الفصل التاسع

تقويم المنهج

Curriculum Evaluation

تقويم المنهج هو العنصر الرابع من عناصر المنهج، أو المكون الرابع من مكوناته وكما أوضحنا فى الفصل الرابع، فإن النظريات والنماذج التى تصف مكونات المنهج توضح أن التقويم يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالعناصر، أو بالمكونات الثلاثة الأخرى (الأهداف، والمحتوى، ونشاطات التعلم)، يؤثر فيها، ويتأثر بها.

الاختبار والقياس والتقويم:

الاختبار Test : عبارة عن مجموعة، أو سلسلة، من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريريا أو شفهيا (وأحيانًا قليلة بالتمثيل الإيمائى أو بالإشارة). ويفترض أن يشمل الاختبار عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة، والمهام التى لها علاقة بالخاصة التى يقيسها الاختبار، ويفحص استجابات المتعلم نحصل على قياس، أو قيمة رقمية، لأدائه بالنسبة لهذه الخاصية.

القياس Measurement : هو العملية التى يقدر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة، باستخدام أداة ملائمة، أو مقياس مناسب، ويعبر عن القياس بقيمة رقمية وبذلك فإن القياس أوسع من الاختبار، بل قد يتم القياس باستخدام أدوات أخرى غير الاختبارات، مثل الملاحظة، أو قوائم التقدير، أو مقاييس التقدير التى يستجيب لها المعلم ويقدر بها أداء المتعلم، أو بأى وسيلة أخرى تسمح بالحصول على معلومات بصورة كمية..

والقياس يشير إلى عملية التقدير الكمى للخاصية، كما أنه قد يشير إلى ناتج هذه العملية، أو التقدير الكمى، أو الدرجة.

ولا يتضمن القياس حكما قيميا على النتيجة، فإذا حصل تلميذ على ٧ من ١٠ فى اختبار ما فهذا قياس، لا نعرف منه ما إذا كان القياس يدل على أن أداء التلميذ مقبول أو غير مقبول، مناسب أو غير مناسب.

التقويم Evaluation : هو العملية التى تستخدم فيها نتائج القياس، وأى معلومات يحصل عليها بوسائل أخرى مناسبة، فى إصدار حكم على قيمة خاصة معينة لدى المتعلم أو على جانب معين من جوانب المنهج.

أو هو العملية التى تستخدم فيها معلومات عن بعض جوانب سلوك التلميذ، أو بعض جوانب المنهج، لاتخاذ قرارات، أو للاختيار من بين بعض بدائل لها، تتخذ بشأن التلميذ أو المنهج.

ومعنى ثالث للتقويم هو تحديد مدى الانسجام والتوافق بين الأداء والأهداف أو بين النواتج الواقعية للتعلم، والنواتج التى كانت متوقعة منه.

وقد يستخدم التقويم الاختبارات، وقد لا يستخدمها إطلاقًا، ويستخدم أساليب أخرى مثل الملاحظة، وقوائم التقدير، ومقاييس التقدير، ومقاييس الاتجاه، ووسائل التقدير الذاتية، كذلك فإن التقويم أوسع وأشمل من القياس، وقد يكون القياس أداة من أدوات التقويم أو وسيلة من وسائله، وبهذا يكون التقويم أوسع من كل من القياس والاختبارات.

والتقويم، بعكس القياس، يتضمن حكمًا قيميًا، وقد يكون هذا الحكم وصفيا أو كميا.

تقويم نتاج المنهج
Product Evaluation

المحصلة النهائية للمنهج، أو نتاجه، هو التلميذ، أو على الأصح التغير الذى حدث فى سلوكه نتيجة تفاعله مع المنهج.

ويمكن تشبيه التربية بعملية صناعية (تقنية Technical Process) مادتها الخام هو التلميذ، والعامل المؤثر فيها هو المنهج، ونتاجها النهائى الخريج.

وكما يمكن تقويم العملية الصناعية بالفرق بين النتاج النهائى والمادة الخام، كذلك يمكن تقويم المنهج بالتغير الذى أحدثه على سلوك التلميذ معرفيا وعقليا ووجدانيا ومهاريا من مستوى معين إلى مستوى آخر مرغوب فيه، تعبر عنه أهداف المنهج، وبهذا يكون تقويم المنهج هو تقويم لمدى الاقتراب من أهداف المنهج، فيما يتعلق بالتغير فى سلوك التلميذ.

معايير لتقويم إنجاز التلميذ :

تستخدم لهذا عدة معايير منها المعيار المطلق (الأعلى، والأدنى)، والمعيار النسبى، والمعيار المتعدد.

١ - المعيار المطلق The Absolute Standard :

المعيار المطلق هو مستوى للإنجاز يحدد بصورة عفوية arbitrarily ويقارن إنجاز التلاميذ كأفراد به.

وقد يكون المعيار المطلق، معيارًا أعلى، أو معيارًا أدنى.

(أ) المعيار المطلق الأعلى The Absolute Maximum Standard :

فإذا اشتمل الاختبار الذى استخدم فى القياس على مائة سؤال وخصصت

درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، فيمكن اعتبار أن الدرجة ١٠٠ هى المعيار المطلق الأعلى، والإنجاز الأعلى من ٨٥٪ ممتازا، ومن ٧٥ ـ ٨٤٪ جيد جدا. حتى نصل إلى انجاز أقل من ٥٠٪ فيعتبر ضعيفًا. وبالطبع فليس هناك أساس علمى لتصنيف هذا الإنجاز، فالبعض لا يعتبر الإنجاز ممتازًا إلا إذا كان أعلى من ٩٠٪ ويعتبره ضعيفًا إذا قل عن ٦٠٪.

(ب) المعيار المطلق الأدنى The Absolute Minimum Standard :

يوضع الحد الأدنى فى هذا المعيار عند مستوى يضمن النجاح لكل التلاميذ المشاركين فى البرنامج، أما إذا لم يصل بعض التلاميذ إلى هذا المستوى الأدنى فإنه يعاد تعليمهم حتى يرتفع مستواهم إليه.

ويصم المنهج فى هذه الحالة على أساس أن ينجز كل التلاميذ جميع الأهداف التى وضعت مسبقًا له، ولا يعد المنهج فعالا إلا إذا حقق هذا.

والمعيار المطلق الأدنى يناسب برنامجًا تدريبيًا، صم لاتقان مهارات معينة، ولهذا فإن هذا المعيار يدعو إليه المؤمنون بالأهداف السلوكية، ويطلقون عليه اسم مستوى الأداء Performance Standard، أو التعلم للإتقان Learning for Mastery فلا يتصور مثلا أن يخرج المتدربون من برنامج لتدريب الطيارين وهم يتقنون بعض المهارات دون غيرها، أو من برنامج لتدريب حراس الشواطئ دون أن يتقنوا جميع المهارات اللازمة للانقاذ.

ويستخدم المعيار المطلق الأدنى أحيانًا كقاعدة أو أساس لمستوى من الانجاز يضمن النجاح، ولكن يمكن لبعض المتعلمين تجاوزه إلى مستويات أعلى.

أما لو استخدم المعيار المطلق الأدنى كمعيار وحيد، فإن تصنيف المتعلمين إلى مجموعات وفق مستويات الإنجاز يصبح غير وارد، حيث أن جميع المتعلمين يصلون إلى هذا المستوى الأدنى.

٢ - المعيار النسبى Relative Standard :

يتحدد وضع المتعلم، وموقعه، وفقًا لهذا المعيار، ليس على أساس معيار

مطلق يقارن انجازه به، ولكن على أساس مقارنة هذا الإنجاز، بانجاز الآخرين فى المجموعة التى ينتمى إليها، فقد يكون انجاز تلميذين أ، ب ٧٠٪ على المعيار المطلق ولكن التلميذ (أ) كان ضمن مجموعة انجازها مرتفع وبذلك فإن انجازه بالمعيار النسبى يكون منخفضًا، أما التلميذ (ب) فكان ضمن مجموعة انجازها منخفض وبهذا فإن انجازه بالمعيار النسبى سيكون مرتفعًا.

أما انجاز المجموعة فيمثله الإنجاز المتوسط لها، ويؤخذ الانحراف المعيارى لهذا الانجاز فى الاعتبار.

والأخذ بالمعيار النسبى فى تحديد وضع التلميذ بالنسبة للمجموعة يؤدى إلى التنافس الشديد بين أفرادها، حيث أن احتلال موقع مرتفع يتطلب انجازًا أعلى من انجاز معظم الأفراد الآخرين فيها.

وقد تتراكم الضغوط التى تنشأ عن هذا التنافس، لدرجة أنها قد تصبح عقبة فى طريق التعلم، وتكون لها أثار جانبية غير صحية على العملية التربوية كأن يعتبر المتعلمون أن الغايات تبرر الوسائل بما فى هذا من تجاوز للأخلاقيات وتغاض عن القيم.

كما أن الأساس الذى بنى عليه هذا المعيار تختلف بشأنه وجهات النظر، فهو يفترض أن كل المتنافسين يبدأون وهم متساوون فى قدراتهم على الإنجاز ولدى كل منهم الطاقة والمقدرة على الوصول إلى أعلى درجات الانجاز، وهذا افتراض غير سليم، فقدرات التلاميذ تختلف من عمل لآخر، كما أنهم يختلفون فيما لديهم من مهارات سابقة لازمة أو تعلم سابق لازم، للتعلم الحالى، والنتيجة أن ينحصر السباق فى القلة الأكثر قدرة فى المجموعة، أما الأقل قدرة فتثبط همهم، ويشعرون بالإحباط، لدرجة أن بعضهم يتخلى عن السباق مبكرًا، وتصبح الدرجة التى يحصل عليها كل منهم، لا تمثل عدم قدرة على الإنجاز بقدر ما تمثل رفضًا له، وبدلا من أن تمثل جهدًا حقيقيًا فى سبيل الإنجاز، وأفضل أداء ممكن على أدوات القياس، فإنها تصبح متأثرة بحالة نفسية لها أثار سلبية على التعلم.

والغريب أن هذا يؤدى إلى جعل المتنافسين فى المقدمة يبدون بصورة أفضل مما هم عليه حقيقة، لو استمر أولئك الأقل قدرة، فى التنافس، أما بسبب انسحابهم أو أدائهم الضعيف الذى لا يمثل واقع قدراتهم، فإن متوسط أداء المجموعة يهبط ويبدو أهل المقدمة أفضل مما هم عليه حقيقة.

ونتيجة هذا كله يصبح الموقف التنافسى، ملائمًا فقط، وصادقًا، بالنسبة لأولئك الذين يعتقدون أن لديهم فرصة فى الفوز فى السباق.

ومع كل هذه المحاذير فى التقويم على أساس المعيار النسبى، فإن له بعض فوائد منها :

١ - فائدته فى التغذية الراجعة Feedback للمنهج، والتى تعين على مراجعته، فإذا اتضح أن الانجاز المتوسط للمجموعة فى مقرر ما كان ٣٠٪ من النهاية العظمى، فإن الاحتمال أن يكون أحد مكونات المنهج، أو وسائل تنفيذه مختل الوظيفة Dysfunctional، وليس السبب أن التلاميذ ضعاف المستوى فربما كانت الأهداف طموحه جدًا، أو أن المحتوى غير ملائم، أو أن نشاطات التعليم والتعلم غير جيدة، أو أن وسائل القياس غير سليمة، أو أن اعداد المعلمين غير ملائم، وبهذا فإن التقويم على أساس المعيار النسبى يوضح ما إذا كانت هناك حاجة إلى مراجعة المنهج، أو تعديله.

٢ - إنه لولا الأخذ بالمعيار النسبى فى التقويم فى الموقف السابق، وكان الاعتماد على المعيار المطلق، لأدى هذا إلى نتيجة نجاح منخفضة جدًا، وبذلك يعاقب التلاميذ ليس بسبب أداء منخفض فعلا، يمثل الواقع تمثيلا صادقًا، ولكن بسبب خلل فى المنهج نفسه، فالأخذ بالمعيار النسبى يعدل الإنجاز الفردى فى ضوء انجاز الجماعة، وبالنسبة لها، وبهذا تتحسن النتيجة بالنسبة للمجموعة ككل.

٣ - المعيار المتعدد The Multiple Standard :

يأخذ هذا المعيار فى اعتباره الحالة المبدئية التى كان عليها المتعلم، وما أحرزه من تقدم نتيجة تفاعله مع المنهج، فقد يحصل طالبان (أ)، (ب)

على الدرجتين ٩، ٧ على التوالى فى الاختبار النهائى ودرجته العظمى١٠.

فإذا علمنا أن الطالب (أ) كان قد بدأ من موقع درجته فيه ٦ والطالب (ب) كان قد بدأ من موقع درجته فيه ٢.

بذلك يكون الطالب (أ) قد أحرز تقدمًا يقدر بثلاث درجات، بينما الطالب (ب) قد أحرز تقدمًا يقدر بخمس درجات.

وبهذا فإنه رغم أن الدرجة النهائية للطالب (أ) أعلى من الدرجة النهائية للطالب (ب). فإن على أساس المعيار المتعدد يعتبر إنجاز الطالب (ب) أفضل من إنجاز الطالب (أ).

ويدل هذا على أن التقويم على أساس المعيار المتعدد يعنى بالمتعلم الفرد، ويقوم تقدمه بالمقارنة بالحالة التى كان عليها هو نفسه قبل التعلم، ولا يعتمد على مقارنة انجازه بإنجاز الآخرين، وهذا له ميزاته التربوية فى التوجيه والإرشاد.

إلا أن الأخذ بهذا المعيار يثير صعوبات منها :

تحديد الوضع المبدئ للمتعلم بالنسبة لكل هدف من أهداف المنهج، وكل جانب من جوانب أمر صعب.

كذلك فإن هذا المعيار يستند إلى مسلمة مشكوك فى صحتها، وهى أن المسافات بين الدرجات متساوية، فالمسافة بين الدرجتين ٢، ٣ يعتبرها مساوية للمسافة بين الدرجتين ٨، ٩ فى حين أنه غالبًا ما يكون نمو الانجاز بين الدرجتين ٢، ٣ أيسر، وأسهل كثيرًا من نمو الانجاز بين الدرجتين ٨، ٩.

وبالنسبة للمجموعات الكبيرة، فاستخدام هذا المعيار ليس عمليًا، فمن الصعب تحديد الوضع المبدئ لكل متعلم، ثم الوضع النهائى له، ثم المقارنة بين الوضعين.

أما إذا كان عدد المشاركين صغيرًا، والموقف التعليمى هدفه تدريبيا، فإن استخدام المعيار المتعدد يكون مناسبًا، وممكنا، أما إذا كان الهدف من الموقف هو الاتقان فان استخدام أى من المعيارين المطلقين الأعلى والأدنى، أو المعيار النسبى يكون هو الأنسب.

تقويم المنهج ذاته

Intrinsic Evaluation of the Curriculum

الاقتصار على تقويم التغير فى سلوك، أو انجاز المتعلم، لا يعطى الصورة الشاملة المتكاملة للمنهج، فالتقويم ينبغى أن يشمل جميع عناصر ومكونات المنهج، والعلاقات التى تربطها ببعضها، والتناسق والتوافق بينها، هذا النوع من التقويم هو تقويم المنهج ذاته... وبالطبع فهو أوسع وأشمل من تقويم المتعلم، أو نتاج المنهج بل إن هذا التقويم يعتبر جزءا، أو جانبًا من جوانب تقويم المنهج.

وبجانب الشمول فإن تقويم المنهج ذاته، يتميز عن تقويم نتاج المنهج بأنه لا ينتظر حتى يتم تعرض المتعلم لكل المنهج وتفاعله معه... لأن هذا الانتظار يجعل الاستفادة من التقويم فى تجويد وتحسين المنهج عملية متأخرة، فالمفروض ألا ننتظر حتى هذا الوقت المتأخر لتعديل المسار، وإصلاح التوجهات، إذا احتاج الأمر لذلك.

وهناك اتجاهان فى تقويم المنهج : تقويم المنهج الخامل inert curriculum أو المنهج الكامن، وتقويم المنهج الوظيفى functionary أو الفعال operative اللذين اشرنا إليهما فى الفصل الثانى.

تقويم المنهج الكامن :

ويعنى هذا تقويم الخطة المكتوبة للمنهج، أو وثيقة المنهج، وهذا التقويم هو الخطوة الأولى فى تقويم المنهج، ويشمل هذا :

١ - تقويم المنطق الذى تقوم عليه الوثيقة، والأسس الفلسفية التى يقوم عليها بناء المنهج، والأساسيات المجتمعية له، وتصوراته عن طبيعة المتعلم واحتياجاته، وارتباط التربية والمنهج، بهما، ونظرة المنهج للمعرفة.

٢ - تقويم كيفية اشتقاق أغراض التربية، ومقاصدها، وأهداف المنهج ومدى دقة وملاءمة ومنطقية هذا المحتوى، وصدقه ودلالته، والمعايير التى روعيت فى اختياره، وكيفية تنظيمه أفقيًا ورأسيًا، ومدى ارتباط هذا كله بالأهداف، وترجمته لها ترجمة سليمة.

٤ - تقويم نشاطات التعليم والتعلم، ومدى ما تعكسه من شروط الاختيار السليم لها، وتحقيق التنوع والتوازن بينها، وعلاقتها بالأهداف وبالمحتوى، ويدخل فى هذا المواد التعليمية من كتب دراسية، وكتب مساعدة، وأفلام، وشرائح شفافة وأدوات ونماذج... الخ.

٥ - تقويم وسائل التقويم التى تقترحها الوثيقة، ومدى تنوعها وكفايتها وشمولها، وملاءمتها للحكم على تحقيق الأهداف، وشمولها لتقويم جوانب المحتوى، ونشاطات التعليم والتعلم.

٦ - تقويم التماسك والترابط والتوافق فى بناء وثيقة المنهج، وابرازها للروابط الوثيقة بين عناصر المنهج، وتكاملها معا فى وحدة متماسكة متناغمة.

٧ - تقويم الشكل العام لوثيقة المنهج، ومظهرها، وتنظيم العرض، وتبويبه، وتقويم أسلوبه، ومدى ملاءمته لجمهور المعلمين، ووسائل تشجيعهم وجذبهم للاستفادة من الوثيقة أقصى استفادة ممكنة.

وقد يشترك فى تقويم وثيقة المنهج خبراء فى تخطيط وبناء المناهج، ومتخصصون فى المادة، وبعض رجال الفكر المهتمون بالتربية، واشتراك المعلمين والموجهين وغيرهم من العاملين فى الميدان العالمين بواقع التلاميذ والمدارس أساسى فى كل مراحل، وعمليات تقويم المنهج ومنها وثيقة المنهج، وقد يحصل منهم على ملاحظات مفيدة وقيمة تساعد فى تحسين المنهج وتطويره.

وقد يكون من المفيد عدم الانتظار حتى تكتمل وثيقة المنهج، وتأخذ صورتها النهائية، ثم يبدأ فى تقويمها، فقد تشكل لجنة استشارية موسعة تضم معلمين وموجهين، ورجال تربية وفكر، وبعض أولياء الأمور، يعرض عليها ما يتم الانتهاء منه من الوثيقة فى مراحل استراتيجية فى بنائها، وذلك حتى يمكن تعديل المسار والوقت ما زال متاحًا لذلك.

تقويم المنهج الوظيفي:

المنهج الوظيفي، أو الفعال، ليس محددًا محسوسًا كوثيقة المنهج، أو المنهج الكامن، ذلك أنه يمر من خلال وسط التدريس قبل أن يتحول إلى منهج وظيفي فعال.

وبالطبع، قد تكون هناك صور متعددة لمناهج وظيفية فعالة مصدرها منهج كامن واحد، أو وثيقة واحدة، ويرجع هذا بالطبع إلى اختلاف المعلمين والمدارس والمتعلمين والمواقف التعليمية، والبيئات التربوية، وغيرها..، مما يؤثر في ترجمة المنهج الكامن إلى منهج وظيفي.

وتقويم المنهج الفعال يشمل العديد من الظواهر: يشمل التفاعل بين التلاميذ والمعلمين، والمواد التعليمية، والبيئات التعليمية، والمنهج، التي كثيرًا ما تكون نتائجه غير محسوسة، أو سهلة القياس مثل عمليات التفكير، والاتجاهات، والمعاني والعلاقات، والمشاعر، والتي يستدل عليها بطريق غير مباشر عن طريق الاستنباط من السلوك الظاهر.

ومشكلة أخرى تتعلق بتقويم المنهج الوظيفي، فإنه كثيرًا ما يجرى بمعرفة المعلمين الذين يقومون بتطبيقه، ولأسباب إنسانية طبيعية، تكون هناك محاولات لإخفاء نواحي القصور في فعالية المنهج ناشئة عن قصور من هيئة التدريس، ومحاولة إرجاعها إلى أسباب أخرى.

مصادر معلومات لتقويم المنهج الوظيفي:

١ - استطلاع آراء المعلمين بوسائل الاستطلاع المختلفة، مثل الاستفتاءات والمقابلات الشخصية، والآراء التي يعبر بها المعلمون عن مشاعرهم وتصوراتهم عن المنهج، وتقييمهم له، ويعبر المعلمون عن هذه الآراء بحرية عندما تتوثق الصلات بينهم وبين مقومي المنهج، ويصبح الموقف بينهم أقل رسمية وأكثر تحررًا.

٢ - التلاميذ أيضًا مصدر مهم للمعلومات، ويحصل عليها منهم بوسائل رسمية أو غير رسمية، خاصة عندما يطمئنون تمامًا إلى أن آراءهم لن يكون لها

تأثير سلبى على الدرجات التى يحصلون عليها فى الاختبارات، أو وسائل التقويم المختلفة، وعندما يجيبون بصراحة واخلاص عن الأسئلة والاستفسارات التى توجه إليهم بأدوات التقويم المختلفة للمنهج وتعكس إجاباتهم بأمانة الخبرات التى كسبوها من التفاعل مع المنهج ومشاعرهم نحوه، كما يبرزون مزاياه، ويحددون نواحى القصور فيه.

ومقارنة آراء وتصورات التلاميذ بآراء وتصورات المعلمين، والموازنة بينها يمكن أن يزود مقومى المنهج بنظرات ثاقبة، وتبصر فى فعاليات وديناميات المنهج.

٣ - المواد والوسائل التى تستخدم فى التعامل مع المنهج وتدريسه، ويشمل هذا الكتب الدراسية، والكتب المساعدة، والأفلام والشرائح الشفافة والأدوات، والنماذج الخ. ويحاول المقومون الحكم على مدى ملاءمة هذه المواد لأهداف خطة المنهج، كما أنهم محتاجون إلى مشاهدة كيفية استخدامها فى التعليم والتعلم فهذا يوضح القيمة الحقيقية لها، وقد يستخدم معلمون مواد تعليمية متماثلة بأساليب متعددة، فتنتج مناهج فعالة مختلفة اختلافًا جذريًا فيما يتعلق بأنشطة التعلم وخبرات التلاميذ والنتائج النهائية.

وهذا التفاعل بين مواد المنهج، وطريقة استخدام المعلمين لها، مصدر آخر للتعقيد فى التقويم الشامل للمنهج الفعال، ومصدر لصعوبات تصادف المقوم.

٤ - متابعة الخريجين، يمكن أن تزود مقوم المنهج بدلالات قيمة يمكن الإفادة منها فى مراجعة المنهج، وتعديله، وتحسينه، وهذا يؤكد الصلة الوثيقة بين المدرسة، وسوق العمل، والحياة، فإذا كانت نتائج التقويم إيجابية دل هذا على الارتباط الوثيق بينها.

وبهذا فإن أصحاب الأعمال والرؤساء والزملاء فى الأعمال التى يعمل بها الخريجون قد يكونون مصادر مهمة للمعلومات التى تستخدم فى تقويم المناهج.

٥ - ملاحظة المنهج أثناء تطبيقه، وتوظيفه فى الفصل والمدرسة باستخدام وسائل علمية رسمية كبطاقات الملاحظة، وقوائم التقدير، وحلقات المناقشة،

والمقابلات كما قد يستفاد من الآراء والتعليقات التى ترد والممارسات التى تتم بصورة غير رسمية من أى طرف مهتم بالمنهج.

هذا بعض ما يمكن أن يفيد فى توفير معلومات لمقومى المنهج، وفضلا عن هذا فإن توفير قنوات اتصال جيدة بين مخططى المنهج، والمقومين له، والمهتمين به، سواء فى الميدان التربوى، أو من المفكرين أو من عامة الناس، له أهمية فى تكوين صورة أشمل، وأصدق عن المنهج، وأحيانًا، ما كانت خطابات القراء فى الصحف والمجلات، والمكالمات التليفونية، والزيارات، مصادر مهمة للمعلومات عن المنهج، وتدريسه، وفعاليته، وتأثيره على التلاميذ، وعن مدى التقبل العام له وعن نواحى القوة والضعف فيه، وعن مزاياه، ونواحى قصوره، وقد يكون فى بعض هذه المعلومات منطلق لتصميم أدوات للقياس والتقويم أكثر دقة، وأقرب إلى العلمية.

متى يجرى التقويم؟

يمكن أن يجرى التقويم فى أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج، وعلى هذا الأساس يصنف التقويم إلى: تقويم مبدئى، وتقويم تكوينى، وتقويم ختامى، وتقويم تتبعى[1].

التقويم المبدئى Initial Evaluation :

هذا التقويم الذى يتم قبل البدء فى تطبيق المنهج، حتى تتوفر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق، ويتم الحصول على معلومات أساسية عنه، ويسمى أيضًا التقويم التمهيدى[2] فإذا كان التقويم للمتعلم، فما هو مستواه معرفيًا، ووجدانيًا، ومهاريًا، إن التقويم المبدئى يمكن أن يوفر معلومات هامة عن هذا المستوى.

---

(١) محمد عبد الله الصانع وآخرون. **تقويم البرامج التربوية فى الوطن العربى** (الكويت: المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨١)، ص ص ٣٣ - ٤٣.

(٢) **المرجع السابق**: ص ٣٣.

ويساعد التقويم المبدئى فى :

١ - تحديد وضع المتعلم من حيث نقطة البداية فى التعامل مع المنهج، فقد ترتب مستويات مختلفة للبدء فى التعامل مع المنهج، أو البرنامج، كما هو الحال فى تعلم لغة أجنبية حيث يقسم الدارسون إلى مستوى متقدم، ومستوى متوسط، ومستوى مبتدئ.

٢ - معرفة الأوضاع التى سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانات المادية، والمعلمين والطلاب، وذلك لبدء المنهج، أو البرنامج، على أساس من معرفة الواقع معرفة سليمة والتقويم المبدئى ضرورة عند استخدام المعيار المتدرج.

التقويم البنائى أو التكوينى Formative Evaluation :

ويطلق عليه أحيانًا اسم التقويم التطورى.

ويجرى التقويم البنائى فى فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج، بغرض الحصول على معلومات تساعد فى مراجعة العمل، وإعادة توجيه مسار التطوير، مما يكون له تأثير على الصورة التى يصل إليها النتاج النهائى، فهو مهم فى توجيه التقويم، لما يوفره من تغذية راجعة تجعل عملية تطوير المنهج عملية مفتوحة وممكنة، بل ومخططًا لها.

التقويم الختامى Summative Evaluation :

ويجرى فى ختام التعامل مع المنهج، أو البرنامج، لتقدير أثره بعد أن اكتمل تطبيقه تقديرًا شاملا، أى أن التقويم الختامى يزودنا بحكم نهائى على النتاج المكتمل.

وينبغى عدم النظر إلى التقويم الختامى كعملية تتم مرة واحدة فى النهاية بل يحسن أن يجرى عند نقاط استراتيجية قليلة خلال تطبيق المنهج وتطويره، وربما اشترك فى إجرائه خبراء، أو مقومون من خارج الفريق الذى قام بتخطيط المنهج، أو اشترك فى تطبيقه، مما يوفر نظرة مستحدثة إلى المشروع.

والتقويم الختامى ضرورة سواء استخدمنا المعيار المطلق، أو المعيار النسبى، أو المعيار المتعدد.

التقويم التتبعى Follow-up Evaluation :

المفروض ألا ينتهى دور المنهج بتخرج المتعلم منه، وإنما المفروض أن تستمر آثاره فبالنسبة للمتعلم فإن الخبرات التى اكتسبها من التعامل مع المنهج يفترض أن تكون لها آثار باقية على تعلمه المستقبلى، وفعاليته فى العمل، وتعامله مع نشاطات الحياة، ومجابهة مشكلاتها، والتقويم عن طريق مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج، يوفر معلومات عن هذا كله وبالتالى يمكن الحكم على فعالية المنهج، ويساعد على تطويره على أساس علمى سليم، بتوفير تغذية راجعة عن آثاره المستقبلية.

بعض وظائف تقويم المنهج وآثاره :

الهدف الرئيسى من تقويم المنهج هو تحديد مدى نجاحه فى ضوء معايير معينة، أو بالمقارنة بينه وبين منهج آخر، ولكنه بجانب هذا يؤدى وظائف متعددة، وتكون له آثار ونتائج منها :

أولا : بالنسبة للمتعلم :

١ - قد يكون التقويم حافزًا لبعض المتعلمين على التعلم، واستغلال قدراتهم للارتفاع بمستوى تحصيلهم وأدائهم.

٢ - قد يساعد التقويم المتعلم على معرفة نواحى القوة، ونواحى القصور والتقصير فيه، وفى ذلك يقول الدمرداش سرجان، أن التقويم «يساعد التلميذ على اكتشاف قدراته، ومواهبه والاجتهاد لتحقيق الأمانى وتحسين الذات»[٣].

---

(٣) الدمرداش سرجان «التقويم وتطوير المنهج» فى **محاضرات فى التقويم التربوى** (الكويت: المركز العربى للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٣).

٣ - ولكن من ناحية أخرى قد يكون التقويم مصدر تهديد ورهبة لبعض التلاميذ مما قد يتدخل فى طريق تفاعلهم السليم مع المنهج، ويزيد من مستوى القلق لديهم لدرجة تعوق الاستغلال الأقصى لقدراتهم، كأن يهملون التحصيل فى مادة دراسية إذا كان لديهم اختبار قريب فى مادة أخرى.

٤ - وبالنسبة لفئة من التلاميذ قد يلجأون إلى الغش «والتدليس» ليبدوا فى صورة أفضل مما هم عليها، ويلجأون إلى أساليب لتحقيق ذلك، وتصبح الغايات عندهم مبررة للوسائل، وفى هذا هزيمة للمبادئ التربوية السليمة.

ثانيًا : بالنسبة للمعلم :

١ - قد يكون التقويم وسيلة لتشخيص نواحى القوة والضعف فى نشاطات التعليم والتعلم التى يستخدمها، أو الوسائل التعليمية التى استعان بها، مما يساعده فى علاج نواحى القصور بها، والوقاية من تكرارها مستقبلا.

٢ - التقويم وسيلة المعلم للتعرف على مستويات تلاميذه، ونواحى القوة والضعف فى تعلمهم، وفى تفاعلهم مع المنهج، مما يساعد على توجيههم.

٣ - يساعد التقويم المعلم على التعرف على المشكلات الاجتماعية والنفسية لتلاميذه، ومشكلات التكيف والتأقلم مع المجتمع المدرسى، والمجتمع الخارجى ليعمل على مساعدتهم على حلها، وتوجيههم للتغلب عليها.

ثالثًا : بالنسبة للمدرسة :

١ - يساعد التقويم المدرسة على مراجعة أهدافها، ومدى ملاءمة المنهج لتحقيق هذه الأهداف.

٢ - يساعد التقويم فى التعرف على مدى جودة تطبيق المنهج فيها.

٣ - يساعد فى التعرف على كفاية الإمكانات البشرية والمادية لتطبيق المنهج...

٤ - يساعد المدرسة فى تقسيم التلاميذ إلى مجموعات مناسبة، سواء فى

فصول دراسية أو مجموعات نشاط.

٥ - يساعد المدرسة فى مقارنة إنجازها وأدائها بإنجاز وأداء المدارس الأخرى.

٦ - يساعد فى التعرف على التلاميذ ذوى الحالات الخاصة مثل الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية أو اجتماعية، أو الذين تنقصهم بعض القدرات، أو الموهوبين فى جوانب معينة، وبهذا تعمل على رعايتهم.

٧ - يوفر مؤشرات للمدرسة تدل على مدى استفادتها من مصادر وامكانات البيئة والمجتمع.

٨ - يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة فى البيئة المحلية والمجتمع، ومدى ارتباط أهداف المدرسة، ومنهجها بسوق العمل.

رابعًا: بالنسبة لتطوير المنهج:

١ - يوفر المعلومات، والأحكام اللازمة لقيام عملية التطوير على أسس سليمة ومنطق يرتكز على الأدلة الموثوق بها المستمدة من التقويم السليم.

٢ - يزيد من فعالية تنفيذ المنهج، بالتوصل عن طريق التقويم التكوينى إلى مؤشرات وأدلة يمكن أن تفيد فى التوجيه السليم لهذا التقويم.

٣ - اتخاذ القرارات المتعلقة بالمنهج على أسس واقعية ومعلومات صحيحة.

خامسًا: بالنسبة للمجتمع خارج نطاق الدوائر الرسمية للتربية والتعليم.

١ - يوفر معلومات عن المنهج، والمدرسة، تعرف المجتمع الأوسع بما يجرى فى المدرسة وبالمنهج، وأثره على التلاميذ، وقد يؤدى هذا إلى تنمية اهتمام المجتمع خارج المدرسة بالتربية، وبالمنهج وقد يؤدى إلى استدعاء مساهمتهم بالرأى والفكر أو بوسائل مادية فى حسن تطبيق المنهج، أو تطويره.

٢ - توفير الأدلة والمعلومات عن المنهج للمجالس النيابية والتشريعية،

والنقابات والروابط التى قد يكون لقرارتها تأثير فى المناهج أو التربية عامة لتتخذ القرارات على أساس واقعى يستند إلى معلومات سليمة، وأحكام صحيحة عن المنهج والمدرسة.

خصائص التقويم الجيد

حتى يؤدى التقويم الوظائف التى ذكرناها، ويعمل فى النهاية على تحسين وتجويد المنهج وإلى تحقيق أغراض التربية وأهدافها، وإلى زيادة كفاية العملية التربوية بحيث تحقق النمو الشامل المتكامل للتلميذ، ينبغى أن يتوفر فيه ما يلى :

١ - الصدق Validity :

ويعنى صدق التقويم معانى كثيرة منها :

(أ) التوافق بينه وبين أهداف المنهج، والالتزام بها، بحيث تكون الأهداف هى نقطة البداية فى برنامج التقويم، وتستمر فى توجيه مساره، وقيادة خطواته.

(ب) شموله لجميع أهداف المنهج، فالاقتصار على تقويم بعض هذه الأهداف دون البعض الآخر، يضيق نطاقه، ويعطى صورة للمنهج غير شاملة ولا كاملة، مما يؤدى إلى تشخيص خاطىء لنواحى القوة والضعف فيه.

(جـ) التأكد من أن الوسائل والأدوات التى تستخدم فيه تقيس فعلا ما تدعى قياسه، وتوفر الأدلة التى ترتكز على أساس علمى موضوعى سليم.

٢ - مراعاة التوازن Balance :

فقد يركز برنامج التقويم على التلميذ، ويغفل المنهج ذاته، بينما ينبغى أن يكون هناك توازن فى هذين الجانبين، فيكون جزء من برنامج التقويم موجهًا نحو تقويم التلميذ، والجزء الآخر المكمل له، موجهًا نحو تقويم المنهج ذاته بأهدافه ومحتواه ونشاطاته ووسائل تقويمه، ويقترح زايس أن يكون نصف برنامج

التقويم للجانب الأول، والنصف الثانى موجهًا للجانب الثانى[٤].

٣ - تقويم النواتج غير المقصودة:

فهنالك نواتج للمنهج غير مقصودة، لم تكن فى أذهان معدى المنهج، ولم يضمنوها أهدافه، مثل تأثيرات سلبية على بعض الجوانب النفسية فى شخصيات التلاميذ أو عدم توافق مع سوق العمل، أو الاستمرار فى الدراسة، أو تأثيرات جيدة على المجتمع المحلى، أو علاقات أولياء الأمور بالمدرسة، أو تعاونهم معها،.. وربما كان هذا الجانب من التقويم، كما يقول زايس، أصعب جوانب التقويم[٥].

٤ - شموله لكل العوامل والعناصر التى تؤثر فى المنهج:

ويشمل هذا العوامل والعناصر البشرية، مثل معدى المنهج والقائمين على التنفيذ والمشاركين فيه من معلمين ومعاونين لهم، وموجهين، وإداريين، والقائمين بالتوجيه والإرشاد، والقائمين بالتقويم، كما يشمل العوامل المادية، كالكتب المدرسية والكتب المساعدة.

٥ - استخدامه لوسائل متنوعة ملائمة:

حيث أن للتقويم أهدافًا كثيرة، ويؤدى وظائف متنوعة، ويشمل جوانب متعددة من هنا كانت ضرورة تنوع وسائل التقويم بما يلائم هذه الوظائف والجوانب.

وهناك مجال لاستخدام وسائل محكمة التصميم والبناء، على درجة عالية من الثبات مثل بعض الاختبارات، ومقاييس الاتجاه، وقوائم التقدير، واستطلاعات الرأى كما أن المجال يتسع لوسائل قد تكون على درجة أقل من الثبات، والشكلية مثل الملاحظة، والاطلاع على السجلات، وتحليل ما ينشر فى وسائل لاعلام، وخطابات المعلمين وأولياء الأمور، وحتى المكالمات التليفونية،

(٤) Zais, op cit., p. 391.

(٥) Ibid.

والمناقشات، ويدعو زايس إلى استخدام هذه الوسائل، بجانب الوسائل الأعلى ثباتًا، والأكثر إحكامًا من الناحية الشكلية والبنائية، لأنها تساعد فى تقويم جوانب من المنهج قد تغفل، مع إنها مهمة ومثقلة بالقيم، وبهذا يمكن تقويم المنهج ككل وعدم الاقتصار على جوانب قليلة منه[٦].

٦ - توسيع قاعدة المشاركة فى برنامج التقويم :

بحيث يشارك فى التخطيط له، واختيار واعداد الوسائل اللازمة، وفى التنفيذ الاخصائيون، والمعلمون، والموجهون، والإداريون، وقد يحتاج الأمر إلى إسهام بعض العاملين فى نشاطات الحياة والمجتمع فى بعض هذه المراحل مثل التخطيط أو اختيار الوسائل.

٧ - الاستمرار والتكامل :

فبرنامج التقويم الجيد ينبغى ألا يقتصر على التقويم الختامى، لأن الانتظار حتى الانتهاء من تطبيق المنهج، يجعل تعديل المسار، وإعادة التوجيه عملية متأخرة، ومن هنا فإن لكل من التقويم المبدئى، والتقويم البنائى، والتقويم الختامى والتقويم التتبعى دوره فى برنامج التقويم الجيد، وبتعبير آخر ينبغى أن يكون التقويم مستمرًا من بداية العمل فى إعداد المنهج، وإعداد وسائل تطبيقه، وأثناء التطبيق وبعد الانتهاء منه وتخرج الدارسين لهذا المنهج، ويكون برنامج التقويم متكاملا مع العمل فى المنهج فى كل هذه المراحل، وجزءًا لايتجزأ منه.

٨ - وجود ترتيبات للاستفادة من نتائجه :

فلا معنى لتقويم لا يستفاد من نتائجه، ويتطلب هذا وجود ترتيبات لتنظيم هذه النتائج وتحليلها تحليلا علميًا سليمًا، والتوصل من هذا التحليل إلى أحكام، تكون أساسًا لاتخاذ قرارات، ويستلزم هذا إعداد خطة، وتوزيع المسئوليات، وتحديد المسئولين عن تنفيذ القرارات والتوصيات، ومتابعة هذا التنفيذ..

---

(٦) Ibid.

ولا يعنى الحديث عن تقويم المنهج تقويمًا شاملا بكل عناصره وجوانبه، أن الأمر قد لا يستدعى التركيز على جوانب منه، أو عنصر من عناصره، أو مشكلة من مشكلاته..

obeikandl.com