# 3

# تطبيق مبادئ الممارسة الجيدة لتقويم مركزية - المتعلم

التقويم عملية تقوم أثناءها مجموعة أكاديمية بإمعان الفكر في تغذية عكسية غنية ومفيدة وموثوقة، ناجمة عن فعلٍ ما ـ ذي صلة بالتدريس أو بالمنهاج، ومن ثم تقوم تلك المجموعة ـ أحد أقسام الجامعة أو الكلية ـ بالعمل وفق التغذية الراجعة هذه، وذلك في التزامها بالتحسن وزيادة مهارتها في العمل ... والتقويم إذا لم يكن جهداً جماعياً فإنه يفقد معناه، وهو محكوم بأن تلتزم المجموعة بإمعان التفكير، وإصدار الأحكام، وبتحسين عملها (Marchese, 1997, p. 93).

على الجامعة تحقيق خمسة شروط، على الأقل، لكي يصح ما تدَّعيه من أنها قد تحولت إلى جامعة يحكمها نموذج مركزية المتعلِّم. عليها أولاً تحديد المخرجات المرجوة للتعلُّم، بالتفصيل. وعليها ثانياً وضع منظومة لقياس مدى تحقيق تلك المخرجات، على مستوى المتعلِّم كفرد، وعلى مستويات الصف ككل، والبرنامج والمؤسسة. ثالثاً، يجب وضع المنهاج باتجاه راجع، وذلك انطلاقاً من المخرجات المرجوة، ويجب أن يكون المنهاج ذا طبيعة تطورية. رابعاً، على الجامعة تهيئة مجال واسع من الخيارات الفعالة لتحقيق المخرجات المرجوة للتعلم. خامساً وأخيراً، على الجامعة القيام بالتحري، المستمر والمنظم، عن طرق بديلة لتمكين الطلاب من التعلُّم. (Barr, 1998, pp. 19-20)

## إيجاد الروابط

**عندما تشرع بقراءة الفصل، تذكر الأفكار والخبرات التي تعرفها سابقاً والتي ترتبط بمبادئ الممارسة الجيدة في عملية التقويم:**

- **كيف تصف مواقف أعضاء هيئة التدريس، في مؤسستك، من عملية التقويم؟**
- **كيف شاركت في الجهود الرامية للتقويم ضمن مؤسستك؟ ماذا تعلَّمت من ذلك؟**
- **ماذا تعرف عن التقويم الفاعل؟**
- **كيف يدعم المشرفون الإداريون، في مؤسستك، عملية التقويم الفاعل؟**
- **ماذا تعرف أيضاً عن موضوع تطبيق الممارسة الجيدة في عملية التقويم؟**
- **ما هي الأسئلة التي تود طرحها بشأن تطبيق مبادئ الممارسة الجيدة في عملية التقويم؟**

بحثنا في الفصل الأول، مفهوم التقويم والدور الفاعل الذي يمكنه القيام به لمساعدتنا على التحول إلى منظور مركزية - المتعلِّم. في الفصل الثاني، ألقينا نظرة فاحصة على طبيعة البيئة الثقافية القائمة على مركزية - المتعلِّم، ولاحظنا الطرق المتعددة التي يدعم فيها التقويمُ هذه البيئة ويمدّها بأسباب الحياة. في هذا الفصل، سنناقش عملية التقويم من منطلق الممارسة الجيدة، ونطرح تساؤلات حول الكيفية التي يمكن لنا بها إجراء التقويم، بحيث يؤثِّر في عملية التعلُّم.

## مبادئ أسلوب الممارسة الجيدة

وضعت الجمعيات المهنية ووكالات الاعتماد قوائم تضم مبادئ التقويم أو خصائص برامج التقويم الناجحة. يتضمن الشكلان 3 ـ 1 و3 ـ 2 قائمتين من القوائم المذكورة. يعدد الشكل 3 ـ 1 مبادئ الممارسة الجيدة لعملية تقويم تعلُّم الطالب، التي أعدَّتها منظمة (AAHE) Assessment Forum (1992). يعدد الشكل 3 ـ 2، السمات المميزة للبرامج الناجحة لتقويم الإنجازات الأكاديمية للطالب، الواردة في كتيب الاعتماد 1994 ـ 1996، الصادر عن لجنة معاهد التعليم العالي التابعة لجمعية NorthCentral Association (NCA).

وتشترك القائمتان في بعض الخصائص. فعلى سبيل المثال ,تركِّز كلا القائمتين على أهمية التقويم من أجل التحسين، وعلى الحاجة إلى إشراك جميع أقسام المؤسسة في عملية التقويم. لكن كل قائمة تمدنا بأفكار معمقة خاصة بها، تتعلق بعملية التقويم؛ فمبادئ AAHE الخاصة بالممارسة الجيدة ترتكز على الحقيقة القائلة إن التقويم يكون في أقصى درجات الفاعلية عندما يشكل جزءاً من مجموعة أكبر من الشروط التي تشجع على التغيير، في حين أن السمات المميزة للبرامج الناجحة الخاصة بـ NCA تذكرنا بضرورة تقويم عملية التقويم ذاتها.

القسم المتبقي من الفصل يعالج أسئلة تنطلق من المبادئ الواردة في الشكلين 3 ـ1 و3 ـ 2 وفي هذه الأسئلة، تم جمع المبادئ وإعادة ترتيبها بحيث تعزز تدفق الأفكار.

**الشكل 3-1**
**مبادئ الممارسة الجيدة لعملية تقويم التعلُّم**

**1- يبدأ تقويم عملية التعلُّم انطلاقاً من القيم التربوية.**

**2- يكون التقويم في أقصى درجات الفاعلية عندما ينم عن فهم لعملية التعلُّم، بوصفها عملية متعددة الأبعاد ومتكاملة وتتجلى في الأداء، مع مرور الوقت.**

3- يجري التقويم على أفضل وجه في حال وجود أهداف واضحة مبيَّنة بجلاء، للبرنامج الذي يسعى التقويم لتحسينه.

4- يتطلب التقويم الاهتمام بالمخرجات، لكنه يتطلب أيضاً اهتماماً مماثلاً بالخبرات التي تؤدي إلى تلك المخرجات.

5- يجري التقويم على أفضل وجه عندما يكون متواصلاً لا عرَضياً.

6- يؤدي التقويم إلى تحسين أكثر شمولاً عندما يشترك فيه ممثلون عن فئات المجموعة التربوية كافة.

7- تكون نتائج التقويم مجدية، عندما ينطلق هذا التقويم من مسائل عملية، ويسلط الضوء على الأسئلة التي تعني الأفراد بشكل فعلي.

8- يؤدي التقويم إلى التحسين، في أغلب الأحيان، عندما يكون جزءاً من مجموعة أكبر من الشروط التي تشجع التغيير.

9- من خلال التقويم، يفي المربُّون بالتزاماتهم تجاه الطلاب وتجاه عامة الناس.

American Association of Higher Education (AAHE) Assessment Forum (1992)

**الشكل 3 - 2**

**السمات المميزة للبرامج الناجحة لتقويم الإنجازات الأكاديمية للمتعلِّم**

**التقويم الناجح**

1- ينطلق من الرسالة التعليمية للمؤسسة.

2- يتمتع بإطار من المفاهيم.

3- تضطلع هيئة التدريس بمقاليد أموره/بمسؤوليته.

4- يتمتع بدعم جميع فئات المؤسسة.

5- يلجأ إلى تدابير متعددة.

6- يوفر التغذية الراجعة للطلاب وللمؤسسة.

7- المردود يبرر التكاليف.

8- لا يحدد أو يعيق الأهداف التي حددتها المؤسسة بخصوص إمكانية الانتساب، أو العدالة، أو التنوُّع.

9- يؤدي إلى التحسين.

10- يتضمن آلية لتقدير أهمية برنامج التقويم.

(North Central Association - Commission on Institutions of Higher Education, 1994)

### أفكار للتأمل

لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار المذكورة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:

- ما هي العناصر المألوفة بالنسبة لي في القائمتين السابقتين؟
- ما هي العناصر التي تثير استغرابي في القائمتين المذكورتين؟
- ما هي العناصر التي أود الاطلاع على المزيد بشأنها، في القائمتين المذكورتين؟

## أسئلة أساسية يجب أخذها في الاعتبار عند وضع برنامج تقويم أو عند تقدير أهمية هذا البرنامج

**هل يؤدي التقويم إلى التحسين بحيث يتمكن أعضاء هيئة التدريس من الوفاء بالتزاماتهم تجاه الطلاب وتجاه عامة الناس؟**

بيَّنا في الفصل الأول كيف أن المشرِّعين وجمعيات الاعتماد طالبت المؤسسات بإجراء تقويم لعملية التعلُّم، أو حثَّتها على القيام بذلك. هناك ناحيتان يشملهما هذا النداء الداعي إلى التقويم، وهما الحاجة إلى التقويم لتقديم الحساب،

والحاجة إلى التقويم بغية للتحسين. ولا تكف هاتان الناحيتان عن التجاذب. إن كلا السببين الداعيَيْن للتقويم مهمّان ـ علينا تحسين العمل الذي نؤديه وعلينا، في الوقت نفسه، تقديم الحساب لطلابنا ولعامة الناس وللجهات التي تقوم بتمويلنا. وينشأ التوتر بين هدفيِّ التقويم عن كونهما يؤديان إلى أسلوبين في التقويم يختلفان عن بعضهما اختلافاً جذرياً.

فمن جهة، عندما نقوِّم بهدف تقديم الحساب لجهات خارجية، يكون دافعنا الأساسي عادة، «بذل أقصى جهد ممكن». فنحن نرغب في عرض نجاحنا، وتسليط الضوء على مشاعر الرضى لدى المجموعات المتعددة المشارِكة ـ الطلاب والأهالي، الموظفون، الخريجون. وتسيطر على عملية التقويم، ضرورةُ إقناع الجهات المؤيدة لنا بأن الأموال تُنفَق على خير وجه، ويؤدي بنا ذلك إلى جمع معطياتِ تقويم من النوع الذي يؤيد الرأي القائل بأنه لا حاجة لإحداث أي تغيير.

ومن جهة أخرى، تنطوي عملية التقويم بهدف التحسين، على فكرة عدم اقتصار التركيز على مواطن القوة، بل يجب أن يشمل أيضاً المجالات التي نحتاج فيها لإحداث تغيير. والافتراض الكامن في أساس التركيز على التحسين، هو وجود مجالات في البرامج أو المقررات يمكن إدخال التحسينات عليها. والافتراض الآخر هو أن التغيير، عندما يكون ضرورياً، هو أمر مرغوب فيه ويتوجَّب تبنّيه. ولإيجاد جو يتقبَّل فكرة التحسين، يتعين على المشرفين الإداريين خلق جو من الثقة عن طريق طمأنة أعضاء هيئة التدريس بأنه لن يكون هناك أية تدابير انتقامية، داخلية أو خارجية، نتيجة قيام أعضاء الهيئة بالتقويم وبتحديد المجالات التي تحتاج للتحسين.

يشجع جو الثقة أعضاء هيئة التدريس على الشعور بالارتياح إزاء التغيير، بدل الشعور بأنه يشكِّل تهديداً لهم، كما يوفر جو كهذا، بيئة يشعر فيها أعضاء هيئة التدريس بحريتهم في تحديد مواطن الضعف، وفي معالجتها. فالثقة تسمح

لأعضاء هيئة التدريس بتطبيق مبدأ أساسي من مبادئ التحسين المستمر، وهو أن المعطيات يجب أن تحدِّد أنواع التحسين التي ينبغي إجراؤها، وبالتالي فهي تسيِّر عملية اتخاذ القرار (Freed & Klugman, 1997).

وغالباً ما يكون التقويم مفيداً لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب، عندما تتم مقاومة الإغراء باسترضاء الجهات الخارجية ببيانات مشرقة عن النجاح، وعندما نتوصَّل، بدل ذلك، إلى منهجية أكثر توازناً تكشف عن مواطن قوتنا ومواطن ضعفنا، على حد سواء، في مساعدتنا للطلاب في عملية التعلُّم. التغيير أمر لا مفر منه، والتقويم يتطلب وقتاً وجهداً. سوف تعود علينا استثماراتنا في التقويم بفوائد أكبر إذا كانت المعطيات تساعدنا على تحديد نوع التغيير الذي ينبغي إجراؤه، وكيف يمكن القيام بهذا التغيير بصورة فعالة.

أخيراً ينبغي أن يُرضي تحسُّن عملية تعلم الطالب الجهات المؤيدة، من خارج المؤسسة، وبالتالي يجب أن تشكّل الحاجةُ إلى تقديم الحساب لجهات خارجية، جزءاً من هذه العملية. هذا يعني أن علينا، إضافة إلى جمع معطيات التقويم، إنجاز عملية التقويم بكاملها واستخدام نتائج جمع المعطيات لإحداث تغييرات تؤدي إلى عملية تعلُّم أفضل. يجب أن يفي إثبات قدرتنا على استخدام نتائج التقويم للاستمرار في تحسين عملية التعلُّم، بالتزامات تقديم الحساب. التقويم من أجل التحسين ضرورة.

### أفكار للتأمل

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **كيف يؤدي التقويم في المقررات التي أدرسها، وفي برنامجنا الأكاديمي وفي المؤسسة، إلى التحسين بحيث نفي أنا وزملائي من أعضاء هيئة التدريس بالتزاماتنا أمام الطلاب وأمام عامة الناس؟**

- **ما هي الحالات التي رضخنا فيها، أنا وزملائي من أعضاء هيئة التدريس، إلى إغراءات تقويم عملية التعلم لأغراض تتعلق بتقديم الحساب ـ أي الاكتفاء بعرض نجاحاتنا ـ بدل التقويم بهدف التحسين؟**

**هل يشكِّل التقويم جزءاً من مجموعة أكبر من الشروط التي تشجع على إحداث التغيير في المؤسسة ؟ هل يوفر التقويم التغذية الراجعة للمتعلِّمين وللمؤسسة ؟**

لكي يكون التقويم فاعلاً، يجب أن يشكِّل جزءاً لا يتجزأ من العمليات الجارية، كالتخطيط وتخصيص الموارد وتنقيح البيانات وتعديل البرنامج. و يؤدي ذلك إلى وضع عملية التعلُّم في مركز العمليات التي تمارس المؤسسة نشاطها من خلالها.

## التخطيط وتخصيص الموارد

يجب أن تشغل نتائج التقويم موقعاً مهماً في عملية التخطيط المؤسسي، يوازي الموقع الذي تشغله أمور من نوع نسبة الطلاب ـ أعضاء هيئة التدريس، وعدد وحدات البرنامج الدراسي اللازمة credits، وتقلُّب مصادر الدخل. ويجب أن تلعب المعطيات المتعلقة بنجاحِ وحدةٍ معينة في أن تكون سبباً لتعلُّم الطالب، دوراً مؤثراً في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالبرنامج. لدى اتخاذ قرارات بإضافةِ موظفين أو بإعادة هيكلة البرنامج، يجب أن تلعب المعطيات المتعلقة بتعلّم الطلاب دوراً مركزياً في تطوير الأساس المنطقي لمثل تلك التغييرات. الفكرة الجوهرية هنا، هي أن نتائج التقويم يجب أن تُستخدم لتحسين عملية اتخاذ القرارات، وهذا يؤدي إلى تحسين البرنامج.

## تغيير المنهاج وتنقيح البيانات

يُدرَّس المنهاج في معظم المؤسسات التعليمية الأميركية، بصورة أساسية، في قالب يضم مقررات، ولكن يُضاف إلى ذلك خبرات أخرى مثل الدراسات المستقلة، والدراسات العملية والتمرين.

تشكل عملية تنقيح المنهاج جزءاً من عملية تغيير البيانات المتواصلة، وفي كل مرة نطور فيها بيانات جديدة، نكشف نتائج العملية أمام الجمهور.

عندما نشارك في التقويم من الوجهة المثالية، نبدأ باعتبار المنهاج منظومة مترابطة من الخبرات التي يحقق الطلاب من خلالها المخرجات المرجوة للتعلم في البرنامج. وكما جاء في الفصل الثاني، يتم توجيه الطلاب لاستخلاص معنى من التجارب التي يختبرونها. عندما يختبر الطلاب نمطاً معيناً من المقررات، فإنهم إما أن يفهموا فرعهم المعرفي بشكل أفضل، أو يشعروا بالارتباك والتشويش لعجزهم عن فهم السمات الأساسية للفرع المعرفي والعلاقات التي تربط بين هذه السمات.

وليس من النادر أن يشتكي الطلاب من عدم فهمهم سبب فرضِ مقرر ما، أو الكيفية التي سيساعدهم بها هذا المقرر في مجالهم. ونحن، باعتبارنا أعضاء هيئة التدريس، بإمكاننا وضع المناهج بحيث يستطيع الطلاب فهم الأفكار والمهارات الضرورية في مجالهم، فهماً يزداد وضوحاً بمرور الوقت، أو بإمكاننا، نتيجة الإهمال، حجب تلك السمات عن الطلاب وجعْل إقامة روابط بينها، أمراً صعباً بالنسبة لهم. ونحن بذلك نحرم الطلاب من التوصُّل إلى المعارف والمهارات الأساسية، كما أننا قد نثبط عزائمهم عن اتِّباع مسارٍ دراسي.

يمكن لمعطيات التقويم المتعلقة بالتعلّم، مساعدتنا على الالتزام بمنظور مركزية - المتعلِّم أثناء وضع المنهاج وتنقيحه. و يجب أن يكون الاستخدام الأساسي لمعطيات التقويم هو إغناء القرارات التي نتخذها بشأن المنهاج. وعندما نناقش نتائج التقويم، ندرك ما تعلّمه الطلاب جيداً، وفي أي المجالات يحتاجون للتحسن. وقد يقودنا ذلك إلى طرح تساؤلات بشأن ترتيب تتابع المقررات، أو بشأن مدى ملاءمة المقررات الأساسية. وفي كل مرة يجري فيها تعديل أوصاف مقرر ما، أو تغيير عدد وحدات البرنامج الدراسي، أو إضافة أو إلغاء مقررات

أساسية، علينا طرح سؤالين: (1) كيف ستساعد هذه التغييرات طلابنا على تحقيق المخرجات المرجوة من للتعلّم في البرنامج؟ (2) ما هي معطيات التقويم التي تستوجب هذا التغيير؟

بوسعنا أن نقرر أثناء مرحلة وضع منهاج ذي ترابط منطقي بالنسبة للطلاب، إطلاع الطلاب على مخرجات التعلّم المرجوّة في البرنامج. ويمكن القيام بذلك عن طريق وضع قائمة بالمخرجات في مقدمة كل برنامج يضمه البيان. والواقع يمكن تطوير توصيف المقرر ليصبح قائمة تضم ما يجب على الطلاب معرفته وفهمه وما يمكنهم فعله عند انتهاء المقرر، بدل الاقتصار على كونه قائمة بالموضوعات التي يتضمنها المقرر.

كما يمكن أيضاً إطلاع الطلاب على مخرجات التعلُّم من خلال وثائق أخرى مهمة تتعلق بالمؤسسة أو البرنامج، كالوثائق المستخدمة في قبول طلاب جدد، أو في إقناع الطلاب بالانتساب للمؤسسة. إن الإعلان عن أهداف تعلُّم الطالب في برنامج ما، يُعرِّف المجموعات المختلفة ـ الطلاب، والأهالي، والمواطنين وأعضاء مجالس الوصاية، وإلى ما هنالك ـ بنوع الإنجازات المتوخاة من الطلاب في برنامج ما. فالتصريح العلني يبين أننا، باعتبارنا أعضاء هيئة التدريس في البرنامج، نضع نصب أعيننا هدف تشجيع عملية التعلُّم، وأن المنهاج مصمَّم لمساعدة الطلاب على تحقيق ما وضعناه من أهداف لعملية التعلُّم. توفر معرفة أهداف البرنامج للطلاب إحساساً بالاتجاه، وتساعدهم على المشاركة في تولي مقاليد عملية تعلُّمهم.

ومن الطبيعي أن يجري إطلاع الطلاب على المخرجات المرجوة من كلٍّ من البرنامج والمقرر، من خلال خلاصة منهج المقرر. وبذلك نُحيط الطلاب علماً بما نتوقع منهم معرفته وفهمه والقيام به في نهاية برنامجهم. كما نساعدهم على فهم الكيفية التي يساعدهم بها كل مقرر على تحقيق المخرجات المرجوة من البرنامج ككل. وبالإضافة لذلك، فإن من المفيد أن يعرف الطلاب ما هي

المخرجات المرجوة التي تستقطب الاهتمام في كل حصة دراسية. ويتوجب علينا أثناء تدريس المقرر، الطلب من الطلاب، من حين لآخر، مراجعة المخرجات المرجوة من المقرر أو من البرنامج، والتفكير في مدى نجاحهم في تحقيقها.

## مراجعة البرنامج

هناك عملية أخرى تعزز التغيير ضمن الجامعات، وهي مراجعة البرنامج، تقويم تعلُّم الطلاب في برنامج أكاديمي ما، حيث في مصلحة العملية الأكبر وهي مراجعة البرنامج الأكاديمي، وذلك لأنه يوفر آلية لتقويم إحدى نواحي البرنامج الأكاديمي ـ وهي الجزء الخاص بتعلُّم الطالب. علينا تشجيع زملائنا من أعضاء هيئة التدريس على اعتبار التقويم أحد الأجزاء المكوِّنة لعملية مراجعة البرنامج الأكاديمي، لا مجرد مبادرة منفصلة في الكليات الجامعية. يمكن للطلاب وللأطراف الأخرى المهمة في المؤسسة من خلال عملية مراجعة البرنامج، معرفة مدى فاعلية عملية التعلّم في برنامج ما. وعندما نُطْلِع جمهوراً، كالخريجين أو دافعي الضرائب أو مجالس الوصاية، على نتائج مراجعة البرنامج، نلبي بذلك كلاً من الحاجة للتقويم بهدف التحسين، والحاجة لتقديم الحساب أمام مجموعات خارجية مشارِكة.

### أفكار للتأمل

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **كيف يشكِّل التقويم في برنامجي جزءاً من مجموعة أكبر من الشروط التي تعزز التغيير في المؤسسة؟**
- **كيف يشكِّل التقويم، أو يمكن أن يشكِّل، جزءاً من عملية التخطيط وعملية تخصيص الموارد؟**

- **كيف يشكِّل التقويم، أو يمكن أن يشكِّل، جزءاً من عملية تغيير المنهاج وتنقيح البيانات؟**
- **كيف يشكِّل التقويم، أو يمكن أن يشكِّل جزءاً من عملية مراجعة البرنامج؟**
- **كيف يؤمِّن التقويم، في برنامجي، التغذية الراجعة للطلاب وللمؤسسة؟**

**هل يركِّز التقويم على استخدام المعطيات لمعالجة المسائل المهمة فعلاً بالنسبة للأشخاص المعنيين في البرنامج وفي المؤسسة؟**

إذا كان التقويم، من حيث الأساس، يتعلق بإحداث تغييرات تؤدي للتحسين، يتوجَّب علينا تحديد الأسئلة التي تدور في البال حول عملية تعلّم الطلاب، وذلك من بداية عملية التقويم.

ماذا نود أن نعرف عن عملية تعلُّم الطلاب؟ ماذا نعتقد بأننا نعرف ؟ كيف يمكننا التحقّق مما نعتقد بأننا نعرف؟ كيف سنستخدم المعلومات التي نحصل عليها لإحداث تغييرات؟ يساعدنا التركيز على الأسئلة التي تتسم بأهمية بالغة بالنسبة لنا، نحن أعضاء هيئة التدريس على الاستمرار في توجيه عملية التقويم نحو هدفها النهائي، وهو استخدام المعطيات لتحسين عملية التعلُّم في برنامجنا.

لا يتأتَّى تحديد المسائل التي تهمنا، نحن وزملاؤنا، إلا عن طريق النقاش. ومن الأنسب أن يكون التحديد النهائي للمسائل التي ينبغي متابعتها في عملية التقويم، ناتجاً عن قرار رسمي لأعضاء هيئة التدريس. ولكن يمكن طرح الأسئلة المتعلقة بالتعلُّم، وترتيبها حسب أولوياتها، في أجواء غير رسمية، في اجتماعات اللجان أو ضمن مجموعات تطوير هيئة التدريس.

**هل ينطلق التقويم من الرسالة التعليمية للمؤسسة، وهل يعكس قيمتها التعليمية؟**

على رسالة المؤسسة وقيمها التعليمية تسيير التدريس في المؤسسة، وصياغة مخرجات التعلّم المرجوة لجميع برامج الكليات الجامعية، وفي الوقت نفسه، توفير الإطار الذي يميِّز النواحي الفريدة والخاصة التي يتصف بها خريجو برامج المؤسسة.

وكما سنبين بإسهاب في الفصل الرابع، يتوجَّب على أعضاء هيئة التدريس استخدام المخرجات المرجوة للتعلّم كدليل أثناء تطوير أسلوبهم الخاص لمنهجية التدريس والتقويم.

على سبيل المثال، تركِّز جامعة Babson College على إعداد الطلاب لمجال الأعمال. ورسالتها التعليمية هي «إعداد قادة مبدعين قادرين على توقُّع التغيير والمبادرة إليه وإدارته» (Babson College, 1998, p. 23).

وبغية تحقيق الرسالة المذكورة، حددت الجامعة خمسة مجالات يكتسب فيها الطلاب المهارات التي سيحتاجونها للنجاح في حياتهم المهنية، وللاستمرار في التعلم طوال العمر، وهي: البلاغة، وحساب الأعداد، والأخلاق والمسؤوليات الاجتماعية، ووجهات نظر دولية ومتعددة الثقافات، وفن القيادة/العمل الجماعي/الإبداع.

ويجري تطوير مهارات الطلاب في مجالات الكفاءة طوال مدة البرنامج، عن طريق أعمال الطالب، والتجارب الميدانية، والتقويم المستمر. وهكذا، تنطلق عدة نواح من البرنامج التربوي لجامعة Babson، بما في ذلك عملية التقويم، تنطلق من الرسالة التعليمية للمؤسسة، وهي إعداد قادة يتميزون بالفاعلية. (في الفصل الرابع، سوف تجري مناقشة مسهبة للعلاقة بين الرسالة التعليمية للمؤسسة، وبين المخرجات المرجوة للتعلُّم).

**هل ينطوي البرنامج التعليمي على أهداف واضحة محدَّدة بصراحة، قادرة على توجيه عملية التقويم في البرنامج؟**

يستهل أعضاء هيئة التدريس في العديد من المؤسسات التربوية برامجهم الخاصة بالتقويم، بمحاولة تحديد التدابير التي سيتخذونها لتقويم عملية التعلم، وذلك بدل استهلال تلك البرامج، بمعرفة ماذا يريدون أن يتعلمه الطلاب. وكما ذكرنا في الفصل الأول، فإن أساس أي برنامج للتقويم، هو تحديد أعضاء هيئة التدريس للمخرجات المرجوة للتعلُّم، حيث يوضحون ماذا يُتَوقَّع من الخريجين معرفته وفهمه وإتقانه في نهاية البرنامج الأكاديمي. وعندما نكون واضحين بشأن ما ننوي تعليمه للطلاب، نعرف ما يجب تقويمه. إن جمع المعطيات دون توفُّر فكرة واضحة عمّا ينبغي قياسه، هي عملية عقيمة غالباً لأننا سنواجه معها صعوبة في معرفة كيفية الاستفادة من تلك المعلومات. فقد نكتشف أننا قمنا بقياس ناحية خاطئة، وبأن معطيات التقويم لا تعالج النواحي التي تهمنا فعلاً في عملية تعلم الطالب (الفصل الرابع يركز على موضوع مهم وهو تحديد المخرجات المرجوة للتعلُّم).

وإضافة إلى ذلك، يتوجَّب علينا، على مستوى المؤسسة ومستوى البرنامج الأكاديمي، تحديد مخرجات للتعلُّم، تتوجه فقط إلى أهم أهداف البرنامج، لأن معالجة عدد قليل من المخرجات المركَّزة يصب في مصلحة اقتصاديةِ التكاليف في برنامج التقويم، وتبنِّي برنامج تقويم مرهق طموح بالغ الإسهاب، يتطلب منا الكثير من الوقت والجهد ـ ونحن أشخاص مشغولون بما يكفينا. عمليات التقويم على مستوى البرنامج يجب أن تتركز قدر المستطاع على النواحي المهمة من عملية التعلُّم، وذلك لتوفر لنا معلومات مفيدة دون هدر جهودنا. وعلى العملية أن تبدأ «بداية متواضعة» لكي يستمر التزامُ أعضاء هيئة التدريس بها، ضمن الحدود الواقعية (Wehlburg, 1999).

## أفكار للتأمل

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **ما هي الأسئلة المتعلقة بتعلُّم الطلاب التي تهم فعلاً الأشخاص المعنيين في برنامجي وفي المؤسسة؟**
- **كيف تركِّز عملية التقويم، على استخدام المعطيات لمعالجة هذه الأسئلة؟**
- **ما هي القيم التربوية التي يعتنقها أعضاء هيئة التدريس والتي ورد ذكرها في الرسالة التعليمية للمؤسسة وفي وثائق أخرى؟**
- **كيف تنطلق عملية التقويم في برنامجي من تلك القيم التربوية؟**
- **هل يتوافر البرنامج الأكاديمي الذي أدرِّسه، على أهداف واضحة محدَّدة بصراحة،قادرة على توجيه عملية التقويم في البرنامج؟**
- **إذا لم يكن الأمر كذلك، كيف يمكن لنا، أنا وزملائي، تطوير تلك الأهداف، أو تطوير مخرجات مرجوة للتعلُّم؟**

**هل تقوم عملية التقويم على أساس إطار من المفاهيم يوضح العلاقات بين التدريس، والمنهاج، والتعلُّم، والتقويم في المؤسسة؟**

تعطي عملية التقويم أفضل النتائج عندما يحمل أعضاء هيئة التدريس فكرة مشتركة بشأن كيفية سير عملية التعلُّم، وعندما تعكس فكرتُهم حول عملية التعلُّم، منظورَ مركزية المتعلِّم، المذكور في الفصل الأول. يسمح هذا المنظور لأعضاء هيئة التدريس بمواصلة التركيز على أمور أكثر أهمية، ويشير Deming (1986) إلى هذا المنظور، باسم ثبات الهدف.

على سبيل المثال، يعمل أعضاء هيئة التدريس في جامعة Illinois في Springfield، انطلاقاً من مجموعة مشتركة من أهداف التعلُّم: «(1) أساس راسخ لتعلُّم يدوم طوال العمر، (2) تقدير بالغ للإنجازات الفكرية والجمالية، (3) مقدرة قوية على التفكير الناقد وعلى التواصل الشفهي والكتابي، (4) استعداد عملي للسعي باتجاه النجاح المهني، (5) أسس صحيحة للمواطَنة الواعية المسؤولة، (6) التزام خلاق بتحسين العالم الذي يعيشون فيه.» (University of Illinois at Springfield, 1996, p. 7).

ولتحقيق تلك الأهداف، يلتزم أعضاء هيئة التدريس في جامعة Illinois في Springfield بالفكرة القائلة إن الطلاب يتعلمون على أفضل وجه من خلال التجربة، التجربة في المقررات الرسمية وفي المجتمع على حد سواء. فالصفوف صغيرة، ويستخدم أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس متنوعة، وتُعتبر مشاركة الطلاب مركزية بالنسبة لعملية التعلُّم. ويسود في كل برنامج منظور يعتمد القضايا العامة. يتضمن المنهاج حلقات دراسية أكاديمية للدراسات الفكرية، وحلقات للقضايا العامة، وفصولاً دراسية للدراسة التطبيقية.
(University of Illinois at Springfield, 1999)

وفي جامعة Alverno، وضع أعضاء هيئة التدريس إطاراً من المفاهيم يرتكز على منهجية للتعلّم تقوم على أساس القدرة. وهم يعتقدون أن «الطلاب يجب أن يكونوا قادرين على الاستفادة مما يعرفونه في القيام بشيء ما» Alverno (College Faculty, 1994, 1996). الهدف النهائي الذي يضعه هؤلاء نصب أعينهم هو أن الطالب سوف يتطور ليصبح راشداً متعلماً يمتلك «إحساساً بالمسؤولية في ما يتعلق بعملية تعلُّمه، ويمتلك القدرة على متابعة التعلُّم بصورة مستقلة، والرغبة بذلك، إضافة إلى معرفةٍ بالذات، وإمكانيةِ تقويم أدائه بصورة ناقدة دقيقة، وإدراكٍ لكيفية تطبيق معارفه وإمكاناته ضمن أجواء عديدة مختلفة». (Alverno College Faculty, 1996, p. 1).

ولتحقيق تلك الأهداف، حدد أعضاء هيئة التدريس ثماني إمكانيات معينة يطلبون من الطلاب اكتسابها في سياق فروعهم المعرفية في برامج سنوات الدراسة الجامعية (Alverno College Faculty, 1992,1996) :

- التواصل
- التحليل
- حل المشاكل
- التقويم أثناء اتخاذ القرارات
- التفاعل الاجتماعي
- منظور عالمي
- المواطَنة الفعالة
- الاستجابة الجمالية

صاغ أعضاء هيئة التدريس في Alverno (1996)، في مجال كلٍّ من هذه الإمكانات، سلسلة من الأهداف الثانوية أو المستويات التي يتوجب على الطالب السعي إليها بصورة تطورية خلال تقدمه في المنهاج التعليمي العام وصولاً إلى الفرع المعرفي موضوع اختصاصه. مثلاً، المستويات التي يضمها مجال الإمكانيات التحليلية هي كما يلي:

في مجال التعليم العام.

- المستوى الأول: إبداء مهارات تتعلق بالملاحظة.
- المستوى الثاني: استخلاص استنتاجات منطقية من الملاحظة.
- المستوى الثالث: الإدراك وإيجاد العلاقات.
- المستوى الرابع: تحليل البنية والتنظيم.

في موضوعات الاختصاص ومجالات التخصص

- المستوى الخامس: ترسيخ القدرة على استخدام الأطر المأخوذة من مجال التركيز، أو دعم الفرع المعرفي في هذا المجال من أجل التحليل.
- المستوى السادس: امتلاك القدرة على استخدام الأطر المأخوذة من مجال التركيز، بصورة مستقلة، أو على دعم الفرع المعرفي في هذا المجال من أجل التحليل (ص2).

المنهاج مصمم بحيث يوفر للطلاب فرصاً متواصلة لتطوير قدراتهم. ويتوجه كل مقرر في المنهاج نحو قدرات محددة. وبما أن الأساتذة الذين يدرِّسون المقررات يدركون هذه الحقيقة، فإنهم يحرصون على توفير فرص للطلاب لتطوير أنفسهم.

يحتل تقويم الإمكانات ـ على مستوى الطالب وعلى مستوى البرنامج أو المؤسسة ـ موقعاً مركزياً ضمن منظور هيئة التدريس في Alverno الخاص بعملية التعلّم. فالطلاب يقوِّمون أنفسهم طوال فترة البرنامج، وتبدأ هذه العملية منذ لحظة التحاقهم بجامعة Alverno. ويقوم أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون مع الطلاب، بتقويم هؤلاء وبتدريبهم في المجالات الثمانية للإمكانات طوال فترة البرنامج (Loacker, Cromwell & O`Brien, 1986).

يتبنى أعضاء هيئة التدريس في جامعة Alverno، بصورة جماعية إطاراً من المفاهيم يتعلق بعملية التعلم، وتعكس جميع نواحي البرنامج هذا الإطار. وبالنسبة لنا نحن الأساتذة في المؤسسات الأخرى، تكون عملية التقويم أكثر فائدة عندما نضع مع زملائنا إطاراً للمفاهيم خاصاً بنا يتعلق بعملية تعلّم الطالب؛ لأن إطار المفاهيم يربط جميع عناصر العملية التربوية ـ المنهاج، والتدريس، والتقويم ـ ويسبغ عليها شكلاً، ويسمح لها بالعمل كمنظومة مستمرة مترابطة الأجزاء.

**أفكار للتأمل**

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **ما هو إطار المفاهيم، في حال وجوده، الذي نتبناه أنا وزملائي والذي يشرح العلاقة بين التدريس والمنهاج والتعلّم والتقويم في المؤسسة؟**
- **ما هو دور التقويم في الإطار الذي نتبناه؟**
- **كيف يمكن تحسين إطار المفاهيم الذي نتبناه؟**

**هل يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس شعور بامتلاكهم مقاليد عملية التقويم، وبالمسؤولية تجاهها؟**

يُعتبر المنهاج، عادة، امتيازاً يقتصر علينا نحن أعضاء هيئات التدريس في معاهد التعليم العالي. ولهذا، يجب أن يكون تقويم نجاح هذا المنهاج، أيضاً، امتيازاً يقتصر علينا. يُجرى التقويم لتحسين عملية تعلم الطالب، إضافة إلى تحسين المنهاج وعملية التدريس التي تُجرى ضمن هذا المنهاج. ويتوجَّب علينا، باعتبارنا أعضاء هيئة التدريس، الاتفاق بشأن المخرجات المرجوة للتعلم في المنهاج، وبشأن التدابير المستخدَمة لتقويم هذه المخرجات. علينا الاستفادة من معطيات التقويم لإحداث التغييرات المطلوبة لتقوية المنهاج وتحسينه. كما نحتاج أيضا إلى طرح التساؤلات بشأن الاستراتيجيات التي نتبعها في التدريس هل نستمر بإلقاء المحاضرات، هل نلجأ إلى إجراء مناقشات بين مجموعات صغيرة، هل نكلِّف الطلاب بالمشاريع، هل نجري اختبارات ؟ ما هي أفضل الطرق لتعزيز عملية تعلم الطالب ؟

عندما نُجري التقويم بهذا الأسلوب للتحسين ، نبدأ بإجراء الحوارات المتعلقة بتعلّم الطلاب. ينطوي هذا القرار الجازم على عدة عناصر خادعة. فهو يوحي أولاً بأن التقويم هو بداية،

مما يشكل مفاجأة لعدد كبير منا. فالنظرة التقليدية للتقويم، ترى فيه فاعلية ختامية، أو أنها تحدث عند نقطة الذروة من الأمور، لا في بدايتها.

وهناك عنصر أكثر خداعاً في هذا الجزم، وهو أن التقويم يشكّل بداية الحوار. يُفهم التقويم عادة بأنه فاعلية خاصة يقوم بها كل منا داخل «حصن» الصف الذي ندرِّسه، وهو نادراً ما يؤدي إلى التواصل مع الزملاء، فالبيانات تُجمَع ، وقد تأخذ شكل درجات يجري تقديمها أو إحصاءات للتقارير. ونادراً ما تجري الإشارة إلى أهمية الحوار حول نتائج التقويم. إلا أن الكلام عن النتائج، يجب أن يُدمَج في صلب عملية التقويم. إذ يؤدي الحوار والحديث إلى تعزيز إدراكٍ يتوصل إليه المشاركون، بصورة جماعية.

العنصر الخادع الأخير هو أن التقويم هو بداية الحوار حول عملية التعلّم. وينطوي ذلك بداهة على وجود رابطة فعلية وثيقة بين التعلّم والتقويم، وهي رابطة أكدنا عليها في مكان آخر من هذا الكتاب.

لكن لم تكن هذه الرابطة واضحة على الدوام. فضمن ثقافة التعليم العالي، يجري التقويم عادة في المقررات، أي بعد التدريس. توضع الدرجات ليراها الطلاب، وتقدَّم إلى الإدارة لاستكمال المتطلبات الإدارية. و هنا يتلقى الطلاب تغذية عكسية نهائية موجزة، بدل تغذية عكسية يمكنها توجيه أسلوب أدائهم. ونادراً ما يؤدي التقويم إلى تعزيز مفهوم عملية التعلّم، سواء من قِبَل الطالب أومن قِبَل أعضاء هيئة التدريس.

ويجب أن يؤدي التقويم الذي يجري على جميع المستويات، لقيام حوار بين أعضاء هيئة التدريس، يساعد على اكتساب مُدرَكات جماعية أكثر عمقاً، حول عملية تعلّم الطلاب في البرنامج. يجب أن يؤدي هذا الحوار بدوره إلى إحداث تغييرات وتحسينات منطقية.

**أفكار للتأمل**

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **هل لدى أعضاء هيئة التدريس في برنامجي (أو في مؤسستي) شعوراً بامتلاك مقاليد عملية التقويم، وبالمسؤولية تجاهها؟:**
- **إذا كان الجواب بالنفي، هل يتوجَّب علينا إيجاد شعور بامتلاك مقاليد العملية؟:**
- **كيف يمكن إجراء حوارات تؤدي إلى فهم أفضل لعملية تعلُّم الطالب؟**

**هل يركِّز أعضاء هيئة التدريس على الخبرات المؤدية إلى المخرجات، وعلى المخرجات ذاتها أيضاً؟**

وكما ذكرنا آنفاً في نموذج مركزية - المتعلِّم، يُعتبر المنهاج وسيلة لمساعدة الطلاب على تحقيق المخرجات المرجوة للتعلُّم. كما تساعدنا نتائج التقويم التي نتوصّل إليها على مستوى البرنامج، في معرفة ما إذا كان المنهاج فاعلاً أم لا.

يعكس أسلوبُ أداء الطلاب في أشكال التقويم الخاصة بالبرنامج، التجاربَ التي مر بها الطلاب خلال برنامجهم. على سبيل المثال، لا شك في أن الطلاب الذين يؤكد أساتذتهم أهمية الكتابة، والذين أتيحت لهم عدة فرص للكتابة ولتلقِّي التغذية الراجعة، سيتعلمون كيف يكتبون بأسلوب أفضل من أسلوب الطلاب الذين لم تشمل خبراتُهم، الكتابة. وعلى نحو مماثل، فإن أداء الطلاب في أشكال التقويم الخاصة بالبرنامج، سوف يتأثر بمضمون وشكل التقويم الذي نستخدمه في مقرراتنا.

لنفترض مثلاً، أن أحد أهداف برنامج التخرج هو تمكين الطلاب من الربط الواضح بين المسائل والمفاهيم ذات الأهمية المركزية في فرعهم المعرفي، وتقديم مراجع محددة خاصة بمنظّرين بارزين.

فإذا ركَّزت أشكال تقويم المقرر على التفاصيل، بدل التركيز على الأفكار ذات الأهمية المركزية، أو إذا لم تقوِّم تلك الأشكالُ قدرةَ الطلاب على الربط بين أسماء المنظرين وبين النظريات نفسها، فقد لا يتمكن الطلاب من تحقيق أداء جيد في تقويم يتعلق بأهداف البرنامج.

وحتى عندما يكون مضمون المقرر متماشياً مع المضمون المطلوب المحدد في أهداف البرنامج، فإن شكل التقويم يُعتبر مسألة يجب أخذها بالاعتبار. إذا كان تقويم البرنامج مثلاً، يُجرى بشكل فحص شفهي، فإن جزءاً من نجاح الطلاب يتوقف على الفرص التي أتيحت لهم خلال البرنامج للحديث بصوت عالٍ حول مسائل مركزية وحول منظِّرين بارزين. وتتأثر قدرة الطلاب على الكشف عن معارفهم أثناء الفحص الشفهي النهائي، تتأثر سلباً بمدى قيام الأساتذة بإلقاء المحاضرات أثناء المقررات، وبمطالبتهم الطلابَ بإجراء فحوص كتابية.

تقويم المقرر وتقويم البرنامج/التقويم على مستوى المؤسسة أمران مترابطان، وهما فاعليتان تدعم كل منهما الأخرى، ويجب تطويرهما على نحو متناسق لتعزيز عملية التعلُّم في الكليات الجامعية.

**هل يعتبر التقويم عملية متواصلة أم عَرَضية ؟**

إن إتمام دورة التقويم، المبيَّنة في الشكل 3 ـ 1، عملية لا يمكن إنجازها خلال فترة قصيرة. فالتقويم يجب أن يصبح جزءاً من الممارسات والتدابير النظامية في المؤسسة وفي كل برنامج. ولا ينبغي أن يكون مجرد فاعلية «تنطلق، ثم تتوقف» في منتصف الفصل الدراسي، أو خلال أسبوع الاختبارات النهائية، أو عند قرب انتهاء دورة مراجعة البرنامج كل خمس سنوات، أو دورة الاعتماد كل

عشر سنوات. بدل ذلك، يجب أن يستجيب التقويم إلى الحاجة المتواصلة للمعلومات المتعلقة بمسؤوليتنا الرئيسة كمدرِّسين ــ وهي عملية التعلُّم. يجب أن يتم تنسيق الدورات التي تشكِّل جزءاً من هذه المسؤولية، مثل تنقيح البيانات، ضمن التقويم. على سبيل المثال، قد يكون من المفيد أن يطلب أعضاءُ هيئة التدريس جمع معطيات التقويم الأخير وتحليلها على مستوى البرنامج، خلال الفصل الدراسي الذي يتفقون فيه على أشكال التنقيح في البيان الذي يليه.

ولتسهيل استمرار تركيز الاهتمام على التقويم، قد يفيدنا هنا ملء الجدول المبيَّن في الشكل 3 ــ 3. وقد وُضع هذا الجدول لإرشاد أعضاء هيئة التدريس، في مجال الهندسة المعمارية، أثناء تطوير تقويم على مستوى البرنامج، وتنفيذه. وبالإمكان ملء الجدول على مستويات المقرر أو البرنامج أو المؤسسة. في العمود (1)، ذُكرَت جميع المخرجات المرجوة للتعلُّم في البرنامج.

وفي ما يتعلق بكل نتيجة، ذُكرت في العمود الثاني التجارب ذات العلاقة (المقررات، التطبيق العملي، التدريب، على سبيل المثال)، التي قررها أعضاء هيئة التدريس من أجل مساعدة الطلاب على تحقيق الهدف من عملية التعلم. العمود الثالث يحدد التدابير التي وضعها أعضاء هيئة التدريس لتقويم كل هدف من أهداف عملية التعلم. العمود الرابع يضم تلخيصاً للمخرجات التي تم الحصول عليها بعد تطبيق التدابير، ويضم العمود الخامس التغييرات التي أُجْرِيَتْ على أساس تلك المخرجات. العمود السادس يحدد الجهات المشارِكة التي تم إعلامها بالعملية.

يُطلب من البرامج في بعض المؤسسات تقاريرَ تقويم ترمي إلى الوفاء بمتطلبات تقديم الحساب. في هذه الحالة، يمكن استخدام قالب الجدول المبين في الشكل 3 ــ 3 لوضع بنية التقرير. فلا يقتصر هذا الجدول على تلخيص العملية التي تم إنجازها، بل يعرِّف أعضاء هيئة التدريس بالعناصر الأساسية في عملية التقويم.

## أفكار للتأمل

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **في البرنامج الذي أشارك فيه، كيف أركِّز أنا وزملائي على التجارب المؤدية إلى النتائج ـ التدريس، المنهاج، تجارب الطلاب خارج الصف ـ وعلى النتائج ذاتها؟**
- **ما هي الفرص التي نوفرها لطلابنا لكي يتمكنوا من تحقيق المخرجات التي نتوخاها؟**
- **ما نوع المضمون الذي نركِّز عليه في أشكال تقويم المقرر، وكيف يؤثر المضمون في قدرة الطلاب على تحقيق المخرجات المرجوة للتعلُّم في برنامجنا؟**
- **ما هي أشكال التقويم الذي نجريه، وكيف تؤثر هذه الأشكال في قدرة الطلاب على تحقيق المخرجات المرجوة للتعلم في برنامجنا؟**
- **هل نقوم بالتقويم على نحو متواصل، أم أن التقويم لا يعدو كونه جهداً دورياً؟**
- **ما هي النواحي المذكورة في الجدول المبين في الشكل 3 ـ 3، التي يمكن أن تكون مفيدة بالنسبة لي ولزملائي؟**

**هل يبرِّر التقويم دفع تكاليفه، وهل يقوم على أساس بيانات جُمِعَت بواسطة مقاييس متعددة؟**

تأتي الإجابة المثالية عن سؤال «هل تعلَّم خرّيجونا ما ننوي تعليمهم إياه ؟» عن طريق جمع البيانات بواسطة أساليب تقويم متعددة. فلا يوجد مقياس واحد للتقويم قادر على رسم صورة كاملة لما يتعلمه الطلاب وللكيفية التي يتعلمون بها.

يجب أن تتضمن الطرق المتعددة لإجراء التقويم مقاييس مباشرة خاصة بتعلُّم الطالب، وأخرى غير مباشرة خاصة بعملية التعلم. تأخذ المقاييس المباشرة شكل المشاريع، والمنتجات، وأوراق البحث/الأطروحات، المعارض، والأداء، ودراسة حالات، والتقويم المباشر، والاختبارات الشفهية، والمقابلات، والاختبارات المُعَدّة محلياً، وامتحانات الترخيص بممارسة المهنة. وهي تقيس المعارف والمهارات التي اكتسبها الطلاب في مقرر أو برنامج ما، قياساً مباشراً. وهي بالتالي مقاييس أكثر قيمة من المقاييس غير المباشرة لعملية التعلُّم.

تمدُّنا المقاييس غير المباشرة، من نوع استبيانات مسح التقارير الذاتية للطلاب، أو المقابلات، أو استبيانات مسح الخريجين، أو استبيانات مسح أصحاب العمل، باقتراحات تتعلَّق بتعلُّم الطالب، لكنها لا تقيس عملية التعلُّم ذاتها. ومع ذلك، فإن بإمكان هذه المقاييس أن تفيد في إدراك مدى الأهمية التي توليها الجهات المشارِكة في عملية التعلُّم (المشاركون أو المستفيدون مثلاً)، للبرنامج الأكاديمي. في المراحل الأولى من التقويم على مستوى البرنامج، يمكن أن تكون المقاييس غير المباشرة أمراً مُسبقاً في موقعها الملائم، ولهذا، يمكن اعتبارها أكثر سهولة من المقاييس المباشرة، وذلك من حيث التطبيق. لا تشكِّل مجموعة من أشكال التقويم التي تقتصر على قياس عملية التعلم قياساً غير مباشر، ذخيرة فعالة للتقويم.

ويُعتبر استخدام أشكال التقويم المتضمَّنة في المقررات التي ندرِّسها أنجع الطرق لجمع البيانات بواسطة القياسات المباشرة لعملية التعلُّم، وذلك في التقويم على مستوى البرنامج. تُعتبر أشكال التقويم المتضمَّنة في المقررات، أرخص بكثير من أشكال التقويم التي تشمل البرنامج ككل، والتي تُطبَّق على الطلاب خارج نظام المقرَّر. وأشكال التقويم خارج نطاق المقرر يجري دمجها بالبرنامج، وهي بحكم التعريف، غير مجدية. إضافة إلى أن استخدامها يثير أسئلة مربكة بشأن كيفية التأكد من أن الطلاب الذين اشتركوا في تلك الأشكال من التقويم، لديهم الدافع لإنجاز أفضل ما يمكن لهم إنجازه من عمل.

## الشكل 3 - 3
## نموذج جدول لتقويم التخطيط، أو المراقبة، أو تقديم التقارير

| المخرجات المرجوة | التجارب ذات العلاقة | المقاييس | النتائج | التغييرات التي أجريت على أساس المخرجات | الجهات المشاركة التي تم إعلامها |
|---|---|---|---|---|---|
| يجب أن يلم طلاب الهندسة المعمارية بقيم وسلوكيات وتقاليد مختلف الثقافات والأفراد. | المقررات 221، 222، 301، 302، 351، 421، 423، 467. فصل دراسي خارج البلاد. | أ - جهات فاحصة خارجية. ب - مراجعة مشروع الدبلوم العالي. | أ - «... قوة استثنائية ... برنامج نموذجي بهذا الشأن.» ب - مراجعة مُرْضية. | لا شيء. | الطلاب، الخريجون. |
| يجب أن يكون طلاب الهندسة المعمارية قادرين على جمع ودمج معلومات تتعلق بالتاريخ، والسياق، والموقع، والمستخدِمين، وأهداف المشروع، والقواعد، والأشكال، والتراكيب، والمواد اللازمة لوضع شكل معماري. | المقررات 102، 240، 301، 302، 401، 404، 448، 458، 465 | مراجعة مشروع الدبلوم العالي. | عمل مُرْضٍ بصورة عامة، ولكن لوحظ وجود شيء من الضعف في النظرية. | مقرَّر معدَّل خاص بنظرية وطرق الهندسة المعمارية. | الطلاب والجهات الممارِسة للمهنة في اللجنة الاستشارية للقسم.س |

| المخرجات المرجوة | التجارب ذات العلاقة | المقاييس | النتائج | التغييرات التي أجريت على أساس المخرجات | الجهات المشاركة التي تم إعلامها |
|---|---|---|---|---|---|
| يجب أن يكون طلاب الهندسة المعمارية قادرين على الكتابة والحديث والإصغاء، وعلى استعمال عدة أنواع من وسائل الإعلام، استعمالاً فعالاً. | المقررات 102، سلسلة من دروس الإنشاء باللغة الإنكليزية، 230، 232، 240، 334، 335، 351، جميع مقررات المستوى 400. | أ ـ مراجعة ملفات المتقدمين. ب ـ جهات خارجية فاحصة. ج ـ مراجعة مشروع الدبلوم العالي. | أ ـ اهتمام متواصل بشأن مهارات التواصل للطلاب الجدد. ب ـ جهات خارجية فاحصة لاحظت جودة الرسوم البيانية. ج - الحاجة لتحسين التواصل الكتابي والشفهي. | تأكيد متواصل على التواصل على جميع المستويات. دمج الحديث والكتابة في مقررات الفرع المعرفي. عقد شراكة مع قسم اللغة الإنكليزية. | الطلاب والخريجون. |

(تم تطويره جزئياً من قِبَل قسم الهندسة المعمارية، 1996)

يجب أن تتوجه أشكال التقويم المتضمَّنة في المقرَّر، إلى المخرجات العامة للبرنامج، لا إلى المخرجات الخاصة بمقررٍ ما فقط. وعلى الأستاذ الذي يدرِّس المقرَّر استخدام أشكال التقويم هذه لإمداد الطلاب الذين يدرسون المقرر بالتغذية الراجعة، ولتحديد العلامات الخاصة بالمقرر. ولكن يمكن أيضاً أخذ نماذج من أعمال الطلاب من المقرر، بصورة عشوائية، ومن ثم مراجعتها من قِبَل

أعضاء هيئة تدريس البرنامج بصورة منفصلة. وبإمكان أعضاء هيئة تدريس البرنامج، استخدام النماذج المذكورة لتحديد ما إذا كان الطلاب في البرنامج يحققون إنجازات ترقى إلى المستوى المطلوب، ولتقرير مدى الحاجة إلى إجراء تعديلات، أو تحسينات، على المنهاج.

يستخدم أعضاء هيئة التدريس في جامعة King، أشكال تقويم متضمَّنة في المقرر لتقويم قدرة الطلاب على التفكير الناقد في موضوع اختصاصهم. وعن طريق استخدام شكلي التقويم Sophomore - Junior Diagnostic Project and the Senior Integrated Assessment.

يتلقى كل طالب تغذية عكسية بخصوص تقدُّمه وبخصوص المجالات التي يحتاج فيها لمزيد من التطور (King's College Faculty, 1997). ويستخدم أعضاء هيئة تدريس البرنامج، نتائج التقويم لتقرير ضرورة إحداث تغييرات في كل مقرر على حدة، أو في المنهاج ككل.

ولإجراء تقويم Sophomore-Junior Diagnostic Project يقوم كل قسم بتصميم مشروع يتوجَّب على الطلاب إنجازه في مقررٍ ما في موضوع الاختصاص (Ocbrien, Bressler, Ennis & Michael, 1996). يقوم الطلاب في هذا المشروع، بمعالجة مشاكل يواجهها المحترفون عادة في الفروع المعرفية التي اختارها الطلاب، ويجري تقويم الطلاب على أساس المعارف المستجدة في موضوع اختصاصهم، التي يُفترَض بهم الإحاطة بها، وعلى أساس قدرتهم على استخدام المهارات الفكرية التي تم اكتسابها في المنهاج التربوي العام. ينفذ المشروع عادة في السنة الثانية، لكنه قد يبدأ أحياناً استجابة لفرضٍ ما في مقرر السنة الثانية وينتهي في السنة قبل الأخيرة، مما يوفر للطلاب فرصة العمل بالمشروع خلال الصيف (Farmer, 1993).

يتشابه التقويم التكاملي للمرحلة المتقدمة Senior Integrated Assessment مع مشروع تشخيص المرحلة الأولية Sophomore-Junior Diagnostic Project وذلك من حيث التركيز على ميدان الواقع. لكن طلاب المشروع في السنة السابقة

للتخرج يتمتعون بالفرصة لإظهار «براعة وحنكة في مادة ومنهج موضوع الاختصاص، إضافة إلى كفاءة عالية المستوى في المهارات القابلة للنقل في العلوم الفكرية، تناسب طالباً على وشك التخرج» (King's College Faculty, 1997, p.2).

وسواء أأخذ التقويم شكل قياسات مباشرة لعملية التعلُّم، كالقياسات المستخدَمة في جامعة King، أم شكل قياسات غير مباشرة لتلك العملية، يجب أن تتركز هذه القياسات على المخرجات المرجوة للتعليم التي وضعتها هيئة التدريس. قد يعني ذلك تعديل بعض القياسات غير المباشرة الموجودة سابقاً، بحيث تركِّز على عملية تعلُّم الطالب. فبدل سؤال الخريجين عن مدى فاعلية برنامجهم الأكاديمي في تهيئتهم لميدان العمل الفعلي، بإمكان هيئة التدريس وضع قائمة بالمعارف والمهارات التي جرى اكتسابها في البرنامج، والطلب من المشاركين في التقويم تحديد معدَّل تحقيقهم لكلٍّ منها على نحو منفصل.

وإذا كان الخريجون قد شاركوا في برنامج ذي مخرجات مرجوة مختلفة تماماً عن المخرجات التي يجري التركيز عليها في البرنامج الحالي، فقد يكون بإمكانهم القيام بدور مهم، وهو تقديم تغذية عكسية تتعلق بمدى ملاءمة المخرجات المرجوة من البرنامج الحالي. وبوصفهم أعضاء مشاركين في المجتمع وفي الحياة المهنية، فإن بإمكانهم توفير منظور قيِّم بخصوص الاحتياجات المستقبلية للطلاب الحاليين.

لا يمكن، عادة، اعتبار التقديرات الخاصة بالمقرر، ضمن أدوات تقويم عملية التعلُّم، لأنها تركِّز على نواحٍ معينة من أسلوب تدريس المقرر ـ أي على آراء ـ وليس على نتائج. لكن إجراء تعديل بسيط على البنود، يمكن أن يحوِّلها إلى وسائل لتقويم النتائج. بوسعنا إضافة بند من نوع «ما مدى تحسُّن أسلوبك في الكتابة في هذا المقرر؟» وذلك لتقديم معلومات بشأن مخرجات التعلُّم التي تكون مرتبطة بالبرنامج من حيث مجالها، ولكن جرى تحقيقها في مقررات معينة. (يناقش الفصل الخامس استمارات أعيد تصميمها لتقويم المقرر).

ويتوجَّب علينا تفسير البيانات التي حصلنا عليها من القياسات المتعددة المستخدمة في التقويم، في ضوء نوع البرنامج الأكاديمي الذي نقدِّمه والسياق العام للمؤسسة. فالطلاب لا يمكنهم تحقيق المخرجات ما لم تُتح لهم الفرصة لذلك. وعندما تشير نتائج التقويم إلى أن الإنجاز لا يرقى إلى المستوى المأمول، يتوجَّب إعادة النظر في جميع نواحي البرنامج.

- هل يتمتع طلابنا بالقدرات والمهارات اللازمة لدى انتسابهم للمؤسسة؟
- إذا كانت الإجابة بالنفي، فما هي التجارب التي نوفرها والتي يمكن لها تدارك الأمر؟
- هل تُعتبر التجارب المذكورة فاعلة؟
- هل وُضِع المنهاج بالشكل الملائم؟
- هل نعمل، كأساتذة، بصورة جماعية لتدريس برنامج مترابط؟
- هل نستخدم، على مستوى المقرر، أساليبَ تدريس وتقويم ملائمة لنوع المخرجات التي نتوخاها من البرنامج؟
- هل تُعتبر المخرجات المرجوة ملائمة لنوع المؤسسة التي نعمل بها؟

يساعدنا إجراء نقاش وتحليل مستفيضَيْن لنتائج التقويم على انتهاج السبيل المفضي إلى التغييرات اللازمة لإحداث تغيير في عملية تعلُّم الطالب.

**أفكار للتأمل**

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **كيف نجمع، أنا وزملائي، البيانات عن طريق مقاييس متعددة، يقيس بعضها عملية التعلُّم بصورة مباشرة؟**
- **ما هي مقاييس التعلُّم المباشرة التي نستخدمها في مقرراتنا؟**
- **ما هي مقاييس التعلُّم المباشرة التي نستخدمها في تقويم البرنامج؟**
- **ما هي مقاييس التعلُّم غير المباشرة التي نستخدمها في مقرراتنا؟**
- **ما هي مقاييس التعلم غير المباشرة التي نستخدمها في تقويم البرنامج؟**
- **ما هي أشكال التقويم التي حصلنا بواسطتها على بياناتت أكثر فائدة؟**

**هل يدعم التقويمُ الجهودَ الرامية للتنوُّع، بدل تقييدها؟**

يمثِّل الاضطلاع بمسؤولية تعليم طلاب غير تقليديين، إضافة إلى الطلاب التقليديين، تحدياً بالنسبة للعديد منا. فقد يتعلّم الذين تختلف تجاربهم الحياتية عن تجارب الطلاب التقليديين، بأسلوب مختلف وبمعدلات مختلفة. وقد يفرض علينا هؤلاء، باعتبارهم طلاباً، أعباء جديدة.

أحد الأساليب المتبعة للتأكد من أن الطلاب يحققون المخرجات المتوخاة للتعلُّم، هو، وبكل بساطة، تغيير معايير القبول بحيث لا يُقبل سوى الطلاب الذين سبق لهم النجاح، وهو أمر ينافي الصواب، إضافة إلى أنه يتعارض مع الأهداف الأخرى للمؤسسة. كما أنه لا يتماشى مع مجموعة المبادئ التي تقوم عليها المنهجية التي تعتمد المخرجات.

تُلزِمنا منهجية التدريس التي تعتمد المخرجات، بمواجهة التحدي الذي يفرضه وجود مجموعة متنوعة من الطلاب. والمنهجية التي تعتمد المخرجات تعني أننا نبذل قصارى جهدنا لتشجيع وتعزيز عملية تعلُّم جميع الطلاب الذين تم قبولهم في المؤسسة. وتساعدنا معطيات التقويم على فهم ما يتعلمه الطلاب،

وأين يواجهون الصعوبات، وكيف يمكن لنا تعديل عملية التدريس والمنهاج لمساعدتهم على التعلم بصورة أفضل. إن معايير القبول لا تتغير ببساطة لمجرد تسهيل عملية تحقيق المخرجات المرجوة.

**هل يتم تقويم برنامج التقويم ذاته بصورة منتظمة؟**

بما أن التقويم هو عملية طويلة الأمد تستهدف نواح أساسية من أسلوب عمل المؤسسة، من المهم تقويم مدى فاعلية أسلوب ممارسة المؤسسة لعملية التقويم. هل تحقق المؤسسة أو البرنامج الأكاديمي الأهداف المتوخاة من التقويم؟ هل قمنا بصياغة الأهداف المرجوة من عملية التعلُّم في الوقت المناسب؟ هل تم تنفيذ المبادئ المبيَّنة في الشكلين 3 ـ 1 و3 ـ 2، على نحو فاعل؟ كيف يتمِّم تقويمُ المقرر وتقويمُ البرنامج، أحدهما الآخر؟ هل أنهينا، على الأقل، دورة التقويم الخاصة ببعض المخرجات المرجوة للتعلم؟ وإذا كان الجواب بالنفي، فما هي التغييرات الواجب إجراؤها في عملية التقويم ذاتها؟

يساعد الاهتمام المتواصل بتقويم جهودنا في التقويم، على زيادة مدى اقتصادية كلفة التقويم إلى الحد الأقصى، لأن جهود أعضاء هيئة التدريس والطلاب تُصرَف على نحو مثمر. وعندما نشرع في منهجيات جديدة لعملية التقويم على مستوى المقرر، أو البرنامج، أو المؤسسة، علينا التخطيط منذ البداية لتقويم لهذه المنهجيات.

**أفكار للتأمل**

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **ما هي النواحي التي تُظهِر أن الطلاب حالياً يتعلمون بصورة مختلفة عن الطلاب في الماضي؟**

- **ما مدى نجاحنا، أنا وزملائي، في استخدام البيانات لتعزيز عملية تعلُّم جميع الطلاب، التقليديين وغير التقليديين على حد سواء؟**
- **كيف يمكن لي تقويم منهجية التقويم التي أستخدمها في مقرراتي؟**
- **كيف يمكن لنا، أنا وزملائي، تقويم جهودنا الرامية للتقويم على مستوى البرنامج؟**

**هل يحظى التقويم بدعم المؤسسة ككل؟**

**هل يمكن اعتبار كافة ممثلي فئات المجتمع التعليمي، منخرطين في الأمر؟**

يلعب الإداريون الذين يحددون طبيعة المؤسسة ومواقفها ويقومون بتنفيذ سياساتها، دوراً بالغ الأهمية في تحديد نوع الثقافة الواقعية التي تسمح بنجاح التقويم. إن مجرد إشارة المسؤولين الأكاديميين الأساسيين إلى أهمية التقويم ودوره، أثناء توجيه الخطاب إلى أعضاء هيئة التدريس، كفيل بتوجيه رسالة دعم قوية لأسلوب تدريس مركزية - المتعلِّم. ومع ذلك، يُفضَّل اتخاذ موقف أكثر فاعلية. يبين الشكل 3 ـ 4، دورَيْن يمكن للإداريين القيام بهما على مستوى المؤسسة وعلى مستوى البرنامج، وذلك لدعم التقويم-وهما القيادة الإدارية، والقيادة التربوية.

## القيادة الإدارية

يستطيع الإداريون، من خلال دورهم الإداري القيادي، تنظيم أعضاء هيئة التدريس بحيث يتولّون مقاليد عملية التقويم، وينفذونها بكفاءة وفاعلية. يُعد إشراك أكبر عدد ممكن من أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم، شرطاً أساسياً لنجاح العملية. وقد توصل Dzimadzi (1997) إلى رأي مَفَادهُ كلما ازدادت مشاركةُ أعضاء هيئة التدريس في عملية التقويم، ازدادت معرفتهم بالعملية، وازداد احتمال اتخاذهم مواقف إيجابية بشأنها. ولا تختلف معارف

ومواقف أعضاء هيئة التدريس، في أغلب الأحيان، حسب اختلاف الدرجة، أو حسب تفضيل الأساتذة للتدريس على القيام بإجراء الدراسات والأبحاث. وحدها المشاركة في فعاليات التقويم، وكانت ترتبط بما يعرفه الأساتذة حول التقويم، وبمشاعرهم إزاءه. و يؤكد هذا أهمية إقرار مشاركة أعضاء هيئة التدريس في كل مرحلة من مراحل التقويم، وأهمية مكافأتهم على هذه المشاركة.

**الشكل** 3 - 4

**الدور المقترح للإداريين في عملية التقويم**

**تأمين قيادة إدارية: نظِّم أعضاء هيئة التدريس**

- **وجِّه أعضاءَ هيئة التدريس في عملية وضع خطة تقويم.**
- **شجِّع مشاعر تولّي المسؤولية لدى أعضاء هيئة التدريس، بالإصرار على قيامهم بوضع الخطة وبتنفيذها.**
- **أقرّ بلزوم مشاركة أعضاء هيئة التدريس، وكافئهم عليها.**
- **أمِّن المصادر.**
  - **الوقت.**
  - **المال.**
- **كن مثابراً.**

**تأمين القيادة التربوية: درِّب أعضاء هيئة التدريس.**

- **افهم مبادئ التقويم واشرحها لأعضاء هيئة التدريس بوضوح.**
- **واصل تركيزك على التحسين، لا على تقديم الحساب.**
- **أمِّن المصادر.**
  - **الأدبيات.**

- الاستشارة.

- شجع الترابط بين مبادرات الأقسام ذات الصلة.
  - مراجعة البرنامج.
  - تغيير البيانات.
  - التخطيط، ووضع الميزانيات، واتخاذ القرارات الشخصية.
  - المجموعات المرتبطة بعملية التعلُّم.

- أثرِْ مناقشات حول عملية تعلم الطالب.
  - ما نوع عملية التعلم الذي يفضله أعضاء هيئة التدريس بالنسبة للطلاب ؟
  - ما هي أهدافهم المشتركة من التعلُّم، ما هي المخرجات المرجوة للتعلُّم في البرنامج الأكاديمي أو في المؤسسة ؟
  - من هم شركاؤهم الأساسيون في المؤسسة؟ العاملون في دائرة شؤون الطلاب، أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة الإنكليزية، العاملون في المكتبة؟
  - كيف يمكن لأعضاء هيئة التدريس إشراك هؤلاء الشركاء؟
  - ما هي أنجع الوسائل لتقويم أسلوب التعلم الذي يفضله أعضاء هيئة التدريس؟
  - ما هي العلاقة بين شكل التقويم على مستوى المقررات، وشكل التقويم على مستوى البرنامج؟
  - ما ذا تكتشف معطيات التقويم بخصوص عملية التعلم في البرنامج؟
  - ما هي التحسينات التي تشير معطيات التقويم إلى ضرورة إحداثها، هذا إن وجدت؟
  - من الذي ينبغي له الاطلاع على نتائج التقويم؟

ولتشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس، يمكن للإداريين إرشادهم أثناء عملية وضع وتنفيذ خطة تقويم. ويبين الشكل 3 ـ 5 بعض العناصر الأساسية في خطة فاعلة للتقويم. ومع أن على أعضاء هيئة التدريس وضع الخطة بأنفسهم، إلا أنه بإمكان الإداريين المساعدة على إنجاح العملية إلى حد كبير، وذلك بدفع أعضاء هيئة التدريس إلى مواصلة التركيز على العنصر الأول من عناصر الخطة ـ التقويم للتحسين وليس لتقديم الحساب. إن إغراء النظر إلى التقويم من منظور تقديم الحساب، لهو إغراء قوي، والاستسلام لهذا الإغراء يقوِّض أسس الفائدة المرجوة من العملية برمتها.

**الشكل 3 - 5**
**العناصر الأساسية في خطة التقويم**

- **ركِّز على التحسين لا على تقديم الحساب.**
- **ضع مفاهيم التقويم، على ضوء الرسالة التعليمية للمؤسسة.**
- **حدِّد القادة والجهات المسؤولة.**
- **وضِّح دور المؤسسة، والكليات، والأقسام، والبرامج.**
- **حدِّد برنامجاً زمنياً لتحقيق الأهداف التالية:**

**ـ إعداد بيانات بالمخرجات المرجوة لتعلُّم، على مستوى ما قبل التخرج، وعلى مستوى التخرج.**

**ـ تقديم جدول يربط بين المخرجات المرجوة للتعلُّم، وبين المقررات/التجارب التي ستحقق المخرجات من خلالها.**

**ـ حدد المقاييس التي ستستخدم لتقويم كل نتيجة.**

**ـ حدِّد من سيستخدم النتائج، ولأي هدف.**

**ـ اجمع المعطيات وحللّها وفسّرها واستخدمها من أجل التحسين.**

**ـ ضع قواعد مسارات التغذية الراجعةمن أجل المجموعات المشاركة الرئيسة.**

**ـ أجْر تقويماً لبرنامج التقويم على أساس مبادئ AAHE الخاصة بمبادئ الممارسة الجيدة في عملية تقويم تعلّم الطالب.**

بإمكان الإداريين أيضا تشجيع أعضاء هيئة التدريس على مراجعة الرسالة التعليمية للمؤسسة، ومناقشة القيم التربوية التي تعبّر عنها. وينبغي لهذه القيم أن تنعكس في التقويم على مستوى المقرر، ومستوى البرنامج، ومستوى المؤسسة، وبذلك نحافظ على الاتساق بين هذه المستويات.

من وجهة النظر العملية، بإمكان الإداريين تحديد القادة والجهات المسؤولة التي ستدفع بعملية التقويم نحو الأمام. هل ستقوم لجنة أعضاء هيئة التدريس بوضع خطة التقويم وتقديمها إلى هيئة التدريس ككل ؟ ما هي اللجنة التي ستضطلع بهذه المسؤولية ؟... من سيشرف على تنفيذ الخطة ؟ هل هي موجودة سلفاً في لجنة المنهاج، أم أنه سيتم تشكيل لجنة منفصلة ؟ كما أن بإمكان الإداريين المساعدة في إيضاح دور الوحدات العديدة في المؤسسة لإيجاد أسلوب للتقويم يكون شاملاً ويتجنب، في الوقت نفسه، وعلى سبيل المثال؛ الازدواجية في ما يتعلق بالتقويم في المجال التربوي العام.

ويعمل الإداريون على إيجاد دور قيادي، عندما يشجعون أعضاء هيئة التدريس على تضمين مسار زمني، في خطتهم، لإنجاز المراحل المهمة في عملية التقويم. في أي تاريخ يُنهي أعضاء هيئة التدريس وضع مجموعة المخرجات المرجوة للتعلّم وتبينها؟ متى ينهون وضع أو اختيار مقاييس التقويم ليشرعوا في جمع البيانات؟ متى وكيف سيجري تحليل البيانات؟ من سيستخدم المخرجات، متى سيستخدمها ولأية أهداف؟ متى وكيف يتم إعلام الجهات المعنيّة بمخرجات التقويم؟ متى وكيف سيجري تقدير قيمة عملية التقويم؟ تساعد الإجابة عن مثل هذه الأسئلة على وضع برنامج تكون فيه عملية التقويم فاعلية متواصلة، لا مجرد سلسلة من الأحداث العرضية.

والأهم من ذلك كله، أن بوسع الإداريين إيجاد منابر للنقاش (اجتماعات منتظمة لأعضاء هيئة التدريس، أماكن خاصة منعزلة، إلخ...) للتأكد من استخدام أعضاء هيئة التدريس لمخرجات التقويم في تحسين المنهاج، وتحسين

عملية التدريس في المؤسسة، أو البرنامج. عندما يتم تحديد مجالات ضعف الطلاب، يمكن للإداريين تخصيص موارد (استخدام موظفين جدد، طاقم دعم، أقسام إضافية لخفض عدد أفراد الصف إلخ...، على سبيل المثال) لتقوية المجالات المذكورة. وعندما يُجْرى التخطيط للمستقبل، يمكن للإداريين إضافة معلومات تتعلق بتعلّم الطلاب، إلى عملية التخطيط، كما يمكنهم التأكد من إجراء دراسة لمخرجات التقويم أثناء مراجعة البرامج.

وأخيراً، يمكن للإداريين لعب دور قيادي مهم إذا ثابروا، بكل بساطة، على توجيه أعضاء هيئة التدريس نحو الخطوة التالية في عملية التقويم. إن إرساء قواعد برنامج تقويم فعال، هو فاعلية طويلة الأمد يتحتم فيها على أعضاء هيئة التدريس تعلّم الكثير، ويمكن ارتكاب الأخطاء فيها. تُعتبر المثابرة على مساعدة أعضاء هيئة التدريس على تحسين عملية التقويم تحسيناً متواصلاً ـ أي مساعدتهم على التطلّع إلى الأمام لا النظر إلى الخلف ـ إسهاماً قيادياً أساسياً.

**القيادة التعليمية**

بالإضافة إلى اهتمام الإداريين بالنواحي الإدارية من عملية التقويم، يمكنهم أيضاً ممارسة القيادة التعليمية للتقويم. عند القيام بهذا الدور، يساعد الإداريون أعضاءَ هيئة التدريس على إدراك المفاهيم الأساسية للتقويم، وهذا يعني أن على الإداريين أيضاً إدراك تلك المفاهيم. وقد يرى الإداريون من المفيد تخصيص موارد لدعوة مستشارين يمكنهم تسهيل مهمة شرح عملية التقويم بصورة مستمرة، لجميع أعضاء المؤسسة أو أعضاء البرنامج. وقد يرغب الإداريون أيضاً في السعي للحصول على مصادر معلومات مفيدة في الأدبيات الخاصة بالتقويم، وإطلاع أعضاء هيئة التدريس عليها.

وكما ذكرنا آنفاً، إحدى النواحي الأساسية في الدور الذي يقوم به الإداريون، هي مساعدة أعضاء هيئة التدريس على إجراء التقويم للتحسين لا لتقديم الحساب، ومقاومة إغراء محاولة التأثير في الجهات الخارجية بتقديم بيانات

تعكس الأوجه الإيجابية من البرنامج لا غير. بإمكان الإداريين أيضاً مساعدة أعضاء هيئة التدريس على إدراك الروابط القائمة بين عملية التقويم والمبادرات المهمة الأخرى في الكليات الجامعية ـ تغيير البيانات، مراجعة البرنامج، التخطيط، وضع الميزانية، استخدام موظفين جدد ـ وبين جهات تعليمية أخرى تملك حق التدخل، كالجماعات المعنيّة بعملية التعلم.

بإمكان الإداريين توجيه أعضاء هيئة التدريس أثناء مناقشة قضايا مهمة تشكل الأساس الداعم لخطة التقويم، وتُعتبر مركزية بالنسبة لبرنامج التقويم الفاعل، كالقضايا المذكورة أسفل الشكل 3 ـ 4. تشجع المناقشات من هذا النوع أفرادَ هيئة التدريس على تولّي مسؤولية عملية التقويم، إضافة إلى أنها تقودنا إلى برامج تقويم تعكس مبادئ الممارسة الجيدة. أضف إلى ذلك، بإمكان الإداريين تشجيع المشاركة مع أفراد آخرين في الكليات الجامعية ممن يسهمون أيضاً بعملية تعلم الطالب، بالتالي فهم يقومون بدور مفيد في عملية التقويم، الموظفون وأعضاء هيئة التدريس في قسم شؤون الطلاب وفي المكتبة، على سبيل المثال. ويعتبر دعم الإداريين جوهرياً لاضطلاع أعضاء هيئة التدريس بمسؤولية برنامج التقويم على نحو فاعل.

**أفكار للتأمل**

**لدى تكوين استنتاج خاص بك على أساس الأفكار الواردة في هذا الجزء، اشرع بالتفكير بما يلي:**

- **ما الدعم الذي نتلقاه، أنا وزملائي، من المؤسسة ككل مقابل الجهود التي نبذلها في التقويم؟**
- **كيف ندفع زملاء ملائمين من أقسام أخرى في المؤسسة، لمشاركتنا في ما نقوم به؟**
- **كيف يدعمنا الإداريون في الجهود التي نبذلها في التقويم؟**

## نظرة إلى الأمام

تتناول الفصول من الرابع وحتى التاسع الأساليب المحددة الهادفة لدعم تقويم مركزية - المتعلِّم في المؤسسة وتعزيزها. يتناول الفصل الرابع المخرجات المرجوة للتعلم، وفوائدها وخصائص المخرجات التي جرى عرضها بصورة فاعلة.

## جرب شيئاً جديداً

1- على أساس الإرشادات الواردة في هذا الفصل، قوّم الأسلوب الذي

أ ـ تقوّم به عملية التعلّم في مقرراتك، أو

ب ـ تقوّم به أنت وزملائك عملية التعلّم في برنامجك، أو

ج ـ يقوّم به أعضاء هيئة التدريس والموظفون عمليةَ التعلّم في المؤسسة.

2- ناقش النتائج التي توصلت إليها، مع زملائك المهتمين بعملية التقويم أو المسؤولين عنها. قرّر بالمشاركة معهم التدابير الواجب اتخاذها لتحسين عملية التقويم على مستوى المقرر و/أو البرنامج والمؤسسة.

# المراجع

## REFERENCES


Alverno College Faculty. (1992). *Liberal learning at Alverno College*. Milwaukee, WI: Alverno College Institute.

Alverno College Faculty. (1994). *Student assessment-as-learning at Alverno College* (3rd ed.). Milwaukee, WI: Alverno College Institute.

Alverno College Faculty. (1996). *Alverno College ability based learning program*. Milwaukee, WI: Alverno College Institute.

American Association of Higher Education (AAHE). (1992). *Principles of good practice for assessing student learning*. Washington, DC: AAHE Assessment Forum.

Babson College. (1998). *Undergraduate program guide*. Wellesley, MA: Babson College.

Barr, R. B. (1998, September–October). Obstacles to implementing the learning paradigm—What it takes to overcome them. *About Campus*, 18–25.

Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology Center for Advanced Engineering Study.

Department of Architecture. (1996). *Annual department report on student outcomes assessment*. Unpublished document. Ames, IA: Iowa State University.

Dzimadzi, C. B. (1997). *Faculty knowledge, attitudes, and evaluation of student outcomes assessment at a U.S. research university*. Unpublished master's thesis, Iowa State University, Ames.

Farmer, D. W. (1993, January–February). Assessment in an era of empowerment. *Assessment Update, 5* (1), 8, 10–11.

Freed, J. E., & Klugman, M. R. (1997). *Quality principles and practices in higher education: Different questions for different times*. Phoenix, AZ: American Council on Education and The Oryx Press.

King's College Faculty. (1997). *King's College: The core curriculum and assessment*. Wilkes-Barre, PA: King's College.

Loacker, G., Cromwell, L., & O'Brien, K. (1986). Assessment in higher education: To serve the learner. In C. Adelman (Ed.), *Assessment in American higher education* (pp. 47–62). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.

Marchese, T. J. (1997). The new conversations about learning. In *Assessing impact: Evidence and action* (pp. 79–95). Washington, DC: American Association for Higher Education.

North Central Association–Commission on Institutions of Higher Education. (1994). *Handbook of accreditation (1994–1996)*. Chicago: North Central Association.

O'Brien, J. P., Bressler, S. L., Ennis, J. F., & Michael, M. (1996). The Sophomore–Junior Diagnostic Project. In T. W. Banta, J. P. Lund, K. E. Black, & F. W. Oblander (Eds.), *Assessment in practice: Putting principles to work on college campuses* (pp. 89–99). San Francisco: Jossey-Bass.

University of Illinois at Springfield Faculty. (1996). *University of Illinois at Springfield vision statement*. Springfield, IL: University of Illinois at Springfield.

University of Illinois at Springfield. (1999). *University of Illinois at Springfield undergraduate/graduate catalog*. Springfield, IL: University of Illinois at Springfield.

Wehlberg, C. (1999, May). How to get the ball rolling: Beginning an assessment program on your campus. *AAHE Bulletin*, 7–9.