الفصل الثامن

تقويم محو الأمية المعلوماتية: الرؤية والحقيقة

Assessment for Information Literacy: Vision and Reality

شيلا ويبر و بيل جونستون
Sheila Webber and Bill Johnston

مقدمة

يهدف هذا الفصل إلى تحديد أهمية تقويم محو أمية المعلومات ووصف عوامل و أنماط التقويم التي تشكل أطراً للتقدم ، وسنبدأ بوضع هذا الإطار ضمن رؤيتنا لمجتمع المعلومات بالجامعة المكون من الطلاب الملمين بالمعلومات ، كما سنلقي الضوء على ما نراه من مشاكل في الممارسة الحالية في تقويم محو الأمية المعلوماتية

إن تعريفنا لمحو أمية المعلومات هو تعريف شامل يتوافق مع كل من نماذج بروس (Bruce1997) ، وجمعية مكتبات الكليات والمكتبات الوطنية والجامعية (SCONUL) ، ويمكن تلخيصه في القول بإنه : تبني مسلك المعلومات المناسبة للحصول عبر أي قناة أو وسيط معلومات على المعلومات التي يتم الاحتياج إليها مع المعرفة النقدية لأهمية الاستخدام الحكيم و الأخلاقي للمعلومات في المجتمع.

وفيما يختص بتعريفنا للتقويم من الضروري ملاحظة أننا نتحدث عن تقويم تعلم الطالب ، وسيأتي تعريف آخر لاحقاً بتفسير العوامل والأنماط في نهاية هذا الفصل ، ويقتضي التعقيد في مجالات المواد الواردة في تعريفنا وأيضاً في تعريف بروس وتعريف جمعية مكتبات الكليات والمكتبات الوطنية والجامعية اعتبار أكثر من نوع واحد من التقويم ؛ ففي سياق التعليم النظامي يضفي التقويم المصداقية ويوضح أهمية المادة التي يتم تقويمها .

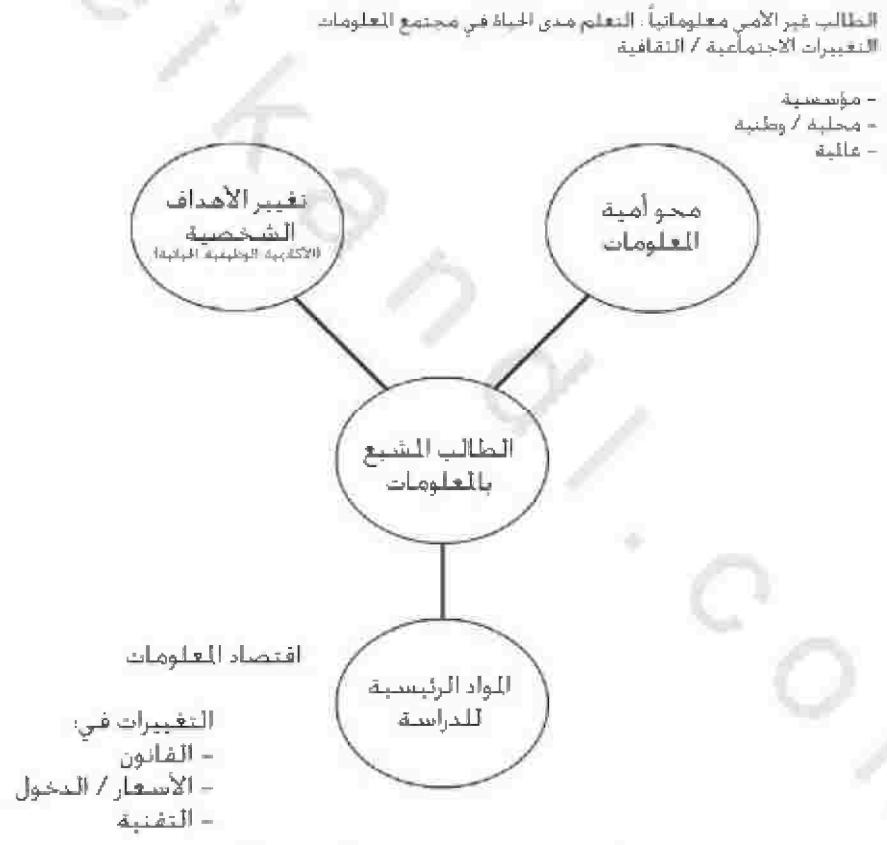
الطلاب غير الأميين معلوماتياً ، والجامعة غير الأمية

قبل الدخول في مناقشة مسائل التقويم ، سنوضح الوضع الذي نرى فيه (أو نرغب أن نرى فيه) حدوث التقويم.

إن نموذج الطالب غير الأمي معلوماتياً (انظر الشكل رقم٨,١) يوضح الطرق التي يتعرض فيها الفرد للتغيرات التي تؤثر على نوعية المعلومات المطلوبة والطريقة التي يتم عبرها الوصول، والتقويم، والفهم والاستخدام للمعلومات في كل مناحي الحياة . ومن خلال مجتمع المعلومات هنالك تغيرات ثقافية واجتماعية تؤثر في طبيعة المنهج وأهداف الطالب الشخصية (لمناقشة هذه التغيرات راجع Weber and Johnston 2002) ، وهنالك تطورات في اقتصاد المعلومات والتي ستؤثر أيضاً على حياة الطالب الشخصية والطريقة التي يتم بها تدريس المنهج ، مثال ذلك التشريعات الخاصة بحرية المعلومات وحقوق النشر. إن محو الأمية المعلوماتية ستكون مسألة مفيدة للتعلم مدى الحياة ويجب أن تتوافق مع التغيرات التي تحدث في الحياة.

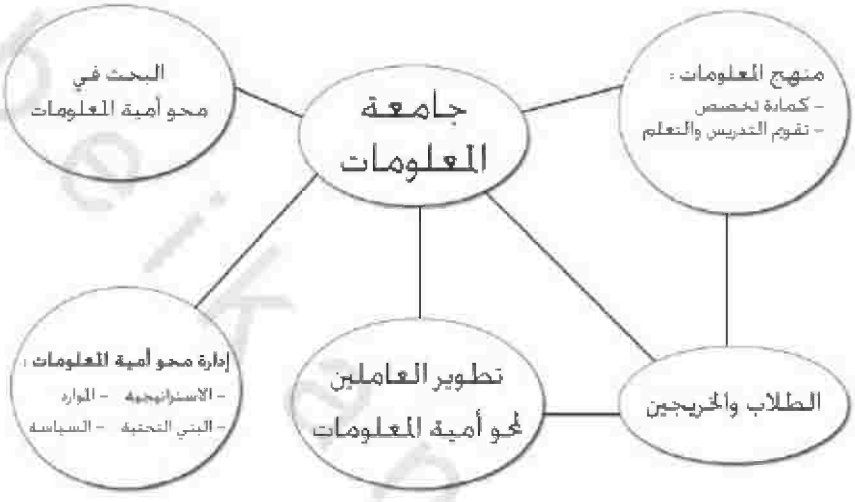
إن هذا المنهج ينطوي على كم هائل من المعرفة يختص بمحو أمية المعلومات ومن المؤكد أنه ينطوي على أكثر من مجرد قائمة بالمعارف والمهارات، كما أنه يراعي السياق، أي الجامعة غير الأمية معلوماتياً.

إن هذا النموذج رقم (٨,٢) للجامعة غير الأمية معلوماتياً يتطلب من جميع أعضاء الجامعة : الإداريون ، والأكاديميون ، والباحثون ، والطلاب أن يصبحوا ملمين باستخدام المعلومات . كما أن إدارة محو أمية المعلومات تتطلب إعادة تفكير إستراتيجي مما يؤثر على التخطيط وتخصيص الموارد وأنظمة الإدارة.



الشكل رقم(٨,١). الطالب غير الأمي معلوماتياً.

رؤيتنا للجامعة غير الأمية معلوماتياً



الشكل رقم(٨,٢). الجامعة غير الأمية معلوماتياً.

المعوقات التي تواجه هذه الرؤية

اكتشفنا أن هنالك طريقةً ما لتحقيق هذه الرؤية ، ولكن ثمة المعوقات التالية :

١- عدم وجود الاعتراف الأكاديمي بقيمة محو أمية المعلومات وتعقد الموضوع.

٢- أمناء المكتبات تنقصهم المكانة الجامعية.

٣- السياسات الأكاديمية.

٤- الهوس الذي يحدث في مجال تدريب تقنية الاتصالات والمعلومات والتعليم الإلكتروني والذي يمكن أن يمحو أجندة الأنواع الأخرى من التدريس الإبداعي أو مع إدارة المعلومات.

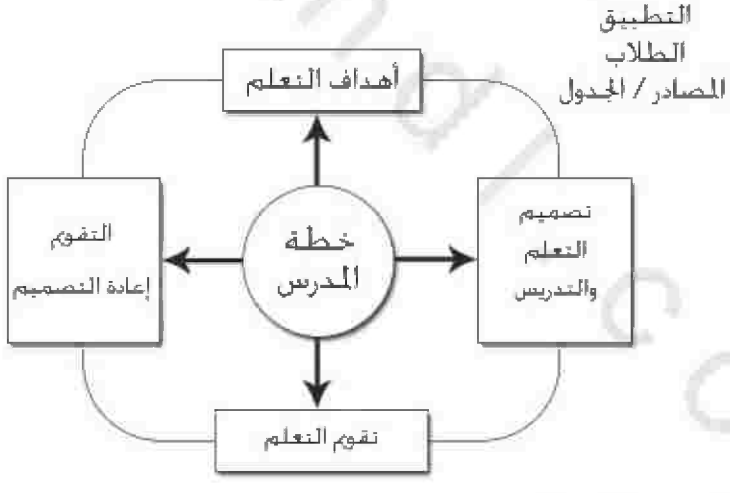
٥- حقيقة أن محو الأمية المعلوماتية غير مضمنة بصورة واضحة في المناهج للعديد من البرامج الجامعية وبرامج الدراسات العليا .

٦- التركيز على مهارات المكتبة وتعليماتها يؤدي إلى مشاكل أخرى ويدعم مفاهيم الأكاديميين حول محو أمية المعلومات على أنها مجموعة من المهارات الدنيا والتى لها مكان محدود فى المنهج ويحد من أفق أمناء المكتبة.

إن هذه المشاكل بدورها تقود إلى عدم وجود التقويم المناسب حيث إن من أكبر مخاوف الطالب تقويم برنامجه الدراسي (Rust, 2001, 11)

تصميم المنهج: عناصر وأنماط التقويم

لتحقيق رؤيتنا نعتقد أن المدرسين بحاجة إلى تأكيد دورهم كمصممي مناهج خصوصًا المناهج التي تدعم تعلم الطالب. ويضع الشكل التالي رقم (٨,٣) المدرس في دور تخطيطي ويوضح أربعة عناصر تفاعلية للبرنامج.



● توافق التدريس والتعليم والتقويم:

الشكل رقم(٨,٣). تصميم التعلم.

ويظهر الشكل أن هناك نظرة عقلانية قائمة على حل المشكلات فيما يختص بطبيعة ومحتوى وطرق تدريس المنهج والبيئة الخاصة بالبرنامج وعملية التعلم (Rowntree ,1982) ، تعتمد النظرة على مفاهيم من طرق التفكير العامة مثل : الطرق المفتوحة والطرق المغلقة ، والتغذية الرجعية ، والتركيز على تحديد الأهداف. وباختصار ، يسمح هذا النظام أو المدخل دراسة الموضوع لنظام مفاهيمي ، وهذا النظام يربط العناصر التالية :

١- الأهداف التربوية

٢- تصميم المناهج للتدريس والتعلم والتقييم.

٣- تقويم البرنامج وتعديله وتطويره.

وكأنها عملية دائرية لصنع القرار ، والتطبيق ، والتجريب ، وجمع البيانات ، والتعديل والابتكار. وعمليًا فنموذج النظم مرتبط بمفاهيم تربوية مأخوذة من نظريات التعلم ، ونظريات الاتصال ونموذج التدريس (Richey ,1986).

إن هذا الأسلوب يسمح بعمل مناهج شاملة ويركز على عملية تصميم المناهج على أنها من مهام المدرس الأساسية وله طريقة مرنة في التقدم بمهام التصميم ، وتكتمل خبرة المدرس في المادة وفي التدريس بكم من المعرفة توفر الوسيلة لفهم برنامج معين وربط التدريس مع التعلم. هذا الاتجاه يدعم صنع القرار فيما يختص بمدخلات الموارد والبنى التحتية ، والأهداف وطرق وإستراتيجيات التدريس وتقويم أداء الطلاب وتقويم النتائج الكلية للنوعية التربوية ، ويعد التصميم عنصراً أساسياً للدور الأكاديمي وعلاقته بالمنهج ، والتدريس ، والتعلم والتقويم. وإن التوافق المشار إليه في الشكل رقم (٨,٣) يقصد به توافق التدريس مع التعلم ومع التقويم كما وصفه بيجيس (Biggs,1999).

التقييم : فتح صندوق التقييم

لإن معظم معرفتنا عن التقويم تأتي من التجربة في التعليم النظامي العالي فإنه من المناسب الأخذ بالتجارب التي تم تطويرها في هذا المجال لعمل إطار للتقويم ، وقد قام ويرجن (Wergin1988) بتلخيص المبادئ الأساسية والنشاط الخاص بالتقويم التربوي في المستوى الجامعي ، ثم عدلها كل من ميلر Miller وإمراي Imrie و كوكس (Cox,1998) . كما ناقش كاتس (Catts,2000) العديد من المسائل المستحصية الناتجة عن ربط مثل هذه الملامح العامة مع تقويم محو أمية المعلومات ، ويشير Ramsden (1992) إلى أن التقويم أصبح جزءاً مكملاً لتسهيل التعلم والفهم بدلاً عن كونه مقياساً لنهاية الدورة (Marton, Hounsell and Entwistle,1997) . واعتماداً على هذا الإنتاج الفكري يمكن تقديم العوامل الأربعة التالية والأنماط الثلاثة المرافقة كعناصر أساسية لإطار التقويم .

العامل الأول : التقييم يجب أن يغطي مجموعة من الأهداف تشتمل على ما يلي:

١- التشخيص (سلوك مستوى الطالب عند الالتحاق والتقدم في النقاط الأساسية) .

٢- التغذية الرجعية التشكيلية (النصح والتوجيه لتحسين الأداء).

٣- الحكم التراكمي (المستوى النهائي الذي تحقق).

٤- تقويم البرنامج ومراجعة الجودة (تقدم الطالب وبيانات التقدم).

وقد لاحظنا من خلال مراجعة الأدبيات التركيز على التشخيص، وتقويم البرنامج وبشكل أقل الحكم التراكمي ، كما أن التشخيص قد يأخذ شكل الاختبار الفصلي سواءً القبلي أم البعدي (Colborn and Cordell 1998) - كذلك تعد الاستبيانات شائعة الاستخدام (Roselle 1997, Cribb and Woodall 1997, Andretta 2001, Hilliger and Roberts ,2001) ، وغالباً ما تكون خليطاً من التقويم الذاتي

للمهارات (على سبيل المثال التحديد على معيار درجة التحسن التى وصل لها الطلاب من خلال بحثهم فى الشبكة العنكبوتية)، وتقويماً للمحاضرة (إي ما إذا كان الطالب يعتقد أنها كانت ملائمة وجيدة العرض) .

العامل الثاني : يجب أن يعرض التقييم حالات محددة ويشتمل على :

١- الصلة (درجة التوافق بين العناصر التى يتم تقييمها والتعليم).

٢- الثبات (إلى أي مدى يوجد اتفاق بين المقومين المستخدمين لنفس التقويم).

٣- الثقة (درجة التوافق مع مواقف الحياة الحقيقية).

٤- العملية (التوافق مع توفر وقت الطلاب والمدرسين والمصادر الأخرى).

٥- الالتزام بالشمولية والحساسية نحو الحاجات الخاصة.

يشير بعض الكتاب للقلق بخصوص الثبات والعملية ، فعلى سبيل المثال يقول كريب و وودال Cribb and Woodall أن التصحيح عن طريق الحاسب الآلي يتمتع بالثبات والدقة (1997, p 248) ، كما أنه فعال ؛ حيث يوفر علينا بما يعدل تصحيح ٥٠٠ مقال بطريقة يدوية. كما يتحدث كولبورن وكورديل (Colborn and Cordell1998) فى عنوان مقالهم عن الانتقال من التقويم غير الموضوعي إلى التقويم الموضوعي . إن هذا الاتجاه يستدعى الكثير من الأسئلة بخصوص معنى التصحيح الموضوعى ، وسيتعاطف الكل مع الجوانب العملية لعملية التصحيح للفصول الكبيرة ، لكن الحاجة لجعل طريقة التقويم متوازية مع مخرجات التعلم المطلوبة تعطى أولوية أقل. ويقدم ويليامز (Williams,2000) ملخصاً مفيداً لبعض عناصر التقويم ويتعرف على أنواع أكثر تعقيداً تناسب المهارات الذهنية للمستوى الأعلى لكنه يتخوف من أن التصحيح قد يكون موضوعياً وعليه يكون عرضة لانحياز المقوم والذي بدوره يؤثر على العدل والصلاحية (p.333) وهذا يتعارض مع وجهة نظر رامسدن Ramsden والتى أوردها بيجس (quoted by Biggs,1999,159) ، والتي يقول فيها : " كن متشككاً في موضوعية

ودقة كل مقاييس قدرة الطالب ، وكن مدركاً أن الحكم البشري هو أهم العناصر في كل مؤشر لإنجازات البشر" .

العامل الثالث : تسجيل التقويم يجب أن يأخذ أشكالاً متنوعة مثلاً:

١- سجلات نتائج الاختبارات .

٢- سيناريوهات العمل.

٣- يوميات التعلم.

ويظهر الإنتاج الفكري عن نحو الأمية المعلوماتية التركيز على الاستبيانات وأوراق العمل والتمارين / الدروس المباشرة أو المتاحة على الخط المباشر والاختبارات القصيرة (أحياناً الاختيارات المتنوعة) والببليوجرافيات. وبقدر ما هنالك من بعض نواحي نحو أمية المعلومات التي يمكن تقويمها بواسطة أوراق العمل والاختبارات والببليوجرافيات ، فإن الأولى والثانية تعالج المهارات الدنيا وتتجاهل نتائج التعلم العليا ، وبينما يمكن إعداد الببليوجرافيات الطلاب من تطوير العديد من مجالات نحو أمية المعلومات ، بدون أن يتساءل الطالب عن الكيفية التي أعدت بها الببليوجرافية ، فإن المصحح يمكن أن يترك لكي يستنتج منه ما إذا كانت مهارات معينة قد تطورت أم لا (مثل مهارات عمل إستراتيجية البحث ، وتقييم المصادر)

العامل الرابع: يجب أن يناقش التقييم مفهوم المتعلم ومنهجيته للتعلم ، مثلاً:

١- المفاهيم الكمية /النوعية.

٢- المنهج السطحي / المتعمق.

وبناءً على ما تم جمعه من تعليقات حتى الآن ففي رأينا كان هنالك الكثير من التركيز على التقويم الكمي وعلى الطرق التي تؤدي إلى التعلم السطحي وليس المتعمق ، وكمثال لذلك دراسة كولبورن وكورديل Colborn and Cordell (1998)، فمن الصعب الاتفاق بين طموحات نتائج التعلم ونوعية التقويم ذي الخيارات المتعددة (Bushman and

(Warner 2001) ، مع ملاحظة أن هنالك عدم توافق بين المواد التي يحاول أمناء المكتبة تدريسها مثل المستويات العقلية العليا (٦٢) وبين الطرق غير المناسبة أحياناً والتى تكون ضعيفة ومليئة بالأخطاء (٦٣) والتي يستخدمونها لتقويم تعلم الطالب.

وبالإضافة لهذه العوامل هناك ثلاثة أنماط للتقويم :

النمط الأول ـ التقويم الناتج عن الخبرة : الصلاحية لصنع القرارات لدى مختص المادة ، وينظر لهذا الأسلوب على أنه تقييم عقلاني وموضوعي وقد هيمن على أنشطة الجامعات ، ويعتبر كل من بيجس ورامسدين Biggs, Ramsden وغيرهما. أن هذا النوع من التقويم يعد عامل قوى في تفسير الطرق السطحية للتعلم بواسطة الطلاب (Biggs, 1999).

النمط الثاني ـ نمط التقويم الذاتي : وتقع مسئولية اتخاذ قرارات التقويم على عاتق المتعلم ، وقد يأخذ تسجيل التقويم الشكل الحقيقي لسلوك المعلومات والنواتج المرتبطة بها بدلاً عن الاختبارات النظامية. على كل حال فالتقويم الذاتي غالباً يتم بدون دعم أو ملاحظات يمكن أن تساعد الطالب لعمل تقويم حقيقي لأدائه ، لكن بدون التوجيه قد يبالغ الطلاب في تقويم تقدمهم (O'Hanlon, 2002).

النمط الثالث ـ نمط تقويم الزملاء : ويشترك في مسئولية التقويم أعضاء المجموعة ، وقد شخَّص بات (Bhatt,2000) التعلم التجريبي. و مراجعة الزملاء غير الرسمية ، والتوجيه غير الرسمي بإنه ملائم للتعلم الفعال ومواكبة للأنماط المتغيرة من المعرفة في مؤسسة تعليمية.

وكخاتمة لهذا الجزء نود التأكيد على أننا معنيون بالتركيز على إظهار مجالات المشاكل ، وهنالك أدلة لوجود أنشطة تقويمية جيدة ولكن أيضاً توجد أدلة واضحة لهذه المجالات المستعصية والتي تفرز تحديات يجب مواجهتها.

التطبيقات

لقد تعرفنا على الحواجز السابقة في ورقتنا هذه على أنها حقيقية ، فالتدريس المثمر والتعلم والتقويم فيه ضياع للوقت ، كما يجد الأمناء صعوبة في ذلك وأن الأكاديميين مترددون في هذا الشأن ووضع ذلك في المنهج ، وإذا كان التقويم عبر ساعات المكتبة أو من قبل الأكاديميين الذين يرحبون بدمج محو الأمية المعلوماتية في برامجهم.

على كل حال يعد منهج محو الأمية المعلوماتية (على سبيل المثال نموذج جمعية مكتبات الكليات والجامعات والمكتبات العامة ذات السبعة أعمدة) محتوية على تقويم، ومقارنة وتطبيق للمعلومات.(Dunn, 2002)

يشتمل مثل هذا النوع من التقويم ـ في وضعه المثالي ـ على عناصر تشخيصية (مثل المهام الواضحة المباشرة كإيجاد عناصر محددة من الفهرس أو استخدام جزء محدد من برمجية)، و الملاحظات الرسمية للطلاب لمساعدتهم في فهم نقاط قوتهم ومواطن ضعفهم ومعرفة طرق التقدم ، وملاحظات شاملة لتحديد التقدم . ويمكن عمل تقويم للبرنامج لكنه يعد أقل أهمية من تقويم نتائج تعلم الطالب. ويتنوع التقويم بحيث يكون مناسباً لناحية معينة من نواحي محو الأمية التي تم تعلمها ويرتبط مع التطبيقات في العالم الحقيقي والمشاكل بحسب الحال. ويمكن اختبار الفهم عن طريق تطبيق أطر للتقييم في أوضاع مختلفة ، ويشجع خليط من التقويم الذاتي، وتقويم الزملاء، وتقويم الخبراء على التفكير والإدراك والمتمثل في ملاحظات الخبير الشاملة والنوعية ولذلك يوضح التقويم أيضاً التقدم في التعلم عبر البرنامج وأن المادة لا تقوم مرة واحدة فقط لكن تتم مراجعتها في أوضاع مختلفة وعلى مستوى عالي ليتم تعميق وتأكيد التعلم.

خاتمة

ركزنا على الحاجة لأخذ التقويم مأخذ الجد باعتبار كل العوامل والأنماط ، ويعد التقويم جزءاً أساسياً في التدريس والتعلم وعملية التقويم ، وغالباً ما يكون هو مفتاح للتركيز وتحفيز الطالب ، مع أن التقدم يتطلب عملاً وتعاوناً.

إن التقويم هو جزء مكمل للمنهج وعليه فالتنسيق بين الأمناء والأكاديميين والطلاب أمر حيوي ، حيث يحتاج الأمناء للاستثمار في مجال التطور الذاتي وخصوصاً في التعلم أكثر عن التدريس والتعلم ، ويحتاج الأكاديميون للاعتراف بتعقد مسألة محو أمية المعلومات وإعطائها الوقت في المنهج ، ويحتاج الطلاب للانتباه أكثر لمسألة محو أمية المعلومات بدلاً عن تقنية المعلومات وإظهار الاستعداد للتعلم.

المراجع

Andretta, S. (2001) Legal Information Literacy: a pilot study, New Library World, 102 (7/8), 255-64.

Bhatt, G. (2000) Information Dynamics, Learning and Knowledge Creation in Organizations, Learning Organization, 7(2), 89-99.

Biggs, J. (1999) Teaching for Quality Learning at University, Buckingham, Open University Press.

Bruce, C. (1997) The Seven Face of Information Literacy, Adelaide, Auslib Press.

Buschman, J. and Warner, D.A. (2001) Wider Access to Higher Education in the United States: an evaluative case study of the Library. In Centre for Research in Lifelong Learning, Researching Widening Access: international perspectives: conference proceedings, Glasgow,Glasgow Caledonian University, 60-5.

Catts, R. (2000) Some Issues in Assessing Information Literacy. In Bruce, C. and Candy, P. (eds) Information Literacy around the World: advance in programs and research, Wagga Wagga, Charles Sturt University, 271-83.

Colborn, N.W. and Cordell, R.M. (1998) moving from Subjective to Objective Assessments of your Instruction Program, Reference Services Review, (Fall/Winter), 125-37.

Cribb, G. and Woodall, L. (1997) Webbook for Engineers: an interactive information

skills programme, New Review of Information Networking, 3, 245-53.
Dunn, K. (2002) Assessing Information Literacy Skills in the California State University: a progress report, Journal of Academic Librarianship, 28 (1), 26-35.
Higgins, C. and Face, M.J.C. (1988) Integrating Information Literacy Skills into the University Colloquium: innovation at Southern Oregon University, Reference Services Review, (Fall/Winter), 17-31.
Hilliger, K. and Roberts, S. (2001) Which Key Skills? Marketing graduates and information literacy, International Journal of Management Education, 2(1), 31-41.
Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (eds) (1997) The Experience o Learning, 2nd edn, Edinburgh, Scottish Academic Press.
Miller, A. H., Imrie, B. W. and Cox, K.(1998) Student Assessment in Higher Education: a handbook for assessing performance, London, Kogan Page.
Niemayer, C. (1999) A Computerized Final Exam for a Library Skills Course, Reference Services Review, 27 (1), 90-106.
O'Hanlon, N. (2002) Net Knowledge: Performance of new college students on an intenet skills proficiency test, Internet and Higher Education, 5, 1-12.
Ramsden, P. (1992) Learning to Teach in Higher Education, London, Routledge.
Rychey, R. (1986) The Theoretical and Conceptual Basis of Instructional Theory, London, Kogan page.
Rosselle, A. (1997) Using the ALA's Evaluating Library Instruction (1996), journal of academic Librarianship, 23 (5), 390-7.
Rowntree, D. (1982) Educational Technology is Curriculum Development, London, Harper and Row.
Rust, C. (2001) A Briefing on Assessment of Large Groups, Yorks, Learning and Teaching Support Network.
SCONUL. (1999) Information Skills in Higher Education: a SCONUL, position paper, London, SCONUL. Available at www.sconul.ac.uk/pubs_stats/pubs/publications.html.

Webber, S. and Johnston, B. (2002) Information Literacy and Community: a UK perspective. In Booker, D. (ed.), Proceedings of the 5th National Information Literacy Conference, University of South Australia, 30 November-1 December 2001, Adelaide, Auslib Press, 68-80.
Wergin, J. F. (1988) Basic Issues and Principles in Classroom assessment. In Mcmillan, J.H. (ed), Assessing Students Learning, San Francisco, Jossey-bass, 5-17.
Williams, J.L. (2000) Creativity in Assessment of Library Instruction, Reference Services Review, 28 (4), 323-34.