تقويم فاعليّة إجراءات التعرُّف

سوزان ك. جونسن

يستعمل التقويم للبتّ في جدوى أو أهلية إجراءات التعرف. ويلجأ المقوّم إلى معايير لفحص قيمة، أو جودة، أو فائدة، أو فعالية، أو أهمية إجراء التعرف. بعد ذلك، يجمع المقوِّم معلومات تتعلق بغرض التقويم، ويقترح التوصيات.

حُدّدتْ الممارسات المستندة إلى الدليل الخاصة بالتقويم من خلال **معايير برامج CGANلبرامج الموهوبين لمرحلة ما قبل الروضة وحتى الصف الثاني عشر** . أولاً، «يحتاج الإداريون إلى توفير الوقت والمصادر اللازمة لتنفيذ خطة تقويم سنوية مطورة من قبل أشخاص من ذوي الخبرة في تقويم البرامج وتعليم الموهوبين. وعلى الرغم من عدم وضع التقويم ضمن أولويات الميزانية، فإن جودة التقويم قد تكون جوهرية لبقاء البرنامج من أجل الطلاب الموهوبين». وكما ركّزت فانتاسل- باسكا، وأفيري، وليتل، وهوفز (VanTassel-Baska, Avery, Little, & Hughes, 2000)، «ليس من المهم مدى قبول التجديد لدى متخذي القرار، إلا أننا نعتقد أن المطالبة بالمساءلة يمكن أن تكون أهم من النجاح على المدى البعيد» (P.267). ثانياً، بالتعاون مع المقوّم، نقترح أن يقوم الإداريون بتطوير خطة تقويم «هادفة تقوّم كيفية تأثُّر مخرجات مستويات الطلاب» من خلال عملية التعرف. وهنا نسأل: هل يحصل طلاب ما قبل الروضة- الصف الثاني عشر جميعهم على فرص متساوية للوصول إلى عملية تعرف شاملة ؟ هل كان كل طالب قادراً على إظهار إمكاناته باستعمال دليل القياس (NAGC, 2010, Standard 2.2) ؟ هل عكس الطلاب الذين تم التعرف عليهم التنوّع الموجود في مجمل المجتمع الطلابي (NAGC, 2010, Standard 2.3) ؟ ثالثاً، بصورة مشابهة لعملية التعرُّف، نقترح أن يختار المربّون مؤشرات متعددة (NAGC, 2010, Standard 2.5.2)،

والتأكد من أن القياسات المستعملة في عملية التقويم تتمتع بالثبات والصدق (NAGC, 2010, Standard 2.5.1). وقد تتضمن المؤشرات المتعددة: الاختبارات المقننة، والملاحظات، والمقابلات، ومجموعات التركيز، والوثائق، والمسوحات أو الاستبانات. ولأن الطلاب الموهوبين غالباً ما يتسم أداؤهم بالمستوى المتقدم، فقد تتطلب القياسات من مستوى أعلى في الغالب إلى استخدام هذه المؤشرات في قياس النمو الخاص بأداء الطالب الموهوب. وأخيراً، ننصح أن يقوم المربّون «بنشر نتائج التقويم، شفويّاً وخطيّاً»، على الجمهور «وتوضيح كيفية استعمالهم للنتائج» (NAGC, 2010, Standard 2.6.3, p. 9). إنّ هذا المستوى من المساءلة لا يعمل فقط على تحسين البرنامج، ولكنه يساعد الجمهور على فهم كيفية التعرُّف على البرنامج بفعالية على الطلاب الذين يحتاجون إلى خدمات في مجال تعليم الموهوبين أيضاً.

ولمساعدة المدارس على تطوير خطة التقويم، سيناقش هذا الفصل ستة مكونات، هي: الملامح الرئيسة، ومصادر البيانات ومراجعة الأداة، وطرق القياس وخياراته، وتفسير البيانات، والتقرير، والتوصيات.

الملامح الرئيسة

تتمثل الخطوة الأولى لبدء التقويم في اختيار الملامح الرئيسة لأسلوب التعرف الذي يمكن تقويمه. ويمكن اختيار بعض الملامح الرئيسة الآتية من مخرجات الطالب و/ أو الممارسات المستندة إلى الدليل في المعايير الوطنية.

نتائج الطالب

- هل يستطيع الطلاب جميعهم «الوصول بشكل متساو إلى نظام قياس شامل يتيح لهم الفرصة لإظهار الخصائص والسلوكات المتنوعة المرتبطة بالموهبة» (NAGC, 2010, Standard 2.1, p. 9)؟

- هـل كل طالب قـادر على إظهار «قدراتـه/ قدراتهـا الاستثنائيـة أو الإمكانات من خـلال دليـل القياس بحيـث يمكن تقديـم تعديـلات تدريسية وتغييـرات ملائمة» (NAGC, 2010, Standard 2.2, p. 9)؟
- هل الطلاب المتعرف عليهم «يمثلون الخلفيات المتنوعة، ويعكسون مجمل المجتمع المدرسي للمنطقة» (NAGC, 2010, Standard 2.3, p. 9)؟

الممارسات المستندة إلى الدليل

- هـل جميع «المربين يطورون بيئات وأنشطة تعليمية تشجع الطلاب على التعبير عن الخصائص والسلوكات المتنوعة المرتبطة بالموهبة» (NAGC, 2010, Standard 2.1.1, p. 9)؟
- هـل يـزود المربون أولياء الأمـور «بالمعلومـات المتعلقة بالخصائـص والسلوكات المتنوعـة المرتبطة بالموهبـة»؛ معلومات تتعلق بعملية التعـرف، ومعلومات بلغتهم الأصلية (NAGC, 2010, Standards 2.1.2, 2.2.6, 2.3.3, p. 9)؟
- هـل «يعدّ المربون إجراءات شاملـة، ومتماسكة، ومستمرة من أجل التعرف وخدمة الطلاب ذوي المواهب والإمكانات» (NAGC, 2010, Standard 2.2.1, p. 9)؟
- هل توجـد سياسات وإجـراءات «تتضمن الموافقـة المدروسـة، ومراجعة اللجان، واستبقاء الطالب، وإعادة قياسه، وخروج الطلاب، وإجراءات الاعتراضات والطعون الخاصة بالدخول والخروج من خدمات برنامج الموهوبين» (NAGC, 2010, Standard 2.2.1, p. 9)؟
- هـل «اختار المربون قياسات متعددة تقيس القـدرات المختلفة، والمواهب، ونقاط القوة المستندة إلى نظريات، ونماذج، وأبحاث حديثة» (NAGC, 2010, Standard 2.2.2, p. 9)؟
- هـل «وفـرّت القياسـات معلومـات نوعيـة وكميـة مـن مصـادر متنوعـة» (NAGC, 2010, Standard2.3.2, p. 9)؟
- هـل كانت «القياسـات غير متحيزة وعادلـة، وملائمة من الناحيـة الفنية للغرض» (NAGC, 2010, Standards, 2.3.3, p. 9)؟

- هل «امتلك المربون معرفة عن القدرات الاستثنائية للطالب، وجمعوا بيانات قياس عند تعديل المناهج والتعليم للتعرف إلى المستوى النمائي له واستعداده للتعلم» (NAGC, 2010, Standard 2.2.4, p. 9)؟
- هل «فسّر المربون القياسات المتعددة في المجالات المختلفة، وفهموا الاستعمالات والمحددات للقياسات في تعرُّف حاجات الطلاب ذوي المواهب والإمكانات» (NAGC, 2010, Standard 2.2.5, p. 9)؟
- هل نُفّذت «سياسات المنطقة والولاية لتعزيز المساواة في تخطيط برامج الموهوبين وخدماتهم» (NAGC, 2010, Standard 2.3.2, p. 9).

يمكن أن تضع المنطقة التعليمية خطًّا زمنيًّا خاصًّا بتقويم الملامح المختلفة. مثلاً، خلال السنة الأولى، يمكن للمنطقة التعليمية تقويم ما إذا نُفّذت سياسات المنطقة والولاية أم لا، وما إذا تطابقت أدوات القياس مع خصائص الطلاب وخدمات البرنامج أم لا، وهل من الممكن إرجاء تقويم تأثيرات أسلوب التعرف، مثل التمثيل ومنافع الطالب، إلى سنوات لاحقة.

مصادر البيانات ومراجعة الأداة

بعد تعرُّف الملامح الرئيسة، تحتاج المنطقة التعليمية إلى تحديد أنواع المعلومات المطلوبة، والأدوات والمصادر التي يمكنها توفير هذا النوع من المعلومات، وموعد جمعها. ويمكن أن تتضمن أنواع المعلومات تقديرات المنتج، والسجلات، وملخص استمارات التعرف، وخطط الدروس، وأدوات الملاحظة، والمقابلات، واستبانات المواقف والميول، ومقاييس التقدير، واختبارات معيارية المرجع، وعينات من الأعمال، واختبارات محكية المرجع، وتقارير المدير عن الحوادث، والاستبانات والمسوحات، وملفات الإنجاز الشخصي، والأشرطة. ويمكن جمع هذه الأنواع من المعلومات من مصادر عدّة، بمن فيهم الطلاب، والمعلمون، وأولياء الأمور، والإداريون، وأعضاء مجلس المدرسة، وغيرهم من أعضاء المجتمع المحليّ.

مثلاً، لتقويم مدى استفادة الطلاب من البرنامج، على المنطقة أولاً وصف نوع الفائدة. فإذا كانت الفائدة أكاديمية، عندها ستجمع المنطقة المعلومات من اختبارات التحصيل معيارية المرجع التي تمتلك سقوفاً ملائمة أو بمستوى أعلى من الصف الدراسي، وملف الإنجاز الشخصي لأعمال الطالب، وتقديرات المعلم للأداء الصفي، وملاحظة أداء الطالب داخل غرفة الصف، وبيانات المنطقة التعليمية المرتبطة باختبار الاستعداد الدراسي ودرجات التسكين المتقدم، وحتى القبول أو الأداء داخل أوضاع التعليم العالي. ولا بد من جمع هذه المعلومات على أساس سنوي لتحديد نمو الطالب من عام إلى آخر، والفعالية الإجمالية للبرنامج (مثل، المكتسبات في تحصيل الطلاب الموهوبين الذين يشاركون في البرنامج، ودرجات الاستعداد الدراسي، والتسكين المتقدم).

وتحتاج الأدوات إلى مراجعة بناءً على ملاءمتها الفنية كما وُضّح سابقاً في الفصول 2،3،4. ومن المهم بصورة خاصة اختبار الأدوات حديثة التصميم ميدانياً قبل توزيعها على مستوى المنطقة أو المجتمع. وبهذه الطريقة، تضمن المنطقة ارتباط المعلومات المجمّعة بالملامح الرئيسة التي يجري تقويمها.

طرق القياس وخياراته

حال اختيار أدوات ومصادر بيانات خاصة بملامح رئيسة معينة، فإن الخطوة الآتية تتمثل في تحديد كيفية جمع البيانات، وكيفية قياسها، وكيفية وصفها بشكل كمي أو نوعي أو كليهما. مثلاً، في جدول 1.6، يتمثل الملمح الرئيس في الفائدة الأكاديمية للطالب. وقررت المنطقة جمع اختبارات التحصيل، واختبارات الاستعداد الدراسي، وملفات الإنجاز الشخصي للطلاب، وتقديرات الأداء، والملاحظات الصفية المستمدة من الطلاب، والمعلمين، وملفات المنطقة، ومقوّم خارجي. وتتضمن هذه القياسات بيانات كمية (اختبارات، تقديرات، ملاحظات صفية) وبيانات نوعية (ملفات تراكمية، تقديرات، ملاحظات صفية). وسوف تلاحظ أن بعض أنواع المعلومات حازت على المكونات النوعية (وصفية)

جدول 6 . 1

نوع المعلومات، المصدر، الطريقة، وقياس أحد الملامح

الملمح الرئيس: الفائدة الأكاديمية للطالب			
نوع المعلومات	المصدر	الطريقة	القياس
اختبارا ت التحصيل (المهارات الأساسية والتسكين المتقدم)	الطالب والمنطقة	مقارنة الأداء في الاختبارات من عام إلى آخر	كمي
اختبارات الاستعداد الدراسي	الطالب والمنطقة	مقارنات المتوسط خلال الأعوام بين الطلاب الملتحقين وغير الملتحقين بالبرنامج	كمي
ملف الإنجاز الشخصي	الطالب والمعلم	وصف المنتجات باستعمال محكات الأداء الخاصة بالولاية	نوعي
تقديرات وملخصات عن الأداء	المعلم	العلاقة بين الأداء واختبارات التحصيل؛ وصف الأداء داخل غرفة الصف	كمي ونوعي
ملاحظات عن الطالب	مقوّم خارجي	العلاقة بين الأداء، تقديرات المعلم واختبارات التحصيل؛ وصف التفاعلات داخل غرفة الصف	كمي ونوعي

والمكونات الكمية (رقمية). ورغبت المنطقة بتطبيق طرق بحثية تقارن الأداء في الاختبارات بين عام والعام الذي يليه من أجل تحديد التّقدّم الأكاديمي للطالب. كما رغبت أيضاً في مقارنة أداء الطلاب الملتحقين في البرنامج في اختبارات الاستعداد الدراسي مع أداء الطلاب غير الملتحقين به. ورغبت في معاينة أنواع مختلفة من العلاقات: 1- ما العلاقة بين تقديرات المعلم والأداء داخل غرفة الصف؟ 2- ما العلاقة بين تقديرات المعلم واختبارات التحصيل؟ 3- ما العلاقة بين اختبارات التحصيل والأداء داخل غرفة الصف؟ وأخيراً، رغبت المنطقة أيضاً في جمع المعلومات التي تصف عينات من أعمال الطلاب وأدائهم وتفاعلاتهم داخل غرفة الصف.

تفسير البيانات

في هذه المرحلة، يحلّلُ المشاركون في التقويم البيانات باستعمال إحصاءات للبيانات الكمية، وفحص الأنماط والأفكار الرئيسة للبيانات النوعية. أحياناً، تعدُّ الإحصاءات الوصفية (الوسط الحسابي، والوسيط، والمنوال) أمراً مطلوباً. وفي أحيان أخرى، لا بد من استعمال

إحصاءات أكثر تعقيداً لفحص الفروق بين مجموعات الطلاب (مثل: اختبارات (ت) *t–tests*، وتحليل التباين أو التباين المشترك) أو العلاقات بين الأداء القبلي والأداء البعدي (مثل: الانحدار، والتحليل التمييزي).

وفي حال عدم وجود قسم للأبحاث والتقويم في المنطقة التعليمية، باستطاعة المعنيين فيهما التعاون مع قسم أبحاث في منطقة تعليمية أخرى، أو مركز تقويم جامعي، أو مستشار في التقويم. على أي حال، يمكن جمع مقدار كاف من المعلومات المهمة بالطرق النوعية. مثلاً، هل تتحسن مجمل المنتجات الموجودة في ملف الإنجاز الشخصي من صف إلى آخر؟ ما مدى تشابه التصورات المتعلقة بإكتشاف/التعرُّف على الطلاب الموهوبين بين المجموعات المختلفة من المشاركين، وأصحاب القرار، أو كليهما؟ ما مدى اختلاف التفاعلات الاجتماعية داخل الغرف الصفية التي تحوي طلاباً موهوبين فقط عن الصفوف غير المتجانسة؟

وعلى المقوّمين توخي الحذر عند تفسير البيانات. فهم بحاجة إلى تأكيد حصولهم على عينة ممثلة للمتغير الذي يَجري تقويمه. مثلاً، هل تلقى المقوّم استجابات أولياء أمور الطلاب من صفوف المراحل الدراسية جميعها ومن المجموعات العرقية كافة؟ إن البيانات تحتاج أيضاً إلى تمثيل حقيقة لما يجري في عملية التعرُّف. ولضمان هذا النوع من الصدق، على المقوّم توجيه أسئلة للآخرين كالمعلمين، والمنسقين، وأولياء الأمور، والطلاب للتحقق من المعلومات الواردة. ويمكن كتابة التقرير فقط بعد أن يقرر المقوّم أن البيانات ممثلة للمتغير الرئيس، وأن المشاركين يوافقون على تفسيرات للبيانات.

التقرير

قبل كتابة التقرير النهائي، يحتاج المقوّم إلى الأخذ بالحسبان الجمهور والغرض الأصلي من التقويم. ما الذي يريد الجمهور معرفته عن أسلوب التعرف؟ كيف يمكن كتابة التقرير بحيث يفهم الجمهور ما يتضمنه من نقاط قوة وضعف؟ ما التوصيات التي ستكون ذات فائدة لتحسين أسلوب الكشف/ التعرف؟ يتكون التقرير بشكل عام من ستة أقسام، هي:

1. يتكون القسم الأول من الملخص التنفيذي الذي يوفّر مراجعة شاملة عن التقويم للأفراد المشغولين جدّاً بحيث لا يتمكنون من قراءة التقرير كله. ويجب أن يتضمن موجزاً لكل واحد من الأقسام الأخرى.

2. يتضمن القسم الثاني معلومات أساسية عن أسلوب التعرف. وقد يتضمن سياسات المنطقة التعليمية، ومعلومات وصفية تتعلق بأسلوب التعرف، ونوع الخدمة المقدمة للطلاب المُكْتشَفين، والعاملين المشاركين بعملية التعرف، والطلاب الملتحقين بالبرنامج الحالي.
3. يصف القسم الثالث دراسة التقويم بحد ذاته: الغرض، والملامح الرئيسة، والأسئلة، ومصادر البيانات والأدوات، والطرق، وخيارات القياس، وتحليل البيانات.
4. يعرض القسم الرابع النتائج المرتبطة بالأسئلة، والغرض الأولي من التقويم. ومن المرجح أن يتضمن هذا القسم: الجداول، والرسوم البيانية، والدرجات الناتجة من الاختبارات، والملخصات القصصية، والاقتباسات المباشرة.
5. يناقش القسم الخامس النتائج المعروضة في القسم الرابع. هل تمكَّن الأسلوب المستخدم من التعرف إلى الطلاب الذين سيستفيدون من البرنامج؟ هل تتاح للطلاب جميعهم فرص متساوية للالتحاق ببرنامج الموهوبين اعتماداً على أسلوب التعرف الحالي؟ هل كانت المصادر ملائمة للتعرف على الطلاب الموهوبين؟
6. يتضمن القسم الأخير قائمة بالتوصيات للمنطقة التعليمية. ولأن هذا القسم قد يكون الوحيد المقروء من قبل بعض الجمهور، فلا بد من كتابته بحرص شديد. ويمكن منح التوصيات الأولوية وتضمينها أيضاً الخيارات.

الإجراء

بالتأكيد أن الإجراء أو التنفيذ، هو الخطوة الأخيرة بالنسبة إلى المنطقة التعليمية. أي التوصيات ستُنفّذ؟ متى؟ كيف؟ لقد أنفقت المنطقة التعليمية المال على وقت الموظفين، وربما، تعاقدت مع مقوّم خارجي. ويوفّر التقويم الآن فرصة وتحدّياً لتحسين أسلوب التعرف وتعزيزه بما يمكّن من خدمة الطلاب الموهوبين كافة.

قائمة المراجع

National Association for Gifted Children. (2010). *Pre–K—grade 12 gifted programming standards* . Retrieved from http://www. nagc.org!index. aspx?id=546

VanTassel–Baska, J., Avery, L. D., Hughes, C. E., & Little, C. A. (2000). An evaluation of the implementation of curriculum innovation: The impact of William and Mary units on schools. *Journal for the Education of the Gifted* , 23, 244–272.