مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 13 / العــدد: 01 (2023)، ص 68-83

معيار التّقويم البيداغوجي والجودة التّعليمية (بناء الاختبارات أنموذجاً)،

Standard of pedagogical assessment and educational quality (Building tests as a model)

محمد شيباني *
المدرسة العليا للأساتذة - سطيف (الجزائر)
m.chibani@ens-setif.dz

تاريخ الاستلام: 2022/04/04 تاريخ القبول: 2022/11/08

ملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى بيان أهمية التّقويم ومكانته في أيّ منظومة تعليمية، ومن منطلق مقولة " إنّ علّة أيّ منظومة تربوية في وسائل تقويمها " ،فإنّه من غير المنطقي أن تتطلع الحكومات إلى جودة تعليمها في ظل غياب ممارسة واعية وفهم صحيح للعملية التّقويمية .

من هنا أردنا تسليط الضوء على التقّويم باعتباره آلية كفيلة للقيام بتحقيق الجودة والتّطوير المستمر حيث أنّ نجاح أيّ مشروع أو برنامج تعليمي مرتبط أشدّ الارتباط بهذه الآلية الهامة .

و قد ركزنا هاهنا على الاختبارات التّحصيلية التي تهدف إلى درجة الإتقان في وحدة دراسية معينة، وتنّم عن مدى التّقدم في تحقيق الأهداف التربّوية، وكل ذلك يتوقف على توّفر مهارات في وضع الأسئلة والتّخطيط السلّيم لها قبل إعدادها .

الكلمات المفتاحية: التقّويم البيداغوجي، الجودة، الاختبارات التّحصيلية.

Abstract:**Times New Roman;**

This modest research seeks to show the importance of evaluation and its place in any educational system, and on the basic of" that educational system has the means to evaluate it", it is illogical for governments to look forward to the quality of their education in the absence of the conscious practice and a correct understanding for the evaluation process.

From here we wanted to shed light on the evaluation as a mechanic that ensures the achievement of quality and continuous development, as the success of any educational program is closely linked to this important mechanism.

We have focused here on achievement tests that aim at the degree of mastery in a particular unit of study, and reveal the extent of progress in achieving educational goals, and all of this depends on availability of skills in developing questions and proper planning for them before preparing them.

The abstract refers to the importance of research, its problems and the most important results.

Keywords:Times New Roman; pedagogical evaluation ,quality, achievement tests.

* **محمد شيباني**

1. مقدمة:

في ظل التّقدم العلمي والتّقني المستمر أضحى مبدأ الجودة مطلبا منشودا في التّعليم،

و ذلك للارتقاء إلى أسمى درجات التّميّز في المجال التربّوي .

و هذا لن يتحقق إلّا من خلال توفر جملة من العمليات والآليات من بينها التّقويم البيداغوج، فهو مخبر النّظام التعّليمي الذي تتفاعل فيه كل المركبات والعناصر، وتتضح من خلاله الرؤى، وتبنى عليه الخطط المستقبلية .

و انطلاقا من هذا التّصور سنحاول أولا تحديد مفهوم الجودة التّعليمية لننتقل للحديث عن التّقويم (مفهومه، أسسه، أنواعه، أهميته) محاولة لبيان أثره كمدخل لجودة العملية التّعليمية، وصولا إلى التّقويم الذي يتم عن طريق الاختبارات التّحصيلية التي يتكفل بها المعلم تخطيطا وتنفيذا وتصحيحا .

في هذا السّياق يطرح الموضوع التّساؤلات الآتية:

ما أثر التّقويم في المسار التّعليمي؟ وما دوره في ضمان جودة التّعليم؟

هل واكبت العملية التّقويمة التّحولات الكبرى في المجتمع؟

إذا كان الامتحان أسلوب من أساليب التّقويم المختلفة فما هي مؤشرات الامتحان الجيّد؟

إذا تأتي هذه الورقة البحثية لبيان أهمية التّقويم البيداغوجي باعتباره سيرورة منهجية ومحطة بارزة تتوخى إصدار الأحكام المناسبة، واتّخاذ القرارات الملائمة. ويمكن تلخيص الأهداف المتوخاة من هذه الدّراسة في:

معرفة أسس التّقويم،أنواعه ،ووظائفه ،وكذا استثمار الدّراسات والأبحاث المتعلقة به في تحسين عناصر العملية التّعليمية التّعلّمية.

تأسيس تقويم فعّال من شأنه تطوير كفاءة المتعلم ،وتجاوز التّقويم التّقليدي القائم على قيم عددية.

الكشف عن علاقة الاختبارات التّقويمية بجودة التّعليم.

2.مفهوم الجودة في التّعليم:

يعدّ مصطلح الجودة من أكثر المصطلحات تداولا في ميادين عدة كالصّناعة والتّجارة والتّعليم، وبالرغم من تباين تعريفات الباحثين في تحديد المفهوم، فإنّهناك قاسما مشتركا يجمع بينهم، ويتمثل في كون الجودة ترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاءة والفعالية، فالكفاءة تعني الاستخدام الأمثل للإمكانات المتاحة ،

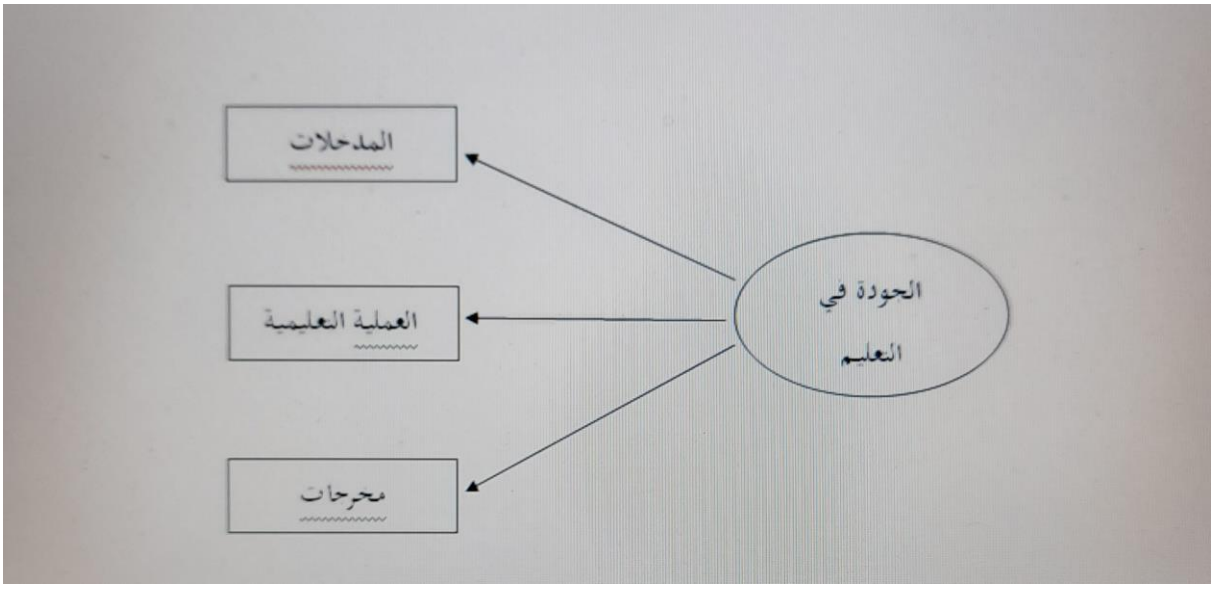
و الفعالية منوطة بتحقيق الأهداف أو المخرجات المنشودة .

و الجودة في التّعليم " فلسفة شاملة للحياة والعمل في المؤسسات التعليمية تحدد أسلوبا في الممارسة الإدارية بهدف الوصول إلى التّحسين المستمر لعمليات التّعليم والتّعلم وتحسين مخرجات التّعليم على أساس العمل الجماعي بما يضمن رضا المعلمين والطلبة وأولياء الأمور وسوق العمل " [1]

و المقصود بالجودة في قطاع التّعليم العالي مدى تحقيق البرنامج الجامعي (الخطط الدّراسية) في مخرجاته (جملة من المعايير المعرفية والمهارية والوجدانية التي تتوافر في الخرجين فضلا عن عناصر تقديم الخدمة التعليمية) بما يحقق حاجات ورغبات المستفيدين [2]

أما معايير الجودة فهي عبارة عن هيكل تنظيمي ومهام وإجراءات وعمليات ومصادر تطبيق و ممارسة إدارة الجودة [3]

و الجدير بالذكر أنّ للجودة التّعليمية مرتكزات أساسية يمكن تلخيصها في المخطط الآتي : [4]



- **المدخلات:**

و تقوم أساسا على الأساتذة الأكفاء، والطلبة الذين يملكون الدافعية والرغبة في الدّراسة، إضافة إلى الإداريين وتفانيهم في العمل .

و لا يمكن أداء المهام على أكمل وجه إلا بتوفر الموجودات المادية المتمثلة في مستلزمات الدّراسة من مكتبات، قاعات الدراسة المتكاملة من حيث تقنيات التّعليم ومخابر البحث ...

- **العملية التّعليمية :**

و هي عملية معقدة وغير ملموسة، وتتمثل في التّعليم والتّدريب، وجودة هذه العملية يرتبط أساسا بجودة المدخلات .

- **مخرجات :**

و هي كل ما ينتج ويكتمل من خلال العنصرين – المدخلات والعملية التعّليمية – من حملة الشّهادات العليا، البحوث، المنشورات، الكتب وما إلى ذلك .

و من الواضح أن جودة مخرجات التّعليم العالي هي الاستراتيجية التي تتبناها مؤسسات هذا القطاع (جامعات، مدارس عليا، معاهد ...)، وتهدف أساسا إلى توظيف القدرات والمعلومات والمهارات لتحقيق التّحسين المستمر بما يسهم في تقدم وازدهار المجتمع .

والملاحظ أيضا أنّ مخرجات العملية التّعليمية تتسع أطرها وفقا لمتطلبات البيئة الخارجية السّريعة التّغيير، وهذا ما جعلها أكثر تنّوعا وشمولية [5]

3 التّقويم البيداغوجي:

حظي التّقويم البيداغوجي باهتمام واستقطاب جميع الفاعلين في قطاعي التّربية والتعّليم العالي لما له من فاعلية في الارتقاء بالعملية التعّليمية والسّير بها نحو الأفضل، ويكون ذلك بالكشف عن أسباب الضعف والإخفاق قصد علاجها، والبحث عن مكامن القوة بقصد تثمينها وتدعيمها ومحاولة إيجاد الحلول والبدائل.

1.3مفهومه:

التّقويم هو ذلك الإجراء الذي ينّم عن مستوى التّحصيل المتوقع بواسطة أساليب موضوعية تمكن المقوّم من قياس الفرق بين الأهداف المسطرة والنتائج المحققة .

يعرفه بلوم (BLOOM) على أنّه : " عملية منظمة ينتج عنها إصدار أحكام في ضوء هدف محدد على قيمة الأشياء من أفكار وظواهر أو أعمال أو مواد ... وتشتمل هذه العملية استخدام المعايير norms لتحديد مستوى كفاية الأشياء ودرجة قدرتها وفعاليتها، وتكون عملية التّقويم إمّا كمية أو كيفية أو معا " [6]

ويذهب لوجندر (R.legendre) في تعريفه للتّقويم على النّحو الآتي : " المسعى أو المسار المؤدي إلى إصدار أحكام قرار، إنّه حكم نوعي أو كمي، يستهدف قيمة شخص، شيء، مسار، وضع، أو منظمة، بمقارنة المميزات الملاحظة بمعايير محددة، تستند لشروط واضحة تكمن في الحصول على معطيات من شأنها أن تسهل اتخاذ قرار في إطار متابعة مقصد أو هدف " [7]

وهناك من عرّفه بأنّه : " فحص أحداث وموضوعات معينة في ضوء معايير قيمية محددة بغرض اتخاذ قرارات " [8]

2.3أسسه:

لكي يكون التّقويم سليما محققا لغاياته ينبغي أن يتوفر على عدد من المبادئ والأسس وهي : [9]

- أن يكون هادفا (بمعنى أن يتميز بأغراض تربوية واضحة محددة، فإن كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة لا يكون الحكم دقيقا، ولا نعرف درجة تحقيق الأهداف).
- أن يكون شاملا (أي أن يشمل العملية التّعليمية، المتعلم، المقوّم، الأدوات
- والوسائل كالاختبارات بأنواعها)
- أن يكون مستمرا (والمقصود بالاستمرارية هاهنا امتداد عملية التّقويم مع مدى الأداء حيث تبدأ من بداية الموقف التّعليمي وتستمر حتى نهايته)
- أن يكون موضوعيا (فالموضوعية تعني استقلالية نتائج التّقويم عن الأحكام الذاتية)

3.3 .وظائفه:

تتمثل وظائف التّقويم حسب روجيرس (ROEGIERS) في الآتي : [10]

وظيفة توجيهية : أي توجيه التعّلم، والمقصود الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلم من أجل تنميتها باعتبارها النّموذج في بناء صرح التّعلمات الجديدة .

تعديل مسار التّعلم : وهي الوظيفة المرتبطة ببناء التعلمات، وتندرج في سياق عملية التّعليم والتّعلم .

وظيفة تأهيلية : وتتصل بمخرجات عملية التّعلم، وتعني إثبات المؤهلات .

4.3. أنواع التّقويم البيداغوجي:

تتعدد أنواع التّقويم وأشكاله بتعدد العوامل التي تميّزه، فمن حيث وظيفته الاجتماعية والتّربوية وأهدافه وقراراته يصنف إلى (رسمي، غير رسمي) أو تبعا لشكله (كليّ، جزئي)، أو بياناته (كمية، نوعية)، أو القائمين به (داخلي، خارجي)، أو امتداده (واسع، ضيق)، أو فلسفته (تجريبي، إجرائي...) أو طبيعة معالجة البيانات (وصفي، تحليلي، مقارن) [11]

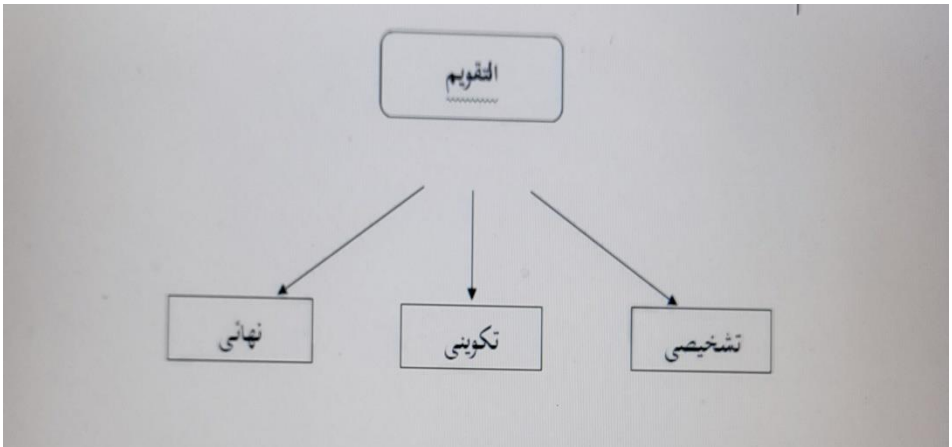
كما أن هناك أساليب أخرى لتصنيف التّقويم، وقد اعتمدت في إطار موضوع التقويم، وأبرزها نوعان أساسيان وهما : [12]

التّقويم الذّاتي : هو عملية قائمة على تحكم الذّات في جمع البيانات ومن أمثلته : المقابلة الشّخصية، الاختبارات الشّفهية، المقابلات .

التّقويم الموضوعي:

وهو ذلك التّقويم القائم على استخدام مقاييس موضوعية في الحصول على البيانات والمعلومات عن الموضوع محل التّقويم، ويتصف هذا النّوع بالدقة، والموضوعية، والبعد عن الذاتية .

ولعل التّصنيف الأكثر شيوعا ما يتصل بالوظيفة التي يؤديها والمرحلة التي يتم فيها وارتباطه بالعملية التّعليمية، وهو على ثلاثة أنواع : [13]



التّقويم التّشخيصي : l'évolution diagnostique

ويكون قبل كل تعلم، يقوم به المعلم ليتزود بالمكتسبات القبلية للمتعلمين، ويتمكن من تحليل الوضعيات، الحاجات، الملامح .

التقويم التّكويني : l'évolution formative

ويستعان به لتقويم التّعلمات بشكل مستمر، إذ يزوّد المتعلم بمعلومات وجيهة ويهتم بمسار تعديل التّعلمات .

التقويم النّهائي (تحصيلي أو تجميعي) l'évolution sommative

وهو الذي يسمح للمعلم بوضع محصلة، جرد للكفايات المكتسبة، أو تركيب التّعلمات حيث تتخذ القرارات المتعلقة بتوجيه المتعلمين، وهذا حسب مكتسباتهم .

5.3. أهمية التّقويم:

تقود عملية التقويم إلى إعادة النّظر وتصحيح المسار من أجل تطوير جوانب العملية التّعليمية التّعلمية، وتتفرع عن هذا الهدف العام أهداف فرعية ويمكن تلخيصها في : [14]

- تشخيص الصعوبات التي يواجهها كل من المعلم والمتعلم والمنهاج والإدارة المدرسية، ومن ثم يقدم الحلول بناء على هذا التّشخيص .
- يمكّن التّقويم من الحصول على بيانات ومعلومات تتعلق بمدى الانجازات و الأوضاع الراهنة .
- من خلاله يمكن معرفة مدى تحقيق الأهداف المنشودة، فهي تبين مدى نجاح المعلم ومدى قدرته على التّنويع في استخدام طرق التّدريس الفاعلة والأنشطة المصاحبة والوسائل وأدوات التّقويم المختلفة .
- المساهمة في تدريب المتعلم على تقويم الأمور والحكم على نفسه ومعرفة ميوله وقدراته وتقدير مدى تحقيق لأهدافه التي يرسمها في حياته .

- تحفيز المتعلمين على التعّلم لأنه يزودهم بمعلومات حول نقاط ضعفهم ونقاط قوتهم .
- الكشف عن مدى فاعلية البرامج التّربوية والتّعليمية .
- الاطمئنان إلى أن الجهات المختصة تؤدي دورها وتقدّم الخبرات اللّازمة للمتعلمين.

4.من التّقويم التّقليدي إلى التّقويم الحديث:

ظهر التّقويم الحديث بديلا للتقّويم التّقليدي الذي لم يثمر في تحقيق معايير الإتقان والجودة والتّميّز، فكان هذا التّقويم الحقيقي القائم على الأداء، وعلى تعدد مجال التّقويم وتعدد مستوياته ووسائله، ومن ثم لقي استحسانا وقبولا واسعا من طرف المختصين لأنه يساير مفاهيم الجودة والاعتماد ،ومن الانتقادات التي وجهت للتّقويم التّقليدي : [15]

- يتمحور موضوعه عموما في قياس قدرة المتعلمين على التّذكر والاستيعاب ونادرا ما يهتم بقياس المستويات العليا للتّعلم كالتّحليل وحل المشكلات .
- قصور هذا النّظام التّقويمي عن إعطاء مؤشر حقيقي عن سير العملية التعّليمية إذ لا أثر للتّغذية الراجعة فيه إضافة إلى الثّغرة المتعلقة بالنّقص الكبير في المعلومات المستمرة المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة .
- لا يركز على قياس مستوى الطلبة في الجوانب الوجدانية والاجتماعية .
- يقتصر على مقارنة الفرد بغيره، ويقدم المعلومات عن تقدم الطلبة في شكل درجات، ومن ثم يهمل معيار التّقويم الذي يتحدد في الهدف التّعليمي والذي لا بد أن يحققه الطالب .
- لا يبني ما يستطيع أن يقوم به الطلبة في الحياة العملية إذ يقدم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلبة، كما أن طريقة التّقويم هاهنا تضحى بخاصية الأصالة لأنها تختلف

وبشكل ملحوظ عن الطّرق التي يطبق بها النّاس أشكال المعرفة في الحياة الواقعية .

هذه الأسباب وغيرها عجلت باستحداث تقويم بديل ومن خصائصه : [16]

- التّركيز على تقويم الأداء الفعلي، أي الانتقال من السؤال : ماذا يعرف ؟ إلى السؤال : ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟
- مجاله أوسع : أي أنّه يقوم بتقويم الأداء أو القدرات ومهارات التّفكير العليا كالتّحليل والنّقد وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها .
- التّنويع في أساليب التّقويم : كالتّقويم الشفهي والسّمعي والكتابي والعملي، وكذا باستعمال عدة تقنيات مثل الملاحظة والاختبارات والتّقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائق التّعليمية وملفات الأعمال وغيرها .

– توفير تغذية راجعة لكل من الطالب والمدرس والمقرّر، وذلك من أجل تحسين استراتيجية التّعلم بالنسبة للطالب، وتطوير مهارات المعلم في عملية التّدريس، والمقرر بتطويره وتجديده .

– هذا إضافة إلى توفير تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التّدعيمية للعملية التّعليمية، كتوفير الوسائل التّعليمية، والمكتبات، والمرافق، والتّجهيزات .

5. أثر الاختبارات التّقويميةفي الجودة التّعليمية:

يشكل التّقويم إحدى الدعائم الأساسية في عملية تحسين نوعية التّعليم ومردودية المنظومة التّربوية كما ذكرنا سابقا، وباعتبار المتعلم محور العملية التّعليمية ،فقد اتسعت مجالات تقويمه إذ لم تعد تقتصر على جانب واحد .

ففي التّعليم ما قبل الجامعي تمتد جوانب التّقويم لتشمل : (المراقبة المستمرة، الفروض، الواجبات المنزلية، المشاريع، الاختبارات)

أمّا في الجامعات والمدارس العليا فعملية تقويم الطالب تكون غالبا بهذا الشّكل (أعمال موجهة – أعمال تطبيقية – بحوث – اختبارات)

ومن ثم تعدّ الاختبارات من أدوات قياس وتقويم المتعلمين، لذا فإنّ إعدادها يتطلب كفاءة عالية ومهارة خاصة .

لقد ارتبط مفهوم الاختبار قديما بالقلق والخوف والتّوتر، وفي ظل التّربية المعاصرة تطور مفهومه إذ أضحى : " إجراء تنظيمي بواسطته نلاحظ سلوك المتعلمين، ونتأكد من تحقيقهم للأهداف المرجوة، كما أنه وسيلة قياس تقوم على امتحان أو سلسلة من الامتحانات لانجاز مهمة محددة " [17]، وعرّف أيضا بكونه " العملية التي تستهدف التّقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتّعلم لقياس المردود عامة " [18]

وأكثر أنواع الاختبارات شيوعا ما يصطلح عليه بالاختبار التّحصيلي، وهو " أداة رئيسية في التّقويم، ويعني مجموعة من النّواتج التّعليمية الشّفهية أو التحريرية أو العملية أو الأدائية في مادة دراسة معينة، ويطلب من المتعلم الاستجابة لها بهدف التعرف على مقدار ما اكتسبه من معلومات ومهارات ... " [19]، ومن خلال هذا التعريف يمكننا القول أن الاختبار التّحصيلي وسيلة مقصودة لتقويم مخرجات العملية التّعليمية، وهو أنواع :

أ) الاختبار الشّفهي :

وهو ما يعتمد في بناء أسئلته على المشافهة بين المعلم والمتعلم، ويستخدم لقياس مهارات اللّغة الأساسية مثل : الاستماع، التّحدث، القراءة .

ب) اختبار المقال :

ويندرج ضمن الاختبارات التّحريرية، وهو النّمط الأكثر شيوعا في تقويم التّحصيل المعرفي للطلاب في جميع مراحل التّعليم .

ب) الاختبار الموضوعي :

ظهرت الاختبارات الموضوعية كرد فعل على الاختبارات المقالية التي لم تسلم من الانتقادات التي وجهت لها (تفتقر إلى صدق المحتوى وذلك بسبب قلة عدد اسئلة الاختبار إضافة إلى الافتقار إلى الدّقة في صياغة السّؤال)، وتندرج تحتها الأنماط الآتية :

- اختبار الصّواب أو الخطأ
- اختبار الاختيار من متعدد
- اختبار المقابلة (المزاوجة)
- اختبار التكّميل (ملء الفراغ)
- اختبار التّرتيب
- اختبارات الأداء (اختبار التّعرف، الاختبار الأدائي أو العملي)

1.5. مؤشرات جودة الاختبار:

تتسم الاختبارات الجيّدةبكل أنواعها بسمات وهي :

– الصّدق :

يرتبط الصدق بالسّؤال الآتي : " ماذا يقيس الاختبار "، وإذا لم نستطع الإجابة عن هذا السؤال، فإن أي اختبار سيكون بلا فائدة، ف " الصدق هو أهم ما يجب أن يؤخذ في الاعتبار عند بناء الاختبارات بكافة أنواعها، وكذلك عند استخدامها يلي ذلك الثبات " [20]

لذلك ينبغي على من يقوّم بقياس مدى تحصيل المتعلم الالتزام بقياس جانب واحد كالتفّكير، أو التّذكر، أو الفهم، فإذا كان هدف الاختبار قياس قدرة الطالب على التفكير، فيجب ألا يقيس قدرته على التّذكر، وكلما كانت الأهداف محددة وواضحة، كان من الممكن قياسها بدرجة معقولة من الصّدق .

2– الثّبات :

و المقصود بثبات الاختبار استقرار نتائجه إذا ما أعيد على نفس الأفراد، وفي نفس الظروف [21]، وبمعنى آخر إمكانية الحصول على النتائج نفسها عند تكرار تطبيق الاختبار على العينة نفسها، أو باستعمال اختبار مماثل بعد زمن ما .

ويمكن التأكد من ثبات الاختبار بطرق عديدة منها :

- إعادة الاختبار.
- استخدام اختبارين متكافئين .

3– الموضوعية :

الموضوعية من شروط الاختبار الجيّد، وهي أن يكون الاختبار التي تم إعداده بعيدا عن الذاتية .
إن أكثر ما يعكس الموضوعية في الاختبار [22].
- صياغة السؤال بشكل لا يحتمل التّأويل.
- عدم وجود تباين بين المصححين في وضع الدّرجات التّقديرية .
- تجرّد المصّحح من ذاتيته : (ميوله، أفكاره، اتجاهاته ...)

4- التّمييز :

الاختبار المميّز هو الذي يظهر الفروق الفردية، ويستطيع أن يميّز بين المتعلم المتفوق والضعيف، وحتى يتحقق ذلك ينبغي أن تكون أسئلة هذا الاختبار متباينة بين السّهولة، والصّعوبة، وأن تختلف الاجابة عن السّؤال الواحد باختلاف المتعلمين [23]

5- الشّمولية :

تتحقق الشّمولية في الاختبار عندما يكون شاملا للأهداف التّدريسية التي يراد قياسها، ويتضمن عددا كبيرا من الأسئلة لتغطية معظم جوانب المقرر الدّراسي [24]

6- القابلية للاستعمال :

ومعنى ذلك أن يكون عمليا، وذلك من خلال : [25]
- سهولة تطبيقه : أي وضوح أسئلة الاختبار وكذا التّعليمات التي يتضمنها
- سهولة تصحيحه واستخراج النّتائج:أن يكون الاختبار سهل التّصحيح، فمثلا عملية تصحيح الأسئلة المقالية تعد صعبة ،وأكثر تعقيدا لعدم تمكن المصحّح التّجرد من ذاتيته، بينما عملية تصحيح الأسئلة الموضوعية تكون سهلة لوحدة إجاباتها .

7- معامل السّهولة والصّعوبة :

وهو أن يحتوي الاختبار على أسئلة مناسبة للمستويات والقدرات، **و**أن تتدرج الأسئلة من السّهولة إلى الصعوبة، وذلك مما يشجع المتعلمين ويزيد من دافعيتهم [26]

***أثر الاختبارات التّحصيلية على عملية التّعلم :**

أشارت عديد من الدراسات إلى دور اختبار الورقة والقلم باعتباره وسيلة هامة للعملية التّعليمية التّعلمية، و يمكن تلّمس هذا الدور في : [27]
- تشكّل الاختبارات دافعا لدى الطلبة إذ تزيد من دافعيتهم نحو التّعلم .
-تعدّ الاختبارات وسيلة بيداغوجية هامة لزيادة مستوى الحفظ وانتقال أثر التّعلم، ومن الملاحظ أنّ المعطليات التّعلمية المعرفية مثل الفهم والتطبيق والتّفسير تدفع الطلبة إلى ربط المعلومات بذاكرتهم طويلة المدى مما يعين على الاحتفاظ بها مدة أطول، أما أسئلة التّطبيق فتتيح استخدام المعلومات في مواقف جديدة .
- تشخيص جوانب القوة والضّعف في المناهج الدّراسية، وهذا ما يساعد على تطوير المناهج وتعديلها .

– تبصّر الأساتذة بأهمية المهارات والاتّجاهات والقيّم في تدريس المقررات الدّراسية إلى جانب المعرفة .

– تساعد على توحيد أسس تقدير الدّرجات التّحصيلية للمتعلمين، وذلك ما يسهم في تحقيق مبدأ العدل عند المقارنة بين أداء الطلبة فيما بينهم .

تساعد الطلبة في فهم أنفسهم بطريقة أفضل، إذ تمكنهم من اتخاذ قرارات أكثر ذكاء، كما تجعلهم يقيمون أدائهم بطريقة أكثر دقة .

2.5. بناء الاختبارات :

المعلم الكفء هو الذي يستثمر التّقويم في خدمة التعّليم، ومن ثم يتوجب عليه الدّقة و الحذر عند بناء الاختبارات، ومن الخطوات التي ينبغي مراعاتها :

1– تحديد غرض الاختبار :

لا يكون للاختبار معنى إلا إذا اقترن برسم الهدف بدقةووضوح، وهذا ما يراعى قبل إعداد الاختبار، ثم يحدد بعد ذلك ما سيرتب على هذا الهدف من نتائج ،[28] وهذا ما يعرف بالتّخطيط للاختبار.

2– تحديد الأهداف التّعلمية التي يقيسها الاختبار، والهدف يصف المرغوب في تحقيقه من المتعلم ،و لا يصف عملية التّعلم .

3– تحليل المحتوى :

تحليل المادة التّعليمية والإحاطة بمحتواها شرط ضروري لإعداد الاختبار المناسب، والمقصود من ذلك إحصاء المعارف والمهارات المتضمنة في الدّروس، حتى يتحقق التّوازن والتّكافؤ بين فقرات الاختبار ومحتوى المادة [29].

4– تصميم جدول المواصفات :

جدول المواصفات هو مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى لمجالات التّقييم ومهاراتها الفرعية، ويحدد الأهمية النسبية لكل منها في هذا الاختبار والتي تتصف بالتغيّر والتبدّل [30]

و يراعى في جدول المواصفات ما يلي : [31]

– تحديد عناصر المحتوى الذي سيجرى قياسه .

– تحديد الأهداف التّعليمية للمادة الدراسية من أجل معرفة مدى تحققها .

تحديد نسبة التّركيز لكل جزء من المادة الدّراسية، وذلك مرهون بعدد الحصص المقرّرة لكل وحدة دراسية، أو كل جزء حسب المعادلة الآتية :

$$\text{نسبة التّركيز} \times = \frac{\text{عدد حصص الوحدات الدراسية}}{\text{عدد الحصص الكلية}} 100$$

5– اختيار نوع الأسئلة :

وهنا يتعين على معد الاختبار التّمييز بين الأنواع المختلفة من البنود (الأسئلة) الاختيارية، فأسئلة الاختبار إمّا أن تكون مقالية أو موضوعية، ثم يختار النّوع الأكثر تمييزا وصدقا، وذلك ما يعكس تحقيق الاختبار لأهدافه التّعليمية .

6- ترتيب أسئلة الاختبار :

لتحقيق أهداف الاختبار التحصيلي ينبغي مراعاة ترتيب الأسئلة ويكون ذلك حسب الشّكل، حسب المحتوى، حسب مستوى الصّعوبة، حسب مستوى الأهداف [32]

هذا بالإضافة إلى :

- حسن صياغة تعليمات الاختبار.
- الطباعة الواضحة والخالية من الأخطاء .

6. خاتمة:

و بناء على ما سبق يمكننا استنتاج مايلي:

– التّقويم عملية تنظيمية مستمرة يتم من خلالها تشخيص دقيق للعملية التّعليمية وتعديل مسارها، بل هو وسيلة هامة تمدنا بمؤشرات عن إمكانية هذا التّحسن .

– تتسع مجالات وأشكال التّقويم ،و يعد الاختبار وسيلة فعالة في قياس نسبة التّحصيل المعرفي لدى المتعلم،و من خلاله يتم تشخيص الأخطاء ومحاولة علاجها .

– إن كانت الاختبارات التّحصيلية بهذه الأهمية فلا بد أن تستجيب لمجموعة من المبادئ التي تتضمن : الصدق، الثّبات، الشّمولية، الموضوعية، التّمييز، ومن ثم الحرص على :

- تحديد الأهداف البيداغوجية المراد قياسها من خلال التّقويم .
- تجاوز التقّويم الذي يقف عند حدود الكم إلى تقويم يبحث في كيفية النّجاح .
- التّويع في محتوى المواضيع وعدم الاقتصار على قياس حفظ المعلومات فقط، إذ يطلب من المتعلم توظيف المعارف والمهارات المكتسبة في وضعيات جديدة .

الهوامش:

[1] العربي فرحاتي وآخرون، مقالات في الجودة التّعليمية، بحث في المفاهيم، والمعايير والتّجارب (إصدارات المخبر)، دار قانة للنشر والتّوزيع، جامعة حاج لخضر – باتنة –، الجزائر، ص 25-26.

[2]- ينظر: سهيل محسن كاظم الفتلاوي الجودة في التّعليم (المفاهيم – المعايير – المواصفات – المسؤوليات)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، سنة 2008، ص 110.

[3] ينظر: يوسف عوض عبد الرحمان أبو عنزّة ، دراسة ميدانية لكتاب اللّغة العربية للصف 12 في محافظة غزة، دراسة مقدمة لاستكمال درجة الماجستير في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، غزة، فلسطين، 2003، ص 10.

[4] ينظر: إدريس جعفر عبد الله موسى وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشّاملة على خدمات التّعليم العالي من أجل التّحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية : دراسة حالة فرع جامعة الطائف الحزمة، مجلة أماراباك، المجلد الثاني، العدد السابع، ص 24-25.

[5] ينظر : بن عيسى الشريف عبد القادر، كيسرى مسعود، إدارة الجودة الشّاملة في التّعليم العالي – دراسة تقويمية لمخرجات الجامعة الجزائرية من وجهة نظر مؤسسات سوق العمل، للباحثين، مجلة الحقوق
و العلوم الإنسانية، دراسات اقتصادية، المجلد 2، ص 73.

[6] عز الدين أبو التمن، موسوعة علم القياس والتقّويم – أسس ومبادئ القياس والتّقويم، ج 1، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا، 2007م، ص 242.

[7] مغزي بخوش محمد، يداغوجية التّقويم، دار زيد للطباعة والنشر، بسكرة، 2016، ص 12.

[8] امطانيوس نايف ميخائيل، القياس والتّقويم التّربوي في الرتبة وعلم النّفس، دار الإعصار العلمي للنشر
و التّوزيع، ط 1 عمان، الأردن، د.ت، ص 42-43.

[9] ينظر : مروان أبو حويج المناهج التّربوية المعاصرة : مفاهيمها – عناصرها – أسسها وعملياتها، ، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000 م، ص 269.

[10] ينظر : الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ص 293.

[11] ينظر : التّربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص 157.

[12] ينظر : سعيد جاسم الأسدي، داود عبد السلام صبري، فلسفة التّقويم التّربوي في العلوم التربوية والنّفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015 م، ص 26 – 28.

[13] ينظر : سليمة بوزيد ،. نجاة يحياوي ،التّقويم البيداغوجي كإستراتيجية الجودة العملية التّعليمية، مجلة التغيير الاجتماعي، المجلد 4، العدد 01، 2020، ص 172 – 173.

[14] ينظر : رافدة عمر الحريري، التّقويم التّربوي الشاملة للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، ط1، عمان، 2005، ص 27 – ص 28.

[15] ينظر : سوسن شاكر مجيد تطورات معاصرة في التّقويم التّربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص 53 – ص 54.

[16] ينظر: عبد الرزاق سلطان، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النّظام التّربوي الجزائري، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 13، 2017، ص 148.

[17] مفاهيم التّعليمية، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص 11

[18] بشير إبرير وآخرون، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، ط8 الجزائر، 2017، ص 167.

[19] حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي، دار الأندلس، ط1، المملكة العربية السّعودية، 2004، ص 106.

[20]، ليونا أ. تايلر، الاختبارات والمقاييس، تر: د.سعيد عبد الرحمان، دار الشّروق، ط2، 1988، ص 55 – 56

[21] – ينظر : عبد الرحمان بن سليمان الطريري القياس النّفسي والتّربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، ط1، الرياض، 1997، ص 291، 220.

[22] ينظر : شكري حامد نزال، مناهج الدّراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الامارات، ط1، 2003، ص 271-272.

[23] ينظر : عاطف محمد سعيد ومحمود جاسم عبد الله، الدّراسات الاجتماعية، طرق التّدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، ط1 مصر، 2008، ص 303.

[24] ينظر : عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2012، ص 159.

[25] ينظر: رويدا زهير عبد الله، علم النّفس التّربوي، ، دار البداية، ط1، الأردن، 2012، ص 319.

[26] المرجع نفسه، ص 319

[27] ينظر : المرجع في مبادئ التّربية، التل سعيد وآخرون، مراجعة موسى جبريل، دار النشر والتوزيع، ط1 الأردن، ص 844.

[28] ينظر : نبيل جمعة صالح النجار، القياس والتّقويم – منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجة spss، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن، ص 80.

[29] ينظر : عبد الله بن أحمد شويل الغامدي، أثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التّحصيلي في الرياضيات، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص قياس وتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص 41.

[30] – ينظر : أحمد محمد عبد الرحمان، تصميم الاختبارات، دار أسامة، ط 1، 2001، ص 231.

[31] – ينظر : رافدة عمر الحريري ،التّقويم التّربوي، ص 123.

[32] – ينظر : سامي محمد ملحم، القياس والتّقويم في القياس والتّربية وعلم النّفس، دار المسيرة، ط2، الأردن، ص 97.

6. قائمة المراجع:

1 العربي فرحاتي وآخرون، مقالات في الجودة التّعليمية، بحث في المفاهيم، والمعايير والتّجارب (إصدارات المخبر)، دار قانة للنشر والتّوزيع، جامعة حاج لخضر – باتنة –، الجزائر.

2 الدّليل البيداغوجي لمرحلة التّعليم الابتدائي وفق النّصوص والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012.

3 التّربية العامة، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التّربية وتحسين مستواهم، الحراش، الجزائر، 2009، ص 157.

4 المرجع في مبادئ التّربية، التل سعيد وآخرون، مراجعة موسى جبريل، دار النشر والتوزيع، ط1 الأردن.

5 أحمد محمد عبد الرحمان، تصميم الاختبارات، دار أسامة، ط 1، 2001.

6 امطانيوس نايف ميخائيل، القياس والتّقويم التّربوي في الرتبة وعلم النّفس، دار الإعصار العلمي للنشر والتّوزيع، ط 1 عمان، الأردن، د.ت.

7 إدريس جعفر عبد الله موسى وآخرون، إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشّاملة على خدمات التّعليم العالي من أجل التّحسين المستمر وضمان جودة المخرجات والحصول على الاعتمادية : دراسة حالة فرع جامعة الطائف الحزمة، مجلة أماراباك، المجلد الثاني، العدد السابع.

8. بن عيسى الشريف عبد القادر، كيسرى مسعود، إدارة الجودة الشّاملة في التّعليم العالي – دراسة تقويمية لمخرجات الجامعة الجزائرية من وجهة نظر مؤسسات سوق العمل، للباحثين، مجلة الحقوق والعلوم الإنسانية، دراسات اقتصادية، المجلد 2.

9 بشير إبرير وآخرون، دروس في اللّسانيات التّطبيقية، صالح بلعيد، دار هومة، ط8 الجزائر، 2017.

10 حمدي شاكر محمود، التّقويم التّربوي، دار الأندلس، ط1، المملكة العربية السّعودية، 2004.

11 سعيد جاسم الأسدي، داود عبد السلام صبري، فلسفة التّقويم التّربوي في العلوم التربوية والنّفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015 م.

12سليمة بوزيد ،. نجاة يحياوي ،التّقويم البيداغوجي كإستراتيجية الجودة العملية التّعليمية، مجلة التغيير الاجتماعي، المجلد 4، العدد 01، 2020م.

13 رافدة عمر الحريري، التّقويم التّربوي الشاملة للمؤسسة المدرسية، دار الفكر، ط1، عمان، 2005.

14 سوسن شاكر مجيد تطورات معاصرة في التّقويم التّربوي، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2010.

15 سهيل محسن كاظم الفتلاوي الجودة في التّعليم (المفاهيم – المعايير – المواصفات – المسؤوليات)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، سنة 2008م.

16 سعيد جاسم الأسدي، داود عبد السلام صبري، فلسفة التّقويم التّربوي في العلوم التربوية والنّفسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط1، عمان، 2015 م.

17 سامي محمد ملحم، القياس والتّقويم في القياس والتّربية وعلم النّفس، دار المسيرة، ط2، الأردن.

18 عز الدين أبو التمن، موسوعة علم القياس والتقّويم – أسس ومبادئ القياس والتّقويم، ج 1، منشورات جامعة الفاتح، ليبيا، 2007م.

19 عبد الرزاق سلطان، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النّظام التّربوي الجزائري، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 13، 2017م.

20 عبد الرزاق سلطان، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النّظام التّربوي الجزائري، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 13، 2017 م.

21 عبد الرحمان بن سليمان الطريري القياس النّفسي والتّربوي، نظريته، أسسه، تطبيقاته، مكتبة الرشد، ط1، الرياض، 1997.

22 عبد المجيد عيساني، نظريات التّعلم، دار الكتاب الحديث، الجزائر، 2012م.

23 عبد الله بن أحمد شويل الغامدي، أثر عدد البدائل في الخصائص السيكومترية للاختبار التّحصيلي في الرياضيات، رسالة ماجستير في علم النفس تخصص قياس وتقويم، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

24 عبد الرزاق سلطان، التقويم البيداغوجي وسيرورته في النّظام التّربوي الجزائري، مجلة الباحث الاجتماعي، العدد 13، 2017.

25 عاطف محمد سعيد ومحمود جاسم عبد الله، الدّراسات الاجتماعية، طرق التّدريس والاستراتيجيات، دار الفكر العربي، ط1 مصر، 2008م

26 مغزي بخوش محمد، يداغوجية التّقويم، دار زيد للطباعة والنشر، بسكرة، 2016م.

27 أبو حويج المناهج التّربوية المعاصرة : مفاهيمها – عناصرها – أسسها وعملياتها، ، الدار العلمية الدولية، ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، 2000 م.

28 يوسف عوض عبد الرحمان أبو عنزّ ، دراسة ميدانية لكتاب اللّغة العربية للصف 12 في محافظة غزة، دراسة مقدمة لاستكمال درجة الماجستير في مناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، غزة، فلسطين، 2003م.

29 شكري حامد نزال، مناهج الدّراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، الامارات، ط1، 2003 م.

30 رويدا زهير عبد الله، علم النّفس التّربوي، ، دار البداية، ط1، الأردن، 2012، ص 319.

31 ليونا أ. تايلر، الاختبارات والمقاييس، تر: د.سعيد عبد الرحمان، دار الشّروق، ط2، 1988م.

32 نبيل جمعة صالح النجار، القياس والتّقويم – منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجة spss، دار الحامد للنشر والتوزيع، الأردن.

33 مفاهيم التّعليمية، مخبر اللّسانيات واللّغة العربية، جامعة باجي مختار، عنابة، 2009، ص 11