

الاتجاهات الحديثة في تقييم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي

أ.د. عبدالحفيظ سعيد مقدم (*)

هذه الورقة تقديم صورة عن مفهوم التقييم التربوي حاولت من منظور معايير الجودة والاعتماد واستعرضت بإيجاز الإصلاحات والتطورات العديدة التي حدثت في النظام التربوي عامة والتقييم التربوي خاصة، ثم استعرضت المفهوم الجديد للتقييم أو ما يسمى بالتقييم البديل وأغراضه وأساليبه وعلاقته بالمفهوم المعاصر للتعليم وبكل من مفاهيم الجودة والاعتماد والمعايير والمساءلة التربوية. وتشير الدلائل إلى أنه كلما ازدادت فعالية التقييم ازدادت معه الجودة التعليمية ذلك أن استراتيجيات التعليم التي ينفذها المدرسون والطلاب تتغير بتغير فلسفة التقييم ومستوياته وأساليبه. كما استعرضت الورقة خطوات تصميم تقييم الأداء مع تدعيمها بأمثلة واقعية من مقرر البحث العلمي.

المقدمة

يشهد التعليم بصورة عامة والتعليم العالي بصورة خاصة في كثير من بلدان العالم خاصة الغربية منها خلال العقدین الأخيرین حركة إصلاح جذرية تتمثل في إدخال مفاهيم جديدة مثل مفهوم التقييم المتعدد أو التقييم البديل ومفهوم معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي لتحقيق التميز لدى الخريج الجامعي

(*) رئيس قسم العلوم الاجتماعية بكلية الدراسات العليا، جامعة نايف

لمواجهة التحديات التي يفرضها القرن الحادي والعشرون. وقد جاءت هذه الإصلاحات نتيجة لتغير مفهوم التعلم من المفهوم التقليدي السلوكي الذي يتخذ فيه المتعلم موقفا سلبيا من العملية التعليمية إلى المفهوم البنائي المعرفي الحديث الذي يتخذ فيه المتعلم موقفا ايجابيا وديناميا في العملية التعليمية. وقد استدعى هذا الإصلاح إعادة النظر في عملية التقويم التقليدية التي تكتفي باختبارات الورقة والقلم واختبارات الصح والخطأ التي لا تقيس إلا المعارف والمستويات الدنيا من التفكير. لتشمل كل مرافق المؤسسة التعليمية كتقويم تعلم الطالب، وتقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس، والمنهاج، والمواد التعليمية، والمناخ التعليمي، والنشاطات الطلابية، والخدمات الطلابية، والمرافق والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة، والتنظيم داخل المؤسسة والإدارة وغيرها^(١)، فضلا عن ربط التقويم بالواقع وبمدى قدرة الطالب واستعداده على أداء مهام فعلية في الحياة المهنية. وأصبح التقويم بهذا المفهوم عملية يتم من خلالها العمل على التحسين والتطوير المستمر لمؤسسات وبرامج التعليم العالي وربطها بالواقع و ذلك من خلال عمليتي التقييم الذاتي والتقييم الخارجي للمؤسسة وبرامجها التعليمية^(٢).

-
- (١) شحاتة، حسن (٢٠٠١م)، التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، بين النظرية والتطبيق، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- (٢) أبوسنينة ربحي (٢٠٠٤م) تقويم مؤسسات وبرامج التعليم العالي في فلسطين الانتقال من سياسة العيش والإذعان إلى سياسة التحسين والتطوير، ورقة علمية اعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي

وإذا كانت الدول المتقدمة تشتكي من مستوى جامعاتها وتسعى إلى تطويرها فإن الجامعات العربية هي في أسوء حال، وأحوج إلى التغيير. ففي الترتيب العالمي للجامعات عجزت الجامعات العربية على أن تكون ضمن الخمسمائة الأولى. وقد أدى هذا الوضع بالسياسيين والأكاديميين على حد سواء إلى رفع الراية الحمراء معلنين مستوى الخطر الذي بلغه مستوى التعليم عندنا. ففي المملكة العربية السعودية ناقش أعضاء مجلس الشورى قبل سنتين وضع الجامعات السعودية بعد صدور هذا الترتيب، وهذه مؤشرات على أن الجهود التي تبذل إلى حد الآن في إصلاح التعليم العالي في البلاد العربية هي جهود دون المستوى المطلوب، وذلك لكونها تطبق دون وجود نظرة شاملة للتطوير، فضلا على أن المقررات والمناهج يغلب عليها الجانب النظري، إضافة إلى قصور النظام التعليمي عن الاهتمام بالطالب من حيث ميوله ومواهبه وقدراته، وعدم فاعلية وسائل تقويم الطلبة^(١). وقد أكد هذا الوضع السيئ لمستوى التعليم الجامعي عدد من الباحثين ورجال التربية، وكان موضع بحث في عدة مؤتمرات. فقد جاء في التقرير الذي صدر عن المؤتمر التربوي الذي عقد في عمان عام (١٩٩٠م) بعنوان «تعليم الأمة العربية في القرن الحادي والعشرين: الكارثة أو الأمل»، أنه «إذا استمر التعليم يقدم خدمته في مستوى النوعية التي يقدمها الآن، فإن ذلك سيؤدي إلى كارثة

(١) رضوان (١٩٩٧م) رضوان، رأفت (١٩٩٧م): المعلوماتية والإنترنت. في أعمال المؤتمر السنوي الثاني للمركز العربي للدراسات الاستراتيجية، الإمارات، رأس الخيمة، ٢٤٢٢.

محققة، ذلك لأن الخريجين لن يكونوا مؤهلين لأي عمل منتج أو خلاق»^(٢)

وكما أكدت هذا وثيقة استشراف المستقبل للعمل التربوي لدول الخليج العربي الصادرة عن مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٢٠ هـ. فالدراسات التي أجراها المركز بينت أن واقع التعليم في اغلب دول الخليج العربي يغلب عليه الطابع النظري، والإدارة مستمرة في تصميم المناهج وإعداد الكتب والمواد التعليمية بالأساليب التقليدية التي تركز حفظ المعلومات واسترجاعها في عملية التقويم، وهذا يقلل الاهتمام بالمهارات العليا وتعويد الطلبة على حل المشكلات ومواجهة المواقف المستجدة^(٣).

ومن هنا فإن هناك ضرورة لتبني سياسة علمية جريئة وشجاعة لإحداث تغييرات جذرية في سياسة التعليم الجامعي لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين. وقد قام أبو حطب في عام ١٩٩٨م في ندوة التعليم الجامعي والقرن الحادي والعشرين بجامعة عين شمس بطرح عدد من التحولات اللازمة في قطاع التعليم منها: ضرورة تحول التعليم من الجمود إلى المرونة، ومن التجانس إلى التنوع، ومن ثقافة الحد الأدنى

(١) شحاتة، مرجع سابق

(2) M. Kulieke, J. Bakker, C. Collins, T. Fennimore, C. Fine, J. Herman, B.F. Jones, L. Raack, M.B. Tinzmann , (1990) Assessment Based on Vision of learning NCREL, Oak Brook

إلى ثقافة الإلتقان والجودة، ومن ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابتكار، ومن ثقافة التسليم إلى ثقافة التقييم، ومن السلوك الاستجابي إلى السلوك الإيجابي، ومن القفز إلى النواتج إلى المرور بالعمليات ومن الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات ومن التعلم محدود الأمد إلى التعلم مدى الحياة^(١).

نظرا إلى أن عملية التقييم بصورة عامة وتقييم الطلاب بصورة خاصة تعد من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة. فإن الإصلاحات التي تجرى في العقود الأخيرة حول الجودة والاعتماد في التعليم العالي تركز على تقييم النواتج التعليمية^(٢). لذلك شهدت وما زالت تشهد عملية التقييم تطورات هامة نجم عنها تغييرات جذرية في مفهوم وأساليب وأغراض ووظائف وخصائص التقييم أدت إلى ظهور ما يصطلح عليه الآن بالتقييم البديل أو التقييم المتعدد أو تقييم الأداء.

الهدف من الدراسة

إن الهدف من هذه الورقة هو استعراض الاتجاهات الحديثة للتقييم البديل ودوره في قيادة المؤسسة التربوية نحو تحقيق

(1) National Defense Education Act. The Columbia Encyclopedia, Sixth Edition 2007

(2) <http://www.encyclopedia.com/doc/1E1-NatlDefe.html>

(3) (Cronbach L. J. (1963) Course Improvement Through Evaluation. Teachers college Record, 64, 672-683

(4) Worthen, Blaine R., and James R. Sanders. 1987. Educational Evaluation: Alternative Approaches and (1) Practical Guidelines. New York: Longman.

(5) Op cit

(6) Cronbach, L.J. (1980) Towards Reform of Program Evaluation San Francisco:

معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي من خلال تحسين عملية التعلم والتعليم. وسنحاول توضيح هذا المفهوم وأهدافه وأساليبه وخطوات وكيفية اجرائه وعلاقته بكل من المفهوم الحديث للتعلم ومعايير الجودة والاعتماد والمساءلة التعليمية وكذا التحولات الكبرى التي أحدثها في عملية التقويم

وقبل هذا سوف نستعرض باختصار تطور عملية التقويم التقليدية والانتقادات الموجهة إليها، وأفضل البدء من بعض الأحداث الحرجة التي جذب فيها التقويم اهتمام الساسة والباحثين على حد سواء على أن التقويم التربوي من العناصر الأساسية والهامة في النظام التربوي المسئول عن تقدم أو تخلف المجتمع.

١. ١ مراحل تطور عملية التقويم

كان إطلاق الإتحاد السوفيتي لأول صاروخ في ١٩٥٧م الأثر البالغ على ردود فعل أمريكا تجاه نظام التعليم ، إذ سرعان ما ظهر القانون الوطني للدفاع التربوي ١٩٥٨م^(١) حيث أدى إلي صب الملايين من الدولارات في بناء برامج تعليمية جديدة على مستوى الوطن ، خاصة في الرياضيات والعلوم والكيمياء والفيزياء . كما خصصت بعد ذلك أموالا لتقويم هذه المناهج الجديدة^(٢) .

غير أنّ نتائج هذه الدراسات التقويمية اتسمت بالضعف في طرقها وتصميمها وفي بياناتها وطرق تحليلها ، كما أنّ تقاريرها كانت بعيدة عن الأسئلة الهامة التي كان ينبغي طرحها . وقد انتقدها كرونباخ^(٣) إذ قال أنّ التقويم التربوي يجب أن يساعد

أصحاب القرار على تطوير منتجاتهم وليس فقط لتقدير مدى فعاليتها في السوق^(٤) .

وخلال نهاية الستينات وبداية السبعينات انتعشت الساحة الأكاديمية بموضوعات التقييم التربوي ، إذ ظهرت عدة مجلات ومؤلفات حملت في طياتها طرق ونماذج واستراتيجيات جديدة لاستعمالها في مشاريع التقييم التربوي منها على سبيل المثال نماذج كل من ستافلبيم و بروفيس وستايك وألكين وسكريفن وهاموند وميتفيسل - مايكل وغيرهم^(٥) .

وفي تلخيصهم لعقد السبعينات ميّز كرونباخ وآخرون^(٦) ثلاث تطورات في تقييم المناهج :

١ - وعي المحللين السياسيين بأنّ البحث سوف يدعم التخطيط .

٢ - الاعتراف بأنّ السياسة والعلم يتكاملان في التقييم.

٣ - تطوير المنهجية التجريبية لتجنب الانتقادات السابقة حول الدراسات التقييمية التي أجريت على النطاق الواسع.

وخلال السبعينيات من القرن الماضي ازدادت الضغوط على النظام التعليمي لرفع مستوى تحصيل الطلاب وكانت وسائل التقييم آنذاك هي الاختبارات المقننة أو معيارية المرجع Norm-Referenced Tests التي تقوم على مقارنة درجات الفرد بعينة

(1) The National Commission on Excellence in Education (1983) A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reforms

(٢) أبو دقة سناء إبراهيم (٢٠٠٤م) التقييم وعلاقته بتحسين نوعية التعليم في برامج التعليم العالي. ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة

مقننة أو جماعة مرجعية بحيث تطبق بشكل واسع وتستعمل في اتخاذ قرارات الترفيع ومنح الشهادات دون إن يكون للمعلم دور فيها. ومازال هذا النوع من الاختبارات يطبق في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها بالإضافة إلى الأنواع الأخرى.

وبالرغم من بعض مزايا هذه الاختبارات المقننة غير أن الدراسات والبحوث التي أجريت عليها أثبتت أنها لا تعطي صورة دقيقة عن مدى تحقيق الأهداف التربوية. وقد أدى هذا إلى ظهور ما يسمى اختبارات محكية المرجع - Criterion Referenced Tests التي تحدد نجاح الفرد بناء على محك معين بدلا من المقارنة بمعايير الجماعة، كأن يكون ٦٠٪ من المهارات أو الأسئلة المطلوبة. ووظفت هذه الاختبارات لتقويم ما يسمى الحد الأدنى للكفايات. غير أن الأكاديميين والتربويين اكتشفوا أن هذه الاختبارات تقتصر على المهارات ومستويات التفكير البسيطة دون مهارات التفكير العليا مما شجع التعلم السطحي السلبي والتدريب النمطي فضلا عن تركيزها على درجات الاختبارات بدلا من تحسين تعلم الطلبة^(١).

وفي سنة ١٩٨٣م نشرت لجنة الامتياز المكلفة بتقويم النظام التربوي الأمريكي تقريرها بعنوان «أمة في خطر: ضرورة الإصلاح التربوي». وجاء في التقرير: «إن الولايات المتحدة الأمريكية التي كانت في يوم ما في الطليعة ومن دون متحدي في التجارة والصناعة والعلم والإبداع التكنولوجي ، تجاوزتها اليوم كثير من الدول في العالم». وقد أندر أعضاء اللجنة قائلين: «إن الأسس التربوية في مجتمعنا اليوم تأكلت بفعل بروز التيار الوسطي Mediocrity الذي يهدد بشدة مستقبلنا كأمة

(1) Birenbaum, M and Dochy, F. (1996) Alternative Assessment of Achievement Learning Process and Prior Knowledge. Boston: Kluwer Academic Publishers

وكشعب»^(١) .

وقد نجم عن هذا التقرير موجة من الغضب لدى التربويين والسياسيين على حد سواء مما أدى إلى موجة أخرى من الإصلاحات أدت إلى إصدار مرسوم أهداف ٢٠٠٠م الذي حدد أهداف التعليم في أمريكا والتي ينبغي تحقيقها بنهاية ٢٠٠٠م. كما أدى هذا منذ ١٩٨٩م إلى ظهور حركة إصلاحية جديدة مازالت قائمة إلى الآن في مجال التقويم وهو ما يسمى بالتقويم البديل أو التقويم القائم على الأداء أو التقويم الحقيقي أو التقويم المتعدد الذي يقوم على تعدد مجال التقويم وتعدد مستوياته ووسائله. ونظرا إلى أن هذا المفهوم الجديد للتقويم التربوي يتفق مع مفاهيم الجودة والاعتماد فقد عرف قبولا واسعا من طرف التربويين وأصبح يطبق بشكل واسع في أمريكا والدول الغربية

وخلاصة القول أن الإصلاحات الحديثة التي تتمثل في معايير الجودة والاعتماد وكذا التقويم البديل جاءت نتيجة للانتقادات الكثيرة التي وجهت للتقويم التقليدي نوحزها فيما يلي^(٢):

١ - يقدم صورة ضيقة وسريعة عن تعلم الطلبة، فهو لا يبين ما يستطيع أن يقوم به الطلبة في الحياة العملية. إضافة إلى أن طريقة التقويم تضحى بخاصية الأصالة لأنها تختلف وبشكل ملحوظ عن الطرق التي يطبق بها الناس أشكال المعرفة في الحياة الواقعية.

(1) Mills Mand Stocking M. . (1993) Practical Issues in Large-Scale Computerized Adaptive Testing> (1) Aplied Measurement in Education, 9(2), 7-10

(2) kelaghan T. and Greaney V. (2001) Using Assessment to Improve the Quality of Education. Paris: UNESCO

٢ - يقدم المعلومات عن تقدم الطلبة في شكل درجات، و يقتصر على مقارنه الفرد بغيره وإهمال معيار التقويم الذي يتحدد في الهدف التعليمي والذي لابد أن يحققه الطالب.

٣ - يتركز مضمونه بشكل عام في قياس قدرة المتعلمين على التذكر والاستيعاب وقليلًا جدا ما يهتم بقياس المستويات العليا للتعلم كالتفكير والتحليل والتقويم وحل المشكلات. كما

٤ - أنه نادرا ما يركز على قياس مستوى تقدم الطلبة في المجالات الوجدانية والنفس حركية والاجتماعية.

وإضافة إلى ذلك فإن هذا النظام التقويمي قاصر عن إعطاء مؤشر حقيقي عن سير العملية التعليمية، فالتغذية الراجعة الجيدة مفقودة إضافة إلى وجود نقص كبير في المعلومات المستمرة المتعلقة بمتابعة تقدم الطلبة.

لهذه الأسباب وغيرها رأى المربون والسياسيون ضرورة استحداث نظام جديد للتقويم التربوي يستطيع أن يحقق معايير الجودة والاعتماد والتميز، فكان ذلك التقويم التربوي البديل الذي سنحاول في هذه الورقة توضيح مفهومه وبعض تجلياته.

١. ١. ١ مفهوم التقويم التربوي البديل: Evaluation Alternative

ليس هناك اتفاق على تعريف التقويم التربوي البديل لكن هناك اتفاقاً على مفهومه وأغراضه. يقوم مفهوم التقويم البديل على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة المتعلم وليس بواسطة المعلم وأن دور المعلم هو تيسيري أكثر مما هو تلقيني وبالتالي فإن الهدف الأساسي هو تقديم صورة متكاملة عن المتعلم بما فيها من معارف ومهارات واتجاهات ومدى قدرته على توظيف ما تعلمه في

المواقف العملية ، وذلك باستعمال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للطلاب وليس مجرد التحصيل القائم على اختبارات الورقة والقلم.

تتعدد التعاريف بتعدد علماء التقويم فمنهم من يركز في تعريفه على الأساليب أو الأدوات المستعملة في عملية التقويم مثل تعريف Birenbaum and Dochy حيث يعرفان التقويم البديل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعرضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفوية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك⁽¹⁾ .

وهناك من يركز على محتويات عملية التقويم كما الحال بالنسبة لميلز (Mills) الذي يعرفه بأنه نمط من أنماط العمليات الاختيارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلا من اختيار إجابة من قائمة من بدائل معطاة. فمثلا قد يطلب منه تفسير إحداث تاريخية أو صياغة فروض علمية أو حل مسائل رياضية أو التخاطب بلغة اجنبية أو إجراء بحث في موضوع معين⁽¹⁾.

وفريق ثالث يركز على الأهداف التي تسعى عملية التقويم تحقيقه مثل تعريف كلهان kelaghan الذي ينص على أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب ، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج وإعلام سياسة التعليم⁽²⁾. ويمكن هنا استخلاص تعريف شامل

(1) Hofstetter F. T Cognitive Versus Behavioral Psychology. University of Delaware , <http://www.udel.edu/fth/pbs/webmodel.htm>

(2) Piaget, J. The Mechanisms of Perception. New York: Basic Books, 1969.

للتقويم بأنه «العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها. لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحيه المنهج وفعالية سياسة التعليم. يمكن استخلاص عدة خصائص من هذه التعاريف منها:

١ - يركز على تقويم الأداء الفعلي أو ما يسمى «العملية و المخرجات» Process and Product أي ماذا يستطيع الطالب أن ينتج وكيف يفعل ذلك وهذا من خلال ما تعلمه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم. وهذا يعني أن التقويم يتجاوز مجرد الإجابة عن مجموعة من البدائل كما هو الحال في اختبارات الصح والخطأ، إلى ما هو أعمق من ذلك. إنه الانتقال من السؤال ماذا يعرف؟ إلى السؤال ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟

٢ - أنه يقوم بتقويم مجال واسع من أنواع الأداء أو القدرات ومهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والنقد والتقييم وحل المشكلات وابتكار الأشياء وتنفيذها .

٣ - ولتحقيق النقطة السابقة، يعتمد التقويم البديل على التنوع في أساليب التقويم كالتقويم الشفوي والسمعي والكتابي والعملية وهذا باستعمال عدة فنيات مثل

(1) Angelo, T. A. & Cross, K. P. (1993). Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. San Francisco: Jossey-Bass.

(2) M. Kulieke, J. Bakker, C. Collins, T. Fennimore, C. Fine, J. Herman, B.F. Jones, L. Raack, M.B. Tinzmann NCREL, Oak Brook, 1990.

- الملاحظة والاختبارات والتقييم الذاتي وتقييم الأقران
والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها.
- ٤ - انه يوفر تغذية راجعة لكل من الطالب لتحسين إستراتيجيته
في التعلم وللمدرس لتطوير مهاراته في عملية التدريس
وللمقرر لتطويره وتجديده.
- ٥ - توفير تغذية راجعة للإدارة لتطوير الجوانب التدميمية
للعلمية التعليمية، كتوفير الوسائل التعليمية والمرافق
والتجهيزات، والمختبرات، والمكتبة وتدعيم المناخ
التعليمي، والخدمات الطلابية، والتنظيم داخل المؤسسة
والإدارة وغيرها وكذا توفير معلومات صحيحة ودقيقة
وشاملة عن الطالب تساعد في اتخاذ القرارات الأكاديمية.
١. ٢. ١. ١ التقييم البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم

إن الاتجاهات الحديثة للتقييم جاءت نتيجة لتغير مفهوم
التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور
البنائي المعرفي الذي يرى بأن معنى التعلم يحدث عندما
يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل
المشاكل واتخاذ القرارات وإنتاج الأشياء التي تعطي إحساسا
بهذا العالم. فالمتعلم يحتاج إلى قدرة التحديد الذاتي والشعور
بالكفاءة ومواصلة السعي لاكتساب أدوات التعلم واستخدامها.
انه بحاجة إلى أن يكون استراتيجيا في تعلمه. وأخيرا يحتاج

(1) Op cit.

(2) littlefield, J. Accreditation Basics

<http://distance learning.about.com/od/accreditationinfo/a/accreditation1.>

المتعلم إلى أن يكون عاطفياً يرى نفسه والعالم المحيط به من منظور الآخر.

ووفقاً لنظريات التعلم التقليدية، فإن اكتساب المهارات العالية يتم تدريجياً خطوة بخطوة وذلك بتجزئتها إلى سلسلة من المهارات المتتالية. فقد افترض خطأً أن المهارات الأساسية التي يتم تعلمها بالتكرار، يمكن تجميعها في مهارة معقدة الفهم. بيد أن الأدلة المستمدة من علم النفس المعرفي المعاصر^(١) يشير إلى أن كل عمليات التعلم تتطلب من المتعلم أن يفكر ويبنى بنشاط النماذج العقلية المتطورة. وقد أشار بياجيه إلى أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل عندما يكون بإمكانهم اكتساب المعرفة من خلال البحث والتجريب بدلاً من اكتساب الحقائق التي يقدمها المعلم في قاعة الدرس^(٢)

أن التعلم من المنظور المعرفي يشير إلى أنه تفكيري وبنائي وذو ميزة التعديل الذاتي. فالناس ليست مجرد مسجلات للمعلومات الواقعية ولكن بوصفها مبدعة ومنتجة للبناء المعرفي الذي يخص كل واحد منهم. وعليه، أن يعرف الفرد شيئاً لا يعني فقط أن يتلقى معلومات عنه ولكن أن يفسرها ويربطها بمعارف أخرى سبق أن اكتسبها.

وبالإضافة إلى ذلك، لا يكفي معرفة كيفية أدائها، ولكن أيضاً متى نؤديها وكيفية تكييف هذا الأداء مع الأوضاع الجديدة. وبالتالي فإن وجود أو عدم وجود المعلومات المجزأة التي يركز عليها المنظور التقليدي في الاختبارات المتعددة الاختيار،

(1) Middle States Commission on Higher Education: (2002): Characteristics of EXCELLENCE in Higher Education: Eligibility Requirements and Standards for Accreditation . www.msache.org

(2) Kelaghan T. and Greaney V. op cit pp: 26

ليست ذات أهمية في تقدير معنى التعلم ، ولكن ما هو مهم هو كيف وما إذا كان الطلاب يقومون بتنظيم المعلومات وبنائها واستخدامها في البيئة لحل المشاكل المعقدة .

١. ٢. التقويم وضمان الجودة في التعليم

إذا كان مفهوم الجودة في التعليم ليس من السهل تحديده، إلا أنه يتميز بثلاثة مسارات متشابكة ومتراطة هي:

- ١ - الكفاءة والإتقان في تحقيق أهدافه.
- ٢ - الاهتمام بحاجات الإنسان والظروف البيئية المحيطة به.
- ٣ - استكشاف أفكار جديدة، والسعي إلى التفوق وتشجيع الإبداع.

وإذا كان المفهوم التقليدي للتقويم يعني لكثير من الناس بأنه العملية التي يتم بها تقدير درجة الفرد أو ترتيبه بين زملائه، فإن معناه من منظور الجودة يتجاوز هذه المفهوم البسيط. إنه عنصر من العناصر الأساسية في الجودة الشاملة للنظام التعليمي عامة والتعليم العالي خاصة، وأنه يركز على تقييم النواتج أو المخرجات التعليمية وكذلك العمليات التعليمية إضافة إلى دراسة المدخلات. انه آلية لتوفير المعلومات التي تساعد على الحكم واتخاذ القرارات بشأن العديد من المجالات في المؤسسة التعليمية والنظام التعليمي منها:

أولاً: جودة تعلم الطلاب: أن جودة التعلم لا تعني استعراض ما خزنه الفرد في حافظته في نهاية الفصل أو الحصول على

(1) Op cit pp: 26.

(٢) علام مرجع سابق ص ٣٧.

درجات عالية نتيجة لذلك، بل تعني:

١ - مدى تمكنه من المادة وكيفية توظيفها في حياته المهنية واليومية.

٢ - القدرة على اتخاذ القرارات وحل المشاكل.

٣ - مساعدة الطالب على أن يكون أكثر فعالية وقادراً على التقييم الذاتي والتوجيه الذاتي^(١) وأكثر اندماجاً ومشاركة وفعالية في عملية التعليم والتعلم.

٤ - مدى اكتسابه للقيم والاتجاهات التي تدعم تعلمه وتكيفه في الحياة الاجتماعية عامة والمهنية خاصة.

٥ - مدى إسهامه في تطور المجتمع.

ثانياً: جودة العملية التعليمية: مدى ديناميكية العملية التعليمية في قاعة الدرس ومدى تحقيقها لأهداف البرنامج من حيث المستوى العلمي وطريقة الأداء والوسائل المستعملة ومستويات التفكير التي تنميها، إن تقييم نتائج الطلاب تعطي مؤشرات حول مدى الحاجة إلى تفعيل العملية التعليمية والجوانب التي ينبغي تطويرها بدءاً بتحديد أهداف المادة تحديداً إجرائياً كنواتج تعليمية مروراً بطرق التعليم والتعلم والوسائل الموظفة فيها إلى اختيار أدوات التقييم المناسبة التي تستطيع الحكم على مدى تحقيق الأهداف المسطرة.

ثالثاً: جودة التقييم المستخدم: إن الإصلاحات الحديثة في جودة التعليم تركز على العمليات ونواتج التعلم^(٢) وهذا مؤشر

(1) Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000. In M. Birenbaum and F. Dochy (Eds), Alternatives in Assessment of Achievement, Learning Processes and Prior Knowledge. Norwell MA: Kluwer.

أساسي وهام للحكم ليس فقط على مدى جودة عملية التعلم أو المخرجات المتمثلة في الطلاب، بل وعلى المؤسسة التعليمية عامة. وتبعاً لذلك فإن مفهوم التقويم من منظور الجودة والاعتماد يتعدى مجرد إجراء الاختبارات التي تشمل الأسئلة الكتابية والتي تقيس المعارف والمهارات البسيطة والتي تجرى في فترات محددة، إلى مفهوم أكثر شمولية. إنه انتقال من الاختبارات التحريرية البسيطة إلى التقويم المتعدد ومن قياس معارف ومهارات بسيطة إلى قياس المستويات العليا من التفكير^(١). ومن قياس مستوى المعارف إلى كيفية توظيفها في الحياة المهنية والعامة فضلاً عن تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم والاتجاهات.

١. ٤. التقويم البديل والاعتماد الأكاديمي

يعرف الاعتماد الأكاديمي بأنه العملية التي يتم بها تقويم البرامج وسياسة المؤسسة التعليمية للتحقق ما إذا كانت تتفق مع معايير معينة تضعها عادة مؤسسة خارجية تسمى هيئة الاعتماد. فإذا حققت المؤسسة التعليمية الحد الأدنى من هذه المعايير تمنح الاعتماد وتصبح شهادتها معترف بها لدى المؤسسات الأكاديمية والمهنية الأخرى^(٢).

وكما نلاحظ من هذا التعريف فإن منح الاعتماد يتم بناء على تقويم فريق الهيئة لجميع مرافق وبرامج المؤسسة

(1) Gardner, Howard (1983) Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic

(2) (Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. Educational Researcher,

منها وأهمها مستوى تعلم الطالب. وتركز هيئة الاعتماد في تقويمها للطالب على التقويم الشامل للمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي اكتسبها والتي تتمثل في المخرجات التعليمية ، أي مختلف الانجازات التي حققها. وتستخدم في ذلك مقاييس متعددة منها الاختبارات التحريرية والحقائب التعليمية والصحائف وأنواع الأداء الأخرى. وهذا يعني أن هيئة الاعتماد تعتمد على التقويم البديل أو تقويم الأداء.

١. ٥. التقويم البديل والمعايير التربوية

هناك عدة تعريفات للمعيار منها مثلا درجة الامتياز المطلوبة في تحقيق هدف معين أو انه مقياس لمدى صلاحية الشيء أو مستوى الأداء المطلوب تحقيقه من طرف الطالب أو المؤسسة في فترة زمنية معينة. فعلى سبيل المثال نقول بنهاية سنة ٢٠١٠م تخرج الجامعة طلابا يحتلون المراتب الأولى عالميا في مادة الرياضيات.

وقد قدمت لجنة الولايات الوسطى حول التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية في ٢٠٠٢م تقريرا بعنوان الامتياز يتضمن تجديدا لمعايير الاعتماد، وركزت بصورة خاصة حول معيارين أساسيين من جملة أربعة عشر معيارا هما تقويم فعالية المؤسسة (معيار ٧) ومعيار تقويم تعلم الطلاب (معيار ١٤)^(١). فالمؤسسة تضع معايير للأداء ويأتي دور التقويم للتحقق من مدى تحقيق المؤسسة لهذه المعايير. ومن هذا فان المعايير تعتبر موجهات لسياسة التقويم. ومن جهة أخرى يعتبر التقويم الرابط الأساسي بين التعليم الفعال وتعلم الطلاب والمعايير التربوية. ولضمان هذا الربط ينبغي جعل مهام التقويم في نفس الخط مع نواتج التعلم المحددة في المساق

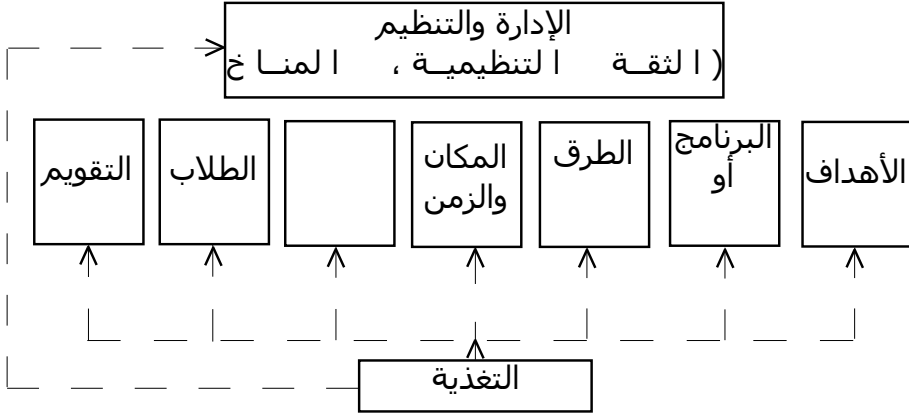
والبرامج.

١. ١. ٦. التقويم البديل والمساءلة التعليمية

وتعرف المساءلة التربوية بأنها التواجد في موقع مسئول لأداء بعض الواجبات^(٢) أو العملية التي يتم بها محاسبة المدرسين والمؤسسة التعليمية عن أداء الواجبات المنوطة بها أو تحقيق الأهداف المكلفة بها. فعلى مستوى الطالب، تركز المساءلة على المخرجات أو النواتج التعليمية التي حققها الطالب، أما على مستوى المؤسسة التعليمية فإنها تركز على نواتج التعلم المرغوبة ضمن رسالة المؤسسة وأهدافها ومستوى التنظيم فيها ومستوى الدعم المقدم للطالب من التجهيزات والوسائل التعليمية. ومن هنا تبدو العلاقة بين التقويم والمساءلة التربوية علاقة وثيقة ووظيفية هامة، إذ لا تتم المساءلة إلا بناء على تقويم معين. والواقع أن كرسـت Kirst يعتبر أن المقترحات المقدمة لاستخدام التقويم لتحسين العملية التعليمية يعود كثيرا إلى حركة المساءلة التربوية والتي أصبحت الآن نتيجة للضغوط السياسية والاجتماعية والاقتصادية إدارة من إدارات الدولة في كثير من البلدان^(١). ويشير علام إلى أن المساءلة التي كانت تقوم على درجات الاختبارات المقننة في أمريكا قوبلت بنقد شديد منذ السبعينيات من القرن الماضي، مما أدى إلى المطالبة باستناد المسؤولية على أساليب تقويم واقعية وأصيلة قائمة على الأداء^(٣).

ونظرا إلى ما أحدثه التقويم البديل من تغييرات جذرية في محتوى التقويم وأساليبه وأيضا في طرق واستراتيجيات التعليم والتعلم، فإن المساءلة التربوية باتت تقوم على معلومات أكثر واقعية في تحديد درجة المسؤولية على كل من المدرس

والمؤسسة التعليمية.



الشكل رقم (١) يوضح عناصر النظام التربوي ومكانة التقويم فيه

١. ٢ التحولات التي أحدثها التقويم البديل

وعلى كل حال فقد أحدث التقويم البديل تحولات جذرية في فلسفة التقويم التربوي عامة وتقويم تحصيل الطلاب وأدائهم خاصة منها ما ذكره كوليك وزملاؤه Kulieke et al. (٣) الذين أشاروا إلى ثلاثة تحولات أساسية هي:

١ - التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم المتعدد.

٢ - التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقويم قدرات متعددة.

٣ - التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل.

ونرى أن هناك تحولا آخر جديراً بالذكر وهو:

٤ - التحول من التقويم الذي يستهدف تحقيق الكفاية إلى

التقويم الذي يستهدف تحقيق الجودة والامتياز.

وسنوضح فيما يلي هذه التحولات بشيء من التفصيل
والأمثلة:

١. ٢. ١ التحول من سياسة الاختبارات إلى سياسة التقويم
المتعدد

أن سياسة الاختبارات التقليدية غالبا ما تقيس تعلم الطالب
من خلال الإجابة على أسئلة محددة فقط والتي تكون عادة:
١ - ملموسة ومهيكله ويمكن الإجابة عنها خلال فترة زمنية
محددة.

٢ - وأنها لا تقيس عادة إلا عددا محدودا من المعارف
والمهارات.

أما الآن ، ومع توسيع مفهوم التعلم، فإن اختبارات
الورقة والقلم ما هي إلا نوع واحد فقط من الوسائل لجمع
المعلومات عن تعلم الطلاب. فالمفهوم المتعدد للتقويم يشمل
بالإضافة إلى اختبارات الورقة والقلم، مقاييس وإجراءات
أخرى مثل سلايم التقدير ومراقبة أداء الطلاب ، والتفكير
النقدي وتقويم المنتجات ، وإجراء المقابلات، ومراجعة الأداء
السابق للطالب وتقديم العروض ودراسة الحالات وغيرها.
فالمفهوم المتعدد للتقويم يوسع نوع المعلومات التي يتم جمعها
عن الطلاب والطريقة التي تستخدم بها هذه المعلومات في
تقويم تعلم الطالب. ومن هنا فإن التقويم يحتاج إلى استغلال
نقاط القوة لدى المتعلمين في كل مجالات حياتهم والاستفادة
منها في في الموقف التعليمي.

١. ٢. التحول من اختبار القدرات المعرفية إلى تقييم قدرات متعددة

يتسم عصر المعلومات باطراد النمو ، والدينامية والتغير في كتلة المعلومات. فالطالب ليس فقط في حاجة ماسة إلى المعرفة الرقمية ، وإنما أيضا في حاجة إلى مجموعة متنوعة من الكفاءات حتى يستطيع أن يؤدي وظيفته في مجتمع المعلومات. وقد قام بيرنباوم^(١) Birenbaum بتحليل وتصنيف هذه الكفاءات والمهارات كما يلي:

- ١- القدرات الإدراكية مثل حل المشكلات، التفكير النقدي، وصياغة الأسئلة والبحث عن المعلومات ذات الصلة، وإصدار الأحكام، والاستخدام الفعال للمعلومات، وإجراء ملاحظات وتحقيقات وابتكار وخلق أشياء جديدة ، وتحليل البيانات وعرض البيانات شفها والتعبير الكتاب والشفهي.
- ٢ - الكفاءات الما وراء معرفية أو الفوقية المعرفية مثل التأمل الذاتي والتقييم الذاتي
- ٣ - الكفاءات الاجتماعية مثل قيادة المناقشات، الإقناع، التعاون، والعمل في مجموعات وغيرها
- ٤ - التصرفات العاطفية مثل المثابرة، والدافع الذاتي والفعالية الذاتية والاستقلالية والمرونة، والتعامل مع حالات الإحباط.

(1) Middle States Commission on Higher Education . Op Cit

(2) R.J. Dietel, J.L. Herman, and R.A. Knuth What Does Research Say About Assessment? NCREL, Oak Brook, 1991 <http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/What%20Does%20Research%20Say%20About%20Assessment>.

١ - نظرية الذكاء المتعدد Multiple Intelligences Theory

وفي ضوء القدرات المتعددة، اقترح جاردنر (١٩٨٣م) (١) Gardner رؤية جديدة للذكاء يمكن إدراجه بسرعة في المناهج المدرسية واستعماله في عمليات التقييم حيث قام بتوسيع مفهوم الذكاء ليشمل مجالات أخرى مثل العلاقات المكانية والمعرفة بين - شخصية بالإضافة للقدرة الرياضية واللغوية أيضًا. ويرى جاردنر أن مفاهيم الذكاء يجب أن تستمد ليس فقط بالعمل مع الأطفال والبالغين العاديين لكن أيضًا بدراسات الأفراد الموهوبين والخبراء و الفنانين، والأفراد من ثقافات مختلفة . ويقول أن الاختبارات السيكومترية الحالية للذكاء تخاطب فقط الجوانب اللغوية والمنطقية بالإضافة إلى بعض جوانب الذكاء الفضائي (إدراك الفضاء أو الحيز أو الأشكال) وتهمل الأشكال الأخرى . علاوة على ذلك، نجد أن اختبارات الورقة والقلم تستبعد أنواعا كثيرة من الأداء الذكي الذي يهتم في الحياة اليومية، مثل إعطاء محادثة ارتجالية (لغوية) أو القدرة على أن يجد الفرد طريقه في بلدة جديدة (فراغية). ومن هنا فإن الذكاء في هذه النظرية يعرف بأنه المقدرة على حل المشاكل وتصنيع المنتجات ذات القيمة في موقف أو أكثر من المواقف الثقافية (٢).

٢ - الأنواع التسعة من الذكاء

(1) Brualdi, A. (1998) Implementing Performance Assessment in the Classroom. Pratical Research and Evaluation 6, (2)

(2) Nitko, A. J. (1996) Educational Assessment of Students . Englwood Cliffs: Prentice Hall

(٣) الدوسري راشد حمادر (٢٠٠٤م) القياس والتقويم التربوي الحديث.

يعرف جاردنر الذكاء بأنه المقدرة على حل المشاكل وتصنيع المنتجات ذات القيمة في موقف أو أكثر من المواقف. وقد توصل من خلال بحوثه البيولوجية والثقافية إلى تشكيل تسعة أنواع من الذكاء. ويختلف هذا التوجه الجديد للذكاء عن المفهوم التقليدي الذي يعترف فقط بالذكاء اللغوي والذكاء الرياضي. وفيما يلي الأنواع التسعة التي اقترحها جاردنر

١ - الذكاء المنطقي - الرياضي Logical-Mathematical

Intelligence: يتضمن هذا النوع من الذكاء المقدرة على اكتشاف الأنماط والتفكير بطريقة استنتاجية ومنطقية. وهو يرتبط دائما بالتفكير العلمي والرياضي.

٢ - الذكاء اللغوي Linguistic Intelligence: ويتضمن التمكن في

اللغة ويشمل القدرة على المعالجة الفعالة للغة والتعبير عن الذات بشكل بياني أو شعري. كما يسمح هذا النوع من الذكاء على استعمال اللغة في تذكر المعلومات

٣ - الذكاء المكاني: ويشير إلى القدرة على تكوين الصور

الذهنية لغرض حل المشاكل التي تصادف الفرد. ويشير جاردنر إلى أن هذه الصور لا ترتبط فقط بالصور البصرية بل يوجد أيضا عند الأطفال المكفوفين.

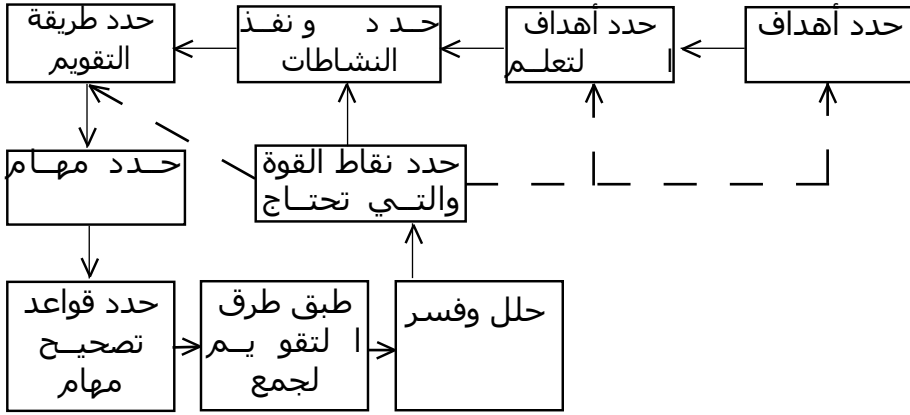
٤ - الذكاء الموسيقي Intelligence Musical: ويضم المقدرة

على التعرف وتشكيل النغم والإيقاع. يحتاج هذا النوع من الذكاء للنمو عند الفرد إلى الوظيفة السمعية خاصة ما يتعلق بالنغم

٥ - الذكاء الجسمي Bodily Intelligence: ويشير

(١) صبرى ، ماهر والرافعى ، محب (٢٠٠١م) • التقويم التربوي ، أسسه وإجراءاته ، الرياض ، مكتبة الرشد.

إلى قدرة الفرد على استعمال ذهنه في تنسيق حركات الجسم. ويعتبر هذا تحدياً للاعتقاد السائد بعدم وجود علاقة بين النشاط العقلي والجسمي.



٦ - الذكاء العلائقي (بين - الشخصي) Interpersonal Intelligence: يشمل القدرة على فهم الآخرين وإدراك مشاعرهم ونواياهم، والقدرة على إقامة علاقات اجتماعية مع الآخرين والتأثير فيهم.

٧ - الذكاء الشخصي (الذاتي) Intrapersonal Intelligence: يربط إلى القدرة على فهم المشاعر والدوافع الذاتية.

وبالرغم من اختلاف هذين النوعين بعضهما البعض إلى أن تقاربهما في كثير من الثقافات جعلهما يرتبطان ببعض

٨ - الذكاء الطبيعي Naturalist Intelligence وبشير إلى القدرة على العمل في الخلاء والتعامل مع الطبيعة كالقدرة على تصنيف الأنواع كالنباتات والأشجار والحيوانات

٩ - الذكاء الوجودي Existential Intelligence: ويشير إلى القدرة على معالجة الأسئلة المرتبطة بوجود الإنسان والخلق والكون وغيرها من الأسئلة المرتبطة بالحياة والموت.

وبالرغم من اختلاف هذه الأنواع من الذكاء عن بعضها البعض إلى أن جاردنر يرى أنها لا تشتغل مستقلة بل تعمل معا وفي نفس الوقت وأنها تكمل بعضها البعض عند محاولة الفرد تنمية مهارات معينة أو حل المشاكل. فعلى سبيل المثال ...

١. ٢. ٣ التحول من تقويم منفصل إلى تقويم متكامل

إذا كان التقويم التربوي يوحى للبعض بأنه آخر عملية في النظام التربوي وأنه يخص فقط المستوى الأول من هذا النظام وهم الطلبة ، فإنه في الواقع يشمل ويخص كل مستويات وعناصر النظام التربوي، بدءاً بالطالب وانتهاء بأول عملية في النظام التربوي وهي الأهداف التربوية . (انظر الشكل ١).

وإذا كان الهدف من تقويم الطالب هو الطالب نفسه للحكم له أو عليه في النجاح والرسوب، فإنه في الواقع يعتبر معياراً أو محكاً أساسياً وهاماً للحكم على مدى نجاح أو إخفاق النظام التربوي ككل. فإذا كان هناك إخفاق أو خلل في الطالب في أدائه أو تحصيله المعرفي أو جوانبه النفسية والاجتماعية والسلوكية، فإن ذلك يعني وجود خلل في مكان ما في النظام التربوي أوفي إحدى مستوياته أو عناصره. ويبدأ طرح الأسئلة بدءاً بالسؤال العام : ما هو المشكل؟ هل هو انخفاض تحصيل الطالب أو أدائه أو مستوى قدراته أم هو ملمح الطالب المرتبط بالقيم والاتجاهات... ثم تليه أسئلة أخرى حول مصادر المشكل

(١) الدوسري مرجع سابق ص:٥١٠

. أسئلة مثل هل يعود السبب إلى الطالب ؟ وإذا كان نعم، هل يعود السبب في ذلك إلى النظام التربوي أو أسباب خارجة عنه ؟

وإذا كانت الأسباب تعود للنظام التربوي فما هي مصادرها ؟ هل يعود إلى التنظيم والإدارة ؟ أم إلى الثقافة والمناخ التنظيمي للإدارة التربوية؟ أم للإشراف التربوي ؟ هل يعود إلى مستوى العلمي للمدرسين ومهاراتهم ؟ أم يعود إلى الهياكل المدرسية وظروفها الفيزيقية أم إلى الفترة الزمنية والتوقيت غير المناسب للبرامج؟ هل يعود إلى طرق التدريس والوسائل التعليمية المستعملة ؟ أم يعود إلى محتوى البرامج ؟ وهل يعود إلى الأهداف نفسها كعموميتها أو غموضها أو بساطتها أو عدم واقعيتها ؟ أم يعود إلى أساليب التقييم المستعملة ؟ وغير ذلك من التساؤلات التي تؤدي إلى تحديد الداء الذي يساعد على اختيار الدواء المناسب.

وإذا كان ضمان الجودة والاعتماد يقوم على تقييم كل عناصر النظام التربوي فإن تقييمه للطلاب يقوم على كل ما يستطيع الطالب أداءه بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي تعلمها. ولا يستطيع أن يقوم بهذا إلا التقييم البديل الذي يقوم على التقييم المتعدد وهذا سواء من حيث المخرجات التي يتم تقييمها أو من حيث الأساليب التي يستخدمها في عملية التقييم.

١. ٢. ٤. التحول من الكفاءة التربوية إلى الجودة والامتياز

من أهم أهداف التقييم التربوي هو توفير معلومات حول مدى كفاءة النظام التربوي . وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ هناك

معياريين أساسيين للحكم على مدى فعالية النظام التربوي وهما: الكفاءة الخارجية ، والكفاءة الداخلية.

فالكفاءة الخارجية تركز على مدى انطباق كميات ومواصفات المتخرجين مع متطلبات مؤسسات المجتمع وبرامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية. بمعنى آخر، هل النظام التربوي يخرج الكميات المطلوبة من المجتمع؟ وهل المتخرجون يتميزون بالكفاءات والمهارات والمواصفات التي تؤهلهم مباشرة لتحمل مسئولياتهم في عملية التنمية والإبداع العلمي والتكنولوجي ، أم أنه لا يخرج الأعداد الكافية ، وأن ما يخرج لا يتماشى وحاجيات المجتمع مما يكلف خسارتين، خسارة للمجتمع الذي لم ينتفع بالمتخرج ، وخسارة للمتخرج الذي قد لا يجد فرصة للعمل.

أما الكفاءة الداخلية فتشير إلى قدرة النظام التربوي في تخريج كل الأعداد التي دخلت إليه في الفترة الزمنية المحددة. وللکفاءة الداخلية ثلاث جوانب رئيسية هي:

١ - الكفاءة الكمية : وتشير إلى قدرة النظام التربوي على تخريج أكبر عدد ممكن مقارنة بعدد الملتحقين .

٢ - الكفاءة النوعية: وتشير إلى ما إذا كان هؤلاء المتخرجين يتميزون بنوعية عالية من حيث المعارف والمهارات والمواصفات المكتسبة.

٣ - الكفاءة المرتبطة بالكلفة : والتي تشير إلى قدرة النظام على الاحتفاظ بالحد الأدنى من التكاليف في تخريج الطالب بنوعية جيدة .

وبالرغم من أهمية معيار الكفاءة التربوية الذي ما زال قائما وصالحا للاستعمال خاصة ما يتعلق بنوعية الخريج ، إلا

أن الأنظمة التربوية فشلت في تحقيقه لعدة أسباب أهمها عجز التقويم التقليدي الذي يقوم على اختبارات الورقة والقلم وعلى قياس المستويات الدنيا من المعرفة فضلا عن الاكتفاء بالمعلومات النظرية دون التطبيقية. إن الانتقال من نظام الكفاءة إلى نظام الجودة هو أن مفهوم الجودة أشمل لأن نظام الجودة يشمل كل مرافق المؤسسة التربوية في حين تركز الكفاءة النوعية على الطالب فقط، بالإضافة إلى أن نظام الجودة وضع استراتيجيات وآليات لتقويم الجودة التعليمية. ثم أن معايير الجودة والاعتماد تتعدى معايير الكفاءة إلى معايير الإبداع والامتياز^(١).

١. ٣ أهداف التقويم البديل

إذا كان الغرض الرئيس من عملية التقويم هي تحسين عملية تعلم الطالب بما يحقق أهداف البرنامج ورسالة المؤسسة التعليمية، فإن هناك أهدافا أخرى تستخدم لتحقيق عدة أغراض أخرى تختلف باختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم مثل أصحاب القرار والمعلمين والطلاب وأولياءهم^(٢). ومن بين هذه الأهداف ما يلي:

- صياغة السياسات.
- المكافآت والجزاءات والممارسات المختلفة.
- توجيه الموارد بما في ذلك الأفراد والأموال.
- تحديد الأولوية ونقاط القوة والضعف في البرنامج.

الجدول رقم (١) ميزان التقدير الوصفي

نادراً ما يحقق الهدف	عادة يحقق الهدف	غالبا يحقق	أداء ممتاز يتعدى	
١	٢	٣	٤	الدرجة

- تخطيط وتحسين البرامج.

- الحصول على الاعتماد.

دائماً

نادراً

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

- التشخيص وتحديد أداء الفرد ورصد تقدمه ومنح الدرجات.

- تحفيز الطلاب.

- تحديد مسؤولية المؤسسة التعليمية.

- اتخاذ القرارات التعليمية والمهنية.

١. ٣. ١ أساليب التقويم البديل

مستوى	مستوى	مستوى	مستوى الأداء	
يعتمد الطالب على سؤال بحثي أثاره	ينمي الطالب سؤالاً يقوده	يثير الطالب سؤالاً يدفعه	يثير الطالب سؤالاً يتطلب التفكير والإبداع ويتحدى	طرح

(١) الدوسري مرجع سابق ص: ١٠٠

من مزايا التقييم البديل الذي يسهم في تحقيق معايير الجودة والاعتماد انه يعتمد تقييم الأداء مستعملا في ذلك عدة تقنيات نستعرضها فيما يلي:

١ - تقييم الأداء: Performance Evaluation :

يعرف بروالدي (Brualdi, 1998)^(١) تقييم الأداء بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبب بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له. كما يعرفه نيتكو (Nitko, 1996)^(٢) بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في عدة مواد تعليمية وفي مواقف متعددة ليظهر انه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال الأداء.

ومن أمثلة تقييم الأداء تقديم عرض شفوي حول موضوع معين، إعداد مشروع بحث، تلخيص كتاب، إدارة حوار ، إجراء تجربة علمية ، كتابة مقالة حول موضوع معين ، كتابة تقرير حول حادثة معينة ، جمع مصادر من الانترنت وغيرها.

وهناك عدة فنيات لتقييم الأداء منها ما ذكره الدوسري^(٣).

١ - التمرينات أو الأسئلة المفتوحة حول موضوعات تحريرية مثل حل مسائل رياضية أو كتابة مقال.

٢ - المهمات الممتدة: كإجراء تجربة أو بحث أو إعداد تقرير

(١) أبو دقة سناء ابراهيم (٢٠٠٥م)تقييم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي على مستوى المساق . الجودة في التعليم

٢ - الحقيية التعليمية: وتحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف