افتتاحية العدد

المعايير القومية للتعليم

رؤية ما تحت السطح

إعداد

أ.د. محمد محمد سالم

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس

وعميد كلية التربية ، جامعة بورسعيد

المعايير القومية للتعليم

رؤية ما تحت السطح

إعداد

أ.د. محمد محمد سالم

أستاذ ورئيس قسم المناهج وطرق التدريس ، وعميد كلية التربية ، جامعة بورسعيد

مقدمة :

استقرت حركة المعايير في العالم على أنها عقداً اجتماعياً ، ليس فقط بين المعلمين والمسئولين التربويين ، بل أيضاً بين الآباء والطلاب من جهة والمسئولين التربويين والمعلمين من جهة أخرى بعبارة أُخرى، هي بمثابة عقد اجتماعي جديد في المجتمع بصفة عامة ، حول متطلبات التعليم وتأكيد التوقعات المتفق عليها اجتماعياً.

وتنادي حركة إصلاح التعليم القائم على المعايير ***(SBE)*** بمعايير واضحة، وقابلة للقياسلجميع طلاب المدارس، بطريقة تختلف عن التصنيفات معيارية المرجع بحيث يقيس النظام القائم على المعايير كل طالب مقابل مقياس ثابت، ويجب أن يتماشى المنهج الدراسي والتقييمات والتطور المهني مع هذه المعايير.

والمعايير هي تطور لما يُعرف باسم التعليم القائم على النتائج ،الذي يهدف إلى إنشاء أطر عمل للمنهج الدراسي، والتي تحدد معرفة أو مهارات معينة يجب أن يكتسبها الطلاب، والتأكيد على التقييمات معيارية المرجع بما يتماشى مع أطر العمل، بالإضافة إلى فرض بعض الاختبارات عالية المخاطر مثل اختبارات التخرج التي تتطلب مستوًى عاليًا من الأداء للحصول على شهادة التخرج.

ولقد قادت الولايات المتحدة الأمريكية عملية إصلاح التعليم منذ الثمانينيات من القرن العشرين الميلادي المنصرم عن طريق إعداد معايير أكاديمية عما ينبغي على الطلاب معرفته، وما يجب أن يكونوا قادرين على أدائه؛فقد كان تقرير "أمة في خطر" الذي أثار مخاوف المجتمع الأمريكي حول مستقبل التعليم في الولايات المتحدة ، بمثابة حجر الزاوية الذي ارتكز عليه التعليم القائم على المعايير.

وتؤدي المعايير أهمية خاصة تتحدد فيما يلي (***terry, 1998***) :

- وضع مستويات معيارية متوقعة ، ومرغوبة ، ومتفق عليها ، للأداء التربوي في كل جوانبه .
- تقديم لغة مشتركة، وهدف مشترك لمتابعة وتسجيل تحصيل الطلاب المعلمين .
- إظهار قدرة الطلاب المعلمين على تحقيق العديد من النواتج المحددة مسبقاً .
- وجود الكثير من المعلومات التشخيصية لمراجعة وتقديم البرنامج التدريسي لأعضاء هيئة التدريس .

- تمكين هيئة التدريس من تحديد المستويات الحالية لتحصيل الطلاب ، والتخطيط للتعلم المستقبلي بكل ثقة .
- استخدام هيئة التدريس للنواتج المحددة كدليل لكيفية استخدام محتوى المنهج والمواد المساعدة الأخرى .
- تدعيم إيجابية المعلمين نحو أساليب التعلم المطورة وخرائط التقدم الرأسية .
- تقديم إطار ثابت ومستقر لإعداد التقارير عن نتائج التعلم .
- التأكيد على النواحي الإيجابية لإنجازات الطلاب .
- تشجيع المعلمين على استخدام المحتوى والعمليات بنطاق أوسع فى تخطيطهم وتدريسهم .
- توفير سبل محاسبية المجتمع للمدرسة .
- تنمية لغة أولياء الأمور وإطار عملهم المشترك ، وتذوقهم للعمل التربوي داخل المدرسة.
- اكتساب المعلمين لفكر متجدد عن كيفية تفكير وتعلم الطلاب .
- حصول الطلاب على تغذية راجعة وفرص للتخطيط ، والاعتراف بذلك كمؤشر لتقدمهم

وقد ارتبطت حركة المعايير بحركتين أخرتين هما الجودة الشاملة ، والاعتماد التربوي ، وشكلت الحركات الثلاث فكراً تربوياً مترابطاً ثلاثي الأبعاد خلال حقبة التسعينيات من القرن الماضي ؛ حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم في مؤسسة ما ... وأصبح الاعتماد هو الشهادة بأن المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المعلنة . وارتبطت العناصر الثلاثة ارتباطاً تاريخياً بحيث أصبح لا يمكن الفصل بينهما (سعيد والبيلاوى ، ٢٠٠٦ ، ص ٢٤) .

وعلى الرغم من إجماع الباحثين والتربويين على أهمية وضع معايير للتعليم إلا أن هناك اختلافاً واضحاً حول التعريف التطبيقي والعملي للمعايير فهنالك اختلاف حول ماهية المعايير التعليمية ذاتها، وكيفية تطبيقها والمنوط بهم القيام بذلك، ومدى فاعليتها في توفير خدمة تعليمية رفيعة المستوى ، وهي من أدق التساؤلات التي تمثل تحدياً لصانعي القرارات التربوية؛ حيث يمثل التعليم القائم على المعايير حلم التربويين في تغييرات إصلاحية ممنهجة وعميقة في المناهج، وأساليب التقويم؛ تهدف إلى تحقيق تعلم ذي مستوى مرتفع، ولكن للأسف يعتمدالتطبيق بصورة كبيرة على الاختبارات المعيارية و التي لم تعبر بصورة دقيقة على أداء المتعلم.

وهذا الانفصام بين ما يُقال وما يُطبق على أرض الواقع أحد الأسباب الأساسية لفشل الإصلاحات السابقة، ولذلك تكون اتجاه نحو خلق معايير جديدة للطلاب الأمريكيين من قبل واضعي

السياسات والأكاديميين؛ حيث بات مؤكداً أنه يجب وضع منهجية لرفع الأداء عبر تحديد ما يجب أن يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على أدائه، وتعزيز هذه المنهجية عبر مواد تعليمية ملائمة، وتدريب ممنهج للمعلمين وممارسات تقييمية صحيحة.

المعايير والتقييم والمحاسبة

(النموذج الأمريكي)

ويمكن إيضاح هذا التباين بين مفهوم المعايير والتطبيق الفعلي لها من خلال عدة محاور هي :

معايير المحتوى.

معايير الأداء.

معايير التقييم.

معاييرالتنمية المهنية للمعلم.

معايير المحاسبة المدرسية.

وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: معايير المحتوى *Content Standards*

وتُعرف معايير المحتوى بأنهاالإطار الواسع الذي يضم المعارف والمهارات التي يكتسبها الطلاب من مادة دراسية معينة ويشار إليها بأنها الإطارالمنهجي.

وقد أظهرت نتائج الأبحاث الحديثة في الولايات المتحدة الأمريكيةمدى افتقار هذا الإطار المنهجي إلى عنصر التماسك؛ حيث أثبتت إحدى الدراسات التي أُجريت على (١٤) ولاية أمريكية أن معايير المحتوى في هذه الولايات قد فشلت في التركيز على الأفكار العميقة، كما أنها لم تكن مقسمة صفياً لكي يُبنى المحتوى على موضوعات متدرجة، ومن النتائج الأخرى ذات الصلة بهذه الدراسة أنه عندما تمت مقارنة ولايتين من هذه الولايات وُجَّد أن نسبة التداخل بين الموضوعات والمستوى المعرفي للطلاب لا تتجاوز ٢٠ %***(Porter, Polikoff and Smithson, 2009)***.

كما أن هناك قاعدة بحثية قوية في الولايات المتحدة الأمريكية تهدف إلى توثيق كيف يقوم الطلاب بتطوير الكفايات المتقدمة في العلوم والرياضيات وما هي الممارسات التربوية التي تدعم هذا التطوير؟ وقد وثقت الإصلاحات القائمة على المعايير الحاجة إلى تماسك المناهج الدراسية لتقديم رسالة متسقة للطلاب، حيث يجب التطابق بين أهداف المنهج والبنية الأساسية للموضوعات المطلوبة والمهارات اللازم تحقيقها، لأن المناهج تفتقر إلى عمق التغطية والتسلسل المناسب للموضوعات، ويجب على الداعمين لوضع معايير للمحتوى أن يقرروا عما إذا كانت معايير المحتوى ستستمر في كونها أطر عامة للمناهج الدراسية أي مجرد خطوط عريضة لما يجب أن يدرس، أم ستتحمل المهمة الأصعب ألا وهي تحديد الأهداف المنهجية الصفية المتدرجة ***(Kilpatrick, Swafford and Findell, 2001)***.

وقد أشار العديد من المحللين إلى أن التحكم على مستوى وطني في المناهج، وهو ما يحدث في العديد من البلدان، وسيلة لضمان اتساق المناهج،وضمان لمستويات عالية من الإنجاز، وهذا ما تفتقره الولايات المتحدة الأمريكية؛ حيث لا توجد خطط على المستوى القومي لبرامج تطوير المناهج أو تنميةالمعلم (***Schmidt, Wang and McKnight, 2005***)

ثانيا: معايير الأداء *Performance Standards*

وتشير معايير الأداء إلى تعريفات مباشرة وأمثلة مادية واضحة لما يجب أن يعرفه الطلاب ويتمكنوا من أدائه للبرهنة على إتقانهم للمعارف والمهارات المحددة بواسطة معايير المحتوى ***(Goals, 2000)***، وللأسف عادة ما تُختصر الأمثلة المادية عن الأداء في صورة درجة القطع أو درجات الحد الأدنى للأداء، مما لا يعكس الصلة بين معايير المحتوى والأداء ويجعلها أقل وضوحاً وشفافية،وقد أدى ذلك إلى تباين واضح بين معايير الأداء بين الولايات الأمريكية، ففي بعض الولايات لا تتجاوز نسبة الطلاب الذين يجتازون درجات الحد الأدنى ١٥ % وفي ولايات أخرى تصل إلى ٩٠ %، وقد أظهرت دراسة أجراها المركز الأمريكي للإحصاء التربوي أن هذه النسب المتباينة ما هي إلا نتيجة لاختلاف صرامة معايير الأداء بين الولايات ولا تعكس اختلاف حقيقي في أداء الطلاب***(Shepard,2008)***.

كما لا تعكس التقارير المقدمة مدى التحسن في الأداء منذ بداية حركة المعايير الاختلاف بين الولايات؛ حيث تُعرف الكفاءة في الأداء بصورة مختلفة من ولاية لأخرى وهذا ما يجعل نتائج هذه التقارير مضللة.*(U.S. Department of Education. National Center for Education Statistics,2007)*

ثالثًا: التقييم القائم على المعايير *Assessment Standards*

لقد واجهت كل موجة إصلاحية الاختبارات كمحدد أساسي لما سيتم دراسته، وقد أعرب مؤلفو كتاب "أمة في خطر" عن شعورهم بالأسف حيال تحول درجات الحد الأدنى إلى أقصى ما يتم تدريسه وتعلمه داخل الفصل الدراسي، وبالتالي انخفضت معايير التعليم ككل. ومن هنا جاءت الدعوة إلى نماذج تقييم بديلة تعبر بصورة أفضل عن الأهداف التعليمية الطموحة مثل مهارات التحليل المركب بدلا من التذكر، والتعرف المباشر على الإجابات؛حيث لا يعكس التقييم في صورته الحالية ما يتم تحقيقه بالفعل من معاييرالمحتوى *(National Commission on Excellence in Education, 1983).*

وقد قارنت الدراسة الأكثر تفصيلاً منذ صدور قانون «لن نترك طفلاً في المؤخرة» مفردات الاختبارات المعيارية بمعايير المحتوى لمواد العلوم والرياضيات والقراءة وفنون اللغة في (٩) ولايات أمريكية، وقد أظهرت النتائج أن محتوى مادة الرياضيات ومتطلباتها المعرفية تطابقت مع نسبة (٣٠%) فقط من توقعات الاختبارات المعيارية للصف الرابع وكانت نسبة التطابق في مادة العلوم (للصف الرابع٢٤%) و (للصف الثامن٢١%).*(Polikoff, Porter and Smithson, 2009)*

وبصفة عامة فإن التطابق بين معايير المحتوى والتقييم لم يتجاوز نسبة تراوحت بين من (٩%) إلى (٤٣ %)، كما عكست هذه النتائج أن التقييم القائم على المعايير في هذه الولايات خاصة لمادة الرياضيات والعلوم يركز بصورة كبيرة على مهارات التفكير الدنيا وليست العليا*(McDonnell, 2004)*.

استخدام المعايير في برامج التنمية المهنية للمعلم *Professional Development Standards*

من المؤكد أن تدريس منهج قائم على المعايير ليس بالأمر السهل على الإطلاق، فهو يعني توفير أنشطة تدريسية إثرائية وجاذبة لكل الطلاب وليس المتفوقين أكاديمياً فقط مثل ذي قبل؛ مما يُحتم حدوث تغييرات جذرية في الممارسات التدريسية؛ ولذلك تُعد برامج التنمية المهنية للمعلم من المكونات الأساسية لأي خطة إصلاحية قائمة على المعايير.***(Blank, Alas and Smith, 2008)*** .

وقد أظهرت نتائج البحث أن برامج التنمية المهنية للمعلم لا يمكن أن تكون فعالة إذا اتسمت بالاختصار أو السطحية، فيجب أن ترتبط البرامج التدريسية الفعالة التي تغير الممارسات التدريسية الفعلية للمعلمين، وتحسن نواتج التعلم للطلاب بالتوقعات المنهجية بصورة واضحة، وتتضمن مشاركة طويلة وفعالة وتتيح للمعلمين ممارسة طرق تدريسية جديدة في ضوء ممارستهم الخاصة ***(Boyd, Grossman, Lankford, Loeb and Wyckoff, 2008).***

معايير المسائلة المدرسية *Accountability Standards*

وعلى الرغم من أنه يجب أن يتحمل الهيكل الإداري والمعلمون مسئولياتهم في تعلم الطلاب، إلا إن هذا لا يتحقق إلا إذا تحملت الدولة مسئولياتها في إعداد برامج تدريبية للمعلمين وذلك لضمان تعليم ذي معايير عالية، ويجب أن ننصف المدارس التي يكون غالبية طلابها من ذوي المستويات المادية والاجتماعية الدنيا حتى تستوفي المساءلة المدرسية مبدأ العدالة، ولا يحقق نظام المحاسبة والمساءلة الحالي مبدأ العدالة فبعض المدارس تمتلك من البداية أساسًا من الممارسات التربوية السليمة ومعلمين أكفاء.أما غيرها من المدارسفيسير في اتجاه خطواته الأولي لإجراء إصلاحات والمساواة بينهم في التحفيز والعقوبات يطيح بمبدأ العدالة أرضًا.

(Brookover, Beady, Flood, Schweitzer and Wisenbaker, 1979).

بعض التوصيات لتطوير التعليم القائم على المعايير:

التوصية الأولى: يجب على الحكومة القيام بإجراءات تنظيمية تظهر الصلة الواضحة بين معايير المحتوى ومعايير الأداء، والمناهج والتدريبات المهنية للمعلمين، والتقييم الفعال الذي يتلاءم معهم وبين المعايير الموضوعة في صورة عبارات واضحة ومحددة عن التقدم المتوقع للتعلم، ولتحقيق ذلك يجب أن تتضافر الجهود بين الحكومة والمدارس والجامعات والباحثين والجامعات الخاصة***(Pellegrino,Chudowsky, and Glaser,2001)***.

إذا طبق التعليم القائم على المعايير كما يجب أن يكون ستصبح كل مقومات التدريس الفعال من ممارسات تدريسية سليمة، ومنهج وبرامج تنمية مهنية، وتقييم قائمة أساساً على ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بمعايير المحتوى؛ فإن السمة الأساسية للتعليم القائم على المعايير هي التماسك، وترجع الأهمية البالغة لمعايير المحتوى كأساس تنظيمي للتعليم القائم على المعايير إلى احتوائها بصورة أساسية على الأفكار والمهارات والاستراتيجيات المهمة التي تمثل خارطة الطريق للمعلم ليتعرف على أساليب التدريس الفعال،وللطالب ليكتشف طرق جديدة لاكتساب المعارف والمهارات وتطويرها ***(Masters and Forster, 1996)***.

وتصمم برامج التنمية المهنية للمعلم في ضوء التعليم القائم على المعايير بغرض مساعدة المعلمين على قيادة طلابهم نحو الإجادة التامة لمعايير المحتوى، ويجب أن يمثل التقييم أيضا المعايير بصورة كاملة، فمن الضروري أن تبنى كل المهام التقييمية على كل المعارف والمهارات الإجرائية، والقدرات التطبيقية المحددة بواسطة معايير المحتوى، ولا يضطر المعلمون لمحاولة فهم المعاني المستترة لمعايير مصاغة بصورة معقدة وغير واضحة لمعرفة ما عناصر المنهج التي يجب التركيز عليها أكثر من غيرها لأنها تمثل نقاط أساسية سيتم تقييم الطالب على أساسها ***(Center on Education Policy, 2007)***.

وقد وضعت بعض الولايات الأمريكية أطر منهجية لمساعدة المعلمين في تخطيط وحداتهم التدريسية، وترتكز هذه الأطر على تصور ممنهج ومتدرج حول كيفية حدوث تقدم الطلاب في المعارف والمهارات، الذي يعكس بدوره كيف يتعلم الطلاب بصورة سليمة وفعالة، وقد أسفرت نتائج الأبحاث حول الإدراك والمعرفة وما وراء المعرفة منذ وضع المعايير في العديد من الولايات الأمريكية منذ عام ١٩٨٠م إلى الآن عن العديد من النتائج البارزة والمؤثرة. وعلى الرغم من ذلك فإن الجهود المبذولة لدمج هذه النتائج في المواد الدراسية المنهجية ومهام التقييم تعتبر قليلة ***(Quintini, Martin and Martin, 2007)***.

إذ يمكن للتعلم أن يحدث ويتطور بعدد من الطرق المختلفة كما أثبتت هذه النتائج، فعلى سبيل المثال، تُدرس الكسور قبل الأرقام العشرية في الولايات المتحدة بينما يحدث العكس في الكثير من البلدان الأخرى؛ ولذلك يجب أن يحدد الاتجاه والاستراتيجيات والممارسات التدريسية والإرشادية

والإجراءات التقييمية التي تفسر حدوث التعلم وتطوره من البداية في عبارات واضحة ومصاغةبدقة (*National Research Council, 2004*).

ووفقاً للممارسات الحالية، تُطور معايير المحتوى الخاصة بالولاية ثم ترسل إلى واضعي الاختبارات ليصمموا اختبارات الولاية، والتي عادة ما تكون أقل اتساقاً بمعايير المحتوى مما يجب أن يكون، وقد اقترح مجلس البحوث الأمريكي لتقويم العلوم اتجاهاً مختلفاً بصورة جوهرية قام على مبدأ التماسك؛ حيث يتسم نظام تقويم العلوم الناجح القائم على المعايير بالتماسك الأفقي، وذلك بربط كل من المنهج والتدريس والتقويم بأهداف تعليمية واحدة. كما يجب أن يكون نظام التقويم متماسكاً رأسياً، وذلك بتوحيد رؤية الفصل والمدرسة والإدارة التعليمية والولاية حول تدريس العلوم، وكذلك يجب أن يتسم نظام التقويم المبنى على المعايير بالتماسك التنموي الذي يعكس كيف يتطور فهم وإدراك الطلاب للعلوم بمرور الوقت، ويجب على الولايات أن تأخذ بعين الاعتبار طرق أخرى لتطوير المعايير والتقويم قائمة على التداخل والاندماج لتحقيق هذا النوع من التماسك. فيمكن أن تنعكس المعايير بصورة أكثر وضوحاً إذا كانت مصحوبة بنماذج أولية لمهام التقييم منذ البداية، والأكثر أهمية من ذلك يتطلب معرفة كيفية تدرج التعلم عبر المراحل الصفية المختلفة اختبارات تجريبية عملية حيث يقوم تدرج التعلم في العديد من الدول على البحوث العلمية التي تحدد التسلسل المنطقي للمهارات والموضوعات يتبعها عدد آخر من البحوث التجريبية حول كيفية تطوير ومراجعة المواد المنهجية(*King, 2003*) .

وقد أوضح الرئيس أوباما في مارس ٢٠٠٩م رغبته بأن تتبنى الولايات معايير أكثر وضوحاً وتحديداً لتتمكن من منافسة الدول الأخرى التي يتفوق طلابها على أقرانهم في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد طالبت الولايات أن تتحد؛ لتطوير المعايير والتقويم الذي لا يقيس ما إذا كان الطلاب يستطيعوا ملأ فراغ في اختبار فحسب وإنما يختبر، ما إذا كان الطلاب يمتلكوا بالفعل مهارات القرن الحادي والعشرين مثل حل المشكلات والتفكير الناقد وتنظيم المشروعات والإبداع

(Transcript: President Obama's Remarks to the Hispanic Chamber of Commerce, 2009).

بينما يباشر العديد من حكام الولايات الأمريكية الجهود المبذولة من قبل العديد من المدارس الأمريكية لتطوير معايير مشتركة بين الولايات الأمريكية، فما زالت العديد من الولايات الأخرى في

حاجة لاتخاذ خطوات أكثر فعالية لتطوير مناهج صفية متدرجة، ونماذج لبرامج التنمية المهنية، ومصادر تدريسية تكميلية، والتي تتضمن إيضاح نوع المهام التي تبرهن على إجادة المعايير وتقدم إرشاد للمعلم حول سبل التقويم السليمة***(Center on Education Policy,2007)*** .

وقد يتضمن العمل المشترك بين الولايات اتحاد جهود العديد من الجامعات والجمعيات المهنية المتخصصة وخبراء المواد الدراسية والمؤسسات البحثية والعديد من الكيانات الأخرى، ولكن يجب التمييز بين العملية السياسية اللازمة لتحقيق الإجماع اللازم حول السياسات والقرارات التربوية وبين الخبرة العلمية اللازمة لتطوير وتقويم المواد المنهجية والاستراتيجيات التدريسية والتقييم، ونوصي بأن تساعد الحكومة عدداً من مشروعات التنمية لتبدأ وترى النور،وذلك لافتقار الولايات في معظم الأحيان الخبرة لتنفيذ هذه المشروعات بمفردها***(Linn, 2003)***.

وتصبح المعايير والمساءلة في المرحلة الثانوية أكثر تعقيداً من المرحلة الابتدائية أو (المتوسطة) الإعدادية، حيث يتبع الطلاب في المرحلة الثانوية مسارات مختلفة تؤدي إلى نهايات متعددة، تقيس اختبارات المرحلة الثانوية في العديد من البلدان معرفة الطلاب بالمواد الدراسية المختلفة أو مدى جاهز يتهم للعمل، ولكن في الولايات المتحدة يتخرج الطلاب في المرحلة الثانوية إذا اجتازوا اختبارات الكفاية، والتي لا ترتبط بصورة كبيرة بالبرامج التعليمية والمناهج، وتختلف بصورة كبيرة في مستواها المهاري بين الولايات الأمريكية المختلفة منذ الصف الثامن إلى الصف الحادي عشر.

ولذلك يواجه صانعو القرار تحدياً يتمثل فيما هو المنهج الذي يجب تدريسه في المرحلة الثانوية لأنه من الممكن تحديد محتوى لمهارات التفكير الناقد العليا تتلاءم مع الاختبارات المهارية للمرحلة الثانوية، فلا يمكن تعلم التفكير التحليلي وحل المشكلات أو تقييمهم في غياب المحتوى المتقدم الذي يثير روح التحدي في نفوس الطلاب، ولذلك تتطلب أي خطوات فعلية لوضع معايير أو تقييم الطلاب في المرحلة الثانوية القيام باختيارات صائبة حول المحتوى الذي يمكن تدريسه وتقويمه، وتواجه الولايات واتحادات الولايات سؤالاً أساسياً حول ما يجب أن يكون منهجًا واحدًا أو مناهج متنوعة لإعداد الطلاب للجامعة أو لسوق العمل، وللأسف لا تقوم الولايات بتقويم برامج الإعداد المهني بغرض تطوير مناهج أكثر تحدياً لجذب الطلاب الذين عانوا من برامج الإعداد الجامعي التقليدية في المرحلة الثانوية، والذين لا يسعون للالتحاق بالجامعة***(Abedi, 2007)***.

وتؤكد بعض الدراسات الحديثة حول النظم المهنية في العديد من الدول الأوربية الأهمية البالغة لبرامج الإعداد المهني المباشرة، وبالذات البرامج التي تتضمن تدريب الشباب أو مزج العمل الجزئي مع الدراسة النظامية للحصول على شهادة وظيفية في النهاية، وترتفع معدلات إتمام هذه البرامج في العديد من الدول كما أنها تسهل عملية الانتقال لسوق العمل وتيسر التوظيف، كما أثبتت العديد من الأبحاث العلمية المعرفية أنها توفر سياق تعليمي أصلي ييسر عملية التعلم بمساعدة الطلاب للوصول إلى نتائج حول كيفية عمل الأشياء والسبب وراء ذلك، وقد أشارت النتائج التي توصل لها المجلس القومي الأمريكي للبحوث حول الدور الذي تقوم به برامج التنمية المهنية والوظيفية في جذب وزيادة دافعية الطلاب للتعلم إذا كانت مصممة بصورة جيدة ومرتبطة فعلياً بسوق العمل، ويجب أن نتوخى الحذر من التيارات القديمة للتعليم المهني والمسارات التي تؤدي إلى إضعاف قدرات الطلاب وتحجيم فرصهم المستقبلية***(Solano-Flores, 2008)***.

وفي دراسة مقارنة، على سبيل المثال، فقد وجد أن المناهج ذات النظام الثنائي في استراليا وألمانيا وسويسرا تتمتع بعمق أكبر لمحتوى الرياضيات والعلوم كما أنها تتسم بدمج أكبر للمواد الأكاديمية والمحتوى التطبيقي،كما أنها تُفعل مهارات التفكير العليا التي تداخل بين المواد الدراسية المختلفة بصورة أكبر بكثير من نظام مناهج المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية، وعلاوة على ذلك، فإن هذه السمات ترتبط بالأداء الأكاديمي للطلاب في الدول الأوربية والذي يوازي أو يتخطى أداء الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية***(Quellmalz and Pellegrino, 2009)***.

وتقوم عشرة ولايات أمريكية باستخدام الاختبارات النهائية بينما تسعى ولايات أخرى لتطبيقها، وتختلف هذه الاختبارات بصورة جوهرية عن نظم التقويم في معظم الدول التي تحقق إنجازات كبرى في مجال التعليم، فعلى خلاف الولايات المتحدة الأمريكية، تقوم هيئة التدريس في الجامعات والمدارس الثانوية بوضع نظم التقويم الخاصة بالمرحلة الثانوية في العديد من الدول مثل: هونج كونج وأستراليا وفنلندا وهولندا وسنغافورا والسويد والمملكة المتحدة،وتقوم اختبارات المرحلة الثانوية في هذه الدول على أسئلة النهايات المفتوحة التي تتطلب الكتابة التحليلية والمنطقية، وتتضمن بعض هذه النظم أيضا مهام عقلية متطورة يجب على الطلاب إكمالها خلال البرنامج التعليمي مثل: أبحاث علمية استقصائية وكتابة أوراق بحثية ومشروعات تظهر مهارات التخطيط والإدارة، كما تتضمن هذه المهام ابتكار منتجات جديدة، ويتم دمج هذه المهام كجزء من التقويم النهائي للطلاب، وتستخدم نتائج هذه الاختبارات للتعبير عن مدى جاهزية الطلاب للتعليم الجامعي وليس كمجرد اعتراف بنهاية المرحلة

الثانوية، ولذلك نجد أن معايير المرحلة الثانوية في هذه الدول أكثر طموحاً بكثير من نظيرتها في الولايات المتحدةالأمريكية(***Given, Jacobs and Hollingsworth, 2006***).

ويمكن أن يقوم العمل المشترك بين الولايات الأمريكية على تطوير المعايير والمناهج ونظم التقويم والاختبارات، ويمكن لأصحاب الشركات والموظفين القيام بتقديم دور جوهري في إعداد معايير المرحلة الثانوية، والاختبارات اللازمة للمهن المختلفة، وهذه المعايير المرتكزة على فرص توظيف مهني قد تمثل حافز للعديد من الطلاب للبقاء في المدرسة، كما يجب أن تقدم الحكومة دورًا في الإجابة عن السؤال الملح حول الفائدة التي تعود على الطلاب من منهج الإعداد الجامعي أو النظام الذي يدمج الإعداد الجامعي وفرص الإعداد المهني، ووضع معايير وطرق تقويم لكلا النظامين(***Massell, 2008***).

التوصية الثانية: يجب أن تدعم الحكومة إجراء بحوث عن نظم المساءلة والمحاسبة المدرسية ومؤشراتها التي تعكس وضع الطلاب ونموهم، ويجب أن تكون معايير الأداء طموحة مع أن تظل تتسم بواقعية أهداف التعليم والتعلم. ويجب أن يكون أولياء الأمور والمعلمون والتربويون بلوالطلاب أنفسهم على دراية بما يجب تعلمه، ويجب أن توضح تقارير التقييم التطور الذي حققه الطالب واستمرارية إنجازهم (***Hannaway and Hamilton, 2009***).

كما يجب أن تعكس مؤشرات المساءلة التربوية ما ينبغي أن يتعلمه الطلاب وكيف يحدث التعلم، وتوضح معايير الكفاءة إذا ما أرادت أن تُحدث تغيير فعال ومؤثر في سلوك الطلاب والتربويين والمدارس والمؤسسات التربوية، ويجب أن تشير نظم المساءلة التربوية القائمة على المعايير إلى مدى تدرج التعلم خلال المراحل الدراسية المختلفة وحتى التخرج كما يجب أن تحدد مصادر التعلم المتوفرة لهم، ويجب أن توضع أهداف طموحة وقابلة للتحقق كوسيلة لتقويم معدل تعلم الطلاب، وعلى الرغم من ذلك فنظم المسؤولية التربوية لا تقابل المعايير التربوية بصورةكاملة (***Carnoy and Loeb, 2002***).

وقد كان من المعتاد الحكم على أداء المدارس بواسطة نتائج الاختبارات إذا ما كانت تحت أو فوق المتوسط وذلك قبل تطبيق الإصلاحات القائمة على المعايير، ولم تكن المقارنات بين المتوسطات مستحبة من قبل واضعي السياسات التعليمية حيث تعكس رضا ضمني عن القبول بأداء متوسط للمدارس،كما أنها لا توفر أي رؤية واضحة للمستويات المرغوبة من الأداء. ولذلك يجب اعتماد

مقاييس بديلة للمساءلة المدرسية بعد ظهور العيوب المتعددة للاعتماد على درجات الكفاءة(*Raymond andHanushek, 2003*).

وينص قانون " لن نترك طفلاً في المؤخرة " على أن تقوم الولايات بتعريف " التقدم السنوي الملائم" ويستخدم هذا القانون كمبدأ منطقي لمحاسبة المدارس والمقاطعات على أدائها، ولكن غير قانون " لن نترك طفلاً في المؤخرة " معنى "ملائم" بطريقة مضللة تُهدد وتُضعف من مصداقية مبدأ المحاسبة المدرسية، إذ لم يعرف "ملائم" وفقاً لهذا القانون على أنه "طبيعي" أو حتى تقدم نموذجي، لكن عُرف بناء على حساب معدل التقدم المطلوب للحصول على درجة كفاءة بنسبة (١٠٠%) بحلول عام ٢٠١٤م، ولم تكن نسبة (١٠٠%) هدفًا منطقياً حتى لو كانت المهلة المحددة للمدارس طويلة،وكان منحنى التطور شديد الانحدار بالذات لمجموعات التعليم الخاص، والذين يحتاجون مساعدة خاصة ليشاركوا بصورة كاملة في الفصول النظامية، ومع ذلك كان يجب عليهم الوصول إلى نفس الهدف(*AmreinandBerliner, 2002*).

ولقد عبر نقاد هذا الجانب من القانون أن الإصلاحات القائمة على المعايير قد تبني أهداف أكثر طموحاً مما تم تحقيقه مسبقاً، بالذات فيما يخص المجموعات منخفضة التحصيل، ولكن يجب أن تتسم هذه الأهداف أيضا بالواقعية، ويجب أن تقوم على مبدأ على "معيار البينة" وتعني هنا وجود مدرسة واحدة على الأقل تمكنت من تحقيق هدف طموح قبل أن يتم فرضه بقانون على جميع المدارس، فعلى سبيل المثال، يمكن للولايات تحدد درجات اختبار تهدف إلى (٧٥%) أو (٩٠%) مما حققته المدارس بالفعل، وتستخدم هذه الفكرة معايير الاختبار لتحديد ما هو منطقي وفي ذات الوقت ترفع سقف التوقعات بدل من افتراض أن (٥٠%) يظل هدف مرضي(*Lee, 2006*).

وتدرك الولايات بصورة متزايدة أن مكافئة المدارس على أساس أداء الطلاب لا يعكس بالضرورة جودة الخدمة التعليمية المقدمة في هذه المدارس، وفي نفس الوقت تساهم مقارنة المدارس على أساس التوزيع الديموغرافي المشابه على وضع توقعات أقل للمدارس التي تخدم المجتمعات الفقيرة والأقليات. وبالنظر لهذين المؤشرين، تشيد نظم المحاسبة بنماذج التنمية ذات الأهمية، كما تنتبه إلى أهداف الأداء المرغوبة والتي لم يتم تحقيقها بعد، ويجب أن تحظى المدارس المنخفضة في كل من المستوى الاقتصادي ومعدل التطور بدرجة عالية من المراقبة والمساعدة(*Koretz, 2008*).

ويجب أن تدعم الحكومة تطوير أنواع متعددة من نظم التقرير والمحاسبة المدرسية، كما يجب أن تُجرى دراسات بعد تطبيق هذه النظم لمعرفة التوجهات التي حققت أفضل النتائج، فعلى سبيل المثال، عندما أرادت ولاية فلوريدا أن تزيد الاهتمام بمكاسب التعلم للطلاب الأقل تحصيلاً والذين وقعوا في فئة أقل من (٢٥%) من الطلاب تحصيلاً، لقد أضافوا هذا المكون إلى المعادلة التي تحدد درجات الطلاب وفي عام ٢٠١٠م أضافوا مكون مشاركة الطلاب في البرامج التعليمية المتسارعة، ويجب أن تقيم نظم التقرير الخاصة بالمسائلة المدرسية في ضوء عاملين هامين وهما : الحوافز التي توفرها والمعلومات التي تقدمها بغرض تطوير التعليم،ويجب أن ندرك أن وضع تقارير للمتابعة المدرسية أمر معقد يستوجب التحليل الدقيق. وعلى الرغم من أن مبادئ التقرير يمكن أن تحدد سياسياً ولكن توجد العديد من التفاصيل التي يجب أن تدرس بدقة وتختبر في مواقع تجريبية، ويجب أن تجمع الولايات فرق من الخبراء سواء خبراء المحتوى أو الخبراء الفنيين لمساعدتها في هذه العملية. ونقترح تغيير نظام المحاسبة الترابطي المحدد وفقا لقانون "لن نترك طفلاً في المؤخرة"،واستبداله بالنموذج التعويضي والذي يسمح لمواطن القوة في مجال معين أن تعوض مواطن الضعف في مجال آخر،بينما الفشل في أحد المجالات في النظام المحاسبة الترابطي يعني الفشل في كافة الجوانب الأخرى، وبما أن بعض المدارس، قد تستغل النظام التعويضي مرة أخرى بالاتكال على أداء الطلاب ذوي الإنجاز المرتفع لإخفاء فشل الطلاب الآخرين من منخفضي التحصيل، ويجب أن تتضمن تقارير المحاسبة مجموعات فرعية من التقارير لتتصدى لهذا النوع من تزييف النتائج***(Baker, 2002)***

التوصية الثالثة: يجب على الحكومة إعادة تصميم نظم المساءلة والمحاسبة المدرسية القائمة على المعايير والاعتماد على نظام التقييم المستمر بما يعكس دور الحكومة ومشاركتها في تطوير المدرسة. فإذا كان أداء الطلاب أقل من مرضي في أحد المدارس يجب إجراء تحقيق يشتمل على كل العمليات المدرسية قبل اقتراح حلول أو فرض عقوبات.

أصبح من المعتاد في كل الولايات الأمريكية حالياً أن يُعترف بإحدى المدارس على أنها "ممتازة" وفقاً لنظام المحاسبة الخاص بالولاية، ولكن تعرف أيضاً على أنها "في حاجة لمزيد من التطور" وفقا لما نص عليه قانون " لن نترك طفلاً في المؤخرة "، فإن السياسات المبنية على نص القانون قد وصفت عدد هائل من المدارس الأمريكية بالفشل إلى الحد الذي أفقد هذا العدد معناه، وسيستمر هذا العدد في الزيادة في حالة العجز المتوقع من المدارس للوصول لدرجة كفاءة بنسبة (١٠٠%) كما نص القانون،ولم تتمكن ثلث مدارس الولايات المتحدة الأمريكية من مقابلة نص هذا القانون، وقد

أسفرت نتائج الأبحاث في ولاية كاليفورنيا إلى أنه سيتم اعتبار كل المدارس الابتدائية في الولاية منخفضة الإنجاز وفقاً للمعايير المحددة بواسطة هذا القانون، وستضطر المدارس وفقاً لهذا القانون لتقديم تدريس خاص للطلاب وتسمح للطلاب للتحويل لمدارس أخرى وتقوم بتغير هيئة تدريسها أو حتى تتحول إلى مدرسة مستقلة أو تخضع لأي تدخل آخر***(National Research Council, 2008)***.

وسُيساهم استخدام أساليب علمية حديثة تتعلق بتقارير المحاسبة في وضع أهداف قابلة للتحقيق والتي بدورها ستواجه الخطر الذي تتعرض له نظم المحاسبة من التشكيك في صدقها وفعاليتها، وعلاوة على ذلك، فيجب أن تجرى تقييمات دورية لنظم المحاسبة لتحديد ما إذا كانت المعلومات التي توفرها تقارير المحاسبة والإجراءات التي تبنى على هذه المعلومات تساهم بالفعل في تطوير نظام التعليم، فلا تعبر نتائج الاختبارات بالضرورة على مستوى الخدمة التعليمية المقدمة، فعلى سبيل المثال، إذا ارتفعت نتائج اختبار الرياضيات في المرحلة الابتدائية، فكيف يمكننا أن نتأكد إذا كانت النتائج المرتفعة للطلاب نتيجة لتضخم درجات الاختبار أم أنها نتيجة لممارسات تدريسية نموذجية؟ هل يجب أن يكافأ المعلمون في هذه المدرسة أو أن يقوم مدرسو المدارس الأخرى بزيارتهم للتعرف على أحدث استراتيجيات التدريس الحديثة التي أسفرت عن هذه النتائج الرائعة؟ أو أنه من الأفضل التحقق من هذه النتائج بجعل الطلاب يخضعون لاختبار حل المشكلات التي تشرف عليه الولاية أولاً، إنه من الكلف جداً أن نجمع مقاييس مختلفة للإنجاز من المواد المنهجية ومؤهلات المعلمين والمناخ المدرسي لكل مدرسة كل عام، ولكن يمكن جمع أدلة للتحقق من نجاح أو فشل المدارس إذا أجريت أبحاث استقصائية عميقة على عينات صغيرة من المدارس.

ويجب أن تدعم الحكومة الولايات التي تريد أن تختبر نظام المحاسبة الثنائي والذي تكون فيه نتائج الاختبارات هي المحرك الذي يدفع لحدوث فحص دقيق لأداء الطلاب وجودة الخدمة التعليمية المقدمة للطلاب، وكذلك إجراء تقييم لمعرفة العوامل التعليمية والخارجية التي تؤثر في درجات الطلاب والتأكد من أن اتجاه الدرجات يعكس بالفعل فاعلية البرنامج التعليمي،ويوصى بأن تشجع الحكومة الولايات على أن تختبر إذا ما كانت المدارس تبذل جهود حقيقية لتطوير الخدمة التعليمية التي تقدمها. وترجع أهمية نظام المحاسبة الثنائي إلى أنه يضمن أن الخدمة التعليمية الضعيفة أو الاستثنائية ليست نتيجة لدرجات الاختبار فقط، كما أن هذا النظام سيمكننا من تقييم نظام المحاسبة نفسه وتطوير إجراءاته عن طريق المعلومات العميقة التي تجمع عن المدارس التي تستخدم كعينة***(McNeil, 2009)***.

التوصية الرابعة: يجب أن تقوم الحكومة بإجراء برامج بحثية موسعة ومكثفة لخلق جيل جديد من وسائل تقييم الأداء التي ترتبط بصورة واضحة بمعايير المحتوى والمناهج.

فقد أسفرت نتائج الأبحاث في مجال القياس التربوي والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبحوث التي أجريت حول كيفية حدوث المعرفة والإدراك عن الوصول لحلول حديثة لمواجهة حقيقية للقضايا التي تناولتها هذه الورقة البحثية، إذا وُجه الاستثمار الجاد خلال العشرة أعوام القادمة لإجراء بحوث جديدة في مجال أدوات التقييم، فسيتوفر لدينا مجموعة من الأدوات التي تُرشد الطلاب والمعلمين خلال العملية التعليمية، ولذلك يجب التركيز على البحوث التي تدعم مهام التقييم الخاصة بمهارات التفكير العليا.

ونوصي ببرنامج للبحث والتطوير يهدف إلى تطوير تعلم الطلاب ويقوم على مبدأ التماسك التصوري بين ما يتم تقييمه ظاهريًا كجزء من متطلبات المساءلة والمحاسبة المدرسية وبين الممارسات التقييمية اليومية داخل الفصول الدراسية، ويوجد لدينا معلومات كافية حول نماذج تقييمية جديدة والتي قد تقود إلى تغييرات جذرية عميقة تغير من طبيعية المعلومات الناتجة من عملية التقييم، والأهم من ذلك، ستعيد هذه النماذج تشكيل الدور الذي يقدمه التقييم في العملية التعليمية بصورةكاملة***(Holland, 2002)***.

ويجب أن ينطلق برنامج تطوير التقييم على أساس بحثي بأقرب وقت ممكن، وأن نبدأ بإجراء البحوث ذات الصلة في العديد من المواقع البحثية لخدمة هذا البرنامج، وقد تم التوصل بالفعل لعدد من أدوات التقييم الواعدة التي لازلت في شكلها التجريبي والتي قد تتحول لاحقاً ببعض الدعم من الحكومة إلى جزء من برنامج تطوير منهجي يهدف إلى تنمية مهارات التفكير العليا يتم اختباره على مستوى واسع ثم تجرى عليه بعض التعديلات وذلك لزيادة ثباته وتخفيض تكلفة تطبيقه، ويجب أن تبذل هذه الجهود على النحو التالي:

١. إنتاج تقييمات للتعلم المتدرج التي تقيس كل من المعرفة والمهارات العليا للتفكير ومهارات حل المشكلات

يُعد قياس المعرفة المحددة بواسطة معايير المحتوى أسهل نسبيا من قياس مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات، فمثلا قياس مدى مهارة الطالب في استخدام ما تعلمه في مواقف تعليمية

جديدة أو إجابة أسئلة غير معتادة ليس بالأمر السهل. ويجب ربط هذه التقييمات لضمان فعاليتها ونجاحها لنظام تعلم متدرج موثق يوضح كيفية زيادة كفاءة الطلاب التعليمية ودعمها وتطويرها.

وقد شهد العقد الماضي تطوير عدد من النماذج الأولية لتدرج التعلم في العلوم والرياضيات، ولكن يجب بذل المزيد من الجهود لأن كل مفهوم ومهارة وإستراتيجية لحل المشكلات في حاجة للتحليل والاختبار لضمان فعاليتها داخل الفصل الدراسي.

ولا يمكن أن يركز هذا البرنامج البحثي على التقييم بصورة منعزلة بل يتطلب الأمر استثمار مصاحب في صورة بحوث منهجية ومعرفية وتخصصية.

٢. تقييم دقيق وعادل للطلاب في مادة اللغة الإنجليزية والطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.

لقد قامت وزارة التربية الأمريكية بتمويل مجموعة من الولايات الأمريكية لتطوير مقاييس جديدة لكفاءة الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية، ولقد قامت العديد من الولايات بمحاولة دمج الطلاب ذوي الصعوبات البسيطة أو المتوسطة في نفس نظم التقييم المستخدمة في الفصول النظامية العادية، بينما يتم تطوير تقييمات بديلة لذوي الصعوبات الحادة، وتجرى العديد من الأبحاث لضمان صدق وثبات هذه التقييمات البديلة، ويتم التأكيد على الأهمية البالغة لتقييم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية وذلك لضمان النجاح الأكاديمي للطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. ويجب بذل المزيد من الجهد للوصول إلى تقييم عادل لتطور اللغة لدى الطلاب وكيفية ربطها بالتقدم الأكاديمي للطلاب، ويوجد العديد من الاختلافات بين متحدثي اللغة الإنجليزية كلغة ثانية، وذلك نتيجة لاختلاف اللغة الأم والوقت الدراسي الذي خُصص لدراسة كل من اللغة الأم واللغة الإنجليزية كلغة ثانية، ويجب وضع نظم تقييمية مصممة خصيصاً لكل مجموعة طلاب على حده؛ وذلك للتأكد من صدق نتائج التقويم، فعلى سبيل المثال، على الرغم من الأثر السلبي لاختلاف المفردات المستخدمة في اختبار الرياضيات عن المفردات المستخدمة في كتاب الطالب لجميع الطلاب من الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة أولى أو لغة ثانية إلا أنه ستتأثر عدالة وصدق التقييم بصورة أكبر بكثير في حالة الطلاب الذين يتحدثون اللغة الإنجليزية كلغة ثانية؛ ولهذا السبب يجب توجيه العديد من الجهود البحثية لوضع تقييمات ذات صلة وثيقة بالمحتوى،مما يسهل دمج طلاب اللغة الإنجليزية كلغة ثانية في نظم تقييم الفصول الدراسية النظامية كغيرهم من الطلاب، كما

تساهم هذه الأبحاث في تصميم تقييمات بديلة مصممة خصيصا لهؤلاء الطلاب، ويتم تجميع نتائج هذه التقييمات معاً لأغراض المساءلة المدرسية***(Fryer and Levitt, 2006)***.

ولقد حققت الإجراءات التقييمية البديلة المخصصة للطلاب ذوي صعوبات التعلم الهدف الأساسي الذي وضعت من أجله،ألا وهو شمل هؤلاء الطلاب في نظم المساءلة المدرسية، ولكن يتطلب الأمر المزيد من الجهد لضمان أن التعديلات ونظم التقييم البديل لن تؤدي إلى تضخم نتائج الاختبارات، ولضمان الربط التام بين تقارير تدرج التعلم الموضوعة سلفاً وبين نتائج التقييمات البديلة، فيجب الإجابة على السؤال الملح وهو هل يمثل التقدم الذي تعكسه نتائج التقييمات البديلة ارتفاع فعلي في المعرفة والمهارات التي تمثل بدورها الأهداف المرجوة في ضوء المعايير المحددة؟

٣. التوسع في استخدام التكنولوجيا لتحقيق أهداف التعلم وتعزيز صدق التقييم وتقليل تكلفته

لقد حدث تطور كبير في استخدام التكنولوجيا لدعم برامج التقييم الواسعة تقليدياً، ويتم العمل الآن على العديد من البرامج البحثية التي تقوم على استخدام التكنولوجيا في مجال التقييم المعياري، فعلى سبيل المثال، لقد قام مركز التقييم الدولي لتقدم التعليم والبرنامج الدولي لتقييم الطلاب بعمل دراسات استطلاعية للتعرف على مدى فعالية التقييم الإلكتروني في الرياضيات والعلوم والكتابة، وقد أصبح التصحيح الإلكتروني للمقالات المكتوبة يعادل في كفاءته التصحيح بواسطة أفضل خبراء التصحيح على الأقل على المستوى الأساسي للكتابة، كما أنه أقل كذلك في التكلفة. وتستخدم الاختبارات الإلكترونية حالياً للاختبارات عالية المجازفة،وقد تُدعم هذه الاختبارات تقييم أكثر تعبيراً عن تدرج التعلم لأنه يسمح باختبار كل طالب على نحو أعمق مما يتيح الوصول للمستوى الحقيقي لإجادته للمعرفة أو المهارة محل الاختبار***(Elmore, 2003)***.

ويمكن استخدام تكنولوجيا التعليم أيضا في تقييم بعض الجوانب الديناميكية المعقدة من المعرفة والأداء والتي كان يصعب تقييمها بالطرق التقليدية. ويظهر الاستخدام الحالي للتكنولوجيا آخر ما توصل له العلم حول كيفية تحفيز الطلاب لتطوير نماذج للظواهر العلمية، وتحليل البيانات، وتفسير الأدلة تفسيراً منطقياً، ويُعد كل هذا التطور في مجال التقييم حديثًا نسبيًا ولم يتم اختباره على مستوى تطبيقي واسع، ولكن قد تتمكن التقييمات القائمة على التكنولوجيا بعد إجراء بعض التعديلات من تقييم مهارات التفكير التحليلي وحل المشكلات***(Siskin, 2004)***.

٤. تطوير إجراءات فعالة وصادقة لممارسات التعليم والتعلم داخل الفصل الدراسي

تحفز نظم المحاسبة ما يفعله كل من الطلاب والمعلمون، وللأسف ما تم توثيقه من تغيرات في الممارسات التدريسية يتعلق بصفة أساسية بنتائج الاختبارات، وقد حذرت نتائج الأبحاث الخاصة بالتنمية المهنية للمعلم أنه من الأسهل تدريس الاختبارات لتحسين نتائج الطلاب عن إحداث تغييرات فعلية في الممارسات التدريسية التي قد تساعد الطلاب في تحقيق تعلم طويل المدى(***Linn, 2003***).

إذ لا يوجد حالياً طريقة مباشرة لقياس التغيرات في التدريس التي تتلاءم مع المواقف التعليمية المختلفة، وعلى الرغم من ندرة الأبحاث حول أدوات الملاحظة داخل الفصل الدراسي، يوجد قدر وافر من المعلومات الناتجة عن البحوث التي أجريت في مجال المعرفة والإدراك حول ما يجب أن يبحث عنه المعلم داخل الفصل ليكتشف مقدار الدعم المقدم للطلاب لتحقيق الأهداف التعليمية الطموحة، ومقابلة المعايير المحددة. فعلى سبيل المثال، قد توثق تقديرات الملاحظة إذا كان الطلاب على وعي بأهداف التعلم وإذا كانوا مشاركين بفعالية في عملية التعلم، ومتحملين مسئولية تعلمهم بصورة كاملة ثم يصبح من المعتاد أن يطلب من المتعلمين داخل الفصل الدراسي التعبير الدائم عن تفكيرهم، وتستثمر العديد من المؤسسات الخاصة حالياً لتطوير مقاييس لجودة التعليم، ويتوقع الوصول لنتائج أكثر فعالية بمساعدة الحكومة.

٥. تحقيق تماسك تصوري أكبر بين تقييم أداء الطلاب المستخدم لأغراض المحاسبة المدرسية وتقييمات الفصل الدراسي المصممة لتقديم إرشاد تعليمي أفضل للمعلمين والطلاب

فيجب أن تتماثل المهام التقييمية التي يؤديها الطلاب في الاختبارات التي تستخدم لأغراض المحاسبة والمساءلة مع المهام التقييمية التي يقوم الطلاب بأدائها داخل الفصل الدراسي، وذلك لزيادة فعالية هذه المهام ودقتها، ولكن من الخطأ أن نحاول الوصول لهذا التماسك عبر نماذج اختبارات سابقة أو نماذج تدريسية من القرن الماضي، وفي حالة مقارنة تدريس مادة الرياضيات في الولايات المتحدة الأمريكية وغيرها من البلدان، وَجد أن تدريس هذه المادة في الولايات المتحدة الأمريكية يعتمد على إجراءات ومراجعات ثابتة بينما يركز تدريس مادة الرياضيات في الدول الأخرى على عمق الفهم والمنطق وتعميم المعرفة(***Abedi, 2007***).

ولذلك يتطلب أي تطوير للتقييم في الولايات المتحدة تعديلات مصاحبة في المناهج والتدريس،إذ يجب أن يشمل أي برنامج يهدف لتطوير جيل جديد من نظم التقييم والمساءلة المدرسية إصلاحات في مجال المناهج والمهام التدريسية وتغيرات جذرية عميقة في مجال إعداد المعلم وتنميته المهنية لمساعدة المعلمين على القيام بدورهم بصورة كاملة وعميقة، ولا يمكن بناء هذا الجيل الجديد من نظم المحاسبة والتقييم بين ليلة وضحاها ولكن يجب أن يدعم بأبحاث تربوية على مستوى شامل، ويمكن لمجموعة من الولايات الأمريكية أن تعمل معاً لتصميم مناهج لمادة العلوم مع تحديد التدرج التعليمي ومهام الأداء المتوقعة وتجريب هذه المناهج بمصاحبة تدريب للمعلمين، ويمكن أن يتم تمويل مجموعة أخرى من الولايات لتخضع لتنمية مماثلة في الكتابة وفنون اللغة وغيرها؛ ولذلكيجب أن يقود البحث لتطوير التعليم القائم على المعايير مجموعات عمل من علماء المعرفة وخبراء تدريس المواد الدراسية المختلفة وخبراء التقييم. ونوصي بألا يكون الهدف هو مواجهة عيوب النظام التعليم القائم على المعايير الحالي بل يكون هدفنا أن نحدث تطوير حقيقي في استخدام تكنولوجيا التعليم وأبحاث المعرفة والتقييم؛ وذلك لخلق بنية تحتية للمحاسبة والقياس وفقا لنظام التعلم القائم على المعايير تدعم تحقق التعليم الذي نطمح فيه لأبنائنا.

خلاصة

قدمت الورقة رؤية نقدية لحركة المعايير موضحة التباين بين مفهوم المعايير والتطبيق الفعلي لها، فمن أبرز ما تأثرت به مدارس الولايات المتحدة خلال العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تأكيد إنشاء معايير واضحة ومحددة لضبط أهداف تعليميَّة عليا ، وغالباً ما نسمع المصطلح اللافت (معايير ، لا معايرة) ***Standards, Not Standardization*** ، حيث يوحي هذا المصطلح أنَّ المعلمين فى حاجة إلى مساحة من حرية العمل ؛ لمساعدة طلابهم على تحقيق الأهداف التعليمية ، لكن هذه المساحة تضيق غالباً لتسيطر المعايير الجامدة على الغرفة الصفية ، حيث يقع المعلمون فريسة الإصرار المفرط على الاختبارات المتدنية المستوى، والمعايير القديمة ، وصحيح أن الغاية قد تكون مساعدة المدارس على تحقيق الأهداف التعليمية ، لكن المعلمين يشعرون فى الحقيقة بأنَّ المهم هو التدريس من أجل الاختبارات ، على الرغم من التشكيك في عدم وجود قيمة فعلية لها .

ومن الخرافات السائدة أن حركة توحيد المعايير وجّدت لإعداد الطلاب لمستقبلهم ، وما يُحيِّرني هنا هو عن أيَّ حركة يتحدثون؟؛ إذ لا توجد حركة وطنية لتوحيد المعايير في الولايات المتحدة ، بل

هناك خمسون ولاية ، تخيل خمسون فريقاً لكرة السلة يلعبون ، ولكل ملعب سلة معلقة في أماكن مختلفة وبارتفاعات مختلفة ، وعليه ، كيف ستصنف هذه الفرق ؟ كيف يمكن تحديد الفائز ؟ إن الاختلافات بين الولايات الأمريكية في المعايير الحقيقة وعددها ، ومتطلبات الاختبار ، واسعةٌ لدرجة صادمة ، وكثيراً ما يبدو أن معظمموضوعات القياس الحقيقة فى الرياضيات نسخٌ مُختزلة لما نتج من الكتب المدرسية التي ظهرت في خمسينيات القرن العشرين ، حيث كانت الاختبارات تركز على أسئلة الاختيار من متعدد .

دعنا نتأمل في هذه النتيجة الواردة في أحد تقارير القياس الوطني لتقدم التعليم التى قارنت كفاية معايير الولاية بمعايير هذا القياس :

هناك علاقة ارتباط سلبي قوية بين نسب الطلاب الذين يجتازون معايير النجاح فى الولاية ودرجات القياس الوطني لتقدم التعليم المكافئ لهذه المعايير ، وهذا يشير إلى أن سبب عدم التجانس المُلاحظ في نسب الكفاية للولايات يمكن أن تكون الاختلافات فى صرامة معاييرها، ولهذه الاختلافات تداعيات سلبية مباشرة وكبيرة على نظام الاختبارات .

ولأكون أكثر صراحة، هناك بعض الولايات ذات معايير أقل من معايير الولايات الأخرى المطلوبة لتلبية شروط قانون عدم ترك أي طفل في المؤخرة(أو اهماله) (***No Child Left Behind*** (***NCLB***) ، وفي مقالة نشترها صحيفة نيويورك تايمز ، أشارت سولني ***(Saulny,2005)*** إلى اتساع الاختلافات بين القياس الوطني لتقدم التعليم والولايات المختلفة ، وقالت : " توضح المقارنات مدى التباين فى تعريف (الكفاية) من ولاية إلى أخرى ، حيث تضع كل ولاية اختباراتها ، وتقرض معايير أداء خاصة بها .

وعندما يتعلق الأمر بالتعليم ، فإن الولايات المتحدة ليست متحدة فعلاً فأنظمة التعليم فى كل واحدة منها تبدو كأنها في عوالم لا تلتقي، ولكن هناك قضية كبيرة أخرى ، وهى أن المشكلة لا تكمن في المعايير الفضفاضة فحسب، بل في تأكيد كثير من الولايات على الاختبارات السهلة المختزلة ، ففي الوقت الذي تستخدم فيه إحدى الولايات طرق في مجالات التعلم كلها قديمة تقريباً ، نجد أن ولاية مجاورة تستخدم أسلوبًا أكثر حداثة ، لنفترض أن طالباً ما كان يدرس تاريخ ولايته مدة ثلاث سنوات، ثم انتقلت عائلته إلى ولاية مجاورة، فالتحق بمدرسة جديدة سيدرس فيها مدة عامين موضوعات عالمية عن السياسة والاقتصاد والقضايا التاريخية في أنحاء العالم جميعها ، فأي ولاية عندئذٍ تُعد هذا الطالب للمستقبل بصورة أفضل ؟

إننا في حاجة إلى اتخاذ قرارات وخيارات مختلفة ، وهذا ما يفعله واضعوا السياسات ، والقادة التربويون بحيث يؤثر فيما إن كان هذا الطالب سيصبح متعلماً وواعيًا ومواطنًا مؤهلًا لخدمة بلده وعالمه ، ويؤكد واغنر ***(Wagner,2008, p.8)*** أن تهيئة الطلاب لأوضاع العمل المستقبلية ، يتطلب تدريبهم على استخدام عقولهم استخداماً مثالياً بدلاً من اختيارهم بصورة مختصرة، قد وضعت ولاية نيوجيرسي ثلاثة أهداف لضمان حداثة المعايير يمكن الأخذ بها هي:

١- تلبي التوجهات العالمية .

٢- توظف أدوات القرن الحادي والعشرين الرقمية وشبكات المعلومات .

٣- تحدد نقاط التلاقي المهمة بين التخصصات المختلفة التي لها تطبيقات واقعية في عالم اليوم

.

المراجع

سعيد ، محسن المهدي ؛ وحسن البيلاوي (٢٠٠٦). "أسس المعايير والجودة الشاملة "، الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد : الأسس والتطبيقات ، تحرير رشدي طعيمة ، عمان ، دار الميسرة .

Amrein, A.L, & Berliner, D.C. (2002).High-stakes testing, uncertainty, and student learning.Education Policy Analysis Archives, 10(18).

Baker, G. (2002). Distortion and risk in optimal incentive contracts, Journal of Human Resources, 37(4), 728-751; Feuer, M.J. (2008). Future directions for educational accountability: Notes for a political economy of measurement. In K.E. Ryan & L.A. Shepard (Eds.), The future of test-based educational accountability (pp. 293-306). New York: Routledge.

Bransford, J.D., Brown, A.L., & Cocking, R.R. (Eds.) (2000). How people learn: Brain, mind, experience, and school. Washington, DC: National Academy Press.

Carnoy, M., & Loeb, S. (2002). Does external accountability affect student outcomes? A cross-state analysis.Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(4), 305-331.

Center for Education Policy. (2006). Year 4 of the No Child Left Behind Act. Washington, DC: Author

Elmore, R. F., & Rothman, R. (Eds.). (1999). Testing, teaching, and learning: A guide for states and school districts. Washington, DC: National Academy Press.

Feuer, M.J., Holland, P.W., Green, B.F., Bertenthal, M.W., & Hemphill, F.C. (Eds.). (1999). Uncommon Measures: Equivalence and linkage among educational tests. Washington, DC: National Academy Press for discussion of the importance of estimating the degree to which test validity may be compromised and the need to balance this information against potential benefits of test-based information.

Goals 2000: Educate America Act of 1994, P.L. 103-227, Sec 3[9].

Goals 3 and 4 Technical Planning Group on the Review of Education Standards. (1993). Promises to keep: Creating high standards for American students. Washington, DC: National Education Goals Panel.

Gross, B., &Goertz, M.E. (Eds.). (2005). Holding high hopes: How high schools respond to state accountability policies (CPRE Research Report Series No. RR-056). Philadelphia, PA: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Hannaway, J., & Hamilton, L. (2009). Performance-based accountability policies: Implications for school and classroom practices.Washington, DC: The Urban Institute. Available at: http://www.urban.org/UploadedPDF/411779_accountability_policies.pdf.

Hanushek, E.A., & Raymond, M.F. (2005). Does school accountability lead to improved student performance?, Journal of Policy Analysis and Management, 24(2), 297-327.

Harris, D.N. (2008). The policy uses and "policy validity" of value-added and other teacher quality measures. In D.H. Gitomer (Ed.), Measurement issues and the assessment of teacher quality (pp. 99-132). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Harris, D.N., &Goertz, M. (2008). The potential effects of "high-quality and uniform" standards: Lessons from a synthesis of previous research and proposals for a new research agenda. Paper prepared for the 2008 Workshop Series on State Standards, National Research Council, Washington, DC.

Holland, P.W. (2002). Two measures of change in the gaps between the CDFs of test-score distributions. Journal of Educational and Behavioral Statistics, 27(1), 3-17.

Kilpatrick, J., Swafford, J., &Findell, B. (Eds.). (2001). Adding it up: Helping children learn mathematics. Washington, DC: National Academy Press

Kober, N., Chudowsky, N., &Chudowsky, V. (2008). Has student achievement increased since 2002?: State test score trends through 2006-07. Washington, DC: Center on Education Policy.

Koretz, D. (2008). Further steps toward the development of an accountability-oriented science of measurement. In K.E. Ryan & L.A. Shepard (Eds.), The future of test-based educational accountability (pp. 71-91). New York: Routledge; see also, e.g.,

Koretz, D.M. (2002). Limitations in the use of achievement tests as measures of educators'productivity.The Journal of Human Resources, 37(4), 752- 777.

Lee, J. (2006). Tracking achievement gaps and assessing the impact of NCLB on the gaps: An in-depth look into national and state reading and math outcome trends. Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University.

Massell, D. (2008). The current status and role of standardsbased reform in the United States. Paper prepared for the National Research Council Workshop on Assessing the Role of K-12 Academic Standards in the States. Available at: http://www.nationalacademies.org/cfe/Massell%20State%20Standards%20Paper.pdf

National Commission on Excellence in Education. (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. Washington, DC: U.S. Department of Education, p. 2.

National Research Council. (2008). Common standards for K-12 education: Considering the evidence. Washington, DC: The National Academies Press.

NCLB, 2001, Part A, Subpart 1, Sec. 1111, a [D]. 24 McNeil, M. (2009, April 20).

Polikoff, M., Porter, A.C., & Smithson, J. (2009). The role of state student achievement tests in standards-based reform. Working Paper. Philadelphia: Graduate School of Education, University of Pennsylvania.

Porter, A.C., Polikoff, M.S., & Smithson, J. (2009). Is there ade facto national intended curriculum?: Evidence from state content standards, Educational Evaluation and Policy Analysis, 31(3), 238-268.

Raymond, M.E., &Hanushek, E.A. (2003).High-stakes research.Education Next, 3(3), 48-55; Braun, H. (2004).Reconsidering the impact of high-stakes testing.Education Policy Analysis Archives, 12(1). Available at: http://epaa.asu.edu/epaa/v12n1/

Russell, J.L., et al. (2007). Standards-based accountability under No Child Left Behind: Experiences of teachers and administrators in three states. Santa Monica, CA: RAND.

Ryan & L.A. Shepard (Eds.), The future of test-based educational accountability (pp. 25-46). New York: Routledge.

Schmidt, W.H., &Prawat, R.S. (2006). Curriculum coherence and national control of education: Issues or non-issue? Journal of Curriculum Studies, 38(6), 641-658.

Schmidt, W.H., Wang, H.C., & McKnight, C.C. (2005). Curriculum coherence: An examination of U.S. mathematics and science content standards from an international perspective. Journal of Curriculum Studies, 37(5), 525-559.

Shepard, L.A. (2008). A brief history of accountability testing, 1965-2007.In K.E.

Shields, P., Esch, C., Lash, A., Padilla, C., Woodworth, K., & LaGuardia, K. (2004).Evaluation of Title I accountability systems and school improvement: First year findings. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Smith, M., &O'Day, J. (1991).Systemic school reform. In S. Fuhrman & B. Malen (Eds.), The politics of curriculum and testing (pp. 233-268). San Francisco: Jossey-Bass.

Transcript: President Obama's Remarks to the HispanicChamber of Commerce. (2009, March 10). New York Times.Available at: http://www.nytimes.com/2009/03/10/us/politics/10text-obama.html?_r=1

U.S. Department of Education.National Center for Education Statistics. (2007). Mapping 2005 state proficiency standards onto the NAEP scales (NCES 2007-482). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

Wilson, M.R., &Bertenthal, M.W. (Eds.).(2006). Systems for state science assessment. Washington, DC: The National Academies Press.