الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات

المـــــوضـــوع:

أدوات القياس البيداغوجي في الطّور الابتدائي

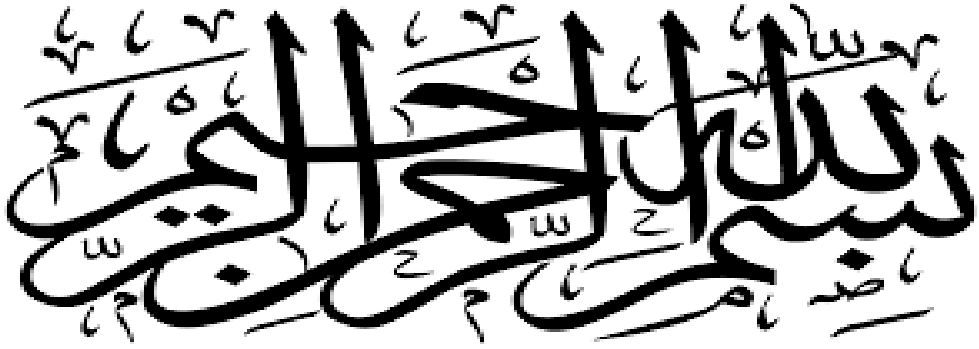
- السنة الأولى أنموذجا -

إعداد الطالبة :
إكرام شعبان

إشـــراف الأستاذة:
د.آمال بناصر

لجنة المناقشة		
أ.الدكتور	عبد الكريم مكي	رئيسا
أ.الدكتور	سليمان قايد	ممتحنا
أ.الدكتورة	آمال بناصر	مشرفا مقررا

العام الجامعي : 1438-1439/2016-2017



إهـــــــــــــداء:

إلى الوالدين الكريمين حفظهما الله على ما قدماه لي من دعم طوال حياتي في سبيل نجاحي.

إلى أختي العزيزة سلمى وأخوي لحبيب ومحمد.

إلى كلّ الأهل والأقارب.

إلى كلّ صديقاتي وأساتذتي.

إلى كل من علمني حرفا طوال مشواري الدراسي.

شكـــــــر وتقـــــــدير:

الحمد لله سبحانه وتعالى على منته وفضله وعظيم عطائه وكرمه أن وفقني وأعانني على إنجاز هذا العمل المتواضع وأصلي وأسلم وأبارك على خير الأنام محمد صلى الله عليه وسلم.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الوالدين الكريمين أطال الله في عمرهما على كل ما قدماه لي في سبيل طلب العلم طوال مشواري الدراسي.

كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذة المشرفة" أمال بناصر" على توجيهاتها وإرشاداتها, وإلى اللجنة المناقشة الذين يتكرمون عليّ بقبول مناقشة هذا البحث وتقويمه.

وأتقدم بجزيل الشكر إلى كل أفراد عائلتي, وإلى كل من قدم لي يد العون سواء من قريب أو من بعيد.

كما لا يفوتني أن أطلب من الله العلي القدير أن يحفظ بلدنا الجزائر من كل مكروه وأن يجعل رايتها دائما خفاقة عالية.

فهرس الموضوعات:

مقدمة.....أ

المدخل 2

الفصل الأول:ماهية القياس: 8

1- مفهوم القياس: 9

1-1- لغة: 9

1-2- اصطلاحا: 10

1-3- نشأة القياس : 13

2-التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالقياس: 18

2-1-التعريف بالمصطلحات: 18

1- التقويم: 18

2- التقييم: 19

2-2- الفرق بين القياس والتقويم: 19

2-3-الفرق بين القياس والاختبار: 21

2-4-العلاقة بين القياس والتقييم والاختبار: 22

3-أنواع القياس ومستوياته: 23

3-1-أنواع القياس: 23
1-القياس المباشر: 23
2-القياس غير المباشر: 23
3-2- مستويات القياس: 23
-1- المستوى الاسمي: 23
-2-المستوى الرتبي: 24
-3- المستوى الفتري: 25
-4- المستوى النسبي: 26
4-أخطاء القياس: 27
4-1-أنواع الأخطاء في القياس: 28
أولا:أخطاء القياس المنتظمة: 28
ثانيا:الأخطاء العشوائية أو غير المنتظمة: 29
4-2-مصادر الأخطاء في القياس: 29
أولا: الخطأ الذي يعزى إلى الاختبار نفسه: 29
ثانيا:مصادر تتعلق بإجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه: 30
ثالثا:مصادر تتعلق بالأفراد المختبرين: 31
5-أغراض القياس: 32

1-المسح: 32
2- التنبؤ: 33
3-التشخيص والعلاج: 33
4-التصنيف والتصفية: 33
5- التوجيه والإرشاد: 34
6- صنع القرار(اتخاذ القرار): 34
الفصل الثاني: أدوات القياس: 37
1-أنواع أدوات القياس: 37
1-1-تعريف أداة القياس: 37
1-2-أنواعها: 38
أولا: الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات: 38
1- تعريف الاختبار: 38
2- أنواع الاختبار: 39
أ- الاختبارات المقننة: 39
* الاختبارات التحصيلية: 43
*اختبارات القدرات العقلية: 45
*اختبارات الاستعداد: 45

ب- اختبارات من اعداد المعلم: 46

أ- الاختبارات الشفوية: 47

ب-الاختبارات المقالية: 48

*الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة: 48

*الاختبارات المقالية طويلة الإجابة: 49

ج- الاختبارات الموضوعية: 49

*اختبار الصح والخطأ: 50

*اختبارات الاختيار من متعدد: 51

*اختبار الربط أو المطابقة: 52

*اختبارات الاستدعاء والتكميل والإجابة القصيرة: 53

ثانيا: الأدوات التي لا تندرج تحت اسم الاختبارات: 55

أ- الملاحظة: 55

ب- المقابلة: 57

ج- الاستبانة: 58

2- مميزات أدوات القياس: 60

2-1- مميزات الاختبارات المقننة: 60

2-2-مميزات الاختبارات الشفوية: 62

2-3- مميزات الاختبارات المقالية: 63
2-4- مميزات الاختبارات الموضوعية: 63
2-5- مميزات الملاحظة: 64
2-6- مميزات المقابلة: 64
2-7- مميزات الاستبانة: 65
3- أهداف أدوات القياس البيداغوجي: 66
3-1-أهداف الاختبارات المقننة: 66
3-2-أهداف الاختبارات الشفوية: 67
3-3- أهداف الاختبارات المقالية: 67
3-4- أهداف الاختبارات الموضوعية: 68
3-5- أهداف الملاحظة: 69
3-6- أهداف المقابلة: 69
3-7- أهداف الاستبانة: 70
4- صفات الاختبار الجيد: 71
1- الصدق: 71
أ- الصدق الافتراضي: 72
ب- الصدق الظاهري: 72

ج- الصدق التنبئي: 73
د- صدق المضمون: 73
هـ- الصدق العاملي: 73
2- الثبات: 74
3- الموضوعية: 74
الفصل الثالث: أدوات القياس في السنة الأولى ابتدائي: 77
1- تعريف التعليم: 77
2- تعريف التعليم الابتدائي: 77
3- المجال التطبيقي: 78
خاتمة 95
ملحق المصطلحات 97
قائمة المصادر والمراجع.....100

مقدمـــــة:

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين نبيّنا محمد وعلى آله وصحابته ومن سلك سبيلهم إلى يوم الدين, أما بعد:

يسعى الإنسان ويكدّ من أجل تحقيق أهداف معيّنة ويكون مهتمّا بمعرفة درجة تحقيقه لها, فالطالب والأستاذ لا يهتمان بالمستوى التعليمي للطالب وموضوع التعلم فحسب بل يوليان أهمية أيضا لتحقيق الأهداف التعليمية, لذا يعدّ القياس والتقويم من أهمّ الوسائل التي تفضي إلى تطوير العملية التعليمية في وقتنا الحاضر.

لقد جاء القياس النفسي والتربوي من أجل تنظيم العمليات والبرامج التربوية ونواتجها والإبقاء على نظام المراقبة بالمدرسة وتوفير قاعدة للمعلومات من أجل بناء استراتيجيات وسياسات خاصة بعملية التعلم والتعليم, لأنّ العملية التربوية شأنها شأن أي عملية أخرى لا يمكن أن تنمو وتتقدّم ما لم يعُد القائمون بها والمهتمون بشؤونها إلى قياس وتقويم نتائجها للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغيرات في مختلف جوانب السلوك الإنساني.

لقد حظي مجال القياس والتقويم التربوي والنفسي باهتمام متزايد من جانب علماء النفس والتربية في الآونة الأخيرة, ولعلّ هذا يبدو واضحا وملموسا فيما تتناوله أدبيات القياس المعاصر المتخصّصة من موضوعات بحثية مستحدثة, وما تُحدِثه من إسهامات تطبيقية في مجالات السلوك الإنساني المختلفة.

ويقاس تقدّم أي علم من العلوم بدرجة الدّقة التي يصل إليها في القياس, وإذا ما أمعنّا النّظر في القياس النفسي والتربوي نجده أكثر تعقيدا من العلوم الأخرى نظرا لأنّ موضوعه هو الإنسان باعتباره أرقى الكائنات وأكثرها تعقيدا ومرونة وقابلية للتّغيّر, كما أنّه أقلّها قابلية للتجريب عكس ما نلاحظه

في العلوم التجريبية كالفيزياء والرياضيات...

فالقياس هو الأسلوب العلمي الذي يحوّل الأوصاف اللفظية للظواهر إلى أوصاف كمية محدّدة بدقة, فيستخدم المعلّم القياس لأغراض مختلفة منها:

- تقييم المواد التعليمية.

- إعطاء علامات أو درجات للتلميذ.

- إثارة الدافعية لدى التلاميذ.

وتعتبر عملية القياس والتقويم جزءا من مهام المعلّم, وتشكل المرحلة الأخيرة من عملية التعلم والتعليم, كما يعتبر القياس الخطوة الأولى من عملية تقويم التحصيل الدراسي حيث له أدواته التي يتمّ بها تقدير أداء المتعلم في صورة كمية لتبدأ عملية اتّخاذ القرار عند موازنة درجة المتعلّم بمعيار متفق عليه لتفسير وتحديد معنى لهذه الدرجة والتي يتحدّد في ضوئها جوانب القوة والضعف من عملية التقييم, ثمّ تأتي المرحلة النهائية مرحلة العلاج والتي يتمّ فيها تدعيم نواحي القوة وعلاج نواحي الضعف.

ومن أجل تحقيق أغراض القياس والتعرّف على إمكانات التلاميذ والتفاعل معهم وتوجيههم يلجأ المعلم لاستخدام وسائل قياس مناسبة وموثوق فيها, لذلك يحتاج المعلّم والمتخصّص بالعمل التربوي التعرّف على هذه الأدوات والوسائل ومعرفة أهمّ خصائصها.

وبناءا على هذا تبنّينا البحث في عملية القياس التي تُبَيِّن لنا مدى أهمية الطرق التي تساعد المعلّمين في وضع درجات مناسبة لتحصيل التلاميذ. فما واقع استخدام معلّمي قسم السنة الأولى ابتدائي لأدوات القياس؟ وما هي الأدوات الأكثر اعتمادا بالنسبة للمعلّمين؟ وهل هي ضرورية لمعرفة مستوى التلاميذ؟. هذا ما سيجيب عليه هذا البحث المتواضع والمعنون بـ:" أدوات القياس البيداغوجي في الطّور الابتدائي- السنة الأولى أنموذجا-

ويشمل هذا البحث مقدمة ومدخلا وثلاثة فصول هي:

الفصل الأول: ماهية القياس.

الفصل الثاني: أدوات القياس.

الفصل الثالث: أدوات القياس في الطور الابتدائي- السنة الأولى أنمودجا-

وفي الأخير خلُصَ هذا البحث إلى أهم النتائج الخاصة بالموضوع.

وفيما يخص المنهج المتّبع في هذا البحث هو المنهج الوصفي الذي يهدف إلى وصف واقع القياس وأدواته المعتمدة في العملية التربوية.

أمّا عن السبب الذاتي لاختيار هذا الموضوع فهو إبراز الهدف من القياس وكذلك لأنّه يسمح لنا بمعرفة المنهاج أو الطريقة التي يتبعها المعلم في قياس وتقييم مستوى التلاميذ.

وفيما يخص السبب الموضوعي فهو أنّ هذا الموضوع من بين المواضيع التي لها أهمية كبرى في ميدان التعليم.

ومن بين أهم المصادر والمراجع التي اعتمد عليها البحث نذكر:

- القياس النفسي والتربوي, محمد عبد السلام أحمد.

- القياس والتقويم التربوي, محمد الأمين مصطفى الخطيب.

وبطبيعة الحال لا يخلو أي بحث من الصعوبات فقد واجهتنا صعوبات من بينها غياب بعض المصادر والمراجع وغياب البحوث والدراسات السابقة في القياس التربوي, بالإضافة إلى الخلط بين المصطلحات التي لها علاقة بالموضوع.

وفي الأخير أشكر كل من ساهم في إنجاح هذا البحث سواء من قريب أو من بعيد, كما أتقدّم بالشكر إلى الأستاذة المشرفة بناصر أمال التي أمدّتني يد العون في هذا البحث.

وأرجو أن أكون قد وفّقت فإن أصبت فمن الله وإن أخطأت فحسبي أجر الاجتهاد, وما توفيقي إلاّ بالله رب العالمين.

تلمسان في: 19 رجب 1438 الموافق لـ 16 أفريل 2017.

إكرام شعبان

المـــــــــــــدخـــــــــــل

1- مفهوم التربية:

أ- لغة:

قالت العرب:ربا الشيء رَبْوا ورُبُوّا: نما وزاد. قال الله تعالى:" فَإِذَآ أَنزَلْنَا عَلَيْهَا ٱلْمَآءَ ٱهْتَزَّتْ وَرَبَتْ "(1). أي زادت وانتفخت بسبب ما يتداخلها من الماء والنبات. ويقولون: ربا المال: زاد. ويقولون: ربَّى فلانا: غذّاه ونشَّأه.(2)

يظهر لنا من خلال هذا التعريف أنّ التربية تعني النّموّ والزيادة بالإضافة إلى التغدية والتنشئة الصحيحة.

ب- اصطلاحا:

تُعرّف التربية بأنّها:" عملية تشكيل لشخصية الفرد من جميع النّواحي الجسمية والعقلية والوجدانية والاجتماعية, إذ لا بدّ أن يكون الفرد عضوا نافعا للمجتمع الذي يعيش فيه ويتفاعل معه, أي أنّه يجب أن يكون هناك تفاعل بين الفرد والمجتمع أو على الأقلّ فإنّ الفرد الذي يسعى لتكوينه هو ليس الفرد الذي لا يكون عالة على المجتمع فقط بل ويجب أن يصبح قادرا على بناء مجتمعه ويساهم في تطوّره والنهوض بالحياة فيه في الميادين كافّة, بحيث يستفيد والمجتمع معا".(3)

1- سورة الحج, الآية 5.

2- لسان العرب, أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الإفريقي المصري, دار صادر, بيروت, مجلد14, ص 403.

3- محاضرات في علوم التربية, أحمد معروف, دار الغرب, ط2, 2006, ص 18.

وتعرّف أيضا بأنّها:" العامل الأساسي في نموّ شخصية الفرد وتكاملها من مختلف جوانبها, كما أنّها العامل الأساسي في نموّ شخصية الأمّة فهي تعمل في ثلاثة محاور هي: الفرد, المجتمع, الثقافة, كل هذه المجتمعات في سائر مراحل التاريخ تحاول أن تحقّق وظيفة الإبقاء على نفسها واستمرار وجودها, فالحاضر هو حصيلة الماضي وليس هناك حاضر مهما بلغت درجته من الحضارة والرقي من غير ماض يقوم عليه لأنّ البناء التربوي لا يقوم في الفراغ".(1)

يتّضح لنا من خلال هذين التعريفين أنّ التربية عملية أساسية ومهمّة في حياة الفرد, حيث أنّها تنمّي قدراته الجسمية والعقلية والاجتماعية حتّى يكون عضوا فعّالا ومساهما في تطوّر المجتمع الذي يعيش فيه, كما تعتبر عاملا أساسيا في نموّ شخصية الأمّة بحكم أنّ التربية تؤثّر في الفرد والمجتمع والثقافة.

كما تعرّف بأنّها:" عملية مستمرّة ومتطوّرة في حياة الإنسان لا تتوقّف بانتهاء فترة الدراسة ولا بانفصال الفرد عن أسرته, وإنّما تظلّ معه طوال حياته طالما كان مستمرّا في تفاعله مع الحياة وظلّ على قيد الحياة."(2)

فيتبيّن لنا أنّ التربية ليست لها فترة معيّنة ومحدّدة وإنّما هي دائما في استمرار وتطوّر مادام الإنسان على قيد الحياة.

1- التقويم التربوي وأثره الحضاري على المردود الدراسي على بعدي: المشافهة والقراءة, بن عبد الله وحيدة, ص2, مذكرة ماستر 2013.

2- التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم, رشيد أورسلان, قصر الكتاب, البليدة, ط2, ص 11.

2- أهمّية التربية: تتجلّى أهمية التربية فيما يلي:

* عامل مهم في التوازن البيئي وذلك من خلال دور التربية البيئية التي تثقّف الفرد في تعامله مع البيئة والطبيعة من حوله.

* أصبحت التربية استراتيجية وطنية لشعوب العالم, يتمّ وضع الميزانيات والخطط من السياسات والبلدان لتحقيق الأهداف المرجو أن يسير الأفراد عليها من خلال التربية

* عامل مهمّ من عوامل التنمية الاجتماعية حيث تربي الفرد على تحمّل مسؤولياته الاجتماعية ومعرفة حقوقه وواجباته.

* عامل مهم من عوامل التنمية الاقتصادية عن طريق تكوين أفراد مؤهّلين واستثمار القوى البشرية وإعدادها وتأهيلها للعمل في الاقتصاد.

* عامل مهم في التماسك الاجتماعي والوحدة الوطنية والقومية من خلال توحيد القوى والاتّجاهات في المجتمع لخلق وحدة فكرية تؤدي إلى ترابط المجتمع وتماسك أفراده.

* عامل مهم من عوامل إرساء الديموقراطية الصحيحة حيث تدلّ الأفراد على حقوقهم المدنية والسياسية وتحرير الأفكار من الجهل ليؤمن الأفراد بالرأي والرأي الآخر ودور المشاركة الفعالة في تطوير المجتمع.(1)

1- تعريف التربية, محمد عدنان القماز, 22 يناير 2017.

Https://www.google.dz

3- مفهوم البيداغوجيا: *La pédagogie*:

تتكوّن كلمة بيداغوجيا في الأصل اليوناني من حيث الاشتقاق اللغوي من شقّين هما: péda وتعني الطفل, وagogé وتعني القيادة والسياقة وكذا التوجيه, وبناء على هذا كان البيداغوجي le pedagogue هو الشخص المكلّف بمراقبة الأطفال ومواجهتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبتهم.

وتعرّف البيداغوجيا بأنّها: مجموع الوسائل والطرق المستخدمة من طرف الفاعلين في التربية. وتعرّف أيضا بأنّها :" فنّ التربية". وقد اعتبرها دوركايم:" نظرية تطبيقية للتربية تستمدّ مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع", كما اعتبرها العالم التربوي ماكرنكو:" العلم الأكثر جدلية, ويرمي إلى هدف عملي", وذهب روني ابير إلى أنّها:" ليست علما ولا تقنية ولا فنّا ولا فلسفة, بل هي هذا كلّه".(1)

ويمكن التمييز في لفظ(بيداغوجيا) بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

* أنّها حقل معرفي قوامه التفكير في أهداف وتوجّهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم على الطفل والراشد.

* أنّها نشاط عملي يتكوّن من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كلّ من المدرّس والمتعلّمين

1- التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية, نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي, العدد 08, 2010, ص 33- 35, مجلة الواحات للبحوث والدراسات.

داخل الفصل.(1)

يتّضح من خلال هذا أنّ البيداغوجيا تشتمل على ما هو نظري من جهة وعلى ما هو تطبيقي من جهة أخرى.

4- علاقة التربية بالبيداغوجيا:

إنّ التربية عملية ديناميكية إنسانية ومن ثم فإنّ التربية والبيداغوجيا شيء واحد لا ينفصل ويمكننا القول أنّ البيداغوجيا جزء من التربية, فهذه الأخيرة أهمّ وأشمل إذ تتّجه إلى تكوين الشخصية الإنسانية من شتّى جوانبها, أمّا البيداغوجيا- كما يقول فولكيه-:" إلاّ السلوك أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد, لذا فهي تتضمّن إلى جانب العلم بالطفل المعرفة بالتقنيات التربوية والمهارة في استعمالها."(2)

ويؤكد بعض العلماء أنّه من الناحية اللغوية لا يبدو هناك فرقا بين التربية والبيداغوجيا إلاّ من حيث أنّ كلمة البيداغوجيا(والتي تعني في المصطلح اليوناني توجيه الأطفال وقيادتهم وتربيتهم) لا تستخدم إلاّ بالنسبة للإنسان وخاصة في مرحلة الطفولة.(3)

1- التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي, علي تعوينات, الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي, مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية, أفريل 2010.

Https://manifest.univ-ourula.dz/document/archive.

2- مادة التربية وعلم النفس, الإرسال الأول, التكوين الوطني للتعليم والتكوين عن بعد, onefd, ص 46.

3- التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم, رشيد أورسلان, ص 18, نقلا عن: المدرسة, مؤسسة اجتماعية وأداة للتربية والتعليم في المجتمع, تركي رابح, نقاش مفتوح, مقال في جريدة الخبر اليومية, 12- 12- 1993.

" وإذا كانت التربية أهمّ وأشمل لأنّها تتّجه إلى تكوين الشخصية الإنسانية في شتّى جوانبها واضحة الأهداف والغايات في ضوء حضارة فلسفية اجتماعية معيّنة, فإنّ البيداغوجيا لا يمكن اعتبارها إلاّ جزءا من هذه التربية لأنّها معرفة تلك التقنيات والمهارات في التدريس وكيفية استعمال وسائله خدمة لتكوين الفرد وصقله."(1)

خلاصة القول هي أنّ البيداغوجيا عبارة عن وسيلة هامّة لتحقيق التربية ومعرفة التقنيات والمهارات من أجل تكوين فرد فعّال في المجتمع.

1 – المرجع السابق, نقلا عن التربية العامة, توفيق حداد ومحمد سلامة آدم, نيابة المديرية للتكوين, ط1, 1977, ص 12.

الفصـــــــــــــــل الأول

الفصل الأول: ماهية القياس:

1 – مفهوم القياس:

1-1– لغة:

ورد في لسان العرب "قِيسَ:بمعنى قاس الشيء, و قَيَّسَه إذا قدر على مثاله". (1)

وجاء في تاج العروس:" قاسه بغيره وعليه, أي على غيره، يَقِيسُهُ قَيْسًا و قِيَاسا.الأخير بالكسر, واقْتَاسَهُ, وكذا قَيَّسَهُ إذا قدَّرهُ على مثاله"(2).

وجاء في الصّحاح أيضا:" قِسْتُ الشيء بالشيء, قَدّرتُه على مثاله, ويقال: بينهما قِيسُ رُمحٍ وقاسُ رمحٍ, أي قَدْرُ رُمحٍ"(3).

كما جاء في القاموس المحيط:" قاسه بغيره, وعليه يَقِيسُه قَيْساوقِيَاسا واقْتَاسَه قَدَّرَهُ على مثاله فانْقَاسَ, والمقدار مِقْياسٌ. وقِيسُ رمح بالكسر, وقَاسَه:قَدَّرَهُ"(4).

وورد أيضا في المعجم الوسيط:" القياس مشتق من الفعل قاس, أي قدر, يقال قاس الشيء بغيره وعلى غيره, وإليه قاس قَيْسا, وقِيَاسا: قَدَّره على مثاله,وقاس الطبيب الشّجة قَيْسا: قَدَّر غورها فهو قائِسٌ"(5).

1- لسان العرب, أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن منظور الافريقي المصري, دار صادر, بيروت, مجلد 12, ط04, 2005, ص234.

2- تاج العروس من جوهر القاموس, محمد مرتضي الحسني الزبيدي, تحقيق محمود محمد الطناحي, جزء 16, الكويت, 1396هـ-1976م, ص416.

3- الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربية, إسماعيل بن حماد الجوهري, تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار, دار الملايين, ط04, 1990, ص 868.

4- القاموس المحيط, مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي, تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة, محمد نعيم الوَقْسوسي, مؤسسة الرسالة, ط08, 1426هـ-2005م, ص569.

5- المعجم الوسيط, مجمع اللغة العربية, الجزء الثاني, دار الفكر, ص 77.

فنستنتج مما سبق أن هذه التعاريف تشترك مع بعضها البعض, وأن القياس يعني وصف الأشياء كمّيا.

1-2 – اصطلاحا:

احتلَّ القياس مكانة بارزة في العلوم المختلفة كالفزياء والكمياء وعلوم الحياة منذ بدأت هذه العلوم بالاعتماد على التجريب لكشف الحقائق المتعلقة بها, وقد تعدّدت التعاريف التي تناولت مفهوم القياس. فنجد أن القياس يعرّف" بأنّه العملية التي تقدّر الأشياء والأحداث والأفراد بأرقام ورموز مستخدمة في ذلك قاعدة محدّدة. وعادة ما يتمّ التعبير عن مقدار هذه الأشياء أو تلك الأحداث بالأرقام"(1).

ويعرفه جيلفورد بأنه:" وصف البيانات باستخدام الأرقام", كما يعرفه إيبل بأنه:" عملية مقارنة بعض خصائص الشيء بوسيلة مقنّنة سلفا لقياس تلك الخصائص".

ونجد برافيلد أيضا يعرّف القياس بأنّه:" عملية تحديد النواحي الكمية المرتبطة بحجم وأبعاد الظاهرة المقاسة ليتسنّى وصفها بدقّة".(2)

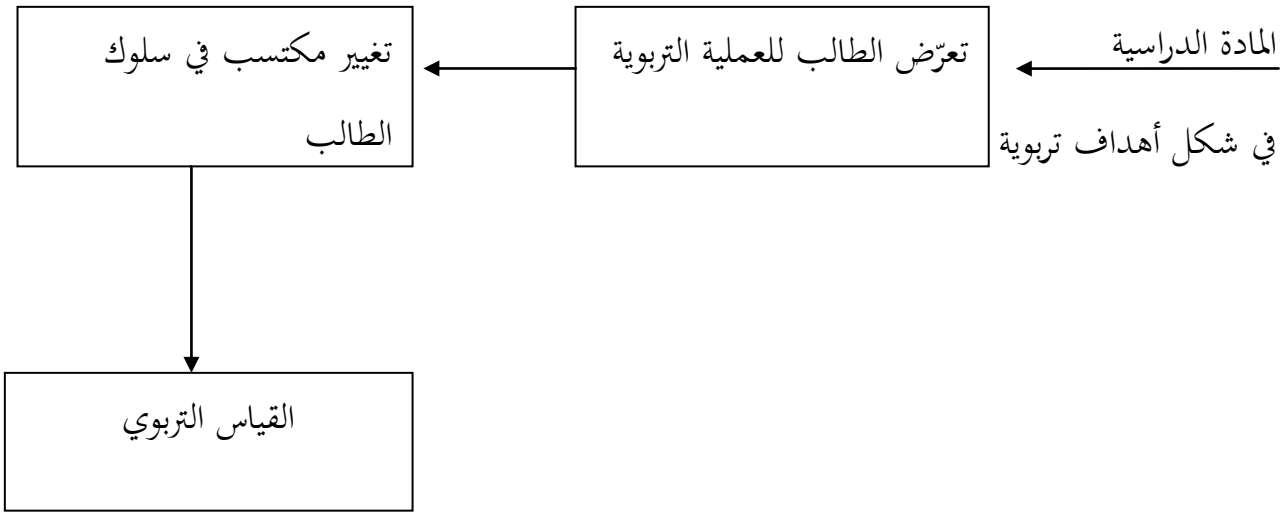
نستنتج من خلال هذه التعاريف أنّ القياس يعني تقدير الخصائص تقديرا كميا بواسطة مقياس معيّن, وهذه التعريفات تتّسم بالعموم والشمولية, ومن أجل تعريف يكون أكثر تعلّقا بموضوع البحث نقوم بعرض تعريفات للقياس التربوي.

فالقياس التربوي هو:" عبارة عن تحويل أو تمثيل أو وصف للصّفات التربوية أو الأهداف التربوية المكتسبة عن طريق العملية التربوية إلى أرقام وفق معايير معينة".(3)

1- التقويم التربوي, محمود عبد الحليم منسي, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية, ط02, 2003, ص 55.

2- التقويم والقياس, مصطفى محمود الإمام وآخرون, دار الأيام, ص 18.

3- القياس والتقويم التربوي, محمد الأمين مصطفى الخطيب, صنعاء, ط2, 1434هـ-2013م, ص14.



موقع القياس من العملية التعليمية (1)

ويعرَّف القياس أيضا بأنّه:" مجموعة الإجراءات التي يتمّ بواسطتها التعبير عن سلوك المتعلّم بأعداد أو رموز حسب قواعد محدّدة".(2)

1- القياس والتقويم التربوي, محمد الأمين مصطفى الخطيب, ص 14.

2- مجلّة المخبر, أبحاث في اللغة والأدب الجزائري, جابر نصر الدّين نقلا عن: القياس والتقويم واستخداماته في مجال التدريس الصفي, نبيل عبد الهادي, دار وائل, عمّان, 1999, ص 15 .

كما يعطي كلّ من أهمان وكلوك تعريفا للقياس التربوي بأنّه:" عملية الحصول على تمثيل كمّي للدّرجة التي تعكس فيها وجود سِمة معيّنة عند التلميذ".(1)

ويعرّفه صالح بلعيد: "إن القياس يعني إعطاء قيمة كمية لخاصية من الخصائص المراد قياسها لدى المترشح, وذلك ما يترجم نوعا من الحكم على ذلك الإنجاز ودرجة التحكم فيه, باعتماد عملية إحصائية في مجال التربية وباستغلال الإختبارات أو الروائز ".(2)

فمثلا يستطيع المدرِّس إختبار طلبته بعد انتهاء وحدة أو فصل دراسي بشكل كمِّي من خلال الدَّرجة التي حصل عليها كل طالب, فيقول أن فلانا حصل على درجة (75) و آخر حصل على درجة (90) وهكذا. كما أنه يستطيع أن يقدّر مدى وجود سمة معينة لدى طلبته (كالثقة بالنفس مثلا) وذلك بإعطائهم إختبارا للثقة بالنفس وتعيين درجة كل منهم لتعكس وجود هذه السِّمة عنده بشكل كمّي. (3)

من خلال التعريفين السابقين يمكن أن نقول أن القياس هو عملية تعتمد على جمع المعلومات ووصف البيانات باستخدام الأرقام.

1- التقويم والقياس, مصطفى محمود الإمام, ص 18.

2- دروس في اللسانيات التطبيقية, صالح بلعيد, دار هومة, الجزائر, ط 04, 2009, ص 168 .

3- ينظر التقويم والقياس, مصطفى محمود الإمام, ص 18.

1-3 نشأة القياس:

" القياس في ميدان التربية أقدم كثيرا من القياس في علم النفس, ولقد شعر المربّون قديما بالحاجة إلى قياس التّقدم والتأخر في تلاميذهم والحاجة إلى التّعرف على نواحي الضعف فيهم. كما شعروا أيضا بالحاجة إلى قياس مدى نجاح جهودهم وطرقهم في التدريس بقياس ما يظهره تلاميذهم من تقدّم فيما يدرسونه, على أنّ هذا القياس كان يعتمد في أوّل الأمر على الملاحظة الذّاتية والآراء الشخصية, ثمّ مرّ بعد ذلك بثلاث مراحل مميزة وهي:

أ- مرحلة الامتحانات الشفوية: Oral tests.

ب- مرحلة الامتحانات التحريرية من نوع المقال: Essay type tests.

ج- المرحلة الثالثة بدأت حديثا, نسبيا عن طريق الامتحانات الموضوعية Objective tests, أو ما يعرف بالامتحانات المدرسية والاختبارات التحصيلية". (1)

ويضيف مصطفى الخطيب في هذا المجال أي مراحل القياس التربوي موضّحا:

" أوّلا: مرحلة التسميع الشفهي: والتي كان التركيز فيها على التذكر الشفهي.

ثانيا: مرحلة الأسلوب الكتابي: والتي تُعطي الطالب مجالا أكبر للتعبير عن ما تحصله من المادة الدراسية.

ثالثا: مرحلة الأسلوب الموضوعي: والتي أضافت الكثير من حيث سعة مجال القياس ومن حيث التحكم والضّبط والدّقة".(2)

1- القياس النفسي والتربوي, محمد عبد السلام أحمد, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, ط1, 1960, ص 12.

2- القياس والتقويم, محمد الأمين مصطفى الخطيب, ص 14.

وقد شعروا أيضا بضرورة استخدام القياس في الموقف التعليمي لتحديد مستوى التّقدم والتّأخر في العملية ولتحديد مواطن القوّة والضعف في الأساليب التي تستخدم خلالها, فقد نشأ الشعور من خلال الاهتمام الكبير بتحديد المشكلات التربوية التي يواجهها العاملون في الحقل التعليمي بغية تطويرها وتحسينها.

فتحديد المشكلات المطلوب تجاوزها أو تحديد الحلول المناسبة لها فسح المجال أمام عملية التقويم أن تستخدم أساليب القياس المختلفة لتشخيص مواطن الخلل وتقديم الحلول المناسبة لها.

وعلى الرغم من أنّ أساليب القياس التي استخدمها المهتمّون في بادئ الأمر لم تخرج عن كونها أساليب تعتمد على الملاحظة والرّأي الشخصي والانطباعات العامّة, إلاّ أنّ أساليب القياس النّفسي التي تلت ذلك اعتمدت على الأساليب الجديدة لقياس التحصيل المدرسي والقدرات العقلية وعموم عناصر الشخصية الإنسانية في مواقف التّعلم.(1)

فالموقف التعليمي في السابق لم يكن محدودا وواضحا كما هو عليه الآن والإعداد للأعمال كان يتمّ من خلال موقف العمل نفسه وكانت التلمذة الصناعية* إحدى مظاهر ذلك التعلّم, وعلى هذا الأساس فمراحل التعليم كانت رهينة بمراحل النموّ المهني للفرد في بيئة العمل, ومن هنا فإنّ التقويم والقياس في الموقف التعليمي وفي تراثنا العربي نشأ من موقف الممارسة اليومية في ميادين العمل المختلفة.

1- القياس والتقويم في علم النفس, عبد القادر كراجة, دار البازوري العلمية, جامعة آل البيت, عمان, ط1, 1997, ص90.

* تعبير يقصد به في الصناعة الشخص الذي يتعلّم حرفة ما بالعمل تحت إشراف صانع ماهر. ويعمل التلاميذ الحِرفِيُّون في مجالات التشييد والصناعات المعدنية والطباعة والمهن الحرفيّة الأخرى. وعند نهاية فترات التدريب يصبح هؤلاء التلاميذ عمّالا مهرة.

فإذا ما عدنا إلى قراءة أدبيات هذا الموضوع سنجد أنّ في تراثنا ما يعبّر عن البدايات الطيبة لاستخدام القياس في مجال التقويم عن طريق(المحْتسب) والمحتسب رجل ائتمنه أهل زمانه على تقويم أداء الأفراد وتنظيم أمور العمل. فمُهِمّات المحتسب سابقا مهِمّات تقويمية عديدة ومتنوّعة لمنحه إجازة الانتقال من رتبة مهنية إلى أخرى.(1)

ومن خلال كلّ هذا يظهر أنّ القياس نشأ قديما في ميادين مختلفة ولم يقتصِر على التربية والتعليم.

وبلا شكّ تعتبر البداية الحالية غير ناضجة للبحث عن نشأة القياس في مجال التقويم أو في مجال بحوث الأداء أو الإنجاز في تراثنا.

إنّ عملية الفصل بين نشأة القياس لتقويم العملية التعليمية ونشأته لتقويم العملية النفسية ليس طبيعي. ذلك لأنّ نجاح العملية التربوية في أساسها يعتمد على مدى التزامها بالمبادئ النفسية العامة التي تحكم تلك العملية, هذا من جهة ومن جهة أخرى فإنّ عملية القياس المستخدمة في مجال التقويم النفسي ولدت هي الأخرى في أحضان التربية في أقطار محدودة من العالم.

ونجد ثلاث مسارات أساسية للقياس هي:

* قياس التحصيل المدرسي.
* قياس الشخصية الإنسانية في مواقف التعلّم.
* قياس مضمون المادّة المتعلَّمة.(2)

وتعتبر بداية الطريق للقياس في علاقته بتقويم العملية التربوية والنفسية عندما بدأ " فونت " بحوثه المخبرية عن السلوك الإنساني, ويعتبر فونت مؤسّس أوّل معمل لعلم النفس في ليبزج بألمانيا عام 1879 حيث

---

1 - ينظر القياس والتقويم في علم النفس, عبد القادر كراجة ص ص 90-92.

2 - ينظر المرجع نفسه, ص 63.

كان الاتّجاه السّائد للقياس آنذاك يعتمد على تحديد الخصائص العامّة للسّلوك الانساني وإن الفروق التي تكشفها المقاييس المختلفة ترجع إلى الصدفة ومنها إلى أخطاء القياس ذاته.

ويتطلب استخدام القياس والتقويم تحديد مفهوم وطبيعة كل منهما حتى يتسنّى لمستخدمها اتّباع الطرائق والإجراءات التي تسهم زيادة فعاليات العملية التربوية.(1)

وقد تعرّض القياس في القرون الوسطى إلى موجة من الفتور,ولم يكن هناك طرق ووسائل تحريرية يقوم عليها التقويم, وإنّما كان التقويم يتمّ عن طريق الأسئلة والإجابات الشفويّة, وقد استمرّت هذه الحالة إلى بداية القرن العشرين الذي يمكن تقسيمه حسب تطوّر حركة القياس إلى أربع مراحل وهي:

المرحلة الأولى: من عام 1900 إلى عام 1915:

وتسمّى مرحلة الرّعيل الأول المنادي بالقياس وأهمّ ما يميّز هذه المرحلة ظهور مقياس بينيه, وظهور علماء النّفس الإنجليز والأمريكيين, كذلك ظهور اختبارات التحصيل المقنّنة في أغلب المواد كاختبار ستون المقنّن في مادّة الحساب واختبارات الهجاء والمفردات اللّغوية, وفي هذه المرحلة أيضا نشر جوزيف رايس دراساته تحت عنوان " عدم جدوى تعليم الكبار", وأجرى رايس تجربة من ابتكاره قارن فيها بين نتائج تحصيل تلاميذ قضوا وقتا طويلا في التدريب على الهجاء بغيرهم ممّن قضوا وقتا أقل, ونشر ستون 1908 وكورتس 1909 اختبارات قياس التّحصيل في مبادئ الحساب.

المرحلة الثانية: من عام 1915 إلى عام 1920:

انتشر في هذه المرحلة استخدام الاختبارات والمقاييس المختلفة في التقويم انتشارا كبيرا, وامتازت بتصميم كثير من الاختبارات في مختلف المهارات والإختبارات النفسية حيث تحمس رجال التربية وعلم النفس لتطبيق هذه الاختبارات بدرجة واسعة جعلتهم ينسون الدقة, الأمر الذي أدى إلى أن

---

1 - ينظر: القياس والتقويم في علم النّفس, عبد القادر كراجة,ص ص 93- 96.

يساء اختيار وتفسير الاختبارات, وأن تصدر الأحكام من غير تروّ ولا دقّة.(1)

المرحلة الثالثة:من عام 1920 إلى عام 1930:

وأشهر ما امتازت به هذه المرحلة هو ظهور النّقد الذي دعا رجال التربية وعلم النفس إلى تعديل الاختبارات وإعادة تصنيفها ومراعاة الدقة في اختيارها وتقنينها وتطبيقها.(2)

المرحلة الرابعة: من عام 1930 إلى عام 1960:

وفي هذه المرحلة وصل القياس والتقويم إلى درجة كبيرة من الدّقة سواء في قياس التحصيل أو قياس الاستعدادات, حيث اتّجه علماء النفس والتربية إلى استخدام القياس في مقارنة الشخص بنفسه, وفي مقارنة الشخص بغيره أيضا حتى يمكن مساعدته على فهم إمكانياته وتوجيهه حسب قدراته واستعداداته, وظهر في هذه المرحلة اختبارات الشخصية (الرورشاخ), وبعض المقاييس الإسقاطية الأخرى واختبارات الميول, كما تمّ تحسين مقاييس الاتجاهات, وفي هذه المرحلة واصل تايلور وراتيستون دراساتهم في تقويم الطرق الجديدة في المدارس الابتدائية والثانوية, وظهرت الاختبارات الموضوعية كاختبارات الصواب والخطأ واختبار التكميل واختبار الاختيار من متعدّد.(3)

---

1 – التقويم والقياس النفسي والتربوي, أحمد محمد الطيب, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, ط1, 1999, ص31.

2 – المرجع نفسه, ص32.

3 – التقويم والقياس النفسي والتربوي, أحمد محمد الطيب, نقلا عن: تدريس العلوم, أحمد كاظم, القاهرة, دار النهضة العربية, 1974, ص 91.

2- التمييز بين المفاهيم المتعلقة بالقياس:

كثيرا ما يرتبط مصطلح القياس بمجموعة من المصطلحات كالتقويم والتقييم والاختبار, ويظنّ البعض أنّ هذه المصطلحات مترادفة وتؤدّي المعنى نفسه, ولكن في الحقيقة هناك اختلافات فيما بينها ومع ذلك توجد علاقة تجمع بين هذه المصطلحات(التقويم, التقييم, الاختبار).

2-1- التعريف بالمصطلحات:

1-التقويم: يعرّف التقويم لغويا بأنّه:" بيان قيمة الشيء ويعني كذلك تعديل أو تصحيح ما اعوجّ".(1)

ويعرّف في مجال التربية على أنّه:" العملية التي يتمّ بها الحكم القيمي على مدى نجاح العملية التعليمية بكافة عناصرها على تحقيق الأهداف المرجوّة".(2)

ونجد أيضا:" قوّمَ المعلّم أداء التلميذ أي أعطاه قيمة ووزنا بقصد معرفة إلى أيّ حدّ استطاع التلاميذ الاستفادة من عملية التعلّم المدرسية, وإلى أيّ مدى أدّت هذه الإفادة إلى إحداث تغيير في سلوكهم وفيما اكتسبوه من مهارات لمواجهة مشكلات الحياة الاجتماعية."(3)

1- تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية, محمد حسين سعيد حسين, ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية, 29-30 يناير 2005, نقلا عن مبادئ القياس والتقييم التربوي سبع محمد أبولبدة, 1985, ص 61.

2- تطوير أساليب التقويم, محمد حسين سعيد, نقلا عن: التقويم والقياس النفسي والتربوي, رمزية الغريب, 1981.

3- التقويم والقياس النفسي والتربوي, أحمد محمد الطيب, ص27.

2- التقييم:

ومعناه:" عملية جمع معلومات عن التلاميذ عمّا يعرفونه ويستطيعون عمله, وهناك طرق كثيرة لجمع هذه المعلومات على التلاميذ, منها:

ملاحظة التلاميذ وهم يتعلّمون وبفحص ما ينتجونه أو باختبار معرفتهم ومهاراتهم. والسؤال المفتاحي في التقويم هو: كيف نستطيع أن نتوصّل إلى ما يتعلّمه التلاميذ".(1)

أمّا الاختبار فيعرّف على أنّه:" تقديم مجموعة من الأسئلة ينبغي حلّها, ونتيجةً لإجابات الفرد مثل هذه السلسلة من الأسئلة نحصل على مقياس لخاصية من خصائص ذلك الفرد".(2)

2-2- الفرق بين القياس والتقويم:

يتداخل مفهوم القياس بمفهوم التقويم حتّى يتبادر للذّهن أنّهما مترادفان إلاّ أنّهما يختلفان, فالتقويم أشمل وأعمّ من القياس بالرغم من أنّ التقويم يلجأ إلى وسيلة من وسائل القياس وهي الاختبارات. ويبحث القياس التربوي عموما في قياس الخصائص الموجودة لدى الأفراد مثل الذّكاء والقدرات الفكرية والحركية المختلفة وغيرها.(3)

القياس ظاهرة للتقدير الكمّي عن طريق استخدام وحدات رقمية معيّنة, أمّا التقويم فيتناول الكليات والقيم وإصدار حكم عام وشامل, والقياس يمثّل جانبا من جوانبه.(4)

" القياس التعليمي هو وسيلة من وسائل التقويم وهو يعني مجموعة مرتّبة من المثيرات أعدّت لتقيس بطريقة كمية أو كيفية بعض العمليات العقلية أو الخصائص النفسية والمثيرات, وقد تكون أسئلة

1- اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرّس, جابر عبد الحميد جابر, دار الفكر العربي, القاهرة, ط1, 1422هـ- 2002م, ص14

2- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, هيثم كامل الزبيدي, دار الكتاب الجامعي, ط1, 2003,ص18.

3- ينظر التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية, سعاد جحراب, رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها (2009-2010), ص6.

4- ينظر طرائق التدريس العامة, معالجة تطبيقية معاصرة, عادل أبو العز وآخرون, دار الثقافة, ط1, 1430هـ-2009م, ص357-358.

شفوية أو تحريرية, وقد تكون سلسلة من الأعداد أو بعض الأشكال الهندسية أو صورا أو رسوما, وهذه كلّها مثيرات تؤثّر في الفرد. أمّا التقويم التعليمي فهو تحديد التقدّم الذي يحرزه التلاميذ نحو أهداف التعليم وهو يرتكز على عنصرين أساسيين هما أنّ الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف الجوهرية, والثاني هو أنّ أي برنامج للتقويم يتضمّن استخدام إجراءات كثيرة."(1)

فنستخلص من خلال هذا أنّ القياس يُعنى بتقدير الأشياء تقديرا كمّيا باستخدام بعض الوسائل الخاصة به والتي تساعد على الوصول إلى أحسن النتائج في حين أنّ التقويم يُعنى بتحديد الأهداف.

" القياس يهتمّ بحالة التلميذ الحاضرة, أمّا التقويم فيهتمّ بمعرفة الأسباب المؤثّرة في حالته الحاضرة, وفي نموّه وتقدّمه. والقياس كذلك يعتمد على الاختبارات التي تعطى دوريا, في حين أنّ التقويم يجرى يوما بعد يوم في جميع المواقف المدرسية وخارجها والتقويم بمعناه الواسع يجري بالتعاون مع المعلّمين ومع أولياء التلاميذ ومع التلاميذ أنفسهم."(2)

" القياس عملية تشخيص وتقدير, أمّا التقويم فيجمع التشخيص والعلاج بهدف إصدار الأحكام".(3)

1- التقويم والقياس التربوي, محمد أحمد الطيب, ص 28.

2- أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم, القاهرة, غانم سعيد العبيدي وحنان الجبوري, عالم الكتب, ط2, 1971.

3- طرائق التدريس العامة, معالجة تطبيقية معاصرة, عادل أبو العزسلامة, ص 356.

ويمكن تلخيص الفرق بين القياس والتقويم في النقاط الآتية:

القيـــــاس	التقـــــويم
- جزء من التقويم. - يهتمّ بوصف السلوك. - يعتبر أكثر موضوعية. - يعتمد الدّقة الرّقمية. - محدود ببعض المعلومات عن الموضوع المقاس. - يهتمّ بالنتائج الملموسة. - يقيس الجزء وهو خاص بالتحصيل المعرفي.	- يصف السلوك وصفا كمّيا ونوعيا. - يعدّ عملية تشخيصية وعلاجية في آن واحد. - يهتمّ بالنتائج الملموسة وغير الملموسة. - يشمل كل ما يتعلّق بالمتعلّم(سلوكه, ميوله, استعداداته.)

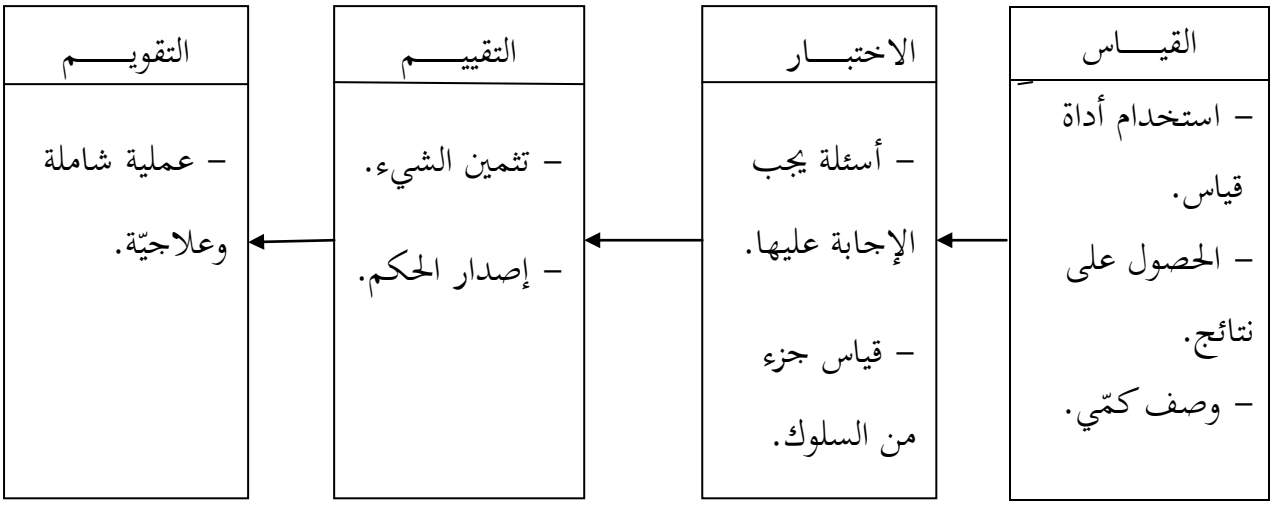
2-3- الفرق بين القياس والاختبار:

القياس أوسع من الاختبار, والاختبار هو أداة من أدوات القياس.

" يعدّ القياس أكثر اتّساعا من الاختبار, فنحن نستطيع أن نقيس بعض الصّفات أو الخصائص باستخدام الاختبارات أو بدونها, فقد يُستخدم لِقياس خصائص وسمات معيّنة بعض الأساليب كالملاحظة(Observation), أو المقابلات الشخصية(Interviews), وغيرها من الوسائل التي يمكن أن تعطينا معلومات في شكل بيانات كمّية(Quantitative forme) عن طريق المقيس"(1)

1- قياس عناصر اللياقة البدنية لمعرفة المستوى البدني لدى لاعبي كرة القدم صنف أواسط " u19", سعيدي أمين, مذكرة لنيل شهادة الماستر, 2014-2015, ص 12, نقلا عن أكرم الجنابي, 2005, ص 49.

2-4- العلاقة بين القياس والتقويم والتقييم والاختبار:(1)



فالعلاقة التي تجمع بين القياس والتقويم والتقييم هي علاقة تكاملية حيث يعتبر القياس ضرورة للتقييم, والتقييم خطوة ضرورية سابقة للتقويم. وجاء حسب صبري ماهر إسماعيل أنّ:" كلّ عملية تقويم تنطوي على عمليتي تقييم وقياس, وأنّ كلّ عملية تقييم لا تعتمد بالضرورة على عملية قياس, لكن عمليتي القياس والتقييم وحدهما لا تغنيان عن عملية التقويم."(2)

1- تقييم مادّة الرياضيات للسّنة الخامسة ابتدائي في ظلّ المقاربة بالكفاءات, سميرة لعمارة, مذكّرة لنيل شهادة الماجستير في تقويم أنماط التكوين, 2010- 2011, ص 22.

2- التقويم التربوي أسسه وإجراءاته, صبري إسماعيل الرافعي محب محمود, مكتبة الرّشد, 1429هـ, ص 23.

3- أنواع القياس ومستوياته:

3-1- أنواع القياس: ينقسم القياس إلى نوعين:

1- القياس المباشر: *وهو القياس الذي يعتمد على الأجهزة التي تعطي نتيجة بصورة مباشرة ودقيقة والتي تعطي أرقاما ما تبيّن تقدير هذه الصّفة وغيرها من وحدات القياس.*

2- القياس غير المباشر: وهو القياس الذي يعتمد على التجريب بواسطة الاختبارات المقنّنة, ويستخدم في قياس الاستعدادات العقلية والسّمات الشخصية وغيرها, وبهذا كان القياس المباشر تقديرا للمستوى بصورة مباشرة على عكس الاختبار الذي يعتبره الكثير من الباحثين طريقة قياسية للحصول على معلومات لتقدير المستوى بصورة غير مباشرة."(1)

إذن فالقياس المباشر يقيس الصّفة المباشرة كالطّول والحجم والوزن, أمّا القياس غير المباشر فلا نستطيع قياس الصّفة مباشرة كالذّكاء والانتباه.

3-2- مستويات القياس: تقسّم مستويات القياس إلى أربعة أقسام:

1- المستوى الاسمي:Nominal scale:

وهو أدنى مستويات القياس ويناسب المتغيّرات الكيفية أو النوعية التي تتطلّب تصنيف الأفراد إلى مجموعات منفصلة للتمييز بينهم في سمة معيّنة, ويكون الهدف من عملية القياس في هذه الحالة هو التصنيف(Classification) الذي يراعي الفروق النوعية بين الأفراد والأعداد المستخدمة في هذا المستوى من القياس تعدّ بمثابة رموز بسيطة تستخدم كأسماء لفئات أو مجموعات منفصلة ومتمايزة. ومن أمثلة متغيّرات هذا المستوى النّوع والجنسية والديانة والحالة الاجتماعية والانتماء إلى مؤسّسات

---

1 – القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية, حسانين محمد صبحي, ج1, ط4, دار الفكر العربي, القاهرة, 2001, ص 47.

معيّنة وهكذا, وهذه الأعداد لا نستطيع إجراء عمليات حسابية عليها بحيث تكون ذات معنى, فلا معنى لأن نجمع رقما مناظرا لنوع معيّن على رقم مناظر لنوع آخر مثل الذكور والإناث أو نطرح رقما مناظرا لجنسية معيّنة من الرّقم المناظر لجنسية أخرى, ومع هذا يمكن التعامل مع البيانات النّاتجة عن القياس الاسمي بأساليب إحصائية مناسبة.(1)

نستنتج أنّ هذا المستوى هو أبسط المستويات ويعنى بتصنيف الموضوعات إلى فئات أو مجموعات رقمية, وهو مجرّد عنوان لفئة معينة ومن أمثلة ذلك عندما نعطي الذكور رقم-1- والإناث رقم-2- وأيضا عندما نصنّف الأفراد في فئات وفقا للسنّ, وقد يستخدم العدد كاسم, ومن أمثلة ذلك: أرقام السيارات في سباق للسيارات, أرقام الجلوس في الامتحان.(2)

2- المستوى الرتبي: Ordinal scales:

وفي هذا المستوى من القياس الأرقام المستخدمة مع الصفات والخصائص من الممكن أن يكون لها دلالة مختلفة عن دلالة الأرقام عند استخدامها في المستوى الاسمي من القياس. إنّ استخدام الأرقام في القياس الرتبي يعني التدريج أو الترتيب لهذه الصّفات والخصائص, لكن الأرقام لا تعكس الفروق الموجودة بين الأفراد في هذه الصّفات أو الخصائص التي تمّ ترتيب الأفراد عليها .

في مجال التربية وعلم النفس يُستخدم المستوى الرتبي في أغراض متعدّدة إذ يمكن ترتيب الطّلاب وفق درجاتهم, فيقال: علي الأول وأحمد الثاني ومحمد الثالث وعبد الله الرابع, إلاّ أنّ هذا الترتيب لا يعني إطلاقا أنّ الفرق بين علي وأحمد يساوي الفرق بين محمد وعبد الله .(3)

1- القياس و التقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة, صلاح الدين محمود علام, دار الفكر العربي, القاهرة, ط1, 1420هـ-2000م, ص 19.

2- ينظر القياس النفسي والتربوي, محمود أحمد عمر وآخرون, دار المسيرة, عمّان, ط1, 1431هـ- 2010م, ص 83.

3- القياس النفسي والتربوي- نظريته, أسسه, تطبيقاته, عبد الرحمن بن سليمان الطريري, مكتبة الرشد, الرياض, المملكة العربية السعودية, ط1, 1418هـ- 1997م, ص 84.

ونظرا لسهولة ويسر هذا النوع من القياس فإنّه يستخدم بكثرة في القياس التربوي والنفسي وبخاصة في قياس السِّمات الوجدانية التي تتعلّق بالاتّجاهات والتفضيلات والآراء والتقديرات. وهذه الأعداد التي تمثِّل الرّتب لا تسمح بإجراء عمليات حسابية عليها شأنها في ذلك شأن القياس الاسمي, وإنّما نكتفي بالقول بأنّ محمدا أذكى من أشرف أو تحصيل محمد أعلى من تحصيل أشرف, أو أنّ محمدا لديه اتّجاه نحو المدرسة أكثر إيجابية من أشرف وهكذا.(1)

يتّضح لنا فيما سبق أنّ المستوى الرّتبي هو المستوى الذي يمكننا من ترتيب أفراد المجموعة, ويُعنى بالتصنيف والترتيب, ولكن لا يبيّن الفرق بين علامة طالب وآخر.

3- المستوى الفتري: Interval scale:

هي أعلى في المستوى من النوعين السابقين, حيث أنّ المسافة بين الأرقام يمكن حسابها, فعلى سبيل المثال نستطيع حساب الفرق بين درجة طالب حصل على (90) درجة وطالب آخر حصل على80 درجة, ولكننا لا نستطيع القول بأنّ الطالب الذي حصل على(80) درجة لديه معلومات ضعف الطالب الحاصل على 40 درجة أو نسبة الطالب الأول إلى الثاني= 40/80=2, 1= 2:1, مع ملاحظة أنّ(الصّفر) في هذه العلاقة ليس له معنى حقيقيا, وفي هذه الحالة نسمّي العلاقة بين الأرقام علاقة فاصلة, وتسمح هذه العلاقة باستخدام عملية الجمع والطرح بالإضافة للنسب المئوية والتكرارات وعلامة أكبر من وأصغر من, وهذه العلاقة هي الأكثر استخداما في البحوث التربوية.(2)

والشيء الملاحظ في هذا المستوى هو أنّ الأرقام لها معنى, كما تبيّن الفرق في كمّية الأشياء.

1- ينظر القياس والتقويم التربوي والنفسي, أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة, صلاح الدين محمود علام, ص20.

2- القياس وتطبيقاته في البحوث التطبيقية, فوزي حبيب حافظ, مكتبة الملك فهد الوطنية, جدّة, 1425هـ, ص 14.

4- المستوى النّسبي:Ratio scale:

يتوفّر في ميزان القياس النسبي الصّفر المطلق إلى جانب تساوي الفروق بين الفترات المختلفة, وهذا الصفر المطلق يناظر حقيقة نقطة انعدام الظاهرة أو السّمة المقاسة. فوجود صفر اختياري أو اعتباري في الترمومترات التي تقيس الحرارة بالدّرجات المئوية أو الفهرنهيتية يجعل وجود درجات حرارة سالبة وهكذا. ويندر استخدام هذا النوع من الموازين في القياس النفسي والتربوي فيما عدا مجال الحكم في علم النفس الطبيعي, ويسعى علماء القياس التربوي في الوقت الحاضر إلى بناء نماذج رياضية تستخدم لبناء مقاييس للذكاء والتحصيل والاتّجاهات يتوفّر فيها الصفر المطلق الذي يناظر حقيقة نقطة انعدام الظاهرة أو السّمة المقاسة مثل نماذج السّمات الكامنة.Latent Trait Models (1)

وكخلاصة لما سبق ذكره فإنّ المستوى النسبي أدقّ وأفضل المستويات, كما يُعْنى بالنّواحي الفيزيائية, ويكون القياس بطريقة مباشرة وله صفر حقيقي. والشيء الملاحظ هو أنّ كلّ مستوى يمتلك خصائص المستوى الذي يسبقه ويزيد عليه خاصية تميّزه.

1- ينظر تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية, صلاح الدين محمود علام, دار الفكر العربي, مدينة نصر, القاهرة,, 1423هـ-1993م, ص 19.

4- أخطاء القياس:

لقد أكّدت الدراسات أنّه لكلّ قياس تربوي خطأ ما, فتعرّف كروك الخطأ المعياري في القياس على أنّه:"متوسّط الانحراف المعياري لتوزيعات الخطأ لعدد كبير من المواقف الاختبارية المتكرّرة, والخطأ المعياري مهم وذلك لإنتاج فترة ثقة حول درجات الاختبار الملاحظة التي لها احتمالية معروفة لتحتوي درجات المفحوص الملاحظة, والخطأ المعياري للقياس له قيمة لمجتمع المفحوصين في نظرية القياس التقليدية وهو مهمّ في سياقات عديدة وذلك عندما تستهدف قياس الفروق الفردية."(1)

وهذه الأخطاء ناجمة عن:

1- عدم حساسية أدوات القياس: بعض أدوات القياس أكثر دقّة من البعض الآخر, فالميزان الحسّاس أكثر دقّة من الميزان الزنبركي, فالأوّل يعطينا الوزن بالكلوغرام فقط ولا يقيس الغرامات الزّائدة, وفي ميدان التربية يعتبر الامتحان الموضوعي أكثر دقّة من الامتحان المقالي, كما أنّ هناك فرقا بين امتحان موضوعي يصمّمه فاحص مدرّب وآخر يضعه فاحص لا يدري عن القياس شيئا.

2- عدم ثبات الظاهرة المقاسة: معظم ما نقيسه في ميدان التربية وعلم النفس ديناميكي أي متقلّب متغيّر, فالشخص الذي نقيس أداءه هو كل ساعة في شأن فهو الآن سليم معافى ولكنه قد يشعر بمغص بعد قليل وقد يشعر بالتعب أو الملل أو الضّجر أو يفقد اهتمامه وتنخفض فاعليته ويتأثّر أيضا بدرجة الحرارة والتهوية والإضاءة وبقية المتغيّرات البيئية, ولذا فإنّنا نحاول أن نقترب من الحقيقة بأخذ عدّة قياسات ثمّ استخراج متوسّطها واعتباره أقرب ما يكون لأدائه.

1- علم النفس التربوي- القياس والتقويم والإحصاء التحليلي, الخطأ المعياري في القياس, محمد عيد شبوان محارب, 21 أفريل 2015.

http:// malmharf.measurement.blogspot.com.

أمّا الفرق بين متوسط القياسات وأيّ قياس فيعتبر خطأ في القياس.

3- خطأ الملاحظة: تختلف دقّة الملاحظة من شخص لآخر, فلو طلبنا من عدّة معلّمين قياس طول طفل فسيعطوننا أطوالا مختلفة مع أنّ أداة القياس لم تتغير, وكذلك الطفل موضوع القياس, وقد تكون هذه الأطوال: 150.00, 150.50, 150.70 وهذه الفروق في القياسات ممكنة الحدوث لدى الشخص نفسه إذا قام بالقياس عدّة مرّات.(1)

ونجد أيضا أنّ خطأ القياس هو:" مقدار الفرق بين الدرجة التي يحصل عليها المفحوص(الدرجة الخام أو الملاحظة) والدرجة المفترضة(الحقيقية). ويقع خطأ القياس في نوعين: عشوائي ومنتظم".(2)

4-1- أنواع الأخطاء في القياس:

أوّلا: أخطاء القياس المنتظمة:

الأخطاء المنتظمة في القياس هي الأخطاء الثابتة التي تكون نتيجة لنقص ثابت محدّد في أداة القياس, فمثلا إذا كان أحد الطلبة كلما فتح الفرجار 3 سم يكون في الحقيقة قد فتحه 3.1 سم فهذا يعني وجود 0.1 سم خطأ في فتحة الفرجار, ويكون هذا الخطأ منتظما ولا يؤثّر في ثبات القياس.

1- القياس والتقويم في التربية والتعليم, توما جورج الخوري, مجد المؤسسة الجامعية للدّراسات, بيروت, ط1, 1429هـ-2008م, ص 23.

2- مصطلحات في القياس والتقييم والتقويم, أبو ناصر, 11-02-2008

http:// www.moudir.com/vb/archive/index.php/t-201809.html

ثانيا: الأخطاء العشوائية أو غير المنتظمة:

تشكّل الأخطاء العشوائية الناتجة عن اختيار عيّنة محدّدة من الأسئلة أو الأخطاء الناتجة من التنبه, القلق, التعب, التّخمين الرديء, أخطاء التصحيح أو تحيّز المصحح, كلّها أخطاء عشوائية لا يمكن التخلص منها بشكل تام, وهي أخطاء تؤثّر على قياس ثبات الاختبار.(1)

فنلاحظ أنّ الأخطاء نوعان منتظمة وعشوائية, فالمنتظمة لا تؤثّر في ثبات القياس أمّا الأخطاء العشوائية فتؤثر فيه.

في الأخير وكاستنتاج نلاحظ أنّ الخطأ في القياس في بعض الأحيان لا يمكن الاستغناء عنه لأنّه لا يوجد اختبار تام وكامل من الأخطاء.

4-2- مصادر الأخطاء في القياس:

رأينا سابقا أنواع الأخطاء في القياس ومدى تأثيرها في الاختبار, ولإعطاء علامة حقيقية للطالب وجب التقليل من أخطاء القياس وذلك بالرجوع إلى مصادر الأخطاء والتي صنّفها العلماء في ثلاثة مصادر هي:

أولا: الخطأ الذي يعزى إلى الاختبار نفسه:

أهمّ المظاهر التي يمكن أن تسبب الخطأ في علامات الاختبار ما يلي:

* غموض الفقرات وعدم وضوحها.

* وجود المفردات الصعبة والعبارات الطويلة المعقدة المستخدمة في الأسئلة.

1- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, دار المسيرة, عمان, ط1, 2000, ص 246-247.

* غموض التعليمات أو افتقارها إلى كيفية تسجيل الإجابات.

* كون الأسئلة شديدة الصعوبة تشجع الطلاب على التخمين العشوائي. فإذا أجاب معظم الطلاب عنها إجابة خاطئة فإنّ هذا يقلل من تباين الاختبار وتقليل التباين يخفض ثبات الاختبار.

* تقصير الوقت أكثر من اللّزوم يجبر المفحوصين لقراءة الأسئلة والإجابة عنها بسرعة ممّا يسبب أخطاء تعزى للسرعة.

* تقصير طول الاختبار فالاختبارات الطويلة تكون أكثر ثباتا بشكل عام من الاختبارات القصيرة.

* اختيار شكل السؤال, فبعض الطلاب وبالرغم من معرفتهم وقدرتهم يرغبون أو يكرهون شكلا معينا من الأسئلة ممّا يسبب الخطأ في إجاباتهم.

* أخطاء الطباعة وسحب أوراق الأسئلة وعيوب فنية أخرى تتعلّق بالطباعة وإنتاج الأسئلة كلها يمكن أن تكون مصادر كافية للخطأ.(1)

ثانيا: مصادر تتعلّق بإجراءات تطبيق الاختبار وتصحيحه:

إنّ الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية يجب أن تطبق على الإفراد في ظروف مقننة, غير أنّ هذا المصدر يمكن ضبطه أو التحكم فيه لأنّه يتعلّق بالبيئة الفيزيائية المحيطة بالفرد أثناء تطبيق الاختبار, فالإضاءة الجيدة لغرفة الاختبار وحسن تهويتها ومنع الضوضاء حولها وتوزيع المقاعد بها وغير ذلك من العوامل الفيزيائية التي ربما تؤثر في إجابات الأفراد وبالتالي درجاتهم الملاحظة ينبغي أن يتمّ ضبطها قبل البدء بالعملية الاختبارية, لذلك وجب ضبط العوامل التالية بعناية:

1- المرجع السابق, ص 248.

* تحديد الوقت المناسب اللازم للاختبار.

* التعليمات المقننة المقدمة للمفحوصين.

* سوء فهم تعليمات الاختبار.

* حرارة قاعة الاختبار وظروف الإضاءة.

* ترتيب المقاعد.

* الضوضاء أو الإزعاج الصادر من المصادر الخارجية.

* أيّ إزعاج مفاجئ مرئي يحدث أثناء الاختبار.

* شخصيات واتجاهات المراقبين والقائمين على إدارة الاختبار.

* الأخطاء في تصحيح الاختبار وفي جميع إدارة الاختبار.

* محاولات الطلاب للغش في الامتحان.(1)

ثالثا: مصادر تتعلق بالأفراد المختبرين:

على الرغم من أنّ هناك خصائص معينة للأفراد المختبرين تكون متسقة أثناء الاختبار مثل الخبرة السابقة لدى الفرد ومستوى قدرته حيث تسهم بالتباين الحقيقي للدرجات إلاّ أنّ هناك خصائص أخرى قد تبدو متسقة وتُسْهِم أيضا في التباين الحقيقي للدرجات لكنها غير مرغوبة مثل تذكر الإجابات عن مفردات الاختبار نتيجة الخبرة السّابقة أو إعادة تطبيق صيغة مكافئة للاختبار أو نتيجة مرض مزمن لدى الفرد أو انخفاض دافعيته أو اتجاهه السلبي أو تشتّت انتباهه بصورة دائمة

1-ينظر القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, ص 248-249.

وهذا المصدر من مصادر الخطأ يصعب التحكم فيه لأنّه يتعلق بالفرد نفسه.(1)

ومن خلال كل هذا نستنتج أنّ مصادر الأخطاء تتجلّى في الاختبار نفسه وظروف إدارته وتصحيحه, وفي المفحوص نفسه لأنّ وضع الاختبار وظروف تصحيحه تختلف من شخص لآخر, كما أنّ الظروف المحيطة بالأفراد المختبرين كالحالة النفسية لهو والقلق مثلا تؤثّر في الاختبار وصدقه.

5- أغراض القياس: تتجلّى أغراض القياس فيما يلي:

1- المسح: Survey:

يقصد بعملية المسح القيام بحصر جميع المعلومات والإمكانيات المتعلقة بالموضوع المراد دراسته, وفي مجال القياس التربوي فالمسح هو بمثابة تخطيط مسبق للموضوع المراد قياسه وتقويمه بهدف توفير كافّة الظروف الملائمة لنجاح العملية التعليمية, فنلاحظ هذا مثلا عند وزراء التربية فإذا حدّدت وزارة التربية والتعليم عددا محدّدا للأطفال الذين سيلتحقون بالصف الأول ابتدائي مثلا فنجد أنّ هذا العدد المحدّد قد تمّ تقديره نتيجة عملية المسح حيث أنّهم في الخطوة الأولى يقومون بعملية مسح لمعرفة عدد التلاميذ الذين سيلتحقون بالصف الأول, أمّا في الخطوة الثانية فيتمّ التخطيط لاستقبال هؤلاء التلاميذ بتوفير مدارس لهم ومدرسين ومقاعد للدّراسة... كما يساعد في توسيع قاعدة القبول في الجامعات أو إقامة جامعات جديدة في ضوء معرفة عدد الناجحين في امتحان الثانوية العامة.(2)

1- الخطأ المعياري في القياس, محمد عيد شبوان محارب, 21 أفريل 2015.

http://malmharb.measurement.blogspot.com.

2- ينظر القياس والتقويم في التربية, نادر فهمي الزيود, هشام عامر عليان, ط3, عمان, دار الفكر, 1425هـ-2005م, ص26-27.

والشيء الملاحظ هو أنّ عملية المسح تقوم بوضع الشخص المناسب في المكان المناسب.

2- التنبّؤ:Prediction:

ونلاحظ هذه العملية بكثرة في فترة شهادة التعليم المتوسّط, فبعد ظهور النتائج يمكن للمختصّين التنبّؤ بتفوّق التلميذ, فإذا حصل على نتائج جيدة في المواد الأدبية مثلا ونتائج متدنية في المواد العلمية فهنا يمكن التنبؤ له بالتفوق في المواد الأدبية وأنّه سيواصل دراسته في تخصّص الأدب, فالتنبؤ يهدف إلى معرفة ما سيكون عليه الفرد في مرحلة لاحقة في ضوء ما يتوفر عليه من معلومات سابقة.

3- التشخيص والعلاج:Diagnose and Therapy:

يهدفان إلى تشخيص ما لدى الطلبة من خبرات ثمّ استعابها لتحديد نواحي القوّة والضعف من أجل إجراء عمليات صيانة وتحسين.(1)

فعندما يقوم المعلم بوضع اختبار للطلاب في مجموعة من المواد فإن تحصل على علامات جيدة في بعض المواد يقوم المعلم بتعزيز وضع الطالب وجهده وإن تحصل على علامات متدنية حينها يقوم المعلم بالبحث عن حلول حتّى يعرف نقاط الضعف وأسبابها.

فنستنتج أنّ التشخيص يقوم بإظهار نقاط القوة والضعف, أمّا العلاج فيقوم باتخاذ الاجراءات المناسبة للتغلب على نقاط الضعف.

4- التصنيف والتصفية:Classif Ication:

ويرمي هذا الغرض إلى وضع الشخص المناسب في المكان المناسب. ومن أبرز الوسائل المستخدمة في

---

1 - القياس والتقويم والاختبار في التعليم, محمد الشموط, الثلاثاء, 6 يوليو 2010.

http://mohammad alshamot.blogspot.com/2010/07/blog-post.html.

التصنيف والتصفية الملاحظة والمقابلة والاختبارات, فعن طريق الاختبارات مثلا يمكننا تقرير إمكانية انتقال الطالب من صف دراسي إلى صفّ أعلى, ومن مرحلة تعليمية إلى مرحلة أعلى.(1)

5- التوجيه والإرشاد:Guidance and counseling:

ويهتمّ القرار بتصميم نتائج الاختبار لمساعدة الأفراد على الاختيار من البدائل المتعدّدة التربوية والمهنية بما يناسب قناعتهم ويحقّق الرضى الوظيفي بالإضافة إلى النجاح في العمل.(2)

وقرارات التوجيه والإرشاد متعدّدة, فالتوجيه والإرشاد التربوي يهتمّ بتعريف الطالب بما يمكنه دراسته من مقررات والتخصص الدراسي الذي يناسبه.(3)

في الأخير وكنتيجة فإنّ هذا الغرض يساعد الأفراد في التغلّب على مشاكلهم وإيجاد الحلول.

6- صنع القرار(اتّخاد القرار):Decisiin Maqing:

لقد سبقت الإشارة إلى أنّ التقويم هو عبارة عن إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الموضوعات أو المواقف أو الأشخاص اعتمادا على معايير أو محكات معينة, وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ جميع أغراض التقويم المشار إليها تعدّ ذات صلة كبيرة بمعرفة الشيء المقيّم وإصدار الحكم عليه, فالتنبّؤ مثلا يعتمد على معلومات في الحاضر بنيت على معلومات في الماضي وهو يعني إصدار قرار أو حكم على الموضوع المقيّم, وكذلك الحال بالنسبة لأغراض التصنيف والتصفية والإرشاد والتوجيه والتشخيص والعلاج.

---

1 – القياس والتقويم في التربية, نادر فهمي الزيود, ص 29.

2 – أغراض القياس والتقويم, زياد أحمد الطويسي, مديرية التربية والتعليم للواء البتراء, 2003, ص2.

3 – القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة, صلاح الدين محمود علام, ص 36.

فالمحصلة النهائية لها جميعا هي إصدار حكم أو قرار أو الموضوع المقيّم.(1)

ومن الأغراض الأخرى للقياس والتقويم في مجال التربية والتعليم ما يلي:

- إثارة الدافعية وتحفيز التلاميذ على الدراسة.
- التغذية الراجعة* لعمل كل من المعلم والطالب.
- معرفة مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ خلال العام الدراسي.
- تقويم المنهاج ومدى ملاءمته لحاجات التلاميذ.
- خدمة البحث العلمي كالتعرّف على قيمة طريقة جديدة في التدريس.(2)

1- القياس والتقويم في التربية, نادر فهمي الزيود, ص 30.

2- القياس والتقويم في التربية, نادر فهمي الزيود, نقلا عن: في القياس والتقويم, سامي عريفج وخالد مصلح, ط 3, عمان 1987, ص 35.

* يقصد بالتغذية الراجعة هنا تزويد المعلم والطالب بمعلومات عن مدى التقدم الذي تمّ احرازه في اتّجاه بلوغ الأهداف المرجوّة.

الفصل الثاني: أدوات القياس:

1- أنواع أدوات القياس:

1-1- تعريف أداة القياس:

" أداة القياس هي الطريقة أو الأسلوب الذي تقاس به صفة ما أو ظاهرة ما أو موضوع ما, ومنها الاختبارات والمقاييس وقوائم التقدير."(1)

ويضيف صلاح الدين علام أنّ أدوات القياس تستخدم في جمع بيانات بطريقة منظّمة تفيد في صنع القرارات المختلفة, وهذه الأدوات تشتمل على مطلب أو مجموعة من المطالب أو المهام أو المثيرات التي ترتبط بِسمة نفسية أو تربوية. ويضيف أيضا أنّ هذه الأدوات لا تقتصر على الاختبارات التي تقيس الجوانب العقلية والتحصيلية وإنّما تشمل الاستبيانات وقوائم الملاحظة والتقارير الذاتية, وتفيد هذه الأدوات في جمع بيانات من مصادر متعدّدة للاستفادة منها في عمليات التقويم.(2)

فنستخلص أنّ أدوات القياس تتنوّع ولا تقتصر على الاختبارات فقط بل تتعدى إلى الاستبانات والملاحظة.

1-القياس والتقويم في الطفولة المبكرة, بطرس حافظ بطرس, رياض الأطفال, مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح.

Https://www.youtube.com/watch?v=zujops73u84.

2- ينظر القياس والتقويم التربوي أو النفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة, صلاح الدين محمود علام, دار الفكر العربي, القاهرة, ط1, 1420هـ-2000م, ص 28.

1-1- أنواعها:

صنّفها كلّ من هبيكنز وأنتس إلى فئتين: فئة الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات, وفئة الأدوات التي لا تندرج تحت اسم الاختبارات.(1)

أولا: الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات:

1- تعريف الاختبار:

يرجع تاريخ الاختبارات إلى زمن قديم أي قبل الميلاد في الصين وفي إسبرطة, وما زالت تستخدم إلى الآن في مدارسنا, وتختلف الاختبارات باعتبارها طرقا للتقويم والقياس فهناك الاختبارات النفسية واختبارات الذّكاء واختبارات التحصيل وغيرها, ويعتبر أفضل تعريف للاختبار ما وصفه كرنباك بقوله:" الاختبار هو طريقة منظّمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر."(2)

ويعرف الاختبار أيضا بأنّه:" تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلّم لقياس المردود عامّة أو فرض يؤدّى فرديا أو جماعيا أو فحص منظّم أو سلسلة من الفروض تقدّم لمترشح بهدف تقويم تعلّمه قصد جزائه, وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوّره في مراحل مختلفة من تدرّج تعلمه بواسطة فروض شفوية أو كتابية."(3)

1- أدوات القياس والتقويم, عبد الفتاح الهمص, كلية التربية, قسم علم النفس, 27-02-2016, محاضرة 10.

Https://www.youtube.com/watch?v=zujops73u84.

2- ينظر القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة, صلاح الدين علام, ط1, القاهرة, دار الفكر العربي, 2000م-1420هـ, ص 28.

3- دروس في اللسانيات التطبيقية, صالح بلعيد, دار هومة, الجزائر, ط4, 2009, ص 167.-38-

ومن خلال كل هذا يتبيّن لنا أنّ الاختبارات من أهمّ الوسائل المستخدمة في القياس والتقويم.

كما يعرّف بأنّه:" مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو وسيلة من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو أدائيا(علميا), ويفترض أن يشمل الاختبار على عيّنة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالخاصية التي يقيسها الاختبار."(1)

ويرى فؤاد أبو حطب أنّ:" الاختبار هو طريقة منظّمة للمقارنة بين الأفراد في عينة من السلوك ممثلة لشيء موضع القياس, وذلك لأنّنا لا نستطيع قياس سلوك أو معلومات الفرد كلها بل نقيس فقط عينة من السلوك في هذا المجال."(2)

نستنتج من خلال هذين التعريفين أنّ الاختبار عبارة عن مجموعة من الأسئلة توضع للطالب بغرض الإجابة عنها لقياس ومعرفة مستوى الطلاب.

2- أنواع الاختبارات:

تتعدّد أنواع الاختبارات وتصنيفاتها من باحث لآخر, ويمكن حصرها في الآتي: الاختبارات المقننة والاختبارات التي يعدّها المعلم.

أ- الاختبارات المقنّنة:

تعرّف الاختبارات المقننة على أنّها:" الاختبارات التي توضع بناء على معايير محدّدة وتطبّق أيضا في

1- أدوات البحث(الاختبارات), نورة صالح المحارب, جامعة الإمام محمد بن سعود, رسالة ماجستير, إدارة وتخطيط,(1433هـ-1434هـ), ص4, نقلا عن مهارات البحث التربوي, إبراهيم محمد وأبو زيد عبد الباقي, دار الفكر,عمان, 2010, ص 320.

2- المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية, أبو القاسم عبد القادر صالح وآخرون,مركز البحث العلمي والعلاقات الخرجية, الخرطوم, السودان, ط1 , 2001, ص80.

ظروف وشروط معيارية وموحّدة لجميع من يطبق عليهم الاختبار الواحد. وتعرف أيضا على أنّها تلك الاختبارات التي يتمّ بناؤها بطرق معيرة ومبلورة يقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة."(1)

نستنتج أنّ الاختبارات المقننة هي تلك الاختبارات التي يعدها مجموعة من المتخصصين وتكون موحدة في مناطق تعليمية مختلفة.

كما عرّفه عبد السلام في كتابه القياس النفسي والتربوي بأنّه:" اختبار أعطي من قبل لعدد من العينات أو المجموعات تحت ظروف مقنّنة واشتقت لها معايير."(2)

كما عرّفه كل من بورق وقول(Brog and Gall) بأنّه:" ذلك الاختبار الذي يحافظ على صدقه (أي قياس ما أعد لقياسه) وثباته(أي الوصول إلى النتائج نفسها لو تكرّر تطبيقه) خاصة إذا اتبعت التعليمات المصاحبة له."(3)

ويعتبر هذا الاختبار من الاختبارات التي لا يصمّمها المعلم بنفسه بل يصدر عن دار النشر, وقد وجد المشرفون التربويون وخبراء القياس والتقويم أنّه لا بدّ من وجود معيار عام يشمل معظم التلاميذ

1- الاختبارات المقنّنة وغير المقننة, رمزي الشنبازي, مدونة تربوية شاملة, 05-06-2014.

http://lifetoday 2015. Blogspot.com/2014/06/blog-post-8157.html.

2- القياس النفسي والتربوي, محمد عبد السلام أحمد, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة,ط1, 1960, ص 64.

3- المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية, صالح بن حمد العساف, مكتبة العبيكان, الرياض, ط4, 1427هـ- 2002م, ص 428.

حيثما وجدوا من أجل امتحانهم بشكل بعيد عن معلميهم, لأنّ الأهداف التربوية تأخذ أبعادا مختلفة وذلك من مدرسة إلى أخرى وحتّى ضمن الصف الواحد.(1)

ومن خلال هذا يتبين لنا أنّ الاختبارات المقننة يصمّمها مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال القياس, والنتائج لا تتغير إذا أعيد هذا الاختبار مرّة أخرى على المجموعة نفسها.

والاختبارات المقننة بدورها تتنوّع وتأتي عبر أنواع مختلفة, فهناك من يصنّفها إلى اختبارات مقننة للمرحلة الابتدائية, واختبارات مقننة للمرحلة الثانوية.

فاختبارات المرحلة الابتدائية مصمّمة لجميع صفوف مرحلة التعليم الابتدائي حيث تأتي اختبارا معينا لكل صفّ من الصفوف وتشمل الموضوعات الآتية:

القراءة- الحساب- المفردات- العلوم- الاجتماعيات.

وهذه الاختبارات تعتبر جيّدة إذا طبقت على مدارس ذات منهاج موحّد, كما نجد نموذجا آخر من هذه الاختبارات لصفوف المرحلة الابتدائية يهتمّ بالمهارات الأساسية الآتية:

المفردات- المهارات اللغوية- المهارات الإملائية- المهارات الحسابية.

وهذه الاختبارات تعتبر مفضلة عند معظم المعلمين والمشرفين على تطبيقها لأنّها أشمل وأوسع وأكثر تطبيقا لمعظم المدارس أينما وجدت, كما أنّها تستطيع أن تدلّنا على أماكن الضعف والقوّة عند التلاميذ.(2)

1- القياس والتقويم في التربية والتعليم, توما جورج الخوري, ص 147.

2- ينظر المرجع نفسه, ص 152-153.

وكلّما كان هذا الاختبار المقنّن المصمم لهذه المرحلة أكثر تغطية وتفصيلا كلّما جاء أشمل وأعمق وأوسع وأقدر على إعطاء نتائج مرضية من الاختبار القصير غير المفصّل.

ويعرض " لندقل" بعض أنواع الاختبارات المقنّنة لمرحلة التعليم الابتدائي, منها:

- اختبارات تحصيلية عامّة للصّفوف الابتدائية:

1- Metropolitam Achievement Test.

2- Stanford Achievement Test.

3- Coordinated Scales Attainment.

- اختبارات المهارات الأساسية للصّفوف الابتدائية:

1- Iowa Test of Basic Skills.

2- California Achievement Tests.

3- California Basic Skills Tests.

أمّا بالنسبة للاختبارات المقننة المصممة لمرحلة التعليم الثانوي فهي التي تشمل الموضوعات الدراسية الآتية:

العلوم- العلوم الاجتماعية- اللغات- الرياضيات.

ونلاحظ أنّ هذه الاختبارات تركّز على مواد دراسية معينة, وهي أيضا تتنوع نذكر من بينها:

1- Cooperative General Achievement.

2- Essential High School content.Battery.

3- Iowa test of Educational Development.

كما توجد اختبارات أخرى ذات أهداف محدّدة جدّا كاختبار القراءة الصامتة مثلا, أو كبعض اختبارات القياس العقلي, أو لأغراض تشخيصية معينة.(1)

وهذه الاختبارات تصمم للمعلمين الذين يرغبون في التعرف على مهارات بعض التلاميذ في مجالات خاصة بهم. ولا تعتبر هذه الاختبارات شاملة وعامة نظرا لضيق مجالها وقلّة شمولها.(2)

ونجد أيضا من يصنف أنواع الاختبارات المقننة إلى: اختبارات تحصيلية, اختبارات القدرات العقلية واختبارات الاستعداد.

*__***الاختبارات التحصيلية:***__ وهي:" الاختبارات التي تصمم للكشف عن درجة نجاح المتعلم في مادة قد تعلمها مسبقا."(3)

وللاختبارات التحصيلية أنواع متعددة نذكر منها:

– __***اختبارات التحصيل التشخيصية:***__ والتي تتناول بشكل رئيسي فردا واحدا مثل اختبارات الفهم والاستيعاب في القراءة, واختبارات تخدم وظيفة تشخيصية معيّنة ولكنها مصممة للاستخدام مع المجموعات.

1- ينظر القياس والتقويم في التربية والتعليم, توما جورج الخوري, ص ص 153-155.

2- المرجع نفسه, ص 155, نقلا عن:

James Irwin,Evaluation and Measurement.washing d.c council of Education.1979.p2.

3- أدوات القياس والتقويم, عبد الفتاح الهمص, شبكة الأنترنت.

- اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة في المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية ومستوى الدراسة الجامعية: وتميل هذه الاختبارات على مستوى المدرسة الأساسية إلى التركيز على المهارات الأساسية التي تعنى بالكلمات والأعداد, أمّا على مستوى المدرسة الثانوية ومستوى الجامعة فإنّ التركيز يغلب على أن يتجه نحو المادة الخاصة ببعض الجوانب المنهجية المعينة أو نحو مقرّرات دراسية معينة بالذات.(1)

كما تصنّف الاختبارات التحصيلية المقننة من حيث المرجع إلى قسمين:

* اختبار معياري المرجع: Norm Refetrence Test:

"وهو الاختبار الذي يوضع ويصمّم ليبين رتبة تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ بالمقارنة بآخرين أجابوا عن الاختبار نفسه من العمر نفسه والصف الدراسي نفسه, ولا يتم اختيار أسئلة الاختبار المعياري المرجع للكشف عمّا يعرفه تلميذ أو عمّا يستطيع عمله أساسا وإنّما بدرجة أكبر عن كيف يقارن أداء أترابه عبر القطر."(2)

نستنتج أنّ هذا النوع يوضع لمقارنة أداء التلاميذ فيما بينهم.

* اختبار محكي المرجع: Acriterion Reference Test:

"وهو الذي يعنى بدرجة الكفاية في مهارات محدّدة, بمعنى أنّ التركيز في هذه الاختبارات يكون على مدى وصول الفرد إلى مستوى الأداء في مهارة ما."(3)

1- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, دار المسيرة, عمان,ط1, 2000, ص 210-211.

2- اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس, جابر عبد الحميد جابر, دار الفكر العربي, القاهرة, 1422هـ-2002م, ص 13.

3- القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة, تيسير مفلح كوافحة, دار المسيرة, عمان, ط1, 2000, ص 79.

ومن خلال هذا التعريف ندرك أنّ الاختبار المحكي المرجع يكشف عن امكانات التلميذ المعرفية والمهارية.

* ***اختبارات القدرات العقلية:***

القدرات العقلية هي مجموعات النشاط العقلي التي تتمركز وتتمحور حول فعاليات وأنشطة معينة ومحدّدة ممّا يكسبها صفة التمييز والوضوح والقوة عند بعض الأفراد والعكس من ذلك تكون عند البعض الآخر, واختبار القدرات تحدّد له ثلاث قدرات عقلية عامة لتُكوِّن دعائمه التي يقوم عليها, وهذه هي الأنشطة العقلية ذات العلاقات باللّغة ورموزها ومُصطَلحاتها ومعانيها ودلالاتها, أمّا القدرة العقلية الثانية فهي المرتبطة بالأنشطة العقلية ذات العلاقة بالأعداد والأرقام والمسائل الحسابية, والقدرة العقلية الثالثة فهي المرتبطة بالنّشاط العقلي الذي يقوم على الرّسوم والأشكال من أجل معرفة المتشابه والمختلف منها.(1)

ومن أمثلة هذا الاختبار نجد اختبار ستانفورد بينيه, اختبار وكسلر واختبار ريفن وغير ذلك وجميعها تحدّد الكفاية العقلية للطفل لأنّ القدرة العقلية من المعايير المهمّة في تحديد صعوبات التعلّم.

فنستنتج أنّ هذا الاختبار يُستعمل لقياس ذكاء الأطفال وقدرتهم العقلية لتحديد نقاط الضعف عندهم.

* ***اختبارات الاستعداد:***

وهو اختبار يقيس المدى الذي حصل به الفرد على درجة من النضج (maturity) أو اكتسب به مهارات معيّنة أو معلومات يتطلبها البدء في نوع التعلم الجديد, وهذا الاصطلاح غالبا ما يستخدم في حالة أطفال ما قبل المدرسة لتحديد استعدادهم لدخولها.(2)

1- ينظر اختبار القدرات العقلية, عبد الرحمن بن سليمان الطريري, ط1, العين, الامارات العربية النتحدة, دار الكتاب الجامعي, 1420هـ-1999م, ص 25.

2- القياس النفسي والتربوي, محمد عبد السلام أحمد, ص 61.

وكاستنتاج فإنّ هذا الاختبار يصمّم لمعرفة مدى استعداد الأطفال لدخولهم المدرسي الأول.

واختبارات الاستعداد موجّهة إلى مهارات معمّمة أكثر منها إلى المواد الدراسية, ومثالا لذلك اختبار الذكاء العام, والاستعداد المدرسي, والقدرة العقلية, كما أنّ هناك اختبارات للاستعداد الرياضي والتصوّر المكاني واختبار القدرات الحركية بجميع أنواعها واختبار الاستعداد لأداء مهارات نشاط من الأنشطة الرياضية, وبذلك يمكن القول أنّها اختبارات مرتبطة بالمهارات النافعة في مواقف الأداء المتنوّعة.(1)

إذا فاختبار الاستعداد لا يقتصر على المواد الدراسية فقط بل يتنوّع ويتجاوزها إلى المهارات التي يتميّز بها كلّ طفل.

ب- اختبارات من إعداد المعلم:

وهذه الاختبارات هي ما تسمّى باختبارات التحصيل وعرِّفت هذه الاختبارات من قبل علماء القياس بعدّة تعريفات فنجد Gregory يعرِّف الاختبار التحصيلي بأنّه:" الاختبار الذي يقيس درجة التعلم والنجاح والانجاز في موضوع من المواضيع". كما يعرِّفه Ebel بأنّه:" اختبار صمِّم بقصد قياس إلمام الطالب في معرفة محدّدة أو براعته في مهارات معينة".(2)

فنلاحظ أنّ الاختبار التحصيلي يصمّم لقياس درجات التحصيل عند التلاميذ وتحديد مهاراته المختلفة.

فالاختبار التحصيلي يقصد به:" الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة أو مجموعة من المواد."(3)

1- أسس ومبادئ البحث العلمي, فاطمة صابر وميرفت خفاجة, مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية, الاسكندرية, مصر, ط1, 2002, ص154-155.

2- القياس النفسي والتربوي, نظريته, أسسه وتطبيقاته, عبد الرحمن بن سليمان الطريري, مكتبة الرشد, الرياض, ط1, 1418هـ-1997م, ص278-279.

3- المرجع في القياس النفسي, بشرى اسماعيل, مكتبة الأنجلومصرية, القاهرة, ط1, 2004, ص 119.

كما تعدّ اختبارات التحصيل الصفية التي يجريها المعلم لطلابه نوعا من اختبارات القدرة, وهي تشكّل الجزء الأهم من برنامج القياس والتقويم في المدرسة, وهذه الاختبارات بدورها تتألّف من أربعة أنواع وهي: الشفوية والمقالية والموضوعية والأدائية.(1)

أ- الاختبارات الشفوية:

هي إحدى وسائل التقويم قديما وحديثا حيث يطرح المدرس السؤال ويطلب الإجابة عليه, وقد يكون هذا السؤال سهلا أو صعبا, وتختلف طرق المدرسين في الحصول على الإجابة, فبعضهم يطرح السؤال ويطلب الإجابة من الجميع ثم يختار البمجيب, وتعتبر هذه الطريقة هي الأفضل لأنّها لا تحرج الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة وتجعلهم يفكرون في الإجابة, وهناك من يختار فئة معينة من التلاميذ ويطرح عليهم الأسئلة.(2)

كما يعرف أيضا على أنّه:" علاقة مباشرة بين شخصين فاحص(ممتحِن) ومفحوص(ممتحَن) من نوع الوجه للوجه face to face وتكون مهمة الفاحص إمّا قبول أو رفض إجابة الطالب أو اللّجوء إلى أسئلة التعمّق (مثلما عليه الحال في المقابلة الشخصية), كما أنّه على الفاحص أن يحكم على نوعية إجابة المفحوص."(3)

وكخلاصة فإنّ الاختبارات الشفوية هي الاختبارات التي تجرى مشافهة بين شخصين الممتحِن والممتحَن.

ويعرّف أيضا بأنّه:" الاختبار الذي يوجّه به المدرس أو الفاحص أسئلة بطريقة شفوية إلى الطالب أو المفحوص بحيث يطلب منه الإجابة عن هذه الأسئلة شفويا."(4)

1- مبادئ القياس والتقويم في التربية, نادر فهمي الزيود وهشام عامر عليان, دار الفكر, عمان, ط3, 1425هـ-2005م, ص 56.

2- ينظر التقويم والقياس النفسي والتربوي, أحمد محمد الطيب, المكتب الجامعي الحديث, الاسكندرية, ط1, 1999, ص 45.

3- التقويم النفسي والتربوي, فؤاد أبو حطب وآخرون, مكتبة الأنجلو المصرية, ط4, 2008, ص 481.

4- القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق, عبد الله الصمادي, مركز يزيد للخدمات الطلابية, ط1, 2004, ص 90.

ب- *الاختبارات المقالية:*

يسمّى هذا النوع باختبارات المقال, لأنّ التلميذ يكتب فيه مقالا كاستجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال. واختبارات المقال اختبارات تقليدية تعدّ من أقدم أنواع الاختبارات حيث استخدمت في المدارس منذ زمن بعيد ومازالت تستخدم فيها على نطاق واسع حتّى وقتنا الحاضر على الرغم من ظهور أنواع أخرى من الاختبارات أخذت تنافسها وتأخذ مكانها بالتدريج.(1)

والشيء الملاحظ هو أنّ هذه الاختبارات هي عكس الاختبارات الشفوية فهي تعتمد على الورقة والقلم بدل المشافهة.

واختبارات المقال غالبا ما تبدأ أسئلتها بكلمات مثل: عدد- أذكر- اشرح- ناقش- قارن, وتوضع هذه الاختبارات لقياس الأهداف التربوية, أو عندما يكون عدد التلاميذ قليلا, أو عندما يكون وقت الاختبار محدودا.(2)

كما تعرّف بأنّها:" أسئلة كتابية يطلب فيها من الطالب تنظيم إجابته باستخدام لغته الخاصة به, وهذا النوع يظهر قدرته على التعبير والربط بين الأفكار والعرض المنطقي للموضوع الذي يتضمّنه السؤال".(3)

خلاصة القول أنّ هذه الاختبارات تعتمد على لغة التلميذ الخاصة لتظهر قدرته المعرفية.

والاختبارات المقالية بدورها تنقسم إلى قسمين:

**** الاختبارات المقالية قصيرةالإجابة:Short Answer Tests:***

وهي التي تركز على فكرة علمية أساسية واحدة يمكن للطالب أن يختصرها في جمل محدّدة, وأسئلتها

1- مبادئ القياس والتقويم في التربية, نادر فهمي الزيود, ص 58.

2- ينظر التقويم والقياس النفسي والتربوي, أحمد محمد الطيب, ص 46.

3- مجلة دراسات نفسية وتربوية, مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية- معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها, طعبلي محمد الطاهر, جامعة الجزائر 02وقوارح محمد جامعة عمار ثليجي بالأغواط, عدد 10, جوان 2013, ص 182.

تتضمّن عادة التعريف أو التفسير أو التعليل أو توضح المفاهيم العلمية.(1)

* ***الاختبارات المقالية طويلة الإجابة:Long Answer Tests:***

وهي على خلاف الاختبارات المقالية القصيرة الإجابة لأنّها تتطلب إجابة مطوّلة نسبيا, حيث تعطى الفرصة للطّالب بأن يقارن ويناقش ويعلل ويعبر عن أفكاره في الإجابة عن الأسئلة المطروحة ويستعملها المدرّسون بكثرة نظرا لبعض المميّزات التي تتميّز بها.(2)

ج- الاختبارات الموضوعية:

ظهرت هذه الاختبارات لمعالجة النقص في الاختبارات المقالية نتيجة التطوّر والتغيير الذي مسّ العملية التعليمية.

عندما تقدّمت الأنشطة التعليمية ووسائلها أدّى ذلك إلى مراجعة أساليب الاختبارات التقليدية واستبدالها باختبارات تكون جوانب موضوعية أحسن ممّا كانت عليه, فالاختبارات الموضوعية هي مجموعة من الأسئلة ذات الإجابات في الوقت المخصّص للدرس.(3)

وتعرّف هذه الاختبارات بأنّها:" الاختبارات التي توفّر قدرا كاملا من الموضوعية في تقويم إجابات المتعلّم بمقاييس واضحة في صيغة السؤال لا تحتمل غيرها ولا دخل فيها للاعتبارات الذاتية التي تؤثر بنسبة أو بأخرى على تقويم المعلم في الاختبارات المقالية والمعيارية(كجودة الخط أو حسن التعبير أو تنظيم الإجابة أو غيرها من الاعتبارات التي لا تتعلّق بذات موضوع السؤال وإنّما تتعلّق بشكله), ويستهدف المعلّم منها قياس مهارات المتعلّمين وقدرتهم على توظيف المعرفة المكتسبة في وضعيات

1- المرجع السابق, نقلا عن أساليب تدريس العلوم, عايش زيتون, دار الشروق, الأردن, ط1, 1994, ص 360.

2- دراسات نفسية وتربوية, مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية, معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها, طعبلي محمد الطاهر وقوارح محمد, ص 182.

3- التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية, سعاد جحراب, مذكرة لنيل شهادة الماجستيير في اللغة العربية وآدابها, ص 214, نقلا عن المناهج أسسها وتنظيماتها وتقويم أثرها, عبد اللطيف فؤاد إبراهيم, مكتبة مصر, القاهرة, ط4, 1986, ص 261.

اختبارية متعدّدة".(1)

ويشير أبو زينة بأنّ:" الأسئلة الموضوعية ذات فاعلية في قياس النواتج التعليمية(كالتذكّر والفهم والتطبيق والتحليل)".(2), هذه الاختبارات توضع لمعرفة قدرة المتعلمين على توظيف المعارف التي اكتسبوها خلال مسارهم التّعَلُّمِي .

كما تعرّف بأنّها:" الاختبارات التي تقيس لنا الأهداف الخاصة بمستويات المعرفة, الفهم, التطبيق, التحليل, وهي غير ملائمة لقياس الأهداف المتعلّقة بالتركيب والتقويم."(3)

وتتمّ صياغة هذا النوع من الاختبارات بالصيغ الآتية: صل بخطّ- صنّف- ضع علامة بجانب الجواب الصحيح- لوّن العبارة ومعناها باللّون نفسه- ضع خطّا تحت- رتّب من 1 إلى 5- أشطب على الجواب الخطأ... وغيرها من الصيغ التي تتطلّب توظيف المعارف عوض الاكتفاء باستحضارها وكتابتها.(4)

فنلاحظ من خلال هذا أنّ الاختبارات الموضوعية تتطلّب توظيف المعارف المكتسبة بدل الاكتفاء بكتابتها وتدوينها.

وهذه الاختبارات بدورها تقسّم إلى أنواع نذكر أهمّها:

* اختبار الصح والخطأ:True-False Test:

يتمثّل هذا النوع من أسئلة لها إجابات بعضها صح وبعضها خطأ فيطلب من التلميذ أن يحدّد

1- دليل تكوين المكوّنين في مادة التربية الاسلامية, خالد الصمدي, المملكة المغربية, الرباط, 2014, ص 116.

2- دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفين الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي, آيات جعفر الصرايرة, مذكرة لنيل شهادة الماجستير, 2011, ص 10.

3- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق, خطوط رمضان, 2010/2009, ص 54, مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية.

4 -دليل تكوين المكوّنين في مادّة التربية الاسلامية, خالد الصمدي, ص 116.

الإجابة عبر وضع إشارة ما حولها أو عليها, كما يمكن لهذا النوع من الاختبارات أن يأخذ ألفاظا أخرى مشابهة كنعم... ولا... أو صحيح... وغير صحيح.(1)

وهذا النوع من الاختبارات لا يمكنه القيام بقياس مباشر لمهارات وقدرات أخرى كالتسمية أو التفسير, وهذا ما يجعل الاختبار أقلّ قيمة من باقي الاختبارات الموضوعية الأخرى.(2)

وهذه الاختبارات توضع لمعرفة مدى استيعاب وتذكّر الطالب أو التلميذ للمعارف التي اكتسبها خلال الدّرس.

* اختبارات الاختيار من متعدّد:Multiple choice tests:

عبارة عن سؤال يتبع بعدد من الإجابات أو الاختيارات بحيث تكون واحدة فقط صحيحة, وهذا النوع سهل التصحيح وموضوعي التقييم ولا يتأثر بالعوامل الذاتية ويغطي أكبر كمية من المقرّر وله صِدق وثبات مرتفع ويمكن تصحيحه وتحليل نتائجه بالحاسوب, ومجال التخمين قليل إذا كانت البدائل لكل سؤال من(4-6) بدائل وأَحسن وضعها.(3)

ويطلق على هذا النوع من الاختبارات تسميات متعدّدة فمنهم من يسمّيه" الاختيار من متعدد" وآخرون" الاختبار المتعدّد الاختيار" وغيرهم" متعدد الردف" ويعرّف حسب لندقل:" يتألّف من سؤال وعدّة إجابات يختار الطالب منها أفضل إجابة عن السؤال المطروح".

كما يعرّفه أبو لبدة بأنّه:" جملة ناقصة يتبعها عادة أربعة أجوبة أحدها صحيح أو أكثر صحّة من غيره."(4)

1- طرق التدريس وأساليب الامتحان, أبو لبيد ولي خان المظفر, شبكة المدارس الاسلامية, ص 424.

2- ينظر الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها, توما جورج الخوري, ص 72.

3- جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان, شريف علي حماد, ورقة علمية مقدمة إلى اليوم الدراسي" جودة الامتحانات الجامعية", 2011/04/28.

4- الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها, توما جورج خوري, ص 79.

وفقرات هذا الاختبار تتألّف من:

1- متن(stem) أو مقدمة الفقرة.

2- بدائل(Alternatives) وتتألّف من الجواب الصحيح والمُمَوِّهات.

فالمتن عبارة عن سؤال أو جملة خبرية تامة أو بحاجة إلى تكملة, ويفضل كتابته على شكل سؤال مباشر لأنّ الطلبة يألفون شكل المتن كسؤال أكثر من أيّ شكل آخر. أمّا بالنسبة للبدائل فإنّ عددها يتراوح بين اثنين إلى خمسة بدائل.(1)

فهذه الاختبارات تحتوي على إجابة واحدة صحيحة, والطالب هو من يقوم باختيار الإجابة الصحيحة.

وتعتبر أسئلة الاختيار من متعدّد أحسن نوع من الأسئلة الموضوعية ذلك لأنّها أكثر مرونة إذ يمكن أن تصاغ بطرق كثيرة ولأنّها تصلح لقياس نواحي كثيرة كالتحصيل اللغوي والمفردات والمعلومات العامة والفهم والتطبيقات العملية, فهي تصلح لقياس ناحية من نواحي التعليم ما عدا تنسيق وترتيب المعلومات وعرضها وهي أكثر دقّة وتقل فيها الصدفة بدرجة كبيرة, ولكن في الوقت نفسه هي تحتاج إلى جهد ومهارة.(2)

**** اختبار الربط أو المطابقة:Matching Test:***

يطلق البعض على هذا النوع من اختبارات الخيارات الرّبط أو المزاوجة كما يسمّيه البعض الآخر المطابقة. وسواء أخدنا بهذه التسمية أو تلك فإنّه اختبار يقوم على التماثل في الإجابة والربط بين السؤال حيث يتطابق السؤال مع الجواب.

ويقسم هذا الاختبار حسب رأي"لندقل" إلى قائمتين بحيث يطلب من المفحوص أن يجري مطابقة

1- ينظر أثر شكل الفقرة على معالم الفقرة وثبات الاختبار وفقا لنظرية استجابة الفقرة (IRT), محمد طالب العنزي, رسالة ماجستير في القياس والتقويم قسم علم النفس, جامعة مؤتة 2010, ص 9.

2- القياس النفسي والتربوي, محمد عبد السلام أحمد, ص 442.

بين كل عنصر في القائمة الأولى والعنصر الذي يقابله في القائمة الثانية, وذلك على أساس علاقة محدّدة ويقرأ المفحوص القائمة الأولى ثمّ يختار لكل بند فيها عنصرا مطابقا له من القائمة الثانية.(1)

ويستخدم هذا النوع من الاختبار بشكل كبير خاصة في مرحلة الدراسة الأساسية نظرا لأنّه يعتبر أحد الأساليب المحبّبة لدى الأطفال, وتتكوّن أسئلة هذا الاختبار عادة من عمودين متوازيين يمثل العمود الأول فيه فقرات أو مثيرات تسمّى بالمقدمة بينما يمثل العمود الثاني الاستجابات التي تتكوّن من كلمات أو رموز أو أعداد أو جمل قصيرة وما على الطالب إلّا الربط بين ما يوجد في العمود الأول وما يطابقه بالعمود الثاني.(2)

وأسئلة الربط تعتبر من الأنواع الممتازة وتفيد كثيرا لاختبار معاني المفردات وتواريخ الحوادث ونسبة الكتب إلى مؤلفيها والأحداث إلى ظروفها أو عواملها والنظريات إلى أصحابها والاكتشافات إلى مكتشفيها والرموز مع ما تدلّ عليه كالرموز الكيميائية وأسماء المركبات التي تدلّ عليها.(3)

نستنتج ممّا سبق أنّ هذه الاختبارات توضع لمعرفة مدى فهم الطالب للمعلومات المقدّمة له في المدرسة.

د- اختبارات الاستدعاء والتكميل Completion tests والإجابة القصيرة Short answer:

اختبارات التكميل عبارة عن جملة أو سؤال تحتوي على فراغ يطلب من الممتحنين ملء هذا الفراغ

1- الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها, توما جورج خوري, ص 87.

2- ينظر القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, ص 226.

3- القياس النفسي والتربوي, محمد عبد السلام أحمد, ص 449.

بالعبارة الصحيحة التي يمكن أن تكون كلمة أو أكثر, وتقيس مثل هذه الاختبارات استعادة المعلومات وتذكّرها خاصة ممّا يتعلّق بالحقائق العلمية أو الأدبية, أمّا الإجابة القصيرة فهي سؤال يُطلب فيه الإجابة بكلمة واحدة أو أكثر.(1)

وتعرّف أيضا بأنّها:" نوع من الاختبارات الموضوعية تتكون عادة من عبارات ناقصة, يظهر النقص بوجود خطّ(-) أو نقاط(...) وعلى الطالب أن يملأ هذا الفراغ بكلمة أو كلمات حتّى يكمل معنى الجملة, فإذا كانت العبارة على شكل جملة ناقصة سميت اختبار تكميل, وإذا كانت العبارة على شكل سؤال محدّد ومحدّد الإجابة سميت اختبارات الاستدعاء."(2)

يتمّ في هذا النوع من الاختبارات مطالبة المفحوص إكمال معنى جملة بوضع كلمة أو شبه جملة أو تكميل شكل. والأسئلة ذات الإجابة القصيرة لا تتطلّب من المفحوص أن يتعرّف على الاختيار الصحيح ولكن أن يسترجع من الذاكرة, وهذه العملية ذهنية. ومن الملاحظ أن معلّمي الرياضيات والعلوم يفضّلون هذا النوع من الفقرات حيث يبدو أنّها تقيس عمليات الحساب ومهارات حل المشكلة ويمكن أن يعطي المفحوصين مجالا لعرض أعمالهم.(3)

ففي هذه الاختبارات يقوم الطالب باسترجاع المعلومات التي اكتسبها ويوظفها في مكانها المناسب بملئه الفراغ الذي وضعه الأستاذ.

1- الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم, ابراهيم عثمان حسن عثمان, كلية التربية, جامعة الخرطوم, ص 72.

2- المرجع نفسه, ص 72.

3- ينظر أثر شكل الفقرة على معالم الفقرة وثبات الاختبار وفقا لنظرية استجابة الفقرة(IRT), محمد طالب العنزي, ص 10- 11.

ثانيا: الأدوات التي لا تندرج تحت اسم الاختبارات:

وتعرّف هذه الفئة بأنّها:" الأدوات التي تُستخدم لقياس بعض الأهداف التي لا تقاس بالاختبارات التقليدية أو المصمّمة لتقييم أهداف تتعلّق بأداء معقّد نسبيا, وتستخدم للتّعرّف على اتّجاهات الطلبة نحو الموضوعات والتّخصّصات المختلفة أو الكشف عن ميول الأفراد وآرائهم وقدراتهم على التّكيف الاجتماعي وسمات الشخصية المختلفة مثل القلق والطّموح ومفهوم الذّات, ويطلق على هذه الأدوات أدوات الملاحظة والتقدير."(1)

بعد أن تطرّقنا إلى الأدوات التي تندرج تحت اسم الاختبارات سنتطرّق الآن إلى الأدوات التي لا تندرج تحت اسم الاختبارات والتي بدورها تتنوّع وتتعدّد من باحث إلى آخر, نذكر من بينها الملاحظة والمقابلة والاستبيان.

أ- الملاحظة: Observation:

تلعب الملاحظة دورا أساسيا في تقدير سِمات شخصية الفرد سواء كان ذلك في عيادة سيكولوجية حيث تكون الحاجة ماسة لملاحظة سلوك المريض النفسي أو المرضى في المستشفيات أو في المدارس والكليات العسكرية حيث يتواجد الطلاب لفترات طويلة, وقد عرّفها فيكتور نول في أبسط صورها:" هي طريقة جمع البيانات عن الفرد وهو في موقف السلوك المعتاد وتدوين ما تمّت مشاهدته بدون زيادة أو نقصان.(2)

1- أدوات القياس والتقويم, عبد الفتاح الهمص, كلية التربية, قسم علم النفس, 2016/02/27, محاضرة 10.

Https://www.youtube.com/watch?v=zujops73u84.

2- ينظر القياس النفسي والتربوي, محمود أحمد عمر وآخرون, دار المسيرة, عمان, ط1, 1431هـ-2010م,ص115-116.

كما نجد رافدة الحريري تعرّف الملاحظة بأنّها:" إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلّقة بسلوكات الفرد المتعلم وتصرّفاته واتجاهاته ومشاعره".(1)

فالملاحظة هي عملية مشاهدة ما يحدث من سلوكات وأحداث ثمّ تسجيلها دون إحداث أيّ تغيير.

أمّا في المجال التربوي فتعرّف الملاحظة على أنّها:" رصد لأداء الطالب في موقف تعليمي معيّن على الواقع من قبل الملاحظ بغرض جمع المعلومات تمهيدا لتحليلها وإصدار الحكم على الطالب".(2)

فمن خلال هذا التعريف يتّضح لنا أنّ الملاحظة يقوم بها المعلم لمراقبة عمل التلميذ من أجل التعرّف على مستواه ومدى اكتسابه للمعارف التي تلقّاها داخل القسم.

وقد تعدّدت أنواع الملاحظة لدى العديد من العلماء والباحثين, فهناك من قسّمها إلى الملاحظة غير المنظّمة (غير المضبوطة) والملاحظة المنظّمة(المضبوطة).(3)

وهناك من حدّدها بالملاحظة المباشرة, الملاحظة غير المباشرة, الملاحظة المحددة وغير المحددة, ملاحظة بدون مشاركة, ملاحظة بمشاركة, ملاحظة مقصودة, ملاحظة غير مقصودة, وهناك من قال أنّ الملاحظة خمسة أنواع هي الملاحظة البسيطة غير المضبوطة, الملاحظة المضبوطة المنظّمة, الملاحظة

1- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق, خطوط رمضان, ص47, نقلا عن التقويم التربوي, رافدة الحريري, دار المناهج, عمّان, 2008, ص 67.

2- واقع استخدام معلّمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة, محمد عطية عفانة, 1432هـ- 2011م, ص 77, مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية, نقلا عن التقويم الواقعي, مهيدات عبد الحكيم علي والمحاسنة إبراهيم محمد, دار جرير, عمان, 2009, ص 112.

3- ينظر القياس النفسي والتربوي, محمود أحمد عمر وآخرون, ص 116.

المشاركة, الملاحظة الجماعية والملاحظة المنهجية.(1)

والملاحظة يمكن استخدامها لجمع معلومات حول سلوك التلميذ فيما يخصّ العديد من جوانب عمليتي التعليم والتعلم, وتبرز أهميتها خاصة إذا تعلّق الأمر ببعض الأهداف التربوية المتّصلة بتطوّر المهارات أو اكتساب بعض العادات الذّهنية لأنّه يصعب قياسها بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التحصيل المقنّنة.(2)

من خلال ما سبق يتّضح لنا أنّ المعلم يقوم بالملاحظة في الأمور التي لا يستطيع قياسها بواسطة الاختبارات لمعرفة مدى استيعاب وتمَكُّن التلميذ من دروسه ومعرفة تقدّمه.

ب- المقابلة: *Interview*:

هناك ترجمتان لكلمة Interview فيطلق عليها أحيانا"إستبار" وتترجم أحيانا بـ" المقابلة", والكلمتان تشيران إلى وسيلة واحدة لجمع البيانات. والمقابلة هي محادثة موجهة بين القائم بالمقابلة وبين شخص آخر أو عدّة أشخاص.(3)

يتبيّن من خلال هذا أنّ المقابلة محادثة تقوم بين صاحب المقابلة وأشخاص آخرين.

وتعرّف المقابلة حسب بنجهام بأنّها:" المحادثة الجادّة الموجهة نحو هدف محدّد غير مجرّد الرغبة في المحادثة لذاتها." أمّا انجلش فيقول أنّ المقابلة هي:" محادثة موجّهة يقوم بها شخص مع شخص آخر أو أشخاص آخرين هدفها استثارة أنواع معيّنة من المعلومات لاستغلالها في بحث علمي أو للاستعانة

1- ينظر المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية, صالح بن حمد العسّاف, ص ص 406- 408.

2- ينظر التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي, بوسنة محمود ومحمد مصطفى حدّاب, منشورات مخبر التربية- التكوين- العمل, 1857م- 2004م, ص 70.

3- أسس ومبادئ البحث العلمي, فاطمة عوض صابر وميرقت علي خفاجة, ص 131.

بها في التوجيه والتشخيص والعلاج." كما يعرّفها جاهودا بأنّها التبادل اللفظي الذي يتمّ وجها لوجه بين القائم بالمقابلة وبين شخص آخر أو أشخاص آخرين."

وتتنوّع المقابلات وتتعدّد حسب الهدف الذي تحققه, وتصنّف إلى مقابلة فردية أو جماعية, مقابلة مقننة ومقابلة مفتوحة.(1)

والمقابلة عبارة عن أداة هامة وضرورية في دراسة الحالة Case study للحكم على شخصية الإنسان, ويرى شبلي أنّ هناك ثلاثة أبعاد أساسية للمقابلة حدّدها فيما يلي:

* وجود هدف يسعى الطرفان لتحقيقه.

* توافر خطّة للعمل على هديها.

* تحقيق تواصل وتأثير متبادل بين الطرفين.(2)

وخلاصة القول فإنّ المقابلة تقوم على هدف بين واضع المقابلة والمبحوث, وتسعى لتحقيق التواصل والتّأثير فيما بينهم.

ج- الاستبانة: Questionnaire:

تترجم الكتب العربية الكلمة الانجليزية Questionnaire إلى عدّة مصطلحات تختلف في ألفاظها وتتّفق في معناها, فبعض الكتب تترجمها" استفتاء" وبعضها" استقصاء" وبعضها الآخر

1- ينظر محاضرات في التقويم ومنهجية البحث التربوي, زين الدين مصمودي, 2004, ص 73.

2- ينظر المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية, صالح بن حمد العسّاف, ص 342.

" استبيان".(1)

وتعرّف الاستبانة بأنّها:" أداة لجمع البيانات المتعلّقة بموضوع بحث محدّد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب."(2)

كما يعرّفها محمد الغريب بأنّها:" إحدى الوسائل التي تجمع بها البيانات والمعلومات وهي عبارة عن حوار كتابي في شكل جدول من الأسئلة يرسل بالبريد أو اليد أو ينشر في الصحف أو وسائل الإعلام الأخرى".(3)

فالاستبانة عبارة عن مجموعة من الأسئلة متعلّقة بموضوع ما تحتاج إلى إجابة للحصول على معلومات وحقائق تفيد القائم بالاستبيان.

وفيما يخصّ أنواع أسئلة الاستبيان فهناك نوعين من الأسئلة وهي:

1- الأسئلة المفتوحة: يسمح فيه للمفحوصين الإستجابة بكل حرّية وبلغتهم دون أن يتقيّدوا باختيار إجابة محدّدة من بين عدّة اختيارات وبذلك يُعطي هذا النوع الفرصة للفرد بأن يكشف عن دوافعه واتّجاهاته.

2- الأسئلة المقيّدة: وهي على عكس الأسئلة المفتوحة حيث يختار المفحوص الاستجابة التي

1- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, ص 178.

2- التقويم التربوي للمعلمين والمعلّمات, حمدي شاكر محمود, دار الأندلس, المملكة العربية السعودية, ط1, 1425هـ- 2004م, ص 80.

3- المرشد في إعداد البحوث والدّراسات العلمية, أبو القاسم عبد القادر صالح وآخرون, مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية, الخرطوم, السودان, ط1, 2001, ص 64.

تناسبه من بين عدّة استجابات, فيضع علامة أمامها يحدّدها مصمّم الاستبيان.(1)

وهناك من يضيف نوعا ثالثا وهو:

– الأسئلة نصف المفتوحة: وهي الأسئلة التي تضمّ الأسلوبين من الأسئلة حيث تشمل جزء من الأسئلة المقيدة وجزء آخر أسئلة مفتوحة وبالتالي هذا النوع من الاستمارة يترك الفرصة للمفحوص للتعبير عمّا يشعر به فعلا دون التقيّد بالإجابة على الأسئلة المغلقة.(2)

2– مميزات أدوات القياس:

بعد أن تطرّقنا سابقا لأدوات القياس سنتطرّق من خلال هذا العنوان لمميّزات كل نوع حيث أنّ كلّ أداة تختلف عن الأخرى بمميزات.

2-1– مميّزات الاختبارات المقنّنة:

– يكون الاختبار المقنّن موادا منشورة وجاهزة, لذلك فهو يصدر عن دار نشر معيّنة كي تستعمل من قبل المعلمين الذين يريدون ويرغبون في إجرائها على تلاميذهم.

– يصمّم الاختبار المقنّن مجموعة من الخبراء والأخصائيين في حقل الاختبار والتقويم وذلك حتّى لا تكون حكرا على رأي واحد مهما بلغ هذا الرأي من تقدير.

– ما يميّز هذا الاختبار عن غيره من الاختبارات موضوعيته العالية التي تتطلّب تجريبه على مجموعة من التلاميذ كمرحلة أولى يجري على ضوئها دراسة نتائج هذا التجريب كي يتمتّع بدرجة مرموقة من

1– المرجع في القياس النفسي, بشرى إسماعيل, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, ط1, 2004, ص 49-50.

2– محاضرات في التقويم ومنهجية البحث, زين الدين مصمودي, 2004, ص 78.

الثبات والدّقة.(1)

– تحدّد شروط إجرائه وفق تعليمات معيّنة على مجموعة معيّنة من التلاميذ كي تقارن فيما بعد بمجموعة أخرى.

– يزوّد الاختبار المقنّن المعلّم بوسيلة للتعرّف على درجة التقدّم الذي يحقّقه التلامذة في الصف عبر مرّات مختلفة.

– يستفاد من نتائج الاختبار المقنّن أنّه يمكن الاعتماد عليه إذا ما انتقل التلميذ من مدرسته إلى مدرسة أخرى.

– يساهم الاختبار المقنّن في اقتصاد وقت المعلّم وتسهيل أموره حيث يستطيع الاعتماد عليه من أجل تحقيق أهداف تربوية معيّنة ذات فائدة.(2)

ومن أهمّ خصائصها أيضا:

– تقيس مجالا واسعا من محتوى معيّن وقد تغطّي كفايات أساسية لا ترتبط بموضوع معيّن.

– تعدّ غالبا من قبل فريق من الاختصاصيين في القياس النفسي بإشراف مرتكز القياس والبحوث.

– تحتاج إلى جهد عال وإنفاق سخيّ ووقت كاف لإتمام المشروع وإنجاز عملية التقنين.

– المتابعة المستمرّة لهذه الاختبارات المقننة وتعديلها وتحسينها من وقت لآخر.

– تطبيق هذه الاختبارات في ظروف وشروط معيارية موحّدة لجميع من يطبّق عليهم الاختبار.

1– القياس والتقويم في التربية والتعليم, توما جورج الخوري, ص 147– 148.

2– المرجع نفسه, ص 148– 149.

- تفسر النتائج في ضوء معايير محدّدة ثمّ اشتقاقها في خطوة سابقة من خطوات إعداد الاختبار.

- تتوفّر فيها درجة عالية من الثبات مع توفّر مؤشّرات دالة على صدق الاختبار.(1)

2-2- مميزات الاختبارات الشفوية:

تتميّز هذه الاختبارات بمميزات تتمثّل فيما يلي:

* مجال الغش والاستفادة من جهد الآخرين شبه معدومين.

* التعمّق في معرفة المعلومات الموجودة لدى الطالب بما يلي السؤال من تحليل وتعليل أثناء عملية الإجابة.

* ملاحظة كثير من الجوانب التي لا يمكن تقويمها إلاّ مثل هذا الأسلوب سواء من حيث انفعالات الطلاب وتعبيراتهم أو من حيث جودة كلامهم ونبرات أصواتهم وسلامة نطقِهم.

* يوفّر الاختبار الشفهي فرصة الاتّصال المباشر بين المعلم والتلميذ وإطلاع المعلّم على قدرة الطالب عن كثب.

* لا يحتاج إلى إعداد مسبق من حيث إعداد القاعات والمراقبين وطباعة الأسئلة.(2)

ويرى البعض أنّ هذه الاختبارات تناسب الأطفال في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية وذلك

1- تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل(ب) على الطلاب الصمّ وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة, عبد الرحمن بن معتوق بن عبد الرحمن زمزمي, جامعة أم القرى بمكة المكرمة, 1429هـ-1430هـ, ص 24, أطروحة دكتوراه في علم النفس تخصّص" قياس وتقويم" .

2- الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم, إبراهيم عثمان حسن عثمان, ص 80.

لعدم قدرتهم على القراءة والكتابة.(1)

2-3- مميزات الاختبارات المقالية: يتميز هذا النوع من الاختبارات بما يلي:

- تعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة وتمكين الطالب المختبَر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة.

- ملاءمتها لقياس قدرات الطالب المختبَر وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه ومعلوماته التي يدوّنها في الاختبار.

- تكشف عن قدرة المختبر في استخدام معارفه في حلّ مشكلات جديدة.

- يستطيع المختبَر أن يستخدم ألفاظه وتعابيره ومعجمه اللغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة ممّا يمكّن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتّعابير الجيّدة.(2)

2-4- مميزات الاختبارات الموضوعية: تتميّز بما يلي:

- بنودها(الأسئلة) تضمن بدرجة كبيرة التمكّن من الإحاطة بالموضوع المراد قياسه, حيث نجد عدد بنودها كبير.

- أسئلتها دقيقة ومحدّدة غير قابلة للتّأويل.

- يستطيع التلميذ الإجابة على عدد كبير من الأسئلة في وقت قصير.

1- ينظر واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة, محمد عطية أحمد عفانة, ص 39.

2- طرق التدريس وأساليب الامتحان, أبو لبيد ولي خان المظفّر, ص 426.

- تتمتّع بدرجة من الثبات والبعد عن التقدير الذّاتي.

- سهولة التصحيح وموضوعيته.(1)

2-5- مميّزات الملاحظة:

أشار فريج عويد العنزي إلى أهمّ مميّزات الملاحظة والتي تتمثّل فيما يلي:

- جمع المعلومات بخصوص جزئية معيّنة من السلوك.

- التركيز على عيّنة السلوك في الموقف الاجتماعي الفعلي أو الطبيعي.

- التركيز على الواقعة السلوكية موضوع الدّراسة.

- النّظر إلى الشخصية على أنّها تتبدّى في تصرّفات أو مواقف سلوكية معيّنة.(2)

2-6- مميّزات المقابلة:

- المقابلة تتضمّن التفاعل المباشر بين الباحث والمفحوص وهذا التفاعل الودي في المقابلة يساعد المفحوصين على التعمّق في المشكلة.

- يمكن إجراء المقابلة مع عدد كبير من الأفراد سواء الأميين أو المتعلمين والكبار وكذلك الأطفال.

- يمكن استخدام المقابلة مع أنواع مختلفة من المشكلات.

1- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق, خطوط رمضان, ص54.

2- القياس النفسي والتربوي, محمود أحمد عمر وآخرون, ص 115.

– تُتيح إمكانية تشجيع الباحث للمفحوصين, ويترتّب على ذلك أن تكون نسبة الردود في المقابلة أعلى من نسبة الردود في الاستبيان.(1)

2-7- مميّزات الاستبانة: تتميّز الاستبانة بمميّزات هي:

– أن يكون الاستبيان مشتملا على تعليمات واضحة وكاملة تبين للمفحوص طريقة الاستجابة للأسئلة, وتوضّح له أهمية ما يُدلي به من بيانات ومعلومات وسريتها أيضا.

– أن يخلو الاستبيان من الأخطاء اللغوية وأن يكون واضحا في طباعته بحيث يسهل قراءة المفحوص له.

– مراعاة ألاّ يكون الاستبيان طويلا أكثر من اللازم حتّى لا يشعر المفحوص بالملل والرتابة وبالتالي احتمالية أن يعطى استجابات مزيّفة وغير صحيحة.

– يجب أن يكون الاستبيان غير مزدحما بالأسئلة حيث من الأفضل أن يكتب السؤال في سطر والإجابة في السطر الذي يليه.

– يجب أن تترك مسافات كافية للاستجابة على الأسئلة المفتوحة في الاستبيان.

– يجب ترتيب الأسئلة ترتيبا منطقيا حيث يبدأ الاستبيان بالأسئلة العامة, ثمّ الأسئلة الخاصة بموضوع الاستبيان ويجب أن توضع هذه الأسئلة الأخيرة بشكل يجعل من الممكن أن تتأثّر استجابة المفحوص على سؤال معيّن باستجابته على سؤال آخر.(2)

1- المرجع في القياس النفسي, بشرى اسماعيل, ص 55- 56.

2- المرجع نفسه, ص 51.

3- أهداف أدوات القياس البيداغوجي:

تهدف الاختبارات بكلّ أنواعها إلى أغراض تربوية هامّة تتمثّل في تشجيع الطلاب على مواصلة سيرهم التعليمي بكلّ جدّ ونشاط ودفعهم إلى استمرار التحضير والمذاكرة والتسابق فيما بينهم لبلوغ أعلى المراتب, كما تهدف إلى التمييز بين الطالب المجدّ الذي يقضي وقته ويصرف جهده في متابعة تحصيله لينال الجوائز المشجّعة والشهادة التقديرية وبين الطالب المتقاعس والفاشل في دراسته الذي كان يشغل جلّ وقته بالعبث واللّهو والكسل.(1)

3-1- أهداف الاختبارات المقنّنة:

يوضع الاختبار المقنّن للأهداف التالية:

- تدعيم صنع القرار.
- للأغراض التفسيرية.
- معرفة مستوى الأداء الحالي ورصد التغيّر والاختلاف.
- إعطاء صورة عامّة عن الفروق في مستويات الأداء وما تتضمّنه تلك الفروق من حاجة للقيام بخطوات أو قرارات معيّنة.
- في مجال القرارات الانتقائية والإرشادية.
- التنبّؤ بالقدرات المستقبلية والاستعداد للمرحلة المقبلة.
- الكشف المبدئي عن الذين لديهم مشاكل أو صعوبات في مجال معيّن وبالتالي العمل على

1- ينظر طرق التدريس وأساليب الامتحان, أبو لبيد ولي خان المظفّر, ص 398.

المساعدة في التخطيط والإعداد لبرامج العلاج والتدخّل المبكّر.(1)

3-2- أهداف الاختبارات الشفوية:

تتجلّى أهداف الاختبار الشفوي فيما يلي:

- ينمّي القدرة الكلامية عند التلميذ حيث أنّ مساعدة المعلم في نموّ هذه القدرة لعامل هام يخلق عند التلميذ محطّة هامة هي الطّلاقة في الكلام وحسن التعبير عن التفكير بشكل سلس منطقي خال من الأخطاء.

- يساهم في غرس الثقة بالنفس التي تؤدّي فيما بعد إلى نمو شخصية التلميذ وتكاملها.

يساهم أيضا في تنمية عملية الحوار الإيجابي بين السائل والمجيب وبالتالي تنمو قدرتان أساسيتان من عملية التعلم الصحيحة وهما القدرة على الإصغاء والقدرة على الحوار.(2) وهذا ما يعزّز قول أحدهم: إنّ بعض القول فنّ *** فاجعل الإصغاء فنّا.

فالاختبارات الشفوية تهدف إلى إنشاء تلميذ واثق من نفسه كما تهدف إلى تعليمه فنّ الإصغاء والحوار مع النّاس.

3-3- أهداف الاختبارات المقالية:

تتجلّى أهداف الاختبار المقالي فيما يلي:

1- تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكل(ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة, عبد الرحمن معتوق بن عبد الرحمن زمزمي, ص 24.

2- الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها, توما جورج خوري, ص 47.

– يعتبر أفضل وسيلة للتعبير بها عن نفسك وتوضيح وجهة نظرك الخاصّة بإيراد الحجج المؤيّدة وتفنيد الرأي المقابل.

– يفسح المجال لحرية معالجة الموضوع. إنّ استخدامك مثل هذا النوع من الاختبارات يتيح لك تنظيم المعلومات وترتيبها واستخلاص النتائج.

– ربط الخبرات الجديدة بالخبرات السابقة وكشف الحصيلة المعرفية في موضوعات شتّى.

– يمكنك من الاستخدام الجيد للأساليب اللغوية من حيث الكلمات المنتقاة والقواعد التي يخضع لها التركيب اللغوي للجملة لتؤدي بمجموعها إلى وضوح الفكرة والعرض المنظم لها.(1)

3– 4– أهداف الاختبارات الموضوعية:

تتمثّل أهداف هذه الاختبارات فيما يلي:

– تمثيل محتوى المادة التعليمية.

– لا تتأثّر بالعوامل الشخصية أثناء عملية التصحيح.

– تنمية بعض العادات الذهنية مثل سرعة التفكير والتقيّد بالموضوع.

– تساعد وتشجّع على الفهم بدلا من الحفظ الآلي.

– تمرّن الطالب على الإجابة الدقيقة والابتعاد عن التعميمات.

1– القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, ص 209.

- تشعر الطالب بعدالة التصحيح وإبعاد تهمة الظلم والتحيّز عند المصحّح.(1)

3-5- أهداف الملاحظة:

تتمثّل فيما يلي:

- تفيد في التعرف على بعض جوانب الحياة الاجتماعية بشكل فعّال كالعادات الاجتماعية وغيرها من الموضوعات.

تفيد في الحصول على بعض المعلومات والبيانات حول موضوع الدّراسة.

- تمكّن الملاحظ من دراسة سلوك أفراد الجماعة بشكل تلقائي.

- تقوم بجمع حقائق عن السّلوك في وقت حدوثها.(2)

3-6- أهداف المقابلة:

أهداف المقابلة هي:

- تشخيص ومعالجة المشاكل الإنسانية وخاصة العاطفية منها.

- تقويم الصّفات الشخصية.

- تستدعي معلومات من المستجيب من الصعب الحصول عليها بأيّ طريقة أخرى لأنّ الناس بشكل

1- معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها, طعبلي محمد الطاهر وقوارح محمد, مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية, عدد 10, مجلة دراسات نفسية وتربوية, 2013, ص191.

2- بحث حول أداة جمع البيانات- الملاحظة- منتديات الجلفة لكل الجزائريين والعرب, 2010/01/18.

http://www.djelfa.inf/vb/showthread.php?t=270662.

عام يحبّون الكلام أكثر من الكتابة.

- توفّر مؤشّرات غير لفظية تعزّز الاستجابات وتوضّح المشاعر مثل نغمة صوت المستجيب وملامح وجهه وحركة يديه ورأسه...

- تزويد الباحث بمعلومات إضافية كتدعيم المعلومات التي حصل عليها بواسطة وسائل أخرى من وسائل جمع المعلومات.

- تستخدم لفئة الأميين أو صغار السنّ لأنّهم لا يعرفون القراءة والكتابة.(1)

3-6 أهداف الاستبانة:

يهدف الاستبيان إلى:

- توفير الجهد والوقت.

- تسهيل التّأكّد من صدقه وثباته قبل استخدامه.

- يسهل تحليل النتائج إحصائيا

- يعطي المفحوص وقتا كافيا لقراءتها والإجابة عليها دون إلحاح صاحب الاستبانة أو التأثير عليه أو التدخل في الإجابة.

- حرية الاستجابة والتعبير عن الرّأي.(2)

1- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, ص 176.

2 -مناهج البحث العلمي, سهيل رزق دياب, غزة فلسطين, 2003م, ص 55.

4- صفات الاختبار الجيّد:

إنّ الاختبار الجيد يجب أن يتوفر على مواصفات وخصائص أساسية ومهمة حتى يكون ناجحا وهذه الصفات تتمثّل فيما يلي:

1- الصدق: Validity:

تتعدّد تعاريف الصدق وتختلف بحسب استخدام الاختبار ومن معاني الصدق أنّه: "يقيس الاختبار ما وضع لقياسه أي أنّ الاختبار الصادق اختبار يقيس الوظيفة التي يزعم أنّه يقيسها ولا يقيس شيئا آخر بدلا منها أو بالإضافة إليها".(1)

ومن معانيه أيضا أنّه:" ذلك المصمم لقياس سلوك معيّن, كما أنّ فقرات الاختبار ترتبط كلّها بالسلوك المراد قياسه أو أنّه الدقة المتناهية التي يقيس فيها الفاحص ما يجب أن يقيسه, ويمكن أن يعرف أيضا مدى تأدية الفحص للوظيفة التي استخدم من أجلها أو لتأديتها".(2)

كما يعرّفه ساكس بأنّه:" الدرجة التي تكون فيها المقاييس ذات فائدة في اتّخاذ القرارات المتعلّقة بهدف أو غرض من الأغراض".(3)

فالاختبار الذي وضع لقياس الحساب يكون صادقا إذا قيس على قدرة الطالب على استخدام المهارات الحسابية والذي وضع للغة العربية أو للنّحو فيها مثلا يجب أن يقيس النحو وليس

1- القياس النفسي والتربوي, محمود عبد السلام أحمد, ص 179.

2- القياس والتقويم التربوي, أبو غريبة, دار البلدية, عمان, ط1, 1429هـ- 2008م, ص 94.

3- القياس النفسي والتربوي نظريته, أسسه, تطبيقاته, عبد الرحمن بن سليمان الطريري, ص 218.

الصرف.(1)

ومن خلال ما سبق يتضح لنا أنّ الاختبار الصّادق يقيس ما أُعِدّ من أجله دون تجاوز كما أنّه يعطي الدرجة التي تعكس مستوى التلميذ فيما تمّ اختباره وقياسه فيه.

وللصّدق عدّة أنواع هي:

أ- الصّدق الافتراضي:Assumed validity:

والحقيقة أنّ هذا النوع من الصدق لا يؤخذ بعين الاعتبار غالبا وذلك لأنّه من المتوقّع ألاّ يدل عنوان الاختبار أو بنوده أو تعليماته على ما يقيسه وبالذات بالنسبة للقدرات أو السمات التي يحتمل أن تتداخل مع بعضها البعض مثل الذّكاء والقدرة الرياضية أو اللغوية أو سمة التسلّط والسيطرة والقدرة على تحمّل المسؤولية وما إلى ذلك.

ب- الصّدق الظاهري:Face validity:

ويقوم هذا النوع من الصدق على فكرة مدى مناسبة الاختبار لما يقيس ولمن يطبّق عليهم, ويبدو مثل هذا الصدق في وضوح البنود ومدى علاقتها بالقدرة أو المجال الذي يفترض أن ينتمي إليه هذا الاختبار أو ذاك حيث يؤخذ في الاعتبار التعليمات والزمن المحدّد ومدى اتّفاقه مع إطار مجتمع الأفراد الذي صمّم من أجله, والإمكانات المفروض توافرها من أجل التطبيق والتصحيح.(2)

1- القياس والتقويم التربوي, أبو غريبة, ص 94.

2- القياس النفسي- النظرية والتطبيق- سعد عبد الرحمن, هبة النيل العربية, ط5, 1429- 2008, ص 199.

ج- الصّدق التّنبّئي:Predictive validity:

ويقوم على أساس حساب القيمة التنبّئية للاختبار أي معرفة صحّة التنبّؤات التي نبنيها على درجات الاختبار. والتنبّؤ هنا يقوم على أساس أن استجابات الفرد بالنسبة لسمعة معيّنة" القدرة اللفظية- التحصيل الدراسي- القدرة العددية" دليل على أدائه في مجال معيّن بعد فترة من الوقت قد تكون سنة أو عدّة سنوات.

والمعلومات التي يوفّرها الصدق التنبّئي ترتبط بالاختبارات التي تستخدم في انتقاء الأفراد وتصنيفهم وتوجيههم تربويا أو مهنيا وكذلك في أغراض التنبّؤ الإكلينيكي.(1)

د- صدق المضمون:Content validity :

يطلق على صدق المضمون اسم الصدق المنطقي أو الصدق بحكم التعريف أو صدق عيّنة الاختبار, وهذا المعنى الأخير هو أقرب المعاني للمقصود, فالاهتمام الأساسي ينصب لاهنا على ما إذا كان مجال سلوكي معيّن ومحدّد بشكل دقيق ممثلا في شكل مجموعة من البنود بصورة مناسبة أم لا. وأفضل المجالات مناسبةً لقبول صدق المضمون هو مجال الاختبارات التحصيلية فهي الاختبارات التي نهدف من استخدامها لتقدير حجم المعلومات التي تمّ تحصيلها عن مجال معين.

هـ- الصّدق العاملي:Factorial validity:

يستخدم التحليل العاملي للحصول على تقدير كمّي لصدق الاختبار في شكل معامل إحصائي, هو

1- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss, محمد أبو هاشم حسن, كلية التربية, جامعة الملك سعود, 1427هـ-2006م, ص 21.

تشبع الاختبار على العامل الذي يقيس المجال المعين.(1)

2-الثّبات:Reliability:

وهو اتّساق درجات الاختبار ودقّة نتائجه وتحرّرها من تأثير المصادفة عندما يطبق على مجموعة محدّدة من الأشخاص في مناسبتين يفصل بينهما زمن أو عند اختبار الأشخاص أنفسهم بمجموعتين مختلفتين من البنود المتكافئة.(2)

ومن خلال هذا التعريف يتّضح لنا أنّ الاختبار الثابت هو الذي يعطي النتائج نفسها أو تكون قريبة من بعضها إذا ما أعيد تطبيقه على الفئة نفسها التي طبق عليها من قبل وفي ظروف مماثلة لما سبق, فالطالب الذي حصل على أعلى درجة في قياس ما يجب أن يتحصل على أعلى درجة إذا أعيد تطبيقه عليه مرّة أخرى.

3- الموضوعية: Objectivity:

تعتبر الموضوعية إحدى صفات الاختبار الجيّد وتعدّ من الصفات الأساسية للاختبار, ونعني بالموضوعية تجنّب جميع العوامل الشخصية أو الذّاتية أو الخارجية في التأثير على نتائج الاختبار, حيث أنّ علامة الطالب لا تتأثّر أو تتغيّر بتغيّر المصححين.

وقد تعني الموضوعية تجنّب النواحي الذّاتية عند تصحيح ورقة الاختبار, كما تعتبر صفة أساسية وضرورية لجميع الاختبارات سواء كانت مقالية أو حديثة بالإضافة إلى أنّ لزومها يعدّ من الأمور

1- القياس النفسي, صفوت فرج, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, مصر, ط6, 2007, ص 269.

2- قياس الشخصية, أحمد محمد عبد الخالق, لجنة التأليف والتعريب والنشر, الشويخ, الكويت, ط1, 1996, ص 45.

الهامّة في تقييم الأسئلة المقالية.(1)

خلاصة القول هو أنّ الاختبار الذي يتّصف بالموضوعية هو الذي يعطينا علامة معيّنة لطالب ما مهما تغيّر عدد المصحّحين.

1- ينظر القياس والتقويم التربوي, أبو غريبة, ص 105.

الفصل الثالث: أدوات القياس في السنة الأولى ابتدائي:

1- تعريف التعليم:

يعرّف محمد الدّريج التعليم على أنّه:" نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله, إنّه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتمّ اللّجوء إليها بشكل قصدي ومنظّم, أي يتم استغلالها وتوظيفها من طرف الشخص(أو مجموعة من الأشخاص) الذي يتدخّل كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي."(1)

فمن خلال هذا التعريف ندرك أنّ التعليم عبارة عن عملية تواصلية بين المتعلّم والمعلم هذا الأخير الذي يعمل جاهدا على توفير الشروط الضرورية من أجل الحصول على عملية تعلّم ناجحة.

ويعرّف أيضا بأنّه:" عملية إعادة بناء الخبرة Restructuring التي يكتسب المتعلم بواسطتها المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيم."(2)

فالهدف من عملية التعليم هو اكتساب المتعلّم للمعارف والمهارات والخبرات المختلفة من قِبل المعلّم.

2- تعريف التعليم الابتدائي:

يعرّف التعليم الابتدائي بأنّه:" أول فرصة تتيح للطّفل تربية نظامية يتولاها مربّون مختصّون في فنّهم التربوي- معلّمون- داخل المدرسة التي تتميّز بمنهج تربوي واضح الأهداف, محدّد الخطط, له أدواته

1- تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي, دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط, ليلى بن ميسية, مذكرة ماجستير, 2009- 2010, ص3, نقلا عن: مدخل إلى علم التدريس, تحليل العملية التعليمية, محمد الدريج, قصر الكتاب, البليدة, الجزائر, 2000, ص 13.

2- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية, إعدادها, تطويرها, تقويمها, طعيمة رشدي أحمد, دار الفكر العربي, القاهرة, 2000, ص 27.

ووسائله الخاصة, فهو مرحلة هامة من التعليم تقوم الدولة بالإشراف على مؤسّساته وترعاها مادّيا ومعنويا كي تكون قد وضعت اللّبنات الأساسية في تكوين الأفراد تكوينا يساير الأهداف والخيارات العليا للمجتمع".(1)

كما يعرّف بأنّه:" نوع من التعليم الذي يتلقّاه الطفل خلال طفولته المتأخّرة في المدرسة الابتدائية التي تستوعب كل الأطفال تقريبا أي كل التلاميذ ما عدا المتخلّفين عقليا والملتحقين بالمدرسة المستقلّة وليست منظّمة على أساس فروع أو شُعب دراسية متميّزة".(2)

ويتمّ التعليم الابتدائي داخل المدرسة الابتدائية التي هي حسب محمد الطيب العلوي:" بنية تربوية توفر للأطفال البالغين سنّ الدراسة ظروف مدرسية ملائمة وتمنحهم فرص التعليم وتضمن لهم النّمو السليم والتكوين المتوازن الذي يكون له أثر فعّال في حياتهم ويقيهم شرّ العثرات ويجنّبهم عوامل الفشل عن طريق أدوات التعلّم وأساسيات المعرفة".(3)

3- المجال التطبيقي:

بعد أن تطرّقنا في الفصلين السابقين إلى مفهوم القياس وأنواعه والأدوات التي توضع لقياس مدى قدرة التلميذ على الاستيعاب والتذكّر للمعارف التي تلقّاها خلال مساره الدّراسي, سنتطرّق في هذا الفصل إلى أدوات القياس البيداغوجي في الطور الابتدائي- السنة الأول أنموذجا- وهذه الدراسة الميدانية

1- واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظلّ المقاربة بالكفاءات, بن سي مسعود لبنى, ميلة, مذكرة ماجستير في في العلوم التربوية, 2007- 2008, ص 21, نقلا عن: أصول التربية والتعليم, تركي رابح ديوان المطبوعات الجامعية, الجزائر, ط2, 1990, ص 25.

2- المدرسة الشاملة, ربين بيدلي, دار لبنان للطباعة والنشر, بيروت, لبنان, 1982, ص 152.

3- واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات, بني سي مسعود لبنى, ص 22, نقلا عن التربية والإدارة بالمدارس الجزائرية, محمد الطيب العلوي, 1982, ص 15.

كانت بمدرسة الشهيد" دراريس محمد" المتواجدة بقرية العجائجة, وهي عبارة عن قرية صغيرة تقع ببلدية جبالة والتي تعدّ من أقدم البلديات تأسيسا على المستوى الوطني حيث يعود تاريخ تأسيسها إلى شهر أفريل من سنة 1957, وتنتمي إداريا إلى دائرة ندرومة ولاية تلمسان, وتتربّع على مساحة 115 كم2, يقطنها حوالي 9500 نسمة وبها حوالي 49 دشرة وقرية, من بين هذه القرى قرية العجائجة والتي تشتمل على مدرستين ابتدائيتين ومتوسطة واحدة. فالمدرسة الأولى تسمّى زكري موسى وتجمع 200 تلميذ, أمّا المدرسة التي أجرينا بها دراستنا هي" دراريس محمد" والتي هي عبارة عن مدرسة صغيرة (مقارنة بالمدرسة الأخرى) بها حوالي 130 تلميذ و3 معلمين و4 معلّمات, تحتوي على مكتب للمدير ومطعم و5 أقسام, ويوجد بها قسم واحد مخصّص للسنة الأولى يضمّ 23 تلميذا.

فمن خلال تنقّلنا إلى هذه المدرسة وحضورنا مع المعلّمة في أوقات الاختبارات للفصل الثاني استخلصنا أدوات القياس المعتمدة في قسم السنة الأولى التي نحن بصدد الحديث عنها. وباعتبار أنّ تلاميذ السنة الأولى جُدد في ميدان التعليم ولم يتعوّدوا على الاختبارات حيث أنّ الوزارة لم تبرمج لهم امتحانا في الفصل الأول على أن يقوم المعلمون بإجراء امتحان تجريبي لهم بالإضافة إلى أنشطة تقييمية تجرى نهاية كل أسبوع تُقيَّم فيها مكتسبات المتعلم الذي يبرهن بهذه المناسبة على كفاءته بتوظيف مكتسباته الأسبوعية والقبلية.(1) ومن خلال هذا يكون تقييم التلاميذ بإعطائهم ملاحظات فقط دون نقاط, والهدف من هذه الأعمال هو تعويد التلاميذ على الامتحانات من جهة وأخذ فكرة عامّة عن مستوى كلّ تلميذ من جهة أخرى.

أمّا في الفصل الثاني تُجرى الامتحانات بصفة عادية وتكون في سبعة مواد خمسة منها كتابية وهي:

1- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي, مديرية التعليم الأساسي, اللجنة الوطنية للمناهج, 2011, ص 11.

اللغة العربية والرياضيات والتربية الإسلامية والتربية العلمية التكنولوجية والتربية المدنية إضافة إلى الرسم والتربية البدنية.

ومن خلال هذه الاختبارات تبيّن لنا أنّ أدوات القياس البيداغوجي المعتمدة في قسم السنة الأولى ابتدائي تتمثّل في الاختبارات الموضوعية والتي نلخّصها فيما يلي:

- اختبارات الصحيح والخطأ.

- الترتيب.

- الربط أو المطابقة.

- الاختيار من متعدّد.

- التّكملة.

هذا فيما يخصّ الاختبارات الموضوعية بالإضافة إلى الاختبارات الشفوية والتي تكون عن طريق وضع قصاصات ورقية مكتوب عليها عناوين للمحفوظات أو القرآن الكريم فيصعد التلميذ إلى المكتب ويأخذ قصاصة ويستظهر السورة المكتوبة فيها.

والمعلمة لا تعتمد في تقييم التلميذ على الاختبارات الموضوعية والشفوية فحسب بل هناك طريقة أخرى تعتمد عليها طول السنة الدراسية وهي الملاحظة حيث توجّه لهم أسئلة وتبدأ في تقييمهم عن طريق سماع أجوبتهم ومدى قدرتهم على التفكير واستيعاب الدروس, ويمكن للملاحظة أن تأخذ شكلين اثنين هما:

- ***الشكل الأول:*** وفيه يلجأ الملاحظ إلى تسجيل التصرفات التي يقوم بها التلاميذ التلميذ التلاميذ. وهذا الشكل هو أكثر استعمالا من قبل الباحثين التربويين في حقل دراسات الأطفال النفسية

والاجتماعية.

– ***الشكل الثاني:*** يستعمل الملاحظ طريقة الملاحظة السريعة التي تتضمّن مراقبة تصرّفات التلميذ اليومية في نطاق معيّن ثمّ يلجأ إلى تصنيفها ضمن قائمة معيّنة. ويستعمل هذا النوع من قبل المعلّمين في حقل ملاحظة الأطفال اليومية.(1)

وبعد الانتهاء من الاختبارات يأتي دور قياس تحصيل كل تلميذ وإعطائه علامة على كلّ مادّة من المواد التي امتحن فيها, وهذه بعض النّماذج التي أخذناها من مدرسة الشهيد" دراريس محمد" فيما يتعلّق بأدوات القياس التي طبّقتها المعلمة على تلاميذها.

نلاحظ من خلال هذه النماذج أنّ الاختبارات كانت في مستوى جميع التّلاميذ حيث أنّ معظمهم تحصّلوا على نتائج جيّدة, فغالبيتهم نقاطهم تتراوح بين 6 و 10 في جميع المواد باستثناء تلميذين فنقاطهم ضعيفة نسبيا حيث تراوحت بين 2 و 5.

وبما أنّ الاختبارات ضرورية في العملية التربوية فإنّها تهدف إلى تصنيف التلاميذ حيث تعمل المعلمة على حساب معدّل كلّ تلميذ وهنا يتّضح مستوى التّلاميذ حيث نجد أنّهم ينقسمون إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول: نجد فيهاالتلاميذ النّجباء معدّلهم يفوق 9.

القسم الثاني: من متوسط إلى حسن حيث أنّ معدّلهم بين 6 و 8.

القسم الثالث: تلاميذ معدّلهم أقلّ من 5.

---

1 – الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها, توما جورج خوري, المؤسسة الجامعية للدّراسات والنشر والتوزيع , بيروت, ط1, 1411هـ-1991م,ص 141.

فهذا يدلّ على أنّه من تحصّل على درجات عالية ينجح وينتقل إلى السنة الثانية ومن تحصّل على درجات منخفضة يرسب ويعيد السنة.

ومن خلال هذه الإحصائيات المقدمة من طرف المعلّمة فإنّ عدد التلاميذ الذين تحصّلوا على المعدّل هو 22 من أصل 23 تلميذا, أي بنسبة 95.65% وهي نتيجة جدّ إيجابية.

في الأخير وبعد حضورنا مع المعلّمة أخذنا هذه النّماذج لاختبارات السنة الأولى ابتدائي ومن بين أهم هذه النماذج نجد نتائج التلميذة "عجاج مريم" الممتازة والتي نلخّصها فيمايلي:

- اللغة العربية: 9.66.

- الرياضيات: 10.

- التربية الإسلامية: 10.

- التربية العلمية التكنولوجية: 10.

- التربية المدنية: 10.

- التربية التشكيلية: 8.

- التربية البدنية: 8.

وبمعدل جيد 9.38, هذا فيما يخص القياس أمّا عن التقييم نجد ملاحظات المعلّمة جيد, ممتاز.

والتقويم يتجلى في تدعيمها الدائم للتلميذة بحثها على مواصلة تفوقها وامتيازها طول مسارها الدراسي.

الأحد 26 فيفري 2017

10/10

يورث بتسع

اختبار الفصل الثاني في مادة التربية الإسلامية

① أضع (ص) أمام العبارة الصحيحة و (خ) أمام العبارة الخاطئة:

4

- النظافة من الإيمان (ص)
- أنظف جسمي وأنظف مكاني (خ)
- العامل الصادق يحبه الله ويحبه الناس (ص)
- أستأذن لحترام الآخرين (ص)

② أكون العبارة التي تدل على تصرف صحيح:

2

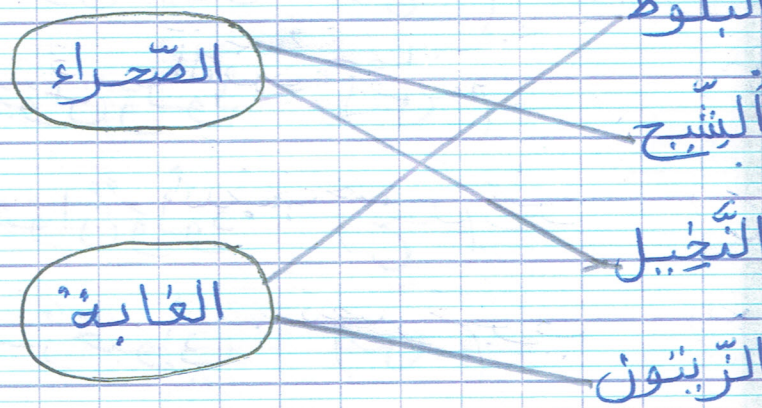
أبعد الأذى عن الطريق	لا أنظف جسمي
لا ألعب بالباب عند الدخول	أداوي الطائر الجريح

3

الدُّبُّ	الأَسَدُ	القِطَّةُ
الحِصَانُ	العَنْزَةُ	النَّمِرُ

3- أَرْبِطُ النَّبَاتَ بِوَسَطِ عَيْشِهِ:

4



الثلاثاء 28 فبراير 2017

اختبار الفصل الثاني في مادة الرياضيات

(10/10)

بوركت بيبي

1- أحسب العمليات التالية:

6 + 4 = 10 ؛ 7 + 3 = 10 ؛ 2

8 - 2 = 6 ؛ 9 - 4 = 5

2- أكمل العبارتين بالعدد المناسب:

ضعف 6 هو 12

نصف 8 هو 4

2

3- أملأ الجدول في كل حالة:

ع	و
3	6

ع	و
2	4

2

4- أكمل الشّريط: 3

26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	

5- غَرَسَ رَجُلٌ 10 أَشْجَارٍ مِنَ التُّفَّاحِ و7 أَشْجَارٍ مِنَ الخَوْخِ. 1

- مَاهُوَ عَدَدُ الأَشْجَارِ الَّتِي غَرَسَهَا الرَّجُلُ؟

لَوِّنِ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ.

10 - 7 = 3	7 + 10 = 17

3- أملأ الفراغات بالكلمات المناسبة.

رياضة - للجسم - المسبح.

3 السباحة رياضة مفيدة للجسم والعقل

نمارسها في المسبح.

4 أرتب الكلمات لأحصل على جملة.

4 الليمون - أحمد - غرس - شجيرة.

غرس أحمد شجيرة الليمون.

9/10

إختبار في الخطّ

عَلِّمْ يا أدبي جَميلٌ.

بوركت
بنتي

إختبار في الإملاء

كِتابٌ - دارٌ - سَاعَةٌ - شَاشَةٌ - بِطَاقَةٌ.

10/10

بوركت
بنتي

اختبار الفصل الثاني في مادة التربية المدنية

10/10

بوركت بثبتي

① = أضع (ص) أو (خ):

- التحية سلوك لطيف (ص)
- الطفل المؤدب لا يحترم الكبير (خ)
- اللون الأخضر في العلم الوطني يرمز لدم الشهداء (ص)
- العنف من الأخلاق الشنيعة (خ)

② أكمل الحديث الشريف: صغيرنا، كبيرنا

" ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا "

③ . أُحَوِّطُ الإِجَابَةَ الصَّحِيحَةَ:

- أَلْوَانٌ عَلَمِ الكُوَيْتِ:

3 أَخْضَرُ ، أَزْرَقُ ، أَحْمَرُ ، أَبْيَضُ

- الأَشْكَالُ المَوْجُودَةُ فِي العَلَمِ:

1 نَجْمَةٌ ، مُثَلَّثٌ ، هِلَالٌ ، قَرَنْفُلٌ

3) أضع كل كلمة في الفراغ المناسب.

أنا - هذه - ما أجمل - هنا - هناك

هذه - معلمتي

2 ما أجمل فصل الربيع.

أنا ... أطيع والدي

هنا ... تجلس رجاء وهناك ... يجلس زياد

4) أضع كل كلمة في مكانها المناسب

الماء - الخشب - الثمار - الهواء

للشجرة فوائد كثيرة نعطينا الخشب

2 لصنع الأثاث وتلطف الهواء ونقطف

منها الثمار ... ونسقيها بالماء ...

إختبار في التربية التشكيلية والفنية

الفصل الثاني سنة2017 السنة الأولى إبتدائي

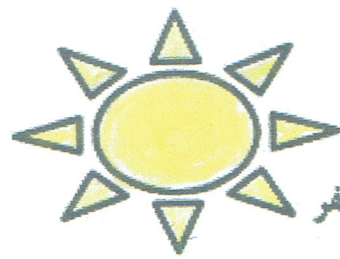
٥٨/١٥

الإسم واللقب:.....مريم.....عجاج.....

التمرين الأول:لون العلم الجزائري.

التمرين الثاني:لون باللون المناسب.

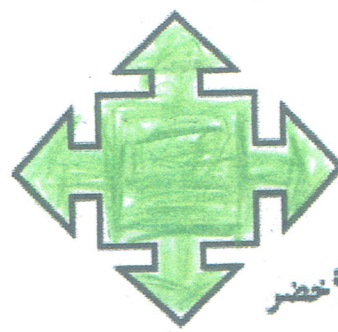
البرتقالي



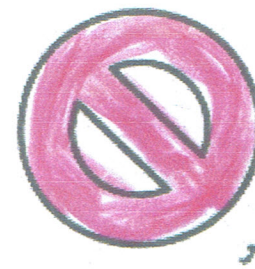
الأصفر

الأزرق

الوردي



الأخضر



الأحمر

وزارة التربية الوطنية

المدرسة الإبتدائية

قسم : السنة الأولى

داريس محمد

السنة الدراسية : 2017/2016

العجائجة

نتائج اختبارات الفصل الثاني

	اللقب و الإسم	ل عربية	رياضيات	ت إسلامية	ت ع ت	ت مدنية	ت تشكيلية	ت موسيقية	ت بدنية	المجموع	المعدل	الرتبة
01	كريم دعاء	9,30	10	10	10	10	8		8	65,3	9,32	7
02	صوفي رابحة آية	9,66	10	10	10	10	8		8	65,66	9,38	1
03	بن حدوش أيوب	9,08	9,5	10	10	10	7		8	63,58	9,08	8
04	عجاج مريم	9,66	10	10	10	10	8		8	65,66	9,38	1
05	بن سعيد زياد											
06	بلعروسي عبد الرحمن	8,75	8,5	10	10	10	7		8	62,25	8,89	15
07	كريم يوسف هشام	8,41	8	8	10	10	8		8	60,41	8,63	17
08	بوتشيش إكرام	9	9,5	9	10	10	7		8	62,5	8,92	13
09	عجاج فريال	8,95	9,5	9	10	10	7		8	62,45	8,92	13
10	عجاج محمد يوزيان											
11	بزاوية عماد	1,66	2,5	5	5	4,5	5		8	31,66	4,52	23
12	بلعروسي محمد	2,83	2,5	7	8	9,5	7		8	44,83	6,40	22
13	تلجوري نور الهدى	9,66	10	10	10	10	8		8	65,66	9,38	1
14	شنتوف هناء	9,66	10	10	10	10	8		8	65,66	9,38	1
15	صالحي كريم	9,08	9,5	10	10	10	7		8	63,58	9,08	8
16	بن طوط رجاء	9,66	10	10	10	10	8		8	65,66	9,38	1
17	بلعروسي محمد علاء	8,91	8,5	10	9	10	6		8	60,41	8,63	16
18	بن سعيد زياد	9	10	10	9	10	7		8	63	9	11
19	عجاج مروى	9,41	10	10	10	10	8		8	65,41	9,34	6
20	بوحريش أنس	7,41	6,5	10	9	10	6		8	56	8,13	19
21	خليفي نسرين فراح	9,16	10	10	9	10	7		8	63,16	9,02	10
21	عجاج عصام	6,66	7	9	9	8	7		8	54,66	7,80	21
22	عجاج سليم	7,79	10	9	10	8	7		8	59,79	8,54	18
23	حسين محمد الأمين	8,83	9	10	10	10	7		8	62,83	8,97	12
24	بلي حدوش عائشة	7	4,5	9	10	10	7		8	55,5	7,92	20

معلم اللغة العربية : مغاشو الخامسة

المعدل الفصلي للقسم
8,60

المتحصلون على المعدل
العدد : 22
النسبة : 95,65

المديـــر :

إسم المؤسسة : د.ا. ابن رشد مجمع
القسم : السنة الثانية ابتدائي
السنة الدراسية : 2017-2018

معلم(ة) اللغة العربية : معاشو خامسة
معلم(ة) اللغة الأمازيغية : .....
معلم(ة) اللغة الفرنسية : .....

المواد	الملاحظات	الفصل الأول: معدل التقويم المستمر /20	الفصل الأول: إختبار 1 /10	الفصل الأول: إختبار 2 /10	الفصل الثاني: إختبار 3 /10	الفصل الثاني: معدل الإختبارات /50	الفصل الثاني: المعدل الفصلي /10	الفصل الثالث: معدل التقويم المستمر /20	الفصل الثالث: إختبار 1 /10	الفصل الثالث: إختبار 2 /10	الفصل الثالث: معدل الإختبارات /30	الفصل الثالث: المعدل الفصلي /10
اللغة العربية	أدركت الحروف					58	9,66					
اللغة الأمازيغية												
اللغة الفرنسية												
الرياضيات	أدركت الأعداد						10					
التربية الإسلامية	جيّد						10					
ت.ع والتكنولوجية	جيّد						10					
التربية المدنية	جيّد						10					
التاريخ							1					
الجغرافيا							1					
التربية التشكيلية							8					
التربية الموسيقية							1					
التربية البدنية							8					

المجموع 65,66
المعدل الفصلي 9,38

المجموع
المعدل الفصلي

المعدل السنوي للغة العربية
المعدل السنوي للرياضيات
المعدل السنوي العام

ملاحظات	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الثالث
معلم (ة) اللغة العربية	تلميذة نشيطة تحب دراستها بورك فيها	نتائج ممتازة دائما متفوقة بورك فيها	
معلم (ة) اللغة الأمازيغية			
معلم (ة) اللغة الفرنسية			
مدير(ة) المدرسة			
إمضاء ولي التلميذ			

نتيجة نهاية السنة الدراسية :

ينتقل إلى السنة : .....

يعيد السنة : .....

ختم وإمضاء المدير

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie

جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

إلى السيد (ة) : **مدير مدرسة دراريس محمد جبالة ندرومة**

الموضوع : طلب الموافقة على إجراء تربص ميداني

في إطار انجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر **(2) لسانيات التطبيقية** الموسومة بـ

" **بحثي أدوات القياس البيداغوجي في الطور الإبتدائي السنة الأولى أنموذجا** " يشرفني أن ألتمس من سيادتكم الموقرة السماح للطالبة: **إكرام شعبان** بإجراء تربص ميداني بمؤسستكم.

تقبلوا مني فائق التقدير والاحترام

تلمسان يوم : 2017/01/25

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
د. مليانـي محمد

خاتمـــة:

تطرّقنا في هذه الدراسة إلى القياس التربوي ومستوياته, بالإضافة إلى الغرض منه.

فمن خلال هذا البحث توصّلنا إلى النتائج الآتية:

– البيداغوجيا عبارة عن وسيلة هامة لتحقيق التربية ومعرفة التقنيات والمهارات من أجل تكوين فرد فعال في المجتمع.

– القياس يعني تقدير الخصائص تقديرا كميا بواسطة مقياس معين ويعتمد على جمع المعلومات ووصف البيانات باستخدام الأرقام.

– للقياس أدوات خاصة به والتي تنقسم إلى قسمين أدوات تندرج تحت اسم الاختبارات وأدوات لا تندرج تحت اسم الاختبارات.

– الاختبار الجيد يتوفر على مواصفات وخصائص أساسية ومهمة حتى يكون ناجحا نذكر من بين هذه المواصفات: الصدق والثبات والموضوعية.

– أدوات القياس التربوي في المدرسة الابتدائية تنحصر غالبا في الاختبارات الموضوعية التي يعدّها المعلم والمتمثلة في:

* اختبار الصح والخطأ.

* اختبار الاختيار من متعدّد.

* اختبار الربط أو المطابقة.

* اختبارات التكميل.

- الاعتماد على الاختبارات الشفوية في بعض الأحيان لمعرفة إمكانات التلاميذ على التذكّر.

- الاعتماد على الملاحظة طول أيّام السنة الدراسية للتّعرف على مدى اكتساب التلاميذ واستيعابهم للمعارف المحصّلة داخل القسم.

- أدوات القياس تساعد التلاميذ على التنافس فيما بينهم للحصول على أعلى الدرجات والمراتب, كما أنّها تميّز بين التلميذ المجتهد والتلميذ المتوسط والضعيف.

- الاختبارات لا تكون ناجحة إذا لم تحضّر جيّدا ولم تخضع للشروط والخصائص الموصى بها.

- الاختبارات ضرورية في العملية التربوية لتصنيف التلاميذ.

فالقياس التربوي ضروري في العملية التربوية, وقد حظي باهتمام كبير من الباحثين ولكن مع ذلك هناك أخطاء تتعلّق به وبأدواته يواجهها المعلم أثناء تقييمه للتلاميذ لذلك وجب على المعلم التّنبّه لهذه الأخطاء حتّى تكون نتائج التلاميذ مضبوطة.

وفي الأخير نرجوا أن نكون وفّينا البحث حقّه في التقديم والعرض, وبالله التوفيق والنجاح.

ملحق المصطلحات:

العربيـــــة	الانجليزيـــــــة
- القياس.	- Measurement.
- التقويم.	- Evaluation.
- التقييم.	- Assessment.
- الامتحانات الشفوية.	- Oral tests.
- الامتحانات الموضوعية.	- Objective tests.
- مرحلة الامتحانات التحريرية من نوع المقال.	- Essay type tests.
- المستوى الاسمي.	- Nominal scale.
- المستوى الرتبي.	- Ordinal scale.
- المستوى الفتري.	- Interval scale.
- المستوى النسبي.	- Ratio scale.
- المسح.	- Survey.
- التنبؤ.	- Prediction.
- التشخيص والعلاج.	- Diagnose and therapy.
- التصنيف والتصفية.	-Classify Incaution.
- التوجيه والإرشاد.	-Guidance and counseling.
- صنع القرار.	-Decision making.
- اختبار معياري المرجع.	-Norm reference test.
- اختبار محكي المرجع.	-Acriterion reference test.
- الاختبارات المقالية قصيرة الإجابة.	-Short answer tests
- الاختبارات المقالية طويلة الإجابة.	-Long answer tests.
- اختبار الصحيح والخطأ.	-True –False test.
- اختبارات الاختيار من متعدد.	- Multiple choice tests.

-Stem.	- متن.
-Alternatives.	- بدائل.
-Matching tests.	- اختبارات الربط والمطابقة.
-Completion test.	- اختبار الاستدعاء والتكميل.
- Observation.	- الملاحظة.
-Interview.	- المقابلة.
-Validity.	- الصدق.
-Assumed validity.	- الصدق الافتراضي.
-Face validity.	- الصدق الظاهري.
-Predictive validity.	- الصدق التنبئي.
-Content validity.	- صدق المضمون.
-Factorial validity.	- الصدق العاملي.
-Reliability.	- الثبات.
-Objectivity.	- الموضوعية.
-Questionnaire.	- الاستبانة.
-Latent trait models.	- نماذج السمات الكامنة.
-Case stady.	-دراسة الحالة.
-Maturity	-النضج.

قائمة المصـــادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

1- لسان العرب, أبو الفضل جمال الدين محمد مكرم بن منظور الإفريقي المصري, دار صادر بيروت, مجلد 12, ط4, 2005.

2- القياس والتقويم التربوي, محمد الأمين مصطفى الخطيب, صنعاء, ط2, 1434هـ-2013م.

3- أبحاث في اللغة والأدب الجزائري, جابر نصر الدين, مجلة المخبر.

4- القياس والتقويم في علم النفس, عبد القادر كراجة, جامعة آل البيت, دار البازوري العلمية, عمان, ط1, 1997.

5- التقويم والقياس النفسي والتربوي, أحمد محمد الطيب, المكتب الجامعي الحديث الاسكندرية, ط1, 1999.

6- تطوير أساليب التقويم ضرورة حتمية لضمان جودة المؤسسات التعليمية, محمد حسين سعيد حسين, ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر العلمي السنوي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية, 29-30 يناير 2005.

7- اتّجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرّس, جابر عبد الحميد جابر, دار الفكر العربي, القاهرة, ط1, 1422هـ- 2002م.

8- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, هيثم كامل الزبيدي, دار الكتاب الجامعي, ط1, 2003م.

9- التقويم اللغوي طرقه ومعاييره في المدرسة الجزائرية, سعاد جخراب, مذكرة ش ص 11.

10-طرائق التدريس العامة- معالجة تطبيقية معاصرة- عادل أبو العز وآخرون, دار الثقافة, ط1, 1430هـ- 2009م.

11- أساسيات القياس والتقويم في التربية والتعليم, غانم سعيد العبيدي وحنان الجبوري, عالم الكتب, القاهرة, ط2, 1971.

12- تاج العروس من جوهر القاموس, محمد مرتضي الحسيني الزبيدي, تحقيق محمود محمد الطناحي, الكويت, 1396هـ- 1976م.

13- قياس عناصر اللياقة البدنية لمعرفة المستوى البدني لدى لاعبي كرة القدم صنف أواسط" u19", سعيدي أمين, مذكرة لنيل شهادة الماستر, 2014- 2015.

14- تقييم مادة الرياضيات للسنة الخامسة ابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات, سميرة لعمارة, مذكرة لنيل شهادة الماجستير في تقويم أنماط التكوين, 2010-2011.

15- التقويم التربوي أسسه وإجراءاته, صبري ماهر اسماعيل الرافعي محب محمود, مكتبة الرشد, 1429هـ.

16- القياس والتقويم في التربية البدنية والرياضية, حسانين محمد صبحي, ج1, دار الفكر العربي, القاهرة, ط4, 2001.

17- القياس والتقويم التربوي والنفسي- أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة, صلاح الدين محمود علام, دار الفكر العربي, القاهرة, ط1, 1420هـ-2000م.

18- القياس النفسي والتربوي, محمود أحمد وآخرون, دار المسيرة, عمان, ط1, 1431هـ- 2010م.

19- القياس النفسي والتربوي- نظريته- أسسه- تطبيقاته, عبد الرحمن بن سليمان الطريري, مكتبة الرشد, الرياض, المملكة العربية السعودية, ط1, 1418هـ- 1997م.

20- القياس وتطبيقاته في البحوث التطبيقية, فوزي حبيب حافظ, مكتبة الملك فهد الوطنية, جدة, 1425هـ.

21- تحليل البيانات في البحوث النفسية والتربوية, صلاح الدين محمود علام, دار الفكر العربي, مدينة نصر, القاهرة, 1413هـ- 1993م.

22- علم النفس التربوي- القياس والتقويم والإحصاء التحليلي- الخطأ المعياري في القياس, محمد عيد شبوان محارب, 2015, شبكة الانترنت.

23- الصّحاح تاج اللغة وصحاح العربية, اسماعيل بن حماد الجوهري, تحقيق أحمد عبد الغفور عطّار, دار الملايين, ط4, 1990.

24- القياس والتقويم في التربية والتعليم, توما جورج خوري, مجد المؤسسة الجامعية للدراسات, بيروت, ط1, 1429هـ- 2008م.

25- مصطلحات في القياس والتقييم والتقويم, أبو ناصر, 2008/02/11, شبكة الانترنت.

26- القياس والتقويم في التربية وعلم النفس, سامي محمد ملحم, دار المسيرة, عمان, ط1, 2000.

27- مبادئ القياس و التقويم في التربية, نادر فهمي الزيود و هشام عامر عليان, دار الفكر, عمان, ط3, 1425هـ-2005م.

28- أغراض القياس و التقويم, زياد أحمد الطويسي, مديرية التربية و التعليم للواء البتراء, 2003.

29- التسيير البيداغوجي في مؤسسات التعليم, رشيد أورسلان, قصر الكتاب, البليدة, ط2.

30- التعليمية وعلاقتها بالأداء البيداغوجي والتربية, نور الدين أحمد قايد وحكيمة سبيعي العدد 08, مجلة الواحات للبحوث والدارسات, 2010.

31- مادة التربية وعلم النفس, الارسال الأول, التكوين الوطني للتعليم والتكوين عن بعد,onefd.

32- أدوات البحث (الاختبارات), نورة صالح المحارب, جامعة الإمام محمد بن سعود, رسالة ماجستير.

33- القياس والتقويم والاختبار في التعليم, محمد الشموط, 2010/06/06, شبكة الانترنت.

34- القاموس المحيط, مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز أبادي, تحقيق: مكتب تحقيق التراث في مؤسسة الرسالة, محمد نعيم الوَقْسوسي, ط8, 1426هـ- 2005م.

35- التعليمية والبيداغوجيا في التعليم العالي, علي تعوينات, الملتقى الوطني الأول حول تعليمية المواد في النظام الجامعي, مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية, أفريل 2010.

36- القياس والتقويم في الطفولة المبكرة, بطرس حافظ بطرس, رياض الأطفال مركز جامعة القاهرة للتعليم المفتوح.

37- المرشد في إعداد البحوث والدراسات العلمية, أبو القاسم عبد القادر صالح وآخرون, مركز البحث العلمي والعلاقات الخارجية, ط1, الخرطوم, السودان, 2001.

38- الاختبارات المقننة وغير المقننة, رمزي الشنبازي, مدونة تربوية شاملة, 2014/06/05. شبكة الانترنت.

39- المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية, صالح بن حمد العساف, مكتبة العبيكان, ط4, الرياض, 1427هـ- 2002م.

40- القياس والتقييم وأساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة, تيسير مفلح كوافحة, دار المسيرة, عمان, ط1, 2000.

41-اختبار القدرات العقلية, عبد الرحمن بن سليمان الطريري, دار الكتاب الجامعي, العين الامارات العربية المتحدة, ط1, 1420هـ- 1999م.

42- أسس ومبادئ البحث العلمي, فاطمة صابر وميرقت خفاجة, مكتبة ومطبعة الإشعاع الفنية, الاسكندرية, مصر, ط1, 2002.

43- المرجع في القياس النفسي, بشرى اسماعيل, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, ط1, 2004.

44- التقويم النفسي, فؤاد أبو حطب وآخرون, مكتبة الأنجلو المصرية, ط4, 2008.

45- المعجم الوسيط, معجم اللغة العربية, دار الفكر.

46- معالجة نظرية لمفهوم الاختبارات التحصيلية وأنواعها, طعبلي محمد الطاهر وقوارح محمد, مجلة دراسات نفسية وتربوية, مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية, عدد 10, جوان 2013.

47- دليل تكوين المكونين في مادة التربية الإسلامية, خالد الصمدي, الرباط, المملكة المغربية, 2014.

48- دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي, آيات جعفر الصرايرة, مذكرة لنيل شهادة الماجستير,2011.

49- استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق, خطوط رمضان, مذكرة لنيل شهادة الماجستير في العلوم التربوية, 2009- 2010م.

50- طرق التدريس وأساليب الامتحان, أبو لبيد ولي خان المظفر, شبكة المدارس الإسلامية.

51- القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق, عبد الله الصمادي, مركز يزيد للخدمات الطلابية, ط1, 2004.

52- جودة أسئلة الامتحانات النصفية لبرنامج التربية في جامعة القدس المفتوحة في ضوء معايير جودة الامتحان, شريف علي حماد, ورقة مقدمة إلى اليوم الدراسي, جودة الامتحانات الجامعية, 2011/04/28.

53- الاختبارات المدرسية ومرتكزات تقويمها, توما جورج خوري, المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع, بيروت, ط2, 1414هـ- 1994م.

54- أثر شكل الفقرة على معالم الفقرة وثبات الاختبارات وفقا لنظرية استجابة الفقرة(IRT), محمد طالب العنزي, رسالة ماجستير في القياس والتقويم قسم علم النفس, جامعة مؤتة 2010.

55- الأسس النفسية والتربوية للقياس والتقويم, ابراهيم عثمان حسن عثمان, كلية التربية, جامعة الخرطوم.

56- التقويم والقياس, مصطفى محمود الإمام وآخرون, دار الأيام.

57- أدوات القياس والتقويم, عبد الفتاح الهمص, كلية التربية, قسم علم النفس, 2016/02/27, محاضرة 10.

58- واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة, محمد عطية عفانة, مذكرة ماجستير في المناهج وطرق التدريس من كلية التربية, 1432هـ- 2011م.

59- التقويم والبيداغوجيا في النسق التربوي, بوسنة محمود محمد مصطفى حدّاب, منشورات مخبر التربية- التكوين- العمل, 1857م.

60- محاضرات في التقويم ومنهجية البحث التربوي, زين الدين مصمودي, 2004.

61- التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات, حمدي شاكر محمود, دار الأندلس, المملكة العربية السعودية, ط1, 1425هـ- 2004م.

62- تقنين اختبار تورانوس للتفكير الابتكاري الشكل(ب) على الطلاب الصم وضعاف السمع في المرحلة المتوسطة, عبد الرحمن معتوق بن عبد الرحمن زمزمي, جامعة أم القرى, مكة المكرمة, أطروحة دكتوراه في علم النفس, تخصص قياس وتقويم, 1429- 1430هـ.

63- بحث حول أداة جمع البيانات- الملاحظة- منتديات الجلفة لكل الجزائريين والعرب, 2010/01/18, شبكة الانترنت.

64- القياس والتقويم التربوي, أبو غريبة, دار البداية, عمان, ط1, 1429هـ- 2008م.

65- مناهج البحث العلمي, سهيل رزق دياب, غزة فلسطين, 2003.

66- القياس النفسي- النظرية والتطبيق- سعد عبد الرحمن, هبة النيل العربية, ط5, 1429هـ- 2008م.

67- دروس في اللسانيات التطبيقية, صالح بلعيد, دار هومة, الجزائر, ط4, 2009.

68- الخصائص السيكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss, أبو هاشم حسن, كلية التربية, جامعة الملك سعود, 1427هـ- 2006م.

69- القياس النفسي, صفوت فرج, مكتبة الأنجلو المصرية, مصر, القاهرة, ط6, 2007.

70- قياس الشخصية, أحمد محمد عبد الخالق, لجنة التأليف والتعريب والنشر, الشويخ, الكويت, 1996.

71- المدرسة الشاملة, ربين بيدلي, دار لبنان للطباعة والنشر, بيروت, لبنان, 1982م.

72- واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات, بن سي مسعود لبنى, مذكرة ماجستير في العلوم التربوية, 2007- 2008م.

73- تعريف التربية, محمد عدنان القماز, 2017/01/22. شبكة الانترنت.

74- التقويم التربوي وأثره الحضاري على المردود الدراسي على بعدي: المشافهة والقراءة, بن عبد الله وحيدة, مذكرة ماستر 2013.

75- القياس النفسي والتربوي, محمد عبد السلام أحمد, مكتبة النهضة المصرية, القاهرة, ط1, 1960.

76- التقويم التربوي, محمود عبد الحليم منسي, دار المعرفة الجامعية, الاسكندرية , ط2, 2003.

http://lifetoday2015.blogspot.com/2014/06/05blog-post.

http://mohammad alshamit.blogspot.com.

https://www.mawdoo.com.

www.djelfa.inf/vb/showthread.ph?t.

www.malmharb-measurement.blogspot.com

www.manifest-univ-ourgula.dz.

www.moudir.com/vb/archive/index.php.

www.youtube.com/watch? V=zujops73u84.

www.youtube.com/watch?v=zujops73u84.

الملخص:

القياس التربوي يهدف إلى جمع البيانات وتنظيمها باستعمال وسائل مختلفة كالاختبارات والملاحظة والمقابلة...من أجل معرفة مدى تمكن التلاميذ من التحصيل الجيد وقدرتهم على الاستيعاب والفهم.

الكلمات المفتاحية: **القياس التربوي, التقويم, التقييم, الاختبارات, الملاحظة, المقابلة.**

Résumé :

La mesure éducative vise à rassembler et organiser les données par l'utilisation de différents moyens telles les composition s, l'observation, l'interview…afin d'évaluer les acquis des apprenants ainsi que leur capacité d'apprentissage.

Les mots clés :**La mesure éducative, Evaluation, appraisement, les compositions, interview, observation.**

The summary:

Educational assessment aims to collecting and organizing by using different tools such as tests, observation and interview.

To find out how well students can fulfill good achievement and their ability to comprehend and understand the learning tasks.

Key words : measurement, assessment, evaluation , tests, interview, observation.