافدة الحريري ، 2008 ، التقويم التربوي ، دار المناهج للنشر و التوزيع ، ط1 ، عمان الأردن .

- رحيم علي صالح ، سماء تركي داخل ، 2018 ، المنهج و الكتاب المدرسي ، مكتبة نور الحسن للطباعة و التنفيذ ، ط1 ، بغداد .
- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ، 2010 ، القواعد المنهجية التربوية لبناء الإستبيان، مطبعة أبناء الجراح ، فلسطين .
- سامي محمد ملحم ، 2005 ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس ، دار المسيرة للنشر و التوزيع و الطباعة ، ط3 ، عمان الأردن .
- سليمان عبد الواحد إبراهيم ، 2013 ، علم النفس التعليمي ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان الأردن .
- سوسن شاكر الجلبي ، 2005 ، أساسيات بناء الإختبارات و المقاييس النفسية والتربوية ، مؤسسة علاء الدين للطباعة و النشر ، ط1 ، دمشق سوريا .
- صلاح أحمد مراد ، أمين علي سليمان ، 2005 ، الإختبارات و المقاييس في العلوم النفسية و التربوية خطوات إعدادها و خصائصها ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .
- صلاح الدين محمود علام ، 2000 ، القياس و التقويم التربوي و النفسي أساسياته و تطبيقاته و توجيهاته المعاصرة ، دار الفكر العربي ، ط1 .
- عبد الله بن أحمد الدوغان ، طلعت محمد محمد أبو عوف ، 2009 ، القياس والتقويم النفسي و الأسري ، جمعية البر في الأحساء مركز التنمية الأسرية ، جامعة الملك فيصل.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور ،محمد عبد المحسن التويجري ، إسماعيل محمد الفقي ، 2014 ، علم النفس التربوي ، مكتبة العبيكان ، ط9 .
- عماد أحمد حسن علي ، د س ، القياس النفسي ،كلية التربية ، جامعة أسيوط ، مصر .
- عمر طالب الريماوي ، 2017 ، بناء و تصميم الإختبارات و المقاييس النفسية و التربوية ، دار أمجد للنشر و التوزيع ، ط1 ، المملكة الأردنية .

- فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، أمال صادق ، 2008 ، التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ط4 ، مصر .
- محمد أحمد محمد إبراهيم غنيم ، 2003 ، الإتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات تقويم التحصيل الدراسي ، بحث مقدم إلى اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي و الصحة النفسية ، أطفال الخليج ذوي الإحتياجات الخاصة .
- محمد الأمين مصطفى الخطيب ، 2013 ، القياس و التقويم التربوي ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، ط2 ، صنعاء .
- محمد عبد الله الحاوي ، محمد سرحان علي قاسم ، 2016 ، مقدمة في علم المناهج التربوية ، دار الكتب ، ط1 ، صنعاء اليمن .
- مسعد أبو الديار ، 2013 ، القياس و التشخيص لذوي صعوبات التعلم ، مركز تقويم و تعليم الطفل ، ط 1 ، الكويت .
- مصطفى نمر دعمس ، 2008 ، إستراتيجيات التقويم التربوي الحديث و أدواته ، دار غيداء للنشر و التوزيع ، عمان الأردن .
- وزارة التربية الوطنية ، 2005 ، بناء الإختبارات ، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية و تحسين مستواهم .

الملاحق

اختبار الأفكار العقلانية واللاعقلانية

أخي / أختي الطالب :
بين يديك قائمة تحتوي على مجموعة من العبارات والجمل التي تعبر عن أفكار ومبادئ واتجاهات يؤمن بها البعض أو يرفضها البعض الأخر بشكل مطلق . أرجو قراءة كل من تلك العبارات ووضع إشارة (x) في المكان المناسب في ورقة الإجابة الذي يعبر عن موقفك من كل منها. راجيا التكرم بالإجابة على جميع العبارات بكل الصراحة والصدق الممكنين.

أرجو التأكد من الإجابة على جميع العبارات دون استثناء , ولك / لكي خالص الشكر والتقدير .

1- لا أتردد أبدا بالتضحية بمصالحي ورغباتي في سبيل رضا وحب الآخرين.
2- أؤمن بان كل شخص يجب أن يسعى دائما إلى تحقيق أهدافه بأقصى ما يمكن من الكمال .
3- أفضل السعي وراء إصلاح المسيئين بدلاً من معاقبتهم أو لومهم.
4- لا استطيع أن اقبل نتائج أعمال تأتي على غير ما أتوقع .
5- أؤمن بان كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه .
6- يجب أن لا يشغل الشخص نفسه في التفكير بإمكانية حدوث الكوارث والمخاطر.
7- أفضل تجنب الصعوبات بدلا من مواجهتها .
8- من المؤسف أن يكون الإنسان تابعا للآخرين ومعتمدا عليهم.
9- أؤمن بان ماضي الإنسان يقرر سلوكه في الحاضر والمستقبل
10- يجب أن لا يسمح الشخص لمشكلات الآخرين أن تمنعه من الشعور بالسعادة .
11- اعتقد أن هناك حل مثالي لكل مشكلة لابد من الوصول إليه .
12- إن الشخص الذي لا يكون جديا ورسميا في تعامله مع الآخرين لا يستحق احترامهم .
13- اعتقد أن من الحكمة أن يتعامل الرجل مع المرأة على أساس المساواة .
14- يزعجني أن يصدر عني أي سلوك يجعلني غير مقبول من قبل الآخرين .
15- أؤمن بان قيمة الفرد ترتبط بمقدار ما ينجز من أعمال حتى وان لم تتصف بالكمال .
16- أفضل الامتناع عن معاقبة مرتكبي الأعمال الشريرة حتى أتبين الأسباب .
17- أتخوف دائما من أن تسير الأمور على غير ما أريد .
18- أؤمن بان أفكار الفرد وفلسفته في الحياة تلعب دورا كبيرا في شعوره بالسعادة أو التعاسة .
19- أؤمن بان الخوف من إمكانية حدوث أمر مكروه لا يقلل من احتمال حدوثه .
20- اعتقد أن السعادة هي في الحياة السهلة التي تخلو من تحمل المسئولية و مواجهة الصعوبات .
21- أفضل الاعتماد على نفسي في كثير من الأمور رغم إمكانية الفشل فيها .
22- لا يمكن للفرد أن يتخلص من تأثير الماضي حتى وان حاول ذلك .
23- من غير الحق أن يحرم الفرد نفسه من السعادة إذا شعر بأنه غير قادر على إسعاد غيره ممن يعانون الشقاء
24- اشعر باضطراب شديد حين افشل في إيجاد الحل الذي اعتبره حلاً مثالياً لما أواجه من مشكلات.

25- يفقد الفرد هيبته واحترام الناس له إذا أكثر من المرح والمزاح .
26- إن تعامل الرجل مع المرأة من منطلق تفوقه عليها يضر بالعلاقة التي يجب أن تقوم بينهما.
27- أؤمن بان رضا جميع الناس غاية لا تدرك .
28- اشعر بان لا قيمة لي إذا لم أنجز الأعمال الموكلة إلي بشكل يتصف بالكمال مهما كانت الظروف.
29- بعض الناس مجبولون على الشر والخسة والنذالة ومن الواجب الابتعاد عنهم واحتقارهم.
30- يجب أن يقبل الإنسان بالأمر الواقع إذا لم يكن قادرا على تغييره.
31- أؤمن بان الحظ يلعب دورا كبيرا في مشكلات الناس وتعاستهم .
32- يجب أن يكون الشخص حذرا ويقظاً من إمكانية حدوث المخاطر.
33- أؤمن بضرورة مواجهة الصعوبات بكل ما استطيع بدلا من تجنبها والابتعاد عنها .
34- لا يمكن أن أتصور نفسي دون مساعدة من هم أقوى مني.
35- ارفض بان أكون خاضعا لتأثير الماضي.
36- غالبا ما تؤرقني مشكلات الآخرين وتحرمني من الشعور بالسعادة .
37- من العبث أن يصر الفرد على إيجاد ما يعتبره الحل المثالي لما يواجهه من مشكلات.
38- لا اعتقد أن ميل الفرد للمداعبة والمزاح يقلل من احترام الناس له.
39- ارفض التعامل مع الجنس الأخر على أساس المساواة.
40- أفضل التمسك بأفكاري ورغباتي الشخصية حتى وان كانت سببا في رفض الآخرين لي.
41- أؤمن أن عدم قدرة الفرد على الوصول إلى الكمال فيما يعمل لا يقلل من قيمته .
42- لا أتردد في لوم و عقاب من يؤذي الآخرين ويسيء إليهم .
43- أؤمن بان كل ما يتمنى المرء يدركه .
44- أؤمن بان الظروف الخارجة عن إرادة الإنسان غالبا ما تقف ضد تحقيقه لسعادته .
45- ينتابني خوف شديد من مجرد التفكير بإمكانية وقوع الحوادث والكوارث .
46- يسرني أن أواجه بعض المصاعب والمسئوليات التي تشعرني بالتحدي.
47- اشعر بالضعف حين أكون وحيدا في مواجهة مسئولياتي.
48- اعتقد أن الإلحاح على التمسك بالماضي هو عذر يستخدمه البعض لتبرير عدم قدرتهم على التغيير.
49- من غير الحق أن يسعد الشخص وهو يرى غيره يتعذب .
50- من المنطق أن يفكر الفرد في أكثر من حل لمشكلاته وان يقبل بما هو عملي وممكن بدلا من الإصرار على البحث عما يعتبر حلاً مثالياً.
51- أؤمن بان الشخص المنطقي يجب أن يتصرف بعفوية بدلاً من أن يقيد نفسه بالرسمية والجدية.
52- من العيب على الرجل أن يكون تابعا للمرأة.

ورقة الإجابة على اختبار
الأفكار العقلانية واللاعقلانية

أخي / أختي الطالب:
الرجاء وضع إشارة (X) في المكان المناسب
الاسم: ..... الصف : ..... الشعبة :.....

أرجو التأكد من الإجابة على جميع العبارات دون استثناء .

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
نعم													
لا													
	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
نعم													
لا													
	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39
نعم													
لا													
	40	41	42	43	44	45	46	47	48	49	50	51	52
نعم													
لا													
العلامة													

المجموع	

تصحيح المقياس و تفسير النتائج :

- عدد فقرات المقياس (52) فقره

- الأوزان:
القيمة (2) للإجابة التي تدل على قبول الطالب للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها الفقرة .

والقيمة (1) للإجابة التي تدل على رفض الطالب للفكرة اللاعقلانية التي تقيسها الفقرة .

- العلامة الكلية على المقياس تتراوح بين (52 - 104) :
الحد الأدنى (52) تعبر عن رفض الطالب لجميع الأفكار اللاعقلانية التي يمثلها المقياس أو تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلي.
الحد الأعلى (104) وهي تعبر عن قبول الطالب لجميع الأفكار اللاعقلانية التي يمثلها المقياس أو تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلاني.

- العلامة الكلية (65) درجة عليا في العقلانية - (78) خط النمط العام

- العلامات الفرعية على المقياس عددها (13) علامة , وهي تقيس أبعاد الاختبار الثلاثة عشر .

تتراوح العلامة على كل بعد بين (4 - 8) علامات :
الحد الأدنى (4) تعبر عن درجة عليا من التفكير العقلي
الحد الأعلى (8) تعبر عن درجة عليا من التفكير اللاعقلي

- العلامة الفرعية من (7 - 8) لا عقلانية و من (4 - 5) الميل إلى العقلانية والعلامة (6) التأرجح بين العقلانية واللاعقلانية .
- العلامة الفرعية يتم الحصول عليها بجمع أربع فقرات بشكل موضوعيه بشكل عمودي في ورقة الإجابة .

مثال :
الفقرات رقم (1 , 14 , 27 , 40) تقيس الفكرة الأولى .

- الأفكار الثلاثة عشر والفقرات التي تقيسها كل فكرة :

1- من الضروري أن يكون الشخص محبوبا أو مقبولا من كل فرد من أفراد بيئته المحلية . الفقرات التي تقيسها (1 , 14 , 27 , 40)
2- يجب أن يكون الفرد فعالا ومنجزا بشكل يتصف بالكمال حتى تكون له قيمه . الفقرات التي تقيسها (2 , 15 , 28 , 41)
3- بعض الناس سيئون وشريرون وعلى درجة عالية من الخسة والنذالة ولذا يجب أن يلاموا ويعاقبوا . الفقرات التي تقيسها (3 , 16 , 29 , 42)
4- انه لمن المصيبة الفادحة أن تأتي الأمور على غير ما يتمنى الفرد . الفقرات التي تقيسها (4 , 17 , 30 , 43)
5- تنشا تعاسة الفرد عن ظروف خارجية , لا يستطيع السيطرة عليها أو التحكم بها . الفقرات التي تقيسها (5 , 18 , 31 , 44)
6- الأشياء المخيفة أو الخطرة تستدعي الاهتمام الكبير والانشغال الدائم في التفكير بها وبالتالي فان احتمال حدوثها يجب أن يشغل الفرد بشكل دائم . الفقرات التي تقيسها (6 , 19 , 32 , 45)
7- من السهل أن نتجنب بعض الصعوبات والمسئوليات بدلا من أن نواجهها . الفقرات التي تقيسها (7 , 20 , 33 , 46)
8- يجب أن يكون الشخص معتمدا على الآخرين , ويجب أن يكون هناك من هو أقوى منه لكي يعتمد عليه . الفقرات التي تقيسها (8 , 21 , 34 , 47)
9- إن الخبرات والأحداث الماضية تقرر السلوك الحاضر , وان تأثير الماضي لا يمكن تجاهله أو محوه . الفقرات التي تقيسها (9 , 22 , 35 , 48)
10- ينبغي أن ينزعج الفرد أو يحزن لما يصيب الآخرين من مشكلات واضطرابات . الفقرات التي تقيسها (10 , 23 , 36 , 49)
11- هناك دائما حل مثالي وصحيح لكل مشكلة وهذا الحل لابد من إيجاده و إلا فالنتيجة تكون مفجعة. الفقرات التي تقيسها (11 , 24 , 37 , 50)
12- ينبغي أن يتسم الشخص بالرسمية والجدية في تعامله مع الآخرين حتى تكون له قيمة أو مكانة محترمة بين الناس. الفقرات التي تقيسها (12 , 25 , 38 , 51)
13- لا شك في أن مكانة الرجل هي الأهم فيما يتعلق بعلاقته مع المرأة. الفقرات التي تقيسها (13 , 26 , 39 , 52)

*** المقياس يطبق على الطلبة من الصف الثامن فما فوق .

اختبار ماسلو للشعر بالأمن للمراهقين والمراهقات

أخي / أختي الطالب.....

الرجاء الإجابة على كل فقرة من فقرات هذا الاختبار على ورقة الإجابة بصراحة وصدق وأمانة وإلا ستكون النتائج عديمة الفائدة , كما يرجى عدم ترك أي بند دون إجابة .

يرجى استعمال ورقة الإجابة الخاصة بذلك .

1- هل ترغب عادة أن تكون مع الآخرين على أن تكون لوحدك ؟
2- هل ترتاح للمواقف الاجتماعية ؟
3- هل تنقصك الثقة بالنفس ؟
4- هل تشعر بأنك تحصل على قدر كاف من الثناء ؟
5- هل تحس مرارا بأنك مستاء من العالم ؟
6- هل تفكر بان الناس يحبونك كمحبتهم للآخرين ؟
7- هل تقلق مدة طويلة من بعض الاهانات التي تتعرض لها ؟
8- هل يمكنك أن تكون مرتاحا مع نفسك ؟
9- هل أنت على وجه العموم شخص غير أناني ؟
10- هل تميل إلى تجنب الأشياء غير السارة بالتهرب منها ؟
11- هل ينتابك مرارا الشعور بالوحدة حتى لو كنت بين الناس ؟
12- هل تشعر بأنك حاصل على حقك في هذه الحياة ؟
13- عندما ينتقدك أصحابك , هل من عادتك أن تتقبل نقدهم بروح طيبة ؟
14- هل تثبط عزيمتك بسهوله ؟
15- هل تشعر عادة بالود نحو معظم الناس ؟
16- هل كثيرا ما تشعر بان هذه الحياة لا تستحق أن يعيشها إنسان ؟
17- هل أنت على وجه العموم متفائل ؟
18- هل تعتبر نفسك شخصا عصبيا نوعا ما ؟
19- هل أنت عموما شخص سعيد ؟
20- هل أنت عادة واثق من بنفسك ؟
21- هل تعي غالبا ما تفعله ؟
22- هل تميل إلى أن تكون غير راض عن نفسك ؟
23- هل كثيرا ما تكون معنوياتك منخفضة ؟
24- عندما تلتقي مع الآخرين لأول مرة , هل تشعر بأنهم لن يحبوك ؟
25- هل لديك إيمان كاف بنفسك ؟

26- هل تشعر على وجه العموم بأنه يمكنك الثقة بمعظم الناس ؟
27- هل تشعر بأنك شخص نافع في هذا العالم ؟
28- هل تنسجم عادة مع الآخرين ؟
29- هل تقضي وقتا طويلا بالقلق على المستقبل ؟
30- هل تشعر عادة بالصحة الجيدة والقوة ؟
31- هل أنت محدث جيد ؟
32- هل لديك شعور بأنك عبء على الآخرين ؟
33- هل تجد صعوبة في التعبير عن مشاعرك ؟
34- هل تفرح عادة لسعادة الآخرين وحسن حظهم ؟
35- هل تشعر غالبا بأنك مهمل ولا تحظى بالاهتمام اللازم ؟
36- هل تميل لان تكون شخصا شكاكا ؟
37- هل تعتقد على وجه العموم بان هذا العالم مكان جميل للعيش فيه ؟
38- هل تغضب وتثور بسهولة ؟
39- هل كثيرا ما تفكر بنفسك ؟
40- هل تشعر بأنك تعيش كما تريد وليس كما يريد الآخرون ؟
41- هل تشعر بالأسف والشفقة على نفسك عندما تسير الأمور بشكل خاطئ ؟
42- هل تشعر بأنك ناجح في عملك أو وظيفتك ؟
43- هل من عادتك أن تدع الآخرين يرونك على حقيقتك ؟
44- هل تشعر بأنك غير متكيف مع الحياة بشكل مرض ؟
45- هل تقوم عادة بعملك على افتراض إن الأمور ستنتهي على ما يرام ؟
46- هل تشعر بان الحياة عبء ثقيل ؟
47- هل يقلقك شعور بالنقص ؟
48- هل تشعر عامة بمعنويات مرتفعة ؟
49- هل تنسجم مع الجنس الأخر ؟
50- هل حدث أن انتابك شعور بالقلق من أن الناس في الشارع يراقبونك ؟
51- هل يجرح شعورك بسهولة ؟
52- هل تشعر بالارتياح في هذا العالم ؟
53- هل أنت قلق بالنسبة لما لديك من ذكاء ؟
54- هل تشعر الآخرين بالارتياح معك ؟
55- هل عندك خوف مبهم من المستقبل ؟
56- هل تتصرف على طبيعتك ؟
57- هل تشعر عموما بأنك شخص محظوظ ؟
58- هل كانت طفولتك سعيدة ؟
59- هل لك كثير من الأصدقاء المخلصين ؟
60- هل تشعر بعدم الارتياح في معظم الأحيان ؟
61- هل تميل إلى الخوف من المنافسة ؟
62- هل تخيم السعادة على جو أسرتك ؟
63- هل تقلق كثيرا من أن يصيبك سوء الحظ في المستقبل ؟
64- هل كثيرا ما تصبح منزعجا من الناس ؟

65- هل تشعر عادة بالرضى ؟
66- هل يميل مزاجك إلى التقلب من سعيد جدا إلى حزين جدا ؟
67- هل تشعر بأنك موضع احترام الناس على وجه العموم ؟
68- هل باستطاعتك العمل بانسجام مع الآخرين ؟
69- هل تشعر بأنك لا تستطيع لا تستطيع السيطرة على مشاعرك ؟
70- هل تشعر في بعض الأحيان بان الناس يضحكون عليك ؟
71- هل أنت بشكل عام شخص مرتاح الأعصاب (غير متوتر) ؟
72- على وجه العموم , هل تشعر بان العالم من حولك يعملك معاملة عادلة ؟
73- هل سبق أن أزعجك شعور بان الأشياء غير حقيقية ؟
74- هل سبق أن تعرضت مرارا للاهانة ؟
75- هل تعتقد أن الآخرين كثيرا ما يعتبرونك شاذا ؟

ورقة الإجابة لاختبار ماسلو للشعور بالأمن

يرجى الإجابة عن جميع الأسئلة بوضع إشارة (x) تحت (نعم) أو (لا) أو (غير متأكد) الموجودة مقابل كل سؤال والتي تعتقد بأنها اصدق الإجابات بالنسبة إليك .

الرقم	نعم	لا	غير متأكد	الرقم	نعم	لا	غير متأكد	الرقم	نعم	لا	غير متأكد
-1				-26				-51			
-2				-27				-52			
-3				-28				-53			
-4				-29				-54			
-5				-30				-55			
-6				-31				-56			
-7				-32				-75			
-8				-33				-58			
-9				-34				-59			

			-60				**-35**				**-10**
			-61				**-36**				**-11**
			-62				**-37**				**-12**
			-63				**-38**				**-13**
			-64				**-39**				**-14**
			-65				**-40**				**-15**
			-66				**-41**				**-16**
			-67				**-42**				**-17**
			-68				**-43**				**-18**
			-69				**-44**				**-19**
			-70				**-45**				**-20**
			-71				**-46**				**-21**
			-72				**-47**				**-22**
			-73				**-48**				**-23**
			-74				**-49**				**-24**
			-75				**50**				**-25**

مفتاح التصحيح لاختبار ماسلو للشعور بالأمن

==========

الرقم	نعم	لا	غير متأكد	الرقم	نعم	لا	غير متأكد	الرقم	نعم	لا	غير متأكد
-1	0	1	1	-26	0	1	1	-51	1	0	0
-2	0	1	1	-27	0	1	1	-52	0	1	1
-3	1	0	1	-28	0	1	1	-53	1	0	1
-4	0	1	1	-29	1	0	1	-54	0	1	1
-5	0	1	1	-30	0	1	1	-55	1	0	0
-6	0	1	1	-31	0	1	1	-56	0	1	1
-7	1	0	1	-32	1	0	1	-57	0	1	0
-8	0	1	1	-33	1	0	1	-58	0	1	1
-9	0	1	1	-34	0	1	1	-59	0	1	1
-10	1	0	1	-35	1	0	1	-60	1	0	1
-11	1	0	1	-36	1	0	1	-61	1	0	1
-12	0	1	1	-37	0	1	1	-62	0	1	1
-13	0	1	1	-38	1	0	1	-63	1	0	1
-14	1	0	1	-39	1	0	0	-64	1	0	1
-15	0	1	1	-40	0	1	1	-65	0	1	1
-16	1	0	1	-41	1	0	0	-66	0	0	1
-17	0	1	1	-42	0	1	1	-67	0	1	1
-18	1	0	1	-43	0	1	1	-68	0	1	1
-19	0	1	1	-44	1	0	1	-69	1	0	1

1	0	1	-70	1	1	0	-45	1	1	0	-20
0	1	0	-71	1	0	1	-46	1	0	1	-21
0	1	0	-72	1	0	1	-47	1	0	1	-22
1	0	1	-73	1	1	0	-48	1	0	1	-23
1	0	1	-74	1	1	0	-49	1	0	1	-24
1	0	1	-75	1	0	1	50	1	1	0	-25

- **عدد فقرات المقياس (75)**

- **العلامة الكلية للمقياس تتراوح بين (صفر – 75)**

- **تفسير العلامات على المقياس :**
- **(صفر – 11) إحساس عالي بالأمن .**
- **(12 – 24) إحساس متوسط بالأمن**
- **(25 – فما فوق) عدم شعور بالأمن .**

قائمة أيزنك للشخصية

المعدلة للبيئة الأردنية الصورة (أ)

ملحق رقم (1)

قائمة أيزنك للشخصية

الصورة " أ "

الاســـــم :..... فـــــرع التعلـــــيم : .....
الجنس:.....

عزيزي الطالب :

إليك بعض الأسئلة على الطريقة التي تسلك بها وتشعر حاول أن تحدد الإجابة التي تتفق مع طريقتك المعتادة في التصرف والشعور هل هي (نعم) أم (لا) ثم ضع علامة (×) في المستطيل تحت عمود نعم أو لا.

اجب بسرعة وبدون تردد فلا يوجد إجابة صائبة أو خاطئة , لا تترك سؤال بدون إجابة .

شاكرون لكم تعاونكم

الباحثون (المرشد)

الرقم	فقرات الاختبار	نعم	لا
1	هل تتوق إلى الأشياء المثيرة في معظم الأحيان ؟		
2	هل تحتاج إلى أصدقاء يفهمونك لكي تشعر بالارتياح والابتهاج ؟		
3	هل أنت سعيد وتعالج الأمور ببساطة ودون تدقيق وتصحيح ؟		
4	هل تنزعج إلى حد كبير لو رفض لك طلب ؟		
5	هل تتمهل وتفكر مليا قبل الإقدام على عمل أي شيء ؟		
6	هل تفي دائما بوعد قطعته على نفسك بغض النظر عما قد يكلف من تعب أو عناء ؟		
7	هل يثور مزاجك ويهدأ في بعض أحيان كثيرة ؟		
8	هل من عادتك أن تقوم بعمل وقل أشياء على نحو متسرع ودون تأمل أو تفكير ؟		
9	هل حدث أن شعرت بالتعاسة دون سببٍ كافٍ لذلك ؟		
10	هل تعمل أي شيء تقريبا من اجل الجرأة ؟		
11	هل تشعر بالخجل فجأة عندما تريد التحدث إلى شخص غريب جذاب ؟		
12	هل يحدث أن تفقد السيطرة على نفسك وتغدو غاضبا أحيانا ؟		
13	هل تقوم بالأشياء على نحو ارتجالي في معظم الأحيان ؟		
14	هل تشعر غالبا بالقلق حيال أشياء كان ينبغي لك أن لا تفعلها أو تقولها ؟		
15	هل تفضل المطالعة على التحدث أمام الآخرين بصفة عامة ؟		
16	هل يسهل جرح مشاعرك نوعا ما ؟		
17	هل ترغب في الخروج كثيرا من المنزل ؟		
18	هل تراودك أحيانا أفكار وخواطر لا ترغب أن يعرفها الآخرين ؟		
19	هل تشعر بنشاط شديد أحيانا و بالبلادة أحيانا أخرى ؟		
20	هل تفضل أن يكون لديك عدد قليل من الأصدقاء شريطة أن يكونوا من المقربين ؟		
21	هل تستغرق في أحلام اليقظة ؟		

22	هل تجيب الناس بالصراخ عندما يصرخون في وجهك ؟		
23	هل يضايقك الشعور بالذنب في كثير من الأحيان ؟		
24	هل عاداتك جميعها حسنة ومرغوب فيها ؟		
25	هل يمكنك أن تترك نفسك على سجيتها وتتمتع كثيرا في حفل مرح ؟		
26	هل تعتبر نفسك متوتر الأعصاب ؟		
27	هل يعتقد الآخرون انك حيوي ونشيط ؟		

لرقم	فقرات الاختبار	نعم	لا
28	هل قمت بعمل شيء هام ثم شعرت غالبا بان باستطاعتك القيام به على نحو أفضل ؟		
29	هل يغلب عليك طابع الهدوء عندما تكون مع الآخرين ؟		
30	هل تنهمك في القيل والقال أو نشر الإشاعات أحيانا ؟		
31	هل تلازمك الأفكار لدرجة لا تستطيع معها النوم ؟		
32	إذا كنت تريد معرفة شيء ما , فهل تفضل معرفته من خلال اللجوء إلى الكتاب بدلا من اللجوء إلى شخص أخر تحدثه عنه ؟		
33	هل يحدث خفقان قلب أو تسارع في دقاته ؟		
34	هل تحب نوع العمل الذي يتطلب منك انتباها شديدا أو دقيقا ؟		
35	هل تنتابك نوبات من الارتجاف و الارتعاش أحيانا ؟		
36	هل تصرح للجمارك عن كل شيء لديك حتى لو علمت انه يستحيل اكتشافه ؟		
37	هل تكره أن تكون في مجموعة يتكل الواحد على الأخر ؟		
38	هل أنت شخص سريع الاستثارة أو الانفعال ؟		
39	هل ترغب القيام بأشياء ينبغي لك أن تتصرف حيالها بسرعة ؟		
40	هل تقلق بصدد أشياء مخيفة قد تحدث لك ؟		
41	هل يمتاز أسلوب حركتك بالبطء وعدم السرعة ؟		
42	هل حدث أن تأخرت عن تنفيذ موعد أو عمل ما ؟		
43	هل تنتابك كوابيس أو أحلام مزعجة كثيرة ؟		
44	هل ترغب في التحدث مع الناس إلى حد كبير بحيث لم تضيع فرصة الحديث إلى شخص غريب ؟		
45	هل تزعجك الآلام والأوجاع ؟		
46	هل تشعر بتعاسة شديدة إن لم تر من الناس في بعض الأحيان ؟		
47	هل تعتبر نفسك عصبيا ؟		

48	هل هناك أشخاص ممن تعرفهم لا تحبهم على نحو قاطع ؟		
49	هل تستطيع القول بأنك شخص واثق من نفسك تماما ؟		
50	هل يؤلمك الآخرون بسهولة لدى اكتشافهم الخطايا فيك أو في عملك ؟		
51	هل يصعب عليك أن تتمتع فعلا في حفل مرح ؟		
52	هل تنزعج من الشعور بالنقص ؟		
53	هل يسهل عليك إضفاء جو من الحيوية على حفل ممل إلى حد ما ؟		
54	هل تتحدث أحيانا عن أمور لا تعرف عنها شيئاً ؟		
55	هل أنت قلق على صحتك ؟		
56	هل تحب إيقاع الآخرين في " مقالب " بقصد المرح ؟		
57	هل تعاني من الأرق ؟		

مفتاح التصحيح

رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة	رقم الفقرة	الإجابة
1	نعم	16	نعم	31	نعم	46	نعم
2	نعم	17	نعم	32	لا	47	نعم
3	نعم	18	لا	33	نعم	48	لا
4	نعم	19	نعم	34	لا	49	نعم
5	نعم	20	لا	35	نعم	50	نعم
6	لا	21	نعم	36	نعم	51	لا
7	نعم	22	نعم	37	لا	52	نعم
8	نعم	23	نعم	38	نعم	53	نعم
9	نعم	24	نعم	39	نعم	54	لا
10	نعم	25	نعم	40	نعم	55	نعم
11	نعم	26	نعم	41	لا	56	نعم
12	لا	27	نعم	42	لا	57	نعم
13	نعم	28	نعم	43	نعم	-	-
14	نعم	29	لا	44	نعم	-	-
15	لا	30	لا	45	نعم	-	-

مقاييس الاختبار

الانبساط ـ الانطواء		الاتزان ـ الانفعال		الكذب	
الرقم	رقم الفقرة	الرقم	رقم الفقرة	الرقم	رقم الفقرة
1	1	1	2	1	6
2	3	2	4	2	12
3	5	3	7	3	18
4	8	4	9	4	24
5	10	5	11	5	30
6	13	6	14	6	36
7	15	7	16	7	42
8	17	8	19	8	48
9	20	9	21	9	54
10	22	10	23		
11	25	11	26		
12	27	12	28		
13	29	13	31		
14	32	14	33		
15	34	15	35		
16	37	16	38		
17	39	17	40		
18	41	18	43		

		45	19	44	19
		47	20	46	20
		50	21	49	21
		52	22	51	22
		55	23	53	23
		57	24	76	24

طريقة التصحيح وتفسير النتائج :

تم تصحيح أوراق الإجابة بناءً على مفاتيح الإجابة الثلاثة المرفقة مع القائمة وبذلك تجمعت لدينا ثلاث درجات لكل طالب من أفراد عينة الدراسة .

- **درجة على بعد الانبساط ـ الانطواء**
- **درجة على بعد الاتزان ـ الانفعال**
- **درجة على مقياس الكذب**

ثم تم القيام بإسقاط إجابات الأفراد الذين تزيد درجاتهم على مقياس الكذب عن الدرجة خمسة .

بناء على الاستجابة نخرج بأربع مجموعات رئيسية :

1- **مجموعة الطلبة ذوي الانبساط و الاتزان**
2- **مجموعة الطلبة ذوي الانبساط و الانفعال**
3- **مجموعة الطلبة ذوي الانطواء والاتزان**
4- **مجموعة الطلبة ذوي الانطواء و الانفعال**

تم تصنيف الأفراد في المجموعات الأربع السابقة تبعا لدرجتهم على أبعاد الشخصية التي تتضمنها القائمة . بحيث صنف الشخص ضمن مجموعة انبساطي متزن إذا حصل على ثلاث عشرة درجة فأكثر على بعد الانبساط ـ الانطواء , وحصل على اثنتي عشرة درجة فما دون على بعد الاتزان ــ الانفعال . كما تم تصنيف ضمن مجموعة انبساطي منفعل إذا حصل على ثلاث عشرة درجة فأكثر على بعد الانبساط ـ الانطواء وحصل على ثلاث عشره درجة فأكثر على بعد الاتزان ـ الانفعال . تم تصنيف الشخص ضمن مجوعة انطوائي متزن إذا حصل على اثنتي عشره

درجة فما دون على بعد الانبساط ـ الانطواء وحصل على اثنتي درجة فما دون على بعد الاتزان ـ الانفعال . صنف الشخص ضمن مجموعة انطوائي منفعل إذا حصل على اثنتي عشرة درجة فاقل على بعد الانبساط ـ الانطواء وحصل على ثلاث عشرة درجة فأكثر على بعد الاتزان ـ الانفعال .

1 - مجموعة الطلبة ذوي الانبساط و الاتزان .

(13 درجة فأكثر على بعد الانبساط ـ الانطواء)

(12 درجة فما دون على بعد الاتزان ـ الانفعال)

1 - مجموعة الطلبة ذوي الانبساط و الانفعال .

(13 درجة فأكثر على بعد الانبساط ـ الانطواء)

(13 درجة فأكثر على بعد الاتزان ـ الانفعال)

1 - مجموعة الطلبة ذوي الانطواء و الاتزان .

(12 درجة فما دون على بعد الانبساط ـ الانطواء)

(12 درجة فما دون على بعد الاتزان ـ الانفعال)

1 - مجموعة الطلبة ذوي الانطواء و الانفعال .

(12 درجة فما دون على بعد الانبساط ـ الانطواء)

(13 درجة فأكثر على بعد الاتزان ـ الانفعال)