

أنشطة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية

تقويم المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية ما بين 2009-2014 (اختبارات الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية أنموذجاً)

نوقشت في 22 مارس 2019

إشراف الأستاذ الدكتور:
سعيد الراشدي

إعداد الطالب الباحث:
محمد حسن الفرجي

أعضاء لجنة المناقشة

رئيساً	د. عبد الكامل أوزال	أستاذ التعليم العالي، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين مكناس
مشرفاً ومقرراً	د. سعيد الراشدي	أستاذ التعليم العالي، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس الرباط
عضواً	د. محمد الشرقاوي	أستاذ التعليم العالي مؤهل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين - مكناس
عضواً	د. عبد العزيز فعرس	أستاذ التعليم العالي مؤهل، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس الرباط
عضواً	د. محمد قفصي	أستاذ التعليم العالي مؤهل، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس الرباط

السنة الجامعية: 2018-2019

إهداء

إلى أبي وأمي إليكما ينحني الحرف حباً وبراً وطلاعةً

إلى إختوتي (فيصل، زين الله، أمين، طه، ياسين،

أم تسنيم، أم نجم الدين، أم أحمد) وداً ومحبةً

إلى زوجتي وفاءً ومودة

إلى أولادي (صقر، هديل، عبد الله، نوره، فرح) تيمناً واقتداءً

إلى كل من يحترق لينير الطريق للآخرين أساتذتي الأفاضل،
أهل العلم والفضل

إلى كل من جمعتني بهم مشاعر المحبة والأخوة الصالحة

إلى كل غيور على هويته ووطنه

إلى كل باحث في دروب العلم والمعرفة

إليهم جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع

مَشْكُورٌ وَقَفْتُ رِجْلِي

امثالاً نقول الرسول صلى الله عليه وسلم "من لا يشكر الناس لا يشكر الله" ووفاءً وعرفاناً لأهل الفضل والجميل يطيب لي أن أتقدم بجزيل الشكر، وخالص العرفان والتقدير إلى من تفضل بقبول الإشراف علي، والذي تابع معي خطوات هذا العمل منذ أن كانت فكرة إلى أن أصبح بهذا الشكل، من أدين له بواجب الشكر والعرفان أستاذي الفاضل المربي الجليل الدكتور "سعيد الراشدي" فقد وجدت فيه أستاذاً وعالمًا فاضلاً معطاءً سخياً في علمه وخلقه بذل كل الجهد وقدم التوجيه السليم والرأي السديد فكان لي خير معين ساعدني في تخطي الكثير من الصعاب فله كل التقدير والامتنان نظير ما قدم لي وجزاه الله خير الجزاء وحفظه وأطال في عمره.

وأقدم بوافر الشكر والتقدير للأستاذ الدكتور محمد قفصي على نصائحه وإرشاداته المستمرة.

كما أشكر شعبة التنمية البشرية التريبة والقيم التي يشرفني أن أكون أحد كوادرها الدارسين ضمن إطارها التربوي، ممثلة بجميع أساتذتها.

وكذلك أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى عمادة كلية علوم التريبة، وجميع أعضاء هيئة التدريس والعاملين فيها، والشكر موصول إلى مدير مركز الدكتوراه، وسكرتارية المركز.

وفي هذا المقام لا أنسى أن أتقدم بخالص الشكر والتقدير والعرفان للمملكة المغربية ملكاً وحكومةً وشعباً، على ما أولني من رعاية واهتمام طيلة فترة دراستي وإقامتي لديهم.

فهرس المحتويات

الموضوعات	الصفحة
إهداء..... أ	
شكر وتقدير..... ب	
فهرس المحتويات..... ج	
فهرس الجداول..... ي	
ملخص البحث..... ك	
مدخل عام..... 1	
أهمية البحث..... 3	
أهداف البحث..... 4	
الباب الأول: الإطار النظري..... 6	
الفصل الأول: من التدريس بالمحتوى إلى التدريس بالكفايات..... 7	
1.1: تعريف علم التدريس..... 8	
2.1: تعريف عملية التدريس..... 8	
3.1: تعريف المقاربة..... 10	
4.1: تعريف المحتوى..... 10	
1.4.1: تعريف التدريس بالمحتوى..... 11	
2.4.1: خصائص التدريس بالمحتوى..... 11	
3.4.1: مفهوم التعليم - التعلم من منظور هذه المقاربة..... 11	
4.4.1: الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالمحتوى..... 12	
5.4.1: المبادئ التي يجب مراعاتها عند اختيار المحتوى..... 12	
5.1: التدريس بالأهداف..... 13	
1.5.1: تعريف الأهداف..... 13	
2.5.1: تعريف النوايا والمقاصد..... 14	
3.5.1: المستويات التي تحدد فيها النوايا والمقاصد من التعليم..... 15	

الموضوعات	الصفحة
4.5.1: شروط صياغة الأهداف التربوية.....	16
5.5.1: مفهوم التعليم - والتعلم من منظور هذه المقاربة.....	17
6.5.1: مبررات استخدام أهداف الأداء.....	18
7.5.1: وظيفة الأهداف التربوية وأهميتها.....	18
8.5.1: تصنيف الأهداف.....	19
9.5.1: أهمية التدريس بالأهداف.....	34
10.5.1: الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف.....	34
6.1: المقاربة بالكفايات.....	35
1.6.1: تعريف المقاربة بالكفايات.....	36
2.6.1: تعريف التدريس بالكفايات.....	38
3.6.1: مبررات التدريس بالكفايات.....	38
4.6.1: مزايا التدريس بالكفايات.....	40
5.6.1: أهداف التدريس بالكفايات.....	40
6.6.1: مبادئ التدريس بالكفايات.....	41
7.6.1: مكونات الكفاية.....	41
8.6.1: خصائص التدريس بالكفاية.....	42
9.6.1: أنواع الكفايات.....	43
10.6.1: مستويات الكفايات.....	43
11.6.1: مكانة المعلم في بيداغوجية التدريس بالكفايات.....	43
12.6.1: مكانة المتعلم في بيداغوجية التدريس بالكفايات.....	44
13.6.1: التعلم في بيداغوجية التدريس بالكفايات.....	44
14.6.1: التقويم في بيداغوجية التدريس بالكفايات.....	45
الفصل الثاني: التقييم وأساسه.....	49

الموضوعات	الصفحة
تقديم.....	50
1.2: تعريف التقويم التربوي	50
2.2: التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به	53
1.2.2: القياس	53
2.2.2: التقييم	55
3.2: أنواع التقويم التربوي	56
1.3.2: التقويم بحسب الأهداف المرجوة منه	57
1.1.3.2: التقويم القبلي (التشخيصي)	57
2.1.3.2: التقويم البنائي: (التكويني)	59
3.1.3.2: التقويم الختامي	61
2.3.2: التقويم بحسب نوع المعلومات	62
1.2.3.2: التقويم الكمي	62
2.2.3.2: التقويم النوعي	63
3.3.2: التقويم بحسب القائمين به	63
1.3.3.2: التقويم الداخلي	63
2.3.3.2: التقويم الخارجي	63
3.3.3.2: التقويم متعدد الأطراف: (داخلي وخارجي)	63
4.3.3.2: التقويم الذاتي	64
4.2: أسس التقويم التربوي	64
5.2: أهمية التقويم التربوي	68
1.5.2: بالنسبة إلى المتعلم	68
2.5.2: بالنسبة إلى المعلم	69
3.5.2: بالنسبة إلى التلميذ	69
6.2: أساليب التقويم	70

الموضوعات	الصفحة
1.6.2: الملاحظة.....	70
1.1.6.2: أنواع الملاحظة.....	71
2.1.6.2: مزايا الملاحظة.....	72
3.1.6.2: عيوب الملاحظة.....	73
2.6.2: المقابلة.....	73
1.2.6.2: أنواع المقابلة.....	74
2.2.6.2: أهداف المقابلة.....	75
3.2.6.2: مزايا المقابلة.....	75
4.2.6.2: عيوب المقابلة.....	76
3.6.2: الحقائق التقويمية (البروتفوليو).....	76
1.3.6.2: أهمية الحقائق التقويمية.....	77
الخلاصة.....	79
الفصل الثالث: الاختبارات التحصيلية.....	80
تقديم.....	81
1.3: الاختبارات.....	81
1.1.3: تعريف الاختبارات.....	81
2.1.3: أهداف الاختبارات.....	82
3.1.3: أنواع الاختبارات.....	84
1.3.1.3: الاختبارات الشفوية.....	84
2.3.1.3: الاختبارات التطبيقية.....	86
3.3.1.3: الاختبارات التحريرية (الكتابية).....	87
4.1.3: خطوات بناء الاختبارات.....	104
2.3: اللائحة العامة للاختبارات في اليمن.....	106

الموضوعات	الصفحة
1.2.3: التقويم التربوي (الأسس - المبادئ - الأهداف)	106
2.2.3: نظام تقويم المتعلمين	109
1.2.2.3: الأهداف	109
2.2.2.3: المجالات	110
3.2.2.3: المكونات	110
3.3.3: أسس وضوابط تقويم المتعلمين	113
1.3.3.3: صفوف النقل المدرسي	113
2.3.3.3: أسس الترفيع وإعادة (النجاح والرسوب)	117
4.3.3: الأسس العامة لوضع الامتحانات وتقدير الدرجات	119
5.3.3: الضوابط والجزاءات في نظام الامتحانات	123
1.5.3.3: على مستوى المكلفين	123
2.5.3.3: على مستوى المتعلمين	124
6.3.3: اللجان الامتحانية (أسس تنظيمها واختصاصاتها)	126
1.6.3.3: اللجنة العليا للامتحانات	126
2.6.3.3: اللجنة المالية والإدارية	128
3.6.3.3: لجان المطابع السرية	129
الخلاصة	130
الباب الثاني: إجراءات الدراسة ونتائجها	131
الفصل الرابع: إشكالية البحث ومنهجه	132
تقديم	133
1.4: إشكالية البحث	133
2.4: فرضيات البحث	136
1.2.4: الفرضية الأساسية للبحث	136
2.2.4: الفرضيات الجانبية	136

الموضوعات	الصفحة
3.4: متغيرات البحث.....	137
4.4: محددات البحث.....	137
5.4: مفاهيم البحث.....	137
6.4: منهج البحث.....	138
7.4: مجتمع البحث.....	139
8.4: متن البحث.....	139
9.4: أداة البحث.....	141
10.4: إجراءات تنفيذ منهجية البحث.....	148
11.4: المعالجة الإحصائية.....	148
الخلاصة.....	148
الفصل الخامس: عرض النتائج.....	149
1.5: عرض النتائج العامة للبحث.....	150
1.1.5: السؤال العام.....	150
2.1.5: عرض النتائج العامة المتعلقة بالفروق بين الأعوام.....	153
2.5: عرض نتائج المتعلقة بالمتغيرات.....	158
1.2.5: نتائج السؤال الأول المتعلق بالرياضيات.....	158
2.2.5: نتائج السؤال الثاني المتعلق بالرياضيات للأعوام.....	160
3.2.5: نتائج السؤال الثالث المتعلق بالفيزياء.....	165
4.2.5: نتائج السؤال الرابع المتعلق بالفيزياء للأعوام.....	166
5.2.5: نتائج السؤال الخامس المتعلق بالتربية الإسلامية.....	170
6.2.5: نتائج السؤال السادس المتعلق بالتربية الإسلامية للأعوام.....	171
الخلاصة.....	174
الفصل السادس: تمحيص فرضيات البحث وتفسير النتائج.....	175
تقديم.....	176
1.6: تمحيص الفرضية الرئيسية.....	176

الموضوعات	الصفحة
1.1.6: تمحيص الفرضية الرئيسية الأولى.....	176
2.1.6: تمحيص وتفسير الفرضية الرئيسية الثانية.....	178
2.6: تمحيص النتائج المتعلقة بالمتغيرات.....	179
1.2.6: تمحيص وتفسير نتائج الإجابة عن الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالرياضيات..	179
2.2.6: تمحيص وتفسير نتائج الإجابة عن الفرضية الفرعية الثانية.....	180
3.2.6: تمحيص وتفسير الفرضية الفرعية الثالثة.....	182
4.2.6: تمحيص وتفسير الفرضية الفرعية الرابعة.....	183
5.2.6: تمحيص وتفسير الفرضية الفرعية الخامسة.....	184
6.2.6: تمحيص وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة.....	185
3.6: تمحيص الفرضية العامة الموجهة للبحث.....	186
الخاتمة التركيبية العامة للبحث والتوصيات والمقترحات.....	188
التوصيات:.....	192
آفاق البحث المقترحة.....	192
قائمة المراجع.....	193
أولا: المراجع باللغة العربية.....	193
ثانيا: المرجع باللغة الأجنبية.....	207

فهرس الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1	توزيع العينة	138
2	توزيع المحكات على المستويات الستة بلوم	144
3	استمارة التحليل	146
4	توزيع اختبار المواد الثلاث وفقاً لمراقى بلوم	149
5	توزيع الأسئلة لكل مادة وفق مراقى بلوم	150
6	وزيع الأسئلة للمواد الثلاث لجميع الأعوام وفق مراقى بلوم	152
7	توزيع مراقى بلوم للمواد الثلاث على الفترتين الزمنيتين وفقاً لمربع كاي	155
8	توزيع اختبار الرياضيات وفق مراقى بلوم	157
9	الفروق بين الجبر والهندسة مع التفاضل والتكامل	158
10	توزيع المستويات وفقاً للأعوام لمادة الرياضيات	159
11	نتائج اختبار مربع كاي لاختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات	162
12	توزيع اختبار الفيزياء وفق مراقى بلوم	164
13	توزيع الأسئلة لمادة الفيزياء للأعوام الستة وفقاً لمراقى بلوم	165
14	نتائج اختبار مربع كاي للفيزياء	168
15	توزيع اختبار التربية الإسلامية وفقاً لمراقى بلوم	169
16	توزيع الأسئلة لمادة التربية الإسلامية للأعوام الستة وفقاً لمراقى بلوم	170
17	نتائج اختبار مربع كاي لتربية الإسلامية	172

ملخص البحث

تقويم المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية ما بين 2009-2014
(اختبارات الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية أنموذجاً)

إعداد الطالب الباحث:

إشراف الأستاذ الدكتور:

محمد حسن الفرجي

سعيد الراشدي

هدف البحث إلى تقويم المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية ما بين 2009-2014 (اختبارات الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية أنموذجاً)، وقد تمت صياغة إشكالية البحث على الشكل الآتي: إلى أي حد تقيس اختبارات الثانوية العامة: (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية المهارات العقلية التي تسعى التوجهات التربوية إلى تنميتها لدى متعلمي الصف الثالث الثانوي (البكالوريا) التي اعتمدت فيها على مراقبي بلوم وهل عرفت تطوراً ما بين الأعوام: (2009-2014)؟. لبلوغ هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تم الاعتماد على مراقبي بلوم للمهارات العقلية كأداة للبحث، وتمثلت العينة في اختبارات الثانوية العامة من العام 2009 إلى 2014 لمادة الرياضيات، والفيزياء والتربية الإسلامية، والتي بلغ عددها 4936 سؤالاً، وتم استخدام النسب والتكرارات، ومربع كاي كأدوات إحصائية. كانت أهم نتائج البحث التالي: التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا، أن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية منعاً 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

الكلمات المفاتيح: الاختبارات، الثانوية العامة، المهارات العقلية، التقويم.

Abstract

Evaluation of mental skills in the tests of secondary schools in the Republic of Yemen between 2009-2014

(Mathematics tests, physics, Islamic education as a model)

Prepared by Researcher:

MOHAMMED HASAN AL-FARAJI

Supervised by: prof.

SAEED AR-RASHDI

The research aims at evaluating the mental skills in the secondary school tests in the Republic of Yemen between 2009-2014, (Mathematics, physics, and Islamic education as a model). The problem of research is shaped as follows: To what extent do secondary school tests measure the mental skills that educational trends seek to develop among students in the third year of the secondary school which depended on Bloom's classification, and did they develop between 2009-2014? To achieve this goal, the analytical descriptive method is used, and it is based on Bloom's classification for mental skills as a research tool. The sample consists of the general secondary school tests from 2009 to 2014 for Mathematics, Physics, and Islamic education, which amounted to 4936 questions. Ratios, frequencies, and chi-square are used as statistical tools. The results of the following research show the following: Focus on the lower cognitive levels, and negligence of higher cognitive levels. The tests do not improve in their assessment of cognitive levels from one year to another year, but the contrary showed a marked decline in tests for recent years.

Keywords: tests, secondary school, mental skills, evaluation

مدخل عام

"لولا التربية لما كان للإنسان أن يكون إنساناً، وما كان له أن يحتل مكانته العالية التي خولت إليه دون الكائنات الأخرى"⁽¹⁾، ومفهوم التربية يتغير ويتطور بتقدم العلوم، فقديماً كان المفهوم التقليدي للتربية يركز على إكساب المتعلمين المعارف والمعلومات، وظهر بعده المفهوم الحديث للتربية والذي ركز على المهارات العملية، ومهارات التفكير. وهذه الأيام وقد دخلنا القرن الحادي والعشرين ظهر مفهوم آخر للتربية يركز على أهمية إعداد المتعلمين إعداداً يؤهلهم للتعلم مدى الحياة، عن طريق مهارات التفكير والمهارات العملية⁽²⁾.

إن مهمة العملية التربوية هي إحداث تغيرات للمتعلمين - سواءً من الناحية المعرفية أو السلوكية أو الوجدانية - ومساعدتهم على اكتشاف قدراتهم، والعمل على نموها⁽³⁾، وهذه التغيرات هي التي يطلق عليها عادة "الأهداف التربوية"، ولذلك نجد أنه في أي برنامج تعليمي يحاول المسؤولون تحديد التغيرات المراد إحداثها لدى المتعلمين، وبالتالي تحديد ما أمكن تحقيقه من أهداف. وهذه العملية الأخيرة يطلق عليها التقويم⁽⁴⁾.

والتقويم جزء لا يتجزأ من العمليات التعليمية يساعد على الوقوف على نتائجها وسبل النهوض بها، والوقوف على المعوقات التي تقف أمام مسيرتها، ويعتبر أمراً ضرورياً لتوجيه المتعلمين نحو تحقيق الأهداف التربوية وتشخيص الصعوبات التي من شأنها أن تحول دون تحقيق تلك الأهداف؛ لذا أصبح التقويم جزءاً أساسياً من العملية التربوية فهو الوسيلة الفاعلة للتشخيص والعلاج والتطوير؛ ويعد التقويم أحد عناصر العملية التربوية الرئيسية، ويلعب دوراً أساسياً ومتداخلاً في المواقف التربوية المختلفة،

(1) - الراشدي، سعيد "النظام التربوي المغربي دراسة وتحليل القيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999" أطروحة دكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2005، الرباط، المغرب، ص20.

(2) - شعلة، جميل محمد عبدالسميع "التقويم التربوي للمنظومة التعليمية" دار الفكر العربي، ط1، 2000، القاهرة، مصر، ص29.

(3) - آل مريع، علي وعبد اللطيف كداي "أسباب تباين تحصيل الطلاب في اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية" المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد3، العدد19، جامعة محمد الخامس، أيلول 2014، الرباط، المغرب، ص202.

(4) - بخش، هالة طه "تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الكيمياء للصف الثالث الثانوي بتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية" مركز البحوث التربوي والنفسي، 1998، مكة المكرمة، السعودية، ص9.

فالتقويم في الوقت الحاضر يحتل مكانة بارزةً جديرةً بالدراسة والتحليل بهدف استخلاص النتائج والوصول إلى المقترحات التي تسهم في تطوير العملية التربوية عامة، وفي مراحل التعليم العام بصفة خاصة⁽⁵⁾.

وبعد التقويم إحدى حلقات المنظومة التعليمية، ويكاد تكون أكثرها تأثيراً لما له من أدوار مهمة في العملية التعليمية، ولا بد أن تكون عملية تقويم الناتج التعليمي شاملةً لجميع مستويات الأهداف التعليمية⁽⁶⁾.

وتعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التعليمية في العالم، حيث تُستخدم لقياس قدرات المتعلمين التحصيلية، ونستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية والمهارية، وبالاتماد عليها ننتبأ بترتيب المتعلمين ضمن الصف الواحد، ومن خلالها نصنفهم ونحدد مستوى نجاحهم ورسوبهم⁽⁷⁾.

ويُفترض أن تكون الاختبارات مبنية بشكل متكامل بحيث تقيس كل المهارات العقلية، والوجدانية، والسلوكية لدى المتعلمين، وألا تقتصر على مستوى دون آخر، لأن ذلك من شأنه أن يحدث خلل في تنميتهم التنمية الصحيحة التي تجعلهم قادرين على البناء والتنمية في مجتمعهم.

ومن الملاحظ أن هناك تدنياً في مستوى الاختبارات بالجمهورية اليمنية، وهذا ما اثبتته بعض الدراسات المحلية⁽⁸⁾: حيث أشارت إلى ضعف تحصيل المتعلمين وقد عزت ذلك إلى تدني الاختبارات. وهذا يقف بنا أمام مشكلة تحتاج إلى البحث والدراسة، كون الاختبارات تمثل مرتكزاً أساسياً في العملية التعليمية.

وتحظى اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية، بمكانة مميزة بين باقي الاختبارات الأخرى، وتمثل منعطفاً مهماً في حياة المتعلمون باعتبارها المنطلق إلى التعليم الجامعي، وبوابة لدخول الجامعات والكليات، ولأنها الأداة التي تقيس بها الصورة الحقيقية التي يمتلكها المتعلمين من معلومات ومهارات عقلية معرفية يستطيع من خلالها النجاح في الدراسة الجامعية، لذا فإن وزارة

(5) - الماخذي، أمين أحمد صالح "تقويم الاختبارات الفصلية في مادة العلوم للصف السادس بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير بناء الاختبارات" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة صنعاء، 2009، صنعاء، اليمن، ص 1.

(6) - الناقه، صلاح أحمد "تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر وفق معايير الجودة خلال السنوات من 2007 إلى 2015" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 24، العدد 3، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2016، قطاع غزة، فلسطين، ص 64.

(7) - عبد الهادي، نبيل "المدخل إلى القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي" وائل للطباعة والنشر، 2002، ط 2، عمان، الاردن، ص 54.

(8) - قدار، خالد محمد عباد وعبد السلام عوض أحمد لبهص "مدى توافر المعايير في الاختبارات التحصيلية الوزارية للمواد الاجتماعية للصف الثاني عشر الأدبي في الجمهورية اليمنية" مجلة التواصل، العدد 31، 2013، صنعاء، اليمن.

التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية تسند توجيهاتها إلى قطاع المناهج والتوجيه بمهمة إعداد الاختبارات، والتي بدورها تقوم بتوجيه الإدارة العامة للامتحانات بتلك المهمة، وهذه بدورها تكلف لجنة المطبعة السرية المركزية، والتي تستعين بمجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وبعض المدرسين بالمدارس النموذجية وكذا بعض المشرفين التربويين لوضع تلك الاختبارات تحت إشرافهم، وفقاً للمادة (47) من القرار الوزاري رقم (709) لسنة 2001م، الصادر عن وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية، الذي نص على أن "الاختبارات يجب أن تقيس مقدرة المتعلم على: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)".

ونظراً لكثرة أعداد المتعلمين داخل الفصل الدراسي في معظم المدارس اليمنية الحكومية، وقلة المباني المؤهلة والمزودة بالمكتبات، والمختبرات، والوسائل التعليمية الحديثة، وما أشارت إليه نتائج الدراسة الدولية لاختبار تيمس (TIMSS) في دورتها الرابعة (2007) والخامسة (2011) إلى تدني مستوى المتعلم اليمني في الرياضيات حيث كانت آخر القائمة على مستوى الدول المشاركة⁽⁹⁾، فإن هذه الاختبارات لا يمكن بتاتاً أن تقيس كل بنود مراقي بلوم الواردة في المادة (47) آنفة الذكر خصوصاً المهارات العليا. بناءً على ما تقدم سيقوم الباحث بالإجابة على السؤال الآتي:

إلى أي حد تقيس اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية للمواد: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) المهارات العقلية التي تسعى التوجهات التربوية إلى تنميتها لدى متعلمي الصف الثالث الثانوي (البكالوريا) التي اعتمدت فيها على مراقي بلوم؟ وهل عرفت تطوراً ما بين الأعوام: (2009-2014) ؟

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث في:

- كونها تتناول عنصراً مهماً ومؤثراً من عناصر المنهاج (التقويم) الذي تستطيع السلطات التعليمية من خلاله الحكم على مدى ما تحقق من الأهداف التعليمية بهدف العلاج والتحسين والتطوير والإثراء.

⁽⁹⁾ - مرشد، محمد علي وآخرون "تقويم مناهج الرياضيات للصفوف (1-4) من التعليم الأساسي في ضوء معايير الدراسة الدولية تيمس (TIMSS)" مركز البحوث والتطوير التربوي، 2012، صنعاء، اليمن، ص3.

- تناولها لتقويم اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) وتعد هذه المرحلة من المراحل المناسبة لتنمية القدرات العقلية كونها مرحلة مهمة في مراحل المراهقة، والتي ينتقل من خلالها المتعلم من التعليم المدرسي إلى التعليم الجامعي، وينتهي لمواجهة الحياة.
- يقدم تقويم الاختبارات وتحليلها مؤشراً واضحاً عن نواتج التعلم، ويكشف جوانب عدة في عملية التعلم، فالاختبارات التي يغلب على أسئلتها المستويات المعرفية الدنيا تشير إلى أنه مستودع للمعلومات المعرفية المراد حفظها عن ظهر قلب، ولا يعد وسيلة لاستثارة تفكير المتعلمين، ونقلهم لتعلم ذي المعنى.
- قد تساعد القائمين على إعداد الامتحانات الوزارية بالجمهورية اليمنية بمعرفة طبيعة الأسئلة التقويمية ومراعاتها لتضمن المهارات العقلية المختلفة.

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى التعرف على : تقويم المهارات العقلية (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) في اختبارات الثانوية العامة، ومعرفة اختلاف درجة تقويمها للمهارات العقلية في الاختبارات بالنسبة إلى متغير العام الدراسي.

هيكلية البحث:

تم هيكلة البحث على أساس الأطروحات النظرية في:

الباب الأول :

في هذا الباب سنقوم بعرض وتحديد الإطار والمرجعية النظرية لهذا البحث، وذلك عن طريق الإحاطة ببعض المفاهيم التي سنشتغل بها طيلة هذا البحث أو على الأقل ستساعدنا في فهم المقاربة التي جاء بها هذا البحث، وقد وزعنا هذا الباب إلى ثلاثة فصول على الشكل الآتي:

الفصل الأول: بعنوان: التدريس من المحتوى إلى التدريس بالكفايات، وتناولنا فيه تعريف علم التدريس، وتعريف التدريس، وتعريف المقاربة، والتدريس بالمحتوى ومميزاته وعيوبه، وتعريف الأهداف والتدريس بالأهداف ومميزاته وعيوبه وكل ما يتعلق به، وتعريف الكفاية والتدريس بالكفاية ومميزاته وعيوبه وكل ما يتعلق به.

الفصل الثاني: بعنوان التقويم، وتناولنا فيه تعريف التقويم التربوي، التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، أنواع التقويم التربوي، أسس التقويم التربوي، أهمية التقويم التربوي، أساليب التقويم التربوي.

الفصل الثالث: بعنوان الاختبارات، واللائحة المنظمة للاختبارات اليمنية، وتناولنا فيه تعريف الاختبارات، وأهدافها، وأنواعها، ومميزاتها وعيوبها وكذلك اللائحة المنظمة لها بالجمهورية اليمنية.

الباب الثاني: وفي هذا الباب سنقوم بعرض الاجراءات الميدانية للبحث، وقد وزعناه إلى ثلاثة فصول على الشكل الآتي:

الفصل الأول: بعنوان مشكلة البحث ومنهجيته، تناولنا فيه مشكلة البحث وفرضياته ومنهجيته وعينته، وأدواته.

الفصل الثاني: بعنوان عرض النتائج، وتناولنا فيه عرض نتائج الفرضية الرئيسية والفرضيات التابعة لها.

الفصل الثالث: تمحيص ومناقشة الفرضيات، وتناولنا فيه تمحيص الفرضية الرئيسية والفرضيات المتفرعة منها، والخاتمة التركيبية للبحث، التوصيات والمقترحات.

الباب الأول الإطار النظري

الفصل الأول: من التدريس بالمحتوى إلى التدريس بالكفايات

الفصل الثاني: التقويم

الفصل الثالث: الاختبارات، واللائحة المنظمة له في الجمهورية اليمنية

الفصل الأول

من التدريس بالمحتوى إلى التدريس بالكفايات

تقديم

1.1: تعريف علم التدريس

2.1: تعريف التدريس

3.1: تعريف المقاربة

4.1: التدريس بالمحتوى

5.1: التدريس بالأهداف

6.1: التدريس بالكفايات

تقديم:

إن الانتقال من المقاربة بالمحتوى القائمة على الكم المعرفي، إلى المقاربة بالأهداف القائمة على أجراً الأهداف التعليمية، ثم إلى المقاربة بالكفايات القائمة على إدماج المكتسبات، يبين الحركة الكبيرة التي أصبحت تميز الأبحاث في الحقل التربوي، فلم تعد المسألة مطروحة على التناقضات الموجودة بين التربية التقليدية، والتربية الحديثة في محورية العملية التعليمية، وأيهما أكثر خدمة للمتعلم السلطة أو الحرية وإنما أصبحت مرتبطة بالمتعلم نفسه، بحيث لا تخرج عن محيطه المعرفي، والمهاري، والوجداني، ولا بد للمناهج الدراسية أن تلبي حاجاته، وجعل مكتسباته على محك التوظيف والانتقاء والإدماج، حتى إذا تخرج من المدرسة يمكنه التكيف مع الواقع مهما حدثت به من متغيرات ومستجدات⁽¹⁰⁾. ويتناول هذا الفصل القضايا النظرية المرتبطة بالتدريس بالمحتوى، والتدريس بالأهداف، والتدريس بالكفايات، من خلال تعريفها وعرض مميزات والانتقادات التي وجهت إليها، والمقارنة بينها، حيث يمكن عرض هذه المدخلات بإيجاز على النحو الآتي:

1.1: تعريف علم التدريس:

"هو الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، وأشكال تنظيم التعلم التي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية - معيارية تقصد الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي - الحركي"⁽¹¹⁾.

2.1: تعريف عملية التدريس:

يختلف مفهوم التدريس وفقاً للفلسفة التربوية التي تنظم بها المناهج الدراسية في دول العالم المختلفة التي غالباً ما ينظر إليها من اتجاهين أحدهما يطلق عليه الاتجاه التقليدي والآخر يطلق عليه الاتجاه الحديث، ويختلف باختلاف نوع المقاربة التي تتبناها الدولة، وهناك ثلاث مقاربات، بالمحتوى، وبالأهداف، وبالكفايات.

⁽¹⁰⁾ - لكحل، لخضر "المقاربة بالكفايات: الجذور والتطبيق" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة الجزائر 2، 2011، الجزائر، ص 72.

⁽¹¹⁾ - الدريج، محمد "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين" سلسلة المعارف للجميع، ط2، 2004، الرباط، المغرب، ص 31-32.

يعرفه (شاهين)⁽¹²⁾ بأنه: "كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة المتعلمين على النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وإمكاناته".

ويعرفه (حميده)⁽¹³⁾ بأنه: "كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة المتعلمين على النمو المتكامل كل وفق ظروفه واستعداداته وإمكاناته".

ويعرفه (شحاته)⁽¹⁴⁾ بأنه: "مجموعة الإجراءات التي يتخذها المعلم لتهيئة الفرص التعليمية أمام المتعلمين كي يتعلموا".

ويعرفه (الدريج وآخرون)⁽¹⁵⁾ بأنه: "الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي قصد بلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حس حركي".

مناقشة التعاريف السابقة للتدريس:

يرى شاهين بأنه كل الجهود المبذولة من المعلم من أجل مساعدة المتعلمين، اقتصر تعريفه على الجهود المبذولة من المعلم فقط، وساند ذلك التعريف ما أورده حميده فلم يختلف عنه، أما تعريف شحاته فقد حاول الاقتراب بوصفه لعملية التدريس بأنها مجموعة من الإجراءات التي يتخذها المعلم لتهيئة الفرص التعليمية، في حين أن الدريج وآخرون قد توسعوا في تعريفهم لمفهوم التدريس إذ لم يقتصر تعريفهم على الجهود المبذولة من قبل المعلم، وإنما وصفوه بأنه تلك العملية التي تنظم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم قصد بلوغ أهداف عقلية، ووجدانية، وحس حركية، ولكنهم أغفلوا العملية التفاعلية التي تحدث أثناء عملية التدريس.

أما التعريف الذي نتبناه إجرائياً فهو: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يقوم بها المعلم لكي يحقق الأهداف التعليمية التي تسعى التوجهات التربوية إلى تتميتها لدى المتعلمين على أكمل وجه

(12) - شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد "إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم" جامعة الإسكندرية، 2011، الاسكندرية، مصر، ص7، انظر: حميدة، إمام مختار وآخرون "مهارات التدريس" مكتبة زهراء الشرق، ط 1، 2003، القاهرة، مصر ص44.

(13) - حميده، إمام مختار وآخرون "مهارات التدريس" مكتبة زهراء الشرق، ط2، 2003، القاهرة، مصر، ص44.

(14) - شحاته، حسن وآخرون "معجم المصطلحات التربوية والنفسية" الدار المصرية والبنانية، ط1، أكتوبر 2003، القاهرة، مصر، ص40.

(15) - الدريج، محمد وآخرون "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، الكسو، 2011، الرباط، المغرب، ص99.

ممکن، وهي عملية تفاعل بين المعلمين مع بعضهم البعض، ومع المعلمين والمتعلمين، ومع المتعلمين بعضهم البعض.

3.1: تعريف المقاربة:

المقاربة من قرب وقارب واقترب من، بمعنى وصل إلى مستوى معين أو محدد، والمقاربة هي كل ما يقارب بين فكرتين، قطبين أو اتجاهين، والمقاربة في التعليم هي كل ما يقرب المتعلم من النتيجة⁽¹⁶⁾.

ويعرفها (رداف)⁽¹⁷⁾ بأنها: "تصور لدراسة أو معالجة المشكلة أو بلوغ غاية ترتبط بنظرة المتعلم إلى المحيط الفكري الذي يحبذه، و كل مقارنة ترتبط بإستراتيجية عمل".

وتعرف إجرائيا بأنها: الوسيلة التي يتناول بها المتعلم الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها معرفياً.

4.1: تعريف المحتوى:

"كل ما تضعه التوجهات التربوية من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، سواء كانت معرفية أو مهارة أو وجدانية، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، أي أن المحتوى هو المضمون التفصيلي للمنهج، والذي يجب عن التساؤل: ماذا ندرس؟"⁽¹⁸⁾.

ويعرفه (الدريج وآخرون)⁽¹⁹⁾ بأنه: "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم المراد اكسابها للمتعلمين، وبذلك فإن المحتوى يشمل على الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية التي يتوقع من المتعلمين اكتسابها".

مناقشة التعريفات السابقة للمحتوى:

يرى صبري بأنه كل ما تضعه التوجهات التربوية من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة، وهذا التعريف واسع وغير دقيق، أما تعريف الدريج وآخرون فقد حددوا المحتوى بشكل أدق وأوضح من سابقه ونحن إذ نتبنى تعريفهم بما يناسب المنهاج اليميني ونعرفه كالاتي:

(16) - حرقاس، وسيل "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية : دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية فالمة" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2010، قسنطينة، الجزائر، ص 21.

(17) - رداف، نصيرة "متطلبات التدريس بالكفايات" ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، 2010، الجزائر، ص 468.

(18) - صبري، ماهر إسماعيل "مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرائق التدريس" دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، العدد 2، مارس 2009، القاهرة، مصر، ص 14.

(19) - الدريج، محمد وآخرون "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس" مرجع سابق، ص 60.

ويعرف إجرائياً بأنه: نوعية المعارف والمعلومات التي يتم اختيارها وتنظيمها من قبل قطاع المناهج بوزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية على نحو معين سواءً أكانت هذه المعارف مفاهيماً أم حقائق أم نظريات أم أفكاراً أخرى.

1.4.1: تعريف التدريس بالمحتوى:

في بيداغوجيا المحتويات تقسم المادة إلى محاور علمية ذات أهمية خاصة لدى المتعلمين، بحيث يضم كل محور المعارف والحقائق المتصلة به دون التزام بالحدود التي تفصل بين المواد المتعددة أو بين فروع المادة الواحدة، ودون رعاية كذلك للتنظيم المنطقي في أي مادة.⁽²⁰⁾

2.4.1: خصائص التدريس بالمحتوى:

من خصائص التدريس بالمحتوى ما ذكر (حسين)⁽²¹⁾:

- المعلم مالك المعرفة ينظمها ويقدمها للمتعلمين.
- المتعلم يكتسب المعرفة ويستهلك المقررات.
- يرتبط المحتوى بكنوز المعرفة المخزونة في الكتب والمراجع والوثائق.
- عقل المتعلم مستودع ينبغي ملؤه بكنوز المعرفة.
- وسيلة التعليم تكاد تقتصر على الكتاب المدرسي.
- التقويم يكاد ينحصر على الحفظ.

3.4.1: مفهوم التعليم - التعلم من منظور هذه المقاربة:

التعليم والتعلم وفق المقاربة بالمحتوى كما ذكره (التومي)⁽²²⁾:

- تعليم متمركز حول المعرفة.
- المعلم هو الذي يقرر الأشياء التي ينبغي تعلمها وكذا الشروط والظروف الخاصة بتعلمها.
- المتعلم يتخذ وضع المتعلم السلبي.

⁽²⁰⁾ - التوري، ميلود "من درس الأهداف إلى درس الكفايات" مطبعة أنفو برانت 12، ط 1، 2004، فاس، المغرب، ص 109.

⁽²¹⁾ - حسين، شلوف "من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكفايات المعتمدة في بناء المناهج الجديدة" مداخله قدمت في الملتقى الوطني الأول للمعاهد الخاص ب"التعليمية واقع وآفاق"، 28-29 ماي 2014، الجزائر، الجزائر.

⁽²²⁾ - التومي، عبد الرحمن "الكفايات وتحديات الجودة" مطبوعات الهلال، ط 4، 2005، وجدة، المغرب، ص 60.

– يقوم التقويم على التقليد والحفظ والتكرار والحفظ الآلي.

4.4.1: الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالمحتوى:

لقد وجهت العديد من الانتقادات للتدريس بالمحتوى ومنها ما ذكره (مجاهد)⁽²³⁾:

- إن المقاربة بالمحتوى هي بيداغوجيا تركز على جعل المتعلم يتلقى المعارف ويخترنها كغاية في ذاتها من أجل إعادتها يوم الاختبار.
- إنها بيداغوجيا المعارف الخاملة، التي تبقى حبيسة جدران المؤسسة التعليمية، حيث لا يمتلك المتعلم القدرة على تحريكها واستثمارها خارج أسوار المدرسة لتلبية حاجياته في مواجهته للمشاكل التي تعترضه في الواقع.
- إنها معارف يطالها النسيان مباشرة بعد الانتهاء من الاختبار، على اعتبار أن الرصيد المكتسب عن الاستظهار والحفظ يكون قصير المدى على مستوى التذكر.
- إنها بيداغوجيا تتمركز حول كيفية نقل المدرس للمعرفة، وليس حول كيفية اكتساب المتعلم لمعرفة وظيفية يمكن تفعيلها خارج فضاء التكوين.
- إنها بيداغوجيا لا تهتم كثيراً برغبات المتعلم، الذي يعتبر حجر الزاوية في البيداغوجيا الحديثة.

5.4.1: المبادئ التي يجب مراعاتها عند اختيار المحتوى:

عند اختيار المحتوى يجب مراعاة جملة من المبادئ الأساسية من أهمها ما ذكره (الدريج)⁽²⁴⁾:

- ارتباط المحتوى بالنوايا والمقاصد بحيث يكون الوسيلة الفاعلة في تحقيقها.
- ارتباط المحتوى بقضايا المجتمع ومشكلاته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية وغيرها.
- ارتباط المحتوى بالتطورات على الصعيد العالمي.
- ارتباط المحتوى بقضايا البيئة التي يحيا فيها المتعلم.

(23) – مجاهد، عبد الله "الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض" مجلة علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، العدد 47، مارس 2011، الرباط، المغرب، ص 25.

(24) – الدريج، محمد "الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج" منشورات سلسلة المعارف للجميع، 2003، الرباط، المغرب، ص 83.

- مراعاة المحتوى لخصوصيات المواد ومنطق العلوم.
- تلبية المحتوى لاحتياجات وميول المتعلمين والاهتمام بمشاكلهم .
- مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين لمستويات نموهم الجسمي والعقلي والوجداني.
- ارتباط المحتوى بمهارات التعلم الذاتي والتكوين المستمر .

5.1: التدريس بالأهداف:

لكل برنامج تربوي فعال مجموعة من الأهداف التربوية الواضحة التي يسعى إلى تحقيقها، ولكي يتمكن من تحقيق تلك الأهداف المنشودة يجب أن تكون محددة ودقيقة، وتؤدي في نهاية المطاف إلى تحقيق الأهداف المرسومة لها، ويقدر ما تكون الأهداف واضحة ومحددة، بقدر ما يسهل على القائمين التخطيط للأساليب والطرق، أو التقنيات التي تعمل على تحقيق تلك الأهداف.

بيداغوجيا الأهداف تمثل جملة من الطرائق والتقنيات الخاصة التي تنتهج داخل الفصل الدراسي أو حتى السنة الدراسية عبر الوحدات والمواد التعليمية في شكل أنشطة هادفة، حيث يتم التخطيط للنوايا البيداغوجية من خلال وصف دقيق للسلوكات والانجازات المراد ملاحظتها في فكر المتعلم أو سلوكه⁽²⁵⁾.

1.5.1: تعريف الأهداف:

الهدف التعليمي: "هو ممارسة قدرة على محتوى دراسي معين يظهر في شكل سلوك أو تصرف قابل للملاحظة والقياس"⁽²⁶⁾.

ويُعرفه (Raoul)⁽²⁷⁾ بأنه: "بيان ما سوف يكون المتعلم قادراً على القيام به عندما يكون قد أكمل العملية التعليمية".

ويُعرفه (لعزيلي)⁽²⁸⁾ بأنه: "ممارسة القدرة على محتوى معين يعتبر موضوع التعلم، إذ يتم تحويل الأهداف الخاصة إلى معارف ومهارات ومواقف تبعاً لطبيعة القدرة".

⁽²⁵⁾ – بن دحو، نسرین كنزة "بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة" أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، 2004، وهران، الجزائر، ص 47.

⁽²⁶⁾ – ضيف، عبدالله "بيداغوجية الإدماج مقارنة تديبيرية" مطبوعات الهلال " ط 3، 2010، وجدة، المغرب، ص 5.

⁽²⁷⁾ – Raoul A. Arreola, Ph.D Writing Learning Objectives

A Teaching Resource Document from the Office of the Vice Chancellor for Planning and Academic Support. The University of Tennessee, Memphis.p2

https://www.uwo.ca/tsc/graduate_student_programs/pdf/LearningObjectivesArreola.pdf

⁽²⁸⁾ – لعزيلي، فاتح "التدريس بالكفايات وتقويمها" مجلة المعارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، العدد 14، أكتوبر 2014، البويرة، الجزائر، ص 71.

ويعرفه (زيتون)⁽²⁹⁾ بأنه: "المعيار الذي يقبل من خلاله أداء المتعلم بعد مروره بخبرات معرفية له، فالأهداف موجّهات تحدد سير عملية التدريس وتوجه سلوك المعلم والمتعلم نحو ما ينبغي تحقيقه".

ويعرفه (شحاته وآخرون)⁽³⁰⁾ بأنه: "التغير البناء الذي يحدث في سلوك المتعلم نتيجة مروره بمواقف تعليمية معينة تفاعل معها ويمكن قياسه وتقويمه".

ويعرفه (الدريج وآخرون)⁽³¹⁾ بأنه: "نية أو قصد مصرح به يصف التفسير الحاصل لدى المتعلم ويتوقع ما سيكون عليه عندما يحقق تعلمه بنجاح".

أما التعريف الذي نقترحه في هذا البحث: بأنه وصف لمجموعة من السلوكات والانجازات التي تسعى التوجهات التربوية لكي يقوم بها المتعلم ويكتسبها وتحدث تغييراً في سلوكه.

2.5.1: تعريف النوايا والمقاصد:

إن النوايا والمقاصد تعكس طموحات المجتمع وتطلعاته، وتعكس ملامح الصورة الإنسانية التي يريدها ذلك المجتمع ويرتضيها لنفسه، فالنوايا والمقاصد تتجسد في منظومة أفاعيل تهدف إلى تحديد صورة الإنسان المستقبلي التي يريدها المجتمع لنفسه بما يجب أن تكون عليه هذه الصورة من سمات وخصائص وماهيات، وغالباً ما تكون النوايا والمقاصد محض إجابة عن تساؤلات تربوية تقليدية قوامها، ما صورة الإنسان الذي نرغب في بنائه تربوياً؟ أي إنسان نريد؟ أي مجتمع نريد؟ ما حدود هذه الصورة؟ ما طبيعة الأدوات التي يمكن أن تعتمد في تحقيقها؟ وتنبثق من الإجابة عن التساؤلات الغائية فلسفة تربوية تستجيب نقدياً لمسألة هوية الإنسان وكيونته التربوية من أنا؟ ماذا يجب أن أكون؟ كيف أكون؟ ولماذا أكون؟ على هذه الصورة أو تلك؟ وكيف أحقق هذه الكينونة وأجسد هذه الصورة؟⁽³²⁾. وأدبيات الفكر التربوي تفيض بالمحاولات التي كرسنا لتعريف النوايا والمقاصد، ومن هذا الفيض يمكننا أن نستعرض بعض من هذه التعريفات.

(29) - زيون، كمال عبد الحميد "التدريس نماذج ومهاراته" عالم الكتب، ط1، 2003، القاهرة، مصر، ص49.

(30) - شحاته، حسن وآخرون "معجم المصطلحات التربوية والنفسية" الدار المصرية اللبنانية، ط1، أكتوبر 2003، القاهرة، مصر، ص64-65.

(31) - الدريج، محمد وآخرون "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس" مرجع سابق، ص122.

(32) - وطفة، علي أسعد وعيسى محمد الأنصاري "الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة" مجلة جامعة دمشق، المجلد12، العدد 5200، دمشق، سوريا، ص7.

منها تعريف (حرقاس) ⁽³³⁾ إذ يرى بأنها: "النتائج المعرفية والسلوكية والوجدانية التي يسعى النظام التربوي إلى أن يحققها المتعلم ويخرج بها من كل سنة تعليمية، وهي في الوقت نفس الملامح التي يدخل بها السنة الموالية".

ويعرفها (زكريا) ⁽³⁴⁾ بأنها "عبارة تصف بدقة ما يمكن أن يحققه المتعلم بعد الانتهاء من الحصة، أو من خبرة تعليمية معينة".

كما يعرفها (مصطفى) ⁽³⁵⁾ بأنها: "وصف للنتائج التعليمية التي يتوقع أن يحدثها التدريس، وتتم صياغة الهدف في عبارة تحدد بدقة الأداء الذي يمكن للمتعلم انجازه قولاً وعملاً بعد أن تتم خبرة التعلم بنجاح".

ويعرفها (مارون) ⁽³⁶⁾ بأنها: "مجموعة من العبارات والجمل القصيرة، تحدد التوقعات المنتظرة لنتائج التعلم، أي ما ينبغي على المتعلم أن يفعله عند انتهاء العمل".

ويعرفها (Dawn) ⁽³⁷⁾: "بأنها البيانات المحددة للتعلم التي تعبر عن ما يجب أن يكون المتعلمين قادرين على القيام بعمله أو معرفة نتائجه".

وتعرف إجرائياً بأنها: إحداث التغيرات المرغوبة في جميع مناحي المتعلم على المستوى المعرفي والسلوكي والوجداني، وفي العملية التعليمية نفسها، التي تعكس طموحات المجتمع وتطلعاته المستقبلية.

3.5.1: المستويات التي تحدد فيها النوايا والمقاصد من التعليم :

استخدم المربون عدداً من المفاهيم التربوية التي تشير إلى النوايا والمقاصد بمستوياتها المختلفة ومع ذلك، فإنه يصعب التمييز بين هذه المفاهيم أحياناً، نظراً لاستخدامها من وقت لآخر ليدل كل واحد

⁽³³⁾ - حرقاس، وسيل "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية فالمة" رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2010، قسنطينة، الجزائر، ص 15.

⁽³⁴⁾ - زكريا، محمد يحيى وعباد مسعود "التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات" المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم 2006، الجزائر، الجزائر، ص 22.

⁽³⁵⁾ - مصطفى، مهند "اثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية" مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 1+2، 2010، دمشق، سوريا، ص 351.

⁽³⁶⁾ - مارون، جورج "أسس التقويم التربوي ومعايير" المؤسسة الحديثة للكتاب، ط 1، 2010، طرابلس، لبنان، ص 38.

⁽³⁷⁾ - Dawn M. Zimmaro "writing good multiple choice exams" measurement and evaluation center, 2004, Austin, p4.

منها على معنى مشابه للآخر، فليس هناك لسوء الحظ اتفاق أو إجماع من جانب المربين على معان محددة لهذه المفاهيم، ومع ذلك فلا بد من طرح هذه المفاهيم وتعريفها كما ذكر: (الراشدي)⁽³⁸⁾:

- مستوى التقرير أو مستوى السياسة التربوية (الغايات): حيث تحدد السياسة التربوية، كما تحدد غايات التربية والتعليم، نجد رجال السياسة، من رؤساء الدول، الوزراء، والقوى الضاغطة من أحزاب ونقابات وجمعيات... وفي هذا المستوى يحدد نوع الإنسان الذي نسعى إلى تكوينه، وذلك استناداً إلى فلسفة التربية، حيث تحدد السياسة التربوية، على شكل غايات، تستمد ماهيتها من فلسفة المجتمع.
- مستوى التسيير التربوي (مرامي): فنجد الإداريين والموظفين، ومفتشي الوزارات الوصية على التعليم، وتتحصر مهمتهم في وضع البرامج والمناهج التعليمية كما يقومون بصرف الميزانية وبناء وتجهيز المؤسسات التعليمية، ووضع الأسس والهيكل التعليمية، وهو أقل شمولية وعمومية من الغايات، ودائماً يتم تحقيقها بعد تكوين معين، وفيه يتم التركيز على الكفايات والميولات التي يفترض أن يكتسبها المتعلم بعد إتمامه لتكوين معين، غالباً ما ينتهي بنيل شهادة أو دبلوم.
- مستوى إنجاز العمل التربوي: نجد هناك المدرسين والمتعلمين والآباء، فدور المدرسين يتجلى في تعليم المتعلمين وتزويدهم بالمعارف والمهارات التي تتطلبها العملية التعليمية، في حين ينحصر دور الآباء في المساهمة في العملية التعليمية وذلك بمساعدة أبنائهم على اكتساب المعرفة، أما المتعلمون فدورهم يتجلى فيما يقومون به من أجل التعلم الذاتي، وفيه يتم تحديد الأهداف بأنواعها، الأهداف العامة، الأهداف الوسيطة، الأهداف الإجرائية، وغالباً ما تصاغ في شكل أفعال تشير إلى القدرات والمهارات التي يتوخى اكتسابها من طرف المتعلم بعد مدة زمنية قصيرة نسبياً.

4.5.1: شروط صياغة الأهداف التربوية:

هناك شروط ومواصفات خاصة يجب أن تتوافر في الأهداف التربوية، وأهم هذه الشروط والمواصفات ما ذكره (بني خالد)⁽³⁹⁾:

(38) - الراشدي، سعيد "النظام التربوي المغربي" دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2008، الرباط، المغرب، ص 102 - 103.

(39) - بني خالد، محمد سليمان وإياد محمد حمادنة "درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية" مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 19، العدد 1، يناير 2011، عمان، الأردن، ص 621.

- أن يكون الهدف محدداً وواضحاً، فإذا كان الهدف غير واضح أصبح تفسيره مختلفاً، وبالتالي يحدث نوعاً من البلبلة.
- يمكن ملاحظته في ذاته، وفي نتائجه.
- يمكن قياسه، وقياس الهدف يساعد على تقويم التعلم، وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك المتعلمين.
- أن يحدد الهدف على أساس مستوى المتعلمين، وليس على أساس مستوى المعلم، لأن المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- أن تحتوي عبارة الهدف على فعل يشير إلى نوع السلوك ومستواه.
- أن تحتوي عبارة الهدف على ما يسمى بالحد الأدنى للأداء، وهذا الشرط يساعد المتعلم على أن يتعرف إلى إنجازات كل متعلم على حده.

5.5.1: مفهوم التعليم - والتعلم من منظور هذه المقاربة:

التعليم والتعلم وفق المقاربة بالأهداف كما أورده (التومي)⁽⁴⁰⁾:

- تعليم يفرض الإثارة والأجوبة (مثير - استجابة) ويتمحور حول تطور السلوك ونجز المحتوى إلى مراحل متدرجة من البسيط إلى المعقد ومن المحسوس إلى المجرد.
- يحصل التعلم عن طريق الإثارة والتقليد وإعادة إنتاج نفس النموذج.
- المدرس الجيد هو الذي يكون قادراً على الصياغة الجيدة للأهداف وأجرائها.
- يكمن دور المتعلم في الاستجابة لمؤثرات البيئة المحيطة ويكون تنشيطه رهيناً بتحفيز خارجي.
- يرتبط تقويم التعلم فقط بالسلوكات الظاهرة القابلة للملاحظة والقياس.

(40) - التومي، عبد الرحمن "الكفايات وتحديات الجودة" مرجع سابق، ص 61.

6.5.1: مبررات استخدام أهداف الأداء:

هناك أربعة مبررات هي الأكثر شيوعاً لاستخدام الأهداف السلوكية في التعليم كما أوردها (Mahmoud)⁽⁴¹⁾:

- التوضيح: يشار إلى أن الأهداف السلوكية تساعد المعلمين على توضيح أهدافهم بحيث يصبحون على بينة من الأهداف الخاصة بتطلعاتهم.
- تسهيل التعليمات: إن الأهداف السلوكية تسهل تصميم الدرس وتساعد المعلمين على اختيار المواد وتنظيم المحتوى من خلال إنشاء التسلسل الهرمي لأهمية المهارات والمهارات الفرعية.
- تيسير التقويم: الأهداف السلوكية تُرَوِّد بالبيانات التي يمكن استخدامها لتحليل التكاليف أو المواد الخام لمشكلات بحثية مثيرة للاهتمام.
- إنشاء سجل عام: ويستخدم هذا التقرير من قبل أولئك الذين يشعرون بالقلق مع المساءلة في تعليم المتعلمين، فضلاً عن المجتمع لديهم الحق في معرفة ما هو متوقع منهم، وينبغي ألا يضطر للعب التخمين حول الأهداف.

7.5.1: وظيفة الأهداف التربوية وأهميتها:

يمكن إبراز الدور المهم للأهداف التربوية على النحو الآتي كما ورد عند (وطفه)⁽⁴²⁾:

- تعكس قيم المجتمع، وعقائده، وتراثه، وحاجاته، وتطلعاته، ومشكلاته.
- ترسم مضامين المناهج التعليمية، والتربوية للمراحل الدراسية المختلفة.
- تشكل منطلق الأهداف التربوية السلوكية لمختلف المراحل التعليمية.
- توجه الفعاليات التربوية والنشاطات المدرسية نحو تحقيق الغايات البعيدة للمجتمع.
- تشكل منطلق السياسة التربوية ومعيناً لاستراتيجياتها في المجتمع.
- تحدد اتجاه التطور التربوي بصورة عامة.
- تشكل معياراً أساسياً لاتخاذ قرارات عقلانية قابلة للفحص والتجريب.

(41) – Mahmoud Ashrafi : Behavioral objectives movement and its contribution to the use of language in art material, development
Department of Art Research, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran
Pelagia Research Library European Journal of Experimental Biology, 2013, 3(2):301-305
www.pelagiaresearchlibrary.com

(42) – وطفة، علي أسعد وعيسى محمد الأنصاري "الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة" مرجع سابق، ص 17.

– تتيح للقائمين على العملية التربوية إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية المتعلقة بالمحتوى والوسائل والطرائق.

8.5.1: تصنيف الأهداف:

اتفق خبراء المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف السلوكية في اجتماع لهم عام 1956 في جامعة شيكاغو إلى ثلاثة مجالات هي المعرفي، الوجداني، والحس حركي، وتأتي أهمية هذا التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية، مع أننا نعرف أن الشخصية كل متكامل في خصائصها، بمعنى أن الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات، لا الفصل بينها، ويمكن توضيح هذه المجالات كما أورده (بني خالد)⁽⁴³⁾:

أولا المجال المعرفي:

"وهو المجال الذي يكتسب فيه المتعلم معرفة عقلية وذهنية تتعلق بمعلومات ونظريات وحقائق وغيرها من المعرفة التي تتطلب منه إعمال العقل والتفكير وتشغيل الذاكرة"⁽⁴⁴⁾.

ويقصد بالأهداف المعرفية تلك التي تعني بما يقوم به العقل من نشاطات ذهنية⁽⁴⁵⁾. ويتناول هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمعرفة، وبالقدرات والمهارات العقلية، وحيث تكون الأهداف معرفية تقتضي تعديلات في السلوك اللفظي، يصنف بلوم وآخرون، هذه المجالات إلى ستة مستويات تسمى "سلم المستويات المعرفية" لأن كل مستوى من هذه المستويات يقتضي استخدام قدرات عقلية معينة، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات:

أولا التذكر:

هو أبسط مهارات التفكير، وهو القدرة على تخزين المعلومات في الذاكرة واسترجاعها عند الحاجة إليها، ويعتمد تنمية هذه المهارة على تسجيل المادة المقروءة وتحديد الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية، ثم تصفح رؤوس الموضوعات للمادة المقروءة، ثم تلخيص الأفكار التي اشتملت عليها، ثم طرح على أنفسنا

(43) – بني خالد، محمد سليمان وإياد محمد حمادنه "درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية" مرجع سابق، ص 663.

(44) – دروزة، افنان "درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمراقبي بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للدرس" مجلة جامعة النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مجلد 25، العدد 10، 2011، نابلس، فلسطين، ص 2561.

(45) – البغدادي، محمد رضا "الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في مناهج وطرق التدريس" مكتبة الفلاح، ط 1، 1984، الكويت، الكويت، ص 52.

أسئلة بهدف تحديد ما استوعبنا من معلومات⁽⁴⁶⁾. وهو "استرجاع للمادة التي سبق للمتعلّم تعلمها أو الوقوف عليها"⁽⁴⁷⁾، هو "سلوك إعادة إنتاج حرفي أو سرد"⁽⁴⁸⁾.

ويعرف إجرائياً بأنه: قدرة المتعلّم على استرجاع المعرفة التي تعلمها أو التعرف عليها. وتتمثل في مهارتين هما:

1- التعرف:

يتضمن في هذه المهارة استرجاع المعلومات ذات الصلة من الذاكرة البعيدة من أجل مقارنتها مع المعلومات المعروضة، بحيث يقوم المتعلّم بالبحث في الذاكرة البعيدة عن قطعة من المعلومات التي تطابق أو تشبه بصورة كبيرة جداً المعلومات المعروضة عندما تعرض معلومات جديدة فإن المتعلّم يحدد ما إذا كانت هذه المعلومات تناظر معرفة سبق تعلمها⁽⁴⁹⁾. في الرياضيات يمكن أن يكون الهدف:

- أن يتعرف المتعلّم على عدد أضلاع شكل هندسي.
- التقويم يكون اختبار اختيار من متعدد أو المزوجة مثل الآتي:
- أي من الأشكال التالية يمثل مربع.....؟
- عدد أضلاع الشكل الخماسي هي:

أ- 2 ب- 4 ج- 5 د- 3

2- الاستدعاء:

يتضمن في هذه المهارة استرجاع المعلومات من الذاكرة البعيدة من أجل استخدامها لحل السؤال المطلوب من المتعلّم، وفيها يستخدم المتعلّم المعلومات التي تم حفظها في الذاكرة البعيدة كما هي دون

⁽⁴⁶⁾ - الموسوي، فاضل عبد حسون، وآخرون "المهارات العقلية المنظمة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء نموذج مارزانو" مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 18، كانون أول 2014، بابل، العراق، ص 573.

⁽⁴⁷⁾ - الناقة، صلاح أحمد "تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر وفق معايير الجودة خلال السنوات من 2007 إلى 2015" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد 24، العدد 3، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، 2016، غزة، فلسطين، ص 10.

⁽⁴⁸⁾ - الدريج، محمد وآخرون "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس" مرجع سابق، ص 152.

⁽⁴⁹⁾ - لورين اندرسون و ديفيد كرازول ترجمة فايز مراد مينا "مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية" مكتبة الانجلو المصرية، 2006، القاهرة، مصر، ص 144.

إجراء أي تعديل أو إضافة، في الرياضيات يمكن أن يكون الهدف أن يستدعي المتعلم حقائق ضرب الأعداد الكلية، التقييم يكون كالآتي:

– جد حاصل ضرب $7 \times 8 =$

– اذكر المعادلة الخاصة بحساب مساحة الدائرة؟

– اذكر قاعدة مساحة المستطيل؟

– عرف المربع؟

– اذكر شروط تطابق مثلثين؟

– أذكر نص نظرية فيثاغورث؟

ويقسم بلوم عملية التذكر إلى الأقسام الآتية:

– معرفة المصطلحات: ويؤكد هذا النوع على حفظ مصطلحات تقنية أو حفظ مجموعة من المترادفات، أو الاصطلاحات المتداولة لبعض أنماط المعرفة.

– معرفة حقائق معينة: ويؤكد هذا النوع على التواريخ والأحداث والأشخاص والأماكن ومصدر المعلومات.

– معرفة طرق ووسائل معالجة أشياء خاصة معينة: ويعرف هذا القسم على أنه معرفة طرق التنظيم والدراسة، والحكم.

– معرفة التقاليد والعرف ومعرفة الطرق الخاصة والمميزة في معالجة وعرض الأفكار والظواهر.

– معرفة التصنيفات والفئات: معرفة الطرائق والمجموعات والتقسيمات، والتركيبات التي تعتبر أساسية بالنسبة لمجال دراسي معين أو حجة أو مشكلة، أو فئات خاصة بالشعر عامة.

– معرفة الأسس والمعايير: معرفة المعايير التي يمكن بها اختيار الحقائق والمبادئ، والتصرفات وإصدار أحكام بشأنها، ومعرفة معايير الهدف السلوكي الجيد، أو معايير الأنشطة اللاصفية بالمدرسة، ومعايير الحكم على النجاح في عمل مهني.

– معرفة الطرق ومناهج البحث: معرفة طرق البحث والأساليب الفنية، والإجراءات المتبعة في مجال دراسي معين وكذلك المتبعة في استقصاء مشكلات وظواهر معينة.

– معرفة الكلمات بالتجريدات في مجال دراسي معين.

– معرفة النظريات والتراكيب: معرفة المبادئ والتعميمات التي تقدم في ضوء علاقتها المتبادلة فكرة واضحة وشاملة ومنسقة عن ظاهرة أو قضية أو عن مجال دراسي معقد.

يراعى عند صياغة أسئلة التذكر الآتي:

- أن تكون الأسئلة مطابقة لما درس أو ما هو موجود في الكتاب المدرسي.
- تستخدم نفس التعبيرات أو الألفاظ كما سبق استخدامها في الموقف التعليمي دون تغيير.

ثانياً الفهم:

يمر المتعلم بعد عملية استذكار المعلومات، إلى فهم معنى المادة وكذا استيعاب المعطيات وإدراك الحقائق.

ويعرف الفهم بأنه: "القدرة على إدراك المعاني ويظهر ذلك بترجمة المادة بالشرح أو الإيجاز وبالتنبؤ بالنتائج والآثار"⁽⁵⁰⁾.

وكذلك يمكن تعريفه على أنه: "قدرة المتعلم على فهم المادة المقروءة أو المسموعة، وترجمتها من شكل إلى آخر، والتعبير عنها بلغته الخاصة، أو استخلاص معنى من نص معين"⁽⁵¹⁾.

ويعرف بأنه: "القدرة العقلية التي تعبر عن إدراك المتعلم وفهمه واستيعابه لموضوع ما أو فكرة عامة، فالمتعلم هنا قادر على أن يعطي تعريفاً للمعلومات والأفكار التي يتعامل معها، ويستطيع أيضاً أن يعرف علاقة هذه المعلومات والأفكار بحياته مباشرة دون أن يحتاج إلى ربطها بمعلومات وأفكار أخرى توضحها"⁽⁵²⁾.

وبعني قدرة المتعلم على إدراك معاني الحقائق، والمفاهيم، والقوانين، والنظريات، والعموميات دون أن يكون قادراً بالضرورة على ربطها بالمعارف الأخرى، ويقال أن المتعلمين يفهمون عندما يكونون قادرين على بناء معانٍ من الرسائل التعليمية، متضمنة أساليب الاتصال الشفهي، والمكتوب، والبياني، كيفما قدمت إليهم⁽⁵³⁾.

ويعرف إجرائياً بأنه: القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم وتفسيرها وترجمتها وإعادة صياغتها بشكل آخر.

(50) – البغدادي، محمد رضا "الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في مناهج وطرق التدريس" مرجع سابق، ص 54.
(51) – العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة "تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق" دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط 1، 2011، عمان، الأردن، ص 89.

(52) – دروزه، افنان نظير "الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي" دار الشروق، ط 1، 2005، عمان، الأردن، ص 54.

(53) – لورين أندرسون وديفيد كرازول "مراجعة تصنيف بلوم" مرجع سابق، ص 145.

إذاً الفهم مرحلة أرقى في التدرج العقلي من مجرد الحفظ، ذلك أنه قد يحدث لدى المتعلمين في كثير من الأحيان حفظ بدون فهم، فالمقصود بالفهم في مراقبي بلوم العملية التي يتمثل بها المتعلمون الكلام وغيره من المعطيات ويدركونه، ويمكن التدليل على حصوله بالعمليات الآتية، والتي تعتبر في نفس الوقت أهدافاً خاصة تتفرع من هذا الهدف الصنافي⁽⁵⁴⁾. ويتمثل في عدد من المهارات كالاتي:

1- التفسير (التحويل أو الترجمة):

تحويل المادة (المعلومات) من شكل إلى شكل آخر أو من لغة إلى لغة أخرى، مثل تحويل الأرقام إلى أشكال أو رسوم بيانية وتحويل العمل المكتوب أو غيره من صورة إلى صورة أخرى، ويعني شرح المادة بما تشمله من أفكار ومفاهيم أو تلخيصها والتعرف على العلاقات وإدراكها، والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية، ينبغي أن يبدي المتعلم حصافة وحذراً حتى لا تتدخل آراؤه الشخصية، كما أنه مطالب بتجاوز مجرد التردد والتكرار، على أن يظل في نفس الوقت مقيداً باستخلاص النتائج بحدود النص، أي دون أن يتوصل إلى نتائج جديدة غير متضمنة أو متناقضة⁽⁵⁵⁾.

"وتتطلب مقاييس التحويل إلى الأمانة والدقة في التعبير عن المضمون دون أي تحريف، أي الحفاظ على المحتوى رغم ما يطرأ عليه من تغيير في الأسلوب وفي الشكل بوجه عام"⁽⁵⁶⁾. ويتضمن ذلك:

- ترجمة من مستوى تجريدي إلى آخر، أي تحويل فكرة مجردة إلى ألفاظ ملموسة ومتداولة لإتاحة تفكير أكثر عمقاً حول بعض المشكلات المطلوبة⁵⁷.

مثال:

- ترجمة قصة باللغة العربية الفصحى إلى عبارات باللهجة الدارجة.
- ترجمة من صورة رمزية إلى أخرى أو العكس.
- ترجمة الصيغ الرياضية إلى صيغ لفظية، قراءة مخطط بياني.
- ترجمة معادلة رياضية مصاغة بالأعداد إلى معادلة جبرية مصاغة بالرموز.
- مثل نظرية فيثاغورث هندسياً.
- مثل الكسور التالية بشكل هندسي.

(54) - الدريج، محمد " تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين" مرجع سابق، ص 94-95.

(55) - نفس المرجع السابق، ص 96.

(56) - نفس المرجع السابق، ص 95.

⁵⁷ - بنيامين س. بلوم، ترجمة محمد آيت موي "صناعة الأهداف البيداغوجية" مرجع سابق، ص 71.

- ترجمة من صيغة لفظية إلى صيغة لفظية أخرى.

- بعد إعطائك المعادلة الخاصة بحساب مساحة الدائرة قم بإعادة صياغتها بكلماتك الخاصة.

2- إعطاء أمثلة:

يتضمن إعطاء المتعلم مفهوماً أو مبدأ ويطلب منه إعطاء مثال واضح حول هذا المفهوم أو المبدأ.

مثال:

يجب أن يكون للمثلث المتساوي الساقين ضلعان متساويان

- أي من المثلثات التالية متساوي الساقين.....

3- التصنيف:

في التصنيف يعطى المتعلم مجموعة من الأمثلة ويجب عليه أن يحدد إلى أي فئة محددة تنتمي، وأي منها لا تنتمي، أو أن يضع كل مثال في إحدى الفئات المتعددة⁽⁵⁸⁾. ويعد التصنيف عملية مكملية لإعطاء أمثلة، فبينما يبدأ إعطاء أمثلة بمفهوم عام أو مبدأ ويتطلب أن يحدد المتعلم مثلاً أو يضرب مثلاً فإن التصنيف يبدأ بضرب مثال معين أو إعطاء مثال يتطلب أن يحدد المتعلم المفهوم العام أو المبدأ.

مثال:

يحدد المتعلم الفئات التي تنتمي إليها الأعداد.

4- التلخيص أو التعميم:

يتضمن التلخيص بأن يعطي المتعلم عبارة واحدة أو أكثر تمثل المعلومات المعروضة أو يجرّد موضوعاً عاماً.

مثال:

يعطى المتعلم قصة حول موضوع معين ويطلب منه تلخيصها.

5- الاستنتاج:

"يتضمن الاستنتاج إيجاد نمط من سلسلة من الأمثلة، ويحدث الاستنتاج عندما يكون المتعلم قادراً على تجريد مفهوم أو مبدأ لتقييم مجموعة من الأمثلة، أو متغيرات منها عن طريق إعادة ترميز الملامح ذات الصلة في كل مثال والأكثر أهمية عن طريق ملاحظة العلاقات فيما بينها"⁽⁵⁹⁾.

⁽⁵⁸⁾ - لورين أندرسون وديفيد كرازول "مراجعة تصنيف بلوم" مرجع سابق، ص 150.

⁽⁵⁹⁾ - لورين أندرسون وديفيد كرازول "مراجعة تصنيف بلوم" مرجع سابق، ص 151.

مثال:

- يستنتج المتعلم العلاقة بين مجموعة من الأعداد (1،2،3،5،8،13،21،34) ..).
- حدد أطوال أضلاع المثلث التالي هل تمثل نظرية فيثاغورث؟

6- المقارنة:

"تتضمن المقارنة اكتشاف التشابهات والاختلافات بين شيئين أو حدثين أو فكرتين أو مشكلتين أو موقفين أو أكثر، في المقارنة يعطى المتعلم معلومة جديدة ويطلب منه اكتشاف العلاقة بينها وبين المعلومات السابقة"⁽⁶⁰⁾.

مثال:

وضح الفرق بين مفهوم التشابه والتطابق في المثلثات.

7- الشرح:

"يحدث الشرح عندما يكون المتعلم قادراً على بناء، واستعمال نموذج السبب والنتيجة لنظام. توجد مهام عديدة لتقويم قدرة المتعلم على الشرح، ويتضمن التفكير، وتحديد مواطن الخلل، وإعادة التصميم، والتنبؤ"⁽⁶¹⁾، ففي مهام التفكير يطلب من المتعلم أن يقدم سبباً لأي حدث معطى.

ثالثاً التطبيق:

يقصد بالتطبيق "استخدام ما تم تعلمه من قوانين، ومفاهيم، وقواعد، ومبادئ، وتعليمات، وإجراءات، وغيرها في مواقف جديدة، أو مواقف واقعية"⁽⁶²⁾.

"في الفهم يلزم المتعلم أن يتعرف بقدر كاف على قانون لكي يكون قادراً على استعماله استعمالاً سليماً عندما يطلب منه خصيصاً أن يقوم بذلك، أما في التطبيق فيلزمه أكثر من ذلك، أي يجب عليه تطبيق القانون وهو يواجه مشكلة جديدة، دون أن يطلب منه ذلك"⁽⁶³⁾.

(60) - نفس المرجع السابق، ص153.

(61) - نفس المرجع السابق، ص145-155.

(62) - أبو الديار، سعيد نجاح "القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم" مركز تقويم وتعليم الطفل" ط1، 2012، الكويت، الكويت، ص51.

(63) - بنيامين س. بلوم، ترجمة محمد آيت موحى "صناعة الأهداف البيداغوجية" مرجع سابق، ص93.

وهو "قدرة المتعلم على استخدام معلومات مجردة في حل مشكلة أو التعامل مع موقف جديد عليه وقد تكون هذه المعلومات المجردة في صورة إجراءات أو قواعد أو مبادئ أو قوانين أو نظريات من التي سبق تعلمها في مستوى التذكر والاستيعاب"⁽⁶⁴⁾.

لذا يعرف إجرائياً بأنه: قدرة المتعلم على حل المشاكل من خلال تطبيق المعلومات المكتسبة في المستويات السابقة، حيث سيوظفها في مواقف جديدة لحل مشكلات في نفس موضوع الدراسة، أو على مشكلات في موضوعات أخرى أو على مشكلات خارج العلم نفسه في الحياة العملية مثلاً.

أن التطبيق يتكون من عمليتين هما⁽⁶⁵⁾:

1- الإجراءات:

في الإجراءات يقوم المتعلم بعمليات روتينية، ويواجه مشكلة مألوفة تؤدي الألفة بالمشكلة إلى تقديم تلميحات كافيه للإرشاد إلى الإجراءات المناسبة التي تتبع، ويطلب من المتعلم فيها إجراء خطوات متتابعة تجري بوجه عام، وبترتيب ثابت يؤدون حرفياً الإجراءات مع قليل من التفكير.

مثال:

- قسمة عدد كلي على عدد آخر، كليهما مكونين من عدة أرقام.

- أوجد قيمة س في: $(2 \div 5) = (س \div 2)$

- أوجد الحد السادس للمتتالية الهندسية

.....27,9,3,1

2- التنفيذ:

يتضمن التنفيذ إعطاء المتعلم مشكلة غير مألوفة يجب أن يحلها، لذا يجب عليه أن يمتلك فهماً للنمط الذي يواجهه من المشكلة ومدى العمليات المتاحة لحلها، بحيث تقدم بوضعية جديدة، وتستعمل معطيات لم يسبق له إطلاقاً أن استعملها⁽⁶⁶⁾.

مثال: أوجد قيمة س في: $2/(2+س) = 2/(س+16)/س$

أوجد قياس قطر غرفة الصف؟ إذا علم بعديها؟

(64) - شحاته، حسن وآخرون "معجم المصطلحات التربوية والنفسية" مرجع سابق، ص 273 .

(65) - لورين أندرسون وديفيد كرازول "مراجعة تصنيف بلوم" مرجع سابق، ص 156-157.

(66) - بنيامين س بلوم، ترجمة محمد آيت موحى "صننقة الاهداف البيداغوجية" مرجع سابق، ص 96.

رابعاً التحليل:

"القدرة على تحليل المادة التعليمية إلى عناصرها بحيث يساعدنا على فهم بنائها التنظيمي، فنتعرف على الأجزاء ونحلل العلاقات بينها ويدرك الأسس التنظيمية المستخدمة"⁽⁶⁷⁾.

"يتضمن التحليل تقسيم الشيء إلى أجزائه المكونة، وتحديد كيف يمكن أن نرتب هذه الأجزاء مع بعضها البعض بالبنية الكلية، لذا فالتحليل مستوى أعلى بقليل من مستوى القدرات المتعلقة بالفهم، والتطبيق، يتم التشديد في الفهم على إدراك المعنى، والغرض من الأدوات، ويشدد في التطبيق على تذكر التعميمات أو المبادئ الملائمة، وعلى استعمالها في حل المشكلات، أما التحليل فهو تفكيك الأدوات إلى أجزائها المكونة، وإدراك العلاقات الموجودة بين هذه الأجزاء وكيفية تنظيمها، والفكرة التي تنطوي عليها"⁽⁶⁸⁾. "وفي التحليل نحتاج إلى العمليات المعرفية مثل التمييز والتنظيم والعزو، وتتضمن الأهداف التي تصنف التحليل تعلم تحديد الأجزاء الهامة ذات الرسالة (يميز) والطرق التي تنظم بها هذه الأجزاء (التنظيم) والغرض الأساسي للرسالة (العزو)"⁽⁶⁹⁾، وكذلك هو "قدرة المتعلم على الفحص المدقق لمادة تعليمية ما وتجزئتها إلى عناصرها وتحديد ما بينها من علاقات ويفطن للمبادئ التنظيمية أي للبناء التنظيمي لها"⁽⁷⁰⁾.

ويعرف إجرائياً بأنه: قدرة المتعلم على تجزئة المعلومات إلى أجزاء أبسط لكي يساعد على فهم تنظيمها البنائي والتحقق منها مميزاً بين الأفكار الرئيسية والجزئية. وتتمثل في عدد من المهارات الآتية:

أ- البحث عن العناصر (التمييز):

يتضمن التمييز تصنيف أجزاء العينة الكلية في ضوء صلتها وأهميتها، أي يميز فيها المتعلم بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات التي ليس لها صلة، أو المعلومات الهامة، والمعلومات الغير هامة⁽⁷¹⁾.

(67) - تمار، ناجي وعبد الرحمن بن بريكة "المناهج التعليمية والتقويم التربوي" جامعة التكوين المتواصل، 2010، الجزائر، ص 52، انظر: مهدي محمود سالم "الأهداف السلوكية" مكتبة العبكان، السعودية، ص 72-73.

(68) - سعادة، جودة أحمد "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية" دار الشروق، ط1، 2001، عمان، الأردن، ص 149.

(69) - لورين أندرسون وديفيد كرازول "مراجعة تصنيف بلوم" مرجع سابق، ص 159.

(70) - شحاته، حسن وآخرون "معجم المصطلحات التربوية والنفسية" مرجع سابق، ص 272.

(71) - لورين أندرسون وديفيد كرازول "مراجعة تصنيف بلوم" مرجع سابق، ص 160.

ب- البحث عن العلاقات (التنظيم):

بعد البحث عن العناصر، نقوم في عملية التحليل بالكشف عن العلاقات الرئيسية بين تلك العناصر، ويتضمن إيجاد العلاقات بين الفرضيات والبراهين، أو بين الفرضيات والبراهين من جهة، وبين النتائج من جهة أخرى، أو إدراك العلاقة الموجودة بين مختلف عناصر الحجة الواحدة، أو العلاقة الموجودة بين مختلف الحجج والأدلة.

ج- البحث عن مبادئ التنظيم (العزو):

يتضمن قدرة المتعلم على أن يتحقق من وجهة النظر، أو التحيزات أو القيم أو القصد الذي تؤسس عليه الرسائل، وإعادة البناء، ويحدد فيها المتعلم مقاصد المؤلف من المادة المعروضة، يتجاوز المتعلم فيها الفهم الأساسي لاستنتاج القصد، أو وجهة النظر التي أسست عليها المادة المعروضة⁽⁷²⁾.

خامساً التركيب:

"قدرة المتعلم على تجميع أجزاء المادة التعليمية ووضعها في قالب جديد، أي القدرة على بناء شيء من أجزاء متفرقة أو مختلفة، ويظهر هذا المستوى السلوك الإبداعي عند المتعلم"⁽⁷³⁾.

ويقصد به "قدرة المتعلم على وضع الأجزاء مع بعضها البعض لتشكيل كل جديد، وقد يتضمن إعداد خطاب أو موضوع أو محاضرة"⁽⁷⁴⁾. أو "القدرة على جمع الأجزاء، وربط العناصر للحصول على معلومات جديدة"⁽⁷⁵⁾.

يعرف إجرائياً بأنه: قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء وربط العناصر لتكوين كلاً متكاملًا لم يكن موجود من قبل وذلك من خلال دمج المعلومات التي تم اكتسابها في المستويات الأدنى.

(72) - نفس المرجع السابق، ص 163.

(73) - العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة "تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق" مرجع سابق، ص 92.

(74) - القدومي، عبد الناصر "الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها" مركز القياس والتقويم، 2008، أريحا، فلسطين، ص 13.

(75) - محمود، حمدي شاکر "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" دار الأندلس لطباعة والنشر، ط 1، 2004، حائل، السعودية، ص 162.

وتتضمن هذه القدرة ما يلي:

1- إنتاج عمل شخصي: (وسيلة اتصال فريدة):

ويتضمن هذا المستوى على التواصل والتعبير عن الأفكار والمشاعر والخبرات، وهنا يقوم المتعلم بعمل شخصي فريد، ويتميز وإنشاء تركيبية فنية أو أدبية أصيلة، ويكون محكوم ببعض العوامل التي تحد من ذلك الإبداع وتؤطره، ومن هذه العوامل: مختلف الآثار التي يحدثها التواصل والتعبير، ثم طبيعة الأشخاص الذين سيحدث لديهم ذلك الأثر وكذا وسيلة التعبير الخاصة والتي يرغب المتعلم في التعبير عنها⁽⁷⁶⁾.

2- وضع خطة عمل: (مجموعة مقترحة من العمليات):

ويتضمن إنتاج الخطة تصميم أداة بسيطة تؤدي عمليات محددة.

3- اشتقاق منظومة من العلاقات المجردة:

يتضمن اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة:

القدرة على التوصل إلى خطة أو مجموعة مقترحات من العمليات.

القدرة على إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة.

سادسا التقويم:

يعرف التقويم على أنه صياغة لغرض محدد، لإصدار حكم حول بعض الأفكار والأعمال والوضعيات والطرائق والأدوات، الخ... ويتضمن استعمال معايير ومقاييس للتقويم، وقد تكون الأحكام إما كمية: (أي هل هذا القدر كاف) وإما نوعية: (أي هل هذا حسن بصورة كافية)، كما قد تكون إما معايير يحددها المتعلم وإما معايير تعطى له⁽⁷⁷⁾.

وفي هذا المستوى يكون المتعلم قادراً على الحكم على الأفكار أو الأشياء أو الأنشطة أو المواقف، وتمثيلها من حيث القدرة أو القيمة أو النوعية، بحيث يتعلم المتعلم كيف يطلق الأحكام على نوعية الفكرة اعتماداً على معايير محددة وواضحة، مما يؤدي إلى دعم الفكرة أو رفضها أو تكون مسلمات ثابتة يؤديها ويدافع عنها⁽⁷⁸⁾.

⁽⁷⁶⁾ - الدريج، محمد، مرجع سابق، ص 103.

⁽⁷⁷⁾ - بنيامين س. بلوم، ترجمة محمد آيت موحى "صناعة الأهداف البيداغوجية المجال العقلي" مرجع سابق، ص 145.

⁽⁷⁸⁾ - شاهين، جميل وخديجة الشنطي "بناء الاختبارات وفق جدول الموصفات" مدارس النظام الحديثة، 2009، عمان، الأردن، ص 4.

ويعرف إجرائياً بأنه: قدرة المتعلم على إصدار الأحكام وتقويم الآراء والأفكار وذلك من خلال المعلومات السابقة في المستويات الأدنى.

1- المراجعة:

عندما يفهم المتعلم عملاً ما أو يحلله يطلب منه تقويمه معتمداً على معايير داخلية مختلفة، تستند هذه المعايير في معظمها على دقة العمل، وهي دقة تقوم على بناء العلاقات المنطقية الواضحة داخل العمل ذاته، أي تتطلب مراجعته (79).

مثال:

- اشرح قيمة نظرية فيثاغورث في الرياضيات.

2- النقد:

"في النقد يلاحظ المتعلم الملامح الإيجابية، والسلبية لمنتج ويعمل أحكاماً مبنية على هذه الملامح، ويتضمن النقد الحكم على منتج، أو عملية وفقاً لمعايير ومستويات موضوعية خارجياً" (80).

مثال:

- اصدر حكماً على برهان نظرية فيثاغورث.

من الملاحظ أن المستويات الستة لبوم متداخلة، فلا يمكن أن يحدث فهم بدون حفظ، وكذلك لا يمكن أن يحدث تطبيق بدون حفظ وفهم، ولا يمكن حدوث التحليل بدون الحفظ والفهم والتطبيق، وكذلك التركيب لن يحدث بدون الحفظ والفهم والتطبيق والتحليل، والتقويم يجب أن يسبقه حفظ وفهم وتطبيق وتحليل وتركيب.

ثانياً المجال الانفعالي: هو المجال الذي يحتوي على أهداف تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقدير، ويعتبر هذا المجال من أصعب المجالات الثلاثة، ويرجع ذلك إلى عدم وجود تعريفات إجرائية لمكوناته تتصف بالصدق والموثوقية، كما أن نواتج التعلم موقفية وخادعة، إذ قد يظهر المتعلم غير ما يبطن، وأشهر من كتب عن تصنيف الأهداف بهذا المجال كراثول

(79) - بنيامين س. بلوم، ترجمة محمد آيت موحى "صناعة الأهداف البيداغوجية المجال العقلي" مرجع سابق، ص 146.

(80) - لورين أندرسون وديفيد كرازول "مراجعة تصنيف بلوم" مرجع سابق، ص 165.

وزملاؤه، 1964 ويتكون هذا التصنيف من خمسة مستويات رئيسية مرتبة بصورة هرمية، كما أن هناك مستويات فرعية لكل مستوى رئيسي، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات كما أورده (قاسم)⁽⁸¹⁾:

1- الاستقبال: هو مستوى الانتباه إلى الشيء، أو الموضوع بحيث يصبح المتعلم مهتماً به، وتتراوح مخرجات التعلم في هذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء، إلى الانتباه من جانب المتعلم، ويتضمن مخرجات التعلم المرتبطة بالفئات الآتية:

- الوعي: ويعني الشعور بالأحداث التي توجد في السياق الذي يتألف منها.
- الرغبة في الاستقبال: وتتمثل في التمييز بين الحدث، وغيره من الأحداث الأخرى مع توافر الرغبة في الانتباه إليه.
- الانتباه الانتقائي: يتحكم المتعلم في الانتباه، ويختار حدثاً معيناً دون غيره، وينسبه إليه.

- الميل إلى الإصغاء: الإحساس بالحاجة الإنسانية، والمشكلات الاجتماعية.
- وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يلتفت إلى، يصغي إلى، يستمع إلى، يوافق على، يسأل، ينتبه، يختار، يشير إلى، يبدي اهتماماً.

2- الاستجابة: يبدي المتعلم في هذا المستوى مشاركة فاعلة سواء كانت هذه المشاركة مطلوبة منه، أو تطوعية أو استجابة متعة: (أي الشعور بالرضى) مستوى الرضى والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو "يفعل" شيئاً إزاء الموضوع، ويتضمن هذا المستوى مخرجات التعلم المرتبطة بالفئات الآتية:

- الإذعان للاستجابة وقبولها، وتأدية المهام المطلوبة.
- الارتياح للاستجابة والاستمتاع بها، وكذا الحرص على مساعدة الآخرين في التوصل إلى الاستجابة نفسها.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يقبل على، يبدي إعجابه بـ...، يميل إلى، يتحمس لـ...، يعبر عن تذوقه لـ...، يبتعد عن، يعاون في، يتطوع، يجيب، يناقش، يوصي، يشارك.

3- التقييم: يظهر المتعلم بهذا المستوى أن للسلوك أو للظواهر أو للأشياء قيمة بالنسبة له، ويعبر عن ذلك بمواقف ثابتة في سلوكه تدلّ على أنه ملتزم ذاتياً، لأنه مقتنع بما يقوم به.

(81) - قاسم، مجدي عبد الوهاب وأحلام الباز حسن "التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي" مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، ص118-122.

بمعنى أن السلوك الذي يقوم به المتعلم يدل على سعيه إلى إقناع الآخرين باتجاهاته، وإخلاصه وتفانيه فيها، وفي هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: مستوى تقبل القيمة، ومستوى تفضيل القيمة، ومستوى التمسك بالقيمة، وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالٌ مثل: يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسؤولية، يسهم بنشاط في، يحترم، يعظم، يشجب، يذم، يعارض، يهاجم.

4- التنظيم القيمي: ويعني ذلك تجميع وإعادة تنظيمها واتساقها الداخلي فيما يتعلق بسلوك معين، ويبدأ المتعلم بهذا المستوى بتكوين نظامٍ قيميٍ لنفسه، حيث يبدأ باكتساب مفهوم القيمة ثم يقارن القيم مع بعضها ويحدد العلاقات بينها، ويظهر هنا تصارع القيم حتى يصل في نهايته إلى حالة توازن تتمثل بظهور نظام قيمي وفلسفة محددة في حياته، وهذا البناء القيمي للمتعلم ليس ثابتاً بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كسبه لقيم جديدة، ويمر التنظيم القيمي بمرحلتين هما:

- تكوين مفهوم القيمة.
- تنظيم نسق القيمة.

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالٌ مثل: يؤمن بـ...، يعتقد في، يضحى في سبيل، يتمسك، ينظم، يغير، يصوغ، يصحح، يلتزم، يرتب.

5- التمييز: يظهر في هذا المستوى فردية المتعلم، ويصبح له شخصية متميزة، ويكون ثابتاً في مواقفه، ويظهر تكاملاً في اتجاهاته وقيمه.

الأهداف التي تنتمي لهذا المستوى: أن يكون المتعلم واعياً بيئياً، وأن يمارس عادات صحية، وأن يقول الحق، وأن يراعي الدقة العلمية، ويشمل مستوى التمييز أفعالاً عديدة تستخدم عند كتابة مخرجات التعلم، ومن هذه الأفعال: يراجع، يساهم، يؤدي، يظهر، يؤثر، يسأل، يعدل، يستمع، يضبط.

ثالثاً المجال النفس حركي:

ويعرف بأنه "ذلك المجال الذي يكتسب فيه المتعلم مهارات وإجراءات عملية، وغيرها من الأعمال التي تتطلب استخدام العضلات وتوافقها مع الجهاز العصبي الحسي"⁽⁸²⁾.

⁽⁸²⁾ - دروزة، أفنان "درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمراقبي بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس" مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 25، العدد 10، 2011، نابلس، فلسطين، ص 2561.

وترتبط أهداف هذا المجال بالمهارات الحركية، وعليه فإن المجال النفس حركي يتضمن بعضاً من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات: (الكتابة، التحدث، المهارات العملية) لقد ظهر نظام التصنيف الخاص بالمجال النفس حركي بواسطة: (سمبسون 1972) وتتراوح أبعاده من الإدراك الحسي كمستوى أدنى إلى الإبداع والإنشاء كمستوى عال كل ذلك في ترتيب هرمي كما هو في المجال المعرفي والمجال الانفعالي⁽⁸³⁾.

وهو المجال المهاري الذي يتصل ببنية الجوانب الجسمية الحركية، والتنسيق بين الحركات، والأهداف التعليمية في المجال النفس حركي تصاحب الخصائص المعرفية والوجدانية، لكن الخصائص النفس حركية تغلب على استجابات المتعلمين، وقد أورد زايس (1976) تصنيفاً مبسطاً لهذا المجال، يبدو مفيداً لصياغة الأهداف السلوكية في المجال النفس حركي، وجعله من أربعة مستويات هي:

- الملاحظة: الإدراك الحسي: يتصل هذا المرقى باستخدام الملاحظة والإحساس والشعور العضوي التي تقود إلى النشاط الحركي ويتراوح من الوعي والحفز من خلال سبب الاختيار إلى ترجمة الملاحظة والإدراك الحسي إلى حركة أو تأدية ظاهرة، ويستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: (يختار، يصف، يتبين، يميز، يفرق، يحدد، يفصل، يربط، ينتقي، يعزل، يقيم، يتعرف).

- التهيئة: تعزى التهيئة إلى الاستعداد والنزعة لتأدية نشاط وسلوك بعينه، ويتضمن هذا المرقى التهيئة العقلية والطبيعية والوجدانية الانفعالية، والإدراك الحسي للمسببات شرطاً أساسياً لهذا المرقى ومستواه، ويستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: (يعرف، يظهر، يبدي، يبدأ، يبرر، يشرح، يحرك، يخطو، يعيد، يستجيب، يتطوع).

- الاستجابة الموجهة: يتصل هذا المرقى بالمراحل الأولى لتعلم المهارات المركبة التي تتضمن المحاكاة والتقليد والمحاولة والخطأ، ويكون الحكم على الوفاء والكفاية في الأداء معلماً أو مجموعة من المعايير والمحكات.

ويستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: (يجمع، يحشد، يفحص، يدرج، يجرّد، يفكّك، يبدي، يظهر، يكتب، يشرح، يحلّ، يوثّق، يعالج، يخلط، يسحق، يسخن، يقطع، يعدّ، يقيس، يرمم، يربط، يطبق، يجهز، ينظم).

(83) - البغدادي، محمد رضا "الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في مناهج وطرق التدريس" مرجع سابق، ص 57-58.

- الآلية: تتصل الآلية بأداء الأعمال عندما تكون الاستجابات المتعلمة أصبحت معتادة ومألوفة، وعندما يمكن تأدية الحركات بثقة وجراءة وبراعة وحذق، ومعطيات هذا المرقى تتصل بتأدية المهارات وبألوانها المتعددة، ولكن نماذج الحركات أقل تركيباً منها في المرقى التالي، ويستخدم في هذا المستوى الأفعال التالية: (نفس الأفعال التي وردت تابعة للمرقى الاستجابة الموجهة).

وهذا التصنيف للمجالات الثلاثة لا يعني انعزال أي منها عن الآخر، فالتفكير يترافق في معظم الأحيان بانفعالات نفسية ونشاطات حركية، كما أن الإنهماك في نشاط حركي يقترن أحياناً بنوع من التفكير والعاطفة، وهذا يشير دون شك إلى تداخل السلوك التي تنضوي تحته المجالات الثلاثة، إلا أن الفصل بين تلك المجالات كان له ما يبرره إذ أن تحقيق الأهداف في كل مجال منها قد يتطلب استراتيجيات تدريسية تختلف عن المجال الآخر، كما يلفت أنظار المعلمين لأهمية الإهتمام بجميع المجالات دون إهمال أي منها.

9.5.1: أهمية التدريس بالأهداف:

يمكن التحدث عن أهمية التدريس بالأهداف كما ورد في (ميرو)⁽⁸⁴⁾ كالآتي:

- تجبر المدرسين على الصرامة في تقديم العمل.
- يركز التدريس بواسطة الأهداف على المتعلم.
- يعيد التدريس بواسطة الأهداف النظر في الأشكال التقليدية للتقويم.
- يتجه التدريس بواسطة الأهداف كلية نحو النجاح.

10.5.1: الانتقادات التي وجهت إلى التدريس بالأهداف:

تعرضت هذه المقاربة إلى العديد من الانتقادات منها ما ذكره (بن بوزيد)⁽⁸⁵⁾ :

- عدم تحديد محتويات التعلم بشكل واضح، وكذلك صعوبة التحويل والإدماج بسبب التواصل مع الغير.

⁽⁸⁴⁾ - ميرو، بيرنو، هاملين وآخرون، ترجمة عز الدين الخطابي، وعبدالكريم غريب "قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها" عالم التربية، ط1، 2013، المغرب، ص109-102.

⁽⁸⁵⁾ - بن بوزيد، حكيمة "الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً" أطروحة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2017، المسيلة، الجزائر، ص22.

- النظرة الجزئية للمعرفة التي تجعل المتعلم يشبه الآلة بالربط بين المثير والاستجابة.
- التركيز على المتعلم وسلوكه.
- التركيز على محتويات الأهداف.
- لا تسمح للمدرس الحرية في اختيار الشرح بطريقته المناسبة، بل إنها تعرض عليه حتماً بترجمتها إلى خبرات.
- تعمل على تقييد المهارات الإبداعية والمبادرة عند المدرس.
- إن التحديد المسبق للأهداف يمنع المدرس من الاستفادة من الفرص التدريسية غير متوقعة التي تحدث داخل الفصل.
- إن بعض جوانب السلوك لا تصلح صياغتها في صورة أهداف كمقياس لسلوك المتعلم، مثل المهن الدقيقة والدراسات الإنسانية، وذلك لاختلاف الثقافات والديانات، وكذا الفروق الفردية ونسبة الذكاء.
- إنها عملية روتينية بالنسبة لموقف التدريس، بمعنى أن المادة التدريسية ثابتة، فيغلب على الأهداف طابع الثبات، بحيث أن المدرس يشتق أهداف المادة الدراسية من الأهداف العامة الثابتة ويكررها كل سنة تقريباً مما يؤدي إلى الملل.
- التقويم فيها يتم أثناء تسيير الدرس من طرف المدرس، ويعتمد على أسلوب الانتقائية ويضخم المفاهيم، والمدرس هو المفاعل للمعرفة يتدخل باستمرار، ويهتم بالنتيجة فقط، ويمر بالمراحل الثلاث التشخيصي والتكويني، والنهائي، والمتعلم يبقى مرهوناً بتدعيمات المحيط الخارجي والحوافز.

6.1: المقاربة بالكفايات

تتجه بعض الأنظمة التربوية حالياً نحو المقاربة بالكفايات، هذا التيار التربوي الذي حظي بإجماع البعض من حيث وجاهته، وذلك على صعيد كل دوائر القرار ببعض الدول كالولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وبلجيكا، وسويسرا، وكندا، والمملكة المتحدة، تعتبر من الدول التي مهدت الطريق في هذا

المجال⁽⁸⁶⁾، وكذلك دول المغرب العربي: (المغرب، تونس، الجزائر). والكفايات كأسلوب تعليمي ظهر في أواسط الثمانينيات من القرن العشرين⁽⁸⁷⁾.

وإن اختيار مدخل التدريس بالكفايات هو اختيار بيداغوجي يرمي إلى الارتقاء بالمتعلم، إنه مدخل يستند إلى نظام متكامل، ومندمج من المعارف، والخبرات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم المنظمة التي تجعل المتعلم ضمن وضعية تعليمية قادراً على إنجاز وأداء المهمات، والأنشطة حسب معايير الإلتقان المطلوبة، كما تمكنه من التفاعل والاندماج في محيطه، والتكيف مع التحولات، والمستجدات المحيطة به⁽⁸⁸⁾.

وإستراتيجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات جاءت على أنقاض إستراتيجية التدريس بالأهداف، بحيث حاولت تفاعلي بعض النقائص التي عانت منها الإستراتيجية السابقة سواءً من ناحية المحتوى أو من ناحية الطرائق والوسائل، حيث إن هذه الإستراتيجية الجديدة غيرت من عمليات بناء المحتوى وجددت مفاهيم المعرفة، والطرائق والوسائل المستخدمة، مما اكسبها قدرة على الوصول إلى مستوى الكفايات المطلوبة للمتعلم⁽⁸⁹⁾.

ونظراً لأهمية هذه الإستراتيجية الجديدة، وارتباطها بمستقبل المتعلم والمجتمع، سنحاول تسليط الضوء عليها وتوضيحها.

1.6.1: تعريف المقاربة بالكفايات:

المقاربة بالكفايات هي طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وتتص على التحليل الدقيق للوضعيات التي يتواجد فيها المتعلمون، أو التي سوف يتواجدون فيها، وتحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام، وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعليمية⁽⁹⁰⁾.

⁽⁸⁶⁾ – وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي "دليل المقاربة بالكفايات" مكتبة المدارس، 12 شارع الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب، ص 9.

⁽⁸⁷⁾ – اللحية، الحسن "الكفايات في علوم التربية بناء كفاية" إفريقيا الشرق، ط 1، 2006، المغرب، ص 29.

⁽⁸⁸⁾ – حسيني، فاطمة "كفايات التدريس وتدريب الكفايات آليات التحصيل ومعايير التقويم" TOP EDITION، ط 1، 2005، المغرب، ص 13.

⁽⁸⁹⁾ – هويدي، عبد الباسط "محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات" مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، العدد 12، سبتمبر 2015، الوادي، الجزائر، ص 55.

⁽⁹⁰⁾ – هويدي، عبد الباسط "المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية" مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد 4، ديسمبر 2012، بسكرة، الجزائر، ص 157.

وتعني "عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقاً من الكفايات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقييم وفقاً لمقاييس محددة مسبقاً"⁽⁹¹⁾.

كما تعني "القدرة على تعبئة مجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة من الوضعيات"⁽⁹²⁾.

وتعرف الكفاية بأنها⁹³: "القدرة على تجنيد مجموعة مندمجة من المواد الداخلية والخارجية قصد حل وضعية مركبة تنتمي إلى عائلة معينة من الوضعيات".

وتعرف الكفاية بأنها⁽⁹⁴⁾: "مزيج من المهارات والقدرات والمعارف اللازمة لتنفيذ مهمة معينة".

كما تعرف الكفاية بأنها⁽⁹⁵⁾: "مجموع القدرات التي اكتسبها المتعلم بنجاح والتي يمكنه توظيفها مدمجة لحل مشكلات قد تعرض له مستقبلاً خاصة تلك الوضعيات الشبيهة بالوضعيات التي تدرس عليها في برنامج دراسي محدد".

وعرفها راضية بأنها⁽⁹⁶⁾: "القدرة على أداء عمل ضمن موقف تعليمي - تعليمي فهي تشمل القدرات المرتبطة بالأداء".

ويعرفها (الدريج وآخرون)⁽⁹⁷⁾ بأنها: "إمكانية تعبئة الشخص بكيفية باطنية لمجموعة مندمجة من الموارد بهدف حل صنف من الوضعيات المشكلات".

⁽⁹¹⁾ - حرقاس، وسيلة "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية فالمة" مرجع سابق، ص 29.

⁽⁹²⁾ - التومي، عبدالرحمن "منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات" كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2008، الرباط، المغرب، ص 4.

⁽⁹³⁾ - مريزيق، عرمان "المقاربة بالكفايات كأسلوب لدعم التعليم في الجامعات الجزائرية" مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 8، 2010، غرداية، الجزائر، ص 138.

⁽⁹⁴⁾ - Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives

Prepared for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) and its Working Group on Competency-Based Initiatives by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, under the sponsorship of the National Center for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education.p8
<http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>

⁽⁹⁵⁾ - بخات، رحيمو وآخرون "المقاربات والبيداغوجيات الحديثة" مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، وزارة التربية الوطنية، ابريل 2006، الرباط، المغرب، ص 14.

⁽⁹⁶⁾ - راضية، ويس "المقاربة بالكفايات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، قسنطينة" مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 11، 2015، قسنطينة، الجزائر، ص 85.

⁽⁹⁷⁾ - الدريج، محمد وآخرون "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس" مرجع سابق، ص 51.

وعرفها (Kathleen)⁽⁹⁸⁾ بأنها: "التعليم القائم على النتائج والتكيف مع الاحتياجات المتغيرة للمتعلمين، ووصف قدرتهم على تطبيق المهارات الأساسية وغيرها في المجالات التي يصادفونها في حياتهم اليومية".

وتعرف إجرائياً على أنها: القدرة على استخدام مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات المطلوبة بنجاح، لحل أي مشكلة تواجه المتعلم في حياته.

2.6.1: تعريف التدريس بالكفايات:

التدريس بالكفايات هي "طريقة في إعداد الدروس والبرامج التعليمية وتنص على التحليل الدقيق للوضعيات التي سوف يتواجد فيها المتعلمون، وتحديد الكفايات المطلوبة لأداء المهام، وتحمل المسؤوليات الناتجة عنها، وترجمة هذه الكفايات إلى أهداف وأنشطة تعليمية"⁽⁹⁹⁾.

وتعني "عملية تنظيم برامج التكوين انطلاقاً من الكفايات الواجب اكتسابها والتي يمكن أن تكون قابلة للملاحظة والتقييم وفقاً لمقاييس محددة مسبقاً"⁽¹⁰⁰⁾.

وتعني كذلك "البيداغوجيا التي تعمل على تمكين المتعلم من اكتساب المعرفة، والكفاية، والشخصية المتوازنة الفاعلة المنفعلة للوصول به إلى نموذج المواطن الإيجابي الذي يبني ذاته ويؤسس لها موقعها في المجتمع والعالم"⁽¹⁰¹⁾.

إن بيداغوجيا الكفايات تركز على حاجة المتعلم ومشكلاته التي يواجهها في بيئته، وهذا النوع لا يعرف الفواصل بين المواد الدراسية أو المعارف الإنسانية، بل ينتفع بها جميعاً في إشباع الحاجة أو حل المشكلة موضوع الحاجة.

3.6.1: مبررات التدريس بالكفايات:

التدريس بالكفايات بدلاً من التدريس بالأهداف أملت ضرورة تطور البحث في مجال السيكولوجيا المعرفية ونظريات ومعالجة المعلومات التي تبحث في كيفية التعلم والاكتساب وتحصيل المعارف

⁽⁹⁸⁾ – Kathleen Santopietro Waddel, competency Basel Education and content standards, Northern Colorado literacy Resource center, junem2006.p2.

⁽⁹⁹⁾ – هويدي، عبد الباسط "محاور التجديد في إستراتيجيات التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات" مرجع سابق، ص 157.

⁽¹⁰⁰⁾ – حرقاس، وسيلة "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية فالمة" مرجع سابق، ص 23.

⁽¹⁰¹⁾ – هويدي، عبد الباسط "محاور التجديد في إستراتيجيات التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات" مرجع سابق، ص 79.

ومعالجتها، بفضل استراتيجيات توجه عملية التعلم اعتماداً على قدرات داخلية وفردية تدعمها مكتسبات وآليات مستتبطة من سيرورات تعليمية تدرج خلالها المتعلم من المهارات الدنيا إلى المهارات العليا ليصل إلى مستوى إتقان في أداء الكفايات، وتكون بذلك استراتيجيات التعليم والتعلم السبيل لتحقيق الإتقان، والحدق المطلوبين في التحصيل⁽¹⁰²⁾.

ومن دواعي اختيار المقاربة بالكفايات في بناء المناهج التعليمية ما أورده (بوبكر)⁽¹⁰³⁾ منها:

- الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اليوم جعل خبراء التربية يفكرون في إعادة بناء المناهج التعليمية على مبادئ مبنية على ما هو أنفع وأفيد بالنسبة إلى المتعلم وأكثر اقتصاداً لوقته.
- المناهج التعليمية السابقة مثقلة بمعارف غير ضرورية للحياة، ولا تسمح لحاملها أن يتدبر أمره في الحياة العملية.
- النظر إلى الحياة من منظور عملي.
- التخفيف من محتويات المواد الدراسية.
- تفعيل المحتويات والمواد التعليمية في المدرسة وفي الحياة.
- التكوين المتمحور حول الكفايات طموح لأنه يستدعي القدرة على استعمال المعارف المكتسبة بفاعلية، فمن وجهة نظر الجانب التعليمي يشكل اكتساب الكفايات تحدياً أكبر من اكتساب المعارف.
- تطور مطالب التكوين وتنوعها.
- ارتباط المدرسة بعالم الصناعة والشغل.
- دخول التعليم والتكوين عهد المردودية والنجاعة.

(102) - حسيني، فاطمة "كفايات التدريس آليات التحصيل ومعايير التقويم" مرجع سابق، ص 125.

(103) - بوبكر، جيلالي "المقاربة التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات" مقال منشور في أنفاس نت، 14 ديسمبر، 2013، الجزائر.

4.6.1: مزايا التدريس بالكفايات:

للتدريس بالكفايات العديد من المميزات ومنها⁽¹⁰⁴⁾:

- تبني الطرق البيداغوجية النشطة والابتكارية: جاءت المقاربة بالكفايات لتكرس الطرق البيداغوجية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية-التعلمية، أنها تتأدي باقحام المتعلم في أنشطة ذات معنى، مثل انجاز المشاريع، وحل المشكلات، اما بشكل فردي أو جماعي.
- تحفيز المتعلمين على العمل: الطرق البيداغوجية النشطة تولد لدى المتعلم دافع العمل، كونه يعي ما تحمله وضعية التعلم من معنى، لربطها بواقعه المعاش، واستغلال مكتسباته في المدرسة وخارجها، لحل المشكلات.
- تنمية المهارات واكساب الاتجاهات والميول والسلوكيات الجديدة: تعمل على تنمية قدرات المتعلم العقلية بالاعتماد على الوضعيات وإعداد المشاريع التي ينبغي أن تنطلق من واقعه المعاش.

5.6.1: أهداف التدريس بالكفايات:

يعمل التدريس بالكفايات على تحقيق جملة من الأهداف نذكر منها ما ورد عند (صديقي)⁽¹⁰⁵⁾:

- التركيز على ما يتعين أن يمتلكه المتعلم نهاية كل سنة دراسية، وينظم التعلمات بشكل أفضل حتى بلوغ المستوى المنشود.
- إضفاء معنى على التعلمات، وأن يرى المتعلم جدوى لما يتعلمه في المدرسة.
- استثمار المتعلم لمكتسباته باعتبارها حلول لمشاكل في وضعيات مختلفة.
- إدماج مكتسبات المتعلم، لحل مشاكل في وضعيات مختلفة، ولهذا سميت بيداغوجيا الإدماج.
- إقامة علاقة بيداغوجيا مع المتعلم قوامها الحوار والمشاركة في بناء المعرفة.

⁽¹⁰⁴⁾ - العربي، محمود دراسة كشفية للممارسة المعلمين للمقاربة بالكفايات " اطروحة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران -

الساينات، 2011، وهران، الجزائر، ص84، انظر Robert Meidenhall, what is competency- based education, western governors university, 9/5/2012, 12.37 p m.
http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html

⁽¹⁰⁵⁾ - صديقي، عبد الوهاب "المقاربة بالكفايات وتمثيلات المتعلم" مجلة علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، العدد47، مارس 2011، الرباط، المغرب، ص55-56، انظر: هويدي، عبد الباسط "المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية" مجلة علوم الإنسان والمجتمع، العدد4، ديسمبر 2012، بسكرة، الجزائر، ص167.

- إفساح المجال أمام طاقات وقدرات المتعلمين الكامنة، لتظهر وتعبّر عن ذاتها.
- استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

- القدرة على تكوين نظرة شاملة للأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

6.6.1: مبادئ التدريس بالكفايات:

المبادئ التي يركز عليها التدريس بالكفايات كما وردت عند (الجهوية)⁽¹⁰⁶⁾:

- الكل يفوق مجموع الأجزاء.
- ليس للكل نفس الأهمية.
- حتى الأكثر كفاية يخطئ.
- ما يميز الخبير عن غيره قدرته على التشخيص ووضع العلاج.
- ما يتم تعلمه في وضعيات دالة بالنسبة إلى المتعلم يبقى أثره مع مرور الزمن.
- المتعلمون قادرون على التعلم بسرعة تتناسب مع مراحلهم التعليمية.

7.6.1: مكونات الكفاية:

تتمثل مكونات الكفاية في الآتي:

"المحتوى: يتضمن المعارف الضرورية التي يستند إليها التعلم لاكتساب الكفاية.

القدرات: القدرة هي التمكن من القيام بفعل ما، القدرة عامة تشمل كل المواد وإذا خصت مادة في وضعية محددة تصبح كفاية.

الوضعية: هي الظروف أو الإشكالية التي يجب حلها من قبل المتعلم بتجديد مكتسباته المختلفة من أجل أداء نشاط محدود يهيئها الأستاذ للمتلم، وتكون في مستوى المتعلم، مناسبة لموضوع الدرس، مستمدة من واقع انشغالات المتعلم (ذات معنى)، تستوفي القدرات التي تخدم الكفاية المستهدفة"⁽¹⁰⁷⁾.

⁽¹⁰⁶⁾ - الجهوية، ملحق سعيده "المعجم التربوي" المركز الوطني للمعلومات التربوية، وزارة التربية الوطنية، 2009، الجزائر، ص 107، انظر:

M. Johnstone and Louis Soares, principles for developing competency- based education programs, 22/4/2014.

<http://nacpm.org/wp-content/uploads/2015/06/Principles-for-Direct-Assessment-Education-Programs.pdf>.

⁽¹⁰⁷⁾ - "ماذا المقاربة بالكفايات" ندوة تربوية لأساتذة العلوم الطبيعية، في تاريخ 8-9/11/2005، مديرية التربية بولاية قسنطينة، الجزائر، ص 8.

8.6.1: خصائص التدريس بالكفاية:

تتمثل خصائص التدريس بالكفايات كما أورده (التوري)⁽¹⁰⁸⁾ بالآتي:

- حريائية: بمعنى أن الكفاية تتلون بتلون المجالات التي تروج فيها، فتتخذ في كل مجال تعريفاً يتلائم وطبيعة هذا المجال.
- بنائية: الكفاية شيء يبني عن طريق التعلم، وهذا أمر يجمع عليه كل من تناولها كملكة أو فطرة أو سلوك وظيفي أو رصيد أو خطاطة أو بنية.
- إنها كلية مدمجة: أي أنها مجندة لمعارف، ومهارات ومواقف وفق الطلب الاجتماعي.
- لانهائية: الكفاية لانهاية لها لذلك فكل حديث عن الكفاية هو حديث عن الإبداع اللانهائي في كل المجالات، وتشبه بالكرة الثلجية التي يكبر حجمها كلما أمعنت في التدرج، ولو افترضنا أن هذا التدرج يتم على منحدر لانهاية له فإن الكرة ستظل تنمو بوتيرة لا متناهية.
- إنها قابلة لتقويم: من خلال معاينة الأداءات، أو المهارات تبعاً لمعايير تقويم تخص الجانب المعرفي والمهاري والوجداني.
- الارتباط بفئة من الوضعيات: لا يمكن فهم كفاية، أو تحديدها إلا من خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاية، وعلى الرغم من إمكانية تحويل بعض الكفايات التي تنتمي إلى مواد مختلفة، أي من مادة إلى أخرى، تبقى الكفايات متميزة عن بعضها البعض، فإذا اكتسب المتعلم كفاية مثلاً في حل مسائل الرياضيات، فذلك لا يعني أنها صالحة أيضاً لحل مسائل في الفيزياء، إلا إذا كانت الوضعية في المجالين السابقين: (رياضيات، فيزياء) هي نفس فئة وضعيات: (أي تتضمن قواسم مشتركة).
- تركيز على ما يجب أن يتقنه المتعلم في نهاية كل سنة دراسية، وليس ما يجب أن يُعلمه المعلمون، يعني التركيز على المتعلم.

(108) - التوري، ميلود "من درس الأهداف إلى درس الكفايات" مطبعة أنفو - برانت 12، شارع القادسية، الليدو، 2004، فاس، المغرب، ص 17-28، انظر: مزروع، السعيد "التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات"، مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بكرة، العدد 3، سبتمبر 2012، الجزائر، ص 191-192، انظر: مزروع، السعيد "التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات" مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بكرة، العدد 3، سبتمبر 2012، بكرة، الجزائر، ص 191-192، انظر:

9.6.1: أنواع الكفايات:

هناك العديد من الأنواع للكفايات ولكن سنقتصر على ستة أنواع منها ما ذكره (التضمين)⁽¹⁰⁹⁾:

- الكفايات العامة، أو الكفايات القابلة للتحويل، والتي تسهل انجاز مهام عديدة ومتنوعة.
- الكفايات الخاصة، أو النوعية، والتي لا توظف إلا في مهام خاصة جداً ومحددة.
- الكفايات التي تسهل التعلم، وحل المشاكل الجديدة.
- الكفايات التي تسهل العلاقات الاجتماعية، والتفاهم بين الأشخاص.
- الكفايات التي تمس المعارف.
- الكفايات الخاصة بمعرفة الأداء: أو معرفة حسن السلوك والكينونة.

10.6.1: مستويات الكفايات:

للکفايات ثلاثة مستويات هي⁽¹¹⁰⁾:

- كفايات التقليد: وتعني الكفاية على إنتاج أنشطة مطابقة للأصل دون فهم.
- كفايات التحويل: وهي الكفاية على الانطلاق من وضعيات جاهزة معينة من العمل أمام وضعيات جاهزة مشابهة، وقياس وضعيات جاهزة جديدة بوضعيات جاهزة مسبقاً.
- كفايات التجديد: وهي التي تعتمد على مواجهة مشاكل ووضعيات جديدة لم تكن معروفة من قبل وتقدم حلولاً لها.

11.6.1: مكانة المعلم في بيداغوجية التدريس بالكفايات:

المعلم في بيداغوجيا التدريس بالكفايات يتميز بمجموعة من المميزات أهمها ما ذكره (بونوة)⁽¹¹¹⁾:

- محفز ومنشط.
- موجه ومنظم للوضعيات التعليمية، وواضع ومبتكر وليس مبلغاً فقط.
- يراعي المتعلم على حل المشكلات وحل المشاريع بدل حفظها وتخزينها تراكمياً.

(109) - التضمين، التوفيق "في تدريس وتعلم الكفايات" مطبعة المعارف الجديدة، ط 1، 2007، الرباط، المغرب، ص18.

(110) - تخطيط التدريس من الأهداف إلى الكفاءات" مقال منشور في منتديات الشارح، بتاريخ 2014/4/2.
http://forum.xplainer.net/xplt65239.html.

(111) - بونوة، أحمد بن محمد "المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي" شبكة الالوكه، 23/أيار/2014، الجزائر، ص20،

- يقدم آليات اكتساب المعرفة وليس المعرفة نفسها.
 - يبني التقويم التكويني البنائي المصحح للمسار التعليمي، وليس التقويم التحصيلي المعياري.
 - موجه ومسهل عملية البحث.
- من الملاحظ أن المعلم في المقاربة بالكفايات لم يعد ذلك المعلم المالك للمعرفة، بل هو مساعد وموجه للمتعلم في بناء المعرفة من خلال العلاقة التفاعلية والتشاركية التي تجمعها بالمتعلمين.

12.6.1: مكانة المتعلم في بيداغوجية التدريس بالكفايات:

يحتل المتعلم مكانة مهمة في التدريس بالكفايات منها⁽¹¹²⁾:

- محور يدور عليه المنهج.
 - فاعل يبني تعلماته بالبحث والحوار والتجريب.
 - إيجابي ومشارك في عملية التقويم.
 - إعتقاد أسلوب حل المشكلات الحياتية ومن هنا يشعر المتعلم بأن المنهاج يساعده في حياته.
- من الملاحظ أن المتعلم في المقاربة بالكفايات لم يعد مجرد مستقبل ومتلقي للمعلومات والمعارف، بل أصبح متحرراً من سلطة المعرفة، وهذا أدى إلى التحرر من سلطة المعلم المالك للمعرفة، مما جعله مشاركاً فعالاً في بناء المعرفة واكتسابها واستخدامها الأمتل لحل مشكلاته اليومية.

13.6.1: التعلم في بيداغوجية التدريس بالكفايات:

يتم التعلم في بيداغوجيا التدريس بالكفايات وفق مجموعة من الخصائص منها ما ذكره (كريستمان)⁽¹¹³⁾.

- تعلم مبني على اكتساب الكفايات وليس على تكديس المعارف.
- تعلم يتجه صوب الحياة من خلال العمل على أخذ معنى لجميع أنشطة القسم بعين الاعتبار على نحو نسقي.

⁽¹¹²⁾ - بونوة، أحمد بن محمد "المقاربة بالكفاءات بين النظري والتطبيقي" مرجع سابق، ص 11-20.

⁽¹¹³⁾ - كريستمان، بوسلمان وآخرون، ترجمة عبد الكريم غريب "أي مستقبل للكفايات" عالم التربية، ط1، 2005، الدار البيضاء، المغرب، ص 68.

- اعتماد النموذج الإدماجي في مقابل النموذج الإجمالي الذي تنتظم على أساسه أهداف ومحتويات التعلم في البرامج الراهنة.
- توجيه التعلم باتجاه تهيئة وتطوير القدرات الذهنية العليا مثل التحليل والتركيب وحل المشكلات.

من الملاحظ أن المقاربة بالكفايات حولت مسار التعلم من أداة لشحن ذاكرة المتعلم بالمعارف، واختبار مدى قدرته على تذكرها يوم الاختبار، إلى أداة لتنظيم معارفه، ودمج تلك المعارف في بنيته الذهنية من أجل توظيفها في حل ما يعترضه من مشاكل يومية ومستقبلية، مما يعطي لهذا النوع من التعلم طابع التطور والتجديد والنماء والاستمرارية، يصاحب تطور وتجدد وتنوع الوضعيات التي يواجهها المتعلم طيلة حياته.

14.6.1: التقويم في بيداغوجية التدريس بالكفايات:

ليس التقويم عملية سهلة تكتفي بوضع عدد من الأسئلة نستطيع بفضلها التحقق من حصول التعلم باستعمال مقياس لرصد مواطن القوة أو الضعف في سلوك المتعلم وأدائه، ولرصد ما اكتسبه من معارف ومهارات، بل التقويم عملية مركبة وغير واضحة النتائج دائماً وتتداخل فيها العديد من المتغيرات وفي مقدمتها المواقف الشخصية للمقوم وتصورات الخاصة حول ما ينتظره المجتمع من التعلم وحول أهداف التربية بشكل عام⁽¹¹⁴⁾.

وبعد التقويم أداة ضرورية لمعرفة ما إذا كانت عملية اكتساب الكفاية تسير سيراً صحيحاً، لذا على المدرس أن يضمن تحضيره للدرس تحديداً دقيقاً لأساليب التقويم الخاصة بكل مرحلة من مراحل التعلم، ويمكن لهذه الأساليب أن تشمل أسئلة لتقويم المكتسبات السابقة وتمارين لتطبيق المعارف الأساسية ووضعيات لتقويم مدى قدرة المتعلمين على الإنتاج ونقل الكفاية المكتسبة داخل وضعيات جديدة ومعقدة⁽¹¹⁵⁾.

⁽¹¹⁴⁾ - الدريج، محمد "الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج" مرجع سابق، ص 169.

⁽¹¹⁵⁾ - التومي، عبد الرحمن "الكفايات وتحديات الجودة" مرجع سابق، ص 44.

إن التقويم وفق هذه المقاربة نشاط يساير العملية التعليمية التعلمية في مختلف مراحلها ومجالاتها ومستوياتها ومكوناتها من منطلق مبدأ تفريد التعليم الذي يركز على مبدأ أن كل متعلم بإمكانه الوصول إلى الأهداف المناسبة عندما يتوفر التعلم المناسب الذي يشمل المعارف والمهارات⁽¹¹⁶⁾.

تقويم الكفايات يتوخى تحقيق أهداف أساسية منها ما أورده (التومي)⁽¹¹⁷⁾:

توجيه التعلم: تتم هذه العملية من خلال الأنشطة التقويمية التي ينجزها في بداية التعلم بغية تشخيص وضبط الصعوبات التي يعاني منها، قصد بناء خطة لتجاوزها، وتخطيط التدريس بمراعاة مستوى المتعلمين.

تصحيح مسار التعلم: وتتطلب هذه العملية القيام بتقويم درجة تمكن المتعلمين من المهارات، بناء على التقويم التكويني الذي يعتمد على تجميع المعطيات حول النتائج التي تحققت من تحصيل المهارات ومدى تمكنهم منها قصد التدخل المناسب لتصحيح، أو تدعيم التعلم أو تثبيتها وتعزيزها.

الإثبات: أي إثبات حصول التعلم والاعترافات الاجتماعية للمتعلمين بقدراتهم ومؤهلاتهم وتمكينهم من الانتقال إلى مرحلة أو مستوى تعليمي آخر.

واستناداً إليه يؤدي التقويم وظائف أهمها:

– قبل الفعل التعليمي (التقويم التشخيصي)

– أثناء الفعل التعليمي (التقويم التكويني)

– بعد الفعل التعليمي (التقويم التحصيلي)

والتي سوف نتكلم عنها في الفصل القادم بالتفصيل.

⁽¹¹⁶⁾ – العزيلي، فاتح "التدريس بالكفاءات وتقويمها" مرجع سابق، ص 68.

⁽¹¹⁷⁾ – التومي، عبد الرحمن "الكفايات وتحديات الجودة" مرجع سابق، ص 53-55، انظر: حسيني، فاطمة "كفايات التدريس وتدريب الكفايات آليات التحصيل ومعايير التقويم" مرجع سابق، ص 29.

الخلاصة:

إن التدريس بالمحتوى يقوم على أساس بيداغوجيا الملء والحشو والتعبئة، فالنمط البيداغوجي فيها تقليدي حيث إن المدرس يشرح الدرس، وينظم المسار التعليمي، وينجز المهام التعليمية، ويكون المتعلم متلقي سلبي، يستمع، يحفظ، يتدرب، يعيد ما حفظه. إن مصدر التعلم يعتمد على المعلم والكتاب، وفيها لا يتعلم المتعلم من أجل أن يتكون وإنما من أجل الاختبار، وفي هذه المقاربة تقتصر وظيفة المتعلم على اكتساب المعرفة المقررة، واستحضار تلك المعرفة عند المساءلة، والتدريس بالأهداف يقوم على أساس رئيسي مفاده أن كل عملية تعليمية ينبغي أن تنطلق من أهداف محددة يتم تحقيقها، أهداف مصوغة على شكل سلوك، يتغير دور المعلم والمتعلم معا في هذه المقاربة، حيث يصبح المعلم مصدر التعلم من بين مصادر أخرى، كما تتغير وظيفة المتعلم من مستهلك إلى مساهم فعال ونشط وبذلك يتمكن نسبة لا بأس بها من المتعلمين من إدراك أهداف العملية التعليمية، إلا أن هؤلاء المتعلمين يجدون أنفسهم في أغلب الأحيان عاجزين عن تسخير هذه المكتسبات لحل المشاكل التي تواجههم في الحياة، والتدريس بالكفايات يقوم على أساس التعلم الاندماجي الغير مجزأ مع إعطاء معنى للمادة التعليمية، واكتساب كفايات تضمن للمتعلم التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملًا فعالاً، أي إنها تسعى نحو إكساب الكفايات، وليس على تراكم المعارف وفيها يتم استخدام الكفاية بدلاً من الهدف الخاص، والقدرة بدلاً من الهدف العام، يصاغ فيها الهدف على شكل مشكلة، بدلاً من صياغتها على شكل سلوك، بحيث تنقل المتعلم من منطق التعلم من خلال تلقي المعلومات إلى منطق الممارسة للمدلول أمام وضعيات إشكالية تتطلب منه الابتكار والاكتشاف وتضعه في مواقف مماثلة لفحوى التعليم بنفسه مما يدفع به إلى التكيف وتوظيف المعارف قصد إيجاد حل لهذه الإشكاليات التي تواجهه.

لذا نرى أن المقاربة بالكفايات أكثر تطوراً من سابقتها، ففي المقاربة بالمحتوى يكون المتعلم خاضعاً خضوعاً سلبياً مطلقاً ومقلداً تقليداً أعمى، إنها بيداغوجيا لا تعير المتعلم أي اعتبار، وعليه القيام بما يطلب منه دون معرفته لماذا، بل عليه الانقياد للامشروط لرغبة المعلم، إنها بيداغوجيا المعارف الخاملة، التي تبقى حبيسة جدران المؤسسة، حيث لا يمتلك المتعلم القدرة على تحريكها واستثمارها في مواجهته للمشاكل التي تعترضه في الواقع، إنها معارف يطالها النسيان مباشرة بعد نهاية الاختبار، أما بيداغوجيا الكفايات فقد حولت مسار المؤسسة التعليمية من جعلها أداة لشحن ذاكرة المتعلم بالمعارف، واختبار مدى قدرته على تذكرها يوم الاختبار، إلى أداة لتنظيم معارفه، ودمج تلك المعارف في بنيته

الذهنية من أجل توظيفها في حل ما يعترضه من مشاكل يومية ومستقبلية، مما يعطي لهذا النوع من التعلم طابع التطور والتجدد والنماء والاستمرارية، يصاحب تطور وتجدد وتنوع الوضعيات التي يواجهها المتعلم طيلة حياته، وإذا كانت بيداغوجية الأهداف يتم تقسيمها إلى أهداف إجرائية ينتج عنها تجزئة المادة إلى وحدات أو مفاهيم بواسطة تحليل المحتوى، أما بيداغوجية الكفايات فهي شاملة ومندمجة ووظيفية، وتعد الوضعيات من أهم العناصر التي تركز عليها الكفاية، ومن أهم محركاتها الجوهرية لتقويمها إنجازاً وأداءً ومؤشراً، ولا يمكن تصور الكفايات بدون الوضعيات تماماً، لأنها هي التي تجعل من الكفاية وظيفة لا سلوكاً، وهي التي تحكم على أهلية القدرات ومدى ملاءمتها للواقع وصلاحياتها للتكيف مع الموضوع أو فشلها في إيجاد الحلول للمشاكل المعيقة. وفي الأخير يمكن أن يوصف التنقل من التدريس بالمحتوى إلى التدريس بالأهداف إلى التدريس بالكفايات بالمثلث الذهبي.

الفصل الثاني التقويم وأأسه

تقديم

1.2: تعريف التقويم التربوي

2.2: التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به

3.2: أنواع التقويم التربوي

4.2: أسس التقويم التربوي

5.2: أهمية التقويم التربوي

6.2: أساليب التقويم

تقديم:

التقويم التربوي مهمة من أصعب المهام لما تحمله في طياتها من مسؤولية وما تتطلبه من جهد، ومال، وخبرة، وبيانات، ولقد تزايد الاهتمام بالتقويم التربوي بعد منتصف العقد السادس من القرن الميلادي تحت ضغوط الأسئلة الكثيرة التي تتطلب إجابة حتى وصل خلال عقد الثمانينات إلى ما يمكن تسميته بمستوى الاحتراف ومنذ ذلك الحين انصبت جهود العاملين في حقل التقويم على البرامج التربوية والمؤسسات التعليمية دراسة وتحليلاً وتنبؤاً وتمكنوا خلال فترة وجيزة من جعل التعلم في كثير من الدول مؤسسة محترفة لها خططها وبرامجها المتكاملة⁽¹¹⁸⁾.

والتقويم مكون أساسي من مكونات المنهاج الدراسي، والعملية التعليمية برمتها، وأصبح يحظى في العقود الأخيرة باهتمام متزايد من لدن الباحثين والممارسين باعتباره وسيلة فعالة لتوجيه المتعلمين والمدرسين نحو أنجع السبل التربوية، وأقومها، وتوجيه المدرسة، والنظام التربوي برمته ليقوم بدوره على خير وجه⁽¹¹⁹⁾. ويجب عند التقويم أن يكون القائمين عليه على معرفة بطرق التقويم ومفاهيمه والمصطلحات المتعلقة به، والأساليب المختلفة التي يجب إتباعها عند إعداده.

لذا فإننا سوف نتناول في هذا الفصل القضايا النظرية المرتبطة بالتقويم من حيث:

تعريفه، وعلاقته ببعض المفاهيم، وأنواعه، وأأسسه، وأهميته، وخطوات بنائه، وأساليبه، ويمكن عرض هذه المدخلات بإيجاز على النحو الآتي:

1.2: تعريف التقويم التربوي

يعد التقويم من أهم عناصر المنظومة البيداغوجية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية- التعلمية، لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة، علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في النظام البيداغوجي، وأداة فاعلة للتثبيت من نجاعة التجارب الإصلاحية في مجال التربية والتعليم.

(118) - أبو عناب، سعيد "التقويم التربوي مداخل واتجاهات" ط1، 2005، الرياض، السعودية، ص15.

(119) - الدريج، محمد "ماذا التقويم التربوي؟ تقديم عام وتعريفات أولية" مجلة الدليل التربوي، 4 فبراير 1995، اكدال، الرباط، المغرب، ص4.

ومن الملفت للنظر أن التقويم التربوي في عالمنا العربي لا يزال ينظر إليه على أنه يتم فقط من خلال الاختبارات، على الرغم من كثرة البحوث، التي أثبتت سلبية الاعتماد على الاختبارات كمصدر واحد لتقويم المتعلمين، ومالها من آثار سلبية انعكست بدورها على نوعيات الخريجين، والمجتمع⁽¹²⁰⁾.

وتتعدد التعاريف المتعلقة بمفهوم التقويم بيداغوجيا، نتعرض لبعض منها لإبراز ماهية وخواص هذه العملية.

يعرفه (الجلبي⁽¹²¹⁾) بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية، وإتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير ظروف البحث السليم المتكامل من خلال إعادة تنظيم البيئة التربوية وإثرائها".

ويعرفه (الفاربي⁽¹²²⁾) بأنه: "حكم ذو طابع كمي أو كيفي يتم إصداره بناءً على معايير، ومؤشرات تمكن من الحصول على معطيات يتأسس عليها القرارات المراد اتخاذها بخصوص قيمة التعلم أو أهدافه".

كما يعرف⁽¹²³⁾ بأنه: "عملية تربويه يقوم بها المربي باستمرار وترمي إلى إعطاء نتائج محددة تمكن من إصدار الأحكام واتخاذ القرارات سواءً في شأن المتعلمين أو المحتويات أو الطرق أو الوسائل، وحتى أدوات التقويم نفسها".

ويعرفه (علام⁽¹²⁴⁾) بأنه: "برنامج يرشد عملية صنع القرارات التربوية إسناداً إلى معلومات تتعلق بنواتج التربية المتمثلة في المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلمين في مراحل التعليم المختلفة".

(120) - كيلانو، طلال فرج "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعلم الجامعي" المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 5، العدد 9، جامعة العلوم والتكنولوجيا، 2012، صنعاء، اليمن، ص 30.

(121) - الجلبي، سوسن شاكر "أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية" مؤسسة علاء للطباعة، ط1، 2005، دمشق، سوريا، ص 23.

(122) - الفاربي، عبد الطيف وعبد العزيز الغرضاف "الدعم التربوي، تشخيص التعلّمات وتوظيف أساليب الدعم" الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية، 2012، الرباط، المغرب، ص 32.

(123) - "النظام التربوي والمناهج التعليمية" المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، 2004، الجزائر، الجزائر، ص 183.

(124) - علام، صلاح الدين محمود "التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية" دار الفكر العربي، ط1، 2004، القاهرة، مصر، ص 336.

ويرى (الدريج)⁽¹²⁵⁾ بأنه: "الجمع المنظم للمعلومات قصد معرفة مدى حدوث بعض التغيرات لدى المتعلمين المقصودة والمتضمنة في الأهداف، ومراقبة مستواها لدى كل متعلم لإصدار الحكم الملائم، واتخاذ القرارات المناسبة".

كما يعرفه (ماري)⁽¹²⁶⁾ بأنه: "عملية جمع المعلومات من مصادر متعددة، ومتنوعة، ومناقشتها، وذلك لتطوير إدراك معمق لما يعرفه المتعلمين، وما يفهمونه، وماذا بإمكانهم فعله بالمعارف التي اكتسبوها نتيجة لخبرتهم التعليمية، وتصل عملية التقويم مداها الأقصى عندما تستخدم نتائج التقويم لاحقاً لتحسين عملية التعلم".

أما (المياحي)⁽¹²⁷⁾ فعرفه بأنه: "عملية إصدار حكم معين على شيء أو شخص معين في ضوء المعلومات المتجمعة، ودرجة القياس، والأهداف المراد تحقيقها، كما أنها عملية تشخيص، وعلاج في آن واحد يتم من خلالها الوقوف على مواطن القوة، والخلل للشيء المراد تقويمه بهدف تحسين العملية التعليمية التعليمية".

ويعرفه (الكيلاني)⁽¹²⁸⁾ بأنه: "عملية تجمع فيها البيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريباً أم غيره، استناداً إلى معايير الفاعلية، وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهميه خاصة تتعلق بالمتعلمين أو الأساليب والبرامج".

ويعرفه الشرقاوي⁽¹²⁹⁾ بأنه: "عملية منهجية منظمة وعلمية وهادفة، متعددة الجوانب والأغراض، ومتفاعلة مع مختلف مكونات المنهاج الدراسي، تقوم على القياس حسب الهدف المراد تحقيقه منها بناء على معايير محددة".

(125) - الدريج، محمد " لماذا التقويم التربوي؟ تقديم عام وتعريفات أولية" مرجع سابق، ص7.

(126) - ماري ي. هوبا وجان ي. فريد، ترجمة: بحبوح، مها حسن "تقويم مركزية- المتعلم في الكليات الجامعية" مجلة العبيكان، ط1، 2006، الرياض، السعودية، ص42.

(127) - المياحي، جعفر عبد كاضم "القياس النفسي والتقويم التربوي" كنوز المعرفة، ط1، 2011، العراق، ص48.

(128) - الكيلاني، عبد الله زيد وفاروق فاروق الروسان "التقويم في التربية الخاصة" دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، 2014، عمان، الأردن، ص19.

(129) - الشرقاوي، احمد "مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقويمية" أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2005، الرباط، المغرب، ص69.

ويعرفه قریش⁽¹³⁰⁾ بأنه: "عملية منظمة لجمع المعلومات حول ظاهرة ما، ووصفها وتحليلها وتفسيرها لمعرفة بلوغ أهداف التعلم، وذلك للوصول إلى أحكام عامة بهدف اتخاذ القرارات الملائمة".

ويعرف إجرائياً بأنه: عملية تشخيصية علاجية وقائية تستهدف الكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية، ينتج عنها قراراً تربوياً بقصد تحسينها وتطويرها بما يحقق التوجهات التربوية المنشودة.

2.2: التقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به:

هناك العديد من المفاهيم مرتبطة بالتقويم سنتعرض لبعضها، لتوضيح الفرق بينها وبين التقويم كالاتي:

1.2.2: القياس:

يحدث الخلط بين مفهوم التقويم والقياس، وقد يرجع ذلك إلى العلاقة التي تربط بينهما، حيث أن هناك علاقة تربط بين هذه المفاهيم علاقة الكل بالجزء، فالقياس عبارة عن تقدير قيمة الأشياء باستخدام وحدات رقمية متفق عليها، أي وصف رقمي أو كمي لأداء المتعلم في المادة، ولكن إذا قورن مستوى هذا المتعلم مع زملائه، وبحثنا في الأسباب التي أدت إلى حصوله على هذه الدرجة، وندعمها إذا كانت مرتفعة، ونعالجها إذا كانت منخفضة، فإن هذا هو التقويم⁽¹³¹⁾.

إن القياس أضيق في معناه من التقويم، فهو الذي يتيح لتقويم أن يستخلص النتائج، أن إعطاء المتعلم الدرجة التي وصل إليها في فهم الدروس تسمى بالقياس، يتبع هذه العملية إصدار حكم على المتعلم في ضوء معايير محددة مسبقاً، وعلى ذلك اقتراح أساليب للعلاج وتطوير الأداء وتسمى هذه بعملية التقويم⁽¹³²⁾، والقياس هو إعطاء قيمة رقمية تشير إلى كمية ما يوجد في الشيء من الخاصية المقاسة وفق مقاييس مدرجة⁽¹³³⁾.

(130) - قریش، عبد العزيز "التقويم التربوي - سؤال الماهية والتوظيف" - دفاثر التربية والتكوين، العدد4، فبراير 2011، الدار البيضاء، المغرب، ص9.

(131) - دمس، مصطفى نمر "استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته" دار غيداء للنشر والتوزيع، 2008، عمان، الأردن، ص13.

(132) - مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان "الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها" دار الكتاب الحديث، ط2، 2005، القاهرة، مصر، ص30.

(133) - عفانة، محمد عطية أحمد "واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة" مرجع سابق، ص16.

كما يعرفه (أبو الديار)⁽¹³⁴⁾: بأنه "التقدير الكمي للأشياء وفق معايير محددة، وذلك انطلاقاً من القاعدة التي تقول: إن كل شيء يوجد بمقدار، وإن كل مقدار يمكن قياسه".

والقياس مفهوم يعبر عن عملية الحصول على وصف كمي (رقمي) للمستوى الذي يصل إلى تحديد الباحث، أو الفاحص أو الملاحظ أو أي شخص من الأشخاص الذين يقومون بعملية القياس للشيء أو الظاهرة أو الخاصية التي أخضعت للفحص والقياس في حين أن مفهوم التقويم هو عبارة عن عملية منهجية منظمة تشمل العديد من الخطوات منها: التشخيص، والتحليل، والتفسير، والحكم، والقرار⁽¹³⁵⁾.

والتقويم أوسع من القياس لأنه شامل، فالقياس يتم باستخدام اختبار أو فحص فقط، أما التقويم فيلجأ فيه المعلم إلى التحليل والتفسير، والإنتاج وكل ذلك يستند إلى الاستجواب، والاختبارات⁽¹³⁶⁾. والقياس يهتم بحالة المتعلم الحاضرة، أما التقويم فيهتم بمعرفة الأسباب المؤثرة في حالته الحاضرة، وفي نموه وتقدمه⁽¹³⁷⁾.

من خلال ما سبق يمكن القول بأن: القياس يعتبر إصدار حكماً ظاهرياً على نتيجة التعلم باستخدام وحدات قياسية محددة، وإبراز كمية وجود الشيء المقاس سواء كان صفة أو حالة أو مهارة، بإعطائها قيمة رقمية، أو درجة معينة ينتهي القياس بها، أما التقويم فيبدأ من هذه الدرجة لإصدار الحكم على الشيء أو الشخص في ضوء نتائج القياس، وفي ضوء الأهداف المحددة، وفي ضوء المعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة، القياس يقيس الجزء، والتقويم يتناول الكل، فإذا كان القياس يعني بالتحصيل، فإن التقويم يتناول السلوك، والمهارات، والقدرات، والاستعدادات، وكل ما يتعلق بالعملية التربوية، مروراً بالمنهج، والتوجيه الفني، والمدرسي، والمكتب.. الخ، القياس وحدة لا يكفي للتقويم، لأنه ركن من أركانه، فإذا قلنا أن متعلم حصل على 15 درجة، فإن هذا التقدير الكمي لا يمدنا بأية معلومة عن مستواه ومدى نجاحه من عدمه، ويمثل القياس حجر الزاوية بالنسبة لعملية التقويم، فالإقتصار

(134) - أبو الديار، مسعد نجاح "القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم" ط1، مركز تقويم وتعلم الطفل، 2012، الكويت، ص17.

(135) - أبو التمن، عز الدين "أسس ومبادئ القياس والتقويم" الجزء الأول، منشورات جامعة الفتح، 2007، دمشق، سوريا، ص253.

(136) - عبد الهادي، نبيل "القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي" دار وائل للنشر، ط2، 2001، عمان، الأردن، ص72، انظر: الطريوي، عبدالرحمن بن سليمان "القياس النفسي والتربوي" مكتبة الرشد، ط1، 1997، الرياض، السعودية، ص5.

(137) - الطيب، أحمد محمد "التقويم والقياس النفسي والتربوي" المكتب الجامعي الحديث، الأزراطية، الإسكندرية، مصر، ص28.

على نتائج القياس وحدها لا يكفي لأن الحصول على نتائج دقيقة، وموضوعية من غير تقدير لقيمتها لا يعني شيئاً بالنسبة لأصحاب التقويم، والتقويم له أدوات ووسائل منها القياس، والقياس يكون بالاختبارات بأنواعها، والتجارب، والملاحظة، والتقارير، وهذه كلها من وسائل التقويم.

لذا فإن التقويم أعم وأشمل من القياس لأنه يشمل القياس مضافاً إليه حكماً معيناً على اتخاذ الإجراءات تكفل الوصول إلى الأهداف المنشودة، وتقدير كفاية الأشياء وأفعالها، ولا يمكن أن يحدث تقويم ما لم يسبقه قياس.

2.2.2: التقييم:

إن كلمة تقييم تتضمن في أصلها قيمة، فإذا قلنا تقييم فإننا نعني التثمين، والتقدير، ومنح القيمة للشيء، أما إذا استعملنا تقويم فمعناه التصحيح، وتقويم الخطأ أو الاعوجاج، وبما أن التقويم التربوي يتضمن فضلاً عن تقويم الاعوجاج أو النقص، تقيماً، وتثميناً، وتقديراً لمستوى المتعلم من بداية التعلم وحتى الانتهاء منه⁽¹³⁸⁾، فإن التقويم أعم وأشمل من التقييم.

التقييم هو عملية جمع المعلومات عن المتعلمين، عما يعرفونه، ويستطيعون عمله، وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على سبيل المثال، ملاحظة المتعلمين وهم يتعلمون، وفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم، ومهارتهم، أما التقويم فهو عملية تفسير معلومات التقييم، وإصدار أحكام عليها⁽¹³⁹⁾.

ويقصد بالتقييم إصدار حكم على شخص معين، أو مجموعة من الأشخاص مثل "ناجح، راسب" دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح للاستفادة منها، والعوامل التي أدت إلى الفشل لتفاديها في المستقبل، بينما التقويم هو عملية تربوية يقوم بها المربي دورياً لهدف البحث عن مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتداركها عن طريق العلاج أو التدعيم للضعف الذي يلاحظه عند جماعة من المتعلمين الذين يشكون من بعض عناصر البرنامج، والبحث، والتطوير للنقائص التي يلاحظها المعلم في عمله مثل (نقص في التحضير، ضعف في استخدام الطرق، نقص في الوسائل التعليمية أو عدم استعمالها

(138) – الدريج، محمد "ماذا التقويم التربوي؟ تقديم عام وتعريفات أولية" مرجع سابق، ص 10.

(139) – عبد الحميد جابر "اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء المتعلم والمدرس" دار الفكر العربي، ط 1، 2002، القاهرة، مصر،

بالكيفية المطلوبة)، ومن هنا نقول أن التقويم عملية شاملة لجميع أقطاب العملية التربوية دون استثناء من متعلم، ومعلم، وبرنامج، ووسائل تعليمية، وعلاقات، وغيرها⁽¹⁴⁰⁾.

والتقييم هو تقدير قيمة شيء أو شخص أو موضوع، والتحقق من قيمته ثم إصدار أحكام على هذه القيمة، تتضمن إظهار محاسنه، وعيوبه، أما التقويم فهو كل ما سبق إضافة إلى التعديل، والتحسين أو التطوير.

ويعرفه (كرستي)⁽¹⁴¹⁾: بأنه "عملية جمع، وتحديد، ووصف معلومات أو أداء، ويقصد به تحديد القيمة أو القدر أو الثمين، ويقتصر على إصدار الحكم على قيمة الأشياء، أي تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل، والأهداف بمعنى تقدير قيمة الشيء استناداً إلى بعد معين".

كما يعرفه (أبو الديار)⁽¹⁴²⁾: بأنه "إعطاء قيمة لشيء أو عمل ما، بمعنى تحديد المدى الذي وصل إليه المستوى أو الانجاز وفق معايير مقننة لذلك، وقد يعد التقييم أحد مراحل التقويم، وهو بالتالي يختلف عنه كونه يكون أشمل، ويرتبط بحتمية الوصول إلى إصدار الأحكام المناسبة، في حين إن التقييم قد يقف عند حدود إعطاء القيمة أو الثمن".

من خلال ما سبق يمكننا القول بأن: التقييم إصدار حكماً على المتعلم يتضمن الدرجة المقاسة له وتثمينها بإعطائها قيمة مثل (ناجح، راسب)، دون التعرض للأسباب التي أدت إلى النجاح والرسوب للاستفادة منها، والعوامل التي أدت إلى الفشل لتفاديها في المستقبل، بينما التقويم عملية تعتمد على نتائج التقييم لتعزز مواطن القوة التي أظهرتها وتطور مواطن الضعف، والتقييم يهدف إلى التثمين وإظهار المحاسن والعيوب، بينما التقويم يهدف إلى إظهار المحاسن والعيوب إضافة إلى التعديل والتحسين والتطوير، لذا فإن التقويم أعم وأشمل من التقييم، ولا يمكن أن يحدث تقويم مالم يسبقه تقييم.

3.2: أنواع التقويم التربوي:

هناك تصنيفات كثيرة ومتعددة للتقويم التربوي، وكل تقويم له مجاله بحسب الأهداف المسطرة، وعندما نتحدث عن التقويم كعملية فهناك خطوات عامة يتبعها المقيّم في جميع أشكال وأنواع التقويم، بمعنى أننا نتكلم عن شيء واحد، إلا أن الذي يختلف هو نوع المعلومات اللازمة، وكيفية الحصول عليها،

⁽¹⁴⁰⁾ - بركان، محمد أوزتي "منهجية التقويم الموضوعي ودورها في تحسين الأداء التربوي" مجلة الدليل التربوي، المجلد 4، فبراير 1995، الرباط، المغرب، ص 29.

⁽¹⁴¹⁾ - كرسطي، كوم و نانسى هولي "قائمة بمصطلحات مهمة في الاختبارات" مرجع سابق، ص 248.

⁽¹⁴²⁾ - أبو الديار، مسعد نجاح "القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم" مرجع سابق، ص 19.

ونوع القرارات التي يتم اتخاذها، ودرجة التفاصيل، وتوقيت التقويم، وفيما يلي أهم أنواع التقويم مصنفة حسب بعض الاختلافات المشار إليها.

1.3.2: التقويم بحسب الأهداف المرجوة منه:

تسير العملية التعليمية وفق منظمة تبدأ بتحديد الأهداف التي تبين نواتج التعلم أو ما نتوقعه من المتعلم في نهاية عملية التعلم، فهي توجه عمل المدرس وتركز عليها، وتنتهي هذه العملية باتخاذ القرار تمهيداً لبداية جديدة⁽¹⁴³⁾.

وهذه الأهداف التعليمية هرمية، لا يتم تحقيق بعضها إلا بتحقيق البعض الآخر، ومنها ما يهدف إلى التحقق من المهارات، والقدرات، والمعارف السابقة، ومنها ما يهدف إلى التأكد من سلامة سير العملية التعليمية، ومنها ما يهدف إلى التأكد من نواتج التعلم في نهاية وحدة أو فصل أو سنة دراسية، وهذه العمليات تحتاج إلى أنواع مختلفة من التقويم التي حددها بلوم ثلاثة أنواع للتقويم: التقويم القبلي والتقويم البنائي والتقويم الختامي⁽¹⁴⁴⁾، سنتناولها كالاتي:

1.1.3.2: التقويم القبلي (التشخيصي):

هو عملية التقويم التي تتم قبل بدء الدرس بهدف معرفة مستوى المتعلم لكي ينطلق المعلم من خلالها. وإن دور هذا التقويم يكون في معرفة كل الظروف الداخلية في البرنامج للتعرف على معارف المتعلمين المقومين واتجاهاتهم ومهاراتهم وسلوكهم الأمر الذي يعطي مؤشراً لأنواع التغيرات المتوقعة⁽¹⁴⁵⁾.

كما أنه نمط من التقويم الذي يسعى إلى تشخيص نقاط القوة، ونقاط الضعف عند المتعلمين، ومن الناحية النموذجية لا يحصل المتعلم فيه على درجات من خلال وسائل التشخيص⁽¹⁴⁶⁾.

(143) - أبو مغلي، سمير وعبد الحافظ سلامة "القياس والتشخيص في التربية الخاصة" دار اليازوري لعلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2002، عمان، الأردن، ص15.

(144) - Georges NOIZET, Jean Paul CAVERNI.. Psychologie de l'évaluation scolaire. Presses universitaires de France(1978). 1^{ère} édition. P. 18

(145) - زرقين، عبود وشوقي جباري "التقويم الجامعي بين المفهوم القديم والحديث" مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة العربي بن مهيدي، العدد 8، 2010، أم البواقي، الجزائر، ص 263.

(146) - كرستي، كوم ونانسي هويلي، ترجمة: الدامغ، خالد بن عبد العزيز "قائمة بمصطلحات مهمة في الاختبارات" أساسيات التقويم في التعليم الغوي، دار النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2008، الرياض، السعودية، ص 252.

ويعرف إجرائياً بأنه: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في بداية العام الدراسي، أو بداية الوحدة الدراسية أو بداية الحصة الدراسية، لكي يعرف ما يمتلكه المتعلمين من معارف ومهارات سابقة، بحيث يكون قادراً على تتبع الأنشطة المنتظر انجازها، وكذلك لمعرفة الفروق الفردية بينهم وتدارك مواطن الضعف ودعمها قبل الشروع في دروس أخرى.

ويشير التقويم التشخيصي إلى الإجراءات التقويمية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، قبل بدء المتعلم بتعليم مهمة جديدة، لا بد له أن يتعرف على مستويات المتعلمين، واستثارة دافعيّتهم للتعلم، ومن ثم تصنيفهم، للتعرف على مواطن القوة، والضعف، وعلى الجانب المهاري لديهم⁽¹⁴⁷⁾، فمن خلاله يمكن طرح التساؤلات الآتية:

- إلى أي درجة يمتلك المتعلمون المهارات والمعارف للبدء في التعلم الجديد؟
- ما مستوى الخبرات السابقة عند المتعلمين في ما يتصل بنواتج التعلم المنوى تنفيذها؟
- هل المتعلم يوجد في المكان المناسب؟
- ما هي الأهداف الضرورية، والملائمة لكل متعلم مقارنة مع إمكانياته الأصلية؟
- ما هو مستوى التحصيل الحالي لدى كل متعلم في علاقته بقائمة الأهداف المقترحة عليه؟
- ما هي أنشطة التعلم الأكثر ملائمة للمتعلمين؟
- ما هي صعوبات التعلم والتي تعترض المتعلم؟
- أهداف التقويم التشخيصي : تختلف أهدافه بحسب الزمن المستخدم كالآتي:
- في بداية مرحلة دراسية يهدف إلى:
 - تشخيص قدرات، وقابليات، واستعدادات ومهارات المتعلمين، وذلك لتحديد نقطة الانطلاق في تعليمهم، ومن أهم الإجراءات التي يتضمنها تحديد مستوى القدرات، والقابليات، والاستعدادات والمهارات التحديدات المناسبة التالية، تحديد مستوى نمو المتعلمين المعرفي، المهاري، الوجداني، وكذا تحديد نموهم على ربط الأفكار، وتشخيص العلاقات بين الأشياء، وحل بعض المشكلات.
 - الوقوف على الحصيلة النهائية لمعارف المتعلمين السابقة أي مكتسباتهم القبلية قصد تقرير نقاط القوة ونقاط الضعف.

(147) - عبد الهادي، نبيل "القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي" مرجع سابق، ص 33.

- جمع بيانات تتعلق بوضعهم سواءً الاجتماعي، أو التربوي أو النفسي.
- تحديد نقطة انطلاق صحيحة واتجاه صحيح قصد تحقيق أهداف تربوية لاحقة.
- يستطيع المعلم من خلاله أن يكتشف المواهب من المتعلمين قصد تنميتها من خلال أنشطة خاصة.
- تقديم التغذية الراجعة للمعلم عن مدى نجاحه في تحقيق الأهداف المرسومة⁽¹⁴⁸⁾.
- تشخيص المتعلمين الذين يمتلكون قدرات خاصة تفوق متطلبات التعليم في الصفوف التي ينتمون إليها واتخاذ القرارات بشأنهم.
- تصنيف المتعلمين وفقاً لعمرهم الفعلي: (المعرفي) لا وفقاً لعمرهم الزمني مما يتضمن تكيف المتعلم لمتطلبات الدراسة من ناحية وتفاعله الاجتماعي الإيجابي مع أقرانه من ناحية أخرى، كما أن وجود مجموعة من المتعلمين متجانسة القدرات والقابليات يعني ضمان وجود دافعية حقيقية للتعلم من قبل الدارسين مما يؤدي إلى نجاح العملية التعليمية بدرجة فعالة، وإلى انخفاض بدرجة ملحوظة في درجة أو نسبة الإهدار التعليمي⁽¹⁴⁹⁾.

– في بداية الدرس:

- اختبار الأهداف بحيث من خلالها يتبنى أهداف جديدة.
- تدارك النقص في المعارف السابقة حتى يتمكن من اكتسابها وتعديلها وتصحيحها.
- معرفة مدى استعداد المتعلمين لاستقبال معارف جديدة.
- تحديد الفروقات بين متعلمي القسم الواحد.
- الانطلاق في درس جديد بعد تأكيده من اكتساب المتعلمين للمعارف السابقة.

2.1.3.2: التقويم البنائي: (التكويني):

إجراء يستخدمه المعلم بين الفينة والأخرى لمعرفة التقدم الذي طرأ على تحصيل المتعلمين، وللتأكد من إيصال المعرفة إليهم بشكل جيد غير مشوش، ويشمل عدة اختبارات الهدف منها معرفة

⁽¹⁴⁸⁾ – رمضان، خطوط "استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم لصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق" كلية الآداب والعلوم

الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، 2010، قسنطينة، الجزائر، ص 21.

⁽¹⁴⁹⁾ – أبو التمن، عز الدين "أسس ومبادئ القياس والتقويم" مرجع سابق، ص 351-356.

مستويات المتعلمين، والتعرف على مستوى استيعابهم، وهذا النوع من التقويم يشمل تقديرات مؤقتة من خلالها نتعرف على تقدم المتعلم⁽¹⁵⁰⁾.

ويعرف إجرائياً بأنه: العملية التقويمية التي يقوم بها المعلم أثناء الدرس، ويبدأ مع بداية التعلم ويواكبه أثناء سير الحصة الدراسية، يمكن من خلاله تتبع مراحل الفعل التعليمي لتأكد من تحقيق الأهداف التربوية، ومن فاعلية طريقة التدريس والوسائل المستخدمة في إيصال المعلومة، وكذلك يعطي المتعلم فكرة واضحة عن نتائج تعلمه وصعوبات التلقي، يوظف للتحكم في العملية التعليمية، التعليمية، أي التحول والتغيير الذي ينشأ أثناء التعلم. فمن خلاله يمكن طرح التساؤلات التالية:

- على أي المهام التعليمية يظهر المتعلمون تقدماً مقبولاً، وعلى أيها يحتاجون الدعم والمساعدة؟

- أي المتعلمين يواجه صعوبات تعليمية تستدعي إلحاقه ببرامج علاجية؟

ومن الأساليب والطرق الديدانكتيكية التي يستخدمها المعلم في هذا النوع من التقويم ما يلي:

- الطرق الحوارية جماعات وفرادى: (الأسئلة الموجهة- المناقشة- التحليل).

- تمارين كتابية: (الأشغال التطبيقية والموجهة، والواجبات البيتية).

- الأبحاث والتقارير القصيرة

- ملاحظة أداء المتعلم.

- النصائح والإرشادات.

إن أبرز الوظائف التي يحددها هذا النوع من التقويم هي:

- توجيه تعلم المتعلمين في الاتجاه المرغوب.

- التأكد من الاستمرار في اكتساب المعرفة.

- اكتشاف نقاط القوة والضعف عند المتعلمين في وقت مبكر واقتراح الأساليب المناسبة لمعالجتها.

- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه، وإعطائه فكرة واضحة عن أدائه.

- إثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.

- تجاوز حدود المعرفة إلى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم.

(150) - عبد الهادي، نبيل "القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي" 2002، مرجع سابق، ص 30.

- تحليل موضوعات وتوضيح العلاقات القائمة بينها.
- وضع برنامج للتعليم العلاجي، وتحديد منطلقات حصص التقوية.
- تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة.
- تعديل طريقة التدريس من قبل المعلم لتلائم مع مستوى المتعلمين عند اكتشاف الضعف في أدائهم.

3.1.3.2: التقويم الختامي:

يطلق عليه أحياناً النهائي أو الإجمالي، ويأتي في نهاية - ختام - النشاط الأساسي أو البرنامج المستهدف أو خبرة التعلم، والهدف الأساسي منه الكشف عن مستوى الفاعلية للنشاط، أو البرنامج أو الخطة وفي عملية التعليم والتعلم، يأتي التقويم الختامي في نهاية المقرر الدراسي، أو وحدة كبيرة من المقرر لتحديد المستوى النهائي للمتعلمين بعد انتهاء عملية التعلم والتعليم لفترة محددة: (فصل دراسي مثلاً) ويستخدم المعلومات الناتجة من التقويم الختامي لأغراض إدارية تساعد في اتخاذ قرارٍ بما يتعلق بتعديل خطة البرنامج أو في حالة التعلم الصفي، إجازة المتعلمين إلى صف أعلى أو مرحلة تعليم لاحقة⁽¹⁵¹⁾.

ويعرف إجرائياً بأنه: التقويم الذي يحدث في نهاية برنامج تعليمي، بهدف تحديد المستوى التعليمي للمتعلمين وإصدار أحكام على ذلك المستوى من خلاله يحدد وضعهم ومقدار انجازهم، وتندرج اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية تحت هذا النوع من التقويم يحكم من خلالها على إمكانية تجاوز المتعلمين إلى الجامعات أو بقائهم فيها. فمن خلاله يمكن طرح التساؤلات التالية:

- أي المتعلمين يمكن القول بأنهم أتقنوا المهام التعليمية بشكل يمكنهم من الانتقال إلى تعلم جديد؟
- ما الدرجات التي ستعطى لكل منهم؟
- أي المتعلمين يحق له الانتقال إلى المرحلة المقبلة، وأي منهم لا يحق له ذلك؟

أهمية التقويم الختامي:

- يساعد على وضع حصيلة ما تحقق من أهداف.

⁽¹⁵¹⁾ - الكيلاني، عبدالله زيد وفاروق فاروق الروسان "التقويم في التربية الخاصة" مرجع سابق، ص30.

- الحكم على العملية بشكل نهائي صالحة أو غير صالحة.
- الحكم على تحصيل المتعلمين بشكل نهائي.
- يتيح إمكانية وضع خطة للدعم والتقوية.
- وضع درجات نهائية وتحديد معايير انتقالهم إلى صفوف أعلى.
- تصنيف، وتوزيع المتعلمين على صفوف، وشعب مناسبة لمستويات تحصيلهم⁽¹⁵²⁾.
- والتقويم الختامي يتم في ضوء محددات معينة أبرزها تحديد موعد إجرائه، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سرية الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح.

وهذه الأنواع الثلاثة من التقويم -التشخيصي، البنائي، النهائي- متكاملة فيما بينها، إذ تشكل وحدة أساسية في كل فعل تعليمي/ تعليمي يريد أن يتصف بنوع من الضبط والموضوعية، ويحقق مستوى معيناً من التكوين⁽¹⁵³⁾.

2.3.2: التقويم بحسب نوع المعلومات:

وقد تم تقسيم هذا النوع من التقويم بحسب ما ورد عند (أبو مغلي)⁽¹⁵⁴⁾ كالآتي:

1.2.3.2: التقويم الكمي:

وهو التقويم الذي يعتمد على المعلومات الرقمية كالعلامات التي نحصل عليها من الاختبارات، أو التقديرات التي نحصل عليها من الاستبيانات، ويشار إليها عادة بأدوات كمية، والحصول عليها أكثر سهولة، وخاصة عندما تطبق الاختبارات بصورة جماعية على عدد كبير من المتعلمين بنفس الوقت، وكذلك سهولة معالجتها إحصائياً، وتحت هذا النوع من التقويم تتدرج اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية، حيث يحصل فيها المتعلم على درجات كمية.

(152) - عبد الهادي، نبيل "القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي" 2001، مرجع سابق، ص 88.

(153) - لحسن، مادي "الأهداف والتقييم في التربية" شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، 1990، الرباط، المغرب، ص 114.

(154) - أبو مغلي، سمير وعبدالحافظ سلامة "القياس والتشخيص في التربية الخاصة" مرجع سابق، ص 17.

2.2.3.2: التقويم النوعي:

وهو التقويم الذي يعتمد على معلومات يتم جمعها بالملاحظة، ووصف السلوك وصفاً لفظياً، وقد يتم تدوين الملاحظات في ملف المتعلم من قبل المعلم أو المرشد التربوي، ويتطلب هذا النوع من التقويم تكرار الملاحظة خلال فترة زمنية محددة، وتنوع مصادر المعلومات، وقد تساعد هذه المعلومات في التعرف على اهتمامات المتعلم وميوله واتجاهاته، وتفاعله الاجتماعي.

3.3.2: التقويم بحسب القائمين به:

وقد تم تقسيم هذا النوع من التقويم كما أورد (الخطيب)⁽¹⁵⁵⁾ كالآتي:

1.3.3.2: التقويم الداخلي:

التقويم يكون داخلياً عندما يكون المقوم من داخل المؤسسة التعليمية.

2.3.3.2: التقويم الخارجي:

التقويم يكون خارجياً عندما يكون المقوم من خارج المؤسسة التعليمية، مثل اختبارات الصف التاسع الأساسي، واختبارات الثانوية العامة في الجمهورية اليمنية، حيث تتم مثل هذه الاختبارات على مستوى الوزارة من قبل أخصائيين فيها.

3.3.3.2: التقويم متعدد الأطراف: (داخلي وخارجي):

وفي مثل هذا النوع من التقويم يشترك في عملية التقويم بعض المعنيين بالبرنامج والبعض الآخر ممن لا علاقة لهم به للجمع بين مزايا الجانبين في تقويم البرنامج التعليمي بشكل سليم بعيداً عن التحيز الشخصي الذي قد يكون لدى أصحاب البرنامج وفي نفس الوقت الاستفادة من ملاحظاتهم في تكييف خطة التقويم وفي تحليل نتائجه لمعرفة بتفاصيل البرنامج التعليمي، مثل اختبارات الثانوية العامة في الجمهورية اليمنية، حيث تتم مثل هذه الاختبارات على مستوى الوزارة من قبل أخصائيين فيها، ومشرفين بالمدارس، ومعلمين بالمدارس، وأساتذة بالجامعات.

(155) - الخطيب، أحمد وآخرون "البحث والتقويم التربوي" دار المستقبل لنشر والتوزيع، 1985، القاهرة، مصر، ص128.

4.3.3.2: التقويم الذاتي:

في مثل هذا النوع من التقويم يُقوم المتعلم ذاته مستخدماً أدوات التقويم التي بنيت من قبله أو من قبل الآخرين.

4.2: أسس التقويم التربوي:

تتطلب عملية التقويم التربوي توافر عدد من الأسس التي يجب أن يبنى عليها ليكون تقويماً سليماً وبحقق أهدافه التي بني من أجلها، وينبغي على القائم بالتقويم مراعاتها، وإعدادها إعداداً جيداً، وتلك الأسس هي:

1. الموضوعية: بمعنى ألا يكون التقويم ذاتياً، ولتحقيق الموضوعية ينبغي أن يكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوم في تقدير مستوى الأداء أثناء عملية التقويم حتى لا يتأثر بالطابع الذاتي للمقوم⁽¹⁵⁶⁾.
2. أن يكون هادفاً: تعد عملية تحديد ما ينبغي تقويمه من معارف، ومهارات، واتجاهات يراد إحداثها في سلوك المتعلمين، نقطة الانطلاق في عملية التقويم، وبهذا المعنى يوصف التقويم بأنه تقويم هادف.
3. الشمول: يشمل جميع جوانب شخصية المتعلم، ويشمل جميع الوحدات الدراسية، وجميع المواد، وكذا جميع الأهداف المسطرة.
- الشمولية بالنسبة للمتعلمين: ينبغي أن يتضمن التقويم جميع جوانب أداء المتعلم وشاملاً لكل جوانب شخصيته: (الجسمية - العقلية - النفسية - الاجتماعية).
- الشمولية بالنسبة لمن يقومون بعملية التقويم: ينبغي أن يكون التقويم شاملاً لجميع المشتركين في عملية التعليم: (معلم - موجه - طالب - مشرف تربوي - ولي أمر - مدرسة... الخ).
- الشمولية بالنسبة لأدوات ووسائل التقويم: ينبغي أن يشمل التقويم جميع الأدوات والوسائل مثل الاختبارات التحريرية والشفوية والعلمية والتدريبات والمهارات التطبيقية، والملاحظة وكل ما يمكن استخدامه من أدوات في عملية التقويم، وذلك بهدف اختيار الأدوات الفعالة التي تفي بغرض التقويم.

⁽¹⁵⁶⁾ - شعله، الجميل محمد عبد الواسع "التقويم التربوي للمنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات" دار الفكر العربي، ط1، 2000، القاهرة، مصر، ص35.

يجب أن يكون التقويم مناسباً للقدرات العلمية والمعرفية للمتعلمين، ولذلك يجب أن نأخذ بعين الاعتبار مستواهم، والمرحلة الدراسية التي يمرون بها، فعلى سبيل المثال وسائل التقويم في الصفوف الدنيا تختلف عن الصفوف العليا، ولذلك لا بد من النظر إلى هذه الناحية بصورة موضوعية⁽¹⁵⁷⁾. بمعنى أن لا يقتصر على جانب واحد فقط ويهمل بقية الجوانب.

4. الاستمرارية: ومما ترمي إليه عملية التقويم، هو مساعدة المدرس، والمتعلم على معرفة ما وصل إليه من تقدم نحو تحقيق أهدافه، إذ أن هناك جوانب قوة يجب تنميتها، وجوانب ضعف يجب إزالتها أو التقليل منها على الأقل، وهذا لا يتأتى إلا إذا سار التقويم جنباً إلى جنب مع التدريس، فتخصيص وقت معين للتقويم كأسبوع أو شهر لا يمكن إصدار الحكم الصادق على المتعلم حيث إن الغرض ليس هو نجاح المتعلم أو فشله، وإنما هو تنمية نواحي القوة، وعلاج نواحي القصور، والضعف لديه، وهذا لا يتحقق إلا إذا كان التقويم ملازماً للتدريس ومتماشياً معه⁽¹⁵⁸⁾.

5. التوازن: تعني عملية التوازن بين جميع مكونات العملية التعليمية، برامج، مناهج، وطرق، ووسائل.

6. التكامل: معنى التكامل أن يتم التقويم بعدة مجالات وهي:

- تكامل بين الوسائل المستخدمة في عملية التقويم.
- تكامل بين عملية التقويم وعملية التدريس.
- تكامل بين التقويم والنظم المختلفة للتعليم والتعلم.

7. التعاون: ينبغي أن يكون التقويم من مسؤولية جميع المشتركين في عملية التربية والتعليم: (معلم، موجه، طالب، مشرف تربوي، ولي أمر، مدرسة... الخ)، بمعنى أن يشارك كل من يؤثر في العملية التربوية ويتأثر بها، ويجب أن تكون هناك فرص للتقويم الذاتي من جانب المتعلمين، وذلك بقصد الوصول إلى نتائج إيجابية وهادفة⁽¹⁵⁹⁾.

(157) - عبد الهادي، نبيل "القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي" 2001، مرجع سابق، ص 76.

(158) - الطيب، أحمد محمد "التقويم والقياس النفسي والتربوي" مرجع سابق، ص 34.

(159) - علوان، يحيى "التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية" مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 11، مايو 2007، بسكرة، الجزائر، ص 23-24.

8. أن يكون صادقاً: يعني أن الصدق يكون بقياس ملائمة أداة التقويم مع ما وضعت من أجل قياسه، أي أن تقيس موضوع التقويم الذي صممت من أجله⁽¹⁶⁰⁾.
9. أن يكون ثابتاً: تعتمد صحة التقويم على مدى ثبات نتائجه وصدقها، والمقياس الثابت يعطي نفس النتائج إذا أعيد مرات متتالية، إذا قمنا بتطبيق اختبار على مجموعة من المتعلمين، ورصدت درجات كل متعلم في هذا الاختبار ثم أعيد إجراء نفس الاختبار على نفس المجموعة، وقمنا برصد درجات كل متعلم، ودلت النتائج على أن الدرجات التي حصل عليها المتعلمون في المرة الأولى لتطبيق الاختبار، هي نفس الدرجات تقريباً التي حصل عليها هؤلاء المتعلمون في المرة الثانية، استنتجنا من ذلك أن نتائج الاختبار ثابتة ثباتاً تاماً تقريباً، لأن القياس لم يتغير في المرة الثانية، بل ظلت كما كانت قائمة في المرة الأولى.
10. أن يكون مميزاً: بحيث يقوم على التمييز بين المتعلمين، والمستويات وبذلك يتناول جوانب النمو، والقدرات، والمهارات، حتى يعين على اكتشاف المواهب، والتعرف على نواحي الضعف، والقوة.
11. أن يكون واضحاً: وذلك بأن تكون فقرات الاختبار واضحة ومباشرة في المعنى والمضمون، وبعيدة عن الخداع والتمويه للمتعلم⁽¹⁶¹⁾.
12. أن يكون أصيلاً: يعتمد على عمل حقيقي أصيل⁽¹⁶²⁾.
13. أن يكون التقويم اقتصادياً: التقويم الجيد هو الذي يبنى على أساس اقتصادي في نفقاته، فلا يكلف نفقات أكثر مما يجب، بل إنه يجب أن يكون بأقل التكلفة الممكنة، ويأخذ أقل وقت ممكن من أوقات المتعلم في الإجابة عليه، وكذلك الحال مع المدرس، حيث ينبغي ألا يضيع وقتاً أطول في التقويم.
14. أن يكون عادلاً وأخلاقياً: وهذا يعني أن تكون عملية التقويم غير متحيزة لجانب معين على حساب جانب آخر بل أن تكون عادلة، وواضحة وأخلاقية تراعى فيها الأسس أو الضوابط

(160) - قريش، عبدالعزيز "التقويم التربوي- سؤال الماهية والتوظيف"- مرجع سابق، ص 11.

(161) - العشاوي، محمد "برمجة تقييم التحصيل الدراسي لمكونات درس اللغة العربية- السادس ابتدائي نموذجاً"- رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، 2015، الرباط، المغرب، ص 84.

(162) - محمود، حسين بشير "التقويم التحديات والطموح" المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات العربية بالقاهرة، بعنوان "أفاق الإصلاح التربوي في مصر" 2-3 أكتوبر 2004، القاهرة، مصر، ص 205.

الأخلاقية من خلال احترام وجهات النظر ومصالح المشاركين في تلك العملية دون المساس أو الإساءة إليهم⁽¹⁶³⁾.

15. أن يكون وسيلة وليس غاية: يجب أن يكون التعليم وسيلة للكشف باستمرار عن نقاط القوة، والضعف لمستوى المتعلمين، والمعلم، والمحتوى الدراسي، وطرائق التدريس، وألا تكون الغاية منه تقتصر على مدى نجاح أو فشل المتعلمين، بقدر ما يكون وسيلة لإعادة النظر في مختلف الجوانب التعليمية من أجل تطويرها، وإدخال المستجدات التربوية فيها.

16. التنوع في أساليب وأدوات التقويم: بمعنى أن عملية التقويم يجب أن تعتمد على أساليب، وأدوات متنوعة لجميع جوانب العملية التعليمية، بل وفي الجانب الواحد فينبغي الاعتماد على الاختبارات المتنوعة بكافة صورها، وأشكالها، والمقاييس، وقوائم الملاحظة، والمقابلات الشخصية، والاستفتاءات، والاستبيانات... وغير ذلك من أساليب، ووسائل التقويم التربوي، والتنوع شرط مهم جداً للتقويم لأن اعتماد التقويم على أسلوب واحد فقط يؤدي إلى اعتماد المتعلم على هذا الأسلوب الأمر الذي قد يؤدي إلى نتائج غير صادقة، هذا فضلاً عن الملل الذي يعانيه المتعلم من جراء الاعتماد على نمط واحد فقط من أساليب التقويم.

17. أن يكون التقويم ديمقراطياً: يجب أن يراعي الناحية الإنسانية بمعنى أن يترك أثراً طيباً في نفس المتعلم فلا يشعر أنه نوع من العقاب أو وسيلة للتهديد، وأن يتيح للمتعلمين تقويم أنفسهم بأنفسهم مع ضمان العدل بينهم، وضمان مشاركتهم في تحديد معايير الأداء، وهذا ما يستهدفه التقويم في بيداغوجية الإدماج من خلال شبكات التحقق حيث يقف المتعلم على منتوجه التعليم بنفسه ويقومه وفق شبكة التحقق، فيتربى على التقويم الذاتي، وتتغرس فيه ثقافته وقيمته⁽¹⁶⁴⁾. ويجب أن يبنى التقويم على الحرية، أي حرية التفكير، بمعنى أن الأعمال التي يقوم بها المتعلمون تكون محققة لرغباتهم، ومستجيبة لمطالبهم، ومتماشية مع اتجاهاتهم⁽¹⁶⁵⁾.

18. التشخيص والعلاج: يجب أن يكون تشخيصاً، وعلاجياً في الوقت نفسه، بمعنى أن يصف نواحي القوة، ونواحي الضعف في عمليات الأداء، وفي نتائج هذا الأداء بقصد تعازل نواحي

(163) - المياحي، جعفر عبد كاظم "القياس النفسي والتقويم التربوي" مرجع سابق، ص 51.

(164) - قريش، عبدالعزيز "التقويم التربوي-سؤال الماهية والتوظيف-" مرجع سابق، ص 12.

(165) - الخطيب، أحمد وآخرون "البحث والتقويم التربوي" مرجع سابق، ص 36.

القوة، والإفادة منها، والعمل على علاج نواحي الضعف وتلافيها أو التقليل من حدتها، ويجب أن يميز التقويم بين مستويات الأداء المختلفة ويكتشف الفروق الفردية والقدرات المتنوعة للمتعلمين⁽¹⁶⁶⁾.

5.2: أهمية التقويم التربوي:

إن تطور مفهوم التقويم في المناهج التربوية المعاصرة، حرره من نظام الامتحان وجعله أكثر شمولاً تتسع ميدان عمله ليتناول مستويات النمو في شخصية المتعلم وفق برنامج متوازن يرتبط بمكونات العملية التعليمية كافة، ويعمل على تحسينها، لذلك تنوعت وظائفه تبعاً لتعدد مجالاته، ويمكن تصنيفها كالآتي:

1.5.2: بالنسبة إلى المتعلم:

عملية التقويم التربوي تساعد المتعلم على تحسين تعلمه من خلال الإجراءات الآتية:

- يتعرف على مستواه المبدئي في بداية العملية التعليمية، ومن ثم تساعده على التخطيط لتحقيق النمو والتقدم.
- مراقبته مراقبة متدرجة عبر مساره الدراسي.
- توضيح الأهداف التربوية، والتعليمية للمتعملم التي يمكن تحقيقها في كل وحدة من وحدات المواد الدراسية المقررة.
- تزويده بمعرفة دقيقة حول نتائجه وتقدمه، وذلك بواسطة استخدام التغذية الراجعة وإلى تطوره، وتقدمه في عملية التعلم وفي كل مادة من المواد الدراسية التي يدرسها، وهذا يعني دون شك أن عملية التقويم التربوي توضح الصورة الكلية لمستويات المتعلمين.
- يتعرف على مستواه بالنسبة إلى أقرانه وموقعه في الفصل.
- توجيهه وإرشاده إلى كيفية تحصيل الخبرات التربوية، والتعليمية وبالتالي إحداث التغيير المرغوب فيه في عاداته وسلوكه التعليمي.
- خلق جو من التنافس بين المتعلمين.
- معرفة ميولهم ورغباتهم وتأكيدهم⁽¹⁶⁷⁾.

⁽¹⁶⁶⁾ - كيلانو، طلال فرج يوسف "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعلم الجامعي" مرجع سابق، ص 35.

⁽¹⁶⁷⁾ - أبو التمن، عزالدين "أسس ومبادئ القياس والتقويم" مرجع سابق، ص 301-302.

- يحكم من خلالها على نجاحه أو رسوبه وبالتالي انتقاله إلى صف متقدم أو بقاءه للإعادة، وانتقاء المتعلمين الأكفاء المؤهلين عن غيرهم.
- أداة لتحفيزه للاهتمام بدروسه.

2.5.2: بالنسبة إلى المعلم:

يعتبر من ضرورات واجباته المهنية، إذ عن طريقه يستطيع أن يقوم التحصيل الدراسي للمتعلمين، وبقيس مستوياتهم العقلية وسماتهم الشخصية، ويساعدهم على اكتشاف استعداداتهم، كما يساعد التقويم على تحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي يقوم فيها⁽¹⁶⁸⁾. كما يعاونهم على تقييم نتائجهم الخاص بالتدريس، وتدريبهم على المساهمة في الحكم على أعمالهم.

- إرشاد المعلمين إلى نوعية الخبرات التعليمية التي يمكنها إحداث التغيير المطلوب في سلوكياتهم، ويكون ذلك من خلال تشخيص المدرس لمستوى استعداد المتعلمين لتقبل واستيعاب الخبرات التعليمية الجديدة.
- يتعرف المعلم على المشكلات التي تواجه المتعلمين، وتؤثر على دراستهم، ومن ثم التدخل لمساعدتهم في حلها والتغلب عليها.
- تساعد المعلم في الحكم على الموضوعات التي يقوم بتدريسها من حيث صعوبتها، وسهولتها بالنسبة للمتعلمين، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وأي الموضوعات تحتاج إلى تعديل، وأياها تحتاج إلى حذف أو إضافة، أي تقديم مقترحات مبنية على أسس علمية لتطوير المنهج⁽¹⁶⁹⁾.

3.5.2: بالنسبة إلى التلميذ:

- أما من ناحية علاقة التقويم التربوي بالمادة الدراسية المقررة فيمكن تحديد فوائدها بما يأتي:
- يعتبر التقويم ركناً أساسياً في العملية التربوية بصفة عامة، وركناً من أركان عملية بناء المناهج بصفة خاصة.

(168) - منصور، عبد المجيد سيد أحمد وآخرون "التقويم التربوي الأسس والتطبيقات" دار الأمين للنشر والتوزيع، ط1، 1996، القاهرة، مصر، ص17.

(169) - بخيت، مؤنس محمد سيد "أساليب التقويم الحديثة في عملية التعلم والتعليم" مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية" كلية التربية، جامعة أسيوط، 2006، أسيوط، مصر، ص18.

- التقويم ركن من أركان التخطيط لأنه يتصل اتصالاً وثيقاً بمتابعة النتائج وقد يكشف التقويم عن عيب المناهج أو الوسائل أو عن حضور في الأهداف فينتهي إلى نتائج وتوصيات تفرض على التخطيط ثم تأخذ سبيلها للتنفيذ حيث تبدأ المتابعة.
- يساعد التقويم على تطوير المناهج بحيث تلاحق التقدم العلمي والتربوي المعاصر.
- تستطيع المدرسة من خلال تقويمها للمتعلمين بالأساليب المختلفة أن تكتب تقارير موضوعية عن مدى تقدم المتعلمين في النشاطات العلمية المختلفة وتزويد أولياء الأمور بنسخ منها ليطلعوا عليها.
- ملائمة المادة الدراسية مع البيئة التي يعيش فيها المتعلم: (المنزل، المجتمع) ومدى قدرة هذه المادة على تهيئة الظروف التي تساعد على نمو المتعلم وتنوع الفرص للنمو السليم، أي أن عملية التقويم التربوي تحدد درجة أو مدى تفاعل المادة الدراسية مع عناصر بيئة المتعلم، ومقدار توافق مفرداتها مع الواقع الحقيقي، والفعلي وليس المثالي الذي يتعامل معه المتعلم⁽¹⁷⁰⁾.

6.2: أساليب التقويم:

هناك أساليب مختلفة يتم عمل التقويم من خلالها، ويعتبر اختيار الأسلوب المناسب على المعلم نفسه وعلى عدد من العوامل الأخرى، نتناول بعض منها:

1.6.2: الملاحظة:

الملاحظة قديمة قدم وجود الإنسان، لذلك تعتبر أقدم طريقة في التقويم كونها متلازمة مع عمل الإنسان اليومي، فهو يلاحظ السماء، والطبيعة وكل ما يحيط به من بيئة مادية، لذلك نراه يجري مفاضلة شخصية حين يلاحظ دونما يكون هناك أي مغزى من ذلك لكنه سرعان ما يبدأ بالمفاضلة بين هذا وذاك من الأمور والأشياء بحيث يجعله يمارس فيما بعد نوعاً من التقويم الذاتي لها، فيختار هذا اللون دون ذاك، ويفضل الجلوس قرب هذا الجدول دون غيره.....الخ من هنا بدأت عملية التقويم عبر الملاحظة ولم

(170) - أبو التمن، عز الدين "أسس ومبادئ القياس والتقويم" مرجع سابق ، ص302.

تلبث أن أخذت أبعاد مختلفة عبر الزمن حتى وصلت إلى ما نحن عليه اليوم من دقة في التحديد واختلاف في النواحي⁽¹⁷¹⁾.

ويقصد بها الملاحظة العلمية لا العابرة العفوية المشروطة بأدواتها ومناهجها⁽¹⁷²⁾. وهي المشاهدة الدقيقة، والمباشرة لظاهرة ما لدى المتعلم مع الاستعانة بأساليب البحث، والدرس بقصد عزلها وتفكيك مكوناتها الأساسية للوقوف على طبيعتها وعلاقتها، والكشف عن التفاعلات بين عناصرها، وعواملها دون الحاجة لتقارير الآخرين⁽¹⁷³⁾.

وهي عملية يتوجه فيها المعلم بحواسه المختلفة نحو المتعلم بقصد مراقبته في موقف نشط، وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقه وطريقة تفكيره⁽¹⁷⁴⁾.

وتعرف إجرائياً بأنها: عملية رقابية منظمة وهادفة يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف أو خارجها بقصد الحصول على معلومات شاملة: (معرفية، مهارية، وجدانية) عن المتعلمين وإصدار أحكام على ضوءها، سلبية بهدف معالجتها، أو إيجابية لتعزيزها.

1.1.6.2: أنواع الملاحظة:

تشير غالبية الأدبيات التي تناولت الملاحظة إلى أنه يمكن تصنيفها إلى الآتي:

1- الملاحظة المقصودة:

وهي ملاحظة سلوك المتعلم ورصد كل المناشط السلوكية، وغير السلوكية بطريقة منظمة مباشرة دون المشاركة أو التدخل فيما يقوم به المتعلم بحيث يقوم الملاحظ بالتخطيط لها وتحديد أهدافها مسبقاً، وكذلك يحدد الملاحظ ما الذي سيقوم به؟ ومن سيقوم؟ وقد تستخدم الملاحظة عن طريق الأجهزة المرئية،

(171) - خوري، توما جورج "الإختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها" المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط 1، 1991، بيروت، لبنان، ص50.

(172) - قریش، عبد العزيز "التقويم التربوي- سؤال الماهية والتوظيف"، مرجع سابق، ص12.

(173) - محمود، حمدي شكري "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004، حائل، السعودية، ص73.

(174) - دحدي، إسماعيل ومزياني الوناس "التقويم التربوي مفهومه وأهميته" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 31، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، ديسمبر 2017، الجزائر، ص124.

والمسموعة، وهذا النوع مهم جداً في إكساب المهارات، وتقويمها لأنه من أكثر الطرق ملائمة لرصد سلوك المتعلمين وللحصول على نتائج دقيقة وواقعية⁽¹⁷⁵⁾.

2- الملاحظة المباشرة أو المنتظمة:

يتم هذا النوع خلال التدريس، فيقوم المعلم بمراقبة انفعال وأفعال المتعلمين عند النجاح أو الفشل في فهم موضوع معين، ويسجل كل الملاحظات التي يرصدها بدقة وأمانة⁽¹⁷⁶⁾.

3- الملاحظة غير المباشرة أو غير المنتظمة:

يتم فيها ملاحظة سلوك المتعلم أو مجموعة من المتعلمين، وتسجيل الملاحظات بأمانة ودقة دون التقيد بنظام معين من حيث عدد المواقف أو جوانب السلوك التي تتم فيها الملاحظة، أو من حيث كيفية تسجيل الملاحظات، تستخدم هذه الملاحظة في دراسة الأنشطة التي يمارسها المتعلمون أو ملاحظة ألعاب الطفل ومظاهر نموه في مراحل سنوية مختلفة أو ملاحظة تفاعلات المدرس والمتعلمين في الفصل.. الخ⁽¹⁷⁷⁾.

4- الملاحظة غير المقصودة:

وهي الملاحظة التي تستخدم فيها الوسائل السمعية، والبصرية أو التصوير الفوتوغرافي الذي يتم دون تخطيط مسبق وهذا النوع قد يعين المعلم على اكتشاف بعض الظواهر والسلوكيات التي تستوجب ملاحظة مقصودة في وقت لاحق⁽¹⁷⁸⁾.

2.1.6.2: مزايا الملاحظة:

للملاحظة العديد من المميزات التي تمتاز بها ومنها ما ذكره (الزهراني)⁽¹⁷⁹⁾:

– مصدر لمتابعة سلوك المتعلمين وعاداتهم المتكررة، وتمكننا من اكتشاف المشكلات فور ظهورها حتى نعمل على علاجها بعد تشخيصها.

(175) – محمود، حمدي شكري "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" مرجع سابق، ص75.

(176) – مارون، جورج "أسس التقويم التربوي ومعايير" المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2010، طرابلس، لبنان، ص106.

(177) – عمر، محمد أحمد وآخرون "القياس التربوي والنفسي" دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، عمان، الأردن، ص117.

(178) – محمود، حمدي شكري "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" مرجع سابق، ص74.

(179) – الزهراني، محمد بن راشد "تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2009، مكة، السعودية، ص248.

- تستخدم في دراسة سلوك المتعلم كما تحدث في الواقع مما يقلل من ظاهرة النسيان والتحريف.
- سهولة توفير المعلومات الخاصة بالمتعلمين.
- ترصد العوامل المختلفة المؤثرة على الظاهرة مما يساعد على تفسيرها.

3.1.6.2: عيوب الملاحظة:

للملاحظة عدد من العيوب ومنها ما ذكره (الخوري)⁽¹⁸⁰⁾:

- تعتمد بالدرجة الأولى على ذاتية المعلم، ولا تخفي ما يمكن أن تلعبه ذاتية المعلم في تقويم المتعلمين من سلبية في النتيجة فهو عادة ما يتأثر بمزاج معين ويخضع بالتالي تقويمه إلى هذا المزاج.
- تستغرق عملية الملاحظة وقتاً طويلاً بحيث تستهلك معظم وقت المعلم، لذلك لا يمكن لمعلم في صف يربو على الثلاثين أو الأربعين طالباً من أن يقوم بعملية الملاحظة كما يجب، لأنه لو أراد أن يخصص وقتاً كافياً لملاحظة كل متعلم على حدة لما استطاع أن يهيئ عملية الملاحظة ضمن ما هو مخصص لها، لكن عملية الملاحظة قد تصح بالنسبة للصفوف القليلة العدد.
- لا يمكن الوثوق بها على صعيدي الصدق، والموضوعية، بالتالي فهي غير ثابتة ولا يمكن الركون إليها في عملية التقويم.

2.6.2: المقابلة:

- تعتبر من أقدم وسائل التقويم استخداماً، لمرونتها وسهولة تطبيقها، كما أنها الأكثر فعالية في جمع البيانات، فضلاً عن اعتمادها في المجتمعات البسيطة.
- والمقابلة تفاعل لفظي عن طريق موقف مواجهة، يحاول فيه من يقوم بالمقابلة استئثار معلومات، أو آراء أو معتقدات شخص آخر، والحصول على البيانات الموضوعية⁽¹⁸¹⁾.
- تعرف إجرائياً بأنها: عملية تقويم منظمة وهادفة يقوم من خلالها المعلم بتوجيه عدد من الأسئلة للمتعلمين كل واحد منهم بمفرده بهدف الكشف عن نواحي القوة وتعززها، والضعف ومعالجتها.

(180) - الخوري، توما جورج "القياس والتقويم في التربية والتعليم" مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2008، بيروت، لبنان، ص112.

(181) - مارون، جورج "أسس التقويم التربوي ومعايره" مرجع سابق، ص107.

1.2.6.2: أنواع المقابلة:

تتقسم المقابلة إلى نوعين كالآتي:

- المقابلة غير المقننة (المفتوحة):

يعد هذا النوع من المقابلة غير محدد البنية، حيث إن الأسئلة التي توجه للمتعلم لا تكون محددة سلفاً، وإنما تتحدد بناء على استجاباته، فهذه المقابلة تماثل الحديث العادي بين الفردين، وتستخدم عادة في المقابلات الشخصية للمتقدمين للوظائف أو للالتحاق بالكلية، وعلى الرغم من أنه يصعب الحصول على بيانات كميه استناداً إلى المقابلة التي يختار المجالات التي يهتم بها المتعلم الذي تجرى معه المقابلة غير المتوقعة، أي أنها تهتم بفرديّة الشخص وتجعله في حالة ارتياح ولا يلجأ إلى تمثيل الأدوار⁽¹⁸²⁾.

قد يستخدم مثل هذا النوع من المقابلة المعلم أثناء تنفيذ الدرس، بحيث يتم اختيار أحد المتعلمين وتوجه له عدد من الأسئلة المتعلقة بالدرس بطريقة عفوية، يتم من خلالها الكشف عن مدى إلمامه بجوانب الدرس المختلفة لكي يتدارك ما أمكن من أجل الوصول للهدف المنشود.

- المقابلة المقننة:

ينظمها المعلم مسبقاً، فيحدد فيها أهم النقاط التي يريد أن يسأل عنها المتعلم، وتكون مضبوطة، محددة العناصر، أسئلتها موجهة وشاملة لكل التفاصيل المراد ملاحظتها في أداء المتعلم خلال وضعية معينة.

وتستخدم عندما نريد جمع المعلومات نفسها من كل مقابل، كان يجمع المعلومات عن الميول الأدبية مثلاً لدى متعلمي صف معين، ومن ثم فإن الأسئلة تكون موحدة للجميع وتكون عادة من النوع مقيد الإجابة⁽¹⁸³⁾.

(182) - علام، صلاح الدين محمود "القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة" دار الفكر العربي، ط1، 2000، القاهرة، مصر، ص 655-656.

(183) - الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم "تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم" مرجع سابق، ص 70.

2.2.6.2: أهداف المقابلة:

للمقابلة العديد من الأهداف ومنها ما ذكره (محمود)⁽¹⁸⁴⁾:

- الحصول على بيانات خاصة تتعلق بالاتجاهات ومعلومات عن المتعلم أو مجموعة من المتعلمين.
- معرفة الأسباب التي أدت إلى المشكلة.
- مساعدة المتعلم على الاختيار المهني والتربوي وفقاً لميوله واستعداداته وقدراته والإمكانات المتاحة واحتياجات المجتمع.
- تيسير النمو الطبيعي لدى المتعلمين ومساعدتهم على تحقيق الصحة النفسية وخاصة التكيف مع الذات والبيئة الخارجية.

3.2.6.2: مزايا المقابلة:

- ممكن استخدامها في الحالات التي يصعب فيها استخدام الاستبانة كأن تكون العينة من الأميين أو من صغار السن.
- توفر عمقاً في الإجابة لإمكانية توضيح إعادة طرح الأسئلة وحتى يتسنى ذلك فهي بحاجة إلى مقابل مدرب.
- تستدعي معلومات من المتعلم من الصعب الحصول عليها بأي طريقة أخرى لأن المتعلمين بشكل عام يحبون الكلام أكثر من الكتابة.
- توفر إمكانية الحصول على إجابات من معظم من تتم مقابلتهم 95% وربما يزيد إذا ما قورنت بالاستبانة 40% تقريباً بدون متابعة.
- توفر مؤشرات غير لفظية تعزز الاستجابات وتوضح المشاعر كنغمة الصوت وملامح الوجه وحركة العينين والرأس.
- المرونة وقابلية شرح وتوضيح الأسئلة للمستجوب في حالة صعوبتها أو عدم فهمه لها.
- وسيلة مناسبة لجمع المعلومات عن القضايا الشخصية والانفعالية والنفسية الخاصة بالمتعلم، وهي أمور من الصعب جمعها بطرق أخرى كالوثائق والاستبانات.

(184) - محمود، حمدي شكري "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" مرجع سابق، ص76.

- مراقبة السلوك حيث يستطيع المعلم مراقبة سلوك وردود أفعال المتعلم وتخمين أقواله ومدى تعبيرها حقيقة عن الذات.
- التحكم بالبيئة المحيطة بالمقابلة من حيث الهدوء والسرية والظروف الأخرى.
- تسلسل الأسئلة حيث يضمن المعلم إجابة المتعلم بتسلسل منطقي دون القفز من سؤال إلى آخر ذلك أن المعلم يتحكم في طرح الأسئلة.
- التلقائية: وتعني قدرة المعلم على تسجيل الإجابة العفوية للمتعلم.
- توقيت المقابلة: حيث يستطيع المعلم تسجيل زمان ومكان إجراء المقابلة.

4.2.6.2: عيوب المقابلة:

- ومع كل المزايا التي يمكن أن تتحقق باستخدام وسيلة المقابلة، فإن لهذه الوسيلة عيوب من أهمها:
- أن نجاحها يعتمد إلى حد كبير على رغبة المتعلم في التعاون وإعطاء، معلومات موثوقة ودقيقة.
- إنه يصعب مقابلة عدد كبير نسبياً من المتعلمين لأن مقابلة المتعلم الواحد تستغرق وقتاً طويلاً من المعلم.
- إنها تتأثر بحرص المتعلم على نفسه، وبرغبته بأن يظهر بمظهر إيجابي وبتردده في إعطاء، معلومات بمعزل عن نفسه، وبدوافعه، أن يستعدي أو يرضي المعلم الذي يجري المقابلة.
- صعوبة التقدير الكمي للاستجابات أو إخضاعها إلى تحليلات كمية خاصة فيما يتعلق بالمقابلة غير المقننة.
- صعوبة تسجيل الإجابات وتجهيز أدوات التسجيل في مكان المقابلة الذي يحدده المستجيب على الأغلب.

3.6.2: الحقائق التقويمية (البروتفوليو):

المقصود بحقائق العمل (portfolios) هي تجمع منظم لعينة من إنجازات المتعلمين المميزة في مجالات دراسية مختلفة، ويتم اختيارها وفق معايير محددة مسبقاً، ويتم عرضها على أقران المتعلم، وأسرته، والمجتمع المحلي⁽¹⁸⁵⁾.

⁽¹⁸⁵⁾ - الأغا، عبد المعطي رمضان "حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة" مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 13، العدد 1، يناير 2005، غزة، فلسطين، ص130.

وتعتبر أداة لتقييم متواصل لصيرورة التعليم وبنفس الوقت وسيلة للتعبير الذاتي المتميز، وبالإضافة إلى كونها آلية تقويم للمعلم، فإنها آلية تقويم للمتعلم تتيح له مراقبة صيرورته التعليمية والتعلم من خلالها⁽¹⁸⁶⁾.

وعرفها (محمود)⁽¹⁸⁷⁾: بأنها تجمع هادف، ومنظم لما يقوم به المتعلم من أعمال تحت إشراف المعلم سواء داخل المدرسة أو خارجها، لتقديم صورة واقعية، ومتكاملة عن أدائه طوال العام الدراسي. وتعرف إجرائياً بأنها: تجمع هادف ومنظم لأعمال المتعلمين وإنجازاتهم طوال السنة الدراسية تحت إشراف المعلم، يتم مراجعتها في ضوء معايير محددة للحكم على مدى تحقق أدائهم لمعايير الجودة المنشودة.

1.3.6.2: أهمية الحقائب التقويمية:

- توجد أهداف عديدة لاستعمال الحقبة التقويمية يمكن ذكر بعضها كما ورد عند (حسين)⁽¹⁸⁸⁾:
- تشجع المتعلم على التأمل الذاتي، والتفكير الناقد، والحكم بعملية التعلم عند المتعلم.
 - ترفع ثقة المتعلم بنفسه.
 - تكشف عن الكيفية التي يفكر بها المتعلم، وأهمية أسئلته، وتحليلاته، وتجميعاته، وإجراءاته، وإبداعاته، وتفاعلاته.
 - إن المهارات والقدرات التي توجد بواسطة الحقبة التقويمية تقدم صورة أكثر تكاملاً عن نمو المتعلم فكرياً ومهارياً، وأخلاقياً يستطيع المعلم قياس أداء المتعلم في المجال الذي لا تستطيع الاختبارات التقليدية قياسه.
 - تضع المتعلم في محور العملية التعليمية، وتحمل مسؤولية تعلمه، وتقويمه لذلك التعلم.
 - استخدام الحقبة التقويمية يمنح التقويم صفة الاستمرارية، والشمول ذلك لأنه يعطي صورة متكاملة لنمو المتعلم في مجال محدد وكأنه فيلم مصور.

(186) - مقالة هدى محمد "مدى انعكاس مستويات التذكر وفق نموذج بلوم، البيزا، أولسون وبرنير، في امتحانات المقروء في اللغة العربية للصفوف الخامس الابتدائية في منطقة المثلث" أكاديمية القاسمي، 2013، الشارقة، الإمارات، ص 13.

(187) - محمود، حسين بشير "التقويم التحديات والطموح" المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات العربية بالقاهرة، بعنوان "أفاق الإصلاح التربوي في مصر" 2-3 أكتوبر 2004، القاهرة، مصر، ص 203.

(188) - حسين، محمد حسين سعيد "تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية" ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بعنوان "ضمان جودة المؤسسات التعليمية" 29-30 يناير 2005، القاهرة، مصر.

- يبتعد عن المواقف الاصطناعية ويبدأ وكأنه في موقف حقيقة تصور أداء المتعلم.
- تشكل الحقيبة بحد ذاتها جزءاً لا يتجزأ من عملية التعلم في حين تبدو الاختبارات التقليدية وكأنها مناسبات خاصة، وبعيدة عن المنهج، حيث يكون الهدف منها رصد العلامات فقط.
- يصبح المتعلم مسؤولاً عن تكوين معرفته بدلاً من كونه متلقياً سلبياً للمعلومات.
- وجود معيار واضح وكامل للأداء، وذلك ليس فقط من أجل العلامات وإنما كي يحصل المتعلم على صورة أوضح للأهداف المطلوبة.

2.3.6.2: مكونات الحقائق التقويمية:

تتكون الحقائق التقويمية من العناصر التي وردت عند (الأغا)⁽¹⁸⁹⁾:

تتضمن الأعمال التي يقوم بها المتعلم مثل إنتاج مشروع أو كتابة قصيدة، أو نقدها، أو حل مسألة رياضية، أو نقد كتاب، أو إبداء الرأي حول موضوع معين تظهر سيرة أعماله، والجهود التي قام بها، كذلك أفكاره الرئيسية، وتعبير عن جهوده التي بذلها في مجال أو موضوع دراسي معين، وتوضح مدى عمق إنتاجه، وأصالة هذه الأعمال التي قام بها فقد تشمل قدراته المتنوعة في جميع المجالات، وتتضمن قدرته على إبداء رأيه ووصف الجوانب المميزة للعمل الذي قام به، وتوضح نواحي التقدم الذي أحرزه جراء القيام بهذا العمل، ومدى ارتباط هذا العمل بالأهداف المرجو تحقيقها، وقد يطلب المعلم من المتعلم القيام بدور الناقد المتخصص أو المؤرخ لإبداء رأيه حول ظاهرة معينة، وكل ذلك يفيد في إثراء عملية التعلم.

4.6.2: الاختبارات التحصيلية:

لكون الاختبارات تمثل محور البحث الحالي فقد خصصنا لها الفصل الآتي لكي نتمكن من تناولها بشكل أكثر تفصيلاً.

(189) -الأغا، عبد المعطي رمضان "حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة" مرجع سابق، ص 130-131.

الخلاصة:

إن من أهداف العملية التعليمية تكوين المتعلم المبدع الواثق من نفسه وقدراته في حل أي إشكالية تواجهه بالحياة، وهذا يتطلب تنمية اتجاهاته النفسية إيجابياً نحو ذاته أولاً من أجل إيجاد التوافق النفسي لديه، و ثانياً من أجل إيجاد التوافق المجتمعي المحيط به، وإذا ما أردنا التعرف على هذا الانجاز وإصدار الحكم عليه بشكل واضح وفعال وصادق فإنه يتطلب عملية قياس وتقييم وتقويم متكامل، بحيث لا يصدر التقويم إلا بناءً على قياس وتقييم صحيح، حيث إن القياس يعطي المتعلم الدرجة التي يستحقها، والتقييم يثمن المستوى الذي وصل إليه المتعلم تثميناً إيجابياً أو سلبياً، وذلك من خلال الدرجة التي حصل عليها في القياس، ثم يأتي التقويم ويصدر حكماً بناءً على الدرجة المسبقة التي أعطاها القياس، وعلى التثمين الذي أعطاه التقييم، فيكون هو الفيصل في تحديد ما تحصل عليه المتعلم من أرصدة معرفية وثقافية وفكرية لكي يتم تعراز نقاط القوة فيها، ومعالجة نقاط الضعف، وإصدار الأحكام بالترفيه، وهنا يجب أن يتصف التقويم بالمزايا والشروط والأدوات الجيدة التي تؤهله لإصدار ذلك الحكم الإيجابي أو السلبي، وقد تطرقنا في ما سلف لمفهوم التقويم التربوي، وعلاقته بالتقييم والقياس، وأنواع التقويم، وأأسسه، وأهميته بالنسبة للمعلم والمتعلم ومادة التعلم، وأساليبه وذكرنا البعض منها، كما أن من أهم أساليب التقويم وأدواته الاختبارات لكونها تمثل محور البحث فقد خصصنا لها فصلاً دراسياً كاملاً يغطي جل جوانبها، وكذلك أوردنا اللائحة المنظمة لها في الجمهورية اليمنية في الفصل الآتي.

الفصل الثالث الاختبارات التحصيلية

تقديم

1.3: الاختبارات

2.3: اللائحة المنظمة للاختبارات في الجمهورية اليمنية

تقديم:

الاختبارات التحصيلية من أهم الوسائل التقييمية التي يستخدمها المعلمون في تقييم المتعلمين، وعلى أساسها نحكم على مستواهم المعرفي، والمهاري، والوجداني، وبالاعتماد عليها ننتجاً بترتيبهم ضمن الصف الواحد، ونصنفهم، ونحدد مستوى نجاحهم ورسوبهم، لذا فإن عملية بنائها أو إعدادها ليست عفوية أو خاضعة للاجتهاد الشخصي من المعلم، أو معد الاختبار بل تمر بخطوات علمية متتالية على المعلم إتباعها بدقة وعناية ليتمكن بوساطتها من إعداد اختبار تحصيلي تتوافر فيه الشروط المطلوبة في أي أداة للقياس⁽¹⁹⁰⁾. لذا سنقوم في هذا الفصل بالتعريف بالاختبارات وكل ما يتعلق بها، واللائحة المنظمة للاختبارات في الجمهورية اليمنية كالآتي:

1.3 : الاختبارات:

سنتناول كل ما يتعلق بالاختبارات من تعاريف، وأنواع، ومميزات، وعيوب كالآتي:

1.1.3: تعريف الاختبارات:

أداة قياس تتضمن مثيرات أعدت بطريقة علمية، بهدف تحديد حجم السمة المقيسة⁽¹⁹¹⁾.

ويعرفها (حماد)⁽¹⁹²⁾ بأنها: "عينة مختارة يقررها واضع الاختبار وفق مجموعة من الأسس والقواعد مبنية على المادة الدراسية في أساسها وفي خطوطها العريضة وتتضمن مجموعة من الأسئلة أو المثيرات التي يتعرض لها المتعلم".

كما يعرفها (أبو مغلي)⁽¹⁹³⁾ بأنها: "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مادة دراسية كان قد تم تعلمها مسبقاً بصفة رسمية، ومن خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية".

(190) - كاظم، علي مهدي "القياس والتقويم في التعلم والتعليم" دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2001، اريد، الأردن، ص81.

(191) - الدامغ، خالد بن عبدالعزيز "معجم الاختبارات معجم موسوعي" مدار الوطن لنشر، 1432، الرياض، السعودية، ص44.

(192) - حماد، شريف علي "أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحانات" ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي جودة الامتحانات الجامعية "الواقع والمأمول" عقدة في غزة بتاريخ 2011/4/28، غزة، فلسطين.

(193) - أبو مغلي، سمير وعبد الحافظ سلامه "القياس والتشخيص في التربية الخاصة" دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2002، عمان، الأردن، ص27.

كما عرفها (كيلانو)⁽¹⁹⁴⁾ بأنها: "إجراء منظم لتحديد مقدار ما تعلمه المتعلمون، فضلاً عن أنها أداة متكاملة تساهم في العملية التعليمية وضبط مخرجاتها".

ويعرفها (مختار)⁽¹⁹⁵⁾ بأنها: "طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل المتعلم لمعلومات ومهارات في مقرر دراسي كان قد تعلمها من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المقرر الدراسي".

ويعرفها (ساعد)⁽¹⁹⁶⁾ بأنها: "عبارة عن مجموعة من الأسئلة المحددة تحديداً دقيقاً والتي ينبغي حلها بشريطة أن تكون مرتبطة بالمنهج الذي درسه المتعلم، وذلك لقياس ما حصله من معلومات ومهارات ويجري بعد فترة زمنية معينة، وذلك بهدف قياس مدى التقدم الذي وصل إليه وتحديد رقمياً وعلى ضوءه يتم اتخاذ العديد من القرارات التربوية المتعلقة بالمتعلم".

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: طريقة منظمة لمعرفة نسبة ما حققه المتعلمون من رصيد معرفي خلال فترة زمنية محددة، في مواضيع محددة وفق معايير علمية معينة.

2.1.3: أهداف الاختبارات .

إن أولى خطوات بناء الاختبار التحصيلي تحديد الهدف من الاختبار، فكما أن الطول يقاس بالمتر، والسرعة تقاس بالكيلومتر، والكتلة بالكيلوجرام، وكل واحدة تستخدم لتحقيق غرض معين، أي لكل أداة هدف معين، فإن التحصيل يقاس باختبارات تحصيلية متعددة، وكل اختبار يحقق هدفاً معيناً، ويمكن تحديد أهداف ووظائف الاختبار التحصيلي كما ذكر (الكناني)⁽¹⁹⁷⁾.

1- زيادة دافعية المتعلم للتحصيل الدراسي: يؤدي قياس التحصيل الدراسي إلى زيادة الدافعية

الدراسية لدى المتعلم وتظهر في زيادة الوقت الذي يستغرقه في الاستذكار، ويمكن القول إن

قلق الاختبار وزيادة دافعية المتعلم للتحصيل الدراسي يرجع إلى الأسباب الآتية:

(194) - كيلانو، طلال فرج "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعليم الجامعي" المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد 9، 2012، صنعاء، اليمن، ص 31.

(195) - مختار، ضياء الدين محمد الحسن "تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والانجليزية ومدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها بالجامعات السودانية" مجلة العلوم والتقانة، جامعة العلوم والتكنولوجيا، مجلد 10، العدد 5، 2009، الخرطوم، السودان، ص 151.

(196) - ساعد، صباح ووسيلة بن عامر "تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 28، مارس 2017، بسكرة، الجزائر، ص 82.

(197) - الكناني، ممدوح عبد المنعم وعيسى عبد الله جابر "القياس والتقويم النفسي والتربوي" مكتبة الفلاح، ط 2، 2011، القاهرة، مصر، ص 219.

- أ- معرفته بأن الآخرين يقيمون عمله ويكونون رأيهم عنه، يزيد من دافعيته إلى التحصيل الدراسي.
- ب- توقعه للأثر الذي سوف تحدثه التقارير المدرسية في أفراد أسرته وخاصة الوالدين، وكذلك زملاءه في الفصل، مما يرفع حماسه ويدفعه إلى الاستعداد بالذاكرة.
- ج- معرفته بأن الدرجات والتقدير التي يحصل عليها في الاختبار سوف تصبح سجلاً دائماً وجزءاً من تاريخه الرسمي، تزيد من دافعيته إلى التحصيل.
- 2- تحديد مقدار ما حصله من محتوى مادة معينة، وبذلك يمكن ترتيبه وتحديد مركزه بالنسبة لزملائه في تلك المادة، وتساعدنا الاختبارات الدورية في تتبع نموه في الخبرات المراد تعلمها.
- 3- قياس التفاوت بين القدرة الكامنة: (التحصيل الممكن) والتحصيل الفعلي، فإذا رأى المعلم تفاوتاً بينهما فإن ذلك يوجهه إلى تركيز جهوده على المتعلمين ذوي الأعمار التحصيلية المنخفضة والأعمار العقلية المرتفعة، ويمكن قياس ذلك التباين بتحديد النسبة التحصيلية وهي تساوي (العمر التحصيلي على العمر العقلي) مضروباً في 100.
- 4- اتخاذ قرارات تتصل بالمتعلم: إن الدرجات التي يحصل عليها في الاختبار التحصيلي تمكننا من اتخاذ قرارات تتصل بنقله من صف دراسي إلى آخر.
- 5- التشخيص الخاص بالمتعلم: تكشف درجاته في الاختبار عن نواحي الضعف والقوة لديه، من خلال تحليل نتائج إجابته عن أسئلة الاختبار التحصيلي.
- 6- التشخيص الخاص بالمعلمين: إن نتائج قياس تحصيل المتعلمين تعد إحدى المؤشرات الدالة على الكفاية التربوية للمعلمين، وتحديد جوانب القصور، في مهاراتهم التدريسية مما يساعد السلطات التعليمية على تصميم برامج التدريب وتنفيذها أثناء الخدمة لهؤلاء المعلمين لتحسين ممارستهم التدريسية.
- 7- تعديل وتطوير المناهج التربوية: من خلال تحليل نتائج الاختبارات الدورية والنهائية، يمكن تحديد ملائمة المناهج الدراسية للمتعلمين.
- 8- تعديل وتطوير طرق التدريس: من تحليل نتائج الاختبارات، يمكن التعرف على مدى ملائمة طريقة التدريس التي يستخدمها المعلم.

9- تقويم كفاية الاختبار التحصيلي: من خلال التحليل الإحصائي لدرجات المتعلمين، في اختبار تحصيلي، يمكننا التعرف على مدى سهولة أو صعوبة ذلك الاختبار، ومدى قدرة أسئلته على التمييز بينهم.

3.1.3: أنواع الاختبارات:

هناك العديد من الاختبارات ويمكن تقسيمها بحسب طريقة الإجابة إلى:

1.3.1.3: الاختبارات الشفوية:

هي اختبارات غير مكتوبة تقدم للمتعلم في صورة أسئلة لفظية شفوية، ويطلب منه الإجابة عنها شفويًا، أي دون كتابة، وتعتبر الاختبارات الشفوية من أقدم أنواع الاختبارات في العالم، حيث استخدمت منذ أقدم الأزمان، فمن خلالها يوجه الفاحص للمتعلم عدة أسئلة شفوية يطلب منه الإجابة عنها شفويًا. وبالرغم من قدم هذه الاختبارات إلا أنه مازالت مستخدمة حتى وقتنا الحالي، حيث تستخدم في إلقاء الشعر، وتلاوة القرآن الكريم، ومناقشة رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه⁽¹⁹⁸⁾.

ويمكن تعريفها إجرائياً بأنها: تلك الاختبارات التي يوجه فيها المعلم مجموعة من الأسئلة الشفوية المباشرة إلى المتعلم في الفصل الدراسي ويتطلب منه الإجابة عنها مباشرة بدون كتابة وتستخدم غالباً للتشخيص أو التكوين.

مزايا الاختبارات الشفوية:

من مزايا الاختبارات الشفوية ما ذكره (خوري)⁽¹⁹⁹⁾.

- تنمي القدرة الكلامية عند المتعلمين، فلا يمكن أن يمضي معظم وقته في المدرسة مجيباً عن أسئلة خطية فقط، دون أن يكون عنده فرصة واحدة للتكلم كي يعبر بها عما يجول في خاطره، إن مساعدة المعلم في تكوين هذه القدرة لعامل هام يخلق عنده محطة هامة هي الطلاقة في الكلام وحسن التعبير عن التفكير بشكل سلس منطقي خال من الأخطاء.

(198) - عبد الهادي، نبيل، مرجع سابق، ص 52.

(199) - خوري، توما جورج "الاختبارات المدرسية ومركزات تقويمها" المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1991، بيروت، لبنان، ص47.

- يساهم الاختبار الشفوي إذا أعد له بعناية من قبل المعلمين والمشرفين عليه في غرس الثقة بالنفس، إذ إن المتعلم الذي يجد في نفسه القدرة على الكلام بطلاقة تقوى ثقته بنفسه حيث تؤدي فيما بعد إلى نمو شخصيته وتكاملها.
- يساهم الاختبار الشفوي أيضاً في تنمية عملية الحوار الإيجابي بين المعلم والمتعلم، وبالتالي تنمو قدرتان أساسيتان من عملية التعلم الصحيحة ألا وهما: القدرة على الإصغاء، والقدرة على الحوار.

عيوب الاختبارات الشفوية:

- من عيوب الاختبارات الشفوية ما أورده (الكناني)⁽²⁰⁰⁾.
- تتأثر بذاتية المعلم في التقدير، فتقدير المعلم للمتعلم قد يتأثر بالحالة النفسية والصحية للمعلم، فما يحكم عليه من موقف ما على أنه إجابة سليمة، قد يحكم عليه بسبب تغير اتجاهه في موقف آخر إنه إجابة غير مرضية، كما يتأثر حكم المعلم على إجابة المتعلم بفكرته السابقة عن التعلم.
- اختلاف مستوى صعوبة الأسئلة التي توجه المتعلمين المختلفين، فقد يبدو تحصيل أحدهم مرضياً لأن السؤال الذي وجه إليه كان سهلاً وأمكنه الإجابة عنه، في حين أن متعلماً آخر قد يوجه إليه سؤال صعب لا يستطيع الإجابة عنه، ويتم الحكم على تحصيله بأنه غير مرضى على الرغم من معرفته بإجابة السؤال الأسهل.
- لا يمكن أن تكون الأسئلة الشفوية الموجهة للمتعلم شاملة وممثلة لعينة الأسئلة، ففي فصل دراسي مكون من 40 متعلماً يكون من الصعب سؤال كل واحد منهم أكثر من سؤالين أو ثلاثة أسئلة خلال الاختبار.
- إن العوامل النفسية المكونة لشخصية المتعلم قد يكون لها أثرها في تقدير إجابته، وهذه العوامل ليست مرتبطة بالأهداف الحقيقية التي يتم تقويمها.
- إن الوقت الذي يصرفه الفاحص لإجراء الاختبار الشفوي يشكل هدراً قيماً له كان من الممكن توظيفه في نواح تربوية أخرى.
- لا يمكن الرجوع إليها أو تحليلها إذا استدعت الظروف ذلك.

(200) – الكناني، ممدوح عبد المنعم وعيسى عبد الله جابر "القياس والتقويم النفسي والتربوي" مرجع سابق، ص 222.

2.3.1.3: الاختبارات التطبيقية:

وفيها يقوم المتعلم بإجراء بعض الأعمال كالتجارب الكيميائية أو التشريح في النبات والحيوان، أو استخدام الميكروسكوب، أو القيام بالأعمال الفنية كالأشغال اليدوية والرسم، وكذلك التمثيل والموسيقى ورسم الخرائط في فترة زمنية محددة، ثم يصحح عمل المتعلم في إطار السرعة والدقة، وفي مدى أفادته من الأسس النظرية في التطبيق العملي، ومن ذلك يتضح أن الاختبارات العملية تتعلق بالمرجات الحركية للعملية التعليمية، وكذلك بعض جوانب الأهداف المعرفية⁽²⁰¹⁾.

مميزات الاختبارات العملية:

للاختبارات العملية مزايا عديدة منها ما ذكره (الزهراني)⁽²⁰²⁾:

- مناسبة لقياس قدرة المتعلم على تطبيق المهارات التي تم تعلمها في مواقف عملية واقعية.
- تعد أكثر أساليب تقويم المهارات المتاحة دقة وموضوعية.
- إذا كانت أسئلتها أو مهامها قريبة من الممارسة الفعلية في الحياة اليومية فإن ذلك يؤدي إلى انتقال التعلم إليها.
- تبعث الثقة في نفس المتعلم عند النجاح فيها.

عيوب الاختبارات العملية:-

برغم ما تمتاز به هذه الاختبارات من مزايا إلا أنه ينتابها بعض القصور، وتعتريها بعض العيوب

منها:

- تغطي جزءاً أو عينة فقط من الأداء المهاري المطلوب قياسه.
- تستغرق وقتاً كثيراً في إجرائها.
- عادة يتم تطبيقها بشكل فردي.
- تكلفة اقتصادية فهي تتطلب أدوات وأجهزة ومواد.
- صعبة نسبياً في تعميمها.

(201) - الكنانى، ممدوح عبد المنعم وعيسى عبد الله جابر "القياس والتقويم النفسي والتربوي" مرجع سابق، ص222.

(202) - الزهراني، محمد بن راشد "تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2009، مكة، السعودية، ص284.

3.3.1.3: الاختبارات التحريرية (الكتابية):

ويقصد بها الاختبارات التي يستخدم فيها المتعلمون الورقة والقلم للإجابة عنها وتعتبر من أكثر الاختبارات شيوعاً، ومن هذه الاختبارات ما يلي:

- اختبارات مقالية.

- اختبارات موضوعية.

أولاً: الاختبارات المقالية:

وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة قليلة العدد، يتطلب الإجابة على كل سؤال أن يكتب المتعلم مقالاً حول موضوع السؤال أو الظاهرة، حيث يناقش، ويعلل، ويفسر الظاهرة في صورة مقال⁽²⁰³⁾.

ويعرف إجرائياً بأنه: ذلك الاختبار الذي يتطلب من المتعلم أن يجيب إجابة كتابية منظمة عن مجموعة من الأسئلة، ويعبر عنها حسب متطلبات الموقف واستثارة السؤال.

ويعتبر الاختبار المقالي من أكثر الاختبارات شيوعاً وانتشاراً، ويمكن استخدام هذا النوع من الاختبارات لتحقيق الأهداف المتمثلة بالتركيب والتحليل، حيث إن هذه الاختبارات لها علاقة بالأهداف المعرفية الإدراكية كما صنفها بلوم، فمن خلالها نقيس الأهداف التي تحتوي على التركيب والتحليل، بالرغم من أنها سهلة الإعداد إلا أنها تحتاج إلى جهد كبير في الإجابة والتصحيح، كما أن أسئلتها تنقسم إلى نوعين:

1. اختبارات مقالته مفتوحة: تبدأ بتكلم أو تحدث، حيث تتطلب الإجابة قدرة على الابتكار والتنظيم خاصة في إيجاد موضوع متكامل.

2. اختبارات مقالته مغلقة: يكون السؤال طويلاً نوعاً ما ومتربطاً، ولكن إجابته دقيقة ومحددة وواضحة، ولا تحتاج إلى إطالة، وتستلزم من المتعلم الفهم والاستيعاب والقدرة على الربط⁽²⁰⁴⁾.

(203) - دليل المعايير القياسية لتقويم الطلاب "وحدة القياس والتقويم" كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، 2015، الاسكندرية، مصر، ص11.

(204) - عبد الهادي، نبيل "المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي" مرجع سابق، ص54.

مواضيع يفضل استخدام الاختبارات المقالية فيها:

يفضل استخدام الاختبارات المقالية عندما يكون الهدف هو قياس قدرة المتعلم على:

- التفسير.
- التلخيص والإيجاز.
- الوصف.
- التعبير عن نفسه.
- المناقشة والحوار.
- النقد وإبداء الرأي و إصدار الأحكام.

قواعد وأسس تصميم الاختبارات المقالية:

إن تصميم أسئلة الاختبارات المقالية الواضحة يجب أن تراعي الأسس والقواعد التالية ومنها ما أورده (عمر)⁽²⁰⁵⁾:

- أن يتم تحديد الأهداف المراد قياسها، وأن تصاغ الأسئلة التي تقيسها بشكل واضح ومحدد.
- أن تكون الأسئلة شاملة وممثلة لمحتوى المادة الدراسية من معلومات، وحقائق، ومفاهيم، ومصطلحات، ونحو ذلك، وكذلك أن تكون شاملة، وممثلة لمستوى الأهداف لمراقي بلوم.
- أن تكون عدد الأسئلة محددة، بالإضافة إلى تحديد الوزن النسبي لكل سؤال منها، ولكل جزء من أجزاء كل سؤال.
- أن يكون الهدف من السؤال هو قياس قدرة المتعلم على توظيف المعرفة، وليس مجرد استدعاء معلومات كما وردت في الكتاب المقرر، ويترتب على ذلك ضرورة صياغة السؤال بعبارة جديدة في تنظيم جديد، بمعنى ألا تكون عبارة السؤال منتزعة بحرفيتها من الكتاب المقرر.
- أن تبدأ جملة أو عبارة السؤال بكلمات أو تعابير تتطلب مهارات تستدعي تنظيم، وتوظيف معلومات معينة مثل ماذا، من، متى.

(205) - عمر، محمد أحمد وآخرون "القياس التربوي والنفسي" دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، عمان، الأردن، ص372-373، انظر: البغدادي، محمد رضا "الأهداف والاختبارات.....؟ بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس" مكتبة الفلاح، ط2، 1984، الكويت، الكويت، ص190.

- أن تحدد في كل سؤال المهمة المطلوبة من المفحوص بشكل واضح لا لبس فيه.
- أن يكون الأداء المستفسر عنه في السؤال هو نفس الأداء المراد من المتعلم أن يؤديه.
- أن يراعى في الأطوال الإجابة المطلوبة ودرجة التعقيد فيها مستوى نضج المتعلمين.
- أن يتم تجنب استخدام المصطلحات الغامضة والألفاظ غير المحددة الدلالة التي قد تؤدي إلى سوء الفهم أو الحيرة في تحديد المطلوب من السؤال.
- أن يتم تحديد الزمن الذي تستغرقه الإجابة عن كل سؤال من الأسئلة التي يتألف منها الاختبار، وأن يكون الزمن المعطى للاختبار كافياً للإجابة عن جميع أسئلته، مع وجود بعض الوقت للمراجعة.
- أن يراعى عدم استخدام الأسئلة التي تعتمد بعضها على البعض الآخر، حتى يعطي المتعلم الفرصة الكاملة للإجابة عن كل سؤال بشكل مستقل.
- أن يراعى عدم اللجوء إلى أسلوب الأسئلة الاختيارية، نظراً لأن استخدام مثل هذه الأسئلة يحول دون التميز السليم بين المتعلمين من حيث مستوى التحصيل، وذلك لأن كل متعلم سيحاول اختيار الأسئلة التي يشعر بأن لديه الماماً جيداً بالمحتوى الذي يتناوله، ويغفل اختيار الأسئلة التي يجد نفسه غير قادراً على الإجابة عنها، وبالتالي يشكل كل متعلم اختباراً بنفسه.
- أن يتم وضع إجابة نموذجية لكل سؤال، وهذا الإجراء يفيد المعلم في نواح كثيرة من أبرزها:
 - التأكد من سلامة صياغة السؤال.
 - تحديد المطلوب من السؤال بشكل دقيق.
 - تحديد الوقت اللازم للإجابة عن السؤال.
 - تقدير العلامة التي ينبغي أن تعطى للسؤال.
 - مقارنة أهميته بأهمية الأسئلة التي يتضمنها الاختبار.
- استخدام أسئلة جديدة ومبتكرة بدلاً من التركيز على قياس الحفظ والتذكر واستظهار المعلومات، يجب أن يتناول حالات تستدعي التطبيق، والفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم في قوالب جديدة مبتكرة.
- أضف إلى السؤال أية نقاط لها أهمية في الشكل العام للإجابة، مثل سلامة الإملاء، والخلو من الأخطاء النحوية، الدقة في التعبير، حسن الترتيب، طول الإجابة وتنظيمها.

مميزات الاختبارات المقالية:

- تمتاز اختبارات المقالية بمجموعة من المميزات منها ما ورد عند (الطيب)⁽²⁰⁶⁾:
- سهولة إعدادها مما يوفر للمعلم الوقت والجهد.
 - تكشف قدرة المتعلم على النقد والتحليل وإصدار الأحكام وإبداء الرأي الشخصي.
 - إظهار قدرة المتعلم على كتابة عبارات مفهومة.
 - إظهار مدى فهم المتعلم للعلاقة بين أجزاء الموضوع.
 - إظهار مدى قدرة المتعلم على تنظيم الأفكار في سياق متسق.
 - إظهار مدى قدرة المتعلم على التمييز بين النقاط الهامة وغير الهامة في الموضوع.
 - يتيح هذا النوع من الاختبارات للمتعلمين أن يعبروا عن حيثيات آرائهم ويحول دون إحساسهم بالضيق والإحباط عندما يجدون أنفسهم مضطرين للإجابة بنعم أو لا عن سؤال لا يصلح مجرد الإيجاب أو النفي في الإجابة عليه.

عيوب الاختبارات المقالية:

لم يمر وقت طويل على الأخذ بالامتحانات المقالية حتى تصدت لها البحوث العلمية التي كشفت عن عيوبها، وكان أول الباحثين في هذا الموضوع العالم الانجليزي "دجوارث" الذي شكا من الفروق الكبيرة بين المصححين، وجاء العالم الأمريكي "دنفيد ستارتش" الذي قال: بأن هناك فروقاً كبيرة بين علامات المصححين في مادة الرياضيات⁽²⁰⁷⁾. وبالإجمال يمكننا حصر هذه العيوب كما يلي وحسب ما ورد عند (خوري)⁽²⁰⁸⁾:

- يعتمد تصحيح هذا الاختبار إلى درجة ملحوظة على ذاتية المعلم، لذلك تأتي العلامات التي ينالها المتعلمون على شكل غير صحيح علمياً مما يجعلها تتمتع بدرجة دنيا من الثبات والصدق.

(206) - الطيب، أحمد محمد "التقويم والقياس التربوي" جامعة الفتح، كلية التربية، المكتب الجامعي الحديث، 2007، الأزريطة، الإسكندرية، مصر، ص 47.

(207) - خوري، توما جورج "القياس والتقويم في التربية والتعليم" مرجع سابق، ص 60.

(208) - نفس المرجع السابق، ص 60..

- اختلاف العلامات التي تعطى للتصحيح من مصحح إلى آخر، فقد يختلف المصححون على كيفية وضع المعيار الذي يجب أن تبنى عليه عملية التصحيح وفي المجال الذي يفترض أن تتباين فيه أدنى وأعلى علامة.
 - تباين العلامة التي يضعها المصحح مع نفسه للورقة ذاتها بين مرة وأخرى، فلقد دلت الدراسات أن معظم المصححين الذين يعطون علامة معينة لورقة ما، قد لا يعطون علامة مماثلة لها عند أدنى مستوى من التفكير ألا وهو الذاكرة، لذلك ترى المتعلمين مهتمين بحشو دماغهم بحقائق الدرس دون فهمها والاستفادة منها.
 - لا يستطيع هذا الاختبار أن يكون شاملاً كغيره من الاختبارات الموضوعية الأخرى.
 - تتباين صعوبة الأسئلة أو سهولتها من سنة إلى أخرى، أي أنه لا توجد معايير معينة لوضع الأسئلة بحيث تأتي متوازنة في معظم السنين.
 - يستهلك وقتاً طويلاً لتصحيح أوراق الاختبار وبالتالي تقدير علامته.
 - لا تستطيع هذه الاختبارات قياس تحصيل المتعلم قياساً صحيحاً، فهي غير قادرة على تغطية أجزاء هامة من المنهاج الدراسي، لذلك تأتي النتائج غير مطابقة لتحصيل المتعلمين الحقيقي.
 - احتمال وجود عنصر التحيز في التقييم، إذ قد يتأثر المصحح بعوامل مختلفة كخط المتعلم وأسلوبه أو سلامة إملائه وحسن ترتيبه، فإذا كانت هذه الأمور مستوفاة حصل على علامة جيدة والعكس بالعكس.
- شروط كتابة أسئلة المقال:**
- لقد وضعت توجيهات عديدة لبناء أسئلة المقال، نذكر منها ما ورد عند (دوران)⁽²⁰⁹⁾:
 - التروي في إعدادها حتى تكون مفيدة، وقبل اختيار جمل السؤال لابد من تفحص المحتوى والسلوك المراد قياسه إضافة إلى معرفة خلفية المتعلمين، ومن المفيد مراجعة الأسئلة مرات عديدة.
 - يجب تحديد المشكلة بوضوح، مع العلم أنه أثناء كتابة أسئلة المقال تأتي إلى ذهن الكاتب توقعات حول طبيعة الإجابة.

(209) - دوران، رودني، ترجمة: صباريني، محمد سعيد وآخرون "أساسيات القياس والتقويم التربوي في تدريس العلوم" دار الأمل، 2010، اريد، الأردن، ص 39-41.

- يجب أن تكون المشكلة محددة، حيث يصعب على المتعلم أن يجيب بكفاية عن سؤال يغطي جزءاً كبيراً من المحتوى.
- يجب ذكر تعليمات أسئلة المقال بكل وضوح، ويجب أن يعرف المتعلمين المطلوب منهم بدقة، وكم الوقت، وما طبيعة المعلومات اللازم توفرها في الإجابة.
- تجنب وضع أسئلة اختيارية، كل سؤال في الاختبار يجب أن يكون مهم.
- يعتبر التصحيح الأمين لأسئلة المقال من أكثر الأعمال التي تضايق المعلمين وتأخذ نصيباً كبيراً من وقتهم، إن وضع نموذج للإجابة لكل سؤال يعتبر الخطوة الضرورية الأولى في عملية التصحيح.

ثانياً: الاختبارات الموضوعية:

هي تلك التي تتبع في إعدادها خطوات إجرائية معينة ويرجع تسميتها بالموضوعية لموضوعية تصحيح إجاباتها فلا تتدخل ذاتية المعلم في تصحيحها لأن إجاباتها محددة ومعروفة ويتفق فيها المصححون على الدرجة التي تعطى للمتعلم⁽²¹⁰⁾.

وهي اختبارات تصحح بطريقة لا تتأثر بشخص من يقوم بتصحيحه، فالنتائج واحدة برغم اختلاف المصححين⁽²¹¹⁾.

وتعرف إجرائياً بأنها: تلك الاختبارات التي يتطلب من المتعلم الإجابة عنها بجملة، أو شبه جملة أو عبارة قصيرة أو توصيل أو وضع علامة، وسميت بالموضوعية لأن تصحيحها يكون دقيقاً لا يتدخل فيه ذاتية المعلم وتكون الدرجة المحصلة دقيقة وواضحة مسبقاً.

قواعد وأسس تصميم الاختبارات الموضوعية.

إن تصميم أسئلة الاختبارات الموضوعية يجب أن تراعي الأسس والقواعد التالية ومنها ما ذكره (أحمد)⁽²¹²⁾:

- أن تكون صادقة أي تكون المعلومات التي يختبرها الاختبار هي نفس ما يراد منه اختبارها.

(210) - مختار، ضياء الدين محمد الحسن "تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والانجليزية ومدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها بالجامعات السودانية" مرجع سابق، ص20.

(211) - أحمد، محمد عبد السلام "القياس النفسي والتربوي" مكتبة النهضة المصرية، 1960، القاهرة، مصر، ص64.

(212) - نفس المرجع السابق، ص434-435.

- أن يكون الاختبار ثابت النتائج، بمعنى ألا يتأثر كثيراً بشخص الممتحن، أو المصحح أو وقت الإجراء، فإذا طبق الاختبار مرة أخرى على نفس المتعلم، أو طبق اختبار يكافئه من حيث المدى الذي يغطيه، ومن حيث صعوبة الأسئلة كانت النتائج متقاربة.
- يجب ألا يتأثر السؤال بسواه من الأسئلة وأن تكون الأسئلة من الصعوبة بحيث تظهر الفروق الفردية بين الأقوياء، ومن السهولة بحيث تظهر الفروق الفردية بين الضعفاء، كما يجب ألا تكون الأسئلة من الصعوبة بحيث ينال فيها المتعلم صفراً، ولا من السهولة بحيث ينال فيها الدرجة النهائية.
- يجب أن يكون الاختبار شاملاً للمادة التي يراد تقييم تحصيل المتعلمين فيها.
- يجب أن تكون الإجابة موضوعية أي أن تعتمد على الحقائق لا أن تعتمد على ميول ووجدان واتجاهات المتعلمين.
- يجب ألا تكون الأسئلة ذات أثر صادم كبير، وأن يسبق الاختبار علاقة طيبة لتوفير ظروف الدفع وضمان التعاون ومنع الغش والتزييف.

مزايا الاختبارات الموضوعية:

للاختبارات الموضوعية مزايا عديدة منها ما ذكره (منصور)⁽²¹³⁾:

1- سرعة التقدير والإجابة:

تتطلب عملية الإجابة في اختبار المقال وقتاً طويلاً، بينما في الاختبار الموضوعي تكون الإجابة سريعة، ونتيجة لهذا تشتمل الاختبارات الموضوعية كمّاً أكبر من محتويات المنهج مقارنة بأسئلة اختبارات المقال، والإعداد غير الشامل لاختبارات المقال، قد يؤدي إلى حصول المتعلم على تقديرات عالية، إذا تصادف أن استذكر الجزء الذي تناول هذا العدد القليل من الأسئلة في هذا النوع، أو العكس إذا صادف أنه غير مستذكر للجزء الذي تناوله العدد ذلك، ولا يحدث هذا في الاختبارات الموضوعية، إذ أن المعلم يكون واثقاً من أن التقديرات التي يحصل عليها المتعلم تقيس تحصيله بدرجة صحيحة.

(213) - منصور، عبد المجيد سيد أحمد وآخرون "التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)" دار الأمين للطباعة والنشر، 1996، القاهرة، مصر، ص 139-140.

2- ثبات التقدير:

اختبارات المقال تنقصها الموضوعية عند تقدير إجابات المتعلمين، بينما أسئلة الاختبارات الموضوعية تتصف بالثبات للأسباب التالية:

- يتم تحديد الجواب سلفاً بحيث لا يختلف عليه اثنان.
- يتم إخراج رأي المصحح كلياً من عملية التصحيح، وذلك بأن تخصص علامة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وعدم السماح لوجود منزلة بين المنزلتين، التي تتيح للمصحح أن يعطي أجزاءً من الدرجة.
- إعطاء تعليمات واضحة محددة تتعلق بكيفية إجراء الاختبار، مع وجود عينة، أو أمثلة في مقدمة كراسة الاختبار، مما يلغي الذاتية أو الاختلاف في طريقة التطبيق.

3- لما كان الجواب محدداً بدقة ومكتوباً، فإن عملية الإجابة لا تتطلب سوى وضع إشارة عليه ولا حاجة للكتابة مطلقاً، مما يلغي أثر العوامل الخارجية كحسن الخط والترتيب، وجودة الإملاء، وسلامة الأسلوب.

4- سهولة التقدير:

يتم تقدير الإجابة في الاختبارات الموضوعية باستخدام مفتاح للإجابة الصحيحة، لذلك لا يحتاج إلى خبرة فنية، بينما اختبار المقال يحتاج إلى دراية بالتصحيح.

5- التعرف على سهولة أو صعوبة أجزاء المنهج:

الاختبارات الموضوعية تمكن المعلم من معرفة مواطن الضعف في أجزاء المنهج، إذ إنه بإحصاء عدد الأخطاء في كل سؤال في الاختبارات الموضوعية، يمكن التأكد من الأجزاء الصعبة في المنهج، والتي لم يتمكن المتعلمون من استيعابها، أو العكس التي تمكن المتعلمون من استيعابها بشكل ممتاز، وبذلك يستطيع المعلم اتخاذ التدابير اللازمة، بينما تحليل الإجابات في اختبار المقال، بنفس الطريقة يعتبر عملاً صعباً للغاية.

6- فوائد تربوية:

يستطيع المعلم عند استخدام الاختبارات الموضوعية، معرفة الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون، ومن ثم يمكن اعتبار ذلك مؤشراً كاختبار تمهيدي قبل البدء في تدريس وحدة جديدة من المنهج، حيث أن

تحليل أخطاء المتعلمين في الاختبارات الموضوعية يجري قبل إدخال وحدة تعليمية جديدة، يمكن المعلم من معرفة الدرجة التي يمثل فيها العمل الجديد المادة المستوعبة، أو المادة الغريبة تماماً عن الفصل.

عيوب الاختبارات الموضوعية:

برغم ما تمتاز به هذه الاختبارات من مزايا إلا أنها ينتابها بعض القصور، وتعتريها بعض العيوب التي منها ما ذكره (الطيب)⁽²¹⁴⁾:

- صعوبة إعدادها: لأنها تحتاج إلى متخصص لإعدادها بالصورة الصحيحة، ويعتبر إعدادها من غير المتخصصين ضاراً وغير مجد.
- سهولة الغش والتخمين من قبل المتعلمين.
- لا تتيح مجال التعبير للمتعلم .
- مكلفة في الوقت والجهد والمال.
- تقيس المعلومات السطحية فقط ولا تقيس العمليات العقلية.

أنواع الاختبارات الموضوعية:

تأتي الاختبارات الموضوعية بعدة صيغ أهمها:-

1- اختبار الصواب والخطأ:

وهو الاختبار الذي تصاغ فقراته بحيث يطلب من المتعلم الإجابة عنها بوضع كلمة صح، أو خطأ أمام كل عبارة صحيحة أو خاطئة، ويذكر (فضل): أن هذه⁽²¹⁵⁾ البنود لا تصلح في معظم الأهداف إلا لقياس التذكر.

ويعرف إجرائياً بأنه: ذلك الإختبار الذي يتطلب من المتعلم الإجابة على أسئلته بوضع كلمة صح أمام السؤال الصحيح، وكلمة خطأ أمام السؤال الخطأ.

(214) - الطيب، أحمد محمد "القياس والتقويم النفسي والتربوي" مرجع سابق، ص52.

(215) - فضل، محمد عبدالخالق محمد "أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية" المجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد 11، 2011، الخرطوم، السودان، ص14.

قواعد وأسس تصميم اختبارات الصواب والخطأ.

يراعى في بناء أسئلة الصواب والخطأ ما ذكره (محمود)⁽²¹⁶⁾:

- أن تحتوي كل عبارة على فكرة واحدة إما صحيحة كلية أو خاطئة كلية.
- تجنب استخدام الكلمات الغامضة.
- يفضل تجنب النفي في بداية العبارة أو نفي النفي.
- يفضل الكتابة بصورة صحيحة ثم تحويلها للخطأ.
- تجنب الفقرات الطويلة.
- تجنب العبارات المزدوجة فقد يكون الجزء الأول صواب، والجزء الثاني خطأ.
- تجنب الصياغات الوصفية المطلقة مثل دائماً، وكذلك صيغ النفي، فنفي النفي إثبات وهذا قد يصعب على المتعلم إدراكه.
- ألا يحتوي السؤال على كلمة أو إشارة تؤدي مباشرة للإجابة الصحيحة.
- ألا تكون جمل أو عبارات الإجابة الصحيحة أطول أو أقصر بشكل مستمر من عبارات الإجابة الخاطئة.
- ألا تحتوي على أسئلة تعجيزية أو مموهة هدفها حيرة المتعلمين وتشويشهم ورسوبهم.
- أن توضع لفقرة أسئلة الصواب والخطأ القيمة التربوية (العلامة) والقيمة الزمنية.

مميزات اختبارات الصواب والخطأ:

من مميزاته ما ذكره (لندفل)⁽²¹⁷⁾:

- يستطيع المتعلم عادة أن يجيب في وقت معين عن عدد من أسئلة الصواب والخطأ أكثر من الأسئلة التي يستطيع الإجابة عنها في أي نوع آخر من أنواع الاختبارات المختلفة، وذلك

(216) - محمود، حمدي شاکر "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004، حائل، السعودية، ص124، انظر: حمدان، محمد زياد "تقييم التحصيل - اختباره وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية" دار التربية الحديثة، 1985، عمان، الأردن، ص123.

(217) - س.م. لندفل، ترجمة الناشف، عبد الملك وسعيد التل "أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم" مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر، 1968، القاهرة، مصر، ص123.

على الرغم من تساوي الوقت في الحالتين وهذا يعني أن اختبار الصواب والخطأ أكثر شمولاً من حيث كمية المادة التي يستطيع أن يختبرها في وقت معين.

- يمكن تقدير علامات هذا النوع من الاختبارات بموضوعية كاملة، وهذه ميزة يتفوق فيها الاختبار القائم على تزويد المعلومات، أو إكمال العبارات الناقصة حيث يتطلب تقدير العلامات أحياناً الاعتماد على أحكام ذاتية.

عيوب أسئلة الصواب والخطأ:

هناك العديد من العيوب في هذا النوع ومن أهمها ما ذكره (حكيم)⁽²¹⁸⁾:

- قياس هدف واحد من أهداف التربية، وهو مدى إلمام المتعلم بالحقائق، والمبادئ، وعدم قياس الأهداف الأخرى كالتركيب والتحليل.
- السهولة، أثبتت التجارب أن 30% من هذا النوع يجيب معظم المتعلمين عنها، فلا تميز بينهم، فيصبح الضعيف جيداً، والجيد ممتازاً، هذا أن لم يحسن أعدادها من قبل الأساتذة.
- تشجع على الحفظ، لان الأسئلة من جمل الكتاب فيحفظها المتعلم، لذا لا بد من عدم استعمالها.
- انخفاض الثبات، هذا النوع من الأسئلة أقل الأنواع ثباتاً لاحتمال التخمين والصدفة.
- النجاح والتخمين والصدفة، فاحتمال الحصول على إجابة صحيحة بنسبة 50%، ويمكن التغلب على ذلك بطلب تصحيح الخطأ، أو كتابة الكلمة أو التاريخ الصحيح.
- سهولة الغش والاستفادة من الغير.
- احتمال حدوث تعلم خاطئ نظراً للعدد الكبير من العبارات غير الصحيحة.

2- اختبار التكميل:

هي عبارة عن فقرات يطلب من المتعلم فيها أن يكمل عبارة، أو مسألة بإضافة العنصر المناسب⁽²¹⁹⁾.

(218) - حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد "الاختبارات والقياس والتقويم" حقيبة تدريبية، 1425، مكة، السعودية، ص21.

(219) - نفس المرجع السابق، ص152.

ويعرف إجرائياً بأنه: ذلك الاختبار الذي يكون على شكل عبارات ناقصة يتطلب الإجابة عليه من المتعلمين بإكمال ذلك النقص بوضع كلمة، أو كلمات معدودة أو عدداً أو رمزاً في المسافة الخالية المخصصة لذلك.

قواعد وأسس تصميم اختبارات التكميل:

يراعى عند تصميم اختبارات التكميل ما يلي (حمدان)⁽²²⁰⁾:

- أن يكتب عدداً من العبارات القصيرة التي تخص المادة الدراسية التي تعلمها المتعلمون.
- أن تحذف كلمة، أو اثنتان هامتان من كل عبارة على أن يبقى معناها واضحاً ومفهوماً.
- أن يتأكد عند الحذف أن إجابة واحدة (كلمة واحدة) فقط تلائم الفراغ الموجود.
- ألا يكون أكثر من فراغين في الجملة أو العبارة الواحدة لأن كثرة الفراغات يفقد العبارة وضوحها ومعناها.
- أن تكون العبارات متقاربة في الطول والصيغة العامة كلما أمكن ذلك.
- ألا تؤخذ الجمل والعبارات حرفياً من الكتاب المقرر.
- أن يكون الفراغ في النصف الثاني من العبارة لتسهيل مهمة الإجابة على المتعلمين بعد فهمهم للمشكلة أو موضوع السؤال.
- أن توضع القيمة التربوية (العلامة) والقيمة الزمنية (الزمن) مع الجملة التقديمية للسؤال.

مميزات اختبار التكميل:

لاختبار التكميل عدد من المميزات نذكر منها ما أورده (الدامغ)⁽²²¹⁾:

- سهولة وسرعة إعدادها وتصحيحها.
- تغطيتها لعينة كبيرة من مفردات محتوى المادة الدراسية، مما يساعد على قياس الكثير من جوانب السلوك المراد قياسه.

(220) - حمدان، محمد زياد "تقييم التحصيل-اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية" دار التربية الحديثة، 1985، عمان، الأردن، ص112.

(221) - الدامغ، خالد بن عبد العزيز "معجم الاختبارات" مدار الوطن للنشر، ط1، 2011، الرياض، السعودية، ص64.

– ملائمته لقياس قدرة المتعلم على الاستنتاج وربط المفاهيم، والتفسير، وحفظ الحقائق والمصطلحات، والتواريخ، والأعلام ونحو ذلك.

عيوب اختبار التكميل:

لأسئلة اختبار التكميل عدد من العيوب منها ما ذكره (حكيم)⁽²²²⁾:

- إن الأسئلة يمكن أن تتحول إلى أمثلة ذاتية تختلف فيها الإجابات اختلافاً كبيراً يفضي إلى تسرب الذاتية، وخاصة إذا لم يحدد السؤال تحديداً دقيقاً، مثال ذلك عاصمة اليمن قد يجيب المتعلم جميلة، أو كبيرة أو قديمة الخ .
- أكثر ملائمة لقياس المستويات الدنيا، أكثر من المستويات العليا، إلا في حالة المسائل الرياضية والعلوم، ويطلق عليها البعض أحياناً أسئلة المقالة المحددة، أو أسئلة الإجابات المكتوبة، لذا يفيد هذا النوع من الأسئلة في المرحلة الابتدائية، وفي مواد الرياضيات والعلوم حيث يستدعي الإجابات إجراء العمليات الحسابية.
- تشجيع على الحفظ والتركيز على الحقائق التفصيلية.

3- اختبار الاختيار من متعدد:

تتكون فقرة الاختيار من متعدد من الدعامة والبدائل، والدعامة هي التي تقدم المشكلة، أما البدائل فهي الحلول المقترحة للمشكلة، وقد تكون الدعامة سؤالاً، أو إفادة غير كاملة، أما البدائل فتتألف من الإجابة الصحيحة وعدد من الإجابات الخاطئة تعرف بمشتتات الانتباه، وظيفه هذه المشتتات هي صرف انتباه هؤلاء المتعلمين غير الواثقين من أنفسهم في اختيار الإجابة الصحيحة⁽²²³⁾.

وبعد هذا النوع من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية شيوعاً، واستعمالاً، نظراً لإمكانية صياغة أسئلته بطرق مختلفة، واستخدامه في قياس جوانب متعددة لا يتسنى للاختبارات الموضوعية الأخرى قياسها، ويصلح لقياس مختلف مستويات الأهداف المعرفية كالذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم⁽²²⁴⁾.

(222) – حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد "الاختبارات والقياس والتقويم" مرجع سابق، ص 34-35

(223) – البغدادي، محمد رضا "الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في مناهج وطرق التدريس" مرجع سابق، ص 136.

(224) – محمود، حمدي شاکر "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" دار الأندلس لطباعة والنشر، ط1، 2004، حائل، السعودية،

ويعرف إجرائياً بأنه: ذلك الاختبار الذي يتكون من مقدمة تطرح مسألة، ثم عدد من الخيارات تكتب أدناه، واحدة من تلك الخيارات هي الصحيحة وغيرها خيارات هدفها صرف ذهن المتعلم غير المتمكن، ويطلب من المتعلم اختيار الخيار الصحيح منها بوضع علامة عليه أو كتابته.

قواعد وأسس تصميم اختبارات الاختيار من متعدد:

يراعى عند تصميم اختبار الاختيار من متعدد ما ذكره (حمدان)⁽²²⁵⁾:

- ألا يقل عدد الاختيارات عن أربعة ولا يزيد عن ستة.
- أن تكون جملة أو عبارة السؤال واضحة ومفيدة، وأن تكون جمل الاختيارات أو مفرداتها موجزة ومتشابهة الصيغة والطول.
- ألا تحتوي على عناصر، أو أسئلة تافهة لا تعني شيئاً للمتعلمين أو للمادة التي يدرسونها.
- أن تنتمي الأسئلة لموضوع المادة الدراسية للمتعلمين.
- ألا تحتوي الاختيارات على إشارات، أو خصائص ذاتية تشير إلى نوعية الإجابة الصحيحة.
- ألا يكون هناك أكثر من إجابة (اختيار) واحدة صحيحة ضمن الاختيارات.
- أن ترتب الاختيارات هجائياً أو زمنياً، لتجنب تقريب الإجابة المطلوبة وتمييزها المباشر دون تشغيل فكري من المتعلمين.
- أن توضع شرطة أفقية بجانب ساق السؤال لوضع رقم أو حرف الإجابة المختارة.
- نظراً لأن المتعلم قد يميل إلى اختبار الإجابة الصحيحة تبعاً لطولها أو قصرها بين مختلف الإجابات، لذلك يفضل أن تكون الإجابات متساوية نسبياً في الطول.
- على المعلم ألا يلجأ إلى طريقة وضع رمز الإجابة الصحيحة بطريقة تمكن المفحوص من التخمين، أو الحزر أو الظن بأن باقي الأسئلة تأتي على نفس الخط أو الأسلوب.
- يفضل توزيع الإجابات الصحيحة بنسب متوازنة بحيث لا تغطي واحدة على الأخرى، مثلاً إذا كان عدد الأسئلة خمسين سؤالاً فعلى المعلم أن يضع نسبة الإجابة على البند (ب) لا

(225) - حمدان، محمد زياد "تقييم التحصيل - اختباره وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية" دار التربية الحديثة، 1985، عمان، الأردن، ص132، انظر: الخوري، توما جورج "القياس والتقويم في التربية والتعليم" المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2008، بيروت، لبنان، ص137-139.

تقل عن 12 مرة ولا تزيد عن 17 مرة، لأن من شأن هذا التوازن في الإجابة أن يبعد المتعلم عن إي ظن أو تخمين أو حزر.

مميزات اختبار الاختيار من متعدد:

لاختبار الاختيار من متعدد العديد من المميزات نذكر منها ما أورده (الدامغ)⁽²²⁶⁾:

- تغطيتها لعينة كبيرة جداً من مفردات محتوى المادة الدراسية مما يجعله يتصف بالشمول في قياس جوانب السلوك المراد قياسها.
- قياسه لقدرات متنوعة من ضمنها القدرات العقلية العليا.
- خلوه من ذاتية المصحح.
- سهولة وسرعة تصحيحه، واستخدام نتائجه.
- ارتفاع معاملي صدقة وثباته.
- ضعف نسبة اللجوء إلى التخمين في الإجابة عن أسئلته.

عيوب أسئلة الاختيار من متعدد:

لأسئلة الاختيار من متعدد العديد من العيوب نذكر منها ما أورده (عبد الهادي)⁽²²⁷⁾:

- التكلفة في الطباعة وعدد الأوراق.
- تحتاج لوقت طويل لقراءتها وفهمها.
- سهولة الغش فيها.
- تتأثر بالصدفة والتخمين في كثير من الأحيان.
- إذا لم تعد إعداداً صحيحاً فإنها تؤثر على تحصيل المتعلمين.

(226) - الدامغ، خالد بن عبد العزيز "معجم الاختبارات" مرجع سابق، ص 45-46.

(227) - عبد الهادي، نبيل "المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي" دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، 2002، عمان، الأردن، ص 67.

لأسئلة الاختيار من متعدد صيغ وأشكال مختلفة منها:

– اختيار الإجابة الصحيحة:

يتكون السؤال من عبارة، أو جملة يتبعها عدد من العبارات جميعها خاطئة ما عدا واحدة منها صحيحة ويطلب من المتعلم اختيار تلك الإجابة الصحيحة.

– اختيار الإجابات المتعددة:

يتكون السؤال من عبارة أو جملة يتبعها عدد من البدائل يكون من بينها اثنان، أو أكثر من الإجابات صحيحة، ويطلب من المتعلم تحديد العبارات الصحيحة من بين البدائل لكل سؤال، ويراعى في هذا النوع أن يكون للسؤال عدة إجابات صحيحة واضحة، وعلى المتعلم أن يحددها كلها لا بعضها حتى ينال الدرجة المستحقة لذلك السؤال.

– اختيار الإجابة غير الصحيحة:

يتكون السؤال من عبارة، أو جملة يتبعها عدد من العبارات جميعها صحيحة ما عدا واحدة منها فقط ويطلب من المتعلمين اختيار تلك الإجابة الخاطئة.

– اختيار أفضل إجابة:

يتكون السؤال من عبارة أو جملة يتبعها عدد من البدائل الصحيحة، أو المتدرجة في صحتها، ويطلب من المتعلم اختيار أفضل أو أحسن إجابة وهي تكون أكثر صحة من بين البدائل.

4- اختبار إعادة الترتيب:

يتكون هذا النوع من الاختبارات من فقرات كلماتها غير مرتبة يطلب من المتعلم إعادة ترتيبها لكي تصبح جملاً ذات معنى.

5- اختبار المزوجة أو المطابقة:

يتكون هذا النوع من الاختبارات من قائمتين، أو عمودين متوازيين تتضمن القائمة الأولى (المثيرات) مجموعة من العبارات أو الكلمات أو الأشكال أو الرسوم، وهي عبارة عن عدد من المشكلات والقائمة الثانية (الاستجابات) عبارة عن إجابات لهذه المشكلات، ويطلب من المتعلم أن يقابل أو يزوج بين كل عبارة، أو كلمة من القائمة الأولى المثيرات مع الاستجابات التي تناسبها من القائمة الثانية.

أسس وقواعد تصميم اختبارات المزوجة:

- يجب على معد اختبارات المزوجة أن يراعي بعض الأمور التي منها ما أورده (منصور)⁽²²⁸⁾:
 - ضرورة وجود تجانس بين المثيرات والاستجابات.
 - يفضل أن يكثر عدد الاستجابات عن عدد المثيرات، إذ في حالة التساوي تزداد فرص التخمين.
 - يجب ألا يكون عدد وحدات المجموعة الواحدة أكثر من المؤلف (خمس وحدات) إذ أن الكثرة تفقد تجانس السؤال وتصبح عملية المقارنة والمقابلة.
 - ترتب الاستجابات ترتيباً منطقياً، وذلك عند استخدام أبجديات الأسماء أو حسب ترتيب التواريخ.
 - ضرورة وضوح التعليمات، كبيان ما إذا كان المتعلم يستخدم الإجابة الواحدة مرة أو مرتين.
 - أن يكون السؤال والإجابة في ورقة واحدة ويفضل أن يكونا متقابلين.
 - اقتصار المزوجة على موضوع واحد كل ما أمكن ذلك.
 - تجنب أخذ العبارات نصاً من الكتاب المقرر.
- أن ينتمي السؤال مباشرة للمادة الدراسية.
- أن يكون واضح اللغة والمعنى.
- أن ترتب العناصر هجائياً أو حسب قيمها الرقمية أو حدوثها الزمني.
- أن توضع القيمة التربوية (العلامة) والقيمة الزمنية بجانب الفقرة التقديمية.

مميزات اختبارات المزوجة:

يوجد عدد من المميزات التي تحظى بها مثل هذه الأنواع من الاختبارات منها ما أورده (العدوان)⁽²²⁹⁾:

(228) - منصور، عبد المجيد سيد أحمد وآخرون "التقويم التربوي، الأسس والتطبيقات" مرجع سابق، ص152. أنظر: بخيت، مؤنس محمد سيد "أساليب التقويم الحديثة في عملية التعلم والتعليم" مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية، كلية التربية، جامعة أسيوط، 2006، أسيوط، مصر، ص12.

(229) - العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة "تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق" دار المسيرة لنشر والتوزيع، ط1، 2010، عمان، الأردن، ص204. أنظر: محمود، حمدي شاکر "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" دار الأندلس لطباعة والنشر، ط1، 2004، حائل، السعودية، ص123.

- سهولة الأعداد، وسهولة التصحيح، وسرعته، مما يترتب عليه ترشيد الوقت والجهد.
- تناسب أعمار ومستويات المتعلمين.
- قلة فرص التخمين.
- يمكن الاستعانة بأشكال ورسوم عند صياغة الإجابات.
- ممكن اختيار عدد كبير من المعلومات في وقت قصير.
- موضوعية التصحيح، وتقدير الدرجات.

عيوب اختبارات المزوجة:

لاختبارات المزوجة عدد من العيوب ومنها الآتي:

- تركز في بعض الأحيان على التذكر.
- تتطلب مساحات من الورق لذلك فهي مكلفة.

4.1.3: خطوات بناء الاختبارات

تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً مركزياً في تقويم تعلم المتعلمين، فهي تزودنا بمقاييس مناسبة لنواتج التعلم المهمة، ويتوقف صدق المعلومات التي تقدمها هذه الاختبارات على العناية التي بذلت أثناء تصميمها وإعدادها، لذلك "تنبؤاً ببناء الاختبارات التحصيلية صدارة الموضوعات التي يتناولها العلماء والباحثون في مجال القياس والتقويم بنحو عام، والقياس التربوي بشكل خاص⁽²³⁰⁾" لذا على معد الاختبارات أن يمر بخطوات متتابعة لإعدادها إعداداً جيداً هذه الخطوات هي كالاتي:

أولاً: تحديد الغرض الوظيفي من الاختبار:

لابد أن يحدد واضع الاختبار الغرض من اختباره، كما يجب أن يحدد نوعية العينة التي سيطبق عليها الاختبار، وهناك العديد من الوظائف منها الآتي:

أ: وظيفة تشخيصية:

تصمم هذه الاختبارات لتشخيص صعوبات تعلم المتعلمين في مادة دراسية معينة.

(230) - كاظم، علي مهدي "القياس والتقويم في التعلم والتعليم" مرجع سابق، ص 81.

وتهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين كمتطلب أساسي لوضعية في خبرة تعليمية معينة، فالتشخيص يأتي أولاً ليوّجه الاختبار المبدئي لخبرات التدريس، فهو يزودنا بمعلومات حول احتياجات تعلم المتعلمين تماماً مثل الطبيب الذي يشخص ويحدد الاحتياجات الطبية والعلاجية للمرضى، فالمعلم يجب أن يشخص احتياجات التعلم، وإمكانية وضعه في فصل المتفوقين أم في فصل المتوسطين؟ وهل هذا المتعلم في حاجة إلى برنامج للتدريس العلاجي في بعض المهارات الحاسوبية؟ كل ذلك قبل البدء في عملية التعليم⁽²³¹⁾.

ب: وظيفة وصفية:

تهدف إلى تحديد ما تم تعلمه وما لم يتم تعلمه خلال عملية التدريس، وبذلك توفر معلومات تساعد في اتخاذ قرارات لاحقه تتعلق بتقديم تعلم إضافي عند الضرورة، وهي تشبه في ذلك الوظيفة التشخيصية مع وجود فارق واحد فقط، هو أن الوظيفة الوصفية تتم أثناء عملية التدريس وليس قبلها، كما أنها تتضمن مجموعة من المتعلمين بدلاً من أن تكون فردية متعلقة بمتعلم معين، فإذا كان هناك عدد قليل من المتعلمين يفهمون نقطة معينة في الدرس، من الأفضل للمعلم أن يعيد شرحها للفصل ككل.

ج: وظيفة إعطاء الدرجات:

وهي اختبارات يستخدمها المعلم لقياس تحصيل طلبته، بهدف تقييمهم وإعطائهم درجات على ما تم تعلمه وما لم يتم تعلمه، والدرجات هنا تجميعية تعبر عن مستوى التقدم الذي حققه المتعلم، وتساعد المعلم على اتخاذ القرار المناسب لنجاح المتعلم في المستوى أو بقاءه للإعادة.

ثانياً: تحديد الأهداف التدريسية وصياغتها في صورة سلوكية.

إن نتائج التعلم التي يقيسها الاختبار يجب أن تعكس الأهداف التدريسية لمحتوى المادة الدراسية التي درسها المعلم خلال الفصل الدراسي أو السنة الدراسية، وغالباً ما يشار إلى أهداف كل مادة دراسية وربما كل فصل دراسي في مقدمة الكتاب أو في دليل المعلم المرفق مع الكتاب المدرسي، وإذا لم يجد المعلم ذلك مكتوباً في الكتاب أو في دليل المعلم فيمكنه الرجوع إلى كراس خطة الدروس، أو يستفيد من عملية تحليل محتوى مادة الكتاب في تحديد الأهداف التي كان يروم المؤلف تحقيقها من خلال

²³¹ - أبو علام، رجا محمود "القياس والتقويم التربوي" مرجع سابق، ص 312.

الموضوعات التي يحتويها الكتاب، بعدها تصنف تلك الأهداف على حسب مجالها (معرفي، وجداني، حركي) وعلى حسب مستوى كل مجال⁽²³²⁾.

2.3: اللائحة العامة للاختبارات في اليمن⁽²³³⁾

بناءً على القرار الوزاري رقم (709) لسنة 2001م بشأن العمل باللائحة العامة للاختبارات فقد حددت اللائحة العامة للتقويم والامتحانات، مكونة من عدد من الفصول، الفصل الأول متعلق بالتسمية والتعاريف، والثاني متعلق بالتقويم التربوي (الأسس - المبادئ - الأهداف) الفصل الثالث متعلق بنظام تقويم المتعلمين، الفصل الرابع أسس وضوابط تقويم المتعلمين، الفصل الخامس أسس الترفيع والإعادة، الفصل السادس الأسس العامة لوضع الامتحانات وتقدير الدرجات، الفصل السابع نظام منح الشهادات وتصديقها، الفصل الثامن الضوابط والجزاءات في نظام الامتحانات، الفصل التاسع اللجان الامتحانية، الفصل العاشر متابعة وتقويم النتائج، الفصل الحادي عشر أحكام عامة، الفصل الثاني عشر أحكام ختامية، وهنا سوف نتكلم عن بعض الفصول المهمة مثل:

1.2.3: التقويم التربوي (الأسس - المبادئ - الأهداف)

1- التقويم التربوي عملية شاملة، تتناول كافة مقومات النظام التربوي - التعليمي، وتتداخل مع مختلف جوانبه: التخطيطية والتنفيذية وهو - إضافة إلى ذلك - عملية حيوية تقوم على أسس من أهمها ما يلي:

- أن ترتبط بأهداف محددة وواضحة.
- أن تقوم على أسس تخطيطية مدروسة.
- أن تتسم بالموضوعية، وتتوخى العدالة، وتبتعد عن الأحكام الذاتية.
- أن تكون في وسائلها وأساليبها متعددة ومتنوعة.
- أن تكون مستمرة ومصاحبة للعملية التربوية-التعليمية، تسير معها جنباً إلى جنب، وخطوة خطوة.

⁽²³²⁾ -كاظم، علي مهدي "القياس والتقويم في التعلم والتعليم" مرجع سابق، ص88.

⁽²³³⁾ - اللائحة العامة للاختبارات، الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم، قطاع المناهج والتوجيه، الإدارة العامة للاختبارات، صدر بديوان عام الوزارة، بتاريخ، 2001/11/5، صنعاء، اليمن.

- أن تكون إنسانية وعادلة، تأخذ في الاعتبار الظروف والعوامل البيئية والاجتماعية والنفسية، وبيئة الصف الدراسي والمدرسة التي تتم فيها العملية التقييمية.
 - أن تكون شاملة لجميع الجوانب المتعلقة بنمو المتعلم عقلياً وجسدياً ووجدانياً.
 - أن تكون ديمقراطية تشاورية، تأخذ في الاعتبار أداء وخبرات من لهم صلة بالعملية التربوية- التعليمية.
 - أن تكون عملية تشخيصية، وقائية، علاجية، تسعى للكشف عن مواطن القوة وتعززها، ومواطن الضعف ومعالجتها في العملية التربوية- التعليمية، وتجنب مشكلاتها.
 - أن تراعي- قدر المستطاع- الاقتصاد في الوقت والجهد والمال.
 - أن تكون وسيلة لا غاية.
 - أن تشمل أداء المعلم والمتعلم، ومدى ملائمة المنهج لتحقيق الأهداف المنشودة.
 - أن تتسم بالمرونة.
- 2- التقييم مكون أساسي من مكونات العملية التربوية- التعليمية، غايته تحسينها وترشيدها، وتوجيهها، وزيادة فاعليتها، ورفع مستوى كفايتها ويهدف إلى:
- معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية.
 - الكشف عن فعالية وكفاية النظام التربوي، وبرامجه التربوية.
 - تشخيص الوضع القائم للعمل التربوي للتعرف على الإنجازات التي تم تحقيقها، والإختلالات، بهدف تعزيز جوانب القوة ومعالجة مواطن الضعف.
 - تقييم القرارات التربوية، وأثرها على الواقع، ومعرفة إيجابياتها وسلبياتها بهدف تحسينها وتطويرها.
 - تقييم المؤسسة التعليمية ككل، لمعرفة مجالات التحسين والتطوير.
 - وضع درجات للمتعلمين ثم تقييم هذه الدرجات، أي الحكم على مدى كفايتها لترفيه أو ترسيب المتعلمين بموجبها.
 - إرسال تقارير للأسرة عن تقدم المتعلمين.
 - تشخيص تعلم المتعلم لاكتشاف ما يعترضه من مشاكل وعقبات ومعالجتها.
 - معرفة قدرة المتعلم على التعلم.
 - الحصول على بيانات ومعلومات تساعد في إرشاد المتعلمين مهنيًا وتربويًا.

- تقييم المعلم من الموجه والإدارة المدرسية.
- 3- تشمل مجالات التقويم التربوي مكونات النظام التعليمي، وجوانبه الإدارية، والفنية، بمستوياته التنظيمية المختلفة، ومختلف عناصر العملية التعليمية من حيث:
 - المتعلم من جميع جوانب نموه.
 - المنهج بجميع مكوناته.
 - المعلم، والموجه، والإداري، وجميع العاملين في الحقل التربوي.
 - المدرسة بمبانيها، ومرافقها، ووسائلها، وأدواتها، وخدماتها المتنوعة، وعلاقاتها بالبيئة والمجتمع.
- 4- تتنوع وتتعدد وسائل وأساليب التقويم بحيث تشمل:
 - الامتحانات بمختلف أشكالها وأنماطها.
 - قوائم الميول والشخصية
 - وسائل الملاحظة
 - الاستبيانات
 - المقابلات
 - تحليل المحتوى
 - وسائل أخرى مختلفة
- على أن تراعي معايير الشمول والصدق والثبات والموضوعية في اختيار أو بناء وسيلة التقويم للوصول إلى نتائج دقيقة.
- 5- تمر عملية التقويم وفق خطوات متتابعة ومتناسقة تكمل بعضها البعض وهي:
 - تحديد الأهداف.
 - تحديد المجال المراد تقويمه، والمشكلات التي يراد حلها.
 - اختيار أو بناء الوسائل والمقاييس، والتحقق من مطابقتها للمعايير العلمية.
 - جمع البيانات والمعلومات.
 - تحليل البيانات واستخلاص النتائج.
 - اتخاذ القرارات المناسبة.

6- يراعي عند تخطيط وتنفيذ البرنامج التقويمي اتباع الآتي:

- وضع تصور مسبق للبرنامج وفق أسس علمية سليمة.
- تحديد الأهداف المراد تحقيقها في البرنامج موضوع التقويم.
- أن تتعدد وسائل التقويم بما يتناسب أغراضه، ومجالاته.
- إتمام عملية التقويم في إطار الظروف المحيطة.
- الاعتماد على أشخاص مدربين وقادرين على تنفيذ التعليمات السليمة، ومراعاة الأصول العلمية في القياس واستخلاص النتائج.
- التحفظ في تفسير النتائج، وربطها بالأسباب من خلال المعالجة للبيانات بالطرق الإحصائية.
- اتخاذ الحيطة والحذر من عمل المقارنات بين النتائج المختلفة للتقويم، ومعالجتها إحصائياً لضمان العدالة في هذه المقارنة.

2.2.3: نظام تقويم المتعلمين

1.2.2.3: الأهداف:

يهدف تقويم المتعلمين إلى ما يلي:

- مساعدة المعلم في الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية.
- مساعدة المعلم على معرفة طلبته فرداً-فرداً لمراعاة الفروق الفردية، وإشباع الحاجات الخاصة بالمتعلمين.
- تقويم فاعلية نشاط المعلم، وتشبيث الأنشطة التدريسية الفاعلة، وتدعيمها في سلوك المعلم.
- مساعدة المتعلم على معرفة ذاته، والتحقق من قدراته وإمكاناته من خلال التعرف على مدى إنجازاته.
- تزويد المؤسسات التعليمية والجهات ذات العلاقة بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المتعلقة بمراجعة المناهج، وتطويرها وبما يحقق الأهداف والخطط المرسومة.
- توجيه المتعلم وفق قدراتهم، واستعداداتهم، وتصعيدهم إلى مراحل التعليم المختلفة، وفقاً لأسس عملية تضمن تحقيق المتعلمين لأهدافهم من أقصر الطرق.
- الموازنة بين الطرق والأساليب، وأثر الظروف على عملية التقويم.

2.2.2.3: المجالات:

تشمل مجالات تقويم المتعلمين الجوانب التالية:

- تقويم التحصيل الدراسي
- اكتشاف استعداداته المختلفة
- تتبع نموه، وتقويمه
- دراسة شخصيته من جميع أبعادها
- توجيهه تربوياً ومهنياً.

3.2.2.3: المكونات:

تشمل مكونات نظام التقويم على ثلاث حلقات متداخلة، ومتراصة، ومتكاملة كالاتي:

أولاً: التقويم التحليلي:

وهي عملية تقويمية تسبق عملية التعليم والتعلم في بداية العام الدراسي، يقوم بها المعلمون والاختصاصيون، بغرض تهيئة كل من المعلم والمتعلم لعملية التعلم، والتعليم من خلال قيامهم بتحليل مدخلات عمليات التعلم، والتعرف على الأساسيات التربوية، وخصائص نمو المتعلمين.

ثانياً: التقويم المرحلي:

وتتكون من عناصر رئيسية متسلسلة في حدوثها، ويعتمد كل منها على سابقه، ويجسده طبيعة وتطبيقاً، وتنفذ من خلال ثلاث مراحل وهي:

المرحلة الأولى:

وتعنى بتطوير الأهداف التعليمية، ويتأكد المعلم في هذه المرحلة من مدى مناسبة الأهداف التعليمية الخاصة، ووسائل تقييمها المعيارية للمنهج وللمتعلمين، إذ يقوم بتطوير العديد من الأهداف التدريسية الخاصة، والتي تستخدم كمحاور ونقاط تقدم في عملية التعليم

المرحلة الثانية: التقويم قبل التدريس (التقويم القبلي)

وهي عملية تقويمية يجريها المعلمون قبل التدريس، عند بداية الحصة أو الموقف التعليمي

بغرض:

- التعرف على مستوى التحصيل لدى المتعلمين قبل بدئهم في عملية التعلم
- تحديد استعدادات المتعلمين لتعلم الأهداف المنشودة من خلال:

1. تحديد المتطلبات الأساسية لتعلم هدف ما
 2. امتحان مدى إتقان المتعلمين للمتطلبات الأساسية
 3. تحديد مدى استعدادات المتعلمين في ضوء النتائج
- يساعد المعلم لاحقاً في قياس مدى تحصيل المتعلمين البعدي، ومدى فعالية طرق التعلم والتعليم التي استخدمها المعلم
 - وللمعلم اختيار الطريقة المناسبة لتحديد استعدادات المتعلمين للتعلم الجديد، بما يناسب طبيعة الأهداف ومتطلباتها الأساسية.

المرحلة الثالثة: التقويم أثناء التدريس

ويجري التقويم التكويني على هيئة سلسلة من العمليات المنظمة والمستمرة، تستهدف عملية التعليم، وتحقيق النمو الأمثل الذي تتشده أهداف التدريس، وتزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة فورية فيما يتصل بأداء كل منهما، ونتائج هذا الأداء، من خلال تتبع نمو المتعلمين، واستخدام الوسائل المختلفة التي من شأنها توفير البيانات اللازمة لتحسين عملية التعلم، وذلك من خلال إيجاد الطرق التي يمكن ربط نتائج التقويم بمخرجات التعلم المنشود، التي قد تكون على شكل امتحانات قصيرة من 5-10 دقائق، أو من خلال وسائل مختلفة، كالملاحظة المنظمة، وغير المنظمة، والمنافسات الصفية والواجبات.. إلخ، وهي لا تنتهي إلا بتحقيق الأهداف المنشودة.

ويخطط المعلم لاستخدام هذا التقويم بشكل يواكب عملية التعلم والتعليم، ولا ينتقل من هدف إلى الذي يليه قبل التأكد من تحقق الهدف السابق.

ثالثاً: التقويم الختامي

وتتم عملية التقويم بعد الانتهاء من عملية التدريس أو تعلم وحدة دراسية، في نهاية الشهر أو الفصل، أو نهاية العام، بهدف وصف المستوى العام لتحصيل المتعلم، وذلك بغية اتخاذ القرارات المناسبة بشأن مدى تحقق الأهداف المنشودة، ويتم تنظيمها وفقاً للمستويات التالية:

- امتحانات تحصيلية شهرية لمدة حصة كاملة على مدار العام الدراسي يجريها المعلمون لطلبتهم في إطار صفّي.
- امتحانات تحصيلية فصلية تنظمها المؤسسات التعليمية لصفوف النقل المدرسي.

- امتحانات عامة نهائية تنظمها الوزارة أو مكاتبها في المحافظات للمتعلمي الصفوف النهائية في المرحلة الدراسية.

رابعاً: المرتكزات:

يبنى التقويم في إطار المفهوم الشامل للمنهج، وتغطي نشاطاته كافة جوانب نمو المتعلمين العقلية والجسمية، والوجدانية، مع الإحاطة بمستوياتها المختلفة، وتعد الأهداف معياراً أساسياً لعملية التقويم، لذلك ينبغي أن يعي المعلمون وعياً كاملاً بالأهداف التعليمية التي تسعى المناهج لتحقيقها من أجل أن يعملوا على تحليلها إلى أهداف سلوكية، ويتخذوها أساساً ودليلاً لتخطيط الدروس، وتعيين أساليب التعليم، وإتقان عملية التدريس للانطلاق بعملية تقويم هادفة ودقيقة، وتمارس عملية التقويم المستمر في مواقف طبيعية من الدروس والأنشطة التعليمية، وفي إطار الفهم الكامل لمجمل العوامل والظروف التي يمكن أن تؤثر في تعلم المتعلم ونموه في مختلف المجالات، ويتركز الاهتمام في عملية التقويم المستمر على مراقبة، ومتابعة نمو المتعلم على مدار العام الدراسي بشكل دوري، ومنتظم لاكتشاف مدى تقدمه أو تعثره، والعمل على معالجة جوانب القصور أولاً بأول، ويتوجب الاهتمام بتقويم الأنشطة المتعلقة بالسلوك والمواطنة على مدار العام الدراسي، وفق أساليب موضوعية مناسبة تشمل الجوانب المختلفة لهذه المناشط، وعدم وضع التقدير المجمل العشوائي، وتقترن عملية التقويم المستمر للمتعلمين بنصاب محدد من درجات المواد الدراسية تخصص لأعمال السنة، ووفق توزيع يتناسب والدور التربوي-التعليمي الذي يجب أن تؤديه هذه الأعمال في تقويم التحصيل الدراسي وبحسب الأهمية لكل نشاط تربوي تعليمي، ويتضمن التقويم لأعمال السنة ما يلي:

- امتحانات قصيرة، وشهرية
- التدريبات والواجبات الصفية، وغير الصفية
- الأنشطة المصاحبة
- الحضور والانضباط المدرسي

خامساً: الضوابط:

لضمان نجاح عملية التقويم في المؤسسات التعليمية يتبع ما يلي:

- تخطيط وتنفيذ عملية التقويم.
- القيام بزيارات هادفة ومستمرة من قبل الموجهين والمشرفين التربويين للمؤسسات التعليمية.

- التواصل مع أولياء أمور المتعلمين، وإحاطتهم بجميع البيانات والمعلومات المتعلقة بتعلم أبنائهم، ومستوى إنجازاتهم التعليمية، بشكل دوري ومنتظم.
- وضع إطار تنظيمي فاعل لتصحيح ورصد وتسجيل الدرجات التي يتحصل عليها المتعلمون أولاً بأول.
- تحليل محصلات المتعلمين الشهرية والفصلية أولاً بأول بإشراف الموجهين، وأن يبنى على هذه النتائج تصحيح فوري لأوجه القصور.
- توفير ظروف مناسبة وجو تربوي مريح.

3.3.3: أسس وضوابط تقويم المتعلمين

1.3.3.3: صفوف النقل المدرسي:

يتم تقويم المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي الصفوف (1-8) وفق الأسس والضوابط التالية:

أ- الصفوف الثلاثة الأولى (1-3):

- تطبيق مبدأ الترقية الذاتية (الذي لا يدع مجالاً لرسوب المتعلمين أو انتقاله بصورة آلية خاطئة) على أسس سلمية.
- العمل على تحديد استعدادات وقدرات الأطفال المقبولين في الصف الأول للتعليم، وتصنيفهم، واتخاذ ذلك أساساً في تخطيط وتنظيم عملية تعليمهم.
- تتركز خبرات التعلم والأنشطة المختلفة في هذه الصفوف على المهارات الأساسية (القراءة، والكتابة، والحساب)
- تخطيط وتنفيذ وتقويم البرنامج التعليمي، وفق أسس موضوعية سليمة، تضمن للمتعلم نجاحه.
- المتابعة المستمرة للمتعلم خطوة خطوة للوقوف على نموه وتقدمه، وتشخيص ومعالجة ضعفه أولاً بأول، والوصول به إلى المستوى المطلوب.
- التقويم المستمر للمتعلم على مدار العام الدراسي بمعرفة مربي الفصل من خلال الملاحظة المباشرة والمتابعة المستمرة لهم، وجمع المعلومات الخاصة بتطور مستوياتهم، وفق أسس كيفية، وصفية، باستخدام الوسائل المناسبة، مع التركيز على استخدام البطاقة الهادفة.

- الإشراف والمتابعة من قبل إدارة المدرسة والموجه التربوي على مختلف الأنشطة التربوية التعليمية، ومساعدة المعلمين على تنظيمها وفق أسس تربوية صحيحة.

ب- الصفوف (4-8):

1- يتم تقويم المتعلمين من خلال الآتي:

- عمليات التقويم المستمر التي يجريها المعلمون أثناء عملية التدريس، وما تكلفه من متابعة مستمرة لنمو وتقدم المتعلمين، وتشخيص جوانب القوة، والضعف في التعلم لتعزيز نواحي القوة ومعالجة نقاط الضعف.
- امتحانات تحصيلية شهرية على مدار العام الدراسي، تنظم في إطار صفي لا تزيد عن حصة كاملة.
- إجراء امتحانين نهائين لقياس مستوى التحصيل لدى المتعلمين، الأول نهاية الفصل الأول، والثاني نهاية الفصل الثاني، كل عام دراسي على أن تكون الامتحانات وفقاً لأسس علمية متبعة.

2- تكون الامتحانات الشهرية، والفصلية متنوعة (موضوعية ومقالية) مصممة ومبنية وفق أسس موضوعية سليمة، وأن يكون نموذج الامتحان عينة ممثلة لمحتوى المنهج وتوجهاته.

3- تنظم الامتحانات الفصلية إما في إطار صفي من قبل المعلم أو في إطار عام من قبل إدارة المدرسة، حسب ظروف كل مؤسسة.

4- تنظم الإدارة المدرسية الامتحانات الفصلية، وفق إطار إجرائي فاعل.

5- لضمان تقويم موضوعي يكفل الشمولية في الأهداف، وتنوع الوسائل، وتعدد مجالاته ومصادره، وتوزيع نشاطات المتعلم، وجهده على مدار العام الدراسي، توزع درجات المادة الدراسية وفقاً للنسب التالية:

- أعمال سنة: ويخصص لها (40%) من الدرجة الكلية تتوزع على النحو التالي:
- المحصلة الأولى: ويخصص لها (20%) للأشهر الثلاثة الأولى من العام الدراسي.
- المحصلة الثانية: ويخصص لها (20%) للأشهر الثلاثة الأخيرة من العام الدراسي.
- امتحان نهاية الفصل الأول: ويخصص له (30%) من الدرجة الكلية للمادة.
- امتحان نهاية الفصل الثاني: ويخصص له (30%) من الدرجة الكلية للمادة.

6- تتوزع الدرجات المخصصة لمحصلتي أعمال السنة على الأنشطة التقويمية وفقاً للأهمية النسبية لمختلف الأنشطة بأوزان مناسبة، مع مراعاة أن يكون للامتحانات والتدريبات اليومية الوزن الأكبر.

7- يعد حضور امتحان الفصل الثاني ملزماً للمتعلم، مهما كانت الأسباب (حتى وإن كان قد حقق النجاح في الفصل الأول).

يتم تقويم المتعلمين في صفوف النقل الثانوي (1-2) وفقاً للضوابط الخاصة بتقويم الصفوف من (6-8).

ت - الصفوف النهائية من المرحلتين: الأساسية، والثانوية (الشهادات العامة):

أ- يتم تقويم المتعلمين في الصفوف النهائية للمرحلتين الأساسية والثانوية على النحو التالي:

1- أعمال سنة:

▪ امتحانات شفوية شهرية على مدار العام، يجريها المعلمون في إطار صفي لمدة حصة كاملة.

▪ امتحانات تحريرية منتصف العام الدراسي، تنظمها إدارات المؤسسات التعليمية.

2- امتحان نهائي عام: تنظمه بالوزارة أو مكاتبها بالمحافظات نهاية كل عام دراسي.

ب- توزع درجات المادة الدراسية للسنة النهائية من المرحلتين: الأساسية والثانوية وما في مستوييهما كما يلي:

1- أعمال سنة: وتخصص لها (20%) من الدرجة الكلية موزعه على النحو التالي:

▪ (10%) للامتحانات الشهرية.

▪ (10%) للامتحانات التجريبية.

2- امتحان نهائي عام: ويخصص له (80%) من الدرجة الكلية، وتحسب الدرجة النهائية للتلميذ في المادة الدراسية بجمع المحصلتين معاً (1،2).

ت- يتقدم للامتحانات العامة المتعلمون المنتظمون في الصفوف النهائية بجميع المؤسسات التعليمية (الحكومية، الأهلية، الخاصة) بأنواعها، ومراحلها، وفق الشروط التالية:

- أن يكون المتعلم قد اجتاز بنجاح جميع الصفوف السابقة للمستوى الذي يتقدم له، وحصل على شهادات مدرسية رسمية تثبت هذا النجاح.

- ألا تقل نسبة حضوره في الدراسة عن (75%) من عدد أيام العام الدراسي.
- أن يكون حاصلاً على درجات أعمال السنة.
- يشترط في التعليم التخصصي أن يكون المتعلم قد حضر امتحانات المواد العلمية والتدريبات، وحقق المستوى المطلوب للحد الأدنى للنجاح (60%).
- ث- يجوز التقدم لامتحانات العامة عن طريق الانتساب، في التعليم الأساسي، والأقسام الأدبية في التعليم الثانوي للمتعلمين اليمنيين فقط- وفق الشروط التالية:
 - حصول المتعلم على شهادات الانتقال (عامة- مدرسية) بنجاح لجميع الصفوف السابقة.
 - ألا يكون قد مضى على حصوله على شهادة الصف السابق (الثامن أو الثاني الثانوي) أكثر من ثلاثة أعوام وإلا فعليه إعادة الدراسة للصف السابق، واجتيازه بنجاح.
 - أن يتم عمليات القيد والتسجيل - خلال فترة القبول المسموح بها- عبر إدارات الامتحانات بالمحافظات.
 - تنظم امتحانات المنتسبين بعواصم المحافظات في مراكز امتحانية مستقلة، بما يضمن فصل دفاتر إجاباتهم وتصحيحها، حسب الدرجة الكلية لكل مادة.
- تشمل الأحكام الواردة بهذه اللائحة المتعلمين غير اليمنيين المنتظمين بالدراسة في المؤسسات التعليمية بالجمهورية (التعليم العام)، على أن يراعى في عمليات القبول ما يلي:
 - أن تكون أسرة المتعلم (الوالدان أو أحدهما، أو أحد الإخوة) مقيمة في الجمهورية إقامة مشروعة مدة لا تقل عن ستة أشهر سابقة لموعد الامتحان، مع مراعاة أبناء الدبلوماسيين.
 - أن يقدم المتعلم الشهادات الدراسية المطلوبة للإدارة العامة للامتحانات، مصدقة من الجهات الرسمية في بلد المصدر، وسفارة بلادنا في نفس البلد، ووزارة الخارجية اليمنية.
 - أن تسدد الرسوم المقررة، مع مراعاة المعاملة بالمثل لأبناء الدبلوماسيين.
 - أن يكون المتعلم حاصلاً على شهادة الثاني الثانوي في العام الدراسي السابق، مباشرة للعام الذي يطلب فيه الانتظام في الصف الثالث الثانوي.

2.3.3.3: أسس الترفيع وإعادة (النجاح والرسوب):

- تعتبر كل مادة دراسية مقررة بالخطة الدراسية لكل صف دراسي مادة تقويمية، لها نهايتها العظمى والصغرى، وتحدد بقرار وزاري المواد الامتحانية، والمواد التي يكتفى فيها بحصيلة تقويم المتعلم على مدار العام الدراسي.
- تعتبر المادة الدراسية وحدة متكاملة بجميع فروعها، وتتكون الدرجة الكلية للمادة من مجموع درجات الفروع المختلفة، وتتوزع الدرجة الكلية للمادة على فروعها بحسب أهمية كل فرع، وبما يتناسب مع عدد الحصص المخصصة له.
- يكون نظام التقويم بالدرجات وفق النظام الذي يبدأ من الصفر وينتهي بالمائة، فتعتبر الدرجة (100%) النهاية العظمى أعلى درجة لكل مادة من المواد المقررة في جميع صفوف مراحل التعليم، وأنواعه.
- تكون درجة الحد الأدنى المطلوبة للنجاح هي الدرجة (50%) النهاية الصغرى، ويسري ذلك على كافة المواد الدراسية المقررة في جميع صفوف مراحل التعليم بأنواعه، باستثناء مادتي التربية العملية والتدريبات العملية في التعليم التخصصي فتكون درجة الحد الأدنى فيها (60%) النهاية الصغرى.
- يكون التقديرات الوصفية المدلولات الرقمية التالية:
 - ممتاز 100%-90%
 - جيد جداً 89%-80%
 - جيد 79%-65%
 - مقبول 64%-50%
 - ضعيف أقل من 50%
- مع مراعاة أن يعكس مستوى تقدير الإنجازات التي حققها المتعلمون، مقارنة بالمتطلبات الأساسية للمنهج.
- يجبر الكسر في الدرجة إلى عدد صحيح عند احتساب الدرجة الكلية للمادة لصالح المتعلم.
- يعتبر المتعلم ناجحاً وينتقل إلى الصف التالي، أو مجتازاً للمرحلة إذا حصل على درجات الحد الأدنى للنجاح (النهاية الصغرى) في جميع المواد المقررة للصف الدراسي.

- يعد المتعلم راسباً وعلية الإعادة لنفس الصف في جميع المواد إذا لم يحصل على درجات الحد الأدنى المطلوبة للنجاح (النهاية الصغرى) في مادة أو أكثر من المواد المقررة.
- يمنح المتعلم الحاصل على 40 درجة في مادة أو مادتين فقط درجة النهاية الصغرى للنجاح إذا كانت درجاته في بقية المواد لا تقل عن 70 لكل مادة على أن تشطب مجموع الدرجات الأصلية التي حصل عليها المتعلم في المادة والمادتين، ويسجل فوقها ما يفيد منح النهاية الصغرى في كشف الرصد.
- لا يجوز لأي طالب رسب في امتحانات الشهادات العامة-لعماميين متتاليين- أن يواصل دراسته منتظماً، ويسمح له بإعادة الامتحان في إطار نظام الانتساب، شريطة أن يدفع الرسوم المقررة مضروبة في عدد مرات رسوبه، وفي حالة رسوبه عاميين متتاليين في القسم العلمي يتم تحويله إلى نظام الانتساب في القسم الأدبي.
- لا يحق لأي طالب اجتياز أكثر من صف دراسي خلال عام دراسي واحد في أي نوع من أنواع التعليم وفي أي مرحلة من مراحله.
- لا يجوز للمتعلم الناجح من الشهادة الثانوية العامة وما في مستواها إعادة الامتحان لنفس الصف أو تخصص مغاير إلا في إحدى الحالات التالية:
- الإعادة لغرض تحسين "المجموع الكلي للدرجة" في الشهادة الثانوية (علمي، أدبي) وما في مستواهما.
- الإعادة بسبب التحويل إلى القسم الأدبي من القسم العلمي.
- الإعادة لغرض تجديد المؤهل في نفس التخصص، شريطة أن يكون قد مضى على حصوله على الشهادة السابقة مدة لا تزيد عن عشر سنوات.
- في جميع الحالات السابقة يراعى:
 1. أن يتنازل المتعلم عن النتيجة السابقة إذا تقدم للإعادة في نفس التخصص - فقط - واعتبار نتيجته ملغية بمجرد حصوله على رقم جلوس.
 2. سداد الرسوم المقررة
 3. لا تنطبق هذه الشروط على المتعلمين غير اليمنيين الحاصلين على الثانوية من خارج الوطن.

- إذا التحق المتعلم بالتعليم المتخصص، وواصل دراسته في صفوف الانتقال، ورغب في التحويل إلى التعليم العام، فيراعى أن يخلي طرفه من الجهات المختصة، وأن يكون قبوله في التعليم العام من بداية المرحلة التعليمية، وتطبق الإجراءات نفسها في حالة التحويل إلى التعليم المتخصص.
- المتعلم الذي يرغب في التحويل إلى القسم العلمي بعد أن واصل دراسته في القسم الأدبي، يسمح له بمواصلة دراسته في القسم العلمي اعتباراً من الصف الثاني الثانوي، ولا ينطبق نفس الحكم على من يرغب في التحويل من القسم العلمي إلى الأدبي ولا على طلبة المؤسسات التعليمية التي يبدأ فيها التخصص من الصف الأول الثانوي بالنسبة للتحويل من الأدبي إلى العلمي.
- تخصص ورقة مستقلة للإملاء في مادة اللغة العربية من الصفوف (4-9) من التعليم الأساسي ويحاسب المتعلم وفقاً لمستواه على كل خطأ إملائي، ويحسب الخطأ المتكرر خطأ واحداً.
- يحتفظ المعلم بدفتر خاص يسمى دفتر المتابعة لتسجيل درجات المحصلات اليومية والشهرية والحضور والغياب، وكافة الملاحظات عن نشاط وجهد المتعلمين، وذلك ليستعين به عند نهاية كل محصلة على تقرير درجاته بدقة: كما يحتفظ المعلم بملف خاص يجمع فيه نسخاً من الامتحانات، والبطاقات الخاصة بتقويم طلبته.

4.3.3: الأسس العامة لوضع الامتحانات وتقدير الدرجات

- 1- تعتبر الامتحانات التحريرية وسيلة فعالة لتقويم تحصيل المتعلمين ومدى اكتسابهم للخبرات والمعارف، والمهارات، ويراعى أن يتم تصميمها وبنائها وفق شروط ومعايير المقياس الصحيح، وبحيث تتحقق في الامتحان الأسس العامة التالية:
 - أن تحقق الأسئلة أهداف المنهج
 - أن تكون شاملة للموضوعات المقررة من الكتاب المدرسي (أو عينة ممثلة لها)
 - أن تقيس الأسئلة قدرة المتعلم على التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، بما يتناسب مع المستوى العمري والتعليمي حسب طبيعة المادة
 - أن تراعى التوازن بين الأسئلة النظرية والتطبيقية حسب طبيعة المادة

- أن تكون الأسئلة في المستوى العام لصعوبتها متناسبة مع مقدرة المتعلم المتوسط
 - أن تتدرج من السهل إلى الصعب
 - أن تصاغ بلغة سهلة، ذات جمل واضحة خالية من الأخطاء واللبس والغموض، وأن يكون مطلب السؤال واضحاً ومحدداً
 - ألا يكون للسؤال أكثر من إجابة واحدة، حتى لا يؤدي إلى إرباك المتعلمين، واختلاف المصححين في تقدير الدرجات
 - أن تكون متنوعة بحيث تشمل أسئلة موضوعية ومقالية، مع مراعاة شروط ومواصفات كل نوع منها
 - ألا تعتمد إجابة فقرة من أي سؤال على صحة الإجابة عن فقرة سابقة فيه
 - ألا توهي صياغة أي سؤال بالإجابة عليه أو على سؤال آخر
 - أن يتناسب الامتحان مع الزمن المحدد له
 - أن يكشف الامتحان عن الفروق بين مستويات التحصيل لدى المتعلمين
 - أن يوضع للامتحان نموذج إجابة لضبط عملية التصحيح
 - تنطبق هذه الأسس على امتحانات النقل والشهادات العامة
- 2- يشمل نموذج الإجابة كل الجزئيات المطلوبة في كل سؤال بشكل منسق ويتضمن-حسب الحاجة- ما يلي:

- الإجابات الصحيحة المحتملة للسؤال
- وضع مفتاح توجيهي للإجابات المطلوبة لمساعدة المصححين في ضبط عملية التصحيح
- تحديد الدرجات الفرعية لكل جزئية من السؤال حسب الأهمية
- تخصيص جزء من الدرجات للرسم التوضيحية، للخرائط، للتصاميم، والنماذج والمجسمات والمنحوتات، وفقاً لخصوصيات المواد
- الاشتغال على أفكار مستمدة من حصيلة الاطلاع الخارجي للمتعلم، ومتصلة بالموضوع وبما يتناسب مع طبيعة كل مادة

- 3- تتناط المسؤولية في إعداد الامتحانات العامة بلجان فنية دائمة، تعمل بصورة مستمرة على بناء وتصميم امتحانات تحصيلية، وفق أسس علمية صحيحة، وخطوات مدروسة، ومن خلال آلية تنظيمية فاعلة تكفل تطبيق فكرة بنك الأسئلة، والاستفادة المثلى من الحاسوب التعليمي.

4- تعمل الإدارة المختصة على إعداد امتحانات هادفة، وتضعها بين أيدي المعلمين للاستفادة منها، كما تعمل على مساعدتهم في تخطيط وتصميم الامتحانات وبناء مفرداتها، من خلال عقد الندوات، واللقاءات، وتنظيم الحلقات، وإعداد الأدلة المناسبة، والتعليمات والإرشادات، ليتمكنوا من تحسين وتطوير امتحاناتهم على أسس صحيحة لقياس المستويات التحصيلية، والقدرات المختلفة للمتعلمين.

5- يتولى المعلمون تصحيح إجابات المتعلمين على الامتحانات المدرسية التي يضعونها لطلبتهم وفق طرق وإجراءات مناسبة تضمن تحقيق موضوعية التصحيح ودقته

6- تقدر إجابات المتعلمين على الامتحانات العامة من قبل لجان متخصصة يتم اختيار أعضائها بعناية من بين معلمي كل مرحلة تعليمية وبإشراف الموجهين

7- يجب مراعاة الأسس العامة التالية في تقدير الدرجات:

- أن يتم التقدير في ضوء نموذج الإجابة.
- أن يتم دراسة الأسئلة ونماذج الإجابة، والتحقق من صحة وسلامة الإجابة، ودقة توزيع درجة السؤال على الجزئيات المختلفة، بما يكفل عدم تفتيت الدرجة، وعدم وضع أية درجات للإجابة العشوائية على أن تتم هذه الدراسة من قبل لجان تقدير الدرجات قبل عملية التقدير، وإذا كان المعلم يتولى تصحيح الامتحان بنفسه، عليه أن يعرضه مع نموذج الإجابة على زملاء المهنة بالمدرسة أو الموجهين للاستعانة بأرائهم وخبراتهم - أن تتحلى لجان تقدير الدرجات بروح الإنصاف، والعدل، والدقة، لتكون النتائج ذات قيمة واعتبار حقيقي.
- أن يتم تصحيح الامتحانات العامة على دفاتر تحمل أرقاماً سرية بغرض تحييد العامل الذاتي والعاطفي لدى المقدرين للدرجة المستحقة.
- إذا شطب المتعلم إجابة أحد الأسئلة، ولم يكتب إجابة لنفس السؤال وكان الشطب يمكن المصحح من قراءة إجابته، يتم تصحيحها وتحسب درجاتها.
- أن يستخدم كل من المصحح والمراجع والمشرّف ثلاثة ألوان مختلفة من الأقلام عند تقدير الدرجات.
- في حالة إسهاب المتعلم في الإجابة عن شيء غير مطلوب، أو وجود أي كتابة لا ترتبط بموضوع الامتحان، لا يعطى المتعلم عنها درجة.

- ألا تتأثر الدرجة المقدرة للسؤال بعوامل أخرى مثل الترتيب، الخط، القواعد اللغوية، إلا إذا كانت هدفاً بحد ذاتها، ومخططاً لها مسبقاً وخصصت لها الدرجات اللازمة ضمن نموذج الإجابة.
 - يراعى عند التقدير بالإضافة إلى جانب المادة طريقة العرض، ودقة الألفاظ في أدائها للمعنى.
 - إذا اشتملت الدرجة الكلية للامتحان على كسر، فتجبر إلى درجة صحيحة لصالح المتعلم.
 - يفضل في عملية التصحيح التي يجريها المعلم، أن تصحح إجابة السؤال في جميع الدفاتر في جلسة واحدة وبالمثل يعامل السؤال الثاني و.....
 - الإجابة العارضة التي ترد من المتعلم في سياق الإجابات-لغو وحشو- لا يعطى عليها درجة كاملة، وإذا اتضح من سياق الإجابة استيعاب المتعلم للموضوع، فيعطى جزءاً مناسباً من الدرجة فقط.
- 8- تحدد كافة الجوانب الإدارية والإجرائية لعملية تقدير الدرجات في الامتحانات العامة والمدرسية، من خلال قواعد تعمل الإدارة المختصة على إعدادها على كافة المؤسسات التعليمية واللجان العامة بعد اعتمادها من وكيل القطاع.
- 9- تعمل لجان تقدير الدرجات على تقييم إجابات المتعلمين وبيان جوانب الضعف لديهم، وأخطائهم الشائعة في كل مادة، وتقييم أسئلة الامتحانات من خلال نماذج تقارير واستبيانات تعد مسبقاً لغرض تقويم بنية الامتحانات.
- 10- تراعى الخصوصيات التقويمية لكل مادة دراسية، عند تصحيح دفاتر إجابات المتعلمين، وفقاً لضوابط مناسبة يضعها القطاع.
- 11- يمنح المتعلمون في صفوف النقل في نهاية العام الدراسي الشهادة المستحقة التي تبين فيها الدرجات الحاصل عليها في مختلف المواد الدراسية والنتيجة له (ناجح- راسب) ويجوز لأغراض تربوية وتعليمية تخصيص بطاقة شاملة كافة الجوانب المتعلقة بأحوال المتعلم وصحته ونشاطاته ونتائج تحصيله، تستمر معه منذ دخوله وحتى تخرجه منها.

5.3.3: الضوابط والجزاءات في نظام الامتحانات

1.5.3.3: على مستوى المكلفين

- تعتبر أسئلة الامتحانات لكل المراحل ذات صفة سرية من لحظة بنائها إلى الوقت المحدد لفتح مظاريدها وتوزيعها، يحظر -على أي كان- الاطلاع عليها.
 - كما تعتبر دفاتر ذات صفة سرية من لحظة تطريفها بقاعات الامتحانات حتى وصولها إلى اللجان المتخصصة.
 - كما يعتبر كل من أطلع على أسئلة الامتحانات بحكم عمله أو أوكل إليه أمر من أمورها مسؤولاً عن سريتها.
 - يعتبر إخلالاً جسيماً بواجبات الوظيفة يستوجب عقوبة الفصل من العمل والمطالبة بكافة التعويضات لكل من ثبت ارتكابه لأي من المخالفات التالية:
- 1- إفشاء سرية أسئلة الامتحانات، ويندرج تحتها المخالفات التالية:
- تسريب الأسئلة أو بعضها.
 - سرقة بقايا أوراق الأسئلة أثناء بنائها أو طباعتها.
 - السطو على أسئلة الامتحانات، أو إحراقها، أو إتلافها، أو تشويهها بأي صورة كانت.
 - الشروع في إحدى المخالفات السابقة ولو لم يتم تنفيذها.
 - التواطؤ أو المشاركة مع مرتكبي إحدى هذه المخالفات بأي صورة.
 - السكوت مع العلم بأي مخالفة، والتأخر عن إبلاغ الجهات الرسمية.
- 2- الإخلال بإجراءات تنظيم وتنفيذ الامتحانات:
- سرقة دفتر الإجابة لأي طالب، أو إخفائه عمداً، أو استبداله بدفتر آخر، أو التغيير فيه بأي طريقة كانت، أو العبث بدفتر الإجابة بعد استلامها، أو إضافة دفاتر إجابة بصورة غير مشروعة أو فتح مظاريدها بعد إغلاقها.
 - تسهيل عملية الغش بأي شكل من الأشكال، سواء استفاد المتعلم أو لم يستفيد.
 - الإهمال والتقصير في تنفيذ المكلفين لشروط تنظيم الامتحانات وإجراءاتها المحددة والمبلغة إليهم.
 - ورود دفتر إجابة لمادة ما داخل ظرف دفاتر إجابة مادة أخرى (لاحقة أو سابقة).

- السكوت أو التغاضي عن أي مخالفات تجري في الامتحانات، والتأخر في الإبلاغ عنها للجهات الرسمية.
- استخدام سلطات وصلاحيات المكلف بصورة غير مشروعة للإضرار المتعمد بالمتعلمين أفراداً أو جماعات.
- إذا ثبت وجود غش جماعي في قاعة الامتحان.
- 3- الإخلال بإجراءات التصحيح وإصدار النتائج والشهادات والوثائق المتعلقة بالامتحانات:
 - تعمد المبالغة أو التقصير أو الإهمال في تقدير الدرجات المستحقة للمتعلمين بغرض إفادتهم أو الإضرار بهم بصورة غير مشروعة لأي سبب من الأسباب.
 - التلاعب في نتائج الامتحانات سواء في كشف الرصد أو تحرير الوثائق والشهادات أو في الشطب والتغيير فيها بصورة غير مشروعة.
 - إجراء أي تغيير أو شطب أو تزوير في أي من الشهادات أو الوثائق أو المستخرجات أو السجلات الرسمية.
 - منح شهادات أو وثائق مستخرجات رسمية أو المصادقة على أي منها بصورة غير مشروعة بمقابل أو بدون مقابل.

2.5.3.3: على مستوى المتعلمين:

- 1- يراعى عند إقرار أي جزاءات أو عقوبات على المتعلمين ما يلي:
 - الموازنة الحكيمة بين العقوبة وعملية التقويم التربوي.
 - مراعاة عوامل التقصير والإهمال من قبل القائمين على عملية الامتحانات، ونتائج ذلك في حدوث تجاوز المتعلمين.
 - مراعاة المستوى الدراسي، والمستوى العمري للمتعلم المعني بالمخالفات.
 - ألا تؤدي العقوبة إلى ترك المتعلم خارج الرعاية والتوجيه التربويين من قبل المؤسسات التعليمية أو غيرها من المؤسسات التوجيهية.
- 2- تتدرج الجزاءات والعقوبات على المتعلمين المخلين بنظام الامتحانات، وفقاً لنوعية المخالفة، وذلك على النحو التالي:
 - أ- يحرم من امتحان المادة كل من قام بما يلي:

- الغياب عن أداء الامتحان في المادة.
- التأخر في الحضور لأداء الامتحان لفترة تزيد عن نصف ساعة كحد أقصى من موعد بداية الامتحان.
- إثارة أي شغب أو فوضى داخل قاعة الامتحانات، أو في إطار المركز.
- التفوه بأي ألفاظ بذيئة أو سباب أو تهديد أو كتابة ذلك بدفتر الإجابة.
- كشفه متلبساً بعملية الغش سواء بأوراق أو كتب أو أدوات تخصه أو لا تخصه.
- دخول المركز الامتحاني وهو يحمل سلاحاً أو يخفيه مهما كان نوع السلاح.
- تمزيقه دفتر إجابته، أو خروجه به إلى خارج قاعة الامتحان (سواء أعاده أو لم يعده).
- وجود خط مغاير لخطه في دفتر إجابته.
- وجود إجابات متكررة لنفس الأسئلة في دفترين أو أكثر.
- ثبوت غش جماعي في قاعة من خلال تطابق الإجابات بين الدفاتر مع معاقبة المنتسب.
- استخدام صفحات الكتاب المدرسي (بترها) لأغراض الغش.
- استخدام أجهزة الاتصال أو أي أجهزة الكترونية أخرى أثناء الامتحان.
- ب- يحرم من نتيجة الامتحان في جميع المواد المقررة كل من قام بما يأتي:
 - إذا أدخل شخصاً آخر ليؤدي الامتحان بدلاً عنه.
 - إذا تكررت المخالفات المنصوص عليها في الفقرة (أ) لأكثر من مرة.
 - إذا تقدم للامتحان ثم ثبت عدم أحقيته في التقدم حتى وإن كان يحمل رقم جلوس رسمياً.
 - إذا أقدم على تمزيق صفحات القرآن الكريم بغرض استخدامه في الغش.
 - إذا أدى الامتحان خارج المركز الامتحاني المحدد له في بطاقة رقم الجلوس.
- ج- العقوبات الخاصة بالفصل المؤقت من الدراسة:

يعاقب كل طالب بالفصل من الدراسة لمدة عام دراسي واحد إذا أقدم على أي من المخالفات التالية:

 - إذا اعتدى على أي من زملائه أو ملاحظيه أو مراقبيه أو المسؤولين في المركز الامتحاني والعاملين فيه، سواء كان هذا الاعتداء داخل أو خارج المركز.

- تكرار أي من المخالفات الواردة بالفقرة (ب).
 - حالات الإعتداء التي تصل إلى مستوى الإعاقة الجزيئية أو الكلية للمعتدي عليه.
 - ثبوت تواطئه أو مشاركته المباشرة في عمليات منظمة تهدف إلى الإخلال بنظام الامتحان.
- 3- يمنع منعاً باتاً قبول المتعلم للامتحانات في غير المركز الامتحاني المحدد برقم الجلوس إلا في حالة الظروف القاهرة التي تحول دون وصوله إلى مركزه الامتحاني في الوقت المناسب فيجوز أن يلتحق بأقرب مركز للامتحان بشرط أن يكون ذلك لمادة واحدة أو فترتين ليوم واحد فقط على أن يرفق بدفاتر إجابته تقرير عن الظروف التي منعتة من الوصول إلى مركزه الامتحاني.

6.3.3: اللجان الامتحانية (أسس تنظيمها واختصاصاتها)

1.6.3.3: اللجنة العليا للامتحانات:

تشكل بالوزارة لجنة تسمى اللجنة العليا للامتحانات برئاسة نائب الوزير وينوب عنه الوكيل المختص، وعضوية وكلاء الوزارة ومديري عموم الإدارات العامة ذات العلاقة بحيث لا يزيد عددهم عن خمسة عشر بما فيهم الرئيس والسكرتير، ويصدر بهم قرار وزاري، على أن يتولى مدير عام الامتحانات مسؤولية السكرتارية وله أن يختار أعضاء لجنة السكرتارية التي تتولى مسؤولية الإعداد والتحضير لاجتماعاتها، وضبط محاضرها ومتابعة تنفيذ قراراتها.

تختص اللجنة العليا بتنظيم أعمال الامتحانات، والإشراف على تنفيذها، ويكون أعضاؤها مسئولين بالتضامن عن قراراتها، وتمارس على درجة الخصوص الاختصاصات التالية:

1. وضع السياسات والاتجاهات العامة للتقويم التربوي، في ضوء الأهداف التربوية والتعليمية للنظام التعليمي، باعتباره حلقة من الحلقات المتصلة، وهو وسيلة لقياس تحقق الأهداف التربوية.
2. وضع سياسات مناسبة وتطوير الامتحانات كمحصلة للعملية التعليمية، والمدخل الطبيعي لإصلاح تكويناتها الأخرى، من خلال العمل على تحديد الأهداف الصحيحة لها لتقيس الأهداف التربوية.

3. العمل على تطوير اللوائح التنظيمية للامتحانات على - مستوى الجمهورية- بحيث تستوعب كافة القضايا والمتغيرات، وفق قواعد تنظيمية، تحقق فعالية الوسائل المستخدمة للقياس والتقييم.
4. تنظيم الامتحانات العامة، ووضع قواعد ومعايير فعالة في الإعداد والتنفيذ لها، والعمل على تطوير وتحسين وسائلها وإجراءاتها.
5. إقرار تشكيل اللجان العامة والفرعية، وتحديد اختصاصاتها ووضع قواعد تنظيمية لأعمالها.
6. إقرار المبادئ والقواعد لإعداد مشروع الموازنة للامتحانات العامة، ودراسة أوجه الإنفاق المختلفة، والتحقق من استيفائها للمعايير الموضوعية واعتمادها، وتحديد القواعد العامة للصرف، ووضع معايير للأجور تتناسب مع طبيعة العمل.
7. الإشراف على تنفيذ برنامج الامتحانات العامة، والمتابعة الميدانية لسير أعمالها، ومعالجة أية مشكلات طارئة بالتنسيق مع اللجان الفرعية بالمحافظات.
8. دراسة التقارير الواردة من اللجان العامة والفرعية، وبحث القضايا التي تتضمنها، ومعالجة أوجه القصور والمشكلات المختلفة.
9. متابعة اللجان الفرعية بالمحافظات، والتحقق من اضطلاعها بمسئولياتها، وتقييم فعاليات العمل المختلفة.
10. دراسة الظواهر التربوية المتصلة بمشكلات الامتحانات، وتحديد أسبابها، والأضرار الناجمة عنها، وطرق ووسائل معالجتها.
11. بحث المشكلات والصعوبات التي تعترض سير الامتحانات، والتي تقلل من فعاليتها، بهدف المعالجة الصحيحة لها.
12. وضع أسس عامة لتقييم نتائج الامتحانات، والإفادة منها في تقويم مختلف جوانب العملية التربوية التعليمية، وتبصير القيادات التربوية بالثمرة الحقيقية للعمل التربوي، وتفسير الظواهر المختلفة التي تعكسها.
13. دراسة القضايا التي تحال من الأخ/ الوزير أو نائبة.
14. متابعة تنفيذ القرارات التي تقرها.
15. تطبيق الضوابط والجزاءات الواردة في هذه اللائحة.

تحدد اللائحة الداخلية للجنة العليا الجوانب التنظيمية والإجرائية لممارسة إختصاصاتها ومسئولياتها، ويصدر بها قرار وزاري، كما يحق لها إنشاء اللجان المتفرعة عنها لمساعدتها في انجاز مهامها.

2.6.3.3: اللجنة المالية والإدارية:

تشكل اللجنة المالية والإدارية للامتحانات من رئيس ووكيل، وعدد من الأعضاء لا يزيد عن سبعة عشر، ويصدر بتشكيلها قرار من رئيس اللجنة العليا للامتحانات.

تمارس اللجنة المالية والإدارية الاختصاصات التالية:

1. إعداد الميزانية التقديرية للامتحانات العامة، وفق الأسس التي يحددها النظام المالي للامتحانات.
2. متابعة الجهات المختلفة لتوفير الميزانية المطلوبة بوقت مبكر وإيداعها في حساب خاص بالامتحانات.
3. إعداد توزيع متكامل للميزانية على مستوى أوجه الصرف، بالشكل الذي يحقق الوفاء بكافة الالتزامات المالية، وعرض هذا التوزيع على اللجنة العليا لاعتمادها.
4. الإشراف على عملية الصرف ببندودها المختلفة، والاستحقاقات، وفق اللوائح المالية المنظمة.
5. مراجعة الوثائق بعد الصرف للمصروفات المركزية واللامركزية، وتسوية العهد المختلفة.
6. مسك السجلات والدفاتر اللازمة لميزانية الامتحانات وفق النظام المتبع.
7. إعداد قوائم المراكز الامتحانية للامتحانات العامة، وموافاة اللجان المختلفة للعمل على ضوئها، بالتنسيق مع مكاتب التربية في المحافظات.
8. دراسة طلبات المحافظات من المواد والمستلزمات الخاصة بالامتحانات، وإعداد متطلباتها في ضوء المعايير المتبعة.
9. اتخاذ الإجراءات اللازمة لشراء المتطلبات التي تقرر توفيرها، وفق اللوائح المنظمة.
10. إعداد خطة لتوزيع المواد والمستلزمات على المحافظات، وعلى جميع اللجان العامة، واعتمادها من الجهات المعنية، وتوزيعها قبل بدء الامتحانات بشهر واحد على الأقل.

11. توفير متطلبات لجان النظام والمراقبة ولجان المطابع السرية في مراحل العمل المختلفة، وتسهيل مهامها، وتأمين وسائل النقل لأعضائها، مع مراعاة أعداد المتعلمين المتقدمين في كل مرحلة.

12. تصوير كشوف النتائج النهائية للشهادات العامة، وتوزيعها على مكاتب التربية، من صورتين إحداها للمدارس، والأخرى لمكاتب التربية بالمحافظات، بالإضافة الى صور أخرى توزع على الجهات ذات العلاقة بالوزارة وخارجها.

تنظم أعمال اللجنة المالية والإدارية وفق إجراءات تحددها لائحة داخلية تصدر بقرار من الوزير بناء على عرض من رئيس اللجنة العليا، بعد دراستها ومناقشتها وإقرارها من اللجنة العليا.

3.6.3.3: لجان المطابع السرية:

▪ تتاط عملية تجهيز وطباعة أسئلة الامتحانات للجان تخصصية تسمى لجان المطابع السرية، يحدد عددها وضوابط تنظيمها، ونطاق أعمالها، وفقاً لمقتضيات الحاجة، بموافقة اللجنة العليا.

▪ تشكل كل لجنة من لجان المطابع السرية من رئيس تعينه اللجنة العليا، وعدد من الأعضاء يرشحهم رئيسها، وتوافق على تعيينهم اللجنة العليا، وتحدد اللائحة المالية أجورهم ومكافأاتهم وأي نفقات أخرى.

▪ تختص لجنة المطبعة السرية بما يلي:

1. إعداد مظاريف الأسئلة، وكتابة بياناتها المختلفة لكل مرحلة، والتعليمات الخاصة بفتحها من خلال قوائم المراكز الامتحانية المعتمدة.

2. طبع وسحب النماذج التي تم اعتمادها للمواد المختلفة ووضعها في مظاريها الخاصة، مع مراعاة عدم طبع أو سحب أسئلة مادة أخرى قبل أن تنتهي من المادة الأولى، وبحيث تكون أعدادها لا تزيد عن التقديرات التي تضمنتها قوائم المراكز الامتحانية بنسبة لا تقل عن 5% على مستوى كل مركز.

3. تطرف الأسئلة، وختمها بالختم الرسمي للمطبعة، وتصنيفها بحسب المواد والمراكز والمحافظات.

4. تجهز كل الأعمال المكلفة بها قبل مواعيد الامتحانات بأسبوعين على الأقل.

5. تسليم ظروف الأسئلة على مكاتب التربية والتعليم بالمحافظات، وبالشكل الذي يضمن ترتيبها وسلامة وصولها.

6. طبع وسحب نماذج الإجابة، وتوفيرها بأعداد تتناسب مع أعداد مقدي الدرجات لكل مادة ومتطلبات الحفظ والتوثيق.

- تمارس لجان المطابع السرية مهامها واختصاصاتها وفق إجراءات تنظيمية فعالة تكفل المحافظة على سرية العمل، وتحديد المسؤوليات في مختلف مراحله، وفق خطوات مدروسة، ومواقيت زمنية محددة وظروف أمنية مهيأة.

الخلاصة:

تهدف الاختبارات بأشكالها المختلفة لمعرفة تحصيل المتعلمين في مختلف المواد الدراسية، وتفيد نتائجها في معرفة ما تحقق من الأهداف التعليمية، أو مقارنة بعضهم ببعض أو تشخيص جوانب القوة والضعف لديهم. وتعد الاختبارات التحصيلية من المحددات الرئيسية لنجاح المتعلم ورسوبه أو إعادته، والتي تعد الأكثر شيوعاً واستخداماً وخصوصاً في منظومتنا التربوية، وبالإضافة إلى أنها وسيلة جيدة للتعلم فنتائجها تعمل على تقرير سلوك المتعلم ورفع مستوى الطموح لديه، وتعمل على زيادة مستوى إتقان المادة المتعلمة والتي تساعد في انتقال أثر التعلم بما توفره من تغذية راجعة، كما تمكن المعلم من الإطلاع على استعداد المتعلمين لتلقي المحتوى المقدم لهم، وبالتالي يستطيع تعديل طريقة تدريسه. وقد تناولنا في هذا الفصل الاختبارات التحصيلية وكل ما يتعلق بها، من تعاريف، وأنواع، وأهمية، وبعض المواد ذات الأهمية في اللائحة التنظيمية للاختبارات بالجمهورية اليمنية.

الباب الثاني

إجراءات الدراسة ونتائجها

الفصل الرابع: إجراءات الدراسة

الفصل الخامس: عرض النتائج

الفصل السادس: مناقشة النتائج وتفسيرها

الفصل الرابع

إشكالية البحث ومنهجيته

تقديم

1.4: إشكالية البحث

2.4: فرضيات البحث

3.4: متغيرات البحث

4.4: محددات البحث

5.4: مفاهيم البحث

6.4: منهج البحث

7.4: مجتمع البحث

8.4: متن البحث

9.4: أداة البحث

10.4: إجراءات تنفيذ منهجية البحث

11.4: المعالجة الإحصائية

الخلاصة

تقديم:

يهدف هذا البحث إلى التعرف على قياس اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) للمهارات: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وهل عرفت تطوراً ما بين الأعوام: (2009-2014) في قياس تلك المهارات؟ ولتحقيق هذا الهدف تناولنا في الفصل الحالي إشكالية البحث، وفرضياته، ومتغيراته ومحدداته ومفاهيمه ومنهجه ومجتمعه وعينته وأدواته وكيفية إعدادها، وصدقها وثباتها، والأساليب الإحصائية التي استعملت في تحليل البيانات والتحقق من صحة الفرضيات وذلك على النحو الآتي:

1.4: إشكالية البحث:

تحتل اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) في الجمهورية اليمنية كغيرها من باقي الدول الأخرى مكانة متميزة بين باقي الاختبارات الأخرى، لأنها تمثل منعطفاً مهماً في حياة المتعلمين باعتبارها المنطلق إلى التعليم الجامعي، وبوابة لدخول الجامعات والكليات، وكونها الأداة التي ينبغي أن تعطي صورة حقيقية عما يمتلكه المتعلمون من معلومات ومهارات عقلية يستطيع من خلالها النجاح في الدراسة الجامعية، لذا فإن وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية تسند توجيهاتها إلى قطاع المناهج والتوجيه بمهمة إعداد الاختبارات، والتي بدورها تقوم بتوجيه الإدارة العامة للامتحانات بتلك المهمة، وهذه بدورها تكلف لجنة المطبعة السرية المركزية، والتي تستعين بمجموعة من أعضاء التدريس بكليات التربية وبعض المدرسين بالمدارس النموذجية وكذا بعض المشرفين التربويين بوضع تلك الاختبارات تحت إشرافهم، ويمثل نجاح المتعلمين في اختبارات المرحلة الثانوية العامة (البكالوريا) مؤشراً أساسياً في انتقاله إلى المرحلة الجامعية، لذا فإنه من الضروري أن يتم تقويم هذه الاختبارات بين مدة وأخرى، للوقوف على الكثير من الموصفات التي تتوفر في جملة مفردات هذه الاختبارات كشمولها على جميع مستويات المهارات العقلية لمراقبي بلوم وغيرها من شروط الاختبارات الجيدة. كما ورد في المادة (47) من القرار رقم (709) للعام (2001)، الصادر عن وزارة التربية والتعليم بالجمهورية اليمنية بشأن اللائحة العامة للامتحانات الذي ينص على أنه "يجب أن تقيس الأسئلة مقدرة المتعلم على التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، بما يتناسب مع المستوى العمري والتعليمي للمتعلم"⁽²³⁴⁾.

(234) - اللائحة العامة للامتحانات، الجمهورية اليمنية، مرجع سابق، ص 10.

ونظراً للشكوى المستمرة عن قصور الاختبارات - سواء من حيث الإعداد، واتصافها بالغموض أحياناً أخرى، والاستخدام العشوائي لأنماط الأسئلة وأشكالها، أو عدم ملاءمتها ومناسبتها للأهداف المنشودة - قامت دراسات عديدة، وقدمت تقارير مختلفة، وعقدت مؤتمرات ولجان متعددة، على المستوى المحلي والعربي للتعرف على هذه النواحي من القصور، ولوضع الخطط والبرامج العلمية لتطوير الاختبارات السليمة، إلا أن نتائج هذه البحوث والدراسات قد بينت قصوراً في الجوانب الإدارية والنظرية للاختبارات، والتي تتناول في أغلب الأحيان القوانين واللوائح والإجراءات اللازمة لتطبيق الاختبارات، أو الشروط اللازمة لذلك، أكثر مما تتجه نحو تطوير الجوانب المنهجية والفنية والتقنية في تصحيح الاختبارات وإعداد الأسئلة⁽²³⁵⁾.

تلاها العديد من الدراسات التي أكدت على أن هناك قصوراً في قياس الاختبارات للمهارات العقلية وأنها تركز على المهارات الدنيا فقط مثل دراسة: (العبد العزيز⁽²³⁶⁾، خطايبة⁽²³⁷⁾، حمدان⁽²³⁸⁾، بركات وصباح⁽²³⁹⁾، سويدان⁽²⁴⁰⁾، جاسم⁽²⁴¹⁾، قدار ولبهص⁽²⁴²⁾، بخش⁽²⁴³⁾).

(235) - كلوت، أحمد "خصائص الاختبار الجيد" ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي، جودة الامتحانات، جامعة القدس المفتوحة، 2000، القدس، فلسطين.

(236) - العبد العزيز، امجد محمد أحمد "تقييم أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث الثقافة الإسلامية في ضوء المعايير التربوية" رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2011، عمان، الأردن.

(237) - خطايبة، ساميا عبد الحميد "تحليل أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث التاريخ في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي" رسالة غير منشورة، جامعة اليرموك، 2002، أربد، الأردن.

(238) - حمدان، حلمي رؤوف حلمي "مدى ملائمة أهداف أسئلة التقويم مع أهداف الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي" 2009، بير زيت، فلسطين.

(239) - بركات، زياد و عبد الهادي صباح "مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم" 2007، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

(240) - سويدان، خالد "دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا الطبيعية المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي" مجلة جامعة دمشق، المجلد 5، العدد (2+1)، 2009، دمشق، سوريا.

(241) - جاسم، زينة حسن توفيق "تقويم الأسئلة الامتحانية الوزارية لمادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي على وفق تصنيف بلوم" مجلة الفتح، العدد 51، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، 2012، ديالى، العراق.

(242) - قدار، خالد محمد عباد وعبد السلام عوض أحمد لبهص "مدى توافر المعايير في الاختبارات التحصيلية الوزارية للمواد الاجتماعية للصف الثاني عشر الأدبي في الجمهورية اليمنية" مجلة التواصل، العدد 31، 2013، صنعاء، اليمن.

(243) - بخش، هالة طه "تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الكيمياء للصف الثالث الثانوي بتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية" مركز البحوث التربوي والنفسي، 1998، مكة، السعودية.

ونظراً لعدم وجود دراسة يمنية قامت بتقويم اختبارات الثانوية العامة وفق مراقبي بلوم حسب علم الباحث فقد تولد الإحساس لديه بإجراء دراسة علمية تقوم بتقويم اختبارات الثانوية العامة للمواد: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) وفقاً لمراقبي بلوم، ومن هنا فإن إشكالية البحث الحالي تتحدد في السؤال الرئيس الآتي:

إلى أي حد تقيس اختبارات الثانوية العامة للمواد: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية): (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية المهارات العقلية التي تسعى التوجهات التربوية إلى تنميتها لدى متعلمي الصف الثالث الثانوي (البكالوريا) التي اعتمدت فيها على مراقبي بلوم وهل عرفت تطوراً ما بين الأعوام: (2009-2014)؟

من هذه الإشكالية تنفرع الأسئلة الأساسية التالية:

- هل اختبارات الثانوية العامة للمواد: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) تُقَوِّم مستوى مهارات: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟
- هل اختبارات الثانوية العامة تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي؟
- هل اختبارات الثانوية العامة للمادة الرياضيات تُقَوِّم مستوى مهارات: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟
- هل اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي؟
- هل اختبارات الثانوية العامة للمادة الفيزياء تُقَوِّم مستوى مهارات: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟
- هل اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي؟
- هل اختبارات الثانوية العامة للتربية الإسلامية تُقَوِّم مستوى مهارات: (الحفظ، الفهم، التطبيق)؟
- هل اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق) وفقاً لمتغير العام الدراسي؟

2.4: فرضيات البحث:

1.2.4: الفرضية الأساسية للبحث:

للإجابة على الأسئلة المطروحة أعلاه طرحنا الفرضية الأساسية الآتية:

اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) للمواد (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية): بالجمهورية اليمنية تنطلق من مراقبي صنافه بلوم، وقد عرفت تتطور ما بين 2009-2014 لمراقبي صنافه بلوم. وهذه الفرضية الأساسية يمكن تفريعها إلى عدة فرضيات يطلق عليها الفرضيات الفرعية.

2.2.4: الفرضيات الفرعية:

من الفرضية المركزية أعلاه التي تشكل المحور الأساسي لبحثنا هذا، يمكن أن تتفرع فرضيات جانبية والتي ستسمح بالإجراءات الميدانية للبحث الإجابة عنها وهي:

- اختبارات الثانوية العامة للمواد: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) تُقَوِّم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
- اختبارات الثانوية العامة للمواد: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.
- اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تُقَوِّم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
- اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
- اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
- اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تُقَوِّم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق).
- اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

3.4: متغيرات البحث:

تتكون الدراسة من المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقل: نقصد به المهارات العقلية المتمثلة في مراقبي بلوم: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

المتغيرات التابعة:

- الاختبارات: اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا)
- المواد (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية)
- السنوات

4.4: محددات البحث:

سيجري تنفيذ البحث وفق المحددات الآتية:

المحددات الموضوعية: يقتصر البحث الحالي على دراسة: امتحانات الثانوية العامة ومدى تقويمها للمهارات العقلية في المناهج اليمنية (للمواد الرياضيات، والفيزياء، التربية الإسلامية).

المحددات المكانية: الجمهورية اليمنية.

المحددات الزمنية: اختبارات الأعوام من 2009 – 2014

5.4: مفاهيم البحث:

الاختبارات:

تعرف إجرائياً بأنها: أداة مقننة تتألف من مجموعة من الأسئلة سواء كانت شفوية، أو تحريرية يقصد بها قياس التعلم بحيث يطلب من المتعلمين الإجابة عنها في وقت محدد، وموضوع معين.

المرحلة الثانوية:

وهي المرحلة التي تلي المرحلة الأساسية مباشرة وتتمثل في ثلاثة أعوام (الأول الثانوي، الثاني الثانوي، الثالث الثانوي)، وتعادل البكالوريا في المملكة المغربية.

اختبارات الثانوية العامة:

اختبار مركزي موحد لكل محافظات الجمهورية اليمنية يتم إعداده من قبل: (قطاع المناهج والتوجيه، الإدارة العامة للاختبارات، المطبعة السرية المركزية للاختبارات، أعضاء التدريس بالجامعات، المشرفين التربويين بالمدارس، المدرسين بالمدارس) ويتكون من نماذج عدة مختلفة، يتقدم لها المتعلمون في

نهاية المرحلة الثانوية للإجابة عن مجموعة من الفقرات الخاصة بالمادة وفقاً لمنهج الصف الثالث الثانوي العلمي في الجمهورية اليمنية.

التقويم:

يعرف إجرائياً بأنه: جمع معلومات ضرورية وكافية، تنتقى من بين مجموعة من الاختيارات لإصدار أحكام على واقع اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية وقياسها للمهارات العقلية المتضمنة في مراقبي بلوم.

المهارات العقلية:

يعرفها (الموسوي)⁽²⁴⁴⁾: بأنها تلك المهارات الأساسية اللازمة في توظيف أبعاد أخرى عن التفكير، فهي يمكن أن تستخدم في خدمة عمليات ما بعد الإدراك وعمليات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي وهي وسائل لأهداف محددة.

وتعرف إجرائياً بأنها: جهد يقوم به المتعلم للإجابة عن تساؤل ما، والبحث عن حل لمشكلة ما، مستخدماً مراقبي بلوم (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

6.4: منهج البحث:

هو الطريق الذي يتبعه الباحث في تقصي المعلومات وجمعها وترتيبها وتبويبها لتحديد مشكلة الدراسة وأهدافها ومن ثم الوصول إلى النتائج التي تحققها، باستعمال أدوات بحثية ملائمة ووسائل إحصائية دقيقة⁽²⁴⁵⁾.

وقد استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي، وهو يعني بوصف المحتوى وصفاً علمياً موضوعياً بهدف الوصول إلى استنتاجات محددة تتعلق بهذا المحتوى، وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف هذه الدراسة حيث يساعد هذا المنهج على دراسة الظاهرة، ووصف العلاقات بينها وبين متعلقاتها، مع إمكانية

(244) - الموسوي، فاضل عبيد حسون وآخرون 4 "المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو" مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والأساسية، جامعة بابل، العدد 18، 2014، بابل، العراق، ص 565.

(245) - الزامل، صالح نهيير "تقويم الأسئلة الوزارية لمادتي التاريخ والجغرافية للصف السادس الأدبي في ضوء شروط الأسئلة الجيدة للأعوام 2002-2003" مجلة واسط للعلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد 92، 2015، واسط، العراق، ص 89.

تحليل البيانات وتفسيرها، وتتوافر فيه درجة عالية من الموضوعية لالتزامه بنظام معين في جمع البيانات⁽²⁴⁶⁾.

حيث يشمل المنهج الوصفي جمع المعلومات والبيانات وتبويبها وتحليلها وقياسها وتفسيرها، وهو عبارة عن أسلوب دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية بطريقة موضوعية وصادقة بما يحقق أهداف البحث⁽²⁴⁷⁾.

وهذا الأسلوب يتلاءم مع طبيعة هذه الدراسة وأهدافها، لأن الباحث يصف ظاهرة، ويحددها من خلال أسلوب من أساليب المنهج الوصفي وهو أسلوب تحليل المحتوى.

وتحليل المحتوى هو عبارة عن أسلوب للاستنتاج عن طريق التشخيص الموضوعي المنهجي لخصائص محددة في المحتوى.

7.4: مجتمع البحث:

تكون مجتمع الدراسة من اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية لجميع المواد الدراسية.

8.4: متن البحث:

تمثل المتن في اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات، والفيزياء، والتربية الإسلامية من عام 2009 إلى 2014 والبالغ عددها 4936 سؤالاً، وقد تم اختيار مادة الرياضيات والفيزياء لكون الباحث استاذاً لمادة الرياضيات بالتعليم الثانوي بالجمهورية اليمنية ويحمل تخصص فرعي لمادة الفيزياء، وقد تم اختيار مادة التربية الإسلامية كمادة ادبية للمقارنة.

⁽²⁴⁶⁾ - الخوالدة، ناصر وآخرون "دراسة تقييمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام 1997-2005 في ضوء المستويات المعرفية" مجلة جامعة النجاح للأبحاث: (العلوم الإنسانية)، المجلد 21، العدد 2، 2007، عمان، الأردن، ص 10.

⁽²⁴⁷⁾ - الموسوي، فاضل عبد حسون "المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو" مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 18، كانون الأول 2014، بابل، العراق، ص 573.

جدول رقم (1) يوضح توزيع العينة حسب السنوات

العام	المادة	عدد النماذج	عدد الأسئلة	الفقرات
2009	الرياضيات	الجبر والهندسة	4	23
		التفاضل والتكامل	5	30
		المجموع	9	53
	الفيزياء		5	30
	الإسلامية		5	60
	المجموع		19	143
2010	الرياضيات	الجبر والهندسة	5	30
		التفاضل والتكامل	5	30
		المجموع	10	60
	الفيزياء		5	30
	الإسلامية		5	60
	المجموع		20	150
2011	الرياضيات	الجبر والهندسة	5	30
		التفاضل والتكامل	5	30
		المجموع	10	60
	الفيزياء		5	30
	الإسلامية		4	48
	المجموع		19	138
2012	الرياضيات	الجبر والهندسة	5	30
		التفاضل والتكامل	5	30
		المجموع	10	60
	الفيزياء		5	30
	الإسلامية		4	48
	المجموع		19	138
2013	الرياضيات	الجبر والهندسة	6	36
		التفاضل والتكامل	6	36
		المجموع	12	72
	الفيزياء		6	36
	الإسلامية		6	36
	المجموع		24	144
2014	الرياضيات	الجبر والهندسة	8	48
		التفاضل والتكامل	8	48
		المجموع	16	96
	الفيزياء		6	36
	الإسلامية		6	36
	المجموع		28	168
المجموع الكلي			129	881

9.4: أداة البحث:

لما كان هدف البحث الحالي هو تقويم اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية في ضوء مراقبي بلوم، لذا فإن عملية التقويم تتطلب القيام بتحليلها وفق معايير معينة، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب الشائعة في الدراسات السابقة التي سبقت إلى تحليل التمارين والاختبارات، وبعد أن اطلعنا على مجموعة من الدراسات والأبحاث والأدبيات المتعلقة بالمهارات العقلية، فمن خلالها قمنا بإعداد قائمة أولية تضم المهارات العقلية وفق مراقبي بلوم، وتم اختيار هذه الصنافة لشيوع استخدامها في الأبحاث والدراسات السابقة، وقد تم بناء هذه الصنافة حسب التسلسل التالي:

الخطوة الأولى: تحديد مستويات مراقبي بلوم الموزعة على ستة مستويات، والأفعال المساعدة، وبعد دراسة مستفيضة لهذه القدرات، من خلال مراجعة الأدبيات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة من دراسات ورسائل علمية ومقالات وكتب ومراجع كدراسة (الموسوي وآخرون 2014، قدار والبهص 2013، العنبي 2013، جاسم 2012، الطوسي 2011، العبد العزيز 2011، الجوراني 2010، حمدان 2009، سويدان 2009، لبد 2009، الخوالدة وآخرون 2007، عيطة 2007، بركات وصباح 2004، خطابية 2002)، ومن خلال الاطلاع على ما سبق توصلنا إلى وصف المهارة المطلوبة في كل مستوى منها كالآتي:

1.9.4 - مستوى التذكر:

ويطلب من المتعلم في هذا المستوى:

- التعرف على المعلومة ويتضمن استرجاع المعلومات ذات الصلة من الذاكرة البعيدة، أو القريبة من أجل مقارنتها مع المعلومات المعروضة.
- الاستدعاء: يتضمن في هذه المهارة استرجاع المعلومات ذات الصلة من الذاكرة البعيدة من أجل استخدامها لحل السؤال المطلوب من المتعلم، وفيها يستخدم المتعلم المعلومات التي تم حفظها في الذاكرة البعيدة كما هي دون إجراء أي تعديل أو إضافة.
- تبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التذكر (يحفظ - يعدد - يسمي - يذكر - يعرف - يحدد - يكمل - يسترجع - يعرض - يقرأ غيباً - يرتب - ينظم - يسرد - يدون - يسجل).
- ويصنف السؤال ضمن هذا المستوى إذا كانت الإجابة عليه موجودة في النص بشكل حرفي مباشر، يستطيع المتعلم التعرف عليه بسهولة.

- مثال : اذكر نص مبرهنة رول؟
- اذكر نص قانون نيوتن؟
- اذكر بنود صلح الحديبية؟
- عرف التوكل؟

2.9.4- مستوى الفهم:

ويتطلب من المتعلم في هذا المستوى الآتي:

- إعادة صياغة ذلك النص، أو ترجمة مادة التعلم وتحويلها من شكل لأخر، مع الاحتفاظ بالمضمون الأصلي كما هو.
- إعطاء أمثلة: يتضمن إعطاء المتعلم مفهوماً، أو مبدأ ويطلب منه إعطاء مثالاً واضحاً حول هذا المفهوم أو المبدأ.
- أن يصنف: في التصنيف يعطى المتعلم مجموعة من الأمثلة ويجب عليه أن يحدد إلى أي فئة محددة تنتمي، وأي منها لا تنتمي، أو أن يضع كل مثال في إحدى الفئات المتعددة.
- أن يلخص: يتضمن التلخيص بأن يعطي المتعلم عبارة واحدة، أو أكثر تمثل المعلومات المعروضة أو يجرد موضوعاً عاماً.
- أن يستنتج: يتضمن الاستنتاج إيجاد نمط من سلسلة من الأمثلة، ويحدث الاستنتاج عندما يكون المتعلم قادراً على تجريد مفهوم، أو مبدأ لتقييم مجموعة من الأمثلة أو متغيرات منها عن طريق إعادة ترميز الملامح ذات الصلة في كل مثال والأكثر أهمية عن طريق ملاحظة العلاقات فيما بينها⁽²⁴⁸⁾.
- أن يقارن: وتتضمن المقارنة تتبع الصفات المشتركة، أو المختلفة بين شيئين أو أكثر من ناحية الشكل أو اللون أو العلاقات والمواصفات أو الجودة⁽²⁴⁹⁾.

(248) - لورين أندرسون وديفيد كرازول، مرجع سابق، ص 151.

(249) - الشهري، علي بن صالح علي "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية وفق المستويات المعرفية لبلوم" رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، 1429، مكة، السعودية، ص 27.

- أن يشرح: يحدث الشرح عندما يكون المتعلم قادراً على بناء، واستعمال نموذج السبب والنتيجة لنظام. توجد مهام عديدة لتقويم قدرة المتعلم على الشرح، ويتضمن التفكير، وتحديد مواطن الخلل، وإعادة التصميم، والتنبؤ⁽²⁵⁰⁾.
- تبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى الفهم (يترجم- يصف- ينظم من جديد- يدرك- يستطلع- يكتشف- يقارن- ينسق- يميز- يحول- يعيد صياغة نص- يعيد رسم- يعرض- يحكي- يلخص - يروي- ينقل من مكان إلى آخر).
- ويصنف السؤال ضمن هذا المستوى عندما تعرض على المتعلم معلومات معينة ويتوقع منه أن يعرف ما تعنيه ظاهرياً ويستطيع أن يستخدم المواد والأفكار التي تتضمنها في مستوى أعلى من مستوى الإستدعاء أو التعرف.

مثال: وضح نظرية فيثاغورث بالرسم؟

- اشرح موضحاً بالرسم كيفية استخدام الوصلة الثنائية في تقويم التيار المتردد، تقويم نصف موجي؟
- علل المؤمن لا يشغل نفسه بهم الموت والخوف على الحياة؟

3.9.4- مستوى التطبيق:

يتطلب في هذا المستوى من المتعلم الآتي:

- تطبيق المفاهيم والمبادئ والتعميمات على مشكلات واقعية.
- تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على مواقف جديدة.
- استخدام الإجراءات التجريبية المناسبة في إيجاد الحلول للمشكلات والإجابة عن الأسئلة التي تواجه المتعلمين في حياتهم.
- تبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التطبيق (يطبق- يجمع- يربط- يصل- يدمج- يرسم خطه- يحدد- يبوب- يعنون- يصنف- ي جدول- يربط- ينقل- يوضح- يمثل- يستخرج نسخه- يزخرف- يمثل- يحصي- يحقق- يقيس الوقت- يحسب- يجرب- يحاكي- يقلد- يتظاهر- يحل- يظهر- ينشئ - يعد- يتأهب- يطبق- ينتج- يحور- يمارس- يزاول-

(250) - لورين أندرسون وديفيد كرازول، مرجع سابق، ص 145-155.

- يبدل - يعدل - يركب - يبني - يستخدم - يحول - يجري مقابلة - يعبر بطريقة مسرحية - يدير - يعلم - يدرس - يلقي - يطور).
- يصنف السؤال ضمن هذا المستوى إذا كان يهدف إلى استخدام الأفكار المجردة في مواقف جديدة، أو نقل ما تعلمه المتعلم إلى مواقف أخرى مماثلة يمكن أن تواجهه في الحياة.
- مثال: اوجد طول الضلع المفقود باستخدام نظرية فيثاغورث؟
- يتحرك جسم كتلته 0.5 كجم، حول محيط دائرة قطرها 4م، بسرعة 10م/ث. احسب العجلة المركزية، والقوة الجاذبة المركزية؟
- توفيت امرأة عن زوج، وأم، وأخوين لأم، حدد نصيب كل واحد منهم في الميراث، مع ذكر السبب؟

4.9.4- مستوى التحليل:

يتطلب في هذا المستوى من المتعلم الآتي:

- إظهار قدرته على القيام بتجزئة المعلومة إلى عناصرها المكونة لها.
- المقارنة بين تلك العناصر الفرعية للموقف التعليمي.
- تحديد العلاقة بين تلك العناصر الفرعية للموقف التعليمي.
- تبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التحليل (يحلل - يختصر - يوجز - يلخص - يبحث في - يحقق - يفتش - يعبر - يختار - يصل - يربط - ينظم من جديد - يقارن - يميز - يقسم - يخصص - يوزع - يجرد - يصنف - يستنتج - يكشف - يفسر - يرتب - يحدد الأولويات - يزخرف - يوضح - يزود بالرسوم - ي جدول - يوضح بالتفصيل).
- يصنف السؤال ضمن هذا المستوى إذا كان موقف التحليل جديداً على المتعلم، أي أن المادة التعليمية التي يريد تحليلها لم يسبق له أن تعرف عليها من قبل.

مثال: ادرس تغيرات الدالة $D(s) = 1 + (s/2 - 2)$

5.9.4- مستوى التركيب:

ويتطلب في هذا المستوى من المتعلم الآتي⁽²⁵¹⁾:

- أن يقوم بوحدة من العمليات الآتية، أو كلها مجتمعة:
- إنتاج عمل أصيل: وهذا يتطلب منه القيام بعمليات ثلاثية توليد الأفكار، وصبها في قوالب لفظية، تركيب هذه القوالب معاً ليُجعل منها بناءً فكرياً متماسكاً.
- عمل تنبؤات عما يمكن أن يحدث لو توافرت ظروف معينه.
- حل المشكلات، أو إيجاد مبرهنة
- تبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التركيب (يصنف- يؤلف- يجمع- يبتكر- يدع- يصمم-
- يشرح- ينظم- يولد- يعدل- يخطط- يعيد ترتيب- يلخص- يحكي- يعيد بنا- يعيد تنظيم-
- يعيد كتابة).

مثال: برهن أن المستوى العمودي على أحد مستقيمين متوازيين عمودي على الآخر؟

6.9.4- مستوى التقويم:

يتطلب في هذا المستوى من المتعلم الآتي:

- المراجعة: عندما يفهم عملاً ما أو يحلله ربما يطلب منه تقويمه معتبراً معايير داخلية مختلفة، وتستند هذه المعايير في معظمها على دقة العمل، وهي دقة تقوم على بناء العلاقات المنطقية الواضحة داخل العمل ذاته، أي تتطلب مراجعته⁽²⁵²⁾.
- النقد: في النقد يلاحظ المتعلم الملامح الإيجابية، والسلبية لمنتج ويعمل أحكاماً مبنية على هذه الملامح، ويتضمن النقد الحكم على منتج، أو عملية وفقاً لمعايير ومستويات موضوعية خارجية⁽²⁵³⁾.

تبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التقويم (يقارن- يميز- يقدر- يقيس- ينقح- يتكهن- يقيم- يقرر- يقنع- يدافع- يبرر- يشرح- يعيد صياغة- يحث).

⁽²⁵¹⁾ - الخوالدة، ناصر وآخرون "دراسة تقويمية لأسئلة شهادة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام 1997-

2005 في ضوء المستويات المعرفية" مرجع سابق، ص15.

⁽²⁵²⁾ - بنيامين س. بلوم، ترجمة محمد آيت موحى، مرجع سابق، ص146.

⁽²⁵³⁾ - لورين أندرسون وديفيد كرازول، مرجع سابق، ص165.

مثال: تحدث عن الاعتقاد السابق حول مكونات النواة قبل اكتشاف شادويك النيوترون، وكيف أصبح اعتقادهم بعد هذا الاكتشاف؟

الخطوة الثانية: استخراج صدق المحكات:

تم التحقق من صدق محتوى أداة البحث من حيث الوضوح والشمول، ومناسبة البند للمجال الذي ينتمي إليه من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم، حيث طلب منهم إبداء رأيهم حول أبعاد المقياس وتحديد مدى الارتباط مع مشكلة البحث، وفي ضوء ملاحظات المحكمين واقتراحاتهم قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة على الأداة لتأخذ صورتها النهائية، ومن خلال ما أبدوه من تعديل قمنا بالآتي:

- حذف المحكات غير الضرورية .
- إضافية أي اقتراحات على المحكات.
- تعديل صياغة بعض المحكات لتكون مفهومة وواضحة.
- احتساب الفقرات التي تم الاتفاق عليها من قبل الأساتذة المعنيين أي بنسبة (89) واستبعدت بقية الفقرات التي نالت نسباً أقل من ذلك.

جدول رقم (2) توزيع المحكات على المستويات الستة لبلوم

عدد المحكات	المستويات
8	التذكر
12	الفهم
8	التطبيق
6	التحليل
5	التركيب
4	التقويم
43	المجموع

الخطوة الثالثة: التأكد من ثبات الأداة: يجب أن تتصف أي أداة بحث في قياس ظاهرة ما بالثبات لكي يمكن الاعتماد عليها لأن الثبات من المفاهيم الأساسية في القياس، ويجب توافره لكي يكون صالحاً للاستعمال⁽²⁵⁴⁾.

وقد تم التأكد من ثبات التحليل من خلال إعادة التحليل عبر الزمن لمدة (30) يوماً، حيث قمنا بإعادة تحليل الاختبار، وقد تم اختيار اختبار العام 2010 من بين ستة اختبارات بطريقة عشوائية، واستخدمنا معادلة هلوستي لحساب الثبات التي تناسب هذا النوع من الثبات كما وردت⁽²⁵⁵⁾ :

$$r = \frac{s^2}{s^2 + 1}$$

حيث أن

ر = معامل الثبات

س² = عدد الفقرات المتفق عليها في التحليل الأول والثاني

س¹ = عدد فقرات التحليل الأول

س² = عدد فقرات التحليل الثاني

وبلغت نسبت الثبات لهولستي 0.89 وهي نسبة قوية .

الخطوة الرابعة: تحديد طريقة التحليل

تم في هذه الخطوة الإجراءات الآتية:

- اعتماد جملة السؤال وحدة للتحليل في هذه الدراسة.
- في حالة احتواء السؤال على عدة فروع (أ- ب- ج- د) يعامل كل فرع على أنه سؤال مستقل.
- في حالة احتواء السؤال على عدة متطلبات معطوفة على البعض يعامل كل مطلب على أنه سؤال مستقل مثال أوجد وارسم وتحقق.

(254) - الأمام، مصطفى محمود وآخرون " التقويم والقياس "دار الحكمة للطباعة والنشر، كلية التربية الأولى، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، ط1، 1990، بغداد، العراق، ص143.

(255) - محمد، وائل وعبدالعظيم ريم "تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية" دار المسيرة، ط1، 2012، عمان، الأردن، ص121.

- عدم تصنيف السؤال تبعاً للفعل السلوكي الوارد فقط، وإنما حسب العملية العقلية التي يقوم بها المتعلم، والتي لا يمكن تحديدها إلا بالرجوع إلى السؤال والحل النموذجي له من قبل المختصين.

10.4: إجراءات تنفيذ منهجية البحث:

تمت تنفيذ إجراءات منهجية البحث كالآتي:

أولاً: دراسة نظرية لمراقبي بلوم المعرفية وتحديد بعض الدراسات والبحوث المتصلة بالدراسة الحالية.

ثانياً: الجانب العملي الذي اتبع فيه الإجراءات المنهجية الآتية:

- إعداد أداة لتحليل تتضمن مراقبي بلوم المعرفية والأفعال المساعدة لكل مستوى.
- القيام بعملية التحليل، حيث اتبعنا فيها الإجراءات الآتية :
- قراءة اختبارات الثانوية العامة قراءة جيدة .
- تحليل الأسئلة وفق مراقبي بلوم التي اعتمدناها.
- تفرغ نتائج التحليل في الجداول ضمن المعايير المعتمدة للتحليل الاختبارات.

جدول رقم (3) يوضح استمارة التحليل

الرقم التسلسلي	المادة	العام	النموذج	السؤال	الفقرة	المستوى المعرفي				
						تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب

ثم تم حساب التكرارات ونسبها المئوية، بالنسبة لمجموع التكرارات للمستويات المعرفية كلها.

11.4: المعالجة الإحصائية:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية، والبرنامج الإحصائي (spss)، وكذلك مربع كاي لحساب الاختلاف بين الأعوام.

الفصل الخامس عرض النتائج

1.5: عرض النتائج العامة للبحث

2.5: عرض نتائج المتعلقة بالمتغيرات

تقديم:

هدف هذا البحث إلى معرفة مدى تقويم اختبارات الثانوية العامة لمهارات: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟ وهل عرفت تلك الاختبارات تطوراً خلال الأعوام (2009-2014)؟، ولتحقيق هذا الهدف تطلب الأمر تبني أداة بلوم المعرفية لتحليل اختبارات الثانوية العامة من عام (2009-2014)، لمادة الرياضيات، والفيزياء، والتربية الإسلامية، وفي هذا الفصل سوف نعرض النتائج من خلال الإجابة عن تساؤلات البحث وذلك للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: إلى أي حد اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية تقيس المهارات العقلية التي تستهدفها البرامج والتوجهات التربوية، وهل عرفت تلك الاختبارات تطوراً خلال الأعوام (2009-2014)؟ وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية المتعلقة كما يلي:

1.5: عرض النتائج العامة للبحث:

هنا سيتم عرض النتائج المتعلقة بالسؤال العام المتعلق بالمستويات والأعوام للمواد الثلاث (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) كالآتي:

1.1.5: السؤال العام:

جدول رقم (4) توزيع التكرارات والنسب المئوية لنتائج اختبار المواد الثلاث وفقاً لمراقبي بلوم

الجانب المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
عدد الأسئلة	1567	1314	1469	445	93	48	4936
النسبة	32%	26.5%	30%	9%	2%	1.2%	100%

يتضح من خلال النتائج المدونة في الجدول رقم (4)، لنتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: أن مستوى التذكر حصل على (32%)، ومستوى الفهم حصل على (26%)، ومستوى التطبيق حصل على (30%)، ومستوى التحليل حصل على (9%)، ومستوى التركيب حصل على (2%)، ومستوى التقويم حصل على (1.2%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (4360) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (586) سؤالاً من إجمالي (4936) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (88%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (12%)، وبالمقارنة بين المستويات الدنيا فقد كانت متقاربة نوعاً ما، حيث حصل مستوى التذكر على (1567) سؤالاً، والفهم حصل على (1314) سؤالاً، وحصل التطبيق على (1469) سؤالاً، من إجمالي (4360) سؤالاً، أي أن نسبة التذكر

بين المستويات الدنيا كانت (36%)، ونسبة الفهم كانت (30%)، وكذلك نسبة التطبيق كانت (34%) وهي نسب متقاربة ومقبولة نوعاً ما. أما إذا قارنا المستويات العليا فيما بينها نجد أن التحليل طغى على باقي المستويات العليا حيث حصل على (445) سؤالاً، وحصل التركيب على (93) سؤالاً، وكذلك التقويم حصل على (48) سؤالاً، من إجمالي (586)، أي أن نسبة التحليل بين المستويات العليا كانت مرتفعة وتساوي (75%)، ونسبة التركيب كانت (15%)، وكذلك نسبة التقويم كانت (10%).

جدول رقم (5) يوضح توزيع التكرارات والنسب المئوية لأسئلة كل مادة وفق مراقبي بلوم

المادة	الجانب المعرفي						المجموع
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
الرياضيات	التكرار	123	217	1057	394	68	1895
	النسبة	6.5%	12%	56%	21%	3.6%	2%
الفيزياء	التكرار	613	407	383	43	22	1480
	النسبة	41%	28%	26%	3%	2%	0.8%
التربية الإسلامية	التكرار	837	695	29	0	0	1561
	النسبة	54%	44%	2%	0	0	0

من خلال الجدول رقم: (5) يتضح أن: نسبة مستوى التذكر في مادة الفيزياء أعلى من مادة الرياضيات، حيث حصل في مادة الفيزياء على نسبة (41%) وفي مادة الرياضيات على (7%)، ومستوى الفهم كانت أسئلة مادة الفيزياء أعلى من مادة الرياضيات، حيث حصلت مادة الفيزياء على نسبة (28%) والرياضيات على نسبة (12%)، وفي مستوى التطبيق كانت مادة الرياضيات أعلى من مادة الفيزياء، حيث حصلت مادة الرياضيات على نسبة (56%) وحصلت الفيزياء على نسبة (26%)، وفي مستوى التحليل كانت أسئلة الرياضيات أعلى من الفيزياء، حيث حصلت الرياضيات على نسبة (21%) وحصلت الفيزياء على نسبة (3%)، وفي مستوى التركيب كانت أسئلة الرياضيات أعلى من أسئلة الفيزياء، حيث حصلت الرياضيات على نسبة (4%) وحصلت الفيزياء على نسبة (2%)، وكذلك في مستوى التقويم كانت أسئلة الرياضيات أعلى من أسئلة الفيزياء حيث حصلت الرياضيات على نسبة (2.5%) وحصلت الفيزياء على نسبة (0.8%).

ومن خلال الجدول يتضح أن: نسبة مستوى التذكر في مادة التربية الإسلامية أعلى من مادة الرياضيات، حيث حصل في مادة التربية الإسلامية على نسبة (54%) وفي مادة الرياضيات على

(07%)، ومستوى الفهم كانت أسئلة مادة التربية الإسلامية أعلى من مادة الرياضيات، حيث حصلت مادة التربية الإسلامية على نسبة (43%) والرياضيات على نسبة (12%)، وفي مستوى التطبيق كانت مادة الرياضيات أعلى من مادة التربية الإسلامية، حيث حصلت مادة الرياضيات على نسبة (56%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (2%)، وفي مستوى التحليل كانت أسئلة الرياضيات أعلى من التربية الإسلامية، حيث حصلت الرياضيات على نسبة (21%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (0)، وفي مستوى التركيب كانت أسئلة الرياضيات أعلى من أسئلة التربية الإسلامية، حيث حصلت الرياضيات على نسبة (4%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (0)، وكذلك في مستوى التقويم كانت أسئلة الرياضيات أعلى من أسئلة التربية الإسلامية حيث حصلت الرياضيات على نسبة (2.5%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (0).

ومن خلال الجدول يتضح أن: نسبة مستوى التذكر في مادة التربية الإسلامية أعلى من مادة الفيزياء، حيث حصل في مادة التربية الإسلامية على نسبة (54%) وفي مادة الفيزياء على (41%)، ومستوى الفهم كانت أسئلة مادة التربية الإسلامية أعلى من مادة الفيزياء، حيث حصلت مادة التربية الإسلامية على نسبة (43%) والفيزياء على نسبة (28%)، وفي مستوى التطبيق كانت مادة الفيزياء أعلى من مادة التربية الإسلامية، حيث حصلت مادة الفيزياء على نسبة (26%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (2%)، وفي مستوى التحليل كانت أسئلة الفيزياء أعلى من التربية الإسلامية، حيث حصلت الفيزياء على نسبة (3%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (0)، وفي مستوى التركيب كانت أسئلة الفيزياء أعلى من أسئلة التربية الإسلامية، حيث حصلت الفيزياء على نسبة (0.2%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (0)، وكذلك في مستوى التقويم كانت أسئلة الفيزياء أعلى من أسئلة التربية الإسلامية حيث حصلت الفيزياء على نسبة (0.8%) وحصلت التربية الإسلامية على نسبة (0).

2.1.5: عرض النتائج العامة المتعلقة بالفروق بين الأعوام:

جدول رقم (6) يوضح توزيع التكرارات والنسب المئوية لأسئلة المواد الثلاث لجميع الأعوام وفق مراقبي بلوم

المجموع	المجال المعرفي						العام الاختباري	
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر		
693	15	26	74	145	204	299	التكرار	2009
%100	2%	4%	11%	21%	29%	33%	النسبة	
808	4	29	76	186	278	235	التكرار	2010
%100	2%	4%	9%	23%	34%	29%	النسبة	
815	23	12	81	159	255	285	التكرار	2011
%100	3%	1.5%	9.9%	20%	31%	35%	النسبة	
778	6	11	68	262	191	240	التكرار	2012
%100	0.7%	1%	9%	34%	25%	31%	النسبة	
857	0	5	78	356	159	259	التكرار	2013
%100	0	0.5%	9%	42%	19%	30%	النسبة	
973	0	10	68	361	227	319	التكرار	2014
%100	0	1%	7%	37%	23%	32%	النسبة	
4936								

يظهر الجدول رقم (6)، نتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) للأعوام الستة، ومن خلاله يتضح أن:

– اختبارات العام 2009 توزعت كالاتي: مستوى التذكر حصل على (33%)، ومستوى الفهم حصل على (29%)، ومستوى التطبيق حصل على (21%)، ومستوى التحليل حصل على (11%)، ومستوى التركيب حصل على (4%)، ومستوى التقويم حصل على (2%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (578) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (115) سؤالاً من إجمالي (693) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (83%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (17%).

- اختبارات العام 2010 توزعت كالاتي: مستوى التذكر حصل على (29%)، ومستوى الفهم حصل على (34%)، ومستوى التطبيق حصل على (23%)، ومستوى التحليل حصل على (9%)، ومستوى التركيب حصل على (4%)، ومستوى التقويم حصل على (2%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (699) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (109) سؤالاً من إجمالي (808) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (86%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (14%).

- اختبارات العام 2011 توزعت كالاتي: مستوى التذكر حصل على (35%)، ومستوى الفهم حصل على (31%)، ومستوى التطبيق حصل على (20%)، ومستوى التحليل حصل على (9.9%)، ومستوى التركيب حصل على (2%)، ومستوى التقويم حصل على (3%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (699) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (116) سؤالاً من إجمالي (815) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (86%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (14%).

- اختبارات العام 2012 توزعت كالاتي: مستوى التذكر حصل على (31%)، ومستوى الفهم حصل على (25%)، ومستوى التطبيق حصل على (34%)، ومستوى التحليل حصل على (9%)، ومستوى التركيب حصل على (1%)، ومستوى التقويم حصل على (0.7%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (693) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (85) سؤالاً من إجمالي (778) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (89%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (11%).

- اختبارات العام 2013 توزعت كالاتي: مستوى التذكر حصل على (30%)، ومستوى الفهم حصل على (19%)، ومستوى التطبيق حصل على (42%)، ومستوى التحليل حصل على (9%)، ومستوى التركيب حصل على (0.5%)، ومستوى التقويم حصل على (0.00%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (774) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (83) سؤالاً من إجمالي (857) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (90%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (10%).

- اختبارات العام 2014 توزعت كالآتي: مستوى التذكر حصل على (32%)، ومستوى الفهم حصل على (23%)، ومستوى التطبيق حصل على (37%)، ومستوى التحليل حصل على (7%)، ومستوى التركيب حصل على (1%)، ومستوى التقويم حصل على (0%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (907) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (68) سؤالاً من إجمالي (985) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (92%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (8%).

وإذا ما قارنا كل مستوى بمفرده بحسب الأعوام، نلاحظ من خلال الجدول السابق أن: نسبة التذكر في عام 2009 كانت (33%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (29%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (35%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (31%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (30%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (32%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وهي نسب متقاربة نوعاً ما.

أما نسبة الفهم في عام 2009 كانت (29%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (34%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (31%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (25%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (19%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (23%) من المجموع الأصلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت متقاربة.

أما نسبة التطبيق في عام 2009 كانت (21%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (23%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2011 على (20%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (34%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (42%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (37%) من المجموع الأصلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت متقاربة.

أما نسبة التحليل في عام 2009 كانت (11%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (9%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (10%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (9%) من المجموع الأصلي لذلك العام، وفي عام 2013

كانت (9%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وهي نسب متقاربة جداً.

أما نسبة التركيب في عام 2009 كانت (4%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (4%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (2%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (1%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (0.5%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (1%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وهي نسب غير متقاربة.

أما التقويم في عام 2009 كانت (2%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (2%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (3%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (0.7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، ولا وجود لها في أسئلة اختبارات العام 2013 والعام 2014، وهي نسب غير متقاربة.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنيتين متساويتين: الفترة الأولى وتتمثل ب (2009-2010-2011)، والفترة الثانية تتمثل ب (2012-2013-2014) والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (7) يوضح توزيع مراقي بلوم للمواد الثلاث على الفترتين الزمنيتين وفقاً لمربع كاي

الفترة		الجانب المعرفي								المجموع	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	الدالة
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم						
الأولى	التكرار	749	737	490	231	67	42	2316	199.649	5	دال		
	النسبة	32%	32%	21%	10%	3%	2%	%100					
	التكرار	818	577	979	214	26	6	2620					
	النسبة	31%	22%	37%	8%	1%	0.2%	%100					
الثانية	التكرار	818	577	979	214	26	6	2620	199.649	5	دال		
	النسبة	31%	22%	37%	8%	1%	0.2%	%100					
	التكرار	818	577	979	214	26	6	2620					
	النسبة	31%	22%	37%	8%	1%	0.2%	%100					

من خلال الجدول رقم (7) يتضح أن إجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الفترة الأولى المتمثلة بالأعوام (2009-2010-2011) كانت (2316) سؤالاً، توزعت حسب مراقي بلوم كالاتي: التذكر (749) سؤالاً، الفهم (737) سؤالاً، التطبيق (490) سؤالاً، التحليل (231) سؤالاً، التركيب (67) سؤالاً، التقويم (42) سؤالاً.

وإجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الفترة الثانية المتمثلة بالأعوام (2012-2013-2014) كانت (2620) سؤالاً، توزعت بين مراقبي بلوم كالاتي: التذكر (818) سؤالاً، الفهم (577) سؤالاً، التطبيق (979) سؤالاً، التحليل (214) سؤالاً، التركيب (26) سؤالاً، التقويم (6) أسئلة.

وإذا ما قارنا بين الفترتين من خلال كل مستوى على حده نجد أن مستوى التذكر في الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية حيث حصل في الفترة الأولى على (749) سؤالاً، أي ما نسبته (32%)، وفي الفترة الثانية حصل على (818) سؤالاً، أي ما نسبته (31%)، وهي نسب متقاربة، وكذلك كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية في عدد أسئلة الفهم، حيث حصلت الفترة الأولى على (737) سؤالاً، أي ما نسبته (32%)، والفترة الثانية حصلت على (577) سؤالاً، أي ما نسبته (22%)، وهي نسب غير متقاربة، وفي مستوى التطبيق كانت الفترة الثانية أعلى من الفترة الأولى حيث حصلت على (979) سؤالاً، أي ما نسبته (37%)، والفترة الأولى حصلت على (490) سؤالاً، أي ما نسبته (21%)، وهي نسب غير متقاربة، وفي مستوى التحليل كانت الفترة الأولى أعلى من المرحلة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (231) سؤالاً، أي ما نسبته (10%)، والفترة الثانية حصلت على (214) سؤالاً، أي ما نسبته (8%)، وهي نسب متقاربة، ومستوى التركيب كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (67) سؤالاً، أي ما نسبته (3%)، وحصلت الفترة الثانية على (26) سؤالاً، أي ما نسبته (1%)، وهي نسب غير متقاربة، وفي مستوى التقويم كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (42) سؤالاً، أي ما نسبته (2%)، والفترة الثانية على (6) أسئلة، أي ما نسبته (0.2%)، وهي نسب غير متقاربة، وبالرجوع إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة مربع كاي بلغت (199.649)، ومستوى الدلالة (0.000) وهي دلالة قوية، تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفترتين، ومن خلال كل ما سبق نحكم أن اختبارات الثانوية العامة لمواد الثلاث بالجمهورية اليمنية لم تتحسن من عام إلى آخر.

2.5: عرض النتائج المتعلقة بالمتغيرات:

هنا سيتم عرض النتائج المتعلقة بالمواد وكذا بالأعوام والعلاقة بين المواد كالاتي:

1.2.5: نتائج السؤال الأول المتعلق بالرياضيات:

جدول رقم (8) يوضح توزيع التكرارات والنسب المئوية لأسئلة اختبار الرياضيات وفق مراقى بلوم

الجانب المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
عدد الأسئلة	123	217	1057	394	68	36	1895
النسبة	6.5%	12%	56%	21%	3.6%	2%	100%

يظهر الجدول رقم (8)، نتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة للمادة الرياضيات، ومن خلاله

يتضح أن:

مستوى التذكر حصل على (6.5%)، ومستوى الفهم حصل على (12%)، ومستوى التطبيق حصل على (56%)، ومستوى التحليل حصل على (21%)، ومستوى التركيب حصل على (3.6%)، ومستوى التقويم حصل على (2%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (1397) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (498) سؤالاً من إجمالي (1895) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (73%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (27%)، وبالمقارنة بين المستويات الدنيا فقد كانت متفاوتة، حيث حصل مستوى التذكر على (123) سؤالاً، والفهم حصل على (217) سؤالاً، وحصل التطبيق على (1057) سؤالاً، من إجمالي (1397) سؤالاً، أي أن نسبة التذكر بين المستويات الدنيا كانت (9%)، ونسبة الفهم كانت (15%)، وكذلك نسبة التطبيق كانت (76%) وهي نسب غير متقاربة حيث طغى مستوى التطبيق على باقي المستويات الدنيا بنسبة كبيرة جداً. أما إذا قارنا المستويات العليا فيما بينها نجد أن التحليل طغى على باقي المستويات العليا حيث حصل على (394) سؤالاً، وحصل التركيب على (68) سؤالاً، وكذلك التقويم حصل على (36) سؤالاً، من إجمالي (498)، أي أن نسبة التحليل بين المستويات العليا كانت مرتفعة وتساوي (79%)، ونسبة التركيب كانت (14%)، وكذلك نسبة التقويم كانت (7%).

ومن خلال ما سبق تبين لنا أن اختبارات الثانوية العامة للمادة الرياضيات لا تقوم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بشكل متكامل بل تركز على المستويات (الفهم، التطبيق، التحليل) وتهمل باقي المستويات.

جدول رقم (9) يوضح توزيع التكرارات والنسب المئوية لنتائج الجبر والهندسة مع التفاضل والتكامل لمراقبي بلوم

المجموع	الجانب المعرفي												المادة
	التقويم		التركيب		التحليل		التطبيق		الفهم		التذكر		
	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	
1018	3%	31	4.5%	46	9.3%	95	60%	611	12%	122	11%	113	الجبر والهندسة
877	0.6%	5	3%	22	34%	299	51%	446	11%	95	1%	10	التفاضل والتكامل

من خلال الجدول رقم (9) يتضح أن: مستوى التذكر في مادة الجبر والهندسة أعلى من نسبته في مادة التفاضل والتكامل، حيث حصل في الجبر والهندسة على نسبة (11%) وحصل في التفاضل والتكامل على نسبة (1%)، ومستوى الفهم كنت أسئلة الجبر والهندسة أعلى من أسئلة التفاضل والتكامل، حيث حصلت الجبر والهندسة على نسبة (12%) والتفاضل والتكامل على نسبة (11%) وهي مقاربة، ومستوى التطبيق كانت أسئلة الجبر والهندسة أعلى من أسئلة التفاضل والتكامل، حيث حصلت الجبر والهندسة على نسبة (60%) وحصلت التفاضل والتكامل على نسبة (51%)، ومستوى التحليل كانت أسئلة التفاضل والتكامل أعلى من أسئلة الجبر والهندسة، حيث حصلت التفاضل والتكامل على نسبة (34%) والجبر والهندسة على (9%)، ومستوى التركيب كانت أسئلة الجبر والهندسة أعلى من أسئلة التفاضل والتكامل، حيث حصلت الجبر والهندسة على نسبة (4.5%) والتفاضل والتكامل على نسبة (3%)، وكذلك أسئلة الجبر والهندسة أعلى من أسئلة التفاضل والتكامل، حيث حصلت الجبر والهندسة على نسبة (3%) والتفاضل والتكامل على نسبة (0.6%).

2.2.5: نتائج السؤال الثاني المتعلق بالرياضيات للأعوام:

جدول رقم (10) يوضح التكرارات والنسب المئوية لأسئلة مادة الرياضيات للأعوام الستة وفقاً لمراقبي بلوم

المجموع	المستوى المعرفي						العام الاختباري	
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر	التكرار	
242	9	22	58	100	26	27	التكرار	2009
%100	4%	9%	24%	41%	11%	11%	النسبة	
278	0	16	58	120	49	35	التكرار	2010
%100	0	6%	21%	43%	18%	12%	النسبة	
290	21	11	69	108	61	20	التكرار	2011
%100	7%	3%	24%	37%	21%	7%	النسبة	
306	6	9	66	184	26	15	التكرار	2012
%100	2%	3%	21%	60%	8%	5%	النسبة	
400	0	2	75	276	28	19	التكرار	2013
%100	0	0.5%	19%	69%	7%	5%	النسبة	
379	0	8	68	269	27	7	التكرار	2014
%100	0	2%	18%	71%	7%	2%	النسبة	
1895								

يظهر الجدول رقم (10)، نتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات للأعوام الستة، ومن خلاله يتضح أن:

- أسئلة اختبارات العام 2009 تتوزع كالاتي: مستوى التذكر حصل على (11%)، ومستوى الفهم حصل على (11%)، ومستوى التطبيق حصل على (41%)، ومستوى التحليل حصل على (24%)، ومستوى التركيب حصل على (9%)، ومستوى التقويم حصل على (4%).
- ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (153) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (89) سؤالاً من إجمالي (242) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (63%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (37%)، وهي نسب غير متقاربة.

- أسئلة اختبارات العام 2010 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (12%)، ومستوى الفهم حصل على (18%)، ومستوى التطبيق حصل على (43%)، ومستوى التحليل حصل على (21%)، ومستوى التركيب حصل على (6%)، ومستوى التقويم حصل على (4%).
- ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (204) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (74) سؤالاً من إجمالي (278) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (73%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (27%)، وهي نسب غير متقاربة.
- أسئلة اختبارات العام 2011 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (7%)، ومستوى الفهم حصل على (21%)، ومستوى التطبيق حصل على (37%)، ومستوى التحليل حصل على (24%)، ومستوى التركيب حصل على (3%)، ومستوى التقويم حصل على (7%).
- ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (189) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (101) سؤالاً من إجمالي (290) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (65%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (35%)، وهي نسب غير متقاربة.
- أسئلة اختبارات العام 2012 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (5%)، ومستوى الفهم حصل على (8%)، ومستوى التطبيق حصل على (60%)، ومستوى التحليل حصل على (21%)، ومستوى التركيب حصل على (3%)، ومستوى التقويم حصل على (2%).
- ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (225) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (81) سؤالاً من إجمالي (306) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (74%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (26%)، وهي نسب غير متقاربة.
- أسئلة اختبارات العام 2013 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (5%)، ومستوى الفهم حصل على (7%)، ومستوى التطبيق حصل على (69%)، ومستوى التحليل حصل على (19%)، ومستوى التركيب حصل على (0.5%)، ومستوى التقويم حصل على (0%).
- ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (323) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (77) سؤالاً من إجمالي (400) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (81%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (19%)، وهي نسب متباعدة جداً.

– أسئلة اختبارات العام 2014 توزعت كالاتي: أن مستوى التذكر حصل على (2%)، ومستوى الفهم حصل على (7%)، ومستوى التطبيق حصل على (71%)، ومستوى التحليل حصل على (18%)، ومستوى التركيب حصل على (2%)، ومستوى التقويم حصل على (0).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (303) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (76) سؤالاً من إجمالي (379) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (80%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (20%)، وهي نسب متباعدة.

وإذا ما قارنا كل مستوى بمفرده بحسب الأعوام، نلاحظ من خلال الجدول السابق أن:

نسبة التذكر في عام 2009 كانت (11%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (12%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (5%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (5%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (2%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وهي نسب غير متقاربة.

أما نسبة الفهم في عام 2009 كانت (11%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (18%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (21%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (8%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم متقارب نوعاً ما، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت متقاربة.

أما نسبة التطبيق في عام 2009 كانت (41%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (43%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 على (37%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (60%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (69%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (71%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت متقاربة.

أما نسبة التحليل في عام 2009 كانت (24%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (21%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (24%) من المجموع

الاصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (21%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (19%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (18%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وهي نسب متقاربة جداً.

أما نسبة التركيب في عام 2009 كانت (9%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (6%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (3%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (3%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (5%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (2%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وهي نسب غير متقاربة.

أما التقويم في عام 2009 كانت (4%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (0%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (3%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (2%) من المجموع الاصلي لذلك العام، ولا وجود لها في أسئلة اختبارات العام 2013 والعام 2014، وهي نسب غير متقاربة.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنيتين متساويتين: الفترة الأولى وتتمثل ب(2009-2010-2011)، والفترة الثانية تتمثل ب(2012-2013-2014) والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (11) يوضح نتائج اختبار مربع كاي لاختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات وفقاً لمراقبي بلوم

الفترة	الجانب المعرفي						قيمة مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم			
الأولى	التكرار	82	136	328	185	49	811	5	دال
	النسبة	10%	17%	40%	23%	6%	%100		
الثانية	التكرار	41	81	729	209	19	1085		
	النسبة	4%	8%	67%	19%	1.71%	100%		

من خلال الجدول رقم (11): يتضح أن إجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الرياضيات للأعوام (2009-2010-2011) كانت (811) سؤالاً، توزعت حسب مراقبي بلوم كالتالي: التذكر (82) سؤالاً،

الفهم (136) سؤالاً، التطبيق (328) سؤالاً، التحليل (185) سؤالاً، التركيب (49) سؤالاً، التقويم (30) سؤالاً.

وإجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الأعوام (2012-2013-2014) كانت (1085) سؤالاً، توزعت بين مراقبي بلوم كالآتي: التذكر (41) سؤالاً، الفهم (81) سؤالاً، التطبيق (729) سؤالاً، التحليل (209) سؤالاً، التركيب (19) سؤالاً، التقويم (6) أسئلة.

وإذا ما قارنا بين الفترتين من خلال كل مستوى على حده نجد أن مستوى التذكر في الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية حيث حصل في الفترة الأولى على (82) سؤالاً، أي ما نسبته (10%)، وفي الفترة الثانية حصل على (41) سؤالاً، أي ما نسبته (4%)، وهي نسب غير متقاربة، وكذلك كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية في عدد أسئلة الفهم، حيث حصلت الفترة الأولى على (137) سؤالاً، أي ما نسبته (17%)، والفترة الثانية حصلت على (81) سؤالاً، أي ما نسبته (8%)، وهي نسب غير متقاربة، وفي مستوى التطبيق كانت الفترة الثانية أعلى من الفترة الأولى حيث حصلت على (728) سؤالاً، أي ما نسبته (67%)، والفترة الأولى حصلت على (328) سؤالاً، أي ما نسبته (40%)، وهي نسب غير متقاربة، وفي مستوى التحليل كانت الفترة الثانية أعلى من الفترة الأولى، حيث حصلت الفترة الثانية على (185) سؤالاً، أي ما نسبته (23%)، والفترة الأولى حصلت على (208) سؤالاً، أي ما نسبته (19%)، وهي نسب متقاربة، ومستوى التركيب كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (49) سؤالاً، أي ما نسبته (6%)، وحصلت الفترة الثانية على (19) سؤالاً، أي ما نسبته (1.7%)، وهي نسب غير متقاربة، وفي مستوى التقويم كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (41) سؤالاً، أي ما نسبته (4%)، والفترة الثانية على (6) أسئلة، أي ما نسبته (0.6%)، وهي نسب غير متقاربة، وبالرجوع إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة مربع كاي بلغت (184.863)، ومستوى الدلالة (0.000) وهي دلالة قوية، تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفترتين، ومن خلال كل ما سبق نحكم أن اختبارات الثانية العامة لمادة الرياضيات لا تحسن من عام إلى آخر.

3.2.5: نتائج السؤال الثالث المتعلق بالفيزياء:

جدول رقم (12) يوضح توزيع التكرارات والنسب المئوية لنتائج اختبار الفيزياء وفقاً لمراقبي بلوم

الجانب المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
عدد الأسئلة	613	407	383	43	22	12	1480
النسبة	41%	28%	26%	3%	2%	0.8%	%100

يظهر الجدول رقم (12)، نتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة للمادة الفيزياء، ومن خلاله يتضح أن:

مستوى التذكر حصل على (41%)، ومستوى الفهم حصل على (28%)، ومستوى التطبيق حصل على (26%)، ومستوى التحليل حصل على (3%)، ومستوى التركيب حصل على (2%)، ومستوى التقويم حصل على (0.8%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (1403) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (77) سؤالاً من إجمالي (1480) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (95%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (5%)، وبالمقارنة بين المستويات الدنيا فقد كانت متفاوتة، حيث حصل مستوى التذكر على (613) سؤالاً، والفهم حصل على (407) سؤالاً، وحصل التطبيق على (383) سؤالاً، من إجمالي (1403) سؤالاً، أي أن نسبة التذكر بين المستويات الدنيا كانت (44%)، ونسبة الفهم كانت (29%)، وكذلك نسبة التطبيق كانت (27%)، ونلاحظ أن مستوى التذكر طغى على باقي المستويات الدنيا بنسبة كبيرة جداً. أما إذا قارنا المستويات العليا فيما بينها نجد أن التحليل طغى على باقي المستويات العليا حيث حصل على (43) سؤالاً، وحصل التركيب على (22) سؤالاً، وكذلك التقويم حصل على (12) سؤالاً، من إجمالي (77) سؤالاً، أي أن نسبة التحليل بين المستويات العليا كانت مرتفعة وتساوي (56%)، ونسبة التركيب كانت (26%)، وكذلك نسبة التقويم كانت (16%).

ومن خلال ما سبق تبين لنا أن اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء لا تقوم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بشكل متكامل بل تركز على المستويات (التذكر، الفهم، التطبيق) وتهمل باقي المستويات.

4.2.5: نتائج السؤال الرابع المتعلق بالفيزياء للأعوام:

جدول رقم (13) يوضح التكرارات والنسب المئوية لأسئلة مادة الفيزياء للأعوام الستة وفقاً لمراقبي بلوم

المجموع	المستوى المعرفي						العام الاختباري	
	التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	النسبة	التكرار
197	65	71	40	12	3	6		2009
%100	33%	36%	20%	6%	2%	3%		
259	60	105	61	16	31	4	النسبة	2010
%100	23%	41%	24%	6%	5%	2%		
254	125	70	46	10	1	2	النسبة	2011
%100	49%	28%	18%	4%	0.3%	0.7%		
267	129	62	74	2	0	0	النسبة	2012
%100	48%	23%	28%	0.7%	0	0		
400	112	50	76	3	3	0	النسبة	2013
%100	46%	20%	31%	1%	1%	0		
379	122	49	86	0	2	0	النسبة	2014
%100	47%	19%	33%	0	0.7%	0		
1480								

يظهر الجدول رقم (13)، نتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء للأعوام الستة، ومن خلاله يتضح أن:

- أسئلة اختبارات العام 2009 تتوزع كالاتي: مستوى التذكر حصل على (33%)، ومستوى الفهم حصل على (36%)، ومستوى التطبيق حصل على (20%)، ومستوى التحليل حصل على (6%)، ومستوى التركيب حصل على (2%)، ومستوى التقويم حصل على (3%).
- ونلاحظ أن المستويات الدنيا غير متقاربة مع المستويات العليا حيث حصلت على (176) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (21) سؤالاً من إجمالي (197) سؤالاً، أي إن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (89%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (11%)، وهي نسب غير متقاربة.
- أسئلة اختبارات العام 2010 توزعت كالاتي: مستوى التذكر حصل على (23%)، ومستوى الفهم حصل على (41%)، ومستوى التطبيق حصل على (24%)، ومستوى التحليل حصل على (6%)، ومستوى التركيب حصل على (5%)، ومستوى التقويم حصل على (2%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (226) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (33) سؤالاً من إجمالي (259) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (87%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (13%)، وهي نسب غير متقاربة.

– أسئلة اختبارات العام 2011 توزعت كالآتي: مستوى التذكر حصل على (49%)، ومستوى الفهم حصل على (28%)، ومستوى التطبيق حصل على (18%)، ومستوى التحليل حصل على (4%)، ومستوى التركيب حصل على (0.3%)، ومستوى التقويم حصل على (0.7%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (241) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (13) سؤالاً من إجمالي (254) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (95%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (5%)، وهي نسب غير متقاربة.

– أسئلة اختبارات العام 2012 توزعت كالآتي: مستوى التذكر حصل على (48%)، ومستوى الفهم حصل على (23%)، ومستوى التطبيق حصل على (28%)، ومستوى التحليل حصل على (0.7%)، ومستوى التركيب حصل على (0%)، ومستوى التقويم حصل على (0%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (265) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (2) أسئلة من إجمالي (267) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (99%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (1%)، ولا وجه للمقارنة بينها.

– أسئلة اختبارات العام 2013 توزعت كالآتي: مستوى التذكر حصل على (46%)، ومستوى الفهم حصل على (20%)، ومستوى التطبيق حصل على (31%)، ومستوى التحليل حصل على (1%)، ومستوى التركيب حصل على (1%)، ومستوى التقويم حصل على (0%).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (238) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على (6) أسئلة من إجمالي (244) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (98%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (2%)، وهي متباعدة جداً.

– أسئلة اختبارات العام 2014 توزعت كالآتي: مستوى التذكر حصل على (47%)، ومستوى الفهم حصل على (19%)، ومستوى التطبيق حصل على (33%)، ومستوى التحليل حصل على (0)، ومستوى التركيب حصل على (0.7%)، ومستوى التقويم حصل على (0).

ونلاحظ أن المستويات الدنيا تغطي على المستويات العليا حيث حصلت على (257) سؤالاً، وحصلت المستويات العليا على سؤالين اثنين من إجمالي (259) سؤالاً، أي أن المستويات الدنيا حصلت على نسبة (99%)، والمستويات العليا حصلت على نسبة (1%)، وهي نسب متباعدة.

وإذا ما قارنا كل مستوى بمفرده بحسب الأعوام ، نلاحظ من خلال الجدول السابق أن: نسبة التذكر في عام 2009 كانت (33%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (23%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (49%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (48%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (46%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (47%) من المجموع الاصلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم غير متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت متقاربة.

أما نسبة الفهم في عام 2009 كانت (36%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (41%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (28%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (23%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (20%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (19%) من المجموع الاصلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم غير متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت متقاربة.

أما نسبة التطبيق في عام 2009 كانت (20%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (24%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2011 على (18%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (28%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (31%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (33%) من المجموع الاصلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت متقاربة.

أما نسبة التحليل في عام 2009 كانت (6%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (6%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (4%) من المجموع الاصلي لذلك

العام، وفي عام 2012 كانت (0.7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (1%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (0%)، وهي نسب غير متقاربة.

أما نسبة التركيب في عام 2009 كانت (2%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (5%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (0.3%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (0%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (1%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (0.7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وهي نسب غير متقاربة.

أما التقويم في عام 2009 كانت (3%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (2%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (0.7%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، ولا وجود لها في أسئلة اختبارات العام 2012 والعام 2013 والعام 2014، وهي نسب غير متقاربة.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنيتين متساويتين: الفترة الأولى وتتمثل ب (2009-2010)، والفترة الثانية تتمثل ب(2012-2013-2014) والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (14) يوضح نتائج اختبار مربع كاي لاختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء وفقاً لمراقبي بلوم

الفترة	الجانب المعرفي						قيمة مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم			
الأولى	250	246	147	38	17	12	710	5	دال
	35%	35%	20%	5%	2%	2%	%100		
الثانية	363	161	236	5	5	0	770		
	47%	21%	31%	0.8%	0.8%	0	%100		

من خلال الجدول رقم (14) يتضح أن: إجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الأعوام (2009-2010-2011) كانت (710) سؤالاً، توزعت حسب مراقبي بلوم كالتالي: التذكر (250) سؤالاً، الفهم (246) سؤالاً، التطبيق (147) سؤالاً، التحليل (38) سؤالاً، التركيب (17) سؤالاً، التقويم (12) سؤالاً.

وإجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الأعوام (2012-2013-2014) كانت (770) سؤالاً، توزعت بين مراقبي بلوم كالتالي: التذكر (363) سؤالاً، الفهم (161) سؤالاً، التطبيق (236) سؤالاً، التحليل (5) أسئلة، التركيب (5) أسئلة، التقويم (0).

وإذا ما قارنا بين الفترتين من خلال كل مستوى على حدة نجد أن مستوى التذكر في الفترة الثانية أعلى من الفترة الأولى حيث حصل في الفترة الثانية على (363) سؤالاً، أي ما نسبته (47%)، وفي الفترة الأولى حصل على (250) سؤالاً، أي ما نسبته (35%)، وهي غير متقاربة، وكذلك كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية في عدد أسئلة الفهم، حيث حصلت الفترة الأولى على (246) سؤالاً، أي ما نسبته (35%)، والفترة الثانية حصلت على (161) سؤالاً، أي ما نسبته (21%)، وهي غير متقاربة، وفي مستوى التطبيق كانت الفترة الثانية أعلى من الفترة الأولى حيث حصلت على (236) سؤالاً، أي ما نسبته (31%)، والفترة الأولى حصلت على (147) سؤالاً، أي ما نسبته (20%)، وهي غير متقاربة، وفي مستوى التحليل كانت الفترة الأولى أعلى من المرحلة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (38) سؤالاً، أي ما نسبته (5%)، والفترة الثانية حصلت على (5) أسئلة، أي ما نسبته (0.6%)، وهي غير متقاربة، ومستوى التركيب كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (17) سؤالاً، أي ما نسبته (2%)، وحصلت الفترة الثانية على (5) أسئلة، أي ما نسبته (0.6%)، وهي غير متقاربة، وفي مستوى التقويم كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية، حيث حصلت الفترة الأولى على (12) سؤالاً، أي ما نسبته (2%)، والفترة الثانية على (0)، وهي غير متقاربة، وبالرجوع إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة مربع كاي بلغت (100.868)، ومستوى الدلالة (0.000) وهي دلالة قوية، تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفترتين، ومن خلال كل ما سبق نحكم أن اختبارات الثانية العامة لمادة الفيزياء لا تحسن من عام إلى آخر.

5.2.5: نتائج السؤال الخامس المتعلق بالتربية الإسلامية:

جدول رقم (15) يوضح توزيع التكرارات والنسب المئوية لنتائج اختبار التربية الإسلامية وفقاً لمراقبي

بلوم

الجانب المعرفي	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
عدد الأسئلة	837	695	29	0	0	0	1561
النسبة	53%	44%	2%	0	0	0	%100

يظهر الجدول رقم (15)، نتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية، ومن خلاله يتضح أن:

مستوى التذكر حصل على (53%)، ومستوى الفهم حصل على (44%)، ومستوى التطبيق حصل على (2%)، ولا وجود للمستويات العليا.

ومن خلال ما سبق تبين لنا أن اختبارات الثانوية العامة للمادة التربية الإسلامية لا تقوم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) بشكل متكامل بل تركز على المستويات: (الفهم، التطبيق، التحليل) وتهمل باقي المستويات.

6.2.5: نتائج السؤال السادس المتعلق بالتربية الإسلامية للأعوام:

جدول رقم (16) يوضح توزيع الأسئلة لمادة التربية الإسلامية للأعوام الستة وفقاً لمراقبي بلوم

المجموع	الجانب المعرفي						العام الاختباري	
	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الفهم	التذكر		
254	0	0	0	5	110	140	التكرار	2009
%100	0	0	0	9.1%	42%	54%	النسبة	
271	0	0	0	5	125	141	التكرار	2010
%100	0	0	0	1.8%	46%	52%	النسبة	
271	0	0	0	5	125	141	التكرار	2011
%100	0	0	0	1.8%	46%	52%	النسبة	
205	0	0	0	4	104	97	التكرار	2012
%100	0	0	0	9.1%	50%	47%	النسبة	
213	0	0	0	4	81	128	التكرار	2013
%100	0	0	0	9.1%	38%	60%	النسبة	
347	0	0	0	6	151	190	التكرار	2014
%100	0	0	0	7.1%	44%	55%	النسبة	
1561								

يظهر الجدول رقم (16)، نتائج تحليل اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية للأعوام الستة، ومن خلاله يتضح أن:

- أسئلة اختبارات العام 2009 تتوزع كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (54%)، ومستوى الفهم حصل على (42%)، ومستوى التطبيق حصل على (1.9%) ولا وجود للمستويات العليا.
 - أسئلة اختبارات العام 2010 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (52%)، ومستوى الفهم حصل على (46%)، ومستوى التطبيق حصل على (1.8%)، ولا وجود للمستويات العليا.
 - أسئلة اختبارات العام 2011 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (52%)، ومستوى الفهم حصل على (46%)، ومستوى التطبيق حصل على (1.9%)، ولا وجود للمستويات العليا.
 - أسئلة اختبارات العام 2012 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (47%)، ومستوى الفهم حصل على (50%)، ومستوى التطبيق حصل على (1.9%)، ولا وجود للمستويات العليا.
 - أسئلة اختبارات العام 2013 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (60%)، ومستوى الفهم حصل على (38%)، ومستوى التطبيق حصل على (17%)، ولا وجود للمستويات العليا.
 - أسئلة اختبارات العام 2014 توزعت كآلاتي: مستوى التذكر حصل على (55%)، ومستوى الفهم حصل على (44%)، ومستوى التطبيق حصل على (1.7%) ولا وجود للمستويات العليا.
- وإذا ما قارنا كل مستوى بمفرده بحسب الأعوام، نلاحظ من خلال الجدول السابق أن: نسبة التذكر في عام 2009 كانت (54%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (52%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (52%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (47%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (60%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (55%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت غير متقاربة.
- أما نسبة الفهم في عام 2009 كانت (42%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (46%) من المجموع الاصيلي لذلك العام، وفي عام 2011 كانت (46%) من المجموع الاصيلي

لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (50%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (38%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (44%) من المجموع الاصلي لذلك العام، نلاحظ أن الثلاثة الأعوام الأولى كانت نسبهم متقارب، والثلاثة الأعوام الأخيرة كانت غير متقاربة.

أما نسبة التطبيق في عام 2009 كانت (1.9%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2010 كانت (1.8%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2011 على (1.8%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2012 كانت (1.9%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2013 كانت (1.9%) من المجموع الاصلي لذلك العام، وفي عام 2014 كانت (1.7%)، نلاحظ أن النسب للأعوام الستة كانت متقاربة، ولا وجود للمستويات العليا.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنيتين متساويتين: الفترة الأولى وتتمثل ب(2009-2010)، والفترة الثانية تتمثل ب(2012-2013-2014) والجدول الموالي يوضح ذلك.

جدول رقم (17) يوضح نتائج اختبار مربع كاي لاختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية وفقاً لمراقبي بلوم

الفترة	الجانب المعرفي						المجموع	قيمة مربع كاي	درجة الحرية	الدلالة
	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم				
الأولى	التكرار	424	360	15	0	0	799	0.224	5	دال
	النسبة	51%	46%	2%	0	0	%100			
الثانية	التكرار	414	335	14	0	0	763			
	النسبة	57%	41%	2%	0	0	%100			

من خلال الجدول رقم (17) يوضح أن: إجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الأعوام (2009-2010-2011) كانت (799) سؤالاً، توزعت حسب مراقبي بلوم كالاتي: التذكر (424) سؤالاً، الفهم (360) سؤالاً، التطبيق (15) سؤالاً، ولا وجود للمستويات العليا..

- وإجمالي عدد الأسئلة لاختبارات الأعوام (2012-2013-2014) كانت (763) سؤالاً، توزعت بين مراقبي بلوم كالاتي: التذكر (414) سؤالاً، الفهم (335) سؤالاً، التطبيق (14) سؤالاً ولا وجود للمستويات العليا.

وإذا ما قارنا بين الفترتين من خلال كل مستوى على حدة نجد أن مستوى التذكر في الفترة الثانية أعلى من الفترة الأولى حيث حصل على نسبته (57%)، وفي الفترة الأولى حصل على نسبته (51%)، وهي متقاربة، وكذلك كانت الفترة الأولى أعلى من الفترة الثانية في عدد أسئلة الفهم، حيث حصلت الفترة الأولى على نسبته (46%)، والفترة الثانية حصلت على نسبته (41%)، وهي متقاربة نوعاً ما، وفي مستوى التطبيق كانت الفترة الثانية تساوي الفترة الأولى حيث حصلت على نسبته (2%)، والفترة الثانية حصلت على نسبته (2%)، وبالرجوع إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن قيمة مربع كأي بلغت (0.224)، ومستوى الدلالة (0.894) وهي غير دالة، وتدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفترتين، ومن خلال كل ما سبق نحكم أن اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية لا تحسن من عام إلى آخر.

الخلاصة:

□ أظهرت نتائج التحليل للمواد الثلاث: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) الآتي:

- التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا..
- إن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

□ أظهرت نتائج التحليل لمادة الرياضيات الآتي:

- تدني في مستوى التذكر، والتركيب والتقويم، والتركيز بشكل قوي على مستوى التطبيق.
- إن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

□ أظهرت نتائج التحليل لمادة الفيزياء الآتي:

- التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا.
- إن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

□ أظهرت نتائج التحليل لمادة التربية الإسلامية الآتي:

- التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا.
- إن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 .

الفصل السادس

تمحيص فرضيات البحث وتفسير النتائج

- 1.6: تمحيص وتفسير الفرضية الرئيسة
- 2.6: تمحيص وتفسير الفرضيات المتعلقة بالمتغيرات
- 3.6: تمحيص وتفسير الفرضية العامة الموجهة للبحث

تقديم:

يتضمن هذا الفصل أبرز النتائج التي حصلنا عليها في هذا البحث، وهي مرتبطة بأسئلة البحث وفرضياتها ومتغيراتها، حيث سيتم تقديمها وتفسيرها بهدف تمحيص الفرضيات المطروحة الموجهة لهذه الدراسة مع الإجابة على التساؤلات التي تطرحها الإشكالية الرئيسية للبحث.

وعلى هذا الأساس سنحاول تمحيص الفرضيات التي اخترناها لهذا البحث، والتي تمت صياغتها على الشكل الآتي:

1.6: تمحيص الفرضية الرئيسية:

1.1.6: تمحيص الفرضية الرئيسية الأولى:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) تقوم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

بقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (4) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبوم اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة مستوى التذكر جاءت في الدرجة الأولى بنسبة تكرار (32%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثانية بنسبة تكرار (92%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثالثة بنسبة تكرار (26%)، ثم مستوى التحليل في الدرجة الرابعة بنسبة تكرار (9%)، ثم مستوى التركيب في الدرجة الخامسة بنسبة تكرار (2%)، وفي الأخير يأتي مستوى التقويم في الدرجة السادسة بنسبة تكرار (2%)، نلاحظ التركيز على المستويات الدنيا وإهمال المستويات العليا للمهارات، وهذا ما يتفق بشكل جزئي مع دراسة (العنبي، 2013)⁽²⁵⁶⁾، ودراسة (جاسم، 2012)⁽²⁵⁷⁾، (بركات، وصباح، 2007)⁽²⁵⁸⁾، (الناقة، 2016)⁽²⁵⁹⁾، وكذلك دراسة (المجاهد،

(256) - العنبي، رشاء خليل هوبي "تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم" رسالة ماجستير، جامعة ديالى، 2013، ديالى، العراق.

(257) - جاسم، زينة حسن توفيق "تقويم الأسئلة ألامتحانات الوزارية لمادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي على وفق تصنيف بلوم" مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العدد 51، 2012، ديالى، العراق.

(258) - بركات، زياد وعبدالهادي صبح "مدى تحقق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهم بلوم، جامعة القدس المفتوحة، 2007، القدس، فلسطين.

(259) - الناقة، صلاح "تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر وفق معايير الجودة خلال السنوات 2007 إلى 2015" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

(2013)⁽²⁶⁰⁾، ودراسة (الجوراني، 2010)⁽²⁶¹⁾، ومن خلاله نرفض الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) تقوم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ونقبل الفرضية البديل التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) لا تقوم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)..⁽²⁶⁰⁾

إن تركيز الأسئلة على المهارات العقلية الدنيا بنسبة عالية له الأثر الكبير في جعل اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) تدعم الأسئلة التقليدية التي تعتمد على الاسترجاع. من الملاحظ أن هناك إغفال للمستويات العليا من قبل واضعي الاختبارات رغم أهميتها في المرحلة الثانوية في تعليم المتعلمين على إيجاد العلاقات بين الأشياء، وتحديد عناصرها، وتركيبها، وتقدير قيمة الأشياء والمواقف وإصدار الأحكام وفق معايير محددة وهو ما يشجعهم على تقدير مزايا الأفكار وتقدير الآراء وتطبيق المعايير، وهذا بدوره ينعكس بشكل سلبي على نوعية التحصيل الدراسي.

وقد يعزي ذلك إلى أن واضعي الاختبارات قد يكونون ممن يؤمنون بتخصيص أكبر المساحات لكل من التذكر والفهم يليها تنازلياً التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ذلك إيماناً منهم بأن العقل البشري يجب أن يقوم أولاً: بحفظ المعلومات و تخزينها في ذاكرته وفهمها؛ لكي يستطيع أن يعالجها فيما بعد بصيغ مختلفة ويحولها إلى مستويات عقلية أعلى منها كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ومع هذا يجب على واضعي الاختبارات ألا يقتصروا عند تنمية المستويات الدنيا وإنما عليهم أن يدرّبوا طلابهم كيف يعالجون المعلومات على مستويات عقلية عليا أكثر تعقيداً من التذكر والفهم، كأن يدرّبوهم على تطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها، إن هذا ما أوصت به بعض الدراسات مثل (العبد العزيز، 2011).

(260) - المجاهد، سالم امحمد "نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا" المجلة الجامعية، المجلد 2، العدد 15، 2013، طرابلس، ليبيا.

(261) - الجوراني، يوسف احمد خليل "تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات" مجلة ديالى، العدد 5، 2010، ديالى، العراق.

2.1.6: تمحيص وتفسير الفرضية الرئيسية الثانية:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنيتين متساويتين: الفترة الأولى وتمثل ب (2009-2010)، والفترة الثانية تتمثل ب (2012-2013-2014).

- بقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (7) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبلوم لاختبارات العام 2011 وما قبل، واختبارات ما بعد 2011، وقد اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة اختبارات العام 2011 وما قبل توزعت كالآتي: مستوى التذكر جاء في الدرجة الأولى بتكرار (32%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثانية بتكرار (30%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثالثة بتكرار (22%)، ثم مستوى التحليل في الدرجة الرابعة بتكرار (1%)، ثم مستوى التركيب في الدرجة الخامسة بتكرار (4%)، وفي الأخير يأتي مستوى التقويم في الدرجة السادسة بتكرار (3%)، وكذلك توزعت نسبة المستويات في أسئلة اختبارات ما بعد 2011 كالآتي: مستوى التطبيق جاء في الدرجة الأولى بتكرار (36%)، ثم مستوى التذكر في الدرجة الثانية بتكرار (33%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثالثة بتكرار (22%)، ثم مستوى التحليل في الدرجة الرابعة بتكرار (8%)، ثم مستوى التركيب في الدرجة الخامسة بتكرار (1%) سؤلاً، وفي الأخير يأتي مستوى التقويم في الدرجة السادسة بتكرار (2%) سؤلاً، ومن الملاحظ في الجدول نفسه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وتلك الدلالة في المستويات الدنيا لصالح اختبارات ما بعد 2011، حيث نلاحظ كثرة الأسئلة مقارنة بما قبل 2011، وفي المستويات العليا لصالح ما قبل 2011، حيث نلاحظ انخفاضاً في عدد الأسئلة للمستويات العليا، من خلال النتائج السابقة للعام 2011 وما قبل وما بعد 2011، نلاحظ قصوراً ملموساً وذلك من عام 2012 وما بعد، وهذه النتيجة معارضة لما هو متوقع، حيث كان يتوقع أن

اختبارات الثانوية العامة يجب أن تتحسن من عام إلى العام الذي يليه في تقويم مراقبي بلوم المعرفية وليس العكس، ولا يوجد أي سبب قد يعزوه الباحث لهذه النتيجة، إلا إهمالاً متعمداً من قبل واضعي الاختبارات وانعدام الرقابة، وعدم وجود مركز خاص بالقياس والتقويم التربوي بالجمهورية اليمنية، ومن خلاله نرفض الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي، ونقبل الفرضية البديل التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) لا تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

2.6: تمحيص النتائج المتعلقة بالمتغيرات:

1.2.6: تمحيص وتفسير نتائج الإجابة عن الفرضية الفرعية الأولى المتعلقة بالرياضيات:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تقوم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

– بقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (8) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبلوم اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة مستوى التطبيق جاءت في الدرجة الأولى بنسبة تكرار (56%)، ثم مستوى التحليل في الدرجة الثانية بنسبة تكرار (21%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثالثة بنسبة تكرار (12%)، ثم مستوى التذكر في الدرجة الرابعة بنسبة تكرار (7%)، ثم مستوى التركيب في الدرجة الخامسة بنسبة تكرار (4%)، وفي الأخير يأتي مستوى التقويم في الدرجة السادسة بنسبة تكرار (3%)، ومن الملاحظ من خلال النتائج أن الأسئلة ركزت على التطبيق، والتحليل، والفهم، وقللت من شأن باقي المستويات المعرفية. إن عدم مراعاتها لجميع المستويات بشكل متكامل يعتبر دليل واضح لضعف اختبارات الثانوية العامة لمادة

الرياضيات، وهذه النتيجة تتفق بشكل جزئي مع نتيجة (الخوالدة وآخرون، 2009) (262) حيث أظهرت دراسته التركيز على التذكر، والفهم والتحليل، وكذلك دراسة (الشهري، 1429) (263) أظهرت التركيز على التطبيق والفهم، ومن خلاله نرفض الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تقوم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ونقبل الفرضية البديل التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات لا تقوم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

وقد يعزى ذلك إلى زيادة اهتمام واضعي الأسئلة بمستوى التطبيق والتحليل والفهم إلى طبيعة موضوعات الرياضيات النظرية والمجردة، وحل المشكلات، وهذا بدوره انعكس سلباً على تحصيل المتعلمين في مادة الرياضيات حيث أشارت الدراسة الدولية لاختبار تيمس (timss) في دورتها الرابعة (2007) والدورة (2011) إلى تدني في مستوى المتعلمين اليمنيين في مادة الرياضيات وكانت آخر القائمة على مستوى الدول المشاركة (264).

2.2.6: تمحيص وتفسير نتائج الإجابة عن الفرضية الفرعية الثانية:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

لمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنيتين متساويتين: الفترة الأولى وتتمثل ب: (2009-2010)، والفترة الثانية تتمثل ب: (2012-2013-2014).

(262) - لحوالدة، ناصر "دراسة تقييمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام 1997-2005 في ضوء المستويات المعرفية" مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 21، العدد 2، 2007، عمان، الأردن.

(263) - الشهري، علي بن صالح "تحليل الأسئلة التقييمية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية وفق المستويات المعرفية لبلوم" أطروحة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1429، مكة، السعودية.

(264) - مرشد، محمد علي وآخرون "تقويم مناهج الرياضيات للصفوف (1-4) من التعليم الأساسي في ضوء معايير الدراسة الدولية تيمس (timss)" مركز البحوث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، 2012، صنعاء، اليمن.

وبقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (11) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبلوم لاختبارات العام 2011 وما قبل واختبارات ما بعد 2011، وقد اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة اختبارات العام 2011 وما قبل توزعت كالآتي: مستوى التطبيق جاء في الدرجة الأولى بنسبة (39%) سؤلاً، ثم مستوى التحليل في الدرجة الثانية بنسبة (20%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثالثة بنسبة (17%)، ثم مستوى التذكر في الدرجة الرابعة بنسبة (10%)، ثم مستوى التركيب في الدرجة الخامسة بنسبة (6%)، وفي الأخير يأتي مستوى التقويم في الدرجة السادسة بنسبة (5%)، وكذلك توزعت نسبة المستويات في أسئلة اختبارات ما بعد 2011 كالآتي: مستوى التطبيق جاء في الدرجة الأولى بنسبة (67%)، ثم مستوى التحليل في الدرجة الثانية بنسبة (19%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثالثة بنسبة (8%)، ثم مستوى التذكر في الدرجة الرابعة بنسبة (4%)، ثم مستوى التركيب في الدرجة الخامسة بنسبة (2%)، وفي الأخير يأتي مستوى التقويم في الدرجة السادسة بنسبة (6%)، ومن الملاحظ في الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) وتلك الدلالة في المستويات الدنيا لصالح اختبارات ما بعد 2011، حيث نلاحظ كثرة الأسئلة مقارنة بما قبل 2011، وفي المستويات العليا لصالح ما قبل 2011، حيث نلاحظ انخفاضاً في عدد الأسئلة لمستويات العليا.

من خلال النتائج السابقة للأعوام 2011 وما قبل وما بعد 2011، نلاحظ قصوراً ملموساً وذلك من عام 2012 وما بعد، وهذه النتيجة معارضة لما هو متوقع، حيث كان يتوقع أن اختبارات الثانوية العامة يجب أن تتحسن من عام إلى العام الذي يليه في تقويم مراقبي بلوم المعرفية وليس العكس، ولا يوجد أي سبب قد يعزى لهذه النتيجة، إلا إهمالاً متعمداً من قبل واضعي الاختبارات وانعدام الرقابة، لعدم وجود مركز خاص بالقياس والتقويم التربوي بالجمهورية اليمنية، ومن خلاله نرفض الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي، ونقبل الفرضية البديل التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات لم تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

3.2.6: تمحيص وتفسير الفرضية الفرعية الثالثة:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تقوم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

بقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (12) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبloom اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة مستوى التذكر جاءت في الدرجة الأولى بنسبة تكرار (41%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثانية بنسبة تكرار (28%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثالثة بنسبة تكرار (26%)، ثم مستوى التحليل في الدرجة الرابعة بنسبة تكرار (3%)، ثم مستوى التركيب في الدرجة الخامسة بنسبة تكرار (2%)، وفي الأخير يأتي مستوى التقويم في الدرجة السادسة بنسبة تكرار (0.8%)، ومن الملاحظ وجود فروق بين النسب، حيث تغطي المستويات الدنيا على المستويات العليا، وهذا ما يتفق مع دراسة (الناقة، 2016⁽²⁶⁵⁾)، ودراسة (بركات وعبد الهادي، 2007⁽²⁶⁶⁾)، التي أظهرت فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق، ومن خلاله نرفض الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تقوم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، ونقبل الفرضية البديل التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء لا تقوم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).

حيث نجد أن الغالبية العظمى من الأسئلة ركزت على التذكر، والفهم، وإهمال المهارات العقلية العليا، وهذا يظهر عدم انتظام في نسبة التوزيع في الأسئلة، ويشير على اهتمام واضعي الاختبارات بمستوى التذكر بالدرجة الأولى على حساب بقية المستويات المعرفية الأخرى، ورغم أهمية هذا الجانب من حيث حفظ الحقائق والمفاهيم والنظريات إلا إنه يجب مراعاة أن الأسئلة الاختبارية موجهة للمتعلمين المرحلة الثانوية وهي مرحلة عالية تتطلب قدرات عقلية عليا، وبالتالي فإن الأسئلة التي توجه إليهم يجب أن تنمي قدراتهم العقلية وتعودهم على التفكير العلمي بالاعتماد على المستويات المعرفية العليا لتصنيف

(265) - الناقة، صلاح أحمد "تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر وفق معايير الجودة خلال السنوات من 2007 إلى

2015" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية" مجلد 24، عدد 3، 2016، غزة، فلسطين..

(266) - بركات، زياد وعبد الهادي صباح "مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهم بلوم" مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات، العدد 9، شباط 2007، القدس، فلسطين.

بلوم، وذلك أن أسئلة التذكر والفهم يتم التأكد منها في المرحلة التعليمية الأولية كونها لا تتطلب إلا قدراً يسيراً من الفهم والمعالجة الذهنية.

إن تركيز الأسئلة على المهارات العقلية الدنيا بنسبة عالية له الأثر الكبير في جعل اختبارات الثانوية العامة للمادة الفيزياء تدعم الأسئلة التقليدية التي تعتمد على الاسترجاع، وهذا بدوره ينعكس بشكل سلبي على نوعية التحصيل الدراسي، وقد يعزي ذلك إلى زيادة اهتمام واضعي الأسئلة بمستوى التذكر والفهم، على طبيعة موضوعات الفيزياء النظرية والمجردة، وكثرة الحقائق العلمية، والرموز.

4.2.6: تمحيص وتفسير الفرضية الفرعية الرابعة:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنية متساويتين: الفترة الأولى وتتمثل ب: (2009-2010-2011)، والفترة الثانية تتمثل ب: (2012-2013-2014).

بقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (14) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبلوم لاختبارات الفترة الأولى، واختبارات الفترة الثانية، وقد اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة اختبارات الفترة الأولى توزعت كالاتي: مستوى التذكر والفهم في الدرجة الأولى بنسبة (35%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثالثة بنسبة (20%)، ثم مستوى التحليل في الدرجة الرابعة بنسبة (5%)، ثم مستوى التركيب والتقويم في الدرجة الخامسة بنسبة (2%)، وكذلك توزعت نسبة المستويات في أسئلة اختبارات الفترة الثانية كالاتي: مستوى التذكر جاء في الدرجة الأولى بنسبة (47%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثانية بنسبة (31%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثالثة بنسبة (21%)، ثم مستوى التحليل التركيب في الدرجة الرابعة بنسبة (0.6%)، ومن الملاحظ عدم وجود أسئلة التقويم في الفترة الثانية، ومن خلاله نرفض الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي، ونقبل الفرضية البديل التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء

تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

5.2.6: تمحيص وتفسير الفرضية الفرعية الخامسة:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تقوم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق).

بقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (15) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبلوم اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة مستوى التذكر جاءت في الدرجة الأولى بنسبة تكرار (54%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثانية بنسبة تكرار (43%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثالثة بنسبة تكرار (1.8%)، ولا وجود للمستويات العليا، بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة، فإن الاختبارات الوزارية لمادة التربية الإسلامية يمكن وصفها بأنها لا تتصف بالتوازن وهذا يعني أنها لا تغطي كل المستويات المعرفية لبلوم، ولا تعطي كل مستوى من المستويات الوزن الذي يستحقه، بل أن هناك جوانب قد طغت على جوانب أخرى من المستويات، حيث توصلت الدراسة إلى أن مستوى التذكر متقدم بنسبة كبيرة على باقي المستويات، وهذا يشير إلى أن الاختبارات الوزارية تشجع على الحفظ والاستظهار، وأنها ما تزال تقدم المادة العلمية كمحور للعملية التعليمية والتعلمية، قد يفسر ذلك الباحث لسبب طبيعة المحتوى للمادة العلمية التي يراعي بعض مواضيعها جانب التذكر والفهم، أكثر من المستويات الأخرى من أجل أن يحصل المتعلم على قدر معين من المعلومات التي تعكس لديه تصوراً واضحاً عن دينه ومبادئه، وعدم السماح له للوصول إلى مستويات أعلى بسبب عدم حصوله على معلومات شرعية تخول له التحليل والتركيب والتقويم، وهذا ما يتفق مع دراسة (الخالدة وآخرون، 2007)، ودراسة (جاسم، 2012)⁽²⁶⁷⁾، ودراسة (الطوسي، 2013)⁽²⁶⁸⁾، ودراسة

(267) - جاسم، زينة حسن توفيق "تقويم الأسئلة ألامتحانات الوزارية لمادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي على وفق تصنيف بلوم" مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، العدد 51، 2012، ديالى، العراق.

(268) - الطوسي، أحمد عيسى "دراسة تحليله للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية المهنية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي في الأردن" مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، المجلد 14، العدد 3، سبتمبر 2013، مؤتة، الأردن.

(حمدان، 2009)⁽²⁶⁹⁾، ودراسة (الضاربة، 2006)⁽²⁷⁰⁾، ودراسة خطابية، 2002)⁽²⁷¹⁾، ومن خلاله نقبل الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تُقَوِّم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق).

6.2.6: تمحيص وتفسير نتائج الفرضية الفرعية السادسة:

التي تنص على:

اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير العام الدراسي تم استخدام مربع كاي وذلك من خلال تقسيم العينة الدراسية إلى فترتين زمنيتين متساويتين: الفترة الأولى وتتمثل ب: (2009-2010-2011)، والفترة الثانية تتمثل ب: (2012-2013-2014).

بقراءة النتائج السابقة المدونة في الجدول رقم (17) والخاصة بمقارنة المتوسطات والنسب المئوية لتكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات المعرفية الستة لبوم لاختبارات الفترة الأولى، واختبارات الفترة الثانية، وقد اتضح أن: نسبة تكرار أسئلة اختبارات الفترة الأولى توزعت كالتالي: مستوى التذكر جاء في الدرجة الأولى بنسبة (51%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثانية بنسبة (46%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثالثة بنسبة (2%) ولا وجود للمستويات العليا، وكذلك توزعت نسبة المستويات في أسئلة اختبارات الفترة الثانية كالتالي: مستوى التذكر جاء في الدرجة الأولى بنسبة (57%)، ثم مستوى الفهم في الدرجة الثانية بنسبة (41%)، ثم مستوى التطبيق في الدرجة الثالثة بنسبة (0.2%)، ومن الملاحظ عدم وجود أسئلة المستويات العليا.

(269) - حمدان، حلمي رؤوف حلمي "مدى ملائمة أهداف أسئلة التقويم مع أهداف الأمثلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في كتب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي" رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، 2009، بير زيت، فلسطين.

(270) - الضاربة، انتصار تركي "تحليل أسئلة الاستيعاب في كتاب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مراقبي بلوم المعرفية" رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، 2006، عمان، الأردن.

(271) - خطابية، ساميا عبد الحميد "تحليل أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث التاريخ في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2002، أريد، الأردن.

وهذه النتيجة معارضة لما هو متوقع، حيث كان يتوقع أن الاختبارات للثانوية العامة يجب أن تتحسن من عام إلى العام الذي يليه في تقويم مراقي بلوم المعرفية، لا أن تظل بنفس الرتبة في توزيعها بين المستويات المعرفية، ولا وجود أي سبب قد يعزو إليه الباحث لهذه النتيجة إلا إهمال متعمد من قبل واضعي الاختبارات، وانعدام الرقابة، واعتمادهم على نفس المنهجية السابقة في وضع الأسئلة الاختبارية غير مبالين بالتجديد والتطوير، ومن خلاله نرفض الفرضية التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق) وفقاً لمتغير العام الدراسي، ونقبل الفرضية البديل التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية لا تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق) وفقاً لمتغير العام الدراسي.

3.6: تمحيص الفرضية العامة الموجهة للبحث

التي تنص على: اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية تقوم مراقي بلوم وتطور من العام إلى العام الذي يليه.

من خلال النتائج تبين أن اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية تقوم مراقي بلوم بشكل ضعيف وأنها تركز على المستويات الدنيا، وتهمل المستويات العليا، ومع أن المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف بلوم مهمة لتحقيق المستويات المعرفية العليا، لكن من الضروري مراعاة أن تتضمن الأسئلة الاختبارية على جميع المستويات المعرفية لمراقي بلوم، لاسيما المستويات المعرفية العليا التي تنمي قدرات المتعلمين العقلية على الرغم من صعوبة إعداد أسئلة وفق المستويات المعرفية العليا كونها عملية معقدة تتطلب ممن يعد هكذا نوع من الأسئلة أن يمتلك قدرات وإمكانات على إعداد وابتكار هذه الأسئلة، وقد يكون هناك تبرير في تركيز واضعي الاختبارات على المستويات الدنيا من التعلم أكثر من المتوسطة أو العليا، حيث إنهم يطالبون بتدريس مناهج تحتوي على كثير من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والإجراءات التي يجب على المتعلم حفظها والتمكن منها هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يمكن تفسير هذه النتيجة بأن صياغة الأسئلة في المستويات الدنيا أسهل وأبسط من تلك الأسئلة التي تكون في المستويات العليا، كما تبين أن واضعي الأسئلة غالباً ما يسقطون عند صياغتهم بالمستويات الدنيا، وذلك لأسباب مختلفة منها أن الأسئلة في المستويات العليا تتطلب وقتاً وقدرات أعلى، وهذا يستدعي واضعي الأسئلة لبذل جهد أكبر، ومن ناحية أخرى قد يكونون ممن يؤمنون بتخصيص أكبر المساحات لكل من التذكر والفهم ويليها تنازلياً التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، إيماناً منهم بأن العقل البشري يجب أن

يقوم أولاً بحفظ المعلومات و تخزينها في ذاكرته وفهمها لكي يستطيع أن يعالجها فيما بعد بصيغ مختلفة ويحولها إلى مستويات عقلية أعلى منها كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ومع هذا يجب على واضعي الاختبارات ألا يقفوا عند تنمية المستويات الدنيا وإنما عليهم أن يدربوا المتعلمين كيف يعالجون المعلومات على مستويات عقلية عليا أكثر تعقيداً من التذكر والفهم، كأن يدربوهم على تطبيقها وتحليلها وتركيبها وتقويمها، كان هناك إغفال لمستوى التقويم من قبل واضعي الاختبارات رغم أهميته في المرحلة الثانوية في تعليم المتعلمين على تقدير قيمة الأشياء والمواقف وإصدار الأحكام وفق معايير محدده وهو ما يشجعهم على تقدير مزايا الأفكار وتقديم الآراء وتطبيق المعايير.

ونظراً لأن الاختبارات لا تقيس في غالبها سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها، ونظراً لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيسياً من أهداف أي نظام تعليمي فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعني أن واضعي الاختبارات في موقف صعب، إذ لا تمكنهم من إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم.

وكذلك من خلال تمحيص الفرضيات الفرعية لاحظنا عدم تطور اختبارات الثانوية العامة من عام إلى عام بل أظهرت العكس مما كان يتوقع الباحث إذ تدهورت في مستوى قياسها في الأعوام الأخيرة.

لذلك نرفض الفرضية الرئيسية الموجهة للبحث التي تنص على أن:

اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية تقوم بمراقبي بلوم وتتطور من عام 2009 إلى عام 2014 ، ونقبل بالفرضية التي تنص على أن اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية لا تقوم بمراقبي بلوم ولا تتطور من عام إلى عام.

الخاتمة العامة للبحث والتوصيات والمقترحات

عملية التقويم إحدى حلقات المنظومة التعليمية، وتحتل مكانة كبيرة فيها بكافة أبعادها وجوانبها، نظراً لما لها من أدوار مهمة في عملية التطوير، حيث تعد عملية تشخيص، وعلاج لموقف التعلم أو أحد جوانبه أو المنهج كله، أو أحد عناصره، ذلك في ضوء الأهداف التعليمية، فالتقويم يكشف لنا عن مدى نجاح المنهج في تحقيق أهدافه، ومن ثم يزودنا بتغذية راجعة لإعادة النظر في عناصر المنهج بعد تحديد جوانب القوة وتعززها وجوانب الضعف وتداركها. كما يلعب التقويم التربوي دوراً دافعاً وحافزاً للمتعلمين والمعلمين لبذل الجهد المطلوب للوصول إلى الأهداف المرجوة من عملية التعلم من خلال تحفيز المعلمين على بذل مزيد من الجهد والعمل لتحسين أساليبهم الصفية التدريسية، وتحفيز المتعلمين على بذل مزيد من الجهد والتركيز والتعاون مع المعلمين والقائمين على البرامج التربوية. وقد أكدت التوجهات الحديثة في التقويم أنه يجب أن يركز على المستويات العليا، وما يحققه المتعلم، ويكتسبه من معارف ومهارات واتجاهات في تلك المستويات، في ضوء محك أهداف معينة بصرف النظر عن موقعه بالنسبة لأقرانه، ولا بد أن تكون عملية تقويم النتائج التعليمية شاملة لجميع مستويات الأهداف، فالمتعلمون يركزون في عملية التعلم على ما يمتحنون فيه، وفي ضوء نظام القبول بالجامعات أصبح يركز المتعلمين على القبول بالجامعات، ومن هنا تحتل اختبارات الثانوية العامة مكانة هامة لكونها مرحلة مفصلية بين التعليم المدرسي، والتعليم الجامعي، لذا يجب أن تكون معدة إعداداً جيداً، فقد أجريت العديد من الأبحاث لتقويم هذه الاختبارات والكشف عن أهميتها في العديد من البلدان العربية والأجنبية، وأظهرت جلها قصور هذه الاختبارات في قياس المهارات العقلية المطلوبة واقتصارها على قياس المهارات الدنيا، وإسهاماً في البحوث التي أجريت في هذا المجال يأتي هذا البحث الموسوم بـ: **تقويم المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية ما بين 2009-2014 (اختبارات الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية أنموذجاً).**

بدأ هذا البحث بمدخل عام تضمن تحديد دوافع اختيار الموضوع، وتساؤلاته، وأهميته، وأهدافه، وقد تم الانطلاق في هذا البحث من السؤال المحوري الآتي: إلى أي حد تقيس اختبارات الثانوية العامة: (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية المهارات العقلية التي تسعى التوجهات التربوية إلى تنميتها لدى متعلمي الصف الثالث الثانوي (البكالوريا) وهل عرفت تطوراً ما بين الأعوام: (2009-2014) ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. هل اختبارات الثانوية العامة تُقَوِّم مستوى مهارات: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟

2. هل توجد اختلافات في درجة تقويم الاختبارات تعزى إلى متغير العام الدراسي؟

ومن أجل وضع أرضية نظرية لتأسيس هذا البحث على أسس علمية وبعد الاستقصاء المنظم للمادة العلمية والدراسات السابقة المتعلقة بالبحث، تم وضع الإطار النظري للبحث فخصص الباب الأول للإطار النظري، والذي يتكون من ثلاثة فصول، اندرج الفصل الأول تحت عنوان التدريس من المحتوى إلى التدريس بالكفايات، فعرفنا التدريس بالمحتوى، ومميزاته، وعيوبه، وعرفنا التدريس بالأهداف، وأنواعه، ومميزاته، وعيوبه، وكذا عرفنا التدريس بالكفايات، من حيث تعريف الكفاية، وأنواعها وكل ما يتعلق بها، وطرق تقويمها، واندرج الفصل الثاني تحت عنوان التقويم، فعرفنا التقويم، وتطرقنا للتقويم التربوي والمفاهيم المرتبطة به، وأنواع التقويم، وأسسها، وأهميته، وخطواته، وأساليبه.

ثم انتقلنا إلى الفصل الثالث المعنون بالاختبارات واللوائح المنظمة لها في الجمهورية اليمنية، تطرقنا لتعريفها، وأهميتها، وأنواعها، وشروط كتابتها، مروراً باللوائح المنظمة للاختبارات في الجمهورية اليمنية.

ومن خلال العرض النظري السابق وما تضمنه في الباب الأول بفصوله الثلاثة والذي شكل أرضية تأسيسه للانتقال إلى الباب الثاني المتعلق بإشكالية البحث ومنهجيته، المكون من ثلاثة فصول - أيضاً - الفصل الرابع تضمن إشكالية البحث التي تحددت بالسؤال الرئيس الآتي: إلى أي حد تقيس اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية المهارات العقلية التي تسعى التوجهات التربوية إلى تتميتها لدى المتعلمين لتلك المرحلة، ثم فرضيات البحث التي تمثلت في الفرضيات الآتية:

الفرضية الأساسية للبحث:

للإجابة على الأسئلة المطروحة أعلاه اخترنا لبحثنا الفرضية الأساسية الآتية:

اختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) للمواد: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية): بالجمهورية اليمنية تُقَوِّم مراقي بلوم وتتطور من عام 2009 إلى عام 2014.

وهذه الفرضية الأساسية يمكن تفريعها إلى عدة فرضيات يطلق عليها الفرضيات الجانبية.

الفرضيات الجانبية:

من الفرضية المركزية أعلاه التي تشكل المحور الأساسي لبحثنا هذا، يمكن أن تتفرع فرضيات جانبية والتي ستسمح بالإجراءات الميدانية للبحث الإجابة عليها وهي:

- اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) تُقَوِّم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
 - اختبارات الثانوية العامة للمواد الثلاث: (رياضيات، فيزياء، التربية الإسلامية) تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.
 - اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تُقَوِّم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
 - اختبارات الثانوية العامة لمادة الرياضيات تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.
 - اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تُقَوِّم المهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
 - اختبارات الثانوية العامة لمادة الفيزياء تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وفقاً لمتغير العام الدراسي.
 - اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تُقَوِّم المهارات العقلية: (التذكر، الفهم، التطبيق).
 - اختبارات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية تتحسن في مستوى قياسها للمهارات العقلية: (الحفظ، الفهم، التطبيق) وفقاً لمتغير العام الدراسي.
- ثم تم تحديد متغيرات البحث ومنهج البحث الذي اقتصر على المنهج الوصفي التحليلي، ومجتمع البحث الذي حُدِدَ باختبارات الثانوية العام (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية، ومتمن البحث الذي حُدِدَ باختبارات الثانوية العامة (البكالوريا) بالجمهورية اليمنية لمادة الرياضيات، والفيزياء، والتربية الإسلامية من العام 2009 إلى 2014 التي بلغ عددها (4936) سؤالاً، ثم أداة البحث تمثلت في مراقبي بلوم المعرفية الستة، ثم إجراءات تنفيذ البحث والمعالجة الإحصائية التي اتبعت.

وقد تناول الفصل الخامس عرض تفصيلي لنتائج البحث، وتناول الفصل السادس تمحيص تلك النتائج والتعليق عليها، وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث كالاتي:

□ أظهرت نتائج التحليل للمواد الثلاث: (الرياضيات، الفيزياء، التربية الإسلامية) الآتي:

- التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا..
- أن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

□ أظهرت نتائج التحليل لمادة الرياضيات الآتي:

- تدنياً في مستوى التذكر، والتركيب والتقويم، والتركيز بشكل قوي على مستوى التطبيق.
- أن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

□ أظهرت نتائج التحليل لمادة الفيزياء الآتي:

- التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا.
- إن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

□ أظهرت نتائج التحليل لمادة التربية الإسلامية الآتي:

- التركيز على المستويات المعرفية الدنيا، وإهمال المستويات المعرفية العليا.
- أن الاختبارات لم تتحسن في تقويمها للمستويات المعرفية من عام 2009 إلى عام 2014 بل العكس أظهرت تدنياً ملحوظاً في الاختبارات للأعوام الأخيرة.

التوصيات:

نرى ختاماً لهذا البحث بأنه من المفيد أن نقدم بعض التوصيات في ضوء النتائج التي توصل إليها بحثنا

- إعادة النظر بالطريقة والمنهجية التي تم من خلالها وضع اختبارات الثانوية العامة، وضرورة مراعاة المستويات المعرفية عند وضع الأسئلة من قبل المعنيين بإعدادها.
- عقد دورات متخصصة في إعداد وبناء اختبارات الثانوية العامة للمعنيين بإعدادها.
- التركيز أكثر على صياغة الأسئلة في المستويات العليا: (التحليل، التركيب، التقويم).
- إنشاء مركز وطني للتقويم، يكون من أولى أهدافه تبني التوجيهات الحديثة في التقويم، والاستفادة من تجارب الأمم والمجتمعات المتقدمة في المجال، ومن ضمنها المغرب، والعمل على رفعه بالكفايات والخبرات المتخصصة.

آفاق البحث المقترحة:

وإيماناً منا بأن البحث التربوي يحتاج إلى تقويم وتطوير في جميع المجالات التربوية فإننا نقترح بعض الأبحاث استكمالاً لما بدأناها منها:

- إجراء دراسة مقارنة بين المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية، واختبارات البكالوريا بالمملكة المغربية.
- إجراء دراسة تقويمية مقارنة للمهارات العقلية في تمارين كتب الصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية وكتب الصف الثالث الثانوي (البكالوريا) بالمملكة المغربية.
- إجراء دراسة مقارنة بين المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة، وتمرين كتب الصف الثالث الثانوي بالجمهورية اليمنية.
- إجراء دراسة للمقارنة بين المهارات العقلية في الاجابات النموذجية لواضعي اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية، واجابات المتعلمين لتلك الاختبارات.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع باللغة العربية

1- الكتب

- أبو التمن، عز الدين "أسس ومبادئ القياس والتقويم" منشورات جامعة الفتح، الجزء الأول، 2007 دمشق، سوريا.
- أبو الديار، مسعد نجاح "القياس والتشخيص لذوي صعوبات التعلم" مركز تقويم وتعلم الطفل، ط1، 2012، الكويت، الكويت.
- أبو عناب، سعيد "التقويم التربوي مداخل واتجاهات" ط1، 2005، الرياض، السعودية.
- أبو مغلي، سمير وعبد الحافظ سلامة "القياس والتشخيص في التربية الخاصة" دار اليازوري لعلمية للنشر والتوزيع، ط1، 2002، عمان، الأردن.
- أحمد، محمد عبد السلام "القياس النفسي والتربوي" مكتبة النهضة المصرية، ط1، 1960، القاهرة، مصر.
- الألمعي، علي بن عبده بن علي "أسس التقويم التربوي وأهدافه" منبر التربية، وزارة التربية والتعليم، الرياض، السعودية.
- الأمام، مصطفى محمود وآخرون "التقويم والقياس" دار الحكمة للطباعة والنشر، ط1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية التربية الأولى، 1990، بغداد، العراق.
- بخات، رحيمو وآخرون "المقاربات والبيداغوجيات الحديثة" مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة البكالوريا أو مستوى أقل، وزارة التربية الوطنية، أبريل 2006، الرباط، المغرب.
- بخش، هالة طه "تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الكيمياء للصف الثالث الثانوي بتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية" مركز البحوث التربوي والنفسية، 1998، مكة، السعودية.
- بخيت، مؤنس محمد سيد "أساليب التقويم الحديثة في عملية التعلم والتعليم" مشروع تطوير برنامج التربية العملية لإعداد معلم المرحلتين الإعدادية والثانوية" كلية التربية، جامعة أسيوط، 2006، أسيوط، مصر.
- البرجاوي، مولاي المصطفى "التقويم في النظام التعليمي، تعريفه وأنواعه وشروط إنجاحه" 2001، الرباط، المغرب.
- بركات، زياد وعبد الهادي صباح "مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم" جامعة القدس، 2007، القدس، فلسطين.

- البغدادي، محمد رضا "الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في مناهج وطرق التدريس" مكتبة الفلاح، ط2، 1981، الكويت، الكويت.
- بنيامين س. بلوم، ترجمة محمد أيت موي "صناعة الأهداف البيداغوجية" ط1، 1995، الدار البيضاء، المغرب.
- التضمين، التوفيق "في تدريس وتعلم الكفايات" مطبعة المعارف الجديدة، ط1، 2007، الرباط، المغرب.
- تمار، ناجي وعبد الرحمن بن بريكة "المناهج التعليمية والتقويم التربوي" جامعة التكوين المتواصل، الجزائر، الجزائر.
- التوري، ميلود "من درس الأهداف إلى درس الكفايات" مطبعة أنفو - برانت 12، 2004، شارع القادسية، الليدو، فاس، المغرب.
- التومي، عبد الرحمن "الكفايات وتحديات الجودة" مطبوعات الهلال، ط4، 2005، وجدة، المغرب.
- الجلبى، سوسن شاكر "أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية" مؤسسة علاء للطباعة، ط1، 2005، دمشق، سوريا.
- الجهوية، ملحقة سعيده "المعجم التربوي" المركز الوطني للمعلومات التربوية، 2009، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، الجزائر.
- الحارثي، ردود صلاح "التقويم المستمر من النظرية إلى التطبيق" إدارة الإشراف التربوي، الرياض، السعودية.
- الحسن اللحية "الكفايات في علوم التربية" إفريقيا الشرق، ط1، 2006، الدار البيضاء، المغرب.
- حسيني، فاطمة "كفايات التدريس وتدريب الكفايات آليات التحصيل ومعايير التقويم" TOP EDITION، ط1، 2005، المغرب.
- حكيم، عبد الحميد بن عبد المجيد بن عبد الحميد "الاختبارات والقياس والتقويم" حقبة تدريبية، 1425، مكة، السعودية.
- حمدان، محمد زياد "تقييم التحصيل - اختباره وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية" دار التربية الحديثة، 1985، عمان، الأردن.
- حميدة، إمام مختار وآخرون "مهارات التدريس" مكتبة زهراء الشرق، ط1، 2003، القاهرة، مصر.
- الخطيب، أحمد وآخرون "البحث والتقويم التربوي" دار المستقبل لنشر والتوزيع، 1985، القاهرة، مصر.
- خوري، توما جورج "الاختبارات المدرسية ومركزات تقويمها" المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 1991، بيروت، لبنان.

- الخوري، توما جورج "القياس والتقويم في التربية والتعليم" المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، 2008، بيروت، لبنان.
- الدامغ، خالد بن عبد العزيز "معجم الاختبارات" مدار الوطن للنشر، ط1، 2011، الرياض، السعودية.
- الدامغ، خالد بن عبدالعزيز "معجم الاختبارات معجم موسوعي" مدار الوطن للنشر، 1432، الرياض، السعودية.
- دروزه، افنان نظير "الأسئلة التعليمية والتقويم المدرسي" دار الشروق، ط1، 2005، عمان، الأردن.
- الدريج، محمد "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين" منشورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، 2004، الرباط، المغرب.
- الدريج، محمد "الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج" منشورات سلسلة المعارف للجميع، 2003، الرباط، المغرب.
- الدريج، محمد وآخرون "معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس" المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب في الوطن العربي، 2011، الكسو، الرباط، المغرب.
- دمس، مصطفى نمر "استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته" دار غيداء للنشر والتوزيع، 2008، عمان، الأردن.
- دليل المعايير القياسية لتقويم الطلاب "وحدة القياس والتقويم" كلية التجارة، جامعة الإسكندرية، 2015، الاسكندرية، مصر.
- دوران، رودني، ترجمة صباريني، محمد سعيد وآخرون "أساسيات القياس والتقويم التربوي في تدريس العلوم" دار الأمل، 2010، اريد، الأردن.
- الراشدي، سعيد "النظام التربوي المغربي" دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، 2008، الرباط، المغرب.
- رمضان، خطوط "استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم لصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق" كلية الآداب والعلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة منتوري، 2010، قسنطينة، الجزائر.
- الزغبى، محمد بن عبدالله "دليل المطبق" وكالة المناهج والبرامج التربوية، الإدارة العامة للتقويم وجودة التعليم، 2015، الرياض، السعودية.
- الزهراني، محمد بن راشد عبد الكريم "تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم" كلية التربية، جامعة أم القرى، 2009، مكة، السعودية.
- زيتون، كمال عبد الحميد "التدريس نماذجه ومهاراته" عالم الكتب، ط1، 2003، القاهرة، مصر.

- س.م. لندفل، ترجمة الناشف، عبد الملك وسعيد النل "أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم" مؤسسة فرنكلين للطباعة والنشر، 1968، القاهرة، مصر.
- سعادة، جودة أحمد "صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية" دار الشروق، ط1، 2001، عمان، الأردن.
- شاهين، جميل وخديجة الشنطي "بناء الاختبارات وفق جدول المواصفات" مدارس النظام الحديثة، 2009، عمان، الأردن.
- شحاته، حسن وآخرون "معجم المصطلحات التربوية والنفسية" الدار المصرية اللبنانية، ط1، أكتوبر 2003، القاهرة، مصر.
- شحاته، حسن "البحوث العلمية والتربوية بين النظرية والتطبيق" الدار العربية للكتاب، 2001، القاهرة، مصر.
- شعلة، الجميل محمد عبدالسميع "التقويم التربوي للمنظومة التعليمية" دار الفكر العربي، ط1، 2000، القاهرة، مصر.
- ضيف، عبدالله "بيداغوجية الإدماج مقارنة تديرية" مطبوعات الهلال، ط3، 2010، وجدة، المغرب.
- الطيرري، عبدالرحمن بن سليمان "القياس النفسي والتربوي" مكتبة الرشد، ط1، 1997، الرياض، السعودية.
- الطيب، أحمد محمد "التقويم والقياس التربوي" جامعة الفتح، كلية التربية، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة، الإسكندرية، مصر.
- الطيب، أحمد محمد "القياس والتقويم النفسي والتربوي" المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر.
- عامر، محمود أحمد، وآخرون "القياس النفسي والتربوي" دار المسيرة، ط1، 2001، عمان، الأردن.
- عبد الحميد جابر "اتجاهات وتجارب معاصره في تقويم أداء المتعلم والمدرس" دار الفكر العربي، ط1، 2002، القاهرة، مصر.
- عبد الهادي، نبيل "القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي" دار وائل للنشر، 2002، عمان، الأردن.
- عبد الهادي، نبيل "المدخل إلى القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي" دار وائل للنشر والتوزيع، ط2، 2002، عمان، الأردن.
- العدوان، زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة "تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق" دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2011، عمان، الأردن.

- علام، صلاح الدين محمود "القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة" دار الفكر العربي، ط1، 2000، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين محمود "التقويم التربوي البديل أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية" دار الفكر العربي، ط1، 2004، القاهرة، مصر.
- عمر، محمد أحمد وآخرون "القياس التربوي والنفسي" دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2010، عمان، الأردن.
- غريب، عبد الكريم " الكفايات واستراتيجيات اكتسابها" منشورات عالم التربية، النجاح الجديدة، ط3، 2002، الدار البيضاء، المغرب.
- الفاربي، عبد الطيف وعبد العزيز الغرضاف "الدعم التربوي، تشخيص التعلمات وتوظيف أساليب الدعم" الوحدة المركزية لتكوين الأطر، وزارة التربية الوطنية، 2012، الرباط، المغرب.
- قاسم، مجدي عبد الوهاب وأحلام الباز حسن "التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعي" مكتبة الأنجلو المصرية، 2014، القاهرة، مصر.
- القدومي، عبد الناصر "الاختبارات التحصيلية وطرق إعدادها" مركز القياس والتقويم، 2008، اريحا، فلسطين.
- قريش، عبد العزيز "التقويم التربوي- سؤال الماهية والوظيفة-" دفاتر المدرسة والتكوين، مكتبة المدارس، عدد4، 2011، الدار البيضاء، المغرب.
- كاظم، علي مهدي "القياس والتقويم في التعلم والتعليم" دار الكندي للنشر والتوزيع، ط1، 2001، اربد، الأردن.
- كرستي، كوم ونانسي هولي "قائمة بمصطلحات مهمة في الاختبارات" أساسيات التقييم في التعليم اللغوي، ترجمة، الدامغ، خالد بن عبد العزيز، دار النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، 2008، الرياض، السعودية.
- كريستمان، بوسلمان وآخرون "أي مستقبل للكفايات" ترجمة عبد الكريم غريب، عالم التربية، ط1، 2005، الدار البيضاء، المغرب.
- الكنانى، ممدوح عبد المنعم وعيسى عبد الله جابر "القياس والتقويم النفسي والتربوي" مكتبة الفلاح، ط2، 2011، القاهرة، مصر.
- كيلانو، طلال فرج يوسف "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم" المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي: عدد9، 2012، صنعاء، اليمن.
- الكيلاني، عبد الله زيد وفاروق فارغ الروسان "التقويم في التربية الخاصة" دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط4، 2014، عمان، الأردن.

- اللائحة العامة لامتحانات، الجمهورية اليمنية، وزارة التربية والتعليم، قطاع المناهج والتوجيه، الإدارة العامة لامتحانات، صدر بديوان عام الوزارة، بتاريخ، 2001/11/5، صنعاء، اليمن.
- لحسن، هادي "الأهداف والتقييم في التربية" شركة بابل للطباعة والنشر والتوزيع، 1990، الرباط، المغرب.
- اللحية، الحسن "الكفايات في علوم التربية بناء كفاية" إفريقيا الشرق، ط1، 2006، الدار البيضاء، المغرب.
- لزهو حلوه "التقويم الطلابي وبناء الاختبارات" اليوم التكويني لتطوير الأداء البيداغوجي للأستاذ الجامعي" جامعة سطيف2، 2014/3/19، سطيف، الجزائر.
- لماذا المقاربة بالكفايات "ندوة تربوية لأساتذة العلوم الطبيعية" في تاريخ8-9/11/2005، مديرية التربية بولاية قسنطينة، الجزائر.
- لورين اندرسون و ديفيد كرازول ترجمة فايز مراد مينا "مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية" مكتبة الانجلو المصرية، 2006، القاهرة، مصر.
- لويس ر. أيكن "الاختبارات والامتحانات" مجلة العبيكان للأبحاث والتطوير، ط1، 2007، الرياض، بالسعودية.
- مارون، جورج "أسس التقويم التربوي ومعايير" المؤسسة الحديثة للكتاب، ط1، 2010، طرابلس، لبنان.
- ماري ي.هوبا وجان ي.فريد "تقويم مركزية- المتعلم في الكليات الجامعية" ترجمة: بحبوح، مها حسن، مجلة العبيكان، ط1، 2006، الرياض، السعودية.
- المحارب، نوره صالح "أدوات البحث (الاختبارات)" كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 1434، الرياض، السعودية.
- محمد، وائل، وعبدالعظيم ريم "تحليل محتوى المنهج في العلوم الإنسانية" دار المسيرة، ط1، 2012، عمان، الأردن.
- محمود، حسين بشير "التقويم التحديات والطموح" المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات العربية بالقاهرة، بعنوان "أفاق الإصلاح التربوي في مصر" 2-3 أكتوبر 2004، القاهرة، مصر.
- محمود، حمدي شكري "التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات" دار الأندلس للنشر والتوزيع، ط1، 2004، حائل، السعودية.
- مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان "الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعدادها وخصائصها" دار الكتاب الحديث، ط2، 2005، القاهرة، مصر.

- منصور، عبد المجيد سيد أحمد وآخرون "التقويم التربوي (الأسس والتطبيقات)" دار الأمين للطباعة والنشر، 1996، القاهرة، مصر.
- المودني، عبداللطيف "التقويم لازمة إنجاح المدرسة وتحديدها المستمر" دفاتر المدرسة والتكوين، مكتبة المدارس، العدد 4، 2011، الدار البيضاء، المغرب.
- المياحي، جعفر عبد كاظم "القياس النفسي والتقويم التربوي" كنوز المعرفة، ط1، 2011، تكريت، العراق.
- ميرو، بيرنو، هاملين وآخرون "قضايا البيداغوجيا الحديثة ورهاناتها" ترجمة عز الدين الخطابي، وعبد الكريم غريب، عالم التربية، ط1، 2013، الدار البيضاء، المغرب.
- النظام التربوي والمناهج التعليمية" المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم" وزارة التربية الوطنية، 2004، الجزائر، الجزائر.
- هندام، يحيى حامد و جابر عبد الحميد جابر "المنهاج، أسسها، تخطيطها، تقويمها" دار النهضة العربية، ط3، 1978، القاهرة، مصر.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي "دليل المقاربة بالكفايات" مكتبة المداس، 12 شارع الحسن الثاني، الدار البيضاء، المغرب.
- وزارة التربية والتعليم السعودية "دليل تقويم التعلم في النظام الفصلي للتعليم الثانوي" طبعة تجريبية، 1435، الرياض، السعودية.

2- الأطاريح والرسائل الجامعية

- البرجاوي، مولاي المصطفى "تدريس الجغرافيا بالكفايات وأثر المقاربة التطبيقية في تطويرها" أطروحة دكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2014، الرباط، المغرب.
- بوجمعه، حريزي "العلاقة بين معدل المتعلمين في التقويم المستمر ودرجاتهم في امتحان شهادة التعليم المتوسط" رسالة ماجستير، جامعة البليدة، 2014، البليدة، الجزائر.
- بن بوزيد، حكيمة "الانتقال من المقاربة بالأهداف إلى المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجاً" أطروحة ماجستير، كلية الآداب واللغات، جامعة محمد بوضياف المسيلة، 2017، المسيلة، الجزائر.
- بن دحو، نسرين كنزة "بيداغوجيا الأهداف في تعليمية الترجمة" أطروحة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة وهران، 2004، وهران، الجزائر.
- التومي، عبدالرحمن "منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات" كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2008، الرباط، المغرب.
- حرقاس، وسيل "تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفايات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية: دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية

- بولاية فالمة" رسالة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2010، قسنطينة، الجزائر.
- حمدان، حلمي رؤوف حلمي "مدى ملائمة أهداف أسئلة التقويم مع أهداف الأمثلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في كتب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي" رسالة ماجستير، جامعة بيرزيت، 2009، بير زيت، فلسطين.
- خطابية، ساميا عبد الحميد "تحليل أسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث التاريخ في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، كلية التربية، جامعة اليرموك، 2002، ارد، الأردن.
- الراشدي، سعيد "النظام التربوي المغربي دراسة وتحليل القيم الموجهة للسياسة التربوية بالمغرب ما بين 1956-1999" أطروحة دكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2005، الرباط، المغرب.
- الزهراني، محمد بن راشد "تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة في وزارة التربية والتعليم" رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، 2009، مكة، السعودية.
- الزهراني، محمد بن مفرح بن علي "واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للكفايات المعرفية للإعداد الاختبارات التحصيلية" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1423، مكة، السعودية.
- الشرقاوي، احمد "مواضيع امتحانات البكالوريا في مادة الجغرافيا بالأكاديميات دراسة تربوية تقويمية" أطروحة دكتوراه، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، 2005، الرباط، المغرب.
- الشهري، علي بن صالح علي "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب رياضيات المرحلة الابتدائية وفق المستويات المعرفية لبلوم" رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، 1429، مكة، السعودية.
- صبح، باسم ممدوح درويش "تقويم التخطيط للأشراف التربوي في محافظات شمال فلسطين" رسالة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، 2005، نابلس، فلسطين.
- الصرايرة، آيات جعفر "دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصف الرابع والخامس الأساسي في لواء المزار الجنوبي" رسالة ماجستير، جامعة مؤتة، 2001، مؤتة، الأردن.
- الضرابعة، انتصار تركي "تحليل أسئلة الاستيعاب في كتاب لغتنا العربية للمرحلة الأساسية في الأردن في ضوء مراقبي بلوم المعرفية" رسالة ماجستير، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان، 2006، عمان، الأردن.

- العبد العزيز، امجد محمد أحمد "تقييم أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث الثقافة الإسلامية في ضوء المعايير التربوية" رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية، 2011، عمان، الأردن.
- العربي، محمود "دراسة كشفية للممارسة المعلمين للمقاربة بالكفايات" اطروحة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران-الساكنيات، 2011، وهران، الجزائر.
- العشاي، محمد "برمجة تقييم التحصيل الدراسي لمكونات درس اللغة العربية- السادس ابتدائي نموذجاً-" رسالة دكتوراه، جامعة محمد الخامس، كلية علوم التربية، 2015، الرباط، المغرب.
- عطية، بسام زهدي "المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة مقررات العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا بفلسطين في ضوء نموذج مارزانو" رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2007، غزة، فلسطين.
- عفانه، محمد عطية أحمد "واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة" رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2011، غزة، فلسطين.
- العنكي، رشاء خليل هوبي "تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم" رسالة ماجستير، جامعة ديالى، 2013، ديالى، العراق.
- قاسي، سليمة "تقييم مهارة الحساب الذهني ودورها في التحكم في حل المشكلات الرياضية عند المتعلمين الصف السادس ابتدائي" رسالة ماجستير، جامعة منتوري قسنطينة، 2008، قسنطينة، الجزائر.
- كمان: لبد، علي سعيد احمد "المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة كتب التربية الإسلامية في ضوء نموذج مارزانو ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها" رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2009، غزة، فلسطين.
- الماخذي، أمين احمد صالح "تقويم الاختبارات الفصلية في مادة العلوم للصف السادس بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير بناء الاختبارات" رسالة ماجستير، كلية علوم التربية، جامعة صنعاء، 2009، صنعاء، اليمن.
- مصلح، نسيم نصر خميس "تقويم مناهج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية" رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، 2010، غزة، فلسطين.
- هويدي، عبد الباسط "الأبعاد الاجتماعية في إستراتيجية التدريس عن طريق المقاربة بالكفاءات" أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري قسنطينة، 2012، قسنطينة، الجزائر.

3- المقالات العلمية

- الأغا، عبد المعطي رمضان "حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة" مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد 13، العدد1، يناير 2005، غزة، فلسطين.
- آل مريع، علي وعبد اللطيف كداي "أسباب تباين تحصيل الطلاب في اختبارات الثانوية العامة ونتائج مركز القياس والتقويم في المملكة العربية السعودية" المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد3، العدد19، أيلول 2014، جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب.
- بركات، زياد وعبد الهادي صباح "مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم" مجلة جامعة القدس للأبحاث والدراسات، العدد9، شباط 2007، القدس، فلسطين.
- بركان، محمد أوزتي "منهجية التقويم الموضوعي ودورها في تحسين الأداء التربوي" مجلة الدليل التربوي، المجلد4، فبراير 1995، الرباط، المغرب.
- بني خالد، محمد سليمان وإياد محمد حمادنة "درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية" مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد19، العدد1، يناير 2011، عمان، الأردن.
- بوبكر، جيلالي "المقاربة التربوية في الجزائر بين الأهداف والكفاءات" مقال منشور في أنفاس نت، 14 ديسمبر 2013، الجزائر. <http://anfasse.org/2010-12-30-16-04-13/2010-12-05-17-19-19/5171-2013-12>
- بونوة، أحمد بن محمد "المقاربة بالكفايات بين النظري والتطبيق" مقال منشور في شبكة الألوكة، 23/أيار/2014، الجزائر، www.alukah.net.
- البهادلي، محمد إبراهيم "تقويم الأسئلة الوزارية للصف السادس العلمي في مادة الكيمياء في ضوء القدرات العقلية لحيلفورد" مجلة دراسات تربوية، نيسان 2001، بغداد، العراق.
- التقييم وتطوير المنظومة التربوية النوعية الفعالة" مجلة جزائرية للبحث التربوي يصدرها المعهد الوطني للبحث في التربية، العدد 3، 2012، الجزائر، الجزائر.
- جاسم، زينة حسن توفيق "تقويم الأسئلة الامتحانية الوزارية لمادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي على وفق تصنيف بلوم" مجلة الفتح، كلية التربية الأساسية، جامعة ديالى، ع51، 2012، ديالى، العراق.
- الجوراني، يوسف احمد خليل "تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية لمادة الأحياء للصفين الثالث المتوسط والسادس العلمي من وجهة نظر المدرسين والمدرسات" مجلة ديالى، العدد 5، 2010، ديالى، العراق.

- حمدان، حلمي رؤوف حلمي "مدى ملائمة أهداف أسئلة التقويم مع أهداف الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر العلمي" 2009، فلسطين. <https://repository.najah.edu/handle/20.500.11888/9614?show=full>.
- خبابه، عبد النور "المقاربة بالكفاءات" مقال منشور في مدونة عبد النور خبابه، بتاريخ 23-1-2012، الجزائر.
- الخوالدة، ناصر وآخرون "دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام 1997-2005 في ضوء المستويات المعرفية" مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد 21، ع2، 2007، عمان، الأردن.
- دحدي، إسماعيل ومزياني الوناس "التقويم التربوي مفهومه وأهميته" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، العدد 31، ديسمبر 2017، الجزائر، الجزائر.
- دروزة، أفنان "درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمراقي بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس" مجلة جامعة النجاح للأبحاث، مجلد 25، ع 10، 2011، نابلس، فلسطين.
- الدريج، محمد "لماذا التقويم التربوي؟ تقديم عام وتعريفات أولية" مجلة الدليل التربوي، 4 فبراير 1995، اكدال، الرباط، المغرب.
- راضية، ويس "المقاربة بالكفايات ماهيتها ودواعي تبنيها في المنظومة التربوية الجزائرية، قسنطينة" مجلة البحوث والدراسات الإنسانية، العدد 11، 2015، قسنطينة، الجزائر.
- الزامل، صالح نهير "تقويم الأسئلة الوزارية لمادتي التاريخ والجغرافية للصف السادس الأدبي في ضوء شروط الأسئلة الجيدة للأعوام 2002-2003" مجلة واسط للعلوم الإنسانية، المجلد 11، العدد 92، 2015، واسط، العراق.
- زرقين، عبود وشوقي جباري "التقويم الجامعي بين المفهوم القديم والحديث" مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة العربي بن مهيدي، العدد 8، 2010، أم البواقي، الجزائر.
- ساعد، صباح ووسيلة بن عامر "تقييم كفاية بناء الاختبارات التحصيلية لدى أساتذة التعليم الجامعي وفق معايير الاختبار الجيد" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة، العدد 28، مارس 2017، بسكرة، الجزائر.
- السامرائي، محمد أنور محمود، أحمد محمد شاكر الخفاجي "بناء اختبار تحصيلي محكي المرجع في مادة علم نفس الخواص لطلبة أقسام العلوم التربوية والنفسية" مجلة الأستاذ، كلية التربية، جامعة بغداد، العدد 203، 2012، بغداد، العراق.

- سويدان، خالد "دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا الطبيعية المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي" مجلة جامعة دمشق، المجلد 5، العدد (2+1)، 2009، دمشق، العراق.
- صبري، ماهر إسماعيل "مفاهيم مفتاحية في المناهج وطرائق التدريس" دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد 3، العدد 2، مارس 2009، مصر. <http://www.pdfactory.com>.
- صديقي، عبد الوهاب "المقاربة بالكفايات وتمثلات المتعلم" مجلة علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، العدد 47، مارس 2011، الرباط، المغرب.
- الصمادي، مروان ويوسف السوالمه "أثر طريقة تصحيح فقرات الصواب والخطأ في دقة تقدير قدرات الأفراد وصعوبة الفقرات باستخدام نموذج التقدير الجزئي" المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 5، عدد 1، جامعة اليرموك، 2009، اربد، الأردن.
- الطوسي، أحمد عيسى "دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية المهنية للصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسي في الأردن" مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية العلوم التربوية، جامعة مؤتة، المجلد 14، العدد 3، سبتمبر 2013، مؤتة، الأردن.
- عبد اللطيف، قنوعة "استجابات طلبة الجامعة حول الاختبارات التحصيلية" مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمة لخضر - الوادي، العدد 10 - مارس - 2015، الوادي، الجزائر.
- العزيلي، فاتح "التدريس بالكفاءات وتقويمها" مجلة المعارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، ع 14، أكتوبر 2013، البويرة، الجزائر.
- علوان، يحيى "التقويم والقياس التربوي ودوره في نجاح العملية التعليمية" مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع 11، مايو 2007، بسكرة، ليبيا.
- فضل، محمد عبد الخالق محمد "أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية" المجلة العربية للناطقين بغيرها، معهد اللغة العربية، جامعة إفريقيا العالمية، العدد 11، 2011، الخرطوم، السودان.
- قدار، خالد محمد عباد وعبد السلام عوض أحمد لبهص "مدى توافر المعايير في الاختبارات التحصيلية الوزارية للمواد الاجتماعية للصف الثاني عشر الأدبي في الجمهورية اليمنية" مجلة التواصل، ع 31، 2013، صنعاء، اليمن.
- كيلانو، طلال فرج "الاستخدام الأمثل لوسائل القياس والتقويم ودورها في ضمان جودة مخرجات التعلم الجامعي" المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد 5، العدد 9، 2012، صنعاء، اليمن.

- لعزيلي، فاتح "التدريس بالكفايات وتقويمها" مجلة المعارف، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة البويرة، ع 14، أكتوبر 2014، البويرة، الجزائر.
- لكل، لخضر "المقاربة بالكفاءات: الجذور والتطبيق" مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص 4، ملتقى التكوين بالكفاءات في التربية، جامعة الجزائر 2، 2011، الجزائر، الجزائر.
- المجاهد، سالم امحمد "نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا" المجلة الجامعية، العدد 15، المجلد 2، 2013، طرابلس، ليبيا.
- مجاهد، عبد الله "الكفايات والتربية على القيم والاختيار مفاهيمها ومرجعياتها في المنهاج التربوي من خلال الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والكتاب الأبيض" مجلة علوم التربية، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، العدد 47، مارس 2011، الرباط، المغرب.
- مختار، ضياء الدين محمد الحسن "تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية لطلاب اللغتين الفرنسية والانجليزية ومدى إلمام أساتذتهما بمفاهيم وأسس إعدادها بالجامعات السودانية" مجلة العلوم الثقافية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، العدد 10، 2009، الخرطوم، السودان.
- مرشد، محمد على وآخرون "تقويم مناهج الرياضيات للصفوف (1-4) من التعليم الأساسي في ضوء معايير الدراسة الدولية تيمس (timss)" مركز البحوث والتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم، 2012، صنعاء، اليمن.
- مزروع، السعيد "التدريس وفق منظور المقاربة بالكفاءات" مجلة علوم الإنسان والمجتمع، جامعة بسكرة، العدد 3، سبتمبر 2012، بسكرة، الجزائر.
- مصطفى، مهند "اثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية" مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد 1+2، 2010، دمشق، سوريا.
- المقاربة بالكفاءات في المدرسة الجزائرية، مقال منشور في (buzzaraby)، يوم الأربعاء بتاريخ 5 ديسمبر 2007، الجزائر. <http://mahdis28.ahlamontada.com/t16-topic>
- الموسوي، فاضل عبد حسون "المهارات العقلية المتضمنة في أسئلة وأنشطة كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء أنموذج مارزانو" مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد 18، كانون الأول 2014، بابل، العراق.
- مريزيق، عدنان "المقاربة بالكفايات كأسلوب لدعم التعليم في الجامعات الجزائرية" مجلة الواحات للبحوث والدراسات، جامعة غرداية، العدد 8، 2010، غرداية، الجزائر.
- الناقه، صلاح أحمد "تقويم أسئلة اختبارات الكيمياء للصف الثاني عشر وفق معايير الجودة خلال السنوات من 2007 إلى 2015" مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، المجلد 24، العدد 3، 2016، قطاع غزة، فلسطين.

- النور، أحمد يعقوب "تقويم مستوى تطبيق أعضاء هيئة التدريس بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا لمعايير تصميم الاختبار التحصيلي الجيد من وجهة نظر المتعلمين وبعض المتغيرات الأخرى" المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد3، العدد5، أيار2014، عمان، الاردن.
 - هويدي، عبد الباسط "المفاهيم والمبادئ الأساسية لإستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات في المنظومة التربوية الجزائرية" مجلة علوم الإنسان والمجتمع، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر، العدد4، ديسمبر2012، بسكرة، الجزائر.
 - هويدي، عبد الباسط "محاور التجديد في إستراتيجية التدريس عن طريق مقارنة الكفاءات" مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الشهيد حمه لخضر، العدد12، سبتمبر2015، الوادي، الجزائر.
 - وطفة، علي أسعد وعيسى محمد الأنصاري "الأهداف التربوية العربية: دراسة تحليلية نقدية مقارنة" مجلة جامعة دمشق، المجلد12، العدد 5200، دمشق، سوريا.
- 4- المدخلات والمؤتمرات:**
- رداڤ، نصيرة "متطلبات التدريس بالكفايات" ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
 - السبحي، عبد الحي أحمد ومحمد عبد الله القسايمية "طرائق التدريس العامة وتقويمها" جامعة الملك عبد العزيز، جدة، السعودية.
 - شاهين، عبد الحميد حسن عبد الحميد "إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم" جامعة الإسكندرية، 2011، الإسكندرية، مصر.
 - حسين، شلوف "من أجل مفهوم صحيح للمقاربة بالكفاءات المعتمدة في بناء المناهج الجديدة" مداخلة قدمت في الملتقى الوطني الأول للمعاهد الخاص ب"التعليمية واقع وآفاق" 28-29 ماي 2014، الجزائر.
 - زكريا، محمد يحيى وعباد مسعود "التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات" المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، 2006، الجزائر، الجزائر.
 - مقالة هدى محمد "مدى انعكاس مستويات التذكر وفق نموذج بلوم، البيزا، أولسون وبرنير، في امتحانات المقروء في اللغة العربية للصفوف الخامس الابتدائية في منطقة المثلث" أكاديمية القاسمي، 2013، الشارقة، الإمارات.
 - محمود، حسين بشير "التقويم التحديات والطموح" المؤتمر العلمي السنوي لكلية التربية بالمنصورة بالتعاون مع مركز الدراسات العربية بالقاهرة، بعنوان "أفاق الإصلاح التربوي في مصر" 2-3 أكتوبر 2004، القاهرة، مصر.

- حسين، محمد حسين سعيد "تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية" ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، بعنوان "ضمان جودة المؤسسات التعليمية" 29-30 يناير 2005، القاهرة، مصر.
- حماد، شريف علي "أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحانات" ورقة عمل مقدمة في اليوم الدراسي جودة الامتحانات الجامعية "الواقع والمأمول" عقدة في غزة بتاريخ 2011/4/28، غير منشور، غزة، فلسطين.
- كحلوت، أحمد خصائص الاختبار الجيد، ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي حول الامتحانات، جامعة القدس المفتوحة، 2000، القدس، فلسطين.
- مرشد، محمد علي وآخرون "تقويم مناهج الرياضيات للصفوف (1-4) من التعليم الأساسي في ضوء معايير الدراسة الدولية تيمس (TIMSS)" مركز البحوث والتطوير التربوي، 2012، صنعاء، اليمن.

ثانياً: المرجع باللغة الأجنبية

- Competencies in Curriculum Development Zhou Nanzhao
<http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf>
- Dawn M. Zimmaro "writing good multiple choice exams" measurement and evaluation center, 2004, Austin, p4.
- Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives
Prepared for the Council of the National Postsecondary Education Cooperative (NPEC) and its Working Group on Competency-Based Initiatives by Elizabeth A. Jones and Richard A. Voorhees, with Karen Paulson, under the sponsorship of the National Center for Education Statistics (NCES), U.S. Department of Education.p8
<http://nces.ed.gov/pubs2002/2002159.pdf>
- Dr. Bob Kizlik U Measurement, Assessment, and Evaluation in Education
Updated January 4, 2012 <http://www.adprima.com/measurement.htm>
- Georges NOIZET, Jean Paul CAVERNI. (1978). Psychologie de l'évaluation scolaire. Presses universitaires de France. 1^{ère} édition.
- Kathleen Santopietro Waddel, competency Basel Education and content standards, Northern Colorado literacy Resource center,junem2006,p2.
- M. Johnstone and Louis Soares, principles for developing competency-based education programs, 22/4/2014. <http://nacpm.org/wp-content/uploads/2015/06/Principles-for-Direct-Assessment-Education-Programs.pdf> .

- Mahmoud Ashrafi : Behavioral objectives movement and its contribution to the use of language in art material, development , Department of Art Research, Aliabad Katoul Branch, Islamic Azad University, Aliabad Katoul, Iran, Pelagia Research Library European Journal of Experimental Biology, 2013, 3(2):301-305 www.pelagiaresearchlibrary.com
- Ouardia Ait Amar Meziane De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences : migration de la notion de compétence Reçu le 01-03-2014/ Évalué le 10-08-2014/Accepté le 20-10-2014 Université de Tiaret, Algérie ouardadocs@hotmail.com
- Raoul A. Arreola, Ph. D Writing Learning Objectives, A Teaching Resource Document from the Office of the Vice Chancellor for Planning and Academic Support. The University of Tennessee, Memphis.p2 https://www.uwo.ca/tsc/graduate_student_programs/pdf/LearningObjectivesArreola.pdf
- Robert Meidenhall, what is competency- based education, western governors university, 9/5/2012,12.37 p m. http://www.huffingtonpost.com/dr-robert-mendenhall/competency-based-learning-_b_1855374.html