

القسم الأول

تصنيفات المقاييس التربوية

- القياس .
- التقييم .
- التقويم .
- المحاسبة .

القياس التربوي

Educational Measurement

تمهيد :

من منطلق إن الإنسان فى حاجة لأن يفهم طبيعته . فمن نافلة القول الزعم بأن المشكلات التى يواجهها عالمنا اليوم هى مشكلات بشرية . وإن المعوقات الأساسية التى تمنع التقدم إنما هى معوقات بشرية . ناهيك عن أن المجتمع قد تطور الآن إلى نظام معقد من العلاقات والأدوار المتخصصة . نذت أصبح الناس فى أمس الحاجة إلى أدوات جديدة لتساعد الأفراد لكى يجدوا أماكن ملائمة لهم فى هذا البناء الكلى .

وهذه الحاجات الملحة فى هذا العصر . جعلت من المهم تقنين العلوم التربوية . فالأوصاف الأدبية والفلسفية لطبيعة الإنسان فى الحقب الماضية قد حلت محلها فى هذا العصر التعليقات والتفسيرات التى تقوم على البحث التجريبى . ولكى يتحقق ذلك . ينبغى معالجة متغيرات الدراسة بصورة كمية . وهكذا أصبح القياس علامة مميزة للعلوم التربوية .

وهذه الحقيقة لا ترضى الكثيرين من التربويين . لأن غايتهم من دراسة العلوم التربوية زيادة فهمهم للأسباب التى تفسر لماذا هم والناس الذين يعرفونهم يشعرون ويتصرفون على هذا النحو . ولكنهم يجدون أنفسهم فى مواجهة بعض المفاهيم التى تبدو بعيدة كل البعد عن الاهتمامات الإنسانية : مثل الانحرافات المعيارية . والتوزيعات التكرارية . والاحتمالات . وليس من المستغرب أن يتسائل التربويين عن علاقة وأهمية المفاهيم الرياضية والقوانين الكمية لشخص يهدف الحصول على المعرفة المفيدة فى العلوم التربوية .

والحقيقة . التفكير الكمي معلم أساسى أكثر منه سطحي فى التربية فى الوقت الحاضر . فالتقدم الذى يتحقق حالياً ، لا يمكن أن يتم دون هذا النوع من التفكير . ففى المقام الأول . نجد أن الطرق الكمية تساعدنا على الوصول إلى استنتاجات دقيقة من التجارب . فعند القيام بتجربة ما ، فإننا نطبق منهجاً خاصاً ونلاحظ التأثيرات الناتجة . ولكنه من الواضح لآى ملاحظ دقيق أن ردود الأفعال للمواقف المثيرة تختلف كثيراً من فرد إلى فرد . وكذلك فى التجارب . نجد أن ردود الأفعال تتباين كثيراً . وإذا لم نجد إجابة ما على الأسئلة التى يكون أولها (كم) . فإن نتائج كل التجارب التى جرى على أكثر من فرد واحد تصبح متناقضة ومتضاربة . وإذا لم نقد بدراسة أكثر من فرد واحد . فإننا لا نتوقع أن نعرف كثيراً عن الطبيعة البشرية .

فعلى سبيل المثال ، عند دراسة عملية التعلم ، فقد يرغب المدرس فى أن يعرف : هل من الأفضل أن يقدم للطلاب موضوعات الدراسة بمنطق بسيط بحيث لا يقع الطلاب فى الأخطاء ، أو أن يقدم هذه الموضوعات بمنطق آخر يسمح بالوقوع فى الخطأ ، ثم يقوم بتصحيح هذه الأخطاء ؟ (مثل هذه الموضوعات يصبح على جانب كبير من الأهمية عندما نتولى المهمة العملية الخاصة ببناء برامج تعليم يتم بمساعدة الحاسب الآلى) .

فعند تصميم تجربة للإجابة على هذا التساؤل فإن المدرس قد يستخدم طرقاً عديدة لقياس أداء التلاميذ (المفحوصين) فى نواح متعددة على قدر الإمكان . فإذا كان هذا المدرس يتوقع أن التلاميذ لن يستجيبوا جميعاً بطريقة واحدة لظروف التجربة ، فانه لن يدهش إذا وجد أن بعض المفحوصين يسجل درجات أعلى تحت الظروف التجريبية (أ) ، وآخرين يسجلون درجات أعلى تحت الظروف (ب) ، وآخرين يسجلون درجات عالية بدرجة متساوية تحت كل من الظروف (أ) و (ب) . وقد تكون النتيجة أن الظروف (أ) تساعد بعض المفحوصين على التعلم بسرعة جدا ، ولكن على حساب الاحتفاظ بما يتعلمونه ، بينما تكون الظروف (ب) تستغرق وقتاً أطول فى التعلم ، ولكنها تسهل عملية الاحتفاظ . ومن الواضح أن المدرس قد يفكر فى الكثير من الاحتمالات المعقدة عندما يصمم التجربة .

ولهذا السبب فإن المدرس قد يلجأ إلى أنواع مختلفة من المقاييس ليتمكن من تقييم هذه الاحتمالات . ولذلك ، فربما يقيس أولاً الزمن الذى يستغرقه كل مفحوص ليصل إلى مستوى معين من الأداء . وربما يطبق اختباراً فى التفكير المنطقى مباشرة بعد إجراء التجربة ، ثم مرة أخرى بعد مرور شهر عليها .

وربما يصمم اختبارات لأنواع أخرى من القدرات العقلية التى يظن أن لها علاقة بالتفكير المنطقى ، مثل : حل المشكلات بطريقة عملية ، أو اكتشاف الأخطاء فى الفهم . وفى كل مجموعة من الدرجات يقوم بمقارنة متوسطى المجموعة (أ) والمجموعة (ب) ، مستخدماً فى ذلك الطرق الإحصائية التى تساعد على الوصول إلى استنتاج يمكن صياغته بمقتضى فكرة الاحتمالات . إن ما يقرره ، إذن . قد يأخذ هذه الصيغة : « فى هذه العينة وجد أن الطريقة (ب) أفضل من الطريقة (أ) ، وأن هناك احتمالاً أقل من خمس مرات فى كل مائة مرة لأن يظهر مثل هذا الفرق بين الطريقة (أ) والطريقة (ب) فى عينة مأخوذة من مجتمع لا توجد بين أفرادها فروق حقيقية » . ودون هذه المعالجة الكمية للنسائج ، لا يمكن وصول الباحث إلى أية استنتاجات على الإطلاق ؛ ولكن بهذا النوع من المعالجة يمكنه الوصول إلى قرار حول احتمال يمكن الاستناد عليه فى قرارات تالية : مثل المضى فى تطبيق إحدى الطريقتين . أو القيام بتجربة أخرى .

وهكذا فإن المقاييس تساعد المدرسين فى اتخاذ قرارات حول معنى ما يقومون به ، وتيسر المقاييس أيضاً إصدار قرارات خاصة بالأفراد .

وأساليب القياس لها أهميتها أيضاً فى المواقف التى يجب فيها على الأفراد أن يتخذوا قرارات تخص حياتهم . فقرارات الفرد عن نفسه هى . من بعض النواحي ، أكثر تعقيداً من قراراته عن الآخرين . فكثير من العوامل الداخلة فى هذه القرارات لا يمكن عادةً معالجتها معالجة كمية .

القياس التربوى :

يشمل مصطلح القياس التربوى مجموعة كبيرة من العمليات ، يجمعها شىء واحد ، هو استخدام الأرقام . وعليه . يعنى القياس التربوى - ببساطة - تحديد أرقام حسب قواعد معينة .

وطبيعة هذه القواعد عريضة وشاملة . لذلك فإن عدم التفكير الدقيق فى ماهية القياس التربوى ، قد تكون من الأسباب المباشرة إلى افتراض أن العمليات الحسابية الأولية - وهى الجمع والطرح والضرب والقسمة - يجب أن تطبق على كل أنظمة القياس التربوى ، وقد يؤدى ذلك إلى اعتقاد باستحالة تحقيق عملية القياس التربوى . دون تطبيق بعض العمليات الحسابية . فلنأخذ ميدان قياس الذكاء على سبيل المثال . فمنذ استخدام اختبارات الذكاء ، نجد أن كثيراً من الناضجين يقولون إنه لا معنى للقول بأن الطفل الذى نسبة ذكائه ١٥٠ . يكون أذكى مرتين من طفل نسبة ذكائه ٧٥ . إن اختلاف الأطفال بعضهم عن بعض فى الاستجابة لمواقف التفكير المجرد حقيقة واقعة . ولكن ليس هناك أى مبرر يدعو إلى القول بأن هذا الاختلاف يمكن التعبير عنه كحاصل قسمة = ٢ ، فالحقيقة أنه لا معنى لقسمة نسبة ذكاء ما على نسبة ذكاء أخرى .

وبالمثل ، لا معنى للقول بأن التلميذ الذى حصل على الدرجة النهائية (١٠٠ %) فى اختبار الرياضيات ، يكافئ أربعة تلاميذ يحصل كل منهم على ٢٥ % من درجة الاختبار النهائية .

وبمجرد أن انتبه الأخصائيون التربويون والنفسيون إلى هذه الخاصة فى بعض الأرقام التى كانوا يستخدمونها ، أدركوا أن هناك مواقف مناظرة لذلك خارج نطاق العلوم التربوية . فدرجة الحرارة . مثلاً . كما نقيسها عادة سواء بالتدرج الفهرنهايتى أو المئوى . فإذا انخفضت درجة الحرارة من ٨٠ (ف) أثناء النهار إلى ٤٠ (ف) أثناء الليل . فإننا لا نقول أن دفء منتصف الليل يساوى نصف دفء الظهيرة . وذلك لأن الصفر فى نظام الفهرنهايت هو رقم تحكمى . وهو لا يعنى فى الحقيقة عدم وجود الدفء

تماماً . ولذلك ، فإن أرقام الدرجات التي تعلقو الصفر لا يمكن أن تعالج بنفس الطريقة التي تعالج بها الأرقام في مقياس للطول أو الوزن . ومن الواضح أن المقاييس التربوية أشبه بمقاييس الحرارة منها بمقاييس الطول .

وقد تمكن ستيفنز S. S. Stevens من تقديم تصور عام للأنواع أو المستويات المختلفة للقياس التربوي . وبناء على هذا التصور أو التنظيم فإنه يمكن أن نقسم طرق استخدام الأرقام إلى أربعة أنواع ، كل منها له قواعده وحدوده الخاصة . كما أن لكل منها طرناً إحصائية معينة مناسبة له .

وتنظيم ستيفنز ، كما هو مبين في الشكل (١) ، يربط مستويات القياس هذه بناء على مدى تطبيق العمليات الحسابية المألوفة . فالمستوى الأول أو الأدنى في هذه السلسلة هو مقياس التصنيف . وفي هذا النوع من المقاييس نستخدم الأرقام للدلالة فقط على الفئات التي ينتمى إليها الأفراد أو الأشياء . وهذه يمكن أن تكون تصنيفاً لأفراد نوع واحد ، مثل ترقية ملابس لاعبي كرة القدم لتمييزهم ؛ أو قد تكون تصنيفاً لمجموعات من الأفراد . مثل إعطاء مجموعة الرجال الرقم ١ . ومجموعة النساء الرقم ٢ . والعمليات الحسابية الوحيدة التي يمكن أن تطبق في مقاييس التصنيف هي عملية العد ، أي مجرد تعداد الأفراد في كل صنف أو مجموعة . وهذه الأعداد المميزة لا يمكن أن تجري عليها أي من العمليات الحسابية الأربع : الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة .

والمستوى الثاني من مستويات القياس التربوي هو مقياس الترتيب . ونحن نستخدم هذا النوع من المقاييس عندما نريد أن نرتب الأفراد في سلسلة تبدأ من الأقل وتنتهي بالأعلى بناء على الخاصة المطلوب قياسها ، ولكن لا يمكننا أن نقول بدقة كم يكون الفرق بين أي اثنين من هؤلاء الأفراد . فعندما تقوم لجنة ما بترتيب خمسة من المتقدمين للمنح الدراسية بناء على تقديرهم العام فإنها تستخدم في ذلك مقياس الترتيب . وكثيراً ما تستخدم الدرجات المئينية في التعبير عن نتائج اختبارات الطلاب ، وحيث أن هذه الدرجات هي نوع من الترتيب . فإنها أيضاً تمثل مقياس ترتيب . والعمليات الحسابية المعروفة — الجمع والطرح والضرب والقسمة — لا يمكن أن تستخدم على وجه صحيح في حالة مقياس الترتيب ، ولكن الطرق الإحصائية التي تقوم على فكرة الترتيب تكون صالحة للاستخدام . فمن الممكن ، على سبيل المثال ، أن نعين ما إذا كانت هناك علاقة بين رتب مجموعة من الأطفال على مقياس للشعبية ورتبهم على مقياس للاعتماد على الغير .

والمستوى الثالث من المقاييس التربوية هو مقياس الوحدات المتساوية . إن ما يميز مقياس الوحدات المتساوية عن مقياس الترتيب هو إمكانية معرفة مقدار المسافة

بين شينين أو شخصين . ومعظم الاختبارات المدرسية هي من هذا النوع . ورغم وجود بعض التساؤلات حول الخصائص القياسية لهذه الاختبارات ، فإن المعلمين عادة ما ينظرون إلى الدرجات على اختبارات المقررات الدراسية باعتبارها مقاييس وحدات متساوية .

فالمعلمون يعتقدون أنه من المعقول مقارنة درجات طالبين ، ثم الحكم بأن درجات الطالب (أ) تقل بمقدار ١,٦ وحدة عن درجات الطالب (ب) . ولكن مقاييس الوحدات المتساوية لها عيب واحد يتمثل في عدم وجود نقطة صفر حقيقي لها . حقيقة أنه قد يحدث أحياناً أن يحصل الطالب على درجة « صفر » في امتحان للهندسة أو الأدب الإنجليزي . ولكن هذا لا يعنى أن هذا الطالب ليست لديه معلومات البتة في أى من هذين الموضوعين . وعلى الرغم من أن هدف الاختبار هو قياس المعرفة بمحتوى المادة ، فإنه ليس من الضروري في الواقع أن نحدد معنى « الصفر في المعرفة » حتى يتم قياس المعرفة بهذا المحتوى ، إذ أننا سنستخدم الاختبار أساساً لمقارنة الأفراد بعضهم ببعض .

المثال	حدود المستوى	المستوى
	لا توجد حدود . فكل العمليات الحسابية والأساليب الإحصائية يمكن استخدامها .	١- مقاييس النسبة كل رقم يمكن أن ينظر إليه باعتباره قياساً لمسافة ما من نقطة الصفر .
	بالإضافة إلى الطرق المذكورة أعلاه فإنه يمكن استخدام الجمع والطرح والأساليب الإحصائية القائمة على هذه العمليات الحسابية . أما الضرب والقسمة فلا يمكن استخدامها .	٢- مقاييس الوحدات المتساوية الفرق أو المسافات بين كل رقم والرقم الذي يليه متساوية . ولكن ليس من المعروف كم يبعد أى رقم منها عن الصفر .
	بالإضافة إلى الطرق المذكورة أعلاه فإنه يمكن استخدام أساليب لترتيب والأساليب الإحصائية الأخرى القائمة على التفسيرات التي تشير إلى « أكبر من » أو « أقل من »	٣- مقاييس الترتيب تشير الأرقام إلى رتبة أو ترتيب .
	إن العمليات الحسابية المسموح باستخدامها فقط هي العد والأساليب الإحصائية القائمة على العد .	٤- مقاييس التصنيف تستخدم الأرقام لتسميه الأشياء وقياساتها وتصنيفها .

شكل (١) : مستويات القياس

ورغم أنه يمكننا أن نجمع ونطرح الدرجات على مقياس الوحدات المتساوية ، فإن هناك عملية حسابية لا يمكن أن تجوز - وهي عملية قسمة درجة على درجة أخرى . إذ أن عملية القسمة تتطلب وجود درجة صفر حقيقية . ولكن لماذا لا يجوز ذلك ؟ لنفرض أن الطالب (ل) حصل على ٨٠ درجة في اختبار ما ، وأن الطالب (م) حصل على ٤٠ درجة في نفس الاختبار . ولنفرض أن الأستاذ عند إعادة صياغة هذا الاختبار أضاف عشرة أسئلة سهلة بحيث يمكن أن يجيب عليها كل من الطالبين (ل) و (م) إجابة صحيحة . في هذه الحالة تصبح درجة الطالب (ل) هي ٩٠ ، بينما تصبح درجة الطالب (م) هي ٥٠ . وسيكون الفرق بين درجتى (ل) و (م) هو ٤٠ درجة في الحالتين ، ولكن النسبة بين درجتيهما سوف لا تكون واحدة ، حيث تكون في المرة الأولى $\frac{٨٠}{٤٠} = ٢$ ، وفي الثانية $\frac{٩٠}{٥٠} = ١,٨$. ففي أى اختبار ، إذن ، لا يمكن أن نعرف ما إذا كانت معلومات فرد ما هي ضعف معلومات الفرد الآخر . أو ثلاثة أمثالها ، أو تعادلها مرة ونصف . ولكن إذا سلمنا بأن كل سؤال من أسئلة الاختبار يعتبر مؤشراً جيداً للمعرفة في هذا الميدان أو ذاك ، فإننا لا ننتهك قواعد الرياضيات والمنطق عندما نطرح درجة من درجة أخرى ، أو عندما نجمع مجموعة من الدرجات ثم نستخرج المتوسط . فالوسائل الإحصائية التي تستخدم لتحويل الدرجات الخام في أى اختبار إلى أنواع مختلفة من الدرجات المشتقة تعتمد أساساً على عمليتي الجمع والطرح .

والمستوى الرابع من مستويات القياس - وهو الأعلى - هو مقياس النسبة . وفيه يمكن استخدام جميع العمليات الحسابية : الجمع والطرح والضرب والقسمة . ومقاييس النسبة لها جميع خصائص مقاييس الوحدات المتساوية ، بالإضافة إلى خاصية مميزة وهي وجود صفر حقيقى . وربما كان هذا النوع من المقاييس مألوفاً لدينا أكثر من الأنواع الأخرى لأن كل الأبعاد الطبيعية المعروفة - الطول والوزن والحجم - إنما تقاس بهذا المقياس . فعلى ميزان القصاب (الجزار) الأمين يعنى الصفر أنه لا يوجد أى لحم على الإطلاق في كفة الميزان . وعندما نشترى منه نكون على ثقة من أن قطعة اللحم زنة ٦ كيلو جرامات أثقل بمقدار ٤ كيلو جرامات من قطعة أخرى وزنها ٢ كيلو جرامات فقط . ويمكن أن نقول أيضاً أن القطعة الأولى تعادل وزن القطعة الثانية ثلاث مرات . ومقياس النسبة حسب التسمية يدل على أنه يمكننا أن نقسم عدداً على عدد آخر . أو أن نعبر عنهما في صيغة نسبة .

ولا يمكن اعتبار كثير من المقاييس التربوية مقاييس نسبة . وإن كان عدد قليل منها يمكن اعتباره كذلك . وهذه المقاييس القليلة توجد عند إمكانية تحقيق قياس عن طريق وحدات فيزيائية من نوع ما . فعندما نقيس زمن الرجوع ، على سبيل المثال ،

فنحن نستخدم وحدات الزمن المعروفة وهي الثواني ومسور الثواني . فإذا أردنا أن نعين سرعة استجابة سائق السيارة للضغط على الكوابح (الفرامل) عندما يظهر الضوء الأحمر ، فإنه يمكن معرفة ذلك باستخدام مقياس النسبة . وعلى ذلك ، فإذا كان السائق (ج) يحتاج إلى $\frac{1}{10}$ من الثانية ، في حين أن السائق (ب) يحتاج إلى $\frac{3}{10}$ من الثانية ، فإنه يمكننا أن نستخدم النسبة بين سرعة كل منهما . وهي ٣ : ٥ لكى نصف كم تزيد سرعة (ب) عن سرعة (ج) . وحتى عندما نستخدم مقياس النسبة ، كما فى هذه الحالة ، فقد لا نرغب فى استخراج نسب أو قسمة عدد على عدد آخر . وبعبارة . فإن كل الطرق المستخدمة فى المستويات الأولى من القياس يمكن أن تستخدم فى المستويات الأعلى . وفى التطبيق العملى لدراسات زمن الرجوع . على سبيل المثال . فإن ما يريد الباحث أن يعرفه عن السائقين (ب) و (ج) قد يكون هو مدى مقارنة كل منهما بالمعايير والمستويات التى تميز السائق الماهر . ومثل هذه المقارنات تتطلب عملية الطرح فقط ، ولا تستدعى استخراج النسبة .

ومنذ تقدم (ستيفنز) بهذا النظام لتصنيف مستويات القياس . لا يزال الحوار دائراً على نطاق واسع حول ما هى الطرق الصحيحة والطرق غير الصحيحة لمعالجة أنواع معينة من البيانات فى البحوث التربوية . ومما يذكر ليست كل مجموعات الأرقام يمكن أن توضع بوضوح تحت صنف أو آخر من هذه الأصناف الأربعة كما هو الحال بالنسبة للأمثلة المستخدمة فى الشكل (١) . فأرقام التليفونات ، مثلاً ، من المحتمل أن تمثل مقياساً للتصنيف لغرض التعريف فقط . فى حين أن أرقام المناطق قد تمثل مقياساً للترتيب للدلالة على بعد أو قرب هذه المنطقة أو تلك من جهة ما . فأى نوع من العمليات العددية يمكن تطبيقه على أرقام المناطق ؟

وأحياناً ، من الصعب تقرير ما إذا كانت مجموعة من القياسات تقع تحت فئة مقاييس الترتيب أو مقاييس الوحدات المتساوية . فالدكتور (س) ، على سبيل المثال ، يصل إلى استنتاج مؤداه أن القلق والإبداع مرتبطان معاً بدرجة ما . وهو يؤيد هذا الاستنتاج بأن معامل الارتباط بين مقياسين لهاتين الخاصيتين يصل إلى ٠.٣٦ . فى مجموعة درسها من طلاب المدرسة الثانوية . والدكتور (ص) يعترض على استنتاج الدكتور (س) على أساس أنه ليس هناك ما يؤكد أن القلق والإبداع قد تم قياسهما بوساطة مقياسين للوحدات المتساوية ، وبالتالي ليس من الصحيح حساب معامل الارتباط بين الدرجات بالطريقة التى اتبعها الدكتور (س) .

ولتجنب الخلافات التى من هذا النوع ، يمكن أن نعتبر النظم الرياضية التى تطبق على البيانات بمثابة نماذج تشبه النماذج التى يعدها الجيولوجيون لدراسة خصائص

الأنهار أو تدرجات الجبال . فإذا أدت الملاحظات القائمة على هذا النموذج إلى الوصول إلى استنتاجات لم تطبق بنجاح في الحياة العملية أو لم تساعد على إجراء مزيد من البحوث ، فإن هذا النموذج يستغنى عنه ليحل محله نموذج أفضل . وإحصائيا ، من الأفضل أن نستخدم مقاييس الوحدات المتساوية كلما أمكن ذلك (من الواضح أن معظم المقاييس التربوية ليس لها صفر ثابت وبالتالي لا يمكن اعتبارها مقاييس نسبية) ، فإننا نبدأ عادة بافتراض أن المقياس الجديد المستخدم إنما هو من مقاييس الوحدات المتساوية . فإذا كان البحث سوف يؤدي إلى نتائج غير مقبولة ، فإنه يمكننا أن نعيد تحليل النتائج بأساليب إحصائية تقوم على افتراض أن المقياس الذى يطبق هنا هو فقط مقياس ترتيب . ففي المثال السابق يحتمل أن يكون الارتباط بين القلق والإبداع أعلى قليلا على مقياس الوحدات المتساوية مما لو كان المقياس مقياس ترتيب ، ولكن الاستنتاج حول مدى دلالة العلاقة سيكون على الأرجح متشابهاً في الحالتين . وبناء على فكرة النماذج المجردة ، رياضية كانت أم غير ذلك ، تمكن التربويون من أن يتحرروا من إعطاء تفسيرات لا يمكن البرهنة عليها للنتائج التى يحصلون عليها .

ولقد أصبح واضحاً أيضاً - كما هو الحال في استخدام اللغة وقواعد التعامل الاجتماعى - أن نظم القياس تقوم إلى حد كبير على العُرف . وطالما أن الباحثين يتبعون نفس الأساليب المتعارف عليها بينهم ، فإنهم سوف يفهمون بعضهم بعضاً . وكلما تزايدت البراهين وتراكمت ، تغير بعض هذا العُرف ، مثل ما تقوم الهيئات المشرفة على لعبة كرة القدم بتغيير قواعد اللعبة من سنة إلى أخرى .

وبالنسبة لمن يستخدم المقاييس التربوية ، فإن أهم احتياط يجب أن يراعيه هو أن يتذكر أنه ليست جميع العمليات التى نعرف كيف نعالج بها الأرقام يمكن أن تطبق بصورة صحيحة على أرقام الاختبارات أو أى تقديرات رقمية أخرى للخصائص النفسية .

نسبة الذكاء التى نجدها مسجلة فى السجل المدرسى للطالب إنما هى رقم من نوع مختلف عن مقاييس طوله ووزنه الموجودة قبلها فى السجل . والدرجة المئينية التى سجلت لنفس الطالب فى اختبارات القراءة والحساب تمثل نوعاً من الأرقام مختلفاً عن كل من نسبة الذكاء والمقاييس البدنية .

الاختبارات التربوية :

من المسلم به أن التربية تهدف أولاً وأخيراً نماء المتعلم نماء سليماً فى جميع المجالات ، وذلك عن طريق كشف عاداته وتعديلها فى الطريق المرغوب فيه . وأيضاً عن طريق تحديد إمكاناته واستعداداته ومواهبه واستيعابه وميوله وحاجاته ورغباته تحديداً دقيقاً . وبهذا يمكن توجيه المتعلم إلى طريق الصلاحية الاجتماعية والعلمية

والنفسية ، وبذلك تمهد التربية أمام المتعلم الطريق ليكون شخصية اجتماعية مقبولة ومتزنة قوية .

وعلى الرغم مما تقدم ، ينبغي الأخذ في الاعتبار أن عملية نمو الفرد لا تتسم دائماً بالثبات ، وإنما هي عملية متغيرة : متزايدة أو متناقصة ، إيجابية أو سلبية ، وذلك حسب الظروف التي يمر بها المتعلم من ناحية ، وحسب الظروف التي يمر بها المدرسة من ناحية ثانية ، وحسب الظروف التي يمر بها المجتمع من ناحية ثالثة .

مما تقدم ، تبرز أهمية وجود الاختبارات كأداة يمكن من خلالها الحكم على مدى نماء المتعلم في النواحي : التحصيلية ، والعقلية والجسمية ، والخلقية والاجتماعية فيمكن بذلك الحكم على مدى تحقيق التربية للأهداف المرجوة منها . ولكننا نلاحظ وجود اتجاهين متعارضين تماماً ، ومتضاربين على طول الخط ، أحدهما يؤكد أهمية وجود الاختبارات كسياق يمكن من خلاله ، وعن طريقه قياس مدى تحقق الأهداف التربوية التي يتم صياغتها ووضعها من قبل المسؤولين التربويين . أما الاتجاه الثاني ، فيرفض فكرة الاختبارات برمتها ، ويأخذ أصحاب هذا الاتجاه موقفاً عدائياً منها ، ويؤكدون أنه لا مكان للقياس في التربية ، لأنها تهتم بأمور بعيدة تماماً عن نواحي القياس ، بمعنى أن التربية قد تهتم أو تعالج أموراً عقلية وأموراً معنوية كالنزاعات والمويل والمال والمثل العليا .

خلفية تاريخية : الاختبارات المدرسية ما بين التأييد والاعتراض :

الحقيقة ، أن عمر الجدل في هذه القضية يزيد عن خمسين سنة ، ولم ينته حتى وقتنا هذا ، إذ لم تحسم بعد قضية استخدام الاختبارات المدرسية وتوظيفها كسياق مخرجات العملية التعليمية ، فهناك من يعارض ذلك الاستخدام بشدة . وهناك من يؤيده على طول الخط .

وبالنسبة لوجهات النظر المعارضة ، نذكر الآتي :

- يرى السوفييتي آرثر بتروفسكي أن بيئة الأطفال الاجتماعية والثقافية ، وما يتلقونه من تربية ، تحكم في نمائهم العقلي ؛ فالنماء العقلي ، إذن ، ليس عملية تلقائية من وحى الذكاء . وترتكز الاختبارات من وجهة نظره على مسلمات غير علمية ، ولا يمكنها قياس الكمية الغامضة التي تسمى الذكاء . وبذا يعبر « بتروفسكي » عن أقوى تحفظات فيما يختص بهذه الطريقة (الاختبارات) التي يرى أنها لا تركز على أساس علمي .

- يعود المربي الأمريكي جيرولد زكارياس إلى هذا الاتهام من زاوية أخرى . فهو لا ينسخ مناقشات (بتروفسكي) . بل إنه يهاجم العقبات التي تعترض تجديد الطرق

التربوية . والتي تعوق ديمقراطية ونشر الفكر العلمى السليم . ويرى (زكارياس) أن الاختبارات تضاعف هذه العقبات ، وتجعلها جزءاً أساسياً من النظام التربوى .

• نشر بينينش هوفمان ١٩٦٢ ، مقالة نقدية عن الاختبارات تحت عنوان : استبداد الاختبارات ، حذر بها من خطر الاعتماد على طريقة واحدة للتقدير دون الاستفادة من الطرق الأخرى ، كما حذر من استخدام الاختبارات تلقائياً استجابة لدعاية أصحاب الاختبارات ، كأنما هى البديل السليم للحكم على الأمور .

• يوجه بلوم ، فوشاى نقداً آخراً للاختبارات فى : « الدراسة العملية للتحصيل فى الرياضيات » ، مفاده ما يلى :

« أننا إذا فحصنا الاختبارات نفسها وجدنا أنها تعاني من علل الغموض والملل وعدم الواقعية والتفاهة ، والاعتماد على القدرة القرائية ، وعلى تعرف الإجابة الصحيحة ، والعمل السريع ليتفرغ المستجيب للمشكلات الأخرى ، وعدم وجود مجال لإبراز الإجاز غير العادى . وهى تثيب الخبرة السابقة فى أداء اختبارات من النوع نفسه . وحيث إنها كثيراً ما تحدد النمط المستقبلى لتعليم الطالب ، فهناك بالطبع ارتباط معقول بينها وبين القدرة على أداء الشيء نفسه فى وقت تال من الحياة . والأسوأ من هذا أن الاختبارات لا تثيب القدرات الممتازة علامة الموهبة والاهتمام الحقيقيين . بل علامة العبقرية . وقد اكتسب الكثير من التلاميذ موهبة أداء الاختبارات ، وهى موهبة يمكن تنميتها بالمران . ولكن لا نفع فيها على وجه العموم لغير هذا الغرض » .

• يرى ديفيد درو « أن استعمال الاختبارات الأولية ، وحتى الاختبارات التى تجرى إثر انتهاء البرنامج لا تضمن الوصول إلى نتائج ثابتة . فلنفترض أن أسلوباً جديداً فى الرياضيات أعطى إلى مجموعة مختارة من طلبة المدارس الثانوية ، فالتقييم الذى يكتفى بمجرد مقارنة نتائجهم فى الرياضيات فى السنة الثانوية الأولى ، وفى السنة النهائية لا يعد كافياً حتى ولو ظهر تحسن دراماتيكى فى درجاتهم ؛ إذ كيف نعرف أن هؤلاء الطلبة قد تعلموا أكثر من زملائهم الآخرين فى القسم الدراسى ؟ وكيف نعرف أيضاً أنهم تعلموا أكثر مما تعلموا هم بأنفسهم فى حالة عدم مشاركتهم فى البرنامج الخاص ؟ » .

ويذكر درو ما لخصه بيتر روسى عن تحدى التقييم بأنه « أهداف غامضة ، ووعود قوية ، وتأثيرات ضعيفة » .

• تبين بوضوح نتائج الدراستين التاليتين :

- أ- الدراسة العالمية للتحصيل فى الرياضيات : مقارنة بين اثنتى عشرة دولة .
ب- الدراسات العالمية فى التقويم .

انه ما يزال يوجد سوء فهم عميق لمشكلة الاختبارات .

أما بالنسبة لوجهات النظر المؤيدة لاستخدام الاختبارات فى العملية التعليمية ، فإننا نذكر منها ما يلى :

- يؤيد روبرت س . فوش Robert S. Fouch الاتجاه الخاص باستخدام الاختبارات . ويوضح عند إجابته عن السؤال : هل الاختبارات ضرورية ؟ ، ويقول : إن معلم الرياضيات ذا البصيرة والمهارة والضمير يقوم دوماً بتقييم إجابات تلميذه اللفظية ، وأدائه على السبورة ، وتعبيرات وجهه ، وسلوكه غير اللفظى ، إلا أن كل ذلك لا يكفى ، إذ أنه يحتاج إلى إعطاء الاختبارات : كى يحصل على معلومات موحدة يسهل مقارنتها فيما يختص بسلوك جميع الطلاب أثناء الموقف الواحد .

ويرى (فوش) أيضاً ، أنه على الرغم من عقلانية الاقتراح الذى مفاده : أن عملية تطبيق الاختبار لقياس مستوى تحصيل التلميذ لم تعد ضرورية بدرجة كبيرة . بعد استخدام آلات التعليم ، وبعد استخدام أنواع معينة من نماذج التعليم المبرمج ، إلا أن الحاجة ماسة بالفعل إلى نوع من اختبارات الاسترجاع ، وذلك لأن غالبية التلاميذ يتصرفون ، وكأن من حقهم - إن لم نقل من واجبهم فى الواقع - نسيان المقرر الدراسى بمجرد بدء العطلة الصيفية ، ومع ذلك نزع أن تعليمنا يعدهم بشكل ما لحياتهم المستقبلية . لذا يجب أن نتعلم كيفية بناء الاختبارات الخاصة بتقويم الأهداف التعليمية بعيدة المدى .

كذلك يرى (فوش) أنه من الممكن الاستغناء عن الاختبارات النظامية فى حالة اقتصار أى موقف تعليمى على معلم جيد وطالب واحد . ولكن فى حالة وجود التلاميذ بأعداد كثيرة ، فإن الأمر يختلف تماماً . ويصبح الاختبار النظامى له قيمته كوسيلة فعالة للحصول على المعلومات الخاصة عن مستوى تحصيل التلميذ بانتظام ويسر .

ومن جهة أخرى ، عندما ينتقل المرء بفكره ليتأمل فى الأمة بأسرها التى تضم ملايين التلاميذ .. فإنه يجد الحاجة واضحة إلى معلومات تقييمية صادقة وثابتة وموضوعية : حتى يمكن الحكم على المكسب والخسارة فى كل نمط من أنماط التقويم ، ولن يتحقق ذلك إلا عن طريق الاختبارات سواء أكانت فى صورة أحكام بسيطة يصدرها المعلم ، أم كانت فى صورة اختبارات آلية أم موضوعية مقننة .

• ويعرض بيتر جانشن فى مقال بعنوان « التربية : دلائل عالم يتقلص » ، ما يلى :

وبداية بأواسط الستينيات (من القرن العشرين) ، اجتاحت المدارس موجة من الإصلاح متسببة فى حماس كبير لحركة الصف المفتوح ، التى كانت قد ابتدأت فى بعض مدارس بريطانيا العظمى الابتدائية .

وقد فسر التعليم المفتوح فى الولايات المتحدة بأنه طريقة لإعطاء التلاميذ أكثر ما يمكن من الحرية الفردية وأقل ما يمكن من المراقبة الرسمية ، وكانت الفكرة أن التلاميذ فى الصف المفتوح قادرون على اختيار أنشطة فى مجموعات بلا درجات ، وأنهم قادرون على التعلم والنمو بالسرعة التى تناسبهم دون حاجة للعمل داخل حدود وضعها الآخرون ، وفى هذه الحقبة ألغت مدارس كثيرة ما هو أكثر من الدرجات .

فغالباً ما كانوا بلا اختبارات تقيس مدى تقدمهم ، وبلا لباس مميز ، وبلا قيود من أى نوع ، وكان الأساتذة يقيمون تلاميذهم من واقع الإبداع ، ومن واقع عملهم بكامل قواهم ، والتلاميذ أنفسهم يقررون ماذا يرغبون فى تعلمه ومتى .

وإحدى النتائج الجانبية غير المقصودة للتجديد كانت تدنى المستويات : فالإنجاز الأكاديمى التقليدى هبط إلى الحضيض ، وفى الحقيقة نجد أن معدل درجات التلاميذ لاختبارات القبول المدرسية التى تقيس القدرات والرياضيات والمقدرة الشفوية ، عندما يستقدم الشبان للالتحاق بالجامعات قد تواصل هبوطه ابتداء من عام ١٩٦٣ ، وهبطت الدرجات أيضاً فى القراءات القومية الأخرى وفى اختبارات الرياضيات .

وفى السنوات القليلة الماضية ، أصاب الذعر كثيرين من الأولياء والمربين بسبب هذه الاتجاهات ، ونتيجة لذلك تم وقف كثير من الإصلاحات والتجديدات المستحدثة فى عام ١٩٦٠ ، وبدأت المدارس تعود أكثر إلى التربية التقليدية ، وأعيد استخدام الدرجات بالأحرف (وغالباً بطلب من التلميذ نفسه) وكذلك الأمر بالنسبة للامتحانات وبعض قواعد السلوك .

إن اختبار الإنجاز مفهوم عام ، ففى عام ١٩٧٦ أفاد استطلاع قومى للرأى بأن ٦٥% من الذين أعطوا رأيهم يرون أن على التلاميذ أن يجتازوا امتحانا قبل تخرجهم من المدرسة العليا (الثانوية) .

والآن ، ربما أصبحت إمكانية وضع مستويات أكاديمية محددة ، وامتحان التلاميذ لمعرفة مقدرتهم على اجتيازها ، أقوى حركة تعليمية فى الولايات المتحدة .

استخدام الاختبارات المدرسية كأداة لقياس مخرجات العملية التعليمية

بادئ ذي بدء ، إذا كانت فلسفتنا التربوية التي نحاول تحقيقها ، تسعى لتكوين رجال متفردين لا نسخ وقوالب متطابقة من بعضهم البعض ، وتسعى أيضا إلى مقاومة الآثار السينة للصم والحفظ دون تفكير ، فيجب علينا أن نعلم التلاميذ كيف يتعلمون . ويمكن تحقيق ذلك بجعل التلاميذ يدركون المشكلات . ثم يضعون الاستراتيجيات المناسبة لحلها . ولا يمكن تعلم هذا الأسلوب إلا إذا واجه التلاميذ مواقف ذات معنى بالنسبة لهم ، ولها ارتباط بمشكلات يهتمون بها ، ويرغبون في التعمق في دراستها ، أيضا . لا يمكن تعلم هذا الأسلوب إلا إذا جابه التلاميذ مواقف جذابة . تروق لهم . وتتحدى مستوى ذكائهم قليلا ، ولا تبتعد كثيرا عن مجال خبرتهم المباشرة .

باختصار . ينبغي أن يستنتج التلميذ مشكلاته ، ولا يتوقف عند حفظ وتذكر إجابات غيره . ولتحقيق ذلك ، ينبغي توفير المواد والأدوات للتلاميذ التي يحتاجون إليها في المواقف التعليمية ، كي يتناولونها ، ويتعاملون معها مباشرة ، ويفكرون في لزومية استخداماتها في المواقف التدريسية . مع مراعاة أن تكون الأولوية في التعامل مع الأشياء الملموسة . ثم يأتي بعد ذلك التعامل مع النماذج المجردة . وبذا يمكن مقابلة ما بين التلاميذ من فروق فردية .

وبالطبع لا تحقق الاختبارات المألوفة والمعمول بها في غالبية المدارس الهدف السابق . وربما يكون استخدام هذه الاختبارات من الأسباب القوية التي تحول دون استخدام المواد والأدوات التعليمية في عملية التدريس ، لأن إجراءاتها يستقطب الجانب الأعظم من جهد ووقت المعلم ، كما أنها تتطلب تكلفة وإمكانات مادية كبيرة . فلا يتبقى لبقية متطلبات العملية التربوية غير النذر اليسير أو أقل القليل .

والسؤال : ما دور الاختبارات بالنسبة لترتيب التلاميذ تسلسليا ؟

بالتأكيد ، ليست الاختبارات أفضل طرق التقدير التي نحن في حاجة إليها . للوقوف على مستوى التلميذ في شتى الجوانب . وللتأكيد على ما تقدم . نقول :

القاعدة أن الفلسفة التي تقوم عليها الاختبارات التقليدية (النمطية) على نطاق المدينة أو الدولة أو العالم ، هي اكتشاف ما لا يعرفه التلميذ . بدلا من اكتشاف مواهبه ومسراته . وتشجيعهما .

وعندما نجابه المدارس باختبارات من هذا القبيل . لا يكون أمامها إلا أن تضع مقرا رسميا وتتبناه ، بهدف ترتيب التلاميذ تسلسليا باستخدام الاختبارات المقننة . ولكن إجراء الترتيب التسلسلي بطريقة مفيدة ذات معنى أمر مستحيل ، لأن الخصائص

المعرفية والسلوكية والانتفاعية للناس لا يمكن وصفها وصفاً ملتما إلا فى مجال واسع متعدد الأبعاد ، ولا تفهم أى من هذه الطرق إطلاقاً إذا كان الغرض هو إعداد أفراد لهم مهارات واهتمامات مختلفة ، ولا تفهم إلا إذا أعدت الاختبارات واستخدمت لتعين فى الأغراض التشخيصية .

تأسيساً على ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة إن أولئك المعارضين للأخذ بالاختبارات يضطرون إلى إجرائها ، سواء بطريقة مباشرة أو بطريقة غير مباشرة ، وذلك لتشجيع المتفوقين من بين طلابهم ، أو للإطراء على مقال جيد تقدم به واحد من المتعلمين ، أو للتفرقة بين إجابات المتعلمين . وعليه : فإن المعارضين من حيث لا يدرون — يقسمون المتعلمين بطريقة غير مباشرة من حيث المواهب الخاصة بهم ، فيكافنون من أثبت نجاحاً فى بعض النواحي ، ويلومون أو يلفتون نظر من تهاون فى أداء الأعمال المطلوبة منه ، ويحققون هذا أو ذاك باستخدام الامتحانات التى قد تكون فى شكل الاختبارات العامة المألوفة والمعمول بها فى مدارسنا . أو التى قد تكون فى أى شكل آخر . وذلك يعنى أنه لابد من وجود الاختبارات بأى شكل من أشكالها ؛ حتى يمكن تحقيق أهداف التربية المرجوة .

فمثلاً ، تهدف التربية — ضمن ما تهدف — إلى تغيير مستوى التحصيل نحو الأفضل ، وذلك لا يمكن رؤيته بالعين المجردة ، لذا يجب أن يكون تحت أيدينا الأداة المناسبة التى عن طريقها يمكن قياس مدى تحقق هذا الهدف وإظهار الجانب الخفى منه ، وتتمثل هذه الأداة فى إحدى صور الاختبارات .

إذا ، فالاختبارات ضرورة لازمة ، وشئ لابد منه . إذا كان الأمر كذلك ، يجب ألا نفكر من قريب أو بعيد فى القضاء على فكرة الأخذ بالاختبارات ، وإنما يجب أن نفكر فى إصلاح عيوب ومساوئ الاختبارات فنعالج النقائص التى تعثرها أو تشوبها ، وبخاصة تلك التى كانت السبب المباشر وراء الآثار السلبية الخطيرة التى نلاحظها الآن فى العمل المدرسى .

إن النقائص التى تعثر الاختبارات كما سافها المعارضون ، لا تعنى بالضرورة القضاء على فكرة الأخذ بها أو عدم تطبيقها فى المدارس بقدر ما تعنى الدعوة إلى علاج العيوب التى تشوبها ، وذلك لأنها ضرورة لازمة وشئ لابد منه للوقوف على مدى تحقيق التربية للأهداف المنشودة منها ، وخاصة تلك الأهداف ذات العلاقة المباشرة بمحاولة رفع مستوى تحصيل الطلاب فى المواد الدراسية المقررة عليهم .

والحقيقة . أن الاختبارات المدرسية لها أهدافها ووظائفها ، وهذه تتمثل فى الآتى :

- وسيلة للحكم على قبول المتعلمين فى المراحل الدراسية المختلفة أو فى أنواع التعليم المختلفة .
- وسيلة لتنظيم نقل المتعلمين من صف لآخر . أو لتوزيعهم فى مجموعات أو فصول متجانسة المستوى .
- وسيلة لتقدير ما حصله المتعلم فى مرحلة من مراحل التعليم ، ومدى استحقاقه شهادة هذه المرحلة .
- وسيلة تعليمية لمعرفة مدى فهم المتعلم ما درسه . وبالتالي الوقوف على مواطن الضعف . فيمكن تعديل طرائق التدريس لتفادى ذلك الضعف .
- وسيلة توجيهية لمعرفة الدراسة أو نوع المهنة التى تناسب المتعلم فيوجه إليها .
- وسيلة مهنية للحكم على مدى صلاحية أى فرد من الأفراد للعمل فى أية مهنة من المهن ، وذلك بعد دراسة معينة وبعد إعداد خاص لذلك الفرد .

بالإضافة إلى ما تقدم .. هناك من يرى أن الاختبارات المدرسية بصورتها الحالية فعالة فى تحقيق الأهداف التالية :

- الكشف عن قدرات واستعدادات المتعلم .
- الوقوف على مستوى المتعلم التحصيلي ، وكذا معرفة قدراته الابتكارية والتفكيرية .
- توجيه المتعلم إلى ما يناسبه من أعمال .
- معرفة نمو المتعلم فى النواحي الجسمية والعقلية والخلقية والاجتماعية ، وكذا معرفة صلاحية المتعلم كمواطن صالح .

[٢]

التقييم

Assessment

فيما تقدم ، أوضحنا أن القياس باستخدام الاختبارات ، يعطى فكرة محددة عن موضوع القياس ، مترجمة فى صورة رقمية أو كمية ، دون البحث فى دلالة أو مضمون الرقم أو الكم الذى يتم الحصول عليه ، وذلك يمثل قصوراً كبيراً ، على أساس أن التربية لها أهدافها الشاملة ، لذا فإنها تهتم بدرجة كبيرة بالبحث فى بعض دلالات ومضامين الأرقام والكميات التى يتم الحصول عليها نتيجة لتطبيق أحد أدوات القياس .

فعلى سبيل المثال : لا تقبل التربية الارتفاع المفاجئ فى مستوى تحصيل التلاميذ فى مادة ما فى أحد شهور السنة الدراسية ، على علته ، وإنما تبحث فى دلالة ومضمون هذا الارتفاع ، إذ قد يكون مضللاً وغير حقيقى ، ولا يعكس بصورة فعلية أو لا يكون دالة صريحة لمستوى التحصيل ، إذ قد يعود هذا الارتفاع إلى واحد أو أكثر من الأسباب التالية :

- التساهل فى أعمال الملاحظة يساعد التلاميذ فى غش الإجابات الصحيحة .
- سهولة بنود الأداة المستخدمة فى قياس مستوى تحصيل التلاميذ .
- التساهل فى أعمال التصحيح ، أو عدم قيام المدرس بالتصحيح فى الأصل ، وإعطاء درجات مرتفعة ، بهدف :
- رفع مستوى تحصيل التلاميذ أمام إدارة المدرسة والمشرفين الفنيين .
- تعويض درجات التلاميذ الهابطة والمتدنية فى الشهور الماضية .

من هنا ، فإن التقييم كمفهوم تربوى ظهر من أجل إعطاء دلالة صريحة للنتائج الرقمية أو الكمية ، التى يتم الحصول عليها ؛ نتيجة تطبيق أية أداة من أدوات القياس .

ومن ناحية أخرى ، أفرزت الجهود البحثية المعاصرة فى مجال التربية تغييرات واسعة فى المناهج وطرق تعليمها وتقييمها . وتشغل قضية التقييم مساحة واسعة فى خريطة هذه التغييرات ، وتنال اهتماماً متنامياً من المهتمين بإصلاح المجالات التربوية المختلفة . ولقد شهدت السنوات الأخيرة تغييرات جوهرية فى مجال التقييم التربوى طالت كلاً من النموذج النظرى Theoretical Paradigm والممارسة الصفية . ويوصف هذا التغيير بأنه تحول من ثقافة الاختبار Testing Culture إلى ثقافة التقييم Assessment Culture . فلقد رفض كثير من الإصلاحيين الصيغ التقليدية للتقييم ، ومنها الاختبارات

بصورتها الراهنة التى تركز على قياس حقائق منفصلة ومهارات منعزلة . ونلادى هؤلاء بضرورة تطوير نماذج بديلة للتقييم Alternative Assessment Models تتسق مع ما تشهده ميادين التربية المختلفة من تحول وإصلاح ، كما تتفق مع ما يفرضه اقتصاد اليوم من تعقيدات فى طبيعة العمل ، وما يتطلبه من قوى عاملة مثقفة تربوياً تتمتع بمهارات فائقة ركيزتها تطبيق المعرفة العلمية فى حل المشكلة .

والحقيقة ، أن أداة القياس مهما كانت مضبوطة أو مقننة لا تعطى دلالة حقيقية للشئ المطلوب الحكم عليه فى شتى جوانبه ، ولا يعطى القياس فى حد ذاته تبريراً عقلياً أو موضوعياً للأرقام أو الكميات التى يتم الحصول عليها . لذا فإن التقييم يعتبر الخطوة التالية للقياس ؛ وهو يعطى على أقل تقدير تفسيراً ومنطقية للنتائج التى يتم الحصول عليها ، وذلك يكون الخطوة السابقة للتقويم الذى يقوم على أساس القياس والوقاية والعلاج ، كما سيأتى ذكره فيما بعد .

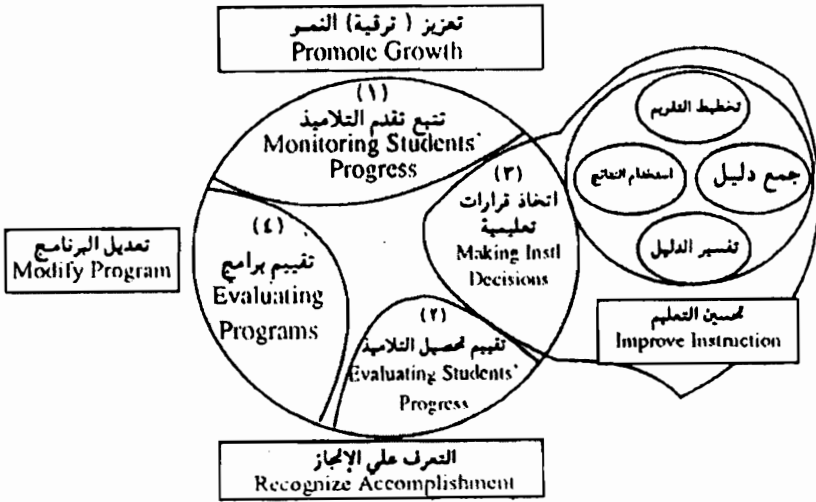
نحو مزيد من أغراض التقييم :

يمكن النظر إلى التقييم Assessment بأنه : « عملية جمع دليل عن المعرفة فى شتى ألوانها لدى التلميذ ، وعن قدراته على استخدام هذه المعرفة ، وعن استعداده وميله لتعلمها ، ومن ثم عمل استنتاجات من هذا الدليل واستخدامه لأغراض متعددة » ، وينص مبدأ التقييم على أنه : « يجب أن يعمل التقييم على تدعيم التعلم ، وتزويد كل من المعلمين والتلاميذ بمعلومات مفيدة » .

إن وثائق الإصلاح التربوى الحديث ، حملت تغييراً فى الرؤى حول أغراض التقييم ، تضمن تحولاً عن الرؤية التقليدية التى اقتصر على مجرد إصدار أحكام تخص التلميذ ، ومقارنة التلاميذ مع بعضهم البعض إلى رؤية أوسع تجعل من التقييم مكوناً أساسياً فى العملية التعليمية . وقد تبنت وثيقة مستويات التقييم (NCTM, 1995) أربعة أغراض تمثل مجالات أساسية لإصلاح الممارسة التقييمية ، وهى :

- تتبع تقدم التلاميذ نحو تحقيق أهداف التعلم .
- تقييم تحصيل التلاميذ بهدف تحديد مستوى الإنجاز الذى أحرزه كل منهم .
- اتخاذ قرارات تستهدف تحسين الممارسات التعليمية فى الصف وخارجه .
- تقييم البرامج التعليمية بهدف تحسين هذه البرامج وتعديلها .

والشكل التالى يوضح هذه الأغراض والنتائج التى ترتبط بها .



شكل (١) : أغراض التقييم ونتائجها

وتعكس الأغراض السابقة تحولاً عن مجرد استخدام التقييم فى تصنيف الأفراد ومقارنتهم بعضهم البعض ، وتوجهاً نحو رؤية أعمق تتطلب بيانات نوعية وكمية لوصف تقدم التلميذ وتقييم أدائه ، ومن ثم اتخاذ قرارات تعليمية تخصه ، هذا فضلاً عن استخدام التقييم فى الوقوف فاعلية البرامج بهدف تحسينها وتعديلها . كما تظهر الأغراض السابقة أيضاً الحاجة إلى أنواع مختلفة من التقييمات البديلة ، إذ لم تعد الاختبارات التقليدية قادرة على جمع البيانات النوعية والكمية التى يمكن أن تفى بتلك الأغراض .

الأغراض البنائية (التكوينية) والتجميعية والتشخيصية للتقييم :

يصنف بعض الباحثين التقييم من حيث أغراضه ، إلى ثلاثة أنواع : تجميعى ، وبنائى (تكوينى) ، وتشخيصى . فالتقويم التجميعى Summative Assessment يكون مدفوعاً — عادة — بالحاجة إلى تكوين رأى جامع عما تم تعلمه خلال فترة زمنية معينة ، ويستهدف الحصول على دليل عن مستوى التلميذ عند نقطة زمنية محددة .

أما التقييم البنائى (التكوينى) Formative Assessment ، فيكون مدفوعاً بالحاجة إلى متابعة نمو التعلم (مدى تقدم التلاميذ نحو تحقيق المستويات المطلوبة / [المخطط لها]) ، ومن ثم تقرير ماذا يمكن تقديمه من مساعدة للتلميذ . ويتعلق هذا التقييم بتجميع دليل — على المدى القصير — واستخدامه لتوجيه التعلم استناداً إلى الممارسة الصفية بصفة أساسية ، والتقييم التشخيصى Diagnostic Assessment يكون

مدفوعاً بالحاجة إلى تحديد نواحي القوة والضعف في تعلم التلاميذ ، وتحديد الأسباب التي تعوق تقدمهم الدراسي ، وهو بذلك يمثل محاولة جيدة لإيجاد نوع من التوافق والربط بين البنية المعرفية للمادة التعليمية والبنية المعرفية العقلية للفرد المتعلم . وقد يتعدى التقييم التشخيصي حدود الحصة الواحدة أو الدرس ، إذ إنه يركز على أعراض محددة قد تتطلب معالجات متعددة .

وعلى الرغم من وجود تداخل بين استخدام التقييم للأغراض التجميعية أو البنائية (التكوينية) ، فإن طبيعة وغرض الشكليين مختلفان ؛ إذ أن متطلبات التقييم للأغراض البنائية والتجميعية تختلف في عدة أبعاد ، أهمها : الثبوتية Reliability ، وأساس إسناد الأحكام ، ومحوّر تركيز المعلومات المستخدمة . ومن جهة أخرى ، يجب تحقيق الترابط الشكلي بين التقييمين : البنائي والجمعي . من أجل تجنب هيمنة الأغراض الجمعية على عملية التدريس وتشويهها ، فالربط بين الشكليين يحسن من « صدق القياسات الجمعية » . كما أن التحول من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقييم يتطلب الاستفادة من التقييمات البنائية التشخيصية في تطوير أدوات تقييم تستخدم للأغراض التجميعية .

التقييم البنائي والسلوك التدريسي :

يمكن التمييز بين نمطين من السلوك التدريسي ، الذي قد يحدث داخل حجرات الدراسة ، وهما :

(١) يقوم المعلم بعرض وتوضيح بعض المفاهيم الجديدة ، وبعد ذلك يعطي التلاميذ بعض الاختبارات بهدف الوقوف على مدى تمكنهم من تلك المفاهيم ، فإذا لم ينجح أي واحد منهم ، يُحكم على المدرس بأنه لم يقدّم بدوره المطلوب منه ، لأنه لا يستطيع السيطرة على ما قام بتعليمه ، أو قد يُوصف التلميذ بأنه من التلاميذ المتأخرين دراسياً .

(٢) عند تعليم وتعلم المفاهيم الجديدة ، يقوم التلاميذ بالعمل مع بعضهم البعض في مجموعات صغيرة ، تحت إشراف المعلم . وبالتالي فإنهم يستمعون لبعضهم البعض بالنسبة للآراء التي يطرحونها ، أو عندما يقوم أحدهم بشرح المفاهيم الجديدة التي تعلمها لبقية التلاميذ وللمعلم . وفي الحالة الأخيرة ، يكون من حق بقية التلاميذ التعبير عن فهمهم أو عدم فهمهم بالنسبة لما شرحه زميلهم .

وبالنسبة للنمط الثاني من السلوك التدريسي ، فإن أسلوب التقييم الذي يتبع فيه ، هو : التقييم البنائي الذي يهدف في المقام الأول تعلم التلاميذ بأنفسهم ؛ لذا يركز التقييم البنائي على ما يقوله التلاميذ ، وما يفعلونه ، وما يفكرون فيه ، وما يشعرون به أثناء محاولتهم لفهم العالم المحيط بهم وأثناء محاولتهم لتحقيق أهدافهم .

وفى هذه الحالة ، لا تمثل كيفية معرفة الأشياء التى تؤثر على مفاهيم التلاميذ أو الاستراتيجيات والطرائق التى يكتب بها التلاميذ ، أو اتجاهات التلاميذ ... إلخ ، أية مشكلة للمعلم ، ولكن تتمثل المشكلة بالنسبة للمعلم فى كيفية تفسير ما يلاحظه التلاميذ ، وفى حث التلاميذ على تقديم أفضل استجابات لهم .

وفى هذه الحالة ، يقضى المعلمون حوالى ٣٠% من أوقاتهم فى تجهيز وإعداد الأنشطة المتعلقة بتقييم التلاميذ ، وبذا يكون هذا النمط من التقييم أفضل بكثير من التقييم القائم على نتائج الاختبارات المقننة .

وبسبب ما تقدم ، ينبغى أن يمتلك المعلمون ممن يمارسون النمط الثانى من السلوك التدريسى معرفة واسعة المدى للأفكار ، التى من المحتمل أن تظهر أو تطفو على السطح داخل حجرات الدراسة ، إذ يستخدم المعلمون تقييمهم غير المباشر للتلاميذ فى توجيه أنشطة المتعلمين أو فى إعادة تنظيم الوقت المخصص لموضوع أو سؤال بعينه ، أو فى ملاحظة أنماط سلوك بعض التلاميذ الشاذة أو فى تحليل أنماط تفكيرهم الغريبة ، أو فى تقديم بعض الموضوعات التى تتحدى مستوى التلاميذ قليلاً .

لذا .. فإن المعلمين الذين يتمتعون بالإقناع البناء أو المثمر ، ينظرون إلى التقييم على أنه وسيلة تعرف جميع جوانب شخصية المتعلم ؛ لهذا فإنهم يمنحون المتعلمين الفرص المناسبة للمرور ببعض المشكلات الثقافية ، وللتعبير عما قد يؤدى إلى ارتباكهم ، وللتعبير عن تفسيراتهم لبعض المسائل ، كما أنهم يمنحون المتعلمين الأساليب التى تساعدهم على اكتشافهم للطريقة التى يفكرون بها ، وعلى النظر إلى كل ما يتعلمونه من خلال منظورهم الشخصى بهدف ربط المعرفة الجديدة بحياتهم اليومية .

وبعامة إذا كان التقييم التقليدى (القياس) يهتم بما لا يعرفه التلاميذ ، فإن التقييم البنائى يركز على معرفة ما يعرفه التلاميذ .

التضاد فى المضمون بين التقييم التقليدى (القياس) والتقييم الحقيقى (البديل) :

فى مقالة ، كتبها (روبرت ستاك Robert Stake) ، نشرت سنة ١٩٩٧ ، ويدور موضوعها حول عدم جدوى الاختبارات التقليدية لقياس مستوى التحصيل فى مادة الرياضيات ، أوضح أن هذه الاختبارات توضح القليل عما يعرفه التلاميذ فى مادة الرياضيات ، وأنها لا تتعرف طريقة تفكير التلاميذ ، لذا فإن قيمتها التشخيصية قليلة جداً ، كما أنها تسهم بدرجة ضعيفة فى إعادة توجيه التدريس ، على الرغم من أنها تؤدى ببعض المعلمين إلى الاهتمام بغالبية المعارف والمهارات الأولية ، وذلك على حساب تنمية فهم التلاميذ العميق لبعض الموضوعات .

وبعامة ، تهدف الاختبارات التقليدية تصنيف الأفراد والمدارس والأنظمة المدرسية ، كما تستخدم فى السيطرة على التلاميذ وإجبارهم على إعادة إنتاج معلومات ومعارف محددة ، كما أنها تستخدم فى الحصول على دلالات مفيدة عن التلاميذ ، ذوى المستوى الأفضل أو الأعلى عن أقرانهم ، وذلك فقط بالنسبة لأنماط الأسئلة التى تتضمنها هذه الاختبارات .

وعلى الرغم من أن الاختبارات التقليدية بمثابة وسيلة يستعين بها المعلمون فى مقارنة التلاميذ بعضهم البعض ، فإنها ليست المعيار الدقيق الذى يمكن عن طريقه تحديد من يتفوق فى مادة دراسية بعينها ، إذ أن محتوى الاختبار بما يتضمنه من عدد محدود من الأسئلة لا يمثل مجالاً حقيقياً لدراسة المقارنة بين مستوى التلاميذ بعضهم البعض .

ومما يؤكد ما تقدم أن نتائج أحد الاختبارات العالمية الحديثة أظهرت أن ٤٢% من التلاميذ فى الولايات المتحدة الأمريكية يفتقرون للمعرفة العلمية . إذ أنهم فشلوا فى الإجابة عن السؤال التالى :

لماذا تسبب النعال الحديدية دمار الأرضيات أكثر من النعال العادية ؟؟

(الإجابة أن الطاقة الكبيرة تتركز فى المساحات الصغيرة) .

خلاصة القول ، فشلت الاختبارات التقليدية فى تحقيق الأهداف المأمولة منها ، لذا ظهرت فكرة التقييم الحقيقى (البديل) كرد فعل منعكس للاختبارات التقليدية لتحقيق النقص التى تعترىها ، والتى سبق التنويه إليها .

وينسب التقييم البنائى من الاعتقاد بأهمية وضرورة إدماج : التقييم ، والعمل داخل الفصول ، وأساليب التدريس المستخدمة ، فى منظومة واحدة .

فمثلاً : لابد من استخدام تقييم المجموعة عندما تكون حلول مشكلات المجموعة هى الشيء الأساسى ، حيث يشجع استخدام التقييم البنائى على استخدام مجموعة متنوعة من الطرق والأساليب ، وذلك يترك انطباعاً مؤثراً عن المعلم عند التلاميذ على أساس معرفته العريضة لما يعرفونه ، وعلى أساس إدراكه لأساليب تفكيرهم .

ويؤكد التقييم البنائى تحقيق ما يلى :

- تقييم الأداء المعقد (مثل : القراءة من أجل الإجابة عن أسئلة بحث ، الكتابة لبناء معرفة وللتأثير على جماهير حقيقية ، اكتشاف أفكار رياضية متقدمة ...) .
- ربط التقييم بعملية التعليم والتعلم ، كذا ربطه بالفرص المتاحة للتلاميذ لإظهار مدى فهم التلاميذ للمفاهيم فى مواقف إثرائية ومتنوعة ، لذا فإنه يستخدم أدوات وأساليب جديدة وحديثة .

وتظهر قيمة وأهمية التقييم البنائي الجديد عند الحديث عن الموضوعات التالية :

- القراءة من أجل الفهم .
- موضوعات الإنشاء التى يكتبها التلاميذ .
- الكتابة من أجل فهم المحتوى .
- مجتمع المتعلمين .
- التغيرات فى منهج الرياضيات .

وفيما يلى توضيح تفصيلى للموضوعات السابقة :

(١) التقييم البنائي لموضوع القراءة من أجل الفهم :

يظهر الجدول رقم (١) أن التقييم التقليدى يكون عكس التقييم الجديد ، وذلك بالنسبة لموضوع القراءة من أجل الفهم .

الجدول رقم (١)

التقييم التقليدى عكس التقييم الجديد فى القراءة

م	التقييم التقليدى (القياس)	م	التقييم الجديد (البنائى)
١	إجابة واحدة صحيحة	١	إجابات كثيرة مقبولة
٢	قطعة صغيرة من نص	٢	اختبارات حقيقية
٣	مهارات ثانوية للفهم	٣	استراتيجيات فوق معرفية Meta Cognitive
٤	أسئلة استنتاجية محددة	٤	نص واضح وأسئلة تطبيقية
٥	عدم مراعاة المعرفة القبلية ، وعدم مراعاة وجود هدف للقراءة .	٥	مراعاة المعرفة القبلية مع وجود هدف للقراءة فى استجابة القارئ
٦	تقييم إعادة استرجاع النص	٦	تقييم التعلم من النص ، والقراءة لأداء مهمة .

التغيرات التى طرأت على تقييم القراءة من أجل الفهم :

لم يعد اجتياز الامتحان هو الهدف الوحيد بالنسبة للقراءة من أجل الفهم ، ولكنها أصبحت تركز على المتعلم نفسه ، لذا يتم استخدام أساليب : الملاحظة ، واستخدام الملفات ، وتقييم الذات ، والتقارير الشخصية ، وإعادة التحدث والاستجابات الحرة .

وفيما يلى شرح تفصيلى لتوظيف الأساليب السابقة فى تقييم القراءة من أجل الفهم :

• الملاحظة Observation :

لا يقرأ التلاميذ السلبون كثيراً في ظل النظام التقليدي للتقييم ، لذا فإنهم لا يزودون المعلم بما هو جدير بالملاحظة بالنسبة لمستواهم .

ولكن في ظل نظام التقييم الجديد ، تكون عملية الملاحظة ممكنة ، وبخاصة إذا تفاعل التلاميذ مع المنهج ، وإذا استطاع المعلم أن يلاحظ مجموعة صغيرة من التلاميذ أثناء مناقشتهم واستجاباتهم للقراءة ، وبذا يمكنه الحكم على مدى التقدم الذي أحرزه التلاميذ في القراءة .

ويمكن للمعلم ملاحظة قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة باستخدام قوائم الفحص (Check Lists) التى تقدم بعض الأفكار المهمة ، مثل : الاستمتاع بالقراءة . المشاركة بالكتب ، تفضيل قراءة موضوع بعينه ، القراءة خارج المدرسة ، القراءة لأغراض خاصة ، تزكية بعض الكتب للقراءة . التعلم من الكتب ، البحث عن بعض الكتب خارج الفصل ، التعبير عما يثير التعجب أو الفرحة أو الإحباط في القراءة .

وتتيح المناقشات حول العمل المقروء ، أو مسرحته ، أو الكتابة عنه ، الفرص المتعددة أمام المعلم ليلاحظ مدى فهم التلاميذ لما يقرؤونه .

• الملفات Portfolios :

تحتوى الملفات على المعلومات التى تسهم في تقييم عمل التلاميذ ، وفي الوقوف على مدى تعلمهم كما تحتوى على المعلومات التى تبرز مدى قدرة التلاميذ على القراءة والكتابة .

ويعد الملف وسيلة مهمة من وسائل التقييم ، إذ أنه يتضمن تجميعاً حقيقياً للعديد من الأشياء ذات العلاقة المباشرة بأداءات التلاميذ ، وذلك مثل : كتابة عن طبيعة العينات (التلاميذ) ، وكتابة ملاحظات المعلم على مدى فهم التلميذ لما يقرأه ، وكتابة تقييم التلميذ لذاته ، وكتابة المعلم بالتعاون مع التلميذ ، والملاحظات التى تشير إلى مدى التقدم الذى أحرزه التلميذ .

وبعامة فإن الأفكار التى تتضمنها الملفات لها مدى متسع للغاية ، إذ تتضمن كتابة استجابات القراءة ، وقراءة بعض الكتيبات ، والكتابة فى مستويات متنوعة ، والشرائط السمعية أو المرئية (الفيديو) .

وينبغى أن يحدد المعلم والمتعلم معاً الأشياء التى سيبحثون فيها عند تقييم المحتويات التى يتضمنها الملف ، فمثلاً : هل سيستخدم الملف لتقييم التقدم فى القراءة النقدية ، أو لتنمية الاهتمام والرغبة فى القراءة ، أو لتحسين مهارات التلخيص ، أو

لاكتساب : القدرة على التعلم من موضوع متميز ، أو مهارات استخدام النصوص للقيام بمهمة ؟

ويمكن تنظيم محتويات الملف فى مستويين ، أولهما : وهو الدليل الحقيقى الذى يتضمن جميع التفاصيل التى سبق التنويه إليها ، وثانيهما : ورقة تلخيص لتسهيل معرفة القراءات التعليمية النهائية ، ولتساعد على الاتصال مع التلاميذ ومع الآخرين .

ويمكن لكل من المعلم والمتعلم وولى الأمر الحصول على أى ملف يعينهم ، لأن ذلك يساعدهم على مناقشة المعلومات المجمعة فيه عن مدى تقدم التلميذ فى القراءة للفهم ، وعلى تحديد الخطوات التالية التى ينبغى أن يتبعها التلميذ ، وعلى تحديد المعلومات التى يجب بقاؤها فى الملف لأهميتها فى متابعة التلميذ فى العام الدراسى القادم ، وتحديد المعلومات الأقل أهمية التى يمكن للتلميذ أخذها من الملف فى نهاية العام .

• تقييم الذات Self Reporting :

تفيد عملية تقييم الذات بدرجة كبيرة فى تحديد كل من :

- عمليات التعلم .
- الأشياء التى قد تعلمها التلميذ بالفعل .

ويكون التلميذ متعلماً جيداً عندما يكون قادراً على وصف ما يدور فى عقله عندما يقرأ ، وعند سؤاله يكون بوسعه تحديد الجزء الذى يقوم بقراءته فى كتاب . كما يستطيع التعبير عن أغراضه بالنسبة لما يقرأه ، ووصف المعلومات المطلوبة منه وتحديد الخطط التى سوف يتبعها للوصول إلى هذه المعلومات .

وبالنسبة للتقييم الجديد ، ينبغى أن لا يركز المدرس على كم الإجابات الصحيحة التى يذكرها التلاميذ عن أنفسهم ، ولكن يجب أن يركز على الأساليب التى يجب اتباعها لمقابلة سلوك التلاميذ عندما لا يعرفون . أيضاً ، ينبغى أن يتضمن التقييم الجديد ملاحظة سلوك التلميذ بالنسبة :

- القدرة على استخدام استراتيجيات عمل التوقعات (استراتيجيات التنبؤ) .
- البحث عن تفسيرات للنتائج التى حققها أو لم يحققها .
- سؤال الذات .
- التلخيص باستخدام الأسلوب الشخصى .

وعند تقييم عمق الفهم يكون من المهم طرح الأسئلة التى تتطلب الربط بين علاقات النص غير المذكور ، بدلاً من طرح الأسئلة التى تتطلب فقط الاسترجاع .

والحقيقة أن البون شاسع بين النوعين السابقين من الأسئلة : فالسؤال : ما الموضوع الذى قرأته ويجب عليك الاحتفاظ به من أجل أداء الامتحان ؟ يختلف تماماً عن السؤال : ما الموضوع الذى تعلمته وتشعر بأهميته لدرجة أنك تريد أن تتذكره للأبد ؟

فالسؤال الأول : يشير إلى ما يعتقد التلاميذ أن المعلمين يريدونه منهم .

أما السؤال الثانى : فينظم المعانى التى صنعها التلاميذ لأنفسهم .

فمثلاً ، إذا سألنا التلاميذ السؤال الأول بعد قراءة بعض الواجبات أو التعيينات ، فإن إجاباتهم تتضمن معلومات حقيقية محددة ، على الرغم من كونها إجابات عن أسئلة فى اختبارات غير مهمة .

أما ، إذا سألنا التلاميذ أنفسهم السؤال الثانى بعد قراءة الواجبات أو التعيينات نفسها ، قد نجد أن إجاباتهم ، على الرغم من أنها قد تتسم بالعمومية . فإنها تتضمن بين ثناياها بعض الأمور الفريدة التى تعبر عن معانى شخصية مهمة .

وجدير بالذكر أن الاهتمام الحالى بالاختبارات التحصيلية ، قد أسهم فى تقليص المعانى الأساسية التى يمكن للتلاميذ استخراجها من القراءة .

• إعادة القص والاستجابة Retelling and Responding :

إن إعادة قص التلميذ لما يقرأه ، وإعطائه ملخصاً عنه ، بمثابة وسائل جيدة للحصول على صورة واضحة ، تعبر عما يعتقد التلميذ أنه مهم بالنسبة لما قرأه .

أيضاً توجد أساليب أخرى يمكن عن طريقها استخراج استجابات التلاميذ ، غير الأسلوب السابق (إعادة القص وتلخيص النص) .

ومن هذه الأساليب : الإجابات المفتوحة ، المقابلات ، التفكير بصوت عال ، حيث تسهم هذه الأساليب فى كشف الكثير من النواحي المهمة ذات العلاقة المباشرة بفهم القارئ للأمر : مستوى الارتباط بين الأحداث التى يتضمنها النص ، التفكير فى الشخصيات الأدبية ، تكامل النص مع الخبرة الشخصية ، حل المشكلة ، التفسير والدلالات .

وبعامة ، يستطيع التلميذ أن يبدأ باستجابات تتعلق بارتباطه الشخصى وبأفكاره عن الشخصيات التى يتضمنها النص ، علماً بأن هذه الاستجابات تؤدى بدورها إلى استجابات تتضمن التكامل والتفسير والحكم عن قيمة النص .

وفى العادة يمكن وصف مستوى الاستيعاب عند بعض التلاميذ بأنه سيئ للغاية ، إذا تدنى مستوى أدائهم فى اختبارات القراءة المقننة من أجل الفهم .

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه على الرغم من أن هذه الاختبارات لها درجة عالية من الصدق ، فإن هذا الصدق يتحقق عن طريق إتباع ممارسات غامضة .

فعلى سبيل المثال بالنسبة للممارسات الغامضة ، للحصول على عينات جيدة لشكل ومحتوى ودرجة صعوبة الاختبار ، قد يعتمد واضع الاختبار تقديم اختيارات قصيرة ، لا تقيس غير المعلومات التافهة أو قليلة القيمة .

ولجعل النص ثابتاً قد يفرق واضع الاختبار بشكل غير عادل بين التلاميذ فى نوع الخلفية المعرفية اللازمة لفهم الخيارات التى يتضمنها الاختبار . وفى هذه الحالة ، تفنقر أسئلة الاختبار فى معظم الأحيان إلى الثبات ، وهذا يعنى أنه لا يوجد ارتباط حقيقى بين محتوى الاختبار ، وبين الخبرات الحياتية للتلاميذ التى يمرون بها فى المنزل والمدرسة والمجتمع .

خطوات إجرائية للحصول على قدرة عالية للتلميذ على فهم النص :

تتمثل هذه الخطوات فى الآتى :

• الإعداد Preparation :

يتم اختيار أحد التلاميذ من ذوى المستوى المتدنى فى القراءة ، بشرط أن يكون تحديد مستوى التلميذ قائماً على نتائج أحد الاختبارات المقننة ، ثم يطلب المدرس من التلميذ إحضار أى نص يشعر أنه ممتع أو مفيد بالنسبة لهم .

يقرأ المدرس النص منفرداً لمعرفة ما إذا كان النص صعباً أو متوسطاً أو سهلاً ، ثم يطلب من التلميذ أن يقرأ أجزاء من هذا النص أو يقرأه كله .

• إدارة التقييم Administration of Assessment :

يتم اختيار أحد التلاميذ من ذوى المستوى المتدنى فى القراءة ، بشرط أن يكون تحديد مستوى التلميذ قائماً على نتائج أحد الاختبارات المقننة ، ثم يطلب المدرس من التلميذ إحضار أى نص يشعر أنه ممتع أو مفيد بالنسبة لهم .

يقوم المعلم بتطبيق التقييم التالى :

يطلب المعلم من التلميذ أن يقص عليه ما قرأه (إذا كان النص قصة) ، أو يقوم بتلخيصه ويجب أن يجيب التلميذ دون استخدام النص ، ويمكن أن تكون الإجابة شفوية (إذا كان التلميذ لا يستطيع الكتابة بشكل جيد) ، أو تكون الإجابة تحريرية (إذا كان التلميذ يستطيع الكتابة) .

ويتم تقييم إعادة للنص أو الملخص فى ضوء تناول المتعلم للنقاط الرئيسة فى النص من حيث الشخصيات والأهداف ، والموقع المكاني والزمانى .

أما إذا لم يكن النص قصة ، فينبغى أن يتم التقييم على أساس الأفكار الرئيسة التى يذكرها التلميذ ، أو التى لن يذكرها . كذا ، على أساس قدرة التلميذ على الربط بين التفاصيل المهمة للأفكار الرئيسة .

• التفسير Interpretation :

- لتفسير النتائج ، يجب على المعلم أن يجد إجابات محددة عن الأسئلة التالية :
- هل استوعب المتعلم بطريقة أفضل من تلك التى كانت ستتنبأ بها نتائج الاختبار ؟ ولماذا ؟
- هل الدافعية للقراءة وربط الموضوع بالخلفية الشخصية جعل المادة المقروءة مألوفة للمتعلم ؟ وهل توجد أسباب أخرى (غير الخلفية الشخصية) للفروق بين المتعلمين ؟
- ما الذى يعرفه المعلم الآن عن قدرة المتعلم على الفهم ؟
- ما الاقتراحات المناسبة لتعليم التلميذ فى ضوء النتائج التى حصل عليها المعلم ؟

وبعامة يوجد عديد من الأفكار التى عن طريقها يمكن تفسير استجابات القارئ ، مثل : عدم القدرة على العمل بشكل تلقائى وطبيعى ، الاستجابات المتكررة (غير المهمة) ، الكتابة النقدية ، المعلومات المستقاة . القصة المستخرجة . التطبيق ، التعميم ، النص المستدعى ، القارئ المشترك ، المشاركة . عدم المشاركة ، التوجه بالحدث ، التوجه بالفكرة ، غير منعكس / منعكس على أهمية الأحداث والسلوكيات ، مراجعة النص كابستكار للمؤلف . تحديد أيديولوجيات كل من القارئ والمؤلف .

ويمكن استخدام (قائمة الفحص الأدبية) لملاحظة ما تركز عليه استجابة التلميذ . بمعنى : هل تركز استجابة التلميذ على الشخصيات أم الموقع أم المشكلة أم الأحداث أم التطبيق أم الاستجابة الشخصية ؟

وينبغى على المعلم — بجانب تحقيق التكامل بين إجابات كل تلميذ — أن يهدف توسيع مدى استجاباته .

ولكى يعرف المعلم كثيراً عن كيفية تعامل وفهم التلميذ للاختبارات ، ينبغى سؤال المتعلم لاسترجاع ما قد قرأه ، ثم تفسير (بروتوكول الاسترجاع) فى ضوء ما ورد فى النص وما يسترجعه التلميذ ، إذ قد تشير نماذج التشويه والإلغاء إلى تأثير خلفية التلميذ المعرفية .

وبدلاً من الاعتماد على اختبارات رسمية لقياس مستوى الفهم ، يستطيع المعلم أن يعرف الكثير عن فهم المتعلم بفحص ما يفعله أثناء القراءة ، وما يشعر به من خبرة ، وكيف تتأثر تلك الخبرة بواجبات القراءة . ويجدر التنويه إلى أهمية اكتشاف أنواع المعاني التي يكونها التلاميذ المختلفون أثناء قراءاتهم ، وإلى أهمية ملاحظة ما يفعلونه باستخدام أدوات متنوعة في مواقف عديدة ، قبل القراءة وخلالها وبعدها .

٢) التقييم البنائي لموضوعات الإنشاء التي يكتبها التلاميذ :

ليس من المهم في هذا النوع من التقييم إحاطة الأخطاء المتضمنة في موضوعات الإنشاء بالحبر الأحمر أو بتصنيف التلاميذ وفقاً لمستوى موضوعات الإنشاء التي كتبوها ، ولكن المهم هو الحصول على نوعية من التلاميذ القادرين على تنمية المعايير ، التي يمكنهم استخدامها لتقييم كتاباتهم بأنفسهم .

وعليه يكون من الضروري عند تقييم ما يكتبه التلميذ ، استخدام الملفات (Portfolios) كوسيلة ، يمكن من خلالها تعرف التغييرات التي طرأت على كتابات التلميذ ، كذا تعرف كيفية تنمية التلميذ للسيطرة على خبرات جديدة بمرور الوقت .

وينبغي ألا تقتصر الكتابة فقط على إشباع حاجات خارجية ، ولكن يجب أيضاً أن تشبع الحاجات الشخصية للتلميذ .

وبعامة ، يكون تدريس الإنشاء أكثر فاعلية ونجاحاً ، إذا سمحنا للتلاميذ بالتفاعل مع بعضهم البعض ، فيما يتعلق ببعض عناصر الكتابة .

فعلى سبيل المثال ، يمكن للمعلم مساعدة التلاميذ على تعلم الكتابة عن خبرات شخصية ، عن طريق تصميم موضوعات ، مثل : الموقع والناس ، تنمية وحل الصراع ، استخدام الحوار ، أو قد يكلف التلاميذ بالكتابة عن رسومات بعض الوجوه الموجودة في بعض الصور ، ثم يقسمهم في مجموعات صغيرة لمناقشة بعضهم البعض فيما كتبوه ، في ضوء معايير يقومون بوضعها ، وتكون ملزمة لهم .

أيضاً ، قد يطلب المدرس من واحد (أو أكثر) من التلاميذ أداء موقف تمثيلي صامت ، ليقوم بقية التلاميذ بكتابة بعض الجمل المفيدة عن هذا الموقف ، من خلال تفاصيل الجسم وتعبيرات الوجه وبعض السمات الأخرى لمن يؤدي المشهد الصامت .

المهم في الموضوع ، قد تبرز المناقشات التي تتم بين التلاميذ بعضهم البعض بالنسبة لما كتبوه ، أنشطة أخرى ، أو قد تتم كتابة ورقة عمل منفصلة حول خبرة شخصية جديدة ، إذ قد يقوم التلميذ بعملية عصف ذهني للأفكار التي يتم طرحها

للمناقشة ، وقد يقوم بإعداد مسودات عديدة ؛ بحيث يقوم بتجريب كل مسودة على حدة ، ويراجعها في ضوء التغذية الراجعة (المرتدة) .

وجدير بالذكر أن التلاميذ يستطيعون مناقشة نماذج من كتاباتهم وتطبيق معايير بعينها (سواء أكانت من وضعهم أم من وضع غيرهم) على هذه الكتابات ، مع الأخذ في الاعتبار إمكانية تطبيقهم للمعايير نفسها على أنواع أخرى من الكتابات . أيضاً ، لا يقوم التلاميذ بتقييم الموضوعات المكتوبة فقط ، بل يمكنهم أيضاً التفكير في بعض الأنماط ، التي عن طريقها يمكن تحسين كل شيء مكتوب .

إن استخدام استراتيجية جيدة في التقييم ، يجعل التلاميذ قادرين على فحص موضوعات الإنشاء بطريقة نموذجية ، حيث يعمل التلاميذ في مجموعات صغيرة ، ويستعينون بالأسئلة المرشدة ، ويعرضون النتائج التي يحصلون عليها لمناقشتها على مستوى الفصل كله .

إن نماذج الكتابة لا تكون مفيدة فقط في مساعدة التلاميذ على تقييم النصوص ، وإنما أيضاً في توليد بعض النصوص الخاصة بهم . كذلك تتطلب المراجعة الناجحة تطبيق بعض المعايير على الموضوع المطلوب مراجعته . وفي جميع الأحوال ، ينبغي تدريس الاستعمال الأمثل والتقاليد الطبوغرافية في إطار المشكلات الحقيقية للكتابة .

ويمكن للمعلمين تنمية تقييمهم لكتابة التلميذ بمشاركة بعضهم البعض في الطريقة ، التي يتبعونها في مواجهة بعض المشكلات ، مثل : ربط القصة بالحوار ، ومساعدة التلاميذ على تنمية الشخصيات ، عن طريق مثل هذه الأسئلة : كيف نقف شخصياتك ؟ ما الذي يحملونه في جيوبهم أو في حافظات نقودهم ؟ ما الذي يحدث لوجوههم عندما يفكرون في أدوارهم ؟ هل يشعرون بالملل أو بالخوف ؟

٢) استخدام الكتابة لتقييم فهم المحتوى :

حيث إن الكتابة وسيلة للتعلم ، لذا فإن كتابة التلميذ تكشف عن ما يتعلمه ، وبذا يمكن تحديد ما حققه من إنجازات ناجحة ، كذا تحديد الصعوبات التي تعترض طريقه .

وفي الكتابة عن العلوم ، يتعلم التلاميذ بعض المفردات اللغوية وبعض المصطلحات الأكاديمية الضرورية اللازمة لفهم العلوم ، كذا يمارس التلاميذ عمليات التفكير للسيطرة على الظواهر والقوانين الطبيعية .

وينبغي مراعاة أن التلاميذ عندما يكتبون عن العلوم ، فإنهم يتعاملون مع الأفكار العلمية ، ويستخدمون اللغة العلمية التي تتسم مفرداتها بالدقة والموضوعية ،

ويمارسون التفكير بطريقة علمية ، ويعدون أنفسهم لفهم قراءاتهم فى العلوم بأساليب صحيحة .

وبالمثل ، عندما يكتب التلاميذ عن الرياضيات ، فإن ما يكتبونه يساعدهم على تعرف طريقة تفكيرهم ، وعلى تحديد الأخطاء التى قد يقعون فيها أو يرتكبونها .

فعلى سبيل المثال ، عندما يكتب التلميذ نتيجة 7×7 بأنها ٤٢ بدلاً من ٤٩ ، فإنه يستطيع تحديد خطأه بأنه قد كتب الرقم ٢ بدلاً من الرقم ٩ ، أو أنه استخدم الآلة الحاسبة بطريقة خاطئة ، فبدلاً من قيامه بإجراء العملية 7×7 ، قام بإجراء العملية 7×6 .

أيضاً يستطيع التلميذ اكتشاف أن النتيجة التى حققها خاطئة ، لأنه بدلاً من أن يجمع $7 + 7$ ليحصل على النتيجة الصحيحة وهى ١٢ ، فإنه قام بضرب 7×7 فحصل على النتيجة الخاطئة وهى ٣٥ .

أيضاً يمكن استخدام الكتابة فى تقييم الذات ، وفى تعرف مدى التقدم فى تفكير التلميذ فيما يتعلق بإدراك المفاهيم العلمية والرياضية .

كما تعطى كتابات ورسومات التلاميذ الفرصة للمعلم ؛ لكى يحدد الأساليب التى ينبغى أن يتعامل بها التلاميذ مع المشكلات ، وخاصة عندما يطلب المعلم من التلاميذ بشكل فردى أو جمعى إيجاد حلول بديلة غير مألوفة ، إذ يكشف ما قد يكتبه التلاميذ الكثير عن أساليب تفكيرهم ، كما يسمح بتقييم استراتيجياتهم وبمعرفة مدى مرونتهم فى تقديم حلول لمشكلاتهم .

ومن جهة أخرى ، فإن ما يكتبه التلاميذ من الأمور المهمة جداً فى تفسير الاستراتيجيات التى يتبعونها فى حل المسائل والتمارين الطبيعية والرياضية ، وفى حل المشكلات الأخرى ، وذلك بالنسبة لبعضهم البعض .

٤) التقييم فى مجتمع المتعلمين :

يعتمد التقييم فى المجتمعات التعليمية على وجود مجتمع ، يمكن لأفراده إجراء حوارات فيما بينهم ، وذلك مثل : طرح الأسئلة وتقييم الإجابات ، تحديد الموضوعات المطلوب معرفة مختلف جوانبها ، الاشتراك فى تقييم الأفراد بعضهم البعض ، تدريس الأقران .

وفى المدرسة يقوم التلاميذ بنوع جديد من العمل فى بيئة غير مألوفة بدرجة كبيرة بالنسبة لهم (المدرسة ليست مثل البيت أو النادى) .

وعندما يقترب العمل المعتاد من نهايته ، لا ينسب العمل لتلميذ بعينه ، وإنما ينسب إلى جميع أفراد الفريق ككل . وخلال العمل ، يتعلم التلاميذ تقييم مدى تقدمهم ، وكيفية علاج بعض نواحي القصور في أدائهم ، على الرغم من أن تقدم كل تلميذ على حدة يكون الشغل الشاغل للمعلم والتلاميذ على السواء .

ويمكن تحقيق عملية التقييم من خلال : الحوار ، السؤال عن المهام التي تم إنجازها ، جلسات الاستماع المنظمة ، إذ عن طريق هذه الأساليب يحدث تغيير معرفي عند التلاميذ ، ويظهر مدى التوافق أو التناقض الفكري بين أعضاء الفصل .

وبعامة .. تقدم ورش الكتابة تحت إشراف المعلم أو بمساعدة الخبراء الخارجيين أو عن طريق التلاميذ أنفسهم ، إسهامات فاعلة وقيمة بالنسبة لتقييم مستوى الأداء لما تحقق ، ولما يمكن تحقيقه خلال المراحل التالية ، ولما يمكن استخدامه من أفكار بديلة .

وتبرز أهمية استخدام الأفكار البديلة ، عندما يصعب الاتفاق بين التلاميذ الذين يعملون معاً في مشروع واحد ، أو عندما تظهر المشكلات نتيجة ضعف أو ندرة الإمكانيات .

وكمثال نأخذ منهج المجتمع الصغير Mini Society حيث لا يتفق الشركاء فيما بينهم بالنسبة لخطوات تنفيذ المشروع ، أو قد يتعرض بعض المشاركين لمشكلات الإفلاس المحتمل نتيجة انخفاض الأسعار عن التكاليف .

عندما يناقش المعلم التلاميذ في هذا الموضوع . يمكنه سؤال أعضاء الفصل عن المهمة التي يعملون بها ، ليقوم التلاميذ بالتعبير عن آرائهم في شتى الجوانب ، وبذا يستخرج المعلم من كل فرد الحلول البديلة الممكنة ، كما يقدم لهم في الوقت نفسه بعض مفاهيم المعرفة التعليمية (مثل : مفاهيم التخصص ، مفهوم فض العقود بين الشركاء في حالة وجود اختلافات بينهم ، مفهوم تحليل الأسعار في حالة الإفلاس المحتمل) .

إن المشكلات متكررة الحدوث في المجتمع الصغير ، وما يرتبط بها من مفاهيم تساعد التلاميذ على التعامل معها ، ينبغي أن تكون موثقة في المواد التعليمية التي قد يستخدمها المعلمون في توجيه فكر التلاميذ نحو الأفضل .

٥) التغيرات في منهج الرياضيات والتغيرات في أساليب التقييم :

لقد تغير منهج الرياضيات في أوقات مختلفة نتيجة لتغير الآراء فيما يتعلق بطبيعة الرياضيات ؛ ونتيجة لذلك لم تعد مادة الرياضيات مجرد مجال للاستفسار عن بعض المفاهيم والعلاقات الأكيدة غير المتغيرة التي تتسم بالصرامة العقلية ، والتي تركز على

عمليات الاستنتاج الدقيق والتفكير العلمى السليم ، وإنما أصبحت اليوم وسيلة للتفكير فى العالم الخارجى ، وتكوين لمعنى يرتكز على الخبرات الإنسانية .

وبالتالى ابتعد حالياً منهج الرياضيات عن تدريس القواعد الجامدة ، ويتبع مجموعة من الخطوات والإجراءات التى تتبنى رأياً يربط بين حل المسألة ومشكلة حقيقية من الحياة ، ليفكر التلاميذ فيما يجب عمله لحل هذه المشكلة .

ويشترك التلاميذ مع بعضهم البعض ، ومع المعلم فى التفكير ، كما أنهم يتعلمون استراتيجيات حل المسائل وطرائق عرضها .

ويقدم منهج الرياضيات فى المرحلة الابتدائية مجموعة من الإجراءات الحسابية التى تركز على الإحساس بالرقم وفهم مدلوله أكثر من تركيزها على خطوات الحل نفسه .

ونتيجة للتغيير الذى حدث فى منهج الرياضيات ، حدث تغيير مناظر فى مفهوم التقييم فعندما كان منهج الرياضيات مجرد مجموعة محددة من التعريفات والنظريات والتدريبات التى يتطلب حلها مجموعة من الإجراءات الروتينية أو النمطية ، كان تدريس موضوعات المنهج يتم بطريقة مباشرة ، وكانت عملية التقييم تتم على أساس مدى تحقق الإجابات الصحيحة لبعض المهام المنفصلة التى تتطلب تمكناً آلياً من القواعد والطرق والمهارات .

ولكن نتيجة لذلك التغيير الذى سبق التنويه إليه ، يرتبط التلاميذ الآن ببعض المهام والبحوث ذات العلاقة المباشرة بالعالم الحقيقى ، والتى تمتد لفترة طويلة من الزمن ، لذلك يتم حالياً استخدام أنواع عديدة من أساليب التقييم ، بحيث تتضمن : المقابلات ، الملاحظات ، الملفات ، تقديم التلميذ لبعض الإسهامات ، تفسير التلاميذ فى العمل الجماعى لأساليب التفكير التى يتبعونها ، مشاركة التلاميذ فى تقييم بعض قدراتهم الرياضية .

وتوجد أمثلة عديدة على أساليب التقييم الجديدة فى مشروع التقييم المتوازن لمنهج الرياضيات . حيث تستخدم طرقاً مختلفة لتحديد ما يعرفه التلاميذ ، وما يستطيعون القيام به . لذا .. تتضمن عملية التقييم مهاماً : طويلة الأمد وقصيرة الأمد ، كما تتضمن معرفة أساسية بالعالم الخارجى . أيضاً ، تحتوى عملية التقييم على الأساليب والطرائق ، التى تساعد التلاميذ فى حل المسائل وفى التعلم من أجل التقييم فى الوقت ذاته .

وفى التقييم الجديد ، من المحتمل استخدام أساليب عديدة عند تنفيذ التلاميذ للمشروعات التى يكلفون بها . فمثلاً : عندما يستخدم التلاميذ النسبة كطريقة لفهم

المعادلات ولاكتشاف أنواع الأرقام ، يقوم المعلم باختبار التلاميذ للوصول إلى تعميم عما إذا كان التلاميذ يسيطرون على ما تقدم أم لا . ولتحقيق ذلك ، يلاحظ المعلم كل تلميذ على حدة ، وي طرح مثل الأسئلة التالية :

- هل يستطيع التلميذ ... بناء تسلسلات للنسبة ؟
- هل يستخدم التلميذ ... نموذجاً كمرجع للحل ؟
- هل يقدر التلميذ ... على شرح معاني المصطلحات الواردة في التسلسل ؟

أو قد يلاحظ المعلم التلاميذ في مجموعات ، وي طرح مثل الأسئلة التالية :

- كيف يستطيعون فهم موضوعات لم يتعلموها من قبل ؟
- ما إمكانية شرح موضوعات جديدة بالنسبة لهم ؟
- كيف يعرفون أنهم يتبعون الحل الصواب ؟
- ما دلالة هذا الرقم بالنسبة لهم ؟ وما يشير إليه ؟

في ضوء ما تقدم ، في ظل النظام الجديد للتقييم ، لا يهتم المعلم كثيراً بالأسئلة الميكانيكية ، ولكنه يركز على الأساليب التي عن طريقها يتحقق من فهم التلاميذ ، وبذا يتعرف أنسب الطرائق لتدعيم تفكير التلاميذ .

وبعبارة ، تتيح كتابات التلاميذ ورسوماتهم الفرص المتعددة أمام المعلم كي يحدد نوعية وأساليب تفكيرهم في حل المسائل ، مع الأخذ في الاعتبار أنه أثناء قيامهم بتوليد أو وضع مسائل جديدة من إنتاجهم ، وأثناء شرح حلول هذه المسائل لبعضهم البعض ، فإتهم لا يمارسون فقط عمليات عقلية ، بل يناضلون فكرياً للحد الذي يصل إلى المعاناة والقلق والتوتر الذهني عند تعاملهم مع المصطلحات والتسلسلات والمنطق .

تأسيساً على ما سبق ذكره ، يتم إدماج الأنشطة التعليمية مع فرص التقييم المستمر لتفكير الطالب ، لذا من الضروري التأكيد على أن التقييم الجديد يعكس وجهة نظر جديدة . تؤمن بأن علماء الرياضيات والتلاميذ يخلقون معرفة رياضية جديدة ، وينقون معارفهم الرياضية القديمة من الشوائب ، وأنهم في تعاملهم مع المعارف الجديدة والقديمة على السواء ، يقومون بعملية تحدى ذهني رفيع المستوى ، كما أنهم يضطرون إلى تعديل أساليب تفكيرهم القديمة . لذا ، ينبغي أن يهتم المعلم بكيفية تفكير التلاميذ في العلاقات الكمية والفراغية المتنوعة من خلال التخمين . وبالطبع يتحقق ذلك ، عندما يشاهد المعلم عمل التلميذ منفرداً أو ضمن مجموعة ، أو عندما يستمع إلى مناقشات التلاميذ معه أو بين بعضهم البعض ، إذ أن ذلك يعطي المعلم صورة حقيقية

ودقيقة بالنسبة لمستوى تفكير التلاميذ ، عن تلك الصورة التي قد يحاول تجميعها عنهم عن طريق نتائج أوراق الاختبارات .

ومن ناحية أخرى ، لا ينظر المعلم فى ظل التقييم الجديد إلى الأفكار أو التفسيرات الخاطئة للتلميذ باعتبار أنها أمور تؤدي إلى طريق مغلق ، إنما ينظر إليها على أساس أنها مدخل يؤدي إلى تعلم جديد .

إن المعلم فى ظل نظام التقييم البنائى (التقييم الجديد) يكون حساساً للأخطاء التي يرتكبها التلاميذ عندما يطبقون ما تعلموه على مواقف جديدة .

فعلى سبيل المثال : عندما يخطئ التلميذ فى محاولة تطبيق قواعد كل الأرقام على الكسور العشرية ، أو قواعد رموز الكسر الاعتيادى على الرموز العشرية ، أو استنباط الخواص المميزة للحساب عند التعامل مع الجبر ، فإن المعلم غالباً لا يستخلص استنتاجاً من استجابة واحدة لمهمة واحدة ، ولكنه يحاول تعرف أسباب عدم الفهم الذى يشير إلى عدد من الأخطاء . وفى الاستجابة لعدم الفهم العام ، يستطيع المعلم أن يطلب من التلميذ البحث عن الارتباطات بين الأخطاء التي ارتكبوها ، وأن يتحدثوا عنها ويناقشوها .

فعندما يقدم التلميذ مفهوماً رياضياً خاطئاً ، كما فى بعض العمليات الحسابية التالية :

$$\begin{aligned} 1141 &= 52 + 989 , & 1053 &= 887 + 66 , & 329 &= 13 + 216 \\ &= 399 + 201 , & 50 &= 9 + 31 , & 1345 &= 917 + 328 \\ & & & & &= 815 + 644 \end{aligned}$$

يمكن للمعلم أن يتعامل مع الخطأ على النحو التالى :

- يسأل التلميذ عن شرح الخطوات التي اتبعها فى الحل .
- يطلب من التلميذ استخدام تمثيل فيزيائى أو أى تمثيل للعمليات الحسابية .
- يكون سلسلة من المسائل ليستطيع التلميذ اكتشاف موقع الخطأ .
- يطلب من التلميذ إعادة وتصنيف الأرقام ، وتجنب الطلوع بالأرقام .
- يطلب من التلميذ حساب الإجابات بعمل مراجعات عقلية .
- يسأل التلميذ عن تقييمه لكيفية حله للمسألة .
- يطلب من التلميذ إعطاء فائدة ظهور أرقام بعينها فى خانات : الآلاف ، المئات ، العشرات ، الآحاد .
- يعطى التلميذ الفرصة لتصحيح الخطأ ، وتقديم الجواب الصحيح .

خلاصة الحديث آنف الذكر الذى تمحور حول التقييم البنائى ، يمكن تحديده فى الآتى :

يقوم التقييم البنائى على مجموعة من الأسس ، هى :

١) تتضمن عملية التقييم : المعلم ، والتلاميذ ، وأولياء الأمور ، وغيرهم ، وبذا لا يكون المعلم هو المحدد الوحيد للمعايير التى فى ضوئها يتم الحكم على الأداء ، مع مراعاة الآتى :

أ- ينبغى أن تتضمن عملية التقييم وضع تفسيرات محددة لتفكير التلاميذ ، وللحكم على فاعلية التقييم ذاته .

ب- ينبغى اختبار المعايير الخاصة بكل تلميذ على حدة بواسطة المجتمع التعليمى ككل .

٢) يهدف التقييم تحقيق الفائدة والنفع للتلاميذ ، وليس السيطرة عليهم لضمان طاعتهم .

٣) يوجد عديد من الفرص لتقييم تعلم التلميذ وإعطاء تغذية راجعة ، وذلك عن طريق الاستماع إلى التلميذ ، كذا ملاحظته عندما يحاول الحصول على إجابات عن أسئلته ، عندما يحاول تفسير تفكيره وتبريره .

٤) يتحقق التقييم الفعلى ، عندما يستخدم التلاميذ تفكيرهم فى حل مشكلات ومشروعات الحياة الحقيقية ، وليس فى حل المشكلات الواردة فى الاختبارات المقننة .

تأسيس مستويات للحكم على نوعية التقييم :

لكى تتفق التقييمات مع الرؤية الشاملة لمفاهيم التعليم وللأغراض المقصودة من المناهج ، يجب تصميمها بحيث تعكس الأنواع المختلفة لأداء المعلمين والمتعلمين المرغوب فيه ، ولتزدونا - فى الوقت نفسه - ببيانات ومعلومات تسهم فى تحقيق أغراض التقويم ذاته . وفى هذا السياق ، توجد ستة مستويات للحكم على فاعلية التقييمات ، ولتحسين نوعياتها بحيث تتسق مع التغييرات فى كل من المنهج والتعليم ، وهذه المستويات ، هى :

• المادة الدراسية من حيث مضمونها العلمى Content . حيث ينبغى التركيز على الموضوعات ذات المضمون العلمى المهم الذى يواكب متطلبات العصر ، ويسهم فى تشكيل القدرة العلمية العميقة عند التلميذ . وبالطبع ، تفشل الاختبارات التقليدية فى تحقيق التقييم بالعمق والاتساع اللذين تركز عليهما حركة الإصلاح التربوى ، وفقاً للمستوى السابق .

• التعلم Learning ، حيث يجب أن يكون التقييم مدعماً للتعلم ومعزراً له ومتكاملاً معه . ويؤكد هذا المستوى ضرورة تقديم تغذية راجعة صريحة للتلاميذ عن أدائهم : « ما لا يعرفونه ، ومقترحات لتحسين تعلمهم » . وتعد « نظم مرشادات التصحيح الوصفية » Scoring Rubrics واحدة من تقنيات التقييم الملائمة لوضع هذا المبدأ موضع التنفيذ .

ويطرح هذا المستوى قضية المسؤولية عن التقييم في التقييم النمطي التقليدي ، الذى يعتمد على الاختبارات المقننة والاختبارات الصفية التى يتم إعدادها وفق خصائص سيكومترية ، ضماناً للموضوعية . أما فى ثقافة التقييم ، فالمعلم هو صاحب القرار فى اختيار أشكال التقييم واستراتيجياته ، وفى صناعة القرار ، إلا أن هذا الطرح قد يواجه بمشكلات ، منها : قصور فهم المعلمين لأغراض التقييم ، وافتقارهم إلى المعرفة والخبرة بالتقييمات البديلة .

• وضوح الرؤية (الشفافية) Openness : حيث يجب أن يتيح التقييم مشاركة جميع المهتمين فى : تحديد التوقعات ، مراجعة المحكات ، وطرق تقدير الدرجات والتفاوض بشأنها ، وتشارك المعلومات ، ومعرفة كيفية استخدام النتائج . ومما يذكر ، فإن تجاوز موضوع السرية ، الذى يحيط بالتقييم المستند إلى الاختبارات التقليدية ، يرقى بمستوى التعلم ، ويدعم صناعة قرارات تعليمية ناجحة .

• المطابقة Coherence : يجب أن يلائم التقييم الأغراض التى يستخدم من أجلها ، ومن ثم فإن الاتساق الدقيق لطرق التقييم يعتمد على تحديد شكل وطبيعة هذه البيانات المطلوبة وملاءمتها لأغراضه .

• الاستنتاج Inference : من المهم أن يقدم الدليل المأخوذ من أنشطة التقييم استنتاجاً صادقاً عن تعلم التلاميذ ، ويطرح استخدام التقييمات البديلة — مثل : الملفات ومشروعات العمل — ضرورة النظر فى قضايا الصدق والثبات بطرق جديدة .

• العدالة والمساواة Equity and Opportunity : من الضروري أن يهيئ التقييم لكل تلميذ أفضل الفرص لإظهار قدرته التعليمية ، وبذلك لا تتحاز عوامل معينة لصالح تلميذ ، أو تتدخل ضد آخر . كما يعنى هذا المستوى أيضاً ضرورة أن يكون المعلم منصفاً وغير متحيز فى أحكامه باعتباره المسئول الرئيس عن التقييم .

أيضاً ، توجد ثلاثة مستويات تمثل إطاراً عاماً لاختيار وتطوير مهام التقييم وأدواته ، وللاستخدام ما يتوافر من بيانات . والمستويات الثلاثة هي :

• ضرورة أن تتوافق تقنيات التقييم والمهام المستخدمة مع كل من : غايات المنهج وأهدافه ومحتواه ، مع مراعاة التركيز النسبي المعطى لمختلف الموضوعات والعمليات والعلاقات فى المنهج ، والمداخل التعليمية للمنهج وأنشطته (Alignment Standard) .

• ضرورة أن تستند أحكام التقييم إلى معلومات مستقلة يمكن الحصول عليها من مصادر متعددة .

• يجب أن يعكس اختيار طرق التقييم وأدواته كلا من : أغراض التقييم ، ومستوى نمو التلميذ ونضجه .

من الاختبارات إلى التقييم (التحول من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقييم) :

تشير الرؤية المعاصرة للمعرفة إلى أنها بناء يتكون من عناصر (مفاهيم ، مبادئ ، تعميمات) ترتبط معاً فى نمط تنظيمى متناسق ، تحدد شبكة من العلاقات والارتباطات بين هذه العناصر ، ويتطلب تقييم تعلم المعرفة تأكيد التكامل بين جميع عناصرها ، ولذلك لابد وأن تختلف طريقة تقييم المعرفة فى شكلها البنائى عن الطرق المتبعة فى تقويم جوانب معرفية أو مهارية منفصلة . ويتطلب تقييم تكامل هذه المعرفة استقاء معلومات من مصادر متعددة ، فى فترات زمنية ممتدة ، وفى سياقات متنوعة .

ولقد ركزت دراسات متعددة على أساليب التقييم ومهامه من حيث : تصنيفها ، وخصائصها ، والمعايير التى تحكمها ، سعيًا نحو استخدامها فى تقييم الجوانب المختلفة للمعرفة البنائية . ومن هذه الدراسات ، نذكر :

• صنف « ويب » (Webb, 1993) أساليب التقييم إلى مجموعتين : الأساليب « الكمية » والأساليب « النوعية / الكيفية » ، ويرى أن الأولى تتمثل فى : الاختبارات . ولكن بمفهومها الشامل الذى لا يقتصر فقط على أساليب الورقة والقلم المألوفة بل يشمل أيضاً : الاختبارات العملية ، والاستبانات ، وسجلات الملاحظة .

ويشير « ويب » أنه مما يميز الاختبارات أن نتائجها تأتى فى صورة درجة مفردة ، أو بيان من الدرجات ، إلا أن الاعتماد على هذه الدرجات (الكمية) فقط قد لا يكفى لوصف بعض الجوانب المهمة من المعرفة ، مثل : الكيفية التى يستنتج بها المتعلم العلاقات بين المفاهيم المختلفة ، أو الكيفية التى يبدأ بها عملية حل المشكلة ، ومن ثم تأتى أهمية الاعتماد على الأساليب « النوعية / الكيفية » (أمثلة المقابلات والملاحظات وانطباعات المعلم) فى وصف تلك الجوانب .

• وضع كلارك (1992) Clark وصفاً تفصيلياً لأهم أساليب التقييم ، إذ صنفها ضمن مجموعتين : أساليب التقييم الرسمي (الشكلي) Formal Assessment ، ويأتى فى نهاية العملية التعليمية ، وأساليب التقييم غير الرسمي (غير الشكلي) Informal Assessments ، ويحدث متزامناً مع عملية التعليم (متكامل مع الأنشطة الصفية ومتزامناً معها) ويستهدف جمع معلومات عن نمو التعلم لدى كل متعلم ، إلا أن هذا النوع الأخير يعوزه - على حد تعبير كلارك Clark - التسجيل المنظم للمعلومات ، وهذا ما يبرر البحث عن أساليب لجمع تلك المعلومات بصورة منظمة ونامية . ولقد ضمن كلارك المجموعة الأولى (التقييم الرسمي) أربعة أساليب هى : اختبارات الورقة والقلم المألوفة ، الاختبارات العملية Practical Tests ، اختبارات يعدها المتعلم Student Constructed Tests ، والتقييم الذاتى Student Self-Assessment . أما المجموعة الأخرى (التقييم غير الرسمي) فتشتمل على أسلوبين هما : قوائم الملاحظة الصفية Annotated Class Lists وسجل عمل التلاميذ Students Work Folios .

• صنف سامونز ورفقاؤه (1992) Sammons et al. أساليب التقييم إلى :

- بنائية (تكوينية) تتضمن : الملاحظة وطرح الأسئلة ، والمقابلات التشخيصية ، والاستقصاءات المعتمدة على حل المشكلة .

- التجميعية ، وتتضمن أسلوبين هما : مهام الأداء Performance Based Tasks والمشاريع المنزلية At Home Connections .

وقد تناولت دراسات أخرى وصف أساليب تقييم متعددة - تمثل بدائل لاستخدام الاختبارات كأسلوب وحيد للتقييم - تركز على الأداء كعملية وناتج ، إضافة إلى نظم جديدة لتقدير الدرجات تركز على تقييم جوانب متكاملة من المقدرة المعرفية بدلاً من الاكتفاء بالتأكيد على جوانب تعكس ثقافة الذاكرة كما هو الحال فى أساليب التقييم التقليدية .

وفيما يلى طرح لدور كل من الاختبارات وتقويمات الأداء فى تطوير تقييم التعلم :

(١) الاختبارات ودورها فى برامج التقييم المتطورة :

أوضحنا فى مواقع متقدمة ، أنه توجد معارضة قوية لاستمرار استخدام الاختبارات (بصورتها التقليدية) فى جمع معلومات عن مدى تقدم التلميذ ، على أساس أن هذه الاختبارات تقف عاجزة عن تقييم تعلم المعرفة بمنظورها الواسع الذى تتبناه حركة إصلاح المناهج المدرسية ، إذ أن تعلم المناهج فى إطار مفهوم ضيق للمعرفة والتعلم ،

يؤدى إلى ظاهرتين خطيرتين : أولاهما : الغش الأكاديمى ، وثانيهما : التدريس من أجل الاختبار (أو التدريس للإعداد للاختبار) ، حيث يطغى مبدأ : « نتعلم ما نمتحن فيه » على الممارسات التعليمية ومخرجاتها بدرجة أصبحت تهدد العملية التعليمية برمتها .

وعلى الرغم من السلبيات السابقة ، يمكن القول : « أن الاختبارات التحصيلية وجدت لتبقى » ، لدورها المهم فى برامج القياس والتقييم المتطورة ، ولكنها لن تكون — أبداً — أداة التقسيم الوحيدة ، بعد أن أخذت أشكالاً جديدة وتؤدى أدواراً أكثر تطوراً . وفيما يلى ملحق رئيسي لتطوير استخدام الاختبارات التحصيلية كأداة من أدوات تقييم التعلم :

(أ) التحول من مرجعية المعيار إلى مرجعية المحك :

من المعروف أن الاختبارات مرجعية المعيار تعتمد فى انتقاء مفرداتها — بدرجة كبيرة — على الأساليب الإحصائية (مثل : معاملات الصعوبة والتمييز وفاعلية البدائل) التى تضمن لهذه المفردات مستويات متوسطة من الصعوبة ، كما تضمن لدرجاتها ارتباطاً عالياً بالدرجة الكلية على الاختبار . ولكن انتقاء المفردات بهذه الطريقة يقلل — كثيراً — من صدق محتوى الاختبار ، إذ لا تمثل هذه المفردات نطاق المحتوى الذى نقيسه تمثيلاً صادقاً .

وجدير بالذكر أنه فى إطار مراجعة بعض التطورات المعاصرة فى مجال قياس التحصيل ، يظهر أن الاختبارات مرجعية المحك - Criterion Referenced Tests هى إحدى التقنيات المستحدثة التى أثرت تأثيراً واضحاً فى النظر إلى التحصيل من منظور جديد ، فنطاق المحتوى الذى نقيسه هذه الاختبارات يمثل المحك الذى تنسب إليه درجاتها . وتقرير نتائج التلاميذ فى الاختبار لن يكون مقتصرأ على الدرجة الكلية ، وإنما يمكن أن يكون وصفاً تفصيلياً يحدد إنجازات التلميذ وما استطاع أن يحققه أو يتقنه من معارف ومهارات وسلوكيات متضمنة فى نطاق المحتوى الذى يقيسه الاختبار .

وتعتبر تكنولوجيا بنوك الأسئلة واحدة من المستحدثات المهمة التى ترتبط بتطوير نظم الاختبارات ، ويتوقع أن تسهم إسهاماً مؤثراً فى دعم استخدام الاختبارات كأحد التقنيات الفعالة لتقييم التحصيل الدراسى .

ومن المتوقع ، بعد تزايد تقبل نظم تعليمية كثيرة فى العالم ثقافة الحاسبات الإلكترونية بثقة كبيرة ، أن يتسع استخدام الاختبارات مرجعية المحك وبنوك الأسئلة فى عملية التقييم مستقبلاً .

(ب) التحول إلى استخدام أوسع للاختبار :

يمكن النظر إلى الاختبار على أنه نوع خاص من إنتاج التلميذ ، وبذلك يكون أحد البدائل المتعددة للتقييم ، حيث يؤدي دوراً متميزاً في هذا الإطار الجديد . ولقد حدث تطور في أشكال الاختبارات تبعاً لظروف تطبيقها وأغراضها . وقد جاءت هذه التعديلات لتتماشى مع الرؤية المعاصرة لعملية التقييم ، فلم تعد الاختبارات المقيدة واختبارات الاختيار من متعدد ، أو الإجابات القصيرة هي الصور الوحيدة للاختبار ، وإنما أصبحت هناك صور أخرى منها : اختبار الكتاب المفتوح Open-Book Test ، والاختبار المنزلي Take Home Test (وهو اختبار يعطى للمتعلم يوماً أو أكثر لإجازه مع إمكانية الاستعانة بآخرين) ، والاختبارات الجماعية .

ويمكن أن يكون للاختبار دورين مهمين في المستقبل ، هما :

- التحقق من تمكن التلميذ من المهارات الإجرائية (الطرائقية) .
- الكشف عن فعالية التدريس .

فالمعرفة الإجرائية Procedural Knowledge والحقائقية تمثل جانباً مهماً من المعرفة العلمية ، بجانب المعرفة المفهومية Conceptual Knowledge . وإذا كانت تقنيات التقييم السبيل تهتم بتقييم الفهم المفهومي وحل المشكلة والتواصل المعرفي وغيرها ، فإن الاختبارات يمكن استخدامها لتقييم مهارة التلميذ في إجراء معين (مثل : تنظيم بيانات في شكل جدول تكرارى أو تمثيلها بالأعمدة أو ...) . ولا يعنى استخدام الاختبار في قياس هذه المعرفة الإبقاء على الأسئلة المقيدة أو أسئلة الاختبار ، إذ يمكن تضمين الاختبار مشكلات ومواقف محددة تبرز المهارة المطلوبة .

كما يمكن تصميم اختبارات لجمع معلومات عن فعالية تدريس موضوع معين ، بمعنى أن يستهدف التقييم - تحديداً - عملية التعليم ، وليس تقدم التلميذ . وتستخدم نتائج هذه الاختبارات للمساعدة في تصحيح أو تشكيل التدريس .

ويمكن استخدام الاختبارات كاستراتيجية للتدريس والتقييم ، إذا أتاحت فرصة وضع مفردات اختبار أمام التلاميذ ، ثم تقسيمهم إلى « فرق تعلم تعاونى » ، حيث تقوم كل مجموعة بتوليد فقرات تصلح أن تكون مفردات لاختبار . وفى هذه الحالة ، من المهم تأكيد ضرورة أن يحصل التلاميذ على إرشادات عن أوصاف الأسئلة ، بحيث تقىس : فهم المفاهيم ، والمهارات والتعميمات . ويمكن أن تتيج هذه الطريقة للمعلم فرص تقويم متميزة ، تكشف عن كثير من جوانب التعلم المهمة .

وتعد الاختبارات التي تعتمد على الآلة الحاسبة Calculator-Based Tests واحدة من الاستخدامات المتطورة للاختبار . فبناءً مثل هذه الاختبارات ضروري لتحقيق مبدأ « الاتساق Alignment » بين التعليم والتقييم ، كما أن استخدامها سيعزز من وجود الآلة الحاسبة في الموقف التعليمي . ومن جانب آخر ، فإن هذه الاختبارات يمكن أن تركز على تقييم أهداف تعليمية قيمة ، مثل : استكشاف الأنماط العددية ، استخدام استراتيجيات « خمن واختبر » في حل المشكلة ، وعمليات صياغة الفروض والتحقق من صحتها ، وحل مشكلات معتمدة على بيانات واقعية .

ويمكن استخدام الاختبارات القومية National Testing لأغراض تشخيصية – بجانب أغراضها التجميعية – وذلك للكشف عن المفاهيم الخاطئة عند المتعلمين ، ومحاولة وصف تقدمهم في التفكير طبقاً لما يظهره الأداء على الاختبارات . وفي مرحلة تالية ، يمكن توزيع نتائج هذا العمل على جميع المعلمين ، لمساعدتهم على فهم « كيف يفكر تلاميذهم ؟ وما لديهم من معتقدات ؟ » ، ومن ثم تزويدهم (أى المعلمين) بمصدر للتقييم والتدريس التشخيصي .

أيضاً ، يمكن استخدام « تحليل الاختبار Test Analysis » كطريقة للتقييم البديل ، وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بوضع علامات على استجابات التلميذ لكل فقرة من فقرات الاختبار تحدد ما إذا كانت الإجابة صحيحة أم أن التلميذ قد ارتكب خطأ بسيطاً (نتج عن سهو وسرعة) أم ارتكب خطأ مفهوماً (نتج عن سوء فهم) . وتعد الورقة للتلميذ دون أن يحدد المعلم درجة ، أو تقديراً ، ويطلب منه عمل تحليل دقيق لأدائه على الاختبار . ومن ثم ، فإن هذه الطريقة تحول – بنجاح – مسؤولية التعليم وتحديد التقديرات من المعلم إلى التلميذ .

(٢) تقييمات الأداء Performance Assessments :

هي طرق للتقييم تتطلب أن ينشئ التلميذ – من خلال الانخراط النشط في مهمة أصيلة – حلاً أو منتجاً يكشف عما يعرفه هذا التلميذ وما يمكنه فعله . ويمكن فهم تقييمات الأداء على أنها « متصل » من أشكال التقييم ، يمتد من استجابات بسيطة يبنها التلميذ إلى أنشطة استقصائية ومهام حل مشكلة معقدة . ومن ثم ، فإن تقييمات الأداء تشير إلى استخدام مدى واسع من التقنيات – أو ما يطلق عليها تقنيات التقييم البديل . وتركز هذه التقييمات على تقييم قدرة التلميذ على :

- إعادة بناء المعرفة بدلاً من مجرد استدعائها .
- فهم المعرفة واستخدامها في سياقات جديدة غير مألوفة .

- تفسير ما يقوم به من عمل بدلاً من مجرد ذكر نتائج العمليات أو المعالجات .
- إحداث التكامل والربط بين المفاهيم .
- عمل استنتاجات واتخاذ قرارات بناء على الملاحظة والتجريب والاستدلال .

ويتسق استخدام تقييمات الأداء مع مبادئ المذهب البنائي في تأكيده وحدة المعرفة وتكاملها ، وفي تأكيده الدور النشط للتلميذ في بناء المعرفة بنفسه ولنفسه . وبالنسبة للمعلم ، فإن المعلومات التي توفرها تقييمات الأداء تمكنه من فهم أدق للعمليات العقلية المعرفية التي يمارسها التلميذ في أثناء حل المشكلة .

وهناك أربعة ملامح رئيسة لتقييمات الأداء (الشكلية) ، وهي :

- تحديد أغراض واضحة للتقييمات .
- تحديد محكات للأداء Performance Criteria يمكن ملاحظتها والحكم عليها .
- تهيئة موقف يتيح إمكانية ظهور الأداء وملاحظته .
- تحديد طريقة للحكم على نوعية الأداء وجودته ، تتناسب مع غرض التقييم .

وتطوير محكات للأداء وقواعد لتقدير الدرجات من الملامح المهمة لتقييمات الأداء . فمحكات الأداء هي : « سلوكيات محددة يجب أن يؤديها التلميذ لينفذ أداءً أو ينتج منتجاً بطريقة صحيحة » ، بمعنى أنها تحدد صفات (خصائص) الأداء رفيع الجودة High-quality Performance . وبعبارة فإن استخدام محكات الأداء يمكن أن يساعد كلاً من المعلمين والتلاميذ معاً على تعلم التوقعات المهمة لأداء حل المشكلة الناجح ، كما يرتبط استخدام هذه المحكات بالتقييم الذاتي Self-Assessment للتلميذ وتقييم الأقران Peer-Assessment .

ويعتمد الحكم على أداء التلميذ في هذه التقييمات على تحديد مستويات للأداء (أوصاف لنوعية الأداء) تمكن المقوم (الفاحص) من الحكم على مستوى الإنجاز الذي يظهره التلميذ ، كما تمكنه من تحديد نقاط الضعف وأوجه القصور في عمله ؛ حتى يمكن مساعدته في ترقية أداء تلاميذه وتنمية قدراتهم العلمية . وتصنف مستويات الأداء إلى : عامة (تنطبق على مشكلات متعددة) ، نوعية Task Specific (تصاغ عباراتها مرتبطة بالأداء على مهمة محددة) .

ويمكن تصميم تقييم الأداء وفق النموذج التالي :

- يتكون النموذج من محورين : الأول يحدد نوعية الأداء ، والثاني يحدد مستويات الأداء .

- يتحدد نوع الأداء بعناصر ثلاث ، هي : التحصيل ، الفهم ، التواصل .

- تتحدد مستويات الأداء بستة مستويات منظرية لكل نوع من أنواع الأداء الثلاثة ، والجدول التالي يلخص هذا النموذج .

نوع الأداء	مستويات الأداء					
	١	٢	٣	٤	٥	٦
التحصيل	لا شئ	قليل	جزئياً	بدرجة كبيرة	جميع	بتوسع
الفهم	قليل	مشتت	فجوات	بدرجة معقولة	بدقة	بعمق
التواصل	غير مرتبط	محاولة	محدود	ناجح	فعال	واضح وديناميكي

ويتم وصف كل مستوى لكل نوع أداء بعبارة واضحة تتيح فرصة التواصل والتحديد التام لمستوى الأداء .

وعلى الرغم من أن تقييمات الأداء ليست جديدة تماماً في مجال القياس والتقييم ، فإتباعها حظيت — في الآونة الأخيرة — باهتمام كبير لدى المؤيدين لحركة الإصلاح التربوية ، لدرجة أنها أصبحت جزءاً من برامج التقييم القومية في بعض الدول .

الصدق والثبات والموضوعية في التقييم :

يمثل صدق وثبات التقييمات قضية مهمة تنال اهتمام المشتغلين بالتقييم ، وخاصة بالنسبة للمهتمين بتقييمات الأداء . فالصدق والثبات مسألتان خلافتان (جدليتان) بالنسبة للتقييمات البديلة ، إذ يرى البعض أن هذه التقييمات لا تحقق مستويات الصدق والثبات ذاتها التي تتصف بها الاختبارات المقننة أو الاختبارات العامة ، وفي المقابل ، فإن هناك من يرى عكس ذلك ، على أساس وجود بعض المشكلات التي تحيط بمسألة صدق بعض أشكال التقييم البديل ، إذ أن اختباراً في حل المشكلة يتضمن مهاماً مفتوحة يجب أن يتمتع بصدق — بالنسبة لمشكلات الحياة الواقعية — أكبر من الصدق الذي يتحقق لسلسلة من فقرات « اختيار من متعدد » لا تتطلب أكثر من اختيار إجابة . وبعمامة ، فإن « تحديد قدرة التلميذ على الأداء في مواقف متنوعة ، أكثر أهمية من الحصول على درجة وحيدة في اختبار عالي الثبات » .

ولتحسين ثبوت ومنفعة تقييمات الأداء يجب الاهتمام بتصميم مهام تقييم صافية تبرز المعلومات التي تسعى إليها ، كما أنه من الضروري أن يشارك المعلم تلاميذه في تحديد الخطوط التوجيهية لتصحيح الأعمال وتقييمها ، ويتطلب هذا — مسبقاً — تحديد أنواع الاستجابات المتوقع قبولها كدليل للفهم .

إن قضيتي الصدق والثبات بالنسبة لطرق التصحيح المعروفة بمثابة « مرشد التصحيح Scoring Rubric » — باعتبارها أحد تقنيات التقييم البديل المهمة — وتوجد ثلاثة أنواع من الأدلة التي تحدد مدى صدق أداة التقييم ، وهى :

- دليل يتعلق بالمحتوى Content-Related Evidence

- دليل يتعلق بالتكوين Construct-Related Evidence

- دليل يتعلق بالمحك Criterion-Related Evidence

ولا تحقق التقييمات التقليدية — متمثلة فى الاختبارات — بالضرورة جميع دلالات الصدق . وعلى سبيل المثال ، عمليات الاستدلال التى يقوم بها الفرد . فرغم أن الاستدلال يحدث داخل الفرد (عملية داخلية أو تكوين) ، فإنه يمكن أن يظهر جزئياً من خلال النتائج والشروح . أما « الإجابة الصحيحة » المنعزلة فلا تمدنا بدليل واضح ومقنع عن طبيعة عملية الاستدلال (التحتية) للفرد . كما أن الإجابة الصحيحة ليست بالضرورة نتيجة استدلال صحيح ، لذلك من المهم فحص العملية والنتائج معاً من أجل تقييم الاستدلال لدى الفرد .

إن طرق التصحيح الوصفية Scoring Rubrics يمكن أن يتحقق لها دلالات صدق عالية ، من خلال مراعاة ما يلى :

- التركيز — عند بناء الأداة — على المعرفة المعلوماتية « المهمة » التى يجب أن يظهرها التلميذ للتدليل على فهمه ومقدرته المعلوماتية .
- التحديد الدقيق لمظاهر « التكوين Construct » التى يمكن أن توفر دليلاً مقنعاً عن العمليات التحتية للتلاميذ . ويجب وضع هذه المظاهر فى الاعتبار عند تطوير أدوات التقييم وتأسيس محكات التصحيح .
- عند استخدام « مرشد التصحيح » لتقييم الأداء داخل مقرر معين ، فإنه يجب اختيار محكات التصحيح بحيث تعكس ارتباط الموضوع بتطبيقاته وممارساته الواقعية .

خلاصة القضية : إن الاهتمام بالتفسيرات الصادقة لنتائج تقييم ما ، يجب أن تبدأ قبل اختيار أو تطوير المهمة أو أداة التقييم .

ويشير الثبات Reliability إلى اتساق درجات التقييم ، وهو أحد الخصائص المهمة للتقييم الجيد . وهناك طرق إحصائية معروفة لحساب « معامل الثبات » . (مثل الاختبار وإعادة الاختبار ، والتجزئة النصفية ، والصورة المتكافئة) ، وهى تتعلق بقياس الاختبارات المقتنة والاختبارات العامة أكثر من ارتباطها بالتقييم الصفى .

ويمكن التمييز بين شكتين من أشكال الثبات المتعلق بتطوير « مرشد التصحيح » ، حيث يشير الأول إلى مدى الاتفاق بين اثنين من المصححين على درجة التلميذ ، فى حين يشير الثانى إلى التأثيرات التى قد تمارسها بعض العوامل الخارجية على المصحح نفسه عند استخدامه لطريقة التصحيح .

ويستطلب تحقيق مؤشرات ثبات عالية لنظم التصحيح Scoring Rubrics ، ما يلى :

- صياغة محكات دقيقة وواضحة لكل مستوى من مستويات التصحيح .
- تأسيس وصف مفصل لمحكات التصحيح مقدماً .
- تعريف دقيق لفئات التصحيح ، بحيث تكون الفروق بين هذه الفئات واضحة تماماً .

وبالنسبة للذاتية والموضوعية Subjectivity & Objectivity ، فإنها تمثل معضلة كبرى عند محاولات استخدام تقنيات جديدة للتقويم ، مثل : الملفات ، والمشكلات المفتوحة ، فهناك اعتقاد بأن طرق التقويم التقليدية – وتحديد الاختبارات مرجعية المعيار – تتمتع بموضوعية لا تتوافر فى التقنيات التى تقيس الفهم المفهومى والاستدلال وحل المشكلة . وقد يواجه هذا الاعتقاد بكثير من الاعتراضات من الباحثين المهتمين ، الذين يرون أن الموضوعية – حتى فى هذه الاختبارات – ليس لها وجود . فالحكم البشرى Human Judgment عن التكوينات العقلية Mental Constructs – التى من المفترض أن يقيسها الاختبار – يظهر عندما يقرر مصمموا الاختبار ومستخدموه : الإجابة عن أسئلة مثل : ما الفقرات التى يتضمنها الاختبار ؟ وما محتوى الفقرة ؟ وصياغتها ؟ وتحديد النتائج الصحيحة ؟ وكذلك عندما يفترض مصمموا الاختبار أن تلميذاً يمتلك – عند زمن معين – كماً معيناً من المعرفة أو القدرة التى يمكن قياسها باستخدام أداة واحدة .

ومما يذكر ، قد تمت مناقشة قضية الموضوعية من خلال تحققها فى معلومات جمعت باستخدام ثلاثة أنواع من الاختبارات : اختبارات قصيرة من إعداد المعلم ، اختبار تسكينى (فى موضوع التحليل) ، اختبار مقنن ، وقد أبرزت النتائج وجود صور مختلفة للذاتية ترتبط باستخدام كل من هذه الاختبارات الثلاثة (التى تمثل ثلاثة طرق مختلفة للتقويم) . وعليه ، فإن المعرفة والمعتقدات والأحكام والقرارات الذاتية تمثل جانباً لا يمكن إهماله فى أى نموذج تقويم . ومن ثم ، فإنه بدلاً من محاولة البحث عن موضوعية لا يمكن تحقيقها ، فمن الأفضل العمل على ضمان وجود ذاتية متفق عليها موضوعية لا يمكن تحقيقها ، لذلك من الأفضل التركيز على قضيتى الاتساق (الثبات) واثمعى (المصادقية أو الصدق) بالنسبة للمعلومات التى تزودنا بها طرق التقييم .

إذاً ، لتحقيق منفعة معلومات التقييم التى يجمعها المعلمون ، يجب الاهتمام بتصميم مهام تقييم صفة تظهر المعلومات التى تسعى إليها ، ويتطلب ذلك تحديد الموضوعات الدراسية المهمة التى نحاول تقييمها . وأن يقوم المعلم بمشاركة تلاميذه فى تحديد الخطوط التوجيهية لتصحيح هذه الأعمال وتقديرها ، ويتطلب هذا تحديد أنواع الاستجابات المتوقعة ، وماذا سيقبل كدليل للفهم .

تخطيط التقييم :

إن تقييم البرامج التعليمية يتم بصورة مستمرة وعلى نحو غير رسمى ، ويحدث ذلك عندما يحكم الدارسون على مقدار ما يجنونه من نفع من نشاطهم التعليمى ، وحين يقررون أيثابرون أم لا ، وحينما يحكم المعلمون على مدى الفعالية التى تتسم بها المواد التعليمية ويقررون ما إذا كانوا يغيرونها أم لا ، وعندما يحكم إداريو البرنامج على أداء المعلمين ويقررون ما إذا كانوا يدعونهم إلى التدريس بعد ذلك أم لا . نجد أنه فى كل هذه الأسئلة يصدر من لهم صلة بالبرنامج أحكاماً عن قيمة البرنامج ومدى فعاليته .

وثمة ثلاثة أسباب رئيسة لصياغة تقييم البرنامج باعتبار ذلك جزءاً من عملية تخطيطه . أولها ، على الأرجح أن يصف المدرس التأثيرات والأداء والتوقعات بصورة دقيقة . وثانيها ، على الأرجح أن يصدر المدرس أحكاماً رشيدة تقوم فى جلاء على الأدلة المناسبة . وثالثها ، على الأرجح أن يستخدم المدرس عملية تقييم تنقل النتائج على نحو يشجع من لهم صلة بالبرنامج على استخدام هذه النتائج فى اتخاذ قرارات بشأن تخطيط البرنامج وتحسينه وتبريره .

ولهذا ، يجب أن يعمل المدرس على دعم برنامجه ، فيحسن — إلى حد ما — الأحكام التى تفتقر إلى الكفاءة ، ويقابل وجهات النظر التى قد يصدرها بعض الذين يجدون فى نتائج تقييمه ما قد يقف عقبة أمامهم ، بدرجة ما .

نقاط التركيز فى التقييم : مخاطبة الجمهور والوسائل المطروحة :

كثير من جوانب البرنامج يمكن تقييمها ، وكثير من إجراءات التقييم يمكن استخدامها . ومن المهم عندما يقوم المدرس بالتخطيط للتقييم أن يراعى الانتقائية بحيث تتجاوز الفوائد المجنية من وراء التقييم قيمة ما ينفق عليه من وقت ومال . فعلى سبيل المثال ، يمكن عند تقييم البرنامج أن يركز على الغايات التعليمية التى يراد تحقيقها ، وعلى تصميمات البرنامج وفعالية التنفيذ ، والفوائد التى تحققت . ويمكن — أيضاً — أن تتسم خطط التنفيذ بالانتقائية بخصوص الغرض الرئيس المنشود . وعندما يكون الغرض هو التخطيط ، يغدو النشاط التقييمى عبارة عن تقدير حاجات أو بحوث المواقف

التدريسية . وقد يكون الغرض الرئيس في بعض الأحيان هو تحسين البرنامج ، كما يحدث عندما يستخدم من لهم ارتباط وثيق بالبرنامج إجراءات التقييم التكويني لتقييم مدى فعاليته بهدف إحداث تغييرات لدعمه . وفي بعض الأحيان ، يكون الغرض الرئيس هو تبرير البرنامج ، كما يحدث عندما يساعد أشخاص من خارج البرنامج في تقييم الآثار المترتبة عليه لأغراض تتعلق بتحديد المسؤوليات .

وربما كان أهم المسائل وأولها بالتدبر عند تخطيط التقييم هي : من هي الفئات الرئيسية التي يستهدفها التقرير الذي يسجله التقييم ؟ وما المسائل التي تهمهم والتي يمكن أن يخاطبها تقييم المدرس ؟ إن الكشف عن هذه الفئات يساعد المدرس على أن يحدد لا الأغراض العامة ونطاق جهود التقييم فحسب ، وإنما الأهداف المحددة والمعايير كذلك . فمثلاً ، قد يستطيع المعلم تقييم استخدامه الخاص تلك التغييرات التي تطرأ على اقتناع الدارس وإنجازه فيما يتعلق بجذوى الطرق التعليمية المختلفة . وعلى العكس ، فإن نتائج تقييم المواد التعليمية يمكن أن يستخدمها المدرس والدارسون عندما يحاول مساعدتهم على الاعتماد على أنفسهم عند انتقاء هذه المواد . وكذلك فإن نتائج دراسة متابعة المشاركين السابقين قد تكون ذات فائدة للمدرس ، ولمدير البرنامج الذي يقدمه ، وللعديد من صناعات القرار المهتمين بأثر البرنامج ، وما إذا كانت الموارد التي يتم تخصيصها لبرنامج للمدرس لها ما يبررها .

هذا ومن شأن توضيح الأغراض ، والفئات المستفيدة ، والمسائل الخاصة بالتقييم أن يساعد المدرس على تحديد مدى التقييم المسموح به ، ليس ذلك فحسب ، بل يساعد أيضاً في تحديد الوقت الذي يقوم فيه بجمع البيانات وإعداد التقارير . فمثلاً ، إذا كانت المسألة المطروحة هي ارتفاع نسبة التسرب عن المعدل المقبول ، فقد يكون من الضروري جمع البيانات في كل مرة يتم فيها التسجيل للبرنامج أو التسرب منه . وإذا كان المدرس يخطط لتقديم برنامج جديد لدارسين جدد ، فلعله يقوم بمشروع تقييم خاص لتخطيط وتحسين مبدئين ثم يوزعه على مراحل بمجرد أن يسير البرنامج سيراً حسناً . وعلى وجه التحديد ، ينبغي أن يحدث تقييم المتابعة حول الوقت الذي يُحتمل أن يطبق فيه المشاركون السابقون ما تعلموه . وعلى مدى سنين ، وفي شتى أنماط الوكالات المؤمّدة ، دلت دراسات المتابعة على أن برامج التعليم التي تتسم بجودة التصميم والاستمرارية يمكن أن تمارس تأثيراً إيجابياً رئيسياً على ما يلي ذلك من أداء . وعلى أية حال ، فصناع القرار في المعتاد يودون أن يعرفوا في حالات بعينها ، مدى التأثير والتغييرات التي تلزم لتحسين النتائج . ومن ثم ، فإنه ينبغي أن تتضمن خطة التقييم أغراض الجهد التقويمي ونطاقه وتوقيته والفئات المستفيدة منه .

قيود الجدوى :

هذه الخطوات المبكرة لصياغة خطة للتقييم تشير إلى ما هو مرغوب فيه . ومن المهم أيضاً دراسة ما هو ذو جدوى إذا سلمنا بتوافر المال والالتزام والوقت والخبرة . وللالتزام والخبرة أهميتهما بصفة خاصة ؛ لأن الاستعداد لتخصيص الوقت اللازم من قبل الأشخاص الذين لديهم مجتمعين خبرة التقييم الضرورية ، هذا الاستعداد كفيل في المعتاد باجتناب المال اللازم وكذا الموارد الأخرى الضرورية . وكذلك نجد أن توافر المال اللازم للتقييم يمكن استخدامه لتوفير الوقت الكافي لذوى الخبرة الخاصة بتخطيط التقييم وإدارته .

والجدوى تتعلق جزئياً بالمدى المنشود لجهد التقييم . فمن النادر أن ينهض الممارسون بتقييم دقيق وشامل سواء لمقرريهم الدراسى أو لجملة ما تقدمه المدرسة من إمكانيات . إذ أن ذلك فى المعتاد يستغرق من التكاليف أكثر مما يُموّل به البرنامج ذاته . ومن وسائل تضيق النطاق أن يركز المدرس على التخطيط أو التحسين أو التبرير باعتباره الغرض الرئيس للتقييم . ومن هذه الوسائل أيضاً أن يعالج المدرس المسائل التى تهم الفئات الرئيسة المستفيدة من التقييم .

وبإضافة الغايات والتصميمات والتنفيذ والعوائد ، يمكن أن ترتبط لتكون شبكة مع عناصر البرنامج الأربعة (المشاركين والمعلمين والموضوعات والسياقات) لتنتج فى النهاية ست عشرة خلية ، كل منها تُعد جانباً محتملاً يمكن أن يركّز التقييم عليه . ويمكن أن تكون هذه التقنية مفيدة لتركيز التقييم على مقرر دراسى واحد أو ورشة عمل واحدة .

مراحل التقييم :

عندما يمتد التقييم ليتجاوز مجرد استعراض مباشر لجانب أو اثنين من جوانب البرنامج ، فمن المستحسن عادة أن يدير المدرس التقييم على مرحلتين : الأولى عبارة عن دراسة استطلاعية لتعرف المسائل التى ستخضع لتقييم أعمق ولتنقية الأسلوب والإجراءات (ويستغرق ذلك فى المعتاد أقل من ربع الوقت والموارد) . والمرحلة الأخرى هى إدارة الدراسة الرئيسة للتقييم . هذا ويرتبط مدى التقييم وغرضه وأسلوبه كذلك بالقائمين على تنسيقه وسائر من يشارك فيه .

وهناك اعتباران يدخلان فى تحديد الذين سيسهمون فى جهد التقييم ، وهما : الالتزام والخبرة . فمن المهم بصورة خاصة أن يعد الذين يشغلون المراكز الحساسة إلى استخدام النتائج المرتبطة بالتخطيط وإدارة جهد التقييم للإفادة من كل من الاقتراحات

التي تتضمنها والتشجيع على استخدام هذه النتائج . إن معرفة المدرس بالمكونات الأساسية لتقييم النتائج تمكنه أن يدرك - المدرس وغيره ممن يرتبطون بالبرنامج المطلوب تقييمه - متى يفنقر إلى الخبرة الأساسية . ومن ثم يمكنه أن يسعى إلى توفير المعونة الإضافية .

جمع البيانات وتحليلها :

إن محور أية خطة للتقييم هو التصميم والإجراءات التي تتخذ لجمع البيانات وتحليلها . ومن الناحية النمطية ، نجد أن البيانات الرقمية والنوعية تجمع من عينات ممثلة من المشاركين والمعلمين والإداريين والسجلات ، على نحو لا يخل بحسن سير البرنامج ويحفز على الاستفادة من النتائج . ويستطيع أحد الذين أوتوا خبرة في التقييم أن يساعد في تصميم جمع البيانات بحيث يجمع الفئات الأساسية من البيانات الصحيحة على نحو يتسم بالكفاءة .

ومن الموارد النمطية للبيانات إجراء اختبارات مقننة ومحلية ، وقوائم المراجعة الخاصة بالملاحظات ، والاستبيانات ، وأدلة المقابلات ، والسجلات التنظيمية ، ولجان التقييم في بعض الأحيان . ومن شأن الاختبار المسبق للأسئلة والنماذج أن يوضح الصياغة ويزيد من درجة الصدق والثبات . إن مصادر البيانات وأنماطها ذات الجوانب المتعددة لها قيمة كبيرة بالنسبة للمتغيرات الرئيسية . كما أن لمجموعات المقارنة أهميتها في دراسات المتابعة حتى تتيح الوصول إلى النتائج بشأن الإسهام المحتمل للبرنامج في التغييرات التي حدثت .

وهناك خطأ كثيراً ما يتكرر في دراسات التقييم وهو التخطيط غير الكفاء لإجراءات تحليل البيانات ، حيث تأتي النتيجة المؤسفة في صورة عجز عن استخلاص نتائج ومضامين مثمرة نظراً لأنه لم تجمع بيانات عن المتغيرات الرئيسية ، أو لم تجمع بالصورة التي تتطلبها أكثر الإجراءات ملائمة لتحليل البيانات . فإذا لم يكن للمدرس ألف بتصميم دراسات البحوث والتقييم ، فإن استشارة أهل الذكر في هذا المجال تعد عادة استثماراً طيباً في مرحلة التخطيط .

وقد نجد هؤلاء بين المتخصصين في بحوث التعليم العالي أو التقييم ، أو قد نجدهم فيمن يشتركون في بحوث التقييم أو السوق في عمل تجارى أو هيئة من هيئات المجتمع . هذا ويمكن أن يدار التقييم على أى نطاق وبأى عمق ، غير أن صدق النتائج وفائدتها يتوقفان في العادة على وجود خطة قوية التصميم لجمع البيانات وتحليلها .

وفى مرحلة مبكرة من تحليل البيانات ، تلخص هذه البيانات فى نطاق كل فئة .
فمثلاً ، يستطيع المدرس ، وهو بصدد تقييم ما — خاصة إذا كان هناك تعارض بين
توقعاته وتوقعات المشاركين بالنسبة لما ينبغى عليهم أن يدرسه وما يمكن تحقيقه
بالفعل من تحصيل ورضا — يستطيع المدرس أن يعد الخلاصات التالية :

- قائمة بالكفاءات التى يعتقد أن المشاركين ينبغى أن يكتسبوها فى البرنامج .
- قائمة بالكفاءات التى يأمل المشاركون إنجازها .
- جدول درجات يبين مدى ما يجب أن يحققه كل مشارك من إتقان لمهام التعلم ومدى
تحقيقه للأهداف التعليمية .
- ملخص لاستجابات المشاركين لبندود الاستبيان الخاص بحدود الرضا والثقة عن
العملية التعليمية ونتائجها .

ومن شأن مثل هذه الملخصات الوصفية للوحدات الأولى من المقررات أن تتيح
للمدرس إصدار الأحكام عن مدى فاعلية البرنامج ، مع التوصل إلى مضامين لتعديل
أسلوبه فى التعامل مع ما يلى ذلك من الوحدات .

وتتضمن عملية تحليل البيانات المقارنة بين الملخصات الوصفية بغية التوصل إلى
إجابة عن الأنماط التالية من الأسئلة :

- هل يتفق المدرس والمشاركون بصفة عامة على الكفاءات التى يراد تحقيقها ؟ إذا لم
يكن الأمر كذلك ، فكيف السبيل إلى التوصل إلى درجة أكبر من الاتفاق ؟
- إالى أى مدى حقق الإنجاز التوقعات أو تجاوزها ؟ وهل ثمة نتائج لم تكن فى
الحسبان ؟
- هل سادت التفاوتات من حيث رضا المشاركين عن العملية التعليمية ونتائجها فى
خط متواز مع تفاوتاتهم من حيث الإنجاز ؟ وما هى المضامين الخاصة بالإجراءات
التعليمية ؟

وهذه الأسئلة تخاطب القرارات التعليمية التى يستطيع المدرس اتخاذها . بالإضافة
إلى ذلك ، يمكن لكل مشارك أن يستعرض البيانات الخاصة بتطلعاته وإنجازه ورضاه
باعتبارها أساساً لأحكامه التقييمية لاستخدامها فى اتخاذ القرارات المتعلقة بأنشطته
التعليمية الراهنة .

استخدام النتائج :

إن الغرض من تقييم النتائج هو إصدار الأحكام الخاصة بالتخطيط أو التحسين أو
التبرير . وهذا يستتبع تشجيع استخدام النتائج لاتخاذ القرار . وخطوة التقييم التى تحدد

الأغراض والفئات المستفيدة والمسائل المهمة ذات مضامين كثيرة بالنسبة لعملية صياغة التقارير . كما ينبغي لخطّة التقييم الرشيدة أن تشير إلى الوسائل الفعالة لنقل النتائج ذات الصلة إلى كل فئة من الفئات المستفيدة من البرنامج ، وكذا كيفية تشجيع الاستخدام الفعلى للنتائج . والمعلم فى مقدمة الذين يستخدمون نتائج التقييم . وربما يقدم آخرون أيضاً إسهامات تعليمية . والآن : ما هو نمط تقرير التقييم الذى يرجى أن يحقق أبلغ النفع بالنسبة لاتخاذ القرارات التعليمية (من حيث التفصيل والشكل والمضامين) ؟ وكيف يتأتى للمدرس أن يشارك المشاركين فى عملية التخطيط وإدارة أنشطة التقييم بحيث تكون البيانات صادقة وتغدو النتائج مناسبة للمقام ، وحتى يستفاد من الاقتراحات ؟ إن مثل هذه التغذية المرتدة مهمة للدارسين لتعزيز إنجازهم وتشجيعهم على المثابرة ، وكذلك لتعديل الخطط وتيسير التوجيه الذاتى . كيف يمكن للمدرس أن يشارك المديرين وواضعى السياسات فى عملية التقييم عنى النحو الملائم بحيث يغزو لديهم الالتزام الكافى لفهم النتائج واستخدامها كى تستمر المساتدة التى يمكن أن يقدموها أو تعديلها ؟ ومن الأرجح أن يتم استخدام تقارير التقييم كتابية كانت أو شفوية على نحو بناء فى حالة ما إذا قام المدرس بتنظيمها حول المسائل والأسئلة التى تشكل اهتماماً لدى المتلقين .

أيضاً ، يتضمن التخطيط للتقييم تبرير الأدوار التى تؤدى فى مجال تخطيط تقييم ما وتنفيذه واستخدام نتائجه . ويحدث الدور الأساسى عندما يعمد المعلم أو يعمد أحد المشاركين إلى القيام بتقييم لذات . فإذا ما تعاون فى تخطيط التقييم وإدارته شخصان أو أكثر زاد تعقيد هذه الأدوار إلى حد ما وزاد تداخلها . فمثلاً ، نجد المعلمين والمشاركين جميعاً ضالعين فى عملية التعليم والتعلم ومساهمين فى إنجازها . ومن المهم أن تتكرر عملية تبادل التغذية المرتدة ، ولكنها تتطلب تخطيطاً وتنسيقاً . وثمة سبب آخر لأهمية التخطيط وهو أنه ينبغي أن يكون هناك من يوفر الاستمرارية فى جمع وتلخيص البيانات التى يمكن مقارنتها ، وذلك من تقديرات الحاجات والتقييم التكوينى والتقييم التلخيصى . بل إن الحاجة تتطلب مزيداً من التخطيط والتنسيق عندما يغطى تقييم البرنامج مقررات دراسية أو ورش عمل كثيرة .

وعندما يتوافر لدى القائمين على التقييم القدر الكافى من التجربة والخبرة والخلفية ، فمن الممكن أن يتخذ التخطيط شكلاً بعيداً عن الرسمية . وعلى أية حال ، فمن المهم أن يبذل اهتمام مقصود للتخطيط الرسمى والخبرة المتاحة كلما كان التقييم أكثر تعقيداً . هذا ويستطيع خبراء التقييم أن يكونوا ذوى نفع بصورة خاصة فى اصطناع أشكال جديدة لجمع بيانات التقييم من أجل دراسات المتابعة ، ومن أجل التقييم التلخيصى

الخارجى ، ومن أجل تقييم عملية التقييم ، ومن أجل اقتراح المواد والموارد التى يمكن أن تسهم فى التقييم .

إدارة التقييم :

إذا فرغ المدرس من تخطيط تقييمه فله أن يتساءل عن : كيف يمكنه إدارة هذا التقييم كى يحكم على قيمة عملية التعليم والتعلم ومدى فعاليتها ، حتى يستخدم هذه الأحكام فى تحسين هذه العملية فى أثناء سيرها ؟ وهنا ، ينصب التركيز على إجراء التقييم بغية تحسين البرنامج الذى يكون المعلم المستخدم الرئيس لنتائجه . أما الدارسون والمنسقون فسيكونون المستخدمين الثانويين لهذه النتائج . وبوسع المدرس أن يستخدم التقييم التكوينى لتحسين كل جانب من جوانب إدارة أنشطة التعلم (الأسئلة والأمثلة والممارسة والترتيب وتحديد سرعة السير والتعزيز) . ولكى يكون المدرس واقعياً ، يجب عليه أن يلتزم الانتقائية . فالفوائد التى تجنى من تحسينات البرنامج ينبغي أن تبرر ما يبذل من وقت وجهد ومال فى عملية التقييم . كما ينبغي أن يتفكر فيما يحتمل أن يكون هناك من عدم الرضا من المشاركين والمشرفين بل ومنه شخصياً إذا لم توجه عناية كافية إلى التقييم .

وهنا ، تصنف الأمثلة فى مجموعات وفقاً لما يلى : أينتمى المدرس بصفة خاصة إلى التقييم التلخيصى لمعرفة ما إذا كان نمط معين من النشاط ذا أهمية كافية بحيث ينبغي تكراره ، أم ينتمى إلى تقييم تكوينى للعملية بصورة رئيسة لأغراض التحسين ؟ والحق أنه من المرغوب فيه أن يستخدم التقييمين كليهما ، أما التلخيصى فمن أجل اكتشاف النتائج التى يحدثها ، وأما التكوينى فلكى يكتشف كيف يحسنها .

إن الآفاق المحتملة لتقييم البرنامج متسعة ، والقيود المفروضة على الوقت والمال والخبرة المتاحة للقيام بمشروع تقييم قيود قاسية ، بحيث يصبح من الأفضل توفير إطار عام يعين على تركيز الجهد . هذا وقد يعين التقييم المعلم على الحكم على قيمة أو فعالية أى من جوانب معاونته للتلاميذ على التعلم أو جميع هذه الجوانب ، ومن أمثلتها ما يلى :

- أعداد المشاركين المتحقين ببرنامج المدرس وخلفياتهم وتطلعاتهم .
- أنشطة التعليم والتعلم بما فى ذلك المحتوى والنتائج والمواد .
- ما يتعلمه المشاركون نتيجة للبرنامج .
- أهمية تحقيق غايات البرنامج وأهدافه .
- إسهامات القائمين بأدوار مختلفة لمعاونة المشاركين على التعلم .

- الظروف والتوقعات التى يحتتمل أن يطبق فيها المشاركون ما يتعلمونه فى البرنامج ، والتى تؤثر على نجاحهم فى هذا التطبيق .
- تأثير البرنامج فى صورة تطبيق وفوائد .
- تغذية مرتدة عن أى من هذه الجوانب (بما فى ذلك التقييم) لكى يتمكن المعلم أو يمكن الآخرين من إجراء تعديلات لتحسين البرنامج .

ونظراً لأن المشاركين (التلاميذ) يريدون عادة الاستفادة مما يتعلمونه من برنامج المعلم بتطبيقه فى أدوار حياتهم كالمعلم أو الأسرة ، فمن المفيد حين يقوم المعلم بتقييم هذا البرنامج أن يدرس النظام الاجتماعى العريض الذى يحتضن مثل هذه الأوضاع وكذا برنامجه التعليمى . وعلى أية حال ، فإنه يندر أن يتمكن المعلم من تقييم جميع هذه الجوانب ، ومن ثم يصبح الداعى إلى مثل هذه النظرة العريضة هو أن يختار الجوانب ذات الأهمية القصوى فى حالة معينة .

وعلى سبيل المثال ، إذا كان المعلم بصدد تقييم برنامج تعليمى لمساعدة التلاميذ على تحسين أدائهم ، فقد يتركز غرضه من التقييم فى تقدير أثر البرنامج على الأداء التالى الذى يقدمه المشاركون . ومن ثم يمكنه أن يعطى درجة أقل من الاهتمام بالتقييم من أجل تحسين مفصل للبرنامج أو التخطيط لبرامج المستقبل . وإذا ركز المعلم على تقييم الصلات بين تنفيذ البرنامج والأداء المحسن والفوائد التنظيمية ، فمن المحتمل أن ينتقل اهتمامه بتقييم سياقات أخرى : كأسلوبه فى التدريس ؛ وغايات البرنامج والمحتوى والتصميم ؛ أو تطلعات المشاركين ورضاهم وثمره التعلم . وحتى يزداد المعلم من جدوى مثل هذا النشاط التقييمى ، فعليه أن ينهض بأبسط ما يمكن من التقييم بحيث يجيب عن الأسئلة التى كان المعلم يود الإجابة عنها ، وأن يتخير ويستخدم البيانات الموجودة حيثما استطاع ، وأن يدرك أن تقييمات الحياة الواقعية ينبغى أن تقدم معلومات والتزاماً لصنع القرار ، على نقىض مشروعات البحث النمطى التى تهدف التوصل إلى تفسيرات أكثر دقة وضبطاً . وعلى الرغم من أن البحوث الموجهة نحو النتائج قد تسفر عن تعميمات وأدوات وإجراءات ، فإن التركيز — هنا — ينصب على التقييم الموجه نحو القرار للحكم على القيمة والفعالية .

التقييم التلخيصى :

إن التقييم التلخيصى لنتائج البرنامج له استخدامات عدة ، منها تقدير مدى التأثير على أداء الدارس والمزايا التى تعود على الآخرين . وتتضمن هذه الاستخدامات تبرير ما إذا كان من المهم تقدير البرنامج أو استخدام النشاط أو الإجراء مرة أخرى مع الثقة فى النتائج التى يمكن أن يتوقعها المعلم والدارسون من هذا النشاط .

بتضمين المؤشرات الدالة على أن الخبرات التعليمية تتمخض عن تغييرات في أداء المشاركين عندما يطبقون ما يتعلمونه ، كما تتمخض عن فوائد يحتمل أن يحققها أداؤهم المتغير لسواهم من الناس في محيط أسراتهم أو عملهم أو البيئة التي يعيشون فيها . إن تحديد التأثيرات المحتملة يمكن المعلم من وضع أساس منطقي للصلة بين طريقة أو أكثر من الطرق التعليمية وبين النتائج المنشودة . ودون فعل هذه الأهداف المنتظرة ، يكون من الصير تصميم دراسة تقييمية تلخيصية على مستوى مُرض .

٥) يصف المعلم بإيجاز الملامح الرئيسية لنقاط التشابه والاختلاف في الطرق التي يود المقارنة بينها . ويدرس الخصائص المميزة ، كقنمات الأمثلة مثلاً ، والمواد المتعلقة بها وإسهامه والوقت والتكلفة المطلوبة . إن هذا الوصف يساعد على انتقاء البيانات التي سيتم جمعها وكذلك على تفسير النتائج وتبيان مضامينها .

٦) يصف بإيجاز الخصائص المميزة الخاصة بالمحتوى والدارسين والتي سيستخدم معها الطرق ، إلى جانب التأثيرات الرئيسية على البرنامج أو على جهود المشاركين في تطبيق ما يتعلمونه .

٧) يقوم المعلم بتصميم أعظم ما يمكنه تصميمه من دراسة أساسية فعالة للتأثير بحيث يحتمل أن يجيب عن أسئلته الرئيسية بشأن النتائج إجابة تتسم بالإقناع . فإذا كانت الخلفية التي لديه بالنسبة للقيام بدراسات البحث والتقييم محدودة ، فهذه إحدى الجوانب التي قد تكون المساعدة المتخصصة فيها ذات قيمة كبيرة . فتصميم الدراسة يتم عندما تغدو جهوده السابقة بشأن الأسئلة والنتائج والطرق والمحتوى والدارسين والمؤثرات ذات نفع كبير . ومن شأن التقييم التلخيصي للطرق التعليمية — إذا تحرينا النمطية في التطبيق — أن يقارن بين تأثيرات طريقتين أو أكثر على النتائج الشائعة متى تشابهت المدخلات والمؤثرات الموقفية . وهذا يستتبع دراسة نظام بكل علاقاته المتداخلة المعقدة ، وهو أمر غير مجد عادة . ومن ثم ينبغي فقط أن ينوع المعلم في الطريقة المستخدمة ويحاول أن يبقى كل شيء آخر متشابهاً بقدر الإمكان — السياق والمحتوى والمتعلم . ولكي يجعل الدراسة مجدية ، فعليه أن ينتقى أقل عدد ممكن من المتغيرات التي يجمع لها البيانات للإجابة عن سؤاله الأساسي حول التأثير النسبي . فإذا كان المعلم يفتقر إلى التشوق والخبرة والوقت والموارد لكي يخطط هذه الدراسة الأساسية ذات النطاق المحدود ، فقد حان الوقت كي يقر بذلك ويمضي قدماً على هذا الأساس . أما إذا كانت هذه الدراسة الأساسية ممكنة ، فعليه أن يدرس ما يمكنه إضافته حتى تصبح النسبة بين التكاليف والمزايا المجنية من التقييم مواتية بقدر كبير .

٨) يدرس المعلم البيانات التى يتطلبها أو التى يحتمل أن يستخدمها للدراسة والتى هى متاحة له بالفعل (أو التى قام بجمعها فيما مضى) . إن استخدامه للبيانات أو الإجراءات الموجودة يوفر عليه تكرار العملية الذى لا داعى له ويزيد من احتمال أن تتسم البيانات بدقة الجمع وحسن الاستخدام .

٩) يقوم المعلم بتخطيط الدراسة وإدارتها باعتبارها حلقة فى سلسلة من التقريبات . حيث يتمثل التقريبى الأولى فى تبيان التأثير النسبى للطرق حسب ما تعلمه خبرته (وخبرة غيره ممن قام بمراجعة تقاريرهم) . وحيث يتمثل التقريبى الثانى فى دراسة استطلاعية لتتقنه إجراءات جمع البيانات وتحليلها ، بالإضافة إلى الأساس المنطقى والتغيرات المتضمنة . ويتمثل التقريبى الثالث فى الدراسة الفعلية . أما التقريبى الرابع فيتمثل فى استخدام النتائج لتحسين أساليب المعلم فى التدريس ، ولا سيما إذا كان يستخدم التقييم التكوينى لتوجيه دقة عملية التحسين . هذا وهناك مزيد من التقريبات تتم والمعلم بمعرض تكرار دراسات التقييم التلخيصى عندما تبرز أسئلة رئيسة .

١٠) يقوم المعلم بجمع بقية البيانات المطلوبة ، مركزاً اهتمامه على مؤشر أو أكثر من مؤشرات التأثير الثابتة . ويستخدم الأدوات الموجودة أو يقوم بتعديلها (مثل الاستبيانات أو أدلة المقابلات أو قوائم مراجعة الملاحظات أو الاختبارات) لكى يوفر على نفسه مهمة اصطناع أدوات جديدة مرضية من لا شىء . وفى الاختبار الاستطلاعى ، على المدرس أن يتأكد من أن الأدوات تقيس فعلاً ما يفترض أنها تقيس ، وأن نموذج البيانات سيكون صالحاً لتحليل البيانات ، ويستخدم من إجراءات جمع البيانات تلك التى تحد بقدر الإمكان من تشتيت البرنامج (يوجه المعلم اهتمامه هنا إلى طول الأدوات ودرجة تعقيدها) .

١١) يتمثل تحليل المعلومات بصورة رئيسة فى تلخيص البيانات فى كل فئة (النتائج والعمليات) للمشاركين الذين استخدموا كل طريقة ثم مقارنة النتائج التى تحققت من استخدام كل طريقة . إن تفهم المفاهيم والإجراءات الأساسية الخاصة بالأرجحية يساعد فى تحديد مستويات الثقة ، ومن ثم يمكن تحديد الدرجة التى ينبغى أن يصل إليها الفرق حتى يعتبر فارقاً .

١٢) يستخلص المعلم مضامين للتحسين . فمن شأن جميع الخطوات السابقة أنها تمكنه من الخلوص إلى مضامين سليمة . ويتضمن هذا الإجراء النهائى تفسير النتائج ، كما يتضمن اقتراح الوسائل التى تؤدى إلى تحسين تدريس المعلم .

إن المثال آنف الذكر عن إجراءات التقييم التلخيصى لمقارنة تأثير الأساليب التعليمية إنما يعالج جانباً واحداً فحسب من جوانب عملية التعليم والتعلم . والقيام بمثل هذه الدراسة يتطلب من المعلم اتخاذ الترتيبات لتدريس نفس المحتوى مع تماثل المشاركين باستخدام طرق مختلفة ، وأن تجمع البيانات فى أثناء البرنامج وبعد الانتهاء منه . ومهما يكن من أمر فإن الشطر الأكبر من مهمة تخطيط الدراسة وإدارتها إنما يكون خارج جلسات البرنامج . أضف إلى ذلك ، أنه بتتابع الخطوط الإرشادية السابقة ، قد يخلص المعلم إلى أن طريقة معينة تفضل سواها من الطرق ، ولكنه لا يكتشف الملاح التى أسهمت فى فاعلية هذه الطريقة .

وعلى النقيض من ذلك ، نجد أن المثالين الموجزين التاليين للتقييم التلخيصى يتبعان نفس المفاهيم الأساسية ، غير أن أغلب الجهد إنما يبذل فى أثناء الجلسة فيتمتع المشاركون المزيد عن عملية التقييم . هذا ويعالج أحد المثالين التفرد ، أما المثال الآخر فيعالج التغذية المرتدة .

إن عقد التعلم وسيلة لتفريد أنشطة التعلم ، والتقييم أحد جوانب مثل هذا العقد . وبعد أن يصوغ المشاركون عقود تعلمهم المقترحة يمكن للمعلم (ربما بالاشتراك مع لجنة من المشاركين) أن يستعرض هذه العقود لكى يجد نتائج متشابهة . فإذا كان ثمة بعض هذه النتائج المتشابهة ، فلعله يدعو المشاركين الذين أعدوا العقود التى اقترحت نتائج متشابهة لكى يشاركوا فى دراسة مقارنة صغيرة . وأولئك الذين يتطوعون ، يساعدون فى تخطيط وتنفيذ دراسة التقييم المتواضعة التالية والتى صُممت لمساعدتهم على كيفية تقييم مشروعاتهم للتعلم ، وكذلك لمساعدة المعلم على توجيه عقود التعلم المستقبلية . بفرض وجود عدة عقود للتعلم نقترح - كنتيجة لعملية التعلم - بهدف تقديم تحسين فى إجراءات العمل بما يؤثر على زملاء العمل ، فيوافقون على المشاركة فى تنفيذه . فقد يعتمد المعلم إعداد مقياس عام يستخلصه من هذه النتيجة بما يجعل هذا المقياس قابلاً للتطبيق ليناسب عقود التعلم المنتقاة ، ومثال ذلك مجموعة من مقاييس التقدير لقياس مدى التقبل والتنفيذ ، وتستخدم فى أدلة المقابلة أو استبيانات جمع البيانات من المشاركين وزملاء العمل والمشرفين .

فإذا ضمن المشاركون مقاييس التقدير العامة خططهم لتقييم تأثير عقودهم للتعلم ، فإنهم يستطيعون أن يحلوا العلاقات بين هذه البيانات عن النتيجة المشتركة والبيانات المفردة التى يجمعونها عن عملية إدارة مشروعاتهم للتعلم ورضاهم إذ يصنعون ذلك . وبإكمال مشروعات التعلم قبل نهاية برنامج المعلم ، يستطيع المشاركون الذين يتعاونون فى إدارة تقييمات موازية ... يستطيعون الاشتراك فى الاستفادة من النتائج ثم مناقشة

التفاوتات فى نجاح المشروع والأسباب التى يبدو أنها أسهمت فى تحقيقه . وسوف يحصل المعلم على فكرة أكثر تفصيلاً عن النتائج الخاصة بعقود التعلم ، وعلى فكرة ما عن الترتيبات المرتبطة بالمشروعات التى تتسم بقدر أكبر من الفعالية . وإلى جوار تقييم نجاح هذا البرنامج ، يستطيع المعلم استخدام النتائج فى توجيه المشاركين فى برامج مستقبلية مشابهة عندما يخططون ويديرون مشروعات للتعلم .

بل إن هناك مثلاً آخر لتقييم تلخيصى أسهل ، وهو عن التغذية المرتدة والتعزيز . إذا فرضنا أن المعلم يقوم من آن لآخر بالتدريس فى مقرر دراسى أو ورشة عمل لمجموعات متشابهة من التلاميذ ، وأن تقديرات المشاركين فى نماذج ردود الأفعال فى نهاية البرنامج عن التقييم والتغذية المرتدة كانت منخفضة ، وعندما يشاركونهم المعلم الرأى فى أن إجراءات التغذية المرتدة ينبغى أن تتحسن ، فقد يخلص إلى أن المشاركين سوف يتفاوتون فى مدى ونمط التغذية المرتدة فيما يتعلق بالتقدم الذى يفضلونه والذى يحتمل أن يجنوا من ورائه مصلحة ونفعاً .

يقوم المعلم بإعداد وصف موجز لإجراءات التغذية المرتدة ، مستخدماً بيان المقرر الدراسى والمواد التعليمية حول التغذية المرتدة ، وتقديرات المشاركين السابقة فى نماذج ردود الأفعال وتعليقاتهم ، ومعرفته الخاصة بإجراءات التغذية المرتدة التى يستخدمها . وعلى المعلم استخدام ذلك الوصف والاقتراحات التى يستلهمها من قراءاته عن التقييم وتلك التى يشير بها سواه ممن يهتمون بالتقييم بغية التوصل إلى بعض الوسائل المحتملة لتحسين التغذية المرتدة ، بما فى ذلك الإجراءات اللازمة لذلك .

وفى باكورة البرنامج التالى ، يطلب المعلم من كل مشارك أن يقوم بتقدير كل إجراء ضمن قائمة تصف أساليب تقديم التغذية المرتدة التى يجد فى نفسه استعداداً لاستخدامها . وقد تتضمن الأمثلة نماذج تقدير مختصرة يمكنه استيفاؤها حول عروض المشاركين وتقاريرهم ومشروعاتهم ؛ ونماذج مراجعة خاصة بتقدير الذات فى القراءات ؛ وقوائم جرد للتقييم الذاتى يمكن أن يسجلها المشاركون أنفسهم ؛ ونماذج للنقد يستوفونها القراء والمشرّفون أو غيرهم ممن يستطيعون ملاحظة تطبيق ما تعلمه المشاركون . ثم يعدد المشاركون بعد ذلك إلى استخدام إجراءات التغذية المرتدة التى ينتقونها ، وهكذا يشترك المعلم والمشاركون فى الإطلاع على النتائج .

وفى نهاية البرنامج ، تتم مقارنة نموذج كل مشارك من حيث مدى ونمط التغذية المرتدة التى تلقاها بمستوى الإنجاز فى البرنامج ، وتقديرات التغذية المرتدة الخاصة بشكل ردود فعل نهاية البرنامج ، والاستجابة لسؤال لا يتوقف على إدراك المشارك للصلات بين إجراءات التغذية المرتدة وبين إنجاز برنامجه واقتناعه به . وسوف يستفيد

المشاركون كأفراد من محتوى التغذية المرتدة التى يتلقونها . وسوف تساعد النتائج التى يخلص إليها المعلم من تحليل البيانات فى دعم عملية التقييم . فإذا ازداد إتجاز المشاركين أو اقتناعهم بإجراءات التغذية المرتدة ، وإذا أدركوا تلك العلاقة ، فسوف يضيف ذلك قيمة على النتائج بالنسبة لجميع من يهمهم الأمر . أما إذا لم يكن الأمر كذلك ، فيستطيع المعلم على الأقل أن يقدم إجراءات تغذية مرتدة مفيدة من أجل البرامج المستقبلية وأن يقترح بعض الطرق لاستخدامها ومن المحتمل أن تكون مجدية .

ولسوف يعتمد ما يخلص إليه المعلم من جوانب التحسين على قابلية خصائص البرنامج باستثناء إجراءات التغذية المرتدة (المحتوى والمشاركين والطرق) للمقارنة بين البرنامج التجريبى وبين البرامج السابقة التى عقدت المقارنة معها ، وذلك من حيث الإتجاز والاقتناع بالتغذية المرتدة . إن الأسباب الرئيسة التى تدعو لاستخدام إجراءات تقييم تتسم بقدر أكبر من الرسمية هى الرغبة فى قدر أعظم من الصدق والثبات بالنسبة لإجراءات جمع البيانات ، وقدر أعظم من الثقة فى نسبة التحسينات إلى التغييرات التى يقوم بها المعلم . وبالتناوب مع هذا نجد أن إجراءات التقييم الأكثر رسمية تحتاج إلى قدر أكبر من الوقت والمال والخبرة .

أضف إلى ذلك ، أن التركيز الشديد على النتائج قد ينتهى إلى استخلاصات صارمة عن مدى التأثير ولكنه ينتهى إلى أقل القليل من الاهتمام بما له تأثير على النتائج . هذا وسوف يكون التأكيد المضاد على العملية وتعديلها هو مركز الاهتمام فى القسم الأخير من هذا الحديث الذى يعالج موضوع التقييم التكويني .

يركز المثالان التاليان على التأثير والتطبيق . حينما يريد المعلم أن يقيم تأثير برنامجه التعليمي ، فقد يجد أن الظروف فى بعض الأحيان تستدعى أسلوب معالجة يتسم بستعدد القواعد الأساسية . فمثلاً ، فى مجال العمل أو الأوضاع التنظيمية الأخرى ، حيث يقوم بالتدريس لسلسلة من مجموعات متشابهة من التلاميذ الذين ينتمون إلى أوضاع ومستويات مختلفة ، يمكن جمع معلومات أساسية عن الأداء من جميع هؤلاء ، فى الأوقات التى تستكمل فيها جولة من جولات البرامج وتشرع فى جولة تالية . وحينما يكون هناك تداخل بين المشاركين فى برامج مختلفة ، فقد تُنسب إلى برنامج المعلم - خطأ - بعض تأثيرات يحتمل أن تكون قد نتجت عن تفاعل غير رسمى مع المشاركين من برامج أخرى ، فإذا كان هذا التداخل قليلاً تقلص هذا الخلط إلى حده الأدنى .

وهنا يستطيع المعلم أن يعقد سلسلة من المقارنات موزعة زمنياً لكل مشارك بين ما يمكن مقارنته من البيانات ذات القواعد الأساسية المتعددة . ولكل مجموعة من المشاركين ، يمكن توفير دليل مقنع نسبياً عن التأثير التعليمي ، وذلك من خلال تحقيق

اتجاه للأداء مستقر نسبياً قبل المشاركة ، تتلوه تحسينات كبرى فى أثناء المشاركة وبعدها مباشرة ، يتلوها اتجاه أداء أكثر ثباتاً وأرفع مستوى . فإذا ظهرت نتائج مماثلة فى ظروف زمانية ومكانية مماثلة ، دل ذلك على مزيد من الحسم بالنسبة لهذه النتائج . وإذا أبلغ المشاركون أنهم قد استخدموا أفكار البرنامج لإحداث تغييرات مماثلة لتلك التى ظهرت فى الاتجاهات متعددة القواعد الأساسية ، فإن معنى ذلك أن نتائج تقييم المدرس تتسم بمزيد من القوة والنفع .

ومثل هذه التقديرات للتحسينات يمكن تنقيتها بصورة أفضل بأن تدخل ضمن التقييمات الذاتية تقديراً بعد البرنامج للداء وللنظرة العامة قبل البرنامج ، بحيث يأخذ فى الاعتبار إطاراً مرجعياً عريضاً ، وقد يكون هذا الإطار ناتجاً عن المشاركة .

وبالنسبة لدراسات المتابعة . فحتى فى البرنامج الذى يتسم بالانتشار مثل التعليم فى أثناء الخدمة للمدرسين ، نجد أن تشجيع المشاركين على تطبيق ما يتعلمونه وتقييم مدى التطبيق يمكن أن ينجز بأن يتضمن تصميم برنامج المدربين تركيزاً على مثل هذا التطبيق .

وفى باكورة البرنامج ، يدعو المدرب المشاركين يناقشون أهدافهم من تطبيق ما يتعلمونه من برنامجه ، وكيفية تقدير مدى نجاحهم ، وكيفية كتابة مثل هذه الأهداف القليلة التى تجمع بين كونها مرغوباً فيها وأنها يمكن تحقيقها . وعندما يوشك البرنامج على الانتهاء ، يدعهم ينقدون — بل ولعلمهم ينقحون — أهداف تطبيقهم ويتركون نسخة منها لدى المدرب . ويدعهم يدركون أنه سوف يرسل مذكرة قبل إرساله نموذج إجابة ببضعة أسابيع ، وأنه يمكنهم أن يسجلوا فى هذا النموذج آراءهم حول النتائج الإيجابية والسلبية فيما يبذلون من جهود لتحقيق أهدافهم من التطبيق ، والتغيرات الأخرى الناجمة عن المشاركة فى البرنامج ، والتحسينات المقترحة التى كان من الممكن أن تجعل البرنامج أكثر جدوى .

هذا ويمكن للمدرب أن يرد عليهم بالتعليق على إنجازاتهم وتطبيقهم السارى ، كما يمكنه أن يستغل تقاريرهم عن التقدم الذى أحرزوه فى رفع مستوى برامجه فى المستقبل .

التقييم التكويني :

يقع التركيز فى التقييم التكويني على استخدام النتائج بواسطة أشخاص لهم صلة بالبرنامج (المعلم — المشاركين — المشرف) بغرض تحسين العملية الجارية . وفى العادة ، نجد أن الحصول على النتائج فى الوقت المناسب والالتزام باستخدامها فى تحسين البرنامج يحظيان من التأكيد بأكثر مما يحظى به التشدد فى الإجراءات الخاصة بجمع البيانات وتحليلها والاهتمام التفصيلي بالنتائج .

ولتوضيح استخدام التقييم التكويني في تحسين البرنامج ، نفترض أننا نريد تعزيز استخدام الأسئلة في توجيه التعلم . هناك أسلوب يقوم على قياس الفروق بين الاستخدام المرغوب للأسئلة والاستخدام الفعلي لها ، ونفترض بعد ذلك أنه من المرغوب أن نستخدم الأسئلة التي هي أكثر اتفاقاً مع ما نفضله دون اختبار على نحو مفصل لمدى إسهام هذا التحسين في إنجاز الدارس وتطبيقه .

إن العملية التقييمية الأساسية تكمن في إصدار الأحكام عن الفروق بين الاستخدام المرغوب والاستخدام الجارى للأسئلة ، ثم اقتراح الوسائل الكفيلة بالحد من هذه الفروق . ومن الخطوات التي ينبغي التأكيد بها أن نقرر من الذى يوفر المعلومات المفيدة عن الاستخدام المرغوب للأسئلة . نستطيع — لا ريب — أن نرصد قائمة بأهدافنا وتطلعاتنا عما نود أن نحققه من خلال استخدام الأسئلة ، وما نعتبره سمات مميزة للأسئلة الفعالة . أيضاً ، يستطيع المشاركون معنا أن يعربوا عن تطلعاتهم عن استخدام الأسئلة التى ترد فى أدلة الدراسة والمناقشة التيسيرية وتقييمات الذات . ونستطيع أيضاً أن نحصل على رأى الذى يتسم بالحنكة بصدد استخدام الأسئلة فى البرامج التعليمية مما يكتبه الكاتبون ومن الخبراء الذين يستعان بهم . علينا بعد هذا أن نعد وصفاً للمستويات المرغوبة فى توجيه السؤال والتى تولف من التعميمات الشائعة بين جميع المصادر وتلك التى يختص بها كل مصدر .

ومع استعمالنا للمعايير الناتجة ، نصف استخدامنا الحالى للأسئلة . ومن الممكن أن يقوم هذا الوصف على أسئلة مكتوبة سبق لنا استخدامها ، وعلى استرجاعنا الذهنى للأسئلة الشفهية ، بالإضافة إلى معلومات نستقيها من شرائط مسجلة ومن المشاركين والقراء . إن تنظيم هذا الوصف للممارسة الحالية فى نفس الفئات التى قمنا باستعمالها من أجل الاستخدام المرغوب فيه للأسئلة سوف يسهل عملية تحليل الفروق . وعندما نصدر أحكاماً عن الفروق ، نحاول أن نفصح عن الافتراضات والقيم والمعلومات الإضافية التى تضمناها أساسنا المنطقى ، إلى جانب الفروق الكبرى التى تحددها . ويلي ذلك أن نعمل على الاستعانة بالنتائج التى ظهرت فى إعداد تضمينات توحى بطرق تستهدف بها تحسين استخدامنا للأسئلة . والواقع أن التقييم الذى نجريه يمكن أن يكون مؤشراً إلى مدى التحسين الذى نحققه فعلاً ، وإلى نمط هذا التحسين .

وهناك أسلوب تكوينى آخر مختلف إلى حد ما ، ويتمثل فى المثال التالى لتقييم الاستقاء والترتيب وسرعة سير أنشطة الممارسة . وتتسم جوانب البرنامج هذه بأنها — إلى حد ما — أكثر تعقيداً من استخدام الأمثلة الموضحة فى المثال السابق ، وثمة معياران رئيسيان هما الإجاز والمثابرة . وفى هذا المثال ، قد نبدأ بوصف لأنشطة

الممارسة ، إلى جانب أساسنا المنطقي للانتقاء والترتيب وسرعة السير . أما الأساس الذى نبني عليه تقييم ما يحدث عندما نعدل أنشطة الممارسة ، فهو سجلنا لتسلسل هذه الأنشطة ، والتقدم فى أثناء جلسات الممارسة ، والشعور بالرضا لدى المشاركين ، ومعدل المثابرة .

وإذا افترضنا أننا نعتقد أن أنشطة الممارسة يمكن أن تتحسن تحسناً كبيراً ، ولكننا — فى البداية — لسنا على يقين من الطريقة ، فبوسعنا أن نطلب من القراء أن يقدموا اقتراحاتهم ، كما يمكننا أن نطلب ذلك من المشاركين كأفراد . وأن نقترح — بعد ذلك — على مجموعة الدارسين تغييرات فى أنشطة الممارسة نعتقد أنها تبشر بخير كثير ، باعتبارها أساساً لانتقاء تلك التى يراد تعديلها على أساس تجربى . ويلي ذلك أن نعد إلى إعداد مجموعة من النماذج لتتبع الوقت الذى يخصصه المشاركون لأنشطة الممارسة ، وكذا نتتبع مدى رضا المشاركين عن البرنامج ، ونضم هذه المعلومات إلى البيانات الخاصة بالمثابرة والإنجاز والمعلومات الوصفية التى لدينا حول أنشطة الممارسة التجريبية .

هذا ويتوقف تحليل البيانات على مقارنة الوقت الذى ينفق والمثابرة والإنجاز فى ظل نظام الممارسة التجريبية الجديد مع الاستفادة من نتائج النظام السابق . فإذا تحقق بعض التحسن ، فإنه ينبغي القيام بمزيد من التحليل المفصل للعملية ، وذلك بغية التعرف على الجوانب التى تسهم فى تحقيق هذه النتائج . فإذا خالصنا إلى أن تحليل العلاقات يتماشى مع آراء المشاركين ومع آرائنا عن مثل هذه العلاقات ، فإن ذلك سيكون أكثر إقناعاً من كل من العلاقات التجريبية أو التفسير الذاتى كل على حدة .

وفى مثل هذا الأسلوب للتقييم التكويني ، يقع التركيز على تحديد التحسينات والقيام بها فى العملية باعتبار ذلك جزءاً لا يتجزأ من تخطيط أنشطة التعلم وإدارتها . ويستطيع المشاركون الاستفادة من التحسينات عن طريق القيام بالتقييم وإحداث التغييرات فى أثناء مرحلة من برنامج تعليمى . وفى هذه العملية الطبيعية ، يمكن إشراك جميع المعنيين ، ويمكن إحداث تغييرات بمجرد أن تبدو مبشرة بخير ، كما أن عملية التعليم والتعلم الفعلية يمكن أن تقوم بدور المبرر لتوصيات التقييم ، وأن تكون المصدر الذى نستمد منه أسئلة تقييم جديدة للجولة التالية فى دورة التقريبات .

ومن بواعث القلق المنتشرة بشأن التقييم التكويني لتحسين البرنامج : ما الإجراءات التى تتخذ على نطاق ضيق وتتسم بالكفاءة وإمكانية التنفيذ بحيث تتمخض عن نتائج مرغوبة ؟ ومن الوسائل التى يمكننا بها أن نحافظ على سيطرتنا على التقييم أن نحدد فى وضوح من هم مناط الثقة من بين الفئات المستفيدة من تقرير التقييم ، وأن نركز على الأسئلة والمسائل التى تهمهم . وقد تشمل مثل هذه الفئات — بالإضافة إلى

المعلم — المشاركون ومنسقى البرامج وواضعى السياسات من أولئك الذين يمدوننا أو المشاركين فى رعاية برنامجنا . وثمة وسيلة أخرى ، وهى استخدام التكنولوجيا فى جمع المعلومات وتحليلها وإبلاغها توفيراً لوقت المعلم ووقت المشاركين . وتفترض مثل هذه الطريقة الآلية وجود عدد كبير من المشاركين فى البرنامج بمرور الوقت بما يبرر استثماراً مبدئياً فى التكنولوجيا .

وعلى سبيل المثال ، نجد أنه فى العمل وفى سائر الأوضاع التنظيمية ، قد يكون ثمة سجلات للعاملين أو للعضوية يمكن ربطها بالبيانات الخاصة بالتقييم التكويني الراهن والتي جمعت من المشاركين وغيرهم . فإذا كان المعلم يدير برنامجاً لتطوير الإدارة ، فقد ترد إليه وإلى كل مشارك بصورة دورية معلومات موجزة عن طريق الكمبيوتر ، مبنية على معلومات مستمدة من مصادر عديدة . وقد توفر ملفات العاملين معلومات من واقع نماذج طلبات العمل واستعراضات الأداء والمنجزات الخاصة . وقد يتم ربط كل ذلك بالتقييمات الذاتية وخطط المستقبل الوظيفي وتقديرات أشخاص غير محددى الهوية من المرءوسين والمشرفين . ويمكن استخدام ملخصات متتابعة — قوامها المعلومات المتراكمة — فى تقدير الحاجات ، وتخطيط البرنامج ، والتعرف على التطورات غير المتوقعة وكذا الخيارات البديلة بالنسبة للمستقبل الوظيفي .

وفى التعليم العالى المستمر وغيره من البرامج التى تعقد فيها الاختبارات ، يمكن أن توفر التعليمات التى يديرها الكمبيوتر تغذية مرتدة دورية تغيد المعلم كما تغيد المشاركين . ومن مزايا تقدير درجات الاختبارات أنها يمكن أن تحدد الأسئلة رديئة الصياغة ومدى التخمين والموضوعات التى تحتاج إلى مزيد من التركيز عليها فى التدريس ، هذا بالإضافة إلى ما توفره هذه التقديرات من معلومات موجزة عن تقدم الأفراد وتصنيفهم النسبي من حيث إتقان المحتوى وتغطيته . هذا ويمكن لنتائج التقييم أيضاً أن تكيّف بحيث تناسب الوحدات التعليمية ذاتية الإدارة وذاتية السير والتى تتصل مباشرة بالفجوات أو نقاط سوء الفهم التى تظهر فى جلاء ، بحيث يتمكن الدارسون من المضى قدماً من التغذية المرتدة إلى العلاج مباشرة .

وثمة مثال ثالث ، وهو ما يحدث فى جمعية القلب الأمريكية من توصيل معدات شرائط الفيديو والشرائط السمعية بنماذج الإعاش القلبية الرئوية تحت سيطرة الكمبيوترات الصغيرة ، فتصدر عن أجهزة الإحساس بالنماذج تغذية مرتدة إلى الذى يتدرب على الإعاش القلبي الرئوى . وهذه التغذية المرتدة المفردة التفصيلية ، والتى تبين الفروق بين المستويات المبرمجة وأداء الدارسين ، تؤدى إلى تحقيق مستويات أعلى لهذا الأداء وذلك خلال وقت أقصر مما يعوزه التدريب التقليدى على الإعاش القلبي

الرئوى (أى بدون استخدام التشغيل الآلى) . إن الفئة الرئيسة المستفيدة من التقييم التكوينى هى فئة الدارسين ، غير أن المعلمين يمكنهم أن يرصدوا التقدم ويستعرضوا المعلومات الموجزة التى تتراكم عن طريق الكمبيوتر .

وقد يكون التقييم التكوينى لتحسين البرنامج مختصراً وشفهياً فى بعض الأحيان . فعندما نقوم بالتدريس لمجموعة صغيرة فى برنامج يمتد إلى يومين أو أكثر ، فإنه بإمكاننا أن نخصص فترة قصيرة (ربما عشرين دقيقة) فى نهاية كل يوم أو جلسة لتقييم البرنامج . وإذا كان ثمة مؤتمر أو شكل من أشكال ورش العمل تحضره مجموعات فرعية فى آن واحد ، فباستطاعة أحد القادة وواحد أو أكثر من المشاركين من كل مجموعة فرعية أن يتطوعوا بالتناوب للمشاركة فى اجتماعات التقييم المشتركة . ويكون الغرض فى كل حالة من هذه الحالات هو تقييم فاعلية البرنامج ، وحل المشكلات التى تعوق التعلم ، وذلك عن طريق مناقشة موضوعات ، مثل : تحديد سرعة السير والمواد وتفاعل المجموعات والإجراءات التعليمية والشئون الإدارية . (وفى حالة وجود مجموعات فرعية ، فبوسع الأعضاء أن يخبروا ممثليهم — قبل انقضاء الاجتماع فى ذلك اليوم — بالأسئلة والاهتمامات التى كانوا يودون لو أنها طُرحت للمناقشة فى اجتماع التقييم . ويقوم الممثلون فى بداية جلسة اليوم التالى بتبليغ الحلول المقترحة ، ويستطيع المشاركون أن يساعدوا فى تقرير التغييرات) .

وإذا أردنا لمثل هذه الاجتماعات التقييمية أن تكون ذات جدوى ، فعلينا أن نأخذها مأخذ الجد ، وأن نوطن أنفسنا على أن نسمع التعليقات السلبية والإيجابية ، وعلينا أن نكون راغبون فى البحث عن حلول للمشكلات التى تطرأ .

ومن المفيد أن نوضح أن تحسينات ستجرى حيثما أمكن ذلك ، بيد أن هناك بعض جوانب فى البرنامج لا يمكن تغييرها . إن الاشتراك فى مثل هذه الاجتماعات التقييمية يمكن كذلك أن يساعد المشاركين على تعلم استخدام التقييم على نحو أكثر فعالية فى أنشطتهم التعليمية المستقبلية .

خطوط إرشادية لإدارة التقييم :

إن الجمع بين التقييم التكوينى والتقييم التلخيصى ، من الناحية العملية ، ذو نفع عظيم . فالتقييم التلخيصى الخارجى يوفر أكثر الأدلة إقناعاً بالنتائج ذات الأهمية بالنسبة لرجال الإدارة ، وواضعى السياسة ، وكذلك المعلمين والدارسين . (مثل هذا التقييم قد يكون بالغ الصعوبة وأكثر إثارة للجدل) . غير أنه ليس بذى قيمة كبيرة لنا أن نعرف إلى أى مدى كان برنامجنا ناجحاً إلا إذا عرفنا كذلك ما الذى أدى إلى هذا النجاح ، ومن

ثم نستطيع أن نحافظ على نقاط القوة ونحد من نقاط الضعف . فها هنا يأتي دور التقييم التكويني ، حيث يقوم المرتبطون بالبرنامج بتحليل العملية بغرض تحسينها . ويكون هذا أكثر يسراً إذا ما توافرت معايير ومقاييس خاصة بالنتائج ذات الأهمية التي يتم بناءً عليها تقدير التعديلات الإجرائية .

ومن شأن المقترحات التالية الخاصة بإدارة التقييم أن تؤدي إلى سلامته وملاءمته للبرنامج التعليمي الراهن ، وذلك بالنسبة لأي نمط من أنماط التقييمات الخاصة بالبرنامج التعليمي :

- السعى نحو الإنصاف والموضوعية والمصادقية حتى مع إقرار أن التقييم يجمع بين التوصيفات الموضوعية والأحكام الذاتية .
- توضيح خطط التقييم وإجراءاته بالنسبة لمن يُحتمل تأثرهم بهذه الخطط والإجراءات .
- تقديم تعليمات واضحة مع استخدام جميع أدوات جمع المعلومات وإجراءاته .
- إدراك أن التقييم قد يحدث تشوّشاً ، ولذا ينبغي أن يكون المعلم منظماً لبقاً بقدر الإمكان ، وأن يكون لين العريكة ، ويحاول أن يقلّص التشوّش .
- محاولة الالتزام بالاستفادة من النتائج باعتبار ذلك جزءاً من عملية التقييم .
- لتتقيد الأدوات والإجراءات ، يجب استخدام الاختبارات المسبقة ، والمشروعات الاستطلاعية .
- البحث عن نقاط القوة كما البحث عن نقاط الضعف .
- السيطرة فيما يتعلق بالافتراضات غير المتوقعة وكذا التأثيرات ووجهات النظر والعواقب التي لم تكن في الحسبان .
- تقديم تغذية مرتدة من واقع نتائج التقييم .
- مساعدة المشاركين على أن يتعلموا كيف يستخدمون إجراءات التقييم باعتبار ذلك جزءاً من أنشطة التعلم الخاصة بهم .
- عندما يقوم المعلم بتبليغ نتائج التقييم لا يغفل الإشارة إلى المضامين وطرق التحرك البديلة .
- توقّع عواقب الخطط والأنشطة والتوصيات .
- الرغبة في إجراء تحليلات إضافية .
- التعبير عن التقدير لمن يتعاون في جهد التقييم أو يساهمون فيه .

وكما ناقشنا من قبل ، يخدم التقييم عدة أغراض . فهو يمكن المشاركين من إصدار قرارات واعية عن التقدم التعليمي ويساعد المعلم على تحديد أهداف البرنامج وإجراءاته . وهكذا نرى أن هذه الجوانب من تقييم البرنامج أجزاء لا تتجزأ من عملية التعليم والتعلم .

[٢]

التقويم

Evaluation

تمهيد :

عندما تعرضنا لموضوع القياس والتقويم فيما تقدم ، قلنا إنه يمكن عن طريق الاختبارات المعمول بها فى مدارسنا الوقوف بدرجة ما على مستوى تحصيل التلميذ بالنسبة للموضوعات ، التى يتطرق إليها الاختبار ذاته ، ولكن القضية برمتها لا تقتصر فقط على مجرد قياس مستوى التحصيل — حتى لو فرضنا جدلاً أنه يمكن تصميم الاختبار بطريقة تجعله يقيس بالفعل مستوى التحصيل الفعلى والحقيقى للتلميذ — إذ أن أهداف العملية التعليمية أوسع وأشمل من مجرد قياس مستوى التحصيل ، لأنها تتضمن ضمن ما تتضمنه تشخيص صعوبات التعلم ، وكذا تحديد فاعلية الأساليب والأنشطة التعليمية المستخدمة فى المواقف التدريسية ؛ بهدف إثارة الدوافع الكامنة والظاهرة عند التلميذ ، ويهدف تنمية قدراته وقواه وطاقاته الابتكارية ، ... إلخ .

ومن ناحية أخرى ، يؤكد الواقع الفعلى الملموس على أن الاختبارات المعتادة تقيس فقط المستويات المعرفية الدنيا ، ولا يوجد فيها مكان لقياس المستويات المعرفية العليا ، ولحل المشكلات ، وللقدرة على التفكير الإبداعى أو الابتكارى ، وغير ذلك من الأهداف التربوية المهمة .

لذا .. فإن تصميم الاختبارات الحالية ، لا يتفق مع التوجهات المعاصرة لتصميم الاختبارات ، إذ أن هذه التوجهات تجاوزت منذ زمان بعيد مجرد قياس المستوى المعرفى ، وتسعى الآن لقياس ما وراء المجالات المعرفية .

تأسيساً على ما تقدم ، نقول بدرجة كبيرة من الثقة أن الاختبارات بصورتها المألوفة لا تعطى حكماً دقيقاً عما تقيسه ، ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى تقنية جديدة ، تحقق أهدافاً أعم وأشمل من أهداف القياس النمطى التقليدى ، بحيث يمكن عن طريق تطبيقها وتحليل نتائجها إحداث تغيير فى محتوى المنهج نفسه ، وفى أساليب تعليمه ، وهذه التقنية هى ما نطلق عليها لفظة التقويم .

وقبل التعرض لمفهوم التقويم ، يكون من المهم إبراز مدى الفشل الذى تمنى به الاختبارات ، حتى وإن كانت اختبارات قياس المستوى (أ) ، بالنسبة لما وراء المجالات المعرفية ، وذلك ما نوضحه فى الحديث التالى :

فى مقالة بعنوان العقل قوى الملاحظة The Observant Mind نشرت فى مجلة أكسفورد اليوم Oxford Today يدعو ريتشارد داوكنز Richard Dawkins إلى إعادة النظر فى نظام القبول بالجامعة .

والحقيقة ، إن موضوع هذه المقالة يدعو بطريقة غير مباشرة إلى التفكير فى نظام جديد للحكم على قدرات واستعدادات المتعلم : بخاصة بعد أن فشلت اختبارات المستوى (أ) فى الحكم على مستوى المتعلم .

ونظراً لأهمية موضوع هذه المقالة ، والذى ينبغى أن يكون الشغل الشاغل للتربويين ولغير التربويين ، وأن يكون الهدف الأمثل لما يجب أن يحققه التعليم ، وبخاصة أنه يدعو لنظام جديد ، غير ذلك الذى يعتمد على القياس والتقييم ، رأينا أنه من المهم والواجب عرض هذه المقالة ، وهذا ما نحققه — بتصرف — فيما يلى :

أثناء تقديم جائزة التحدى الجامعى لعام ١٩٩٨ ، قام ريتشارد داوكنز Richard Dawkins بإبداء ملاحظة عبرة ، وكتبتها مجاملة رقيقة للطلاب فى يوم تخرجهم ، إذ قال : « إننى أتمنى أن تتوقف جامعة أكسفورد عن الحكم على قبول الطلاب المتقدمين للالتحاق بها وفقاً للمستوى (أ — A) ، وتستبدل ذلك بعمل أسلوب التحدى الجامعى للاختبارات » .

وعلى الرغم من أن ريتشارد لم يأخذ الملاحظة السابقة التى أبداها بعين الجدية تماماً ، فقد طلب منه الدفاع عن تلك الفكرة العبيرة ، ولتحقيق ذلك الأمر أوضح الآتى :

منذ بضع سنوات مضت ، وجد زميل له يعمل فى جامعة عريقة وتتمتع بصيت عالمى ، أن إحدى الطالبات فشلت فى تحديد موقع إفريقيا على خريطة العالم . وعلى الرغم من هذا ، قد قبلت بالجامعة لدراسة التاريخ الحديث ، وذلك بعد مرورها فى منافسات صعبة مع بقية الطلاب وقد عضدها فى القبول ، حصولها على درجات عالية فى الاختبارات ، وأدائها الجيد فى المقابلة الشخصية ، ولكن :

لماذا شعر (ريتشارد) بصدمة شديدة لقبول هذه الطالبة فى الجامعة ؟ هل يعود ذلك لعدم قدرة الطالبة على تحديد موقع قارة إفريقيا على الخريطة ؟ هل سيدخل موقع قارة (منزل الإنسانية) بشكل مباشر فى دراستها لمادة التاريخ ؟ هل تتطلب مهنتها المستقبلية كخادمة للوطن أو كمصممة للأزياء أو كمديرة للإعلانات ضرورة ملاحظة شكل القارة المتميزة ؟

قد تكون الإجابات عن الأسئلة السابقة بالنفى ، وعلى الرغم من ذلك فإن ريتشارد يعتقد أن تلك الطالبة لم يكن من المفروض قبولها فى الجامعة .

حقيقة ، قد لا نبالي باستخدامات أى جزء محدد من المعرفة العلمية ، فنحن ننسى معظم ما تعلمناه فى المدرسة بمجرد تخرجنا ، ولكن الشئ المهم هو العقلية قوية الملاحظة التى نكتسبها من خلال تعلمنا فى المدرسة .

لذا ، يتساءل ريتشارد : ما نوعية تلك العقلية التى تفشل بعد مرور ثمانية عشر عاماً فى رحلة الحياة الطويلة فى تحديد موقع قارة إفريقيا ؟ هل هذه هى العقلية التى نرغب فى تعليمها ؟ هل هذه هى العقلية التى نرغب فى توظيفها أو تكليفها بعمل أى شئ حتى بعد مرورها بتعليم مرتفع التكلفة ؟

وعلى الرغم من أن تلك الطالبة قد لا تكون تعلمت موضوع (قارة إفريقيا) كأحد موضوعات الجغرافيا فى المدرسة - وهذا بالطبع أمر مستبعد - فإن هذا ليس بالعدو الوجيه أو المبرر المقنع ، لأن معظم الأشياء التى نعرفها لم تضح فى عقولنا عن طريق دروس بعينها ، نكون قد تعلمناها فى المدرسة ، ولكننا تشريناها بطريقة أسموزية من الصحف والإذاعة والتلفزيون والكتب والثروة بين بعضنا البعض ، كما أننا - وهذا هو المهم فى هذه القضية - قد فتحنا أعيننا وأذاننا فى خلال رحلتنا الحياتية ، فوجدنا أننا نعرف موقع قارة إفريقيا .

وبالتالى عندما تفشل هذه الطالبة فى تحديد موقع قارة إفريقيا ، فإنها لا تستحق دخول الجامعة ، وينبغى أن يحجز مكانها شخص آخر ، بغض النظر عن عدد الدرجات التى حصلت عليها فى المستوى (أ - A) .

إن العقلية التى تتفوق فى الدراسة الجامعية ، وتنجح فى العالم ، لابد أن تتمتع بقوة الملاحظة ، لأن تلك السمة تمكنها من التقاط الأشياء والربط بينها فى علاقة دالية وتجعلها قادرة على التحدى العلمى .

وبالطبع فإن ملاحظة أو تحديد موقع قارة ليس هو التأهيل الأساسى لدخول الجامعة ولكنه يعكس حالة متطرفة ربما تشكل النهاية الأخرى للمنظور الذى نتمنى اكتشافه باختبار التحدى الجامعى .

وكمثال آخر فى جامعة أكسفورد لم يتعلم أحد الطلاب موضوع الظرف (Adverb) خلال فترة دراسته الجامعية ، إذ لسوء حظه تم إلغاء هذا المقرر .

وعلى الرغم من هذا ، كان الطالب يعرف تماماً المقصود بالظرف ، لأنه تعلمه من خلال تعاملاته فى الحياة ، بالطريقة نفسها التى تعلم بها المقصود بالبيضة والشجرة .

ويجدر التنويه إلى صعوبة معرفة ما هو الظرف بالطريقة نفسها التى يتم بها تعرف ماهية البيضة والشجرة أو إفريقيا ، وبخاصة بالنسبة للطلاب الذين ينتمون للأسر

التى من الطبقة العاملة ، ولكن على الرغم من أن هذا الطالب كانت أسرته من الطبقة العاملة ، فإنه استطاع تعرف المقصود بالظرف لأنه كان يمتلك العقلية قوية الملاحظة ؛ أى يمتلك العقلية القدرة على التحدى الجامعى .

وبعد أن يستعامل الطالب ذو العقل قوى الملاحظة مع كتابات شكسبير ، يكتسب الدلالات الضمنية أو غير المباشرة أو الخفية لتلك الكتابات ، وبالتالي يمكن لصاحب هذه العقلية أن يكون كاتباً ممتازاً أو متحدثاً قديراً .

وقد يعتقد البعض أن الإنجازات التى سبق التنويه إليها نافهة القيمة وعديمة الجدوى ، ولكن ذلك ليس صحيحاً تماماً ، ويعوز أصحاب هذا الاعتقاد الموضوعية والعقلانية فى الحكم على الأمور ، وربما تنقصهم العقلية قوية الملاحظة ، إذ أن الجانب المهم والخطير فيما تقدم هو إمكانية الحصول على مرشح فقر ، أو عضو لجنة علمية أو فنية أو اجتماعية ... له القدرة على الإقناع ، أو شخص قادر على عمل مسودات للمذكرات أو الأوراق المهمة ، أو عضو لجنة وزارية يتمتع بالثقل السياسى ... إلخ .

ويمكن لأصحاب العقول قوية الملاحظة استنباط النظريات الجديدة فى الرياضيات والعلوم والتاريخ وفى أى مجال دراسى آخر ، دون أن يكون لإعداد وتجهيز هذه النظريات أى ارتباط بالمعرفة العلمية الحالية لأصحاب تلك العقول .

أيضاً ، لا يمكن التنبؤ بالعوامل التى يمكن أن تكون لها صلة بالنظريات الجديدة المستنبطة لغير أصحاب العقول قوية الملاحظة ، لأنه لو كان باستطاعة الأفراد العاديين التنبؤ بتلك العوامل لحصلوا مباشرة على تلك النظريات .

وبعامة .. ينجح صاحب العقل قوى الملاحظة فى شتى المجالات والميادين ، وذلك مثل : العمل فى السفارات ، وفى السياسة ، وفى العمل الحر ، وفى الصحافة ، ... إلخ .

ويمكن استخدام اختبار التحدى للقبول الجامعى فى الكشف عن أشياء مهمة نفتقدها فى الوقت الحالى باستخدامنا اختبار المستوى (أ - A) . ومن هذه الأشياء ، السمات الشخصية للمتعلمين وميولهم وتوجهاتهم المستقبلية . ناهيك عن أن اختبار التحدى للقبول الجامعى يكون اختباراً ممتعاً فى إجرائه ووضعه وتصحيحه . كما أن هذا الاختبار بمثابة ورقة امتحانية واحدة ، يمكن تقديمها لكل طالب بغض النظر عن المادة العلمية المفضلة لديه ، وبذا لا يقارن طباشير الكيمياء بجنيه الكلاسيكيات .

وأخيراً ، ينبغى التنويه إلى ضرورة عدم النظر إلى أى سؤال باعتباره معرفة عامة ، طالما لا يمكن أن نتخيل إمكانية سؤاله مرة أخرى خلال العشر سنوات التالية .

كذا أهمية إلغاء الأشياء غير المهمة ، التى نستخدمها ونستمتع بها لفترة قصيرة ثم ننساها .

مفهوم التقويم :

بادئ ذى بدء ، نشير إلى الفرق بين الدلالة اللغوية للفظتى : التقييم والتقويم ، إذ جاء فى مجموعة القرارات التى أصدرها المجمع اللغوى تحت كلمة تقييم ، أن قيم الشيء تقيماً بمعنى حدد قيمته ، للفرقة بينه وبين قوم الشيء بمعنى عدله .

إذاً ، يرتبط التقييم بالقيمة Value ، بينما يهتم التقويم بتعديل أو تصحيح ما أعوج . وعليه ، فإن التقويم يتضمن ضمناً تحديد القيمة (التقييم) لأنه دون تحديد قيمة الشيء ، لا يمكن تعديله أو تصحيحه نحو الأفضل .

والتقويم Evaluation هو أحد أركان العملية التعليمية ، فهو لا يواكب عمليتى التعليم والتعلم Learning & Teaching فقط ، بل يربطهما معاً لتوفير تغذية راجعة Feedback بقصد تحسين العملية التربوية ، والكشف عن مدى تحقق نتائج التعلم Outcomes Learning المقصودة ، والوقوف على أداءات المتعلم وإنجازاته Performances .

والتقويم كعملية تهدف تحديد مدى التحقيق الفعلى للأهداف التربوية ، أو إصدار حكم قيمى على مدى ما تحقق من أهداف ، لذلك يمكن تعريف التقويم بأنه : العملية التى يتم من خلالها تخطيط جيد لمعلومات مفيدة وجمعها بهدف تحسين صناعة القرارات ، أو بهدف صناعة قرارات بديلة لقرارات ثبت خطئها أو عدم جدواها .

إذاً ، نقطة البداية فى التقويم التربوى هى جمع المعلومات المطلوبة والبيانات اللازمة ، بشرط أن يتم ذلك بطريقة استقصائية دقيقة ، أو باستخدام الطرق العلمية Scientific Methods . والاستقصاء Inquiry الذى يستند إلى طرق واضحة ومحددة فى الحصول على المعلومات التى يقوم على أساسها التقويم ، يجب أن يكون موضوعياً Objectivity . وعليه ، فإن التقويم — كنشاط استقصائى — معنى مباشرة بجمع وتحليل منظم للمعلومات لتحديد قيمة شيء ما ، أو لتحديد بعض نواحي الوهن والضعف فى هذا الشيء فى حالة وجودها وتوافرها ، ومحاولة مقابلة تلك النواحي وعلاجها .

بمعنى ؛ التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية تعطى للمقوم تغذية راجعة عن الأداء ومدى فعاليته ، وتقدم مخرجات مهمة لأغراض البحث والتقصى ، وبذلك يستهدف

التقويم التأكد مما تحقق من أهداف ، كما يعمل على تزويد المعلم ببيانات عن أدائه بهدف تحسين إجراءات تدريسه . وتطوير تعلم طلابه ، وبذلك يكرس التقويم كل الإمكانيات المتوافرة لتعرف الأداءات التدريسية Teaching Performances ، واختبار تعلم الطلاب ، ولصيانة العملية التعليمية وتزويدها بعناصر استمرار الأداءات الناجمة ، ولسحب الأداءات الفاشلة من أجل زيادة كفاءة العملية التدريسية وتحسينها ، وبذلك يهدف التقويم الحكم على مدى فعالية أسلوب تعليم أو ممارسة خبرة جديدة ، أو الحكم على مدى فعالية منهج بهدف تطويره وتحسينه .

ويقوم تقويم التعلم على أساس مجموعة الافتراضات التالية :

- لتقويم التحصيل الدراسي متعدد الجوانب لابد من توافر أساليب مختلفة لتحقيق ذلك .
- إن الخبرة والمعرفة الدراسية متعددة الجوانب منها ما هو معرفي ، أو مهاري ، أو وجداني ، لتعدد مستويات العمل الذهني الصفي ، لذلك لابد من تعدد أساليب التقويم للكشف عن هذه الأعمال الذهنية .
- تستعد الأداءات التي يعبر عنها الطلاب كمؤشر لتحقيق الهدف ، لذلك لابد من توافر أدوات تقويم متنوعة بحيث تغطي الأداءات كافة .
- تستند عملية التقويم في أحكامها على ما توفره الاختبارات وعمليات القياس من بيانات ، لذلك لابد من توافر بيانات موضوعية وموثوق بها إلى أقصى حد ممكن .
- يعد التقويم كفاية يمكن للمعلم أن يكتسبها إذا ما توفر له التدريب والممارسة المناسبة .

وتبرز أهمية التقويم في الآتي :

- يعمل على زيادة دافعية الطلاب للاستذكار والتحصيل الدراسي . وبذلك تحدد له وظيفة الإثارة والدافعية .
- يساعد على تعرف مدى تقدم الطلاب ونموهم في جوانبهم المختلفة .
- يسهم في معرفة مدى ما حصله الطلاب من المعارف العلمية .
- يحدد مدى وصول الطلاب إلى المستوى المنشود .
- يزود بالأدلة اللازمة للعمل على تحسين تعلم الطلاب .
- يزود بنظام ضبط لكيفية التعلم .
- يساعد المعلم على معرفة استجابة الطلاب للتعلم ومدى إفادتهم من طرق تدريسه .

ويمكن النظر إلى التقويم كخبرة تعليمية Evaluation Instructional

Experience ، إذ إن مرور الطالب بخبرة الاختبار والاستعداد له ، والمرور بأنشطته

الذهنية ، والترتيبات له والتنظيم فى الاستجابة ، تشكل خبرة تعليمية أساسية . ولا يتسنى للطالب المرور بهذه الخبرة إلا عند التفاعل معها . ولهذه الخبرة قيمة تعليمية وتربوية تتضح فيما يلى :

- إن خبرة الاختبار خبرة تعلم بصورة غير مباشرة ، إذ يمارس فيه الطلاب عمليات ذهنية متنوعة .

- يمارس الطلاب عمليات تنظيم الخبرات وترتيبها واستدعائها لكى تلائم متطلبات الاختبار .

- تزداد فعالية الطالب فى الموقف الاختبارى ، إذ يكون فيه نشاطاً وحيوياً ، ويستخدم عمليات ذهنية متعددة

والسؤال : وماذا عن مفهوم التقويم ؟

يمكن الإجابة عن السؤالين السابقين من المنطلقين التاليين :

(أ) من الناحية اللغوية :

يقصد بالتقويم لغوياً كما جاء فى قاموس لسان العرب « بيان قيمة الشيء » ، كما يعنى « تعديل وتصحيح ما اعوج » ، فإذا قال شخص أنه (قَوْمٌ) المتاع فيعنى ذلك أنه ثَمَنه ، وجعل له قيمة معلومة ، وإذا قال أنه (قَوْمٌ) الغصن فيعنى ذلك أنه عدله ، وصححه ، وجعله مستقيماً .

وجاء فى قاموس « إنكرتا » Encarta أن كلمة تقويم تعنى « فحص شيء ما بهدف الحكم على قيمته ، أو جودته ، أو أهميته ، أو ظروفه » .

(ب) من الناحية الاصطلاحية :

يقصد بالتقويم من الناحية الاصطلاحية « إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات ، وذلك بإرجاعها إلى إطار عام من القوى ، والعلاقات » ، وهو بهذا المعنى يتضمن استخدام المعايير Norms ، أو المستويات Standards أو المحكات Criteria لتقدير مدى كفاية الشيء المقوم ، وقيمه ودقته ، وفعاليته .

حيث يُعنى بالمعيار Norm عبارة تصف ، أو تحدد المتغير موضع الاهتمام ، أو الدراسة ، أو خاصية معينة ، تنبثق من داخل الظاهرة نفسها موضوع التقويم .

بينما يشير المستوى Standard إلى كمية المتغير ، أو الصفة المطلوب تقديرها ، وأحياناً يشير إلى درجة التميز المطلوبة لأغراض معينة ، أو قياس مستوى ما يعد كافياً للأداء المطلوب عملياً واجتماعياً .

وبذلك نجد أن التقويم من الناحية الاصطلاحية يعنى إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار ، والأعمال ، والحلول ، والطرق ، والمواد ، وغيرها ، وذلك لأهداف معلومة ، ومحددة من قبل .

وغالباً ما يكون التقويم على الأساس السابق متمركزاً حول الذات **Egocentric** ، حيث يحكم الفرد على الأشياء والأشخاص بالقدر الذى ترتبط به ذاته . وفى هذه الحالة ، تتوقف صحة وسلامة التقويم على مدى موضوعية وعقلانية الفرد بالنسبة لما يصدره من أحكام .

تأسيساً على ما تقدم ، يتطلب التقويم من الناحية اللغوية ، فحص المكونات الأساسية للموضوعات وتحليلها ، بهدف إصدار الأحكام الدقيقة عن قيمتها ، التى على أساسها تتم عملية التعديل والإصلاح ، لذا أصبح فى حكم المستحيل ، عدم استخدام التقويم فى جميع مجالات الحياة ، التى تتطلب إصدار أحكام وقرارات مادية أو قيمية ، تنسجم بالموضوعية والعقلانية .

ومرة ثانية ، نؤكد أن عملية التقويم قد تتطلب استخدام المحكات **Criteria** ، والمستويات **Standards** ، والمعايير **Norms** ، لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها ، علماً بأن التقويم قد يكون كمياً أو كيفياً .

ويمكن أن يعطى التقويم قيمة للشيء ، وفقاً لمستويات سبق وضعها أو تحديدها سلفاً ، عن طريق استخدام البيانات أو المعلومات ، التى يوفرها القياس والتقييم .

والسؤال : وماذا عن التقويم فى التربية بعامة ، وفى المناهج بخاصة ؟

هناك عديد من الأمور التى تفرض نفسها على تفكير التربويين ، ولعل من أهم وأبرز هذه الأمور ، هو ما يتعرض أو ما يتصل بموضوع التقويم التربوى ، الذى هو :

بمثابة تقنية جديدة تحمل بين طياتها احتمالات إحداث ثورة فى أساليب الإدارة والتخطيط التى تمارسها المؤسسات التربوية . ولا تتمثل هذه التقنية بأجهزة أو أدوات ، بل بمجموعة من الأفكار والفنون والأساليب ، التى إذا جمعت مع بعضها البعض ، تحدد مفهوم الميدان الجديد ، وهو ميدان التقويم .

إذا عملية التقويم بمثابة تقنية ، ينبغى أن يشترك فى تخطيطها وتطبيقها ، جميع أطراف العملية التربوية ، ممن لهم علاقة : مباشرة أو غير مباشرة ، أو لهم علاقة : صريحة أو ضمنية بالتعليم ، وذلك بهدف إصدار أحكام دقيقة ومضبوطة عن : المعلم ، المتعلم ، المنهج ، العملية التربوية ذاتها . ولا تقتصر أهداف التقويم على معرفة الواقع الفعلى فقط ، بل تمتد لتشمل تحديد المواقع التى تتطلب ، إما تغييراً جزئياً أو تغييراً

شاملاً ؛ من أجل التحديث أو التجديد لتحقيق التطوير الأفضل بما يتوافق مع الظروف الحالية والمستقبلية المحتملة .

لذا ، تتأدى عملية التقويم عن طريق الممارسات الذهنية والأداءات العملية ، من قبل جميع الأطراف التى تشترك فيها ، مهما كان حجم هذا الاشتراك .

والتقويم كفرع من فروع المعرفة ذو تاريخ قصير ، وذلك لأن العلوم الاجتماعية والإنسانية والنفسية العصرية لم تطبق عليها مثل تلك الأحكام إلا مؤخراً . والتقويم ، هو العملية التى يلجأ إليها المعلم لمعرفة الإجابة عن مثل هذه الأسئلة التالية :

- كيف يطمئن المعلم إلى نجاحه فى تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التربوية ؟
- هل يسير المتعلم نحو الأهداف المنشودة بالسرعة المطلوبة ؟
- إلى أى مدى وصل المتعلم فى تقدمه نحو الأهداف المطلوب تحقيقها ؟

وتهدف عملية التقويم تعديل الطرق والوسائل التى تستخدم للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها . كما أنها قد تؤدى إلى تعديل الأهداف نفسها ، إذا ثبت عدم ملاءمتها لحاجات المجتمع ، أو المتعلم ، أو المادة . وعليه ، تشمل عملية التقويم جميع نواحى شخصية المتعلم من ميول ، واتجاهات ، ومهارات ، واستعدادات ، وتحصيل دراسى ... إلخ .

وبذا ، تتضمن عملية التقويم تقدير التغيرات السلوكية ، سواء على المستوى الفردى أو المستوى الجمعى ، والبحث فى العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها ، وهى بذلك تلقى الضوء على النواحى التالية :

- الفرد ، ومدى كفايته فى النواحى المنشودة .
- الجماعة ، ونوع العلاقات الديناميكية المتوافرة فيها .
- البيئة ، بما تحتويه وتشمله من ظروف وعوامل تؤثر على الفرد والجماعة .

على ضوء ما تقدم ، يكون التقويم أعم وأشمل من القياس ، لأن القياس يعطى فكرة جزئية عن الشيء الذى يقاس فقط ، بمعنى أنه يقيس مستوى المتعلم من ناحية ما ، بينما يعطى التقويم صورة صادقة وشاملة عن جميع المعلومات كمية أم كيفية ، وسواء أكان ذلك عن طريق القياس أم بالملاحظة والتجريب .

إذاً ، التقويم جزء لا يمكن فصله عن عملية التعليم والتعلم ، فهو يستمر طالما العملية التربوية مستمرة ، وهو يهدف بجلاء مدى كفاية الوسائل والإمكانيات التعليمية المستخدمة فى تحقيق الأهداف التربوية المرجوة .

ومن ناحية ثانية ، يقوم المعلم منفرداً بعملية القياس ، بينما يشترك فى عملية التقييم جميع أطراف العملية التربوية (التلميذ - المعلم - المدير أو ناظر المدرسة - الموجه - ولى الأمر - المواطن العادى) ، لذا فالتقويم عملية تعاونية شاملة .

ومن ناحية ثالثة ، يشمل التقويم عمليتى القياس والعلاج معاً ، إذ فالتقويم أعم وأشمل من القياس ، لأنه عملية قياسية ، وقائية ، علاجية .

وتعانى المناهج المعمول بها حالياً فى مدارسنا من التأثير الضار لتحويل مصطلح تقويم إلى مصطلح قياس ، إذ أن نسبة كبيرة من التربويين ، ومن غير التربويين ، على حد سواء يخلطون بين المصطلحين ، فلا يفرقون بينهما ، ولا يضعون حدوداً فاصلة بينهما .

ونتيجة لهذا الخلط وعدم وضوح الرؤية ، يوجه كثير من التربويين جل اهتمامهم إلى دراسة المجالات الأكثر سهولة فى الخضوع للقياس ، وكثما هذه المجالات هى نهاية المطاف بالنسبة للعملية التعليمية ، فيهملون المجالات الصعبة فى القياس ، أو التى تحتاج إلى عملية تقويم لجميع جوانبها .

إن التأكيد على ما يقاس فقط فى البرامج التربوية ، يجعل القياس بمثابة المسلك أو الطريق الذى يتم من خلاله تحديد الكم والكيف التربوى ، وذلك من حيث أنواع البرامج التى ينبغى تقديمها للتلاميذ ، ومن حيث تنظيم موضوعات تلك البرامج وطرق تدريسها .

إن ما تقدم يجانبه الصواب تماماً ، والمفروض أن يحدث عكس ذلك على طول الخط ، إذ ينبغى أن تشتق فلسفة التقويم من فلسفة المنهج ، وليس العكس . بمعنى : أن فلسفة التقويم تعود بالدرجة الأولى إلى طبيعة المنهج ، ولا تعود طبيعة المنهج إلى أساليب التقويم التى يمكن استخدامها .

ولذا ، إذا كان المنهج يقوم على المواد الدراسية ، تتحول عملية التقويم إلى عملية نهائية لا تزيد عن الامتحانات المألوفة المعمول بها فى مدارسنا . وبذا ، يهدف التقويم مجرد الوقوف على تحصيل المتعلمين الدراسى .

أما إذا كان المنهج يعتمد على النشاطات والممارسات التعليمية والتربوية ، تتحول عملية تقويم المنهج إلى عملية مستمرة ومتغيرة ، لأنها تشمل التحصيل الدراسى من جهة ، ووسائل المنهج لإعداد المتعلمين للحياة الحالية والمستقبلية من جهة ثانية .

ويجدر بنا أن نشير إلى أن هناك فروقاً أساسية فى علوم التقويم ، لذا يجب ألا نخلط بين التقويم التكوينى والتقويم الإجمالى ، وأن نعرف الحدود الفاصلة بينهما .

فالتقويم التكويني : يركز على مدى الفعالية التي يجرى فيها تطبيق برنامج ما ؛ فمثل هذا التقويم يحدث دائماً في الوقت نفسه مع سير البرنامج . والتقويم التكويني يركز على المسائل التالية :

- هل أهداف البرنامج منعكسة على عملياته الحقيقية ؟
- هل يصل البرنامج إلى القطاع المطلوب ؟
- هل يتم صرف الموارد بشكل ناجح ؟
- ما التحسينات التي يمكن إدخالها على إدارة البرنامج وعلى العمليات اليومية ؟

ففي عمليات التقويم التكوينية ، يكون الهدف عادة توفير معلومات لمواد البرنامج ، فتساعد الذين يتحملون مسئولية تحقيق هذه المهمة على تعديل أساليبهم وعملياتهم .

أما التقويم الإجمالي : فإنه يركز على الدرجة التي يصل إليها تحقيق أهداف البرنامج . والباحث الذي يجرى مثل هذا التقويم يسأل نفسه عادة أسئلة ، مثل :

- كيف تمت ترجمة أهداف البرنامج طويلة المدى إلى أهداف قصيرة المدى ؟
- إلى أية درجة أسهم كل جزء من البرنامج في تحقيق كل هدف من هذه الأهداف ؟ وكيف ؟
- كيف نتأكد من أن أي تحسن تم ملاحظته هو نتيجة لتطبيق البرنامج ، ولا يرجع لعوامل أخرى ؟

وبإيجاز ، فإن التقويم التكويني يركز على العملية ، بينما يركز التقويم الإجمالي على النتائج .

وهكذا ، فإن عمليات التقويم تجري إما جنباً إلى جنب أثناء تنفيذ كل خطوة من خطوات البرنامج (التقويم التكويني) أو بعد انتهائه بالكامل (التقويم الإجمالي) .

وهناك عملية تقويم أخرى لا تقل أهمية عن عمليات التقويم السابقة ، وهي التي تجري قبل البدء في تنفيذ البرنامج ، وهي تتصل باختبار فعالية خطة البرنامج أو بدائلها .

وعلى الرغم من أن الاختبارات الأولية من أكثر أنواع التقويم سذاجة ، فإنها تستعمل على نطاق واسع في العلوم التربوية . وتتمثل سذاجة هذا النوع من الاختبارات في مطالبة المشاركين في البرنامج بالحكم على تجربتهم . وكثيراً ما يكون هذا (التقويم) بمثابة مجموعة من الشهادات التي تبرز أهمية البرنامج ، وتشيد بقيمته .

وعليه ، إذا أردنا استعمال أسلوب الشهادات أو أسلوب اختبار البرنامج بعد انتهائه ، فيجب قبل بدء البرنامج معرفة طبيعة المشاركين فيه ودراسة اتجاهاتهم .

إن استعمال الاختبارات الأولية والاختبارات النسي تجرى بعد انتهاء البرنامج لا تضمن الوصول إلى نتائج ثابتة بالنسبة لما حققه البرنامج أو ما تحقق منه .

ولتوضيح ما تقدم ، نقول : إذا أردنا اختبار أسلوب جديد في الرياضيات ، يتم تطبيقه على مجموعة مختارة من طلبة المدارس الثانوية ؛ فالتقويم الذى يكتفى بمجرد مقارنة نتائجهم فى الرياضيات فى السنة الثانوية الأولى وفى السنة النهائية ، لا يعد كافياً حتى ولو ظهر حدوث تحسن درامتيكى فى درجات هؤلاء الطلاب ، إذ كيف نعرف أنهم قد تعلموا عن طريق البرنامج أكثر مما قد يتعلمونه بأنفسهم فى حالة عدم مشاركتهم فى البرنامج الخاص ؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة ، من الضرورى إجراء مقارنة دقيقة بين التحسن الذى طرأ على المشاركين وبين جماعة مشابهة ، أى (فئة مراقبة) من غير المشاركين ، وذلك (قبل وبعد) عملية اختبار الدرجات .

إن الذين يبدعون ببرنامج جديد ، سواء أكانوا من المشرعين أم العلماء النظريين أم البيروقراطيين ، كثيراً ما تكون لديهم أسباب ممتازة ، يبررون بها أهدافهم بأشكال غامضة أو مجردة . وقد يبدو ذلك لهم ، بمثابة الأسلوب العظمى الأمثل ، على الرغم من أن هذا الوضع قد يخلق مشاكل خطيرة للباحثين .

فمثلاً ، محاولة رفع مستوى التعليم العلمى فى معاهد وكليات العلوم ، يتطلب تحديد نوعية التعليم العلمى التى يمكن قياسها .

وكثيراً ما يمكن فى مثل هذه الأحوال ، استعمال المتغيرات المتعددة الأبعاد لقياس هدف مجرد ؛ فنوعية تعليم العلوم لمستوى ما قبل التخرج مثلاً ، يمكن معرفتها بواسطة :

- ١) تقويم أسلوب وسلوك الهيئة التدريسية .
- ٢) عدد الطلبة الذين يختارون التحول إلى دراسة العلوم من الأقسام الأخرى .
- ٣) عدد الطلبة الذين يطعمون فى الحصول على درجة الدكتوراه فى العلوم .
- ٤) نوعية الأجهزة المتوافرة .
- ٥) نسبة الطلبة إلى الأساتذة فى أقسام العلوم ، وهكذا .

وبإمكان العلماء اتباع أسلوب من أسلوبين ، عندما يطلب إليهم الحكم على صلاحية برنامج بعينه ؛ فبعضهم يصف نفسه بأنه (بندقية مستأجرة) وظيفته هي مجرد الإجابة عن أية أسئلة يقدمها مدير البرنامج . أما البعض الآخر ، وهو الأكثر تعقيداً ، فإنه يقول أن بإمكان العالم بل وعليه أن يطبق خبرته التحليلية ليحلل الأسئلة والافتراضات الأساسية نفسها .

ولمعظم البرامج التربوية أهداف متعددة ، وتطبق في عدد من الإطارات باستعمال أساليب مختلفة . فخبير التقييم يقوم في الواقع بسلسلة من الدراسات للإجابة عن السؤال التالي : تحت أية ظروف طبق البرنامج ؟

وتؤدي الإجابة عن أسئلة محددة عن العناصر الرئيسة المكونة للبرنامج إلى نتائج أكثر فعالية يمكن تطبيقها على قرارات السياسة التربوية ، وذلك بعكس الأسلوب الذي يقوم بمجرد إصدار حكم بالنجاح أو الفشل فيما يتعلق بسلامة وصحة الفكرة ككل .

وتخلق أبحاث التقييم تحديات فريدة للعلماء الذين يعملون في هذا الميدان . فعلى العالم أن يجري بحوثه في محيط يكون فيه العمل قائماً ومستمراً . وعليه أن يحاول قياس أهداف غامضة ويكتشف تأثيرات ضعيفة في ظل ظروف صعبة وقاسية ، لا تقارن أبداً بتلك الظروف المريحة التي يتمتع بها علماء المختبرات ، الذين يجرون اختبارات محددة في ظروف معينة وطبقاً لقياسات محددة . وبالإضافة إلى ذلك .. يجب على هؤلاء الباحثين الذين يعملون في ميدان التقييم العمل مع عدة فئات : الفئة التي مولت البرنامج ، والفئة التي تطبق البرنامج ، والفئة التي تستفيد من البرنامج ، وكثيراً ما يجري عملهم في إطار سياسي مشحون بالمشكلات والصعوبات .

وهكذا ، يجب أن يمتلك خبير التقييم كلا من الخبرة الحسابية والإحصائية للعالم الاجتماعي ، والخبرات البيروقراطية والإدارية لرجل السياسة . وعلى الرغم من أن هذا الأمر قد يبدو صعباً ، فإنه يجعل العمل في مجال التقييم التربوي أكثر تشويقاً وإثارة .

ولكن التحدي لا ينتهي مع انتهاء عملية التقييم ، إذ لا يمكن افتراض أن التوصيات الممتازة لبحث ما سوف يتم تطبيقها مباشرة . بل قد يضطر خبير التقييم إلى استعمال قدراته ومواهبه من أجل تفسير الاستنتاجات المعقدة لصانعي القرار السياسي أو التربوي ، ومن أجل اقتراح الخطوة العلمية التالية لتحسين البرامج .

ومن المهم أن نتذكر أن التقييم يجب أن يتضمن تحديداً للنوعية ، وتحديداً للأحكام المتعلقة بالنوعية ، وهي كثيراً ما تكون شخصية وذاتية وصعبة التوفيق .

التقويم والاتجاهات التربوية المعاصرة :

تتفاعل مكونات العملية التعليمية التي تتمثل في : الأهداف ، والمحتوى ، والخبرات التعليمية ، وعمليات التقويم ، مع بعضها البعض ، بحيث يؤثر بعضها في البعض الآخر من خلال نسق منظومي ، فإذا كانت الأهداف التربوية موجّهات للعمل ، سواء من حيث اختيار المحتوى التعليمي أو تحديد طريقة التدريس الملائمة ، فإنها تسهم في تحديد طريقة التقويم المناسبة واختيار أدواتها . ولكن ، إذا كانت إجراءات التقويم ضعيفة ، فإن نوع المعلومات التي تبني عليها الأحكام ، وما يترتب عليها من قرارات تتعلق بتطوير المناهج الدراسية أو عمليات تنفيذها ، سوف تتسم بعدم الفاعلية ، وأحياناً تكون غير مجدية تماماً .

وتعنى التربية الحديثة بالتقويم عناية كبيرة ، وتعتبره جزءاً لا يتجزأ من عملية التطعيم نفسها ، على أساس أنه يمثل أداة المربين للانتقال بالممارسة التربوية مما هو قائم إلى ما ينبغي أن يكون ، بالنسبة للبرامج التربوية وتصنيفها والحكم عليها تمهيداً لتحديد البدائل الصالحة ، إذا ثبت فشل البرامج القائمة .

والتقويم التربوي بمثابة الأسلوب العلمي الذي يتم من خلاله تشخيص دقيق للواقع التربوي واختبار لمدى كفاءة الوسائل المستخدمة والاستفادة من ذلك في تعديل وتوجيه المسار التربوي نحو تحقيق الأهداف الأفضل .

ويقع التقويم في مكان القلب بالنسبة للعملية التعليمية في كافة أبعادها وجوانبها ، فانتقال الطالب من صف دراسي لآخر لا يتم إلا من خلال التقويم ، إذ على أساس التقويم يتحدد نجاحه أو رسوبه ، أيضاً ، فإن توجهات الطالب في الانسحاب من الدراسة أو مواصلة اختيار التخصص هي قرارات حاسمة ومصيرية في حياة الطالب ، وهي تبني — أساساً — على فاعلية أسلوب التقويم المتبع .

ولا نغالي القول ، إن قلنا : أن أية محاولة للإصلاح التربوي يجب أن تتضمن إصلاح التقويم ذاته ، باعتباره هدفاً رئيساً .

وبالنسبة للمعلم أيضاً ، توجهه نتائج التقويم نحو اختيار أهداف محددة وتحقيقها عند مستويات بعينها ، وبذلك توضح له نقاط القوة والضعف في إجراءاته التدريسية وتساعد في إجراء عمليات التغذية الراجعة Feedback عليها .

ويحتل التقويم أيضاً مكانة بارزة في جميع المشروعات الحديثة لتطوير تدريس المواد الدراسية المختلفة ، وما قد يتبعها من تجارب عملية ومهنية ، لذلك تؤكد جميع

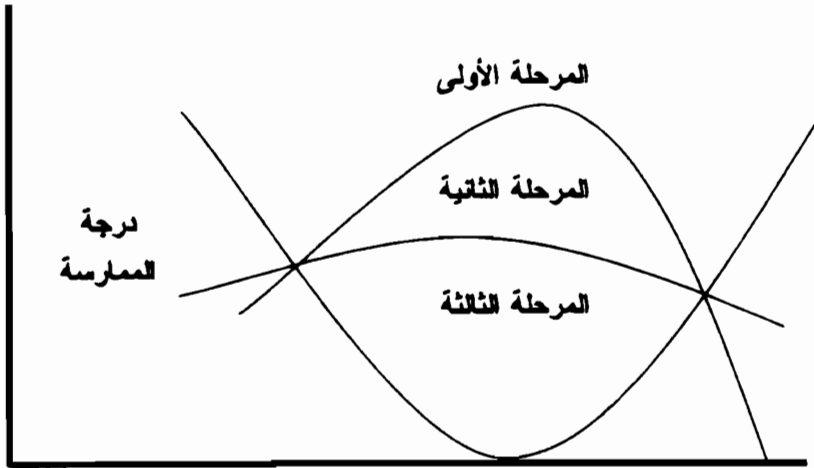
المشروعات العالمية المعاصرة أهمية الاهتمام بالتقويم Evaluation فى التدريس ، مما يستوجب ضرورة تنوع وسائل التقويم المستخدمة فى برامج ومناهج التدريس لقياس الجوانب المختلفة لشخصية الطلاب تحقيقاً لمبدأ التقويم الشامل Holistic Evaluation ، كما حددت تلك المشروعات بعض أغراض التقويم ، مثل : قياس مدى تقدم الطالب Student Progress ، وتشجيع الطلاب Encouraging Students وتحديد المشكلات التى تعوق التعلم Finding out About Learning Difficult وقياس تحصيل الطلاب فى المنهج Finding About Achievement وتقسيم الطلاب إلى مجموعات Placing Students واختيار طلاب لمهام معينة Selecting Students وغيرها .

وتؤثر الطريقة التى يتم بها تقويم الطلاب على نهج التعليم ، إذ لا توجد فائدة تذكر لعرض المعلم لكيفية عمل المشروعات وأنشطة لعب الأدوار التى تركز على عملية اتخاذ القرارات ، أو يسطع بالعرض الشفهى أو العمل لتحسين المهارات الاتصالية والعملية ، إذا اقتصر الامتحان على أسئلة الاسترجاع والتذكر . وبسبب التركيز على المهارات والخصائص المطلوبة لاجتياز الامتحان ، إضافة إلى الإرهاق الذى يعانى منه المعلم بسبب طبيعة التدريس الصعبة ، لا يوجه للأهداف التربوية الفعلية اهتماماً يذكر . وحتى يمكن الخروج من هذا المأزق ، يجب تحقيق تطابق تام بين الأهداف التربوية وأهداف الامتحان الخارجى ، من خلال أساليب تقويم حديثة .

ويمكن النظر إلى تطوير التقويم باعتباره مُدخلًا مناسباً ومهماً لتطوير التعليم ، وخاصة بعد أن تغيرت مهام وأدوار المعلم فى التقويم فى ضوء التطورات الحديثة التى شهدتها المناهج التربوية فى الوقت الراهن . وبالطبع ، يلقى هذا الأمر على عاتق المعلم أعباءً جديدة ، ويفرض ضرورة توافر كفايات أساسية وجديدة لديه .

إن ، يجب تغيير أدوار المعلم طبقاً لتغير المناهج فى التعليم الجامعى وقبل الجامعى ، والتى تمثل نموذجاً مناسباً لتوضيح أثر هذه التغيرات على دور المعلم . وفى هذا الصدد ، يقول ريتشارد ميرل Richard Merrill : إن دور المعلم طبقاً للمناهج التقليدية ، التى تؤكد الحقائق والمعلومات ، يتصف باستخدام الأساليب اللفظية المباشرة بهدف حفظ الطلاب لهذه المعلومات والحقائق . وفى المرحلة الثانية ، بعد أن أكدت المناهج المفاهيم العلمية تطور دور المعلم إلى تأكيد أهمية التجريب بدرجة ما لتوضيح هذه المفاهيم ، ولكن هذا الدور لم يبتعد كثيراً عن دوره الأول . وفى المرحلة الثالثة ، انتقل الاهتمام إلى المتعلم واختزل دور المعلم فى الشرح وإعطاء المعلومات إلى درجة

كبيرة . والشكل التالى ، يوضح التطور فى أدوار المعلم خلال المراحل الثلاث آنفة الذكر :



تشخيص حاجات التلاميذ
صياغة أهداف التعليم
توفير الدافعية للتعلم
توفير الخبرات التعليمية

الأساليب اللفظية
المباشرة (الشرح
وإعطاء المعلومات)

تقويم تعلم الطلاب
تقويم العملية التعليمية

وفى إطار مهمة المعلم كمقوم للطلاب ، يمكنه القيام بعدد من الأعمال والأدوار ، مثل : شرح الأخطاء ، والتعليق على أداء الطلاب ، وتحريك الطلاب من مجموعة إلى أخرى حسب المستوى ، ومناقشة الطلاب (كمجموعة) فى مستوى وكفاءة العمل الذى يتم إنجازه .

مجالات التقويم التربوى Educational Evaluation Domains

يقصد بالتقويم التربوى « الجهود التى تبذل لتقويم أثر البرامج التربوية ، وما يتطلبه ذلك من أنشطة ، وفحص البيانات ، وتوضيح التناقض بين الأهداف العامة ، والأهداف الخاصة » .

أيضاً ، قد يعنى التقويم التربوى : « التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم ، والكيف ، ومن ثم فهو عملية مقصودة مطلوبة يمكن من خلالها التأكد من جودة المناهج ، وجودة عملية التعلم بهدف الوصول إلى أقصى درجة ممكنة للتحسين » .

ويركز التقويم التربوى على خمسة مجالات رئيسة ، هى :

(١) تقويم التعلم :

ويتضمن قياس وبحث وتقدير نتائج تعلم التلميذ ومستواه وأدائه ... إلخ .

(٢) تقويم التعليم :

ويتضمن قياس وتقدير وتقويم نوعية التعليم وكفاءته ، ونجاحه في ضوء مستويات التعليم ، وغاياته ومعاييرته ... إلخ .

(٣) تقويم المقررات :

ويتضمن تقويم تصميم المقررات ومحتواها ، وتقويم الدعم التعليمي ، وإجراءات الاختبارات ، ونظم علاجها وتعديلها ... إلخ .

(٤) تقويم البرامج :

ويتضمن تقويم البرامج والمقررات ، من حيث : تصميمها ، وكفاءتها ، وفعاليتها ، وأيضاً تقويم الإدارة وصلاحيّة المؤسسة التعليمية ، والتأثير الاجتماعي ، والتكلفة ... إلخ .

(٥) تقويم المؤسسة التعليمية ونظم التربية الشاملة :

ويتضمن هذا النمط من التقويم نظم البرامج متعددة الجوانب أو نظم التربية متعددة البيئة Multi - Site .

تأسيساً على ما تقدم ، يكون التقويم التربوي بمثابة عملية منهجية تستخدم فيها المعلومات ، أو البيانات التي يوفرها القياس بهدف إصدار أحكام ، أو اتخاذ قرارات ترتبط ارتباطاً مباشراً بطبيعة العمل التربوي وهويته وكيّنونته وأساليب تنفيذه من أجل تحقيق مقاصده المأمولة ، أو تعديل بعض جوانب ذلك العمل إذا اعترضه بعض الشبهات والجوانب غير النبيلة ، أو إذا عجز عن مسايرة ظروف الزمان والمكان . وعليه ، يجب أن يتضمن التقويم التربوي ثلاث مراحل ، هي :

- مرحلة الحصول على المعلومات ، أو البيانات بالقياس .
- مرحلة وضع محكات لتحديد قيمة المعلومات ، أو البيانات .
- مرحلة إصدار الحكم ، واتخاذ القرار المناسب في ضوء نتائج القياس ، والمحك .

ولإجراء عملية التقويم التربوي بصورة صحيحة يجب مراعاة ما يلي :

- تحديد الأهداف بحيث تكون واضحة ، وشاملة ، وسلوكية .
- تحديد أركان التقويم ، سواء أكان ذلك يرتبط بمكونات المنهج ، أو بمشكلات المعلم ومعارفاته ، أو بنواحي نمو المتعلم المتعددة ، ... إلخ .

- إعداد وسائل القياس فى ضوء المجالات التى يتم تقويمها (اختبارات ، بطاقات ملاحظة ، ... إلخ) .
- تحليل البيانات ، وتشخيص الأخطاء ، ومحاولة وضع أساليب العلاج المناسبة .

وعلى الرغم من أن عملية التقويم التربوى لا تستهدف — فقط — الوقوف على تحصيل التلاميذ للمادة العلمية ، بل تعدى الأمر ذلك بكثير ، ليشمل قياس الاستعدادات ، والميول ، والمثل العليا ، وطرائق التفكير ، وتكوين العادات ، والتكيف الشخصى والاجتماعى للتلاميذ ، فإن بعض الكتابات التربوية ركزت على جانب واحد ، وهو تقويم المنهج ، دون بقية الجوانب الأخرى ، التى سوف نتناولها بالتفصيل فى مواقع لاحقة .

وإذا اقتصر الحديث هنا ، عن تقويم المنهج ، فمن المهم الإشارة إلى الآتى :

يذكر إيزنر Eisner أن تقويم المنهج هو « الحكم الناقد على المنهج باستخدام الآراء ، والخبرات المتخصصة » ، لذلك يجب أن تتضمن عملية تقويم المنهج جمع البيانات ، والمعلومات الخاصة بالمنهج ، وما يرتبط بها من عمليات ، وخدمات بشرية ، ومادية ، وتربوية مساعدة لبناء وتنفيذ هذا المنهج ، ثم معالجتها بطرق إحصائية مناسبة لتقرير صلاحيتها ، وقيمتها البنائية ، والإنتاجية .

أيضاً ، يعرض ماكنيل McNeil مفهوم تقويم المنهج من وجهة نظر بعض مداخل المناهج المختلفة كالمناهج التقنى ، والمدخل المادى ، والمدخل الاجتماعى ، والمدخل الإنسانى .

فالمدخل التقنى ، يؤكد أهمية الإجابة عن السؤالين المهمين التاليين :

- ما إمكانية تحقيق الفرص التعليمية المخططة التى يهينها ويتيحها المنهج ؟ ، وكيف تعمل النشاطات المصاحبة المنظمة لذلك المنهج النتائج المرغوبة ؟
- كيف يمكن تحسين المنهج ، إذا اعترت جوانبه المختلفة (أو جانب واحد فقط) بعض العيوب ؟

وعليه ، تستهدف عملية التقويم — من وجهة نظر المدخل التقنى — التحقق من وصول من يقوم بتطوير المنهج ، ومن ينفذه إلى الأهداف التى حددت سلفاً ، فى ضوء معايير دقيقة ، ومحتات موثوقة .

ويتحفظ أنصار : المدخل المادى ، والمدخل الاجتماعى ، والمدخل الإنسانى على أشكال التقويم التربوى التى تختص بقياس مخرجات التعلم فقط ، إذ يجب أن تركز عملية التقويم على وصف البيئة التعليمية ،

ونشاطاتها ، والنواحي الوجدانية ، والمهارات العقلية العليا أكثر من تركيزها على قياس مخرجات التعلم عند المتعلمين .

ومن العرض السابق لمفهوم التقويم التربوي يمكن استخلاص ما يلي :

١) التقويم التربوي عملية مركبة توظف عدداً من العمليات الأخرى ، مثل :

أ- التقييم : بمعنى تقدير قيمة الشيء .

ب- التشخيص : بمعنى تحديد عناصر قوة الشيء ، ومواطن ضعفه .

ج- العلاج : بمعنى تصحيح الاعوجاج في حالة ظهوره أو اكتشافه وتعديل المسار وفقاً للأهداف المنشودة .

٢) التقويم التربوي يلقي الضوء على النواحي التالية :

أ- الفرد ومدى كفايته في النواحي المنشودة .

ب- الجماعة ونوع العلاقات الديناميكية المتوافرة فيها .

ج- البيئة ، وما تحتويه ، وتشمله من ظروف ، وعوامل تؤثر على الفرد والجماعة .

٣) يعتمد التقويم التربوي على وسائل ، وأساليب علمية موضوعية لجمع معلومات ، أو بيانات دقيقة لاتخاذ قرارات سليمة تعمل — بدورها — على تحسين نوعية الخدمة التعليمية .

٤) التقويم التربوي عملية شاملة ، حيث تشمل جميع ما يتعلق بعمليات التعليم والتعلم ، فتشمل الاهتمام بالتلميذ ككل ، وليس بالجانب العقلي فقط (الذاكرة) ، وأيضاً تشمل المعلم ، والمحتوى الدراسي ، وطرق التعليم والتعلم ، والأنشطة ، والوسائل التعليمية ، وحتى وسيلة أو أداة التقويم نفسها .

وظائف التقويم :

يمكن تلخيص وظائف التقويم في الآتي :

أ) وظائف تعليمية :

وهذه تتمثل في :

- الكشف عن حاجات ومشكلات وقدرات وميول المتعلمين ؛ بقصد تكييف المنهج تبعاً للنتائج التي تكشف عنها عملية التقويم .
- تحديد ما حصله المتعلمون من نتائج التعلم المقصود وغير المقصود ، كذا تحديد مدى استفادتهم مما تعلموه ، ومن ثم يمكن مقارنة هذا بالأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها .

- توجيه عملية التعليم لتسير فى مسارها الصحيح ، كذا الوقوف على مدى نجاح عملية التدريس المعمول بها .
- معرفة حاجات التلاميذ ، ومشكلاتهم ، وقدراتهم ، وميولهم .
- مقارنة نتائج التعلم المقصود ، وغير المقصود بالأهداف التى تسعى المدرسة إلى تحقيقها .
- تقديم التعزيز ، والإثابة المناسبة للتلاميذ بقصد زيادة دافعيتهم للتعلم ، والاكتشاف .
- تحديد العوامل التى تؤدى إلى تقدم أو تأخر التلميذ ، سواء أكانت هذه العوامل تتصل بطبيعة التلميذ أو تتصل بظروفه المنزلية والاجتماعية والمدرسية .
- توجيه التلاميذ ، وإرشادهم أكاديمياً أو مهنياً .

ب (وظائف علاجية وإرشادية :

وهذه تتمثل فى :

- الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم فى إدخال التغييرات اللازمة والواجبة فى المناهج والأنظمة التعليمية .
- الحصول على ما يلزم من معلومات تسهم فى تقسيم المتعلمين فى فئات تبعاً لإمكاناتهم وقدراتهم الذهنية والتحصيلية ، فىمكن قبولهم فى نوع التعليم الذى يناسب أى منهم ، وبذا يمكن توجيههم حرفياً أو مهنياً .
- الوقوف على مدى كفاية المدرسة ووسائلها ، وتحديد نواحي النقص فيها .
- الحصول على معلومات كافية ووافية وشاملة عن المتعلمين ، وذلك بهدف كتابة تقارير عنهم إلى أولياء أمورهم .

ج (وظائف تنظيمية :

وهذه تتمثل فى :

- تعديل الأهداف إذا ثبت عدم ملائمتها .
- ترتيب الأهداف حسب أولوياتها وأهميتها .
- وضع أساس التعامل السليم مع التلاميذ ، بما يساعد على توجيههم تعليمياً ، ومهنياً ، وتنظيمهم فى مجموعات ، وتحديد شروط قبولهم فى مراحل التعليم المختلفة .

- مساعدة المعلم على معرفة مدى تقدمه نحو بلوغ الأهداف المنشودة ، وبذلك يستطيع أن يؤكد الأساليب التي يتبعها ، أو يعمل على تعديلها نحو الأفضل .
- الحصول على معلومات عن مدى كفاية المعلم فى وظيفته ، الأمر الذى على أساسه قد يتم تعديل بعض جوانب برامج إعداد المعلم ، أو — على أقل تقدير — وضع برامج التدريب أثناء الخدمة لتلافى القصور فى بعض جوانب الإعداد .
- مساعدة المدرسة ذاتها على معرفة مدى ما حققته من أهداف ، وقياس مدى كفاية أجهزتها ووسائلها ، وأيضاً تشخيص الصعوبات التى تحول دون تحقيقها لأهداف بعينها .
- تزويد المخططين التربويين بالمعلومات الأساسية عن الظروف التى تحيط بجميع أركان العملية التعليمية ، كذلك تعريفهم بالمعوقات التى قد تحول دون تنفيذ بعض الأهداف التعليمية ، علماً بأن ذلك يسهم فى تطوير المناهج الحالية ، وفى تخطيط البرامج المستقبلية .
- الحكم على مدى فاعلية التجارب التربوية الأولية (التمهيدية) التى تطبق على نطاق ضيق بالنسبة للمناهج الحديثة أو المطورة ، قبل تعميمها على المستوى الشامل ، وبذلك يمكن اعتبار التقويم وسيلة لضبط الكلفة فى التعليم ، وتقليل الفاقد التربوى من النظام التعليمى .
- اختبار مدى ملائمة المنهج للظروف المحلية والأهداف القومية ، سواء أكان ذلك على المستوى القريب أو البعيد ، على حد سواء .
- مساعدة الآباء على تعرف معدل نمو أبنائهم ، ومعرفة جوانب الضعف فى تحصيلهم أو بعض جوانب شخصياتهم .

ء (وظائف إدارية تعليمية وفنية تربوية :

يسهم التقويم فى صياغة وتحديد أهداف التربية ، وفى إعداد مواقف تعليمية تتناسب وحاجات الأفراد وقدراتهم ، وفى زيادة دوافع الأفراد فى التعلم ، وفى الإرشاد النفسى ، وذلك ما يوضحه الحديث التالى :

١ (دور التقويم فى صياغة أهداف التعليم والتدريب :

يسهم التقويم فى عملية اختيار الأهداف ذاتها واختبارها فى الوقت نفسه ؛ لأننا قد نغير — دون قصد — فى سلوك الأفراد خلال التعلم والتدريب على أساس غير مرغوب فيه ، وذلك لا يسمح لنا بالوصول إلى جميع أهدافنا وغاياتنا المأمولة ، وهنا يظهر الدور المهم للتقويم ، إذ يساعد فى تحديد الأهداف التى يمكن الوصول إليها بقدر من النجاح .

بمعنى : يمكن أن يكون لدى المدرسة والمعلم فهماً واضحاً للغايات التى يسعىان إليها فى ضوء أساليب التقويم المستخدمة .

وبعبارة أخرى ، يمكننا أن نمارس عملية التعليم والتدريب دون صياغة أو إدراك سليم للأهداف . ويمكن عن طريق التقويم ، تحقيق فهم واضح للغايات التى نسعى إليها ، إذ أن التقويم عموماً بأدواته المختلفة يهدف تحديد ما إذا كانت هذه التغيرات قد تمت بالفعل على النحو الذى كنا ننشده ، أم لا .

وجدير بالذكر ، عملية اختيار الأهداف ليست من العمليات البسيطة التى تعتمد على مجرد التعرف على هذه الأهداف ، وإنما هى من الأمور التى تتطلب المفاضلة بين أنظمة قيمية ومعيارية . ومع ذلك ، فإن استخدام التقويم يتيح الفرصة لوجود واستخدام مجموعة من المعلومات التى يمكن للمدرسة أو المعلم أن يحصل عليها مما يهيئ فرصاً أفضل لاختيار أكثر حكمة للأهداف . ومجموعة المعلومات هذه كما يصنفها (رالف تايلر) هى :

- مجموعة من المعلومات تتعلق بالأفراد أنفسهم ، من حيث : قدراتهم ومعلوماتهم ومهاراتهم وميولهم واتجاهاتهم وحاجاتهم .
- مجموعة من المعلومات تتعلق بمطالب المجتمع .
- مقترحات المتخصصين فى مختلف ميادين المعرفة والتى يمكن لميادينهم أن تساهم فى عمليات تعليم وإعداد وتدريب الأفراد .

(٢) دور التقويم فى إعداد مواقف تعليمية :

تتناسب قوة الأداء وحاجات الأفراد وقدراتهم وإمكانياتهم ، من منطلق أن الشروط المهمة لموقف التعلم الجيد أن يكون سلوك المتعلم غرضياً وهدافاً نحو اكتساب الأنماط السلوكية المختلفة والمتفق عليها اجتماعياً .

بعبارة أخرى : يمكن القول أن الفرد ينشد النجاح فيما يفعل ويتمنى أن تتسع وتنمو خبراته الجديدة التى تجمع بينها علاقات معقولة . وهذه الأمور جميعاً هى مسئولية الموقف التعليمى الجيد .

ويعتمد هذا المبدأ المهم على قاعدة الفروق الفردية أو التباين فى جماعات الأعمار الزمنية والفرق الدراسية فى الذكاء والقدرات والتحصيل والاتجاهات والميول وسمات الشخصية المختلفة .

إن عدم الدقة فى إجراءات نقل التلاميذ فى المستويات التعليمية الأولى هو المسئول الأول عن وجود هذا التفاوت الكبير فى الفروق الفردية فى المستويات الأعلى من التعليم .

إن التلاميذ الذين ينقلون آلياً إلى فرق أعلى بصرف النظر عن تحصيلهم الفعلى قد يعانون من مشكلات عدم التكيف مع مواقف التعلم المدرسى ، ويشعرون باليأس فى حالات الفشل المتكرر الذى قد يتعرضون له فيما بعد ، بل إنهم قد يتعلمون أنهم يمكنهم « الوصول » دون بذل جهد حقيقى وأصيل .

الرأى القائل بأن التلاميذ يمكنهم أن يصبحوا أكثر تجانساً إذا استخدمنا أساليب التدريس الجيد إنما يفترض محدودية الأهداف لا بالنسبة لمستوى البساطة والتعقيد فى العمل المدرسى فحسب ولكن بالنسبة لمقدار ما نتعلمه أيضاً .

وقد تكون أخطر النتائج المترتبة على تأكيد الأهداف المحدودة فى التربية أن ما نتعلمه يكون قليل القيمة ، ضعيف الأثر ، ضيقاً فى مدى احتفاظنا به . ولا تستخدم فى تقويمها إلا أسئلة تدور حول : أذكر ، وصف ، وعرف ، ومن ، وماذا ، ومتى ، وأين ، وهى ما تدور حوله الامتحانات الراهنة التى يقاس بها التحصيل ، ولا يستخدم التلاميذ فى الإجابة عليها إلا الذاكرة الصماء وهى أدنى العمليات العقلية . وتكون آثار التعليم فى هذه الحالة مؤقتة .

وهذا يدل على أن معظم ما يتعلمه التلاميذ ، يكون لأغراض الامتحان المدرسى التقليدى فقط ، دون اهتمام يذكر بتعلم عمليات حل المشكلة ، أو بمطالب النمو الجسمى والنمو الاجتماعى .

ويلعب التقويم دوره المهم فى استبعاد أى تحديد مقنن لجميع التلاميذ الذين ينهون دراستهم الابتدائية على أساس نظام الدرجات والتقديرات المدرسية فى التعبير عن الإمكانية الأكاديمية ، وذلك لأن هذه التقديرات تتأثر بالمعلم الذى تختلف أحكامه من وقت لآخر ، وبالفصول التى تختلف فى نوع التلاميذ الذين تضمهم ، وبالمدارس التى تختلف فى مستويات تقديرات الدرجات فيها وفى مستويات تلاميذها عموماً .

(٣) دور التقويم فى زيادة الدافعية للتعلم :

يقوم التقويم بالوظائف الثلاث الرئيسية للدوافع فى التعلم ، وهى :

(أ) وظيفة التنشيط Energizing :

أى زيادة المستوى العام للنشاط والجهد المبذول ، ومما يذكر أن معرفة نتائج الامتحانات (والتقويم عموماً) تسهم فى زيادة الدافعية للتعلم ، وأن معرفة النتائج أفادت التعلم . وخلاصة القول ، أن الأثر المنشط للتقويم يعتمد أساساً على درجة نجاح التلميذ ، فالذى يحصل على درجات عالية وبالتالي ينجح ويتقدم ويتلقى المديح تكون استثارته أيسر من التلميذ الذى يحصل على درجات منخفضة وما يستتبعه من فشل

ورسوب واذم ولسوم . وهذه النتيجة ذاتها تؤكد ضرورة وضع أهداف تربوية معقولة تتضمن على الأقل نجاحاً جزئياً وممكناً للجميع .

(ب) وظيفة التوجيه Directive :

وبها يتم توجيه سلوك المتعلم ونشاطه إلى المسالك المرغوب فيها . فإذا كانت نتائج التقويم يمكن بها الحكم على المدارس والمعلمين والتلاميذ فإن طبيعة أدوات التقويم تحدد إلى حد كبير نوع العملية التربوية .

ولا شك أن من العوامل التي تحدث فروقاً فيما نتعلمه وفي مقدار ما نحفظه لفترة من الزمن وفي القدرة على أداء أتماط مختلفة من الاختبارات ، كلها ترتبط تجريبياً بنوع الاختبار الذي يستعد الطالب للإجابة عليه .

(ج) وظيفة الانتقاء Selective :

تعنى هذه الوظيفة تحديد الاستجابات التي سوف يتم تثبيتها وبقاؤها عند التلاميذ والاستجابات التي سوف تحذف ، وترتبط هذه الوظيفة بالجانب التشخيصي للتقويم ، إلا أن الفرق بين الانتقاء والتشخيص هو أن الاختبار التشخيصي يركز الاهتمام على تشخيص الصعوبات كما يقترحها المعلم أو الأخصائى النفسى المدرسى ، أما ما نتحدث عنه الآن فهو أن التلاميذ والمعلم والأخصائى النفسى جميعاً يمكنهم الحصول على مقدار كبير من المعرفة من أخطاء التلاميذ (وأسبابها إذا كان هذا ممكناً) فى موقف الاختبار . وينتج أكبر مقدار من التعلم من موقف الاختبار ذاته حينما يسمح للتلاميذ بتصحيح أوراق إجاباتهم ثم يلى ذلك مناقشة الأخطاء ثم العمل العلاجى .

(٤) دور التقويم فى الإرشاد النفسى :

الإرشاد النفسى Counseling هو العملية التى يمكن بها تنظيم أو عرض المعلومات الخاصة بالفرد على نحو يساعده فى الوصول إلى حلول فعالة لمشكلات التكيف التى يعانى منها والتى تكون عادة فى المستوى السلوكى العادى أو السوى ، وبهذا المعنى يكون الإرشاد النفسى جانب متخصص من جوانب الخدمات الفردية ، أو برامج التوجيه Guidance بوجه عام .

وإذا كان لوظيفة الإرشاد النفسى أن تحقق أغراضها فى مجتمعنا فلا بد أن تعمل خلال المحددات التى تضعها هذه الاتجاهات والمطالب والتقاليد الاجتماعية .

إذاً ، يمكن القول بأن علاقة التقويم بالإرشاد النفسى هى علاقة الوسيلة بالغاية ، أى المساعدة على التعرف على نواحي القوة والضعف سواء كانت داخل الفرد أو بين

الأفراد . بعبارة أخرى ، يفيد التقويم فى جمع المعلومات عن الأفراد الذين يعانون من المشكلات الفردية الخاصة بالتكيف والتوجيه والنمو ، كذلك يساعد التقويم فى تحديد مشكلات الجماعات من حيث التحصيل والانتقاء أو التوجيه المهنى والتربوى والتصنيف والتقسيم سواء فى الميادين التربوية أو المهنية أو العسكرية ، أى فى اتخاذ قرار ما . ولا يقتصر دور التقويم على مجرد جمع المعلومات وإنما يمتد إلى زيادة استبصار المرشد النفسى وفهمه لسلوك الأفراد ولسلوكه هو أيضاً حتى يستطيع الوصول إلى التشخيص المناسب . كما يسمح التقويم ، وخاصة إذا توفرت فيه شروط معينة ، بالوصول إلى تشخيص موضوعى وإلى تنبؤ أدق مما لو استخدمنا أية وسائل لا تتوفر فيها تلك الشروط .

ويمكن أن نلخص أهمية التقويم فى عملية الإرشاد النفسى كما يلى :

- يمد التقويم المرشد النفسى بمعلومات معينة يحتاج إليها فى عمله مع الشخص ويساعده فى مهمته معه .
- يمثل التقويم مصدر للمعلومات ، قد يحتاج إليها الشخص أو العميل ، وخاصة فى اتخاذ قرارات معينة .
- قد يستثير التقويم العميل لاستكشاف ذاته Self - Exploration .
- أن العميل قد يكتسب استبصاراً وفهماً لنفسه وهو يقوم بأداء المهام التى تتطلبها عملية التقويم .

قضايا الصدق والثبات والموضوعية :

ينال صدق وثبات التقويمات اهتمام المشتغلين بالتقويم ، وبصفة خاصة المهتمين بتقويمات الأداء . وعلى الرغم من أن الصدق والثبات مسألتان خلافتان (جدليتان) بالنسبة للتقويمات البديلة ، إذ يرى البعض أنها لا تحقق مستويات الصدق والثبات ذاتها التى تتصف بها الاختبارات المقننة أو الاختبارات العامة ، فإن هناك من يرى عكس ذلك ، فعلى سبيل المثال ، يعترف (بادجر Padger) بوجود بعض المشكلات التى تحيط بمسألة صدق بعض أشكال التقويم البديل ، ولكنه يقول : « أن اختباراً فى حل المشكلة يتضمن مهاماً مفتوحة يجب أن يتمتع بصدق — بالنسبة لمشكلات الحياة الواقعية — أكبر من الصدق الذى يتحقق لسلسلة من فقرات (اختيار من متعدد) لا تتطلب أكثر من اختيار إجابة » .

ويتفق (ويب Webb) مع ما تقدم ، على أساس أن « تحديد قدرة التلميذ على الأداء فى مواقف متنوعة ، أكثر أهمية من الحصول على درجة وحيدة فى اختبار على الثبات » .

ويشير روماجنانو (Romagnano 2001) إلى أنه لتحسين مستوى ثبات تقويمات الأداء وصدقها يجب الاهتمام بتصميم مهام تقويم صافية بحيث تبرز المعلومات التي تسعى إليها ، على أن يشرك المعلم تلاميذه في تحديد الخطوط التوجيهية لتصحيح الأعمال وتقويمها ، ويتطلب هذا - مسبقاً - تحديد أنواع الاستجابات المتوقع قبولها كدليل للفهم .

يمكن مناقشة قضيتي الصدق والثبات بالنسبة لطرق التصحيح المعروفة « بمرشد التصحيح Scoring Rubric » - باعتبارها أحد تقنيات التقويم البديل المهمة - ، حيث توجد ثلاثة أنواع من الأدلة التي تحدد مدى صدق أداة التقويم ، هي :

- دليل يتعلق بالمحتوى Content Related Evidence
- دليل يتعلق بالتكوين Constrict Related Evidence
- دليل يتعلق بالمحك Criterion Related Evidence

ومما يذكر أن التقويمات التقليدية - متمثلة في الاختبارات - لا تحقق بالضرورة جميع دلالات الصدق . فعلى سبيل المثال ، رغم أن الاستدلال يحدث داخل الفرد (عملية داخلية أو تكوين) ، فإنه يمكن أن يظهر جزئياً من خلال النتائج والشروح . أما « الإجابة الصحيحة » المنعزلة فلا تمدنا بدليل واضح ومقتع عن طبيعة عملية الاستدلال (التحتية) للفرد . كما أن الإجابة الصحيحة ليست بالضرورة نتيجة استدلال صحيح ، ولذلك من الضروري فحص العملية والنتائج معاً من أجل تقييم الاستدلال لدى الفرد .

ويمكن لطرق التصحيح الوصفية Scoring Rubrics أن يتحقق لها دلالات صدق عالية ، من خلال مراعاة ما يلي :

- التركيز - عند بناء الأداة - على المعرفة الحيوية والمهمة ، التي يجب أن يظهرها التلميذ للتدليل على فهمه ومقدرته لجميع جوانب ما يتعلمه .
- التحديد الدقيق لمظاهر « التكوين Construct » التي يمكن أن توفر دليلاً مقنعاً عن العمليات التحتية للتلاميذ . ويجب وضع هذه المظاهر في الاعتبار عند تطوير أدوات التقويم وتأسيس محكات التصحيح .
- عند استخدام « مرشد التصحيح » لتقويم الأداء داخل مقرر معين ، فإنه يجب اختيار محكات التصحيح بحيث تعكس ارتباط الموضوع بتطبيقاته وممارساته الواقعية .

خلاصة القضية ، يجب أن يبدأ الاهتمام بالتفسيرات الصادقة لنتائج تقويم ما ، قبل اختيار أو تطوير المهمة أو أداة التقويم .

ويشير الثبات Reliability إلى اتساق درجات التقويم ، وهو أحد الخصائص المهمة للتقويم الجيد . ورغم أن هناك طرق إحصائية معروفة لحساب « معامل الثبات » (مثل الاختبار وإعادة الاختبار ، والتجزئة النصفية ، والصورة المتكافئة) ، فإنها تتعلق بقياس ثبات الاختبارات المقننة والاختبارات العامة أكثر من ارتباطها بالتقويم الصفى . ويمكن التمييز بين شكلين من أشكال الثبات المتعلق بتطوير « مرشد التصحيح » وهما :

Interarater Reliability ويشير إلى مدى الاتفاق بين اثنين من المصححين على درجة التلميذ . فى حين يشير Interrater Reliability إلى التأثيرات التى قد تمارسها بعض العوامل الخارجية على المصحح نفسه عند استخدامه لطريقة التصحيح .

ويتطلب تحقيق مؤشرات ثبات عالية لنظم التصحيح Scoring Rubrics ، ما يلى :

- صياغة محكات دقيقة وواضحة لكل مستوى من مستويات التصحيح .
- تأسيس وصف مفصل لمحكات التصحيح مقدماً .
- تعريف دقيق لفئات التصحيح ، بحيث تكون الفروق بين هذه الفئات واضحة تماماً .

الموضوعية :

تواجه محاولات استخدام تقنيات جديدة للتقويم - مثل : الملفات ، والمشكلات المفتوحة ، والمشروعات ، والاستقصاءات - بقضية الذاتية والموضوعية Subjectivity & Objectivity ، فهناك اعتقاد بأن طرق التقويم التقليدية - وتحديد الاختبارات مرجعية المعيار - تتمتع بموضوعية لا تتوافر فى التقنيات التى تقيس الفهم المفهومى والاستدلال وحل المشكلة . إلا أن هذا الاعتقاد ربما يواجه بكثير من الاعتراضات من الباحثين المهتمين ، الذين يرون أن الموضوعية - حتى فى هذه الاختبارات - ليس لها وجود . فالحكم البشرى Human Judgement عن التكوينات العقلية Mental Constructs - التى من المفترض أن يقيسها الاختبار - يظهر عندما يقرر مصمموا الاختبار ومستخدموه : الإجابة عن أسئلة ، مثل : ما الفقرات التى يتضمنها الاختبار ؟ ، وما محتوى الفقرة ؟ وصياغتها ؟ وتحديد النتائج الصحيحة ؟ وكذلك عندما يفترض مصمموا الاختبار أن تلميذاً يمتلك - عند زمن معين - كما معينا من المعرفة أو القدرة التى يمكن قياسها باستخدام أداة واحدة .

ويمكن مناقشة الموضوعية من خلال مقارنتها بمدى تحققها فى معلومات جمعت باستخدام ثلاثة أنواع من الاختبارات :

- اختبارات قصيرة من إعداد المعلم .

- اختبار تسكينى (فى موضوع التحليل) .
- اختبار مقنن .

وتوجد صور مختلفة للذاتية ترتبط باستخدام كل من هذه الاختبارات الثلاثة (والتي تمثل ثلاثة طرق مختلفة للتقويم) ، وخاصة أن المعرفة والمعتقدات والأحكام والقرارات الذاتية تمثل جانباً لا يمكن إهماله فى أى نموذج تقويم ، لذلك بدلاً من محاولة البحث عن موضوعية لا يمكن تحقيقها ، يجب العمل على ضمان وجود ذاتية متفق عليها Agreed-Subjectivity ، بمعنى ؛ من الأفضل التركيز على قضيتى الاتساق (الثبات) والمعنى (المصادقية أو الصدق) بالنسبة للمعلومات التى تزودنا بها طرق التقويم .

ولتحسين جدوى ومنفعة معلومات التقويم التى يجمعها المعلمون ، يجب الاهتمام بتصميم مهام تقويم صافية تظهر المعلومات التى تسعى إليها ، ويتطلب ذلك تحديد الموضوعات الدراسية المهمة التى نحاول تقويمها .

أيضاً من الضروري أن يقوم المعلم بمشاركة تلاميذه فى تحديد الخطوط التوجيهية لتصحيح هذه الأعمال وتقديرها ، ويتطلب هذا تحديد أنواع الاستجابات المتوقعة ، وما يتم قبوله كدليل للفهم .

فى ضوء ما تقدم ، يمكن القول بأن التعليم يتجه — عالمياً وبقوة — نحو تأكيد الفهم وحل المشكلة ، وخبرات التعلم المباشرة والعمل التعاونى ، والاستفادة من المستحدثات التكنولوجية الإلكترونية ، ودراسة موضوعات منهجية متنوعة يحتاج إليها التلميذ للتعايش مع مجتمع المستقبل . وتعد القدرة (قوة أية مادة دراسية : Power) قمة غايات التعليم ، إذ تعكس فهم الفرد للبنية التى يقوم عليها تركيب المنهج ، وتمكنه من مهارات التفكير الدقيق والاستدلال من المواقف المختلفة ، وعمل الارتباطات بين الموضوعات بعضها البعض .

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى تأكيد التقويم باعتباره مكوناً أساسياً فى العملية التعليمية ، وبذلك يتم تحقيق تحول كبير فى نموذج التقويم وممارساته ، بما يتماشى مع التوجهات المعاصرة فى تقويم تعلم المعرفة . والتى يمكن تلخيصها فى الآتى :

- من منطلق أن العملية التعليمية التعمية يمكن تمثيلها فى نسق منظومى متكامل ، ينبغى التركيز على ممارسات التقويم التى تتكامل مع التعليم وتترافق معه ، كما تتسق مع كل من : المناهج ، وطرق التعليم ، وأغراض التقويم .
- التلميذ كائن اجتماعى حى يتفاعل مع نفسه ومع الآخرين ، لذلك يجب الاهتمام بنماء جميع جوانب شخصيته ، وذلك يستوجب استخدام مصادر متعددة للمعلومات عن التلميذ ، وتوظيف تقنيات تلام نوع المعلومات التى نسعى إلى الحصول عليها .

- من المهم بمكانة ، تأكيد الكشف عن مدى النمو الذى يحرزه التلاميذ بالنسبة لقدراتهم على تطبيق المعرفة ، وحل المشكلات ، والتواصل العلمى والإنسانى ، واستخدام أشكال الاستدلال والاستقصاء .
- استخدامات تقويمات الأداء الجديدة ، مع التوسع فى توظيف تقنيات التقويم البديل ، مثل : الملفات ونظم التصحيح الوصفية ، والكتابة الصحفية (المقالة) وتقويم مجموعات التعلم التعاونى والمشروعات الممتدة ، وخرائط المفاهيم ... إلخ .
- استخدام مهام تقويم أصيلة وأساسية وعميقة ، ومتعددة الأبعاد ، ومفتوحة ، مع تشجيع التلاميذ على تقويم أدائهم بأنفسهم (التقويم الذاتى) .
- تشجيع التعلم الذاتى وتعليم الأقران ودعم التواصل بين المعلم والتلاميذ ، بما يتوافق مع مستوى أدائهم وقدراتهم الجسمية وإمكاناتهم الذهنية .

التقويم الحقيقى (الأصيل) Authentic Evaluation :

إن أساليب التقويم المتبعة فى مدارسنا مجرد امتحانات واختبارات تقليدية ، تهدف قياس ما حصله التلاميذ من معارف ومعلومات من خلال التذكر فى أغلب الأحوال ، وتهتم بالفهم فى حالات قليلة للغاية ، ولذلك يوجه التدريس جل اهتمامه للنجاح فى الامتحانات التى تقوم على أساس ثقافة الذاكرة لاسترجاع بعض المعلومات المحددة ، وتهمل أهداف بالغة الأهمية مثل : تنمية التفكير ، واكتساب المهارات ، والقدرة على الإبداع .

وعليه ، فإن ما يتبع فى مدارسنا من أساليب للتقويم يحول دون تحقيق محاولات الإصلاح ، ويهدر أى جهد للتطوير . فالتقويم — مجازاً — الذى يقوم على أساس إجراء الامتحانات التى تقيس التحصيل الدراسى ، جعل من الامتحان الوسيلة الوحيدة للحكم على مستوى التلاميذ ، وبذلك أصبح الامتحان هدفاً فى ذاته ، واختصرت جميع نواتج التعلم فى تحصيل المعلومات المقررة فى الكتب المدرسية ، وباتت جميع الممارسات التربوية تهدف تمكين التلاميذ من اجتياز الامتحانات بنجاح مما يعد شكلاً من أشكال الهدر التربوى الذى يفقد المنتج التعليمى قيمته وقدرته على المنافسة فى المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات . فالاختبارات مهما كان نوعها وكفاءة بنائها ، تعجز تماماً عن إعطاء المتعلم التغذية الراجعة التى تساعد المعلم فى تحسين أدائه ، لأن أى اختبار ، وإن كان يعكس مجهوداً كبيراً فى إعداده ، فإن السرية تحيط به عند وضع الأسئلة ، وعند تقويمها وتقدير درجاتها .

وتنعكس آثار العيوب السابقة على مخرجات التعليم ، لذلك نجد أن التلميذ : يحفظ أكثر من ما يفهم ، لا يستخدم التفكير العلمى ، يتزود بثقافة التذكر أكثر من ثقافة الفهم

والتطبيق والتحليل ، لا يتم توجيه سلوكه بالصورة المناسبة لقصور قيام المعلم بالتوجيه ، يهدف الحصول على شهادة أكثر من استهدافه الإعداد لمواقف الحياة وكيفية مواجهتها ، لا يحتفظ بالمعلومات والمهارات لمدة أطول .

وبظهور النظريات المعرفية - التى تهتم بعمليات التفكير داخل عقل المتعلم - محل النظريات السلوكية - التى تهتم بتراكم معلومات منفصلة وتجعله غاية تعلم الفرد - بات الاهتمام بعمليات التفكير العليا أمراً واجباً ، لذلك توجه العملية التربوية جل اهتمامها نحو أهداف لا يمكن إهمالها أو غض البصر عنها ، مثل : التفكير الناقد ، والتفكير الابتكارى ، سلوك حل المشكلات ، واتخاذ القرارات ، وتعلم كيف نتعلم ، والتعاون مع الأقران ، وإدارة الذات ، تعلم التفكير ذاته ، التفكير فى التفكير ، وذلك يتطلب - بالطبع - استخدام مدى واسع من أدوات التقويم ، مثل : الملاحظة - المناقشة والحوار - المقابلة الشخصية - السجلات - ملفات أعمال الطلاب - عينات من العمل - اختبارات تحريرية - التقويم الذاتى - تقويم الأقران ، وغيرها من الأدوات التى يستخدمها المعلمون الجيدون فى تقدير طلابهم حق تقدير .

ومما يذكر ، تعطى أدوات القياس السابقة ، والنسبة التى تحررت من قيود الامتحانات التقليدية ، تقويماً حقيقياً Authentic Evaluation موثقاً به Trust Worthy للمتعلم حول قدراته وإنجازاته فى مواقف تتصل بحياته ، كما أنها تسهم فى كشف نقاط القوة ونقاط الضعف لدى هذا المتعلم ، بما يكفل توجيهه لمهام التعلم المناسبة له . فالطالب الأعلى كفاءة يوجه إلى ممارسة نشاطات أكثر تقدماً ، أما الطالب الأقل كفاءة فيمكن معاودة تعليمه ، أو توجيهه للقيام بنشاطات تعينه على تجاوز العثرات التى تحول دون تعلمه بطريقة جيدة .

إذا تحقق التقويم وفقاً للإجراءات السابقة ، فإنه يسمى بالتقويم الحقيقى (الأصيل) ، ويجعل الطلاب ينغمسون فى مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم ، فيستطيعون بلورة الأحكام ، أو اتخاذ القرارات ، أو حل مشكلات حياتية حقيقية يعيشونها . وبذلك تتطور لديهم القدرة على التفكير التأملى Reflective Thinking فى معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها . وبعمامة ، يكون التقويم حقيقياً وأصيلاً ، عندما يسهم فى جعل الطلاب يندمجون فى مهام ذات مغزى ولها جدارة ، وتتطلب مهارة تفكير عالية المستوى ، كما تتطلب تأزراً وتناسقاً لمدى عريض من شتى ألوان المعرفة .

ويهيئ التقويم الحقيقى الواقعى المتعلمين للحياة ، لأنه يساعدهم فى حل مشكلات حقيقية حياتية ويعطى لهم صورة أفضل عما ينبغى أن يعرفوه ، وما هم قادرين على عمله ، وما توصلوا إليه بالفعل .

وعليه ، التقويم الحقيقي مركزه وأساسه البحث والتقصي ، وهو منطقي صادق يقوم على السياقات الحقيقية للعلم ، كما أنه يعكس طريقة استخدام المعرفة والمهارات في العالم الحقيقي ، فهو يعد مدخلاً ديناميكياً ، وليس مدخلاً إحصائياً للتقويم .

ومما يذكر أن التقويم الحقيقي يتصدى لأداء سلوكيات ومهام معقدة يصعب تقييمها بالاختبارات التقليدية (اختبارات الورقة والقلم) ، مثل : تصميم التجارب وإجرائها - بناء نماذج عملية - كتابة تقارير - عمل رسم بياني - استخدام الجداول - بناء خرائط المفاهيم - استخدام ملفات التعلم لتجميع عينات من هذه الأعمال .

وللتقويم الحقيقي الأصيل عدة مسميات منها ما يلي :

- التقويم البديل Alternative Evaluation
- التقويم الأدائي Performance Based Evaluation
- التقويم الكلي Holistic Evaluation
- التقويم على أساس الناتج Outcome Based Evaluation
- التقويم باستخدام الملفات Portfolio Evaluation

وتحدد ملامح التقويم الحقيقي الأصيل في النقاط التالية :

- يحقق النمو الشامل لشخصية المتعلم ، فيشمل نواتج التعلم التي حققها هذا المتعلم في المجالات : المعرفية والمهارية والوجدانية .
- يعكس الواقع الفعلي للمتعلم المعبر عن أدائه .
- يدمج التلاميذ في مهام ذات مغزى ولها جدارة وذات معنى ، وهذه التقويمات تبدو كأنشطة التعلم .
- يمارس فيها المتعلم مهارات التفكير العليا ، ويوائم بين مدى متسع من المعارف ، مما يجعل الأمر واضحاً بالنسبة لهذا المتعلم فيما يتصل بمعايير الحكم على أدائه .
- يتطلب فيه من المتعلمين إنجاز مهام حقيقية ترتبط بواقعهم ، مما يمكن من تعرف ما يعرفه المتعلم ، وما هو قادر على عمله ، وما يتوصل إليه من أعمال من خلال البحث والتقصي خارج المدرسة .
- تتضح فيه خصائص الواقعية Realism ، الشمولية Comprehensive ، الاستمرارية Continuous ، المعيارية Standardization ، التعاون Cooperative .

فوائد التقويم الحقيقي Authentic Evaluation Benefits :

تحدد الفوائد التي يمكن الحصول عليها من استخدام التقويم الحقيقي في النقاط

التالية :

- يراعى الفروق الفردية بين الطلاب ويقدم لهم اختيارات لمهام وأعمال مشوقة تتحدى قدراتهم ، ليطرحوا أسئلة ويصدروا أحكاماً فى مشكلات ترتبط بواقعهم .
- ينقل المعلم من دور ملقن المعرفة ، إلى دور المرشد والمعين على التعلم ، والذي يضع مسئولية التعلم على عاتق الطالب ، ويكلفه بالتعلم الذاتى .
- يجعل المعلم يأخذ فى الحسبان جميع المؤشرات والدلائل التى تكشف عن بلوغ الطالب لنتائج التعلم المقصودة .
- يشجع على اشتراك الآباء مع المدارس فى التعامل مع أساليب التقويم الجديدة التى تكشف عن معلومات واضحة عن تقدم الأبناء .

إن التقويم الحقيقى قد غيّر شكل التقويم التقليدى ، بحيث :

- أصبح للمتعلم دور فى عملية التقويم الواقعى الذى يرتبط بحياته وواقعه فى مهام وأعمال مشوقة ومثيرة ، مما يكون لديه اتجاهاً موجباً نحو المدرسة والتعلم ، ونحو ذاته .
- أصبح للمعلم دور مختلف تماماً ، وتحول من ناقل للمعرفة إلى ميسر لعملية التعلم .
- أصبح للآباء دور فى عملية التقويم ومتابعة تقدم أبنائهم .

وهذا هو التغير الجديد فى عملية التعلم ، والذي يحث المشتغلين بالتربية على محاولة إصلاح تقويم العملية التعليمية فى ضوء التقويم الحقيقى .

من العرض السابق للتقويم الحقيقى ، يمكننا استخدامه بدلاً من التقويم التقليدى فى

الجوانب التالية :

أولاً : تقويم تعلم التلميذ وفقاً لأحكام التقويم الحقيقى :

إن وضع استراتيجيات لتقويم تعلم التلميذ ، هو خطوة مهمة نحو تحقيق أهداف التربية العلمية . ويتضمن هذا التقويم :

(١) تقويم نواتج تعلم التلميذ :

يعد تقويم نواتج التعلم جزءاً رئيسياً فى التدريس لأهميته فى تحديد مقدار ما يتحقق من أهداف تدريسية ، وهذه النواتج لا تنفصل عن بعضها البعض ، وإنما تمثل جوانب متعددة لشئ واحد متكامل ، لذلك فإن تقويم نواتج تعلم التلميذ يجب أن يتناول نموه فى المجالات الثلاثة : المعرفية والمهارية والوجدانية .

- تقويم المجال المعرفى Cognitive Domain Evaluation :

ويتضمن هذا المجال تقويم الأهداف التى تؤكد نتائج التعلم ذات العلاقة بالجوانب المعرفية التى تتضمنها العملية التعليمية - التعليمية فى التدريس ، والتى تتعلق بمدى

اكتساب التلميذ للمعرفة العلمية والمعلومات ، وقدرات ومهارات استخدام هذه المعرفة العلمية .

ويحتل تقويم الجانب المعرفى فى التدريس مكان الصدارة مقارنة بباقي نواتج التعلم فى مجالات الأهداف الأخرى ، وغالباً يقتصر التقويم التقليدى على المستويات الدنيا للجانب المعرفى (تذكر المعلومات) .

— تقويم المجال المهارى Psychomotor Domain Evaluation :

مع ظهور المناهج الحديثة التى تركز على العمليات العلمية وتؤكد تطوير المهارات العقلية العليا ، أصبح للجانب التطبيقى للمعرفة دوراً رئيساً فى التدريس ، وبذلك لا ينظر إلى المختبر كوسيلة لإجراء العروض العملية والتجارب التأكيديّة فحسب ، بل يعتبر محوراً لعملية التعلم ذاتها .

— تقويم المجال الوجدانى Affective Domain Evaluation :

على الرغم من أن التركيز على الأهداف والقدرات التعليمية فى المجال المعرفى لا يزال سائداً ، فإن تنمية ميول الطلاب واتجاهاتهم وقيمهم نحو التعلم له أهمية كبيرة فى تحسين عملية التعلم ذاتها .

— تقويم ثقافة التلميذ العلمية Scientific Literacy Evaluation كأحد نواتج تعلم التلميذ . وفى هذا الصدد ، تجدر الإشارة إلى أن الثقافة العلمية لدى الفرد تجمع بين المجالات : المعرفية والمهارية والوجدانية . وهى هدف تربوى مهم فى ظل الثورة العلمية للعصر الحديث ، التى تؤكد أهمية إعداد المواطن المثقف علمياً ، الذى يحتاج إلى استخدام المعلومات العلمية التى اكتسبها لاتخاذ قراراته اليومية ، وأن تكون لديه القدرة على المشاركة والمناقشة فى الحوارات العامة ، والقضايا المهمة المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا ، وأن يستمتع بقدرته على الإنجاز الشخصى النابع من فهمه لطبيعة العالم المحيط به . ومن هنا تصبح الثقافة العلمية فى شتى صورها وتجلياتها هدفاً رئيساً للتربية ، سواء أكانت هذه الثقافة رياضية أم فيزيائية أم بيولوجية ... إلخ .

والمثقف علمياً هو شخص قادر على :

- معرفة الحقائق والمفاهيم والمبادئ والنظريات العلمية الأساسية التى تتضمنها المواد الدراسية .
- تطبيق المعرفة العلمية فى المواقف الحياتية اليومية .

- الاستفادة من عمليات الاستقصاء العلمى .
- فهم الأفكار العامة لخصائص العلم ، مع تأكيد أهمية التفاعل بين جوانب الثلاثية : العلم والتكنولوجيا والمجتمع (S. T. S) .
- تبنى اتجاهات وقيم علمية ، واكتساب الميول والاهتمامات ذات العلاقة المباشرة بالعلم .

وعلى الرغم من أن الثقافة العلمية يمكن النظر إليها بأنها : « ذلك القدر من المعرفة والفهم للمفاهيم العلمية وعمليات العلم ومهارات التفكير العلمى والاتجاهات التى تجعل الفرد قادراً على المشاركة واتخاذ القرارات المناسبة فى حياته اليومية » ، فإن غالبية المعلمين لا يهتمون فى تدريسهم إلا بالبعد المعرفى الذى يشتمل على الحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية ، ويهملون الأبعاد الأخرى للثقافة العلمية لدى تلاميذهم . وبالتالى فإن تقويم الثقافة العلمية لهؤلاء التلاميذ قد يكون أمراً غير وارد عند هؤلاء المعلمين .

وبالنسبة لأنظمة درجات نواتج التعلم ، يعتمد تفسير الدرجات المستمدة من أدوات القياس عند تفسير نواتج التعلم على أنظمة مرجعية مختلفة ، ويقصد بالنظام المرجعى Referenced System : الأساس الذى يبنى عليه التفسير ، وتقرن فى ضوءه الدرجات بحيث يمكن الإفادة من المعلومات المستمدة من هذه الأدوات فى الأغراض المختلفة للتقويم ، ومن هذه الأنظمة ما يلى :

- النظام الذى ينسب أداء الفرد إلى معيار مستمد من الجماعة - Norm Referenced System ويسمى هذا النظام عندئذ نظام مرجعى الجماعة أو مرجعى المعيار ، ومن أمثلتها : الاختبارات التحصيلية المقننة ، والاختبارات العقلية .
- النظام الذى ينسب أداء الفرد إلى نفسه Self - Referenced System ، ويسمى مرجعى الفرد ، وللحصول على الدرجات التى تنسب أداء الفرد إلى نفسه ، تستخدم الاختبارات والمقاييس والاستبانات ذات حرية الاختيار ، ومقاييس التفضيل الشخصى .
- النظام الذى ينسب أداء الفرد إلى محك Criterion - Referenced System ، ويسمى مرجعى المحك ، ويستخدم اختبار مرجعى المحك لتحديد السلوك .
- نظام القياس الموضوعى Objective Measurement ، ويقصد بالموضوعية هنا أن درجة الاختبار يجب ألا تعتمد على عينة من الأفراد المختبرين التى يوازن على أساسها ، ويتم تقويم المجالات الثلاثة : المعرفية ، والمهارية ، واتوجدانية ، من خلال الاختبارات التحصيلية المقننة Standardized Achievement Tests . ولكن

الاختبارات بوضعها الحالي تركز — فقط — على ما يحصل عليه الطالب (What you test is what you get) ، ولذلك وجهت انتقادات كثيرة للاختبارات التحصيلية الموضوعية المقننة من قبل المنادين بثورة التقويم ، ويتركز النقد على ثلاثة جوانب :

- وجود خلل في وقتها وصحتها وتخيرها .
 - ضعفها في قياس ما أعدت لقياسه .
 - أنها تفسد العملية التي ينبغي أن تحسنها ، إذ يرى المنتقدون أن اختبارات الاختيار من متعدد تدمر التعليم والتعلم .
- إن اختصار التعليم إلى ما يتم فيه الاختبار فقط ، مع إهمال باقى الأهداف التربوية ، تنعكس آثاره سلباً على مخرجات التعلم ، وترتب على ذلك أن أصبح التدريس يوجه جل اهتمامه ليمر التلاميذ من عقبة الامتحان .

فى ضوء ما تقدم من نقد للاختبارات المقننة ، بسبب ما تعانيه من جوانب قصور ، فإن الأمر يستوجب ضرورة إصلاح أساليب تقويم التلميذ ، عن طريق أساليب حديثة معاصرة تأخذ بمفهوم التقويم الحقيقى الأصيل .

ويرى جاردنر (1999) H. Gardner « أن أداة التقويم الجيدة بالنسبة لتعلم التلميذ يمكن أن تكون خبرة تعليمية ، وأنه من المهم جداً أن يتم التقويم فى سياق عمل التلاميذ فى : حل مشكلات ، أو مشروعات ، أو منتجات ، تجعلهم منشغلين بفاعلية ، وتستأثر باهتمامهم وتدفعهم للأداء الجيد ؛ فمثل هذه الممارسات يمكن أن تتيح للتلميذ فرصة الكشف عن حصيلته الكاملة من المهارات ، كما قد ينتج عنها معلومات مفيدة لأغراض التقويم » ، ولما كان الحصول على صورة دقيقة لما يعرفه التلميذ وما هو قادر على أدائه يتطلب تجميع دليل من مصادر متنوعة . فقد أصبح من الضرورى أن تعتمد عملية التقويم على استخدام تقنيات متنوعة . وتتضمن الأدبيات التربوية عدداً من التقنيات (البديلة) لتقويم التعلم ، منها : الملفات Portfolio ، نظم التصحيح الوصفية (مرشد التصحيح) Scoring Rubrics ، عمل المجموعات التعاونية Cooperative Group ، Work Journal ، الاستقصاءات الممتدة Extended Investigations ، المهام مفتوحة النهاية Open Ended Tasks ، المقابلات Interviews ، الكتابة الصحافية Journal Writing ، خرائط المفاهيم Concept Maps .

(٢) تقويم أداء التلميذ Performance Evaluation :

فشلت الاختبارات المقننة فى تزويدنا بما يجب أن نعرفه عن كل جوانب تحصيل التلميذ وتعلمه ، كما أنها تقود وتوجه المعلم إلى استخدام طرقاً فى تدريسه — قد تكون

منطية وغير معاصرة - حسبما تتطلبه هذه الاختبارات القاصرة في تقويم التلميذ تقويماً حقيقياً . وكبديل للاختبارات المقسنة تستخدم طرق تقويم أخرى صادقة وحقيقية وواقعية ، ومن هذه الطرق : تقويم الأداء ، ويقصد بتقويم أداء التلميذ : تقويم الأداء العملى فى أثناء تنفيذ هذا التلميذ نشاطات التعلم أو بعد التعلم . أى أن هذا التقويم مرتبط بالأداء العملى للوصول للأداء المتميز للتلميذ فى المواد الدراسية المقررة عليه ، لذلك ينبغي شرح المقصود بمقياس الأداء للتلميذ ، قبل التعلم وفى أثناءه ، وعمل حوار معه فى أثناء التغذية الراجعة تجاه أدائه ، ولابد من تحقق صدق وثبات الأداة المستخدمة .

ولتقويم أداء التلميذ العديد من المزايا ، من أهمها ما يلى :

- يعطى تغذية راجعة لأداء التلميذ .
- يكشف عن ميول واتجاهات هذا التلميذ .
- يقوم مهارات التلميذ .
- يركز على مستوى إتقان التلاميذ للأداء العملى .

وجدير بالذكر أن مهام الأداء Performance Tasks تتضمن الآتى :

- اختبارات مقالية Essays
- عروض Demonstrations
- تقويمات شفوية Oral Presentation
- مشكلات وأسئلة مفتوحة النهاية Open Ended
- ومحاكاة لمواقف الحياة اليومية Imitation

اختبارات الأداء Performance Tests :

عندما نقيس الأداء ، فإتينا نهذف معرفة العمليات أو السلوكيات التى يستطيع التلميذ أن يقوم بعملها ، ويتفق ذلك مع تأكيد القياس بدلالة المحك .

وتركز طبيعة اختبارات الأداء على الطريقة أو الناتج ، أو الاثنين معاً ، وتعتمد على الاختبارات الكتابية ومواقف الحياة الحقيقية وتحتاج إلى معيار يتفق عليه .

ومن المهم عند استخدام تقويمات الأداء تحديد درجة أو علامة تعبر عن مستوى جودة عمل التلميذ ؛ لأن ذلك ضرورياً لتحقيق التواصل حول نتائج هذه التقويمات ، وللمساعدة فى اتخاذ القرارات استناداً إلى تلك النتائج . وتتعدد طرق التصحيح بتنوع هذه القرارات . والتصحيح باستخدام القواعد الوصفية (مرشدات التصحيح) Scoring Rubrics هو أهم هذه الطرق .

وتصنف أدبيات التقويم طرق التصحيح فى بعدين :

الأول : تحليلى Analytic فى مقابل كلى (انطباعى) Holistic .

الثانى : عام General فى مقابل نوعى Task Specific .

ويتم التصحيح الكلى (الانطباعى) من خلال قيام المعلم بقراءة استجابات التلميذ لجميع أجزاء المهمة ، ثم يحدد درجة كلية (وحيدة) تمثل حكماً إجمالياً على نوعية الاستجابة بناءً على ما أظهره التلميذ من مقدرة معرفية . أما بالنسبة لقواعد التصحيح التحليلية ، فتحدد الدرجة المعطاة لاستجابة معينة على أساس عدة محكات أو عوامل ، مثل : المعرفة الدراسية ؛ المعرفة الاستراتيجية ، مستوى التواصل ؛ بمعنى أنها تضمن تقييم أبعاد متعددة للمقدرة المعرفية . وقد تصاغ مستويات الأداء فى صياغات عامة ، وقد تتحدد مرتبطة بمهمة معينة ؛ بمعنى أن يتضمن المستوى وصفاً للجوانب المعرفية المتضمنة فى المهمة ، فيكون التصحيح نوعياً Task Specific .

وتتميز طرق التصحيح الوصفية Scoring Rubrics بأن الدرجة أو العلامة ليست مجرد « رقم » خالٍ من المعنى ، ولكنها - أى الدرجة - تصبح مصدراً للمعلومات عن فهم التلميذ ومستوى أدائه . ويتحدد اختيار الطريقة الملائمة للتصحيح وفقاً لطبيعة القرار الذى سيتم اتخاذه فى ضوء نواتج التقويم .

وبالنسبة لبرامج تقييم المقدرة الرياضية ، استخدم « رومانجانو » Romagnano (2001) الطريقة النوعية « Task Specific Rubric » فى تقييم أداء التلاميذ فى المهام المفتوحة التى قدمها ضمن اختبار فى التحليل الرياضى . وقد خصص النموذج تسع نقاط للحل ، تتوزع كالتالى : نقطتان لإيجاد المشتقة ، وأربع نقاط لتحديد أين تتلاشى قيمة المشتقة ، وثلاث نقاط لإيجاد نقط التماس لخط ص = - س .

واستخدمت كاي وآخرون Cai et al. (1996) النظم التحليلية فى تقييم عناصر ثلاث فى الأداء الرياضى للتلميذ ، وهى : المعرفة الرياضية ، والمعرفة الاستراتيجية ، ومستوى التواصل الرياضى . واستخدمها بيتيت وجاوسكى Petit & Jawojewski (1997) فى تقييم أداء حل المشكلة فى مواقف تعاونية لدى التلاميذ ، واستخدم تومبسون وسنك Thompson & Senk (1998) الطرق الكلية لتحليل استجابات التلاميذ لأسئلة مفتوحة فى موضوعات رياضية مختلفة ، حيث أشار الباحثان إلى أنهما وجدا أن استخدام « مرشد التصحيح » فعال بدرجة عالية عندما يستخدم فى تصحيح استجابات التلاميذ ؛ لأنه يمدنا بوسائل مفهومية لوصف مستويات مشابهة للأداء عبر مدى واسع من المهام .

وعلى الرغم من تطبيق التصحيح بالطرق الوصفية فى المشروعات البحثية على نطاق واسع ، فإن تقويم هذا التطبيق ظل فى نطاق ملاحظات الباحثين وانطباعاتهم الذاتية . وتشير النتائج فى مجملها إلى فعالية استخدام هذه النظم فى تقويم استجابات التلاميذ بما يتفق مع الأغراض المختلفة للتقويمات . وفى المقابل ، فقد كشفت الممارسة الميدانية عن بعض التحفظات التى يجب أن تؤخذ فى الاعتبار ، منها :

- صعوبة تطوير قواعد قاطعة للحكم على أداء التلميذ .
- التعقيدات الفنية والإدارية التى ترتبط باستخدام هذه القواعد بانتظام فى تقويم عمل التلميذ .

وترتبط التحفظات السابقة ببعض القضايا المهمة ، منها :

- مسألة تقدير الدرجة فى الحالات التى تقع على الحد بين مستويين Boarder Line Cases .
- الاستجابات التى لا يتضمنها النموذج ، وخصوصاً بالنسبة للقواعد النوعية Task Specific Rubrics ، حيث يمكن أن يستخدم التلميذ استراتيجيات حل غير معتادة وغير متوقعة .
- تحديات تكنولوجية ، تتعلق بتقويم الاستجابات التى يستخدم فيها التلاميذ الآلات الحاسبة البيانية - مثلاً - فى حين أنها لم تكن جزءاً من بيئة التعليم .
- قضايا تتعلق بالثبات وضمان الاتساق فى تقديرات الفاحصين المختلفين .

المهام المفتوحة والمشروعات الممتدة :

Open Ended Tasks & Extended Projects

تتضمن المشروعات الممتدة جميع عناصر / ملامح المشكلات مفتوحة النهاية ، فهى تقدم للتلميذ موقفاً يسمح بمدخلات متعددة ، ومسارات مختلفة للحل ، ونتائج فرص التواصل مع الجمهور ، كما تمتد هذه المشروعات لفترة زمنية أطول (قد تصل إلى ٣ ساعات) لإتاحة فرص استكشاف المفاهيم وتطبيقها ، وأيضاً تتيح فرص العمل فى مجموعات تعلم تعاونى ، وتتطلب من التلاميذ تحديد المواد التعليمية والمصادر التى يمكن اللجوء إليها . ومن ثم فإنها تتطلب مثابرة فى : تحديد المشكلة ، ووضع خطة الحل ، وشرح النتائج .

وتعد المهام المفتوحة والمشروعات الممتدة تقنية مثالية للتقويم الذى يتزامن مع التدريس ويتكامل معه ؛ إذ إنها تتيح للتلميذ فرصة إظهار فهمه ومقدرته لما يتعلمه ، كما يبنى - فى الوقت نفسه - معارف جديدة من خلال الانخراط (النشاط) فى المشروع (المهمة) ، والتفاعل مع الآخرين وبدعم من المعلم ، وأيضاً يرتبط استخدام هذه التقنية

بالتطبيقات العملية الحياتية ، وذلك يؤدى إلى تضيق الهوة بين المعرفة التى يتم تعليمها فى المدرسة ، وتلك التى يمارسها التلميذ فى الحياة .

وكمثال لكيفية استخدام المشروعات الممتدة (مشروع تصميم نظام صرف فى جراج) فى تعليم أحد موضوعات الرياضيات (حجوم الاسطوانات القائمة والمجسمات) ضمن المقرر الدراسى ، استخدم « اميناكر » مرشداً لتقويم الأداء فى المشروع تضمن أربعة مكونات : الفهم ، التخطيط ، والحل ، والعرض ، وأوضح كيف أن استخدام هذا المرشد يمكن أن يوفر لكل من المعلم والتلميذ معلومات مفيدة عن أداء التلميذ ضمن مجموعته .

تقويم عمل مجموعات التعلم التعاونى :

يجب أن يركز التقويم — فى مواقف التعلم التعاونى — على ثلاثة مخرجات أساسية ، هى :

- ١) التفاعل بين الأفراد ، والعمليات التعاونية التى تجرى داخل المجموعة .
- ٢) نوعية « الحل » الذى تقدمه المجموعة كحصىلة للعمل الجمعى .
- ٣) درجة إسهام كل فرد من أفراد المجموعة فى الوصول إلى هذا الحل ، ومدى فهمه له .

وهناك ثلاثة أشياء — على الأقل — يجب تقويمها عن طريق الملاحظة فى أثناء عمل مجموعات التعلم التعاونى ، وهى :

- ١) معرفة كيف تعمل المجموعة ككل ، وتحديد ما إذا كان كل شخص يقوم بدور مناسب .
- ٢) معرفة ما إذا كانت المجموعة تفهم المشكلة ، وتخطط للحل .
- ٣) معرفة مدى وضوح التعيينات الكتابية التى يتم تسجيلها فى سياق عمل المجموعة .

ويقترح الباحثون استخدام قائمة ملاحظة تتضمن مجموعة من السلوكيات (التعاونية) ، مثل : يتعاون ، يتنافس ، يستخدم استراتيجيات فعالة ، ينتقل مباشرة إلى الحل ، يشارك التفكير مع المجموعة ؛ وذلك لمراقبة تقدم المجموعة وعمل تسجيل لتقييم الأداء على المهمة .

وعلى الرغم من أهمية تقويم عمل المجموعة (التعاونية) ككل ، فمن الضرورى تقويم أداء كل فرد من أفراد المجموعة ، وهذه العملية هى الأكثر صعوبة ؛ لأنه من المفترض أن كل مجموعة ستقدم حلاً واحداً هو محصلة العمل الجمعى . وعلى الرغم من

ذلك ، توجد إمكانية لتقويم أداء حل المشكلة فى مواقف التعلم التعاونى تأخذ فى الاعتبار كلاً من الأداء الفردى وأداء المجموعة ، وذلك وفقاً للإجراءات التالية :

يسمى التقويم وفقاً لهذه الطريقة على مرحلتين : فى الأولى ، يعمل التلاميذ فى مجموعات صغيرة لحل مشكلة أو أداء مهمة معينة ، وفى المرحلة الثانية ، يجب كل تلميذ فى المجموعة - فردياً - عن أسئلة تتصل بالحل الذى توصلت إليه المجموعة ، وكذلك حل مشكلات مشابهة ، وطبقاً لهذا فإن الدرجة التى يتم على أساسها تقويم عمل التلميذ تتكون من جزأين : الأول هو تقدير (درجة) الحل الذى قدمته المجموعة (يحصل كل من التلاميذ على نفس الدرجة حيث إنه من المفترض أن يكون الحل نتاج جهد جمعى تعاونى) ، أما الجزء الثانى من الدرجة فيأتى من تقويم الجهد الفردى للتلميذ .

(٣) التقويم الذاتى للتلميذ Student Self Evaluation :

ينظر كثير من المجددين التربويين إلى التقويم الذاتى Self Evaluation وتقويم الأقران Peer Evaluation كشكلين مهمين من أشكال التقويم الأصيل لقدرتهما على توفير خبرات تعلم قيمة ، وعلى تشجيع التعلم مدى الحياة .

إن استخدام التقويم الذاتى وتقويم الأقران بات ضرورياً إذا كنا نرغب فى مساعدة التلاميذ على تحمل مسئولية تعلمهم ، وخاصة أن المعلم منفرداً ، لا يستطيع - فى حالات كثيرة - تقويم أداء كل تلميذ فى الفصل .

ويستطلب استخدام التقويم الذاتى وتقويم الأقران اشتراك التلاميذ فى تحديد محكات الأداء المرتبطة بمهمة ما أو منتج تعليمى معين ؛ ومن ثم يعتمد التلاميذ على تلك المحكات لمراجعة عملهم أو أعمال أقرانهم فى الصف . ويتضح من ذلك أن ممارسات التقويم الذاتى وتقويم الأقران تتجاوز مجرد تحديد « درجة » أو « علامة » يتم على أساسها تقويم عمل التلميذ ، أو عمل أى شخص آخر ، إذ إن التلاميذ يتفاوضون حول طبيعة الحل ، ويعبرون عن أفكارهم وبناءاتهم الرياضية - الذاتية - لغوياً ، ويقارنونها بأفكار وبناءات الآخرين .

وتحقق هذه الممارسة تزامن التقويم والتعلم وتكاملهما ، إذ إن التلاميذ يمارسون التقويم ويستخدمونه كوسيلة للتعليم ، وبذلك توفر هذه الممارسات ميكانزمات لتدريب التلاميذ على مهارات ما وراء المعرفة Metacognitive Skills مع بعضهم البعض ، وتنمى لديهم الوعى بالحاجة إلى التخطيط والمتابعة وتقويم الأداء الذاتى ، ويتفق استخدام التقويم الذاتى وتقويم الأقران مع مستويات التقويم مثل : الانفتاحية Openness والاتساق Alignment فضلاً عن تحقيقها لمبادئ التعلم فى النظريات البنائية .

والدراسات الأمبيريقية التى استهدفت بحث فعالية « التقويم الذاتى » — كأحد مداخل التقويم البديل — على الأداء أظهرت أن « التلاميذ الذين يتدربون على كيفية تقويم أدائهم ذاتياً يحققون تحصيلاً أعلى عن رفقاءهم الذين لا يتلقون هذا التدريب » .

ويجدر التنويه إلى الآتى :

- تدريب التلاميذ على التقويم الذاتى قد لا يكون له تأثير على تحصيل التلاميذ ، وخاصة عندما تكون الفترة الزمنية للمعالجة غير كافية لتغيير الاعتقادات التى يحملها التلاميذ بشأن التعليم والتقويم ومدى مسئولياتهم عنها .
- عندما يحصل التلاميذ على فترات أطول للتدريب على التقويم الذاتى ، وعلى دعم وتدريب أكبر ، يتفوق التلاميذ فى التحصيل بدرجة ما .

ويمكن تحديد عدد من العوامل التى قد تكون وراء ضعف أثر التدريب على التقويم الذاتى فى التحصيل ، فى الآتى :

- تأثر التلاميذ (سلباً) بمعتقداتهم حول المنهج كموضوع دراسى .
- صعوبات التحدث عن الأداء .
- مقاومة المعلمين لفكرة اشتراك التلاميذ فى مسئولية التقويم ؛ نظراً لعدم ثقتهم فى قدرتهم على الدفاع عن قراراتهم ذات الصلة بالتقويم .

ومما يذكر أن تغيير استراتيجيات التقويم — فقط — قد يكون غير كاف لنقدم تعليم وتعلم التلاميذ ، أما النتيجة الموجبة لتفوق التلاميذ ، فتظهر أهمية دمج « تقويم التلميذ » مع أبعاد أخرى للإصلاح (مثل معرفة المعلم بطبيعة المادة الدراسية) .

- قد لا يكون لاستخدام بيانات كمية ونوعية لفحص تأثير خبرات مكثفة فى التقويم الذاتى على تحصيل التلاميذ ، تأثير مصاحب موجب للتدريب على التقويم الذاتى فى التحصيل ، بل ربما يكون هذا التأثير سلبياً . وعلى الرغم من ذلك ، فقد دعمت نتائج دراسات استطلاعية متعددة فعالية التقويم الذاتى وتقويم الأقران فى الارتقاء بمستوى أداء التلاميذ فى التحصيل .

خلاصة القول ، للتدريب على التقويم الذاتى تأثيرات مختلطة على التحصيل ، وعلى المؤيدين للتقويم البديل أن يعملوا على تحديد الشروط التى تحكم استخدام ممارسات تقويم معينة وتجعلها أكثر فعالية من التقويم التقليدى ، بدلاً من افتراض أن مدخل واحد سيكون أفضل فى كل الحالات .

واستطراداً لشرح مزيد من تفصيلات موضوع « التقويم الذاتى للتلميذ » ، نقول :

حيث أن المدرسة الابتدائية ليست بالمرحلة المبكرة لمساعدة التلاميذ على تقويم تحصيلهم الدراسي ، لذلك فإن التقويم الذاتى له فوائد جمة ، منها تقوية الصلة بالوالدين ، وزيادة ثقة التلاميذ فى أنفسهم .

إن التقويم الذاتى الذى يقوم به المعلم لنفسه يمكن أن يكون جزءاً من تقويمه للتلاميذ ، ولهذا تم توجيه اهتمام كبير لبناء استمارات تقويم ذاتى ، وقد تمت كتابتها فى لغة أفضل ، ويتم تقديمها للتلاميذ بهدف مساعدتهم على فهم المصطلحات غير الشائعة لقياس نجاحهم ، حيث يلون التلاميذ الجزء الخاص فى الاستمارات بما يرونه ، وذلك فى مدى يتراوح بين : (أبداً - أحياناً - غالباً - طوال الوقت) . « وعندما يرى التلاميذ تقويمهم الذاتى ، فإنهم يجدونه يشبه الرسم البياتى ، وفى نظرة سريعة يمكن لهم أن يروا نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم » .

وبعامة ، توجد طرق كثيرة لإشراك التلاميذ فى عملية التقويم ، كما أن هناك أسباباً وجيهة للقيام بهذا العمل . فالمعلمون الذين جعلوا تقويم الذات جزءاً أساسياً من برنامجهم فى تقويم التلاميذ ، وجدوا عدم الحاجة إلى تصحيح ووضع درجة لكل ورقة ينتجها التلميذ ، حيث يمكن لهذا التلميذ أن يساعد فى هذا التقويم . وأهم من ذلك أن التلاميذ حين تزداد مسئوليتهم فى تقويم عملهم يبدعون فى تمثيل معايير الأداء ، ويطبقونها فى الجهود المستقبلية . ومع تزايد الاستقلال الذاتى ينمو الإحساس بملكية الفرد لتعلمه ولنموه . وهناك أسئلة تقويمية Evaluation Questions تعتبر من الأدوات الأساسية للتقويم الذاتى ، وهى تتطلب من التلاميذ أن يتوقفوا ويفكروا فيما يعملونه . وهى تشجع - أيضاً - على إدراك ما بعد المعرفة أو التفكير فى كيف نفكر ونتعلم . ومن هذه الأسئلة ما يلى :

- ما أصعب شئ عن الكتابة اليوم ؟
- هل توجد طريقة أخرى نستطيع بها أن نحل هذه المشكلة ؟
- ما هى المرامى التى حددتها لنفسك فى هذا التعيين ؟
- ماذا تعتقد أنه ينبغى عليك أن تعمله فى المرحلة التالية ؟
- ماذا تعلمت من عمل هذا التعيين ؟
- ما الأسئلة الجديدة التى يثيرها هذا النشاط ؟

(٤) تقويم الأقران Peer Evaluation :

يستهدف تقويم الجماعة لعضو فيها ، أو تقويم الفرد لأعضاء الجماعة التى ينتمى إليها . وهذا الأسلوب له عدة أشكال منها ما يلى :

- أن يسأل المعلم التلاميذ فرادى عن رأيهم فى زميل لهم ، ثم يقوم بتفسير هذه المعلومات بدقة وحذر .

- أن يدون المعلم صفات معينة ، ويطلب من التلميذ أن يكتب أسماء أقرانه الذين تتوافر فيهم كل صفة من هذه الصفات التى سبق وصفها .

ومما يذكر أن تقويم الأقران يحدث بالفعل فى كل حجرة دراسة بطريقة غير رسمية ، إذ أن التلميذ - على نحو طبيعى - ينظر أحدهم إلى عمل الآخرين وينقده . ولقد تم تطوير عدد من الأساليب الموجودة - بالفعل - لتقويم الأقران لتصبح جزءاً أكثر نظامية فى عملية التقويم . وأحد هذه أساليب أن تتيح أن ينقد الواحد عمل الآخر رسمياً . وفى أثناء جلسة النقد ، يعرض المفحوص الأعمال التى يقوم بها خلال الممارسة الفعلية لها ، ويشرح ما يحاول تحقيقه ، وكيف يفعل ذلك ، وعندئذ يقدم زملاء تغذية راجعة مفصلة لما ينبغى تعديله فى ذلك العمل ، أو ما يمكن تحسينه .

وثمة أسلوب آخر هو تقويم مهارات عمل الفريق والإسهامات للنشاطات الجماعية . والشكل (٣) يبين استمارة تقدير الأقران (الدرجات كنسب مئوية) .

التلميذ	:	أ	ب	ج	د
الابتكار / الأفكار	:	٥٠	٢٠	٣٠	صفر
البحث / جمع بيانات	:	٢٠	١٠	١٠	٦٠
كتابة / طباعة / عمل فنى	:	صفر	١٠	٦٠	٣٠
تنظيم / مقارنة وترتيب	:	٢٠	صفر	٥٠	٣٠
نسبة الإسهام الكلية	:	٢٢	١٠	٣٨	٣٠

تعليقات : ساعد التلميذ (ج) مساعدة كبيرة فى هذا المشروع ، أما التلميذ (أ) فلديه عدد كبير من الأفكار الجيدة .

شكل (٣) استمارة تقدير الأقران (الدرجات كنسب مئوية)

ويجب على المعلم فى أثناء تقويم الأقران ، أن يوجه نظر التلميذ الذى سيقوم بتقويم أداء زميله ، أن يكون واضحاً فى هذا التقويم ، ودقيقاً إلى أقصى حد ، وعادلاً بقدر الإمكان ، حيث أن مهارته وأمانته فى تقويم أداء زميله سيتم تقديرها وتحسب ضمن أعماله .

(٥) تقويم الآباء Parents Evaluation :

إن تعدد مجالات عملية التقويم أتاح فرصاً للآباء أن يكون لهم أدوار فيها ، بدلاً من أن تنحصر هذه الأدوار في تلقى نتائج هذه العملية بالنسبة لأبنائهم . ولقد بدأ هذا التغيير مع دعوة المدارس للآباء للمشاركة في تقويم أبنائهم باعتبارهم عوامل أساسية وفعالة يمكنهم توفير المعلومات والتغذية الراجعة عن أبنائهم ؛ لأنهم يشتركون في الأصل قبل المدرسة في تربية هؤلاء الأبناء .

لقد اعتادت المدارس تقليدياً أن تطلب من الآباء أن يوفرُوا المعلومات الأساسية عن التلاميذ ، مثل : العنوان ، رقم الهاتف ، بيانات صحية ، أسماء الأخوة ، ولكن في ظل التربية الحديثة ، بات من المطلوب أن تطلب بعض المدارس من الآباء توفير معلومات أكثر تفصيلاً عن ميول التلميذ واتجاهاته نحو المدرسة وأساليب التعلم والمشكلات التي يشعر بها . ويمكن جمع هذه المعلومات في أثناء اللقاءات مع الآباء أو من خلال استبانات ، أيضاً يمكن أن تدعو بعض المدارس الآباء إلى مراجعة وفحص عمل التلميذ على أساس منتظم ومستمر ، والتفكير في نتائج هذا العمل بتأمل وعلى أساس موضوعي ، وغالباً ما يتم هذا بإرسال العمل إلى المنزل في شكل ملف ، ويطلب من الآباء كتابة استجاباتهم عن أعمال أبنائهم . ويمكن للآباء أن يستفسروا من معلم المدرسة عن بعض الجوانب التي يتضمنها الملف بالأسئلة التالية ، ليحقق تقويمهم لأبنائهم الأهداف المرجوة منه :

- (١) ما الذي تريده من تقويم إبني ؟
- (٢) ما الذي تعتقد أنك ستجده في هذا التقويم ؟
- (٣) ما أنواع الاختبارات التي ستعطيه إياها ؟
- (٤) في أي الموضوعات سيختبر إبني ؟
- (٥) ما الذي سيحدث لو لم يقوم إبني بالمهام المطلوبة منه ؟
- (٦) ما الخطوات التي اتبعها إذا لم أوافق على نتائج تقويم إبني ؟

تجارب في تقويم تعلم التلميذ :

(١) تقويم رسوم كاريكاتيرية :

ظهرت استراتيجية حديثة تقوم على أساس استخدام الرسوم الكاريكاتيرية في تعليم وتعلم وتقويم المواد الدراسية ، بحيث تضع في اعتبارها الآراء البنوية حول التعليم والتعلم . وتم تسجيل نتائج تقويم استخدام هذه الرسوم في مواقف التدريس .

وتمثلت مصادر البيانات فى المعلمين وطلاب التربية العملية والتلاميذ عبر مرحلة التعليم الأساسى والثانوى . وأوضحت النتائج أن استجابة المعلمين والطلاب والتلاميذ لهذه الرسوم كانت إيجابية بشكل كبير . ومع ذكر الاقتراحات الخاصة بالميكانيزمات الممكنة ، يمكن أن تصبح هذه الرسوم الكاركتيرية فعالة .

(٢) تقويم الثقافة العلمية للتلميذ باستخدام مجلته العلمية Scientific Journals :

يكلف المعلم التلاميذ بأن يجمع كل منهم قصاصات من الصحف والمجلات الخاصة بالموضوعات العلمية التى تجذب اهتمامهم حول أحدث المخترعات والمكتشفات العلمية ، وما يستجد على ساحة الطب والعلوم وعالم الفضاء . وأن يلصق كل منهم فى دفتر خاص به (مجلته العلمية) هذه القصاصات بعد تبويبها تحت عناوين ثابتة ، وأن يدون ملخصات أمام كل ملصقة . وعلى المعلم تحقيق ما يلى :

- شرح وتوضيح الغرض من حفظ هذه القصاصات والمعلومات فى المجلة العلمية الخاصة بكل منهم .
- تكليف كل تلميذ باستيعاب وفهم المعلومات العلمية المدونة بمجلته .
- عقد مقابلات شخصية مع كل منهم لتقويم ما تعلموه من ثقافة علمية من المجلة العلمية .

(٣) تقويم الرحلات الميدانية الافتراضية المرتبطة بالمواد الدراسية :

رغم أن الرحلات الميدانية الخاصة بالمواد الدراسية ليست بالعمل الجديد ، فإن تطورها - من الزيارات الواقعية للموقع إلى برامج تعليمية تليفزيونية مسجلة ، ثم إلى الوسائط المتعددة التفاعلية (CD - Roms) ثم الخبرات والتجارب التى تستغرق وقتاً حقيقياً بواسطة الإنترنت - يعد استفادة مثيرة وقوية من تكنولوجيا الإنترنت التى تدعم عملية التعليم . ويوجد العالم الحقيقى عندما تجتمع النظرية والتطبيق ، وتصبح المواد الدراسية مرتبطة بهما ، بما يؤدى إلى فهم العلم .

ويشير نيكس (Nix, R. K., 1999) إلى أن رحلات المجال الافتراضية تقدم مساعدة فى ممارسة مبادئ النظرية البنوية والاستقصاء المتمركزة حول التلميذ . وتعد الرحلة الميدانية الافتراضية مجموعة من الصور المرتبطة داخلياً ومدعمة بالنص والوسائل الأخرى ، ويتم توصيلها إلكترونياً بواسطة الإنترنت فى شكل يمكن تقديمه مهنيًا لربط الزيارة بزمان ومكان معين .

٤) التقويم باستخدام الألعاب والألغاز Games and Puzzles Evaluation :

تعد طريقة الألعاب التربوية والألغاز من الطرق المثيرة لاهتمام التلاميذ ، وخاصة فى المدارس الابتدائية لما تحتويه من تشويق وإثارة . ومن أمثلة استخدام الألعاب والألغاز فى تقويم الموضوعات الدراسية المقررة ما يلى :

- يقوم المعلم بتقص شخصية أحد العلماء ويذكر أهم اختراعاته ويطلب من التلاميذ ذكر اسم هذا العالم ، مع السماح لكل منهم بطرح سؤال واحد .
- يعرض المعلم صور مرتبطة بموضوعات علمية بها أخطاء ، وعلى التلاميذ تحديد هذه الأخطاء .
- يطرح المعلم صور تبين كل منها حقيقة علمية ، ويطلب من التلاميذ ذكر الحقيقة التى تعبر عنها كل صورة .

٥) التقويم باستخدام سجلات الحوادث القصصية Anecdotal Records :

هذه السجلات هى ملف - فى حوزة المعلم - يحوى وثائق تتضمن وصف المعلم لمجموعة الحوادث أو المواقف التى لها طابع قصصى ، والتى تحدث للتلميذ فى أثناء المواقف التعليمية التعليمية ، بقصد تعرف التلميذ التغيرات التى طرأت على سلوكه .

٦) التقويم باستخدام مهام الوقائع Event Tasks :

تصمم هذه المهام لتقويم كفاءات عريضة ، مثل : الطلاقة الفكرية ، ومهارات حل المشكلات . ورغم أن هذه المهام قد تكون متصلة ببعض المواد الدراسية ، فإنها تصمم لا لتكشف عما يعرفه التلاميذ من معلومات فحسب بل وكذلك عن مدى إجادتهم فى استخدامهم لمعرفتهم العلمية .

وتختلف هذه المهام عن مهام التقويم القصيرة والتى يتم القيام بها فردياً ، حيث إن مهام الوقائع كثيراً ما تتطلب أن يعمل التلاميذ فى فرق أو جماعات . وقد يستند التقويم إلى ملاحظات المعلم ، أو تقديرات التلاميذ لعينات من الأداء Performance Samples أو تقويم ذاتى ، أو تقييم الأقران ، أو توليفة من كل ما سبق .

وبعامه ، يمكن للمعلم أن يختار من أساليب تقويم أداء تلاميذه ما يناسب طبيعتهم وخصائصهم وقدراتهم واستعداداتهم ، فلكل أسلوب من أساليب تقويمهم مميزات وعيوبه والنقاط التى يركز عليها ، كذلك يجب أن يكون المعلم على علم ودراية وتدريب كاف بأسلوب التقويم الذى يمكن استخدامه حتى يحقق الغاية المرجوة من التقويم كعملية تشخيصية وقائية علاجية فى عملية التعليم / والتعلم .

ثانياً : تقويم أداء المعلم وفقاً لأحكام التقويم الحقيقي :

تقوم معظم أنظمة تقويم المعلم على أساس تواصل من القمة إلى القاعدة في اتجاه واحد أحادي ، حيث يكون الشاهد الوحيد على أداء هذا المعلم هو الملاحظات التي جمعها الموجه الفني أو مدير المدرسة في أثناء زيارة أى منهما لحجرة الدراسة ، وقد يتم — أحياناً — عمل تغذية راجعة للمعلم على أدائه فيما بعد ، في غيبة محكات واضحة ، لأن هذه التغذية الراجعة غالباً ما تكون ذاتية ؛ وقد يكون لها مردودات إيجابية على أداء المعلم أو لا يكون . وقد يكون المناخ الذي يحيط بالتقويم في أساسه سلبياً مع انتشار تصور لدى المعلمين بأن التقويم من قبل الموجهين يستهدف تصيد الأخطاء التي يقعون فيها ، والوقوف على نواحي الضعف في أدائهم ، وبالتالي فإن التقويم ونتائجه لا يغير من أنماط سلوك المعلم . وقد تتجمع بعض العوامل معاً ، لتسفر عن ثقافة سلبية تحيط بتقويم المعلم ، من أهمها ما يلي :

- قصور خبرة وكفاءة الموجه الفني ، وامتلاكه فهماً محدوداً لمقومات التدريس الجيد .
- مستويات منخفضة من الثقة بين المعلمين والقائمين على الإشراف عليهم .
- عدم شجاعة المعلم في الإفصاح عن الصعوبات التي يصادفها في تدريسه خوفاً من اعتبارها نواحي ضعف وقصور لديه .

هذا المناخ المهني الذي تعتريه عديد من السلبيات ، لا يشجع في تحقيق أو ظهور ثقافة تقويم قوامها الاستقصاء المهني Professional Inquiry ، ولكنه يعمل في الاتجاه المضاد ، حيث يشجع على إضعاف عملية تقويم المعلم ، وبالتالي يكون العائد منها محدود وضئيل .

إن تقويم أداء المعلم Evaluating Teacher's Performance يعكس مدى أهمية دور المعلم في العملية التعليمية ، ويرى المتنبع للتطور التربوي أن تقويم أداء المعلم قد سار في اتجاهات ثلاثة ، هي :

- السبب عن خصائص المعلمين كمعيار للكفاءة التدريسية ، سواء أكانت هذه الخصائص شخصية ، أم ثقافية ، أم مهنية .
- السبب عن العملية التدريسية باعتبارها عملية اتصال وتواصل بين المعلم والتلاميذ ومعرفة ما يتم فيها من سلوك كليهما ، واهتم هذا الاتجاه بالتفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلميذ ، واعتباره أساس التعلم بمعناه الواسع ، وذلك يمثل مؤشراً صادقاً لكفاءة التدريس ، وبذلك ظهر الاتجاه المعروف باسم تحليل التدريس من خلال الملاحظة المنظمة لسلوك المعلم ، والتلميذ .

• البحث عن نتائج التعليم باعتبارها المؤشر الأهم في تحديد كفاءة المعلم ، ويركز هذا الاتجاه على العائد (المخرجات) ، وتحتل اختبارات التحصيل مركز الصدارة كأدوات للتقويم عند أصحاب هذا الاتجاه .

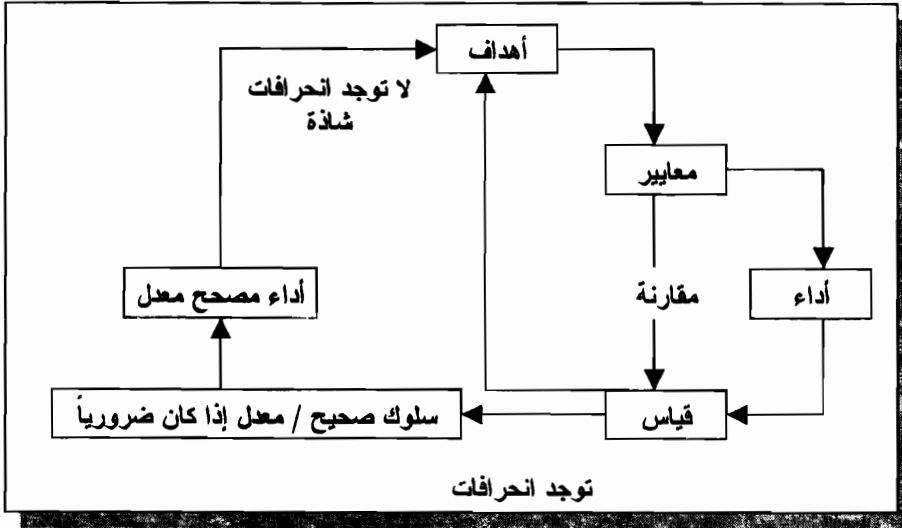
ويعد تقويم الأداء سواء للأفراد أو للجماعات من الممارسات الواسعة الانتشار فى كل المجتمعات ، وهذا التقويم إما أن يقوم على أساس نظام رسمى واضح يطبق خلال فترات زمنية معينة ، وضمن شروط محددة ، أو يقوم على أساس نظام غير رسمى كجزء من الممارسات العملية اليومية ، وفى جميع الأحوال ترتبط نتائج عملية تقويم الأداء بقرارات مهمة ومختلفة سواء على مستوى الفرد ، أو على مستوى المؤسسة التى يعمل بها مما يساعد على تحسين مستوى الأداء بصفة عامة .

ويقصد بتقويم الأداء : « تحليل أداء العاملين لعملهم ، وسلوكهم ، وتصرفاتهم فيه ، وقياس صلاحياتهم ، وكفاءتهم فى النهوض بأعباء عملهم الحالى ، وتحملهم لمسئولية وظائف ذات مستوى أعلى » .

ويمكن أن تضم عملية تقويم الأداء ثلاث خطوات منفصلة ، ومتميزة ، هى :

- قياس الأداء الفعلى .
- مقارنة الأداء الفعلى بأداء نموذج معين لتحديد الفرق بينهما .
- تعديل الانحرافات البارزة ذات الدلالة وتصحيحها ، وذلك من خلال خطوات وأفعال علاجية .

وتسير عملية تقويم الأداء على أساس وصف ما يتحقق من الأهداف ، والمعايير عبر القياس ، والمقارنة ، والتعديل ، أو التصحيح ، ويوضح الشكل (١) رسماً تخطيطياً لعملية تقويم الأداء كما وصفته الدراسات التى تمت فى هذا المجال .



شكل (١) : خطوات عملية تقويم الأداء

ومن منطلق أن المعلم هو الركن الرئيس في صلب العملية التعليمية ، كما أنه العامل الفاعل للارتقاء بالواقع التربوي ، اهتمت معظم الكتابات التربوية بمصطلح تقويم أداء المعلم . وقد مر هذا المصطلح بثلاث مراحل تطويرية ، هي :

المرحلة الأولى :

حيث يكون تقويم أداء المعلم مرادفاً للقياس ، وبذلك تم تطوير العديد من الاختبارات المقننة لقياس تحصيل التلاميذ ، وقياس تفهمهم ، وشخصيتهم ، وما إلى ذلك ، كما حدث توسع ليشمل أدوات الملاحظة ، والاستبيانات ، وغيرها من الأدوات التي كانت غايتها إنتاج بيانات كمية ، أو رقمية تتعلق بجوانب معينة في العملية التربوية ، ثم يتم التعامل مع هذه البيانات الكمية ، أو الرقمية إحصائياً .

المرحلة الثانية :

حيث تتمثل عملية تقويم أداء المعلم في : « عملية مطابقة بين الأداء والأهداف ، والغاية من هذا التقويم جمع البيانات للوصول إلى معلومات تتعلق بمدى تحقيق النظام التربوي لأهدافه المرسومة » .

المرحلة الثالثة :

حيث يتمثل تقويم أداء المعلم في : « الحكم القائم على خصائص المعلم المهنية ، والتخصصية » ، وقد أثارَت هذه المرحلة العديد من التساؤلات حول

مدى صدق ، وموضوعية هذه الأحكام ، وبالتالي مدى صدق ، وموضوعية نتائج عملية التقويم .

وتؤكد بعض الكتابات التربوية الحديثة ذات الصلة بموضوع تقويم أداء المعلم عملية تقويم أداء المعلم على أساس أنها : « مجموعة الاستراتيجيات اللازمة لتطبيق المعرفة ، والمهارات ، وعادات العمل من خلال أداء المعلم لمهام Tasks محددة ينفذها بشكل عملي ، ومرتبطة بالحياة » .

وهذا يعنى أن عملية تقويم أداء المعلم تمثل إجراء Procedure تستخدم فيه المهمات التى يقوم بها المعلم للحصول على معلومات عن جودة أدائه ، وقدرته على تطبيق ما يمتلكه من معرفة ، ومهارات فى مواقف تربوية متعددة .

وعليه ، تعنى عملية تقويم أداء المعلم : « الوقوف على مدى تحقيق المعلم لمهارات التدريس بكفاءة فى مجال طرق التدريس ، وتوظيف مدعيات العملية التعليمية لتفعيل النتائج التعليمية ، ولعلاج بعض الصعوبات التى تواجه المعلم للقيام بتلك المهارات » .

أهداف تقويم أداء المعلم :

يهدف تقويم أداء المعلم لتحقيق الغرضين التاليين :

(أ) ضمان جودة هذا الأداء .

(ب) التنمية المهنية لهذا المعلم .

ويبرز هافيل (Haefele, D., 1993) أهم أهداف تقويم أداء المعلم فى النقاط التالية :

(١) استبعاد الأفراد غير المؤهلين من عملية التعليم .

(٢) توفير تغذية راجعة Feed back بناءة للمعلمين .

(٣) الوقوف على مهارات المعلم المتميزة ، والعمل على تعزيزها .

(٤) تحقيق توجيهات لممارسة التنمية المهنية بكفاءة عالية .

(٥) توحيد جهود كل من المعلمين والمديرين والموجهين ، وبما يكفل تحقيق تكامل بين

هذه الجهود لتقويم أفضل تعلم للتلاميذ .

وجوهر عملية تقويم أداء المعلم يقوم على أساس الحصول على بيانات أو معلومات عن أداء المعلم ، ومقارنتها فى ضوء معايير تتحدد عليها مستويات مقبولة للأداء المرغوب فيه ، ثم إصدار حكم على نوعية الأداء ، ومستواه تمهيداً لاتخاذ القرار المناسب .

وتتعدد القرارات التربوية فى هذا المجال ، فقد تكون تعليمية تتعلق بمختلف جوانب عملية التدريس والتعلم ، أو إرشادية لتوجيه المعلم وإرشاده مهنيًا ، أو إدارية تتعلق بالترقية ، أو المكافأة على الإنجاز ، أو التطوير ، أو للاختيار ضمن بعثات خارجية ، وهذه القرارات ترتبط أساساً بأهداف تقويم أداء المعلم ، وهى :

• تحسين نوعية التعليم المقدم للتلاميذ باعتباره أحد مكونات العملية التدريسية ، وذلك من خلال تحديد نوعية التغيرات المطلوبة من المعلم لإمكانية التطوير والتحسين المدرسى فى شتى المجالات (طريقة التدريس ، بيئة التعلم ، مصادر التعليم ... إلخ) .

• تشخيص الاحتياجات الفردية للمعلمين من خلال تحديد جوانب القوة والضعف فى الأداء المدرسى ، وتوفير التغذية الراجعة لكيفية توجيه التلاميذ نحو التعلم الفاعل ، وهو ما يمكن اعتباره تقويماً مرحلياً ، وغالباً ما يتسم بالوصف أكثر منه حكماً ، أو تقويماً للأداء المدرسى .

• توفير معلومات يمكن أن تؤدى إلى تعديل ، أو تطوير مسئوليات المعلم ، أو وضعه فى وظيفة أخرى ، أو إنهاء خدمته .

• توفير معلومات ، أو بيانات تساهم فى مكافأة الأداء المتميز ، أو الترقية لوظائف قيادية ، أو مهام تدريبية ، أو بعثات خارجية .

• تنمية مهارات ، ومعلومات المعلم المهنية لإمكان مساهمته بفاعلية فى عمليات التطوير المستقبلية أو التحديث المستمر لمنظومة المنهج المدرسى .

ويتم العمل على تحقيق الأهداف السابقة من خلال نوعين من التقويم ، هما :

- التقويم المرحلى Formative Evaluation :

ويهتم بملاحظة أداء المعلم على فترات منتظمة أثناء العام الدراسى ، ومن خلاله أيضاً يتم تشخيص جوانب القوة والضعف للمعلم ، وتوفير التغذية الراجعة ، والطريقة المناسبة لتوجيه التلاميذ .

- التقويم التجميعى Summative Evaluation :

ويهتم بإصدار حكم ، وتقدير كمى عن مستوى أداء المعلم ، حيث يتم تقويم أداء المعلم فى نهاية العام الدراسى ، ومن خلاله يتم معرفة التحسن الملاحظ فى أداء المعلم ، ومدى اكتسابه للمهارات التدريسية اللازمة ، ومدى استفادته من التغذية الراجعة التى قدمت له .

معايير تقويم أداء المعلم : Evaluation Standards

إن وجود معايير واضحة يقوم على أساسها المعلم - بحيث تكون معروفة من قبل هذا المعلم ، ومن قبل القائمين على تقويمه - يعد من أفضل أساليب تقويم أداء المعلم . وفى هذا الشأن ، يمكن أن تنقسم معايير تقويم أداء المعلم إلى ستة معايير ، يجد فيها هذا المعلم بعضاً من ممارساته الحالية ، ويجد فيها كذلك مقترحات بممارسات جديدة ومختلفة . وهذه المعايير هي كما يلي :

المعيار الأول :

يخطط المعلمون البرنامج التدريسي بحيث يتم تصميمه ليتعلم التلاميذ محتوى البرنامج عن طريق الاستقصاء ، وفى أثناء عمل ذلك يقوم المعلمون بما يلي :

- تنمية إطار من الأهداف طويلة وقصيرة المدى لطلابهم ، يجب تحقيقها من خلال دراسة البرنامج التعليمي التعلّمى .
- التمكن من محتوى ومضمون البرنامج التعليمي التعلّمى ، وتصميم استراتيجيات تدريس لمواجهة اهتمامات ومعرفة وفهم وقدرات وخبرات الطالب .
- اختيار أساليب تقويم غير نمطية ، بحيث تدعم تنمية الطالب وفهمه لمجال ومحتوى البرنامج التعليمي التعلّمى .

المعيار الثانى :

- يعمل المعلمون على توجيه وتيسير التعليم ، وفى أثناء ذلك يقومون بتحقيق الآتى :
- التركيز على الاستقصاء وتدعيمه فى عملية تعلم التلاميذ ، وبما يحقق التفاعل الصفى .
- تنسيق وتنظيم الدروس للطلاب حول الأفكار العلمية التى يتضمنها البرنامج التعليمي التعلّمى .
- القناعة الكاملة لتقبل مسئولية تعليم التلاميذ ، ومساعدتهم على قبول فكرة المشاركة فى تعليم التلاميذ لأنفسهم وبأنفسهم .
- إدراك التنوع والفروق الفردية بين الطلاب والاستجابة له ، وتشجيع كل الطلاب للمشاركة الكاملة فى التعلم ، عن طريق الانفتاح على البيانات والأفكار الجديدة التى تميز دراسة المقررات المعاصرة .

المعيار الثالث :

يشترك المعلمون فى التقويم المستمر لتعلم طلابهم ، وفى أثناء ذلك يقومون بما يلي :

- استخدام طرق متعددة لجمع المعلومات بانتظام حول قدرة الطلاب على فهم ما يقومون بشرحه .
- تحليل بيانات تقويم الطلاب لتوجيه التدريس .
- إرشاد وتوجيه الطلاب نحو التقويم الذاتى .
- النظر بعين الاعتبار لملاحظات الطلاب والتفاعل معها ، بقصد تأمل الممارسة التدريسية لمحاولة تحسينها ، وخاصة إذا اتسمت هذه الملاحظات بالموضوعية والعقلانية .

المعيار الرابع :

- يقوم المعلمون بتصميم وإدارة بيئات التعلم التى تمد الطلاب بالوقت والمكان ، والموارد اللازمة للتعلم ، وفى أثناء عمل ذلك يقومون بما يلى :
- تنظيم وتقسيم الوقت المتاح للتعلم .
- توفير مكان مناسب لعمل الطالب بحيث يكون غير تقليدى ، ويدعم فكرة التعلم الاستقصائى .
- العمل على توفير بيئة صفية آمنة من الناحيتين : المعنوية والمادية .
- توفير الأدوات والموارد والوسائل والموارد التكنولوجية التى تتيح للطلاب فرص تعلم مناسبة .
- استخدام الموارد خارج المدرسة ، مع تعريف الطلاب بمصادر الحصول عليها .
- اشترك الطلاب فى تصميم بيئة التعلم التى تتوافق مع متطلبات التفاعل الصفى الفاعل .

المعيار الخامس :

- يقوم المعلمون بتنمية مجتمعات تعكس الدقة الفكرية للاستقصاء العلمى والاتجاهات والقيم الاجتماعية التى تحث الطلاب على التعلم . وفى أثناء ذلك يقوم المعلمون بما يلى :
- إعلان وإظهار التقدير والاحترام لكل الأفكار والمهارات والخبرات التى يقدمها الطلاب ، حتى وإن كان بعضها لا يتميز بالدقة والإتقان العلميين الكاملين .
- مساعدة الطلاب ليكون لهم صوتاً مؤثراً فى القرارات المأخوذة بخصوص محتوى وسياق عملهم ، كذا مساعدتهم على تحمل مسئولية تعلمهم .
- تعزيز التعاون بين الطلاب وتوفير الفرص المناسبة لتنميته .
- تقديم النماذج وتأكيد مهارات واتجاهات وقيم الاستقصاء العلمى .

المعيار السادس :

يشترك المعلمون بفاعلية فى التخطيط والتطوير المستمرين للبرنامج المدرسى ، وفى أثناء ذلك يقوم المعلمون بما يلى :

- تخطيط وتطوير البرنامج المدرسى .
- المشاركة فى صنع قرارات بخصوص توزيع الوقت والمصادر الأخرى فى البرنامج المدرسى .
- المشاركة السامة فى تخطيط وتنفيذ النمو المهنى ، وتنمية استراتيجيات تدريسية لأنفسهم ولأقرانهم .

وبناء على هذه المعايير ، يجب أن يراعى عند تقويم المعلم مدى التغيرات التى يتبعها ذلك المعلم ليؤكد ما ينبغى التأكيد عليه ، وذلك على النحو التالى :

التغيرات فى التأكيدات Changing Emphases التى يجب أن يراعيها المعلم

تأكيد أقل على :	تأكيد أكثر على :
- معاملة الطلاب كلهم معاملة واحدة والاستجابة للمجموعة ككل .	- فهم اهتمامات وخبرات واحتياجات ونقاط قوة كل طالب والاستجابة لها .
- اتباع المنهج بصراحة .	- جعل المنهج مناسباً .
- التركيز على اكتساب الطالب للمعلومات .	- التركيز على فهم الطالب واستخدامه للمعرفة العلمية وعمليات الاستقصاء والأفكار العلمية .
- تقويم المعرفة العلمية من خلال النص والشرح .	- إرشاد الطلاب وتوجيههم لاستقصاء علمى شامل وحقيقى وفعال .
- إلزام الطلاب بحفظ واستذكار المعرفة المكتسبة .	- إتاحة للطلاب فرص للمناقشة والحوار والفهم .
- امتحان الطلاب لتقويم معلوماتهم فى نهاية كل وحدة دراسية أو فصل دراسى .	- يتم تقويم الفهم باستمرار .
- الاحتفاظ بالسلطة والمسئولية .	- مشاركة مسئولية التعلم مع الطلاب .
- تشجيع وتدعيم المنافسة .	- تشجيع وتدعيم التعاون داخل الصف والمشاركة فى المسئولية والاحترام .
- العمل ذاتياً .	- العمل مع المعلمين الآخرين لتعزيز برنامج التدريس .

تأسيساً على ما تقدم ، تفيد المعايير فى تحقيق الآتى :

- الحكم على الجودة فيما يتعلق بـ :
 - معارف الطلاب وقدراتهم .
 - المناهج الدراسية التى توفر فرص التعلم .
 - تعليم المواد الدراسية .
 - النظام الذى يدعم المناهج التربوية .
 - سياسات وممارسات التقويم .
 - الحكم على مدى التقدم فى التعليم فى نظام يدعم التميز والمساواة ويسعى لإصلاح عملية التدريس والتعلم بشكل مستمر .
 - توفير إطار مرجعى يساعد مجالس التعليم المحلية (وفقاً للامركزية) فى اختيار المناهج وأنشطة التدريب فى أثناء الخدمة ، وأساليب التقويم التى تناسب كل منها .
 - جعل التعلم أكثر انسجاماً مع الممارسات التعليمية ونتائج البحوث التربوية والنفسية .
- فى ضوء ما تقدم ، يمكن للمعايير السابقة أن تساير المدرسة البنائية Constructivism ، التى أسهمت فى تعميق الاتجاه نحو مراجعة التعلم للعمل على إصلاحه .

ومما يذكر - فى ضوء المعايير السابقة - يمكن النظر إلى التقويم كآلية تغذية راجعة أولية فى منظومة التعليم ، وكأداة فعالة لتوصيل منظومة التعليم ومخرجاتها إلى المعنيين بهذه المنظومة ، وإلى المسؤولين عن كفاءة إدارتها .

إذاً ، يمكن النظر إلى التقويم والتعلم كوجهين لعملة واحدة ، فالطرق المستخدمة لجمع بيانات تربوية تعرف بصورة قابلة للقياس ما يجب أن يقوم المعلمون بتعليمه وما يجب أن يقوم الطلاب بتعلمه ، بينما تركز المعايير على التقويم الحقيقى ، وفيه يطلب من الطالب تطبيق المعرفة العلمية فى مواقف مشابهة لتلك التى سيواجهونها فى الحياة المدرسية ، فضلاً عن مواقف تبرز كيفية قيام العلماء بعملهم .

معايير تقويم التعليم : انتقال قبل المعايير وبعدها

تأكيد أقل على :	تأكيد أكبر على :
• تقويم ما يمكن قياسه بسهولة . • تقويم معارف منفصلة . • تقويم المعرفة العلمية . • تقويم لمعرفة ما لا يعرفه الطلاب . • تقويم التحصيل فقط . • تقويم نهاية الفصل ويقوم به المعلم . • تطوير تقويم خارجي بواسطة خبراء خارجيين .	• تقويم ما هو ذو قيمة عالية . • تقويم معرفة غنية ذو بنية حسنة . • تقويم الفهم والاستدلال العلمي . • تقويم لمعرفة ما يفهمه الطلبة . • تقويم التحصيل وفرص التعلم . • يشترك الطلاب في تقويم مستمر لعملهم وعمل زملائهم . • ينشغل المعلمون في تطوير التقويم الخارجي .

عوامل نجاح عملية تقويم أداء المعلم :

من منطلق أن المعلم إنسان ينبغي احترام شخصيته ، والعمل على تحقيق ذاته ، وتدعيم حريته ، وإرادته ، وعلى أساس أن التدريس مهنة لها أصولها العلمية ، ومهاراتها الفنية ، وإطارها الثقافي ، ودستورها الأخلاقي ، هذا بالإضافة إلى أن التدريس سلوك يمكن ملاحظته ، وقياسه ، وتقويمه ، فمن المهم تحديد بعض العوامل التي تساعد في نجاح عملية التقويم ، حتى نضمن تقويماً فعالاً لأداء المعلم .

ويمكن تلخيص هذه العوامل في النقاط التالية :

- مراعاة المتطلبات الاجتماعية ، والمعايير المحلية .
- توضيح الهدف من تقويم أداء للمعلم .
- مناسبة أساليب التقويم المتبعة مع الأهداف المعلنة لتقويم الأداء .
- استمرارية عملية تقويم الأداء .
- شمولية عملية تقويم الأداء .
- ضرورة أن تتم عملية تقويم الأداء وفق برنامج زمني محدد .
- ضرورة أن تكون الأدوات المستخدمة لتقويم أداء المعلم ثابتة ، وصادقة ، وفعالة .
- مراعاة العدالة في تقويم أداء المعلم .
- مراعاة السرية التامة بالنسبة لنتائج تقويم أداء المعلم .
- مراعاة نتائج التقويمات التي سبق تحقيقها بالنسبة للمعلم .
- ضرورة تشجيع المعلمين على التقويم الذاتي لأدائهم التدريسية .

- مناقشة المعلمين فيما أسفرت عنه عملية تقويم الأداء ، كل على انفراد ، أو عمل لقاء عام لمناقشة نتائج تقويم الأداء لجميع المعلمين ، دون ذكر أسماء ، أو ربط أداءات بعينها ببعض المعلمين .
- ضرورة مشاركة كل من الموجه الفني ، ومدير المدرسة ، ومسئول التعليم بالمدرسة ، والزملاء ، ولجان المتابعة ، والتلاميذ في تقويم أداء المعلم .
- ضرورة إخبار المعلم بنتائج عملية التقويم ، وتوقيعه على التقرير النهائي ، بشرط أن يتم ذلك في سرية كاملة بالنسبة للمعلم المتعثر ، منعاً لإحراجة والإقلال من شأنه بين زملائه .
- ضرورة منح المعلم المتعثر موضوع التقويم وقتاً مناسباً لتنفيذ ما جاء في التقرير النهائي من توصيات .
- يمكن تسجيل بعض المواقف التدريسية للمعلم على شريط فيديو Video Taping Teachers ، وتحليلها ، ومناقشة المعلم موضع التقويم فيها ، على أن يتم ذلك بذكاء وحكمة .

مشكلات تقويم أداء المعلم :

- إن تقويم أداء المعلم أحد المشكلات الصعبة والمضنية التي يواجهها البحث التربوي ، عبر تاريخه الطويل ، لسبب أو أكثر من الأسباب التالية :
- وجود تعريفات متعددة ، ومختلفة للمفهوم الواحد في مجال تقويم أداء المعلم .
 - عدم وجود اتفاق تام بين الباحثين ، والممارسين في الميدان على تعريف شامل للمفاهيم المتعلقة بالمعلم ، وطبيعة عمله .
 - كثرة المصطلحات المرتبطة بالمعلم داخل الفصل ، وخارجه مثل : سلوك ، وخصائص ، وكفاءة ، وأداء ، وأفعال ، ... ، وكل منها يتطلب تعريفاً واضحاً ومحدداً .

وتكمن مشكلة تقويم أداء المعلم في أن التقويم يتم في ضوء معايير سلوكية محددة سلفاً للحكم بها على مدى امتلاك المعلم لمهارات تدريسية معينة ، أو مدى توظيفه لها بصورة سليمة أثناء الموقف التعليمي ، وهذا غير منطقي ، لأن المعلمين الأكفاء المبتكرين يمكنهم التعامل مع الموقف التعليمي بأساليب غير تقليدية ، من الصعب التنبؤ بها ، أو تفسيرها سلفاً ، ولا تخضع في بعض الأحيان لتلك المعايير السلوكية .

وذكر ساوا « Sawa » أن مشكلات تقويم أداء المعلم تتلخص في أربع مشكلات رئيسية ، هي :

- مشكلة الهدف من التقويم .
- مشكلة اختلاف أيديولوجيات التقويم .
- مشكلة خبرة المقيمين (الفاحصين) .
- مشكلة تحديد من يتحملون مسئولية التقويم .

ومن المشكلات التى تواجه عملية تقويم أداء المعلم وقوع المقوم فى بعض الأخطاء ، والتى قد تؤثر على القياس الكمى الدقيق لأداء المعلم ، مما يتعذر فى ضونها إصدار حكم موضوعى عن أداء المعلم ، وتتمثل أهم هذه الأخطاء ، فى الآتى :

• خطأ التساهل :

وتعنى درجة التساهل فى مستوى أداء أعمال وممارسات بعينها ينبغى أن يقوم بها المعلم ، وذلك يؤثر سلبا بالنسبة لنتائج عملية تقويم أداء المعلم .

• خطأ الهالة :

وتعنى ميل المقوم للتأثر ببعض الجوانب الشخصية للمعلم ، وبما يرتسم حوله من هالة ، أو سمعة أو دعاية ، ويكون ذلك على حساب أداء المعلم الحقيقى .

• خطأ التشابه :

عندما تتشابه بعض صفات المعلم الشخصية مع الصفات الشخصية للمقوم ، يميل المقوم لتفضيل هذه الصفات عن غيرها ، ويعطيها بعض الاعتبارات الخاصة .

• خطأ التوجيه التضخمى :

نتيجة لظهور التضخم فى السنوات الأخيرة فى عديد من جوانب حياتنا ، مثل : تضخم الأسعار ، تضخم الرواتب ، ... إلخ ، من المحتمل أن يتأثر أسلوب التقويم بهذا الاتجاه ، حيث يتم تبرير بعض أخطاء المعلم ، وإرجاعها للضغوط المعيشية التى يعانى منها .

• الحلول الوسط :

يميل بعض المقيمين إلى رفض فكرة تقويم أداء المعلمين عند طرفى المقياس المستخدم (أقصى اليمين وأقصى الشمال) ، وينحازون فى عملية التقويم للمنطقة المتوسطة من المقياس ، تفاديا لغضب كلا من المعلمين والإدارة المدرسية ، وحتى يكونوا فى منطقة الأمان ، أو عدم المؤاخذه من كلا الطرفين .

• التحيز :

تتأثر عملية تقويم الأداء بعوامل التحيز الشخصي بشكل كبير ، ويظهر هذا التحيز بصورة جلية فى حالة ما إذا كان الأسلوب المستخدم فى التقويم غير موجود أصلاً ، أو غير واضح المعالم .

• المؤثرات التنظيمية :

فى ضوء السياسة اللينة التى قد تتبعها الإدارة العليا ، وطالما أن العلاقات الإنسانية بين الفاحص والمفحوصين طيبة ، يأخذ المقوم (الفاحص) فى الاعتبار تأثير التقديرات الإيجابية العالية على الأفراد الذين يتم تقويم أداءهم ، وخاصة إذا ارتبط ذلك بالترقية ، والزيادة فى الأجر . وفى المقابل ، عندما تسوء العلاقات الإنسانية بين الفاحص والمفحوصين فيؤثر ذلك سلباً ، على مستوى تقديره لهم .

ورغم صعوبة القضاء - تماماً - على جميع الجوانب السلبية آنفة الذكر ، فإنه يمكن الحد منها بأساليب عديدة ، منها :

- تدريب الفاحصين على الأصول الفنية والإدارية لعملية التقويم ، ويستلزم ذلك تزويدهم بأهداف تقويم أداء المعلمين ، وشرح أسلوب التقويم المستخدم وأدواته ، والأخطاء الشائعة التى قد يقع فيها المقومون دون قصد بسبب عدم المعرفة والدراسة الكاملة للأسس التنظيمية لعملية التقويم .

- مقارنة تقديرات المقوم بالتقديرات السابقة للمعلمين ، لتحديد أوجه التشابه أو الاختلاف ، وتقديم المبررات المنطقية لذلك .

- إتاحة فرصة التظلم للمعلم من هبوط مستوى تقديره ، وخاصة إذا كان التقويم تعسفياً ، على أن يكون التظلم مستنداً على حقائق ثابتة عن أداء المعلم .

- عندما يهبط مستوى أداء المدرس ، يجب مساءلة المدرس الأول ، والموجه الفنى ، ورئيس القسم ، ومسئول التعليم بالمدرسة لأنهم لم يبذلوا جهداً مناسباً لتدارك هذا الأمر من بدايته ، عن طريق التوجيه المناسب ، وتوفير التدريب الملائم له .

مراحل تطور البحث فى تقويم أداء المعلم :

تعددت البحوث فى مجال تقويم أداء المعلم لمحاولة الوصول إلى تعميمات عن المعلم الفاعل ، أو المعلم الأقل فاعلية ، وقد مرت هذه البحوث والدراسات بمراحل مختلفة ، يمكن تصنيفها إلى ثلاث مراحل من خلال رصد التحولات الجوهرية التى حدثت فى انتقال محور الاهتمام الرئيس للباحثين من مرحلة إلى أخرى فى إطار تقويم أداء المعلم بحثاً عن الفاعلية ، وهذه المراحل متداخلة ، وليس بينها نقاط زمنية فاصلة ، ويمكن تحديدها فى الآتى :

أ) مرحلة الدراسات المبكرة :

ظهرت هذه الدراسات فى أوائل القرن العشرين فى محاولة لاكتشاف خصائص المعلم الشخصية ، والمهنية المعيرة عن الفاعلية بحيث يمكن التمييز بين المعلم الأكثر فاعلية ، والمعلم الأقل فاعلية ، وقرر العديد من الباحثين أنه حتى عام ١٩٥٣م لا يوجد معلم فاعل بحت Pure بحيث يمكن رصد أدائه فى التدريس بطريقة واضحة تماماً ، وقابلة للتحليل ، والدراسة العلمية ، فأوضحت هذه الدراسات أن المعلم الفاعل هو خيال Fiction فى عقول الناس ، ولا يوجد معلم أكثر فاعلية من غيره من المعلمين سوى ما يقرره آخر ذو خبرة فى هذا المجال .

وقد انعكس هذا الفكر على قلة قليلة من البحوث التى تناولت موضوع تقويم أداء المعلم ، وتعرضت فى هذه المرحلة لنقد المدرسين من زوايا تتعلق بالصدق ، والثبات ومدى الموضوعية فى إصدار الأحكام عن أداء المعلم .

ب) مرحلة دراسات (العملية - المنتج) :

ظهرت هذه الدراسات فى أواخر الستينيات من القرن العشرين ، واتجهت إلى دراسة ما يجرى داخل حجرة الدراسة من اتصال لفظى ، أو غير لفظى ، ومن أشهر دراسات هذه المرحلة دراسات فلاندرز Flanders حول تحليل الأداء أثناء عملية التدريس .

وتمثل هذه المرحلة تحولاً نوعياً فى البحث عن عناصر الفاعلية فى تقويم أداء المعلم ، وبدأت محاولات التعرف على المتغيرات ، والعوامل المختلفة فى المواقف التعليمية ، وتصنيفها وتحديد دقة إمكان قياسها ، أو ملاحظتها بطريقة أكثر موضوعية عن ذى قبل . وفى هذا الإطار استخدمت قياسات لعدد من المدخلات الجوهرية فى عملية « التعليم - التعلم » ، ومنها على سبيل المثال : قياس كفاءة المعلم ، وقياس الأداء ، ومستويات التحصيل السابق للتلاميذ ، ومتغيرات البيئة التعليمية ، ومستويات التحصيل بعد التدريس .

وأسهمت دراسات هذه المرحلة فى إيجاد العلاقة بين قياسات الأداء ، وغيرها من المدخلات مع قياسات المنتج Product Measures ، وهى نواتج أداء التلاميذ على اختبارات التحصيل المقننة ، وقد تم حساب ما يعرف بالدرجات المكتسبة Gain Scores .

وقد أثبتت نتائج تلك الأبحاث بأن الخصائص المرتبطة بأداء المعلم ، والتى يمكن أن تظهر درجات تحصيلية مكتسبة عالية من جانب تلاميذه ، يمكن أن تتمثل فيما يلى :

إحساس المعلم بالمسئولية ، وحسن إدارة الفصل ، وإعطاء الوقت الكافى للتعلم ، وتدريب نشط يظهر المهارة فى توضيح المفاهيم ، والسير فى المنهج بخطوات متوازنة ، والتدريس إلى مستوى الإتقان ، وتوفير بيئة دراسية تشجع التعلم .

أيضا ، أبرزت نتائج تلك الأبحاث أن خصائص المعلم الشخصية (عمره ، خبرته ، اتجاهاته ، ...) نادراً ما تسهم فى رفع أو خفض مستوى التحصيل لتلاميذه ، وأن نوعية أو جودة التعليم المدرسى تسهم بمقدار ٢٥% على الأقل من التباين الكلى فى قياسات التحصيل المتعلقة به .

ج) مرحلة تقويم الأداء ذاتياً :

بدأت هذه المرحلة فى إطار برامج التدريب على مهارات التدريس حيث يلاحظ الطلاب المؤهلين لمهنة التدريس زملاءهم ، ويبدون بعض أوجه النقد التى يمكن أن تساعد فى تحسين هذه المهارات ، ثم طورت دراسات هذه المرحلة مع ظهور برامج التدريس المصغر Micro - Teaching باستخدام الوسائل السمعية ، والبصرية المعروفة ، ثم انتقلت إلى الممارسة أثناء الخدمة ، وخاصة من جانب المعلمين المبتدئين لرصد أحداث التدريس .

ورغم أن البحوث المتصلة بتقويم أداء المعلمين داخل الفصل قد أظهرت أن المعلمين لم يراعوا استخدام طرائق مناسبة فى التدريس أثناء عملية أداءهم ذاتياً ، وأنهم لم يراعوا الدقة فى تقدير الوسائل المناسبة للحكم على التلاميذ ، وأن قدرتهم على التعلم من الخبرة السابقة محدودة ، فقد أثبتت تلك البحوث إمكانية تحسين أداء المعلمين المهنى بالتدريب ، والتغذية الراجعة ، وبذلك دخل التقويم الذاتى للأداء منعطفاً جديداً حيث يكون المعلم مسئولاً عن أدائه شخصياً مع الالتزام بتوفير الأدلة على أن الأفعال Actions ، أو المهمات Tasks كان لها الفاعلية فى أداء التلاميذ ، وفى هذا الاتجاه دخل تقويم أداء المعلم ذاتياً فى إطار أهداف ، ومنهجية « بحث الفعل » Action Research ، والذى يعتمد فى إجراءاته العملية على الفكر ، والتأمل الذى يؤدى إلى فعل ، أو مجموعة أفعال تحسن الأداء اليومى فى العمل .

وقد مر تقويم المعلم من حيث النماذج المستخدمة فيه بثلاث مراحل ، هى :

• التقويم الموجه نحو الوسائل Model - Means Oriented :

وهو أقدم أنواع التقويم ، وأكثرها انتشاراً ، ويهدف تقويم العمل داخل حجرات الدراسة ، ويركز المقوم على وجود ، أو عدم وجود بعض الطرق ، أو الأساليب المحددة مسبقاً لما يسمى بالتدريس الفعال .

• التقويم الموجه نحو الغايات - Model - Ends Oriented :

وفيه يتم تحديد أهداف تعليمية معينة ، ويهدف هذا الأسلوب تحديد المستوى الذى وصل إليه التلاميذ لبلوغ هذه الأهداف ، ومن ثم يقوم المقوم بمساعدة المعلمين حتى يتمكنوا من مساعدة التلاميذ لتحقيق الأهداف الموضوعّة فى حالة وجود مشاكل أو صعوبات .

• نموذج اهتمامات المعلم - Model - Teacher - Concern :

يعطى هذا النموذج المعلم حق تحديد الأهداف التربوية المراد تحقيقها ، وحق اختبار الوسائل التى تحقق هذه الأهداف ، ويراعى هذا النموذج بالدرجة الأولى اهتمامات المعلم المتعلقة بتلاميذه ، وتقويمه لمستواهم التعليمى ، وقيامه بحل بعض المشاكل التى قد تواجهه أثناء التدريس . ويعد أسلوب تقويم أداء المعلمين بناءً على كفايات تدريسية موضوعية مسبقاً ، ومتفقاً عليها من كلا الطرفين (المعلم ، ومن يقوم بتقويم أدائه التدريسية) Competency - Based - Teacher Education من الأساليب الرائدة حالياً حيث يعتمد هذا الأسلوب على تحديد قائمة من الكفايات التدريسية الممكن ملاحظتها من خلال سلوك المعلم ، والتلاميذ الأمر الذى يسهل على المقوم تقويم مدى الكفاية التدريسية التى وصل إليها المعلم .

وفى هذا الصدد ، من المهم وضع حدود فارقة بين مصطلحي كفاءة المعلم ، وكفاية المعلم . فالكفاءة الأدائية للمعلم تعنى قدرة المعلم على استخدام الأساليب ، والطرق المناسبة التى تساعده على توصيل المحتوى التعليمى إلى التلاميذ .

والكفاءة بصفة عامة لها شكلين : أحدهما كامن ، والآخر ظاهر . والكفاءة فى شكلها الكامن تعنى القدرة التى تتضمن مجموعة من المهارات ، والمعارف ، والمفاهيم ، والاتجاهات التى يتطلبها عمل ما بحيث يودى أداءً مثالياً . وهذه القدرة تصاغ فى شكل أهداف تصف السلوك المطلوب بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء التى ينبغى أن يؤديها الفرد ، أما الكفاءة فى شكلها الظاهر ، فيعنى الأداء الذى يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه ، أى أنها مقدار ما يحققه الفرد فى عمله .

أما الكفايات الأدائية للمعلم فهى نوع من الكفايات التعليمية التى تمثل الحد الأدنى من المهارات التى يجب أن يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج دراسى معين ، والتى تنعكس على أدائه داخل الفصل الدراسى ، وهذه الكفايات لا يمكن قياسها إلا بملاحظة أدائه داخل الفصل عن طريق بطاقة ملاحظة أعدت لهذا الغرض .

وثمة صلة بين كفاية المعلم ، وكفاءة المعلم ، على أساس أن الكفاءة تعنى « قيام المعلم بأداء الكفايات التى يمتلكها » ، أما الكفاءة العامة فهى تعبر عن « درجة أو مستوى التمكن الذى يبلغه فى مجموعة محددة من الكفايات » .

أنظمة تقويم أداء المعلم :

يمكن حصر النظم المستخدمة فى تقويم أداء المعلم ، فى الآتى :

- نظام التقدير .
- نظام المقارنة ، ويتضمن :
 - الترتيب .
 - التوزيع الإجبارى .
- نظام الوقائع الحرجة .
- نظام القوائم ويتضمن :
 - القوائم المرجحة .
 - الاختيار الإجبارى .
- نظام المراجعة الميدانية .
- نظام التقارير الوصفية .
- نظام التقويم بالنتائج .

وفيما يلى عرض مختصر لهذه النظم :

أ) نظام التقدير :

وهو أقدم أنظمة تقويم أداء المعلم ، وأكثرها انتشاراً ، وتستخدم فيه مجموعة من المقاييس التى تتضمن عدداً من الخصائص التى يجب قياسها لدى المعلم ، وهذه الخصائص عادة ما تنصب على القدرات التحليلية للمعلم ، وقدراته الابتكارية ، كما تتضمن بعض الخصائص الأخرى كالحسم ، والمبادأة ، والقيادة ، ونوعية الأداء التدريسى داخل حجرة الدراسة ، ويتم قياس كل خاصية من هذه الخصائص باستخدام مقياس مكون من عدد من النقاط يمثل أحد أطرافه الحد الأدنى ويمثل الطرف الآخر الحد الأقصى ، ويتميز هذا النظام بسهولة الفهم والتطبيق ، كما يتميز عن غيره بسهولة وإمكانية التحليل الإحصائى لنتائجه ، وإجراء مقارنات بين مختلف المعلمين . ومما يذكر ، نتائج هذا النظام قد تكون مضللة لاستخدامه المتوسط العام فى الحكم على أداء الفرد ، فهو يصلح لإعطاء الصورة الإجمالية عن أداء المعلم ، ولكنه لا يصلح فى إعطاء صورة تفصيلية عن هذا الأداء .

(ب) نظام المقارنة :

ويتضمن هذا النظام كل من :

• طريقة الترتيب :

حيث يتم مقارنة أداء المعلم بأداء بقية زملائه ، ثم ترتيبه مع زملائه في ضوء تلك المقارنة ، ولطريقة الترتيب عدة أساليب ، هي :

- ترتيب الاستحقاق Order Merit Ranking :

حيث يتم ترتيب الأفراد وفقاً لمستوى أداء كل منهم ترتيباً تنازلياً ، ويخول هذا الأسلوب المقوم سلطة تقديرية واسعة ؛ لأنه يحكم على الفرد كوحدة واحدة بغض النظر عن الفروق المختلفة التي قد توجد بينهم في كل صفة .

- الترتيب التبادلي Alternative Ranking :

يتطلب الترتيب التبادلي تزويد المقوم بقائمة بأسماء الأفراد المقرر قياس أدائهم . حيث يستبعد الأفراد الذين لا تتوافر لديه معلومات كافية عنهم . كما يتم تزويد المقوم بنموذج مقسم إلى قسمين أحدهما مخصص لأسماء الأفراد الأكفاء ، والثاني مخصص لأسماء غير الأكفاء . ويخول هذا الأسلوب أيضاً المقوم سلطة تقديرية واسعة ، فضلاً عن أن صعوبة التمييز تبلغ أقصاها عندما يصل المقوم إلى الأفراد ذوي الأداء المتوسط حيث تصبح الفروق بين كل فردين غير واضحة وغير حاسمة لتحديد أيهما ينبغي إدراجه في القسم الأول ، وأيها ينبغي إدراجه في القسم الثاني من النموذج المستخدم .

- المقارنة الثنائية Paired Comparison :

حيث يقوم المقوم بمقارنة أداء كل فرد بجميع الأفراد الآخرين كلاً على حدة ، ليبين إذا كان أفضل منهم ، ثم يجرى الترتيب على أساس عدد المرات التي قيم فيها الفرد بأنه أعلى كفاءة من الآخرين ، وهذا الأسلوب يتطلب عملاً وجهداً أكبر . وإن كانت نتائج أكثر دقة . ويعيب أسلوب المقارنة الثنائية :

- صعوبة استخدام هذا الأسلوب كلما زاد عدد الأفراد ، إذ تزداد عدد المقارنات بزيادة عدد الأفراد .

- على الرغم من أن هذا الأسلوب يركز على ترتيب الأفراد ترتيباً تنازلياً أو تصاعدياً حسب أدائهم فإنه لا يقيس الفروق بينهم . فعلى سبيل المثال قد يكون الفرق بين الأول والثاني أقل أو أكبر من الفرق بين الثاني والثالث .

- يقوم هذا الأسلوب على أساس التركيز على التقويم الإجمالي وليس التفصيلي لأداء الفرد .

• طريقة التوزيع الإجبارى :

وفيهما يتم تقويم أداء المقوم للمعلمين بشكل يتفق مع منحنى التوزيع الطبيعى ، وتشير الدراسات الإحصائية للتوزيع الطبيعى أنه فى المجموعة العادية من المعلمين تتفاوت القدرات بالنسب التالية :

١٠% من مجموعة المعلمين تتوافر لديهم قدرات عالية بدرجة كبيرة .

٢٠% من مجموعة المعلمين تتوافر لديهم قدرات عالية بدرجة أقل .

٤٠% من مجموعة أفراد المعلمين متوسطو القدرة .

٢٠% أقل من المتوسط .

١٠% منخفضو القدرة .

ومن عيوب هذه الطريقة أن المعلمين العاملين فى مؤسسة تعليمية ما ، قد لا يخضعون — تماماً — للتوزيع الطبيعى ؛ لأن التوزيع الطبيعى يقوم — فى أغلب الأحوال — على أساس الاختيار العشوائى بينما المعلمين العاملين فى أى مؤسسة تعليمية يمثلون عينة مختارة ، وليست عشوائية .

ج) نظام الوقائع الحرجة :

وتبعاً لهذا النظام ، يسجل المقوم الأحداث البارزة فى أداء المعلم فى سجل معد لهذا الغرض مع تثبيت تاريخ كل منها ، سواء أكانت تلك الأحداث إيجابية أم سلبية .

وقد تطور هذا النظام للتطوير ، بحيث تتولى مجموعتين من المقومين مهمة تقويم أداء المعلمين ، إذ تتولى المجموعة الأولى تحديد الوقائع المؤثرة فى أداء المعلم بشرط ألا يقل عددها عن خمس وقائع ، ولا يزيد عن خمس عشرة واقعة ، وتعد هذه الوقائع بمثابة الأبعاد اللازمة للأداء المطلوب ، وتتولى المجموعة الثانية جميع الأحداث الإيجابية والسلبية أثناء أداء المعلم ، وكذلك الوقائع المؤثرة فى الأداء ، والتى حددتها المجموعة الأولى ، وتعتمد الأحداث التى يتفق عليها من ٥٠% إلى ٨٠% من أفراد المجموعتين .

ء) نظام القوائم :

وفيهما تعد قائمة تضم مجموعة كبيرة من الجمل ، ويتضمن هذا النظام كل من :

• طريقة القوائم المرجحة :

وفيه تعد قائمة تضم مجموعة كبيرة من الجمل ، ومن الأسئلة التى تصف طرائق الأداء ، وتبين أنواع ومستوى السلوك لدى المعلم . ويتم إعطاء كل جملة ، أو سؤال وزناً ، أو قيمة معينة ، وعند إجراء عملية تقويم الأداء يضع المقوم علامات على جميع

العبارات التى تصف بدقة السلوك الخاص بالمعلمين موضع التقويم . ثم يتم تصنيف هذه العبارات ، أو الجمل فى شكل مجموعات متدرجة حسب مستوى الأداء من المستوى الضعيف إلى المستوى الممتاز .

• طريقة الاختيار الإجبارى :

تتطلب هذه الطريقة عمل نموذج خاص لكل مجموعة من الوظائف بحيث تتضمن مجموعات من العبارات ، والتى عادة ما تتكون كل منها من أربعة عبارات بحيث تبدو عبارتان إيجابيتين ، وتبدو العبارتان الباقيتان سلبيتين ، ويتم مقارنة الصفات التى اختارها المقوم بالصفات الإيجابية المعتمدة للأداء ، والسلوك الرشيد ، والتى تمثل نصف مجموع الصفات التى يتم تزويد المقوم بها ، وتتولى هيئة إدارة الأفراد - والتى تحتفظ بالصفات الإيجابية بصورة سرية - إجراء مقارنة بين ما اختاره المقوم من صفات ، وبين الصفات المعتمدة بهدف تحديد التقدير النهائى للمعلم .

وإذا ما قارنا هذه الطريقة بطريقة الترتيب - التى سبق ذكرها - نجدها أقل تحيزاً ، وأكثر دقة ، إلا أن هذه الطريقة تتصف بالصعوبة ، وبضرورة توافر المعرفة المتخصصة فى الإعداد لها .

(هـ) نظام المراجعة النهائية :

وفيه يتم عمل مقابلات لمن يعهد إليه مهمة تقويم الأداء من جانب أحد المسؤولين فى إدارة الأفراد ، حيث تنصب المقابلة على الاستفسار عن كافة المعلومات الخاصة بكل فرد ، مثل : كيفية الأداء ، ومستوى الأداء ، وما إلى غير ذلك .

(و) نظام التقارير الوصفية :

فيه يكتب المقوم تقريراً وصفاً يصف أداء المعلم وسلوكه ، ويتسم هذا النظام بالبساطة ، ولكنه يفتقد أى أساس موضوعى للحكم على أداء المعلم .

(ز) نظام التقويم بالنتائج :

يركز هذا النظام على تقويم النتائج المرتبطة بالأهداف الموضوعية ، وليس على الحقائق والخصائص ، والسمات الفردية موضع التقويم ، ويمكن تلخيص خطوات هذا النظام فيما يلى :

- يجتمع كل من الفاحص والمفحوص للاتفاق على واجبات الوظيفة ، وسلطاتها .
- يتعاون كل من الفاحص والمفحوص فى وضع الأهداف المرتبطة بالأداء ، والتى تتفق مع قدرات المفحوص موضع التقويم ، واحتياجات المؤسسة التى يعمل بها .

- يتفق كل من الفاحص والمفحوص على معايير الأداء ، وطريقة قياسها .
- يتم متابعة تحقيق الأهداف من وقت لآخر .

ومن عيوب هذا النظام ، أن المفحوص قد يسعى إلى تحديد أهداف أقل من إمكاناته ، بهدف إنجازها بالكامل ، وإثبات نجاحه أمام الآخرين .

من المسئول عن تقويم أداء المعلم ؟

تقع مسئولية تقويم أداء المعلم على عاتق مصادر خارجية ، مثل : الموجه الفنى والتلميذ وولى الأمر ... إلخ ، وعلى عاتقه شخصياً ، وذلك ما يعرف بالتقويم الذاتى . وفيما يلى عرض لتلك المصادر ، سواء أكانت خارجية أم داخلية :

تقويم أداء المعلم من قبل الموجه الفنى :

إن التطورات الكبيرة التى تحققت فى مجال الفكر التربوى وما تضمنه من فلسفة وأهداف تربوية وتحديد لمراحل النمو ومبادئه ، وأيضاً ما صاحبه من ظهور نظريات التعلم المختلفة التى أكدت أهمية وجدوى ديناميات الجماعة ، وأساليب الاتصال ، وكذلك ما تحقّق من تحديث فى العلوم التربوية والنفسية والعلوم الاجتماعية والسلوكية ، وما واكب ذلك التحديث من ضرورة إعادة نظر للعملية التعليمية فى جميع أركانها ، كل هذا فرض تطوراً جديداً لمفهوم الإشراف والتوجيه التربوى ، فأصبح لا يعنى التفتيش على المعلم لمجرد اكتشاف نقاط الضعف لديه وتصيد الأخطاء التى يقع فيها ، وملاً استثماراً تقويم المعلم التى تعكس - فى معظم الأحوال - انطباعات الموجه الشخصية دون الاعتماد على أسس موضوعية ، بل أصبح هذا الإشراف والتوجيه التربوى يعنى إحدى الوسائل والأساليب المهمة المستخدمة لتحسين أداء المعلم ، وبالتالي تحسين العملية التعليمية وتطويرها فى جميع جوانبها . ويصبح الموجه الفنى يمثل قيادة تربوية هدفها تهيئة الفرص المناسبة لنمو المعلمين وتطويرهم مهنيّاً بهدف الارتقاء بمستوى التعليم .

إن الغرض من تقويم المعلم من قبل الموجه الفنى يجب أن يكون واضحاً لكل من المعلم والموجه على حد سواء ، وأن يكون بناء على كفايات معلنة للجميع . ويمكن تحديد أهم الكفايات التى على أساسها يتم تقويم أداء المعلم من قبل الموجه الفنى ، فى النقاط التالية :

- مدى إتقان المادة الدراسية التى يقوم بتدريسها .
- مدى امتلاك الخبرة التقنية فى مجال مادة تخصصه .
- مدى التمكن من مهاراته التدريسية : تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً .

- مدى القدرة على تحقيق إدارة صفية فعالة ، وتعليماً فاعلاً يتسق مع أفضل معرفة متوفرة في مجال التدريس والتعلم .
- مدى مشاركة الطلاب للمدرس في التجارب العملية ، وتأکید تنمية مهارات الاستقصاء بالنسبة للمواد الدراسية التى تسمح طبيعتها وظروف تدريسها بذلك .
- مدى توفير التيسيرات اللازمة لاستخدام المصادر والموارد التى يمكن أن يستفيد منها الطلاب .
- مدى الجهد المبذول في ترسيخ التوقعات العالية بالنسبة لأداء الطلاب ، ومدى استثارة دافعيتهم ، ومدى مساندتهم لضمان تحقيق تلك التوقعات .
- مدى فعالية التواصل الحقيقى مع هيئة العاملين بالمدرسة ، ومع الآباء والطلاب ، ومدى تأكيد قيمة التعاون الفعال مع الآخرين .
- مدى الاستعداد للمشاركة في تخطيط البرامج المدرسية وتنفيذها وتقويمها .
- مدى تقبل فكرة المشاركة في تخطيط وتنفيذ الأنشطة العلمية وأنشطة المدرسة ، على حد سواء ، على أساس إسهامات هذه الأنشطة في تحقيق الأهداف التربوية ، وتطويرها في الوقت نفسه .
- مدى الالتزام بالنموذج الخلقى والقدوة الحسنة ، في التعامل مع الآخرين .
- مدى السعى للنمو المهني ، والمشاركة في أنشطة البحوث والتطوير لتحسين العملية التعليمية .
- مدى الإسهام في ربط المدرسة بالبيئة المحلية ، وفي نمو تلك البيئة ذاتها .
- مدى الحماسة للمهنة ، والافتتاع بمبادئها ، والتقدم فيها بشتى الطرق والأساليب المختلفة .
- مدى قدرة المعلم على ترجمة اتجاهاته وقيمه إلى سلوك فعلى في حجرة الدراسة ، وبذلك يتمكن من الحكم على المتعلمين على أساس عقلاني ، في ضوء تفضيلاته القيمية ، ويتفاعل معهم من هذا المنطلق .

تقويم أداء المعلم من قبل زملائه Peer Review :

تبعاً لهذا الأسلوب يقوم زملاء العمل من المعلمين بملاحظة أداء بعضهم البعض ، من حيث : فحص خطة الدرس ، ومتابعة المهارات التدريسية أثناء الحصة ، وأساليب التفاعل الصفى بين المعلم والتلاميذ .

وبعد أسلوب نقد الزملاء من أكثر أساليب تقويم الأداء نفعاً ، لأنه يكشف مجاًلاً واسعاً من أنشطة التعليم التى يتبعها المعلم . ومن عيوب هذا الأسلوب أنه يستغرق وقتاً

طويلاً ، ومن الممكن أن يحدث تضارب بين وجهات نظر الزملاء تجاه من يقومون بتقويم أداؤه .

وبعامة ، فإن نقد وتقويم الزملاء لبعضهم البعض يؤدي — غالباً — إلى تحسن ملحوظ في الآتى :

- تحصيل التلاميذ .
- اتجاهات المعلمين نحو بعضهم البعض ، ونحو تقويم أداؤهم بصفة عامة .
- العلاقات الإنسانية بين المعلمين .

ويمكن أن يقوم الزملاء من المعلمين والمعلمين الأوائل بدور مهم في تقويم أداء المعلم ، وخاصة إذا كان مبتدئ الخبرة ، حيث يستفيد ويزداد خبرة من تقويم زميل له أكثر خبرة ، إذ يقوم هذا الزميل بتزويد المعلم بتغذية راجعة تحسن من أدائه .

وقد يكون التقويم نظامياً رسمياً من قبل المعلم الأول ، وقد يكون غير نظامى حيث يقوم الزملاء والأتراب بدور مهم في عملية التقويم من خلال دور يتسم بالزمالة ويبتعد عن الرسمية .

تقويم أداء المعلم من قبل الآباء Parents Evaluation :

يمكن للآباء تقديم تغذية راجعة للمعلم تفيده في تطوير وتحسين أدائه . ورغم أنه ليس لدى الآباء من سبيل لمعرفة ما إذا كان المعلمون قد عرضوا دروسهم بأسلوب يستطيع التلاميذ فهمه ، أم لا ، فإنهم يستطيعون من ملاحظة تعلم أبنائهم ، واكتساب المهارات التى يحتاجونها لإتمام الواجبات المنزلية ، وتعليقات هؤلاء الأبناء حول أداء المعلمين ، أن يعطوا تقويماً صادقاً إلى حد كبير عن ممارسات وشخصيات المعلمين .

وتقدم هذه التقويمات من الآباء استبصارات ذات قيمة عن أداء المعلم ، كما توفر تغذية راجعة للمعلمين غير متوافرة من أى مصدر آخر .

تقويم أداء المعلم في الدورات التدريبية :

يشير مفهوم تدريب المعلمين في الدورات التدريبية فى أثناء الخدمة إلى مجموعة من البرامج والدورات الطويلة والقصيرة والورش العملية التى تهدف تقويم مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية الوجدانية اللازمة للمعلم لرفع مستواه العلمى ، والارتقاء بأدائه التربوى والأكاديمى من الناحيتين النظرية والعملية . ويخضع تقويم المعلمين فى الدورات التدريبية لعدة مبادئ أهمها ما يلى :

- أن يكون التقويم عملية مصاحبة و متممة للعملية التدريبية .
- أن يمتد التقويم إلى جميع عناصر البرنامج التدريبي .
- أن تتنوع وسائل التقويم لتشمل الاختبارات التحريرية والشفوية والاستبانات واستطلاعات الرأي ، وملاحظة سلوكهم في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي ، إلى غير ذلك .
- أن يتم إصدار الحكم على ما تم تحقيقه من أهداف منشودة ، وما لم يتحقق منها ، وبناء على نتائج التقويم يمكن الاستفادة من ذلك في الدورات التدريبية المقبلة .

ويستخدم المدرب التقويم النهائي Summative Evaluation بعد الانتهاء من فعاليات الدورة التدريبية ، لأن هذا النمط من التقويم يخدم الأغراض التالية :

- تقدير كفاءة المعلمين المتدربين في نهاية الدورة التدريبية .
- الوقوف على نقاط القوة ونقاط الضعف في عملية التدريب .
- وضع تصور مستقبلي لدورة تدريبية تأتي بنتائج أفضل من هذه التي تمت .

ومن المفيد تماماً تقويم المعلمين المتدربين في جميع أعمال الدورة التدريبية التي مروا بها ، حتى يمكن الحصول على معلومات وبيانات تفيد في الدورات التدريبية التالية . ويتم هذا التقويم باستخدام استطلاع رأي يوزع على هؤلاء المعلمين في نهاية الدورة التدريبية ، بحيث تعكس بنوده مدى الاستفادة من الدورة التدريبية ، ومستوى خبرة القائمون بالتدريب ، وفعاليات الدورة والأنشطة المختلفة الممارسة فيها .

تقويم أداء المعلم في ضوء تحصيل التلاميذ Student Achievement :

وفيه تستخدم نتائج اختبارات التلاميذ التحصيلية - وهي تلك الاختبارات التي تقيس ما حصله كل تلميذ من معارف ومعلومات في فترة زمنية معينة - كدليل على سلوك المعلم التدريسي مما يساعد على تقويم أدائه، ويتم ذلك في ضوء ترتيب التلاميذ ، أو الفصول الدارسية طبقاً لمعايير معينة .

ومما يذكر أن نتائج الاختبارات التحصيلية إذا ما طبقت على التلاميذ تحت شروط معينة ، يكون لها ارتباط إيجابي بسلوك المعلم التدريسي داخل حجرة الدراسة .

ومن عيوب هذا الأسلوب أن نتائج تطبيق الاختبارات التحصيلية قد تكون غير دقيقة ، لأنها قد ترتبط ببعض المتغيرات كذكاء التلاميذ مثلاً ، أو مستوى طموحهم ، أكثر من ارتباطها بسلوك المعلم التدريسي معهم .

تقويم أداء المعلم من قبل تلاميذه :

يستطيع التلاميذ أن يوفرُوا معلومات صحيحة عن أداء معلمهم ، وتستطيع الدراسات المسحية أن تستفسر من التلاميذ الموافقة أو عدم الموافقة على عبارات ، مثل :

- جميع التلاميذ يعاملون بعدل وإنصاف في حجرة الدراسة .
- يساعدني على معرفة ما يجب عمله في الواجبات المدرسية المنزلية .
- لا أشعر بالملل في حصص هذا المعلم .

كما يمكن تقويم أداء المعلم من قبل التلاميذ من خلال العديد من البنود ، نذكر منها — على المثال لا الحصر — البنود التالية :

- (١) يتسم مظهره وملبسه بالأناقة ، دون مغالة .
- (٢) يمهّد لموضوع الدرس بطريقة تثير دافعية التلاميذ للتعلم .
- (٣) يستخدم الصوت بوضوح وبطريقة معبرة وفقاً لمقتضيات الموقف التدريسي .
- (٤) يعرض عناصر الدرس بطريقة مثيرة وجذابة .
- (٥) لا يعمل منفرداً ، ويشجع التلاميذ على المنافسة والاشتراك في بناء الدرس .
- (٦) يسيطر على جميع دقائق المنهج العلمية .
- (٧) يسيطر على النظام في الفصل أثناء الشرح وخلال المناقشات الصفية .
- (٨) يربط بين الجانبين : النظري والتطبيقي لموضوع الدرس .
- (٩) يعقب الشرح بإعطاء أمثلة لتوضيح عناصر الدرس .
- (١٠) لا يعطي فرصة لمجموعة قليلة من التلاميذ أن تنفرد بالإجابة عن أسئلة الدرس .
- (١١) يستخدم التقنيات التربوية في موقعها المناسب من الدرس .
- (١٢) ينوع في أساليب التدريس لضمان الانتباه الكامل من قبل التلاميذ .
- (١٣) يشجع التلاميذ للعمل من أجل تطوير أنفسهم في شتى المجالات .
- (١٤) يستخدم أساليب الدعاية بعقلانية ، وعندما يستدعي الموقف التدريسي ذلك .
- (١٥) لا يهمل إجراء التدريبات والتجارب العملية ذات العلاقة بالدرس .
- (١٦) لا يخرج التلاميذ عندما يجانبهم التوفيق ، ويساعدهم على تصحيح أخطائهم بأنفسهم .
- (١٧) ينظم السبورة بطريقة جيدة ، ويكتب بخط جيد .
- (١٨) يحترم التلاميذ ، ولا ينهرهم بطريقة غير لائقة ، عندما يرتكبون أخطاءً صغيرة .
- (١٩) يتيح الفرص المناسبة ليمارس التلاميذ الأنشطة العملية .
- (٢٠) يعطي في نهاية الحصة بعض الواجبات البيتية ، ويهتم بتصحيحها .

تقويم أداء المعلم باستخدام الملفات : Portfolios Evaluation

يعد التقويم باستخدام الملفات من الأساليب الحديثة لتقويم أداء المعلم تقويماً حقيقياً .

والملف - ويسمى أحياناً بالحقيبة الوثائقية - تجميع هادف لكل أعمال المعلم ، فعن طريقه يمكن تعرف كل مجهوداته وإنجازاته وتقدمه ، ليس فقط على مستوى تدريسه وتحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة ، بل أيضاً نشاطاته داخل المدرسة ، ومشاركاته الإشرافية والإدارية إلى غير ذلك من المهام التربوية . وأوضحت دراسة دوولتيل (Doolittle, 1994) أهمية استخدام ملفات تقويم أداء المعلم ، إذ أنها تعكس تقويم نموه الوظيفي ، كما تمدّه بتغذية راجعة Feedback تسهم في تحسين أدائه التدريسي وترفع من مستواه الوظيفي .

ويجب استخدام الملفات الإلكترونية Portfolios Electronic في تقويم الطلاب المعلمين ؛ لأن ذلك يؤدي إلى ارتفاع مستوى أدائهم في برنامج التربية العملية ، لأن تلك الملفات تعمل على تحفيز الطالب المعلم قبل الخدمة لكي يعمل ويجتهد ويبرز أفضل ما عنده ، لأنه وجد أن تقويمه أصبح شاملاً في جميع ما يقوم به من ممارسات وسلوك .

مقاييس غير مباشرة : Indirect Measures

هناك بعض المقاييس التي لا تستخدم بشكل مباشر ، أو بصورة جادة في عملية تقويم أداء المعلم ، رغم تأثيرها المباشر على تحصيل التلاميذ ، وعلى مدى تقبلهم أنفسهم للمعلم ، وذلك مثل : حماسة المعلم أثناء الحصة ، ومرح المعلم ، وقدرة المعلم على إصدار أحكام موضوعية في الوقت المناسب أثناء الحصة ، وموضوعية المعلم ، ودقة المعلم ، ومرونة المعلم في التعامل مع التلاميذ .

التقويم الذاتي للمعلم : Self Evaluation

يمارس المعلمون مهنة صعبة معقدة مركبة ، ورغم ذلك ، فإنهم يميلون إلى تعرف نواحي قوتهم ونواحي ضعفهم وأين توجد ؛ لأنهم - أساساً - حريصون على دفع جوانبهم المهنية إلى أعلى دائماً ، وهم يستخدمون في ذلك أساليب عدة منها التقويم الذاتي والاستقصاء الذي توجهه الذات في التنمية المهنية ، والتأمل والتفكير فيما يتحقق أو يتم عمله ، وطرح التساؤل على النفس : كيف أفعل ذلك ؟ عند أي مستوى يقع أدائي بالنسبة لهذا المعيار ؟ هل حققت الأهداف المنشودة من تدريسي ؟ إلى غير ذلك .

ويستخدم المعلم عدة أساليب فى تقويم ذاته ، منها ما يلى :

(أ) الاستفتاءات الذاتية Self Questionnaire :

إن الاستفتاءات الذاتية بمثابة أسلوب نقدى تقويمى ذاتى يقوم على أساس معايير موضوعية مستمدة من فهم مسؤوليات المعلم وواجباته ، وهى تشمل على جميع مجالات التعلم مثل :

- فهم المعلم لأغراض التربية بوجه عام وأهداف وغايات تدريس مادة تخصصه بوجه خاص .
- القدرة على إثارة اهتمام الطلاب بالمادة التى يقوم بتدريسها ، عن طريق تفعيل نوع العلاقات التى تربطه بهم .
- الستمكن من المادة العلمية التى يقدمها لطلابه من حيث : مستواها ، ونوعيتها ، وصحتها ، ومساريتها للتطورات المعاصرة .
- فهم طبيعة العلم وبنيته .
- أنواع النشاطات العلمية والتجارب المخبرية التى يوفرها لطلابه ، ومدى ملاءمتها لهم ، ومدى مناسبتها للمحتوى المقرر .
- نوع التدريبات النظرية أو التطبيقات العملية التى يوفرها للطلاب ، ومدى جدواها فى تحقيق أهداف التدريس المأمولة .

(ب) التسجيلات الصوتية والمرئية :

حيث يمكن للمعلم تسجيل حصة أو أكثر تسجيلاً صوتياً أو مرئياً — أو الاثنين معاً — ثم تحليل السلوك التعليمى الصفى للمعلم وفق المعايير والعناصر التدريسية الصفية المعروفة سلفاً .

ويعد هذا الأسلوب أحد أهم المصادر لجمع المعلومات عن أداء المعلم ، إذ يكون المعلم على وعى بآماله ، وتطلعاته ، واهتماماته ، وإنجازاته ، والأمور المتعلقة به أكثر من وعى الآخرين بها . ويتطلب التقويم الذاتى محاسبة النفس ، واكتشاف الأخطاء ، وتقدير العواقب والنتائج ، والتخطيط لعمل أفضل ، كما يتطلب هذا الأسلوب من التقويم أيضاً نضجاً عقلياً ونفسياً ، واجتماعياً . ويقوم هذا الأسلوب على قاعدة مفادها : من اليسير على الناضج أن يعترف بأخطائه ، ويلوم نفسه عليها ابتغاء التحسين ، والوصول إلى الأفضل . ورغم ذلك ، لا يمكن الاعتماد على هذا الأسلوب بمفرده فى اتخاذ بعض القرارات المسنولة كالترقية ، أو هوية تلاميذ الفصل ، أو التعيين ، أو النقل ؛ وحتى يستطيع المعلم أن يقوم أدانه التدريسى يجب أن يكون ماثلاً فى ذهنه مجموعة من

الأسئلة ذات العلاقة المباشرة بالتدريس الفعال ، ومن هذه الأسئلة ما يلي :

- ما أهداف الدرس ؟
- ما المطلوب من المتعلم تحقيقه في ضوء الأهداف التي سبق إعدادها ؟
- ما أسلوب (أو أساليب) التدريس المناسب لتحقيق الهدف ؟ وما السلوك التدريسي الذي يجب أن يتبعه المعلم لتحقيق ذلك الهدف ؟
- ما خطوات التسلسل المنطقي لتعليم الدرس ؟ وكيف يرتب المعلم المواد التعليمية التي يقدمها في ضوء ذلك التسلسل ؟
- كيف ينظم المعلم تلاميذ الفصل أثناء الأنشطة الحرة ؟
- ما الأساليب المناسبة لتحفيز المتعلم على العمل ؟ وكيف يتم تقديم التغذية الراجعة المناسبة ؟
- كيف يمكن خلق المناخ التعليمي التعلمي المناسب لممارسة التفكير والإبداع ؟ وكيف يمكن استغلال ذلك المناخ في تحقيق التفاعل الاجتماعي ، وتأكيـد المشاعر الطيبة ؟
- ما السبيل ليعرف المعلم ما إذا كان مشاركة التلاميذ قد حققت جميع الأهداف المعدة سلفاً ؟ أم حققت بعضها فقط ؟
- كيف يعرف المعلم أن الحدث (أو الأحداث) الذي وقع أثناء سير الدرس متناسقاً مع ما كان يقصده قبل الحصة ؟

ولقد ألفت المتغيرات التي يموج بها العالم في عصرنا الحالي بمسئوليات عديدة على عاتق المعلم بجانب أدواره المهنية ، والتعليمية ، والتدريسية ، والاجتماعية ، وقد أدى تعدد وتداخل الأدوار التي يجب أن يقوم بها المعلم إلى تغير أساليب الحكم على كفاءته ، والدعوة إلى إكسابه الوعي التربوي Educational Consciousness عن هذه الأدوار .

وقد أكدت أساليب إعداد المعلم - وبخاصة مدخل الإعداد القائم على أسس الأداء الإجرائي Competency - Based - Teacher Education - مسئولية المعلم ، وضرورة مشاركته في تقويم أدائه التدريسي ، وفهم أبعاد دوره المهني والتربوي .

ويرتبط الوعي بأهمية التقويم الذاتي برغبة ومبادرة المعلم الشخصية في الحكم على مستوى أدائه في العملية التعليمية ، والتعرف على كفاياته الشخصية ، والوظيفية للقيام بمسئوليات التدريس . وتعد قوة هذا الوعي مؤشراً للنضج المهني ، الذي يساعد المعلم على إبداء رأيه في بعض القضايا التربوية والنفسية التي تتعلق بمجال عمله ، واتخاذ موقف حيالها ، ويمكنه من زيادة فهمه للمهارات التدريسية ، مما ينعكس إيجابياً على طرائقه التعليمية ، كما يساهم في تفعيل دوره بالنسبة لتطوير المنهج ، وتحسينه .

والتقويم الذاتى أسلوب جيد ومرغوب فيه ؛ لأن المعلم يقوم بتقويم أدائه بنفسه بعد معرفته بمعايير الأداء ، وبعد جلوسه مع الموجه الفنى عدة مرات ، ومشاركته معه فى وضع هذه المعايير . أيضاً ، من مميزات هذا الأسلوب فى تقويم الأداء ، تعرف المعلم بنفسه وبطريقة مباشرة على جوانب القوة ، وجوانب الضعف فى الأداء ، لتعزيز جوانب القوة ، والتخلص من جوانب الضعف ، ورفع مستوى دافعية المعلم تجاه العمل .

وعليه .. التقويم الذاتى للمعلم عملية تركز جل اهتمامها على المعلم ، فتساعده على فحص أسلوبه التدريسى الخاص ، ونشاطاته المختلفة ، وهذا بدوره يؤدى إلى إحداث تغييرات مهمة فى أدائه التدريسى ، مما يجعل عملية التدريس أكثر فعالية وتأثيراً ، وأكثر متعة وبهجة .

ويقصد بالتقويم الذاتى للمعلم : « مدى قيام المعلم بتقويم مستمر لقدراته ، ومهاراته التدريسية من حيث إتقان الأساليب السليمة فى تعامله مع تلاميذه ، ومهاراته فى معالجة مشكلاتهم وتمكنه من مهارات صياغة الأهداف السلوكية ، واستيعابه لمفهومها ، وكذلك تحضير الدروس باستراتيجيات تلام تلاميذه ، واستخدام طرائق التدريس الحديثة ، والوسائل التعليمية المناسبة ، وإنتاجها ، واستيعاب التقويم بمفاهيمه المعاصرة ، وأساليبه الحديثة » .

وحتى يتبع المعلم أسلوب التقويم الذاتى ، عليه التأكد والتمكن — أنياً — من الآتى :

- السلوكيات التدريسية التى يعتقد أنه قادر على تحقيقها فى الحاضر .
- السلوكيات التدريسية التى يحتاج إليها أو التى لم يجربها من قبل .
- السلوكيات التدريسية التى لم يتمكن منها بعد ، ومحاولة وضع حلول مناسبة لهذه المعضلة .

ويجب أن توضع معايير خاصة ممثلة فى عدة أسئلة متنوعة ، يطرحها المعلم على نفسه لتساعده فى تقويم أدائه التدريسى ، وهذه الأسئلة تدور حول علاقات المعلم المهنية ، واللامهنية ، وعلاقاته مع التلاميذ .

(١) فيما يتعلق بعلاقات المعلم المهنية ، يستطيع المعلم أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية :

- هل أنا عضو مشارك فى هيئة التدريس ؟
- هل لدى اهتمام بالتنظيمات المهنية ؟ وهل لى دور فى المسئولية الجماعية ؟ وهل أستفيد من الفرص المتاحة لى خلال هذه التنظيمات ؟

- هل أسهم فى التفكير الجماعى لحل المشكلات ذات الصفة العامة ؟ وهل أنا متقبل لنقد الآخرين ؟
- هل يثق بى أولياء أمور التلاميذ ؟ وهل أنا متزن ومستقر نوعاً ما ؟
- هل أرحب بفرص التعلم ، والمشاركة مع زملائى المعلمين ، وخاصة المعلمين الجدد ؟
- هل أستفيد من الفرص المتاحة لتحسين كفاءتى التدريسية ، وذلك من خلال المشاركة فى الدراسات المتاحة ، والدورات التدريبية ؟

(٢) فيما يتعلق بعلاقات المعلم اللامهنية ، يستطيع المعلم أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية :

- هل أنا كثير الإطلاع ، وأحاول أن أزود معلوماتى ؟ وهل أنا مطلع على بعض الدراسات والبحوث التى تخص مادتى ؟
- هل لى هوايات خاصة ؟ وهل لدى اهتمامات بهوايات زملائى المعلمين ؟
- هل أنفرد بنفسى للتفكير فى الأمور الروحية ، والعبادات ؟ وهل أتقطع لأخذ وقتاً من الراحة بالرغم من انشغالى ؟
- هل أحظى بعلاقات اجتماعية خارج العمل كمثيلتها فى العمل ؟ وهل لدى بعض المساهمات فى التنظيمات الخاصة سواء بالتبرع بالمال ، أو الطعام ، أو الجهد ؟
- هل لدى استعداد وقدرة على مزاوله مهنة أخرى غير التدريس ؟

(٣) فيما يتعلق بعلاقة المعلم بالتلاميذ ، يستطيع المعلم أن يطرح على نفسه الأسئلة التالية :

- هل لمظهرى العام تأثير على تلاميذى ؟
- هل أنا قادر على التعرف على احتياجات كل تلميذ ، وملم بمشاكلهم الفردية ؟
- هل علاقتى بالتلاميذ تتصف بالإخلاص ، والتفاهم ؟
- هل أعطى وقتاً لمناقشة مشاكل التلاميذ محاولاً التغلب عليها ؟
- هل لدى القدرة على إدراك أخطائى ، والاعتراف بعدم كفاءتى للعمل فى مهنة التدريس أمام تلاميذى ؟ هل أطلب من تلاميذى تقويم عملى ؟ وهل أحاول أن أغير من طريقتى فى التدريس إلى الأفضل ؟
- هل أشجع التلاميذ على التفكير ، والمناقشة أم أكون المتحدث الوحيد لهم ؟
- هل أعتبر معالجتى بحكمة لتصرف غير مرغوب فيه من قبل أحد التلاميذ تقنية تربوية يجب أن أستفيد منها فى المواقف المماثلة ؟

- هل يحترمنى تلاميذى لمساهمتى فى الجماعات المختلفة ، أم بسبب وضعى بينهم كمعلم لهم ؟

- هل لدى احترام لقيمة الوقت الذى أقضيه فى مهنتى ؟

- هل أسيطر على تلاميذى أثناء الحصة ؟

- هل أنا صادق مع نفسى ، وصادق فى تعاملى مع تلاميذى ، وزملائى فى العمل ؟

وترى العديد من الدراسات التى اهتمت بموضوع التقييم الذاتى لأداء المعلم أنه يستطيع أن يقوم ادائه التدريسى عن طريق التأمل الذاتى لهذا الأداء التدريسى من خلال تحليله لطريقة تدريسه داخل حجرة الدراسة ، ومن ثم يمكنه توجيه سلوكه ، ومجهوداته سواء كان بصدد تدريس المفاهيم ، أو العلاقات ، أو معالجة التطبيقات ، أو إكساب المهارات ، أو تنمية الاتجاهات ، أو غيرها .

فعلى سبيل المثال ، إذا كان المدرس بصدد تدريس بعض المفاهيم ، فعليه أن يسأل نفسه الأسئلة التالية :

- هل ركزت على المفاهيم المتضمنة فى الدرس بوضوح أثناء عرض الدرس ؟

- هل قمت باستثارة دافعية التلاميذ أثناء عرض الدرس ؟

- هل تم مناقشة عدد كافى من الأمثلة التى تتناول المفاهيم موضوع الدراسة ؟

- هل قمت بإيضاح استخدامات المفاهيم للتلاميذ ؟

أما إذا كان المعلم بصدد تنمية بعض المهارات لدى تلاميذه ، فعليه أن يسأل نفسه الأسئلة التالية :

- هل أقرأ للتلاميذ النتاج الأدبى فى موضوع ما بصفة يومية ؟

- هل أمنح التلاميذ وقتاً كافياً للكتابة ، والقراءة فى بعض الموضوعات التى يفضلونها ؟

- هل أراعى التلاميذ الذين أحرزوا تقدماً ، والتلاميذ الذين ليس لديهم استعداد لذلك ؟

- هل التلاميذ منبهرين بالعلم ، وإنجازاته ؟ وهل أساعدهم على ذلك ؟

- هل أعطى الوقت المناسب للشرح ، والتفسير ، والتعليل ؟

- هل أسئلتى أثناء الشرح تسمح بالإجابات ، والتفسيرات المتنوعة ، أم أنها على نمط واحد ؟

- هل أحترم التلاميذ بغض النظر عن ثقافتهم أو انتماءاتهم ؟

- هل لدى توقعات عالية بالنسبة لأداء جميع التلاميذ ؟

- هل يعرف التلاميذ كيفية تقويمهم ، أو تصنيفهم ؟

- هل إجاباتي عن تساؤلات التلاميذ محددة ، ومعينة لهم أم لا ؟
 - هل أستخدم القلم الأحمر بصورة معتدلة ، أم لا استخدمه مطلقاً ؟
 - هل أتيح للتلاميذ فرصاً منتظمة للمشاركة ، والتعاون ؟
 - هل أشجع التلاميذ على حل مشكلاتهم التعليمية ؟
 - هل إجراءات تقويم التلاميذ تتماشى مع أهداف ، وفلسفة تدريس المادة ؟
 - هل يوجد اتصال فعال بيني ، وبين أولياء أمور التلاميذ ، والإداريين في المدرسة ؟
 - هل يشعر التلاميذ في الفصل بالنجاح بغض النظر عن قدراتهم ؟
- وجدير بالذكر أن بعض الدراسات التي اهتمت بموضوع التقويم الذاتي للمعلم صنفت الأسئلة التي يجب أن يوجهها المعلم لنفسه أثناء الحصة الدراسية وبعدها ، إلى ثلاثة أنماط من الأسئلة ، هي :

• الأسئلة مغلقة النهاية Closed Ended Questions :

وهي الأسئلة التي يجاب عنها بنعم أو لا ، مثل :

- هل أساعد التلاميذ على استخدام أساليب التفكير المختلفة أثناء التدريس ؟
- هل أتيح للتلاميذ فرصة استخدام أساليب تفكير متنوعة وغير نمطية أثناء التدريس ؟
- هل أنمي قدرة التلاميذ على توجيه أسئلة لأنفسهم أثناء الحصة ؟
- هل أبدأ عادة بالسؤال : ماذا ؟ أو كيف ؟
- هل أقوم باجتياز بعض الدورات التدريبية لما أقوم بتدريسه ؟
- هل أنا راضٍ عن نتائج الاختبارات التحصيلية للتلاميذ ؟
- هل من الممكن أن أؤدي عملي بصورة أفضل ؟
- هل أضع إطاراً لحفظ النظام داخل الفصل ، مع توضيح ذلك للتلاميذ ؟

• الأسئلة مفتوحة النهاية Open Ended Questions :

وهي تلك الأسئلة التي لا تحتاج إلى علامة استفهام ، مثل :

(من فضلك صف لي ... ، ... ، ...) ، (أرجو أن تعبر عن رأيك في)

• أسئلة التعليل :

مثل : لماذا استخدمت طريقة التدريس هذه ، وليس غيرها ؟

وتأثير هذا النمط من الأسئلة ضعيف في تعديل سلوك المعلم ، حيث أن المعلم غالباً ما يتبع بعض السلوكيات في أثناء عملية التدريس ، لا يستطيع تبريرها تبريراً منطقياً .

وحتى تتم عملية التقويم الذاتى للمعلم بصورة فاعلة ، يستطيع المعلم أن يتبع أسلوباً متكاملأً لتقويم أدائه التدريسي ، وهذا الأسلوب يتضمن خمسة محاور رئيسة ، وهذه المحاور هي :

المحور الأول : التقويم الذاتى المستمر :

حيث يقوم المعلم أدائه التدريسي عقب كل مرحلة من مراحل الدرس ، أو بعد كل نشاط تعليمي يمارسه مع التلاميذ ، فيسأل نفسه عدداً من الأسئلة مثل :

- هل يستمتع التلاميذ بالحصّة ؟ أم يشعرون بالملل ؟
 - هل التلاميذ منتبهين للدرس ؟
 - كيف تسير المناقشة أثناء الحصّة حسب الخطة المرسومة لها ؟
- والإجابة عن مثل هذه الأسئلة تكون فورية ، وبذلك يستطيع المعلم أن يفسرها ، ويعدل سلوكه التدريسي ، أو يعززه في الحال .

المحور الثانى : التسجيلات الصوتية والمرئية :

حيث يسجل المعلم مواقفه التدريسية أثناء الحصّة صوتياً ، أو عن طريق الفيديو ، ثم بعد الانتهاء من الحصّة ، يقوم بعرض هذه التسجيلات ، ويحللها ، ويعد هذا المحور ذو فائدة كبيرة للمعلم لأنه يوضح الممارسات التدريسية الفعلية له أثناء الحصّة ، كما تفيد هذه التسجيلات في جمع بعض المعلومات الخاصة بالجوانب الأدائية للمعلم مثل :

- تحركاته داخل الفصل .
- قدرته على حفظ النظام داخل الفصل .
- مهاراته في توجيه أسئلة ذات معنى مرتبطة بموضوع الدرس .
- فترات الكلام ، والصمت داخل الفصل .
- مهاراته في توظيف وقت الحصّة بفاعلية .

وهذا المحور يركز على عرض سلوك المعلم التدريسي كما يحدث بالضبط ، أكثر من تركيزه على مدى تأثير هذا السلوك التدريسي على التلاميذ ، وهل كان مناسباً لهم أم لا ؟

فعلى سبيل المثال ، تبعاً لهذا المحور يستطيع المعلم أن يعرف عدد الكلمات التي يتكلم بها فى الدقيقة أثناء الحصّة ، إلا أن هذا المحور لا يعطى معلومات عن مدى ملائمة هذا المعدل بالنسبة للتلاميذ .

ويفضل أن يستخدم المعلم التسجيلات الصوتية والمرئية بمعدل مرة أو مرتين في كل فصل دراسي .

المحور الثالث : بيانات عن التلاميذ :

حيث يقوم المعلم بجمع بعض البيانات عن تلاميذه من خلال الاستبيانات ، والمقابلات الشخصية معهم ؛ فالاستبيانات تعد أكثر الأساليب شيوعاً لمعرفة ردود فعل التلاميذ وانطباعاتهم عن أسلوب المعلم التدريسي معهم ، ومعظم الاستبيانات التي توجه للتلاميذ تتضمن أنماطاً متشابهة من الأسئلة تتناول ما يلي :

- خصائص التلاميذ .
- وجهات نظر التلاميذ ، وانطباعاتهم عن عملية التدريس .
- كمية التعلم .
- أساليب التقويم التي يتبعها المعلم مع التلاميذ .

ويفضل أن يطبق المعلم استبياناته على التلاميذ ثلاث مرات في كل فصل دراسي، وذلك على النحو التالي :

- عند بداية تدريس المقرر الدراسي .
- عند منتصف تدريس المقرر الدراسي .
- عند الانتهاء من تدريس المقرر الدراسي .

أما المقابلات الشخصية ، ففيها يتحدث المعلم مع كل تلميذ من تلاميذه على حدة ، أو يتحدث مع عينة من التلاميذ مدة تتراوح من (١٥ - ٣٠) دقيقة حول موضوعات المقرر الدراسي ، وأسلوب تدريسه ، وسرعة عملية التعلم ، والتفاعل بينه وبين التلاميذ ، وأسلوب تقويمه لهم ، ويفضل أن تجرى هذه المقابلات مرة أو مرتين في كل فصل دراسي .

المحور الرابع : اختبارات التلاميذ التحصيلية :

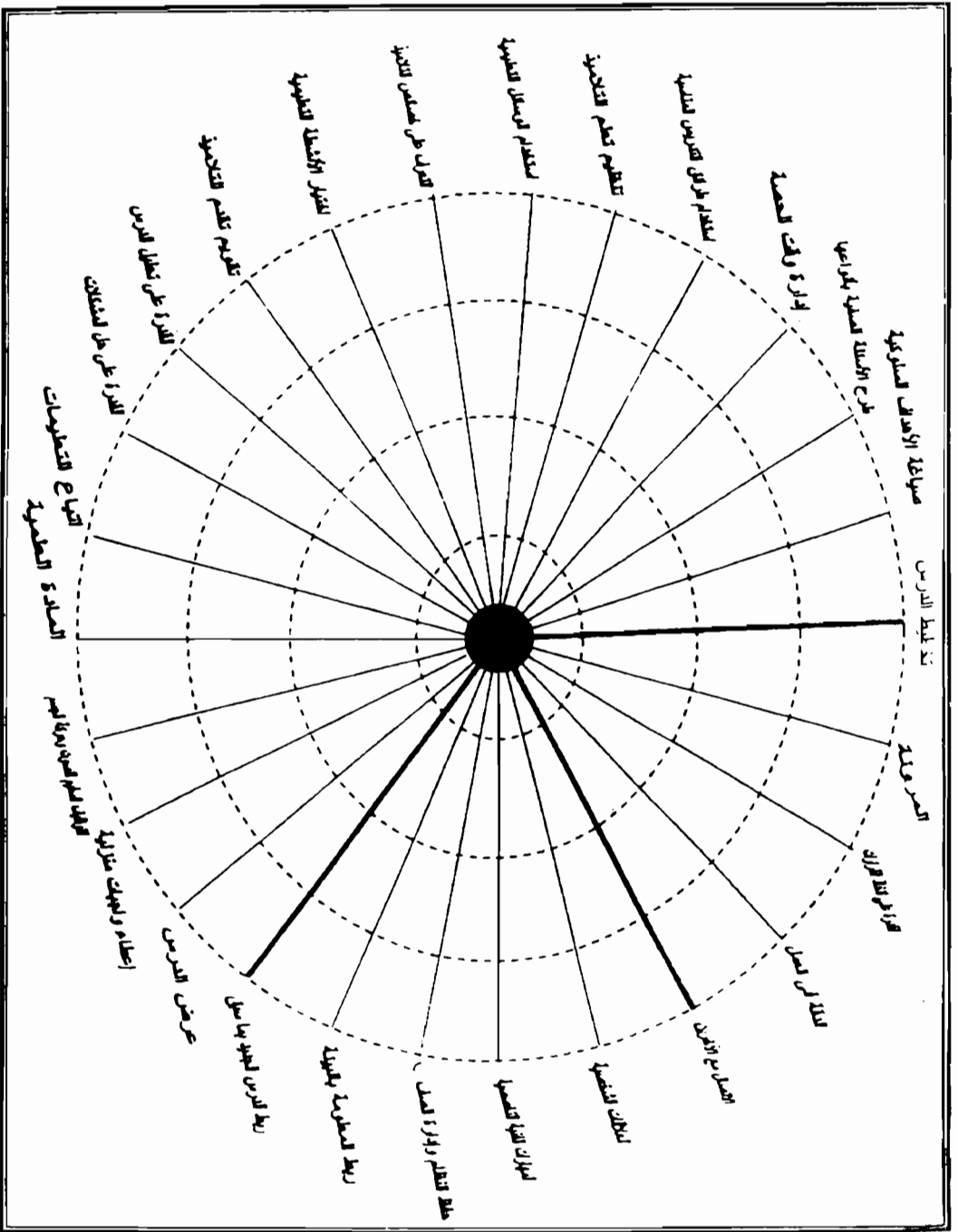
حيث يقوم المعلم بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية للتلاميذ مرتين في كل فصل دراسي ، وهذا المحور لا يعطى تغذية راجعة ملائمة لكل من المعلم والمتعلم ، حيث تتم مرتين فقط في كل فصل دراسي ، ولا تعد نتائج اختبارات التلاميذ التحصيلية دليلاً قاطعاً على كفاءة المعلم ، فقد يبذل التلميذ جهداً مضاعفاً من أجل إحراز درجات مرتفعة ، رغم عدم كفاءة المعلم بدرجة كبيرة .

المحور الخامس : الملاحظات الخارجية :

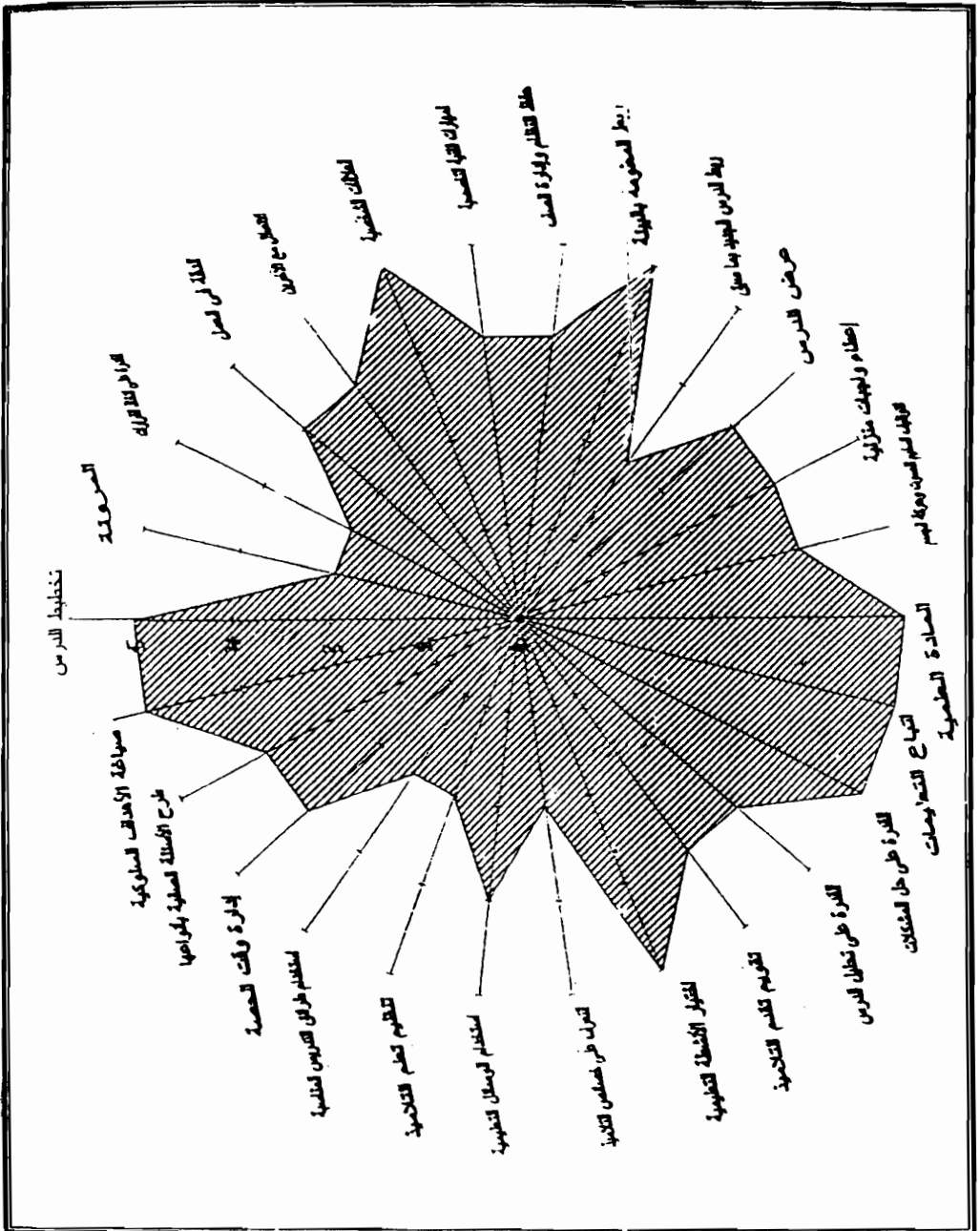
حيث يقوم زملاء العمل من المعلمين ذوى الخبرة ، والموجهين ، والقائمين على برامج التدريب بملاحظة أداء المعلم التدريسي ، وبذلك يتم ملاحظة أداء المعلم من الجوانب التخصصية ، والفنية ، والإدارية .

ونظراً للتطور العلمى الحادث فى مجال العلوم الإدارية بصفة عامة ، ومن منطلق أهمية تقويم الأداء بصفة خاصة ، ظهر نموذج لتقويم الأداء يعتمد على تقويم الفرد لأدائه ، وهذا النموذج يطلق عليه « نموذج أو خطة التنمية الذاتية Individual Development Plan » .

- وقد طوع بعض التربويين هذا النموذج ، وعدلوا فى بنوده ، ليكون مناسباً لتقويم أداء المعلم . وتتلخص خطوات تنفيذ هذا النموذج فى الخطوات التالية :
- يضع المتخصصون والخبراء فى المناهج وطرق التدريس معياراً أدائياً يضم عدداً من المهارات التدريسية التى تلزم لأداء المعلم .
- يصمم هذا المعيار على الكمبيوتر على شكل عدة دوائر متحدة المركز وذلك لتمثيل المستويات الأدائية المختلفة من (١) إلى (٥) أو من (صفر) إلى (٤) ، والشكل (٢) يوضح شكل هذا المعيار ومستوياته .
- يحدد المتخصصون والخبراء فى المناهج وطرق التدريس المستوى الأدنى الذى ينبغى أن يكون عليه أداء المعلم فى كل مهارة تدريسية من المهارات المتضمنة فى المعيار .
- يقوم المعلم أدائه التدريسي ، ويحدد المستوى الأدنى له فى كل مهارة تدريسية يتضمنها المعيار (يتم ذلك باستخدام الكمبيوتر) .
- يقارن الكمبيوتر بين مستوى الأداء المعيارى الذى حدده الخبراء والمتخصصون فى المناهج ، والمستوى الأدنى للمعلم ، فتظهر بعض مناطق الاختلاف بين المستويين ، وهذه المناطق تسمى فجوات Gaps ، والشكل (٣) يوضح هذه الفجوات .
- يصاغ تقرير نهائى يضم بيانات المعلم ، والفجوات التى ظهرت فى أدائه .
- تنسق بعض الدورات التدريبية على مستوى الإدارة التعليمية لتدريب المعلمين على المهارات التى بها فجوات Gaps .
- يتابع مدى تحسن المستوى الأدنى للمعلم أثناء فترة التدريب ، لمعرفة مدى استجابته للتدريب ، ومدى تحسن أدائه التدريسي فيما بعد .



شكل (٢)



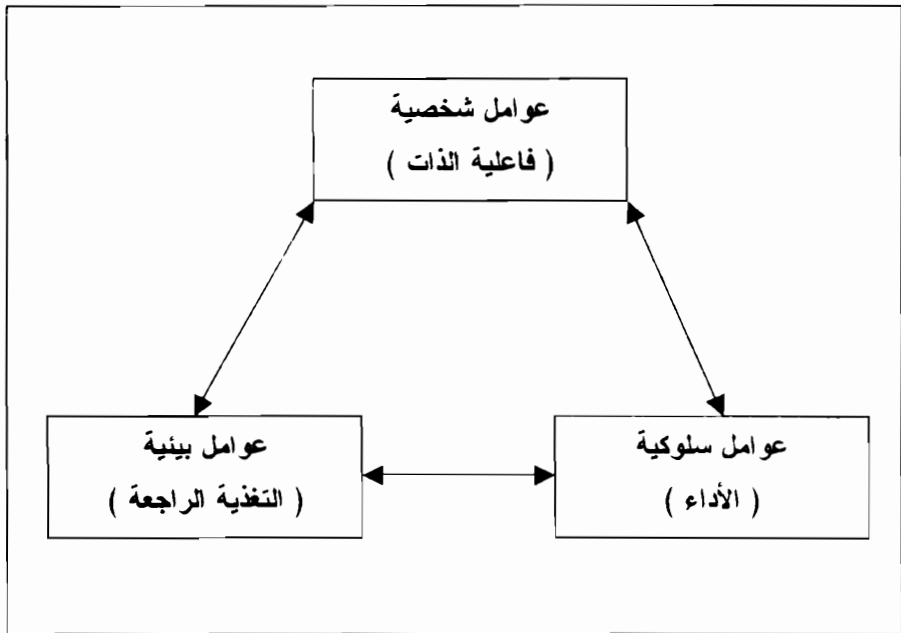
شكل (٣)

ومن المهم الإشارة إلى إمكانية ربط موضوع التقويم الذاتي بموضوع « فاعلية الذات » Self Efficacy Expectation ، حيث يقصد بفاعلية الذات « مجموعة الأحكام التي يصدرها الفرد عن نفسه ، والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة ، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة ، والمعقدة ، وتحدي الصعاب ، ومدى مثابرته للإجتاز » .

وفى هذا الصدد ، يمكن تأكيد أن معتقدات الفرد عن فاعلية ذاته تؤثر على درجة إقباله على التعلم الذاتي ، إذ أن الدرجة المرتفعة من فاعلية الذات ترتبط باستخدام الاستراتيجيات المعرفية ، وإدارة الوقت ، والتعلم الأفضل من البيئة . وإدارة وتنظيم التعلم . ويُعد التشجيع ، والتدعيم من الآخرين أحد مصادر فاعلية الذات ، حيث يؤثر التشجيع بطريقة غير مباشرة على فاعلية الذات .

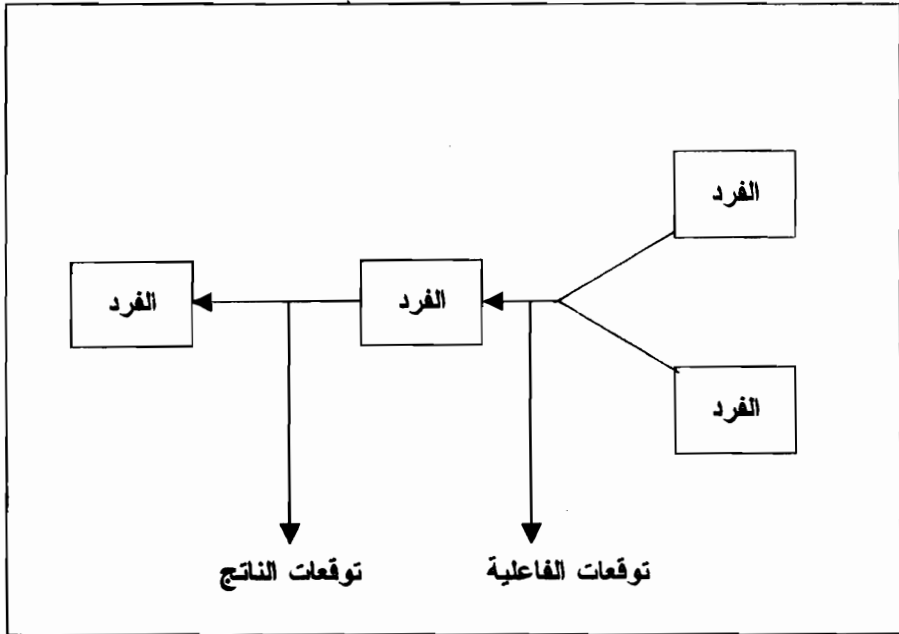
ويمكن الاستفادة بموضوع فاعلية الذات فى الآتى :

- معرفة العلاقة التبادلية التأثير بين أداء الفرد ، وفاعلية ذاته ، والتغذية الراجعة المقدمة له . وهذه العلاقة يطلق عليها « نموذج الحتمية التبادلية » ، والشكل (٤) يوضح هذا النموذج .



شكل (٤)

• التمييز بين توقعات الفاعلية وتوقعات الناتج ، حيث أن فاعلية الذات تمثل منبئات عن كفاءة الفرد في أداء عمل ما بصورة جيدة ، وهي ما يطلق عليها توقعات الفاعلية ، أما توقعات الناتج فتطلق على احتمال أن يؤدي السلوك الذي قام به الفرد إلى نتائج معينة ، والشكل (٥) يوضح العلاقة بين توقعات الفاعلية ، وتوقعات الناتج والسلوك .



شكل (٥)

ثالثاً : تقويم المناهج وفقاً لأحكام التقويم الحقيقي :

يعد التقويم عملية أساسية في أى عمل من الأعمال ، وينبغي أن يتسم التقويم بالاستمرارية والشمول في جميع العمليات . فتقويم المناهج بعناصرها المختلفة عملية أساسية للتأكد من حسن سير العمل ، ولمعرفة الأخطاء والانحرافات إذا وجدت . ويرتبط بهذا الأمر أن يكون التقويم موضوعياً ، وعندئذ يمكن أن يقوم تقويم المناهج على أسس علمية .

ويمكن القول بأن التقويم الحقيقي الواقعي هو نقطة البداية نحو التطوير العلمى الصحيح للمنهج التربوى . بمعنى أن يشمل هذا التقويم كل عناصر

ومكونات المنهج : الأهداف ، والمحتوى ، وأساليب وطرائق التدريس ، والأنشطة الصفية واللاصفية ، وتقنيات التعليم ، وأساليب التقويم . ويمكن تقويم المنهج بأنه :

« مجموعة الإجراءات والأساليب التي تتخذ لتعرف مدى صلاحية المنهج بكافة أبعاده : أهدافه - محتواه - أنشطته - طرق تدريسه - مصادر تعلمه - أساليب تقويمه - مدى تحقيقه للأهداف التي وضع من أجلها » .

أيضاً ، يمكن تعريف عملية تقويم المنهج بأنها :

« عملية تحديد قيمة المنهج لتوجيه مسيرة تصحيحه . ومسيرة تنفيذه ، ومسيرة تطويره ، وتوجيه عناصره وأساسه نحو القدرة على تحقيق أهدافه المرجوة في ضوء معايير محددة سلفاً » .

ويمكن أن نحدد متطلبات تقويم المنهج في النقاط التالية :

- التعامل مع المنهج على أنه نظام متكامل ومتوازن بين عناصره ومدخلاته ومخرجاته .
- النظرة إلى نظام المنهج على أنه من عناصر التربية . وهو يتأثر بالأنظمة التربوية الفرعية الأخرى ويؤثر فيها .
- الحرص على النظرة المستقبلية عند تقويم المنهج . والتي تقوم على المبادئ التالية :

- استيعاب التكنولوجيا والتمكن منها .
- ممارسة الحياة التعاونية في المدرسة .
- تعلم المهارات الأساسية واكتساب مهارة التعلم الذاتي .
- امتلاك مهارات التفكير والإبداع في حل المشكلات واتخاذ القرارات .
- امتلاك مهارة التواصل الفعال .
- تنمية المواطنة المحلية والمواطنة العالمية .
- التحلى بالتربية الأخلاقية .
- الاهتمام بالجوانب الإنسانية .

أهداف تقويم المناهج :

تستهدف عملية تقويم المناهج قياس فعاليتها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها . أى أن الغاية هي الوقوف على مدى نجاح جميع عناصر المنهج (الأهداف - المحتوى - الأنشطة - طرق التدريس - تقنيات التعليم - أساليب التقويم) .

ومن الملاحظ أن عمليات التقويم الحالية للمناهج تركز على تقويم عنصر أو آخر من عناصر المنهج (مثل : تقويم تحصيل التلميذ أو تقويم محتوى كتاب مدرسي) ، وتهمل تقويم العناصر الأخرى . وهكذا يتعين على فريق تقويم المناهج أن يجيبوا عن الأسئلة التالية : ماذا نقوم ؟ وهل يكون التقويم جزئياً أم كلياً ؟ كما يتعين عليهم ترتيب سلم الأولويات لعمليات تقويم المنهج .

معايير تقويم المنهج :

يجب أن تتم عملية تقويم المنهج بدلالة أهداف هذا المنهج ، وفي ضوء معايير بعينها ، من أهمها ما يلي :

- معيار الملاءمة أو المناسبة : أى ملاءمة كل عنصر من عناصر المنهج لبقية العناصر ، وملاءمة كل عنصر من عناصر المنهج لكل أساس من أسس المنهج .
- معيار الكفاية أو الفعالية : يتعلق هذا المعيار بمدى القدرة على تنفيذ المنهج من ناحية :

(أ) المعلم وكفاياته .

(ب) الوسائل التعليمية المتاحة .

وتسعى عملية تقويم المنهج للإجابة عن أسئلة محددة أهمها ما يلي :

- هل المنهج يعمل بصفة جيدة ؟
- هل تناسب مكونات المنهج احتياجات التلاميذ ؟
- هل تفضل الاستراتيجية (س) على الاستراتيجية (ص) فى طرق عرض المنهج ؟
- هل ينبغى التركيز على الهدف (أ) أكثر من الهدف (ب) ؟
- هل يساعد دليل المعلم فى تحسين أداء المعلمين ؟

ولقد ظهرت فى السنوات الأخيرة فكرة تطوير المناهج التربوية فى ضوء مجموعة من المستويات والمعايير العالمية المعاصرة ، وكان من أهم أسباب ظهور تلك المستويات والمعايير العالمية ما يلي :

- يمثل وجودها أمراً ضرورياً لمواجهة أزمة التعليم فى المدارس .
- يمثل وجودها نتيجة منطقية لرغبة الدول فى إصلاح أحوال التعليم فيها .
- تعكس هذه المستويات رغبة التربويين فى تقديم تعليم أفضل لتلاميذهم .
- تعطى هذه المستويات أساساً للتغيير والتحديث ونوع المقررات (المحتوى) التى يجب أن تقدمها المناهج حتى يمكن عمل برامج وموضوعات جديدة تستجيب لاحتياجات العمل .

- تؤكد هذه المستويات أهمية توصيف أساليب التقويم التى يجب أن يهتم بها المنهج لتقويم أداء المتعلم وتقويم فعالية البرامج المختلفة .

أصول وقواعد عملية تقويم المنهج :

إن عملية تقويم المنهج التربوى ، عملية لها أصولها وقواعدها التى ينبغى مراعاتها بدقة من خلال تحقيق الآتى :

- ١ - تحديد الأسس التى تقوم عليها عملية تقويم المنهج :
- أن تكون عملية تقويم المنهج عملية مستمرة .
- أن تشمل جميع جوانب المنهج المطلوب تقويمه (الجوانب المعرفية - الجوانب الوجدانية - الجوانب النفسحركية) .
- أن تتكامل عملية تقويم الموضوعات التى يتضمنها المنهج مع أساليب وطرق تدريسه ، ومع الوسائل المعينة المستخدمة فى تعليمه .
- أن تقوم عملية تقويم المنهج على أساس ديمقراطى ، وذلك يعنى :
 - أن يقوم التقويم على أساس حرية التفكير لكل من المعلم والمتعلم ، وكذا جميع الأطراف المشتركة فيه .
 - التقويم عملية تعاونية يشترك فيها جميع أطراف العملية التربوية ، أى يشترك فيها المعلم والمتعلم والموجه والناظر وولى الأمر .
 - أن يعترف التقويم بالفروق الفردية بين المتعلمين .
 - أن يبنى التقويم على أساس الأسلوب العلمى الذى يتميز بسمات أهمها ما يلى :
- الصدق : الوسيلة الصادقة هى التى تقيس بالفعل الشيء الذى وضعت لقياسه ، دون أن تتأثر النتائج بعوامل أخرى غير النواحي المطلوب قياسها فى هذا المجال .
- الثبات : ويعنى إعطاء الوسيلة النتائج نفسها عند تكرار استخدامها ، أو استخدام صورة مكافئة لها بعد فترة زمنية معقولة أو فى الوقت نفسه .
- الموضوعية : وتعنى عدم تأثر النتائج كلما أمكن ذلك بالعوامل الشخصية .
- التنوع : ويعنى استخدام مجموعة من الوسائل التى يكمل بعضها البعض .
- مراعاة المستوى : بمعنى أن تناسب الوسائل المستخدمة مستوى المتعلمين .
- التمييز : بمعنى أن يساعد التقويم على إظهار ما بين المتعلمين من فروق فردية .
- التخطيط : بمعنى أنه يجب وضع برنامج شامل لتقويم جميع نواحي نماء المتعلمين .

- الدلالات التربوية : بمعنى أن تكون النتائج قابلة للتنظيم والتحليل ؛ حتى يسهل كشف العلاقات بينها وفهم مغزاها واستخلاص النتائج منها مما يساعد على إصدار أحكام سليمة .

- أن يكشف التقويم عن مدى نماء وتقدم الفرد والجماعة على السواء .
- أن يهتم التقويم بجميع العوامل والظروف الخارجية التي قد يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر في المنهج .
- أن تتسم عملية تقويم المنهج بالمرونة ؛ بحيث تسمح بإعادة النظر في الأساليب المستخدمة في برنامج التقويم على ضوء التغيرات ، التي طرأت على بنية وتركيب هيكل المنهج من ناحية ، والتغيرات التي قد تحدث بسبب العوامل الخارجية المؤثرة في المتعلمين من ناحية أخرى .
- أن تأخذ عملية تقويم المنهج بكل جديد وحديث تسفر عنه ، وتظهره نتائج البحوث والدراسات التي ميادينها هي طرائق تحسين أساليب العمل في المدرسة وتطوير البرامج التربوية فيها .
- أن تكون عملية تقويم المنهج عملية اقتصادية وغير مكلفة من حيث النفقات والوقت والجهد .

٢ - تقويم أهداف المنهج :

يتم تقويم أهداف المنهج على عدة مستويات ، هي :

- علاقة الهدف بالتلميذ ، والمجتمع ، وطبيعة المادة .
- مدى إجرائية تحقق الهدف .
- تصنيف الأهداف ، وترتيبها .
- مدى تداخل أهداف المنهج مع أهداف منهج آخر .
- مدى وضوح الهدف .
- كيفية تسلسل الأهداف ، ومراعاتها لمستويات النمو .

٣ - خطوات وضع برنامج تقويم المنهج :

يجب أن تمر عملية التقويم بالخطوات التالية :

- توضيح فلسفة المدرسة وتحديد أهدافها .
- تحديد أهداف التقويم والأغراض المرجوة منه .
- ترجمة هذه الأهداف إلى أنواع من السلوك .
- تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك .

- اختبار وسائل وطرائق التقويم ومواقفه .
- تنفيذ التقويم وجمع الأدلة والشواهد على أنماط السلوك التى تترجم الأهداف .
- إعادة التقويم مرة ثانية للتأكد من صحة عملية التقويم السابقة .
- تعديل المنهج على أساس النتائج التى تظهرها عملية التقويم .

٤ - تقويم محتوى المنهج :

ينبغي تقويم محتوى المنهج على أساس تنفيذ العمليات المتسلسلة التالية :

(أ) تقويم اختيار محتوى المنهج :

يتم تقويم اختيار المنهج من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

- هل يرتبط تسلسل محتوى المنهج بمستويات نمو التلاميذ ؟
- ما مدى ترابط عناصر المحتوى ، وتكاملها ؟
- ما مدى مراعاة منطقية التسلسل فى اختيار المحتوى ؟
- هل يسمح اختيار المحتوى المقترح بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ؟
- ما مدى استخدام البيئة كمصدر للخبرات فى المنهج ؟

(ب) تقويم تخطيط المنهج :

يشتمل تخطيط المنهج على خطوات ثلاث ، هى :

- وضع الأهداف .
 - وضع الخطة واختبار نوع الخبرات التربوية .
 - تنظيم الخبرات التربوية .
- لذا يجب أن يتضمن برنامج التقويم كل خطوة من الخطوات الثلاث السابقة .

(ج) تقويم تنفيذ المنهج :

إن عملية تقويم المنهج تتضمن طرائق معالجة جميع العناصر ذات العلاقة المباشرة بالمنهج ، بمعنى أنها تشتمل على طرق التدريس ، والكتب المدرسية ، وأنواع النشاط التى يشترك فيها المتعلم ، والعلاقات الاجتماعية . وغير ذلك من النواحي ، بشرط أن يتم تقويم كل جانب منها بالوسائل المناسبة له ، والتى تختلف بالطبع باختلاف الهدف من كل جانب من تلك الجوانب .

والجدير بالذكر ، أنه يجب إدراك أن تقويم المنهج بشقيه السابقين (التخطيط والتنفيذ) ، لا يتأتى إلا عن طريق نماء المتعلم والجماعة وتقدم المجتمع .

(د) التقويم خلال عملية تطوير المنهج :

إن عملية تجربة المنهج كما هو مترجم بالكتاب المدرسى لهو أمر ضرورى ومهم ، وذلك قبل تعميم الكتاب على مستوى جميع المدارس ، وتتم عملية تجربة المنهج فى الصف والمدرسة الاختبارية (فصول مدرسة التجريب) . وفى ضوء النتائج التى تسفر عنها عملية التجريب ، يمكن لواضع المنهج أن يلجأ إلى حذف أو زيادة جزء أو درس أو نشاط ، أو تغيير النسق المتبع فى وضع الكتاب .

إن التقويم خلال هذه المرحلة ، غالباً ما يتألف من ثلاث مراحل متتالية ، يوضحها الجدول التالى :

مرحلة التقويم	المراحل التعليمية	حجم العينة	الوظيفة والدور
التقويم الأولى	العناصر الروتينية	١ - ٢ صف	اختيار النشاطات
التجارب الأولية	ترجمة جديدة لمعظم العناصر	٤ - ٦ صفوف	تعديلات فى نشاطات المنهج
التقويم النهائى	الترجمة الجيدة والأخيرة لكل العناصر	٢٠ - ٥٠ صفاً	تقرير الشروط السابقة لاستعمال المنهج

وجدير بالذكر ، يمكن تصنيف المعلومات المستعملة فى عملية التقويم بثلاثة أنواع ، هى :

• المعلومات المبنية على استبيانات ومقابلات .

وذلك عن طريق أسئلة موجهة :

- لخبراء المناهج والمواد التعليمية .

- للمعلمين والمشرفين التربويين .

- للمتعلمين .

• المعلومات المبنية على المراقبة والملاحظة أثناء عملية التعليم والتعلم :

على أن يقوم بعملية الملاحظة أشخاص مدربون ، يدونون ملاحظاتهم الشخصية فى بطاقات مجهزة لهذا الغرض .

• المعلومات الإجرائية :

وذلك عن طريق أسئلة مدروسة (موضوعية) ليتم طرحها على التلاميذ لتعرف

أبعاد عملهم ، وشعورهم بالرضا أو عدم الرضا أثناء عملية اختبار المنهج .

ويبين الجدول التالي تلخيصاً لأنواع المعلومات التى يتم تقييمها .

م	نوع المعلومات	المعلومات المبنية على المحاكمة			المعلومات المبنية على الملاحظة	المعلومات الإجرائية
		خبراء المنهج	المعلمون والمشرفون	التلاميذ		
١	التحصيل			X		
٢	الأهداف	X	X			
٣	الإتقان	X				
٤	التنظيم الإجرائى	X	X			
٥	الكلفة	X	X			
٦	الوضوح	X	X	X	X	X
٧	الصعوبة	X	X	X	X	X
٨	الرغبة	X	X	X	X	
٩	الاستعمال المناسب		X		X	
١٠	التغيرات غير المتوقعة	X	X		X	

٥ - ما المعلومات الخلفية التى نحتاج إليها فى تقييم المنهج التربوى :

(أ) يمكن الربط بين المنهج التربوى وتقييمه بكل ما له قيمة من الأنشطة الموضوعية ، التى تجعل التلاميذ يعرفون أو يحددون الأهداف المطلوب تحقيقها ، من خلال عملية التقييم بشكل دقيق ومتوازن مع الواقع .

وعليه ، يمكن للمدرسة والتلميذ على السواء طرح مثل هذه الأسئلة :

- كيف تكون الأنشطة المقترحة ذات قيمة ؟

- ما الأهداف المطلوب تحقيقها ؟

- كيف يمكن صياغة الأهداف المطلوب تحقيقها بطريقة دقيقة ومتوازنة ؟

وبذا يكون لكل من المدرس أو التلميذ دوره المهم فى تقييم المنهج .

(ب) مسئل هذا التقييم عن أى منهج دراسى جديد ، لابد وأن يعمل فى ضوء ما يراه كل من المدرسين والتلاميذ مرغوباً ومناسباً . بشرط أن يتحقق ذلك من خلال نظرة حقيقية للمصادر والتسهيلات المتاحة لتنفيذ هذا المنهج .

(ج) ومع ذلك فعلمية تقييم المنهج تصبح أكثر تعقيداً ، عندما نحاول أن نقرر إلى أى مدى وبأى الوسائل يمكن تقدير أحكام كل من المدرسين والتلاميذ وخبراء المناهج والموجهين الفنيين والمستشارين وأولياء الأمور والموظفين والسياسيين والآخرين ، وذلك بالنسبة لقضية ما إذا كان المنهج الدراسى له قيمة أم لا .

د) والتطور الحالى للمنهج الدراسى يشير إلى أهمية إلقاء الضوء على الدوافع الخاصة بتدريس وتعليم المنهج ، وكيف يتم التدريس ؟ وكيف يتعلم التلميذ ؟ وما ضمانات نجاح عملية التعلم ؟ كل هذه الأمور ترتبط بطريقة أو بأخرى بعمليات مختلفة لتقويم المنهج الدراسى .

هـ) وحيث أنه يمكن التعبير عن العناصر الأساسية للمنهج فى شكل صياغات عن الأهداف والمحتوى والتقويم ، لذلك تعطى هذه العناصر الأساسية نموذجاً حيوياً ومهماً لتشكيل مشروعات المنهج القومى أو المنهج المحلى ، بحيث تأخذ تلك المشروعات فى اعتبارها وضع وتنفيذ أفكار جديدة فى التقويم . وبعبارة ، فإن الخطوات الخاصة بتصميم وتنفيذ مشروعات المنهج الدراسى ، ينبغى أن تشير إلى :

- تحليل جميع أبعاد الموقف التعليمى تحليلاً مفصلاً لمعرفة ما يمكن أن يكون عليه كل موقف ، بشرط ضرورة التفكير فى أبعاد كل عمل مقصود .
- اختيار الأهداف .
- اختيار وتكوين المحتوى .
- اختيار وتكوين طرق التدريس والخبرات التعليمية .
- اختيار أساليب التقويم .

وعن طريق ربط الخطوات السابقة ، يحدث تفاعل بين عناصر المنهج . وعلى الرغم من أنه قد تحدث بعض التذبذبات المستمرة فى عملية تصميم وتنفيذ مشروعات المنهج ، فإن النظام الخاص بهذه العملية يتحرك بصفة عامة تدريجياً للأمام . وبذا ، يمكن الحكم عما إذا كان هذا المنهج يجب بناؤه من جديد أو بقاءه كما هو (إن كان موجوداً بالفعل) ، أو تعديل بعض جوانبه أو حذفها بالكامل .

ويتم تحديد قيمة وجدوى المنهج على ضوء المرتكزات التالية :

- الحكم الأولى للمدرسين عن المنهج (أفكارهم عن سير العمل فى هذا المنهج ، آراؤهم عند انتهاء المنهج ، وآراؤهم مرة أخرى عندما يتكرر تحقيق هذا المنهج) .

• رد الفعل وتصرفات التلاميذ الذين يدرسون هذا المنهج :

- عندما يكون جديداً .

- عندما لا يصبح منهجاً جديداً .

و) ما الشيء المتصل بما يسمى بالطريق التقليدى لتقويم المنهج الدراسى ؟

يمكن أن نقول إن الطريق التقليدى فى بعض المشروعات يمكن أن يعمل فى بعض الخطوات التالية :

• التقويم الابتدائي :

ويرتبط بقرارات أولية عن إخراج منهج حقيقى له قيمة .

• التقويم التشكيلى :

ويتم تجريبيه فى المدارس التجريبية ، ويعطى الاهتمام الأكبر لما يحدث فعلاً أثناء التدريب عندما ينفذ المنهج . ومع استمرار تعليم المنهج ينفذ التقويم المستمر باستخدام أنواع مختلفة من الاختبارات ، ويعمل مسح للصفات والمهارات والاهتمامات والاستفسارات ليبنى على أساسها أولاً الحكم على المدى ، الذى يمكن الإجابة فيه بالنسبة لهذا المنهج .

• التقويم التلخيصى :

وفى هذه المرحلة تبذل المحاولات لتقويم ما حصله التلاميذ ، الذين أكملوا دراسة هذا المنهج ، وأيضاً موقف المدرسين والتلاميذ من المنهج .

• التقويم الأفقى :

ويهدف إجابة السؤال : ماذا يحدث عندما يجرب هذا المنهج على نطاق واسع فى عدد كبير من المدارس ويكرر عدة مرات ؟ إن الطريقة المستخدمة للإجابة عن السؤال السابق تشكل أسلوباً مطولاً أو تقويماً أفقياً .

(ز) الأشكال المختلفة للتقدير المستخدمة فى تقويم المنهج الدراسى :

إن هذه العملية لا ترتبط فقط بأنواع مختلفة من الاختبارات والامتحانات ، ولكنها ترتبط أيضاً بالملاحظة والتسجيل النظامى لتقدم التلاميذ الذى يقوم به المدرسون والأطراف الأخرى . لذا ، فإن طرق التقويم اختلفت فى السنوات الأخيرة ، لتتوافق مع الأغراض التى تستخدم فيها أو من أجلها .

(ح) مدى الحاجة لمداخل جديدة لعملية تقويم المنهج الدراسى .

إن بعض المهتمين بتقويم المنهج الدراسى يؤكدون أهمية قياس التقدم فى الأشكال التقليدية لتقويم المنهج الدراسى . وهذا يرتبط بدراسة :

- كيف يعمل هذا المنهج الدراسى ؟
- كيف يتأثر بالمواقف التى يستخدم فيها ؟
- ماذا يرى فيه الذين يستخدمونه من مزايا وعيوب ؟
- ما ردود فعل التلاميذ بالنسبة للمنهج الدراسى ؟

وفى بعض أساليب المداخل الجديدة New Approach يبدو أن تقويم المنهج يشبه النموذج التقليدى . ولكن عند التركيز على هذه المداخل ، نجد أنها تهتم أكثر بالوصف والتدخل ، أكثر من القياس والتنبؤ اللذين يهتم بهما النموذج التقليدى .

وتتميز المداخل الجديدة لعملية التقويم بالاستمرارية والوضوح والتغيير (عندما تظهر الحاجة إلى ذلك) .

ولكن : هل هناك حاجة لإجادة هذا النوع من المداخل الجديدة ، التى تتطلب ربط التعليم بمرجع للاختبارات لقياس مستويات تحصيل التلاميذ ؟

لقد اقترح (بيدجون وآخرون) أن هناك أنواعاً من التعليم ؛ يجب أن يتوقع المدرسون أن غالبية تلاميذهم يحققون — عن طريقها — إجادة كاملة فيما يفعلونه ، فيشكلون استراتيجيتهم التعليمية على هذا الأساس ، ويدور الجدل فى بعض الحالات حول إمكانية الوصول لمثل هذه الإجابة بواسطة التلاميذ أنفسهم ، لأن المدرسين وتوقعاتهم لتحصيل تلاميذهم تكون دون المستوى ؛ أى هابطة . مثل هذا النوع من الجدل يرتبط بإنتاج أنواع اختبارات تستخدم فقط لقياس مثل هذه الإجادة .

٦ — تحمل مسئولية التقويم :

لكل من المعلم والمتعلم ومدير المدرسة (الناظر) والموجه وولى الأمر دوره الذى يجب أن يتحملة كل منهم فى هذا الشأن ، وذلك على النحو التالى :

أ) المعلم :

وذلك عن طريق الاختبارات التى يجريها على المتعلمين ، وعن طريق ملاحظتهم وتتبع سلوكهم داخل وخارج الفصل الدراسى .

ب) المتعلم :

يجب أخذ رأى المتعلم فيما يدرسه من مواد ، وفيما توفره المدرسة من ألوان النشاطات المختلفة ، بشرط أن يتعاون مع زملائه فى تحقيق ذلك .

ج) الناظر أو مدير المدرسة :

- أن يتولى قياس نجاح وسائل الإدارة والإشراف فى تحقيق أهداف المدرسة ، التى سبق تحديدها .

- أن يتولى الإشراف على جميع الخبرات المدرسية التى تتم داخل وخارج المدرسة .

د) الموجه :

يجب ألا يقتصر عمل الموجه على مجرد تقويم كفاءة المعلم فى تحقيق العمل المسنول عنه ، بل يجب أن يمتد عمله ليشمل تقويم جميع جوانب المنهج الدراسى .

هـ) ولى الأمر :

- يجب أن يكون التعاون بين المدرسة وولى الأمر تعاوناً إيجابياً ، لأن ذلك يساعد فى الوقوف على مدى نماء سلوك المتعلمين داخل وخارج المدرسة .
- يجب أن يمتد نشاط عمل مجالس الآباء ليكون لها دور فعال فى تقويم العمل المدرسى من جميع جوانبه .

٧ - جوانب تقويم المنهج :

يجب أن يشمل التقويم الجوانب التالية :

- مدى شمول المنهج للمواقف الحيوية ذات الاهتمام الخاص بالنسبة للمتعلمين .
- مدى ربط المنهج بالأهداف التى يسعى المجتمع إلى تحقيقها ، وأيضاً بالمشكلات التى يعانى منها هذا المجتمع ، وتقف حجر عثرة أمام تقدمه وتطوره .
- مدى التفاعل بين المدرسة والبيئة الخارجية .
- مدى تفاعل التلاميذ فيما بينهم من ناحية ، وفيما بينهم وبين معلميه من ناحية ثانية ، وذلك وفقاً للقيم الديمقراطية السائدة فى المجتمع .
- مدى إسهام المدرسة فى نجاح المنهج .

٨ - وسائل تقويم المنهج :

يمكن تحقيق ذلك عن طريق :

أ) قياس نماء الفرد : وذلك عن طريق :

• تقويم تحصيل المتعلم فى مجالات المنهج المختلفة ، وذلك عن طريق :

- الأسئلة الشفهية اليومية .
- الاختبارات التحريرية (اختبارات المقال) .
- الامتحانات الموضوعية .
- كتابة المقالات والمذكرات وكراسات العمل .
- اختبارات الأداء .

- تقويم التكيف الشخصى الاجتماعى ، وذلك عن طريق :

- تتبع كل ما يقوم به المتعلمون وتسجيله بدقة وموضوعية .
- رأى المتعلمين فى زملائهم .
- تقارير أولياء الأمور .

▪ الرسوم البيانية الاجتماعية التى تبين العلاقات المتبادلة داخل مجموعات المتعلمين .

• تقويم نماء ميول المتعلمين :

وذلك عن طريق الاستفتاءات المعدة لذلك الغرض ، أو ملاحظة المتعلمين ملاحظة دقيقة ، أو تحليل الكتب والموضوعات التي يفضلها المتعلم ... إلخ .

• تقويم نماء الاتجاهات المرغوب فيها :

وذلك عن طريق الاستفتاءات أو الاختبارات التي توضع لهذا الغرض أو ملاحظة أعمال المتعلمين ومناقشتهم ، كذا عن طريق البطاقات أو التقارير التتبعية ، وهي خاصة بتجميع وحفظ جميع الحقائق عن المتعلم .

ب) قياس نماء الجماعة ، وذلك عن طريق :

• تقويم الجماعة لعملها .

• أو تقويم العلاقات بين أفراد المجموعة الواحدة .

ج) قياس تأثير المدرسة على المجتمع ، وذلك عن طريق :

• الإحصاءات الخاصة بالمستوى الاقتصادي والصحي والاجتماعي للبيئة .

• تتبع خريجي المدرسة للوقوف على مدى استفادتهم من البرنامج الدراسي ، الذي سبق لهم دراسته ، كذا الوقوف على مدى استفادة المجتمع منهم .

• آراء المواطنين ورجال الأعمال لمعرفة رأيهم في النشاطات التي تتحمل المدرسة مسئولياتها ، كذا لمعرفة مدى صلاحية الخريجين لتحمل مسئولية الأعمال ، التي يكلفون بها في الحياة العملية .

٩ — تصورات واقتراحات جديدة لتقويم المنهج :

تتمثل هذه التصورات والاقتراحات في الآتي :

أ) تقويم من أجل ماذا ؟

تعتبر كلمة تقويم من أصعب التصورات في دراسة المناهج بعامه . إنها كلمة صعبة لأن الكلمة تستخدم بطرق عديدة في تداخل غير مضبوط للمعاني . وفي محاولة لتوضيح استخدام تعريفات التقويم ، نجد أنها تكون أقل فائدة عند وصف المحتوى . لقد أوضح عديد من الكتاب أن التقويم غالباً ما يكون معنياً باتخاذ القرار .

ويمكننا التمييز بين ثلاث أنواع من القرارات التي قد يشملها التقويم :

• تحسين المنهج المجدد :

لتقرير المواد والطرق التعليمية المناسبة ومتطلبات التغيير اللازم .

• قرارات بخصوص الأفراد :

لمعرفة احتياجات التلميذ من أجل إعطائه حقه من التعليم ، وهنا تكون أحد أغراض الاختبار تعريف التلميذ بمدى تقدمه أو عجزه عن تحقيق المطلوب منه .

• اللوحة الإدارية :

للحكم على مدى كفاءة كل من النظام المدرسى والمدرسين . وينبغي أن تشير اللوحة الإدارية إلى ضرورة توجيه الاهتمام بمدى ارتفاع مستوى المنهج ، إما من خلال مقياس مقنن ، أو عن طريق مجموعة من المدرسين الذين يحاولون تحسين برنامج تدريبهم .

إن الهدف الرئيس للتقويم هو تأكيد تأثيرات المشروع (المنهج) ، وتدوين الأحداث والظروف التى تحدث فيها هذه التأثيرات ، وتقديم هذه المعلومات فى شكل برنامج يساعد صانعى القرار التعليمى فى عمل تقويم ملائم ، ثم تبنى هذا البرنامج .

(ب) ما نوع التقويم ؟

إن النموذج التجريبى (التقليدى) للتقويم أحياناً يشار إليه كنموذج نباتى زراعى . ومن الممكن أن يكون هذا نقداً ضمنياً ، وفى بعض الأحيان يكون نقداً صريحاً للتجربة القديمة الكلاسيكية التعليمية ، التى كانت تتعامل مع التعليم كموضوع بسيط ، وكانت تنظر إلى التقويم :

- كنسق لاختبار قبلى .
- وكبرنامج تدريسى .
- وكاختبار بعدى .

ما سبق يطابق تماماً ما يحدث فى التجربة الزراعية التى تختبر كفاءة السماد الجديد بواسطة :

- قياس ارتفاع النبات .
- مده بالسماد لبعض الوقت .
- القياس مرة أخرى .

ثم مقارنة معدل النمو بمعدل نمو نبات من ذات النوع لم يستخدم فى زراعته السماد الجديد .

إن كثيراً من ردود الفعل عارضت تطبيق ذلك النوع من التصميم التجريبى لتعليم الأطفال ، على أساس أن الموقف التدريسى التعليمى للأطفال يعتبر أكثر تعقيداً من ملاحظة نمو النبات .

فعلى سبيل المثال ، تظهر الأجناس البشرية اختلافاً عندما توضع تحت الملاحظة ، بينما ملاحظة نمو نبات مثل الكرنب لا يظهر ذلك . وعليه ، ربما تكون التوقعات غير المتعمدة للتداخل الإنسانى أكثر أهمية فى أى موقف يضم الجنس البشرى ، وفى المواضع التعليمية يكون النسق أكثر أهمية من الإنتاج .

لقد أشار (بارلت هامليتون) إلى أهمية (التقويم للإثارة) ، كما أشار (قانون تاونسى ١٩٧٦) إلى أن الصعوبات لا تقتصر على التقويم ، ولكنها تشمل أيضاً كل البحوث التعليمية .

وفى الواقع لا يهتم التقويم الحديث باستخدام النموذج النباتى الزراعى فى تقويم جميع جوانب المنهج .

إن عدم الرضا عن النموذج النباتى الزراعى الذى يشار إليه كنموذج للمخرجات ، ربما يقودنا لاستخراج النماذج المصنعة (نماذج المهندسين) التى يكون لها دافع واحد ، يتمثل فى البحث عن بعد لتقويم جديد ليكون بعداً مقترناً بالنجاح ، وبذا يمكن الحصول على مشروعات منهجية لها مردودات تربوية كبيرة ، رغم أن هذه المشروعات غالباً ما تكون مباشرة وواضحة .

ويجب إعطاء التقويم التأثيرات القوية الفعالة من مجالس المدارس ليكون مؤثراً وفعالاً . ولكن ، قد يظهر بعض المدرسين تردداً فى قبوله ، بسبب عدم معرفتهم لأساليب التقويم الصحيحة ، أو كيفية استخدام هذه الأساليب .

وبعامه ، يجب أن يتضامن جميع المدرسين فى المدارس التجريبية عند تطبيق أسلوب جديد فى التقويم ، فيولوه عنايتهم وتقديرهم ، وبذا يمكن الحكم على مدى فعالية ذلك الأسلوب ، وتحقيقه لأغراضه .

وتأكيد الحجم فى تجربة النموذج الزراعى يوجه له نقداً له مغراه ، إذ أن النماذج الكبيرة قدّمت اختلافات كبيرة وكافية للتحكم بثبات . ولقد اقترح (روبرت ستاك) بأن ما نحتاجه فى تلك المرحلة هو إعطاء أو إيجاد نظرة شاملة ، أكثر من كونها نظرة فى ميكروسكوب .

إن ما تقدم ، لا يمثل نقداً للطرق والأساليب التجريبية ، ولكنه يعنى ببساطة أنه ربما انتقلنا إلى قياس مفصل قبل تفسير ووصف طريقة جيدة لصورة كاملة (نهائية) للتقويم . وإذا كان التقويم يعمل على مساعدة صانعى القرار ، ولا يقتصر على مجرد تقويم نتائج الاختبارات المنفصلة ، فلا بد من إعطاء معلومات أكثر لنجعل صانعى القرار يقومون باختيار عقلانى .

إن رد الفعل ضد التقاليد القديمة للتقويم ، جعل التقويم التجريبي يأخذ عدداً من الأشكال التى يمكن وضعها فى مصطلح ، كأن نقول (نهج جديد) أو (موجة جديدة) .

فى هذا الصدد ، تحدث (ستاك) عن التقويم الإيجابى أو المحبب أو سريع الاستجابة ، كما استخدم (بارت وهملتون ، ١٩٧٦) أسلوب إثارة العقل ، بينما ركز (ماكدونالد) على تقويم دراسة الحالة .

وبعمامة ، تميل أساليب التقويم تجاه أنظمة علم الاجتماع أو علم وصف الإنسان ، أى تجاه النظام السوسولوجى والأنثروبولوجيا الاجتماعية والتاريخية . وبذا ، أصبحت الأنظمة السابقة لها أفضلية على علم النفس التجريبي والقياس السيكولوجى (قياس سرعة العمليات العقلية ودقتها) .

وعندما تخلصى المستقصى (المجرى) عن النموذج النباتى ، فإن دوره كان واضحاً ، إذ يحدث الآن تشجيع لاستخدام المهارات الإنسانية والنظرة الإنسانية . ومن هنا ، أصبح خبير التقويم الجيد يرتبط بمجموعة متنوعة من المتخصصين ، مثال ذلك : علماء النفس ، الأنثروبولوجيين الاجتماعيين والتاريخيين . وفى جانب من هذه الميادين ، يجب أن يكون للقائم بالعمل البحثى وزنه فى فحص الشكل للدليل الإنسانى وتصوره فى الاستنتاج المستخلص منه .

(ج) قواعد التقويم الجديدة (غير التقليدية) :

تحتاج أساليب التقويم الجديدة بدرجة كبيرة إلى مستويات عالية جداً من المهارات فى التعامل بين الأشخاص . لذا ، يوجد احتياج لتطوير الخطوط الإرشادية المعنية بعملية التقويم ، لوضع معيار معين للتقويم على أساس منهجى مقبول .

وبخصوص الأسلوب الجديد فى التقويم ، فهناك شبه إجماع واتفاق بين الخبراء على مستوى الدول المتقدمة فى المجال التربوى على أهمية مناقشة الأهداف ، والإجراءات الخاصة بالتدريب التقييمى التعليمى . وقد أثمرت تلك المناقشات التى تحققت بالفعل فى المؤتمر الذى عقد فى ٢٠ ديسمبر ١٩٧٢ فى جامعة (تشرشل) ، (كمبردج) عن الآتى :

- على الرغم من أن المجهودات الماضية قد بذلت من أجل تقويم بعض الممارسات ، فإنها لا تخدم بدرجة كافية احتياجات هؤلاء الذين يطلبون الدليل على آثار تلك التدريبات (بقاء أثر التدريب) ، وذلك بسبب :
- عدم الاهتمام بالأنساق التعليمية .

- زيادة الاهتمام بقياس التغيرات النفسية فى سلوك التلميذ .
- وجود مناخ للبحث التربوى يكافئ الضبط فى قياس العمومية للنظرية التربوية التى تظهر التباين غير الملائم بين كل من المشاكل الدراسية والمسائل البحثية .
- وعلى الرغم مما تقدم ، فإن هذا المناخ يسمح بدرجة كبيرة فى الربط غير الفعال بين الباحثين وهؤلاء الخارجين عن المجتمع فى البحث .
- إنهم أيضاً وافقوا على المجهودات المستقبلية لتقويم تلك الممارسات التى صممت ، وهذا من أجل :
- الاستجابة للاحتياجات والمتطلبات لمختلف الجماهير .
- تصوير العمليات التعليمية المنظمة المعقدة فى الأنماط التى يتم تصميمها .
- الاعتماد على القرارات المهنية والعامّة تقريباً .
- تقرير اللغة المناسبة للجماهير .
- والأكثر تحديداً ، فإنهم يوصون بزيادة :
- الملاحظة العلمية للحقائق بعناية ، لإمكانية استخدامها أحياناً كبديل للحقائق العلمية ، التى يمكن التوصل إليها من خلال الأسئلة والاختبارات .
- مرونة تصميم التقويم بدرجة كافية ليلائم الاستجابات غير المتوقعة .
- وضوح الأسس التى تقوم عليها عملية التقويم بدرجة كبيرة لمن يقوم به .
- وعلى الرغم من عدم وجود صعوبات فى المنشورات نفسها ، فإن هناك اتفاقاً عاماً على أهمية أن يراعى مصممو بطاقات واختبارات التقويم الأمور التالية :
- الأدوار المتصارعة التى تظهر أحياناً لخبير التقويم نفسه كمجرب وعالم ومرشد ومدرس وصانع قرار فى آن واحد ، وكمختص فنى وصاحب عمل وخادم فى صنع القرار فى الجهة الأخرى .
- حدود الاستفسار التى يقدمها من يقوم بعملية التقويم للمفحوصين ، مع الأخذ فى الاعتبار أن تكون تلك الحدود محكمة بدقة .
- المزايا والعيوب الناتجة من الممارسات التربوية الخاصة بجميع الحقائق العلمية أو التحكم فى المتغيرات ، إذ يجب أن تكون لها سمات محددة حتى يمكن زيادة العموميات .
- التعقيد أو التسامح فى القرارات التربوية على ضوء سياسة اجتماعية واقتصادية واضحة . أيضاً ، تحديد المسؤولية التى يمكن أن يواجهها أو لا يواجهها خبير التقويم فى توضيح هذه التطبيقات .

- قدرة خبير التقويم على ترجمة ملاحظاته ، بدلاً من ترك الآخرين يجتهدون في تفسيرها . وفى المقابل يمكن استخدام قرارات عديدة مختلفة من أجل برنامج تربوى واحد .

وأحد عيوب أسلوب التقويم للإفادة يتمثل فى أن التقويم المطلوب غالباً ما يضر بالموضوع الموزع كتقرير موضوعى . وهناك عيب آخر ، هو أنه يوجد عدد غير قليل من خبراء التقويم قد يتبعون هذا الأسلوب بطريقة أرسقراطية فى تقويم بعض الجوانب لذواتهم فقط . وهذا يجعل طريقة التقويم أكثر بعداً عن المدرس ، أكثر من كونها طريقة للبحث التربوى التقليدى . بالإضافة إلى ما تقدم ، يكون من المهم مناقشة عملية التقويم مناقشة علنية ، ويكون من الخطأ الاعتقاد بأن للتقويم مصطلحين مختلفين ، هما : تقليد تجريبى ، وتقليد تجرىدى أو كفى .

إن أسلوب مناقشة موضوع التقويم هو الذى يوحى لنا بوجود أسلوبين فى التقويم . وهذه ليست قضية عامة ، فالتقويم الأكثر جدية قد تطور تدريجياً بسبب عدم الرضا عن الطريقة التجريدية . وبالنسبة للنموذجين الخاصين بالتقويم (التقليدى والمتطور) فيمكن أن يؤكد كل منهما تخطيط أكثر بعداً وعمقاً .

ويسدو أن أحسن أنواع التقويم هو ما ينتج من الخلط بين الأسلوبين السابقين ، ولكن الحفاظ على التوازن أو الموازنة عملية صعبة ، وبخاصة أن هناك علاقة مؤكدة بين المنهج الموضوعى (أو الاتجاه الموضوعى للنماذج التجريبية) والسلوك النفسى (أو علم نفس السلوك) . ومن جهة أخرى ، فإن التقويم الواضح أقرب ما يكون إلى خطة للملاحظة ، التى يشترك فيها جميع الأطراف ، أو استراتيجية تقوم على الدراسة العلمية للجنس البشرى . وهذا لا يمكن المبالغة فيه ، ولا يمكن أيضاً أن تنسب الحقائق تماماً إليه ، لذا فإن النموذجين لا يصح أن يجتمعا .

لقد ناقش هذه النقطة « راي مونرو » فى مقدمة كتابه (النجاح أو الفشل سنة ١٩٧٧) ، وقضى (مونرو) عاماً كاملاً (١٩٧٣ - ١٩٧٤) يدرس أهداف وطرق تقويم المناهج ، وبدأ فى بداية الأمر يرتبط بالنموذج التجريبى بثبات ، ولكن فى النهاية كان ملتزماً أكثر وأكثر بنواح ثابتة ومؤكدة للتقويم غير التقليدى . وأخيراً ، اتفق مع الذين خططوا لمزج الطرق أو الاتجاه المتوازن لمشكلة التقويم . فمثلاً ، نحن لا نستطيع أن نتجاهل القياس والاختبار حينما يستطيعان إعطاؤنا أو إمدادنا بالشكل الذى يحتاجه صانعو القرار .

ولكن على أى حال ، يجب ألا نتجاهل عالم أو مجال المدرس فى أى نوع من التقويم المنهجى أو تقويم المناهج . وهذا يرتبط بحقيقة مفادها أن عديداً من موضوعات

المناهج المبكرة قد بنيت على فكرة المعلومات ، التى يقدمها المدرس على أساس أنه مدير المشروع أو المشرف على الموضوع ، لأنه سيقدم المعلومات والمواد العلمية . لذا ، ففى أية عملية لتطوير المناهج ، يجب أن يكون المدرس عنصراً أساسياً . ولكن ، هناك متغيرات لا نستطيع تجاهلها ، ويجب ألا نتعامل معها بطريقة عامة وسطحية . من هذه المتغيرات ، أن المدرسين قد لا يكون رد فعلهم تجاه بعض الأمور بطريقة تنبؤية كاملة . أيضاً ، فإن محاولة عمل تعميمات ، يعنى ببساطة أننا نسقط من حساباتنا الاختلافات الفردية والمحلية .

وهذا يبين أنها مهمة أكثر صعوبة ، عما لو أخذنا بنهايات مبنية على نتائج الاختبارات فقط .

(د) المدرس كباحث :

أشار (لورانس ستنهاوس ١٩٧٥) بأنه لا يجب إنتاج أو عمل نماذج لتطوير المناهج فى مقابلة نموذج تقويم المنهج ، وبذلك لا يوافق على التفرقة بين تقويم وتطوير المناهج .

ويشرح (ستنهاوس) اقتراحه بالعودة إلى بحثه عن (التدريس عن العلاقات البشرية) ، ويقترح أن يبدأ موضوع البحث من بعدين :

- السرية فى كيفية دراسته للعلاقات البشرية .
- أنه من غير المحبب أن يكون هناك طريقة واحدة للتدريس عن العلاقات الإنسانية التى يمكن شرحها أو التعليق عليها ، فهو يقترح أنه من غير المرغوب تقديم المعلومات نفسها وبطريقة التدريس نفسها لأجناس متعددة داخل مدرسة واحدة ، حيث توجد مجموعتان من جنسين ممثلين .

ومهمة المدرس كباحث ليست كبيرة ، إذ تقتصر على الإجابة عن مثل هذه الأسئلة :

هل هذه الأسئلة ناجحة ؟ أو هل هذا البرنامج التدريسي سيعمل من أجل القطر كله ؟ أو كيف يمكن الحكم على مدى مناسبة الأشياء فى هذه الظروف الخاصة ؟

إن كل الاقتراحات المتعلقة بالمناهج ، لهى اقتراحات مشروطة وتتطلب الظروف الخاصة لامتصاصها . وطبقاً لما يراه (ستنهاوس) فإن المدرس المهنى سوف تقابله بعض الصعوبات ، وذلك لأن المعلم كباحث يكون عمله مزدوجاً ، إذ أنه يجمع بين كونه مدرساً وملاحظاً مسنولاً فى الفصل الدراسي . وهذا الوضع يحمله مسئوليات جسيمة ، وفى بعض المدارس يصعب تحقيقها .

وتوجد بعض القواعد الخاصة بسلوك المدرس ، قد تساعد المدرسين ليكونوا ملاحظين داخل الفصول . وأحد هذه الأساليب التكنولوجية المتطورة هو (التثليث) ، ويتمثل في رؤية المدرس لموقف معين إذا ما قورن بموقف التلاميذ . وهذا تطور رائع لجعل المدرس كخبير ، وجعله مهنيًا في الوقت ذاته . ولكن ، ينبغي ألا يقتصر عمل المدرس على ملاحظة الموقف ووصفه فقط ، وإنما يجب أن يعمل على تغيير تفصيلات الموقف كلما استدعى الأمر ذلك ، أثناء دورة البحث .

إن ما تقدم ، يسهم في تحسين مستوى تعليم الأطفال في المناطق الأولية التعليمية ، كما أنه يساعد المدرسين في عملهم ، وبلغت نظرهم إلى أهمية عدم الانقصار على استخدام طرقهم الخاصة في التدريس ، وبذا يمكن تضيق الفجوة بين المحاوله والإنجاز .

هـ (دراسات الحالة :

إن دراسة الحالة هي واحدة من الطرق المستخدمة في التقويم الكيفي أو غير التقليدي ، وتتمثل بعض مميزات دراسة الحالة في الآتي :

- تبرز دراسات الحالة قوة الواقع الذي يتم دراسته ، وهذا يسبب انسجاماً وتوافقاً مع الخبرة مما يجعل القواعد الطبيعية للتقويم تميل إلى التعميم ، وبذا يمكن توظيف الأساق العادية في إصدار الأحكام ، فيستطيع الناس فهم الحياة ، والأعمال الاجتماعية من حولهم .
- تسمح دراسات الحالة بالتعميمات على الفور ، لذا تتركز قوتها الخاصة في لغت الانتباه لصعوبة الحالة في وضعها الصحيح .
- تتعرف دراسات الحالة على مدى تعقيد الحقائق الاجتماعية ، وتهتم بالحضور الذاتي للمواقف الاجتماعية ، لذا تستطيع دراسات الحالة أن تقدم شيئاً ما عن الصراعات بين الآراء التي قدمت بواسطة المشتركين .
- وبعمامة ، فإن أفضل دراسات للحالة هي التي تكون قادرة على تقديم بعض التذعيمات الخاصة بترجمة السلوك والمواقف الإنسانية .
- إن دراسات الحالة بكونها تماثل عملية الإنتاج . يمكن أن تكون على شكل أرشيف لمواد وضعية كافية تعطى تفسيرات مستمرة ؛ مما يوضح أغراض التعليم المعقدة والمتنوعة .

ويمثل ما تقدم قيمة واضحة إذ أن امتلاكنا لمصدر كهذا ، قد يجعل الباحثين يعدلون من أهدافهم التي قد تكون مختلفة عن الواقع .

- إن دراسات الحالة هي خطوة للعمل البناء ، إذ أنها تبدأ في عالم من الأفعال ، وغالباً ما تكون رؤيتها للأمور بمثابة ترجمة مباشرة ، يتم وضعها للاستخدام على المستوى الفردي ، أو من أجل تقويم الشكل العام وفي صناعة سياسة تعليمية .
- تقدم دراسات الحالة نتائج تقويم في أكثر من شكل لأكثر من نوع من أنواع التقارير ، وذلك يعنى امتداداً طويلاً عميقاً في التقويم .
- وعلاوة على ما تقدم ، فإن دراسات الحالة ربما تساعد أو تعاون في ممارسة (الديمقراطية) وفي صنع القرار ، إذ أنها تقدم معلومات ذاتية مقبولة تسمح بالحكم على التطبيق .

اتجاهات حديثة في تقويم المناهج :

فيما يلي عرض اتجاهات تقويم حديثة لخمس عناصر أساسية من عناصر المنهج ، هي : الأهداف — المحتوى — طرق التدريس — تكنولوجيا التعليم — أساليب التقويم .

(١) اتجاهات حديثة في تقويم أهداف المناهج :

كان من أهم الاتجاهات الحديثة في تقويم أهداف المناهج هو الاتجاه إلى تقويم نتائج التعلم Learning Outcomes بدلاً من تقويم الأهداف السلوكية Behavioral Objectives . إن التحول من النظريات السلوكية التي ترى أن التعلم هو تراكم معلومات منفصلة ، بحيث يكون لكل درس أهداف محددة مصاغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس ، إلى النظريات المعرفية التي تؤكد ما يجري بداخل عقل المتعلم ، والتي تستند على العوامل المتداخلة والمتشابكة في سلوكه . واقتضى هذا التحول الاهتمام بعمليات التفكير العليا مثل :

- التفكير الناقد Critical Thinking .
- التفكير الابتكاري Creative Thinking .
- سلوك حل المشكلات Problem Solving .
- اتخاذ القرار Decision Making .
- تعلم كيف تتعلم Learning how to learn .
- التعاون Collaboration .
- إدارة الذات Self Management .
- اكتساب المهارات الضرورية للاستمرار في التعلم مدى الحياة Learning for Ever .

ويمكن تحديد بعض الأهداف لتطوير المناهج ، فى الآتى :

- القدرة على الفهم والتحليل والتقويم للمعلومات التى تقدم للمتعلم بطرق متعددة ، مع ربط تلك المعلومات بتطبيقاتها الحياتية والعملية .
- اكتساب مهارات التفكير المنطقى والناقد والابتكارى ، والقدرة على حل المشكلات ، والنمو المتكامل للجسم والعقل والوجدان .
- القدرة على اتخاذ القرارات المتعلقة بذات المتعلم ومجريات حياته .
- القدرة على التنافس والتعاون وتقبل رأى الآخر .
- اكتساب المهارات الضرورية للاستمرار فى التعلم مدى الحياة .

ومن المهم بمكانة تقويم المهارات العقلية لدى المتعلم التى تمكنه من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية والتقنية المتسارعة .

ومن ناحية أخرى ، فإن الاهتمام بالأهداف السلوكية وتقويمها فى المناهج لم يعد له مكانة مميزة كما سبق ، وأصبح التركيز فى الأهداف التعليمية لتلك المناهج موجهاً ومنصباً حول نتائج التعلم والتى تكون على شكل أداءات أو إنجازات Performance يتوصل إليها المتعلم نتيجة لعملية التعلم ، والتى يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم ، وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات ومعايير الأداء المطلوبة ، وليست بالضرورة مما يمكن التعبير عنه بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق فى موقف تعليمى محدد .

وهكذا فقدت الأهداف السلوكية أهميتها لتحل محلها أهداف حول نتائج التعلم . كما فقدت الأسئلة الموضوعية أيضاً بريقها ليحل محلها : الأسئلة العقلية مفتوحة النهاية ، أسلوب الملاحظة ، المناقشة والحوار ، المقابلة الشخصية ، الملفات Portfolio ، عينات العمل ، نشاطات وتكليفات متنوعة تدور حول مشكلات حقيقة يعيشها المتعلم وتتصل بحياته . وهذا هو أساس التقويم الحقيقى .

(٢) اتجاهات حديثة فى تقويم محتوى المناهج :

من أهم الاتجاهات الحديثة فى تقويم محتوى المناهج الأخذ بمعايير المحتوى Content Standards : لأنها تلخص ما يجب أن يعرفه ويفهمه ويستطيع فعله الطلاب فى المواد الدراسية المقررة .

فمعايير المحتوى عبارة عن مجموعة كاملة من النتائج التى يجب أن يصل إليها الطلاب ، لكنها لا تصف منهج معين ، وهذه المعايير يتم تصميمها وتطويرها كمكون

للرؤية الشاملة المقدمة فى المعايير القومية للتعليم ، وتكون أكثر فعالية إذا تم استخدامها كاملة فى المراحل التعليمية المختلفة .

وهناك ثلاثة محكات تؤثر على اختيار المحتوى Criteria for the Content Standards ، وتعد أساساً لتقويم هذا المحتوى :

المحك الأول : هو الالتزام العلمى ، حيث يجب تمثيل محتوى المواد الدراسية بدقة وبطريقة مناسبة عند جميع الصفوف .

المحك الثانى : هو الالتزام بتكوين معايير المحتوى التى تمثل قدرات التعليم الارتقائية للطلاب بشكل مناسب . يشمل هذا المحك تأكيداً متزايداً على الفهم المجرد والمفاهيمى فى أثناء تقدم الطلاب من سن الحضنة وحتى سن الصف الثانى عشر .

المحك الثالث : هو الالتزام بتقديم المعايير فى صيغة يمكن استخدامها لمن يريد تطبيقها ، ولمن يطورون المنهج ، وللمشرفين الفنيين ، والمعلمون والعاملين الآخرين بالمدرسة . كما يجب أن تتسم هذه المعايير بالشمول والعمق الكافيين .

تغيير التأكيد Changing Emphases

تأكيد أقل على :	تأكيد أكبر على :
- معرفة الحقائق والمعلومات العلمية .	- فهم القدرات الخاصة بعملية الاستقصاء .
- دراسة مجالات المادة كغاية فى حد ذاتها .	- تعلم موضوع الاستقصاء والتكنولوجيا والمنظور الشخصى والاجتماعى وتاريخ العلم وطبيعته .
- الفصل بين المعارف العلمية .	- التكامل بين المعارف العلمية .
- الأنشطة التى توضح تفصيلات المحتوى .	- الأنشطة التى يتم فيها البحث عن إجابات لأسئلة علمية .
- الموضوعات والأبحاث المقيدة بحصة واحدة .	- الموضوعات والأبحاث غير المقيدة .
- معالجة المهارات بشكل منفصل عن السياق .	- معالجة المهارات بشكل متصل بالسياق .

- تأكيد المهارات العلمية الفردية مثل الملاحظة أو الاستنتاج .	- استخدام مهارات متعددة العمليات مثل مهارات المعالجة ، والمهارات المعرفية والإجرائية .
- تقديم إجابات للأسئلة المرتبطة بمحتوى المادة الدراسية .	- الإطلاع على موضوعات المادة الدراسية وبحثها وتفسيرها .
- القيام بالقليل من الأبحاث من أجل ترك وقت كاف لتغطية أجزاء كبيرة من المحتوى .	- القيام بأبحاث أكثر لزيادة الفهم والقدرات والمعرفة بمحتوى المادة الدراسية .
- إنهاء عمليات الاستقصاء في الدراسات العملية بنتائج التجربة .	- تطبيق النتائج على المناقشات والتفسيرات .
- التحكم في المواد والمعدات .	- التحكم في الأفكار والمعلومات .
- توصيل خاص لأفكار واستنتاجات الطالب إلى المعلم .	- توصيل عام لعمل وأفكار الطالب إلى زملائه في حجرة الدراسة .

(٣) اتجاهات حديثة في تقويم طرق التدريس :

من أهم الاتجاهات الحديثة في تقويم التدريس ، الأخذ بمعايير التدريس Teaching Standards ، والتي تمدنا بمحكات وعمل أحكام عن مستوى هذا التدريس حيث تصف هذه المعايير ، ما ينبغي على المعلمين بكل الصفوف أن يكونوا قادرين على فهمه وتنفيذه .

(٤) اتجاهات حديثة في تقويم تكنولوجيا التعليم المستخدمة في المناهج :

يتوقف التعليم الفعال على تكوين مفاهيم دقيقة عند المتعلم ، وتعد الخبرات الحسية أساساً لكل فهم يكتسبه الطالب في حجرة الدراسة . وما لم يربط هذا الطالب الكلمة المنطوقة أو المكتوبة بخبرة ماضية أو حاضرة ؛ فمن المحتمل أن يكون المفهوم غامضاً لا معنى له . وهنا يأتي دور تكنولوجيا التعليم التي تمد الطالب بالخبرات الحسية المتنوعة ، التي تجعل ما يتعلمه واضحاً مفهوماً وتزيد من خبراته وتجعله أكثر استعداداً للتعلم والإقبال عليه .

ومن الاتجاهات الحديثة في تقويم تكنولوجيا التعليم المستخدمة في المناهج معايير اختيار أدواتها واستخداماتها التي يمكن تحديدها في النقاط التالية :

- أن توفر الوسائل خبرات بديلة عن الخبرات الواقعية ، وخاصة أنها لازمة لتتبع

الستقدم الحضارى والعلمى ، وىجب أن تكون الخبرات البديلة متنوعة بتنوع الخبرات المراد إكسابها للتلميذ .

- أن تعمل الوسيلة على تكوين المدركات العلمية بصورة صحيحة .
- أن تقوم أدوات تكنولوجيا التعليم بتدريب التلميذ على أساليب البحث العلمى ومهاراته ، ولما كانت الملاحظة والتجريب عمليات رئيسة فى هذا المجال وخاصة بالنسبة للعلوم الطبيعية والبيولوجية فيكون من الطبيعى الاستعانة بالوسائل المناسبة لهذه العمليات .
- أن تعمل هذه الوسائل على تنمية المهارات العملية لدى التلميذ ، فالطريق نحو تعلم مهارة ما ، هو مشاهدة نموذج للأداء ، ثم ممارسة هذا الأداء ، وكلا الأمرين يتطلب الاستعانة بالوسائل اللازمة لذلك .
- أن تساعد هذه الوسائل فى مواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين ، حيث يختلف التلاميذ فى مدى استفادتهم من شرح المعلم أو من الكتاب المدرسى ، ولكن توفير وسائل تعليمية متنوعة تتيح فرصاً عديدة لجميع التلاميذ للاستفادة من عملية التعليم .
- أن تعمل هذه الوسائل على جذب الانتباه وتشويق المتعلم ، فوفقاً لنظرية الاتصال لا يلزم فقط أن يكون محتوى الوسيلة مهماً بالنسبة للمتعلم ، بل أيضاً قادراً على جذب الانتباه حتى يتحقق التعلم .
- أن تتناسب هذه الوسائل التعليمية مع التطور العلمى والتكنولوجى لتتماشى مع عصرنا الحديث .

(٥) اتجاهات حديثة فى تقويم أساليب تقويم المناهج :

من أهم الاتجاهات الحديثة فى تقويم أساليب تقويم المناهج الأخذ بالمعايير العالمية للتقويم Evaluation Standards . ويمكن تحديد هذه المعايير فى النقاط التالية :

- يجب أن يكون التقويم منسجماً مع كل من القرارات والمعلومات التى صمم من أجلها ، ولتحقيق ذلك على المعلمين مراعاة ما يلى :
- تصميم التقويم بتأن ودقة وحرص .
- أن تكون العلاقة بين القرارات والبيانات واضحة .
- أن يكون هناك اتساق داخلى بين إجراءات التقويم .
- يجب أن يكون للتقويم أهداف متعددة واضحة محددة ، فهو بجانب دوره فى قياس التحصيل الدراسى للطالب للوقوف على ما اكتسبه من المعارف والمعلومات العلمية ،

يقيس أيضاً ما يلي :

- القدرة على الاستقصاء والاستدلال ومدى اكتساب المعرفة المعاصرة .
- القدرة على استخدام ما يتعلمه الطلاب فى صنع القرارات الشخصية وإبداء الرأى فى القضايا المجتمعية . وهذا يعنى شمولية التقويم ، أى أن التقويم يشمل كل نواتج التعلم التى حققها الطالب فى جوانبه المختلفة .

- يجب أن تنسجم الجودة الفنية لبيانات التقويم المجمعّة مع القرارات والأفعال المتخذة على أساس تفسيرها ، وعلى المعلمين مراعاة ما يلي :
- أن يكون التقويم حقيقياً Authentic Evaluation ، فهو الذى يعود الطلاب على الانشغال فى مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم .
- الظاهرة التى يطنب قياسها يتم قياسها فعلاً ، أى صدق التقويم Evaluation Validity .

- التأكد من أن أداء الطالب الواحد يتشابه فى مهمات التحصيل المختلفة .
- أن تتوافر لدى الطلاب فرصاً مناسبة لإظهار مستوى تحصيلهم .
- الاهتمام بثبات نتائج التقويم Reliability وموضوعيتها Objectivity .
- يجب تقويم التحصيل وفرص التعليم ، ولتحقيق ذلك يجب على المعلمين مراعاة ما يلي :

- أن تركز البيانات التى يجب تجميعها حول تحصيل المحتوى الدراسى الذى ينبغى أن يتعلمه الطلاب .
- أن تركز البيانات التى يجب تجميعها على فرص التعلم وتحصيل الطلاب .
- إعطاء أهمية متساوية لكل من تقويم فرص التعلم وتحصيل الطلاب .

- يجب أن يتوافر فى مهام التقويم شرط المعيارية Standardization التى تعنى أن يكون الحكم على أساس أداء الطالب ومدى نجاحه فى إنجاز المهام التعليمية المحددة له ، وتحقيق النواتج التعليمية المتوقعة منه فى إطار مجموعة من المعايير الموضوعية التى تمثل مستويات الأداء المقبول .

- يجب أن تكون مهام التقويم واقعية ، وتعنى واقعية Realism التقويم قياس مدى قدرة الطالب على تطبيق المعارف والمهارات التى لديه ليتوصل إلى منتج يعبر عن حقيقة أدائه ، بمعنى أن التقويم يعكس الواقع الفعلى المعبر عن أداء الطالب .

- يجب أن تكون ممارسات التقويم عادلة Rightful ، فعلى المعلمين مراعاة ما يلي :
- مراجعة مهام التقويم من حيث التصنيف ، ومن حيث اللغة التى قد تشتت انتباه الطلاب عن المهام المكلفين بها .

- استخدام أساليب إحصائية تحدد التميز بين المجموعات الفرعية ، وذلك عند التقويمات واسعة النطاق .
- تعديل مهام التقويم بصورة ملائمة تناسب حاجات الطلاب الذين يعانون من إعاقات بدنية ، أو صعوبات تعلم ، أو صعوبات لغوية .
- وضع مهام التقويم فى سياقات متنوعة ، بحيث يشترك فيها الطلاب من ذوى الاهتمامات والخبرات المتنوعة .

- يجب على من يقوم بعملية التقويم من المعلمين والموجهين أن يكونوا مزودين بتدريب كاف فى القيام بعملية التقويم ، واستخدام بياناته فى تكوين الاستدلالات الصحيحة ، واتخاذ القرارات السليمة .
- يجب أن يكون التقويم تعاونياً ، ويقصد بذلك أن يشترك فيه كل من المعلم والطلاب وولى الأمر ، لتكون النتائج موضوعية ، فيمكن قبولها .
- يجب أن تكون الاستدلالات المستخلصة من تقويم تحصيل الطلاب وفرص تعلمهم معلنة .

رابعاً : تقويم التدريس وفقاً لأحكام التقويم الحقيقي :

(أ) الاختبارات الخارجية فى تقويم التدريس :

من الاتجاهات التربوية الحديثة استخدام أو توظيف الاختبارات الخارجية External Tests فى تقويم التدريس . لقد أكدت العديد من المشروعات الحديثة فى التربية أهمية الاختبارات الخارجية فى التدريس .

وتعود فلسفة توظيف الاختبارات الخارجية فى تقويم التعلم إلى القياس المرجع إلى المحك Criterion - Referenced Measurement والذى يستخدم لتحديد كفاءة الطالب فى ضوء محك خارجى أو مطلق (أساس خارجى للحكم على أداء الطالب يتحدد مسبقاً قبل تطبيق الاختبار) — هو مستوى الأداء المطلوب للإتقان — كما يحدده المعلم أو جهة أخرى خارجية سلفاً ، دون الحاجة إلى مقارنة الطالب بزملائه كما يحدث فى القياس المرجع إلى المعيار Norm - Referenced Measurement .

والاختبارات الخارجية هى عبارة عن اختبارات مقننة تستخدم لقياس القدرات والمهارات الأساسية والشروط والكفاءات الخاصة ، وذلك لتحديد أى الطلاب ينقل من صف إلى آخر وتحديد أى الطلاب يتخرج من المدرسة . كما تستخدم الاختبارات الخارجية فى تحديد أى الطلاب يحتاج إلى خدمات علاجية Remedial Services .

ومن أنواع الاختبارات الخارجية ما يلي :

• اختبارات القبول أو الاستعداد Aptitude Tests .

• اختبارات التحصيل Achievement Tests .

ومما يذكر ، باستخدام أسلوب الملاحظة والمقابلة — فى إحدى الدراسات — ظهرت فاعلية وتأثير الامتحانات الخارجية فى تحسين الممارسات التعليمية فى فصول التدريس ، وتحسين مستوى أداء الطلاب للعديد من المهام المحددة فى التدريس ، ورفق مستوى النتاجات المعرفية والمهارية لديهم .

ولقد ترتب على التحول فى مفهوم التقويم من تقويم التحصيل المعرفى Cognitive Achievement للطلاب إلى تقويم الأداء أو الإنجاز Performance Evaluation أن تغيرت أدوات ووسائل تقويم التدريس . ويمكن تحديد مجالين أساسيين فى تقويم التدريس ، وهما :

• وسائل تقويم الأداء (أو الإنجاز) Teaching Performance Evaluation
ومن أمثلها :

- ملف المدرس Teacher's Portfolio

وهو ملف شخصى خاص بالمدرس ، يوضح فيه جميع إنجازاته بشكل منظم وفق الأطر العامة للمواد الدراسية أو وفق الكفايات التدريسية الأساسية ، ويتضمن كذلك التقارير عن المشروعات والنشاطات المخططة والذاتية ، والأوراق البحثية ، والإبداعات التى توصل إليها ، ومذكراته حول ممارسته العملية ، وذكرياته وكل ما يفخر هو به ويرى أنه يعكس شخصيته وتميزه ونجاحاته وليس نقاط ضعفه أو الأخطاء التى وقع فيها ، وتعتبر محتويات هذا الملف أداة رئيسة لتقدير مستوى المدرس من خلال الإنجازات التدريسية التى يمارسها ، حيث يختار المدرس بعض الأعمال التدريسية المنجزة فى هذا الملف ليتم تقييمه عليها .

ويؤدى الملف غرضاً جوهرياً فى عمل المدرس التدريسى ، فهو البيان المادى الموثق لنموه ودرجة تقدمه فى عملية التدريس . وهو على أهمية كبيرة بالنسبة للمدرس خصوصاً بعد أن يتبوأ مناصب تربوية عالية (مدرس أول — موجه فنى — مدير مدرسة — الخ) .

Open - ended Activities الأنشطة مفتوحة النهاية

يشجع هذا الأسلوب المدرس للقيام بأنشطة ممتدة أثناء عملية التدريس تبعاً لتطور أفكاره واستنتاجاته عما يحدث حوله ، الأمر الذى يؤدي به إلى اكتشاف ما يمكن تسميته فتح المجال للدراسة أو الاقتراحات التى تقود إلى أخرى ، وهذا الأمر الذى لا نهاية محددة له بالنسبة للبحث والاستقصاء يهدف التوصل إلى كل جديد .

وتسعى هذه الأنشطة إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الأهداف ، هى :

- تعلم الطلاب الأفكار العلمية .
- تعلم أساليب التجريب .
- تعلم فنون الاستقصاء التجريبي .

Practical Work Evaluation (ب) وسائل تقويم الأشغال العملية

من أجل تطوير أفراد مثقفين ثقافة علمية ، عمدت التوجيهات الحديثة للتربية إلى التركيز على التدريس الذى يعتمد على ممارسة الأنشطة العملية والبيئية ، وتستلزم هذه الاستراتيجيات إتباع إجراءات تقويم تجديدية .

ومن أهم أنماط التقويم التى تناسب تقويم تدريس المعلم عند تأدية الأشغال العملية

Practical Work ما يلى :

- الممارسة العملية فى المختبر Laboratory Practical
- التمارين المكتوبة Written Exercises
- اختبارات الأداء Performance Checks
- تفسير العروض وإثباتاتها Explanations of Demonstrations
- النشاط المتعلق بدفتر اليومية / السجل Activity Journals / Record Book
- تقارير المختبرات أو التقارير الميدانية Laboratory or Field Reports
- تقارير أخرى Other Reports
- (الرسوم — الكتابات التجريدية — التلخيصات المفيدة ... إلخ) .

(ج) وسائل تقويم النتائج الوجدانية للتدريس :

Affective Outcomes Evaluation of Teaching

تهتم الدراسات — حالياً — بتصميم وبناء العديد من المقاييس لقياس الجوانب الوجدانية المختلفة لعملية التدريس ، كالاتجاهات Attitudes ، القيم Values ، الاهتمامات والميول العلمية Scientific Interests ، والاهتمامات الشخصية Personality Interests ، والدوافع Motivations ... وغيرها .

أيضاً ، تهتم المقاييس التي تعنى بقياس النتائج الوجدانية بقياس الاتجاه نحو العلم (أو العلوم) Attitude Toward Science أو الاتجاه نحو المعرفة العلمية Attitude Toward Scientific Knowledge ، أو الاتجاه نحو القضايا العلمية الاجتماعية Attitude Toward Socio - Scientific Issues .

الاتجاهات الحديثة فى تقويم عمليات وإجراءات التدريس (عمليات وإجراءات التنفيذ) :

New Trends of Processes / Procedures Evaluation

تتمثل الاتجاهات الحديثة للتقويم - فيما يتعلق بتقويم عمليات وإجراءات التدريس

Processes / Procedures - فى الآتى :

- تقويم التدريس فى ضوء مفهوم الاستقصاء العلمى Scientific Inquiry .
- تقويم فاعلية العديد من الأساليب والطرق الحديثة للتدريس .
- New Teaching Methods.
- تقويم المختبر والدراسة العملية .
- Laboratory & Practical Study Evaluation.
- تقويم استخدام المستحدثات التكنولوجية فى التدريس .
- Evaluation of Using Technological Innovations in Teaching.

وفىما يلى توضيح للموضوعات الأربعة السابقة :

(١) تقويم التدريس فى ضوء مفهوم الاستقصاء العلمى :

ومن الاتجاهات الحديثة لتقويم العلوم بالمرحلة الثانوية ، التى برزت خلال السنوات الأخيرة ، تقويم التدريس فى ضوء مفهوم الاستقصاء العلمى Scientific Inquiry ، وهو : نشاط متعدد الأوجه يشمل على : عمل الملاحظات وطرح الأسئلة ، ومراجعة وفحص الكتب والمصادر المتعددة للمعرفة العلمية ، وتخطيط التحقيقات ، ومراجعة ما هو معروف فى ضوء الدليل التجريبي ، وتحليل وتقسيم البيانات ، وطرح الإجابات ، والتنبؤات واستخلاص النتائج .

ويبنى التدريس خلال الاستقصاء حول طبيعة العلم وينقل صورة واقعية له ، كما يؤكد الطريقة الكشفية للعلوم التى يستخدمها العلماء فى عملهم ، كما يتيح الاستقصاء للطلاب فرصاً متعددة لممارسة الأنشطة الاستقرائية والاستنتاجية ، وتكوين المشكلات بهدف التحقق من صحة وإثبات بعض المشكلات ، وحل بعض المعضلات الدراسية أو الحياتية أو المجتمعية ، وكذلك إجراء التجارب وتفسير البيانات .

ومما يذكر ، أنه باستخدام مدخل التحليل اللغوى للمحتوى Linguistic Content ، يمكن تأكيد خصائص ومتطلبات الاستقصاء العلمى Scientific Inquiry فى المواد الدراسية المقررة ، رغم أن الأنشطة العملية فى تلك المواد غالباً ما تكون مكتوبة بطريقة غير واضحة ولا تساعد على ممارسة الاستقصاء بالشكل المطلوب ، كما أن عمليات التدريس لا توفر الفرص الكافية للطلاب لاكتساب العديد من مهارات الاستقصاء العلمى .

(٢) تقويم فاعلية العديد من الأساليب والطرق الحديثة للتدريس :

New Science Teaching Methods

ومن الاتجاهات الحديثة ، تقويم فاعلية العديد من الأساليب والطرق الحديثة للتدريس ، وبخاصة تدريس الموضوعات والقضايا التطبيقية المستحدثة ، وتدريس القضايا العلمية المثيرة للجدل وغيرها . ومن الاستراتيجيات الحديثة للتدريس التى يجب تقويم فاعليتها ، نذكر — على سبيل المثال لا الحصر — الآتى :

- توظيف مدخل دراسة الحالة Case Study .
- توظيف النماذج Models فى المواقف التدريسية .
- المدخل المتعدد التخصصات (أو البينى) Interdisciplinary Approach .
- الطرق التجريبية والمشروعات العلمية .

Experimental Methods & Scientific Projects.

- مدخل التحليل الأخلاقى Ethical Analysis Approach .
- نموذج التحليل البنائى Constructivist Bases Analytical Model (CBAM)
- خرائط المفاهيم Concept Maps .
- استراتيجية اتخاذ القرار Decision Making Strategy .

ومما يذكر ، أثبتت اندراست فاعلية طرق وأساليب التدريس الحديثة فى تحقيق الأهداف التى تتخطى المعرفة كالقيم ، والاتجاهات نحو العلم ، والقضايا المعاصرة ، والتربية الأخلاقية ، ... إلخ .

(٣) تقويم المختبر والدراسة العملية Laboratory & Practical Study :

ومن الاتجاهات الحديثة فى تقويم عملية التدريس ، الاهتمام بتقويم المختبر والدراسة العملية للوقوف على مدى فاعليتها فى تحقيق الأهداف المحددة لها فى التدريس . فتنمية المهارات العملية Practical Skills يعتبر هدفاً من الأهداف الرئيسة للتربية العلمية ، إذ أن التجريب عن طريق المختبر يعتبر قلب العلم النابض ، وهو

طريقته التى ينمو بها وينتشر ؛ لأن التجارب تقود إلى اكتشاف مفاهيم ومبادئ جديدة تحتاج إلى زيادة تأكيدها ، وبالتالي تتولد تجارب جديدة . وعليه ، تتضح دينامية العلم ، حيث تظهر سلسلة من المفاهيم والبنى المفاهيمية الجديدة ، التى تنشأ عن الملاحظة والتجربة .

إن وظيفة المختبر فى التدريس لتنمية وتطوير مهارات الاستقصاء العلمى بات من الضروريات التى يجب أن يولسها التقويم جل اهتمامه ، ضماناً لفاعلية التدريس ، وتطويره نحو الأفضل .

ومع ظهور المشروعات الحديثة فى تطوير التدريس ، ازداد التركيز على وظائف المختبر الثلاث : التحقق والتقيب ، والكشف الموجه ، والاستقصاء الحر ، وأصبح المختبر يحتل دوراً مهماً فى التدريس ، نظراً لإسهامه فى إكساب الطلاب عدداً من المهارات العملية Practical Skills ومهارات الاستقصاء العليا Higher Inquiry Skills .

ومما يذكر ، هناك تباين شديد فى تأكيد أهداف العمل المعلى بين الدول ، حيث تظهر هذه الأهداف واضحة جلية فى الدول المتقدمة ، بينما تبدو متدنية أو منخفضة فى الدول النامية . أيضاً ، لا يؤكد التدريس المعلى القدرات المعرفية Cognitive Abilities ويقصد بها التفكير الناقد وحل المشكلات والتطبيق والتحليل ، والتركيب ، والتقويم ، والابتكارية ... إلخ ، كما لا يعمل التدريس المعلى على إكساب التلاميذ مهارات الاستقصاء العليا Higher Inquiry Skills .

٤) تقويم استخدام المستحدثات التكنولوجية فى التدريس :

Evaluation of Using Technological Innovations in Teaching:

ومن الاتجاهات الحديثة أيضاً فى تقويم التدريس ، تقويم استخدام المستحدثات التكنولوجية Technological Innovations فى التدريس .

وتسمى عملية توظيف المستحدثات التكنولوجية إلى تخطيط وتصميم البرامج التعليمية ، والمناهج الدراسية ، وأساليب تنفيذها بما فى ذلك إنتاج المواد التعليمية ثم بناء المواقف التعليمية وما يدور فيها بين المعلم والطلاب ، وإدارة تلك المواقف ، وكذلك عملية تقويمها فى جميع الأبعاد .

وتقسم المستحدثات التكنولوجية إلى مجالين أساسيين ، هما :

- مجال الأجهزة التعليمية التكنولوجية Hardware : وهو يضم أجهزة العرض الصوتى ، وأجهزة التسجيل الصوتى ، وأجهزة الحاسبات الآلية .

- مجال المواد التعليمية التكنولوجية Software : وهو يضم المواد المطبوعة ، والمصورة ، والمسجلة ، التي تقدم معلومات خلال عرضها عن طريق الأجهزة ، كما تقدم فى صورة برامج تعليمية Ed. Programs ، رزم تعليمية Ed. Packages ، وحقائب تعليمية Ed. Kefs وغيرها .

ولأهمية الاعتماد على المستحدثات التكنولوجية Technological Innovations فى التدريس ، حفلت المشروعات الحديثة للتدريس بالعديد من هذه المستحدثات ، وقامت بتوظيفها فى عمليات التقويم التشخيصى Diagnostic Evaluation أو فى عمليات التدريس Teaching أو التقويم النهائى Summative Evaluation .

وتتمثل أهم المستحدثات التكنولوجية فى التدريس ، فى الآتى :

- توظيف شبكة المعلومات (الإنترنت) فى التدريس Internet .
- نظم الوسائط التعليمية الفائقة Hyper Media Educational Systems .
- الفيديو التفاعلى Interactive Videodisc .
- الكمبيوتر المصغر فى المعمل The Micro Computer in Laboratory .
- برامج الكمبيوتر للتدريس Computer Programs for Teaching .
- محاكاة الكمبيوتر فى التدريس Computer Simulations in Teaching .
- التلفزيون التعليمى Instructional Television .

فى ضوء ما تقدم ، ينبغى أن توجه الدراسات فى مجال تقويم استخدام المستحدثات التكنولوجية فى التدريس جل اهتمامها نحو التحقق من الآتى :

- مستويات معرفية عليا إلى جانب تنمية بعض المهارات لديهم ، وبخاصة مهارات الاتصال .
- مدى توافر العديد من المهارات اللازمة لتوظيف مستحدثات التكنولوجيا فى التدريس لدى كل من المعلم ، والطلاب .
- مدى تحقيق إيجابية الطلاب فى المواقف التعليمية ، ومشاركتهم بشكل أفضل مقارنة بأدوارهم فى التعليم التقليدى .
- فاعلية مصادر التعلم فى تحسين نتائج التعلم لدى عدد كبير من الطلاب (مراعاة الفروق الفردية) ، وفى نمو اتجاهات إيجابية نحو العلم والتكنولوجيا والتدريس .
- الصعوبات فى تكامل محتوى المنهج التربوى مع المستحدثات التكنولوجية .
- آراء واتجاهات المعلمين نحو توظيف المستحدثات التكنولوجية فى التدريس ، ما بين : التأييد المطلق ، والتأييد بحذر ، والرفض المطلق .

خامسا : تقويم مخرجات العملية التعليمية وفقا لأحكام التقويم الحقيقي :

يتمثل الغرض الأساسى لوصف وتوضيح المقصود بتقويم مخرجات العملية التعليمية فى مفهوم عديد من الأشكال ، التى يمكن أن تكون عليها عملية تقويم مخرجات العملية التعليمية .

وأول هذه القرارات الوقوف على مدى تحقيق النتيجة المرغوب فيها بشكل جيد على مستوى الفرد ، أو مستوى المجموعات . ولكن ، صياغة أهداف التقويم على أساس المستوى الذى يحقق حاجات كل فرد غالباً تكون مكلفة ، وغير مطلوبة . لذا ، يفضل تقويم عدة برامج لمجموعات متجانسة من الأفراد ينشُدون منافع متشابهة . وإن كان الفصل فى هذا الموضوع هم المحكمون ، من حيث تفضيل العمل والتعامل مع البيانات الخاصة بالمجموعات أو الخاصة بالأفراد .

إن فحص حالة المشاركين فى البرنامج بعد تلقىهم التدريب ، لسوف يوضح للمديرين البرامج التى يتم قبولها على أساس صلاحيتها ، لذا فإن التصميمات البسيطة للتقدير قد تكون مرضية لتحقيق الغرض السابق إلى حد بعيد .

وإذا لم تكن التصميمات البسيطة للتقدير كافية لتحقيق الغرض السابق ، فلا بد من تجميع معلومات إضافية لتحسين إمكانية تفسير النتيجة .

ويمكن توضيح المزيد من التفسيرات للنتيجة عن طريق :

١) ملاحظة المشاركين فى البرامج أكثر من مرتين .

٢) ملاحظة مجموعة إضافية .

٣) قياس متغيرات أخرى إضافية ومستقلة .

وينبغى أن تكون أهداف تقويم البرنامج فوق مستوى الشكوك ، حتى يمكن تحديد ما إذا كان البرنامج هو السبب المباشر فى إحداث تغيير ملحوظ فى سلوك المشاركين أم لا .

وإذا وجدت أية شكوك حول وجود توافق يعود لعوامل الصدفة . يكون من السهل استبعادها باستخدام التجربة لتقدير نتيجة البرنامج .

وجدير بالذكر أن التجربة الحقيقية هى التى يراعى فيها اتخاذ الاحتياطات اللازمة لنجاحها ، وهى التى تعطى إجابة دقيقة عن السؤال : هل كانت النتيجة التى تم تحقيقها تستحق كل هذا العناء أم لا ؟

وبمعنى آخر : هل يحقق البرنامج استخداماً فعالاً للمصادر ؟

إن البحث في الأسس الرئيسية لتحليلات كلفة المزايا والتأثيرات المتوقعة للبرنامج لهى أمور ضرورية وواجبة ، وخاصة أن البرامج ذات الصيغة الاجتماعية تحتاج إلى دعم كبير ، قد يصعب تحقيقه في أحوال كثيرة . ومما يبدو على السطح الآن أن مشكلات الكلفة المادية سوف تؤخذ في الاعتبار بحيث تصبح أكثر أهمية في مجال تعميمات الخدمة الإنسانية عما كان عليه الحال في الماضي .

إن المناهج المستخدمة في مجال الضبط الإداري (التنظيم الحكومي) غالباً ما تكون ذات فائدة في مساعدة الفرد على فهم برنامج ما . وعلى الرغم من ذلك ، فإن أكثر الاستخدامات فعالية بالنسبة للمعلومات التي يتم جمعها خلال إجراءات التنظيم ، تتطلب وضع المقارنة بين البيانات الموجودة ، وأى مقياس آخر للفعالية ، وذلك ضماناً لضبط الأداء .

والحكمة في وجود مقاييس للرعاية أو الخدمات ، هو تحديد عملية ضبط البيانات بدرجة كبيرة . فعلى سبيل المثال ، قد يجد خبير التقييم أنه لا توجد عيوب تذكر أو مؤثرة في الرعاية التي أعطيت أو تم تقديمها أثناء تطبيق البرنامج ، أو أثناء عملية تقييم البرنامج ، بينما قد يرى نظيره عكس ذلك تماماً .

إن الاستفسار عن حجم العمل الذي تم إنجازه ، ومعرفة ما إذا كانت جهود أى عضو في هيئة العمل مرضية أم لا ، لا يمكن الإجابة عنها دون وجود مقياس آخر كمعيار أو كمحك للحكم . وليس فيما تقدم أية مغالاة أو وضع عقبات على الطريق ، أو بعثرة للجهود المبذولة ، بقدر ما هو عملية تنظيمية لضمان حسن تنظيم العمل . فالمجتمع ، كمثال ، يضع عديداً من المقاييس الاجتماعية والاقتصادية والسياسية وغيرها ، والتي عن طريقها يمكن ضمان استقرار الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والسياسية في المجتمع ، فلماذا لا نفعل ذلك في التربية ؟

ونسوق هنا مثلاً يدعم الرأي السابق . وهو يتمثل في الآتى :

هناك عديد من مقاييس الأمان من النار (المسيطرة بسهولة على الحرائق حال حدوثها) وهى واضحة وموضوعة بشكل معقول . فمثلاً ، يجب أن تكون الفتحات الموجودة بالمبنى كثيرة ومصممة بقياسات نموذجية (قياسية) . أيضاً ، من الأمور التي تراعى عند حدوث الحريق فتح أبواب الخروج مباشرة ، لذا لا يتم وضع أثاثات في الممرات المؤدية للخروج . وعلى النمط نفسه ، عند تصميم مباني المدارس ، لابد من وجود عدد معين من الأقدام المربعة الفارغة من أجل حرية حركة الأطفال ، سواء أكان ذلك في حجرات الدراسة أم في فناء المدرسة .

والآن : ما حدود الخدمة التى ينبغى أن يقدمها من يتحمل مسئولية التقييم :

أثناء عملية التقييم ، قد يوجد مقياس معين كمعيار لعدد ساعات الخدمة المباشرة التى يقدمها من يتحمل مسئولية التقييم أسبوعياً . وعلى الرغم من ذلك ، فإن المقاييس الخاصة بتقويم النتيجة (مخرجات العملية التعليمية) تكون بلا شك أكثر أهمية من مقاييس التكوينات الفيزيائية أو مقاييس الجهد المبذول . وأن المقولة التى مفادها : (أن الغاية تبرر الوسيلة طالما كانت الوسيلة أخلاقية ومسئولة) ، تنطبق بشكل خاص فى مجال الخدمات الإنسانية . فالمدرس يسعى جاهداً إلى مساعدة التلاميذ على التعلم ، وتحسين الناحية العاطفية عندهم وإكسابهم المهارات اللازمة لشغل الوظائف ، وغير ذلك من الأمور ، وفى سعيه قد يسلك أى طريق أو منهج أخلاقى مقبول .

إن التركيز على تقويم إنجاز الأهداف الفردية (الأهداف المعدة لأشخاص معينين أو لفئة من الناس) يعنى أن مهمة تقويم النجاح فى تحقيق هدف ما تكون إلى حد ما مهمة سهلة ، لو أن الأطراف المعنية اتفقت على أهداف موضوعية . إن وجود مثل هذا الاتفاق يساعد على تقويم البرنامج ببساطة ، وذلك لأن عملية التقويم فى هذه الحالة سوف تتمثل فقط فى ملاحظة مجموعة الأشخاص الذين يطبق عليهم البرنامج .

إن التدريب على استخدام طريقة ما بشرط مراعاة الأسس السلوكية للمدربين ، وبشرط تطبيق الثواب والعقاب ، يكون معيار النجاح فيها هو الوقت الذى يستغرقه المتدرب فى استخدام تلك الطريقة . وفى حالة ما يكون الوقت المخصص للتدريب تحت إشراف المدرسة أقل بكثير من الوقت المخصص للتدريب تحت إشراف الآباء فى المنازل ، فيجب فى هذه الحالة أن يكون هناك اتفاق بين المدرسين والآباء على أهداف البرنامج .

وبالنسبة للآباء الذين عملوا شهوراً كاملة لتحقيق بعض الأهداف دون جدوى ، فليس هناك ما يدعو إلى البحث عما إذا كانت ممارساتهم هى السبب المباشر وراء عدم تحقيق البرنامج لأهدافه ، أم لا .

وبعامه ، فإن البرنامج الذى يتجاوز كثيراً المستويات المنطقية للنتائج ، لا يكون من الصعب تقويمه ، وخاصة إذا كان هناك اتفاق جماعى ، يحدد مستوى المحصلة النهائية لذلك البرنامج . ولكن ، نادراً ما يتم تحقيق اتفاق جماعى بالنسبة للنتائج .

وعليه ، لا ترجع النتائج المفاجئة التى يتم الحصول عليها إلى صعوبة تغيير السلوك الذى يستمر مع الفرد مدة طويلة ، ولكنها تعود إلى أن التغيير فى السلوك عادة ما يكون قليلاً عقب أى برنامج مهما كانت فعاليته . إن الاتفاق الجماعى على نتائج

مثالية ليس مرجحاً وقائماً بدرجة كبيرة ، وذلك بسبب التباين فى رأى الأفراد بالنسبة للموضوع الواحد . إن التوقعات المختلفة للعميل أو الأخصائى المعالج أو المجتمع قد توصف بأنها حالات نفسية تحتاج للعلاج .

وفى المقابل ، يكون من الصعب تحقيق (أو حتى مجرد تحديد) نتائج مثالية ، وذلك لأن الأشخاص يدخلون فى دراسة أى برنامج بمستويات مختلفة من القدرات ، ولذلك يكون من المرجح إكمال البرنامج بمستويات مختلفة .

ومن أجل تقويم درجة تحقيق البرنامج لأهدافه ، ينبغى إيجاد وسائل بعينها تساعد من يتحمل مسئولية التقويم على تطوير المقاييس والمعايير ، وعلى معرفة ما إذا كانت هذه المقاييس أو المعايير يمكن تحقيقها أم لا .

وتوجد أساليب عديدة يمكن استخدامها عندما تكون هناك حاجة لتقويم الدرجة التى نقرر بها مناهج الخدمات، بحيث تكون هذه الأساليب مشبعة بمقاييس العمل الفعال ، ومن هذه الأساليب نذكر ما يلى :

- مقاييس تحقيق الأهداف .
- مقاييس الإدارة بالأهداف .
- إعادة النظر بالأهداف .

ولقد أثبتت هذه الأساليب فعاليتها وفائدتها فى عديد من الأماكن ، كما أوضحت عدداً من الأسس المهمة للتقويم .

وهناك عدد من الأساليب التى تفسر الأهمية القصوى لوجود أهداف لتأدية العمل بالنسبة للخدمات الإنسانية ، ويتمثل أول هذه الأسباب فى أن تحديد هدف ما يجبر الناس على أن يكونوا أكثر واقعية فى مقاصدهم ، بشرط عدم وضع أهداف طموحة جداً أو غامضة جداً ، ويكون تحقيقها أمراً صعباً ونادراً . وكنصيحة لصانعى القرارات ، يجب عليهم وصف الأهداف التى يمكن تحقيقها ، إذا ما اتجه الفرد للمتخصصين طلباً للاستشارة أو العلاج أو التمرين ، وإذا لم يتم تحقيق هذه الأهداف المتفائلة ، فمن السهل فى هذه الحالة تقديم تعليقات منطقية للأسباب التى حالت دون تحقيق الأهداف .

وبعامة ، إذا كان التفاؤل سمة ينبغى أن نتحلى بها ، فينبغى أيضاً أن نكون واقعيين فى الوقت نفسه . إن تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها بمثابة نظام يساعد العاملين فى مجال الخدمات الإنسانية حتى ينظروا بعناية وتدقيق فى الخطط التى يقومون بوضعها ، أو بتنفيذها .

ويوجد سبب ثان لأهمية تعيين الأهداف، وهو أنه من الصعب معرفة أين يجب أن تتوقف الخدمة الإنسانية . فعندما تتم مساعدة الفرد على تعلم مهارات اجتماعية بعينها ، أو الكتابة بشكل أفضل وأكثر فاعلية ، أو تنمية مهارات وظيفية ، فمن الممكن التفكير فى الأغراض الأخرى التى من خلالها يمكن إحداث تحسينات جديدة فى الأداء ؛ بحيث تكون أبعد وأشمل وأعمق من أية تغييرات أخرى تكون قد حدثت بالفعل . إن وجود أهداف بعينها سبق إعدادها ، يجعل من السهل تقرير الوقت الذى يمكن فيه إنهاء الخدمة .

أما السبب الثالث ، فعندما يتم تحديد الأهداف ، فإن العميل وعضو إدارة العمل من ناحية ، وشركات التأمين أو الموظفين من ناحية أخرى ، يمكنهم المشاركة فى وضع وتقويم حجم إنجاز الأهداف فى الخدمة الإنسانية . وعلى سبيل المثال ، عادة ما يوجه نقد للمعالجين النفسيين على أساس أن لهم أهدافاً خاصة ، وأنهم فقط الذين يحكمون على مدى تحقق هذه الأهداف .

أما السبب الرابع لوضع أهداف محددة ، فيتمثل فى أن الأهداف المحددة تكون حافزاً على العمل فى حد ذاتها . فالتناس يعملون بكفاءة كبيرة إذا عرفوا ما هو المتوقع منهم ليقوموا به . لقد وجد علماء النفس الصناعيون أن الأهداف الصعبة والممددة تتحقق بدرجة كبيرة لكونها محددة ، مثل : « افعل أحسن ما تستطيع » (« لوك » ١٩٦٨ ، « يوكل ، لاتام » ١٩٧٨) . كما استخدم (مكارثى ١٩٧٨) أهدافاً محددة لتقليل حجم الإهمال فى وحدة إنتاج الغزل . أما (ديكنز) . فيرى أن وضع الهدف يكون عاملاً مشجعاً فى شفاء المرضى من أمراض خطيرة . ووجد (بيريز ١٩٧٧) أن وضع الأهداف ، أسهم بفاعلية فى تحسين أداء المدارس . أيضاً ، يكون معظم العمال والطلبة أسعد حالاً ، وأكثر إنتاجاً ، وأعظم رضاً ، عندما يعرفون ما المتوقع منهم بالنسبة لما يقومون بأدائه ؛ فالأهداف الواقعية (حتى وإن كانت صعبة) يمكن تحقيقها إذا ما تولت الهيئات الخاصة بالخدمات الإنسانية تقديم مساعداتها بهذا الخصوص .

وفى النهاية ، إن تحديد الأهداف يمثل أهمية خاصة للمديرين ؛ لأنهم يحتاجون إلى ضبط الأداء . ولقد أوضح كل من (لوهـر ، بروك ، كوفمان ١٩٨٠) الاختلافات والتباينات فى طبيعة الرعاية التى يقدمها الأطباء ، حتى ولو كان الأمر سهلاً بسيطاً .

وفى مجال الرعاية الطبية نفسه ، لاحظ (مولر) الأداء المتواضع للأطباء بسبب قلة الانتباه وقلة المتابعة ، ويعود ذلك إلى عدم تحديد الأطباء لأهدافهم ، وليس بسبب النقص فى معرفتهم العملية والعلمية .

مشكلات على طريق تقويم مخرجات العملية التعليمية :

توجد بالفعل مشكلات عديدة بالنسبة لوضع أهداف محددة لأية خدمة إنسانية . وإحدى تلك المشكلات الرئيسية هي التي كثيراً ما يثيرها الطلاب ، عندما يطلب وضع أو تحديد أهداف لبرنامج بعينه . إن الطلاب غالباً ما يتساءلون : ما المانع من وضع أهداف بسيطة ضماناً لتحقيقها وعدم تجاوزها ؟

ولكن : إذا كان تحقيق الأهداف هو الشيء المهم فقط في البرنامج ، فلسوف يكون ذلك نقطة ضعف واضحة ، وسوف يوجه لها النقد عند وضع المنهج الخاص ببرنامج التقويم .

وكمثال ، لا يستطيع الرياضيون وضع أهداف غير واقعية لا يمكن تحقيقها بسهولة . كذلك ، لا يستطيع من يتحمل مسؤولية العمل في مجال الرعاية كخدمة إنسانية وضع أهداف طموحة جداً يصعب تنفيذها .

لذا ، ينبغي أن يشترك في تقويم صلاحية الأهداف بالنسبة للحالتين السابقتين من يستطيع إصدار أحكام موضوعية على الأهداف التي يتم صياغتها وتحديدها .

ولتأكيد أهمية ما تقدم ، فإن المستشارين النفسانيين الذين يكون هدفهم الأوحد هو منع عملائهم من الانتحار ، قد يستطيعون تحقيق هذا الهدف مع أكثر من ٩٩,٩% من عملائهم . وعلى الرغم من ذلك ، لو أن هؤلاء المستشارين فرضت عليهم المشاركة في وضع هذه الأهداف مع أعضاء آخرين ، ومع العملاء أنفسهم ، فسوف تنبذ هذه الأهداف على أساس أنها غير معنى بالنسبة للأغلبية الكبرى من العملاء الذين ينشدون الاستشارة فقط . ومن المرجح أنه في حالة اشتراك العملاء والأعضاء الآخرين معا في تنمية أهداف الخدمة الإنسانية ، فسوف يحدث نوع من التوازن بين الطموح الذي يهدف تحقيق أهداف صعبة من ناحية ، وبين التخفيف وتقليل الأعباء بوضع أهداف سهلة التحقيق من ناحية أخرى .

وثمة مشكلة أخرى ، قد يثيرها بعض الأفراد عند التفكير في وضع هدف واضح ، وهي أن الهدف يقدم لمن يعمل في مجال تقديم الرعاية من خلال وظيفة ، تعد في حد ذاتها صعبة في أداؤها .

فمثلاً في مجال الرعاية الصحية ، إذا ما سألنا المعالجين والمرضات عن أهدافهم ، فعادة ما يقولون إن هدفهم هو تقديم رعاية طبية جيدة تسهم في تحسين الأفراد . ولكن معاهد تخريج المعالجين والمرضات غالباً لا تضع أهدافاً صعبة ، وإنما تحدد أهدافاً تتسم بالعمومية لدرجة أنه يكون من المستحيل بعد ذلك معرفة مدى تحقق

الهدف . إن عدم وضع أهداف واضحة محددة سوف يجعل مهمة من يقدم الرعاية الصحية صعبة بدرجة ما .

وعلى الرغم مما تقدم ، إذا كانت المؤسسات التى تقدم الخدمات الإنسانية تأمل فى رؤية الناس ما تقدمه لهم من معونة وفوائد ، ليدفع لها الأفراد بعض المال مقابل الجهود التى تبذلها ، فعليها أن تخطط بعناية شديدة لخدماتها ولماهجها بالنسبة لخطط العمل . وبذا يقبل الناس على هذه المؤسسات على أساس أنها شىء له قيمته ويستحق المقابل المادى المطلوب منهم .

وعلى التورية نفسها ، إذا سلطنا المدرسين عن أهدافهم ، فلسوف يحددون هذه الأهداف بأنها تقديم أقصى خدمة تربوية يمكن من خلالها نماء المتعلم فى النواحي التحصيلية ، والسلوكية ، والانفعالية ، والوجدانية ، والقيمية ، وغيرها من الأهداف التى تتسم بالعمومية بحيث يصعب بالفعل تحقيقها ، أو على أقل تقدير يصعب معرفة النواحي التى تتحقق منها والنواحي التى لا تتحقق .

وبالنسبة للمناهج الخاصة بإنشاء الأهداف أو تصميمها ، فإن أهم نمطين هما : مقياس تحقيق الأهداف ، والإدارة بالأهداف . وعلى الرغم من تشابه هذين النمطين بدرجة كبيرة ، فإنه يوجد اختلاف بالنسبة للتطبيق يتوقف على سلوك الشخص الذى يتحمل هذه المسئولية . فالشخص الذى يركز على سلوك المدير سوف يستخدم منهج الإدارة بالأهداف ، بينما الشخص الذى يركز على سلوك العميل الذى تقدم له الخدمة الإنسانية ، فسوف يستخدم منهج تحقيق الأهداف .

ويستخدم المنهجان السابقان حالياً على نطاق واسع ، ويعتبران من العوامل الجيدة ، التى توضح أهمية وضع منهج للأهداف الفردية بالنسبة للتقويم .

كذلك يوجد منهج ثالث ، وهو إعادة النظر بالنسبة للنظير (القرين) ، وهو منهج يصلح لضبط العمل الشائع فى مجال الرعاية الصحية .

أهداف متابعة الفرد (تقويم تحقيق الأهداف) :

إن وضع أهداف لمتابعة سلوك المفحوص لهو شىء مهم كنظام وكاستراتيجية للتقويم ، وكوسيلة لتشجيع الاتصال بين الفاحص والمفحوص . وتتطلب الأهداف المسجلة بوضوح تنظيمياً وتفكيراً من جانب الفاحص أكثر من القول ببساطة متناهية : « سأفعل ما أستطيع » . وفى استراتيجية التقويم ، فإن إعداد أهداف واضحة تعد عملية مهمة جداً ؛ لأنه من خلالها يمكن معرفة طبيعة الخدمات التى ينوى الفاحص تقديمها

للمفحوص . وهنا ينبغي الإشارة إلى أهمية أن تتفق أهدافهما معا ، ضماناً لتحقيق تلك الأهداف .

فمثلاً في مجال الرعاية الصحية ، قد نجد زوجين يرغبان في الاستشارة ، واختاراً مستشاراً رأى أن الحل الوحيد والمباشر لمشكلتهما هو الطلاق ، لذا فإنه يطلب منهما تقبل ذلك وتنفيذه بهدوء . وفي المقابل ، قد نجد زوجين آخرين لهما مستوى صعوبات الحياة الزوجية نفسها ، ولكنهما اختاراً بالصدفة مستشاراً آخر يكون هدفه هو تجنب الطلاق مهما كانت الظروف ، فإنه لن يطلب منهما هذا الطلب مثلما فعل نظيره مع الزوجين السابقين .

إن مناقشة الأهداف بين الفاحصين والمفحوصين يسهم في اجتياز الفجوات في التفكير بينهم ، ويقلل احتمال اتخاذ قرارات تعود إلى الصدفة وحدها من قبل الفاحصين ، كذلك من المهم جداً تشجيع الاتصال المستمر بين المفحوص والفاحص ؛ حتى لا يضيع الوقت في مشاكل جانبية ، وبذا تهمل المشاكل الأساسية .

والآن : ما المطلوب في عملية وضع أهداف التقييم ؟

يتمثل المطلوب في الآتي :

- يجب أن تكون الأهداف واضحة ومسجلة .
- يجب أن تكون الأهداف واقعية وطموحة (كي يتم التوازن بين الطموح والواقعية ، يجب أن تشترك جميع الأطراف في عملية وضع الأهداف) .
- يجب مراجعة الأهداف بصفة دورية . فكلما تقدمت عملية المتابعة ، قد يصبح المفحوص غير راض عن الأهداف الأساسية التي جاء من أجلها ، ويرغب في تعديلها . ومن ناحية أخرى ، قد يصبح راضياً بسبب تحقيق بعض الأهداف ويرغب في إنهاء المتابعة (العلاج) مكتفياً بما تحقق من أهداف ، أو قد يدرك المفحوص أن هذه الأهداف قد تحققت ، ويرغب في وضع أهداف جديدة ، ربما كانت تبدو بالنسبة له طموحة جداً عندما بدأت المتابعة .

وقد يذهب قياس تحقيق الأهداف أبعد بكثير مما تمت مناقشته في الفقرات السابقة ، فقد يسمح بدرجة من إنجاز النتائج المرغوب فيها ، بغض النظر عن احتياجات الفرد المميزة . ويتطلب اتخاذ مثل تلك الإجراءات بعض البراعة ، لأن أهداف الخدمات الإنسانية غالباً ما تكون صعبة في القياس .

وجدير بالذكر أن الحصول على قائمة لما تم قياسه بنجاح يعد ميزة كبيرة ؛ لأن ذلك ييسر عملية عقد المقارنات بين أساليب المتابعة . وفي عملية اختيار الأهداف لأية

علاقة مطلوب قياسها ، يجب أن تتركز المناقشات الأولية مع المفحوصين على أسباب طلبهم العلاج . وكذا ، مناقشة الأسباب التي تجعل أى مفحوص ينهى علاجه قبل استكمال له . وفى الوقت نفسه ، يجب على المفحوصين مناقشة المتوقع منهم إذا ما جرت الأمور بشكل طبيعى ، كذا مناقشة ما يمكن تحقيقه . وفى المقابلات الأولية ، يجب الاتفاق بين الفاحصين والمفحوصين على بعض الأهداف المطلوب تقويمها .

ويجدر الإشارة إلى وجود بعض الأهداف الإضافية ، التى يرى الفاحص أهمية أن يقوم المفحوص بتحقيقها ، إلا أن المفحوص قد لا يكون على استعداد لقبولها كأهداف شرعية فى المراحل المبكرة من الاستشارة . ومن السهل أن نتخيل الصدمة أو خيبة الأمل التى تكون من نصيب الطبيب النفسى ؛ بسبب الأسلوب الملتوى الذى قد يمارسه العميل الجديد . إن قليلاً من الأفراد هم الذين يدخلون المؤسسات العلاجية ؛ لأنهم غير راضين عن طريقتهم الرديئة فى علاقاتهم الاجتماعية مع الآخرين . ولكن ، من الممكن أثناء تقدم العلاج أن يبدأ العملاء فى الإحساس بأن إحدى صفاتهم السيئة قد دخلت فى نطاق المشاكل التى جعلتهم يتجهون للاستشارة . وفى هذه الحالة ، قد يرغبون فى ضمها للعلاج كهدف من الأهداف التى يسعون إلى تحقيقها من خلال العلاج . وهكذا ، فهناك مكان للأهداف ، التى لا يرغب الطبيب فى ضمها على الفور إلى قائمة أهداف العلاج .

وعلى الرغم من إمكانية الوصول إلى تلك المرحلة لاختبار استخدام مقياس إنجاز الأهداف ، فإنه يجب أن نتذكر دوماً أن أهداف هذا النوع من القياس ينبغي تقسيمها بين الفاحص والمفحوص ؛ ضماناً للحصول على أكبر فائدة .

وبعد إعلان الأهداف وتسجيلها . يتطلب قياس الأهداف تقويم كل هدف من تلك الأهداف من حيث أهميته النسبية . ويجب أن يتعاون المفحوص مع الفاحص فى تعيين أهمية هذه الأهداف ، وأحد الإجراءات السهلة التى يمكن استخدامها فى ذلك ، هو تعيين قيمة اعتباطية (اعتبارية) لأقل الأهداف أهمية . « قيمة من ١٠ (النهاية العظمى) من السهل العمل بها » ، وعلى الفاحص والمفحوص حينئذ إقرار قيمة الأهمية الزائدة للهدف التالى . وربما يكون لهذا الهدف الثانى وزن أو قيمة من ٢٠ على أساس الاتفاق على أن أهميته تشكل ضعف أهمية الهدف الأول . وهكذا ، يمكن إعطاء قيم عديدة للأهداف ، التى يتفق عليها كل من الفاحص والمفحوص .

مثال لاستخدام أسلوب قياس إنجاز الأهداف :

بفرض أن مدرسا سيبدأ فى علاقة استشارية مع طالب فى مشكلة أكاديمية أو نظامية ، فإن عدة أهداف مدرسية متصلة يجب وضعها لإرشاد عملية الاستشارة . ربما

يرغب الطالب فى الحصول على تقديرات أعلى ، أو أنه يسعى إلى الإقلال من عدد مرات إرسال المدرس له إلى غرفة مدير المدرسة بسبب عدم حفظه النظام ، أو أنه يريد تحسين سرعة القراءة لديه .

وطالما تم تحديد الأبعاد أو الخطوط العريضة للمشكلة أو المشاكل المطلوب الاستشارة فيها ، فإن الخطوة التالية ستكون وصفاً للحالة ، التى من المحتمل أن يصل إليها الطالب فى نهاية وقت معين ، إذا ما جرت الاستشارة بشكل طبيعى ، وبعد ذلك يتم وصف النتائج المرضية وغير المرضية التى يمكن الحصول عليها . فأبعاد الموقف ، ووصفه هما الأساس فى أسلوب قياس إنجاز الأهداف .

فمثلاً ، إذا كان مستوى الطالب (د) ، فمن المتوقع أن يتحسن إلى المستوى (جـ) . وعليه ، فإن أسوأ النتائج هى فشل الطالب ، وأفضلها تحقيقه المستوى (ب) ، وكلاهما أفضل من المستوى (جـ) .

وكمثال بالنسبة لتحسين مستوى سرعة القراءة ، فإن أسوأ النتائج هو أن يظل الطالب على المستوى نفسه ، إذ أن انخفاض سرعة القراءة لديه أمر غير محتمل وغير وارد فى الحساب أثناء الشهور التالية .

وارتكازاً على قاعدة درجات اختبارات المستوى ، فقد يشعر الفاحص أن الطالب يستطيع أن يضاعف سرعة قراءته إذا بذل جهوداً حقيقية بشكل مستمر . وفى النهاية ، يفرض أن الطالب قد تم إرساله إلى مكتب مدير المدرسة بمعدل ست مرات فى الشهر ، عندما بدأت عملية الاستشارة ، فإن أسوأ نتيجة فى هذه الحالة ستكون مشكلة نظامية ، أكثر من كونها مشكلات تتعلق بمستوى تحصيله .

وعلى الرغم من أن حساب قيم مستوى الإنجاز أو الأداء بالنسبة للمفحوص ، قد لا يقدم سوى معلومات قليلة مفيدة ، فإنه يمكن توظيف هذه المعلومات فى عقد مقارنات النتائج التى تتضمن البرامج أو أنواع المناهج الموجودة فى عملية الاستشارة ، وذلك إذا استخدمت عملية قياس إنجاز الأهداف بطريقة روتينية .

وبهذه الطريقة ، يدرك المفحوصون مدى تأثرهم مقارنة بالآخرين ، وذلك دون حدوث أى أنواع من الحرج ، إذا ما أعلنت نتائج مستوى الأداء على المستوى الفردى .

إن السؤال عن الذى يقوم بإعداد المعدلات النهائية لما يجب أن يحققه الأداء ، فهو سؤال مهم للغاية . فإذا ارتبطت تلك العملية بالطالب تكون النتائج موضوعية وسهلة التقدير . أما السؤال عن تقويم النتيجة فذلك أمر صعب جداً ، وبخاصة عندما يعتمد على الآخرين فى وضع النتائج .

تقويم الإدارة بالأهداف :

يحرز هذا الأسلوب اهتماماً كبيراً ، وخاصة في مجالات الخدمات العامة . ولقد تم اقتراح المنهج الذى يستخدم هذا الأسلوب لأول مرة في منتصف الخمسينيات من القرن العشرين . ويؤكد هذا المنهج ثلاث نقاط ، هى :

- ١) الأهداف المنظمة ، ويجب وضعها بشكل واضح ، وتتصل بكل المديرين في المنظمة .
- ٢) وعلى مديرى المنظمة أن يضعوا أهدافاً فردية تتفق مع نوايا أهداف المنظمة .
- ٣) ضرورة المتابعة الزمنية للدرجة التى يحقق بها المديرون الأهداف .

ودون الدخول في تفاصيل عن الإجراءات الإدارية التى يجب اتباعها ، إلا أنه يجدر التنويه إلى أهمية أن يعود من يقوم بتقويم البرنامج على هذا الأسلوب الإدارى المشهور والمستخدم بكثرة .

وفى بداية العمل بأسلوب الإدارة بالأهداف ، يجب إخضاع جميع أجزاء المنظمة أو هيئة العمل لهذا المنهج . وعلى الرغم من أن المستويات العليا من الإدارة تضع أهدافها ، فإنه ينبغي ملاحظة أن المديرين يتدخلون فى عملية وضع الأهداف . وفى حالة استخدام هذا المنهج ، لا يتم فرض الأهداف على أحد ، ولكن يتم تميمتها بواسطة المديرين بالاشتراك مع طلابهم .

ويجب متابعة مستوى الأداء وتقويمه بصفة دورية ، وذلك للتأكد من مدى تحقق الأهداف ، لذا يفترض أن كل المديرين لديهم قدر من الحرية فى تطوير مناهجهم لتحقيق الأهداف فى المواقع التى يعملون بها .

وجدير بالذكر ، إذا لم يكن لدى المديرين الحرية فى اختيار المداخل المناسبة لتحقيق أهدافهم ، فإنه من الصعب الحكم على نجاحهم أو فشلهم بالنسبة لمستوى الإنجاز ، فى المواقع التى يشغلونها .

وتتمثل مميزات هذا الأسلوب فى الآتى :

- ١) يسهم فى تحسين عملية تخطيط العمل وتنظيمه .
- ٢) يساعد على فهم المديرين لأهداف الهيئة أو المؤسسة التى يعملون فيها .
- ٣) يظهر للمديرين مسؤولياتهم بالنسبة لتوضيح الأهداف وتحقيقها .

وعلى الرغم مما تقدم ، توجد بعض العيوب التى تعترى هذا الأسلوب ، ويتمثل أهمها فى الوقت الطويل الذى تستهلكه كل من عمليتى تكملة ورقة العمل ، وتطوير الأهداف نفسها .

وبعامة ، من المحتمل أن يتناقص الوقت اللازم لأى إجراء نظامى لحفظ السجلات وتطوير الأهداف ، وخاصة إذا ما ألف الناس هذا الأسلوب ، وتعودوه . وينبغى التنويه إلى أن الخطوة المركزية فى تطوير خطة العمل فى هذا الأسلوب تقوم على أساس إعلان الأهداف الشاملة للمنظمة أو الهيئة ، بغض النظر عن مستوى الإدارة ، التى تقوم بإعداد تلك الأهداف . ولكن توجد عدة مشكلات فى سبيل تقدير حدة المشكلة ذاتها ؛ مما يجعل وضع خطة العلاج ، وعمل إجراءات المتابعة لتلك المشكلة عملية صعبة للغاية .

وكمثال على ما تقدم ، فإنه بالنسبة لمشكلة الإدمان ، يستطيع الطبيب أن يقدر حدة المشكلة عند عدد قليل من المدمنين فقط . وعليه ... فإن الأهداف التى يمكن تسجيلها فى السجلات نتيجة البحث فى أصول تلك المشكلة ، هى :

- تحديد حدة مشكلة الإدمان عند المفحوص قبل تطوير خطة العلاج .
- متابعة مشكلات المفحوص المتصلة بالإدمان .
- تقويم فعالية العلاج بالنسبة لمن أكمله حتى النهاية .
- استخدام طرق علاج أخرى بديلة ، إذا أثبتت المتابعة أن العلاج الأصلى لم يأت بالثمار المرجوة ، ولم يحدث تحسن يذكر فى حالة المفحوص .

وينبغى تسهيل مأمورية من يتحمل مسئولية تحقيق الأهداف السابقة . كما يجب على كل عضو — سواء أكان من هيئة تنفيذ العلاج ، أم ممن يتم مراقبة أداؤهم (المفحوصين) — توجيه تلك المسئولية وفقاً لتلك الأهداف .

ما دام الأمر كذلك ، فإن أى تضليل فى الأهداف ، أو تقديمها بصورة غير مدروسة ، لسوف يؤدى إلى عدم فهمها وإدراكها ، مما يؤدى إلى عدم تحقيق النتائج المرجوة . لذا ، هناك أهمية كبرى بالنسبة للمفحوصين ؛ كى يناقش كل منهم على حدة الأهداف التى يتم وضعها وإقرارها . ومن ناحية أخرى ، فإن أقل القليل بالنسبة لمسئوليات المدير هو مناقشته لتلك الأهداف من حيث أهميتها وسبل تحقيقها مع الهيئة الإدارية العليا .

وبالنسبة لموضع تأسيس أهداف للإدارة بالأهداف ، فيمكن تحقيقه عن طريق تطوير بعض الإجراءات الرسمية التى يتم تجميعها بالنسبة لمدى تحقيق تلك الأهداف .

وعلى الرغم من أن تنفيذ ما تقدم يتطلب صيغة جديدة تتضمن معلومات عن حالة المفحوص لمعرفة الاستجابات التى يمكن تطويرها ، فإنه يمكن تحقيق ذلك فى ظل ظروف العلاج العادى ، إذا ما تم التخطيط له بدقة وعناية ، وإذا ما تم توفير الوقت اللازم والكافى لعملية المتابعة بالنسبة للتغيير الذى يمكن حدوثه فى سلوك المفحوص .

إن الخطوة الأولى فى تحسين عملية العناية بالأفراد المحتاجين للعلاج هى جمع المعلومات الدقيقة عنهم حتى يمكن تقويم حدة المشكلة .

أما الخطوة الثانية ، فهى تحديد أبعاد المشكلة تحديداً دقيقاً ، بحيث يشمل هذا التحديد ، الوصف الكامل لخطة العلاج . وبعد وضع الحلول المناسبة للمشكلة ، تبدأ عملية المتابعة لما يتم تجربته .

وهنا موطن الخطورة الحقيقى ، لأنه لا يمكن للفاحص الاتصال بكل الأفراد ومتابعتهم . وعلى الرغم من أن الفاحص يستطيع طلب السجلات الخاصة بمحاولات الاتصال بالمفحوصين ، فإن هذا الأمر فى حد ذاته لا يعد كافياً لتحقيق الأهداف ، التى وضعت من قبل ، ما لم يقدم المفحوصين البيانات الدقيقة عن أنفسهم .

وينبغى التنويه إلى أن عملية المقارنة بين فعالية المؤسسات ، عملية شبه مستحيلة . فعلى سبيل المثال ، بالنسبة للمؤسسات العلاجية ، غالباً لا تتوافر السجلات الدالة على حاجة العملاء للعلاج ونتيجته . وبفرض توافر تلك السجلات ، إلا أنها تكون مختلفة من مؤسسة علاجية لأخرى بحيث يصعب المقارنة بين تلك المؤسسات .

وما دام الأمر كذلك ، ينبغى استخدام صيغة نموذجية فى كل المؤسسات يمكن عن طريقها عقد المقارنات بين تلك المؤسسات بسهولة .

ومن مميزات الاقتراح السابق ، أن استخدام صيغة شائعة تجعل حركة انتقال العميل من مؤسسة إلى أخرى سهلة وسلسة .

وتوجد ميزة أخرى للاقتراح السابق ، وهو أن بعض العملاء قد يغيرون محل إقامتهم لأسباب شخصية ، لذا فإن استخدام صيغة نموذجية (شائعة) ، يساعد المؤسسات على الاحتفاظ بآثار العملاء الذين ينتقلون من مكان لآخر .

تقويم نمو الفرد والجماعة :

- يتم تقويم نمو الفرد من خلال تقويم النمو فى الجوانب التالية :

١) تقويم النمو المعرفى (التحصيلى) :

ويتم عن طريق الاختبارات : الشفوية والتحريرية والموضوعية والتحريرية والموضوعية ، واختبارات الأداء .

٢) تقويم النمو فى التكيف الشخصى ، والاجتماعى :

يمكن الاستعانة بالأدوات التالية فى تقويم النمو فى التكيف الشخصى ، والاجتماعى :

أ) السجل القصصى ، وهو أحد الوسائل الخاصة بالملاحظة المقصودة ، حيث يتم وصف سلوك التلميذ وشخصيته فى ضوء أدوات متكررة ، ووافية يقوم بها المعلم ، وتفيد الملاحظة فى جمع سجل كامل عن نمو شخصية التلميذ فى النواحي الانفعالية ، والوجدانية ، وعن نمو العادات الصحيحة فى التعامل مع زملائه ، وغيرها من جوانب شخصية التلميذ .

ب) رأى التلاميذ فى زملائهم ، وهو يوضح علاقاتهم الاجتماعية بعضهم البعض ، ويتم بواسطة الاستفتاءات التى توزع على التلاميذ .

ج) تقارير أولياء الأمور ، حيث يمكن معرفة الكثير عن بعض النواحي المتعلقة بالتكيف الشخصى ، والاجتماعى لأبنائهم .

د) تقويم النمو فى الميول ، مثل : ميول التلاميذ نحو الناس ، والكتب ، والألعاب ، والمدرسة ، والمواد الدراسية . ويمكن أن يتم ذلك عن طريق : الاستفتاءات المعدة ، والملاحظة الدقيقة ، وتحليل الكتب ، والموضوعات التى يفضلها التلاميذ .

٣) تقويم نمو الاتجاهات :

تهتم بتكوين الاتجاهات ، أو تعديلها نحو الأفضل ، ومن أهمها : اتجاهات التلميذ نحو المدرسة ، ونحو زملائه ، ومعلميه . وترتبط هذه الاتجاهات إلى حد بعيد بصحة التلميذ النفسية ، وتؤثر فيما يتعلم ، وما يتذكر ، وما يفكر فيه ، ويعلمه ، لذلك من المهم قياس الاتجاهات ، ويتحقق ذلك بواسطة الاختبارات المعدة ، أو الاستفتاءات ، أو بملاحظة أعمال التلميذ ، ومناقشاته .

• وبالنسبة لنمو الجماعة ، نقول : إن التربية عملية جماعية اجتماعية ، حيث تؤثر مجموعة من الأفراد القادة (المدرسون ، مديرو المدارس ، الموجهون الفنيين ، مخططي المناهج ، . . إلخ) فى مجموعة أخرى من الأفراد (التلاميذ) . ورغم ذلك ، يجب أن يشترك أفراد المجموعتين معاً فى رسم الأهداف العامة المرسومة للتربية ، ومن البديهي أن يتم تقويم نمو الجماعة فى ضوء النتائج تحققت بالفعل ، وهناك وسائل عدة لهذا القياس منها :

أ) تقويم الجماعة لعملها ، ويتم عن طريق المقابلة ، أو الإجابة عن بعض الأسئلة ، مثل : ما أهم مظاهر عمل المجموعة ؟ وما العقبات التى تعوق عمل الجماعة ؟

ب) تقويم العلاقات بين أفراد المجموعة ، وهذه تكشف عن نوع القيادة فى المجموعة ، ومدى تقبل أعضاء المجموعة لبعضهم البعض .

تقويم تأثير المدرسة على المجتمع :

يتم تقويم تأثير المدرسة على المجتمع من خلال :

- (١) تتابع خريجي المدرسة فى مواقع العمل ، ومعرفة مدى استفادتهم من المنهج الدراسى فى الوظائف التى يشغلونها أو المهن التى يمارسونها .
- (٢) آراء المواطنين أو المشرفين أو المسؤولين على الأعمال فى مدى صلاحية الخريجين للأعمال التى عهدت لهم ، وفى تحديد المهارات التى تنقصهم فى ميدان العمل .
- (٣) قدرة المدرسة على الاحتفاظ بتلاميذها حتى التخرج ، وقد أوضحت دراسات عديدة بأن هناك علاقة بين تسرب التلاميذ ، وبين طبيعة المنهج الذى تقدمه المدرسة .

• تقويم المفاهيم المعرفية الحديثة للطلاب ، وكذلك النتائج الوجدانية :

New Concepts of Knowledge and Affective Outcomes.

أسهمت بعض الاتجاهات التربوية الحديثة فى ظهور المفاهيم المعاصرة التى فرضت نفسها على التدريس ، وفى تأكيد فاعليات النتائج الوجدانية فى الموقف التدريسية ، وذلك مثل :

- مفهوم التربية : العلمية والتكنولوجية والأخلاقية والبيئية والوقائية . . إلخ .
- مفهوم القضايا الجدلية المعاصرة ، وخاصة تلك التى ترتبط بتلاقى وصدام الحضارات .
- مفهوم التنور العلمى فى عصر التدفق المعلوماتى .
- التشابك بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع ، وتوظيف هذه الثلاثية كمدخل للتدريس .
- مفهوم التنور البيئى ، والتنمية المستدامة .
- مفهوم البيو أخلاقية ، وأخلاقيات العلم .

• تقويم التحصيل الأكاديمى ، وكذلك النتائج الوجدانية :

Academic Achievement and Affective Outcomes.

اهتمت الاتجاهات التربوية الحديثة بتقويم التحصيل الأكاديمى للطلاب جنباً إلى جنب مع نتائج وجدانية ، مثل : الاتجاهات والقيم . وفى هذا الصدد ، اهتمت دراسة جرينفيلد (Greenfield ١٩٩٦) بتقويم التحصيل الأكاديمى والاتجاهات ودافعية الطلاب وتعلمهم Student; Motivation and Learning ونمو بعض القيم العلمية Scientific Values ، كما اهتمت دراسة راتكليف Radcliff أيضاً (١٩٩٧) بتقويم القدرة على اتخاذ القرارات حول القضايا العلمية الاجتماعية المتضمنة فى مناهج العلوم - Decision making About Socio-Scientific Issues Within the Science Curriculum

المخرجات Outputs

- مدى تعلم الطلاب .
- النواتج المعرفية .
- النواتج الوجدانية .
- النواتج النفسحركية .
- تحديد الحاجة
- لتغيير المناهج .
- تحديد الحاجة للتغيير
- في طرق التدريس .
- بيانات / معلومات
- للتفسير .

عمليات / إجراءات Processes / Procedures

- تحديد النتائج السلوكية .
- توظيف طرق التفاعل بين المعلمين والطلاب .
- تنظيم الطلاب .
- تنفيذ طرق التدريس من خلال النشاطات المتنوعة .
- توظيف المختبر (عندما يتطلب الأمر ذلك) .
- استخدام وسائل التقويم (البنائي) أو التكويني والذاتي
- المختلفة .
- تقويم المعلم (التقويم الذاتي والتقويم عن طريق
- الآخرين) .
- توجيه المعلم للطلاب .

المدخلات Inputs

- المناهج .
- المعلم .
- الطلاب .
- الموارد التعليمية
- المتوفرة .
- بيئة التعليم .
- بيئة التعلم .
- إدارة التعليم .

تغذية راجعة Feedback
البنية المادية والنفسية للنظام التدريسي

شكل (٢) : نموذج لنظام التدريس

[٤]

المحاسبة

Accountability

تمهيد :

ترى نسبة كبيرة من الناس الآن أهمية محاسبة ومساءلة المدارس على ما تؤديه من خدمات تعليمية . ومن ناحية أخرى ، يطالب المدرسون بالمزيد من الاستقلال فيما يقومون بتدريسه ، وفى طرائق التعليم التى يستخدمونها أو يتبعونها ، ومن ناحية ثالثة ، قد تتساءل أطراف أخرى كالآباء فى أى موقع من المواقع ، وكالمسؤولين على المستوى التشريعى والتنفيذى ، عن حدود الحرية المسموح بها للمدرسين ، وعن كيفية إخضاع المدارس للمسائلة .

وغالبا ، ما يتساوى بدرجة كبيرة ضغط المدرسين بالنسبة لموضوع الاستقلال الذى يجب منحه لهم مع ضغط الأطراف الأخرى بالنسبة لموضوع الحاجة إلى وجود محاسبة أو مساءلة للمدرسين وللمدرسة على السواء .

وبادئ ذى بدء ، يجدر الإشارة إلى أن موضوع المحاسبة يحتاج إلى فحص أفضل ، لأنه يشبه الشخصية المزدوجة (انقسام الشخصية) ، وذلك لأن المعايير التى يتم فى ضوئها المحاسبة قد تقع على طرفين متضادين على المقياس . فعلى سبيل المثال ، بالنسبة لموضوع محتوى مادة تعليمية كمادة الرياضيات ، قد نجد المنهج الحديث فى الرياضيات مقابل المنهج التقليدى فى الرياضيات . أيضا ، بالنسبة لموضوع طرق التدريس ، نجد الطرق الرسمية (التقليدية) مقابل الطرق غير الرسمية (الحديثة) .

وهنا ، يجب الإشارة إلى أن الارتقاء والاختفاض ، أو الإيجابية والسلبية فى تقدير الأمور عند المحاسبة ينبغى أن يقع فى نطاق مسئوليتنا المباشرة . بمعنى أنه عندما يكون هناك قصورا فى الإمكانيات المادية ، وعندما يكون هناك وفرة فى المدرسين ، وعندما يظهر فى الأفق مدارس شبه معطلة أو مغلقة ، تظهر أهمية تحديد كفاية التكلفة فى التربية ، وبالتالي يكون لمثل التساؤل التالى أهمية ومعنى :

ما قيمة الأفعال التى تنفق أو تبذل ؟

ولسنا بحاجة إلى توضيح أهمية الأداء المفترض لإدارة المدرسة ، وللمدرسين ، وللتلاميذ من خلال الأداء فى المنهج . ويعد كشف النظام الضامن (الكافل) لأداء الأطراف السابقة كوثيقة تظهر الحاجة الملحة إلى المحاسبة المدرسية ، وذلك فى ضوء الكلفة الفعلية وفعاليتها .

ولا يقتصر الأمر على السؤال السابق ، وإما هناك أسئلة أخرى لا تقل أهمية عنه ، مثل : هل ندرج رءوس الأموال ذات الإسهامات المهمة في الاتفاق على التعليم تحت بند من لهم الحق في المحاسبة ؟ وهل يمكن حدوث هزة للمدرسين ولنظام التعليم في حالة الأخذ بنظام المحاسبة ؟ وهل يمكن بالفعل تطبيق نظام المحاسبة على النظام التعليمي أم أن هناك صعوبات تحول دون تحقيق ذلك ؟

فلنؤجل الإجابة عن الأسئلة السابقة ، لأننا سنتعرض إليها في سياق الحديث عن المحاسبة فيما بعد ، ولنتناول ببعض التفصيل سرداً تاريخياً لأصول فكرة المحاسبة في التربية .

الأصول التربوية للمحاسبة :

ظهر مفهوم المحاسبة كمفهوم تربوي أولاً في أمريكا ، لذا يكون من المناسب تتبع تاريخ هذا المفهوم في أمريكا .

يرجع (ليسينجر ١٩٧١) تاريخ هذا المصطلح « المحاسبة » في السياقات التربوية إلى أواخر الستينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكن التقليد الذي اشتق منه هذا المصطلح أكثر قدماً من ذلك . لقد ادعى (كالهان ١٩٦٢) أن القيمة الخاصة بممارسات العمل قد أخذتها الإدارات التعليمية في الاعتبار بدءاً من عام ١٩٠٠ ، إذ من ذلك الحين بدأ مديرو المدارس يميلون للتعرف على من يتحمل مسؤولية تنفيذ العمل أكثر من ميلهم للتعرف على فكر علماء وفلاسفة التربية . وتبعاً لتحليل (كالهان) فإن ثقافة الولايات المتحدة الأمريكية تهيمن عليها ويسودها عالم العمل (البرجماتية) . لذا ، فإن أخلاق العمل تبوأ ، ولا تزال تتبوأ مكانة عالية في الثقافة الأمريكية .

وكنتيجة طبيعية لما تقدم ، فإن رجال الأعمال الأمريكيين لا يربحون فقط أموالاً أكثر من المتعلمين من خريجي الجامعات ، ولكنهم أيضاً يشغلون مراكز رفيعة ، ويتمتعون بمقام عال عن الجامعيين ، لذا وجه المديرون التربويون اهتماماً عظيم الشأن بالقيم والممارسات الخاصة بعالم العمل ، لدرجة أن بعضهم قد غالى في ذلك ، فاهتموا بعالم العمل على حساب نظريات وقوانين العلم والمعرفة . وفي حوالى عام ١٩٠٧ ، كانت هناك دلائل واضحة على أن مظاهر أيديولوجية العمل قد وصلت بالفعل داخل الفصل الدراسي . ولقد كتب (و.س. بيجلى) كتاباً تحت عنوان (إدارة الفصل الدراسي) أوضح فيه أنه يمكن النظر إلى إدارة المدرسة كمشكلة اقتصادية . وقد ناقش (بيجلى) هذه المشكلة بلغة المدخلات والمخرجات في الاستثمار . وعليه ، تعتبر إدارة الفصل ببساطة مشكلة عمل تتضمن استثماراً للموارد .

من ناحية أخرى ، سعى (فرانكلين بوبيت) إلى القضاء على فساد التعليم ، لذا فتأثير عمله على إشراف وإدارة المدرسة كان بالغاً ، وتم تحقيقه من خلال الجمعية القومية للتربية في أمريكا . لقد تمثلت سياسة (بوبيت) فى تطبيق كفاية وفاعلية العمل ، وتنظيم المدارس على نمط التنظيم المتبع فى المصنع . ولقد استوجب تحقيق ذلك تبنى واتباع مستويات ومقاييس للقياس يمكن من خلالها تقدير النتائج تقديراً كمياً . ولقد أدرك (بوبيت) أن هذه المهمة ليست سهلة تماماً ، لأنها تتطلب نظاماً مفصلاً ومدرّساً للمحاسبة أكثر من النظام المناظر المعمول به فى أية هيئة أو مؤسسة صناعية ، ليكون الأساس الفعال والقوى بالنسبة لموضوع التوجيه والإشراف . وعلى الرغم من أن سياسة (بوبيت) لم تقبل تماماً ، فإنها تركت انطباعات قوية ، وبصمات واضحة على نظام المدرسة .

فى أثناء الستينيات من القرن العشرين ، كان المناخ الاجتماعى لديه الميل والاستعداد للأخذ بفكرة الكفاية فى العمل . فعندما أصبح (ليندون جونسون) رئيساً للولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٦٣ ، كان متأثراً جداً بأفكار (ماكنيما) الذى أدخل الوسائل الإدارية بشركة (فورد) للسيارات فى إدارة الدفاع الأمريكية ، لدرجة أن (جونسون) أصدر أوامره وتوجيهاته لإدارات الحكومة الأخرى أن تتبنى نفس طرق الكفاية فى العمل المتبعة فى شركة « فورد » للسيارات .

وتتضمن هذه الطرق الإدارة بالأهداف ، وذلك عن طريق تحليل تكاليف الربح ، وتحليل النظم وبرامج تخطيط الميزانية . وفى الفترة ما بين ٦٥ - ١٩٧٧ ، عقدت سلسلة من الحلقات الدراسية فى أمريكا لتشجيع المديرين التربويين كي يتعلموا من إدارة الدفاع نظام الإدارة بالأهداف .

ولقد طبقت نماذج المدخلات والمخرجات على المدارس ، وأصبحت الأهداف السلوكية جزءاً مهماً وكبيراً من نظم الفعالية والكفاية ، وخطط المحاسبة فى الستينيات من القرن المنصرم . ولقد غالى بعض التربويين فاهتموا بأهداف تذهب إلى أبعد مما ذهبت إليه الأهداف التى تم صياغتها فى صورة مصطلحات سلوكية . حقيقة ، لقد تم تحديد الأهداف السلوكية بطريقة مرغوب فيها ومناسبة ، ولكن مثل هذا الأداء قد تم إهماله ، ووجه الاتهام لمن يتمسك أو ينادى به بأنه تقليدى ، ومن الطراز القديم ، وغير علمى .

ولقد تطورت طرق الكفاية فى بعض الحالات إلى خطط للمحاسبة على نطاق كبير . ومن أفضل هذه الطرق المعروفة هى نظام (ميتشجان) للمحاسبة . وفى هذه الخطة ، يشترط تطبيق الاختبارات الموضوعية على جميع طلاب الصف السابع والثامن فى ولاية

(ميتشجان) . أما الخطوة التالية للخطة ، فتتضمن مكافآت نقدية في صورة بعض المنح يتم تقديمها للمدارس التي تحقق نتائج يعينها في الاختبار ، بشرط إعلان النتائج في الصحف ومقارنتها بنتائج المدارس الأخرى التي لم تقدم لها أية منح .

وعلى الرغم من أن الخطة سألغة الذكر لم يصدر لصالحها حكما مطلقا وعاما من التربويين ، إلا أن الثمانين ألف مدرسة في رابطة التعليم في (ميتشجان) قد أبدتها بشدة وعلى طول الخط ، لدرجة أنه في عام (١٩٧٢) أصبحت المهمة الأولى لرابطة التعليم القومية هي نشر تلك الخطة في ولايات أمريكية أخرى . ولكن ، تقويم تلك الخطة قد أظهر أن الأهداف المشتقة والاختبارات التي يتم تكوينها وفقا لهذه الخطة تفتقر إلى مشاركة المعلمين ، كذلك يوجد بعض الغموض وعدم وضوح الرؤية بالنسبة لبعض النقاط والتفاصيل الفنية في هذه الخطة .

ولقد استمر هذا النقاش والجدل حول موضوع المحاسبة لسنوات عديدة . وكانت النقطة التي فجرت الخلاف هي التباين في وجهات النظر بين الكفايات التربوية التي يجب ممارستها والعمل بها في المدارس ، وبين ما يعتبره المعلمون بالفعل ممارسة جيدة ينبغي تحقيقها والأخذ بها في المدارس .

ولقد ارتبط هذا المصطلح (المحاسبة) في إنجلترا بعدد من العوامل : التحرر العلم من سيطرة السلطات والهيئات المهيمنة على التعليم ، الموقف الاقتصادي للفلسد ، زيادة الاستهلاك ، قوة النقود ، فقد الثقة في بعض المدارس .

المحاسبة أم التقويم ، أيهما أعم وأشمل ؟

وبعد السرد التاريخي السابق لظهور مصطلح (المحاسبة) في التربية ، والظروف التي صاحبته ، أن لنا الآن أن نعود مرة أخرى إلى مفهوم المصطلح نفسه ، وعند الحديث عن المحاسبة يجدر الإشارة إلى التقويم لتحديد العلاقة بينهما .

يستوجب التقويم تحديد وجهة نظر المجتمع في الأمور التي يتم الحكم فيها . ولكن ، قد يختلف الأفراد فيما يعنيه التقويم ، وذلك لتباين وجهات النظر في وضع تعريف دقيق للفظّة المجتمع وتحديد المقصود به من حيث ما يمكن أن يكون عليه ، وما يجب أن يكون عليه .

ومنذ ظهور أهمية التقويم ، أصبح من المؤلف جدا أن يتضمن أى كتاب عن المناهج التربوية جزءاً أو فصلاً عن التقويم ، من حيث : مفهومه ، وتعريفه ، واستخداماته ، وطرائقه .

أيضا من منتصف السبعينيات من القرن الماضي ، ارتبط المنهج في إنجلترا بتساؤلات عن المحاسبة ، لذا يكون من المفيد تعيين الارتباطات الممكنة بين التقويم والمحاسبة .

يهتم التقويم أساسا بإعطاء معلومات عن مدى نجاح أو فشل موقف من مواقف التعليم / التعلم ، سواء أكان ذلك نتيجة تغذية راجعة لدرجات التلاميذ بعد اختبار ما ، أو نتيجة لما توصل إليه المدرس من الحاجة الملحة إلى استخدام طريقة جديدة في التدريس .

وتتباين وسائل التقويم وفقا للأغراض المختلفة والأهداف المرجوة . فعلى سبيل المثال ، تختلف وسائل تقويم الامتحانات ونتائجها عن وسائل تقويم أى تقرير رسمى مكتوب عن خطة أى منهج جديد . وفى كل حالة من تلك الحالات ، يجب تكوين حكم ورأى عن أداء المدرسين أو التلاميذ ، أو عن قيمة الطرق والوسائل المستخدمة .

وفى المقابل ، تهتم المحاسبة بالمسئولية ، والتعرف على أبعادها فى شكل عام . والمحاسبة (كما أشرنا فيما قبل) مشتقة فى الأساس من عالم : الصناعة والتجارة ، ولا يزال العديد من التربويين يتشككون فى الحكمة من استخدام هذا المصطلح فى السياقات التربوية .

وقد يكون هناك تشابه ما بين عمل المعلم المسئول ، وبين عمل مدير الإدارة المسئول أو المحاسب المسئول أمام المساهمين فى الشركة ، ولكن قد تكون الاختلافات بين عمل كل منهما أكبر بكثير من أوجه التشابه ، وذلك على أساس أن من يقوم بالمحاسبة عليه أن يفسر الأسباب التى كانت وراء نجاح العمل .

وعليه — أيضا — أن يعترف بالفشل ويقدم التبريرات التى أدت إليه ، على أن يتم الإعلان عن النجاح أو الفشل بطريقة هادفة وواضحة ، كى يقوم الآخرون بتقويم أداء ذلك الشخص من منطلق العقلانية التى يقدمها . وعليه ، فإن :

تتضمن المحاسبة التقويم

ولكن

لا يستلزم التقويم وجود المحاسبة

المعنى :

يمكن إدراج كلمة المعنى تحت البنود الخاصة بفحص الحالات المركزية والنموذجية .

وكمثال ، فى حالة أية شركة خاصة ، يتعرض المديرين للمحاسبة من قبل المساهمين . وهذا يعنى أن الأمور التالية تتحقق :

(١) يمتلك المدير سيطرة الحساب عن أداء الشركة للمساهمين .

(٢) تقع مسئولية الأداء والعمل فى الشركة إلى حد ما على عاتق المدير .

٣) على ضوء معرفة المساهمين بهذا الحساب ، وإدراكهم لمسئولية المدير النوعية يكون لهم الحق فى التدخل لتغيير السياسة التى تنتهجها الشركة . أو لفرض شروط محددة على الشركة ، وقد يصل الأمر إلى إبعاد وإقصاء المدير الذى يثبت فشله .

ونلاحظ هنا التداخل بين هذه الملامح ، ولا يمكن لأحد أن ينسب الإتهام لأحد المسئولين دون وجود الحساب الملامح . والأكثر من هذا ، فإن المساهمين مهما كانت حقوقهم ، قد يكونوا غير عادلين فى تدخلهم ، وخاصة إن لم يكن هناك حساب مطروح لمناقشته ، وإذا لم تكن هناك مسئولية محددة وملائمة تقع على عاتقهم .

ولنعقد تناظرا بين إدارة الشركة وإدارة المدرسة ، على ضوء ما سبق ذكره : تتلقى المدرسة مصادر بعينها وإمكانات محددة لتؤدى مهام تعليمية وتربوية مأمولة . وقد تنجح المدرسة فى تحقيق المهام المطلوبة منها أو تفشل .

وبمعنى آخر ، قد تؤدى المدرسة الأداء المطلوب منها وتحققه بنجاح ، وقد لا تؤدى الأداء المطلوب منها وتتعرض فى تحقيقه . وهنا ، يمكن للفرد مناقشة قضية وجوب إخضاع المدرسة للمساءلة لتقدم حسابا عن الأعمال والممارسات التى تمت . وفى هذه الحالة ، ينبغى أن تحقق المدرسة ما يلى :

١) عمل كشف حساب عن الأداءات التى أنجزت وعن الممارسات التى كان ينبغى القيام بها ولم تتحقق ، ثم تقديم هذا الحساب للسلطات المحلية المسؤولة .

٢) فى عمل الكشف السابق ، ينبغى أن تفرق المدرسة بين الأداء الذى يخضع أو الذى لا يخضع تحت سيطرتها وقوتها .

٣) أن تقدم المدرسة كشفا بالتداخل فى المهام والمسئوليات التى حالت دون استخدام جميع المصادر بصورة جيدة .

ويمكن تطبيق ما تقدم على المدرسين شأنهم فى ذلك شأن المدرسة ذاتها . إذن ، يمكن التحدث عن المحاسبة على المستوى الفردى .

فمثلا ، يمكن للنظر أن يعطى حسابا للأداء ، وأن يوضح حدود مسئوليته ، وأن يقدم كشفا بالحالات التى استوجبت تدخله فى عمل بعض المدرسين من غير الناجحين أو غير الموفقين فى عملهم .

وينبغى التنويه إلى أهمية التفرقة بين محاسبة المدرس ، ومحاسبة المدرسة . إن مجال مسئولية المدرس محدد بالنظام الذى يعمل فيه ، والذى قد يكون خارج سيطرته ، شأنه فى ذلك شأن الطبيب الذى قد يكون ممتازا ، ولكن يفشل أمله عندما يكتشف أنه لا يمتلك الأدوات والأدوية التى يحتاج إليها فى عمله .

وفى نظام المحاسبة ، يتم تحديد الأهداف العامة ، وتترجم إلى أهداف خاصة ، تتقابل فيها جميع المدارس ، ويتم وضع الأنظمة التعليمية المختلفة تحت الاختبار ، ووفقا لنظام معين للمحاسبة تنشر النتائج .

وفى ظل هذا النظام ، ينبغي أن يتعاقد المدرس على أداء خدمات محددة ، خلال فترة زمنية محددة ، وذلك عن طريق استخدام المصادر ومعايير الأداء تحت شروط بعينها ، أيضا يؤكد هذا النظام النتائج التى يتم الحصول عليها من المصادر المستخدمة .

والشئ المدهش فى هذا النظام ، أن المدرس قد يفعل ، ويؤدى المطلوب منه ، ولكن التلميذ قد لا يستجيب ، وعلى الرغم من ذلك يتعرض المدرس للمساءلة والمحاسبة . ويكون من حق الممولين (السلطة المحلية) - فى هذه الحالة - التدخل لتغيير السياسة التى يتبعها المعلم ، ويصرون على إبدالها .

ويتمثل النقد الذى يمكن توجيهه إلى نظام المحاسبة فى التربية فى الضعف الموجود فيه كنظام إذا قورن بنظيره فى أية شركة من الشركات . ففى التربية ، من المشكوك فيه أن يستطيع الفرد تحديد الأهداف بكفاءة كى يحاسب عليها عن طريق أداء يمكن قياسه بسهولة .

وبالطبع ، تختلف عملية المساءلة أو المحاسبة عن أداء الطالب بدرجة ما عن الحساب الجيد أو السيئ للشركة .

ومن ناحية أخرى ، قد يصعب حساب نسب أداء الطالب ، وخاصة فى حالة تعدد الطالب تقديم استجابات خاطئة . والسؤال : هل يكون المدرس فى مثل الحالة السابقة مسئولاً عن فشل الطالب بأى شكل من الأشكال ؟

ومن ناحية ثالثة ، يمكن للمساهمين التدخل فيما تقوم به الشركة ، حتى وإن لم يكن هناك أى قصور . بينما لا يكون للممولين أو المساهمين فى التربية حق التدخل بنفس الصورة حتى ولو حدث بالفعل أى خلل فى الأداء . وبالطبع لا يوقع المدرسون عقوداً تقتضى الحصول منهم على نتائج بعينها ، بالرغم من توقيعهم على عقود للعمل عند استلامهم العمل فى المدارس (إقرار القيام بالعمل) . ولكن « كلمة » يدرس « تعنى أن المساءلة الإجبارية فى العمل بمهنة التدريس لا تكون بصورة قوية .

القيام بالمحاسبة :

يحتاج كل موقع من مواقع التناظر التى سبق ذكرها إلى وقفة وتحليل . فكما أن هناك حساب على الأنشطة العامة للشركة (الحساب الدورى والختامى) ، ينبغي أن

يستحق ذلك أيضاً بالنسبة للمدرسة . ولكن ، ترتبط عملية الحساب والمساءلة فى المدرسة بمستوى الأداء أو المخرجات .

والسؤال : كيف يمكن للمدرسين أو النظار أو غيرهم من أطراف العملية التعليمية إعطاء الحساب المناسب لما يحدث فى المدرسة ؟

نسب المحاسبة :

أن تحديد نسب المسئولية تعد عملية يصعب تحقيقها أو تنفيذها فى المدارس ، وذلك على الرغم من وجود تشابه قوى فى بعض الأمور بين نظام المحاسبة فى الشركة والمدرسة . فمثلاً قد تنخفض الفوائد فى شركة عن أخرى ، بسبب أمور تخرج عن إدارة المدير . فلو كانت شركة يعتمد إنتاجها على خامات بعينها ، فلماذا يفعل مدير هذه الشركة إذا حدث ارتفاع حاد فى سعر المادة الخام ؟ ألن يؤدي ذلك إلى انخفاض سعر الفائدة (بفرض ثبات سعر السلعة) مهما عمل المدير بأقصى ما يملك من جهد و طاقة ؟ وعلى نفس النمط والوتيرة ، قد يقدم المدرس أفضل ما عنده ، ولكنه يفشل بسبب ظروف تخرج عن إرادته مثل : عدم كفاءة المدرسة ، أو وجود خلل معين بالطلاب أنفسهم .

ومن جهة أخرى ، قد يسهل تحديد بعض الظروف المتداخلة التى تؤدي إلى بعض جوانب القصور فى إنتاج الشركات ، بينما يصعب تحديد مثل هذه الظروف فى عملية التدريس ، لذا لا نستطيع الزعم بأن هذا الشيء بعينه دون بقية الأشياء هو السبب المباشر فى عدم كفاية وفعالية التدريس .

وعلى الرغم مما تقدم ، فإن إمكانية إقامة التناظر الذى سبق التنويه إليه ما يزال قائماً . فالمدير الذى يؤدي طبقاً لمبادئ عملية محددة فى الظروف الطبيعية ، سوف يقود الشركة إلى نتائج ناجحة . وكذلك ، عندما يؤدي المدرس طبقاً لمبادئ معينة تتوافق مع مبادئ وقواعد التدريس الجيد والطبيعى ، سوف يساعد ذلك على نجاح الطلاب وإكسابهم سلوكيات سوية مرغوب فيها ، لأن تلك المبادئ والقواعد تتضمن ضمن ما تتضمن أساليب التدريس الفعالة من ناحية ، كما أنها تشمل المبادئ الأخلاقية التى تنعكس على الطلاب من ناحية أخرى .

وبعامّة ، فإن نسبة مسئولية المدرس تتناسب مع حدود الحرية الممنوحة له والأدوار التى يؤديها . ولكن مهما كان الدور الفاعل والرائع الذى يؤديه المدرس ، إلا أنه قد يفشل فى تحقيق أهداف محددة فى ضوء اعتبارات بعينها . وعلى الرغم من ذلك ، فإن الإجراءات التى يقوم بها المدرس تؤكد على أن الممارسات الفعالة التى ينفذها فى ظل الظروف الاعتيادية لهى ممارسات مقبولة أخلاقياً .

وعلى صعيد آخر ، قد تشمل القواعد والمبادئ الخاصة بالتدريس الفعال والمستمر الإعداد المنظم للعمل ، والتقدير الدورى لأداء الطلاب ، وصعوبات التعلم ، والدقة والانتظام فى الحضور ، وهلم جرا . لذا ، فالسؤال الذى ينبغى طرحه هو : ما نوع الأداء الذى يكون المدرس مسئولاً عنه ؟

حق التدخل :

أوضحنا فيما تقدم أن المساهمين فى الشركات والمصانع لهم الحق شبه الكامل فى التدخل لتسيير حركة العمل . ولكن إذا أردنا إقرار فكرة حق التدخل المعمول بها فى الشركات والمصانع للعمل بها فى المدارس . فسوف يبدو التناظر بين ما يحدث فى المصانع والشركات وما يحدث فى المدارس بمثابة معول هدم على الطريق بالنسبة للمدارس .

إن حق التدخل فى عمل إدارة المدرسة يجب أن يكون غير واضح ، أو يكون للحكومة أو للسلطة المحلية حق التدخل فى إدارة المدرسة فى أضيق الحدود حفظاً على استقلال المدارس . فعلى سبيل المثال ، يمكن التدخل فى حالة استمرار سوء سلوك المدرس ، أو فى حالة تسرب الامتحانات ، وغير ذلك من الأعمال الفاضحة والمخلة بالشرف .

إذن ، فيما عدا الحالات الاستثنائية ، يجب أن تبدو السلطة المحلية بلا حول ولا قوة بالنسبة لموضوع التدخل فى إدارة المدرسة . وينبغى ألا يكون لهذه السلطات الحق فى محاسبة المدرسين إلا فى الحالات غير الشرعية . ومن وجهة نظر القانون ، ليس من حق الآباء مطالبة المدارس بتقديم كشوف للمحاسبة لأنهم لم يوقعوا عقوداً معها لتحقيق مخرجات بعينها .

والسؤال : ما حدود حق التدخل ومحاسبة المدارس ؟

هناك من يرى عدم ضرورة التدخل بالنسبة لما يحدث فى المدارس من أمور نظامية وإدارية . كذا ، عدم جدوى إبداء رأى فى المناهج المعمول بها ، أو فى طرق التدريس المتبعة على أساس أن هذه الأمور بمثابة قضية مهنية ، شأنها شأن مهنة : الطب أو المحاماة أو الهندسة ، وبالتالي يكون المدرس غير مسئول عن عمله .

ومن ناحية أخرى ، قد يكرر البعض القول بأنه يجب محاسبة المدرسين عن طريق الآباء ، أى يجب أن يكون للآباء حقوقاً فى المدرسة شأنهم فى ذلك شأن المساهمين فى الشركات . ويغالى هؤلاء فيطالبون للآباء بالحقوق التالية :

(١) إعطاء الآباء كشف حساب كاف وتفصيلي عما يحدث فى المدرسة .

٢) إعطاء الآباء حق السؤال عن المبادئ التى تنسب عن طريقها مسئولية ما يحدث فى المدرسة .

٣) إعطاء الآباء الحق فى التدخل لإقرار مناهج معينة أو التوصية بتنفيذ طرق تدريس حديثة .

٤) إعطاء الآباء الحق فى مساءلة المدرس ، وقد يصل الأمر إلى فصله ، إذا ثبت عدم كفايته أو سوء أخلاقه .

وواضح مما سبق أن الحقوق التى يطالب بها البعض لهى حقوق تصفية ومغتصبة وغير مشروعة ، ولا يمكن تحقيقها .

وعلى الرغم مما تقدم ، ينبغى مناقشة السؤال : من يحاسب المدارس والمدرسين ؟ أهى السلطة المحلية ؟ أم دافعى الضرائب بعامه ؟ أم الآباء ؟ أم رجال الصناعة ؟ أم التلاميذ ؟ أم زملاء المهنة ؟

وللإجابة عن السؤال السابق ، يكون من الضرورى أولاً معرفة الفرق ما بين المحاسبة وامتلاك الحساب . فالمساهمون يمكنهم محاسبة المديرين ، ويشمل ذلك حق التدخل . ويستطلب ذلك شروطاً ضرورية ، وبيانات ومعلومات لتقديم كشف حساب عما يحدث . ولكن لا يمكن الزعم بأنه طالما (أ) يمتلك حق محاسبة (ب) ، فإن (ب) يقع تحت وطأة محاسبة (أ) . وبالمعنى الأخلاقى فإن (أ) ليس له الحق فى التدخل عندما يكون أداء (ب) غير جيد .

وباختصار ، تبرز على السطح ثلاثة تساؤلات ترتبط مباشرة بموضوع المحاسبة ، وهى :

١) لماذا كانت هناك حاجة إلى إعطاء حساب لما يحدث فى المدارس ؟

٢) ما نسبة المسئولية التى يتحملها كل طرف من أطراف العملية التعليمية بالنسبة لما يحدث فى المدارس ؟

٣) من هذا الذى له الحق فى الحساب والمساءلة ؟

أما إجابات الأسئلة السابقة ، فهى بإيجاز على النحو التالى :

١) هنالك صعوبات جزئية إذا ما حاولنا إعطاء حساب موضوعى وملام لما يحدث داخل جدران المدرسة ، أو داخل الفصل الدراسى ، وذلك بسبب عدم وجود لغة حوار مشتركة يمكن من خلالها التفاهم — ولو بدرجة ما — بين العاملين داخل المدرسة والعاملين خارجها .

أيضاً ، إذا لم تكن هناك ضمانات لاستقلال المدرس وتحرره خارج المدرسة ، بحيث يستطيع أن يتحدث كيفما يشاء ، فإن هذه الضمانات غالباً تكون موجودة داخل

المدرسة . وذلك ، يجعل عملية محاسبة المدرس لما يقوم به داخل المدرسة عملية صعبة .

(٢) هناك صعوبات فى تحديد نسب المسؤولية لما يحدث داخل المدرسة بحيث يمكن بالضبط تحديد نسبة مسئولية كل فرد فى النظام . وإذا أردنا تحقيق ذلك ، يجب إدراج التلميذ نفسه من ضمن مجموعة الأفراد الذين يجب تحديد نسبة مسئوليتهم ، وذلك على أساس أنه يكون مسئولاً عما يفعله ، ويقوم به من أذاعات .

ومن ناحية أخرى ، يجب ألا نغفل فى حساباتنا نسبة مسئولية المدرس فى حالة عدم كفايته طبقاً لمبادئ معينة ، وبخاصة إذا توافرت الظروف الطبيعية لمبادئ التدريس الجيد أو الفعال . وينبغى - أيضاً - ألا نسقط من حساباتنا مدى التزام المدرس بالنظام الأخلاقى المتفق عليه .

(٣) ليس من الواضح لمن يقدم المدرس كشف الحساب ، أو لمن تدين المدرسة فى حالة المساءلة ، أيضاً ، ليس من الواضح من يمتلك حق التدخل وعلى أى أساس يتم ذلك التدخل .

وواضح من الإجابات السابقة عن الأسئلة آتفة الذكر أن فكرة المحاسبة فى التربية مازال يكتنفها الغموض وعدم وضوح جميع أبعادها ، لذا فإن أطراف كثيرة لا تقتنع بتوظيفها فى التربية ، وتهاجم استخدامها فى التعليم بشدة .

اعتراضات على الطريق ، ولكن :

على ضوء كل ما جاء فيما تقدم ، تهتم المحاسبة بتطبيق العديد من الاختبارات ، ونشر نتائج الامتحانات ، وبمعرفة مدى التطور فى أداء التلاميذ وتفكيرهم . إن المهام السابقة لى مهام صعبة وشاقة ، وقد لا تناسب طبيعة العمل التربوى . فمثلاً ، إذا قلنا أن نشر نتائج الامتحانات بمثابة حافز لمن يجيد العمل ويؤديه بإتقان ، فماذا عن الآخرين الذين لا يفعلون ذلك ؟

إن نشر نتائج الامتحانات ربما يكون لها مردوداتها التربوية السيئة ، إذ ستكون بمثابة مثبطات لهمم المتعشرين والذين يسعون للنهوض من كبوتهم . لقد أبدت تنظيمات المعلمين المهنية فى إنجلترا ، كما أبدى العديد من العلماء التربويين الإنجليز ، شديد أسفهم لمثل هذه المحاسبات ، وسجلوا اعتراضاتهم النظرية المهمة للتضمنات التربوية للمحاسبة .

ولقد اعترض « سوكيت » على استعمال مصطلح (المحاسبة) فى التعليم بنفس المعنى الذى يستخدم به فى الشركات والمصانع (تقديم كشف حساب كامل عن المكسب والخسارة) ، وذلك على أساس عدم وضوح الجوانب المختلفة المتعلقة بهذا المصطلح

فى التعليم ، واقترح أنه يمكن للتلاميذ والآباء محاسبة المدرسين لكونهم جزء من أفراد المجتمع . أيضاً ، يمكن أن تتضمن قائمة من له الحق فى المحاسبة أطراف أخرى ، مثل : موفرى الموارد (دافعى الضرائب) للحكومة ، الزملاء فى المهنة (المدرسين الآخرين سواء أكانوا ممن يعملون داخل المدرسة أو خارجها) ، العاملين فى مؤسسات تربوية أخرى (مثل : الجامعات ، والمعاهد ، مراكز البحوث) ، رجال الصناعة ، النقابات التجارية ، ... إلخ .

وتبعاً لما اقترحه « سوكين » ، فإن هذه القائمة على الرغم من أهميتها ، فاتها غير مرضية بدرجة كبيرة ، لأنها تعنى ببساطة شديدة تداخل الاختصاصات بسبب وجود أطراف كثيرة لها حق المحاسبة . ومن زاوية أخرى ، فإن تعدد الأطراف يخلق تبايناً فى وجهات النظر ، إذ أن كل طرف ينظر إلى الموضوع من زاوية تخصصه أو بما يفيد المجال الذى يعمل فيه فقط . وبعبارة ، فإن تعدد السلطات يعنى ببساطة شديدة الفشل فى إصدار أحكام صادقة . من المنطلق السابق ، يكون من المحتمل بدرجة كبيرة أن يفلت المعلم من المحاسبة ، لأنه يوجد غموض كبير حول معنى ومدلول هذه الكلمة من ناحية ، ولصعوبة إمكانية تطبيقها على جماعات مختلفة .

حقيقة ، إن نمط المحاسبة الذى وصفه « سوكين » هو نمط أكثر تعقيداً من نمط مدير الشركة ، على الرغم من كون الأخير يحاسب أمام مجموعة شركائه المساهمين ، ولكن ذلك لا يقضى على التشابه الجزئى بينهما ، لذا بدلاً من أن نرفض استعارة مصطلح المحاسبة ، يجدر بنا أن نكون أكثر عقلانية وتدبيراً لأمرنا بحيث نستخدم هذا المصطلح بغاية ، وبطريقة مناسبة للأغراض التربوية .

وإذا عدنا للوراء ، لوجدنا أن (إيروت ١٩٣١) قد قلم بعمل تمييز واضح ومفيد جداً بين محاسبة المعلم الأخلاقية والقانونية ، والمحاسبة المهنية . فجميع المواطنين ملزمين بطاعة القانون السائد فى البلد ، لذا ينبغى على المعلم كمواطن الاستجابة للقانون المعمول به فى المجتمع ، ويكون أيضاً مسئولاً أمام رئيسه وإدارته (مدير المدرسة) التى قامت بتوظيفه عن تقديم كشف الحساب . ويتم محاسبة المعلم أمام هؤلاء فقط (رئيسه والهيئة التى وظفته) بطريقة قانونية .

ومن ناحية أخرى ، على الرغم من عدم ارتباط المعلم بآلية علاقات قانونية مع التلاميذ أو الآباء ، فإن عليه واجب أخلاقى تجاههم . ويمكن اعتبار أن ذلك للوجوب الأخلاقى كنوع من أنواع المحاسبة . وينبغى أن يكون هذا للوجوب الأخلاقى من وجهة نظر المعلم أقوى من أى قانون وضعى أو مكتوب .

ويمكن أن نقول بنفس التمييز بالنسبة لأى مسئول ، أو لمن يشغل منصبا إداريا أو فنيا عاليا فى التربية والتعليم ، فهذا المسئول يحاسب قاتونيا أمام هيئة الحكومة وأمام الإدارة المحلية ، ويحاسب أخلاقيا أمام زملائه المعلمين ، وأمام التلاميذ والآباء .

وبعد أن قام (إبروت) بعمل هذا التمييز بين المحاسبة القانونية والمحاسبة الأخلاقية أبرز نقطة لها أهميتها الخاصة ، وهى أن المدرسين كانوا على حق عندما أشاروا إلى أن المحاسبة ينبغى أن تتضمن واجبات مشتركة وتبادلية .

أيضاً ، يجب ألا تكون العلاقة بين الأطراف متماثلة ؛ لأن ذلك يعنى خلطا ومزجا بين المحاسبة الأخلاقية والمحاسبة القانونية . ومن جهة أخرى ، من السخرية اعتبار أن المؤهلات التربوية تعكس مستويات عالية من الأداء المهني بالنسبة للجميع ، إذ يجب أن يكون هناك تعطيل وتبرير للاعتماد على معرفة الفرد المهنية .

وبعامة ، فإن احتراف مهنة التدريس تتطلب زيادة وأهمية المعرفة المهنية لكيفية التدريس ولكيفية تخطيط المناهج . ولكن ، معظم المدارس تفتقر لهذه الأنواع من المعرفة ، على الرغم من أنها تمثل المرتكزات الرئيسة للأخذ بمبدأ احتراف مهنة التدريس .

لقد قام (ماكلير ١٩٧٨) بعمل تصنيفات فرعية مفيدة ، وهى فى صورة أربعة اهتمامات رئيسة مرتبطة بالمحاسبة ، وهى : المقاييس ، محتوى المنهج ، مشاركة الآباء ، المسئولية الإدارية .

ولقد ناقش (إبروت ١٩٨١) الأركان السابقة ، فتحدث تحت عنوان المقاييس عن نقطة شيقة وفعالة ، وأشار إلى أن كثيرا من الجدل العام حول المقاييس هو جدل غير منطقى ، ويعوزه التفكير السليم . فنادرا ما يركز الحكم على المدارس على دليل متاح أو فعل واقعى ، وإنما تتشكل الآراء والأحكام من خلال تجميع أجزاء من آراء شخصية ، ومن خلال الانعكاس المسرحى والرد التاريخى للماضى . ويتأثر تفسير ذلك الدليل بالنظريات والأفكار التربوية المرتبطة بفكرة الثبات والوحدانية ، مثل : ثبات الموهبة عند الطالب ، الظهور المبكر لموهبة الطالب ، التعليم بالتلقين (الاستظهار دون فهم) . ويمكن أن يكون أحد تفسيرات ما تقدم أن كل فرد من الأفراد قد تكون لديه خبرة محددة عن ثقافة التعليم فى المدرسة ، لذا فإنه يميل إلى التركيز عليها ، دون غيرها . إن ما يفعله ذلك الفرد لا يبتعد كثيرا عن الواقع الفعلى والملموس لمهنة التدريس ، إذ أنه من خلال هذه المهنة غالبا ما يتم المحافظة على القديم ومقاومة التغيير ، لذا يكون الأفراد بدورهم أكثر مقاومة للتغيير ، ومحافظة على القديم . ومن وجهة نظر التحليل الثقافى ،

فإن المحافظة على التراث هو أمر مهم ينبغي أخذه في الاعتبار عند عملية تخطيط المناهج ، بشرط ألا يكون بمثابة النغمة السائدة والعالية فيسود تلك العملية ويقيدها .

ولقد أوضح لنا كل من (ماكليز) ، (إيروت) أنه عند مناقشة موضوع المقاييس ، ظهر أن إعطاء وتطبيق اختبارات على الطلاب بمثابة عملية لها أهمية عظمى في مجال التربية . وعلى الرغم من ذلك ، لا يزال هناك شعور بالقلق والاضطراب بين المدرسين على أساس أن نستلج هذه الاختبارات قد تستخدم كحكم على مستوى المدارس التي يعملون فيها .

إن المحاسبة التي يتم تطبيقها على أساس محتوى المنهج فقط لسوف نتجه لتأكيد ثلاثة مظاهر ، هي على النحو التالي :

- (١) الاهتمام بالمهارات الأساسية بدرجة كبيرة .
- (٢) السعى لنشر نتائج الامتحانات ، والتهديد بما تظهره تلك النتائج .
- (٣) الضغط لتضمين المنهج المزيد من الجوانب المهنية ، وتأكيد أهمية الربط وإقامة الجسور بين المدارس والمؤسسات الصناعية .

ومرة أخرى ، يجب ألا يقتصر الأمر على مجرد الرأي الضيق جدا عن المعرفة المقيدة « المعرفة التقليدية أو التراث » التي غالباً ما تتضمنها غالبية المناقشات التي تدور الآن حول محتوى المنهج ، إنما يجب إخضاع هذه المناقشات للدراسة لإثبات خطئها أو فشلها التام . وأيضاً ، ينبغي أن يظهر التحليل الثقافي لأهداف التربية أن هناك الكثير والكثير مما نريده ، ونسعى إلى تحقيقه من خلال المناهج .

أيضاً ، تضمنت أفكار (ماكليز) عن المحاسبة مشاركة الآباء ، ويعتبر ذلك من نواحي عديدة تحد سافر لفكرة احتراف المعلم التي سبق التنويه إليها .

ومنذ الستينيات من القرن العشرين ، طالبت مجموعة من الآباء ببعض الحقوق ، من بينها حقهم في مناقشة محتوى المنهج . وعلى الرغم من وجود تناقض كبير في الآراء الخاصة بحق الآباء في حكم المدرسة ، فإن هذا الحق كما يراه أصحابه جاء من منطلق مشاركة المجتمع في تحمل المسؤولية ، وليس مجرد فرض الوصاية على المدارس .

وليست هناك أية طريقة للخروج من ذلك المأزق طالما أن النظام التعليمي مجرد وسيلة لتوزيع المؤهلات على الطلاب ، علماً بأن الذين يملكون المؤهلات يسعون بدرجة كبيرة للمحافظة على انتشارهم ، لذا يجب أن يسعى التخطيط التربوي الذي يرتكز على التحليل الثقافي إلى الإقلال من شأن ووظيفة كل من الامتحانات في المدارس ، واختبار الوظيفة (التصنيف الأخير للمحاسبة هو مسئولية إدارية صرفة) .

ولقد أعلن (إيروت) أن هذا التصنيف يبدو للمطلعين على مواطن الأمور (ممن يعملون داخل النظام أو لهم علاقة مباشرة بالنظام) أنه حل وسط معقول بين التصنيفين ، ويبدو للغرباء خارج النظام أنه بمثابة فرص لا نهاية لها لتحويل المسؤولية ليتحملها أى فرد .

وفيما يتعلق بالمنهج والمظاهر الأخرى للإدارة ، لا يوجد تمييز واضح بين المسؤوليات القومية ، ومسئوليات الإدارة والسلطة المحلية ، ومسئوليات المعلمين . وقد يستغل بعض المعلمين عدم الوضوح أو التمييز بين تلك المسؤوليات فى بعض المناسبات . ولكن ، عندما تنشأ الأزمات ، يتعرض المعلمين للهجوم العنيف من الغرباء عن النظام التعليمى . ويحتاج هذا النوع من تقسيم المسؤوليات أيضا إلى النظر إليه ، ورؤيته كجزء من التحليل الثقافى لتخطيط المنهج وتنظيم المدرسة .

وتوجد نقطة أخرى لها علاقة مباشرة بالمحاسبة . لقد أشار كل من (سوكيت) ، (إيروت) إلى التطبيقات المعقدة للمحاسبة ، ومع ذلك فقد تم استثمار هذه التطبيقات ، واستعمالها كما لو كانت سهلة جداً . وهنا ، ينبغى التمييز بين المحاسبة البيروقراطية ، والمحاسبة الديمقراطية .

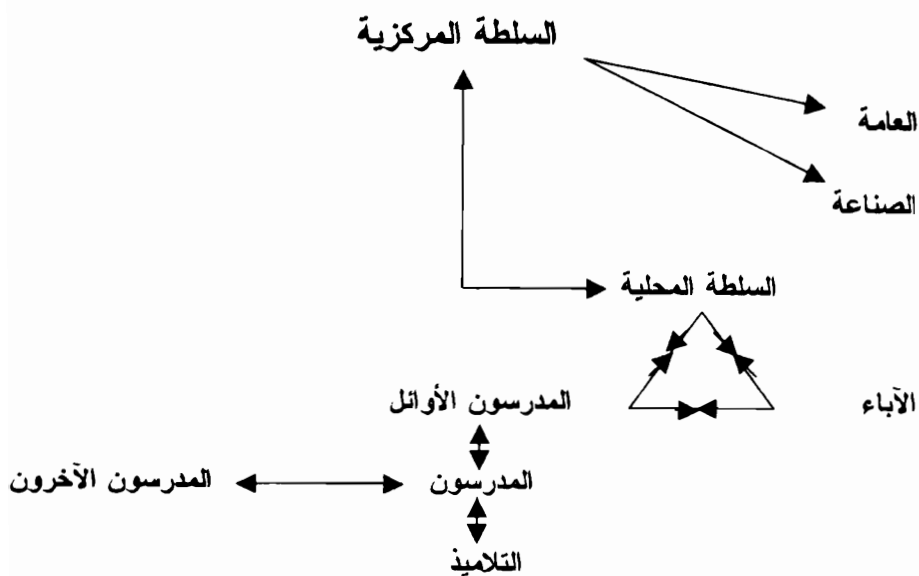
ففى المحاسبة البيروقراطية ، يكون اتجاه المناقشة أو المساعدة إلى أعلى ، ولها اتجاه واحد يمثل مسؤولية المرووس ، لأنه يعطى تفسيراً أو تحليلاً لمسئول أعلى منه عما أنفقه من المال ، أو الموارد المستخدمة ، أو غير ذلك من الأمور . ولكن ، تتنافى المحاسبة البيروقراطية مع المحاسبة الأخلاقية ، كما أنها لا تتوافق أو تتلاءم مع القواعد والأصول التى يجب مراعاتها فى التربية .

أما المحاسبة الديمقراطية ، فيمكن تمثيلها بنموذج أكثر تعقيدا من النموذج الخاص بالمحاسبة البيروقراطية . والمحاسبة الديمقراطية هى محاسبة ذات اتجاهين ، أولهما يكون المعلمين مسئولين أمام التلاميذ ، وأمام المدرسين الأوائل (المشرفين) أو الموجهين . أما ثانيهما فيكون المدرس الأول مسئول بدوره أمام المدرسين المساعدين ، وأمام الإدارة المحلية ، وأمام السلطة الحكومية .

ويوضح الشكل رقم (١) نمودجا للمحاسبة البيروقراطية، ويوضح الشكل رقم (٢) نمودجا للمحاسبة الديمقراطية .



شكل (١) : المحاسبة البيروقراطية



شكل (٢) : المحاسبة الديمقراطية

السلطة والمشاركة :

يمكن النظر إلى السلطة والمشاركة كبديلين لنختار أحدهما . فالممارسات التربوية ينبغي أن تقوم إما على أساس قرار السلطة ، أو على أساس بعض الأنشطة المشاركة المشتركة . وقد يعتقد البعض أن هناك تضاربا وتناقضا فيما سبق ذكره ، ولكن من خلال المناقشة سوف يظهر لنا أننا أمام مفهومين ، لكل منهما تطبيق ملائم فى السياق التربوى حتى وإن اختلفت وتباينت وسائل تحقيق ذلك أو طرق استخدامها .

وعندما نتحدث عن مفهوم « مشاركة الطالب » ، فمن الممكن أن نفرق بين معنيين لاستخدام هذا المصطلح فى إطار التربية :

(١) مشاركة الطالب فى بعض الأعمال لكونه متعلما ، والمشاركة فيما نسميه بالخبرة المربية .

(٢) مشاركة الطالب فى صناعة القرارات ، وهذا أمر قد يحدث أثناء المواقف التدريسية ، أو فى الإجراءات والتنظيمات المدرسية . أو فى أية مجالات أخرى قد تتطلب إسهامات الطالب من خلال الممارسات التى يقوم بها .

ويمكن القول بأن مشاركة الطالب فى الحالة الأولى مقبول منطقيا ، فهذا النوع من المشاركة واجب وضرورى داخل عملية التربية . والمشاركة فى الحالة الثانية تقوم على اعتبارات أخلاقية أكثر من كونها منطقية . ويمكن القول - بتحفظ - أن المشاركة فى الحالتين يرتبط بالسلطة ، وإن كانت المشاركة فى الحالة الثانية فقط فيها تأكيد بشكل واضح تماما على ممارسة الطالب للسلطة ، حتى ولو بطريقة محدودة .

وتشمل التربية بأى معنى معيارى اشتراك التلاميذ فى أشكال مختلفة من المعرفة والفهم والمهارة ، وينبغي أن يشمل ذلك تعلم الطالب لشيء ما ، وفهمه لما يدرسه .

ولا يمكن لأحد أن يقرر مبدأ مشاركة أو عدم مشاركة الطالب ، إلا إذا كانت له السلطة فى عملية إقرار تلك المشاركة ، ووضع حدودها ، والتخطيط لأبعادها المختلفة بصورة إيجابية . فإذا كانت حدود مشاركة الطالب تختص بكونه متعلما ، وتشمل المشاركة فى العمل . هنا ، تكون المشاركة فى التعلم هى شروط ضرورية للفرد كي يصبح متعلما . وينبغي على التلاميذ المشاركة بهذا المعنى ، حتى تتحقق أهداف عملية التربية بالنسبة لهم .

وهذه النقطة التى سبق شرحها فى (١) ، وهى مشاركة التلميذ فيما يحدث ، يتطلبها المنطق الخاص بمصطلح التربية .

وعلى جانب آخر ، هناك المدرسون ، ويفترض في هؤلاء نظرياً أنهم يحملون مشاغل المعرفة ومفاتيح المهارات التي يتم تقديمها للتلاميذ الذين يفترض أنهم بالفعل يحتاجون لتلك المعرفة ومهاراتها . بمعنى أن التلاميذ لم يصلوا بعد إلى المركز العلمي الذي وصل إليه المدرسون ، وأنهم يحتاجون للمدرسين في عملية تعليمهم .

ما تقدم ، يعني أن التدخل يتطلب تحويل المدرس - وهو في مركز قوة على أساس أنه مصدر للمعرفة أو ناقل لها على أقل تقدير - إلى تابع للتلميذ وهو في مركز أضعف على أساس احتياجه للمدرس . وتلك هي المشكلة أو المعادلة الصعبة ، وذلك على أساس أن المعلمين إلى حد ما لديهم السلطة في تحديد ما يقومون بتدريسه ، أي لهم الحق في تحديد ما يجب على التلميذ أن ينصت إليه داخل الفصل .

وفي المقابل ، فإن المدرسين غير مسئولين بصورة مطلقة عما إذا كان التلميذ يعي ما يسمعه ، ويفهمه بصورة جيدة ، أم لا . وكما سبق ذكره ، ليست للتلاميذ أية مسئولية محددة بالنسبة لما يدرسونه ، أو بالنسبة لما يحاول المدرسون تعليمه لهم . إذن ، في هذه الحالة لا يكون للتلاميذ أية سلطة ، لأنه إذا تحقق ذلك ، فسوف تختلط الأمور ، وبذا لن يكون التلميذ تلميذاً ، وفي المقابل لن يكون المدرس مدرساً . إن حدود وسلطة المدرس وفقاً لما تتطلبه أصول مهنته ، أن يسيطر على المواد التعليمية التي يقدمها للتلاميذ ، وأن يعرف جميع أبعادها تماماً ، مع مراعاة أن مشاركة وسلطة التلميذ يجب أن تكون عملية منطقية وأخلاقية .

والآن لنتجه إلى شكل آخر من أشكال السلطة، وهو المشاركة في صنع القرارات . إن ما يحدث من تنظيم لقوانين المدرسة لهو إجراء لتنظيم مجهوداتها ، لأنه لا بد من عمل القوانين وتفسيرها وحفظها إذا أرادت أية مؤسسة من المؤسسات الاستمرار بفاعلية في مسيرتها .

والسلطة هي التي لها الحق في عمل وتفسير وتقوية القوانين . وفي المدارس ، يكون المدرس هو صاحب السلطة ، على أساس أنه أكبر عمراً ، وأكثر نضجاً ، وأوفر خبرة من التلاميذ . إن المدرس شخص بالغ وناضج ، بينما التلميذ في أغلب الأحيان يكون صغيراً أو طفلاً . وعلى الرغم مما تقدم ، نلاحظ أن المدرسين (وهم أصحاب سلطة شرعية حقيقية في المدارس) قد لا يكونون في مركز أفضل من التلاميذ .

والسؤال : هل تنعكس الآية ، وينقلب الحال ، فنطلب أن يكون المدرس على قدم المساواة مع تلاميذه في الموقف التربوي ؟

يجب على المدرس قبل أن يتعامل مباشرة مع التلميذ ، أن يكون ذا سلطة . بمعنى ، أنه يجب أن يعرف أكثر مما يعرفونه في موضوع الدراسة ، وأن يمارس

المسئولية الأكاديمية التي لا يمكن للتلاميذ أدائها في وضعهم الحالي . وفي المقابل ، ليس للمدرس الحق في الانفراد بالسلطة في صناعة القوانين . إنها مجرد قضية منطقية . من غير المقبول منطقياً أن ينفرد المدرس بالسلطة . وأيضاً ، من المقبول منطقياً أن يكون للتلميذ دور في صناعة القرارات .

ومن جهة أخرى ، إذا كانت القرارات التي يتخذها المسؤولون في أى مجال من المجالات لها أثر مباشر على حياة من يتعامل مع تلك القرارات ، فإن ذلك يتحقق أيضاً في المدارس ، وعلى نفس المستوى . فالتلميذ يتأثر بالقوانين واللوائح السائدة ، وبأساليب الإدارة المتبعة ، وبطرق التدريس المعمول بها في المدرسة ، لذا يجب أن يمتلك التلميذ المعرفة ويسيطر عليها ، وبجانب ذلك يجب أن يعرف القوانين والقرارات واللوائح المدرسية السائدة ، لما لذلك من تأثير مباشر على تحديد نوعية الحياة ، وأسلوب المعيشة الذي يختاره لنفسه .

إذن ، هناك حاجة أخلاقية لضرورة أن يكون للتلاميذ دور في صناعة القرار الذي له تأثير مباشر في حياتهم . ويمكن أن يتحقق ذلك من خلال استشارتهم ، بعرضه عليه لإبداء الرأي بالموافقة أو الرفض ، أو بأية وسيلة أخرى مناسبة . كذلك ، يجب إشراك التلاميذ في ممارسة السلطة بحسب أعمارهم ، وذكائهم ، ودرجة نضجهم .

ومن ناحية أخرى ، يقبل التلاميذ فكرة تحمل المسئولية بقناعة وارتياح إذا كان لديهم بالفعل المعرفة الملائمة التي تجعل لديهم القدرة والحق في الحديث عن القضايا التي تهمهم ، والتي تشغل بال المدرسة في الوقت نفسه . وهنا ، يكون من الواجب على الآخرين الاستماع بتدقيق لما يبديه التلاميذ من آراء ، والتفكير بعمق فيما يقدمه التلاميذ من أفكار .

وعلى صعيد آخر ، إذا كنا نزعم بأنه يجب أن يكون للتلميذ مطلق الحرية في الذهاب للمدرسة بحيث يغدو إليها ويعود منها بكامل إرادته . ودون وجود سلطة عليا تجبره على تحقيق هذا العمل بالإكراه ، وإذا كنا نقر بأن ذهاب التلميذ للمدرسة هو عمل يقوم به بمحض إرادته وله الحرية الكاملة فيه ، يكون أمراً شاذاً أن ننكر عليه سلطته في إبداء الرأي ، ونسلبه هذا الحق بالنسبة للآثار التي تقع عليه نتيجة الطرق النمطية والمواد الاستاتيكية ، المستخدمة في تربيته وتعليمه .

إن قبول جانب من موقف ما ، ورفض جانب آخر له ، بمثابة مناورة سياسية فاشلة تماماً . وعليه في مجال تربية التلميذ ، ينبغي التسليم بأن ذهابه إلى المدرسة يتم بكامل إرادته ورغبته ، وفي المقابل ينبغي إقرار حقه في المشاركة في صنع القرار ، وأن نساعد ونؤله لتحقيق ذلك .

وهنا ، ينبغي التحذير بأن المشاركة قد لا تتاح لكل التلاميذ ، لأن ذلك يتوقف على أعمار التلاميذ ، ومستوى نضجهم ، وإحساسهم بالمسئولية والاستعداد لتحملها . وعلى الرغم مما تقدم ، فإنه من الناحية الأخلاقية ، يجب إتاحة الفرصة أمام كل التلميذ للمشاركة ، وذلك بعد أن يحدد كل تلميذ دوره وموقفه حسب إمكانياته وقدراته العقلية والتحصيلية .

ومن الناحية التربوية ، يجب أن تسعى المدرسة إلى إكساب التلاميذ الفضائل ، مثل : التسامح ، العقلانية في صناعة القرار ، وغير ذلك من الفضائل الضرورية للمجتمع الديمقراطي .

ويمكن تحقيق ما تقدم عن طريق الآتى :

(١) أن تهتم المدارس بالقرارات الخاصة بالطرق المتبعة في تدريس التلاميذ بشرط ، أن تتبع تلك القرارات من المدرسين فقط ، وأن يكون لهم الحق وحدهم ودور غيرهم في هذا المجال ، وبذا تكون كلماتهم مسموعة . وفى هذه الحالة ، إذا كان هناك تلميذ يعتقد أن له مسئولية ، فيجب توضيح الرؤية له كي يفهم أن ما يعتقد أنه يدعيه يقع خارج حدود دوره كتلميذ .

(٢) تؤثر قرارات المدرسة في التلاميذ كأعضاء فيها ، إذ أن هذه القرارات لها وقع مباشر على راحة التلاميذ ، وكرامتهم ، وإحساسهم بالعدل ، وأيضاً في فعاليتهم كمتعلمين . من هذا المنطلق ، يكون للتلاميذ الحق في أن تكون كلماتهم مسموعة على أساس أن القضايا السابقة تجعلهم أصحاب حق ، دون أن يغير ذلك موقفهم أو موقعهم كتلاميذ يتعلمون . وبذا ، فمشاركة التلاميذ في صنع القرار يعد أمراً مقبولاً ، بدرجة ما .

(٣) ففى المجتمعات الديمقراطية ، الحرية مكفولة لجميع الأطراف من خلال القنوات الشرعية التى تنظم ضمانات ممارسة الحرية وحدودها بالنسبة لكل فرد .

وعليه ، من الخطأ أن تكون الكلمة التى تجد صداها هى كلمة التلاميذ فقط بالنسبة لحق المشاركة في صنع القرار . ويعنى تحقيق ذلك ببساطة شديدة لوى أذرع الأطراف الأخرى ، وجعل التلاميذ كهيئة مستشارين أو كأهل بيوت الخبرة . إن إقرارنا بحرية التلاميذ لا يعنى أبداً سلب حرية الأطراف التربوية الأخرى المعنية بالعملية التعليمية . وعليه ، يجب الموازنة بين الواجبات والحقوق لجميع الأطراف . ما دام الأمر كذلك ، فينبغى توزيع الاختصاصات ، وتوزيع الأدوار بعدالة شديدة .

من المنطلق السابق ، ينبغى مناقشة ما يقوله التلاميذ قبل إقراره والموافقة عليه . أيضاً ، من الخطأ إهمال مشاركة التلاميذ في المسئولية

الأكاديمية التى تقع فى صميم اختصاص المدرسين ، وبخاصة إن كانت توجهاتهم معقولة ، وممارساتهم ومقبولة منطقياً .

ويرتبط الحديث آنف الذكر بالحياة الديمقراطية التى تتيح للفرد الحرية ، والإحساس بأن من حقه الإدلاء بصراحة عن رأيه ، شأنه فى ذلك شأن أى مسئول ، أو من يمتلك سلطة . ويمكن أن تنعكس بالكامل الحياة الديمقراطية التى تسود المجتمع داخل المدرسة .

وتأسيساً على إمكانية سيادة الديمقراطية فى الحياة المدرسية ، ينبغى للمدرسين استشارة التلاميذ ودعوتهم للمشاركة فى القرارات ، وبخاصة فى المجالات التى يمكن أن يكون فيها التلميذ فعالاً . ولكن ، فى المجالات الجديدة أو الصعبة على التلاميذ ، والتى تكون معرفتهم فيها قليلة ، ومحدودة للغاية ، ينبغى ألا يمتلك التلاميذ أية سلطة أو مسئولية للمشاركة ، لأن آراءهم تكون بلا جدوى فى هذه الحالة ، ولا يترتب عليها أى شىء صالح ، فتصبح مشاركتهم فى اتخاذ القرار عملاً لا داعى له ، ولا أهمية منه ، ويكون عبئاً على العملية التعليمية ، ومضيعة لوقت وجهد ثمينين يمكن توجيههما لأمر أكثر قيمة وجدوى ، وأعظم نفعاً للتلاميذ أنفسهم .

وعلى الرغم مما تقدم ، نجد من يزعم بأنه ينبغى عدم إهمال التلميذ تماماً ، وإنما يجب استثارة وتفجير طاقات الإبداع الكامنة عند التلميذ ، وهنا يكون لما يقوله أو يدلى به صдаاه المسموع .

طبيعة السلطة :

يتساءل (ماكس ويبر) : كيف يمكن للأفراد التصرف نحو بعضهم البعض فى إطار علاقاتهم ؟ ولماذا يفعل بعض الناس بعض الأمور التى يرفضون بشدة أن يفعلها الآخرون بهم ؟

ربما تكون الإجابة عن السؤالين السابقين هى القوة الغاشمة غير المسنولة أو غير الشرعية التى تحرك دوافع وغرائز بعض الناس . ولكن ، بالنسبة لمجال التربية ، إذا تحدثنا عن القوة ، فإننا نتحدث عن القوة الشرعية أو القوة المسنولة ، وهى تعنى كما يعرفها (ويبر) بأنها إمكانية فرض إرادة الفرد على تصرفات الآخرين . وعندما نعطى القوة الصفة الشرعية ، فنحن نقصد بذلك السلطة .

ولقد فرق (ويبر) بين ثلاثة أنواع من السلطة ، وهى :

(١) السلطة التقليدية .

(٢) السلطة الشرعية المنطقية .

٣) السلطة الخيرية .

ويجب اتسنيوه إلى أن كل نوع من الأنواع الثلاثة السابقة لا يوجد منفرداً وعلى حدة بصورة بحتة ، ولكن قد تكون هناك توليفة أو تداخل بينهم جميعاً ، أو بين كل اثنين منهما .

وفيما يلي توضيح مختصر لكل من الأنواع الثلاثة سابقة الذكر :

السلطة التقليدية :

ويقوم هذا النموذج على تشريعات القوى التي تربط بين العلاقات ، ويتم قبول السلطة كهينة عليا لا يتم محاسبتها ، وإنما هي التي تحاسب الآخرين .

ويتم قبول وشرعية وصدق السلطة على أساس الاعتقاد ، بسبب إقرارها من فترة طويلة . فمثلاً ، الملك في تاريخ إنجلترا هو السيد ، واليد العليا ، والسلطة الأولى ، لذا عندما كان الملك في القرنين السادس عشر ، والسابع عشر ، يفرض ضرائب جديدة ، لم يكن لأحد حق مناقشة مدى عدل هذا الإجراء .

وتستطلب أغلب السلطات التقليدية - لإرساء قواعدها والوثوق في مصداقيتها - نوعاً من الإدعاء والزعيم بأن القائد يمتلك قدرات غير طبيعية ، وانه إمكانيات طبيعية تميزه عن سائر الأفراد الآخرين ، كما كان الحال بالنسبة لـ (هتلر) في ألمانيا . (موسوليني) في إيطاليا .

السلطة الشرعية المنطقية :

ويعتمد هذا النوع من التشريع للقوى على وجود أسباب جيدة لقبول السلطة التي تكون بدورها كجزء من المؤسسة . لذا ، تستفيد السلطة بصورة ما من طاعة الآخرين ، كما أنها توجد وفقاً لقوانين عامة ، تمثل : العدالة ، والحكمة ، والحاجة إلى النظام .

السلطة الخيرية (الأسطورية) :

إذا صحت التسمية السابقة ، فتشريع هذا النوع من السلطة يقوم على أساس تقديم الهبات للآخرين .

وبذا ، يمثل أصحاب السلطة أدوار المصلحين الاجتماعيين . وقد يسعى تشريع هذا النوع من السلطة لتحقيق أغراض بعينها لبعض الأفراد المسيطرين على مجريات الأمور ، وإن كان في ظاهره يبدو ولو كان يقدم خدمات للآخرين .

وأيضاً ، تعتمد السلطة هنا على الإيمان بأن القائد لديه إمكانيات وقوى فوق العادة تؤهله لأن يكون فوق مستو البشر العاديين . وإن كانت هذه الإمكانيات والقوى تتسم بالطبيعة الطيبة المستعدة للبذل والعطاء ، بعكس الطبيعة الديكتاتورية المستبدة للقائد في السلطة التقليدية .

ويوجد تحذيران مهمان بالنسبة لهذا النوع ، وهما :

- (١) يميل بعض الناس إلى تصنيف المدرس والحديث عنه كما لو كان شخصية أسطورية ، وهذا استخدام خاطئ تماماً للمصطلح .
- (٢) أن رأى (ويبر) لم يقبله تماماً كل علماء الاجتماع .

وفى المقابل ، هناك من يرى أن السلطة لا تعنى القيادة ، ويعرف السلطة على أنها ممارسة الضبط الاجتماعى خلال تنظيم واضح للوضع بين من هم فى مركز معين ، ومن يندرجون فى مراكز أقل منهم .

وينبغى أن نفرق بين السلطة فى مؤسسة ، وما يفعله فرد كى يظل فى مركز السلطة . وربما يؤدى ذلك إلى التساؤل حول مدى الكفاءة والقدرة على القيادة لدى من يتحمل مسئولية السلطة . فالناظر أو المدرس ، يمثلان من الناحية النظرية سلطة شرعية لأتبعها جزء من المؤسسة (النظام التربوى) . إن الجميع يثق فيهما ، فيحملهما مسئولية تقديم دروب معينة من المعرفة . ولكن ، ما ينبغى أن يفعله كل منهما ليمارس السلطة ، وأن يحصل على الاحترام ... إلخ ، فهذه قضية أخرى .

عقلانية السلطة :

إن عودة العقل والوعى ، والبعد عن الغيبيات ، لهو موضوع الساعة ، لذا فإن أحد مظاهر تطور المجتمع فى وقتنا الحاضر هو النمو التدريجى للاتجاه العقلانى فى جميع المؤسسات بعامه ، وفى المدرسة بخاصة . ولقد ، ظهرت حركة جادة واتجاه قوى فى التربية ترفض السيطرة التامة للسلطة التقليدية ، وتتجه نحو السلطة العقلانية بدرجات متفاوتة .

وعلى الرغم من أن هناك شعوراً متزايداً ضد السلطة التقليدية على أساس أنها ليست شيئاً حتمياً وضرورياً ، ويمكن استبدالها بمؤسسات عقلانية ، مثل : الديمقراطية البرلمانية ، حرية المرأة ، وحقوق العمال الشرعية ، فإنه لا يمكن الاستغناء عن السلطة التقليدية واستبدالها تماماً بالسلطة العقلانية .

ويشير الواقع الفعلى الملموس صدق ما سبق ذكره ، إذ نعيش الآن فى توليفة اقتصادية لها سمتين : التقليدية والعقلانية . ولقد ترتب على هذا التغيير الاجتماعى ،

ظهور مظاهر جديدة فى المجتمع . وكمثال لما تقدم ، يجب أن يحصل الأفراد على وظائفهم الآن على أساس عقلانى ، ووفقا لقدراتهم ، وليس على أساس تقليدى لكونهم من عائلات معينة . ويمكن أن يتحقق ما تقدم ، إذا حاولت الجهات المسؤولة التخلص من البيروقراطية ، أو على أقل تقدير تطويرها .

السلطة والتربية :

يوجد تشابه واضح بين الحرية الإنسانية فى الحركة العقلانية تجاه فكرة العدل ، وبين الحاجة إلى مشاركة التلاميذ فى القرارات . إذن ، فالفكرة مقبولة ، وإن كان هناك جدل حول نوع وكم المشاركة . ففى التنظيم غير التقليدى القائم على البيروقراطية العقلانية الشرعية من المحتم أن تختلط قضية السلطة بقضية الكفاءة بحيث يتداخلان سويا ، مما يشجع التلاميذ على طرح أسئلة من النوع : (لماذا) ؟

وفى هذه الحالة ينبغى ألا تقتصر معرفة المدرسين فقط على إجابة تلك الأسئلة ، وإنما يكون لديهم القدرة والاستعداد لمناقشة الأسباب التى دعت التلاميذ إلى طرح أسئلتهم .

وهناك بعض الآراء التى ترى أن من يتحمل السلطة ليس بالضرورة هو الشخص الذى يمتلك الكفاءة ، رغم أنه يكون مسئولا . فمثلا ، ليس مفروضا على رجل الشرطة أن يكون ودودا عند إرشاد المارة لقواعد المرور . أيضا ، ليس من الضرورى أن يكون لدى رجل الشرطة الكفاءة فى معاملة المواطنين معاملة حسنة وطيبة (وإن كان ذلك مطلوبا بدرجة كبيرة) ، ولكن من المهم أن يكون لديه السلطة التى تجعله يمارس عمله كرجل من رجال الشرطة وأن يؤديه على أكمل وجه .

أيضا ، الصراف فى البنك عند توقيعه على الشيك ، ليس من الضرورى أن يؤدى ذلك بصورة أفضل من الآخرين (أى يكون شكل توقيعه أفضل من شكل توقيع الآخرين) ، وعلى الرغم من ذلك لديه السلطة التى تمكنه من صرف المبالغ المستحقة الدفع ، وبالطبع هذه السلطة يفقدها الآخرون من ذوى التوقيعات الأفضل من توقيع الصراف نفسه .

ولكن عند تطبيق ما تقدم على التربية ، نجد أن ذلك يمثل نقطة ضعف واضحة ، إذ ينبغى أن يكون لدى المعلم الكفاءة والسلطة معا ، شأنه فى ذلك شأن حكم المباراة ، الذى ينبغى أن يكون لديه الكفاءة فى معرفة قواعد اللعبة جيدا بجانب معرفته للقوانين المنظمة لقواعد اللعبة ، حتى لا تحدث أزمة فى المباراة .

إذن ، ينبغي على المدرس أن يعرف ما يقوم بتدريسه تماما ، وأن يكون لديه القدرة على التحدث بطلاقة وبحب مع التلاميذ ، ومع الآخرين . ومن ناحية أخرى ، ينبغي ألا يساورنا الشك حول إمكانية استخدامه السلطات الممنوحة له ، وأن يوظفها بطريقة جيدة .

وهناك صعوبة أخرى ، تتمثل في أن التربية تكون دائما إجبارية . وفي هذا الشأن ، يجدر الإشارة إلى أن علماء الاجتماع مغرمون دائما بالتفريق بين الاتحاد التطوعي ، والاتحاد الإجباري غير التطوعي .

ففي الاتحاد التطوعي ، تميل السلطة إلى التركيز على الموافقة . فمثلا ، عندما يشعر الفرد أن حديث الرئيس لا يعجبه ، يمكنه بسهولة جدا أن يخرج ، وأن ينسحب من الجلسة . أما في الاتحاد الإجباري (غير التطوعي) ، لا يمكن تحقيق الأمر السابق . فمثلا ، في الجيش ، فلا جدال حول الموافقة المطلقة ، والالتزام الكامل بالأوامر .

وبنفس القياس السابق ، تكون المدارس اتحادات غير تطوعية ، رغم أنها تؤدي بطريقة تبدو كما لو كانت اتحادات تطوعية . بمعنى ؛ أننا نتظاهر في أغلب الأحيان بوجود الحرية في المدارس ، وإن كان هذا الأمر لا يتحقق بالفعل .

أيضا ، يوجد خط عريض للتوافق بين المشاركة المفروضة على التلاميذ ، وبين المشاركة الحرة لهم . فعلى سبيل المثال ، ربما نقرر أن التلاميذ عليهم أداء أشياء بعينها ، سواء أكان ذلك عن طيب خاطر أم لا ، وإن كانت البداية معهم تتمثل في محاولة إقناعهم بأن ما يقومون بممارسته يتم بناء على اختيارهم الحر .

وقد يرى بعض المدرسين أن مستلزمات وواجبات عملهم تقتضي السيطرة على مجريات الأمور ، وفرض سلطتهم ونشرها بإجبار وبإفراط . أن من يتصور أن واجبات المهنة تتطلب فرض السلطة بالإكراه ، يقع في خطأ فادح ، ومغالطة عظيمة الشأن ، وخاصة إذا سمح لنفسه أن يقارن بين سلطته ، والسلطة الممنوحة للقاضي أو ضابط الجيش .

من المستحيل أن نتصور أن سلطة المدرس تقف على قدم المساواة بسلطة القاضي أو ضابط الجيش ، لأن السلطات الممنوحة للآخرين ، ينبغي أن تكون ثابتة في جميع الأحوال ، وإلا فلت الزمام من أيديهما .

ولكن ، بالنسبة للمدرس ، ينبغي أن تقل سلطته تدريجياً ، لأن ذلك يمثل أحد المهام الرئيسية والمطلوبة من المدرس . بمعنى ، يجب على المدرس أن ينقل ذاته ومعرفة وتجاربه وخبراته إلى التلاميذ . فإذا حقق المدرس ذلك ، يمكن الحكم على نجاحه في أداء مهام وظيفته بدرجة كبيرة .

إن تحقيق الهدف السابق يتطلب التقليل التدريجي لفرق الكفاءة بين المدرس والتلاميذ ، ويكون كأحد المبررات الرئيسية لاستمرار وجود سلطة المدرس ، ومنحه المزيد منها .

ما الخيوط التي تربط بين المحاسبة والتقويم ؟

أوضحنا فيما تقدم أن المحاسبة تتضمن التقويم ، ولكن لا يستوجب التقويم وجود المحاسبة .

تأسيساً على ما تقدم ، قد يعتقد البعض بأنه لا توجد خيوط تربط بين المحاسبة والتقويم .

فلنؤجل عملية البت في هذا الموضوع لحين الانتهاء من الحديث للتالى :

إن التقويم مثله مثل المحاسبة ، إذ يبدو سهلاً فى أعين الغرباء ممن لا يعملون فى مجال التعليم . والحقيقة ، أن الأمر ليس بسيطاً كما يعتقد هؤلاء الغرباء . فالتقويم شأنه شأن المحاسبة ، فهو نشاط له جانبته أو بعده المياسى . أيضاً ، يتضمن التقويم قرارات حول الكفاءة والفاعلية ، وهدف التعليم ، وطرق التدريس .

كذلك ، يهتم التقويم بطرق جمع المعلومات للوصول إلى نتائج صحيحة ودقيقة بشأن كل ما سبق . وتوجد مشكلة تتعلق بالتقويم إذا ما قورن بالمحاسبة ، ويتمثل فى كونه عملية معقدة وصعبة وتتطلب الخبرة ، فى حين أن المحاسبة غالباً ما تتطلب المناقشة العامة للطرق المتبعة أو للنتائج التى تم التوصل إليها . وعليه ، لا يستطيع القيام بعملية التقويم الهادفة غير المتخصصين ، بينما يستطيع غير الخبراء إبداء الرأى والمحاسبة .

ويوجد على الأقل سبعة أنواع مهمة للتقويم ، وهى :

- (١) تقدير مدى تقدم التلاميذ أثناء الدراسة .
- (٢) تقدير كفاءة التلاميذ فى نهاية الدراسة .
- (٣) تقدير كفاءة المعلم لأغراض مختلفة ، مثل الترقية .
- (٤) إصدار أحكام حول كفاءة أو فاعلية مدرسة ما ، أو مجموعة من المدارس .
- (٥) الحكم على وسائل وطرق توفير المعلومات المفيدة عن وسائل التعليم ، والتى تتضمن مشاريع وخطط المنهج الجديد .
- (٦) تقويم انتشار المعرفة .

(٧) ويقع تحت كل هذه الأنواع نوع آخر من التقويم ، نتجاهله دائما ، ولكنه يعد بحق من الأنواع المهمة ، وهو الحكم على نوع العملية المتضمنة (أى : هل ما يتعلمه التلميذ أو ما يمارسه المدرس ويعلمه شيء جدير بالاهتمام أم لا ؟) .

ويمثل النوع الأول من الأنواع السبعة سابقة الذكر الوظائف الأساسية فى أى نظام تربوى . ويجدر الإشارة إلى أهمية معرفة مدى كفاءة المدارس والمعلمين بدرجة معقولة ومقبولة ، كذا أهمية معرفة ما إذا كان التلاميذ (أو على أقل تقدير نسبة مرتفعة منهم) قد تعلموا شيئا ما ، أم لا . ولقد استخدمت طرقاً مختلفة لإقرار وتحديد الأحكام المختلفة لتحقيق ما تقدم ، ولكن القضية لم تحسم بعد ، فما زال الجدل قائما حول مزايا وعيوب هذه الطرق .

فعلى سبيل المثال ، هناك من يرى أن الموجهين يصدرون أحكاماً على مستوى التلاميذ ، ومستوى المدارس على أساس انطباعاتهم الشخصية ، وعلى ضوء ما يشعرون به ، وليس على أساس موضوعى وعقلانى . بينما يرى الموجهون أنهم يتوخون الدقة والموضوعية ، لذا تقوم أحكامهم على أسس علمية ، ولا تكون وفق أهوائهم الذاتية .

ومن ناحية أخرى ، قد يرى البعض أهمية تعميم فكرة عمل اختبار للتلاميذ ، تبعاً للمقاييس الموضوعية على المستوى المركزى . وعلى الرغم من ذلك ، قد يوجد من الموجهين من يكره إلى حد ما الطريقة السابقة على أساس أنها تفرض معايير جامدة ، وأن لها تأثيراً صارماً على مرونة المنهج . كذا ، قد لا تتحسس نسبة كبيرة من المعلمين لتلك الطريقة للأسباب السابقة ، ولأنها أيضاً تحد من حريتهم وتقيد بها .

ويثار جدل حالياً بالنسبة للنوع الخامس المذكور آنفاً ، والخاص بتقويم الوسائل أو الخطط الخاصة بالمنهج .

ويدور الجدل حول : هل الكفاءة تقاس فقط بوضع اختبارات عن إنجاز التلاميذ أو يمكن قياسها بطرق شخصية تقوم على انطباعات المهنيين على العملية التعليمية ؟ وهل يمكن قياس الكفاءة على أساس اتحاد الطريقتين السابقتين معاً ؟

وحيث إنه يتم استثمار الكثير من المال فى بعض الخطط والمشاريع الخاصة بتطوير المنهج ، لذا فإن السؤال عن الكفاءة أو الفاعلية بلغة رجال الأعمال (القيمة من أجل المال) أصبح قضية تشغل بال التربويين .

ولقد ترتب على ذلك أن أصبح التقويم كما لو كان نوعاً من أنواع الصناعة الخاصة بالتطوير التربوى ، يمكن أن يقوم بها أية مجموعة محترفة لمهنة التقويم . أيضاً نتيجة

لما تقدم ، لم تعد القضية هي الصراع حول أية طريقة من طرق التدريس أجدى وأنفع ، وإنما انتقلت القضية برمتها إلى صراع حول أية وسيلة من وسائل التقويم هي التي تتميز بالكفاءة إذا قورنت بنظيراتها .

إن الجدل حول تقويم خطط ومشاريع تطوير المنهج شيق للغاية بحكم أهميته الخاصة (الجدل كحق شرعى وشخصى) . أيضاً ، توجد أهمية أخرى يمكن إضافتها إلى ما سبق ، وهي تتعلق بالممارسة فى الفصل ، إذ يوجد ميل إلى استخدام وسائل التقويم المتبعة فى التخطيط المهنى بهدف التحرر من برائن الأنواع الأربعة الأولى من التقويم التقليدى .

وهنا ، يجب إزالة الغموض عن المناقشات التى يمكن أن تدور حول خطط المنهج . إن مثل هذه المناقشات يكون لها صلة وثيقة بتقويم المدرسة والفصل . وعند الحكم على كفاءة التدريس ، والسلوك الطيب نحو التلاميذ ، يجب الأخذ فى الاعتبار قدرة المعلم على توفير تغذية مرتجعة جيدة لمدى التقدم الذى يتم إحرازه ، إذ إن كثيراً من المدرسين لا يأخذون هذا المظهر المهم لمتطلبات الوظيفة مأخذاً جدياً ، وبقدر وافٍ ، وربما يعود ذلك إلى افتقارهم إلى المهارات المهنية الضرورية لتحقيق ذلك كما ينبغي .

ومن جهة أخرى ، لا يوجد فى معظم مدارسنا الابتدائية أو الثانوية أى مجال أو فرصة لتحسين وتطوير الوسائل المعينة وحفظ التسجيلات ، لذا تدور مناقشات عديدة حول تقويم خطة تطوير المنهج فى هذا الشأن .

وبعامة ، يستطيع المدرسون (إذا كان لديهم القدرة على مواكبة المظاهر التربوية الجديدة) فهم أبعاد المناقشات التى قد تدور بخصوص موضوع التقويم . وفى هذا الصدد ، اقترح (والتون ١٩٨٠) تحليلاً سداسياً لنماذج التقويم . ويجدر التنويه إلى أن مثل هذه النماذج تعد مثالية أكثر من كونها نماذج للممارسة الفعلية ، وهى :

- ١) النموذج الزراعى .
- ٢) النموذج الصناعى .
- ٣) النموذج الأثروبولوجى .
- ٤) النموذج السياسى .
- ٥) النموذج المهنى .
- ٦) النموذج الوصفى .

وفيما يلى حديث مختصر عن النماذج السابقة :

(١) النموذج الزراعى :

- ويمكن من خلال هذا النموذج معالجة موضوع تقويم المنهج ، أو موضوع تقويم أساليب التدريس كما لو كان أى من هذين الموضوعين مشكلة فى مجال الزراعة .
- فالباحث الزراعى يختبر فاعلية أى نوع من أنواع الأسمدة الجديدة عن طريق :
- قياس أوجه ثبات النمو (خصوبة التربة قبل استخدام السماد الجديد) .
 - تطبيق السماد على النبات .
 - قياس مرة أخرى لنمو النبات بعد مدة زمنية مناسبة .
 - مقارنة نمو النبات فى التجربة بذلك الثبات فى المجموعة الضابطة (التربة التى لم يستخدم فيها السماد الجديد) .

وتبعاً لهذا النموذج ، يكون النموذج التربوى على النحو التالى :

- اختبار مجموعتين من التلاميذ فى جزء معين من المنهج (الاختبار القبلى) .
- تطبيق طريقة جديدة للتدريس على مجموعة واحدة فقط .
- إعادة الاختبار بعد الانتهاء من التطبيق على المجموعتين (الاختبار البعدى) .
- مقارنة نتائج المجموعتين : التجريبية والضابطة بالأساليب الإحصائية المناسبة لتحديد ما إذا كان هناك فرق له دلالة إحصائية أم لا .

وقد يبدو ما تقدم معقولاً ومقبولاً ، ولكنه من الناحية العملية قد يكون صعباً فى التطبيق لتجاهله الفروق الأساسية بين الكائنات البشرية والنبات (قد يؤدى الإنسان بطريقة مختلفة عن أدائه الطبيعى عندما يشعر أو يكون تحت الملاحظة ، بينما لا يفعل ذلك النبات) . أيضاً ، من المحتمل جداً أن تكون النتائج غير المقصودة لملاحظة الإنسان أكثر أهمية ، ولها دلالاتها فى الموقف التربوى .

وتوجد صعوبة فنية متضمنة فى هذا النوع من البحث التجريبى . ففى أى فصل من فصول الدراسة يوجد عادة متغيرات كثيرة جداً (غير موجودة فى مجال الزراعة) ، لدرجة أنه يصعب فى وجودها القيام بأى تخطيط تجريبى دقيق ، لذا يجب أن يكون لدى الباحث التربوى عينات كبيرة إلى أقصى حد ممكن كى يستطيع أن يساوى بين الاختلافات المتضمنة فى العينة التى يختارها . أيضاً ، يجب أن يكون لديه ضبط وتحكم صارمين قد يشير حوله العديد من القضايا الأخلاقية . فمثلاً ، قد تطرح التساؤلات التالية :

- (١) هل الطريقة التى يتم فيها التحكم الصارم للمتغيرات هى بالفعل أفضل الطرق ؟
- (٢) ما المبرر الأخلاقى لإخضاع الأطفال أو التلاميذ لذلك التحكم الصارم الذى قد يكون فيه مساساً لأدميتهم ، وهدراً لحريتهم ، وسحقاً لكرامتهم ؟

وتوجد صعوبة فنية أخرى ، بسبب وجود ميل للتركيز على المتوسطات في الفروق بين المجموعات الضابطة والمجموعات التجريبية ، مع تجاهل للفروق الفردية المهمة بين أفراد المجموعات .

وعلى الرغم من أن زيادة عدد أفراد المجموعات يعد شيئاً جيداً من وجهة النظر الإحصائية ، فإن ذلك قد يجعل مراعاة الفروق بين الأفراد عملية صعبة للغاية ، ويكون احتمال إهمال هذه الفروق قائماً بدرجة كبيرة .

كذلك ، توجد صعوبة ناشئة تتمثل في الأهمية المبالغ فيها لنتائج الاختبار دون أى اهتمام يذكر بالجوانب الأخرى . ويترتب على ذلك أن الباحث التربوي يميل فقط إلى قياس ما يمكن قياسه بسهولة (فمثلاً ، من السهل اختبار مدى تذكر التلميذ لقائمة من المعلومات في مادة التاريخ في نهاية البرنامج ، ولكن من الصعب تحديد مدى اهتمامه بمادة التاريخ خلال سنوات دراسته) .

أخيراً ، قد تستخدم أدوات قياس غير مناسبة لمعرفة نتائج التجريب . فمثلاً ، قد يتم تعليم المجموعتين : التجريبية والضابطة نفس المادة العلمية ، ويتمثل الاختلاف في طريقة التدريس أو في الوسائل التعليمية المستخدمة ، ولمعرفة دلالة الفروق في الظاهرة موضوع الدراسة قد تستخدم اختبارات غير مضبوطة أو غير مقننة .

ومن جهة أخرى ، قد يختلف محتوى المادة العلمية التي يتم تعليمها للمجموعتين : التجريبية والضابطة ، ورغم هذا يتم عملية التقويم بأدوات قياس واحدة . وكمثال ، يكون من المستحيل ومن الخطأ تقويم المنهج الحديث في الرياضيات عن طريق الاختبارات المستخدمة في تقويم المنهج التقليدي . لأن المنهج الحديث ليس مجرد طريقة جديدة جيدة لتعليم المفاهيم الرياضية التي يتضمنها المنهج التقليدي ، وإنما هو تنظيم لتركيبات رياضية تختلف تماماً عن نظيراتها في المنهج التقليدي .

وعليه ، تكمن مشكلة القياس في النموذج الزراعي في أدوات القياس المستخدمة . فغالباً ، تستخدم الاختبارات بطريقة غير سليمة ، أو تكون في حد ذاتها غير مناسبة ، وبذا تمثل بصفة دائمة مشكلة حقيقية . ويعود السبب فيما تقدم إلى وجود افتراضات غير دقيقة عن التدريس ، ونوع وطبيعة المحتوى الذي يتضمنه المنهج .

٢) النموذج الصناعي :

قد يرى البعض أن هذا النموذج لا يختلف اختلافاً جذرياً عن الزراعي سالف الذكر ، ولكن إذا نظرنا للأمر نظرة فاحصة لوجدنا عدة اختلافات مهمة . فتبعاً لهذا النموذج ، يجب أن يبدأ تطوير جميع جوانب المنهج ، على أن يواكب ذلك البحث في فاعلية الجوانب التي يتم تطويرها .

ويجب أولاً توضيح أهداف المنهج ، إذ أن الصناعيين يجب أن يعرفوا بالضبط ما يحاولوا إنتاجه ، لذا يجب أن تعرف المدرسة أنواع الفروق التي يمكن حدوثها بالنسبة لسلوك التلاميذ . ويتضمن هذا النموذج خمسة مهام تقويمية ، هي :

- ترجمة الأهداف المتفق عليها إلى أهداف سلوكية يمكن قياسها .
- تحديد اختبارات تعليمية ملائمة .
- وضع اختبارات لتقدير أداء الطلاب .

- تطبيق الاختبارات على تلاميذ الفصول الذين يتعلمون باستخدام البرنامج الجديد .
 - القيام باستنتاج النتائج لكسب معلومات نافعة للفريق الذى يقدم له البرنامج الجديد أو لضمان أقصى فائدة لمستخدمى إمكانات المشروع .

وهنا ، يمكن استخدام المجموعات الضابطة ، وإن كان من الأفضل تجنبهم للأسباب التى سبق ذكرها فى النموذج السابق .

وتتمثل صعوبات تطبيق النموذج الصناعى فى الآتى :

(أ) توجد صعوبات نظرية وتطبيقية فى تحويل أهداف البرنامج إلى أهداف سلوكية يمكن تحقيقها .

(ب) قد تبدو مهمة الاختبار أكثر صعوبة من ذى قبل ، وربما مستحيلة فى بعض الأحيان .

(ج) صعوبة إيجاد عينات تمثل مجتمع الدراسة تمثيلاً تاماً لوجود العديد من المتغيرات .

(د) صعوبة معرفة ثقافة المدرسة من ناحية ، كذا صعوبة تحديد الفروق الفردية بين المدرسين أو بين التلاميذ من ناحية أخرى .

وجدير بالذكر ، قد تبدأ المشروعات على أساس الأهداف . ولكن فى النهاية قد تظهر مشكلة التسلسل غير المقصود ، وقد يعود ذلك إلى ضجر التلاميذ وعدم رضا المدرسين الذين قد لا يحبون دورهم فى هذه الحالة ، أو قد يعود إلى الاستخدام السياسى للمشروع الذى قد يكون على قدر كبير من الأهمية فى نهاية المشروع .

٣) النموذج الأنثروبولوجى :

هذا التقليد له تاريخ طويل ، وقد نال هذا النموذج اهتماماً نظرياً عظيم الشأن فى الورقة التى كتبها « بارليت وهاملتون ١٩٧٢ » وكان موضوعها « التقويم كإضاعة » . ولا تمثل هذه الورقة فقط رد فعل للنمذجة التقليدية ، ولكنها تمثل حركة إيجابية تجاه الطرق الأنثروبولوجية فى التقويم . ولقد أوضحت تلك الورقة مدى تعقد التقويم التربوى ، وأهمية الحاجة إلى إضاعة وإثارة جميع الجوانب بدلاً من الاقتصار على محاولة معرفة النتائج الخاصة بالاختبارات فقط .

ولقد قوبلت وجهة النظر السابقة ببعض من التعاطف ، ولكن المشاكل الموجودة فى التقويم القائم على فكرة إلقاء الضوء على جميع الجوانب (النموذج الأنثروبولوجى) لا يمكن حلها بالكامل . ويعود ذلك إلى أن الإجراءات اللازمة لحل المشكلات غالباً لا تكون واضحة بدرجة كافية . وهناك مشكلة أخرى ظهرت بظهور الموجة الجديدة للتقويم التى تقوم على أساس فكرة التقويم من بعد . لقد لاقت هذه الفكرة استحسان كل من المدرسين والحكومة أكثر من التقويم التقليدى (النموذج الزراعى) .

وتظهر أهمية هذا النوع من التقويم (إذا ما قورن بالتحليل الثقافى) فى كونه حركة تنحو بعيداً عن وجهات النظر النفسية الضيقة للتدريس والتعلم ، وترى الفصل (الموقف التدريسى) كجزء من موقف ثقافى معقد .

٤) النموذج السياسى :

اقترح « كرونباشى » أن التقويم لا ينبغى أن يهتم فقط بتقديم معلومات حول نجاح التدريس أو التعليم ، ولكن يجب أن يهتم أيضاً بالمعلومات التى تدور حولها القرارات . وفى إنجلترا ، تم تطوير نموذج صناعة القرار بطريقة شبيقة ، بحيث يهتم التقويم بالقوى السياسية التى لها تأثير مباشر فى التربية . وفى هذا الصدد ، رسم (مكدونالد ١٩٧٦) ثلاثة أنواع نموذجية للتقويم ، وهى : بيروقراطية « أوتوقراطية » ، إستبدادية ، ديمقراطية .

واقترح أن يتطرق أسلوب التقويم إلى الأوضاع السياسية المؤثرة فى التعليم . وعليه ، لا يمكن للذين يتحملون مسئولية التقويم إغفال هذا التضمين السياسى ، وعليهم وقف التظاهر من حيث الشكل بأنهم أحرار فى تحديد قيمهم . ويرفض (مكدونالد) وجهة النظر التى ترى أن التقويم ما هو إلا المهمة التى من خلالها يمكن للحكم بنجاح أو فشل أى برنامج تربوى ، ويعلن أن التقويم عملية أصعب بكثير من ذلك ، فهى أبعد وأعق من كونها مجرد جمع المعلومات وإصدار الأحكام التى تساعد صانعى القرار على تحديد اختيار أكثر عقلانية .

وينبغى لخبير التقويم معرفة الأساليب المختلفة التى يحتمل استخدامها ، ثم التفاوض بشأنها لتحديد أفضلها وأكثرها دقة . وفيما يلى حديث مختصر عن الأنواع الثلاثة للتقويم ، التى يمكن اشتقاقها من النموذج السياسى :

(أ) التقويم البيروقراطى :

وهو بمثابة خدمة يقدمها مسئولو التقويم للمسؤولين الحكوميين الذين يتحكمون فى المصادر التربوية دون أى التزام أبهى ومشروط لكل من الفريقين قبل الآخر . لذا ، يقبل

المسئول عن عملية التقويم ما يقره هؤلاء المتحكمون فى وضع الكتب أو إقرارها (الإدارة الحكومية) ، كذا تقديم المعلومات لمساعدتهم على إتجاز أهداف سياساتهم .

وعليه ، فدور مسئول التقويم كما لو كان خبيراً إدارياً (مستشاراً إدارياً) ، ويكون معيار نجاحه هو رضا العميل عنه ، ويقدم تقريره للبيروقراطيين فى مقابل أجر مادي يمنح له . أيضاً ، فإنه يعطى معلومات ويقدم النصائح ، لكنه لا يكون مسئولاً عن القرارات النهائية التى يتم إقرارها .

(ب) التقويم الأوتوقراطى (الاستبدادى) :

ويقدم هذا الأسلوب خدمة مشروطة ، حيث يلتزم من يقوم بعملية التقويم بالصدق فى البحث ، وذلك على ضوء القيم المستمدة والمنبثقة من الضروريات الدستورية والأخلاقية الحكومية ، وبذا يمكن تأكيد مردودات القضايا التربوية .

ويكون دور من يقوم بعملية التقويم كدور الخبير . ويجب النظر إلى وسائل الدراسة كأدوات علمية مقننة يمكن عن طريقها إثبات براهين علمية مسببة ، وبذا تتمثل قوة من يقوم بعملية التقويم فى قدرته على احترام مجتمع البحث الأكاديمى .

وهنا ، يجب أن يتضمن الاتفاق عدم التدخل التام من الآخرين ، واحتفاظ من يقوم بالتقويم بملكياته لتقريره ، فتكون بذلك جميع خيوط الموقف بين يديه .

(ج) التقويم الديمقراطى :

ويكون بمثابة خدمة لتقديم المعلومات للمجتمع ، ويشترك فيها جميع الأطراف ، وبذا نضمن عدم هيمنة أو سيطرة طرف على آخر . فعلى سبيل المثال ، يجب ألا تؤدى الحكومة دور الواعظ فتزعم أنها تقدم النصيح أو للمعلومات السرية . وعلى الرغم من أن هذا الأسلوب يقوم على أساس « تجميع القيم » الصالحة ، فإنه يفرض نوعيات بعينها من القيم ويعددها قيماً أساسية . ولكن ، القيمة الوحيدة التى يجب فرضها ، ينبغى أن تتمثل فى تزويد الأفراد بالمعلومات الصحيحة والدقيقة ، وغير ذلك من الأمور التى تجعل منهم مواطنين صالحين بالفعل . ويكون دور من يقوم بعملية التقويم هو دور السمسار الأمين ، لذا يجب أن يكتب التقرير بنزاهة .

ويمكن لغير المتخصصين الحصول على هذا التقرير بعد إذن وموافقة المسئولين على ذلك . وهنا يجب عرض المعلومات (كما سبق ذكره) بموضوعية ، وبخاصة أن التقرير الذى يتم إعداده يستخدم لأغراض البحث العلمى . ويهتم هذا الأسلوب بالمشكلات المهنية ، لذا فإنه يسهم فى تقديم خدمات جليئة للمدرسين الممارسين الذين يحاولون

تحسين الوسائل والأدوات التى يستخدمونها فى عملهم ، كذا طرق التدريس التى يتبعونها .

٥) النموذج المهنى :

اقترح (ستينهالوس ١٩٧٥) أن التقويم ينبغى أن ينمو بعيدا عن نماذج تقديم موضوعات المنهج العملية والعلمية .

لقد رفض (ستينهالوس) الموافقة على التمييز بين عملية التقويم والبحث العلمى ، لذا فإنه يعتبر المدرس كما لو كان يقوم بدور الباحث الذى يسعى جاهدا لتقصى الحقائق .

لذا ، لا يتم الحكم على المنهج من حيث صحة أو خطأ المعلومات التى يتضمنها . وإنما يتم الحكم على أساس أن المنهج يتضمن معرفة متقدمة أو غير متقدمة . لذا ، يمكن من خلال هذا الأسلوب اكتشاف واختبار القروض دون تبنى أية أفكار بعينها .

وطبقا لهذا النموذج ، فالمدرس محترف لمهنته ، وينطلق فى عمله على أساس التدريس القائم على البحث . ومن ناحية أخرى ، ينبغى أن يكون التقويم ذاتيا ، لذا يجب أن يشجع المدرس هذا الاتجاه ، وأن يساعد التلاميذ على تخمين النجاح ، وتجاوز الفشل فى حالة حدوثه . ولقد حاولت العديد من البحوث التصدى للمشكلة السابقة ودراستها وتقديم حلول مناسبة لها . وبعامه ، فإن الفائدة الكبرى لهذا الاتجاه تتمثل فى الاحتفاظ بمفهوم الثقافة الخاصة لكل من المدرسة والفصل ، كل على حدة .

٦) النموذج الوصفى :

أكد العديد من تحملوا مسئولية التقويم رغبتهم فى الاحتفاظ بما يلائم بعض الطرق التقليدية للقياس والتى تشمل المسح ، وتصحيح الاختبارات أو التساؤلات . كما أنهم أرادوا استخدام مثل هذه المعطيات الصعبة فقط عندما تكون ملائمة ، وأكدوا رغبتهم الصادقة فى الثقة بالطرق التعبيرية الأخرى التى تمثل أساس الدراسة كلها .

ويشار إلى هذا الاتجاه الانتقائى فى بعض الأحيان كدراسة حالة ، وهو بمثابة نسخة معدلة من التقويم المهنى . وعلى الرغم مما تقدم ، فهناك اتجاه قوى يرى أهمية عدم رفض كل طرق التقويم التقليدية ، حيث أنها قد أثبتت فاعليتها فى العديد من البحوث التى اتبعتها .

وبعامه ، غالبا ما يقال أن دراسة الحالة (النموذج الوصفى) « قوية فى الحقيقة ، صعبة فى التنظيم » . ويمكن النظر إلى دراسة الحالة على أنها خليط من طرق القياس التقليدية والطرق الأنثروبولوجية .

التقويم والتحليل الثقافى :

وبعد عرض النماذج الستة السابقة ، يجدر الآن طرح السؤال التالى :

ما مدى ملائمة نماذج التقويم السابقة لفكرة التحليل الثقافى ؟

بادئ ذى بدء ، ينبغى إقرار أهمية تحقيق التوافق بين نماذج التقويم والاحتياجات الثقافية بدرجة قد تصل إلى حد أن يكون هذا التوافق كمبدأ عام يجب ملاحظته والتدقيق فيه .

وبالنسبة للنماذج الستة السابقة ، لا تتوافر فكرة انسجام النموذجين الأوليين مع التحليل الثقافى بدرجة كبيرة ، بينما تتوافر هذه الفكرة فى النماذج الأربعة الأخيرة بدرجة معقولة ، وللتأكيد على ذلك ، نقول إن إحدى مميزات نموذج بناء المنهج التربوى الذى قدمه (تايلور) تتمثل فى جعل التقويم صفة بارزة ومهمة ينبغى الاهتمام بها عند بناء المنهج ، وبالتالي ينبغى التأكيد عليها فى النظام التربوى .

وعليه ، يجب أن تولى الجهات المسنولة (على المستويين التشريعى والتنفيذى) عن التربية هذا الموضوع اهتماما خاصا ، وعلى الرغم مما تقدم ، قد نفاجا بمن يزعم بأن التحليل الثقافى يقدم تبريرات نظرية قوية ، ولكنه يكون ضعيفا من ناحية التقويم . ويتمثل الرد على الزعم السابق فى أنه يجب تطبيق إجراءات التحليل الثقافى فى كل مرحلة للنموذج ، وعلى كل مستوى من مستويات التقويم ، وحتى وإن استدعى ذلك تطبيق المعايير الخاصة بالتحليل الثقافى على المشكلات التى قد تظهر على السطح .

وفيما يلى بعض النماذج لبعض جوانب التحليل الثقافى لبعض القضايا أو المشكلات التربوية .

النموذج (١) تقويم كفاءة التلميذ :

قبل اختبار أية وسيلة تقويم أخرى ، ينبغى أن يسأل المدرس الأسئلة التالية :

- هل التعليم حقيقة ذو شأن ؟

(إن لم يكن كذلك ، فلا يختبره المدرس ، ويشطبه سريعا) .

- ما الأهمية الجوهرية للتعليم ؟

(التعليم هى ركيزة التقدم الإنسانى والمادى معاً) .

- ما أهمية التعلم المتتابعى ؟

(بمعنى : ما مدى أهمية التعليم بمعناه الواسع « التعليم السابق والمستقبلى ») ؟

- ما أهمية ملامح ما يتم تعليمه ؟

(فعلى سبيل المثال : هل هدف التعليم هو حفظ الحقائق فقط . أم بجانب ذلك يوجد مكان للمفاهيم والتعميمات ؟ ملحوظة : إذا كان المدرس يريد تأكيد المفاهيم فقط ، فلا توجد ضرورة لاختبار التلاميذ في حفظ المعلومات والحقائق ؛ لأن ذلك يمثل هدفا ثانويا يسهل قياسه ، ولا يقارن بالهدف الأصلي « المفاهيم ») .

- كيف يمكن ابتكار وسيلة تقويم مؤثرة وفعالة في قياس المستوى الفعلي للتلاميذ ؟

(يقصد بالوسيلة المؤثرة : التغذية الراجعة للتلاميذ) .

- كيف يمكن رفع مستوى الأداء وتطويره نحو الأفضل ؟

(يقصد رفع مستوى جميع جوانب الأداء بالأساليب المناسبة) .

وقد يبدو أن ما تقدم أمر صعب التحقيق ، إذ لا يستطيع المدرس تطبيق كل ما تقدم في الوقت المخصص للتدريس داخل الفصل الدراسي ، ولكن مثل هذا النوع من الأسئلة الجانبية وغيرها قد يكون مجرد محددات لطبيعة عمل المدرس إذا ما تعود عليها ، ومارسها في مهنته ، وقد توجد وسائل تقويم جاهزة ومعدة لقياس كفاءة التلميذ ، ولكن ينبغي ألا ننظر إليها باستهانة ، لأننا إذا فعلنا ذلك ، تتحول عملية التقويم إلى مجرد عملية لقياس الأهداف السلوكية ، وبذا نكون قد أسهمنا في صب التلاميذ في قوالب جامدة . فلا تحتل عملية التقويم المكانة الثانية في العملية التعليمية بعد عملية التدريس التي تحتل المكانة الأولى ، ولكنها تصبح جزءا أساسيا في عملية تخطيط المنهج .

النموذج (٢) : تقدير كفاءة التلميذ بعد انتهاء فترة الدراسة الأساسية :

يوجد في غالبية الدول نوع من الشهادات يتم منحها للتلميذ ، وذلك بعد إتمام مرحلة التعليم الإلزامي (الإلزامي) . وتبدأ هذه الدول اهتماما بهذه الشهادات ، يتوقف على الفترة الزمنية المحددة لهذا النوع من التعليم ، لذا تستخدم طرقاً مختلفة لتقدير كفاءة التلميذ بعد انتهاء فترة دراسته ، وفقا لمدى الاهتمام الموجه لذلك النوع من التعليم .

ولكن : ماذا عن التلاميذ الذين لا تساعدهم قدراتهم على اجتياز الحلقة الأولى من

التعليم الأساسي كحد أدنى من التعليم الإلزامي ؟

في وقتنا الحالي ، لا يتم إعطاء هذا الموضوع الأهمية الواجبة واللازمة . وكنتيجة لعدم الاهتمام ، يترك التلاميذ من ذوي التحصيل المنخفض مدارسهم دون إعطائهم شهادات تبين المدى الذي حققه أولئك التلاميذ أثناء الفترة التي أمضوها في الدراسة . ويرجع السبب فيما تقدم إلى أن جل الاهتمام يوجه للاختبار الأكاديمي من خلال الامتحانات العامة .

إن تحقيق الفكرة السابقة يعنى قلب نظام المناهج والأساليب المتبعة فى التقويم رأسا على عقب . وبلغة « التحليل الثقافى » يكون تركيب الامتحان بصورته الحالية بلا جدوى أو فائدة . ولكن إذا شئنا التفكير فى وضع نظام جديد للتقدير ، فتحقيق ذلك يكون أمرا صعبا حتى وإن كان الهدف منه تحسين نظام التقويم الحالى . ما دام الأمر كذلك ، ينبغى ألا نتعامل مع أساليب التقويم بلغة رجل القوة القاسى ، ونضع حظرا شديدا للهجة على تركيب هذه الأساليب على نفس مستوى الحظر الذى يؤخذ فى الاعتبار عند مناقشة احتياجات الاقتصاد القومى

لذا ، يجب أن نضع فى حساباتنا انه قد توجد نسبة كبيرة من التلاميذ لا تؤهلها قدراتها على مجرد إكمال مرحلة التعليم الأساسى . وبذا ، يمكن تحسين الأشكال السيئة لأساليب التقويم ، وقد يتحقق ذلك عن طريق فكرة بروفيل الإجاز .

النموذج (٣) : تقدير كفاءة المعلم :

أشار (ايروت ١٩٨١) إلى أن نقص تأثير المدرس وقلة كفاءته المهنية يمثل أحد مشكلات التربية الأساسية . وربما يتحقق ذلك كلية فى المجتمعات التى تؤمن بمذهب التعددية ، ولكن استخدام التحليل الثقافى يوضح على أقل تقدير ما يجب أن يقوم المدرس بتعليمه ، وما ينبغى أن ينظر إليه على أنه طرق ملائمة ، وأيضا ما يمكن حذفه واستبعاده .

إن الحكم على المدرسين طبقا لنتائج التلاميذ فى الاختبارات المقننة لهو نظام صعب ، وعلى الرغم من ذلك ، فإن « تقييم المدرس القائم على الأداء » ما زال يعمل به فى نظامنا التعليمى . وفى السنوات الأخيرة ، ظهرت حركة وجدت صدق واهتماما بها فى أمريكا ، لتقويم المدرس على أساس تقويم المدرسة له ، وعلى أساس التقدير الذاتى له .

النموذج (٤) : الحكم على فعالية المدرسة :

أوضحنا أن التقويم على أساس نتائج الاختبارات المقننة والامتحانات العامة غير كاف تماما ، وغالبا ما يكون مضللا . ولكن ، المدارس التى يتم إدارتها بطريقة بيروقراطية تؤكد ما تقدم بحجة إمداد المجتمع ببيئة تعليمية ملائمة . وبالنسبة لأسلوب التقويم على أساس التحليل الثقافى ، تكون الفكرة السابقة (الأخذ بنتائج الاختبارات) مرفوضة تماما ، لأن هذا الأسلوب ينظر إلى أهمية وضرورة تعدد أهداف وسائل التقويم المتبعة فى المدرسة ، بحيث لا تقتصر على جانب واحد فقط .

إذا ، يكون من المهم تأسيس أهداف للمدرسة أوسع وأشمل من نظيراتها التى تقتصر على إعداد التلاميذ للتوظيف . ويقترح (بيتشر ١٩٧٩) أنه ينبغي السماح للمدارس أن توسع لنفسها نطاق الممارسات ، وذلك حسب مطالب التلاميذ . والخطوة التالية لما سبق ، كما يتصورها « بيتشر » هى التفكير فى وضع معايير للحكم على تلك الممارسات . إذا ، فالممارسات يتم تحديدها أولا ، ثم معايير الحكم عليها هى الخطوة اللاحقة ، إلا أن المشكلة فى هذه الحالة تتمثل فى السؤال الآتى :

ماذا يحدث لو طلب غالبية الآباء من المدارس تدريب أطفالهم على الوظائف ؟

هنا ، يكون من الضروري ألا ننظر إلى مسألة الحكم على كفاءة المدرسة ببساطة من زاوية واحدة ، وهى وجهة نظر الآباء ، وإنما يجب النظر إليها من وجهات نظر ثقافية متعددة ، وبذا يكون المطلوب هو تحليل ثقافى كامل لما يحدث داخل المدرسة وخارجها . وفى هذه الحالة ، تتم طرق التقويم الذاتية للمدارس باعتدال ، ولا يتشدد غير التربويين للأخذ بأمور غير ذى فائدة أو نفع بدرجة كبيرة . وبذا ، تكون طرق التقويم القائمة على فعالية المدرسة أكثر قيمة وفاعلية من المقاييس البسيطة للكفاءة التى تقوم على الاختبار .

النموذج (٥) : تقويم المواد وعمليات تطوير المنهج :

تعد هذه المهمة بالفعل مهمة صعبة ، لأنه لو نظرنا إلى الأمر من وجهة نظر تخطيط المنهج على أساس ما يمكن أن يحدث داخل المدرسة ، لوجدنا أنه يتضمن على الأقل قضيتين منفصلتين ، هما :

(١) إقرار وتبنى عملية معينة أو مجموعة من المواد : وتكون القضية الرئيسية هنا ، هى : هل تسهم العملية بالفعل فى تطوير المنهج المدرسى ؟

إن عمليات كثيرة يتم إقرارها ، وتبنيها دون وجود أسباب واضحة أو معقولة بحجة أن هذه العمليات تسير العصر (الموضة) ، أو لأنها تلقى قبولا ورضا من الموجهين الذين يقرونها .

(٢) تقويم العملية عند استخدامها بعد إقرارها :

وذلك يكون بمثابة التقويم المدرسى الداخلى للعملية ، ويمكن توضيح هذا النوع باستخدام الجدول التالى :

(ج)	(ب)	(أ)
تقويم البرنامج	تقويم المدرس أو المدرسين	تقويم التلميذ أو التلاميذ
هل أهداف البرامج ذات شأن وقيمة ؟	هل يوافق المدرس على الأهداف ؟	هل يوافق التلميذ على الأهداف ؟
هل البرنامج مخطط بفاعلية ؟	هل المدرس فعال ومؤثر في البرنامج ؟	ما مدى تعلم التلميذ ؟

النموذج (٦) : تقويم الانتشار والإسهاب :

هناك اعتقاد بأن عملية الإسهاب سوف يعمل بها دون بذل أى مجهود يذكر ، وذلك على أساس أن الأفكار الجيدة سوف تفرض نفسها ، وبالتالي سوف يتم تعميمها تدريجياً بسبب استخدام المدرسون النابهون والعقلاء لها . وفى أوائل السبعينيات من القرن العشرين لم يكن يحدث هذا بوضوح ، ولكن الآن بدأت المدارس التركيز على نظرية ممارسة الانتشار . ولكن ، تبقى مشكلة رئيسة ، وتتمثل فى حدود الانتشار ، ومدى اتسامه بالسمات الثقافية الجيدة . بمعنى : هل الانتشار يتسم بالثقافة على مستوى العمق ، أم أنه مجرد عملية تسطّيح لبعض التجمعات الثقافية ؟ . إن هذا الموضوع نال اهتماماً متزايداً ، لذا نرى الآن تجمعات للمعرفة العامة والتخصصية على السواء وبعض البراهين التى تؤكد أهمية أخذ الجوانب العامة والتخصصية للثقافة فى الاعتبار .

لذا ، من الخطأ الاعتقاد بأنه يمكن حذف النموذجين (أى الاكتفاء بنموذج المحيط « الجوانب العامة » أو المركز « الجوانب التخصصية ») . وعليه ، يكون المطلوب هو تحليل أكثر حساسية للإطار العام للثقافة ، وللروابط بين لب الثقافة وإطارها العام .

النموذج (٧) : الجدارة :

حاول لاوتون (١٩٧٣) أن يحل اتجاه (ريتشارد بيترز ١٩٦٦) الفلسفى الخاص بالجدارة (أو الاستحقاق) ، وأن يبرمه فى خطة المنهج . وعلى الرغم من عدم نجاح تلك المحاولة تماماً ، فإنها أظهرت أهمية وقيمة وضع بعض الأنشطة فى قوائم ، بحيث أصبح من الصعب الآن إهمال هذه المشكلة .

إن بعض مظاهر الثقافة الاجتماعية يجب الحكم عليها من خلال الإشارة إلى القيم السائدة فى المجتمع ، والتى تعتبر إلى حد ما بمثابة ثوابت ثقافية فى مجال التحليل الثقافى ، وفى مجال تخطيط المنهج . وعلى نفس النمط ، وب نفس الطريقة ، يجب معاملة فكرة الجدارة كأحد نماذج التقويم الذى ينبثق من فكرة التحليل الثقافى .

لقد حاول (بيترز) أن يفسر الجدارة الخاصة بأنشطة المنهج بأربعة معايير . ويتعلق المعيار الأول بالسوقت ، حيث يكون النشاط الجدير بالأهمية لديه القدرة على امتلاك الاهتمام به لمدة طويلة ، ويتعلق المعيار الثانى بالنشاط النفعى ذو الشأن . وهنا ، يجب ألا نضع السدود فى طريق الأنشطة النفعية ذات الشأن ، حتى لا نعوق تقدمها أو نعطل مسيرتها . وفى الوقت نفسه ، يجب ألا تتنازع الأنشطة النفعية مع المبادئ الأخرى ، مثل : الجمال والفن .

ويمثل المعيار الثالث فى المعرفة ذات الأهمية الخاصة التى تكون كمشاعل تضىء العالم الخارجى من حولها ، وهى عكس بعض الأنشطة التافهة ، مثل : نعب الجولف ، وذلك من وجهة نظر (بيترز) .

أما المعيار الرابع ، فيتمثل فى أن النشاط العملى النفعى « ذو الشأن » ليس فى حلبة ينافس فيها من أجل الفوز على حساب المعرفة بالأدب ، لذا فهذا النشاط العملى لا يعطل أو يمنع الأنشطة والمصادر الأخرى من إعطاء المعرفة وإكسابها .

ولا يوجد من آراء (بيترز) غير القليل الذى يفسر استخدام مفهوم الإدارة ، وعلى المدرسين الاجتهاد فى التفكير بالنسبة لطرق استخدام المعايير السابقة بفهم ووعى عند التدريس ، لأن عدم تحقق ذلك يجعل تقويم تلك الأنشطة بلا معنى .

خاتمة :

ونحن نحتاج أن نذكر أنفسنا دوماً بأن التقويم لا يهتم فقط بقياس الأداء ، ولكنه يهتم كذلك بتحسين الأداء ، وبتقويم السياق التعليمى ككل ، لذا يشمل التقويم كل من التقدير (المحاسبة) والقياس .

وبالنظر إلى هذه الطريقة ، تكون المسألة أو المحاسبة مثل التقويم ، تلقى عليها أضواء مختلفة تماماً طالما يستطيع نظام الحكم على القيمة وحدة ، ودون غيره . أداء أدوار بعينها . مع الأخذ فى الاعتبار أن التضمنات التربوية المتسقة يمكن إدراكها بسهولة .

وباختصار ، فإن مفهومى المحاسبة والتقويم معقدين للغاية ، وهما مفهومين خطيرين من الناحية السياسية . لذا ، فالعلاقة بينهما تحتاج إلى تحليل حذر . ويجب أن ننظر إلى المحاسبة فى التربية كعملية ديمقراطية مزدوجة أكثر من كونها مظهر أو شكل من أشكال التحكم الرأسى المتسلسل .

وعلى الرغم من أن التقويم بمثابة جزء ضرورى يجب أخذه فى الاعتبار عند تخطيط المنهج ، فإنه يتأثر بشدة بالإساءة السياسية ، لذا ينبغى النظر إلى المفهومين السابقين (التقويم والمحاسبة) بالمعنى الواسع للتحليل الثقافى .