

الفصل الخامس

حقائق مُعرّزة لنظام التقدير التربوي الحساس لواقع التعلم

التقدير التربوي التقليدي بين نقص المهنية وخواء ارادة التقدم

مواصفات أساسية للتقدير بالنظام الحساس لواقع التعلم

جودة التقدير التربوي بالنظام الحساس لواقع التعلم

تقدير جودة التعليم العالي بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم

عدالة التقدير التربوي بالنظام الحساس لواقع التعلم

أمانة التعلم بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم

التغلب على مشاكل تضخم تقادير التحصيل " بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم "

إصلاح التربية والتقدير التربوي " بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم "

التقدير التربوي التقليدي بين نقص المهنية وخواء ارادة التقدم

التقدير التربوي يعني مباشرة قياس ما يعرفه أفراد التلاميذ/الطلبة وما يستطيعون عمله بهذه المعرفة بدءاً من التطبيق والعمل الميداني والتحليل والاستنتاج وانتهاءً بالتطوير والابتكار والتقييم. إنه بحث منظم في نتائج التحصيل لغرض استعمالها في تحسين التعلم والعملية التعليمية بما فيها عوامل وفعاليات التربية المدرسية أو الجامعية عموماً¹.

وقد لوحظ أن التربية ونظم التعليم المحلية تتقدم في عملها بلا نظام، بناء على خواطر واجتهادات أو رغبات شخصية. فلا مراكز بحوث أو دراسات جادة تتحقق ما ستكون عليه التربية المطلوبة في ضوء حاجات الناشئة والبيئة المحلية والتطورات التقنية المعاصرة التي يمكن

استنتاجاتها واستثمارها في التجديد التربوي، خاصة تلك التي لا تحتاج سوى قليل من التحضيرات أو التغييرات في عوامل وعمليات وإمكانيات البيئة التربوية المحلية لاستيعاب المستجدات.

والتقدير التربوي، هو في حقيقته أكثر من مجرد قياس ودرجات تحصيلية. إنه آلية تزويد المعلمين ببيانات لتحسين التدريس، والمتعلمين ببيانات للتوجيه والتحفيز لممارسة أدوار نشطة في إحداث وزيادة التعلم².

إنه وسيلة دينامية لتوفير تغذية راجعة للمعلمين والمتعلمين بخصوص نوعية ما يؤدونه من أعمال وواجبات والبناء عليها، ليس فقط عند الانتهاء من المادة المنهجية أو المساق الأكاديمي، بل أكثر لزيادة التقدم الذي يحرزونه خلال الفصل الدراسي. إن المهمة الرئيسة للتقدير هي بهذا بنائية مرحلية لعوامل وعمليات التربية الصفية، دون تحديد الكفاية الكلية النهائية لدرجة التعلم والتحصيل الكمية كما يجري تقليدياً حتى الآن في التقييم التربوي الحالي.

ويساهم التقدير التربوي خاصة بالتربية المندمجة والأونلاين في منح أفراد التلاميذ/الطلبة أدواراً نشطة للتعلم خلال التربية الصفية، وفي تطوير مهاراتهم كمتعلمين فعالين ومبادرين وموجهين ذاتياً، وقادرين بأنفسهم على قياس التحصيل لحاجاتهم الأكاديمية في التعلم.

والتقدير بصيغه المنظمة الممتدة عبر مراحل عملية التعليم من أولها بالتقدير التشخيصي التحليلي لحاجات وإمكانيات المتعلمين، مروراً بالبنائي المرحلي خلال التعلم والتدريس وانتهاءً بالتقدير الكلي بتحليل وتفسير نتائج التحصيل، ومن ثم الحكم على نوعية التعلم والتحصيل بالتقييم.. انه يحفز المعلمين باستمرار للتعليم الفعال أكثر، والمتعلمين للتعلم والتحصيل بدرجات أعلى وأشمل.

أما التقدير بالاختبارات التقليدية المتداولة عموماً كالموضوعية والمقالية القصيرة لكشف قدرات المتعلمين على تذكر المعلومات، حيث تنتهي مهمتهم عند هذا الحد (التذكر)، دون كشف طبيعة ميولهم نحو هذه المعلومات، أو مدى قدرتهم على استعمالها في مواقف مدرسية وحياتية لاحقة. أي أن أنظمة الاختبارات التقليدية بتركيزها على قياس درجة تذكر التلاميذ للمعلومات الدراسية، تبدو قاصرة عن قياس نوع ودرجة جودة التعلم الذي تحصلوا عليه خارج الجدول الرسمي نتيجة إطلاعاتهم ودراساتهم الذاتية.

ولماذا قاصرة؟ لأن التذكر بذاته لا يعدّ علمياً موضوعياً تعلمياً. إنه بداية حسية للتعلم وليس جوهره أو آلية تطبيقه سلوكياً في الواقع. إن التعلم يحدث في الأحوال العادية للتربية، عندما يستخدم أفراد التلاميذ ذواكرهم المعرفية في أداء التعيينات التطبيقية للمادة الدراسية، أو في التعامل مع الآخرين والمعلمين والأسرة والناس في الحياة المدرسية والاجتماعية اليومية، أو في دراساتهم الذاتية وفهمهم لمواضيع أكاديمية متقدمة أخرى. أي، عندما يتصرف أفراد التلاميذ بالمعارف المخزونة في ذواكرهم العقلية سلوكياً: لفظياً أو عملياً في الواقع الأسري أو المدرسي أو المهني، حيث يُشار إلى ذلك في كل هذه الحالات بالتعلم.

ولا تعود ميزة وسائل وأساليب التقدير البديل "بنظام حمدان الحساس لواقع التعلم" بالمقارنة بنقيضها أنظمة الاختبارات التقليدية في قياسها لأنواع ودرجات التعلم أكثر من التذكر، حيث تحفيز التلاميذ على تحصيل مستويات أعلى من التعلم، والتغذية الراجعة المتواصلة التي يستثمرونها في التصحيح والتحسين إلى الأفضل. كما يستثمرها المعلمون والأسرة في تطوير أساليب تعليمهم وتعاملهم مع التلاميذ/الطلبة، وفي تحديث المناهج الدراسية وغربلتها من الشوائب المعلوماتية واللغوية والفنية التي تعترض إدراك التلاميذ في التعلم.

والخلاصة، إن استعمالات التقدير تتعدى قياس التعلم لدى التلاميذ، إلى:

- تزويد المعلمين والأسر بتغذية راجعة حول طرق التعليم وأساليب التعامل التي استعملوها مع التلاميذ،
- وصلاحيات المناهج للتعلم والتدريس،
- وتزويد المعلمين بتغذية راجعة حول كفاية وجدوى تعليمهم، الأمر الذي يؤدي بهم في الأحوال العادية للإنسان والزمان والمكان إلى تحسينات فورية: للتدريس والمناهج والتعلم والعملية المدرسية والأفضليات والتفاعلات الأسرية اليومية.

وبالنظر في أوضاع التربية والتقدير التربوي لدى أنظمة التعليم العربية نجدها تعاني من مشاكل مهنية ومنهجية عديدة. فالمعلمون:

- لا يعرفوا كيف يبدؤون ويُنهون الحصة الدراسية،
- ولا يحافظوا على الانضباط العام لصفوفهم عند التدريس،
- ولا يتنوعوا طرق وأساليب التدريس لكونهم لم يتعلموها في برامج إعدادهم الوظيفي،
- إضافة إلى انقطاعهم عن المتابعة والتطوير المهني لأنفسهم،
- وعن دراسة وممارسة أنواع وأدوات وآليات استعمال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات الرقمية في التربية،
- وعن التدريب في أساليب ووسائل التعلم والتدريس والتقدير التربوي المندمجة وأونلاين.

وماذا بقي للمعلمين والإداريين لأداء التربية المدرسية؟ لا شيء في واقع الأمر سوى:

- اللقاء معلومات متكررة سنة بعد أخرى بإهمال وبلا أي تجديد تقني وأسلوبى يُذكر،
- وتدريب لوظيفة اقتصادية دون اعتبارها تربوية إنسانية أولاً،
- وتقدير للتعلم والتحصيل باختبارات مقالية وموضوعية ، غير متقنة الصياغة واللغة؛ وضعيفة في صلاحية المحتوى والإجراء ومنح التقادير النوعية.

ولكن الضعف المنهجي للتربية والتقدير التربوي لا ينحصر للأسف على البيئات والمؤسسات التعليمية العربية، بل يتعداها الى معظم أنظمة التعليم عبر العالم. فالتقدير التربوي في الولايات المتحدة الأمريكية وبالرغم من كونها عموماً مصدراً للتجديد والابتكار في التربية، إلا أن المعلمين يركزون على تحقيق أغراض شكلية في التدريس والتقدير بمعزل عما يقومون به لتعزيز قناعات وتعلم التلاميذ / الطلبة حيث يحصرّون تعليمهم في "تغطية المحتوى المقرر والاختبارات التي سيديرونها في المادة الدراسية، مفتقدين بهذا البوصلة في اختيار أنشطة فعالة للتعلم والأغراض والنتائج المتوخاة منها"³.

وأضاف مصدر آخر في تشخيصه لعدم كفاية المعلمين والمديرين المدرسيين في التقدير التربوي بأنهم "يستعملون مصطلحات مثل صلاحية وموثوقية الاختبارات ولكنهم لا يفهموا ما تعنيه في التقدير التربوي"⁴.

وتؤكد مؤسسة المعمل التربوي للمنطقة الوسطى الشمالية Ncrel في الاطار الحالي⁵، وهي من أوائل الجهات التعليمية النافذة في الولايات المتحدة الأمريكية، أن المعلمين والإداريين المدرسيين يفتقرون:

- الإعداد المهني المتخصص في التقدير التربوي للتلاميذ/الطلبة.
- وأساليب تطبيق بيانات التقدير لتوجيه تحسين التدريس والعمليات المدرسية الأخرى.
- والعديد من المدارس تفتقر للمصادر المطلوبة لبناء هذه المعارف والمهارات لدى كوادرها.

وعندما يواجه المعلمون والكوادر المدرسية ما تتطلبه نتائج التقدير التربوي من مساءلة (محاسبة تربوية) من الجهات الرسمية لما قاموا به من إدارة وتعليم لإنتاج التعلم تبدأ شكوكهم في مقاصد هذه المساءلة والنظر إليها وسائل عقابية أكثر من كونها أداة للإصلاح المدرسي.

ولتعويض المعلمين والكوادر المدرسية ما يفتقدونه من معارف ومهارات التقدير التربوي والتخلص بالتالي من مقاومتهم غير المبررة لاستعمال نتائج التقدير في المحاسبة التربوية (الإيجابية أو السلبية) عن تعلم التلاميذ / الطلبة، ولإدخال إصلاحات مدرسية تدعو إليها هذه النتائج، طرحت مؤسسة المعمل التربوي السالفة البدائل الاصلاحية التالية:

- 1- استعمال أنواع ووسائل التقدير التي تم تحصيل التلاميذ/الطلبة بواسطتها.
- 2- تطوير أنواع ووسائل التقدير ومعايير النجاح لتكون قادرة على جمع بيانات أنواع المعارف المطلوب تعلمها من التلاميذ/الطلبة في المناهج والتدريس، وما يحصلون عليه فعلياً من هذه المعارف. أي يتوقع من المعلمين والكوادر المدرسية استعمال تقدير يتمتع بصلاحية عالية لمواقف قياس التعلم.
- 3- توفير فرص التطوير الوظيفي في مجال التقدير التربوي لكافة المعلمين دون استثناء.
- 4- توفير فرص ميدانية يشارك المعلمون بها في تخطيط وتنفيذ مسؤوليات التقدير التربوي فعلياً بالمدرسة.
- 5- تحديد الأغراض التي تحققها المدرسة من استعمال بيانات التقدير، وتكون هذه:
 - متابعة تقدم التلاميذ/الطلبة في التعلم.
 - تحديد مواطن تركيز وتنوع وسائل التقدير التربوي.
 - الحكم على كفاية الممارسات المنهجية والتدريسية مع التلاميذ/الطلبة.

وقضية المعلمين المرعوبين من استعمال تكنولوجيا الاتصال والمعلومات في التربية والتقدير التربوي هي مسألة شائكة أخرى تواجه تقدم التقدير التربوي عبر العالم. ولكن اقتراحات عملية غير مكلفة مثل

تدريب المعلمين المترددين والطلبة هواة الكمبيوتر في جلسات تطوير مهني مشتركة، يكون فيها الطلبة مُدرّبين والمعلمون متدرّبين، سيوفر حلاً سريعاً متفائلة في هذا الإطار⁶.

أما مشكلة مديري المدارس حتى في الولايات المتحدة الأمريكية⁷ (والمتفاقمة بصمت لدى ادارتنا المدرسية المحلية دون أي حراك للإصلاح أو التقدم)، فتعود أصولها واضحة الى التَخَوُّف من المحاسبة التربوية حيال تحصيل التلاميذ/الطلبة نتيجة ضعف خبراتهم التدريسية السابقة على المستويين: قبل وأثناء الخدمة في مجال التقدير التربوي، والتي حرمتهم بالنتيجة من القدرة على التعامل بنجاح مع مواقف التقدير المدرسي، وخاصة فيما يتعلق منها باستعمال الاختبارات الرسمية ووسائل القياس المهني للمعلمين.

مواصفات أساسية للتقدير بالنظام الحساس لواقع التعلم

حتى تؤدي وسائل التقدير التربوي باختلاف أنواعها ودورها المقرر في قياس التعلم والتحصيل ومن ثم الحكم على كفايتهما لدى التلاميذ/الطلبة، يتوقع في كل منها، توفر المواصفات التالية⁸:

1- الواقعية Authenticity عندما تتصف وسائل التقدير بالواقعية، تكون مجسدة لأهداف التعلم في الواقع، فلا يكفي من وسيلة التقدير: اختباراً أو تمريناً أو نشاطاً أو مشروعاً أو عرضاً عملياً أو مقابلة شخصية أو غيرها، قياس تحصيل معارف أو ميول أو مهارات أكاديمية محددة، بل أكثر وأهم، استعمال هذه المحصلات الأكاديمية في إنتاج سلوكيات أو مواقف وإنجازات حقيقية.

ففي اللغات على سبيل المثال، لا يكفي من وسائل التقدير اختبار تحصيل المتعلمين لمهارات لغوية مقررة، بل في استعمال هذه المهارات في إنتاج مواد لغوية أو أدبية معينة، أو في الاتصال المفيد الفعال مع الآخرين في الواقع الصفي، المدرسي أو الأسري

الاجتماعي.. وفي الرياضيات والعلوم, يتوقع من وسائل التقدير عدم الاكتفاء باختبار تحصيل المتعلمين لحقائق ومهارات محددة, بل الارتقاء إلى قياس قدراتهم على التفكير المنطقي وحل مشكلات في الواقع, والتعامل العلمي البناء مع الناس والأشياء ومواقف الحياة المتنوعة في الأسرة والمدرسة والمجتمع.

وفي العلوم الدينية, يتوقع بالمطلق ابتعاد وسائل التقدير عن الحفظ غيباً والتكرار والتسميع للمعلومات والشعائر, بل اختبار المتعلمين في استثمار هذه المحصلات الإنسانية والثقافية العليا في مواقف عملية حقيقية تبين قدرة المتعلمين على احترام الله ومحبة الناس, دون الحفظ النظري للمقررات الدراسية وتحصيلها العابر من أجل الوفاء بمتطلبات النجاح المدرسي والانتقال إلى مستوى أعلى.

2- تنوع وسائل التقدير التربوي. ان استعمال المعلم **وسائل متنوعة** في التقدير التربوي للتعليم مثل: الاختبارات الموضوعية والعملية والمشاريع المستقلة والمتعاونة، وأساليب التقدير الصفي والبورنقوليوي والروبرك والتقدير على الانترنت، سيوفر صورة متكاملة مفيدة عن تحصيل التلاميذ/ الطلبة لأنواع التعلم المطلوبة. ولا يتوقف تنوع وسائل التقدير على الصيغ آنفاً، بل ان **تنوعها أيضاً**: إدراكياً وعاطفياً انفعالياً وحركياً ونفس اجتماعياً (انظر تصنيفات: ينحامين بلوم الإدراكي, وديفيد كراثول العاطفي, وانتيا هارو الحركي وزياد حمدان النفس الاجتماعي), ثم **تنوعها في المستويات السلوكية** ضمن هذه التصنيفات, تعدّ كلها ضرورية أولاً للوفاء بمبدأ التنوع الذي نقدمه هنا ثم ثانياً والأهم لتوفر فهم أشمل لقدرات أفراد التلاميذ/ الطلبة على التعلم, وقياس دقيق وعادل أكثر لهذه القدرات, الأمر الذي يمكن المعلمين في النهاية من الاستجابة الفاعلة لحاجات التعلم الآنية التي يعيشونها أفراداً ومجموعات.

3- الاعتدال في عدد المرات أو المواقف التي يتعرض إليها التلاميذ/

الطالبة في التقدير التربوي. إن التطرف حيث القلة أو الكثرة الزائدتين يعد غير بناءً للتقدير التربوي. فمحدودية إدارة وسائل التقدير تؤدي إلى نقص البيانات المتوفرة لواقع التعلم والتحصيل وبالتالي لنقص استجابة المعلمين لحاجات أفراد التلاميذ/ الطالبة الفعلية للتعلم. أما كثرة إدارة وسائل التقدير، فيؤول إلى زيادة غير مبررة لمسؤوليات المعلمين اليومية ولإرهاق "كاهلهم" وتذمرهم، وربما تحويل عمليات التقدير إلى آليات روتينية ينقصها كثير من موثوقية وصلاحيه النتائج التي يفترض استخدام المعلمين لها في تحسين التعلم والتدريس كما هو مفروض.

4- صلاحية التقدير التربوي من حيث قدرة وسائله على قياس تحصيل

التلاميذ/ الطالبة لأنواع المعارف والميول والمهارات المقررة في المنهج أو المساق الأكاديمي. إن أفضل مرجعية للتحقق من صلاحية التقدير ووسائله المستخدمة هي أهداف المنهج أو المساق فحيث تختبر وسائل التقدير ما تشير إليه الأهداف، يدلّ تلقائياً مبدئياً إلى صلاحية التقدير التربوي في الأحوال العادية للمعلمين والمتعلمين بوجه عام.

5- موثوقية التقدير التربوي. فعندما تعطي وسائل التقدير نتائج متقاربة

عند إدارتها مع التلاميذ/ الطالبة في ظروف زمنية ومكانية مختلفة، يشير من حيث المبدأ إلى موثوقية التقدير التربوي والوسائل التي يوظفها في قياس تحصيلهم.

وبالطبع، لا تقوى وسائل التقدير على إعطاء هذه النتائج المتقاربة للتحصيل إلا إذا توفر فيها أولاً عدة مواصفات تربوية وفنية أهمها:

* الصلاحية بأنواعها المختلفة المعروفة.

* صحة اللغة ووضوح المعنى في أسئلتها ومواقفها الاختبارية.

* صحة تطوير وتنظيم أسئلتها ومواقفها الاختبارية.

* شمول ووضوح تعليمات الإجابة المطلوبة.

* كفاية الزمن والمكان لأداء وسيلة التقدير, سواء كانت اختباراً أم مشروعاً أو إنجازاً عملياً أم مقابلة شخصية أم سجلاً متراماً مثل: البورتفوليو.

* قلة تدخل العوامل الجانبية سلباً وإيجاباً في إدارة وسائل التقدير, بدءاً بإجرائها وتصحيحها ورصد نتائجها وإلى تحليل وتفسير هذه النتائج.

جودة التقدير التربوي بالنظام الحساس لواقع التعلم

يقوم "نظام حمدان للتقدير الحساس لواقع التعلم" على مبادئ قياسية أساسية تمكّن المعلمين ومختصي التقييم من الحصول على جودة عالية لعملية التقدير التربوي المقصودة للتعلم والتحصيل. نوجزها في ست كما يلي^{9,10}:

1- الصلاحية تعني الصلاحية بإيجاز هنا قدرة وسائل التقدير على قياس الغرض أو المحتوى الدراسي المخصّص لها. فإذا كان الغرض مثلاً قياس قدرات التلاميذ على حلّ مسائل الجمع القائمة على أعداد بخانتين (أحاد وعشرات)، فإن مدى تغطية الاختبارات المعنوية وكفايتها في تجسيد هذه القدرات ومسائلها المتنوّعة يقرّر درجة صلاحية المحتوى الأكاديمي. وبالمثل إذا كان المطلوب قياس معرفة التلاميذ لتضاريس لبنان الجغرافية مثلاً، أو تحديد مهاراتهم في تنفيذ تجربة معملية، فإن شمول الاختبارات لهذه الخبرات المنهجية تعدّ مؤشراً لصلاحيتها للمحتوى الأكاديمي أو الدراسي المقرر Content Validity .

وتأتي صلاحية التقدير التربوي متنوّعة حسب الأغراض المقصودة منها. فإذا كان هذا على سبيل المثال هو توفير علاقة مباشرة بين الاختبارات وأهداف المنهج العامة / السلوكية، فيشار لهذا النوع بالصلاحية المنهجية Curricular Validity. ويوجد مهما يكن أنواع أخرى لصلاحية الاختبارات منها التنبؤية Predictive التي يتوقع المعلم من خلالها نجاح أفراد التلاميذ من عدمه في مواضيع منهجية مقبلة، ثم

الصلاحية البنائية والمتزامنة والتفضيلية والظاهرية (أي أن الاختبار يبدو من ظاهره صالحاً).

وبالرغم من تعدّد أنواع صلاحية التقدير أعلاه إلّا أننا نركّز على أهمية مفهوم جديد لها وهو الصلاحية الدستورية أو الشرعية Constitutional Validity، التي يراعى على أساسها تطوير أو اختيار وسائل التقدير المطلوبة من اختبارات ومواقف وفعاليات تقدير تعلم التلاميذ/ الطلبة للمادة الدراسية وكفاية تمثيلها نفسياً وتربوياً أكاديمياً وعملياً اجرائياً للتلاميذ وأنواع التعلم المقصودة والبيئة الاختبارية بمختلف معطياتها لتكتسب في النهاية صفة الشرعية للتطبيق في التربية المدرسية المدمجة.

وكما يلاحظ من مفهوم الصلاحية البنائية وأهدافها، فإنها تضمّ في ثناياها كافة مفاهيم الصلاحية الأخرى المتداولة تقليدياً، بالإضافة للاعتبارات النفسية والاجرائية المتنوعة التي يجب توفرها لنجاح وسائل التقدير في تنفيذ المسؤوليات القياسية المتوقعة منها. والجدير بالذكر هنا هو أن فقدان هذه الوسائل للصلاحية الدستورية الشرعية يفقدها تلقائياً قانونية اجرائها في التربية كأدوات منظمة لتقدير التحصيل وتوجيهه.

ان اعتماد "نظام حمدان للتقدير الحساس لواقع التعلم" لمبدئي الصلاحية والموثوقية في وسائل تقدير حاجات التعلم، والتقدير البنائي للتعلم والتدريس، وتقدير جودة التحصيل المندمج بشكل 1 في الفصلين الأول والثالث آنفاً.. يؤدي الى ضبط قرارات التحليل التشخيصي لحاجات المتعلمين قبل التعلم، وعمليات ملاحظة وقياس وتحليل بيانات التحصيل البنائي أثناء التعلم، ثم تفسير النتائج لتقرير مدى جودة التحصيل النهائي للتعلم بمستويات أ، ب، ج، ثم د.

2- الموثوقية هي قدرة الاختبار عند اجرائه على التلاميذ / الطلبة لأكثر من مرة في مواعيد وظروف نفسية وبيئية مختلفة، على اعطاء نتائج

متكررة، أو على الأصح نتائج متقاربة جداً. والاختبار الموثوق الذي يفرز نتائج تحصيلية متقاربة، يكون في الغالب صحيحاً، خالياً أو خُراً تماماً من الأخطاء⁽⁶⁾، سواء كانت هذه الأخطاء تخص كفايات تخطيطه وتطويره أو تنفيذه مع التلاميذ في القاعة الاختبارية.

وحصول المعلم على نتائج متقاربة (جداً) لاختبارات التحصيل تعني إمكانية التعويل على هذه الاختبارات في تنبؤ إنجاز مقبول لأفراد التلاميذ، وتوقع مدى نجاحهم في تحصيل مواضيع منهجية مشابهة في المستقبل. كما تفيد أيضاً في صناعة القرارات التربوية والتنظيمية التي يتطلبها تعلمهم. أي أن توفر اختبارات موثوقة لدى المعلم يشير في الواقع لتزويده بوسائل ممكنة هامة يستطيع بها في واقع التلاميذ التحصيلي وتصور ما سيكون عليه مستقبلهم.

وفي بعض الحالات، يتحصل المعلم على اختبارات موثوقة خاصة عند تدريسه للمادة لعدة سنوات، بالتطوير المقصود مباشرة أو بتراكم الأسئلة الاختبارية مع مرور الوقت حيث تتجمع لديه بدائل اختبارية متعددة للمقرر المنهجي. أي يتوفر له عدة اختبارات تختص بقياس نفس المواضيع المنهجية أو العمليات والقدرات التحصيلية. أو قد يلجأ المعلم أحياناً للحصول على اختبارات موثوقة بشرطها الى نصفين متساويين يضم أحدهما الأسئلة الفردية والآخر الأسئلة الزوجية ثم ربطهما معاً.

ومهما كان الوضع الذي ينتهي إليه المعلم: اختبارات متعددة أو اختبارات واحدة مطوّرة، فإن اعطاؤها لنتائج متقاربة في مناسبة تربوية أو أكثر يشير لموثوقيتها القياسية في التقدير. يستفيد المعلم من مثل هذه الوسائل القياسية الموازية في صيغها أو مواضيعها ما يلي:

* مرونة استخدام الاختبارات في القياس والتقدير حسب متطلبات المادة الدراسية وتنوع مجموعات التلاميذ.

* تقدير الحالة الراهنة لتحصيل افراد التلاميذ تمهيداً لترشيد تعلمهم عملياً في مرحلة مقبلة محددة حسب الحاجات التربوية لكل منهم.

* تتنبؤ درجات تقدم تحصيل أفراد التلاميذ من حالاتهم قبل التدريس لنظيراتها المطلوبة بعد التدريس. فإذا كانت درجة موثوقية الاختبار مثلاً تعادل 0.85، فهذا يعني بأن تحصيل التلاميذ الملاحظ سيحدث مستقبلاً بدرجة من الثقة تقرب من 85%.

3- تمثيل محتوى الاختبارات لمحتوى أهداف المنهج والتدريس (الصلاحية التربوية والمنهجية).

4- شمول الاختبارات لمختلف المعارف والمهارات المطلوبة بالمنهج و التدريس (صلاحية المحتوى).

5- الوضوح لغة ومعنى لما يتوقع من التلاميذ إنجازه في الاختبارات (الصلاحية النفسية للمتعلمين).

6- خلو وسائل التقدير من إشارات وكلمات الترميز عن الإجابات المطلوبة وإثارة الغموض والإرباك الزائدين لدى التلاميذ/ الطلبة (الصلاحية الفنية للتخطيط والتطوير).

تقدير جودة التعليم العالي بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم

يمكن أن يتم قياس جودة التعليم العالي بإجراء اختبار كلي عام في نهاية الدراسة الجامعية للتحقق من توافق النتائج التحصيلية للطلبة والمعلومات المنهجية المقررة مع متطلبات الرسالة التعليمية التي تعمل على تحقيقها الجامعة. ينقص هذا الاجراء للتقدير النهائي الكلي للتحصيل الذي مارسه جامعة كولومبيا اللاتينية¹¹ ضابط معياري لمقارنة تحصيل الطلبة النهائي بما دخلوا به من معارف وخبرات سابقة وحاجات ملاحظة لهم قبل عملية التدريس.

وحتى تعم الفائدة أكثر من الإجراء الحالي لرفع جدوى التقدير التربوي للطلبة، نقترح تبني الأساتذة في المعاهد والجامعات لنوعين من التقدير التربوي: التحليلي التشخيصي قبل بدء التعلم الأكاديمي ثم النهائي الكلي في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الجامعية.

ولا يُعد كافياً لتقرير جودة التعليم العالي استعمال الاختبارات النهائية التقليدية القائمة بالدرجة الأولى على أسئلة الصح والخطأ والاختيار المتعدد والتكملة والمقالية القصيرة أو غيرها، لكونها تختبر في الأساس القدرة على التذكر دون الجودة أبداً. بل يحسن هنا تبني مواقف تقدير شاملة كتابية ولفظية وانجازية Comprehensive exams أكثر تفصيلاً وعلمية موضوعية مما يلاحظ على الاختبارات النهائية الحالية.

يأخذ مختصوا التقدير في الحسبان عند تطوير أسئلة هذه الاختبارات ومواقفها القياسية ما تنص عليه الرسالة التربوية للقسم الأكاديمي أو الكلية من مفاهيم وخبرات ومهارات يتطلب توفرها لدى الطلبة الناجحين في المادة أو المساق المقررين أو بالدرجة الأكاديمية أو المهنية المطلوبة للدبلوم أو البكالوريوس أو غيرهما. يقارن المختصون الآن نتائج التحصيل النهائي الملاحظة مع نتائج التقدير التشخيصي قبل التعلم لكشف جدوى العملية التعليمية لحاجات الدارسين.

أما المقارنة التقديرية الثانية للجدوى التربوية التي يمكن المختصين اعتمادها هي مقارنة أو ربط احصائي لأنواع التعلم التي حققها الطلبة في الاختبارات الشاملة النهائية مع قوائم المعارف والمهارات والقيم التي تنص عليها رؤية ورسالة القسم الأكاديمي أو الكلية لكشف جدوى العملية التعليمية المؤسسية. بمعنى، هل ما يطرحه القسم الأكاديمي أو الكلية من رؤية ورسالة يتوافق مع النتائج التي تستطيع تحقيقها في الواقع؟ أم أن العملية التربوية هي برمتها "حبر على ورق" لإبعاد الانتباه عن ضرورة المحاسبة عن الفساد وتضخم الدرجات التحصيلية وتزويرها، والروتين الإداري والتعليمي التي تعم مؤسسات التعليم في البلدان النامية.

إن درجة الارتباط المرتفعة (0.80 فأعلى) بين النتائج التحصيلية وأنواع المعارف والخبرات والمهارات التي تنص عليها رسالة المدرسة أو الجامعة، تشير بدون شك إلى جدوى عالية للمقررات الدراسية

والعملية التربوية التي تعرّض إليها الطلبة. أما درجة الارتباط الأقل من 0.8 فتدعو الهيئات التعليمية والجهات الجامعية الأخرى إلى القيام ببحوث استقصائية تقييمية للعوامل والعمليات التي كانت سبباً وراء الفجوات الملاحظة بين الرسالة والنتائج التحصيلية.. ومن ثم إجراء التعديلات التي يرونها ضرورية في العوامل والعمليات التعليمية أو/ و الرسالة التربوية المقصودة.

عدالة التقدير التربوي بالنظام الحساس لواقع التعلم¹²

تحقيق عدالة التقدير التربوي بتبني أنواع ووسائل قياس مناسبة لموقف التعلم

تحقيق عدالة التقدير التربوي بتنوع مصادر وأنواع ومواقف القياس

ينص المبدأ الهام للإنصاف في التقدير على استعمال مصادر معلومات متنوعة (أدوات تقدير، أسر التلاميذ، تقادير وملاحظات المعلمين) في قياس تعلم التلاميذ / الطلبة لاجل توفير صورة واقعية متكاملة أكثر لحدوث التعلم، خاصة إذا كانت لغة هؤلاء الوطنية غير العربية أو الإنجليزية أو غيرهما وخبراتهم الثقافية مختلفة عن تلك السائدة في البيئة المدرسية التي يتعلمون فيها.

ومن هنا لا يجوز تربوياً استعمال نوع واحد من القياس لتحديد كفاية التعلم. كما لا يصبح اتخاذ أي قرارات تخص مستقبل التلاميذ عادلاً عند استعمال هذا القياس لغة يعانون أنفسهم من ضعف فيها.

وتقتضي عدالة التقدير التربوي كذلك استعمال أنواع وطرق قياس مناسبة تستجيب لطبيعة حاجات تعلم التلاميذ / الطلبة، وتعديل صيغ وأساليب التقدير وتنوعها لتقريب فهمهم لمتطلبات الاجابة أو الانجاز في اختبارات ووسائل التقدير المستخدمة.

تحقيق عدالة التقدير التربوي بالاستجابة لحاجات المتعلمين الخاصة والعامة

يكون التقدير المناسب لتقدم التلاميذ/ الطلبة في التعلم , بنوعين¹³:

1- تقدير خاص لتقدم تعلم التلاميذ/ الطلبة باعتبار ما يتمتعون به فردياً من مواصفات شخصية وحاجات نمو خاصة وأسلوب تعلم وخلفية أسرية ثقافية بواسطة التقديرين التحليلي التشخيصي والبنائي للتعلم.

2- تقدير عام كلي نهائي في "النظام" لتقدم تعلم التلاميذ/ الطلبة باعتبار خصائص النمو السائدة في المرحلة العمرية التي ينتمون إليها.

تحقيق عدالة التقدير التربوي بتقريب صيغ / أساليب القياس لفهم التلاميذ/الطلبة

ان تقريب مهمات التعلم هو استراتيجية يوضح فيها المعلم طريقة أو مسؤولية التحصيل، مُحوّلاً تدريجياً واجبات إنجازها إلى التلاميذ/ الطلبة. يمكن للمعلم تقريب مهمات التعلم لاستيعاب التلاميذ/ الطلبة باستراتيجيات منها¹⁴:

1- توضيح جزء من الإجابة مرتبط بمعرفة أو تعلم سابقين بالتنويه إليها بالتشابه أو الاختلاف ثم تشجيع التلاميذ / الطلبة للبناء عليها في التحصيل المطلوب.

2- استعمال المعلم الجزء أو المعلومة الصحيحة من أفراد التلاميذ / الطلبة في اقتراح احتمالات أو توجيهات للإجابة المطلوبة.

3- التوضيح العملي من المعلم لنوع التفكير أو المهارة أمام التلاميذ / الطلبة ثم توفير الفرص المناسبة للممارسة أو التطبيق أو التمرين الشفوي أو الكتابي أو العملي لتحصيلها.

ويهدف تقريب صيغ و أساليب التقدير إلى تمكين أفراد التلاميذ/الطلبة بمختلف قدراتهم وخلفياتهم الثقافية والشخصية من الإجابة على المطلوب. من أمثلة ذلك: تغييرات في بيئة التقدير، وتقديم الإجابة، وطبيعتها، والوقت المتاح، وجدولة مواقف التقدير.

أما تقريب التقدير من فهم و إنجاز أفراد التلاميذ/الطلبة، فيشمل طرقاً مثل: توفير آلة برايل للمكفوفين من أجل الإجابة المطلوبة، واختبار

التلاميذ/الطلبة الأجانب بلغتهم الأم، وقراءة التعليمات لهم (شريطة أن لا تكون سماعات الموبايل مربوطة بأذانهم لتسهيل الغش من الخارج)، والسماح بعرض بعض تعليقاتهم. ان كل ذلك محكوم بعدم تسهيل الإجابات المطلوبة منهم.

تحقيق عدالة التقدير بممارسة معايير الجودة والانصاف في قياس التحصيل

يمكن للتقدير التربوي "بالنظام الحساس لواقع التعلم" تأكيد معايير الجودة عند مراعاته للإجراءات التالية¹⁵:

- 1- إنجاز جميع الأغراض الرئيسية الموضوعية للتقدير. فبدون هذا الإنجاز الكامل تكون جودة التقدير ناقصة لا محالة.
- 2- ممارسة التقدير التربوي بصفة مستمرة ومنتظمة خلال تنفيذ المناهج الدراسية من البداية إلى النهاية.
- 3 - جمع التقدير لبيانات متنوعة بخصوص إنجاز التلاميذ/الطلبة في مجالات وظروف مكانية وزمنية ومادية متنوعة من مصادر عديدة وباستعمال أساليب ووسائل مختلفة: إدراكية وعاطفية انفعالية وسلوكية واجتماعية فيما يسمى بالطريقة المركبة للتقدير Triangulation Method of وذلك لتوفير صورة مفيدة ومتكاملة لمختلف العوامل والعمليات التربوية المشتركة في التعلم والتدريس.
- 4- توفير معلومات صالحة وموثوقة يمكن بها صناعة قرارات حاسمة لتحسين البرامج والعمليات التربوية من أجل تقدم أكثر لأفراد التلاميذ/الطلبة.

أما تحقيق التقدير لمعيار الإنصاف التربوي لأفراد التلاميذ/الطلبة، فيمكن بتوفير فرص متنوعة مناسبة لحاجات إنجازهم وفاعلة في الاستجابة لفروقهم الفردية في اللغة والقدرات الخاصة: عالية ومتوسطة ومتدنية، والخلفيات الثقافية والجنس (تلميذ أو تلميذة) ومرحلة النمو

وأساليب وسرعات التعلم، دون التعامل معهم جماعياً جملة واحدة تضيع معها قدراتهم وحاجاتهم ورغباتهم وإمكانياتهم الفردية.

تحقيق عدالة التقدير التربوي بإجراءات بناءة لموقف القياس

تتحقق عدالة التقدير الحالية "بالنظام الحساس لواقع التعلم" بما يلي¹⁶:

- 1- ربط محتوى التقدير بخبرات التلاميذ/الطلبة في التعلم داخل وخارج الغرفة الصفية.
- 2- بناء أو تعديل مهمات أو أسئلة التقدير المناسبة مع أساليب تفكير التلاميذ/الطلبة و طرق تعبيرهم عن التعلم.. إن تطبيق الأساليب الإدراكية وخرائطها يبدو فعالاً في هذا الإطار (انظر كتابنا: أساليب التعلم الفردي. نشر دار التربية الحديثة، دمشق)
- 3- مراعاة المتطلبات اللغوية للتقدير ودراسة كفاية التلاميذ/الطلبة للاستجابة إليها.
- 4- التأكد من فهم التلاميذ/الطلبة لما يتوقع منهم في التقدير التربوي بوضوح أسئلة أو مواقف التقدير.. وإعطاء أمثلة أو متشابهات أو متناقصات للإجابة، أو إعادة صياغة الأسئلة كلما لزم التوضيح ذلك
- 5- إعطاء التلاميذ/الطلبة الوقت الكافي لإجابة كل منهم عن الأسئلة.
- 6- توفير فرض للاختيار من مواقف متعددة للتقدير مع الالتزام بنفس المحتوى المطلوب في كل منها.
- 7- استعمال أكثر من نوع من أساليب أو وسائل التقدير لتوفير صورة مفيدة متكاملة عما يتمتع به أفراد التلاميذ/الطلبة من تعلم و تحصيل.
- 8- توثيق مواقف التقدير من حيث الظروف والمعايير والوقت أو المدة الزمنية والحلول المطلوبة.
- 9- مساهمة المعلمين و مساعدي التدريس من نفس الخلفيات الثقافية /اللغوية لأفراد التلاميذ / الطلبة في تخطيط وتنفيذ مواقف التقدير.

**تحقيق عدالة التقدير التربوي بتدريس التلاميذ / الطلبة ما يحتاجونه للتعلم
وليس ما يراه المعلمون لحاجاتهم**

إن من أهم نقاط الضعف التي تواجهها التربية عموماً والتقدير بوجه خاص تتمثل بأن عدد من المعلمين يقومون بتدريس أنواع المعلومات المباشرة التي يرونها مهمة وسيختبرون التلاميذ بها، دون المفاهيم والمهارات التي تتضمنها هذه المعلومات ويحتاجها هؤلاء فعلياً للتحصيل.. الأمر الذي يحصر مهمة التدريس في عمليات التسميع والتكرار ومهمة التعلم في حفظ وتذكر أبسط وأدنى المعلومات التربوية للتعليم والتدريس وأكثرها تقليدية وجدوى محدودة لحاجاتهم.

**تحقيق عدالة التقدير التربوي بتجنب المعلم توقعات مسبقة لقدرات التلاميذ/
الطلبة¹⁷**

تعتبر توقعات المعلم المسبقة إيجاباً أو سلباً بحسب سواء لإمكانات أفراد لتلاميذ/الطلبة التحصيلية واحدة من أهم العوامل المؤثرة في فعالية التعلم والتعليم وتقدير نتائجهم. يكون انطباع المعلم في هذه الحالات أكثر أو أقل مما يستحقون في الواقع.. كما ان قراراته التدريسية لهم تبدو خاطئة حيناً أو لا تؤدي للتعلم أحياناً أخرى.

ويجب إن لا يفهم بأن توقعات المعلم تُعدّ ظاهرة سلبية في التربية "على طول الخط"، بل الذي يجدر تأكيده هنا هو ضرورة تصحيح هذه التوقعات عند خطأها أو عدم واقعيتها لوضع وإنجاز التلاميذ/الطلبة.

وتتبلور توقعات أو انطباعات المعلم حول التلاميذ/الطلبة خلال الأيام أو الأسابيع الأولى من التعامل والتدريس الصفّي حيث ملاحظة حوافزهم وانتباههم ومساهماتهم الصفية وعاداتهم، وإطلاعه على سجلاتهم الفردية (نتائج الاختبارات والتقارير التحصيلية وانطباعات وملاحظات معلمين سابقين) ومعرفة لأسرهم.

ومع هذا فإن الأمر الهام لهذه التوقعات هو أن تكون صحيحة واقعية ومرنة قابلة للتعديل حسب المعطيات الظرفية للإنسان والزمان والمكان، وتوظيفها عموماً في تفعيل وتكييف التعلم لصالحهم، دون أن تكون أحكامها قطعية وقوالب نفسية وسلوكية ونفس التربوية لحجز أفراد التلاميذ/الطلبة فيها دون فرص الانعتاق الى فضاءات أرحب إنسانياً وتربوياً واجتماعياً كما تقضي مبادئ عدالة التوزيع في الحقوق والواجبات بوجه عام.

تحقيق عدالة التقدير التربوي بتجنب الطلبة تزوير واجباتهم المدرسية

يلجأ عدد من الطلبة (لسوء الاختيار والمصير المستقبلي) في أداء اختباراتهم وتعييناتهم وبحوثهم الى الغش بالنقل المباشر من اجابات أو مذكرات / كراسات أقرانهم، أو من مصادر مكتوبة بالمكتبة المدرسية أو الجامعية أو الالكترونية على الانترنت. أو في أسوأ وأسرع الأحوال شرائها من المكتبات الشعبية أو محلات بيع القرطاسية المنتشرة بقرب المدرسة أو الجامعة. والنتيجة؟ انتهاك مُعيب للقيم التربوية المدنية وتجاوز حقوق الأقران في تكافؤ الفرص للنجاح والتفوق.

ومع أن هذا النوع من الطلبة هم الخاسرون نمواً ودوراً مهنيّاً بالمستقبل، الا أن المعلمين يمكنهم تدريجياً تعديل ميول وسلوك الغش لأفراد الطلبة بالاجراءات التالية:

- 1- تقديم ومناقشة البحوث والمشاريع في الفصل.
- 2- الطلب من أفراد التلاميذ/ الطلبة بتلخيص عملهم في تقرير من صفحتين فأكثر عما أنجزوه وكيف؟ والمصادر التي استخدموها .
- 3- الطلب من أفراد التلاميذ/ الطلبة إحضار عينات من المصادر المستخدمة في البحوث والمشاريع والتحقق من المعلومات المأخوذة .

4- الطلب من أفراد التلاميذ/ الطلبة الدخول للإنترنت وإخراج المواقع والمصادر التي استخدموها.

اضافة للفعاليات أعلاه، يمكن للمعلم دخول الإنترنت بفقرات أو مفردات مناسبة من أعمال الطلبة، والتحقق من مصداقيتها وعدم أخذها حرفياً دون توثيق من الغير، باستعمال برمجيات رقمية متاحة على الانترنت بدون مقابل. ان أمثلة من هذه البرمجيات أوردناها في فقرة لاحقة.

أمانة التعلم بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم

في أي نظام تكون كل الخطوات والمواقف والمعلومات محسوبة. وعندما يكون النظام خاصاً بالتقدير التربوي القائم بالمبدأ على القياس المتواصل والمحاسبة والتدقيق في كفاية تفاصيل المدخلات والعمليات والمخرجات، تكون نتائج التعلم والتحصيل في مأمن من الفساد والتزوير وتضخيم المخرجات كما في درجات التحصيل وشهادات التقدير والدعاية الاعلامية التي لا تستحق.

أمانة التعلم باختبارات مأمونة السرية¹⁸ Secured Tests

ان هي نوع من الاختبارات التي تحجب عن كافة الجهات المدرسية المعنية من إداريين ومعلمين وتلاميذ/الطلبة بحيث لا يسمح لأي منهم الاطلاع عليها قبل إدارتها الفعلية في القاعات الإختبارية.

وقد يعرف بوجه عام المعلمون والتلاميذ/الطلبة أنواع المعارف والمفاهيم والمعلومات والمهارات التي تغطيها الاختبارات (أي موضوع المحتوى العام للاختبارات) لكن الاختبارات نفسها تبقى سرية للغاية.. حيث يتوقع في هذا الإطار أن تكون في مغلف مغلق ومختوم من الجهة المسؤولة المعنية. وتعود السرية المحاطة بهذه الاختبارات إلى الأهمية القصوى للنتائج المرتبطة بالمادة الأكاديمية والتعلم.

ان "نظام التقدير الحساس لواقع التعلم" يوفر الأمانة العلمية والتحصيلية للتعلم نظراً لقيامه عملياً على عناصر مترابطة عضوياً من المدخلات والعمليات والمُخرجات والتغذية الراجعة بواسطة تقدير ما بعد التقدير. فتحليل المدخلات من متعلمين ومناهج وخدمات تربوية، وتشخيص حاجات ومواقف التعلم والتعليم وما ينجم عنها من وصفات وخرائط تربوية للتعلم والتدريس، وتطوير التعلم، ومتابعة تحصيل أفراد ومجموعات التلاميذ / الطلبة حتى نهاية التحصيل.. هي جميعاً كفيلة بتحقيق أمانة اختبارات التعلم.

أمانة التعلم بأعمال طلبة حرة من الغش والتزوير¹⁹

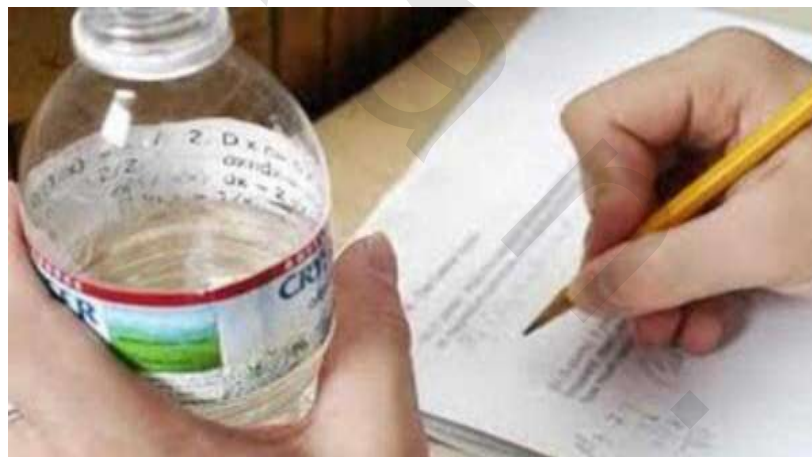
ان أخطر مشكلة تواجهها التربية الجامعية والمدرسية في البلدان العربية خاصة، اضافة الى ضعف المعلمين والتدريس والمناهج والخدمات المساعدة والامكانات التمويلية والتسهيلات المدرسية والجامعية، هي لجوء كثير من الطلبة بالمرحلتين الثانوية والجامعية الى الغش والتزوير في انجاز اختباراتهم ومشاريعهم وبحوثهم للتعلم والتحصيل حتى - للأسف- على مستوى الماجستير والدكتوراه لدرجة تحوّلت منذ سنين مضت الى ظاهرة مُعيبة عقلياً وأخلاقياً وأكاديمياً.

فعدد كبير من الطلبة يضعون واجباتهم الدراسية في عُهدة جهة أخرى فرداً أو "مكتباً للخدمات" لإنجازها بأجر مالي أو "بمؤانة المعرفة الشخصية. وعدد آخر يعتمد الى أخذها حرفياً من مصادر مكتوبة أو الكترونية على الانترنت دون أي توثيق أو اشارة لمؤلفها أو مصدرها.

ولزيادة وعي الطلبة بخطورة الغش والتزوير على نموهم الشخصي والمهني، والتقليل منه، يمكن الطلب منهم ضمن تعيينات التعلم وتقدير التحصيل، مهاماً تعليمية أوردناها في فقرة سابقة (تحقيق عدالة التقدير التربوي بتجنب الطلبة تزوير واجباتهم المدرسية).



<http://www.alhayat.com>



<http://www.ajel.sa>



<http://agapress.com>



<http://www.thaqafnafsak.com>

ولكشف مواطن وحجم الغش أو التزوير الذي يرتكبه الغافلون من الطلبة، يمكن للمعلم بدون مقابل اختيار واستعمال البرمجيات التالية²⁰:

- 1- DupliChecker 2- Plagiarisma 3-Pagiarism Checker
- 4- Plagium 5- PlagScan 6- PlagTracker 7- Quetext 8- Viper

التغلب على مشاكل تضخم تقادير التحصيل " بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم "

من أجل الحصول على تقدير صالح وموثوق لتقدم التلاميذ/الطلبة في التعلم يعمل "نظام التقدير الحساس لواقع التعلم" بما يلي²¹:

1- معايير هامة لتحقيق المحتوى المنهجي والإنجاز المتوقع من التلاميذ/الطلبة.

وبالرغم من أن هذه المعايير – خاصة في البلدان المتقدمة- مرتبطة بسياسة التعليم المدرسية المركزية والكليات والأقسام الأكاديمية بالجامعات، إلا أن الطريقة العملية في تناول المعلمين في البلدان النامية هي تطبيقهم لاختبارات قبل التعلم في بداية السنة الدراسية أو لكل مقرر جامعي، ثم آخر بعد التعلم بنهاية الفصل أو السنة الدراسية. إن مقارنة النتيجتين الأولى والثانية لكل طالب/ة، ثم مقارنة التحصيل الفردي بتحصيل المجموعة أو بمعايير واحدة عامة باعتبار خصوصية وأهمية المواد الدراسية.. تكشف مدى التضخم أو التزوير اللذين اعتريا عملية التقدير التربوي للتحصيل.

2- تنفيذ عمليات تقدير فعالة مباشرة في قياس إنجاز التلاميذ/الطلبة بناء على المعايير الموضوعية.

3- دلالة نتائج التقدير بمقارنة نتائج أفراد التلاميذ/الطلبة قبل وبعد التعلم ثم مقارنة تحصيلهم بمعدل المجموع العام. إن مقارنة متوسطات الاختبارات التحليلية في بداية السنة الدراسية مع متوسطات التقدير الكلي في نهايتها، وتطبيق إجراءات إحصائية مثل اختبار أهمية الفروق بين متوسطات واختبار فيشر وغرهما تشير إلى كفاية أو عدم كفاية تقدم التلاميذ/الطلبة سنوياً في التعلم.

إصلاح التربية والتقدير التربوي "بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم"

لقد أصبح كل شيء مختلفاً مع بداية الألفية الثالثة حيث العولمة وكثافة وتسارع تطورات تكنولوجيا الاتصال والمعلومات وسعة انتشارها عموماً. فلم يعد هدف التعلم محصوراً على حفظ المعلومات وتذكرها، كما لم يعد مبرراً استمرار التقدير التربوي باختبارات الورقة والقلم

والطلب من أفراد التلاميذ/ الطلبة الاشارة الى الاجابة الصحيحة لكشف قدراتهم على التذكر باستعادة وتدوين أو تسميع المعلومات الدراسية.

لقد دعا الرئيس باراك أوباما عام 2009 حكام الولايات ورئيس قسم التربية الى تطوير معايير وأنواع تقدير تقيس درجة تحصيل التلاميذ/ الطلبة لمهارات القرن 21 مثل حل المشكلات والتفكير الناقد والتمهّن عملياً في الواقع، والابداع.. بدل قدرتهم على ملء الفراغات في الاختبارات.. الأمر الذي أكدّه وزير التربية في سنغافورة²².

ان عمليات التعلم والتعليم في "عصر الاقتصاد المعرفي الرقمي" قد تحولت من تعزيز القدرات الادراكية على التعلم والتذكر ثم التحقق من حدوثها بوضع اشارة أو كلمة في فراغ.. الى ما يسمى الآن بالتعلم الأعمق deeper learning. يُركّز التقدير "بالتعلم الأعمق" على قياس مهارات ادراكية وسلوكية متقدمة يحتاجها التلاميذ/ الطلبة للنجاح في القرن الواحد والعشرين حيث التحليل ودمج ومقارنة المعلومات، وكشف علاقاتها ونقدها وطرح الفرضيات وبرهنتها، واستنتاج حلول ناجعة للمواقف الأكاديمية والمهنية المتنوعة²³.

ان المهارات المركبة أعلاه لا يمكن قياسها مرة واحدة في موقف واحد، كما لا تستطيع أداة منفردة الاستجابة الى كل أهداف التعلم والتحصيل التي يطمح اليها المعلمون والأسر والادارة المركزية للتعليم. ان البديل القادر على استيعاب هذه الحاجات والمواقف القياسية المتعددة هو نظام تقدير بديل غير تقليدي يقوم على استعمال أدوات مختلفة لتحقيق أغراض تقديرية متنوعة مثل: التقدير التحليلي التشخيصي، والبنائي المرحلي، والنهائي الكلي التي تؤدي الى تقارير تحصيلية يكون فيها أفراد التلاميذ/ الطلبة ناجحين وراسبين باعتبار جودة خبرات التعلم والتدريس التي مرّوا بها. ان "نظام حمدان للتقدير الحساس لواقع التعلم"

في الفصل الثالث يجسّد تماماً هذه الضرورات القياسية التي توصي بها مصادر التقدير المتخصصة المتقدمة.

هذا وقد طوّر الكاتب الحالي "نظام التقدير الحساس لواقع التعلم" تبعاً لست معايير جودة تالية²⁴:

- 1- تركيز التقدير على مهارات الادراك العليا مثل: مهارات تحويل التعلم، والتفكير الناقد، وتطبيق التعلم في مواقف في مواقف جديدة.
- 2- تركيز التقدير على المفاهيم الأساسية للمادة الدراسية، والقدرات الناقدة للاتصال الشفوي والقرائي والكتابي والاستماع، والمساهمة في التعلم، والقُدوة السلوكية، وحل المشكلات المركبة، والتخطيط والتأمل والبحث العلمي، واختبار الأداء في بيئات ميدانية حقيقية.
- 3- اعتماد التقدير لمعايير جودة عالمية كما هي ممارسة في بيئات تربوية متقدمة.
- 4- استعمال التدريس لفعاليات وأنشطة حساسة للتعلم وهامة تربوياً.
- 5- اعتماد التقدير لمعايير الصلاحية والموثوقية والعدل في ممارساته القياسية للتعلم والتحصيل.
- 6- الحافزية العالية للتلاميذ/ الطلبة واندماجهم في تحصيل التعلم.

إن الأفضليات التربوية التي استجدت مع القرن 21: عصر العولمة الاقتصادية والمعرفية والثقافية والاتصالات والمعلومات، تفرض دورها على النظم المدرسية (بما فيها مؤسسات التعليم العالي) إجراء تغييرات كبيرة في نوعية التربية التي تقدمها لتصبح قادرة على إعداد الناشئة للنجاح في حياة وعمل القرن 21، الأمر الذي يستلزم بالنتيجة من التقدير التربوي التحول أيضاً من ممارساته التقليدية المحكومة عموماً باختبارات "الورقة والقلم"، والصح/ الخطأ والاختيار المتعدد

إلى أخرى متنوعة وعملية واقعية ومواكبة لروح العصر، يشار إليها حالياً في أدبيات القياس والتقييم المعاصرة وفي "نظام التقدير الحساس لواقع التعلم" بالتقدير البديل²⁵.

تمسين التحصيل والتقدير التربوي "بنظام التقدير الحساس لواقع التعلم"

ان التقدير التربوي هو العصب الحيوي الذي يوجّه تطوير وأداء عملية التربية من بداياتها بالقياس التحليلي التشخيصي لحاجات التعلم واعداد خطط التدريس لتحقيق هذه الحاجات، مروراً باجراءات وأساليب التقدير البنائي والتطويري للتعلم خلال التدريس، والى نهايتها بالتقييم الكلي لكفاية تحصيل التعلم المطلوب. ان هذه الأهداف والفعاليات النفس تربوية تشكل جوهر محتوى العمل العلمي الحالي "القياس والتقدير البديل في التربية المندمجة، بالنظام الحساس لواقع التعلم".

ويجدر التنويه هنا الى أن نظام ومؤسسات التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية هي أكثر البيئات المهتمة بتجديد حقل التقدير التربوي منذ قيام الدولة قبل ثلاثة قرون، ولا تزال مثابرة على هذه الريادة الى الآن. ان النظام التعليمي القوي هو الذي يصنع الأمم القوية من خلال تربيات مدرسية وعليا جامعية نوعية تفرز في النهاية خريجين أكفاء للابداع وخدمة وتقديم المؤسسات الوطنية. نقدم فما بعض التوضيح عسى أن يشدّ الهمم الاصلاحية في بيئاتنا العربية لاستنبات ابتكارات التربية والتقدير التربوي في وقتها دون تأخير يصل الى أكثر من عشرة سنين في المعدّل قبل البدء بالنظر في تطبيقها بالتربية المحلية.

ولا ضير أو عيب من دراسة المستجدات التربوية في الشرق والغرب، والعمل على تكييفها لحاجات التربية المحلية لتحقيق الاصلاحات الضرورية لمخرجاتها والتنمية البشرية للناشئة عبر الأجيال المتعاقبة.. سيما وأن الغرب قد أخذ عن الشرق حضاراته وعلومه ثم اشتهرها الى

أقصاها وصولاً الى العولمة والتطورات المتسارعة في مجالات الاتصال وتكنولوجيا المعلومات والمعرفة والاقتصاد وكشف الفضاء الخارجي.

وعوداً على المساهمات الأمريكية التجديدية في التقدير التربوي، ورؤية معظم الإدارات التعليمية الأمريكية للتقدير التربوي محوراً للإصلاح المدرسي ووسيلته المباشرة للتحسين، أجريت دراسات لأنظمة التقدير المعمول بها وتبين أن²⁶ :

1-49 ولاية تقوم بتنفيذ نظام تقدير عام للتلاميذ/ الطلبة في مدارسها.

2-46 ولاية قامت بتنفيذ اختبارات تقدير لقياس تحصيل وإنجاز التلاميذ/ الطلبة في محتوى مواضيع منهجية مثل القراءة والرياضيات والعلوم بالمقارنة بمعايير رسمية عامة.

ثم بادر المجلس الأعلى الوطني للتقدير التربوي²⁷ NAGP بتكليف لجنة متخصصة من 18 عضواً للنظر في ضعف التحصيل الملاحظ عموماً في مدارس الولايات المتحدة الأمريكية، ولدراسة الصعوبات التي يواجهها المتعلمون ليس فقط في مرحلة التعليم الأساسي وخاصة الصفين الرابع والثامن، بل إلى الصف الثاني عشر حيث يتخرج الطلبة للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي. وأرجع المسؤولون ضرورة الاهتمام بطلبة صف التخرج المدرسي (الثاني عشر) إلى الأهداف التالية:

- 1- تحديد مدى استعدادهم للتعليم الجامعي.
- 2- تحديد مدى استعدادهم للتدريب الموجه لتطوير مهاراتهم الشخصية والمهنية المتنوعة.
- 3- تحديد مدى استعدادهم للدخول في مجالات العمل المختلفة.

وانتهت اللجنة المتخصصة في تقريرها عام 2004 الى أن تقدير التعلم والتحصيل لطلبة الصف الثاني عشر يحتاج إلى تغييرات جذرية جديدة من أجل زيادة مشاركة المدرسة والطلبة في العمليات القياسية وبذل أقصى الجهد في تطبيق الاختبارات الموجهة لتحقيق الأهداف أعلاه.

و"نظام التقدير الحساس لواقع التعلم" في هذا العمل العلمي الذي جرى تطويره في سياق النهضة الإصلاحية للتقدير التربوي عبر العالم فقد وُضع بالحسبان العمل بالمبادئ الأساسية التالية:

1- **ممارسة التقدير التربوي المدروس في مختلف السنين** والمراحل المدرسية بدءاً من الروضة مروراً بالابتدائية والمتوسطة والثانوية وانتهاء بدراسات البكالوريوس الجامعية.. دون التركيز على صفوف مدرسية محددة كالرابع والثامن والثاني عشر وترك مرحلة البكالوريوس بروتينها التقديرية دون اصلاح يذكر.

2- **شمول العملية الإصلاحية للتربية والتقدير التربوي** من أول لحظة يدخل التلاميذ / الطلبة الصفوف والمراحل المدرسية والفصول والسنوات الجامعية وحتى التحصيل النهائي المطلوب، واجراء التحسينات الواجبة الفورية التي تقتضيها التغذية الراجعة في مواقف التعلم والتدريس قبل الانتقال الى أخرى تالية.

3- **التعامل مع عوامل وعملية التربية بنظام مُحكم** قائم على المدخلات والعمليات والمخرجات بخطط وفعاليات مسبقة مدروسة. يستعمل "نظام التقدير الحساس لواقع التعلم" في هذا الكتاب منهجية محاسبة متكاملة وشاملة لقياس التقدم التربوي للتلاميذ/ الطلبة²⁸، دون الاكتفاء بعامل واحد أو عملية منفردة أو التدقيق في صلاحية نوع عام واحد مثل الاختبارات الرسمية العامة أو المقننة، أو المصنوعة من المعلم، أو العملية، أو غيرها مما يقدمه الكتاب الثالث بنفس المجموعة الحالية:

قياس وتقدير تربوي / طرق معاصرة في التقدير التربوي للتعليم. ان أهم العوامل المعنية بالمحاسبة التربوية لغرض اصلاح التربية والتقدير التربوي هي:

- الادارة المدرسية
- المعلمون
- الإداريون والخدمات البشرية الأخرى
- صانعوا القرار في المؤسسة التعليمية المركزية.
- الأسرة

4- تحييد مضاعفات مشاكل الأنظمة التعليمية السلبية على التعلم والتحصيل.

نظراً لطبيعة التربية المندمجة (الواقعية والرقمية أونلاين) التي يقوم عليها "نظام التقدير الحساس لواقع التعلم"، ولعمل "النظام" بدرجة رئيسة بالأسلوب المفرد والمجموعات الصغيرة دون المجموعات الكبيرة، فيصبح بالامكان تحييد الآثار السلبية التي تفرزها العوامل التالية على التعلم والتحصيل.

- الحجم الكبير للنظام المدرسي (مدارس عديدة بأعداد كبيرة من الطلبة).
- ازدياد عدد الطلبة من ذوي الحاجات الخاصة.
- تدني الامكانيات المادية المعتمدة للتعليم.
- ارتفاع نسبة الطلبة للمعلمين.
- انخفاض نسبة أو عدد الإداريين المدرسين.
- مشاكل التسهيلات والتجهيزات المدرسية الخربة أو الضيقة.

5- ضبط جودة التعلم والتعليم. ويمكن هذا بطريقتين:

○ مقارنة تحصيل أفراد التلاميذ/الطلبة قبل وبعد التعلم والتعليم. إن مقارنة متوسطات الاختبارات التحليلية في بداية السنة الدراسية مع متوسطات التقدير الكلي في نهايتها، وتطبيق إجراءات إحصائية مثل اختبار أهمية الفروق بين متوسطات تشير إلى كفاية أو عدم كفاية تقدم التلاميذ/الطلبة سنوياً في التعلم.

○ مقارنة مواصفات التحصيل النهائي الملاحظ بنظيره المعياري المقصود في خطط التقدير التربوي. ان اقتراب مواصفات التحصيل النهائي الملاحظ من نظيره المعياري المقصود يدل على جودة النتائج التحصيلية.

6- تجنب التربية والتقدير التربوي مشاكل الغش والتزوير وتضخيم

درجات وتقدير التحصيل، لأنها تُفرغ الشخصية من أي مضمون ذي قيمة في العقل والأخلاق والسلوك والاجتماع المدني بالناس.

