

تقييم تعلم الطلاب

تأليف: راندولف أ. سميث
جامعة لامار



13

عمادة تطوير المهارات

إنجاز متميز .. والتزام بالتطوير





عمادة تطوير المهارات
Deanship of Skills Development

تقييم تعلم الطلاب

تأليف: راندولف أ. سميث
جامعة لامار



عمادة تطوير المهارات
Deanship of Skills Development

جميع حقوق الطبع محفوظة

عمادة تطوير المهارات

٢٠١٣ - ١٤٣٤ هـ - م

تقييم تعلم الطلاب



تقييم تعلم الطلاب و وضع الدرجات من سلبيات التدريس التي لا مفر منها رغم استمتاع العديد من أعضاء هيئة التدريس به، فقد سمعت كثيرا منهم يعلقون بقولهم إن التدريس عمل رائع إلا فيما عدا التصحيح، واستنادا إلى عدد شكاوى الدارسين التي يتلقاها أعضاء هيئة التدريس بشأن الدرجات يتبين بلا شك أن نظرة الطلاب لعملية التصحيح ليست إيجابية أكثر من نظرة المعلمين. ومع ذلك من المحتم على أعضاء هيئة التدريس تقييم تعلم الطلاب و وضع الدرجات على أساسه. في هذا الكتيب سأركز على عملية تقييم الطلاب و ليس على وضع الدرجات؛ لأنني اعتقد أنه كلما أجدنا كأعضاء هيئة تدريس في تقييم تعلم الطلاب أصبحت عملية وضع الدرجات أقل إرهاقا.

يجب على المعلم اتخاذ عدة قرارات مهمة أثناء تصميمه لخطة تقييم تعلم طلابه، و برغم عدم وجود ترتيب معين لتلك القرارات سأبدأ بما يبدو لي نقطة البداية المنطقية و من ثم أمضى قدما حتى آخر نقطة.

التقييم التصحيحي مقابل التقييم التحصيلي

يشير التقييم التحصيلي لما وصفته مسبقا في الفقرة الافتتاحية - وهو تقييم تعلم الطلاب بغرض وضع الدرجات و هذا النوع من التقييم هو المألوف لدى الطلاب و المعلمين و الذي عادة ما يرتبط بمشاعر سلبية لدى الطرفين. و من المعتاد إجراء التقييم التحصيلي في نهاية عملية التعلم - وحدة دراسية أو

مشروع أو مقرر بأكمله، و بسبب توقيت إجرائه لا يستفيد الطلبة عادة من هذا التقييم. و أوضح مثال على ذلك هو الاختبار النهائي للمقرر الدراسي. فأقصى ما يعلمه الطلاب حينها هو تقديراتهم في الامتحان دون أي فكرة عن أدائهم فيه. و بالمثل فتوقيت تسلّم أي مشروع أو بحث (إن وجد) ثم إعادته لا يسمح للطلبة بمعرفة رأى المعلم في أدائهم حتى يتمكنوا من تحسينه. ويتوقع الطلاب عادة الحصول على آراء عضو هيئة التدريس في أدائهم من خلال اختباراتهم على مدار الفصل الدراسي و لكن مقدار هذه الآراء يتباين بشدة و كذلك قدر الاهتمام الذى يوليه الطلبة بها – وهكذا فإن من سلبيات التقييم التحصيلي هو أن عملية إبداء الرأى في الأداء لا تفيد كثيرا تعلم الطلاب – هذا إن حدث.

في المقابل نجد أن الغرض الأساسي للتقييم التصحيحي هو تزويد الطلاب بالرأى في أدائهم. فمثلا يمكن للمحاضر إجراء اختبارات قصيرة على المادة بشكل يومي و لكن لا يضيف درجاتها إلى مجموع درجات الطالب. و هكذا يحصل الطالب على رأى «تصحيحي» عن مدى تقدمه على مدار دراسته للمقرر؛ و لا يعتبر ذلك تقييما «تحصيليا» لأن درجاته غير مضافة. التقييم التصحيحي يوفر للطالب معلومات عن جودة أدائه في المادة (مثل: القراءة و المذاكرة و معالجة المادة). فإن لم يكن الرأى بأدائه جيدا يستطيع الطالب تغيير منهجه تجاه المادة قبل خضوعه للتقييم التحصيلي الذي تضاف درجاته للمجموع. و من نفس المنطلق يستطيع عضو هيئة التدريس تغيير منهجه تجاه المقرر بناء على نتائج التقييم التصحيحي (كنجلوزى ٢٠٠٠). فمثلا إذا كنت أقوم بتدريس مقرر معين و أجريت فيه تقييما تصحيحيا فقد اكتشف أن أداء جميع الطلاب سيئ في نقطة ما. و هكذا قد أقرر تغيير منهجي بالتدريس أملا في مساعدة الطلاب على تعلم المزيد بشكل أفضل. و بالمقابل قد أقرر أن أداة التقييم المستخدمة صعبة للغاية أو غير ملائمة لطريقتي في الشرح، أو قد استنتج بأن الطلاب لم يأخذوا التقييم التصحيحي على محمل الجد وأنتي هكذا لست بحاجة لتغيير أي شيء يتعلق بطريقتي في التدريس. قد تصدق هذه النقطة الأخيرة اذا وجدت أداء بعض الطلاب متميزا و البعض الآخر سيئا. هذه النتيجة ستخبرني بأن الاختبار التصحيحي لم يكن شديد الصعوبة طالما أدى فيه بعض الطلاب على نحو جيد، ولكنني قد أرى الحاجة لأجراء المزيد من التشخيص لمعرفة سبب الأداء السيء لبعض الطلاب.

من إيجابيات التقييم التصحيحي أنه لا يتعين على المعلم قضاء وقت طويل في وضع الدرجات عكس التقييم التحصيلي. فأسئلة الخيارات المتعددة يمكنها أن تحدد ما إذا كان الطلاب قد تعلموا الحقائق الأولية الضرورية لنجاحهم في المقرر. في حالة استخدام تقييم تصحيحي كتابي يمكن للمعلم حينها الاعتماد على المعلومات الناتجة في تنبيه الدارسين إلى الأفكار و المفاهيم الخاطئة و الشائعة التي كشف عنها التقييم. فمثلا إذا كان من المفترض استخدام الطلاب لأسلوب أو شكل معين في الكتابة (مثل

أساليب MLA أو APA أو Turabian) فإن اختبار التقييم التصحيحي قد يكشف الأخطاء الشائعة لدى عدد كبير منهم. عندها يمكن للمعلم كتابة قائمة بها و توزيعها على كل الطلاب بدلا من اضاءة الوقت في تصحيح ورقة كل طالب على حدة و وضع درجات و اعادتها له.

الميزة الأخيرة أيضا للتقييم التصحيحي هو امكانية استخدامه بشكل متكرر أكثر من التقييم التحصيلي على مدار المقرر الدراسي. فقد استخدمت على سبيل المثال نظم تجاوب الطلاب (كليكوز) في فصولي لعدة سنوات فكنت أستهل كل محاضرة بوضع أسئلة لمراجعة الدرس/ الدروس السابقة. حيث يسجل الطلاب بسرعة إجاباتهم باستخدام الكليكرز. و بذلك أستطيع عرض النتائج على كل الفصل فيتمكن الطلاب من معرفة مدى استيعابهم للدرس السابق، و أتمكن أنا من تحديد المفاهيم الخاطئة و الشائعة بين الطلاب - إن وجدت - فأقوم بإعادة شرحها سريعا قبل البدء بالدرس الجديد. إن لم تتواجد تقنية الكليكرز في فصولك يمكنك عرض الأسئلة من خلال الباوربوينت أو آلة العرض (بروجيكتور) أو حتى طبع الأسئلة على أوراق (ولكن لو لم تطلب منهم رفع أيديهم بالإجابة فلن تتمكن من معرفة نتائج كل طلاب الفصل في حينها). يمكنك أيضا أن تسمح للطلاب بتصحيح أوراقهم طالما أن الهدف الأساسي للتقييم التصحيحي هو استفادتهم.

في ضوء منهجي التقييم السابقين فإن أول قرارات المعلم هو تحديد أي المنهجين سيستخدم. من الواضح ضرورة استخدام بعض اختبارات التقييم التحصيلي لوضع الدرجات. كما أنه لا يوجد أي الزام باستخدام التقييم التصحيحي. و لكن إذا كان هدف المعلم الأساسي تحسين تعلم الطلاب فان الاستعانة بالتقييم التصحيحي سيكون أمرا جيدا.

التقييم عال المخاطر في مقابل التقييم المنخفض المخاطر

يتشابه هذان التقييمان التحصيلي و التصحيحي في أن التقييم عال المخاطر يتوقف على النجاح النهائي للطلاب بشكل كامل أو كبير على الاختبار، حيث يتعين عليه إحراز درجة مقبولة في الاختبار النهائي للتخرج من الكلية. هذا المثال السابق يوضح العلاقة بين التقييمين عالي المخاطر و التحصيلي، وفي المقابل لا يلعب التقييم منخفض المخاطر أي دور - أو دور صغير- في وصول الطالب لهدف ما. و بهذا تدرج كل التقييمات التصحيحية تحت نوعية التقييم منخفض المخاطر. و لكن اذا اتخذ التقييم التحصيلي شكل اختبار قصير بدرجات قليلة من المجموع الكلي للطلاب يصبح هو أيضا تقييما منخفض المخاطر.

يجب على المعلم أن يقرر الأهمية النسبية للتقييمات المستخدمة في فصوله. فكلما قل عدد الاختبارات

التحصيلية زادت مخاطرها والعكس بالعكس. ولكن من الصعب على الطلاب النظر إلى اختبار أو بحث أساسي على أنه منخفض المخاطر طالما يتعين عليهم إكماله. وارتباطا بهذا الجانب أظهرت الأبحاث أن عددا أكبر من الطلاب يفضل الاختبارات المتكررة بل ويتحسن أدائه بسببها (أبوت وفيلستروم ١٩٧٧؛ بانجرت وداونز وكولك وكولك ١٩٩١؛ بيكهام ورو ١٩٧٧). تبين هذه النتائج تفضيل الطلاب للاختبارات المنخفضة المخاطر عن المرتفعة حيث يشكل كل منها نسبة أقل من المجموع النهائي.

التفكير بنتائج تعلم الطلاب

بعد أن تقرر نوعية التقييم الذي ستستخدمه ستكون تقريبا جاهزا لبدء العمل على أداة التقييم. أولا يجب أن تقرر ما الذي تود تقييمه - ما الذي ترغب في تعليمه لطلابك؟ بالطبع في الظروف المثالية لا بد و أنك قد وضعت مسبقا نتائج لتعلم طلابك للمقرر أو الوحدة التي تدرسها - ان لم تكن كذلك طالع كتيب سميث (٢٠١١) عن الموضوع.

هناك ثلاث أفكار رئيسية في كتيب سميث (٢٠١١) جديرة بالذكر. أولها: أن نتائج التعلم يجب أن تتبع من أهدافك للتعلم. تذكر أن أهداف التعلم عامة وشاملة ولكن نتائج التعلم محددة. ثانيا: يجب صياغة نتائج تعلم طلابك بطرق يمكن قياسها. فلا يمكنك وضع تقييم لتعلم الطلاب على شيء لا يمكن قياسه. ثالثا: ترتبط نتائج تعلم الطلاب عادة بمستوى أو نوعية تعلم الطلاب. يعد تصنيف بلوم (١٩٥٦) المثال الأكثر شيوعا على المستويات المختلفة لتعلم الطلاب، كما توجد أيضا نسخة منقحة أحدث منه (اندرسون وكرازول ٢٠٠١) وكذلك نسخة تصنيف بلوم الرقمية (تشرشز ٢٠٠٨). تذكر أن المستوى الذي يتعلم فيه الطلاب المعلومة يحدد المستوى الذي يمكنك عنده تقييم هذه المعلومة. فإذا طلبت مثلا من الطلاب حفظ قائمة بأبرز المتخصصين في مجالك فلا تتوقع منهم تحليل أعمال أحدهم أو معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين أعمال اثنين منهما، لذا من المهم أن تتذكر أن المستويات المختلفة للتعلم تتمثل في استخدام «أفعال مختلفة» - تلك «الأفعال» التي يجب أن تظهر في أهدافك للتعلم. وهكذا يجب أن تقيم بطريقة تتماشى مع الأفعال التي استخدمتها في تلك الأهداف.

للتقييم أنواع مختلفة؛ إحدى التصنيفات تقسمه إلى مجموعتين رئيسيتين: موضوعي وغير موضوعي (سوسكي ٢٠٠٩). ورغم استخدام سوسكي (٢٠٠٩) لمصطلح «شخصي» بدلا من «غير موضوعي» فإنني أفضل تبادى هذا المصطلح لأنه قد يعنى ضمنا المحاباة أو التحيز في وضع الدرجات. فالتقييم الموضوعي هو أساسا أي اختبار يمكن تصحيحه بالحاسوب مثل: أسئلة الخيارات المتعددة أو الصح و الخطأ أو المطابقة أو ملء الفراغات. التقييم الموضوعي يتطلب إجابات إما صحيحة أو خاطئة بالكلية

بمعنى ان كل سؤال تكون إجابته إما صحيحة أو خاطئة بنسبة ١٠٠٪؛ فلا توجد إجابة تستحق جزء من درجة السؤال. و بالمقابل يشتمل التقييم غير الموضوعي على مهام مثل: الكتابة أو البحث أو ما شابه. وكما ذكر سوسكي فإنه من غير الصحيح أن التقييم الموضوعي يعتمد على الكم أما غير الموضوعي فعلى الكيف. فالكثير من التقييمات غير الموضوعية تشير لبيانات كمية.

من المهم أن يتناسب نوع التقييم مع أهدافك للتعلم. فالتقييم الموضوعي سيفيد في قياس أداء الطلاب في المستويات الدنيا لتصنيف بلوم (١٩٥٦) أو التصنيفات المشابهة له. و لهذا فإن كنت تقدم لطلابك كما كبيرا من المعلومات الجديدة تماما عليهم فإن التقييم الموضوعي مثل: أسئلة الخيارات المتعددة أو الصح و الخطأ سيساعدك بسرعة و سهولة على معرفة القدر الذي تعلمه الطلاب.

من ناحية ثانية فإنه من الصعب للغاية كتابة أسئلة - متعددة الخيارات مثلا - لتقييم مهارات الطلاب الخاصة بالتحليل و التقييم و الأبداع. لذا إن كنت ترغب في تقييم مهارات التفكير العليا تلك فالأغلب أنك ستكون بحاجة لاستخدام التقييم غير الموضوعي؛ و الذي تتواجد منه أنواع عدة يمكنك الاختيار من بينها. يمكنك أن تطلب من الدارسين استكمال بعض المهام التي يجب خلالها الاستفادة من المواد التي تعلموها بمزجها على نحو جديد و مبتكر. فعلى سبيل المثال لا الحصر يمكن استخدام الفروض الكتابية أو الاختبارات المقالية أو تقديم التقارير حول كتاب أو بحث ما أو عمل المشاريع.

أود إضافة نوع ثالث للتقييم الموضوعي و غير الموضوعي و الذي يشمل المنهجين معا و يسمى «تقييم المتعلم»؛ و المعروف أيضا بتقنيات التقييم داخل الفصل (CATS؛ انجلو و كروس ١٩٩٣). أفضل شخصيا استخدام المصطلح الأول لأن التقييمات التي تجرى في الفصل لا تركز كلها على المتعلم. يصف انجلو و كروس (١٩٩٣) نموذج تقييم الفصل الخاص بهما بتقييم المتعلم لأنه يهدف لتعديل سلوكيات الدارسين لا المعلم. إن تغيير سلوكيات الطلبة أكثر فعالية من محاولة تغيير تلك الخاصة بعضو هيئة التدريس لأن الطلاب الذين يتعلموا طرقا جديدة للتعلم يتمكنون من استخدامها في أي مقرر بغض النظر عن تصرفات المعلم. و من الأهداف الرئيسة لتقييم المتعلم محاولة تحسين مهارات الطالب فوق الإدراكية - «مهارات التفكير بطريقة تفكيره و تعلمه» (انجلو و كروس ١٩٩٣، ص ٤). هذا النقاش الخاص بتقييم المتعلم قد يذكرك بالتقييم التصحيحي الذي سبق و ناقشناه في بداية هذا الفصل. فتقييم المتعلم يستهدف بالفعل عملية التصحيح. فقد وصف انجلو و كروس طريقة ال CATS تحديدا بأنها ذات طبيعة تصحيحية. ان كنت مهتما بتطبيق تقييم المتعلم في فصولك فستجد ٥٠ فكرة مختلفة لتنفيذه وردت بكتاب انجلو و كروس. و يضم جدول رقم ١ أمثلة لتقييماتهما تلك. من السمات المفيدة بالكتاب أن المؤلفين أوردوا مستوى تقييماتهما مصنفا وفق تصنيف بلوم (١٩٥٦).

أمثلة لتقييمات المتعلم من كتاب انجلو و كروس (١٩٩٣)

ورقة الدقيقة الواحدة

قبل انتهاء الدرس يبضع دقائق توقف و أسأل طلابك الإجابة على سؤالين: «ما أهم ما تعلمته من درس اليوم؟» و «ما هو أهم سؤال لم تتم اجابته؟» (انجلو و كروس ١٩٩٣، ص ١٤٨)

السؤال الأول لا يقيس القدرة على التذكر فحسب و لكنه يحفز الطالب على تقييم المعلومة التي تلقاها. كما أن جزئية التذكر تكشف بالطبع للمعلم ما اذا كان الطلاب قد استوعبوا المعلومة بشكل صحيح أم لا. أما السؤال الثاني فيمثل نقطة بداية جيدة ليبدأ منها المعلم الدرس التالي.

أصعب النقاط

أسأل طلابك «ماهي أصعب النقاط في...؟» (انجلو و كروس ١٩٩٣، ص ١٥٤). يمكنك ملء النقاط السابقة بأي من الكلمات المحفزة التالية: الدرس، المحاضرة، الفصل، الفيلم، الفرض إلخ. يوفر تقييم المتعلم هذا لعضو هيئة التدريس فكرة عما وجده الطلاب أو يجدونه صعبا، و في ضوء ذلك سيعيد المعلم التأكيد على نقاط محددة بدلا من لجوئه للتخمين.

إعادة الصياغة الموجهة

يسأل المعلم طلابه التعبير عن بعض المفاهيم العامة بأسلوبهم متوجهين إلى نوعية معينة من المستمعين و بهدف محدد و متقادين استخدام اللغة الاصطلاحية الخاصة بهذا العلم. وهكذا يتخطى الطلاب مرحلة الحفظ المجرد و من ثم صب المعلومات على ورقة الاختبار. فالطلاب الذين لا يستوعبون المادة جيدا سيجدون صعوبة في التعبير عنها بأسلوبهم الخاص.

مثال من مقرر أنظمة قاعدة البيانات (بعلوم الحاسب): بلغة مبسطة و في أقل من خمس دقائق أعد صياغة ما قرأته عن فيروسات الحاسب - مثل فيروس مايكل انجلو - لنائبة رئيس شركة تأمين كبرى و المسؤولة الأولى عن تأمين قاعدة البيانات. هدفك هو إقناعها بإنفاق المال و الوقت اللازمين لحماية آلاف من منصات العمل الحاسوبية (انجلو و كروس، ص ٢٢٢).

تصميم أدوات التقييم

بعد اختيارك لنتيجة التعلم التي تود تقييمها و المستوى الذي ترغب عنده بتقييمها يمكنك حينها

تصميم أداة التقييم. هذه بالتأكيد أهم خطوة لتطوير مقياس التقييم الخاص بك والتي ستعد بداية الحل لمعضلة التقييم - إن كنت قد اتبعت فعلا الخطوات السابقة عن كتب. و سبب أنها بداية الحل أن جل المطلوب منك في هذه المرحلة هو كتابة بعض النقاط التي تتناسب مع هدف التعليم الذي اخترته واضعا في الاعتبار «الفعال» الذي استخدمته لصياغة ذلك الهدف و مستوى التعلم الذي تتوقعه و المتوافق مع إحدى تصنيفات المعلم؛ و هذا لتتمكن من كتابة نقاط صحيحة.

ينصح سوسكي (٢٠٠٩، ص١٦٧) بالبداية بكتابة نقاط و كأنها «مسودة لوضع اختبار». والمقصود بها ببساطة مخطط لوضع الاختبار و الذي يشتمل على كامل أهداف التعلم التي ترغب من طلابك مذاكرتها للاختبار، و يضمن هذا المخطط عدم إغفالك لأي من الأهداف المهمة التي تود أن يشملها الاختبار. كذلك سيعينك المخطط على إدراك ما إذا كنت تكتب أسئلة اختبار عن نقاط بالمنهج ليست بأهمية أهداف التعلم التي وضعتها. أي معلم احتفظ بالعديد من اختبارات التي كتبها بدون مخطط على مدار مزاولته للمهنة سيدرك تماما إمكانية الوقوع بسهولة في هذا الخطأ. و من هنا فإن المخطط سيساعدك في تحديد نقاط الاختبار المهمة في ضوء أهدافك للتعلم و ليست الواردة بالكتاب الدراسي المقرر. فمثلا قد ترى أن الفصل الأول من الكتاب يتضمن معلومات أقل أهمية من الموجودة بالفصلين الثاني و الثالث بالرغم من اشتمال الاختبار على الفصول الثلاثة. و اعتمادا على أهدافك للتعلم و مخطط الاختبار سيضم الامتحان عندئذ أسئلة على الفصلين الثاني و الثالث أكثر من الأول. بدون ذلك ربما كنت ستضع اختبارا به عشر أسئلة على كل فصل من الثلاثة - أي اختبار لا يتماشى تماما مع أهداف التعلم.

وأخيرا سيساعدك مخطط الاختبار على تفادي النقد الذي قد يصدر أحيانا من أحد الطلاب: «يبدو أن هذا الاختبار قد جاء من خارج ما درسناه بالفصل». لن يكون هناك أي تناقض طالما أطلعت طلابك على أهداف التعلم و قمت بتدريس المعلومات المرتبطة بها و وضعت الاختبار أخذا في الاعتبار تلك الأهداف.

كتابة نقاط جيدة تصلح لأسئلة الخيارات المتعددة

وضع سوسكي (٢٠٠٩، ص ١٧٠-١٧١) و هالز و مارشال (٢٠٠٤، ص ٦٥-٨٨) قائمة ببعض النصائح قاموا بتجميعها من خبراء الاختبارات و العديد من الأبحاث و ذلك لكتابة أسئلة ذات خيارات متعددة جيدة. و لكن يجب أن تضع في اعتبارك ما أشار اليه سوسكي باستحالة اتباع كل النصائح بلا استثناء. كل ما عليك هو التمعن في تلك الأفكار و مقارنتها بأسئلة الخيارات المتعددة التي تضعها فان وجدت أنك تخالفها الى حد بعيد أعد النظر في طريقتك.

- اكتب سؤالاً مختصراً بقدر الإمكان - فالأسئلة الطويلة تصيب الطلاب بالحيرة
- استخدم أسلوباً سهلاً (ان لم يكن اختباراً للمفردات) - يجب أن يكون لكل الطلاب فرصاً متساوية لفهم السؤال بغض النظر عن مهارتهم اللغوية
- تقادى الأسئلة المترابطة - فلا يجب استخدام الطالب لمعلومات وردت في سؤال ما لإجابة سؤال آخر، أو أن يكون عجز الطالب عن اجابة سؤال ما مترتب على اخفاقه في اجابة سؤال قبله
- اجعل السؤال متكاملًا في حد ذاته - فلا يعمين على الطالب قراءة خيارات الإجابة لفهم السؤال
- تقادى السؤال على شاكلة «أي من التالي....» - فقد يظلم الطلاب البطيئين
- تقادى السؤال الذي يعتمد على المعلومات العامة - يجب أن يكتسب الطالب المعلومة في فصلك وليس من خبرات سابقة
- تقادى النفي في صيغة السؤال - و ان لم تتمكن قم بالتأكيد على أداة النفي (مثلا بكتابتها بحروف كبيرة أو ثقيلة أو لون مغاير) - فالطالب المتوتر قد لا يقرأ أو يرى أداة النفي
- تأكد من أن كل الإجابات صحيحة نحويًا - تقادى استخدام النحو للتلميح بالإجابة الصحيحة
- ليس من الضروري أن تتضمن كل الأسئلة نفس عدد الإجابات - ان كان هناك ثلاث خيارات فقط (مثل «تزيد» - «تقل» - «تظل على حالها») اکتف بهم
- رتب خيارات الإجابة منطقيًا - ان كان لها (مثال رتب الأعداد تصاعديًا أو تنازليًا أو رتب الكلمات أبجديًا) ، استخدم ذلك لتسهل على الطلاب اختيار الإجابة الصحيحة ان كانوا يعرفونها
- اجعل خيارات الإجابة متساوية الطول تقريبًا - فالطلاب الذين يؤدون جيداً بالاختبارات يعلمون أن الإجابة الأطول عادة صحيحة
- تقادى خيار «لا أحد من الخيارات السابقة» - فالطالب قد يعلم الإجابات غير الصحيحة ولكنه لا يعلم الإجابة الصحيحة؛ أن كان من الضروري اللجوء لتلك الصيغة فاستخدمها أكثر من مرة: مرة اجابة صحيحة و مرة خاطئة
- تقادى خيار «كل الخيارات السابقة» - يمكنها أن تظلم الطلاب بطيء القراءة أو الطلاب الذين اختاروا اجابة صحيحة بدون اكمال قراءة باقي الخيارات. كما أنها قد تكافئ الطالب على عدم فهمه التام (فاذا كان هناك خياران صحيحان فان عبارة «كل الخيارات السابقة» لا بد أنها صحيحة)

- الإجابات الخاطئة و المصاغة جيدا ستعينك على معرفة سبب اخفاق الطالب في اجابة السؤال -
ضع اجابة خاطئة تشبه نوع الخطأ الذي يقع فيه الطالب
 - استخدم فقط الإجابات الخاطئة التي يشك الطالب بأنها صحيحة - إضافة مزيد من الاجابات الخاطئة على نحو جلي لا تجعل منه سؤالاً جيداً (تذكر أنه ليس من الضروري أن يكون لكل سؤال أربع أو خمس اجابات خاطئة)
- هذه بالفعل قائمة نصائح مطولة و سبب ذلك أن أسئلة الخيارات المتعددة من أكثر أشكال الاختبارات شيوعاً. لذا كرس الأخصائيون التربويون الكثير من الوقت و الجهد لدراساتها. يجب أن تتذكر أنك لست بحاجة لاتباع كل النصائح طوال الوقت. أجعل هدفك تعزيز ممارستك في وضع اختبارات جيدة و تفادي الأسئلة الصعبة و المركبة.

كتابة أسئلة مقالية جيدة

أحد أسباب لجوء المعلم للأسئلة المقالية من أجل التقييم هو امكانية كتابتها في وقت قصير مقارنة بأسئلة الخيارات المتعددة - ان كانت جيدة. و لكن كما اتضح مؤخراً لعدد كبير من المعلمين فان السؤال المقالي المكتوب في عجلة قد يصعب للغاية على الطلاب إجابته و/أو على المعلم تصحيحه بشكل سليم. و لتفادي ذلك يمكن اتباع عدة نصائح هدفها تيسير كتابة الأسئلة المقالية. وضع هالز و مارشال (٢٠٠٤، ص١٥٩-١٦٥) قائمة من تسع نقاط لكتابة أسئلة مقالية جيدة.

- خذ مايلزمك من الوقت لكتابة الأسئلة - فكما ذكرت آنفا السؤال المكتوب بعجلة قد يتضح أنه سؤال غير جيد لذا أكتب أسئلتك وخذ وقتك لتقييمها قبل استخدامها
- أكتب أسئلتك في ضوء أهدافك للتعلم - تماما مثل أسئلة الخيارات المتعددة يجب أن تتبع الأسئلة المقالية من أهداف التعلم
- اطرح في كل سؤال مشكلة و اطلب حلها - يمكنك استخدام أسئلة الخيارات المتعددة لتقييم كم المعلومات لدى الطالب أما السؤال المقالي فيجب أن يحملهم على استخدام هذه المعلومات بشكل ما - عادة بالاستعانة بمهارات تفكير أعلى
- حدد المشكلة بوضوح - يقينا أنك ترغب في أن يجيب كل الطلاب على سؤالك ذو المضمون المحدد - ان اضطر الطلاب لتفسير معناه فسيصبح لديك في الغالب تفسيرات مختلفة
- اجعل المشكلة محدودة - الأسئلة المقالية عادة أشمل من أسئلة الخيارات المتعددة ولكن السؤال

- الشديـد الاتساع سيصيب الطلاب بالحيرة لافتقادهـم للمقصود منه
- اعط توجيـهات واضـحة – تفادى تخمين الطلاب «تري ماذا يريد الأستاذ؟» فقط حدد بوضوح هل تريد أمثلة أو جمل كاملة أو رسم بياني أو أي شيء آخر
- تفادى الأسئلة الاختيارية – لأنها بذلك تجعل الطلاب و كأنهم أدوا اختبارات مختلفة حيث سيختار الطلاب أسئلة مختلفة طبقا لقدراتهم المتنوعة عندها قد يضع المعلم درجات أعلى على أسئلة بعينها. أيضا اذا علم الطلاب مسبقا بوجود أسئلة اختيارية قد لا يستذكرون كامل المادة العلمية
- ضع لكل سؤال مخططا للتصحيح و توزيع الدرجات – حتى لو لم تكتبه ضع تصورا للإجابة النموذجية في ذهنك. يقلل هذا المخطط من أخطاء وضع الدرجات و يزيد من مصداقية التصحيح
- استخدم عملية منظمة لوضع الدرجات للتقليل من الأخطاء – تصحيح الأسئلة المقالية دون معرفة بأسماء الطلاب يقلل من الانحياز السلبي أو الإيجابي. تصحيح السؤال لدى كل الطلاب قبل الانتقال لسؤال مقالي آخر سيساعدك على تذكر مخطط التصحيح

استخدام نماذج لتصحيح الأسئلة المقالية

النموذج هو مخطط إرشادي قياسي لتصحيح السؤال المقالي و يستخدم عند قيام عدة معلمين بتصحيح نفس السؤال لدى أعداد كبيرة من الطلاب – مثال تصحيح قسم الأسئلة الحرة في اختبارات القبول المتقدمة في الولايات المتحدة حيث يقوم مئات المصححين بتصحيح آلاف من أوراق الإجابة. يقوم فريق من قراء السؤال المتمرسين بوضع نموذج و من ثم تدريب قراء آخرين للسؤال على استخدامه و هكذا يتم تصحيح مقالات كل الطلاب باستخدام نفس المعايير رغم تعدد المصححين.

لوضع نموذج يجب عليك أولا تحديد كل الأبعاد و العناصر التي ستصحح على أساسها السؤال المقالي (أو أي نشاط آخر مثل بحث أساسي أو عرض مقدم بالفصل ..). قدم هالز و مارشال (٢٠٠٤، ص ٢٠٢) نموذجا استخدم لتصحيح مقال في مقرر للكتابة باللغة الإنجليزية. قرر المعلم تصحيح المقال على أساس الأفكار و المضمون و التنظيم و اظهار الرأي الشخصي و اختيار المفردات و سلاسة الجمل و الأساسيات (كالهجاء و علامات الترقيم). بعدها كان على المعلم أن يقرر ماذا كان سيضع درجات متساوية على المعايير الستة السابقة أم لا – و لأنه مقرر للكتابة فقد خصص درجات متساوية. و أخيرا وصل المعلم لأهم نقطة في وضع النموذج و هي تطوير نظام توزيع للدرجات لتقييم كل معيار على حدة و اعطاء

مثال. قرر المعلم وضع مقياس من ثلاث درجات لكل معيار. خصص المعلم مثلا لمعيار الأفكار والمضمون ثلاث درجات يحصل عليها الطالب كاملة اذا اتم المقال "بوضوح الفكرة الرئيسية وقوة الأفكار ودقة التفاصيل" (هالز و مارشال ٢٠٠٤، ص ٢٠٢). ويحصل الطالب على درجتين اذا كان مقاله ذو "فكرة رئيسية يمكن ادراكها و لكن بلا وضوح و تفاصيل غير كافية" (هالز و مارشال ٢٠٠٤، ص ٢٠٢). و أخيرا يحصل الطالب على درجة واحدة اذا كان المقال "بلا فكرة رئيسية و يفترق للتفاصيل" (هالز و مارشال ٢٠٠٤، ص ٢٠٢). و بهذه الطريقة يستطيع المعلم تصحيح مقال كل طالب وفق تلك المعايير الستة باستخدام مقياس من ٣:١ لكل منهم. و هكذا يحصل المقال الممتاز على ١٨ درجة (٦ معايير X ٣ درجات لكل منهم) و الضعيف جدا على ٦ درجات (٦ معايير X ١ درجة لكل منهم). استخدام نموذج يجعل التصحيح أمرا سهلا على المعلم. و عند اعطاء نسخة منه لكل طالب مع درجاته سيتوفر له رأيا مفصلا عن أدائه من مجرد اعلامه بالنتيجة الكلية. وتعد هاتان النتيجتان أمر مثالي فيما يخص عملية التقييم.

ملخص

من الواضح أن تقييم الطلاب بشكل دقيق عملية هامة أكثر مما يعتقد بعض المعلمين و (ربما) معظم الطلاب. و لكن بالنظر الى الطبيعة الجوهرية لمهمة عضو هيئة التدريس المتمثلة في تقييم التعلم من الضروري أن يوليها العضو الوقت الكافي لأدائها على أكمل وجه. لاحظ الكم الذي أفرد في هذا الكتيب للحديث عن جوانب هامة للتقييم «قبل» البدء فعليا بكتابة أداة التقييم. أتمنى أن يكون هذا النموذج قد نجح في التأكيد على أهمية الاعداد الجيد لتقييم الطلاب قبل البدء في كتابة الاختبار. و بالأخير يمكن استخلاص أهم النقاط الواردة في هذا الكتيب على النحو التالي:

- التقييمات الصافية قد تكون تصحيحية أو تحصيلية
- التقييم التصحيحي هدفه اعطاء الرأي في مقدار ما تعلمه الطلاب و ليس الدرجات
- التقييم التحصيلي غرضه تقييم تعلم الطلاب لوضع درجات لهم
- التقييم عال المخاطر يستخدم الاختبار أساسا أو في معظم الحالات لتقرير النجاح النهائي للطلاب لهذا فالتقييم عال المخاطر هو تحصيلي بطبيعته
- التقييم المنخفض المخاطر يلعب دورا صغيرا - هذا ان فعل - في وصول الطلاب لهدف ما لهذا فهو عادة تقييما تصحيحيا بطبيعته. و لكن لو كان التقييم التحصيلي - اختبار قصير مثلا - بدرجات قليلة من المجموع الكلي للطلاب يصبح هو أيضا تقييما منخفض المخاطر
- تقييم تعلم الطلاب مرتبط بوضع نتائج لتعلم الطلاب و التي تتبع بدورها من أهدافك للتعلم

- يجب صياغة نتائج تعلم الطلاب بطريقة يمكن قياسها
- نتائج التعلم مرتبطة عادة بمستوى و نوعية تعلم الطلاب
- التقييم الموضوعي هو الأساس أي اختبار يمكن تصحيحه بالحاسوب مثل أسئلة الخيارات المتعددة أو الصح و الخطأ أو المطابقة أو ملء الفراغات
- التقييم غير الموضوعي يتضمن القيام ببعض المهام مثل الكتابة أو البحث أو غيرها
- تقييم المتعلم يهدف لتحسين سلوكيات المتعلم لا المعلم، و لهذا عادة ما تكون تصحيحية بطبيعتها
- لوضع أداة تقييم يجب أن تبدأ بمسودة لوضع الاختبار - والمقصود بها مخطط للاختبار يشتمل على كل أهداف التعلم التي تود أن يذاكرها الطلاب قبل الاختبار
- قامت الأبحاث بتوثيق أفضل الممارسات الخاصة بكتابة كل من الأسئلة الموضوعية و غير الموضوعية للتقييم
- النموذج هو مخطط إرشادي قياسي لتصحيح السؤال المقالي. استخدام النموذج لتصحيح الأسئلة غير الموضوعية تجعل التصحيح أكثر دقة و اتساقا

نبذة عن بعض المراجع

Abbott, R. D., & Falstrom, P. (1977). Frequent testing and personalized systems of instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 2, 251-257.

الاختبارات المتكررة في المقررات التي تعتمد على أسلوب المحاضرات تؤدي لأداء أفضل للطلاب من الاختبارات القليلة.

Anderson, L. W., & Krathwohl, D. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.

هو نسخة منقحة حديثة من تصنيف بلوم (1956) الخاص بالأهداف التعليمية يتم استخدامه و الاستشهاد به أكثر من نسخة بلوم الأصلية.

Angelo, T. A., & Cross, K. P. (1993). *Classroom assessment techniques: A handbook for college teachers* (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

أفضل مرجع سريع يمكن أن تجده لفهم التقييم التصحيحي لتعلم الطلاب.

Bangert-Drowns, R. L., Kulik, J. A., & Kulik, C.-L. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, 85, 899-909.

الطلاب الذين يخضعون لاختبارات متكررة يتفوقون بنسبة ٠.١٪ على زملائهم ممن يخضعون

لاختبارات أقل.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. New York, NY: Longmans, Green.

هذا الكتاب يشتمل على المعيار القياسي الذي تقاس على أساسه كل تصنيفات التعلم، وهو أول كتاب بدأ في التركيز على تعلم الطلاب بدلا من أداء المعلم.

Cangelosi, J. S. (2000). Assessment strategies for monitoring student learning. New York, NY: Addison Wesley Longman.

كتاب يرشد المعلم لكيفية اتخاذ قرارات تعليمية معقدة على أساس تقييم تعلم الطلاب.

Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy blooms digitally. Tech&Learning, <http://www.techlearning.com/article/8670>

قام تشرشرز بتطوير نسخة رقمية من تصنيف بلوم (1956) تركز على تعلم الطلاب.

Hales, L. W., & Marshall, J. C. (2004). Developing effective assessments to improve teaching and learning. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

يركز هذا الكتاب على تحسين تعلم الطلاب من خلال التقييم و اتخاذ القرارات المبنية على قاعدة البيانات.

Peckham, P. D., & Roe, M. D. (1977). The effects of frequent testing. Journal of Research & Development in Education, 10, 4050-.

يستعرض نتائج دراسات العديد من الاختبارات.

Smith, R. A. (2011). Writing student learning objectives. Deanship of Skills Development Booklet Series, King Saud University.

يبحث هذا الكتيب من السلسلة الممارسة الخاصة بكتابة أهداف التعلم وفوائدها.

Suskie, L. (2009). Assessing student learning: A common sense guide (2nd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

كتاب ارشادي شامل عن التقييم يتضمن مفهوم التقييم و التخطيط له و تطوير أدواته و استخدام نتائجه.



عمادة تطوير المهارات
Deanship of Skills Development

عمادة تطوير المهارات – جامعة الملك سعود

صندوق بريد ٨٥٥٠٠ الرياض ١١٦٩١

dsd.ksu.edu.sa