

إطار مرجعي للتقييم المصداق

Authentic Assessment Framework

منطلقات التقييم المصداق ومعايره

Tenets and Standards

يندرج أيّ إطار مرجعي للتقييم ضمن الإطار المرجعي العام لمنهج تعليميّ محدّد. إذ ليس هناك من إطار مرجعي واحد للتقييم، بما في ذلك التقييم المصداق، يمكن أن ينسجم مع مختلف الفلسفات التربويّة وما ينبثق عنها من أطر مرجعيّة للمناهج. إلا أنه هناك قواسم مشتركة بين مختلف الأطر المرجعيّة للتقييم المصداق تبرز خاصة في منطلقات الأطر الأساسيّة (Tenets) وما ينبثق عنها من معايير عامّة (General Standards) تحدّد قوانين التقييم المصداق (Principles) ومعايير عمليّة أو إجرائيّة (Operational Standards) تحدّد قواعد التقييم (Rules). في ما يلي عرض لهذه المنطلقات الأساسيّة والمعايير العامّة والعمليّة.

منطلقات أساسيّة

هناك ثلاثة أنواع من منطلقات التقييم الأساسيّة:

1. منطلقات إدراكيّة (Cognitive Tenets) تتسحب على جميع عناصر أيّ منهج تعليمي، بما فيها التقييم، وهي جزء من الإطار المرجعي العام لأيّ منهج مبنيّ على الفلسفات التربويّة الحديثة.
2. منطلقات تربويّة (Pedagogical Tenets) تتسحب أيضاً على جميع عناصر أيّ منهج تعليمي، ويشملها الإطار المرجعي العام للمنهج.
3. منطلقات مقياسيّة (Measurement Tenets) تتعلّق مباشرة بمختلف أنواع التقييم، سواءً كانت صفّيّة أو غير صفّيّة.

نستعرض في ما يلي أهم المنطلقات الإدراكيّة والتربويّة العامة التي يركز عليها التقييم في أيّ منهج، ثم نتطرّق إلى المنطلقات المقياسيّة الخاصة بالتقييم المصداق.

١. بين المكونات الذهنية والتفاعل مع المحيط

- أ. تتحدّد قدرة الفرد على تفاعله مع محيطه البشري والمادي، وبالتالي نوعية إنتاجه الفكري أو التقني، بما يتحلّى به من مكونات ذهنية (Mental State) ثلاثية الجوانب: مفهومية أو معرفية، مهارية أو إجرائية، ميولية أو وجدانية.
- ب. إنّ ترابط الجوانب الثلاثة المذكورة وتكاملها في حقل معرفي محدّد يزيد القدرة على الإنتاج في هذا الحقل ويحسن جودة الإنتاج.
- ج. إنّ ترابط مكونات الفرد الذهنية العائدة لحقول معرفية مختلفة، وتكاملها، يجوّد نوعية الإنتاج في كلّ من هذه الحقول.

٢. بين المكونات الذهنية والسمات الفكرية

- أ. لا يمكن لإنتاج الفرد، فكرياً (تعبيرياً-تواصلياً) كان أم مادياً-تقنياً، أن يعكس حقيقة مكونات الفرد الذهنية، في أيّ من جوانبها الثلاثة.
- ب. إنّ ما يعكسه أيّ منتج فكريّ أو تقنيّ لأيّ فرد ينحصر بسمات الفرد الفكرية (Profile)، أي ما يتمظهر في جانب أو أكثر من مكوناته الذهنية.
- ج. إنّ سمات الفرد الفكرية التي يمكن رسمها من خلال أيّ إنتاج فكريّ أو تقنيّ، مهما كان نوع هذا الإنتاج وحجمه، لا يمكن أن تشكّل إلا صورة جزئية عن مكونات الفرد الذهنية.
- د. يمكن تحديد السمات الفكرية، كما المكونات الذهنية، في ثلاثة جوانب يعكس كلّ منها صورة جزئية عن الجانب الذهني المرادف. وهكذا تُحدّد سمات كلّ فرد بحيث تشمل مفاهيم ومعارف (Conceptions)، قدرات إجرائية أو مهارات (Processes)، وميول فكريّة أو وجدانية (Dispositions).

٣. السمات الفكرية بين الثبات والتغير

- أ. بحكم التفاعل الدائم مع المحيط، والنموّ المستمرّ للمكونات الذهنية، فإنّ السمات الفكرية ليست في حالة ثبات عند أيّ فرد، بل انها تتغيّر باستمرار بجوانبها الثلاثة، وإن بنسب متفاوتة.
- ب. إنّ التغير المستمرّ للسمات الفكرية يحتم ضبطها المستمرّ بشكلٍ واعيّ، إن من الذات أو من الآخرين، بهدف ترشيد هذا التغير بما يحسن الذات ويحصنها في عالم يتغيّر باستمرار، ولا سيما لجهة الحقول المعرفية المختلفة، الدائمة التطور، التي تتطرّق إليها المناهج التربوية والتي تتحكّم بالنمو الاقتصادي والاجتماعي في أية دولة.

منطلقات تربوية

٤. المنهج والسمات الفكرية

- أ. الهدف الأساسي لكل منهج تربوي مساعدة كل متعلم على تنمية سمات فكرية متكاملة تتعلق بالحقل المعرفي الذي يتطرق إليه المنهج.
- ب. تُحدّد السمات الفكرية المرجوة، بجوانبها الثلاثة، إنطلاقاً من طبيعة الحقل المعرفي ومن مبادئ تربوية تحدّد قدرات التعلّم لدى كل متعلم في مرحلة دراسية معينة. كما تُراعى في تحديد هذه السمات الرؤية والسياسة التربوية التي ينبثق منها المنهج، وحاجات المجتمع المحلي المختلفة، ولا سيما ما يتعلق منها باقتصاد المعرفة.
- ج. يُحدّد المنهج كيفية تطوّر السمات الفكرية المرجوة من مرحلة دراسية إلى أخرى، ومن صفّ إلى آخر في كلّ مرحلة. كما يحدّد المنهج طرق ووسائل قياس هذه السمات في محطات معينة، وتطوّرها من محطة إلى أخرى، بالاستناد إلى معايير قياس واضحة ومسارات نمو إدراكي محدّدة.

٥. القياس التربوي بين الهدف والوسيلة

- أ. ليس القياس التربوي، بما يتضمنه من أنواع مختلفة للتقييم (Assessment)، هدفاً بحد ذاته. إذ لا يمكن أن يشكّل التقييم خاتمة عملية تعلّم أو تعليم، أو أن يُستخدم لمجرد ترتيب المتعلّمين بالنسبة لسلمّ قياس معين أو بالنسبة لبعضهم البعض، أو لترفيعهم من مستوى إلى آخر.
- ب. القياس التربوي جزء لا يتجزأ من عمليتي التعلّم والتعليم بحيث يهدف إلى ترشيد هاتين العمليتين بما يساعد كل متعلم على بلوغ السمات الفكرية التي يحددها أيّ منهج بشكل فاعل ومجدٍ.
- ج. كذلك يهدف القياس التربوي، بكل أشكاله، إلى رسم صورة صحيحة عن فعالية كلّ منهج، وبالتالي مساعدة المعنيين بشؤون المنهج والتربية على اتخاذ قرارات هادفة وفاعلة، ورسم سياسات تربوية مرتبطة بالواقع.

٦. القياس التربوي بين التقييم والتقويم

- أ. لا يهدف القياس التربوي إلى تقييم سمات المتعلم الفكرية فقط. إنما يهدف أيضاً إلى تقويم المنهج (Evaluation) من جميع جوانبه، لا سيما تقويم أداء المعلم في الصفّ، ومدى تحقيقه أهداف المنهج، بهدف التطوير المستمرّ لجميع عناصر المنهج.
- ب. إن تقويم المنهج بهدف تطويره المستمرّ يحتمّ أن تتمّ عمليات التقييم وفق معايير تؤمن العدالة بين المتعلّمين دون المساس بجودة السمات الفكرية التي يهدف المنهج إلى تنميتها.

٧. القياس التربوي والمنهج

- أ. لا يمكن فصل القياس التربوي، بما في ذلك تقييم سمات المتعلمين الفكرية (Assessment)، عن المنهج الذي يتم القياس فيه ومن أجله، ولا سيما عن إطار المنهج المرجعي. إذ ليس هناك من نظام عام للقياس التربوي ينطبق كما هو على جميع المناهج، أيًا كانت أطرها المرجعية.
- ب. كذلك لا يمكن فصل أي شكل من أشكال القياس التربوي، ولا سيما تقييم سمات المتعلمين، عن أشكال القياس الأخرى، كالتقويم (Evaluation) أداء المعلم أو تقويم جودة المنهج.

٨. بين قياس السمات الفكرية والحكم على المكونات الذهنية

- أ. يتعلّق القياس التربوي، ولا سيما التقييم منه، بسمات المتعلم الفكرية وليس بمكوناته الذهنية. ولما كانت السمات الفكرية لا تعطي إلا صورة جزئية عن المكونات الذهنية، فإن كلّ حكم عن واقع المتعلم في أي حقل معرفي لا يمكن أن يكون حكماً قاطعاً مهما كانت أساليب القياس ووسائله.
- ب. بقدر ما يتعدّد النتاج الفكري لأيّ إنسان، في الشكل والمضمون، بقدر ما يمكن لمجموع هذا النتاج أن يسمح بقياس السمات الفكرية التي يظهرها بموضوعية ومصداقية وأمانة، وبالتالي بقدر ما يسمح باستنتاجات مقبولة إلى حدّ ما تتعلّق بالمكونات الذهنية. إلاّ أنّه لا يمكن قطّ أن يشكّل هذا النتاج صورةً فوتوغرافية عن السمات الفكرية التي يتم قياسها، ولا عن المكونات الذهنية المعنية، مهما بلغ التعدّد في نوع النتاج أو كمّه.

٩. قياس السمات الفكرية بين المنتج والمراقب

- أ. لا يمكن أن تتطابق بشكل تام السمات الفكرية التي يتوخى أي فرد إظهارها في إنتاجه الفكري أو غير الفكري مع ما يقيسه أي مراقب من هذه السمات، وذلك بسبب عدم قدرة المنتج والمراقب، مهما علت خبراتهما، على إعطاء نفس المدلولات لطرق الإنتاج ومحصّلاته.
- ب. بقدر ما توضع معايير موضوعية ودقيقة مسبقة لتحديد مدلولات أيّ إنتاج، بقدر ما يمكن للمنتج والمراقب أن يتقاربا في تحديد سمات المنتج الفكرية التي يتم قياسها.
- ج. يتحدّد، إلى حدّ كبير، مدى التقارب بين المنتج والمراقب في حقل معرفي معيّن بمدى تواصلهما عبر حقل معجميّ متخصّص.

١٠. تقييم السمات الفكرية بين الذات والآخر

أ. لما كان الهدف الأساسي من تقييم السمات الفكرية عند كل متعلم ترشيد عملية التعلم باتجاه التطوير المستمر لهذه السمات، فعلى كل متعلم أن يعتبر كل عملية تقييم عملية شخصية تتبع قيمتها من الذات (تطور السمات الفكرية بما يحسن شخصية المتعلم ويحصنها) وليس من الآخرين (المعلم أو أية جهة أخرى تقوم بعملية التقييم).

ب. وهكذا يكون هدف التقييم المساعدة على الضبط الذاتي الواعي والهادف (Insightful Self-regulation) للسمات الفكرية وبالتالي للمكونات الذهنية.

١١. قياس السمات الفكرية وتطورها

أ. يحتم تطور السمات الفكرية المستمر لدى كل فرد أن يتم تقييم هذه السمات وتطورها بشكل مستمر.

ب. لا يهدف القياس التربوي إلى تقييم واقع سمات المتعلم الفكرية فحسب، بل أيضاً إلى مساعدة المعلم والمتعلم على تحديد السبل والوسائل الآيلة إلى تطور هذا الواقع وبلوغ السمات المرجوة والمحددة في المنهج بشكل فاعل ومجد. وبالتالي فإن الهدف من كل قياس تربوي ليس مجرد وصف واقع حال السمات الفكرية عند كل متعلم بل التأثير على هذه السمات بهدف تطويرها وفق مسارات نمو فكري محددة.

١٢. قياس التطابق (commensurability) بين سمات المتعلم الفكرية والسمات المحددة في المنهج

أ. يهدف التقييم إلى قياس مدى التطابق، بأكبر قدر ممكن من الموضوعية والدقة، بين واقع السمات الفكرية المتعلقة بحقل معرفي معين لدى كل متعلم والسمات الفكرية المحددة في المنهج الخاص بهذا الحقل المعرفي.

ب. تتأمن مصداقية قياس هذا التطابق عبر تحديد معايير عامة وعملائية لتقييم مدى تحقيق كل متعلم للسمات الفكرية المحددة في المنهج، لا سيما لتحديد مكامن القوة والضعف في واقع سمات المتعلم في محطات معينة، وتطور هذه السمات من محطة إلى أخرى بالاستناد إلى مسارات نمو فكري محددة مسبقاً.

١٣. تعدد أساليب ووسائل القياس التربوي

أ. لا بد من تعدد أساليب ووسائل القياس التربوي، ولا سيما التقييم منه، لتتم الاحاطة بأكبر قدر ممكن من الشمولية والعدالة والصحة والأمانة بجميع جوانب السمات الفكرية لدى كل متعلم.

ب. لا بدّ أيضاً من تعدّد أساليب ووسائل القياس التربوي، ولا سيما التقييم منه، لاحترام الفروقات بين مختلف المتعلّمين إن لناحية اختلاف أنماط التعلّم عندهم، أو لناحية الاختلاف في القدرة على التعبير عن سماتهم الفكرية عبر طرق ووسائل إنتاج مختلفة.

DRAFT

معايير عامّة للتقييم المصداق

١. تداخل التقييم المصداق مع التعلّم والتعليم

- أ. يحتمّ التقييم المصداق التخطيط له كجزء لا يتجزأ من عمليتي التعلّم والتعليم، بحيث تكون هناك محطات تقييم مستمرة في مخطّط كلّ درس أو حصّة دراسيّة تساعد المعلّم والمتعلّم على تحديد السياق الأفضل لتنفيذ هذا المخطّط.
- ب. يرتبط تنفيذ مخطّط الدرس بنتائج التقييم المستمر بحيث يتوجّب تعديل المخطّط كلّما تعرّث المتعلّمون أو تميّزوا في القيام بأيّ نشاط يندرج في المخطّط المذكور.

٢. تقييم السمات الفكرية المتعلقة بالحقول المعرفية المختلفة

- أ. يحتمّ التقييم المصداق قياس السمات الفكرية المتعلقة بكلّ حقل معرفي من جوانبها الثلاثة: الجانب المفهومي أو المعرفي، الجانب المهاري أو الإجرائي، والجانب الميولي أو الوجداني.
- ب. كما يحتمّ التقييم المصداق قياس مدى تماسك الجوانب الثلاثة لسمات أيّ متعلّم (أي ترابطها وتكاملها) في حقل معرفي ما (Internal Coherence)، ومدى تماسك السمات الفكرية العائدة لهذا الحقل مع تلك العائدة لحقول معرفية أخرى (External or Cross-disciplinary Coherence)، وذلك بالارتباط مع متطلبات الحياة اليومية بمختلف أوجهها، ولا سيّما مع متطلبات سوق العمل المتغيرة باستمرار.

٣. تقييم السمات الفكرية المفصلية في إطار المعالم المشتركة بين الحقول المعرفية المختلفة

- أ. يركّز التقييم المصداق على سمات مفصلية تُظهر، بأفضل ما يمكن، الأنماط في الكون والفكر البشري في كلّ حقل معرفي، وتوّمن بأفضل شكل قياس تماسك السمات الفكرية بين مختلف الحقول المعرفية، وذلك بالارتباط مع متطلبات الحياة اليومية وسوق العمل.
- ب. تظهر الأنماط المذكورة، ويتأمن التماسك والترابط المرجوّن، بأفضل ما يمكن، عبر "المعالم" المشتركة بين الحقول المعرفية المختلفة، كمعلّميّ "النظم والنماذج" (Systems & Models) و"الحالات وتحولاتها" (State & Change of State). لذلك يُركّز التقييم المصداق على السمات المفصلية المتعلقة بهذه المعالم.

٤. تقييم قدرة كل متعلم على تطوير سماته الفكرية تبعاً لمسارات نمو محددة

أ. لا يركز التقييم المصداق فقط على قياس واقع كل متعلم لجهة مدى تطابق سماته الفكرية مع السمات المحددة في المنهج، بل يمتد إلى قياس قدرة المتعلم على بلوغ السمات المحددة وفق مسارات نمو فكرية معينة.

ب. يحتم تقييم قدرة المتعلم على التطور المرجو أن تكون كل عمليات التقييم، ولو جزئياً، عمليات تشخيصية (Diagnostic) تسمح بتقدير مكامن القوة والضعف في القدرة المذكورة، وبالتالي بتحديد سبل تعزيز هذه القدرة ليتمكن المتعلم من بلوغ السمات المحددة في المنهج.

ج. يحدد الحقل المعرفي، بالنسبة لكل مرحلة دراسية، مسار النمو الفكري الأفضل مروراً بعتبات مفصلية (Critical Thresholds) تتحكم بتطور السمات وتحدد امكانية الانتقال من مستوى فكري إلى آخر على المسار المحدد.

٥. التقييم المعياري للسمات الفكرية

أ. تُقيم السمات الفكرية لكل متعلم بالنسبة لصناعة نواتج (Taxonomy of Measurable Outcomes) محددة في المنهج، ووفق مقاييس ومعايير تطابق يُحددها الحقل المعرفي الذي يتطرق إليه المنهج (Norms and Criteria of Commensurability Measurement).

ب. تساعد مقاييس التقييم ومعايير كل من المعلم والمتعلم على التقارب الموضوعي في تحديد نتائج التقييم لجهة قياس مدى تطابق سمات المتعلم الفكرية مع السمات المرجوة في المنهج.

ج. كما تساعد هذه المقاييس والمعايير، بالارتباط مع العتبات المفصلية، على تحديد المسار الأفضل لكل متعلم لبلوغه السمات المرجوة، وبالتالي تحديد الخطوات المثلى للضبط الذاتي والتعلم.

٦. التقييم المتنوع والمتعدد للسمات الفكرية

أ. لتأمين أكبر قدر من الدقة والموضوعية والشمولية في تقييم سمات فكرية محددة، وفي تقييم تطورها، ومراعاة للفروقات الفردية بين المتعلمين في أنماط التعلم والانتاج، لا بد من تعدد محطات التقييم (تقييم مستمر، تكويني أو محصلي/نهائي) وأنواعه (تقييم الانجاز والقدرة على الانجاز/التحصيل، تقييم المحتوى والأداء، تقييم مدرسي وتقييم مقنن، إلخ)، وأساليبه ووسائله (تقييم شفهي وخطي، دراسة حالات، مشاريع بحث، إلخ)، وذلك حتى في المحطة الواحدة.

ب. يتكامل التقييم المحصلي (Summative Assessment) مع التقييم التكويني (Formative Assessment) في قياس سمات المتعلم الفكرية في محطات معينة وتطورها بالنسبة لمسارات نمو

محدّدة، كما وفي تشخيص مكامن القوة والضعف في هذه السمات (Diagnostic Assessment) بهدف ترشيد ضبطها (Regulation) من قبل المتعلّم والمعلّم.

ج. تتسحب التعدّدية في التقييم المصدّق على مصادر التقييم ومرجعياته. فبالإضافة إلى المنهج المتبع، لا بد من الرجوع إلى مناهج أخرى ومصادر معلومات متنوّعة غير مرتبطة بالضرورة بالمنهج الدراسيّة. كذلك، لا بدّ من التعويل بالإضافة إلى المعلّم والمتعلّم على مرجعيات أخرى كالمشرف، والادارة المحلية و/أو الوطنيّة، وشركات التقييم وغيرها.

٧. الانسجام بين مرجعيات التقييم المختلفة

- أ. يشكّل إطار المنهج المرجعيّ وإطار التقييم المرجعيّ المصدرين الأساسيين لوضع نظم وأدوات التقييم المختلفة وتطبيقها.
- ب. لا يجوز لأيّ معنيّ بالتقييم، معلّمًا كان أم غيره، أن يعتمد أطرًا مرجعيّةً مختلفةً، أو أن يضع ويطبّق أدوات تقييم لا تتكامل مع بعضها البعض.

٨. شفافية التقييم المصدّق

- أ. يقتضي التقييم المصدّق إطلاع المتعلّم المسبق على مخطّطات التقييم، وإشراكه بقدر الامكان في وضعها. كما يقتضي أن يكون محتوى أدوات التقييم ومعاييرها التي يضعها المعلّم أو أيّة جهة أخرى واضح للمتعلّم وغير قابل للالتباس.
- ب. تتسحب شفافية التقييم على نتائجه، كما على مضامينه، بحيث توضح هذه النتائج للمتعلّم، دون لبس، مدى التطابق بين سماته الفكرية الذاتية والسمات المحدّدة في المنهج.
- ج. التقييم المصدّق شفاف بجميع جوانبه ليس فقط للمتعلّم، بل لجميع المعنيّين من أولياء أمور وإدارة مدرسة وغيرهم.

٩. التقييم الذاتي للمتعلّم

- أ. التقييم المصدّق تقييم واعٍ وهاذف يحتمّ أن يكون المتعلّم المرجعيّة الأساسيّة (locus of control) بحيث يعتبر كل عملية تقييم ذاتيّة (Self-assessment) تهدف إلى تشخيص واقع سماته بهدف تحديد أفضل السبل لتحقيق السمات الفكرية المحدّدة في المنهج.
- ب. هكذا يُحفّذ المتعلّم على الإقدام على التقييم بايجابية واعتباره حاجة شخصيّة لترشيد ضبط سماته الفكرية وتطويرها.

١٠. التقييم المتفاعل مع الزملاء (Peer-assessment)

- أ. يشكّل زملاء المتعلّم مرجعيّات أساسيّة في التقييم بحيث يؤمن الانفتاح عليهم والتفاعل معهم في تقييم السمات الذاتيّة وعي أكبر وأغنى لمكامن القوّة والضعف في هذه السمات.
- ب. يبلغ التقييم ذروته في الوعي عندما يضع كلّ متعلّم نفسه مكان المتعلّمين الآخرين وينظر الى سماته الذاتيّة من خلال أعينهم، وبخاصة عندما يحاول المتعلّم فهم وتعليل سمات الآخرين الفكرية المغايرة لسماته الذاتيّة.

١١. التقييم وتنمية المعلّم المهنيّة

- أ. تقييم المتعلّمين جزء لا يتجزأ من تقييم المعلّم لأدائه ولفعالية المنهج المتّبع في صفّه. وهكذا على المعلّم تصويب مسار التعليم باستمرار انطلاقاً من نتائج التقييم.
- ب. لتفعيل عمليّة التقييم هذه، لا بدّ للمعلّم أن يضع نفسه دوماً في وضعيّة الباحث لتحسين الأداء (Action-research). وهذا يتطلّب تعاون المعلّم مع غيره من معلّمي الصف ذاته في مدرسته وغيرها من المدارس.
- ج. تؤدّي الشراكة (Partnership) بين المدارس المختلفة من جهة، وبين هذه المدارس والجامعات أو المعاهد التي تُعنى بشؤون التربية، من جهة أخرى، إلى تفعيل البحث لتحسين الأداء في سبيل تنمية المعلّم المهنيّة المستدامة، وزيادة فعاليّة التقييم المستمرّ لمختلف عناصر المنهج.

١٢. التقييم وتفعيل أداء المعنيين بالمنهج

- أ. يعني التقييم غير المعلّمين من المعنيين بشؤون المنهج، من أولياء أمور وإدارة المدرسة، والقيّمين على شؤون تطبيق المناهج وتطويرها.
- ب. تساعد نتائج التقييم على ترشيد أولياء الأمور ومسؤولي المدرسة على تحديد أفضل السبل التي تمكّنهم من مساعدة كلّ متعلّم على تطوير سماته الفكرية باتجاه السمات المحددة في المنهج.
- ج. تساعد هذه النتائج القيّمين على شؤون المناهج على تقييم عناصر المنهج المختلفة، والنظم التربويّة المساندة، وتطويرها المستمرّ، ولا سيما لجهة تحديد واقعيّ للسمات الفكرية التي يهدف المنهج الى تحقيقها ولمسارات النمو الفكرية التي يمكن للمتعلمين سلوكها لتحقيق هذه السمات.
- د. لا بدّ من اعتماد الشفافية في طرح مضامين التقييم ومعاييرها لتسهيل تفسير نتائج التقييم واستثمارها في ترشيد المتعلّمين، وتطوير المنهج بشكل مستمرّ.

١٣. التكنولوجيا وارتباطها بالأطر المرجعية

- أ. لا يمكن تصميم الوسائل التكنولوجية، ولا سيما تلك المتعلقة بتبادل المعلومات والتواصل عبر الحاسوب والانترنت، واستخدامها في التقييم، بمعزل عن الإطار المرجعي العام لأي منهج أو الإطار المرجعي الخاص بالتقييم.
- ب. تساعد تكنولوجيا المعلومات والتواصل الالكتروني على تفعيل عمليات التقييم، وليس بالضرورة على تحسين جودة التقييم، لا سيما إذا اقتصر استخدامها على مجرد مكنة وسائل التقييم التقليدية.

١٤. التكنولوجيا وتفعيل التقييم

- أ. لا يمكن للتقييم الالكتروني أن يحسن من جودة التقييم، وبالتالي التعلّم والتعليم، إذا اقتصر استخدامه على مجرد مكنة التقييم التقليدي.
- ب. يمكن للتكنولوجيا الالكترونية أن تؤمن تفاعل أفضل بين المتعلّم وأدوات التقييم، لا سيما لجهة تأمين تغذية راجعة آنية (Instantaneous Feedback) تسمح لكلّ متعلّم بتقييم فوري لأدائه وتطويره، إذا دعى الأمر، بشكل يسمح بضبط سماته بشكل واع وهادف.
- ج. تسمح التكنولوجيا الالكترونية ليس فقط بتقييم الانتاج النهائي للمتعلّم في وضعية تقييم معينة، بل أيضاً بتتبع مسارات هذا الانتاج وتغيرها، إذا ما حصل هكذا تغير في هذه الوضعية، كما وفي تتبع مسارات تطوّر المتعلّم من وضعية تقييم إلى أخرى بتفاصيل لا يمكن تتبعها بوسائل التقييم التقليدية.

١٥. نظم المساندة والمتابعة

- أ. يختلف التقييم المصداق بحسب ما ورد أعلاه جذرياً عن التقييم التقليدي بحيث لا يمكن لأيّ معلّم أو معنيّ بالتقييم التحوّل من التقييم التقليدي إلى التقييم المصداق من دون إعداد ملائم. يقتضي هذا الاعداد فترات زمنية طويلة، وليس دورات تدريبية محدودة الزمان والمضامين، ومتابعة ميدانية بعيدة المدى بعد الاعداد.
- ب. لتأمين فعالية هذا التحوّل، ولا سيما استمراره، لا بدّ من وضع نظم مساندة ومتابعة لجميع المعنيين، ولا سيما للمعلّمين، على المستويين المحلي والوطني.
- ج. تسهّل الشراكة بين مدارس مختلفة، وبينها وبين جامعات أو معاهد معينة، قيام هكذا نظم وتفعيلها.

معايير عملانية للتقييم المصداق

١. منظومة السمات

أ. يتم التقييم المعياري لسمات فكرية متعلقة بموضوع محدد في حقل معرفي ما باستخدام منظومة سمات (Profiling Schema) مكونة من ثلاثة جوانب وخمسة أبعاد. يمكن استخدام هذه المنظومة في تصميم وتطبيق الموارد التربوية المختلفة، من كتب مدرسية وغيرها، كما وفي تحديد صنفات النواتج (Taxonomy of measurable outcomes) التي ينبغي قياسها في كل عملية تقييم.

ب. أما الجوانب فهي: الجانب المفهومي أو المعرفي، والجانب المهاري أو الإجرائي، والجانب الميولي أو الوجداني. أما الأبعاد التي تتحدد فيها الجوانب الثلاثة لكل موضوع فهي: النطاق، التركيب، البنية الداخلية والخارجية، التكميم، والتعبير.

ج. يُحدّد النطاق (Scope) المجالات التي يغطّيها الموضوع والأهداف التي يخدمها (Domain & Function). يحدّد التركيب (Composition) عناصر الموضوع الأساسية ومواصفاتها. تنظّم البنية الداخلية (Internal Structure) العلاقات بين عناصر الموضوع ومواصفاته، بينما تنظّم البنية الخارجية (External Structure) العلاقات بين هذه العناصر وما يؤثر عليها من الخارج. كما تشمل البنية الخارجية الترابط بين الموضوع المذكور وغيره من المواضيع. يحدّد التكميم (Quantification) المواصفات والعلاقات العددية المتعلقة بعناصر الموضوع كتلك التي يحددها القياس في العلوم والإعراب في اللغات. أما التعبير (Expression) فيتعلّق بشئى الوسائل السمعية-البصرية-الحركية التي تساعد على التواصل مع الآخرين بشأن أبعاد الموضوع المختلفة.

د. تسهّل منظومة السمات تحديد، ومن ثمّ قياس، مدى ترابط الجوانب الثلاثة لسمات أيّ متعلّم وتكاملها في حقل معرفي ما، ومدى تماسك السمات العائدة لهذا الحقل مع تلك العائدة لحقول معرفية أخرى، لا سيّما بين المعالم التي تؤمّن هذا الترابط بأفضل شكل.

٢. عناصر التقييم المصداق: صنفات، مواصفات، ومؤشرات

أ. يركز التقييم المصداق على ثلاثة عناصر أساسية: صنفات نواتج (Taxonomy)، مواصفات مكونات أدوات التقييم (Item Specifications)، ومؤشرات (Indicators). هذه العناصر الثلاثة ضرورية لوضع أية أداة تقييم (اختبار خطّي أو شفهي، دراسة حالات، مشروع بحث، مشغل، الخ)، وإيّا كان نوع البنود أو العناصر (Items) التي تتكوّن منها الأداة.

ب. تُستخرج الصنّافة من منظومة السمات وتتشكّل من مجموعة نواتج تُحدّد إنطلاقاً من الحقل المعرفي الذي يستهدفه التقييم وتبعاً للهدف الأساسي من عملية التقييم، وذلك في جوانب (مفهومي، إجرائي، ميولي) وأبعاد (نطاق، تركيب، بنية، تكميم، تعبير) محدّدة.

ج. مع تحديد النواتج التي سيتمّ تقييمها، لا بدّ من تحديد المواصفات التي يجب مراعاتها في وضع أداة أو أدوات التقييم بالنسبة لكل ناتج، وذلك على المستويات الإدراكية (Cognitive) والصلاحية (Viability) والسيكو-إحصائية (Psychometric) والفنية-الشكلية.

د. بالإضافة الى الصنّافة والمواصفات (بما في ذلك المستويات)، تُحدّد مسبقاً المؤشرات التي يجب أن يؤوّل إليها التقييم والتي تساعد على تكميم (Quantification) نتائج التقييم وتفسيرها (Interpretation) بأكبر قدر ممكن من الموضوعية والدقة والأمانة (وذلك باستخدام منظومة تصحيح واضحة)، ولا سيما لجهة تحديد مدى تطابق السمات الذاتية لكل متعلّم مع السمات المحدّدة في المنهج المعني بالتقييم.

٣. صنّافة النواتج

أ. تُحدّد صنّافة النواتج انطلاقاً من منظومة السمات العائدة لحقل معرفي يتعلّق به منهج محدّد. تشمل الصنّافة النواتج المفهوميّة والإجرائيّة و/أو الوجدانيّة المنوي تقييمها في أبعاد محدّدة من منظومة السمات. تشكّل هذه المنظومة، أو ما يشبهها في الإطار المرجعي لأيّ منهج (كالمخرجات المحدّدة في المناهج المبنية على فلسفة المعايير مثلاً Expectations in standards-based curricula)، وليس المواد التعليميّة من كتب مدرسيّة وغيرها، المصدر الأساسي الذي يضمن مصداقية التقييم.

ب. ترتبط الصنّافة بنوع التقييم المرجوّ (تقييم الانجاز أو القدرة على الانجاز/التحصيل، تقييم المحتوى أو الأداء، تقييم مدرسي أو تقييم مقنّن، إلخ)، ولا سيّما بما إذا كان التقييم تكوينياً أم محصيلياً. فبينما يشمل التقييم التكويني مثلاً جميع الجوانب والأبعاد بأدقّ التفاصيل المتعلّقة بموضوع التقييم، ينحصر التقييم المحصيلي بنواتج مفصليّة تحدّد مسار تطوّر السمات الفكرية عند كلّ متعلّم.

ج. كذلك ترتبط الصنّافة إلى حدّ كبير بالمستويات الإدراكية التي تُحدّد مستوى الجودة والعمق المرغوب الوصول إليهما في حقل معرفي ما، في مرحلة دراسيّة محدّدة.

٤. مستويات التقييم الإدراكية

أ. يهدف التقييم إلى قياس سمات المتعلّمين في محطات معيّنة ومسارات تطوّر هذه السمات من محطة إلى أخرى. لذلك تتحدّد في التقييم المصداق، وانطلاقاً من طبيعة الحقل المعرفي، عتبات مفصليّة (Critical Thresholds) لا بدّ لكلّ متعلّم من بلوغها كي يتمكّن من متابعة نموه بشكل فاعل وفق

مسارات محدّدة. تشكل النواتج العائدة لكلّ عتبة من هذه العتبات محطّ تركيز التقييم المحصليّ، بينما يتطرّق التقييم التكويني للنواتج التي تمهّد لبلوغ كلّ عتبة.

ب. تتلازم العتبات المفصليّة مع مستويات ادراكيّة مختلفة، كتلك التي تتعلّق بمقاربات البحث عن المعرفة (Inquiry mode)، أو بمستوى التعمّق بالمعرفة، أو بالقدرة على تحويل المفاهيم والمهارات والميول من حقل معرفي إلى آخر. تُراعى هذه المستويات عند تحديد النواتج التي تتشكّل منها الصنافة في أية عملية تقييم.

٥. صلاحية التقييم

أ. لضمان صلاحية التقييم و جودته، هناك مواصفات يجب مراعاتها تتعلّق خاصّة بصحة التقييم (Validity)، وأمانته (Reliability)، وعدالته وانصافه (Fairness)، وبقابليّة تحقيقه (Feasibility).

ب. تتعلّق الصحة بمحتوى كلّ بند/عنصر من أداة التقييم و بشكله، كما وبالمؤشرات التي يؤدي إليها وبطرق التصحيح التي تحدّد كميّة تكميم هذه المؤشرات.

ج. تتعلّق الأمانة بالتماسك الداخلي لأداة التقييم وبانسجامها مع غيرها من الأدوات، كما وبثبات المؤشرات التي يؤدي إليها التصحيح إن بالنسبة للمتعلم الواحد في وضعيّات تقييم مختلفة، أو بالنسبة لمجموعات مماثلة من المتعلّمين في وضعيّة تقييم محدّدة.

د. تتعلّق العدالة والانصاف بالصنافة والأداة والتصحيح، من حيث واقعيّتها والابتعاد عن الكيديّة والزجر بحق المتعلّمين، كما وبانعكاسات التقييم على الفرد والمجتمع بحيث يتمّ الابتعاد عمّا قد يشكّل إهانة أو عائق مادي أو معنوي لأي متعلّم أو بيئته.

هـ. قابليّة تحقيق التقييم تنطلق من قواعد تخطيط وتنفيذ واضحة تنسجم مع واقع البيئة المدرسيّة التي يتمّ فيها التقييم، وتؤمّن أفضل مردود من حيث نوعيّة المؤشرات بالنسبة الى الجهد الذي تتطلبه الاجراءات الميدانيّة.

٦. تنوع أدوات التقييم وتعدّدها

أ. تتنوّع أساليب ووسائل التقييم بحسب الأهداف التي من أجلها يتمّ التقييم: تحديد سمات المتعلّمين الفكرية قبل بدء التعليم، توزيع المتعلّمين على مجموعات تعلم محدّدة، تحديد سمات المتعلّمين في نهاية مرحلة تعلم معيّنة، منح شهادات معيّنة، الترفيع، إلخ.

ب. تحتمّ طبيعة السمات الفكرية، كما تنوّع أنماط التعلم والانتاج عند المتعلّمين، تنوّع أدوات التقييم وتعدّدها في كلّ نوع من هذه الأنواع: التقييم الشفهي والخطّي والعمليّ، الاستثمارات والاستبيانات،

الاختبارات القصيرة والطويلة، الاختبارات الخطية المغلقة والمفتوحة، استكشاف ميداني، دراسة الحالات، مشاريع مختلفة، أعمال مخبرية، مشاغل، الخ.

٧. منظومات التصحيح

- أ. عند وضع أية أداة تقييم، لا بد من وضع منظومة التصحيح (Grading/Scaling Rubric) الخاصة بكل مؤشر من المؤشرات التي تؤدي إليها الأداة.
- ب. تتكون هذه المنظومة من سلم التقديرات (Scale) التي يمكن أن تعطي لمؤشر معين، وتفسير لكل من هذه التقديرات لجهة دلالتها على مدى تطابق سمة (أو سمات) محددة من سمات المتعلم مع السمات التي يهدف إليها المنهج.
- ج. بموازاة تفسير كل قيمة للمؤشر، تحدد منظومة التصحيح نوعية التغذية الراجعة (Feedback)، من أنشطة علاجية أو إثرائية ضرورية للمتعلم كي يستطيع ضبط سماته الذاتية و/أو تتميتها.

٨. خرائط رصد تطور كل متعلم بالنسبة لمسارات النمو المحددة

- أ. يهدف التقييم المصداق إلى رصد تطور السمات الذهنية لدى كل متعلم طوال فترات زمنية محددة، وذلك بالنسبة لمسارات نمو تحدد مسبقاً.
- ب. تحدد مسارات النمو المرجوة إنطلاقاً من طبيعة الحقل المعرفي من جهة، ولا سيما انطلاقاً من العتبات المفصلية العائدة لهذا الحقل، وقدرات المتعلمين الفكرية المثبتة في أعمار محددة، من جهة أخرى.

٩. تنظيم وإدارة بيانات التقييم

- أ. يحتم تنوع التقييم وتعدده وجود نظام أو نظم لحفظ نتائج التقييم وتنظيمها وإدارتها بشكل يسهل رصد السمات الفكرية لكل متعلم ومتابعة تطورها بفاعلية.
- ب. من هذه النظم ما هو مشترك بين المتعلم والمعلم، كملف التقييم (Portfolio) مثلاً، ومنها ما هو خاص بالمعلم والادارة المدرسية والمحلية.
- ج. إن أكثر النظم شمولاً وفاعلية هي التي تعتمد بشكل أساسي على جداول ورسوم بيانية تعتمد على كل من منظومة السمات، وصنّافات المواضيع التي يتطرق إليه المنهج، ومنظومات التصحيح، وتسمح بتوليف جميع عناصر التقييم ونتائجه.

د. على هذه النظم أن تسهّل بفعاليّة رصد مسار تطوّر كلّ متعلّم بالنسبة إلى مسارات النمو المحدّدة مسبقاً، وبالمقارنة مع غيره من المتعلّمين في الصّف عينه وفي غيره من الصفوف، في الحاضر والماضي، بشكل يسمح للمعلّم بضبط التعليم وتحسين جودته باستمرار.

١٠. التحليل الاحصائي لنتائج التقييم

- أ. لا تؤدّي نتائج التقييم دورها الحقيقي في ترشيد عمليات التعلّم والتعليم وتطوير المنهج إلا بعد تحليلها تحليلاً إحصائياً مناسباً، وصفاً واستدلالاً.
- ب. تتوقف فاعليّة التحليل الاحصائي وجدواه الى حدّ كبير على جودة نظم جمع نتائج التقييم وإدارتها.
- ج. يتمّ اختيار نظم التحليل الملائمة، من كلاسيكيّة و Item Response Theory، بناءً على أهداف التحليل ومدى الدقة المتوخاة منه.
- د. غالباً ما يمكن للمعلّمين الاكتفاء بالتحليل الوصفي الكلاسيكي، سيّما إذا اقتصر هدف التحليل على وصف واقع حال كلّ متعلّم أو مجموع المتعلّمين في صّف معيّن.
- هـ. يصبح التحليل الاستدلالي ضرورياً كلما اقتضى الأمر مقارنة المتعلّمين بعضهم مع بعض، أو قياس مدى تطابق سمات كل متعلّم مع السمات المرجوة في المنهج، أو مدى تطابق مسارات تطوّر هذه السمات مع بعضها البعض. كذلك يكون التحليل الاستدلالي ضرورياً عند التطرق الى قياس جودة التعليم والمنهج والى ايجاد السبل الفضلى للتطوير.
- و. أهمّ ما يجب التنبّه اليه في التحليل الاستدلالي هو صحّة الاستنتاجات الناجمة عنه، وتطابقها مع الواقع، لا سيّما لجهة الفصل بين الدلالات الاحصائية المتعلقة بأداة التقييم وتلك المتعلقة بطبيعة سمات المتعلّمين، كما هو الحال مثلاً في قياس أمانة الأداة أو في التحليل المتعدّد المتغيّرات.

١١. التقييم الالكتروني

- أ. تنطبق جميع المعايير العملائيّة الواردة أعلاه على جميع أنواع التقييم، ولا سيّما التقييم الالكتروني.
- ب. يمكن للتقييم الالكتروني تحسين جودة التقييم، وبالتالي جودة التعلّم والتعليم، عند استخدامه في أمور قد يكون من الصعب تحقيقها بفعاليّة مع أدوات التقييم غير الالكترونيّة، ولا سيّما لجهة تفاعل المتعلّم مع أداة التقييم بشكل يسمح له بتفعيل ضبطه الذاتي لسماته الفكرية. من أهمّ هذه الأمور التغذية الراجعة الفوريّة التي تسمح للمعلّم بضبط سماته ابان إجرائه التقييم، وامكانيّة اجراء تقييم متعدّد المسارات بحيث يُحدّد أداء كلّ متعلّم على أي بند نوعيّة البند أو البنود التي تلي. هذه الأمور

تستوجب أن تتسم جميع عناصر التقييم بطواعية مميّزة، ولا سيّما الصنّافة منها ومواصفات البنود المختلفة.

ج. يحسّن التقييم الالكتروني كذلك جودة التقييم عند استخدامه لأمر قد يكون من الصعب، أو حتى من المستحيل قياسها في النظم التقليدية للقياس، مثل قياس الوقت الحقيقي الذي يستغرقه كلّ متعلّم لانجاز بند معيّن، وكيفية تغيير مقاربتة لأي بند خلال معالجته هذا البند، وكيفية انتقاله من بند إلى آخر، وغير ذلك.

د. يمكن للتقييم الالكتروني أن يفعل أموراً إجرائية تتعلّق بالتقييم كمثّل التقييم غبّ الطلب، وبخاصة في تصميم بنوك الروائز أو البنود (Item banks) وإعدادها واستخدامها. وفي هذا السياق تبرز أيضاً أهمية المكننة الالكترونية، لجهة إمكانية تتبع تاريخ كلّ بند عند استخدامه في أدوات ومحطّات تقييم مختلفة، بحيث تتفعل عملية تطوير البند باستمرار انسجاماً مع الواقع الميداني.