نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا

د. سالم امحمد المجاهد
قسم التربية وعلم النفس– كلية الآداب
جامعة طرابلس

مقدمة :

مما لا شك فيه أن نظام القياس والتقويم التربوي في بلادنا عانى ولازال من نواحي قصور عديدة، وهو أمر يشعر به الجميع دون استثناء بما في ذلك أولياء الامور والطلاب، كما أن هناك ادراك متنامٍ لدي القائمين على شؤون التعليم لأهمية تطوير نظام الامتحانات وتحسينه.

وقد تناولت العديد من المؤتمرات والندوات العلمية موضوع القياس والتقويم، وبحث سبل تطويره وتفعيل دوره في العملية التعليمية، ونكاد نجزم بأنه لا يوجد مؤتمر أو

ندوة علمية لها علاقة بالعملية التعليمية إلا ويكون من بين محاورها موضوع الامتحانات، وتتصدر توصياتها الدعوة لإصلاحها.

ورغم الانتقادات الكثيرة ودعاوي الإصلاح المتكررة، وما كان يظهر علينا كل يوم من شواهد علمية،وأدلة واقعية حول التأثيرات السلبية لحالة التردي التي يعاني منها نظام القياس والتقويم التعليمي في بلادنا، وهو ما أكدت عليه وتناولته العديد من الدراسات والبحوث العلمية، إلا اننا لم نلمس أي عمل حقيقي وجاد يمكن أن نشعر من خلاله بأن هناك نية ورغبة في الإصلاح،عدا بعض المحاولات التي ركزت في مجملها على الآليات التي تتم بها عملية الامتحانات النهائية، دون أن تمس الجوهر الأساسي الذي ينبغي أن تبنى عليه عملية الإصلاح والتطوير،ويأتي على رأسها ضرورة تغيير فلسفة وأهداف القياس والتقويم ليواكب التطورات والمستجدات الحديثة في عالم اليوم، فلا زال نظام القياس والتقويم عندنا أسير فلسفة وأهداف بدايات القرن الماضي.

وفي هذه الورقة سنحاول طرح بعض الرؤى والأفكار التي هي في الواقع تكملة لمحاولات سابقة – في مجال نقد وتقويم نظام القياس والتقويم في ليبيا [1]، وتهدف هذه الورقة وما سبقها الى الاسهام في زيادة وعي المعنيين بشؤون التعليم عامة والقياس والتقويم خاصة بثلاث أمور رئيسية كل منها مبني على الآخر ويؤسس لما يليه :

أولاً / إبراز أوجه الخلل والقصور في نظام القياس والتقويم التعليمي في نظامنا التعليمي كمحاولة للإجابة عن التساؤل التالي : ما واقع القياس والتقويم التعليمي في ليبيا وإلى أي مدى يلبي الطموحات ويحقق الاهداف ؟

ثانياً / مناقشة بعض التوجهات الحديثة والمعاصرة في نظام القياس والتقويم التعليمي وبحث إمكانية الاستفادة منها وتوظيفها لوضع استراتيجية وطنية لتطوير نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا. ما التوجهات الحديثة في نظام القياس والتقويم ؟

ثالثاً / تقديم بعض المقترحات العملية (الإجرائية) كخطوة لوضع أولى لبنات الإصلاح والتي يمكن أن تعالج بعض نواحي القصور. ما السبيل إلى الإصلاح ؟

أولاً / ما واقع نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا،والى أي مدى يلبي الطموحات ويحقق الأهداف؟

رغم أن مفهوم القياس والتقويم أعم وأشمل من مفهوم الامتحانات والاختبارات المدرسية، والتي تعتبر بمثابة أداة لعملية القياس والتقويم،إلا أنه في الكثير من الاحيان بل في الغالب الأعم يُستخدم هاذين المفهومان للدلالة على عملية واحدة، يتم بموجبها اتخاذ أهم وأخطر قرار في حياة الطالب او التلميذ التعليمية وهي الترفيع أو الانتقال من سنة دراسية إلى أخرى، أو من مرحلة إلى أخرى تالية لها، أو من أجل الحكم على مدى كفاءة الدارس وقدرته على التمكن من مهارات وقدرات معينة للعمل في مهنة أو وظيفة ما، حيث نجد إن الاختبارات و الامتحانات بأنواعها من أكثر أساليب التقييم شيوعاً، ويعتمد عليها القائمون على العملية التعليمية في عملهم التقويمي،وإعطائها الوزن الأكبر في قياس وتقويم أداء التلاميذ.

وقد استهدفت العديد من المؤتمرات التربوية والدراسات العلمية في بعض البلاد العربية تقويم الامتحانات وأسئلة الكتب المدرسية كأساليب للقياس والتقويم وأظهرت ضعف واضح في إعدادها و أسلوب بنائها. فمنذ العام (1964) الذي انعقد فيه المؤتمر الثقافي العربي السادس بالجزائر حيث تم تناول نظم الامتحانات المدرسية ودورها في تقويم الطلاب وتوجيههم، وانعقدت عشرات المؤتمرات والندوات العلمية،والحلقات الدراسية التي أكدت في توصياتها ومقرراتها على أهمية تطوير نظم القياس والتقويم في الوطن العربي، ولعل آخرها ورشة العمل شبه الإقليمية التي عقدة بطرابلس،في الفترة من 14-16 ديسمبر 2008 لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي بإشراف المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة.مروراً بحلقة توحيد أنظمة الامتحانات المنعقدة في القاهرة عام 1970 واجتماع خبراء تطوير الامتحانات في البلاد العربية الذي انعقد في الكويت 7-1974/12.

ومع ذلك لا نجد أي انعكاس أو تطبيق لما يصدر عنها من توصيات وما تقدمه من مقترحات على مستوى الممارسات الفعلية في عملية التقويم.

وهذا ما أكدته نتائج العديد من الدراسات التي استهدفت تقويم الامتحانات و أسئلة الكتب المدرسية كأساليب تقويم [2].

ويلخص عبدالله الخياري واقع الممارسات التقويمية السائدة في معظم الدول العربية في النقاط التالية :

1- الامتحانات الحالية لا تستند على معايير مكتوبة و محددة، و بالتالي فإن نتائجها شكلية لا تعبر عن طبيعة الأداء المقوم، و بذلك فإنه لا يمكن الوثوق في تلك النتائج للحكم على مدى تطور أداء الطالب أو المعلم.

2- لا تزال ثقافة التقويم، على محدوديتها، تقتصر على تفعيل الوظيفة الجزائية للتقويم، وذلك بفعل ضغط الامتحانات الإشهادية examine certificate. أما باقي الوظائف، خصوصا منها الموجهة للفعل التصحيحي كالوظيفة التشخيصية والتكوينية، فإنها تبقى مشروعا لم يكتمل بعد ولم تبلغ الأهداف المتوخاة منها.

3- غياب المعايير الوطنية للتعليم ومعايير الجودة في بناء أدوات التقويم وتقنينها وبنكنتها.

4- غياب أو ضعف استثمار نتائج التقويم الدولي المقارن، خصوصا منه المتعلق بتشخيص المكتسبات في اللغة والعلوم، والتي بينت أن النتائج التي حصل عليها التلاميذ في بعض البلدان العربية كانت متواضعة.

والحقيقة أن تلك الدراسات التقويمية كانت تطرح بعض المؤشرات والمداخل التي من شأنها أن تساعد على تحديد نقاط الضعف في أداء الأنظمة التعليمية، وكذلك مؤشرات تطوير أنظمة التقويم وتجويدها وصولا لتحسين ترتيب الدول العربية في التقويم الدولي.[3]

و بشكل عام يمكن تلخيص أهم الانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات بأسلوبها التقليدي إلى أنها لا تستند على معايير مكتوبة و محددة، و بالتالي فإن نتائجها شكلية و لا تعبر عن طبيعة الأداء المقوم، وغير قادرة على توجيه العمل التدريسي اليومي، ولا تمدنا

بصورة دقيقة على مدى قدرة الطالب على ممارسة العمليات العقلية العليا، ولا تقيس سوى مستوى الحفظ والاستظهار وغير قادرة على اظهار قدرات الطالب العقلية مثل القدرة على التكامل بين المعلومات و تطبيقها في المواقف الحياتية، و غير قادرة على تقييم العمليات والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في الوصول إلى الحل، ولا يمكن الاستفادة منها في تقييم مستوى المنهج، و تسبب القلق وتساعد على تفش عملية الغش، و تركز على التنافس و ليس على النمو الشخصي لكل تلميذ [4].

هذا على مستوى معظم نظم التعليم في البلاد العربية والتي تتفاوت فيما بينها من حيث مستوى تلك المشكلات، ومدى الرغبة والسعي لتبني برامج إصلاحية، ومحاولة بعضها تدارك طبيعة هذا الوضع الراهن مستفيدة من المنجزات العلمية في شتى مجالات الحياة وانعكاسها على العملية التعليمة بشكل عام والقياس والتقويم على وجه الخصوص.

أما في بلادنا ليبيا، رغم قلة الدراسات التي استهدفت تقييم نظام القياس والتقويم إلا أن المتفحص سوف لن يجد كثير عناء ليثبت قدر ما يعانيه من مشاكل و تخلف وقصور، فالمتتبع لنمط وأسلوب نظام القياس والتقويم سواء على مستوى التعليم الأساسي والمتوسط أو حتى الجامعي والعالي يلاحظ بوضوح افتقاده للموضوعية والعلمية، واعتماده على أساليب بدائية خادعة ويفتقد إلى الكثير من الاسس العلمية والشروط الفنية الواجب توافرها في عملية اعداد وبناء الاختبارات،وتخلفه عن مواكبة ما يحدث في العالم من تغيرات وتطويرات علمية في مجال القياس والتقويم والتي يعود في جزء كبير منها إلى عدم المام القائمين عليه بالأسس العلمية لإعداد الاختبارات، و هي نتيجة لازمة لعدم اعدادهم الاعداد العلمي والتربوي الأمثل قبل تخرجهم،نظراً لأن نظام الاعداد والتكوين المهني للمدرسين في معاهد اعداد المعلمين وكليات التربية والى فترة قريبة لا يوجد في برامجها مقررات دراسية تهتم بالقياس والتقويم كما أن غياب جهاز فني يعنى بإعداد مختلف انواع الاختبارات (تحصيل – قدرات، استعدادات – ميول – ذكاء) و يسعى إلى تطويرها وتجويدها بما يتماشى مع ظروفنا وطبيعة مجتمعنا ومتطلبات العصر، والاهتمام

بوضع معايير فنية وعلمية يتم على اساسها بناء وإعداد الاختبارات التحصيلية زاد من تفاقم هذه المشكلة.

و في هذا الصدد يشير الجيلاني جبريل إلى أن تقييمنا التربوي في مدارسنا يعتمد على الأسئلة المقالية بأسلوبها التقليدي،و التي لا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي بالإضافة إلى عجزها عن الكشف على مدى تحقيق المادة المقررة للأهداف، و يُرجع ذلك إلى عدة أسباب يأتي في مقدمتها القصور في إعداد المعلمين الإعداد الأمثل الذي يمكنهم من الاطلاع و الإلمام بالطرق و الأساليب الحديثة في التقييم و استسهال المعلمين الأساليب التقليدية نتيجة تعودهم عليها [5].

و يشير أحمد الطبيب بناء على نتائج دراسات سابقة قام بها لتقييم أساليب التقويم و القياس المتبعة في النظام التعليمي بليبيا إلى وجود جملة من السلبيات التي تشوبه ويأتي في مقدمتها عدم شمولية الاختبارات للمناهج المقررة و إلى عدم المام المدرسين بشروط الاختبار الجيد كالصدق و الثبات و الموضوعية و التمايز [6].

وفي دراسة قام بها سالم المجاهد بهدف تقويم بعض نماذج أسئلة الاختبارات التحصيلية في بعض المراحل الدراسية في السنوات الماضية، من حيث مدى التزامها ببعض المعايير الفنية القياسية بمرحلتي التعليم الأساسي و المتوسط بشعبيتي طرابلس والجفارة،أشارت النتائج بشكل عام إلى أن جميع نماذج الأسئلة للاختبارات التي تم تحليلها لم تصل إلى مستوى الجودة و الالتزام بالأسس و الشروط الفنية بصورة عامة، فقد كان متوسط نسبة الإخفاق(0.35) و هي نسبة عالية [7].

وفي دراسة عبد العزيز علي سليمان بهدف تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمرحلة إتمام التعليم الأساسي في مادة اللغة العربية في ضوء تصنيف بلوم، أشارت النتائج إلى عدم التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية، وتأكيدها على المستويات الدنيا في التفكير.[8]

فشل محاولات الإصلاح أو قصورها :

المتتبع لمحاولات الإصلاح في نظام القياس والتقويم في بلادنا يلاحظ أنها عبارة عن ردود فعل وانعكاس لمشكلات وقتية وظرفية فرضت نفسها بإلحاح على النظام التعليمي أو كنوع من التجريب لأفكار غير ناضجة، وفي هذا الصدد يمكن رصد أهم ثلاث محاولات استهدفت بشكل أو آخر إحداث تغييرات في نظام القياس والتقويم، وإلى انعكاس ذلك على واقع القياس والتقويم في بلادنا:

المحاولة الأولى : كانت في منتصف سبعينيات القرن الماضي، وهي محاولة لم يكن مقصوداً بها نظام القياس والتقويم بشكل مباشر وإنما كانت جزء من برنامج يستهدف الاهتمام بالموهوبين في تلك الفترة.

فقد تم في عام 1973 تشكيل لجنة أنيط بها دراسة تنمية مواهب الطلبة بالمدارس، وتم تكليف أحدى اللجان الفرعية بإعداد نموذج تقييم للطالب في صورة (بطاقة مدرسية)، تلازمه خلال مراحل تعليمه المختلفة، وتم اعداد هذه البطاقة وإخراجها في صورتها النهائية وطباعتها وتوزيعها على المدارس وأصبحت تعرف (بالسجل المجمع) وأرفقت دليلاً ارشادياً للمدرسين.

والواقع أن هذه البطاقة تعتبر أسلوباً متقدماً من أساليب القياس والتقويم، تتجاوز الاسلوب التقليدي في تقييم قدرات التلاميذ والذي كان ولازال يعتمد على الاداء الدراسي فقط وفي جانبه المعرفي البسيط(الحفظ والفهم)، وكان من الممكن أن يكون هذا البرنامج نواة لإحداث نهضة تعليمية في بلادنا لو تم توظيفها التوظيف الامثل خاصة فيما يتعلق باكتشاف ورعاية الموهوبين باعتباره أحد أهم الأهداف التعليمية المعلنة عندنا.

غير أن هذه البطاقة (التقييمية) لم يتم الاستفادة منها بالصورة المثلى، ولم تخضع للمتابعة، ولعل أحد أهم اسباب ذلك يرجع إلى أن ما يدون من ملاحظات وما ينتج عنها من تقييمات لا قيمة لها في الحكم على الأداء الدراسي للطلاب، وبالتالي أصبحت عملية روتينية ومملة يقوم بها المعلم، ومع توالي السنين أهملت وأصبحت حبيسة المخازن وقبرت بالتالي اول محاولة إصلاح.

أما المحاولة الثانية فكانت في العام الدراسي 97-98 حينما تم تبني نشر خمسين سؤالاً لكل مادة دراسة مقرونة بالإجابة النموذجية، بحيث يأتي الامتحان من بينها، وبغض النظر عن نوايا من تبنى هذا الموضوع أو خلفيات هذا التوجه أصلاً، إلا أنه من الناحية العلمية لو تمت في سياق علمي وتربوي يمكن أن نجد ما يبررها فمن حق التلميذ أن يتعرف على نوع الأسئلة وطبيعتها والمستويات التي يستهدف قياسها، أو يمكن اعتباره كنوع من التدريب على الامتحانات وبما يسهم في التقليل من القلق الذي يصاحب الامتحانات عادة، أو كنوع من التعلم الذاتي. أما أن يكون وسيلة لتقويم أداء الطالب وتحصيله الدراسي، ومن ثم الحكم على نجاحه أو رسوبه، فهذا ما لا يناسبه مثل هذا النوع من الامتحانات.

كما أن طبيعة تلك الأسئلة ومدى مراعاتها للمواصفات القياسية في بناء الاختبار وقدرتها على قياس المستويات المعرفية المختلفة وخاصة العليا منها من تحليل و تركيب و تقويم سيكون محدوداً إلى حد كبير وفي أدنى مستوياته خاصة في ظل عدم وجود رؤية واضحة أو خطة علمية في إعدادها، وعدم إتباع الطرق الصحيحة في ذلك، وحتى أن وجدت بعض الأسئلة التي تغطي أهدافاً معرفية عليا،فلا قيمة لها أصلاً مع وجود الاجابة النموذجية، فلن يضيّع التلاميذ جهدهم ووقتهم في إعطاء اجابات تعالج هذا النوع من الأسئلة، ولن يكلفهم الأمر أكثر من حفظ تلك الاجابات واسترجاعها أثناء الامتحان، وبالتالي ستقتصر عملية التعلم على هذا المستوى من العمليات العقلية(الحفظ) وإهمال المستويات العقلية العليا في التفكير.

كما أن هذا الاسلوب كانت له ردود فعل سلبية في الأوساط التعليمية وحتى لدى الشارع العام حيث سّهل بشكل كبير عملية الغش في الامتحانات، فتم تصوير نسخ (مصغرة) للإجابة النموذجية، حتى يسهل الغش منها.

وحيث أن هذه الخطوة كانت عبارة عن نوع من المغامرة غير المحسوبة وتفتقد للعلمية والتخطيط فقد تم إلغائها في السنة التي تليها مباشرة.

أما المحاولة الثالثة فكانت في العام الدراسي 2008 – 2009 حيث تم إدخال التكنولوجيا الإلكترونية في امتحان الشهادة الاعدادية، وتعميمها في العام التالي 2009 – 2010 على امتحان الشهادة الثانوية، و قد كان الدافع من وراء هذا التوجه هو البحث عن أسلوب جديد يقلل من عملية الغش في الامتحانات (هذا بحسب تصريح وزير التعليم في تلك الفترة في كلمته الافتتاحية للدورات التدريبية التي اقيمت للتعريف والتدريب على هذا الموضوع) وفي حقيقية الأمر موضوع الغش في الامتحانات من القضايا التي أصبحت تقلق الجميع دون استثناء فقد كان بشكل فاضح وصريح عجز النظام التعليمي عن معالجته،وسبّب حرجاً للقائمين عليه.

وكتقييم مبدئي لهذه الخطوة يمكننا القول أنها خطوة ساهمت دون شك في تنظيم الأسئلة وإخراجها، وإجراء عملية التصحيح ورصد الدرجات وإعلان النتائج في اوقات قياسية مقارنة بالأسلوب المتبع سابقاً، وكان من الممكن أن تكون نواة لعملية إصلاح حقيقي تتجاوز مسألة الاستخدام الروتيني للتكنولوجيا، والاستفادة من الامكانيات الفنية والتقنية للمعدات والبرامج الالكترونية وتوظيفها بشكل علمي وتربوي في إعداد الأسئلة وتحليل النتائج وتشخيص المشكلات، وحتى نكون موضوعين أكثر نود الإشارة إلى أن المشكلة ليست في جدوى استخدام التكنولوجيا من عدمه فهذا أمر مفروغ منه، ولكن المشكلة أساساً تتعلق بكيفية استخدامها، ومدى جدية ووعي القائمين على القياس والتقويم بأسس استخدامها وأفاق توظيفها ورغبتهم أصلاً في إحداث عملية إصلاح حقيقي وجاد، ففي الوقت الذي ساعد هذا البرنامج في تحقيق بعض الاهداف والتي يغلب عليها الطابع الإداري والتنظيمي من حيث طباعة وإخراج الأسئلة وسرعة عملية التصحيح واستخراج النتائج وتسهيل عملية المراجعة، وهي نقاط على أهميتها إلا أن الأساس قبل كل ذلك هو مدى دقة وموضوعية الاختبارات و الأسئلة المستخدمة في هذه البرامج، وهل هي في مستوى المعايير العلمية المتعارف عليها في إعداد كل نوع من أنواع الأسئلة، فأسئلة الامتحان لن يكتبها جهاز الكمبيوتر، وطبيعة ونوع السؤال ومدى قدرته على قياس المستويات العقلية المختلفة لا تعالجها البرامج الالكترونية بل هي بالأساس وظيفة بشرية

تتطلب قدرات عقلية خاصة، ومهارات فنية دقيقة، وإعداد وتأهيل عاليين في مؤسسات تعليمية متخصصة، والخضوع بعد ذلك لدورات خاصة بكل نوع من أنواع الاختبارات وبحسب التخصص العلمي لكل فرع علمي أو مادة دراسية.

كما أن ذلك يتطلب تنمية وتطوير مستمرين، من خلال الاطلاع على تجارب وخبرات العالم المتقدم ومواكبة ما يحدث في المجال من مستجدات.

ولكن كل ذلك لم يحدث وتم الاكتفاء فقط بإقامة بعض الدورات وورش العمل القصيرة، التي حاولت التعريف بثقافة الامتحانات الموضوعية وتنمية بعض المهارات العلمية في اعداد مثل هذا النوع من الأسئلة، كما أن قصر المدة وعدم وجود نظام للمتابعة والتقييم الحقيقي للقائمين على وضع الأسئلة، وأسلوب اختيار او ترشيح المنخرطين بالدورات وكذلك من يتم تكليفهم بعد ذلك بإعداد الأسئلة ومدى كفاءتهم وتأهيلهم، تجعلنا غير واثقين في جدوى استخدام هذا الاسلوب من الامتحانات لتحقيق الاهداف المرجوة، وبدلاً من أن يسهم في حل مشاكل تم إضافة مشاكل أخرى أكثر تعقيداً، فحتى مشكلة الغش في الامتحانات التي كانت الهدف الاساسي (المعلن) من تبني هذا الاسلوب لم تحل بشكل كامل، ربما في السنوات الاولى تم تحقيق نوع من النجاح، على اعتبار أنها تجربة جديدة ونظام أو اسلوب جديد لم يتعود عليه في السابق ولكن مع توالي السنين تم التآلف معها و ابتكار أساليب جديدة للغش، وبمرور الزمن ستكون الأسئلة شبه معروفة ومتاحة للجميع، وتصبح بالتالي عملية التوقع متاحة وبشكل كبير، فيتم تركيز الجهود على عملية الحفظ الصم. وهو من أخطر الأمراض التي عانى ولا زل يعاني منها نظامنا التعليمي لما لها من انعكاسات خطيرة تربوياً وعلمياً وحتى ثقافياً وأخلاقيا. خاصة وأن النقد لمثل هذا النوع من الاختبارات له جذوره وأسسه في التراث العلمي للقياس والتقويم التربوي إضافة للعيوب الأخرى الموجودة أصلاً في الاختبارات بشكل عام والموضوعية منها على وجه الخصوص.

هذه أهم محاولات الإصلاح أو شبه الإصلاح عرضناها في سياقها التاريخي، قرائنا عن أولها و عاصرنا ثانيها وشاركنا – جزئياً – في الثالثة، أنها أشتات متفرقة من

الإصلاحات، تحسب لأصحابها النوايا الطيبة التي تدفعهم اليها، ولكن يعوزها الفكر الفلسفي الجامع والرؤية الناضجة والهدف الواضح، فالقياس والتقويم جزء من منظومة متكاملة، تمثل العملية التعليمية،وترتبط فيما بينها بشكل دينامي، سواء في أهداف التعليم و نظمه أو في مناهجه وأساليب القائمين عليه، و بالتالي فإن أي اصلاح لنظام التقويم التربوي ينبغي أن يتم في إطار فلسفة تربوية شاملة تحكم هذه العناصر جميعاً، وفي ضوء استراتيجية كاملة لتطوير التعليم و تحسينه.

ثانياً : ما أهم التوجهات الحديثة والمعاصرة في نظام القياس والتقويم ؟

إن جملة تلك الانتقادات التي تم الاشارة اليها سابقاً تحتم علينا التفكير في إجاد حلول بديلة،تعالج المشاكل القائمة وتواكب ما يحدث في العالم من تغيرات وتطويرات، وذلك بالاستفادة من الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في ميدان القياس والتقويم وهو ميدان زاخر بالكثير من التجارب العلمية الناجحة التي تم تبنيها في الكثير من دول العالم وأثبتت فعاليتها وجدواها.

لابد من العمل على تغيير نمط وأسلوب بل وفلسفة نظام القياس و التقويم بما يواكب التغيرات في مجال التربية و نظريات القياس والتقويم، فقد تغيرت فلسفة التقييم منذ العقد الأخير من القرن الماضي و أصبحت تقوم على ما يسمى بـ " التقويم واسع النطاق " Large-Scale Assessment حيث يتم تقييم الطالب في ضوء أدلة متعددة مثل الأنشطة أو التكليفات بدلاً من التركيز على الأداء في ضوء اختبار وحيد.

و كذلك كنتيجة لتغير مفهوم التعلم في ضوء آراء مدرسة علم النفس المعرفي و وجهة النظر " البنيوية " لعملية التعلم Constructivist Learning Theory تم استحداث طرق و مداخل تقويمية عديدة أطلق عليها التقييم في ضوء الأداء Performance based Assessment أو التقييم الأصيل (الحقيقي) Authentic Assessment. إلى غير ذلك من المفاهيم والمصطلحات التي تشير إلى هذا التوجه ولعل أكثر هذه المفاهيم شيوعاً:

"التقويم البديل" حيث انه يجمع بين ثناياه مضامين المفـاهيم الأخـرى، وأكثـر عموميـة منها[9].

كما أن منحى التقويم في العالم اليوم بدأ يأخذ أبعاداً جديدة أكثر من مجرد تقيـيم المستوى التحصيلي أو المعرفي للطالب. حيث أصبح للميول والاستعدادات العقلية والذكاء والشخصية مجال في القياس والتقويم التربوي خاصة مع ظهور مناحي جديـدة لدراسـة القدرات العقلية بشكل عام والذكاء (الذكاءات) على وجه الخصوص [10].

وتزداد أهمية هذا الموضوع خاصة في نمط وأسـلوب التوجيـه للتخصصـات المختلفة فالاتجاه المعمول به حالياً في أنحاء عديدة من العالم، وتدعمه الدراسات العلميـة الكثيرة، يقوم على عدم الاكتفاء بنتائج التحصيل الدراسي كمعيار وحيد للحكم على مقـدرة الطالب. بل يأخذ في اعتباره تلك الاستعدادات والقدرات المعرفية والشخصية، ومن البلدان التي تأخذ بهذه القناعة الولايات المتحدة الامريكية، وبعض البلدان الاوروبية، إضافة إلـى بعض المؤسسات الجامعية العربية (السعودية).

ولابد أن يواكب كل ذلك إعادة تنظيم وإدارة الامتحانات والاستفادة في ذلك مـن الاستخدامات واسعة النطاق للثورة التكنولوجية خاصة في مجـال الكمبيـوتر والبـرامج الالكترونية.فظهر ما يعرف بـ "بنك او مصرف الامتحانات". وهي ليست فقـط مجـرد طريقة لحفظ وتخزين الأسئلة المقننة أي التي لها خصائص سيكومترية مميزة وموثوقة بل تتجاوز ذلك لتصبح مدخلاً فعالاً لتطوير جميع عناصر المنظومة التعليمية.

وفي الصفحات التالية سنعرض بشكل مختصر لهذه الاتجاهات الثلاثة :(التقـويم البديل – التوسع في قياس الاستعدادات العقلية والقدرات الشخصية – بنوك الأسئلة) كنمط بديل لتنظيم وإدارة الأسئلة وتطوير عملية التقويم، وبحث سبل الاستفادة منها في تطـوير نظام تطوير القياس والتقويم التعليمي في بلادنا.

أولاً / التقويم البديل :

دعت التوجهات الحديثة في مجال القياس والتقويم التربوي إلى نوع من التقويم يعرف بالتقويم البديل، ذلك التقويم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم، حيث تختلف تلك المعرفة من سياق لآخر، وتقوم فكرة هذا النوع من التقويم على إمكانية تكوين صورة متكاملة عن المتعلم في ضوء مجموعة من البدائل بعضها أو جميعها.

فعلى مدى العقود الأخيرة حدثت تغيرات ومستجدات كثيرة في شتى ميادين الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية فرضت بدورها إطارا فكرياً جديداً أصبح له تأثيراته المتزايدة على التربية، كما حدثت تطورات متلاحقة في ميدان علم النفس و التربية و ظهور نظريات نفسية وطرائق تربوية أسهمت في تأكيد هذه النظرة الجديدة للتربية، و لم تعد المسألة هي البحث عن القلة التي تنجح، و إنما البحث عن أنماط جديدة من التعليم والتعلم تتيح للجميع أن يتعلموا تعليماً جيداً ومتقناً لمهارات ومعارف أساسية تسمح لهم بالتنمية الشاملة و المستمرة لجميع جوانب شخصياتهم في مجتمع يتسم بالتعقيد[11].

وبهذه النظرة أصبح التقييم أداة تغيير، لأنه يزود المدرسين بنماذج عيانية للتعليم المرغوب فيه ولأداء التلميذ. وكلما أحدث التقييم تغييرات في التعليم بتنمية القدرات التي صمم لتقييمها، كلما ارتفع صدقه الكلي أو النسقي.

(لقد استرشد المدرسون وواضعو الاختبارات لسنوات طويلة بمبدأ أنه " ما لا يمكن اختباره لا يستحق تدريسه ". وقد ترتب على ذلك تأكيد زائد على تدريس المهارات التي يسهل قياسها وللمحتوى المعرفي الذي يسهل اختباره.

غير أن التوجهات الحديثة في حركة التقييم قلبت هذا المبدأ رأساً على عقب، وأصبح المبدأ "اذا كان الموضوع جدير بالتعلم فهو جدير بالتقييم ". وإذا اردنا أن يكتب التلاميذ كتابة جيدة، ينبغي أن نقيم كتابتهم، وإذا اردنا أن نعلم التلاميذ حل المشكلات باستخدام المعلومات الرياضية فينبغي أن يتيح لهم التقييم مثل هذه المشكلات والمسائل

لحلها، وإذا أردنا أن يحلل التلاميذ المعلومات ويفسروها ويركبوها ويقوّموها ينبغي تقييم واختبار هذه المهارات...

وليس معنى هذا أن نتوقف عن تقييم المحتوى المعرفي، ففي التقييم الأصيل تكون المعرفة والمهارات أساسية ولا يمكن الاستغناء عنها، غير أنه في المهام الجديدة للتقييم يصبح المحتوى المعرفي وسيلة لغاية وليس غاية في حد ذاته [12].

وهذا النوع من التقويم يتضمن منظوراً جديداً لفلسفة التقويم ومنهجياته، تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتماداً أساساً على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الورقة والقلم (اختبار المقال) أو اختبارات الاختيار من بين بدائل معطاة في مفردات الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها.

وتقوم فكرة التقويم البديل على الاعتقاد بأن تعلم الطالب وتقدمه الدراسي يمكن تقييمها بواسطة أعمال ومهام تتطلب انشغالاً نشطاً مثل البحث والتحري في المشكلات المعقدة، والقيام بالتجارب الميدانية، والأداء المرتفع. هذه الطريقة لتقويم أداء الطالب تعكس تحولاً من النظرة الإرسالية للتعلم إلى النظرة البنائية للتعلم [13].

ويحدد رجاء أبو علام أهم خصائص المهام الحقيقية التى تستخدم في التقويم البديل :

1- الواقعية : فالموقف أو المواقف المستخدمة تطابق الطرق التى تختبر بها معرفة الفرد وقدراته في مواقف الحياة الفعلية.
2- تتطلب الحكم والتجديد : إذ يجب على الطالب أن يطبق المعرفة والمهارة بحكمه وفاعلية لحل المشكلات غير المنظمة.
3- تحاكى المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار سواء كان ذلك في مكان العمل أو الحياة الشخصية.
4- تقوّم قدرة الطالب على استخدام المعلومات والمهارات بفاعلية ومهارة للتعامل مع مهمة معقدة.

5- تسمح بفرص للتدريب والممارسة والحصول على التغذية الراجعة لما يمارسه من أعمال.

6- تتطلب من الطالب العمل في الموضوع بدلاً من تسميع أو استرجاع ما تعلمه، بل يجب عليه أن يكتشف ويعمل ضمن المقرر الذي يدرسه سواء كان في العلوم أو الاجتماعيات أو غيرها من المواد.

وتوجد عدة أشكال للتقويم البديل منها :

(أ) تقويم الأداء : Performance Evaluation :

على عكس الاختبارات التقليدية التى تركز على الحقائق والمهارات الدقيقة فإن تقييم الأداء يصمم ليختبر ما هو أهم من ذلك، وهو قدرة الطالب في استخدام المعرفة والمهارات في المواقف الواقعية المختلفة، وتقييم الأداء ليس شيئاً جديداً، فهو موجود منذ قرون عديدة، عندما كان أصحاب الحرف يقومون بتقييم تلامذتهم عن طريق ملاحظتهم لهم فيما كانوا يؤدونه من أعمال.

وجاء الاهتمام بتقويم الأداء كرد فعل مباشر للانتقادات الحادة التى وجهت إلى الاختبارات المقالية والموضوعية بصيغتها التقليدية المعتادة، والتى لا تقيس في الغالب سوى العمليات العقلية في أدنى مستوياتها. ونظراً لأن تنمية القدرات والعمليات العقلية العليا تمثل هدفاً رئيساً من أهداف أى نظام تعليمى فإن عدم وجود اختبارات مناسبة ودقيقة لقياس مثل هذه القدرات يعنى أن المربين في موقف صعب، إذ لا يمكن لهم إصدار أحكام صادقة وموضوعية ودقيقة على مدى امتلاك المتعلمين لهذه القدرات ومدى نموها لديهم[14].

ويشير ميهرنز ولهمن إلى أن تقويم الأداء هو أفضل أشكال التقويم التربوى وذلك لعدة أسباب أهمها :

أ- يزداد مدى صدق الاختبار من خلال تمثيل السلوك باستخدام تمثيلات واقعية لأجل استنباط السلوك الحقيقى.

ب- إن تمثيل العديد من الأنماط السلوكية يتيح لنا الحصول على استنتاجات عامة وشاملة حول تطور الطلاب. أما الاختبارات التقليدية فتمثل نوعاً واحداً فقط من السلوك.

جـ- إنها توفر أداة قياس بديلة سهلة التطبيق.

د- يمكن الحد من الإنحياز المحتمل تجاه أقليات الطلاب، إذ أن اختبار الأداء معد بعناية جيدة [15].

(ب) حقائب التقويم (ملفات التعلم (الأعمال)أو البورتفوليو Portfolios :

ملفات التعلم (الأعمال)أو البورتفوليو من أبرز أدوات التقويم البديل وأكثرها استخداماً في الأوساط التدريبية والتعليمية في الآونة الأخيرة.

ويقصد بملف الأعمال ــ التعلم بأنه "تجميع منظم وهادف ومركز للأعمال والأنشطة الأدائية التي يقوم بها المتعلم لإبراز : جهوده،و ومدى تقدم تحصيله في مجال أو عدة مجالات دراسية معينة.

ويطلق أحيانا على ملف الأعمال مرادفات ــ أخرى مثل: حقيبة أعمال المتعلم ــ حقيبة وثائقية لأعمال المتعلم ــ ملفات التعلم - ملفات التقويم ــ ملف الإنجاز - السجل العملي المحمول ــ سجل الأداء الشامل... إلخ.

المبادئ العامة لاستخدام ملفات الأعمال "البورتفوليو"

تقوم ملفات الأعمال على عدة مبادئ من أهمها:

1- أن البورتفوليو وسيلة لتحقيق غاية وليست غاية في حد ذاتها.

2- تحديد الهدف من استخدام البورتفوليو تحديداً دقيقاً. فإذا كان الهدف هو تقويم دقيق وشامل للمتعلمين يجب مراعاة الآتي في تصميم البورتفوليو:

- أن يكون التصميم بنائياً بمعنى (وجود اتساق أكبر بالنسبة للفقرات التي ينظمها الملف والمواقيت التي توضع فيه).

- تطوير معايير الأداء بشكل أساسي لتتيح للمقدرين الحكم على رتبة الطالب ومراقبة تقدمه.

- استخدام التأمل الذاتي للوصول إلى رؤية عن تحصيل ونمو الطالب.
- توفير الوقت الكافي لتطبيق البورتفوليو.

أهمية استخدام ملفات الأعمال في التعليم والتدريب :

أ ــ بالنسبة للمتعلم / المتدرب

1- يقدم رؤية صادقة عن التقويم المبني على أداء أكثر أصالة.

2- يعطي صورة دقيقة عن التحصيل المعرفي عن تقويم المتعلمين أو المتدربين بأنفسهم وليس من خلال الآخرين(المعلم ــ المدرب).

3- تجعل المتعلمين أو المتدربين يتحكمون في عملية تعلمهم.

4- تعطي معنى وقيمة لعملية التعليم أو التدريب.

5- تعتبر جواز مرور للانتقال إلى مستوى جديد من العمل.

6- تعتبر شهادة إتقان وجزءاً اختباريا من الامتحان النهائي.

7- تشجيع التأمل والتفكير أو التعلم الذاتي.

ب ــ بالنسبة للمعلمين/المدربين

1- تقدم ملفات الأعمال صورة كاملة عن جوانب النمو لدى المتعلم أو المتدرب من خلال تزويد المعلم بسجل مرئي عن الجهود المبذولة في هذا الشأن.

2- تمكن المعلمين والمدربين من التواصل مع ما يتم إعطاء قيمة له.

3- تعتبر وسيلة للتكامل بين التعلم (التدريب) والتقويم.

4- تسهم في تطوير ومراجعة استراتيجيات التدريب والتعلم لإشباع حاجات المتدربين أو المتعلمين.

5- تزود المعلم/ المدرب بنظام معتمد للإعداد للقاءات بينه وبين المسؤولين عن التعليم أو التدريب لمناقشة نقاط الضعف في البرامج التعليمية أو التدريبية.

6- تعتبر بديلاً عن البطاقات التي تكتب فيها تقارير واختبارات مقننة.

7- تعزز مبدأ المشاركة والتعاونية عند تقديم المتعلم أو المتدربين.

8- تسهم في إيجاد علاقات إيجابية مع المتعلمين أو المتدربين.

محتويات ملفات الأعمال (البورتفوليو)

لا تعتبر ملفات الأعمال مجرد تجميع لبعض المشروعات والكتابات يرضي بها الطالب المعلم أو المدرب ولكنها تجميع منظم له أهدافه ومعاييره ولذلك تختلف ملفات الأعمال عن حوافظ الطلاب أو المطويات. ومن أهم محتويات ملفات الأعمال:عينات من كتابات المتعلمين أو المتدربين. – قوائم بالمراجع أو المصادر التي اطّلع عليها المتعلم أو المتدرب. – صحائف التأمل الذاتي. – أوراق عمل – مشروعات إنتاجية جماعية/تعاونية – أنشطة تدريبية تعاونية /جماعية – تقارير حول مشاهدات – مواد سمعية أو بصرية أو سمعية بصرية هادفة – درجات اختبارات معرفية – تعميمات ذهنية مقترحة – إجراء تجارب – حل مسائل – محاكاة – معروضات – عروض شفهية – ابتكارات متنوعة [16].

وتجدر الاشارة إلى أن ملفات الأعمال أصبحت تأخذ شكلاً جديداً بعد الاستخدام الواسع للكمبيوتر والبرامج الإلكترونية، وبذلك يمكن تقسيمها إلى قسمين وفقاً لدرجة حداثتها : القسم الأول وهي ملفات الأعمال المطبوعة، القسم الثاني: ملفات الأعمال الإلكترونية[17].

كما أن ظهور البرامج الإلكترونية الحديثة والتوسع في استخدام الانترنيت وسهولة اعداد الصفحات والمواقع الالكترونية كالصفحات الشخصية مثل (الفيس بوك والتويتر) والمدونات الشخصية، ستمكن من سرعة انتشار هذا النوع من التقويم، والاستفادة منه بشكل كبير.

ثانياً / التوسع في قياس الاستعدادات العقلية والقدرات الشخصية للمتعلم :

تؤكد الاتجاهات الحديثة على ضرورة أن تتضمن عملية التقويم إعطاء أهمية كبيرة لقياس الاستعدادات و الميول و الدوافع النفسية الكامنة و التي لها تأثيرها الكبير على تحصيل الطالب و هي من النقاط المهمة و الجديرة بالاهتمام، خاصة في عملية التوجيه أو الاختيار لتخصص معين و كذلك في عملية تخطيط و تنفيذ المناهج الدراسية.

فقد لوحظ في السنوات الأخيرة كثرة الانتقادات التي توجه لعملية التوجيه أو ما يعرف بالتنسيب للثانويات التخصصية وكذلك للكليات الجامعية في أحساس (حقيقي أو متخيل) بعدم مصداقية الأسس والمعايير التي يتم على أساسها التنسيب، وهي في الأغلب تتم وفق الدرجات التحصيلية التي يتحصل عليها الطالب سواء في مجموعها العام أو الأداء في مواد محددة لها علاقة بالتخصص المطلوب التنسيب له.

وهذا الموضوع يقودنا إلى أهمية موضوع الفروق الفردية في القدرات والاستعدادات العقلية،والميول الدراسية، وهي من النقاط الاساسية التي أصبحت لها أهميتها ووزنها في عملية القياس والتقويم التربوي خاصة في عملية التوجيه أو الاختيار لتخصص معين و كذلك في عملية تخطيط و تنفيذ المناهج الدراسية. لأن ذلك من شأنه ان يحقق مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء القيام بعملية تعليمهم وتقويمهم، و هذا يجعل من الضروري على القائمين بالعمل التربوي من مخططي مناهج ومعلمين تفهم طبيعة هذه الفروق و كيفية قياسها لكي يتمكنوا من الكشف عنها و معرفة مداها، و توجيه العملية التعليمية توجيهاً يناسب قدرات و استعدادات الطلاب بما يمكنهم من اكتساب الكفايات المرجوة من العملية التعليمية[18].

فمن الضروري معرفة ما بين الافراد من فروق فردية تتعلق بالاستعدادات والقدرات العقلية والميول الدراسية اثناء عملية الاختيار أو التوجيه لتعلم تخصص معين و عدم الاعتماد فقد على نتائج الاختبارات التحصيلية

(فالتحصيل الدراسي Achievement يدل على الوضع الراهن لأداء الفرد أو ما تعلمه الفرد و اكتسبه بالفعل من معارف و مهارات في برنامج تعليمي معين.

بينما الاستعداد Aptitude يشير إلى مدى قابلية الفرد للتعلم أو مدى قدرته على اكتساب سلوك معين أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة.أي يدل على الأداء المستقبلي المتوقع.[19]

وعلى هذا فإن قياس الاستعدادات من شأنه ان يمدنا بمعرفة شاملة وواسعة للتكوين المعرفي للطالب بينما اختبارات التحصيل على اهميتها و دورها في امدادنا

بمؤشرات محددة عن خبرات الطالب التعليمية إلا أنها قد تكون قاصرة أو مجحفة اذا ما اخذنا بها فقط اثناء عملية التوجيه، فقد يتصادف وجود بعض الظروف الخاصة التي صاحبت عملية التعلم لتلك الخبرات المحددة أو وجود بعض الظروف الموضوعية أو الذاتية التي تصاحب عملية إجراء الاختبارات وعمليات التصحيح، و بالتالي قد لا يؤدي الطالب الأداء الجيد في اختباراته التحصيلية الأمر الذي سيحرمه من دخول تخصص معين حتى و إن كانت قدراته و استعداداته تؤهله لذلك.

و يبدو من الأفضل و المفيد استخدام نتائج اختبارات التحصيل بجانب اختبارات الاستعدادات و غيرها من اختبارات الشخصية اذا ما كان الأمر يتعلق بعمليات التوجيه لتخصص معين[20].

ومن الضروري تبني هذا الاتجاه في نظامنا التعليمي وتغيير الاسلوب القديم فالاتجاه العالمي المعمول به حالياً في أنحاء عديدة من العالم، وتدعمه الدراسات العلمية الكثيرة، يقوم على اعتماد كل من : نتائج الأداء في الاختبارات الدراسية، والأداء على مقاييس القدرات والاستعداد الدراسي. ومن البلدان التي تأخذ بهذه القناعة وتروّج لها الولايات المتحدة الامريكية، وبعض البلدان الاوروبية، إضافة إلى بعض المؤسسات الجامعية العربية (السعودية).

(ب) بنوك الأسئلة Item Banking كنمط جديد لإدارة الامتحانات :

تناولنا لبنوك الأسئلة في هذه الورقة يأتي في سياق تطوير رؤيتنا لتجربة استخدام التكنولوجيا الالكترونية في الامتحانات بليبيا تلك التجربة التي بدأت منذ العام الدراسي 2008 – 2009 حيث تم إدخال التكنولوجيا الإلكترونية في امتحان الشهادة الاعدادية، وتعميمها في العام التالي 2009 – 2010 على امتحان الشهادة الثانوية، وقد أشرنا في الصفحات السابقة إلى أبعاد ومنطلقات هذه التجربة وما صاحبها من نقاط ضعف وقصور

ولا يعني ذلك مجارات بعض الاصوات التي تنادي بإلغاء هذا النظام من الامتحانات والعودة إلى ما كنا عليه في السنوات الماضية أو الاكتفاء بما تم تحقيقه من فوائد (إدارية وتنظيمية) خاصة وأن العودة لنظام الأسئلة المقالية يبدو نوع من المخاطرة غير محمودة العواقب ففي ضوء تزايد أعداد الطلاب وعدم توفر العدد الكافي من المصححين الاكفاء، يجعل من المستحيل العودة للنظام السابق.

ولكن لابد من الاستفادة من هذا التوجه ودعمه وتطويره بحيث يصبح نواة لإنشاء ما يعرف ببنك الأسئلة وبما يسهم في تطوير نظام القياس والتقييم التربوي في بلادنا فبنوك الأسئلة بمفهومها العلمي تتجاوز مجرد عملية التصحيح ورصد الدرجات لتصبح أداة لتوفير عدد كبير من المفردات في محتوى دراسى معين، لها خصائص محددة، وتستخدم في بناء اختبارات تحصيلية متنوعة طبقاً لما تستهدفه عملية التقويم بما تحويه من أسئلة تم تنظيمها وفهرستها وفقاً للمحتوى الدراسي والأهداف المعرفية التي يستهدف تعلمها (التذكر – الفهم – التحليل –التركيب – التقويم).

وهذا التصفيف يمكننا من معرفة كل سؤال، والهدف الذي يقيسه، والمجال الذي يخدمه،وتخزن هذه الأسئلة الكترونيا، ويتم معالجتها رياضياً عن طريق نماذج رياضية إحصائية قائمة على نظرية الاحتمالات ولعل أشهر هذه النماذج : "نموذج بيرنبوم. و نموذج لازر سفلد و نموذج ا رش".

مزايا بنوك الأسئلة :

وأشارت بعض الدراسات إلى مزايا بنوك الأسئلة كأحد التوجهات المستقبلية في التقويم، والتى يمكن تلخيصها في :

1- تحقيق الموضوعية في التقويم، وهذا هو الهدف الأساسى لبنوك الأسئلة، ويعتمد تحقيق هذا الهدف على مجموعة من العوامل التى يمكن أن تؤثر على بناء وتكوين بنك الأسئلة مثل فلسفة القياس، ومدى الدقة في صياغة الأسئلة، وتحليلها وتحديد مواصفاتها الإحصائية.

2- المفردات والأسئلة المخزنة بها متقنة ومقننة، لذا يمكن الاعتماد عليها في بناء اختبارات جيدة لنظم الامتحانات.

3- سرعة الحصول على صور متكافئة من الاختبارات تبعاً لمواصفات البنود المكونة للبنك

4- إمكانية المقارنة الموضوعية بين مستويات الطلاب مهما اختلفت الاختبارات المستخدمة،ومهما اختلفت مستويات المجموعات التى ينتمون إليها طالما أن البنود قد تم تدريجها ومعايرتها ووصفها في بنك واحد وفقاً لعملية التعادل.

5- إمكانية تصحيح البنود المعدة في بنك الأسئلة بسهولة وسرعة باستخدام الكمبيوتر مما يوفر الكثير من الوقت والجهد.

7- مرونة القياس حيث يسهل تشكيل أي اختبار في أي وقت وبسرعة وسهولة.

8- توفير وقت وجهد المعلم في بناء الاختبارات وذلك بحصوله على اختبارات جيدة من بنوك الأسئلة طبقاً لمواصفات وأهداف المقرر الدراسى.

9- إتاحة الفرصة لقياس العمليات العقلية العليا وذلك نظراً لاتساع المدى الذي يمكن أن يغطيه البنك من حيث المحتوى أو المستويات المعرفية المختلفة.

10- هذه البنوك تساعد في إعداد اختبارات تكوينية بنائية لموضوعات ووحدات المقرر الدراسى أولاً بأول[21].

وتأخذ بنوك الأسئلة عدة أشكال منها:

* بنك المفردات المفتوح Open Items Bank الذي يستخدم في عمليات التقويم التكوينى أو البنائى، والتقويم التشخيصى، حيث يمكن للمعلمين الاعتماد عليه في انتقاء مفردات اختبارية تناسب مختلف المواقف التعليمية.

* بنك المفردات المغلق أو السرى Secure Items Bank الذي يستخدم لإعداد اختبارات التقويم النهائى في نهاية العام الدراسى، أو نهاية الفصل الدراسى، لذا فإن المفردات بهذا البنك سرية لا يمكن لغير المسئولين عن إعداد الامتحانات الاطلاع عليها[22].

والواقع إن إنشاء بنوك أسئلة أصبح اليوم من الاشياء المتاحة بشكل كبير بفضل التكنولوجيا الحديثة، فنواة بنوك الأسئلة تقوم على إمكانية توفير تقنيات عالية الجودة وبرامج احصائية الكترونية تساعد في إعداد أسئلة قياسية،وتوحيد آلية التصحيح للاختبارات ووضع معايير لها بحيث تكون هناك نماذج اختبارات مقننة تقيس مستوى تحصيل الطلاب وتصحح الكترونياً وتلغي طريقة التصحيح اليدوي

فهل آن الاوان لتبني فكرة إنشاء بنوك أسئلة أو على الأقل بنك أسئلة أو مجموعة بنوك على مستوى مراقبات التعليم (المحافظات أو الاقاليم) خاصة وأن مقومات إنشائها من الناحية المادية متاحة بشكل كبير ولا تتجاوز بضعة آلاف من الدينارات.

ويكفي الاشارة إلى أن بنوك الأسئلة أصبحت من الأشياء المألوفة في الكثير من الدول العربية فأصبحت تتم على مستوى الجامعات والمدارس بل وحتى للاستخدام الفردي.

ثالثاً / كيفية الاستفادة من هذه التوجهات وتطبيقاتها (المقترحات) :

من خلال ما تم استعراضه وتناوله من قضايا في الصفحات السابقة تبدو الحاجة ماسة إلى إعادة النظر في كل ما له علاقة بنظام القياس والتقويم المتبع حالياً في مدارسنا،بما يسهم في تبني أساليب تقويمية حديثة، تسهم في تطوير نظامنا التعليمي، وهذا لا يتأتى إلا من خلال الإيمان أولاً بأن طريق التقدم و التطور يبدأ بالعلم والمثابرة وأن زمن الاجتهاد والمكابرة قد ولى ولم تعد الأمور تحسب بحسن النوايا ولو صدقت بل تحسم بما تعطيه من نتائج و نجاحات وما تستند إليه من فلسفة ناضجة واضحة المعالم والغايات. وبشكل أكثر تحديداً فإننا في أمس الحاجة إلى:

1- إعادة النظر في فلسفة وأسلوب نظام القياس والتقويم التربوي المتبع حالياً في جميع مستويات ومراحل التعليم بحيث يأخذ بحسبانه التوجهات العالمية في القياس والتقويم.

2- الإسراع في إنشاء مركز وطني للقياس والتقويم، يكون من أولى أهدافه تبني التوجهات الحديثة في القياس والتقويم والاستفادة من تجارب الأمم والمجتمعات المتقدمة في المجال،والعمل على إمداده بالكفاءات والخبرات المتخصصة.

3- إنشاء بنوك اسئلة وفق التوجهات العلمية والتي تتجاوز كونها مخزن للأسئلة، لتكـــون أداة ومركز معلومات وتطوير للقياس والتقويم.

4- تنويع أساليب القياس والتقويم بما يتناسب مع طبيعة وخصائص كل مرحلة ومســـتوى الأهداف المطلوبة وبما يتلاءم مع الاســـتراتيجيات والنمـــاذج التعليميـــة والـــذكاءات المتعددة،وتغطى كافة الأنشطة التى يقوم بها الطالب مثل بطاقات الملاحظة، ومقاييس اتجاهات، والأنشطة علمية، وكتابة تقارير، والنشاط حر، وتنفيذ مهام، ملفات الأعمال (البورتفوليو).

5- تبني فكرة التقويم البديل الذي ينطلق من مبدأ " أن كل ما يتم تعليمه ينبغـــي تقويمـــه، وما لا يمكن تقويمه لا يستحق تعليمه ".

6- زيادة الاهتمام فى مؤسسات إعداد المعلمين بإعداد خريجيها بحيث يمتلكون المعرفـــة والكفاءة فى مجال القياس والتقويم النفسى والتربوى من خلال زيادة عدد المقـــررات المتخصصة مع تدريب الطلاب تدريباً كافياً على إعداد الأسئلة وبناء الاختبارات.

7- تبني مداخل وأساليب تقويمية حديثة تأخذ بحسبانها، التوجهات الحديثة في النظرة إلى قياس وتقويم كافة جوانب السلوك.

8- إعداد كوادر متطورة في مجال كتابة الأسئلة، وإعداد الورقة الامتحانية فـــي المـــواد الدراسية المختلفة وفق الأهداف والمواصفات الموضوعة لكل منها.

هوامش البحث :

(1)- ينظر:

- سالم امحمد المجاهد، 2000. "ظاهرة الغش في الامتحانات "الندوة العلمية الأولى حول ظاهرة الغش في الامتحانات 4-5 / 10 / 2000. جامعة صقر إفريقيا – نالوت.
- "التوجهات الحديثة في القياس والتقويم و دورها في تحقيق أهداف التعليم التخصصي" 2005 المؤتمر التربوي الأول.طرابلس: النقابة العامة للمعلمين.

- سالم امحمد المجاهد،(2006). قائمة مقترحة ببعض المعايير الفنية لتقويم الاختبارات التحصيلية مع التطبيق على بعض النماذج من اختبارات مرحلة التعليم الأساسي و المتوسط بشعبيتي طرابلس و الجفارة طرابلس: المؤتمر التربوي الثاني، ن 4: 6 / مارس / 2006.
- سالم امحمد المجاهد،(2009). الاتجاهات الحديثة في التقويم المدرسي ودورها في اكتشاف الموهوبين" 2009 المؤتمر العلمي العربي السَّادس لرعاية الموهوبين والمتفوّقين (عمَّان،الأردن).
- سالم امحمد المجاهد،2008. مقالة بعنوان "هل رسب التعليم "، http://www.alwatan-libya.com/. :2008/6/30.
- سالم امحمد المجاهد،2009. مقالة بعنوان "نظام التنسيب باطل في ثلاثة". http://www.alwatan-libya.com/ 16 / 2009/12.

(2) ينظر دراسات كل من:

- عادل لطيف رجيعة،(1980). دراسة تحليلية لأسئلة أمتحانات الثانوية العامة لمادة التاريخ فى ضوء المستويات المعرفية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الاسكندرية
- أحمد إبراهيم شلبي،(1987).دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتابي الجغرافيا للصف الثاني الثانوي بمصر و المملكة العربية السعودية، دراسات للمناهج و طرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، العدد الثاني.
- رمضان عبد الحميد الطنطاوي، (1993).المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالسعودية–دراسة تحليلية–مجلة كلية التربية،جامعة دمياط،مصر،1993.
- نادية ديمتري، و ماجدة حبشي، (1991). محتوى أسئلة كتاب العلوم للصف الثاني من المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، المؤتمر العلمي الثالث رؤى مستقبلية

للمناهج في الوطن العربي، الجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس، المجلد الرابع.

- أحسان خليل أغا، (1994)." تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة " مجلة التقويم و القياس النفسي و التربوي، غزة: جماعة القياس و التقويم بالتعاون مع جامعة الأزهر بغزة العدد 3، فبراير.

سالم بن علي القحطاني، (1996). تقويم أسئلة الاختبارات النهائية و الأسئلة الواردة في كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية: دراسة تحليلية. المجلة التربوية، جامعة الكويت، عدد 41 مج 11.

(3) عبد الله الخياري،(2008). الإستراتيجيات الحديثة في التقويم، ورشة عمل شبه إقليمية لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي، المنظمة الإسلامية للتربية و العلوم والثقافة، طرابلس،14-16 ديسمبر 2008.

(4) عبد الناصر السيد عامر،(2004). التقييم الحقيبي (البورتفوليو) كمدخل تكاملي للاختبارات التحصيلية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، عدد 33.

(5) الجيلاني جبريل، (2005). " أساليب التقييم الدراسي في مدارسنا إشكالية للإثارة، دراسات و أبحاث المؤتمر التربوي الأول حول التعليم التخصصي 8-10 مارس.طرابلس: النقابة العامة للمعلمين.

(6) احمد محمد الطبيب،(2005). الاختبارات و التقويم التربوي، دراسات و أبحاث المؤتمر التربوي الأول حول التعليم التخصصي 8-10 مارس.طرابلس: النقابة العامة للمعلمين ليبيا.

(7) سالم امحمد المجاهد،(2006). مرجع سابق

(8) عبدالعزيز علي سليمان، (2009). دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات النهائية لمرحلة إتمام التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية في ضوء ما تحققه من مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف "بلوم"، رسالة ماجستير – غير منشورة – أكاديمية الدراسات العليا، ليبيا.

(9) صلاح الدين علام،(2002). القياس و التقويم التربوي و النفسي، القاهرة: دار الفكر العربي، ص31.

– عبد الناصر السيد عامر، 2004:172–177، مرجع سابق.

(10) ينظر أنور الشرقاوى و سليمان الخضرى، و أمينة كاظم، و نادية عبد السلام،(1996). اتجاهات معاصرة فى القياس والتقويم النفسى والتربوى، القاهرة، الانجلو المصرية.

(11) بنيامين س. بلوم، ج. توماس هاستنجس، جورج ف. مادوس،(1983). تقييم تعلم الطالب التجميعي و التكويني، تر: محمد أمين المفتي و آخرون، القاهرة: دار ماكجروهيل للنشر،ص 76.

(12) جابر عبدالحميد جابر (2007). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس، القاهرة: دار الفكر العربي،81.

(13) قاسم الصراف، (2002). القياس والتقويم فى التربية والتعليم، القاهرة، دار الكتاب الحديث،ص285.

(14) ماهر صبري، محب الرافعي، (2003). التقويم التربوي: أسسه و إجراءاته، الرياض: مكتبة الرشيد، ص: 362.

(15) ميهرنز، وليام و لهمن أرفن (2003)، القياس والتقويم فى التربية وعلم النفس، ترجمة هيثم الزبيدى، العين: دار الكتاب الجامعى.

(16) عادل احمد حسن،(2004). فاعلية برنامج تدريبي في استخدام ملف انجاز الطالب Portfolio كأداة للتقييم الحقيقي، المجلة المصرية للدراسات النفسية،مج 14 عدد 45.

(17) عادل سرايا، (1426هـ). التقويم الحقيقي.مجلة التدريب والتقنية.(74)،40. ص45.

(18) صلاح الدين علام، 2002، مرجع سابق، ص 302.

(19) المرجع السايق ص305 – 306.

(20) (روبرت ثورندايك، و اليزبيت هيجن (1989). القياس و التقويم في علم النفس و التربية. ترجمة عبدالله زيد الكيلاني، و عبدالرحمن عدس. عمان: مركز الكتاب الاردني، ط 4 روبرت ثورندايك، و اليزبيت هيجن 1989: 337).

(21) ينظر دراسات كل من:

- فوزي إلياس، (1993). مشروع بنوك المفردات الاختبارية مسار جديد تربوي فى سلطنة عمان، رسالة التربية.
- صبحي أبو جلالة، (1999). اتجاهات معاصرة فى التقويم التربوى وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر.
- عبد الرحيم بخيت، و هانم ياركندى، (2001). برمجة التقويم وبنوك الأسئلة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، العدد (30).
- قاسم الصراف،(2002)، مرجع سابق.

(22) ماهر صبري، محب الرافعي، 2003، مرجع سابق ص 372.