

صعوبات تقييم الأداء الدراسي لدى التلاميذ وحلولها في ضوء نموذج التقييم الأصيل لـ

(Rust, J. & Golombok, S. 1995)

– دراسة ميدانية بإحدى متوسطات مدينة المسيلة –

د/ غريب، حسين جامعة الجلفة

أ/ دوباخ قويدر جامعة المسيلة

ملخص:

هدفت دراستنا إلى كشف أهم الصعوبات التي يعاني منها المدرسون في تقييم الأداء الدراسي لدى تلاميذهم في مدارسنا، وقد تمحورت تلك الصعوبات في محورين أساسيين هما عدم تنوع أدوات التقييم بحيث يتم التركيز على الامتحانات الكتابية، وكذا صعوبة تفسير درجات التلاميذ في تلك الامتحانات، كما هدفت الدراسة إلى إرشاد المدرسين لأحدث نموذج تقييمي والذي يضع حلولاً لتلك الصعوبات وهو نموذج التقييم الأصيل لـ (Rust, J. & Golombok, S. 1995). فقد أثبتت الدراسات العربية والأجنبية فعاليتها في حل صعوبات مماثلة للصعوبات التي يعاني منها التقييم في مدارسنا.

الكلمات المفتاحية: (الأداء الدراسي، صعوبات التقييم، نماذج التقييم، التلاميذ)

Résume

L'objectif de notre étude c'est de découvrir les difficultés d'évaluation de notre système éducatif, puis on a trouvé qu'il y a deux types de difficultés, l'un concerne les outils d'évaluation et l'autre concerne le classement des élèves selon leurs résultats, donc on dirige les enseignants à appliquer - l'évaluation authentique - de (Rust, J & Golombok, S. 1995) qui traite d'une façon efficace les difficultés d'évaluation de nos écoles.

Les mots clés:

(la performance éducative, les difficultés d'évaluation, les méthodes d'évaluation, les élèves)

تمهيد:

تسعى الدول المتقدمة إلى بناء أنظمة فعّالة في تسيير شؤونها السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية، فهي تعطي اهتماماً بالغاً للنظام التربوي الذي يهدف إلى إنتاج الطاقات الفعّالة والتي توجه إلى المؤسسات السياسية والاقتصادية والاجتماعية بغرض تحقيق الازدهار للمجتمع، لذا فإن قوة هذه الدول من قوة هذا النظام وأن تطوير هذا النظام هو أساس تطوير الأنظمة الأخرى، وتطوير هذا النظام يكون بحل المشكلات التي يتخبط فيها والتي تعد انطلاقة لتطويره، ولعل من أبرز المشكلات التي يعاني منها هو التقييم الفعلي لمخرجات التعليم.

1- إشكالية البحث:

يتأثر أي نظام تعليمي بمحاوره الأساسية المتمثلة في (المدخلات، النشاطات، المخرجات) بأدوات ووسائل التقييم المستخدمة فيه (محمد، غنيم 2005)، لذا فإن إصلاح التقييم والتعرف على المشكلات المرتبطة بأدواته يُعدُّ مدخلاً جيداً لإصلاح التعليم في بلادنا والارتقاء بمستوى جودة مخرجاته، وباعتبار التلميذ أحد عناصر النظام التربوي فإنه ينبغي أن يتضمن التقييم جميع جوانب شخصيته: (المعرفية، العقلية، المهاراتية، الوجدانية) على اعتبار أنها وحدة واحدة، ولكن يلاحظ أن الجانب المعرفي -التحصيل الدراسي- يحتل مكان الصدارة بين هذه الجوانب، وعملية تقييم التحصيل الدراسي يرتبط بها العديد من المشكلات والصعوبات والتي تختلف باختلاف فلسفة القياس والهدف منه، سواء مشكلات ترتبط بأدوات التقييم كالاختبارات التحصيلية أو مشكلات ترتبط بالمعايير التي يستند إليها في تفسير درجة التلميذ التي حصل عليها.

لقد أثبتت الدراسات في الوطن العربي وجود صعوبات حقيقية في تقييم الجهود التي يبذلها التلاميذ في دراستهم وكذا في تفسير درجاتهم في الامتحانات الفصلية، حيث أوضحت دراسة (أمنية كاظم وآخرون) أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة، وتعتمد أحياناً على الاختبارات الشفهية أثناء الفصل الدراسي من خلال التقويم المستمر، ونادراً ما تستخدم الاختبارات الأدائية أو العملية، كما أن البطاقة المدرسية غير مُفعّلة، ويتم التركيز في تقويم التحصيل الدراسي على الجانب المعرفي وعلى مستوى التذكر وإن تناولت مستوى الفهم والتطبيق فدرجة أقل، ونادراً ما تشمل الاختبارات على المستويات العليا للأهداف المعرفية. (أمنية، كاظم وآخرون، 1989) وقد اهتمت دراسة (عبد العزيز عبد الباسط، 1994) بتحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية الفصلية لطلاب المرحلة المتوسطة بـ "سلطنة عمان" وذلك بهدف تحديد المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة عدد من المواد وقد توصلت إلى أن أسئلة الاختبارات التحصيلية لمعظم المواد — عينة التحليل — تعطي اهتماماً كبيراً للمستويات المعرفية الدنيا وخاصة الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر، في حين أن الاختبارات تهمل إلى حد كبير الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا.

كما هدفت دراسة (طلعت الحامولي، 1996) إلى تقييم القرارات الوزارية المتعلقة بسياسة التعليم في الفترة من (1985) إلى (1990) وكشفت أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى أن نظام التقويم هو نظام امتحان الطلاب مما يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في "الشمول — التكامل — الاستمرارية".

في حين سعت دراسة (حسن جامع وآخرون، 2001) لبيان مدى تطور الورقة الامتحانية في قياس المستويات العليا للقدرات العقلية والنسب المئوية للأهداف المعرفية في الفترة من (1992/91) وحتى (1999/98) وقد شملت الدراسة جميع الأوراق الامتحانية لجميع المواد الدراسية للصف الثالث الثانوي، حيث دلت النتائج أن الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر ومستوى الفهم كانت تحتل مكان الصدارة في معظم الأوراق الامتحانية وبنسب عالية، كما اختفت المستويات العليا للأهداف المعرفية: التحليل والتركيب والتقويم، في حين عرض (عبد الوارث الرازحي، 2001) نتائج بعض الدراسات حول مشكلات نظم الامتحانات في الأقطار العربية، حيث

توضح الدراسات أن الاختبارات في معظم الدول العربية تفتقر إلى الصدق والشمول والموضوعية وتركز في معظمها على التذكر والحفظ مع إهمال المستويات العليا (محمد، غنيم 2005)

يتضح مما سبق أن الغالبية العظمى من أسئلة الاختبارات أو أدلة التقويم أو الأسئلة المتضمنة في الكتب باعتبارها أحد المصادر الأساسية لأسئلة الاختبارات تركز على المستويات المعرفية الدنيا وتركز على الحفظ والتذكر مما يؤثر في جودة مخرجات التعلم.

من جهة أخرى أثبتت دراسات وجود صعوبة في تفسير درجات التلاميذ في امتحاناتهم، حيث توضح (نادية عبد السلام، 1992) أن القياس المرجع إلى المحك تعرقله مشكلات علمية من أهمها مشكلة تحديد المحك، فاختلاف المحك يؤدي إلى اختلاف القرار الذي يتخذ بشأن الحكم على المتعلم عند تقدير مستوى الاتقان، والذي يختلف باختلاف الدرجة الفاصلة، في حين أضاف (أنور الشراقوي، 1996) مشكلة أخرى وهي أن تفسير الدرجات في ضوء القياس محكي المرجع يحتاج إلى معلومات إضافية، بمعنى رد درجة الفرد على الاختبار إلى المستوى المقابل لها والذي يتضمن معلومات عن المحك. (أنور، الشراقوي. 1996)

وتضيف (نادية عبد السلام، 1996) أن الدرجة الكلية على الاختبارات مرجعية المحك ربما لا تكفي لتمييز أداء الطالب، فرما يحصل طالبان على نفس الدرجة الكلية، لكن نمط استجاباتهم والمهارات المتعلمة ربما تختلف بدرجة كبيرة، فالطالب الأول (س) قد يجيب على بعض المفردات التي ترتبط بمهارات غير تلك التي يجب عليها الطالب الثاني (ص) ويحصلان على نفس الدرجة، ولحل هذه المشكلة يقسم الاختبار إلى مقاييس فرعية يحدد لكل مقياس فرعي محك خاص به.

وكذلك دراسة (أمينة كاظم، 1996) التي أوضحت أن من أهم مشكلات التقويم الأكاديمي هي عدم موضوعية تقدير المستوى الأكاديمي نتيجة استخدام الاختبارات المختلفة وتباين مستوياتها وعدم موضوعية تقدير السلوك الأكاديمي للطالب نتيجة اختلاف مستوى الجماعة التي ينتمي إليها (أمينة، كاظم. 1996).

من خلال عرض الدراسات نلاحظ أن عملية التقييم في وطننا العربي تواجه صعوبات في محورين، يتمثل المحور الأول في اختيار الأدوات الفعالة في التقييم أما المحور الثاني فيتمثل في تفسير الدرجات التي نحصل عليها بعد تطبيق تلك الأدوات، وقد أردنا في دراستنا الحالية كشف الصعوبات التي تعاني منها عملية تقييم الأداء الدراسي في بلادنا من خلال طرح تساؤلين رئيسيين هما:

1- هل يعاني المدرسون من صعوبات في عملية تقييم الأداء الدراسي لدى تلاميذهم ؟

2- هل يعاني المدرسون من صعوبات في تفسير الدرجات الناتجة عن عملية تقييم الأداء الدراسي لدى تلاميذهم إن تنظيم وتوجيه جهودنا في البحث بشكل سليم يتطلب منا طرح فرضيات قائمة على أسس معرفية وعلمية قابلة للتحقق منها، حيث نقوم بصياغتها على الشكل الآتي:

2- الفرضيات:

1- يعاني المدرسون من صعوبات في عملية تقييم الأداء الدراسي لدى تلاميذهم.

2- يعاني المدرسون من صعوبات في تفسير الدرجات الناتجة عن عملية تقييم الأداء الدراسي لدى تلاميذهم.

3- مفاهيم الدراسة:

- مفهوم الأداء:

يرى "أنجليي" (Anglier) أن الأداء يتجسد في بعدين أساسيين هما الكفاءة والفعالية، ويعرف بأنه الأهداف أو المخرجات التي يسعى أي نظام إلى تحقيقها (مزهودة، عبد المليك . 2001) ويعرف "شابلين" (Chaplin) الأداء على أنه أي نشاط أو سلوك يؤدي إلى نتيجة وخاصة السلوك الذي يغير المحيط بأي شكل من الأشكال (مصطفى، عشوي 1992 ص 189)

- مفهوم الأداء الدراسي:

يرى (الطيب، 1999) بأنه مستوى استقادات الطالب من عملية التعلم داخل المحيط الدراسي والتغيرات التي حدثت في سلوكه واكتساب المهارات لمواجهة مشاكل الحياة (الطيب، 1999 ص 24) كما أوضح (بلوم وبرودر، 1958) إلى ضرورة اعتماد التفكير والتذكر كمؤشرات لأداء الطالب لأنها تساعد حقا على فهم إتقان الأداء الدراسي (Bloom, B. & Broder, L, 1958)، وقد بين "بلوم" أن أهداف التعليم التي يجب أن يحققها كل الطلاب هي محكات تصدر على أساسها مستوى الأداء الدراسي ومن ثم النجاح أو الفشل الدراسي (Bloom, B. et al, 1985) كما قام "كراثول" بتقسيم الأداء الدراسي إلى معرفة واقعية ومفاهيمية وإجرائية (D. R, 2002 Krathwohl) بينما أكد "بلوم" أنه يمكن قياس الأداء من خلال المهارات المعرفية على خط ممتد من البسيط إلى المعقد في شكل هرم يتكون من ستة مستويات متزايدة التعقيد وهي: المعرفة والإدراك (ROBBES, Bruno, 2009) والتطبيق والتحليل والتركيب والتقييم)

- مفهوم التحصيل الدراسي:

هو الدرجة التي تحدد مستوى نجاح الفرد الذي يحرزه أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليمي. (يونس، ع 2008 ص 178)

- الامتحان النظامي: هي أداة تقييم بيداغوجية تنظم ثلاث مرات كل سنة دراسية بهدف جمع بيانات حول قدرات ومعارف الطلاب، فهي تعتمد على طرح أسئلة مفتوحة تتطلب إجابة قصيرة أو مطولة، كما يمكن أن تتضمن أسئلة مغلقة تعتمد على اختيار الإجابة الصحيحة.

- التقييم الأصيل: (الحقيقي) هي استراتيجية تقييم تركز على حاجات كل تلميذ وقدراته، فهي تساعد الطلاب على عرض مهارات التفكير العليا مثل: التفكير الناقد والتحليل والتركيب والاستدلال وحل المشكلات كما تسهل تقييم جودة مهارات التفكير العليا وحل المشكلات المعقدة. (Rust, J. & Golombok, S. 1995)

4- منهج الدراسة:

تندرج دراستنا ضمن البحوث الوصفية المعيارية أو التقييمية، فهي تهدف إلى وصف الظواهر وجمع المعلومات والبيانات والملاحظات عنها ووصف الظروف الخاصة بها وتقرير حالتها كما هي في الواقع، كما تهتم بتقرير ما

ينبغي أن تكون عليه الظواهر التي يتناولها البحث واقتراح الأساليب والخطوات التي يجب اتباعها للوصول بها إلى الصورة التي ينبغي أن تكون عليها. (عبد الكريم، بوحفص 2011 ص 56)

نستخدم هذا المنهج لأنه يتناسب مع أهداف دراستنا حيث نكشف عن الصعوبات التي تعاني منها عملية تقييم الأداء الدراسي من خلال جمع المعلومات حولها كما هي في الواقع ونقرر ما ينبغي أن تكون عليه عملية تقييم هذه الخاصية بناءً على أحدث نماذج التقييم.

5- عينة الدراسة:

تعرف العينة على أنها مجموعة من الوحدات المستخرجة من المجتمع الإحصائي بحيث تكون ممثلة بصدق لهذا المجتمع (نفس المرجع السابق ص 136)

لقد أجريت الدراسة على كل أساتذة إحدى المتوسطات بمدينة المسيلة باعتبار أن مجتمع الأساتذة في مختلف المتوسطات هو مجتمع متجانس حسب الدراسة الاستطلاعية، فهم يشتركون فيما بينهم في التكوين والخبرة ومعدل العمر ونسبة تواجد الجنسين في كل مؤسسة.

حيث بلغ عدد أفراد العينة (50) أستاذاً وأستاذة في إحدى المتوسطات والذين وعدناهم بسرية المعلومات المأخوذة من مؤسساتهم على أن تكون الفائدة من البحث لمصلحة الجميع، أي أنه يتم تحييدي وحل مشكلات التقييم المماثلة في كل مدارس الوطن.

6- أداة الدراسة:

استخدمنا في دراستنا استبيان صعوبات التقييم وهو موجه للأساتذة، ويحتوي الاستبيان على (15) سؤالاً مقسمة على محورين، يمثل الأول في صعوبات اختيار أدوات تقييم الأداء الدراسي، أما الثاني فيشمل صعوبات تفسير درجات الامتحان.

7- عرض وتحليل نتائج الدراسة :

نعرض نتائج الدراسة و مناقشتها و تحليلها بناءً على الإطار النظري ونتائج بعض الدراسات السابقة كالآتي:

الفرضية الأولى: وهي

" يُعاني المدرسون من صعوبات في عملية تقييم الأداء الدراسي لدى تلاميذهم "

لقد أجاب (73%) من المدرسين بأنهم يستخدمون الامتحانات النظامية بشكل أساسي في عملية تقييم الأداء الدراسي لتلاميذهم وأنه من الصعب عليهم استخدام أدوات أخرى لتقييم مهارات تلاميذهم وتفاعلهم داخل القسم، وهذا يرجع حسب المدرسين إلى عدم تلقيهم تكويناً خاصاً بتقييم مختلف أبعاد الأداء الدراسي أو لصعوبة إجراءات التقييم الخاصة بالجانب الأدائي والمتمثلة في الأشغال التي يقوم بها التلاميذ في القسم أو الورشة أو المخبر أو الحقل، وبالتالي فإن أغلبية المدرسين يعانون من صعوبات في عملية تقييم الأداء الدراسي. يختلف مكوناته. وبالتالي تحققت الفرضية الأولى التي نصت على وجود صعوبات فعلية يعاني منها المدرسون في عملية تقييم الأداء الدراسي لتلاميذهم

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أمينة كاظم وآخرون، 1989) التي أوضحت أن أدوات التقويم المستخدمة في الدول العربية "دول الخليج ومصر" تتجسد في الاختبارات التحريرية المقالية والموضوعية بأنماطها المختلفة وبنسب متفاوتة دون الاعتماد على أدوات أخرى تركز على تقييم المهارات ، كما تتفق مع دراسة (طلعت الحامولي، 1996) والتي هدفت إلى تقييم القرارات الوزارية المتعلقة بسياسة التعليم في الفترة من (1985) إلى (1990) إلى أن سياسة الوزارة التقويمية تشير إلى أن نظام التقويم هو نظام امتحان الطلاب مما يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في "الشمول — التكامل — الاستمرارية".

كما تتفق دراستنا مع دراسة (Hambleton & Slater, 1997) التي يوصي فيها بأن الاختبارات في الوقت الحالي يجب أن تمر بتغيرات أساسية، وإحدى هذه التغيرات هو الانتقال من الاعتماد على القياس الكلاسيكي إلى تبني النماذج الحديثة للتغلب على عيوب الاختبارات التقليدية ومنها تباين درجات الأفراد بتباين مستويات صعوبة المفردات كما دعى كل من (Hambleton & Wedman, 1997) إلى ضرورة التخلص من المشكلات المرتبطة بالاختبارات المعتادة — التقليدية — والتي تتمثل في عدم موضوعيتها وعدم قدرتها على تقديرات النطاق الواسع للمحتوى، كما أنها لا توفر تقييماً تشخيصياً جيداً، وذلك من خلال تبنى الاتجاهات الحديثة في القياس النفسي التي تمد الممارسين بأطر تسهم في تطوير عملية التقويم وتوفر موضوعية القياس وتركز على تقويم الكفايات (Competencies) بدلاً من تقويم الأداء، والاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة في تطوير النماذج السيكمترية الحديثة التي تسهم في تطوير طرق بناء الاختبارات وتحليل بنائها. (محمد، غنيم 2005)

الفرضية الثانية: وهي

" يُعاني المدرسون من صعوبات في تفسير الدرجات الناتجة عن عملية تقييم الأداء الدراسي لدى تلاميذهم " لقد أجاب (68%) من المدرسين بأنهم يجدون صعوبات في تفسير نتائج التلاميذ في امتحاناتهم الفصلية، حيث أوضحوا أن اعتماد معدل المادة الدراسية (10.00) باعتباره المستوى المتوسط هو غير منصف في حق التلاميذ، لأنه قد يحصل تلميذ في فوج معين على العلامة (10) في مادة معينة ويعتبر ممتاز بالنسبة لزملائه لأنه تحصل على أعلى علامة في قسمه في نفس الوقت قد يحصل تلميذ في فوج آخر على نفس العلامة (10) في نفس المادة ويعتبر ضعيف بالنسبة لزملائه لأنه أضعف علامة في قسمه، وبالتالي فإن المدرسين لم يجدوا حلاً لمشكلة تفسير الدرجات لأنهم مازالوا يعتمدون طرقاً تقليدية في التقييم وكذا لجهلهم لأحدث النظريات والنماذج التي حلت مشكلات عديدة متعلقة بتقييم الأداء وتفسير الدرجات وعليه يمكن القول أن الفرضية الثانية تحققت أي أن المدرسون يعانون فعلاً من صعوبات في تفسير الدرجات الناتجة عن عملية التقييم خلال الفصل الدراسي .

ترجع صعوبات تفسير الدرجات في مدارسنا كوننا مازلنا نعتمد على القياس الكلاسيكي الذي يعاني من سلبيات في عملية القياس بحد ذاتها وكذا في تفسير الدرجات الناتجة عن عملية القياس، وهاته الصعوبات تعاني منها أيضاً مدارسنا في الوطن العربي ومن بين الدراسات التي أشارت إلى ذلك نجد دراسة (نادية عبد السلام، 1992) التي أوضحت أن القياس المرجع إلى المحك تعرقله مشكلات علمية من أهمها مشكلة تحديد المحك، فاختلاف المحك يؤدي إلى اختلاف القرار الذي يتخذ بشأن الحكم على المتعلم عند تقدير مستوى الإتقان، والذي يختلف

باختلاف الدرجة الفاصلة، في حين أضاف (أنور الشرقاوي، 1996) مشكلة أخرى وهي أن تفسير الدرجات في ضوء القياس محكي المرجع يحتاج إلى معلومات إضافية، بمعنى رد درجة الفرد على الاختبار إلى المستوى المقابل لها والذي يتضمن معلومات عن المحك.

وتضيف (نادية عبد السلام، 1996) أن الدرجة الكلية على الاختبارات مرجعية المحك ربما لا تكفى لتمييز أداء الطالب، فرما يحصل طالبان على نفس الدرجة الكلية، لكن نمط استجاباتهم والمهارات المتعلمة ربما تختلف بدرجة كبيرة، فالطالب الأول (س) قد يجيب على بعض المفردات التي ترتبط بمهارات غير تلك التي يجيب عليها الطالب الثاني (ص) ويحصلان على نفس الدرجة، ولحل هذه المشكلة يقسم الاختبار إلى مقاييس فرعية يحدد لكل مقياس فرعي محك خاص به. وكذا دراسة (أمينة كاظم، 1996) التي أوضحت أن من أهم مشكلات التقويم الأكاديمي هي عدم موضوعية تقدير المستوى الأكاديمي نتيجة استخدام الاختبارات المختلفة وتباين مستوياتها وعدم موضوعية تقدير السلوك الأكاديمي للطالب نتيجة اختلاف مستوى الجماعة التي ينتمي إليها.

إلا أننا نجد أن المدارس في البلدان الغربية قد تخطت هاته الصعوبات بتصميم عدة نماذج تقييمية عاجلت تلك الصعوبات التي يعاني منها الأساتذة في عملية تقييم مختلف جوانب الأداء الدراسي وكذا تفسير الدرجات الناتجة عن عملية التقييم ولعل أهم نماذج التقييم التي حلت تلك الصعوبات نجد نموذج التقييم الأصيل لـ (Rust, J. — (Golombok, S. 1995) والذي نرشد به الأساتذة في دراستنا، حيث يضع هذا النموذج حلولاً واقعية للصعوبات التي افترضناها في بداية البحث والتي تأكدنا من وجودها في مدارسنا. ونعرض بالتفصيل نموذج التقييم الأصيل من جانبين هما القواعد النظرية التي يركز عليها وكذا أحدث الدراسات التي طبقتها وأثبتت فعاليتها في مجال التعلم .

8- التقييم الحقيقي (الأصيل) (Authentic Assessment):

يعتبر التقييم الحقيقي أحد الاتجاهات المعاصرة في مجال تقويم التحصيل كأحد مخرجات عملية التعلم، ويأخذ التقييم الحقيقي مسميات متعددة منها التقييم الواقعي — التقييم الأصيل والتقييم البديل (Alternative Assessment). ويهدف هذا النوع من التقييم إلى قياس إمكانيات عقلية عليا، ويركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي وخارجه، ومتابعة تطورها. (صلاح الدين، عام 2000 ص 746).

ويعرف (Meyar, 1992) التقييم الحقيقي بأنه تقييم أداء المتعلم من خلال مواقف الحياة الواقعية والتي ترتبط بمشروعات تكشف عن مهارات حل المشكلات وتحليل المعلومات وبنائها في سياق جديد. ويساعد التقييم الحقيقي في تهيئة المتعلمين للحياة، حيث يطلب من المتعلم إنجاز مهام لها معنى وترتبط بحياته الواقعية، وأيضا حل مشكلات واقعية (Henson and Eller, 1999) نقلا عن (محمد، غنيم 2005)

لذلك يجب التركيز على تنمية مهارات وكفايات لدى الطلاب بالإضافة إلى المهارات الأساسية، حتى تكون لديهم القدرة على مواجهة مواقف الحياة الواقعية، حتى يتمكنوا من استعراض تلك المهارة أثناء أدائهم على وسائل التقييم البديلة بدلا من الاختبارات التحصيلية المقننة (www.fair Test Principles and Indicators.htm)

وإذا كانت المعلومات التي يتعامل معها الطالب تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

- المعرفة التقريرية: وتشمل الحقائق والمفاهيم والمبادئ وهي المعلومات التي تدور حول ماهية الشيء، واختبارات التحصيل التقليدية لها قدرة استدلالية عالية في قياس نواتجها.

- المعرفة الإجرائية: وهي التي تدور حول معرفة كيفية أداء الأشياء، وتشمل الإجراءات المعرفية التي يقودها البحث العلمي مثل: "التحكم في بعض المتغيرات"، وتعتبر تقديرات الأداء وسيلة لها قدرة استدلالية جيدة لقياس هذا النوع من المعارف.

-المعرفة الإستراتيجية: وذلك بمعرفة متى ولماذا وكيف نفعل الأشياء؟ حيث تكامل بين المعرفة الإجرائية والمعرفة التقريرية، مما يساعدهم على صنع مواقف نوعية (Ruiz-Primo and Shavelson, 1996) (محمد، غنيم 2005) فإن الحاجة تتطلب أنواعاً من التقويم تناسب وأنواع هذه المعلومات، بحاجة إلى تقييم الأداء وبحاجة إلى تقييم يرتبط بمواقف الحياة الواقعية، حتى نستطيع الإجابة على الأسئلة متى، ولماذا، وكيف نفعل الأشياء؟ والتقييم الحقيقي هو النوع الذي يتناسب مع المعارف الإجرائية والاستراتيجية، وبالتالي فما هي معايير هذا النوع من التقييم؟ وما هي خصائصه؟ وما هي أهدافه؟ وفيما يلي توضيح لذلك.

معايير التقييم الحقيقي:

تحدد المعايير فيما يلي:

- التركيز على الوثائق الفردية والتي توضح النمو المستمر للطلاب، وذلك أفضل من مقارنة الطالب بغيره من الطلاب.

- التأكيد على جوانب القوة لدى الطلاب، كم يعرفون؟ وما الذي يعرفونه؟ أكثر من التأكيد على جوانب الضعف "كم لا يعرفون"؟ وما الذي لا يعرفونه؟

خصائص التقييم الحقيقي:

يُظهر نموذج التقييم الحقيقي في حجرة الدراسة بعض الخصائص العامة وهي:

- يُطلب من الطالب انجاز عمل خلاق (Create) أو إنتاج شيء ما.
- تشجيع الطلاب على التأمل الذاتي (Self-Reflection).
- قياس النواتج ذات الدلالة.
- التأكيد على مهارات حل المشكلات ومستويات التفكير العليا.
- استخدام مهام توضح أنشطة التدريس التي لها قيمة.
- يستشهد بالتطبيقات التي ترتبط بالعالم الواقعي.
- يتطلب تدريساً جيداً وأدوات لتقييم المعلمين.
- يُزود الطلاب بفرص التقييم الذاتي.
- يتيح فرصاً مناسبة للفرد ومجموعة العمل.
- يشجع الطلاب على التواصل مع أنشطة التعلم المرتبطة بما وراء الأهداف.
- يحدد بوضوح محك الأداء على المهمة. (محمد، غنيم 2005)

ويذكر (Wiggins,1998)، أن التقييم الحقيقي يتميز بـ:

الأصالة: حيث يرتبط هذا النوع من التقويم بمهام تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه الكبار في مجال عملهم.
التغذية الراجعة الفورية: وهذا يخص كل من الطلاب والمعلمين، لمراجعة أدائهم بالنسبة للأعمال التي يقومون بها وأعمال مشابهة لها (رجاء أبو علام، 2001 ص 110).

كما أن التقييم الحقيقي يتم قبل وبعد وأثناء عملية التعلم وهو محكي المرجع، يجعل التمكن من محكات الأداء هدفاً له، ويساعد المعلم على اتخاذ قرارات تربوية سليمة

وفي دراسة (Sanders and Horn,1995) تم تحديد العديد من خصائص التقييم الحقيقي منها:

- قدرته على جعل التقييم وفقاً لحاجات كل فرد وقدراته "تفريد" التقييم.
- يؤدي إلى استخدام ممارسات تجعل التدريس جيداً ويؤدي إلى تحسين عملية التعلم.
- تساعد الطلاب على عرض مهارات التفكير العليا مثل: التفكير الناقد، التحليل، التركيب، الاستدلال وحل المشكلات.

- يساعد على تقييم جودة مهارات التفكير العليا.

- تفسير الاستراتيجيات المستخدمة في حل المشكلات المعقدة.

أهداف التقييم الحقيقي:

تعددت أهداف التقييم الحقيقي كما حددها (Pett, 1990) وهي:

- تنمية قدرة المتعلم على الاستجابة لمهام التعلم أو مشكلات الواقع الحياتية.
- اختبار مهارات التفكير العليا.
- تقويم المشاريع الجماعية بصورة مباشرة وحقيقية.
- تجميع عدد من عينات عمل الطلاب خلال فترة زمنية طويلة.
- إتاحة الفرصة للمتعلمين لتقييم أعمالهم بأنفسهم.
- يتضح مما سبق أن التقييم الحقيقي يساعد في الوقوف على تقدم تحصيل الطلاب من خلال أدائهم على مهام ترتبط بمشكلات الحياة الواقعية تسهم في استعراض الطلاب لمهارات التفكير العليا، على أن تتاح الفرصة لأن تقدم مهام لكل طالب في ضوء مستوى قدرته، كما تتيح الفرصة للطلاب أن يشتركوا في تقييم أعمالهم، مما يجعلها أكثر فاعلية وكفاءة من الاختبارات التحصيلية المقننة.

وبالتالي فإن التقييم الجيد هو الذي يؤدي إلى تطوير التعليم من خلال استخدام طرائق تدريس الجيدة، وعليه فإن كل تقييم يقيس عينة ممثلة للمحتوى بطريقة ملائمة وكانت أدواته على درجة عالية من الجودة الفنية، نستطيع أن نستنتج أن الطالب الذي يؤدي أداءً جيداً على أداة التقييم ذلك يمكن أن يؤدي أداءً جيداً في باقي المحتوى الذي لم يتم قياسه، وإذا كان الهدف من التدريس هو من أجل الاختبار، فإننا لا نحصل على تلك النتيجة وتفقد فاعلية وفائدة التقييم كأداة لقياس المجال الواسع. وتعتمد فاعلية التقييم الحقيقي على خصائص المهام والتي تؤدي إلى الكشف عن العمليات العقلية العليا لدى الطلاب، فالتقييم الحقيقي يعتمد على الاختبارات القائمة على الأعمال

التي يقوم بها الأفراد، وهو التقييم الفعلي للأداء والذي يساعد الطلاب على التحديد والابتكار، لذلك من أهم الخصائص التي يجب أن تتوفر في مهام التقييم الحقيقي ما يلي:

- الواقعية: أن ترتبط بمواقف الحياة الفعلية.

- الحكم والتحديد: قيام الطلاب باستخدام المهارات التي تسهم بفاعلية في حل المشكلات.

- الممارسة العملية: سعي الطالب للاكتشاف والعمل ضمن إطار المقرر.

- المحتوى: تكون ضمن محتوى المقرر على أن ترتبط بالحياة الواقعية.

- التكامل: إظهار الطالب لأكثر من مهارة والتكامل بينها لحل المشكلات المعقدة.

- إتاحة الفرص: حيث يتيح فرص التدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة (رجاء أبو علام، 2001 ص 111، 112).

وتستخدم اختبارات التقييم الحقيقي في بريطانيا لانتقاء الطلاب للقبول بالجامعات، كما يستخدمها أصحاب العمل للوقوف على المهارات التي يجب أن تتوفر في المتقدم وتناسب طبيعة العمل، كذلك يجب أن تتضمن اختبارات التقييم الحقيقي الاحتياجات الواقعية المرتبطة بأي مجال، (Rust and Golombok, 1995p 102).

لذلك فتقدير الأداء من خلال عينات عمل الطلاب عمل ملائم وممتع يساعد المعلمين في تحديد المهارات التي يستخدمونها في الأداء، وتعتبر إحدى استراتيجيات التقييم التي تساعد على تحديد تقديرات الطلاب ومن ثم التطوير، كما تساعد الطلاب على التواصل مع الآخرين من خلال المشاركة في تنفيذ المشروع وقد تستخدم الملاحظة كوسيلة إضافية لتقييم هذا الأداء.

ويذكر (حسين بشير، 2001) أن التقويم الأصيل هو الذي يعتمد على عمل حقيقي وتقويم الأداء الأمر الذي يتطلب أن يكون التعليم قائماً على الأداء، مع ضرورة أن تحدد معايير ومستويات الأداء والتي ينبغي على التلميذ التمكن منها بعد دراسته في نهاية كل مرحلة، وأن يتم التعرف على ما يتحقق من أهداف تربوية من خلال قياس نواتج التعلم (محمد، غنيم 2005)

خلاصة:

يدل تحقق فرضيات الدراسة على أن الأساتذة في مدارسنا مازالوا يعتمدون بشكل أساسي على الامتحانات النظامية في عملية تقييم الأداء الدراسي لتلاميذهم، حيث أوضحوا أنه من الصعب عليهم استخدام أدوات أخرى لتقييم مهارات تلاميذهم وتفاعلهم داخل القسم، وهذا يرجع إلى عدم تلقيهم تكويناً خاصاً بتقييم مختلف أبعاد الأداء الدراسي أو لصعوبة إجراءات التقييم الخاصة بالجانب الأدائي والمتمثلة في الأشغال التي يقوم بها التلاميذ في القسم أو الورشة أو المخبر أو الحقل، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسات كل من (Hambleton & Wedman, 1997)، (طلعت الحامولي، 1996)، (Hambleton & Slater, 1997)، (أمنية كاظم وآخرون، 1989)، كما كشفنا أن المدرسين يجدون صعوبات في تفسير نتائج التلاميذ في المواد الدراسية، حيث لم يجدوا حلولاً لمشكلة تفسير الدرجات لأنهم مازالوا يعتمدون طرقاً تقليدية في التقييم وكذا لجهلهم لأحدث النظريات والنماذج التي حلت مشكلات عديدة متعلقة بتقييم الأداء وتفسير الدرجات، لذا فقد جاءت دراستنا لكشف تلك الصعوبات

وكذا إرشاد المدرسين لأحدث نموذج تقييمي وهو -نموذج التقييم الأصيل- والذي أثبتت الدراسات العربية والأجنبية فعاليتها في حل صعوبات مماثلة للتي يعاني منها التقييم في مدارسنا.

المراجع باللغة العربية:

- 1- أمينة، كاظم محمد وصلاح مراد وإسحاق بطرس (1989) "تطور نظم الامتحانات بمراحل التعليم العام وبناء بنوك الأسئلة في بعض الدول العربية" حلقة دراسية إقليمية حول تطوير الامتحانات وبناء بنوك الأسئلة في الدول العربية، برنامج التحديد التربوي من أجل التنمية في الدول العربية (إبيداس) القاهرة 25-29 نوفمبر، ص 1-43.
- 2- أمينة، كاظم محمد (1996) "استخدام نموذج "راش" في بناء اختبار تحصيلي في علم النفس وتحقيق التفسير الموضوعي للنتائج" - الأنجلو المصرية- القاهرة ص 431-546 .
- 3- أنور، محمد الشرفاوي (1996) "الاختبارات المرجعة إلى محك -وسائل جديدة في القياس النفسي والتربوي-" -الأنجلو المصرية- القاهرة ص 19-39.
- 4- رجاء، محمود أبو علام (2001) "النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات" -ورقة عمل- المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي، القاهرة 22-24 ديسمبر، ص 93-119 .
- 5- الطيب، أحمد محمد (1999) "التقويم و القياس النفسي و التربوي" - المكتب الجامعي الحديث- ط1، الإسكندرية. ص 24
- 6- مزهودة، عبد المليك (2001) "الأداء بين الكفاءة والفعالية- مفهوم وتقييم -" مجلة العلوم الإنسانية، العدد الأول، جامعة بسكرة. الجزائر ص36
- 7- محمد، غنيم أحمد (2005) "مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي" -مجلة مركز البحوث التربوية - كلية المعلمين العدد الخامس ، جامعة الزقازيق، مصر
- 8- مصطفى، عشوي (1992) "علم النفس الصناعي والتنظيمي" -المؤسسة الوطنية للكتاب- الجزائر. ص189
- 9- صلاح الدين، علام (2000) "القياس والتقويم التربوي والنفسى - أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة" - دار الفكر العربي- القاهرة.
- 10- عبد الكريم، بوحفص (2011) "أسس ومناهج البحث في علم النفس" -ديوان المطبوعات الجامعية- الجزائر. ص56
- 11- يونس، محمد عبد السلام (2008) "القياس النفسي" دار حامد ط1، عمان

المراجع باللغة الأجنبية:

- 12- Bloom, B. & Broder, L. (1958) < Problem-solving processes of college students > Chicago, Illinois, University of Chicago Press. P46
- 13-. Bloom, B. et al. (1985) < Developing talent in young people >. New York, Ballantine. P16
- 14- Krathwohl, D. R. (2002) < A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview > Theory into Practice, 41 (4).PDF P42
- 15- ROBBES, Bruno (2009), < La pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en oeuvre > Université de Cergy-Pontoise/ IUUFM de Versailles. p65
- 16- Rust, J. & Golombok, S. (1995): <Modern psychometrics, the science of psychological assessment>. London; Routledge

المواقع الالكترونية:

- 17-<http://www.fair Test Principles and Indicators.htm>. 15/03/2013-20h, 25mns