

تقييم الأداء ومسؤولية المدارس في جميع أنحاء الولاية

جون بي. بوجيو

تخيل تولي مسألة تحسين الفرص التربوية لجميع الأطفال في ولاية وافقت على هذا القرار ووفّرت له الموارد المالية والتأييد السياسي. وينبغي أن يشمل التغيير محتوى كل بحث وموضوع. أما السمعة المميزة للإصلاحات فينبغي أن تكون نتائج أكاديمية تمثل مضموناً جديداً وشاملاً فيه اختبار وتحدي. وفكر ملياً بهذا الواجب وقرّر أن تحكم على النجاح مستخدماً شكلاً واحداً من الدلائل - أي نتائج اختبارات موحدة رفيعة المستوى. تخيل كذلك أن الاختبارات لم تُصمّم بعد، ومع ذلك عندما تكون جاهزة، ترى أنها تفتقر إلى أساس علمي لكي تعتبر أنها صالحة. وتشبه هذه المسألة تخطيط رحلة برّية، والحصول على موافقة الجميع على المكان الذي تنتهي إليه الرحلة، بعدئذ يأتي من يقول إن السيارة التي وقع عليها اختيارك

لتقوم بالرحلة أصابها أعطال ميكانيكية. مهما كانت القيمة التي يمكن أن تحصل عليها هنالك، فإن الرحلة لن تكون سارة. وفي مجالات عديدة، هكذا كان نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي، (KIRIS) أي تقييم مبتكر عالي المستوى ونظام مسؤولية يفتقر إلى محرك مُجَرَّب وصالح. (لمزيد من المعلومات المفصلة عن KIRIS، راجع كينغستون وريدي، 1997 وكذلك ريدفيلد وبانكراتز، 1997).

فكرة عامة عن نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي KIRIS

نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي الذي أصبح نظام اختبار المسؤولية للدولة (CATS) في عام 1998، كان استجابة مديرية التربية لقانون الإصلاح التربوي في كنتكي عام 1990 (KERA) الذي أمر بتكوين نظام مبني على الأداء بصورة رئيسية وذلك لتقييم الطلاب ومسؤولية المدرسة. وفي عام 1991، عُيِّنَ مسؤول لتصميم تقييم خاص لقياس أهداف عملية التعلم في كنتكي. وطُبِّقَتْ إجابات مفتوحة غير مقيدة، وأداء موجّه، وفقرات متعددة الخيارات على جميع أطفال صفوف 4 و 8 و 12 لتقييم أهداف التعلم في مادة القراءة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية التي بدأت في ربيع 1992. وطُوِّرَتْ أعمال الكتابة خلال العام الدراسي 1991 - 92 وسُجِّلَتْ درجاتها. ومنذ عام 1993، أُضيفَتْ أبحاث الفنون والعلوم الإنسانية والحياة العملية والدراسات الحرفية إلى التقييم. وسجلت درجة لكل طالب قدّم امتحاناً في كل بحث وعلم. واستُخدمَتْ

النتائج لتقسيم الطلاب إلى أربع فئات: فئة المبتدئ، والمتدرب، والماهر، والممتاز. وتقرر أن يكون مستوى «الماهر» هو الهدف الذي ينبغي أن يصل إليه جميع الطلاب. أما ما جعل نظام معرفة النتائج له شأنه الكبير فهو نظام المسؤولية الذي طلب من كل مدرسة أن تظهر تقدماً ملموساً خلال دورة سنتين لتصل إلى الهدف وهو مستوى فئة «الماهر» كمعدل وسط لجميع الطلاب. وكانت المدارس تتلقى كل عام مؤشر المسؤولية الذي كان يُخصّص نسبة 85 بالمئة لاختبار أداء الطلاب و15 بالمئة لمعايير غير أكاديمية (أي الحضور، ومعدل ترك المدرسة، ومعدل الاحتجاز في الصف، والانتقال إلى خبرات ما بعد التخرج من المدرسة). أما فقرات الاختيار المتعدد فلم تُستخدم في نظام معرفة النتائج التعليمية لتحسب مؤشر المسؤولية لأنها لم تُعتبر تقييماً واقعياً للأداء. ولذلك لم تُستمد نتائج اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية من إجابات الطلاب على الأسئلة ذات النهايات المفتوحة في مجال جميع الأبحاث والعلوم، وفي عبارات جاهزة تُذكر بالكتابة، ومن مواضيع كتابية تُقدّم قبيل نهاية كل سنة دراسية. وجرى حساب مؤشر المسؤولية بموجب قياس مكوّن من 0 - 140 مع مؤشر مكوّن من 100 كهدف لجميع المدارس حيث المستوى المتوسط ينبغي أن يكون من فئة «الماهر». ونالت المدارس التي تجاوزت الهدف خلال فترة سنتين جوائز نقدية، ونالت المدارس التي انخفضت نتائجها نجدة وعوناً أو تولّت الولاية الإشراف عليها وإدارة شؤونها. وفي أواسط التسعينيات من القرن العشرين، أُلغيت فقرات

وقائع الأحداث بسبب عدم اتصافها بالثقة إضافة إلى انتشار تطبيق الاختبارات على الصفوف 4، 5، 7، 8، 11 و 12. لقد عُملَ بنظام معرفة النتائج التعليمية من عام 1992 لغاية 1998 خلال ثلاث دورات، وكل دورة مؤلفة من عامين، ووُزِعَ أكثر من 70 مليون دولار على المدارس التي تجاوزت أهداف التحسّن.

في عام 1998 أصدرت الجمعية العامة تشريعاً طلبت فيه من مديرية التربية إلغاء نظام معرفة النتائج التعليمية، وتكوين نظام جديد لاختبار المسؤولية في الدولة CATS مبني على ميزات نظام معرفة النتائج التعليمية وإلغاء مثالبه وإدخال التحسينات الضرورية ويتابع الطلاب، بموجب نظام اختبار المسؤولية، تقديم الاختبارات عند نهاية كل سنة أكاديمية في سبعة أبحاث وعلوم. أما فقرات الاختيار المتعدّد والاختبارات الشاملة للمهارات الرئيسية التي تُطبّق على الصفوف 3، 6 و 9 فقد أُلحقت بمجموعة اختبارات المسؤولية. إضافة لذلك، يجري تنفيذ معايير جديدة في نظام اختبار المسؤولية. كما تمّ تشكيل مجلس من أجل تقييم المناهج المدرسية والمسؤولية، وكذلك هيئة استشارية فنيّة قومية من أجل التقييم لتُقَدّم إلى المديرية النصح والإرشاد حول التطوّر المستمر وتنفيذ نظام المسؤولية في الدولة.

بعد تكوين نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي لقياس إنجازات الطلاب بموجب قانون الإصلاح التربوي، ظنّ من وضعوا النظام أنّهم سيرون فيه نظاماً جديداً يمكن أن يَسْتَخْدم المزيد من الفقرات النوعية لتقييم عملية تعلّم الطلاب بدلاً من مجرد تناول

بسهولة امتحان متعدد الاختيار موضوع على الرف . اعتمدت كنتكي على أوراق كتابات الطلاب ومقالات ومهام أداء جماعي وفردى كجزء من التقييم السنوي . ووضعت الولاية معايير أداء متدرجة من فئة «المبتدئ» إلى فئة «الممتاز» واعتبرت المدارس مسؤولة لتزويد باستمرار نسبة الطلاب الذين يمكن أن يصلوا إلى هذه الأهداف حتى يحصل جميع الطلاب على مستوى «الخبرة» خلال عشرين سنة . وقد استخدمت نتائج كل مدرسة المتعلقة بالقراءة والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والكتابة والعلوم الإنسانية والحياة العملية والدراسات الحرفية لتطوير مؤشر المسؤولية، إلا أن الولاية درست كذلك المؤشرات غير الأكاديمية كالحضور وترك المدرسة ومعدلات الاحتجاز لتساعد في تمهيد الملاعب الرياضية . وبموجب نظام معرفة النتائج التعليمية كانت كنتكي من كل مدرسة أن تحقق هدف التحسن كل سنتين اللتين من خلالهما تحرك عائق الزمن قليلاً إلى الأعلى . أما المدارس التي تجاوزت أهدافها، فستنال جوائز مالية، أما المدارس التي تراجع فستنال عوناً مباشراً من الولاية، أو في الحالات الشديدة للغاية، ستولى الولاية إدارة شؤونها .

بعد أن عمل به على نحو مباشر، لم يجرب التقييم الذي كوّنته كنتكي على هذا النحو، والصعوبات التي واجهتها الولاية لم يتوقعها أحد . ولم ترق الاختبارات ونظرية التقييم والمسؤولية إلى متطلبات العمل . وكان نظام معرفة النتائج التعليمية، كما وصفه العديد من الناس عبارة عن «عمل جارٍ» . وكان مبدأ قياس سرعة العمليات العقلية ودقتها قائماً على تعلم ماذا يفعل الطالب وكيف يفعل ذلك

على نحو أفضل كل يوم. ومع ذلك كان الجميع يتوقعون الكمال في النظام منذ البداية. ولكن ليس هنالك اختبار أو ولاية يستطيعان أن يحققا هذا المعيار.

لا أقصد أن أقول أن نظام معرفة النتائج التعليمية كان ينبغي أن يشتمل على عدد أقل من الأهداف أو يبتعد كثيراً عن طرائق وأفكار الماضي. وإنما أطلب اليوم الاعتدال فيما يتعلق بالمعايير والتوقعات التي نستعملها عندما نحكم على نظام معرفة النتائج التعليمية. مضى عقد من الزمان انتقلنا فيه إلى التكيف مع التقنية، أو شبه العلم وذلك لتقييم المدارس الذي يفترض أننا نستطيع من خلاله أن نكون اختبارات سديدة لا تخطئ أو تخفق لتزودنا بمعلومات عن نجاح أو إخفاق المدارس. وقد أصبح هذا الشكل من الدراسة الانتقادية والتقييم المعياريين اللذين بواسطتهما نُقِّم تقدمنا، دون أن يطالهما نقد أو تجريح. أما نقطة الضعف في الإصلاح التربوي في العقد الماضي فربما نشأت من هذه الطرق ومن اعتمادنا المطلق والمتكرر كثيراً عليها لكي نميز ونكتشف الحقيقة. وفي رأيي، تلك هي المشكلة الرئيسية في نظام معرفة النتائج التعليمية - وليس فقط العجز في تكوين وتعديل إصلاحات في المناهج والتعليم، ولكن العجز في تكوين طرائق تقييم قادرة على اكتشاف مآثر أو مواطن الضعف في الإصلاح. وإذا اكتشفنا أن الاختبارات لم تكن موصوفة بالكمال، فليس لنا أن نستنتج أن الإصلاح كان فاشلاً.

والآن سأقدم النتائج لمعرفة ما قالته مديرية التربية في كنتكي، من

خلال جهودها المتعلقة بالاختبارات أثناء حياة نظام معرفة النتائج التعليمية (1992 - 1998) كمؤشر للتغيير في أداء الطلاب. وبعد ذلك سأقدم وأحدث عن المناقشات التي نشرها منتقدو نظام معرفة النتائج التعليمية. ولكي أكمل الفصل، سأذكر فكرة عن كيف تشكل نظام اختبار المسؤولية، أي المبادرة الجديدة التي حلت محل نظام معرفة النتائج التعليمية. وسأختم المقالة بتقديم استنتاجات وتوصيات.

معنى التقييم، 1992 - 1998

تطورت الأبحاث الرئيسية المعرّضة للتقييم لتوضّح بدقّة أكثر من السابق ما ينبغي أن يتعلّمه الطلاب وما يستطيعون أن يفعلوه في سبع أبحاث: القراءة، الكتابة، الرياضيات، العلوم، الدراسات الاجتماعية، الفنون والعلوم الإنسانية، الحياة العملية والدراسات الحرفية. ومع أن أهداف عمليّة التعلّم المذكورة في قانون الإصلاح تحدّثت عن المهارات الأساسية والأفكار الهامة في تلك الأبحاث وطلبت أن يكون هنالك مهارات ذهنية، إلّا أن هذه الأهداف العامة لم تُحدّد بدقّة للمعلّمين والطلاب ما ينبغي أن يُعلّم وماذا سوف يُقيّم في الصفوف 4، 5، 7 و8 وكذلك 10 و12. وعلى الرغم من أن مجلس معايير الأداء المدرسي ومديرية تربية كنتكي أصدرتا منشورات حدّدتا بهما كذلك أهداف عمليات التعلّم، استمر المعلّمون في التعبير عن قلقهم أن ما كان عليهم أن يُعلّموه والأبحاث التي سيقيّم الطلاب من خلالها، لم تكن واضحة بالنسبة لهم. ولذلك أصدرت مديرية التربية في كنتكي عام 1995 وثيقة بعنوان الأبحاث الرئيسية المعرّضة

للتقييم أظهرت بوضوح المهارات والمفاهيم (الأبحاث الرئيسية) في كل بحث من الأبحاث السبعة التي من خلالها ستُقيّم المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ومنذ ذلك الحين، استمرت مديرية تربية كنتكي في مراجعة وتوضيح وثيقة الأبحاث الرئيسية لتكون أكثر عوناً للمعلم. وفي عام 1998 أصدرت مديرية التربية وثيقة جديدة بعنوان برنامج الأبحاث من أجل مدارس كنتكي الذي وُضِّح ما يجب أن يُعلَّم في كل مستوى صف. وتوجّه هاتان الوثيقتان معاً لتطوير المناهج والتقييم في جميع أنحاء الولاية.

كان ترسيخ الأبحاث الرئيسية خطوة هامة للغاية بالنسبة لنظام معرفة النتائج التعليمية. وقد أفرزت الأبحاث الرئيسية محصلة يمكن أن تؤدي إلى مكافآت أو عقوبات. وما كان موجوداً قبل 1990، تغيّر بطرائق لها شأنها ومعناها. ومن الأمور التي أحدثها قانون الإصلاح وضع توقعات دقيقة للمناهج لتؤدي وتشكّل قرارات تربوية في مدارس الولاية. ومع ذلك، إن تقييم أثر قانون الإصلاح أو نظام معرفة النتائج التعليمية، هذا الإنجاز الهام - الذي يقدم خطة عمل للإصلاح على مستوى كل طالب بمفرده - نادراً ما يذكره أحد أو يلاحظه. وفي نهاية العام الدراسي 1995 - 96، اتضحت توقعاتنا المتعلقة بموضوع البحث أو الكتاب. فعندما يتضح البحث الرئيسي وينتشر، والأهم من ذلك، إذا كان البحث الرئيسي في مكانه، فإن عملية التعلم يمكن أن تُنظَّم وترتبط بهذه التوقعات.

إننا نعلم أن واضعي الاختبارات حسب نظام النتائج التعليمية بنوا

اختباراتهم على الأبحاث الرئيسية. وسوف نناقش جهودهم في هذا الفصل بعد قليل. ولكن ماذا عن المعلمين، ومنسقي المناهج المحلية، ورؤساء الأقسام، والإداريين؟ هل أدرك هؤلاء أهمية مؤشرات الأبحاث الرئيسية؟ تُظهرُ بوضوح معطيات دراسة استقيناها من العاملين في المدرسة والمتصلة بنظام معرفة النتائج التعليمية أن أكثر من 50 بالمئة من العاملين في المدرسة أعطوا معلومات هزيلة حول توقعات الأبحاث الرئيسية، كما أن دعم عملية التعليم والمناهج لم تكن كافية في تغطيتها أو بقائها. (ثاكر وهوفمان وكوجر، 1998) وخلال السنوات التي تلت، أي من 1995 حتى الوقت الحاضر، تغير هذا الموقف حقاً. فقد قال المربون في مجتمع كنتكي وعلى جميع المستويات إنهم اطلعوا اطلاعاً حسناً على الأبحاث الرئيسية وإنهم كانوا يعملون على تنظيم الممارسات المتعلقة بالمناهج وعملية التعلم. (ستيتشر وبارون وكاغانوف وغودوين، 1998).

كان ذلك المعنى الحقيقي للتغيير في مدارس كنتكي آنذاك. والآن ماذا يمكن أن نتنبأ؟ في غياب رعاية شاملة ومتأنية لعناصر التغيير، هل نتوقع من أداء الطلاب أن يتقدّم بصورة مفاجئة أم بصورة منسجمة مع نفسه أو مع غيره؟ منذ عام 1998 حتى نهاية 1999، أثناء الانتقال من نظام معرفة النتائج التعليمية إلى نظام اختبارات المسؤولية، كانت تفاصيل الأبحاث الرئيسية عرضة للدراسة والتدقيق مرة أخرى. وفي عام 1998 أصدرت الجمعية العامة قانوناً لتكوين نظام جديد للمسؤولية والتقييم يُعنى بهموم وشؤون نظام معرفة النتائج التعليمية. ومن المعلومات التي حصل عليها مجلس التربية في كنتكي

من أكثر من 6500 مواطن من كنتكي، كَوْن المجلس نظاماً مؤلفاً من مقاييس متعدّدة لعملية التعلم، وقد اشتملت على اختبارات شاملة للمهارات الرئيسية وامتحان متعلق بمعايير قومية، واختبارات الأبحاث الرئيسية في كنتكي التي تتضمن أسئلة متعدّدة الخيارات وأسئلة ذات إجابات مفتوحة حول القراءة، والرياضيات، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والفنون والعلوم الإنسانية، والحياة العملية، والدراسات الحرفية. وإضافة لذلك، على الطلاب الآن أن يتموا الأعمال الكتابية وكذلك واجبات كتابية حسب الطلب. (مديرية التربية في كنتكي، 2000) وبالرغم من أن كنتكي وضعت دليلاً جديداً حول المسؤولية، إلا أن المعايير الأساسية للاداء بقيت على حالها. وبقي كذلك معظم شرح الأبحاث الرئيسيّة دون تغيير، وكانت قد أخذت من المراجع التي وُضعت خلال العامين 1994 - 1995.

وهذه شهادة أخرى حول نجاح قانون الإصلاح: بعد فترة من تطبيق القانون، كان هنالك ضرورة لإدخال تعديلات طفيفة فقط على أهداف المنهاج.

ولكن ماذا عن اختبارات نظام معرفة النتائج التعليميّة التي تكونت من الأبحاث الأساسية؟ يُسْتَقْ أصل كل سؤال، عند صياغة الاختبارات، وينسب إلى مهارات بحث رئيسي محدّدة، أو أحياناً، إلى بحثين رئيسيين محددين. ويشعر الشخص الذي يطور الأسئلة بتكوين أسئلة اختبار لكل مهارة. وأكّدت تقارير حول صحة المحتوى الصادرة عن المسؤول المنقذ وكذلك مديرية التربية أن الأسئلة تعكس

بصورة حسنة مهارات الأبحاث الرئيسيّة. (هالادين، 1994) ولكن ينبغي أن نلاحظ أن كنتكي قد قامت بحركة جريئة. طَلَبْتُ كنتكي، بعد أن راجعت الأبحاث الرئيسيّة والتوقعات السياسية، أن تكون الاختبارات مبنية على تقييم الأداء، وهو تقييم يُطلَبُ من الطّالِب أن يجيبوا على شكل معلومات، وليس فقط الاختيار من بين إجابات مُدْرَجَة على قائمة. مثلاً، في عام 1992 و1993، جرى لجيل من الطّالِب الذين وصفوا «الاختبارات الهامة» بأنها امتحانات الاختيار المتعددة تقييم «صياغته وتوقعاته لم تكن مؤلوفة بالنسبة إليهم. والآن ماذا نتوقع لأدائهم في تقييم كهذا؟ تُؤكّد دراسات في ولايات أخرى ما هو واضح وَبَيّن. إذا لم يطلع الطّالِب على صياغة وتوقعات الاختبار، فإن النتائج لن تُظهر حقيقة إنجازاتهم. ومن المتوقع، إضافة لذلك، أن يكون سوء التقدير أشد بالنسبة للطّالِب الذين كان أدائهم منخفضاً أصلاً حسب الاختبارات الموحّدة.

أكان يعني هذا أن نظام معرفة النتائج التعليميّة قد أخفق في القيام بالمطلوب؟ والجواب لا، بلا تردّد. لقد رفض بعض النّقّاد بازدراء التغيير المتعلّق بالأداء خلال السنوات الأولى من تطبيق نظام معرفة النتائج التعليميّة، قائلين أن المكاسب جاءت نتيجة الاطلاع الزائد على صياغة الاختبارات. ولكن إذا حصل الطّالِب على مهارات تبادل المعلومات والأفكار التي طلبتها مديرية التربية في كنتكي، فهل نستنتج أن التغيير لم يكن حقيقياً أو هاماً؟ إلى حد ما، علينا أن نفهم أن خطوط القاعدة ربما لم تكن صالحة وفعّالة قبل 1994 أو 1995.

(وربما في وقت أبعد من ذلك بكثير بسبب الأداء المنخفض للطلاب). بعبارة أخرى ربما وجدنا بعض المثالب في اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي، ولكن ذلك لا يُلغي حقيقة تقول إن الطلاب كانوا يحرزون المزيد من المعرفة.

ثمار نظام معرفة النتائج التعليمية في كنتكي، 1992 – 1998

نجد فيما يلي خطوطاً بيانية ومجماً لحقائق ومعلومات لإطلاع القارئ على التغيير الذي طرأ على درجات اختبارات نظام معرفة النتائج التعليمية من 1992 حتى نهاية 1998. بعد تقييم عام 1998، تغيرت الاختبارات على نحو كافٍ مما جعل المقارنة بين نظام معرفة النتائج التعليمية ونظام اختبار المسؤولية مقارنة غير ملائمة.

تقدم في مجال الأبحاث الرئيسيّة

استخدمت مديرية التربية في كنتكي طاقة كبيرة وموارد مالية لتكوّن سلماً للدرجات من أجل مقارنة الأداء من البداية إلى النهاية وجعل سلّم درجات كل بحث قابل للمقارنة. وتقدّم الأشكال 1.5 - 3.5 مجماً للمعلومات تُظهر التغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية في مستويات المدرسة الابتدائية والمتوسطة والثانوية من 1992 حتى نهاية 1998، وهي السنة الأخيرة قبل أن يتغير تقييم كنتكي جذرياً، ويجعل مقارنة درجات نظام معرفة النتائج التعليمية مع نظام اختبار المسؤولية غير ملائم. وتخبرنا المعطيات عن أربعة مواضيع فقط: القراءة، الرياضيات، العلوم، والدراسات الاجتماعية. وفي

الأشكال 1.5 - 3.5 تمثل 140 أعلى درجة ممكنة، أما 100 فهي الهدف.

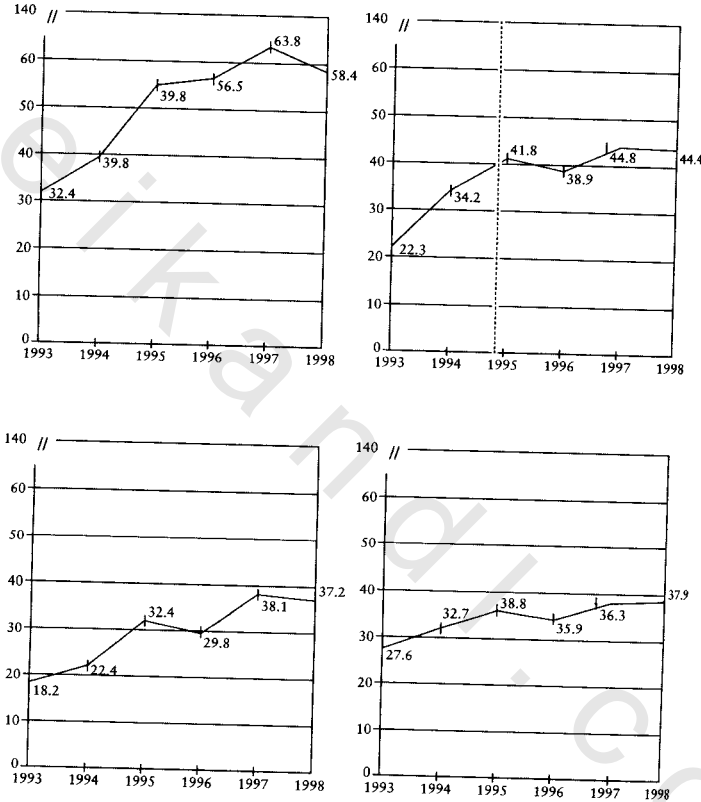
تظهر الأشكال 1.5 - 3.5 على نحوٍ متساقٍ تقريباً القصة ذاتها: هنالك دلائل تشير إلى ارتفاع النتائج بالنسبة إلى جميع درجات الأبحاث الرئيسية.

وتُبين نتائج التقييم تغييراً مختلفاً من البداية إلى النهاية بالنسبة إلى مستوى الصف وموضوع البحث. ويبدو التحسّن، على مستوى المدرسة الابتدائية، بأنه أسرع من التحسّن على مستوى المدرسة المتوسطة أو المدرسة الثانوية في جميع المواضيع، وكان أكبر تحسّن خلال السنوات الأولى. ومع أن درجات المدرسة الثانوية تُبين حقاً تحسّناً مبكراً، إلا أنه يمكن مشاهدة نمط من التحسّن في السنوات التي جاءت بعد ذلك، وخاصة في الرياضيات. أما في المدرسة المتوسطة، مع أن هنالك دلائل تشير إلى تحسّن في الدرجات، إلا أنه تحسّن نظامي ولا يحقق المستوى نفسه من المهارة كما تحقّق المراحل الأخرى.

بالنسبة لمادة القراءة، بدأت المراحل الأولى على مستوى واقع بين المدرسة الثانوية (أخفض نتائج القراءة في عام 1992) والمدرسة المتوسطة (أعلى نتائج القراءة في عام 1992) بعدئذ، تحسّنت المستويات بمعدل أسرع وحقّقت أعلى مرتبة عام 1998. وضمن هذا الإطار، تحسّنت نتائج مستوى المدرسة المتوسطة، ولكن ليس بمعدل نتائج المدرسة الثانوية أو الابتدائية. ومن الغريب أن يُظهر

طلّاب المدرسة الثانوية تحسّناً في مادة العلوم أكثر من أي مادة أخرى، واستمر هذا النمط في الوقت الذي طُبّق فيه نظام معرفة النتائج التعليميّة. وبالرغم من أن طّالِب المدرسة الابتدائية أظهرُوا تقدّماً في مادة العلوم، إلا أن تحسّنها لم يصل إلى مستويات تحصيل طّالِب المدرسة الثانوية عام 1998. أما نتائج مادة العلوم على مستوى المدرسة المتوسطة فلم تتحسّن إطلاقاً. إلا أن تحسّناً ملحوظاً شوهد في مادة الرياضيات. لقد تقدّمت جميع المراحل بصورة كبيرة خلال عام 1998. وربما أثر تغيير صياغة الأسئلة عام 1998 على التقدير الوسطي للتحسن أو التحول. (في هذا الفصل، سأُتحدّث عن أثر صياغة الاختبارات على الأداء بعد قليل) لقد تحسّنت الدراسات الاجتماعية بصورة معتدلة أثناء تطبيق نظام معرفة النتائج التعليميّة في المراحل الابتدائية، وارتفعت بصورة كبيرة في المدارس الثانوية، وتضاءلت في المراحل المتوسطة في السنوات الأخيرة لنظام معرفة النتائج التعليميّة. وتبيّن مراجعة عامة لهذه النتائج نقاط قوة ملحوظة وتقدّماً وكذلك تضارباً وعدم ترابط: نجد مثلاً تراجعاً في نتائج مستوى المدارس المتوسطة في أواخر سنوات نظام معرفة النتائج التعليميّة وتحسّناً محدوداً على المستوى المتوسط في جميع المواضيع باستثناء الرياضيات. أما في الأبحاث الأخرى التي جرى فيها اختبارات حسب نظام معرفة النتائج التعليميّة (كالعلوم الإنسانية والفنون، الكتابة، الحياة العملية، الدراسات المهنية) فلم يكن التحسّن بالوضوح نفسه.

**الشكل 1.5 تغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية
مستوى المدرسة الابتدائية، 1992 - 93 إلى 1997 - 98**

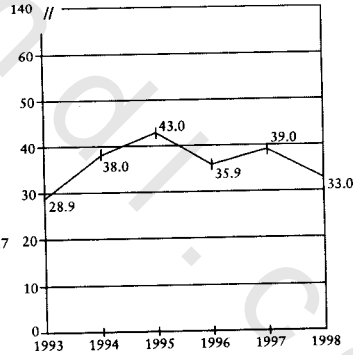
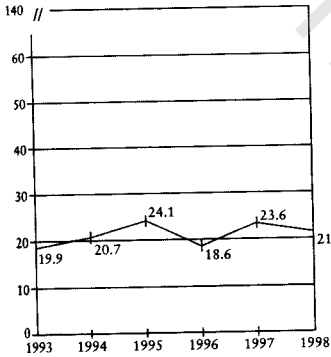
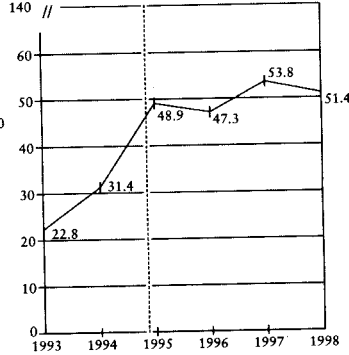
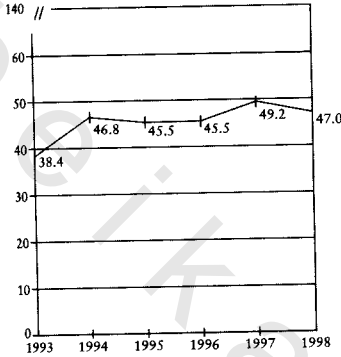


ملاحظة : تشمل المدرسة الابتدائية على نتائج 4 و5.

يقوم مؤشر الرياضيات على الجمع بين درجات الأعمال وواجبات حسب الطلب لعام 1993 و1994. أما درجات واجبات حسب الطلب فمن أجل الأعوام 1995 - 1998 فقط.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998.

**الشكل 2.5 تغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية
مستوى المدرسة المتوسطة، 1992 - 93 إلى 1997 - 98**

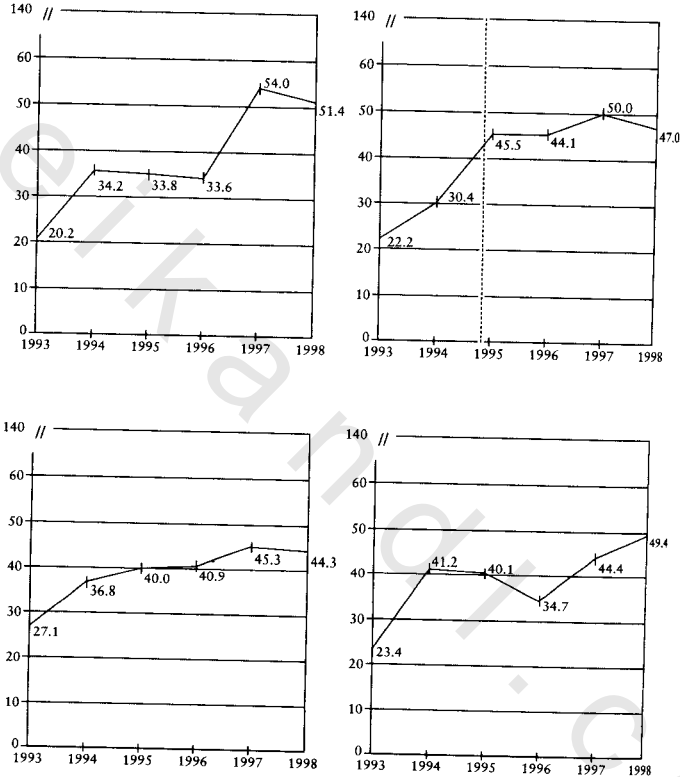


ملاحظة : تشمل المدارس المتوسطة على نتائج الصف 7 و8.

مؤشر الرياضيات يقوم على الجمع بين نتائج أعمال وواجبات حسب الطلب لعام 1993 و1994. أما درجات واجبات حسب الطلب فتغطي الأعوام 1995 - 1998 فقط.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998.

**الشكل 3.5 تغير في درجات نظام معرفة النتائج التعليمية
مستوى المدرسة الثانوية، 1992 - 93 إلى 1997 - 98**



ملاحظة : تشمل المدارس الثانوية على نتائج الصف 11 و 12.

ملاحظة : تشمل المدارس الثانوية على نتائج الصف 11 و 12.

مؤشر الرياضيات يقوم على الجمع بين نتائج أعمال وواجبات حسب الطلب لعام 1993 و 1994. أما نتائج واجبات حسب الطلب فتغطي الأعوام 1995 - 1998 فقط.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998، صفحة 22.

إننا نرى بعض التحسّن في مستويات المدارس الابتدائية ولكننا لا نلاحظ تغييراً في نتائج مستويات المدارس المتوسطة والثانوية.

تقدّم حسب تصنيف الأداء

هنالك طريقة أخرى لدراسة وتقدير أثر نظام معرفة النتائج التعليمية تقوم على تصنيف أداء الطلاب بموجب اختبارات التقييم. فالجدول 1.5 يبيّن معلومات كهذه متعلّقة بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية عن كل مادة من المواد الرئيسية الأربع (القراءة، الرياضيات، العلوم، والدراسات الاجتماعية) من 1992 - 93 إلى 1997 - 98. وتصنّف كنتكي أداء الطالب في أربع فئات، فئة المبتدئ وفئة المتمرّن وفئة الماهر وفئة الممتاز (واختصرنا هذه الكلمات في الجدول 1.5 بالأحرف «N»، «A»، «P»، «D» على التوالي) وقد كُتِبَ الكثير عن هذه الفئات وعن ميزاتها وكيف توطدت. وهنالك ميزتان تستحقان الملاحظة. أولاً، يختلف مجال الدرجات من فئة لأخرى. وينطبق هذا الكلام على كل مادة وكل مرحلة يُجري فيها الطلاب اختبارات. ولذلك نستطيع أن نتوقع وينبغي أن نتوقع أن نجد، في بداية برنامج تقييم جديد أكاديمياً، أن معظم نتائج الطلاب تحتل أخفض الفئات. وقد تحدّث كنتكي نفسها حقاً (وسناقش ما إذا كان التحدي مقبولاً أم لا في هذا الفصل بعد قليل) ثانياً، ينبغي أن تمثّل فئة الممتازين أداء لا يتوقع أن ينجزه إلا 4 إلى 5 في المئة من جميع الطلاب. بعبارة أخرى، ومن خلال صياغة التقييم، تكون أحد طرفي السلم على نحو لا ينجزه إلا القلّة القليلة. ونستطيع أن نتصوّر أن

هاتين الميزتين ربما قد شكّلنا سُلماً أعاق بصورة غير مقصودة انتشار التحسّن الذي كان مرجواً ومعقولاً ومتيسراً.

وإن مراجعة للمعلومات تدعونا للدهشة، إذا أردنا أن نتكلّم باختصار. لقد تحسّنت النتائج، في جميع المواد وعلى مستويات جميع المراحل، من غالبية فئة «المبتدئ» إلى غالبية فئة «المتدرب». ومن خلال وجهة النظر هذه، نستطيع أن نقول إن أداء الطلاب قد تحسّن حقاً. أما في مادة القراءة، وعلى كل المستويات، فقد أنتقلت النتائج إلى فئة «الماهر» وخرجت معظمها من فئة «المبتدئ». وإذا قيّدنا مراجعتنا بهذه المعلومات فقط (وأغفلنا النتائج المبينة في الأشكال 1.5 - 3.5) فسيبدو لنا أن أداء الرياضيات لم يتغيّر خلال مبادرة نظام معرفة النتائج التعليمية. ومهما يكن من الأمر، إننا نعلم من النتائج المبينة في الأشكال 1.5 - 3.5 أن الدرجات لم ترتفع. وتبدو معلومات التصنيف المتكرّرة في الجدول 1.5 بالنسبة للرياضيات أنها تقلّ من شأن انتشار التحسّن. وكما لوحظ سابقاً، لقد ازداد متوسط الدرجات، ولكن ليس على نحو كاف ليدفع الطلاب إلى تصنيف أعلى. أما في مادة العلوم والدراسات الاجتماعية، فالأنماط مشابهة لمادة القراءة، لاحظوا التحسّن الكبير في مادة العلوم والدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية، وأعداداً أكبر من الطلاب الذين ينتقلون إلى فئة «الماهر». وعلى كل حال، تُقدّم هذه المعلومات، بصورة عامة، نتائج مشجعة وتدعم الأثر الإيجابي لنظام معرفة النتائج في كنتكي.

جدول 1.5 نسبة درجات الطلاب على مستوى الأداء حسب مستوى المرحلة، 1992 - 93 إلى 1997 - 98

	الرياضيات				العلوم				الدراسات الاجتماعية			
	القراءة				(إجابة مفتوحة)							
المدرسة الابتدائية												
1993	32	60	8	0	—	—	—	—	57	42	2	0
1994	18	71	11	0	—	—	—	—	47	51	2	0
1995	8	62	28	2	29	54	10	8	28	67	5	0
1996	7	62	30	1	30	56	9	5	31	65	3	0
1997	4	56	38	3	27	53	10	9	15	78	6	0
1998	5	63	31	2	28	53	11	9	20	71	8	0
المدرسة المتوسطة												
1993	20	69	10	1	—	—	—	—	54	44	2	0
1994	12	69	18	1	—	—	—	—	50	49	1	0
1995	7	80	13	0	36	35	16	14	43	56	2	0
1996	6	81	13	0	36	36	16	12	54	45	1	0
1997	5	77	18	0	33	33	16	18	42	58	1	0
1998	6	78	15	0	34	34	16	15	47	52	1	0
المدرسة الثانوية												
1993	57	39	4	0	—	—	—	—	39	58	4	0
1994	33	55	11	1	—	—	—	—	22	69	8	1
1995	32	57	10	1	35	39	17	9	16	72	10	2
1996	31	59	9	0	33	44	16	7	14	76	9	1
1997	16	52	28	4	26	46	18	10	10	76	13	1
1998	16	56	26	2	32	42	17	10	8	80	12	1

ملاحظة : المدرسة الابتدائية تشتمل على درجات الصفوف 4 و5؛ المدرسة المتوسطة على صفوف 7 و8؛ المدرسة الثانوية على الصفوف 11 و12. قد لا تصل النسبة إلى 100 بسبب تدوير الرقم. يجري التقويم في نهاية كل سنة مدرسية.

الرياضيات a تشتمل على درجات الأعوام 1995، 1996، 1997 و1998. في عام 1993 و1994، لم تكن العناصر المكونة للامتحانات متعادلة ولذلك لا تقارن بتقييم السنوات التي تلت.

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الثاني، 1998، صفحة 13.

التقدم بمقياس مؤشر المسؤولية المدرسية

هنالك وجهة نظر أخيرة تستحق الانتباه والملاحظة تتعلق بدلائل تبين التغيير في الأداء حسب نظام معرفة النتائج التعليمية بين 1992 و1998. وقد كُتِبَ كذلك الكثير عن هذا الموضوع. وباختصار، تُحسب هذه الطريقة متوسط درجات المسؤولية لمدرسة ما بتقدير 85 درجة تقريباً للتقييم من مؤشر المدرسة، ثم إدخال إلى المؤشر عناصر غير أكاديمية كالحضور ومعدلات ترك المدرسة وإعطائها 15 بالمئة. ونخرج من هذا المزيج بدرجات تتراوح بين 140 إلى 140.

وكان هنالك صفة لها شأنها، أو بالأحرى علامة مميزة، للإصلاح في كنتكي تقوم على نظام نموذجي يكافئ المدارس إذا ارتفعت مؤشرات المسؤولية 1 بالمئة أكثر من الأهداف التي ينبغي أن تتحقق خلال عامين كما وضعتها الولاية ويطبق العقوبات إذا لوحظ أن هنالك إخفاقات متكررة. ويرى الجدول 2.5 مؤشر المسؤولية المركب والمستعمل في الولاية على مستوى ثلاث مراحل. فقد أظهرت المدارس الابتدائية والثانوية تقدماً وحققَت إلى أهدافها بصورة عادية. أما الدرجات على مستوى المدارس المتوسطة فلم تحقق التوقعات. وعلى كل حال، تدعم النتائج في كنتكي ما وصل إليه أداء الطلاب المحسن، ولكن ليس في جميع المراحل، ولا في جميع المواد، ولا في جميع أنواع التقييم.

في الأقسام السابقة، قدّمْتُ دلائل لأقول إن الإصلاح أفرز حقاً تحصيلاً طلابياً أفضل، مترافقاً مع بعض الحالات الشاذة. والآن

سألتفتُ إلى دراسة القرارات والمعلومات كما يراها النقاد. وفي القسم التالي سأستعرض الانتقادات والإخفاقات الملموسة المتعلقة بطرائق التقييم التي تبناها وسلكتها نظام معرفة النتائج التعليمية.

الجدول 2.5 متوسط درجات مؤشرة المسؤولية المدرسية حسب

مستوى المراحل 1992 - 1998

هدف التحسن لعام 1998	1996 - 1998	1994 - 1996	1992 - 1994
المدرسة الابتدائية	51.0	48.9	46.2
المدرسة المتوسطة	49.1	44.8	42.8
المدرسة الثانوية	50.0	50.8	44.0

المصدر : مدارس كنتكي ونتائج مسؤولية الإقليم. زمن المسؤولية 3 (1994 - 95 إلى 1997 - 98). مديرية التربية في كنتكي، كانون الأول، 1998، الصفحات 15 - 17.

آثار نظام معرفة النتائج التعليمية، 1992 - 1998: صوت النقاد

هل صحيح، كما يجادل البعض، أننا لا نستطيع أن نحدّد أثر نظام معرفة النتائج التعليمية بسبب الخلل الذي تتصف به طرائق المراقبة والتقييم؟ وهل صحيح، كما افترض آخرون، أن المعطيات توهي بأنه لم يحدث تغيير في تحصيل الطلاب؟ إذا اعتمدتُ على مراجعتي لنتائج نظام معرفة النتائج التعليمية، علماً أنه كان هنالك أخطاء في البرنامج (كعدم قدرته مثلاً على تنفيذ أحسن القرارات، وتكوين اختبارات رفيعة المستوى وخالية من الأخطاء، أو التوكيد على معيار سرعة العمليات العقلية وإنجازها) فقد أُخبرْتُ مراجعتي سكانَ كنتكي عن التقدّم الذي تحقق، وكانت مراجعتي، في معظم الأحوال، دقيقة في تقديرها.

إن أي شخص يتولى مهمة تكوين وتقديم تقييم معرض للنقد ونظام مسؤولية يمكن أن يعدّد النقاط حيث تتوقع النظرية طريقة عمل ومع ذلك تفرز الممارسة طريقة عمل أخرى. وأنا أذكر ذلك ليس لأنني أريد أن أتجنب نقداً مستحقاً ولكن لأعترف أنه إذا كان على النظام أن يكون بالغاً حد الكمال وخالياً من المثالب، فإن ذلك لن يتحقّق. ويُشدّد النقاد والجمهور عموماً على توفّر تقييم ومعايير مسؤولية، ونحن نحاول أن نعلّمهم شيئاً عن قابلية الخطأ المتعلّق بالعملية والنتائج، إلّا أننا لم نقلل من ميلهم الفطري نحو الكمال. وينبغي أن يكون السؤال: إلى أي درجة كانت الأخطاء والمثالب رديئة؟ هل كانت كافية لخرق وإغراق نظام معرفة النتائج التعليمية؟ لا أعتقد ذلك.

لقد كُتِبَ عدد قليل من التقارير الرئيسية عن نظام معرفة النتائج التعليمية، وقُدّم كل واحد منها تحليلاً انتقادياً عن ما تمّ إنجازه، وعن الهدف المقصود، وعن النتائج التي تحقّقت. وتشتمل على تقدير وتدقيق قام بهما كاترا أول Catterall، ميهرينز Mehrens، ريان Ryan، فلوريس Flores، وروبن Rubin (1998) هامبليتون Hambleton، جاجر Jaeger، كوريتز Koretz، لين Linn، ميلمان Millman وفيليس Philips (1995)، كورتيز وبارون (1998)، نيتكو Nitko، أميدا هي Amedahe، آل - ساريمي Al-Sarimi، وانغ Wang ووينفيرت (1997)، وجامعة ميتشيغان الغربية (1995). وفي المقاطع التالية سأتحدّث عن بعض النواقص الرئيسية التي يبدو أن منتقدي نظام معرفة النتائج التعليمية

يسخرون منها. وهدفني من ذلك تقديم تفسير مختلف إلى حد ما. وأعترف كذلك أنني لا أعترض على كل مقالة انتقادية، ولكنني يمكن أن أستنتج بصدق أن الغلطة، على كل حال، ليست خطيرة كما يمكن أن يعتقد البعض.

الدرجات المخفّضة وتصنيف الأداء

انتقد بعض المؤلفين الطريقة التي حَدَّت الدرجات المخفّضة المتنوعة حسب نظام معرفة النتائج التعليمية (هامبليتون et al. ، 1995). الدرجة المخفّضة هي قيمة الدرجة المستخدمة لتصنيف الطلاب في فئات، مثلاً قيمة الدرجة التي تصنف فئة «المبتدئ» بالمقارنة مع فئة «المتدرب». وأود أن أقول إنني ما كنت لأختار الطرائق الأولى وخاصة أن للإجراءات موقعاً محدداً عند التطبيق، وليس هنالك طرائق خالية من المشاكل أو طرائق دعم وعون في مكانها للتأكد من صحة النتائج. وعلى كل حال، إذا لاحظنا الانتقادات الأولى، نجد أن إجراءات تكوين المعايير قد استخدمت ثانية عقب طريقة يزداد استعمالها وتؤكد على نطاق واسع على الدرجات المخفّضة. ولم يكن التغيير الذي بني على إعادة التقدير كبيراً كما سبّب ضياع حقائق. ومعلومات شائعة أما معطيات الدرجات فقد أعيدَ معادلتها لتواجه بعض المشاكل.

اعترض ناقدون آخرون على مصداقية درجات نظام معرفة النتائج التعليمية وخاصة فيما يتعلق بتصنيف الأداء (كانينغهام، 1996؛

كارتر أول (1998 et al.). ويمكن لهذه المقالة الانتقادية المزيد من التأثير لو استخدم الأداء حسب نظام معرفة النتائج التعليمية لدفع الطالب إلى مستوى المرحلة التالية أو الحصول على شهادة تمنحها المدرسة. ولا أهداف من ذلك أن أتغاضى عن اختبارات ذات مصداقية ضعيفة ولكن لأقدم تعليقاً على هدفها. وهناك عدد وافر من التقارير صادرة عن مديرية التربية في كنتيكي تتحدث بتفصيل عن الجهود التي بُذلت للوصول إلى مصداقية أفضل. وهناك تقرير حديث كتبه ميللر Miller (1999) يُظهر بوضوح أن مصداقية معدلات الوسط العام وتصنيف المدارس في كنتيكي حسب نظام معرفة النتائج التعليمية يعادل أو يزيد على مستويات المصداقية الملحوظة المستخدمة للمقارنة في ولايات أخرى.

طرائق حساب الدرجات

وجد بعض النقاد بعض المثالب في مصداقية واضعي الدرجات الذين سلسلوا أسئلة تقييم الأداء (كانينغهام، 1996؛ هامبلتون et al., 1995). ومع أن تقييم الأداء يبدو أنه أقل مصداقية من الاختبار متعدد الخيارات، أي الذي تُسَجَّل وتُحَسَّب درجاته بالآلة، إلا أن النتائج يمكن أن تعطينا معلومات أشمل وأفضل عن قدرة الطلاب المتعلقة بفهم واستعمال المفاهيم الرئيسية. أما التوصل إلى مصداقية الامتحان متعدد الخيارات، فهو هدف غير واقعي بالنسبة لتقييم الأداء. ولكن هل نحدّد المقياس للوصول إلى المصداقية؟ أم هل نبقى بالقرب من

اللون الرمادي (لا أبيض ولا أسود) ونعمل على تحسين المقياس ونفكر بما نريد أن يعرف الطلاب ويقدرُوا أن يعملوا؟ تتكون درجات نظام اختبار المسؤولية اليوم من مزيج من أسئلة متعددة الاختبارات وأسئلة يُنشئ الطالب أجوبتها، الأمر الذي يقدم لنا مستويات من المصادقية مقبولة بالنسبة لأهداف المدرسة ومسؤولية الإقليم حسب قانون الإصلاح التربوي في كنتكي.

مقارنة بين نظام معرفة النتائج التعليميّة والاختبارات الأخرى

قالت مقالة انتقادية حول نظام معرفة النتائج التعليمية إن تحسّن الدرجات لم يشاهد في الاختبارات الأخرى (كوريتز وبارون، 1998). وقد حدثت أول إشارة إلى المشاكل، كما قال بعض الباحثين، عندما دُرست معدلات الولاية حسب نظام معرفة النتائج التعليميّة وعلاقتها بمعدلات الولاية حسب التقييم القومي للتقدّم التربوي وتقييم اختبار الكليات الأميركية خلال الفترة نفسها من الزمن. وبما أن نظام معرفة النتائج التعليميّة على مستويات معينة وفي مواضيع محدّدة تحسّنت كثيراً، فإننا نستنتج بأنه ينبغي أن نتوقع تحسّناً بموجب المعايير الأخرى التي نقيس بها إنجازات الطلاب. ومع أنه ليس هنالك دراسات رسمية ومتأنية لمقارنة المحتوى وأسئلة جميع الاختبارات، إلا أن ذلك سيكون أمراً مفيداً لو تحقّق. وأقول إن مراجعة لأسئلة العلوم حسب اختبار الكليات الأميركية يُظهر أن جوانب قليلة تشترك مع نظام معرفة النتائج التعليميّة وأسئلة نظام

اختبارات المسؤولية. وتبحث اختبارات الكليات الأميركية في التفكير إضافة إلى الاستدلال الاستقرائي والاستنتاجي، بينما يرتبط نظام معرفة النتائج التعليمية ارتباطاً وثيقاً بمعرفة المحتوى أو المضمون.

من المعطيات التي جمعها ونقلها النقّاد، يبدو التحسّن في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية أعلى من التحسّن الذي ظهر حسب التقييم القومي للتقدّم التربوي (كورتيز وبارون، 1998). ومع أن معدل درجات التقييم القومي ارتفع، فإن التحسّن كان كبيراً كما بيّنت الدرجات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية. وهنالك نقطتان تستحقان الانتباه والملاحظة. أولاً، لقد أُنقِد عدد وافر من نقّاد نظام معرفة النتائج التعليمية التقييم القومي للتقدم التربوي وذلك لإخفاقه في قياس أداء مدارس الأمة على نحو كافٍ وملائم. وهكذا تعرّض نظام معرفة النتائج التعليمية للانتقاد باستخدام نتائج اختبار آخر الذي تعرّض نفسه للانتقاد كذلك. وهي علاقة لافتة للنظر لغرابيتها، إذا أحببنا أن نوجز في القول. (لين، كورتيز وبيركر، 1996؛ ساغرو، نوكاك، بيرشتاين، لويس، كورتيز، ولين، 1995). ثانياً، بدأت مؤخراً نتائج التقييم القومي للتقدم التربوي أن تظهر تحسّناً حسب الترتيب الموجود في نظام معرفة النتائج التعليمية. إضافة لذلك، وبعد شيء من النقاش، تَقَرَّر أن تكون فهارس التحسّن بنوداً إحصائية لها شأنها.

سلامة الاختبارات وممارسة المهنة

آخر ناحية من الانتقادات متعلقة بسلبية تقول إن الدرجات ازدادات في ظل معرفة النتائج التعليمية بسبب ممارسات مخالفة للأمانة في التعليم غير مرغوب فيها (كورتيز وبارون، 1998) إلا أنني أجد أن هذا الانتقاد مزعج إلى أبعد حد وغير مؤيد بالبراهين، ومع ذلك، لا يزال هذا الموضوع يتكرر باستمرار. وليس هنالك دليل على مخالفات مدرسية منتشرة بالنسبة إلى تدابير سلامة المهنة أو ممارستها. ويظهر هذا الافتراض للعيان إلى حد ما بسبب الضغط الشديد الذي يضعه البعض على كاهل العاملين في المدرسة لتحسين الأداء. وأود أن أذكر أمراً مبنياً على خبرتي أن العاملين في المدرسة هم أول من يشير إلى وجود مخالفات متصلة بممارسة المهنة. هكذا كان واقع الحال في كنتيكي. إضافة لذلك، يعترف المؤلفون الذين قاموا بالتحريات التي تنسب الزيادة في الدرجات إلى مواضيع تعرّضت على نحو مفرط للنور (للتسرّب) أو إلى ثغرات في المحافظة على نظام الاختبار، أن مراجعتهم للمعطيات أخفقت أن تجد أثراً واضحاً. ولم تُظهر المواضيع التي استُخدمت مرة أخرى أنها أعلى دائماً من درجات المواضيع التي استُخدمت لأول مرة. ويبدو الأداء بموجب أسئلة استُخدمت مرة ثانية، في أحوال عديدة، وليس دائماً، أنه أفضل في الرياضيات إذا قُورن بالقراءة. وأود أن أقول، فيما يتعلّق بهذا الادعاء كله، لو أن العاملين في المدرسة يوجزون لطلابهم عن قصد

مواضيع الاختبار قبل إجراء الاختبار، لظهر ذلك بوضوح في القراءة، وهي المادة التي وُجِدَتْ التحريات دليلاً ضعيفاً لغش محتمل. ومادة القراءة سريعة التأثير بممارسات غير أخلاقية لأن مقاطع كاملة ينبغي أن تُكشَف وتُقرأ كما ينبغي أن يُجاب على مجموعات كاملة من الأسئلة. ولو أن مقطع قراءة قد تعرّض للشبهة، كما زعم البعض، فإننا نتوقع أن نرى تحسناً كبيراً، لأن العدد من المواضيع يمكن أن تُغشى وبالتالي تُكشَف. ولم يحدث هذا الأمر، وهذا يظهر أن سلوكاً غير مهني لم يكن متفشياً. وبما أن مواضيع مختلفة أدّت إلى نتائج مختلفة، فإن الزيادة في درجات ولاية كنتيكي لم تأت بكل تأكيد، وإلى أبعد حد، من نقض للأمانة أو الذمة المتعلقة بصلاحية أو سلامة الامتحانات.

أضف إلى ذلك، لقد ازدادت الدرجات باستمرار في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية في كل من الرياضيات والقراءة وعلى معظم المستويات. وحتى يكون الادعاء بممارسات الغش مقنعاً، ينبغي أن تشترك معظم المدارس (تذكروا أننا نتحدث عن ولاية بكاملها تظهر تطوراً كبيراً) بهذه الممارسات، كما ينبغي أن تحدث هذه الممارسات سنوياً. كما تحتاج المدارس كل عام أن تضخم على نحو زائف الدرجات بصورة أعلى من مستويات السنة السالفة وتتابع هذا النمط من الخداع كل عام. يا له من مخطط خاطئ ومنطوق على كثير من المغالطة. بناء على ذلك، إن الفرضية التي تقول إن الممارسات

الفاصلة أدت إلى رفع الدرجات يجب أن تُرفض وتُطرح جانباً. ولكن هل هنالك أماكن حدث فيها مثل هذا السلوك غير المقبول؟ ربما. ولكنني أجزؤ على القول بأن تكرار هذا السلوك جدير بالإهمال.

صلاحية الانتقادات ونجاح نظام معرفة النتائج التعليمية

إذا عدنا إلى تعليق في بداية هذا المقطع، أنا لا أرفض أو أتجاهل كل نقد منهجي حول نظام معرفة النتائج التعليمية. قضايا مثل غلطة النزول إلى المعدل، المساواة بين المضمون والشكل، معقولية الدرجات المخفضة، الزيادات المبكرة في الدرجات التي تُنسب إلى توافق وإطلاع زائد على صيغة الاختبارات، الإخفاق في المشاركة في النتيجة الفورية. والمصادقة على الأبحاث. . عبارة عن نقاط ضعف في الواقع لم تُضبط أو يُحقَّق فيها. ولكن إذا نظرنا إلى النتائج المتوفرة، نجد أن هنالك ما يدعونا إلى الاعتقاد أن نظام معرفة النتائج التعليمية من عام 1992 إلى 1998 قادنا إلى تحسُّن مستمر في عملية التعلُّم في مدارس كنتي العامة. وإذا راجعنا المربين وسألناهم أن يُحدِّدوا أهداف مدارسهم، فإن معظمهم سيضع الإنجازات الأفضل على رأس القائمة. ومن الواضح، كما أرى، أن التعليم الناجح يعود إلى أبعد من نطاق تعلُّم الطلاب في البيئات المدرسية. ومع أن المعطيات محدودة، إلا أنني أقدم نتائج لأدعم ادعاءات تقول إن نظام معرفة النتائج التعليمية أحدث تغييراً ليس فقط في المناهج التي قُدِّمَتْ للطلاب ولكن في الأبحاث التي تعلِّموها والطريقة التي تعلِّموها بها كذلك.

تحسّن في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية وتطوّر العاملين

إذا كان التغيير ملموساً وهاماً، كما أوكد، إذّا، ينبغي أن نلاحظ الأنشطة في المدارس التي يمكن أن تشرح أو تعلّل الدرجات الأعلى التي تحقّقت في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية. ولسوء الحظ، لم يمضِ نظام معرفة النتائج التعليمية قُدماً بخطّة بعيدة المدى ليراجع التغيير في درجات الاختبارات وعلاقته مع الاعتراضات المدرسية الموثقة. وقد بدأت الولاية تنفق لبحث وتقدير هذه الأمور، ولكن لم يحدث هذا قبل 1996. ولكن إذا كان الأمر كذلك، فإن العمل يصبح أميل إلى التحدّث عن الخبرات الماضية والتأمل فيها. وعلى كل حال، لا بد أن نظام اختبارات المسؤولية يفي بالغرض على نحو أفضل في المستقبل.

لقد تحدّث عدد قليل من الأبحاث عن أثر نظام معرفة النتائج التعليمية على المدارس وممارسات التعليم. وهناك مؤلفات بقلم هوفمان Hoffman (1998)، وكذلك هوفمان Hoffman، هاريس Harris، كوجر Koger، وثاكر Thacker (1997)، ستيشر Stecher وبارون Barron (1999)، ستيشر، بارون كاغانوف Kaganoff، وغودوين Goodwin (1998) ويلكيرسون ومساعدون (1996، 1999) وكلها مؤلفات مليئة بالمعلومات الثقافية. وهناك ملخصات ذات تفاصيل هامة بقلم بيتروسكو Petrosko وليندل Lindle (1998، 1999). وأشارت أبحاث بقلم ويلكيرسن Wilkerson ومساعدوه (1996، 1999) إلى ردود الفعل الأولى لنظام معرفة النتائج التعليمية وكذلك

إلى آثاره اللاحقة. وفي أواسط القرن العشرين، أوضح استطلاع لآراء مئات من المربين في كنتكي أن هنالك آثاراً للإصلاحات: فقد تغيرت التوقعات، ولُوحظ التطور، وتحقق المزيد من فرص التعليم لمزيد من الطلاب (ويلكيرسن ومساعدوه، 1996). أما إذا ذكرنا النواحي السلبية، فقد أشار البعض إلى وجود تقليص في بعض نواحي المناهج، وأن أهداف هذا النظام يستحوذ على وقت جهود أخرى، وأن الوقت الذي يُبذل لتحضير الاختبارات كان يزداد باستمرار. وعندما أُستطلع ويلكيرسن آراء المربين مرة أخرى بعد أربعة أعوام، وجد أن مواقفهم كانت أكثر إيجابية، وكذلك إدراكهم لأثر وقيمة الإصلاحات (ويلكيرسن ومساعدوه، 1999). وفي مقابلة مع عاملين في المدارس الريفية، كان هؤلاء يرون في نظام معرفة النتائج التعليمية قوة تربوية كبيرة تقود الجهود المحلية للإصلاح (مخبر أبالاتشيا التربوي، 1994). أما الانتقادات التي وجهت إلى الإصلاح، فكانت أميل إلى التركيز على أعباء العمل الزائدة، وعجز العاملين في المدرسة عن القيام بما هو مطلوب منهم في الوقت المتاح لهم.

حاول كورتيز، بارون، ميتشل، وستيشر (1996) أن يدرسوا بعض القضايا الدقيقة والممارسات التعليمية. وفي استطلاع آراء عينة من المعلمين، وجد هؤلاء الباحثون دليلاً على التغيير في مجال التعليم والتركيز على المناهج، الأمر الذي يدعم أهداف قانون الإصلاح التربوي. أما التركيز على المناهج في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية، مع أنه لم يكن له ذلك الأثر الشامل، فقد قال عنه هؤلاء

الباحثون إنه يتصف بتأثير إيجابي ضئيل على عملية التعليم. وقال الإداريون إنهم كانوا يؤكدون دائماً على أهداف نظام معرفة النتائج التعليمية. ومن بين الآثار السلبية، هنالك من لاحظ وجود ضغط ملموس من أجل أداء حسن وضرورة ربط المناهج بمحصلة نظام معرفة النتائج التعليمية. وبعد بضع سنين، أشار ستشير (1998) إلى تغيير هام ووجد «دليلاً كافياً يقول: لقد غيّر المعلمون طريقة التعليم استجابة لقانون الإصلاح التربوي، كما كان لنظام معرفة النتائج التعليمية الأثر الكبير على سلوك التعليم» (صفحة 84) وفي استطلاع أوسع وأكثر تفصيلاً لآراء مربّي ولاية كنتكي، قال ستشير وبارون (1999) بكلام بالغ الدقة: يبدو أن التغيير يرتبط بمستويات مرحلة محددة وبالمواد المطلوب دراستها. ومع أنه كان هنالك دليل هام ومتواصل حول قانون الإصلاح التربوي ونظام معرفة النتائج التعليمية، أكّد عمل ستشير وبارون على نتائج الأبحاث التي قالت إن الممارسات على مستوى المراحل التي اختبرها نظام معرفة النتائج التعليمية كانت أميل إلى اتباع توقعات الاختبارات إلى حد بعيد، أي على نحو تتعادل فيه النتائج تقريباً.

استطاع عدد ضئيل من الدراسات أن يربط الاعتراضات والإصلاحات بدرجات نظام معرفة النتائج التعليمية. فقد وجد بيتروسكو وليندل (1998، 1999) وعلى نحو متكرر، أن المدارس التي أظهرت أعلى الدرجات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية، أظهرت كذلك أكبر جهد لتنفيذ الإصلاحات التي أوصى بها

الآخرون. وعلى كل حال، كان بحثهم يفتقر إلى ضوابط كافية، كما أن نتائج أبحاث المؤلفين لا يذكر الأسباب التي أدت إلى ذلك. وراجعت دراسات قام بها هوفمان (1998) et al (1997) الدرجات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية وذلك في مدارس مختارة ذات أداء مرتفع ومنخفض. ويؤكد جانب من نتائج أبحاثهما على نتائج بحث ستشر et al (1998) أن المراحل التي يجري فيها اختبارات تتلقى عناية أكبر من المراحل التي لا يجري فيها اختبارات. ونتيجة لمراقبة المدارس من أجل معرفة التغيير في الأداء، يكرّر هوفمان et al نتائج أبحاث بيتروسكو وليندل التي تُبين أن ارتفاع الدرجات تُشاهد في المدارس التي تنفّذ المزيد من مبادرات الإصلاح. وتدعم نتائج هذه الأبحاث دراسة قام بها هاريس، هوفمان، كوجر، وثاكر (1998).

وفي دراسة أخرى متصلة بالموضوع نفسه تشتمل على مقابلات وحضور ومشاهدة دروس في الصفوف، وجد ثاكر، هوفمان، وكوجر (1998) أن العديد من المعلمين لم يكونوا قادرين على تحديد مستوى ذي تفصيل أو عمق لتحضير الطلاب لامتحانات حسب نظام معرفة النتائج التعليمية. وهناك عدد وافر من دراسات مشابهة تُقدّر وتنظم العوامل الرئيسية المرتبطة بالإصلاح عندما تحول إلى عمل محلي وممارسة (ستشر et al، 1998؛ ويلكيرسن ومساعدوه، 1999؛ هاريس et al، 1998؛ بيتروسكو وليندل، 1999) وتوضح هذه الدراسات أن فهم المدرسين للإصلاحات كان يتحسن من البداية حتى

النهاية. وفيما بعد، وجد الباحثون دليلاً على التطور المهني الذي كان تحت إشراف إدارات الولاية والأقاليم المحلية. بعبارة أخرى، لم تتحسن درجات الاختبارات فقط، ولكنها جاءت نتيجة مبادرات الولاية وتطور العاملين المحليين.

الخطوات التالية: إلى القرن الواحد والعشرين

في أوائل التسعينيات من القرن العشرين، ظهر قانون الإصلاح التربوي ونُوقش كإصلاح جريء يمكن تبريره. ومنذ ذلك التاريخ، شرع عددٌ وافر من الولايات في تحسين التربية لجميع الأطفال وإدخال إصلاحات شاملة إلى المنهاج. والآن، لا ينبغي الاستخفاف بأهمية هذه القيادة. فقد قَدِّمَتْ ولاية كنتكي اختبارات الأداء على نطاق واسع واعتبرت المدارس مسؤولة عن نتائج الاختبارات وليس تحميل الطلاب مسؤولية المحصلات التي لا يتحكمون بها إلا على نحو ضئيل. وابتكرت الولاية نظاماً للمسؤولية الذي، حتى هذا اليوم، يمثل أنموذجاً مبادؤه - تُفَرَضُ على المدارس أن تكون مسؤولة عن ظروفها وتَقْدِّمُها - يتمنى الآخرون محاكاته. لقد كَوْنَتْ الولاية برنامج تقييم على نحو يمكن أن يشق طريقه ويقود الإصلاح ويتحمل مسؤولية تقديم قطاع كبير من الإصلاح. وفي السنوات الأولى، غالباً ما تحدث الكتاب والمعلقون عن المستقبل المرتقب لمبادرة الإصلاح في كنتكي وقالوا «سينتظر الآخرون ويتربصون» هل أدَّى الإصلاح المرتبط بنظام معرفة النتائج التعليمية والمبني على قانون الإصلاح التربوي إلى محصلة أفضل وأكثر تنوعاً بالنسبة إلى عملية التعلم من

أجل طلاب كنتكي؟ الجواب نعم: أصبح لمزيد من الطلاب قدرة عقلية أفضل من قبل في فهم الأبحاث الرئيسية. وتؤيد بوضوح هذا الاستنتاج المعطيات التي تجمعت من جهود التقييم التي بُذلت في كنتكي. ولكن هل نعرف ذلك على نحو واضح لا لبس فيه؟ طبعاً نعلم ذلك. فقد ازدادت درجات الاختبارات في ظل نظام معرفة النتائج التعليمية. وتغيّرت ممارسات التعليم. وما لا نعرفه تماماً هو مدى ذلك التغيير. استخفّت ولاية كنتكي، خلال جهودها لتكوين انطباع وتقييم لحالة الفن، في ما يتعلق بتقديم تقدير شامل رسمي وكافٍ عن الإصلاحات لتوكيد العلاقة السببية الدقيقة بين العلاج والنتيجة. ينبغي أن نرى ونفهم الانتقال من نظام معرفة النتائج التعليمية إلى نظام اختبارات المسؤولية كفرصة للتطوير. لم يكن تقييم نظام معرفة النتائج التعليمية خلواً من كل عيب في أي وقت من تاريخ. ولن يكون نظام اختبارات المسؤولية كذلك خلواً من العيوب في بعض المجالات. ولكن لا ينبغي لهذا الأمر أن يوقف ولاية كنتكي من متابعة الإصلاح المدرسي.