Volume 2, Issue 5, April 2024 ISSN: 2837-0287 (Online) المجلد الثاني، العدد الخامس، إبريل ٢٠٢٤

GOIDI AMERICAN JOURNAL

Journal
Goidi American Journal
of Innovation Development and Investment
GOIDI INTERNATIONAL GROUP OF INSTITUTION

عملية التقويم التربوي بين الواقع والمأمول

The educational evaluation process, reality and expectations

الأستاذ الدكتور أحمد القرارعة

صفاء خالد الزيدانيين

ملخص:

هدف البحث إلى الكشف عن مشكلة التقويم التربوي وفعالية الاختبارات وما هي أهم المعضلات التي تواجه عملية التقويم التربوي، اتبع الباحثان البحث المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٥٠) معلماً ومعلمة، يقومون بتدريس المواد الدراسية المختلفة ولديهم الخبرة الكافية، وتم استخدام الأسئلة المفتوحة لأفراد الدراسة، وتم تحليل الإجابات، أشارت نتائج الدراسة إلى أن غالبية المعلمين يحصرون تقييمهم للطلبة في الاختبارات –القلم والورقة– وأن الأسئلة عادة ما تكون من الكتب المدرسية، وندرة استخدام التقييم البديل المبني على الملاحظة، وملف الطالب، وظائف الطالب، السجل خاص بالطالب، وهذا يعكس طرق التدريس المستخدمة، والتي تعتمد على التدريس المباشر، والتلاوة، والمحاضرة، ويبرر المعلمون ذلك بكثافة الفصول المخصصة لهم، وضيق الوقت، وكثرة الطلاب في الفصول، ويقدم البحث توصية لاستخدام أساليب التقييم البديلة المبنية على التقييم المستمر للطالب لتعكس مدى تعلمه الحقيقي.

الكلمات المفتاحية: التقويم، الاختبارات، أدوات التقويم البديل

Abstract:

The research aimed to reveal the problem of educational evaluation, the effectiveness of tests, and what are the most important dilemmas facing the educational evaluation process. The researchers followed the descriptive approach, and the sample consisted of (50) male and female teachers, who teach various academic subjects and have sufficient experience. Open-ended questions were used for the study members. The answers were analyzed, The results of the study indicated that the majority of teachers limit their assessment of students to tests - pen and paper - and that the questions are usually from textbooks, and the rare use of alternative assessment based on observation, the student file, the student's jobs, and the record is specific to the student, and this reflects the teaching methods used, which It relies on direct teaching, recitation,

GOIDI AMERICAN JOURNAL
Journal
Goidi American Journal
of Innovation Development and Investment
GOIDI INTERNATIONAL GROUP OF INSTITUTION

and lecturing. Teachers justify this by the density of the classes allocated to them, the lack of time, and the large number of students in the classes. The research provides a recommendation for the use of alternative evaluation methods based on continuous evaluation of the student to reflect the extent of his true learning.
Keywords: Keywords: evaluation, Tests, evaluation instruments, alternative evaluation

مقدمة :

تعد التربية عملية تستهدف احداث تغيرات مرغوبة في السلوك في المجالات المعرفية، والانفعالية، والمهارية، ويتم التأكد من حدوث التعلم بعملية التقويم، ويمثِّلُ التقويم العنصرَ النهائي في منظومة العملية التربوية، وهو نشاط معياري للتعرُّفِ على مدى تحقيق الأهداف التعليمية، والمتمثلة في الكفايات التي تهدف المناهج إلى تحقيقها لدى المتعلم، إذ إن التعليم الفعال يحكم عليه بتقويم متكرر؛ باعتبار ان التقويم ضمن أساسيات الفعل التعليمي.

ويؤكد علام (٢٠١٨) أن لعملية التقويم وظائف عدة منها: الضبط والتشخيص والتواصل والتوقع والحكم والتصحيح والعلاج، ويضيف الرازحي (٢٠٢١) أن للتقويم أهمية في إصلاح شؤون التعليم، فمن خلاله وعلى أساس نتائجه يعاد النظر في كل عنصر من عناصر المنظومة التعليمية المتصلة بالأهداف والمناهج الدراسية؛ وإذا ما اريد لعملية التقويم أن تؤدي وظيفتها بأقصى ما يمكن من الفاعلية، فمن الضروري للمقُوم أن يعرف كيف يحصل على معلومات تتعلق بمدى تقدم الطلبة وانجازاتهم.

ولما كانت مجالات العملية التربوية تتأثر بالمتغيرات والعوامل المحيطة؛ فإن التقويم هو المجال الاكثر تأثراً بين سائر المجالات؛ ثبت ذلك بعد أن انتشرت جائحة كورونا واثرت على مجالات العملية التعليمية وخاصة عملية التقويم، فاذا كانت الأنظمة التعليمية قد نجحت نسبيا – او هكذا تدعي – في استمرارية عملية التعليم خلال الجائحة؛ فان عملية التقويم واجهت صعوبات جمة؛ الأمر الذي يدعوا الى التفكير في تطوير هذه العملية.

يشير ناجي (٢٠١٢) الى أن حركة التقويم التربوي تطورت مع تطور العملية التربوية حيث أدرك المربون منذ البداية بحاجتهم إلى قياس تقدم الطلبة والحاجة إلى التعرف على نواحي القوة والضعف لديهم، كما شعروا أيضا بالحاجة إلى قياس وتقويم مدى نجاح جهودهم في التدريس.

وعند استعراض التطور التاريخي لوسائل التقويم يلاحظ أن بعض المجتمعات القديمة استخدمت وسائل مختلفة؛ فقد استخدم الصينيون القدماء امتحانات تحريرية على درجة كبيرة من الصعوبة الشدة، كما عُرفت الامتحانات التحريرية في المجتمع اليوناني القديم حوالي (٥٠٠ ق .م)، وكان المعلمون ومنهم (سقراط) يستخدمون أساليب تقويمية شفوية كجزء مهم من عملية التعلم والتعليم، أما العرب القدماء فقد استخدموا أسلوب التقويم الشفوي في الأسواق (عكاظ ومربد وغيرها) وقصور الأمراء والملوك والتي كانت أماكن لالتقاء الأدباء والشعراء للمنافسة في القدرة على الأداء واصدار الأحكام وإعطاء كل متسابق درجة بالاعتماد على الاستماع.

يشير جرادات (٢٠١٥) إن جل ما تقوم به أدوات التقويم هو قياس مكتسبات المتعلّمين، والتعبير عن هذه المكتسبات بدرجة محدّدة ضمن سلّم عدديّ أو رقميّ، وتعميم هذه الدرجة على المعنيين من: إدارة ومعلّمين واولياء أمور وطلبة، وإنّ ما يتم تحقيقه من خلال التقويم التقليديّ هو قياس التغّير في السلوك المعرفي والوجداني والمهاري من دون الرجوع إلى معايير، ومبيّنات واضحة، ومحدّدة، حيث تكون وحدة القياس شبه موحّدة بين المتعلّمين كافّة، دون الأخذ بالحسبان التفاوت في خصائصهم، ومميّزاتهم، وقدراتهم، ومن ثَمَّ إصدار أحكام قطعية لا نقاش فيها يكون المتعلّم فيها المتّهم الأوحد في حال الإخفاق.

وفي ظلّ الدعوات المتزايدة إلى مراعاة حاجات المتعلّمين وذكاءاتهم المتعدّدة، ومع تطبيق أدوات الاختبار وتطورها، نسمع العديد من الشكاوى التي تطلق من الطلبة، ومن الخبراء، ومن أولياء أمور الطلبة، ومن المعلمين، ومن أصحاب القرار في المؤسسات التعليمية،(obaid,2017) وتدور حول قصور الامتحانات وصعوبتها، وعدم شمولها، وتكاد تكون الحلقة مفقودة في تحديد مواطن الخلل، أو من المسؤول عن الخلل، او كيفية اصلاح الخلل من خلال معالجة عدة محاور :

أولا: هل التعليم عربة تركض خلف الامتحان؟

بمعنى هل الامتحان يوجه التعليم، وأننا نعلم الطلبة حتى ينجحوا في الامتحان، هل الغاية هي النجاح في الامتحان؟

إن المعلمين والطلبة وأولياء الأمور قد اعتادوا على اعتبار أن النجاح في الامتحان غاية بحد ذاته، وأن الهدف النهائي للتعليم هو مجرد النجاح في الامتحانات، وقد ترتب على ذلك أن أصبحت العلامات غاية وليست دالة على تطور ونمو سمات. وهل تدريب الطلبة على أسئلة مكررة ومتوقعة في الامتحان سواء امتحان خاص بمادة أو امتحان عام لينجحوا يعني ان التعليم فعال؟

اذ يهتم المعلمون عادة في توقع ورود أسئلة في الامتحان وخاصة الثانوية العامة، ويتدرب الطلبة عليها، بل أن وزارة التربية والتعليم كانت تدرب طلبة الصف الثامن الاساسي على أسئلة سابقة ومتوقعة في اختبارات عالمية لتقييم تحصيل الطلبة في العلوم والرياضيات TIMSS))، تنفذها الرابطة الدولية لتقييم التحصيل التربوي ((IEA؛ ليحرزوا مواقع متقدمة بين نتائج الدول المشاركة، وإذا أحرزوا تلك المواقع بعد تدريبهم على أسئلة متوقعة هل يعني ان التعليم بخير؟

وأننا نعلم – أو ان الطلبة يذاكرون فقط – ما يتوقع ان يأتي بالامتحان، ثم تتبخر المعرفة والمهارات والنواتج التعليمية بعده. (عقل ٢٠٠١).

وكثيرا ما نسمع عبارات:

– أستاذ، هل هذا الموضوع داخل في الامتحان؟

–هل الوحدة السادسة – مثلا– داخلة في الامتحان؟

فاذا قرر المدرس انها ليست داخلة في الامتحان فهذا يعني شطبها وعدم مذاكرتها،

– ماذا لو شطب مدرس الطب وحدة من مادة التشريح؟

وماذا لو حذف مدرس الشريعة موضوع الرهن والاجارة والعقود، هل يطلع الطلبة على هذه المواضيع؟ وماذا ينعكس على تعلمهم؟

ثانيا: هل التعليم يوجه الامتحان، بمعنى اننا نعلم ثم بعد ذلك نضع امتحانات لتقيس ما تعلمه الطلبة؟

–هل نعلم الطالب ونجعله في حالة من الاستغراق أو الانشغال أو الانهماك بما هو مفيد؟

وأن الطالب يندمج كليا في موقف التعلم وأن المدرسة توفر بيئة أمنه للتعلم تدعم الثقة وتوفر للطلبة الظروف المناسبة، وأن المعلم يضع أهدافاً واقعية وواضحة ليسهل بلوغها ويصمم مهمات وأنشطة متسلسلة ليتفاعل الطلبة معها، ويوفر فرص للتعلم والتجريب والاختبار دون أن يشعر الطلبة بخطر الفشل أو التهديد.

ثالثا: هل الامتحان يقيس درجة تحقق الأهداف التي نسعها اليها؟

فاذا كانت اهداف تدريس العلوم مثلا تتضمن: مساعدة الطلبة على تنمية الاتجاهات والقيم والعادات والميول العلمية المناسبة بطريقة وظيفية، واكتساب مهارات يدوية مناسبة، وتنمية مهارات التفكير العلمي، واكتساب الحقائق والمفاهيم العلمية بطريقة وظيفية، واكتساب صفة تذوق العلم، وتقدير جهود العلماء.

– فهل نقوم بتقويم درجة تحقق هذه الأهداف؟

– أم أن التقويم يقتصر على بعض الأهداف؟ وكيف نتحقق من انجاز الباقي؟

– وهل التقويم يقتصر على الأهداف المعرفية في مستوياتها الدنيا، وكيف نتأكد من تحقيق باقي الأهداف.

يشير روبرت هاتش أنه منذ ان اصبح نظام الامتحانات الكترونيا تحول الطلبة لمجرد ناقلي للمعرفة ؛ ونتيجة لذلك، تم تعطيل عقولهم بشكل مطرد، وأن السبب الرئيس لكون نظام الاختبار على أرض الواقع مناقضًا لنظام التعلّم (obaid.2021)– إذ أن التعلّم معنى اكتساب المعرفة من خلال الفهم – هو أنه عندما يجتر الطلبة المعلومات التي يحفظونها سابقًا، فهم لن يكونوا قادرين على استيعابها، أي معالجتها لتصبح مادة معرفية من خلال الفهم؛ فعملية التذكر هي بالمعنى الشامل بديلة لعملية الفهم، وهاتان العمليتان هما مفتاح الاحتفاظ بالمعلومات، بمعنى أنك لتحتفظ بمعلومة ما في ذاكرتك، فإما أن تتبع طريقة الفهم، أو طريقة الحفظ (هالبتيوانجر،٢٠٢٣) .

ويميز اوزبل بين التعلم ذي المعنى وهو عندما يستطيع المتعلم اكتشاف المعلومات والخبرات، ويتمكن من دمجها– واستيعابها وتذويتها (Internalize) في البناء المعرفي الموجود لديه ، وهذا يعطي أفضل نواتج التعلم؛ لأنه أكثر تنظيماً واحتفاظاً وانتقالاً في مواقف جديدة ، وبين التعلم الصم وهنا يكرر المتعلم المعلومات بدون فهم حتى يحفظها حفظا آليا دون أن يربطها بخبراته المعرفية أو يدمجها في بنيته المعرفية(العناني، ٢٠١٩).

إن تركيز الاختبارات على المجال المعرفي دون غيره من المجالات يعني اختزال الأهداف التعلّيميّة في مجال واحد وإهمال المجالين الآخرَين، وهذا الفصل بين المجالات الثلاثة هو فصل افتراضيّ، إذ إنّها تتداخل فيما بينها، وتؤثّر، وتتأثّر بعضها بالبعض الآخر، فللمعارف مثلًا أبعاد قيميّة لا يجب إهمالها، وإلّا فقدت وجهها الإنسانيّ؛ كما أنّ للقيم أبعادًا معرفيّة لا يمكن تجاوزها، وإلّا أصبحت دون معنى عند ممارستها أو تبنّيها، وهذا يناقض مبادئ الاختبار الا وهو أن يكون هذا التقويم شاملًا غير قابل للتجزئة، فيجري التعامل مع أبعادها العقليّة (ما يرتبط بالعمليّات الفكريّة التي يقوم بها المتعلّم، والتي تساعده على اكتساب المعارف)، والمهاريّة (ما يرتبط باكتساب المهارات الحركيّة)، والوجدانيّة (ما يرتبط بتشكّل القيم).

رابعا: هل تقويم المواد متشابه، أم يختلف حسب طبيعة المادة؟

GOIDI AMERICAN JOURNAL
Journal
Goidi American Journal
of Innovation Development and Investment
GOIDI INTERNATIONAL GROUP OF INSTITUTION

عندما يكون الهدف في الرياضيات، حساب مساحة المثلث فان المعلم يقوم بتوضيح القانون، ثم إعطاء امثلة وتدريبات واسئلة للتأكد من تحقيق الهدف، فاذا حسب الطالب المساحة من خلال سؤال مختلف نتأكد من تحقيق الهدف، لكن في اللغة العربية، مثلا ،

إذا كان الهدف اتقان الطلبة لمفهوم المفعول المطلق.

فهل يعني ذلك معرفة وحفظ المفهوم وإعطاء امثلة؟

ام ان يكون الطالب قادرا على ان ينصب المفعول المطلق حينما يكتب او يتحدث، وهل نحن ندرس المفهوم المطلق ام عن المفهوم المطلق؟

هل نحن ندرس النحو ام عن النحو، وهذا ينطق على قواعد اللغة الإنجليزية، هل ندرس present perfect ام ندرس عنه؟

هل يحفظ الطلبة القاعدة ام يطبقونها؟

وهل التقويم في المواد المختلفة متشابه، هل تقويم تحصيل الطالب في المواد التعليمية متشابه، وهي قد اختلفت في أهدافها وطرق تدريسها؟

خامسا: هل الأسئلة تغطي المادة؟

وهل اختيار مجموعة من الأسئلة تغطي جزء من المادة –إذ إن الاختبار هو عملية منظمة لقياس عينة من نتاجات التعلم– يمكن ان يحدد مستوى الطالب؟ اين تكافؤ الفرص؟

وهل مستوى الطالب الذي درس المادة واتقنها مثل مستوى الطالب الذي درس أجزاء معينة كانت فقرات الاختبار منها؟

سادسا: هل الإهانة او الكرامة التي نتحدث عنها بعد الامتحان موجهة الى الطالب أم الى النظام التعليمي الذي فشل في تأهيل الطالب؟

امتحان الثانوية العامة مثالا، وما أدراك ما الامتحان

في امتحان الثانوية العامة (التوجيهي) وهو اهم امتحان في النظام التعليمي وتبذل به كل الجهود والامكانيات، ويؤذن بانتهاء فترة مهمة من حياة الطالب وبدء فترة أخرى إما الدراسة الجامعية أو سوق العمل، يشير العجلوني (٢٠٢٣) – وهو أكاديمي ووزير صحة سابق ورئيس جامعة – الى أن كل دول العالم عندها فحص عام شامل في نهاية الدراسة الثانوية مهما سمي؛ فالألمان لهم امتحانهم، كذلك الانجليز والأمريكان والفرنسيون ولا أعرف دولة في العالم ليس لديها امتحان لنهاية الدراسة الثانوية يجرون إصلاحات على امتحاناتهم ومناهجهم كلما بدى ذلك ضرورياً بعد أن يدعموا عملية التعليم

والقائمين عليها، ولا تثار اية ضجة قبل امتحان التوجيهي او ما يعادله أثناء انعقاده وبعد الانتهاء منه الا في بلدنا، فتصبح كل طالب وامه وابيه وأعمامه ناقداً للتوجيهي ومحللاً تربوياً لأسئلة الامتحان صعوبة أو سهولة أو وضوحاً أو غموضاً حتى قبل ان تحلل نتائج الامتحان من قبل الخبراء.

يتساءل عورتاني (٢٠٢١) – وهو وزير التربية في فلسطين– فيما يتعلق بامتحان الثانوية العامة كيف نحمل طالباً فشل نظام تعليمي قدمناه له على مدى اثني عشر عاماً؟

الامتحان يعكس فشل المناهج وجهد المعلم وبنية المدرسة أكثر مما يعكس أداء الطالب وحتى أداء الطالب هو مسؤولية النظام التعليمي، إن امتحان الثانوية العامة، يقيس جزءاً بسيطاً من أهداف التعليم، ولا يقيس معظم الأهداف العليا كما وردت في قانون التربية، وهذا يعني أنه ليس امتحاناً للثانوية العامة بل لقياس معلومات معينة، فالانفصال بين الامتحان العام والتعليم هو انفصال شبه تام.

كيف نحدد مصير طالب من نقطة ضعف واحدة عنده، مهملين كل نقاط قوته الأخرى؟

فالراسب في مادة هو راسب في النهاية إذا فشل في اجتيازها، وتفوق في المواد الأخرى، هل يمكن الفصل بين الذات الدارسة والموضوع المدروس؟

يطرح عبيدات (٢٠٢٣) بعض التساؤلات ومنها:

- هل نتيجة الطالب في المدرسة التي درس فيها ١٢ عاما أقل – أو أكثر– مصداقية من نتيجة امتحان التوجيهي، الذي يقيس ما تعلمه الطالب وحفظه في سنة واحدة؟ وهل من المعقول أن يمكث الطالب في عهدة النظام التعليمي ١٢ سنة، وفي امتحان التوجيهي الذي لا يقيس إلا قدرات الطالب على استذكار معلومات محددة في لحظة الامتحان، فيقول النظام التعليمي إن هذا الطالب لم يجتز الامتحان.

لقد استقالت بولين هوكينز– وهي مدرسة من نيو هامبشاير– مؤخرًا من مهنتها في التدريس، وكتبت رسالة مؤثرة ومهمة ومثيرة للقلق بذات الوقت، جاء فيها "يجلس أمامي في الصف أطفال جميلون وأذكياء بشكل لا يصدق، وهم تخلوا عن حياتهم لأنهم يشعرون بفشل مستقبلهم، لأنه قيل لهم إنهم ليسوا جيدين بما فيه الكفاية، وذلك من خلال اختبار قياسي، وأنا، لا يمكنني أن أكون جزءًا من هذا النظام الذي يستمر بتحقيق عكس الغاية التي يُفترض أن أقوم بها كمدرسة؛ فأنا من المفترض أن أساعد الطلاب للتفكير بأنفسهم، وأدعمهم لإيجاد حلول لمشاكلهم، وأعينهم ليصبحوا أعضاء منتجين في المجتمع، ولكن الاختبارات التقليدية تخلق عقلية التعليم بهدف النجاح بالاختبار لدى الأساتذة، كما تسبب التوتر والقلق للطلاب" فمن الذي فشل؟ هل هو الطالب، أم النظام التعليمي في تعليم الطالب؟ ((هالبتيوانجر،٢٠٢٣)

مشكلة الدراسة

علينا ان نتساءل:

هل هناك خلل أصلا؟

أم أنه الشكاوى مفتعلة؟

فاذا افترضنا ان هناك خلل، وأنه مع استخدام أساليب وأدوات التقويم، وما يرافقها من عدم الدقة في بنائها، خاصة أن الامتحانات تمثل الأسلوب السائد في التقويم؛ فإنّ الاقتصار على اعتماد ادوات التقويم التقليدية أو أداة تقويم واحدة يدفع إلى وضع علامات استفهام حول مصداقيّة الأحكام التي تطلق حول المتعلّم، كما أن اقتصار الاختبارات على الجانب المعرفي في مستوياته الدنيا، مع ما يصاحبها من مظاهر ضعف وقصور عديدة، وافتقارها للتوازن والشمول، في مدى موضوعيتها، وانخفاض قدرتها التمييزية وفي مدى ملاءمتها لمستويات الطلبة؛ مما يؤثر بصورة سلبية على مستوى كفاءة الاختبار في أداء وظائفه، ويضعف من إمكانية الاعتماد عليه والثقة في نتائجه.

ومن هنا حظي موضوع الدعوة إلى إصلاح نظام التقويم وتطوير أساليبه حيّزًا مهمًّا ضمن اهتمامات مختلف الأطراف التربوية لدراسة السبل الكفيلة لتطوير البحث في علم التقويم؛ ليُساير مستجدات العصر (العولمة التربوية) وتمثلت مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي : ما مشكلة عملية التقويم التربوي بين الواقع والمأمول

أهمية الدراسة

يمكن ان تفيد نتائج الدراسة المعلمين والمشرفين التربويين وأصحاب القرار في المؤسسات التربوية في إعادة النظر في فلسفة الامتحانات واجراءاتها وتفسير نتائجها

منهجية الدراسة

اعتمدت الدراسة على تحليل العديد من المقالات والدراسات التي تناولت الاختبارات واثرها وما هي المعيقات التي تحول دون ان تكون هذا الاختبارات فعالة، وتعطي نتائج واقعية عن مستوى الطلبة، كما اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال توجيه الأسئلة المفتوحة الواردة في الدراسة لمجموعة من مدرسي الجامعات الأردنية ومعلمي المواد الدراسية المختلفة بلغ عددهم (٤٠) فردا .

نتائج الدراسة ومناقشتها

تشير نتائج الدراسة ومن خلال استقصاء نتائج الدراسات حول الموضوع، ومن إجابات الفئة المستهدفة، إلى أن غالبية المعلمين يحصرون تقييمهم للطلبة في الاختبارات –القلم والورقة– وأن الأسئلة عادة ما تكون من الكتب المدرسية، مع علمهم بأن هذه الامتحانات التقليدية بصورة عامة لا تقيس جميع

نواحي نمو شخصية الطالب بل تقتصر على الجانب المعرفي مع اهمال النمو الجسمي والتكيف الاجتماعي والعادات والمهارات والميول والاتجاهات العقلية والقدرة على الابتكار، كما يقرون بندرة استخدام التقييم البديل المبني على الملاحظة، وملف الطالب، ووظائف الطالب، والسجل خاص بالطالب، وهذا يعكس طرق التدريس المستخدمة، والتي تعتمد على التدريس المباشر، والتلاوة، والمحاضرة، ويبرر المعلمون ذلك بكثافة الفصول المخصصة لهم، وضيق الوقت، وكثرة الطلاب في الفصول، وأنه ما زال الاهتمام بنتائج الامتحانات.

كما أن نتائج الامتحانات لا تعطي صورة شاملة وصادقة عن تحصيل الطالب وقدراته في الفهم والاستيعاب والتفكير والاستدلال والنقد والمقارنة والتطبيق والتحليل والتركيب والربط بين ما يتعلم في قاعات الدرس وحياته الشخصية والعلمية.

يمكن القول أن هناك مشكلة تتعلق بطريقة تقويم تعلُّمِ المتعلم، يشير البرجاوي (٢٠١٥) الى أن التقويم ليس عملية يسيرة وجزئية، تقوم على اختبار ذكاء المتعلم، بل هي عملية منظومية ومتكاملة وشاملة واستمرارية؛ تقيس جوانب متعددة في شخصية المتعلم (المعرفية، والمهارية، والوجدانية، والمواقفية، والحياتية، والاجتماعية...)، وهذا غير متوافر لدينا .

إن تطوير منظومة عملية التقويم يستدعي الاستفادة من تجارب الدول المتقدمة في مجال التعليم، ولنأخذ فنلندا مثلا: وهي دولة من دول شمال اوروبا و وحولها السويد وروسيا و النرويج واستونيا، عاصمتها هيلسنكي، يقطن دولة فنلندا نحو (٥) مليون نسمة ،وهي بذلك تحتلّ المرتبة ١١٦ في قائمة دول العالم من حيث عدد السكّان، وفنلندا تحتل المرتبة الأولى في تقرير السعادة الصادر عن الأمم المتحدة، مما يجعلنا نتساءل عما يميز فنلندا عن باقي دول العالم وما الذي جعلها تتميز عن الدول العظمى لتحتل المركز الاول عالمياً.

يشير العمادي (٢٠٢٣) الى أن النظام التعليمي الفنلندي يعتبر المعلم هو البنية الأساسية لنظام التعليم الفنلندي، جميع المعلمون مؤهلون ومهامهم ليس التدريس فقط، بل هم من يصنعون جودة التعليم ويقيّمون مستوى طلابهم، وكيفية متابعة حالاتهم.

أما الامتحانات فليست موحدة؛ بل لكل معلم اسلوبه وطريقته بالتعامل مع طلابه، وبالتالي لا يجوز ايضاً استخدام أسلوب محاسبة المعلمين الصارمة، لأن التعليم الفنلندي يتمتع بدرجة عالية من الاستقلال تبعاً لرؤية المدرسة، مع الالتزام بالمهام المنصوص عليها في القانون، وهي بلاد لا تعتمد إطلاقًا على نظام الامتحانات التقليدية، وإن النهج الفنلندي التعليمي، يركز على التقدم العام للمدرسة، أو

GOIDI AMERICAN JOURNAL
Journal
Goidi American Journal
of Innovation Development and Investment
GOIDI INTERNATIONAL GROUP OF INSTITUTION

للنظام التعليمي في المدرسة ككل، بدلًا من التركيز على تقدم أداء المعلمين بشكل فردي، علمًا أن نظام التعليم الفنلندي هو على الدوام في أعلى التصنيفات العالمية، ويتضح أن طلابه هم الأفضل أداءً في الرياضيات والقراءة والعلوم وباقي المواد.

في النهاية، لا بد لنا من الإقرار بأن تغيير النظام التعليمي القائم أصبح حاجة لا بد منها، وأن التخلي عن الاعتماد المفرط على الاختبارات التقليدية ستكون بداية جيدة، يؤكد أبو لبن (٢٠١٥) أنه لابد أن يتَّجِهُ تقويم تعلم الطلبة إلى قياس أداء الطالب في مواقف حياتية حقيقية، وأُطلق على هذا النوع من التقويم اسم التقويم الأصيل ، أو تقويم الأداء، وهو تقويم متعدد الابعاد لمدى متسع من القدرات والمهارات ، ولا يقتصر على اختبارات الورقة والقلم ، وانما يشتمل أيضا على أساليب أخرى متنوعة مثل ملاحظة أداء المتعلم ، والتعليق ق على نتاجا ته ، وإجراء مقابلات شخصية معه ،ومراجعة انجازاته السابقة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفهية وتقويم ذاتي والتركيز على المهام الأدائية الواقعية التي تتطلب إنشاء استجابات التقويم البديل فيتطلب استجابات تتماثل بقدر كبير مع العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الواقعية.

المراجع

- أبو لبن، وجيه (٢٠١٥) . **التقويم البديل متاح في موقع** WWW. kenanaonline.com ، تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/١٠/١٥.
- البرجاوي ، مولاي (٢٠١٥). **التقويم في المنظومة التربوية، دراسة مقارنة** tarbawiyat.net . www تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/٩/١
- جرادات، عزت (٢٠١٥). **تطوير المناهج، مدخل إلى التطوير التربوي**، من موقع http://rasseen.com/ تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/٧/٣٠
- الرازحي، عبدالوارث(٢٠٢١). **واقع التقويم التربوي ومتطلبات النهوض به وتطويرها**، متاح في موقع https://altanweeri.net/ تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/٥/٢.

عبيدات، مروان(٢٠٢٢) . التوجيهي في فكر الوزارة، متاح فيww.ammonnews.net/ تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/١١/٢٠

GOIDI AMERICAN JOURNAL
Journal
Goidi American Journal
of Innovation Development and Investment
GOIDI INTERNATIONAL GROUP OF INSTITUTION

- العجلوني ، كامل (٢٠٢٣) . **طلبة التوجيهي الراسبون والناجحون إلى أين؟** الموقع https://www.ammonnews.net/ تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/٩/٧

- علام ، صلاح الدين(٢٠١٨) . **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، عمان: دار الميسر للطباعة والنشر.

- عورتاني، مروان(٢٠٢١) . **خطة لتطوير منظومة الثانوية العامة**، www/ht://www.wafa.ps / تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/٨/١٥

- العمادي، عبدالله (٢٠٢٣) . **التعليم الفنلندي.. نموذج متطور قابل للاستنساخ** ، www.aljazeera.net

العناني ، حنان(٢٠١٩) . **علم النفس التربوي**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- ناجي ، ياسمين (٢٠١٢) . **مرحلة التقويم والتطور التاريخي**. متاح في موقع WWW/ictuse.yoo7.com/ تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/٧/١

- هالتيوانجر، جون (٢٠٢٣). **كيف تدمر الاختبارات ابداع طلابنا** ، متاح في موقع www,noonpost.com ، تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٣/٨/١

- Obaid,S, Hanan,(2017), Leadership in light of the powers granted to school leaders in Jeddeh governorate in the kingdom of Saudi Arabia " Reality and Hope. INTRENATIONAL –INTERDISCIPLINARY JOURNAL OF EDUCATION" (VOL,6),(ISSUE,13), PP:36-44.

- Obaid,S, Hanan.(2021) ,Strategic planning for time management in light of the dominance of social networking sites on the human thought of higher education students ,HUMAN GOIDI AMERICAN JOURNA, ISSUE:4), PP:17-37.