تحليل مكونات العملية التعليمية التعلمية

ما هي نتائج تعليمي؟(التقويم التربوي)

تمهيد:

يشكل التقويم جزءا لا يتجزأ من الفعل التعليمي، وهو يساير جميع خطواته، باعتباره عنصرا أساسيا في المنهاج، ويعتمد التقويم كمقوم أساسي لتحديد أهداف العملية التعليمية وبالخصوص المنهاج التربوي، فإذا لم تحدد تحديدا دقيقا، يتعذر القيام بأي تقويم نهدف من خلاله إصدار أحكام تتعلق بمدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق الأهداف التربوية المحددة، والعمل على اقتراح تحسينات وتعديلات من شأنها تجاوز كل الصعوبات التي تواجه الفعل التعليمي.

والتقويم ليس بعملية سهلة نكتفي بوضع عدد من الأسئلة نستطيع بفضلها التحقق من حصول التعلم وباستعمال مقياس لرصد مواطن القوة أو الضعف في سلوك المتعلم وأدائه، ولرصد ما اكتسبه من معارف ومهارات، بل التقويم عملية مركبة وغير واضحة النتائج دائما وتتدخل فيه العديد من المتغيرات، وفي مقدمتها المواقف الشخصية للمقوم وتصوراته الخاصة حول ما ينتظره المجتمع من التعليم وأهداف التربية بشكل عام.

1. مفهوم التقويم التربوي:

التقويم هو تحديد مستوى الأداء الذي وصل إليه التلميذ وتحديد نقاط الضعف والقوة، ثم العمل على تشخيص دقيق للظاهرة موضع التقويم وتعديل مسارها(منسي، 1998، ص 21).

كما يقصد به " الحكم على مدى سالمة طرائق التدريس والوسائل المعنية والمناهج الدراسية "(مسوي، 2009، ص 38).

كما يعد التقويم عنصرا أساسيا في العملية التعليمية التعلمية، يصاحبها في جميع مراحلها، ويلعب دورا رئيسيا في الوقوف على مدى تحقق الأهداف التربوية، ونتائج التعلم المنبثقة عنها، وقد أصبح التقويم معنيا – أكثر من وقت مضى – بقياس مدى فهم المتعلم للمعارف، والتمكن من المهارات والقدرة على توظيفها في مجالات الحياة المختلفة، وفي حل المشكلات التي تواجهه.

والتنظيم في منظور المقاربة بالكفاءات يركز على أداء المتعلم وكفاءته وفهمه، وهو عملية مستمرة يتعرف المتعلم بواسطتها على نتائج السيرورة التعليمية التعلمية، وبفضل التقويم يستطيع المعلم والمتعلم تصحيح المسارات التعليمية.

ومن وظائف التقويم حسب حاجي(2005، ص 35) ما يلي:

– توجيه التعلم: أي تقويم التعليمات السابقة مع بداية السنة.

– ضبط التعلم: وذلك من أجل تحسين التعليمات.

– تأكيد التعلم: أي الوقوف على مدى تمكن المتعلم من الكفاءات التي تسمح له بالانتقال من مستوى إلى آخر.

وعليه، التقويم الحديث ليس هدفه معرفة قدرة المتعلم على إظهار ما اكتسبه من معارف لغوية باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم، بل هو تقويم نوعي يركز على أدائه اللغوي وتوظيفه في سياق التواصل متعدد الأشكال قراءة ومشافهة وكتابة.

فالتقويم في ضوء بيداغوجيا الكفاءات لا نكتفي فيه بقياس المستويات الدنيا من مستويات المعرفة المتمثل في الحفظ والتذكر الاسترجاع، بل نركز أيضا على المستويات العليا للتفكير كالموازنة والتحليل والحكم والتوظيف.

2. أنواع التقويم التربوي:

1.2 التقويم التشخيصي: ويسمى أيضا أوليا، يتم في بداية مرحلة التعلم، ولا سيما في أوائل السنة الدراسية وهو يؤدي وظيفتين اثنين:

أ– **الوظيفة التمهيدية:** يقوم بها المعلم قبل قراءة المنهاج، وذلك ليطلع على المعطيات المتعلقة بالمكتسبات القبلية واهتمامات المتعلمين ورغبتهم في التعلم وحاجاتهم إليه، هذه المعلومات يعالجها المعلم على أساس ما يكتشفه لدى التلاميذ من النقائص.

ب– الوظيفة التنبؤية: التي تهدف إلى التفكير في بعض فرضيات العمل من أجل معالجة المشاكل الناجمة عن الفوارق بين التلاميذ، فالمعلم حين يقوم بتشخيص الوضع يتأكد من درجة استعداد التلاميذ ومن حدود إمكاناتهم(اللجنة الوطنية للمناهج، 2011، ص 14).

2.2 التقويم التكويني (البنائي): ويكون أثناء العملية التعليمية بصفة دائمة ومستمرة، الغرض منه تحسين التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المسطرة تحقيقا ناجحا، إلى جانب كون تحليل نتائج هذا التقويم تمكن من تعديل مسار الجهود التعليمية التعلمية(المعلم والمتعلم)(إلمان، 2004، ص 6).

يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة، وذلك بتقديم تغذية راجحة ليسهل على المتعلم التكيف مع الوسائل التعليمية.

3.2 التقويم التحصيلي (النهائي): يكون في نهاية مرحلة، أو فصل دراسي، أو درس، أو مسار بكامله، ويقدم حصيلة ما تعلمه التلميذ واكتسبه من معارف، ومهارات، وكفاءات، ويمكن اتخاذ قرارات توجيه التلاميذ إلى المسارات المختلفة، وتحديد موقع كل تلميذ للآخرين، فهو بذلك تقويم نموذجي ومعياري أيضا(إلمان، 2004، ص 6).

فالتقويم التحصيلي يتعلق بالمراقبة أكثر منه بعملية الضبط التي لا يجب تجاهلها أيضا، والجدول الموالي يلخص أنواع التقويم:

الجدول(01) يوضح أنواع التقويم التربوي

نوع التقويم	التقويم التشخيصي	التقويم البنائي	التقويم النهائي
الأهداف	– الكشف عن الثغرات والنقائص. – الوقوف على مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق. – تصنيف المتعلمين حسب الفروق الفردية بينهم.	– توفير تغذية راجعة. – دعم وتحسين عملية التعليم والتعلم (تصحيح أو تعديل). – التحكم في عناصر الفعل التعليمي.	إنجاز جرد لما تم الحصول عليه من معارف وكفاءات.
الفترة الزمنية	في بداية كل عملية تعليمية تعلمية (درس، فصل، طور، سنة الدراسية).	أثناء ممارسة الفعل التعليمي.	عند نهاية عملية التعلم.
القرارات المتخذة	وضع إستراتجية دقيقة لانطلاق عملية التعلم.	– تكييف الأنشطة التعليمية حسب المعطيات المتجمعة. – تصحيح مسار التعلم. – تغيير الوسائل والأساليب.	– الانتقال من مستولى إلى أخر. – إعطاء شهادة أو حجبها. – وضع خطة للدعم والتقوية.

الوسائل المستعملة	– الواجبات المنزلية. – الأسئلة والمهام. – الملاحظة التكوينية.	– الملاحظة التكوينية. – المقابلة. – الأسئلة. – إيجاد وضعيات إشكالية.	– الاختبارات الموضوعية. – الأسئلة الدقيقة. – المهام والأداءات المطلوب انجازها.

3. أساليب التقويم التربوي:

أفرزت أنماط المذكورة آنفا أساليب تقويم عديدة منها: ما ارتبط بالتقويم الديناميكي والتكويني لكفاءات المتعلم ومنها ما ارتبط بالانخراط الفعال للمتعلم في عملية التقويم، ومنها ما هو مرتبط بوضعية وبتقديم المنجزات Portfolio(التقويم الحقيقي)، وسوف نشير إلى كل واحد منهم:

1.3 التقويم الديناميكي والتكويني لكفاءات المتعلم:

التقويم الديناميكي يهدف إلى تقويم الإمكانيات المعرفية للفرد والقدرات والكفاءات التي هي في طريقها إلى التكون، وهو يستند على مقاربات التقدير الديناميكي Dynamic Assessment التي نجد أصولها في أعمال أندري ري A.Rey (1934) وفيغوتسكي Vygotsky (1896–1934)، ويعتمد على أشكال عديدة المساعدة التي يقدمها المصحح مثل: الأسئلة الموجهة، اقتراح القيام ببعض الأعمال، براهين جزئية لوضع الحلول.

ويوجد هذا المنظور في صلب مناهج التقدير الديناميكية، التي تهدف إلى وضع قياسات ذات صلاحية جيدة في التنبؤ بإمكانيات التعلم لدى المتعلمين، بغرض تأسيس قرارات للتوجيه نحو مختلف بنيات تحمل المسؤولية في مجال التربية.

وتهدف مناهج التقدير الديناميكي إلى الإعلاء من شأن التقويم، بإدماج عناصر التدريس(تدخلات المصحح) التي تسمح بتقدير الإمكانيات المعرفية للمتعلم بشكل أفضل، وتهدف خطوات التقويم التكويني من طبيعة تفاعلية إلى الإعلاء من قيمة التدريس بإدراجها لعناصر التقويم، وهي خطوة مقترحة كي يستعملها الأستاذ في ممارسته اليومية للتنشيط البيداغوجي داخل القسم المنبثق عن التفاعل بينه وبين المتعلم من أجل بناء الكفاءة، بحيث يجب ألا ينظر إلى هذا الشكل من التقويم كإجراء سيتحرر منه المتعلم حالما يكتسب كفاءته في مجال معين، بل يشكل نشاطا يتعين على المتعلم امتلاكه، لأنه سيتوفر دائما على نوع من الصلاحية داخل وضعيات خارج وبعد المدرسة، وحتى يساهم التقويم التكويني التفاعلي في بناء الكفاءة بفعالية، يجب أن تتوفر الشروط التالية:

* يتعين على الأستاذ التكيف مع خصوصيات الممارسات الاجتماعية التي تمّ تقديرها في مجال الكفاءة المعنية.

* يتعين على الأستاذ أن يمتلك هو نفسه، خبرة كافية في مجال المعني كي يستفيد من تفاعلاته مع المتعلمين على مستوى الإنتاج.

*يتعين في عملية التقويم أن يتسع مجاله كي يأخذ بعين الاعتبار ليس فقط المعارف، بل أيضا المكونات الوجدانية والاجتماعية والحس حركية للكفاءة المستهدفة (جواكيم دولز، إدمي أولاني وفيليب بيرنو وآخرون،2005، ص ص 87-90).

2.3 الانخراط الفعال للمتعلم في عملية التقويم:

يمكن للانخراط الفعال للمتعلم في عملية التقويم أن يتحقق وفق ثلاث كيفيات، وهي:

1.2.3 التقويم الذاتي: هو موقف يصدر فيه المتعلم حكما على أدائه أو على ما قدمه من أعمال، لتقدير مكتسباته والتفكير في المساعي التي سلكها، ثم تشخيص نقائصه والسعي من أجل تعديلها، إما بنفسه أو بمساعدة زميل له أو بالاستنجاد بمدرسه (وزارة التربية الوطنية، ص 44).

فالمتعلم يقوم إنتاجه الخاص وإجراءات تحقيقه، بالاستعانة بمرجعيات خارجية كالتعليمات وشبكة مقارنة وقاموس...إلخ(جواكيم دولز، إدمي أولاني وفيليب بيرنو وآخرون،2005، ص 91).

وهذا نتيجة ممارسته أسلوب التصحيح مع الرفاق وبمرافقة الأستاذ، وينبغي أن يشجع المتعلم على هذه الممارسة حتى يحقق الاستقلالية لنفسه.

وحتى يعزز المتعلم كفاءاته كمقوّم يقترح صالح محمد علي أبو جادو أن يتدرب أولا على التقويم المشترك قبل أن يتوجه إلى التقويم الذاتي مستخدما أدوات القياس التي بنيت سلفا من قبله أو من قبل الآخرين(أبو جادو، 2000، ص 450).

2.2.3 التقويم المشترك: يقابل المقوّم تقويمه الذاتي لإنتاجه وللإجراءات التي اتخذها لإنجاز العمل بتقويم الأستاذ، وقد تعتمد ملاحظات المتعلم على مرجعية خارجية (شبكة التقويم والمعايير...) ومراجعة الذات تكون نتيجة الموازنة بين التقويمين.

3.2.3 التقويم المتبادل: بين متعلمان أو أكثر، أقران يخضعون لنفس النظام ضمن وضعية التكوين، حيث يتم تقويم الإنتاج الذاتي والإجراءات المتتالية أو المقترنة مع استخدام مرجعية خارجية (جواكيم دولز، إدمي أولاني وفيليب بيرنو وآخرون، 2005، ص 91) بمعنى يقوِّم متعلمان نتائجهما أو الإجراءات التي لجأ إليها كل واحد منهما أو التي يشتركان فيها، باستعمال مرجعية عند الضرورة.

ويمكن لكل واحدة من هاته الكيفيات أن تيسّر تأمل المتعلم في اشتغاله أمام صنف من المهام أو الوضعيات، وبالتالي تنشيط عملية بناء تصرفاته المنتظمة ذاتيا، فبإدماج كيفيات التقويم الذاتي والتقويم المتبادل والتقويم المشترك ضمن وضعية معقدة، تتيح الفرصة للمتعلم كي يعي ويتعلم كيف يدبر الوضعية بقصدية متنامية وتنظيم ذاتي أكثر فعالية.

3.3 التقويم الحقيقي المرتبط بوضعية وبتقديم المنجزات:

يعتبر تقديم المنجزات أحد أشكال التقويم الحقيقي الذي عرف انتشارا كبيرا خصوصا بأمريكا الشمالية منذ عشر سنوات، واستعير هذا المفهوم من حقل الممارسات المهنية تحديدا لدى الفنان والمصور، ويهدف هذا النوع من التقويم الذي عرضه Wiggins (1989) إلى الرقي بوضعيات تقويمية معقدة، تتصور الأنشطة التي قد يقوم بها المتعلم في حياته خارج وبعد المدرسة، ويقتضي بشكل ملموس تعويض الاختبارات الكلاسكية المكونة من سلسلة من العناوين المستقلة بوضعيات تتطلب إنتاجات، تم إنجازها على فترات متعددة بمساعدة أدوات أو أشكال من التفاعلات الاجتماعية المميزة للمجال المعين، ففي مجال تعلم اللغات تعطى الأفضلية للتقويم في إطار مشاريع التواصل التي تربط القراءة بالكتابة، وفي الرياضيات يتم تفضيل التقويم المدرج ضمن وضعيات حل المشكلات، وفي العلوم يفضل التقويم المرتكز على أنشطة البحث المتضمنة للملاحظات الميدانية أو التجارب المخبرية(جواكيم دولز، إدمي أولاني وفيليب بيرنو وآخرون،2005، ص ص 92- 94).

بصيغة أخرى، الأمر يتعلق بتقويم كفاءة المتعلم ضمن وضعية تقتضي تعبئة هذه الكفاءة، وضعية لا يكتفي فيها تطبيق بعض المعارف المنعزلة لتحقيق الهدف أو حل المشكلة، تتأكد من خلال إدراج مجموعة من الإنتاجات المختلفة، خصوصا عبر المتأملات الميتا معرفية التي ترافق وتقدم الإنتاجات، ويتم التعبير عنها بواسطة استمارات التقويم الذاتي التي يملأها المتعلم بنفسه، وبواسطة ملخص مقابلات لتقويم المشترك وببطاقات تتضمن تعليقات المتعلم على إنتاجه، وبرسائل تقديم المنجزات التي يتحدث فيها المتعلم عن خطوات تعلمه وعن إنتاجاته، وبآثار التبادلات بين المتعلمين وأصدقائهم وآبائهم(نفس المرجع السابق، ص 94).

ولكن مع الأسف الشديد رغم أهمية هذا النوع من التقويم في دفع المتعلم بتقديم انجازاته إلّا أنه قلما نجد هذا النوع ممارس من قبل الأساتذة داخل المؤسسات التربوية، وحتى إن مارسوه فبشكل ضئيل أو بمستوى غير مطلوب. وحجتهم في ذلك اكتظاظ الأقسام وكثافة المنهاج وغياب دور الأسرة الجزائرية في

متابعة مسار أبناءها... وغيرها من المعيقات، لهذا ركزنا في بحثها على هذا الجانب للكشف عن مستوى التمكن منه من طرف أساتذة التعليم الثانوي.

4. تقنيات وأدوات التقويم التربوي:

اتسم العصر الحديث بتعدد أدوات التقويم وتنوع فعالياتها، ولا شك أن الاختبارات التحصيلية بمختلف أنواعها تشكل الأسلوب الأكثر انتشارا في تقويم الكفاءة الختامية للمتعلمين، كما تمكننا من تحديد أداء الفرد أو أداء مجموعة من الأفراد في ناحية ما نتيجة لتعلمه أو تعلمها من المباحث الدراسية المختلفة (العبيدي وآخرون، 2006، ص 185).

وعادة ما يعرف الاختبار على أنه: أداة قياس تتعلق في غالب الأحيان بمضمون معين من مقرر تعليمي يرمي إلى فحص مكتسبات التلاميذ التعليمية (تعوينات، 1996، ص 04). فالاختبار أداة تسمح بالكشف عن أداءات المتعلم بغرض تقويمها، ويكون ذلك بأن يجابه وضعيات يتمتع فيها بنوع من الاستقلالية.

في حين يعرف الامتحان على أنه: أداة وتقنية تتضمن عينة مختارة من أنماط السلوك المراد قياسها، لمعرفة درجة التغيير الذي حصل لدى المتعلمين بعد تناول مجموعة من الكفاءات أثناء حصص تعليمية محددة(الكنوني، 2007).

وضع الامتحان أساسا للتمييز بين الناجحين وغير الناجحين كامتحان شهادة التعليم المتوسط أما الاختبار من خلال النقاط الخام التي يوفرها فإنه يساعدنا على معرفة مدى تحقيق الأهداف التعليمية، وعلى تحديد وضعية المتعلم ضمن مجموعته.

وعلى الأستاذ الذي يرغب في إعداد اختبار ما، أن يتقيد بـ :

1- اختيار مجموعة من الأسئلة الكفيلة بتغطية الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، تتطلب طرق قياس مختلفة.

2- صياغة الأسئلة بطريقة واضحة بحيث تحول دون تفسيرات أو تأويلات مختلفة.

3- تحديد الأسئلة خاصة المقالية منها بطريقة تمكن المتعلم من تنظيم أفكاره ومعلوماته، ومن صياغة إجاباته على نحو منطقي وسليم.

4- اتصاف الأسئلة بمستوى صعوبة معين بحيث يتمكن المتعلم العادي من الحصول على 50 % من العلامات القصوى المخصصة للاختبار (نشواتي، 1986، ص 615).

5- أن يقيس مختلف مستويات الكفاءات المستهدفة في المنهاج الرسمي.

6- تجنب الأسئلة التي تقيس نفس الكفاءة.

7- أن يراعي عند بناء الاختبار الوقت المحدد للمادة.

8- أن يتضمن الاختبار أسئلة و وضعيات إشكالية جديدة (وزارة التربية الوطنية، 2008، ص 05).

وتجدر الإشارة، إلى أن كل أداة أو أسلوب أو اختبار داخل مجال التقويم يشترط بالضرورة توفر مجموعة من المبادئ والأسس، نذكر منها:

أ- **الموضوعية:** و يقصد بها عدم اختلاف المصححين في تقدير الإجابات على أسئلة الاختبار و التخلص إلى أقصى حد من الذاتية و التحيز الشخصي في التصحيح و تقدير العلامات و تفسير النتائج.

ب- **الصدق:** أي قياس الاختبار لما وضع أصلا لقياسه.

ت- **ثبات الاختبار:** ويقصد به أن يعطي الاختبار نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.

ث- **التقنين:** ويقصد به تطبيق الاختبار وفق شروط وإجراءات موحدة وإعداد معايير له بحيث تتحول العلامات الخام إلى علامات معيارية تمكن من مقارنة علامات الأفراد بين بعضهم البعض.

ج- **التمييز:** أي أن يكون الاختبار قادرا على إظهار الفروق بين الأفراد يكونون أعلى أو أقل من العاديين ويتطلب ذلك تنوع الأسئلة من حيث الصعوبة والسهولة.

ح- **سهولة الاستخدام:** ويقصد بذلك سهولة الإجراء والتصحيح وتفسير النتائج، ويتطلب ذلك أن يكون للاختبار كراسة تعليمات يحدد فيها طريقة الإجراء وأمثلة توضيحية والزمن ومفتاح التصحيح وجدول المعايير (عطوي، 2000، ص ص 133- 134).

ومن أشكال الاختبارات التحصيلية:

1- الاختبارات الكتابية.

2- الاختبارات الشفوية.

3- الاختبارات العملية أو الأدائية.

والاختبارات التحصيلية الكتابية قد تتخذ أحد الأشكال التالية:

1- الاختبارات المقالية.

2- الاختبارات الموضوعية وتشمل:

* أسئلة الاستدعاء والتكميل.

* أسئلة الصواب والخطأ.

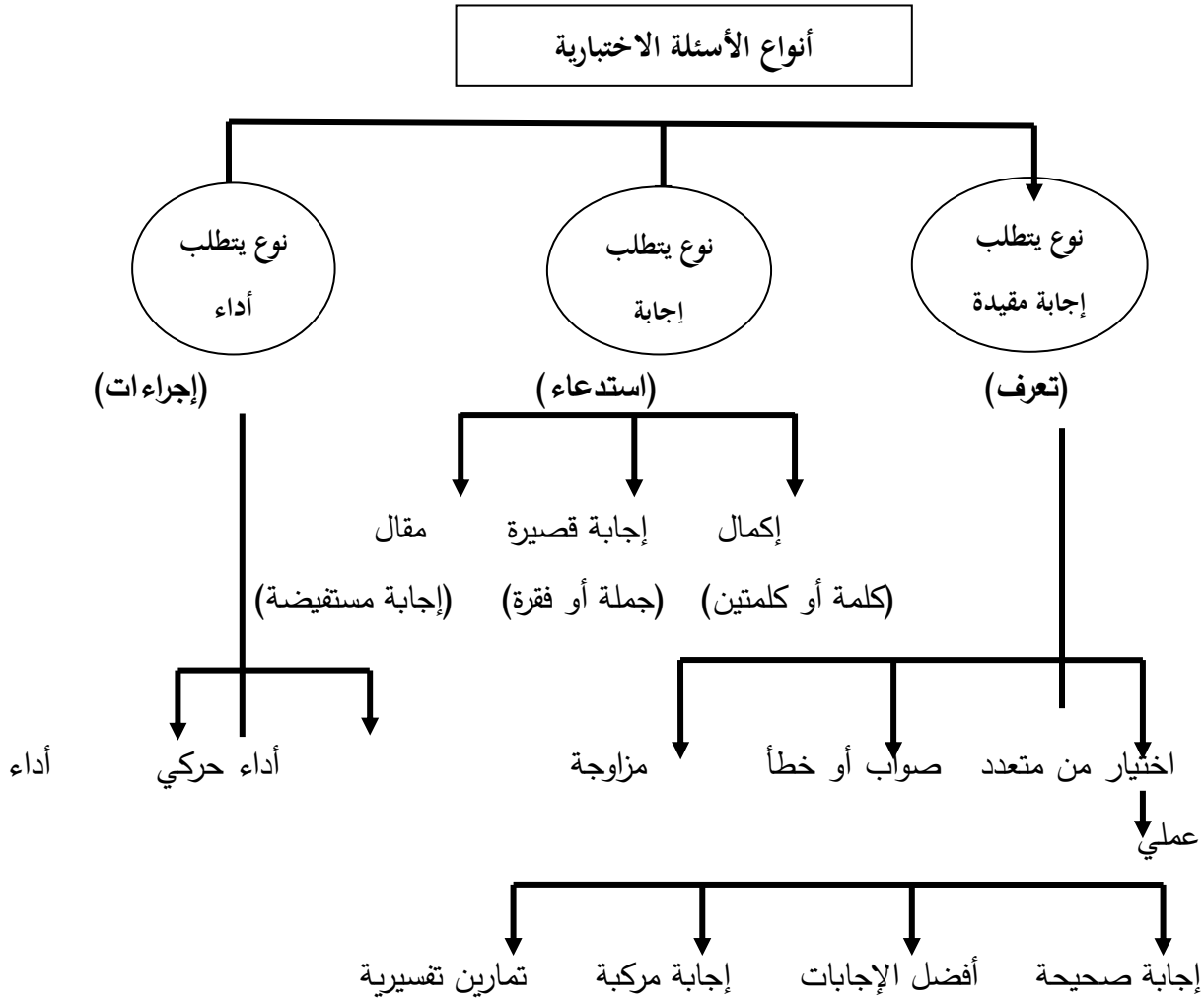
* أسئلة المزاوجة أو المقابلة أو المطابقة.
* أسئلة الاختيار من متعدد.
* أسئلة إعادة الترتيب.

الاختبارات المقالية تفيد في قياس قدرات المتعلم على مدى التعبير عما حصله بلغته الخاصة وإجراء مقارنات وشرح الظواهر والأحداث والتفسير والتحليل، والاستنتاج، والتنظيم، والتذكر للمعلومات واسترجاعها ومدى الاطلاع الخارجي، مما يفيد تقدير اكتساب المتعلمين للمعلومات والمهارات العقلية.

أما الاختبارات الموضوعية فهي تشير إلى أدوات القياس التي تمكن الأستاذ من تكوين إجابات موضوعية يتحكم فيها السؤال ذاته، فهي وسيلة للحكم على سرعته في الاستجابة لمختلف المواقف التعليمية، كما تمكن الأستاذ من تقويم إجابات المتعلمين بطريقة موضوعية، واستبعاد الذاتية التي تؤثر في طرق الإجابة وعمليات التصحيح، وتأخذ هذه الاختبارات عددا من الأشكال توضح ما يلزم على المتعلم القيام به، فقد يقوم باختيار إجابة واحدة من بين عدة إجابات حيث تسمى بالاختبارات متعددة الاختيارات أو إصدار حكم إذا كانت عبارة ما صحيحة أم خاطئة، وهي اختبارات الصواب أو الخطأ أو يقوم المتعلم بإعطاء جواب قصير أو ملء فراغ معين، وهي اختبارات التكملة، كما يمكن أن نقدم للمتعلم عددا من الأزواج أو العبارات ترتبط فيما بينها بعلاقات منطقية معينة، ويطلب منه ربط كل معطى بما يناسبه، وتسمى باختبارات المزاوجة كما هو موضح في المخطط أسفله.

الشكل (01) مخطط يوضح أنواع الاختبارات التحريرية

(صلاح الدين محمود علام، 1995)



ما يمكن قوله، أن لكل نوع من أنواع الاختبارات مزاياه الخاصة ضمن شروط خاصة، وأن كلا منهما قد يصلح لتلبية أغراض معينة، وتحقيق أهداف بصورة أفضل من آخر إذا ما رعيت فيه تلك الشروط، وبدلا من الحديث عن أيّهما أفضل من الآخر يجدر بالعاملين في حقل التربية، وخاصة الأساتذة منهم أن يعملوا على استعمال كل منهما بشكل أفضل، والبحث عن تحقيق أقصى درجات التحكم في مزايا كل نوع، لذلك كان من الضروري التنويع في الأسئلة ومزج بين مختلف أنواع الاختبارات التحصيلية مع مراعاة كيفية بناءها، ما دمنا نتحدث عن اكتساب الكفاءة.

فللإشارة، يمكن تلخيص جملة من القواعد المنهجية التي يجب مراعاتها لإعداد اختبار في ما يلي:

1- تحديد الهدف من الاختبار.

2- تحديد الكفاءة المستهدفة من اختبار المادة.

3- ترجمة الكفاءات المستهدفة إلى أداءات قابلة للملاحظة والقياس.

4- مراعاة المدة الزمنية المخصصة عند كل موضوع.

5- إعداد الإجابة النموذجية وسلم التنقيط قبل اعتماد الصيغة النهائية لموضوع أي اختبار من أجل التأكد من:

* كفاية المدة الزمنية للإجابة.

* التأكد من صحة المعطيات.

6- قراءة نهائية لموضوع الاختبار بما في ذلك الإجابة النموذجية.

بالإضافة إلى الاختبارات التحصيلية، هناك وسائل أخرى للتقويم أداء ونتاجات المتعلمين يتعين على الأستاذ استخدامها، حتى يكون أكثر موضوعية، وهي: سلالم التقدير، قوائم التقدير والشطب، الملاحظات وسجل السيرة والملفات أو الحقائب، والأعمال المميزة التي يقاس بها أداء المتعلم.

1- سلالم التقدير Rating Scales:

تقدم سلالم التقدير قائمة بالخصائص التي ستتم ملاحظتها، وسلما يعرض درجة تواجدها. وتعتبر سلالم التقدير أدوات تقويم مفيدة إلى الحد الذي يجعلها متناغمة مع نتاجات التعلم التي يمكن ملاحظتها، وتستخدم بشكل مناسب لتقييم العمليات والنتاجات(حسين أبو رياش، وزهرية عبد الحق، 2007، ص 565).

2- قوائم التقدير والشطب Checklists:

قوائم التقدير أو سلالم التقدير والشطب بنعم أو لا مفيدة إذا أمكن تقسيم العملية إلى خطوات والتحقق من وجود الصفة أو غيابها، مثلا: هل الخط مقروء؟ هل الإجابة صحيحة؟.

وهي شائعة الاستعمال في الفصول الدراسية، لأنها تعطي تغذية راجعة للمتعلمين وتعزز التعلم وتقويه.

ومثل جميع أشكال التقويم فإن قوائم التقدير أو سلالم التقدير والشطب لها محدداتها، فيمكن أن تكون غير ثابتة، تعطي نتائج مختلفة عند استخدامها من قبل أساتذة مختلفين أو في أوقات مختلفة من قبل نفس الأستاذ، فوضوح الهدف المراد تقييمه والمعيار الذي سيتم الحكم بناء عليه، يمكن أن يخفف من هذه المشكلة.

3- الملاحظات وسجل السيرة Observations & Ancedental Records:

وهو عبارة عن سجل يدون فيه الأستاذ ملاحظاته اليومية على المتعلمين لمتابعة توافقهم النفسي والاجتماعي أثناء الحصة التدريسية، ومتابعة اهتماماتهم وتصرفاتهم، فالمعلومات المسجلة تساعد الأستاذ على معرفة التغيرات التي تطرأ على المتعلمين، وتوافقهم في القسم، لذا يجب عليه تسجيل الوقائع كما يلاحظها فعلا، مثل الاشتراك في المناقشة وأداء الواجبات، والنشاط في الفصل وخارجه.....إلخ.

وهذه الملاحظات يمكن أن تقدم تبصرا يسمح للأستاذ بمساعدة المتعلمين في جوانب ربما تغفلها بشكل مختلف.

4- الملفات أو الحقائب Portfolios:

الملفات أو الحقائق هي مجموعة أعمال المتعلم، ويهدف الأساتذة من تجميع هذه الأعمال مراقبة تقدم المتعلم والمشاركة مع الأولياء الأمور والإدارة، وهذا ليس جديدا فكثيرا من الأساتذة يعملون ذلك بشكل روتيني، وخاصة في المرحلة الابتدائية والمتوسطة (نفس المرجع السابق، 2007، ص ص 566 – 568).

5- الأعمال المميزة التي يقاس بها عمل المتعلم(مستويات الأداء) Rubrics:

تقدم الأعمال المميزة تغذية راجعة سريعة للمتعلمين، وتحتوي الأعمال المميزة التي يقاس بها عمل المتعلم على مكونين أساسيين:

* المستويات: تصنف مستوى التحصيل والمهام المستخدمة لهذا المستوى.

* المعايير: هي الفئات أو التصنيفات التي تصف ما يتم تقويمه، والتي أشرنا إليها في العنصر المتعلق بمتطلبات التقويم. (نفس المرجع السابق، 2007، ص ص 569- 570).

وتظهر الأعمال المميزة لأعمال المتعلمين أكثر في الوضعيات الإدماجية التي تقوِّم كفاءة المتعلم، وذلك من خلال تقويم أدائه عن طريق شبكة التقويم التي تعد لذلك.

وعموما، التقويم التربوي لا يقتصر فقط على أهداف أدائية وإنما يشمل أيضا تحديد استراتيجيات وأساليب ومتطلبات مقابلتها وكيفية تحقيقها، كما يتطلب تحديد كيفية قياس بلوغ ما ينبغي أو ما يمكن قياسه منها، والتعرف على تحقق ما قد لا يكون خاضعا منها للقياس.