**نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات**

**د.إقبال زين العابدين درندري**

وكيلة عمادة التطوير

أستاذ مشارك ، قسم علم النفس

جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية

تستعرض هذه الورقة المفاهيم و الأطر الرئيسة للتقييم من اجل التعلم ، وأصوله والنظريات و البحوث التي أجريت مؤخرا حوله ، واتجاهاته المستقبلية. والى جانب ذلك، تناقش الورقة خصائص التقييم الفعال من اجل التعلم وكيفية التفريق بينه وبين الأنواع الأخرى من التقييم. كما تسلط الضوء على المكونات الأساسية للتقييم من اجل التعلم والاستراتيجيات ذات الصلة وطرائق تنفيذه في الفصول الدراسية لتعزيز تعلم الطالب باستخدام أساليب الأسئلة المكثفة، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي ، والتغذية الراجعة والتصحيح الفعال ، وتنظيم عملية التعلم، وتبادل مستهدفات التعلم ومحكات التحصيل مع الطلبة. وإضافة إلى ذلك، فإن ورقة العمل هذه توضح كيف يمكن استخدام معلومات التقييم والأدوات الرقمية بفعالية في مراقبة تقدم الطلبة وتحسين تعلمهم على مختلف المستويات ( الفصول الدراسية، و المدارس ، والقطاعات ) ، وكيفية مراجعة وتطوير السياسات ووضع أنظمة فعالة للتقييم من اجل التعلم، باستخدام الأمثلة وأفضل الممارسات العالمية. كما ستساعد في تقديم توجيهات حول كيفية تصميم وتحسين استراتيجيات وسياسات و خطط التقييم. وأخيرا، فإنها تناقش أهم قصص النجاحات والتحديات المحتملة.

**Towards learning oriented assessment: Best practices and challenges**

**Dr. Eqbal Z. Darandari**

Associate Professor, Dept. of Psychology

Vice Dean for Development Deanship

King Saud University

Riyadh, Saudi Arabia

This paper reviews key concepts and frameworks of assessment for learning (AFL), its origins, recent theories and research, and future directions. Besides, it discusses the characteristics of effective AFL and how to differentiate it from other types of assessment. The paper also highlights AFL core components and related strategies and their implementation in classroom to promote student learning including rich questioning, peer and self assessment, effective feedback, and marking**,** regulating learning, sharing learning intentions and achievement criteria with students. In addition, it shows how assessment information and digital tools can be used effectively to monitor student progress and to improve student learning at different levels (classroom, school, sector), and how to review and develop effective AFL policies and systems using best international practices and examples. It will also provide guidance on how to design and improve strategies, policies and plans for assessment. Success and challenges are also discussed.

**نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات**

**د.إقبال زين العابدين درندري**

**أولا: مقدمة**

أن من أهم الأسئلة التي نسمعها من الطلبة "هل سيكون هذا في الاختبار يا أستاذ/ة?". وهذا السؤال يشير إلى أن الطلبة يهتمون اهتماما بالغا بما سياتي في التقييم ، وبالتالي فإن التقييم بلا شك يقود عملية تعلم الطلبة. والحقيقة أن الطلبة يجعلون التقييم يحدد ما هو مهم وأولوياتهم وكيفية توزيع وقتهم. لذا فإن علينا - كمقومين - أن نتعامل مع هذه الحقيقة. وعلينا أن نأخذ ذلك في الحسبان عند وضع خطط التقييم وعلينا التمييز بين التعلم السطحي (surface) والعميق (deep).

والحقيقة أن التقييم واستخدامه بشكل متكامل مع عمليات التعلم والتعليم وتحسينها من خلاله يعتبر هو الموضوع المهم حاليا. وقد لقي اهتماماً كبيرا مؤخراً خاصة مع التركيز على جودة التعليم ومخرجاته. فحتى عهد قريب، كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقويم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية. ولم تكن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، ولا تقدم تعليماً أو تقييماً يساعد في تحقيق نواتج التعلم المتقدمة من مهارات التفكير العليا Higher-Order Thinking Skills، والاستقصاء Inquiry والتفكر Reflection خلال عملية التعلم. وكانت طرق التعليم والتقييم تدور حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم. وفي السنوات الأخيرة، ومع التركيز على جودة التعليم ، تغيرت سياسات التعليم وأصبحت تركز على جودة التعلم ونواتجه ومدى مناسبة أساليب التقييم المستخدمة مع التطور في نظريات التعلم والتقييم ومدى مساعدتها على تحسين عملية التعلم والتعليم (درندري، 2010).

وأصبح هناك توجه جديد نحو إتاحة عدد كبير من طرق التقييم المرنة والواسعة التي تناسب طرق التعلم الجديدة والكم الهائل من المعارف والفهم، والمهارات المطلوبة. كما أصبح التقييم هو الذي يقود عملية التعلم والتعليم وكيفية تصميم الخبرات التعليمية للمتعلم. لذا فإن اختيار واستخدام طرق التقييم ووقته يجب أن تتعامل مع هذه الحقيقة، ويجب أن يوضع نظام وخطة للتقييم على كافة المستويات لضمان تعليم عميق وغير سطحي (أبو علام، 2005 **).**

.

**ثانيا: المفاهيم والأطر النظرية والدراسات والتوجهات الحديثة في التقييم**

**أنواع التقييم وأغرضه**

**التقييم**  Assessment: هو جمع وتحليل واستخدام المعلومات من النواتج التي تم قياسها بطريقة منتظمة ومستمرة لتحسين تعلم الطلبة من حيث المعرفة المطلوبة، والفهم، والمهارات والكفايات التي تم اكتسابها.

ويخدم التقييم الصفي أغراضا مختلفة تشمل تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلماً. وقد كان التركيز تقليدياً على تقييم التعلم. أما التقييم من أجل التعلم فكان يستخدم أحيانا لعمليات التشخيص والتقييم البنائي ولكن بشكل غير رسمي وضمني. وكان التقييم المنتظم بوصفه عملية تعلم نادراً، حيث استخدم قليل من المعلمين التقييم الذاتي أو التفكر في التعلم. أما في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعلم فهناك تركيز على جميع هذه الأغراض.

وقد مر التقييم بعدة مراحل تنوعت من خلالها أغراضه، بدأ باستخدامه لصنع القرارات الفردية، ثم في القرن العشرين ركز على استخدامه في التصنيف ، ثم زاد استخدامه للاختيار في القرن 21 . ومؤخرا ظهر استخدام التقييم من أجل التعلم. ويوضح الشكل التالي هذا التغير.

وتتحدد أغراض التقييم فيما يلي:

1- **تقييم التعلم** Assessment of Learning:

وهو قياس التعلم بعد حدوثه، باستخدام المعلومات عن أداء الطلبة ووضع تقارير للآخرين عنها. وهو ذو بعد واحد، وتجميعي، ويشكل جزءاً من المنهج، لكنه يقود عملية التدريس (التدريس للاختبار)، ويكون غير حقيقي، ومستقلاً عن السياق، وغير مرن. ويستخدم للتأكيد على ما يعرفه الطلبة وما يستطيعون عمله، وما إذا كانوا قد حققوا نواتج المنهج. كما يساعد على تحديد مكانتهم مقارنة بغيرهم (Harlen, 2007).

2- **التقييم من أجل التعلم** Assessment for Learning:

يكون التقييم من أجل التعلم متعدد الأبعاد، وبنائياً، ومدمجاً في المنهج وحقيقياً وموجوداً في سياق ومتصفاً بالمرونة. ويصمم لإعطاء المعلم معلومات لتعديل أنشطة التعلم والتعليم. ويقوم على اعتبار أن هناك أنماطاً يستخدمها الطلبة للتعلم يمكن التنبؤ بها. ويتطلب من المعلم أن يجمع معلومات لا لتحديد ما يعرفه الطلبة فقط، بل ليعرف متى وكيف يطبق الطلبة ما تعلموه، ولتحسين التدريس، وإعطاء تغذية راجعة للطلبة لتحسين تعلمهم. وفي هذا السياق يصبح الطلبة مستهلكين لمعلومات التقييم أيضاً، ويستخدمون الأدلة لرؤية نجاحهم الحالي ولمعرفة ما سيأتي لهم، وهذا يشجع على الاستجابات المنتجة من المتعلمين في كل وقت. ويعتمد على التقييم الذاتي المستمر، الذي يوضح للمتعلم كيفية تحسين أدائه في المرة القادمة. وتمكن هذه التغذية الراجعة التفصيلة المتعلمين بمساعدتهم على مراقبة أنفسهم وهم ينمون، مما يجعلهم يعتقدون أنه يمكن تحقيق النجاح إذا حاولوا باستمرار. ويضع المعلمون تقييماً يوضح مهارات ومعارف الطلبة المرتبطة بنواتج التعلم المقصودة، ويفكرون في التقييم الذي يعطي معلومات عن تعلم الطلبة وتفكيرهم.

3- **التقييم بوصفه تعلماً** Assessment as Learning:

هو عملية تطوير ودعم العمليات ما بعد المعرفية Meta-Cognition للطلبة، ويركز هذا التقييم على دور الطلبة في ربط التعلم بالتقييم. ويكون فيه الطلبة نشطين، ومشاركين، وناقدين يستطيعون تكوين معاني من المعلومات وربطها بما لديهم والتعلم الجديد. وليكون الطلبة متفاعلين بشكل نشط في تكوين فهمهم، يجب أن يتعلموا أن يكونوا مقيّمين ناقدين، يستطيعون استخدام المعلومات، ويربطونها بالمعرفة السابقة، ويستخدمونها في التعلم الجديد. وهذه العملية التنظيمية في عمليات ما وراء المعرفة، بحيث يتعود الطلاب على مراقبة ما يتعلمونه بشكل ذاتي، ويستخدمون ما اكتشفوه من مراقبة تعلمهم لعمل التعديلات، وتغيير عمليات تفكيرهم. وتتطلب من المعلم أن يساعد الطلبة على أن يطوروا عمليات التفكر ويطبقوها مع تحليل ناقد لتعلمهم. وفيه يكون التعلم عملية نشطة لإعادة بناء معرفية تظهر عند تفاعل الأفراد مع الأفكار الجديدة. ويطلب من الطلبة التفكر وكتابة الانطباعات Reflections عن تعلمهم وعمل التعديلات لتحقيق تعلم أعمق. وفيه يهتم المعلمون بكيفية فهم الطلبة للمفاهيم واستخدام العمليات العقلية بعد المعرفية لتعديل فهمهم، ويتابع المعلمون عمليات وضع الطلبة لأهدافهم وتعلمهم (Birenbaum et al., 2006, Stiggins, 2007 ).

وهناك من دمج بين التقييم من أجل التعلم ، والتقييم بوصفه تعلما وسمي بالتقييم الموجه للتعلم (ِLearning Oriented Assessment )

وقد تغيرت أوزان استخدام التقييم للأغراض السابقة عبر الزمن إذ تدرجت من استخدامه لتقييم التعلم غلى التركيز على استخدامه من أجل التعلم وعلى شكل عدة أبعاد كما يوضحه الشكل التالي.



**الاتجاهات المعاصرة في التقييم**

كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقييم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية. وشهدت سنوات أواخر القرن الماضي وبدايات القرن الحالي تحولاً من الإطار المنهجي و السلوكي Methodological and Behaviorist Framework للتعلم والقائم على المحتوى والمحاضرة Content and Lecture-Based والذي يشجع التدريس، أو الإطار المفاهيمي القائم على المعلم Teacher -Centered إلى إطار مفاهيمي جديد، معرفي وبنيوي Cognitivist and Constructivist Framework ، يشجع التعلم، ويقوم على النشاط Activity-Based ويسعى لتحسين التعلم عن طريق إعادة تعريف بيئة التعلم، وقواعد المحاضرة، وقواعد المعلم، والعلاقة بينهما. وهو تغيير في الغرض لإنتاج تعلم لكل طالب وجعل التعلم شمولياً. وقد ظهر بنهاية القرن العشرين، البنائيون Constructivists الذين قـامت نظرياتهم على أن المعرفة الجديدة تتطور وتبنى من المعرفة القديمة، وركزوا على المتعلم، و أن المعرفة تـُبنى، وأن الأفراد ينظمون معلوماتهم بطرائقهم الخاصة مما يقدم للأفراد طرقاً جديدة من التفكير.

وقد أوضحت شيبارد أن وجهات النظر البنيوية والاجتماعية الثقافية في التعلم قد أوجدت أساسا جديداً للتدريس، بينما ظل التفكير الخاص بالتقييم وأشكال الاختبار التقليدية معتمدا على النموذج السابق، وتضارب التقييم القديم مع وجهات النظر الجديدة في التعلم (Shepard, 2001: 1068). أما المدرسة المعرفية فقد أكدت على ما يجري بداخل عقل المتعلم والعوامل التي تؤثر على سلوكه. واقتضى ذلك التحول نحو عمليات التفكير العليا. وأصبح هناك تركيز على نواتج التعلم، وبذلك فقدت الأهداف السلوكية بريقها (الخليلي، 1998 : 119). وبنهاية القرن العشرين، ظهر الأثر السلبي لتصنيف الأطفال حسب قدراتهم الذهنية، مما دعا لإعادة تقييم التعلم وظهور نظريات ونماذج بديلة. فقد ظهر البنائيون Constructivists الذين ميزوا بين أنشطة التعـلُّم Learningوأنشطة التعليم Teaching. وقد قـامت نظريات البنائيين عن التعــلم على عمل بيــاجيه Piaget و فايغوتسكي Vygotsky وعلماء النفس المعرفي. وهذه النظرة (ما بعد السلوكية) ترى أن المعرفة الجديدة تتطور وتبنى من المعرفة القديمة. وركز الإطار المفاهيمي الجديد على المتعلم، وأكد على أن المعرفة تـُبنى، وأن الأفراد ينظمون معلوماتهم بطرائقهم الخاصة مما يقدم للأفراد طرقاً جديدة من التفكير. وكان التمييز بين التعلم والتقييم والعلاقة بينهما مسألة مهمة في نظريات التربية.

**التعلم القائم على النواتج** Learning Outcome-Based Model :

يعرف بانه تصور حقيقى واضح في صورة مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة عما يجب أن يتعلمه الطالب ويصبح قادرا على إنجازه عند إنهائه للوحدة الدراسية أو المقرر.

**المطابقة البنائية** Constructive Alignment : وتعني المطابقة البنائية تطابق وتوازي المنهج، وأهدافه المقصودة ونواتج التعلم، وطرق التعلم والموارد المستخدمة لدعم التعلم، ومهام التقييم ومحكات التقويم مع بعضها البعض. وهي نظرية للتعلم تبدأ بالوعد بأن المتعلم يبني تعلمه من خلال أنشطة تعلم ذات صلة. وهي ضرورية للتقييم الفعال حيث يجب أن تعمل كل المكونات من أجل تعلم عميق. ويتطلب ذلك أن يتم التخطيط للتقييم ليكون جزءاً من الخبرة المنهجية، وأن يتفق مع الأهداف ونواتج التعلم وطرق التعلم والتعليم المستخدمة (Biggs, 2007). ويوضح الشكل التالي الدورة المتبعة لمطابقة التقييم لنواتج التعلم.



**التقييم وتحسين تعلم الطلبة**

يعتبر التقييم جزءاً متكاملاً في الأسلوب القائم على نواتج تعلم للطلبة. وهو تغذية راجعة للمستفيدين Stakeholders تزودهم بمعلومات صادقة وثابتة عن فعالية المقرر والبرنامج والمؤسسة، مما يتيح لفرق العمل التأكد من تحصيل أهدافها لتحديد نقاط الاختلاف بين ما تعلمه الطلبة بالفعل، وما كان مستهدفاً أن يتعلموه، إضافة إلى اتخاذ قرارات عن المنهج أو تغييرات مبنية على المعلومات والأدلة، وللقيام بتحسين مستوى جودة المقررات والبرامج والخريجين.

لذا يجب أن تذهب نتائج التقييم إلى أبعد من الأحكام، وأن تتعدى ذلك إلى إعطاء وصف دقيق لأداء الطلاب. ولكي يدعم التقييم تعلم الطلاب، يجب أن توضح النتائج للطلاب كيف يحسنون من أدائهم في المرة القادمة. ويتطلب ذلك أن يتم إعطاء النتائج بحيث توجه الطلاب لما ينبغي عمله، حيث الدرجة وحدها لا تكفي. وإضافة إلى ذلك ينبغي أن: "ينتقل التقييم من كونه أحداثاً منفصلة ترتبط بنهاية التدريس إلى كونه سلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة ببعضها والتي تعكس التغيرات في تعلم الطلبة عبر الزمن. وهذا التقييم لا يعكس للمتعلم والمعلم مستوى التحصيل الحالي فقط، بل يعكس أيضا التحسن في قدرات الطلاب، وهذا يؤدي لزيادة الثقة والدافعية لدى الطالب" (Stiggins, 2008: 3).

**الاتجاهات والأبحاث حول التقييم من أجل التعلم**

هناك عدة أبحاث حول تحسن تعلم الطلبة باستخدام التقييم من أجل التعلم. ومن أهم الابحاث أبحاث بلووم وطلابه (bloom, 1984) وأبحاث ميسلس وزملائه (Meisels, et. al., 2003) وردوريجرز (Rodriguez, 2004). وتشير جميع الأبحاث العالمية إلى حجم تأثيره في التعلم يصل إلى مقدار 1.5 انحراف معياري.

وقد شكلت الدراسات البحثية التي قام بها بول بلاك وديلان ويليام (Paul Black and Dylan Wiliam) التوجه الحديث في التقييم من أجل التعلم. ففي دراستهم عام 1998 " داخل الصندوق الأسود" ( *Inside the Black )*  قاما بمراجعة 250 بحثا عن التقييم في 160 مجلة مختلفة توصلا من خلالها إلى أن دور إعطاء الدرجات كان كبيرا على حساب إعطاء ادلة على التعلم والتركيز على وظيفته التعليمية. واستخدمت بكثرة طرق التقييم المعتمدة على مقارنة الطالب بغيره مما جعل الطلبة يفسرونها على أنها عملية تنافسية وليست مسألة للتسحين الذاتي. وترتب على ذلك أن هذه التغذية الراجعة من هذه الطرق أدت إلى أن يفهم الطلبة منخفضي التحصيل أنهم لا يستطيعون التعلم. لذا ركز بلاك ووليام على التقييم من أجل التعلم .

كما أوضحت الدراسات عجز العديد من الأساتذة في التفريق بين المعلومات التي يحتاجونها للتقييم، والتقييم غير الدقيق، وعدم مشاركة الطلبة في التقييم او التواصل معهم أو رصد تقدمهم.

كما أوضح البحث الذي قامت به كل درندري وميرفي (2013 Darandari, E. and Murphy,) أن هناك مشكلات في تطبيق التقييم واستخداماته بالشكل المناسب وخاصة التغذية الراجعة للطالب وذلك على مستوى العالم. كما أن العالم العربي يعاني من ضعف أساليب واستراتيجيات التقييم المستخدمة، وخاصة ما يساعد على التعلم العميق.

وهذا التركيز على دور المتعلم في عمليات التعلم يرجع إلى نظرة البنيويين (constructivist) **إلى التعلم والتي تتضمن أنه مهما يكن الطريقة التي نصمم بها الخبرات التعليمية ونقدمها فإن التعلم عملية تنشط وتدار من خلال المتعلم، وأن المتعلم هو الذي يبني التعلم**.

**ثالثا: خصائص وأساسيات التقييم من أجل التعلم**

عرف بلاك وويليام (1998) التقييم من أجل التعلم بانه جزء من عمليات التعلم والتعليم وأنه يتضمن استخدام الأدلة لتعديل التدريس لمقابلة احتياجات الطلبة وتحسين التعلم، وأنه يأخذ مكانه خلال التعلم، ويعطي الطلبة دورا فعالا في عمليات التقييم، حيث يعمل الطلبة مع المعلم لتحديد ما ينبغي تعلمه وما الخطوة القادمة. ثم يستخدم الطرفان التغذية الراجعة (feedback) - والتي تتضمن معلومات عن كيف يتعلم الطلبة، تقدمهم، وطبيعة فهمهم والصعوبات التي يواجهونها- لتحسين تعلمهم. ويجيب عن أسئلة مهمة تتعلق بذلك كما في الشكل النالي.



ويجب على المعلمين والطلبة تحمل مسؤولية التغذية الراجعة وبشكل مستمر والتاكد من أن الطلبة يسيرون حسب الخطة وبشكل يحقق استمرار الطلبة في تحقيق الأهداف ونواتج التعلم، واتخاذ الإجراءات اللازمة حيال المشكلات التي تواجههم حيال تحقيقها.

وتركز التوجهات الحديثة على كيفية تطور تعلم الطلبة وضرورة تمركز الجهود حول تقدم التعلم، بدلا من الاعتماد فقط على التتابع في المنهج او تطابق مكونات التعلم .

ويفرق الباحثون بين **أربعة أنواع من التغذية الراجعة الفعالة**: التغذية الراجعة على المهام والمنتجات والتي تساعد على إنجاز المهام؛ والتغذية الراجعة على العمليات، وتساعد على إنهاء المهام؛ والتغذية الراجعة على التنظيم الذاتي (self-regulation) والتي تساعد على استخدام عمليات ما فوق التفكير (metacognition)؛ والتغذية الراجعة الشخصية للتشجيع والدعم مثل التعليق بأن العمل جيد. وهي مبنية على الأبحاث في عدة مجالات مثل نظريات الدوافع، والتنظيم الذاتي، وما فوق المعرفة.

**وقد أثبتت الأبحاث أن هناك عشرة أساسيات للتقييم من أجل التعلم، حيث يمكن وصفه بانه:**

1. **يغطي جميع جوانب التحصيل لجميع الطلبة**: بحيث يستخدم التقييم لتحسين فرص جميع الطلبة للتعلم في كل مجالات الأنشطة التربوية. وينبغي أن يساعد جميع المتعلمين على تحقيق أفضل ما يمكنهم تحقيقه وعلى تشجيعهم.
2. **يطور القدرة على التقييم الذاتي وتقييم الزملاء** ليصبح المتعلمون قادرين على التأمل الذاتي وإدارة الذات: فالمتعلم المستقل لديه القدرة على البحث عن المعارف والمهارات الجديدة وتعلمها واكتسابها، ويستطيعون ان يقوم بالتامل الذاتي وتحديد الخطة القادمة لتعلمه. وعلى المعلم أن يكسب الطالب الرغبة في التعلم والقدرة على أن يكون مسؤولا عن تعلمه من خلال مهارات التقييم الذاتي
3. **يساعد الطلبة على معرفة كيف يتحسنون** : حيث يجب أن يتلقى المتعلم التوجيه حول كيفية التحسن. ويحتاج المتعلم معلومات وتوجيهات ليمكنه التخطيط للخطوة القادمة في تعلمه. وعلى المعلم أن يحدد وبشكل بناء وواضح للطالب نقاط قوته وكيفية تطويرها، ونقاط الضعف وكيفية تقويتها، وأن يتيح للطالب الفرص للتحسين.
4. **يدعم الفهم لنواتج التعلم ومحكات التقييم**: حيث يجب أن يساعد التقييم على التركيز على نواتج التعلم ومحكات تقييم تحققها. وليكون التعلم فعالا يجب أن يعرف المتعلم ما المطلوب تحصيله، ويأتي الفهم والالتزام عندما يكون للمتعلم فرصة في تحديد الأهداف والنواتج ومحكات تقييم التقدم. كما يتضمن توضيح المحكات مناقشتها مع المتعلمين باستخدام مصطلحات يمكنهم فهمها وأمثلة على كيفية تحقيقها وإشراك المتعلم في التقييم الذاتي وتقييم الزملاء.
5. **يبني ويدعم الدافعية**: فالتقييم الذي يدعم التعلم يشجع على الدافعية ويركز على التقدم والتحصيل بدلا من الفشل. فمقارنة المتعلم بالآخرين الأكثر نجاحا لا تحفز الدافعية. بل يمكن أن تؤدي لانسحابهم من عملية التعلم في المجالات التي أشعروا فيها بأنهم ليسوا جيدين. ويمكن زيادة الدافعية من خلال أساليب التقييم التي تحافظ على استقلالية المتعلم وتعطي اختيارات، وتغذية راجعة بناءة (constructive feedback) وتصنع الفرص للتوجيه الذاتي (self direction).
6. **بناء وحساس ويراعي الجوانب الانفعالية**: ينبغي أن يكون المعلمون على دراية بتأثير املاحظات، الدرجات، على ثقة المتعلم وحماسه. وينبغي ان يكونوا بنائيين في التغذية الراجعة التي يقدمونها. والتعليقات التي تركز على العمل بدلا من الشخص تكون بناءة وتزيد من الدافعية.
7. **اساسي للتطوير المهني**: يحتاج المعلم إلى تكوين المعارف والمهارات المهنية وينبغي دعم المعلم في تطوير المهارات اللازمة من خلال التدريب المستمر على التخطيط للتقييم، وكيفية إعطاء تغذية راجعة للمتعلمين ودعم تقييمهم الذاتي.
8. **أساسي للممارسات الصفية**: إن عمليات التقييم التي تتضمن مهام وأسئلة تدعم التعلم والمعرفة والمهارات وملاحظة ما يقوله أو يعمله وتفسيره وإصدار أحكام عليه يمكن وصفها بالتقييم. وهذه العمليات اليومية في الصف للتقييم تتضمن المعلم والمتعلم في تأمل وحوار وصنع قرارات.
9. **يركز على كيف يتعلم الطالب:** يجب أن تكون عملية التعلم في ذهن كل من المعلم والمتعلم عند التخطيط وعند تفسير الدليل. وينبغي ان يكون المتعلمون على وعي بكيفية تعلمهم "كيف" بشكل مساوي لما ينبغي أن يتعلموه "ماذا".
10. **جزء من التخطيط الفعال للتعلم والتعليم**: ينبغي أن يخطط المعلم لتوفير فرص للمتعلم والمعلم ولاستخدام المعلومات عن تقدم الطلبة نحو الأهداف، وينبغي أن تكون مرنة للاستجابة للأفكار والمهارات الجديدة . وينبغي ان يشمل التخطيط الاستراتيجيات التي نتحقق بها من أن المتعلمين فهموا نواتج التعلم المطلوب منهم تحقيقها ومحكات التقييم لتقييم عملهم، وكيف سيتلقوا التغذية الراجعة، وكيف سيكون دورهم في تقييم تعلمهم، وكيف ستتم معاونتهم لعمل التقدم.

ويلخص الشكل التالي هذه الصفات.



**رابعا: مكونات واستراتيجيات التقييم من أجل التعلم وكيفية تطبيقها**

**مكونات التقييم من أجل التعلم**

وفي التقييم من أجل التعلم هناك تركيز على التعلم القابل للانتقال (*transferable learning*) لذا تصبح عملية التقييم شفافة حيث تبنى على معلومات تتم مشاركتها مع المتعلم والمتعلم يتحمل مسؤولية تعلمه وبالتالي تقييمه.

**وهناك قواعد تحكم هذ التقييم وهي:**

* قاعدة 1: لابد ان تصمم مهام التقييم بحيث تشجع تعلم الطلبة العميق
* قاعدة 2: لابد ان يشمل التقييم المشاركة الفعالة للطلبة في تحديد المحكات، وجودة العمل، وتقييم أدائهم وأداء أقرانهم
* قاعدة 3: أن تكون التغذية الراجعة محددة بزمن ومرتبطة بدعم التعلم الحالي والمستقبلي

**وبالتالي فإن أهم ما ينبغي توفره هو:**

* **وضع مهام التقييم على شكل مهام تعلم**: بحيث يجب أن تتضمن المهام تحقيق نواتج التعلم وخبرات التعلم العميق (deep learning experiences) وتساعد على التقدم في تحقيق النواتج، ويجب ان تعكس مهام حقيقية وليست قصيرة وشكلية.
* **مشاركة الطلبة في التقييم** : ليستطيعوا فهم نواتج التعلم ويشاركوا بفاعلية في المحكات وتطوير مهارات تقديم التغذية الراجعة والتقييم الذاتي وللزملاء .
* **أن يتلقى الطلبة تغذية راجعة تساعد على تحسين عملهم التالي**: فالتغذية الراجعة لا تساعد على التعلم وحدها، بل يتطلب الأمر مشاركة الطلبة وتقديم المطلوب في مواعيد محددة (Gibbs & Simpson, 2004).

**كما يمكن تحديد مكونات هامة ينبغي التاكد من استكمالها ليكون التقييم من أحل التعلم فعالا وليقوم بدوره في تحسن التعلم:**

1. **نواتج التعلم المستهدفة**: والتي توضح للطلبة ما سيقومون بتعلمه، ولماذا
2. **محكات النجاح**: وهي الخطوات او المكونات الرئيسة المتصلة بالتعلم الجديد، حيث يناقش المعلم والطلبة هذه المحكات قبل أن يبدأ التعلم، وبحيث تكون هي المحكات الوحيدة التي يقاس بها تعلم الطلبة
3. **التغذية الراجعة التكوينية**: تزود الطلبة بالمعلومات حول المجالات التي نجحوا فيها، وادائهم التعلمي ومجالات التحسين. وينبغي أن تعتمد على محكات النجاح.
4. **التساؤلات الفعالة** : وتقدم بطريقة تزود بالمعلومات الأساسية التي يمكن استخدامها لتحديد مستوى التعلم الحالي، وكيفية تطوير التعلم، والتخطيط للتعلم المستقبلي. وهي تتضمن تششجيع الطلبة على تقديم التساؤلات.
5. **التقييم الذاتي وتقييم الأقران** : ولا تنحصر فقط فيما تعلموه بالفعل بل تشمل الطرق الأفضل لتعلمهم .

ويعتبر التامل الذاتي أساسيا في إعطاء التغذية الراجعة، وجميع العمليات، حيث يتعلم الطلبة كيف ينتقدون وكيف يستفيدون بشكل بناء من النقد، وتقديم أحكام مرجعية. وهو يساعد على زيادة المعرفة العميقة واستبقاءها، ويزيد الابداع والدافعية.

**ويوضح الشكل التالي هذه المكونات ودور التامل الذاتي والمناقشات فيها.**



**ومن أهم الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيقها:**

* الأسئلة العميقة
* التقييم الذاتي وتقييم الأقران
* التغذية الراجعة الفعالة
* تنظيم التعلم (self regulation)
* مشاركة نواتج التعلم ومحكات التقييم مع الطلبة

**كيف تستخدم في الصف الدراسي**

* حدد ما سيتم تعلمه في الحصة.
* حدد نواتج التعلم المستهدفة ووضحها للطلبة
* وضح للطلبة محكات الحكم على اعمالهم وكيفية تقديم التغذية الراجعة
* ضع الأسئلة والمهام التي تساعد على التأكد من فهم الطلبة وتحقيقهم لنواتج التعلم
* وضح كيف يمكن للطالب أن يأخذ دورا فعالا في تعلمه وفي عمليات التقييم
* خطط لفرص يمكن أن يقوم المتعلم فيها باستخدام التغذية الراجعة لمزيد من التقدم
* اجعل التغذية الراجعة فعالة وبناءة بحيث يعرف الطلبة مستويات تقدمهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم وما يحتاجون عمله للتحسين
* تأكد من أن الطلبة يفهمون الهدف من التقييم

**خامسا: مراقبة تقدم الطلبة باستخدام معلومات ونظم التقييم وأفضل الممارسات**

تعتبر أنظمة التقييم (systems of assessment) من الطرق المتقدمة لمتابعة تعلم وتقدم الطلبة وتقييمه، وهي تقيم الطلبة مقارنة بمدى تقدمهم. وعادة ما توضع على عدة مستويات وفترات زمنية، بحيث تشمل دورات متعددة الطول في التقييم تتسق مع نواتج التعلم ومستوياتها، قصيرة المدى ومتوسطة وطويلة المدى. ويمكن أن تستخدم لمراقبة تعلم الطلبة وأداء الصف الدراسي، والمعلم والمدرسة بشكل منتظم حيث تقدم معلومات تغذية راجعة لتعديل التعليم والتعلم على كافة المستويات وبكافة الأشكال. وتستخدم الأنظمة الجيدة المعلومات عن جميع الطلبة وحسب أغراض التقييم. وتعتمد الأنظمة التربوية العالمية المتقدمة على أنظمة تقييم متقدمة تشمل نتائج تقييم الطلبة الصفية، ونتائج التقييم واسع النطاق المحكية والمعيارية المرجع، باستخدام مقاييس مقننة. ومن أهم أمثلة الدول التي لديها نظم تقييم متقدمة أمريكا وإنجلترا وسنغافورة وأستراليا، ومعظمها مبني على الأطر الوطنية للمؤهلات التي ترتبط بمعايير او توقعات للأداء على المستويات الدراسية المختلفة.

من المهم أن يكون مستوى التعلم على مستوى المدرسة وليس فقط للمتعلم. بحيث تشمل انظمة المدرسة والمجتمع المدرسي، بل وفي بعض الأحيان المقاطعة. وفيما يلي مثال على ذلك.

|  |  |
| --- | --- |
| يومية | * توضح نواتج التعلم وتشارك مع الطلبة
* يستخدم تقييم الطالب لنفسه وأقرانه
* يشارك الطلبة في التعلم ويعطون تغذية راجعة فورية
 |
| دورية | * رؤية أوسع للتقدم عبر المقرر / المقررات لكل من المعلم والطالب
* استخدام معايير وطنية في الصف
* تحقيق التحسن حسب خطط المنهج متوسطة المدى
 |
| انتقالية | * الاعتراف بتحصيل الطالب رسميا
* تقديم تقرير لولي الأمر وللاستاذ التالي
* استخدام اختبارات خارجية
 |

كما ارتبط التحسين من خلال التقييم بما يسمى إغلاق الفجوة او الحلقة (closing the loop) والتحسين المستمر، حيث ينبغي أن يثبت كل من المعلم وادارة المدرسة ان هناك متابعة مستمرة لنقاط الضعف وتحسين فعال لها، بدءا من الطالب وحتى المدرسة، كما هو موضح في الشكل

**تحسين مستمر**

كما تستخدم أنظمة التقنية والحاسوب كأدوات لتفعيل التقييم لخدمة التعلم. حيث يستخدم التقييم بمساعدة الحاسوب (Computer-Assisted Assessment) لإدارة ودعم عمليات التقييم ولتقديم التغذية الراجعة والسريعة للمتعلم ولتوفير الوقت في التصحيح. وهو يساعد على اكتشاف الطلبة لما لم يتعلموه وعادة ما يكون مبنيا على نواتج التعلم . كما تستخدم عدة برامج حاسوبية مقاييس التقدير الوصفي (Rubrics) لربط التقييم بنواتج التعلم وبالمهمات التي يؤديها الطالب وبوصف تفصيلي للأداء المطلوب حسب المستوى. كما يحصل الطالب على تغذية راجعة توضع مشكلات الطالب حسب المستوى الذي يتم تقييم أداءه عليه. ويختلف التقييم بمساعدة الحاسوب عن اعطاء الاختبارات عن طريق الحاسب او التقييم المعتمد على الحاسب (Computer Based Assessment). وتتجه النظم الحديث لأن يكون تقدم الطلبة على عدة أبعاد مثل المعلومات والممارسات والمفاهيم، وإلى دراسة كيفية اعطاء تغذية راجعة فورية بمستوى عال وعلى جميع المهام التي يكلف بها الطالب.

**الخلاصة والتوصيات**

ان التقييم من اجل التعلم يركز على إعلام الطالب بتقدمه لتمكينه من أخذ الإجراءات الضرورية لتحسين تعلمه. وكون التقييم يحمل أكثر من غرض يمثل تحديا رئيسا للتقييم ولتحسين ممارساته، ويجعل تحسين التقييم صعبا. ومهما يكن من أمر فإن على التربويين تفهم جميع جوانب التقييم والتمكن من ممارسته بالشكل المطلوب وبسلاسة ومهارة وخاصة لأغراض التعلم، حيث إنها تمثل اهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها. وقد أوضح عدد من الدراسات عجز العديد من الأساتذة في التفريق بين المعلومات التي يحتاجونها للتقييم، وضعف مشاركة الطلبة في التقييم او في رصد تقدمهم، مما يشكل خطورة في قدرة المعلمين على تطبيق التقييم من أجل التعلم بالشكل السليم . كما أن هناك ضعف في استخدامات اساليب التقييم وتطبيقاتها في العالم العربي وخاصة في مجال التعلم العميق ، وتركيزها على الدرجات، وضعف مشاركة الطلبة في التقييم. كما أن هناك ضعف في البيانات وأنظمة التقييم المستخدمة على مستوى الطالب والمدرسة.

ومن أهم التوصيات ما يلي:

* ضرورة إعداد برامج متخصصة لتدريب المعلمين بشكل جيد على أنواع التقييم واستخداماته وخاصة في مجال التقييم من أجل التعلم
* ضرورة إعداد القيادات المدرسية والتعليمية بحيث تستطيع وضع خطط للتقييم واستخداماته في التعلم.
* ضرورة متابعة أفضل الممارسات العالمية ونقل الخبرات الحديثة منها وتبادل الخبرات.
* الاهتمام بوضع أطر متكاملة للمؤهلات وتحديد نواتج التعلم بشكل يساعد على تعريف المتوقع وتقييمه ومساعدة الطالب على تحقيقه.
* وضع نظم تقييم متقدمة تساعد على إعطاء التغذية الراجعة التفصيلية وتتبع نمو الطالب وتعلمه على كافة المجالات، وبحيث يمكن أن تقدم معلومات عن التعلم على كافة المستويات.
* ربط نظم التقييم بالجودة ومراعاة متطلباتها خاصة التحسين المستمر.
* وضع أدوات مقننة وادلة إرشادية تساعد كلا من المعلم والمتعلم على الاستفادة القصوى من التقييم وممارساته الفعالة.

المراجع

**أولاً: المراجع العربية**

أبو علام، رجاء محمود (2005) *تقويم التعلم*. عمان: دار المسيرة.

الخليلي، خليل يوسف (1998). التقييم الحقيقي في التربية. *مجلة التربية*، 126، 118-133.

درندري ، إقبال زين العابدين (2010**).** تقييم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم. مركز الأبحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

**ثانياً: المراجع الأجنبية**

Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J., Hipkins, R., &Reid, I. (2009). Directions for Assessment in New Zealand. Retrived from: <http://www.tki.org.nz/r/assessment/research/mainpage/directions>.

Assessment Reform Group (2002). Asessment for learning: 10 principles. Research based principals .

Biggs, J. (1999)  *Teaching for quality learning at university*  (London, Society for Research into Higher Education and the Open University Press).

Black, P., & Dylan, W. (1998). *Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment.*  GL Assessment; London.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Educational Assessment: Principles, Policy and Practice. 5(1), 7-74. Also summarized in an article entitled, Inside the black box: Raising standards through classroom assessment. Phi Delta Kappan. 80(2), 139-148.

Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. Educational Leadership, 41(8), 4-17.

Bloxham, S., Boyd, P and Orr, S. (2011). Mark my words: the role of assessment criteria in UK higher education grading practices. *Studies in Higher* Education. Forthcoming.

Boud, D. (1991). *Implementing student self-assessment*. HERDSA Green Guide, 2nd Edition. Sydney: HERDSA.

Boud, D. (2000). Sustainable assessment : rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22 (2), pp. 151-167.

Carless, D. (2009). Learning-oriented assessment: Principles, practice and a project. In L. H. Meyer, S. Davidson, H. Anderson, R. Fletcher, P.M. Johnston, & M. Rees (Eds.), *Tertiary Assessment & Higher Education Student Outcomes: Policy, Practice & Research* (pp.79-90). Wellington, New Zealand: Ako Aotearoa .

Crighton, J. (2003). *Assessment: general overview of international practice*. Report prepared for the assessment resources pack developed by the Education Support Program, Open Society Institute. Retrieved from: http://www.soros.org/initiatives/esp/articles\_publications/publications/general\_20030801/overview\_20030801.pdf

Crooks, T.J. (1988). The impact of classroom evaluation on students. Review of Educational Research. 58(4), 438-481.

Darandari, E. and Murphy, A. (2013). *Assessment of Student learning in Saudi Arabia*. In *Education in Saudi Arabia: Achievements, Challenges, Opportunitie*, Ch. 8, Singer, UK.

Ewell, P. (2001). *Accreditation and Student Learning Outcomes: A Proposed point of departure*. Washington, DC: Council on Higher Education Accreditation (CHEA).

Falchikov, N. (2005)  *Improving assessment through student involvement.* London, Routledge Falmer.

Gardner, John, ed. (2006). *Assessment and Learning.* SAGE Publications Inc.; Thousand Oakes, CA.

Gipps, C. (1996). Assessment for Learning. In Little, A. & Wolf, A. (eds.) *Assessment in Transition,* pp. 251-261.Oxford: Pergamon.

Gibbs, G. & Simpson, C. (2004) Conditions under which assessment supports students’ learning, *Learning and Teaching in Higher Education,*  1, 3–31. Retrived from: http://www.glos.ac.uk/departments/clt/lathe/issue1/index.cfm

Griffiths, S., Houston, K., and Lazenbatt, A. (1996). *Enhancing student learning through peer tutoring in Higher Education*. University of Ulster, Coleraine.

Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning.* London: Sage.

Meisels, S., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., & Bickel, D. D. (2003). Creating a system of accountability: The impact of instructional assessment on elementary children’s achievement scores. Educational Policy Analysis Archives. 11(9), 19 pp. Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/eapp/v11n9>.

Rodriguez, M. C., (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. Applied Measurement in Education. 17(1), 1-24.

Shepard, L.A. (1997). The centrality of test use and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 16, (2), 5-8.

Shepard, L., Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Rust, F., Snowden, J. B., Gordon, E., Gutierrez, C., & Pacheco, J. Assessment. Chapter 8 in Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds) Preparing teachers for a changing world: What teachers should know and be able to do. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Stiggins, R.J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education. Educational Measurement: Issues and Practice. 18 (1), 23-27.

Stiggins, R. J. (2005). Student-involved assessment for learning. 4th ed. Pearson Education, New Jersey.

Stiggins, R. J. (2007). Assessment *for* learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa EDGE*, 2 (2), 19.

Stiggins, Rick. J. *et al.* (2004). *Classroom Assessment for Student Learning – Doing it Right – Using it Well.* Assessment Training Institute Inc.; Portland, OR.

Wiliam, D (2008). *When is assessment learning-oriented?* A presentation delivered at 4th Biennial EARLI/Northumbria Assessment Conference, Potsdam, Germany.