

نحو تقويم تربوي موضوعي

نظرة نقدية

الأستاذ نور الدين جبالي

دائرة العلوم الاجتماعية والنفسية

جامعة باتنة

المقدمة:

إن أسمى ما تهدف إليه الفلسفة التربوية الحديثة هو تكوين المتعلم تكويناً سليماً يشمل النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية. ولهذا ينصب إهتمام المشتغلين بالتربية على أن تكون المخرجات التربوية إنعكاساً صادقاً للأهداف التربوية ومن هنا تأتي أهمية تقويم الطالب بما يتلاءم وتحقيق الأهداف التربوية المطلوبة. وتعد مشكلة تقويم تحصيل المتعلم من المشكلات الرئيسية التي شغلت ولا زالت تشغل إهتمام الأساتذة وخبراء القياس النفسي والتربوي. والسبب في ذلك أن أساليب التقويم تلعب دوراً هاماً في تطوير العملية التعليمية. فالعملية التعليمية تعتبر منظومة System تتألف من حلقات مترابطة متفاعلة تشمل أهداف التعليم ومحتواه والتقويم. ومبدأ التفاعل بين هذه المكونات يؤكد أن أي تطوير في إحداها لابد أن يكون له صدى

وأثره المباشر على المكونات الأخرى.¹ كما يعتبر التقويم مؤشرا من المؤشرات الهامة التي تلقى كثيرا من الضوء على مدى تحقيق البرامج، فهو يتضمن كل ما يتعلق بالعملية التعليمية ويعتبر جزءا هاما وضروريا من عملية التعليم، فهو ضروري لمعرفة إلى أي مدى حققت نظم التعلم المستخدمة أهدافها، وإلى أي مدى تتفق النتائج النهائية مع المجهود المبذول حتى يمكن الكشف عن النقاط الإيجابية والسلبية ومعرفة أسبابها، ويشير كارول ويز Carol Wiess إلى أن "التقويم عملية تعتمد على المقارنة بين الواقع وما يجب أن يكون".

وتظهر أهمية التقويم في الكشف عن مواطن القوة والضعف في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المنشودة، وعلى هذا يعتبر التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية.

كما أن التقويم وسيلة للحكم على كفاءة المعلم ومدى تعلم المتعلم وتفاعله مع الخبرات التي يحتويها المنهج، ويهدف التقويم بصفة أساسية إلى تحسين العملية التعليمية عن طريق تحسين ما يتبعه من أهداف وما ينتج عنه من تحسين مستوى الأداء اللازم لتحقيق هذه الأهداف.²

والتعليم الجامعي لا يشذ عن هذه القاعدة. على الأقل نظريا إذ لا بد لتقويم المخرجات التعليمية للطلاب من إيجاد أداة تقويم تستجيب للمطالب السابقة بالإضافة إلى قياس التقدم التعليمي للطلاب بوسائل موضوعية مدروسة وأن تطبق هذه الوسائل بصورة صحيحة وسليمة بحيث تأتي النتائج موضوعية وصائبة لا تحتمل أكثر من تأويل

(1) صلاح الدين محمد علام: بناء إختبار هدي المرجع لقياس مهارات المعلمين في تطوير

الاختبارات المدرسية. مجلة العلوم الاجتماعية مجلد 13 عدد 4، 1984 ص 117.

(2) محمد السيد علي: فعالية التقويم البنائي على تحصيل طلب القسم الأدبي بالمرحلة الثانوية... التربية المعاصرة، عدد 23 سبتمبر 1992، ص 242، 243.

وتفسير واحد.³

إن المتتبع لنظم وطرق التقويم المطبقة في مدارسنا وجامعاتنا يلاحظ أن أداة التقدير والتقييم الغالبة - إن لم نقل الوحيدة - هي اختبار المقال وفيه يقوم الطالب بكتابه موضوع في الإجابة عن كل سؤال إن كان الاختبار كتابيا أو بالحديث المسترسل إن كان شفويا. وهو أسلوب تقليدي وجهت إليه مجموعة كبيرة من الانتقادات من قبل المهتمين بشؤون التربية والتعليم في كل مكان جمع منها أبل (1974) Ebel اثنين وعشرون نقدا. وكان أول الداعين الى الإستغناء عن هذه الطريقة في التقويم لعقمها العالم الفرنسي هنري بيرون H.Pieron الذي رأى أنه من الواجب إنشاء علم خاص بالفحوص المدرسية أطلق عليه إسم "علم الفحوص" أو علم التبارى Docimologie.

وأهم ما يوجه إلى أسئلة المقال من نقد هو عدم تمتعها بالثبات والصدق إذ كثير ما يختلف المصححون في تصحيح نفس السؤال، ولقد عملت دراسات وأبحاث متعددة عن هذا الجانب، وكلها أثبتت أن أسئلة المقال تعاني من تأثيرها بعيوب التقدير الذاتي التي تقلل من موضوعيتها وتجعلها وسيلة غير ثابتة في قياس التحصيل.⁴

وقد لخص سبع محمد أبو لبدة (1985) عيوب اختبار المقال في عدة نقاط أهمها:

- الصدفة: تلعب الصدفة أو الحظ دورا كبيرا في هذه الاختبارات، فالمدرس يضع الأسئلة من الفصول أو الأجزاء التي يميل إليها (تحكم المزاج).
- يشجع على الحفظ: إذ يتطلب الاختيار المقالي تسويد عدد من الصفحات في وقت محدود، وخشية إضاعة الوقت في التفكير وكيفية التعبير عن انفسهم

(3) رجاء أبو علام وقاسم الصراف: توزيع تقديرات الطلبة في جامعة الكويت ومخاميرها الارشادية - المجلة العربية للعلوم الانسانية، مجلد 5 عدد 17، 1985، ص 8.

(4) رمزية الفريب: التقويم والقياس النفسي والتربوي مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1970، ص 78.

- فإن الطلبة يميلون إلى حفظ المعلومات.
- أثر الهالة Halo effect : إذ تؤثر في التصحيح علامة الجواب السابق على علامة الجواب اللاحق.. كذلك أثر الثورنة Horn effect.
- يتأثر المصحح بعدة عوامل في التصحيح كخط الطالب وأسلوبه وحسن ترتيبه.
- إضاعة وقت كبير في تصحيحها.
- تقليص مدى العلامات. إذ من المفروض أن تتراوح علامات التلاميذ بين صفر و 20 إلى أنه لدى بعض المدرسين يكون بين 2 و 18.
- تتطلب هذه الامتحانات من التلاميذ أن يجيب إجابة حرة فتتيح له التحايل والمراوغة.⁵
- انها لا تمثل المنهاج إذ يعاب على أسئلة المقال أنها غير قادرة على أن تتناول عينة كبيرة ممثلة من موضوعات المنهج.
- إلا أن هذه العيوب لا تنفي أن اختيار المقال يعد ذا قيمة كبيرة في قياس القدرات الآتية:
- القدرة على إختبار المعلومات التي تتصل بموضوع ما وتوضعه.
- القدرة على تنظيم المعلومات المختارة والافكار المراد إظهارها في نسق متسلسل ووحدة منسقة.
- القدرة على إستخدام جيد للأساليب اللغوية من حيث الكلمات المنتقاة والقواعد التي يخضع لها تركيب الجمل وصحة الترتيقم ورسم الكلمات ووضوح التعبير عن الافكار.
- القدرة على الابتكار في عرض المعلومات وبعد النظر والعمق في فهم حقائق المادة العلمية.

(5) سبيع محمد أبو لبد: مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان، 1985.

ولكي يقيس اختبار المقال هذه القدرات ينبغي على المدرس والمعد للاختبار أن يراعي في إعداداه مايلي:

- 1 - أن يكون هدف الاختبار إبراز والكشف عن هذه القدرات.
 - 2 - ألا يجعل السؤال أكبر مما يحتمل، فالسؤال الذي يطلب المناقشة مثلا ينبغي ألا يهدف إلى تبني وجهة نظر المدرس.
 - 3 - أن تكون الفاظ السؤال مختارة بحيث تؤدي معانيها بدقة فإن عدم الدقة في اختيارها يؤدي إلى الاضطراب في الاجابة وعدم توافقها مع ما يريد واضع السؤال.⁶
 - 4 - الابتعاد عن استعمال كلمات مثل، عدد، أذكر، متى، من، اكتب كل ما تعرفه عنه، والمستحسن استعمال كلمات قارن، اشرح لماذا وكيف.
 - 5 - أن تكون الاسئلة متعلقة بأساسيات المادة وليس بالشاذ أو الغريب والهوامش والمقدمة.
 - 6 - تجنب إعطاء الطالب اختيارا في الامتحان كأن تطلب منهم أن يجيبوا عن سؤالين أو ثلاثة أو أربعة من خمسة. لئلا نعدم أسس المقارنة بين الطلبة.
 - 7 - تبين في ورقة الأسئلة العلامة التي يستحقها كل سؤال ليعطيه الطالب حقه في الوقت.^{7 8}
- باتباع جملة هذه القواعد يكون المدرس قد اقترب من الموضوعية في إعداد وتصحيح اختبار المقال، غير ذلك فإن هذا النظام من التقويم غير سليم وغير موضوعي

(6) حسين سليمان قورة: الاصول التربوية في بناء المناهج، دارالمعارف، القاهرة، 1979، ص 359.

(7) سبع محمد أبولبدة، المرجع السابق، ص 193 - 194.

8) Brown, F.G. : Principles of educational and psychological testing 2nd edition. Holt, Rine hart and Winston. New york, 1976, pp 259 - 260 .

كما يؤدي إلى إعطاء صورة غير صحيحة عن تقدم الطالب، كما أنه يدفع إلى تشويه الصورة التعليمية لديه.

الإختبار الموضوعي:

بينما كان المشتغلون بالقياس النفسي منهكون في إعداد وتطوير إختبارات الذكاء والقدرات العقلية العامة والخاصة والاستعدادات المختلفة كانت هناك حركة مماثلة في إتجاه وسائل موضوعية مقننة لقياس التحصيل الدراسي وذلك لتعديل شكل الامتحانات المدرسية التقليدية.

ولقد بدأت تلك المحاولات الجادة لاعداد وتقنين الاختبارات التحصيلية على يد كالدويل Cald well وكورتس Courtis عام 1923 وتطورت تلك المحاولات البدائية إلى شكل أكثر موضوعية وحكمة على يد Ebel ودامرين Damrine سنة 1960.⁹

ويمكننا أن نصنف الاختبارات الموضوعية ضمن مجموعتين أو اتجاهين:

1 - إختبارات معيارية المرجع (جماعية المرجع) وهي إختبارات توضع ضمن الاتجاه

السيكومتري (تقليدي) Norm Refereced Tests.

2 - إختبارات محكية المرجع (هدفية المرجع) Creterion refereced test. وتوضع

ضمن الاتجاه الايديومتري Edumetric approches.

1. الاختبارات المعيارية المرجع:

وهي أكثر المقاييس والاختبارات شيوعا وانتشارا وأولها ظهورا كما تعد من أساليب التقويم التجميعي Summative Evaluation وتقوم هذه الاختبارات على تقدير

9) Anastasi, A: Psychological Testing. 5th edition, Mac Millan p publishing co. New York 1982.p.15.

الفروق الفردية للأداء. وهو الاهتمام المتعارف عليه للمقاييس النفسية. فقد بدأت حركة القياس النفسي مع تأكيدات دارون على الفروق الفردية بين الافراد والتمييز بينهم، وفي هذه المقاييس لا تكون لدرجة الفرد معنى مالم ترد أو تقارن بمقياس يعتمد على مستوى جماعة الاقران التي ينتمي إليها الفرد.¹¹ فالاختبارات التحصيلية من هذا النوع تهدف إلى الكشف عن الفروق الفردية في الأداء والتعلم فكلما كان اختبار التحصيلي حساساً للفروق الفردية واختلافها في الأداء وكشف عن أدقها كلما كان الاختبار ناجحاً.¹²

الشروط السيكمومترية (شروط التقنين) التي يجب توفرها في الإختبار الموضوعي الجيد.

1 - الثبات Reliability ويعتبر من أبرز الشروط التي يجب أن تراعى في الاختبار الجيد.

2 - الصدق Validity: بحيث يقيس الاختبار فعلاً ما أعد لقياسه.

3 - المعايير Normes : وهي التي تحدد دلالة الدرجة الخام التي حصل عليها الطالب في الاختبار والهدف الأساسي للمعايير هو تحديد مركز الفرد بين أقرانه في الخاصية التي يقيسها الاختبار.¹²

بالإضافة إلى الشروط السابقة يجب أن تكون الاسئلة مميزة (تتمتع بقدرة على التمييز) وأن يكون معامل سهولة الصعوبة السؤال يساوي 0.5.

(10) أمينة محمد كاظم: دراسة نظرية نقدية حول القاييس الموضوعي السلوك مؤسسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت 1988، ص 17، 18.

(11) أحمد تيفزي: "الاتجاه السيكمومتري في إنشاء الاختبارات التنويمية وتاويلها. في: قراءة التقويم التربوي، إعداد محمد مقداد وآخرون، كتاب الرواسي، 1993، بائنة ص 96.

(12) محمد مقداد: أهمية الاختبارات التحصيلية في التقويم التربوي. في: قراءة في التقويم التربوي، كتاب الرواسي، بائنة 1993 ص 187 - 191.

بناء الاختبار:

على معد الاختبار أن يضع خطة تقوم على تصورات لغايات وأهداف الاختبار. كما أنه على المعد أن يصوغ الاهداف التربوية صياغة إجرائية مستعينا بأحد التصنيفات المعروفة (تصنيف بلوم مثلاً).

وأن يحدد طول الاختبار وشكله (Format) وأن يعد أوزاناً لكل هدف إجرائي يريد قياسه. وقياساً على هذه الأوزان يحدد عدد الاسئلة لكل هدف. كذلك زمن الاختبار.¹³

صياغة الاختبار:

ويتجلى ذلك في صياغة الفقرات ووضع التعليمات، كما أن على معد الاختبار أن يختار شكلاً أو عدة أشكال من أنماط الاسئلة (البندود) التي تلخصها في:

1 - الاختبار الإجابات القصيرة. The Short-Answer form يعتمد هذا النوع على عدد كبير من الأسئلة التي تحتاج كل منها إلى إجابة قصيرة مختصرة لا تزيد عن سطر أو سطرين وهذا النوع أكثر دقة من اختبار المقال في قياس أنواع متعددة من الكفايات المرغوب فيها لأنه يشمل على نماذج عديدة من الاسئلة تغطي رقعة كبيرة من المنهج الدراسي، كما أن نسبة الموضوعية في تصحيحه تزيد عليها في اختبار المقال وإن لم نقل تتحقق بصورة كاملة.

2 - مفردات الصح - خطأ: True False وفيه يطلب من الطالب أن يختار إجابة واحدة من إجابتين. (صح - خطأ).

مثال: يعد اختبار صح، خطأ من إختبارات الاستدعاء.

3 - إختبار من متعددة Multiple choice وهو الاختبار الذي يبدأ كل سؤال فيه بعبارة تستكمل بواحدة أو أكثر من بديلات ثلاثة أو أربعة أو خمسة تدون تحتها، ويسأل

الطالب أن يختار من بين هذه البدائل البديل الصحيح.

مثال: أي الغدد التالية إذا حدث خلل في وظيفتها يؤدي إلى العتاهة والبلادة؟

أ- الدرقية، ب- جارات الدرقية، د- الصنوبرية، هـ- النخامية.

4- المزاجية (المقابلة) Matching.

هذا النوع قريب الشبه بالاختيار من متعدد وهو أكثر الأنواع استعمالاً في معرفة معاني الكلمات والتعريفات الاصطلاحية وهو عبارة عن قائمتين من العبارات القصيرة أو الرموز أو الأرقام أو خليط من كل هذا ويطلب من الطالب أن يصل كل عنصر من عناصر القائمة الأولى بما يلائمها في القائمة الثانية.

5- التكملة Completion

حيث تكتب العبارات ناقصة ويطلب من التلميذ تكملتها. إما ببديلات مدونة بعدها أو قبلها وإما بعبارات أو أرقام من عنده.

6- القائمة أو التعداد Listing type

يطلب من المفحوص أن يعدد أجزاء أو عناصر مادة معينة أو أسباب حدوث شيء ما.

مثال رتب أجزاء الزهرة في المكال التالي مبتدئاً من الخارج إلى الداخل.

1 - 2 - 3

4 - 5 - 6

7- التعرف أو التسمية Identification يطلب من الطالب أن يتعرف أو يسمي أجزاء

من شكل ما أو نبتة أو حيوان. أو يذكر اسم المؤلف لكتاب...

1 - عودة الروح... 3 - الجريمة والعقاب

2 - يوليوس قيصر 4 - الأيام.

5. الأرض اليابسة. 15 14

مميزات (محاسن الاختبار المعياري):

يمكننا أن نوجز أهم ميزات هذا النوع من الاختبار وإن كان يشترك معه في بعضها النوع الثاني المحكى.

1 - توفير الموضوعية وذلك بـ :

أ - تحديد الجواب سلفا بحيث لا يختلف عليه إثنان.

ب - إخراج رأي المصحح كله من عملية التصحيح وذلك بأن تخصص علامة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للخاطئة وعدم السماح لوجود حالة في المنتصف.

ج - لما كان محددا بدقة مكتوبة فإن عملية الاجابة لا تتطلب سوى وضع إشارة عليه ولا حاجة للكتابة مطلقا مما يلغي أثر العوامل الخارجية كحسن الخط والترتيب وجودة الإملاء. كما يلغي أيضا أثر "الهالة أو الثورنة".

د - ولوجود مفتاح أو دليل للإجابات الصحيحة فإن أي شخص بغض النظر عن تخصصه يستطيع تصحيح الاختبار.

2 - كثرة عدد الأسئلة مما يمكنها من تمثيل مختلف أجزاء المادة.

3 - تزيل الاسئلة خوف الطلاب من الامتحانات لانها تتطلب من الطالب التعرف

فقط على الاجابة الصحيحة. كما تضيي على التعليم جوا من اللعب.

4 - تتطلب وقتا قصيرا في التصحيح.

(14) حسين سليمان قودة: المرجع السابق ص 362 - 370 .

(15) سبيع محمد أبو لبدة: المرجع السابق، ص 288 - 290 .

5 - سهولة التطبيق.

6 - تشعر الطالب بعدالة التصحيح وتنجي المصحح من تهمة التحيز أو التعصب والظلم.

7 - تمكن الطالب من أن يقوم نفسه بنفسه.

8 - تمتع الطالب من التحايل أو المراوغة واللف والدوران أو التهرب من الإجابة مباشرة على ما يريده الفاحص.

عيوبها :

يمكننا تصنيف عيوب الاختبارات المعيارية الى عيوب تقنية وعيوب سكومترية منهجية.

1 - عيوب تقنية :

أ - إن تصميم الاختبارات الموضوعية يحتاج إلى وقت طويل ومجهود كبير من المعلم كما أنه لابد من تصميم عدد من الاختبارات البديلة (المكافئة) في كل مادة خوفا من حفظ التلاميذ للإجابة المطلوبة فيصبح الاختبار عديم القيمة. لهذا تعتمد بعض المؤسسات التعليمية بالخارج من إعداد بنك للأسئلة Items Baak وذلك بأن يعكف عدد من المشتغلين بالقياس النفسي والتربوي والمتخصصين في الاختبارات التحصيلية على إعداد أكبر عدد ممكن من الاسئلة وحفظها في ذلك البنك.¹⁷

ب - تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة.

ج - مكلفة ماديا إذ تتطلب طباعة كمية أكبر من الورق.

د - تشجع على الحفظ والاستظهار وخاصة في نوع صح/خطأ.
هـ - إن قيمة الاختبارات الموضوعية محدودة في بعض المواد خصوصا تلك التي يحتاج الأداء فيها إلى سلوك حل المشكلة.

2 - عيوب سيكومترية ومنهجية (تربوية)

- 1 - إن هذه الاختبارات تحمل في طياتها نحيزا مفاده أن المدرس مصدر رديء للتقويم - وخاصة إذا كان التقويم قائما على الملاحظة والادراك والتقدير الانطباعي لمستوى الطلبة. وأن هذا التقويم بالضرورة ذاتي ومتحيز.¹⁸
- 2 - إن الاختبارات المعيارية باقتصارها على اتخاذ الجماعة كمحك أو حد لتفسير درجة أي اختبار يؤدي إلى عدم التيقن من موقع الفرد والجماعة على السواء بالنسبة لأهداف التعلم ما تحقق منها وما لم يتحقق، وأسباب ذلك وعلاجه، إن تردي الجماعة وهبوط مستواها قد يجعل أفضل فرد فيها متميزا عنها ولكن إذا قيس بمعيار محكي خارجي ربما ظهر ما يتناقض مع تميزه هذا بالرغم من أن "الأعور في وسط العمى سلطان، إلا أن ذلك لا ينفي عنه أنه أعور".¹⁹
- تكريس الاختبارات المعيارية الفروق الفردية وتبالغ في الاعتماد على الوسائل الاحصائية التي تخدم هذا الهدف وذلك من خلال التركيز على مدى تميز السؤال ومعامل السهولة والصعوبة الذي يجب أن يساوي 0.5.
- تأثرها بعامل التخمين Guessing
- تعد مشكلة التخمين في الاختبارات المعيارية من بين المشكلات التي تواجه خبراء

(18) أحمد تيفزي: المرجع السابق، ص 95.

(19) رشدي خام منصور، "تعدد زوايا الرؤية عند تفسير الاختبار وعند بناء ضرورة تربوية" مجلة علم النفس، عدد 1، 1987، ص 25.

القياس النفسي والتربوي. وذلك لتأثيرها على أداء الطلاب وفي مختلف الخصائص السيكمترية لهذه الاختبارات. وعلى الرغم من تعدد الطرق التي اقترحها الباحثون في هذا المجال للتغلب على هذه المشكلة أو التقليل من تأثيرها إلا أن أكثر الطرق شيوعاً واستخداماً الطريقتين الآتيتين:

1. الطريقة الأولى تعتمد على إعطاء تعليمات للطلاب ببذل أقصى جهدهم للإجابة عن كل مفردات الاختبار وأن يستعينوا بالقدر المتاح لديهم من معلومات في محاولة التوصل إلى الإجابة في حالة عدم التأكد منها. وتكون درجة الفرد الكلية في الاختبار هي مجموعة درجات المفردات التي استطاع الاجابة عنها الطالب إجابة صحيحة Number right score.

وتفترض هذه الطريقة أن هناك تكافؤ بين المختبرين في مقدرتهم على التخمين المبني على المعلومات المتاحة لديهم.

2. الطريقة الثانية وهي طريقة إحصائية تعتمد على استخدام صيغة رياضية لتصحيح الدرجات الكلية في الاختبار من أثر التخمين وهذه الصيغة هي:

الدرجة الكلية: عدد الاجابات الصحيحة - خ/ك - 1.

وتفترض هذه الصيغة أن المختبر يجيب بطريقة عشوائية عن مفردات الاختبار التي لا يكون متأكداً أن إجابتها صحيحة أي أن هذه الصيغة تستقطع من الدرجة الكلية للطالب جزءاً يناظر ما يفترض أنه اعتمد فيه على العشوائية.

وبما أن هدف الاختبار هو ترتيب المختبرين بالنسبة لبعضهم البعض فإن هذا الترتيب لا يتغير سواء استخدمنا المعادلة أم لا: وإن استخدام تلك المعادلة يستند على إفتراض خاطئ، مؤداه أن الدرجات بعد تصحيحها من أثر التخمين تكون هي درجات حقيقية للطالب.

كما أن اللجوء إلى التخمين الذكي في ظروف عدم التأكد يعد من الممارسات التي

تستحق التشجيع وليس العقاب الذي يفرضه إستخدام هذه الصيغة. وقد ميز (1967) Slakter بين التخمين والمخاطرة إعتمادا على ما إذا كان المختبر يعرف أنه سوف يعاقب باستخدام صيغة التصحيح من أثر التخمين أولا.. فإجابة المختبر عن مفردة لا يعرف إجابتها الصحيحة في موقف لا يتضمن عقابا يعد تخميننا Guessing أما إجابته في موقف يتضمن عقابا يعد سلوك مخاطرة Risk Taking behaviour.²⁰

II. الاختبارات المحكية المرجع: Cretirion Referenced Test

وهي التسمية الأكثر رواجاً إلا أنه ظهرت تسميات مرادفة لنفس الاتجاه منها: إختبارات التفوق Proficiency test وإختبارات الاتقان Mastery test وإختبارات الكفاءة Competency test وإختبارات المهارات الأساسية Basic skills tests والإختبارات المجالية المرجع Field referenced test والإختبارات الهدفية المرجع Objective Referenced test وأخيرا الإختبارات الأيديومترية Edumetric test وهي التسمية التي إقترحها رونالد كارفر R. Carver لتقابل الإختبارات السيكومترية.²¹

منطقه:

عندما ظهر مفهوم التعلم من أجل الاتقان وأن العملية التربوية عملية مقصودة وموجهة نحو تحقيق أهداف معينة لم يعد الهدف هو التركيز أساسا على الفروق بين الافراد والتمييز بينهم. وظهرت المناداة بالابتعاد عن الشكل الجبرسي الذي يميز التوزيع الاعتدالي

(20) صلاح الدين محمود علام: أثر المواقف الاختبارية جماعية المرجع ومحكية المرجع في مستويات التخمين وسلوك المخاطرة والاداء في علم النفس مجلة علم النفس عدد 18 - 19 ، سبتمبر 1991 ، ص ص 99 - 100 .

(21) امحمد تيفزى: الاتجاه الأيديومتري المحكي في إنشاء الاختبارات التقويمية وتوليها... في: قراءة في التقويم النفسي كتاب الرواسي، باثنة 1993، ص 136 .

الذي اعتمدت عليه المقاييس الجماعية. وكانت الحجة أن النشاط التربوي نشاط مقصود. يبذل بهدف أن يتقن الطلبة ما تعلموه. ولا ينبغي أن يخضع توزيع الأداء لما تخضع له المتغيرات الطبيعية كالوزن والطول. وبذا تركز الاهتمام حول المستوى الذي يصل إليه أداء الفرد، وتقدير إكتسابه أو تحصيله. وهو الاهتمام المتعارف عليه للمقاييس التربوية.²²

إذن يقوم هذا الاتجاه على دحض المقولة التي شكلت جوهر الاتجاه السيكميومي في بناء الاختبارات. وهي وجود علاقة قوية بين الاستعداد (القابلية للتعلم) وبين التحصيل بمعنى أن المتعلمين الذي يتوفرون على استعداد كاف يصلون إلى مستوى التمكن في المادة المتعلمة، والمتعلمين الذين يملكون استعدادا منخفضا لا يصلون رلى مستوى التمكن فيها.

بيد أن نظرة الاتجاه الايديوميومي للإستعداد تختلف عن هذا تماما، إذ ينظر إلى الاستعداد على أنه كمية الوقت المطلوب لكي يحقق المتعلم تمكنا في المادة المدروسة. إن الوصول إلى مستوى الاتقان أو فعالية التعلم المنشود أمر ممكن وفي متناول جميع المتعلمين. ويرى بلوم Bloom et al أنه بإعطاء المساعدة المناسبة لتكيف الوقت حسب إيقاع تعلم كل فرد مثلا يستطيع 95٪ من الطلبة أن يتعلموا المادة بتمكن كبير. إن توفير الوقت الكافي لكل متعلم وطريقة مناسبة في التدريس يؤدي إلى محو أثر الفروق الفردية. في الاستعدادات مادام كل متعلم سيصل إلى مستوى كاف من الانجاز وبالتالي فإذا كانت الفروق الفردية في الاستعدادات بين المتعلمين تتوزع توزيعا عشوائيا. فإن التحصيل نتيجة مراعاة إستعداد كل متعلم لا يتوزع توزيعا إعتداليا لأن معظم المتعلمين سيصلون إلى مستوى مرتفع من التمكن والاتقان.²³

(22) أمينة محمد كاظم: المرجع السابق، ص 18.

(23) احمد تيفزي: المرجع السابق، ص 138.

ولا يقتصر الاختلاف بين المقاييس المعيارية والمحكية على هدف القياس فقط وإنما يتعدى هذا الاختلاف في بناء الاختبار نفسه فهما يختلفان من حيث إختيار البنود ومستويات صعوبتها ومن حيث شروط صدقها وثباتها ومعاييرها.

فأفضل المفردات من وجهة النظر السيكمترية هي الأقدر على التمييز وهي تلك التي يساوي فيها كل من معاملي السهولة/الصعوبة 0.5 أما أسوأها فتلك التي لا تستطيع أن تميز بين الافراد كأن يخفق في الاجابة عليها جميع الافراد أو أن ينجح في الاجابة عليها جميع الافراد.

أما من وجهة النظر الايديومترية فإن أفضل المفردات (الأسئلة) تلك الاقدر على قياس النمو، أو التحصيل وهو المفردة الذي يكون بمستوى سهولته قبل البدء في البرنامج صفرا. أي لا يستطيع أي فرد من أفراد المجموعة الاجابة على السؤال قبل دراستهم للبرنامج.

ثم يصبح معامل سهولة هذه المفردة واحدا صحيحا، بعد تعلم البرنامج حيث يستطيع جميع الافراد الاجابة على هذا السؤال. أما مفهومي الصدق والثبات فهما من وجهة النظر السيكمترية يتعلقان بصدق الاختبار وثباته في التمييز بين مستويات الافراد. في حين أنهما من وجهة النظر الايديومترية يتعلقان بصدق الاختبار وثباته في قياس الاكتساب والتحصيل لدى الافراد.²⁴

أنواع التقويم المحكي:

أ - التقويم التشخيصي: *Diagnostic Evaluation*

ويشمل على تقويم وتحديد ووصف وتصنيف بعض جوانب سلوك الطالب

في بداية العملية التعليمية بفرض التعرف على مدى تحكم الطالب في المكتسبات السابقة. وتحديد أسباب وأعراض الاضطراب التعليمي التي تتم ملاحظتها حتى يمكن اتخاذ الاجراء العلاجي اللازم لتصحيح أو إزالة هذه العوائق.²⁵

التقويم التكويني (البناي) *Formative Evaluation*

وهو تقويم يحدث أثناء تكون أو تشكل تعلم الطالب، هدفه التقويم لتصحيح مسار العملية التعليمية ومعرفة مدى تقدم التلميذ (وليس وضع علامات له) وبعبارة أخرى فهو عملية تقييمية منهجية تحدث أثناء التدريس وغرضها تزويد المدرس بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم الطالب.²⁶

التقويم الختامي *Sommative Evaluation*

ويقصد به التعليم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المدرس في نهاية الفصل (الفترة التدريبية) ومن خلاله تصدر أحكام نهائية عن فعالية العملية التعليمية.

(25) عبد الله قلي: الاهداف التربوية كقاعدة للتعليم. تصنيف بلوم نموذجاً. في قراءة في التقويم التربوي. ص 68.

(26) سبيع محمد أبو لبدة: المرجع السابق ص 121.

خلاصة:

على الرغم من الانتقادات الموجهة للاتجاه السيكومتري فإنه ينطوي على وظائف وخصائص هامة لا نجدها في الاتجاه الايديومتري وأهمها.

لا يصلح الاتجاه الايديومتري إلا في إعداد الاختبارات التحصيلية وتأويل نتائجها. ويصعب تبني الاتجاه الايديومتري في تصميم اختبارات الاستعدادات والقدرات ولاسيما إذا كان هدف الاختبار التنبؤ بالسلوك.

إن الكشف عن الفروق الفردية في الاستعدادات والقدرات والتحصيل التي تكشف عنها الاختبارات السيكومترية تفيد كثيرا في إتخاذ القرارات المتعلقة بالمتعلمين.

إن الوصول إلى مستوى الاتقان أو التمكن في برنامج التعلم لا يلغي أهمية ودلالة الفروق الفردية في الارتقاء بالأداء إلى مستوى التمكن المنشود.

أن العلاقة بين الاتجاه السيكومتري والاتجاه الايديومتري لسيت علاقة صراع وتعارض أو إحلال واحد بد الآخر بل هي علاقة إنسجام وتكامل.²⁷

أنجز طبعه على مطابع

كيوان المطبوعات الجامعية
المطبعة الجهوية بقسنطينة