الممارسات التقييمية لدى الأستاذ الجامعي بين التصور المفاهيمي وصعوبات الأداء اليومي

The evaluative practices among university professor between conceptual perception and daily performance difficulties

أ. خلوة لزهر. جامعة سطيف

ملخص البحث

إن واقع الممارسات البيداغوجية في الجامعة الجزائرية بصورة عامة و الممارسات التقويمية بصورة خاصة ، تقر بوجود إختلالات في معظم متغيرات العملية التكوينية ، و أمام قيمة العملية التقويمية كأحد أهم المؤشرات التي تتناول بالتحليل الكمي و الكيفي ، كما تساعد في التقويم الموضوعي لعناصر التكوين بما في ذالك المكون و المتكون و منهاج التكوين.

و من رحم هذه المنطلقات جاءت الدراسة الحالية لكي تسلط الضوء على ممارسات الاستاذ الجامعي لعملية التقويم في ضوء النظام التعليمي الجديد ل.م.د بين تصوره النظري لمكونات هذه العملية ، و فلسفة إعدادها و تنفيذها و تقويمها هذا من جهة ، و من جهة أخرى من خلال ممارساته و أداءاته اليومية لهذه المهمة . وهذا طبعا من خلال دراسة وصفية تقيمية تضع الفعل التقويمي ذاته على محك التقويم.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التقييمية- الاستاذ الجامعي - صعوبات الاداء

Summary :

The reality of pedagogical practices in the Algerian University in general, and evaluative practices in particular, In front of the value of the evaluation process as one of the most important indicators dealing with quantitative and qualitative analysis. Which helps in the objective evaluation of the training elements, including the formed, the formative, and the training curriculum, And through these principles, the current study came to shed light on the university professor's practices for the evaluation process in light of the new educational system LMD. Explain his theoretical conception of the components of this process, and the philosophy of preparing, implementing, and evaluating this process on the one hand, On the other hand, through his daily practices and performances for this task. This, of course, is through a descriptive evaluation study that puts the evaluation act itself on the test of evaluation.

Key words: evaluative practices - university professor - performance difficulties

1- المنطلقات النظرية للموضوع:

يعد المعلم الكفء الركيزة الأساسية للعملية التعليمية والتكوينية والقائد الذي يسير بها إلى تحقيق أهدافها المنشودة فهو الشخص المنوط به تصميم المواقف التعليمية التي تدفع المتعلم إلى المشاركة في العملية التعليمية التعلمية، فمهما كانت جودة المناهج ووفرة الإمكانات من :كتب ووسائل تعليمية وأبنية وإرشاد وتوجيه الخ فلا يمكن تحقيق أهداف التربية إلا بالمعلم الناجح المتمكن من سادته التعليمية ومن مهارات تدريسها,وفي هذا المجال يرى (جودنغس)أن نجاح المدارس وفشلها في تحقيق أهدافها ,إنما يرجع بالدرجة الأولى إلى معلميها وما يتوافر لديهم من مهارات.

لذلك فقد أصبح الاهتمام بإعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء كان ذلك عالميا أم محليا، من حيث مسؤولياته،برامج إعداده وتدريبه وتقويمه سواء تعلق الأمر ببرامج إعداده قبل الخدمة وفي أثنائها لأن غاية هذه الأخيرة هي إكساب المعلم الكنايات العامة والخاصة والتي تتناسب مع التغيرات التي أفرزتها مزجات المعرفة الإنسانية في شتى جوانب الحياة العامة.فبرامج التدريب في أثناء ممارسة المهنة أو ما يصطلح عليها في الأدب التربوي بتدريب المعلمين أثناء الخدمة والتي تعبر عن كل الأنشطة التي تبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلمين بناء على الأهداف المخططة. ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لتلك الاحتياجات والتي تحقق النمو المهني وتسعى إلى تحسين كفاءتهم

التدريبية بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر. وهذا ما أكدته الهيئة القومية للتدريس ومستقبل أمريكا في تقريرها الذي قدم نقدا لاذعا للعديد من الممارسات السلبية في مجال التعليم، وأهمها إعداد المعلم وتدريب المعلمين الأكفاء(نصر الله علي،1994،ص82).

إذ يعدّ تطوير الأستاذ الجامعي أساسا ونواة تقدم وتغيير ومن دونه قد لا تنجح العوامل الأخرى في تحقيق أهدافها فينبغي على جميع المسؤولين من صنّاع القرار دراسة وإدخال كلّ ما يتوافق من إضافات لدعمه والبحث عن الأوضاع والمؤثرات والاختيار من بينها في ضوء تصور اتجاهات تحدّد واقع الأستاذ ومستقبله بشكل خاص والتعليم العالي الذي نعمل من أجله بشكل عام. ولهذا انشغلت معظم دول العالم بإيجاد أنظمة وقوانين أكثر تطورا بهدف دعم وتوفير الإمكانات اللازمة للتعامل مع التوسع الكبير للمعرفة عند اتخاذ القرارات اللازمة بشأن الأساتذة وجعلهم يعيشون حياة مستقرة مما ينعكس على تطورهم المتواصل في مجال تخصصهم.ولما كان الأستاذ الجامعي يتفاعل في غرفة الصف وبيئة التدريس كنظام،فإن هذه الأخير يعبر عن منظومة متكاملة من الإجراءات المتناغمة والمتفاعلة بين سلوك المدرس وأساليبه وأنشطته سعيا إلى تحقيق الأهداف والأنشطة المخططة لها كما يؤدي إلى نمو الجانب المعرفي والمهاري والانفعالي لكل من المعلم والمتعلم(نبيلة زكي إبراهيم ص8).

ومن أهم المهارات التدريسية : تحديد الأهداف. التمهيد والتهيئة.توجيه الأسئلة،استخدام طرائق التدريب، التعزيز التقويم،هذا الأخير الذي يعد نظاما فرعيا فعالا ضمن التدريب كنظام شامل. بحيث لابد أن يكون المتعلم ملما بمفاهيمه وأسسه وكفاياته، إذ لا تخلو أية قائمة من قوائم الكفايات المطلوبة للمعلم في أي مرحلة تعلمية من الكفايات الخاصة بالتقويم (أبو سماحة،1993،ص 98_105)،هذا ما أكدته بعض الدراسات على حيث تضمنت قائمة الاحتياجات التي تعبر عن نقص في امتلاكه لها.في مجال المادة الدراسية وأساليب التدريب والتقويم. الحديث عن الأخير هو في ضمنه إشارة تشير في عمقها إستراتيجية الأسئلة وبناء الاختبارات وبحيث تشير بعض الدراسات إلى تدني كفاءات المعلمين المتعلقة بالتقويم وتدني ممارستهم لها وأنهم يواجهون صعوبة في بناء الاختبارات وإدارة السؤال الصفي.ويذكر (جابر عبد الحميد،1986،ص153).

أنه ينبغي على المعلم أن يبذل جهدا مقصودا للتدريب على وضع الأسئلة وينبغي أن يركز انتباهه على اعتبار أن هناك ارتباط تام بين مستويات التفكير التي تظهر في إجابات الطالب وبين أنواع الأسئلة التي يصوغها، فإذا كان المعلم يركز في أسئلته على تذكر الحقائق فمن غير المتوقع أن يفكر الطالب تفكيرا ابتكاريا. وإذا كان المعلمون بصفة عامة في شتى مراحل التعليم بحاجة إلى التدريب والإعداد قبل وفي أثناء الخدمة فالأستاذ الجامعي أكثر حاجة عن غيرهم كون أن السؤال و الإمتحان والبحوث و الأنشطة تحتل قيمة إستراتيجية،والتعليم الجامعي ميدان من ميادين الجودة، إن لم يدرك الأستاذ الجامعي ذلك، فإنه سيصبح قليل النفع، خصوصاً وأن مفرزات الجامعات لا بدّ أن تتفق مع سوق العمل، فتجويد التكوين من تجويد التقويم ، ويذكر هنا أن المدرستين السلوكية والمعرفية أعطتا اهتماما واضحا للأسئلة حتى أن سكينر العالم الأمريكي السلوكي نفسه أكد أهمية الأسئلة كتمثلات للمتعلم وأنها كلما كانت منظمة متسلسلة كان ذلك مؤديا لتعلم قوي، كما أن كبار المعرفيين من مثل برونر و بياجي و اوزيل أكدوا إسهام الأسئلة الهادفة في استثارة التلاميذ و الطلاب للوصول للأفكار الجديدة ، فالمتتبع للواقع التكويني في الجامعة الجزائرية يلاحظ ومع وجود سرعة في التكيف مع المستجدات دون أخذ في الاعتبار للمتغيرات الرئيسية للعملية التعلمية.كما أن الملاحظ هو أن معظم العمليات التقويمية التي يمارسها الأساتذة الجامعيون تتم بشكل غير مقيد وبطرق روتينية (موزة المناعي، 2004، ص 68) بالإضافة إلى أن هذه العمليات لم تخضع في فلسفتها و خصائصها الأدائية للتحليل والتقويم بمبرر غياب دراسات محلية تناولت تدريب وتكوين المعلمين في évaluation-formation- -en فالمتأمل للاختبارات والأسئلة يؤكد من خلال دراسة مشكلات التقويم الجامعي ذاته سواء في خطواته أو في ما يترتب عن آثار في فهم التعليمات.وفي هذا الصدد يقول

ج ج روسو في إحدى صفحات كتابه "إميل"َ combien la solution des questions difficiles déponds quelque fois de la façons de la poses أو من خلال مؤشرات السهولة والصعوبة ودرجات الثبات بين الفاحصين ، هذا بالضبط ما أشارته واهتمت به المقاربات

الدوسيمولوجيةdocimological appraoch في العقود الأولى من القرن العشرين مع كل من هنري بيرون Henri Piéron وبيير بوفيت pierre Bovetونوازيهnoizet وكفارنيه(عبد الحق منصف 2007.ص128.) فالدوسيمولوجيا تعنى بالدراسة المنظمة لأساليب التنقيط و معرفة المتغيرات الفردية الداخلية والمتغيرات بين الأفراد المصححين من منظور سرعة الإنجاز و المعايير و سلالم التنقيط وتقنين الامتحانات (محمد الصابر ،1999،ص43) بالإضافة إلى أن نقد طرق التنقيط و التصحيح وتشخيص الفجوات الموجودة بين الفاحصين بالبيانات الإحصائية و مجالات التضارب الحقيقية من ثم تحليل عوامل وجود تلك الثغرات في التعامل مع الوضعية الإختبارية.

بحيث أصبحت كل هموم طلاب الجامعة هو المرور في الامتحان، وعدد كبير منهم يرون أنه حتى في حالة الآداء الحسن في الإمتحان فإنهم لا يحصلون الدرجة الفعلية،بسبب معايير غير عادلة في التقييم وبحكم صرامة أسلوب التصحيح ، أو صعوبة السؤال...الخ.

فالفجوات النظرية والتطبيقية تعبر عن صعوبات الأداء التقويمي في مجالات التقويم عموما و مفاهيمه وخطواته من جهة، وفي تنفيذ و تقويم الاختبارات ذاتها من جهة أخرى.

2- تحديد المفاهيم و الكلمات المفتاحية:

سيحتوي هذا العنصر على تحديد المفاهيم الرئيسية التي تضمنتها الدراسة دون اغفال التطرق الى المفاهيم التي تتقاطع مع العنوان في تناولاته الامبريقية ويمكن حصر المفاهيم في :-الدوسيمولوجيا- – الإختبار-بناء الاختبارات –

- **دوسيمولوجيا docimologie / docimoLo gy**

المعنى اللغوي

يشير هنري بيرون (pierron H 1969 p6) بأنه اقترح هذه التسمية docimologie من خلال الكلمة اليونانية dokimeومعناها اختبار،وdokimostikos التي تشير إلى دراسة تقنيات الامتحان،ومنه فالدوسيمولوجيا تعني اصطلاح علم التباري وعلم الامتحانات j ai propose ce terme a aprtir des mots grace relatifs aux examens soxiyy et soxiyxsiq egveuse et soxiyxbixes a pte a examiner.

المعنى الإصطلاحي :

يعرفه ج.دولندشهير بأنه الدراسة النسقية لأدوار التقويم في التربية و يشير نوازيه وكفارنيه Noizet et caverni)إلى علم التباري كعلم النفس التقويمي La psychologi de l evaluation بحيث يمثل حسبهما الدراسة التجريبية لسلوك التقويم ،عملياته ، منتجاته ، من خلال تحليل العوامل المؤثرة في أحكام و تقديرات المصححين .

- **الإختبار :TEST**

يشير عبد الرحمان عدس إلى أن الإختبار و الفحص و الإمتحانات و السؤال الصفي مفردات مترادفة حيث تحمل المعنى الواحد نفسه ، ولتحديد المعنى المقصود يرى أن الإختبار أو أي مصطلح لهذا المفهوم مناظر له يعني وسيلة أو طريقة تقدم للمفحوص سلسلة من المهمات و عليه أن يستجيب لها ، بحيث أن طريقة استجابته تدل على مقدار ما عنده من تلك الصفة ،(عبد الرحمان عدس 1997 ص 21) و يعتبر الإختبار كذلك على مجموعة الإجراءت المنظمة SYSTEMATIC PROCEDURES لقياس مقنن STANDAR DIZETION MEASER لعينة من السلوك استنادا إلى ميزان عددي أو نظام تصنيف BEHAVIORAL SIMPLE SEALE OR CLASSIFICATION SYSTEM(صلاح الدين محمود علام 2006 ص 30 ، 31) .

- **بناء الإختبارات-test construction –construction des tests**:

حسب روبرت توزنيون (robert tousignant 1982 pp77.92)إن بناء الإختبار يرتبط مباشرة بموضوع القياس أو بمعنى آخر التعلمات المراد قياسها ....وهذا من خلال تحديد شكل الإختبار ،وإختيار نوع البنود ،و تحديد التعليمات الواضحة و الدقيقة ،وخامسا عمليات أو أداوات أخرى كمفتاح التصحيح...ولما كان الإختبار يعبر عن نظام أو وضعية تشتمل على عينة مقننة من السلوك فإن لهذه

الوضعية مدخلاتها التخطيطية و شروطها التنفيذية و عملياتها و مخرجاتها القابلة للتقويم و الإستثمار و التحويل ..

4_أهداف وأهمية الدراسة:

تهدف الدراسة إلى التحق عبر المسار النظري الأساسي من جهة و الاتجاه الإمبريقي الميداني التي ستأخذه الدراسة خلال خطواتها الرئيسية الثابتة ، فالدراسة توجه القارئ إلى إحياء الروح الدوسيمولوجية المنبثقة من التناولات النقدية و التحليلية للفعل التقويمي l'action èvaluative،وهي امتداد للدراسات التي تناولت الملمح الحالي(le profil actuel للأستاذ بالاعتماد على استراتيجيات التحليل التقويمي L'analyse évaluative في بناء منظوماته التعليمية و التكوينية بالإضافة إلى توجيه البحث التربوي نحو كفايات الأستاذ و مستويات تمكنه من مهارات إدارة منظومة الصف و إجادته للأدوار التربوية المتعددة ،و يعتبر كل هذا مؤشر من المؤشرات التي تقاس بها فعالية العملية التعليمية التعلمية.

إن تناول التقويم و بناء الاختبارات و الأسئلة الصفية في الموضوع كمتغير أساسي على أنه يستمد قيمته من خطورة إصدار الأحكام في الميدان التربوي و التكويني لأن آثار القرارات المعتمدة على هذه الأحكام تنعكس إيجابا أو سلبا على آلاف أو ملايين المتعلمين ،إن لم نقل المجتمع ككل.و كما قال لويس لوغرن (أنظر Andrè deperettietautre,1998,p44)

"c'est une occasion de nous donne ou de perfectionner une culture d'èvaluation"

كما أن الأهمية التي نوليها لهذه الدراسة تنبثق من قيمة تساؤلاتها المطروحة كون أنها ستوفر للقائمين على البحث و التكوين في الجامعة الجزائرية قاعدة من المعلومات سوف تساعد في المستقبل إن شاء الله في التخطيط السليم لمقاربات التكوين و الإصلاح و بناء و تصور أنشطة التدريب قبل الخدمة و أثناءها .

وكما كان السؤال الصفي أساس التفكير الإبداعي لدى المتعلمين و المقصلة التي تقرر مصيرهم الأكاديمي و مهنتهم المستقبلية .

كما أن الدراسة الحالية جاءت لإلقاء الضوء على الأدب النظري لفلسفة تصميم الإختبارات التحليلية و الكشف عما يعيق الإعداد المثالي للأسئلة الجيدة في جامعاتنا بإختلاف تخصصاتها بالإضافة إلى أهمية الإختبارات في العملية التعليمية لتحديد مستوى المعلمين و نظرا للأهمية البالغة و التطور السريع الذي يشهده الحقل التربوي خاصة على مستوى بناء الإختبارات و التي أصبحت ضرورة ملحة أكثر من أي وقت مضى.

كفايات بناء الإختبارات

1/مفهوم التقويم:

والتقويم لغة:قوّم الشيء أي عدله وصححه ،ويعني الإصلاح بعد التشخيص يقول الرسول صلى الله عليه وسلم :(رحم الله امرئ قوَّم لسانه) أي أصلح اعوجاجه ، وقوَّم المتاع أي جعل له قيمة وثمن، فالتقويم هنا التثمين وبذلك فمعنى التقويم في اللغة يدور حول أمرين: الأول: بيان قيمة الشيء وتعديله، والثاني : تصحيح الخطأ فيه.

وفي اللغة الانجليزية كلمتان توضحان المراد هم valuation وهي تترجم كلمة تقييم , بينما كلمة evaluation وهي تترجم بالتقويم – ويري فؤاد أبو حطب و آخرون (1999) أن كلمة تقييم لا تتجاوز معني تحديد القيمة، بينما كلمة تقويم تتجاوزه إلي التعديل و التحسين والتطوير.

والتقويم اصطلاحاً هو العملية التى يقوم بها الأستاذ الجامعي لمعرفة مدى النجاح أو الفشل فى تحقيق الأهداف العامة التى يتضمنها المنهج ، وتبدأ بالتشخيص أى بتحديد نقاط القوة والضعف بناء على البيانات والمقاييس المتوفرة وتنتهي بإصدار مجموعة من القرارات التي تحاول القضاء على السلبيات التي اكتشفت وعلى أسبابها حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة.

وعلى ذلك فإن التقويم بصفة عامة عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق عمل ما، وفي مجال التعليم فإن التقويم هو عملية نقوم بها لتحديد مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التي يتضمنها المنهج أو جزءا محدودا منه، وكذلك تحديد نقاط القوة أو الضعف ،مما يعين على تحقيق الأهداف المنشودة في أحسن صورة ممكنة

2-ما الفرق بين الاختبار والقياس والتقييم والتقويم؟

- **الاختبار:test** هو أهم أداة قياس تستخدمفي المجال لتربوي وهو في الغالب مجموعة من الأسئلة أو المثيرات التي من خلالها يمكنأن تتم عملية القياس.
- **والقياس measurement**سابق للتقويم وأساس له ، ويشير إلى كمية ما يوجد فى الشئ من الخاصية المقاسةوفق مقاييس مدرجة ذات قيمة رقمية متفق عليها.
- **والتقييم:valuation** ويقصد به تحديد القيمة أو القدر أوالتثمين ويقتصر على إصدار الحكمعلى قيمة الأشياء ، أى تقدير مدى العلاقة بين مستوى التحصيل والأهداف بمعنى تقديرقيمة الشئ استناداً إلى معيار معين. وتعنى إصدار حكم قيمة على نتيجة القياس وفقمعيار موضوع سلفاً.
- **التقويم :evaluation** محموعة من الخطوات المنظمة والمتكاملة التي تسعىالى تقدير مدى تحقيق النظام التربوي للأهداف المخططة له ، والعمل على كشف مناطقالضعف ، واقتراح الوسائل والاجراءات الضرورية لاصلاحها.

يتضح مما سبق أن هناك اختلافات واضحة بين القياس والتقويم يمكن حصرها فيما يلي:

* التقويم عملية شاملة، فتقويم الطالب يمتد إلى جميع جوانب نموه العقلية والجسمية والانفعالية ،كما أن تقويم المنهج يمتد إلى أهداف المقررات الدراسية، وإلى طرق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة والخبرات، أما القياس فهو عملية جزئية تنصب على جانب معين، وتركز عليه.

*يهتم التقويم بإصدار الأحكام العامة التي تتسم بالنوع أو الكيف ،بينما يركز القياس على الكم ،أي على إعطاء قيم أو درجات للعناصر التي يتم قياسها.

*يهدف التقويم إلى التشخيص والعلاج مما يساعد على تحسين والتطوير، بينما يقتصر اهتمام القياس بتوفير بعض المعلومات المحددة عن موضوع القياس.

تركز وسائل التقويم على مقارنة الفرد بنفسه أو بغيره على حد سواء بينما يعطينا القياس نتائج وصفية للشيء دون ربطه بالآخرين .

3-الاختبار كأداة للتقويم الجامعي:

يعد الاختبار أهم طرق التقويم في الماضي والحاضر على الإطلاق وقد كان الاختبار ولا يزال من أكثر الطرق انتشارا في ميدان التقويم التربوي .

تهدف الاختبارات التحصيلية إلى قياس المعارف والمهارات أو القيم التي اكتسبها الطلاب نتيجة لمرورهم بالخبرات التعليمية، وتتنوع اختبارات التحصيل المعرفي التي تستخدم في الجامعة فمنها ما هو شفوي، ومنها ما هو تحريري، وسوف نقدم فيما يلي نبذة عن اختبارات التحصيل المعرفي بنوعيها .

وقد حدث تطور ملموس في الأدوات المستخدمة لاختبار الطلاب ما نطلق عليه مصطلح " الاختبارات " فقد ظهرت أنواع جديدة من الاختبارات لم تكن معروفة من قبل كما هو الحال في الاختبارات الموضوعية التي تتميز بكفاءة أنواعها وشيوع استخدامها في كافة المراحل التعليمية بالإضافة إلى تنوعها بشكل يجعلها تغطي مجالات التقويم التربوي الخاص بتعلم الطلاب في المجالات المعرفية والمهارية والانفعالية على السواء.

هناك عدة تعريفات للاختبار ويعتبر تعريف كل من انستازي Anastasiعالمة النفس الأمريكية, حيث تعرف الاختبار بأنه" مقياس موضوعي مقنن لعينة من السلوك ".

وتعريف كرونباك Cronbach بأنه " طريقة منظمة لمقارنة سلوك شخصين أو أكثر". و تعتبر هذه التعريفات الأكثر شيوعا . ويري فؤاد أبو حطب أن الجمع بين التعريفين هام في القياس النفسى .

ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلبة لمعلومات ومهارات في مادة دراسية تم تعلمها مسبقا ، وذلك من خلال إجاباتهم على مجموعة من الفقرات تمثل محتوى المادة الدراسية.

4-سمات الاختبار الجيد :

***الصدق :** ويقصد به قياس الاختبار لما أُعد لقياسه . فإذا صمم الاختبار لقياس قدرة طلبة الصف الثالث ع التحصيلية في مادة اللغة العربية مثلا ، فيجب أن يقيس هذه القدرة التي صمم لأجلها ، أما إذا قاس اتجاهات الطلبة نحو مادة اللغة العربية فهو اختبار غير صادق.

***الثبات** : ويقصد به أن مركز الطالب النسبي لا يتغير إذا أعيد الاختبار على الطالب نفسه . وهذا يعني استقرار النتائج عند تكرار تطبيق الاختبار أو صور مكافئة له على المجموعة نفسها من الأفراد .

***الموضوعية** : ويقصد بها عدم تأثر نتائج المفحوص بذاتية المصحح .

الشمولية : ويقصد بها أن يكون الاختبار شاملا للأهداف التدريسية المراد قياسها .

-5 اهميته:

- تعرف مواطن القوة والضعف لدى الطلاب .
- قياس تحصيل الطلبة ومدى تقدمهم .
- إثارة دافعية الطلبة للتعلم .
- تقييم طرائق التدريس .
- تقييم المناهج الدراسية ، ومدى ملاءمتها لحاجات الطلاب .
- تزويد الطالب وولي الأمر وأصحاب القرار بالتغذية الراجعة عن مستوى تحصيل الطلاب .
- تقييم البرنامج التعليمي .

6-أنواع الاختبارات التحصيلية

أولا/ الاختبارات الشفوية :

تعد الاختبارات الشفوية ضرورة ملحة لقياس بعض أهداف المجالات التعليمية مثل أهداف التلاوة والتجويد، والإلقاء، والطلاقة واللغوية، وغيرها من أهداف تعلم اللغات التي تتعلق بمهارتي القراءة والتحدث، كما أنها مكملة لأنواع الاختبارات الأخرى التي تستخدم لقياس الأهداف المتعلقة بالتعليم المعرفي بشكل عام . ومن الممكن تلخيص أهم مزايا الاختبارات الشفوية بما يلي :

- تعطي صورة واقعية عن القدرات اللغوية للطالب، سواء ما يتعلق بالقراءة أو النطق السليم، أو التعبير الشفوي، وذلك عند دراسة اللغة العربية أو اللغات الأجنبية على حد سواء.
- تساعد على إصدار أحكام صادقه حول قدرة الطالب على المناقشة والحوار وسرعة التفكير والفهم، وربط المعلومات، واستخلاص النتائج منها.
- تتيح الفرصة أمام الطلاب للاستماع إلى إجابات زملائهم، والاستفادة منها في تكرار المعلومات وتثبيتها في ذهن الطالب، مما يودي إلى تجنب الأخطاء التي قد يقعون فيها.
- تستخدم في التأكد من صدق الاختبارات التحريرية، فإذا حصل الطلاب على درجة مرتفعة في اختبار تحريري، وشك الأستاذ الجامعي في هذه النتيجة فإن الاختبار الشفوي للطالب في الموضوع نفسه، أو في أحد الأسئلة يبين للأستاذ الجامعي مدى أحقية الطالب في الدرجة التي حصل عليها من عدمها.
- تساعد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها الطلاب فور حدوثها، مما يقدم تغذية راجعه فورية للتعليم.
- تتيح الفرصة لاختبار أكبر عدد ممكن من الطلاب دون إرهاق الأستاذ الجامعي في عمليات تصحيح أوراق الإجابة.

على الرغم من هذه المميزات المتعددة للاختبارات الشفوية، فإن لها بعض العيوب التي تدعو إلى الحذر من الإفراط في استخدامها،

ولعلنا نخلص مما سبق إلى انه رغم أهمية الاختبارات الشفوية ألا انه لا يمكن الاعتماد عليها كلية أو المبالغة في استخدامها إنما علينا استخدامها إلى جانب أنواع الاختبارات الأخرى, حتى يكون هناك نوع من التوازن و التنسيق و التكامل بين وسائل التقويم المتبعة سواء الشفوية منها أو التحريرية.

ثانيا/ الاختبارات التحريرية :

تنقسم الاختبارات التحريرية على عدة أنواع لعل من أكثرها استخداما في الجامعة ما يلي :

(1) اختبار المقال .

(2) الاختبارات الموضوعية .

وسوف تستعرض فيما يلي هذين النوعين من الاختبارات بشيء من الإسهاب، مع تقديم بعض الأمثلة المناسبة التي تساعد الأستاذ الجامعي على الإفادة منها في إعداد الاختبارات التحصيلية المتنوعة لطلابه .

1- **اختبار المقال :**

وهو الاختبار الذي يتألف من الأسئلة التي تعتمد على الإجابة الحرة للطالب وتطلب منه أن يشرح أو يذكر أو يتكلم عن ....أو يتتبع ..الخ ، وقد تتطلب الكتابة بإسهاب قد يصل إلى عدة صفحات تلك الإجابة التي ينشئها بطريقته الخاصة استجابة للسؤال المطروح.

ولاختبار المقال مميزات يمكن إيجازها فيما يلي :

- يعتمد على حرية تنظيم الإجابات المطلوبة ، وتمكين المختبر من القدرة على اختيار الأفكار والحقائق المناسبة .
- سهولة إعداده، حيث يتم ذلك في وقت قصير ويقوم الأستاذ الجامعي بإعداده بنفسه.
- يكشف عن قدرة الطالب على التخطيط للإجابة وعن قدراته على تنظيم الأفكار وربطها في سياق متتابع منسجم.
- يكشف عن قدرة الطالب على تحليل الموضوع المطلوب إلى عناصره وتعرف كل جزء منه وفقا لوزنه وأهميته كما يساعد على تتبع تفكير الطالب وقدرته على ممارسة العمليات العقلية المختلفة.
- يكشف عن قدرة الطالب على النقد والتقويم .
- ملاءمته لقياس قدرات الطالب ، وتوفير عناصر الترابط والتكامل في معارفه ، ومعلوماته التي يدونها في الاختبار
- يكشف عن قدرة الطالب على استخدام معارفه في حل مشكلات جديدة .
- يستطيع الطالب أن يستخدم ألفاظه وتعابيره ومعجمه اللغوي الذاتي في التعبير عن الإجابة ، مما يمكن المصحح من الحكم على مهارته من خلال انتقائه للتعابير الجيدة .
- غالبا ما يكون عدد الأسئلة المقالية قليلا مقارنة بعدد الأسئلة الموضوعية.

ولا يخلو اختبار المقال - رغم هذه المميزات - من العيوب التي تتسبب في توجيه الانتقادات اللاذعة عليه، ولعل من أبرز تلك العيوب ما يلي:

- انه ذاتي التصحيح بمعنى أن الدرجة التي يضعها المصحح تعتمد على المصحح وتختلف باختلاف المصححين وقد وجد أن درجات الأستاذ الجامعيين لنفس الموضوع تختلف اختلافا كبيرا وفقا لعوامل ذاتية متعددة منها حالة المصحح النفسية في أثناء تصحيح الموضوع، واتجاهات المصحح، ونظرته أو فكرته السابقة عن الطالب بل قد يختلف تقدير المصحح الواحد لنفس الموضوع إذا قام بتصحيحه في أوقات مختلفة كما أوضحت البحوث أن الدرجة قد تتأثر أيضا بجنس المصحح ذكرا كان أم أنثى وقد يختلف الأستاذ الجامعيون أنفسهم في

بعض الأحيان في تقدير الوزن النسبي للأجزاء التي يجب أن تتضمنها الإجابة المطلوبة، ومن ثم في تقدير ما يستحقه كل جزء من هذه الأجزاء.

- قد يفتقر إلى صدق المحتوى وإلى ثبات وذلك بسبب قلة عدد الأسئلة التي يتضمنها الاختبار وبالتالي لا يصح هذا النوع من الاختبارات مقياسا حقيقا لمستوى الطالب الدراسي حيث انه من المعروف انه كلما قل عدد الأسئلة لعب الحظ دورا أكبر في تقويم الطالب.
- قد تؤدي صياغة أسئلة المقال في بعض الأحيان إلى اختلاف الطلاب في فهم المقصود منها الأمر الذي يؤدي إلى إخفاق بعض الطلاب في التوصل إلى الإجابة المطلوبة ولا يكون ذلك بسبب ضعف مستواهم في المادة الدراسية و إنما بسبب عدم دقة في صياغة السؤال.
- قد تتأثر إجابة الطلاب بالمهارة اللغوية للطالب والقدرة على التعبير الكتابي ومن ثم فان طريقة عرضه للمعلومات ستؤثر حتما في المصحح مما يجعله يعطي درجه مرتفعة لموضوع قد لا يتضمن أفكارا جوهرية بصرف النظر عن سلامة تفاصيل الموضوعات أو دقتها.
- يتطلب تصحيح اختبار المقال وقتا طويلا وذلك لاجتهاد الطلاب في كتابة أكبر قدر ممكن من الصفحات حتى يتمكنوا من الحصول- وفق اعتقادهم- على أعلى درجات ممكنة.
- لا يتمكن واضع الأسئلة من تغطية المنهج المقرر كاملا ، لأن عدد الأسئلة قليل ، وتكمن قلة الأسئلة لحاجتها إلى وقت طويل عند كتابة الإجابة ، وكلما استغرقت الإجابة وقتا أطول كلما أدى ذلك إلى قلة الأسئلة ومحدوديتها . ومن هنا يظهر قصور الأسئلة المقالية في قياس جميع النواتج التعليمية لعدم تغطيتها المنهج .

قد يتأثر تصحيح الإجابة بالعوامل والأهواء الذاتية ، مما يؤدي إلى عدم دقة الدرجة الممنوحة للمختبر ، ومن البديهي أن خاصية دقة الدرجة من أهم الشروط التي يجب توافرها في الاختبار ، ولا يمكن لهذه الخاصية أن تتحقق تحققا كليا مادامت نوعية الأسئلة تتيح للمصحح فرصة التدخل في تحديد الإجابة الصحيحة

2- الاختبارات الموضوعية:

وهو الاختبار الذي يتألف من مجموعة من الأسئلة الموضوعية التي تكون الإستجابة لها قصيرة، وإجابتها محددة،بمعنى أن هناك إجابة صحيحة واحدة لكل سؤال،وعرفت هذه الاختبارات بالموضوعية لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصححين تقدير الدرجة، وإنما تعتمد على الإجابة النموذجية كمعيار للتصحيح.

هذا وقد ظهرت الاختبارات الموضوعية ردً فعل للانتقادات المتكررة التي وجهت لاختبار المقال، فعلى الرغم من محاولات تحسين اختبار المقال، إلا انه كان من الضروري التفكير في نوع جديد من الاختبارات التي تتلافى تلك الانتقادات.

وتستخدم الاختبارات الموضوعية في الوقت الراهن – جنبا على جنب- مع اختبار المقال في العملية التعليمية وتتميز هذه الاختبارات باختلاف أنواعها وبإمكانية الإجابة عن أسئلتها بوضع علامة أو كلمة أو عبارة قصيرة جداً.

مميزات الاختبارات الموضوعية :

- تتميز الاختبارات الموضوعية بالاهتمام بصدق المحتوى، حيث يتضمن الاختبار عدداً كبيراً من الأسئلة ذات الإجابة القصيرة، ومن ثم يمكنها تغطية معظم جوانب محتوى المقرر الدراسي، وبالتالي لا تدع مجالاً للحظ أو الصدفة في إجابة الطالب.

- سهولة تقدر الدرجات سواء من قبل الأستاذ الجامعي المدرب أو غير المدرب كماكما أن هناك أنواعا من الأسئلة الموضوعية يمكن تصحيحها عن طريق آلة مبرمجة لهذا الغرض .ومن جهة أخرى فأن هذه الاختبارات يمكن تصحيحها في وقت قصير جداً، وبالتالي فأنها تساعد على توفير جزء كبير من الوقت الذي كان الأستاذ الجامعي ينفقه في عملية التصحيح حيث يمكن استغلال الوقت في جوانب أخرى للعملية التربوية, لعل من أهمها تقديم التغذية الراجعة للطلاب، مما يعود بالنفع الكبير على الأستاذ الجامعي و الطالب و العملية التعليمية، على السواء .
- تتنوع أشكال الاختبارات الموضوعية, مما يجعلها أداة مساعدة لقياس العديد من الجوانب التي تنصب عليها عملية التقويم, ومن هنا يمكن القول بأنها تساعد على تحقيق مبدأ ﴿شمولية عملية التقويم﴾ .
- تساعد الاختبارات الموضوعية على تنمية قدرة الطلاب على إبداء الرأي, وإصدار الحكم على عبارة أو فكرة ما, ويتمثل ذلك في أسئلة الصواب والخطأ , كما أنها تساعد الطلاب على الدقة في التفكير و التعبير, ويتمثل ذلك في أسئلة الاختيار من متعدد, خاصةً إذا انصبت على إعطاء مجموعة من العبارات جميعها صحيحة وطلب من الطالب وضع علامة أمام العبارة الأكثر دقة, وبذا تسهم هذه الاختبارات في تكوين بعض الاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب.

وعلى الرغم من مميزات الاختبارات الموضوعية, إلا أن لها بعض العيوب التي يمكن تلخيصها بما يلي:

- لا تقيس قدرة الطالب على وضع إطار عام للإجابة, بحيث يستعرض في هذا الإطار معلوماته مع التوسع أو الاختصار في عرض هذه المعلومات وفقاً لأهميتها ووزنها النسبي, بحيث يظهر إجابته رأيه الشخصي بوضوح مع سرد الأدلة و البراهين التي يعزز بها هذا الرأي.
- تتطلب هذه الاختبارات جهداً كبيراً, ووقتاً طويلاً في أعدادها ,حتى تكون دقيقة وخالية من الأخطاء ,فبينما نجد أن اختبار المقال يمكن إعداده من قبل الأستاذ الجامعي خلال بضع دقائق فإن الاختبار الموضوعي يحتاج إلى ساعات طويلة, وربما أيام لأعداده.
- **أنواع أسئلة الاختبارات الموضوعية**.

أولا : الفقرات ذات الإجابة المنتقاة :

يمتاز هذا النوع من الفقرات بالموضوعية حيث يتم تقدير العلامة بعيدا عن ذاتية المصحح ، وعلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة من بين عدد من البدائل ويقسم إلى الأنواع الآتية :

1. فقرات الصواب والخطأ :

الفقرة في هذا النوع من الأسئلة عبارة عن جملة خبرية يطلب إلى الطالب أن يجيب عنها بالصواب إذا كانت الجملة صحيحة ، والخطأ إذا كانت الجملة غير صحيحة أو أي صيغة أخرى مثل (نعم ، لا) ، (√ ، ×) و (ص ، خ)

ويهدف هذا النوع من الأسئلة إلى قياس قدرة الطالب على التمييز بين المعلومات الصحيحة والمعلومات المخطوءة ،ويستخدم لقياس المستويات الدنيا من المجال المعرفي. ويمتاز هذا النوع من الفقرات بما يأتي :

- موضوعية التقييم .
- سهولة التصحيح .
- الشمولية النسبية .
- سهولة الصياغة .
- قياس التذكر والتشجيع على الحفظ والتخمين .

لذلك فإن من الواجب مراعاة ما يأتي عند كتابة هذا النوع من الفقرات :

- أن تكون الجمل واضحة وقصيرة ، وأن لا تستخدم العبارات كما وردت في الكتاب المدرسي .
- أن تكون الجملة إما صحيحة أو خاطئة ، ولا يجوز الجمع بين الصواب والخطأ في الجملة نفسها .
- عدم استخدام كلمات مثل لا ، مطلقا ، أبدا ، أحيانا ، فقط ، دائما .
- أن تكون الجمل مرتبة عشوائيا ، وأن يكون عدد الجمل الصحيحة مساويا لعدد الجمل الخطأ .

2. فقرات الاختيار من متعدد :

يعتبر هذا النوع من الأسئلة من أفضل أنواع الأسئلة وأكثرها صدقا وثباتا واستخداما في الاختبارات . تتكون الفقرة في مثل هذا النوع من الأسئلة من المتن الذي يوضح المشكلة، ويتبعه عدد من البدائل (المموهات) . إحداها هو الإجابة الصحيحة ، ويطلب إلى الطالب اختيار الإجابة الصحيحة ، ويستخدم هذا النوع لقياس معرفة الحقائق العلمية واستيعابها وتطبيق المعرفة العلمية في مواقف جديدة ، ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي :

- تغطية محتوى المقرر .
- سهولة التصحيح .
- صعوبة الإعداد والتصميم .
- صعوبة قياس القدرات التعبيرية والأدائية والإبداعية .
- ارتفاع تكاليف إعداده .

ومن الامور الواجب مراعاتها عند كتابة هذا النوع من الفقرات ما يأتي:

- أن يحدد في متن السؤال مشكلة واضحة ، ويكون أحد البدائل حلا للمشكلة .
- أن يكون عدد البدائل (4-5) لتقليل نسبة التخمين .
- أن تكون المموهات جميعها محتملة من وجهة نظر الطالب .
- مراعاة وضوح اللغة في نص السؤال بحيث يبتعد عن صيغة النفي ، وتجنب الكلمات التي تحمل عدة معاني ، وتؤدي إلى إرباك الطالب وتضليله .
- الابتعاد عن استخدام الكلمات : أبدا ، دائما ، مطلقا ، إطلاقا .
- عدم استخدام كلمات مثل : جميع ما ذكر ، لا شيء مما ذكر .

3. أسئلة المطابقة (المزاوجة) :

يتألف هذا النوع من الأسئلة من مجموعتين (قائمتين) من الكلمات أو العبارات وتسمى القائمة الأولى (المقدمات) ، وتسمى القائمة الثانية (الإجابات) بحيث يكون لكل مقدمة في القائمة الأولى إجابة في القائمة الثانية ، ويطلب إلى الطالب أن يربط كل كلمة أو عبارة في القائمة الأولى بما يناسبها من كلمات أو عبارات في القائمة الثانية . ويستخدم هذا النوع لقياس قدرة الطالب على ربط المفاهيم والمبادئ والتعميمات العلمية.

ويتصف هذا النوع من الأسئلة بما يأتي :

- سهولة الإعداد والصياغة .
- موضوعية التقييم .
- مجال التخمين فيه قليل .
- مناسبته للطلبة في المرحلة الأساسية .
- مناسبته لقياس قدرات الطلبة المتعلقة بذكر الحقائق ، والتعميمات ، والمفاهيم العلمية.
- تشجيعه على حفظ المعلومات وتذكرها .
- استخدامه يتطلب وجود عدد من العلاقات المتناظرة من المعارف ، وان يكون عدد البدائل في القائمة الثانية (قائمة الاجابات) اكثر من عدد القائمة الاولى (المقدمات) .

4-فقرات التكميل :

وهي جملة خبرية غير مكتملة المعنى ، ويطلب إلى الطالب أن يكملها بوضع الكلمة المناسبة ، أو شبه الجملة أو الرمز ، أو الرقم . ويعتبر هذا الشكل من اكثر أشكال فقرات الإجابة المصوغة تقييدا لحرية الطالب في صياغة الإجابة . ويمتاز بما يأتي :

- سهولة الصياغة .
- تشجيع الطالب على حفظ المعلومات .
- شمولية نسبية .
- سهولة التصحيح .

الاختلاف على الإجابة في بعض الأحيان (إذا لم يحسن صياغتها) .

خطوات بناء الإختبار

تحديد الغرض من الإختبار:

يتعين على المعلم قبل أن يبدأ بإعداد الاختبار أن يجدد الهدف اللازم من ذلك الاختبار بل ويحدده بدقة متناهية لما سيترتب على هذا الهدف من نتائج .

فالأهداف يوضع من أجلها الاختبار كثيرة ومتباينة ، وقد يكون الغرض منه قياس تحصيل الطالب بعد الانتهاء من دراسة جزء محدد من المنهج الدراسي أو الانتهاء من وحدة دراسية معينة ، وقياس تحصيله لنصف الفصل ، أو لنهاية الفصل الدراسي ، وقد يكون الهدف من الاختبار تشخيصيا لتحديد جوانب التأخر والضعف الدراسي في موضوعات محددة ، أو في مواد دراسية معينة لاختبارات التي يتم تنفيذها في البرامج العلاجية لتحسين مستوى التحصيل عند بعض الطلاب وما إلى ذلك . فإذا لم يحدد المعلم هدفه بوضوح سوف لا يكون للنتائج المتمخضة عن ذلك الاختبار أي معنى يذكر .

2- تحديد الأهداف السلوكية و الإجرائية:

يناط بالأستاذ عند إعداد الاختبار التحصيلي ، أن يركز على خطوة أساسية ، وهامة تكمن في تحديد الأهداف السلوكية ، أو ما يعرف بنواتج التعلم التي خطط لها قبل أن يبدأ في عملية التدريس . ويتم تحديد نواتج التعلم من خلال صياغة تلك الأهداف صياغة إجرائية محددة وواضحة بعيداً عن الغموض والتعميم

3 - تحليل المادة التدريسية(المحتوى):

والمقصود بتحديد المحتوى أو تحليله هو تصنيف وتبويب لعناصر مادة التدريس ، والمعروفة بالفهرس الذي يشتمل على الموضوعات الدراسية للمنهج المقرر في فصل دراسي واحد .

وللمحتوى أهمية كبيرة في تخطيط الاختبار لأنه الوساطة التي تتحقق من خلاله الأهداف التعليمية . لذلك يحتاج المعلم إلى تحليل الموضوعات الرئيسية للمنهج بشيء من التفصيل إلى وحدات أو عناصر أو أجزاء أو أقسام تسير له اختبار عينة ممثلة لجميع جوانب المحتوى ، ومن هذه العينة يتم إعداد الأهداف السلوكية ، وعلى ضوءها تكتب الأسئلة المناسبة لقياس تحقيقها ، ثم يبنى أو يكون منها اختبار التحصيل اللازم ، والغرض من عملية تحليل المحتوى هو تحقيق الشمول والتوازن في بناء الاختبار .

وينبغي أن يوضع في الحسبان أن لكل موضوع دراسي نظام خاص من العلاقات الداخلية المترابطة والمتوائمة مع بعضها البعض ، فإذا ما تناولنا موضوعاً دراسياً معيناً كاللغة ، أو الرياضيات ، أو العلوم ، أو الاجتماعيات ، فإننا يجب أن ندرك أن لكل نظام معرفي بنية خاصة من المعارف الأساس ، وله طرائق تصنيف معينة للحقائق والمفاهيم والمصطلحات التي يتكون منها ، لذلك فإن لكل موضوع دراسي طريقة خاصة في تحليل محتواه ، تناسب بنيته وتصنيفاته والعلاقات التي تحكمه .

ومما يجب ملاحظته أيضاً أن عملية تحليل المحتوى لموضوع ما تختلف من معلم لآخر ، لأنها تتأثر بالاجتهاد الشخصي لمعد الاختبار ، لذلك فإن الوسيلة المثلى والعملية التي يمكن الأخذ بها هي إتباع طرق التبويب كما تصورها المؤلف للمنهج الدراسي ، وهذا يعني أن بإمكان المعلم الاعتماد على الفهرس الموجود في الكتاب المقرر .

4-إعداد جدول المواصفات(الوزن النسبي):

يمثل كل من المحتوى والأهداف السلوكية المعرفية بعدين أساسيين في إعداد جدول المواصفات " الوزن النسبي " ، المصمم لإعداد اختبار في منهج دراسي محدد ، كأن يكون الفصل

الدراسي الأول ، أو الثاني ، ويحتاج هذان البعدان أن يلتقيا مع بعضهما البعض في مخطط واحد ، يبين كيف يرتبط كل هدف بجانب محدد من المحتوى بشكل متكامل ، يمكن أن يعول عليه في إعداد الاختبار ، ومن خلال الجدول يتحدد عدد الأسئلة ، التي تعين كل جانب من جوانب المحتوى بناء على الأهمية النسبية لكل موضوع ، بالنسبة للموضوعات الأخرى في المنهج المقرر .كما تتحدد فيه أيضاً مستويات الأهداف أو النواتج التعليمية مع الوزن النسبي لكل مستوى مقابل كل موضوع.

- الشمولية المطلوبة في الاختبارات التحصيلية ما كان منها في منتصف الفصل ، أو في نهايته ، فالأسئلة التي تعد بناء على جدول المواصفات لابد أن تغطي كافة المنهج المقرر ، وبنسب متوازنة حسب حجم كل موضوع .
- يعطي للاختبار مصداقية المحتوى الذي تتطلبه مواصفات الاختبارات الجيدة .
- يساعد على الاهتمام بجميع مستويات الأهداف ، وعدم التركيز على مستويات معينة ، أقل أهمية من المستويات الأخرى ، " كالمعرفة أو التذكر " التي تعد من المستويات الدنيا .
- يعطي جدول المواصفات " الوزن النسبي " لكل فرعية ، أو موضوع ، أو وحدة كلية وزنها الفعلي عندما يقوم المعلم بتوزيع الأسئلة في الجدول حسب الأهمية النسبية لها .
- **5- كتابة مفردات الاختبار:**

بعد تحديد الأستاذ للغرض العام من الاختبار وللأهداف الاجرائية له، وتحديد المحتوى الذى يوزع فيه الاختبار، وبناء جدول المواصفات،تأتى الخطوة الأخيرة فى بناء الاختبار وهى كتابة مفرداته،كتابة تعتمد أساسا على الدقة العلمية والسلامة اللغوية لكل مفردة من مفرداته، وكذلك مراعاة الإخراج الفنى فى شكل الاختبار،ومن ثم يأتى الاختبار منسجما مع الغرض الذى وضع من أجله شكلا ومضمونا.

تحليل وصفي عام لعينة من إستجابات كتابية للطلبة وعينة من الاختبارات

من خلال منطلقات الدراسة ، وأمام قيمة تحليل إستجابات كتابية ، لعينة من الطلاب حول تقييمهم لعملية التقويم الجامعي من جهة، وتحليل عينة من الإختبارات في تخصصات العلوم الإجتماعية من جهة أخرى، فقد قدمت تلك البيانات مايلي:

*** تشيرإستجابات عينة الطلبة إلى:**

- أننا نمتحن بعيدا عما ندرس.
- أن الإمتحان صعب.
- أن المنقط متحيز للإناث.
- يصحح في غياب إجابة نموذجية.
- يستند لمعاييره الذاتية لا إلى المعايير الموضوعية للإجابة.
- يركز على الحفظ مهملا المستويات المعرفية العليا.

*** تشير عينة الإختبارات** إلى:

- أنها لا تنطلق من أهداف.
- لا تعبر بوضوح عن المحتويات المقدمة.
- لا تتوافر على معيار الأهمية النسبية.
- تركز على المستويات الدنيا من المجال العقلي.
- تهمل الجانب الوجداني.
- تفتقد لوضوح التعليمات.

- تحتوي على أفعال سلوكية عامة.

حالة عملية:

حدثني رئيس قسم علم النفس بجامعة سطيف-2- انه استلم تقاريرا من عينة من الطلاب خلال نهاية امتحانات السداسي الأول، عبرت تلك التقارير في مجملها استغراب الطلاب من نوعية الإختبارات التي أعدها بعض الأساتذة لتقييمهم، وقد تضمنت وصفا دقيقا لعدم موضوعية الإختبارات التي أعدها بعض اساتذة القسم، بحيث تركز معظم الأسئلة على المستوى الأدنى من المعرفة الا وهو الذاكرة والحفظ دون

ان يركزوا على الفهم والتطبيق...الخ؛ بالإضافة الى انهم امتحنوا طلابهم في مقررات لم يدرسونها، كما ان محتوى الإمتحانات لم يوضح بدقة المطلوب منهم فعله،كما تضمن بعض التمارين أخطاء فادحة في صياغتها ، كما لم يشر الأساتذة في اختباراتهم لسلم التنقيط ، والعلامات الجزئية لكل سؤال.

يواصل رئيس القسم سرده معبرا عن اندهاشه مما ذكر في تلك التقارير، فيقول انه بعد تحليل محتواها لجأ الى نماذج من تلك الاختبارات التي قدمت عليها تقارير، حاول بعدها معرفة هوية الأساتذة المعنيين بتلك الاختبارات، فوجد ان أغلبهم ممن وظفوا حديثا، قام بتوجيه تلك الاختبارات الى اساتذة متخصصين في مجال التقويم لإبداء ملاحظاتهم، اكد الخبراء صحة الفجوات الموجودة في تلك الاختبارات.

وعموما فالمتأمل لواقع الاختبارات يقول انه لازالت النظم التعليمية تتوارث نظام الاختبارات التقليدية المعتمدة على الورقة والقلم، وتضع لها حيزا مهما في نهاية كل فصل دراسي.

ولا شك ان معظم اشكال الاختبارات اظهرت مختلف المعاينات ضعفها وتوافرها على عديد السلبيات ومنها:

*أن الاختبارات التقليدية لا تعكس القدرات الحقيقة في الأداء الفعلي في الحياة العامة، وإنما ترتكز اهتماماتها – في الأغلب- على المستويات الدنيا من سلم المعرفة الإنسانية، بالدوران في حلقة الحفظ والاسترجاع، وهذا ضمنا لا يضمن أن من يجيد أداء الاختبارات التقليدية ويحصل على درجات عالية، قادر على أن يمارس الأهداف المرجوة من النظام التعليمي، وهو ما يخلق فجوة بين مستويات الأداء على الاختبارات وبين القدرات الحقيقية ، وبين الاختبارات وبين كفاءة المخرجات التعليمية وسوق العمل ، الاختبارات التقليدية تستهلك وقتا غير قصير من البرامج التعليمية، فهي تمتد في الغالب على مدىأسبوعين الى ثلاثة اسابيع ،كما إنها لا تعين النظام التعليمي على تقدير المواهب والقدرات الخاصة لدى بعض الدارسين، وفي ذلك اهدار لأحد اهم اهداف التكوين .

بالإضافة إلى ما يترتب عليها من أضرار أخلاقية، مثل الغش، أو اجتماعية مثل سوء علاقة ما بين الطالب والمدرس، بسبب النتيجة التي حصل عليها مع اعتقاده الجازم أنه يستحق أكثر مما سجل له. هذه السلبيات اقتضت البحث عن بديل للاختبارات التقليدية؛ فتم واقعيا انتشار استخدام بدائل للاختبارات التقليدية في عدد من الدول المتقدمة علمياً خلال تسعينيات القرن الماضي، وذلك بسبب مجموعة من الدواعي، وعلى رأسها قضية التحول من التعليم النظري إلى التعليم التطبيقي. ويمكن استجلاء أهمية ذلك التحول بالرجوع إلى واقع احتياجات أسواق العمل الراهنة، فأصحاب الشركات ورجال الأعمال لا ينظرون إلى الدرجة العلمية أو الشهادة التي يحملها الفرد باعتبارها المعيار الأساس عند توظيفه بقدر اهتمامهم بالأداء العملي والمهارات الإنتاجية، وحل المشكلات. وهذا التحول يفترض أن يأخذ بعين الاعتبار في تخطيط البرامج التعليمية. حيث يجب أن يهتم التقييم والتقويم بما يستطيع الطلاب القيام به من خلال الأداء الفعلي، بدلا من التركيز على ما باستطاعتهم حفظه وتذكره،

فبالعودة لتحليل التصورات الكتابية والحالة العملية يتضح جليا ان المكون في الجامعات الجزائرية يظهر ضعفا واضحا في التكيف الايجابي مع الوضعيات الاختبارية ولعل معرفة انطباعات المتكونين دلت على ان ابسط المقارنات بين مايدرسونه وبين وما يمتحنون فيه يؤكد بعد هذه الاختبارات على اهداف التكوين ومحتوياته، كما ان عدم قدرة سلم التنقيط والاجابة النموذجية على استيعاب مختلف انواع عدم الرضى يعبر بان المكون كمصحح يستند على متغيرات غير موضوعية في التعامل مع اجوبة الطلاب .

اما الحالة العملية فالسر وراء ادراجها هو قيمة هذه الحالة العملية في اثبات وجود الظاهرة من جهة ومن جهة اخرى فقد حوت مختلف اشكال ضعف تصميم الاختبارات والتي ركزت بالذات على حاجة المكون الموظف حديثا لمحتويات نظرية وتطبيقية في مجال التقويم وبناء الاختبارات.

توصيات عامة

طلب من أستاذ كبير أن أن يكتب هو الجواب الذي يستحق أعلى درجة، فكتبه، فأعيد كتابته بخط آخر وعرض على نفس الأستاذ وسط مئات الأوراق، فأعطاه درجة دون المتوسط.

لعلى محتوى هذا المثال أغنى عن كل توصية، لأن الحاجة اليوم أكثر من أي وقت مضى ، لتكوين الأستاذ الجامعي في مجال التقويم la formation en evaluation، وخلق ثقافة تقويمية قريبة من بيئته ليحقق التكيف الإيجابي مع معطيات النماذج التقويمية الناجحة، والتي تمكن المقوم من تجويد

أدواته التقويمية، خاصة وان الاساتذة المساعدين والموظفين حديثا في مختلف التخصصات يعبرون على ضعف واضح في تسيير وادارة مهمة التقويم سواء كمهارة اثناء سير التكوين ، او من خلال اعداد الاختبارات الفصلية- كما اكدته الحالة العملية-

وعلى هذا الاساس توصي الدراسة بضرورة ادراج مقياس التقويم التربوي وبناء الاختبارات في مختلف عروضالتكوين في التعليم العالي.(ماستر-دكتوراه) هذا من جهة ، ومن جهة اخرى تكليف خلايا ضمان الجودة بالجامعات باعداد دورات تكوينية لفائدة الاساتذة في مجال التقويم وبناء الاختبارات على ان تجمع هذه الدورات بين النظرية والتطبيق من خلال السعي لتنمية كفايات الاساتذة الجامعيين بالتركيز على:

1- معرفة الفرق بين القياس والتقييم والتقويم.
2- معرفة انواع التقويم وادواته المختلفة.
3- مهرفة المنطلقات النظرية لبناء الاختبار الجيد.
4- معرفة الخطوات الاساسية لبناء الاختبارات من خلال التكوين على :
   4-1 كيفية تحديد اهداف الاختبار.
   4-2 كيفية تحديد وتحليل المادة الدراسية.
   4-3 كيفية اعداد جدول المواصفات .
   4-4 كيفية صياغة البنود والاسئلة.
   4-5 كيفية اخراج الاختبار في الصورة النهائية.

ولما كانت المقاربات الدوسيمولوجية تظهر مختلف العوامل المؤثرة في النقطة النهائية للطلاب كما يرى53-Dominique.et autres.2011.p25 –كما سبقت الاشارة فقد يفشل طالب في اختبار ما ليس بسبب ضعف قدراته او بسبب قلة الوسائل والشروط الديداكتيكية التي استخدمت اثناء التدريس ولكن الفشل قد يكون اعدم توفر الوسائل الاساسية الجيدة اللازم توفرها في الاختبار مثل الصدق والثبات والموضوعية بالإضافة الى الوضوح والدقة وشمولية الاسئلة للمحتوى الدراسي(زيد الهويدي،2004،ص18).

وهذا تاكيد لمقولة اندري دي بيريتيandré de peretti على ان نجاح او رسوب طالب في الامتحان يرتبط بصورة كبيرة بالصدفة." la réussite ou l’échec d’un candidat à dépend donc largement du hasard""l’examen

وعلى هذا الاساس يجب كذلك تضمين محتويات التكوين مختلف التجارب والدراسات التحليلية التي وضعت الفعل التقويمي على محك النقد والتحليل.

قائمة المراجع:

1- نصر الله علي،(1994)، اسس تخطيط وتنظيم عملية التدريب،منظمة العمل العربي، المركز العربي للتدريب المهني واعداد المدربين.ليبيا.
2- نبيلة زكي ابراهيم،(1994)، استراتيجيات ومهارات التدريس، منشورات جامعة طنطا،القاهرة.
3- جابر عبد الحميد وآخرون،(1986)، مهارات التدريس، دار النهضة العربية، القاهرة.
4- كمال كامل ابو سماحة،-(1993)، دور القياس والتقويم في العملية التعليمية)، مجلة التربية القطرية،،العدد 104، قطر.
5- عبد الحق منصف،(2007)، رهانات البيداغوجيا المعاصرة ،دط،افريقيا الشرق،المغرب.
6- موزة المناعي،(2004)، دور التقويم في تطوير التعليم،مجلة التربية، العدد 12، البحرين.
7- صلاح الدين ابو علام(2006)، الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية،ط1،دار الفكر، الاردن

8- الظاهر زكريا محمد وآخرون،(1999)، مبادئ القياس و التقويم في التربية،دار الثقافة، عمان الاردن.
9- زيد الهويدي،(2004)، اساسيات القياس والتقويم التربوي،ط1،دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.
10 -Piéron H 1969.Examens et Docimologie.2eme édition presses universitaires de France. Paris.
11-André de peretti.et autres 1998.Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique. Paris
12-Tousignant.1982.les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages. Québec. Canada.
13- Dominique Casanova et autres. Analyse des différentes facettes influant sur la fidélité de l'épreuve d'expression écrites. revus Mesure et Evaluation en education.vol34.n1 ADMEE bibliothèque nationale du Qubéc.canada.