

## الفصل التاسع

### تكوين المعلومات الراجعة

#### الموقف

لا شك أن التأثير الوحيد والأقوى في التعلم هو بالتأكيد إجراءات التقويم... وحتى شكل سؤال الاختبار أو عنوان المقالة المحددين في الاختبار تؤثران في طريقة تعلم الطلبة... ومن المهم أيضاً أن نتذكر أن المواقف المتشددة الداعمة للطرق التقليدية في التعليم والتقويم يصعب تغييرها.

(Entwistle, 1996: 111 – 2)

من المعروف أن التقويم التجميعي Summative أو بحسب التسمية المعرفة تصحيح الأوراق ووضع الدرجات، هو جزء من عمل المدرس ولكن بحسب ما تحدثنا عنه في الفصل الثامن ينطبق هذا القول أيضاً على التقويم التكويني formative أو تكوين معلومات راجعة تساعد المتعلم في تعلمه وفي فعل معظم الأشياء على نحو أفضل. غير أنني ومنذ أدركت وجود بعض المشكلات في التقويم التجميعي ركزت على التقويم المتضمن أغراضاً تكوينية فليس لهذا التقويم إمكانات ضخمة لتحسين التعلم فحسب بل هو أيضاً أكثر سهولة للمدرسين ليكونوا مبدعين حين تكون الأغراض تقويمية وقليلة الأخطار مما لو كانت تجميعية وعالية الأخطار.

#### النقاط الرئيسية

- 1- التقويم التجميعي عالي المخاطر محدود الامتداد ذلك أن الدرجات التي تحدد قد لا تكون ذات صلة على نحو موثوق بالعديد من مخرجات التعلم كبيرة القيمة والمعقدة.
- 2- لقد تبين أن الممارسات الجيدة للتقويم التكويني قد تؤدي إلى مكاسب أكبر في التعلم من معظم الابتكارات التربوية الأخرى.

- 3- التقويم التكويني الجيد هو نتاج فكر عميق عن العلاقة بين التدريس والمهام والتقويم على مستوى المقرر ومستوى البرنامج معاً.
- 4- ونحن نريد، عموماً، طلبة يعرفون، أي يعرفون توقعاتنا والغايات من التعلم وقواعد اللعبة وهذا شيء جوهري حيث يكون التقويم موضوع البحث.

### البحث

درجت العادة في معظم الكتب التي تدور بحوثها عن التعليم مثل هذا الكتاب أن تقرد فصلاً خاصاً للتقويم يتضمن خلاصة سريعة لبدائل الأسئلة ذات الخيارات المتعددة للإجابة أو المقالات أو تقارير البحوث المخبرية. لكنني لا أتبع ما درجت عليه العادة، والسبب من جهة أن ثمة وفرة في الكتب التي تتحدث عن أساليب وطرق التقويم (نذكر منها Brown and Knight, 1994; Banta et al, 1996; Hounsell et al, 1996; Brown et al, 1997; Walvoord and Anderson, 1998; Heywood, 2000). وهي جميعاً كتب تحمل فائدة أكبر مما لو خصصت بعض الفصول في الكتب. والسبب الثاني أنني قد غدوت مقتنعاً بأن أسئلة التقويم، وبخاصة الأسئلة المتعلقة بتقويمات عالية الأخطار هي في معظمها أسئلة قيادية ومن النظام وتكون أساساً عن ممارسات على مستوى البرنامج (Knight and Trowler, 2001). لذلك ينبغي توضيح مفهوم التقويم عالي المخاطر قبل أن ندرس تطوير هذه الفكرة. يوضح الجدول رقم 9-1 الصلة بين هذا المفهوم وغيره من المفاهيم ذات الصلة، ويميز بين مجتمع المتلقين المحلي والعام، في كل من التقويم متدني المخاطر وعالي الأخطار وذلك بغية التأكيد على أن الطرق التي بها نطبق التقويم تتأثر بما إذا كانت المعلومات سوف تستخدم محلياً من قبلكم أنتم وطلابكم أو سوف تنتقل إلى الآخرين الذين سوف يقرؤون المعلومات دون أن يفهموا دقائق السياق وظروف التقويم.

والتقويم عالي المخاطر قريب جداً مما تدعوه كتب عديدة «التقويم التجميعي»، وكما يمكن تسمية التقويم منخفض المخاطر «بالتقويم التكويني». وهناك أسباب كثيرة تدعونا للاعتقاد بأن التقويم عالي المخاطر ليس موثقاً وموضوعياً ومفيداً كما كان يفترض ذلك على نطاق واسع. فمن وجهة نظر برودفوت (Broadfoot, 2000: 208) إنه «تقنية ضعيفة وكثيرة الأخطاء وبرغم كونها ذات استخدامات مشروعة عديدة فيجب

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

ويبدو أيضاً أنه في الوقت الذي نرى فيه تطوير التقويم واستخدامه ينتقل من مواقف التعليم والتعلم داخل غرفة الصف فإن أموراً تتعلق بصحة عمله تبدو في حالة تراجع لتتخذ مكانها في المقعد الخلفي لأموار ذات صلة بالوثوقية وبقابلية التعميم. وبالمقابل، عندما تكون التقويمات أجزاء لا تتجزأ من الممارسة التعليمية تبدو قضية صحة العمل القضية الرئيسة وفي كثير من الأحيان المعيار الفني الرئيس التي بموجبها يجري الحكم على التقويمات.

ولكن يمكن الحصول على تقويمات عالية الوثوقية إنما بكلفة كبيرة في معظم الأحيان بالرغم من أنها في أحيان كثيرة قد تبدو بأنها لا تقيس ما ينبغي لها أن تقيسه (Pellegrino et al, 1999) والمشكلة دوماً تكمن في معرفتنا الدقيقة لما ترمز إليه النتائج. غير أن التقويمات منخفضة المخاطر أكثر فائدة إنما هي بطبيعتها البسيطة تعني وجود مشكلات في الوثوقية وقابلية التعميم. فالمدرسون لديهم فسحة للمناورة حين تكون الأغراض من التقويم تجميعية (يبين الإطار 9-1 نحو 50 طريقة تقويم يمكن الاختيار منها)، ولكن يوجد أيضاً الكثير مما يمكن أن يفعله المدرس حين تتضمن المهام أغراضاً تكوينية وقليلة المخاطر، وعندما يقصد بها تقديم معلومات راجعة بهدف التعليم وليس معلومات بهدف النجاح في الشهادة أو الانتقاء أو المساءلة. إن تكوين معلومات راجعة أمر مركزي في التقويم التكويني وحيث إن الفصل الثامن قد تحدث بإسهاب عن تصميم المهام إلا أن ذلك التصميم يركز على الطرق التي بها يمكن تحفيز وسماع وفهم المعلومات الراجعة بخصوص تنفيذ المهام وبعد إتقانها يمكن أن تشجع وتتمى التعلم الأفضل. فالتنقد الموجه إلى التقويم لأغراض تجميعية وتسويغية قد وضع أولاً بهدف التأكيد على أنه إذا لم تتم تغطية بعض أهداف التعلم عبر التقويم التكويني منخفض المخاطر فعندئذ يكون من العسير معرفة كيف يمكن تغطيتها على أي حال. وإذا أخذنا بنظر الاعتبار ذلك الشعار القائل إن الطلبة يتعلمون ما يجري تقويمه فسوف يقودنا ذلك إلى تضييق المنهاج في وقت تريد فيه الحكومة وأرباب العمل من التعليم العالي أن يعزز ويشجع المخرجات المعقدة والطموحة للتعلم.

## الجدول رقم 9-1 أطر التقويم وأغراضه

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

## الإطار رقم 9-1 - خمسون طريقة للتقويم

- 1- الوسائل المساعدة/ المنتجات وبخاصة في مواد الأزياء والتصميم والهندسة... إلخ.
- 2- التقويم من حيث كونه حارس لبوابة الدخول: لا يستطيع الطلبة دخول الصفوف إلا بعد تقديم خلاصات للنقاط الرئيسية... إلخ.
- 3- بنوك التقويم. يستطيع الطلبة الدخول إلى بنوك الأسئلة والأجوبة. ويتعلمون كيف يجيبون عن جميع هذه الأسئلة إنما يكون تقويمهم على عينة واحدة.
- 4- تقويم التعلم المستند إلى العمل (ب طرق مختلفة ومرات عديدة ومن قبل تنوع لا بأس به من الأشخاص ولأغراض مختلفة).
- 5- تقديم عروض للحصول على التمويل أو كتابة ردود على دعوات لتقديم عروض. إن جودة الإيجاز الذي نعطيه للطلبة يؤثر كثيراً في جودة ردودهم.
- 6- مراجعات عن طريق الإنترنت أو الكتب أو البرامج.
- 7- طرق التقويم داخل غرفة الصف وهي مهام موجزة تعطي المدرس فكرة عن مدى استيعاب الصف للمادة (أنظر Angelo and Cross, 1993).
- 8- استكمال خلاصات محاضرة مسبقاً لمطالعات أو مناظرات أو... إلخ.
- 9- التقويم الذاتي عن طريق الاستعانة بالكمبيوتر.
- 10- خرائط للمفاهيم. وهي طريقة ممتازة لمعرفة مدى فهم الطلبة للمضامين والعلاقات المعقدة.
- 11- الإسهام في المناقشات المتواصلة عبر الوسائل الالكترونية.
- 12- التصميم والبناء (يشبه البند 2 أعلاه).
- 13- الأطروحة والدفاع عنها.
- 14- المراقبة الالكترونية للبحث في الإنترنت أو باستخدام البرنامج والاتصالات.
- 15- كتابة المقالة: كتابة مقالة من 5000 كلمة (قد تكون أكثر صعوبة أو أكثر سهولة عبر توجيه المدرس الذي قد تتفاوت مقاديره، وكذلك عن طريق تنوع القراءات المتوقعة وحدثة الموضوع والوقت المتاح وتعقيد المفهوم.. إلخ).
- 16- معارض لأعمال الطلبة والمصنقات الجدارية والمنتجات. طلبة التاريخ ينظمون معارض متاحف بدلاً من تقديم الأطروحة.
- 17- العمل الميداني والعمل المخبري وتقييماتها (التقليدية والثابتة).

- 18- التقييمات التكوينية للمحافظ والمجلات (عندما تكون الأغراض تكوينية يحدد الطلبة مجالات للمناقشة. فإذا كان التقييم تجميعياً ينصح باستخدام العينات وبخاصة إذا عرف الطلبة مسبقاً المجالات التي يحتمل أن تحظى بالاهتمام).
- 19- الألعاب والمحاكاة.
- 20- تقويمات «عامة»، الربط بين تعلم وحدات دراسية عديدة.
- 21- وضع فهارس لكلمات وشروحها، وهي سهلة الانتحال من أعمال الغير لكنها اختبارات مهمة للفهم في شروط الاختبار.
- 22- وضع فهارس للمراجع مع ملاحظات عليها من أجل طلبة العام القادم.
- 23- صنع النماذج (حرفياً بالنسبة لبعض الموضوعات ونماذج للمفاهيم في موضوعات أخرى).
- 24- أسئلة الخيارات المتعددة للإجابات (ليس بالضرورة أن تكون اختبارات للمعلومات فقط مع أنه وضع أسئلة كهذه قد يكون أسرع من غيره. أنظر أيضاً البند 3 أعلاه).
- 25- اختبارات جديدة يستخدم فيها الطلبة برمجيات وبرامج وملاحظات قديمة.
- 26- الاختبار الكلينيكي الموضوعي المعد مسبقاً حيث ينتقل الطلبة ما بين 10 - 20 «محطة»، كل واحدة منها تجعل الطلبة يعملون في مشكلة معينة أو مهمة أو نشاط معين يمثل حقلاً كلينيكياً من الحقول موضوع الاختبار. ويمكن استخدام الوسائل المشابهة لاختبار مهارات الطلبة المخبرية.
- 27- اختبارات في نهاية المقرر واختبارات الكتب المفتوحة.
- 28- اختبارات شفوية.
- 29- تقويمات الأنداد. يحاول بعضهم استخدام هذه التقييمات تجميعياً لكنها أكثر سهولة إن استخدمت لأغراض تكوينية.
- 30- تقويمات الأداء. وهي ذات أهمية حيوية لتقويم الكفاءة. لاحظ وجود مشكلات هائلة في تقويم الأداء المعقد بصورة عادلة وموثوقة. ويمكن في بعض الأحيان استخدام المحاكاة.
- 31- تقويم الاستجابة الشخصية. وتتم عادة داخل الصف حين يكون لكل طالب استجابة الكترونية. يسأل المدرسون أسئلتهم وهم يضغطون على أحد المفاتيح ليعطوا إجاباتهم. يمكن استخدام هذه الطريقة في تقويمات داخل غرفة الصف أو لأغراض الاختبار.
- 32- الملصقات الجدارية.
- 33- إنتاج سجلات ذات هيكلية لسير الأعمال في مشروع معين/ أطروحة والتفكير فيها.
- 34- المشروعات.

- 35- العمل على مشكلات «حقيقية» تتطلب تعريف المواقف الغامضة نوعاً ما وإدخال شيء من النظام لقضايا لم تعرف جيداً وتحليل المشكلة واقتراح الحلول.
- 36- إعادة نسخ الاستفسارات المنشورة.
- 37- لعب الأدوار.
- 38- التقويم الذاتي. المهارة في تقويم الذات يقدرها عالياً الكثير من أرباب العمل، وهذا هو السبب في اتباع هذا الأسلوب. وهي في أبسط صورها إن استخدمت تكوينياً.
- 39- تقديم حلقات البحث (من داخل أو خارج الدور، باستخدام الفيديو ودون استخدامه، وكذلك باستخدام العرض الضوئي أو البوربوينت).
- 40- أسئلة تتطلب إجابات قصيرة (أسئلة ذات الخيارات المتعددة للإجابات مضافاً إليها بعض التوضيحات للتفكير، ويحدود 100 كلمة لكل جواب؟)
- 41- تقويمات لبحوث مستهدفة وبحث تكون تقديرية ونقدية.
- 42- بحوث أو استفسارات من المستوى الصغير.
- 43- بيانات ذات صلة، تكون عادة بعض المقطوعات النثرية بحدود 1000 كلمة، وربما وضع ما يوضح العلاقة لورشة عمل أو مقالة أو ملاحظات ميدانية الخ مع مهمة أخرى أو نشاط آخر (أنظر Bourner, et al, 2000).
- 44- تقديم بيانات بالإنجاز بالإشارة إلى محافظ معينة (وإذا أريد لها أن تكون تجميعية فإنني أقترح وضع درجات على البيان وحده شريطة وجود دلائل كافية تدعم محتواه).
- 45- أوراق وأسئلة واختبارات تؤخذ إلى المنزل.
- 46- اختبارات نهائية غير منظورة وغيرها من المهام الفردية المحددة بوقت.
- 47- تقويمات من جزأين. عناصر المهمة يجري تقويمها تكوينياً إنما المنتج النهائي يقيم تجميعياً.
- 48- ابتكار صفحة موقع الكتروني.
- 49- كتابة (أي وضع) امتحان/ اختبار/ تقويم بحسب مواصفات يحددها المدرس.
- 50- كتابة مذكرة أو خلاصات تنفيذية أو تقارير صحفية.

## محددات التقويم التجميعي

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

- 1- التفكير المجرد الممتد: أي وضع نظريات وتعميم وافتراضات التأمل.
- 2- التفكير القائم على العلاقات: معرفة أوجه الشبه وأوجه المفارقة وشرح الأسباب والتحليل ومعرفة العلاقة وتطبيقها.
- 3- التفكير متعدد البنى: تعداد وتوصيف ووضع لوائح وربط الخوارزميات وفعلها.
- 4- التفكير أحادي البنية: تحديد وفعل إجراءات بسيطة، والمحاولات الفاشلة في تفكير أكثر طموحاً تدخل أيضاً ضمن هذه الفئة.

ومع أن هذا التصنيف قد يروق للكثيرين إلا أنني قد وجدته كما وجدت غيره مما يشبهه صعب الاستخدام تجميعياً. ففي المعايير توجد دوماً مشكلة المعنى التي لا بد وأن تظهر على أنها تشكيك بما الذي يعد دلائل ملائمة لما هو، على سبيل المثال، الحل الخوارزمي للمسائل مقابل ما يعرف بأنه حل المسائل عن طريق التفكير بالعلاقات. فمثلاً، كيف يمكن للمرء أن يحكم ما إذا كان شيء ما لفرضيات أم مجرد معلومات مرتدة لفرضية شخص آخر قرأت في كتاب؟ وبصرف النظر عن كون المرء على علم بالمعاني الرسمية للمعايير وللقواعد التي ستستخدم عند الحكم على إنجازات معينة مقابلها فإن واضعي الدرجات والتقويم بحاجة لأن يكونوا على علم مسبق وجيد بالمنهاج لكي يتخذوا حكماً جيداً عن ما يعنيه أي أداء معين ومن ثم كيف ينبغي أن يجري تقويمه. أثناء عملي الذي اشتمل على أطفال المدارس صادفت بعض المشكلات الحادة في تقرير مقدار التأكد الذي أنا بحاجة إليه قبل أن أحكم على إجاباتهم بأنها متعددة الهيكلية وليست مجرد نزوة تشير الاهتمام. وقد وجدت أن بعض الأطفال الذين يبلغون السابعة من العمر يمكن أن نحكم عليهم بأنهم يفكرون في إطار العلاقات بخصوص بعض المهام وهذا ما يجعلني غير مرتاح حيال استخدام تصنيف SOLO الذي اقترحه بيغز Biggs لأغراض الأخطار العليا عندما تضيع بسهولة المعلومات الخاصة بسياق الأداء. لكنني في الوقت نفسه أراه مهماً من حيث كونه حافزاً للتفكير بخصوص تصميم المهام والتقويم وعندما تكون الأغراض تقويمية مستمرة.

وهناك مثال آخر للمشكلات الخاصة بالتقويم التجميعي عالي المخاطر وله علاقة بتقويم النظراء للتعلم. وقد أشرنا في الفصل الثامن أن التعلم يمكن أن يكون بحال أفضل في مواقف اجتماعية حيث توجد تناظرات في القوة والصلاحية. وأحد مضامين هذا القول أن تقويم النظراء قد يؤثر في التعلم بطريقة لا يمكن أن تؤثر بها تقويمات المدرسين الأقل تناظراً. أضف إلى ذلك حقيقة أن النظراء الأفضل في إطلاق الأحكام على الأشياء من حيث كونها عملاً جماعياً وإسهاماً في مهام الفريق، ومن هنا قد تنشأ حالة ملزمة. غير أنه، وكما تبين المقالات العديدة التي تشر في المجالات عن وثوقية تقويمات الأنداد (Lejk and Wyvill, 2001; Li, 2001; Magin, 2001) يحاول المدرسون أن يستخدموها

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

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

#### المدرسون هم مبدعو المعلومات الراجعة: الدفاع عن التقويم التكويني

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

- الصيغة السائدة لهذه المعلومات تتعامل مع هذا التقويم وكأنه هبة من المدرس للطلبة تساعد في التعلم. والتعليم هنا يعد مسألة فردية تتضمن «الفهم المتزايد للأفكار الجديدة وحفظ الحقائق الجديدة وممارسة المهارات الجديدة وجعل القرارات تستند إلى المعلومات» (p. 4).

- تتمثل الصيغة الثانية بنظرة بنوية للتعلم تؤكد على «إيجاد صلات بين الخبرات الجديدة والقديمة ودمج المعرفة الجديدة وتوسيع المخطط القائم حالياً» (p. 4).

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

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

فالصيغة الأولى تصف جيداً عمليات التعليم والمعلومات الراجعة المعهودة في التعليم العالي حيث تكون أعمال تصحيح الأوراق ووضع الدرجات عنواناً للعمل، مع أنه من المفيد الافتراض بأن قسماً لا بأس به مما يعطى على أنه معلومات راجعة بهذا الأسلوب يعمل فعلاً على تحسين التعلم. وليس لدينا شيء نقوله في هذا الفصل بهذا الخصوص. أما الصيغة الثانية فتتسجم مع المنهجيات التعليمية التي يقصد بها استثارة أساليب «عميقة» للتعلم عند الطلبة (Hounsell et al. 1996) إلى جانب معتقدات تقضي بأن كلا التعليم والتعلم يتعلقان بصنع الطلبة لمعنى مشترك للمواد التي يتعلمونها (Prosser and Trigwell, 1999). وحيث إن شروح أسكيو ولودج تستند إلى بحوث أجريت في مدارس أولية فليس مدهشاً أن نجدهما يشيران إلى الصيغة الثالثة بأنها عمل نادر الوجود. غير أن هذا التأكيد على المحادثة وعلى التناظر في القوة والصلاحية في التعليم العالي منسجم على نحو جيد مع مثاليات تقويم الأنداد ومع المفهوم القائل إن المدرس يسهل فعل الأشياء (Brockbank and McGill, 1998).

تبين مراجعة أجريت لنحو 681 بحثاً عن التقويم التكويني «بشكل قاطع وحاسم أن التقويم التكويني يحسّن التعلم بالتأكيد. وقد قيل لو أن أفضل ممارسات التقويم التكويني طبقت في مادة الرياضيات على مستوى الأمة فإنه من شأنه أن يرفع البلدان «المتوسطة» مثل انكلترا والولايات المتحدة إلى مصاف الخمسة الأوائل (Black and

61, 1998, Wiliam): وهذا يعني أن النتيجة المحتملة التي مقدارها 0.7 هي «من بين أكبر النسب على الإطلاق المسجلة في المداخلات التربوية» (1998, 61). وهو دليل على أن التقويم التكويني عامل مساعد قوي للغاية في تعلم الطلبة، حتى إنه بمقدور المرء أن يقول إنه أكثر أهمية من التقويم للأخطار العالية وأغراض الضمانة. فالمعنى الضمني هنا هو أن التقويم التكويني أكثر من مجرد شيء نفعه عندما يطلب إلينا تقويم نتائج معقدة (ذلك أن نظم المحاسبة والمساءلة تتوقع إجراء تقويم للنتائج). وليس ثمة طريقة أكثر وثوقية لإعطاء بيانات ومعلومات عن الأخطار العالية. وكما درسنا في الفصل الثاني آنفاً إن نظريات التعلم تولي أهمية كبرى للمعلومات الراجعة عند المتعلم بصرف النظر عما إذا كانت تلك النظريات مستمدة من السلوكية عند سكنر Skinner أم من النظرية المعرفية عن بياجيه Piaget أم من المادية الديالكتيكية عند فيغوتسكي Vygotsky أم من علم النفس الإدراكي عند غانغه Gangé. غير أن النموذج التحدائي Conversational للتعليم عند لورييلارد (Laurillard, 1993) هو محاولة لشرح الموقع المحوري الذي تحتله المعلومات الراجعة الهادفة في التعلم بالمراحل الجامعية، وقد أكدت بحوثها الأحدث (Laurillard et al, 2000) عن التعلم باستخدام التقنيات الجديدة عن إنشاء المعنى عن طريق التفاعلات أو «المحادثات» بين المتعلم ومادة المقرر والمتعلمين الآخرين والمدرس/الميسر والمعلومات الراجعة التي يطلعون بها. وبالإضافة إلى المساعدة في إنشاء المعنى توجد أيضاً أسباب تدعو للقول إن المعلومات الراجعة التي تراعي الآخرين يمكن لها أن تكون ذات أهمية عاطفية وبخاصة حيث إنها تبني الثقة في نفس المتعلم وإحساساً بالإنجاز. لكن هذا لا يعني أن نقول إن المعلومات الراجعة يجب ألا تكون نقدية بل ينبغي أن تفترض المعلومات الراجعة أن المتعلم حين يجد بعض المشكلات سوف يكون قادراً على التعامل معها عن طريق جمعه بين التفكير الذكي والجهود وأنها يجب أن تقدم اقتراحات تساعد على القيام بعمل أفضل عند المرة القادمة.

وإن فهمَ هذا المبدأ على هذا النحو، «فليس عسيراً أن نرى كيف يمكن التعامل مع أي إبداع في التقويم التكويني على أنه تغيير هامشي في العمل داخل غرفة الصف» (Black and Wiliam, 1998: 16). فهو يشكل ويؤدّ نشاطاً تعليمياً ويحدد ما جرى تعلمه وكيف (Perrenoud, 1998). غير أن الفائدة المرجوة منه تعتمد على تحقق عدد

من الشروط. فمثلاً، استنتج بلاك (Black, 1998) أن التقويم التكويني يكون في أفضل صورة له عندما يتصل بمعايير واضحة وحيث لا تكون التعليقات والآراء مرتبطة بعلامات أو درجات. وقد عرّف براون ونايت (Brown and Knight, 1994) أكثر من اثني عشر شرطاً ينبغي توافرها لكي ينجح عمل التقويم التكويني، كما أن بحوثاً أجراها تورنس وبرايور (Torrence and Pryor, 1998) أكدت على أن فوائد التقويم التكويني تعتمد على الممارسات التربوية الملائمة المطبقة. وفي الجزء الثاني من هذا الفصل سوف نتطرق إلى مقترحاتهما ونتحدث عما ينبغي أن يحدث داخل المقررات إذا «أريد للحكم التكويني: أي التفاعل والمشاركة من أجل الجميع» Black, 2001: 73 أن تكون أكثر من فكرة في مهدها «بحاجة للرعاية» (p. 82).

### ممارسات قائمة على العلم والمعرفة

إن معظم ما نشأ من حماس بخصوص التعلم عبر الإنترنت كان سببه الاهتمام المتزايد في إمكانات هذا التعلم لتوليد مزيد من المعلومات الراجعة الشاملة لأعداد أكبر من المتعلمين. يقول بالوف وبرات (Pallof and Pratt, 1999) إن الفائدة الرئيسية للمقررات الدراسية على الإنترنت تكمن في حصول الطلبة على كم كبير جداً من المعلومات الراجعة من مصادر عديدة (طلبة آخرين، مدرسين، ومن أنفسهم جراء لحظات التأمل). وهذا يعني ضمناً أن التقنية تعزز المعلومات الراجعة عبر التقاطها والاحتفاظ بها من أجل اعتبارات لاحقة، بينما يكون القسم الأعظم من المعلومات الراجعة المباشرة وجهاً لوجه سريعة جداً لا يمكن الاحتفاظ بها أو معقدة جداً لا يمكن فهمها على النحو الصحيح في حينها وفي مكانها أو حتى فيما بعد. فالطلبة يحصلون على معلومات راجعة ويتعلمونها ثم يؤدونها، وهو أمر مفيد في حالات كثيرة. فهو يجبر الطلبة على الانتباه إلى مادة الدرس، وقد يشجعهم على فهم مؤشرات التقويم فهماً أفضل وعلى التأمل في تعلمهم. وحين يصبحون في حال أفضل لإعطاء معلومات راجعة مفيدة وحساسة إلى الآخرين يحسنون ممارساتهم الشخصية البيئية. ولكن ينبغي العمل جيداً من أجل معلومات راجعة تكوينية ذات جودة عليا بصرف النظر عما إذا كان التعلم مباشراً وجهاً لوجه أم عن طريق الكمبيوتر. فالطلبة أولاً يجب أن يفهموا أن بعض الممارسات الأكاديمية المعروفة قد باتت

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

### معرفتك للطلبة: أن تكون صريحاً وواضحاً بخصوص ثقافة التعلم

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

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

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

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

معاً. وهنا ينبغي على الطلبة أن يدركوا أن المعلومات الراجعة سوف تتعلق في معظم الأحيان بمخرجات مهمة للتعليم مثل «العمل المستقل»، أو «المهارة عند العمل في مجموعة» أو «المثابرة والدأب»، وأن أحد الأسباب الداعية إلى إيلاء اهتمام منخفض المخاطر لتلك المخرجات هو أنها مبهمة كثيراً وغامضة فلا تصلح لتقويم تجميعي موثوق. (أفضل استخدام كلمة مؤشرات وليس معايير حين أشير إلى أنها تحث على إصدار حكم مهني وليست قواعد تلغيه). فالنتيجة هي أن الأحاديث التي تكون بمثابة تقويم تكويني لا يمكن أن تكون «دقيقة» كما نفترض - وأحياناً خطأ - بأن تكون كذلك التقويمات التجميعية. لذلك، حين تكون المخاطر منخفضة والأحكام مبهمة وغامضة تكون تقويمات الأنداد هي التقويم المناسب. ومع ذلك يجدر الحصول على معلومات راجعة من طلبة آخرين عندما تكون مخرجات التعلم جيدة التعريف وتكون الأحكام الدقيقة ممكنة ذلك أن الذين يقومون بعملية التقويم يمكن أن يقيدوا من التفكير جيداً فيما تعنيه المعايير وكيفية تطبيقها وكيف يداغون عن أحكامهم وقراراتهم. وكذلك فمن المحتمل أن يطلب من يتلقون المعلومات الراجعة توضيح وتفسير الأحكام والقرارات ومن المحتمل أيضاً أن يجادلوا فيها وأنها الأفضل في التعلم - انظر الفصل الثامن بخصوص علاقات القوة المتناظرة.

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

إن التقويم التكويني لا يحسن فقط جودة التعلم بل وكذلك عادات إصدار الأحكام التي يكتسبها المرء من تقويم الطلبة الآخرين (تقويم الأنداد) وبعدها عبر تقويم المرء لإنجازاته الخاصة (التقويم الذاتي) ويقدم إسهامه في قابلية توظيف الطلبة ويكون أساساً للتعلم مدى الحياة.

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

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

- 1- يعرفون جيداً الطرق الرئيسية في التربية والبحوث الاجتماعية - أنظر مخرجات تعلم مواصفات البرنامج (2) 0.2B.
  - 2- أنهم قادرون على المشاركة النقدية بقضايا ذات صلة بالعلاقات بين البحوث والمعرفة وبانسجام مختلف الطرق البحثية لأغراض مختلفة. (2) 10.1A
  - 3- يشعرون بالراحة في قراراتهم وتقويمهم للتقارير البحثية - أنظر مواصفات البرنامج (10.1B) (2), 10.2A (1).
  - 4- أنهم قادرون على وضع تصميم لاستفسار بحثي صغير الحجم له جدواه. (10.2C) (3), 10.2B (1,2).
  - 5- يوظفون بمسؤولية تنظيم وإدارة الكثير من تعلمهم (2,4) 10.2C.
  - 6- العمل بفاعلية إلى جانب الآخرين لما فيه مصلحة الجميع (5,6) 10.2C.
  - 7- التعامل مع الإنترنت على أنها مورد رئيسي للتعلم. (3) 10.2B.
  - 8- عرض وتقديم الاستنتاجات شفهاً أمام جمهور من المستمعين (6) 10.2B.
- والجدول الثاني يربط هذه المخرجات بالأعمال الرئيسية التي يقومون بها.

مهام التقويم	01	02	03	04	05	06	07	08
اكتب مقالة من 2000 كلمة المهمة (1): تكون مراجعة لبعض المؤلفات (تجميعي).	B	B	B		C	C,E	C	
المهمة (2): وضع تصميم الاستفسار البحثي (تجميعي).	A B,E	B,E		A B,E	C	C,E	C	A,E
المهمة (3): اكتب تقويماً لدراسة بحثية منشورة (تجميعي).	B	B,E	A,E		C	C,E	C	
ضع قوائم بطريقة النقاط للمطالعات الجارية كل أسبوع (تقويمي).	D				C		C	
الاختبار (1): وضع الملاحظات (تجميعي).	A	B		A				
الاختبار (2): وضع تصميم الاستفسار (تجميعي).	B							

## التوضيح:

- (A) مخرجات التعلم التي سوف تقيم عن قصد وتجميعياً.
- (B) مخرجات التعلم التي قيمت كمجموعة. مثلاً كثير من المهام الكتابية لها مطالب متزامنة بخصوص التعامل مع المعلومات والتفكير الناقد والقوى التحليلية والتركيبية وغيرها. غير أن هذه الإنجازات لا تقيم مباشرة وإفرادياً إنما تقيم بمعنى أن الدرجات تقيم بمجموعها بمعنى أن الدرجات تتأثر بأي تقصير في الأداء لأي واحدة منها.
- (C) مخرجات التعلم المهمة مثل المهارة في كتابة نص نثري دقيق أو استخدام نظام المراجع بدقة وهذا ما لا يمكن تقويمه إلا إذا كان ثمة افتراض أساسي بأن الكفاءة بحاجة لدليل إثبات. فمثلاً عدم إتقان علامات التنقيط في الكتابة يلاحظ فوراً ويتطلب الأمر عملاً تصحيحياً عاجلاً بينما التنقيط الصحيح والدقيق لا تذكر له تعليقات ذلك أن الافتراض القائل بأنه شيء يفعله الطلبة عادة.
- (D) مخرجات التعلم التي تحصل على معلومات راجعة تقويمية من المدرس.
- (E) مخرجات التعلم التي تجذب المعلومات الراجعة من طلبة آخرين أو التي يجب أن تقيم عبر التقويم الذاتي.

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

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

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

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

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

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

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

وبدون المؤشرات يصعب على الطلبة وعلى غيرهم من الذين يقومون بالتقويم أن يدركوا ما الذي يمكن اعتباره دليل إنجاز. لكن المؤشرات لا تحل محل حكم اتخذ عن مهارة، بل تدعمه بتقديمها لغة أولية على شكل نقاط مرجعية عريضة يستخدمها الجميع ويعتمدون عليها للوصول إلى القرارات الخاصة بالتقويم وتبريرها. وبدونها لا تتكون عند الطلبة فكرة عما يبدو عليه الأداء المقبول في حين يعتمد المقيّمون على خبراتهم الفردية.

4- يعرف المتعلمون والمقيّمون على السواء ويفهمون مؤشرات الإنجاز، وإن وجدت المعايير فهي تطبع عادة في الدليل المرافق للبرنامج والوحدة الدراسية، وتوضع أيضاً على الإنترنت. وليس هذا كافياً، فالطلبة، أولاً، يجب أن يدركوا أن هذه المؤشرات هي اسم اللعبة، وأنهم يصفون ما الذي ينبغي تقويمه وأنه قد يكون مختلفاً تماماً عما يتوقعون أن يقيموه. غير أنني ما زلت في حيرة من أمري حين أرى طلبة السنة الأخيرة لا يزالون يقولون عن غياب: «لم أدرك أنني سأحصل على المرتبة الثالثة إن لم أعط هذين المعيارين». وربما تكون هذه الظاهرة أقل حدوثاً عندما تتحسن صياغة وتكوين ثقافات تعلم البرنامج. وثانياً، هم بحاجة لأن يفهموا ما الذي تعنيه تلك المؤشرات. وقد يساعد في هذا الأمر مناقشات تجري ضمن المجموعات صغيرة العدد وبخاصة إذا سبقت هذه المناقشات أو أعقبها محاولات لتطبيق المعايير عند إصدار الأحكام على أمثلة من عمل الطلبة. وهي تساعد أيضاً في جعل الطلبة ينظرون جيداً وعن كثب إلى عمل جرى تصحيحه وقد نزعته عنه جميع مزايا التعريف. فمن الناحية المثالية يجب أن يروه أولاً دون أن يعرفوا الدرجة المعطاة له والتعليقات. ويحاولوا الحكم على جودته بأنفسهم ومن ثم يتأملون في تلك المؤشرات حالما تكشف أمامهم الدرجات المعطاة لهم والتعليقات.

5- يجب أن تكون المهام ملائمة (وتتطابق مع) المتعلمين. والتطابق يعني في هذا السياق وجود إحساس بنسبة التقدم وذلك لضمان وجود زمن للترسيخ وزمن

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

6- المعلومات الراجعة التي توضع يجب أن تكون:

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

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

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

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

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

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

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

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

### إجراء تدقيق لتقويم المقرر

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

أن يكتبوا 27 مقالة كل واحدة منها 3500 كلمة ومقالات بمعدل  $\frac{3}{4}$  ساعة لكي يحصلوا على شهادة شرف.

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

## الإطار رقم 9-3 - معلومات راجعة أكثر سرعة

- 1- في ثقافات التعلم الجيد، أي تلك التي يعرف الطلبة «قواعد اللعبة» ويفهمون المعايير الواجب تطبيقها، قلما يصنعون فوضى كاملة في المهام، وهذا يعني أن عدد المناسبات التي يكون فيها تقديم التدريب والمعلومات الراجعة ينخفض.
- 2- وكذلك الحال أيضاً عندما يعمل الطلبة متعاونين في المشروعات ويتحدثون فيما بينهم عن المسودات.
- 3- في ثقافات التعلم الجيد يعرف الطلبة معايير وضع الدرجات لأن هذه الدرجات مطبوعة على صحائف الأغلفة للمهمات وهذا بدوره يخفف احتمالات حدوث عمل رديء وخاطيء.
- 4- يمكن لصحائف غلاف المعلومات الراجعة أن تسرع عملية هذه المعلومات حين يتعين على الطلبة أن يحددوا المؤشرات التي تصف عملهم خير وصف (عندما يضطرون لتقويم أنفسهم). وفي بعض الأحيان يلزم المدرس أن يكتب القليل زيادة على كتابته كلمة «أوافق». كما أن تكوين فكرة عن حكم الطالب على تقويم ما يمكن له أن يسهل إعطاء معلومات راجعة سيما وأن ذلك يحدد على نحو دقيق جداً أي ثغرة موجودة بين أحكام المدرس وأحكام الطلبة: يمكن للمعلومات الراجعة أن تكون مقتضبة لأنها هادفة.
- 5- ضح حدوداً لما تقول. فقد يجد معظم الأشخاص المقترحات الرئيسة التي لا يزيد عددها عن ثلاثة ما يكفي للتعامل معها. ويمكن لصحائف الغلاف أو المعلومات الراجعة أن تشجع الإنجاز بتحديد المساحة المخصصة للتعليقات والملاحظات.
- 6- فكر بإحداث بنك لبيانات المعلومات الراجعة التي تستخدمها عادة ثم تسحب منه كلما احتجت لإعطاء معلومات راجعة.
- 7- إذا وجد العديد من الأخطاء صحح فقط الصفحة الأولى وأعد العمل كله إلى صاحبه ليصحح الأخطاء. فهذا يوفر الوقت ويجبر الطلبة على التفكير أكثر بتحسين مستوياتهم.
- 8- من الأفضل للطلبة في بعض الأحيان أن توجههم نحو المصادر التي عليهم أن يعرفوها بأنفسهم بدلاً من أن توضح لهم ما هو الخطأ.
- 9- إلى أي مدى يمكن لتقويمات الأنداد أن تستبدل بتقويم المدرس؟ (واذكر دوماً الوقت الذي قد تستغرقه لوضع تقويم زملاء الأنداد في المكان الأول).
- 10- هل يمكن للتقويم الذاتي أن يحل محل العمل الروتيني لتصحيح الأوراق ثانية؟

### نصائح مفيدة

- 1- ضع مؤشرات تعلم أو معايير وتأكد بأن الطلبة يفهمونها ويستخدمونها.
- 2- قدم لهم الفرص، أو زد عليها، من أجل تقويم الأنداد وكذلك التقويم الذاتي، ووضح للطلبة مدى أهمية التقويم الذاتي وتقويم زملاء.
- 3- دقق ممارساتك في تقويم المقرر وحدد أولويات التطوير.
- 4- ابحث عن فرص للعمل على إصلاح التقويم مع الزملاء. ربما تكون وحدات التطوير التعليمي قادرة على إيجاد حلقة وصل تصلك بأفراد في أقسام أخرى إنما أكبر المكاسب يمكن الحصول عليها عبر البحث في هذه الأمور على أساس شامل للبرنامج بأسره.

### للمطالعة

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

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

