في التقييم

الحقائب التقويمية في التدريس والتقييم الأصيل

يعتبر التقييم الأصيل إحدى أفضل آليات التقييم الجديدة التي تتلاءم مع التغيرات والتوجهات الحديثة التي تشهدها الميادين المختلفة في التربية وعلم النفس في الآونة الأخيرة، ولما لها من دور في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، وقياس مهاراتهم المختلفة وإمكانياتهم بمستوى عالٍ من العدالة والدقة والشمول. لهذا تأتي هذه المقالة لدراسة هذا الموضوع وتسليط الضوء عليه من خلال بحثها في الحقيبة التقويمية Portfolio كأحد الأشكال الهامة للتقييم الأصيل.

تتناول المقالة الحقائب التقويمية بالدراسة من أبعاد مختلفة تتعلق بأهميتها، خصائصها، عناصرها الأساسية، صدقها وثباتها، واستراتيجيات استخدامها في التقييم الأصيل، حيث يتم تقديم استراتيجية مفصلة بخطوات متتابعة لاستخدام الحقيبة التقويمية كاستراتيجية من استراتيجيات التقييم الأصيل.

تخلص المقالة إلى أهمية استخدام مثل هذه الآلية في تدريس الطلاب وتقييم تعلمهم، ولكنها مع ذلك تحذر من بعض المصاعب والعقبات الفنية والإدارية التي قد تواجه المعلمين لدى استخدامها، وتشير الى بعض المحدوديات في تطبيق هذه الاستراتيجية في المدارس الفلسطينية.

يشهد العصر الحالي تغيرات كثيرة وتوجهات حديثة في ميادين متعددة في التربية وعلم النفس، كالتوجهات الحديثة في أنماط التعلم وطرائق التدريس وبناء المناهج وما تحمله من مضامين تربوية ونفسية تستند الى التركيز على الفروق الفردية بين المتعلمين، وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم بالاستناد الى النظريات الحديثة في الذكاء والنمو الذهني. كما تعتبر هذه التوجهات التقييم جزءاً من العملية التعليمية التعلمية وليس خارجًا عنها، وتهدف من خلاله إلى فهم أفضل للمتعلم وما يدور في ذهنه، وبالتالي تستطيع من خلاله إعطاء القيمة الحقيقية لقدراته المختلفة (Gifford &O'Conner, 1992).

من هنا كان لا بد من ظهور طرق تقييم جديدة تلائم هذه الأنماط والتوجهات التعليمية ليتكامل التعليم والتقييم، وهذا بدوره أدى الى ظهور التقييم الأصيل Authentic Assessment كتوجه حديث في التقييم أمكن من خلاله تطوير أدوات وآليات التقييم في المدارس والجامعات، وتغيير العلاقة بين التعليم والامتحان ليتكاملا معاً في العملية التعليمية التي تنسجم مع التغيرات والتطورات التي تشهدها الميادين المختلفة في التربية وعلم النفس.

يقوم التقييم الأصيل على مجموعة من الاستراتيجيات والآليات التي يتم توظيفها في العملية التعليمية بشكل طبيعي وواقعي لتعكس مستوى تعلم الطلاب وتحصيلهم ودافعيتهم وتوجهاتهم نحو الأنشطة المختلفة في الصف، بهدف الوصول إلى فهم أفضل للمتعلمين وما يدور في أذهانهم في الجوانب المختلفة: الأكاديمية

والقيمية والاجتماعية، والانطلاق منها في تقديم الآليات الملائمة لتنمية مهارات المتعلمين كل حسب إمكاناته وحاجاته، مع التركيز على تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد، وحل المشكلات لدى جميع المتعلمين. كما يتيح التقييم الأصيل الفرصة للمعلمين لفحص ممارساتهم التعليمية وتقييمها (Teller, 1996).

أما أهم آليات وأدوات التقييم الأصيل فتتمثل في أدوات التقييم الأدائي Performance Assessment، والحقائب التقويمية Portfolios، والمذكرات Diaries، واليوميات Journals، والمقابلات الشفوية، ومشاهدات المعلم للطلبة، والكتابة الإبداعية، والمقالات، والنشاطات الفنية، والرسم، والمعارض، والدراما، والتجارب، والنقاشات الصفية، والخرائط المفاهيمية، والألعاب، والمنافسة، وتقييم الطالب الذاتي لنفسه (student self assessment Kathyrn, 1993).

في الجزء التالي يتم البحث في الحقائب التقويمية Portfolios كأحد أشكال التقييم الأصيل من أبعاد مختلفة تتعلق بتعريفها، أهميتها، خصائصها، عناصرها الأساسية، واستراتيجيات استخدامها في التقييم الأصيل.

الحقيبة التقويمية

هي أحد أهم اشكال التقويم الأصيل والتي تقوم على التجميع التراكمي الهادف والمخطط له لأعمال الطالب ونشاطاته التي تعكس مهاراته وتحصيله، وتصف نموه وتطوره عبر الزمن، كما تصف الخطوات التي قام بها المتعلم للوصول إلى ما تم إنجازه. كما تحتوي الحقيبة التقويمية على تقييمات المعلم أيضاً، فهي تعبر عن جهد تشاركي بين المعلم والطالب يقرّران فيه معاً أهداف هذه الحقيبة ومحتواها ومعايير تقييمها (Borich & Kobiszyn, 2000; Lankes, 1995).

أهمية استخدام الحقائب التقويمية في التدريس والتقييم

تكمن أهمية استخدام الحقائب التقويمية في التدريس في تنمية مهارات التأمل الذاتي للمتعلم في ممارساته ما يساهم في تطوير مهارات تفكيره الإبداعي والناقد في الموضوعات التي يتعلمها، كما تتيح له الفرصة في تقييم نفسه وتحمل مسؤولية تعلمه، حيث تتيح له فرصة أكبر للمشاركة والانتماء حسب إمكاناته واهتماماته. وللحقائب التقويمية أهمية بالغة في التقييم حيث تزود المعلمين وأولياء الأمور بصورة إجمالية وشاملة لمستوى تعلم الطالب، وتحصيله، وقدرته على التفكير وحل المشكلات وإنتاج المعرفة من خلال مصادر متنوعة تتعلق بنشاطات صفية ولا صفية يقوم بها في بيئة حقيقية وأصيلة وآمنة Authentic Context تتكامل معاً في إنتاج حقيبته التقويمية، كما أن طريقة بناء الحقيبة تتيح الفرصة لملاحظة تطور قدرات ومهارات الطالب مع الزمن من أبعاد مختلفة كقدرته على مراقبة تعلمه، وقدرته على التأمل الذاتي، ورغبته في التغيير.

هذا الى جانب اعتبار الحقيبة التقويمية جزءاً من المهمات المناطة بالتلميذ لكي ينفذها، حيث سيبدأ التلميذ في إدراك مسؤولية جديدة تلقى على كاهله، عليه أن يتحملها ويديرها مما سيدفع باتجاه رفع دافعيته الداخلية نحوها.

كما أنه ـ وفي سياق هذا الإجراء ـ سيكون دور الأهل بارزاً، من منطلق إشراكهم في تقييم ابنهم فيما يتعلق بالأمور التي من المنطق أن تناط بهم، دون جعل الوالدين يتحملان أعباء تدريسية تعليمية محددة هي تلك الاعباء التي على المعلم وحده أن يتحملها؛ بمعنى أن الوالدين سيكون لهما جزء مهم مرتبط بعلاقتهما بأبنائهما من منطلقات أسرية وليست مدرسية، وبهذا سيكون هناك ترسيخ لدور الوالدين وتثبيت لهذا الدور، كما سيتجسد دور المعلم ويتحدد، وأن التداخل سيكون تداخلاً مألوفاً يعزز تنمية وترسيخ أثر المدرسة في البيت وأثر البيت في المدرسة وصولاً إلى إنتاج الطالب الذي يحقق أهداف النظام التعليمي التي بدورها تصبح أهدافه بقناعة ورضى.

العناصر الأساسية في الحقيبة التقويمية

تحتوي الحقيبة التقويمية للطالب على ثلاثة عناصر أساسية تتضمن: عينات مختارة من عمل الطالب، تقييمات الطالب لنفسه، ومعايير تقييم الحقيبة التقويمية.

تتألف العينات المختارة من عمل الطالب من تلك الأعمال التي توفر دليلاً على تحصيل الطالب وتطوره باتجاه تحقيق الأهداف، ومدى التقدم الذي يطرأ عليه بمرور الزمن. تتضمن هذه العينة الأعمال التراكمية الأساسية للطالب كالعينات الكتابية، التقارير، التجارب، التسجيلات الصوتية والمرئية لمقابلات أو مشاهدات، حلول لمسائل في العلوم أو الرياضيات... إلى غير ذلك من الأعمال التي تحقق الغرض من الحقيبة التقويمية في تحقيق الأهداف التعليمية التي وضعت لأجلها من قبل المعلم والمتعلم والمنهاج. لا بد من الإشارة هنا إلى أن اختيار العينات وتجميعها في الملف يتمان ضمن عملية تخطيط منظمة وواعية يتم من خلالها تحديد الأهداف التعليمية والأنشطة والمهمات وسبل تحقيقها، وبالتالي تصبح عملية التقييم جزءاً من العملية التعليمية وليست خارجة عنها.

أما العنصر الثاني في الحقيبة التقويمية فيتمثل في تقييمات الطالب لنفسه student self assessments والذي يمثل مبدأً أساسياً في الأصالة Authenticity التي تقوم عليها الحقيبة، حيث تتيح الفرصة للطالب للتأمل في ممارساته، وتقييم نفسه ومدى قدرته على التعلم، لتخلق منه متعلمًا قادرًا على السيطرة على تعلمه وتحمل مسؤولية ممارساته بإتاحتها الفرصة له لوضع الأهداف ومتابعة تحقيقها. وهذا ينسجم مع النظرة البنائية الحديثة للتعلم Constructivist theory of learning التي تنظر للمتعلم كبانٍ نَشِط للمعرفة ولديه دافع داخلي قوي نحو المعرفة والتعلم (Wolf,1989). في هذا الصدد لا بد للمعلمين من تدريب الطلاب وتنمية مهاراتهم في تقييم أنفسهم ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف بتنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وتنظيم الذات metacognition and self regulation، كأن يطلب المعلم من الطالب اختيار أفضل الأعمال في الحقيبة وتبرير اختياره له كأفضل ما تم إنجازه، أو أن يطلب منه مقارنة عملٍ تم إنجازه مؤخراً مع عمل سابق لملاحظة مدى التطور الذي طرأ عليه وتقييمه له. كما يمكن للمعلم أن ينمي مهارات التقييم لدى الطالب بتوجيهه نحو التأمل فيما تم إنجازه في الحقيبة بمستوى من التجريد والعمومية والتكامل، كأن يبحث عن شواهد تظهر مدى تقدمه في حل المشكلات في العلوم والرياضيات، أو مدى تطور مهارات التعلم الذاتي لديه.

العنصر الرئيس الثالث في الحقيبة التقويمية يتألف من معايير التقييم criteria التي سيتم الاعتماد عليها في تقييم أداء الطالب بناء على ما يتوفر في حقيبته التقويمية، وبالتالي لا بد أن تحتوي الحقيبة في ثناياها على المعايير والمرجعيات التي يتم الاستناد إليها في تقييم أعمال الطالب المختلفة وإصدار الأحكام بشأنها. يتم وضع معايير التقييم بمشاركة الطالب والمعلم (والأهل أحيانًا) الذين يتناقشون معًا في هذه المعايير من حيث دقتها ووضوحها، ومدى ملاءمتها لتقييم الأهداف الموضوعة. في هذا السياق قد يكون من المفيد أن يعرض المعلم للطلاب بعض النماذج لأعمال جيدة موضحًا لهم المعيار الذي استند إليه في الحكم على هذه الأعمال باعتبارها أعمالاً موفقة، ومن المفيد أيضًا أن يقوم المعلم بمناقشة العناصر والمحكات الملائمة للأعمال المختلفة كالكتابة الإبداعية، حل المشكلات، التجارب، أو العمل في مجموعات؛ ليتسنى للطلبة مراعاة هذه العناصر في أعمالهم، كما تساعدهم في تقييم أعمالهم بأنفسهم.

صدق الحقيبة التقويمية

لضمان صدق الحقيبة التقويمية في قياس السمات والأهداف التي أعدت لقياسها لا بد من التأكد من توفر ثلاثة عناصر أساسية فيها: الأول يتضمن توفير عينات ممثلة وشاملة من أعمال الطالب التي تعكس المهارات التي تسعى الحقيبة لقياسها.

العنصر الثاني يتعلق بتزويد الحقيبة بمعايير تقييم rubrics يتم بناؤها ووضع نظام العلامات القائم عليها بشكل متأنٍ ودقيق وواضح، يمكن من خلالها قياس مختلف المهارات المتضمنة في الحقيبة، وبالتالي الاستناد إليها في وضع العلامات وإصدار الأحكام على أداء الطالب وتحصيله بمستوى عالٍ من الدقة والصحة.

أما العنصر الثالث فيقتضي تحديد أهداف الحقيبة التقويمية وسبل تحقيقها في ضوء قدرات الطلاب ومستوياتهم الذهنية، وتقييم المهمات المنجزة في الحقيبة بمدى ارتباطها بالموضوعات والأهداف التي تسعى الحقيبة لتحقيقها، وبالتالي عدم مطالبة الطلاب بمهام أو قدرات تقع فوق مستوياتهم الذهنية، أو لا ترتبط بأهداف الحقيبة بشكل مباشر.

استراتيجيات استخدام الحقائب التقويمية في التقييم الأصيل

الاستراتيجية هي «مجموعة من الأحكام والخطوات التي تحوي في داخل كل منها الكثير من الأنشطة والتقنيات التي تساعد الفرد على تحقيق مهمته» (Beyer & Barry, 1997).

قام Kubiszyn (2000) Borich بوضع استراتيجية مفصلة للتخطيط للحقائب التقويمية وبنائها وتطبيقها واحتساب علاماتها كجزء من عملية القياس والتقويم التي يعتمد عليها في وضع العلامات وإصدار الأحكام على ما يتم تعليمه في المجالات المختلفة. في الجزء التالي يتم تقديم استراتيجية مفصلة بخطوات متتابعة لاستخدام الحقيبة التقويمية في التقييم الأصيل بالاستناد إلى أفكار Kubiszyn & Borich (2000) و O'Malley & Pierce (1996) كإطار عام لهذه الاستراتيجية وفقا لما يلي :

تحديد الأغراض التي تسعى الحقيبة التقويمية لتحقيقها وتقييمها

تعتبر هذه الخطوة الأهم في تطوير الحقيبة التقويمية، حيث يتم من خلالها تحديد أغراض التقييم. كما تعتبر جزءاً من استراتيجية المعلم التعليمية التي يقوّم من خلالها أداءه وأداء طلابه. في هذه المرحلة يقوم المعلم والطالب بوضع الأهداف التي سيسعيان لتحقيقها من خلال الحقيبة مثل مراقبة الطالب وتقدمه، تنمية مهارات تقييم الطالب لنفسه، وتقييم مستوى تحصيل الطالب وأدائه بالمقارنة مع الأهداف المعلنة للمنهاج، وإعطائه علامات، والمحافظة على وجود

سجل متواصل لأداء الطالب يُظهِر تطوره والتغيرات التي تطرأ عليه من صف إلى الصف الذي يليه، وإيصال تحصيله وأدائه لأولياء أمره ومعلميه الآخرين.

تحديد المهارات الذهنية والوجدانية التي ستقيسها الحقيبة التقويمية

في هذه المرحلة يقوم المعلم بتحديد المهارات المختلفة التي سيبحث عنها في حقيبة الطالب التقويمية بعد مناقشتها مع الطالب والاتفاق عليها. تتضمن هذه المهارات مجالات مختلفة تتعلق باستراتيجيات ذهنية كالتحليل والتخطيط والتنظيم، واستراتيجيات فوق ذهنية metacognitive strategies كالتأمل وتنظيم الذات، ومهارات أدائية كالبناء والرسم والاتصال، ومهارات أخرى تتعلق بالميول والنزعات والاتجاهات كالمرونة والتكيف والتعاون والتحمل والرغبة في التغيير.

مواءمة المحتوى للأهداف، وتحديد أجزاء المحتوى التي ستخضع للتقييم

بعد تحديد أغراض التقييم والمهارات التي سيتم قياسها، يبدأ التفكير في الأعمال والمواد (النواتج) التي تحملها الحقيبة والتي تحقق الأغراض التي وضعت لأجلها. يوجد نوعان من الأعمال في الحقيبة: الأول يتضمن الأعمال التي يريدها المتعلمون وأولياء أمورهم، ويعتقدون أنها تحقق الأغراض، وتشمل كافة الأعمال التي تحويها الحقيبة. اما الثاني فيتضمن الأعمال التي يريدها المعلم، وهي تلك التي ترتبط بالأهداف المعلنة وما تم تدريسه بشكل مباشر فقط، أي أن المعلم لا يبحث في الحقيبة سوى عن الأعمال التي توفر دليلاً على تحقيق أهداف تم توجيه تعلم الطالب وتهيئته لها. وبالتالي هناك حاجة لوجود نقطة توازن بين ما يريده المعلم وما يريده المتعلم. من الملائم هنا أن يصنف المعلم النواتج التي يريدها في الحقيبة في مجموعة من الفئات التي تحقق الأغراض التعليمية والنتاجات الذهنية التي يسعى لتحقيقها، ثم يتيح الفرصة للطلاب لاختيار العينات التي يفضلونها من الأعمال شريطة أن تقع ضمن هذه الفئات التي تم تحديدها مسبقاً من المعلم، لترفق في حقائبهم وتخضع للتقييم ووضع العلامات.

بناء معايير تقييم الحقيبة **Portfolio Rubrics**

لاستخدام الحقيبة لأغراض التقييم، وإصدار الأحكام على المتعلمين وتحصيلهم، وإعطائهم علامات أو تقديرات، لا بد من تطوير معايير تقييم واضحة ومحددة وموضوعية يمكن من خلالها إصدار مثل هذه الأحكام على تعلم الطلاب بمستوى عال من الصدق والثبات، كما لا بد أن تبنى هذه المعايير بطريقة تتيح الفرصة للحصول على معلومات مفصلة حول أداء الطالب وتحصيله في مستويين: الأول يتعلق بإصدار أحكام تفصيلية (متميز، جيد، متوسط، ضعيف،...) على كل محور من المحاور الرئيسة للحقيبة التي ترتبط بمحتوى محدد وتحقق أهدافاً محددة، والثاني يعطي حكماً إجمالياً بتقديرات أو علامات على مستوى أداء الطالب على الحقيبة بكافة محاورها، بالاستناد الى التقديرات التي يتم إعطاؤها لكل محور من محاور الحقيبة.

لبناء معيار التقييم هذا rubrics، وبهذه المواصفات، نقوم بتحديد الخصال والسمات الهامة التي تعبر عن المهارات الذهنية والميول في كل محور من محاور الحقيبة، ثم نقوم ببناء مقياس متدرج rating scale يصف المدى الذي يقع عليه مستوى أداء الطالب على كل سمة من السمات التي تم تحديدها، والشكل (1.1) يوضح هذه العملية من خلال بناء معيار تقييم لأحد محاور الحقيبة التقويمية المتعلق بكتابة مقالات حول المحتوى والأهداف التي تقوم بتقييمها.

تطوير آلية ملائمة لتجميع نتائج محتويات الحقيبة التقويمية في علامة اجمالية واحدة

بعد وضع معايير التقييم لكافة المحاور التي تحتويها الحقيبة، وبعد إخضاع هذه المحاور للتقييم والحصول على علامة (أو تقدير) لكل محور من هذه المحاور، لا بد من تطوير آلية ملائمة لتجميع العلامات والتقديرات التي تم الحصول عليها لكل محور من المحاور للخروج بعلامة إجمالية حول أداء الطالب على الحقيبة ككل متكامل. الشكل (1-2) يوضح مثالاً لآلية تقدير أحد محاور الحقيبة التقويمية المتعلق بكتابة مقالات (الذي تم وضع معيار تقييمه في الشكل (1.1)) وذلك بأخذ المتوسط الحسابي لأداء الطالب على كافة المحاولات التي يقوم بها على هذا المحور بالاستناد إلى معيار التقييم الذي تم تطويره لهذا الغرض. للحصول على علامة كلية واحدة للحقيبة يقوم المعلم بإعادة العملية السابقة على باقي محاور الحقيبة ليحصل على تقديرات مشابهة لما تم الحصول عليه للمقالات في شكل (1-2) لكافة محاور الحقيبة.

ولكن لا بد من الإشارة هنا إلى أن المعلم قام باعتماد المتوسط الحسابي لأداء الطالب على المحاولات المختلفة لكل محور من محاور الحقيبة، فكما يُظهِر الشكل (1-2) قام المعلم باحتساب المتوسط الحسابي للمحاولة الأولى والثانية والأخيرة، أي انه أعطى أوزاناً متساوية لكافة المحاولات، ولكن من الممكن أن يقرر المعلم أن يعطي أوزانًا مختلفة للمحاولات، كأن يعطي الوزن الأكبر للمحاولة الأخيرة ووزناً أقل للمحاولة الثانية، بينما يعطي الوزن الأقل للمحاولة

الأولى. القرار للمعلم في إعطاء الأوزان التي يراها مناسبة لكل محاولة، وقد يكون من المفيد أن يقرر الأوزان التي يعطيها لكل محاولة بمشاركة الطالب (وولي الأمر أيضا).

إذا قرر المعلم إعطاء أوزان مختلفة للمحاولات المتلاحقة على المحور الواحد عليه اتباع الخطوات التالية للقيام بذلك:

- يقرر النسب المئوية للأوزان التي سيعطيها لكل محاولة من المحاولات بحيث يكون مجموعها = 100٪، كأن يقرر مثلا أن يعطي المحاولة الأولى 20٪ والثانية 30٪ والأخيرة 50٪.
- يأخذ المتوسط الحسابي للعلامة التي تم احتسابها لكل محاولة ويضربه في النسبة المئوية التي أعطيت لها ليحصل على العلامة النهائية لكل محاولة. في المثال السابق المرفق في الشكل (1-2) تكون العلامة النهائية لكل محاولة كما يلي :

المحاولة الأولى : 3,5 x 0,2 = 0,7

المحاولة الثانية: 4,25 x 0,3 = 1,3

المحاولة الأخيرة : 3,75 x 0,5 = 1,9

الشكل (1.1)

نموذج متدرج لتقييم المقالات المدرجة في الحقائب التقويمية

المحاولة الأولى .....

المحاولة الثانية .....

المحاولة الأخيرة .....

يقوم الطالب بتعبئة الجزء التالي:

- تاريخ تقديم المقالة .....
- وضح باختصار ما الذي تقوله هذه المقالة عنك؟ .....
- ما هو افضل شيء أحببته حول هذه القطعة الكتابية؟ .....
- ما هي الأمور التي ستسعى لتطويرها في المحاولة التالية من كتابة هذه المقالة؟

.....

- إذا كانت هذه المحاولة لكتابة هذه المقالة المحاولة النهائية، فهل ترغب في إرفاقها في حقيبتك التقويمية لتخضع للتقييم؟ لماذا ؟

.....

يقوم المعلم بتعبئة الأجزاء التالية:

- جودة التأمل

الوصف	التدريج
يعرض بوضوح تام أقوى حلقة واضعف حلقة في مقالته، كما يخوض في تفاصيل عميقة حول الآليات التي يمكن من خلالها تطوير أدائه	5
يعرض بوضوح أقوى حلقة واضعف حلقة في مقالته، كما يخوض في تفاصيل حول الآليات التي يمكن من خلالها تطوير أدائه	4
يعرض الحلقات القوية والضعيفة في مقالته، ولكن كان يمكن أن يعرضها بصورة اكثر وضوحا. يطرح بعض التفاصيل لكيفية تطوير العمل	3
يعرض الحلقات القوية والضعيفة في مقالته بشيء من الضبابية والغموض. يطرح تفاصيل قليلة لآليات تطوير العمل	2
لا يتوفر في المقالة دليل لوجود تأملات تذكر في العمل	1

- أعراف الكتابة

يراعي الأعراف الكتابية بفعالية عالية جدا، ولا توجد أية أخطاء كتابية	5
يراعي الأعراف الكتابية بفعالية، ولا توجد سوى أخطاء ثانوية بسيطة في كتابته	4
يراعي الأعراف الكتابية بمستوى متوسط من الفعالية. توجد بعض الأخطاء في كتابته، ولكنها لا تغير المعنى	3

يراعي الأعراف الكتابية بشكل محدود جدا. توجد أخطاء في كتابته، بعضها يغير من المعنى المقصود	2
يوجد أخطاء كبيرة في كتابته، تؤدي إلى غموض المعاني	1
• التنظيم	
يتسم بدرجة عالية من المعنى والوضوح	5
له معنى	4
له معنى في معظم الأجزاء	3
محاولة جيدة، ولكن ليس لها معنى	2
ليس له معنى أبدا	1
• التخطيط (للمحاولة الأولى فقط)	
لديه فكرة واضحة حول جمهور مقالته والمنتفعين منها، وأهدافه واضحة وصريحة جدًا	5
لديه فكرة عن جمهور مقالته، وأهدافه واضحة وصريحة	4
لديه فكرة بعض الشيء حول جمهور مقالته. أهدافه مصاغة، ولكنها غامضة	3
لديه غموض فيمن ستوجه لهم مقالته، والأهداف غير واضحة	2
لا تشير كتابته إلى أي تخطيط مسبق لها	1
• جودة المراجعة والتنقيح (للمحاولة الثانية فقط)	
يتابع كافة الاقتراحات بالمراجعة والتنقيح	5
يتابع معظم الاقتراحات بالمراجعة والتنقيح	4
يركز على مراجعة وتنقيح بعض المقترحات فقط	3
يتجاهل معظم الاقتراحات للمراجعة والتنقيح	2
لا يقوم بعمليات مراجعة وتنقيح إلا بمستوى ضئيل جدًا	1
مجموع التدريجات:	
متوسط التدريجات:	
تعليقات على المقالة:	

الشكل (2.1)

نموذج بالنتائج التراكمية للتقييم المتدرج للمقالات

اسم الطالب: .....

المحاولة الاولى		المحاولة الثانية		المحاولة الأخيرة	
المعيار	التدريج	المعيار	التدريج	المعيار	التدريج
التأمل	3	التأمل	4	التأمل	3
الأعراف	3	الأعراف	4	الأعراف	4
التخطيط	4	التخطيط	5	التخطيط	5
التنظيم	4	التنقيح	4	التنقيح	3
المتوسط	3,5	المتوسط	4,25	المتوسط	3,75

تعليقات المعلم على التطور النهائي للمقالة: .....

تعليقات الطالب على التطور النهائي للمقالة: .....

تعليقات ولي الأمر على التطور النهائي للمقالة: .....

نعم: .....

لا: .....

- يقوم بجمع العلامات النهائية لكل محاولة للحصول على العلامة النهائية الإجمالية للمحور. في المحور السابق تكون العلامة الإجمالية لمحور كتابة المقالات 0,7 + 1,3 + 1,9 = 3,9
- يكرر العملية السابقة على باقي محاور الحقيبة للحصول على علامة إجمالية واحدة لكل محور من محاورها، فإذا احتوت الحقيبة التقويمية على خمسة محاور مثلا ستكون هناك خمس علامات مختلفة، وبالتالي هناك حاجة لتطوير آلية ملائمة لتجميع هذه العلامات في علامة واحدة. لنفرض أن المحاور الخمسة للحقيبة وعلاماتها كانت كما يلي: مقالات 3,9، مذكرات 4,0، خرائط مفاهيمية 2,5، رسومات 3,8، وتجارب 2,0.

هنا إما أن يقرر المعلم إعطاء أوزان متساوية لكل محور من محاور الحقيبة، وبالتالي يقوم بإيجاد المتوسط الحسابي لعلامات المحاور ليحصل على العلامة الإجمالية للحقيبة (في هذه الحالة تكون العلامة الاجمالية للحقيبة 3,2)، أو أن يقوم بإعطاء أوزان مختلفة للمحاور بحسب أهميتها ومدى ارتباطها بمحتوى المنهاج والأهداف التي يسعى لتحقيقها، من المفيد هنا أيضا أن يشارك الطالب وأولياء الأمور في اتخاذ القرار بشأن الأوزان المختلفة التي سيعطيها لمحاور الحقيبة.

إذا كان القرار بإعطاء أوزان مختلفة للمحاور يتم تحديد النسب المئوية التي ستعطى لكل محور بحيث يكون مجموع النسب المئوية = 100٪، ثم يتم ضرب علامة المحور في النسبة المئوية التي أعطيت له للحصول على العلامة الإجمالية لكل محور، بعدها يتم جمع علامات المحاور للحصول على العلامة الاجمالية للحقيبة ككل.

بعد تحديد العلامة الاجمالية للحقيبة والتي ستأخذ قيمة معينة تتراوح من 1 الى 5 في حالة التدريج الخماسي، نحتاج الى تفسير لهذه العلامة في الحكم على جودة الحقيبة فيما إذا كانت ضعيفة، جيدة، أو متميزة، وبالتالي تقييم الحقيبة وإصدار أحكام على المتعلم وأدائه من خلالها.

من المفيد هنا أن يتم ربط العلامة المتدرجة التي يحصل عليها الطالب على الحقيبة بما يقابلها في أنظمة العلامات التقليدية، والجدول (1.1) التالي يتيح الفرصة للقيام بعملية الربط هذه بترجمة العلامة التي يتم الحصول عليها على المقياس المتدرج لعلامات مئوية أو تقديرات بالحروف.

الجدول (1.1)

أنظمة العلامات المختلفة المستخدمة في القياس والتقويم التربوي وتفسيرها

العلامة المئوية	التقدير بالحروف	التقدير المتدرج الخماسي	التفسير
100-90	أ	5-4.4	ممتاز
89-80	ب	4.3-3.6	جيد جدا (فوق المتوسط)
79-70	ج	3.5-2.6	جيد (متوسط)
69-60	د	2.5-2.0	ضعيف (دون المتوسط)
60- فما دون	هـ	1.9-1	راسب

لأغراض معادلة العلامة التي يتم الحصول عليها على المقياس المتدرج، يتم اختيار المدى الذي تقع فيه العلامة على المقياس المتدرج في الجدول (1.1)، وتؤخذ العلامة الموازية لها على المقياس المئوي، أو يؤخذ التقدير الموازي لها بالحروف وذلك بما يتلاءم ونظام العلامات التقليدي المتبع في المدرسة. فلو كان نظام التقييم التقليدي المتبع في المدرسة التي قمنا بتطوير آلية تقييم حقيبتها التقويمية في هذه المقالة مئويا (على سبيل المثال)، فإننا نقوم بترجمة العلامة المتدرجة الإجمالية التي تم الحصول عليها للحقيبة والتي كانت 3.2 على مقياس متدرج خماسي، حيث نختار المدى الذي تقع فيه على المقياس المتدرج من الجدول (1.1) وهو 2.6-3.5 ، ثم نختار العلامة التي تقابله على المقياس المئوي والتي تتراوح بين 70-79، وتعادل «ج» على المقياس المتدرج بالحروف، وتفسر على أن أداء الطالب متوسط.

في النهاية، لا بد من الأخذ بعين الاعتبار بعض الأمور الفنية والإدارية كتحديد موعد نهائي لتسليم الحقيبة، والإجراءات التي ستترتب على تجاوز الموعد النهائي للتسليم، كما لا بد من تحديد الأشخاص الذين يحق لهم الاطلاع على الحقيبة كأولياء الأمور وبقية المعلمين في المدرسة أو بعض زملاء الطالب. من المفيد أيضا أن يقوم المعلم بالترتيب لِلقاءٍ نهائي مع الطالب وأولياء أمره بعد تسليم الحقيبة وتقييمها لمناقشة مدى تطور الطالب ومستوى تحصيله كما تخبر عنه حقيبته التقويمية، حيث سيوفر مثل هذا اللقاء قوة دافعة للمتعلم وأولياء أمره لتطوير أدائه للحصول على حقيبة تقويمية تتسم بدرجة عالية من المثالية والإتقان مستقبلاً.

محدودية تطبيق هذه الاستراتيجية في المدارس الفلسطينية

تستند استراتيجية استخدام الحقائب التقويمية إلى فلسفة التقييم الأصيل التي تَعتبِر التقييم جزءاً من العملية التعليمية، وبالتالي لا بد من انسجام فلسفة النظام التعليمي السائد مع فلسفة التقييم الأصيل، وبالنظر إلى فلسفة النظام التعليمي الفلسطيني نجد هناك بعض الإشكاليات التي تعيق استخدام هذا التوجه في التقييم؛ فعملية القياس والتقييم تنبثق من الفلسفة التي اعتمدها المنهاج، على اعتبار أنه طريقة منهجية في التفكير، لذلك لا بد أن يعرض المنهاج الأهداف التي يسعى إلى مساعدة المتعلم في تحقيقها وإحرازها، والتي تنبثق من فلسفة النظام التربوي وسياسته القائمة. ونظرا لأن الأهداف يجب أن تتضمن سلوكات واضحة هي نتاجات لعملية تعلم يدخل في تحديدها كلٌّ من المعلم والمنهاج، لذلك لا بد أن تكون العمليات الذهنية التي يحتاجها المتعلم لإنجاز هذه الاهداف واضحة، الأمر الذي يفرض نفسه بضرورة وضع نظام تقويمي أو فلسفة تقويمية تنبثق من ذات الفلسفة التي تبناها المنهاج. وفي ضوء تفسير التقويم الأصيل يمكن الاستنتاج بأن النظرة للأداء أو الإنجاز التي يمكن للمعلم أن يحرزها، شاملة وعامة تتضمن الأداء والكيفية التي أنتجت هذا الأداء. تلك الكيفية لا يمكن أن تنشأ الا إذا توفرت مادة معرفية تسمح بها، تلك المادة التي يجب أن تكون متوفرة في المنهاج، بمعنى أن عملية بناء المنهاج لا بد أن يتوفر فيها محتوىً معروضٌ بشكل يسمح بعملية تقويم أصيل، وهذا ما تفتقر إليه المناهج الفلسطينية في أجزاء كثيرة منها !!!

كما أن هناك إشكاليات أخرى تتعلق بعدم تركيز النظام التعليمي الفلسطيني على قياس الجوانب غير المعرفية، لا سيما أن التركيز في فلسفة التعليم وفلسفة بناء المناهج على احتفاظ المتعلم بالمعلومة وليس تفعيلها أو تمثلها والتلاؤم معها، الأمر الذي يجعل المعلم ناقلاً للمعلومة وليس مسهلاً لها، وبذلك فإن المعلم سيسعى إلى قياس مدى امتلاك الطالب للمعلومة أو احتفاظه بها، وليس مدى تأثير المعلومة على جوانب شخصية الطالب المختلفة، لأن النظرة التكاملية للتعليم (معرفية، نفسحركية، وجدانية) في مدارسنا الفلسطينية ضيقة، وتكاد تقتصر على الجوانب المعرفية فقط.

وهناك إشكالية أخرى تتعلق بمستوى الاهتمام بالأسس التربوية التي تعتمد عليها عملية التقييم في نظامنا التعليمي، فالاعتماد الأكبر على كمية ما ينجزه الطالب وليس على نوعيته، بعكس ما تسعى إليه الحقائب التقويمية التي تركز على الطالب وأدائه وليس على تحصيله فقط.

الخلاصة

في الخلاصة، تشير الدراسة للأهمية البالغة لتوظيف الحقائب التقويمية في تدريس الطلاب وتقويم تعلمهم كتوجه حديث في القياس والتقويم التربوي يتلاءم مع النظريات والتوجهات الحديثة في الميادين المختلفة في التربية وعلم النفس. كما تقوم بتقديم استراتيجية مفصلة بخطوات متتابعة لاستخدام الحقائب التقويمية في التقييم الأصيل.

من جهة أخرى، تشير الدراسة إلى بعض المحدوديات والصعوبات في إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجية في المدارس الفلسطينية، فقد يتعارض هذا النمط الأصيل في التقييم مع النمط التقليدي القائم حالياً في المدارس الفلسطينية في بعض الجوانب الفلسفية والفنية والإدارية كتلك المتعلقة بالتخطيط للتعليم وأنظمة العلامات، فهناك حاجة لتغيير النظرة في التخطيط للتعليم وتقييم الطلاب فيه ليتكاملا معًا حتى يصبح التقييم جزءًا من العملية وليس خارجاً عنها. كما لا بد من تغيير أنظمة العلامات ومعايير وضعها بما يتناسب مع هذا التوجه الجديد. وبالتالي هناك حاجة، لإعطاء المعلمين هامشاً أكبر من الحرية في التخطيط للتعليم وتقييمه، واحتساب العلامات للطلاب بالطريقة التي يرونها مناسبة، وأن لا تكون هناك قوانين تفرض امتحانات محددة بعلامات محددة في أوقات محددة من العام الدراسي لجميع الطلاب.

ولكن، إلى أي مدى سيكون النظام التعليمي على وجه العموم ونظام التقييم على وجه الخصوص مرنًا بدرجة كافية تتيح الفرصة للمعلمين للتعامل مع النظريات والتوجهات الحديثة في التعليم والتقييم، وتطبيقها في صفوفهم بالطريقة التي يرونها الأكثر ملاءمة دون مساءلات وإشكاليات مع المسؤولين من مديرين أو مشرفين تربويين .... ؟؟

موسى الخالدي
باحث في مركز القطان ومحاضر في كلية العلوم التربوية

قائمة المراجع

Beyer, R. & Barry (1987). Practical Strategies for the Teaching of Thinking, Allyn and Bacon, Inc.

Borich, G. & Kubiszyn, T. (2000). Educational Testing and Measurement : Classroom applications and Practice, 6th ed, New York, John Wiley and Sons.

Gifford, B. R. & O'Connor, M. C. (1992). Changing Assessments, Boston, Klower.

Kathyrn, K. N. (1993). Authentic Assessment in Elementary Science, (ERIC reproduction service, ED. No 368564)

Lankes, A. M. (1995). Electronic Portfolios : A new idea in assessment, (ERIC Reproduction Service ED No 390377).

Teller, K. (1996). Authentic Assessment. In Buttery, T.J. & Sikula, J. , Handbook of Research in Teacher Education, 2nd Edition, New York, McMillan Library Reference : 704-721.

O'Malley, J. M. & Pierce, L. V. (1996). Authentic Assessment for English Language Learners, Virginia, Addison-Wesley Publishing company.

Wolf, D. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work, Educational Leadership, 46(7) :35-39.