

التقويم و أدوات القياس البيداغوجي
في التعليم الأساسي و التعليم الثانوي

بوسنة محمود
كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الجزائر

التقويم و أدوات القياس البيداغوجي في التعليم الأساسي و التعليم الثانوي³

بوسنة محمود

كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الجزائر

مقدمة :

يوجد نوعان من التقويم البيداغوجي، التقويم العام و التقويم التكويني. مع العلم أن التقويم العام EVALUATION SOMMATIVE يرمي إلى تحديد مستوى المعارف المكتسبة من طرف التلميذ من خلال النقاط والكشوفات المدرسية، و يعتبر الأكثر استخداما وشيوعا. حيث يعتمد بالأساس على نتاجه في عملية الانتقال والحصول على الشهادات العامة مثل البكالوريا. أما التقويم التكويني EVALUATION FORMATIVE فإنه يهدف إلى قياس أداء التلميذ أثناء سيرورة التكوين و اتجاهاته وميوله وأفكاره نحو عملية التعليم ومضامينها. ويركز على تبيان الصعوبات التي تعرقل الفهم والتحصيل وكيف يمكن مساعدة التلميذ على تجاوزها أكثر من اهتمامه بتحديد المستوى الذي وصل إليه هذا الأخير. وتجدر الإشارة إلى أنه يجب أن يكون التقويم في المؤسسات التربوية متكاملا ومستمر طيلة المدة الدراسية، وذلك بوضع سجل لكل تلميذ يتبعه من أول سنة إلى آخر سنة حتى يكون

هناك كل المعلومات اللازمة لكي تتخذ القرارات المناسبة فيما يخص عملية الانتقال والتوجيه.

يعتمد التقويم على العديد من أدوات القياس البيداغوجي. ويتم اختيار الأداة أو الأدوات المناسبة من طرف المعلمين و/أو السلطات المشرفة على العملية التربوية بناء على طبيعة الأهداف البيداغوجية المسطرة لكل من عمليتي التعليم والتعلم.

في هذه الورقة سنعمل على عرض وتحليل بيانات حول تصورات معلمي التعليم الأساسي و الثانوي لمفهوم التقويم و طبيعة أدوات القياس المستخدمة من طرفهم في تقويم التلاميذ. و سنتعرض في البداية بالشرح المستفيض للمميزات الرئيسية لمختلف أدوات القياس البيداغوجي.

1- أدوات القياس البيداغوجي: أنواعها ومميزاتها الأساسية :

إن أهم أنواع أدوات القياس البيداغوجي يمكن حصرها في أربعة أصناف . مع العلم أنها تختلف من حيث طبيعتها طريقة تصميمها و مدى شيوع استعمالها وهي : الامتحانات التقليدية ، الامتحانات الموضوعية ، اختبارات التحصيل و سجل الملاحظة . وفي البداية من المهم الإشارة إلى أن إطار تطبيق هذه الأدوات يتوقف على طبيعة الاستخدام الذي سيكون للبيانات المتوصل إليها . فإذا كان الهدف من تطبيقها هو الكشف على جوانب المعرفة المتحكم فيها ولغير المتحكم فيها ، أو الكشف عن نقاط القوة والضعف عند كل تلميذ من أجل العمل على إجراء التكيف المناسب لعمليتي التعليم والتعلم، فإن إطار استخدام أدوات القياس في هذه الحالة هو التقويم التكويني.

أما إذا كان الهدف من إعدادها وتطبيقها هو جمع بيانات من أجل ترتيب التلاميذ أو تحديد فئة الناجحين وفئة الراسبين فإن منظور عملية القياس في هذه الحالة الثانية هو التقويم العام.

و فيما يلي سنقدم أدوات القياس البيداغوجي الأنفة الذكر ، بنوع من التفصيل :

١- الامتحانات التقليدية:

يلجأ أغلبية المعلمين إلى الامتحانات التقليدية من أجل جمع بيانات حول قدرات التلاميذ على القيام بسلوكات معينة مثل التحليل ، إنتاج موضوع ما ، الشرح ، الحفظ ، التحرير ... و الهدف من هذا القياس البيداغوجي هو معرفة مدى تحقق أهداف بيداغوجية مرتبطة بالبرنامج . يعتبر هذا النوع من القياس الأكثر شيوعا ، مع العلم أن الامتحان كأداة قياس ظهر منذ زمن بعيد ، ولهذا السبب تنسب إليها صفة التقليدية.

إن الامتحان التقليدي يعتمد على طرح سؤال واحد مفتوح أو عدد قليل من الأسئلة ، تتطلب من التلميذ تقديم إجابات مطولة نوعا ما ، وذلك في دفعة واحدة و من الذاكرة . يشير توزينات (Tousignant) (1982) إلى أن أهم خاصية سلبية للامتحانات التقليدية هي عمومية أسئلتها وعدم دقتها ، نتيجة عدم التحديد المسبق للهدف من وضع كل سؤال بوضوح (أي ما نريد قياسه) من طرف المعلم /المكون . وبالتالي فإن مهارة التلميذ في التخمين حول نوايل المعلم لديها تأثير على تقويم هذا الأخير .ويمكننا أن نضيف بالإضافة إلى ذلك عدد من السلوكات التي قد تتدخل هي الأخرى في تقويم المصحح مثل نوعية الكتابة ، مدى احترام التلميذ لقواعد النحو والصرف ، نوعية التعبير ، حيث أن صاحب التعبير الجيد يوحى في الغالب بأنه فهم أحسن من صاحب التعبير المتوسط.

وفي حالة ما إذا كان مطلوبا من التلميذ تقديم إجاباته شفويا ، فإن الممتحن قد يكون عرضة للتأثر بسمعة المفحوص (شخصيته ومدى طلاقته في إنتاج الإجابة) أكثر من مدى تحكمه في موضوع السؤال .

إن الذاتية المرتبطة بالامتحانات التقليدية زائد السلبيات المسجلة أعلاه تمثل أهم الأسباب التي جعلت الباحثين و المربين يفكرون في إحداث أدوات

قياس أخرى تكون أكثر موضوعية و أكثر فعالية ولقد ثمنت المجهودات في هذا الإطار بتطوير أدوات القياس الباقية والتي سنتعرض إلى أهمها في الفقرات الموالية.

يتفق الجميع على أن الامتحان التقليدي لا يسمح بقياس تعلمات متعددة في نفس الوقت ، لكن قوته تبرز من حيث أنه يمكننا من قياس بعمق تعلمات عامة أو معقدة . وذلك لأن التلميذ عندما يكون أمام سؤال مفتوح فهو يتمتع بالحرية اللازمة من أجل إبراز نوعية معارفه وقدرته على تنظيمها بشكل متجانس و تقديم التوضيحات والفوارق الدقيقة التي تبدو له مهمة. كما أن الممتحن يمكن أن يظهر مهارات أخرى و جوانب مهمة من شخصيته.

إن مرونة الامتحانات التقليدية تعتبر في آن واحد مصدر الجوانب الإيجابية و كذلك الجوانب السلبية وهذا حسب طبيعة المعلومات التي نريد أن نحصل عليها من خلال استعمال هذه الأداة ، فهذه المرونة تعتبر صفة إيجابية في حالة ما إذا كنا نريد أن نقيس عند التلميذ قدرات ذهنية متعددة مثل أصلية التفكير ، القدرة على التحليل ، الثراء في المفردات ، النوعية في التعبير ... وتكون سلبية إذا أردنا التأكد من أن أهداف التحصيل فيما يخص مادة معينة مثلا قد تحققت.

وبناء على خصائص الامتحانات التقليدية ، يبدو كما يقول توزينات (1982) بأنها مناسبة أكثر لقياس الأهداف التربوية العليا أكثر من الأهداف القاعدية أو الأولية وهذا حسب التصنيف المقدم من طرف بلوم.

وتجدر الإشارة إلى أن الامتحان التقليدي الكتابي أكثر دقة من الشفهي. حيث أن مختلف أنواع النقد التي أشرنا إليها في السابق نجدها عند هذه الأخيرة بصورة أكثر حدة . بالإضافة إلى أن التلميذ يكون مضطرا إلى تقديم الإجابة مباشرة وذلك لأن التردد يمكن أن يعطي صورة سلبية عنه لفاحصه، مما يفقده بعض من إمكانياته ومعارفه. إن استخدام الامتحان الشفهي يجب أن يكون فقط من أجل تدعيم نتائج الامتحان الكتابي، كما يجب احترام بعض الشروط في تحضيره مثل إعداد الأسئلة بشكل منظم ومسبق وتحديد الهدف ومجال القياس من كل سؤال.

إن الامتحانات التقليدية بعد أن عرفت جملة من النقد والتشكيك في مصداقيتها وظهور نزوع في ميدان القياس البيداغوجي إلى تبديلها بصورة نهائية بالامتحانات الموضوعية (النقطة المولية) أصبح الاتجاه العام السائد حاليا هو التأكيد على جوانبها الإيجابية وقوتها في حالة ما إذا تم إعداد أسئلتها بصورة سليمة.

ب- الامتحانات الموضوعية:

يتعمد بعض الباحثين في تسمية هذا النوع من الامتحانات بالاختبارات لأن خطوات بنائها تشبه إلى حد كبير خطوات تصميم الاختبارات النفسية و اختبارات التحصيل المقننة و تنسب لهذه الامتحانات صفة الموضوعية لما يلي :

إن بنودها تضمن بدرجة كبيرة تمثيل الموضوع المراد قياسه حيث أنها تشمل مختلف عناصر المادة التعليمية موضوع القياس و لهذا نجد عدد بنودها (الأسئلة) كبيرا. إن بنودها دقيقة و تتطلب أجوبة دقيقة و محددة لا يمكن أن يختلف حولها الخبراء المختصون في الموضوع.

إن بناء هذا النوع من الامتحانات يتطلب جهدا كبيرا ووقتا طويلا. و بالمقابل فإن عملية التصحيح تعتبر بسيطة و سريعة. و يمكننا فهم خصائص هذه الامتحانات و مدى فعاليتها من خلال عرض الخطوات اللازمة لإعدادها أي :

- تحديد مجال القياس
- اختيار البنود المناسبة
- إعداد البنود
- إعداد الشكل النهائي و طريقة التصحيح

تحديد مجال القياس :

يتوقف تحديد مجال القياس بشكل مباشر على موضوع القياس و التعلّيمات (الأهداف التربوية) المرتبطة بها. و في هذا الإطار يمكننا تصنيف الأجزاء المكونة للمادة موضوع التحصيل و استخدام هذا التصنيف كدليل و صفي في تحديد مجال القياس. و الإجراء العملي المتفق على جدارته هو إعداد جدول خصوصيات المادة ذي الاتجاهين (a two way table) حيث يحدد في المحور العمودي الأول محتوى المادة التعليمية (الأجزاء الفرعية المكونة لها) و في المحور الثاني (الأفقي) الأهداف التربوية التي ترمي إلى تحقيقها عملية تعليم هذه المادة لدي التلاميذ مثلا : المعرفة، الفهم ، التطبيق، التحليل، التركيب و التقويم (حسب تصنيف بلوم) . مع العلم أن هذه الأهداف يمكن تقسيمها إلى أجزاء أخرى و هذا حسب طبيعة التعلّيمات المراد قياسها و مدي تعقدها.

بناء على جدول التصنيف لخصوصيات المادة تصبح عملية تحديد مجال القياس ممكنة و سهلة إذ تتطلب منا تدقيق ما يلي :

الأجزاء في المحتوى التي سيشملها القياس
نوع التعلّيمات (الأهداف) المقصودة في القياس

و بعد ذلك يمكن للمصمم أن يسجل عدد أو نسبة البنود اللازمة في كل خانة (والتي تكون ناتجة عن تقاطع الصف العمودي مع الصف الأفقي) و هذا حسب الأهمية المطلوبة في القياس المراد القيام به.

و من المهم الإشارة إلى أن عينة البنود يجب أن تكون كبيرة بدرجة كافية لتمثيل الموضوع حتى يمكن أن نعتمد على النتائج بثقة عالية سواء في عملية التشخيص أو التنبؤ أو التعديل.

يبدو الآن واضحا بأن تحديد مجال القياس يتطلب من المصمم معرفة دقيقة لمحتوى المادة و المهارات المقصودة من تعليم هذه المادة.

اختيار البنود المناسبة :

بعد الانتهاء من الخطوة السابقة، نطرح على أنفسنا السؤال التالي : ما هي طبيعة البنود التي سنتبناها في إعداد الامتحان؟ و تجدر الإشارة إلى أنه توجد عدة أنواع من البنود و ليس فقط البنود المتعددة الاختيارات الشائعة الاستخدام LES questions à choix multiples (QCM) ، إن عملية اختيار نوع معين من البنود في تصميم امتحان موضوعي يتوقف على طبيعة التعلم المقصودة من القياس ، حيث أنه لا يوجد أي نوع من البنود يمكن اعتباره صالحا لقياس كل أنواع التعلّيمات أو المهارات. إن أهم أنواع البنود التي يمكن استخدامها هي :

- البنود المفتوحة ذات الإجابات القصيرة
- البنود ذات الاختيار الثنائي البسيط
- البنود ذات الاختيار المتعدد
- بنود التزاوج
- بنود الترتيب

1- البنود المفتوحة ذات الإجابات القصيرة :

تتميز هذه البنود عن البنود الأخرى في كونها لا تكون مرفقة بالأجوبة المحتملة. وصفة الموضوعية عندها تتمثل في أن لكل بند (سؤال) جواب واحد فقط، بمعنى أنه لا يؤدي إلى أي تأويل آخر ممكن، فمثلا إذا طرح السؤال التالي في الحساب 9×8 فإن الجواب الصحيح و الوحيد هو 56 . لكن إذا طرحنا السؤال التالي في التاريخ من هو مؤسس الدولة الجزائرية الحديثة؟ فإننا قد نحصل على عدد من الإجابات المختلفة و ذلك لعدم دقة السؤال. إن مثل هذه البنود لا يمكن إدراجها في الامتحانات الموضوعية قبل ضبطها بشكل لا يسمح لأي اختلاف في الإجابة السليمة.

يسمح هذا النوع من البنود المفتوحة ذات الإجابات القصيرة بمراقبة قدرات التلاميذ في تقديم أسماء الأعلام، التواريخ، المعادلات، العناوين، الأرقام، حقائق معينة متفق عليها مثلا ، - تقديم النواتج المختلفة للعمليات

س و
يف
ل و
هو
يحدد
كونه
يقعها
ليلي،
كن
دي

ديد

ي
(ب و

جة
في

مم

الحسابية - تقديم تواريخ أحداث تاريخية معينة - فك معادلات رياضية -
تقديم إجراءات تصنيف معينة - تقديم أسماء فضاءات جغرافية...

2 - البنود ذات الاختيار الثنائي :

يعتبر هذا النوع من البنود أبسط البنود ذات الإجابات المغلقة، أي التي لا يطلب فيها من المفحوص تقديم إجابة من عنده و إنما اختيار الإجابة الصحيحة من بين الإجابات المقترحة عليه. يطلب من الممتحن في البنود ذات الاختيار الثنائي تعيين إجابته من بين إجابتين، مع العلم أنه يوجد العديد من نماذج الإجابة في هذا النوع من البنود مثلا صحيح - خطأ، نعم - لا، أكبر - أصغر،...

إن الأهداف المرتبطة بهذا النوع من البنود تتمثل في التدقيق و الكشف عن قدرات التلميذ في اختبار الإجابات الصحيحة من بين إجابتين مختلفتين، مثلا: - رقم أكبر أو أصغر من رقم آخر. - حدث تاريخي قبلي أو بعد حدث آخر. - إجراء صناعي صالح أو غير صالح في وضعيات صناعة معينة. - مصطلح في جملة معينة مستخدم بشكل سليم أو غير سليم...

3 - البنود المتعددة الاختيارات :

تعتبر هذه البنود الأكثر شيوعا من حيث الاستخدام و ذلك لضعف تأثير احتمال الصدفة في إجابات المفحوصين. و تتمثل ميزتها الأساسية في أنه يرفق مع كل بند ثلاثة، أربع أو خمسة أجوبة، و على الممتحن أن يحدد الإجابة أو الإجابات الصحيحة، أو الإجابة الخاطئة و هذا حسب التعليمات المقدمة.

و في أغلب الأحيان قبل أن نطرح السؤال نعمل على عرض مسألة، نص، خريطة، شكل، رسم صناعي، جدول بيانات، صورة... تم نقوم بطرح السؤال مرفقا بالإجابات المقترحة.

ة -

4 - بنود التزاوج :

يستخدم هذا النوع من البنود كثيرا في المدارس الابتدائية. يتم تصميم هذه البنود على أساس تقديم سلسلتين من العناصر و المطلوب هو المزاوجة فيما بينهما مثلا: المزاوجة بين رسومات و جمل - أو بين أسماء بلدان و أسماء عواصم...

ة، أي

جابه

بنود

ديد

- لا،

5 - بنود الترتيب :

تقدم للتلميذ في هذه البنود عدد من العناصر بصورة عشوائية و تطلب منه أن يرتبها ترتيبا منطقيا مثلا: - إعادة بناء قصة من خلال 5 صور. - تركيب جمل من خلال عدد من الكلمات الموزعة بصورة غير منظمة...

ق و

ابنتين

لى او

ناعه

إعداد البنود :

يوجد عدد من الشروط من الضروري احترامها عندما نقدم على إعداد البنود من حيث الشكل و المضمون. فمن أجل ضمان تطابق البنود مع التعليمات المراد قياسها، يجب أن تكون استجابة المفحوص (التلميذ) المنتظرة متوافقة مع السلوك المحدد في جدول خصوصيات المادة كميّار تعليمي. إن تطابق بين ما تحتويه البنود من جهة و الأهداف التربوية من جهة أخرى ضروري لأنه يعتبر أساس درجة صدق الامتحان الموضوعي. و لهذا عندما تبدأ في كتابة بنود الامتحان الموضوعي، لا بد أن تكون التعليمات المراد قياسها حاضرة في ذهننا و موضحة أمام أعيننا في جدول خصوصيات المادة.

عف

في

دد

سات

للة،

رح

و بالإضافة إلى ذلك نورد فيما يلي قائمة تستوفي شروط بناء البنود و هذا حسب التوضيحات التي قدمها عدد من الباحثين الرواد في الموضوع أمثال (1968) Payne ، و (1969) Thorndike .

« يجب تجنب كتابة بنود لديها مضمون غامض أو مضلل.

- « يجب احترام قواعد النحو و الصرف و تركيب الجمل و ذلك من أجل ضمان لغة سليمة و صحيحة.
- « يجب تجنب المؤشرات التي قد توحى بالإجابة الصحيحة.
- « يجب ضمان استقلالية كل بند عن البنود الأخرى.
- « يجب تقديم مضمون هام في كل بند و عدم الاكتفاء بمحتوى هامشي.
- « يجب تقديم مسائل جادة فيما يخص البنود التي تقيس مستويات معرفية عالية مثل ، التحليل.
- « يجب تكيف طول وتعقد البنود مع مستوى المفحوصين .

إعداد الشكل النهائي للامتحان الموضوعي وطريقة التصحيح

بعد الانتهاء من إعداد البنود يمكننا أن نشرع في رقفها بشكل منظم. و تخصص الصفحة الأولى أو الفقرة الأولى إلى التعليمات حول طريقة الإجابة - الوقت المحدد... و بالموازاة مع ذلك يجب إعداد مفتاح التصحيح و هذا سواء كانت الإجابات على ورقة الامتحان أو في ورقة مستقلة. إن اتباع مختلف الخطوات الأنفة الذكر فيما يخص إعداد الامتحان الموضوعي تضمن إلى حد كبير فعالية و موضوعية هذه الأداة. و لكن يجب الانتباه إلى أن بعض النقائص التصميمية تبقى عالقة و لا يمكن تجاوزها إلا عند القيام بخطوات أخرى مكملة و هي تحليل الفقرات و دراسة الصدق و الثبات، مع العلم أن مثل هذه العمليات يلجأ إليها بالأساس عند إعداد اختبارات التحصيل المقننة و الاختبارات النفسية.

يوجد هناك عدد من الطرق لتحليل نتائج الامتحان الموضوعي : حيث يمكننا أن نحسب متوسط نقاط مجموع التلاميذ و الانحراف المعياري و بالتالي نحصل على مؤشرات هامة حول مدى صعوبة الامتحان و مدى تشتت الأجوبة حول المتوسط . ان مثل هذه المعلومات الإحصائية تدلنا على الاختلافات الموجودة بين التلاميذ الممتازين و الضعفاء فيما يخص التعلّمات المقاسة. و بواسطة التجميع المنظم لأجوبة كل تلميذ يمكننا أن نكشف على التعلّمات المتحكم فيها و كشف التلاميذ الذين تحققت عندهم أو لم تتحقق عندهم الأهداف المقاسة.

أجل

و تجدر الإشارة إلى أن أهم ما يعاب على الاختبار الموضوعي هو عدم صلاحيته لقياس كل الأهداف التربوية. إذ أنه يعتبر غير مناسب لقياس الأهداف التربوية التي تتطلب أداء معقدا مثل التحليل، التركيب و التقويم، و ذلك لأن الكشف عن مدي تحكم التلميذ في السلوكات المعبرة عن مدى تحصيله لمثل هذه الأهداف يستلزم أن تكون أجوبته في شكل إنتاج مهيكّل و مطور أكثر من الإجابات القصيرة، أو اختيار إجابة من عدد من الإجابات المقترحة. و بالتالي عندما نريد قياس قدرة التلميذ على التحليل، الشرح التخيّص، الوصف... فإن المفحوص في حاجة إلى إنتاج نص بدون أن يكون مقيدا من حيث طبيعة الإجابة أو طولها. و نفس الشيء يمكن ملاحظة عندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على إنجاز مهمة مهنية معقدة مثلا تفصيل معطف، ففي مثل هذه الحالات البيداغوجية يبدو واضحا بأن الامتحان الموضوعي سيكون محدودا كأداة قياس و من المستحسن اللجوء إلى أدوات قياس أكثر تناسبا مع خصائص مثل هذه التعلمات.

ج- اختبارات التحصيل المقننة:

تهدف اختبارات التحصيل المقننة إلى قياس أداء التلاميذ فيما يخص مجموعة من الأهداف التربوية (التعلمات) و ذلك لتحديد المستوى الذي وصلوا إليه فعلا. و هي بذلك تلتقي، بالنسبة إلى هذه الغاية العامة، مع الامتحانات الموضوعية، لكنها تختلف عن هذه الأخيرة في العديد من الجوانب، أهمها :

إن تصميم اختبارات التحصيل المقننة يكون من أجل إبراز الفروق التي يمكن تسجيلها بين تلاميذ عدة مدارس (مقاطعة، ولاية، الوطن) فيما يخص مستوى تعليمي معين. و بالتالي فإن مجال القياس في هذه الاختبارات يشمل كل المواد و التعلمات المحددة في المستوى التعليمي المعني بالقياس، و ليس مادة واحدة فقط أو جزء منها مثل ما هو الحال في الامتحان الموضوعي.

ي.
رفيلة

نظم.
ريقة
حيح
لة. إن
عي
إلى
نيام
مع
صيل

عي :
لوري و
مدي
علي
لمات
على
تحقق

2- تخضع بنود اختبارات التحصيل بالضرورة عكس بنود الامتحان الموضوعي إلى تحليل الفقرات و ذلك بتطبيقها على عينة ممثلة لمجتمع التلاميذ المعنيين بالاختبار من أجل دراسة مدى صعوبة البنود و قدرتها التمييزية. و تتم عملية تقنين هذه الاختبارات بعد دراسة مدى صدقها و ثباتها. إن هذه الخطوات الثلاثة تحليل الفقرات ، الصدق و الثبات هي التي تجعلنا ننعت هذه الاختبارات بأنها مقننة و بالتالي يمكن تطبيقها على مجموع تلاميذ الوطن من نفس المستوى بدرجة ثقة عالية في طبيعة النتائج التي يمكن جمعها.

3- تسمح لنا نتائج اختبارات التحصيل المقننة بتقييم نوعية التعليم بالنسبة إلى مستوى معين من خلال تبين الفروق الموجودة بين التعلمات المحددة و التعلمات المحققة، و الكشف عن مجموعة التلاميذ الذين يلاقون مشاكل في تحقيق أهم الأهداف التربوية في البرنامج و بالتالي تخطيط التحسينات التي يمكن إدراجها من أجل علاج مناسب، كما أنه بناء على المعدل العام للنتائج و معدل كل قسم يمكن إجراء مقارنات عديدة بين تلاميذ مختلف الأقسام.

و من أجل تقريب صورة اختبارات التحصيل المقننة لذهن القارئ نقدم عرضا مختصرا حول بطارية استانفورد للتحصيل، نشرت هذه البطارية لأول مرة في سنة 1923. كان الهدف منها هو إعطاء لمربين في الولايات المتحدة أداة دقيقة لقياس التحصيل من السنة الأولى إلى السنة التاسعة و هذا فيما يخص كل المواد المدرجة في البرنامج المسطر في جميع أنحاء البلاد. مع العلم أنه قد تم مراجعة هذه البطارية عدة مرات كان آخرها سنة 1973، و في كل مراجعة ينصب الاهتمام على تحسين مستوى صدق الاختبارات الستة المتضمنة في البطارية و هي :

- ★ اختبار الفهم و القراءة
- ★ اختبار القواعد
- ★ اختبار الحساب
- ★ اختبار التفكير الرياضي
- ★ اختبار العلوم الأساسية
- ★ اختبار العلوم الإنسانية

و لتوضيح ضخامة المجهودات المبذولة في تصميم مثل هذه الاختبارات نكتفي بتقديم بعض الأرقام فيما يخص عينات التقنين. ثم تقنين البطارية في صورتها الأولى على عينة تتكون من 1500 تلميذ و على عينة قرب 50055 في المراجعة الأولى سنة 1940 و على 850000 تلميذ في المراجعة الثالثة سنة 1964.

تلخص لنا أناستازي (1976) العديد من البطاريات الشائعة للاستخدام مضافة إلى اختبار استانفورد، نذكر منها : اختبار ميتروبوليتان التحصيلي (من السنة الأولى إلى السنة 9)، اختبار التطور الأكاديمي (من السنة 9 إلى السنة 12) و اختبار كاليفورنيا للتحصيل (من السنة الأولى إلى السنة 12).

مع العلم أنه يوجد نوع آخر من الاختبارات التحصيلي المقننة يركز فيها على قياس التحصيل في مجال متخصص و ليس كل المواد التعليمية الموجودة في مستوى معين، و من أشهر هذه الاختبارات اختبار الرياضيات و اختبار القراءة. إن مثل هذه الاختبارات المختصة في مجال محدد تستخدم أكثر من أجل إعداد تقرير حول المكتسبات المدرسية في مسابقات الدخول لتكوين المهني.

إن استخدام هذه الاختبارات في بلادنا يطرح العديد من الأسئلة حول مدى صلاحيتها و صدقها، و ذلك لأنها صممت بناء على محتوى برامج يختلف على محتوى البرامج المعتمدة في مؤسستنا التربوية بالإضافة إلى طابعها الثقافي و بالتالي فإنه من الضروري أن تكيف قبل الشروع في استعمالها حتى يمكن الاطمئنان إلى نتائجها، و الأجدر بطبيعة الحال هو تشجيع المختصين على تطوير مثل هذه الاختبارات.

د- سجل الملاحظة :

تعتبر الملاحظة من التقنيات الهامة في التقويم، حيث يمكن استخدامها لجمع معلومات حول سلوك التلميذ فيما يخص العديد من جوانب عمليتي التعليم و التعلم. و تظهر أهميتها خاصة إذا تعلق الأمر ببعض الأهداف

تحت
جتمع
نرتها
قها و
التي
مجموع
التي

بة إلى
مدة و
في
التي
نتائج
م.

لقارئ
طارية
لايات
هذا

بلاد.
1973، و
الستة

التربوية المتصلة بتطور المهارات أو اكتساب بعض العادات الذهنية. حيث أن مثل هذه التعلّيمات يصعب قياسها بالامتحانات التقليدية أو الموضوعية أو اختبارات التحصيل المقننة. فعندما نريد أن نقيس قدرة التلميذ على القراءة السليمة أو التعبير الجيد، أو تصميم تجربة أو استخدام خدمات المكتبة... من الأحسن أن نقوم بمتابعة وملاحظة أدائه فيما يخص مثل هذه المهام. إن الملاحظة المباشرة تقدم لنا مؤشرات هامة تفيد في اتخاذ التصحيحات المناسبة من طرف المربي. و في الواقع نجد المعلم/المكون يقوم بملاحظة تلامذته بشكل مستمر من أجل الحصول على الدلائل المعبرة عن نتائج عملية التعليم التي يشرف عليها، لكن هذا النوع من الملاحظة غير المنظمة لا يفيد كثيرا في عملية التقويم التكويني. تقدم الملاحظة غير المنظمة تغذية راجعة للمعلم / المكون فيما يخص مستوى تقدم القسم بصورة عامة و تساهم في بناء تصوره حول مختلف التلاميذ.

و من أجل تنظيم جمع المعلومات بواسطة هذه الأداة و إضفاء طابع الجدية على عملية التقويم الناتجة عنها يجب إعداد سجل يمكننا أن نعتمد عليه أثناء الملاحظة. يسمح هذا السجل للمعلم / المكون أن يقوم بالملاحظة بصورة أحسن و ذلك لأنه يوجهه إلى أجزاء السلوك التي يجب ملاحظتها و تقييمها. إن التعلّيمات التي يمكن قياسها بواسطة سجل الملاحظة هي تلك التي تتطلب في آن واحد اكتساب معارف و تطوير مهارات. و عندما نريد إعداد سجل الملاحظة فيما يخص تعلم معين علينا أولا أن نجزئ السلوك (التعلم) المقصود إلى مختلف أجزائه ذلك من أجل تحديد محكات الأداء ثم نعمل على تحديد سلم التقييم. فمثلا عندما نريد أن نقيس مدي التعلم فيما يخص القراءة علينا أن نطرح على أنفسنا ماذا نريد أن نقيس؟ و ماذا يعني سلوك القراءة الجيدة في مستوى معين؟.

يتضح لنا مما سبق بأن ميدان القياس البيداغوجي عرف تنوعا كبيرا في العقود الأخيرة فيما يخص التقنيات المعتمدة. مع العلم أننا لم نتعرض بالشرح إلي أدوات أخرى يمكن استعمالها في إطار التقويم التكويني مثل الاستبيان و المقابلة الموجهة (دراسة اتجاه المتعلم نحو مادة معينة أو المعلم أو جو الدراسة...، دراسة أسباب عدم التكيف عند بعض التلاميذ).

و في هذا الإطار يمكننا أن نشير إلى أن تعدد التقنيات يرجع إلى تنوع في طبيعة الجوانب المراد قياسها (المعرفة SAVOIR ، المعرفة الأدائية SAVOIR FAIRE ، المعرفة السلوكية الاجتماعية SAVOIR ETRE و المعرفة التعبيرية SAVOIR DIRE) من جهة و من جهة أخرى إلى القناعة التي أصبحت متشرة بين المختصين و المربين بأنه لا توجد أداة بعينها يمكن أن تغني عن استخدام الأدوات الأخرى ، حيث أن كل واحدة لديها إيجابيات و لها سلبيات، صالحة لقياس تعلمات معينة و غير صالحة لقياس تعلمات أخرى.

إن التنوع في تقنيات القياس البيداغوجي يؤدي بنا إلى الإشارة إلى ضرورة تقديم تكوين مختص للمعلمين / المكونين فيما يخص التقويم و أدوات التقويم، حتى نضمن تمكنهم من فهم شروط بناء هذه الأدوات و كيفية تطبيقها و نتائجها.

2- المنهجية:

أ - أهداف البحث :

إن أهداف البحث تتمحور حول النقطتين التاليتين :

- حصر أدوات القياس البيداغوجي المستخدمة في تقويم تلامذة التعليم الأساسي و الثانوي والغايات المنتظرة من تطبيقها .
- تحديد تصورات معلمي التعليم الأساسي و الثانوي لعملية التقويم التي يقومون بها .

ب - تقنيات البحث :

اعتمدنا في هذا البحث على تقنية المقابلة الموجهة وذلك لضمان جمع البيانات المطلوبة وفي ما يلي البنود الرئيسية التي تضمنتها هذه التقنية و التي تم طرحها على أفراد العينة.

- ماذا يعني بالنسبة لكم مفهوم التقويم ؟

يث
ة أو
راءة
من.
هام. إن
حات
ظة
عملية

لا يفيد
بعية
م في

طابع
د عليه
حظة

تها و
ي تلك
ريد

سلوك
اء ثم
م فيما
عني

كبيرا
مرض
ي مثل
المعلم

- ما هي أدوات القياس البيداغوجي التي تطبقونها خلال السنة الدراسية لتقويم التلاميذ ، أعتد في إجابتكم على القائمة المولية و أذكر لنا الأهداف التي تنتظرونها من استخدامكم لهذه التقنيات ؟

- امتحان كتابي (فجائي - غير فجائي)
- امتحان شفوي (فجائي - غير فجائي)
- اختبارات (امتحانات) موضوعية
- أسئلة قبل - أثناء - بعد الدرس
- تمارين و/أو أعمال منزلية
- المطالعة (كعمل يقوم عليه التلميذ)
- إعداد ملف حول موضوع معين
- أخرى حدده ...

3 - هل تشعر بأنكم في حاجة إلى تحسين/تكوين في ما يخص عملية التقويم؟

وتجدر الإشارة إلى أنه أدرج في البداية محور المعلومات العامة الخاص بالمفحوص أي المؤسسة التي ينتمي إليها ، المنصب ، الجنس ، المستوى و الأقدمية .

ج-العينة:

لقد تم الاتصال بمائة وثمانية وعشرون معلم (128) ، ثلاثة وثلاثون (33) منهم من ولاية بومرداس والبقية (95) من ولاية الجزائر العاصمة. وفي ما سيأتي نقدم بيانات تشمل الخصائص العامة لأفراد العينة . يتوزع أفراد العينة كما يلي :

58 أستاذًا ينتمون إلى سلك التعليم الأساسي (السنة التاسعة 9eme AF) منهم 41 معلمة. مع العلم أن مستواهم التعليمي القاعدي هو الباكلوريا أو الثالثة ثانوي بالنسبة إلى 43 منهم و اليسانس فيما

إسسية
هـداف

يخص البقية ، وخبرتهم المهنية تتراوح فيما بين 8 سنوات و 29 سنة (X=14).

70 أستاذًا ينتمون إلى سلك التعليم الثانوي العام والتقني (الثالثة ثانوي 3eme AS) . تتكون هذه العينة التحتية من 27 أستاذة و 43 أستاذ ، لديهم مستوى تعليمي قاعدي عال (شهادة الليسانس أو شهادة الدراسات المعمقة بالنسبة للبعض منهم) وخبرتهم المهنية تتباين في ما بين 4 سنوات و 31 سنة (X=12,8).

تحليل النتائج

سنعمل على تقديم النتائج من خلال محورين أساسيين وهما :
تصورات أساتذة التعليم الأساسي والثانوي لمفهوم التقويم و أدوات القياس المستخدمة في عملية التقويم .

تقويم؟

- تصورات أساتذة التعليم الأساسي والثانوي لمفهوم التقويم :

لعمامة
نس ،

من أجل تحديد المعنى الذي يعطيه أساتذة التعليم الأساسي والثانوي لمفهوم التقويم البيداغوجي عملنا على تبويب التصورات التي قدّمها أفراد العينة ، الجدول (2) .

إن التمعن في المعطيات المعلنة في هذا الجدول يجعلنا نقول بأن تصورات أغلبية المعلمين الذين شاركوا في هذه الدراسة حول التقويم تتدرج تحت مفهوم التقويم العام . حيث نجد معظمهم يؤكدون على خاصتي تحديد مستوى التحصيل ، وترتيب التلاميذ . والقليل فقط من المعلمين عبروا عن تصور تكويني ، حيث أبرزوا بأن عملية التقويم تهدف إلى اكتشاف نقاط القوة ونقاط الضعف عند التلاميذ من أجل تدعيم الأولى و معالجة الثانية . و يجب الإشارة إلى أن المعنى الذي تبناه عدد لا يستهان به من المفحصين (عشرون واحدا) لمفهوم التقويم غامض ولا يدل على وضوح الفكرة عندهم، مثلا مقارنة النتائج المحققة بالنتائج المنتظرة .

ثلاثون
سمة.

وزع

ة 9eme
عدي هو
فيما

بالإضافة إلى ما سبق فإن البيانات الموضحة في الجدول (1) تشير أيضا إلى أن التقويم حسب المفهوم العام Sommative شائع بصورة أوسع عند أساتذة التعليم الأساسي مقارنة مع أساتذة التعليم الثانوي . إن هذا الفرق الملاحظ بين المجموعتين قد يعود إلى الفرق الموجود بينهما فيما يخص مستوى التعليم القاعدي .

إن الاتجاه المسيطر عند المعلمين، فيما يخص معنى التقويم واضح. مما يجعلنا نفترض بأن شيوع مفهوم التقويم العام على مستوى تصوراتهم لهذه العملية التربوية ، لديه تأثير على عملهم البيداغوجي. سنحاول إلقاء بعض من الضوء على هذه النقطة من خلال معالجتنا لمسألة أنواع أدوات القياس المطبقة من طرف أساتذة التعليم الأساسي والثانوي فيما يخص تقويم التلاميذ و طبيعة استخدامهم للنتائج المتوصل إليها بواسطة هذه الأدوات .

التقويم يهدف أو يسمح لنا بـ :	معلمي التعليم الثانوي	معلمي التعليم الأساسي	مفهوم التقويم حسب تصورات المعلمين
قياس المعلومات المكتسبة من طرف التلاميذ	6	7	التقويم العام
إعطاء قيم لأعمال التلاميذ (نقاط)	4	5	التقويم العام
معرفة مدى اكتساب التلاميذ لمحتوى البرنامج	10	12	التقويم العام
التأكد من تحقيق الأهداف التربوية المنتظرة و ذلك باستخدام مقاييس	2	-	التعريف قد يكون في اتجاه التقويم العام أو التكويني
تحديد مستوى التحصيل عند التلاميذ	5	6	التقويم العام
اكتشاف نقاط القوة و الضعف عند التلاميذ و معالجتها	5	4	التقويم التكويني
معرفة قدرات التلميذ على الإستعاب و مستواه في التحصيل	2	1	التقويم العام
معرفة النقص التي يعاني منها التلميذ	3	2	التقويم التكويني
مقارنة النتائج المحققة بالنتائج	2	-	التعريف قد يكون في

انتظرة			اتجاه التقويم العام أو التكويني
قياس مجهودات التلاميذ	4	-	التعريف قد يكون في اتجاه التقويم العام أو التكويني
ترتيب التلاميذ / استخدام النتائج في عملية الانتقال	7	11	التقويم العام
تقويم الشيء المعوج و العمل على تصحيحه	6	2	التقويم التكويني
تحديد الإيجابيات و السلبيات في عملية التربوية و بالتالي اتخاذ قرارات	3	1	التقويم التكويني
تعرف على قدرات التلاميذ في التحليل و التركيب و الانسجام المنطقي	-	2	التعريف قد يكون في اتجاه التقويم العام أو التكويني
تصحيح الاعوجاج سواء في التلميذ أو في طريقة الأستاذ	2	-	التقويم التكويني
اصلاح المفاهيم الخاطئة و تعلمات الناقصة عند التلميذ	3	1	التقويم التكويني
تحديد نسبة الوصول إلى الهدف المسطر	2	1	التقويم العام
إعطاء نقاط للتلاميذ تتماشى مع أعمالهم	1	3	التقويم العام
تمكين الأستاذ من معرفة مدى نجاح منهجه و مدى استيعاب التلاميذ لما قدم لهم	2	-	التعريف قد يكون في اتجاه التقويم العام أو التكويني

الجدول (1) التصورات المقدمة من طرف المعلمين لمفهوم التقويم

* الأرقام الموجودة في الخانات تمثل تكرارات المعلمين الذين قدموا نفس التعريف المقابل لهذه الأرقام.

ب - أدوات القياس البيداغوجي المستخدمة في تقويم تلاميذ التعليم الأساسي والثانوي:

يقدم لنا الجدول (2) معلومات أساسية فيما يخص أنواع القياس البيداغوجي المعتمدة من طرف المعلمين في تقويم تلاميذ التعليم الأساسي و

الثانوي. إن القراءة المتأنية للبيانات المعروضة في هذا الجدول تبرز لنا النقطتين التاليتين :

إن الأداة الأساسية المستخدمة في تقويم تلاميذ هاتين المرحلتين هي الامتحان الكتابي التقليدي غير الفجائي، وهذا بالنسبة إلى الجميع . يرجع شيوع استعمال هذه الأداة بالإضافة إلى تفضيل المعلمين لها إلى كونها رسمية . بمعنى أن المعلمين مطالبين من طرف الوصاية بإجراء امتحان في كل فصل و فرض على الأقل، يكون هو الآخر على شكل امتحان كتابي .

إن أدوات القياس الأخرى المستخدمة في عملية تقويم التلاميذ مثل الامتحان الشفوي التمارين المنزلية الأسئلة بعد الدرس ، إعداد ملف، والمطالعة ، يلجأ إليها المعلمون لتدعيم نتائج الامتحانات الكتابية . مع العلم أن العمل بها يدخل في إطار تطبيق المراقبة المستمرة المعول عليها في مختلف مراحل التعليم لحث المعنيين بعملية التحصيل على المواظبة في بذل الجهود بالإضافة إلى إشعارهم بأنهم تحت التقويم المستمر.

الهدف	مدى الاستخدام من طرف معلمي :	
	التعليم الأساسي	التعليم الثانوي
امتحان كتابي غير فجائي	ثلاثة امتحانات ثلاثة فروض	ثلاثة امتحانات ثلاثة فروض
امتحان شفوي غير فجائي	قليل	قليل
أسئلة قبل الدرس	نادرا	نادرا
أسئلة بعد الدرس	غالبا	غالبا
المطالعة (كواجب)	-	نادرا
التمارين المنزلية	غالبا	قليل
إعداد ملف	قليل	قليل
السلوك العام في القسم	أحيانا	أحيانا
العناية بالكراريس، مثلا الخط	غالبا	نادرا

الجدول (2) أدوات القياس البيداغوجية المستخدمة من طرف المعلمين لتقويم التلاميذ

لنا

وتجدر الإشارة إلى أن طبيعة الاستخدامات المعبر عنها للنتائج (نقاط) المحصل عليها من خلال تطبيق أدوات القياس البيداغوجي ، سافة الذكر ، تتدرج في معظمها ضمن مفهوم التقويم العام مثلا ، ترتيب تلاميذ حسب المعدل ، تحديد الفئة التي تنتقل والتي تعيد السنة أو فرز مجموعة التلاميذ الذين سيقصون من سلك التعليم ويوجهون إلى البحث عن تكوين أو تمهين .

مناقشة النتائج

يتضح لنا من النتائج المعروضة في الفقرة السابقة أن عملية تقويم تلاميذ سواء في التعليم الأساسي أو الثانوي محدودة الآفاق ، وذلك لتركيزها فقط على تحقيق الأهداف المتصلة بتسيير تعداد التلاميذ من انتقال وتوزيع . حيث أنه إذا تمعنا في تصورات أغلبية المعلمين للتقويم وطبيعة التطبيقات التي يقومون بها في هذا الميدان نجد أن عملية تصحيح السليبات التي تظهر أثناء سيرورة التعليم و التعلم ، بسبب نقائص تتصل بشخصية التلميذ أو بالطريقة البيداغوجية للمعلم ، ليست من اهتماماتهم الأساسية ، وذلك لأنهم لا يدرجون هذه المهمة ضمن الأهداف الأولية للتقويم .

و تجدر الإشارة إلى أنه يعتمد في القيام بعملية الفرز هذه على مستوى تحصيل التلاميذ و المحدد بناء على نتائجهم في الامتحانات (من النوع التقليدي). إن النقد الذي نود الإشارة إليه بالنسبة إلى استخدام هذه الأداة يخص أهم شرط من المفروض العناية به عند تحضير أو إعداد الامتحان التقليدي . إذ أنه في إطار مشروع البحث هذا تم إجراء أيضا مقابلات موجهة مع مجموعة من المستشارين التربويين حول موضوع تقويم (سيتم عرض النتائج بصورة مدققة في مقال لاحق) . حيث عبر لنا أثناء هذه المقابلات ، هؤلاء على أنه من أهم العيوب التي يمكن

تسجيلها حول أسلوب تقويم التلاميذ بواسطة الامتحان التقليدي تتمثل في عدم الدقة في إعداد الأسئلة.

إن الامتحان التقليدي يمكن أن يكون أداة قياس فعالة وقوية عندما نقوم بالتحديد المسبق لما نريد قياسه من أهداف تربوية و ذهنية عند التلميذ ، ويكون أداة ضعيفة وغير فعالة في حالة ما إذا كان ما يراد قياسه غير واضح سواء لدى الممتحن أو الممتحن. إن عدم الدقة في إعداد الأسئلة يؤدي بالتلاميذ إلى تأويل السؤال و بالمصحح إلى تأويل الجواب وبالتالي يؤدي إلى تقويم قد يكون غير صادق .

و بالإضافة إلى ما سبق يجب التنبيه إلى أن هذا النوع من القياس ترتبط به نقائص أخرى أهمها حدودية البيانات التي يمكن الحصول عليها بواسطة الامتحانات الكتابية . حيث تقدم لنا في الواقع صورة غير شاملة عن قدرات التلميذ ، وذلك لأن المطلوب من هذا الأخير هو الإجابة على سؤال واحد أو أسئلة قليلة مرتبطة بجزء فقط من البرنامج وليس ب كله . و في هذا الإطار يذهب العبيدي و الجبوري (1970) إلى أن بناء الأسئلة من طرف المعلمين في الغالب ما يكون على أساس الصدفة ، والطالب عادة لا يطالع المادة بأكملها وبالتالي مصيره يتحدد بالصدفة . فالتلميذ الذي كانت مراجعته مبنية على أساس تخمين صحيح للأسئلة ينجح والعكس بالنسبة للتلميذ الذي راجع بناء على تنبؤ خاطئ للأسئلة .

بناء على النتائج المقدمة هنا يمكننا التنبيه إلى وجوب العمل على ترقية عملية التقويم في مؤسسات التربية وجعلها تتعدى التصور المبسط الذي يقلصها إلى مجرد امتحانات من أجل ترتيب التلاميذ وتوزيعهم .

إن التقويم أوسع من عملية تحديد مستوى الأداء في مادة معينة (بوسنه 1998) ، فمن المفروض أنه يهتم أيضا ، بل خصوصا بتشخيص مكنزات إنتاج هذا الأداء ، وذلك من أجل تصور التعديلات المناسبة في العملية التكوينية للوصول إلى نتائج أفضل . و تجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن تحسين ممارسات التقويم في التعليم الأساسي أو الثانوي بدون استفادة المعلمين من تكوين خاص حول التقويم ، وهذا من أجل إثراء معارفهم حول

الموضوع وتمكينهم من أسس التقويم التكويني ومختلف أدوات القياس . مع العلم أن أغلبية أفراد العينة (92%) صرحوا بأنهم في حاجة إلى عملية تحسين Perfectionnement في ميدان التقويم .

المراجع

- 1 - العبيدي غ ، الجبوري ع (1970) : التقويم والقياس في التربية والتعليم مطبعة شفيق - بغداد
- 2 - بوسنة م (1998) : التقويم في مؤسسات التربية و التكوين : طبيعة المشاكل و التحديات بحوث العدد 5
- Anastazi A (1976) : Psychological testing 4th edition . Macmillan pub. Co.
- Payne D A (1968) : The specification and measurement of learning outcome Waltham Blaisdell pub. co
- Tousignant R (1982) : Les principes de la mesure et de l'évaluation des Apprentissages. EP éditions Préfontaine



ندما
يذ ،
غير
سئلة
تالي

اس
عليها
ساملة
على
ه . و
من
سادة لا
سانت
نسبة

على
بسط

عينة
خيصر
في
يمكن
سقفادة
حول