الفصل التاسع

تكوين المعلومات الراجعة

الموقف

لا شـك أن التأثـير الوحيد والأقوى في التعلم هو بالتأكيد إجراءات التقويم ... وحتـى شـكل سؤال الاختبار أو عنوان المقالة المحدديـن في الاختبار تؤثران في طريقة تعلم الطلبة ... ومن المهم أيضاً أن نتذكر أن المواقف المتشددة الداعمة للطرق التقليدية في التعليم والتقويم يصعب تغييرها.

(Entwistle, 1996: 111 – 2)

مـن المعروف أن التقويم التجميعـي Summative أو بحسب التسمية المعرفة تصحيح الأوراق ووضع الدرجات، هو جزء من عمل المدرس ولكن بحسب ما تحدثنا عنه في الفصل الثامـن ينطبـق هذا القول أيضـاً على التقـويم التكوينـي formative أو تكوين معلومات راجعـة تساعـد المتعلم في تعلمه وفي فعل معظم الأشياء على نحـو أفضل. غير أنني ومنذ أدركـت وجود بعض المشكلات في التقويم التجميعي ركزت على التقويم المتضمن أغراضاً تكوينيـة فليس لهذا التقـويم إمكانات ضخمـة لتحسين التعلم فحسب بل هـو أيضاً أكثر سهولـة للمدرسين ليكونـوا مبدعين حين تكون الأغراض تقويميـة وقليلة الأخطار مما لو كانت تجميعية وعالية الأخطار.

النقاط الرئيسة

1- التقـويم التجميعي عالي المخاطر محدود الامتداد ذلك أن الدرجات التي تحدد قد لا تكون ذات صلة على نحو موثوق بالعديد من مخرجات التعلم كبيرة القيمة والمعقدة.

2- لقد تبين أن الممارسات الجيدة للتقويم التكويني قد تؤدي إلى مكاسب أكبر في التعلم من معظم الابتكارات التربوية الأخرى.

3- التقـويم التكوينـي الجيد هو نتـاج فكر عميق عـن العلاقة بـين التدريس والمهام والتقويم على مستوى المقرر ومستوى البرنامج معاً.

4- ونحن نريد، عموماً، طلبة يعرفون، أي يعرفون توقعاتنا والغايات من التعلم وقواعد اللعبة وهذا شيء جوهري حيث يكون التقويم موضوع البحث.

البحث

درجـت العادة في معظـم الكتب التي تدور بحوثها عن التعليم مثل هذا الكتاب أن تفرد فصـلاً خاصـاً للتقويم يتضمـن خلاصة سريعة لبدائـل الأسئلة ذات الخيـارات المتعددة للإجابـة أو المقـالات أو تقاريـر البحوث المخبرية. لكننـي لا أتبع ما درجـت عليه العادة، والسبب من جهة أن ثمة وفرة في الكتب التي تتحدث عن أساليب وطرق التقويم (نذكر منها Brown and Knight, 1994; Banta et al, 1996; Hounsell et al, 1996; Brown et al, 1997; Walvoord and Anderson, 1998; Heywood, 2000). وهـي جميعـاً كتب تحمل فائدة أكبر مما لو خصصت بعض الفصول في الكتب. والسبب الثاني أنني قد غـدوت مقتنعاً بأن أسئلة التقويم، وبخاصة الأسئلـة المتعلقة بتقويمات عالية الأخطار هي في معظمهـا أسئلة قيادية ومن النظام وتكون أساساً عن ممارسات على مستوى البرنامج (Knight and Trowler, 2001). لذلـك ينبغي توضيح مفهوم التقويم عالي المخاطر قبل أن ندرس تطويـر هذه الفكرة. يوضح الجدول رقم 9-1 الصلة بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيـم ذات الصلة، ويميز بين مجتمع المتلقين المحلي والعامة، في كل من التقويم متدني المخاطـر وعالي الأخطـار وذلك بغية التأكيد على أن الطرق التـي بها نطبق التقويم تتأثر بما إذا كانت المعلومات سوف تستخدم محلياً من قبلكم أنتم وطلابكم أو سوف تنتقل إلى الآخرين الذين سوف يقرؤون المعلومات دون أن يفهموا دقائق السياق وظروف التقويم.

والتقـويم عـالي المخاطر قريب جـداً مما تدعوه كتـب عديدة «التقـويم التجميعي»، وكما يمكن تسمية التقويم منخفض المخاطر «بالتقويم التكويني». وهنالك أسباب كثيرة تدعونـا للاعتقاد بـأن التقويم عالي المخاطر ليـس موثوقاً وموضوعيـاً ومفيداً كما كان يفترض ذلك على نطاق واسع. فمن وجهة نظر برودفوت (Broadfoot, 2000: 208) إنه «تقنيـة ضعيفة وكثيرة الأخطاء وبرغم كونهـا ذات استخدامات مشروعة عديدة فيجب

أن تختصـر». وفي مراجعة واسعة وشاملة للنظريات والبحوث المتعلقة بالتقويمات عالية الأخطار يقول بيليغرينو وزملاؤه (Pellegrino et al, 1999 – 332):

> ويبـدو أيضاً أنه في الوقت الذي نرى فيه تطوير التقويم واستخدامه ينتقل مـن مواقـف التعليم والتعلـم داخل غرفـة الصف فـإن أموراً تتعلـق بصحة عملـه تبـدو في حالة تراجع لتتخـذ مكانها في المقعد الخلفي لأمـور ذات صلة بالوثوقيـة وبقابلية التعميم. وبالمقابل، عندما تكون التقويمات أجزاء لا تتجزأ مـن الممارسة التعليمية تبدو قضية صحة العمل القضية الرئيسة وفي كثير من الأحيان المعيار الفني الرئيس التي بموجبها يجري الحكم على التقويمات.

ولكـن يمكن الحصول على تقويمـات عالية الوثوقية إنما بكلفة كبيرة في معظم الأحيان بالرغم من أنها في أحيان كثيرة قد تبدو بأنها لا تقيس ما ينبغي لها أن تقيسه (Pellegrino et al, 1999) والمشكلة دوماً تكمن في معرفتنا الدقيقة لما ترمز إليه النتائج. غير أن التقويمات منخفضة المخاطر أكثر فائدة إنما هي بطبيعتها البسيطة تعني وجود مشكلات في الوثوقية وقابلية التعميم. فالمدرسون لديهم فسحة للمناورة حين تكون الأغراض من التقويم تجميعية (يبـين الإطـار 9-1 نحو 50 طريقة تقـويم يمكن الاختيار منها)، ولكن يوجـد أيضاً الكثير ممـا يمكن أن يفعله المدرس حين تتضمن المهام أغراضـاً تكوينية وقليلة المخاطر، وعندما يقصد بها تقديم معلومات راجعة بهدف التعليم وليس معلومات بهدف النجاح في الشهادة أو الانتقـاء أو المساءلـة. إن تكوين معلومات راجعة أمر مركـزي في التقويم التكويني وحيث إن الفصـل الثامـن قد تحدث بإسهاب عن تصميم المهـام إلا أن ذلك التصميم يركز على الطرق التـي بها يمكن تحفيز وسماع وفهم المعلومات الراجعة بخصوص تنفيذ المهام وبعد إتقانها يمكن أن تشجع وتنمي التعلم الأفضل. فالنقد الموجه إلى التقويم لأغراض تجميعية وتسويغيـة قـد وضع أولاً بهدف التأكيد على أنـه إذا لم تتم تغطية بعض أهداف التعلم عبر التقـويم التكويني منخفض المخاطر فعندئذ يكون من العسـير معرفة كيف يمكن تغطيتها علـى أي حـال. وإذا أخذنا بنظر الاعتبار ذلك الشعار القائـل إن الطلبة يتعلمون ما يجري تقويمه فسوف يقودنا ذلك إلى تضييق المنهاج في وقت تريد فيه الحكومة وأرباب العمل من التعليم العالي أن يعزز ويشجع المخرجات المعقدة والطموحة للتعلم.

الجدول رقم 9-1 أطر التقويم وأغراضه

	الجمهور المحلي الذي يقدر إطار التقويم حق قدره	الجماهير العامة الذين يكون فهمهم للمعلومات محدوداً لأنهم لا يقدرون إطار التقويم حق قدره	القضايا
عالي المخاطر			
الأمثلة	اختبارات داخل غرفة الصف	الاختبارات وغيرها من التقويمات لأغراض تأكيدية	التأكيد على الأحكام أو القياسات التي تلخص الإنجازات – الأغراض تجميعية. وكلما ازداد اندماج هذه الأحكام وقدمت بالأرقام إلى العالم بأسره ازدادت صعوبة معرفة ما الذي ترمز إليه. المعنى المقصود يعني المشكلة.
المستهلك العادي	المدرس	أرباب العمل، كليات الدراسات العليا ... إلخ	
ما مدى ثبات أحكام التقويم؟	ليس لدى الطالب جاذبية لها لكن هذه الدرجة سرعان ما تتجاوزها نتائج اختبار جديد	الحكم ثابت وعام	
منخفض المخاطر			
الأمثلة	محادثات تقويمية	محافظ خاصة بالتعلم وإدعاءات أخرى بالإنجاز ليس لها ضمانة من المؤسسة.	التأكيد هنا على الحكم بهدف المساعدة في التعليم الأفضل – الأغراض هي تكوينية وإعطاء معلومات والمعاني وثيقة الصلة بأطر محددة لمهام معينة. والأشخاص لهم فهمهم الخاص لما ينشأ عن التقويمات منخفضة المخاطر ويدركون أن التعميمات سوف تكون ذاتية غير موضوعية.
المستهلك العادي	الذين يتلقون التعليم	أرباب العمل، وكليات الدراسات العليا، ..إلخ	
ما مدى ثبات أحكام التقويم؟	المحادثات عادة مائعة والأحكام تكون موضع نزاع	الادعاءات بالإنجاز تكون عادة عامة إنما تخضع للمراجعة المشروعة من قبل متلقي العلم الذين يدعون بهذه الادعاءات.	

الإطار رقم 9-1 – خمسون طريقة للتقويم

1- الوسائل المساعدة/ المنتجات وبخاصة في مواد الأزياء والتصميم والهندسة ...إلخ.

2- التقويم من حيث كونه حارس لبوابة الدخول: لا يستطيع الطلبة دخول الصفوف إلا بعد تقديم خلاصات للنقاط الرئيسة ... إلخ.

3- بنوك التقويم. يستطيع الطلبة الدخول إلى بنوك الأسئلة والأجوبة. ويتعلمون كيف يجيبون عن جميع هذه الأسئلة إنما يكون تقويمهم على عينة واحدة.

4- تقويم التعلم المستند إلى العمل (بطرق مختلفة ولمرات عديدة ومن قبل تنوع لا بأس به من الأشخاص ولأغراض مختلفة).

5- تقديم عروض للحصول على التمويل أو كتابة ردود على دعوات لتقديم عروض. إن جودة الإيجاز الذي نعطية للطلبة يؤثر كثيراً في جودة ردودهم.

6- مراجعات عن طريق الإنترنت أو الكتب أو البرامج.

7- طرق التقويم داخل غرفة الصف وهي مهام موجزة تعطي المدرس فكرة عن مدى استيعاب الصف للمادة (أنظر Angelo and Cross, 1993).

8- استكمال خلاصات محضرة مسبقاً لمطالعات أو مناظرات أو ... إلخ.

9- التقويم الذاتي عن طريق الاستعانة بالكمبيوتر.

10- خرائط للمفاهيم. وهي طريقة ممتازة لمعرفة مدى فهم الطلبة للمضامين والعلاقات المعقدة.

11- الإسهام في المناقشات المتواصلة عبر الوسائل الالكترونية.

12- التصميم والبناء (يشبه البند 2 أعلاه).

13- الأطروحة والدفاع عنها.

14- المراقبة الالكترونية للبحث في الإنترنت أو باستخدام البرنامج والاتصالات.

15- كتابة المقالة: كتابة مقالة من 5000 كلمة (قد تكون أكثر صعوبة أو أكثر سهولة عبر توجيه المدرس الذي قد تتفاوت مقاديره، وكذلك عن طريق تنوع القراءات المتوقعة وحداثة الموضوع والوقت المتاح وتعقيد المفهوم.. إلخ).

16- معارض لأعمال الطلبة والملصقات الجدارية والمنتجات. طلبة التاريخ ينظمون معارض متاحف بدلاً من تقديم الأطروحة.

17- العمل الميداني والعمل المخبري وتقويماتها (التقليدية والثابتة).

18- التقويمات التكوينية للمحافظ والمجلات (عندما تكون الأغراض تكوينية يحدد الطلبة مجالات للمناقشة. فإذا كان التقويم تجميعياً ينصح باستخدام العينات وبخاصة إذا عرف الطلبة مسبقاً المجالات التي يحتمل أن تحظى بالاهتمام).

19- الألعاب والمحاكاة.

20- تقويمات «عامة»، الربط بين تعلم وحدات درسية عديدة.

21- وضع فهارس لكلمات وشروحها، وهي سهلة الانتحال من أعمال الغير لكنها اختبارات مهمة للفهم في شروط الاختبار.

22- وضع فهارس للمراجع مع ملاحظات عليها من أجل طلبة العام القادم.

23- صنع النماذج (حرفياً بالنسبة لبعض الموضوعات ونماذج للمفاهيم في موضوعات أخرى).

24- أسئلة الخيارات المتعددة للإجابات (ليس بالضرورة أن تكون اختبارات للمعلومات فقط مع أنه وضع أسئلة كهذه قد يكون أسرع من غيره. أنظر أيضاً البند 3 أعلاه).

25- اختبارات جديدة يستخدم فيها الطلبة برمجيات وبرامج وملاحظات قديمة.

26- الاختبار الكلينيكي الموضوعي المعد مسبقاً حيث ينتقل الطلبة ما بين 10 – 20 «محطة»، كل واحدة منها تجعل الطلبة يعملون في مشكلة معينة أو مهمة أو نشاط معين يمثل حقلاً كلينيكياً من الحقول موضوع الاختبار. ويمكن استخدام الوسائل المشابهة لاختبار مهارات الطلبة المخبرية.

27- اختبارات في نهاية المقرر واختبارات الكتب المفتوحة.

28- اختبارات شفهية.

29- تقويمات الأنداد. يحاول بعضهم استخدام هذه التقويمات تجميعياً لكنها أكثر سهولة إن استخدمت لأغراض تكوينية.

30- تقويمات الأداء. وهي ذات أهمية حيوية لتقويم الكفاءة. لاحظ وجود مشكلات هائلة في تقويم الأداء المعقد بصورة عادلة وموثوقة. ويمكن في بعض الأحيان استخدام المحاكاة.

31- تقويم الاستجابة الشخصية. وتتم عادة داخل الصف حين يكون لكل طالب استجابة الكترونية. يسأل المدرسون أسئلتهم وهم يضغطون على أحد المفاتيح ليعطوا إجاباتهم. يمكن استخدام هذه الطريقة في تقويمات داخل غرفة الصف أو لأغراض الاختبار.

32- الملصقات الجدارية.

33- إنتاج سجلات ذات هيكلية لسير الأعمال في مشروع معين/ أطروحة والتفكير فيها.

34- المشروعات.

35- العمل على مشكلات «حقيقية» تتطلب تعريف المواقف الغامضة نوعاً ما وإدخال شيء من النظام لقضايا لم تعرف جيداً وتحليل المشكلة واقتراح الحلول.

36- إعادة نسخ الاستفسارات المنشورة.

37- لعب الأدوار.

38- التقويم الذاتي. المهارة في تقويم الذات يقدرها عالياً الكثير من أرباب العمل، وهذا هو السبب في اتباع هذا الأسلوب. وهي في أبسط صورها إن استخدمت تكوينياً.

39- تقديم حلقات البحث (من داخل أو خارج الدور، باستخدام الفيديو ودون استخدامه، وكذلك باستخدام العرض الضوئي أو البوربوينت).

40- أسئلة تتطلب إجابات قصيرة (أسئلة ذات الخيارات المتعددة للإجابات مضافاً إليها بعض التوضيحات للتفكير، وبحدود 100 كلمة لكل جواب؟)

41- تقويمات لبحوث مستهدفة وبحيث تكون تقديرية ونقدية.

42- بحوث أو استفسارات من المستوى الصغير.

43- بيانات ذات صلة، تكون عادة بعض المقطوعات النثرية بحدود 1000 كلمة، وربما وضع ما يوضح العلاقة لورشة عمل أو مقالة أو ملاحظات ميدانية الخ مع مهمة أخرى أو نشاط آخر (أنظر Bourner, et al, 2000).

44- تقديم بيانات بالإنجاز بالإشارة إلى محافظ معينة (وإذا أريد لها أن تكون تجميعية فإنني أقترح وضع درجات على البيان وحده شريطة وجود دلائل كافية تدعم محتواه).

45- أوراق وأسئلة واختبارات تؤخذ إلى المنزل.

46- اختبارات نهائية غير منظورة وغيرها من المهام الفردية المحددة بوقت.

47- تقويمات من جزأين. عناصر المهمة يجري تقويمها تكوينياً إنما المنتج النهائي يقيّم تجميعياً.

48- ابتكار صفحة موقع الكتروني.

49- كتابة (أي وضع) امتحان/ اختبار/ تقويم بحسب مواصفات يحددها المدرس.

50- كتابة مذكرة أو خلاصات تنفيذية أو تقارير صحفية.

Prompted by Brown and Knight (1994) and Hounsell et al, (1996)

محددات التقويم التجميعي

عندما يتحدث الناس عن التقويم فهم في أغلب الأحوال يتحدثون عن التقويم الذي له غرض تجميعي في كونه يعطي درجة أو علامة أو تصنيفاً معيناً أو توصيفاً نثرياً لمنجزات شخص ما، فالأغراض التجميعية بكل وضوح هي التي تجعل تقويمات عالية المخاطر، وعندما تكون المخاطر عالية من المهم أن تكون الأحكام والقرارات التي يتخذونها أهلاً للثقة وأن تكون موضوعية وكاملة ويمكن الاعتماد عليها قدر الإمكان. وبالرغم من كون الوثوقية أمراً مطلوباً إلا أن تحقيقها مسألة أخرى. ولنأخذ على سبيل المثال سؤالاً يسأل عادة وهو: كيف لنا أن نقيم بشكل موثوق مهارة معقدة مثل الاتصال؟ فهذا قلما يكون ممكناً في مقرر واحد مع أن البرنامج يمكن أن يخطط والموارد تخصص لكي يمكن إصدار الأحكام بخصوص بعض جوانب كفاءة الاتصال في البرنامج بأسره. ومرة أخرى، كيف نقيّم التفكير الناقد؟ إنه من الممكن بكل تأكيد وضع مهام في وحدة دراسية تتضمن تفكيراً ناقداً إلى جانب بعض الممارسات الأكاديمية الأخرى. لكن هذا العمل لا يكفي لدعم إدعاءات جريئة بأن هذا الطالب قد أظهر وبصورة تدعو للاطمئنان مستوى معيناً من مهارة التفكير الناقد. غير أن هكذا ادعاء يجب أن يأتي من دلائل على مستوى البرنامج كله وتكون قد تراكمت عن عمد وقصد عن طريق ممارسات التقويم المنظم. وحتى لو كان الأمر كذلك، فإنني لست متيقناً من الاعتقاد بأن قياسات موثوقة للإنجاز البشري قد تكون ممكنة لو أننا عملنا بجد واجتهاد كبيرين لاستخدام أساليب التقويم الصحيحة. وفي هذا السياق يمكن القول إن تصنيف بيغز (Biggs, 1999b) المعروف باسم تصنيف SOLO مثال جيد للتقويم وهو يتضمن أربع فئات رئيسة، هي:

1- التفكير المجرد الممتد: أي وضع نظريات وتعميم وافتراضات التأمل.

2- التفكير القائم على العلاقات: معرفة أوجه الشبه وأوجه المفارقة وشرح الأسباب والتحليل ومعرفة العلاقة وتطبيقها.

3- التفكير متعدد البنى: تعداد وتوصيف ووضع لوائح وربط الخوارزميات وفعلها.

4- التفكير أحادي البنية: تحديد وفعل إجراءات بسيطة، والمحاولات الفاشلة في تفكير أكثر طموحاً تدخل أيضاً ضمن هذه الفئة.

ومـع أن هـذا التصنيف قد يـروق للكثيرين إلا أنني قد وجدته كمـا وجدت غيره مما يشبهـه صعـب الاستخـدام تجميعياً. ففـي المعايير توجد دومـاً مشكلة المعنـى التي لا بد وأن تظهـر علـى أنها تشكيك بمـا الذي يعد دلائل ملائمة لما هو، علـى سبيل المثال، الحل الخوارزمـي للمسائـل مقابل مـا يعرف بأنه حـل المسائل عن طريق التفكـير بالعلاقات. فمثـلاً، كيـف يمكن للمـرء أن يحكم ما إذا كان شـيء ما لفرضيـات أم مجرد معلومات مرتـدة لفرضيـة شخص آخر قرأت في كتـاب؟ وبصرف النظر عن كـون المرء على علم بالمعـاني الرسميـة للمعايير وللقواعد التـي ستستخدم عند الحكم علـى إنجازات معينة مقابلهـا فإن واضعي الدرجات والتقويم بحاجة لأن يكونوا على علم مسبق وجيد بالمنهاج لكي يتخذوا حكماً جيداً عن ما يعنيه أي أداء معين ومن ثم كيف ينبغي أن يجري تقويمه. أثنـاء عملي الذي اشتمل على أطفال المدارس صادفت بعض المشكلات الحادة في تقرير مقـدار التأكد الذي أنا بحاجة إليه قبل أن أحكم علـى إجاباتهم بأنها متعددة الهيكليات وليسـت مجرد نزوة تثـير الاهتمام. وقد وجدت أن بعض الأطفـال الذين يبلغون السابعة مـن العمر يمكن أن نحكم عليهم بأنهم يفكرون في إطار العلاقات بخصوص بعض المهام وهذا مـا يجعلني غير مرتاح حيال استخدام تصنيف SOLO الذي اقترحه بيغز Biggs لأغراضـ الأخطار العليا عندما تضيع بسهولة المعلومات الخاصة بسياق الأداء. لكنني في الوقـت نفسه أراه مهماً من حيث كونه حافزاً للتفكـير بخصوص تصميم المهام والتقويم وعندما تكون الأغراض تقويمية مستمرة.

وهنالـك مثال آخر للمشـكلات الخاصة بالتقويم التجميعي عـالي المخاطر وله علاقة بتقويم النظراء للتعلم. وقد أشرنا في الفصل الثامن أن التعلم يمكن أن يكون بحال أفضل في مواقـف اجتماعيـة حيث توجـد تناظرات في القـوة والصلاحية. وأحـد مضامين هذا القول أن تقويم النظراء قد يؤثر في التعلم بطريقة لا يمكن أن تؤثر بها تقويمات المدرسين الأقـل تناظراً. أضف إلى ذلك حقيقة أن النظراء الأفضل في إطلاق الأحكام على الأشياء مـن حيث كونها عمـلاً جماعياً وإسهاماً في مهام الفريق، ومن هنـا قد تنشأ حالة ملزمة. غـير أنه، وكما تبين المقـالات العديدة التي تنشر في المجلات عـن وثوقية تقويمات الأنداد (Lejk and Wyvill, 2001; Li, 2001; Magin, 2001) يحاول المدرسون أن يستخدموها

لأغراض الأخطار العالية ثم يجدون أنفسهم ينفقون الكثير جداً من الوقت وهم يضعون ويصممون ترتيبات أكثر وضوحاً وتفصيلاً ليطمئنوا أنفسهم بأن الطلبة يطلقون أحكامهم على بعضهم بعضاً على نحو موضوعي وعن علم ومعرفة وبشكل متقن كامل، ولا شك أن الطريقة الوحيدة للحصول على أحكام موثوقة من الأنداد تتمثل في أن يعمد المعلم نفسه لتصحيح العمل وتقدير درجاته أيضاً، لكن هذا الأمر يثير تساؤلات عن الأسباب الداعية للاستعانة بالطلبة ليكونوا قضاة ومحلفين إذا كان حكمهم غير مقبول إلا إذا كان متوافقاً مع حكم المدرس. غير أن الأشياء تصبح أكثر وضوحاً إذا استخدمت تقويمات الأنداد والتقويمات الذاتية استخداماً تقويمياً تكوينياً.

كما أن ثمة اعتراضات كثيرة أخرى بخصوص الوثوق بأن النتائج المهمة للتعلم يمكن تقويمها على نحو موثوق وبتكلفة معقولة (Knight, 2002a). وإن أخذت جميعاً معاً فهي تشير إلى المبدأ القائل بأننا كلما ابتعدنا عن تقويم الإنجازات البسيطة مثل استدعاء المعلومات يصبح التقويم أقل جدوى في إعطاء أحكام يمكن الاعتماد عليها. وتكون أهمية ذلك فيما ذكرته قبل قليل بأن واجب التعليم يقضي بتشجيع وتعزيز التعلم المعقد.

المدرسون هم مبدعو المعلومات الراجعة: الدفاع عن التقويم التكويني

ليس للتقويم التكويني معنى جيد التعريف ومقبولاً على نطاق واسع غير أن الباحثين أسكيو ولودج (Askew and Lodge, 2000) يميزان بين ثلاث صيغ للمعلومات الراجعة، هي:

- الصيغة السائد لهذه المعلومات تتعامل مع هذا التقويم وكأنه هبة من المدرس للطلبة تساعدهم في التعلم. والتعليم هنا يعد مسألة فردية تتضمن «الفهم المتزايد للأفكار الجديدة وحفظ الحقائق الجديدة وممارسة المهارات الجديدة وجعل القرارات تستند إلى المعلومات» (p. 4).
- تتمثل الصيغة الثانية بنظرة بنيوية للتعلم تؤكد على «إيجاد صلات بين الخبرات الجديدة والقديمة ودمج المعرفة الجديدة وتوسيع المخطط القائم حالياً» (p. 4).

ولا ينظـر للمدرس على أنه تلك القوة المهيمنة في هذه العملية والمعلومات الراجعة تكـون توصيفية أكـثر منها حكماً تقريريـاً وأنها مجرد أحاديـث عادية أكثر منها تعليمية، وتساعد في «سحب» التفكير و«تحفيز التلاميذ وتطوير التزاماتهم بالقيم وعادات المنظمة» (p. 9). «والقوة موجودة لدى المدرس ... ذلك أن أجندة المعلومات الراجعة هو الذي يقررها» (p. 10).

- أما الصيغة الثالثة فتفترض وجود توزيع متساو للقوة والسلطة بين المدرس والمتعلم، حيث يكون المدرس طرفاً في المناقشة عن التعلم وطريقة التعلم. «المعلومات الراجعة هي حوار يتشكل من حلقات تصل بين المشاركين». (p. 4).

فالصيغة الأولى تصـف جيداً عمليات التعليم والمعلومات الراجعة المعهودة في التعليم العـالي حيث تكـون أعمال تصحيـح الأوراق ووضع الدرجـات عنواناً للعمـل، مع أنه من المفيـد الافتراض بأن قسماً لا بأس بـه مما يعطى على أنه معلومات راجعة بهذا الأسلوب يعمـل فعلاً على تحسـين التعلم. وليس لدينا شيء نقوله في هذا الفصل بهذا الخصوص. أمـا الصيغـة الثانية فتنسجم مع المنهجيـات التعليمية التي يقصد بهـا استثارة أساليب «عميقة» للتعلم عند الطلبة (Hounsell et al. 1996) إلى جانب معتقدات تقضي بأن كلا التعليم والتعلم يتعلقان بصنع الطلبة لمعنى مشترك للمواد التي يتعلمونها (Prosser and Trigwell, 1999). وحيـث إن شروح أسكيو ولـودج تستند إلى بحوث أجريت في مدارس أوليـة فليـس مدهشـاً أن نجدهما يشيران إلى الصيغـة الثالثة بأنها عمـل نادر الوجود. غـير أن هذا التأكيد على المحادثة وعلى التناظر في القـوة والصلاحية في التعليم العالي منسجم على نحو جيد مع مثاليات تقويم الأنداد ومع المفهوم القائل إن المدرس يسهل فعل الأشياء (Brockbank and McGill, 1998).

تبـين مراجعـة أجريت لنحو 681 بحثـاً عن التقـويم التكويني «بشـكل قاطع وحاسم أن التقـويم التكوينـي يحسّـن التعلم بالتأكيد. وقد قيـل لو أن أفضـل ممارسات التقويم التكوينـي طبقت في مادة الرياضيـات على مستوى الأمة فإنه من شأنـه أن يرفع البلدان «المتوسطـة» مثـل انكلـترا والولايات المتحـدة إلى مصاف الخمسة الأوائـل (Black and

(Wiliam, 1998, 61): وهـذا يعنـي أن النتيجة المحتملة التـي مقدارها 0.7 هي «من بين أكـبر النسب على الإطلاق المسجلة في المداخلات التربويـة» (1998, 61). وهو دليل على أن التقـويم التكوينـي عامل مساعد قوي للغاية في تعلم الطلبـة، حتى إنه بمقدور المرء أن يقـول إنه أكـثر أهمية من التقويم للأخطار العالية وأغراض الضمانة. فالمعنى الضمني هنـا هو أن التقويم التكوينـي أكثر من مجرد شيء نفعله عندما يطلـب إلينا تقويم نتائج معقـدة (ذلك أن نظم المحاسبة والمساءلة تتوقع إجراء تقويم للنتائج). وليس ثمة طريقة أكثر وثوقية لإعطاء بيانات ومعلومات عن الأخطار العالية. وكما درسنا في الفصل الثاني آنفاً إن نظريـات التعلم تولي أهمية كبرى للمعلومات الراجعة عند المتعلم بصرف النظر عمـا إذا كانت تلك النظريات مستمدة من السلوكية عند سكنر Skinner أم من النظرية المعرفية عن بياجيه Piaget أم من المادية الديالكتيكية عند فيغوتسكي Vygotsky أم من علـم النفس الإدراكي عند غانغه Gangé. غـير أن النموذج التحادثي Conversational للتعليـم عند لوريلارد (Laurillard, 1993) هو محاولة لشرح الموقع المحوري الذي تحتله المعلومـات الراجعـة الهادفـة في التعلم بالمراحـل الجامعية، وقد أكـدت بحوثها الأحدث (Laurillard et al, 2000) عن التعلم باستخدام التقنيات الجديدة عن إنشاء المعنى عن طريـق التفاعلات أو «المحادثات» بين المتعلم ومادة المقـرر والمتعلمين الآخرين والمدرس/ الميسـر والمعلومات الراجعة التي يطلعـون بها. وبالإضافة إلى المساعـدة في إنشاء المعنى توجـد أيضـاً أسباب تدعـو للقول إن المعلومـات الراجعة التي تراعـي الآخرين يمكن لها أن تكـون ذات أهميـة عاطفية وبخاصة حيث إنهـا تبني الثقة في نفس المتعلـم وإحساساً بالإنجـاز. لكن هـذا لا يعني أن نقول إن المعلومات الراجعة يجب ألا تكون نقدية بل ينبغي أن تفترض المعلومات الراجعة أن المتعلم حين يجد بعض المشكلات سوف يكون قادراً على التعامل معهاعن طريق جمعه بين التفكير الذكي والجهود وأنها يجب أن تقدم اقتراحات تساعده على القيام بعمل أفضل عند المرة القادمة.

وإن فُهِـمَ هـذا المبـدأ على هـذا النحـو، «فليس عسـيراً أن نرى كيف يمكـن التعامل مـع أي إبـداع في التقـويم التكويني على أنه تغـير هامشي في العمل داخـل غرفة الصف» (Black and Wiliam, 1998: 16). فهـو يشـكل ويولّـد نشاطاً تعليميـاً ويحدد ما جرى تعلمـه وكيـف (Perrenoud, 1998). غير أن الفائدة المرجـوة منه تعتمد على تحقق عدد

مـن الشروط. فمثلاً، استنتج بلاك (Black, 1998) أن التقويم التكويني يكون في أفضل صورة له عندما يتصل بمعايير واضحة وحيث لا تكون التعليقات والآراء مرتبطة بعلامات أو درجـات. وقد عرّف براون ونايـت (Brown and Knight, 1994) أكثر من اثني عشر شرطـاً ينبغـي توافرها لكي ينجح عمل التقـويم التكويني، كما أن بحوثـاً أجراها تورنس وبرايـور (Torrence and Pryor, 1998) أكـدت علـى أن فوائد التقـويم التكويني تعتمد على الممارسات التربوية الملائمة المطبقة. وفي الجزء الثاني من هذا الفصل سوف نتطرق إلى مقترحاتهما ونتحدث عما ينبغي أن يحدث داخل المقررات إذا «أريد للحكم التكويني: أي التفاعـل والمشاركـة من أجل الجميـع» Black, 2001: 73 أن تكـون أكثر من فكرة في مهدها «بحاجة للرعاية» (p. 82).

ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

إن معظم ما نشأ من حماس بخصوص التعلم عبر الإنترنت كان سببه الاهتمام المتزايد في إمكانـات هـذا التعلم لتوليـد مزيد من المعلومـات الراجعة الشاملة لأعـداد أكبر من المتعلمـين. يقول بالوف وبرات (Pallof and Pratt, 1999) إن الفائدة الرئيسة للمقررات الدراسية على الإنترنت تكمن في حصول الطلبة على كم كبير جداً من المعلومات الراجعة مـن مصادر عديدة (طلبة آخرين، مدرسين، ومن أنفسهم جراء لحظات التأمل). وهذا يعنـي ضمنـاً أن التقنية تعزز المعلومـات الراجعة عبر التقاطها والاحتفـاظ بها من أجل اعتبارات لاحقة، بينما يكـون القسم الأعظم من المعلومات الراجعة المباشرة وجهاً لوجه سريعـة جـداً لا يمكن الاحتفاظ بها أو معقدة جداً لا يمكن فهمها على النحو الصحيح في حينها وفي مكانها أو حتى فيما بعد. فالطلبة يحصلون على معلومات راجعة ويتعلمونها ثم يؤدونها، وهو أمر مفيد في حالات كثيرة. فهو يجبر الطلبة على الانتباه إلى مادة الدرس، وقـد يشجعهـم على فهم مؤشـرات التقويم فهماً أفضـل وعلى التأمـل في تعلمهم. وحين يصبحـون في حال أفضل لإعطاء معلومات راجعة مفيدة وحساسة إلى الآخرين يحسنون ممارساتهم الشخصية البينية. ولكن ينبغي العمل جيداً من أجل معلومات راجعة تكوينية ذات جـودة عليـا بصرف النظر عمـا إذا كان التعلـم مباشراً وجهاً لوجـه أم عن طريق الكمبيوتر. فالطلبة أولاً يجب أن يفهموا أن بعض الممارسات الأكاديمية المعروفة قد باتت

في موضع اعتراض الكثيرين، وثانياً، أن المدرسين يجب أن يتأكدوا من توافر الشروط الصحيحة للتقويم التكويني.

معرفتك للطلبة: أن تكون صريحاً وواضحاً بخصوص ثقافة التعلم

يأتي الطلبة إلى صفك ولديهم تاريخ في التعلم ترك بصماته القوية في معتقداتهم بخصوص قواعد اللعبة الأكاديمية، وبخاصة إزاء ما هو التعلم وما يفعله المدرسون. وقد وجد العديد من المعلمين المبدعين أن الطلبة يقاومون الممارسات الأكاديمية التي لا تتوافق مع تلك التوقعات ذلك أنهم لم يفهموا التفكير من ورائها من جهة ولكونهم من جهة ثانية يعتقدون اعتقاداً راسخاً أنهم قد دفعوا الأموال لكي يتعلموا ومن ثم لكي توضع لهم درجات بخصوص ما يتذكرون فإذا صار التقويم ذو الأخطار المتدنية الميزة المحورية للمقرر فمن الضروري عندئذ تفسير ما لا يقل عن أربعة أشياء تفسيراً واضحاً كل الوضوح.

وأول هذه الأشياء، هو لماذا كل هذا التأكيد على التقويم التقويمي. فالطلبة يريدون أن يدركوا أنك تريد تقويم جميع نتائج التعلم وأن تدرك أنه ليس مجدياً تقويمهم جميعاً تقويماً تجميعياً. فالتقويم التكويني طريقة لتوجيه الانتباه الجاد إلى أولئك الذين يفلتون من التقويم عالي الأخطار. كما أن ثمة دلائل لافتة بأنه مفيد في التعلم، ولهذا السبب نجد أن بعض مخرجات التعلم التي قيمت تجميعياً يجب أن تقيم أيضاً تكوينياً. إن خطة تقويم المقرر، التي يتضمن الإطار رقم 9-2 بعضاً منها تبين كيف يتشابك التقويم التجميعي والتكويني ليعطيا اهتماماً مركزاً لجميع مخرجات تعلم المقرر.

أما الشيء الثاني فهو يتعلق بالأسباب التي تجعل الطلبة يتوقعون القيام بتقويم من الزملاء الأنداد والتقويم الذاتي. فالتقويم التكويني ينجح عندما يعطي المدرسون معلومات راجعة غنية بالمخاطر بخصوص تحسين الأداء وعلى وجه الخصوص حين تتعلق هذه المعلومات الراجعة بمعايير التقويم المعروفة والمفهومة والمستخدمة. (ويمكن أن تطبع، على سبيل المثال، على صحيفة غلاف المهام التي توزع على الطلبة حين تعطى هذه المهام).

وهي أيضاً تنجح وتعمل جيداً، بل وعلى نحو أفضل، إذا جاءت المعلومات الراجعة من طلبة آخرين وبخاصة إذا كانت ذات فائدة لمن يعطي هذه المعلومات ولمن يتلقاها

معـاً. وهنـا ينبغـي على الطلبـة أن يدركوا أن المعلومـات الراجعة سـوف تتعلق في معظم الأحيان بمخرجات مهمة للتعلم مثل «العمل المستقل»، أو «المهارة عند العمل في مجموعة» أو «المثابرة والدأب»، وأن أحد الأسباب الداعية إلى إيلاء اهتمام منخفض المخاطر لتلك المخرجـات هـو أنها مبهمة كثـيراً وغامضة فلا تصلـح لتقويم تجميعي موثـوق. (أفضل استخـدام كلمة مؤشرات وليس معايير حين أشـير إلى أنها تحث على إصدار حكم مهني وليست قواعد تلغيه). فالنتيجة هي أن الأحاديث التي تكون بمثابة تقويم تكويني لا يمكن أن تكـون «دقيقـة» كما نفترض -وأحياناً خطـأ- بأن تكون كذلـك التقويمات التجميعية. لذلـك، حين تكـون المخاطر منخفضة والأحـكام مبهمة وغامضة تكـون تقويمات الأنداد هـي التقـويم المناسب. ومع ذلك يجـدر الحصول على معلومات راجعـة من طلبة آخرين عندمـا تكون مخرجـات التعلم جيدة التعريف وتكـون الأحكام الدقيقـة ممكنة ذلك أن الذين يقومون بعملية التقويم يمكن أن يقيدوا من التفكير جيداً فيما تعنيه المعايير وكيفية تطبيقهـا وكيف يدافعـون عن أحكامهـم وقراراتهم. وكذلك فمن المحتمـل أن يطلب من يتلقـون المعلومـات الراجعة توضيـح وتفسير الأحـكام والقرارات ومن المحتمـل أيضاً أن يجادلـوا فيهـا وأيها الأفضـل في التعلم - انظر الفصل الثامـن بخصوص علاقات القوة المتناظرة.

غير أن المهم في التقويم التكويني منخفض المخاطر هو مدى فائدة المعلومات الراجعة ومدى تحفيزها.

إن التقـويم التكويني لا يحسّـن فقط جودة التعلم بل وكذلك عـادات إصدار الأحكام التـي يكتسبها المـرء من تقويم الطلبة الآخرين (تقويم الأنـداد) وبعدئذ عبر تقويم المرء لإنجازاتـه الخاصة (التقـويم الذاتي) ويقـدم إسهامه في قابلية توظيـف الطلبة ويكون أساساً للتعلم مدى الحياة.

الإطار رقم 9-2 – لمحة عامة عن تقويم المقرر (أنظر أيضاً الجدول رقم 8-1)

يبلّغ الطلبة أنهم بعد إنهاء المقرر يجب أن يعرفوا ويتقنوا ما يلي:

1- يعرفـون جيداً الطرق الرئيسـة في التربية والبحوث الاجتماعية – أنظر مخرجات تعلم مواصفات البرنامج (2) 0.2B.

2- أنهـم قادرون على المشاركـة النقدية بقضايا ذات صلة بالعلاقات بين البحوث والمعرفة وبانسجام مختلف الطرق البحثية لأغراض مختلفة. (2) 10.1A

3- يشعـرون بالراحة في قراراتهم وتقويمهم للتقاريـر البحثية – أنظر مواصفات البرنامج (10.1B (1), 10.2A (2).

4- أنهـم قادرون على وضـع تصميم لاستفسار بحثي صغير الحجم له جدواه. (10.2C (3), 10.2B (1,2

5- يضطلعون بمسؤولية تنظيم وإدارة الكثير من تعلمهم (2,4) 10.2C.

6- العمل بفاعلية إلى جانب الآخرين لما فيه مصلحة الجميع (5,6) 10.2C.

7- التعامل مع الإنترنت على أنها مورد رئيس للتعلم. (3) 10.2B

8- عرض وتقديم الاستنتاجات شفهياً أمام جمهور من المستمعين (6) 10.2B

والجدول الثاني يربط هذه المخرجات بالأعمال الرئيسة التي يقومون بها.

مهام التقويم	01	02	03	04	05	06	07	08
اكتب مقالة من 2000 كلمة المهمـة (1): تكـون مراجعـة لبعض المؤلفات (تجميعي).	B	B	B		C	C,E	C	
المهمـة (2): وضع تصميـم الاستفسار البحثي (تجميعي).	A B,E	B,E		A B,E	C	C,E	C	A,E
المهمـة (3): اكتب تقويمـاً لدراسة بحثية منشورة (تجميعي).	B	B,E	A,E		C	C,E	C	
ضـع قوائـم بطريقـة النقـاط للمطالعات الجارية كل أسبوع (تقويمي).	D				C		C	
الاختبـار (1): وضع الملاحظات (تجميعي). الاختبار (2): وضع تصميم الاستفسار (تجميعي).	A B	B		A				

التوضيح:

(A) مخرجات التعلم التي سوف تقيم عن قصد وتجميعياً.

(B) مخرجات التعلم التي قيمت كمجموعة. مثلاً كثير من المهام الكتابية لها مطالب متزامنة بخصوص التعامل مع المعلومات والتفكير الناقد والقوى التحليلية والتركيبية وغيرها. غير أن هذه الإنجازات لا تقيم مباشرة وإفرادياً إنما تقيم بمعنى أن الدرجات تقيم بمجموعها بمعنى أن الدرجات تتأثر بأي تقصير في الأداء لأي واحدة منها.

(C) مخرجات التعلم المهمة مثل المهارة في كتابة نص نثري دقيق أو استخدام نظام المراجع بدقة وهذا ما لا يمكن تقويمه إلا إذا كان ثمة افتراض أساسي بأن الكفاءة بحاجة لدليل إثبات. فمثلاً عدم إتقان علامات التنقيط في الكتابة يلاحظ فوراً ويتطلب الأمر عملاً تصحيحياً عاجلاً بينما التنقيط الصحيح والدقيق لا تذكر له تعليقات ذلك أن الافتراض القائل بأنه شي يفعله الطلبة عادة.

(D) مخرجات التعلم التي تحصل على معلومات راجعة تقويمية من المدرس.

(E) مخرجات التعلم التي تجذب المعلومات الراجعة من طلبة آخرين أو التي يجب أن تقيم عبر التقويم الذاتي.

وثالثاً، قد يكون عسيراً على الطلبة أن يدركوا أن التأكيد على التقويم التقويمي يترافق عادة مع تغيير في دور المدرس فالمدرسون لم يعودوا كما كانوا القضاة ذوي السلطة للحكم على المنجزات. والتقويم لم يعد كما كان مجرد وضع درجات. فالمدرسون يصممون تسلسل العمل التعليمي الذي يحوي الكثير من الفرص لوضع وأخذ تعليقات ذات علاقة بمخرجات تعلم المقرر. وعندئذ هم يشجعون الجميع على المشاركة الكاملة في ما يقدمه المقرر، وفي بعض الأحيان يحاضرون وفي أحيان أخرى يتوقعون الطلبة أن يعملوا بشكل مستقل، أحياناً يحددون الدرجات عند تصحيحهم للأوراق وفي أحيان أخرى يتوقعون أن يقوم الطلبة بتقويم أنفسهم أو يقيم بعضهم بعضاً. وهذا الواقع لا يشكل تكاسلاً أو إهمالاً في القيام بالواجبات، كما قد يفترض بعض الطلبة إنما هو سلوك ضروري إذا أريد للتعلم أن يحدث وفق خطوط محددة عن قصد.

ورابعاً، يبدو أن التقويم التقويمي لن ينجح إلا إذا أخذه الطلبة والمدرسون على محمل الجد. ومع أن الفكرة واضحة تمام الوضوح فإنه يتعين أن يحاط الطلبة علماً بأن التقويم منخفض الأخطار ليس تشريحاً وتقطيعاً إلى قطع صغيرة. والواقع في بعض بيئات التعلم تعد المشاركة في المناقشات التي قد تفهم على أنها تنشيء وتكون معلومات راجعة أمراً إلزامياً للحصول على درجة تقديرية ينالها الطالب في المقرر. وقد يرغب المدرسون بتوسيع هذا المبدأ ليشمل أيضاً العمل المباشر وجهاً لوجه، ولعلهم قد يطلبون من الطلبة تقديم الدلائل بأنهم قد أسهموا بتقديم معلومات راجعة ذات صلة بالمعايير إلى الآخرين في مناسب (معينة) أثناء دراسة المقرر.

وما يجدر ذكره أن هذه التوضيحات يجب أن تذكر جميعاً في الدليل الخاص بالمقرر وأن تكون ذات صلة وثيقة بخطة تقويم المقرر.

غير أن الكثيرين من المدرسين لا يؤمنون بأن الطلبة في هذه الأيام والذين يفكرون تفكيراً استهلاكياً حيث يعاملون التعليم على أنه سلعة وأن الدرجات التي ينالونها في المقرر هي بمثابة العملة سوف يأخذون التقويم منخفض المخاطر على محمل الجد. ومع أن الطلبة لا يدركون لماذا هم يتصرفون على هذا النحو، وأن المدرسين يتهاونون في طلب المشاركة الجدية عندئذ يكون لدى المتشككين حجة يستخدمونها. ومع ذلك، يوجد بعض الدلائل، وأهمها من كلية الفيرنو Alverno College في مليووكي بأن الطلبة يمكن أن يتعلموا كيف يثمنون التقويم التقويمي وأن يصبحوا جاهزين في إعطاء معلومات راجعة تهتم بالمعايير إلى الآخرين وأن يتلقوا هكذا معلومات من الآخرين وأن يعملوا بمضمونها ومع الزمن يصبحون ماهرين ومتأملين في التقويم الذاتي (Loacker, 2000; Mentkowski et al, 2000). غير أن كلية ألفيرنو استثنائية في كونها تملك ثقافة للتعلم على مستوى الجامعة بأسرها، لكنها ليست الكلية الوحيدة التي وجدت أن من الممكن تغيير الممارسات الأكاديمية عن طري ثقافات التعلم على نطاق البرنامج برمته. ويمكن للممارسات الخاصة بالتقويم منخفض المخاطر أن تصنع شيئاً من الفرق في التعلم على مستوى المقرر نفسه لو أخذت بعين الاعتبار سبع نقاط رئيسة، هي:

1- التكليف بمهام كافية. وهذه نقطة واحدة لا يختلف فيها اثنان، لكن مراجعات تقويم البرامج تبين في كثير من الحالات أن بعض مخرجات تعلم البرنامج قلما تحظى بأي اهتمام - المهارة الرئيسة في معرفة الأرقام أمر أساسي في هذا السياق في العديد من برامج الآداب والعلوم الاجتماعية. ويمكن مشاهدة هذه الحالة من النقص على مستوى المقرر حيث من الشائع أن نجد أنه ليس ثمة مهام كافية يمكنها أن توجد فرصاً للحصول على معلومات راجعة بخصوص جميع مخرجات تعلم المقرر. وفي بعض الحالات قد يكون السبب في ذلك وجود مخرجات للتعلم كثيرة جداً. (وجدت شخصياً مقرراً يحوي 30 ساعة اتصال ومقرراً آخر يحتوي 170 ساعة تعلم للطلبة وكان لهما 19 مخرجاً للتعلم. وغني عن القول أن معظمها لم تقيّم وحتى لم يجر التعاطي معها). وإنني أرى أن هذه الحالة تعد خللاً أو عيباً في تصميم البرنامج وليست شيئاً نضع اللوم فيه على فريق عمل المقرر. غير أن المشكلة في حالات أخرى تتمثل في كون المدرسين يقومون بأعمال كثيرة جداً فلا تترك لهم الوقت الكافي لتكليف الطلبة بمهام تجعلهم ينهمكون في التفكير وفي العمل.

2- إنهماك الطلبة بالعمل في هذه المهام. قد يفهم المرء من ذلك على أنه مسألة تتعلق بالتحفيز، وهذا يعني القيام بتصميم مهام يدرك الطلبة أنها على جانب كبير من الأهمية وأنها يجدر إنجازها. وهي أيضاً وفي الوقت نفسه إشارة إلى سلطة المدرس، ويدل على ضرورة قيام المدرسين بالطلب إلى طلبتهم المشاركة في الأنشطة المقررة الخاصة بالتعلم.

3- توجد معايير أو مؤشرات للإنجاز. أنفق مدرسون كثر الوقت الطويل وهم يحاولون كتابة بيانات بعيدة عن الغموض بخصوص مخرجات التعلم التي يمكن استخدامها بعدئذ موضوعياً في قياس الإنجاز. وقد أشرت قبل قليل إلى أن هذا الأمر غير أكيد فلسفياً وغير مناسب نفسياً وغير ممكن عملياً. ولكن ربما يكون مفيداً جداً وجود بعض المؤشرات حتى لو كانت مؤشرات «غامضة» من نوع الأداء الذي يمكن الأخذ به على أنه دليل إثبات لإنجاز ملائم وصحيح.

وبـدون المؤشرات يصعب على الطلبة وعلـى غيرهم من الذين يقومون بالتقويم أن يدركـوا ما الذي يمكن اعتباره دليل إنجاز. لكن المؤشرات لا تحل محل حكم اتخذ عن مهارة، بل تدعمه بتقديمها لغة أولية على شكل نقاط مرجعية عريضة يستخدمهـا الجميع ويعتمدون عليهـا للوصول إلى القـرارات الخاصة بالتقويم وتبريرهـا. وبدونها لا تتكون عند الطلبة فكرة عما يبـدو عليه الأداء المقبول في حين يعتمد المقيّمون على خبراتهم الفردية.

4- يعـرف المتعلمون والمقيّمون علـى السواء ويفهمون مؤشـرات الإنجاز، وإن وجدت المعايـير فهي تطبع عـادة في الدليل المرافق للبرنامج والوحـدة الدراسية، وتوضع أيضـاً علـى الإنترنت. وليـس هذا كافياً، فالطلبـة، أولاً، يجـب أن يدركوا أن هذه المؤشـرات هي اسـم اللعبة، وأنهم يصفـون ما الذي ينبغي تقويمـه وأنه قد يكون مختلفـاً تماماً عما يتوقعون أن يقيموه. غير أننـي ما زلت في حيرة من أمري حين أرى طلبة السنة الأخيرة لا يزالون يقولون عن غباء: «لم أدرك أنني سأحصل على المرتبـة الثالثة إن لم أعط هذين المعياريـن». وربما تكون هذه الظاهرة أقل حدوثاً عندمـا تتحسـن صياغة وتكويـن ثقافات تعلـم البرنامج. وثانياً، هـم بحاجة لأن يفهمـوا ما الذي تعنيه تلك المؤشرات. وقد يساعـد في هذا الأمر مناقشات تجري ضمـن المجموعات صغيرة العـدد وبخاصة إذا سبقت هذه المناقشـات أو أعقبتها محـاولات لتطبيق المعايـير عند إصدار الأحكام على أمثلة مـن عمل الطلبة. وهي تساعـد أيضاً في جعـل الطلبة ينظرون جيداً وعن كثـب إلى عمل جرى تصحيحه وقـد نزعت عنه جميع مزايا التعريف. فمن الناحية المثالية يجب أن يروه أولاً دون أن يعرفـوا الدرجـة المعطاة له والتعليقات. ويحاولوا الحكـم على جودته بأنفسهم ومـن ثـم يتأملون في تلـك المؤشرات حالما تكشـف أمامهم الدرجـات المعطاة لهم والتعليقات.

5- يجـب أن تكـون المهـام ملائمة (وتتطابق مـع) المتعلمين. والتطابـق يعني في هذا السيـاق وجـود إحساس بنسبة التقـدم وذلك لضمان وجود زمـن للترسيخ وزمن

لتعلم الجديد. وليس هذا علماً من العلوم. ومما لا شك فيه أن علم النفس التربوي يتضمن الكثير من التقارير الخاصة بمهام ينبغي أن تتضمن منطقياً مستويات معينة من الصعوبة وتبدو فيما بعد مختلفة تماماً من الناحية السيكولوجية. ولكن، عموماً، تكون المهام أكثر سهولة عندما يعطى الطلبة مزيداً من الإرشاد والدعم، وعندما يطلب إليهم العمل بمقدار محدد من المعلومات، وعندما تكون المفاهيم والمشكلات وإستراتيجيات الحلول جيدة التشكيل ومعروفة جيداً، وأيضاً عندما يقدم الآخرون مساهماتهم. فالمعلومات الراجعة الجيدة تساعد الطلبة في فهم ما الذي يتعين عليهم أن يفعلوه لكي ينجحوا حين بتصدون لمهام أقل جودة في التعريف وذات صلة بمقادير كبيرة من المواد غير المنظمة تنظيماً جيداً.

6- المعلومات الراجعة التي توضع يجب أن تكون:

- هادفة. قد تتضمن الغايات تصحيح أخطاء، أو تطوير الفهم أو تعزيز المهارات النوعية أو تطوير التفكير بالعمل الذهني أو الحفاظ على التحفيز.
- ذات صلة بمؤشرات الإنجاز. بعض الأعمال تتطلب وضع تعليقات من خارج المعايير المرتبطة بالمهمة ولكن حين يعمل الطلبة ويضعون في أذهانهم مؤشرات معينة وحيث يرغب المدرسون إعطاء النصح والإرشاد بخصوص التحسن المستقبلي فالمعايير تضع الحدود التي بداخلها تقع معظم التعليقات والملاحظات. فالتعليقات التي تتخذ المعايير مؤشراً لها تساعد الطلبة أيضاً على رؤية الانسجام الحسن بين القرارات والأحكام من جهة وعملهم من جهة ثانية. وفي هذا الاتجاه ذاته تستطيع أن تساعد المدرسين أيضاً ليعدلوا في إعطاء المعلومات الراجعة ولتكون هذه المعلومات منسجمة.
- مفيدة للتطوير. وهذه هي الرسالة الأكثر أهمية بخصوص المعلومات الراجعة. يشعر الكثير من المدرسين بالفخر والاعتزاز بمقدار المعلومات الراجعة المتصلة

بالمضمون التي يعطونها وعدد الأخطاء التي يصححونها. ومع ذلك فالفكرة الرئيسة للتقويم التكويني تتمثل في أن يتلقى الطلبة مقترحات جيدة للتحسن. وحيث إنهم من غير المحتمل أن يقوموا بهذه المهمة عينها ثانية، فهذا يعني أن المعلومات الراجعة يجب أن تكون عامة وموجهة نحو مشكلات مستقبلية متشابهة بل ومختلفة أيضاً، وليست محددة، والنصيحة الأكثر فائدة تتمثل في إعطاء نصح ملموس ومحسوس بخصوص التحسن.

- مفهومة. هذه النقطة تعد في جوهرها تكراراً للنقطة الأخيرة. فإن لم يفهم الطلبة نصيحة المدرس مهما كانت جيدة من حيث صياغتها ومقصدها تضيع إمكانات إجراء تقويم تكويني.

- جيدة التوقيت. المعلومات الراجعة الجيدة تكون سريعة وذلك لكي يستجيب الطلبة لها والعمل لا يزال حياً وجديداً في أذهانهم وأن تكون جيدة التوقيت ليعملوا بها قبل الانتقال إلى مهمة أخرى من الصنف ذاته. ممارسات التعليم العالي، وبخاصة في النظم المكونة من وحدات، لا يمكن مقارنتها عموماً مع الحركة اليومية التي تتم في اليوم نفسه والشائعة في العديد من المدارس الابتدائية، أو تلك التي تستغرق أسبوعاً واحداً في المدارس الثانوية.

- ملائمة. فيما له صلة بفهم الطلبة للتعلم ومعرفتهم لفرع الدراسة. يقصد بهذه النقطة أن المعلومات الراجعة الجيدة لا تكون فعالة إلا إذا كان لدى الطلبة والمدرسين أفكار واحدة عن قواعد اللعبة. فقد تفشل معلومات راجعة جيدة لأن المدرس لم يدرك أن الطلبة يلعبون اللعبة الأكاديمية نفسها إنما بقواعد مختلفة.

7- يتلقى الطلبة المعلومات الراجعة ويهتمون بها. هنالك قصص كثيرة عن طلبة يتأكدون من العلامة المعطاة لهم لكنهم يهملون ويتجاهلون جميع الملاحظات

والتعليقات المذكورة إلى جانبها. غير أن هذا الواقع أقل حدوثاً في تقويمات الأنداد والتقويمات الذاتية التي تعطي تعليقات وملاحظات دون أن تعطي درجات. وعندما يتعلق الأمر بالدرجات فإن بعض المدرسين يرجعون الأعمال إلى الطلبة وبها معلومات راجعة لكنهم يوقفون إعطاء الدرجات لبضعة أيام. وبهذه الحالة يحتمل أن يهتم الطلبة بالمعلومات الراجعة حين يعملون ضمن ثقافة لتعلم البرنامج كله أقنعتهم بقوة التقويم التكويني منخفض الأخطار وبالمعلومات الراجعة بأشكالها كافة.

لقد بات واضحاً أن أخذ التقويم التكويني على محمل الجد يعني أن يكون لديك التزام بأن تنظر جيداً وعن كثب إلى التسلسل الكامل للتدريس والمهام والتقويم. وفي هذا السياق يجب أن يكون مفهوماً أن نصاب العمل المشتمل على إعادة تقويم تسلسل التدريس والمهام والتقويم يمكن أن يكون كبيراً علماً أن هذا التصميم في الأقسام الجامعية الجيدة قد يكون عملاً تعاونياً، منتشراً على مدى العام الجامعي ويدعمه اختصاصيون في التنمية والتطوير التعليمي. يوضح الصندوق رقم 9-3 عشرة طرق لإدارة نصاب العمل التشغيلي اللاحق لوضع كم كبير من المعلومات الراجعة التكوينية، بينما سيدور البحث في الجزء الثاني من هذا الفصل عن مزيد من القضايا الإستراتيجية في تخطيط التقويم.

إجراء تدقيق لتقويم المقرر

ليس ثمة شك بأن تدقيق تقويم المقرر هو السبيل الوحيد لفهم العلاقة بين الممارسات الحالية للتقويم ومقاصد تعلم المقرر. ولو رسمت خرائط ترتيبات التقويم لجميع الوحدات الدراسية في البرنامج على هذا النحو فعندئذ يصبح مدير البرنامج قادراً، وللمرة الأولى في أغلب الأحيان، على معرفة ما يجري التأكيد عليه وما يجري تقويمه، وكيف ومتى. لكن خرائط كهذه يمكن أن تسبب بعض الإرباك، مثلما حصل عندما وجد رئيس قسم التاريخ أن الطلبة الذين وصلوا إلى القسم الثاني من مقررهم يتعين عليهم

أن يكتبوا 27 مقالة كل واحدة منها 3500 كلمة ومقالات بمعدل 36¾ ساعة لكي يحصلوا على شهادة شرف.

غير أن تدقيق المقرر قد يتيح مخططاً مثل ذاك المخطط الموضح في الإطار رقم 9-3. ولكن يجب أن يستكمل هذا العمل بمراجعة كامل مجموعة ترتيبات تقويم الوحدات الدراسية مقابل الممارسات الجيدة للتقويم التكويني المذكورة في الجزء السابق من هذا الفصل. فالخمسة الأولى تنطبق على التقويمات عالية المخاطر مثلما تنطبق على التقويمات منخفضة المخاطر. كما يمكن أخذ المجموعتين الأخيرتين على محمل الجد حين يمكن ذلك – فمن المستحيل أو ربما من الصعب إعطاء معلومات راجعة بخصوص التقويم التجميعي مثل اختبارات نهاية الفصل. أما نتيجة التدقيق وكذلك مراجعة الممارسات الجيدة فتصبح ملفاً يشكل أساساً جيداً لتقرير يضع أولويات تحظى باهتمام في الفصل الدراسي القادم أو السنة القادمة. ويمكن استخدام الأسلوب نفسه في مراجعات تقويمات البرنامج التي تكون غالباً ضرورية إذا كان ثمة مطالب جادة ومقبولة بأن مخرجات التعلم المتطور ببطء قد لقيت التشجيع والرعاية عن قصد.

الإطار رقم 9-3 – معلومات راجعة أكثر سرعة

1- في ثقافات التعلم الجيد، أي تلك التي فيها يعرف الطلبة «قواعد اللعبة» ويفهمون المعايير الواجب تطبيقها، قلما يصنعون فوضى كاملة في المهام، وهذا يعني أن عدد المناسبات التي يكون فيها تقديم التدريب والمعلومات الراجعة ينخفض.

2- وكذلك الحال أيضاً عندما يعمل الطلبة متعاونين في المشروعات ويتحدثون فيما بينهم عن المسودات.

3- في ثقافات التعلم الجيد يعرف الطلبة معايير وضع الدرجات لأن هذه الدرجات مطبوعة على صحائف الأغلفة للمهمات وهذا بدوره يخفض احتمالات حدوث عمل رديء وخاطيء.

4- يمكن لصحائف غلاف المعلومات الراجعة أن تسرع عملية هذه المعلومات حين يتعين على الطلبة أن يحددوا المؤشرات التي تصف عملهم خير وصف (عندما يضطرون لتقويم أنفسهم). وفي بعض الأحيان يلزم المدرس أن يكتب القليل زيادة على كتابته كلمة «أوافق». كما أن تكوين فكرة عن حكم المطالب على تقويم ما يمكن له أن يسهل إعطاء معلومات راجعة سيما وأن ذلك يحدد على نحو دقيق جداً أي ثغرة موجودة بين أحكام المدرس وأحكام الطلبة: يمكن للمعلومات الراجعة أن تكون مقتضبة لأنها هادفة.

5- ضع حدوداً لما تقول. فقد يجد معظم الأشخاص المقترحات الرئيسة التي لا يزيد عددها عن ثلاثة ما يكفي للتعامل معها. ويمكن لصحائف الغلاف أو المعلومات الراجعة أن تشجع الإنجاز بتحديد المساحة المخصصة للتعليقات والملاحظات.

6- فكر بإحداث بنك لبيانات المعلومات الراجعة التي تستخدمها عادة ثم تسحب منه كلما احتجت لإعطاء معلومات راجعة.

7- إذا وجد العديد من الأخطاء صحح فقط الصفحة الأولى وأعد العمل كله إلى صاحبه ليصحح الأخطاء. فهذا يوفر الوقت ويجبر الطلبة على التفكير أكثر بتحسين مستوياتهم.

8- من الأفضل للطلبة في بعض الأحيان أن توجههم نحو المصادر التي عليهم أن يعرفوها بأنفسهم بدلاً من أن توضح لهم ما هو الخطأ.

9- إلى أي مدى يمكن لتقويمات الأنداد أن تستبدل بتقويم المدرس؟ (واذكر دوماً الوقت الذي قد تستغرقه لوضع تقويم الزملاء الأنداد في المكان الأول).

10- هل يمكن للتقويم الذاتي أن يحل محل العمل الروتيني لتصحيح الأوراق ثانية؟

نصائح مفيدة

1- ضع مؤشرات تعلم أو معايير وتأكد بأن الطلبة يفهمونها ويستخدمونها.

2- قدم لهم الفرص، أو زد عليها، من أجل تقويم الأنداد وكذلك التقويم الذاتي، ووضح للطلبة مدى أهمية التقويم الذاتي وتقويم الزملاء.

3- دقق ممارساتك في تقويم المقرر وحدد أولويات التطوير.

4- ابحث عن فرص للعمل على إصلاح التقويم مع الزملاء. ربما تكون وحدات التطوير التعليمي قادرة على إيجاد حلقة وصل تصلك بأفراد في أقسام أخرى إنما أكبر المكاسب يمكن الحصول عليها عبر البحث في هذه الأمور على أساس شامل للبرنامج بأسره.

للمطالعة

لست أدري بدراسة جيدة تناولت موضوع المعلومات الراجعة لطلبة التعليم العالي. لكن هذا الموضوع يغطيه بشكل جيد تقرير بحثي عن الممارسات الشاملة للأطفال الصغار (Torrence and Pryor, 1998). أما البحث بعنوان: التقويم والتعلم في غرفة الصف الدراسي «**Assessment and Classroom Learning**» فهو تحليل شامل للمؤلفات البحثية عن التقويم التكويني في المدارس والكليات أجراه الباحثان (Paul Black and Dougal Wiliam, 1998).

ولكن ثمة طريقة أخرى لإغناء ما تضمنه هذا الفصل تتمثل بالاطلاع على دراسات عامة بخصوص التقويم في التعليم العالي. وأرى أن خير مقدمة لهذه الدراسات كتاب (Brown et al, 1997). وهنالك أيضاً تقرير واف عن بعض الوسائل لإجراء التقويم الأفضل تضمنه كتاب (Gibbs, 1999 a).