

التقويم التربوي المتجدد

من قياس التحصيل إلى صناعة التعلم والنماء

اتجاهات معاصرة، وممارسات متجددة، ورؤية إسلامية

د. أحمد يحيى العوامي

2026م

الهوية الفكرية للكتاب

التقويم التربوي المتجدد

من قياس التحصيل إلى صناعة التعلم والنماء اتجاهات معاصرة، وممارسات عالمية،
ورؤية تربوية إسلامية

أولاً: منطلق الكتاب

ينطلق هذا الكتاب من ملاحظة فجوة واضحة بين التحولات المتسارعة التي شهدها الفكر التربوي المعاصر في مجال التقويم، وبين كثير من الممارسات السائدة في المؤسسات التعليمية العربية، التي ما تزال في جانب معتبر منها تنظر إلى التقويم بوصفه عملية تأتي في نهاية التعليم لقياس مقدار ما حصله المتعلم، وتترجمه غالباً إلى درجة أو تقدير أو حكم بالنجاح أو الإخفاق.

وعلى الرغم من التطور الكبير الذي شهده التقويم التربوي عالمياً، وانتقاله من الاختصار على قياس نواتج التعلم إلى الإسهام في بنائها وتوجيهها وتحسينها، فإن الممارسة الميدانية لا تزال في كثير من البيئات التعليمية أسيرة ثقافة الامتحان، وسيطرة الأسئلة التقليدية، والمبالغة في تقدير الحفظ والاسترجاع، وضعف توظيف التغذية الراجعة، ومحدودية مشاركة المتعلم في تقويم تعلمه، فضلاً عن ضعف استخدام أدوات التقويم الأصلية والقائم على الأداء والكفايات والمشروعات والمواقف الحياتية. ومن هنا لا يعالج الكتاب التقويم باعتباره مجموعة من الأدوات أو الإجراءات الفنية فحسب، وإنما يتعامل معه باعتباره مكوناً جوهرياً من مكونات العملية التربوية، يرتبط بفلسفة التربية، وتصورها للمتعلم، ورؤيتها للتعلم، وطبيعة الإنسان الذي تسعى إلى بنائه.

ثانيًا: المشكلة المركزية للكتاب

تتمثل المشكلة التي يعالجها الكتاب في أن التقويم التربوي قد انفصل في كثير من التطبيقات عن وظيفته التربوية الأصلية، فأصبح وسيلة للحكم على المتعلم أكثر من كونه أداة لمساعدته على النمو، وأصبح قياس النتائج أكثر حضورًا من تحسين عمليات التعلم، وغلبت الوظيفة التصنيفية والانتقائية على الوظائف التشخيصية والتكوينية والإرشادية. وقد أدى هذا الاختزال إلى عدد من الاختلالات؛ من أهمها: تضيق مفهوم النجاح التربوي، واختزال التعلم في التحصيل القابل للقياس الكمي، وإهمال أبعاد مهمة في شخصية المتعلم، وضعف الاهتمام بالتفكير والمهارات والقيم والاتجاهات، وتراجع دور المتعلم في مراقبة تعلمه وتقويم أدائه، وتحول كثير من الممارسات التعليمية إلى استعداد للامتحان بدل أن يكون التقويم جزءًا طبيعيًا من عملية التعلم.

ومن ثم فإن السؤال الذي يحرك الكتاب ليس: كيف تطور الاختبارات؟ وإنما: كيف نعيد بناء التقويم ليصبح قوة فاعلة في صناعة التعلم والنماء الإنساني؟

ثالثًا: الأطروحة المركزية

يقوم الكتاب على أطروحة مركزية مؤداها أن:

التقويم التربوي الحقيقي ليس عملية لقياس التعلم بعد حدوثه فحسب، وإنما هو عملية تربوية مستمرة تسهم في صناعة التعلم، وتوجيهه، وتحسينه، وتمكين المتعلم من فهم ذاته وأدائه والتقدم المستمر نحو مستويات أعلى من الكفاية والنضج والمسؤولية. وبناء على هذه الأطروحة، ينتقل التقويم من مفهوم يقوم على الحكم إلى مفهوم يقوم على التحسين، ومن قياس النتائج إلى دعم العمليات، ومن مركزية المعلم إلى الشراكة مع المتعلم، ومن الاختبار المنفصل عن التعليم إلى التقويم المندمج فيه، ومن التركيز على الدرجة إلى التركيز على الدليل، ومن تقويم ما يسهل قياسه إلى تقويم ما يستحق التعلم، ومن التقويم الذي يقارن المتعلم بغيره إلى التقويم الذي يساعده على اكتشاف تقدمه ومسار نموه.

رابعًا: الرؤية التي يتبناها الكتاب للتقويم التربوي

ينظر الكتاب إلى التقويم بوصفه منظومة متكاملة لجمع الأدلة عن تعلم المتعلم ونموه، وتفسير هذه الأدلة في ضوء أهداف واضحة ومعايير عادلة، ثم استخدامها لاتخاذ قرارات تربوية تؤدي إلى تحسين التعلم والتعليم والنماء الإنساني. ويتضمن هذا المفهوم عدة أبعاد متكاملة؛ فالتقويم عملية معرفية لأنه يكشف مستوى الفهم والتفكير والكفايات، وعملية تربوية لأنه يوجه التعلم، وعملية نفسية لأنه يؤثر في دافعية المتعلم وصورته عن ذاته، وعملية أخلاقية لأنها تقوم على العدل والإنصاف والشفافية، وعملية إنسانية لأنها تتعامل مع المتعلم بوصفه شخصًا ناميًا لا مجرد رقم أو درجة، وعملية مهنية لأنها تزود المعلم بالأدلة اللازمة لتحسين قراراته التدريسية.

خامسًا: التحول الذي يدعو إليه الكتاب

يقترح الكتاب الانتقال من نموذج تقليدي إلى نموذج متجدد يقوم على عدد من التحولات الكبرى:

من التقويم الختامي إلى التقويم المستمر؛ ومن التقويم للتعلم إلى التقويم من أجل التعلم والتقويم بوصفه تعلمًا؛ ومن قياس المعلومات إلى تقويم الفهم والتفكير والأداء والكفايات؛ ومن الاعتماد على أداة واحدة إلى تنوع الأدلة والأدوات؛ ومن هيمنة المعلم على التقويم إلى مشاركة المتعلم؛ ومن الدرجة المجردة إلى التغذية الراجعة ذات المعنى؛ ومن مقارنة المتعلمين بعضهم ببعض إلى تتبع تقدم كل متعلم؛ ومن الموقف الامتحاني المصطنع إلى المواقف الأصيلة والمهام ذات الصلة بالحياة؛ ومن التقويم اليدوي المنفصل إلى التقويم المدعوم بالتقنيات الرقمية والذكاء الاصطناعي؛ ومن الحياد القيمي الظاهري إلى التقويم المسؤول أخلاقيًا وتربويًا. ولا يعني هذا إلغاء الاختبارات أو الدرجات أو التقويم الختامي، وإنما إعادة وضعها في مكانها الصحيح داخل منظومة أوسع وأكثر توازنًا.

سادسًا: البعد الإسلامي في رؤية الكتاب

لا يتعامل الكتاب مع الفكر التربوي الإسلامي بوصفه إضافة تكميلية إلى اتجاهات التقويم الحديثة، ولا بوصفه فصلاً منفصلاً يضاف في نهاية المعالجة، وإنما بوصفه أحد الأصول التي تسهم في بناء الرؤية الكلية للكتاب. فالتصور الإسلامي للتربية ينطلق من رؤية متكاملة للإنسان بوصفه كائنًا مكرمًا مسؤولًا قابلاً للتعلم والنمو والتزكية والإصلاح، ويترتب على ذلك أن تقويمه لا ينبغي أن يكون وسيلة للتحقير أو الإقصاء أو الإحباط، وإنما أداة للكشف والتوجيه والتصحيح والمساعدة على الارتقاء.

وتتأسس الرؤية الإسلامية للتقويم على مبادئ يمكن الاستفادة منها في بناء فلسفة معاصرة، من أبرزها: العدل والإنصاف، والمسؤولية والمحاسبة، ومراجعة النفس، والتدرج، ومراعاة الاستطاعة والفروق الفردية، وربط العلم بالعمل، والعناية بالنية والدافع دون ادعاء القدرة على قياس الباطن، والجمع بين المعرفة والسلوك والقيم، وتصحيح الخطأ مع إبقاء باب التعلم والتحسين مفتوحًا. وعليه فإن الكتاب لا يسعى إلى البحث عن مقابلات لفظية للمصطلحات الحديثة في التراث الإسلامي، وإنما إلى استنباط مبادئ تربوية أصيلة يمكن أن تدخل في حوار علمي جاد مع الاتجاهات المعاصرة، وتسهم في بناء نموذج تقويمي أكثر إنسانية وتوازنًا.

سابعًا: مفهوم النماء في الكتاب

يختار الكتاب مصطلح **النماء** عمدًا؛ لأن الهدف من التربية أوسع من مجرد زيادة المعرفة أو تحسين الدرجات. فالنماء يشير إلى التقدم المتكامل للمتعلم في قدراته المعرفية والعقلية والمهارية والوجدانية والأخلاقية والاجتماعية، وإلى نمو قدرته على التعلم الذاتي، والتأمل، واتخاذ القرار، وتحمل المسؤولية. ومن ثم فإن التقويم المتجدد لا يسأل فقط: ماذا يعرف المتعلم؟ بل يسأل كذلك: ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟ كيف يفكر؟ كيف يحل المشكلات؟ كيف يراجع أداءه؟ كيف يستجيب للتغذية الراجعة؟ كيف يتقدم عبر الزمن؟ وما المؤشرات التي تدل على نمو استقلاليته ومسؤوليته وكفاءته؟

ثامنًا: موقف الكتاب من الاتجاهات التربوية العالمية

يتبنى الكتاب موقفًا يقوم على الانفتاح النقدي لا النقل المباشر ولا الرفض المسبق. فهو يدرس الاتجاهات الحديثة في التقويم، ويحلل أسسها النظرية، ويستفيد من الأدلة البحثية التي تدعمها، ويفحص الممارسات الناجحة في النظم التعليمية المختلفة، ثم يعيد النظر فيها في ضوء الواقع التربوي العربي والفلسفة التربوية التي يتبناها الكتاب. ولا ينظر الكتاب إلى التجارب العالمية باعتبارها نماذج جاهزة للنقل، وإنما باعتبارها خبرات قابلة للفهم والتحليل والتكيف. فما ينجح في نظام تعليمي معين قد يحتاج إلى إعادة بناء عند تطبيقه في بيئة تختلف عنه ثقافيًا ومؤسسيًا وتعليميًا. ومن هنا يسعى الكتاب إلى تحقيق التوازن بين العالمية والخصوصية، وبين الأدلة العلمية والسياق الثقافي، وبين التطور التقني والأسس الإنسانية والأخلاقية للتربية.

تاسعًا: موقع الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية

يتعامل الكتاب مع الذكاء الاصطناعي والتقنيات الرقمية باعتبارها أدوات قوية لإعادة تشكيل بعض عمليات التقويم، وليست بديلًا عن الحكم التربوي للمعلم أو عن البعد الإنساني في العملية التعليمية. ويمكن لهذه التقنيات أن تسهم في بناء الاختبارات، وتحليل أداء المتعلمين، وتقديم التغذية الراجعة، وتصميم مسارات تقويم تكيفية، واكتشاف أنماط التعثر، ودعم التعلم الشخصي، وتحليل المنتجات والأداءات، وتوفير بيانات أكثر ثراء عن تقدم المتعلم. ومع ذلك فإن الكتاب يؤكد ضرورة معالجة القضايا الأخلاقية المرتبطة بهذه التطبيقات، وفي مقدمتها العدالة، والتحيز، والخصوصية، وشفافية القرارات، وصدق الأدلة، وأصالة أعمال المتعلم، وحدود الاعتماد على الأنظمة الآلية في إصدار الأحكام التربوية.

عاشرًا: الإضافة العلمية التي يسعى إليها الكتاب

لا يهدف الكتاب إلى إعادة عرض موضوعات القياس والتقويم المعروفة، ولا إلى تقديم دليل في أساليب الاختبار، وإنما يسعى إلى تحقيق خمس إضافات مترابطة: الإضافة الأولى: إعادة صياغة فلسفة التقويم التربوي في صورة تنتقل به من وظيفة القياس والحكم إلى وظيفة بناء التعلم والنماء. الإضافة الثانية: تقديم قراءة تحليلية نقدية لأبرز

الاتجاهات المعاصرة بدل عرضها في صورة مصطلحات وتقنيات منفصلة. بالإضافة الثالثة: بناء حوار بين الفكر التربوي الإسلامي والفكر التقويمي المعاصر يقوم على التأصيل والتحليل والمقارنة والاستفادة المتبادلة. بالإضافة الرابعة: تقديم نموذج تكاملي مقترح للتقويم التربوي المتجدد يمكن أن يمثل الإطار النظري الذي تنتظم تحته مباحث الكتاب وتطبيقاته.

الإضافة الخامسة: ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات ميدانية قابلة للتطبيق بحيث يستطيع المعلم والمشرف والمختص الانتقال من فهم الفكرة إلى استخدامها في مواقف تعليمية حقيقية.

الحادي عشر: الجمهور المستهدف

يخاطب الكتاب في المقام الأول أساتذة التربية، والباحثين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، وطلبة الدراسات العليا، والمشرفين التربويين، ومصممي المناهج والبرامج التعليمية، كما يخاطب المعلمين في الميدان الذين يرغبون في تطوير ممارساتهم التقويمية. ولهذا ينبغي أن يحافظ الكتاب على توازن دقيق بين العمق الأكاديمي والوضوح التطبيقي؛ فلا يكون كتاباً بحثياً مغلقاً لا ينتفع به المعلم، ولا دليلاً تدريبياً مبسطاً يفتقر إلى التأصيل العلمي.

الثاني عشر: المبادئ الحاكمة لبناء الكتاب

تقوم معالجة الكتاب على مجموعة من المبادئ التي ينبغي أن تظل حاضرة في جميع أبوابه وفصوله:

- 1- التقويم جزء من التعلم وليس نشاطاً منفصلاً عنه.
- 2- الغاية الأساسية للتقويم هي تحسين التعلم والنمو، وليس إنتاج الدرجات وحدها.
- 3- جودة التقويم تقاس بقيمة القرارات التربوية التي يساعد على اتخاذها، لا بكثرة أدواته.

4- لا يمكن لأداة واحدة أن تكشف حقيقة تعلم المتعلم، ولذلك ينبغي الاعتماد على أدلة متعددة ومتنوعة.

5- المتعلم شريك في التقويم، وليس مجرد موضوع يقع عليه التقويم.

6- التغذية الراجعة ليست نتيجة جانبية للتقويم، وإنما إحدى وظائفه المركزية.

7- التقويم الجيد يهتم بمسار النمو والتقدم، وليس بالحالة النهائية وحدها.

8- التقويم ينبغي أن يكون عادلاً وإنسانياً وأخلاقياً ومراعياً للفروق الفردية.

9- التقنية والذكاء الاصطناعي تخدم التقويم ولا تحدد غاياته.

10- لا قيمة للتجديد النظري ما لم يتحول إلى ممارسة قابلة للتطبيق في الصف والمؤسسة التعليمية.

الثالث عشر: السؤال الكبير الذي يحكم الكتاب

يمكن تلخيص المشروع كله في السؤال الآتي:

كيف يمكن بناء منظومة تقويم تربوي معاصرة تتجاوز ثقافة الامتحان وقياس التحصيل، لتصبح أداة لصناعة التعلم والنماء، وتستفيد من أفضل الاتجاهات والممارسات العالمية، وتنطلق في الوقت نفسه من رؤية إنسانية وأخلاقية مؤصلة في الفكر التربوي الإسلامي؟ ومن هذا السؤال الكبير تتفرع الأسئلة التي ستوجه فصول الكتاب: ما الذي ينبغي تقويمه؟ ولماذا نقومه؟ وكيف نجمع الأدلة عليه؟ ومن يشارك في التقويم؟ وكيف تستخدم نتائجه؟ وما موقع المتعلم في العملية؟ وما حدود القياس الكمي؟ وما الذي تضيفه التقنيات الحديثة؟ وكيف يمكن ضمان العدالة والصدق والإنصاف؟ وكيف تتحول نتائج التقويم إلى قرارات تحسن التعلم فعلاً؟

الرابع عشر: الرسالة التي نريد أن يخرج بها القارئ

الرسالة الأساسية التي يسعى الكتاب إلى ترسيخها هي أن:

التقويم ليس نهاية العملية التعليمية، بل أحد أكثر مكوناتها قدرة على تغيير التعلم؛ فإذا تغيرت فلسفة التقويم تغيرت طريقة التعليم، وإذا تغير ما نقومه تغير ما يهتم المتعلم بتعلمه، وإذا أحسن استخدام التقويم أصبح وسيلة لإطلاق النمو بدل أن يكون أداة للحكم عليه. وعليه فإن تجديد التقويم لا يمثل إصلاحًا جزئيًا في جانب فني من جوانب التعليم، وإنما يمثل مدخلًا لإصلاح أوسع يمس التدريس والتعلم والمناهج وثقافة المدرسة وطبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم.

التقويم التربوي المتجدد

من قياس التحصيل إلى صناعة التعلم والنماء

اتجاهات معاصرة، وممارسات عالمية، ورؤية تربوية إسلامية

دكتور/ أحمد يحيى العوامي

2026م

فهرس المحتويات

الباب الأول: التقويم التربوي بين الموروث المهني وضرورة التجديد

الفصل الأول: التقويم التربوي: المفهوم والوظائف وتحولات الغاية

الفصل الثاني: ثقافة الاختبار وأزمة التقويم التقليدي

الفصل الثالث: جودة التقويم: الصدق والموثوقية والعدل وحدود الاستدلال

الباب الثاني: التحولات الكبرى في الفكر التقويمي المعاصر

الفصل الرابع: من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم

الفصل الخامس: التقويم بوصفه تعلمًا وفاعلية المتعلم

الفصل السادس: التقويم الأصيل والقائم على الأداء والكفايات

الفصل السابع: من قياس التحصيل إلى تتبع النمو والتقدم ومسارات التعلم

الباب الثالث: الأسس الإنسانية والإسلامية للتقويم المتجدد

الفصل الثامن: المتعلم في الرؤية الإنسانية للتقويم

الفصل التاسع: الأسس التربوية الإسلامية للتقويم

الفصل العاشر: نحو تقويم عادل وإنساني وأخلاقي

الباب الرابع: من الفكر التقويمي إلى الممارسة الصفية

الفصل الحادي عشر: الثقافة التقييمية وكفاية المعلم المهنية

الفصل الثاني عشر: تخطيط التقويم وتصميم أدلة التعلم

الفصل الثالث عشر: تنوع أدوات التقويم وتقدير الأداء

الفصل الرابع عشر: التغذية الراجعة التي تصنع التعلم

الفصل الخامس عشر: المتعلم شريك في تقويم تعلمه

الباب الخامس: التقويم في البيئة الرقمية وعصر الذكاء الاصطناعي

الفصل السادس عشر: التحول الرقمي وتوسيع إمكانات التقويم

الفصل السابع عشر: الذكاء الاصطناعي في التقويم والتعلم

الفصل الثامن عشر: ما الذي يستحق أن نقوّمه في عصر الذكاء الاصطناعي؟

الباب السادس: النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء

الفصل التاسع عشر: أسس النموذج ومبادئه الحاكمة

الفصل العشرون: دورة التقويم من أجل التعلم والنماء: من الغاية إلى الدليل، ومن الدليل إلى الفعل والنمو

الفصل الحادي والعشرون: من الممارسة الصفية إلى ثقافة التقويم من أجل التعلم والنماء.

الخاتمة العامة

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المقدمة العامة

يحتل التقييم موقعًا بالغ الحساسية في العملية التربوية؛ لأنه لا يكفي بالكشف عن مقدار ما تعلمه المتعلم، بل يؤثر في طبيعة ما يتعلمه، وفي الطريقة التي يتعلم بها، وفي صورة النجاح التي تتشكل في ذهنه. فما يدخل في التقييم يحظى عادة باهتمام أكبر، وما لا يجد له مكانًا فيه قد يتراجع حضوره مهما كانت أهميته المعلنة في المنهج. ومن هنا لم يكن التقييم يومًا نشاطًا محايدًا يأتي في نهاية التعليم، بل كان . بصورة ظاهرة أو خفية . قوة توجه التدريس والتعلم معًا.

ومع ذلك، ظلت الممارسة التربوية في كثير من البيئات أسيرة تصور يختزل التقييم في الاختبار والدرجة والنجاح والرسوب، حتى غدا السؤال الأكثر حضورًا لدى المتعلم: كم حصلت؟ بدل: ماذا تعلمت؟ وما الذي أحسنت فيه؟ وما الذي أحتاج إلى تطويره؟ كما أصبح الحكم على ناتج محدود في لحظة معينة قادرًا أحيانًا على تشكيل صورة أوسع عن قدرة المتعلم، في حين أن التعلم بطبيعته عملية متدرجة متغيرة لا تختزلها لقطة واحدة. ولا تكمن المشكلة في الاختبار أو الدرجة في ذاتهما؛ فلكل منهما وظيفة مشروعة حين يستخدم في موضعه، وإنما تنشأ المشكلة حين يتحولان من وسيلتين داخل منظومة التقييم إلى المنظومة نفسها، وحين يصبح الهدف من التقييم تسجيل ما حدث بدل استخدام الدليل لفهم التعلم وتوجيه ما ينبغي أن يحدث بعد ذلك.

وقد شهد الفكر التربوي المعاصر خلال العقود الأخيرة تحولات عميقة في هذا المجال. فلم يعد التقييم ينظر إليه بوصفه إجراء يأتي بعد اكتمال التعلم، بل بوصفه جزءًا من عملية التعلم نفسها. واتسع الاهتمام بالتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا، والتقييم الأصيل والقائم على الأداء والكفايات، ومسارات التعلم، والتغذية الراجعة، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، والحكم التقييمي، والثقافة التقييمية للمعلم، إلى جانب تصاعد الاهتمام بالعدل والإنصاف وصدق الاستدلال وحدود استخدام النتائج.

ثم جاءت البيئة الرقمية والذكاء الاصطناعي لتضيف أسئلة أكثر عمقًا؛ فلم تعد التقنية تكتفي بتسريع التصحيح أو نقل الاختبار إلى الشاشة، بل أصبحت قادرة على جمع

بيانات تفصيلية عن مسار الأداء، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتكييف المهمات، وتحليل الإجابات، وتوليد الأسئلة، والنصوص والحلول. وأصبح السؤال لا يتعلق فقط بكيفية استخدام التقنية في التقويم، بل بما ينبغي أن يظل قدرة بشرية، وما الذي يمكن تفويضه، وكيف نحمي صدق الدليل وعدالة الحكم والخصوصية والمسؤولية الإنسانية في بيئة تستطيع فيها الآلة أن تنتج أداءً كان يُعد سابقاً دليلاً مباشراً على تعلم الإنسان. ومن هنا ينطلق هذا الكتاب من قناعة مركزية مؤداها أن تجديد التقويم لا يتحقق بإضافة أدوات جديدة إلى منظومة قديمة، وإنما بإعادة بناء منطقته الداخلي؛ أي الانتقال:

من التقويم الذي يحكم على التعلم، إلى التقويم الذي يصنع التعلم ويوجهه وينمّيه.

وهذا الانتقال لا يعني إلغاء وظيفة الحكم أو التقويم الختامي، ولا التقليل من أهمية القياس، وإنما يعني وضع كل وظيفة في موضعها، وربط الدليل بالغرض، والحكم بالفعل التربوي، والنتيجة بمسار التعلم. فالتقويم المتجدد يبدأ بالسؤال عن ما الذي يستحق أن يتعلمه المتعلم، ثم عن نوع الدليل الذي يمكن أن يكشف هذا التعلم بصورة صادقة ومنصفة، ثم عن كيفية تفسير هذا الدليل في حدود ما يسمح به، ثم عما ينبغي أن يفعله المعلم والمتعلم بعد ذلك. ومن هنا يصبح التقويم سلسلة مترابطة:

غاية ← دليل ← تفسير ← قرار ← فعل ← تعلم جديد.

غير أن هذا الكتاب لا يتوقف عند مفهوم التعلم وحده، بل يقترح أن يمتد أفق التقويم إلى مفهوم أوسع هو **النماء**. فالتحصيل يصف ما تحقق في لحظة معينة، والنمو يكشف تغير الأداء عبر الزمن، أما **النماء** فيشير إلى تطور أوسع في قدرة المتعلم على الفهم والعمل والحكم والمراجعة والاستقلال وتحمل مسؤولية تعلمه. ومن ثم فإن السؤال لا يكون فقط: هل تحسن أداء الطالب؟ بل كذلك: هل أصبح أكثر قدرة على معرفة جودة أدائه؟ وهل أصبح أقدر على اكتشاف الخطأ ومراجعته؟ وهل قلت حاجته إلى الدعم الخارجي؟ وهل أصبح يستطيع استخدام الأدلة والتغذية الراجعة في توجيه تعلمه؟ بهذا المعنى، لا تكون الغاية القصوى للتقويم تقديم حكم أفضل فقط، بل الإسهام في بناء متعلم أقدر على إنتاج الحكم على عمله واستخدامه في تطوير تعلمه.

ومع ذلك، فإن توسيع غاية التقويم إلى النماء لا يعني توسيع سلطته على الإنسان. بل إن من المبادئ الأساسية التي يقوم عليها هذا الكتاب أن اتساع الرؤية التربوية ينبغي أن يقابله تواضع أكبر في الحكم التقويمي. فالإنسان أكبر من الدرجة، وأوسع من البيانات التي يمكن جمعها عنه، ولا يجوز أن يتحول الاهتمام بالقيم أو الشخصية أو النماء إلى محاولة لقياس الباطن أو اختزال الإنسان في مؤشرات رقمية. نستطيع أن نقوم المعرفة، والفهم، والأداء، والاستدلال، والسلوك الظاهر في سياقه، ودرجة الاستقلال في أداء معين، لكننا لا نملك أن نحول الإخلاص أو التقوى أو قيمة الإنسان إلى درجات. ومن هنا يحاول الكتاب أن يجمع بين قوة القياس وحدود القياس، وبين الطموح التربوي والتواضع المعرفي.

وتشكل هذه النقطة أحد المواضع التي يلتقي فيها الفكر التقويمي المعاصر مع الرؤية التربوية الإسلامية التي يستند إليها الكتاب. فالعدل والأمانة والتبني والإحسان والكرامة والمسؤولية ومراعاة الاستطاعة ليست شواهد تضاف إلى التقويم بعد اكتمال بنائه، بل مبادئ تضبط كيفية استخدام السلطة التقويمية نفسها. فالعدل يمنع أن نبني حكمًا كبيرًا على دليل صغير، والتبني يمنع انتقال المؤشر مباشرة إلى الاتهام أو التصنيف، والأمانة تلزمنا بذكر حدود ما نستطيع استنتاجه، والإحسان يجعل الحكم متجهًا إلى التحسين، والكرامة تمنع اختزال الإنسان في أدائه، والمسؤولية تجعل استخدام الدليل فعلًا أخلاقيًا لا تقنيًا فقط.

ولا يعني ذلك محاولة استخراج أدوات القياس الحديثة من النصوص التراثية، أو الادعاء بأن كل مفهوم معاصر له مقابل اصطلاحي جاهز في التراث، وإنما المقصود بناء علاقة أكثر نضجًا: القيم تضبط الغايات والحدود، والمعرفة العلمية تساعد على اختيار الوسائل والتحقق من جودتها.

وهذا الكتاب، لذلك، لا يقف في موقع الرفض للاتجاهات الغربية الحديثة ولا في موقع النقل المباشر عنها. بل يستفيد من البحث العالمي في الصدق والموثوقية، والتقويم التكويني، والتغذية الراجعة، والحكم التقويمي، والتقويم الأصيل، والثقافة التقويمية،

والذكاء الاصطناعي، ثم يعيد النظر في هذه الاتجاهات من داخل رؤية تربوية إنسانية وإسلامية تسأل دائماً: ما الذي يخدم التعلم؟ وما الذي يحفظ الإنسان؟ وما الذي يمكن الدفاع عنه علمياً وأخلاقياً؟ ومن هنا فإن هذا الكتاب لا يقدم «تقنية تقييمية» جديدة، ولا يسعى إلى إحلال نوع واحد من التقييم محل الأنواع الأخرى، بل يحاول بناء فلسفة متكاملة للممارسة التقييمية.

فالتقويم الختامي له مكانه، والاختبار الموضوعي قد يكون مناسباً، والمشروع قد يكون مناسباً، والتقويم الذاتي قد يكون مفيداً، والذكاء الاصطناعي قد يقدم قيمة كبيرة؛ لكن السؤال دائماً هو: ما الغرض؟ وما الدليل؟ وما معنى الحكم؟ وما أثره؟ ولا توجد أداة جيدة في ذاتها خارج هذا السياق. ولهذا يتكرر في الكتاب مبدأ يمكن اعتباره من مفاتيحه:

لا تبدأ بالأداة؛ ابدأ بالدليل الذي تحتاج إليه.

وقد قاد هذا المنطق إلى التمييز بين التقييم الذي يكتفي بتسجيل الأداء، والتقويم الذي يحول الدليل إلى قرار، ثم إلى فعل، ثم إلى دليل جديد. وهنا تصبح التغذية الراجعة جزءاً من دورة لا رسالة أحادية الاتجاه، ويصبح الخطأ معلومة عن التعلم لا تعريفاً بالمتعلم، ويصبح التقييم الذاتي تدريباً على الحكم لا منح الطالب حق إعطاء نفسه الدرجة، ويصبح دور المعلم أوسع من التصحيح إلى تصميم الأدلة وتفسيرها والاستجابة لها. وفي البيئة الرقمية يظل المنطق نفسه قائماً. فلا قيمة لمنصة تجمع آلاف المؤشرات إذا لم نعرف ما الذي تعنيه، ولا لتغذية راجعة فورية إذا لم تساعد المتعلم على فعل أفضل، ولا لذكاء اصطناعي يصدر حكماً سريعاً إذا لم نستطع الدفاع عن صدقه وعدالته. ومن هنا لا ينطلق الكتاب من سؤال: ماذا تستطيع التقنية أن تقيس؟

بل من السؤال:

ما الذي يستحق أن نقومه، ثم هل تستطيع التقنية أن تنتج دليلاً صالحاً عليه؟

وبذلك تبقى التقنية خادمة للفلسفة التربوية لا مصدرًا لها. ويتوزع الكتاب على ستة أبواب مترابطة. يبدأ الباب الأول بمراجعة مفهوم التقييم وأغراضه، ونقد ثقافة الاختبار، ومناقشة

أسس الجودة، والصدق والموثوقية والعدل. ويتناول الباب الثاني أبرز التحولات المعاصرة في الفكر التقييمي، من التقييم من أجل التعلم إلى التقييم بوصفه تعلمًا، والتقييم الأصيل والقائم على الأداء والكفايات، وتتبع النمو والتقدم. أما الباب الثالث فيؤسس للرؤية الإنسانية والإسلامية للتقييم، ويبحث في طبيعة المتعلم، والعدل، والكرامة، والمسؤولية، وحدود الحكم الأخلاقي. ثم ينتقل الباب الرابع إلى الممارسة الصفية: الثقافة التقييمية للمعلم، وتصميم الأدلة، وتنوع الأدوات، والتغذية الراجعة، ودور المتعلم بوصفه شريكًا في التقييم.

ويعالج الباب الخامس البيئة الرقمية والذكاء الاصطناعي، لا من زاوية التقنية وحدها، بل من زاوية ما تضيفه إلى الدليل وما تثيره من أسئلة تتعلق بالعدالة والخصوصية والنزاهة وما ينبغي أن نقومه في عصر أصبحت فيه الآلة قادرة على إنجاز أجزاء واسعة من المهام التقليدية. ثم يصل الكتاب في بابه السادس إلى محاولته التركيبية الرئيسة: **النموذج المتكامل للتقييم من أجل التعلم والنماء**، الذي يجمع المبادئ السابقة داخل دورة تشغيلية يمكن اختزالها في ست حركات:

وجّه ← استثر ← فسّر ← استجب ← أشرك ← نمّ.

ولا تمثل هذه الحركات وصفة جامدة، بل منطقيًا يساعد على ربط الغاية بالدليل، والدليل بالحكم، والحكم بالفعل، والفعل بنمو قدرة المتعلم. وتتكرر هذه الدورة على هيئة مسار نمائي؛ فالمتعلم لا يفترض أن يعود في كل مرة إلى النقطة نفسها، بل أن يصبح مع مرور الوقت أكثر فهمًا للمعايير، وأكثر قدرة على استخدام التغذية الراجعة، وأكثر استقلالًا في الحكم على جودة عمله. ومن هنا يقترح الكتاب أن ننظر إلى التقييم في صورة **حلزون نمائي**: تتكرر دوراته، لكن مع زيادة متوقعة في عمق التعلم والاستقلال والمسؤولية.

ولا يدعي هذا النموذج أن كل عناصره جديدة منفردة؛ فالتغذية الراجعة والتقييم الذاتي والصدق والعدل والتقييم الأصيل والحكم التقييمي لها أدبياتها المعروفة. وإنما تكمن الإضافة التي يسعى إليها الكتاب في تركيب هذه العناصر داخل غاية واحدة تجمع بين

التعلم والنماء، وبين العلم والأخلاق، وبين الحكم المهني ومشاركة المتعلم، وبين التقنية والوكالة الإنسانية، وبين الفكر العالمي والرؤية التربوية الإسلامية. كما لا يقدم الكتاب النموذج بوصفه بناءً مغلقاً أو نهائياً، بل إطاراً نظرياً-تطبيقياً قابلاً للبحث والتجريب والمراجعة. فالنموذج الذي يدعو إلى استخدام الأدلة في مراجعة التعلم ينبغي أن يقبل هو نفسه أن تراجع الأدلة.

ولعل الحاجة إلى هذا النوع من البناء أشد في واقعنا العربي؛ إذ لا تزال كثير من أنظمتنا التعليمية تعاني ثقل ثقافة الامتحان والدرجة، في الوقت الذي تتسارع فيه التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي، وتتزايد الحاجة إلى متعلم قادر على التفكير والتحقق والحكم والتعلم المستمر. ومن ثم فإن تجديد التقويم ليس إصلاحاً فرعياً داخل التعليم؛ لأنه يمس الأسئلة الأكثر تأثيراً: ماذا نعد تعلماً مهماً؟ وكيف نعرف أنه تحقق؟ وكيف نعامل الخطأ؟ وكيف نستخدم السلطة التي يمنحها لنا الحكم؟ وما نوع المتعلم الذي تساعد ممارساتنا على بنائه؟ وينطلق هذا الكتاب من أن الإجابة عن هذه الأسئلة يمكن أن تغير ثقافة التعليم ذاتها.

فحين يصبح الخطأ معلومة لا وصمة، والتغذية الراجعة بداية لفعل جديد، والدرجة جزءاً من لغة أوسع للتعلم، والمتعلم شريكاً تدريجياً في الحكم، والمعلم مستخدماً للأدلة لا موزعاً للدرجات فقط، فإن التقويم يبدأ في أداء وظيفة مختلفة. وعندئذ لا يعود السؤال الرئيس:

كم حصل المتعلم؟

بل يصبح:

**ماذا تكشف الأدلة عن تعلمه؟ وما الذي ينبغي أن يحدث بعد ذلك؟ وكيف نساعد
على أن يصبح أقدر على معرفة ذلك بنفسه؟**

ومن هنا تأتي الرسالة التي يحملها هذا الكتاب:

إن التقويم التربوي المتجدد لا ينتهي عند الحكم على ما تعلمه الإنسان، بل يبدأ من هذا الحكم ليصنع فرصة جديدة للتعلم، ويفتح مسارًا للنمو، ويساعد المتعلم . مع مرور الزمن . على أن يصبح أكثر قدرة على فهم عمله ومراجعتة وتوجيه تعلمه وتحمل مسؤوليته. وهذه هي المسافة التي يحاول الكتاب أن يقطعها:

من قياس التحصيل إلى صناعة التعلم والنماء .

الباب الأول

التقويم التربوي بين الموروث المهني وضرورة التجديد

مقدمة الباب

لا تكاد توجد عملية تعليمية منظمة تخلو من التقويم؛ فالمعلم يسأل ليعرف، ويلاحظ ليفهم، ويختبر ليتحقق، ويقارن بين الأداء المتوقع والأداء المتحقق، ثم يبني على ما يتوصل إليه قرارًا يتعلق بالمتعلم أو بالتدريس أو بكليهما. ومع ذلك، فإن شيوع التقويم في الممارسة التعليمية لا يعني بالضرورة وضوح فلسفته أو حسن توظيفه؛ إذ قد يكون التقويم حاضرًا بكثافة في المدرسة، بينما تكون وظيفته التربوية محدودة، وقد تزداد الاختبارات والدرجات دون أن تزداد معرفة المعلم بتعلم طلابه أو قدرة هؤلاء الطلاب على تحسين أدائهم.

ولعل من أبرز المفارقات في الممارسة التربوية أن التقويم، الذي يفترض أن يكون أداة للكشف عن التعلم ومساندته، قد يتحول أحيانًا إلى غاية تتجه إليها العملية التعليمية كلها. فبدل أن يكون السؤال: ماذا ينبغي أن يتعلم الطالب؟ وكيف نساعد على تحقيق تعلم عميق ذي معنى؟ يصبح السؤال: ماذا سيأتي في الامتحان؟ وكيف يحصل الطالب على الدرجة؟ وحين تستقر هذه الثقافة يتأثر بها المنهج والتدريس وسلوك المتعلم معًا؛ فيضيق المحتوى إلى ما يمكن اختباره بسهولة، وتراجع مساحة التساؤل والتجريب والتفكير، ويزداد الاهتمام بالإجابة الصحيحة على حساب فهم الطريقة التي توصل إليها المتعلم، وقد يصبح النجاح في الاختبار بديلًا ضمنيًا عن النجاح في التعلم.

ولا تعني هذه الملاحظة أن الاختبارات أو الدرجات غير ضرورية، أو أن كل ما انتمى إلى الممارسات التقليدية ينبغي التخلي عنه؛ فثمة قرارات تربوية مشروعة تحتاج إلى اختبارات جيدة وبيانات كمية دقيقة وأحكام ختامية. وإنما تكمن المشكلة حين تُختزل منظومة التقويم في بعض هذه الوسائل، أو حين تستخدم أداة صالحة لغرض معين

لأغراض أخرى لا تستطيع أن تقدم بشأنها دليلاً كافياً. وقد أكد الفكر التقويمي المعاصر أن غرض التقويم ينبغي أن يسبق تصميمه، وأن اختلاف الأغراض يقتضي اختلاف طبيعة الأدلة التي تجمع وكيفية تفسيرها؛ إذ لا توجد أداة واحدة تصلح بالدرجة نفسها لكل قرار تربوي (National Research Council, 2001, pp. 37–39).

ويزداد هذا الأمر أهمية مع التحولات التي أصابت معنى التعلم ذاته. فحين كان النجاح المدرسي يُنظر إليه أساساً من زاوية امتلاك المعلومات واسترجاعها، كان من الممكن أن تحتل الاختبارات التحصيلية التقليدية موقعاً مركزياً واسعاً. أما حين أصبحت التربية مطالبة ببناء الفهم العميق، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع، والتواصل، والاستقلال في التعلم، والقدرة على استخدام المعرفة في مواقف جديدة؛ فإن التقويم يصبح مطالباً بدوره بإنتاج أدلة أكثر ثراءً عن هذه الجوانب. ومن غير المنطقي أن تتغير أهداف التعليم بينما تظل أدوات الحكم على تحققها ثابتة.

كما لم يعد التقويم في الفكر المعاصر مجرد لحظة تقع بعد انتهاء التعليم؛ بل أخذ يُنظر إليه بوصفه جزءاً من عملية التدريس والتعلم نفسها. فالمعلم يجمع الأدلة أثناء التعلم ليعرف أين يقف المتعلم، ويفسرها في ضوء الهدف المراد بلوغه، ثم يستخدمها لتعديل التدريس أو تقديم التغذية الراجعة أو مساعدة المتعلم على اتخاذ الخطوة التالية. وتصف الأدبيات الحديثة التقويم التكويني والتغذية الراجعة باعتبارهما عملية مستمرة تتداخل فيها أهداف التعلم وتشخيص الفهم واستجابة المعلم لتفكير المتعلمين ومساعدتهم على التقدم نحو النواتج المنشودة (OECD, 2025, p. 138).

ويكشف هذا التحول عن حقيقة أعمق: أن التقويم ليس محايداً في علاقته بالتعلم. فما تختاره المؤسسة التعليمية للتقويم، والطريقة التي تقوم بها، والمعايير التي تمنح على أساسها النجاح والتقدير، تبعث كلها برسالة ضمنية إلى المتعلم عن نوع التعلم الذي تعدده المؤسسة مهماً. فإذا كانت الاختبارات تكافئ الحفظ، اتجه جانب من تعلم الطلاب إلى الحفظ؛ وإذا طلبت منهم تفسير الأدلة والدفاع عن الآراء وحل المشكلات وإنتاج أعمال أصيلة، أعادت هذه المطالب تشكيل طريقة استعدادهم للتعلم. ومن هنا فإن

إصلاح التقويم ليس إصلاحًا لأداة في نهاية التدريس، وإنما تدخل في صميم ثقافة التعلم.

وفي البيئة العربية تزداد الحاجة إلى هذه المراجعة؛ ليس لأن الفكر التربوي العربي قد خلا من الاهتمام بالتقويم، فقد شهد هذا المجال إنتاجًا علميًا وتدريبًا واسعًا، وإنما لأن المسافة بين المعرفة النظرية والممارسة الفعلية ما تزال في كثير من السياقات جديرة بالفحص. وتظهر دراسات عربية في سياقات مدرسية مختلفة استمرار معوقات تتصل بإعداد المعلمين، والوقت، وكثافة الصفوف، ووضوح آليات التقويم من أجل التعلم، وقد بينت بعض الدراسات الميدانية تفاوتًا أو ضعفًا في تطبيق ممارسات مثل التقويم الذاتي وتقويم الأقران والتغذية الراجعة المرتبطة بتحسين التعلم (حاجي، د.ت؛ ريان، 2015). ولا يجوز تعميم نتائج دراسة محددة على النظم العربية جميعًا، لكنها تعطي مؤشرًا على أن الانتقال من معرفة المفاهيم الجديدة إلى بناء ثقافة تقييمية مختلفة ليس انتقالًا تلقائيًا.

ومن هنا ينطلق هذا الباب من ثلاثة أسئلة مترابطة: ما التقويم الذي نتحدث عنه؟ وما الذي حدث للممارسة السائدة حتى أصبحت الحاجة إلى التجديد ملحة؟ وما الشروط العلمية التي ينبغي أن تحكم أي محاولة للتجديد حتى لا نستبدل أداة بأخرى دون أن تتغير فلسفة التقويم أو تتحسن جودة القرارات المبنية عليه؟

ويتناول الفصل الأول المفهوم والغاية ومجالات الاستخدام، ويعمل على تحرير عدد من المصطلحات التي يشيع التداخل بينها، ثم ينتقل الفصل الثاني إلى تحليل ثقافة الاختبار وبعض الاختلالات التي نتجت عن هيمنتها، قبل أن يعالج الفصل الثالث جودة الأدلة التقييمية وصلتها بالصدق والموثوقية والإنصاف وسلامة الاستدلال. ويمثل هذا التأسيس نقطة الانطلاق الضرورية لما سيأتي في الأبواب التالية؛ لأن التجديد الحقيقي لا يبدأ من البحث عن أدوات أكثر حداثة، بل يبدأ من إعادة الإجابة عن ثلاثة أسئلة أولية: لماذا نقوم؟ وما الذي نريد أن نعرفه؟ وماذا سنفعل بما نعرفه؟

الفصل الأول

التقويم التربوي: المفهوم والغاية ومجالات الاستخدام

التقويم في قلب العملية التربوية

يرتبط مفهوم التقويم في الوعي المدرسي غالبًا بصورة الامتحان: قاعة هادئة، وأسئلة محددة، ووقت محسوب، وإجابات تصحح، ثم درجة تسجل في كشف النتائج. وهذه الصورة تمثل بالفعل أحد أشكال التقويم، لكنها لا تمثل جوهره ولا حدوده. فالمعلم يمارس التقويم أيضًا حين يطرح سؤالاً أثناء الشرح ثم يغير طريقته بسبب إجابة الطلاب، وحين يقرأ مسودة أولى لعمل أحدهم فيرشده إلى ما يحتاج إلى تعديل، وحين يراقب طريقة مجموعة في حل مشكلة، أو يطلب من المتعلم تفسير اختياره، أو يساعده على مقارنة أدائه الحالي بأدائه السابق.

إن القاسم المشترك بين هذه المواقف ليس وجود الاختبار، ولا وجود الدرجة، بل وجود دليل عن التعلم يستخدم لفهم حالة المتعلم واتخاذ قرار على أساسها. ولهذا وصف تقرير علمي مرجعي صادر عن المجلس القومي للبحوث في الولايات المتحدة التقويم بأنه، في جوهره، عملية استدلال تنطلق من الأدلة؛ إذ لا يستطيع المقوم أن يرى المعرفة أو الفهم أو الكفاية مباشرة، وإنما يستدل عليها من أقوال المتعلم وأعماله واستجاباته وأدائه في مواقف مختارة (National Research Council, 2001, p. 2).

وتتضمن هذه الفكرة تحولًا بالغ الأهمية في فهم التقويم. فالدرجة ليست التعلم، والإجابة ليست الفهم نفسه، والأداء المشاهد ليس القدرة بكاملها؛ وإنما هي جميعًا مؤشرات نستدل منها على بناء غير مشاهد بصورة مباشرة. والطالب الذي حصل على 80 في اختبار معين لم يتحول تعلمه إلى الرقم 80، وإنما ذلك الرقم تلخيص لأداء محدد صدر عنه في عينة محددة من المهمات وفي ظروف محددة، ثم فُسر في ضوء قواعد ومعايير معينة. وكلما أدرك المعلم هذه المسافة بين «الأداء المشاهد» و«ما نستدل عليه منه» أصبح أكثر حذرًا في إصدار الأحكام وأكثر اهتمامًا بجودة الأدلة.

ومن هنا لا يكون التقويم نشاطاً زائداً يضاف إلى التدريس؛ لأن المعلم لا يستطيع تدريس مجموعة من المتعلمين بصورة مستجيبة لاحتياجاتهم إذا لم تكن لديه معرفة مستمرة بما يفهمونه، وما لا يزال غامضاً لديهم، وما أتقنوه، وما يحتاج إلى وقت أو معالجة أخرى. وكل تدريس يستجيب لتعلم الطلاب يتضمن ضمناً عملية تقويم، سواء أكانت رسمية أم غير رسمية.

بين القياس والتقييم والتقويم

يعد التداخل بين مصطلحات القياس والتقييم والتقويم من أقدم المشكلات الاصطلاحية في الأدبيات التربوية العربية، وتزداد المشكلة مع ترجمة المصطلحات الإنجليزية Measurement و Assessment و Evaluation؛ إذ لا توجد دائماً مقابلات عربية تستخدم باتساق كامل لدى جميع المؤلفين والمؤسسات. ولهذا لا تكمن المعالجة العلمية في الادعاء بوجود حد لغوي واحد متفق عليه، وإنما في تحديد الاستعمال الذي سيلتزم به الكتاب حتى تستقيم دلالات المصطلحات داخله.

يشير القياس Measurement إلى الجانب الكمي من العملية، أي إسناد أرقام إلى خصائص أو أداءات وفق قواعد محددة بما يسمح بوصفها ومقارنتها وتحليلها. فالقول إن الطالب أجاب عن 36 فقرة من أصل 40، أو حصل على 90 من 100، أو أن متوسط أداء مجموعة بلغ قيمة معينة؛ ينتمي أساساً إلى مجال القياس. والقياس مهم لأنه يوفر درجة من الدقة والاختصار، لكنه لا يخبرنا وحده بما ينبغي أن نفعله بهذه الأرقام، ولا يقرر تلقائياً ما إذا كان الأداء جيداً أو كافياً أو يحتاج إلى تدخل.

أما التقييم Evaluation فيستخدم في هذا الكتاب للدلالة على إصدار حكم يتعلق بالقيمة أو الجودة أو الملاءمة في ضوء معايير أو محكات. فالقول إن أداء الطالب بلغ 90 من 100 وصف قياسي، أما الحكم بأن الأداء متقن وفق معيار محدد فيتضمن تقييماً. وقد يكون موضوع التقييم أوسع من تعلم الفرد؛ فقد نتحدث عن تقييم برنامج أو منهج أو سياسة أو مؤسسة، أي الحكم على قيمتها أو فعاليتها في ضوء معايير وأدلة.

أما التقويم التربوي Assessment، كما يستخدم في هذا الكتاب في سياق تعلم المتعلم، فهو أوسع من مجرد تسجيل الدرجة، ويشير إلى عملية منظمة أو شبه منظمة يتم فيها تحديد ما نريد معرفة مستواه، واستثارة أدلة مناسبة عنه وجمعها، وتفسير هذه الأدلة في ضوء غايات ومعايير، ثم استخدامها لاتخاذ قرار تربوي. وقد يقود القرار إلى إعطاء تقدير ختامي، لكنه قد يقود كذلك إلى إعادة الشرح، أو تغيير المهمة، أو تقديم تغذية راجعة، أو نقل الطالب إلى مستوى أكثر تقدماً، أو مساعدته على مراجعة استراتيجيته في التعلم.

وعليه، فالقياس قد يكون جزءاً من التقويم، والتقييم قد يكون إحدى نتائجه أو وظائفه، لكن التقويم بمعناه التربوي الذي يتبناه هذا الكتاب عملية أوسع تحيط بجمع الأدلة وتفسيرها واستخدامها. ولا يعني ذلك أن هذا الفصل الاصطلاحي هو الوحيد الصحيح في اللغة العربية؛ وإنما هو اختيار مفاهيمي يهدف إلى الاتساق، مع الوعي بأن بعض المراجع العربية تستخدم «التقويم» و«التقييم» بالتبادل أو تمنح أحدهما معنى أوسع من الآخر. وهذا التمييز ليس مجرد مسألة لغوية؛ إذ تترتب عليه طريقة نظر المعلم إلى عمله. فإذا ساوى التقويم بالقياس، بحث أولاً عن رقم. وإذا ساواه بالحكم، بحث عن تصنيف. أما إذا رآه عملية لجمع دليل ذي معنى واستخدامه لتحسين القرار التربوي، فسوف يتغير السؤال الذي يبدأ منه: ما الذي أحتاج إلى معرفته عن تعلم هؤلاء الطلاب، وما أفضل دليل يمكن أن يكشفه؟

من السؤال عن الدرجة إلى السؤال عن الدليل

يقوم التقويم الجيد على منطق يبدو بسيطاً ولكنه عميق: لدينا شيء نريد أن نعرفه عن المتعلم، ولا نستطيع أن نراه مباشرة، ولذلك نهئى موقفاً يجعل المتعلم يقدم لنا أداءً يمكن الاستدلال منه على ذلك الشيء. وقد عبّر المجلس القومي للبحوث عن هذا المنطق فيما سمي «مثلث التقويم» Assessment Triangle، ويتكون من ثلاثة عناصر مترابطة: تصور عن طبيعة المعرفة أو الكفاية المراد تقويمها؛ ومواقف أو مهمات تتيح ملاحظة أداء يكشف عنها؛ وطريقة لتفسير الأدلة الناتجة عن هذا الأداء. ولا يكون التقويم قوياً

إلا إذا اتسقت هذه العناصر الثلاثة بعضها مع بعض (National Research Council, 2001, pp. 44-49).

ويعني ذلك أن نقطة البداية ليست اختيار شكل السؤال، وإنما تحديد طبيعة التعلم المطلوب. فإذا كان الهدف معرفة قدرة المتعلم على استدعاء مفهوم محدد، فقد يكون السؤال القصير مناسباً. أما إذا كانت الغاية تقويم قدرته على بناء حجة قائمة على الأدلة، فلا يكفي أن نطلب منه اختيار تعريف الحجة الصحيحة من أربعة بدائل. وإذا أردنا معرفة قدرته على إجراء تجربة، أو الإلقاء الشفهي، أو الحوار، أو اتخاذ قرار أخلاقي مبرر، فإن الدليل المطلوب ينبغي أن يتيح ظهور هذه القدرة بالفعل. ومن هنا تظهر إحدى القواعد المؤسسة للتقويم المتجدد: **لا ينبغي أن يكون ما يسهل قياسه هو الذي يحدد ما يستحق التقويم.** فالعملية التربوية قد تهتم بأهداف معقدة يصعب اختزالها في فقرة اختبارية قصيرة، لكن صعوبة تقويمها لا تبرر إقصاءها. المطلوب هو تطوير أدوات وأداءات ومصادر أدلة ملائمة لطبيعتها.

وفي المقابل، لا ينبغي أن يقود نقد الاختبارات التقليدية إلى رفضها بإطلاق؛ فهناك معارف ومهارات يمكن أن تقدم الاختبارات بشأنها أدلة جيدة وفعالة. إن القضية ليست المفاضلة الأيديولوجية بين «اختبار قديم» و«أداة حديثة»، وإنما **الملاءمة بين طبيعة الهدف وطبيعة الدليل.** وهذا المبدأ سيجل حاكماً لمعالجة الأدوات التطبيقية في الفصول اللاحقة.

لماذا نقوم؟

لا يمكن الحكم على جودة ممارسة تقويمية قبل معرفة الغرض الذي أنشئت من أجله. فقد تكون الأداة ممتازة لغرض وضع تقدير نهائي، ولكنها ضعيفة في تشخيص سوء فهم دقيق أثناء التعلم؛ وقد تكون المحادثة الصفية غنية في كشف طريقة تفكير الطالب وتقديم تغذية راجعة فورية، لكنها لا تكفي وحدها لاتخاذ قرار رسمي عالي المخاطر بشأن الانتقال أو القبول. وقد ميزت الأدبيات التربوية تاريخياً بين الوظيفة التكوينية والوظيفة الختامية للتقويم، واستقر هذا التمييز بصورة واسعة منذ أعمال Scriven ثم

توظيفه في تقييم تعلم الطلاب لدى Bloom وزميلييه (Bloom et al., 1971). ومع تطور الفكر التقويمي اتسعت أغراض التقييم وتداخلت، إلا أن جوهر التمييز بقي مفيداً: هل تجمع المعلومات لتحسين عملية ما وهي ما تزال جارية، أم لإصدار حكم بعد مرحلة من مراحلها؟

وفي السياق الصفي يمكن تحديد أربعة أغراض كبرى مترابطة. الغرض الأول **تشخيص نقطة البدء**؛ أي معرفة ما يحمله المتعلم قبل بدء التعلم من معارف سابقة، وتصورات صحيحة أو بديلة، ومهارات ومتطلبات سابقة. والغرض الثاني **دعم التعلم أثناء حدوثه**، من خلال الكشف المستمر عن التقدم والصعوبات واستخدام هذه المعرفة لتعديل التدريس والتعلم. والغرض الثالث **التحقق من نواتج التعلم بعد فترة محددة**؛ بما يسمح بالتقدير أو الشهادة أو الانتقال أو الإبلاغ عن مستوى الإنجاز. أما الغرض الرابع فهو **تكوين صورة عن نمو المتعلم عبر الزمن**؛ بحيث لا ينحصر الاهتمام في أدائه في لحظة واحدة، بل في اتجاه تقدمه وقدرته المتزايدة على إنجاز مهام أكثر تعقيداً واستقلالاً.

وهذه الأغراض ليست متعارضة بالضرورة. فالاختبار الختامي نفسه قد يتحول إلى مصدر للتعلم إذا أتيحت للطالب فرصة تحليل أخطائه، وقد تستخدم بيانات تقييم تكويني في توثيق التقدم. لكن الخطر يظهر حين يُفترض أن أداة واحدة قادرة على أداء جميع الوظائف بالكفاءة نفسها. وقد نبهت الأدبيات المرجعية إلى أن استخدام تقييم واحد لأغراض كثيرة قد يفرض تنازلات تضعف جودة بعض الاستخدامات (National Research Council, 2001, p. 2). ومن هنا تأتي قاعدة ثانية: **الغرض من التقييم يحدد تصميمه، ولا ينبغي أن تحدد الأداة غرضه بعد أن تكون قد اختيرت.**

التقويم التشخيصي: معرفة نقطة البداية

يبدأ التعلم الجديد دائماً من متعلم له تاريخ معرفي سابق، وليس من صفحة بيضاء. وقد يدخل الطلاب الحصّة نفسها وهم يختلفون في معلوماتهم السابقة، وفي الطريقة التي يفهمون بها المفاهيم، وفي خبراتهم ودفاعيتهم واستراتيجياتهم. فإذا بدأ المعلم التدريس من مستوى يفترضه افتراضاً، فقد يقدم ما يعرفه الطلاب بالفعل أو يبني على أساس لم

يكون لديهم بعد. وهنا تتمثل وظيفة التقويم التشخيصي في الكشف عن نقطة الانطلاق. وليس غرضه بالضرورة منح درجات أو ترتيب الطلاب، بل تكوين خريطة أولية تساعد في اتخاذ قرارات التدريس. وقد يكون بسيطاً في صورة سؤال افتتاحي، أو مهمة قصيرة، أو خريطة مفاهيم، أو حوار، أو أداء عملي، أو اختبار قبلي حين تستدعي طبيعة المقرر ذلك.

والقيمة التربوية لهذا النوع من التقويم لا تكمن في جمع معلومات عن المتعلم فحسب، بل فيما يترتب عليها. فإذا عرف المعلم أن نصف طلابه يحملون تصوراً خاطئاً لمفهوم أساسي ثم واصل خطته كما لو لم يعرف ذلك، فقد أجرى قياساً لكنه لم يستخدمه تقويمياً. ولذلك ينبغي أن تكون العلاقة بين الدليل والقرار واضحة في كل ممارسة تقويمية.

التقويم أثناء التعلم: حين تصبح الأدلة جزءاً من التدريس

شهد مفهوم التقويم التكويني Formative Assessment تطوراً كبيراً، فلم يعد يُفهم بوصفه مجموعة من «اختبارات قصيرة» تتكرر أثناء الفصل الدراسي. فليس توقيت الأداة وحده هو الذي يجعل التقويم تكوينياً، وإنما طريقة استخدام الدليل الناتج عنها. فإذا أُجري اختبار في منتصف الوحدة وسجلت درجاته ثم انتقل التدريس إلى الموضوع التالي دون أن يستخدم المعلم أو المتعلم النتائج في تعديل شيء، فإن وجوده في منتصف العملية لا يمنحه بالضرورة وظيفة تكوينية حقيقية.

وقد أسهم Black و Wiliam في إعادة بناء المفهوم بوصفه ممارسة تجمع أدلة عن التعلم وتفسرها وتستخدمها من المعلم أو المتعلم أو الأقران لاتخاذ قرارات أفضل بشأن الخطوات التالية في التعليم والتعلم Black & Wiliam, 2009. ومن هنا أصبح التقويم التكويني وثيق الصلة بالتغذية الراجعة، والأسئلة الصفية، وتوضيح أهداف التعلم ومعايير النجاح، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتعديل التدريس استناداً إلى استجابات الطلاب.

وفي الأدبيات الأحدث يظهر التقويم التكويني بوصفه عملية دائرية متواصلة: تتحدد غاية التعلم، ويستثار تفكير الطلاب، ويجمع الدليل، ويستجيب المعلم لما يكشفه الدليل،

ويتلقى المتعلم معلومات تساعد على التقدم، ثم يعاد جمع الأدلة في ضوء الحالة الجديدة. وتؤكد منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي أن التقويم التكويني الفاعل يرتبط بأهداف التعلم، وتشخيص تعلم الطلاب، والتغذية الراجعة، وتكييف التدريس استجابة لتفكيرهم (OECD, 2025, pp. 138–140). وهذا التصور يغير موقع التقويم من «محطة فحص» إلى آلية توجيه داخل التعلم.

التقويم الختامي: الحاجة إلى الحكم دون اختزال التعلم فيه

يحتاج النظام التعليمي إلى أحكام ختامية. فالطالب يحتاج إلى معرفة ما حققه، والمؤسسة تحتاج إلى قرارات تتعلق بالنجاح والانتقال والشهادة، والأسرة تحتاج إلى معلومات عن مستوى الإنجاز، وقد تحتاج نظم التعليم إلى بيانات تتصل بجودة المخرجات. ولذلك فليس من أهداف التجديد في التقويم إلغاء الوظيفة الختامية Summative Assessment. المطلوب هو وضع هذه الوظيفة في موضعها الصحيح. فالخطأ لا يكمن في وجود الاختبار الختامي، وإنما في أن يصبح هو المرجع الوحيد لما يعد تعلمًا مهمًا، أو أن يمتد أثره إلى توجيه كل ما يجري قبله. وكلما ارتفعت أهمية القرار المرتبط بنتيجة التقويم، ازدادت الحاجة إلى دليل أقوى وأكثر ملاءمة، وإلى الحذر من إصدار حكم واسع استنادًا إلى عينة محدودة من الأداء.

كما أن التقرير الختامي نفسه يمكن أن يصبح أكثر ثراءً من رقم مفرد. فقد يحتاج المتعلم إلى معرفة مستوى أدائه في أبعاد مختلفة، وما أتقنه، وما لا يزال في طور النمو، وما الخطوة القادمة. ومن هنا لا يعارض التقويم المتجدد الحكم الختامي، وإنما يعارض اختزال الإنسان والتعلم في ذلك الحكم.

من تقويم الإنجاز إلى تقويم النمو

كان السؤال التقليدي في كثير من نظم التقويم: أين وصل الطالب الآن؟ وهو سؤال مشروع، لكنه لا يكفي وحده. فطالبان قد يحصلان على الدرجة نفسها بينما يكون مسار كل منهما مختلفًا تمامًا؛ فقد بدأ الأول من مستوى مرتفع ولم يتقدم إلا قليلًا، بينما بدأ

الثاني من مستوى منخفض وحقق نموًا كبيرًا. وإذا اكتفينا بصورة اللحظة النهائية فلن نرى هذا الاختلاف. ومن هنا يتزايد الاهتمام بتقويم التقدم عبر الزمن وبناء تصورات لمسارات التعلم التي يمر بها المتعلم وهو ينتقل من أداء أولي إلى أداء أكثر تركيبًا واستقلالية. ويساعد هذا التوجه على تحويل السؤال من «هل نجح أم لم ينجح؟» إلى مجموعة أسئلة أدق: ما الذي أصبح المتعلم قادرًا على فعله ولم يكن قادرًا عليه من قبل؟ ما نوع التغير الذي طرأ على فهمه؟ ما المرحلة التالية الممكنة؟ وما الدعم الذي يحتاج إليه ليصل إليها؟

وهنا يرتبط مفهوم التقويم بمفهوم **النماء** الذي يتبناه هذا الكتاب. والنماء لا يعني ارتفاع الدرجة فحسب؛ فقد ترتفع الدرجة نتيجة تدريب ضيق على نمط الأسئلة دون أن ينمو الفهم بالقدر نفسه. وإنما يعني حدوث تغير نوعي أو كمي ذي معنى في معارف المتعلم وقدراته واستقلاله وطريقته في استخدام ما تعلمه. ولا يعني ذلك أن كل جوانب النماء الإنساني قابلة للقياس الدقيق، أو أن المؤسسة التعليمية ينبغي أن تحول الشخصية الإنسانية كلها إلى مؤشرات ودرجات. بل إن من مقتضيات الرؤية الإنسانية للتقويم الاعتراف بحدود أدواتنا؛ فما لا نستطيع الاستدلال عليه بصورة مشروعة ينبغي ألا نزعّم أننا قسناه.

من هو المستفيد من التقويم؟

تتغير وظيفة التقويم كذلك بحسب من يستخدم نتائجه. فقد يستخدم المعلم الدليل لتعديل تدريسه، ويستخدمه الطالب لمعرفة الفجوة بين أدائه الحالي والمستوى المنشود، وتستخدمه الأسرة لفهم تقدم ابنها، وتستخدمه الإدارة المدرسية في التخطيط للدعم، ويستخدم صانع السياسة نتائج التقويم واسع النطاق لرصد أنماط الإنجاز والإنصاف في النظام. غير أن اتساع دائرة المستخدمين يفرض سؤالاً أخلاقياً ومهنيًا: هل البيانات التي جمعت لغرض معين صالحة لغرض آخر؟ فالمعلومة التي تساعد المعلم في الحوار مع طالب داخل الصف ليست بالضرورة صالحة لترتيب المدارس، والاختبار الذي صمم

لرصد اتجاهات النظام قد لا يقدم التشخيص التفصيلي الذي يحتاج إليه المعلم لطالب بعينه.

ولهذا فإن أحد مبادئ التقويم المسؤول هو عدم تحميل الدليل أكثر مما يحتمل. فالقرار ينبغي أن يتناسب مع قوة الدليل ونطاقه، وكلما كانت عواقب القرار أكبر ارتفعت المتطلبات المتعلقة بجودة الاستدلال والإنصاف، وهي القضية التي سيعود إليها الفصل الثالث بتفصيل أكبر.

المتعلم: من موضوع للتقويم إلى شريك فيه

من أبرز التحولات في الفكر المعاصر تغير موقع المتعلم نفسه. ففي النموذج الذي يتركز على الامتحان يكون الطالب غالباً متلقياً للمهمة ثم متلقياً للنتيجة؛ يعرف السؤال بعد أن يقدم له، ويعرف معايير الحكم بعد أن يصحح عمله أو لا يعرفها أصلاً، وينتظر المعلم ليخبره بمستواه. أما حين يصبح التقويم أداة للتعليم، فإن المتعلم يحتاج تدريجياً إلى أن يفهم أهداف التعلم، ويعرف معايير جودة الأداء، ويستطيع مقارنة عمله بهذه المعايير، ويستفيد من التغذية الراجعة، ويراجع أدائه، ويضع أهدافاً للتحسين. ولهذا جعلت مبادئ التقويم من أجل التعلم تنمية القدرة على التقويم الذاتي وفهم الأهداف والمعايير من العناصر الجوهرية للممارسة الجيدة (Broadfoot et al., 2002).

ولا يعني إشراك المتعلم نقل مسؤولية الحكم المهني إليه، وإنما تدريبه على امتلاك جزء متزايد من مسؤولية التعلم. وهذه النقلة ذات أهمية تربوية بعيدة المدى؛ لأن المدرسة لا تستطيع أن تظل مقوِّماً خارجياً ملازماً للفرد طوال حياته. ومن غايات التربية أن يصبح الإنسان قادراً على مراقبة أدائه والتعرف إلى قصوره وتصحيحه والاستمرار في التعلم دون انتظار حكم خارجي دائم. ومن ثم فإن نجاح التقويم لا يقاس فقط بمدى قدرة المعلم على معرفة مستوى الطالب، بل كذلك بمدى ما يبنيه التقويم في الطالب من قدرة على معرفة مستوى نفسه والتصرف على أساس هذه المعرفة.

التقويم والتدريس: علاقة تأثير متبادل

يصعب الفصل في الممارسة الحقيقية بين التدريس والتقويم. فالسؤال الجيد قد يكون في الوقت نفسه وسيلة لتعليم الفكرة والكشف عن الفهم، والمهمة الأدائية قد تكون موقف تعلم وموقف تقويم معاً، والتغذية الراجعة الناتجة عن التقويم تدخل مباشرة في عملية التعليم. وتزداد فاعلية هذه العلاقة حين يكون هناك اتساق بين ثلاثة عناصر: ما نريد أن يتعلمه الطالب، وما نتيج له من خبرات ليتعلمه، وما نطلب منه أدائه لإثبات تعلمه. فإذا كان الهدف تنمية التفكير التحليلي، بينما يقوم التدريس على التلقي ويقوم التقويم على استرجاع المعلومات، فإن الخلل لا يقع في الاختبار وحده، بل في الاتساق الكلي للمنظومة.

ولهذا لا يستطيع إصلاح التقويم أن يحدث بمعزل عن إصلاح التدريس والمنهج. وقد يحدث العكس أيضاً؛ إذ يمكن لتغيير التقويم أن يكون مدخلاً قوياً لتغيير التدريس. فعندما يعلم المعلم أن الطالب سيطلب منه تفسير اختياراته وتطبيق المعرفة وحل مشكلة حقيقية، سيضطر غالباً إلى إتاحة فرص لتلك الممارسات أثناء التدريس. وهنا تكمن إحدى أقوى وظائف التقويم: أنه لا يقيس التعليم فقط، بل يستطيع أن يعيد تشكيله.

حدود مفهوم التقويم في هذا الكتاب

التقويم التربوي مجال واسع يشمل تقويم تعلم الأفراد، وتقويم البرامج والمناهج والمؤسسات والمعلمين والسياسات والنظم التعليمية. ولكل مستوى منها مفاهيمه ونماذج وأدواته ومشكلاته المنهجية الخاصة. وإذا حاول كتاب واحد تناول هذه المجالات كلها بالعمق نفسه فقد اتسع على حساب وحدته وهدفه. ولذلك يتركز هذا الكتاب أساساً على تقويم تعلم المتعلم ونمائه وما يرتبط به مباشرة من ممارسة المعلم والصف والمدرسة والسياسات التي تشكل البيئة التقويمية. وقد يستفيد من تقويم البرامج أو النظم حين يكون لذلك أثر مباشر في الموضوع، لكنه لا يتناول التقويم المؤسسي أو تقويم البرامج باعتبارهما مجالين مستقلين. ويسمح هذا التحديد بالتركيز على الوحدة الأساسية التي

يحدث فيها التعلم: العلاقة بين المتعلم والمعلم والمهمة والدليل والقرار، ثم دراسة ما يحيط بهذه العلاقة من ثقافة وسياسة وتقنية.

نحو تعريف إجرائي للتقويم التربوي المتجدد

في ضوء ما سبق يمكن تعريف التقويم التربوي، كما سيتعامل معه هذا الكتاب، بأنه:

عملية تربوية مستمرة ومنظمة لجمع أدلة متنوعة وملائمة عن تعلم المتعلم ونمائه، وتفسيرها في ضوء غايات ومعايير واضحة، واستخدامها بصورة عادلة ومسؤولة لاتخاذ قرارات تسهم في تحسين التعلم والتدريس، وتمكين المتعلم من فهم تقدمه والمشاركة في توجيهه.

ويحتوي هذا التعريف على عدد من الاختيارات المقصودة. فالتقويم عملية لا أداة منفردة، وهو تربوي لأن قيمته تقاس بما يخدمه من غايات التعليم، وهو مستمر لأنه لا ينحصر في نهايات المقررات، ويعتمد على أدلة متنوعة لأن التعلم المركب لا تكشفه نافذة واحدة، ويشترط ملائمة الأدلة لأن كثرتها لا تعوض ضعف صلتها بما نريد معرفته، ويربط التفسير بغايات ومعايير واضحة حتى لا تتحول الأحكام إلى انطباعات شخصية، ويجعل العدالة والمسؤولية شرطاً في الاستخدام، ثم ينتهي إلى غايته الأساسية: تحسين التعلم والتدريس وتمكين المتعلم.

ويضيف مفهوم التقويم المتجدد إلى ذلك أن العملية التقويمية ينبغي أن تكون قابلة للمراجعة المستمرة في ضوء ما يتغير في فهمنا للتعلم، وما تظهره البحوث من أدلة، وما تتطور إليه حاجات المتعلمين والمجتمع، وما توفره التقنيات الجديدة من إمكانات، دون أن تفقد ثوابتها العلمية والإنسانية والأخلاقية. ومن هنا فإن التجديد الذي يدعو إليه هذا الكتاب لا يقوم على فكرة أن كل جديد أفضل، ولا على استبدال الاختبار بالملف، أو الورق بالشاشة، أو المعلم بالحوارزمية؛ وإنما يقوم على إعادة مركز التقويم إلى مكانه الصحيح: الدليل الصالح، والقرار التربوي الرشيد، وتقدم المتعلم.

خلاصة الفصل

إذا أريد للتقويم أن يؤدي وظيفته التربوية الحقيقية، فلا ينبغي النظر إليه بوصفه مرادفًا للامتحان أو الدرجة. إنه عملية استدلال من أدلة، تبدأ بتحديد ما نريد معرفته عن التعلم، ثم استثارة أداء يكشف عنه، وتفسير هذا الأداء، واستخدام ما نتوصل إليه في قرار يتناسب مع الغرض الذي أُجري التقويم من أجله. وبهذا المعنى يمكن أن يخدم التقويم التشخيص والتعلم والحكم الختامي وتتبع النمو، ويمكن أن يفيد المعلم والمتعلم وغيرهما من أصحاب القرار. غير أن تعدد وظائفه لا يلغي ضرورة التمييز بينها؛ لأن اختلاف الغرض يقتضي اختلاف الأدلة وطريقة استخدامها.

وتقود هذه النتيجة إلى القضية التي يعالجها الفصل التالي: إذا كان التقويم أوسع كثيرًا من الامتحان، فكيف استطاعت ثقافة الاختبار والدرجة أن تحتل هذا الموقع المهيمن في الممارسة التربوية؟ وما الآثار التي ترتبت على ذلك في التعلم والتدريس وصورة النجاح المدرسي؟

الفصل الثاني

ثقافة الاختبار وأزمة التقويم السائد

من استخدام الاختبار إلى ثقافة الاختبار

ليس وجود الاختبارات في النظام التعليمي مشكلة في ذاته؛ فالاختبار أداة تربوية مشروعة قد تكون ضرورية للكشف عن جوانب من تعلم المتعلم، والتحقق من تحقق بعض النواتج، واتخاذ قرارات تتطلب قدرًا من التنظيم والمقارنة والموضوعية. وتبدأ المشكلة حين تنتقل الأداة من موقع الوسيلة إلى موقع الغاية، وحين تصبح متطلبات الاختبار هي التي تحدد ما ينبغي تدريسه وكيف ينبغي تعلمه، بدل أن يكون الاختبار تابعًا لغايات التربية والمنهج والتعلم. ومن هنا ينبغي التمييز بين استخدام الاختبار وبين ثقافة الاختبار. فالأول ممارسة تقييمية محددة يمكن الحكم عليها في ضوء الغرض منها ومدى صلاحيتها له، أما الثانية فهي نمط من التفكير والممارسة تتغلغل فيه الاختبارات والدرجات في بنية التعليم حتى تصبح مرجعًا رئيسًا في تحديد قيمة المتعلم، وجودة المعلم، وفاعلية المدرسة، وأهمية موضوعات المنهج.

وفي هذه الثقافة قد يتعلم الطالب منذ سنواته الأولى أن السؤال الأكثر أهمية بعد أي درس هو: «هل سيأتي هذا في الامتحان؟»، وقد يشعر المعلم أن نجاح تدريسه يقاس أساسًا بنسبة نجاح طلابه، وقد تنتظر الأسرة إلى الدرجة باعتبارها الدليل الأكثر وضوحًا على جودة تعلم ابنها، كما قد تنتظر المؤسسة إلى نسب النجاح والمتوسطات والترتيب باعتبارها مؤشرات كافية للحكم على أدائها. ومع تراكم هذه التصورات يتحول الاختبار من حدث تقويمي إلى قوة ثقافية قادرة على توجيه الممارسات والاهتمامات والقرارات.

ولا تنشأ ثقافة الاختبار من خطأ فردي للمعلم أو المتعلم؛ بل هي حصيلة شبكة من العوامل تتصل بتاريخ التعليم النظامي، والحاجة إلى تصنيف أعداد كبيرة من المتعلمين، ومتطلبات الشهادات والقبول الجامعي، وسياسات المساءلة، وتوقعات الأسر والمجتمع، وسهولة التعبير عن الأداء في صورة أرقام ومعدلات. ولهذا فإن إصلاحها لا يتحقق

بمجرد مطالبة المعلمين باستخدام أداة جديدة، وإنما يتطلب إعادة النظر في منظومة الحوافز والقرارات والمعاني التي تحيط بالتقويم.

لماذا اكتسب الاختبار هذه المكانة؟

يمتلك الاختبار التقليدي خصائص تفسر جانباً من استمراره؛ فهو يسمح بجمع قدر كبير من المعلومات في وقت محدود، ويمكن تطبيقه على أعداد كبيرة من الطلاب، كما يسهل تصحيحه نسبياً، وتحويل أدائه إلى درجات تسمح بالمقارنة واتخاذ القرارات. وكلما اتسعت النظم التعليمية وازدادت حاجتها إلى الشهادات والفرز والقبول والترقية، ازدادت جاذبية الأدوات التي توفر بيانات قابلة للتوحيد والمقارنة. لكن الكفاءة الإدارية لا تعني بالضرورة الكفاية التربوية. فالشيء الذي يسهل جمع بيانات عنه ليس بالضرورة أهم الأشياء التي ينبغي للتربية أن تهتم بها. وقد تتجح الأداة في ترتيب المتعلمين وفق نوع محدد من الأداء بينما تكون قدرتها محدودة في الكشف عن جوانب أخرى من الفهم أو التفكير أو الإبداع أو التطبيق أو النمو.

وتزداد قوة الاختبارات حين تقترن بنتائج عالية الأهمية High-Stakes Consequences؛ أي حين تتوقف عليها قرارات ذات أثر كبير في حياة الطالب أو المؤسسة، كالقبول في تخصص معين، أو الحصول على شهادة، أو الانتقال إلى مرحلة، أو ترتيب المدارس، أو مساءلة المعلمين. وعندئذ لا يعود الاختبار مجرد وسيلة للكشف عن التعلم، وإنما يصبح حدثاً تشكل حوله مصالح وتوقعات وضغوط، ويبدأ في التأثير في السلوك الذي كان يفترض أن يقيسه. وقد بينت الدراسات الخاصة بالمساءلة القائمة على الأداء أن الآثار الجانبية للاختبارات ذات العواقب المرتفعة قد تشمل التدريس للاختبار وتضييق المنهج وتعديل أساليب التدريس بما يرفع النتائج المقاسة، وهي آثار ظهرت بدرجات مختلفة في نظم تعليمية متعددة وليست مقصورة على بلد بعينه (Levatino et al., 2024, pp. 248–286).

وهكذا تنشأ مفارقة مهمة: كلما ازدادت أهمية النتيجة التي ينتجها الاختبار، ازداد احتمال أن تتغير ممارسات المشاركين استجابة له؛ وحين تتغير تلك الممارسات يصبح من

الضروري إعادة فحص معنى الدرجة نفسها وما إذا كانت ما تزال تمثل التعلم الذي صمم الاختبار للكشف عنه.

الأثر الارتدادي للتقويم في التعليم

من المفاهيم المهمة لفهم قوة الاختبارات مفهوم الأثر الارتدادي Washback، ويقصد به تأثير التقويم في ما يفعله المعلم والمتعلم قبل حدوث الاختبار. وقد ظهر المصطلح بصورة خاصة في أدبيات تقويم اللغات، إلا أن مضمونه أوسع من ذلك؛ فالاختبارات يمكن أن تؤثر في المحتوى الذي يدرس، وفي الطرق المستخدمة في تدريسه، وفي الأنشطة التي ينشغل بها المتعلم، وفي تصور المعلم لما يعد مهمًا. وقد أوضح Alderson و Wall أن تأثير الاختبار ليس ميكانيكيًا أو متماثلًا في جميع البيئات؛ فطبيعة الاختبار وأهميته والسياق الذي يطبق فيه وكيفية فهم المعلمين له كلها عوامل تتوسط أثره (Alderson & Wall, 1993, pp. 115–129). وهذا التحديد مهم؛ لأن العلاقة بين الاختبار والتدريس ليست سلبية بالضرورة. فإذا كان الاختبار نفسه يقيس نواتج تعلم عميقة ومهمة، فإن توجيه التعليم نحو تلك النواتج قد ينتج أثرًا إيجابيًا.

فإذا كان الاختبار يطلب من الطلاب تحليل الأدلة، وتطبيق المفاهيم، وحل المشكلات الجديدة، والدفاع عن الرأي بالحجة، فقد يدفع المعلمين والطلاب إلى الاهتمام بهذه القدرات. أما إذا كان يركز بصورة شبه كاملة على استدعاء معلومات منفصلة، فقد يرسل رسالة مختلفة: أن المطلوب للنجاح هو إتقان الاسترجاع أكثر من الفهم والتطبيق. ولهذا فإن المشكلة لا تكمن فقط في أن «التدريس للاختبار» يحدث، وإنما في السؤال الأعمق: أي تعلم يدفع إليه الاختبار؟

حين يصبح الاختبار منهجًا فعليًا

يمثل تضيق المنهج Curriculum Narrowing أحد أكثر الآثار التي نوقشت في البحوث المتعلقة بالاختبارات عالية الأهمية. ففي دراسة تركيبية نوعية شملت 49 دراسة، وجد Au أن الاختبارات عالية المخاطر ارتبطت في كثير من الحالات بتضيق المحتوى إلى

الموضوعات التي يجري اختبارها، وتجزئة المعرفة إلى وحدات مرتبطة بصيغ الاختبار، وزيادة الاعتماد على بعض أنماط التدريس المتمركزة حول المعلم، مع الإشارة في الوقت نفسه إلى وجود حالات أنتجت فيها أنواع معينة من التقويم آثارًا أكثر إيجابية (Au, 2007, pp. 258-267). وهذا الاستثناء الأخير مهم؛ لأنه يمنع التعميم المتسرع. فالاختبار ليس قوة سلبية بطبيعته، ولكن **نوع الاختبار وما يرتبط بنتيجته من عواقب** يمكن أن يوجها التعليم في اتجاهات مختلفة.

ويحدث تضيق المنهج بعدة صور. فقد يمنح المعلم موضوعات معينة وقتًا أكبر لأنها تتكرر في الاختبارات، ويختصر موضوعات أخرى لا تدخل عادة في الامتحان. وقد تتحول بعض الأنشطة التي تحقق أهدافًا مهمة، لكنها تحتاج إلى وقت طويل أو يصعب قياسها تقليديًا، إلى أنشطة هامشية. كما قد تتراجع المشروعات والمناقشات والتجارب والقراءة الحرة والأنشطة الإبداعية إذا شعر المعلم بأنها لا تساعد مباشرة على رفع النتيجة النهائية.

وقد لا يكون لهذا التضيق قرار رسمي مكتوب؛ بل ينشأ بصورة تدريجية وعقلانية من وجهة نظر الأطراف المعنية. فالمعلم يريد مساعدة طلابه على النجاح، والطالب يريد استثمار وقته فيما سيقاس، والأسرة تريد نتيجة جيدة، والمدرسة تريد الاحتفاظ بسمعتها. لكن اجتماع هذه القرارات العقلانية الجزئية قد يؤدي إلى نتيجة كلية غير مرغوبة: **منهج معن واسع، ومنهج منفذ أضيق تحكمه بنية الاختبار.** وهنا ينبغي التمييز بين التحضير المشروع للاختبار وبين التدريس للاختبار. فمن حق الطالب أن يعرف شكل المهمة التي سيواجهها، وأن يتدرب على إدارة الوقت وفهم التعليمات. أما حين يتحول التعليم خلال مدة طويلة إلى تدريب متكرر على صيغ متوقعة واستجابات نمطية، فإننا نكون أمام ممارسة مختلفة قد ترفع نتيجة الاختبار دون أن تحقق نموًا موازيا في القدرة التي يفترض أن تعبر عنها النتيجة.

من تعلم المعرفة إلى تعلم الإجابة

تزداد خطورة ثقافة الاختبار حين تغير طبيعة نشاط المتعلم نفسه. فالطالب الذي يعيش باستمرار في بيئة تحدد قيمة المعرفة بمقدار احتمال ورودها في الامتحان قد يتعلم بصورة استراتيجية لا بصورة معرفية؛ أي إنه يسأل عما يحتاج إلى حفظه ليحقق النتيجة، لا عما يحتاج إلى فهمه ليتمكن من استخدام المعرفة. ولا ينبغي النظر إلى هذا السلوك باعتباره مشكلة أخلاقية في الطالب؛ فهو في كثير من الأحيان استجابة منطقية للبيئة التي يعيش فيها. فإذا كانت الدرجات والمكافآت والقبول والانتقال كلها تستجيب لنوع معين من الأداء، فسيتكيف المتعلم مع قواعد النظام.

ومن هنا فإن نظم التقويم لا تقيس الدافعية فقط؛ إنها تسهم في تشكيلها. وقد أظهرت دراسة كلاسيكية لـ Butler أن نوع المعلومات التي يتلقاها الطلاب بعد أداء المهمة يؤثر في اهتمامهم وأدائهم؛ ففي تجربتها كان للتعليقات المرتبطة بالمهمة أثر أكثر إيجابية من الاعتماد على الدرجات وحدها أو الدرجات المقترنة بالتعليقات في الظروف التي درستها (Butler, 1988, pp. 1-14). ولا ينبغي تعميم نتيجة دراسة واحدة خارج شروطها، لكنها تكشف مبدأ تربويًا مهمًا: طريقة الحكم على العمل تستطيع أن تحول انتباه المتعلم من تحسين المهمة إلى حماية صورته وموقعه النسبي.

وحيث تسود الدرجة قد يتحول سؤال المتعلم من: «ماذا لم أفهم؟» إلى: «كم حصلت؟»، ومن: «كيف أحسن هذا العمل؟» إلى: «كم نقطة خسرت؟». وتتغير بذلك وظيفة الخطأ نفسه؛ فالخطأ في ثقافة التعلم معلومة تساعد على التشخيص والتصحيح، أما في ثقافة الدرجات فقد يتحول إلى خسارة يجب تجنبها أو إخفاؤها. والفرق عميق؛ لأن التعلم الحقيقي يحتاج إلى بيئة يستطيع فيها المتعلم أن يكشف جهله المؤقت دون أن يشعر أن كل خطأ سيتحول مباشرة إلى حكم ثابت على قدرته.

الدرجة: معلومة أم حكم على الشخص؟

لا نتحدث الأرقام من تلقاء نفسها، وإنما يكتسب الرقم معناه من السياق. فالدرجة قد تكون مؤشراً مفيداً على مستوى معين من الأداء، لكنها قد تتحول اجتماعياً ونفسياً إلى رمز للذكاء أو القيمة أو المكانة. ويظهر الخلل حين ينتقل الحكم من العمل إلى الشخص: من «هذا الأداء يحتاج إلى تحسين» إلى «هذا الطالب ضعيف»، أو من «لم يحقق المعيار بعد» إلى «ليس قادراً». ومع التكرار قد يستبطن المتعلم هذه الأحكام ويعيد بناء صورته عن قدراته في ضوءها. والتقويم المسؤول لا يعني تجنب الحكم المهني، بل تحديد نطاقه بدقة. فما لدينا هو دليل على أداء محدد في ظروف محددة، وليس حكماً نهائياً على إمكانات الإنسان. ولذلك ينبغي أن تكون لغة التقويم لغة تترك المجال مفتوحاً للنمو، وتفرق بين المستوى الحالي والقدرة على التقدم.

ويصبح هذا المبدأ أكثر أهمية لدى الأطفال وفي مراحل تكوين الهوية الدراسية، حين يستطيع الترتيب المستمر والمقارنة المتكررة أن يرسخا لدى بعض المتعلمين شعوراً بأنهم ينتمون إلى فئة «المتفوقين» أو «الضعفاء»، فيبدأ كل منهم في تفسير الخبرات التالية من خلال هذا التصنيف.

قلق الاختبار: حين يصبح التقويم تهديداً

تتضمن كل عملية تقويم قدرًا من التوتر الطبيعي؛ فوجود موقف سيحكم فيه على الأداء قد يرفع الانتباه ويحفز الاستعداد. لكن التوتر يتحول إلى مشكلة حين يصبح شديداً بدرجة تستنزف الموارد المعرفية أو تؤثر في قدرة المتعلم على إظهار ما يعرفه. وقد جمعت مراجعة تحليلية واسعة نتائج 238 دراسة امتدت قرابة 30 عامًا، ووجدت أن قلق الاختبار يرتبط سلباً بطائفة من نواتج الأداء الأكاديمي، وأن إدراك صعوبة الاختبار وارتفاع أهمية عواقبه من العوامل المرتبطة بمستوى القلق (von der Embse et al., 2018, pp. 483-493). ولا تعني هذه النتيجة أن كل اختبار عالي الأهمية يجب إلغاؤه، ولا أن أي شعور بالقلق يجعل النتيجة غير صادقة؛ لكنها تنبه إلى أن التقويم حدث نفسي

أيضًا، وليس مجرد إجراء تقني. فالطالب يدخل الاختبار بذاكرته وتوقعاته وخبراته السابقة وصورته عن ذاته ومعنى النجاح والفشل في حياته.

وهنا تظهر مشكلة إضافية: إذا كان بعض المتعلمين أكثر تأثرًا بضغط الاختبار من غيرهم، فقد تصبح الدرجة خليطًا من مستوى المعرفة وقدرة الفرد على العمل تحت الضغط. وكلما كان الغرض من التقويم هو الاستدلال على المعرفة أو الكفاية نفسها، وجب الانتباه إلى العوامل الأخرى التي قد تشوش ذلك الاستدلال. ومن هنا يحتاج التقويم المتجدد إلى بيئة تقلل التهديد غير الضروري، وتزيد عدد فرص إظهار التعلم، ولا تجعل كل موقف صغير حكمًا نهائيًا، وتساعد الطالب على النظر إلى التقويم باعتباره مصدر معلومات لا لحظة إدانة.

ثقافة المقارنة وثقافة التقدم

من أعمق آثار التقويم التقليدي أنه قد يجعل المقارنة بين المتعلمين هي اللغة الأساسية لفهم الإنجاز. فالطالب الأول والثاني والعاشر، وأعلى متوسط وأدنى متوسط، ونسبة المتفوقين؛ كلها مؤشرات قد تكون لها استخدامات إدارية، لكنها تصبح تربويًا إشكالية حين تحجب السؤال الأهم: هل يتقدم هذا المتعلم؟ وقد حصل طالب على درجة أعلى من زميله، لكنه لم يحرز نموًا يذكر خلال فصل كامل، بينما حصل الثاني على درجة أقل لكنه انتقل من مستوى شديد الضعف إلى مستوى قريب من الإتقان. فإذا اكتفينا بالمقارنة بينهما فسوف نرى الترتيب ولا نرى المسار. ولا يعني الاهتمام بالتقدم التخلي عن المعايير المشتركة؛ فالتربية تحتاج إلى تحديد مستوى متوقع من المعرفة والكفاية. وإنما المطلوب الجمع بين سؤالين: أين يقع أداء المتعلم بالنسبة إلى المعيار؟ وكيف تحرك بالنسبة إلى أدائه السابق؟

ويتيح هذا الجمع رؤية أكثر عدالة ودقة؛ إذ نحافظ على توقعات أكاديمية واضحة دون أن نجعل اختلاف نقطة البداية غير مرئي. كما يساعد المعلم والمتعلم على الانتقال من ثقافة «الموقع» إلى ثقافة «الحركة»: ليس المهم فقط أين أنت، وإنما إلى أين تتجه وبأي سرعة وما الذي تحتاج إليه كي تتقدم.

حين تصبح النتيجة هدفاً للمؤسسة

لا تقتصر آثار ثقافة الاختبار على الطلاب. فعندما تصبح نتائج الاختبارات مؤشرات أساسية للحكم على المدارس أو المعلمين، قد يتغير السلوك التنظيمي بأكمله. وقد أظهرت مراجعة Levatino وزملائه لـ 133 دراسة تجريبية في نظم مساءلة مختلفة أن الآثار الجانبية المرتبطة بالأداء المقاس يمكن أن تظهر في المجالات التدريسية والتنظيمية والمهنية، ومن أبرزها التدريس للاختبار وتضييق المنهج، وإن كانت طبيعة هذه الآثار وشدها تختلف باختلاف تصميم نظام المساءلة وسياقه (Levatino et al., 2024, pp. 248–286).

والمشكلة هنا ليست في المساءلة ذاتها؛ فمن حق المجتمع أن يعرف مستوى أداء مؤسساته التعليمية. وإنما تكمن المشكلة في اختزال جودة المدرسة إلى مؤشر واحد. فالمدرسة مؤسسة معقدة، والتعلم نفسه بناء متعدد الأبعاد، ولذلك فإن الحكم القائم على مؤشر ضيق قد يخلق حوافز لتحسين المؤشر أكثر من تحسين الواقع الذي يفترض أن يمثله. وعندما يقاس نجاح المدرسة بدرجة اختبار، قد يصبح رفع الدرجة هدفاً تنظيمياً مشروعاً في نظر العاملين، وقد يستهلك هذا الهدف الوقت والطاقة اللذين كان ينبغي أن يوجها إلى بناء تعلم أوسع. وبذلك نواجه مرة أخرى المشكلة نفسها: المقياس الذي صمم لتمثيل الجودة يستطيع، إذا ارتفعت أهميته أكثر مما ينبغي، أن يبدأ في إعادة تشكيل الجودة ذاتها وفق حدوده.

المعلم بين الحكم المهني وضغط النتيجة

يحتاج التقويم الجيد إلى معلم يمتلك حكماً مهنيًا Professional Judgment؛ لأن الأدلة الصفية لا تتحدث بنفسها، والموقف التربوي لا يمكن اختزاله في تطبيق آلي للأداة. فالمعلم يقرر أي سؤال يطرح، ومتى يتوقف عند إجابة الطالب، وما الدليل الذي يحتاج إلى جمعه، وهل الخطأ ناشئ عن نقص في المعرفة أم سوء فهم أم ضعف في صياغة السؤال، وما التدخل الأنسب بعد ذلك. لكن ثقافة الاختبار قد تضيق مساحة هذا الحكم،

حين يصبح النجاح المهني مرتبطاً أساساً بالاستعداد للامتحان. فيتحول المعلم من باحث عن أدلة تساعد على فهم التعلم إلى مدرب على متطلبات النتيجة.

وهذا لا يعني أن المعلمين يختارون هذا الاتجاه بالضرورة؛ فقد تقرضه عليهم البيئة. فالمعلم الذي سيحاسب على نتائج الطلاب، أو الذي يتعرض لضغط الأسر والإدارة، قد يكون أكثر ميلاً إلى توجيه الوقت نحو الأعمال التي ترفع النتيجة بصورة مباشرة، حتى لو كان مقتنعاً بأهمية أهداف أخرى. ومن هنا فإن تجديد التقويم لا يجوز أن يحمل المعلم وحده مسؤولية تغيير ثقافة لم يصنعها بمفرده. فهو يحتاج إلى ثقافة مدرسية وسياسات ومناهج ونظم قبول ومساءلة تنسجم مع فلسفة التقويم الجديدة.

التقويم في السياق العربي: بين الاتجاه المعطن والممارسة

يصعب الحديث عن «الممارسة العربية» بوصفها حالة واحدة؛ فالدول العربية تختلف في نظمها التعليمية ومناهجها وسياسات التقويم ومستويات التطوير المهني والتقني. كما أن الدراسات المتاحة تقدم نتائج متفاوتة، وهو أمر ينبغي أن يستقبله التحليل العلمي باعتباره دليلاً على التنوع لا تناقضاً ينبغي إخفاؤه. ففي دراسة أجراها البشير وبرهم على معلمي الرياضيات واللغة العربية في الأردن، ظهر استخدام مرتفع لاستراتيجية الورقة والقلم، بينما جاء استخدام التقويم القائم على الأداء والملاحظة والتواصل في مستوى متوسط، وكان استخدام مراجعة الذات وبعض أدوات التقويم البديل أقل حضوراً، كما ارتبطت الممارسة بالدورات التدريبية والخبرة (البشير وبرهم، 2012، ص 241-270).

وفي الكويت كشفت دراسة الديحاني عن مستوى مرتفع من المعوقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي لدى عينة من معلمي المرحلة الثانوية، وتوزعت المعوقات بين ما يتعلق بالطلاب والمعلمين والمقرر والإدارة والإشراف، وهو ما يؤكد أن مشكلة التحول التقويمي لا تختزل في معرفة المعلم بالأداة (الديحاني، 2019). وفي دراسة أخرى بمحافظة جدة، أظهر معلمو اللغة العربية تقديراً مرتفعاً لأهمية عدد من أساليب التقويم البديل، وجاء التقويم القائم على الأداء في مقدمة الأساليب من حيث الأهمية

المدركة، مع توصية الباحثين بتطوير التدريب والأدلة الداعمة لتوظيف هذه الأساليب (القحطاني والمالكي، 2020، ص ص. 16-39).

وفي المقابل، أظهرت دراسة حديثة في البحرين مستوى مرتفعاً لاستخدام أساليب التقييم البديل لدى عينة من معلمي المدارس الثانوية، وهو ما يعكس أن الممارسات ليست ثابتة وأن بعض البيئات قطعت خطوات أكثر تقدماً نحو تنويع التقييم (العيدان والموسوي، 2024، ص ص. 111-166). وتشير هذه الصورة المتنوعة إلى أمرين. الأول أن الحديث عن هيمنة الاختبارات التقليدية ينبغي ألا يتحول إلى حكم شامل غير موثق على جميع المدارس العربية. والثاني أن انتشار الخطاب الداعي إلى التقييم البديل أو الواقعي لا يعني بالضرورة أن التحول قد اكتمل؛ فقد يستخدم المعلم أداة حديثة داخل فلسفة تقليدية، كما قد يستخدم أداة تقليدية بطريقة تربوية جيدة.

وهذه النقطة بالغة الأهمية. فملف الإنجاز لا يصبح أداة متجددة لمجرد اسمه إذا تحول إلى مجلد تجمع فيه أوراق للحصول على درجة، والتقييم الذاتي لا يحقق غايته إذا طلب من الطالب وضع علامة لنفسه دون معايير وتدريب وتأمل، والمشروع لا يمثل تقويماً أصيلاً إذا اقتصر على إنتاج شكلي لا يكشف عن تعلم ذي معنى. ومن ثم فإن التجديد لا يقاس بأسماء الأدوات، بل بتغير وظيفة التقييم وطريقة إنتاج الأدلة واستخدامها.

هل الاختبارات التقليدية عديمة القيمة؟

قد يقود نقد ثقافة الاختبار إلى موقف مقابل لا يقل اختزالاً: الاعتقاد بأن كل اختبار تقليدي سيئ، وأن كل أداة بديلة جيدة. وهذا ليس موقفاً علمياً. فالاختبار الجيد يمكن أن يكون وسيلة كفؤة وموثوقة لتقويم كثير من أنواع المعرفة والمهارة. والسؤال متعدد الاختيارات، مثلاً، ليس بالضرورة سؤالاً سطحياً؛ إذ يمكن تصميمه لاستثارة تحليل واستدلال معقد، كما أن السؤال المقالّي ليس بالضرورة عميقاً؛ فقد يطلب استرجاع معلومات محفوظة. وبالمثل، فإن المشروع والملاحظة وملف الإنجاز كلها أدوات يمكن أن تعاني مشكلات في الصدق والموثوقية والعدالة إذا صممت أو استخدمت بطريقة ضعيفة.

ولهذا ينبغي أن نبتعد عن الثنائية التي تقسم أدوات التقويم إلى «تقليدية سيئة» و«حديثة جيدة». فالأداة تحكم في ضوء أربعة أسئلة: ماذا نريد أن نقوم؟ وما الدليل الذي تنتجه؟ وما مدى جودة هذا الدليل؟ وكيف سيستخدم القرار الناتج عنه؟ ويترتب على ذلك أن هدف الكتاب ليس إخراج الاختبار من المدرسة، وإنما إخراجها من موقع الهيمنة وإعادته إلى موقعه بوصفه واحدة من أدوات متعددة.

الاختبار الجيد يمكن أن يصلح التعليم

إذا كانت الاختبارات تؤثر في التعليم، فإن أحد مداخل الإصلاح هو تحسين ما تقيسه الاختبارات نفسها. فالاختبار الذي يعطي وزنًا للفهم والتطبيق والتفسير والاستدلال قد يخلق أثرًا ارتداديًا أفضل من اختبار يركز على الاسترجاع المجزأ. وهذه الحقيقة تفتح مجالًا مهمًا أمام الإصلاح، خاصة في النظم التي يصعب فيها تقليل أهمية الامتحانات الوطنية أو النهائية في المدى القريب. فبدل أن يكون الخيار بين الإبقاء عليها وإلغائها، يمكن إعادة تصميمها بحيث تصبح أكثر اتساقًا مع أهداف المنهج. لكن هذا الخيار له حدود؛ فحتى أفضل الاختبارات لا تستطيع بمفردها الكشف عن كل نواتج التعلم، خاصة تلك التي تحتاج إلى أداء ممتد أو تفاعل أو إنتاج أو ملاحظة متكررة عبر الزمن. ولذلك فإن تحسين الاختبار ينبغي أن يقترن بتنويع مصادر الأدلة.

التقويم المتوازن بدل استبدال هيمنة بهيمنة

إذا كانت أزمة الممارسة السائدة ناشئة جزئيًا عن هيمنة أداة واحدة، فإن الحل لا يكون بإقامة هيمنة جديدة لأداة أخرى. فليس الهدف أن تصبح كل الأنشطة مشروعات، ولا أن تتحول كل حصة إلى تقويم ذاتي، ولا أن يصبح ملف الإنجاز إلزاميًا في كل مادة ومرحلة. إن التقويم المتوازن يقوم على فكرة أن طبيعة التعلم تحدد طبيعة الدليل. فبعض النواتج يكشف عنها اختبار جيد، وبعضها يحتاج إلى أداء عملي، وبعضها يحتاج إلى حوار أو ملاحظة، وبعضها يحتاج إلى منتج ممتد، وقد يحتاج الحكم المسؤول إلى جمع أكثر من نوع من الأدلة. كما يعني التوازن توزيع وظائف التقويم عبر الزمن؛ فليست كل مهمة بحاجة إلى درجة، وليست كل معلومة عن تعلم الطالب بحاجة إلى التسجيل

الرسمي. بعض التقويم يحدث لكي يعرف المعلم كيف يواصل الدرس، وبعضه يحدث لكي يعرف الطالب ما ينبغي أن يحسن، وبعضه يجمع لتوثيق الإنجاز النهائي.

وحين نفرق بين هذه الأغراض نخفف كثيرًا من عبء التقويم. فالمعلم الذي يعتقد أن كل ممارسة تقويمية تحتاج إلى أداة رسمية وتصحيح وتسجيل ودرجة سيجد التقويم المتجدد عبئًا مستحيلًا. أما حين يدرك أن سؤالًا شفهيًا مخططًا بعناية قد يكون تقويمًا تكوينيًا قويًا إذا تغير التدريس في ضوء الإجابة، تصبح الصورة مختلفة.

من ثقافة النتيجة إلى ثقافة الدليل

التحول المطلوب، إذن، ليس مجرد انتقال من الاختبار الورقي إلى الأداة الرقمية أو من السؤال الموضوعي إلى المشروع. إنه انتقال أعمق من ثقافة النتيجة إلى ثقافة الدليل. ثقافة النتيجة تسأل: كم حصل الطالب؟ أما ثقافة الدليل فتسأل: ماذا تكشف استجابته عن فهمه؟ ثقافة النتيجة تبحث عن الترتيب؛ وثقافة الدليل تبحث عن معنى الأداء. ثقافة النتيجة تنتهي غالبًا عند تسجيل الدرجة؛ وثقافة الدليل تبدأ من النتيجة لتقرر الخطوة التالية. وفي هذا التحول لا تختفي الدرجة، لكنها تفقد احتكارها لمعنى التعلم.

من ثقافة الحكم إلى ثقافة التحسين

أما التحول الثاني فهو الانتقال من الحكم إلى التحسين. وليست المسألة إلغاء الأحكام؛ فالعملية التربوية تحتاج إليها. وإنما السؤال: هل الحكم هو النهاية أم بداية فعل جديد؟ إذا أظهرت المهمة أن الطالب لا يفهم مفهومًا أساسيًا، فإن المعرفة لا تحقق قيمتها التربوية إلا حين تستخدم في التدخل. وإذا كشف التقويم أن معظم الصف أخفق في سؤال معين، فإن السؤال لا يتعلق فقط بمن خسر الدرجة، بل بما يكشفه ذلك عن التدريس أو المهمة أو المفهوم. وعندما تصبح هذه العقلية جزءًا من ثقافة المدرسة، يتحول الخطأ من دليل فشل إلى دليل تشخيص، وتتحول البيانات من مواد للأرشفة إلى موارد لاتخاذ القرار. ومن هنا يمكن صياغة أحد المبادئ الحاكمة لهذا الكتاب على النحو الآتي:

لا تكتمل العملية التقييمية عند معرفة مستوى المتعلم، بل عند استخدام هذه المعرفة في قرار تربوي رشيد.

من ثقافة الإخفاء إلى ثقافة الشفافية

تاريخيًا، ارتبطت بعض أنماط التقييم بفكرة أن جودة الاختبار تحتاج إلى إخفاء الأسئلة والمعايير، وأن المتعلم ينبغي ألا يعرف إلا القليل عن طريقة الحكم عليه. لكن التقييم من أجل التعلم يتطلب في كثير من الحالات العكس: وضوح أهداف التعلم، ووضوح معايير النجاح، وفهم الطالب لما يجعل الأداء جيدًا. ولا يعني ذلك كشف محتوى الاختبار مسبقًا، وإنما إزالة الغموض عن معنى الجودة. فمن الصعب أن نطلب من المتعلم الوصول إلى معيار لا يعرفه. وحين يعرف الطالب معايير العمل الجيد يستطيع أن يستخدمها أثناء الإنجاز لا بعد حصوله على النتيجة فقط، وهنا يتحول المعيار من أداة للحكم الخارجي إلى أداة للتعلم الذاتي.

من الخوف من الخطأ إلى استخدام الخطأ

تميل ثقافة الامتحان إلى جعل الخطأ مكلفًا، ولذلك يتعلم الطلاب تجنبه. لكن التعلم العميق يحتاج أحيانًا إلى التجريب والمخاطرة المعرفية وتقديم تفسير قد لا يكون مكتملاً ثم مراجعته. ولهذا ينبغي أن تميز المدرسة بين مواقف التعلم ومواقف إصدار الأحكام النهائية. فإذا أصبح كل تدريب جزءًا من الدرجة النهائية، قد يقل استعداد الطالب للمحاولة ويزداد بحثه عن الإجابة المضمونة. أما حين توجد مساحة آمنة للتعلم والتصحيح، فإن الخطأ يتحول إلى نافذة على التفكير. وقد تكون الإجابة الخاطئة أكثر فائدة للمعلم من إجابة صحيحة لا يعرف كيف توصل إليها الطالب؛ لأنها تكشف بنية الفهم التي تحتاج إلى معالجة. وهذه الفكرة ستصبح مركزية في الفصول الخاصة بالتقويم التكويني والتغذية الراجعة.

لماذا لا يكفي تغيير الأدوات؟

فشلت بعض محاولات إصلاح التقويم لأنها بدأت بالأداة قبل الفلسفة. فيقدم للمعلم تدريب على الروبوك أو ملف الإنجاز أو المشروع، لكنه يعود إلى الصف فيستخدم الأداة الجديدة لإنتاج الدرجة القديمة بالطريقة نفسها. ويرجع ذلك إلى أن الممارسة لا تتغير بمجرد امتلاك الأداة. فالمعلم يحتاج إلى فهم: لماذا يستخدمها؟ وما نوع الدليل الذي تنتجه؟ وكيف يفسره؟ وكيف يستخدمه؟ وما موقع الطالب في العملية؟ كما تحتاج المؤسسة إلى وقت وسياسة ودعم وثقافة تسمح بتلك الممارسة. وقد أظهرت دراسات عربية وجود صلات بين التدريب وبين استخدام بعض استراتيجيات التقويم البديل، كما كشفت دراسات أخرى عن معوقات تتجاوز معرفة المعلم لتشمل المتعلم والمقرر والإدارة والظروف المحيطة (البشير وبرهم، 2012، ص ص. 241-270؛ الديحاني، 2019).

ومن هنا فإن الإصلاح الحقيقي يحدث حين نغير منظومة التقويم لا قائمة الأدوات.

ضرورة التجديد

تتأكد الحاجة إلى تجديد التقويم مع اتساع أهداف التربية المعاصرة. فإذا كنا نريد متعلمًا يحل وينقد ويبكر ويتعاون ويتواصل ويطبق المعرفة ويستخدم التقنيات ويتعلم باستقلال، فلا يمكن أن نعتمد أساسًا على تقويم لا يتيح لهذه القدرات أن تظهر. وتزداد الحاجة مع التحولات الرقمية والذكاء الاصطناعي؛ إذ أصبح استرجاع المعلومة وإنتاج بعض أنواع النصوص والإجابات أكثر سهولة من أي وقت مضى، الأمر الذي يفرض مراجعة ما ينبغي أن نعده دليلًا على التعلم الحقيقي. غير أن التجديد المطلوب ينبغي أن يكون تجديدًا علميًا لا موضوعة تربوية. فالأداة الحديثة قد تكون أقل جودة من القديمة، والممارسة الجذابة قد تنتج دليلًا ضعيفًا، والتقويم الذي يرضي الطالب قد لا يكون عادلاً أو صادقًا، كما أن تنويع الأدوات دون معايير واضحة قد يزيد الأحكام الذاتية بدل أن يحسنها.

ومن هنا يصل بنا نقد ثقافة الاختبار إلى نقطة لا غنى عنها: إذا كنا سنوسع مصادر الأدلة وننوع أدوات التقويم، فكيف نعرف أن الأدلة التي نجمعها جديرة بالثقة؟ وهذا هو موضوع الفصل التالي.

خلاصة الفصل

ليست أزمة التقويم السائد في وجود الاختبارات، وإنما في اختزال التقويم فيها، ومنح نتائجها سلطة تتجاوز ما تستطيع الأدلة التي تنتجها أن تثبته. وحين ترتفع أهمية الاختبارات يمكن أن تؤثر في المنهج والتدريس والدافعية وسلوك المتعلم، وقد يتحول النجاح في الاختبار إلى غاية تنافس التعلم نفسه. وقد بينت البحوث أن هذه الآثار ليست حتمية ولا تسير في اتجاه واحد؛ فالاختبارات تستطيع أن تنتج أثرًا إيجابيًا حين تقيس تعلمًا ذا قيمة وتتسق مع أهداف المنهج، كما تستطيع أن تسهم في تضيق المنهج والتدريس للاختبار حين تهيمن عليها مهام ضيقة وترتبط بنتائج عالية الأهمية.

وتكشف الخبرات العربية بدورها صورة متباينة؛ فهناك استمرار قوي لبعض الممارسات التقليدية في بعض البيئات، يقابله نمو واضح في استخدام استراتيجيات بديلة في بيئات أخرى، مما يؤكد أن القضية ليست صراعًا بين «قديم» و«حديث»، بل بناء ثقافة أكثر وعيًا بوظيفة التقويم. ومن ثم لا يدعو التقويم المتجدد إلى إلغاء الاختبارات أو الدرجات، وإنما إلى الانتقال من هيمنة الأداة الواحدة إلى تنوع الأدلة، ومن ثقافة النتيجة إلى ثقافة الدليل، ومن المقارنة وحدها إلى متابعة التقدم، ومن الحكم بوصفه نهاية إلى الحكم بوصفه مدخلًا للتحسين. لكن هذا التحول يطرح مسؤولية علمية أساسية: ليست كل الأدلة متساوية، وليس كل حكم مبني على بيانات حكمًا صحيحًا. ولهذا ينتقل الفصل التالي إلى بحث جودة التقويم: الصدق، والموثوقية، والإنصاف، وسلامة الاستدلال التربوي.

الفصل الثالث

جودة التقويم: من الدرجة إلى الاستدلال التربوي

حين لا تكفي الدرجة

قد تبدو نتيجة التقويم شديدة الوضوح حين تظهر في صورة رقم: حصل الطالب على 82 من 100، أو حقق مستوى «متقدم»، أو نجح في الاختبار، أو لم يبلغ حد الإتقان. غير أن الوضوح العددي لا يعني بالضرورة وضوح المعنى. فالرقم في ذاته لا يخبرنا ماذا يعرف الطالب، ولا ما الذي يستطيع أدائه، ولا مقدار الثقة التي يمكن أن نضعها في النتيجة، ولا ما إذا كان القرار الذي سنبنيه عليها عادلاً ومناسباً. وهنا تكمن إحدى القضايا المركزية في التقويم التربوي: ليس السؤال المهم فقط كيف نحصل على نتيجة، وإنما إلى أي حد يحق لنا أن نستدل من هذه النتيجة على ما نزعم معرفته عن المتعلم.

فإذا أخفق طالب في اختبار للعلوم، فهل يعني ذلك أنه لا يفهم المفاهيم العلمية؟ أم أن الاختبار اعتمد على قراءة لغوية معقدة أعاقته قدرته على إظهار فهمه؟ وإذا حصل طالب على درجة مرتفعة في اختبار تاريخ، فهل تدل الدرجة على فهمه للعلاقات بين الأحداث وقدرته على تحليلها، أم على قدرته على حفظ قدر كبير من المعلومات واسترجاعها؟ وإذا حصل طالب على تقدير مرتفع في عرض شفهي، فهل يعكس ذلك كفاءته الفعلية، أم تأثر الحكم بانطباع سابق لدى المقيّم؟

هذه الأسئلة لا تستهدف التشكيك في التقويم، وإنما توضح طبيعته الحقيقية. فالتقويم ليس تصويراً مباشراً للتعلم، وإنما عملية استدلال نبني فيها حكماً على أدلة ظهرت في أداء معين. وقد سبقت الإشارة إلى «مثلث التقويم» الذي يربط بين تصورنا لما نريد أن نعرفه، والموقف الذي نستشير فيه الأداء، والطريقة التي نفسر بها الأدلة الناتجة عنه (National Research Council, 2001, pp. 44-49). وإذا ضعف أي ضلع من هذه الأضلاع، ضعفت الثقة في الاستنتاج الذي نبنيه. ومن هنا فإن جودة التقويم لا يمكن

اختزالها في حسن صياغة الأسئلة أو دقة التصحيح، مع أهمية كليهما. إنها تتعلق بسلسلة كاملة تبدأ بتحديد التعلم المراد تقويمه، وتتم بتصميم المهمة وجمع الأدلة وتقديرها، وتنتهي بتفسير النتيجة واتخاذ القرار.

التقويم بوصفه حجة قائمة على الأدلة

قدم Michael Kane أحد أكثر التصورات المعاصرة تأثيرًا في فهم صدق التقويم، إذ ينطلق من أن ما يحتاج إلى التحقق ليس «الاختبار» في ذاته، وإنما التفسيرات والاستخدامات التي ننسبها إلى النتائج. فالدرجة لا تحمل تفسيرًا واحدًا ثابتًا؛ وقد تكون صالحة لاستخدام معين وغير كافية لاستخدام آخر (Kane, 2013, p. 1). فإذا أجرى المعلم اختبارًا قصيرًا في نهاية حصة ليعرف هل يحتاج إلى إعادة شرح مفهوم معين، فإن الادعاء الذي يبنيه على النتيجة محدود نسبيًا وعواقبه قابلة للتصحيح بسهولة. أما إذا استخدمت نتيجة اختبار واحد لتقرير مستقبل الطالب الدراسي أو استبعاده من مسار تعليمي معين، فإن الادعاء والعواقب أكبر، ومن ثم يحتاج القرار إلى أدلة أقوى. ويترتب على ذلك مبدأ شديد الأهمية:

كلما اتسع الادعاء الذي يبنيه على نتيجة التقويم، ازدادت كمية الأدلة وقوتها وتنوعها التي نحتاج إليها لتبريره.

ويضرب هذا المبدأ في عمق بعض الممارسات الشائعة؛ فقد تكون لدينا درجة دقيقة حسابيًا، لكنها تستخدم في إصدار حكم لا يستطيع الاختبار في الأصل أن يبرره. وقد يقيس اختبار عينة محدودة من محتوى مقرر ثم نتحدث عن «مستوى الطالب في المادة» كلها، أو نقيس نوعًا واحدًا من الأداء ثم نعمم النتيجة إلى كفاية أوسع، أو نستخدم نتيجة أكاديمية للحكم على استعداد الطالب النفسي أو الاجتماعي دون دليل مناسب.

وينظر Kane إلى الاستدلال التقويمي باعتباره سلسلة مترابطة من الاستنتاجات، تبدأ بتحويل الأداء المشاهد إلى تقدير أو درجة، ثم تعميم هذا الأداء على نطاق أوسع من

المهام، ثم الاستدلال منه على الكفاية أو القدرة المستهدفة، ثم استخدامه لاتخاذ قرار. وتكمن قوة هذا التصور في أنه يذكرنا بأن كل انتقال من مرحلة إلى أخرى يتضمن افتراضًا ينبغي أن يكون له ما يسنده؛ فإذا ضعف رابط أساسي في سلسلة الاستدلال لم تستطع قوة الروابط الأخرى أن تعوضه (Kane, 2013, p. 13).

ما الصدق؟

ظل مفهوم الصدق Validity زمنًا طويلًا مرتبطًا بفكرة بسيطة مؤداها أن الاختبار «يقيس ما وضع لقياسه». وهذه العبارة مفيدة باعتبارها مدخلًا أوليًا، لكنها لا تكفي للتعبير عن التصور المعاصر للصدق. فوفق معايير الاختبارات التربوية والنفسية التي أصدرتها بصورة مشتركة الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية AERA، والجمعية الأمريكية لعلم النفس APA، والمجلس القومي للقياس في التربية NCME، يتعلق الصدق بمدى ما تقدمه الأدلة والنظرية من دعم للتفسيرات المقترحة لدرجات الاختبار في الاستخدامات المراد إجراؤها من أجله (AERA, APA, & NCME, 2014, p. 11). وتترتب على هذا التصور عدة نتائج مهمة.

أولها أن الصدق ليس خاصية ثابتة في الأداة، بحيث نقول إن اختبارًا ما «صادق» في جميع الظروف ولجميع الأغراض. الأدق أن نسأل: هل التفسير الذي نبنيه على نتائجه مدعوم بأدلة كافية لهذا الغرض وفي هذه الفئة من المتعلمين؟ وثانيها أن الصدق ليس حكمًا ثنائيًا: صادق أو غير صادق بصورة مطلقة؛ بل يتعلق بقوة الأدلة التي تسند التفسير والاستخدام. وثالثها أن التحقق من الصدق ليس إجراءً يحدث مرة واحدة ثم ينتهي، وإنما عملية مستمرة يمكن أن تدعمها أدلة جديدة أو تكشف عن جوانب تحتاج إلى مراجعة. ورابعها أن صلاحية النتيجة لا تعني تلقائيًا صلاحية كل قرار يستخدمها. فقد يكون الاختبار جيدًا في تقدير معرفة الطالب بمحتوى معين، لكن استخدام نتيجته وحدها لاتخاذ قرار آخر أوسع قد يكون غير مبرر.

وهكذا يتحول السؤال من:

هل الاختبار صادق؟

إلى:

ما الذي تسمح لنا هذه الأدلة بأن نقوله عن تعلم المتعلم، وما حدود ما نستطيع أن نقوله؟

وهذا التحول من «صدق الأداة» إلى **صدق الاستدلال والاستخدام** من أهم التحولات التي ينبغي أن تدخل الثقافة التقييمية للمعلم.

الأدلة التي تدعم صدق التقييم

لا يعتمد الصدق في التصور المعاصر على نوع واحد من الأدلة. وتشير المعايير المهنية إلى مصادر متعددة يمكن الاستفادة منها في بناء الحجة التي تبرر تفسير النتيجة، تشمل الأدلة المتصلة بمحتوى التقييم، وعمليات الاستجابة، والبنية الداخلية، والعلاقات بين النتيجة ومتغيرات أخرى، وما يرتبط بالتقييم واستخدامه من نتائج وآثار (AERA, APA, & NCME, 2014, pp. 13–21). ولا يحتاج المعلم في التقييم الصفّي اليومي إلى إجراء دراسات إحصائية معقدة لكل مهمة، لكن المنطق الكامن وراء هذه الأدلة مهم جدًا لممارسته. فحين يسأل: هل تغطي المهمة التعلم الذي ينبغي أن أقوم به؟ فهو يفكر في **تمثيل المحتوى**. وحين يسأل: هل الطريقة التي حل بها الطالب السؤال تكشف فعلاً عن التفكير الذي أريد تقييمه؟ فهو يهتم **بعملية الاستجابة**.

وحين يلاحظ أن الأسئلة التي يفترض أنها تقيس المهارة نفسها تنتج نتائج شديدة التناقض، فهو يواجه مسألة تتصل **باتساق البناء والأداء**. وحين يقارن ما تكشفه المهمة بأدلة أخرى عن تعلم الطالب، فهو يبحث في **العلاقة بأدلة خارجية**. وحين يسأل ماذا حدث للطلاب والتدريس بسبب طريقة التقييم، فهو يدخل في دائرة آثار الاستخدام. وتكمن القيمة التربوية في هذا التصور في أنه يمنع المعلم من البحث عن «معامل

صدق» واحد يضمن جودة المهمة، ويوجهه بدلاً من ذلك إلى بناء صورة تراكمية من الأدلة.

تمثيل التعلم: هل نقوم ما نزعّم أننا نقومه؟

أولى مشكلات الصدق وأكثرها وضوحاً أن تكون المهمة التقييمية غير ممثلة بصورة كافية لما نريد الحكم عليه. فإذا كان مقرر ما يستهدف المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل، بينما يخصص الاختبار معظم درجاته لاسترجاع الحقائق، فإن المشكلة ليست أن أسئلة الاسترجاع سيئة في ذاتها، وإنما أن العينة التي اخترناها من التعلم أضيق من المجال الذي نريد إصدار حكم بشأنه. ويعرف هذا النوع من المشكلات في أدبيات القياس بنقص تمثيل البناء Construct Underrepresentation؛ أي أن التقييم لا يستثير إلا جزءاً من القدرة أو المعرفة التي يفترض أن يمثلها. وقد يحدث النقص بسبب قصر وقت الاختبار، أو سهولة بناء نوع معين من الأسئلة، أو صعوبة تقييم بعض النواتج، أو ضعف التخطيط، أو لأن المعلم يميل إلى الموضوعات التي يسهل تصحيحها.

ومن هنا تأتي أهمية خرائط الاختبار وجداول المواصفات في بعض السياقات، وأهمية تخطيط الأدلة في السياقات الأوسع. لكن القضية لا تتوقف عند توزيع عدد من الأسئلة على الموضوعات؛ فقد يغطي الاختبار موضوعات المقرر كلها من الناحية الشكلية، بينما يظل محصوراً في مستوى معرفي منخفض. ومن ثم ينبغي أن يتضمن تمثيل التعلم سؤالين متلازمين:

هل مثلنا محتوى التعلم تمثيلاً كافياً؟ وهل مثلنا مستوى الأداء العقلي والمهاري المطلوب تمثيلاً كافياً؟

حين يدخل في النتيجة ما لا نريد قياسه

تقع المشكلة المقابلة حين تتأثر النتيجة بعوامل لا تنتمي إلى البناء الذي نستهدفه. ويشار إلى ذلك بالتباين غير المرتبط بالبناء Construct-Irrelevant Variance. فلنفترض أن الغرض من مهمة في العلوم هو تقييم فهم مفهوم علمي، لكن صياغة السؤال تستخدم

تراكيب لغوية معقدة جدًا لا يقتضيها المفهوم نفسه. قد يفشل طالب بسبب العبء اللغوي لا بسبب نقص الفهم العلمي. وفي هذه الحالة أصبحت النتيجة متأثرة بقدرة لم نكن نريد تقييمها. وبالمثل، إذا كانت جودة الخط جزءًا من الحكم على إجابة في مادة لا علاقة لها بالخط، أو تأثر تقدير عرض شفهي بمظهر الطالب، أو تأثر تقييم مشروع بإمكانات الأسرة المادية أكثر من تعلم الطالب، دخلت في الحكم عوامل لا ينبغي أن تكون حاسمة فيه.

لكن هذه القاعدة تحتاج إلى دقة. فاللغة لا تكون دائمًا عاملًا غير ذي صلة؛ فإذا كان الهدف تقييم القدرة على الكتابة الأكاديمية فإن اللغة جزء من البناء نفسه. والمساعدة الخارجية قد تكون غير مقبولة في مهمة تستهدف الاستقلال في الأداء، بينما تكون مشروعة في مهمة تستهدف التعاون. ولهذا لا يمكن تحديد العوامل الدخيلة قبل الإجابة عن السؤال الأول:

ما البناء الذي أريد تقييمه تحديدًا؟

فالشيء نفسه قد يكون عنصرًا أساسيًا في تقييم معين، ومصدرًا للتشويش في تقييم آخر.

الموثوقية: هل يمكن الاعتماد على النتيجة؟

إلى جانب الصدق يأتي مفهوم Reliability الذي شاع في الأدبيات العربية تحت مصطلح الثبات، ويستخدم هذا الكتاب كذلك لفظ الموثوقية للدلالة على البعد العملي للمفهوم: إلى أي حد يمكن الاعتماد على النتيجة وعدم اعتبارها نتاجًا لتقلبات عارضة كبيرة؟ وتستخدم المعايير المهنية مصطلح Reliability/Precision للإشارة إلى اتساق النتائج عبر تكرارات مناسبة لإجراء التقييم، أي مقدار ما تحافظ عليه النتيجة من استقرار عندما تتغير جوانب يفترض ألا تغير الحكم جوهريًا (AERA, APA), & (NCME, 2014, p. 33). وهذا لا يعني أن الطالب ينبغي أن يحصل على الدرجة نفسها حرفيًا في كل مرة؛ فالتعلم

نفسه يتغير، والإنسان ليس جهازًا ثابتًا. المقصود أن النتيجة لا ينبغي أن تتقلب بدرجة كبيرة بسبب عوامل عرضية لا علاقة لها بما نريد الحكم عليه.

فإذا تغير تقدير المقال تغيرًا جذريًا باختلاف المصحح، فلدينا مشكلة في موثوقية التقدير. وإذا تغيرت نتيجة الطالب بصورة كبيرة لأن عينة الأسئلة في اختبار ما كانت سهلة أو صعبة بالمصادفة، فلدينا مشكلة في أخذ عينة مناسبة من المحتوى. وإذا تأثرت النتيجة بدرجة كبيرة بظروف عابرة في بيئة الاختبار، فعلينا مراعاة ذلك قبل بناء قرار مرتفع الأهمية عليها. والقاعدة التي تقررها المعايير واضحة: كلما ازدادت أهمية عواقب القرار، ازدادت الحاجة إلى مستوى أعلى من الموثوقية والدقة، بينما قد يكفي مستوى أقل في القرارات منخفضة العواقب التي يسهل تصحيحها أو التي تدعمها مصادر أخرى من المعلومات (AERA, APA), & (NCME, 2014, p. 33).

وهذا المبدأ شديد الأهمية في التقويم التربوي المتجدد؛ لأنه يمنعنا من تطبيق المتطلبات نفسها على كل موقف. فسؤال يطرحه المعلم ليقدر هل يعيد شرح الفكرة لا يحتاج إلى مستوى الضبط نفسه الذي يحتاج إليه اختبار يتوقف عليه انتقال الطالب إلى مرحلة دراسية.

الصدق والموثوقية: علاقة تكامل لا تطابق

قد تكون النتيجة متسقة، لكنها لا تقيس ما نريد قياسه. فإذا استخدمنا اختبارًا ممتاز الاتساق في حفظ المفردات للحكم على قدرة الطالب على التواصل باللغة، فقد نحصل على قياس ثابت نسبيًا لشيء أضيق من الكفاية التي نزعّم تقويمها. ومن ناحية أخرى، يصعب الدفاع عن تفسير لنتيجة شديدة التقلب؛ لأننا لا نستطيع أن نستدل بثقة من نتيجة تتغير بصورة كبيرة مع تغير المصحح أو المهمة أو المناسبة دون سبب مرتبط بالتعلم. ولهذا فإن الموثوقية ترتبط بالصدق دون أن تكون مرادفة له. وتشير المعايير إلى أن درجة الاتساق والدقة لها آثار مباشرة في قدرة النتائج على دعم التفسيرات والقرارات المقصودة (AERA, APA), & (NCME, 2014, pp. 33–34). ويمكن تبسيط العلاقة للمعلم على النحو الآتي:

الموثوقية تسأل: هل النتيجة جديرة بالاعتماد؟ والصدق يسأل: ماذا يحق لنا أن نستنتج منها؟

ولا يغني أحد السؤالين عن الآخر.

مصادر الخطأ في التقويم

لا يوجد قياس تربوي خالٍ تمامًا من الخطأ. وكلمة «خطأ» هنا لا تعني بالضرورة خطأ المعلم أو فساد الأداة، وإنما تشير إلى الفارق بين الأداء المشاهد وبين التقدير الذي كنا سنحصل عليه لو استطعنا جمع أدلة أكثر وأفضل في ظروف مثالية. وتتعدد مصادر هذا الخطأ. فقد تكون المهمة نفسها مصدرًا له؛ إذ يكون أداء الطالب في عينة من الأسئلة أعلى أو أقل مما كان سيظهر في عينة أخرى. وقد يكون التوقيت مصدرًا له؛ إذ يتأثر الأداء بالإرهاق أو القلق أو ظروف عارضة. وقد يكون المصحح مصدرًا له في المهمات المفتوحة، نتيجة اختلاف فهم المعايير أو الميل إلى الشدة أو التساهل. وقد تكون بيئة التطبيق مصدرًا له إذا اختلفت الظروف بين المتعلمين بصورة مؤثرة. وقد تكون صياغة التعليمات غامضة، أو يحتوي التصحيح على خطأ، أو تتداخل في الأداء كفايات لا يقصد التقويم الحكم عليها.

ولا يطلب التقويم الجيد إزالة كل مصادر الخطأ؛ فهذا هدف غير واقعي، وإنما التعرف إلى المصادر المهمة وتقليلها إلى مستوى يتناسب مع طبيعة القرار.

هل يكفي اختبار واحد؟

يعالج مفهوم الموثوقية سؤالاً تربوياً عملياً كثيراً ما يغيب عن الممارسة: كم نحتاج من الأدلة قبل إصدار الحكم؟ إذا شاهدنا طالباً يخفق مرة واحدة في أداء مهارة، فهل نستنتج أنه لا يتقنها؟ وإذا أدى المهمة مرة واحدة بإتقان، فهل نعلن إتقانه الدائم؟ يتوقف ذلك على طبيعة المهارة والقرار، لكن القاعدة العامة أن الحكم يصبح أقوى حين يعتمد على عينة كافية من الأداء. ولهذا قد يكون تكرار الملاحظة في مواقف مختلفة أكثر قيمة من إطالة اختبار واحد، وقد يكون جمع مشروع ومناقشة واختبار قصير أقوى في بعض

الحالات من الاعتماد على مصدر وحيد، لا لأن تنوع الأدوات قيمة شكلية، وإنما لأن كل مصدر يضيف نافذة جديدة يمكن أن تؤكد الصورة أو تكشف حدودها.

وتؤكد معايير التقويم الصفي أن التقارير والأحكام ينبغي أن تقوم على مقدار كاف من الأدلة، وأن تكون طرق تحليل تعلم الطلاب مناسبة للغرض، وأن توفر الممارسات معلومات متسقة وملائمة تدعم قرارات سليمة بشأن معرفتهم ومهاراتهم (Klinger et al., 2015, p. 1). لكن تنوع الأدلة لا يعني جمع كل ما يمكن جمعه. فكمية المعلومات قد تزيد عبء المعلم والطالب دون أن تحسن القرار. والمطلوب هو كفاية الدليل لا كثرة الأدوات.

التعدد في الأدلة لا يعني جمع الدرجات فحسب

قد يقال إن المعلم يستخدم عددًا كبيرًا من الأدوات: اختبارين، وثلاث واجبات، ومشروعًا، ومشاركة صفية، ثم يجمع درجاتها. لكن مجرد تعدد العناصر لا يضمن تعدد الأدلة بالمعنى الحقيقي. فإذا كانت جميع هذه الأنشطة تقيس النوع نفسه من المعرفة بالطريقة نفسها تقريبًا، فإن التعدد عددي أكثر منه معرفيًا. أما التنوع الحقيقي فينشأ حين نحتاج إلى رؤية جوانب مختلفة من التعلم: معرفة، وتطبيق، وتفسير، وأداء، وربما قدرة على المراجعة والتحسين. وعندئذ لا نسأل فقط: كم عدد الأدوات؟ بل:

ما الجانب الذي يكشفه كل دليل مما لا يكشفه الآخر؟

وهذا السؤال يمنع التضخم غير الضروري في التقويم ويجعل كل مهمة ذات وظيفة واضحة.

الإنصاف: هل أتيحت للمتعلم فرصة عادلة لإظهار تعلمه؟

لا تكتمل جودة التقويم بالصدق والموثوقية دون الإنصاف Fairness. وقد ارتفعت مكانة الإنصاف في المعايير المهنية المعاصرة حتى أصبح أحد الأسس الكبرى إلى جانب الصدق والموثوقية، لا موضوعًا هامشيًا يتعلق بفئات محددة من المتعلمين. فالاختبار

العادل ينبغي أن يسمح بنتائج تحمل معنى صالحًا للأفراد الذين يستهدفهم، وألا يمنح ميزة أو يفرض عائقًا بسبب خصائص لا علاقة لها بالبناء المراد تقويمه (AERA, APA, & NCME, 2014, p. 50). والإنصاف لا يعني أن يحصل جميع الطلاب على الدرجة نفسها، ولا أن تصبح المهام سهلة، ولا أن نخفض معايير التعلم. إنما يعني أن تكون الفروق في النتائج، قدر الإمكان، ناتجة عن الفروق ذات الصلة بما نقومه لا عن عوائق جانبية لا دخل لها به.

فإذا كان الهدف تقويم الفهم الرياضي، وجب ألا تكون صعوبة اللغة عائقًا غير ضروري لبعض المتعلمين. وإذا كان الهدف تقويم القدرة على الكتابة، أصبحت الكفاية اللغوية جزءًا مشروعًا من الحكم. وإذا كان الطالب يحتاج إلى تكييف معين بسبب احتياج خاص، فإن توفير هذا التكييف لا يمثل بالضرورة تسهيلًا غير عادل؛ بل قد يكون وسيلة لإزالة عائق يمنع ظهور القدرة المستهدفة. وتتص معايير العدالة في الاختبار على ضرورة تصميم عمليات بناء التقويم وتطبيقه وتصحيحه بطريقة تقلل العوامل غير المرتبطة بالبناء وتعزز التفسيرات الصالحة للنتائج (AERA, APA, & NCME, 2014, p. 63). وهنا تظهر قاعدة مهمة:

العدالة ليست أن نعطي الجميع الشيء نفسه دائمًا، بل أن نوفر للجميع فرصة منصفة لإظهار التعلم الذي نستهدف الحكم عليه.

المساواة والإنصاف

يحدث أحيانًا خلط بين المساواة Equality والإنصاف Equity في التقويم. فالمساواة قد تعني تطبيق الإجراء نفسه حرفيًا على الجميع، بينما يسأل الإنصاف عما إذا كان هذا الإجراء الموحد ينتج بالفعل فرصة عادلة لإظهار القدرة. ولا يعني ذلك التخلي عن المعايير المشتركة؛ بل يمكن أن يظل معيار الإنجاز واحدًا بينما تختلف الوسائل التي تزيل عوائق لا صلة لها بالهدف. فالمتعلم ذو الإعاقة البصرية، مثلاً، قد يحتاج إلى صيغة عرض مختلفة للمهمة، لكن ذلك لا يقتضي تخفيض مستوى المعرفة التي ينبغي

أن يبرهن عليها. والمتعلم الذي يواجه عائقًا حركيًا قد يحتاج إلى طريقة بديلة للاستجابة، دون تغيير البناء المعرفي الذي نقيسه. وهكذا يصبح السؤال الحاكم:

هل التعديل غير ما نريد قياسه، أم أنه أزال حاجزًا كان يمنعنا من قياسه؟

وهذا فرق جوهري في التقويم المنصف.

التحيز: حين تتدخل عوامل غير مشروعة في الحكم

قد يحدث التحيز Bias في مراحل متعددة: عند اختيار المحتوى، وصياغة المهمة، وتطبيقها، وتصحيحها، وتفسير النتائج. وقد يكون ظاهرًا، وقد يكون غير مقصود ولا يدركه المعلم. ففي المهمات المفتوحة قد يتأثر المقوم بصورة سابقة عن الطالب، أو بجودة خطه، أو بأسلوبه اللغوي في مهمة لا تستهدف اللغة. وقد تحمل بعض الأمثلة أو السياقات افتراضات ثقافية تمنح بعض الطلاب أفضلية ليست جزءًا من الكفاية المستهدفة. وقد بينت مراجعة منهجية واسعة لأدبيات الإنصاف في التقويم الصفي أن العدالة لا يمكن فهمها من خلال خصائص الأداة وحدها، بل تتداخل فيها عملية التعليم والتعلم والتفاعل الصفي وطريقة اتخاذ القرارات؛ ومن ثم فهي مفهوم سياقي وديناميكي أكثر تعقيدًا من مجرد توحيد إجراءات الاختبار (Rasooli et al., 2018, pp. 164–181).

ومن هنا يحتاج المعلم إلى مراجعة أدواته لا بحثًا عن الأخطاء الفنية فقط، بل عن سؤال آخر:

هل يوجد في هذه المهمة أو في طريقة حكمي شيء يمكن أن يكافئ أو يعاقب الطالب بسبب عامل لا علاقة له بالتعلم الذي أريد تقويمه؟

الموضوعية: مفهوم يحتاج إلى مراجعة

كثيرًا ما توصف بعض الاختبارات بأنها «موضوعية» لأن تصحيحها لا يختلف باختلاف المصحح، وتوصف الأسئلة المقالية أو المهمات الأدائية بأنها «ذاتية». وفي هذا قدر من الصحة، لكنه قد يؤدي إلى تبسيط مغل. فالسؤال متعدد الاختيارات قد

يكون موضوعيًا في تصحيحه؛ إذ إن مفتاح الإجابة يحدد الدرجة دون اختلاف بين المصححين. لكنه لا يكون بالضرورة موضوعيًا في اختيار المحتوى أو صياغة البدائل أو تحديد مستوى الصعوبة أو القرار الذي يبني على النتيجة؛ فكلها تتضمن أحكامًا بشرية. وفي المقابل، يمكن للمهام الأدائية أن تصل إلى درجة جيدة من الاتساق إذا كانت المعايير واضحة، وسلام التقدير محكمة، والمصححون مدربين، والأدلة متعددة. ومن ثم فإن الهدف ليس التخلص من الحكم المهني، فهذا غير ممكن ولا مرغوب، وإنما جعل الحكم المهني أكثر شفافية وانضباطًا وقابلية للمراجعة.

فالمعلم الجيد لا يدعي أنه خال من الحكم، بل يستطيع أن يبين على أي دليل بنى حكمه، وما المعايير التي استخدمها، وما حدود ثقته فيه.

الدرجة الدقيقة قد تخذعنا

تعطي الأرقام ذات المنازل العشرية أحيانًا انطباعًا بدقة تفوق ما تستطيع الأدلة دعمه. فقد يكون متوسط الطالب 83.47، لكن الفرق الحقيقي بين 83.47 و 83.10 قد لا يحمل أي معنى تربوي في ضوء مصادر الخطأ في المهمات والتصحيح. وهذه نقطة مهمة؛ لأن التقدم التقني في أنظمة إدارة الدرجات يجعل الحساب أكثر دقة، لكنه لا يجعل القياس نفسه أكثر دقة بالضرورة. فالآلة تستطيع أن تحسب متوسطًا من مئات القيم دون خطأ حسابي، لكن السؤال يبقى: هل هذه القيم تمثل التعلم تمثيلًا جيدًا؟ وهل الأوزان التي أعطيناها لها مبررة؟ وهل الفرق بين نتيجتين كبير بما يكفي ليكون ذا معنى؟ والتقويم المتجدد يحتاج إلى التواضع أمام هذه الحدود. ليست كل فروق رقمية فروقًا تربوية، ولا ينبغي أن تخفي دقة الحساب عدم اليقين الملازم للاستدلال عن التعلم.

قوة الدليل ينبغي أن تتناسب مع عواقب القرار

من أكثر المبادئ التي يمكن أن تحسن الممارسة مباشرة أن نربط حجم الدليل بحجم القرار. فقرار المعلم أن يعيد مثالًا إضافيًا بناءً على إجابات ثلاثة طلاب قرار منخفض العواقب، ويمكن تعديله بعد دقائق إذا ظهرت معلومات جديدة. ولذلك لا يحتاج إلى

دراسة صدق وثبات. أما إعطاء تقدير نهائي لمقرر كامل فيحتاج إلى أدلة أوسع. والحكم بأن طالبًا أثنى كفاية مهنية تسمح له بممارسة عمل قد يؤثر في الآخرين يحتاج إلى مستوى أعلى من الدليل. واتخاذ قرار يغير مسار الطالب الدراسي اعتمادًا على اختبار مرتفع الأهمية يقتضي متطلبات أشد في الصدق والموثوقية والإنصاف. وهذا التدرج يجعل النظرية السيكومترية ذات معنى عملي للمعلم. فالمطلوب ليس إخضاع كل سؤال صفي لتحليل إحصائي، بل أن يسأل:

ما عواقب الخطأ في هذا القرار؟

كلما كانت الإجابة: «كبيرة وصعبة التصحيح»، ازدادت حاجته إلى التريث، وإلى أكثر من دليل، وإلى إجراءات أكثر ضبطًا.

مبدأ تعدد الأدلة في القرارات المهمة

إذا كانت عواقب القرار مرتفعة، يصبح الاعتماد على مصدر وحيد أمرًا يحتاج إلى تبرير قوي. ومن الأفضل في كثير من السياقات أن تتلاقى أدلة من أنواع مختلفة قبل إصدار حكم واسع. ولا يعني ذلك أن جميع الأدلة تعطى الوزن نفسه. فقد تكون بعض المهام أكثر صلة بالكفاية من غيرها، وبعض الملاحظات أكثر جودة، وبعض الاختبارات أكثر ضبطًا. فالتعدد لا يعفي المعلم من الحكم، وإنما يوفر له أساسًا أقوى للحكم. ويمكن تشبيه ذلك بالطبيب الذي لا يساوي بين كل المعلومات التي يجمعها، لكنه لا يبني تشخيصًا مهمًا على مؤشر عارض إذا كان يستطيع التحقق منه بأدلة أخرى. والتربية، مع اختلاف طبيعتها، تحتاج إلى المنطق نفسه: القرار القوي يحتاج إلى حجة قوية.

جودة التقويم التكويني تختلف عن جودة التقويم الختامي

من الأخطاء المحتملة نقل معايير الاختبارات عالية الأهمية حرفيًا إلى التقويم الصفي اليومي. فالتقويم التكويني يخدم قرارًا سريعًا قابلاً للتعديل، ولذلك تتمثل جودته بدرجة كبيرة في قدرته على الكشف عن التفكير في الوقت المناسب وإنتاج معلومات يمكن استخدامها لتحسين الخطوة التالية. قد يطرح المعلم سؤالًا واحدًا متتاليًا فيكتشف تصورًا

خاطئاً لدى معظم الطلاب، فيعيد الشرح. ليست لدينا هنا درجة ذات ثبات مرتفع بالمعنى التقليدي، لكن لدينا دليل مناسب تماماً للقرار. أما إذا أراد المعلم إعطاء تقدير نهائي لمستوى الطالب، فلن يكون السؤال الواحد كافياً. ويترتب على ذلك أن جودة التقويم ليست قائمة خصائص منفصلة عن الاستخدام، وإنما علاقة بين الغرض، والدليل، والتفسير، والقرار.

وهذا أحد الأسباب التي تجعل التصور المعاصر للصدق أكثر ملاءمة للتقويم المتجدد من الفهم الذي يبحث عن خاصية فنية ثابتة في الأداة.

جودة التقويم لا تعني تعقيده

قد يوحي الحديث عن الصدق والموثوقية والإنصاف بأن التقويم الجيد يحتاج دائماً إلى أجهزة إحصائية معقدة وخبراء متخصصين. وهذا غير صحيح في التقويم الصفي. فجانِب كبير من الجودة يمكن تحقيقه بأسئلة مهنية بسيطة ولكنها عميقة: ما التعلم الذي أريد الكشف عنه؟ هل المهمة تتيح لهذا التعلم أن يظهر؟ هل التعليمات واضحة؟ هل تتدخل في الأداء عوامل لا علاقة لها بالهدف؟ هل لدي أدلة كافية قبل إصدار الحكم؟ هل سأصدر من النتيجة حكماً أوسع مما تحتمل؟ هل يمكن لمصحح آخر أن يفهم معايير؟ هل أتيحت للمتعلمين فرصة عادلة لإظهار تعلمهم؟ وماذا سأفعل إذا كانت النتيجة غير واضحة؟ إن هذه الأسئلة تمثل في جوهرها ممارسة مبسطة لمنطق التحقق من جودة الاستدلال.

وقد ظهرت الحاجة إلى تقريب مفاهيم الصدق من الممارسة الصفية بوضوح في الأدبيات الحديثة؛ إذ لم يعد كافياً أن تبقى نظرية الصدق حبيسة الاختبارات واسعة النطاق، بل ينبغي أن يستطيع المعلم التفكير في دقة الادعاء الذي يبنيه على أداء طلابه، وفي ملاءمة الاستخدام الذي سترتب عليه.

جودة الأداة أم جودة المنظومة؟

يمكن أن تكون الأداة جيدة ثم تستخدم في منظومة سيئة. فقد يبني المعلم اختباراً عالي الجودة، ثم يمنحه وزناً أكبر مما ينبغي في الدرجة النهائية. وقد يستخدم Rubric جيداً، لكنه لا يطلع الطلاب على معاييرها إلا بعد انتهاء المهمة. وقد يجمع أدلة متنوعة، ثم يحولها كلها إلى متوسط حسابي يفقد الفروق المهمة بينها. وقد يستخدم تقويماً دقيقاً لاتخاذ قرار غير عادل. ولهذا فإن وحدة الجودة ليست الأداة وحدها، وإنما **المنظومة التقييمية كلها**: الغرض، والمهمة، والدليل، والتقدير، والتفسير، والاستخدام، والأثر. وهذا المعنى يفسر لماذا تضع معايير التقييم الصفي المعاصرة جودة الممارسة في سياق أوسع يشمل تحديد الغرض، وتصميم التقييم، وإشراك المتعلم، وتحليل الأداء، وتقديم التغذية الراجعة، ومتابعة التدريس، والإنصاف، والصدق والموثوقية، والمراجعة المستمرة للممارسة (Klinger et al., 2015, p. 1).

الجودة في زمن الأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي

تزداد أهمية هذه المبادئ كلما دخلت أدوات أكثر تطوراً إلى التقييم. فقد يستطيع النظام الرقمي بناء أسئلة أو تصحيح آلاف الاستجابات بسرعة كبيرة، وقد تقدم خوارزمية تقديراً لأداء الطالب بدقة حسابية عالية، لكن السرعة والدقة التقنية لا تجيبان وحدهما عن الأسئلة التربوية الأساسية. هل المهمة تقيس ما يهم فعلاً؟ هل التقدير الآلي يلتقط الجوانب التي نريد الحكم عليها؟ هل تعمل الخوارزمية بالإنصاف نفسه مع فئات المتعلمين المختلفة؟ هل يستطيع المعلم تفسير سبب النتيجة؟ هل يجوز استخدام النتيجة لاتخاذ القرار المقترح؟

وهكذا فإن التطور التقني لا يلغي قضايا الصدق والموثوقية والإنصاف؛ بل قد يجعلها أكثر أهمية. وقد أشارت معايير الاختبارات نفسها إلى التحديات التي تثيرها الخوارزميات الخاصة والتصحيح الآلي والاختبارات الحاسوبية بالنسبة إلى قدرة المستخدمين على تقييم مدى ملاءمة تطبيقاتها (AERA, APA), & (NCME, 2014). ولهذا سيعود الكتاب إلى هذه القضايا بصورة أوسع في الباب الخاص بالتقويم الرقمي والذكاء الاصطناعي.

من الدقة الإجرائية إلى المسؤولية التربوية

ليس الالتزام بجودة التقويم قضية تقنية فحسب. فالقرار التقويمي قد يفتح أمام المتعلم باباً أو يغلقه، ويرفع ثقته بنفسه أو يضعفها، ويقدم له فرصة جديدة أو يرسخ تصنيفاً قد يرافقه سنوات. ومن ثم فإن حسن تصميم التقويم مسؤولية أخلاقية أيضاً. وحين يعي المعلم أن الدرجة استدلال وليست حقيقة مطلقة، يصبح أكثر تواضعاً في لغته وأكثر استعداداً لمراجعة الحكم إذا ظهرت أدلة جديدة. وحين يعرف أن كل قياس يتضمن قدرًا من عدم اليقين، يتردد قبل بناء قرار كبير على فرق صغير. وحين يفهم معنى الإنصاف، يراجع ما إذا كان الإجراء الموحد للجميع عادلاً بالفعل. ولا ينتقص هذا من سلطة المعلم المهنية، بل ينقلها من سلطة تقوم على امتلاك الدرجة إلى سلطة أكثر نضجاً تقوم على القدرة على تبرير الحكم بالأدلة.

نحو معادلة مبسطة لجودة التقويم

يمكن تلخيص جودة التقويم التربوي في أربعة أسئلة مترابطة: هل الدليل ملائم؟ أي: هل يكشف عن التعلم الذي نريد معرفته؟ هل الدليل جدير بالاعتماد؟ أي: هل هو مستقر بما يكفي، وغير خاضع بدرجة كبيرة لعوامل عرضية؟ هل أنتج الدليل بإنصاف؟ أي: هل أتاحت للمتعلمين فرصة عادلة لإظهار تعلمهم دون عوائق غير مرتبطة بالهدف؟ هل استخدام الدليل مشروع؟ أي: هل قوة الأدلة وحجمها يسمحان بالفعل بالقرار الذي نريد بناءه عليها؟ وتتجمع هذه الأسئلة في قاعدة واحدة:

التقويم الجيد هو الذي ينتج دليلاً ملائماً وموثوقاً ومنصفاً، ثم يستخدمه في استدلال وقرار لا يتجاوزان ما يستطيع ذلك الدليل أن يبرره.

ولا ينبغي النظر إلى هذه القاعدة بوصفها معياراً للاختبارات الرسمية وحدها؛ فهي تنطبق، بدرجات مختلفة من الصرامة، على السؤال الصفّي، والمشروع، والملاحظة، وملف الإنجاز، والاختبار، والتقويم الذاتي، وكل ممارسة نستنتج منها شيئاً عن تعلم الإنسان.

خلاصة الفصل

ليس التقويم عملية تحويل أداء المتعلم إلى أرقام، وإنما عملية استدلال ننقل فيها من دليل محدود إلى حكم أوسع عن المعرفة أو الفهم أو الكفاية. ولذلك فإن السؤال الحاسم ليس مقدار الدقة الحسابية في الدرجة وحده، بل مقدار ما يسند تفسيرها واستخدامها من أدلة. ويمثل **الصدق** أساس مشروعية الاستدلال؛ إذ يسأل عما إذا كانت الأدلة والنظرية تبرران المعنى الذي ننسبه إلى النتيجة والاستخدام الذي نبنيه عليها. وتمثل **الموثوقية** قدرة الدليل على توفير قدر مناسب من الاتساق والدقة، بينما يضمن **الإنصاف** ألا تتشكل النتائج بفعل عوائق أو عوامل لا صلة لها بما نريد تقويمه.

ولا تعمل هذه المبادئ منفصلة بعضها عن بعض. فالنتيجة شديدة الاتساق لا تنفع إذا كانت تمثل بناءً مختلفًا عما نزع قياسه، والاختبار الذي يقيس البناء المطلوب قد يفشل في دعم القرار إذا كان شديد التأثير بالخطأ، والأداة الدقيقة قد تصبح غير مقبولة إذا أنتجت أحكامًا غير منصفة لفئات من المتعلمين. ويترتب على ذلك أن قوة الدليل ينبغي أن تتناسب مع خطورة القرار، وأن القرارات المهمة تحتاج عادة إلى أدلة أكثر وأقوى، وأن المعلم لا يحتاج إلى تحويل صفه إلى مختبر سيكومتري لكي يحسن جودة تقويمه؛ بل يحتاج قبل كل شيء إلى معرفة ما يريد الاستدلال عليه، واختيار دليل مناسب له، وإدراك حدود ذلك الدليل، وعدم بناء حكم أكبر مما يسمح به.

وبهذا يصل الباب الأول إلى نتيجة أساسية: **التجديد في التقويم لا يعني التخلي عن المعايير العلمية لمصلحة ممارسات أكثر مرونة، بل يعني الجمع بين اتساع مفهوم التعلم وصرامة الاستدلال بشأنه**. لقد بدأ الباب بتحرير مفهوم التقويم من اختزاله في الامتحان والدرجة، ثم كشف كيف تستطيع ثقافة الاختبار أن تعيد تشكيل التعليم، وانتهى إلى أن البديل لا يمكن أن يكون مجرد تنويع عشوائي للأدوات؛ فكل ممارسة جديدة مطالبة بأن تقدم دليلًا ذا جودة يمكن الدفاع عن تفسيره واستخدامه. ويفتح ذلك الباب أمام السؤال التالي: إذا لم يعد التقويم مجرد أداة للحكم في نهاية التعلم، فكيف أعاد الفكر التربوي المعاصر تعريف علاقته بالتعلم نفسه؟ ومن هنا ينتقل الكتاب إلى الباب

الثاني: التحولات الكبرى في الفكر التقويمي المعاصر، بدءًا بالتحول من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم.

الباب الثاني

التحولات الكبرى في الفكر التقويمي المعاصر

مقدمة الباب

إذا كان الباب السابق قد انتهى إلى أن أزمة التقويم لا تكمن في وجود الاختبارات أو الأحكام الختامية في ذاتها، وإنما في اختزال التقويم فيها ومنحها وظيفة تتجاوز ما تستطيع أن تؤديه، فإن السؤال الذي يفرض نفسه هو: ما البديل الذي قدمه الفكر التربوي المعاصر؟

لم يكن التحول في التقويم خلال العقود الأخيرة مجرد توسع في الأدوات أو استبدال الاختبار الورقي بالمشروع وملف الإنجاز والتقويم الرقمي، بل كان تحولاً في موقع التقويم داخل عملية التعلم وفي الوظيفة التي يؤديها. فقد انتقل الاهتمام تدريجياً من السؤال عن مقدار ما تعلمه الطالب بعد انتهاء التعليم إلى السؤال عن كيفية استخدام المعلومات المتولدة عن التقويم في أثناء التعلم لتحسين التدريس، ومساعدة المتعلم على فهم تقدمه، وتحديد الخطوة التالية التي يحتاج إليها.

وأدى هذا التحول إلى ظهور منظومة من المفاهيم والممارسات التي أعادت تعريف العلاقة بين التقويم والتعليم والتعلم، من أبرزها: التقويم من أجل التعلم Assessment for Learning، والتقويم بوصفه تعلمًا Assessment as Learning، والتقويم الأصيل Authentic Assessment، والتقويم القائم على الأداء والكفايات، ومسارات تقدم التعلم Learning Progressions، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، والاستخدام المنهجي للتغذية الراجعة. ولا تمثل هذه المفاهيم اتجاهات مستقلة لا رابط بينها؛ إذ يجمعها تحول أعمق في النظر إلى المتعلم والتعلم. فالتعلم في هذه الرؤية ليس تراكمًا للمعلومات ينتهي باختبار، وإنما عملية نامية تتشكل عبر التفاعل والتجريب والتغذية الراجعة والمراجعة وإعادة البناء.

وإذا كان التعلم عملية متحركة، فإن التقويم ينبغي أن يكون بدوره قادرًا على الكشف عن هذه الحركة والمساهمة فيها.

ومن هنا أصبحت قيمة التقويم لا تتحدد فقط بقدرته على وصف مستوى المتعلم، بل بقدرته على تغيير مسار التعلم نحو الأفضل. وهذه الفكرة تقع في صميم التصور الحديث للتقويم التكويني؛ إذ يرى Black وWilliam أن الممارسة تصبح تكوينية حين تستثار أدلة عن تعلم الطلاب وتفسر وتستخدم من المعلم أو المتعلم أو أقرانه لاتخاذ قرارات بشأن الخطوات التالية تكون أفضل مما كان يمكن اتخاذه في غياب تلك الأدلة (Black & William, 2009, p. 9). ويعني ذلك أن الأدلة لا تجمع من أجل المعرفة المجردة، وإنما من أجل الفعل. فقد يكشف السؤال الصفي عن سوء فهم، ويكشف التقويم الذاتي عن فجوة في وعي المتعلم بجودة أدائه، وتكشف المهمة الأدائية عن قدرة لا يستطيع الاختبار التقليدي إظهارها، وتكشف متابعة الأداء عبر الزمن عن مسار للنمو لا يمكن أن يظهر في اختبار واحد.

وتذهب الأدبيات المعاصرة إلى أبعد من ذلك، فتجعل المتعلم نفسه مشاركًا في العملية التقييمية. فلم يعد المعلم هو الطرف الوحيد الذي يعرف الهدف ويملك المعايير ويصدر الحكم؛ بل يصبح من المهم أن يعرف المتعلم إلى أين يتجه، وأين يقف الآن، وكيف يستطيع تقليص المسافة بين الحالتين. وقد أسس Sadler لهذه الفكرة مبكرًا حين بين أن التحسين يتطلب امتلاك المتعلم تصورًا عن المستوى الجيد للأداء، وقدرته على مقارنة أدائه الفعلي بهذا المستوى، ثم اتخاذ إجراء يؤدي إلى تقليص الفجوة بينهما (Sadler, 1989, pp. 121–125).

ويتفق هذا التصور مع الاتجاهات الحديثة التي تنظر إلى التقويم التكويني والتغذية الراجعة بوصفهما عملية متصلة تبدأ بأهداف التعلم، وتشخيص موقع المتعلم بالنسبة إليها، ثم الاستجابة للأدلة بتغذية راجعة وتعديلات تدريسية مناسبة، مع إعطاء المتعلم دورًا متزايدًا في توجيه تعلمه (OECD, 2025, p. 138). ولا يعني الانتقال نحو هذه الرؤية التقليل من أهمية تقويم التعلم Assessment of Learning؛ فالمؤسسات التعليمية تحتاج

إلى معرفة ما تحقق وإصدار الأحكام والشهادات والتقديرات. وإنما يعني بناء توازن جديد بحيث لا تكون وظيفة الحكم هي الوظيفة الوحيدة أو المهيمنة، وحيث تستخدم المعلومات التقييمية قبل انتهاء التعلم، في الوقت الذي ما يزال فيه التحسين ممكناً.

وسيتتبع هذا الباب أبرز التحولات التي أسهمت في إعادة بناء الفكر التقييمي المعاصر؛ فيبدأ بالانتقال من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم، ثم ينتقل إلى التقويم بوصفه تعلمًا وتمكين المتعلم من مراقبة تعلمه وتنظيمه، ثم يعالج التقويم الأصيل والقائم على الأداء والكفايات، قبل أن ينتهي إلى التحول من قياس الحالة الراهنة إلى تتبع النمو والتقدم عبر الزمن. وتتنظم هذه التحولات جميعًا حول سؤال واحد:

كيف يصبح التقويم جزءًا من صناعة التعلم، لا مجرد وسيلة لإصدار الحكم عليه؟

الفصل الرابع

من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم

تحول في الوظيفة لا في التوقيت فقط التعلم إلى

من أكثر التحولات تأثيرًا في الفكر التقويمي المعاصر التمييز بين تقويم التعلم Assessment of Learning والتقويم من أجل التعلم Assessment for Learning. وقد يبدو الفرق بينهما، للوهلة الأولى، مجرد فرق في التوقيت: الأول يحدث في نهاية التعلم، والثاني أثناءه. إلا أن هذا الفهم، مع فائدته، لا يكشف جوهر التحول. فالفرق الأساسي يتعلق بالوظيفة التي تؤديها المعلومات التقويمية. فقد يجري اختبار في منتصف الفصل الدراسي لكنه يستخدم لتسجيل درجة فقط، فيكون أقرب في وظيفته إلى تقويم التعلم. وقد يجري نشاط في نهاية وحدة دراسية ثم تستخدم نتائجه لتحديد مواطن الضعف وإعادة التدريس، فيؤدي وظيفة تكوينية. وعليه فإن الصفة «التكوينية» لا تسكن الأداة نفسها، ولا يحددها موقعها الزمني وحده؛ وإنما تتحدد بكيفية استخدام الأدلة الناتجة عنها.

وقد صاغ Black وWilliam هذا المبدأ بوضوح حين جعلوا الممارسة تكوينية بقدر ما تستنار أدلة عن تحصيل الطلاب وتفسر وتستخدم لاتخاذ قرارات أفضل بشأن الخطوات التالية في التعليم والتعلم (Black & William, 2009, p. 9). ومن هنا يمكن القول إن التحول الحقيقي يقع:

من جمع المعلومات لإصدار حكم، إلى جمع المعلومات لتغيير ما سيحدث بعد ذلك.

تقويم التعلم: وظيفة مشروعة وضرورية

يشير Assessment of Learning إلى التقويم الذي يستخدم أساسًا للتحقق مما تحقق من التعلم بعد مرحلة أو وحدة أو مقرر، ويترتب عليه عادة تقرير أو درجة أو تقدير أو

شهادة. ومن أبرز صوره الاختبارات النهائية، والامتحانات الوطنية، والتقديرات الختامية، وقرارات النجاح والانتقال. ولا ينبغي النظر إلى هذا النوع من التقويم باعتباره نقيضاً تربوياً ينبغي التخلص منه؛ فالنظم التعليمية لا تستطيع العمل دون أحكام ختامية. والمتعلم نفسه يحتاج إلى معرفة المستوى الذي وصل إليه، كما تحتاج المؤسسة إلى التحقق من تحقق المعايير، وتحتاج الأسرة والمجتمع إلى معلومات موثوقة عن نتائج العملية التعليمية.

وتكمن المشكلة حين تتحول هذه الوظيفة إلى الوظيفة المهيمنة، فيصبح التقويم حدثاً يأتي بعد فوات فرصة التحسين. فالطالب الذي يحصل على درجة نهائية بعد انتهاء المقرر يعرف ما حدث، لكنه قد لا تتاح له فرصة الاستفادة من هذه المعرفة في التعلم نفسه. وبهذا المعنى يمكن تشبيه تقويم التعلم . في بعض استخداماته . بوصف النتيجة النهائية للرحلة؛ فهو يجيب عن السؤال: إلى أين وصل المتعلم؟ لكنه لا يجيب بالضرورة عن السؤال: ماذا نفعل الآن لكي يصل إلى مكان أفضل؟

التقويم التكويني: من الفحص إلى الاستجابة

ظهر مفهوم التقويم التكويني Formative Evaluation في الأدبيات الحديثة أولاً في سياقات تقويم البرامج والمناهج، ثم انتقل إلى تقويم تعلم الطلاب، وازداد حضوره بصورة كبيرة مع البحوث التي ربطت بين الاستخدام المستمر للأدلة وبين تحسين التدريس والتعلم. ويتمثل جوهره في دورة بسيطة في ظاهرها وعميقة في تطبيقها:

هدف واضح للتعلم ← استئثار دليل عن التعلم ← تفسير الدليل ← استجابة تربوية ← دليل جديد.

ولا تنتهي الدورة عند اكتشاف الخطأ. فإذا سأل المعلم طلابه سؤالاً واكتشف أن معظمهم لا يفهم مفهوماً معيناً ثم تابع الشرح وفق الخطة الأصلية، فقد حصل على معلومات لكنه لم يمارس تقويماً تكوينياً كاملاً. أما إذا عدل شرحه، أو قدم مثالاً مختلفاً، أو أعاد تشكيل المجموعات، أو طلب من الطلاب مناقشة تصور خاطئ، فقد تحولت المعلومات

إلى فعل تربوي. ولهذا فإن العنصر الحاسم في التقويم التكويني هو الاستجابة للدليل. وتصف منظمة التعاون والتنمية في الميدان الاقتصادي العملية بأنها مستمرة ومرنة؛ إذ يحدد المعلم أهداف التعلم، ويستثير تفكير الطلاب، ويشخص تقدمهم، ثم يقدم التغذية الراجعة ويكيف التدريس في ضوء ما تكشفه الاستجابات، وتتكرر العملية مع تقدم التعلم (OECD, 2025, pp. 138–140).

من التقويم التكويني إلى التقويم من أجل التعلم

على الرغم من التقارب الكبير بين Formative Assessment و Assessment for Learning، فإن المصطلحين لا يستخدمان دائماً بمعنى متطابق في الأدبيات. فقد ظهر تعبير «التقويم من أجل التعلم» ليرز بصورة خاصة الوظيفة التعليمية للتقويم، وليبعد الممارسة عن الفهم الضيق الذي اختزل التقويم التكويني أحياناً في اختبارات قصيرة متكررة. وقد عرفت مجموعة إصلاح التقويم Assessment Reform Group التقويم من أجل التعلم بأنه عملية البحث عن الأدلة وتفسيرها من قبل المتعلمين ومعلميهم لتحديد موقع المتعلمين في تعلمهم، والوجهة التي يحتاجون إلى الوصول إليها، وأفضل السبل للوصول إليها (Broadfoot et al., 2002, p. 1). وتتضمن هذه الصياغة ثلاثة أسئلة ستصبح من أكثر الأسئلة حضوراً في الفكر التقويمي الحديث:

إلى أين يتجه المتعلم؟

أين يقف الآن؟

كيف يصل من موقعه الحالي إلى الموقع المستهدف؟

وقد تبني Wiliam و Thompson هذه العمليات الثلاث، ثم أعاد Black و Wiliam تنظيمها في إطار يدمج أدوار المعلم والمتعلم والأقران، وينتج عنه خمس استراتيجيات مركزية للتقويم التكويني (Black & Wiliam, 2009, pp. 7–8). ولا تكمن أهمية هذه الأسئلة في بساطتها اللفظية، بل في أنها تعيد ترتيب مسؤوليات الصف كله. فالمعلم لم يعد مسؤولاً عن شرح المحتوى ثم قياس مقدار ما استوعبه الطلاب فقط، وإنما عن بناء بيئة يعرف

فيها المتعلم الهدف، وتستثار فيها أدلة حقيقية عن موقعه، ثم تستخدم تلك الأدلة لمساعدته على التقدم.

إلى أين يتجه المتعلم؟ وضوح أهداف التعلم

لا يمكن للتقويم أن يساعد المتعلم على التقدم نحو هدف لا يعرفه، كما لا يستطيع المعلم جمع دليل ذي معنى إذا لم يكن واضحًا بشأن نوع التعلم الذي يبحث عنه. ومن هنا تأتي **أهداف التعلم Learning Intentions** بوصفها نقطة البداية في التقويم من أجل التعلم. ولا يكفي أن يكون الهدف مكتوبًا في دفتر تحضير المعلم؛ إذ ينبغي أن يتحول إلى معنى مفهوم لدى المتعلم. فالعبارات العامة مثل «أن يفهم الطالب الدرس» لا توفر أساسًا كافيًا للتعلم أو التقويم، بينما يكون الهدف أكثر فائدة حين يوضح نوع المعرفة أو الأداء المتوقع. ومع ذلك ينبغي تجنب تحويل الأهداف إلى قائمة طويلة من السلوكيات المجزأة التي تفقد التعلم وحدته؛ فالوضوح لا يعني التفتيت. المطلوب أن يعرف المتعلم ما الذي يتعلمه ولماذا هو مهم وما صورة الأداء الذي يدل على تعلمه.

ويؤكد تقرير OECD أن أهداف التعلم تزود المعلمين والطلاب بالاتجاه الذي ينظم التقويم التكويني، وتساعد في تحديد نوع الأدلة التي ينبغي جمعها لمعرفة مدى تقدم المتعلم (OECD, 2025, p. 138). ويمكن التمييز هنا بين **نشاط التعلم** و**هدف التعلم**. فقول المعلم: «سنكتب اليوم مقالًا» يصف نشاطًا، أما قوله: «سنتعلم كيف نبني حجة مدعومة بأدلة» فيحدد تعلمًا. وقد ينجز الطالب النشاط دون أن يحقق الهدف إذا لم يكن الفرق بين الأمرين واضحًا.

معايير النجاح: ماذا يعني الأداء الجيد؟

إذا كانت أهداف التعلم تحدد الوجهة، فإن معايير النجاح Success Criteria تساعد المتعلم على فهم الخصائص التي تميز الأداء الجيد. وليس المقصود تزويده بإجابة جاهزة أو وصفة تقتل الإبداع، وإنما مساعدته على بناء تصور عن الجودة. فالطالب الذي يطلب منه إعداد عرض شفهي يحتاج إلى معرفة: هل الجودة تتعلق بصحة المحتوى فقط؟ أم

بالتنظيم؟ أم بوضوح الحجة؟ أم باستخدام الأدلة؟ وما المستوى المتوقع في كل جانب؟ وتتضح أهمية ذلك بصورة خاصة في المهمات المعقدة التي لا يمكن الحكم عليها بصواب أو خطأ بسيط. وقد أكد Sadler أن التحسين يتطلب أن يعرف المتعلم المعيار أو المستوى الذي يستهدفه، وأن يستطيع مقارنة أدائه بذلك المستوى، وأن يمتلك وسيلة أو قدرة على اتخاذ إجراء يؤدي إلى تقليص الفجوة (Sadler, 1989, pp. 121-125).

ومن هنا فإن المعيار ليس أداة يستعملها المعلم بعد انتهاء العمل فقط؛ بل يصبح أداة يستخدمها الطالب أثناء العمل. وتبرز هنا واحدة من النقلات المهمة في التقويم المتجدد: الانتقال من معايير مخفية في ذهن المقوم إلى معايير واضحة قابلة للفهم والاستخدام.

أين يقف المتعلم الآن؟ استشارة الأدلة

لا يكفي تحديد الهدف؛ فالمعلم يحتاج إلى معرفة موقع الطلاب بالنسبة إليه. والمشكلة أن التعلم الداخلي لا يرى مباشرة. ولذلك ينبغي تصميم مواقف تجعل التفكير ظاهراً Visible؛ أي تتيح للطلاب أن يقولوا أو يكتبوا أو يفعلوا شيئاً يمكن الاستدلال منه على طبيعة فهمهم. وتشمل أدوات استشارة الأدلة نطاقاً واسعاً: الأسئلة الصفية، والمهمات القصيرة، والكتابة التفسيرية، والرسوم والمخططات، وحل المشكلات، والمناقشات، والاستجابات الرقمية، وبطاقات الخروج، والملاحظة، وأداء المهارات. لكن قيمة هذه الأدوات لا تعتمد على تنوع أسمائها؛ بل على قدرتها على كشف ما يحتاج المعلم إلى معرفته. وقد جعل Black و Wiliam «هندسة المناقشات والأنشطة والمهمات الصفية الفاعلة التي تستثير أدلة عن تعلم الطلاب» إحدى الاستراتيجيات الخمس الأساسية للتقويم التكويني (Black & Wiliam, 2009, p. 7).

ويعني وصفها بالهندسة أن السؤال الصفّي الجيد لا يطرح اعتباطاً؛ بل يصمم بحيث يكشف عن طريقة التفكير، لا عن قدرة الطالب على إعطاء كلمة صحيحة فقط. فإذا كان المعلم يريد معرفة هل فهم الطلاب سبب ظاهرة ما، فإن السؤال الذي يطلب منهم مجرد ذكر اسم الظاهرة لا يقدم الدليل الذي يحتاج إليه. وقد تكون الإجابة الخاطئة المصحوبة بتفسير أكثر فائدة من الإجابة الصحيحة غير المفسرة.

السؤال الصفي من أداة استجواب إلى نافذة على التفكير

يعد السؤال من أقدم أدوات المعلم وأكثرها استعمالاً، لكنه يصبح جزءاً من التقويم من أجل التعلم حين يتغير الغرض من طرحه. فقد يستخدم السؤال للتأكد من انتباه الطلاب، أو لضبط الصف، أو لاسترجاع معلومة سابقة، وكلها أغراض مشروعة. إلا أن السؤال التكويني يسعى بصورة خاصة إلى الكشف عن التفكير الذي يقف خلف الإجابة. ولهذا لا يكون السؤال الجيد بالضرورة هو الأصعب أو الأطول، وإنما السؤال الذي يستطيع أن يميز بين أنواع مختلفة من الفهم. ومن أهم التحولات هنا الانتقال من البحث السريع عن «طالب يعرف الإجابة» إلى محاولة تكوين صورة عن فهم الصف. فإذا رفع طالب واحد يده وأجاب إجابة صحيحة، فإن ذلك لا يخبر المعلم بشيء مؤكد عن بقية الطلاب.

ولهذا ظهرت استراتيجيات تساعد على جمع استجابات أوسع، مثل إعطاء وقت للتفكير، ومناقشة الإجابة مع زميل، واستخدام ألواح صغيرة يكتب عليها الجميع، أو الاختيار المتزامن بين بدائل مصممة للكشف عن تصورات مختلفة. والهدف ليس زيادة النشاط الظاهر، وإنما زيادة جودة المعلومات التي يحصل عليها المعلم عن التعلم.

الخطأ بوصفه دليلاً

في ثقافة التقويم من أجل التعلم تتغير وظيفة الخطأ. فهو لا يمثل بالضرورة نقصاً ينبغي تسجيله فقط، بل يمكن أن يكون معلومة قيمة عن الطريقة التي يفكر بها المتعلم. فقد تكون الإجابة الخاطئة قائمة على قاعدة صحيحة طبقت في غير موضعها، أو تصور سابق لم يعد صالحاً، أو سوء فهم لمصطلح، أو استراتيجية لم تكتمل. ولكل سبب من هذه الأسباب استجابة تعليمية مختلفة. ومن هنا لا تكفي معرفة أن الطالب أخطأ؛ بل ينبغي. متى كان ذلك ممكناً. معرفة كيف أخطأ ولماذا. وقد أشار Black و Wiliam إلى أن العمل التكويني يتطلب من المعلم نوعاً من الإصغاء التفسيري Interpretive Listening؛ إذ يركز على ما يمكن تعلمه عن تفكير الطالب من استجابته، لا على الحكم السريع بصحتها أو خطئها فقط (Black) & (Wiliam, 2009, p. 13).

وهذه الممارسة تحول الحوار الصفي من نمط: سؤال ← إجابة ← حكم، إلى نمط أكثر ثراء: سؤال ← إجابة ← تفسير التفكير ← استجابة تعليمية.

كيف يصل المتعلم إلى الهدف؟

إذا عرفنا الوجهة والموقع الحالي، بقي السؤال الثالث: كيف نغلق الفجوة بينهما؟ وهنا تبرز التغذية الراجعة Feedback بوصفها قلبًا أساسيًا في التقويم من أجل التعلم، لكن ليس كل ما يقدمه المعلم بعد الأداء يعد تغذية راجعة فاعلة. فالقول للطالب «ممتاز» أو «ضعيف» يخبره بالحكم، لكنه لا يخبره بالخطوة التالية. كما أن إعطاء الدرجة وحدها يصف مستوى معينًا دون أن يوضح بالضرورة ما يحتاج إلى تغيير. ويصبح التعليق تكوينيًا حين يزود المتعلم بمعلومات يمكن استخدامها لتحسين الأداء. وقد أكدت مراجعة Hattie و Timperley أن أثر التغذية الراجعة ليس إيجابيًا في جميع الحالات بالدرجة نفسها؛ إذ يعتمد على نوعها ومستواها وكيفية تقديمها واستقبالها، وأن التغذية الراجعة تكون أكثر فائدة حين تجيب عن أسئلة تتصل بالهدف، والتقدم نحوه، والخطوة التالية (Hattie & Timperley, 2007, pp. 86–90).

وسيخصص الكتاب فصلًا مستقلًا للتغذية الراجعة لاحقًا، غير أن ما يهم هنا هو موقعها الوظيفي: إنها ليست تعليقًا يضاف إلى التقويم، بل حلقة تصل الدليل بالفعل الذي يغير التعلم.

المعلومة لا تصبح تغذية راجعة لمجرد تقديمها

من أدق القضايا في هذا المجال أن المعلم قد يقدم تعليقًا ممتازًا من وجهة نظره، لكنه لا يحدث أي أثر في تعلم الطالب. وقد أشار Sadler إلى أن التغذية الراجعة لا تحقق وظيفتها التكوينية إذا بقيت مجرد معلومات عن الفجوة دون أن يستطيع المتعلم استخدامها لإغلاقها (Sadler, 1989, pp. 142–143). وهذا يعني أن جودة التغذية الراجعة لا تقاس فقط بجودة ما يقوله المعلم، بل بما يستطيع المتعلم فعله به. فالتعليق الطويل المعقد قد يكون أقل فاعلية من ملاحظة محددة قابلة للتطبيق، والتغذية الراجعة التي

تصل بعد انتهاء اهتمام المتعلم بالمهمة قد تكون قليلة القيمة، والملاحظات الكثيرة التي تصلح كل شيء للطالب قد تمنعه من تعلم كيفية الإصلاح بنفسه. ومن هنا فإن التقويم من أجل التعلم يهتم بالسؤال:

هل أتاحت للمتعلم فرصة لاستخدام التغذية الراجعة؟

فالطالب الذي يستلم تصحيح مقال ثم يضعه في حقيبته ولا يعود إليه لم يدخل فعليًا في دورة التحسين، مهما كانت جودة التعليقات المكتوبة عليه.

المعلم يستجيب أيضًا للتغذية الراجعة

يشيع تصور يجعل التغذية الراجعة اتجاهًا واحدًا: من المعلم إلى الطالب. إلا أن التقويم التكويني ينتج تغذية راجعة للمعلم نفسه. فإجابات الطلاب تخبره عن أثر تدريسه، وعن الأفكار التي وصلت، والتصورات التي ما تزال قائمة، والفروق بين المتعلمين. وبهذا المعنى يمكن القول إن أداء الطلاب تغذية راجعة عن التدريس. فإذا أخفق معظم الصف في مهمة ما، فليس السؤال التربوي الوحيد: ما المشكلة لدى الطلاب؟ بل أيضًا: هل كان الهدف واضحًا؟ وهل قدمت خبرات تعلم كافية؟ وهل كانت المهمة متسقة مع ما تعلموه؟ وهل توجد طريقة أفضل للتدريس؟ وهذه النقلة مهمة لأنها تخرج التقويم من كونه وسيلة لمساءلة المتعلم وحده، وتجعله وسيلة لمراجعة العملية التعليمية نفسها.

القرار التدريسي المتكيف

تقود الأدلة التكوينية إلى مفهوم مهم هو التدريس المستجيب Responsive Teaching أو التكيف مع تفكير الطلاب. فالخطة الجيدة ضرورية، لكن التقويم من أجل التعلم يفترض أن الخطة ليست نصًا جامدًا يجب تنفيذه مهما كشفت الاستجابات. وقد يقرر المعلم في ضوء الأدلة أن يببط، أو يسرع، أو يعيد الشرح بطريقة مختلفة، أو يقدم تحديًا إضافيًا، أو يعيد تشكيل مجموعات التعلم، أو يستخدم مثالًا مضادًا، أو يعود إلى مطلب سابق. وهذه القرارات هي التي تمنح التقويم وظيفته التعليمية. وقد جعلت OECD «التكيف مع تفكير الطلاب» أحد المكونات الأربعة الرئيسة للممارسة التكوينية إلى جانب أهداف

التعلم وتشخيص التعلم والتغذية الراجعة (OECD, 2025, pp. 138–140). والفكرة الأساسية هنا أن التدريس الجيد لا يستجيب للخطأ وحدها، وإنما يستجيب كذلك لما يحدث فعليًا في عقول المتعلمين كما تكشف عنه الأدلة.

الاستراتيجيات الخمس للتقويم التكويني

قدم Black و Wiliam إطارًا شديد التأثير ينظم التقويم التكويني في خمس استراتيجيات كبرى:

1. توضيح مقاصد التعلم ومعايير النجاح ومشاركتها.
2. تصميم مناقشات ومهام صفية تستثير أدلة عن فهم الطلاب.
3. تقديم تغذية راجعة تدفع التعلم إلى الأمام.
4. تفعيل الطلاب بوصفهم موارد تعليمية بعضهم لبعض.
5. تفعيل الطلاب بوصفهم مالكين لتعلمهم.

(Black & Wiliam, 2009, pp. 7–8). وتجمع هذه الاستراتيجيات بين الأسئلة الثلاثة السابقة: الوجهة، والموقع الراهن، والطريق بينهما، وبين ثلاثة أطراف: المعلم والمتعلم والأقران. ويكشف هذا الإطار أن التقويم من أجل التعلم أوسع كثيرًا من ممارسة المعلم وحده؛ فهو يعيد توزيع المعرفة والمسؤولية داخل الصف. وسيأتي تناول الدورين الرابع والخامس بتوسع في الفصل التالي، لأنهما يمثلان الانتقال إلى التقويم بوصفه تعلمًا.

التقويم من أجل التعلم ليس كثرة في الاختبارات

من أكثر الأخطاء شيوعًا الاعتقاد بأن تطبيق التقويم التكويني يعني زيادة عدد الاختبارات القصيرة. وقد يؤدي هذا الفهم إلى نتيجة معاكسة تمامًا؛ إذ يجد الطالب نفسه في حالة اختبار شبه مستمرة، ويزداد عبء المعلم في التصحيح والتسجيل، بينما تبقى وظيفة التقويم كما كانت: إنتاج درجات. والاختبار القصير يمكن أن يكون أداة تكوينية ممتازة

إذا كشف معلومات مهمة واستخدمت نتائجه في اتخاذ قرار. لكنه ليس تكوينيًا لمجرد أنه قصير أو متكرر. وفي المقابل قد يحدث تقويم تكويني قوي دون ورقة أو درجة؛ كسؤال يكشف سوء فهم ويؤدي إلى تغيير مسار الشرح. ومن هنا ينبغي التمييز بين:

كثرة التقويم، وجودة استخدام الأدلة التقويمية.

التقويم من أجل التعلم لا يدعو إلى تحويل كل لحظة إلى امتحان، بل إلى جعل المعلم أكثر حساسية للأدلة التي تظهر بصورة طبيعية في التعلم وأكثر قدرة على استخدامها.

وليس كل نشاط بحاجة إلى درجة

تتعارض ثقافة التقويم من أجل التعلم مع الاعتقاد بأن الطالب لن يعمل إلا إذا حصل على درجة. فحين تعطى الدرجات لكل تمرين ومحاولة ومناقشة، قد يتحول كل موقف تعليمي إلى موقف حكم، ويقل استعداد المتعلم لتجريب فكرة جديدة أو الاعتراف بعدم الفهم. ويحتاج التعلم إلى مساحة يمكن فيها للطالب أن يخطئ ويصحح دون أن يكون كل خطأ خصمًا من رصيده النهائي. وهذا لا يعني إلغاء الدافعية الخارجية أو الدرجات، بل الفصل بصورة أوضح بين مساحة التعلم والتحسين وبين مساحة الحكم النهائي. ففي الأولى تكون الأولوية للدليل والتغذية الراجعة وإعادة المحاولة، وفي الثانية تكون الأولوية لتوثيق المستوى الذي تحقق. وكلما أصبح هذا الفرق واضحًا للمتعلم، ازداد احتمال أن يتعامل مع التقويم التكويني باعتباره مساعدة لا تهديدًا.

العلاقة بين التقويم التكويني والختامي

يقدم التمييز بين Formative و Summative أداة تحليلية مهمة، لكنه لا ينبغي أن يتحول إلى ثنائية جامدة. فالوظيفة تتحدد بالاستخدام. وقد تستخدم المهمة نفسها تكوينيًا وختاميًا في أوقات مختلفة. فالاختبار النهائي لمقرر سابق قد يستخدم تشخيصيًا في بداية مقرر لاحق، والعمل الذي قيم ختاميًا قد يعاد إليه في سياق جديد لتحليل الأخطاء. ومن هنا فإن السؤال ليس: هل هذه الأداة تكوينية أم ختامية؟ بل:

كيف تستخدم هذه المعلومات في هذا السياق ولهذا الغرض؟

ويفيد هذا المنظور في منع التصنيفات الشكلية؛ فلا يوجد «نوع جيد» من التقويم لأنه تكويني و«نوع سيئ» لأنه ختامي. فكلاهما ضروري، لكنهما يخدمان وظائف مختلفة. والنظام المتوازن هو الذي يعرف متى يحتاج إلى الحكم، ومتى يحتاج إلى التعلم من الدليل.

ماذا تقول البحوث عن أثر التقويم التكويني؟

أسهمت مراجعة Black و Wiliam المبكرة للأدبيات في إعطاء زخم كبير لفكرة التقويم التكويني، بعد أن جمعت أدلة من بحوث متعددة أشارت إلى إمكانية إحداث تحسينات مهمة في التعلم حين تدمج الممارسات التكوينية بصورة جيدة في التدريس (Black & Wiliam, 1998, pp. 139–148). لكن الأدبيات اللاحقة أظهرت أيضًا أن السؤال ليس ما إذا كان «التقويم التكويني» فعالًا بوصفه شعارًا عامًا، بل ما نوع الممارسة، وكيف نفذت، وفي أي سياق، ومع أي متعلمين.

وتؤكد المراجعات والمؤسسات البحثية المعاصرة أن التغذية الراجعة والتقويم التكويني يمتلكان إمكانات كبيرة لتحسين التعلم، لكن الأثر يختلف باختلاف جودة التطبيق؛ فليست جميع أشكال التغذية الراجعة متساوية، ولا ينتج التحسن آليًا بمجرد جمع بيانات أكثر. كما تؤكد OECD وجود توافق معقول في الأدلة على أن معرفة مستوى فهم المتعلم واستخدام هذه المعرفة في التغذية الراجعة وتوجيه التدريس يمكن أن يكون له أثر مهم في النتائج التعليمية (OECD, 2025, p. 138). وهذا يقود إلى قاعدة ينبغي أن تحكم تعاملنا مع الاتجاهات الحديثة كلها:

لا تكفي صحة الفكرة؛ جودة التنفيذ جزء من فاعليتها.

لماذا يصعب تطبيق التقويم من أجل التعلم؟

قد تبدو مبادئ التقويم من أجل التعلم بديهية: حدد الهدف، واعرف أين يقف المتعلم، ثم ساعده على التقدم. لكن تطبيقها الجيد من أكثر العمليات المهنية تعقيداً. فالمعلم يحتاج إلى معرفة عميقة بالمحتوى حتى يستطيع تفسير أنواع الأخطاء، وإلى قدرة على تصميم أسئلة تميز بين مستويات الفهم، وإلى مرونة تسمح له بتعديل التدريس أثناء الحصة، وإلى مهارات في تقديم التغذية الراجعة، وإدارة النقاش، وإشراك المتعلمين، فضلاً عن العمل في صف قد يضم عدداً كبيراً من الطلاب ذوي الاحتياجات المختلفة. وتؤكد الأدبيات الحديثة أن التقويم التكويني عملية شديدة الحساسية للسياق والتوقيت، وأن المعلم يحتاج إلى الموازنة بين احتياجات متعددة داخل صفوف متنوعة، مع إيجاد وسائل تجعل الطلاب قادرين على الاستفادة من المعلومات التقييمية نفسها (OECD, 2025, pp. 138–140).

كما قد تعمل سياسات المدرسة ونظام الدرجات وضغط الوقت والاختبارات النهائية ضد الممارسة التكوينية حتى لو اقتنع المعلم بها. وهذا يعني أن التقويم من أجل التعلم ليس «تقنية» تضاف إلى صندوق أدوات المعلم، بل تغيير في طريقة التفكير في التدريس.

التقويم من أجل التعلم في السياق العربي

دخل مفهوم التقويم من أجل التعلم إلى الأدبيات والممارسات العربية بدرجات متفاوتة، وأظهرت الدراسات اختلافاً في مدى حضوره بين السياقات والتخصصات. ففي دراسة لريان على 221 معلماً ومعلمة للرياضيات في المدارس الحكومية بالخليل، ظهرت ممارسات التقويم من أجل التعلم بدرجة مرتفعة وفق استجابات أفراد العينة، وجاءت الأسئلة الصفية في مقدمة الممارسات، في حين جاء التقويم الذاتي وتقييم الأقران في المرتبة الأخيرة (ريان، 2015). وفي دراسة بسلطنة عُمان اعتمدت تقديرات المشرفين التربويين، جاء مستوى توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفّي في المستوى المتوسط، كما جاء تقويم المعلم أكثر حضوراً من تقويم الأقران والتقويم الذاتي (السعيد والشيدي، 2022).

وتكتسب هذه النتيجة دلالة خاصة؛ لأنها تكشف أن المكونات التي تمنح المتعلم دوراً مباشراً في التقويم قد تكون أبطأ نمواً من الممارسات التي يحتفظ فيها المعلم بالموقع المركزي. كما كشفت دراسة حالة حديثة لممارسات معلمي علوم متميزين في سلطنة عُمان أهمية البيئة الصفية الآمنة، وأشارت إلى أن مشاركة أهداف التعلم والتقويم الذاتي وتقويم الأقران تحتاج إلى استراتيجيات مخططة حتى تتحقق بفاعلية (الخابوري والحوسني، 2025، ص ص. 77-88). ولا تسمح هذه الدراسات بإصدار حكم عام على البيئات العربية، لكنها تؤكد فكرة مهمة: **التحول إلى التقويم من أجل التعلم عملية متفاوتة، وقد يحدث في بعض مكوناته أسرع من غيرها.**

ومن هنا فإن تطوير التقويم عربياً يحتاج إلى تجاوز تدريب المعلمين على أسماء الاستراتيجيات نحو بناء فهم أعمق لمنطقها: كيف تتحول الأدلة إلى قرارات؟ وكيف ينتقل المتعلم من متلقٍ للنتيجة إلى مشارك في إنتاجها وفهمها؟

من الممارسة الشكلية إلى الممارسة الأصلية

قد يدخل مصطلح «التقويم من أجل التعلم» في الوثائق الرسمية دون أن تتغير الممارسة فعلياً. فقد يكتب المعلم هدف التعلم على السبورة لأنه طُلب منه ذلك، لكن الطلاب لا يفهمونه ولا يعودون إليه. وقد يستخدم «بطاقة خروج» في نهاية كل حصة، لكنه يجمعها دون أن يقرأ ما فيها أو يعدل تدريسه. وقد يطلب تقويماً ذاتياً لكنه يحوله إلى درجة إضافية. وقد يقدم تغذية راجعة كثيرة لا تتاح للطالب فرصة الاستفادة منها. وهذه أمثلة على ممارسة تمتلك شكل التقويم من أجل التعلم دون وظيفته. والسؤال الحاكم في التمييز بين الشكل والجوهر هو:

ما الذي تغير في قرار المعلم أو المتعلم بسبب الدليل الذي جمع؟

فإذا لم يتغير شيء، فإن القيمة التكوينية للممارسة تظل محدودة مهما كان اسم الأداة حديثاً.

من المعلم الذي يصحح إلى المعلم الذي يشخص

في النموذج التقليدي يتركز جانب كبير من عمل المعلم التقويمي بعد انتهاء المهمة: يجمع الأعمال ويصححها ويضع الدرجات. أما في التقويم من أجل التعلم فيزداد حضور المعلم أثناء تكوّن الأداء. فهو يستمع إلى التفكير، ويبحث عن الأنماط في الأخطاء، ويحدد أي تدخل يمكن أن يساعد، ويراقب أثر التدخل. وهكذا يقترب دوره من التشخيص التربوي المستمر. لكن التشخيص ليس غاية؛ فوظيفته أن يقود إلى استجابة. ومن هنا يمكن صياغة العلاقة في ثلاث كلمات:

استثر ← فسّر ← استجب.

استثر دليلاً ذا معنى، وفسره في ضوء الهدف، ثم استجب بطريقة تزيد احتمال التقدم. ويمكن لهذه الثلاثية أن تكون أحد أبسط الأدلة المهنية التي يحملها المعلم معه في كل درس.

من الطالب الذي ينتظر الحكم إلى الطالب الذي يعرف وجهته

لا يكتمل التحول إذا تغير المعلم وحده. فالتقويم من أجل التعلم يبدأ بإدخال الطالب تدريجياً في دائرة المعرفة التقويمية. ينبغي للمتعلم أن يعرف ما الذي يتعلمه، وأن يستطيع التعرف إلى جوانب الجودة في العمل، وأن يفهم التغذية الراجعة ويتصرف في ضوءها. وهنا يبدأ التقويم في بناء قدرة تتجاوز المهمة الحالية: القدرة على التعلم من التقويم نفسه. وكلما ازدادت هذه القدرة، انخفض اعتماد المتعلم المطلق على المعلم بوصفه مصدر الحكم الوحيد. وهذه النقطة تمثل الجسر بين هذا الفصل والفصل التالي؛ إذ إن إشراك المتعلم لا يقف عند مساعدته على الاستفادة من التقويم، وإنما يمكن أن يصل إلى مستوى يصبح فيه التقويم ذاته إحدى عمليات تعلمه وتنظيمه الذاتي.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم أن يبدأ بتطبيق منطق التقويم من أجل التعلم دون تغيير جذري في نظام المدرسة أو زيادة كبيرة في عدد الأدوات. ففي درس عادي يستطيع أن يحدد تعلمًا واحدًا مهمًا يريد التحقق منه، ثم يصمم سؤالًا أو مهمة قصيرة تكشف فهم جميع الطلاب قدر الإمكان، ويجمع استجاباتهم قبل الانتقال إلى الجزء التالي من الدرس. بعد ذلك لا يسأل فقط: كم طالبًا أجاب صحيحًا؟ بل يبحث عن أنماط التفكير: ما التصور الأكثر شيوعًا؟ وما الخطأ الذي يكشف عن فجوة جوهرية؟ ومن يحتاج إلى تحدٍّ إضافي؟ ثم يختار الاستجابة المناسبة: إعادة الشرح، أو تقديم مثال مضاد، أو مناقشة إجابتين، أو تنظيم عمل ثنائي، أو إعطاء مهمة مختلفة. وفي نهاية الدرس يمكنه العودة إلى الهدف وسؤال الطلاب عن مقدار ما تغير في فهمهم وما الذي ما يزال يحتاج إلى توضيح.

وهذه الدورة الصغيرة تحقق جوهر التقويم من أجل التعلم:

هدف ← دليل ← تفسير ← استجابة ← تقدم.

ولا تحتاج بالضرورة إلى درجة، ولا إلى نموذج مطبوع، ولا إلى نظام إلكتروني؛ وإنما تحتاج إلى معلم يعرف ما الذي يبحث عنه، ويعرف ماذا يفعل حين يجده.

خلاصة الفصل

يمثل الانتقال من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم تحولًا في فلسفة التقويم ووظيفته، لا مجرد تغيير في موعد تطبيقه. فتقويم التعلم يظل وظيفة ضرورية لتوثيق ما تحقق وإصدار الأحكام الختامية، لكن الاختصار عليه يجعل كثيرًا من المعلومات تصل بعد انتهاء الفرصة الأساسية للتحسين. أما التقويم من أجل التعلم فيستخدم الأدلة أثناء عملية التعلم لكي يجعل القرارات التالية أكثر ملاءمة لحاجة المتعلم. وتقوم العملية على ثلاثة أسئلة مترابطة: إلى أين يتجه المتعلم؟ وأين يقف الآن؟ وكيف يصل إلى الهدف؟ ويتطلب ذلك وضوح أهداف التعلم ومعايير النجاح، وتصميم مواقف تكشف التفكير،

وتفسير الأدلة بصورة مهنية، وتقديم تغذية راجعة قابلة للاستخدام، وتعديل التدريس استجابة لما يظهر من تعلم الطلاب.

ولا تصبح الممارسة تكوينية لمجرد استخدام اختبار قصير أو بطاقة خروج أو أسئلة صفية أو تقنية رقمية؛ بل تصبح كذلك عندما تستخدم الأدلة لتغيير قرار المعلم أو المتعلم بصورة تساعد على التقدم. ومن هنا تتحول وظيفة المعلم من مجرد تقديم المحتوى وتصحيح النتائج إلى بناء بيئة تستثير التفكير وتشخصه وتستجيب له. ويتغير موقع الخطأ من نقص يسجل إلى دليل يفسر، وتتحول التغذية الراجعة من تعليق على الماضي إلى توجيه للمستقبل. لكن هذه الرؤية تثير سؤالاً آخر أبعد مدى: إذا كان المتعلم يستطيع أن يعرف أهدافه ومعايير الجودة، وأن يفسر الأدلة المتعلقة بأدائه ويستفيد منها، فلماذا يبقى التقويم كله في يد المعلم؟

وهنا يظهر التحول التالي: من التقويم من أجل التعلم إلى التقويم بوصفه تعلمًا؛ حيث يصبح التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وما وراء المعرفة، وتنظيم المتعلم لذاته، أجزاءً من عملية التعلم نفسها.

الفصل الخامس

التقويم بوصفه تعلمًا وفاعلية المتعلم

من الاستفادة من التقويم إلى التعلم من خلاله

إذا كان التقويم من أجل التعلم قد وسع وظيفة التقويم بحيث تصبح الأدلة أداة لتحسين التدريس ومساعدة المتعلم على التقدم، فإن مفهوم التقويم بوصفه تعلمًا **Assessment as Learning** يدفع هذا التحول خطوة أبعد؛ إذ لا يكتفي بأن يستفيد المتعلم من المعلومات التقويمية، بل يجعله مشاركًا نشطًا في إنتاجها وتفسيرها واستخدامها. وفي هذا التصور لا يقف المتعلم منتظرًا أن يخبره المعلم بمستواه، بل يتعلم تدريجيًا كيف يراقب أداءه، ويقارن بينه وبين معايير الجودة، ويتعرف إلى مواضع القوة والقصور، ويحدد ما ينبغي تعديله، ويستفيد من أحكام الآخرين دون أن يعتمد عليها اعتمادًا كاملاً. ومن ثم يصبح التقويم نفسه جزءًا من عملية التعلم.

وقد أبرزت Earl هذا التوجه حين جعلت التقويم بوصفه تعلمًا مرتبطًا بصورة مباشرة بتأمل المتعلم في تعلمه وتنظيمه ومراقبته، بحيث تتحول ممارسة التقويم من إجراء خارجي إلى قدرة داخلية تتطور مع الزمن (Earl, 2013). كما تنتظر الأدبيات الأحدث إلى هذا النوع من التقويم بوصفه عملية تولد فرصًا للتعلم من خلال انخراط الطلاب أنفسهم في البحث عن الأدلة وربطها واستخدامها في تحسين الأداء (Boud, & Yan, 2022). ويكشف هذا التحول عن تغير عميق في تصور وظيفة المدرسة. فإذا كانت التربية تستهدف إعداد إنسان قادر على التعلم مدى الحياة، فمن غير الممكن أن يظل هذا الإنسان معتمدًا دائمًا على مقوم خارجي يخبره إن كان عمله جيدًا أم لا. فالمتعلم المستقل يحتاج إلى أن يطور ما يمكن تسميته الكفاية التقويمية الذاتية: القدرة على إصدار حكم معقول على جودة عمله واتخاذ قرار يساعده على التحسن.

ومن هنا يمكن تلخيص التحول في العبارة الآتية:

في تقويم التعلم يصدر الحكم على المتعلم، وفي التقويم من أجل التعلم يستخدم الحكم لمساعدته، أما في التقويم بوصفه تعلمًا فيتعلم المتعلم نفسه كيف يبني الحكم ويستخدمه.

ما المقصود بالتقويم بوصفه تعلمًا؟

ليس Assessment as Learning مصطلحًا مستقر الحدود بالدرجة نفسها التي استقر بها مفهوم التقويم التكويني، وقد اختلف الباحثون في تحديد علاقته بالتقويم من أجل التعلم. فبعضهم ينظر إليه بوصفه امتدادًا للتقويم التكويني، وبعضهم يعطيه مكانة أكثر استقلالاً لأنه يركز بصورة خاصة على الدور النشط للتعلم في العملية التقويمية. وقد رأت Dann أن التقويم بوصفه تعلمًا يطمس الحدود التقليدية بين عمليتي التعلم والتقويم؛ إذ يصبح التقويم نفسه موقفًا ينتج فيه التعلم لا مجرد مصدر معلومات عنه (Dann, 2014, pp. 149-166). وفي صياغة أكثر حداثة، يُفهم التقويم بوصفه تعلمًا باعتباره ممارسة يشارك فيها الطلاب بصورة فاعلة ومسؤولة في البحث عن الأدلة المتعلقة بأدائهم، وفهم هذه الأدلة، وربطها بالمعايير، واستخدامها لتوجيه عملية التعلم ذاتها (Yin et al., 2022).

ويختلف ذلك عن التصور الذي يجعل الطالب مجرد مصدر للمعلومات التقويمية. فالطالب الذي يجيب عن اختبار ما يزال موضوعًا للتقويم، حتى لو كان الاختبار تكوينيًا. أما حين يشارك في فهم المعايير، وفحص عمله، وإصدار الحكم، وتفسير التغذية الراجعة، وتعديل الأداء، فإنه يصبح فاعلاً تقويمياً. وهذه الفاعلية لا تعني انتقال السلطة كاملة من المعلم إلى الطالب، وإنما إعادة توزيعها بصورة تدريجية ومدرسة. فالمعلم يظل مسؤولاً عن جودة المعايير وتصميم المهام وصحة الأحكام المهنية، لكنه يعمل في الوقت نفسه على بناء قدرة المتعلم على القيام بجانب متزايد من هذه العمليات بنفسه.

التقويم وما وراء المعرفة

يقوم التقويم بوصفه تعلمًا على صلة وثيقة بمفهوم ما وراء المعرفة Metacognition، أي معرفة الفرد بعملياته المعرفية وقدرته على مراقبتها وتنظيمها. وقد أسس Flavell لهذا المفهوم حين ميز بين مجرد ممارسة النشاط المعرفي وبين التفكير في هذا النشاط ومراقبته وتوجيهه (Flavell, 1979, pp. 906–911). فالطالب لا يحتاج فقط إلى معرفة المعلومة أو حل المشكلة، بل إلى أن يستطيع طرح أسئلة من قبيل: هل أفهم ما أقرأه فعلاً؟ لماذا اخترت هذه الاستراتيجية؟ أين بدأت المشكلة في حلي؟ هل أملك دليلاً كافياً على صحة إجابتي؟ هل حقق هذا العمل المعيار المطلوب؟ وما الذي سأغيره في المحاولة القادمة؟ وهذه الأسئلة لا تأتي تلقائياً لدى جميع المتعلمين، وإنما تحتاج إلى تدريب وممارسة ونمذجة مستمرة.

ومن هنا تتصل عملية التقويم بوظيفة ما وراء معرفية مباشرة؛ إذ يراقب المتعلم مستوى أدائه ويقارنه بالهدف، ثم يستخدم النتيجة في تعديل الطريقة التي يتعلم بها. ولذلك لا يكون التقويم الذاتي مجرد أداة لإنتاج درجة بديلة، وإنما آلية لبناء الوعي بالتعلم.

التعلم المنظم ذاتياً: السياق الأوسع

يرتبط التقويم بوصفه تعلمًا كذلك بمفهوم **التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning**، الذي أصبح من أهم المفاهيم في علم النفس التربوي المعاصر. ويشير بصورة عامة إلى قدرة المتعلم على إدارة جوانب من تعلمه معرفياً وما وراء معرفي ودافعياً وسلوكياً، من خلال تحديد الأهداف والتخطيط والمراقبة والتعديل والتأمل في النتائج. وتظهر المراجعات النظرية أن نماذج التعلم المنظم ذاتياً، على اختلافها، تتشارك بصورة عامة في وجود دورات تتضمن التخطيط، والأداء والمراقبة، ثم التأمل أو التقييم، وأن عمليات الحكم على الأداء ومراجعته تقع في قلب هذه الدورات (Panadero, 2017).

ويكشف هذا الارتباط أن التقويم الذاتي ليس نشاطاً منفصلاً عن التعلم المنظم ذاتياً؛ فلكي يغير الطالب استراتيجيته يحتاج أولاً إلى إدراك أن الاستراتيجية الحالية لا تحقق

المطلوب، ولكي يحدد هدفًا جديدًا يحتاج إلى أن يعرف موقعه الحالي، ولكي يقرر الاستمرار أو التعديل يحتاج إلى دليل عن أثر ما يقوم به. ومن هنا فإن التقويم يؤدي وظيفة تنظيمية:

هدف ← مراقبة ← حكم ← تعديل ← هدف جديد.

وحين تتكرر هذه الدورة بصورة واعية، يبدأ المتعلم في الانتقال من الاعتماد الكامل على توجيه المعلم إلى امتلاك قدرة أكبر على إدارة تعلمه.

التقويم الذاتي: أكثر من إعطاء الطالب درجة لنفسه

من أكثر صور التقويم بوصفه تعلمًا حضورًا **التقويم الذاتي Self-Assessment**. لكنه من أكثر المفاهيم تعرضًا لسوء الفهم أيضًا؛ إذ قد يختزل في سؤال الطالب: «كم درجة تستحق؟» أو في طلب تقدير نفسه على مقياس من 1 إلى 5. وهذا الاستخدام قد يكون مفيدًا في بعض المواقف، لكنه لا يمثل جوهر التقويم الذاتي. فالتقويم الذاتي في معناه التربوي الأعمق هو عملية يتأمل فيها المتعلم جودة عمله أو تعلمه، ويستخدم معايير واضحة للحكم عليه، ويحدد جوانب القوة ومواطن التحسين، ثم يتخذ إجراءً في ضوء هذا الحكم.

وقد أكدت Andrade أن التقويم الذاتي ينبغي التمييز فيه بين **التقويم الذاتي التكويني** الذي يستهدف تحسين التعلم، وبين مجرد **التقدير الذاتي Self-Grading** الذي يركز على منح الدرجة؛ فالأدلة البحثية أقوى في دعم القيمة التعليمية للتقويم الذاتي حين يستخدم بوصفه عملية للتأمل والتحسين، لا بوصفه بديلًا ميكانيكيًا عن حكم المعلم (Andrade, 2019). ومن هنا فإن السؤال الأساسي ليس:

هل أعطى الطالب نفسه الدرجة الصحيحة؟

بل:

هل تعلم الطالب أن ينظر إلى عمله بعين أكثر دقة، وأن يحدد ما ينبغي أن يفعله لتحسينه؟

الدقة ليست الغاية الوحيدة للتقويم الذاتي

قد يرفض بعض المعلمين التقويم الذاتي لأن الطلاب لا يقدرّون أنفسهم دائماً بدقة؛ فقد يبالغ بعضهم في تقدير أدائهم، بينما يقلل آخرون من قيمة ما أنجزوه. وهذه الملاحظة صحيحة، لكنها لا تبطل قيمة التقويم الذاتي؛ لأن دقة الحكم نفسها قدرة تتطور بالتدريب. فالمتعلم المبتدئ لا يملك بالضرورة معرفة كافية بمعايير الجودة، وقد لا يستطيع تمييز العمل المتوسط من العمل المتقن. ولذلك فإن مطالبته بتقويم ذاته دون نماذج ومعايير وممارسة ثم الاستنتاج أن «الطلاب لا يعرفون كيف يقيمون أنفسهم» يشبه مطالبتهم بمهارة لم تُدرّس لهم ثم لومهم على ضعفها. ويصبح التقويم الذاتي أكثر جودة حين يسبق الحكم عدد من العمليات: توضيح المعيار، وفحص نماذج لأعمال متفاوتة الجودة، ومناقشة سبب اختلافها، وتطبيق المعيار على أعمال الآخرين، ثم تطبيقه تدريجياً على العمل الشخصي.

وهكذا تصبح معايرة الحكم Calibration جزءاً من عملية التعلم. ومن منظور التقويم بوصفه تعلمًا، قد يكون عدم الدقة الأولية مفيداً؛ لأنه يكشف للطالب الفارق بين تصوره عن جودة عمله وبين المعايير الفعلية، ويمنحه فرصة لتطوير قدرته على الحكم.

ما الذي تقوله البحوث عن التقويم الذاتي؟

تشير البحوث التراكمية إلى آثار إيجابية ذات دلالة للتقويم الذاتي حين يصمم بصورة تربوية جيدة. ففي مراجعة تحليلية لأربع دراسات تجميعية شملت 19 دراسة و2305 متعلمين، وجد Panadero وزميلاه آثاراً إيجابية للتقويم الذاتي في جوانب من التعلم المنظم ذاتياً والفعالية الذاتية، مع اختلاف حجم الأثر بحسب نوع التدخل وطريقة قياس المتغيرات (Panadero et al., 2017, pp. 74–98). وفي مراجعة أحدث وأوسع للتدخلات التي تشمل التقويم الذاتي وتقويم الأقران، جمعت 626 حجم أثر من 175 دراسة مستقلة

شملت 19383 مشاركًا، ظهرت آثار ذات معنى لهذه التدخلات في الأداء الأكاديمي، مع اختلاف النتائج تبعًا لطبيعة التصميم والسياق وطريقة التنفيذ (Yan et al., 2022).

وتؤكد هذه النتائج أن التقويم الذاتي ليس مجرد فكرة مرغوبة تربويًا، وإنما له أساس بحثي معتبر. لكنها تؤكد في الوقت نفسه أن الأثر لا ينتج من اسم الممارسة، بل من طريقة تصميمها. كما بينت مراجعة حديثة أن التقويم الذاتي قد يفقد قيمته حين يمارس بصورة ميكانيكية أو شكلية لا يشعر الطلاب بأصالتها أو فائدتها، وأن جودة الممارسة ترتبط بمدى اندماجها في تعلم حقيقي ذي معنى، لا بمجرد إضافتها في نهاية المهمة كإجراء روتيني (Nieminen & Boud, 2024, pp. 640–662).

التقويم الذاتي ليس تخليًا عن دور المعلم

لا تعني تنمية قدرة الطالب على التقويم أن يتراجع المعلم إلى الهامش. فالطالب يحتاج في البداية، وفي مواقف كثيرة لاحقًا، إلى مرجع خارجي خبير يساعده على معايرة أحكامه. وقد يخطئ المتعلم في فهم المعيار، أو لا يلاحظ نقصًا أساسيًا، أو يركز على الجوانب السطحية من العمل. وهنا يقوم المعلم بدور مزدوج: يقوم الأداء، ويعلم الطالب كيف يقوم. ومن ثم فإن أحد أهداف التقويم المتجدد ليس تقليل أحكام المعلم بقدر ما هو جعل أحكامه قابلة للتعلم منها. فعندما يوضح لماذا كان جانب معين قويًا أو ضعيفًا، ويشير إلى الدليل الذي بنى عليه حكمه، فإنه لا يقدم نتيجة فقط؛ بل ينقل جزءًا من خبرته التقييمية إلى المتعلم. وبمرور الوقت ينبغي أن تقل الفجوة بين ما يراه المعلم في العمل وما يستطيع الطالب رؤيته بنفسه.

من التغذية الراجعة الخارجية إلى التغذية الراجعة الداخلية

يقدم التقويم بوصفه تعلمًا تصورًا أكثر تطورًا للتغذية الراجعة؛ إذ لا تبقى الرسالة الأساسية قادمة دائمًا من الخارج. فالمتعلم الخبير لا ينتظر بعد كل خطوة أن يخبره شخص آخر بما إذا كان عمله جيدًا؛ بل يلاحظ أثناء الأداء وجود خلل، أو يشعر أن الحجة غير مكتملة، أو يدرك أن الاستراتيجية غير كفؤة، فيعدل سلوكه. وهذا ما يمكن تسميته

التغذية الراجعة الداخلية Internal Feedback: المعلومات التي يولدها المتعلم حين يقارن ما يقوم به بأهدافه ومعاييره وخبراته السابقة. لكن هذه القدرة لا تنشأ من فراغ؛ فالتغذية الراجعة الخارجية الجيدة ينبغي أن تساعد على بناء قدرة داخلية متزايدة. ومن هنا لا يكون السؤال فقط: كيف نقدم للطالب تغذية راجعة جيدة؟ بل كذلك:

كيف نساعد على أن يصبح قادرًا على توليد تغذية راجعة لنفسه؟

وهذه النقلة مهمة لأن المتعلم سيغادر المؤسسة التعليمية في النهاية، بينما تبقى معه القدرة على مراقبة عمله ومراجعته.

تقويم الأقران: حين يصبح الآخر مصدرًا للتعلم

الصورة الثانية المهمة من التقويم بوصفه تعلمًا هي **تقويم الأقران Peer Assessment**، حيث يشارك الطلاب في فحص أعمال زملائهم في ضوء معايير محددة وتقديم أحكام أو ملاحظات تساعد على التحسين. وقد يبدو للوهلة الأولى أن المستفيد الأساسي هو الطالب الذي يتلقى التغذية الراجعة، لكن الأدبيات تشير إلى أن الطالب الذي يقوم بعمل غيره قد يتعلم بقدر كبير أيضًا. فعندما يفحص المتعلم عمل زميله، يحتاج إلى استحضار معايير الجودة وتطبيقها على حالة فعلية، وتمييز نقاط القوة والقصور، وصياغة تفسير للحكم. وهذه العمليات نفسها تدفعه غالبًا إلى مراجعة عمله الشخصي بعين مختلفة. ولهذا يندرج تقويم الأقران بوضوح ضمن مفهوم التقويم بوصفه تعلمًا؛ لأن عملية الحكم نفسها تتحول إلى نشاط معرفي وتعليمي.

وقد أظهرت دراسة Yin وزمليه أن المشاركة في تقويم الأقران في سياق جامعي يمكن أن تجمع بين عملية التقويم وتطور التعلم، وأن المتعلمين يستطيعون اكتساب خبرة في إصدار الأحكام مع وجود تحديات عملية تتطلب إعدادًا وتدريبًا (Yin et al., 2022). كما أظهر التحليل التجميعي الواسع الذي أجراه Yan وزملاؤه أن تدخلات تقويم الأقران، شأنها شأن التقويم الذاتي، ارتبطت بآثار إيجابية ذات معنى على الأداء الأكاديمي عبر عدد كبير من الدراسات والسياقات (Yan et al., 2022).

تقويم الأقران ليس تبادلاً للدرجات

يقع تقويم الأقران في خطأ مشابه للتقويم الذاتي حين يختزل في أن «يضع الطلاب درجات لبعضهم». وقد يخلق هذا الاستخدام مشكلات تتعلق بالمجاملة أو العلاقات الاجتماعية أو التنافس أو عدم الثقة في أحكام الزملاء. ولهذا فإن الوظيفة التعليمية لتقويم الأقران تكون أكثر وضوحاً حين يتركز على تحليل العمل وتقديم التغذية الراجعة أكثر من التركيز على منح الدرجة. فالتألم يتعلم حين يسأل: ما أقوى جزء في هذا العمل؟ أين لا يفي بالمعيار؟ ما الدليل على ذلك؟ ما الاقتراح المحدد الذي يمكن أن يحسن العمل؟ ويحتاج هذا النوع من الممارسة إلى بيئة صافية يشعر فيها الطلاب بالأمان، ويفصلون بين نقد العمل ونقد الشخص. ومن هنا فإن إحدى القواعد الأخلاقية المهمة هي:

نقوم العمل، لا صاحبه.

كيف نبني تقويم أقران جيداً؟

لا يكفي أن يطلب المعلم من الطلاب «تبادل الأوراق وتصحيحها». فالممارسة الجيدة تحتاج إلى إعداد. يبدأ ذلك بتحديد هدف واضح: ما الذي نريد من الطالب أن يتعلمه من خلال تقويم عمل غيره؟ ثم تحديد عدد قليل من المعايير التي يستطيع استخدامها فعلياً. ومن المفيد في المراحل الأولى تطبيق المعايير جماعياً على نموذج مجهول، ومناقشة اختلاف الأحكام، وبيان كيف تستند الملاحظة الجيدة إلى دليل من العمل. كما ينبغي تدريب الطلاب على صياغة تغذية راجعة محددة لا جارية. فبدل «هذا الجزء سيئ»، يمكن القول: «الحجة واضحة، لكن الدليل الثاني لا يرتبط مباشرة بالنتيجة، ويمكن تقويتها بإضافة...». ويفضل في المراحل الأولى أن يبقى المعلم حاضراً لمراجعة الملاحظات وتصحيح سوء الفهم، ثم يمنح المتعلمين استقلالاً أكبر تدريجياً.

وهنا مرة أخرى يظهر مبدأ التدرج في نقل المسؤولية.

الأقران موارد تعليمية بعضهم لبعض

جعل Black و Wiliam تفعيل الطلاب بوصفهم موارد تعلم بعضهم لبعض إحدى الاستراتيجيات الخمس المركزية للتقويم التكويني (Black & Wiliam, 2009, pp. 7–8). ولا يقتصر هذا الدور على تقويم المنتجات النهائية؛ فقد يحدث أثناء مناقشة حل مسألة، أو مقارنة تفسيرين، أو مراجعة مسودة، أو تقديم سؤال يختبر قوة حجة زميل. وتكمن قيمة الأقران في أنهم يقفون أحياناً في موقع معرفي أقرب إلى بعضهم من موقع المعلم الخبير؛ فقد يستطيع طالب تفسير فكرة لزميل بطريقة تتناسب مع مستوى فهمه، كما يستطيع أن يرى في عمل زميله خطأً مشابهاً لخطأ وقع فيه هو نفسه. لكن هذه القيمة لا تعني أن حكم الأقران أكثر صحة بالضرورة من حكم المعلم؛ إنما تعني أن العملية نفسها توفر فرصاً إضافية للتفكير والتعلم.

المعايير لغة مشتركة للتعلم

يتطلب التقويم الذاتي وتقويم الأقران وجود معايير مفهومة؛ ولذلك تمثل معايير النجاح حلقة الوصل بين التقويم من أجل التعلم والتقويم بوصفه تعلمًا. فإذا بقي معيار الجودة في ذهن المعلم، فلن يستطيع الطالب أن يشارك مشاركة حقيقية في الحكم. وإذا قدم المعيار في صورة غامضة أو تقنية معقدة، فقد يستخدمه استخدامًا شكليًا. ولذلك ينبغي أن تتحول المعايير إلى لغة مشتركة داخل الصف. ولا يعني ذلك أن جميع المعايير يجب أن تصاغ بالضرورة في صورة Rubric تفصيلي. فقد يكون المعيار سؤالاً موجزاً، أو قائمة صغيرة، أو مثالاً يوضح المستوى المطلوب، أو مقارنة بين عدة أعمال.

وتشير المراجعات البحثية إلى أن استخدام الروبركات يمكن أن يرتبط بتحسينات في الأداء وبعض جوانب التعلم المنظم ذاتيًا والفعالية الذاتية، لكن أثرها يعتمد على طريقة استخدامها ومدى اندماجها في عملية التعلم لا على وجودها الشكلي وحده (Panadero et al., 2023). فالروبرك الذي يقرأه الطالب بعد انتهاء المهمة أداة حكم، أما الذي يستخدمه قبل العمل وأثناءه وفي مراجعة المسودة فيمكن أن يصبح أداة تعلم.

النماذج الجيدة والتعلم من المقارنة

من أكثر الطرق فاعلية في بناء الحكم التقويمي عرض نماذج لأعمال متفاوتة الجودة Exemplars ومناقشتها. فاللغة المجردة للمعيار قد لا تكون كافية. وقد يعرف الطالب أن عليه أن يقدم «حجة قوية» لكنه لا يفهم ما الذي يجعل الحجة قوية بالفعل. وحين يرى نموذجين أو ثلاثة، ويقارن بينها في ضوء المعيار، يبدأ في بناء تمثيل أكثر وضوحًا للجودة. لكن استخدام النماذج ينبغي أن يتم بحذر؛ فإذا قدم نموذج واحد بوصفه الطريقة الصحيحة الوحيدة، قد يتحول إلى قالب يقلده الطلاب. أما إذا قدمت نماذج متنوعة تبين أن الجودة يمكن أن تتحقق بصور متعددة، فإنها توسع فهمهم بدل أن تقيده. ومن هنا فالمطلوب ليس تعليم الطالب كيف يقلد العمل الجيد، بل كيف يتعرف إلى خصائص الجودة خلف اختلاف الأعمال.

الاستقلال التقويمي لا يولد فجأة

من الأخطاء المتكررة الانتقال مباشرة من نموذج يسيطر فيه المعلم على كل التقويم إلى نموذج يطلب فيه من الطلاب تحمل مسؤولية كبيرة دون إعداد. فالاستقلال لا يعني غياب الدعم. وكلما كان المتعلم أصغر سنًا أو أقل خبرة بالمجال، احتاج إلى قدر أكبر من النمذجة والتوجيه. ويمكن النظر إلى بناء الفاعلية التقويمية بوصفه مسارًا متدرجًا:

المعلم يوضح المعيار ← المعلم يطبق المعيار أمام الطلاب ← الطلاب يطبقونه على نماذج ← الطلاب يطبقونه على أعمال الأقران ← الطلاب يطبقونه على أعمالهم ← الطلاب يشاركون في صياغة بعض المعايير. ولا يلزم أن يحدث هذا المسار دائمًا بالترتيب نفسه، لكنه يعبر عن مبدأ مهم: المسؤولية تنتقل تدريجيًا مع نمو الكفاية. وبذلك يصبح التقويم نفسه مجالًا للتعلم المتدرج.

من الاعتماد على المعلم إلى الفاعلية Student Agency

يرتبط التقويم بوصفه تعلمًا بمفهوم أوسع هو فاعلية المتعلم Student Agency؛ أي قدرته على اتخاذ أدوار فعلية في توجيه تعلمه واتخاذ قرارات متصلة به. ولا تعني الفاعلية أن

يختار الطالب دائماً ما يتعلمه وكيف يتعلمه، ولا أن يتخلى المعلم عن مسؤوليته، وإنما أن يكون المتعلم أكثر من منفذ سلبي للتعليمات. وفي المجال التقويمي تظهر الفاعلية حين يستطيع المتعلم أن يفهم الهدف، ويطلب تغذية راجعة يحتاج إليها، ويستخدم معياراً، ويراجع عمله، ويتخذ قراراً بالتحسين، ويفسر سبب تقدمه أو تعثره. وهذه القدرات تمثل أساساً مهماً للتعلم المستمر بعد المدرسة. فالمتعلم الذي لا يعرف جودة عمله إلا حين يخبره المعلم يظل معتمداً على سلطة خارجية، أما المتعلم الذي يطور حكماً داخلياً قابلاً للمراجعة فإنه يقترب من صورة الإنسان القادر على الاستمرار في التعلم بصورة مستقلة.

المسؤولية لا تعني تحميل المتعلم اللوم

ينبغي التمييز بين بناء مسؤولية المتعلم وبين تحميله المسؤولية الكاملة عن النجاح أو الإخفاق. فبعض الخطابات التربوية عن التعلم الذاتي قد توهي بأن الطالب إذا لم ينجح فذلك لأنه لم ينظم تعلمه جيداً. وهذا اختزال يتجاهل دور جودة التدريس، وتصميم المنهج، والبيئة الاجتماعية، والموارد المتاحة، والفروق الفردية. التقويم بوصفه تعلماً لا يعفي المؤسسة أو المعلم من مسؤوليتهما؛ بل يضيف مسؤولية متنامية للمتعلم داخل منظومة دعم. والطالب لا يولد منظماً لذاته، بل يتعلم التنظيم في سياق من التوجيه والتدريب والفرص. ومن هنا ينبغي ألا تصبح الدعوة إلى فاعلية المتعلم وسيلة لتحويل عبء النجاح كله إليه، وإنما وسيلة لبناء قدرة كان النظام التقليدي يحتفظ بها للمعلم وحده.

الثقة والأمان النفسي شرط للمشاركة

من الصعب أن يمارس الطالب تقويماً ذاتياً صادقاً إذا اعتقد أن الاعتراف بالضعف سيعاقب عليه فوراً. وقد يخفي المتعلم صعوباته أو يبالغ في تقدير نفسه إذا كان كل حكم ذاتي سيؤثر مباشرة في درجته، كما قد يجمال زميله إذا كان تقويم الأقران مرتبطاً بعلاقات اجتماعية حساسة. ومن هنا يحتاج التقويم بوصفه تعلماً إلى أمان نفسي يسمح للطالب بأن يقول: «لم أفهم بعد»، أو «هذا الجزء من عملي ضعيف»، دون أن يتحول هذا الاعتراف إلى وصمة. وهذا لا يعني غياب المساءلة، بل التمييز بين مواقف التعلم

ومواقف الحكم النهائي. وحين يعرف المتعلم أن الهدف من التقويم الذاتي هو التحسين لا العقاب، يصبح أكثر استعدادًا للدقة والصدق.

وقد شددت Earl في تناولها للتقويم بوصفه تعلمًا على أهمية البيئة الآمنة والنماذج الواضحة والتغذية الراجعة المستهدفة وإشراك المتعلم الحقيقي في المسؤولية، لا مجرد إشراك صوري (Earl, 2013, pp. 109–116).

هل كل المتعلمين مستعدون للتقويم الذاتي؟

قد تختلف قدرة الطلاب على التقويم الذاتي باختلاف العمر والخبرة والمجال والثقة بالنفس. ولهذا ينبغي ألا يفترض المعلم أن الاستراتيجية نفسها ستجرح بالطريقة نفسها مع الجميع. فالطفل الصغير يستطيع ممارسة أشكال بسيطة من المراجعة إذا كانت المعايير محددة وملموسة، مثل: «هل كتبت جملة كاملة؟». أما الطالب الجامعي فقد يستطيع تقويم منطق الحجة وأصالة الأدلة وبنية العمل. كذلك فإن المبتدئ في مجال معرفي معقد قد لا يعرف ما يكفي لكي يحكم على جودة أدائه؛ لأن الحكم الجيد نفسه يعتمد جزئيًا على المعرفة المتخصصة. وهنا توجد مفارقة مهمة: لكي يقوم الطالب نفسه يحتاج إلى معرفة، وفي الوقت نفسه يساعده التقويم الذاتي على بناء معرفة أعمق. ولذلك لا ينبغي التعامل معه بوصفه مهارة عامة مستقلة عن المحتوى. فالقدرة على تقويم مقال تاريخي لا تنتقل تلقائيًا إلى تقويم برهان رياضي أو أداء موسيقي.

إن الحكم التقويمي معرفي وسياقي بقدر ما هو مهارة عامة.

حين يفشل التقويم الذاتي وتقويم الأقران

لا ينبغي تقديم هذه الممارسات بوصفها حلولًا مثالية تخلص من المشكلات. قد يفشل التقويم الذاتي إذا كانت المعايير غير واضحة، أو إذا لم يتلق الطلاب تدريبًا، أو إذا تحول إلى طلب روتيني لا يترتب عليه تعديل فعلي. وقد يفشل تقويم الأقران إذا سيطرت العلاقات الاجتماعية على الحكم، أو لم يثق الطلاب بقدرة أقرانهم، أو كان العمل شديد الحساسية، أو أصبحت الدرجة هي الهدف الأساسي. وقد يؤدي الإفراط في المعايير

التفصيلية إلى تقليل الاستقلال وتحويل التقويم إلى عملية فحص آلي للقائمة. وقد يؤدي الاعتماد الشديد على رأي الأقران إلى نشر فهم خاطئ إذا لم يكن المعلم حاضراً للتصحيح. ولهذا فإن السؤال ليس:

هل نستخدم التقويم الذاتي وتقويم الأقران؟

بل:

متى نستخدمهما؟ ولأي غرض؟ وما نوع الدعم الذي يحتاج إليه المتعلم لكي يستفيد منهما؟

وهذه هي الطريقة نفسها التي يتعامل بها هذا الكتاب مع جميع أدوات التقويم: لا تقديس للأداة، بل بحث في ملاءمتها وجودة استخدامها.

الخبرة العربية: الحاجة إلى تجاوز المشاركة الشكلية

تشير بعض الدراسات العربية إلى حضور متزايد للتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وإن كان بدرجات متفاوتة. فقد بينت دراسة أجريت في الجزائر على 107 من تلاميذ السنة الرابعة المتوسطة وجود تحسن في الفعالية الذاتية الأكاديمية بعد استخدام التقويم الذاتي وتقويم الأقران، بينما لم يظهر تحسن دال في استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ وهي نتيجة مهمة لأنها تذكر بأن أثر الممارسة قد يختلف باختلاف النتيجة التي نقيسها، وأن مجرد إدخال التقويم الذاتي لا يضمن تلقائياً بناء التنظيم الذاتي بمختلف أبعاده (العايب وطباع، 2022، ص ص. 330-346). كما أظهرت دراسة أردنية حديثة تناولت توظيف تقويم الأقران والتقويم الذاتي في تنمية التعبير الكتابي وجود اهتمام بهذه الممارسات من منظور معلمات اللغة العربية، وهو مؤشر على اتساع حضورها في الخطاب المهني العربي (لافي، 2023، ص ص. 19-34).

وتتسجم هذه الصورة مع ما ظهر في الفصل السابق من أن تقويم الأقران والتقويم الذاتي قد يكونان أقل حضوراً من الأسئلة الصفية أو التقويم الذي يديره المعلم في بعض البيئات

العربية. وتوحي هذه النتائج بأن التحدي التالي في التجديد العربي ليس فقط تنوع الأدوات، بل نقل جزء من المعرفة التقييمية نفسها إلى المتعلم.

من التقييم الذاتي إلى عادة المراجعة

الغاية الأعمق من التقييم بوصفه تعلمًا ليست أن يؤدي الطالب نشاط «تقييم ذاتي» في نهاية كل درس، بل أن تتكون لديه عادة المراجعة. فالكاتب الجيد يعيد قراءة ما كتب، والباحث الجيد يفحص حجته، والمعلم الجيد يراجع أثر تدريسه، والطبيب الماهر يعيد النظر في التشخيص حين تظهر معلومات جديدة. وهذه كلها أشكال من التفكير التقييمي. ومن هذا المنظور يصبح التقييم الذاتي جزءًا من بناء شخصية المتعلم لا مجرد نشاط صفي. فهو يدربه على التوقف أمام العمل، وعدم الاكتفاء بأول محاولة، والبحث عن الدليل، والاعتراف بالنقص، وقبول التصحيح، واتخاذ قرار جديد. وهذه القدرة ذات قيمة معرفية وأخلاقية في آن واحد؛ لأنها تجمع بين الحكم والمسؤولية والاستعداد للمراجعة.

من الاستقلال إلى التعلم مدى الحياة

من أقوى مبررات التقييم بوصفه تعلمًا أن التعليم الرسمي محدود بزمان، بينما تمتد حاجة الإنسان إلى التعلم طوال حياته. وخارج المدرسة لا توجد دائمًا اختبارات ولا معلمون ولا درجات. فالفرد يحتاج إلى معرفة متى لا تكفي خبرته، وكيف يراجع أداؤه، وكيف يطلب رأيًا خارجيًا، وكيف يقرر أن ما أنجزه يحتاج إلى تحسين. وهذا يجعل القدرة التقييمية جزءًا من الاستعداد للتعلم مدى الحياة. وقد أكدت الأدبيات الحديثة المتعلقة بالتقييم الذاتي أن قيمته لا ترتبط بالأداء الدراسي الحالي فقط، بل بقدرته على إعداد أفراد يستطيعون إصدار أحكام نقدية على عملهم ومعتقداتهم وأدائهم في المستقبل (Nieminen & Boud, 2024, pp. 640–662). ومن هنا فإن تحويل الطالب إلى شريك في التقييم ليس مجرد استراتيجية لتحسين الدرجة الحالية، بل استثمار في استقلاله التعليمي المستقبلي.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم أن يبدأ ببناء التقويم بوصفه تعلمًا من مهمة بسيطة لا تحتاج إلى زيادة كبيرة في الوقت. فبعد أن يوضح هدف التعلم، يقدم للطلاب معيارين أو ثلاثة فقط لجودة العمل، ويعرض نموذجًا قصيرًا، ثم يطلب منهم تحديد أين يظهر كل معيار في النموذج. بعد ذلك يطبق الطلاب المعايير على عمل أحد الأقران، لا لوضع درجة، بل لتحديد جانب قوي واقتراح واحد للتحسين. ثم يعود كل طالب إلى عمله الشخصي ويجب عن ثلاثة أسئلة:

ما الجانب الذي حققته جيدًا؟ ما الدليل من عملي؟ ما الشيء الواحد الذي سأعدله الآن؟

بعد التعديل يطلب المعلم من الطالب أن يبين كيف تغير العمل ولماذا. وهنا يصبح التقويم جزءًا من التعلم بالفعل:

معيار ← حكم ← دليل ← قرار ← تعديل.

ومع تكرار هذه الدورة يمكن للمعلم تقليل الدعم تدريجيًا، والسماح للطلاب بالمشاركة في تفسير المعايير وصياغة بعضها، واختيار نوع التغذية الراجعة التي يحتاجون إليها. ولا تقاس جودة هذه الممارسة بعدد استمارات التقويم الذاتي التي ملأها الطلاب، بل بمقدار ما أصبحوا قادرين على رؤية جودة أعمالهم واتخاذ قرارات أفضل بشأنها.

خلاصة الفصل

يمثل التقويم بوصفه تعلمًا مرحلة متقدمة في تحول العلاقة بين المتعلم والتقويم؛ إذ ينتقل الطالب من موقع المتلقي للأحكام إلى موقع الشريك في إنتاجها وفهمها واستخدامها. ويقوم هذا التحول على صلة وثيقة بما وراء المعرفة والتعلم المنظم ذاتيًا؛ لأن المتعلم يحتاج إلى مراقبة أدائه، ومقارنته بالهدف، وتفسير الفجوة، ثم تعديل استراتيجيته. ويعد التقويم الذاتي وتقويم الأقران من أهم صور هذه الممارسة، لكن قيمتهما لا تنبع من

مجرد مشاركة الطلاب في إعطاء الدرجات. فالتقويم الذاتي يصبح تعلمًا حين يساعد المتعلم على بناء حكم أكثر دقة على عمله، وتقويم الأقران يصبح تعلمًا حين يستخدم الطالب المعايير لتحليل عمل غيره ثم يعيد النظر في عمله الشخصي.

وتشير الأدلة البحثية إلى أن هذه الممارسات يمكن أن تسهم في تحسين الأداء وبعض جوانب التنظيم الذاتي والفعالية الذاتية، غير أن أثرها يعتمد بدرجة كبيرة على وضوح المعايير، والتدريب، والبيئة الصفية، وجودة التغذية الراجعة، وإتاحة فرصة فعلية لاستخدام الحكم في تعديل الأداء. ولا يعني تمكين المتعلم انسحاب المعلم، بل تغير دوره من المقوم الوحيد إلى مقوم خبير يبني القدرة التقويمية لدى الآخرين. ومن هنا تنتقل المسؤولية تدريجيًا من الحكم الخارجي إلى المراقبة الداخلية، ومن الاعتماد الكامل على المعلم إلى فاعلية أكبر للمتعلم. والغاية البعيدة ليست أن يصبح الطالب قادرًا على وضع درجة لنفسه، وإنما أن يصبح قادرًا على طرح السؤال الأهم:

هل هذا العمل جيد فعلاً؟ وما الدليل؟ وماذا ينبغي أن أفعل ليصبح أفضل؟

وبهذا يصبح التقويم نفسه أداة لبناء الاستقلال والنضج التعليمي. غير أن التعلم لا يظهر دائماً في استجابات قصيرة يمكن الحكم عليها مباشرة؛ فهناك قدرات لا تتكشف إلا حين يطلب من المتعلم أن يطبق المعرفة، وينجز مهمة معقدة، وينتج عملاً ذا معنى في سياق قريب من الحياة الفعلية. ومن هنا ينتقل الكتاب إلى التحول التالي في الفكر التقويمي المعاصر: التقويم الأصيل والقائم على الأداء والكفايات.

الفصل السادس

التقويم الأصيل والقائم على الأداء والكفايات

حين لا تكفي الإجابة الصحيحة

تكشف الاختبارات التقليدية جانباً مهماً من تعلم المتعلم، لكنها لا تستطيع دائماً أن تكشف كل ما يستطيع فعله بما تعلمه. فقد يعرف الطالب تعريفاً علمياً صحيحاً، لكنه لا يستطيع تطبيقه في موقف جديد، وقد يحفظ خطوات حل المشكلة دون أن يعرف متى يستخدمها، وقد يجيب عن أسئلة في مهارة مهنية دون أن يكون قادراً على أدائها في سياق حقيقي. ومن هنا ظهر اتجاه متزايد نحو تصميم تقويمات لا تسأل فقط: ماذا يعرف المتعلم؟ بل تضيف سؤالاً أكثر عمقاً: ماذا يستطيع أن يفعل بما يعرف؟

وقد ارتبط هذا التحول بمفاهيم عدة، من أبرزها: التقويم الأصيل Authentic Assessment، والتقويم القائم على الأداء Performance-Based Assessment، والتقويم القائم على الكفايات Competency-Based Assessment. وتتداخل هذه المفاهيم في كثير من الأدبيات والممارسات، لكن من المهم التمييز بينها حتى لا تتحول إلى مجموعة مترادفات غير دقيقة. وجميعها جميعاً اتجاه واحد: الانتقال من تقويم المعرفة في صورتها المجردة إلى تقويم القدرة على استخدامها في أداء ذي معنى. وقد عبرت OECD عن هذا التحول بوضوح حين أكدت أن تقويم مهارات القرن الحادي والعشرين ينبغي أن يقيس ما يهم، لا ما يسهل قياسه، وأن يمنح المتعلمين فرصاً لإظهار ما يستطيعون فعله في سياقات أصيلة تتضمن التعلم واتخاذ القرار وحل المشكلات كما يحدث في الممارسة الفعلية (Foster & Piacentini, 2023).

ما التقويم الأصيل؟

يرتبط مفهوم التقويم الأصيل بفكرة أن مهمة التقويم ينبغي أن تحاكي، بدرجة معقولة، الطريقة التي تستخدم بها المعرفة أو المهارة خارج الموقف الامتحاني المصطنع. وقد

كان Wiggins من أوائل من أسهموا في ترسيخ هذا المفهوم، إذ دعا إلى تقويمات تتطلب من المتعلم إنجاز مهمات ذات قيمة ومعنى، تشبه المشكلات والتحديات التي يواجهها الفرد في الحياة الواقعية أو الممارسة المهنية، بدل الاختصار على استجابات مدرسية منفصلة عن سياقات الاستخدام الحقيقي (Wiggins, 1990). لكن مفهوم «الأصالة» يحتاج إلى قدر من الحذر؛ فليس كل ما يشبه الحياة الواقعية تقويمًا أصيلًا بالضرورة، كما أن المهمة لا تحتاج إلى نسخ الواقع نسخة حرفية لكي تكون ذات أصالة تربوية.

وقد حاول Gulikers وزملاؤها ضبط المفهوم من خلال إطار خماسي الأبعاد يربط أصالة التقويم بخمسة مكونات: **مهمة التقويم، والسياق المادي، والسياق الاجتماعي، وناتج التقويم أو شكله، ومعايير الحكم عليه** (Gulikers et al., 2004, pp. 67–86). ويفيد هذا الإطار في توضيح أن الأصالة ليست خاصية واحدة؛ فقد تكون المهمة قريبة من الواقع، لكن طريقة تقديمها أو تقييمها شديدة المصطنعية. وقد يكون السياق واقعيًا، لكن المعيار المستخدم لا يعكس ما يعد أداءً جيدًا في المجال نفسه. ومن هنا فإن أصالة التقويم تتعلق بدرجة التوافق بين ما يفعله المتعلم في المهمة وما يطلب منه في المواقف الحقيقية ذات الصلة.

الأصالة لا تعني النقل الحرفي من الواقع

قد يظن أن التقويم الأصيل يتطلب دائمًا وضع الطالب في الموقف الحقيقي نفسه، لكن ذلك غير ممكن ولا مرغوب في كثير من الحالات. فالطالب الذي يتعلم الطب لا يمكن أن يختبر في جميع الحالات السريرية الحقيقية، والطالب الذي يتعلم القيادة لا ينبغي أن يوضع في موقف خطر لإثبات مهارته، والمتعلم الصغير لا يحتاج إلى ممارسة جميع مواقف الحياة الواقعية قبل أن تكون لديه المعارف الأساسية اللازمة لها. ولهذا تستخدم المحاكاة **Simulation** والمواقف المصغرة ودراسات الحالة والمشروعات والسيناريوهات الواقعية بوصفها وسائل لإنشاء درجة مناسبة من الأصالة دون التعرض لمخاطر أو قيود الواقع الكامل. والسؤال هنا ليس: هل المهمة حقيقية تمامًا؟ بل:

هل تستثير العمليات المعرفية والمهارية واتخاذ القرارات التي نريد أن نقومها في سياق ذي معنى؟

وهذه نقطة مهمة؛ لأن الأصالة ينبغي ألا تتحول إلى استعراض شكلي للواقع، بينما يبقى التفكير المطلوب سطحيًا.

الأصالة المعرفية قبل الأصالة الشكلية

قد تبدو مهمة ما واقعية جدًا في شكلها، لكنها لا تتطلب إلا خطوات محفوظة. وقد تكون مهمة أخرى مدرسية بسيطة في شكلها، لكنها تستثير تفكيرًا عميقًا يشبه ما يحتاج إليه الفرد في الممارسة الحقيقية. ولهذا ينبغي التمييز بين الأصالة الشكلية والأصالة المعرفية. فإذا طلب من الطالب إعداد نشرة تبدو كأنها منتج مهني حقيقي، لكنه لا يحتاج إلا إلى نسخ معلومات جاهزة، فإن أصالة المهمة محدودة مهما كان شكلها جذابًا. أما إذا طلب منه تحليل بيانات، وتفسيرها، والموازنة بين بدائل، وتبرير قرار في ضوء أدلة، فقد تكون المهمة أكثر أصالة معرفيًا حتى لو قدمت في بيئة صفية.

وقد شددت المراجعات الحديثة على أن الأصالة لا ينبغي اختزالها في التشابه مع سوق العمل فقط؛ فالتعليم يستهدف كذلك الحياة المدنية والشخصية والاجتماعية، ومن ثم يمكن أن يكون التقويم أصيلًا حين يرتبط بمشكلات ذات معنى للإنسان والمجتمع، لا بالعمل المهني وحده (Ashford-Rowe et al., 2023).

ما التقويم القائم على الأداء؟

يركز التقويم القائم على الأداء على مطالبة المتعلم بإظهار قدرته من خلال أداء فعلي أو إنتاج ملموس، بدل الاختصار على اختيار إجابة أو استرجاع معلومة. وقد يشمل ذلك: إجراء تجربة، أو تقديم عرض، أو كتابة بحث، أو تحليل حالة، أو حل مشكلة، أو إنتاج تصميم، أو تنفيذ مهارة مهنية، أو قيادة نقاش، أو بناء نموذج، أو إجراء محادثة بلغة أجنبية. والعنصر الجوهرى هو أن المتعلم ينتج أداءً يمكن ملاحظته والحكم عليه. ولا يعني ذلك أن كل أداء أصيل بالضرورة؛ فقد يطلب من الطالب تنفيذ مهمة مصنوعة

لا تشبه الاستخدام الحقيقي للمهارة، ومع ذلك تظل المهمة قائمة على الأداء. ومن هنا يمكن القول إن التقويم القائم على الأداء يجيب بصورة أساسية عن السؤال:

كيف يظهر المتعلم قدرته في فعل أو منتج؟

أما التقويم الأصيل فيضيف:

إلى أي حد يشبه هذا الفعل أو المنتج الاستخدام الحقيقي ذا المعنى لهذه القدرة؟

وهذا التمييز مفيد لأنه يمنع دمج المفهومين بصورة كاملة.

من الاستجابة المغلقة إلى الإنتاج المركب

توفر المهمات الأدائية قدرًا أكبر من الحرية للمتعلم في بناء الاستجابة. ففي الاختبار الموضوعي تكون الخيارات غالبًا محددة مسبقًا، أما في المهمة الأدائية فقد يحتاج الطالب إلى تحديد المسار الذي سيتبعه، واختيار الأدلة، وتنظيم العمل، وتبرير قراراته. وتشير OECD إلى أن الاستجابات الممتدة والمهمات الأدائية تستطيع توليد بيانات أغنى عن كفايات المتعلمين، لأنها تطلب منهم إنتاج شيء أو تغيير بيئة تفاعلية أو تنفيذ سلوك يمكن ملاحظته، لكنها في المقابل تجعل التقدير أكثر تعقيدًا وتفرض تحديات أكبر في الموثوقية والمقارنة (Foster & Piacentini, 2023). وهنا تظهر إحدى المفارقات الأساسية في التقويم المتجدد:

كلما ازدادت المهمة انفتاحًا وثرًا، ازدادت قدرتها على كشف الأداء المعقد، لكنها قد تصبح أصعب في التقدير بصورة متسقة.

ولذلك لا يكفي أن تكون المهمة جيدة؛ بل ينبغي أن تكون معايير الحكم عليها جيدة أيضًا.

ما التقويم القائم على الكفايات؟

يقوم التقويم القائم على الكفايات على الانتقال من تقويم مكونات المعرفة والمهارة منفصلة إلى تقويم قدرة المتعلم على تعبئتها واستخدامها بصورة متكاملة لإنجاز مهمة أو حل مشكلة أو مواجهة موقف. والكفاية Competency ليست معرفة فقط، ولا مهارة فقط، بل قدرة مركبة تتضمن عادة توظيف المعرفة والمهارات والاتجاهات والحكم المناسب للسياق. وقد اتجهت برامج مهنية عديدة، ولا سيما في التعليم الطبي والمهني والتقني، إلى تحديد الكفايات بوصفها نواتج للتعليم، ثم تحديد مؤشرات أو مراحل تقدم تمكن من الحكم على انتقال المتعلم من مستوى أولي إلى مستوى أكثر استقلالية وإتقاناً.

وتظهر مراجعات التعليم القائم على الكفايات أن التقويم الفعال للكفاية يحتاج إلى مواقف تسمح للمتعلم بإظهار التكامل بين الأبعاد المختلفة، وإلى أدوات تتتبع التقدم عبر الزمن، وإلى حكم مهني لا يعتمد على اختبار معرفي واحد (Gallardo, 2020, pp. 61–79). ومن هنا فإن التقويم القائم على الكفايات يجيب عن السؤال:

هل يستطيع المتعلم تعبئة ما يعرفه وما يستطيع فعله بصورة متكاملة في موقف يتطلب أداءً ذا معنى؟

العلاقة بين المفاهيم الثلاثة

يمكن تصور العلاقة بين التقويم الأصيل والقائم على الأداء والقائم على الكفايات على النحو الآتي: قد تكون المهمة قائمة على الأداء دون أن تكون أصيلة؛ لأنها تطلب فعلاً ظاهراً لكنه لا يشبه الاستخدام الحقيقي. وقد تكون المهمة أصيلة لأنها تحاكي موقعاً حقيقياً، لكنها لا تقيس كفاية واسعة إذا ركزت على جانب واحد محدود. أما تقويم الكفايات فعادة ما يحتاج إلى أداء، وغالباً ما يزداد صدقه حين يكون الأداء أصيلاً، لكنه قد يعتمد كذلك على أكثر من مصدر من الأدلة، بما في ذلك الاختبارات والملاحظة والمقابلة والسجلات. ومن هنا فإن هذه المفاهيم متداخلة وليست مترادفة. والتحدي ليس اختيار اسم للتقويم، بل بناء المهمة وفق ما تريد الكشف عنه.

لماذا نحتاج إلى المهام الأدائية؟

تكتسب المهام الأدائية قيمتها حين تكون نواتج التعلم نفسها مركبة. فإذا كان الهدف أن يعرف الطالب عناصر الحجة، فقد يكون السؤال القصير كافيًا. أما إذا كان الهدف أن يبني حجة، فإننا نحتاج إلى أدلة من حجة فعلية. وإذا كان الهدف أن يشرح خطوات التواصل الفعال، يمكن للاختبار أن يقدم دليلًا عن معرفته بها. أما إذا كان الهدف أن يتواصل بفاعلية، فينبغي أن نراه أو نسمعه يفعل ذلك. وهنا ينطبق مبدأ بسيط:

إذا كانت النتيجة المستهدفة أداءً، فينبغي أن يتضمن التقييم أداءً.

وهذا المبدأ يحمي المنهج من التناقض الذي يحدث حين تكون الأهداف عالية المستوى بينما لا تقيسها الأدوات المستخدمة.

المهارات المعقدة تحتاج إلى أدلة معقدة

تواجه نظم التعليم الحديثة تحديًا خاصًا في تقييم مهارات مثل التفكير الناقد، وحل المشكلات، والإبداع، والتعاون، واتخاذ القرار. فهذه القدرات لا تعمل عادة بصورة مستقلة عن المحتوى والسياق، كما لا تظهر كلها في إجابة قصيرة. وتشير OECD إلى أن تقييم الكفايات المعقدة قد يحتاج إلى مهام ممتدة، وسياقات أصيلة، ومساحات للاستكشاف والاكتشاف والابتكار، وأحيانًا فرص للعمل التعاوني أو التفاعل مع بيئة رقمية (Foster & Piacentini, 2023). كما تشير إلى أن المهارات المعقدة غالبًا ما تكون مترابطة في الممارسة، ولذلك قد يكون فصل كل مهارة في اختبار مستقل أقل فائدة من تصميم مهمة تتطلب مجموعة مترابطة من الأنشطة والمعارف والقرارات. ومن هنا فإن المهمة الجيدة لا تسأل دائمًا عن مهارة واحدة في عزلة؛ فقد يكون من الطبيعي أن يتطلب حل مشكلة واقعية قدرًا من المعرفة والتحليل والتواصل والحكم.

لكن المهمة المعقدة تخلق مشكلة تفسيرية

كلما تعددت القدرات المطلوبة في المهمة، أصبح تفسير الأداء أكثر صعوبة. فلنفترض أن الطالب أخفق في مشروع يتطلب قراءة البيانات، والتحليل، والعمل الجماعي، والكتابة، والعرض الشفهي. أين تقع المشكلة تحديداً؟ هل كانت معرفته بالمحتوى ضعيفة؟ أم قدرته على تحليل البيانات؟ أم طريقة توزيع العمل داخل المجموعة؟ أم قدرته على التعبير؟ وهنا تظهر أهمية العودة إلى ما تناولناه في الفصل الثالث: **جودة الاستدلال**. المهمة الغنية قد تقدم دليلاً قوياً على الأداء الكلي، لكنها قد تكون أقل قدرة على تحديد سبب الضعف إذا لم يصمم التقويم بعناية. ولهذا ينبغي أحياناً الجمع بين مهمة مركبة وأدلة أكثر تركيزاً حتى يستطيع المعلم تكوين صورة أدق.

تصميم المهمة: نبدأ من الأداء لا من النشاط

قد يغري المعلم شكل المهمة فيختار مشروعاً أو عرضاً أو محاكاة، ثم يبحث بعد ذلك عن أهداف تربوية تربط بها. لكن المنطق الصحيح يسير في الاتجاه المعاكس. نبدأ بالسؤال:

ما الأداء الذي نريد أن يصبح المتعلم قادراً عليه؟

ثم نسأل: ما المعرفة والمهارات التي يتطلبها؟ وما الموقف الذي يمكن أن يستثير هذا الأداء؟ وما المنتج أو السلوك الذي سيعطينا دليلاً عليه؟ وما المعايير التي سنحكم بها؟ وهنا يختلف المشروع بوصفه نشاطاً عن المشروع بوصفه تقويماً. فقد يستمتع الطلاب بمشروع طويل وجميل، لكنه لا يقدم دليلاً واضحاً على الأهداف المراد تقويمها. ومن ثم فإن النشاط لا يصبح تقويماً جيداً لمجرد أنه واقعي أو ممتع.

خصائص المهمة الأدائية الجيدة

يمكن استخلاص عدد من الخصائص التي تساعد في بناء مهمة أدائية قوية. ينبغي أولاً أن يكون لها **غرض معرفي واضح**؛ أي أن نعرف ما البناء أو الكفاية التي نريد أن

تظهر. وينبغي أن تتطلب أداءً ذا معنى، لا مجرد إعادة إنتاج المعلومات. وأن تسمح بدرجة مناسبة من اتخاذ القرار؛ لأن الأداء الحقيقي غالباً لا يقدم للمتعلّم خطوات جاهزة كاملة. وأن تكون متحدية لكن قابلة للإنجاز، بحيث لا تكون صعوبتها ناتجة عن عوامل غير مرتبطة بالهدف. وأن تنتج أدلة قابلة للملاحظة والتفسير. وأن تكون معايير الجودة فيها واضحة ومناسبة. وأن تحقق قدرًا من الأصالة يتناسب مع مستوى المتعلمين وطبيعة المجال. ولا يلزم أن تتوافر هذه الخصائص كلها بالدرجة نفسها في كل مهمة، لكنها تشكل إطارًا مفيدًا للتصميم.

السياق الحقيقي لا ينبغي أن يصبح عبئًا غير ذي صلة

قد يؤدي السعي إلى الأصالة إلى إدخال عناصر كثيرة في المهمة تجعلها أكثر شبيهاً بالواقع، لكنها قد تزيد في الوقت نفسه من العوامل التي لا نريد تقويمها. فإذا طلبنا من طالب في المرحلة المتوسطة إعداد عرض احترافي عالي التقنية لنعرف مدى فهمه لمفهوم علمي، فقد يصبح مستوى التصميم الرقمي أو توفر الأجهزة المنزلية جزءًا من الدرجة بصورة غير مقصودة. وإذا كانت المهمة تتطلب موارد مالية أو مساعدة أسرية كبيرة، فقد نقيس اختلاف الفرص أكثر مما نقيس التعلم. ومن هنا فإن الأصالة يجب أن تخضع للإنصاف والصدق. والسؤال الحاكم هو:

هل كل عنصر في المهمة يساعد على استثارة القدرة التي نريد تقويمها، أم أن بعض العناصر تضيف عبئًا لا علاقة له بالهدف؟

الفرد أم المجموعة؟

تعد الأعمال الجماعية من أكثر السياقات أصالة في كثير من المجالات؛ فالحياة المهنية والاجتماعية تقوم إلى حد كبير على التعاون. لكن تقويم العمل الجماعي يثير مشكلة مهمة: كيف نعرف مساهمة الفرد؟ فقد تنتج المجموعة عملاً ممتازًا بينما تتفاوت مساهمات أعضائها بدرجة كبيرة. ولهذا ينبغي التمييز بين حالتين. إذا كان الهدف هو تقويم قدرة المجموعة على التعاون وإنتاج عمل مشترك، فإن المنتج الجماعي جزء

مشروع من الدليل. أما إذا كان الهدف الحكم على كفاية كل فرد في المحتوى، فلا يكفي المنتج الجماعي وحده. ويمكن معالجة ذلك بجمع أدلة فردية موازية: تأمل شخصي، أو دفاع شفهي، أو سجل قرارات، أو جزء فردي من المهمة، أو ملاحظة مباشرة. وهكذا لا يصبح العمل الجماعي ذريعة لإصدار حكم فردي لا تدعمه الأدلة.

المشروع ليس أصيلاً لمجرد أنه مشروع

شاع استخدام المشروعات بوصفها أداة بديلة للاختبارات، لكن المشروع نفسه قد يتحول إلى ممارسة شكلية. قد يطلب من الطالب إعداد لوحة أو ملف أو عرض، فينفق وقتاً كبيراً في التصميم بينما يكون التعلم الأكاديمي محدوداً. وقد تتجزأ الأسرة جزءاً كبيراً من العمل. وقد يستخدم الطالب مصادر جاهزة دون تفكير أو دمج. ولذلك ينبغي ألا يقاس المشروع بجمال المنتج، وإنما بالدليل الذي يقدمه على عملية التعلم. ومن المفيد أن يتضمن المشروع نقاطاً يظهر فيها التفكير: اختيار المشكلة، وتبرير الخطة، وتحليل المصادر، ومراجعة المسودة، وتفسير القرارات، والدفاع عن المنتج. وهذه النقاط تصبح أكثر أهمية في عصر الذكاء الاصطناعي؛ إذ قد يستطيع الطالب إنتاج منتج نهائي متقن بمساعدة تقنية كبيرة، بينما لا يعرف المعلم مقدار الفهم الذي يقف خلفه.

ومن هنا تزداد أهمية تقويم العملية إلى جانب المنتج.

تقويم العملية والمنتج

تركز بعض الممارسات على المنتج النهائي: تقرير، تصميم، عرض، نموذج. لكن المنتج لا يكشف دائماً كيف وصل الطالب إليه. وقد يكون مسار الوصول نفسه غنياً بالأدلة: كيف خطط؟ كيف اختار الأدلة؟ كيف عدل فكرته؟ كيف استجاب للفشل؟ وكيف تغير فهمه؟ ولذلك قد يكون من المفيد جمع أدلة عملية Process Evidence، مثل المسودات، وسجلات التفكير، وقرارات التصميم، وملاحظات المعلم، وشرح الطالب لما قام به. وتتيح التقنيات الرقمية اليوم إمكانات أوسع لجمع هذا النوع من الأدلة، غير أن ذلك يخلق تحديات في تفسير البيانات وكثرتها وخصوصيتها. وتشير OECD إلى أن

بيانات العمليات والسلوك الناتجة عن المهام التفاعلية قد تكشف جوانب مهمة من الأداء المعقد، لكنها أكثر صعوبة في التحليل والتقدير من الإجابات التقليدية (Foster & Piacentini, 2023).

المعايير وسلالم التقدير

حين تكون الاستجابة مفتوحة، لا يكفي غالبًا مفتاح الإجابة التقليدي؛ إذ نحتاج إلى معايير توضح خصائص الأداء الجيد. ومن هنا تظهر أهمية سلالم التقدير Rubrics، التي تحدد الأبعاد التي يحكم عليها ومستويات الجودة فيها. وقد أصبحت الروبركات واسعة الاستخدام في التقييم القائم على الأداء والكفايات، لأنها تساعد على جعل الحكم أكثر وضوحًا، وتحسين اتساق المقيمين، وتقديم تغذية راجعة، وإشراك المتعلم في فهم المعايير. لكنها ليست حلًا سحريًا. فقد يتحول الروبرك شديد التفصيل إلى قائمة آلية تجزئ الأداء وتفقده معناه الكلي، وقد تكون المعايير غامضة، أو تتداخل الأبعاد، أو تعطي انطباعًا زائفًا بالدقة.

وتشير مراجعة Gallardo إلى أن تصميم الروبركات لتقييم الكفايات يحتاج إلى عناية خاصة في اختيار المؤشرات، وارتباطها بالأداء الحقيقي، وتتبع تقدم المتعلم، وإعداد المقيمين لاستخدامها بوعي (Gallardo, 2020, pp. 61–79). وسيعالج الكتاب بناء سلالم التقدير بصورة تطبيقية أوسع في الباب الرابع.

التحليلي والكلي

يمكن أن يكون التقدير تحليليًا Analytic، بحيث تقسم المهمة إلى أبعاد منفصلة مثل وضوح الفكرة وجودة الأدلة والتنظيم، ويعطى كل بعد تقدير مستقل. ويمكن أن يكون كليًا Holistic، بحيث يحكم على جودة الأداء في صورته العامة. ولكل منهما وظيفة. فالتقدير التحليلي أكثر فائدة عندما نريد تقديم تغذية راجعة تفصيلية وتحديد جوانب القوة والضعف. أما التقدير الكلي فقد يكون مناسبًا حين تكون جودة الأداء الناتجة عن التكامل بين العناصر أهم من كل عنصر منفرد. وفي بعض المهمات يكون الجمع بينهما أكثر

فائدة: تقدير عام للأداء، مع تحليل عدد محدود من الأبعاد المهمة. والقاعدة ليست استخدام أكبر عدد من المعايير، بل استخدام أقل عدد كاف من المعايير التي تمثل الجودة تمثيلاً حقيقياً.

الحكم المهني جزء من التقويم الأدائي

لا يمكن إزالة الحكم البشري بالكامل من التقويم القائم على الأداء، وهذا ليس عيباً في ذاته. فالكثير من الأداءات المهمة في الحياة يحكم عليها خبراء: جودة التدريس، والأداء الطبي، والكتابة، والفن، والخطابة، وتصميم الحلول. والهدف هو ألا يكون الحكم انطباعياً غير منضبط. يمكن تحسين الحكم من خلال وضوح المعايير، وتدريب المقومين، وفحص نماذج مشتركة، ومناقشة حالات الاختلاف، واستخدام أكثر من مقام حين تكون العواقب مرتفعة. وهكذا لا تكون «الموضوعية» بمعنى إلغاء الحكم، بل بناء حكم يمكن تفسيره والدفاع عنه.

هل التقويم الأصيل أكثر صدقاً دائماً؟

من المغري الاعتقاد بأن المهمة الواقعية أكثر صدقاً بالضرورة من الاختبار التقليدي، لكن الأمر ليس بهذه البساطة. قد توفر المهمة الأصيلة تمثيلاً أفضل لبعض القدرات، لكنها قد تعاني من محدودية عينة الأداء، أو تباين المصححين، أو اختلاف الموارد المتاحة للمتعلمين. وقد تستطيع مجموعة أسئلة جيدة أن تغطي مجاًلاً معرفياً أوسع من مهمة أدائية واحدة طويلة. ولهذا يوجد غالباً نوع من المفاضلة بين العمق والاتساع. الاختبار قد يوفر عينة واسعة من المحتوى في وقت قصير، بينما توفر المهمة الأدائية عينة أعمق من الأداء في نطاق أضيق. ومن هنا تأتي مرة أخرى ضرورة تنويع الأدلة بدل البحث عن أداة مثالية تحل محل جميع الأدوات الأخرى.

الموثوقية تحدٍ حقيقي

تتطلب المهمات المفتوحة غالباً وقتاً أطول للتنفيذ والتصحيح، وقد تختلف الأحكام بين المقومين، وقد يتأثر الأداء باختيار موضوع أو سياق معين. وتشير OECD إلى أن

الاستجابات المبنية والمهمات الأدائية تنتج بيانات أكثر ثراء، لكنها تكون في الوقت نفسه أكثر تعقيداً في التقدير بصورة موثوقة وقابلة للمقارنة، وقد يؤدي السعي إلى زيادة اتساق التقدير عبر الروبركات إلى تقليل تعقيد المهمة أحياناً (Foster & Piacentini, 2023). وهنا يظهر التوتر حقيقي ينبغي ألا نخفيه:

كلما سعينا إلى أصالة وحرية أكبر في الأداء، أصبح توحيد الحكم أكثر صعوبة؛ وكلما قيدنا المهمة من أجل الموثوقية، قد نفقد بعض أصالتها.

ولا توجد صيغة واحدة تلغي هذا التوتر. المطلوب هو إدارة التوازن بحسب غرض التقويم وعواقبه.

الكلفة والوقت

من التحديات العملية أن المهمة الأدائية تحتاج عادة إلى وقت أطول من الاختبار التقليدي، سواء في التخطيط أو التنفيذ أو التقدير. وقد يكون هذا قابلاً للإدارة في صف صغير، لكنه يصبح أكثر صعوبة في صفوف مكتظة. ولهذا فإن التجديد الواقعي لا يعني أن يحول المعلم كل هدف إلى مشروع أو مهمة أدائية واسعة. يمكن استخدام **مهام أدائية صغيرة Rich Tasks** تستغرق جزءاً محدوداً من الحصّة لكنها تكشف قدرة مركبة. فقد يعرض المعلم حالة قصيرة ويطلب قراراً مبرراً، أو يقدم بيانات ويطلب تفسيراً، أو يطلب من الطالب تسجيل شرح شفهي لدقيقة واحدة. وهذه الممارسات تحقق كثيراً من منطق الأداء دون أن تنتج عبئاً غير قابل للاستمرار.

التقويم القائم على الكفايات ومسار الإتقان

حين يكون التركيز على الكفاية، يصبح السؤال أقل ارتباطاً بعدد الساعات التي أمضاها المتعلم وأكثر ارتباطاً بما إذا كان قد أظهر الأداء المطلوب. ويتطلب ذلك عادة تحديد مستويات أو معالم Milestones تصف تطور الكفاية. ففي بعض نماذج التعليم الطبي القائم على الكفايات، تحدد مراحل تنتقل بالمتعلم من المبتدئ إلى مستويات متزايدة من الاستقلال في الأداء، وتجمع أدلة متكررة من الملاحظة والعمل الفعلي والتغذية الراجعة

بدل الاعتماد على اختبار نهائي واحد (Phillips et al., 2022, pp. 256-262). وتفيد هذه الفكرة خارج التعليم المهني أيضًا؛ إذ يمكن النظر إلى الكتابة أو حل المشكلات أو التفكير العلمي بوصفها قدرات تنمو عبر مستويات، لا مهارات إما موجودة أو غير موجودة. وهذا يمهد مباشرة لفكرة مسارات تقدم التعلم التي سيتناولها الفصل التالي.

الكفاية ليست قائمة أجزاء

من مخاطر التقويم القائم على الكفايات أن تتحول الكفاية إلى قائمة طويلة من مؤشرات صغيرة، فيعود التقويم إلى التجزئة التي كان يريد تجاوزها. فقد يصبح لدينا عشرات الخانات التي تملأ، لكننا نفقد السؤال: هل يستطيع المتعلم أن ينجز العمل بصورة متكاملة؟ والكفاية الحقيقية تظهر حين تتفاعل المعرفة والمهارة والحكم والسياق. ولذلك ينبغي الجمع بين تحليل العناصر الضرورية وبين رؤية الأداء الكلي. وقد بينت المراجعات الحديثة للتقويم القائم على الكفايات أن الممارسة المهنية الواقعية تتضمن تعقيدًا اجتماعيًا وماديًا لا يمكن اختزاله في مهارات تقنية منفصلة، وأن التقويم يحتاج إلى تمثيل هذا التعقيد بدرجة مناسبة (Garraway, 2022, pp. 116-135).

التقويم الأصيل ودافعية المتعلم

قد تسهم المهمات الأصيلة في زيادة شعور المتعلم بالمعنى؛ فهو يرى لماذا يتعلم وكيف يمكن استخدام ما يتعلمه. وأظهرت مراجعة منهجية شملت 26 دراسة في التعليم العالي أن التقويم الأصيل ارتبط في عدد من الدراسات بتحسين تجربة التعلم والمشاركة والرضا، وبجوانب من مهارات الاستعداد للعمل، وإن كانت قوة الأدلة وطبيعة التطبيقات متفاوتة (Villarroel et al., 2021). لكن الأصالة لا تضمن الدافعية تلقائيًا. فالمهمة الواقعية قد تكون مملة للطالب، والمشكلة المصطنعة قد تكون شديدة الإثارة. كما أن شعور المتعلم بالأصالة يتأثر بخبرته واهتمامه ورؤيته للمستقبل. ولهذا من الأفضل النظر إلى الأصالة بوصفها علاقة بين المهمة والمتعلم والسياق، لا خاصية موضوعية ثابتة في المهمة.

الأصالة في التعليم العام

ارتبط مفهوم الأصالة كثيرًا بالتعليم المهني والجامعي، لكن له قيمة واضحة في التعليم العام أيضًا. ففي الرياضيات يمكن أن يحلل الطلاب بدائل ميزانية لمشروع مدرسي. وفي العلوم يمكن أن يفسروا بيانات عن مشكلة بيئية محلية. وفي اللغة يمكن أن يكتبوا رسالة موجهة إلى جمهور حقيقي أو يقدموا حجة حول قضية. وفي الدراسات الاجتماعية يمكن أن يحللوا مصادر متعارضة قبل اتخاذ موقف. وفي التربية الإسلامية يمكن أن يتعامل الطالب مع موقف حياتي أخلاقي أو اجتماعي، ويحلله في ضوء المبادئ التي تعلمها، ويقدم حكمًا معلاً بدل الاختصار على استرجاع التعريف أو الحكم. ولا تتطلب الأصالة دائماً خروج الطالب من المدرسة؛ بل أن يشعر بأن المعرفة تؤدي وظيفة تتجاوز الإجابة عن سؤال الامتحان.

المهام الأصيلة والقيم

تفتح المهمات الأصيلة كذلك مجالاً لتقويم جوانب يصعب الكشف عنها من خلال الاختبارات وحدها، مثل القدرة على اتخاذ القرار المسؤول، والموازنة بين المصالح، والتعامل مع وجهات نظر مختلفة. لكن التقويم في المجال القيمي يحتاج إلى حذر شديد؛ لأن وجود القيمة في المنهج لا يعني أن كل باطن الإنسان قابل للقياس. فيمكن تقويم الاستدلال الأخلاقي الظاهر، وتبرير القرار، والسلوك المشاهد في موقف مناسب، لكن لا ينبغي أن يزعم المعلم قياس النية أو حقيقة الالتزام الداخلي للمتعلم. وهذا التمييز سيكتسب أهمية أكبر في الباب الخاص بالأسس الإسلامية والأخلاقية للتقويم.

الأداء الأصيل في عصر الذكاء الاصطناعي

تكتسب المهمات الأدائية أهمية جديدة مع انتشار أدوات الذكاء الاصطناعي التوليدي. فإذا كان المطلوب من الطالب كتابة نص تقليدي يمكن للنظام إنتاجه خلال ثوانٍ، فقد لا يعود المنتج النهائي وحده دليلاً كافياً على تعلم الطالب. وهذا لا يعني أن الحل هو العودة إلى اختبارات الحفظ المغلقة، وإنما قد يكون في إعادة تصميم الأداء بحيث يطلب

من الطالب تفسير قراراته، والدفاع عن اختياراته، ومقارنة بدائل، وتحليل مخرجات الذكاء الاصطناعي، وتوثيق مسار العمل، وإعادة البناء في ضوء التغذية الراجعة. ويصبح السؤال:

هل المهمة تكشف ما يستطيع الطالب التفكير فيه والحكم عليه، لا ما يستطيع فقط إنتاجه بمساعدة أداة؟

وسيعالج الباب الخامس هذا التحول بصورة موسعة، لكن من المهم هنا التنبيه إلى أن الذكاء الاصطناعي قد يدفع التعليم نحو تقويم أكثر أصالة لا أقل؛ لأن المنتجات السطحية أصبحت أسهل إنتاجًا، بينما تزداد قيمة الأداء المفسر والمبرر والتفاعلي.

الممارسة العربية: بين انتشار المفهوم وتحديات التطبيق

شهدت الأدبيات العربية في العقود الأخيرة اهتمامًا واضحًا بمفاهيم التقويم البديل والواقعي والقائم على الأداء، وظهرت دراسات عديدة حول درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات مثل المشروعات، والملاحظة، وملفات الإنجاز، وتقويم الأداء. لكن نتائج هذه الدراسات ليست متجانسة، كما ظهر في الفصل الثاني؛ إذ تختلف درجة التطبيق باختلاف البيئة والمادة والخبرة والتدريب، كما تظهر معوقات تتصل بالوقت، وكثافة الصف، وإعداد المعلم، وطبيعة المقرر، والسياسات المدرسية. والدلالة الأهم ليست في معرفة ما إذا كانت «نسبة الاستخدام» مرتفعة أو متوسطة، بل في فحص طبيعة الاستخدام. فقد يستخدم المعلم مشروعًا، لكنه يقوم على الشكل والنظافة فقط. وقد يستخدم عرضًا شفهيًا، لكنه لا يملك معايير واضحة.

وقد يطلب ملف إنجاز، لكنه يتحول إلى مخزن للأوراق. ومن هنا ينبغي أن ينتقل الخطاب العربي من السؤال:

هل تستخدم التقويم البديل؟

إلى سؤال أكثر نضجًا:

ما نوع التعلم الذي تكشف عنه هذه المهمة، وما جودة الدليل الذي تنتجه، وكيف تستخدم نتيجتها؟

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن بناء مهمة أصيلة وقائمة على الأداء من خلال سلسلة قصيرة من الأسئلة. يبدأ المعلم بتحديد ناتج التعلم: ما الذي أريد أن يصبح الطالب قادرًا على فعله؟ ثم يحدد موقفًا ذا معنى يستدعي هذه القدرة. ثم يحدد المنتج أو الأداء الذي سيقدمه الطالب. ثم يحدد عددًا محدودًا من معايير الجودة التي تعكس جوهر التعلم. ثم يسأل: هل توجد عوامل جانبية قد تمنع الطالب من إظهار قدرته؟ وأخيرًا يحدد كيف سيستخدم الدليل الناتج. فإذا كان الهدف في مادة العلوم، مثلاً، أن يستطيع الطالب تفسير البيانات واتخاذ قرار مبني على الأدلة، يمكن تقديم مجموعة بيانات عن تلوث مصدر ماء محلي افتراضي، وطلب توصية مبررة. ولا يكون التركيز على جمال التقرير، بل على:

دقة تفسير البيانات، وقوة الربط بين الدليل والقرار، والنظر في البدائل، ووضوح التبرير.

وقد يطلب المعلم بعد ذلك من الطالب الدفاع عن قراره شفهيًا أمام سؤال أو اعتراض. بهذه الطريقة تصبح المهمة أقرب إلى ممارسة حقيقية، وتتيح رؤية التفكير، وتجمع بين المعرفة والأداء.

خلاصة الفصل

يمثل التقويم الأصيل والقائم على الأداء والكفايات تحولًا من السؤال عن مقدار ما يعرفه المتعلم إلى السؤال عن قدرته على استخدام المعرفة بصورة ذات معنى. فالتقويم الأصيل يهتم بدرجة ارتباط المهمة بسياقات الاستخدام الحقيقي وبالعمليات التي تتطلبها الحياة أو الدراسة أو الممارسة المهنية، بينما يركز التقويم القائم على الأداء على ما يستطيع المتعلم أن ينجزه أو ينتجه فعليًا، ويركز التقويم القائم على الكفايات على قدرته على تعبئة المعرفة والمهارات والحكم بصورة متكاملة لمواجهة موقف أو مهمة. ولا تعني هذه

الاتجاهات إلغاء الاختبارات التقليدية؛ فكل أداة تكشف نوعاً من الأدلة، وقد يكون الاختبار هو الوسيلة الأكثر ملاءمة في بعض الأغراض. وإنما تكمن الإضافة في توسيع دائرة ما نعهده دليلاً على التعلم.

وتزداد قيمة المهام الأدائية حين تكون النواتج المستهدفة مركبة، مثل حل المشكلات والتواصل والتفكير واتخاذ القرار، لكنها تأتي في مقابل تحديات حقيقية تتصل بالوقت والتكلفة والموثوقية والإنصاف وتفسير الأداء. ومن هنا لا يكفي أن تكون المهمة «واقعية» أو «ممتعة» أو «حديثية». ينبغي أن تكون مبنية على هدف واضح، وتستثير الأداء المطلوب فعلاً، وتنتج دليلاً يمكن تفسيره، وتحكم بمعايير عادلة، وتستخدم نتيجتها في قرار تربوي مناسب. ويؤدي التركيز على الأداء والكفاية إلى سؤال يتجاوز المهمة الواحدة: إذا كانت الكفايات تتطور تدريجياً، فكيف نعرف موقع المتعلم في مسار هذا التطور؟ وكيف ننتقل من لحظة واحدة للأداء إلى رؤية نموه عبر الزمن؟ وهنا يصل الكتاب إلى التحول الرابع في هذا الباب: من قياس المستوى إلى تتبع النمو والتقدم.

الفصل السابع

من قياس المستوى إلى تتبع النمو والتقدم

من الصورة الثابتة إلى مسار التعلم

يميل كثير من الممارسات التقييمية التقليدية إلى التعامل مع تعلم الطالب بوصفه حالة يمكن تصويرها في لحظة محددة: درجة في اختبار، أو تقدير في نهاية وحدة، أو مستوى يتحقق عند نقطة زمنية معينة. وهذه الصورة ليست عديمة القيمة؛ فهي تخبرنا أين يقف المتعلم في وقت معين، وقد تكون ضرورية لاتخاذ قرارات متعددة. لكنها تظل صورة ناقصة إذا أريد منها أن تفسر كيف وصل المتعلم إلى هذا المستوى، ومقدار ما تغير فيه، وما الخطوة التالية الممكنة في تعلمه.

فالتعلم ليس حالة ساكنة، وإنما عملية تتطور عبر الزمن. وقد يبدأ طالبان من نقطتين مختلفتين ويصلان في نهاية مدة دراسية إلى النتيجة نفسها، بينما يكون مسار نمو كل منهما مختلفًا تمامًا. وقد يحصل طالب على درجة أعلى من آخر، لكنه يكون قد تقدم قليلاً قياسًا إلى نقطة بدايته، في حين يكون الطالب الآخر قد حقق نموًا كبيرًا رغم بقاءه دون مستوى زميله. ومن هنا ظهر اتجاه متزايد في الفكر التقييمي نحو الانتقال من قياس المستوى إلى تتبع النمو والتقدم، بحيث لا يسأل التقييم فقط: ماذا يستطيع المتعلم أن يفعل الآن؟ بل كذلك: كيف يتغير أدائه؟ وما النمط الذي يسير عليه هذا التغير؟ وما الذي ينبغي أن يتعلمه بعد ذلك؟

وتضع OECD تقدم المتعلم ونتائجه في مركز وظيفة تقويم الطلاب، وتؤكد أن التقويم الفعال ينبغي أن يساعد على تحديد ما يعرفه المتعلم وما يستطيع فعله، وأن يدعم تقدمه واتخاذ قرارات أفضل بشأن الخطوات التالية في تعلمه (OECD, 2026). وهذا التحول يرتبط بصورة مباشرة بفكرة **النماء** التي يتبناها هذا الكتاب؛ فالتقويم لا يقتصر على وصف موقع المتعلم، وإنما يسعى إلى فهم حركته داخل مسار التعلم، واستخدام الأدلة لتوجيه هذه الحركة.

ماذا نعني بالنمو؟

يستخدم مفهوم النمو في التربية بمعان متعددة، ولذلك يحتاج إلى تحديد في سياق التقويم. فالنمو هنا لا يعني مجرد الزيادة في مقدار المعرفة، ولا مجرد ارتفاع الدرجة من اختبار إلى آخر؛ إذ قد ترتفع الدرجة لأسباب لا تعكس نموًا حقيقيًا، مثل التدريب المكثف على صيغة الاختبار أو اختلاف مستوى صعوبة المهمات. والمقصود بالنمو حدوث تغير ذي معنى في المعرفة أو الفهم أو المهارة أو الكفاية أو الاستقلال في الأداء عبر الزمن. وقد يكون هذا التغير كمياً، مثل زيادة عدد الكلمات التي يستطيع المتعلم قراءتها بطلاقة، لكنه قد يكون كذلك نوعياً؛ كأن ينتقل من حل المسألة بإجراء محفوظ إلى فهم العلاقة التي تبرر الإجراء، أو من كتابة مجموعة أفكار منفصلة إلى بناء حجة مترابطة، أو من الاعتماد الكامل على مساعدة المعلم إلى القدرة على أداء المهمة باستقلال.

ومن هنا لا يقتصر السؤال على:

هل أصبحت الدرجة أعلى؟

بل يمتد إلى:

ما الذي تغير في طبيعة الأداء نفسه؟

وهذه النقطة مهمة لأن بعض أهم صور التعلم لا تظهر بوصفها زيادة خطية في رقم، وإنما بوصفها تحولاً في طريقة التفكير والأداء.

الفرق بين الإنجاز والنمو

من المفاهيم الأساسية في هذا السياق التمييز بين Achievement أي مستوى الإنجاز في نقطة زمنية معينة، و Growth أو Progress أي مقدار أو نوع التغير الذي حدث عبر الزمن. فالإنجاز يجيب عن سؤال:

أين وصل الطالب بالنسبة إلى معيار أو مستوى متوقع؟

أما النمو فيجب عن سؤال:

ما مقدار التقدم الذي أحرزه مقارنة بنقطة سابقة؟

ولا يغني أحدهما عن الآخر. فإذا اهتمنا بالنمو وحده، فقد نرضى بتقدم ملحوظ لطالب ما رغم بقاءه بعيداً عن المستوى الذي يحتاج إليه فعلياً. وإذا اهتمنا بالإنجاز وحده، فقد نتجاهل جهداً ونموً كبيرين لدى طالب بدأ من نقطة أقل. ومن هنا ينبغي أن يجمع التقويم المتجدد بين منظورين:

الموقع بالنسبة إلى المعيار، والحركة بالنسبة إلى نقطة البداية.

وهذا الجمع يقدم صورة أكثر عدالة وفائدة؛ لأنه يحافظ على توقعات واضحة لما ينبغي تعلمه، وفي الوقت نفسه يعترف بأن المتعلمين لا يبدأون جميعاً من الموقع نفسه ولا يتقدمون بالمعدل نفسه.

لماذا لا تكفي المقارنة بين الطلاب؟

تستخدم بعض نظم التقويم المقارنة بين المتعلمين بوصفها طريقة رئيسة لفهم الأداء، فيعرف الطالب أنه في المرتبة الأولى أو الخامسة أو ضمن أعلى 10% من مجموعته. وقد تكون هذه المعلومات مفيدة لبعض القرارات، لكنها لا تخبرنا بالضرورة كثيراً عن طبيعة التعلم. فالطالب قد يحتل المرتبة نفسها عامين متتاليين رغم نمو أدائه بدرجة كبيرة، لأن جميع زملائه تقدموا كذلك. وقد يتراجع ترتيبه رغم تحسن أدائه الفعلي إذا كان نمو الآخرين أسرع. ولهذا فإن المقارنة المعيارية Norm-Referenced Interpretation تجيب عن سؤال مختلف من السؤال الذي يحتاجه التعليم التكويني. إنها تسأل:

كيف يقارن هذا الطالب بغيره؟

أما تقويم النمو فيسأل:

كيف يقارن أدائه الحالي بأدائه السابق، وبالمسار الذي يحتاج إليه للوصول إلى المستوى المستهدف؟

ومن هنا يصبح للمتعلم مرجعان: المعيار المشترك، ومساره الشخصي في التقدم.

المعايير لا تتعارض مع النمو

قد يوحي الاهتمام بالتقدم الفردي بأن لكل طالب معيارًا مختلفًا، لكن هذا ليس ما يدعو إليه التقويم المتجدد. فالعدالة التربوية تتطلب في كثير من المجالات وجود توقعات مشتركة لما ينبغي أن يعرفه الطلاب أو يستطيعوا أدائه عند مراحل محددة. ولذلك تظل **معايير التعلم Learning Standards** ضرورية. وتعرف OECD معايير التعلم بأنها عبارات واضحة تحدد التعلم المتوقع والخصائص الرئيسية لعمل الطالب في مجالات ودرجات دراسية محددة، ويمكن أن تتضمن أوصافًا للأداء في مستويات مختلفة (OECD, 2019). لكن المعايير تخبرنا غالبًا **بالوجهة** أكثر مما تخبرنا بالطريق. ومن هنا ظهرت الحاجة إلى مفهوم آخر يصف الطريقة التي يتطور بها التعلم في اتجاه هذه المعايير، وهو مفهوم **مسارات تقدم التعلم Learning Progressions**.

ما مسارات تقدم التعلم؟

تشير مسارات تقدم التعلم إلى أوصاف منظمة تبين الكيفية التي يتطور بها فهم المتعلمين أو مهاراتهم عادة من مستويات أولية إلى مستويات أكثر تعقيدًا عبر الزمن. وتصفها OECD بأنها تصورات توضح كيف ينتقل الطلاب عادة في تعلمهم بما يتوافق مع التوقعات التي تحددها معايير التعلم، وتبين المعارف والمهارات التي يحتاج الطلاب إلى تطويرها واستخدامها من أجل بلوغ مستويات أعلى من الأداء (OECD, 2019). ولا ينبغي فهم كلمة «مسار» وكأن جميع الطلاب يمرون بالطريق نفسه بصورة حتمية ومتماثلة. فالتعلم الإنساني أكثر تعقيدًا من ذلك، وقد يستخدم المتعلمون طرقًا مختلفة ويعودون إلى مراحل سابقة أو يتقدمون بسرعة متفاوتة. ومن ثم فمسار التعلم ليس قانونًا ثابتًا، وإنما فرضية منظمة ومدعومة بالأدلة عن كيفية تطور التعلم في مجال معين.

وتكمن قيمته في أنه يوفر للمعلم خريطة تساعد على تفسير ما يراه في أداء الطالب. فبدل أن يعرف فقط أن الإجابة خاطئة، يمكن أن يعرف أي نوع من الفهم يعبر عنه الخطأ، وما الفهم الأكثر تطوراً الذي ينبغي أن يتشكل بعده.

من قائمة المحتوى إلى خريطة النمو

تختلف مسارات التعلم عن تسلسل الموضوعات في الكتاب المدرسي. فالفهرس قد يقول إن الوحدة الأولى تسبق الثانية، وإن الطالب يدرس الكسور قبل النسب، لكنه لا يوضح بالضرورة كيف يتغير تفكير المتعلم داخل المفهوم نفسه. أما مسار التعلم فيحاول وصف تطور القدرة. ففي الكتابة، مثلاً، قد يبدأ المتعلم بكتابة جمل منفصلة، ثم ينتقل إلى فقرة ذات فكرة مركزية، ثم إلى تنظيم أفكار مترابطة، ثم إلى بناء حجة تستخدم الأدلة وتتعامل مع وجهات نظر أخرى. وفي التفكير العلمي قد ينتقل من وصف الظاهرة إلى ملاحظة العلاقات، ثم إلى صياغة تفسير، ثم إلى استخدام الأدلة لاختبار التفسير ومراجعته. وهكذا تتحول المناهج من سؤال:

ما الموضوع التالي الذي سأدرسه؟

إلى سؤال أكثر ارتباطاً بالتعلم:

ما النوع التالي من الفهم أو الأداء الذي ينبغي أن يتمكن المتعلم من بنائه؟

مسار التعلم ليس سلمًا ميكانيكيًا

من الخطأ تصور مسارات التعلم على شكل درجات صارمة لا يستطيع الطالب الانتقال إلى واحدة منها إلا بعد إتمام السابقة حرفياً. فالتعلم قد يكون متعرجاً؛ وقد يظهر المتعلم قدرة متقدمة في سياق، ثم يعود إلى أداء أقل نضجاً في سياق آخر. وقد يمتلك بعض عناصر المستوى الأعلى بينما تبقى لديه فجوات من مستويات سابقة. كما أن البحوث قد تكشف بمرور الوقت أن المسار المفترض يحتاج إلى تعديل. ولهذا فإن مسارات التعلم ينبغي أن تستخدم بوصفها أدوات تفسير وإرشاد، لا قوالب لتصنيف الطلاب

تصنيفاً جامداً. وكلما تحولت إلى خانات ثابتة يوضع المتعلم داخلها ويعامل بناء عليها بوصفه «طالب المستوى 2» أو «طالب المستوى 3»، فقد نكرر المشكلة التي حاولنا تجاوزها: اختزال الإنسان في تصنيف. فالغرض من تحديد الموقع هو اختيار الخطوة التالية لا تثبيت الهوية.

مسارات التعلم والتقويم التكويني

تكتسب مسارات التعلم أهميتها الحقيقية حين ترتبط بالتقويم التكويني. فالتقويم من أجل التعلم يحتاج إلى الإجابة عن ثلاثة أسئلة سبق تناولها: إلى أين يتجه المتعلم؟ أين يقف الآن؟ وكيف يصل إلى الخطوة التالية؟ وتساعد مسارات التعلم بصورة خاصة في السؤال الثالث؛ لأنها تمنح المعلم تصوراً عما قد يمثل التقدم التالي الممكن. فإذا عرف المعلم أن الطالب يستطيع جمع الحقائق لكنه لم يبدأ بعد في الربط بينها لتكوين تفسير، فإن التغذية الراجعة ينبغي ألا تطلب منه فجأة إنتاج تحليل شديد التعقيد؛ بل ينبغي أن تساعد على الانتقال إلى الخطوة الأقرب في المسار. ومن هنا يصبح التقويم أكثر استجابة لموقع التعلم الحقيقي.

وهذه النقطة هي إحدى الصلات الأوضح بين مسارات التعلم والتدريس المتمايز؛ فمعرفة موقع الطلاب في المسار تساعد على تقديم تحديات ودعم يناسبان اختلاف مستوياتهم دون تغيير الغاية العامة للتعلم.

مسار التعلم فرضية تحتاج إلى أدلة

لا ينبغي أن تبني مسارات التعلم على الحدس وحده. فهي تحتاج إلى أدلة من علم التعلم، وتحليل المحتوى، ودراسات أداء الطلاب، وخبرة المعلمين والمختصين. ويؤكد تقرير OECD حول تطوير التقويمات المبتكرة أن بناء تقويمات للمهارات المركبة يقتضي أولاً تعريف البناء المراد تعلمه، ثم تطوير تصور لمسار تعلمه، ثم تصميم مهمات تستثير أدلة صالحة، ووضع نماذج لتفسير هذه الأدلة والإبلاغ عنها (Foster & Piacentini, 2023). وهذا التسلسل بالغ الأهمية:

تعريف القدرة — تصور تطورها — استثارة الدليل — تفسير الموقع والتقدم.

فإذا لم تكن لدينا فكرة واضحة عما يعنيه التطور في القدرة، يصبح من الصعب تفسير معنى ارتفاع أو انخفاض الأداء عبر الزمن. ولهذا فإن قياس النمو الحقيقي أعمق من مجرد طرح اختبارين وحساب الفرق بين درجتيهما.

هل الفرق بين درجتين يعني نموًا؟

إذا حصل الطالب على 60 في بداية الفصل و75 في نهايته، فقد يبدو طبيعيًا القول إنه نما بمقدار 15 نقطة. لكن هذا الاستنتاج لا يكون مشروعًا تلقائيًا. فقد يكون الاختبار الثاني أسهل من الأول، أو يقيس محتوى مختلفًا، أو تكون الدرجتان على مقياسين لا يمكن مقارنتهما مباشرة. وحتى إذا كان الاختبار نفسه قد أعيد استخدامه، فقد تؤثر خبرة الطالب بالأسئلة أو عوامل أخرى في النتيجة. ومن هنا فإن دراسة النمو تحتاج إلى نوع من قابلية المقارنة عبر الزمن. فإذا تغير المقياس الذي نستخدمه، يصعب معرفة هل التغير في الدرجة ناتج عن تغير المتعلم أم تغير الأداة. وهذه قضية أكثر أهمية في الاختبارات الرسمية والبحوث واسعة النطاق، لكنها تحمل درسًا بسيطًا للمعلم:

لا تفسر كل فرق عددي بوصفه نموًا إلا إذا كان لديك أساس معقول للمقارنة.

وفي السياق الصفي قد لا نحتاج دائمًا إلى مقياس رقمي مشترك؛ فقد تكشف سلسلة من الأعمال والمسودات والأداءات تغيرًا نوعيًا واضحًا في مستوى التعلم.

الأدلة الطولية: رؤية التعلم عبر الزمن

يحتاج تتبع النمو إلى جمع الأدلة في أكثر من نقطة زمنية. ومن هنا تأتي أهمية الأدلة الطولية **Longitudinal Evidence**؛ أي الاحتفاظ بمعلومات تسمح بمقارنة الأداء الحالي بالأداء السابق. وقد تكون هذه الأدلة درجات متتابعة، لكنها قد تشمل كذلك عينات من الكتابة، أو تسجيلات لأداء شفهي، أو مشروعات، أو سجلات ملاحظة، أو ملفات إنجاز، أو استجابات لمهام متشابهة في مستويات متفاوتة. وتصبح بعض هذه الأدوات

قوية جدًا حين تستخدم لتوضيح النمو للمتعلم نفسه. فالطالب الذي يقرأ نصًا كتبه قبل ستة أشهر ثم يقارنه بنص حديث قد يرى تغييرًا لم يكن يلاحظه أثناء التعلم اليومي. وقد يكتشف أن تنظيم أفكاره تحسن، أو أن أدلته أصبحت أقوى، أو أن الأخطاء التي كانت متكررة اختفت. وهنا لا يكون التقدم مفهومًا تجريديًا، بل شيئًا يمكن رؤيته في الأدلة.

التقدم ينبغي أن يصبح مرئيًا للمتعلم

لا يكفي أن يحتفظ المعلم بسجل نمو الطالب؛ فمن أهم وظائف التقويم المتجدد أن يصبح المتعلم نفسه واعيًا بتقدمه. وهذا الوعي مهم للدافعية وللتعلم المنظم ذاتيًا. فإذا كان الطالب لا يرى إلا المسافة التي تفصله عن المستوى النهائي، فقد يشعر أن جهده لا يثمر، خاصة حين تكون نقطة بدايته منخفضة. أما حين يستطيع رؤية ما تغير فيه فعلاً، فإنه يمتلك دليلاً على أن التعلم عملية ممكنة. لكن إظهار النمو ينبغي ألا يتحول إلى مدح عام من قبيل «لقد تحسنت كثيراً». الأكثر فائدة أن يربط المعلم التحسن بدليل:

«في محاولتك السابقة كنت تذكر الرأي دون دليل؛ في العمل الحالي استخدمت دليلين وشرحت علاقة كل منهما بالنتيجة.» بهذه الطريقة يتعلم الطالب ما معنى التقدم، لا مجرد أنه تقدم.

النمو ليس دائماً خطياً

من التصورات المضللة أن التعلم ينبغي أن يرتفع بصورة منتظمة من يوم إلى آخر. فالمتعلم قد يمر بفترات يبدو فيها التقدم بطيئاً، ثم يحدث تحول واضح. وقد يتراجع الأداء مؤقتاً حين ينتقل إلى مهمة أكثر تعقيداً. وقد يؤدي تعلم فكرة جديدة إلى اضطراب بعض الفهم القديم قبل إعادة تنظيمه. ومن هنا فإن هبوط درجة واحدة لا يعني بالضرورة تراجع التعلم، كما أن صعودها لا يعني دائماً نمواً راسخاً. ويحتاج المعلم إلى البحث عن النمط عبر سلسلة من الأدلة بدل تفسير كل نتيجة في عزلة. وهذا يعزز مرة أخرى ضرورة عدم بناء أحكام واسعة على نقطة واحدة.

التعلم بوصفه انتقالاً في نوعية الأداء

من أهم مزايا التفكير في النمو أنه يسمح لنا بتجاوز التصور العددي البحت. ففي بعض المجالات يكون الفرق بين مستويات الأداء نوعياً أكثر منه كمياً. فالكاتب المبتدئ لا يصبح كاتباً أكثر تقدماً لمجرد زيادة عدد الجمل؛ وإنما لأنه ينظمها بصورة أكثر ترابطاً، ويتوقع القارئ، ويختار الأدلة، ويراجع الحجج. والطالب في التربية الإسلامية لا يتقدم فقط لأنه يستطيع ذكر عدد أكبر من الأحكام أو المفاهيم، بل حين يصبح قادراً على فهم المقاصد، والتمييز بين المواقف، والاستدلال، وربط المعرفة بالسلوك والقرار. وهذا النوع من النمو يحتاج إلى أوصاف للأداء لا إلى أرقام فقط. ومن هنا تظهر أهمية محددات مستويات الأداء Performance Descriptors، التي تشرح الخصائص النوعية التي تميز أداء مستوى من آخر.

محددات مستويات الأداء

تساعد محددات الأداء على تحويل معايير التعلم العامة إلى أوصاف يمكن ملاحظتها. فبدل القول إن الطالب «جيد في التحليل»، يمكن وصف ما يستطيع فعله: يحدد العلاقات الأساسية، ويستخدم أكثر من دليل، ويميز بين السبب والارتباط، ويبرر استنتاجه. وتزداد قيمة هذه المحددات حين تكتب بحيث تمثل تطوراً في طبيعة الأداء، لا مجرد استخدام صفات مثل ضعيف ومتوسط وجيد وممتاز. فالفرق بين المستويات ينبغي أن يعبر عن فرق حقيقي في نوع التفكير أو الاستقلال أو التعقيد. وهذه المحددات يمكن أن تدخل في بناء الروبرات، ومسارات التعلم، والتقارير الوصفية، والتغذية الراجعة. لكن خطرها يظهر حين تصبح شديدة التفصيل بحيث يحاول المعلم وضع كل أداء إنساني في خانة دقيقة. فالمحددات أدوات مساعدة للحكم وليست بديلاً عن الحكم المهني.

التقدم بالنسبة إلى المعيار

يمكن النظر إلى النمو من خلال ثلاثة مراجع متكاملة: المتعلم بالنسبة إلى نفسه: ما الذي تغير منذ الأداء السابق؟ المتعلم بالنسبة إلى معيار: ما المسافة الباقية للوصول إلى المستوى المطلوب؟ المتعلم بالنسبة إلى مسار التعلم: ما الخطوة النوعية التالية المحتملة؟ ويمنح الجمع بين هذه المراجع صورة أكثر قيمة من أي واحد منها منفردًا. فالطالب الذي يحقق نموًا كبيرًا لكنه لا يزال بعيدًا عن المعيار يحتاج إلى الاعتراف بتقدمه ودعم إضافي في الوقت نفسه. والطالب الذي تجاوز المعيار بسهولة يحتاج إلى تحديات جديدة بدل الاكتفاء بإخباره بأنه ناجح. ومن هنا فإن تتبع النمو ليس وسيلة للتسهيل، بل وسيلة لاتخاذ قرارات أكثر دقة بشأن كل متعلم.

النمو والإنصاف

يرتبط تتبع النمو بقضية الإنصاف ارتباطًا وثيقًا. فالنظم التي تقارن النتائج النهائية وحدها قد تجعل المدارس أو المعلمين الذين يعملون مع طلاب يبدأون من مستويات أقل يظهرون دائمًا في موقع أضعف، حتى لو حقق طلابهم تقدمًا كبيرًا. لكن استخدام مؤشرات النمو ليس حلًا بسيطًا بدوره؛ إذ توجد تحديات فنية ومنهجية في نماذج قياس النمو والقيمة المضافة، خاصة حين تستخدم لاتخاذ قرارات عالية المخاطر بشأن المعلمين أو المؤسسات. ولذلك ينبغي التمييز بين استخدام النمو لفهم التعلم ودعمه وبين استخدام نماذج إحصائية معقدة للمساءلة. ويركز هذا الكتاب أساسًا على الاستخدام الأول: جعل المعلم والطالب قادرين على رؤية التقدم وفهمه والاستجابة له. ومن زاوية إنسانية، يتيح هذا المنظور رؤية الجهد والتغير دون التخلي عن المعايير، ويجنبنا الحكم على المتعلم من موقعه وحده متجاهلين المسافة التي قطعها.

التقويم الشخصي والتكيف مع موقع المتعلم

حين تتوفر معلومات جيدة عن موقع المتعلم في مسار التعلم، يصبح من الممكن تخصيص بعض جوانب التقويم والتدريس. وهنا يظهر مفهوم التقويم التكيفي Adaptive

Assessment، الذي يقدم للمتعلم مهمات تتغير وفق أدائه السابق بحيث تتناسب بدرجة أكبر مع مستوى قدرته. وفي الاختبارات التكيفية الحاسوبية Computerized Adaptive Testing يمكن للنظام اختيار السؤال التالي بناء على استجابة الطالب، فلا يضطر المتعلم المتقدم إلى الإجابة عن عدد كبير من الأسئلة السهلة، ولا يواجه المتعلم الأقل تقدماً سلسلة طويلة من مهمات بعيدة جداً عن مستواه. وتكمن الفكرة الأساسية في زيادة كفاءة القياس والحصول على تقدير أفضل للقدرة باستخدام عدد أقل أو أكثر ملائمة من الأسئلة. لكن التكيف التقني ليس هو نفسه التعلم الشخصي؛ فقد يستطيع النظام تقدير مستوى الطالب بدقة دون أن يقدم له مسار تعلم أفضل.

ولهذا ينبغي ألا يكون الهدف مجرد معرفة موقع المتعلم بصورة أدق، بل استخدام هذه المعرفة في اختيار الخطوة التعليمية المناسبة.

من التقويم التكيفي إلى التقويم الشخصي

يمثل التقويم الشخصي Personalized Assessment اتجاهاً أوسع، يسعى إلى جعل الأدلة والمهمات والتغذية الراجعة أكثر ارتباطاً بمسار المتعلم واحتياجاته. وقد يتضمن ذلك اختلاف مستوى التحدي، أو نوع الدعم، أو توقيت المهمة، أو طريقة تقديم التغذية الراجعة. لكن التخصيص يثير سؤالاً مهماً يتعلق بالمقارنة والعدالة: إذا أدى كل طالب مهمات مختلفة تماماً، فكيف نضمن أن الأحكام الناتجة تشير إلى المستوى نفسه؟ ومن هنا نحتاج إلى التوازن بين المرونة الفردية والمعايير المشتركة. فيمكن أن تختلف الطريق، بينما تظل الغاية واضحة. ويمكن أن تختلف المهمة، بينما تقيس البناء نفسه. ويمكن أن يختلف مقدار الدعم أثناء التعلم، بينما تكون شروط الحكم الختامي محددة ومعلنة.

البيانات لا تساوي التقدم

مع انتشار الأنظمة الرقمية أصبح من الممكن جمع كميات ضخمة من البيانات عن المتعلم: عدد مرات الدخول، والوقت الذي أمضاه في المهمة، وعدد المحاولات،

والإجابات، والمسارات التي اتبعتها. لكن كثرة البيانات لا تعني أننا أصبحنا نعرف النمو بصورة أفضل. فالزمن الذي يقضيه الطالب على منصة لا يخبرنا وحده بما تعلمه، وعدد النقرات لا يمثل بالضرورة الجهد المعرفي، وكثرة المحاولات قد تعبر عن المثابرة أو عن التخمين. ومن هنا ينبغي أن نميز بين البيانات Data والأدلة Evidence. البيانات تصبح أدلة حين تكون لها علاقة مبررة بالبناء الذي نريد الاستدلال عليه. وهذه قاعدة ستزداد أهمية مع تقنيات تحليلات التعلم والذكاء الاصطناعي التي سيتناولها الكتاب لاحقاً.

لوحات متابعة التقدم: أداة أم غاية؟

توفر كثير من المنصات التعليمية لوحات Dashboards تعرض مستوى الطالب ونسب الإنجاز والمهارات التي أتقنها. ويمكن لهذه الأدوات أن تجعل التقدم مرئياً، لكنها قد تصبح كذلك وسيلة جديدة لاختزال التعلم في مؤشرات وألوان. فإذا رأى الطالب أنه حقق «72%» في مهارة معينة، يبقى السؤال: ماذا يعني الرقم؟ وما الذي يستطيع فعله الآن؟ وما الذي يحتاج إليه ليتقدم؟ ومن هنا ينبغي أن ترتبط لوحات المتابعة بأوصاف ذات معنى للأداء والخطوات التالية، لا بالأرقام وحدها. كما ينبغي تجنب تحويل التعلم إلى سباق مستمر في المؤشرات، بحيث يعود الضغط المقارن بصورة رقمية أكثر جاذبية.

التقدم والتغذية الراجعة

تكون التغذية الراجعة أكثر فاعلية حين تربط بين ثلاثة أمور:

المستوى الحالي، والمعيار أو الهدف، والخطوة التالية.

وهذا يجعلها مرتبطة بطبيعتها بالنمو. فبدل التعليق:

«إجابتك ناقصة.» يمكن أن يقال:

«حددت الفكرة الأساسية بصورة صحيحة، وأصبحت الآن بحاجة إلى استخدام دليل يوضح لماذا تؤيدها.» في هذه العبارة يرى الطالب موقعه وما تحقق بالفعل وما يحتاج إليه بعد ذلك. وهنا يتحول مفهوم مسار التعلم إلى لغة يومية للتغذية الراجعة.

التقدم لا يعني الإسراع دائماً

تستخدم كلمة «التقدم» أحياناً وكأن الأفضل دائماً هو الانتقال إلى المستوى التالي بأسرع وقت. لكن التعلم العميق يحتاج أحياناً إلى التثبيت والممارسة والتوسع داخل المستوى نفسه. فالطالب قد يستطيع تنفيذ المهارة في مثال واحد، لكنه لا يزال يحتاج إلى تطبيقها في سياقات مختلفة حتى تصبح أكثر مرونة وثباتاً. ومن هنا فإن الخطوة التالية ليست دائماً «مفهوماً أعلى»، بل قد تكون **تعميق الفهم أو توسيع نطاق التطبيق أو زيادة الاستقلال**. وهذه رؤية مهمة لمسارات التعلم؛ فهي ليست سباقاً رأسياً نحو محتوى أكثر، وإنما نمو في الجودة والمرونة والقدرة على النقل.

التقدم والفروق الفردية

يكشف تتبع النمو بصورة واضحة أن المتعلمين يختلفون في سرعة تقدمهم، وفي نوع الدعم الذي يحتاجون إليه، وفي مواطن القوة والضعف داخل المجال نفسه. لكن الاعتراف بهذه الفروق لا يعني أن نصمم تعليمًا فرديًا كاملاً لكل طالب في كل لحظة، فهذا غير واقعي في معظم البيئات. المطلوب أن تمنح الأدلة المعلم قدرة أفضل على **تجميع الاحتياجات**؛ فيعرف أن مجموعة تحتاج إلى إعادة بناء مفهوم أساسي، ومجموعة مستعدة للتطبيق، وأخرى تحتاج إلى تحدٍ أكثر تعقيداً. وهكذا يصبح التقويم أداة لإدارة التنوع لا لمجرد وصفه.

النمو والنماء الإنساني

حتى الآن تناول الفصل النمو أساساً في المعرفة والمهارة والكفاية، لكن مفهوم النماء في هذا الكتاب أوسع. فالعملية التربوية تسعى كذلك إلى زيادة استقلال المتعلم، وقدرته على مراجعة نفسه، وتحمل المسؤولية، والاستمرار في التعلم، والعمل مع الآخرين. غير

أن توسيع التقويم إلى هذه الأبعاد يحتاج إلى حذر شديد. فليست جميع أبعاد الشخصية قابلة للقياس بالدرجة نفسها، وبعضها لا ينبغي تحويله إلى درجات أصلاً. ومن هنا ينبغي أن نميز بين:

ما تستطيع المدرسة تنميته، وما تستطيع أن تجمع أدلة مشروعة عنه، وما يحق لها أن تصدر حكماً رسمياً بشأنه.

وهذه الحدود جزء من أخلاق التقويم. فقد نلاحظ نمو الطالب في القدرة على تقويم ذاته أو التعاون أو تحمل مسؤولية مهمة، لكن ينبغي ألا نزع أن لدينا مقياساً كاملاً لـ«شخصيته» أو «قيمه».

من النمو إلى النماء : رؤية الكتاب

يمكن في ضوء ما سبق التمييز بين مفهومين متصلين: **النمو التعليمي**: التغير الملحوظ في المعرفة والفهم والمهارات والكفايات عبر الزمن. **النماء التربوي**: عملية أوسع يصبح فيها المتعلم أكثر قدرة واستقلالاً ومسؤولية ووعياً بتعلمه، دون اختزال هذا النماء الإنساني كله في مؤشرات قياسية. ومن هنا اختار الكتاب عبارة «**صناعة التعلم والنماء**» لا «رفع التحصيل» فقط. فالتحصيل جزء من النماء، لكنه ليس كله. والتقويم المتجدد ينبغي أن يساعدنا على رؤية التقدم دون أن يدعي القدرة على قياس كل ما في الإنسان.

التحدي: حين يتحول تتبع النمو إلى مراقبة مستمرة

كل اتجاه تربوي يحمل إمكانات للفائدة ومخاطر لسوء الاستخدام. فنتبع التعلم يمكن أن يساعد المعلم والطالب على رؤية التقدم، لكنه قد يتحول مع التقنية إلى مراقبة شديدة لكل حركة للمتعلم. وقد تسجل الأنظمة كل استجابة وكل وقت وكل محاولة، ثم تبني ملفات تفصيلية عنه. وهنا تبرز أسئلة تتعلق بالخصوصية، وحق المتعلم في ألا يتحول كل سلوك منه إلى بيانات، وحدود استخدام البيانات عبر الزمن، ومن يملكها، وما القرارات التي يمكن أن تبني عليها. ولذلك ينبغي أن تخضع فكرة «كلما جمعنا بيانات

أكثر أصبح التقويم أفضل» للنقد. أحياناً تكون أقل كمية كافية من الأدلة أكثر مهنية وإنسانية من جمع كل ما يمكن جمعه.

الممارسة العربية ومسارات التعلم

لا يزال حضور مفهوم Learning Progressions في الأدبيات العربية أضيق مقارنة بمفاهيم أكثر انتشاراً مثل التقويم البديل والتقويم التكويني، كما أن استخدامه الميداني يحتاج إلى بنية من معايير التعلم وأوصاف مستويات الأداء وأدوات تقويم مرتبطة بها. وهذا يمثل مجاًلاً مهماً للتطوير في نظم التعليم العربية؛ إذ يمكن أن تساعد مسارات التعلم في تجاوز بعض الممارسات التي تقدم أهداف المناهج في صورة قوائم محتوى دون أن توضح بصورة كافية كيف يتطور فهم المتعلم من مرحلة إلى أخرى. غير أن الاستفادة منها ينبغي ألا تبدأ بترجمة نماذج جاهزة من نظم أخرى، بل ببناء المسارات في ضوء طبيعة المناهج والمتعلمين واللغة والسياق الثقافي، والاستفادة في الوقت نفسه من المعرفة البحثية العالمية.

فمسار نمو الفهم في مجال معين قد يحتوي على جوانب مشتركة إنسانياً، لكنه يتأثر كذلك بطبيعة المحتوى والخبرة التعليمية. ومن هنا فإن أحد مجالات البحث العربي الواعدة يتمثل في بناء مسارات تعلم مدعومة بأدلة محلية في المجالات الأساسية، ثم توظيفها في التقويم والتدريس.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم البدء بتتبع النمو دون نظام تقني معقد. يختار كفاية واحدة مهمة تمتد عبر مدة زمنية، مثل: «تقديم تفسير قائم على الأدلة». ثم يحتفظ بثلاث عينات من أداء الطالب: في البداية، وفي منتصف الفترة، وفي نهايتها. ويحدد 3 أو 4 خصائص أساسية للأداء، مثل:

وضوح الادعاء، واختيار الدليل، والربط بين الدليل والنتيجة، والقدرة على مراجعة التفسير.

ثم يقارن الأداء عبر الزمن، لا ليحسب متوسطاً فقط، بل ليسأل: ما الجانب الذي تغير؟ ما الذي أصبح الطالب قادراً على فعله؟ ما الذي ما يزال ثابتاً؟ وما الخطوة النوعية التالية؟ ثم يشرك الطالب في المقارنة ويطلب منه اختيار دليل من أعماله يبرهن على تقدمه، وتحديد هدف للمرحلة التالية. بهذه الطريقة تتحول عملية التقويم من سلسلة درجات منفصلة إلى قصة تعلم يمكن قراءتها وفهمها.

خلاصة الفصل

يمثل الانتقال من قياس المستوى إلى تتبع النمو تحولاً من النظر إلى التعلم بوصفه نقطة ثابتة إلى النظر إليه بوصفه مساراً يتطور عبر الزمن. فالإنجاز يخبرنا بموقع المتعلم بالنسبة إلى معيار، بينما يكشف النمو مقدار ونوعية التغير الذي حدث منذ نقطة سابقة. ولا ينبغي أن يحل أحد المنظورين محل الآخر؛ فالتقويم المتجدد يجمع بين معرفة أين وصل الطالب، والمسافة التي قطعها، والخطوة التي يحتاج إليها بعد ذلك. وتقدم مسارات تعلم التقدم Learning Progressions إطاراً يساعد في وصف الكيفية التي تتطور بها المعرفة والمهارات والكفايات من صور أولية إلى أداءات أكثر تعقيداً، وتساعد المعلم على تفسير الدليل وتقديم تغذية راجعة أكثر اتصالاً بموقع المتعلم الحقيقي.

لكن المسارات ليست قوانين حتمية، ولا ينبغي أن تتحول إلى تصنيفات جامدة. إنها فرضيات مدعومة بالأدلة تستخدم لتوجيه الحكم والتدريس، وتظل قابلة للمراجعة. كما أن تتبع النمو يحتاج إلى أدلة عبر الزمن، وإلى قابلية معقولة للمقارنة، وإلى التمييز بين التغير الحقيقي والتغير الناتج عن اختلاف المهمات أو الظروف. وقد يكون النمو رقمياً في بعض الحالات، لكنه يكون نوعياً في حالات كثيرة، يظهر في عمق الفهم، وتعقيد الأداء، والاستقلال، والقدرة على استخدام المعرفة في سياقات جديدة. ويمتد مفهوم النمو في رؤية الكتاب نحو معنى أوسع هو **النماء**؛ أي أن يصبح المتعلم أكثر قدرة ووعياً ومسؤولية واستقلالاً، مع الاعتراف بأن بعض جوانب هذا النماء لا ينبغي اختزالها في أرقام أو ادعاء قياسها قياساً كاملاً.

وبهذا تكتمل التحولات الأربعة التي عالجها هذا الباب: من تقويم التعلم إلى التقويم من أجل التعلم، ومن التقويم الخارجي إلى التقويم بوصفه تعلمًا، ومن الإجابات المدرسية إلى الأداء الأصيل والكفايات، ومن قياس الحالة إلى تتبع النمو والتقدم. وتقود هذه التحولات جميعًا إلى سؤال أعمق: إذا كان التقويم يتعامل مع إنسان نامٍ، ويؤثر في ثقته ودفاعيته وقراراته وفرصه، فما الرؤية الإنسانية والأخلاقية التي ينبغي أن تحكمه؟ ومن هنا ينتقل الكتاب إلى الباب الثالث: الأسس الإنسانية والإسلامية للتقويم المتجدد.

الباب الثالث

الأسس الإنسانية والإسلامية للتقويم المتجدد

مقدمة الباب

لا يعمل التقويم في فراغ؛ فهو يعكس دائماً تصوراً معيناً عن الإنسان والتعلم والنجاح، حتى حين لا يكون هذا التصور مصرحاً به. فعندما نختزل تعلم الطالب في درجة، أو نرتب المتعلمين ترتيباً مستمراً، أو نمنح حكماً نهائياً بعد أداء محدود، فإننا لا نستخدم أداة فنية فحسب، بل نمارس ضمناً رؤية معينة للمتعلم ولما يستحق أن يقاس فيه. ومن هنا فإن تجديد التقويم لا يكتمل بإعادة تصميم أدواته أو تنويع مصادر أدلته، بل يحتاج إلى إعادة النظر في الأسس الإنسانية والأخلاقية التي تحكمه. فالتقويم يتعامل مع إنسان نامٍ، له كرامته، وتاريخه، وفروق فردية تميزه، وقدرة على التعلم والتغير، كما أن الحكم الصادر عنه قد يؤثر في دافعيته وصورته عن ذاته وفرصه المستقبلية وعلاقته بالتعلم.

وتؤكد البحوث المعاصرة أن التقويم لا يكتفي بوصف أداء الطالب، بل يمكن أن يسهم في تشكيل الطريقة التي يرى بها نفسه. وقد أظهرت مراجعة تكاملية حديثة أن التقويم يمكن أن يؤثر في هوية المتعلم عبر اللغة التي يستخدمها، وطريقة التصنيف، ومعايير النجاح، والخبرات المتكررة المرتبطة بالحكم والقبول أو الإخفاق (Nieminen, 2025, pp. 305-287). كما أن أثر التصنيف ليس محايداً دائماً؛ إذ أظهرت مراجعة تحليلية لـ 60 تجربة شملت 8295 مشاركاً أن وضع تسميات تشخيصية على الطلاب ارتبط، في المتوسط، بأحكام أكثر سلبية عليهم، وأن الأثر كان أشد حين لم تتوافر معلومات أخرى غنية عن المتعلم (Franz et al., 2023). وهذه النتيجة لا تعني رفض التشخيص المهني، لكنها تكشف خطورة تحول التصنيف من وسيلة للفهم والدعم إلى إطار ثابت يفسر من خلاله كل ما يفعله الطالب.

ويتصل البعد الإنساني كذلك بالدافعية؛ فالدرجة والتغذية الراجعة قد تحملان للمتعلم معنى معلوماتيًا يساعده على إدراك كفاءته وتحسين أدائه، أو معنى ضاغطاً يشعره بأن التقويم وسيلة للسيطرة والمقارنة. وتؤكد نظرية التحديد الذاتي أن السياقات التي تدعم الشعور بالكفاءة والاستقلال والانتماء تميل إلى تعزيز الدافعية الأكثر استقلالاً، بينما يمكن أن تصبح الدرجات، حين تستخدم أساساً للضغط أو المقارنة، عوامل تقلل الدافعية الداخلية لدى بعض المتعلمين (Ryan & Deci, 2020). لكن الرؤية الإنسانية وحدها لا تكفي لبناء الفلسفة التي يقترحها هذا الكتاب؛ إذ يسعى المشروع كذلك إلى الإفادة من التصور الإسلامي للإنسان والتربية والمسؤولية والعدل والمحاسبة، لا بوصفه إضافة لاحقة إلى النظريات المعاصرة، وإنما بوصفه أصلاً يسهم في إعادة تحديد غاية التقويم وحدوده.

فالإنسان في التصور الإسلامي ليس كائنًا تختزل قيمته في مقدار ما ينجز، وإنما هو مكرم، ومسؤول، وقابل للتعلم والإصلاح والترقية، ويخضع الحكم عليه لمقتضيات العدل والتبين وعدم تحميله ما لا يطيق. كما أن مفهوم المحاسبة في الرؤية الإسلامية يقترن بالمسؤولية والوعي بالعمل ونتائجه، لا بمجرد العقاب الخارجي، بما يفتح مجالاً مهماً للحوار مع مفاهيم التقويم الذاتي والمراجعة والمسؤولية عن التعلم. ولهذا لا يهدف هذا الباب إلى البحث عن أصل إسلامي اصطلاحى لكل مفهوم معاصر، ولا إلى تحويل النصوص الشرعية إلى شواهد تؤيد ما توصل إليه الفكر الغربي، بل يسعى إلى بناء حوار تأسيسى: ما الرؤية التي يقدمها الفكر الإسلامي للإنسان الذي نقومه؟ وما المبادئ التي ينبغي أن تحكم الحكم عليه؟ وأين يلتقي ذلك مع ما توصل إليه الفكر التقويمي المعاصر، وأين يضيف إليه أو يصححه أو يضع له حدوداً؟

ويتناول الباب أولاً فلسفة الإنسان المتعلم وعلاقتها بالتقويم، ثم ينتقل إلى الأسس الإسلامية لفلسفة التقويم، قبل أن يعالج في الفصل الثالث العدالة والإنصاف والأخلاق في الممارسة التقويمية. وتنتظم هذه المعالجة حول سؤال مركزي:

كيف نقوم تعلم الإنسان دون أن نختزل الإنسان فيما نستطيع قياسه؟

الفصل الثامن

الإنسان المتعلم وفلسفة التقويم

كل تقويم يبدأ بصورة ضمنية عن الإنسان

قبل أن يختار المعلم أداة التقويم، وقبل أن يكتب السؤال، وقبل أن يحدد الدرجة، توجد في الخلفية مجموعة من الافتراضات عن المتعلم، وإن لم تكن معلنه. هل المتعلم مستقبل للمعلومات أم فاعل في بناء التعلم؟ هل قدرته ثابتة نسبيًا أم قابلة للنمو؟ هل الخطأ علامة على العجز أم مرحلة في التعلم؟ هل اختلاف المتعلمين مشكلة ينبغي تقليلها أم حقيقة ينبغي مراعاتها؟ هل الغاية من التقويم ترتيب الأفراد أم مساعدتهم على التقدم؟ وهذه الأسئلة فلسفية في ظاهرها، لكنها تتحول إلى قرارات يومية شديدة العملية. فإذا اعتقد المعلم أن القدرة ثابتة، قد يميل إلى استخدام التقويم لتحديد «من يستطيع» و«من لا يستطيع». أما إذا نظر إلى التعلم بوصفه عملية نامية، فسوف تصبح النتيجة الحالية وصفًا مؤقتًا لموقع قابل للتغير.

ومن هنا يمكن القول إن فلسفة التقويم تبدأ قبل الأداة؛ إنها تبدأ من الصورة التي نحملها عن الإنسان المتعلم.

المتعلم ليس الدرجة

من أكثر أخطاء التقويم شيوعًا الانتقال من وصف الأداء إلى وصف الإنسان. هناك فرق كبير بين القول:

«أداء الطالب في هذه المهمة لا يحقق المعيار.» وبين القول:

«هذا الطالب ضعيف.» الجملة الأولى تصف أداء محددًا وتترك باب التغيير مفتوحًا، أما الثانية فتحول نتيجة جزئية إلى هوية. وقد يبدو الفرق لغويًا، لكنه يحمل أثرًا تربويًا عميقًا؛ لأن الإنسان يميل إلى تفسير الخبرات المتكررة من خلال الصور التي تبني عنه

وحوله. وقد أظهرت الأدبيات الحديثة أن التقييم لا ينتج معلومات عن الطالب فقط، بل يمكن أن يسهم في تشكيل هويته التعليمية؛ إذ قد يبدأ المتعلم في رؤية نفسه بوصفه «متفوقاً» أو «متوسطاً» أو «ضعيفاً»، ثم يعيد تفسير تجاربه التالية من خلال هذه الهوية (Nieminen, 2025, pp. 287–305). ومن هنا فإن إحدى القواعد الإنسانية الأساسية في التقييم هي:

نقوم الأداء، ولا نختزل الشخص في أدائه.

وهذه القاعدة لا تلغي الحاجة إلى الأحكام، وإنما تحدد نطاقها. فالطالب قد يكون ضعيفاً في مهارة معينة الآن، لكن هذه العبارة تختلف جذرياً عن الحكم عليه بضعف عام ثابت.

النتيجة حالة وليست هوية

حين يحصل الطالب على نتيجة منخفضة، فإنها تصف شيئاً وقع في زمن معين وتحت شروط معينة. وهي لا تكشف بالضرورة عن أقصى ما يستطيع أن يصل إليه. وهنا يظهر الفرق بين **المستوى الحالي والقابلية للنمو**. وقد تناول الباب السابق مفهوم مسارات التعلم والتقدم، وأكد أن التعلم يتطور عبر مراحل ولا يمثل لقطة جامدة. ويترتب على ذلك أن لغة التقييم ينبغي أن تعكس هذه الطبيعة. فالعبارة:

«لم يحقق المعيار بعد تحمل معنى مختلفاً عن:

«فشل في تحقيق المعيار.» كلمة «بعد» لا تغير النتيجة الحالية، لكنها تمنع تحويلها إلى نهاية. وهذا لا يعني استخدام لغة تجميلية تخفي الضعف، بل لغة دقيقة وغير نهائية في الوقت نفسه.

الإنسان قابل للنمو لكنه ليس متساوي البداية مع غيره

يقوم كثير من الخطاب التربوي الحديث على الإيمان بقدرة المتعلم على التطور، وهو مبدأ مهم، لكن الإفراط فيه قد يؤدي إلى تصور غير واقعي إذا تجاهل الفروق الفعلية بين الأفراد. فالطلاب يختلفون في معارفهم السابقة، وسرعة تعلمهم، واستراتيجياتهم،

واهتماماتهم، وخبراتهم، ولغاتهم، ومواردهم الاجتماعية والثقافية، وقد تختلف كذلك بعض قدراتهم واستعداداتهم. ومن ثم فإن القول إن الجميع «قابلون للنمو» لا يعني أنهم سيصلون بالسرعة نفسها أو بالطريق نفسه أو بالدعم نفسه. ويصبح دور التقويم هنا مزدوجًا: أن يكشف الفروق دون أن يحولها إلى مصائر ثابتة. فالاختلاف معلومة ينبغي أن تساعد على اتخاذ قرار، لا أساسًا لوصم المتعلم.

الفروق الفردية ليست خطأ في النظام

نشأت بعض الممارسات التقويمية على افتراض ضمني أن التعليم يسير في خط واحد، وأن الطلاب ينبغي أن يصلوا إلى النقطة نفسها في الوقت نفسه، ومن يتأخر يصبح مشكلة تحتاج إلى تصنيف. لكن التعلم الفعلي أكثر تنوعًا. وقد يظهر طالب تقدمًا سريعًا في الفهم المفاهيمي وبطئًا في التعبير، بينما يظهر آخر قدرة كبيرة على التطبيق مع ضعف في الاستدعاء اللفظي، وقد يحتاج ثالث إلى زمن أطول ليصل إلى الأداء نفسه. ومن هنا فإن التقويم المتجدد لا يسعى إلى إزالة الفروق الفردية، بل إلى فهمها والاستجابة لها دون التخلي عن المعايير المشتركة. ويمكن تصور هذه العلاقة في معادلة بسيطة:

معايير مشتركة + طرق متعددة لإظهار التعلم + دعم مختلف بحسب الحاجة.

وبهذا لا تتحول مراعاة الفروق إلى خفض للتوقعات، ولا تتحول المعايير المشتركة إلى تجاهل للفروق.

كرامة المتعلم وحدود سلطة التقويم

يملك التقويم سلطة كبيرة داخل المؤسسة التعليمية؛ فالدرجة تستطيع أن تفتح للمتعلم بابًا أو تغلقه، والتقرير قد يؤثر في طريقة تعامل أسرته معه، والتصنيف قد يحدد نوع المسار الذي يوجه إليه. ولهذا فإن التقويم ليس ممارسة بريئة من علاقات القوة. فالمعلم أو المؤسسة يملكان حق إصدار حكم له آثار في حياة الطالب، ويقتضي ذلك أن تقابل السلطة مسؤولية أخلاقية. وتتضمن هذه المسؤولية ألا يستخدم التقويم للإهانة أو

التشهير أو التهديد، وألا تتحول الأخطاء إلى مادة للسخرية، وألا تعرض نتائج الطلاب بصورة تمس كرامتهم أو خصوصيتهم. كما تعني أن يعرف الطالب، قدر الإمكان، على أي أساس صدر الحكم عليه، وأن تتاح له فرصة لفهم الخطأ والتعلم منه. ومن هنا فإن احترام كرامة المتعلم ليس أمرًا خارج التقويم، بل جزء من جودة ممارسته.

الكرامة لا تعني غياب المحاسبة

قد يسيء البعض فهم المنظور الإنساني للتقويم فيظن أنه يدعو إلى تخفيف المعايير أو تجنب إخبار الطالب بضعفه حتى لا تتأثر مشاعره. وهذا يناقض الغاية نفسها. فالاحترام الحقيقي للمتلم يتضمن إعطاءه معلومات صادقة عن أدائه، لا حرمانه منها. والمشكلة ليست في الحكم السلبي عندما يكون مستندًا إلى دليل، وإنما في طريقة صياغته واستخدامه وحدوده. يمكن أن نقول بوضوح إن الأداء لا يحقق المستوى المطلوب، ونحدد السبب، ونشرح ما يحتاج إلى تغيير، دون تحويل ذلك إلى إدانة للشخص. ومن ثم فإن التقويم الإنساني يجمع بين:

الصدق والاحترام.

ولا يضحى بأحدهما من أجل الآخر.

الخطأ جزء من إنسانية التعلم

ينمو التعلم من خلال المحاولة والخطأ والمراجعة، لكن بعض البيئات التقييمية تحول الخطأ إلى حدث ينبغي تجنبه بأي ثمن. وحين تصبح كل محاولة محسوبة في الدرجة، يتعلم الطالب أحيانًا أن أفضل استراتيجية هي عدم المجازفة: لا يقدم تفسيرًا جديدًا، ولا يجرب طريقة غير مضمونة، ولا يكشف ما لا يفهمه. وهذا يخلق مفارقة؛ إذ نحتاج إلى الخطأ لكي نفهم التعلم، ثم ننهي بيئة تجعل المتعلم يخفيه. ومن هنا ينبغي أن تميز المؤسسة بين الخطأ في سياق التعلم والخطأ في سياق الحكم الختامي. في الأول يكون الخطأ موردًا للتشخيص. وفي الثاني قد يمثل دليلًا على مستوى لم يتحقق بعد. والخطأ بين السياقين يجعل التقويم عائقًا أمام التعلم.

التقويم وصورة المتعلم عن ذاته

يمكن للخبرات التقويمية المتكررة أن تؤثر في معتقدات المتعلم عن قدرته. فالطالب الذي يتلقى باستمرار إشارات بأنه أقل من غيره قد يبدأ في تجنب المهمات الصعبة، ليس لأنه لا يستطيع تعلمها بالضرورة، بل لأنه أصبح يتوقع الفشل. وتزداد الخطورة حين تأتي النتيجة في صورة تصنيف ثابت أو تسمية عامة. وتكشف المراجعة التحليلية لـ Franz وزملائه أن مجرد وجود تسمية تشخيصية يمكن أن يؤثر في تقييم الآخرين للطالب بصورة سلبية، حتى عندما تكون المعلومات الأخرى متشابهة، وهو أثر كان أوضح عندما كانت التسمية هي المعلومة الرئيسة المتاحة (Franz et al., 2023). ولا يعني ذلك إلغاء التصنيفات التشخيصية التي قد تكون ضرورية لتقديم الدعم، وإنما منعها من أن تصبح العدسة الوحيدة التي يرى من خلالها المتعلم.

فالطالب الذي لديه صعوبة تعلم هو أولاً إنسان له جوانب قوة واهتمامات وقدرات متعددة، ولا ينبغي أن تختزل هويته التربوية في صعوبته.

من التشخيص إلى الدعم

الأصل في التشخيص التربوي أن يقود إلى تدخل أفضل. فإذا لم يكن للتصنيف أثر في نوع الدعم أو طريقة التعليم أو الفرص المتاحة، فإن قيمته تصبح موضع سؤال. ومن هنا يمكن وضع قاعدة:

كل معلومة تقويمية نجمعها عن المتعلم ينبغي أن يكون لها غرض تربوي مشروع.

فإذا كان الاختبار أو التصنيف لا يساعد على قرار أفضل، فقد يتحول جمعه إلى عبء أو إلى مصدر للوصم دون فائدة. وهذا ينسجم مع المبدأ الذي سبق اعتماده في الكتاب: لا نحتاج إلى أكبر كمية ممكنة من البيانات، بل إلى أقل كمية كافية من الأدلة لاتخاذ قرار رشيد.

التقويم والدافعية: المعلومة والضغط

لا يتلقى المتعلم الدرجة أو التعليق بوصفه معلومة محايدة؛ فهو يفسر معناها في ضوء العلاقة بالمعلم وثقافة الصف وخبراته السابقة. وتساعد نظرية التحديد الذاتي Self-Determination Theory في فهم هذا الأمر، إذ تميز بين السياقات التي تدعم حاجات نفسية أساسية مثل الشعور بالكفاءة والاستقلال والانتماء، والسياقات التي تزيد الشعور بالضغط والسيطرة. ويرى Deci و Ryan أن التغذية الراجعة يمكن أن يكون لها معنى معلوماتي حين تساعد الفرد على فهم كفاءته وتحسينها، بينما تحمل معنى تحكمياً حين تستخدم أساساً للضغط من أجل سلوك أو نتيجة محددة (Ryan & Deci, 2020). وهذا الفرق بالغ الأهمية في التقويم. فالعبارة:

«استخدمت دليلاً مناسباً هنا، وتحتاج الآن إلى توضيح علاقته باستنتاجك» تقدم معلومات عن الأداء. أما:

«إذا لم ترفع درجتك في المرة القادمة فستواجه مشكلة» فتستخدم التقويم أساساً للضغط. وقد تؤدي الممارستان إلى استجابة سلوكية مؤقتة، لكن أثرهما في طبيعة الدافعية مختلف.

الدرجة ليست دائماً محفزاً

يشيع الاعتقاد أن الدرجات ضرورية حتى يبذل الطلاب جهدهم، لكن الأدلة المتعلقة بالدافعية أكثر تعقيداً. فقد تؤدي الدرجة إلى زيادة الجهد حين ترتبط بمكافأة أو نتيجة مهمة، لكنها قد تجعل الاهتمام يتحول من إتقان المهمة إلى الحصول على الرقم. وتشير بحوث نظرية التحديد الذاتي إلى أن الدرجات، حين تستخدم بوصفها أدوات للضغط أو المقارنة، يمكن أن ترتبط بانخفاض بعض أشكال الدافعية الذاتية، بينما تكون المعلومات التي تساعد المتعلم على الشعور بالكفاءة والإتقان أكثر دعماً للدافعية المستقلة (Ryan & Deci, 2020).

وفي دراسة على طلاب في التربية البدنية، ارتبطت الدروس التي تضمنت تقويماً أدائياً بالدرجات بانخفاض الدافعية الداخلية وبعض أشكال التنظيم الذاتي وارتفاع الخوف

مقارنة بدروس لم تتضمن هذا النوع من التقويم، وتوسّطت حاجات الطلاب النفسية جانبًا من هذه العلاقة (Krijgsman et al., 2017). ولا يجوز تعميم هذه النتائج على كل أنواع الدرجات أو السياقات، لكنها تكشف أن السؤال ليس:

هل تستخدم الدرجات؟

بل:

ما المعنى الذي تعطيه الدرجات داخل ثقافة الصف؟

الكفاءة أم المقارنة؟

يحتاج الإنسان إلى الشعور بأنه يتقدم وأن جهده ينتج أثرًا، ولذلك يمكن للتقويم أن يدعم دافعيته حين يساعده على رؤية النمو. لكن المقارنة المستمرة بالآخرين تغير معنى الكفاءة؛ إذ يصبح النجاح معتمدًا على أن يكون الفرد أفضل من غيره. ويختلف هذا عن معيار الإلتقان الذي يسأل: هل أصبح أداؤك أكثر جودة؟ وهل بلغت المعيار؟ ومن منظور إنساني، يكون التقويم أكثر دعمًا للتعلم حين يمنح المتعلم ثلاثة مراجع: ما الذي كان يستطيع فعله سابقًا؟ ما الذي يستطيع فعله الآن؟ ما المستوى الذي يسعى إلى بلوغه؟ وبهذا لا تختفي المقارنة بالمعايير، لكن المقارنة الاجتماعية تفقد احتكارها لمعنى النجاح.

الاستقلال لا يعني ترك المتعلم وحده

ركز الفصل السابق على فاعلية المتعلم والتقويم الذاتي، لكن مفهوم الاستقلال يحتاج إلى حماية من سوء الفهم. فالاستقلال Autonomy لا يعني أن يفعل الطالب ما يشاء دون إطار، ولا أن يتخلى المعلم عن مسؤوليته. في نظرية التحديد الذاتي، يشير دعم الاستقلال إلى إحساس المتعلم بأنه يفهم معنى ما يفعل، وأن له قدرًا من الاختيار والصوت، وأن سلوكه ليس مجرد استجابة لضغط خارجي. وفي التقويم يمكن دعم ذلك

من خلال إشراك المتعلم في فهم المعايير، والسماح له باتخاذ بعض القرارات في المهمة، وطلب تفسير حكمه على عمله، وإتاحة فرص المراجعة. وهكذا تكون العلاقة:

دعم لا ترك، وحرية مسؤولية لا غياب للمعايير.

التقويم والعلاقة بين المعلم والمتعلم

تؤثر العلاقة بين المعلم والمتعلم في كيفية استقبال التقويم. فالملاحظة النقدية نفسها قد يفسرها الطالب بوصفها مساعدة إذا صدرت في سياق ثقة، وقد يفسرها بوصفها إهانة إذا كانت العلاقة قائمة على الخوف. ومن هنا لا تتفصل مهارة تقديم التغذية الراجعة عن طبيعة العلاقة التربوية. فالطالب يحتاج إلى أن يثق بأن هدف المعلم من كشف الضعف هو مساعدته على التقدم، لا إثبات فشله. وتصبح هذه الثقة أكثر أهمية في التقويم التكويني؛ لأن نجاحه يتطلب من الطالب أن يكشف ما لا يعرفه. ولا يمكن أن يطلب المعلم من الطالب الصدق بشأن الصعوبة ثم يعاقبه نفسياً على هذا الصدق.

الأمان النفسي شرط لإظهار التعلم الحقيقي

يشير مفهوم الأمان النفسي إلى شعور الفرد بأنه يستطيع الاعتراف بعدم المعرفة أو ارتكاب الخطأ أو طلب المساعدة دون خوف غير ضروري من الإهانة أو الوصم. وفي التقويم، يمثل هذا شرطاً مهماً لجودة الأدلة. فالطالب الخائف قد يخفي عدم الفهم أو يمتنع عن الإجابة أو يكرر ما يظن أن المعلم يريد سماعه، وحين يحدث ذلك لا يحصل المعلم على صورة حقيقية عن التعلم. وبذلك يصبح احترام الجانب النفسي ليس مجرد قضية رفاه، بل شرطاً لصدق التقويم التكويني نفسه. وقد أظهرت مراجعة منهجية حديثة حول التقويم الذاتي أن شعور الطلاب بالأمان النفسي والدعم البيئي من العوامل المرتبطة بمدى انخراطهم الحقيقي في التقويم الذاتي (Yan et al., 2023).

المتعلم شريك لا موضوع للفحص فقط

يمثل الانتقال من «تقويم الطالب» إلى «التقويم مع الطالب» تحولاً إنسانياً مهماً. ففي النموذج الأول يكون الطالب موضوعاً تجمع عنه المعلومات. أما في النموذج الثاني فيفهم لماذا تجمع المعلومات، ويستطيع مناقشة معناها، ويشارك في تفسير بعضها واستخدامها. ولا يعني ذلك أن كل قرار يجب أن يكون تفاوضياً؛ فهناك أحكام مهنية تقع مسؤوليتها على المعلم والمؤسسة. لكن إشراك المتعلم يزيد شفافية السلطة التقويمية ويجعله أكثر قدرة على التعلم من نتائجها. ومن هنا يمكن الحديث عن حق تربوي مهم: **حق المتعلم في فهم الحكم الصادر على تعلمه**. فليس من المقبول أن يحصل على رقم لا يعرف كيف نتج ولا ماذا يعني ولا كيف يستطيع تحسينه.

الشفافية واحترام الإنسان

تتصل كرامة المتعلم كذلك بالشفافية. فالمعايير الغامضة تمنح المقوم سلطة واسعة يصعب على الطالب فهمها أو مراجعتها. أما حين تكون الأهداف ومعايير النجاح واضحة، يصبح الحكم أكثر قابلية للتفسير. ولا تعني الشفافية الكشف عن كل سؤال قبل الاختبار، بل الكشف عن **قواعد اللعبة التعليمية**: ما المطلوب؟ ما معنى العمل الجيد؟ كيف سيحكم عليه؟ وما الذي سيحدث للنتيجة؟ وتصبح الشفافية أكثر أهمية كلما ارتفعت عواقب القرار.

الخصوصية: ليس كل ما نعرفه ينبغي أن نعلنه

يجمع التقويم معلومات عن المتعلم، وبعض هذه المعلومات حساس: الدرجات، والصعوبات، وأنماط الأخطاء، وربما بيانات سلوكية ونفسية. ومن منظور إنساني، لا تكفي مشروعية جمع المعلومات؛ بل يجب النظر كذلك في طريقة حفظها ومشاركتها. فإعلان الدرجات أمام الجميع، أو مقارنة الطلاب بأسمائهم، أو تداول تشخيصات خاصة دون حاجة مهنية، يمكن أن يضر بالمتعلم دون أن يضيف قيمة تربوية. ومع توسع التقويم الرقمي، أصبحت الخصوصية أكثر تعقيداً؛ إذ يمكن جمع بيانات دقيقة ومتواصلة

عن سلوك المتعلم. وتشير النقاشات الأخلاقية الحديثة في التقييم إلى أن الخصوصية والسرية وحقوق المتعلمين أصبحت جزءاً أساسياً من مسؤولية التقييم، إلى جانب الصدق والموثوقية والإنصاف. [cite]turn883269search5

هل يمكن تقييم الإنسان كله؟

قد يدفع توسيع مفهوم التربية إلى الرغبة في تقييم كل شيء: المعرفة، والمهارات، والقيم، والاتجاهات، والشخصية، والدافعية، والإبداع، والذكاء العاطفي. لكن هذا التوسع يحتاج إلى مقاومة نقدية. فليس كل ما هو مهم في التربية قابلاً للقياس بدرجة كافية، وليس كل ما يمكن قياسه يحق للمؤسسة أن تصدر حكماً رسمياً بشأنه. وقد تكون بعض الجوانب عميقة وشخصية ومتغيرة بدرجة تجعل تحويلها إلى رقم تبسيطاً مبالغاً. ومن هنا ينبغي التفريق بين ثلاثة أسئلة:

هل هذا الجانب مهم تربوياً؟

هل نستطيع جمع دليل صالح عنه؟

هل من المشروع استخدام هذا الدليل للحكم الرسمي على المتعلم؟

وقد تكون الإجابة نعم عن السؤال الأول ولا عن الثاني أو الثالث. وهذا الاعتراف بالحدود ليس ضعفاً في التقييم، بل علامة على نضجه.

القيم والسلوك الظاهر

تبرز هذه القضية بصورة خاصة في المجال القيمي. يمكن للمؤسسة أن تعلم الصدق والمسؤولية والتعاون، ويمكنها أن تلاحظ سلوكيات مرتبطة بها في مواقف معينة، لكنها لا تستطيع أن تدعي معرفة الباطن الإنساني بصورة كاملة. فالطالب قد يعطي إجابة مثالية عن الأمانة، لكنها لا تكشف بالضرورة عن حقيقة التزامه، وقد يتصرف بطريقة معينة تحت المراقبة ولا يفعلها في سياق آخر. ومن هنا ينبغي ألا تتحول التربية القيمية إلى قياس ادعائي للضمير. ويمكن أن يركز التقييم على: الفهم القيمي، والاستدلال

الأخلاقي، وتبرير القرار، والسلوك الظاهر حين تكون ملاحظته مشروعة، والقدرة على التأمل في المواقف. أما النيات والقناعات الباطنة فلا ينبغي للمقوم أن يدعي امتلاك مقياس كامل لها. وهذه الفكرة ستأخذ أساساً أعمق في الفصل التالي عند تناول التصور الإسلامي للإنسان والتقويم.

الإنسان أكبر من البيانات التي نملكها عنه

من أخطر آثار التحول الرقمي أن تصبح البيانات هي صورة المتعلم نفسها. قد يمتلك النظام ملفاً يبين سرعة الاستجابة، وعدد الأخطاء، ومستوى كل مهارة، ووقت التعلم، واحتمال النجاح. لكن هذا الملف يظل تمثيلاً محدوداً، لا الإنسان نفسه. فالتألم يحمل اهتمامات وخبرات ودوافع وعلاقات وقدرات ربما لم تدخل النظام أصلاً. ومن هنا فإن التقويم الإنساني يتعامل مع البيانات بوصفها نافذة لا مرآة كاملة. وكلما زادت قوة التقنية على التنبؤ، ازدادت الحاجة إلى هذا التواضع؛ لأن دقة الخوارزمية في توقع سلوك معين لا تمنحها الحق في تعريف الإنسان.

العدالة تبدأ من الاعتراف بالتنوع

يؤدي احترام الإنسان إلى الاعتراف بأن الفرصة العادلة لإظهار التعلم قد لا تكون متطابقة في الشكل لدى الجميع. وقد تناول الفصل الثالث الفرق بين المساواة والإنصاف، لكن البعد الإنساني يضيف معنى آخر: إن العدل يبدأ من رؤية المتعلم الفرد، لا من معاملة الجميع بوصفهم نسخاً متطابقة. والمطلوب ليس بناء اختبار خاص لكل شخص، بل إزالة العوائق غير الضرورية التي تمنع بعض المتعلمين من إظهار ما يعرفونه. ولهذا يرتبط التقويم الشامل Inclusive Assessment بفلسفة ترى التنوع جزءاً طبيعياً من المجتمع التعليمي، لا استثناءً يعالج بعد تصميم النظام. وسيعود الفصل العاشر إلى هذه القضية بتفصيل أكبر.

النجاح ليس موقعًا واحدًا

ترسخ ثقافة الترتيب أحيانًا فكرة أن النجاح مورد نادر: لكي يكون بعض الطلاب في الأعلى يجب أن يكون آخرون في الأسفل. لكن التعليم يختلف عن السباق؛ إذ يمكن نظريًا أن يبلغ عدد كبير من الطلاب مستوى الإتقان. ومن هنا فإن مفهوم النجاح ينبغي أن ينتقل من التفوق على الآخرين إلى تحقيق معايير ذات قيمة مع استمرار النمو. وهذا لا يلغي التميز؛ فمن الطبيعي أن تظهر فروق في الأداء، لكن التفوق لا ينبغي أن يكون الطريقة الوحيدة لتعريف النجاح. فالتالب الذي انتقل من ضعف شديد إلى إتقان معيار مهم حقق نجاحًا حقيقيًا، حتى لو لم يكن الأول في الصف. ومن هنا يصبح التقويم أداة لتوسيع فرص النجاح لا لإدارة الندرة فقط.

من الفرز إلى التمكين

تاريخيًا، أدت نظم التقويم وظيفة واضحة في الفرز: تحديد من ينتقل، ومن يقبل، ومن يتخرج. ولا تزال بعض وظائف الفرز ضرورية، خاصة حين تكون الفرص محدودة أو الكفايات المهنية ذات أثر في سلامة الآخرين. لكن حين تصبح فلسفة النظام كلها مبنية على الفرز، يتحول جزء كبير من الطاقة التعليمية إلى تحديد المواقع بدل بناء القدرات. أما التقويم المتجدد فيضع التمكين في مركز وظيفته الأساسية: كيف تساعد أكبر عدد ممكن من المتعلمين على الوصول إلى مستويات أفضل؟ ولا يعني التمكين ضمان النتيجة للجميع، بل ضمان أن التقويم نفسه لا يصبح عائقًا غير ضروري أمام التعلم.

المعلم مقوم للإنسان ومسؤول عن أثر حكمه

لا يقتصر الحكم المهني للمعلم على تحديد جودة الإجابة؛ فطريقة تقديم الحكم جزء من المسؤولية. وقد يكون الحكم صحيحًا علميًا لكنه ضعيف تربويًا إذا قدم بطريقة تهدم قدرة الطالب على الاستفادة منه. ومن هنا فإن السؤال المهني لا ينتهي عند: هل حكمي صحيح؟ بل يمتد إلى: هل هو محدد؟ هل يمكن للتالب فهمه؟ هل يعرف حدوده؟ هل

يستطيع أن يفعل شيئاً في ضوئه؟ وهل عبرت عنه بطريقة تحترم الشخص؟ وتجمع هذه الأسئلة بين جودة التقويم وأخلاقياته.

لغة التقويم لغة تربوية

يمكن ملاحظة الفلسفة الإنسانية في اللغة اليومية. بدل:

«أنت لا تفهم.» يمكن القول:

«الجزء المتعلق بالعلاقة بين الدليل والنتيجة ما يزال غير واضح في إجابتك.» وبدل:

«هذا أسوأ عمل.» يمكن القول:

«هذا العمل لا يحقق معيار التنظيم بعد، وهذه هي النقطة التي نحتاج إلى تحسينها أولاً.» وبدل:

«أنت ممتاز.» يمكن القول:

«نجحت في استخدام ثلاثة أدلة وربطها بالحجة بصورة واضحة.» الفرق أن اللغة الثانية تربط الحكم بالعمل والدليل، بينما اللغة الأولى تربطه بالشخص. ولا يعني ذلك منع الثناء، وإنما جعل الثناء نفسه أكثر معلوماتية.

التقويم الإنساني ليس تقويماً سهلاً

يمكن تلخيص سوء الفهم المحتمل في معادلة خاطئة: إنساني = متساهل. لكن التقويم الإنساني قد يكون شديد الصرامة في المعايير. فالطالب يحترم حين يعامل بوصفه قادراً على مواجهة التحدي والنمو، لا حين تخفض التوقعات منه بدافع الشفقة. ومن هنا فإن التقويم الإنساني يجمع بين أربعة عناصر:

معيار واضح، ودليل عادل، وحكم صادق، وفرصة للنمو.

وإذا غاب المعيار أصبح التساهل بلا قيمة، وإذا غابت العدالة أصبح الحكم ظلمًا، وإذا غابت الصراحة أصبح التقويم تضليلًا، وإذا غابت فرصة النمو أصبح الحكم نهاية لا تربية.

من فلسفة الإنسان إلى فلسفة التقويم

يمكن الآن استخلاص عدد من المبادئ الإنسانية التي ينبغي أن تحكم التقويم المتجدد:

1. الإنسان أكبر من النتيجة التي يحصل عليها.
 2. الأداء الحالي قابل للتغير ولا ينبغي تحويله إلى هوية ثابتة.
 3. الفروق الفردية حقيقة ينبغي فهمها والاستجابة لها دون التخلي عن المعايير.
 4. الخطأ دليل للتعلم قبل أن يكون مادة للعقوبة.
 5. التقويم يؤثر في الدافعية والصورة الذاتية، ولذلك ينبغي الانتباه إلى أثره النفسي.
 6. سلطة الحكم التقويمي ينبغي أن تقابلها شفافية ومسؤولية واحترام للكرامة.
 7. ليس كل ما هو مهم في الإنسان قابلاً للقياس، وليس كل ما يمكن قياسه ينبغي تحويله إلى حكم رسمي.
 8. الغاية الأساسية من التقويم في التربية هي مساعدة الإنسان على النمو، مع الاحتفاظ بوظائف الحكم والمساءلة في مواضعها المشروعة.
- وتشكل هذه المبادئ الأساس الإنساني للنموذج الذي يتبناه الكتاب.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم فحص إنسانيته ممارسته التقويمية من خلال موقف واحد بسيط: طالب حصل على نتيجة منخفضة في مهمة. قبل أن يعيد الورقة إليه، يسأل نفسه: هل النتيجة

تصف عمله أم أصبحت حكمًا عامًا عليه؟ هل يعرف الطالب لماذا حصل على هذه النتيجة؟ هل يستطيع أن يرى جانبًا واحدًا نجح فيه؟ هل يعرف الخطوة التالية المحددة؟ هل ستظل هذه النتيجة مجرد سجل، أم ستتاح فرصة للاستفادة منها؟ ثم يقدم للطالب تعليقًا في ثلاث وحدات:

ما تحقق بالفعل ← ما يحتاج إلى تحسين ← ما الخطوة التالية.

فمثلاً:

«حددت الفكرة الأساسية بصورة صحيحة، لكنك لم تستخدم الأدلة لتبرير النتيجة. في المحاولة التالية اختر دليلين وشرح بعد كل واحد منهما كيف يدعم رأيك.» هذه العبارة لا تخفض المعيار ولا تخفي الضعف، لكنها تحول الحكم من وصف للعجز إلى خارطة للفعل. وهذا هو جوهر الرؤية الإنسانية: ليس أن نقول للمتعلم إنه ناجح حين لا يكون كذلك، وإنما أن نجعل الحقيقة التي يكشفها التقويم قابلة للاستخدام في النمو.

خلاصة الفصل

لا يمكن بناء تقويم متجدد دون تصور واضح للإنسان الذي يقع عليه التقويم. فالطالب ليس درجة، ولا تصنيفًا، ولا ملف بيانات؛ بل إنسان نامٍ يمتلك تاريخًا وقدرات واستعدادات وفروقًا فردية، ويتأثر بالطريقة التي تصدر بها الأحكام عليه وبالمعاني التي تحملها هذه الأحكام. ويتقضي ذلك أن يميز التقويم بين الأداء والهوية، وبين التشخيص والوصم، وبين الصراحة والإهانة، وبين رفع المعايير وتحويل الفشل المؤقت إلى حكم نهائي. كما أن التقويم يؤثر في الدافعية؛ فقد تصبح المعلومات التقويمية مصدرًا للشعور بالكفاءة والتحسين، أو تتحول إلى أدوات للضغط والمقارنة. وتصبح علاقة المعلم بالمتعلم، والأمان النفسي، ووضوح المعايير، وطريقة تقديم التغذية الراجعة، أجزاءً من البيئة التي تحدد معنى التقويم وآثاره.

ولا يعني المنظور الإنساني تخفيف المعايير أو إلغاء الحكم؛ بل يقوم على الصرامة العادلة: معايير واضحة، وأدلة صالحة، وأحكام صادقة، واحترام للكرامة، وإبقاء باب

النمو مفتوحًا. كما يضع هذا المنظور حدودًا مهمة لطموح التقويم؛ فليس كل ما في الإنسان قابلاً للقياس، ولا ينبغي أن تتحول التربية إلى مشروع لجمع البيانات عن كل جوانب شخصيته. ومن هنا ينتهي الفصل إلى مبدأ جامع:

نحتاج إلى تقويم يكشف التعلم بقدر ما يستطيع، لكنه يظل واعيًا بأن الإنسان أكبر دائماً مما تكشفه أدواته.

غير أن هذه الرؤية الإنسانية تظل بحاجة إلى أساس قيمي أعمق يحدد معنى الإنسان وكرامته ومسؤوليته والعدل في الحكم عليه. وهنا يلتقي مشروع الكتاب مع الفكر التربوي الإسلامي. ومن ثم ينتقل الفصل التالي إلى الأسس الإسلامية لفلسفة التقويم؛ لا بحثاً عن مقابلات لفظية للمصطلحات الحديثة، وإنما لاستخلاص رؤية يمكن أن تسهم في بناء معنى متكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء.

الفصل التاسع

الأسس الإسلامية لفلسفة التقويم

التأصيل: من الرؤية إلى الممارسة

إذا كان التقويم يعكس تصورًا عن الإنسان والتعلم والنجاح، فإن بناء فلسفة إسلامية للتقويم لا يبدأ بالبحث عن مصطلح تراثي يقابل Assessment أو Evaluation، ولا بجمع الآيات والأحاديث التي وردت فيها معاني الحساب أو الاختبار ثم إسقاطها مباشرة على الممارسة المدرسية المعاصرة. فهذه الطريقة قد تنتج تشابهات لفظية، لكنها لا تكفي لبناء رؤية تربوية متماسكة. والتأصيل المقصود هنا أعمق من ذلك؛ إذ يبدأ بالسؤال عن الإنسان في التصور الإسلامي: ما غاية وجوده؟ وما طبيعة مسؤوليته؟ وما معنى العلم والعمل والنمو والإصلاح في حياته؟ وما المبادئ التي تحكم الحكم على أفعاله؟ ثم ينظر بعد ذلك في الدلالات التي يمكن أن توجه فلسفة التقويم التربوي المعاصر.

ومن ثم فإننا لا نزعم، مثلاً، أن مفهوم التقويم التكويني Formative Assessment بصيغته الاصطلاحية الحديثة موجود في القرآن الكريم، ولا أن الروبركات أو تقويم الأقران أو مسارات التعلم أدوات وردت في السنة؛ فهذا خلط بين الأصل القيمي والفلسفي وبين الصياغة العلمية والأداة المهنية التي نشأت في سياقات تاريخية ومعرفية لاحقة. لكن يمكن أن نسأل بصورة مشروعة: هل تقدم الرؤية الإسلامية أصولاً تتعلق بالعدل في الحكم؟ وبناء الأحكام على الأدلة؟ ومحاسبة الإنسان على عمله؟ ومراجعة الذات؟ ومراعاة الاستطاعة؟ وإتاحة التصحيح؟ وربط العلم بالعمل؟ والحكم على جودة الأداء لا مظهره وحده؟ وإذا وجدت هذه الأصول، فكيف يمكن أن تدخل في بناء فلسفة معاصرة للتقويم دون إخراج النصوص من سياقها؟

هذا هو المنهج الذي يتبناه الفصل. وقد لاحظ Halstead أن تصور التربية في الإسلام يتجاوز اكتساب المعرفة المجردة إلى تداخل النمو الفردي والاجتماعي والأخلاقي مع اكتساب العلم، وهو ما يجعل الغاية التربوية في المنظور الإسلامي أوسع من الإنجاز

الأكاديمي بمعناه الضيق (Halstead, 2004). كما ترتبط التربية الأخلاقية في هذا التصور بالمعرفة والعمل وتكوين الشخصية، لا بمجرد معرفة القاعدة الخلقية نظريًا (Halstead, 2007). ومن هنا فإن فلسفة التقويم، إذا انطلقت من تصور إسلامي للتربية، لا تستطيع أن تختزل نجاح المتعلم في مقدار ما يحفظه أو في درجته، كما لا تستطيع في المقابل أن تدعي القدرة على قياس الإنسان كله أو الحكم على باطنه.

الغاية قبل الأداة

تبدأ الرؤية الإسلامية من الغاية. فالإنسان لم يخلق عبثًا، والتعليم ليس عملية منفصلة عن معنى الوجود والمسؤولية. يقول الله تعالى: ﴿وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ﴾ (الذاريات: 56)، ويقرر القرآن كذلك مسؤولية الإنسان عن عمارة حياته وفق مقتضيات الاستخلاف والتكليف والعمل الصالح. ولا يعني ذلك أن كل مادة مدرسية ينبغي أن تتحول إلى درس وعظي، وإنما أن التربية في التصور الإسلامي لا تنظر إلى المعرفة بوصفها غاية مكتفية بذاتها؛ فقيمتها ترتبط بما تحدثه في فهم الإنسان وعمله ومسؤوليته. ويترتب على ذلك مبدأ تقويمي أساسي:

لا يجوز أن تصبح الأداة أكثر أهمية من الغاية التي أنشئت من أجلها.

فالاختبار ليس غاية، والدرجة ليست غاية، والمعدل ليس غاية. إنها وسائل لإنتاج معرفة تساعد على تحقيق غايات تربوية أوسع. ويمكن أن يقال إن أحد الاختلالات الكبرى في ثقافة التقويم يحدث حين ينقلب ترتيب الوسائل والغايات: يصبح التعلم وسيلة للحصول على الدرجة بدل أن تكون الدرجة مؤشرًا محدودًا على التعلم. ومن منظور إسلامي، فإن هذا الانقلاب أكثر إشكاليًا؛ لأن الإنسان يُسأل عن العلم والعمل والنفعة والإتقان، لا عن صور شكلية منفصلة عن حقيقتها.

من كثرة العمل إلى حسن العمل

من الآيات المؤسسة في هذا السياق قول الله تعالى: ﴿الَّذِي خَلَقَ الْمَوْتَ وَالْحَيَاةَ لِيَبْلُوَكُمْ أَيُّكُمْ أَحْسَنُ عَمَلًا﴾ (الملك: 2). واللافت أن معيار الآية هو «أحسن عملًا» لا «أكثر

عملاً». ولا يجوز تحويل الآية إلى تعريف تقني للتقويم التربوي، لكنها تقدم أصلاً قيمياً بالغ الأهمية: القيمة ليست في الكم وحده، وإنما في الجودة. وهذا الأصل يلتقي مع أحد التحولات الأساسية التي ناقشها الكتاب: الانتقال من عدد الإجابات والمهام والساعات إلى النظر في نوعية الأداء. فقد يؤدي الطالب عشر مهام بصورة آلية ولا يكشف ذلك عن تعلم عميق، بينما تكشف مهمة واحدة جيدة التصميم عن قدرته على الفهم والتطبيق والاستدلال. ومن هنا يمكن أن نستنبط قاعدة عامة:

التقويم الذي ينسجم مع فلسفة الإحسان ينبغي أن يسأل عن جودة العمل، لا عن كثرته وحدها.

ويؤكد الحديث النبوي هذا الأصل العام بقوله صلى الله عليه وسلم: «إن الله كتب الإحسان على كل شيء» (مسلم، رقم 1955). والإحسان هنا مبدأ عام في أداء العمل على الوجه الأفضل الممكن، وهو يمنح التربية أساساً لتجاوز ثقافة الحد الأدنى من النجاح إلى ثقافة التحسين والإتقان.

العلم في الرؤية الإسلامية ليس منفصلاً عن العمل

تظهر في القرآن الكريم بصورة متكررة العلاقة بين الإيمان والعلم والعمل، كما يرد النقد الشديد للانفصال بين القول والفعل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لَا تَفْعَلُونَ * كَبُرَ مَقْتًا عِنْدَ اللَّهِ أَنْ تَقُولُوا مَا لَا تَفْعَلُونَ﴾ (الصف: 2-3). ولا يعني ذلك أن كل معرفة لا بد أن تتحول مباشرة إلى سلوك قابل للرصد، لكن التصور الإسلامي لا يكتفي بمعرفة لفظية منفصلة عن القدرة على استخدامها ومقتضياتها العملية. ومن هنا تظهر صلة واضحة بمفهوم الأداء الأصيل الذي تناوله الفصل السابق. فإذا كان الهدف التربوي معرفة حكم أو قيمة أو مفهوم، فقد يكفي أن نستشير دليلاً معرفياً عليه. أما إذا كان الهدف أن يصبح المتعلم قادراً على تطبيق المعرفة أو اتخاذ قرار في ضوءها، فلا يكون استرجاع التعريف وحده كافياً.

وهذا مهم بصورة خاصة في التربية الإسلامية؛ إذ يمكن لطالب أن يحفظ تعريف الصدق والأمانة والإحسان، بينما يظل التقويم غير قادر على معرفة مدى قدرته على الاستدلال بهذه القيم في موقف جديد. وعليه ينبغي أن تفرق الممارسة بين:

معرفة القيمة، وفهمها، والقدرة على تطبيقها، والسلوك الفعلي المرتبط بها.

ولا ينبغي دمج هذه المستويات في درجة واحدة ثم الادعاء أننا «قومنا قيمة الطالب».

المسؤولية أساس التقويم

يقوم التصور الإسلامي للإنسان على المسؤولية الفردية. يقول تعالى: ﴿كُلُّ نَفْسٍ بِمَا كَسَبَتْ رَهِينٌ﴾ (المدثر: 38)، ويقول: ﴿وَأَنْ لَّيْسَ لِلْإِنْسَانِ إِلَّا مَا سَعَى﴾ (النجم: 39)، ويقرر أصلاً متكرراً: ﴿وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٌ وِزْرَ أُخْرَى﴾ (الأنعام: 164). وهذه النصوص تتحدث عن المسؤولية في سياقها الديني والأخروي، ولا ينبغي مساواتها بتقويم المدرسة. لكنها تؤسس تصوراً للإنسان بوصفه فاعلاً مسؤولاً عن عمله. ومن هذا الأصل يمكن اشتقاق عدة دلالات تربوية. أولها أن المتعلم لا ينبغي أن يكون مجرد موضوع يقع عليه الحكم، بل فاعلاً يعرف ما المطلوب منه ويفهم أثر اختياراته ويشارك تدريجياً في تحمل مسؤولية تعلمه. وثانيها أن الحكم ينبغي، بقدر الإمكان، أن يستند إلى عمل الفرد نفسه، لا إلى عوامل لا يتحمل مسؤوليتها.

وثالثها أن العمل الجماعي، مع أهميته، لا يجوز أن يصبح أساساً تلقائياً لحكم فردي مرتفع الأهمية إذا لم نستطع تمييز مساهمة الفرد. ورابعها أن المسؤولية تقتضي وضوح التوقعات؛ فمن غير العدل مساءلة المتعلم عن معيار لم يكن يعرفه أو عن مهارة لم تنتج له فرصة كافية لتعلمها. وهنا تلتقي المسؤولية مع الشفافية.

المحاسبة ليست عقاباً فقط

ترتبط كلمة «المحاسبة» في بعض السياقات التعليمية بالعقوبة والجزاء، بينما يحمل المفهوم معنى أوسع: مراجعة العمل في ضوء معيار ومعرفة ما تحقق وما لم يتحقق

وما يترتب على ذلك. وفي القرآن الكريم حضور قوي لمعنى الحساب والمسؤولية، لكن المعنى التربوي الأكثر اتصالاً بالتعلم يظهر في الدعوة إلى المراجعة الذاتية والنظر في العمل قبل مآله، كما في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا اتَّقُوا اللَّهَ وَلْتَنْظُرْ نَفْسٌ مَّا قَدَّمَتْ لِغَدٍ﴾ (الحشر: 18). إن «ولتتظر نفس» تحمل معنى التأمل في الفعل ومراجعته، وهو أصل يمكن أن يسهم في بناء ثقافة التقويم الذاتي دون الادعاء بأن الآية تتحدث عن التقنية التربوية الحديثة ذاتها.

فالمغزى التربوي الذي نستفيد منه هو أن الإنسان لا ينبغي أن يعتمد دائماً على حكم خارجي؛ بل يحتاج إلى أن يتعلم النظر في عمله ومراجعة أثره والاستعداد لتصحيحه. وهذا يلتقي مع مفهوم التقويم بوصفه تعلمًا الذي ناقشه الفصل الخامس، لكن الرؤية الإسلامية تضيف إليه بُعدًا أخلاقيًا: مراجعة الذات ليست مجرد استراتيجية لرفع الأداء، وإنما ممارسة مرتبطة بالمسؤولية والنضج. ومن هنا يمكن أن يقال إن أحد أهداف التقويم التربوي من منظور إسلامي هو تنمية القدرة على المراجعة الذاتية المسؤولة، لا إبقاء المتعلم تابعًا دائماً لحكم المقيّم الخارجي.

العدل أصل لا إضافة

من أكثر الأصول القرآنية وضوحًا في الحكم بين الناس قول الله تعالى: ﴿إِنَّ اللَّهَ يَأْمُرُكُمْ أَنْ تُؤَدُّوا الْأَمَانَاتِ إِلَىٰ أَهْلِهَا وَإِذَا حَكَمْتُمْ بَيْنَ النَّاسِ أَنْ تَحْكُمُوا بِالْعَدْلِ﴾ (النساء: 58). ويؤكد القرآن أن العدل واجب حتى حين توجد عوامل قد تدفع إلى غيره: ﴿وَلَا يَجْرِمَنَّكُمْ شَنَاٰنُ قَوْمٍ عَلَىٰ أَلَّا تَعْدِلُوا اعْدِلُوا هُوَ أَقْرَبُ لِلتَّقْوَىٰ﴾ (المائدة: 8). وهذا الأصل له دلالة مباشرة على فلسفة التقويم؛ لأن التقويم في النهاية حكم، والحكم على أداء الإنسان أمانة. ومن ثم فإن العدالة ليست قيمة تجميلية تضاف إلى جودة الاختبار بعد تصميمه، بل شرط في مشروعية التقويم ذاته.

ويترتب عليها أن تكون المعايير معلومة وغير متحيزة، وأن تطبق بطريقة متسقة، وأن لا تتأثر النتيجة بخصومة أو محاباة أو انطباعات شخصية لا صلة لها بالأداء، وأن تتناسب عواقب القرار مع قوة الأدلة المتاحة. كما يقتضي العدل أن يتمكن المتعلم من

إظهار التعلم المستهدف دون أن تعوقه عوامل لا علاقة لها به، وهو ما يلتقي مع مفهوم الإنصاف Fairness الذي تناولناه في الفصل الثالث. لكن المنظور الإسلامي يمنح الإنصاف أساساً أخلاقياً يتجاوز الكفاءة الفنية؛ فالمقوم لا يحسن تصميم التقويم لأنه يريد «بيانات أكثر جودة» فقط، بل لأنه مؤتمن على الحكم في حقوق الآخرين.

المقوم صاحب أمانة

يمكن النظر إلى عمل المعلم في التقويم بوصفه نوعاً من الأمانة المهنية. فالطالب يسلم جزءاً من مصيره التعليمي إلى حكم المعلم، والمؤسسة تعتمد على هذا الحكم، والأسرة قد تبني عليه قرارات، وربما يترتب عليه انتقال أو قبول أو حرمان. ومن ثم فإن التهاون في إعداد المهمة، أو التصحيح المتعجل، أو السماح للعلاقة الشخصية بالتدخل، أو استخدام درجة غير دقيقة لاتخاذ قرار كبير؛ كلها لا تمثل أخطاء فنية فقط، بل إخلالاً بالمسؤولية المهنية. ومن هذا المنظور تصبح الدقة والصدق والموثوقية والشفافية أخلاقاً مهنية بقدر ما هي خصائص قياسية. وهذا الربط بين الكفاءة والأمانة مهم؛ لأن التقويم قد يكون متقناً حسابياً لكنه غير عادل، وقد يكون المقوم حسن النية لكنه غير مؤهل فنياً. والأمانة تتطلب الاثنين معاً: نزاهة المقصد، وكفاءة الأداء.

الحكم ينبغي أن يقوم على العلم لا الظن

يقرر القرآن أصلاً معرفياً مهماً في قوله تعالى: ﴿وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ﴾ (الإسراء: 36)، ويأمر بالتثبت من الأخبار في قوله: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِن جَاءَكُمْ فَاسِقٌ بِنَبَأٍ فَتَبَيَّنُوا أَن تُصِيبُوا قَوْمًا بِجَهَالَةٍ فَتُصْبِحُوا عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَادِمِينَ﴾ (الحجرات: 6). ولا نتحدث الآيتان عن التقويم المدرسي، لكنهما تؤسسان لقاعدة معرفية وأخلاقية واضحة: لا يبنى الحكم المؤثر في الآخرين على معلومات غير موثوقة أو ظنون غير متحققة. وترجم هذه القاعدة في التقويم إلى مبدأ: الدعوى تحتاج إلى دليل يساويها قوة.

فلا يجوز وصف طالب بأنه «غير قادر» بناء على موقف واحد، ولا الحكم على أمانته من حادثة لم تتحقق، ولا تحويل انطباع المعلم إلى حقيقة، ولا بناء قرار مرتفع المخاطر على اختبار ضعيف. وهنا يلتقي التأصيل الإسلامي بصورة قوية مع نظرية الصدق المعاصرة التي ترى التقويم حجة قائمة على الأدلة. فالعبارة التربوية:

«هذا الطالب لا يتقن الكفاية» هي دعوى، والدعوى تحتاج إلى دليل. وكلما اتسعت الدعوى وعظمت عواقبها، وجب أن يقوى الدليل.

التبين قبل التصنيف

يأخذ مبدأ التبين أهمية خاصة حين يتعلق الأمر بالأخطاء والسلوك. فقد يرى المعلم طالبًا لا ينجز مهمة ويفسر ذلك فورًا بأنه مهمل، بينما قد يكون السبب عدم فهم التعليمات أو صعوبة غير مكتشفة أو ظرفًا خاصًا. وقد يرى طالبًا قليل المشاركة ويصنفه على أنه غير مهتم، بينما يكون السبب قلقًا أو ضعفًا لغويًا أو اختلافًا في أسلوب التفاعل. ولا يعني ذلك أن يبحث المعلم دائمًا عن أعذار، وإنما أن يفرق بين **المشاهدة وتفسير المشاهدة**. المشاهدة: لم يقدم المهمة. التفسير: لأنه مهمل. الأولى دليل مباشر، والثانية فرضية تحتاج إلى تحقق. وهذه واحدة من أكثر المهارات أهمية في التقويم الإنساني العادل.

الاستطاعة وحدود التكليف

من الأصول القرآنية الكبرى قول الله تعالى: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا﴾ (البقرة: 286)، وقوله: ﴿فَاتَّقُوا اللَّهَ مَا اسْتَطَعْتُمْ﴾ (التغابن: 16). ولا يجوز إسقاط مفهوم التكليف الشرعي مباشرة على معايير المدرسة، لكن الأصل يقدم فلسفة مهمة: المسؤولية ترتبط بالقدرة والاستطاعة. وتربويًا، يثير ذلك سؤالًا عن عدالة مطالبة المتعلم بأداء لم تتح له شروط اكتسابه أو لا تسمح ظروف التقويم بإظهاره. ولا يعني هذا تخفيض المعايير لكل طالب بحسب رغبته؛ فالمعايير المشتركة قد تكون ضرورية. وإنما يعني التمييز بين: **ثبات الغاية، ومرونة الطريق إليها**.

فقد يكون الهدف واحدًا، لكن بعض الطلاب يحتاجون إلى وقت إضافي أو وسيلة عرض مختلفة أو دعم أثناء مرحلة التعلم. كما يعني ألا نخلط بين **التحدي المنتج والتكليف** الذي يفوق قدرة المتعلم الحالية بدرجة تجعله عاجزًا عن التعلم منه. ومن هنا يصبح التقويم المتجدد مسؤولًا عن تصميم مهمات تقع في نطاق يمكن للمتعلم أن يكشف فيه تعلمه فعلاً، لا أن يصبح عجزه عن التعامل مع ظروف جانبية هو ما نقيسه.

العدل لا يعني التطابق

يؤدي مبدأ الاستطاعة إلى التمييز بين العدل والتطابق. فإعطاء الجميع الوقت نفسه والأداة نفسها قد يبدو مساواة، لكنه ليس دائماً إنصافاً إذا كانت الأداة نفسها تضع أمام بعض الطلاب حاجزاً لا علاقة له بالبناء المستهدف. ومن ثم يمكن أن تكون المعاملة المختلفة عادلة إذا كان هدفها إزالة عائق غير ذي صلة بالتعلم المقاس. وهذا قريب من المفهوم المعاصر للتكييفات Accommodations، لكن الأساس هنا أوسع: العدل لا يقوم على تشابه الإجراءات في ذاتها، بل على إعطاء كل ذي حق حقه. ومع ذلك، ينبغي أن يظل التكيف منضبطاً؛ فإذا غير التعديل جوهر الكفاية التي نريد تقويمها، أصبحنا نقيس شيئاً آخر. وهنا يعود التوازن بين الرحمة والعدل، ومراعاة الفرد والمحافظة على المعيار.

التدرج سنة في التعليم والنمو

التربية الإسلامية في جوهرها لا تنتظر إلى تكوين الإنسان بوصفه حدثاً لحظياً، بل مساراً من التعلم والتكليف والنمو. ويكشف نزول التشريع وتربية الجيل الأول عن حضور التدرج في البناء، كما أن التربية النبوية كانت تراعي اختلاف الأحوال والقدرات والمقامات. ولا يحتاج الاستدلال التربوي هنا إلى الادعاء بأن كل مراحل التشريع نموذج مباشر للمنهج المدرسي، لكن مبدأ التدرج ينسجم مع طبيعة التعلم الإنساني. ومن منظور التقويم، يعني ذلك ألا نتوقع دائماً صورة الأداء النهائي منذ المحاولة الأولى، بل نحتاج إلى أن نعرف أين يقف المتعلم وما الخطوة التي يمكن أن ينتقل إليها. وهذا يتقاطع مع مفهوم مسارات التعلم الذي ناقشه الفصل السابق. لكن التأصيل الإسلامي يضيف

معنى مهمًا: النقص المرحلي لا يلغي قابلية الإصلاح، ولا ينبغي أن يتحول إلى حكم على القيمة النهائية للإنسان.

من الخطأ إلى التصحيح

تكشف السنة النبوية نماذج تعليمية بالغة الأهمية في التعامل مع الخطأ، ومن أوضحها حديث الرجل الذي أساء صلاته؛ إذ راقب النبي صلى الله عليه وسلم أداءه، ثم قال له: «ارجع فصل فإنك لم تصل»، وأتاح له إعادة الأداء، فلما تكرر النقص واعترف الرجل بأنه لا يعرف أفضل مما فعل، علمه النبي صلى الله عليه وسلم تفاصيل الأداء الصحيح (البخاري، رقم 757). ولا ينبغي وصف هذا الحديث اصطلاحياً بأنه «تقويم تكويني» بمعناه الحديث، لكنه يكشف منطقاً تربوياً غنياً:

ملاحظة أداء حقيقي ← كشف عدم تحقق المعيار ← إتاحة إعادة المحاولة ←
تشخيص الحاجة إلى التعليم ← تقديم توجيه محدد للأداء الصحيح.

واللافت أن الخطأ لم يؤد إلى إدانة الشخص، بل إلى تصحيح الأداء. كما أن التعليم جاء حين ظهر أن مجرد طلب الإعادة لم يكن كافياً؛ أي إن الاستجابة تغيرت بعد ظهور دليل جديد عن طبيعة المشكلة. وهذا قريب في منطقته من التدريس المستجيب للأدلة الذي ناقشه الكتاب سابقاً. وتكمن قيمة هذا النموذج في أن الحكم «لم تصل» لم يكن نهاية العملية، بل بداية للتعليم. ومن هنا يمكن صياغة مبدأ:

التقويم التربوي في الرؤية الإسلامية ينبغي، حينما كان الغرض التعلم، أن يفتح باب التصحيح لا أن يكتفي بتسجيل الخطأ.

إعادة المحاولة ليست تساهلاً

تثير فكرة إتاحة إعادة الأداء أحياناً اعتراضاً: أليست إعادة المحاولة تقليلاً من صرامة التقويم؟ لكن منطق التعلم يختلف عن منطق الفرز. إذا كان الغرض معرفة هل أصبح الطالب قادراً على أداء مهارة بعد التعليم والتغذية الراجعة، فإن السماح له بتحسين أدائه

لا يخدم التقويم؛ بل قد يوفر دليلاً أفضل على ما تعلمه. أما إذا كان الغرض تقويم القدرة على الأداء من المحاولة الأولى في ظرف محدد، فالإعادة تغير البناء المقاس.

إن مرة أخرى:

الغرض هو الذي يحدد الممارسة.

ولا توجد قيمة تربوية في منع الإعادة لمجرد أن النظام اعتاد أن تكون لكل طالب «فرصة واحدة»، كما لا يصح فتح فرص غير محدودة إذا كان ذلك يناقض الغرض أو يخلق عدم إنصاف.

السؤال وسيلة للكشف والتعليم

تميزت الممارسة النبوية بكثرة استخدام السؤال؛ لا للحصول على معلومة يجهلها المعلم، وإنما لتحريك التفكير والكشف عن المعرفة وإثارة الانتباه. ومن ذلك قوله لمعاذ بن جبل رضي الله عنه: «أتدري ما حق الله على العباد؟» فقال: الله ورسوله أعلم، ثم علّمه الجواب، ثم أعاد السؤال بصورة أخرى: «أتدري ما حقهم عليه إذا فعلوا ذلك؟» (الترمذي، رقم 2643، والحديث متفق على معناه). وهنا يؤدي السؤال وظيفة مزدوجة: استثارة المعرفة وتهيئة المتعلم لتلقي المعنى. ولا يعني هذا أن كل سؤال نبوي كان اختباراً تربوياً بالمفهوم الفني، لكنه يبين أن السؤال في التربية ليس بالضرورة أداة للحكم؛ فقد يكون أداة للكشف والتفكير والتعليم. وهذا ينسجم مع الفلسفة التي اعتمدها الكتاب: السؤال الجيد ليس الذي يكتشف ما لا يعرفه الطالب فقط، بل الذي يساعده على بناء معرفة أفضل.

الرحمة لا تنفصل عن التعليم

يقرر القرآن في وصف العلاقة النبوية: ﴿فَبِمَا رَحْمَةٍ مِّنَ اللَّهِ لِنْتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنْتَ فَظًّا غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ﴾ (آل عمران: 159). والرحمة هنا ليست مرادفاً لغياب المعايير أو قبول الخطأ، وإنما إطار للعلاقة التي يحدث داخلها التوجيه والتصحيح. وقد

انتبه الفكر التربوي الإسلامي إلى أثر القسوة في المتعلم مبكرًا. فابن خلدون عقد فصلًا مستقلًا في «أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم»، وذهب إلى أن الإفراط في القهر يذهب بالنشاط ويدفع إلى الكذب والتظاهر بخلاف ما في النفس ويضعف المبادرة الإنسانية (ابن خلدون، المقدمة، الفصل 40). وتكتسب هذه الرؤية أهمية خاصة في التقويم؛ لأن التقويم من أكثر المواقف التي يستطيع فيها المعلم ممارسة السلطة.

فإذا أصبح الخوف هو الطريقة الرئيسة للحصول على الجهد، فقد تتحسن بعض الاستجابات الظاهرة، لكننا قد نخسر الصدق والفضول والاستقلال. ومن هنا فإن الرحمة التربوية ليست نقيضًا للصرامة، بل نقيض الإذلال والقهر غير الضروري.

التقويم بلا إهانة

ليس في الرؤية الإسلامية ما يبرر تحويل التقويم إلى وسيلة لإهانة المتعلم أمام أقرانه، أو التشهير بدرجته، أو السخرية من خطئه. فحفظ الكرامة أصل، والغاية من كشف النقص تربوية. ومن هنا يمكن أن يكون الحكم حازمًا:

«هذا الأداء غير صحيح.» دون أن يصبح الحكم:

«أنت لا تفهم شيئًا.» ويكون الخطأ موضع معالجة دون أن يصبح صاحبه موضع انتقاص. وهذا ينسجم مع ما انتهى إليه الفصل السابق: نقوم الأداء ولا نخزل الشخص فيه.

المعيار ينبغي أن يكون معلومًا بقدر ما تسمح به طبيعة المهمة

ترتبط العدالة بالوضوح. فإذا كان المتعلم سيحاسب على جودة معينة، ينبغي أن يعرف ما المتوقع منه. ولا يعني ذلك كشف أسئلة الامتحان، بل بيان طبيعة النواتج ومعايير الأداء. ومن منظور المسؤولية، يصعب تبرير حكم قوي إذا كانت قواعد الحكم نفسها غامضة. ويشير الاتجاه الحديث في الدراسات الإسلامية للتقويم إلى إمكان بناء صلة بين مبادئ الوضوح والمواءمة والتحسين المستمر وبين أصول قرآنية تتعلق بالقصد

والعدل والمسؤولية، مع ضرورة الحذر من الادعاء بأن النظم الحديثة مشتقة تاريخياً من النصوص الإسلامية (Ariffin et al., 2026). وهذا التحفظ المنهجي مهم: نبحث عن التوافق المبدئي وإمكان الإثراء، لا عن إثبات أسبقية اصطلاحية.

لا يعلم الباطن إلا الله

من أكثر النقاط التي ينبغي أن تضبط التقويم في التربية الإسلامية أن الغاية الأخلاقية للتربية لا تمنح المعلم سلطة الحكم على باطن المتعلم. فالإسلام يعتني بالنية والباطن، لكن الإنسان لا يملك علماً كاملاً بما في القلوب. ومن ثم فإن اهتمام التربية بالجانب الروحي لا يعني تحويل «الإخلاص» أو «التقوى» أو «حقيقة الإيمان» إلى درجات مدرسية. وهذه نقطة جوهرية. يمكن للمعلم أن يقوم معرفة الطالب بمفهوم الإخلاص. ويمكنه أن يقوم قدرته على تفسير موقف في ضوء هذا المفهوم. ويمكنه أن يلاحظ سلوكاً ظاهراً في سياق مناسب. لكن لا يحق له أن يقول:

هذا الطالب مخلص بدرجة 90%، أو تقواه أعلى من زميله.

فالقياص هنا يتجاوز حدود الدليل ويدخل في مجال لا يملكه المقوم. ومن ثم فإن إحدى أهم إضافات الرؤية الإسلامية لفلسفة التقويم هي وضع حد للتقويم نفسه. فليس كل ما تهتم به التربية قابلاً للتحويل إلى مؤشر.

الفرق بين تقويم المعرفة وتقويم الدين

تظهر هذه المشكلة خصوصاً في التربية الإسلامية. فحين يحصل الطالب على 100 في مادة التربية الإسلامية، ماذا تعني النتيجة؟ قد تعني أنه أتقن المعرفة التي قاسها الاختبار. وقد تعني أنه يستطيع تفسير النصوص أو تطبيق الأحكام في مشكلات معينة إذا كانت المهمة تقيس ذلك. لكنها لا تعني تلقائياً أنه «أفضل تديناً» ممن حصل على 80. والخلط بين التحصيل في المادة والتقوى الدينية خطأ في الصدق التفسيري قبل أن يكون خطأ تربوياً. ومن هنا ينبغي أن تكون لغة التقارير دقيقة: **تحصيل في محتوى التربية الإسلامية، أو أداء في الاستدلال الشرعي المناسب للمستوى، أو تطبيق مهارة**

محددة؛ لا «درجة التدين». وهذا مثال قوي على التواء التأصيل الإسلامي مع علم القياس الحديث: لا تدّع من النتيجة ما لا يستطيع الدليل أن يثبتته.

الشمول لا يعني قياس كل شيء

يصف بعض الأدبيات الإسلامية التقويم بأنه «شامل» للجوانب المعرفية والوجدانية والروحية والسلوكية. والفكرة من حيث رفض اختزال التعليم في المعرفة صحيحة، لكن عبارة الشمول تحتاج إلى ضبط. فقد تتحول إلى دعوة لقياس كل بعد في شخصية المتعلم، وهو ما قد يقود إلى تدخل مفرط أو أحكام لا أساس لها. والأدق أن نقول:

التربية الإسلامية ذات غايات شاملة، أما التقويم فحدوده تتحدد بما يمكن جمع دليل صالح ومشروع عليه.

وهذا الفرق مهم جدًا. فالتربية قد تهتم بالنية، لكنها لا تقيسها مباشرة. وتهتم بالضمير، لكنها لا تحول الضمير إلى درجة. وتهتم بالأخلاق، لكنها تختار جوانب من المعرفة والاستدلال والسلوك المشاهد يمكن تقويمها بصورة مسؤولة. إن شمول التربية ينبغي ألا يتحول إلى شمول مراقبة.

التوازن بين الدنيا والآخرة لا يعني إهمال الكفاءة الدنيوية

لا تفصل الرؤية الإسلامية الإنسان عن مسؤوليته في الحياة والعمل والإتقان. ولذلك فإن التقويم الإسلامي ليس تقويمًا روحياً بمعزل عن الكفاءة العلمية والمهنية. فالطبيب الذي لا يتقن مهارته لا يصبح مؤهلاً لمجرد حسن نيته، والمعلم الذي لا يمتلك المعرفة والكفاية لا تعوض ذلك أخلاقه وحدها. ولهذا يجمع التقويم المؤسس إسلامياً بين:

صلاح القصد حيث يمكن للتربية أن تنميه دون ادعاء قياس الباطن، وصلاح العمل حيث يمكن تقويمه بأدلة موضوعية.

وتكتسب الكفاءة أهمية أخلاقية حين يرتبط العمل بحقوق الناس. ومن هنا فإن تخفيف معايير المهن التي تمس حياة الآخرين بدعوى الرحمة ليس رحمة، بل قد يكون ظلماً.

الإحسان يرفع سقف الجودة

إذا كان العدل يحدد الحد الأدنى المشروع للحكم، فإن الإحسان يدفع نحو تحسين الجودة. ولا يعني ذلك أن كل طالب يجب أن يصل إلى الكمال، بل أن الثقافة التربوية لا تكتفي بعقلية «نجحت وانتهى الأمر». يصبح السؤال: هل يمكن أن يصبح العمل أفضل؟ وما الخطوة التالية؟ وهنا يلتقي الإحسان مع فلسفة التغذية الراجعة والتحسين المستمر. فالطالب لا يتلقى تعليقاً لكي يعرف فقط أنه تجاوز العتبة، بل لكي يتعلم كيف يرفع جودة أدائه. ومن هنا يمكن أن يكون **الإتقان والتحسين** عنصرين مركزيين في نموذج التقويم المتجدد الذي سيقدمه الكتاب.

الخبرة والتعلم من النتائج

يقول النبي صلى الله عليه وسلم: «لا يلدغ المؤمن من جحر واحد مرتين» (البخاري، رقم 6133؛ مسلم، رقم 2998). والحديث في أصله توجيه للحدز والتعلم من التجربة، لا حديثاً في التقويم التربوي. لكن دلالاته العامة تتصل بمفهوم مهم: الخبرة التي لا تغير القرار تظل ناقصة. وهذا ينسجم بقوة مع فلسفة التقويم من أجل التعلم. فإذا اكتشف الطالب خطأه ثم كرره دون مراجعة، أو حصل المعلم على بيانات تكشف ضعف الطريقة ثم لم يغير شيئاً، فقد أهدرت قيمة الخبرة. ومن هنا يمكن أن نستفيد مبدأ عاماً:

نتيجة التقويم ينبغي أن تدخل في دورة تعلم جديدة.

فالغرض ليس معرفة الماضي فقط، بل تعديل المستقبل.

الجزاء ينبغي أن يتناسب مع العمل

يقوم التصور الإسلامي للعدل على مسؤولية الإنسان عما كسب وعلى التناسب في الجزاء، كما في قوله تعالى: ﴿وَلِكُلِّ دَرَجَاتٍ مِّمَّا عَمِلُوا﴾ (الأنعام: 132). ومن الناحية التربوية، يعزز ذلك مبدأ **التناسب بين الأداء والنتيجة**. فلا ينبغي أن يحمل خطأ محدود أثراً أكبر من حجمه. ولا أن تمنح مهمة صغيرة وزناً يقرر مصير مقرر كامل. ولا أن

تصبح مخالفة سلوكية منفصلة سببًا لخفض درجة التحصيل العلمي إذا كانت الدرجة مخصصة أصلاً لقياس التعلم الأكاديمي. وهذه النقطة شديدة الأهمية؛ إذ تخط بعض نظم الدرجات بين المعرفة والانضباط والحضور وتسليم الواجب والسلوك، ثم تقدم مجموعًا واحدًا يسمى «درجة الطالب». لكن إذا كانت الدرجة يفترض أن تدل على مستوى التعلم، فإن إدخال عوامل أخرى فيها قد يفسد معناها.

ويمكن معالجة السلوك والانضباط بطرق مناسبة دون تشويه دلالة التحصيل.

الجزء لا يسبق البيان

تقوم المسؤولية المشروعة على وجود بيان سابق لما هو مطلوب. ويقدم القرآن أصلًا عامًا في قوله تعالى: ﴿وَمَا كُنَّا مُعَذِّبِينَ حَتَّى نَبْعَثَ رَسُولًا﴾ (الإسراء: 15)، وهو نص في سياق المسؤولية الشرعية، وليس قاعدة مدرسية مباشرة. لكن المعنى الأصولي الأوسع، وهو ارتباط المؤاخذة بالبيان والحجة، يحمل دلالة تربوية واضحة: لا يصح أن نحاسب المتعلم على توقعات لم تكن محددة أو لم تتح له فرصة تعلمها. ومن هنا يصبح وضوح المعايير، وصدق المواءمة بين التعليم والتقييم، جزءًا من العدالة. فالامتحان الذي يسأل عما لم يتعلمه الطلاب، أو يطلب مستوى أداء لم تدريبهم خبرات التعلم عليه، يثير مشكلة أخلاقية قبل أن يكون مشكلة في تصميم الاختبار.

فردية المسؤولية ومراعاة السياق

الرؤية الإسلامية تجمع بين مسؤولية الفرد وبين النظر في قدرته وظروفه. وهذا يمنع اتجاهين متطرفين: الأول أن نعفي المتعلم من كل مسؤولية ونرد كل فشل إلى النظام. والثاني أن نحمل المتعلم المسؤولية كاملة ونتجاهل فرص التعلم والموارد وظروف البيئة. والتقييم العادل يسأل عن الطرفين:

ماذا كان مطلوبًا من المتعلم أن يفعل؟ وهل أتيحت له بصورة معقولة شروط التعلم وإظهار الأداء؟

وهذا التوازن هو جوهر الإنصاف.

الفكر التربوي الإسلامي ونقد القهر

لا يقدم التراث الإسلامي نظرية موحدة في التقويم بالمعنى المعاصر، لكنه يحتوي على تأملات تربوية بالغة القيمة في طبيعة المتعلم والتعليم والتأديب. ويكتسب موقف ابن خلدون من الشدة أهمية خاصة؛ إذ رأى أن القهر المفرط يفسد نشاط المتعلم ويدفعه إلى سلوكيات دفاعية تضعف الغاية التربوية نفسها (ابن خلدون، المقدمة، الفصل 40). وتتقاطع هذه الملاحظة مع الأدبيات النفسية المعاصرة المتعلقة بالأمان النفسي والدفاعية. لكن أهمية هذا التقاطع ليست إثبات أن ابن خلدون «سبق» نظرية معاصرة؛ فهذه المقارنات كثيرًا ما تكون سطحية. الأهم هو أن لدينا مصدرين معرفيين مختلفين يلفتان النظر إلى المشكلة نفسها من زوايا متقاربة. وهذه هي طبيعة الحوار الذي يسعى إليه الكتاب: لا ادعاء الأسبقية، ولا تبعية فكرية، وإنما قراءة نقدية متبادلة.

بين الفكر الإسلامي والفكر المعاصر: حوار لا استنساخ

توجد مناطق التقاء واضحة بين المبادئ التي استخرجناها وبين الاتجاهات المعاصرة: العدل يلتقي مع Fairness. والتبني يلتقي مع Evidence-Based Inference. والمحاسبة الذاتية تلتقي مع Self-Assessment. والتدرج يلتقي مع Learning Progressions. والإحسان يلتقي مع Mastery and Improvement. ومراعاة الاستطاعة تلتقي مع Inclusive Assessment و Accommodations. وإتاحة التصحيح تلتقي مع Formative Assessment و Feedback. لكن هذه التقاطعات لا تعني التطابق. فالعدل في الرؤية الإسلامية قيمة تكليفية وأخلاقية متجاوزة للإجراء الفني، بينما Fairness في علم القياس مفهوم مهني يمكن دراسته داخل نظام علماني. والمحاسبة في الإسلام تحمل بعدًا أخلاقيًا وأخرويًا، بينما التقويم الذاتي استراتيجي تعلم.

والإحسان أوسع كثيرًا من مفهوم Mastery. ومن هنا ينبغي أن نتجنب تدويب المفهوم الإسلامي داخل المصطلح المعاصر أو العكس. الأفضل أن نستخدم التقاطع في بناء حوار يثري الطرفين.

ما الذي تضيفه الرؤية الإسلامية؟

يمكن القول إن أهم إضافة تقدمها الرؤية الإسلامية لفلسفة التقييم ليست أداة جديدة، وإنما إعادة وضع التقييم داخل إطار أخلاقي وإنساني أوسع. فهي تؤكد أن:

الحكم أمانة.

والعدل واجب لا خيار مهني.

والدليل شرط للحكم.

والإنسان مسؤول لكنه محدود الاستطاعة.

والخطأ قابل للتصحيح.

والجودة قيمة في ذاتها.

ومراجعة الذات جزء من النضج.

والتعلم ينبغي أن يظهر أثره في العمل.

والإنسان لا يختزل في ما تستطيع الأداة قياسه.

وهذه المبادئ لا توفر لنا اختبارًا جاهزًا، لكنها تحدد نوع النظام التقويمي الذي ينبغي أن نبنيه.

وما الذي يمكن أن يتعلمه الفكر الإسلامي من علم التقييم المعاصر؟

التأصيل الجاد لا يعني أن الرؤية الإسلامية تجعلنا في غنى عن العلم الحديث. فالعدل قيمة، لكن تحقيق العدل في اختبار يحتاج إلى معرفة بالتحيز والصدق والموثوقية وتصميم المهمات. والتبين مبدأ، لكن التحقق من جودة الدليل يحتاج إلى نظريات القياس والاستدلال. ومراعاة الفروق قيمة، لكن معرفة التكيف المناسب تحتاج إلى بحث تجريبي. والتغذية الراجعة ممارسة تربوية ذات معنى، لكن تحديد أنواعها الأكثر فاعلية يحتاج إلى أدلة علمية. ومن هنا فإن العلاقة الصحيحة هي:

القيم تحدد الاتجاه والحدود، والعلم يساعد على بناء الوسائل الأكثر كفاءة لتحقيقها.

ولا يكفي أن نقول إن التقويم «إسلامي» لأنه يستخدم كلمات العدل والأمانة؛ فقد يكون الاختبار غير صادق أو غير موثوق، فيصبح رفع الشعار الأخلاقي عاجزاً عن تحقيق العدل الذي يدعيه. ولهذا يحتاج مشروع التجديد إلى الجمع بين التأصيل والكفاءة العلمية.

نقد بعض الكتابات المعاصرة عن التقويم الإسلامي

تميل بعض الكتابات الحديثة حول التقويم من منظور إسلامي إلى بناء قوائم من المصطلحات مثل: الحساب، والابتلاء، والميزان، والمحاسبة، ثم تقديمها بوصفها أنواعاً من التقويم. وقد تسهم هذه المحاولات في فتح الباب للبحث، لكنها تحتاج إلى قدر أكبر من التدقيق المنهجي. فالابتلاء في القرآن مفهوم عقدي ووجودي واسع، وليس مرادفاً للامتحان المدرسي. والحساب الأخرى ليس نموذجاً تقنياً لنظام الدرجات. والميزان القرآني ليس Rubric. والمحاسبة الأخلاقية ليست تقويماً ذاتياً بمعناه الإجرائي. وحين تدوب الفروق بين هذه المستويات نفقد عمق المفهوم الإسلامي ودقة المفهوم التربوي في الوقت نفسه.

وتشير دراسات حديثة في التقويم الإسلامي إلى مركزية مبادئ مثل العدل والمسؤولية والاستمرارية والتكامل بين المعرفة والقيمة، لكنها تؤكد كذلك الحاجة إلى تطوير نماذج

أكثر ضبطاً وترجمة هذه القيم إلى ممارسات يمكن اختبار جودتها علمياً (Yuniartin et al., 2024؛ Fatmawati, 2025). ومن هنا يتبنى هذا الكتاب موقفاً أكثر تحفظاً:

لا نسمي المفهوم الحديث إسلامياً لمجرد العثور على لفظ قريب، ولا ننزع عن المعرفة الحديثة مشروعيتها لمجرد أنها نشأت خارج السياق الإسلامي؛ بل نفحصها في ضوء الأصول والقيم والأدلة.

حدود التقويم الأخلاقي والروحي

تفرض الرؤية الإسلامية، paradoxically، قدرًا من التواضع التقويمي أكثر مما تفرض توسعًا في القياس. فكلما أدركنا أن النية والقلب والتقوى ذات مكانة مركزية في الإسلام، أدركنا في الوقت نفسه أنها ليست متاحة للمقوم البشري كما تتاح إجابة اختبار. ومن هنا فإن المجال الأخلاقي والروحي يحتاج إلى تصميم تقويم يركز على ما يمكن الاستدلال عليه بصورة مشروعة: فهم المفاهيم والقيم. الاستدلال في المواقف الأخلاقية. تفسير القرارات. تحليل التعارض بين القيم والمصالح. الأداء والسلوك الظاهر حين يكون السياق مناسبًا. التأمل الذاتي الذي يكتبه الطالب عن تعلمه، مع عدم تحويل اعترافاته الشخصية إلى مادة للحكم العقابي. وهذا يجعل التقويم القيمي أكثر تعقيدًا من مجرد «مقياس اتجاه» أو قائمة ملاحظة.

عدم تحويل العبادة إلى استعراض تقويمي

تحتاج التربية الإسلامية إلى حساسية خاصة حين تتعامل مع بعض الممارسات الدينية. فإذا ربطت كل ممارسة تعبدية بدرجة مدرسية قد تدفع الطالب، دون قصد، إلى تحويل العمل إلى أداء من أجل الحصول على النتيجة الخارجية. وهنا ينبغي التفريق بين تعليم المهارة الظاهرة والحكم على العبادة في بعدها الباطني. يمكن تقويم قدرة المتعلم على أداء خطوات الوضوء أو الصلاة صحيحة من الناحية التعليمية. لكن لا ينبغي للمؤسسة أن تدعي قياس خشوعه أو إخلاصه. وتوضح هذه المسألة الفرق بين:

تقويم الأداء الظاهر المشروع، وتقويم التدين الباطني غير المتاح للمقوم.

وهذا الحد ينبغي أن يظل ثابتاً في أي نموذج إسلامي معاصر للتقويم.

التقويم وسيلة للإصلاح لا للانتقام

يرتبط الجزاء في التربية أحياناً بفكرة الانتقام من الخطأ، بينما يقتضي المنطق التربوي أن يكون التدخل موجّهاً إلى الإصلاح. والفارق مهم. العقوبة التي لا تغير الفهم أو السلوك قد تحقق ردعاً مؤقتاً، لكنها لا تضمن التعلم. أما التغذية الراجعة والتصحيح وإعادة المحاولة فتربط الخطأ بمسار نمو. ومن هنا فإن السؤال بعد الخطأ ينبغي أن يكون:

ما القرار الذي يزيد احتمال التعلم أو الإصلاح؟

وليس فقط:

ما الجزاء الذي يستحقه؟

ولا يعني ذلك إلغاء العواقب؛ فبعض الأخطاء الأخلاقية أو الأكاديمية تحتاج إلى مساءلة واضحة. لكن ينبغي أن يظل الجزاء منضبطاً بالعدل والتناسب، وألا يغلق باب التعلم.

الغش مثلاً: بين العدالة والتربية

تمثل قضية الغش نموذجاً جيداً لكيفية تطبيق الرؤية المتكاملة. الغش اعتداء على العدالة؛ لأنه يمنح الطالب نتيجة لا تعبر عن عمله، ويظلم من أدى المهمة بنزاهة. ولذلك يحتاج إلى عواقب واضحة. لكن الوقوف عند العقوبة وحدها لا يكفي تربوياً. ينبغي كذلك السؤال: لماذا حدث الغش؟ هل صممت المهمة بطريقة تجعل المنتج أكثر أهمية من التعلم؟ هل ضغط الدرجة مفرط؟ هل يعرف الطالب حدود المساعدة المشروعة؟ وهل يمكن تصميم تقويم يجعل التفكير والعملية أكثر ظهوراً؟ وفي عصر الذكاء الاصطناعي يصبح هذا السؤال أكثر تعقيداً، وسيعود إليه الكتاب لاحقاً. لكن المبدأ الإسلامي يبقى واضحاً: الأمانة شرط لصحة الدليل؛ فإذا لم يكن العمل عمل الطالب، فقد فقدت النتيجة معناها.

نحو مبادئ إسلامية حاكمة للتقويم المتجدد

يمكن في ضوء المعالجة السابقة صياغة مجموعة من المبادئ التي تشكل الإسهام الإسلامي في فلسفة التقويم التي يبنينا الكتاب:

مبدأ الغائية: التقويم وسيلة لخدمة غايات التربية والتعلم والنماء، وليس غاية قائمة بذاتها.

مبدأ العدل: كل حكم تقويمي ينبغي أن يصدر على أساس منصف بعيد عن المحاباة والتحيز والعوامل غير ذات الصلة.

مبدأ الأمانة: المقوم مسؤول أخلاقياً ومهنياً عن جودة الأدلة ودقة الأحكام والآثار المترتبة عليها.

مبدأ التبين: لا يصدر حكم قوي من دليل ضعيف، ولا تحول الانطباعات والظنون إلى حقائق عن المتعلم.

مبدأ المسؤولية: المتعلم فاعل مسؤول عن عمله، وينبغي أن يشارك تدريجياً في فهم أدائه وتقويمه وتحسينه.

مبدأ الاستطاعة: المسؤولية والتحدى ينبغي أن يراعى القدرة وفرص التعلم دون خفض غير مبرر للمعايير.

مبدأ الإحسان: لا يقف التقويم عند حد النجاح، بل يدفع إلى تحسين الجودة والإتقان.

مبدأ التدرج: التعلم والنمو عمليتان متتابعتان، وينبغي أن يساعد التقويم على تحديد الخطوة التالية لا تثبيت المتعلم في حكم نهائي.

مبدأ التصحيح: الخطأ مورد للتعلم، وتكون قيمة التقويم أعلى حين يفتح فرصة للفهم والمراجعة والتحسين.

مبدأ مراجعة الذات: من غايات التربية أن ينتقل المتعلم من انتظار الحكم الخارجي إلى امتلاك قدرة متنامية على فحص عمله ومسؤوليته عنه.

مبدأ التناسب: ينبغي أن يتناسب الحكم والجزاء ووزن النتيجة مع حجم الدليل وطبيعة الأداء وعواقب القرار.

مبدأ حدود الحكم: لا يجوز للمقوم أن يدعي معرفة ما لا تكشف عنه الأدلة، ولا سيما البواطن والنيات والقيمة الإنسانية للمتعلم.

وتشكل هذه المبادئ معاً نواة يمكن أن تدخل لاحقاً في النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء.

من المبادئ إلى الممارسة

كيف يمكن أن تبدو هذه الرؤية داخل صف عادي؟ لنفترض أن معلماً طلب من طلابه تحليل موقف أخلاقي واتخاذ قرار مبرر. بدل أن يضع درجة عامة مبنية على ما إذا كان الطالب اختار الرأي الذي يفضلهُ المعلم، يبدأ بتحديد ما يريد تقويمه فعلاً:

فهم المبادئ، ودقة الاستدلال، واستخدام الدليل، والنظر في الآثار، وتبرير القرار.

وهكذا يطبق الغائية. ثم يوضح المعايير قبل المهمة، فيطبق العدل والبيان. ويمنح الطلاب سياقاً يمكنهم فهمه ولا يتطلب معرفة خارجية غير ضرورية، فيراعي الاستطاعة والإنصاف. وحين يقرأ الإجابة يفصل بين الرأي الشخصي للطلاب وبين جودة الاستدلال، فيطبق الأمانة والعدل. وإذا كانت الإجابة غير واضحة لا يفترض فوراً ضعف الطالب، بل يبحث عن دليل إضافي أو يسأله عن تفسيره، فيطبق التبين. ثم يقدم تغذية راجعة تشير إلى ما تحقق وما ينبغي تطويره، ويتيح تعديلاً للمهمة إذا كان الغرض تعليمياً، فيطبق الإحسان والتصحيح. وأخيراً يطلب من الطالب أن يبين ما الذي غيره ولماذا، فينمي المراجعة والمسؤولية الذاتية. هنا لم نستخدم «أداة إسلامية» اسمها جديد، وإنما تغيرت فلسفة الممارسة نفسها. وهذا هو معنى التأصيل الحقيقي.

خلاصة الفصل

لا تقوم فلسفة إسلامية للتقويم على استبدال المصطلحات المعاصرة بمصطلحات دينية، ولا على البحث عن تشابهات لفظية بين الحساب الأخروي والامتحان المدرسي. إنها تبدأ من تصور الإنسان بوصفه كائنًا مكرمًا ومسؤولًا وقابلًا للتعلم والإصلاح، ومن تصور التربية بوصفها بناءً للعلم والعمل والقيم والقدرة على تحمل المسؤولية. ومن هذا التصور تنبثق مجموعة من المبادئ الحاكمة: العدل، والأمانة، والتبين، والمسؤولية، ومراعاة الاستطاعة، والتدرج، والإحسان، ومراجعة الذات، وإتاحة التصحيح، والتناسب في الحكم، وربط المعرفة بالعمل، والوعي بحدود ما يستطيع الإنسان أن يحكم عليه.

ويكشف هذا التأصيل عن تقاطعات مهمة مع الفكر التقويمي المعاصر، لكنه لا يذوب فيه. فالعدل أوسع من مفهوم Fairness الفني، والمحاسبة أوسع من Self-Assessment، والإحسان أوسع من Mastery، كما أن الرؤية الإسلامية تضيف بوضوح مبدأ **حدود الحكم على الإنسان**، خاصة في الجوانب الروحية والباطنية. وفي الوقت نفسه لا تجعلنا الأصول الإسلامية في غنى عن علم القياس والتقويم الحديث؛ فالقيمة تحتاج إلى معرفة علمية لترجمتها إلى إجراء. ومن ثم فإن بناء تقويم إسلامي معاصر رصين يقتضي الجمع بين المرجعية القيمية والكفاءة العلمية. وتقود هذه الرؤية إلى نتيجة مركزية:

التقويم في المنظور الإسلامي ليس سلطة يملكها المقوم على المتعلم، بل أمانة يمارسها بالعدل والدليل، غايتها كشف التعلم ودعم الإصلاح والنماء، مع الاعتراف الدائم بأن الإنسان أكبر من كل حكم نصدره عليه. وإذا كان العدل والأمانة والتبين مبادئ مركزية في هذه الفلسفة، فإنها تحتاج إلى ترجمة أكثر تفصيلاً في قضايا الواقع: التحيز، والتنوع، والخصوصية، والشفافية، والتكيفات، والآثار النفسية والاجتماعية للقرارات التقويمية. وهذا هو موضوع الفصل التالي: **التقويم العادل والإنساني والأخلاقي.**

الفصل العاشر

التقويم العادل والإنساني والأخلاقي

حين تصبح الجودة قضية أخلاقية

قد يكون الاختبار محكم الصياغة، والتصحيح دقيقًا، والنتائج مستقرة نسبيًا، ومع ذلك يبقى السؤال: هل كان التقويم عادلاً؟ وهل أتيحت لجميع المتعلمين فرصة مشروعة لإظهار ما يعرفونه؟ وهل استخدمت النتائج في حدود ما تسمح به الأدلة؟ وهل حُفظت خصوصية المتعلم وكرامته؟ وهل كانت عواقب القرار متناسبة مع قوة الدليل؟ هذه الأسئلة تكشف أن جودة التقويم لا تنتهي عند خصائصه الفنية. فالتقويم فعل يؤثر في الإنسان، وقد يترتب عليه قبول أو رفض، نجاح أو إخفاق، فتح فرصة أو إغلاقها. ولهذا أصبح الإنصاف Fairness في المعايير المهنية المعاصرة أحد الأسس الكبرى للتقويم، إلى جانب الصدق والموثوقية، لا موضوعًا ثانويًا يضاف بعد انتهاء التصميم (AERA, APA, & NCME, 2014).

وقد أولت الطبعة الحالية من معايير الاختبارات التربوية والنفسية فصلًا كاملاً للإنصاف، وربطته بإتاحة الوصول إلى التقويم، وبسلامة تفسير النتائج لجميع الفئات المستهدفة، وبضرورة تقليل العوامل التي تمنع بعض الأفراد من إظهار البناء المراد تقويمه بصورة صحيحة (AERA, APA, & NCME, 2014). لكن العدالة في التقويم الصفي أوسع من الخصائص الفنية للاختبار. فقد أظهرت مراجعة منهجية شملت 150 دراسة أن شعور المتعلم بعدالة التقويم يتشكل داخل شبكة تضم التدريس والتعلم والتفاعل الصفي وطريقة تصميم التقويم وتفسير نتائجه، وليس من الأداة وحدها (Rasooli et al., 2018, pp. 164–181). ومن هنا فإن التقويم العادل ليس أداة بعينها، وإنما منظومة من القرارات الأخلاقية والمهنية تبدأ قبل المهمة ولا تنتهي عند تسجيل الدرجة.

العدل والإنصاف: هل هما الشيء نفسه؟

تستخدم في الأدبيات المعاصرة مفاهيم متعددة مثل Equality و Equity و Fairness، وقد تتداخل ترجماتها العربية. ومن المهم هنا توضيح المعنى الذي يتبناه الكتاب. تشير المساواة Equality، في معناها الإجرائي المبسط، إلى منح الأفراد الشيء نفسه أو تطبيق الإجراء نفسه عليهم. أما الإنصاف Equity فينظر إلى اختلاف الحاجات والعوائق والفرص، ويسأل عما إذا كانت الإجراءات تتيح للأفراد فرصة عادلة للوصول إلى الغاية أو إظهار القدرة المستهدفة. أما العدالة التقويمية Fairness فهي الإطار الأوسع الذي يضم ملاءمة المهمة، وعدم التحيز، وإتاحة الوصول، ووضوح المعايير، وعدالة التطبيق والتصحيح، ومشروعية تفسير النتائج واستخدامها. ولهذا قد تكون المساواة الشكلية غير منصفة.

فإعطاء جميع المتعلمين الزمن نفسه قد يبدو مساواة، لكنه قد يكون غير عادل إذا كان أحدهم يحتاج إلى تكييف معتمد يزيل عائقًا حركيًا أو بصريًا لا علاقة له بالكفاية المستهدفة. وفي المقابل، لا تعني العدالة أن تختلف المعايير اعتبارًا بين الطلاب، أو أن يمنح كل متعلم ما يريد. والقاعدة الحاكمة هي:

ثبات ما نريد الحكم عليه، مع إزالة العوائق التي لا علاقة لها به.

العدل لا يعني خفض المعايير

من أكثر المخاوف المرتبطة بالإنصاف الاعتقاد بأن مراعاة الفروق تؤدي إلى تخفيف المعايير. لكن الإنصاف الحقيقي يقوم على الفصل بين المعيار ووسيلة الوصول إليه أو إظهاره. فإذا كان الهدف تقويم قدرة الطالب على تحليل نص، فقد يظل مستوى التحليل المطلوب واحدًا، بينما تختلف طريقة عرض النص إذا كان لدى أحد الطلاب احتياج بصري يستدعي صيغة مناسبة. أما إذا كان الهدف ذاته هو قراءة النص بصريًا في شروط معينة، فإن تغيير طريقة العرض قد يغير البناء الذي نريد تقويمه. ومن هنا فإن التكييف المشروع Accommodation لا يحدد من خلال الرغبة في مساعدة الطالب فقط، بل من خلال السؤال:

هل التعديل يزيل عائقًا غير مرتبط بالهدف، أم يغير الهدف نفسه؟

وهذه الحدود مهمة حتى لا يتحول الإنصاف إلى تساهل، أو تتحول الصرامة إلى تمسك بإجراء غير عادل.

العدالة تبدأ قبل التقويم

قد يظهر عدم الإنصاف في النتيجة، لكنه يكون قد بدأ قبل يوم الاختبار بوقت طويل. فإذا لم يحصل الطلاب على فرص متكافئة معقولة لتعلم ما سيقومون فيه، فإن توحيد الاختبار لا يصلح الخلل السابق. وإذا كان المنهج الرسمي يحدد مستوى معينًا، لكن بعض الطلاب لم تتح لهم خبرات تعليمية كافية للوصول إليه بسبب غياب الموارد أو ضعف التدريس أو اختلاف فرص التعلم، فإن النتيجة تحتاج إلى تفسير أكثر حذرًا. وهنا تظهر العلاقة بين **Opportunity to Learn** وبين العدالة. فالتقويم لا يستطيع أن يفصل نفسه تمامًا عن التعليم الذي سبقه. ومن ثم ينبغي قبل الحكم أن يسأل المقوم: هل كان ما أقومه قد دُرّس فعلاً؟ هل أُتيحت فرصة كافية للممارسة؟ هل نوع المهمة مألوف بدرجة معقولة؟ هل كان الهدف ومعياري النجاح واضحين؟

ولا يعني ذلك أن كل الطلاب سيحصلون على النتيجة نفسها، وإنما أن الاختلاف في النتائج يكون أكثر قابلية للتفسير بوصفه اختلافًا في التعلم نفسه لا في فرص الوصول إليه.

مواءمة التعليم والتقويم قضية عدالة

يعد الاتساق بين أهداف التعلم والتدريس والتقويم مطلبًا فنيًا معروفًا، لكنه كذلك مطلب أخلاقي. فإذا كان المعلم يدرّب الطلاب طوال الفصل على استرجاع المعلومات ثم يفاجئهم في الاختبار النهائي بمهام تحليلية معقدة، فإن المشكلة ليست فقط في «ضعف المواءمة»، بل في تحميل الطلاب مسؤولية أداء لم تتح لهم فرصة كافية لبنائه. والعكس صحيح؛ فإذا كان المنهج يستهدف تحليل المشكلات، لكن الاختبار لا يقيس إلا الحفظ، فإن النتيجة قد تكون غير عادلة كذلك لأنها تكافئ نوعًا من التعلم أقل من

المستوى الذي يفترض أن يمثل النجاح. ومن هنا تصبح الموازنة بين ما نعلمه، وما نتيج التدريب عليه، وما نقوم به جزءاً من عدالة النظام.

التحيز: حين تدخل في الحكم عوامل لا علاقة لها بالتعلم

لا يعني التحيز Bias بالضرورة وجود نية سيئة لدى المقيّم. فقد يكون غير واعٍ أو متضمناً في صياغة المهمة أو السياق الثقافي أو إجراءات التطبيق. قد يعتمد السؤال على خبرة ثقافية مألوفة لبعض الطلاب أكثر من غيرهم دون أن تكون هذه الخبرة جزءاً من الهدف. وقد تتأثر درجة المهمة المفتوحة بجودة الخط في مادة لا تستهدف الكتابة. وقد يتأثر الحكم على العرض الشفهي بلهجة المتعلم في سياق لا تكون فيه اللهجة جزءاً من الكفاية. وقد تؤدي صورة سابقة عن الطالب إلى قراءة عمله بطريقة مختلفة. والقاعدة هنا هي:

كل عامل يغير الدرجة دون أن يكون جزءاً مشروعاً من البناء المستهدف يمثل تهديداً محتملاً للعدالة والصدق.

ولهذا يلتقي مفهوم التحيز مع ما تناوله الفصل الثالث تحت عنوان التباين غير المرتبط بالبناء.

التحيز الثقافي واللغوي

تزداد القضية تعقيداً حين يكون الصف متنوعاً لغوياً وثقافياً. فالمهمة التي تبدو طبيعية لكتبتها قد تحتوي على إشارات أو أمثلة أو مفردات تجعل فهمها أسهل لفئة من الطلاب. ولا يعني ذلك ضرورة إزالة كل سياق ثقافي من التقويم؛ فهذا مستحيل وغير مرغوب. فالمعرفة نفسها تنشأ وتستخدم داخل سياقات. لكن ينبغي أن نسأل: هل المعرفة الثقافية المطلوبة جزء من الهدف أم عبء إضافي؟ فإذا كنا نقوم قدرة الطالب على فهم نص أدبي محدد، فقد تكون الخلفية الثقافية جزءاً من الفهم المطلوب. أما في مسألة رياضية، فقد يكون السياق شديد الخصوصية حاجزاً غير ضروري أمام كشف القدرة الرياضية. ومن هنا تصبح مراجعة اللغة والسياق جزءاً من بناء التقويم المنصف.

ينطلق التقويم الشامل من فكرة أن التنوع بين المتعلمين ليس استثناءً يظهر بعد تصميم النظام، بل حقيقة ينبغي أخذها في الاعتبار منذ البداية. فبدل بناء تقويم لمتعلم افتراضي واحد ثم إضافة تعديلات لاحقة لمن يختلف عنه، يسعى التصميم الشامل إلى تقليل العوائق من الأصل. وقد يشمل ذلك وضوح التعليمات، وسهولة الوصول إلى المحتوى، وتجنب المتطلبات الجانبية غير الضرورية، واستخدام أكثر من طريقة مشروعة لإظهار التعلم حين يسمح الهدف بذلك. ولا تعني الشمولية أن يختار كل طالب أي شكل من أشكال الإجابة دون ضوابط؛ إذ قد تكون طريقة الأداء نفسها جزءًا من التعلم المستهدف. لكنها تدعونا إلى مراجعة كل عنصر في المهمة:

هل هو ضروري لإظهار الكفاية، أم مجرد عادة في تصميم الاختبار؟

وتكتسب هذه الفكرة أهمية متزايدة لأن المعايير المهنية الحديثة تجعل إمكانية الوصول Accessibility جزءًا صريحًا من الإنصاف في التقويم. وقد كان توسيع مفهوم الوصول لجميع المتقدمين أحد أبرز التطورات التي أكدت عليها معايير AERA و APA و NCME في مراجعتها لعام 2014. [\[cite\]turn975308search0\[turn975308search1\]](#)

التكييفات ليست امتيازًا

قد ينظر بعض الطلاب إلى الوقت الإضافي أو الصيغة البديلة للمهمة بوصفهما «ميزة» غير عادلة. لكن الحكم ينبغي أن يرتبط بسبب التكيف. فإذا كان الوقت الإضافي يزيل أثر عامل غير مستهدف، فقد يجعل المقارنة أكثر عدالة لا أقل. وهنا يصبح من المهم شرح فلسفة الإنصاف دون كشف معلومات شخصية عن الطالب. يمكن للمعلم أن يرسخ مبدأ عامًا:

العدل لا يعني أن يحتاج الجميع إلى الشيء نفسه، وإنما أن يُقَوِّم الجميع على ما يفترض أن يقيسه التقويم فعلاً.

الشفافية: حق في فهم الحكم

من المبادئ الأخلاقية الأساسية أن يعرف المتعلم، بقدر يتناسب مع طبيعة المهمة، ما الذي سيقوم وعلى أي أساس. فالسلطة التقييمية تصبح أكثر قابلية للمساءلة حين تكون المعايير واضحة. وتشمل الشفافية: وضوح نواتج التعلم. وضوح طريقة التقويم. وضوح معايير الحكم. وضوح وزن المهمة. وضوح معنى النتيجة. وضوح السياسات المتعلقة بالتأخر أو الإعادة أو النزاهة الأكاديمية. ولا تعني الشفافية كشف أسئلة الامتحان أو إعطاء الإجابات مسبقاً. إنها تعني أن قواعد الحكم ليست سرّاً. والنظام الذي يفاجئ الطالب بمعايير لم يعرفها يضعف ثقته في عدالة التقويم.

حق المتعلم في تفسير النتيجة

يحصل الطلاب أحياناً على درجات لا يعرفون كيف تكونت. وقد يكون لديهم رقم نهائي ناتج عن جمع اختبارات وواجبات ومشاركة وحضور وسلوك، بينما لا يستطيع أحد تفسير ما الذي يعنيه الرقم تعليمياً. ومن منظور أخلاقي، ينبغي أن تكون النتيجة قابلة للتفسير. فإذا كانت الدرجة تدل على مستوى تعلم المحتوى، ينبغي ألا تدخل فيها عناصر لا تمثل ذلك التعلم إلا إذا كان التقرير يوضح هذا الأمر. وإذا كانت المهمة تقيس عدة أبعاد، فمن الأفضل. متى كان ذلك عملياً. أن يعرف الطالب أين كان قوياً وأين كان ضعيفاً بدل أن يتلقى رقماً واحداً غامضاً. وهكذا يصبح التقرير جزءاً من الإنصاف؛ لأن الحكم الذي لا يستطيع صاحبه فهم منطقه يصعب أن يستفيد منه أو يراجع.

التقويم القابل للمراجعة

لا يوجد حكم بشري معصوم من الخطأ. ولذلك تحتاج الأنظمة العادلة، خاصة في القرارات المهمة، إلى آليات تسمح بالمراجعة. قد يخطئ المصحح. وقد تكون هناك فقرة غامضة. وقد يحدث خطأ في إدخال الدرجة. وقد تظهر أدلة إضافية تستدعي إعادة النظر. ومن هنا فإن وجود إجراء واضح للاستفسار أو التظلم أو إعادة الفحص لا يضعف سلطة التقويم، بل يزيد مشروعيتها. والفرق مهم بين مراجعة الحكم والتفاوض

على الدرجة. المتعلم ليس من حقه الحصول على الدرجة التي يريدها، لكن من حقه أن يكون الحكم قابلاً للفحص إذا كان لديه سبب مشروع للاعتراض.

الاعتراض ينبغي أن يركز على الدليل

يمكن بناء ثقافة صحية للنظم إذا تعود الطلاب على السؤال: ما المعيار الذي أعتقد أنه طبق بصورة غير صحيحة؟ وما الدليل في عملي الذي يدعم اعتراضي؟ وبذلك يتحول الاعتراض من:

«أريد درجتين إضافيتين» إلى:

«أعتقد أن هذا الجزء يحقق المستوى الثالث في المعيار، وهذا هو الدليل.» وهذا في ذاته ممارسة تعليمية؛ لأنه يعيد الطالب إلى المعايير والأدلة.

الخصوصية والسرية

يحمل المقوم معلومات ذات طابع شخصي عن المتعلم، ولذلك فإن الوصول إليها واستخدامها ينبغي أن يخضع للضرورة المهنية. وتشمل الخصوصية أكثر من عدم نشر الدرجة علناً. إنها تشمل كذلك: من يحق له الاطلاع على النتيجة؟ ولأي غرض؟ وكم من الوقت يحتفظ بها؟ وهل يمكن استخدامها في قرار مختلف عن الغرض الذي جمعت من أجله؟ وهل يدرك المتعلم نوع البيانات التي تجمع عنه؟ وتصبح هذه الأسئلة أكثر إلحاحاً في البيئة الرقمية، حيث يمكن أن تبقى البيانات محفوظة سنوات وأن تنتقل بين أنظمة مختلفة. وتؤكد الأطر الأخلاقية الحديثة للذكاء الاصطناعي أهمية حماية الخصوصية والبيانات، والشفافية، والمساءلة، والإشراف البشري، وعدم التمييز، وهي قضايا ستكون شديدة الصلة بالتقويم الرقمي الذي سيأتي لاحقاً. citeturn975308search9

إعلان النتائج والمقارنة العلنية

كانت بعض المدارس تعلن الدرجات أو الترتيب أمام الجميع، باعتقاد أن ذلك يحفز الطلاب. لكن هذه الممارسة تحتاج إلى مراجعة أخلاقية. فالمتعلم من حقه معرفة نتيجته،

لكن ليس من الضروري أن يعرف زملاؤه تفاصيلها. كما أن المقارنة العلنية قد تحول النتيجة إلى أداة للوصم أو التفاخر بدل أن تكون معلومة للتعليم. ويمكن للمعلم الاحتفاء بالتقدم والإنجاز دون نشر بيانات شخصية لا حاجة تربوية إلى نشرها. ومن هنا ينبغي التمييز بين: الاعتراف بالإنجاز، وكشف المعلومات الخاصة.

استخدام النتائج خارج غرضها الأصلي

من أخطر المشكلات الأخلاقية أن تستخدم نتيجة جمعت لغرض معين في اتخاذ قرار آخر لم تصمم له. فقد يصمم اختبار قصير لمساعدة المعلم على تشخيص الفهم، ثم يستخدم لاحقاً في ترتيب الطلاب رسمياً. وقد تجمع بيانات نشاط رقمي لتحسين المنصة، ثم تستخدم للتنبؤ بمن «سيكون طالباً ضعيفاً» دون علم المتعلم. وقد يستخدم تقييم واحد لإصدار حكم عام على شخصية الطالب. وهذا يعيدنا إلى مبدأ أساسي في علم الصدق:

الاستخدام جزء من صلاحية النتيجة.

وهو أيضاً مبدأ أخلاقي: ليس امتلاك البيانات ترخيصاً باستخدامها في أي غرض.

التقويم والقرارات عالية المخاطر

كلما ارتفعت عواقب القرار، ازدادت متطلباته الأخلاقية والعلمية. فالاختبار الذي يستخدم لتحسين درس الغد يختلف عن اختبار يحدد القبول الجامعي. ولهذا لا ينبغي أن يتساوى مستوى الأدلة المطلوبة في الحالتين. وفي القرارات عالية المخاطر ينبغي زيادة العناية بتمثيل المحتوى، والموثوقية، وإجراءات التطبيق، والإنصاف، والمراجعة، وتفسير النتائج. وقد أكدت معايير الاختبارات بصورة خاصة على قضايا المساءلة والاستخدامات عالية المخاطر، كما جعلت العدالة وإمكانية الوصول جزءاً أساسياً من صلاحية الاستخدام. [\[cite?turn975308search0?turn975308search4\]](#) ومن هنا يمكن صياغة قاعدة أخلاقية: عظم القرار يقتضي عظم الحجة التي تبرره.

قرار كبير لا ينبغي أن يقوم على دليل صغير

إذا كان من غير الحكمة العلمية بناء قرار مهم على مؤشر واحد، فإنه كذلك مشكلة أخلاقية. فرفض الطالب من مسار دراسي اعتماداً على اختبار واحد قصير، أو تصنيفه على أساس ملاحظة واحدة، قد يجعل عواقب الخطأ أكبر من أن تكون مقبولة. ولهذا يزداد مبدأ تعدد الأدلة أهمية حين تكون العواقب كبيرة. وقد نحتاج إلى أكثر من اختبار، أو أكثر من مقوم، أو أكثر من مناسبة، أو الجمع بين أدوات مختلفة. ليس لأن الكثرة قيمة في ذاتها، بل لأننا نحتاج إلى خفض احتمال الظلم الناتج عن خطأ عابر.

الخطأ في الحكم له تكلفة إنسانية

يتحدث علم القياس عن الخطأ بصورة إحصائية، لكن الخطأ في الحياة له إنسان يتحمله. إذا كان القرار الخاطئ يؤدي إلى حرمان طالب من فرصة، فإننا لا نتعامل مع تباين رقمي فقط. ولهذا يجب أن تتضمن أخلاقيات التقويم سؤالاً:

ما عواقب أن نكون مخطئين؟

وقد تختلف الإجابة باختلاف نوع الخطأ. فقد يكون الأكثر خطورة أن نمنح شهادة كفاية لشخص غير مؤهل في مهنة تمس سلامة الناس. وفي سياق آخر قد يكون الأكثر خطورة أن نحرم طالباً مؤهلاً من فرصة. ومن هنا فإن العدالة لا تعني دائماً تعظيم معيار واحد، بل الموازنة بين مخاطر الأنواع المختلفة من الخطأ.

عدالة التصحيح

قد تكون المهمة نفسها عادلة، لكن عدم العدالة يدخل في مرحلة التصحيح. ومن مصادر المشكلة: عدم وضوح المعايير. تأثر المقوم بالاسم أو الانطباع السابق. اختلاف الشدة بين المصححين. تأثير جودة جزء من العمل في الحكم على أجزائه الأخرى. التعب عند تصحيح عدد كبير من الأعمال. وتفيد في تقليل ذلك إجراءات مثل: استخدام معايير واضحة. فحص نماذج مرجعية. إخفاء الهوية حين يكون ذلك مناسباً وممكنًا. تغيير

ترتيب التصحيح. مراجعة الحالات الحدودية. استخدام أكثر من مقوم في القرارات شديدة الأهمية. ولا يمكن إزالة الحكم البشري، لكن يمكن جعل الحكم أكثر انضباطاً.

الذكاء الاصطناعي لا يلغي التحيز

قد يبدو التصحيح الآلي أكثر عدالة لأنه لا يعرف الطالب ولا يشعر بالتعب، لكن الخوارزمية لا تعمل خارج البشر والبيانات. فإذا تدرب النظام على بيانات منحازة، أو كانت خصائصه غير مناسبة لبعض أنماط اللغة أو الفئات، فقد ينتج أحكاماً منحازة بسرعة واتساق كبيرين. وهنا تكمن خطورة مختلفة: التحيز البشري قد يكون قابلاً للملاحظة، أما التحيز الخوارزمي فقد يختبئ خلف مظهر الدقة التقنية. وتشدد الأطر الأخلاقية الدولية للذكاء الاصطناعي على ضرورة الإنصاف وعدم التمييز، وقابلية التدقيق، والشفافية، والمساءلة، وعدم إزاحة المسؤولية الإنسانية النهائية عن القرارات. [citeturn975308search9](#) ولهذا فإن القاعدة في التقويم الآلي ينبغي أن تكون:

الأمثلة تنقل بعض عمليات الحكم إلى النظام، لكنها لا تنقل المسؤولية الأخلاقية عنه.

الشفافية الخوارزمية وحدودها

من حق المؤسسة أن تستخدم أدوات تقنية متقدمة، لكن من حق المتعلم كذلك أن يفهم بصورة معقولة كيف تؤثر الأداة في النتيجة. ولا يعني ذلك ضرورة الكشف عن الشيفرة البرمجية كاملة، بل توفير قدر مناسب من التفسير: ما البيانات المستخدمة؟ ما الذي يقيسه النظام؟ ما حدود دقته؟ هل يوجد تدخل بشري؟ وهل توجد وسيلة للاعتراض؟ وقد نبهت معايير الاختبارات إلى التوتر بين الخوارزميات المملوكة تجارياً وبين حاجة المستخدمين إلى تقييم صلاحية تطبيقاتها، خاصة في التصحيح الآلي والاختبارات الحاسوبية. [citeturn975308search0](#) وهذه القضية ستصبح أكثر مركزية في الباب الخامس.

العدالة في التقويم الصفّي ليست حساباً فقط

تكشف دراسة Rasooli وزملائه أن عدالة التقويم الصفّي تُفهم من خلال علاقة التقويم بالتدريس والتعلم والتفاعل الاجتماعي، وأن المتعلمين يبنون تصوراتهم عن العدالة من خبراتهم مع المعلم والقواعد والفرص والإجراءات، لا من الخصائص التقنية وحدها (Rasooli et al., 2018, pp. 164-181). وهذا يعني أن العدالة قد تتأثر مثلاً بما إذا كان المعلم: يطبق القواعد باتساق. يشرح سبب القرار. يسمح بالاستفسار. يمنح وقتاً معقولاً. يتعامل مع الأخطاء المماثلة بطريقة مماثلة. ولا يسمح لعلاقته الشخصية بالطالب بتحديد الحكم. ومن هنا تصبح العدالة جزءاً من الثقافة الصفّية.

العدالة المدركة والعدالة الفعلية

قد يشعر الطالب أن قراراً غير عادل رغم أنه قائم على معيار صحيح، وقد يشعر بعدالة إجراء منحاز لأنه اعتاده. ولهذا ينبغي التمييز بين العدالة الفعلية والعدالة المدركة Perceived Fairness. لا يكفي أن يرضى الطلاب عن التقويم؛ فقد تكون الممارسة محبوبة لكنها ضعيفة علمياً. ولا يكفي كذلك أن يكون المعلم مقتنعاً بعدالة حكمه إذا لم يستطع تفسيره للمتعلمين. والأفضل أن نبني ممارسة عادلة في جوهرها ومفهومة في منطقتها. فالشرح والشفافية والحوار لا يصنعون العدل وحدهم، لكنهم يساعدون المتعلم على فهمه والثقة فيه.

هل ينبغي إعطاء الجميع فرصة ثانية؟

تنثير إعادة المحاولة قضية عدالة معقدة. فقد يقال إن الطالب الذي يحتاج إلى محاولتين حصل على فرصة أكثر من الذي نجح من الأولى. لكن إذا كان الغرض هو التحقق من الإتقان النهائي، فقد تكون إعادة منسجمة تماماً مع الهدف. أما إذا كانت سرعة الإتقان أو الإنجاز من المحاولة الأولى جزءاً من الكفاية نفسها، فإن إعادة تغيير معنى

الأداء. ومن هنا لا توجد قاعدة أخلاقية مطلقة نقول إن الإعادة عادلة دائماً أو غير عادلة دائماً. القاعدة هي:

تصميم الفرص بما ينسجم مع الغرض المعلن، وتطبيق السياسة بصورة متسقة وشفافة.

العدالة في الأعمال المتأخرة

تنشأ مشكلة مشابهة في خصم الدرجات بسبب التأخير. إذا كانت الدرجة مخصصة لقياس جودة التعلم الأكاديمي، فقد يؤدي خصم جزء كبير منها بسبب التأخير إلى جعل النتيجة خليطاً من التحصيل والسلوك التنظيمي. وقد تكون مهارة الالتزام بالموعد ذات قيمة فعلاً، خاصة في بعض السياقات المهنية. لكن ينبغي عندئذ أن يكون ذلك بعداً معلناً مستقلاً، لا أن يدخل خفية في درجة المعرفة. ومن هنا فإن التقييم العادل يحتاج إلى وضوح معنى كل رقم. فإذا أردنا تقييم المحتوى والسلوك، قد يكون من الأفضل الإبلاغ عنهما بصورة منفصلة بدل دمجهما في نتيجة يصعب تفسيرها.

الحضور والمشاركة والدرجة

تنطبق الفكرة نفسها على الحضور والمشاركة. قد يكون الحضور شرطاً للتعلم، والمشاركة هدفاً تربوياً في بعض المقررات. لكن مجرد الحضور لا يثبت التعلم، والصمت لا يثبت غيابه. ومن ثم ينبغي التمييز بين:

شروط المشاركة في عملية التعليم، والأدلة على تحقق نواتج التعلم.

وكلما خلطنا بينهما، أصبحت الدرجة أقل وضوحاً.

العدالة والتنوع في المشاركة

بعض الطلاب يشاركون شفهيًا بسهولة، بينما يفضل آخرون وقتاً أطول للتفكير أو التعبير الكتابي. إذا جعل المعلم عدد مرات رفع اليد معياراً رئيساً لـ«المشاركة»، فقد

يكافئ نمطًا شخصيًا من التفاعل أكثر مما يكافئ التعلم. ومن هنا يمكن توسيع معنى المشاركة ليشمل صورًا متعددة، إذا لم تكن المشاركة الشفهية السريعة هي الكفاية المستهدفة نفسها. والهدف ليس إزالة التحدي الاجتماعي، بل منع السمات الشخصية من أن تتحول إلى درجات أكاديمية دون مبرر.

الأخلاق في التغذية الراجعة

ليست التغذية الراجعة محايدة أخلاقيًا. يمكن للتعليق أن يصحح العمل ويحفظ الكرامة، ويمكن أن يكون صحيحًا في مضمونه لكنه مهين في لغته. ومن هنا ينبغي أن تكون التغذية الراجعة: محددة للعمل. مبنية على دليل. خالية من السخرية. قابلة للاستخدام. متناسبة مع عمر المتعلم. وتحفظ الخصوصية حين يكون النقد حساسًا. وهذا ينسجم مع الأصل الذي اعتمدناه في الفصل الثامن:

الصدق لا يحتاج إلى القسوة لكي يكون صدقًا.

التقويم والأمان النفسي

حين يتوقع الطلاب أن كل خطأ سيتحول إلى إدانة، يميلون إلى إخفاء الخطأ. وهذا يضر بالإنسان ويضر بجودة التقويم في الوقت نفسه. فالتقويم التكويني يحتاج إلى ظهور التصورات الخاطئة. ومن ثم ينبغي أن تكون هناك مساحة آمنة للمحاولات غير المكتملة. ولا يعني ذلك أن كل الأخطاء بلا عواقب؛ بل التمييز بين:

موقف نتعلم فيه، وموقف نوثق فيه ما تحقق بعد التعلم.

كلما كان هذا الفرق واضحًا، أصبح الطلاب أكثر استعدادًا للكشف عن التفكير الحقيقي.

الإنصاف بين الأفراد وعدالة النظام

قد يكون المعلم عادلاً جدًا داخل صفه، بينما يعمل في نظام ينتج تفاوتات أوسع. فقد تختلف جودة المدارس والموارد وفرص الوصول إلى التقنية والدروس الإضافية، ثم

يخضع الجميع لاختبار واحد عالي المخاطر. وهنا يصبح السؤال عن العدالة أكبر من صف واحد. ولا يستطيع المعلم حل هذه التفاوتات بمفرده، لكن ينبغي لصانع السياسة أن يدرك أن **توحيد الاختبار لا يساوي تلقائيًا توحيد الفرصة**. ومن ثم تحتاج عدالة النظام إلى النظر في: فرص التعلم. جودة التدريس. الموارد. إتاحة الدعم. خصائص الاختبار. وعواقب استخدام النتيجة. ولهذا اتسعت الأدبيات المهنية الحديثة في مفهوم العدالة لتربطه بالوصول والسياق والاستخدام، لا بمجرد خلو الفقرة الاختبارية من التحيز الظاهر. [\[cite\]turn975308search0\[turn975308search2\]](#)

التقويم لا ينبغي أن يعيد إنتاج الحرمان

إذا كانت مجموعة من المتعلمين تواجه عوائق متراكمة خارج المدرسة، فإن التقويم قد يكشف الفجوة بصورة صحيحة، لكنه قد يستخدم بطريقة تجعل تلك الفجوة أساسًا لحرمان إضافي. وهنا لا يكفي القول إن الاختبار «محايد». ينبغي فحص الآثار: هل النتيجة تستخدم لتقديم دعم أكبر؟ أم تستخدم فقط لتثبيت التصنيف؟ هل النظام يتيح مسارات للتحسن؟ أم يجعل النتيجة المبكرة مصيرًا دائمًا؟ ولا تعني هذه الأسئلة أن نغير النتائج لإخفاء الفروق، بل أن نميز بين قياس التفاوت وتكريسه.

العدالة لا تعني ضمان النتائج المتساوية

من المهم كذلك ألا ننزلق إلى النقيض الآخر. فالفروق في النتائج لا تثبت وحدها وجود ظلم. وقد تكون هناك فروق حقيقية في مستوى التعلم. المطلوب ليس أن يحصل الجميع على الدرجة نفسها، بل أن يكون لدينا سبب قوي للاعتقاد أن الدرجة تعكس البناء المستهدف بصورة عادلة، وأن الفرص والإجراءات لم تنتج عوائق غير مشروعة. ومن هنا فإن الإنصاف يتعلق بعدالة الفرصة والإجراء والاستدلال والاستخدام، لا بفرض تساوي النواتج.

عدالة التوقعات

قد يكون خفض التوقعات من بعض الطلاب شكلاً خفياً من عدم الإنصاف. فإذا افترض المعلم أن طالباً من خلفية معينة «لن يستطيع» ثم أعطاه مهام أقل تحدياً، فقد يحرّمه من فرص النمو نفسها التي يحتاج إليها. ومن هنا فإن الإنصاف يجمع بين:

توقعات عالية واقعية + دعم مناسب.

فالاحترام لا يكون في حماية الطالب من التحدي، بل في مساعدته على مواجهته بصورة عادلة.

الأخلاق المهنية للمقوم

يمكن تلخيص مسؤوليات المقوم في خمسة التزامات:

أن يعرف حدود كفاءته.

فلا يستخدم أداة لا يفهمها أو يفسر نتائج لا يمتلك تأهيلاً كافياً لها.

أن يحمي سلامة الأدلة.

فلا يتهاون في التطبيق والتصحيح وحفظ النتائج.

أن يحكم على أساس مشروع.

فلا يسمح للمحابة أو الانطباعات غير ذات الصلة بالتدخل.

أن يحفظ حقوق المتعلم.

في الخصوصية والشفافية والمعاملة الكريمة والمراجعة حين تكون مشروعة.

أن يتحمل مسؤولية الاستخدام.

فلا يتذرع بأن «النظام أعطى النتيجة» أو «الخوارزمية قررت» ليتخلى عن المسؤولية المهنية. وتتسجم هذه المسؤوليات مع الاتجاه المهني الحديث الذي يجعل صلاحية الأداة

للاستخدام والفئة المستهدفة، والقدرة على تفسير نتائجها بصورة صحيحة، شرطاً أساسياً للممارسة المسؤولة. [cite]turn975308search7

من الامتثال إلى الضمير المهني

القوانين واللوائح ضرورية، لكنها لا تستطيع توقع كل موقف تقويمي. قد يكون الإجراء مسموحاً رسمياً لكنه غير حكيم تربوياً. ومن هنا يحتاج المقوم إلى ضمير مهني يسأل ليس فقط: هل أستطيع فعل ذلك؟ بل: هل ينبغي أن أفعله؟ هل لدي دليل كاف؟ هل هناك طريقة أقل ضرراً تحقق الغرض نفسه؟ هل أنا مستعد للدفاع عن هذا الحكم أمام الطالب وزملائي؟ وهذا البعد يعيدنا إلى الأمانة التي أسس لها الفصل السابق.

نحو ميثاق أخلاقي للتقويم المتجدد

يمكن استخلاص المبادئ الآتية لتكون أساساً أخلاقياً ثابتاً في نموذج الكتاب:

الغرض المشروع: لا تجمع بيانات أو تصدر أحكام دون غاية تربوية واضحة.

ملاءمة الدليل: لا تستخدم نتيجة في ادعاء أو قرار يتجاوز ما تستطيع أن تدعمه.

الإنصاف: أزل العوائق غير المرتبطة بالبناء، مع الحفاظ على المعايير الجوهرية.

عدم التحيز: راجع اللغة والسياق وطريقة التصحيح والافتراضات التي قد تؤثر في بعض الفئات دون مبرر.

الشفافية: وضح أهداف التقويم ومعاييره وسياساته واستخدام نتائجه بقدر مناسب.

الخصوصية: اجمع الحد الضروري من البيانات، وحدد من يطلع عليها ولماذا.

قابلية المراجعة: وفر سبلاً معقولة لفحص الأخطاء والاعتراض في القرارات المهمة.

التناسب: اجعل قوة الدليل متناسبة مع خطورة القرار.

الكرامة: ركز الحكم على الأداء، وتجنب الإهانة والتشهير والتصنيف الذي يتجاوز الدليل.

المسؤولية البشرية: لا تنتقل المسؤولية النهائية عن الحكم إلى أداة أو خوارزمية.

فرص التعلم: لا تحاسب المتعلم على ما لم تتح له فرصة معقولة لتعلمه.

التوجه نحو الإصلاح: استخدم المعلومات، متى كان الغرض تربويًا، لفتح إمكان التحسين لا لتثبيت الضعف.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم أن يفحص عدالة مهمة قبل استخدامها من خلال مراجعة قصيرة. يسأل أولاً: ما الذي أريد تقييمه تحديداً؟ ثم ينظر في كل عنصر من عناصر المهمة ويسأل: هل يحتاج الطالب إلى هذا العنصر لكي يظهر الكفاية فعلاً؟ إذا كان الجواب لا، فهل قد يصبح هذا العنصر عائقاً لبعض الطلاب؟ ثم يسأل: هل جميع الطلاب يعرفون معيار النجاح؟ هل حصلوا على فرصة معقولة لتعلمه؟ هل طريقة التصحيح تسمح بتفسير متسق؟ هل يوجد عامل شخصي يمكن أن يؤثر في حكمي؟ ما عواقب الخطأ في النتيجة؟ وهل سأستخدمها فقط في الغرض الذي صممت من أجله؟ وبعد التطبيق، لا ينتهي الفحص؛ بل ينظر المعلم إلى النتائج: هل ظهر نمط غير متوقع لدى فئة محددة؟ هل كان هناك سؤال أربك عدداً كبيراً بسبب الصياغة؟ هل توجد فروق في الأداء تحتاج إلى تفسير تربوي؟

وبهذه الطريقة تصبح العدالة عملية **مراجعة مستمرة** لا شهادة يمنحها المعلم لنفسه قبل التقويم.

مثال تطبيقي

لنفترض أن معلماً يريد تقييم قدرة الطلاب على تحليل قضية بيئية واستخدام الأدلة لاتخاذ قرار. صمم مهمة يقرأ فيها الطلاب بيانات ثم يكتبون تقريراً إلكترونياً مصمماً

بصورة احترافية. قبل التطبيق يكتشف أن التصميم الرقمي ليس جزءًا من الهدف، وأن بعض الطلاب لا يمتلكون في المنزل الأجهزة نفسها. فيعدل المهمة بحيث يسمح بتقديم التحليل في قالب رقمي بسيط أو كتابي، مع بقاء المعايير الأساسية واحدة:

دقة قراءة الأدلة، وجودة التحليل، وقوة التبرير، والنظر في البدائل.

هنا لم يخفض المستوى، بل أزال متطلبًا جانبيًا. ثم يخفي أسماء الطلاب عند تقدير التقارير إن كان ذلك عمليًا، ويستخدم Rubric واضحًا، ويراجع الأعمال الواقعة على الحدود بين مستويين. وبعد التصحيح يكتشف أن معظم الطلاب أخفقوا في تفسير أحد الجداول، فيراجع صياغته قبل أن ينسب الضعف إلى الطلاب. هذه الممارسة تجمع بين:

الصدق، والإنصاف، والتبين، والشفافية، والأمانة المهنية.

خلاصة الفصل

ليس التقويم العادل هو الذي يعامل كل المتعلمين بطريقة متطابقة، ولا الذي يضمن لهم نتائج متساوية؛ بل هو الذي يمنحهم فرصة منصفة لإظهار التعلم المستهدف، ويمنع العوامل غير ذات الصلة من أن تتحكم في الحكم، ويستخدم النتائج في حدود ما تستطيع الأدلة تبريره. ويتطلب ذلك النظر إلى العدالة في جميع مراحل العملية: ما قبل التقويم من حيث فرص التعلم ووضوح المعايير، وأثناءه من حيث الوصول وظروف التطبيق، وبعده من حيث التصحيح والتفسير والخصوصية واستخدام النتائج. ولا ينفصل الإنصاف عن الصدق؛ فالعائق الذي يمنع فئة من إظهار قدرتها يهدد معنى النتيجة نفسها. كما لا ينفصل عن الموثوقية؛ فالحكم المتقلب قد يعامل المتعلمين بصورة مختلفة لأسباب لا علاقة لها بالتعلم.

لكن الأخلاق تتجاوز هذه الخصائص الفنية لتشمل كرامة الإنسان، وحقه في فهم الحكم، وحماية بياناته، ومراجعة القرارات المهمة، وعدم اختزاله في تصنيف، وعدم تحميل نتيجة محدودة سلطة تفوق ما تستطيع إثباته. وقد أضاف التحول الرقمي والذكاء الاصطناعي

بعداً جديداً إلى هذه المسؤولية؛ فالخوارزمية قد توسع قدرة التقويم، لكنها تستطيع كذلك أن توسع أثر الخطأ والتحيز. ولذلك تظل المسؤولية الإنسانية النهائية غير قابلة للتقويض. وبهذا يكتمل الباب الثالث الذي بدأ بالسؤال عن الإنسان الذي نقومه، ثم انتقل إلى الأسس الإسلامية لفلسفة الحكم والتعلم والنماء، وانتهى إلى ترجمة هذه الأسس إلى مبادئ للعدالة والإنصاف والأخلاق. وتقودنا النتيجة إلى المرحلة التالية في بناء الكتاب:

إذا عرفنا لماذا نقوم، وكيف ينبغي أن نفكر في المتعلم، وما المبادئ التي تضبط الحكم عليه، فما الكفايات والممارسات التي يحتاج إليها المعلم ليحول هذه الرؤية إلى عمل يومي داخل الصف؟ وهذا هو موضوع الباب الرابع: من الفكر التقويمي إلى الممارسة الصفية.

الباب الرابع

من الفكر التقويمي إلى الممارسة الصفية

مقدمة الباب

لا تكتمل قيمة أي تحول في الفكر التقويمي ما لم يصل أثره إلى اللحظة التي يقف فيها المعلم أمام طلابه ويتخذ قرارًا: ماذا يسأل؟ وما الدليل الذي يحتاج إليه؟ وكيف يفسر الإجابة؟ ومتى يتدخل؟ وكيف يقدم التغذية الراجعة؟ وما الذي يسجله في الدرجة، وما الذي يستخدمه فقط لتوجيه التعلم؟ فالفلسفة، مهما بلغت قوتها، لا تغير التعليم بمجرد حضورها في الوثائق والمناهج؛ وإنما تتغير الممارسة حين تتحول المبادئ إلى أحكام مهنية يومية.

وقد أسست الأبواب السابقة لهذا الانتقال من ثلاثة مداخل مترابطة. بين الباب الأول أن التقويم لا ينبغي أن يختزل في الاختبار والدرجة، وأن جودة الحكم تتوقف على جودة الأدلة وسلامة الاستدلال. ثم عرض الباب الثاني التحولات التي نقلت التقويم من مجرد الحكم على التعلم إلى المشاركة في صنعه، ومن جعل المتعلم موضوعًا للتقويم إلى إشراكه فيه، ومن الاعتماد على الإجابات التقليدية إلى الأداء والكفايات، ومن قياس المستوى في لحظة واحدة إلى تتبع النمو والتقدم. وأرسى الباب الثالث الأسس الإنسانية والإسلامية والأخلاقية التي ينبغي أن تحكم هذه الممارسة، مؤكدًا العدل والأمانة والتبين والكرامة والمسؤولية وحدود الحكم على الإنسان.

لكن كل هذه المبادئ تصل في النهاية إلى المعلم. فهو الذي يحول الهدف العام إلى مهمة، والمهمة إلى دليل، والدليل إلى تفسير، والتفسير إلى قرار. ومن ثم فإن جودة التقويم على مستوى الصف تعتمد بدرجة كبيرة على ما يعرفه المعلم، وما يستطيع أن يفعله، وما يؤمن به بشأن التعلم والتقويم، والقيود التي يعمل داخلها.

ولهذا أصبحت الثقافة التقييمية للمعلم **Teacher Assessment Literacy** قضية مركزية في الأدبيات الحديثة. فلم يعد المطلوب أن يعرف المعلم كيف يبنى اختبارًا ويحسب متوسطًا فقط، وإنما أن يفهم أغراض التقييم، ويختار الأدلة المناسبة، ويصمم المهمات، ويقدر الأداء، ويفسر النتائج، ويوظف التغذية الراجعة، ويشرك المتعلم، ويتعامل مع البيانات بعقل وأخلاق، ويعرف متى تكون النتيجة أقوى من أن يثق بها ومتى تكون أضعف من أن يبنى عليها قرارًا كبيرًا.

وقد اتسع مفهوم الثقافة التقييمية تدريجيًا من تصور فني يركز على المعرفة والمهارات القياسية إلى تصور أكثر تكاملًا يراها ممارسة مهنية سياقية تتداخل فيها المعرفة والمعتقدات والخبرة والهوية المهنية والقواعد المؤسسية والسياق الثقافي والاجتماعي (Xu & Brown, 2016, pp. 149–162؛ Pastore, 2023). وهذا الاتساع مهم؛ لأن المعلم قد يعرف نظريًا أن التقييم التكويني مفيد، لكنه يعمل في مدرسة تضغط عليه لإنتاج درجات كثيرة، أو في صف كبير لا يتيح له الممارسة التي يراها مثالية، أو يحمل معتقدات ضمنية عن النجاح تجعل سلوكه مختلفًا عما تعلمه في دورة تدريبية. ومن هنا فإن هذا الباب لا يقدم «دليل أدوات» منفصلًا عن الفلسفة، وإنما يسعى إلى الإجابة عن سؤال أكثر مهنية: كيف يحول المعلم الرؤية التقييمية المتجددة إلى سلسلة مترابطة من القرارات الصفية الجيدة؟

ويبدأ الباب ببناء الثقافة التقييمية والكفاية المهنية للمعلم، ثم ينتقل إلى تخطيط التقييم وتصميم أدلة التعلم، وبعد ذلك يعالج تنويع الأدوات وتقدير الأداء، ثم يخصص فصلًا للتغذية الراجعة التي تصنع التعلم، قبل أن ينتهي بإعادة بناء دور المتعلم بوصفه شريكًا في تقييم تعلمه. وتتنظم هذه الفصول حول دورة واحدة: هدف تعلم واضح، ودليل مناسب، وتفسير رشيد، واستجابة تساعد على التقدم.

الفصل الحادي عشر

الثقافة التقييمية وكفاية المعلم المهنية

المعلم هو الحلقة التي تتحول عندها النظرية إلى ممارسة

يمكن لنظام تعليمي أن يعتمد أكثر السياسات التقييمية تقدماً، وأن يضع في مناهجه عبارات عن التقييم التكويني والأصيل والتغذية الراجعة، لكن هذه السياسات لا تدخل الصف بذاتها. فهي تمر عبر فهم المعلم وتفسيره ومعتقداته وخبرته والوقت المتاح له وطبيعة طلابه. ولهذا فإن المعلم ليس منفذاً محايداً للتقييم؛ فهو **مفسر ومصمم وصاحب حكم**. قد يطلب منه استخدام التقييم التكويني فيفهمه على أنه اختبارات قصيرة كثيرة. وقد يطلب منه استخدام المشروع فيركز على الشكل النهائي لا التعلم. وقد يحصل على بيانات دقيقة لكنه لا يعرف كيف يحولها إلى قرار تدريسي. وقد يمتلك مهارة بناء السؤال، لكنه يضع درجة على كل محاولة فيفقد التقييم وظيفته التكوينية. ومن هنا فإن إصلاح التقييم لا يتحقق بتغيير الأداة وحدها، وإنما بتطوير **كفاية المقوم نفسه**.

وقد ظلت هذه القضية حاضرة في أدبيات إعداد المعلم منذ عقود. ففي التصورات المبكرة لكفاية المعلمين في التقييم تركز الاهتمام على القدرة على اختيار الأدوات وبناءها وتطبيقها وتصحيحها وتفسيرها واستخدام النتائج والتواصل بشأنها وتجنب الممارسات غير الأخلاقية. لكن التحولات اللاحقة في الفكر التقييمي أظهرت أن هذا الإطار، مع أهميته، لم يعد كافياً؛ إذ أصبح المعلم بحاجة إلى معارف ومهارات جديدة تتصل بالتقييم التكويني، ومعايير التعلم، وإشراك الطلاب، واستخدام الأدلة أثناء التدريس، والعمل داخل نظم للمساءلة والجودة (Brookhart, 2011, pp. 3-12).

ما الثقافة التقييمية؟

يستخدم مصطلح Assessment Literacy في الأدبيات العربية بصيغ متعددة، منها «الثقافة التقييمية»، و«المعرفة التقييمية»، و«الكفاية التقييمية». ويستخدم هذا الكتاب **الثقافة**

التقويمية بوصفها المفهوم الأوسع، بينما تشير «الكفاية التقويمية» بصورة أكثر تحديداً إلى قدرة المعلم على تحويل هذه الثقافة إلى أداء مهني. ولا تعني الثقافة هنا مجرد الاطلاع على مصطلحات التقويم، وإنما منظومة من المعرفة والفهم والمهارات والأحكام والقيم التي تمكن المعلم من تصميم التقويم واستخدامه وتفسيره بطريقة تخدم التعلم وتحترم مبادئ الجودة والإنصاف.

وقد عرف مفهوم Assessment Literacy تاريخياً بصورة تركز على معرفة المعلم بالمبادئ الأساسية للقياس والتقويم وقدرته على استخدامها. لكن الأدبيات الحديثة وسعته ليشمل السياق والمعتقدات والتفاعل الاجتماعي، حتى إن Pastore، في مراجعة منهجية لـ 42 دراسة نشرت بين 2013 و 2022، وجدت تنوعاً كبيراً في تعريفات المفهوم ومكوناته، وخلصت إلى أن تصوراً واحداً جامداً له يصعب الدفاع عنه بسبب طبيعته السياقية والثقافية والاجتماعية (Pastore, 2023). ولهذا فإن المعلم المثقف تقويمياً ليس من يعرف تعريف الصدق والثبات فقط، ولا من يستطيع إعداد جدول مواصفات فقط، بل من يعرف متى يستخدم ماذا ولماذا، وما حدود الدليل الذي يحصل عليه، وكيف يستجيب له.

من معرفة التقويم إلى ممارسة التقويم

تكمن إحدى أهم مشكلات إعداد المعلمين في وجود فجوة بين معرفة المبادئ والقدرة على تطبيقها. قد ينجح المعلم في اختبار نظري حول الفرق بين التقويم التكويني والختامي، لكنه يعود إلى الصف فيتعامل مع كل نشاط بوصفه درجة. وقد يعرف معنى التغذية الراجعة، لكنه يكتفي بكتابة «ممتاز» أو «راجع الدرس». وقد يدرس الصدق والموثوقية في مقرر جامعي، لكنه لا يربطهما باختياره اليومي للأسئلة والمهام. ولهذا انتقل البحث من سؤال: ماذا يعرف المعلم عن التقويم؟ إلى سؤال: كيف يعمل هذا العلم داخل ممارسته؟

وقد قدم Xu و Brown، بعد مراجعة 100 دراسة، تصوراً للثقافة التقويمية في الممارسة Teacher Assessment Literacy in Practice، يراها نظاماً ديناميكياً تفاعلياً يجمع قاعدة المعرفة التقويمية، وتصورات المعلم ومعتقداته، والسياق الاجتماعي والثقافي والمؤسسي،

وتعلم المعلم المهني، وهويته بوصفه مَقومًا (Xu & Brown, 2016, pp. 149–162). وهذا التصور مهم؛ لأنه يفسر لماذا لا تكفي الدورة التدريبية القصيرة لتغيير الممارسة دائماً. فالمعلم لا يدخل الصف حاملاً «معرفة تقويمية» منفصلة، وإنما يدخل بمعتقداته عن الطلاب والنجاح والدرجات والعدالة، ويتفاعل مع سياسات المدرسة وضغط الوقت وتوقعات الأسر والامتحانات الرسمية. ومن هنا يمكن أن تكون الثقافة التقويمية معرفة في السياق أكثر من كونها مجموعة قوانين جاهزة.

ماذا ينبغي للمعلم أن يعرف؟

لا يحتاج كل معلم إلى أن يصبح متخصصاً في القياس النفسي والإحصاء، لكن لا يمكنه ممارسة تقويم جيد دون حد أساسي من المعرفة العلمية. يحتاج أولاً إلى فهم واضح لوظائف التقويم: التشخيص، ودعم التعلم، وإصدار الحكم، وتتبع التقدم. كما يحتاج إلى فهم العلاقة بين هدف التعلم ونوع الدليل، وإلى إدراك أن الأداة لا تكون جيدة بصورة مطلقة، بل بقدر ملاءمتها للغرض. ويحتاج كذلك إلى فهم أساسي للصدق والموثوقية والإنصاف والخطأ، لا لكي يحسب معاملات إحصائية لكل نشاط، وإنما لكي يعرف أن نتيجة واحدة لا تعني حقيقة مطلقة، وأن العوامل الجانبية قد تفسد الحكم، وأن القرار الكبير يحتاج إلى دليل أكبر. ويحتاج إلى معرفة أساليب صياغة الأسئلة والمهمات، وتقدير الأداء، وبناء معايير النجاح وسلام التقدير، وفهم التغذية الراجعة والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وقراءة النتائج واستخدامها.

كما أن التحول الرقمي أضاف مجاًلاً جديداً: فهم ما تنتجه المنصات والتحليلات والذكاء الاصطناعي من بيانات، ومعرفة حدودها وأخطار التحيز والخصوصية. لكن هذه المعرفة كلها لا تكتسب معناها إلا حين ترتبط بسؤال عملي:

كيف تساعدني على اتخاذ قرار تربوي أفضل؟

معرفة المحتوى شرط للثقافة التقييمية

لا يمكن فصل الثقافة التقييمية عن معرفة المعلم بالمادة التي يدرّسها. فالسؤال الجيد في الرياضيات يحتاج إلى معرفة بما يكشفه كل خطأ عن التفكير الرياضي، والسؤال الجيد في التاريخ يحتاج إلى فهم الفرق بين تذكر الحدث وتحليل المصدر وتفسير العلاقة السببية، وتقييم القراءة يحتاج إلى معرفة طبيعة الفهم القرائي، وتقييم التربية الإسلامية يحتاج إلى التمييز بين الحفظ والفهم والاستدلال والتطبيق. ومن هنا فإن التقييم ليس مهارة عامة يمكن استخدامها بالطريقة نفسها في كل المواد. وقد أظهرت دراسات تتناول مكونات الثقافة التقييمية عبر التخصصات أن المعلمين يشتركون في معارف عامة مثل فهم عملية التقييم والأخلاق ومعرفة ما يستحق التقييم، لكن كل مادة تفرض كذلك متطلبات خاصة مرتبطة بطبيعة محتواها وأدائها (Firoozi et al., 2016).

ولهذا فإن إعداد المعلم تقويمياً ينبغي ألا يقتصر على مقرر عام في القياس، بل يحتاج إلى ربط التقييم بطبيعة المادة والتعلم داخلها.

المعلم يحتاج إلى نموذج ذهني للتعليم

حين يرى المعلم إجابة خاطئة، كيف يعرف ما الذي تعنيه؟ لا يستطيع تفسيرها إذا لم يكن لديه تصور عن كيفية تطور فهم الطالب. وقد ناقش الفصل السابع مسارات تقدم التعلم، وهنا تظهر علاقتها بكفاية المعلم. فالمعلم الذي يعرف فقط «الإجابة الصحيحة» يستطيع أن يحدد الخطأ، لكنه قد لا يعرف الخطوة الفكرية التي يقف عندها الطالب. أما المعلم الذي يفهم كيف يتطور التعلم، والتصورات البديلة الشائعة، والعقبات التي يواجهها الطلاب، فإنه يستطيع تحويل الاستجابة إلى تشخيص. وهذا هو الفرق بين المصحح والمعلم المقوم. المصحح يسأل: صحيح أم خطأ؟ أما المعلم المقوم فيسأل: ماذا تكشف الإجابة عن طريقة تفكير الطالب، وما التدخل المناسب الآن؟ ومن هنا يصبح فهم تعلم المادة جزءاً من الثقافة التقييمية نفسها.

اختيار الأداة كفاية مهنية

قد يمتلك المعلم مجموعة كبيرة من الأدوات، لكن الكفاية لا تقاس بعدد الأدوات التي يعرف أسماءها. المعلم الكفء هو من يستطيع اختيار الأداة بناءً على طبيعة التعلم والدليل المطلوب. فإذا كان الهدف تقويم معرفة واسعة في وقت محدود، قد يكون الاختبار مناسباً. وإذا كان الهدف أداء مهارة عملية، نحتاج إلى ملاحظة الأداء. وإذا كان الهدف بناء حجة، نحتاج إلى عمل يسمح ببناء الحجة. وإذا كان الهدف متابعة النمو، نحتاج إلى أدلة متتابعة عبر الزمن. وإذا كان الهدف معرفة سوء الفهم أثناء الحصة، قد يكون سؤال واحد مصمم جيداً أفضل من اختبار كامل. وهنا تظهر قاعدة ينبغي أن تكون جزءاً من الثقافة المهنية:

لا تبدأ بالأداة؛ ابدأ بالدليل الذي تحتاج إليه.

وسيتوسع الفصل التالي في هذه القاعدة عند الحديث عن تخطيط التقويم.

الثقافة التقويمية وكفاية تصميم الأسئلة

يظل السؤال أداة رئيسة في معظم الصفوف، ولذلك فإن القدرة على تصميمه جزء أساسي من كفاية المعلم. ولا تعني جودة السؤال فقط خلوه من الغموض، بل أن يستثير نوع التفكير المقصود. فقد يكون سؤال لغوياً سليماً لكنه لا يقيس الهدف، وقد يكون صعباً لكنه يقيس تفاصيل هامشية، وقد يكون سهلاً لكنه يكشف تصوراً أساسياً بالغ الأهمية. ومن هنا يحتاج المعلم إلى التمييز بين **صعوبة السؤال وعمق التفكير**. فالسؤال الصعب ليس بالضرورة عميقاً؛ قد يكون صعباً لأنه يحتوي على معلومة نادرة. والسؤال البسيط في عبارته قد يتطلب استدلالاً قوياً. وتظهر الثقافة التقويمية حين يعرف المعلم لماذا وضع كل سؤال، وما نوع الإجابة التي ستجعله يستنتج شيئاً ذا قيمة عن تعلم الطالب.

الثقافة التقييمية ليست ثقافة الاختبار

ارتبط إعداد المعلمين في بعض السياقات تاريخياً بمهارات الاختبارات أكثر من غيرها، حتى كاد Assessment Literacy يصبح مرادفاً لـ Testing Literacy. لكن هذا الفهم لم يعد كافياً. وقد أشار Brookhart إلى أن المعايير القديمة لكفاية المعلمين في التقييم احتاجت إلى تحديث لأنها لم تستوعب بدرجة كافية المفاهيم الحديثة للتقويم التكويني أو العمل في بيئات المعايير والمساءلة (Brookhart, 2011, pp. 3–12). كما تشير مراجعة Pastore إلى تحول المفهوم من تركيز ضيق على تقنيات القياس إلى اهتمام أكبر بالاستخدامات التكوينية والسياق والتعلم والمشاركة (Pastore, 2023). ومن هنا فإن المعلم المثقف تقويمياً لا يقاس فقط بقدرته على إعداد امتحان جيد، بل بقدرته على بناء نظام صغير للأدلة داخل تدريسه اليومي.

قراءة الأدلة أهم من جمعها

يمكن للمعلم جمع كميات كبيرة من البيانات دون أن تتحسن ممارسته. اختبارات قصيرة، بطاقات خروج، نسب نجاح، درجات واجبات، بيانات منصة، ملاحظات صفية؛ كلها لا تساوي شيئاً إذا لم يعرف ماذا تعني. ولهذا فإن إحدى أهم الكفايات هي تفسير الأدلة. فإذا أخفق 70% من الطلاب في سؤال، فقد يكون السبب ضعف التعلم، وقد يكون السؤال غامضاً، أو لم يدرس المحتوى بصورة كافية، أو توجد إجابتان معقولتان. وإذا حصل الطالب على نتيجة مرتفعة في اختبار، فقد يدل ذلك على إتقان جيد، أو على أن الاختبار شديد السهولة، أو على حفظ صيغة مشابهة. ومن هنا فإن المعلم لا «يقرأ الرقم» فقط، بل يقرأه في ضوء المهمة والسياق والهدف والأدلة الأخرى. وهذه القدرة على مقاومة التفسير السريع أحد مؤشرات النضج التقويمي.

من البيانات إلى القرار

لا تصبح المعلومات تقويمياً تربوياً ذا أثر إلا حين ترتبط بقرار. وقد يكون القرار بسيطاً: إعادة مثال، أو سؤال إضافي، أو تغيير مجموعة. وقد يكون متوسط الأهمية: إعادة

تدريس مفهوم، أو توفير دعم إضافي. وقد يكون أكبر: تقدير نهائي أو إحالة إلى برنامج دعم. وفي كل حالة يحتاج المعلم إلى السؤال:

ما القرار الذي تسمح لي الأدلة الحالية باتخاذها؟

لا: ما القرار الذي أريد اتخاذه ثم أبحث له عن دليل. وهذه نقطة أخلاقية وعلمية في الوقت نفسه؛ لأن التقويم الجيد لا يستخدم الأدلة لتبرير حكم سبق اتخاذه.

التغذية الراجعة كفاية لا تعليق

قد يعرف المعلم أن التغذية الراجعة مهمة، لكن تحويل المعرفة إلى ممارسة يتطلب مهارة. فالتعليق الجيد يحتاج إلى تحديد ما الذي تحقق، وما الذي ينبغي تحسينه، وكيف يمكن التحسين، وبأي مقدار من المعلومات. كما يحتاج المعلم إلى معرفة متى تكون التغذية الراجعة الشفهية أفضل، ومتى تكون الكتابية، ومتى يكون السؤال أفضل من تقديم الإجابة، ومتى ينبغي أن يركز على خطأ واحد بدل تصحيح كل شيء. ومن هنا فالتغذية الراجعة ليست «مرحلة بعد التصحيح»، بل كفاية مهنية تتداخل مع معرفة التعلم والمحتوى والدافعية. وسيخصص لها فصل مستقل لأن أثرها يتوقف بدرجة كبيرة على جودة تصميمها واستخدام المتعلم لها.

التقويم التكويني يحتاج إلى مرونة القرار

قد يكون المعلم ممتازاً في التخطيط لكنه ضعيفاً في تعديل خطته أثناء الدرس. والتقويم التكويني يتطلب نوعاً مختلفاً من الكفاية: القدرة على اتخاذ قرار في الوقت الحقيقي. إذا كشف السؤال أن نصف الصف يحمل تصوراً خاطئاً، هل يستمر في الخطة أم يتوقف؟ إذا اتضح أن الطلاب أتقنوا الفكرة أسرع من المتوقع، هل يكرر التمرين أم ينتقل إلى تحدٍ أعلى؟ هذه القرارات لا يمكن كلها أن تكون مكتوبة مسبقاً. ومن هنا فإن الثقافة التقييمية تتضمن حكماً مهنيًا مرناً. وهذا الحكم لا يعني الارتجال، بل قدرة المعلم على استخدام المعرفة والخبرة والأدلة للتكيف مع الواقع.

الدرجة تحتاج إلى ثقافة خاصة

من أكثر الممارسات حساسية تحويل الأدلة إلى درجات. فالدرجة رقم بسيط ظاهريًا، لكنه قد يكون ناتجًا عن قرارات كثيرة: ماذا يدخل فيها؟ وما وزن كل عنصر؟ وهل تعبر عن التحصيل أم السلوك أم كليهما؟ وكيف تعامل الإعادة أو التأخر؟ ومن هنا فإن المعلم يحتاج إلى ثقافة في بناء الدرجات Grading Literacy. فإذا جمع درجات الاختبارات والواجبات والحضور والمشاركة والانضباط في رقم واحد، فقد يصبح تفسيره شديد الصعوبة. وإذا أعطى اختبارًا صغيرًا وزنًا كبيرًا، فقد يغير معنى النتيجة النهائية. وإذا استخدم المتوسط الحسابي بطريقة آلية في سياق نمو التعلم، فقد تظل أخطاء الطالب المبكرة تطارده حتى بعد الإتقان. ولهذا لا يكفي أن يعرف المعلم حساب المتوسط؛ بل ينبغي أن يسأل:

ما الذي أريد أن تعنيه الدرجة؟ وهل الطريقة التي بنيتها بها تسمح بهذا التفسير؟

الثقافة التقييمية والأخلاق

أظهرت الفصول السابقة أن الأخلاق ليست موضوعًا منفصلًا عن التقييم، ولذلك ينبغي أن تكون جزءًا من كفاية المعلم. المعلم المثقف تقييميًا يعرف أن النتيجة معلومة خاصة، وأن التصحيح قد يتأثر بالتحيز، وأن الأداة لا تستخدم في غير غرضها دون مبرر، وأن الحكم الكبير يحتاج إلى دليل قوي. كما يعرف أن اللغة التي يستخدمها في وصف الطالب يمكن أن تحول النتيجة إلى وصمة. وهذا يقتضي أن يكون قادرًا على التعرف إلى الممارسات غير الأخلاقية، لا إلى الأخطاء الفنية فقط.

وتكشف بعض الدراسات في سياقات عربية عن فجوات في هذا الجانب؛ ففي دراسة تناولت الثقافة التقييمية لدى 101 من معلمي اللغة الإنجليزية في شمال العراق، جاء الأداء العام منخفضًا وفق الأداة المستخدمة، وكان أضعف المجالات التعرف إلى الاستخدامات غير الأخلاقية أو غير الملائمة للتقييم، رغم أن 77% من المشاركين أفادوا بأنهم تلقوا تدريبًا كافيًا في التقييم (Muhammad & Bardakçı, 2019). وتتبعي قراءة

هذه النتيجة في حدود عينة الدراسة ومجالها، لكنها تبرز قضية مهمة: وجود التدريب لا يضمن بالضرورة تكوّن الكفاية.

السياق العربي: فجوة المعرفة والممارسة

يصعب إصدار حكم موحد على الثقافة التقييمية لدى المعلمين في العالم العربي؛ فالسياقات تختلف، والدراسات تستخدم أدوات ومفاهيم مختلفة. لكن بعض الدراسات تشير إلى استمرار فجوات تستحق الاهتمام. ففي المغرب أظهرت دراسة استكشافية اهتمامًا بالعلاقة بين الثقافة التقييمية للمدرس وممارسته الصفية، وانطلقت من أن الممارسة لا يمكن فهمها بمعزل عن المرجعية النظرية التي توجه المعلم (الصغير ولطيفي وأكريكر، 2020). كما أظهرت دراسة ميدانية أخرى على 60 معلمًا ومعلمة في التعليم الابتدائي أهمية الثقافة التقييمية بوصفها مرجعية تؤطر ممارسة المدرس، مع وجود حاجة إلى تطوير بعض جوانب الفهم والتطبيق (أزمري، 2022، ص ص. 223-248).

وفي السياق اليمني كشفت دراسة حديثة على 471 من معلمي اللغة الإنجليزية في الصفوف 7-9 عن احتياجات تدريبية في الثقافة التقييمية اللغوية، وبصورة خاصة في المعرفة بالتقويم وإدارته واستخدام نتائجه، كما توصلت إلى بنية متعددة الأبعاد للمفهوم تلائم السياق اليمني (Al-Hamzi et al., 2025). ولا تعني هذه النتائج أن المشكلة عربية أو خاصة بمنطقة معينة؛ فالمراجعة المنهجية العالمية لـ Pastore تؤكد استمرار صعوبة انتقال المعلمين من النظرية إلى الممارسة عبر سياقات مختلفة (Pastore, 2023). ومن هنا فإن التحدي الحقيقي ليس إدخال «مقرر قياس وتقويم» إلى برنامج إعداد المعلم فقط، بل بناء تعلم مهني مستمر مرتبط بالممارسة الفعلية.

لماذا لا تكفي الدورة التدريبية؟

يمكن للدورة أن تقدم معرفة مهمة، لكنها إذا ظلت منفصلة عن الصف فقد يضعف أثرها بسرعة. فالمعلم يحتاج إلى أن يتعلم التقويم من خلال ممارسة التقويم نفسه: أن يصمم

مهمة، ويجربها، ويفحص أعمال الطلاب، ويقارن حكمه بحكم زميل، ويكتشف أن معيارًا كان غامضًا، ويعيد بناء المهمة. وهذا النوع من التعلم المهني أكثر اتصالًا بالممارسة من المحاضرة العامة وحدها. وقد ساعد التحول نحو فهم الثقافة التقييمية بوصفها ممارسة سياقية على إظهار أهمية الخبرة المهنية والتفاعل مع الزملاء والتأمل في القرارات، بدل التعامل معها كمجموعة معلومات تحفظ (Brown, 2016, pp. 149- & Xu؛ Pastore, 2023؛ 162). ومن هنا ينبغي أن تقوم التنمية المهنية على دورة:

مفهوم ← تصميم ← تطبيق ← دليل ← تأمل ← تعديل.

أي إننا نستخدم فلسفة التقويم من أجل التعلم في تعليم المعلم نفسه التقويم.

مجتمعات الممارسة التقييمية

قد يعمل المعلم وحيدًا في بناء اختباراتهِ وتصحيحها لسنوات، فتستقر لديه معايير شخصية لا يعرف مدى توافقها مع معايير زملائه. وتوفر الممارسة التعاونية فرصة لمعايرة الحكم. يمكن لعدة معلمين أن يحضروا عينات من أعمال الطلاب، ويقدر كل منهم العمل وفق معيار مشترك، ثم يناقشون أسباب اختلاف الأحكام. هذه العملية، التي تعرف في بعض السياقات بالمضاهاة أو المعايرة Moderation، لا تهدف فقط إلى جعل الدرجات أكثر اتساقًا، بل إلى بناء فهم مشترك لمعنى الجودة. وقد يكتشف المعلم خلالها أنه يركز على جانب لا يراه زملاؤه، أو أن وصف مستوى معين في الروبرك غامض، أو أن المهمة نفسها لا تستثير الدليل المقصود. ومن هنا فإن الثقافة التقييمية ليست فردية بالكامل؛ يمكن أن تكون ثقافة جماعية للمدرسة أو القسم.

من ثقافة المعلم إلى ثقافة المدرسة

قد يمتلك المعلم ثقافة تقييمية عالية لكنه يعمل في بيئة تعوق تطبيقها. إذا كانت الإدارة تطلب درجات أسبوعية لكل شيء، قد يصعب بناء مساحة خالية من الدرجات للتعلم. وإذا كانت الأسرة تنتظر إلى كل تغذية راجعة وصفية على أنها أقل قيمة من الرقم، قد يتعرض المعلم لضغط. وإذا كانت الامتحانات النهائية تركز على الحفظ، بينما المنهج

يطالب بالكفايات، فقد يصبح المعلم ممزقاً بين نموذجين. ومن هنا فإن تطوير الثقافة التقييمية ينبغي أن يمتد من الفرد إلى الثقافة التنظيمية. فالمدرسة تحتاج إلى اتفاق حول معنى الدرجة، وسياسة واضحة للإعادة، وطريقة التعامل مع التقييم التكويني، ومعايير مشتركة للعدالة، ومساحة للتعاون بين المعلمين. وسيعود الكتاب إلى مستوى الثقافة المدرسية والسياسة في الفصل الحادي والعشرين، لكن من المهم هنا إدراك أن كفاية المعلم تعمل دائماً داخل نظام.

المعتقدات الشخصية أقوى مما نتصور

يحمل المعلم تصورات سابقة عن التقييم تكونت خلال تجربته طالباً، وربما تكون أقدم من تدريبه المهني. قد يؤمن ضمناً بأن الاختبار الصعب هو الاختبار الجيد. أو أن الدرجة ينبغي أن تعاقب الطالب على التأخر. أو أن إعطاء فرصة ثانية ظلم لمن نجح من الأولى. أو أن كشف المعايير للطلاب يجعل الاختبار أسهل. وهذه المعتقدات قد تستمر حتى عندما يتعلم المعلم نظرياً مبادئ أخرى. ولهذا فإن تطوير الثقافة التقييمية يحتاج إلى كشف النظريات الشخصية *Personal Theories* التي تحكم الممارسة. وقد أظهرت دراسات في سياقات تعليمية عربية، منها دراسة لمدرسي اللغة الإنجليزية في مؤسسات جامعية بالسعودية، أن تصورات المعلمين ومعتقداتهم الشخصية جزء مهم من فهم ثقافتهم التقييمية ولا يمكن فصلها عن سياق الممارسة (Latif & Wasim, 2022).

ومن هنا ينبغي أن يسأل المعلم نفسه لا فقط: ماذا أعرف عن التقييم؟ بل:

ماذا أؤمن بشأنه، وكيف يؤثر هذا الاعتقاد في قراراتي؟

الخبرة وحدها لا تضمن الكفاية

يكتسب المعلم بلا شك قدرًا كبيرًا من المعرفة من الخبرة، لكن سنوات الخدمة لا تتحول تلقائيًا إلى خبرة نوعية. قد يكرر المعلم ممارسة واحدة عشرين عامًا دون أن يختبر افتراضاتها. ومن هنا فإن الخبرة تصبح تعلمًا مهنيًا حين ترتبط بالتأمل في الأدلة. هل كانت الأسئلة التي بنيتها قادرة على التمييز؟ لماذا أخفق الطلاب في هذا الجزء؟ هل

أثرت طريقة التصحيح في النتيجة؟ هل استفاد الطلاب من التغذية الراجعة؟ هل الدرجة التي أعطيتها تعبر فعلاً عما أريد؟ هذه الأسئلة تحول الخبرة من تكرار إلى تعلم.

المعلم الباحث عن أدلة

تقترب الثقافة التقييمية المتقدمة من عقلية البحث الصغير داخل الصف. لا يحتاج المعلم إلى إجراء دراسة أكاديمية كاملة، لكنه يعمل بعقلية تقوم على الفرضية والدليل والمراجعة. يظن أن الطلاب فهموا مفهوماً؛ فيصمم سؤالاً يختبر هذا الظن. يجد خطأ متكرراً؛ فيفترض له تفسيراً. يجرب طريقة جديدة؛ ثم ينظر هل تحسن الأداء. وهكذا يصبح التقييم آلية تجعل التدريس أقل اعتماداً على الحدس وحده. ولا يلغي ذلك خبرة المعلم؛ بل يجعل الخبرة أكثر قابلية للفحص.

الثقافة الرقمية التقييمية

أضافت البيئة الرقمية تحدياً جديداً لكفاية المعلم. فلم يعد دوره مقتصرًا على بناء المهمة وتصحيحها؛ قد يتعامل مع منصة تنتج له تحليلات وتقارير وتوقعات آلية. وهنا يحتاج إلى القدرة على فهم ماذا تعني هذه المؤشرات، ومن أين جاءت، وما الذي لا تستطيع أن تقوله. إذا قالت المنصة إن الطالب «أتقن المهارة بنسبة 83%»، ينبغي ألا يتحول الرقم إلى حقيقة بلا سؤال. ما نوع الأسئلة التي بني عليها؟ كم كان عددها؟ هل المهارة معرفة ضيقة أم كفاية واسعة؟ وهل توجد أدلة أخرى؟ وتزداد المسألة تعقيداً مع الذكاء الاصطناعي الذي يستطيع اقتراح أسئلة وتصحيح إجابات وتوليد تغذية راجعة. ومن هنا ستصبح الثقافة التقييمية الرقمية والذكاء الاصطناعي جزءاً ضرورياً من مهنية المعلم المعاصر، لا مجالاً تقنياً منفصلاً.

ما الذي لا ينبغي أن يفوضه المعلم؟

يمكن للأدوات الرقمية أن توفر الوقت، لكن الثقافة التقييمية تقتضي معرفة ما يمكن تفويضه وما ينبغي أن يبقى تحت الحكم البشري. قد تستخدم الأداة في اقتراح أسئلة، لكن المعلم مسؤول عن ملاءمتها للهدف. قد تساعد في تصحيح جوانب محددة، لكن

المعلم مسؤول عن التأكد من جودة الحكم. قد تنتج تغذية راجعة، لكن المعلم مسؤول عن آثارها ومناسبتها للطالب. وقد تكشف أنماطاً في البيانات، لكن قراراً ذا عواقب كبيرة لا ينبغي أن يتحول إلى استجابة آلية لاقتراح النظام. ويمكن تلخيص ذلك في قاعدة:

استخدم التقنية لتوسيع القدرة المهنية، لا لاستبدال المسؤولية المهنية.

التواصل حول النتائج كفاية تقويمية

قد يكون لدى المعلم حكم جيد لكنه لا يستطيع شرحه للطالب أو الأسرة. وهذه مشكلة؛ لأن قيمة التقويم لا تنتهي بإنتاج النتيجة. يحتاج المعلم إلى القدرة على تفسير ما تعنيه الدرجة وما لا تعنيه، والتمييز بين مستوى التحصيل والتقدم، وشرح سبب استخدام مهمة معينة، وتوضيح معنى المعيار. كما يحتاج إلى التواصل بلغة لا تكون شديدة التقنية ولا مضللة. فالقول لولي الأمر «ابنك 72» معلومات قليلة جداً. الأكثر فائدة أن يعرف: ما الذي يتقنه؟ ما الذي يحتاج إلى تطويره؟ هل يتقدم؟ وما الذي يمكن فعله؟ ومن هنا فإن التواصل التقويمي جزء من الثقافة المهنية.

المتعلم يحتاج هو الآخر إلى ثقافة تقويمية

ركز الفصل حتى الآن على المعلم، لكن التقويم المتجدد يفترض كذلك أن الطلاب يتعلمون فهم معايير الجودة والتغذية الراجعة والتقويم الذاتي. ولا يستطيع المعلم بناء هذه الثقافة لدى طلابه إذا كانت معايير التقويم غامضة في ممارسته الخاصة. ومن ثم يمكن القول إن أحد أدوار المعلم المثقف تقويمياً هو نقل جزء من ثقافته التقويمية إلى المتعلم. يعلمه كيف يقرأ معياراً، وكيف يفسر تعليقاً، وكيف يميز بين الحكم على العمل والحكم على الشخص، وكيف يستخدم الدليل في مراجعة ذاته. وبذلك تنتقل الثقافة التقويمية من مهارة مهنية للمعلم إلى ثقافة تعلم داخل الصف.

كيف نعرف أن المعلم مثقف تقويمياً؟

لا يكفي اختبار معرفي واحد للحكم على كفاية المعلم التقويمية، للأسباب نفسها التي ناقشناها الكتاب في تقويم الطلاب. يمكن أن يظهر جانب من المعرفة في اختبار، لكن الممارسة تحتاج إلى أدلة أخرى. قد ننظر إلى المهمة التي صممها المعلم. وإلى طريقة تفسيره لعمل طالب. وإلى قراره بعد ظهور خطأ. وإلى نوع التغذية الراجعة. وإلى عدالة تقديره. وإلى قدرته على تفسير النتيجة. ومن هنا يمكن أن تكون التنمية المهنية نفسها قائمة على ملفات أداء وممارسات حقيقية، لا على اجتياز امتحان في مصطلحات القياس.

كفايات المعلم في التقويم المتجدد

يمكن جمع ما يحتاجه المعلم في هذا الكتاب في منظومة مترابطة بدل قائمة طويلة من المهارات المنفصلة. فهو يحتاج إلى **كفاية غائية** تجعله يعرف لماذا يقوم، و**كفاية تصميمية** تربط الهدف بالدليل والمهمة، و**كفاية تفسيرية** تساعد على فهم معنى الاستجابات وحدودها، و**كفاية استجابية** تحول الدليل إلى تعديل في التدريس والتعلم، و**كفاية تواصلية** تجعل النتائج مفهومة وقابلة للاستخدام، و**كفاية أخلاقية** تضبط العدالة والخصوصية وحدود الحكم، و**كفاية رقمية** تمكنه من استخدام التقنية دون الوقوع تحت سلطتها. وهذه الكفايات ليست سبعة صناديق منفصلة؛ فهي تعمل معاً في الموقف نفسه. فحين يصمم المعلم مهمة ويصححها ويقدم تغذية راجعة، فإنه يستخدم عدة أنواع من الكفاية في الوقت نفسه.

دورة التقويم الصفي

يمكن تلخيص الممارسة المهنية التي ينادي بها الكتاب في دورة قصيرة:

حدد ما يستحق التعلم → حدد الدليل الذي سيكشفه → استشر الدليل → فسره → اتخذ قراراً → ساعد على التقدم → اجمع دليلاً جديداً.

لكن هذه الدورة لا تعمل بطريقة آلية. في كل مرحلة يسأل المعلم عن الجودة والعدل. هل الهدف مهم؟ هل الدليل ملائم؟ هل المهمة منصفة؟ هل التفسير يتجاوز ما تسمح به البيانات؟ هل القرار متناسب؟ هل يعرف الطالب ماذا يفعل بعد ذلك؟ وهكذا تتحول المبادئ التي تناولتها الأبواب السابقة إلى عادات مهنية في التفكير.

من ثقافة الأدوات إلى ثقافة القرارات

يمكن أن نلخص الفرق بين المعلم التقليدي والمعلم المثقف تقويمياً في نقطة جوهرية. المعلم الذي تسيطر عليه ثقافة الأدوات يسأل: ما الاختبار الذي سأستخدمه؟ ما نوع السؤال؟ كم درجة أضع؟ أما المعلم الذي تحكمه ثقافة القرار فيسأل:

ما الذي أريد أن أعرفه عن تعلم الطالب؟ ولماذا أحتاج إلى معرفته؟ وما الدليل الذي يسمح لي باتخاذ القرار المناسب؟

والفرق بين السؤالين هو الفرق بين التقويم بوصفه إجراءً والتقويم بوصفه تفكيراً مهنيًا.

من التدريب على الأدوات إلى بناء الحكم المهني

تحتاج برامج إعداد المعلم وتنميته إلى مراجعة إذا أرادت دعم التقويم المتجدد. ليس كافيًا تقديم محاضرة عن الاختبارات الموضوعية ثم محاضرة عن الصدق والثبات ثم تكليف المعلم ببناء اختبار. ينبغي أن يواجه المعلم مواقف تتطلب الحكم. يعطى نماذج من أعمال الطلاب ويسأل: ماذا تستنتج؟ وما الدليل؟ وما الذي لا تستطيع استنتاجه؟ يصمم مهمة ثم يناقش زملاؤه مدى ملاءمتها. يقارن بين نوعين من التغذية الراجعة. يفحص أثر سياسة درجات على معنى النتيجة. يحلل حالة تتضمن تعارضًا بين العدالة والتوحيد. وبذلك تصبح الثقافة التقويمية قدرة على التفكير بالمبادئ داخل موقف معقد، لا معرفة بالمبادئ خارج الموقف.

التنمية المهنية المستمرة ضرورة وليست ترفاً

يتغير مجال التقويم بسرعة، خاصة مع البيئة الرقمية والذكاء الاصطناعي، ولذلك لا يمكن لبرنامج الإعداد الأولي أن يوفر كل ما يحتاجه المعلم طوال حياته المهنية. فالأساليب والأدوات والسياسات تتغير، والبحوث تقدم أدلة جديدة، وتظهر مخاطر أخلاقية لم تكن موجودة سابقاً. ومن هنا ينبغي أن تكون الثقافة التقييمية جزءاً من **التعلم المهني المستمر**. وقد أظهرت مراجعة Pastore أن البحث في الفترة 2013-2022 ما يزال يسجل صعوبات لدى المعلمين في ترجمة النظريات والمقاربات الجديدة إلى ممارسة فعلية، وهي فجوة تجعل تدريب المعلمين قبل الخدمة وأثناءها من أهم القضايا في هذا المجال (Pastore, 2023). لكن التطوير المستمر لا يعني كثرة الدورات، بل جودة التعلم المهني واتصاله بالممارسة.

الثقافة التقييمية والهوية المهنية

عندما يرى المعلم نفسه بوصفه «ناقل محتوى»، قد يصبح التقويم مرحلة تأتي بعد انتهاء مهمته الأساسية. أما حين يرى نفسه مسؤولاً عن تعلم الطلاب، يصبح التقويم جزءاً من عمله منذ البداية. وهنا تتحول الهوية المهنية. المعلم لا يقول:

«شرحت الدرس، ومن لم يفهم فهذه مشكلته.» بل يسأل:

«ما الأدلة التي لدي على أن التعلم حدث، وما الذي أحتاج إلى تغييره؟» ولا يعني ذلك تحميل المعلم مسؤولية كل نتيجة؛ فالتعلم عملية مشتركة ومتأثرة بعوامل عديدة. لكن المعلم المثقف تقويمياً يقبل أن أدلة تعلم طلابه جزء من أدلة جودة تدريسه. وهذه رؤية أكثر مهنية وأكثر تواضعاً في الوقت نفسه.

المعلم ليس منفذاً لنتيجة الآلة

مع توسع الذكاء الاصطناعي، قد يصبح أحد اختبارات الثقافة التقييمية المستقبلية قدرة المعلم على مقاومة الإغراء الذي تصنعه النتيجة الرقمية الدقيقة. إذا أعطى النظام

الطالب تقديرًا أو توصية، فالمعلم يحتاج إلى السؤال: ما الذي بني عليه النظام هذا الحكم؟ هل يتفق مع الأدلة الأخرى؟ هل توجد حالة خاصة لا يعرفها النظام؟ هل القرار من النوع الذي ينبغي أن يعتمد على هذه البيانات؟ وبذلك يصبح دور المعلم أقل اعتمادًا على الأعمال الروتينية وأكثر اعتمادًا على الحكم المركب والمسؤولية. وهذا لا يقلل من قيمة التقنية؛ بل يحدد المكان الذي تضيف فيه قيمة حقيقية.

الممارسة التقييمية الجيدة علامة على مهنية المعلم

لا ينبغي النظر إلى التقييم بوصفه مهارة فرعية تأتي بعد التدريس؛ فاختيار المعلم للأسئلة، وطريقة استماعه إلى الإجابات، ونوع التغذية الراجعة التي يقدمها، وطريقة بنائه للدرجة، كلها تكشف عمق فهمه للمحتوى وللتعلم ولطلابه. ولهذا تعد الثقافة التقييمية اليوم جزءًا من مفهوم المهنية التعليمية نفسه، وهو ما تؤكد مراجعات الأدبيات الحديثة التي تربط Literacy Assessment بإعداد المعلمين وبجودة الممارسة والقدرة على دعم التعلم (Pastore, 2023). ومن هنا فإن تحسين التقييم يمكن أن يصبح مدخلًا لتحسين التدريس كله؛ لأن المعلم حين يتعلم أن يرى التعلم من خلال الأدلة يصبح أكثر وعيًا بما يحدث في صفه.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم أن يبدأ بتطوير ثقافته التقييمية من مهمة واحدة يستخدمها بالفعل بدل البحث عن أداة جديدة. يختار سؤالًا أو اختبارًا أو مشروعًا سبق أن استخدمه، ثم يفحصه من خلال سلسلة مترابطة: ما ناتج التعلم الذي يفترض أن هذه المهمة تقيسه؟ ما الدليل الفعلي الذي تنتجه؟ هل يمكن لطالب أن ينجح فيها دون أن يحقق الهدف؟ هل يمكن لطالب يفهم الهدف أن يخفق بسبب عامل جانبي؟ ماذا سأستنتج من النتيجة؟ وما القرار الذي سأبنيه عليها؟ بعد ذلك يأخذ ثلاث استجابات مختلفة لطلابه ويحاول تفسيرها، لا تصحيحها فقط. ثم يسأل: ما الذي أعرفه الآن عن كل طالب ولم أكن أعرفه قبل المهمة؟ وما الخطوة التالية؟ إذا وجد أن المهمة لا تساعد على الإجابة، فإن المشكلة ليست بالضرورة في الطالب؛ ربما يحتاج تصميم الدليل نفسه إلى التحسين.

بهذه الممارسة البسيطة ينتقل المعلم من استخدام التقويم إلى التفكير في التقويم.

خلاصة الفصل

الثقافة التقويمية ليست معرفة بمصطلحات القياس، ولا القدرة على إعداد الاختبارات وحدها؛ إنها قدرة مهنية مركبة تمكّن المعلم من ربط هدف التعلم بالدليل، وتصميم المهمة الملائمة، وتفسير الأداء، واستخدام النتائج في اتخاذ قرارات تساعد على التعلم، مع المحافظة على الصدق والموثوقية والإنصاف والأخلاق. وقد تطور المفهوم من تصور يركز على المعرفة والمهارات الفنية إلى تصور أكثر سياقية وديناميكية؛ فممارسة المعلم تتشكل أيضًا بمعتقداته وخبراته وهويته المهنية وسياسات المدرسة وثقافتها. ولهذا لا يكفي أن يعرف المعلم النظرية؛ بل ينبغي أن يستطيع تفعيلها في الواقع.

ويتطلب التقويم المتجدد من المعلم معرفة بأغراض التقويم، وبطبيعة التعلم في تخصصه، وباختيار الأدلة، وتصميم الأسئلة والمهام، والتغذية الراجعة، والدرجات، والأخلاق، والتواصل، والتقنيات الرقمية. لكنه لا يحتاج إلى أن يصبح اختصاصي قياس؛ بل إلى أن يمتلك من العلم ما يجعله مستخدمًا واعيًا للأدلة وصاحب حكم مهني يمكن تفسيره والدفاع عنه. كما أن بناء هذه الكفاية لا يتحقق بدورة تدريبية عابرة، بل يحتاج إلى تعلم مهني مستمر يقوم على تصميم ممارسات فعلية وتجريبها وفحص أدلة الطلاب والتأمل فيها والتعلم التعاوني مع الزملاء. ويصل الفصل إلى مبدأ مركزي:

المعلم المثقف تقويمياً لا يسأل أولاً: ما الأداة التي سأستخدمها؟ بل يسأل: ما الذي أحتاج إلى معرفته عن تعلم المتعلم، وما الدليل الذي يسمح لي بمعرفته بدرجة كافية لاتخاذ قرار تربوي رشيد؟ وهذا السؤال ينقلنا مباشرة إلى الخطوة التالية. فإذا كان المعلم يعرف لماذا يقوم، فكيف يخطط منذ البداية لجمع الأدلة الصحيحة بدل اختيار الأدوات بعد انتهاء التدريس؟ هذا هو موضوع الفصل التالي: تخطيط التقويم وتصميم أدلة التعلم.

الفصل الثاني عشر

تخطيط التقويم وتصميم أدلة التعلم

من السؤال عن الأداة إلى السؤال عن الدليل

من أكثر الأخطاء شيوعاً في التخطيط للتقويم أن يبدأ المعلم بسؤال من نوع: هل أستخدم اختباراً أم مشروعاً؟ هل أضع أسئلة اختيار من متعدد أم أسئلة مقالية؟ هل أستخدم ملف إنجاز أم عرضاً شفهيّاً؟ وهذه الأسئلة مهمة، لكنها تأتي متأخرة منطقياً؛ لأن اختيار الأداة ينبغي أن يكون نتيجة لسؤال سابق وأكثر جوهرية: ما التعلم الذي أريد أن أجد دليلاً عليه، وما الأداء الذي إذا ظهر أمامي أتمكن من أستدل منه على تحقق هذا التعلم؟ وهذه النقلة، من الأداة إلى الدليل، تغير طريقة تخطيط التقويم كله. فحين يبدأ المعلم بالأداة قد يحاول لاحقاً تكييف نواتج التعلم معها، أما حين يبدأ بنواتج التعلم ونوع الدليل المطلوب، فإن الأداة تصبح وسيلة تابعة للغرض. ومن هنا يقوم التخطيط الجيد على علاقة مترابطة: ناتج تعلم مقصود ← دليل مطلوب ← مهمة تستثير الدليل ← معيار لتفسيره ← قرار يبنى عليه.

وهذا المنطق يتفق مع مفهوم المواءمة البنائية **Constructive Alignment** الذي طوره Biggs، حيث ينبغي أن تتسق نواتج التعلم المقصودة مع أنشطة التعليم والتعلم ومهام التقويم، بحيث تستثير المهمة فعلاً النوع نفسه من الأداء الذي يتضمنه الهدف (Biggs, 1996, pp. 347-364). فليس من المعقول أن يستهدف المنهج التحليل ثم يختبر التذكر، أو يستهدف الأداء العملي ثم يعتمد فقط على الإجابة النظرية، أو يعلن الاهتمام بالتفكير الناقد بينما توزع أغلب الدرجات على استرجاع المعلومات.

ما الذي يستحق أن نقوّمه؟

يبدأ التخطيط الجيد بتمييز ما هو مهم للتعلم مما هو سهل للقياس. وقد سبق أن أكد الكتاب أن سهولة القياس لا ينبغي أن تحدد قيمة الهدف. لكن هذا المبدأ يحتاج إلى

تطبيق مباشر عند التخطيط. فالمعلم قد يخصص وزنًا كبيرًا للمعلومات التفصيلية لأنها سهلة التحويل إلى أسئلة، بينما تبقى النواتج الأكثر أهمية. مثل التفسير والتحليل والتطبيق واتخاذ القرار. ممثلة بدرجة ضعيفة في التقويم. وعندئذ يحدث اختلال صامت: يعلن المنهج أهدافًا واسعة، لكن نظام الدرجات يرسل للطلاب رسالة مختلفة عما يستحق الاهتمام. ومن هنا ينبغي قبل تصميم أي مهمة أن يسأل المعلم: ما النواتج الجوهرية التي إذا لم يتحققها الطالب فلا يمكنني القول إنه تعلم ما ينبغي؟ وما النواتج المساندة؟ وما الذي يحتاج إلى حكم رسمي، وما الذي يكفي استخدامه تكوينيًا دون إدخاله في الدرجة؟

فليس كل ما يدرّس يحتاج إلى الوزن نفسه، وليس كل نشاط يحتاج إلى تقويم رسمي. والتخطيط الجيد يتضمن اقتصادًا في التقويم بقدر ما يتضمن دقة فيه.

نواتج التعلم ينبغي أن يصف تعلمًا لا نشاطًا

يضعف التخطيط حين تصاغ النواتج بوصفها أنشطة: «أن يقرأ الطالب الفصل»، «أن يناقش الموضوع»، «أن ينفذ مشروعًا». فهذه عبارات تصف ما سيفعله المتعلم أثناء التعليم، لكنها لا توضح بالضرورة ما الذي ينبغي أن يصبح قادرًا عليه. أما نواتج التعلم الجيد فيصف أثر التعلم المتوقع: «أن يفسر العلاقة بين...»، «أن يقارن بين...»، «أن يبني حجة مدعومة بأدلة»، «أن يطبق المبدأ في موقف جديد». والفرق مهم؛ لأن التقويم لا ينبغي أن يكافئ مجرد المشاركة في النشاط إذا كان الغرض هو التحقق من التعلم الناتج عنه. فالطالب قد يحضر المناقشة دون أن يفهم، وينجز مشروعًا دون أن يمتلك الكفاية المستهدفة، ويقرأ النص دون أن يستطيع تفسيره. ومن هنا فإن أول اختبار لجودة نواتج التعلم هو السؤال:

إذا تحقق هذا الناتج، ماذا سأرى أو أسمع في أداء المتعلم يسمح لي بالاستدلال على تحققه؟

إذا لم نستطع الإجابة، فقد يكون الناتج غامضًا بدرجة تجعل تقويمه صعبًا.

من الناتج إلى دليل التعلم

الدليل Evidence of Learning هو الأداء أو المنتج أو الاستجابة التي نستدل منها على التعلم. وهو ليس التعلم نفسه؛ فالتعلم يحدث داخل المتعلم، ونحن لا نراه مباشرة، بل نرى آثاره. ولهذا فإن التخطيط للتقويم هو في جوهره **تخطيط للاستدلال**. إذا كان الناتج هو «أن يميز الطالب بين الحجة القوية والضعيفة»، فقد يكون الدليل تحليل حجتين وتبرير سبب تفضيل إحداهما. وإذا كان الناتج «أن يؤدي مهارة عملية بأمان»، فلا يكفي أن يكتب خطواتها؛ نحتاج إلى أداء يمكن ملاحظته. وإذا كان الناتج «أن يشرح سبب ظاهرة»، فإن اختيار اسم الظاهرة لا يقدم الدليل نفسه الذي يقدمه تفسير العلاقة السببية. ومن هنا ينبغي أن يسأل المعلم:

ما أقل أداء كافٍ أحتاج إلى رؤيته لكي يكون الاستدلال على تحقق الهدف معقولاً؟

وهذا السؤال مهم؛ لأنه يمنع الإفراط في تصميم مهمات معقدة لا نحتاج إليها، كما يمنع الأدلة الضعيفة التي لا تكشف الهدف فعلاً.

ليس كل دليل قوياً بالدرجة نفسها

قد توجد أكثر من طريقة لإظهار التعلم، لكنها لا تكون متساوية دائماً. فإجابة الطالب الصحيحة في سؤال اختيار من متعدد قد تقدم دليلاً على قدرته على التعرف إلى الإجابة الصحيحة، لكنها لا تثبت بالضرورة قدرته على إنتاجها أو تبريرها من تلقاء نفسه. والشرح الشفهي قد يكشف الفهم بصورة أعمق، لكنه قد يتأثر بالقدرة التعبيرية. والمشروع قد يقدم دليلاً غنياً، لكنه قد يتضمن مساعدة خارجية. ولهذا فإن التخطيط يحتاج إلى تقدير **قوة الدليل وحدوده**. ولا يوجد دليل مثالي، وإنما دليل أكثر أو أقل ملاءمة للادعاء الذي نريد بناءه. ومن هنا يمكن القول:

كلما اتسع الادعاء عن تعلم الطالب، احتجنا إلى دليل أوسع أو أكثر تنوعاً.

تصميم التقويم من النهاية إلى البداية

يرتبط هذا المنطق بما يعرف بـ **التصميم العكسي Backward Design**، الذي يجعل المصمم يبدأ بتحديد النتائج المرغوبة، ثم يحدد الأدلة التي تثبت تحققها، ثم يخطط خبرات التعليم والتعلم التي تساعد الطلاب على إنتاج هذه الأدلة (Wiggins & McTighe, 2005). وتكمن قيمة هذا الترتيب في أنه يمنع التقويم من أن يكون إضافة في نهاية التدريس. فالمعلم لا ينهي الوحدة ثم يسأل: ماذا سأضع في الاختبار؟ بل يعرف منذ البداية ما التعلم المتوقع، وما الدليل الذي سيظهره، ثم يخطط التعليم بحيث يعد الطلاب فعلاً للأداء المقصود. وهكذا يصبح التقويم جزءاً من تصميم التعلم لا محطة لاحقة له.

المواءمة ليست تشابهاً شكلياً

قد يفهم الاتساق بين التدريس والتقويم بصورة سطحية، فيعتقد أن المهمة ينبغي أن تكون نسخة مما تدرب عليه الطلاب. لكن المواءمة الحقيقية لا تعني تكرار السؤال نفسه، بل أن يكون نوع التفكير المطلوب متسقاً. فإذا تعلم الطالب كيف يحلل علاقة سببية في عدة مواقف، فمن المشروع أن يطلب منه تحليل حالة جديدة؛ بل قد يكون ذلك أفضل دليل على انتقال التعلم. أما إذا لم يتدرب إلا على تذكر تعريفات ثم طلب منه بناء تحليل معقد، فهنا يغيب الاتساق. ومن ثم يمكن أن نجمع بين **المواءمة والأصالة**: نعلم الطلاب العمليات المعرفية المطلوبة، ثم نقيس قدرتهم على استخدامها في مواقف لا تكون نسخاً حرفية من التدريب.

مصفوفة الهدف والدليل

من الأدوات المفيدة في التخطيط بناء مصفوفة بسيطة تربط بين نواتج التعلم والأدلة المطلوبة. ولا تحتاج هذه المصفوفة إلى أن تكون وثيقة بيروقراطية طويلة؛ يكفي أن يعرف المعلم لكل ناتج: ما نوع الأداء؟ وأين سيظهر؟ وبأي معيار سأحكم؟ فعلى سبيل المثال، إذا كانت الوحدة تستهدف ثلاثة نواتج: معرفة المفاهيم، وتحليل العلاقات، وتطبيق المعرفة في مشكلة، فلا ينبغي أن يكون الاختبار مكوناً بنسبة 90% من أسئلة

الاسترجاع. وينبغي أن يلاحظ المعلم كذلك الأوزان؛ لأن عدد الأسئلة ليس هو المعيار الوحيد. فقد يخصص سؤال تحليلي واحد 30% من الدرجة، فتختلف الصورة عن اختبار يحتوي على سؤال تحليلي واحد من 40 سؤالاً. ومن هنا فإن الموازنة ينبغي أن تفرص في محتوى المهمة ووزنها ومستوى التفكير المطلوب فيها.

جداول المواصفات: قيمتها وحدودها

يمثل جدول المواصفات أداة كلاسيكية مفيدة لضمان تمثيل محتوى التعلم والمستويات المعرفية في الاختبار، لكنه لا ينبغي أن يتحول إلى إجراء شكلي. فقد يكون الجدول متوازنًا حسابيًا، لكن الأسئلة داخل خانة «التحليل» لا تقيس تحليلًا حقيقيًا. وقد تغطي الخانات جميع الموضوعات، بينما لا تمثل بعض النواتج المهمة التي لا تناسب الاختبار التقليدي. ومن هنا فإن جدول المواصفات يحسن تمثيل عينة الاختبار، لكنه ليس بديلًا عن التفكير في طبيعة الأدلة. والتخطيط المتجدد أوسع من جدول المواصفات؛ لأنه يشمل الاختبارات والمهام الأدائية والملاحظة والمناقشة والأدلة التكوينية وتتبع النمو.

مستوى الفعل في الهدف ينبغي أن يظهر في المهمة

إذا كان ناتج التعلم يستخدم أفعالاً مثل «يحل»، «يقيم»، «يصمم»، «يبرر»، فإن المهمة ينبغي أن تمنح الطالب فرصة فعلية لأداء هذه العمليات. ولا يكفي وضع فعل مرتفع في صياغة الهدف إذا كان التقويم يطلب سلوكًا أقل تعقيدًا. فعبارة «يقيم الطالب الحجج» لا تتسق مع سؤال: «عرّف الحجة». وعبارة «يطبق قواعد التجويد أثناء القراءة» لا تتسق مع سؤال يطلب فقط ذكر القاعدة. وعبارة «يتخذ قرارًا أخلاقيًا معللاً» لا تتسق مع سؤال يطلب حفظ تعريف القيمة. ومن هنا ينبغي أن يكون التخطيط حساسًا للفرق بين معرفة الشيء والقدرة على فعله.

مستوى التعقيد ينبغي أن يكون مقصودًا

لا يتعلق التخطيط بنوع الأداء فقط، بل بدرجة تعقيده. قد يطلب من الطالب تطبيق مفهوم في مثال مألوف، أو تطبيقه في موقف جديد، أو تطبيقه في موقف يحتوي على

معلومات زائدة أو تعارض بين بدائل. وهذه ليست مستويات متماثلة. ومن هنا ينبغي أن يعرف المعلم ما مقدار التحدي الذي يمثل المستوى المتوقع، وألا يجعل صعوبة المهمة ناتجة عن عوامل عرضية. وتؤكد الممارسات الحديثة في المواءمة أن المهمة ينبغي أن تكون على مستوى التعقيد الذي تحدده نواتج التعلم، وألا يحدث فجوة بين مستوى الهدف ومستوى التقويم. [turn473018search4turn473018search1cite]

المعيار جزء من التصميم لا مرحلة في التصحيح

يخطط بعض المعلمين للمهمة أولاً، ثم بعد وصول إجابات الطلاب يفكرون: كيف سأقسم الدرجات؟ لكن التقويم الجيد يحتاج إلى تحديد معنى الجودة قبل التطبيق. فالطالب الذي سيكتب حجة ينبغي أن يعرف أن جودة العمل قد تتعلق بصحة الادعاء، وملاءمة الأدلة، وقوة الربط، ومعالجة البدائل. والمعلم نفسه يحتاج إلى هذه المعايير لكي يتأكد قبل المهمة أنها تسمح فعلاً بإظهارها. ومن هنا فإن وضع المعيار قبل التطبيق يكشف أحياناً مشكلة في المهمة نفسها؛ فقد يكتشف المعلم أنه يريد تقويم جانب لا تسمح المهمة بملاحظته. وبذلك تصبح معايير النجاح أداة لتصميم المهمة لا فقط لتقديرها.

الدليل ينبغي أن يكون قابلاً للتفسير

ليست المهمة الجيدة هي التي تنتج نشاطاً كثيراً، بل التي تنتج دليلاً يستطيع المعلم تفسيره. فإذا أعطى الطلاب مشروعاً جماعياً ضخماً ثم لم يستطع تمييز ما تعلمه كل فرد، فإن المهمة قد تكون تعليمية جيدة لكنها ضعيفة لبعض أغراض الحكم الفردي. وإذا كان العرض يجمع المحتوى واللغة والتصميم والشخصية والثقة دون معايير تفصل بينها، فقد يكون الحكم غامضاً. ومن هنا ينبغي أثناء التخطيط أن يسأل المعلم:

عندما تصلني الاستجابة، هل سأعرف ما الذي تعنيه فعلاً؟

وهذا السؤال يحمي من المهمات الجذابة التي تنتج أدلة مشوشة.

الأدلة المباشرة وغير المباشرة

يمكن التمييز عملياً بين أدلة أكثر مباشرة على التعلم وأخرى غير مباشرة. فالمنتج الذي ينجزه الطالب، والإجابة التي يكتبها، والأداء الذي ينفذه تقدم دليلاً مباشراً نسبياً. أما شعوره بأنه يفهم، أو رضاه عن المقرر، أو الوقت الذي قضاه في المنصة، فهي مؤشرات قد تكون مفيدة لكنها لا تثبت التعلم نفسه. ويحدث خطأ حين تستخدم المؤشرات غير المباشرة كما لو كانت أدلة مباشرة. فارتفاع حضور الطالب لا يثبت إتقانه، وكثرة المشاركة لا تضمن جودة الفهم، والوقت الطويل في الدراسة لا يثبت جودة التعلم. ومن هنا ينبغي أن يكون الدليل قريباً من الادعاء الذي نريد إثباته.

كفاية الدليل لا كثرته

قد يعتقد المعلم أن التقويم الجيد يحتاج إلى جمع دليل عن كل شيء طوال الوقت، فينتج نظاماً مرهقاً له وللطلاب. لكن الهدف هو كفاية الأدلة. إذا كان السؤال الصفّي القصير يكفي لاتخاذ قرار بإعادة شرح فكرة، فلا حاجة إلى اختبار كامل. وإذا كان الحكم النهائي على كفاية مركبة عالي الأهمية، فقد نحتاج إلى أدلة متعددة. ومن هنا يتغير مقدار الدليل بحسب القرار. وتتصل هذه الفكرة بالمبدأ الذي تأسس في الفصل الثالث:

كلما ارتفعت عواقب القرار، ازدادت الحاجة إلى قوة الدليل وكفايته.

خطة التقويم ينبغي أن توزع الوظائف عبر الزمن

لا ينبغي أن تؤدي كل مهمة الوظائف كلها. يمكن في بداية الوحدة استخدام تقويم تشخيصي منخفض المخاطر لمعرفة نقطة البداية، وفي أثناء التعلم استخدام أسئلة ومهمات قصيرة تكوينية، ثم في النهاية مهمة ختامية أوسع. وهذا التوزيع يمنع ازدحام نظام الدرجات، ويجعل كل أداة أكثر وضوحاً في وظيفتها. كما يسمح بجمع قصة تعلم عبر الزمن بدل صورة واحدة. ومن هنا فإن التخطيط لا يتعلق بمهمة منفردة، بل بنظام أدلة عبر مسار التعلم.

التقويم التشخيصي: ماذا أحتاج أن أعرف قبل أن أبدأ؟

قد يبدأ المعلم التدريس من افتراض أن الطلاب جميعًا يمتلكون المتطلبات السابقة، ثم يكتشف بعد وقت أن المشكلة أقدم من المحتوى الحالي. والتقويم التشخيصي الجيد لا يحتاج إلى أن يكون اختبارًا طويلًا؛ فقد يكون مجموعة صغيرة من المهمات تستهدف المفاهيم السابقة الحاسمة. والغرض ليس منح درجة، بل الإجابة عن سؤال:

ما الذي ينبغي أن أعرفه عن نقطة البداية لكي أخطط التعليم بصورة أفضل؟

ومن هنا يجب ألا يتحول التقويم التشخيصي إلى تصنيف دائم؛ فهو يصف نقطة بداية لا سقفًا لقدرة المتعلم.

الأدلة التكوينية ينبغي أن تصمم قبل الحصة

قد يبدو التقويم التكويني نشاطًا عفويًا، لكنه يكون أقوى حين يخطط المعلم مسبقًا لبعض «النقاط المفصلية» في الدرس. فيسأل نفسه: ما الفكرة التي إذا لم يفهمها الطلاب لا ينبغي أن أنتقل؟ وما السؤال الذي يكشف الفرق بين الفهم الصحيح والتصور الخاطئ؟ وما الذي سأفعله إذا كانت الاستجابات متباينة؟ وبهذا يخطط المعلم ليس فقط للسؤال، بل للقرارات المحتملة بعد الإجابة. وهذا يعمق مفهوم التخطيط؛ إذ لا نخطط لجمع الدليل فقط، بل لاستخدامه.

أسئلة القرار المفصلي

يمكن للمعلم أن يضع أثناء التخطيط سؤالًا مفصليًا Hinge Question عند نقطة حاسمة في الدرس، تكون بدائله مصممة بحيث يمثل كل منها تصورًا مختلفًا. فإذا اختار معظم الطلاب البديل الذي يعكس فهمًا صحيحًا، ينتقل. وإذا ظهر تصور خاطئ واسع، يعيد التدريس. وإذا انقسم الصف، يستخدم مناقشة أو تعلمًا تعاونيًا. وتكمن قيمة هذا النوع من الأسئلة في أنه مرتبط مباشرة بقرار. ولا يشترط أن يسمى بهذا المصطلح أو يستخدم

نظامًا إلكترونيًا؛ الفكرة أن يكون السؤال مخططًا لكشف تعلم مهم في توقيت يسمح بالاستجابة.

التقويم الختامي ينبغي أن يمثل التعلم لا أن يفاجئ به

يحتاج التقويم الختامي إلى درجة أعلى من التخطيط؛ لأنه يؤدي غالبًا إلى أحكام ذات عواقب أكبر. وينبغي أن يمثل النواتج المهمة تمثيلًا مناسبًا، وأن تكون أوزانه معقولة، وألا يحتوي على متطلبات جانبية غير ضرورية، وأن تكون شروطه واضحة. لكن العدالة لا تعني أن يعرف الطلاب الأسئلة مسبقًا. بل أن يعرفوا طبيعة التعلم الذي سيحاسبون عليه ومستوى الأداء المتوقع. فالاختبار العادل يستطيع أن يقدم سياقًا جديدًا، بشرط أن تكون العمليات المطلوبة قد أصبحت جزءًا من التعلم.

من خطة التدريس إلى خطة الأدلة

يكتب المعلم في خطته التقليدية: تمهيد، عرض، نشاط، تقويم. لكن هذا الشكل قد يجعل التقويم فقرة في نهاية الدرس. والبدل أن يسأل عبر كل مرحلة: ما الدليل الذي قد يظهر هنا؟ ما الذي سافهمه من هذا الدليل؟ وما القرار الممكن؟ وبذلك تصبح خطة التدريس نفسها خطة لجمع أدلة عن التعلم. فالسؤال في البداية دليل على المعرفة السابقة، والمناقشة في الوسط دليل على الفهم، والمهمة القصيرة في النهاية دليل على مدى تحقق الهدف. وهكذا لا يعود التقويم «خمس دقائق أخيرة»، بل يصبح متداخلًا مع التدريس.

التخطيط للخطأ

من خصائص التخطيط المتقدم أن يتوقع المعلم الأخطاء الممكنة قبل المهمة. ليس بهدف منعها، بل لفهمها. فإذا كان يعرف أن الطلاب يخلطون بين مفهومين، يصمم سؤالًا يستطيع كشف هذا الخلط. وإذا كان هناك إجراء رياضي خاطئ شائع، يضعه كبديل في سؤال كي يعرف من يستخدمه. وهكذا تتحول المعرفة بأخطاء الطلاب إلى جزء من تصميم الدليل. ويؤدي ذلك إلى انتقال مهم من:

هل أخطأ الطالب؟

إلى:

أي تصور يقف خلف الخطأ؟

التخطيط للفروق الفردية

ينبغي أن يسأل المعلم مسبقًا: هل توجد في المهمة متطلبات قد تمنع بعض الطلاب من إظهار التعلم دون أن تكون جزءًا من الهدف؟ قد تكون اللغة، أو طول النص، أو المهارة الرقمية، أو سرعة الكتابة. وهنا يستطيع التصميم الجيد إزالة بعض العوائق قبل ظهورها، بدل انتظار فشل الطالب ثم البحث عن تكييف. وهذه واحدة من نقاط التقاء التخطيط مع التقويم الشامل والإنصاف.

التخطيط للتغذية الراجعة

التغذية الراجعة تصبح أضعف حين تأتي بعد المهمة كفكرة لاحقة. إذا كان المعلم يعرف نوع الأخطاء التي قد تظهر، يمكن أن يخطط متى وكيف سيقدم التغذية الراجعة، وهل توجد فرصة لاستخدامها. وهنا يظهر سؤال مهم:

هل يوجد وقت في الخطة للتعديل بعد التغذية الراجعة؟

إذا كانت كل مهمة تأتي مباشرة قبل الانتقال النهائي إلى موضوع جديد، فقد تتحول التغذية الراجعة إلى معلومات بلا فرصة للاستفادة منها. ومن هنا فإن تخطيط التقويم ينبغي أن يتضمن مساحة للتحسين.

المهمة الواحدة لا ينبغي أن تحمل أكثر مما تحتمل

قد يحاول المعلم زيادة كفاءة التقويم فيجعل مشروعًا واحدًا يقيس المعرفة والكتابة والإبداع والتعاون والتقنية والعرض والتنظيم والمسؤولية. لكن هذا يخلق مشكلة: ما معنى النتيجة النهائية؟ كلما زادت البنى التي تدخل في المهمة، أصبح تفسير الدرجة أكثر صعوبة.

ولهذا ينبغي أن تكون الأولوية لعدد محدود من النواتج المهمة، مع الفصل بين الأبعاد حين يكون ذلك ضرورياً. والقاعدة هي:

لا تجعل المهمة تقيس ما لم تكن مستعداً لتفسير أثره في النتيجة.

الوزن ينبغي أن يعكس أهمية التعلم

إذا كان أحد نواتج المقرر أساسياً لكنه يمثل 5% فقط من الدرجة، بينما يمثل واجب بسيط 20%، فإن نظام التقويم يرسل رسالة غير متسقة. ومن هنا ينبغي أن تتناسب الأوزان. بقدر معقول. مع أهمية النواتج وحجم الأدلة المطلوبة. ولا توجد معادلة رياضية مثالية للأوزان، لكن ينبغي أن يستطيع المعلم الدفاع عنها تربوياً. فالدرجة النهائية ليست مجرد جمع؛ إنها خريطة لما اعتبره النظام مهماً.

مشكلة الإفراط في التقويم

قد تؤدي الرغبة في جمع أدلة كثيرة إلى زيادة عدد الواجبات والاختبارات حتى يصبح الطلاب منشغلين بإنتاج المطلوب أكثر من التعلم نفسه، كما يرتفع عبء التصحيح على المعلم وتتأخر التغذية الراجعة. وقد أظهرت بعض دراسات المقررات واسعة العدد أن مواءمة مهام التقويم بصورة جيدة وإعادة استخدامها ضمن دورة من التغذية الراجعة يمكن أن تدعم التعلم دون أن يكون الهدف ببساطة زيادة عدد المهمات؛ فالقيمة جاءت من اتساق الأهداف والمهام والمعايير والتغذية الراجعة، لا من كثرة التقويم في ذاته. [turn473018search6](#) [turn473018search3](#) ومن هنا فإن السؤال الصحيح ليس:

كم تقويماً أجري؟ بل:

كم دليلاً أحتاج، وما أقل عدد من المهمات يستطيع إنتاجه بجودة؟

التخطيط ينبغي أن ينظر إلى العبء على المتعلم والمعلم

كل مهمة لها تكلفة زمنية. فالطالب يحتاج إلى وقت للإنجاز، والمعلم يحتاج إلى وقت للتقدير والتغذية الراجعة. والمهمة التي لا يستطيع المعلم تقديم تغذية راجعة عليها في

وقت مفيد قد تحتاج إلى إعادة تصميم. ومن هنا ينبغي أن تتضمن جودة التخطيط سؤال الاستدامة:

هل أستطيع تنفيذ هذا التقييم بالجودة التي صممتها من أجلها؟

فالتصميم المثالي نظريًا لكنه غير قابل للتنفيذ في صف واقعي ليس تصميمًا جيدًا.

التخطيط للموثوقية في المهمات المفتوحة

إذا كانت المهمة تحتاج إلى حكم بشري، ينبغي أن يخطط المعلم منذ البداية لكيفية تقليل التباين غير الضروري. يمكنه تحديد المعايير، وإعداد أمثلة، واستخدام Rubric، ومراجعة نماذج قبل التصحيح، أو استخدام مقوم ثان في بعض القرارات المهمة. وهذه الإجراءات لا تضاف بعد ظهور خلاف في الدرجات، بل ينبغي أن تكون جزءًا من تصميم التقييم.

التخطيط للأمانة الأكاديمية

مع توفر الإنترنت والذكاء الاصطناعي، أصبح من الضروري أن يسأل المعلم قبل المهمة: ما نوع المساعدة المسموح بها؟ وما الذي يجب أن يكون من إنتاج الطالب نفسه؟ وكيف يمكن أن تكشف المهمة عن فهمه لا مجرد جودة المنتج النهائي؟ وقد يكون من الأفضل تصميم المهمة بحيث تتضمن مسودات أو شرحًا شفهيًا أو تبريرًا للقرارات أو مقارنة بين حلول، بدل محاولة منع كل استخدام للأدوات. ومن هنا فإن النزاهة الأكاديمية تبدأ كذلك في تصميم المهمة، لا في البحث عن المخالفة بعد وقوعها.

التقييم الرقمي لا يصلح التخطيط الضعيف

قد تمنح المنصة المعلم آلاف الأسئلة وتحليلات فورية، لكن إذا لم يكن الهدف واضحًا، فلن تجعل التقنية الدليل أكثر معنى. فالرقمنة تستطيع تسريع جمع البيانات، لكنها لا تستطيع أن تقرر وحدها ما إذا كان السؤال يمثل التعلم الذي ينبغي قياسه. ومن هنا تظل القاعدة: التقنية تضخم جودة التصميم أو ضعفه؛ لا تعوض غيابه.

التخطيط في عصر الذكاء الاصطناعي

يستطيع الذكاء الاصطناعي اليوم اقتراح نواتج تعلم وأسئلة وروبركات ومهمات في وقت قصير. وهذا يمكن أن يوفر جهدًا كبيرًا، لكنه يخلق خطرًا يتمثل في قبول التصميم لمجرد أنه يبدو مهنياً. والمعلم المثقف تقويمياً ينبغي أن يفحص أي مقترح آلي بالأسئلة نفسها: هل الناتج مناسب للمنهج؟ هل المهمة تستثير الدليل المطلوب؟ هل مستوى التعقيد مناسب؟ هل توجد عوامل تحيز؟ هل المعيار يمثل الجودة فعلاً؟ وهكذا يصبح الذكاء الاصطناعي مساعد تصميم لا صاحب القرار.

خطة التقويم وثيقة قابلة للمراجعة

لا ينبغي النظر إلى خطة التقويم بوصفها قرارًا نهائياً. بعد التطبيق قد يكتشف المعلم أن مهمة لم تنتج الدليل المتوقع، أو أن الطلاب فسروا تعليماتها بطريقة أخرى، أو أن معياراً لم يكن واضحاً. وعندئذ ينبغي أن تعود المعلومة إلى التصميم في الدورة التالية. وهذا يجعل التخطيط عملية تحسين مستمر:

صمم ← طبق ← افحص الأدلة ← اكتشف المشكلات ← عدل التصميم.

وهو المنطق نفسه الذي يحكم التقويم من أجل التعلم، لكنه يطبق هنا على عمل المعلم نفسه.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم بناء خطة تقويم لوحدة دراسية في صفحة واحدة. يبدأ بكتابة 3 أو 4 نواتج جوهرية فقط، ثم يكتب بجانب كل منها: «ما الأداء الذي سيقنعني بأن الطالب حقق هذا الناتج؟» وبعدها يختار المهمة الأقل تعقيداً التي تستطيع إنتاج هذا الأداء بجودة كافية. فإذا كان الناتج: «يشرح الطالب العلاقة بين السبب والنتيجة»، فقد يكون الدليل شرحاً قصيراً في موقف جديد. وإذا كان: «يطبق مهارة»، يحتاج إلى أداء. وإذا كان: «يبني حجة»، يحتاج إلى منتج يسمح ببناء الحجة وتبريرها. ثم يراجع الخطة أفقياً: هل

كل ناتج مهم له دليل؟ وهل توجد مهمة لا تخدم أي ناتج؟ وهل الأوزان منطقية؟ وهل لدي أدلة تكوينية قبل الحكم النهائي؟ وهل توجد فرصة للتغذية الراجعة والتحسين؟ وهذه المراجعة البسيطة تستطيع كشف قدر كبير من عدم الاتساق قبل أن يصل إلى الطلاب.

خلاصة الفصل

يبدأ التخطيط الجيد للتقويم من التعلم لا من الأداة. فالسؤال الأول ليس: ما الاختبار أو المهمة التي سأستخدمها؟ وإنما: ما الذي أريد أن يتعلمه الطالب، وما الدليل الذي إذا ظهر أمامي سمح لي بالاستدلال على تحقق هذا التعلم؟ ومن هنا تتشكل سلسلة مترابطة: ناتج تعلم واضح، ودليل ملائم، ومهمة تستثير هذا الدليل، ومعايير تسمح بتفسيره، واستخدام يناسب قوة الاستدلال الناتج عنه. وتوفر المواءمة البنائية والتصميم العكسي إطارين مهمين لهذا التفكير؛ إذ يربطان بين النواتج والتدريس والتقويم، ويمنعان أن يصبح الاختبار إضافة تأتي بعد انتهاء التعليم. كما يساعد التخطيط المبكر على توزيع الوظائف بين التشخيص والتقويم التكويني والختامي، وعلى تحديد ما يحتاج إلى درجة وما يكفي استخدامه لدعم التعلم.

ولا تعني جودة التخطيط زيادة عدد المهمات، بل زيادة دلالة كل مهمة. فالهدف هو كفاية الأدلة لا كثرتها، والاقتصاد في جمع المعلومات دون التضحية بجودة الحكم. كما ينبغي أن يكون التخطيط حساساً للإنصاف والعبء والموثوقية والنزاهة الأكاديمية وإمكان استخدام التغذية الراجعة، وأن يظل قابلاً للمراجعة في ضوء ما تكشفه الخبرة الفعلية. ويصل الفصل إلى قاعدة يمكن أن تكون من أكثر قواعد الكتاب عملية:

لا تسأل أولاً: بأي أداة سأقوم؟ بل اسأل: ما الدليل الذي أحتاج إليه، ثم اختر الأداة التي تستطيع إنتاجه بأوضح صورة وأقل عبء وأعلى درجة ممكنة من الصدق والإنصاف. وبعد أن حددنا كيف يخطط المعلم للأدلة، يبرز السؤال التالي: ما الأدوات التي يمكن أن تستخدم لإنتاج هذه الأدلة، وكيف نختار بينها ونقدّر الأداء الناتج عنها؟ وهذا هو موضوع الفصل التالي: تنوع أدوات التقويم وتقدير الأداء.

الفصل الثالث عشر

تنوع أدوات التقويم وتقدير الأداء

الأداة تتبع الدليل

انتهى الفصل السابق إلى أن التخطيط الجيد لا يبدأ بالسؤال: ما الأداة التي سأستخدمها؟ بل بالسؤال: ما الدليل الذي أحتاج إليه لكي أستدل على تحقق التعلم؟ ومن هنا يصبح تنوع أدوات التقويم نتيجة طبيعية لتنوع نواتج التعلم نفسها؛ فالمعرفة التي يمكن الكشف عنها بإجابة قصيرة تختلف عن مهارة تحتاج إلى أداء فعلي، وقدرة بناء الحجة تختلف عن سرعة استرجاع المعلومات، والنمو عبر الزمن لا تكشفه المهمة المفردة كما تكشفه سلسلة من الأعمال.

ولا يعني التنوع أن يستخدم المعلم أكبر عدد ممكن من الأدوات، أو أن يكون الاختبار التقليدي علامة على ضعف التجديد، أو أن المشروع وملف الإنجاز أكثر تقدماً منه بالضرورة. فكل أداة تستحق مكانها بقدر ما تنتج دليلاً مناسباً للغرض. وقد يكون الاختبار القصير أفضل من مشروع طويل في موقف، بينما تكون الملاحظة المباشرة ضرورية في موقف آخر، ويكون الحوار الشفهي هو المصدر الأكثر قيمة للمعلومة في موقف ثالث. ومن ثم فإن فلسفة هذا الفصل تقوم على قاعدة واحدة:

لا توجد أداة تقويم جيدة بصورة مطلقة؛ توجد أداة أكثر أو أقل ملائمة لنوع التعلم والدليل والقرار.

ويؤكد هذا المبدأ ما توصلت إليه الأدبيات الحديثة حول التقويم الصفي؛ فحتى حين ينتج التقويم درجة أو مستوى أداء، فإنه يصبح جزءاً من عملية القياس ويخضع لقضايا جودة الأداة والخطأ والاستدلال، بينما يمكن أن تؤدي الممارسة نفسها وظائف تعليمية أخرى كالتغذية الراجعة لا تختزل في القياس (Brookhart & Bonner, 2026). ولذلك ينبغي أن يجمع المعلم بين مرونة الأدوات وانضباط الحكم.

الاختبارات المكتوبة: إعادة وضعها في موقعها الصحيح

رغم التوسع في التقويم الأصيل والبديل، تظل الاختبارات المكتوبة من أكثر الأدوات كفاءة في جمع أدلة عن نطاق واسع من المعرفة في وقت محدود. والمشكلة ليست في الاختبار ذاته، وإنما في استخدامه لقياس ما لا يستطيع أن يقيسه جيدًا، أو في سيطرته على النظام كله. فالاختبار الجيد يستطيع أن يكشف تذكر المعلومات، وفهم العلاقات، وبعض صور التطبيق والتحليل والاستدلال، تبعًا لطبيعة الأسئلة التي يحتويها. كما أنه مناسب حين نحتاج إلى تغطية مساحة واسعة من المحتوى أو إلى درجة مرتفعة من الاتساق في التصحيح.

لكن قوته في الاتساق قد يقابلها ضعف في العمق. فالمهمة الأدائية الواحدة قد تكشف عملية تفكير كاملة، بينما يستطيع الاختبار المكتوب تغطية عدد أكبر من الموضوعات في الوقت نفسه. ولهذا ينبغي النظر إلى الاختبار باعتباره عينة واسعة نسبيًا من الأداء تحت شروط مضبوطة، لا بوصفه صورة كاملة عن تعلم الطالب.

الأسئلة الموضوعية ليست مرادفًا للحفظ

شاع ربط أسئلة الاختيار من متعدد بالمستويات المعرفية الدنيا، إلا أن شكل السؤال لا يحدد بمفرده مستوى التفكير. فقد يكون السؤال المقالي مجرد طلب لاسترجاع تعريف، وقد يكون سؤال الاختيار من متعدد قائمًا على تحليل بيانات أو مقارنة أدلة أو تطبيق مفهوم في حالة جديدة. وتكمن قوة الاختيار من متعدد في إمكان تغطية عدد كبير من الأهداف، وسهولة التصحيح واتساقه، وإمكان استخدام البدائل لكشف أخطاء أو تصورات محددة إذا صممت بعناية. لكن هذه القوة تتحول إلى ضعف حين يصبح بناء البدائل غاية في ذاته، أو حين تتضمن الفقرة إشارات لغوية تساعد على التخمين، أو حين يكون السؤال في جوهره اختبارًا لمهارة اكتشاف الحيلة أكثر منه تعلمًا حقيقيًا. والسؤال الأساسي عند بنائه ليس: هل هو موضوعي؟ بل: ما العملية العقلية التي ينبغي أن يقوم بها الطالب لكي يصل إلى الإجابة الصحيحة؟

فإذا كان يستطيع الإجابة بالتعرف إلى كلمة مألوفة دون فهم، فإن السؤال يقدم دليلًا أضعف مما قد يبدو من شكله.

الأسئلة المقالية والاستجابات الممتدة

تكون الاستجابة المفتوحة أكثر ملاءمة حين نحتاج إلى رؤية كيفية تنظيم المتعلم للأفكار، أو بنائه للحجة، أو تفسيره للعلاقة، أو دمجها لمعلومات متعددة. ومن هنا فهي توفر نافذة على عمليات لا تستطيع الأسئلة المغلقة كشفها بالدرجة نفسها. لكن الانفتاح يحمل معه تحديات: عدد أقل من الموضوعات يمكن تغطيته في الزمن نفسه، واحتمال أكبر لاختلاف التصحيح، وتأثير القدرة التعبيرية في الأداء حتى حين لا تكون اللغة الهدف الأساسي. ولهذا ينبغي ألا يستخدم السؤال المقالى لمجرد الاعتقاد بأنه «أعمق»، بل حين تكون طريقة بناء الاستجابة نفسها جزءًا من الدليل المطلوب. كما ينبغي تحديد ما إذا كنا نقيس مضمون الإجابة أم جودة الكتابة أيضًا. فإذا لم تكن جودة اللغة هدفًا، فإن إعطاء وزن كبير للأخطاء اللغوية قد يدخل عاملاً غير مرتبط بالبناء المستهدف.

السؤال القصير قد يكون أداة تشخيص قوية

لا تحتاج الأدلة التكوينية دائمًا إلى مهمات واسعة. فقد تكون إجابة من سطر واحد، أو اختيار بين ثلاثة بدائل، أو تفسير قصير كافيًا لمعرفة موقع الفهم. ومن هنا تكتسب الاستجابات القصيرة قيمة كبيرة في التقويم اليومي؛ لأنها تجمع بين الاقتصاد في الوقت والقدرة على رؤية التفكير إذا كانت مصممة بصورة جيدة. وقد يكون من الأفضل أحيانًا طلب: «اختر الإجابة ثم اذكر سبب اختيارك»؛ فالاختيار يقدم معلومة أولية، والتفسير يساعد على معرفة ما إذا كان الوصول إلى الإجابة قائمًا على فهم حقيقي.

التقويم الشفهي: حين نحتاج إلى سماع التفكير

يمثل الحوار الشفهي مصدرًا غنيًا للأدلة، خاصة حين يريد المعلم متابعة مسار التفكير أو طلب التوضيح أو الاستجابة مباشرة لما يقوله الطالب. ويمكن استخدام الأسئلة

الشفهية بصورة تكوينية سريعة داخل الحصة، أو في مقابلات قصيرة، أو في امتحانات شفوية أكثر تنظيمًا، أو في دفاع الطالب عن مشروع أو بحث. وتكمن قوة التقويم الشفهي في **التفاعل**؛ إذ يستطيع المقيّم أن يطلب تفسيرًا، أو يختبر اتساق الحجة، أو يقدم موقفًا جديدًا ويرى كيف يستجيب المتعلم. وهذه الخاصية تجعله مفيدًا في تقويم التفكير المركب والاستدلال وبعض الكفايات المهنية واللغوية.

لكن المرونة نفسها قد تهدد الإنصاف والموثوقية إذا تلقى الطلاب أسئلة متفاوتة في الصعوبة، أو تأثر المقيّم بالانطباع الشخصي، أو لم تكن معايير الحكم واضحة. وتظهر المراجعات المنهجية لامتحانات الشفهية أن **الهيكلية** . من خلال توحيد المجالات، ووضع معايير، وتدريب المقيمين . تحسن الموثوقية والصدق مقارنة بالامتحان الشفهي التقليدي غير المنظم، وإن كانت أدلة كثيرة في هذا المجال آتية من التعليم الصحي والمهني ويجب تعميمها بحذر (Abdalla et al., 2023). ومن ثم فإن التقويم الشفهي الجيد لا يعني حوارًا عفويًا بالكامل؛ بل يحتاج، كلما ازدادت عواقبه، إلى إطار يوازن بين حرية المتابعة وعدالة المقارنة.

الملاحظة: الدليل الأقرب إلى الأداء

حين يكون الهدف سلوكًا أو مهارة تحدث أثناء الفعل، تصبح الملاحظة أداة لا غنى عنها. فلا يمكن الحكم على قدرة الطالب على تنفيذ تجربة، أو التواصل في موقف، أو أداء مهارة حركية، أو ممارسة إجراء مهني، بالاعتماد على ما يكتبه عنها فقط. وتكون الملاحظة أكثر قيمة عندما يحدد المعلم مسبقًا **ما الذي يبحث عنه**. فالمشاهدة العامة قد تنتج انطباعًا، أما الملاحظة المنظمة فتنتج دليلًا. وقد يكون المطلوب رصد خطوات معينة، أو خصائص في جودة الأداء، أو نوع التفاعل، أو كيفية التعامل مع خطأ مفاجئ. ويمكن تسجيل ذلك من خلال قائمة تحقق، أو سلم تقدير، أو ملاحظات وصفية قصيرة.

لكن الملاحظة معرضة لتأثيرات المقيّم؛ فقد يرى شخصان الأداء نفسه ويختلفان في تقديره. وقد أظهرت بحوث الملاحظة الصفية . وإن كان جزء كبير منها متعلقًا بتقويم

التدريس . أن تفاوت المقومين يمكن أن يسهم بنسبة معتبرة من اختلاف الدرجات، مما يعزز ضرورة التدريب وتعدد المناسبات والمقومين في القرارات المهمة. ومن هنا فإن الملاحظة الواحدة لا تساوي حقيقة ثابتة، خاصة حين يكون الأداء متغيراً بطبيعته.

قائمة التحقق أم سلم التقدير؟

تكون قائمة التحقق Checklist مناسبة حين يكون السؤال: هل ظهر السلوك أو العنصر أم لم يظهر؟ مثل تنفيذ خطوات سلامة محددة أو تضمين عناصر ضرورية في تقرير. أما إذا كان الهدف تقدير جودة الأداء، فمجرد وجود العنصر لا يكفي؛ فقد يحتاج المعلم إلى سلم تقدير أو Rubric يصف مستويات الجودة. ومن الخطأ استخدام قائمة تحقق طويلة لأداء مركب ثم افتراض أن مجموع العلامات يمثل جودة الأداء؛ فوجود عشرين عنصراً لا يخبر بالضرورة كيف تفاعلت هذه العناصر لإنتاج أداء جيد. ولهذا ينبغي التمييز بين:

وجود السمة، وجودتها.

الأول يلائمه التحقق، والثاني يحتاج إلى تقدير.

المهام الأدائية: من المعرفة إلى الاستخدام

سبق أن تناول الفصل السادس الأساس الفلسفي للتقويم القائم على الأداء، وبهنا هنا الجانب التنفيذي: كيف يستخدم المعلم المهمة الأدائية بوصفها أداة ضمن منظومة متوازنة؟ تكون المهمة الأدائية مناسبة حين يكون الهدف يتضمن فعلاً: حل مشكلة، بناء منتج، إجراء تجربة، تقديم عرض، تحليل حالة، تصميم خطة، أو تطبيق معرفة في سياق جديد. ولا تحتاج المهمة الأدائية إلى أن تكون مشروعاً طويلاً. فقد تستغرق عشر دقائق وتكون أكثر كشافاً للتعلم من اختبار كامل؛ مثال ذلك أن يعطى الطالب موقفاً قصيراً ويطلب منه اتخاذ قرار وتبريره بالأدلة. وتؤكد التقارير الحديثة حول تقويم المهارات المركبة أن الاستجابات الممتدة والمهام الأدائية والتفاعلية تستطيع إنتاج معلومات

أكثر ثراء عن ما يستطيع المتعلم فعله، لكنها تجعل التقدير أكثر تعقيداً وتحتاج إلى تصميم أوضح لنماذج الحكم (Foster & Piacentini, 2023).

ولهذا فإن الغرض ليس زيادة حجم المهمة، بل زيادة قيمة الدليل.

دراسة الحالة

تعد دراسة الحالة أداة قوية حين يريد المعلم تقويم القدرة على تطبيق المعرفة في موقف يحتوي على معلومات مترابطة وربما غير مكتملة. يمكن أن تقدم للطالب حالة تربوية أو اجتماعية أو علمية أو مهنية، ثم يطلب منه تحديد المشكلة، وتحليل المعلومات، والموازنة بين التفسيرات أو الخيارات، واتخاذ قرار مبرر. وتكمن قوتها في أنها تستطيع دمج المعرفة بالاستدلال، كما أنها تسمح بدرجات متعددة من التعقيد بحسب المرحلة الدراسية. وفي التربية الإسلامية، على سبيل المثال، قد يقدم موقف يتضمن تعارضاً ظاهرياً بين مصالح أو قيم، ويطلب من الطالب تحديد المبادئ ذات الصلة وبناء حكم معلن. وهنا يصبح الدليل أعمق من مجرد حفظ تعريف القيمة. لكن الحالة ينبغي ألا تصبح لغزاً لغوياً؛ فإذا كان فهم النص نفسه شديداً الصعوبة بينما لا تستهدف المهمة القراءة المتقدمة، فقد نقيس شيئاً آخر غير القدرة المقصودة.

المشروع: أداة للتعليم والتقويم معاً

يمكن للمشروع أن يجمع مجموعة واسعة من الأدلة: التخطيط، والبحث، والتحليل، والتطبيق، والإنتاج، والعرض، والمراجعة. وهذا ما يجعله غنياً، لكنه يجعله كذلك عرضة للتضخم. فإذا حاول المعلم تقويم كل شيء في المشروع، أصبح معنى الدرجة غامضاً. ولذلك ينبغي تحديد ما الذي سيقوم فعلاً. قد يكون المنتج النهائي مهماً، لكن مسار الإنجاز نفسه قد يقدم أدلة أكثر دلالة. ومن هنا يمكن توزيع التقويم بين مقترح أولي، ومسودة أو نقطة متابعة، ومنتج نهائي، ودفاع أو تأمل قصير. ويساعد هذا كذلك على معرفة مقدار مساهمة الطالب نفسه، وهو أمر ازدادت أهميته مع أدوات الذكاء

الاصطناعي التوليدي. كما يجب الفصل بين جودة المحتوى وجودة الإخراج إذا لم يكن التصميم البصري جزءًا من الهدف.

العرض الشفهي: أكثر من الثقة أمام الجمهور

يستخدم العرض كثيرًا في التقويم، لكنه قد ينتج أحكامًا غير عادلة إذا لم تتحدد أبعاده. فقد يتأثر المقوم بجاذبية الطالب وثقته وصوته وحركة جسده، بينما يكون الهدف الأساسي معرفة المحتوى أو بناء الحجة. ومن هنا ينبغي تحديد ما إذا كانت مهارات العرض نفسها جزءًا من التعلم المستهدف. فإذا كانت كذلك، تدخل مشروعًا في المعايير. أما إذا لم تكن، فلا ينبغي أن تهيمن على الدرجة. ويمكن أن تكون الممارسة أكثر دقة بتحديد عدد محدود من الأبعاد، مثل: دقة المحتوى، وتنظيم الفكرة، وجودة الأدلة، وقدرة الطالب على الإجابة عن الأسئلة. وقد تكون المناقشة بعد العرض أكثر كشفًا للفهم من العرض المحض نفسه؛ لأنها تختبر قدرة الطالب على تفسير قراراته والتعامل مع سؤال لم يحفظ إجابته مسبقًا.

ملف الإنجاز: من تجميع الأعمال إلى توثيق النمو

قد يكون ملف الإنجاز Portfolio واحدًا من أكثر الأدوات انسجامًا مع فكرة تتبع النمو إذا استخدم على نحو صحيح؛ لأنه يسمح بجمع أعمال متتابعة تظهر تغير الأداء عبر الزمن. لكن الملف يفقد قيمته إذا أصبح مجرد مجلد يضع فيه الطالب كل ما أنجزه. فجوهر الملف ليس التجميع، بل الاختيار والتفسير والتأمل. يمكن للطالب أن يختار عملاً يمثل أفضل أداء، وآخر يبين تحديًا واجهه، وعينيتين تظهران تطوره، ثم يشرح لماذا اختارها وما الذي تغير فيه. وهنا يتحول الملف من مخزن إلى قصة تعلم مدعومة بالأدلة.

وتشير مراجعة منهجية لـ 246 نصًا حول استخدام ملفات الإنجاز في إعداد المعلمين إلى أن للأداة إمكانات في تعزيز الكتابة التأملية والتطور المهني، لكن الأدلة الكمية على آثارها الأوسع ما تزال أقل قوة من انتشار استخدامها، وهو ما يذكرنا بضرورة عدم

المبالغة في فوائد الأداة لمجرد شيوعها (Feder & Cramer, 2025, pp. 508–525). كما تشير مراجعات المحافظ الإلكترونية إلى أنها قد تدعم التقويم التكويني من خلال دمج المهمة والعملية والتغذية الراجعة، شرط أن يكون تصميمها قائمًا على التعلم لا على التخزين الرقمي فقط (Gün-tosik et al., 2023, pp. 299–319).

ملف الإنجاز الإلكتروني لا يغير الفلسفة وحده

تحويل الملف الورقي إلى منصة رقمية يوفر مزايا في التنظيم، وإدراج الصوت والصورة والفيديو، وتوثيق النسخ المتتالية، وتقديم التعليقات. لكن التقنية لا تمنع الملف من أن يصبح مستودعًا مزدحمًا. ومن هنا فإن الأسئلة الحاكمة تظل نفسها: ما الهدف؟ ما الذي يختاره الطالب؟ كيف يعكس النمو؟ وما دور التأمل والتغذية الراجعة؟

المقابلة والمؤتمر الفردي

يمكن لمقابلة قصيرة بين المعلم والطالب أن تنتج معلومات لا تظهر في الاختبار؛ فالطالب يستطيع شرح طريقة تفكيره، وتحديد ما يراه صعبًا، ومناقشة أهدافه، والدفاع عن عمله. وتكون هذه الأداة مفيدة بصورة خاصة في تحليل ملفات الإنجاز، ومراجعة مشروع، أو بناء أهداف تعلم شخصية. ولا تحتاج المقابلة التكوينية إلى درجة؛ فقد تكون وظيفتها جمع دليل مشترك بين المعلم والمتعلم واتخاذ قرار. أما إذا استخدمت في الحكم الختامي، فينبغي زيادة هيكلتها وتحديد معاييرها.

السجل القصصي والملاحظات الوصفية

في بعض المجالات لا تكفي الأرقام لرصد الأداء. وقد يكتب المعلم ملاحظة قصيرة مثل: «استطاع اليوم تفسير السبب دون مساعدة للمرة الأولى» أو «يستخدم الدليل المناسب لكنه لا يربطه بالاستنتاج». وتكتسب هذه الملاحظات قيمتها حين تكون وصفية ومحددة، لا حين تتحول إلى صفات عامة من قبيل «مجتهد» أو «ضعيف». كما ينبغي عدم جمع ملاحظات تفصيلية عن كل طالب طوال الوقت؛ فذلك غير مستدام. يكفي تسجيل المعلومات التي تساعد على قرار أو توثق تحولًا مهمًا.

التقويم الذاتي وتقويم الأقران كأدوات لإنتاج الدليل

تناول الفصل الخامس هاتين الممارستين من منظور فاعلية المتعلم، لكنهما تؤديان كذلك وظيفة عملية في منظومة الأدلة. فالتقويم الذاتي يستطيع كشف كيف يرى الطالب جودة أدائه، وربما يكشف فجوة بين حكمه وحكم المعلم. وتقويم الأقران يستطيع إنتاج تغذية راجعة إضافية ويجعل المعايير أكثر حضورًا. لكن هذه الأحكام لا ينبغي أن تعامل دائمًا بوصفها بديلاً مكافئاً لحكم المعلم، خاصة في القرارات عالية الأهمية. وقد أظهر تحليل تجميعي لـ 175 دراسة مستقلة شملت 19383 مشاركاً أن تدخلات التقويم الذاتي وتقويم الأقران ارتبطت بآثار ذات معنى على الأداء الأكاديمي، وهو ما يعزز قيمتها التعليمية حين تصمم جيداً (Yan et al., 2022). ومن هنا قد تكون وظيفتهما الأساسية إنتاج التعلم والدليل معاً، لا إنتاج الدرجة الرسمية.

التقويم الرقمي والاستجابة الفورية

تتيح الأدوات الرقمية جمع إجابات جميع الطلاب بسرعة، وتحليل الأنماط، وتقديم تغذية راجعة فورية. وهذه ميزة كبيرة خاصة في الصفوف الكبيرة. يمكن للمعلم استخدام استطلاع قصير أو سؤال متعدد الخيارات ليرى توزيع الفهم في اللحظة نفسها، ثم يغير التدريس وفق النتيجة. لكن السرعة لا تعني الجودة؛ إذا كان السؤال ضعيفاً، فإن النظام يعطي نتيجة ضعيفة بسرعة أكبر. كما ينبغي الحذر من الإفراط في تحويل كل مشاركة إلى بيانات قابلة للتسجيل، لأن البيئة الصفية تحتاج إلى مساحة للتجريب دون أن تصبح كل محاولة جزءاً من ملف دائم.

المحاكاة والبيئات التفاعلية

توسع التقنية إمكان تقويم الأداءات التي يصعب بناؤها في الواقع. فقد يوضع الطالب في محاكاة يتخذ فيها قرارات وتتغير البيئة في ضوء اختياراته، ويمكن للنظام تسجيل ليس فقط النتيجة النهائية بل مسار القرار. وتؤكد OECD أن التقويمات الحديثة للمهارات المعقدة يمكن أن تستفيد من البيئات التفاعلية والبيانات العملية Process Data للكشف

عن كيفية حل المشكلة والتعلم أثناء المهمة، لا عن الإجابة النهائية وحدها (Foster & Piacentini, 2023). لكن هذا الثراء في البيانات يعيدنا إلى مبدأ مهم: ليس كل ما يمكن تسجيله ذا معنى تقويمي. ينبغي أن يرتبط المؤشر بنظرية واضحة عن التعلم.

تنوع الأدوات لا يعني تنوع الأشكال فقط

قد يستخدم المعلم اختبارًا ومشروعًا وعرضًا وملف إنجاز، لكنه يحصل منها جميعًا على الدليل نفسه تقريبًا: إعادة إنتاج المعلومات. ومن هنا فإن التنوع الحقيقي لا يقاس بعدد أسماء الأدوات، بل بتنوع أنواع الأداء التي تستثيرها. فإذا كان الاختبار يقيس المعرفة، والمشروع يطلب تطبيقها، والعرض يختبر القدرة على الدفاع عنها، والملف يكشف النمو عبر الزمن، أصبح للتنوع معنى. أما إذا طلب من الطالب في الأدوات الأربع أن يعرض الملخص نفسه بصيغ مختلفة، فالتنوع شكلي.

تعدد الأدلة والتثليث

يمكن استخدام أكثر من مصدر للدليل للتحقق من صورة الأداء، وهو ما يعرف أحيانًا بالتثليث Triangulation. فإذا أظهر الاختبار فهمًا جيدًا، والمهمة التطبيقية أظهرت كذلك قدرة على الاستخدام، وأكدت الملاحظة الأداء نفسه، أصبحت الحجة أقوى. لكن لا ينبغي تحويل التثليث إلى قاعدة ميكانيكية تفرض ثلاث أدوات لكل هدف. فالقرار الصغير لا يحتاج إلى هذه الكلفة، وقد يكون دليل واحد قويًا كافيًا. والقاعدة هي مرة أخرى:

مقدار تنوع الأدلة يتناسب مع اتساع الادعاء وعواقب القرار.

من جمع الأدلة إلى تقدير الأداء

بعد اختيار الأداة يبقى سؤال بالغ الحساسية: كيف نحول الأداء إلى حكم؟ في بعض الأدوات يكون التصحيح واضحًا نسبيًا؛ الإجابة صحيحة أو خاطئة. أما في الكتابة

والمشروعات والعروض والمهمات المركبة، فإن الجودة تمتد على متصل ولا يمكن اختزالها دائماً في مفتاح إجابة. وهنا تظهر أهمية معايير الأداء وسلاسل التقدير Rubrics.

ما الروبرك؟

الروبرك ليس جدولاً للدرجات فقط، بل إطار يحدد المعايير ذات الصلة بالتعلم ويصف مستويات الجودة فيها. وتؤكد Brookhart أن جوهر الروبرك الحقيقي يقوم على عنصرين: معايير مرتبطة بالتعلم الذي يفترض أن يظهره الطالب، وأوصاف لمستويات الأداء عبر متصل للجودة (Brookhart, 2018). ومن هنا فإن العبارة مثل «الترتيب جميل» لا تكون معياراً مناسباً إذا كان الهدف تحليل المعلومات، كما أن «أكمل جميع العناصر» قد تكون قائمة تحقق أكثر منها وصفاً لجودة الأداء. والمعيار الجيد يجب عن السؤال:

ما الخاصية في هذا العمل التي تجعلني أقول إن تعلماً أفضل قد ظهر؟

المعايير ينبغي أن تصف التعلم لا متطلبات المهمة

قد يحتوي المشروع على غلاف وعنوان وخمس صفحات وثلاثة مصادر. هذه شروط تنفيذ، وليست بالضرورة معايير تعلم. فإذا أعطى المعلم نقاطاً كثيرة لـ«وجود الغلاف» و«عدد الصور»، فقد تصبح الدرجة انعكاساً للامتثال للتعليمات أكثر منها جودة التعلم. وتؤكد Brookhart في مراجعتها لمعايير الروبركات أن اختيار المعيار المناسب للغرض هو جوهر فاعلية الروبرك، وأن المعايير ينبغي أن تركز على الصفات ذات الصلة بالتعلم لا مجرد خصائص المهمة (Brookhart, 2018). ومن هنا ينبغي الفصل بين شروط الإنجاز ومعايير الجودة.

عدد المعايير: الأقل الذي يكفي

قد يؤدي الروبرك الطويل إلى إيهام بالدقة، لكنه قد يشتت المعلم والطالب. فالمهمة التي تحتوي على 15 معياراً بأربعة مستويات تنتج 60 وصفاً ينبغي قراءتها وفهمها. وفي

كثير من الصفوف يصبح استخدامها الحقيقي صعبًا. ومن الأفضل التركيز على عدد محدود من الأبعاد الجوهرية. ففي حجة مكتوبة قد تكفي أربعة أبعاد: وضوح الادعاء، وجودة الأدلة، والربط بينهما، والتنظيم. وكلما كان المعيار أقل أهمية للهدف، قلت مبررات إدخاله في الدرجة.

وصف الأداء أفضل من الصفات العامة

عبارات مثل «ممتاز، جيد جدًا، جيد، ضعيف» لا تخبر الطالب بما يميز كل مستوى. الوصف المفيد ينبغي أن يبين الفرق النوعي. مثلاً، في استخدام الأدلة: مستوى أول: «يذكر رأيًا دون دليل». ثم: «يستخدم دليلًا لكنه لا يوضح علاقته بالادعاء». ثم: «يستخدم دليلًا مناسبًا ويشرح علاقته بالادعاء». ثم: «يدمج عدة أدلة ويوازن بينها ويعالج ما قد يناقض استنتاجه». هنا يصف السلم تقدمًا حقيقيًا في الأداء.

الروبك التحليلي والكلي

يقسم الروبك التحليلي Analytic الأداء إلى أبعاد ويعطي تقديرًا لكل منها، وهو مفيد حين نريد تشخيص القوة والضعف وتقديم تغذية راجعة تفصيلية. أما الروبك الكلي Holistic فيصف جودة الأداء في صورته العامة، وقد يكون أكثر ملاءمة حين يكون التكامل بين عناصر الأداء جزءًا أساسيًا من الجودة أو حين نحتاج إلى تقدير سريع نسبيًا. ولا يوجد نوع أفضل دائمًا. فالتحليلي قد يجزئ عملاً متكاملًا أكثر مما ينبغي، والكلي قد يخفي الفروق بين جوانب الأداء. ومن ثم يحدد الغرض نوع السلم.

الروبك أداة تعلم أيضًا

لا ينبغي أن يبقى الروبك في يد المعلم حتى ينتهي الطالب من المهمة. فعندما يستخدم قبل العمل وأثناءه يمكن أن يصبح أداة للتقويم الذاتي وفهم الجودة. وقد أظهر التحليل التجميعي المنشور عام 2023 أن استخدام الروبرات ارتبط بأثر إيجابي متوسط في الأداء الأكاديمي بعد تصحيح تحيز النشر ($g = 0.45$)، بينما كانت الآثار المجمعة على التعلم المنظم ذاتيًا والفعالية الذاتية أصغر وأقل يقينًا بسبب محدودية عدد الدراسات في

هذين المجالين (Panadero et al., 2023). وهذه النتيجة مهمة لأنها تدعم استخدام الروبوك، لكنها لا تبرر اعتباره أداة مضمونة الأثر في كل سياق.

الروبوك لا يحل مشكلة الحكم تلقائيًا

يمكن أن يكون الروبوك نفسه ضعيفًا. قد تتداخل معاييرهم، أو تكون الأوصاف غامضة، أو تختلف مستوياتها في أكثر من خاصية في الوقت نفسه، أو تكون الفروق بينها لغوية لا حقيقية. كما قد يقرأ مصححان الوصف نفسه بصورة مختلفة. ولهذا يحتاج استخدام الروبوكات في القرارات المهمة إلى **المعايرة**: أن يقدر المقومون عينات مشتركة ويناقشوا اختلافاتهم حتى يتكون لديهم فهم أقرب لمعنى المستويات.

النموذج المرجعي أكثر وضوحًا من الوصف أحيانًا

قد لا تكفي الكلمات لشرح الجودة، وخاصة في الأداءات المعقدة. ومن هنا تأتي قيمة **النماذج Exemplars**. يمكن أن يرى الطالب عمليين أو ثلاثة بمستويات مختلفة، ويحلل لماذا يعد أحدها أقوى في ضوء المعايير. كما تساعد النماذج المقومين على معايرة أحكامهم. لكن ينبغي ألا يتحول النموذج إلى قالب يقلده الطالب حرفيًا. والأفضل تقديم أكثر من مثال يوضح أن الجودة يمكن أن تتحقق بصور مختلفة.

الدرجة ليست دائمًا حاصل جمع آلي

في الروبوك التحليلي قد يكون مغريًا إعطاء كل معيار نقاطًا ثم جمعها. لكن الجمع يفترض أن العناصر قابلة للتبادل بالطريقة نفسها. قد يحصل طالب على درجة عالية جدًا في التصميم الشكلي تعوض ضعفًا جوهريًا في الفهم إذا لم توضع الأوزان بعناية. وفي بعض الكفايات قد يكون هناك **حد أدنى لازم** في بعد أساسي لا يجوز تعويضه بارتفاع أبعاد أخرى؛ فالسلامة مثلًا في أداء طبي أو مختبري قد تكون شرطًا. ومن هنا ينبغي أن يعكس نموذج التجميع طبيعة الكفاية نفسها، لا مجرد سهولة الحساب.

الحكم الحدي

من أصعب الحالات الأعمال الواقعة بين مستويين. وهنا تظهر قيمة الوصف والأمثلة والمراجعة. لا ينبغي للمقوم أن يخلق دقة غير موجودة؛ فإذا كان الفرق بين 82 و83 لا يمكن تبريره بصورة ذات معنى، فقد يكون التعبير بمستوى أداء أكثر صدقاً في بعض السياقات. ولا يعني ذلك التخلي عن الدرجات حين يحتاج النظام إليها، وإنما الوعي بأن الدقة العددية قد تتجاوز أحياناً دقة الحكم الحقيقي.

تقدير الأداء الفردي في العمل الجماعي

إذا كانت المهمة جماعية، ينبغي قبل التصحيح تحديد: هل الدرجة تعبر عن المنتج الجماعي أم تعلم الفرد؟ يمكن تقدير المنتج للمجموعة إذا كانت القدرة على التعاون جزءاً من الهدف، لكن لا ينبغي افتراض أن جودة المنتج تثبت تلقائياً إتقان جميع الأعضاء. ومن الممكن جمع دليل فردي من خلال شرح قصير، أو تأمل، أو جزء محدد، أو دفاع شفهي. وهنا تصبح القاعدة:

لا تمنح حكماً فردياً واسعاً اعتماداً على دليل جماعي لا تستطيع فصل المساهمات فيه.

الدرجات والتغذية الراجعة ينبغي ألا تؤدي الوظيفة نفسها دائماً

في المهمة التكوينية قد يكون من الأفضل التركيز على التغذية الراجعة دون درجة، لأن الطالب يحتاج إلى معلومات يستخدمها في المراجعة. أما في المهمة الختامية فقد يحتاج النظام إلى درجة أو مستوى. وهذا الفصل بين الوظائف يحمي التقويم من التضخم، ويمنع تحويل كل عمل إلى نقطة في سجل نهائي.

كيف نختار بين الأدوات؟

بدل بناء قائمة جامدة، يمكن للمعلم اتخاذ القرار من خلال خمسة أسئلة متتابعة: ما التعلم المستهدف؟ ما نوع الأداء الذي يثبته؟ ما مقدار الاتساع أو العمق المطلوب؟ ما

مستوى عواقب القرار؟ وما الوقت والموارد المتاحة؟ إذا كان المطلوب نطاقاً واسعاً من المعرفة وتكلفة منخفضة، يميل القرار نحو الاختبار المكتوب. وإذا كان الهدف أداءً عملياً، تتقدم الملاحظة والمهمة الأدائية. وإذا كان الهدف فهم مسار التفكير، قد تتقدم الاستجابة المفتوحة أو الحوار. وإذا كان الهدف النمو، يصبح ملف الإنجاز أو سلسلة الأعمال أكثر قيمة. وهذه ليست قواعد مطلقة، لكنها تجعل الاختيار قائماً على وظيفة لا على عادة.

الأداة المتعددة الوظائف تحتاج إلى حذر

قد تؤدي المهمة الواحدة وظائف تكوينية وختامية وتعليمية في الوقت نفسه، لكن ازدياد الوظائف قد يخلق توترًا. فالتألم قد لا يكشف خطأه بحرية في تقويم ذاتي إذا كان الحكم سيؤثر مباشرة في درجته، وقد لا يجرب فكرة جديدة إذا كانت كل محاولة نهائية. ومن هنا ينبغي أن يعرف المعلم ما الوظيفة الأولوية في كل نشاط.

التقويم البديل ليس بديلاً دائماً عن الاختبار

مصطلح Alternative Assessment مفيد تاريخياً لوصف أدوات ظهرت كرد على هيمنة الاختبارات التقليدية، لكنه قد يوحي أن علينا اختيار أحد المعسكرين. والأدق أن نتحدث عن منظومة أدلة متوازنة. فالمعلم قد يستخدم اختباراً جيداً لقياس معرفة واسعة، ومهمة أداء لتطبيقها، وملفاً لتتبع النمو، ومناقشة لتفسير التفكير. وقوة النظام تأتي من تكامل الأدلة لا من انتصار أداة على أخرى.

الاختبار والمهمة الأدائية يمكن أن يصحح أحدهما الآخر

قد يحصل الطالب على نتيجة عالية في اختبار المعرفة لكنه يواجه صعوبة في التطبيق، فتكشف المهمة الأدائية جانباً لم يظهر في الاختبار. وقد يكون ممتازاً في مشروع محدود السياق لكنه يظهر فجوات واسعة في المعرفة، فيكشفها الاختبار. ومن هنا فإن اختلاف نتائج الأدوات ليس دائماً مشكلة؛ قد يكون معلومة مهمة عن طبيعة التعلم. والخطأ هو جمع كل النتائج في متوسط فوراً دون أن نسأل ماذا تعني الفروق بينها.

تقدير الأداء في عصر الذكاء الاصطناعي

تستطيع أنظمة الذكاء الاصطناعي اليوم المساعدة في تصحيح الاستجابات المفتوحة، وتطبيق معايير على نصوص، وتلخيص نقاط القوة والقصور. لكن هذه القدرات لا تلغي الحاجة إلى الروبرك والمعايير؛ بل تجعل جودة المعايير أكثر أهمية، لأن النظام سيطبق ما أعطي له. كما أن الاتساق في التطبيق لا يضمن صدق الحكم. قد يكون النظام متسقاً جداً في تطبيق معيار غير مناسب. ومن هنا ينبغي للمعلم أن يستخدم الأدوات الآلية للمساعدة في الفرز أو اقتراح الملاحظات أو كشف الأنماط حين يكون ذلك مناسباً، لكن يحتفظ بالمسؤولية عن معنى الحكم، وخاصة في الأداءات المعقدة أو القرارات المهمة.

وتكتسب هذه النقطة تأكيداً إضافياً مع طرح Brookhart و Bonner الحديث بأن الدرجات ومستويات الأداء في التقويم الصفي تظل قياساً تربوياً يخضع للنظرية والأداة ونموذج الخطأ حتى لو كانت التقنية هي التي تنتجها (Brookhart & Bonner, 2026).

الذكاء الاصطناعي يفرض تقويم العملية لا المنتج فقط

إذا أصبح من السهل على الطالب إنتاج تقرير أو عرض أو نص متقن بمساعدة نظام توليدي، فإن المنتج النهائي قد يفقد جزءاً من قوته بوصفه دليلاً مستقلاً على تعلمه. ومن هنا يمكن تعزيز المهمة بأدلة أخرى: مسودة، ومناقشة، وتفسير للاختيارات، ومقارنة بين بدائل، أو تعديل العمل أمام المعلم. ولا ينبغي أن يكون ذلك بهدف ملاحقة الطالب فقط، بل لضمان أن الدليل يعود إلى التعلم المستهدف.

لا تقيس الأداة أكثر مما تستطيع

لكل أداة حدود ينبغي أن تظهر في لغة التقرير. فالاختبار القصير لا يسمح عادة بالحكم على «الكفاية الكاملة». والملاحظة الواحدة لا تثبت نمطاً دائماً. والمشروع لا يثبت بالضرورة أن الطالب يستطيع الأداء مستقلاً إذا تلقى مساعدة كبيرة. والتقويم الذاتي لا

يساوي حكمًا خارجيًا دقيقًا دائمًا. ومن هنا فإن المعلم المحترف لا يسأل فقط ماذا تكشف الأداة، بل ما الذي لا تستطيع كشفه.

الاقتصاد في الأدوات علامة نضج

قد يكون المعلم المتجدد أقل استخدامًا للأدوات الرسمية لا أكثر، إذا استطاع استخراج دليل قوي من ممارسات بسيطة. سؤال جيد قد يغني عن ورقة عمل، ومهمة قصيرة قد تغني عن مشروع، وملاحظة محددة قد تغني عن استبانة طويلة. والمعيار ليس كثرة التوثيق، بل جودة القرار. ومن هنا فإن إحدى علامات الثقافة التقييمية الناضجة هي القدرة على اختيار أبسط أداة تنتج الدليل الكافي.

من الفكرة إلى الممارسة

لنفترض أن معلمًا يريد تقييم وحدة تستهدف ثلاثة نواتج: معرفة المفاهيم الأساسية، والقدرة على تفسير حالة، والقدرة على بناء قرار مبرر. بدل استخدام اختبار واحد لكل شيء، يمكنه أن يستخدم اختبارًا قصيرًا يغطي المفاهيم، ثم يقدم حالة من نصف صفحة يطلب من الطلاب تحليلها، ويستخدم أربعة معايير فقط لتقديرها: فهم المشكلة، واختيار الأدلة، وربط الدليل بالاستنتاج، وجودة التبرير. ولا يحتاج إلى مشروع إضافي إذا كانت الحالة توفر الدليل المطلوب. في أثناء الوحدة يستخدم سؤالاً شفهيًا أو رقميًا لاكتشاف سوء الفهم، دون درجة. وعند نهاية المهمة يطلب من الطالب أن يقرأ الروبرك ويحدد جانبًا سيحسنه قبل التسليم النهائي. بهذا تصبح المنظومة مكونة من أدوات قليلة، لكنها تغطي أنواعًا مختلفة من الأدلة وتؤدي وظائف واضحة.

وهذا هو جوهر التنويع الرشيد: أدوات أقل، لكن كل أداة لها سبب.

خلاصة الفصل

لا يعني تنويع التقييم تكديس الاختبارات والمشروعات والعروض والمحافظ، بل اختيار الأدوات وفق نوع الدليل الذي يحتاج إليه المعلم. فالاختبارات المكتوبة تظل ذات قيمة

حين يكون المطلوب تغطية نطاق واسع من المعرفة، بينما تكشف الاستجابات المفتوحة والشفهية طريقة تنظيم التفكير، وتصبح الملاحظة والمهام الأدائية ضرورية حين يكون الهدف أداءً فعلياً، ويساعد ملف الإنجاز على رؤية النمو عبر الزمن. ولا تحمل أداة واحدة صورة كاملة؛ فلكل أداة نقاط قوة وحدود ومصادر خطأ. ومن هنا تأتي قيمة التنوع حين يوفر أدلة متكاملة، لا مجرد أشكال متعددة للمهمة نفسها.

وتصبح القضية أكثر حساسية في المهمات المفتوحة؛ إذ ينتقل المعلم من تصحيح الإجابة إلى تقدير جودة الأداء. وهنا تؤدي معايير النجاح وسلالم التقدير وظيفة مركزية، شريطة أن ترتبط بالتعلم نفسه لا بالشروط الشكلية للمهمة، وأن تصف فروقاً حقيقية بين مستويات الأداء، وأن تستخدم بعدد يمكن للمعلم والمتعلم فهمه وإدارته. كما أن الروبرك ليس مجرد أداة لزيادة موضوعية التصحيح، بل يستطيع أن يصبح وسيلة تعليمية حين يعرفه الطالب ويستخدمه لفهم الجودة وتقويم عمله. وتشير البحوث التجميعية إلى أثر إيجابي متوسط للروبركات في الأداء الأكاديمي، لكن هذا الأثر لا يبرر استخدامها آلياً في كل مهمة.

وفي عصر الذكاء الاصطناعي لا تقل أهمية تنويع الأدلة، بل تزداد؛ فالمنتج النهائي قد لا يعود كافياً دائماً للحكم على تعلم الطالب، مما يجعل تفسير العملية والدفاع عن القرار والأداء المباشر مصادر أكثر أهمية للدليل. ويصل الفصل إلى قاعدة جامعة:

اختيار الأداة وتقدير الأداء عمليتان مترابطتان: اختر أبسط أداة تستطيع استشارة الدليل الذي تحتاج إليه، ثم استخدم معياراً يجعل معنى الحكم واضحاً، ولا تدّع من النتيجة أكثر مما يستطيع الدليل أن يثبت. غير أن التقويم لا يحقق وظيفته التعليمية بمجرد إنتاج حكم جيد؛ فحتى أدق تقدير يظل محدود الأثر إذا لم يعرف المتعلم كيف ينتقل منه إلى أداء أفضل. ومن هنا ينتقل الفصل التالي إلى واحدة من أكثر الممارسات تأثيراً في التعلم: التغذية الراجعة التي تصنع التعلم.

الفصل الرابع عشر

التغذية الراجعة التي تصنع التعلم

حين لا تكفي معرفة الخطأ

قد ينجح المعلم في تصميم مهمة جيدة، ويجمع منها دليلاً ملائماً، ويفسر أداء الطالب تفسيراً دقيقاً، ثم تتوقف العملية عند عبارة قصيرة مثل: «خطأ»، أو «راجع»، أو عند درجة تسجل في السجل. وهنا يكون التقويم قد أنتج معرفة عن التعلم، لكنه لم يستخدم هذه المعرفة بالضرورة في **تغيير التعلم**. ومن هنا تمثل التغذية الراجعة Feedback الحلقة التي تصل بين الدليل والتحسين. فقيمتها لا تكمن في أنها تخبر المتعلم بما حدث فقط، وإنما في قدرتها على مساعدته على اتخاذ خطوة أفضل بعد ذلك.

وقد أصبحت التغذية الراجعة واحدة من أكثر موضوعات التعليم بحثاً، إلا أن الأدلة لا تقول إن كل تغذية راجعة مفيدة بالدرجة نفسها. ففي التحليل التجميعي الواسع الذي أجراه Wisniewski و Zierer و Hattie، وشمل 435 دراسة و 994 حجم أثر وأكثر من 61 ألف متعلم، ظهر أثر إيجابي عام للتغذية الراجعة على التعلم، لكن حجم الأثر يختلف بدرجة كبيرة باختلاف نوع المعلومات التي تقدمها وطريقة تقديمها والسياق الذي تستخدم فيه (Wisniewski et al., 2020). وهذه النتيجة مهمة؛ لأنها تنقل السؤال من:

هل التغذية الراجعة مفيدة؟

إلى:

أي تغذية راجعة، لأي متعلم، وفي أي وقت، وبأي صورة، وما الذي يفعله المتعلم بها؟

وهذا هو السؤال الذي ينظم هذا الفصل.

ما التغذية الراجعة؟

تعددت تعريفات Feedback تبعًا للنماذج النظرية، لكن جوهرها يدور حول المعلومات التي يحصل عليها المتعلم بشأن جانب من أدائه أو تعلمه، ويستطيع استخدامها لفهم موقعه وتحسين العمل أو استراتيجيات التعلم. وقد أظهرت مراجعة Lipnevich و Panadero لأبرز نماذج التغذية الراجعة أن المفهوم لم يعد ينظر إليه بوصفه مجرد «معلومة يقدمها المعلم للطالب»، بل بوصفه عملية تدخل فيها الرسالة، وطريقة تنفيذها، وخصائص المتعلم، والسياق، والأطراف المشاركة (Lipnevich, 2021 & Panadero؛ Panadero & Lipnevich, 2022). وهذا التوسع ضروري؛ لأن المعلومة نفسها قد تكون شديدة الفائدة لطالب وغير مفيدة لآخر، وقد تصل في وقت مناسب أو بعد فوات فرصة الاستخدام، وقد تكون صحيحة علميًا لكن المتعلم لا يفهمها أو لا يثق بها أو لا يعرف كيف يتصرف في ضوءها.

ومن هنا فإن التغذية الراجعة ليست الرسالة وحدها، بل العلاقة بين الرسالة والمتعلم والمهمة والسياق والفعل اللاحق.

من إخبار المتعلم إلى تغيير التعلم

من أكثر التحولات أهمية في الفكر الحديث حول التغذية الراجعة الانتقال من التركيز على ما يقوله المعلم إلى التركيز على ما يفعله المتعلم بالمعلومات. فإذا كتب المعلم ثلاث صفحات من التعليقات الدقيقة ثم وضع الطالب الورقة في حقيبته ولم يعد إليها، فقد أنتج المعلم Feedback Information، لكن عملية التغذية الراجعة لم تحقق غايتها التعليمية كاملة. ولهذا أصبح من الأدق النظر إلى التغذية الراجعة بوصفها عملية ذات حلقة مغلقة:

أداء ← معلومات عن الأداء ← تفسير المعلومات ← تعديل ← أداء جديد.

ولا تكتمل الحلقة عند تقديم التعليق؛ بل حين تظهر إمكانية استخدامه في عمل تالي. ومن هنا يمكن وضع قاعدة مركزية:

لا تقاس جودة التغذية الراجعة بمقدار ما يكتبه المعلم، بل بمقدار ما تساعد المتعلم على فعله بصورة أفضل.

ثلاثة أسئلة تحكم التغذية الراجعة

قدم Hattie و Timperley إطارًا أصبح من أكثر الأطر تأثيرًا في هذا المجال، ويجعل التغذية الراجعة الفاعلة مرتبطة بثلاثة أسئلة: **إلى أين أتجه؟ Feed Up**، **وكيف أسير؟ Feed Back**، و**ما الخطوة التالية؟ Hattie Feed Forward** (Timperley, 2007, pp. 86- & (90). السؤال الأول يعيد المتعلم إلى الهدف ومعايير النجاح؛ فلا معنى للتعليق إذا كان لا يعرف ما المستوى الذي يسعى إليه. والثاني يوضح موقع الأداء الحالي بالنسبة إلى الهدف. أما الثالث فيحول المعرفة إلى اتجاه للعمل القادم. ومن هنا فإن التعليق:

«حصلت على 7 من 10» يجيب جزئيًا عن السؤال الثاني، لكنه لا يوضح بالضرورة الهدف ولا الخطوة التالية. والتعليق:

«حجتك واضحة وتستخدم دليلًا مناسبًا، لكنك تحتاج إلى تفسير العلاقة بين الدليل والنتيجة» أكثر فائدة؛ لأنه يحدد أين يقف الأداء وما يحتاج إلى تغيير. والأكثر اكتمالًا أن تتاح للطالب فرصة لإعادة كتابة الجزء في ضوء هذا التوجيه.

التغذية الراجعة تبدأ قبل التعليق

قد يبدو غريبًا القول إن Feedback تبدأ قبل أن يقدم المعلم أي ملاحظة، لكنها تعتمد في الحقيقة على وضوح الهدف والمعيار. فلا يستطيع الطالب تفسير عبارة «حسن التحليل» إذا لم يكن لديه تصور عن معنى التحليل الجيد، ولا يستطيع معرفة هل اقترب من النجاح إذا لم يعرف الوجهة. ومن هنا فإن جودة التغذية الراجعة تعتمد على ما حدث قبل المهمة: هل كان ناتج التعلم واضحًا؟ وهل يعرف الطالب خصائص الأداء الجيد؟ وهل شاهد نماذج أو ناقش معايير؟ وهذا يفسر العلاقة العميقة بين التغذية الراجعة والتقويم من أجل التعلم؛ فهي ليست خطوة تأتي بعد التصحيح، وإنما جزء من دورة تبدأ بتحديد الهدف. وتؤكد OECD أن الممارسة التكوينية الفاعلة تربط بين أهداف

التعلم وتشخيص موقع الطالب والتغذية الراجعة وتكييف التدريس، بحيث تعمل هذه المكونات بوصفها عملية واحدة لا مراحل منفصلة (OECD, 2025, pp. 138–140).

أربعة مستويات للتغذية الراجعة

ميز Hattie وTimperley بين أربعة مستويات يمكن أن تستهدفها التغذية الراجعة: المهمة Task، والعملية Process، والتنظيم الذاتي Self-Regulation، والشخص Hattie Self & (Timperley, 2007). يركز المستوى الأول على صحة العمل أو جودته: «المثال الثاني لا يدعم الاستنتاج». ويركز مستوى العملية على الطريقة أو الاستراتيجية: «أنت تجمع المعلومات الصحيحة، لكن تنظيمها بحسب أوجه التشابه والاختلاف سيساعدك على بناء المقارنة». ويركز مستوى التنظيم الذاتي على قدرة المتعلم على مراقبة تعلمه: «قبل التسليم، عد إلى المعيار وحدد بنفسك أين قدمت دليلاً لكل ادعاء». أما مستوى الشخص فيتضمن عبارات مثل: «أنت ذكي»، «أنت ممتاز»، «أنت طالب رائع».

ولا يعني ذلك أن الثناء الإنساني ممنوع، لكنه غالباً يقدم معلومات قليلة جداً عن كيفية تحسين العمل. كما قد يجعل الانتباه ينتقل من المهمة إلى صورة الشخص عن ذاته. ومن هنا تكون التغذية الراجعة أكثر اتصالاً بالتعلم حين تركز على الأداء والعملية والتنظيم لا على التصنيف العام للشخص.

الثناء ليس تغذية راجعة كافية

يحتاج المتعلم إلى التشجيع، لكن «أحسن» لا تقول له ماذا أحسن، كما أن «ضعيف» لا تقول له ماذا يفعل بعد ذلك. وقد يكون الثناء أكثر فائدة إذا أصبح معلوماتياً: بدل «عمل ممتاز»، يمكن القول: «استخدامك للمثال المضاد جعل حجتك أكثر قوة». وبدل «أنت كاتب جيد»، يمكن القول: «انتقلت بين الأفكار بروابط واضحة، ولذلك أصبح تسلسل النص أسهل للقارئ». وهنا لا نفقد البعد الإنساني، لكننا نربط التشجيع بدليل يمكن للمتعلم إعادة إنتاجه.

التصحيح ليس دائماً تغذية راجعة

قد يضع المعلم الإجابة الصحيحة بجانب كل خطأ، لكنه بذلك يكون قد صحح العمل أكثر مما علم الطالب كيف يصححه. فإذا كانت الغاية التكوينية بناء استقلال المتعلم، ينبغي أن تترك بعض التغذية الراجعة عملاً معرفياً للطالب. بدل كتابة الجملة الصحيحة كاملة، قد يحدد المعلم موضع المشكلة ويقول: «راجع العلاقة الزمنية في هذه الجملة». وبديل حل المسألة، يسأل: «في أي خطوة تغيرت الإشارة؟» وبديل إعادة بناء الحجة، يشير: «ما الدليل الذي يستطيع دعم هذه الدعوى؟» وهذا لا يعني الغموض المتعمد. فإذا كان المتعلم يفتقر إلى المعرفة الأساسية، فقد يحتاج إلى توجيه أكثر مباشرة. أما الطالب الذي يعرف القاعدة ويحتاج إلى المراجعة، فإن إعطاء الحل كاملاً قد يحرمه من فرصة التعلم. ومن هنا فإن مقدار التوجيه ينبغي أن يتناسب مع حاجة المتعلم ونوع الخطأ.

المعلومة الكثيرة قد تكون أقل فائدة

يميل المعلم المجتهد أحياناً إلى تصحيح كل خطأ في العمل، فيعود النص إلى الطالب ممتلئاً بالملاحظات. لكن كثرة المعلومات قد تجعل المتعلم عاجزاً عن معرفة الأولوية. فإذا كان المقال يعاني من مشكلة جوهرية في الحجة، فقد لا يكون الوقت مناسباً للتعليق على عشرات التفاصيل الصغيرة. ومن هنا ينبغي أن تسأل التغذية الراجعة:

ما أهم شيء إذا أصلحه الطالب الآن سيحدث أكبر فرق في تعلمه؟

وقد يكون من المفيد التركيز على نقطة أو نقطتين عاليتي القيمة، خاصة في المراحل الأولى من التعلم، ثم توسيع التركيز تدريجياً. ويمكن تلخيص ذلك بقاعدة:

التغذية الراجعة الجيدة ليست الأكثر شمولاً، بل الأكثر قابلية للاستخدام.

التوقيت: متى يحتاج المتعلم إلى المعلومة؟

لا توجد قاعدة تقول إن التغذية الراجعة الفورية أفضل دائماً. في بعض المهمات البسيطة، مثل تعلم إجراء جديد، قد تمنع المعلومة الفورية تثبيت الخطأ. لكن في حل المشكلات المعقدة، قد يكون إعطاء المتعلم وقتاً للتفكير والمثابرة قبل التدخل أكثر فائدة. فالتغذية الراجعة المبكرة جداً قد تحرم الطالب من فرصة اكتشاف الخطأ، والمتأخرة جداً قد تصل بعد أن فقد اهتمامه بالمهمة. ومن هنا فإن التوقيت الجيد يحقق توازناً:

لا تتدخل قبل أن تكون للمحاولة قيمة، ولا تنتظر حتى تفقد المعلومة فائدتها.

وتؤكد النماذج الحديثة أن توقيت التغذية الراجعة وتكييفها بحسب خصائص المهمة والمتعلم جزء من فاعليتها، وأن التصنيفات البسيطة إلى «فورية» و«مؤجلة» لا تكفي وحدها لتحديد الجودة (Panadero & Lipnevich, 2022).

التغذية الراجعة ينبغي أن تصل قبل انغلاق فرصة التحسين

من أكثر مشكلات النظام الدراسي شيوعاً أن يقدم المعلم تعليقات ممتازة على اختبار نهائي لن يعود الطالب إلى محتواه بعد ذلك. هنا تصل المعلومات متأخرة وظيفياً. وقد يستفيد منها في المستقبل، لكن أثرها المباشر يصبح محدوداً. ومن هنا ينبغي تصميم المقرر بحيث توجد علاقة بين المهمات: مسودة قبل النسخة النهائية. مهمة أولى تتيح الاستفادة في مهمة مشابهة لاحقة. اختبار قصير يكشف الأخطاء قبل الاختبار النهائي. وهذا يعرف أحياناً بمفهوم Feedforward؛ أي أن تمتد قيمة التغذية الراجعة إلى الأداء القادم لا أن تبقى وصفاً للماضي.

الطالب يحتاج إلى وقت للاستجابة

قد يضع المعلم عشرين دقيقة في خطته للتصحيح، لكنه لا يضع أي وقت لاستخدام التصحيح. وهذه مفارقة تربوية. إذا كانت التغذية الراجعة مهمة فعلاً، ينبغي أن يخصص لها زمن تعلم. قد تكون خمس دقائق لإصلاح ثلاثة أخطاء. أو إعادة كتابة فقرة. أو

مقارنة الحل بالملاحظات. أو اختيار أهم تعليق ووضع خطة للتحسين. فالرسالة العملية للطلاب تكون أقوى من الكلام: إذا كنا نخصص وقتاً لاستخدام التغذية الراجعة، فهذا يعني أنها جزء من التعلم، لا ملحق إداري.

الدرجة قد تحجب التعليق

حين يحصل الطالب على ورقة فيها درجة وتعليقات، قد ينظر أولاً إلى الرقم ويقارن نفسه بزملائه ثم يقل اهتمامه ببقية المعلومات. ولا يحدث هذا مع جميع المتعلمين أو في كل السياقات، لكن طبيعة الثقافة المدرسية تجعل الدرجة غالباً أكثر بروزاً من التعليق. ولهذا قد يكون من المفيد في بعض المهمات التكوينية تأخير الدرجة أو عدم استخدامها أصلاً والتركيز على المعلومات التي يحتاجها المتعلم للتحسين. ولا يعني ذلك أن التعليقات والدرجات لا يمكن أن تتعايشا، بل أن وظيفة المهمة ينبغي أن تحدد ما يحتاجه الطالب. فإذا كان الغرض التعلم، لا ينبغي أن يطغى الحكم النهائي على فرصة التحسين.

من تصحيح الخطأ إلى تشخيص سببه

قد تكون العبارة نفسها خاطئة لأسباب مختلفة. طالب أخطأ لأنه لا يعرف المفهوم. وآخر يعرفه لكنه أساء تطبيقه. وثالث استعجل. ورابع فهم السؤال بطريقة مختلفة. ولهذا فإن التغذية الراجعة الجيدة لا تستجيب دائماً إلى شكل الخطأ فقط؛ تحاول. بقدر الإمكان. فهم مصدره. فإذا كان السبب نقص معرفة، يحتاج الطالب إلى تعليم إضافي. وإذا كان سوء استراتيجية، يحتاج إلى طريقة مختلفة. وإذا كان خطأ انتباه، قد تكفي إشارة قصيرة. ومن هنا تصبح التغذية الراجعة امتداداً لعملية التشخيص.

الخطأ المتكرر رسالة للمعلم أيضاً

إذا كرر كثير من الطلاب الخطأ نفسه، فقد تكون المشكلة أكبر من كل طالب منفرد. وهنا ينبغي أن تتحول التغذية الراجعة من المعلم إلى الطلاب إلى تغذية راجعة للمعلم عن تدريسه. فبدل كتابة الملاحظة نفسها ثلاثين مرة، قد يكون من الأفضل إعادة تناول

المفهوم، أو عرض إجابات نموذجية، أو مناقشة الخطأ جماعياً دون تسمية أصحابه. وتؤكد OECD أن استجابة المعلم للأدلة جزء أصيل من التقويم التكويني؛ فالتغذية الراجعة ليست فقط معلومات تقدم للطلاب، وإنما معلومات يستخدمها المعلم لتكييف التعليم (OECD, 2025). ومن هنا فإن السؤال بعد التصحيح هو: ماذا تعلمت أنا عن تدريسي من هذه الأعمال؟

التغذية الراجعة الصفية الجماعية

ليست كل ملاحظة بحاجة إلى أن تكون فردية. إذا كانت المشكلة مشتركة، يمكن تقديم تغذية راجعة جماعية أكثر كفاءة، مع استخدام أمثلة مجهولة الهوية وإشراك الطلاب في تحليلها. ومن مزايا هذه الطريقة أنها تجعل الطلاب يتعلمون من أخطاء متعددة، وتخفف عبء الكتابة المتكررة على المعلم. لكن التغذية الراجعة العامة تفقد قيمتها إذا أصبحت مجرد محاضرة أخرى لا يستطيع الطالب ربطها بعمله. ولذلك يمكن أن يطلب المعلم بعد العرض العام من كل طالب أن يحدد: أي ملاحظة تنطبق على عملي؟ وما التعديل الذي سأجريه؟

وهكذا تتحول المعلومة العامة إلى استجابة شخصية.

التغذية الراجعة الشفهية والمكتوبة

لكل من التغذية الشفهية والمكتوبة وظائف مختلفة. الشفهية سريعة وتفاعلية، ويمكن للطلاب طلب التوضيح فوراً، وهي مناسبة أثناء الأداء. أما المكتوبة فتبقى قابلة للرجوع إليها، ويمكن استخدامها في المهام الممتدة. ولا توجد أفضلية مطلقة لإحدهما؛ فقد يكون التعليق الشفهي القصير أكثر فائدة من صفحة مكتوبة، وقد يحتاج الطالب في مشروع طويل إلى سجل مكتوب يساعده على المراجعة. ومن المفيد أحياناً الجمع بينهما: تعليق كتابي محدد، ثم حوار قصير في الحالات التي يصعب تفسيرها. والأهم من الوسيط هو قابلية الفهم والاستخدام.

لغة التغذية الراجعة

ينبغي أن تكون اللغة دقيقة وواضحة ومحترمة. العبارات الغامضة مثل «وسع»، «تعمق»، «كن نقدياً» قد تبدو مألوفة للمعلم لكنها لا تقدم للطالب دائماً معنى إجرائياً. فبدل «حل أكثر» يمكن القول: «لا تكتف بذكر النتيجة؛ وضح لماذا تختلفان وما العامل الذي يفسر هذا الاختلاف.» وبدل «استخدم أدلة أفضل» يمكن القول: «الدليل الذي استخدمته يصف الظاهرة لكنه لا يثبت سببها؛ ابحث عن دليل يرتبط بالعلاقة السببية.» وهنا تتحول اللغة من طلب عام للجودة إلى توجيه يوضح طبيعتها.

لكن لا تحوّل التغذية الراجعة إلى تعليمات ميكانيكية

إذا أصبح كل تعليق مجموعة خطوات دقيقة ينفذها الطالب حرفياً، قد يتحسن المنتج الحالي دون أن تنمو قدرته على الحكم المستقل. ومن هنا ينبغي أن يكون الهدف بعيد المدى أن يتعلم الطالب كيف يعرف بنفسه ما يحتاج إلى تعديل. وهذا يعيدنا إلى التقويم بوصفه تعلمًا: التغذية الراجعة الجيدة لا تصلح العمل الحالي فقط، بل تبني قدرة المتعلم على مراجعة أعماله اللاحقة.

من تحسين العمل إلى تحسين المتعلم

تفرق الأدبيات الحديثة بين Feedback يهدف أساساً إلى تحسين المنتج الحالي وبين عملية تساعد المتعلم على تطوير قدرته المستقبلية على الحكم والتعلم. وهذا الفرق جوهري. قد يقوم المعلم بتحرير المقال كاملاً، فيصبح المقال ممتازاً، لكن الطالب لا يكون قد تعلم كيف يحزر مقالاً آخر. أما إذا ساعده على ملاحظة نمط الخطأ وفهم المعيار واستخدامه، فإن الأثر ينتقل إلى مهمات أخرى. وقد عبر Panadero و Lipnevich عن هذا المعنى حين أكدا أن الهدف النهائي من التغذية الراجعة ينبغي أن يكون تحسين المتعلم، لا العمل الحالي فقط (Panadero & Lipnevich, 2022). ومن هنا فإن السؤال الأفضل ليس: كيف أجعل هذا الواجب أفضل؟

بل: كيف أجعل الطالب أكثر قدرة على إنتاج عمل أفضل مستقبلاً؟

أدى التحول السابق إلى ظهور مفهوم ثقافة التغذية الراجعة Feedback Literacy؛ أي ما يحتاجه المتعلم من فهم وقدرات واتجاهات لكي يستفيد من معلومات التغذية الراجعة. وقد عرف Carless و Boud ثقافة التغذية الراجعة لدى الطالب بأنها منظومة من الفهم والقدرات والاستعدادات التي تمكنه من فهم المعلومات واستخدامها لتحسين العمل أو استراتيجيات التعلم (Carless & Boud, 2018, p. 1316). ويتضمن نموذجهم أربعة أبعاد مترابطة: تقدير قيمة التغذية الراجعة، والقدرة على إصدار أحكام على الجودة، وإدارة الانفعالات، واتخاذ إجراءات في ضوء المعلومات. وهذه الأبعاد تفسر لماذا لا يكفي أن يكون تعليق المعلم ممتازاً. قد لا يفهم الطالب معناه. وقد يفهمه لكنه يرفضه. وقد يشعر أن النقد تهديد لصورته الذاتية.

وقد يعرف المطلوب لكنه لا يعرف كيف ينفذه. ومن هنا تصبح التغذية الراجعة مسؤولية مشتركة بين التصميم الجيد من جانب المعلم وبناء قدرة المتعلم على الاستفادة منها.

التغذية الراجعة فعل عاطفي أيضاً

العمل الذي يقدمه الطالب قد يمثل جهداً كبيراً وجزءاً من صورته عن قدرته. ولهذا فإن النقد لا يصل إلى عقل خالص منفصل عن المشاعر. وقد يشعر الطالب بالإحباط أو الدفاع أو الخجل، خاصة إذا كانت النتيجة أقل مما توقع. ولا يعني الاعتراف بهذا البعد تخفيف الصراحة، بل اختيار صياغة تجعل الطالب قادراً على البقاء منخرطاً في المهمة. ومن هنا يكون الفرق بين:

«هذا التقرير فوضوي وغير واضح.» و:

«الفكرة الأساسية موجودة، لكن ترتيب الأدلة يجعل متابعتها صعبة. أعد تنظيم الفقرات بحيث تخدم كل فقرة ادعاءً واحداً.» المضمون النقدي موجود في الحالتين، لكن الثانية تحافظ على إمكانية الفعل.

إدارة الانفعالات مهارة للمتعلم

لا تقع مسؤولية الجانب العاطفي على المعلم وحده؛ فمن أهداف التربية أن يتعلم الطالب استقبال النقد دون تفسيره بوصفه انتقاصاً من قيمته. وهذا جزء من ثقافة التغذية الراجعة. يمكن للمعلم أن يساعده على التمييز بين:

نقد العمل، والحكم على الشخص.

وأن ينظر إلى الملاحظة بوصفها معلومة يمكن قبولها أو فحصها أو طلب توضيحها. وهذا يبني قدرة مهمة للحياة المهنية، حيث سيحتاج الفرد إلى مراجعة عمله في ضوء أحكام متعددة.

الحوار أفضل من الإرسال أحادي الاتجاه

إذا كانت التغذية الراجعة عملية تعلم، فإن النموذج الذي يرسل فيه المعلم تعليقاً ويغلق الموضوع محدود. وقد يكون الحوار أكثر فائدة؛ إذ يستطيع الطالب أن يسأل: «ماذا تقصد بهذا؟» أو «هل هذا التعديل يحقق المعيار؟» ولهذا تحولت بعض الأدبيات الحديثة من تصور Feedback بوصفه «نقل معلومات» إلى تصور أكثر حوارية وتفاعلية. ولا يعني ذلك عقد مقابلة مطولة بعد كل مهمة، بل توفير إمكانات معقولة للتفاعل، مثل سؤال قصير، أو تعليق رقمي يمكن الرد عليه، أو مناقشة جماعية، أو مراجعة مع زميل. وتؤكد أطر حديثة لـ Teacher Feedback Literacy أهمية البعد التصميمي والعلاقي والبراغماتي معاً؛ فالمعلم يحتاج إلى تصميم فرص الاستخدام، وبناء علاقات تسمح بالتفاعل مع النقد، وإدارة القيود الواقعية للوقت والسياق (Carless & Winstone, 2023).

طلب التغذية الراجعة بدل انتظارها

يبلغ المتعلم مستوى أعلى من الفاعلية حين لا ينتظر أن يخبره المعلم بكل ما يحتاجه، بل يتعلم طلب التغذية الراجعة **Feedback Seeking**. قد يسأل: «هل الدليل الذي اخترته كافٍ؟» «أريد ملاحظة على تنظيم الفكرة لا على اللغة الآن.»

«ما أكثر نقطة تحتاج إلى تحسين قبل التسليم؟» وهذا السلوك يجعل التغذية الراجعة أكثر تركيزًا على حاجة المتعلم. وأظهرت مراجعة نطاقية لـ 42 دراسة في التعليم الجامعي أن سلوك طلب التغذية الراجعة يرتبط بعوامل من بينها دوافع التعلم والثقة والأمان النفسي، وأن البيئة التي تسمح بالسؤال دون تهديد تساعد على تنميته (Leenknecht & Carless, 2023). وهكذا يصبح الطالب مشاركًا في تحديد المعلومة التي يحتاج إليها.

المعلم لا ينبغي أن يكون المصدر الوحيد

يمكن أن تأتي التغذية الراجعة من المعلم، والزميل، والعمل نفسه، والمقارنة بنموذج، والروبوت، والتقنية، والتجربة العملية. فحين يقارن الطالب عمله بنموذج جيد قد يكتشف الفجوة دون تعليق مباشر. وحين يجرب حله ويكتشف أنه لا يعمل، يصبح الواقع نفسه مصدرًا للمعلومات. ومن هنا يكون دور المعلم المتقدم أن يصمم بيئة غنية بمصادر التغذية الراجعة بدل محاولة إنتاج كل تعليق بنفسه. وهذا ضروري كذلك لاستدامة الممارسة في الصفوف الكبيرة.

تغذية الأقران الراجعة

تكتسب ملاحظات الأقران قيمة مزدوجة؛ فالطالب يستفيد من الملاحظة التي يتلقاها، لكنه قد يستفيد بدرجة كبيرة أيضًا من إنتاج الملاحظة. فلكي يحدد موطن ضعف في عمل زميله، يحتاج إلى استحضار المعيار ومقارنة العمل به، وهذه عملية يمكن أن تعود على عمله الشخصي. لكن جودة ملاحظات الأقران تحتاج إلى تدريب. فعبارة «جميل» أو «غير جيد» لا تساعد كثيرًا. ومن المفيد تدريب الطلاب على نموذج بسيط:

ما الذي نجح؟ ما الدليل؟ وما التعديل الواحد الذي سيحدث أكبر فرق؟

وتتطلب الأحكام الرسمية المهمة مسؤولية المعلم أو النظام حين يتطلب السياق ذلك.

التغذية الراجعة من النماذج

تمثل النماذج Exemplars مصدرًا قويًا للمقارنة. فالطالب قد يفهم من رؤية عمل جيد أكثر مما يفهم من وصف مجرد. لكن القيمة لا تأتي من عرض النموذج وحده، بل من المقارنة النشطة. يسأل المعلم: ما الذي يجعل هذا العمل قويًا؟ أين يظهر المعيار؟ ما الفرق بين هذا النموذج ونموذج آخر؟ وما الذي يوجد في عملك أنت؟ وحين يقوم الطالب بهذه المقارنة، يبدأ في إنتاج تغذية راجعة داخلية.

من الملاحظات إلى الحكم التقويمي الداخلي

الغاية البعيدة هي أن يصبح الطالب قادرًا على اكتشاف الفجوة قبل أن يشير إليها المعلم. فالكاتب المتمرس يعيد قراءة جملته ويلاحظ ضعفها. والباحث يرى أن الدليل غير كاف. والمعلم يلاحظ أن شرحًا لم ينجح ويغيره. وهذه كلها عمليات Feedback داخلية. ومن هنا فإن المعلم الذي يعلق على كل خطأ إلى الأبد قد ينتج اعتمادًا عليه، بينما ينبغي أن تقل المساعدة مع نمو قدرة المتعلم. والتغذية الراجعة المثالية هي التي تجعل نفسها أقل ضرورة مستقبلاً لأنها تبني قدرة الشخص على مراقبة عمله.

التغذية الراجعة والتنظيم الذاتي

يرتبط هذا الهدف بالتعلم المنظم ذاتيًا؛ فالمتعلم يحتاج إلى مقارنة الأداء بالهدف، وتشخيص الفجوة، واختيار استراتيجية، ومراقبة أثر التعديل. ومن هنا تصبح Feedback جزءًا من دورة التنظيم الذاتي وليست حدثًا خارجيًا. وقد أظهرت المراجعات الحديثة لنماذج التغذية الراجعة أن كثيرًا من النظريات انتقلت نحو الاهتمام بما يحدث داخل المتعلم عند معالجة المعلومات، لا بخصائص الرسالة وحدها (Panadero, & Lipnevich, 2021 & Lipnevich, 2022).

لماذا يتجاهل الطلاب أحيانًا التغذية الراجعة؟

قد يفسر المعلم عدم استجابة الطالب بأنه لا يهتم، لكن الأسباب متعددة: قد تكون التعليقات غير مفهومة، أو تصل بعد انتهاء المهمة، أو تكون كثيرة، أو لا توجد فرصة للتطبيق، أو لا يثق الطالب بالمصدر، أو تتعارض الملاحظة مع حكمه على نفسه. ومن هنا يجب ألا نفترض أن تقديم Feedback يساوي استقبالها. والسؤال المهني هو: هل يستطيع الطالب الوصول إلى الرسالة؟ وهل يفهمها؟ وهل يراها ذات قيمة؟ وهل يستطيع استخدامها؟ وتقدم هذه الأسئلة تشخيصًا أفضل من مجرد القول إن «الطلاب لا يقرؤون التعليقات».

هل يمكن تنمية ثقافة التغذية الراجعة؟

تشير المراجعات الحديثة إلى إمكانية ذلك، مع بقاء الحاجة إلى دراسات تجريبية أقوى. ففي مراجعة نطاقية للتدخلات المنشورة حول Feedback Literacy، وجد Little وزملاؤه أدلة على أن بعض البرامج استطاعت تحسين جوانب مثل اتجاهات الطلاب نحو التغذية الراجعة وثقتهم وفعاليتهم في التعامل معها، لكن الباحثين أكدوا في الوقت نفسه الحاجة إلى تحسين تصميم الدراسات والتدخلات قبل إطلاق استنتاجات واسعة (Little et al., 2024, pp. 39–52). وهذه النتيجة متسقة مع فلسفة الكتاب: القدرة على استخدام Feedback تعلم يحتاج إلى تعليم، لا استعداد يولد تلقائيًا لدى الطالب.

التغذية الراجعة والصفوف الكبيرة

قد يبدو النموذج المثالي صعبًا حين يدرس المعلم مئات الطلاب. ولا يكون الحل بالضرورة زيادة الجهد الفردي، بل إعادة تصميم النظام. يمكن استخدام تعليقات جماعية على الأنماط المشتركة، وروبركات واضحة، وملاحظات مسجلة صوتيًا في بعض الحالات، وتقويم الأقران، والنماذج، والأسئلة التي تجعل الطلاب يشخصون أعمالهم بأنفسهم. وقد يكون من الأفضل إعطاء 100 طالب ملاحظة واحدة عالية القيمة يمكنهم استخدامها، بدل إعطاء كل منهم عشر ملاحظات متأخرة. وهنا يظهر البعد البراغماتي

في Feedback Literacy لدى المعلم: الممارسة الجيدة ينبغي أن تكون قابلة للاستمرار، لا مثالية على الورق فقط (Carless & Winstone, 2023).

التغذية الراجعة الصوتية والمرئية

تتيح التقنية تقديم التعليقات في صورة صوتية أو فيديو أو تعليقات مضمنة في الملف. وقد تمنح الرسالة الصوتية مساحة للتفسير ونبرة أكثر إنسانية، لكنها ليست أفضل تلقائياً؛ فقد يجد بعض الطلاب العودة إلى تعليق مكتوب محدد أكثر سهولة. ومن هنا ينبغي استخدام الوسيط بحسب طبيعة المهمة والطالب والعبء. والقيمة لا تكمن في حداثة الوسيط، بل في وضوح الرسالة وإمكان استخدامها.

التغذية الراجعة الآلية

تستطيع المنصات تقديم Feedback فورية في الأسئلة المغلقة، وهي شديدة الفائدة حين تكون الإجابة ذات معيار واضح. وقد تقدم اليوم أنظمة الذكاء الاصطناعي تعليقات على الكتابة والاستدلال والمشروعات بدرجات متزايدة من التعقيد. لكن السؤال يصبح: هل التعليق صحيح؟ وهل يفهم سياق المهمة؟ وهل يناسب مستوى الطالب؟ وهل يمكنه التمييز بين الخطأ الحقيقي والأسلوب المختلف؟ ومن هنا ينبغي أن تكون التغذية الراجعة الآلية مصدراً للمعلومات لا سلطة نهائية. وقد أظهرت بحوث حديثة عن Teacher Feedback Literacy في استخدام الأدوات الآلية أن الاستخدام الماهر لا يعتمد على قدرات النظام وحدها، بل على قدرة المعلم على اختيار الأداة وتفسير مخرجاتها ودمجها في تصميم تعليمي يظل فيه الحكم المهني حاضراً (Buckingham Shum et al., 2023).

الذكاء الاصطناعي يمكن أن يضاعف التغذية الراجعة الراجعة الراجعة أيضاً

إذا أعطينا نظاماً معياراً سطحياً، فقد ينتج آلاف الملاحظات السطحية بسرعة. وإذا لم يفهم الطالب ما يريد من النظام، قد يحصل على كمية كبيرة من النصائح المتناقضة. ومن هنا فإن الذكاء الاصطناعي لا يلغي مبادئ هذا الفصل؛ بل يزيد الحاجة إليها:

وضوح الهدف. دقة المعيار. اختيار الأولوية. قابلية الاستخدام. التحقق البشري حين يكون القرار مهماً.

هل يستفيد الطالب من Feedback الذكاء الاصطناعي أم يطيعها فقط؟

يظهر هنا تحدٍ تربوي جديد. قد يقوم الطالب بنسخ النص إلى أداة ثم يقبل كل تعديل تلقائياً، فتحسن النسخة النهائية دون أن يتحسن حكمه. ومن هنا يمكن للمعلم أن يطلب منه عدم الاكتفاء بتنفيذ التعديل، بل تفسيره: ما الملاحظة التي قبلتها؟ ولماذا؟ ما الملاحظة التي رفضتها؟ وما دليلك؟ ما التغير الذي حدث في العمل؟ وبذلك يصبح الذكاء الاصطناعي فرصة لبناء الحكم التقويمي بدل أن يحل محله.

التغذية الراجعة في المجال القيمي

تحتاج Feedback في الموضوعات الأخلاقية والدينية إلى دقة خاصة. فإذا قدم الطالب تحليلاً ضعيفاً لموقف أخلاقي، ينبغي أن يركز التعليق على الاستدلال أو فهم المبدأ أو استخدام الدليل، لا على الحكم على تدينه أو أخلاقه. فيمكن القول:

«حددت قيمة العدل، لكنك لم توازن بينها وبين المسؤولية المترتبة على القرار.» ولا يصح أن يقال:

«أنت لا تهتم بالعدل.» الأولى تقوم الأداء الظاهر، والثانية تتجاوز الدليل إلى الشخص. وهذا استمرار للمبدأ الذي أسسه الباب الثالث: الإنسان أكبر من الحكم التقويمي.

التغذية الراجعة والأمانة

من الرؤية الإسلامية التي سبق تأسيسها، فإن توجيه الإنسان إلى الصواب ينبغي أن يجمع بين البيان والعدل والرحمة وإبقاء باب التصحيح مفتوحاً. ولا يحتاج هذا الفصل إلى إعادة التأصيل الشرعي، لكن يمكن القول إن Feedback الجيدة تحقق معنى تربوياً مهماً: لا تكتفي بإعلان النقص، بل تساعد على الإصلاح. فالطالب لا يستفيد من معرفة

أنه أخطأ بقدر ما يستفيد من معرفة كيف يستطيع أن يصحح. وهنا يلتقي المنطق العلمي المعاصر مع الرؤية التربوية التي تجعل التقويم وسيلة للنماء لا مجرد الحكم.

ما التغذية الراجعة الرديئة؟

يمكن التعرف إليها بسهولة من آثارها: معلومات لا ترتبط بالهدف، أو عبارات عامة، أو كمية تعجيزية، أو تعليق يصل متأخرًا، أو نقد يركز على الشخص، أو ملاحظات لا توجد فرصة لاستخدامها، أو تعليمات تجعل الطالب تابعًا للمصحح، أو تصحيح كل شيء بدل بناء قدرة المراجعة. وقد تكون Feedback الرديئة **صحيحة** في معلوماتها، لكنها ضعيفة تربويًا. وهذه نقطة مهمة؛ فالصحة شرط ضروري وليست شرطًا كافيًا.

ما التغذية الراجعة الجيدة؟

يمكن جمع خصائصها في صياغة أفقية بسيطة: هي معلومات مرتبطة بهدف واضح، ومحددة بالنسبة إلى الأداء، ومناسبة لمستوى المتعلم، وتصل في وقت قابل للاستخدام، وتحدد أولوية قابلة للتنفيذ، وتحفظ مسؤولية التفكير لدى الطالب، وتتيح له فرصة للاستجابة، وتساعد تدريجيًا على بناء حكمه الذاتي. وهذه الخصائص ليست قائمة تحقق يجب أن تظهر كلها بالدرجة نفسها في كل تعليق، لكنها تمثل اتجاهًا للممارسة.

من كتابة التعليق إلى تصميم عملية Feedback

هذه النقطة ربما تكون أهم ما يقدمه الفكر الحديث في هذا المجال. فالمعلم التقليدي يخطط للمهمة، ثم بعد التصحيح يكتب التعليقات. أما المعلم الذي يفكر بمنطق Feedback الحديث فيخطط منذ البداية: ما المعلومات التي سيحتاجها الطلاب؟ متى سيحصلون عليها؟ من أين ستأتي؟ كيف سيفهمونها؟ وماذا سيفعلون بها؟ وهنا يصبح Feedback جزءًا من تصميم المقرر لا عبئًا إضافيًا في نهايته.

المراجعة وإعادة التقديم

من أبسط الطرق لإغلاق الحلقة السماح للمتعلم بمراجعة العمل بعد Feedback. ولا يعني ذلك بالضرورة إعادة كل مهمة أو تغيير الدرجة في كل مرة، بل إتاحة فرص منتقاة حيث يكون التحسين جزءًا من الهدف. وقد يطلب المعلم من الطالب في النسخة المعدلة إرفاق تعليق قصير: ما أهم تعديل أجريته؟ ما الملاحظة التي قادت إليه؟ وما الذي تعلمته ويمكن استخدامه في عمل آخر؟ وهكذا تصبح المراجعة دليلاً على التعلم من Feedback لا مجرد تحسين المنتج.

التغذية الراجعة دون إعادة كاملة

حتى حين لا يمكن إعادة المهمة، يمكن إغلاق جزء من الحلقة. يمكن للطالب أن يصحح سؤالين. أو يكتب خطة لتحسين الأداء القادم. أو يحدد ثلاثة أخطاء وسبب كل منها. أو يطبق الملاحظة على مثال جديد. وهذا أفضل من ترك التعليق بلا استجابة.

Feedback للعمل القادم

يمكن تصميم سلسلة مهمات تشترك في قدرة أساسية، بحيث تستخدم ملاحظات المهمة الأولى في الثانية. فإذا كان الطالب يتعلم كتابة الحجة، لا ينبغي أن تكون كل مهمة منفصلة تمامًا؛ بل ينبغي أن يعرف أن ملاحظة «دعم الادعاء بالدليل» ستعود معه في كل كتابة لاحقة. وهكذا يصبح Feedback تراكميًا، ويبنى التعلم عبر المهمات.

تحديد الأولوية للمتعلم

من الممارسات الفعالة أن يطلب المعلم من الطالب قبل التسليم تحديد الجانب الذي يريد Feedback عليه. مثلاً:

«أريد أن أعرف هل الربط بين الأدلة والنتيجة واضح.» وهذا يجعل الطالب أكثر وعياً بالمعيار ويخفف عبء التعليقات غير المطلوبة. كما يمكن للمعلم بعد التصحيح أن

يطلب منه اختيار أهم ملاحظة سيعمل عليها أولاً. وهكذا يتحول الطالب من متلقي لجميع المعلومات إلى مدير لأولويات تعلمه.

التغذية الراجعة والحكم التقويمي المشترك

حين يصل الطالب إلى مستوى متقدم، يمكن أن يقارن تقديره لعمله بتقدير المعلم. يضع الطالب مستوى لكل معيار ويقدم دليلاً من عمله، ثم يقارن ذلك بتقدير المعلم. ولا يكون الهدف معرفة من «فاز»، بل فهم سبب الاختلاف. وهذه الممارسة من أقوى الوسائل لبناء Evaluative Judgement؛ أي القدرة على إصدار أحكام حول جودة العمل.

ثقافة Feedback لدى المعلم

مثلاً يحتاج الطالب إلى Feedback Literacy، يحتاج المعلم كذلك إلى كفايات خاصة. وقد استخلص Boud و Dawson، من دراسة شملت مقابلات ومجموعات نقاش مع 62 معلماً جامعياً، إطاراً للكفايات التي تظهر لدى المعلمين المتمرسين في Feedback، وتشمل القدرة على تصميم عمليات تسمح بالاستخدام، والعمل مع الطلاب على فهم الجودة، واستخدام مصادر متعددة للمعلومات، وتكييف الممارسة مع القيود والسياقات (Boud & Dawson, 2023, pp. 158–171). وهذا يبين أن Feedback الجيدة ليست مجرد «مهارة في الكتابة»، بل جزء من الثقافة التقويمية الكلية للمعلم.

هل يجب الرد على كل شيء؟

لا. أحياناً تكون أفضل Feedback هي ألا يتدخل المعلم فوراً، بل يترك للطالب فرصة المراقبة الذاتية. وأحياناً يحتاج إلى تصحيح مباشر. والكفاءة تكمن في معرفة مقدار الدعم الذي يجعل التحدي منتجاً. ومن هنا يمكن أن تسير المساعدة على متصل: إشارة خفيفة ← سؤال ← توجيه أكثر تحديداً ← مثال ← شرح مباشر. ويختار المعلم موقعه بحسب حاجة المتعلم.

التغذية الراجعة والتحفيز

تكون Feedback أكثر دعمًا للدافعية حين توضح أن التحسين ممكن وتربطه بسلوك أو استراتيجية يمكن تعديلها. أما إذا أشعرت الطالب بأن النتيجة دليل على عجز ثابت، فقد تقلل استعداده للمحاولة. ومن هنا يكون من المفيد ربط التقدم بالعمل:

«تغيرت جودة حجتك لأنك بدأت تشرح العلاقة بين الدليل والنتيجة.» وليس:

«أنت أصبحت ذكيًا.» الأولى تساعد المتعلم على معرفة ما الذي يمكنه إعادة فعله.

لكن لا نحول كل شيء إلى خطاب إيجابي

التغذية الراجعة الفاعلة ليست تفاؤلاً مصطنعاً. إذا كان العمل لا يحقق المعيار، ينبغي قول ذلك بوضوح. يمكن الجمع بين الصراحة وقابلية التحسين:

«هذا المستوى لا يحقق المعيار بعد؛ لأن الدليل المذكور لا يرتبط بالادعاء. ابدأ بتحديد نوع الدليل الذي يستطيع دعم هذا الاستنتاج.» وهذا أكثر احتراماً من مجاملة غير صادقة.

التغذية الراجعة بوصفها علاقة ثقة

قد تكون الرسالة نفسها أكثر قبولاً حين يثق الطالب في أن المعلم يريد مساعدته، لا إثبات ضعفه. وهذا يعيدنا إلى الأمان النفسي الذي ناقشه الباب السابق. Feedback تحتاج إلى بيئة يستطيع فيها الطالب أن يكشف نقصه دون خوف مبالغ فيه. كما أن طلب المساعدة والتغذية الراجعة يصبح أكثر احتمالاً في البيئات الآمنة نفسياً، وهو ما أكدته مراجعة Leenknecht و Carless لسلوك طلب Feedback (2023). ومن هنا فإن جودة Feedback لا تنفصل عن جودة العلاقة التربوية.

المعلم يحتاج إلى Feedback أيضاً

كما أن الطالب يحتاج إلى معلومات عن تعلمه، يحتاج المعلم إلى معلومات عن أثر ممارسته. نتائج الطلاب، وأسئلتهم، وأخطاؤهم، وما يستطيعون أو لا يستطيعون استخدامه من التعليقات؛ كلها Feedback للمعلم. إذا كان نصف الصف لا يفهم تعليقاً معيناً، فربما يحتاج المعلم إلى تغيير اللغة. وإذا كانت الملاحظات تتكرر دون تحسن، فقد تكون المشكلة في أن الطلاب لا يحصلون على فرصة للتطبيق. ومن هنا فإن المعلم المتقف تقويمياً يسأل:

ما الذي تكشفه استجابة الطلاب لـFeedback عن جودة Feedback التي أقدمها؟

من الفكرة إلى الممارسة

لنفترض أن طالباً كتب فقرة حجاجية، وكان المطلوب بناء ادعاء مدعوم بالأدلة. كتب المعلم في النموذج التقليدي: «جيد، تحتاج إلى أدلة أكثر. 10/7». أما في النموذج المتجدد فيبدأ المعلم من المعيار ويقول:

«الادعاء واضح، والدليل الأول مرتبط به. المشكلة أن الدليل الثاني مذكور دون شرح كيف يدعم النتيجة. أضف بعده جملة تبدأ ب: وهذا يدل على أن... ثم أعد قراءة الفقرة واسأل نفسك: هل شرحت علاقة كل دليل بادعائي؟» بعد ذلك لا تنتهي العملية؛ يخصص للطالب وقتاً قصيراً للتعديل. ثم يطلب منه أن يضع خطأً تحت الجملة الجديدة ويكتب هامشاً صغيراً:

«ما الذي تغير في حجتي بعد التعديل؟» هنا حدثت سلسلة كاملة:

معيار واضح ← تحديد موضع القوة ← تحديد الفجوة ← خطوة قابلة للتنفيذ ← تعديل ← تأمل.

وهذه السلسلة أقرب إلى Feedback التي تصنع التعلم من مجرد التعليق على النتيجة.

نموذج عملي مختصر للمعلم

يمكن للمعلم قبل إرسال أي تغذية راجعة أن يسأل أربعة أسئلة مترابطة في ذهنه: هل يعرف الطالب الهدف؟ ماذا تكشف لي استجابته؟ ما أهم خطوة يحتاج إليها الآن؟ وهل ستكون لديه فرصة فعلية لتنفيذها؟ إذا غاب السؤال الأخير، فقد تكون العملية ناقصة مهما كانت جودة التعليق. ومن هنا يمكن اختزال دورة التغذية الراجعة في:

هدف ← أداء ← معلومة ← فعل ← أداء أفضل.

خلاصة الفصل

تمثل التغذية الراجعة الحلقة التي تحول التقويم من معرفة عن التعلم إلى تدخل قادر على تحسينه، لكنها لا تعمل آلياً. وتشير الأدلة البحثية إلى أثر إيجابي عام لها، مع تفاوت واسع تبعاً لنوع الرسالة والسياق وطريقة الاستخدام وخصائص المتعلم. ولا ينبغي اختزال Feedback في التعليقات التي يقدمها المعلم بعد التصحيح. إنها عملية تبدأ بوضوح الهدف ومعايير النجاح، ثم تربط الأداء الحالي بالهدف، وتحدد الخطوة التالية، وتكتمل حين يستجيب المتعلم للمعلومات في عمل أو قرار جديد. وتكون التغذية الراجعة أكثر قيمة حين تركز على المهمة والعملية والتنظيم الذاتي، وتقل فائدتها حين تختزل في الثناء العام أو الحكم على الشخص. كما ينبغي أن تكون محددة وقابلة للفهم ومناسبة في التوقيت والكم، وأن تعطي الأولوية لما يستطيع الطالب استخدامه فعلاً بدل محاولة تصحيح كل شيء.

وقد انتقل الفكر المعاصر من التركيز على «تقديم التغذية الراجعة» إلى بناء ثقافة التغذية الراجعة **Feedback Literacy**، حيث يتعلم الطالب تقدير قيمة المعلومات، وفهم معايير الجودة، وإدارة استجابته العاطفية، واتخاذ فعل في ضوءها. وهذا التحول يجعل مسؤولية Feedback مشتركة: المعلم يصمم البيئة والفرص، والمتعلم يتعلم كيف يستفيد منها. كما لم يعد المعلم المصدر الوحيد؛ فقد تأتي المعلومات من الأقران والنماذج والروبوتات والمهمة نفسها والأدوات الرقمية والذكاء الاصطناعي. غير أن تنوع

المصادر لا يلغي ضرورة الحكم المهني، ولا سيما حين تكون المعلومات الآلية أو القرارات ذات العواقب المهمة.

وفي عصر الذكاء الاصطناعي تزداد أهمية هذا الفهم؛ إذ يمكن إنتاج كميات هائلة من Feedback بسرعة، لكن الكثرة والسرعة لا تضمنان التعلم. ويبقى المعيار هو: هل تساعد هذه المعلومات المتعلم على أن يصبح أكثر قدرة على الحكم على عمله وتحسينه بنفسه؟ ومن هنا يصل الفصل إلى قاعدة مركزية:

التغذية الراجعة الجيدة لا تنتهي عند إخبار المتعلم بما يحتاج إلى تحسينه؛ بل تصمم بحيث يفهم المعلومة ويستخدمها، وتعمل تدريجيًا على أن يصبح أقل اعتمادًا على من يخبره بجودة عمله وأكثر قدرة على معرفة ذلك بنفسه. وهذا يقود بصورة طبيعية إلى الفصل الأخير من هذا الباب؛ فإذا كان المتعلم يستطيع أن يفهم المعايير، ويطلب التغذية الراجعة، ويقوم عمله، ويعدل أدائه، فإن دوره لم يعد دور المتلقي. ومن هنا ينتقل الكتاب إلى الفصل الخامس عشر: المتعلم شريك في تقويم تعلمه.

الفصل الخامس عشر

المتعلم شريك في تقويم تعلمه

من المتلقي إلى الشريك

ظل المتعلم في كثير من النماذج التقليدية الطرف الأقل حضوراً في العملية التقييمية؛ فالمعلم يحدد الهدف، ويضع المهمة، ويختار المعيار، ويصدر الحكم، ثم يتلقى الطالب النتيجة بعد اكتمال العملية. وقد يطلب منه أحياناً مراجعة خطئه، لكن المعرفة التقييمية الأساسية تبقى في يد المعلم. أما التقويم المتجدد فيدفع نحو توزيع مختلف للأدوار؛ إذ لا يصبح المتعلم بديلاً عن المعلم، ولا صاحب القرار الوحيد في الحكم على أدائه، لكنه يشارك تدريجياً في فهم الهدف، ومعايير الجودة، وقراءة الأدلة، وتقويم العمل، واستخدام التغذية الراجعة، واتخاذ بعض قرارات التحسين.

وهذه الشراكة ليست غاية تنظيمية فحسب؛ بل ترتبط بغاية أعمق هي بناء قدرة المتعلم على الحكم على جودة عمله وإدارة تعلمه بصورة أكثر استقلالاً. وقد عرّف Tai وزملاؤه مفهوم Evaluative Judgement بأنه القدرة على إصدار أحكام بشأن جودة العمل، سواء كان عمل الفرد نفسه أو عمل الآخرين، ورأوا أن تنمية هذه القدرة ينبغي أن تكون هدفاً تربوياً لأنها تمكن المتعلم من تحسين أدائه والاستجابة لاحتياجات التعلم المستقبلية (Tai et al., 2018, pp. 467–481). ومن هنا يمكن تلخيص التحول في صيغة بسيطة:

المتعلم لا يشارك في التقويم لكي يخفف عبء المعلم، بل لكي يتعلم كيف يصبح مقوِّماً أفضل لتعلمه هو.

الشراكة لا تعني نقل السلطة كاملة

قد يثير مفهوم «شراكة المتعلم» انطباعاً بأن المعلم يتنازل عن مسؤوليته أو أن الطلاب يحددون درجاتهم بأنفسهم. وهذا ليس المقصود. فالمعلم يظل مسؤولاً عن سلامة نواتج التعلم، وعدالة المهمة، وصدق الاستدلال، وجودة الحكم، خاصة حين تكون النتائج

رسمية أو عالية المخاطر. لكن المتعلم يستطيع المشاركة في الأجزاء التي تبني فهمه وقدرته على الحكم. ويمكن تصور توزيع الأدوار على متصل يبدأ من سيطرة المعلم الكاملة، ثم ينتقل إلى مشاركة متزايدة للطالب في فهم المعايير وتطبيقها ومناقشة الأدلة، دون أن يلغي ذلك المسؤولية المهنية النهائية للمقوم. والقاعدة هنا:

ترداد مشاركة المتعلم بقدر ما تخدم التعلم ولا تضعف سلامة الحكم.

الشراكة تبدأ بمعرفة الوجهة

لا يستطيع الطالب أن يكون شريكًا حقيقيًا إذا كان الهدف غامضًا أو موجودًا في خطة المعلم فقط. ومن هنا تكون الخطوة الأولى أن يعرف المتعلم: ما الذي يتعلمه؟ وما الذي سيعد دليلًا على التعلم؟ وما الذي يميز الأداء الجيد؟ ولا يعني ذلك قراءة صياغة تقنية طويلة لنواتج التعلم، بل تحويل الهدف إلى لغة يمكن للطالب فهمها واستخدامها. فبدل القول: «الهدف تنمية مهارات التفكير الناقد»، قد يكون أكثر فائدة أن يعرف الطالب أنه يتعلم «كيف يميز بين الادعاء والدليل، ويفحص قوة العلاقة بينهما، ويبني حكمًا مبررًا». كلما أصبح الهدف قابلاً للفهم، أصبح الطالب أكثر قدرة على مقارنة عمله به.

من إعلان المعايير إلى امتلاكها

قد يعلن المعلم معايير النجاح على السبورة، لكن ذلك لا يعني أن الطلاب أصبحوا قادرين على استخدامها. هناك فرق بين رؤية المعيار وفهم الجودة التي يمثلها. فالطالب قد يقرأ في الروبرك عبارة «استخدام الأدلة بفاعلية» دون أن يعرف كيف يبدو ذلك في عمل حقيقي. ولهذا تحتاج الشراكة إلى نقل المعايير من صياغة مكتوبة إلى معرفة قابلة للتطبيق، من خلال تحليل نماذج، ومقارنة أعمال متفاوتة الجودة، ومناقشة أسباب الاختلاف، وتطبيق المعايير في مواقف فعلية. وهنا يصبح السؤال:

هل يستطيع الطالب التعرف إلى الجودة حين يراها، لا مجرد إعادة قراءة وصفها؟

وهذا هو جوهر الحكم التقويمي.

المشاركة في بناء بعض معايير النجاح

في بعض المهمات يمكن للمعلم إشراك الطلاب في صياغة جزء من معايير النجاح، خاصة بعد أن تكون الغاية الأكاديمية قد تحددت. فقد يعرض نموذجين من العروض الشفهية ويسأل الطلاب: ما الذي جعل العرض الأول أكثر إقناعاً؟ ثم تجمع الإجابات وتُنظَّم في معايير واضحة. ولا تعني المشاركة أن يترك المعلم للطلاب تحديد المعايير الأساسية بصورة اعتباطية؛ فقد تكون بعض المتطلبات مرتبطة مباشرة بالمنهج أو بالمجال العلمي ولا تخضع للتفاوض. لكن المشاركة في تفسير الجودة وصياغة بعض مؤشراتها تجعل المعايير أكثر فهماً وامتلاكاً. ومن هنا يمكن التفريق بين:

معايير جوهرية يحددها الهدف، وصياغة يمكن أن يشارك المتعلم في توضيحها.

النموذج الجيد يصبح أداة للحوار

تكتسب النماذج Exemplars قيمة كبيرة في بناء شراكة المتعلم؛ لأنها تجعل الجودة مرئية. يمكن للطلاب مقارنة نموذجين والإجابة عن أسئلة مثل: ما الفرق بينهما؟ أيهما أقوى؟ ما الدليل؟ وما المعيار الذي ظهر هنا؟ ومع تكرار هذا النوع من الحوار يتعلم الطالب لغة الجودة. لكن ينبغي تجنب تقديم نموذج واحد مثالي يصبح قالباً للتقليد؛ فالشراكة لا تستهدف إنتاج أعمال متشابهة، بل بناء قدرة على رؤية الخصائص التي تجعل العمل جيداً رغم اختلاف صورته.

المتعلم ينتج أدلة عن تعلمه

لا تقتصر المشاركة على الحكم بعد انتهاء العمل. يمكن للمتعلم أن يكون شريكاً كذلك في إنتاج الأدلة. قد يختار من ملف أعماله عينة يرى أنها تمثل تقدمه، ثم يبرر الاختيار. وقد يقرر أي مسودة تبين تحولاً مهماً في أدائه. وقد يشرح لماذا استخدم استراتيجية معينة. وهذه الممارسة لا تعني أن المتعلم يختار فقط الأدلة التي تظهره بصورة جيدة؛ بل يمكن أن يطلب منه اختيار عمل ناجح وآخر يكشف تحدياً أو خطأ تعلم منه. وهنا يتحول الملف من مجموعة يحددها المعلم إلى أدلة يقرأ المتعلم من خلالها قصة تعلمه.

التقويم الذاتي بوصفه حوارًا مع المعيار

يكون التقويم الذاتي أكثر قيمة حين لا يسأل الطالب فقط: «هل عملي جيد؟» بل يتعامل مع معيار محدد ويستخرج دليلاً من العمل. مثلاً:

«أعتقد أنني حققت المستوى الثالث في استخدام الأدلة؛ لأنني استخدمت مصدرين وربطت كل واحد منهما بالنتيجة.» هذه الصيغة أقوى من إعطاء نفسه 8 من 10؛ لأنها تجعله يدافع عن الحكم. وتظهر الدراسات التجميعية أثراً إيجابياً ذا معنى للتقويم الذاتي في الأداء الأكاديمي. ففي تحليل لـ 26 دراسة و 98 حجم أثر في التعليم العالي، بلغ الأثر الكلي للتدخلات التي تضمنت التقويم الذاتي $g = 0.455$ ، وكان الأثر أكبر حين اقترن التقويم الذاتي بتغذية راجعة خارجية واضحة. (Yan et al., 2023, pp. 1–15). وهذا يؤكد مبدأ مهمًا: **الاستقلال ينمو من خلال الدعم ولا يبدأ بانقطاعه.**

المعايرة بين حكم الطالب وحكم المعلم

من الممارسات المهمة أن يقوم الطالب عمله قبل أن يرى حكم المعلم، ثم يقارن بين التقديرين. إذا اختلفا، لا يكون السؤال مباشرة: من الصحيح؟ بل: ما المعيار الذي فهمناه بصورة مختلفة؟ ما الدليل الذي استخدمه كل منا؟ هل بالغ الطالب في تقدير نفسه أم قلل منه؟ وهكذا تتحول الفجوة بين الحكمين إلى فرصة لتطوير **دقة الحكم التقويمي**. ومع الزمن قد يصبح الهدف أن تقل الفجوة بين ما يراه الطالب وما يراه المقوم الخبير، لا لأن الطالب يتعلم تخمين درجة المعلم، بل لأنه يصبح أكثر قدرة على رؤية خصائص الجودة نفسها.

التقويم الذاتي لا ينبغي أن يبدأ بالدرجة

حين يطلب المعلم من الطالب أول تجربة للتقويم الذاتي ثم يسأله «كم تستحق؟»، فإنه يدفع العملية فوراً إلى منطق الدرجة. والأفضل أن تبدأ العملية بأسئلة وصفية: ما أقوى جانب في العمل؟ ما الدليل؟ ما الجانب الذي يحتاج إلى تعديل؟ وما الخطوة التالية؟ ثم

يمكن في مراحل أكثر تقدمًا إضافة تقدير لمستوى الأداء إذا كان ذلك يخدم الغرض. وهكذا تتكون القدرة قبل الرقم.

تقويم الأقران: التعلم من إصدار الحكم

لا تقتصر قيمة تقويم الأقران على المعلومات التي يستقبلها الطالب من زميله، بل في عملية إصدار الحكم نفسها. فالطالب الذي يطبق المعيار على عمل شخص آخر يحتاج إلى قراءة العمل بعين مقوِّمة، والتمييز بين الجيد والأضعف، وتبرير رأيه. وتؤكد الأدلة التجميعية قيمة هذه الممارسة؛ فقد شمل تحليل Yan وزملائه 626 حجم أثر من 175 دراسة مستقلة و19383 مشاركًا، وأظهر آثارًا ذات معنى لكل من التقويم الذاتي وتقويم الأقران والتدخلات التي تجمع بينهما، مع عدم وجود فرق دال في الأثر بين التقويم الذاتي وتقويم الأقران عندما قورنا في مجموعات مختلفة داخل الدراسة نفسها (Yan et al., 2022). [\[cite\]turn234752search0\[turn234752search2\]](#) لكن هذه النتيجة لا تعني أن مجرد تبادل الأوراق يؤدي إلى التعلم؛ فجودة الممارسة تعتمد على المعايير والتدريب وطريقة استخدام المعلومات.

التقويم بين الأقران لا يبدأ بوضع الدرجات

قد يشعر الطلاب بعدم الارتياح حين يطلب منهم إعطاء درجات لزملائهم، وقد تتدخل المجاملة أو العلاقات الشخصية. ولهذا يكون المدخل الأكثر أمانًا تعليميًا التركيز على وصف الجودة وتقديم اقتراح للتحسين بدل إعطاء الرقم. مثلًا:

«حدد في عمل زميلك أقوى دليل، ثم حدد موضعًا يحتاج إلى توضيح، وقدم سؤالًا يساعده على إعادة التفكير.» وهنا تصبح المهمة أقل تهديدًا وأكثر اتصالًا بالتعلم.

تعلم تقديم تغذية راجعة جيدة

لا يستطيع الطالب تقديم تغذية راجعة جيدة إذا لم يتعلم كيف. ينبغي أن يعرف الفرق بين: «هذا سيئ» و: «الاستنتاج واضح، لكن الدليل المذكور لا يبرر العلاقة السببية؛

هل تستطيع استخدام معلومة أخرى من البيانات؟» الأولى حكم عام، والثانية ترتبط بالعمل وتفتح خطوة للتفكير. ومن هنا فإن تدريب الطلاب على Feedback ليس نشاطاً إضافياً؛ بل جزء من بناء ثقافتهم التقييمية.

التغذية الراجعة التي ينتجها الطالب قد تكون أهم من التي يستقبلها

حين يقرأ الطالب عمل زميله ويكتشف مشكلة، قد يعود فوراً إلى عمله ويسأل: هل فعلت الشيء نفسه؟ وهذه إحدى أهم مزايا تقييم الأقران؛ فالطالب يرى العمل من مسافة تساعد على ملاحظة خصائص قد لا يراها في عمله الشخصي. ومن هنا يمكن أن تنظم الممارسة بحيث يقدم الطالب تغذية راجعة لزميله، ثم يعود مباشرة إلى عمله ويكتب:

ما الشيء الذي تعلمته من مراجعة عمل زميلي وسأستخدمه في عملي؟

وهكذا تكتمل الحلقة.

الشراكة في استخدام التغذية الراجعة

تناول الفصل السابق ثقافة Feedback، ويهمننا هنا أن الشراكة لا تكتمل حين يقرأ الطالب تعليق المعلم فقط؛ بل حين يحدد ما الذي سيفعله في ضوءه. يمكن أن يطلب منه تصنيف الملاحظات: ما الذي أفهمه؟ وما الذي يحتاج إلى توضيح؟ وما أهم ملاحظة سأبدأ بها؟ ويستطيع كذلك أن يطلب Feedback محددة قبل المهمة:

«أريد منك النظر إلى قوة الأدلة، لأنني غير واثق منها.» وهنا يصبح الطالب مشاركاً في توجيه عملية التغذية الراجعة.

الشراكة في تحديد هدف التعلم الشخصي

بعد قراءة الأدلة يستطيع المتعلم أن يحدد هدفاً قريباً. لا يحتاج الهدف إلى أن يكون عاماً مثل «أريد أن أحسن في الكتابة». الأقوى أن يكون:

«في المهمة القادمة سأربط كل دليل مباشرة بالادعاء قبل الانتقال إلى الفكرة التالية.»
وهذا الهدف يبنى من دليل فعلي ويستطيع الطالب مراقبته. وهنا يتحول التقويم إلى حلقة:

أداء ← حكم ← هدف شخصي ← أداء جديد.

الهدف الشخصي لا يلغي المعيار المشترك

قد يختلف ما يحتاج إليه الطلاب في المرحلة التالية، لكن هذا لا يعني أن لكل منهم منهجًا أو معيارًا نهائيًا مختلفًا. فالهدف الشخصي هو الخطوة التالية داخل مسار نحو معايير مشتركة. طالب يحتاج إلى تنظيم الفكرة. وآخر يحتاج إلى زيادة قوة الدليل. وثالث تجاوز ذلك ويحتاج إلى التعامل مع الرأي المضاد. ومن هنا تجمع الشراكة بين فردية التقدم ووحدة الغاية.

التأمل Reflective Practice لدى المتعلم

يمثل التأمل أحد الجسور بين الأدلة والقرار. يمكن للطلاب بعد المهمة أن يجيب بإيجاز:
ما الذي نجح؟ لماذا؟ ما الذي كان صعباً؟ ما الذي سأفعله بصورة مختلفة؟ لكن التأمل يفقد قيمته حين يصبح كتابة إنشائية روتينية في نهاية كل نشاط. ينبغي أن يكون مرتبطاً بأدلة محددة. فبدل:

«تعلمت كثيرًا من المشروع.» يكتب:

«في المسودة الأولى عرضت ثلاثة مصادر دون مقارنة بينها، وبعد الملاحظة أعدت تنظيماً بحسب نقاط الاتفاق والاختلاف. هذا جعل النتيجة أكثر وضوحاً.» هنا يصبح التأمل تحليلًا للتعلم لا انطباعاً عاماً.

السجل التعليمي

يمكن استخدام سجل تعلم مختصر Learning Journal لتوثيق التحولات المهمة دون تحويله إلى عبء. لا يحتاج الطالب إلى الكتابة يوميًا؛ قد يسجل في نقاط مفصلية: ما الفكرة الجديدة؟ ما التصور الذي تغير؟ ما الخطأ الذي تعلم منه؟ وما السؤال الذي ما يزال لديه؟ وعندما يعود إلى السجل بعد مدة يستطيع رؤية التقدم الذي لا يظهر في الدرجة وحدها. وهكذا يصبح السجل أداة للوعي بالنماء.

المؤتمر التقويمي مع المتعلم

من أقوى صور الشراكة عقد حوار قصير بين المعلم والطالب حول مجموعة أدلة. يعرض الطالب عملاً، ويشرح كيف يراه في ضوء المعايير، ويحدد تقدمه وهدفه القادم، ثم يضيف المعلم حكمه وأسئلته. وهذا يختلف عن المقابلة التي يخبر فيها المعلم الطالب بنتيجته؛ فالمتعلم يأتي وفي يده حجة عن تعلمه. ولا يلزم عقد مؤتمرات طويلة أو متكررة؛ حتى خمس دقائق في نقاط مختارة يمكن أن تكون ذات قيمة، خاصة مع ملفات الإنجاز أو المشروعات.

الشراكة مع الأسرة دون نقل الحكم إليها

في المراحل المدرسية يمكن إشراك الأسرة في فهم تقدم المتعلم، لكن من المهم ألا تتحول إلى مصدر ضغط على الدرجة أو بديل للمقوم. يمكن أن يشرح الطالب نفسه لوالديه ما تعلمه وما يحتاج إليه، مستندًا إلى أعماله ومعاييره. وهكذا تصبح المحادثة:

«هذا ما كنت أفعله في البداية، وهذا ما أستطيع فعله الآن، وهذا هدفي القادم.» وهي لغة أكثر تربوية من: «حصلت على 86.»

اختيار بعض المهمات أو أشكال العرض

يمكن منح المتعلم مساحة اختيار حين لا تكون وسيلة الأداء نفسها هي الهدف. إذا كان المطلوب مثلاً تفسير مفهوم بصورة منظمة، قد يسمح للطالب في بعض الحالات بتقديم

شرح مكتوب أو عرض بصري أو تسجيل صوتي، بشرط أن تكون الأدلة والمعايير الأساسية متماثلة. لكن الاختيار ليس قيمة مطلقة؛ إذا كان الهدف تقويم الكتابة الأكاديمية، فلا يمكن استبدالها بعرض شفهي. ومن هنا تحكم الاختيار قاعدة:

يتنوع الشكل ما دام لا يغير البناء الذي نريد تقويمه.

الاختيار يزيد المسؤولية

حين يمنح المتعلم خيارًا ينبغي أن يتعلم تبريره. لماذا اخترت هذا الشكل؟ كيف يساعدك على إظهار تعلمك؟ وهل يفي بالمعايير؟ وبهذا لا يصبح الاختيار تفضيلًا مريحًا فقط، بل قرارًا يحتاج إلى مسؤولية.

الشراكة في صياغة السؤال

في بعض المراحل المتقدمة يمكن أن يشارك الطلاب في اقتراح أسئلة تقويمية. بعد دراسة موضوع، يطلب المعلم منهم: «ضع سؤالاً تعتقد أن الإجابة عنه ستثبت فهمًا عميقًا لهذا المفهوم، ثم اشرح لماذا.» هذه الممارسة تكشف تصور الطالب عما يستحق التقويم، وتجعله يفكر في الفرق بين سؤال الحفظ وسؤال الفهم. وقد يستخدم المعلم بعض الأسئلة بعد مراجعتها، لكن القيمة الأساسية تكمن في تفكير الطالب في طبيعة الدليل.

شراكة المتعلم والفاعلية Student Agency

ترتبط هذه الممارسات بمفهوم فاعلية المتعلم؛ فالشخص الفاعل لا ينتظر التعليمات دائمًا، بل يستطيع اتخاذ قرارات ذات معنى بشأن تعلمه. لكن Agency لا تعني استقلالًا بلا بنية؛ إنها تعمل أفضل حين تكون الأهداف واضحة والخيارات حقيقية والدعم متاحًا. ومن هنا ينبغي ألا نحول الشراكة إلى شعار من قبيل «الطالب في مركز العملية» دون أن نحدد ماذا يستطيع أن يفعل فعلاً. في التقويم، تظهر الفاعلية في أن يعرف المتعلم هدفه، ويفهم جودة العمل، ويستدل من أدائه، ويبحث عن Feedback، ويتخذ قرارًا، ويبرر حكمه.

الفاعلية ليست خاصية ثابتة في الطالب

قد يكون الطالب فاعلاً في مادة ومترددًا في أخرى، أو قادرًا على تقويم نفسه في مهارة مألوفة لكنه يحتاج إلى دعم كبير في مجال جديد. ومن هنا لا ينبغي القول: «هذا طالب مستقل» أو «هذا الطالب لا يتحمل المسؤولية» كما لو كانت الصفة ثابتة. الشراكة نفسها تعلّم يحتاج إلى فرص متدرجة.

التدرج في نقل المسؤولية

يمكن بناء الشراكة عبر انتقال تدريجي: في البداية يوضح المعلم الهدف والمعيار ويطبق الحكم أمام الطلاب، ثم يطلب منهم تطبيقه على نماذج، ثم أعمال أقران، ثم أعمالهم، وبعد ذلك يمكن إشراكهم في صياغة بعض المعايير أو اختيار بعض الأدلة. والترتيب ليس ميكانيكيًا، لكنه يعكس منطقًا مهمًا: لا نطالب المتعلم بالاستقلال قبل أن نعلمه أدوات الاستقلال.

المشاركة المبكرة جدًا دون دعم قد تنتج حكمًا ضعيفًا

إذا طلب المعلم من المبتدئ تقويم عمل معقد دون أمثلة أو معايير، فقد تصبح العملية تخمينًا. وهذا لا يثبت أن الطالب «غير قادر على التقويم الذاتي»؛ بل قد يثبت أن الدعم كان غير كاف. وتؤيد الأدلة هذه الفكرة؛ فالتحليل التجميعي للتقويم الذاتي في التعليم العالي وجد أن التدخلات التي تضمنت تغذية راجعة خارجية واضحة حققت أثرًا أكبر من تلك التي لم تتضمنها، بما يدعم أهمية السقالات الخارجية في بناء التقويم الذاتي (Yan et al., 2023). [cite?turn234752search6](#)

الحكم التقويمي المستدام

أحد الأهداف البعيدة للشراكة هو ما يسمى أحيانًا **التقويم المستدام Sustainable Assessment**؛ أي أن تسهم ممارسات التقويم الحالية في بناء قدرات يحتاج إليها المتعلم للحكم على عمله مستقبلاً عندما لا يكون المعلم حاضراً. ومن هنا تصبح قدرة إصدار

الحكم على الجودة من مخرجات التعليم نفسها. وقد أكد Tai وزملاؤه أن Evaluative Judgement قدرة ضرورية لما بعد الدراسة؛ لأن الأفراد في الحياة المهنية يحتاجون إلى اتخاذ قرارات بشأن جودة أعمالهم وأعمال الآخرين دون اعتماد دائم على مقوم خارجي [cite]turn234752search3 (Tai et al., 2018). وهذه الفكرة تتسجم بصورة عميقة مع غاية الكتاب في **النماء**؛ فالتعلم لا يكتمل حين يعرف المتعلم الإجابة، بل حين تنمو قدرته على إدارة الجودة في عمله.

الشراكة لا تعني أن حكم الطالب صحيح دائماً

احترام صوت الطالب لا يعني افتراض صحة حكمه. فقد يبالغ في تقدير نفسه، أو يقلل منه، أو يسيء فهم المعيار، وقد يتأثر تقويم الأقران بالصدقة أو المنافسة. لكن هذه الأخطاء نفسها مادة للتعلم إذا كشفت ونوقشت. إن غاية الشراكة ليست الحصول على حكم معصوم من الخطأ، بل بناء حكم أكثر نضجاً عبر الممارسة والمعايرة.

المعلم خبير وشريك في الوقت نفسه

قد يبدو الجمع بين دور الخبير ودور الشريك متناقضاً، لكنه جوهر العلاقة. المعلم يمتلك خبرة أكبر في المجال، ولذلك لا يتظاهر بأن حكم الطالب مكافئ لحكمه منذ البداية. لكنه بدل استخدام الخبرة لإبقاء المعرفة التقويمية في يده، يستخدمها لنقل بعض القدرة إلى الطالب. فهو يشرح لماذا حكم، ويكشف كيف يقرأ العمل، ويدعو الطالب إلى تقديم دليل مضاد، ويعدل حكمه إذا ظهر ما يستدعي ذلك. وهكذا تصبح السلطة المهنية شفافة وقابلة للتعلم منها.

الطالب يستطيع الاعتراض بالحجة

من أعلى صور الشراكة أن يستطيع الطالب مناقشة الحكم التقويمي بأدلة، لا المطالبة بدرجة إضافية. يمكن أن يقول: «وضعتني في المستوى الثاني في معيار التنظيم، لكنني أعتقد أن الفقرة الثالثة والرابعة تحققان وصف المستوى الثالث؛ لأن كل فقرة تبدأ بادعاء وتربطه بدليل.» هنا يمارس الطالب فهم المعايير والاستدلال. ولا يعني ذلك أن المعلم

يجب أن يقبل الاعتراض، بل أن يناقشه. وهذه الممارسة تحول التظلم من صراع على النقاط إلى حوار حول الجودة.

الشراكة والانضباط الأخلاقي

كلما زادت مشاركة الطلاب في تقييم أعمال الآخرين، ازدادت الحاجة إلى قواعد أخلاقية: احترام الخصوصية، وعدم السخرية، وعدم تداول الأعمال خارج الغرض التعليمي، والتركيز على العمل لا صاحبه. كما ينبغي الحذر من تكليف الطلاب بتقويم أعمال شديدة الحساسية إذا كان ذلك قد يعرض صاحبها للحرَج. ومن هنا فإن الشراكة لا تقلل المسؤولية الأخلاقية؛ بل توسع دائرة من يحتاج إلى تعلمها.

الأمان النفسي شرط للشراكة

لا يستطيع الطالب أن يعترف بأن عمله ضعيف إذا كان سيعاقب على هذا الاعتراف، ولا يستطيع أن يقدم رأياً صادقاً لزميله إذا كان يخشى أن تتحول الملاحظة إلى خلاف شخصي. ومن هنا تحتاج الشراكة إلى بيئة تفصل بين الخطأ والوصم، وتوضح أن مراجعة العمل ليست إدانة لصاحبه. وحين توجد هذه الثقافة يصبح الطالب أكثر استعداداً لعرض العمل غير المكتمل وطلب المساعدة.

لا تجعل كل تقييم ذاتي رسمياً

إذا دخل كل حكم ذاتي في الدرجة النهائية، فقد يبدأ الطالب في التفكير استراتيجياً: هل أخفض تقييمي فأبدو صادقاً؟ أم أرفعه كي أحصل على درجة أكبر؟ وهذا يمكن أن يفسد الوظيفة التعليمية. ولهذا يكون من الأفضل في كثير من الحالات أن يظل التقييم الذاتي والتأمل منخفضي المخاطر أو بلا درجة، خاصة في مرحلة بناء القدرة. فالطالب يحتاج إلى مساحة يكون فيها صادقاً مع نفسه دون أن تتحول الصراحة إلى خسارة رقمية.

الفروق العمرية والخبرة

يمكن إشراك المتعلمين في جميع المراحل، لكن نوع المشاركة يختلف. الطفل الصغير يستطيع اختيار الوجه المعبر عن مدى تمكنه، أو استخدام معيار بسيط مثل: «هل أجبت بجملة كاملة؟». ومع التقدم في العمر والخبرة يستطيع المتعلم استخدام معايير أكثر تجريدًا، ومقارنة أعمال معقدة، والدفاع عن تقديراته. ومن هنا لا ينبغي نسخ ممارسات جامعية متقدمة إلى المراحل الصغيرة دون تكييف، ولا افتراض أن الطلاب الأصغر غير قادرين على المشاركة مطلقًا.

شراكة المتعلم في الصفوف الكبيرة

قد تبدو المشاركة صعبة في الصفوف المكتظة، لكنها يمكن أن تخفف بعض العبء إذا صممت جيدًا. بدل أن يراجع المعلم كل مسودة بالتفصيل، يستطيع تدريب الطلاب على فحص معيار واحد في أعمال بعضهم، ثم يركز هو على الحالات التي تحتاج إلى تدخل أعمق. ويمكن استخدام نماذج جماعية ومناقشات معيارية وتقييم ذاتي قصير. لكن الهدف ليس استخدام الأقران لتوفير الوقت فقط؛ فإذا كانت الممارسة ضعيفة تعليميًا، فإن الوفر الزمني لا يبررها.

البيئة الرقمية وتوسيع الشراكة

تتيح المنصات الرقمية فرصًا لعرض الروبركات، وتقديم Feedback من الأقران، وتتبع النسخ، وكتابة التأملات، ومقارنة التقدم. وقد أظهر التحليل التجميعي لـ Yan وزملائه أن استخدام التقنية الرقمية ارتبط بزيادة أثر تدخلات تقويم الأقران، وإن لم يظهر الأثر نفسه بصورة مماثلة في التقويم الذاتي [cite?turn234752search0]. (Yan et al., 2022) لكن التقنية لا تنشئ الشراكة وحدها؛ فقد تتحول إلى منصة يضغط فيها الطالب زر تقييم زميله دون تفكير. ومن هنا تظل جودة المعايير والأسئلة وطريقة الاستخدام هي العنصر الحاسم.

الشراكة في عصر الذكاء الاصطناعي

يخلق الذكاء الاصطناعي سؤالاً جديداً: إذا كان النظام يستطيع تقديم حكم وتعليق سريع، هل يزيد ذلك فاعلية المتعلم أم يجعله أكثر اعتماداً على الآلة؟ يمكن أن يحدث الأمران. إذا كان الطالب يسأل النظام: «صحح عملي» ثم يقبل الناتج كله، قد تنتقل التبعية من المعلم إلى الخوارزمية. أما إذا استخدمه للمقارنة والنقد، فقد يصبح أداة لبناء الحكم. يمكن للمعلم أن يطلب:

«اعرض على النظام عملك والروبك، ثم قارن حكمه بحكمك، وحدد ملاحظة واحدة توافق عليها وأخرى ترفضها، وقدم دليلك.» هنا لا يصبح الذكاء الاصطناعي المقوم، بل طرفاً يولد رأياً يحتاج إلى تقييم. وهذا من أهم التحولات التي ينبغي أن يتعلمها الطالب في المستقبل: تقويم مخرجات الذكاء الاصطناعي بدل الخضوع لها.

القدرة على الحكم تصبح أكثر أهمية لا أقل

في بيئة تستطيع فيها الآلات إنتاج نصوص وتصميمات وتحليلات، تصبح قدرة الإنسان على تحديد ما إذا كان الناتج جيداً وصحيحاً وملائماً وأخلاقياً أكثر أهمية. ومن هنا فإن Evaluative Judgement لم يعد فقط وسيلة لتحسين الواجب المدرسي؛ قد يصبح كفاية أساسية للتعلم والعمل في عصر الذكاء الاصطناعي. فالطالب يحتاج إلى أن يسأل: هل هذا الناتج صحيح؟ ما دليله؟ هل يناسب الغرض؟ ما الذي ينقصه؟ وما الذي ينبغي تعديله؟ وهذه أسئلة تقييمية بامتياز.

الشراكة والمسؤولية

لا ينبغي أن تتحول فاعلية المتعلم إلى خطاب يقول: «تعلمك مسؤوليتك وحدك». فالمعلم والمؤسسة مسؤولان عن جودة فرص التعلم والتقويم. لكن الشراكة تعني أن الطالب يتحمل قدراً متزايداً من المسؤولية داخل منظومة دعم عادلة. فالهدف ليس نقل العبء، بل بناء القدرة.

الشراكة من منظور الرؤية الإسلامية

سبق أن أسس الكتاب لمبدأ المسؤولية ومراجعة الذات في الرؤية الإسلامية. ويمكن لهذا الأصل أن يمنح شراكة المتعلم معنى أعمق: فهي ليست مجرد تقنية لزيادة التحصيل، بل تدريب على أن ينظر الإنسان في عمله، ويزن أداؤه، ويقبل التصحيح، ويتحمل مسؤولية التحسين. لكن هذه الصلة لا تعني مساواة التقويم الذاتي المدرسي بمحاسبة النفس في معناها الأخلاقي والديني؛ بل تشير إلى التقاء في قيمة المراجعة الواعية والمسؤولية عن العمل. وهكذا لا يبقى الطالب معتمدًا دائمًا على من يخبره من الخارج بما إذا كان قد أحسن، وإنما ينمو لديه وعي يحفزه إلى فحص العمل قبل تقديمه.

من امتلاك الدرجة إلى امتلاك التعلم

قد يقول الطالب: «لماذا أعطيتني 70؟» وكأن الدرجة ملك للمعلم. أما في ثقافة الشراكة فيمكن أن يتحول السؤال إلى:

«ما الأدلة التي جعلت أدائي في هذا المستوى، وما الذي أستطيع أن أفعله للانتقال إلى المستوى التالي؟» هذا التحول في اللغة يعكس تحولاً أعمق من المطالبة بالدرجة إلى امتلاك التعلم. ولا يعني أن الطالب سيتوقف عن الاهتمام بالدرجات؛ فهي ستظل مهمة ما دامت ترتبط بقرارات حقيقية. لكن الهدف أن تصبح الدرجة جزءاً من صورة أوسع لا مركزها الوحيد.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم تطبيق شراكة المتعلم في مهمة واحدة دون تغيير نظام المقرر كله. قبل المهمة يعرض معيارين أو ثلاثة للجودة ويطلب من الطلاب تطبيقها على نموذجين. وبعد النقاش ينفذ الطلاب المهمة، ثم قبل التسليم يراجع كل طالب عمله بالمعايير ويحدد موضعاً يحتاج إلى تعديل. بعد ذلك يتبادل الطلاب الأعمال في أزواج، ويركز كل منهم على معيار واحد فقط ويكتب ملاحظة محددة. ثم يعود كل طالب إلى عمله ويقرر أي ملاحظة سيستخدمها ولماذا. وقبل أن يرى تقدير المعلم، يحدد مستوى أدائه ويقدم دليلاً

مختصرًا من العمل. بعد التصحيح يقارن الحكمين، ثم يكتب هدفًا واحدًا للمهمة التالية. وهكذا تجتمع في ممارسة واحدة:

فهم المعيار ← الحكم على نموذج ← تقويم الذات ← حكم الأقران ← استخدام Feedback ← معايرة الحكم ← تحديد الهدف التالي.

ولا تحتاج هذه العملية إلى أن تضاف كاملة في كل مهمة؛ يمكن توزيع مكوناتها عبر الفصل الدراسي حتى تصبح جزءًا من ثقافة الصف.

نموذج متدرج للمشاركة

يمكن للمعلم التفكير في المشاركة من خلال أربعة مستويات مترابطة: في المستوى الأول يفهم المتعلم الحكم؛ يعرف الهدف والمعيار والنتيجة. وفي الثاني يشارك في الحكم؛ يطبق المعايير على النماذج والأقران وعمله. وفي الثالث يستخدم الحكم؛ يعدل الأداء ويضع أهدافًا ويطلب Feedback. وفي الرابع ينتج حكمًا مستقلًا نسبيًا؛ يستطيع تقييم جودة عمل جديد وتبرير رأيه ومراجعة حكمه في ضوء الأدلة. وهذا التدرج يلخص غاية المشاركة: ليست أن نضيف نشاطًا باسم التقويم الذاتي، بل أن نبني تدريجيًا إنسانًا قادرًا على تقويم عمله دون أن يفقد انفتاحه على حكم الآخرين.

خلاصة الفصل

لا يصبح المتعلم شريكًا في التقويم بمجرد أن يضع لنفسه درجة أو يصحح ورقة زميله. المشاركة الحقيقية تبدأ حين يفهم نواتج التعلم ومعايير الجودة، ويستطيع قراءة الأدلة في عمله وأعمال الآخرين، ويستخدم التغذية الراجعة، ويحدد الخطوة التالية، ويتعلم الدفاع عن حكمه وتعديله في ضوء دليل أقوى. وتوفر ممارسات التقويم الذاتي وتقويم الأقران والتأمل وملفات الإنجاز والمؤتمرات التقييمية فرصًا لبناء هذه القدرة، وتدعم الأدلة التجميعية وجود آثار ذات معنى لممارسات التقويم الذاتي وتقويم الأقران في الأداء الأكاديمي. لكن فاعلية هذه الممارسات تتوقف على التدريب والدعم ووضوح المعايير وإتاحة Feedback خارجية تساعد على معايرة الحكم.

ولا تعني الشراكة انسحاب المعلم؛ بل تحول خبرته من احتكار الحكم إلى تعليم الحكم. فهو يظل مسؤولاً عن جودة التقويم والقرارات الرسمية، لكنه يكشف للمتعلم كيف بني الحكم ويدربه تدريجياً على ممارسة جانب أكبر منه. ويتمثل الناتج الأعمق لهذه الممارسة في الحكم التقويمي Evaluative Judgement: قدرة المتعلم على التعرف إلى جودة العمل وإصدار قرار مبرر بشأنه. وهذه قدرة لا تخدم الدراسة الحالية فقط، بل التعلم مدى الحياة والعمل المهني، وتزداد أهميتها في عصر الذكاء الاصطناعي الذي يجعل إنتاج الإجابات أسهل بينما يجعل الحكم على جودتها أكثر ضرورة. ومن هنا يمكن صياغة الغاية النهائية للشراكة في عبارة واحدة:

ليس الهدف أن يصبح المتعلم أقل حاجة إلى المعلم فقط، بل أن يصبح أكثر قدرة على معرفة متى يكون عمله جيداً، ولماذا، وما الذي يحتاج إليه ليصبح أفضل.

وبهذا يكتمل الباب الرابع؛ فقد بدأ بالمعلم المثقف تقويمياً، ثم انتقل إلى تخطيط الأدلة، وتنوع أدوات جمعها وتقدير الأداء، واستخدام التغذية الراجعة في صناعة التعلم، وانتهى إلى المتعلم بوصفه شريكاً في تفسير الأدلة واستخدامها. وأصبح التقويم، في هذه الصورة، دورة يشترك فيها المعلم والمتعلم:

غاية واضحة ← دليل عن التعلم ← حكم مبرر ← تغذية راجعة ← مشاركة المتعلم
← قرار للتحسين ← تعلم جديد.

غير أن هذه الدورة تعمل اليوم داخل بيئة مختلفة جذرياً عما كانت عليه قبل سنوات قليلة؛ فالتقويم أصبح رقمياً، والبيانات تتسع، والخوارزميات تستطيع التكيف مع المتعلم، والذكاء الاصطناعي يستطيع إنتاج الأسئلة والإجابات والتغذية الراجعة، بل والمشاركة في إصدار الأحكام. ومن هنا ينتقل الكتاب إلى الباب الخامس: التقويم في البيئة الرقمية وعصر الذكاء الاصطناعي.

الباب الخامس

التقويم في البيئة الرقمية وعصر الذكاء الاصطناعي

مقدمة الباب

دخل التقويم التربوي خلال العقدین الأخيرین بيئة مختلفة جذريًا عن البيئة التي تشكلت فيها معظم أدواته التقليدية؛ فلم تعد التقنية مجرد وسيلة لعرض السؤال على شاشة بدل الورقة، بل أصبحت قادرة على تغيير ما يمكن تقويمه، وكيف تجمع الأدلة، ومتى تقدم النتائج، وما نوع البيانات التي يمكن استخدامها في تفسير التعلم. فالبيئات الرقمية تستطيع تقديم مهمات تفاعلية ومحاكاة ومواقف تتغير استجابة لاختيارات المتعلم، كما تستطيع تسجيل زمن الاستجابة وتسلسل الأفعال والمراجعات والمحاولات، وتقديم تغذية راجعة فورية، وتكيف صعوبة المهمة، وتتبع النمو عبر الزمن. ومع ظهور الذكاء الاصطناعي التوليدي اتسع التحول أكثر؛ إذ لم تعد التقنية تجمع الإجابة وتحللها فقط، بل تستطيع اليوم أن تنتج الأسئلة والنصوص والحلول والتغذية الراجعة، وأن تشارك بدرجات مختلفة في تقدير الأداء.

ولا يمثل هذا التحول مسألة تقنية فرعية؛ لأنه يضع الفكر التقويمي أمام ثلاثة أسئلة أساسية. يتعلق الأول بالإمكان: ما الذي أصبح في مقدورنا أن نقومه أو نراه من التعلم ولم يكن سهلًا من قبل؟ ويتعلق الثاني بالمشروعية والجودة: هل كل البيانات التي نستطيع جمعها تصلح دليلاً، وهل الأحكام الناتجة عنها صادقة وعادلة وشفافة؟ أما الثالث . وهو الأكثر عمقًا . فيتعلق بغاية التقويم نفسها: إذا استطاعت الآلة كتابة المقال وحل المسألة وإنتاج التصميم، فما الذي ينبغي أن نطلب من المتعلم أن يتعلمه وأن يثبت قدرته عليه؟

ومن هنا لا يتعامل هذا الباب مع «التقويم الإلكتروني» بوصفه قائمة تطبيقات وبرامج، لأن البرامج تتغير بسرعة، بينما تبقى الأسئلة التربوية أعمق وأطول عمراً. والمطلوب

هو بناء ثقافة تقويمية رقمية تستطيع التمييز بين استخدام التقنية لتسريع الممارسة القديمة وبين استخدامها لإعادة تصميم الممارسة على نحو يتيح أدلة أكثر عمقاً وملاءمة. فالاختبار الورقي الذي ينقل بحروفه وأسئلته إلى شاشة يظل في جوهره الاختبار نفسه، وإن تغير وسيط التقديم. أما التحول الرقمي الحقيقي فيبدأ حين يمكننا التقنية مثلاً من بناء مشكلة ديناميكية يتفاعل معها الطالب، أو تتبع مسار حله لا نتيجته فقط، أو تقديم مهمة تتكيف مع مستوى أدائه، أو دمج التقويم داخل التعلم نفسه بحيث يصبح الدليل ناتجاً طبيعياً عن النشاط الذي يمارسه المتعلم.

وتحذر الأدلة الحديثة في الوقت نفسه من مساواة الرقمنة بالتحسين؛ فإتاحة التقنية وحدها لا تضمن تعلمًا أفضل، وإنما تتوقف القيمة على جودة التصميم البيداغوجي والغرض الذي تستخدم التقنية من أجله. كما أن زيادة كمية البيانات لا تضمن صحة التفسير، وقد تجعل الحكم أكثر خطورة إذا أصبحت المؤشرات الرقمية الدقيقة ظاهرياً بديلاً عن الفهم النظري للتعلم.

ولهذا ينظم الباب في ثلاثة فصول مترابطة. يعالج الفصل السادس عشر **التحول الرقمي وتوسيع إمكانات التقويم**، فيتناول الانتقال من رقمنة الأداة إلى إعادة بناء الدليل، والاختبارات المحوسبة والتكيفية، والمهام التفاعلية، وتحليلات التعلم وبيانات العمليات، وإمكانات التغذية الراجعة والتخصيص، إلى جانب قضايا الوصول والفجوة الرقمية والنزاهة والخصوصية. وينتقل الفصل السابع عشر إلى **الذكاء الاصطناعي في التقويم والتعلم**، محلاً استخدامهم في تصميم المهمات والتصحيح والتغذية الراجعة والتكيف والتنبؤ، مع قضايا التحيز والشفافية والمسؤولية البشرية. ثم يتناول الفصل الثامن عشر السؤال الذي أصبح أكثر إلحاحاً: **ما الذي يستحق أن نقومه في عصر الذكاء الاصطناعي؟**، وكيف يعاد التفكير في الأصالة والكتابة وحل المشكلات والحكم البشري والقدرة على استخدام الذكاء الاصطناعي ونقده.

ولا ينطلق الباب من رفض التقنية ولا من التسليم لها، وإنما من مبدأ واضح:

التقنية لا تحدد فلسفة التقويم؛ فلسفة التقويم هي التي ينبغي أن تحدد لماذا نستخدم التقنية، وما البيانات التي نحتاجها، وما الحدود التي لا ينبغي أن نتجاوزها.

الفصل السادس عشر

التحول الرقمي وتوسيع إمكانيات التقويم

ليست كل رقمنة تحولاً

عندما انتقلت الاختبارات من الورق إلى الحاسوب، كان أول ما تغير هو وسيط التقديم: يظهر السؤال على الشاشة بدل الورقة، وينقر الطالب على الإجابة بدل وضع علامة بالقلم. وأتاح ذلك مزايا مهمة في الإدارة والتصحيح والسرعة وتقليل بعض التكاليف، لكنه لم يغير بالضرورة فلسفة التقويم أو نوع الدليل الناتج عنه. ولهذا ينبغي التمييز بين **رقمنة التقويم** Digitisation of Assessment وبين **التحول الرقمي في التقويم** Digital Transformation of Assessment. الأولى قد تعني تحويل الأداة القائمة إلى صيغة إلكترونية، أما الثانية فتستفيد من الخصائص التي لا تستطيع البيئة الورقية تقديمها بالسهولة نفسها: التفاعل، والتكيف، والمحاكاة، والوسائط المتعددة، والتسجيل المستمر لمسار الأداء، والتحليل الفوري، والربط بين التقويم والتعليم.

وتوضح OECD أن التقنيات الرقمية تستطيع توسيع «صندوق أدوات» مصمم التقويم على ثلاثة مستويات مترابطة: ما القدرات والأداءات التي يمكن استثارته، وكيف تصمم المهمة، وكيف تجمع البيانات وتحلل لاستخلاص الدليل (Foster & Piacentini, 2023). ومن هنا فإن السؤال عن القيمة الرقمية لا يكون: هل أجري الاختبار بالحاسوب؟ بل:

ما الذي استطعت معرفته عن تعلم الطالب بفضل التقنية ولم أكن أستطيع معرفته بالجودة أو الكفاءة نفسها من قبل؟

الرقمنة من أجل الكفاءة

يظل الاستخدام الإداري للتقنية ذا قيمة ولا ينبغي التقليل منه. فالاختبارات الإلكترونية تستطيع التصحيح الفوري للأسئلة ذات الإجابة المحددة، وتوزيع نماذج مختلفة، وإدارة

بنوك أسئلة، وتقديم تقارير سريعة، وتقليل أخطاء إدخال الدرجات، وتسهيل تطبيق الاختبارات لعدد كبير من الطلاب. كما تستطيع بعض الأنظمة إعادة استخدام الأسئلة بصورة منظمة، وحساب مؤشرات عن أداء الفقرات، وتقديم نتيجة مباشرة للطالب. وهذه مكاسب عملية مهمة، خاصة في البيئات ذات الأعداد الكبيرة. لكن الكفاءة التشغيلية لا تساوي بالضرورة **جودة تربوية أعلى**. فإذا كان الاختبار ضعيفاً في تصميمه، فإن تصحيحه خلال ثانية لا يجعله أكثر صدقاً، وإذا كانت الأسئلة تركز على استرجاع معلومات هامشية، فإن عرضها على منصة حديثة لا يرفع مستوى التفكير المطلوب.

ومن هنا ينبغي الفصل بين سؤالين: **هل جعلت التقنية التقويم أسرع؟ وهل جعلته أفضل؟**

وقد تكون الإجابة نعم عن الأول ولا عن الثاني.

من الاستجابة الثابتة إلى المهمة التفاعلية

تظهر الإمكانيات الأعمق للتقويم الرقمي حين لا يكون الحاسوب مجرد شاشة لعرض السؤال، وإنما جزءاً من بنية المهمة. يمكن للطالب في بيئة رقمية تحريك متغيرات في تجربة علمية ورؤية النتائج، أو استكشاف بيانات تفاعلية، أو التنقل بين مصادر متعددة، أو بناء نموذج، أو التعامل مع محاكاة لموقف يتغير تبعاً لقراراته. وهنا لا تقدم التقنية «سؤالاً جديد الشكل» فقط؛ بل تتيح تقويم عمليات كان من الصعب أو المكلف استنارتها في الاختبار الورقي.

وقد اتجهت التقويمات الدولية نفسها نحو هذه الصيغ. فبرنامج PISA لم يكتف بنقل الاختبار إلى الحاسوب منذ 2015، بل طور مهمات تستفيد من قدراته في القراءة والرياضيات والعلوم والتفكير الإبداعي، كما يتضمن PISA 2025 مجالاً مبتكراً هو **التعلم في العالم الرقمي Learning in the Digital World**، يقوم قدرة المتعلم على الانخراط في بناء المعرفة وحل المشكلات باستخدام أدوات حاسوبية وفي سياق من التعلم المنظم

ذاتيًا (OECD, 2026). وتكشف هذه التطورات معنى مهمًا: التقنية تستطيع أن تجعلنا لا نقيس فقط ماذا يعرف المتعلم؟ بل كيف يتفاعل مع مشكلة أو أداة أو بيئة تتطور أمامه.

المحاكاة: تقريب الأداء دون مخاطر الواقع

تعد المحاكاة الرقمية من أبرز إمكانات التقويم؛ إذ تسمح بوضع المتعلم في مواقف تشبه الواقع دون التكلفة أو الخطر الذي قد يصاحب الممارسة الفعلية. يمكن للمتعمّل إجراء تجربة مختبرية افتراضية، أو التعامل مع حالة طبية مصطنعة، أو إدارة موقف اقتصادي، أو اختبار متغيرات في نظام بيئي، أو ممارسة قرار مهني داخل سيناريو آمن. وتكون قيمة المحاكاة كبيرة حين يكون التفاعل مع النظام نفسه جزءًا من الكفاية المستهدفة. لكن التشابه البصري مع الواقع لا يضمن صدق المهمة. فقد تكون المحاكاة مذهلة تقنيًا لكنها تتطلب تفكيرًا سطحيًا، وقد تكون واجهة بسيطة جدًا لكنها تستثير عمليات عقلية أصيلة. ومن هنا ينبغي أن تحكم المحاكاة القاعدة نفسها التي حكمت التقويم الأصلي:

الأصالة المعرفية أهم من الإبهار البصري.

التقويم المدمج في التعلم

من أكثر التحولات إثارة أن يصبح الحد الفاصل بين نشاط التعلم ونشاط التقويم أقل وضوحًا. ففي بيئة تعليمية ذكية قد يحل الطالب مشكلات بغرض التعلم، بينما تجمع المنصة في الوقت نفسه أدلة عن الاستراتيجيات التي يستخدمها والأخطاء المتكررة ومستوى الصعوبة الذي يتعامل معه، ثم تغير النشاط أو تقدم دعمًا في ضوء هذه البيانات. وهذا ما يعرف بأشكال من **التقويم المدمج Embedded Assessment**؛ حيث لا يحتاج المتعلم دائمًا إلى التوقف عن التعلم والدخول في «وضع الامتحان»، لأن الدليل ينتج من النشاط نفسه. ولهذا التحول قيمة تربوية محتملة؛ فهو يتيح أدلة أكثر تكرارًا وأقرب إلى سياق الأداء، وقد يخفف من الفصل التقليدي بين «وقت التعلم» و«وقت القياس».

لكنه يخلق كذلك سؤالاً أخلاقياً: إذا كانت كل حركة داخل بيئة التعلم قابلة لأن تصبح دليلاً، فمتى يكون المتعلم متعلماً حراً في التجريب، ومتى يكون تحت التقويم؟ وهذا يتطلب شفافية وحدوداً واضحة لجمع البيانات واستخدامها.

من الإجابة إلى مسار الإجابة

في الاختبار التقليدي نعرف غالباً النتيجة النهائية: اختار الطالب (ب)، أو كتب الإجابة، أو حصل على الدرجة. أما البيئة الرقمية فتستطيع تسجيل كيف وصل إلى النتيجة. قد تسجل الزمن الذي قضاه في كل سؤال، وتسلسل الصفحات التي زارها، والأدوات التي استخدمها، والتعديلات التي أجراها، والخيارات التي جربها، وحتى تسلسل الكتابة أو البرمجة في بعض البيئات. وتسمى هذه المعلومات بيانات العمليات **Process Data** أو **Trace Data**. وقد أصبحت موضوعاً متنامياً في البحث التقويمي؛ إذ أظهرت مراجعة Anghel وزميلها عام 2024، التي حللت 221 دراسة تجريبية في التقويمات واسعة النطاق، أن بحوث بيانات العمليات تتناول موضوعات مثل زمن الاستجابة، وأنماط السلوك غير المعتادة، وتسلسل الأفعال، وحل المشكلات المركبة، والكتابة الرقمية (Anghel et al., 2024).

وتكمن الإمكانية المهمة هنا في الانتقال من: ماذا كانت النتيجة؟ إلى: ماذا فعل المتعلم أثناء محاولته الوصول إليها؟

لكن مسار الفعل ليس تفسيراً جاهزاً

إذا قضى الطالب وقتاً طويلاً في سؤال، ماذا يعني ذلك؟ قد يعني أنه يفكر بعمق. وقد يعني أنه لم يفهم السؤال. وقد يكون ترك الشاشة وذهب إلى مكان آخر. وإذا عدل إجابته خمس مرات، فقد يعني ذلك مراقبة جيدة للعمل، أو ترددًا، أو تخمينًا. ومن هنا فإن بيانات العمليات لا تحمل معناها داخلها. وقد شددت OECD على أن قيمة هذه البيانات تعتمد على ربطها بنظرية واضحة عن البناء المراد تقويمه، وعلى عمليات تحقق تضمن أن استخدامها يدعم استدلالات موثوقة ولا ينتج عواقب غير مقصودة

(Maddox, 2023). ومن ثم فإن أحد أهم مبادئ التقويم الرقمي هو: ما تستطيع التقنية تسجيله ليس بالضرورة ما ينبغي أن نفسه.

البيانات تصبح دليلاً من خلال النظرية

قد تستطيع المنصة تسجيل 100 متغير عن نشاط الطالب، لكن السؤال ليس كم متغيراً لدينا، بل أيها يرتبط فعلاً بالتعلم الذي نريد الاستدلال عليه. وهنا تعود أهمية نموذج التقويم الذي قدمه الكتاب منذ البداية: فهم البناء، ثم تحديد الملاحظات التي تدل عليه، ثم تفسيرها. ولا ينبغي أن تقلب التقنية هذا المنطق فنجمع البيانات أولاً ثم نبحت عما يمكن أن نقوله بها. فإذا بدأنا من وفرة البيانات بدل غاية التقويم، قد نقع في الاستدلال بعد جمع البيانات: أي اكتشاف ارتباط ثم تحويله إلى تفسير تربوي دون أساس نظري كاف. وقد لاحظت مراجعة Anghel وزملائها أن النظرية تظل ضرورية لتحديد معنى بيانات العمليات ولربطها بصدق الاستدلال، رغم سهولة جمع هذه البيانات في البيئات الرقمية (Anghel et al., 2024).

تحليلات التعلم

يشير مفهوم Learning Analytics إلى جمع بيانات عن المتعلمين وسياقاتهم وتحليلها واستخدامها لفهم التعلم وتحسينه. ويمكن أن تأتي البيانات من منصات إدارة التعلم، والأنشطة الرقمية، والاختبارات، والواجبات، والتفاعل مع المحتوى. وفي التقويم يمكن لتحليلات التعلم أن تساعد على اكتشاف أنماط يصعب على المعلم ملاحظتها يدوياً، خاصة في الصفوف الكبيرة أو التعلم عبر الإنترنت. قد تكشف أن مجموعة من الطلاب تتوقف دائماً عند المفهوم نفسه، أو أن الطلاب الذين يكررون نوعاً معيناً من الخطأ يحتاجون إلى دعم محدد، أو أن معظم الطلاب لا يستخدمون مورداً مهماً.

وفي مراجعة منهجية شملت 63 دراسة منشورة بين 2011 و2022 حول تحليلات التعلم في التقويم التكويني، وجد Zhang وزملاؤه توسعاً ملحوظاً في توظيفها لتوفير معلومات آنية للمتعلمين والمعلمين ودعم الممارسات التكوينية، مع استمرار الحاجة إلى أدلة أكثر

عمقاً على أفضل طرائق استخدامها (Zhang et al., 2023, pp. 359–381). ومن هنا يمكن أن تصبح التحليلات عيناً إضافية للمعلم، لكنها ليست بديلاً عن فهمه للسياق.

لوحات البيانات: الرؤية لا تعني الفهم

تعرض كثير من الأنظمة الرقمية لوحات Dashboard تحتوي على رسوم ونسب ومؤشرات وألوان توهي بسهولة اتخاذ القرار. لكن عرض البيانات بصورة جميلة لا يضمن فهمها. فالطالب الذي يرى دائرة حمراء أمام «مهارة التحليل: 63%» يحتاج إلى معرفة معنى النسبة وكيف بنيت وما الخطوة التي ينبغي اتخاذها. كما يحتاج المعلم إلى الحذر من تحويل المؤشرات إلى تسميات ثابتة للطلاب. ومن هنا ينبغي أن تحقق لوحة المتابعة ثلاث وظائف على الأقل: **تجعل الدليل مفهوماً، وتربطه بهدف أو معيار، وتقود إلى قرار ممكن.** أما المؤشر الذي لا يغير شيئاً في التعلم أو التدريس فقد يصبح ضوضاء رقمية.

من التقارير المتأخرة إلى البيانات الفورية

من مزايا التقويم الرقمي تقليل الفاصل الزمني بين الأداء والمعلومة. ففي اختبار ورقي قد يحتاج المعلم أياماً للتصحيح، بينما يستطيع النظام الرقمي في بعض أنواع الأسئلة تقديم النتيجة فوراً. وهذا ذو أهمية كبيرة للتقويم التكويني؛ إذ تزداد قيمة الدليل حين يصل في وقت ما تزال فيه إمكانية التعديل قائمة. يمكن للمعلم أن يرى أثناء الحصة أن 40% من الطلاب اختاروا بديلاً يعكس تصوراً خاطئاً، فيغير التدريس في اللحظة نفسها. لكن السرعة ينبغي ألا تتحول إلى غاية. فالاستجابة الفورية مفيدة فقط إذا كانت **صحيحة ومناسبة وقابلة للاستخدام.** والتصحيح السريع لإجابة مركبة بطريقة غير دقيقة قد يكون أسوأ من حكم بشري أبطأ وأكثر ملاءمة.

التغذية الراجعة الرقمية

تتراوح Feedback الرقمية من إظهار الإجابة الصحيحة بعد الاختيار إلى تفسيرات متفرعة تتغير بحسب الخطأ الذي ارتكبه الطالب. وتستطيع الأنظمة الأكثر تقدماً أن تقدم

تلميحات تدريجية، أو توجه الطالب إلى مورد، أو تطلب إعادة المحاولة. وهنا يصبح التقويم الرقمي قريباً من التدريس؛ فالنظام لا يقول فقط «خطأ»، وإنما يستخدم الخطأ لتحديد الاستجابة التالية. لكن جودة التغذية الراجعة الرقمية تخضع للمبادئ نفسها التي تناولها الفصل السابق: ارتباطها بالهدف، وقابليتها للاستخدام، وعدم تقديم الحل قبل أن تكون للمحاولة قيمة، وإتاحة فرصة للفعل اللاحق. ومن هنا فإن **Feedback الآلية ليست جيدة لأنها آلية، بل لأنها جيدة إذا صممت وفق نظرية تعلم جيدة.**

التقويم التكيفي

من أهم إمكانات الحاسوب التكيف **Adaptive Assessment**؛ حيث تختلف المهمات التي يتلقاها المتعلم بناء على أدائه السابق. ففي الاختبار التكيفي قد يحصل الطالب الذي يجيب بصورة صحيحة على مجموعة أصعب، بينما يقدم للطالب الذي يواجه صعوبة مستوى أكثر ملائمة، بهدف الوصول إلى تقدير أدق للقدرة بكفاءة أكبر. ولا تعني الفكرة أن الاختبار «يسهل» لبعض الطلاب ويصعب لآخرين بصورة غير عادلة؛ فالمهمات المختلفة تستخدم ضمن نموذج يسمح بوضع الأداء على مقياس مشترك. وقد توسع استخدام التصميم التكيفي في الاختبارات الدولية؛ ففي PISA 2025 يستخدم **التكيف متعدد المراحل Multistage Adaptive Testing** في المجالات الأساسية الثلاثة: القراءة والرياضيات والعلوم. وتكمن قيمة التكيف في تجنب تقديم عدد كبير من الأسئلة البعيدة جداً عن مستوى المتعلم، وزيادة كمية المعلومات التي نحصل عليها عند مستوى قدرته. لكن التقويم التكيفي يحتاج إلى بنوك قوية من الفقرات، ونماذج قياس مناسبة، واختبارات تقنية دقيقة، ولا ينبغي النظر إليه كخيار بسيط يمكن نقله إلى أي اختبار صفي دون البنية اللازمة.

التكيف في التعلم أوسع من التكيف في الاختبار

قد تستخدم المنصة نتيجة التقويم لتغيير ليس فقط السؤال التالي، وإنما مسار التعلم نفسه: تقدم شرحاً إضافياً، أو مثلاً، أو مستوى جديداً من التحدي. وهنا ننقل من

Adaptive Testing إلى Adaptive Learning. والفرق مهم؛ فالأول يهدف أساسًا إلى تحسين تقدير القدرة، بينما الثاني يستخدم الأدلة لتحسين الخبرة التعليمية. ومن منظور هذا الكتاب، تكون القيمة التربوية الأكبر حين يؤدي التكيف إلى:

دليل أفضل ← قرار أفضل ← تعلم أكثر ملاءمة.

وليس مجرد الحصول على رقم أكثر دقة عن الطالب.

التخصيص بين الوعد والمبالغة

تقدم بعض المنصات وعودًا بـ«التعلم الشخصي» لكل طالب بناءً على البيانات التي تجمعها. والفكرة جذابة، لكن ينبغي التمييز بين درجات التخصيص. قد يكون النظام قادرًا على اختيار مستوى صعوبة مناسب، لكنه لا يفهم بالضرورة سبب خطأ الطالب. وقد يعرف أن الطالب يحتاج إلى موضوع معين، لكنه لا يعرف الطريقة التعليمية التي ستكون أفضل له. ومن هنا ينبغي تجنب الاعتقاد أن امتلاك بيانات كثيرة يسمح ببناء «نموذج كامل» للمتعلم. فالتخصيص الأكثر نضجًا لا يقوم على افتراض أن النظام يعرف شخصية الطالب، وإنما على استخدام أدلة محددة لاتخاذ قرارات محددة وقابلة للمراجعة.

التقويم الرقمي وتتبع النمو

تتيح البيئة الرقمية تخزين أداءات متتابعة بصورة أكثر سهولة، مما يجعل تتبع النمو ممكنًا على نطاق واسع. يمكن مقارنة أداء الطالب عبر أسابيع أو أشهر، وتتبع إتقانه لمهارات محددة، ورؤية الأنماط بدل التعامل مع كل نتيجة منفصلة. وهذا ينسجم مع فلسفة الفصل السابع حول الانتقال من اللقطة إلى المسار. لكن تتبع النمو يحتاج إلى شروط؛ فإذا تغيرت طبيعة المهمات والمقاييس بصورة لا تسمح بالمقارنة، فقد تكون الخطوط الملونة التي تعرضها المنصة مضللة. ومن هنا فإن التقنية تسهل عرض النمو لكنها لا تحل تلقائيًا مشكلة قياسه بصورة صادقة.

التقويم الرقمي والملفات الإلكترونية

تتيح المحافظ الإلكترونية E-Portfolios جمع النصوص والتسجيلات والصور والفيديو والمسودات والتعليقات داخل مسار زمني، مما يجعلها مناسبة لتوثيق الأداءات التي يصعب اختزالها في الاختبارات. كما يمكن أن تسمح للطلاب باختيار الأدلة وشرح دلالتها، وهو ما يربطها بالتقويم الذاتي والنماء. لكن الملف الإلكتروني لا ينبغي أن يتحول إلى أرشيف ضخم؛ فالقيمة لا تأتي من التخزين بل من اختيار الأدلة وقراءتها وتفسير التقدم من خلالها.

التقويم عن بعد: الفرصة والتحدي

وسع التعلم عن بعد الحاجة إلى تقويمات يمكن أدائها خارج قاعة الامتحان، وأظهرت جائحة كوفيد-19 بوضوح أهمية استمرارية نظم التقويم عند تعذر الحضور. وقد سهلت التقنيات عقد الاختبارات وتسليم الأعمال والمناقشات الشفهية ومشروعات الأداء من مواقع مختلفة. لكن التقويم عن بعد أثار كذلك مشكلات تتعلق بهوية من يؤدي المهمة، والنزاهة الأكاديمية، وتفاوت جودة الاتصال والأجهزة، والبيئة المنزلية، ومراقبة الاختبارات. ومن هنا فإن أفضل استجابة لا تتمثل دائماً في محاولة جعل المنزل نسخة من قاعة الامتحان من خلال رقابة تقنية أشد، بل قد تتمثل في إعادة تصميم المهمة نفسها بحيث تعتمد بدرجة أكبر على التفسير والتطبيق والدفاع عن العمل ومسار الإنجاز.

المراقبة الإلكترونية للاختبارات

ظهرت أنظمة Remote Proctoring التي تستخدم الكاميرا والميكروفون وتسجيل الشاشة وأحياناً خوارزميات لرصد السلوك الذي تعتبره غير طبيعي. وقد توفر هذه الأنظمة حلاً لبعض قضايا إدارة الاختبارات عن بعد، لكنها تثير قضايا جادة في الخصوصية والإنصاف والقلق والوصول، كما أن «السلوك غير المعتاد» لا يساوي بالضرورة غشاً. فالطالب الذي ينظر جانباً قد يكون يفكر، والحركة المتكررة قد ترتبط بظرف شخصي،

وضعف الاتصال قد يسجل بوصفه حدثاً غير طبيعي. ومن هنا لا ينبغي تحويل المؤشر الآلي إلى حكم أخلاقي مباشر. والقاعدة التي أسس لها الكتاب في الفصل التاسع تظل حاکمة: التبين قبل الاتهام، والدليل قبل الحكم.

الفجوة الرقمية جزء من عدالة التقويم

لا يستطيع التقويم الرقمي أن يكون منصفاً إذا افترض تساوي الطلاب في الوصول إلى الأجهزة والاتصال والمهارات الرقمية والبيئة المناسبة. وقد يكون الاختبار نفسه صالحاً نظرياً، لكن ظروف الوصول تغير الأداء. ولهذا ينبغي قبل اعتماد التقويم الرقمي أن يسأل المصمم: هل يحتاج الطلاب إلى جهاز معين؟ وهل أداء المهمة يتأثر بسرعة الاتصال؟ وهل المهارة التقنية المطلوبة جزء من البناء أم عائق جانبي؟

وتظهر الأدبيات العربية المتعلقة بالتقويم الإلكتروني استمرار الحاجة إلى تطوير الكفايات التقنية والبنية والدعم. ففي دراسة على 395 معلماً ومعلمة في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية في فلسطين، جاء تقدير مستوى جودة أدوات التقويم الإلكتروني في العينة عند مستوى متوسط، وظهرت علاقة موجبة بين جودة هذه الأدوات وأبعاد المواطنة الرقمية، وهو ما يبرز ارتباط نجاح التقويم الرقمي بكفايات المعلم والبيئة التقنية وليس بالأداة وحدها (عساف وجرجون، 2023). ولا ينبغي تعميم نتيجة محلية واحدة، لكنها تتفق مع المبدأ الأوسع: التحول الرقمي يحتاج إلى قدرة بشرية ومؤسسية، لا شراء منصات فقط.

المهارة الرقمية: هدف أم مصدر تشويش؟

حين يؤدي الطالب اختباراً على الحاسوب، قد تؤثر مهارته في استخدام الواجهة في أدائه. إذا كان الهدف نفسه يتضمن الكفاية الرقمية، فإن هذا جزء مشروع من البناء. أما إذا كان الهدف معرفة في التاريخ مثلاً، فقد تصبح الواجهة المعقدة مصدر تباين لا علاقة له بالهدف. ولهذا ينبغي للتقويم الرقمي أن يميز بين استخدام التقنية وسيطاً وبين تقويم القدرة على استخدام التقنية. وكلما كانت الأولى، ازدادت الحاجة إلى واجهة

سهلة وتدريب كاف لاستخدامها حتى لا تتحول الوسيلة إلى جزء غير مقصود من الاختبار.

إمكانية الوصول Accessibility

يمكن للتقنية أن تحسن إمكانية الوصول بطرق يصعب توفيرها في الورق: تكبير النص، وقراءة الشاشة، وضبط التباين، واستخدام مدخلات بديلة، وتقديم بعض التكييفات بصورة أكثر استقلالاً. لكن التقنية يمكن أن تخلق حواجز جديدة إذا لم يصمم النظام منذ البداية لمتعلمين متنوعين. ومن هنا ينبغي أن تكون إمكانية الوصول جزءاً من تصميم التقويم الرقمي لا إضافة تأتي بعد بناء النظام. والهدف نفسه الذي وضعناه في الفصل العاشر يظل قائماً: إزالة العائق غير المرتبط بالبناء مع الحفاظ على جوهر ما نريد تقويمه.

الأمن التقني جزء من صدق النتيجة

التقويم الرقمي يعتمد على بنية تقنية يمكن أن تتعرض للأعطال أو فقد البيانات أو تسريبها. وقد يتوقف الاتصال أثناء الاختبار، أو لا تسجل استجابة، أو تختلف سرعة الجهاز بطريقة تؤثر في مهمة زمنية. وهذه ليست مشكلات تقنية خارج التقويم؛ فإذا أثرت في أداء الطالب أو في النتيجة أصبحت جزءاً من جودة القياس وعدالته. ولهذا يحتاج النظام إلى اختبارات تقنية، وخطط بديلة، وإجراءات واضحة للحوادث، وعدم تحميل الطالب تلقائياً مسؤولية خلل لا يملكه.

الأمن السبراني والنزاهة

كما أن حماية بنوك الأسئلة وبيانات الطلاب ونتائجهم جزء من المسؤولية. فالاختراق أو تسريب الأسئلة قد يفسد معنى النتائج، كما أن تسريب بيانات الأداء ينتهك الخصوصية. ومن هنا فإن التحول الرقمي يضيف إلى الثقافة التقويمية نوعاً جديداً من الأمانة المهنية: أمانة إدارة البيانات والبنية التقنية.

البيانات التعليمية لمن؟

كلما زادت المنصات قدرة على جمع التفاصيل، أصبح السؤال: من يملك هذه البيانات؟ المعلم؟ المدرسة؟ الشركة التي تدير المنصة؟ الطالب؟ ولا يمكن النظر إلى هذه المسألة بوصفها قانونية فقط؛ إنها تربوية وأخلاقية. فإذا سجل النظام كل نقرة ومحاولة ونمط تردد، هل يعرف الطالب أن ذلك يحدث؟ ولأي غرض سيستخدم؟ وهل سيبقى بعد انتهاء المقرر؟ وهل يمكن لشركة استخدامه لتطوير منتجات أخرى؟ ومن هنا ينبغي أن يقوم جمع البيانات على مبدأ **الضرورة والغرض المحدد**. فليس لأن التقنية تستطيع جمع البيانات ينبغي أن نفعل ذلك.

الحد الأدنى الكافي من البيانات

ترتبط الرؤية الأخلاقية للتقويم الرقمي بمبدأ سبق أن ظهر في الكتاب:

اجمع أقل قدر من البيانات يكفي لغرض تربوي مشروع.

وهذا المبدأ يقاوم نزعة رقمية تقوم على أن «المزيد من البيانات أفضل دائماً». فإذا كان قرار المعلم يحتاج إلى ثلاث استجابات جيدة، فقد لا يحتاج إلى سجل تفصيلي لحركة المؤشر. وإذا لم نعرف كيف سنستخدم بيانات معينة تربوياً، ينبغي أن نسأل لماذا نجتمعها أصلاً. وبذلك يصبح الاقتصاد في البيانات جزءاً من احترام الإنسان.

التنبؤ بالمتعلمين المعرضين للتعثر

تستخدم بعض نظم التحليلات نماذج تنبؤية لاكتشاف الطلاب الذين يحتمل أن يتعثروا، بناءً على الحضور أو النشاط أو الأداء السابق. وقد يكون ذلك مفيداً إذا أدى إلى تقديم دعم مبكر. لكن التنبؤ يمكن أن يتحول إلى تصنيف ذاتي التحقق إذا بدأ المعلم أو المؤسسة بمعاملة الطالب بوصفه «ضعيف الاحتمال للنجاح». كما أن الخوارزمية قد تعتمد على عوامل تعكس تفاوتات اجتماعية سابقة. ومن هنا يجب التعامل مع التنبؤ باعتباره:

إشارة للفحص والدعم، لا حكمًا على المستقبل.

والطالب الذي يحصل على احتمال 70% للتعثّر لا «يمتلك» صفة اسمها 70% فشل؛ إنه ناتج نموذج يعمل على بيانات معينة وتحت افتراضات قابلة للخطأ.

من التحليلات الوصفية إلى القرارات

يمكن للتحليلات الرقمية أن تعمل على مستويات مختلفة؛ فقد تصف ما حدث، أو تحاول تفسيره، أو تتنبأ بما قد يحدث، أو تقترح تدخلًا. وكلما انتقلنا من الوصف إلى القرار، ازدادت المسؤولية. فالقول إن الطالب لم يدخل المنصة منذ أسبوع حقيقة مسجلة نسبيًا. أما القول إنه «غير منخرط» فهو تفسير. والقول إنه «سيفشل» تنبؤ. والقول إنه «ينبغي تحويله إلى مسار أدنى» قرار. وهذه المراحل لا ينبغي أن تدمج آليًا. ومن هنا:

كل انتقال من البيانات إلى الحكم يحتاج إلى حجة إضافية.

التقويم الرقمي لا يلغي المعلم

قد تسمح وفرة البيانات والتصحيح الآلي بتصور مستقبل يستطيع فيه النظام القيام بمعظم التقويم وحده. لكن وظيفة المعلم ليست مجرد حساب النتيجة. المعلم يفهم تاريخ الطالب والسياق، ويرى أدلة لا تدخل المنصة، ويستطيع أن يسأل سؤالًا جديدًا عند الغموض، ويوازن بين مصادر المعلومات، ويدرك أثر القرار في الإنسان. ومن هنا ينبغي أن تستخدم الرقمنة لتقليل الأعمال التي لا تحتاج إلى حكم إنساني معقد، حتى يتفرغ المعلم أكثر للأعمال التي تحتاج إليه. فالتصحيح الآلي للسؤال الموضوعي قد يوفر وقتًا يمكن استخدامه في حوار تقويمي أو تغذية راجعة أكثر عمقًا. وهكذا تكون التقنية مضاعفًا للمهنية لا منافسًا لها.

التقنية قد تغير وظيفة وقت المعلم

من المكاسب المحتملة للتحويل الرقمي نقل وقت المعلم من أعمال إدارية متكررة إلى تفسير الدليل والتدخل. فبدل قضاء وقت طويل في جمع الدرجات يدويًا، يستطيع فحص

الأنماط. وبذل كتابة الملاحظة التصحيحية نفسها عشرات المرات، يمكن للنظام تقديمها تلقائيًا بينما يتدخل هو في الحالات التي تحتاج إلى تفسير أعمق. لكن هذا المكسب لا يتحقق تلقائيًا؛ فقد تزيد التقنية عبء المعلم إذا أضافت منصات وتقارير ورسائل دون إلغاء أعمال قديمة. ومن هنا ينبغي أن يسأل النظام التعليمي: **ما العمل الذي ستلغيه التقنية، لا ما العمل الجديد الذي ستضيفه فقط؟**

التقويم الرقمي داخل الصف

لا يحتاج المعلم إلى نظام نكاء ضخمة ليستفيد من الرقمنة. يمكن لاختبار قصير مجهول الدرجة أن يعرض توزيع الاستجابات فورًا. ويمكن لوثيقة مشتركة أن تكشف تطور نص جماعي. ويمكن لملف إلكتروني أن يسمح بمقارنة مسودتين. ويمكن لتسجيل صوتي قصير أن يوفر دليلًا على تقدم مهارة لغوية. والقيمة في هذه الاستخدامات تأتي حين تكون أخف من البديل وأكثر قدرة على إنتاج دليل ذي معنى. ومن هنا يمكن أن تكون أبسط أداة رقمية أكثر ابتكارًا تربويًا من نظام معقد إذا كانت مرتبطة بقرار واضح.

الممارسة العربية: من الاستخدام إلى الجودة

اتسع استخدام التقويم الإلكتروني عربيًا، خاصة بعد تجربة التعليم عن بعد، وتناولت الأدبيات تطبيقات الاختبارات الرقمية والملفات الإلكترونية والتغذية الراجعة والمنصات. لكن جزءًا معتبرًا من الخطاب ما يزال يركز على الأدوات والبرامج أكثر من جودة الاستدلال الناتج عنها. وقد عرض الأنصاري (2024، ص ص. 102-121) إمكانات الاختبارات الإلكترونية والملفات الرقمية وأدوات تقديم التغذية الراجعة في تجديد الممارسة التقويمية، بينما تناولت دراسات أخرى الكفايات التقنية اللازمة للمعلمين في التقويم الإلكتروني. وهذه الأعمال مهمة في مرحلة بناء القدرة، لكن المرحلة التالية تحتاج إلى تجاوز السؤال: **كيف نستخدم الأداة؟ إلى: هل الاستخدام ينتج دليلًا أفضل وتعلمًا أفضل؟**

فالمستقبل لا يحتاج فقط إلى معلمين يجيدون إنشاء Google Form أو تشغيل منصة، بل إلى معلمين يستطيعون تقييم معنى البيانات التي تنتجها هذه الأدوات وحدودها.

الاختبارات الرقمية في اللغة العربية

تقدم اللغة العربية مثالاً واضحاً على أن الرقمنة ليست محايدة تجاه طبيعة المادة. فالتقويم الرقمي للقراءة يختلف عن الاستماع، والكتابة العربية تطرح قضايا متعلقة بلوحة المفاتيح والخط والتشكيل، وتقويم المحادثة يحتاج إلى الصوت أو التفاعل، كما تختلف المتطلبات للناطقين بالعربية وللناطقين بغيرها. ومن هنا فإن تصميم التقويم الرقمي ينبغي أن ينطلق من خصوصية المجال لا من منصة عامة يفترض أنها مناسبة لجميع المواد. وتشير بعض الدراسات العربية الحديثة إلى الحاجة إلى تطوير كفايات معلمي العربية للناطقين بغيرها في استخدام أدوات القياس والتقويم الإلكتروني، وهو مثال على أن التحول الرقمي يحتاج دائماً إلى ثقافة مهنية متخصصة في المادة نفسها.

هل التقويم الرقمي أقل قلقاً؟

قد يشعر بعض الطلاب براحة أكبر مع الاختبار الرقمي، بينما يشعر آخرون بقلق إضافي مرتبط بالتقنية أو الخوف من الأعطال. ومن ثم لا ينبغي افتراض أن الوسيط الرقمي أكثر راحة أو أكثر ضغطاً بصورة عامة. وإذا كان الطالب يتعلم في بيئة رقمية بصورة معتادة، قد يصبح التقويم الرقمي أكثر اتساقاً مع خبرته. أما إذا كانت خبرته محدودة، فقد يقيس الاختبار قدرته على التعامل مع البيئة بقدر أكبر مما يقصده المصمم. ومن هنا تكون الألفة بالوسيط جزءاً من شروط العدالة.

التلعيب Gamification والتقويم

تستخدم بعض المنصات النقاط والشارات ولوحات المتصدرين والعناصر التنافسية لإشراك الطلاب. وقد يكون لهذه العناصر أثر في المشاركة، لكنها تحتاج إلى حذر في سياق التقويم؛ فقد يتحول الاهتمام من التعلم إلى جمع النقاط، وقد تزيد المقارنة الاجتماعية أو تشجع السرعة على حساب التفكير. ومن هنا ينبغي ألا تصبح «متعة

الاختبار» معيارًا كافيًا لجودته. فالمتعلم قد يستمتع بمهمة ضعيفة تقويمياً، وقد تكون مهمة عميقة أقل إثارة لحظية. والسؤال الحاكم هو:

هل التلعيب يدعم السلوك التعليمي الذي نريده أم يزاحمه؟

التقويم الرقمي والتعاون

تستطيع البيئة الرقمية تسجيل تفاعل أعضاء المجموعة ومساهماتهم بدرجة لا تتاح بسهولة في العمل الورقي، وقد يصبح من الممكن تحليل تسلسل الحوار أو توزيع الأدوار. كما سمحت التقنيات ببناء مهمات لتقويم حل المشكلات التعاوني. لكن مراجعة منهجية للأبحاث التجريبية في التقويم الحاسوبي لحل المشكلات التعاوني وجدت أن بعض الدراسات ما تزال تقتصر إلى أدلة كافية على الموثوقية والصدق، وهو ما يذكر بأن القدرة التقنية على بناء المهمة لا تضمن جودة القياس (Chai et al., 2024). ومن هنا ينبغي أن يسبق الابتكار التقني أو يصاحبه سؤال دائم:

هل نستطيع الدفاع عن الاستدلال الناتج؟

الابتكار ينبغي أن يمر عبر الصدق

قد تنتج التقنيات الجديدة بيانات لم تكن متاحة سابقًا، لكن حادثة البيانات لا تجعلها صالحة تلقائيًا. وتؤكد OECD أن تقويمات الجيل الجديد تحتاج إلى عمليات تصميم وتحقق منضبطة، لأن الابتكار يجب أن يحدث في ما نقومه وكيف نستثير الدليل وكيف نفسره، لا في واجهة المهمة فقط (Foster & Piacentini, 2023). ومن هنا فإن التحول الرقمي لا يلغي علم القياس والتقويم؛ بل يجعله أكثر ضرورة. فكلما أصبحت البيانات أكثر تعقيدًا، زادت الحاجة إلى نظرية أوضح عن معنى هذه البيانات وحدودها.

من التعليم الرقمي إلى التقويم الرقمي المتجدد

يمكن تصور تطور الممارسة الرقمية في ثلاث درجات. في الدرجة الأولى تستخدم التقنية لأتمتة الممارسة القديمة: الاختبار نفسه لكن على الحاسوب. وفي الثانية

تستخدم لتحسين الممارسة: تصحيح أسرع، وتغذية راجعة فورية، وتكيف في الصعوبة، وتقارير أفضل. أما الدرجة الثالثة فتستخدم لإعادة تصور التقويم: مهمات تفاعلية وأدلة عن العملية وتقويم مدمج في التعلم وقدرات لم يكن من السهل قياسها سابقاً. ولا يلزم أن تكون الدرجة الثالثة هي الأفضل دائماً؛ فلو كان الهدف بسيطاً يكفي اختبار مباشر، فإن بناء محاكاة معقدة هدر للموارد. والتجديد الحقيقي هو اختيار أبسط مستوى تقني يحقق الغرض التربوي بأفضل جودة ممكنة.

التقويم الرقمي لا ينبغي أن يصبح هدفاً مؤسسياً بذاته

قد تضع المؤسسات مؤشرات مثل «تحويل 100% من الاختبارات إلى إلكترونية» بوصفها دليل تقدم. لكن هذا المؤشر يقيس تحول الوسيط لا جودة التقويم. وقد يكون الاختبار الورقي الأنسب في موقف معين، أو الأداء العملي المباشر أقوى دليل. ومن هنا ينبغي أن تكون أهداف التحول من نوع: تقليل زمن الحصول على Feedback. توفير أدلة أفضل عن مهارة معينة. تحسين إمكانية الوصول. تتبع النمو. تقليل العمل الإداري. وليس مجرد زيادة نسبة الاستخدام التقني.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن للمعلم قبل رقمنة أي تقويم أن يبدأ باختبار بسيط للقيمة المضافة. يأخذ مهمة يستخدمها حالياً ويسأل: ما المشكلة التي أحاول حلها بالتقنية؟ إذا كان الجواب «التصحيح يأخذ وقتاً طويلاً»، فقد تكون الأتمتة كافية. وإذا كان «لا أستطيع رؤية طريقة تفكير الطلاب»، فقد يحتاج إلى مهمة تفاعلية أو تسجيل بعض خطوات الحل. وإذا كان «التغذية الراجعة تصل متأخرة»، يمكن تصميم نظام يقدم معلومات فورية في الأجزاء المناسبة. وإذا لم يجد إجابة واضحة، فقد لا تكون هناك حاجة إلى الرقمنة أصلاً. ثم يفحص أربعة أبعاد مترابطة: هل الدليل الناتج أكثر صلة بالهدف؟ هل الاستخدام منصف ويمكن للجميع الوصول إليه؟ هل البيانات التي تجمع ضرورية؟ وهل ستغير النتيجة قراراً تعليمياً؟ وبذلك تتحول الرقمنة من اختيار تقني إلى قرار تقويمي مبرر.

مثال تطبيقي

لنفترض أن معلمًا يريد تقويم قدرة طلابه على تفسير نتائج تجربة علمية. في النسخة الورقية يعرض جدول بيانات ويطلب تفسيرًا مكتوبًا. لا توجد مشكلة جوهرية في ذلك، وقد تكون الورقة كافية. لكن إذا كان الهدف يتضمن كذلك تصميم التجربة واتخاذ القرارات أثناء الاستقصاء، تستطيع بيئة رقمية تقديم محاكاة يغير فيها الطالب متغيرًا ويراقب النتيجة ويختار التجربة التالية. تسجل المنصة خطواته، لكن المعلم لا يستخدم كل ما سجلته. يحدد مسبقًا أن الدليل المهم هو: هل غير متغيرًا واحدًا؟ هل استخدم النتيجة السابقة في اختيار الخطوة التالية؟ وهل راجع فرضيته عندما تعارضت معها البيانات؟ هنا أصبحت بيانات العمليات ذات معنى؛ لأنها ترتبط مباشرة بنموذج للاستقصاء العلمي. أما عدد النقرات أو حركة المؤشر فلا تدخل في الحكم لأنها لا تخدم الغرض.

وهذه هي الصورة المنشودة للتحويل الرقمي:

تقنية تتيح أداءً ذا معنى ← بيانات مختارة وفق نظرية ← استدلال منضبط ← قرار يساعد على التعلم.

خلاصة الفصل

لا يتمثل التحويل الرقمي في نقل الاختبار من الورق إلى الشاشة، وإن كانت الرقمنة التشغيلية تستطيع تحسين السرعة والإدارة والتصحيح. وتظهر القيمة الأعمق للتقنية حين توسع ما يستطيع التقويم استنثاره وملاحظته وتفسيره: مهمات تفاعلية ومحاكاة، وتقويمات تكيفية، وبيانات عن مسار الأداء، وتحليلات تعلم، وتغذية راجعة في الوقت الحقيقي، وتتبع للتقدم عبر الزمن. ويمثل الانتقال من المنتج إلى العملية واحدًا من أهم التحولات؛ إذ أصبحت البيئة الرقمية قادرة على تسجيل كيف تصرف المتعلم أثناء المهمة، لا النتيجة النهائية فقط. لكن وفرة بيانات العمليات لا تجعلها أدلة تلقائيًا؛ فزمن

الاستجابة والنقرات وتسلسل الأفعال لا تحمل معنى تربويًا إلا إذا ارتبطت بنظرية واضحة عن التعلم والبناء الذي نريد تقويمه.

وتقدم تحليلات التعلم إمكانات مهمة في كشف الأنماط ودعم التقويم التكويني، كما يستطيع التقويم التكيفي زيادة كفاءة القياس وملاءمة المهمات لمستوى القدرة. غير أن هذه التقنيات لا تغني عن المعلم ولا تجعل التخصيص تلقائيًا أو كاملاً؛ فالمعلم يظل مسؤولاً عن تفسير الدليل في السياق وعن القرار الذي يبنى عليه. وفي الوقت نفسه يضيف التحول الرقمي مخاطر جديدة: الفجوة الرقمية، ومشكلات الوصول، والأعطال التقنية، وخصوصية البيانات، والمراقبة الإلكترونية، والتنبؤات التي قد تتحول إلى تصنيفات، والافتراض أن كل ما تستطيع المنصة تسجيله يستحق أن يجمع ويستخدم. ولهذا يضيف الكتاب إلى مبادئ جودة التقويم مبدأً خاصاً بالبيئة الرقمية:

لا تجمع البيانات لأنك تستطيع جمعها؛ اجمعها فقط عندما تستطيع أن تبرر علاقتها بالتعلم وغرض استخدامها وحدود تفسيرها.

كما أن التقنية لا ينبغي أن تلغي مساحة الخطأ والتجريب؛ فإذا أصبح كل فعل رقمي مراقبًا ومسجلًا ومفسرًا، فقد تتحول بيئة التعلم إلى بيئة مراقبة مستمرة، وهو ما يتعارض مع الرؤية الإنسانية التي أسس لها الكتاب. ومن هنا فإن معيار التحول الرقمي ليس عدد الاختبارات الإلكترونية ولا كمية البيانات المنتجة، وإنما مقدار ما حققته التقنية من دليل أفضل، وتغذية راجعة أسرع وأكثر فائدة، ووصول أكثر إنصافًا، وقرار تربوي أكثر دقة، وعبء أقل على المعلم والمتعلم. ويصل الفصل إلى قاعدة جامعة:

التقنية الجيدة في التقويم هي التقنية التي تصبح خادمة للاستدلال التربوي؛ توسع قدرتنا على رؤية التعلم دون أن تدفعنا إلى ادعاء معرفة أكثر مما تسمح به الأدلة، وتزيد قدرتنا على الاستجابة للمتعلم دون أن تختزله في بياناته. لكن التحول الرقمي الذي عرضناه حتى الآن يأخذ بعدًا جديدًا أكثر عمقًا مع الذكاء الاصطناعي؛ فالآلة لم تعد تكتفي بجمع البيانات وتنظيمها، وإنما أصبحت قادرة على توليد المهام وتحليل اللغة وإنتاج Feedback واقتراح الأحكام والتكيف مع المتعلم. وهنا يصبح السؤال أكثر

حساسية: ما الذي يجوز أن نفوضه إلى الذكاء الاصطناعي في التقويم، وما الذي ينبغي أن يبقى تحت الحكم والمسؤولية الإنسانية؟ وهذا هو موضوع الفصل التالي: الذكاء الاصطناعي في التقويم والتعلم.

الفصل السابع عشر

الذكاء الاصطناعي في التقويم والتعلم

من أداة مساعدة إلى طرف داخل العملية التقييمية

لم يعد الذكاء الاصطناعي في التعليم مجرد تقنية تعمل في الخلفية لترتيب البيانات أو حساب النتائج؛ فقد أصبحت أنظمتها، وخصوصًا النماذج التوليدية الكبيرة، قادرة على صياغة الأسئلة، وبناء سيناريوهات، وتحليل إجابات مفتوحة، واقتراح درجات، وتوليد تغذية راجعة، وتخصيص المهمات، ومحاورة المتعلم، بل ومساعدته على مراجعة عمله وتقييمه. وبذلك انتقل الذكاء الاصطناعي من كونه أداة داخل نظام التقويم إلى كونه، في بعض التطبيقات، طرفًا مشاركًا في إنتاج الدليل وتفسيره والاستجابة له.

وقد جعل هذا التحول العلاقة التعليمية أكثر تعقيدًا؛ فلم تعد في بعض البيئات علاقة بين معلم ومتعلم فقط، بل بين معلم-ذكاء اصطناعي-متعلم. ولهذا وضعت UNESCO في إطار كفايات المعلمين في الذكاء الاصطناعي لعام 2024 البعد الإنساني والوكالة البشرية والأخلاق في مركز الكفايات المطلوبة، إلى جانب معرفة التقنية واستخداماتها البيداغوجية (Miao & Cukurova, 2024). ومن منظور التقويم، لا ينبغي أن يكون السؤال: هل نستطيع استخدام الذكاء الاصطناعي؟ فقد أصبحت الإجابة التقنية عن ذلك في مجالات كثيرة واضحة. السؤال الأعرق هو:

أي جزء من عملية التقويم يمكن أن يستفيد من الذكاء الاصطناعي، وأي جزء لا ينبغي أن يفوض إليه وحده، وما الشروط التي تجعل الاستخدام صالحًا وعادلًا وشفافًا ومسؤولًا؟

الذكاء الاصطناعي ليس تقنية واحدة

من الخطأ التعامل مع AI بوصفه أداة واحدة متجانسة؛ فهناك أنظمة للتنبؤ، وأخرى للتصنيف، ومعالجة اللغة، والتعرف إلى الصوت والصورة، وأنظمة تكيفية، ونماذج توليدية تستطيع إنتاج نصوص وصور وأكواد وحوارات. وفي التقويم تختلف وظيفة كل نوع. فقد يستخدم نموذج إحصائي للتنبؤ بالتعثر، ونظام معالجة لغة لتقدير إجابة مكتوبة، ونموذج توليدي لصنع تغذية راجعة، ونظام تكيفي لاختيار المهمة التالية. ولهذا فإن عبارة «استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم» واسعة جدًا، ولا تكفي للحكم على الممارسة. ينبغي دائمًا تحديد:

ما النظام؟ وما الوظيفة؟ وما الدليل الذي يتعامل معه؟ وما نوع الحكم الذي ينتجه؟

فدرجة الخطر لا تكون واحدة إذا كان النظام يقترح سؤالاً للمعلم أو إذا كان يقرر مصير قبول طالب.

أول مجالات الاستخدام: تصميم المهمات والأسئلة

يستطيع الذكاء الاصطناعي التوليدي إنتاج عشرات الأسئلة في دقائق، وصياغة حالات ودراسات موقف، واقتراح أسئلة متعددة المستويات، وبناء بدائل لاختيار من متعدد، وتعديل اللغة بما يناسب مرحلة دراسية. وهذه قدرة مفيدة للمعلم، خاصة حين تستخدم في **توسيع بنك الأفكار** لا في استبدال عملية التصميم المهنية. فالمعلم يستطيع أن يطلب عدة سيناريوهات لتقويم قدرة محددة، ثم يختار منها ويعدلها ويفحصها. وقد تساعد النماذج كذلك في اكتشاف تكرار صياغات أو اقتراح بدائل أو مستويات صعوبة. لكن إنتاج السؤال لا يعني صلاحيته. فقد يكون السؤال صحيح اللغة لكنه خارج المنهج، أو يطلب معرفة غير مستهدفة، أو يحتوي على إجابة غير دقيقة، أو يبني على معلومة مختلقة، أو يصنف سؤال استرجاع بسيط على أنه «تفكير ناقد» لمجرد استخدام ألفاظ توجي بذلك.

ومن هنا فإن الاستخدام المهني يقوم على:

توليد آلي ← مراجعة بشرية ← تحقق من المحتوى والهدف والدليل والإنصاف.

لا: توليد آلي ← استخدام مباشر.

الذكاء الاصطناعي كمساعد في بناء الروبرات

يمكن للنموذج أن يقترح معايير وأوصافاً لمستويات الأداء، وهي وظيفة قد توفر للمعلم نقطة بداية جيدة. لكن الخطر هنا مشابه: قد ينتج Rubric يبدو منظماً ومقنعاً، لكنه يحتوي على معايير شكلية لا ترتبط بالتعلم، أو مستويات تتداخل، أو أوصافاً عامة مثل «ممتاز» و«جيد» دون فرق حقيقي. ومن هنا تظل القاعدة التي وضعناها سابقاً:

المعيار يمثل نظرية صغيرة عن معنى الجودة.

وهذه النظرية يجب أن يملكها المختص بالمجال، لا أن يقبلها من النظام لأنه صاغها بلغة جيدة. ويكون الاستخدام الأقوى حين يطلب المعلم من النظام نقد Rubric قائم، أو اقتراح بدائل، أو فحص وضوح الأوصاف، ثم يتخذ الحكم النهائي بنفسه.

التصحيح الآلي: من الإجابة المغلقة إلى النص المفتوح

يعد التصحيح الآلي من أقدم تطبيقات التقنية في التقويم؛ فقد كان من السهل نسبياً تصحيح الأسئلة الموضوعية آلياً. أما التحول الأكثر أهمية فهو محاولة تقدير الإجابات المفتوحة والنصوص. وتستطيع أنظمة معالجة اللغة اليوم تحليل نصوص طويلة بدرجات متزايدة من التعقيد، وتحديد وجود عناصر أو مفاهيم، ومقارنة الاستجابة بمعيار، بل واقتراح مستوى أداء. وقد وجدت مراجعة منهجية للتقدير الآلي للإجابات النصية في التعليم ما بعد الثانوي أن التطورات الحديثة في معالجة اللغة والنماذج الكبيرة فتحت إمكانات حقيقية لتقليل عبء التصحيح وتقديم تقدير أسرع، لكن الأدلة ما تزال تتطلب عناية بقضايا الصدق والاتساق والشفافية عبر المجالات المختلفة (2024). وهنا ينبغي التمييز بين مستويين:

استخدام AI للمساعدة في التصحيح، واستخدامه بوصفه المقوم النهائي.

المستوى الأول أقل خطورة: قد يحدد النظام إجابات تحتاج إلى مراجعة، أو يطبق معيارًا أوليًا، أو يقترح تعليقات. أما المستوى الثاني فيحتاج إلى أدلة أقوى بكثير على صلاحية النظام للفئة والمهمة واللغة والسياق.

الاتساق ليس صدقًا

قد يبدو النظام الآلي جذابًا لأنه يطبق المعيار بالطريقة نفسها آلاف المرات ولا يتعب. لكن هذا الاتساق لا يثبت صحة الحكم. فإذا كان النظام يفهم معيارًا بصورة خاطئة، فقد ينتج خطأً متسقًا. وهذا أخطر أحيانًا من التفاوت البشري؛ لأن المظهر العددي للاتساق قد يمنح ثقة زائفة. ومن هنا ينبغي الفصل بين: هل النظام متسق؟ و: هل يقيس ما يفترض أنه يقيس؟

وهذا هو الفرق نفسه بين الموثوقية والصدق الذي أسس له الكتاب في الفصل الثالث.

الذكاء الاصطناعي لا يعرف المعنى كما يعرفه الخبير

النماذج اللغوية تستطيع إنتاج وتحليل لغة شديدة الإقناع، لكنها لا تمارس الحكم بالطريقة نفسها التي يمارسها الخبير البشري داخل سياق مهني واجتماعي. فقد يكون المعلم يعرف أن الإجابة استخدمت مفهومًا بطريقة غير مألوفة لكنها صحيحة، بينما قد يفسر النظام الاختلاف عن الأنماط المتوقعة على أنه ضعف. وقد تكون إجابة الطالب قصيرة لكنها بالغة الدقة، بينما يفضل النموذج نصًا أطول لأنه أقرب إلى أمثلة التدريب. ومن هنا تحتاج المهمات التي تحتوي على تعدد مشروع في الإجابات أو الإبداع أو الحساسية للسياق إلى حذر أكبر في التفويض.

الذكاء الاصطناعي والتغذية الراجعة

يمثل Feedback أحد أكثر المجالات الواعدة؛ فالذكاء الاصطناعي يستطيع تقديم تعليق فوري تقريبًا لعدد كبير من الطلاب، ويمكنه صياغة ملاحظات مختلفة بحسب الإجابة، وإعادة الشرح بطرق متعددة، ومحاورة المتعلم حول الخطأ.

وقد اتسعت قاعدة الأدلة بسرعة. ففي مراجعة منهجية لعام 2025 شملت 129 دراسة حول التغذية الراجعة المدعومة بالذكاء الاصطناعي، كانت الاتجاهات العامة إيجابية في إدراك المتعلمين واستجاباتهم وبعض نواتج التعلم، مع استمرار مشكلات في شفافية الخوارزميات وجودة التفسير. كما أظهرت مراجعة نوعية أحدث شملت 47 دراسة تجريبية منشورة بين 2022 و2026 أن Feedback الناتجة عن النماذج اللغوية تتفوق غالبًا على غياب التغذية الراجعة، ويمكن أن تحسن جودة المراجعة وبعض نواتج التعلم قصيرة المدى، لكنها قد تتضمن هلوسة ومبالغة في الإيجابية وسوء تصنيف لعمل الطالب. وهذا يقود إلى نتيجة متوازنة:

الذكاء الاصطناعي يستطيع إنتاج Feedback مفيدة، لكنه لا يضمن Feedback صحيحة بمجرد قدرته على إنتاجها بسرعة.

قوة الذكاء الاصطناعي في الحوار

تتميز النماذج التوليدية عن أنظمة Feedback التقليدية بقدرتها على الاستمرار في الحوار. فالطالب يستطيع أن يقول: «لم أفهم الملاحظة، اشرحها بمثال»، أو «لا تعطيني الحل، أعطني تلميحًا»، أو «قارن عملي بهذا المعيار». وهذا يفتح إمكانًا قويًا لجعل Feedback أكثر تفاعلية وتخصيصًا. لكن قيمة الحوار تعتمد على طريقة استخدام المتعلم. فإذا طلب الحل مباشرة وحصل عليه، قد تختفي المسافة الضرورية للتفكير. ومن هنا ينبغي تصميم أنماط استخدام تجعل النظام يعمل بوصفه مساعدًا على التفكير أكثر من كونه موردًا للحل الجاهز. مثلًا:

«اسألني أسئلة تساعدني على اكتشاف الخطأ، ولا تعطيني الحل.» أو:

«استخدم الروبرك لتحديد أضعف معيار فقط، ثم اطلب مني اقتراح تعديل.» وهنا يصبح الذكاء الاصطناعي جزءًا من عملية التنظيم الذاتي.

هل AI Feedback أفضل من Feedback المعلم؟

لا توجد إجابة عامة. تشير المراجعات الحديثة إلى أن بعض الطلاب يقدر Feedback الآلية لسرعتها وتوافرها المستمر وكونها أحيانًا أقل إشعارًا بالحكم الشخصي، بينما يفضل آخرون ملاحظات المعلم بسبب الثقة والسياق والفهم الشخصي. وتظهر اتجاهات قوية نحو الجمع بين المصدرين بدل تصور منافسة صفرية بينهما. وفي مراجعة منهجية منشورة عام 2025 حول منظور الطلاب، ظهرت تفضيلات متنوعة، لكن الطلاب كانوا يميلون إلى طلب Feedback مفصلة وبناءة وحساسة للسياق، سواء جاءت من AI أو المعلم. وهذا يعزز أن السؤال ليس: من الأفضل، الإنسان أم الآلة؟ بل: أي نوع من Feedback ينبغي أتمتته، وأين يضيف الحكم والعلاقة البشرية قيمة لا تستطيع الآلة تعويضها؟

التغذية الراجعة الهجينة

من النماذج الواعدة أن ينتج الذكاء الاصطناعي مسودة أولية للتعليقات، ثم يراجع المعلم الحالات أو يضيف ما يحتاج إلى خبرة وسياق. يمكن مثلًا أن يتولى النظام تحديد أخطاء لغوية متكررة، بينما يركز المعلم على بنية الحجة والمعنى. أو يقدم النظام Feedback منخفضة المخاطر أثناء المسودة، ثم تكون الملاحظات النهائية من المعلم. وتشير مراجعات 2026 للتغذية الراجعة التوليدية إلى اهتمام متزايد بالتكامل الإنساني-الآلي، مع بقاء الأدلة بشأن الآثار طويلة المدى قيد التكوين. ويبدو هذا الاتجاه أكثر انسجامًا مع فلسفة الكتاب:

الأتمتة فيما يمكن أتمتته بأمان، والحكم البشري حيث يصبح المعنى والسياق والعواقب أكثر أهمية.

الذكاء الاصطناعي والتقويم التكويني

يستطيع AI أن يجعل التقويم التكويني أكثر قابلية للتوسع؛ فهو يستطيع تحليل استجابات كثيرة بسرعة، وتجميع الأخطاء المتشابهة، واقتراح مجموعات تحتاج إلى دعم، وتقديم تلميحات فردية. وقد يسمح ذلك للمعلم برؤية الصف من مستوى لم يكن متاحًا سابقًا.

لكن الخطر هو أن يصبح «التشخيص» الآلي حقيقة غير قابلة للنقد. إذا قال النظام إن الطالب يعاني «ضعفًا في الاستدلال»، ينبغي أن يعرف المعلم كيف وصل إلى ذلك، وأن يفحص أمثلة فعلية من عمله. فالتقويم التكويني يحتاج إلى سرعة، لكنه يحتاج كذلك إلى قابلية للتصحيح؛ لأن الخطأ في التشخيص يؤدي إلى تعليم غير مناسب.

التنبؤ: من سيواجه صعوبة؟

يمكن لنماذج الذكاء الاصطناعي استخدام بيانات سابقة للتنبؤ بالطلاب المعرضين للتعثّر أو الانقطاع أو ضعف الأداء. وقد تكون هذه الأنظمة مفيدة جدًا إذا جعلت الدعم مبكرًا بدل انتظار الفشل. لكنها تمثل أحد أكثر مجالات AI حساسية؛ لأن التنبؤ قد يعتمد على بيانات مرتبطة بالخلفية الاجتماعية والاقتصادية أو أنماط تاريخية تحمل عدم مساواة. وقد أظهرت مراجعة منهجية حول تحيز الخوارزميات التعليمية أن العدالة أصبحت قضية مركزية في تطبيقات تشمل توقع الأداء والتسرب والتوصيات، وأن معالجة التحيز تحتاج إلى العمل في البيانات والنماذج والتقييم معًا، لا إلى افتراض حياد النظام (Idowu, 2024). ومن هنا يجب أن يعمل التنبؤ وفق قاعدة:

استخدمه لتقديم دعم محتمل، لا لتقليل الفرص.

فالطالب الذي يتنبأ النظام باحتمال تعثره ينبغي أن يحصل على مورد إضافي، لا على سقف أقل للتوقعات.

الاحتمال ليس هوية

من أخطر الأخطاء تحويل احتمال إحصائي إلى وصف للشخص.

«احتمال التعثر 75%» لا يعني:

«هذا طالب متعثّر». إنه ناتج نموذج مبني على بيانات وسياق ووقت محدد، وقد تتغير الشروط ويتغير الناتج. ومن هنا ينبغي أن تبقى مخرجات التنبؤ **فرضيات للعمل** لا تسميات للهوية.

التكيف والتخصيص بالذكاء الاصطناعي

يمكن للأنظمة التكيفية أن تستخدم AI لاختيار سؤال أو مهمة أو شرح أو دعم بناء على أداء المتعلم. ويمثل ذلك خطوة متقدمة عن الاختبار التكيفي التقليدي، لأن النظام قد يستفيد من خصائص أكثر من مجرد الصواب والخطأ. لكن كل تخصيص يحمل سؤالاً عن النموذج الذي يبنى للمتعلم: على أي أساس قرر النظام أنه يحتاج إلى هذا النوع من الشرح؟ وهل لديه دليل على أن هذه الطريقة أفضل له؟ ومن هنا ينبغي تجنب خطاب «كل طالب يحصل على تعليم مصمم لشخصيته» ما لم توجد أدلة فعلية. الواقعي أكثر هو:

تخصيص بعض القرارات بناء على أدلة محددة، مع إمكان تعديلها.

الذكاء الاصطناعي والتقويم الذاتي

يمكن للطالب استخدام AI بوصفه مقوِّماً مساعداً لعمله قبل التسليم. قد يعطيه Rubric ونصه، ويطلب تقييماً أولياً، ثم يقارن الناتج بحكمه. وهذه ممارسة يمكن أن تعزز Evaluative Judgement إذا لم يتحول الطالب إلى منفذ سلبي للملاحظات. ومن الممارسات الأقوى أن يطلب منه:

«قيّم عملك أولاً، ثم اطلب من AI تقييمه، وبعد ذلك اكتب موضع اتفاق وموضع اختلاف، وقدم دليلك.» هنا يكون النظام رأياً للمقارنة لا سلطة.

الاعتماد المعرفي على الذكاء الاصطناعي

كل أداة تساعد الإنسان يمكن أن تخفض العبء عليه، وهذه ميزة. لكن إذا استبدلت العمليات التي يفترض أن يتعلمها، تتحول الميزة إلى مشكلة. فإذا كان الطالب يستخدم النظام في كل مرة ليقرر هل حجته جيدة، فقد يتحسن المنتج دون أن تنمو قدرته على تقويم الحجة بنفسه. وهذا ما يمكن تسميته **الاعتماد المعرفي Cognitive Offloading**؛ أي نقل جزء من التفكير إلى أداة خارجية. وليس النقل سيئاً دائماً؛ فنحن نستخدم الآلة

الحاسبة للعمليات الروتينية. لكن القرار يتعلق بما إذا كانت العملية المنقولة هدفًا تعليميًا في ذاتها. ومن هنا فإن سؤال التقويم يجب أن يكون:

هل AI تساعد المتعلم على ممارسة الكفاية، أم تؤدي الكفاية بدلًا منه؟

النزاهة الأكاديمية: من الكشف إلى إعادة التصميم

أثار ظهور ChatGPT في البداية موجة من القلق بشأن قدرة الطلاب على إنتاج الواجبات دون تعلم حقيقي، فتوجه جزء من الخطاب إلى كشف النصوص المولدة ومحاولة منع استخدامها. لكن هذه الاستجابة وحدها محدودة؛ لأن أدوات التوليد تتطور بسرعة، ولأن الكشف نفسه ليس دائمًا موثوقًا بما يكفي لبناء اتهام. ومن هنا يتجه الفكر التقويمي بصورة متزايدة نحو إعادة تصميم التقييم بدل الاعتماد الكامل على المراقبة والكشف. ويتضمن ذلك طلب دفاع شفهي، أو مراحل متعددة للعمل، أو ربط المهمة بخبرة محلية، أو تفسير القرارات، أو مقارنة مخرجات AI ونقدها، أو توثيق طريقة الاستخدام. فالهدف ليس جعل المهمة «مستحيلة على الذكاء الاصطناعي»، فهذا هدف غير مستقر، بل جعلها تكشف تعلم الإنسان حتى حين تستخدم الأدوات.

الإفصاح عن استخدام الذكاء الاصطناعي

تحتاج المؤسسات إلى قواعد واضحة تحدد متى يكون استخدام AI مسموحًا ومتى يصبح مساعدة غير مشروعة. والغموض هنا يضر بالنزاهة؛ فلا يمكن محاسبة الطلاب على قواعد غير واضحة. ومن الممارسات الأكثر نضجًا تحديد مستوى الاستخدام المطلوب أو المسموح، مثل: AI غير مسموح في هذه المهمة. أو مسموح للعصف الذهني دون إنتاج النص النهائي. أو مسموح للمراجعة اللغوية. أو مطلوب استخدامه ثم نقد مخرجاته. وفي الحالات التي يكون فيها الاستخدام مشروعًا، يمكن طلب إفصاح مختصر عن طبيعته دون تحويل المهمة إلى مراقبة بيروقراطية. وهكذا تصبح النزاهة مرتبطة بالشفافية والمسؤولية، لا بمحاولة إنكار وجود التقنية.

هل نستخدم كاشفات النصوص المولدة؟

ينبغي التعامل معها بحذر شديد، خاصة حين يتعلق الأمر بعقوبة أو اتهام. فالنتيجة الاحتمالية ليست دليلاً قاطعاً، وقد تحدث أخطاء موجبة كاذبة. ومن منظور هذا الكتاب، لا ينبغي أن تبني دعوى كبيرة على مؤشر ضعيف. وإذا ظهر اشتباه، يكون الأكثر عدلاً جمع أدلة إضافية: مناقشة الطالب، وفحص المسودات، ومقارنة أسلوبه السابق، وطلب تفسير العمل. والقاعدة الأخلاقية واضحة: أداة الكشف تولد إشارة للفحص، لا حكماً نهائياً على الأمانة.

الهلوسة: حين ينتج النظام معلومة مقنعة وخاطئة

من المخاطر المميزة للنماذج التوليدية قدرتها على إنتاج إجابات غير صحيحة بثقة ولغة مقنعة، بما في ذلك مراجع أو تفاصيل غير موجودة. وهذا يمثل خطراً مباشراً في التقييم؛ فإذا استخدم النظام لتقديم Feedback أو تصحيح محتوى، قد يخبر الطالب بأنه مخطئ بينما يكون الطالب صحيحاً، أو يشرح «قاعدة» غير صحيحة. وتشير مراجعة 2026 لـ 47 دراسة حول Feedback من النماذج اللغوية إلى استمرار مخاطر الهلوسة وسوء تصنيف أعمال الطلاب رغم الاتجاهات الإيجابية العامة. ومن هنا يجب أن تتناسب درجة التحقق البشري مع **خطورة الخطأ**. Feedback أولية على مسودة منخفضة المخاطر تختلف عن قرار رسوب رسمي.

المبالغة في الإيجابية

قد تميل بعض النماذج إلى صياغة تعليقات مهذبة وإيجابية أكثر مما تستدعيه جودة الأداء. وقد يبدو ذلك تربوياً، لكنه قد يضعف دقة التغذية الراجعة إذا تجنب النظام التصريح بأن الأداء دون المستوى. ولهذا ينبغي ألا نساوي بين اللغة اللطيفة وجودة الحكم. Feedback الجيدة تجمع الصراحة والاحترام، سواء أنتجها إنسان أو آلة.

التحيز الخوارزمي

لا تعمل أنظمة AI في فراغ؛ فهي مبنية على بيانات وخيارات تصميم وأهداف ومعايير. وإذا كانت البيانات التاريخية تحتوي على تفاوتات، قد يتعلم النظام أنماطاً تعيد إنتاجها. وقد يتعامل النموذج بصورة مختلفة مع لهجات أو أنماط لغوية أو ثقافات أو مجموعات لم تكن ممثلة بصورة كافية في بيانات التدريب. ومن هنا فإن استخدام AI لتقدير اللغة أو الكتابة يحتاج إلى عناية خاصة حين يكون المتعلمون من خلفيات لغوية متنوعة. ولا يكفي اختبار «الدقة العامة» للنظام؛ فقد يكون دقيقاً في المتوسط لكنه أقل دقة لفئة محددة. وتصبح العدالة هنا سؤالاً عن الفروق في الخطأ بين المجموعات، لا متوسط الأداء فقط.

اللغة العربية والذكاء الاصطناعي التقييمي

تحتاج البيئة العربية إلى قدر إضافي من الحذر؛ إذ تختلف جودة الأنظمة في التعامل مع العربية باختلاف الفصحى واللهجات والمجالات وأنواع النصوص. وقد ينتج نظام أداءً قوياً في الإنجليزية ثم يظهر أداء أقل في العربية، أو يفضل أنماطاً أسلوبية معينة. ومن هنا لا يصح اعتماد أداة للتقويم باللغة العربية بناء على نتائج تحققت في لغة أخرى فقط. ينبغي اختبارها على: لغة المهمة، والفئة المستهدفة، ونوع النص، والسياق التعليمي نفسه.

وهذه قضية بحثية عربية مهمة؛ لأن انتقال نظم التقويم الآلي إلى العربية ينبغي أن يكون مصحوباً بأدلة محلية على الصدق والإنصاف.

الشفافية: كيف وصل النظام إلى الحكم؟

تمثل Explainability إحدى أكثر القضايا تعقيداً في AI؛ فبعض النماذج الكبيرة لا تقدم مساراً تفسيرياً بسيطاً يمكن من خلاله معرفة لماذا أعطت تقديرًا معينًا. وفي التقويم يصبح هذا مشكلة، لأن الطالب من حقه فهم أساس الحكم، خاصة حين تؤثر النتيجة في فرصه. ولا يكفي أن تقول المؤسسة:

«النظام أعطاك 72». بل ينبغي أن يكون الحكم مرتبطاً بمعايير وأدلة يستطيع الإنسان شرحها. ومن هنا يمكن أن نفرق بين الشفافية التقنية والشفافية التقويمية. قد لا يعرف المعلم كل تفاصيل بنية النموذج، لكنه يجب أن يعرف كيف يستخدم، وما نوع البيانات التي يعتمد عليها، وما مستوى دقته وحدوده، وكيف يمكن مراجعة حكمه. وتؤكد UNESCO في إرشاداتها وأطرها ضرورة الشفافية وقابلية التفسير والمسؤولية البشرية ضمن الاستخدام التعليمي للذكاء الاصطناعي (Cukurova, 2024 & Miao؛ UNESCO, 2023).

المسؤولية لا تنتقل إلى الخوارزمية

إذا منح نظام AI طالباً درجة خاطئة، من المسؤول؟ لا تستطيع المؤسسة أخلاقياً أن تقول: «هذه نتيجة النظام». فاختيار النظام نفسه قرار بشري، وكذلك تحديد نوع البيانات التي تدخل إليه وطريقة استخدام الناتج. ومن هنا فإن أحد المبادئ الحاكمة لهذا الفصل هو: يمكن تفويض عملية إلى الذكاء الاصطناعي، لكن لا ينبغي تفويض المسؤولية الأخلاقية عن آثارها.

وهذا يعني أن المؤسسة أو المعلم الذي يعتمد الحكم الآلي يظل مسؤولاً عن ضمان وجود طريقة للفحص والتصحيح والاعتراض.

Human-in-the-Loop ليس مجرد توقيع شكلي

يستخدم مفهوم «الإنسان داخل الحلقة» للإشارة إلى وجود تدخل بشري في النظام الآلي. لكن وجود معلم يضغط زر «موافقة» بعد عرض النتيجة لا يحقق إشرافاً حقيقياً إذا كان لا يملك الوقت أو المعلومات أو السلطة لمراجعتها. الإشراف البشري الحقيقي يحتاج إلى: فهم معقول للنظام. إمكان الوصول إلى الدليل. قدرة على تغيير الحكم. وتخصيص الموارد للمراجعة. ومن هنا فإن Human-in-the-Loop ينبغي أن يكون سلطة فعلية لا ديكوراً أخلاقياً.

مستويات التفويض

يمكن ترتيب استخدام الذكاء الاصطناعي في التقويم على متصل من المخاطر. في الطرف الأقل خطورة: اقتراح سؤال أو صياغة مثال. ثم: تقديم Feedback تكوينية منخفضة المخاطر. ثم: تقدير أولي لعمل يراجع المعلم. ثم: إنتاج درجة تؤثر في النتيجة النهائية. ثم: اتخاذ قرار عالي المخاطر كقبول أو رفض أو تصنيف. وكلما انتقلنا على هذا المتصل، ينبغي أن ترتفع متطلبات الصدق والشفافية والتدقيق والمراجعة البشرية. ومن هنا يمكن صياغة مبدأ:

درجة الإشراف البشري ينبغي أن تتناسب مع عواقب الحكم وغموض المهمة.

ما الذي يمكن تفويضه بسهولة أكبر؟

الأعمال التي تكون قواعدها واضحة، وأخطاؤها قابلة للاكتشاف، وعواقبها منخفضة، تكون أنسب للأتمتة. مثل تصحيح أسئلة محددة الإجابة، أو كشف أخطاء شكلية، أو تقديم تدريبات إضافية. أما الحكم على الإبداع، والاستدلال الأخلاقي، والقدرة المهنية المعقدة، أو الأداء الذي يحمل احتمالات تفسير متعددة، فيحتاج عادة إلى دور بشري أقوى. وهذا لا يعني أن AI لا تستطيع المساعدة في هذه المجالات، بل أن وظيفتها تكون مساندة أكثر من كونها حاكمة.

الخصوصية: ماذا يحتاج النظام أن يعرف؟

تعمل نظم AI بكفاءة أكبر أحيانًا حين نعطيها معلومات أكثر عن المتعلم: أعماله السابقة، ومستواه، وأخطاؤه، واهتماماته. لكن كل إضافة تزيد حجم البيانات الشخصية. ومن هنا لا ينبغي أن يكون التخصيص مبررًا لجمع غير محدود. وتؤكد إرشادات UNESCO للذكاء الاصطناعي التوليدي ضرورة حماية الخصوصية واعتماد نهج إنساني يضمن الاستخدام الآمن والعادل (UNESCO, 2023). وفي التقويم يمكن تطبيق مبدأ:

لا تزود النظام ببيانات شخصية أكثر مما يحتاجه الغرض التقويمي المحدد.

بيانات الطلاب ليست مادة تدريب مجانية

ينبغي للمؤسسات أن تعرف ماذا يحدث لأعمال الطلاب التي ترسل إلى منصات خارجية: هل تحفظ؟ هل تستخدم لتحسين النموذج؟ أين تخزن؟ ومن يستطيع الوصول إليها؟ ولا ينبغي رفع تقارير أو أعمال حساسة أو معلومات شخصية إلى أداة عامة دون سياسة واضحة. وهذه الكفاية أصبحت جزءًا من المهنية الحديثة للمعلم؛ ولهذا تضم أطر UNESCO لكفايات AI جانبًا صريحًا لأخلاقيات الاستخدام والأمان والحقوق.

الموافقة ليست دائمًا كافية

قد توافق الأسرة أو الطالب على استخدام نظام ما دون أن يفهم تمامًا طبيعة جمع البيانات، ولذلك لا يعفي وجود زر «أوافق» المؤسسة من مسؤولية تقليل الضرر. ومن هنا ينبغي أن يكون التصميم نفسه محافظًا على الخصوصية قدر الإمكان.

الذكاء الاصطناعي والطلاب الأصغر عمرًا

تزداد الحساسية مع الأطفال والمراهقين؛ إذ تتعلق القضايا بالبيانات والاعتماد المعرفي والتعرض لمحتوى غير مناسب والقدرة على تقييم صحة المخرجات. وتدعو UNESCO إلى استخدام ملائم للعمر والحفاظ على الوكالة الإنسانية، وهو ما يعني ألا تدفع المدرسة الطالب الصغير إلى الاعتماد المستقل على نظام لا يستطيع فهم حدوده. ومن هنا ينبغي أن يختلف مقدار الوساطة والإشراف بحسب العمر والخبرة.

الذكاء الاصطناعي ليس معلمًا محايدًا

حين يقدم النظام Feedback فهو لا ينقل حقائق فقط، بل قد يختار لغة معينة وأمثلة وتصورًا عن «العمل الجيد». وهذه الاختيارات تحمل قيمًا وافتراسات ثقافية. ومن هنا ينبغي ألا نفترض أن النموذج محايد لمجرد أنه آلة. وهذا مهم في المجالات القيمة والاجتماعية والدينية، حيث يمكن أن تختلف الأطر الثقافية بصورة مشروعة.

الذكاء الاصطناعي والتربية الإسلامية

يمكن للذكاء الاصطناعي أن يساعد في بناء أسئلة وفهم نصوص وتقديم تغذية راجعة في مواد التربية الإسلامية، لكن الحساسية هنا مضاعفة بسبب طبيعة المحتوى. فالنظام قد ينسب قولاً إلى عالم، أو يخلط بين رأيين فقهيين، أو يقدم تفسيراً دون توثيق. ومن هنا لا يصح استخدامه بوصفه مصدراً دينياً نهائياً أو مقوماً مستقلاً في موضوعات تحتاج إلى علم شرعي متخصص. وإذا استخدم في تقويم الاستدلال أو الكتابة في هذه المواد، ينبغي أن يركز على المعايير الظاهرة التي يمكن الحكم عليها، مع مراجعة المحتوى العلمي من متخصص. وهذا تطبيق مباشر لمبدأ الكتاب:

التقنية تساعد على الحكم، لكنها لا تمنح نفسها اختصاصاً لمجرد قدرتها على توليد النص.

هل الذكاء الاصطناعي يهدد دور المعلم؟

في الأعمال الروتينية، قد يقل بالفعل مقدار ما يحتاج المعلم إلى القيام به يدوياً. لكن هذا لا يعني اختفاء الدور؛ بل تغير مركز ثقله. كلما أصبحت الآلة أفضل في توليد الأسئلة والتصحيح الأولي، ازدادت قيمة قدرة المعلم على: تحديد ما يستحق التقويم. فحص جودة الأدلة. تفسير الحالات الغامضة. فهم السياق الإنساني. بناء العلاقة. إدارة العدالة. واتخاذ القرار المسؤول. ومن هنا ينتقل المعلم من منتج لكل عملية تقييمية إلى مهندس للنظام وحاكم على جودته.

كفاية المعلم في عصر AI

لا يكفي أن يعرف المعلم كيف يكتب Prompt جيداً. يحتاج إلى معرفة متى لا يستخدم النظام، وكيف يتحقق من المخرجات، وكيف يحمي البيانات، وكيف يشرح للطلاب حدود التقنية، وكيف يميز بين وظيفة منخفضة المخاطر وأخرى تحتاج إلى إشراف. ولهذا يضع إطار UNESCO لعام 2024 كفايات المعلم في خمسة أبعاد مترابطة: التفكير المتمركز حول الإنسان، وأخلاقيات AI، والأسس والتطبيقات، والبيداغوجيا، والتعلم

المهني المستمر Miao) & (Cukurova, 2024). وفي التقويم يمكن تسمية هذا AI Assessment Literacy؛ أي قدرة المعلم على استخدام AI داخل منظومة تقييمية مع فهم دلالات الأدلة وحدود الحكم والمخاطر.

الطالب يحتاج إلى ثقافة AI تقييمية أيضاً

كما يحتاج المعلم إلى الثقافة، يحتاج الطالب إلى تعلم كيف يستخدم AI مصدراً للتغذية الراجعة دون أن يفقد حكمه الشخصي. ويؤكد إطار UNESCO لكفايات الطلاب لعام 2024 أربعة أبعاد: التفكير المتمركز حول الإنسان، والأخلاق، وتقنيات AI وتطبيقاتها، وتصميم الأنظمة، مع التركيز على قدرة الطالب على الحكم النقدي والمسؤولية (Miao et al., 2024). ومن منظور التقويم، ينبغي أن يستطيع الطالب السؤال: هل Feedback صحيحة؟ هل اعتمدت على المعيار؟ هل يوجد تحيز؟ ما الذي أوافق عليه وما الذي أرفضه؟ وهكذا يصبح استخدام AI نفسه موضوعاً للتعلم والتقويم.

من Prompt Literacy إلى Evaluative Literacy

تعليم الطالب كيف يكتب Prompt مفيد، لكنه غير كاف. الأكثر أهمية أن يعرف كيف يقوم الناتج. فقد يحصل الطالب على إجابة رائعة الصياغة وخاطئة، أو اقتراح غير مناسب للسياق. ومن هنا لا ينبغي أن تكون الكفاية: «كيف أحصل على إجابة أفضل من AI؟» فقط، بل: «كيف أعرف أن الإجابة أفضل؟»

وهذه تعيدنا إلى الحكم التقييمي الذي ختمنا به الباب الرابع.

هل يجعل AI التقويم أكثر عدلاً؟

يمكن أن يقلل بعض مصادر التحيز البشري، مثل أثر التعب أو معرفة اسم الطالب، وقد رأى بعض الطلاب في الدراسات Feedback الآلية أقل حكماً شخصياً. لكن AI تستطيع في الوقت نفسه إنتاج تحيز منهجي واسع النطاق. ومن ثم لا توجد إجابة مطلقة. الأدق أن نقول:

يمكن أن تنقل AI مصادر عدم العدالة وتغير شكلها؛ بعضها يقل، وبعضها يظهر من جديد.

ولهذا يجب تقييم الإنصاف فعلياً، لا افتراضه.

العدالة تحتاج إلى مقارنة أداء النظام بين الفئات

إذا كان النظام يستخدم في التصحيح، لا يكفي أن نعرف نسبة توافقه العامة مع المصححين البشر. ينبغي أن نسأل هل تختلف أخطاؤه بحسب اللغة أو الجنس أو الخلفية أو الإعاقة أو غير ذلك من العوامل ذات الصلة بالمجتمع المستخدم، حين تسمح القواعد الأخلاقية والقانونية بهذا الفحص. فقد يكون الأداء العام ممتازاً مع وجود مشكلة كبيرة لفئة صغيرة. وهذا أحد أسباب ضرورة التدقيق المستمر بعد التطبيق، لا الاكتفاء باختبار قبل الشراء.

انجراف النموذج وتغير التقنية

حتى إذا تم التحقق من أداة AI في وقت معين، قد تتغير بعد تحديث النموذج. وقد تتغير مخرجاتها دون أن يغير المعلم شيئاً في المهمة. وهذا تحدٍ غير مألوف في الأدوات التقليدية؛ فالاختبار الورقي لا يغير طريقة إجابته على المستخدم بمرور الوقت. ومن هنا ينبغي أن تعرف المؤسسات إصدار النظام الذي استخدمته، وأن تعيد التحقق بعد التغييرات الجوهرية. وهذا يضيف مبدأً جديداً: صلاحية نظام AI ليست شهادة دائمة؛ إنها تحتاج إلى مراقبة مستمرة.

المورد التجاري لا يعفي المؤسسة من التحقق

قد تشتري المؤسسة نظاماً شهيراً وتفترض أن الشركة تحققت من جودته. لكن الصلاحية مرتبطة دائماً بالاستخدام المحلي. هل جُرب على طلابنا؟ هل باللغة نفسها؟ هل للمهمة نفسها؟ هل للقرار نفسه؟ وهذه أسئلة لا يستطيع المورد وحده الإجابة عنها.

كلفة الذكاء الاصطناعي واستدامته

لا يقتصر الحكم الأخلاقي على الخصوصية والتحيز، بل يمتد إلى الاستدامة والكلفة والبنية. قد تتطلب الأنظمة اشتراكات أو اتصالاً مستمراً أو بنية لا تستطيع المؤسسات الأقل موارد توفيرها. وقد يزيد الاعتماد على أدوات تجارية خارجية الفجوة بين المؤسسات. ولهذا يضم إطار UNESCO للمعلمين الاستدامة والمسؤولية الاجتماعية ضمن مبادئ الاستخدام. ومن منظور العدالة، ينبغي ألا يصبح AI شرطاً للأداء الجيد إذا كانت فرص الوصول إليها غير متكافئة.

لا تجعل القدرة على شراء الأداة جزءاً خفياً من الدرجة

إذا سمح للطلاب باستخدام أدوات AI مدفوعة تختلف قدراتها، قد يصبح الوصول إلى النسخة الأفضل عاملاً في جودة المنتج. ومن هنا تحتاج المؤسسات إلى سياسات واضحة بشأن الأدوات المتاحة، وربما توفير وصول متكافئ حين يكون استخدامها جزءاً مطلوباً من المهمة.

التقويم المدعوم بالذكاء الاصطناعي أم التقويم القائم عليه؟

يقدم التفريق بين المفهومين فائدة عملية. في **AI-Assisted Assessment** يكون الذكاء الاصطناعي مساعداً ضمن منظومة يتحكم فيها المعلم: يقترح أو يحلل أو يقدم Feedback. أما في **AI-Driven Assessment** فقد يقود النظام العملية ويصدر أحكاماً بدرجة كبيرة بصورة تلقائية. والنوع الثاني يحتاج إلى مستوى أعلى من التحقق والمساءلة. ومن منظور الكتاب، ينبغي في التعليم العام خصوصاً أن يكون الأصل هو المساعدة المعززة للحكم البشري، وأن تزداد الأتمتة فقط حين تتوافر أدلة قوية على صلاحيتها للغرض.

نموذج للتفويض المسؤول

يمكن للمعلم أو المؤسسة قبل تفويض وظيفة تقييمية إلى AI أن تسأل سلسلة قصيرة: ما الغرض من الوظيفة؟ ما الخطأ الممكن؟ ما عواقب الخطأ؟ هل يستطيع الإنسان اكتشافه؟ هل يوجد حق للمراجعة؟ هل البيانات المستخدمة مشروعة وضرورية؟ هل أداء النظام منصف للفئات المختلفة؟ ومتى يحتاج إلى تدخل بشري؟ إذا لم نستطع الإجابة عن هذه الأسئلة، فإن قرار التفويض سابق لأوانه.

من الفكرة إلى الممارسة

لنفترض أن معلمًا لديه 80 طالبًا يكتبون إجابة تفسيرية أسبوعية، ولا يستطيع تقديم Feedback مفصلة لكل واحد. يمكنه استخدام نموذج AI بطريقة مسؤولة كالتالي: يبني أولاً Rubric من ثلاثة معايير مرتبطة بالهدف، ثم يختبر النموذج على مجموعة من الإجابات التي سبق له تقديرها، ويقارن أحكامه بأحكام النظام، ويبحث عن أنماط الخطأ. بعد ذلك يستخدم AI لإنتاج مسودة Feedback تكوينية فقط، لا الدرجة النهائية. ويطلب من النظام ذكر المعيار الذي يستند إليه في كل ملاحظة وعدم إضافة معلومات علمية خارج نص الطالب إلا عند الضرورة. يقرأ المعلم عينة من المخرجات في كل دورة، ويراجع الحالات غير العادية، ويخبر الطلاب أن Feedback مولدة آليًا ومراجعتها النقدية جزء من مسؤوليتهم. ثم يطلب من الطالب بعد تلقيها تحديد:

ما الملاحظة التي توافق عليها؟ ما التعديل الذي أجرите؟ وهل وجدت ملاحظة تعتقد أنها غير صحيحة؟ ولماذا؟ هنا حصل المعلم على وفرة Feedback دون تفويض الحكم النهائي، وفي الوقت نفسه تحول AI إلى مادة لبناء الثقافة التقييمية لدى المتعلم.

مثال في التقدير الختامي

إذا كانت المهمة بحثًا نهائيًا يمثل 40% من الدرجة، فإن الموقف يختلف. يمكن للنظام أن يساعد المعلم في فحص جوانب أولية أو تنظيم الملاحظات، لكن الاعتماد الكامل عليه لإعطاء الدرجة يحتاج إلى أدلة قوية جدًا على الصدق والعدالة والاتساق والشفافية.

وكلما كانت المهمة مفتوحة وذات عواقب كبيرة، ازدادت مبررات بقاء الحكم البشري في مركز العملية. وهنا تعمل القاعدة:

العواقب العالية + الغموض العالي = إشراف بشري أعلى.

نحو فلسفة للتعاون بين الإنسان والذكاء الاصطناعي

ربما يكون السؤال الأكثر إنتاجًا ليس: ما الذي سيأخذه AI من المعلم؟ بل: ما التوزيع الأمثل للعمل بين الإنسان والآلة؟ تتفوق AI في السرعة، ومعالجة كميات كبيرة، والتكرار، وتوليد البدائل، وكشف بعض الأنماط. ويتفوق الإنسان في فهم السياق، والمسؤولية الأخلاقية، وبناء العلاقة، والتعامل مع الغموض، ومراجعة المقاصد، وتقدير الحالات الاستثنائية. ومن هنا ينبغي أن يبنى النظام بحيث يقوم كل طرف بما يضيف فيه قيمة. الآلة لا ينبغي أن تقلد الإنسان في كل شيء، والإنسان لا ينبغي أن ينافس الآلة في الأعمال الروتينية.

الوكالة البشرية هي المبدأ الحاكم

تؤكد UNESCO مرارًا أن الاستخدام المسؤول لـ AI في التعليم ينبغي أن يحافظ على **Human Agency**؛ أي أن يبقى الإنسان قادرًا على فهم القرار والتأثير فيه وتحمل مسؤوليته (UNESCO, 2023؛ Cukurova, 2024 & Miao). وفي التقويم تعني الوكالة البشرية أن: المعلم لا يصبح منفذًا لما يقوله النظام. والطالب لا يصبح تابعًا لـ Feedback الآلة. والمؤسسة لا تختبئ خلف الخوارزمية. بل يظل AI موردًا داخل فعل إنساني مسؤول.

من الأتمتة إلى التعزيز

يمكن صياغة اتجاهين لاستخدام الذكاء الاصطناعي. الأول هو **Automation**: كيف نجعل الآلة تقوم بما كان الإنسان يقوم به؟ والثاني هو **Augmentation**: كيف نجعل الإنسان قادرًا على القيام بعمل أفضل بمساعدة الآلة؟ والاتجاه الثاني أكثر انسجامًا مع فلسفة هذا الكتاب. فبدل السؤال: كيف نصحح ألف مقال دون معلم؟ نسأل: كيف

نستخدم AI لتخفيف العمل الروتيني حتى يستطيع المعلم تقديم حكم وتعليم أكثر قيمة؟
وبدل: كيف نعطي الطالب الإجابة فوراً؟ نسأل: كيف نجعل AI تتيح له قدرًا أكبر من
الممارسة والتغذية الراجعة مع بقاء التفكير عنده؟

الذكاء الاصطناعي لا ينبغي أن يختصر التعلم نفسه

الوقت الذي توفره التقنية مفيد إذا ألغى عملاً لا يحتاج إلى تعلم. أما إذا اختصرت
العملية التي نريد للطالب أن يمر بها، فقد يربح وقتاً ويخسر تعلمًا. وهذه قاعدة مهمة:

ليس كل احتكاك ينبغي إزالته؛ بعض الصعوبة جزء من التعلم.

فالطالب يحتاج أحيانًا إلى struggle منتج، وإلى محاولة فاشلة، وإلى مراجعة، وإلى
اكتشاف الفرق بين حجة جيدة ورديئة. إذا قدم النظام الحل قبل أن تحدث هذه العمليات،
فقد يصبح فعالاً في إنهاء المهمة وضعيفاً في صناعة التعلم.

التقويم نفسه ينبغي أن يقيس استخدام AI

إذا أصبحت AI جزءًا طبيعيًا من العمل في كثير من المجالات، فقد يصبح منعها دائمًا
غير واقعي وغير تربوي. وفي بعض المهام ينبغي أن نقيس قدرة المتعلم على استخدامها
بصورة مسؤولة: كيف يوجهها؟ كيف يتحقق من نتائجها؟ كيف يدمجها مع معرفته؟
وكيف يكشف خطأها؟ وهذا يمهد للفصل التالي؛ لأن دخول AI لا يغير طريقة التقويم
فقط، بل يغير كذلك ما يستحق أن نقوم به.

خلاصة الفصل

فتح الذكاء الاصطناعي إمكانات واسعة أمام التقويم: توليد المهمات، وتحليل الإجابات،
والتصحيح الآلي، والتنبؤ، والتكيف، وتقديم تغذية راجعة فردية وعلى نطاق واسع. وتظهر
المراجعات الحديثة اتجاهات وأعدة، خاصة في Feedback، حيث يمكن للأنظمة التوليدية
أن تدعم المراجعة والتعلم قصير المدى وتوفر معلومات سريعة للمتعلمين، لكنها تظل
عرضة للهلوسة وسوء التصنيف والتحيز وعدم فهم السياق. ولا ينبغي أن يقاس نجاح

AI في التقويم بسرعه أو تشابه أحكامه مع الإنسان وحده؛ بل بصدق الاستدلال الناتج عنه وعدالته وقابليته للتفسير وفائدته في التعلم. وتظهر المخاطر بصورة خاصة حين تنتقل AI من تقديم المساعدة إلى إصدار القرار: فقد تعيد إنتاج تحيزات البيانات، أو تحول التنبؤ إلى تصنيف، أو تجعل نتيجة غير شفافة أساساً لقرار عالي المخاطر، أو توسع جمع البيانات بصورة تتجاوز الغرض التربوي.

ومن هنا تظل المسؤولية الإنسانية غير قابلة للتفويض. فوجود Human-in-the-Loop ينبغي أن يعني وجود إنسان يفهم ويستطيع المراجعة والتغيير، لا مجرد اعتماد شكلي لما تنتجه الآلة. ويحدد هذا الفصل مبدأ لتوزيع الأدوار:

كلما كان القرار أقل مخاطرة وأكثر وضوحاً، ازدادت إمكانات الأتمتة؛ وكلما كان الأداء أكثر تعقيداً والحكم أكثر غموضاً وعواقبه أكبر، ازدادت ضرورة الخبرة والإشراف البشري. كما أن الذكاء الاصطناعي لا ينبغي أن يحول المتعلم إلى تابع لاقتراحاته. فالغاية من Feedback ليست تحسين المنتج وحده، بل بناء قدرة الإنسان على الحكم. ومن ثم ينبغي أن يتعلم الطالب نقد مخرجات AI ومقارنتها بالمعايير والدفاع عن قبوله أو رفضه لها. ويصل الفصل إلى فلسفة تقوم على التعزيز لا الاستبدال: نستخدم AI فيما توسع فيه قدرة الإنسان، ونحمي من نقل العمليات التي تمثل تعلماً أساسياً إلى الآلة، ونبقي المقاصد والأخلاق والقرار والمسؤولية في المجال البشري.

لكن دخول الذكاء الاصطناعي إلى التعلم يخلق تحولاً أكثر جذرية من كل ما سبق. فإذا كانت الآلة تستطيع كتابة المقال وحل المسألة وتوليد التحليل، فإن السؤال لا يعود فقط: كيف نقوم باستخدام AI؟ بل يصبح:

ما الذي يستحق أن يتعلمه الإنسان وأن نقومه فيه عندما تستطيع الآلة أداء أجزاء واسعة من المهام التقليدية؟

وهذا هو موضوع الفصل الثامن عشر: ما الذي يستحق أن نقومه في عصر الذكاء الاصطناعي؟

الفصل الثامن عشر

ما الذي يستحق أن نقوّمه في عصر الذكاء الاصطناعي؟

حين تتغير المهمة يتغير معنى الدليل

عندما كان الطالب يكتب المقال وحده، كان المنتج النهائي يقدم قدرًا معقولًا من الدليل على قدرته على التنظيم والصياغة والتحليل واستخدام المصادر. وعندما كان يحل المسألة دون أداة قادرة على توليد الحل الكامل، كان الوصول إلى الإجابة يقدم دليلًا أقوى على امتلاكه العملية التي أدت إليها. أما اليوم، فقد يستطيع الطالب خلال ثوان الحصول على نص منظم، أو تحليل أولي، أو كود برمجي، أو تلخيص، أو تصميم، أو حل لمشكلة، ثم تعديله بدرجات مختلفة من التدخل الشخصي. وهذا لا يعني أن الكتابة أو حل المشكلات أو التصميم فقدت قيمتها، وإنما يعني أن علاقة المنتج النهائي بالكفاية البشرية التي نريد الاستدلال عليها أصبحت أكثر تعقيدًا. ومن هنا لا يكفي أن نسأل: هل المنتج جيد؟ بل نحتاج أحيانًا إلى سؤال ثانٍ:

ما الذي فعله المتعلم بنفسه، وما الذي فعله بمساعدة الأداة، وما الذي يستطيع تفسيره والدفاع عنه ونقله إلى موقف جديد؟

وهذا التحول يفرض إعادة التفكير في صميم التقييم، لا في إجراءات منع الغش فقط.

لا نقوّم ما تستطيع الآلة فعله لمجرد أنها كانت لا تستطيع فعله سابقًا

قد تستمر المناهج في تقييم مهام أصبحت الآلة تنجزها بسهولة، فقط لأن هذه المهام كانت جزءًا من التقليد المدرسي. لكن دخول AI يدعونا إلى مراجعة كل مهمة: هل تنفيذ هذه العملية يدويًا ما يزال جزءًا ضروريًا من تعلم الإنسان؟ هل هي أساس معرفي لا يستطيع المتعلم أن يستغني عنه؟ أم أصبحت العملية روتينية يمكن تفويضها، بينما أصبحت القدرة الأكثر أهمية هي اختيار الناتج ونقده وتعديله والتحقق منه؟ ولا توجد

إجابة واحدة لجميع المهارات. فمن غير المنطقي مثلاً أن نستنتج أن قدرة الآلة الحاسبة على إجراء العمليات الحسابية جعلت فهم العدد غير مهم. كذلك لا تجعل قدرة AI على الكتابة معرفة اللغة والحجة والتحليل غير ضرورية. القاعدة الأدق هي:

كلما استطاعت الأداة أداء جزء من المهمة، وجب أن نميز بين ما يمكن تفويضه وما يجب أن يبقى معرفة أو قدرة داخل الإنسان.

المعارف الأساسية لا تفقد قيمتها

قد يغري وجود AI بالقول إن حفظ المعرفة لم يعد مهماً لأن الوصول إليها فوري، لكن التفكير نفسه يحتاج إلى معرفة داخلية. فالإنسان لا يستطيع تقييم دقة إجابة إذا لم يمتلك أساساً معرفياً يقارنها به، ولا يستطيع بناء سؤال عميق في مجال لا يعرف بنيته، ولا يستطيع كشف خطأ منطقي أو تاريخي أو علمي إذا لم يمتلك قدرًا كافيًا من المعرفة. ومن هنا فإن عصر AI لا يلغي المعرفة الأساسية **Foundational Knowledge**، بل يغير موقعها: لم تعد الغاية أن يكسب المتعلم أكبر كمية من المعلومات القابلة للاسترجاع، وإنما أن يمتلك البنية المعرفية التي تسمح له بالفهم والحكم وربط المعلومات الجديدة بما يعرفه. ويمكن صياغة ذلك في قاعدة:

لا تستطيع أن تحكم على معرفة خارجك إذا لم يكن لديك من المعرفة داخلك ما يسمح لك بالحكم.

ولهذا يظل تقويم الفهم والمعرفة الأساسية ضروريًا، وإن تغير مقدار ما نطلب حفظه وطريقة تقويمه.

من استرجاع المعرفة إلى استخدامها

إذا كانت المعلومات متاحة بصورة أسرع، تزداد قيمة القدرة على استخدامها. وهذا يجعل أسئلة مثل: «عرّف»، «اذكر»، «عدد» أقل كفاية بوصفها الصورة الرئيسة للتقويم، دون أن تصبح عديمة القيمة. قد نحتاج إلى معرفة هل يمتلك الطالب المفاهيم الأساسية،

لكن ينبغي أن يمتد التقويم إلى: هل يستطيع تفسير موقف بها؟ هل يميز بين استخدامها الصحيح والخاطئ؟ هل يستطيع ربطها بمفهوم آخر؟ هل يستطيع استخدامها في اتخاذ قرار؟ وهنا ينتقل مركز الثقل من امتلاك المعلومة وحدها إلى العمل بها.

الفهم العميق أكثر أهمية حين تصبح الإجابة رخيصة

كلما أصبحت الإجابة أسهل في الإنتاج، أصبحت القدرة على تفسيرها أكثر أهمية. قد تستطيع AI أن تعطي الطالب حلاً صحيحاً لمسألة، لكن السؤال التربوي هو: هل يعرف لماذا الحل صحيح؟ هل يستطيع شرح الخطوات؟ هل يكتشف إذا تغير شرط في المسألة أن الحل يحتاج إلى تعديل؟ هل يستطيع بناء مثال مضاد؟ وهكذا يتحول التقويم من سؤال: «ما الإجابة؟» إلى: «لماذا هذه الإجابة؟ ومتى تكون صحيحة؟ وما حدودها؟» وهذا لا يجعل التقويم أصعب لمجرد الصعوبة، بل يجعله أقرب إلى قياس الفهم الذي لا يكفي فيه نقل الناتج.

التحقق Verification يصبح كفاية مركزية

في عصر المعلومات المولدة آلياً، لا يكفي أن يستطيع المتعلم العثور على إجابة؛ ينبغي أن يستطيع التحقق منها. وهذا يعني تقويم قدرته على فحص المصادر، ومقارنة الادعاءات، واكتشاف التناقض، والتحقق من الأرقام والمراجع، والتمييز بين المعلومات الموثوقة والتوليد المقنع لكنه الخاطئ. قد يعطي الطالب جواباً مولداً ويطلب منه: ما الادعاءات التي تحتاج إلى تحقق؟ ما الدليل الذي يؤيد كل ادعاء؟ هل المرجع حقيقي؟ ما الجزء الذي يبدو معقولاً لكنه غير مسند؟ وهذه المهمة تقيس قدرة ستكون مركزية في بيئة لا تتمثل المشكلة فيها في نقص المعلومات فقط، بل في فيض معلومات متفاوتة الجودة.

التفكير النقدي ينتقل من شعار إلى ضرورة عملية

لطالما أعلنت المناهج أن التفكير النقدي هدف، لكن AI تجعله ضرورة وظيفية مباشرة. فالنظام يستطيع إنتاج حجة جيدة ظاهرياً، وقد يخفي داخلها خطأ أو افتراضاً أو تحيزاً. ومن هنا يحتاج المتعلم إلى مهارات تحليل الادعاء، وفحص الدليل، واكتشاف الفجوة المنطقية، والمقارنة بين البدائل. ويؤكد إطار UNESCO لكفايات الطلاب في AI أن الحكم النقدي على حلول الذكاء الاصطناعي يمثل جزءاً أساسياً من الكفاية المطلوبة، داخل إطار أوسع يضم العقلية المتمركزة حول الإنسان، وأخلاقيات AI، وفهم تقنياته وتطبيقاته، وتصميم أنظمتهم (Miao, Shiohira), & (Lao, 2024). ومن ثم فإن التفكير النقدي لا ينبغي أن يَقوم فقط من خلال أسئلة نظرية عن «خصائص التفكير الناقد»، بل من خلال مواقف تتطلب ممارسته فعلياً على مخرجات بشرية وآلية.

الحكم التقويمي يصبح كفاية مستقبلية أساسية

انتهى الباب الرابع إلى مفهوم Evaluative Judgement: القدرة على الحكم على جودة العمل. وفي عصر AI تصبح هذه القدرة أكثر مركزية. فالطالب قد لا يكون دائماً المنتج الوحيد، لكنه سيظل مسؤولاً عن اختيار ما يقبله ويستخدمه وينشره. وهذا يجعل السؤال:

«هل تستطيع إنتاج العمل؟» يتكامل مع سؤال: «هل تستطيع معرفة أن العمل جيد؟»

وقد يكون هذا التحول من أهم التحولات في فلسفة التقويم الحديثة؛ لأن القيمة تنتقل جزئياً من القدرة على الإنتاج الأولي إلى القدرة على المراجعة والاختيار والتحسين والمساءلة عن المنتج النهائي.

إنتاج السؤال الجيد

حين تستطيع AI توليد إجابات كثيرة، تصبح القدرة على صياغة المشكلة والسؤال أكثر قيمة. فالمتعلم الذي لا يعرف ما الذي يريد معرفته سيستخدم الأداة بصورة سطحية، بينما يستطيع الخبير تحديد المشكلة، وتضييقها، وتحديد المعلومات المطلوبة، ومراجعة

السؤال عندما تكشف الإجابة عن فجوة. ومن هنا يمكن أن يدخل تقويم **Problem Framing** و **Question Formulation** ضمن المهارات المهمة. قد يقدم للطلاب موضوع واسع ويطلب منهم بناء ثلاثة أسئلة متفاوتة في العمق، ثم تبرير أيها أكثر قيمة ولماذا. أو يعرض موقفًا ويطلب تحديد المشكلة الحقيقية قبل اقتراح الحل. وهذا يتوافق مع إطار UNESCO الذي يضع **Problem Scoping** ضمن كفايات تصميم أنظمة AI، ويؤكد أن استخدام AI المسؤول يبدأ بفهم المشكلة قبل اختيار التقنية.

القدرة على تعريف المشكلة قبل حلها

تعطي الأنظمة التوليدية حلولاً بسهولة إذا قدمت لها مشكلة واضحة، لكن الحياة المهنية كثيراً ما تقدم مواقف غير منظمة لا تحتوي على سؤال جاهز. ومن هنا تزداد قيمة القدرة على: تحديد ما المشكلة. تمييز العرض من السبب. تحديد أصحاب المصلحة. معرفة البيانات الناقصة. صياغة معايير نجاح الحل. وهذه قدرات لا تظهر في السؤال المدرسي الذي يعطي الطالب جميع المعلومات ثم يطلب «الحل الصحيح». ومن ثم ينبغي أن تتضمن بعض التقييمات مشكلات غير مكتملة البنية، لا لمعاقبة الطالب بالغموض، بل لقياس قدرته على بناء تعريف رشيد للمشكلة.

الاختيار بين بدائل مولدة

قد تصبح إحدى المهارات الجديدة اختيار الأفضل من عدة مخرجات مقبولة ظاهرياً. يمكن أن تعطي AI ثلاثة ملخصات أو خطط أو حلول، ثم يطلب من الطالب ترتيبها وفق معايير وتبرير الحكم. وهذه الممارسة تكشف فهمه بطريقة قد تكون أعمق من طلب إنتاج النص من الصفر في بعض السياقات. فالخبير لا يظهر فقط في قدرته على الإنتاج، بل في قدرته على رؤية فروق الجودة التي قد لا يراها المبتدئ.

المراجعة Revision تصبح دليلاً مهماً

في البيئة التقليدية كان المنتج النهائي يحتل مركز التقويم، أما اليوم فقد تكون طريقة المراجعة مصدراً أكثر قيمة للدليل. يمكن تقديم مسودة بشرية أو مولدة آلياً ثم طلب

تحسينها. لكن لا يكفي أن تكون النسخة النهائية أفضل؛ ينبغي أن يوضح الطالب: ما الذي غيره؟ ولماذا؟ وأي معيار استند إليه؟ وما المشكلة التي أصلحها؟ وهنا يصبح التعديل نفسه عملية يمكن تقويمها.

القدرة على رفض اقتراح AI

الاستخدام الجيد للذكاء الاصطناعي لا يعني قبول اقتراحاته. وقد تكون القدرة على الرفض المبرر مؤشراً أعلى على الفهم من القدرة على تنفيذ التعديل. يمكن للطالب أن يقدم سجلاً قصيراً: اقتراح قبلته وسبب قبوله. اقتراح عدلته. اقتراح رفضته والدليل على رفضه. وهذا يجعل الوكالة البشرية ظاهرة في الأداء.

مهارة كتابة Prompt ليست الهدف الأعلى

ظهر اهتمام كبير بما يسمى Prompt Engineering أو Prompt Literacy، وقد تكون القدرة على صياغة تعليمات واضحة للأداة مفيدة. لكنها مهارة سريعة التغير؛ فالأنظمة نفسها أصبحت أفضل في فهم اللغة الطبيعية، وقد يقل اعتمادها مستقبلاً على صياغات معقدة. ولهذا ينبغي ألا تبني المناهج أهدافاً طويلة العمر حول حيل تشغيل أداة بعينها. الأكثر استدامة هو تقويم: وضوح الهدف. تعريف المشكلة. اختيار المعلومات. تقييم الناتج.

المراجعة.

والحكم الأخلاقي. أي الانتقال من: كيف أكتب Prompt ممتازاً؟

إلى: كيف أدير علاقة فكرية مسؤولة مع نظام ذكي؟

فهم أساسيات AI ضرورة للمواطنة لا للتخصص فقط

لا يحتاج كل طالب إلى أن يصبح مهندس ذكاء اصطناعي، لكنه يحتاج إلى معرفة أساسية بما تفعله هذه الأنظمة وما لا تفعله. ينبغي أن يفهم، بحسب عمره، أن المخرجات

احتمالية، وأن النموذج قد يخطئ، وأن البيانات قد تحتوي على تحيزات، وأن الإجابة الواثقة ليست ضمانًا للحقيقة، وأن الاستخدام يترك آثارًا تتعلق بالخصوصية والملكية والمسؤولية. ويضع إطار UNESCO للطلاب 12 كفاية موزعة على أربعة أبعاد: العقلية، المتمركزة حول الإنسان، وأخلاقيات AI، وتقنيات AI وتطبيقاتها، وتصميم أنظمة AI، وتتدرج عبر مستويات الفهم والتطبيق والإبداع (Miao et al., 2024). ومن هنا ينبغي أن يصبح جزء من التقييم متعلقًا بثقافة AI نفسها، لا بمجرد استخدام الأداة.

المعرفة التقنية بحسب الحاجة

لا ينبغي أن يتحول الاهتمام بـ AI إلى تحميل كل طالب تفاصيل خوارزمية لا يحتاجها. فالعمق المطلوب يختلف باختلاف المرحلة والتخصص. قد يحتاج الطالب العام إلى فهم مفاهيم مثل البيانات والتدريب والتحيز والاحتمالية، بينما يحتاج طالب علوم الحاسوب إلى معرفة أكثر عمقًا بالنماذج والبنية والتقييم. وتؤكد UNESCO أن مستويات العمق ينبغي أن تتكيف مع السياق والعمر والاستعداد، مع اعتبار المستويات الأساسية في العقلية الإنسانية والأخلاق وفهم التطبيقات ضرورية لجميع الطلاب، بينما لا يلزم أن يصل الجميع إلى المستوى الأعلى في تصميم أنظمة AI. وهذا ينسجم مع قاعدة المنهج الجيد:

ليس كل ما يمكن تعلمه عن التقنية ينبغي أن يصبح هدفًا مشتركًا لكل المتعلمين.

التفكير التحليلي لا يصبح أقل أهمية بل أكثر

قد يقال إن AI ستقوم بالتحليل، فلماذا نعلمه؟ لكن الاستفادة منها تتطلب شخصًا يستطيع معرفة هل التحليل منطقي. وتشير اتجاهات سوق العمل الحديثة كذلك إلى بقاء التفكير التحليلي في صدارة المهارات الأساسية؛ فقد أفاد تقرير Future of Jobs 2025 بأن سبعة من كل عشر شركات شملها التقرير تعد التفكير التحليلي مهارة أساسية، في الوقت الذي تصدرت فيه AI والبيانات الضخمة قائمة المهارات الأسرع نموًا. كما بقي التفكير الإبداعي والمرونة والتعلم المستمر والقيادة ضمن المهارات الصاعدة (World Economic

Forum, 2025). ولا ينبغي تحويل متطلبات سوق العمل إلى غاية وحيدة للتربية، لكنها تقدم مؤشرًا مهمًا: التكنولوجيا لا تلغي المهارات الإنسانية العليا، بل تزيد قيمة الجمع بينها وبين الكفاية التقنية.

الإبداع بعد الذكاء التوليدي

إذا كانت الآلة تستطيع إنتاج أفكار وصور ونصوص، فهل يفقد الإبداع الإنساني معناه؟ بل يحتاج مفهومه إلى تنقيح. لم يعد الإبداع يقاس فقط بعدد الأفكار التي ينتجها الشخص؛ فقد ينتج النظام مئات الأفكار بسرعة. لكن الإنسان يظل بحاجة إلى تحديد ما يستحق التطوير، ورؤية معنى لا يظهر من الجمع الإحصائي وحده، وإعادة صياغة المشكلة، واختيار ما ينسجم مع الغاية والقيم والسياق. ومن هنا يمكن أن ينتقل تقويم الإبداع من: «أنتج أكبر عدد من الأفكار» إلى: «اختر، وطور، وادمج، وبرر لماذا يمثل هذا الحل إضافة ذات قيمة.»

الإبداع التعاوني مع AI

قد يصبح جزء من الإبداع نفسه علاقة بين الإنسان والأداة. يمكن للطالب استخدام AI لتوليد بدائل، ثم بناء منتج لم يكن أي من الطرفين سيصل إليه بالطريقة نفسها منفردًا. وهنا لا يكون السؤال هل استخدم AI، بل: كيف استخدمها؟ ما الذي أضافه هو؟ كيف تغيرت فكرته؟ هل اكتفى بالاختيار أم أعاد البناء؟ وهكذا يصبح مسار التأليف المشترك مجالًا جديدًا للتقويم.

الأصالة تحتاج إلى تعريف جديد

في التقويم التقليدي تعني Authenticity أحيانًا قرب المهمة من الحياة الحقيقية. لكن ظهور AI يضيف معنى آخر متعلقًا بأصالة الدليل: هل العمل يعبر عن تعلم الطالب؟ ولا يعني ذلك أن كل عمل يستخدم فيه AI غير أصيل. إذا كانت الحياة المهنية نفسها تستخدم AI، فقد تكون المهمة الأكثر أصالة هي أن تسمح باستخدامها. لكن أصالة الدليل تحتاج إلى أن يظهر ما فعله الإنسان داخل العملية. ومن هنا يمكن التفريق بين:

أصالة المهمة: هل تشبه ممارسة حقيقية؟ وأصالة الدليل: هل نستطيع الاستدلال منها على قدرة المتعلم التي نريد الحكم عليها؟ وقد تكون المهمة المهنية واقعية جدًا لكنها ضعيفة تقويمياً إذا لم نستطع فصل تعلم الطالب عن مساهمة النظام.

لا تجعل «منع AI» هو معيار الأصالة

تتغير التقنيات بسرعة، وستكون محاولة بناء كل مهمة بحيث تعجز AI عن تنفيذها سباقاً مستمراً. كما أن المهمة التي لا تستطيع AI حلها ليست بالضرورة مهمة تربوية جيدة. ومن هنا ينبغي أن يكون السؤال:

كيف أجعل تعلم الطالب مرئياً حتى لو استخدم AI؟

وقد يكون ذلك من خلال الدفاع الشفهي، أو المراحل المتتابعة، أو التفسير، أو التحقق، أو تطبيق المعرفة في موقف جديد.

الأداء دون AI ما يزال ضرورياً أحياناً

في المقابل، لا ينبغي أن نذهب إلى الطرف الآخر ونسمح بالأدوات في كل شيء. إذا كان الهدف التأكد من امتلاك المتعلم قدرة أساسية يجب أن يستطيع استخدامها عند غياب الأداة، فمن المشروع تقويمها دون AI. فقد يحتاج الطبيب إلى معرفة لا يستطيع انتظار النظام للحصول عليها في موقف طارئ، ويحتاج الطالب إلى مهارات لغوية ومعرفية أساسية تسمح له أصلاً بفهم ما تنتجه الأداة. ومن هنا يمكن أن تتضمن المنظومة نوعين من التقويم:

أداء مستقل يثبت الأساس البشري، وأداء مدعوم بالتقنية يثبت القدرة على العمل في البيئة المعاصرة.

ولا يوجد تناقض بينهما؛ بل يكمل أحدهما الآخر.

ما الذي ينبغي أن يستطيع الإنسان فعله دون أداة؟

هذه من أهم أسئلة المناهج المقبلة. يمكن لكل تخصص أن يحدد حدًا أدنى من الكفاية المستقلة: المعرفة والعمليات التي لا ينبغي تفويضها بالكامل. ثم يحدد بعد ذلك الكفايات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم عند استخدام الأدوات. ففي الكتابة قد نحتاج إلى قدرة مستقلة على بناء فكرة وحجة واضحة، ثم قدرة متقدمة على استخدام AI في البحث والمراجعة والتحرير. وفي الرياضيات قد نحتاج إلى فهم مفاهيم أساسية وعمليات معينة، ثم استخدام أدوات في النمذجة والتحليل. وفي التربية الإسلامية نحتاج إلى معرفة نصوص ومبادئ أساسية وقدرة على الاستدلال والتحقق من المصادر، ثم يمكن استخدام AI للمقارنة أو البحث أو المراجعة تحت ضوابط علمية.

التقويم المزدوج

يمكن بناء بعض المهمات في جزأين: جزء أول دون AI يثبت المعرفة أو القدرة الأساسية. ثم جزء ثان يسمح بالأداة وقيس الاستخدام المتقدم. مثلاً، يكتب الطالب أولاً تفسيراً قصيراً مستقلاً، ثم يستخدم AI لإنتاج تفسير آخر، ويقارن بينهما ويعدل حكمه. هنا يصبح التقويم قادراً على رؤية ما يعرفه الإنسان وحده، وما يستطيع فعله بالتعاون مع الأداة. وهذا قد يكون أكثر صدقاً من منع التقنية بالكامل أو السماح بها بالكامل.

التفسير الشفهي يعود بقوة

كلما سهل توليد المنتجات الكتابية، ازدادت قيمة الحوار الذي يكشف فهم الطالب. لا يعني ذلك العودة إلى الامتحانات الشفهية التقليدية لكل شيء، لكن دفاعاً قصيراً يمكن أن يقدم دليلاً قوياً: لماذا اخترت هذه النتيجة؟ ما أضعف نقطة في عملك؟ لو تغير الشرط ماذا ستعدل؟ أي جزء ولّته AI وأي جزء عدلته؟ وهكذا لا يستخدم الحوار بهدف «اصطياد الغش»، بل لتقوية الحجة التقويمية.

المسودات وسجل التطور

يستطيع المنتج النهائي إخفاء الكثير عن عملية التعلم. ومن هنا قد تصبح المسودات والتعديلات وسجل القرارات أكثر أهمية. لكن لا ينبغي أن يتحول ذلك إلى مراقبة تفصيلية مرهقة لكل نقرة. يكفي جمع أدلة منتقاة ذات معنى: مسودة مبكرة، قرار رئيس، مراجعة مهمة، وتأمل نهائي. والهدف ليس إثبات البراءة، بل جعل النمو والتفكير مرئيين.

Metacognition يصبح أكثر أهمية

حين تقدم الأداة اقتراحات باستمرار، يحتاج المتعلم إلى مراقبة تفكيره: ماذا أعرف؟ ما الذي لا أعرفه؟ متى أحتاج إلى AI؟ متى يمكن أن تضلني؟ هل أصبحت أعتد عليها أكثر مما ينبغي؟ ومن هنا تزداد قيمة ما وراء المعرفة والتنظيم الذاتي. يمكن أن يقوم الطالب في قدرته على اختيار متى يستخدم الأداة ومتى لا يستخدمها، لا في مجرد إتقان استخدامها. وهذه درجة أعلى من الكفاية.

الاستقلال لا يعني العمل بلا أدوات

ينبغي إعادة تعريف استقلال المتعلم. فالمهني المستقل لا يعمل دائماً من دون أدوات؛ الطبيب يستخدم أجهزة، والباحث يستخدم قواعد بيانات، والمهندس يستخدم البرمجيات. الاستقلال يعني أن الإنسان لا يفقد القدرة على الحكم والمسؤولية حين يستخدم الأداة. ومن هنا فإن المتعلم المستقل في عصر AI هو من يستطيع استخدامها دون أن تصبح هي صاحبة القرار الأخير.

التعلم مدى الحياة

تتغير الأدوات بسرعة، مما يجعل حفظ طريقة استخدام تطبيق معين هدفاً قصير العمر. ومن المهارات التي يتوقع استمرار أهميتها التعلم المستمر والفضول والقدرة على التكيف. ويؤكد Future of Jobs 2025 أن AI والبيانات والوعي التقني تتصاعد بسرعة، بالتوازي مع مهارات إنسانية مثل التفكير التحليلي والإبداعي والمرونة والفضول والتعلم

مدى الحياة. وتربويًا يعني ذلك أن التقويم ينبغي أن يسأل أحيانًا: هل يستطيع المتعلم تعلم أداة جديدة؟ هل يستطيع نقل مبادئه من أداة إلى أخرى؟ هل يستطيع تقييم التقنية التي لم نعلمه إياها مباشرة؟ وهنا نقيس القدرة على التعلم لا حصيلة التعلم الحالية فقط.

التعاون الإنساني لا يفقد قيمته

قد تحسن AI الإنتاج الفردي، لكن العمل الإنساني يظل قائمًا على التواصل والتفاوض والثقة والقيادة والتعاطف والمسؤولية المشتركة. ومن ثم لا ينبغي أن تدفعنا التكنولوجيا إلى تقويم علاقة الطالب بالآلة فقط. تظل مهارات الحوار والاستماع والعمل الجماعي وحل الخلاف واتخاذ القرار الجماعي مهمة. وتشير اتجاهات الوظائف نفسها إلى استمرار أهمية القيادة والتعاون والمرونة إلى جانب الكفايات التقنية. ومن هنا فإن المستقبل لا يقوم على «الإنسان مقابل AI»، بل على الإنسان مع الإنسان ومع التقنية.

الحكم الأخلاقي

لا تستطيع كفاءة استخدام AI أن تنفصل عن سؤال: هل ينبغي استخدامها هنا أصلًا؟ قد يكون النظام قادرًا على توليد صورة مقنعة أو تحليل شخص أو جمع بيانات، لكن القدرة التقنية لا تحدد المشروعية. ومن هنا ينبغي أن نقوم قدرة الطلاب على التفكير في الخصوصية والتحيز والملكية الفكرية والضرر والمساءلة. يمكن إعطاء حالة: مدرسة تريد استخدام AI للتعقب بالطلاب المعرضين للفشل. ويطلب من الطلاب تقييم القرار: ما الفائدة؟ ما المخاطر؟ ما البيانات المشروعة؟ كيف تمنع التصنيف؟ ومن يتحمل المسؤولية؟ وهذه مهمة تجمع التقنية والأخلاق والحكم.

المسؤولية عن المنتج

إذا استخدم الطالب AI ثم قدم العمل باسمه، فإنه ينبغي أن يتحمل مسؤولية ما فيه. لا يكفي أن يقول: «AI قالت ذلك». وهذا أصل مهم للتقويم والحياة المهنية. يمكن أن تصبح قاعدة تعليمية: استخدامك للأداة لا ينقل إليها مسؤوليتك عن صحة ما تسلمه.

ومن ثم ينبغي تقييم القدرة على التحقق والتوثيق والإفصاح عن المساعدة بما يتناسب مع المهمة.

المواطنة في عصر AI

لا تقتصر كفايات AI على النجاح الدراسي أو الوظيفي؛ فهي تتعلق كذلك بالمشاركة الاجتماعية. يدعو إطار UNESCO للطلاب إلى تصور المتعلم بوصفه مستخدمًا ومبدعًا مسؤولًا في مجتمع تتزايد فيه AI، ويجعل العقلية المتمركزة حول الإنسان وأخلاقيات التقنية أساسًا قبل الاستخدام التقني ذاته. ومن هنا يمكن للتقويم أن يتضمن فهم أثر AI في المجتمع، والقدرة على تحليل خطاب عنها، وتحديد الحقوق والمسؤوليات، وعدم قبول الحتمية التقنية التي تفترض أن كل ما يمكن فعله سيحدث حتمًا.

ما لا ينبغي أن نقيسه لمجرد أن AI تستطيع قياسه

كما غيرت AI ما يمكن تقويمه، فقد تزيد إغراء قياس خصائص أكثر: الانتباه، والانفعالات، والسلوك الرقمي، والتنبؤ بالشخصية. لكن توسع القدرة التقنية لا يوسع تلقائيًا حق المؤسسة في الحكم على الإنسان. ومن هنا يظل المبدأ الذي أسسه الباب الثالث حاكمًا:

ليس كل ما يمكن استنتاجه مشروعًا أن نستخدمه في التقويم.

بل قد يزداد هذا المبدأ أهمية كلما زادت القدرة الحسابية.

التواضع أمام ما لا تستطيع البيانات اختزاله

هناك جوانب إنسانية يصعب تحويلها إلى مؤشر دون خسارة كبيرة في المعنى: الحكمة، والرحمة، والإخلاص، ونضج الشخصية، والحكم الأخلاقي في سياق الحياة الطويل. يمكن للتربية أن تسهم فيها، ويمكن أن تجمع أدلة محدودة على مظاهر معينة، لكن لا ينبغي أن تتوهم أن AI ستجعلنا قادرين على قياس الإنسان كله. وقد يكون من أهم

دروس عصر البيانات أن القوة التقنية تحتاج إلى تواضع أخلاقي أكبر، لا إلى ثقة أكبر في القياس الشامل.

التربية الإسلامية في عصر AI: ماذا يستحق أن نقوم؟

تكتسب المسألة أهمية خاصة في التربية الإسلامية؛ لأن سهولة الحصول على النصوص والإجابات الشرعية الجاهزة قد تجعل اختبارات الحفظ والاسترجاع أقل كفاية وحدها. ولا يعني ذلك أن حفظ القرآن والحديث أو المعرفة الشرعية الأساسية يفقد قيمته؛ فبعض المعرفة نفسها عبادة وبناء للهوية والقدرة على الاستدلال، ولا يجوز اختزالها إلى وظيفة يمكن للآلة القيام بها. لكن ينبغي أن يمتد التقويم كذلك إلى: فهم النص في سياقه. التمييز بين النص والرأي. التحقق من نسبة القول. القدرة على جمع الأدلة ذات الصلة. تمييز القطعي من الظني بحسب المستوى العلمي. تحليل الموقف الأخلاقي. والقدرة على اكتشاف جواب مولد يبدو شرعياً لكنه غير موثق أو يخلط بين آراء مختلفة. وهنا يستطيع AI نفسها أن تصبح مادة تقويمية:

يقدم للطالب جواب مولد عن قضية، ويطلب منه فحصه وتصحيح مصادره وتحديد ما يمكن قبوله وما لا يمكن قبوله. وتصبح الغاية:

بناء طالب لا يكرر الجواب الديني فقط، بل يعرف كيف يتحقق من صحته ومسؤوليته في نقله.

لكن لا نجعل AI وسيطاً لازماً للعلاقة بالنص

في المقابل، ينبغي ألا تصبح التقنية الطريق الوحيد إلى المعرفة. فالطالب يحتاج إلى القدرة على التعامل المباشر مع النصوص والمصادر المناسبة لمستواه، وعلى بناء فهم دون اعتماد دائم على الوسيط التوليدي. وهذا جزء من حفظ الوكالة المعرفية.

من مهارات المستقبل إلى غايات التربية

ينبغي الحذر من تحويل التعليم إلى استجابة فورية لقائمة مهارات سوق العمل. فالإنسان لا يتعلم فقط لكي يحصل على وظيفة، والتربية تتعلق كذلك بالمعنى والقيم والمواطنة والشخصية والمسؤولية. لكن تغير العمل يوفر إشارة إلى التحولات الواقعية التي ينبغي ألا تتجاهلها المدرسة. ومن هنا يمكن أن نستفيد من تقرير Future of Jobs 2025 الذي يجمع بين صعود AI والبيانات والمهارات التقنية واستمرار أهمية التفكير التحليلي والإبداع والمرونة والقيادة والتعلم المستمر، دون أن نجعل التقرير وحده مرجعًا لتحديد غايات التربية. فالغاية الأوسع هي إعداد إنسان قادر على الفهم والعمل والحكم والتعلم والمسؤولية داخل عالم تتغير فيه العلاقة بين البشر والتقنية.

مصفوفة جديدة لما يستحق التقويم

يمكن تنظيم الأولويات الجديدة في أربعة مجالات مترابطة. الأول هو ما ينبغي أن يعرفه الإنسان بنفسه: المعارف والمفاهيم والعمليات الأساسية التي تسمح له بالفهم والاستقلال والحكم. والثاني هو ما ينبغي أن يستطيع فعله بنفسه: التفكير، والتفسير، وبعض الأداءات الأساسية التي تمثل كفاية لا يجوز تفويضها كليًا. والثالث هو ما ينبغي أن يستطيع فعله مع AI: استخدام الأداة، وتوجيهها، ودمج مخرجاتها، والتحقق منها، ونقدها، والعمل معها بكفاءة. أما الرابع فهو ما ينبغي أن يستطيع الحكم عليه: جودة الناتج، وصدق الادعاء، ومشروعية الاستخدام، ومخاطره وأثره الأخلاقي. ويمكن اختزال المصفوفة في أربعة أفعال: اعرف ← افعل ← تعاون ← احكم.

ولا ينبغي أن يحل أحدها محل الآخر.

المعرفة + الأداء + التعاون + الحكم

إذا قسنا المعرفة وحدها، فقد نغفل القدرة على الاستخدام. وإذا قسنا العمل مع AI فقط، قد لا نعرف هل المتعلم يمتلك أساسًا مستقلًا. وإذا قسنا الإنتاج وحده، قد لا نعرف هل

يستطيع الحكم على جودته. ومن هنا تحتاج منظومة التقويم في المستقبل إلى توازن الأدلة.

إعادة تصميم المهمة

يمكن للمعلم إعادة تصميم مهمة تقليدية عبر خطوات بسيطة. إذا كانت المهمة: «اكتب مقالاً عن أثر وسائل التواصل الاجتماعي»، يستطيع AI إنتاج مقال جيد بسهولة. يمكن تحويلها إلى: اكتب أولاً أطروحتك الأساسية في 150 كلمة دون AI. ثم اطلب من AI إنتاج أطروحتين بديلتين. قارن بينها وفق ثلاثة معايير. اختر ما ستستخدمه وبرر قرارك. اكتب النسخة النهائية مع الإفصاح عن كيفية استخدام AI. ثم في حوار قصير أجب عن سؤال جديد يتصل بالحجة. هنا لم نلغ الكتابة، لكننا جعلنا الدليل أكثر قوة.

مثال في حل المشكلات

بدل طلب حل مشكلة فقط، يمكن تقديم حل مولد يتضمن خطأً غير ظاهر. ويطلب من الطالب: تحديد موضع الخطأ. شرح لماذا هو خطأ. تصحيح الحل. وتحديد نوع Prompt الذي كان يمكن أن يقلل احتمال الخطأ. وهنا تقاس المعرفة والحكم واستخدام AI معاً.

مثال في البحث

يمكن للطالب استخدام AI في توليد كلمات بحث أو تنظيم أفكار أولية، لكنه يطلب منه التحقق من جميع المراجع في قواعد علمية معتمدة، ثم تقديم سجل قصير يوضح: أي معلومة ولدتها AI؟ كيف تحققت منها؟ وما المصدر الذي اعتمدته في النهاية؟ وهنا يصبح التوثيق والتحقق جزءاً من الأداء.

لا تجعل الإفصاح عبئاً بيروقراطياً

إذا كان كل استخدام يحتاج إلى صفحات من التوثيق، قد يتحول التنظيم إلى عبء. يكفي أن يكون الإفصاح متناسباً مع الغرض والخطر. قد تكون جملة قصيرة:

«استخدمت AI لتوليد بدائل للعناوين ومراجعة اللغة، ولم تستخدم في بناء التحليل.»
وفي المهام التي تقوم استخدام AI نفسه، يصبح التوثيق أكثر تفصيلاً. والقاعدة:

وثق ما نحتاج إلى معرفته لفهم الدليل، لا كل تفاعل مع الأداة.

التقويم المتين في مواجهة تغير الأدوات

تتغير الأدوات أسرع من المناهج. ولذلك ينبغي أن نبني تقويمات تظل ذات معنى حتى إذا ظهر نموذج أقوى غداً. فالمهمة المبنية على «استخدام تطبيق X» قد تصبح قديمة سريعاً. أما المهمة المبنية على التحقق من الادعاء، أو تعريف المشكلة، أو الحكم الأخلاقي، أو تفسير القرار، فستظل ذات معنى عبر تغير الأدوات. ومن هنا فإن استدامة التقويم تتطلب التركيز على كفايات أعمق من التقنية الراهنة.

من مقاومة AI إلى بناء الإنسان القادر على العيش معها

قد يكون من المغري النظر إلى AI بوصفها تهديداً ينبغي منعها حتى نستطيع مواصلة التقويم القديم. لكن هذا لا يحل المشكلة على المدى البعيد. فالطلاب سيعيشون ويعملون في بيئة تدخل فيها AI بصورة متزايدة. والتربية التي تعلمهم النجاح فقط حين تغيب التقنية قد لا تعدهم للواقع. وفي المقابل، فإن التربية التي تسمح لهم بتقويض كل شيء لا تبني إنساناً قادراً على الحكم. ومن هنا فإن الطريق هو:

حماية ما ينبغي أن يبقى قدرة بشرية، وتعليم ما يمكن تعزيزه بالتقنية، وتقويم العلاقة بين الاثنين.

الإنسان ليس الحلقة الأضعف التي ينبغي استبدالها

قد يقود الخطاب التقني أحياناً إلى سؤال: ما الأعمال التي ما يزال الإنسان أفضل فيها من AI؟ لكن هذا السؤال ضيق تربوياً؛ فالإنسان ليس مجرد وحدة إنتاج نقارنها بالآلة. غاية التعليم لا تقتصر على جعل الفرد أكثر كفاءة من نظام حاسوبي. نحن نعلم الإنسان لأنه كائن مسؤول يختار ويقيم ويقيم علاقات ويحمل قيماً ويصنع معنى ويتحمل تبعات

قراراته. ومن هنا فإن التقييم في عصر AI ينبغي أن يحافظ على إنسانية غايته، لا أن يتحول إلى سباق لمعرفة المهارات التي لم تستطع الآلة بعد أن تنتزعها.

ما يبقى إنسانياً لأننا نريد له أن يبقى إنسانياً

قد تستطيع التقنية مستقبلاً محاكاة التعاطف أو تقديم قرار أخلاقي مقنع، لكن هذا لا يعني أن التربية ينبغي أن تتوقف عن بناء الرحمة والمسؤولية والحكم الأخلاقي لدى الإنسان. فبعض القدرات لا نحافظ عليها لأن الآلة عاجزة عنها، بل لأنها جزء من نوع الإنسان الذي نريد أن نبنيه. وهذه نقطة مركزية في فلسفة النماء التي يقوم عليها الكتاب.

من الإنجاز إلى المسؤولية عن الإنجاز

قد يكون أحد أهم التحولات المستقبلية هو الانتقال من تقويم القدرة على إنتاج النتيجة إلى تقويم المسؤولية عن النتيجة. هل يستطيع الطالب شرحها؟ هل تحقق منها؟ هل يعرف مصدرها؟ هل يعرف حدودها؟ هل يقبل تحمل تبعات استخدامها؟ وهذه أسئلة تجعل التقويم أكثر اتصالاً بالحياة الحقيقية.

نحو مبدأ «الكفاية البشرية المعززة»

يمكن أن نصف الهدف الجديد بأنه **Augmented Human Competence**: كفاية بشرية تستفيد من AI دون أن تفقد أساسها المعرفي وحكمها ومسؤوليتها. ولا تعني الكفاية المعززة أن الإنسان يعمل دائماً مع AI، بل أن يمتلك ثلاثة أوضاع:

القدرة على العمل مستقلاً حين يلزم، والقدرة على العمل مع التقنية حين تفيد، والقدرة على الحكم متى يستخدم أيّاً منهما.

وهذا ربما يكون من أكثر الأهداف اتساقاً مع مستقبل التعليم.

ما الذي نستبعده من التقويم؟

التجديد لا يعني فقط إضافة مهارات جديدة، بل يحتاج إلى تخفيف بعض ما يستهلك الوقت دون قيمة كافية. ينبغي مراجعة الأسئلة التي تقيس استرجاع تفاصيل متاحة بسهولة ولا تمثل أساسًا معرفيًا. ومراجعة الواجبات التي تستطيع AI إنجازها كاملة دون أن يضيف الطالب فعلاً ذا معنى. ومراجعة التقويمات التي تكافئ تنسيق المنتج أكثر من فهمه. ومراجعة متطلبات يكررها الطلاب فقط للحصول على الدرجة. فإذا أضفنا AI Literacy والتفكير النقدي والتحقق دون تخفيف أعباء قديمة، سنزيد ازدحام المنهج بدل تجديده. ومن هنا:

كل إضافة مهمة ينبغي أن تقابلها مراجعة لما لم يعد يستحق الوزن نفسه.

التقويم في عصر AI لا ينبغي أن يصبح أكثر تعقيداً دائماً

قد تدفعنا الرغبة في منع الغش إلى بناء مهام متعددة المراحل مع دفاع شفهي وسجل كامل لكل نشاط، حتى يصبح التقويم مرهقاً. لكن المطلوب ليس زيادة الحواجز، بل اختيار أقل قدر من الأدلة يكفي لإسناد الحكم. قد تكفي إجابة قصيرة مستقلة مع مناقشة دقيقتين. وقد تكفي مقارنة نقدية لمخرج AI. ومن هنا تبقى قاعدة الاقتصاد التقويمي حاکمة: أقوى دليل بأقل عبء ممكن.

من الفكرة إلى الممارسة

يمكن لأي معلم فحص مهمة حالية بأربعة أسئلة أفقية: ما الجزء الذي أصبح AI قادرة على أدائه بسهولة؟ وهل هذا الجزء نفسه هو التعلم الذي أريد الحكم عليه؟ وما القدرة البشرية التي ينبغي أن تبقى مرئية؟ وما التعديل الأبسط الذي يجعل هذه القدرة ظاهرة؟ إذا كانت AI تستطيع كتابة المقال، قد يضيف المعلم تحليلاً نقدياً أو دفاعاً. وإذا كانت تستطيع حل المسألة، قد يطلب تفسير الخطأ أو نقل الحل إلى حالة جديدة. وإذا كانت تستطيع تلخيص النص، قد يطلب تقييم دقة ملخصين. وإذا كانت تستطيع ترجمة النص،

قد يقوم الطالب في مقارنة الترجمات وتفسير الاختيار الأنسب للسياق. وهكذا لا يكون ردنا على AI إزالة المهمة كلها، بل نقل التقويم إلى موضع التعلم الحقيقي.

إطار عملي: ماذا نقوم؟

قبل بناء أي تقويم في عصر AI يمكن طرح خمسة أسئلة مترابطة:

ما الذي ينبغي للطالب أن يعرفه دون أداة؟

ما الذي ينبغي أن يستطيع أدائه دون أداة؟

ما الذي ينبغي أن يستطيع إنجازه بفاعلية مع AI؟

ما الذي ينبغي أن يستطيع الحكم عليه في مخرجات AI؟

وما المسؤولية الأخلاقية التي ينبغي أن يتحملها عن استخدامها؟

وتوفر الإجابات خريطة أكثر نضجًا من السؤال القديم: «هل نسمح بـ ChatGPT أم نمنعه؟»

خلاصة الفصل

لا تجعل قدرة الذكاء الاصطناعي على أداء مهمة ما هذه المهمة غير مهمة تلقائيًا، لكنها تجعل من الضروري إعادة فحص ما الذي تمثله المهمة في التعلم. فبعض المعارف والعمليات تظل أساسية لأنها شرط للفهم والاستقلال والحكم، بينما تصبح بعض الأعمال الروتينية أكثر قابلية للتفويض. ومن هنا لا ينبغي أن ينتقل التعليم من ثقافة الحفظ إلى ثقافة الاعتماد على AI، بل إلى ثقافة تجمع المعرفة الداخلية واستخدام الأدوات والحكم على المخرجات. وتزداد في هذا السياق قيمة الفهم العميق، والتحقق من المعلومات، والتفكير التحليلي والنقدي، وتعريف المشكلات، والحكم التقويمي، والإبداع القائم على الاختيار والتطوير، وما وراء المعرفة، والتعلم المستمر، والتعاون، والمسؤولية الأخلاقية.

كما تصبح ثقافة AI نفسها مجالاً للتعليم: فهم أساسيات التقنية، ومخاطر التحيز والهوسية والخصوصية، ومعرفة متى تستخدم الأداة وكيف تتحقق من مخرجاتها ومتى ترفض اقتراحاتها. ويؤكد إطار UNESCO لكفايات الطلاب هذا التوازن بين العقلية الإنسانية، والأخلاق، والمعرفة التقنية، والقدرة على التصميم والاستخدام النقدي المسؤول. لكن التقويم ينبغي ألا يذهب إلى أحد طرفين: منع AI في كل شيء، أو السماح لها بفعل كل شيء. فالأول قد يقيس عالمًا لم يعد موجودًا، والثاني قد يجعل من الصعب معرفة ما تعلمه الإنسان أصلًا. والأكثر توازنًا هو بناء تقويم مزدوج أو متكامل يستطيع أن يكشف الكفاية البشرية المستقلة والكفاية البشرية المعززة بالتقنية معًا. ومن هنا يمكن صياغة المبدأ الحاكم للفصل:

في عصر الذكاء الاصطناعي، لا ينبغي أن نقوم الإنسان على قدرته على منافسة الآلة فيما تجيده، ولا أن نعفيه من المعرفة والتفكير لأن الآلة تستطيع مساعدته؛ بل نقومه على ما ينبغي أن يعرفه ويفعله ويحكم عليه ويتحمل مسؤوليته بوصفه إنسانًا قادرًا على استخدام التقنية دون أن يتنازل لها عن عقله ووكالته الأخلاقية. ويكتمل بهذا الفصل الباب الخامس؛ فقد بدأ بتوسيع إمكانات التقويم في البيئة الرقمية، ثم ناقش دخول AI طرفًا في جمع الأدلة وتفسيرها والتغذية الراجعة، وانتهى بإعادة النظر في موضوع التقويم نفسه. وبذلك تصبح أماننا عناصر النموذج كاملة تقريبًا: التقويم من أجل التعلم، وفاعلية المتعلم، والنمو، والأداء الأصيل، والأساس الإنساني والإسلامي، والعدل والأخلاق، وكفاية المعلم، والتغذية الراجعة، والشراكة، والتحول الرقمي، والذكاء الاصطناعي.

وتنتقل مهمة الكتاب الآن من تحليل هذه العناصر إلى تركيبها داخل نموذج متكامل يجيب عن السؤال النهائي: كيف يمكن أن نبني نظامًا تقويميًا واحدًا يجمع هذه المبادئ في دورة متماسكة تجعل التقويم أداة لصناعة التعلم والنماء؟ وهذا هو موضوع الباب السادس: النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء.

الباب السادس

النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء

مقدمة الباب

وصلنا في الأبواب السابقة إلى مجموعة واسعة من التحولات التي غيرت معنى التقويم ووظيفته: انتقلنا من الاختبار إلى الدليل، ومن الدرجة إلى الاستدلال، ومن الحكم على التعلم إلى استخدام التقويم في صنعه، ومن المتعلم المتلقي للحكم إلى المتعلم المشارك فيه، ومن لقطة التحصيل إلى تتبع التقدم، ومن الإجابة التقليدية إلى الأداء والكفاية، ومن التقويم المنفصل عن التدريس إلى التقويم المندمج فيه، ومن الأدوات الورقية إلى البيئات الرقمية والذكاء الاصطناعي. كما أسسنا لهذه التحولات على رؤية إنسانية وإسلامية تجعل العدل والأمانة والكرامة والمسؤولية والإحسان والتبين ومراجعة الذات حدودًا حاکمة للممارسة لا إضافات أخلاقية هامشية.

غير أن امتلاك هذه العناصر منفردة لا يصنع بالضرورة نظامًا تقويميًا متجددًا. فقد تستخدم المدرسة التغذية الراجعة دون أن تمنح الطالب فرصة للاستفادة منها، وتطبق التقويم الذاتي دون أن يمتلك الطلاب معايير للحكم، وتستخدم مشروعات أصيلة دون أن يكون الدليل الناتج عنها قابلاً للتفسير، وتجمع بيانات رقمية كثيرة دون أن تقود إلى قرار، وتستخدم الذكاء الاصطناعي دون أن تعرف ما الذي ينبغي أن يبقى مسؤولية بشرية. وقد تتبنى كل هذه الممارسات في وقت واحد، لكنها تظل مجموعة أدوات حديثة داخل منطق تقويمي قديم. ومن هنا تأتي الحاجة إلى النموذج الذي يقترحه هذا الكتاب؛ فالمقصود ليس إضافة مفهوم جديد إلى قائمة المفاهيم المعاصرة، وإنما تركيبها داخل بنية واحدة تحدد الغاية والعلاقات وتسلسل القرار وحدود الحكم.

وسوف يستخدم الكتاب تسمية: النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء

ويشير «التكامل» إلى أن التقويم لا يفصل بين الغاية والدليل والحكم والاستجابة، ولا بين دور المعلم ودور المتعلم، ولا بين المعرفة والأداء والتقدم، ولا بين الجودة العلمية والعدالة الأخلاقية، ولا بين التقنية والحكم الإنساني. أما «التعلم» فيشير إلى التحسن الذي يمكن رصده في المعرفة والفهم والمهارات والكفايات، في حين يشير «النماء» إلى الأفق التربوي الأوسع الذي يصبح فيه المتعلم أكثر قدرة على الفهم والحكم والاستقلال والمراجعة والمسؤولية والاستخدام الرشيد لما تعلمه. ولا يعني النماء أن التقويم يستطيع قياس الإنسان كله؛ بل العكس هو المقصود. فالنموذج يدرك أن الغايات التربوية أوسع من كل ما تستطيع الأدوات قياسه، ولذلك يميز بين ما تسعى التربية إلى بنائه وما يحق للتقويم أن يدعي وجود دليل عليه.

وهذه نقطة مركزية في أصالة النموذج: إنه يوسع غاية التقويم، لكنه يضبط حدود الحكم في الوقت نفسه. فالتقويم من أجل النماء لا يعني تحويل الأخلاق والشخصية والقيم والروح إلى درجات، وإنما يعني أن تصميم التقويم واستخدامه ينبغي أن يساهما . حيثما تسمح طبيعة التعلم . في بناء متعلم أكثر وعيًا بعمله، وأقدر على الحكم عليه، وأكثر استعدادًا لتحمل مسؤولية تطويره.

ويأتي هذا الطرح في وقت أصبحت فيه الأدبيات التقييمية نفسها تحذر من تجزئة الممارسة إلى شعارات منفصلة؛ فالدراسات الحديثة للتقويم من أجل التعلم تؤكد أن أهداف التعلم والأدلة والتغذية الراجعة واستجابة المعلم ومشاركة الطالب ينبغي أن تعمل منظومة متماسكة، لا مجموعة تقنيات مستقلة. كما تظهر مراجعات Assessment as Learning أن مشاركة الطالب في التقويم تستطيع دعم التعلم حين يكون تصميم المشاركة منظمًا ومرتبطة بالمعايير والقرار، بينما تشير الأدبيات الحديثة حول مسارات التعلم إلى أن التقويم يفقد جانبًا من قيمته حين لا يرتبط بتصور طويل المدى عن تطور القدرة. ومن هنا لا يبني النموذج نفسه على أداة معينة أو تقنية بعينها؛ فهو يستطيع العمل في صف قليل التقنية أو داخل بيئة تعتمد الذكاء الاصطناعي. جوهره هو منطق القرار.

ويمكن اختزال هذا المنطق في السؤال التالي:

كيف نجمع دليلًا صادقًا وعادلًا عن تعلم المتعلم، ونفسره في ضوء غاية واضحة ومसार نمو، ثم نحوله إلى فعل يطور التعلم ويزيد قدرة المتعلم على فهم تعلمه وتوجيهه وتحمل مسؤوليته؟ إن الإجابة عن هذا السؤال هي موضوع الباب كله.

يتناول الفصل التاسع عشر الأسس الفكرية والمبادئ الحاكمة للنموذج، ويحدد معنى التعلم والنماء والعلاقة بينهما، ويبين القيم التي لا يجوز أن ينفصل عنها أي تطبيق. ثم يبني الفصل العشرون الدورة التشغيلية للنموذج، موضحًا مراحلها وعلاقاتها وكيف ينتقل التقويم من تحديد الغاية إلى جمع الدليل والتفسير والاستجابة والمشاركة وإعادة التقويم. أما الفصل الحادي والعشرون فيتجاوز المعلم الفرد إلى ثقافة المؤسسة وشروط التطبيق، لأن النموذج لا يستطيع الاستمرار في بيئة مدرسية تجعل الدرجة غاية، أو تعاقب الخطأ التكويني، أو تطلب بيانات أكثر مما يستطيع المعلم استخدامها. وبذلك لا يكون الباب السادس «خاتمة موسعة»، وإنما محاولة لتقديم إسهام تكميلي يمكن أن يشكل أساسًا للبحث والتجريب والتطوير في الممارسة العربية والإسلامية، مع بقائه منفتحًا على المعرفة العالمية وعلى المراجعة في ضوء الأدلة.

الفصل التاسع عشر

أسس النموذج ومبادئه الحاكمة

لماذا نحتاج إلى نموذج آخر؟

قد يبدو السؤال مشروحاً: أليست لدينا بالفعل مفاهيم التقويم من أجل التعلم Assessment for Learning، والتقويم بوصفه تعلمًا Learning Assessment as، والتقويم الأصيل، والتقويم القائم على الكفايات، والتقويم المستدام، والتقويم الرقمي؟ فلماذا نضيف نموذجًا جديدًا؟

الإجابة أن النموذج المقترح لا يسعى إلى منافسة هذه المفاهيم أو إعادة تسميتها، بل إلى معالجة مشكلة تظهر حين يعمل كل منها منفصلاً عن الآخر. فالتقويم من أجل التعلم يركز بقوة على استخدام الأدلة لتحسين التعلم، والتقويم بوصفه تعلمًا يبرز دور المتعلم والتنظيم الذاتي، والتقويم الأصيل يهتم بطبيعة الأداء، ومسارات التعلم تهتم بالتقدم، بينما تركز أدبيات الصدق على جودة الاستدلال، وأدبيات الإنصاف على العدالة، وتضيف الرؤية الإسلامية أبعاد المسؤولية والأمانة والإحسان وحدود الحكم. لكن المعلم لا يواجه هذه العناصر منفصلة في الصف؛ فهو يتخذ قرارًا واحدًا يجب أن يكون صادقًا وتكوينيًا وعادلاً وعمليًا وإنسانيًا في الوقت نفسه. ومن هنا فإن ما يحتاج إليه هو بنية تجمعها.

كما أن مراجعة واسعة لـ 131 دراسة تناولت Assessment of/for/as Learning أظهرت استمرار التداخل وعدم الاتساق في تعريف هذه المفاهيم وممارساتها، واقترحت النظر إليها من خلال أبعاد مشتركة تتصل بأدوار المعلم والمتعلم وبيئة التقويم ونواتجه. وهذا يؤكد أن التحدي لم يعد فقط إنتاج مسمى جديد، بل توضيح العلاقات بين الوظائف المختلفة للتقويم. ومن هنا يضع النموذج المقترح غاية أعلى تجمعها:

إنتاج حكم تربوي مسؤول، ثم تحويله . متى كان الغرض يسمح . إلى فرصة للتعلم والنماء .

المبدأ المؤسس: التقويم ليس نقطة في نهاية التعلم بل قوة داخل مساره

في النموذج التقليدي يمكن تمثيل العلاقة هكذا: تعليم ← تعلم ← تقويم.

أي إن التقويم يأتي بعد اكتمال التعليم ليحدد ما تحقق. أما النموذج المتجدد فيرى العلاقة أكثر دائرية: غاية ← تعلم ← دليل ← تفسير ← استجابة ← تعلم جديد.

وبهذا يدخل التقويم داخل عملية التعلم نفسها. وقد أصبح هذا الفهم راسخاً في أدبيات Assessment for Learning الحديثة؛ إذ يعرف التقويم من أجل التعلم بوصفه أنشطة يكون فيها المعلم والمتعلم شريكين في طلب الأدلة وتفسيرها واستخدامها لتحديد موقع التعلم والتخطيط لما ينبغي أن يحدث بعد ذلك. وتصف المراجعات الحديثة Afl بوصفه عملية تشمل التخطيط والملاحظة والدعم لا حدثاً منفرداً أثناء الحصة. لكن النموذج المقترح يضيف أن الدورة لا ينبغي أن تنتهي دائماً عند تعلم محتوى أكثر؛ بل يمكن أن تنتج كذلك متعلماً أكثر قدرة على قراءة الأدلة والحكم على عمله. وهنا ينتقل أثر التقويم من تحسين الناتج الخارجي إلى نماء القدرة الداخلية على التعلم.

من صناعة التعلم إلى صناعة القدرة على التعلم

إذا كان المعلم يقدم للطالب Feedback صحيحة في كل مرة، فإن أداء الطالب قد يتحسن. لكن إذا ظل الطالب غير قادر على اكتشاف مشكلته دون المعلم، فقد تحسن التعلم الحالي دون أن تنمو استقلاليته. ولهذا يميز النموذج بين مستويين من الأثر: أثر قريب: تحسين المعرفة أو الأداء الحالي. وأثر نمائي: زيادة قدرة المتعلم على فهم جودة أدائه ومراجعته وتنظيم تعلمه واستخدام الأدلة مستقبلاً. ولا ينبغي أن يتحقق المستوى الثاني في كل موقف؛ فقد يحتاج الطفل المبتدئ إلى توجيه مباشر، وقد تتطلب مهمة معينة تصحيحاً بسيطاً فقط. لكن المسار طويل المدى ينبغي أن ينتقل تدريجياً من

اعتماد أكبر على الحكم الخارجي إلى قدرة أكبر على الحكم الداخلي. ومن هنا تصبح إحدى غايات النموذج: أن يكون التقويم نفسه خبرة يتعلم منها المتعلم كيف يتعلم.

ما المقصود بالتعلم في النموذج؟

يشير التعلم هنا إلى تغير ذي معنى في معرفة المتعلم أو فهمه أو مهاراته أو كفاياته، يمكن الاستدلال عليه من أداء مناسب. وهذا التعريف يتجنب مساواة التعلم بالنشاط؛ فقد يحضر الطالب ويقرأ ويكتب دون أن يحدث التغير المستهدف. كما يتجنب مساواته بالدرجة؛ فالدرجة مؤشر قد يعبر عن جوانب من التعلم لكنه ليست التعلم نفسه. ويستطيع التعلم أن يظهر في صور متعددة: فهم أكثر عمقاً، أو أداء أكثر دقة، أو قدرة أفضل على النقل إلى موقف جديد، أو انخفاض الحاجة إلى المساعدة، أو زيادة القدرة على تفسير القرار. ومن هنا فإن النموذج لا يختزل التقدم في «درجة أعلى»؛ فقد يحدث تعلم نوعي لا يظهر مباشرة في ارتفاع رقمي بسيط.

وما المقصود بالنماء؟

النماء أوسع من التحصيل، لكنه ليس مفهوماً فضفاضاً يسمح لنا بادعاء قياس كل شيء. يقصد به في هذا النموذج التطور المتدرج في قدرة الإنسان على التعلم والفهم والأداء والحكم والمراجعة والاستقلال وتحمل المسؤولية عن عمله، في إطار غايات تربوية وأخلاقية معتبرة. ويتضمن ذلك، بحسب طبيعة المجال والمرحلة: النمو المعرفي، والمهاري، والقدرة على الاستدلال، وما وراء المعرفة، والحكم التقويمي، والتنظيم الذاتي، والمسؤولية، وبعض صور النضج الأخلاقي الظاهر التي يمكن للتربية دعمها دون ادعاء معرفة البواطن. ومن هنا فالعلاقة هي: التحصيل يجيب: ماذا حقق المتعلم؟

والنمو يجيب: كيف تغير أدائه عبر الزمن؟

والنماء يضيف: ماذا أصبح المتعلم أقدر على أن يفعل بوصفه متعلماً وإنساناً مسؤولاً؟

وهذه المستويات متداخلة وليست بدائل.

النماء ليس «درجة جديدة»

من الضروري التأكيد على أن إدخال النماء في فلسفة التقويم لا يعني بناء «مقياس للنماء» يعطى فيه الطالب 82 من 100. بل إن بعض جوانب النماء قد تظهر من خلال أدلة وصفية أو مسارات أو تأملات أو درجة الاستقلال في الأداء، وبعضها قد يكون غاية تربوية لا ينبغي تحويلها إلى حكم رسمي أصلاً. ومن هنا يتمسك النموذج بمبدأ: اتساع الغاية لا يبرر اتساع الادعاء التقويمي.

فيمكن أن يسعى التعليم إلى بناء الرحمة والمسؤولية والتواضع الفكري، لكن ذلك لا يمنح المعلم حق إصدار «درجة الرحمة» أو «درجة الإخلاص». وهذا ما يجعل النموذج أكثر تحفظاً في القياس كلما اتسعت رؤيته للإنسان.

المتعلم كائن نامٍ لا نتيجة ثابتة

يقوم النموذج على تصور للمتعلّم بوصفه كائناً في طور التكوين، وليس موقعاً نهائياً على مقياس. فالنتيجة الحالية مهمة، لكنها تمثل موقعاً في مسار. ويترتب على ذلك أن الحكم التقويمي ينبغي أن يميز بين: ما يستطيع المتعلم أدائه الآن. وما تغير عن أدائه السابق. وما يحتاج إليه للانتقال إلى المستوى التالي. ومن هنا تدخل Learning Progressions في منطق النموذج لا بوصفها أداة إضافية، بل باعتبارها طريقة لفهم العلاقة بين الدليل والزمن. وتشير OECD إلى أن مسارات التعلم تساعد على تصور التعلم بوصفه تزايداً في التعقيد، وتمكّن المعلم من تحديد موقع المتعلم واتخاذ فعل بيداغوجي يدفعه إلى الأمام. وعليه فإن السؤال ليس فقط: أين أنت؟

بل: من أين أتيت؟ وإلى أين تستطيع أن تنتقل؟

المبدأ الأول: الغاية قبل القياس

كل تقييم ينبغي أن يبدأ بسؤال: لماذا نجمع هذا الدليل؟ فقد يكون الهدف التشخيص، أو تحسين التعلم، أو توثيق الإتقان، أو منح شهادة، أو متابعة التقدم. ولا يجوز أن تكون الممارسة نفسها مناسبة بالدرجة ذاتها لجميع الأغراض. ومن هنا يحكم النموذج مبدأ:

لا يوجد دليل تقويمي جيد خارج غرض محدد.

فالنتيجة التي تصلح لتعديل تدريس الغد قد لا تكون قوية بما يكفي لقرار قبول أو رسوب. وهذا المبدأ يعيد ترتيب العلاقة بين التقنية والإجراء والغاية: لا نستخدم الأداة لأنها متاحة، ولا نجمع البيانات لأن المنصة تنتجها، ولا نعطي الدرجة لأن النظام يتوقعها؛ بل نسأل أولاً عن القرار الذي نحتاج إليه.

المبدأ الثاني: نقوم ما يهم، لا ما يسهل قياسه

تؤكد OECD في عملها على تقييم المهارات المركبة أن أنظمة التقييم ينبغي أن تقيس ما يهم لا ما هو سهل القياس فقط. وهذا المبدأ يتطابق مع أحد الأسس المركزية للنموذج. فحين تستبعد القدرة على التحليل أو الأداء أو الحكم لأنها أصعب في القياس، يصبح نظام التقييم قادراً على تغيير المنهج نفسه؛ إذ يتعلم الطلاب سريعاً ما الذي له وزن حقيقي. ومن هنا ينبغي أن تتبع الأدوات الغايات، لا أن يعاد تعريف الغايات بحسب ما تستطيع الأدوات القديمة قياسه. لكن هذا لا يعني الهروب إلى مهمات شديدة التعقيد؛ فالمطلوب دائماً أقوى دليل بأقل عبء مناسب.

المبدأ الثالث: الدليل قبل الحكم

لا يكون التقييم حكماً مشروطاً بمجرد أن يصدر عن معلم أو نظام. الحكم ادعاء عن تعلم المتعلم، والادعاء يحتاج إلى دليل. ومن هنا يتبنى النموذج القاعدة التي ظهرت مراراً في الكتاب:

كلما اتسع الادعاء وعظمت عواقبه، وجب أن يقوى الدليل ويتنوع بالقدر المناسب.

ولا نحتاج دائماً إلى تعدد المصادر؛ فقد يكفي سؤال جيد لقرار صغير. لكن لا يجوز استخدام الدليل نفسه بصورة تتجاوز سعته. ولهذا يمنع النموذج انتقالات شائعة مثل: إجابة خاطئة ← «الطالب لا يفهم المادة». أداء ضعيف في يوم واحد ← «قدرته منخفضة». مؤشر رقمي ← «لن ينجح مستقبلاً». التحول من الملاحظة إلى الهوية هو أحد أخطر أخطاء الاستدلال.

المبدأ الرابع: الحكم قابل للمراجعة

لأن التقويم استدلال بشري، فهو معرض للخطأ. ومن ثم ينبغي ألا ينظر إلى الحكم، خصوصاً في البيئات التعليمية، بوصفه حقيقة مقدسة لا يجوز فحصها. ويزداد حق المراجعة كلما ازدادت عواقب القرار. فالتقويم المتجدد يتميز بالتواضع المعرفي: نحن لا نعرف المتعلم مباشرة، بل نستدل على تعلمه من عينة من الأداء. ومن هنا ينبغي أن يستطيع المقوم القول: «هذه أفضل نتيجة تسمح بها الأدلة الحالية» لا: «هذه هي حقيقة الطالب».

المبدأ الخامس: من الحكم إلى الفعل

الفرق الأكبر بين التقويم الذي يصف التعلم والتقويم الذي يصنعه هو ما يحدث بعد الدليل. إذا حصل المعلم على نتيجة ولم يتغير شيء، فقد أدت العملية وظيفية توثيقية فقط. أما في الأغراض التكوينية، فيجب أن ينتج الدليل قراراً. وقد أكدت المراجعات الحديثة AfL أن القيمة توجد في عملية طلب الأدلة وتفسيرها والتصرف في ضوءها، وأن مجرد إضافة نشاط تقويمي أثناء التدريس لا يجعله تكوينياً. ومن هنا فإن السؤال الإلزامي بعد كل دليل تكويني هو: ماذا سنفعل الآن لأننا عرفنا هذا؟

وقد يكون الفاعل المعلم أو المتعلم أو كلاهما.

المبدأ السادس: الاستجابة جزء من صلاحية التقويم التربوية

لا يكفي أن تكون النتيجة صحيحة إذا لم تتحول إلى استجابة تناسب ما كشفته. طالب يفتقر إلى معرفة أساسية يحتاج إلى تعليم. وطالب يفهم الفكرة لكنه يستخدم استراتيجية ضعيفة يحتاج إلى توجيه في العملية. وطالب يستطيع الأداء لكنه لا يراقبه يحتاج إلى دعم في التنظيم الذاتي. وهنا يصبح اختيار الاستجابة امتداداً للتشخيص. ومن ثم فإن النموذج لا يكتفي بدورة: دليل ← حكم. بل يشترط:

دليل ← تفسير ← استجابة مناسبة لطبيعة الحاجة.

المبدأ السابع: التعلم يحتاج إلى فرصة ثانية ليصبح الدليل ذا وظيفة

إذا كانت Feedback تشير إلى خطأ لكن لا توجد فرصة لاستخدامها، فإن جانباً كبيراً من وظيفتها التعليمية يضيع. ومن هنا يجعل النموذج **فرصة الفعل اللاحق** مكوناً أصيلاً كلما كان الغرض تكوينياً. لا تعني هذه القاعدة إعادة كل اختبار أو السماح بمحاولات غير محدودة، وإنما أن تصميم التعلم ينبغي أن يوفر فرصاً تنتقل فيها المعلومات إلى أداء تالٍ. وهكذا يصبح الخطأ:

دليلاً ← ثم تعلمًا ← ثم دليلاً جديداً.

وهذه الدورة واحدة من السمات المركزية للنموذج.

المبدأ الثامن: الخطأ معلومة لا هوية

ينظر النموذج إلى الخطأ بوصفه جزءاً من مسار التعلم. قد يكون الخطأ دليلاً على نقص معرفة، أو تصوراً بديلاً، أو سوء تطبيق، أو ضعف انتباه. ولا توجد قيمة تربوية في تحويله إلى وصف للشخص. ومن هنا يلتزم النموذج باللغة التي تقول: «هذا الأداء لا يحقق المعيار بعد» بدل: «هذا طالب ضعيف». ويتسق ذلك مع الأساس الإنساني والإسلامي الذي يرفض تجاوز الدليل إلى الحكم على الإنسان في كليته. ويمكن صياغة المبدأ بصورة مكثفة: **خطأ المتعلم معلومة عن تعلمه، لا تعريف بالمتعلم.**

المبدأ التاسع: التقدم مهم بقدر المستوى

يحتاج النظام التعليمي إلى معرفة هل حقق الطالب المعيار، لكن هذا وحده لا يقدم الصورة الكاملة. فالطالب الذي بدأ قريباً من المعيار ثم تجاوزه قليلاً يختلف في مسار نموه عن طالب بدأ بعيداً ثم تقدم كثيراً دون أن يصل إليه بعد. ومن هنا يجمع النموذج بين مرجعين: المعيار المشترك، ومسار المتعلم عبر الزمن.

ولا يلغي الثاني الأول؛ فالغاية ليست نسبية بالكامل. لكنه يمنع التقويم من تجاهل النمو الحقيقي الذي يحدث قبل تجاوز العتبة النهائية. وهذه الفكرة مهمة للإنصاف والدافعية معاً.

المبدأ العاشر: النماء قد يظهر في انخفاض الحاجة إلى الدعم

ليس كل تقدم ارتفاعاً في الدرجة. قد يؤدي الطالب المهمة نفسها بالمستوى نفسه تقريباً، لكن في المرة الأولى يحتاج إلى خمس إشارات من المعلم، وفي المرة الثانية يحتاج إلى واحدة فقط. هذا تغير مهم في الاستقلال. وقد يظهر النماء كذلك في قدرة المتعلم على اكتشاف خطئه قبل أن يشير إليه المعلم، أو على اختيار استراتيجية أفضل، أو على طلب نوع محدد من Feedback. ومن هنا يحتاج النموذج إلى الانتباه إلى درجة الاستقلال والمسؤولية بوصفهما أدلة نمائية حين تكونان ذات صلة بالهدف.

المبدأ الحادي عشر: المتعلم شريك في إنتاج المعنى التقويمي

الطالب ليس مجرد مصدر للبيانات. إنه يستطيع معرفة الهدف، وفهم المعيار، وتفسير بعض الأدلة، وتقويم عمله، ومقارنة حكمه بحكم الآخرين، واختيار خطوة التحسين. وتدعم الأدلة الحديثة هذا الاتجاه؛ فقد أظهرت الدراسات التجميعية في Assessment as Learning أن مشاركة الطلاب في أنشطة التقويم الذاتي وتقويم الأقران يمكن أن تدعم التعلم، وأن أثر المشاركة يعتمد على كيفية التصميم والتكرار وطبيعة المهمة. ومن هنا ينبغي ألا نعامل مشاركة الطالب بوصفها «إضافة ديمقراطية» إلى التقويم، بل كوسيلة لبناء الحكم التقويمي والتنظيم الذاتي.

المبدأ الثاني عشر: الشراكة متدرجة لا مفاجئة

لا يمكن أن نطلب من متعلم مبتدئ أن يحكم على جودة عمل معقد بمعيار لا يفهمه، ثم نعتبر خطأه دليلاً على عدم صلاحيته للتقويم الذاتي. ومن هنا تنتقل المسؤولية تدريجياً:

يفهم المعيار ← يراه مطبقاً ← يطبقه على نموذج ← يطبقه على عمل غيره ← يطبقه على عمله ← يدافع عن حكمه ← يشارك في بعض قراراته التقويمية.

وهذا التدرج يجعل الاستقلال ناتجاً للتعليم لا شرطاً مسبقاً له.

المبدأ الثالث عشر: المسؤولية مشتركة دون إلغاء المسؤولية المهنية

مشاركة المتعلم لا تعني تحميله وحده مسؤولية تعلمه. فالمعلم مسؤول عن جودة فرص التعلم والتقويم، والمؤسسة مسؤولة عن البيئة والسياسات، والمتعلم مسؤول عن الجهد والاستجابة والمراجعة بقدر عمره وقدرته. ومن هنا يرفض النموذج اتجاهين: أن يكون الطالب متلقياً سلبياً لكل قرار. وأن يقال له: «تعلمك مسؤوليتك» في نظام لا يوفر له الشروط المناسبة. والصيغة الأدق: مسؤولية متزايدة للمتعلم داخل مسؤولية مهنية ومؤسسية ثابتة.

المبدأ الرابع عشر: العدل مكون بنيوي لا مراجعة لاحقة

لا يصمم النموذج التقويم ثم يسأل بعد ذلك هل هو عادل؛ بل يدخل العدالة منذ تعريف الهدف. فما الذي نقيسه؟ ومن يملك فرصة لتعلمه؟ وما العوائق الجانبية؟ وهل المعايير واضحة؟ وهل التكيف يزيل عائقاً أم يغير البناء؟ وهل التفسير نفسه صالح للفئات المختلفة؟ ومن هنا فإن Fairness ليست مرحلة أخيرة، بل شرط يمر عبر كل مراحل الدورة. وهو ما يتفق مع معايير التقويم الحديثة التي تجعل الإنصاف جزءاً من صلاحية تفسير النتائج واستخدامها.

المبدأ الخامس عشر: الإنصاف لا يساوي التطابق

قد تختلف طرق إظهار التعلم دون أن تختلف الكفاية المستهدفة. وقد يحتاج طالب إلى تكيف لا يحتاجه آخر. ومن هنا فإن العدل لا يقتضي دائماً تقديم الشيء نفسه للجميع، بل المحافظة على جوهر المعيار مع إزالة العائق غير المرتبط به. وفي الوقت نفسه يرفض النموذج خفض المعايير باسم الرحمة، لأن ذلك قد يحرم المتعلم من فرص النمو أو ينتج أحكاماً غير صادقة. وهكذا يجمع بين: معيار مشترك، وفرصة منصفة لإظهاره.

المبدأ السادس عشر: الكرامة فوق الأداة

لا يجوز أن تستخدم حاجة المؤسسة إلى البيانات لتبرير ممارسات تهين المتعلم أو تكشف خصوصيته أو تحول كل لحظة تعلم إلى مراقبة. فالتقويم يتعامل مع الإنسان، والدرجة لا تنزع عنه حقه في الكرامة. ومن هنا لا يسمح النموذج بالتشهير بالنتائج أو استخدام لغة تصنيفية تتجاوز الأداء أو جمع بيانات شخصية لا تخدم غرضاً مشروعاً. ويكتسب هذا المبدأ أهمية أكبر في البيئات الرقمية، حيث يصبح جمع المعلومات أسهل كثيراً من تبرير الحاجة إليها.

المبدأ السابع عشر: أقل دليل كافٍ أفضل من أكبر قاعدة بيانات

قد يبدو هذا المبدأ مضافاً لروح عصر البيانات، لكنه أساسي. فإذا كان بإمكان المعلم اتخاذ قرار جيد من سؤالين، لا يحتاج إلى اختبار من عشرين سؤالاً. وإذا كانت المعلومة لا تدخل في قرار تربوي مشروع، ينبغي أن نتساءل عن سبب جمعها. ومن هنا يؤكد النموذج الاقتصاد التقويمي: لا تجمع أكبر قدر ممكن من الأدلة؛ اجمع أقل قدر كافٍ لاتخاذ الحكم المطلوب بالجودة المناسبة.

وهذا يقلل العبء، ويحمي الخصوصية، ويرفع احتمال استخدام البيانات بدل تراكمها.

المبدأ الثامن عشر: التكرار لا يعني المراقبة المستمرة

يحتاج تتبع النمو إلى أدلة عبر الزمن، لكن هذا لا يعني تسجيل كل فعل. فالتعلم يحتاج إلى مناطق يستطيع فيها المتعلم التجريب والخطأ دون أن تتحول كل محاولة إلى سجل دائم. ومن هنا يميز النموذج بين:

مساحات التعلم، ومساحات توثيق التعلم.

وقد تتداخلان في التقويم التكويني، لكن ينبغي أن يعرف الطالب متى يكون الأداء منخفض المخاطر ومتى يدخل في الحكم الرسمي.

المبدأ التاسع عشر: التقويم الصارم يمكن أن يكون إنسانياً

لا يرى النموذج تعارضاً بين الصرامة والرحمة. فالصرامة الحقيقية تعني وضوح المعيار وجودة الدليل وصدق الحكم. أما القسوة فشيء آخر. يمكن أن نقول للمتعم إن أدائه لا يحقق المعيار، ونوضح السبب، دون إذلاله أو اختزال شخصه في النتيجة. وفي الرؤية الإسلامية التي أسس لها الباب الثالث يجتمع **العدل والإحسان**: العدل يحمي صدق الحكم، والإحسان يدفع إلى تحسين العمل. ومن هنا:

التقويم الإنساني ليس تقويمًا أقل صرامة، بل أكثر مسؤولية في استخدام الصرامة.

المبدأ العشرون: الإحسان يحول «النجاح» إلى «قابلية التحسين»

إذا كان الهدف مجرد تجاوز حد النجاح، يصبح الطالب الذي وصل إلى الحد غير محتاج إلى تعلم إضافي. أما في ثقافة الإحسان، فالسؤال يستمر: ما الذي يمكن أن يصبح أفضل؟ ولا يعني ذلك ضغطاً دائماً للوصول إلى كمال غير ممكن؛ بل بناء استعداد لمراجعة الجودة. ومن هنا يشكل الإحسان بعداً نمائياً في النموذج: **التقويم لا يعلن فقط هل العمل مقبول؛ يساعد على رؤية إمكان تحسينه.**

المبدأ الحادي والعشرون: التبين يسبق التصنيف

من الأصول الإسلامية التي دخلت بنية النموذج مبدأ التبين: لا يتحول خبر أو مؤشر إلى حكم قبل التحقق. ويظهر تطبيقه في مواقف كثيرة: لا نحول نتيجة أداة AI لكشف الغش إلى اتهام. ولا نحول تحليل المنصة إلى هوية. ولا نحول ملاحظة سلوكية إلى حكم على الدافعية. ولا نحول خطأً إلى عجز ثابت. وهنا يلتقي الأصل الأخلاقي بمبدأ علمي: الانتقال من البيانات إلى التفسير يحتاج إلى أدلة إضافية.

المبدأ الثاني والعشرون: العلم والعمل متصلان

ترى الرؤية الإسلامية أن المعرفة ذات قيمة حين تهدي الفهم والعمل، دون اختزال العلم في المنفعة المباشرة. ومن هنا لا يكتفي النموذج، حيثما كان الناتج يتضمن فعلاً، باسترجاع المعرفة. فإذا كان الهدف اتخاذ قرار، ينبغي أن يتضمن التقويم قراراً. وإذا كان الهدف أداء مهارة، يحتاج إلى أداء. وإذا كان الهدف استدلالاً أخلاقياً، ينبغي أن يظهر الاستدلال. وهذا يلتقي مع التقويم الأصيل والقائم على الأداء، لكنه يستمد في النموذج معنى إضافياً من العلاقة بين المعرفة والمسؤولية عن استخدامها.

المبدأ الثالث والعشرون: لا حكم على الباطن

هذه واحدة من الحدود الصارمة للنموذج. فاهتمام التربية بالقيم لا يبرر تحويل النيات والضمائر إلى درجات. نستطيع تقويم المعرفة بالقيمة، والاستدلال بشأنها، والسلوك الظاهر في سياق مشروع، والتأمل الذي يقدمه الطالب، لكن لا ندعي قياس الإخلاص أو التقوى أو قيمة الإنسان. ومن هنا فإن «التقويم من أجل النماء» ليس مشروعاً لمراقبة الشخصية، بل فلسفة تجعل التقويم نفسه وسيلة أكثر إنسانية ومسؤولية.

المبدأ الرابع والعشرون: التقنية أداة تضخيم وليست مصدراً للغاية

التقنية تستطيع جعل النظام أسرع وأوسع وأكثر قدرة على جمع البيانات، لكنها تستطيع كذلك تضخيم خطأ تصميمي صغير إلى آلاف القرارات. ومن هنا لا يدخل أي استخدام رقمي أو AI إلى النموذج إلا بعد سؤال:

ما القيمة التربوية التي يضيفها؟

إذا لم يضيف دليلاً أفضل أو استجابة أسرع أو إنصافاً أو كفاءة حقيقية، فلا توجد قيمة في استخدامه لمجرد الحداثة. وهكذا يبقى الإنسان والغاية أولاً، والتقنية لاحقاً.

المبدأ الخامس والعشرون: الذكاء الاصطناعي يعزز الحكم ولا يعفي الإنسان منه

يمكن لـ AI اقتراح الأسئلة وتحليل الاستجابات وتوليد Feedback، لكن النموذج يحتفظ بمبدأ واضح: يمكن تفويض الوظيفة، ولا تفوض المسؤولية.

وكلما ارتفعت عواقب القرار أو درجة الغموض، ازدادت ضرورة الإشراف البشري. ويشمل الإشراف الحق في فهم الدليل ومراجعة الحكم وتغييره. ولا يكفي وجود «إنسان في الحلقة» إذا كان مجرد مصادق على نتيجة النظام.

المبدأ السادس والعشرون: المخرجات التقنية نفسها تحتاج إلى تقييم

في عصر AI لا يصبح المتعلم مجرد مستخدم للأداة؛ يجب أن يصبح مقوِّماً لها. ومن هنا يدخل ضمن النماء الحديث: القدرة على التحقق من مخرج AI، ونقده، ومقارنته بالمعايير، وقبول بعضه ورفض بعضه، وتحمل مسؤولية المنتج النهائي. وبذلك تمتد الثقافة التقييمية إلى العلاقة بالآلة.

المبدأ السابع والعشرون: جودة المنتج لا تكفي دائماً

إذا كان بإمكان AI تحسين المنتج بصورة كبيرة، فقد نحتاج إلى أدلة عن العملية: تفسير، أو دفاع، أو مسودة، أو تطبيق في موقف جديد. لكن النموذج لا يدعو إلى تسجيل كل عملية؛ بل إلى جمع أقل دليل إضافي يكفي لإعادة نسبة التعلم إلى المتعلم بصورة

معقولة. ومن هنا يقاوم النموذج الإفراط في المراقبة كما يقاوم الثقة الساذجة في المنتج النهائي.

المبدأ الثامن والعشرون: التقويم ينبغي أن يبني المستقبل لا يسجل الماضي فقط

هذا المبدأ ربما يلخص الروح كلها. كل نتيجة تخبرنا بشيء عن الماضي، لكن السؤال التربوي هو: ماذا ستغير في المستقبل؟

وقد يكون المستقبل الحصة التالية، أو المهمة التالية، أو طريقة تعلم الطالب، أو قرارًا في المنهج. ومن هنا فإن التقويم المتجدد يتحرك دائمًا باتجاه الأمام:

ما حدث ← ما يعنيه ← ما سنفعله بعده.

من التعلم إلى النماء: ثلاث دوائر للأثر

يمكن تصور أثر النموذج في ثلاث دوائر متداخلة. الدائرة الأولى هي أثر على المهمة: يصحح الطالب خطأ أو يحسن منتجًا. والثانية أثر على التعلم: يفهم مفهومًا بصورة أفضل أو يتقن مهارة. والثالثة أثر على المتعلم: يصبح أكثر قدرة على تشخيص الخطأ، أو الحكم على الجودة، أو اختيار الاستراتيجية، أو تحمل المسؤولية. ولا تحتاج كل ممارسة إلى بلوغ الدائرة الثالثة مباشرة، لكن النظام الجيد عبر الزمن ينبغي أن يتحرك نحوها. ومن هنا يمكن تلخيص حركة النماء هكذا:

تحسين العمل ← تحسين التعلم ← تحسين قدرة المتعلم على تحسين تعلمه.

وهذه العبارة تمثل أحد مفاتيح النموذج.

النموذج لا يلغي التقويم الختامي

قد يوحي التركيز على التعلم والنماء بأن الدرجات والاختبارات الختامية أصبحت غير مرغوبة، لكن النموذج لا يتبنى هذا الموقف. فالمؤسسات تحتاج إلى قرارات موثوقة بشأن الإتقان والانتقال والشهادات، وبعض الكفايات لا بد أن يثبت المتعلم تحقيقها.

لكن التقويم الختامي يعمل داخل النموذج وفق شروط: أن يمثل التعلم المهم، وأن يعتمد على أدلة كافية، وأن يكون عادلاً، وألا تتجاوز تفسيرات نتيجته حدود الدليل. كما يمكن استخدام ما ينتجه حتى بعد انتهاء الحكم في تحسين التعليم أو التخطيط المستقبلي. ومن هنا فالعلاقة ليست: Summative ضد Formative. بل:

وظائف متعددة داخل فلسفة واحدة، لكل منها تصميم واستعمال مناسب.

وهذا يتفق مع المراجعات الحديثة التي تظهر أن الحدود بين Assessment of/for/as Learning أقل بساطة مما توجي به التسميات، وأن القيمة تتحدد بدرجة كبيرة من خلال الغرض والاستخدام وأدوار المشاركين.

التكامل لا يعني خلط الوظائف

رغم أن النموذج يجمع الوظائف، فإنه لا يدعو إلى جعل كل مهمة تكوينية وختامية وتشخيصية ونمائية في الوقت نفسه. فهذا يؤدي إلى ازدحام الأغراض. قد تحتاج المهمة إلى وظيفة رئيسة مع وظائف ثانوية. ومن هنا فإن التكامل يعني **تناسق الأجزاء عبر النظام**، لا تحميل كل جزء كل الوظائف. وقد يكون اختبار قصير تشخيصياً فقط، ومهمة أخرى تكوينية، ومشروع نهائي ختامياً، بينما تتكامل الأدلة عبر الزمن في صورة واحدة عن التعلم.

التكامل الأفقي والتكامل الزمني

يعمل النموذج في بعدين. الأول **تكامل أفقي** داخل اللحظة التقويمية: الغاية، والدليل، والمعيار، والعدل، والتفسير، والاستجابة. والثاني **تكامل زمني** عبر مسار التعلم: نقطة البداية، والمحاولات، والتغذية الراجعة، والنمو، والحكم النهائي. وهذان البعدان يمنعان التقويم من أن يصبح سلسلة أحداث منفصلة. فالمهمة الحالية ترتبط بما سبقها وما سيأتي بعدها.

التكامل بين المعلم والمتعلم

لا يقتصر التكامل على الأدوات؛ إنه كذلك توزيع للعقل التقويمي. في البداية قد يكون المعلم صاحب النصيب الأكبر: يحدد الهدف ويقرأ الدليل ويوجه. ومع تطور المتعلم يتسع دوره في فهم المعيار وتفسير عمله وطلب Feedback وتحديد الخطوة التالية. ومن ثم يمكن وصف أحد أهداف النموذج بأنه الانتقال المتدرج للقدرة التقويمية. لكن هذه القدرة لا تنتقل بصورة كاملة؛ فالخبير سيظل له دور، كما يظل الإنسان في حياته المهنية محتاجًا إلى آراء الآخرين. والغاية ليست الاكتفاء الذاتي، بل الاستقلال المنفتح على التصحيح.

التكامل بين الفرد والجماعة

يتعلم الإنسان داخل مجتمع. ومن ثم لا يبني النموذج المتعلم المنعزل الذي يقوم نفسه وحده، بل شخصًا يستطيع استخدام أحكام المعلم والأقران والخبراء والأدوات الرقمية، ثم دمجها في حكمه. وتصبح القدرة المتقدمة ليست: «أعرف وحدي.» بل:

«أعرف كيف أستخدم الأدلة وأحكام الآخرين دون أن أفقد مسؤوليتي عن حكمي.»

التكامل بين الصرامة والمرونة

يحتاج النموذج إلى معايير، لكنه لا يعبد الإجراء الواحد. يحتاج إلى موثوقية، لكنه يقبل تنوع الأدلة حين تكون الكفاية معقدة. يحتاج إلى مساواة في الحقوق، لكنه يسمح بتكيفات عادلة. يحتاج إلى درجات في بعض السياقات، لكنه لا يجعلها لغة التقويم الوحيدة. وهكذا لا يقوم التكامل على حلول وسط رخوة، بل على معرفة ما الذي ينبغي أن يظل ثابتًا وما الذي يمكن أن يكون مرئيًا. الثابت هو الغاية الجوهرية والعدل وصدق الاستدلال. والمرن قد يكون الوسيلة والزمن والشكل ومصدر الدليل بحسب السياق.

التكامل بين المرجعية الإسلامية والمعرفة المعاصرة

لا يبني النموذج قسماً «إسلامياً» منفصلاً داخل الدورة، لأن العدل والأمانة والإحسان والتبين والمسؤولية ومراجعة الذات وحدود الحكم ينبغي أن تسري في جميع مراحلها. فمبدأ التبين يظهر عند تفسير الدليل. والعدل عند تصميم المهمة وتطبيقها. والأمانة عند التصحيح والتقرير. والإحسان في التوجه نحو التحسين. والمسؤولية في إشراك المتعلم. ومراعاة الاستطاعة في الإنصاف. وحدود الحكم في منع الادعاء بشأن ما لا تكشفه الأدلة. وبذلك تصبح المرجعية الإسلامية بنية قيمية للنموذج، لا طبقة زخرفية فوقه. وفي الوقت نفسه تستفيد الوسائل من علم التقويم الحديث والبحوث التجريبية دون ادعاء أن كل تقنية حديثة ذات أصل اصطلاحى إسلامي. وهذا يحقق المعادلة التي انتهى إليها الفصل التاسع:

القيم تحدد الاتجاه والحدود، والعلم يساعد على اختيار الوسائل واختبار فاعليتها.

مركز النموذج: الحكم التربوي المسؤول

إذا أردنا تحديد المركز الذي تدور حوله جميع المبادئ، فلن يكون الاختبار ولا Feedback ولا المتعلم ولا التقنية منفرداً. المركز هو: الحكم التربوي المسؤول.

والمقصود به حكم يستند إلى دليل كافٍ وملائم، ويصدر في حدود الغرض، ويعرف المقوم حدود يقينه، ويراعي العدل والكرامة، ثم يستخدم. حين يكون ذلك ممكناً. في قرار يفتح طريقاً نحو تعلم أو نمو أفضل. ويمكن تمثيله بهذه الصيغة:

دليل صالح + تفسير منضبط + مسؤولية أخلاقية + فعل تربوي = حكم تقويمي ذو قيمة.

إذا غاب الدليل أصبح الحكم انطباعاً. وإذا غاب التفسير أصبح الدليل بيانات خاماً. وإذا غابت الأخلاق أصبح القياس قادراً على الظلم. وإذا غاب الفعل في السياق التكويني أصبحت المعرفة بلا أثر.

سته أسس كبرى للنموذج

يمكن جمع المبادئ السابقة، من غير اختزالها، في ستة أسس حاكمة تشكل «أعمدة» النموذج: **الغاية**: التقويم في خدمة التعلم والنماء لا العكس. **الدليل**: لا حكم يتجاوز قوة الأدلة المتاحة. **النماء**: النتيجة موقع في مسار، والتقدم والاستقلال جزء من الصورة. **الشراكة**: المتعلم ينتقل تدريجيًا من موضوع للحكم إلى شريك في فهمه واستخدامه. **العدل والكرامة**: كل عملية تقييمية مقيدة بالإنصاف والأمانة والتبين وحدود الحكم على الإنسان. **المسؤولية الإنسانية**: التقنية والذكاء الاصطناعي توسع القدرة، لكن الغاية والحكم والمسؤولية النهائية تبقى بشرية. وهذه الأسس الستة لا تعمل متتابعة؛ إنها مرشحات تمر من خلالها كل مرحلة.

اختبار المبادئ الستة

يمكن لأي معلم أو مؤسسة أن يفحص ممارسة تقييمية واحدة من خلالها. لنفترض اختبارًا إلكترونيًا يقدم نتيجة فورية. نسأل: ما الغاية؟ هل الدليل مناسب؟ هل يقدم شيئًا عن تقدم المتعلم لا النتيجة فقط؟ هل يعرف الطالب معنى النتيجة وما يفعل بها؟ هل التطبيق منصف ويحفظ بياناته؟ وهل القرار الناتج تحت مسؤولية بشرية واضحة؟ إذا فشلت الممارسة في أحد الأسس، لا يعني ذلك بالضرورة إلغاؤها، لكنه يكشف موضع التحسين.

من المبادئ إلى «نبض» النموذج

ورغم تعدد المبادئ، يمكن رد النموذج في النهاية إلى حركة بسيطة متكررة:

اعرف الغاية ← استثر الدليل ← افهم معناه ← استجب له ← أشرك المتعلم ← راقب التغيير.

ثم تبدأ الدورة من جديد. لكن هذه ليست بعد الصياغة التشغيلية الكاملة؛ فالفصل التالي سيحدد مراحل الدورة وعلاقات الانتقال بينها، ويبين أين تدخل المعايير و Feedback

ومسارات التعلم والتقويم الذاتي والذكاء الاصطناعي. المهم في هذا الفصل هو أن ندرك أن المراحل القادمة لن تكون «خطوات ميكانيكية»، بل حركة تحكمها المبادئ الستة السابقة في كل لحظة.

مؤشر نجاح النموذج ليس كثرة أدواته

لن يكون نجاحه في عدد الروبركات، أو مرات التقويم الذاتي، أو كمية البيانات الرقمية. بل في أربعة تحولات قابلة للملاحظة: أن تصبح الأحكام أكثر صدقاً وعدلاً. وأن تصبح الاستجابات أكثر قدرة على تحسين التعلم. وأن يصبح المتعلم أكثر قدرة على فهم جودة عمله واتخاذ الخطوة التالية. وأن يصبح النظام أقل اعتماداً على التقويم الذي يسجل الماضي وأكثر قدرة على استخدام الدليل لصناعة المستقبل. وهذا ما يميز النموذج عن ثقافة «زيادة التقويم». فالمطلوب ليس تقويماً أكثر. بل: تقويم أقل هدراً، وأقوى دليلاً، وأعمق أثراً.

حدود النموذج

من عناصر القوة العلمية لأي نموذج أن يحدد ما لا يدعيه. هذا النموذج ليس نظرية سيكومترية جديدة، ولا يقدم بديلاً عن نظريات الصدق والموثوقية، بل يعتمد عليها. وليس طريقة تدريس واحدة أو أداة بعينها. ولا يدعي أن جميع أشكال التقويم ينبغي أن تكون تكوينية. ولا يفترض أن الطالب يستطيع دائماً المشاركة بالدرجة نفسها. ولا يعد بقياس «النماء الإنساني الكامل». ولا يجعل المرجعية الإسلامية بديلاً عن البحث التجريبي في فاعلية الأدوات. كما أن النموذج، بوصفه بناءً تركيبياً يقترحه الكتاب، يحتاج مستقبلاً إلى اختبار تجريبي وتطوير أدوات ومؤشرات للتحقق من إمكان تطبيقه وأثره في سياقات مختلفة. وهذه الحدود لا تضعفه؛ بل تمنع تحوله إلى شعار شامل لا يمكن اختباره.

النموذج فرضية مهنية قابلة للتطوير

قد يكون من الأدق علميًا النظر إلى النموذج بوصفه إطارًا نظريًا-تطبيقيًا يجمع مبادئ مدعومة بأدبيات متعددة ويقترح علاقات بينها. ومن ثم ينبغي أن يظل مفتوحًا للتعديل في ضوء الأدلة. وقد تظهر بحوث مستقبلية أن بعض العلاقات تحتاج إلى إعادة صياغة، أو أن التطبيق يختلف حسب العمر والمادة والثقافة. وهذا جزء من روح «التقويم المتجدد» نفسه: لا يصبح النموذج الذي يدعو إلى المراجعة مغلقًا أمام مراجعة ذاته.

القيمة الأصلية للنموذج

لا تقوم أصالة النموذج على الادعاء بأن كل عنصر فيه جديد؛ فالتغذية الراجعة والتقويم الذاتي والصدق والعدل ومسارات التعلم مفاهيم لها أدبياتها العميقة. الأصالة المقصودة هي أصالة التركيب والغاية والعلاقات. فالنموذج: يجمع بين التعلم والنماء بدل حصر الغاية في التحصيل. ويجعل جودة الاستدلال والأخلاق جزءًا من بنية واحدة. ويربط تحسين العمل ببناء قدرة المتعلم على الحكم. ويجعل المرجعية الإسلامية مؤسّسة لقواعد العدل والأمانة والإحسان والتبين وحدود الحكم لا مجرد شاهد نصي. ويضع التقنية والذكاء الاصطناعي داخل فلسفة إنسانية لا فوقها. ويستخدم التقدم والاستقلال والمسؤولية بوصفها أبعادًا لفهم النماء دون الادعاء بقياس الباطن. وبذلك يطمح إلى تقديم إجابة عن سؤال لم تعد النماذج الجزئية قادرة وحدها على احتوائه:

كيف يكون التقويم في الوقت نفسه علميًا وعادلاً، تشخيصيًا ونمائيًا، يقوده المعلم ويشارك فيه المتعلم، يستفيد من التقنية ولا يخضع لها، ويصدر حكمًا على التعلم دون أن يتحول إلى حكم على الإنسان؟

العبرة الجامعة للنموذج

يمكن في نهاية هذا الفصل تقديم الصياغة التي تختصر فلسفة النموذج كله:

التقويم من أجل التعلم والنماء عملية تربوية مستمرة ومسؤولة، تبدأ بتحديد غايات التعلم وما يستحق أن ينمو في المتعلم، وتجمع أدلة ملائمة ومنصفة عن موقعه وتقدمه، وتفسرها في حدود ما تسمح به، ثم تحولها إلى قرارات وتغذية راجعة وفرص للمراجعة، مع إشراك المتعلم تدريجياً في فهم الجودة والحكم على عمله وتوجيه تعلمه، بما يؤدي إلى تحسين الأداء الحالي وتنمية قدرته المستقبلية على التعلم والحكم والمسؤولية. ويختلف هذا التعريف عن التعريف التشغيلي للتقويم الذي قدمه الفصل الأول؛ فذلك التعريف حدد ماهية التقويم المتجدد بصورة عامة، أما هذا التعريف فيحدد فلسفة النموذج الذي انتهى إليه الكتاب بعد اكتمال أبعاده. ويمكن تلخيص روحه في ثلاث حركات:

نقيس لنفهم.

ونفهم للتصرف.

ونتصرف لكي يتعلم الإنسان وينمو حتى يصبح أكثر قدرة على فهم تعلمه وتوجيهه بنفسه.

خلاصة الفصل

ينطلق النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء من إدراك أن التجديد لا يتحقق بكثرة الأدوات الحديثة، وإنما بتغيير المنطق الذي يربط الغاية بالدليل والحكم والفعل. ويضع النموذج التعلم في قلب التقويم، لكنه لا يتوقف عند تحسين المهمة الحالية؛ بل يجعل بناء قدرة المتعلم على الحكم والمراجعة والاستقلال والمسؤولية غاية بعيدة للعملية. ولذلك يميز بين التحصيل، والنمو التعليمي، والنماء التربوي، مع التأكيد أن اتساع الغاية لا يبرر ادعاء قياس الإنسان كله.

وتحكم النموذج مبادئ تتصل بالغائية، وملاءمة الدليل، والتواضع في الحكم، وربط الدليل بالفعل، وإتاحة التصحيح، والنظر إلى الخطأ بوصفه معلومة، وتتبع التقدم، والشاركة المتدرجة، والعدل والإنصاف، والكرامة، والاقتصاد في البيانات، والأمانة والتبين

والإحسان، وحدود الحكم على الباطن، والمسؤولية البشرية في استخدام التقنية والذكاء الاصطناعي. ويمكن جمع هذه المبادئ في ستة أسس: الغاية، والدليل، والنماء، والشاركة، والعدل والكرامة، والمسؤولية الإنسانية. وتسري هذه الأسس في كل مرحلة من مراحل التقويم، فلا يوجد «جزء أخلاقي» منفصل عن الجزء العلمي، ولا «جزء إسلامي» يضاف في النهاية، ولا «جزء رقمي» يعمل بمعزل عن فلسفة الإنسان والتعلم.

ومن هنا يكون مركز النموذج هو **الحكم التربوي المسؤول**: حكم يستند إلى دليل، ويعرف حدوده، ويحترم الإنسان، ويقود . حين تسمح الوظيفة . إلى فعل يساعد على التعلم والنمو. ولا يدعي النموذج أن كل عناصره جديدة منفردة، وإنما تكمن إضافته في تركيبها داخل فلسفة واحدة تجعل التقويم قوة داخل مسار التعلم والنماء، لا أداة تأتي بعد انتهائه. وبهذه الأسس يصبح السؤال التالي هو الأكثر أهمية: كيف تتحول هذه المبادئ إلى دورة تشغيلية واضحة يستطيع المعلم أو المؤسسة استخدامها دون أن تفقد روح النموذج أو تتحول إلى قائمة بيروقراطية من الخطوات؟ وهذا هو موضوع الفصل العشرين: دورة التقويم من أجل التعلم والنماء: من الغاية إلى الدليل، ومن الدليل إلى الفعل والنمو.

الفصل العشرون

دورة التقويم من أجل التعلم والنماء : من الغاية إلى الدليل،

ومن الدليل إلى الفعل والنمو

من المبادئ إلى الحركة

حدد الفصل السابق الأسس التي يقوم عليها النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء، لكن المبادئ لا تصبح نموذجًا تشغيليًا إلا حين نعرف كيف تتحرك داخل الممارسة. فالمعلم يحتاج إلى أكثر من القول إن التقويم ينبغي أن يكون عادلاً وتكوينيًا ونمائيًا؛ يحتاج إلى بنية تساعد على الانتقال من الغاية إلى الدليل، ومن الدليل إلى التفسير، ومن التفسير إلى القرار، ومن القرار إلى تعلم جديد، ثم إلى دليل جديد يكشف ما إذا حدث التقدم. ومن هنا يقوم النموذج على دورة تقويمية نامية لا على سلسلة خطية مغلقة. فهي تبدأ بغاية، لكنها لا تنتهي بالنتيجة، بل تعود النتيجة لتصبح مدخلًا لدورة جديدة. ولذلك لا تمثل المراحل الآتية إجراءات إدارية منفصلة، وإنما لحظات مترابطة في عملية واحدة.

والصيغة الجامعة للدورة هي:

غاية ذات معنى ← معيار ومسار للنمو ← استشارة دليل ← تفسير مسؤول ←
استجابة تربوية ← مشاركة المتعلم ← فعل ومراجعة ← دليل جديد ← قراءة التقدم
والنماء.

ومع كل دورة جديدة يفترض ألا يتغير أداء المتعلم فقط، بل قد يتغير أيضًا مقدار مشاركته في إدارة الدورة نفسها؛ فيحتاج مع الزمن إلى توجيه أقل، ويصبح أكثر قدرة على قراءة المعايير وفحص أدلته واتخاذ الخطوة التالية. وهنا يكمن الفرق بين دورة تقويم تحسن المهمة ودورة تقويم تسهم في بناء متعلم نامٍ.

المرحلة الأولى: تحديد الغاية التي تستحق التقويم

يبدأ النموذج قبل بناء السؤال أو اختيار الأداة. يبدأ بتحديد ما الذي نريد أن يتعلمه المتعلم ولماذا يستحق هذا التعلم أن يكون موضع تقويم. وهذا السؤال يسبق صياغة الهدف الإجرائي؛ لأنه يتعلق بقيمة التعلم نفسه. فليس كل ما يمكن تحويله إلى سؤال ينبغي أن يحتل مساحة في نظام التقويم، وليس كل ما ورد في المحتوى يستحق الوزن نفسه. وقد يكتشف المعلم أن بعض التفاصيل تصلح للتدريب ولا تحتاج إلى حكم رسمي، بينما تمثل بعض المفاهيم أو الكفايات محاور ينبغي جمع أدلة أقوى عنها. ومن هنا تسأل المرحلة الأولى:

ما التعلم الذي إذا لم يتحقق فلن نستطيع القول إن الغاية الأساسية قد تحققت؟

وقد تكون الغاية معرفة أساسية، أو فهمًا، أو أداءً، أو استدلالًا، أو قدرة على النقل، أو حكمًا نقديًا. وفي النموذج ينبغي كذلك تمييز الغاية المباشرة عن الأفق النمائي. فقد يكون الهدف المباشر أن يتعلم الطالب بناء حجة مدعومة بالدليل، بينما يكون الأفق النمائي أن يصبح تدريجيًا قادرًا على معرفة متى تكون الحجة جيدة دون اعتماد كامل على المعلم. وهكذا نبدأ منذ البداية بسؤالين:

ما التعلم المطلوب؟ وما القدرة التي نريد أن تنمو في المتعلم من خلال تعلمه وتقويمه؟

ليست كل غاية نمائية موضوعًا للدرجة

قد يكون من غاياتنا أن ينمو الطالب في الاستقلال والمسؤولية والمراجعة الذاتية، لكن لا يعني هذا أن نحول كل منها إلى بند في الدرجة. قد يظهر بعضها بوصفه مؤشرًا للتخطيط والدعم، لا للحكم الرسمي. ومن هنا ينبغي منذ المرحلة الأولى تحديد: ما الذي سيقوم رسميًا؟ وما الذي سيراقب تربويًا؟ وما الذي سيبذل غاية أوسع لا ينبغي أن ندعي قياسه مباشرة؟ وهذا الفصل المبكر يحمي النموذج من التوسع غير المشروع في التقويم.

المرحلة الثانية: تحويل الغاية إلى معيار وصورة للنمو

لا يكفي أن نعرف ما الذي نريد تعلمه؛ نحتاج إلى تصور لما يعنيه الأداء الجيد، وكيف يمكن أن يتطور. ومن هنا تتكون المرحلة الثانية من عنصرين: معيار النجاح، وصورة التقدم. المعيار يجيب: ما الذي يميز الأداء الذي يحقق الغاية؟

أما صورة التقدم فتجيب: ما المراحل أو الفروق النوعية التي قد نراها بين بداية التعلم والأداء الأكثر نضجاً؟

وقد لا يحتاج كل هدف إلى Learning Progression رسمية، لكن المعلم يحتاج دائماً إلى حد أدنى من تصور تطور التعلم. ففي بناء الحجة قد ينتقل المتعلم من إبداء رأي بلا دليل، إلى إضافة دليل، ثم إلى ربط الدليل بالادعاء، ثم إلى مقارنة الأدلة ومعالجة الرأي المضاد. هذه ليست درجات فقط؛ إنها خريطة تساعد على تفسير موقع المتعلم واختيار الخطوة التالية. ومن هنا لا يكون معيار الجودة بوابة للنجاح والفشل فقط، بل يصبح جزءاً من فهم الحركة الممكنة. وتؤكد الأدبيات المتعلقة بالحكم التقويمي أن فهم المعايير والخبرة في تطبيقها على نماذج وأعمال متنوعة عنصران أساسيان في بناء قدرة المتعلم على الحكم على الجودة، وهو ما يجعل هذه المرحلة تأسيسية للمعلم والمتعلم معاً.

معا. cite?turn129800search6?turn129800search2

المعيار ينبغي أن يكون مفهوماً قبل أن يكون دقيقاً

قد يبني المعلم معياراً علمياً ممتازاً لا يفهمه الطالب، فيظل أداة تصحيح لا أداة تعلم. ولهذا ينبغي أن يكون المعيار قابلاً للتحويل إلى لغة ونماذج يستطيع المتعلم استخدامها. ولا يعني ذلك تبسيطه حتى يفقد دقته؛ بل بناء جسر بين اللغة المهنية والخبرة الفعلية. ففي المراحل المبكرة قد تكون الأمثلة أكثر قدرة على توضيح الجودة من التعريف المجرد. ومن هنا يمكن أن تعمل هذه المرحلة عبر: توضيح ← نمذجة ← مقارنة ← تطبيق.

وكلما أصبح المتعلم أكثر خبرة، قلت حاجته إلى التوضيح الخارجي.

المرحلة الثالثة: تحديد الدليل الذي نحتاج إليه

بعد الغاية والمعيار يأتي السؤال الذي يشكل جوهر التخطيط التقويمي:

ما الذي ينبغي أن أراه أو أسمعه أو أقرأه لكي أستدل على موقع المتعلم؟

وهنا لا نختار الأداة مباشرة؛ نحدد أولاً شكل الدليل. إذا كانت الغاية أداءً عملياً، نحتاج إلى أداء. وإذا كانت تفسيراً، نحتاج إلى شرح يظهر العلاقة. وإذا كانت حكماً نقدياً، نحتاج إلى موقف يسمح بالمقارنة والتبرير. وإذا كانت نمواً عبر الزمن، نحتاج إلى أدلة متتابعة قابلة للمقارنة بدرجة معقولة. ومن هنا تُحكم هذه المرحلة بمبدأ:

قوة الدليل من قربها من الغاية، لا من تعقيد الأداة التي تنتجها.

وقد يكون سؤال من دقيقتين أكثر دلالة من مشروع من أسبوعين.

دليل عن المستوى ودليل عن المسار

يتميز النموذج، حين يكون ذلك مفيداً، بين نوعين من الأدلة. الأول يكشف الموقع الحالي بالنسبة إلى المعيار. والثاني يكشف الحركة بالنسبة إلى الأداء السابق. فقد يعرف المعلم أن الطالب في المستوى الثالث الآن، لكن معنى ذلك يصبح أغنى إذا عرف أنه كان في المستوى الأول قبل شهر. ويضاف أحياناً نوع ثالث من الدليل: درجة الاستقلال. هل تحقق الأداء مع دعم كبير أم قليل أم دون مساعدة؟ وهذه الأبعاد الثلاثة يمكن أن تمنح قراءة أكثر ثراءً: أين وصل؟ كيف تحرك؟ وبأي قدر من الاستقلال أصبح يعمل؟

ولا يلزم توثيقها كلها في كل مهمة؛ بل بحسب الغرض.

المرحلة الرابعة: استشارة الدليل بأقل عبء ممكن

بعد أن نعرف نوع الدليل، نختار المهمة أو السؤال أو الأداء الذي يستطيع إنتاجه. وهنا يعمل مبدأ الاقتصاد التقويمي:

أقصر مهمة صالحة أفضل من مهمة أطول لا تضيف قوة حقيقية إلى الاستدلال.

قد نستخدم سؤالاً، أو اختباراً، أو حالة، أو محاكاة، أو ملاحظة، أو مشروعاً، أو حواراً. ولا توجد أداة مفضلة في النموذج. المعيار هو: هل تستثير الدليل الذي نحتاج إليه؟ وهل العبء على المتعلم والمعلم مبرر بما سنعرفه؟ وهل ظروف المهمة منصفة؟ وإذا كانت رقمية أو مدعومة بـAI، فهل تضيف التقنية قيمة إلى الدليل أم تغير الشكل فقط؟

نقطة التوقف التقويمية

في التقويم التكويني لا يحتاج المعلم إلى انتظار نهاية المهمة؛ يستطيع تصميم نقاط محددة داخل التعلم يتوقف عندها لطلب دليل صغير. ويمكن تسميتها في النموذج نقاط التبين التقويمية: لحظات يكون فيها الانتقال دون معرفة الفهم الحالي محفوظاً بخطر بناء التعلم اللاحق على أساس ضعيف. في نقطة التبين لا يبحث المعلم عن درجة، بل عن إجابة لسؤال: هل يمكننا أن نواصل؟

وقد يكون الدليل سؤالاً مفصلياً أو شرحاً قصيراً أو مثالاً. وهنا يظهر التطبيق العملي لمبدأ التبين: لا نبني خطوة تعليمية كبيرة على افتراض لم نحصه.

المرحلة الخامسة: قراءة الدليل قبل إصدار الحكم

هذه إحدى أكثر مراحل الدورة حساسية؛ لأن البيانات لا تفسر نفسها. فقد تكون الإجابة غير الصحيحة دليلاً على سوء فهم، أو خطأ قراءة، أو استعجال، أو غموض المهمة. ومن هنا لا ينتقل النموذج مباشرة: استجابة ← حكم.

بل يضع بينهما لحظة: استجابة ← فحص معنى الاستجابة ← حكم.

وفي هذه اللحظة يسأل المقوم: ما الذي يظهر فعلاً؟ ما الذي أستطيع استنتاجه؟ ما التفسيرات البديلة؟ هل توجد عوامل غير مرتبطة بالهدف؟ هل أحتاج إلى دليل إضافي؟ وهذا هو الموضع الذي تلقي فيه الصدقية العلمية بالتبين الأخلاقي.

المقارنة الثلاثية

يمكن تفسير الدليل من خلال ثلاثة مراجع بحسب الغرض: **مرجع المعيار**: أين يقع الأداء بالنسبة إلى المستوى المتوقع؟ **مرجع المسار**: كيف يختلف عن أداء المتعلم السابق؟ **مرجع المهمة**: ما الذي تكشفه الاستجابة تحديداً عن هذه المهمة أو هذا المفهوم؟ ولا ينبغي أن تتحول هذه المراجع إلى ثلاثة أرقام إلزامية. إنها زوايا للفهم. فالطالب قد يظل دون المعيار لكنه يحقق نمواً كبيراً، وهذه معلومة مهمة للدعم، وإن كانت لا تغير بالضرورة حكم الإتقان النهائي.

المرحلة السادسة: تحديد نوع الفجوة

لا تكفي معرفة أن هناك فجوة بين الأداء الحالي والهدف؛ ينبغي أن نسأل عن طبيعتها. قد تكون فجوة معرفة: لا يعرف المفهوم. أو فجوة فهم: يعرف المعلومات دون العلاقة. أو فجوة استراتيجية: يعرف ما يريد فعله لكن الطريقة غير فعالة. أو فجوة مراقبة: يستطيع الأداء لكنه لا يكتشف خطأه. أو فجوة في فهم المعيار: لا يعرف ما تعنيه الجودة. أو فجوة في الاستقلال: يستطيع العمل فقط بدعم كبير. وهذه الفروق مهمة لأن الاستجابة المناسبة ليست واحدة. إذا أخطأنا في تشخيص الفجوة، قد نقدم Feedback ممتازة لمشكلة غير موجودة. ومن هنا يصبح السؤال المركزي: **ما الذي يمنع الانتقال إلى الخطوة التالية؟**

المرحلة السابعة: اختيار الاستجابة التي تناسب الفجوة

بعد تفسير الدليل يقرر المعلم أو النظام أو المتعلم ما الذي ينبغي أن يحدث. وقد تكون الاستجابة: إعادة تعليم، أو مثلاً جديداً، أو تدريباً إضافياً، أو سؤالاً يدفع إلى التفكير، أو Feedback محددة، أو رفع مستوى التحدي، أو تكييفاً، أو إتاحة مراجعة، أو عدم التدخل وإعطاء المتعلم وقتاً أطول. ومن هنا لا يمثل «إعطاء Feedback» الاستجابة الوحيدة. وقد تكون أفضل Feedback أحياناً **تغيير التدريس نفسه**. ولهذا يفضل النموذج مصطلح **الاستجابة التقويمية** لأنه أوسع من التعليق.

الاستجابة تتناسب مع مقدار الحاجة

يمكن تمثيل التدخل على متصل:

إشارة ← سؤال ← تلميح ← توجيه ← نموذج ← تعليم مباشر.

ولا يعني التدرج أن نبدأ دائماً بالأقل؛ إذا كان المتعلم لا يملك المعرفة أصلاً، فقد يكون التعليم المباشر أكثر كفاءة. لكن الهدف بعيد المدى أن تتناقص الحاجة إلى الدعم حين تنمو الكفاية. ومن هنا يمكن أن تصبح كمية الدعم نفسها معلومة عن النماء، حين تكون الظروف قابلة للمقارنة.

المرحلة الثامنة: تحويل المتعلم من متلقٍ للاستجابة إلى مستخدم لها

هذه هي النقطة التي تبدأ عندها الإضافة النمائية للنموذج في الظهور بوضوح. فالمعلم قد يقدم استجابة صحيحة، لكن النموذج لا يكتفي بذلك. يسأل:

ما دور المتعلم الآن؟

هل يفهم سبب الملاحظة؟ هل يعرف المعيار الذي ترتبط به؟ هل يستطيع تحديد التعديل؟ هل يستطيع أن يشرح لماذا سيجريه؟ وهنا يمكن إشراكه بدرجات مختلفة، بحسب الخبرة. قد يقول المعلم للمبتدئ ما الذي يحتاج إليه بوضوح، ثم يطلب منه التطبيق. أما المتعلم الأكثر خبرة فقد يطلب منه تشخيص الفجوة بنفسه قبل أن يرى ملاحظة المعلم. وهكذا تصبح المشاركة متدرجة.

من التنظيم الخارجي إلى التنظيم المشترك ثم الذاتي

يمكن فهم انتقال المسؤولية في الدورة عبر ثلاثة أوضاع: تنظيم خارجي: المعلم يحدد الهدف ويفسر الدليل ويحدد الإجراء. تنظيم مشترك Co-regulation: المعلم والمتعلم يناقشان الأدلة والخطوة التالية. تنظيم ذاتي: المتعلم يستطيع القيام بجزء متزايد من هذه العملية بنفسه. ولا تعني المرحلة الثالثة غياب المعلم، بل أن المتعلم يمتلك قدرة أكبر

على إدارة تعلمه. وتؤكد الأدبيات التي تجمع التقويم التكويني بالتنظيم الذاتي أهمية هذا الانتقال من التنظيم الخارجي والمشارك إلى بناء قدرة المتعلم على المراقبة والتعديل، كما ترتبط مشاركة الطالب والحكم التقويمي و Feedback بتطوير الكفاية والتنظيم الذاتي.

20cite2turn129800search12turn129800search02

المرحلة التاسعة: الفعل بعد التغذية الراجعة

هذه المرحلة ضرورية لأن الدورة تنكسر إذا لم يتبع المعلومات فعل. قد يكون الفعل: تصحيح إجابة، أو إعادة كتابة جزء، أو إعادة المحاولة، أو حل موقف جديد، أو تغيير استراتيجية، أو مراجعة العمل في ضوء المعيار. والمهم أن ينتج عنه أداء يمكن أن يكشف أثر الاستجابة. وقد أكدت الأدبيات الحديثة للحكم التقويمي و Feedback أن الطلاب يحتاجون إلى فرص لاحقة مرتبطة بالمهمة حتى يستطيعوا تطبيق الفهم الجديد وإكمال دورة التغذية الراجعة، لا الاكتفاء باستقبال المعلومات.

20cite2turn129800search22 ومن هنا يضع النموذج قاعدة تشغيلية صارمة:

إذا لم توجد فرصة للفعل، فلا تدع أن Feedback أدت وظيفتها التكوينية كاملة.

المرحلة العاشرة: جمع الدليل الجديد

بعد الفعل نحتاج إلى أن نعرف: هل تغير شيء؟ ولا يحتاج ذلك دائماً إلى اختبار جديد، قد يكون التعديل نفسه دليلاً، وقد يكون سؤالاً مشابهاً، أو تطبيقاً في سياق جديد، أو أداءً لاحقاً داخل المهمة. وهنا تصبح الدورة:

الدليل الأول كشف الفجوة، والدليل الثاني يكشف أثر الاستجابة.

وهذه نقطة شديدة الأهمية؛ لأننا لا نريد أن نفترض أن Feedback نجحت فقط لأنها قدمت. فالاستجابة التعليمية نفسها تحتاج إلى تقويم.

هل تحسن المنتج أم تغير التعلم؟

عند قراءة الدليل الثاني يسأل النموذج سؤالاً أدق: هل استطاع الطالب إصلاح هذا العمل فقط؟ أم ظهر ما يدل على تغير أوسع في الفهم أو الاستراتيجية؟ ويمكن اختبار ذلك أحياناً بمهمة جديدة مشابهة في البنية مختلفة في المحتوى. إذا كان يستطيع تطبيق المبدأ الجديد في الموقف المختلف، تصبح الحجة بأن **التعلم** تغير أقوى. أما إذا لم يستطع إلا تنفيذ تعليمات المعلم حرفياً على المهمة القديمة، فقد يكون المنتج قد تحسن أكثر مما تحسنت الكفاية. وهنا يظهر الفرق بين: **تصحيح العمل**، و**تعلم كيفية تصحيح العمل**.

المرحلة الحادية عشرة: قراءة النمو عبر الزمن

لا ينتهي النموذج عند نجاح دورة واحدة. فالنماء يحتاج إلى تكرار الأدلة عبر الزمن. ومن هنا تنتظر الممارسة إلى سلسلة من الأداءات وتساءل: ما الذي أصبح أكثر ثباتاً؟ ما الذي أصبح أكثر تعقيداً؟ ما الذي أصبح أكثر قابلية للنقل؟ ما الذي أصبح المتعلم يؤديه بدعم أقل؟ وما نوع الأخطاء التي لم يعد يقع فيها؟ وهنا يمكن أن تتحول النتائج المنفصلة إلى قصة تعلم. ولا يشترط أن تكون هذه القصة سرداً مطولاً. قد تكون ثلاثة نماذج أداء فقط: بداية، ووسط، ونهاية. لكنها تمنحنا شيئاً لا تمنحه الدرجة النهائية وحدها: اتجاه الحركة.

النماء ليس دائماً خطأ صاعداً

قد يتحسن المتعلم ثم يتراجع مؤقتاً عند الانتقال إلى مهمة أكثر صعوبة. وقد تبدو النتيجة أقل لأن التحدي أصبح أكبر. ومن هنا ينبغي الحذر من تفسير كل انخفاض رقمي بوصفه فقداناً للتعلم. أحياناً يكون المتعلم يعمل في **منطقة أكثر تعقيداً**. وهذا سبب آخر لضرورة قراءة الأداء في سياق المهمة ومعياريها، لا الرقم وحده.

المرحلة الثانية عشرة: نقل جزء أكبر من الدورة إلى المتعلم

تمثل هذه المرحلة الأفق النمائي الذي يميز النموذج. بعد دورات متعددة ينبغي أن نسأل: هل أصبح المتعلم أكثر قدرة على تحديد ما يريد تحسينه؟ هل يستطيع قراءة المعيار؟ هل يستطيع جمع دليل من عمله؟ هل يستطيع مقارنة أداين؟ هل يستطيع طلب Feedback نوعية؟ هل يستطيع اكتشاف بعض الأخطاء قبل المعلم؟ هل يستطيع وضع هدف تال؟ إذا كان الجواب نعم، فإن التقويم لم يحسن تعلمه الحالي فقط؛ بل نما في قدرته التقويمية. وهذه إحدى أقوى مؤشرات نجاح النموذج.

مؤشر النماء التقويمي

لا يقترح الكتاب درجة معيارية جديدة لهذا البعد، لكنه يستطيع وصف تطور نوعي: في المستوى الأول: ينتظر الحكم. ثم: يفهم الحكم عندما يقدّم له. ثم: يطبق معيارًا بمساعدة. ثم: يصدر حكمًا أوليًا ويقارن. ثم: يبرر الحكم بدليل. ثم: يستخدم الحكم لتعديل العمل وتحديد الخطوة التالية. وأخيرًا: ينقل هذه القدرة إلى مهمة جديدة بدرجة معقولة من الاستقلال. وهذا التسلسل ليس مقياسًا سيكومتريًا جاهزًا، بل تصور نمائي قابل للبحث والتطوير.

النموذج ذو حلقتين لا حلقة واحدة

يمكن الآن ملاحظة أن الدورة تعمل في حلقتين متداخلتين. الحلقة الأولى هي حلقة تحسين التعلم:

غاية ← دليل ← تفسير ← استجابة ← فعل ← دليل جديد.

أما الثانية فهي حلقة نماء المتعلم:

فهم المعيار ← مشاركة في الحكم ← استخدام Feedback ← مراجعة الذات ← استقلال أكبر ← مسؤولية أكبر.

والحلقة الأولى يمكن أن تحدث دون الثانية؛ فقد ينجح المعلم في تحسين الأداء بتوجيه مباشر. أما النموذج المتكامل فيسعى، عبر الزمن، إلى أن تدعم الحلقة الأولى الثانية. وهنا تكمن إحدى إضافاته المركزية:

التقويم لا يساعد المتعلم على أن يتعلم أكثر فقط، بل يساعده تدريجيًا على أن يصبح أكثر قدرة على تقويم تعلمه وصناعته.

الحلقة الثالثة: تعلم المعلم

ويمكن إضافة حلقة ثالثة لا تقل أهمية: تعلم المعلم من الأدلة. فحين يتكرر سوء فهم معين، أو تفشل Feedback، أو لا تنتج المهمة دليلًا صالحًا، ينبغي أن يعود ذلك إلى تصميم التدريس والتقويم. ومن هنا يسأل المعلم: هل كان الهدف واضحًا؟ هل المهمة مناسبة؟ هل أخطأت في تقدير المعرفة السابقة؟ هل المعيار غامض؟ هل الاستجابة فعالة؟ وبذلك يصبح النموذج كذلك دورة تطوير مهني:

أدلة الطلاب ← مراجعة التدريس والتقويم ← تصميم أفضل.

وهذا يعني أن التقويم لا يقيس تعلم الطالب فقط؛ بل يصبح مصدرًا لأدلة عن جودة قرارات المعلم.

من ثلاث حلقات إلى نظام واحد

يمكن إذن تصور النموذج في ثلاث دوائر مترابطة: دائرة تعلم المتعلم: يتحسن الأداء. دائرة نماء المتعلم: تنمو قدرته على الحكم والتنظيم والمسؤولية. دائرة تعلم المعلم: تتحسن قدرته على تصميم التعليم والتقويم والاستجابة. وحين تعمل الدوائر الثلاث معًا، يصبح الصف نظامًا يتعلم. وهذا هو المستوى الذي يقترب منه النموذج قبل انتقالنا في الفصل التالي إلى ثقافة المؤسسة.

بوابة القرار

في كل دورة توجد نقطة يجب أن يتخذ عندها المعلم قرارًا بشأن ما يلي. ويمكن جعل القرار في أربعة اتجاهات أساسية: **استمر**: الأدلة تشير إلى استعداد كافٍ للانتقال. **دَعِّم**: الفجوة محددة ويمكن علاجها بدعم إضافي. **أعد التصميم**: الفجوة واسعة أو مشتركة أو المهمة لم تنتج الدليل المطلوب. **وسِّع التحدي**: المتعلم أتقن المستوى ويحتاج إلى تعلم أكثر تعقيدًا. وهذه الاتجاهات أفضل من الاختزال التقليدي إلى:

صح/خطأ أو ناجح/راسب.

فالتقويم من أجل التعلم يحتاج إلى قرار يجيب عن سؤال الحركة.

ليس كل دليل يحتاج إلى تدخل

قد تكشف الأدلة أن المتعلم يتقدم بصورة جيدة، ويكون أفضل قرار هو عدم التدخل. فالإفراط في Feedback يمكن أن يضعف الاستقلال. ومن هنا فإن «الاستمرار» استجابة مشروعة. وقد يكون المعلم بحاجة إلى ضبط ميله الطبيعي إلى تصحيح كل شيء. فالهدف ليس جعل التعلم خاليًا من الصعوبة، بل جعل الصعوبة منتجة وغير معيقة.

نقطة الإتقان ليست نهاية النماء

إذا حقق الطالب المعيار، لا ينبغي بالضرورة أن يكرر تدريبات المستوى نفسه. قد يحتاج إلى نقل الكفاية إلى موقف جديد، أو زيادة التعقيد، أو تفسيرها لغيره، أو الحكم على حلول مختلفة. وهنا يتحول التقويم من إصلاح الفجوة إلى **توسيع القدرة**. وهذه نقطة مهمة حتى لا يصبح التقويم التكويني علاجًا للضعف فقط. إنه كذلك أداة لاكتشاف الجاهزية للنمو.

التقويم الختامي داخل الدورة

كيف يدخل الامتحان النهائي في هذا النموذج؟ في الغرض الختامي تتوقف بعض عناصر الدورة مؤقتًا؛ فقد يكون الهدف إصدار حكم على ما تحقق في نقطة محددة. لكن المراحل السابقة تظل مهمة: غاية واضحة - معيار - دليل كافٍ - تفسير منضبط - عدل - ثم قرار متناسب. وقد لا يستطيع الطالب إعادة المحاولة داخل الحكم نفسه إذا كانت قدرة الأداء من المحاولة الأولى جزءًا من الغرض. لكن يمكن للنتيجة أن تدخل في دورة أخرى على مستوى المقرر أو البرنامج: ما الذي نجح في التعليم؟ أين ظهرت فجوات؟ ما الذي ينبغي تغييره في الدورة القادمة؟ وهكذا لا تصبح النتائج الختامية نهاية المعرفة التقويمية.

الفصل بين الدليل التكويني والختامي

يحتاج المتعلم إلى مساحات يستطيع فيها الكشف عن الخطأ دون الخوف من أن يدخل كل شيء في الدرجة. ومن هنا ينبغي أن يعرف بوضوح: متى يكون الدليل لغرض التعلم؟ ومتى يكون لغرض الحكم الرسمي؟ وقد تستخدم بعض الأدلة في الغرضين تحت شروط واضحة، لكن النموذج يحذر من جعل كل محاولة عالية المخاطر؛ لأن ذلك يغير سلوك المتعلم ويضعف صدق بعض الأدلة التكوينية.

الذكاء الاصطناعي داخل الدورة

لا يحتاج النموذج إلى مرحلة مستقلة اسمها «AI»؛ بل يمكن أن تدخل التقنية في مراحل متعددة. قد تساعد في صياغة المهمة، أو جمع الدليل، أو تحليل الأنماط، أو توليد Feedback أولية، أو تقديم تمرين متكيف، أو مساعدة المتعلم على تقويم عمله. لكن في كل موضع تمر عبر الأسس الستة: هل الغاية واضحة؟ هل الدليل صالح؟ هل يدعم النماء؟ هل يبقى المتعلم شريكًا؟ هل الاستخدام عادل ويحفظ الكرامة؟ ومن يتحمل المسؤولية؟ ومن هنا يصبح AI أداة داخل الدورة، لا دورة بديلة عن الحكم التربوي.

متى يسمح للأداة أن تتخذ الإجراء مباشرة؟

قد يكون من المقبول أن يقدم نظام ذكي تلميحًا تلقائيًا في تمرين منخفض المخاطر. لكن إذا كان النظام يريد نقل الطالب إلى مسار أكاديمي مختلف، فإن القرار أعلى بكثير في العواقب. ومن هنا يضيف النموذج إلى بوابة القرار سؤالاً:

هل هذه الاستجابة تحتاج إلى مراجعة بشرية قبل التنفيذ؟

وتزداد الإجابة «نعم» كلما كان الحكم غامضًا أو العواقب كبيرة.

العدالة تعمل عبر الدورة كلها

ليست العدالة مرحلة تضاف بعد بناء النموذج. في الغاية: هل التعلم نفسه مشروع ومهم؟ في المعيار: هل يمثل الجودة فعلًا؟ في الدليل: هل المهمة تتيح لجميع المتعلمين فرصة مناسبة؟ في التفسير: هل توجد تحيزات أو عوامل بديلة؟ في الاستجابة: هل الدعم يزيل عائقًا أو يخفض المعيار؟ في التتبع: هل تحول البيانات إلى وصم؟ وفي المشاركة: هل المتعلم لديه اللغة والخبرة التي تسمح له بالمشاركة؟ وهكذا يصبح العدل مسارًا موازيًا لكل مراحل الدورة.

وكذلك الكرامة

في كل نقطة نسأل: هل نحكم على الأداء أم على الشخص؟ هل البيانات ضرورية؟ هل Feedback تحترم المتعلم؟ هل له حق في فهم الحكم؟ هل يمكنه مراجعة قرار مهم؟ وهذا يجعل النموذج «إنسانيًا» في بنيته لا في عباراته فقط.

دورة قصيرة ودورة ممتدة

لا يلزم أن تستغرق الدورة فصلًا دراسيًا. قد تحدث خلال خمس دقائق: يسأل المعلم سؤالًا، يرى الاستجابة، يفسرها، يقدم تلميحًا، يعيد السؤال. وهذه دورة قصيرة. وقد تمتد عبر أسبوع: مسودة، Feedback، مراجعة، نسخة جديدة. وقد تمتد عبر فصل دراسي:

عدة أدوات تكشف النمو. ومن هنا فإن النموذج متعدد المقاييس الزمنية؛ يعمل في اللحظة والدرس والوحدة والمقرر.

الدورات المتداخلة

قد يعمل الطالب في دورة خاصة بمفهوم معين داخل دورة أكبر لكفاية واسعة. ففي كتابة البحث مثلاً قد توجد دورة لتحسين السؤال، وأخرى لاستخدام المصادر، بينما جميعها داخل دورة طويلة لبناء القدرة البحثية. ومن هنا لا ينبغي تصوير النموذج على أنه عجلة واحدة تدور بالطريقة نفسها دائماً، بل بنية دورية مرنة تتكرر على مستويات مختلفة.

أين تبدأ الدورة؟

نظرياً تبدأ بالغاية، لكن في الواقع قد يدخل المعلم عند موضع آخر. قد يحصل على دليل غير متوقع أثناء المناقشة، فيحتاج إلى تفسيره والاستجابة له. وقد يكتشف خطأ في مهمة قائمة فيعيد بناء المعيار. وهذا لا يفسد النموذج. فالغاية من تحديد الدورة ليست فرض ترتيب جامد، بل التأكد من عدم فقدان العلاقات الأساسية. حتى إذا دخلنا من «الدليل»، ينبغي أن نعود ونسأل: ما الغاية التي يخصصها؟ ما المعيار؟ ما القرار الذي يبرره؟

أين تنتهي الدورة؟

لا تنتهي حين يحصل الطالب على الدرجة. ولا حين يصل إلى المعيار. في المنطق النمائي تنتهي دورة صغيرة عندما ينتج الدليل الجديد معرفة كافية لاتخاذ قرار تالٍ. ثم تبدأ أخرى. أما العملية التربوية ككل فتظل مفتوحة ما دام التعلم مستمراً. ومن هنا فإن الشكل الأنسب للنموذج ليس خطأً ينتهي بـ«النتيجة»، بل حلزون **Spiral**؛ لأنه يعود إلى عناصر مشابهة في كل مرة، لكن المفترض أن المتعلم لا يعود إلى المكان نفسه. وهنا يمكن أن يكون الحلزون النمائي أحد التمثيلات البصرية المميزة للنموذج.

لماذا الحلزون وليس الدائرة؟

الدائرة قد توحى بالعودة إلى نقطة البداية نفسها. أما الحلزون فيعبر عن: التكرار + التقدم. فالطالب يواجه هدفًا جديدًا، ودليلاً جديدًا، وFeedback جديدة، لكن قدرته في المرة الجديدة ليست بالضرورة كما كانت في السابقة. وقد تصبح المعايير أكثر تعقيدًا، ويصبح الدعم أقل، ويزداد دوره في الحكم. ومن هنا فإن النموذج يمكن أن يمثل بوصفه:

دورة تقييمية تتكرر على مسار نمائي صاعد.

ولا يعني الصعود أن كل تقدم خطي أو مستمر، بل أن الاتجاه العام هو زيادة القدرة.

المحور الرأسي للحلزون: النماء

إذا كانت حلقات الحلزون تمثل دورات التقييم المتعاقبة، فإن المحور الذي يتحرك عليه يمثل النماء في أبعاده ذات الصلة: عمق المعرفة - تعقيد الأداء - القدرة على النقل - الاستقلال - الحكم التقييمي - المسؤولية، ولا يلزم أن تنمو جميع الأبعاد بالمعدل نفسه. لكن هذا التصور يوضح لماذا لا يكفي قياس الدرجة في كل دورة؛ فقد تكون هناك تغيرات نوعية في كيفية أداء التعلم نفسه.

مرشحات النموذج

يمكن أن تمر الدورة كلها عبر خمسة أسئلة ثابتة يعمل بها المعلم كمرشحات ذهنية:

هل ما نطلبه مهم؟

هل دليلنا كافٍ وصالح؟

هل تفسيرنا عادل ومتوازن؟

هل الاستجابة تساعد على خطوة أفضل؟

هل تزداد قدرة المتعلم على المشاركة والمسؤولية؟

وتعمل المسؤولية الإنسانية والكرامة بوصفهما إطارًا أخلاقيًا يحتضن الأسئلة كلها. وبذلك يستطيع المعلم استخدام جوهر النموذج دون حفظ عشرات الخطوات.

الصيغة المختصرة للدورة

إذا احتجنا إلى صيغة عملية سهلة التذكر، يمكن اختزال المراحل في ست حركات:

وَجِّهْ ← اسْتِثْر ← فَسِّر ← اسْتَجِبْ ← أَشْرِكْ ← نَمِّ.

وَجِّهْ : حدد الغاية والمعيار والمسار. اسْتِثْر : صمم فرصة لإنتاج الدليل. فَسِّر : اقرأ الدليل في حدوده. اسْتَجِبْ: اختر الفعل التربوي الملائم. أَشْرِكْ: اجعل المتعلم مستخدمًا للدليل والحكم. نَمِّ: راقب التغير، ووسع الاستقلال، وابدأ دورة أعلى. وهذه ليست بديلاً عن التفاصيل، بل الذاكرة التشغيلية للنموذج.

وَجِّهْ

تعني أن يعرف المعلم والمتعلم، بقدر مناسب، الاتجاه الذي يسيران إليه، تدخل هنا الغايات والمعايير ومسار النمو، ومن دون التوجيه يصبح الدليل بلا مرجع.

اسْتِثْر

تعني ألا ننتظر أن يظهر التعلم مصادفة، بل نبني موقفًا يستطيع كشفه بأقل عبء ملائم، هنا تعمل الأدوات والأسئلة والمهمات.

فَسِّر

تعني أن نفصل بين ما رأيناه وما نستنتجه، وأن نفحص التفسيرات البديلة وحدود الثقة، وهنا يعمل الصدق والموثوقية والتبين.

استجب

تعني أن يتحول الحكم إلى قرار: دعم أو تعليم أو تحدٍ أو Feedback أو مراجعة، وهنا يتحول التقويم إلى قوة داخل التعلم.

أشرك

تعني أن يعرف المتعلم لماذا صدر الحكم وما الذي سيعمل عليه، وأن يتعلم تدريجيًا المشاركة في قراءة الأدلة، وهنا تعمل Feedback Literacy والحكم التقويمي والتقويم الذاتي وتقويم الأقران.

نم

تعني ألا نكتفي بإصلاح الأداء الحالي، بل نسأل ماذا تغير في قدرة المتعلم على الفهم والنقل والاستقلال والمراجعة. ثم نستخدم ذلك في بناء الدورة الجديدة.

من دورة المعلم إلى دورة المتعلم

في البداية قد يستخدم المعلم الحركات الست كلها، ومع مرور الزمن يمكن للطالب أن يمتلك بعضًا منها: يحدد هدفًا، يستثير دليلًا من عمله، يفسر الفجوة، يختار استراتيجية، يطلب Feedback، يراقب التغير. وهنا يتحقق أحد أعمق أهداف النموذج:

أن تتحول البنية التقويمية التي كانت خارج المتعلم إلى قدرة يعمل بها من داخله.

وهذا يتسق مع الأدبيات الحديثة التي تربط تنمية الحكم التقويمي بالمشاركة المستمرة في الممارسات التقويمية، والشفافية في المعايير، والخبرة في تطبيقها، ووجود فرص للعمل اللاحق في ضوء [Feedback](#). [cite?turn129800search2?turn129800search6?Feedback](#).

مثال تطبيقي متكامل

لنفترض أن الغاية هي أن يستطيع الطالب تحليل قضية اجتماعية وبناء موقف مدعوم بالأدلة. **وجه:** يوضح المعلم أن الجودة تقوم على فهم القضية، والتمييز بين الادعاء والدليل، والموازنة بين وجهات النظر، وبناء قرار مبرر. ويعرض نموذجين قصيرين يناقش الطلاب الفرق بينهما. **استشر:** يقدم حالة جديدة تتضمن عدة مصادر ومواقف، ويطلب تحليلًا أوليًا قصيرًا منخفض المخاطر. **فسّر:** يجد المعلم أن أغلب الطلاب يستخدمون الأدلة لكنهم يعرضونها دون وزن قوتها، ويلاحظ أن بعضهم لا يفرق بين الرأي والمعلومة. **استجب:** بدل كتابة Feedback فردية متكررة، يعرض ثلاثة أدلة متفاوتة ويقود مناقشة حول قوتها، ثم يطلب من الطلاب إعادة ترتيب أدلتهم. **أشرك:** يقارن كل طالب تحليله بالمعيار ويحدد أضعف رابط في حجته، ثم يتبادل مع زميل ملاحظة واحدة حول جودة الدليل.

نم: يقدم الطلاب النسخة المعدلة، ثم في الأسبوع التالي تواجههم قضية أخرى مختلفة. يجد المعلم أن معظمهم أصبح يميز بين قوة الأدلة دون تذكر مباشر، وأنهم يحتاجون الآن إلى تطوير معالجة الرأي المضاد. وهكذا تبدأ الدورة الجديدة من مستوى أعلى. **فالتغير** لم يكن فقط في التقرير الأول؛ بل ظهر في **انتقال القدرة إلى مهمة جديدة مع دعم أقل.** وهذا هو الدليل الأقوى على النماء.

مثال في التربية الإسلامية

لنفترض أن الغاية هي تحليل موقف أخلاقي في ضوء مبادئ إسلامية مقررة في المنهج. **وجه:** يوضح المعلم أن المطلوب ليس إعلان «الحكم الصحيح» فقط، بل تحديد المبادئ ذات الصلة، واستخدام الأدلة بصورة مناسبة، والتمييز بين النص والاجتهاد، وتبرير القرار دون ادعاء الحكم على نيات الأشخاص. **استشر:** يقدم موقفًا مركبًا يتضمن تعارضًا بين مصلحتين ظاهرتين. **فسّر:** يتضح أن بعض الطلاب يذكرون النصوص الصحيحة لكن دون ربطها بوقائع الحالة. **استجب:** يقدم المعلم نموذجًا يوضح الفرق بين الاستشهاد بالدليل واستخدامه في بناء الاستدلال. **أشرك:** يراجع الطلاب أعمالهم ويسألون: ما

العلاقة التي لم أوضحها بين الدليل والقرار؟ نَمَّ : يقدم موقف آخر، ويظهر أن الطالب أصبح أكثر قدرة على بناء الاستدلال بنفسه.

وهنا لم نُقَوِّم «درجة تدين» الطالب، بل نَمَّينا القدرة على الاستدلال المسؤول داخل حدود يمكن للأدلة أن تكشفها.

مثال مع الذكاء الاصطناعي

يمكن تقديم إجابة مولدة عن قضية علمية. وَجَّه : يحدد المعيار: صحة الادعاءات، وقوة المصادر، والاتساق المنطقي. استثر : يطلب من الطالب تحديد ثلاثة ادعاءات تحتاج إلى تحقق. فسّر: يظهر أنه يستطيع اكتشاف المعلومات الخاطئة لكنه لا يفحص المصادر. استجب: يقدم تدريباً قصيراً على التحقق من المصدر الأولي. أشرك: يختار الطالب ادعاءً ويشرح كيف تحقّق منه. نَمَّ : في المهمة التالية يتعامل مع مخرج AI جديد دون تعليمات تفصيلية، ويبدأ التحقق تلقائياً. هنا أصبحت العلاقة بـAI موضوعاً للنماء في الحكم.

دور الدرجة في النموذج

الدرجة ليست عنصراً في الحركات الست لأنها صيغة تقرير وليست جوهر العملية. قد تأتي بعد التفسير في المواقف الختامية، وقد لا توجد إطلاقاً في المواقف التكوينية، وإذا استخدمت، ينبغي أن تعبر بوضوح عما تدعي تمثيله، ومن هنا لا تكون «ضع درجة» خطوة ثابتة في كل دورة. وهذه نقطة مقصودة؛ لأنها تحرر التفكير التقويمي من افتراض أن كل دليل يجب أن يتحول إلى رقم.

دور التوثيق

كذلك لا ينبغي توثيق كل دورة، بعض القرارات تحدث في ذهن المعلم أثناء الدرس ولا تحتاج إلى سجل، يوثق ما يحتاج إلى متابعة أو تقرير أو قرار أو قراءة نمو، وهذا يتفق مع الاقتصاد التقويمي، فالنموذج لا ينبغي أن يتحول إلى عبء ورقي باسم الجودة.

المرونة في التطبيق

يمكن لمعلم ابتدائي أن يستخدم النموذج بلغة شديدة البساطة، ويمكن للجامعة أن تستخدمه في مشروع معقد، ويمكن للنظام الرقمي أن يدعم بعض مراحله، ولا توجد «حزمة أدوات» إلزامية. ما ينبغي الحفاظ عليه هو المنطق:

غاية ذات معنى، ودليل ملائم، وتفسير منضبط، واستجابة مفيدة، ومشاركة متدرجة، وقراءة للتغير.

كيف نعرف أن الدورة فشلت؟

قد تفشل في مواضيع مختلفة. إذا لم ينتج الدليل ما نحتاج إليه، فالمشكلة في التصميم. إذا أنتج دليلاً لكن التفسير خاطئ، فالمشكلة في الحكم. إذا كان التفسير صحيحاً لكن الاستجابة غير مناسبة، فالمشكلة في القرار. إذا كانت Feedback جيدة لكن لا توجد فرصة للفعل، انقطعت الحلقة. إذا تحسن العمل لكن لم ينتقل التعلم، نحتاج إلى مزيد من التعميم. إذا ظل الطالب يعتمد بالكامل على المعلم عبر سنوات، فإن البعد النمائي ضعيف. وهكذا يسمح النموذج بتشخيص موضع انقطاع الدورة بدل القول عمومًا إن التقويم «لم ينجح».

دورة ذاتية التصحيح

ومن أهم خصائص النموذج أنه يستطيع استخدام آليته لتقييم نفسه. نسأل عن ممارسة التقويم نفسها: ما الغاية منها؟ ما الدليل على نجاحها؟ كيف نفسر الدليل؟ ما الذي ينبغي تغييره؟ هل تغيرت الممارسة بعد ذلك؟ وبهذا يصبح النموذج نفسه خاضعاً لمنطقه. وهذه نقطة أساسية لأن أي نموذج لا ينبغي أن يتحول إلى عقيدة مهنية ثابتة.

التمثيل البصري المقترح للنموذج

يمكن عند إخراج الكتاب النهائي تمثيل النموذج في شكل حلزون نمائي تدور حلقاته حول ست حركات:

وَجَّهَ → استشر → فسّر → استجب → أشرك → نمّ → ثم دورة جديدة.

وتحيط بالحلزون الأسس الحاكمة:

الغاية - الدليل - العدل والكرامة - المسؤولية الإنسانية.

ويظهر على المحور الصاعد:

عمق التعلم - الاستقلال - الحكم التقويمي - المسؤولية.

وفي قلب الشكل يمكن وضع العبارة: الحكم التربوي المسؤول.

وبذلك لا يكون الشكل زخرفياً، بل يقدم منطق النموذج كله في صورة واحدة.

خلاصة الفصل

حوّل هذا الفصل المبادئ التي تأسس عليها النموذج إلى دورة تشغيلية مترابطة. تبدأ الدورة بتحديد الغاية التي تستحق التقويم، ثم تحويلها إلى معيار وصورة للتقدم، وتحديد نوع الدليل، واستثارته بأداة مناسبة، وقراءته قبل إصدار الحكم، وتشخيص نوع الفجوة، واختيار استجابة تربوية ملائمة، ثم إشراك المتعلم في فهم الحكم واستخدامه، وإتاحة فعل لاحق، وجمع دليل جديد، وقراءة التقدم عبر الزمن. لكن النموذج لا يتوقف عند تحسين التعلم الحالي؛ بل يسأل كذلك عما إذا أصبح المتعلم أكثر قدرة على فهم معايير الجودة، وقراءة أدلته، وطلب Feedback، ومراجعة عمله، واتخاذ قرارات بشأن تعلمه. ومن هنا تعمل الدورة في حلقتين مترابطتين: حلقة لتحسين التعلم، وحلقة لنماء قدرة المتعلم على إدارة تعلمه وتقويمه، وتضاف إليهما حلقة ثالثة يتعلم فيها المعلم من أدلة الطلاب ويعيد تصميم ممارسته.

ولأن هذه الحركات تتكرر مع زيادة متوقعة في عمق التعلم والاستقلال، فإن التمثيل الأنسب للنموذج ليس الدائرة المغلقة بل الحلزون النمائي؛ فالعملية تعود إلى الغاية

والدليل والاستجابة مرة بعد أخرى، لكنها تسعى في كل دورة إلى موقع أعلى من القدرة. ويمكن اختزال الدورة في ست حركات سهلة التذكر:

وَجِّهْ ← اسْتَنْثِرْ ← فَسِّرْ ← اسْتَجِبْ ← أَشْرِكْ ← نَمْ.

ولا تمثل هذه الحركات وصفة ميكانيكية، بل بنية ذهنية تساعد المعلم على ألا ينقطع التقويم عند جمع الدليل أو إصدار الحكم. ويظل النجاح الحقيقي للنموذج مرتبطاً بسؤالين متلازمين:

هل أصبح التعلم أفضل؟ وهل أصبح المتعلم أقدر على تحسين تعلمه بنفسه؟

فإذا تحسن الأول دون الثاني، تحققت فائدة تعليمية مهمة لكنها لم تبلغ البعد النمائي الكامل. وإذا نما الحكم الذاتي دون أساس معرفي قوي، أصبح الاستقلال بلا كفاية. والمطلوب هو تفاعل الاثنين. ومن هنا يمكن صياغة القلب التشغيلي للنموذج في عبارة واحدة:

التقويم من أجل التعلم والنماء هو دورة ينتج فيها الدليل قراراً، وينتج القرار فعلاً، وينتج الفعل دليلاً جديداً، ومع تكرار هذه الدورة لا يتحسن أداء المتعلم فحسب، بل تنمو قدرته تدريجياً على أن يصبح شريكاً أكثر وعياً واستقلالاً ومسؤولية في صناعة تعلمه. غير أن نجاح هذه الدورة لا يعتمد على المعلم والمتعلم وحدهما. فقد يعرف المعلم كيف يستخدمها، ثم تعمل المدرسة ضدها: تطلب درجة لكل نشاط، وتكافئ كثرة الاختبارات، ولا توفر وقتاً للتغذية الراجعة، أو تستخدم البيانات للمساءلة العقابية، أو تشتت المعلمين بين منصات وسياسات متعارضة. ولهذا لا يكتمل النموذج داخل الصف وحده. ويبقى السؤال الأخير:

ما الثقافة المؤسسية والقيادية والمهنية التي تجعل هذه الدورة قابلة للحياة والاستمرار؟

وهذا هو موضوع الفصل الحادي والعشرين والأخير: من الممارسة الصفية إلى ثقافة
التقويم من أجل التعلم والنماء.

الفصل الحادي والعشرون

من الممارسة الصفية إلى ثقافة التقويم من أجل التعلم والنماء

حين لا يكفي المعلم الجيد

يمكن لمعلم يمتلك ثقافة تقييمية عالية أن يوضح الأهداف، ويستثير أدلة جيدة، ويقدم تغذية راجعة قابلة للاستخدام، ويشرك طلابه في تقييم أعمالهم، ثم يجد نفسه يعمل داخل نظام يطلب منه درجة لكل نشاط، ويقيس جودة أدائه بعدد الاختبارات، ويحدد نجاح المقرر بنسبة النجاح النهائية وحدها، ويضيق الوقت المتاح للمراجعة وإعادة التعلم. وقد تؤمن المدرسة نظرياً بالتقويم من أجل التعلم، لكنها تبني جدولها وسياساتها وحوافزها على منطق التقويم من أجل الفرز والتوثيق والمساءلة فقط. وهنا تظهر حقيقة أساسية: الممارسة التقييمية ليست فعلاً فردياً بالكامل؛ إنها نتاج ثقافة مؤسسية تحدد ما الذي يعد مهماً، وما الذي يكافأ، وما مقدار الوقت المسموح به، وكيف تستخدم البيانات، وما الذي يتوقعه المعلم والطالب والأسرة من الدرجة.

ولهذا لا يكتمل النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء داخل الصف وحده. فالدورة التي صاغها الفصل السابق . وجه، استثر، فسر، استجب، أشرك، نم . تحتاج إلى بيئة تسمح لها بأن تعمل وتتكرر. فإذا كانت المؤسسة لا تمنح المعلم وقتاً لقراءة الأدلة أو لا تسمح بمساحة منخفضة المخاطر للخطأ، فإن جزءاً من الدورة ينقطع مهما بلغت كفاءة المعلم.

ومن هنا ينتقل هذا الفصل من سؤال: كيف يقوم المعلم؟

إلى سؤال أوسع: ما نوع المؤسسة التي تجعل التقويم من أجل التعلم والنماء ممارسة طبيعية ومستدامة؟

الثقافة التقييمية أوسع من سياسة التقويم

قد تضع المؤسسة وثيقة ممتازة تفرق بين التقويم التكويني والختامي، وتطالب باستخدام أدوات متنوعة، لكنها لا تكون قد بنت ثقافة تقييمية بالضرورة.

فالثقافة تظهر في المعتقدات والعادات اليومية:

ما أول سؤال يطرحه المعلمون بعد إعلان النتائج؟ هل يقولون: كم نسبة النجاح؟

أم يقولون كذلك: ما الذي تعلمه الطلاب؟ وأين ظهرت الفجوة؟ وما الذي ينبغي تغييره؟

ماذا يسأل الطالب حين يتلقى عمله؟ «كم درجتي؟» أم: «لماذا كان هذا المستوى، وما الخطوة التالية؟»

وماذا يسأل المدير؟ «هل أدخلت الدرجات؟» أم أيضًا: «هل استخدمت الأدلة لتعديل التعلم؟» ومن هنا يمكن أن تكون اللوائح متقدمة بينما تبقى الثقافة تقليدية. فالثقافة التقييمية هي المعنى الذي تمنحه المؤسسة للتقويم في ممارستها اليومية.

من ثقافة الدرجة إلى ثقافة الدليل

لا يعني التجديد إلغاء الدرجات؛ فالدرجات ستظل ضرورية في كثير من الأنظمة لأغراض الانتقال والشهادة والتوثيق. لكن المشكلة تبدأ حين تصبح الدرجة لغة التعلم الوحيدة. فالرقم لا يوضح دائمًا ماذا يعرف الطالب، ولا لماذا أخفق، ولا ما الذي ينبغي أن يفعله، ولا كيف تغير أداؤه عبر الزمن.

ومن هنا تحتاج ثقافة التقويم من أجل التعلم والنماء إلى إعادة ترتيب العلاقة:

الدليل أولاً، ثم الحكم، ثم الدرجة حين تكون لها وظيفة مشروعة.

لا: الدرجة أولاً، ثم محاولة تفسير ما قد تعنيه.

وتظهر الثقافة المتجددة حين يعرف المعلم والطالب أن بعض الأعمال وظيفتها التعلم لا إنتاج النقاط، وأن الخطأ في هذه المساحات لا ينبغي أن يتحول تلقائيًا إلى خصم يلاحق الطالب في النتيجة النهائية.

المؤسسة تحتاج إلى نظام تقويم متوازن

من أكثر المشكلات شيوعًا أن تتراكم طبقات متعددة من التقويم دون أن يحذف شيء: اختبارات وطنية، ومدرسية، وقسمية، وصفية، وواجبات، ومنصات رقمية، ومهام قصيرة، ثم مشروعات. والنتيجة أن الطالب يعيش في حالة تقويم شبه مستمر، بينما يقضي

المعلم وقتًا كبيرًا في جمع الدرجات بدل استخدام الأدلة. ومن هنا يحتاج النظام المتوازن إلى التمييز بين الوظائف. هناك أدلة يحتاجها المعلم أثناء التدريس. وأدلة تحتاجها المدرسة لمتابعة تعلم أوسع. وأدلة يحتاجها النظام لاتخاذ قرارات ختامية. ولا ينبغي تكرار الوظيفة نفسها عبر مستويات متعددة إلا إذا أضاف كل مستوى قيمة حقيقية.

فالمعيار ليس: كم تقويمًا نملك؟ بل: هل لكل تقويم سؤال واضح لا يجيب عنه تقويم آخر بكفاءة كافية؟

ومن هنا يمكن أن تصبح المؤسسة التي تقلل الاختبارات غير الضرورية أكثر ثقافة تقويمية، لا أقل.

التقويم المتوازن ليس توزيعًا حسابيًا

قد تحدد سياسة أن يكون 30% اختبارات و20% مشروعات و20% مشاركة وهكذا، لكنها بهذا لا تضمن توازن النظام. فالتوازن لا يتعلق بنسب الأدوات، وإنما بتمثيل أغراض التعلم وأنواع الأدلة ومراحل الدورة. قد يكون المقرر متوازنًا بأداتين فقط إذا كانتا تنتجان الأدلة المطلوبة. وقد يكون مزدحمًا بعشر أدوات لكنه يقيس نوع التعلم نفسه.

ومن هنا فإن «النظام المتوازن» في هذا الكتاب يعني: تكامل الأدلة والوظائف، لا تنوع الأشكال بصورة شكلية.

حماية التقويم التكويني من الدرجة

تحتاج المؤسسة إلى قرار واضح بشأن مقدار ما يدخل من الممارسات التكوينية في الدرجات. إذا تحول كل سؤال صفّي أو بطاقة خروج أو مراجعة ذاتية إلى نقطة رسمية، فقد تتغير وظيفة الممارسة؛ إذ يصبح الطالب أقل استعدادًا للكشف عن الخطأ وأكثر اهتمامًا بحماية النتيجة. ومن هنا ينبغي توفير مساحات تعلم منخفضة المخاطر يستطيع فيها الطالب أن يجرب ويخطئ ويكشف ما لا يفهمه.

ولا يعني ذلك أن كل التقويم التكويني بلا توثيق، بل أن المؤسسة تدرك الفرق بين:

دليل نستخدمه لتحسين التعلم، ودليل نستخدمه لإصدار حكم رسمي.

هذه الحدود الوظيفية واحدة من أهم شروط نجاح النموذج.

الوقت مورد تقويمي

قد تكون أكبر عقبة أمام التغذية الراجعة الجيدة ليست نقص معرفة المعلم، بل نقص الوقت. فالمعلم الذي يدرس عددًا كبيرًا من الطلاب، ويطلب منه إدخال درجات متكررة، وإعداد تقارير ومتابعة منصات متعددة، قد لا يجد وقتًا لفحص استجابات نوعية أو مناقشة أعمال الطلاب. ومن هنا فإن المؤسسة التي تقول إنها تريد «تقويماً من أجل التعلم» تحتاج إلى ترجمة ذلك في تخصيص الوقت. وقت لتخطيط المهمات. وقت لمعايرة التصحيح. وقت لتحليل عينات من أعمال الطلاب. وقت للمراجعة والتغذية الراجعة. وقت لتعاون المعلمين. إن ما لا تمنحه المؤسسة وقتًا لا يمكن أن تعتبره أولوية حقيقية.

التطوير المهني لا يكون محاضرة عن التقويم

سبق أن ناقش الفصل الحادي عشر الثقافة التقييمية للمعلم. وعلى المستوى المؤسسي ينبغي تحويلها من معرفة فردية إلى تعلم مهني مستمر. ولا تكفي دورة سنوية يقدم فيها خبير عرضًا عن أنواع التقويم، ثم يعود المعلمون إلى ممارساتهم السابقة. الأكثر فاعلية أن يعمل المعلمون على مشكلات حقيقية من صفوفهم: يحضرون مهمة، وعينات من أعمال الطلاب، ويقارنون أحكامهم، ويعيدون صياغة معيار، ويختبرون Feedback، ثم يعودون ليروا أثر التعديل.

وهكذا تستخدم المؤسسة فلسفة النموذج في تطوير المعلمين أنفسهم:

غاية مهنية ← ممارسة ← دليل ← تأمل ← تعديل ← ممارسة جديدة.

أي إن تعلم المعلم يصبح هو الآخر تقويماً من أجل التعلم والنماء المهني.

مجتمعات تعلم تقويمية

تحتاج المدرسة إلى أماكن يصبح فيها الحديث عن أدلة التعلم جزءًا من العمل المشترك. يمكن أن يجتمع معلمو المادة أو الصف لا للسؤال فقط عن «ماذا أنجزنا من المنهج؟»، بل:

ما المفهوم الذي ما يزال يمثل صعوبة؟

ما نوع الخطأ الذي ظهر؟

هل تتفق أحكامنا على معنى الأداء الجيد؟

هل المهمة التي استخدمناها كشفت التعلم فعلاً؟

ما الاستجابة التي نجحت؟

وهذه الاجتماعات تتحول من تبادل إداري إلى **مجتمع تعلم تقويمي**. وتؤكد نماذج الأنظمة المتوازنة في التقويم أن تحسين النتائج يحتاج إلى مواءمة المنهج والتدريس والتقويم، وإلى ثقافة مشتركة من Assessment Literacy، لا إلى أدوات منفصلة يعمل بها كل معلم وحده. [\[cite?turn204921search0\]](#)

المعايرة: بناء لغة مشتركة للجودة

حين يصحح المعلمون أعمالاً مفتوحة، قد يختلف فهمهم للمعيار. وهنا تمثل جلسات Moderation أو المعايرة ممارسة مهمة. يحضر المعلمون عدداً محدوداً من العينات، ويقدر كل منهم العمل، ثم يقارنون الأحكام ويناقشون سبب الاختلاف. ولا يهدف ذلك إلى جعل المعلمين آلات متطابقة، بل إلى بناء فهم مشترك أكثر دقة لمعنى الجودة. وقد تكشف جلسة واحدة أن وصفاً في الروبرك غامض، أو أن أحد المعلمين يعطي اللغة وزناً أكبر من المطلوب، أو أن المهمة نفسها لا تنتج الدليل المقصود.

ومن هنا تعمل المعايرة في اتجاهين:

تحسن موثوقية الحكم، وتحسن فهم المعلمين للتعلم نفسه.

لا ينبغي أن تتحول المعايرة إلى توحيد ميكانيكي

إذا أصبحت الغاية أن يعطي كل مصحح الرقم نفسه مهما كانت طبيعة المهمة، فقد تفقد العملية حكمها المهني. بعض المهمات تحتاج إلى قدر مشروع من التقدير الخبير. المطلوب هو أن تكون الاختلافات قابلة للتفسير والمناقشة، لا أن تختفي كل الفروق بأي ثمن.

دور القيادة: حماية الغاية

القيادة في ثقافة التقويم من أجل التعلم والنماء لا تتمثل في مطالبة المعلمين بمزيد من البيانات، بل في حماية السؤال الأساسي:

لماذا نجمع هذه البيانات؟

فالمدير أو رئيس القسم يستطيع أن يعزز الثقافة أو يهدمها من خلال ما يطلبه وما يكافئه. إذا كان الاجتماع يبدأ دائماً بترتيب المعلمين بحسب نسب النجاح، ستتشتت ثقافة دفاعية. أما إذا استخدمت النتائج بوصفها مدخلاً للتعلم المهني، مع بقاء المساءلة المشروعة، فإن المؤسسة تعطي رسالة مختلفة.

والقيادة الجيدة لا تلغي المسؤولية؛ لكنها تميز بين:

استخدام الأدلة لفهم المشكلة، واستخدامها للبحث عن مذهب.

فالأول يفتح التعلم، والثاني قد يشجع على إخفاء الخطأ أو تجميل البيانات.

الثقة شرط لاستخدام الأدلة بصدق

إذا اعتقد المعلم أن كل نتيجة منخفضة ستستخدم ضده، فقد يصبح أقل استعداداً للكشف عن المشكلات الحقيقية. وإذا اعتقد الطالب أن كل اعتراف بالضعف سيخفض درجته، لن يمارس التقويم الذاتي بصدق. ومن هنا يحتاج النظام إلى ثقة مهنية وتربوية تسمح باستخدام الدليل للتحسين. ولا تعني الثقة غياب المساءلة، بل أن تكون المساءلة منصفة ومتعددة الأدلة ولا تعاقب الإنسان على مجرد ظهور الحاجة إلى التعلم. فالنظام الذي يريد بيانات صادقة ينبغي أن يصنع ظروفًا تجعل الصدق آمناً.

المساءلة والتعلم: علاقة تحتاج إلى توازن

تحتاج المؤسسات إلى معرفة هل تحقق أهدافها، ولا يمكن أن يعمل التعليم بلا مساءلة. لكن المشكلة تظهر حين تهيم مؤشرات المساءلة على جميع مستويات التقويم. إذا أصبحت كل مهمة معدة لتوفير رقم للإدارة، فقد يضعف استخدامها لتحسين التعلم. ومن هنا ينبغي الفصل بين أنظمة الأدلة بحسب الوظيفة، وعدم مطالبة أداة صممت لغرض تكويني بأن تؤدي تلقائياً وظيفة عالية المخاطر.

وهذا تطبيق مؤسسي للمبدأ الذي تكرر في الكتاب: الاستخدام جزء من صلاحية النتيجة.

المؤشر لا ينبغي أن يصبح الهدف

حين تتحول نسبة النجاح أو متوسط الدرجات إلى الهدف الرئيس، قد يتكيف النظام لتحسين المؤشر بطرق لا تحسن التعلم: تخفيض صعوبة الاختبار، أو تضيق التدريس على ما سيقاس، أو تضخم الدرجات. ومن هنا ينبغي أن تستخدم المؤسسة أكثر من مصدر لفهم الجودة.

فالدرجات مهمة، لكنها تقرأ إلى جانب:

عينات الأعمال. التقدم عبر الزمن. نوع المهمات. الفجوات بين الفئات. قدرة الطلاب على النقل والتطبيق. وخبرة المعلمين والطلاب مع التقويم. وهكذا يصبح المؤشر نافذة على النظام لا تعريفاً للنظام.

استخدام البيانات للتعلم المؤسسي

تستطيع المؤسسة جمع بيانات كثيرة، لكن البيانات لا تصنع التحسين بنفسها.

السؤال هو: ما الدورة التي تمر بها؟ يمكن صياغة دورة مؤسسية مشابهة لدورة الصف:

غاية مؤسسية ← دليل مختار ← تفسير جماعي ← قرار تحسين ← تنفيذ ← دليل جديد.

وهنا يعمل النموذج على مستوى آخر. إذا أظهرت النتائج مثلاً ضعفاً متكرراً في الكتابة الحجاجية عبر عدة صفوف، لا يكون القرار مباشرة «زيادة الاختبارات».

بل نسأل: هل المنهج يعطي هذه المهارة وزناً كافياً؟ هل المعلمون يستخدمون معياراً مشتركاً؟ هل الطلاب يحصلون على فرص للمراجعة؟ هل المشكلة في المعرفة أو في بنية المهمة؟

ومن هنا تصبح البيانات بداية للاستقصاء لا نهاية له.

لا تخط الارتباط بالسبب

قد تجد الإدارة أن الطلاب الأكثر حضورًا يحققون نتائج أعلى، لكن هذا لا يثبت أن كل غياب سبب مباشر للضعف. وقد ترى أن صفاً معيناً أقل أداء من آخر، لكن ذلك لا يثبت مباشرة أن المعلم أقل كفاءة. وتزداد خطورة هذه التفسيرات مع لوحات البيانات والتحليلات الرقمية.

ومن هنا تحتاج القيادة إلى الثقافة التقييمية نفسها التي يحتاجها المعلم:

بيانات ← سؤال ← فحص التفسيرات البديلة ← قرار متناسب.

لا: رقم ← حكم سريع.

التقويم المشترك لا يعني اختباراً موحداً في كل شيء

قد تساعد التقويمات المشتركة بين معلمي المادة على بناء فهم جماعي للمعيار ورؤية الفجوات، لكنها قد تتحول إلى ضغط نحو توحيد التدريس إذا استخدمت بإفراط.

ومن هنا ينبغي أن يكون السؤال: ما الذي نحتاج فعلاً إلى مقارنته عبر الصفوف؟

قد تكون بعض الكفايات الأساسية مناسبة لمهمة مشتركة، بينما تحتاج خبرات أخرى إلى مرونة.

والتوازن المطلوب هو: اتفاق على الغايات الجوهرية، وحرية مهنية مسؤولة في طرق الوصول وجمع بعض الأدلة.

المتعلم جزء من ثقافة المؤسسة لا موضوع لها

إذا كانت المؤسسة تريد ثقافة تقييمية متجددة، فلا يكفي تدريب المعلمين؛ يحتاج الطلاب كذلك إلى لغة مشتركة. ينبغي أن يعرفوا أن Feedback ليست عقوبة، وأن بعض المهمات للتعلم، وأن المعايير تساعدهم على الحكم، وأن التقويم الذاتي لا يعني إعطاء النفس درجة، وأن الاعتراض المشروع يستند إلى دليل.

وتنشأ الثقافة حين يسمع الطالب لغة متقاربة عبر مواده: ما الهدف؟ ما الدليل؟ ما الذي تحقق؟ ما الخطوة التالية؟

ولا يعني ذلك أن تستخدم جميع المواد الأدوات نفسها؛ بل أن تتشارك منطقًا تقويميًا مشتركًا.

ثقافة المدرسة تظهر في لغة الطلاب

يمكن أن نعرف شيئًا عن الثقافة من الجمل التي يقولها الطلاب.

في ثقافة شديدة التركيز على الدرجات: «هل هذا داخل الاختبار؟» «كم عليه من درجة؟» «هل سيخضم؟»

أما في ثقافة تعلم أكثر نضجًا فقد تظهر تدريجيًا جمل مثل: «ما معيار هذا الجزء؟» «لم أفهم لماذا هذا الدليل غير كافٍ.» «أريد أن أراجع هذا قبل النسخة النهائية.» ولا ينبغي المثالية؛ فالطلاب سيهتمون بالدرجات ما دامت ذات عواقب. لكن الهدف أن تضاف إلى لغة الدرجة لغة التعلم والجودة والتقدم.

الأسرة شريك في الثقافة التقويمية

قد يعمل المعلم على بناء ثقافة تعلم بينما تطلب الأسرة «الدرجة فقط»، أو تفهم إعادة المحاولة بوصفها تساهلاً، أو تقارن أبناءها بأقرانهم. ومن هنا تحتاج المؤسسة إلى تواصل يوضح معنى سياساتها.

ليس المطلوب عقد دورات نظرية لأولياء الأمور، بل شرح مبسط: ماذا تعني الدرجة؟ لماذا توجد مهمات بلا درجة؟ لماذا نقدم Feedback قبل الحكم النهائي؟ كيف نتابع التقدم؟ ومتى تكون إعادة جزءًا من التعلم؟

وكلما كانت السياسة قابلة للشرح، ازدادت مشروعيتها.

التقرير ينبغي أن يجيب عن أسئلة مفيدة

قد يحتوي التقرير المدرسي على عشرات الأرقام لكنه لا يجيب الأسئلة عن: ما الذي يستطيع الطالب فعله؟ ما الذي يحتاج إلى تطويره؟ هل يتقدم؟

ومن هنا ينبغي أن تسعى التقارير . بقدر ما تسمح الإمكانيات . إلى الجمع بين الحكم المختصر والمعلومة القابلة للاستخدام. ولا يعني ذلك كتابة تقارير مطولة لكل طالب؛ قد تكون مؤشرات محددة أو أوصاف قصيرة أكثر فائدة من نصوص عامة كثيرة.

لا تجعل المعلم يكتب ما لن يقرأه أحد

من مظاهر البيروقراطية التقويمية مطالبة المعلم بتقارير وتوثيقات لا تدخل في قرار فعلي.

وهنا يطبق النموذج مبدأ الاقتصاد على المؤسسة: كل معلومة تطلبها الإدارة ينبغي أن يكون لها مستخدم وغرض.

إذا لم يعرف أحد ما الذي سيحدث بالبيانات، ينبغي إعادة النظر في طلبها. فوقت المعلم مورد تربوي، واستخدامه في توثيق بلا أثر له كلفة على التعلم.

من ثقافة جمع البيانات إلى ثقافة استخدام الدليل

المؤسسة الناضجة لا تفاخر بأنها تجمع بيانات كثيرة؛ تسأل هل تستخدمها. وقد يكون نظام صغير يحتوي على مؤشرات قليلة ذات معنى أفضل من Dashboard ضخمة لا تغير شيئاً.

ومن هنا يمكن صياغة معيار مؤسسي: لا تضيف مؤشراً جديداً قبل أن تعرف ما القرار الذي سيتغير بسببه.

الخصوصية مسؤولية مؤسسية

في البيئة الرقمية لا يستطيع المعلم الفرد وحده حماية البيانات إذا كانت المؤسسة تستخدم منصات متعددة وسياسات غير واضحة.

ومن ثم ينبغي أن تحدد المؤسسة: ما البيانات التي تجمع؟ من يستطيع الاطلاع عليها؟ كم تحتفظ بها؟ هل ترسل إلى أطراف خارجية؟ هل تستخدم في تدريب أنظمة AI؟ وما الحقوق المتاحة للطالب؟

وهذه ليست مهمة تقنية لقسم الحاسوب وحده؛ إنها جزء من أخلاقيات التقويم. وتزداد الحاجة إلى هذا المستوى المؤسسي مع توسع الذكاء الاصطناعي، لأن حماية الوكالة البشرية والخصوصية والشفافية لا تتحقق بقرار فردي من كل معلم، بل تحتاج إلى قواعد مشتركة.

سياسة الذكاء الاصطناعي: من المنع العام إلى الوضوح الوظيفي

لا يكفي أن تقول المؤسسة: «AI ممنوعة» أو «مسموحة». تحتاج إلى سياسات تفرق بين أنواع المهمات والأغراض. قد يكون الاستخدام ممنوعاً في تقويم يختبر قدرة مستقلة. ومسموحاً في مهمة أخرى بشرط الإفصاح. ومطلوباً في مهمة تقيس قدرة الطالب على نقد AI.

ومن هنا ينبغي أن تنتقل السياسة من سؤال: هل AI مسموحة؟

إلى: ما نوع المساعدة المشروعة في هذه المهمة ولماذا؟

وهذا أكثر استقراراً من ربط السياسة باسم أداة معينة تتغير سريعاً.

السياسة الجيدة قابلة للتطبيق

إذا وضعت المؤسسة قواعد لا يستطيع المعلم التحقق منها، فقد تتحول إلى إعلان أخلاقي غير عملي. ومن هنا ينبغي أن يكون المطلوب من الطلاب قابلاً للفهم والتنفيذ، وأن تركز السياسة على مسؤولية المنتج والإفصاح والتحقق بدل الاعتماد على تقنيات كشف غير موثوقة وحدها.

الإنسان في مركز القرار المؤسسي

إذا استخدمت المدرسة نظامًا يتنبأ بالتعثر أو يقترح مسارًا أو يصحح أعمالًا، ينبغي أن يكون واضحًا من يملك القرار النهائي. ولا يكفي وجود موظف يضغط الموافقة. بل ينبغي أن تكون هناك قدرة حقيقية على الفحص والمراجعة.

ومن هنا فإن مبدأ المسؤولية الإنسانية الذي ظهر في النموذج الصفي يتحول على مستوى المؤسسة إلى: مساءلة واضحة عن كل قرار آلي ذي عواقب.

لا ينبغي أن يوجد قرار مهم يستطيع الجميع أن يقولوا عنه: «النظام هو الذي قرر.»

الابتكار يحتاج إلى حوكمة

قد يبادر معلم إلى استخدام أداة AI جديدة، وتبدو نافعة، لكن البيانات قد تخرج من النظام المؤسسي أو لا تكون الأداة مناسبة لعمر الطلاب. وفي المقابل، قد يؤدي المنع الشامل إلى خنق الابتكار. ومن هنا تحتاج المؤسسة إلى حوكمة مرنة: مسار واضح لتجريب الأدوات، وفحص الخصوصية، وتحديد مستوى الخطر، وتجريب محدود قبل التوسع.

والقاعدة: كلما ارتفعت عواقب الاستخدام، ارتفع مستوى التحقق المطلوب قبل اعتماده.

العدالة على مستوى النظام

يمكن لمهمة واحدة أن تكون عادلة، بينما النظام ككل غير عادل. قد يتلقى طلاب بعض المدارس موارد أكبر وتدريبًا أفضل ثم يخضع الجميع للمقياس نفسه. وقد تتفاوت فرص الوصول إلى التقنية أو الدعم الخارجي.

ومن هنا تحتاج المؤسسة إلى تحليل نتائج التقويم لا لرؤية الفروق فقط، بل للسؤال: هل تعكس فروقًا في التعلم؟ أم توجد عوائق في فرص التعلم؟

ولا يعني ظهور فرق بين الفئات إثبات التحيز، كما لا يعني غياب الفرق إثبات العدالة. لكن الفروق الكبيرة أو المتكررة ينبغي أن تكون إشارة للفحص.

العدل لا يتحقق بتعديل النتائج بعد ظهورها فقط

الأفضل أن تدخل العدالة في تصميم الفرص منذ البداية: موارد، ووقت، ووصول، وتعليم، وتكيفات، ومعايير واضحة. فالتقويم لا يستطيع إصلاح جميع أشكال عدم المساواة بعد وقوعها. ومن هنا فإن ثقافة التقويم العادل مرتبطة بثقافة تدريس عادلة.

صوت المتعلم في مراجعة النظام

إذا أردنا معرفة هل الطلاب يفهمون المعايير وFeedback، يمكن أن نسألهم. لا يعني ذلك أن تحدد رضاهم وحده جودة النظام؛ فقد لا يحب الطالب تقويمًا صارمًا لكنه عادل وصالح. لكن خبرتهم تقدم بيانات لا يستطيع المعلم رؤيتها كاملة.

هل التعليمات واضحة؟ هل Feedback تصل في وقت مفيد؟ هل العبء موزع بصورة معقولة؟ هل يشعرون أنهم يعرفون سبب الدرجات؟

ومن هنا يمكن استخدام صوت المتعلم دليلًا ضمن أدلة أخرى لتحسين النظام.

من الاستبانة إلى الحوار

قد تكون الاستبانة مفيدة، لكن الحوار مع عينة صغيرة من الطلاب حول مهمة فعلية أكثر كشفًا أحيانًا. يمكن سؤالهم: ما الذي اعتقدتم أن المهمة تقيسه؟ كيف فہتم المعيار؟ أي تعليق استخدمتم؟ وأي جزء لم تفهموه؟

وهذه المعلومات تساعد على معرفة الفجوة بين التصميم المقصود والخبرة الفعلية.

ثقافة التعلم من الخطأ تشمل المؤسسة

إذا كانت Feedback للطلاب قائمة على أن الخطأ فرصة للتعلم، ينبغي أن ينطبق المبدأ نفسه على المعلم والمؤسسة. قد تجرب المدرسة سياسة جديدة ثم لا تحقق أثرًا جيدًا. والاستجابة الناضجة ليست الدفاع عنها لأنها «قرار الإدارة»، بل مراجعتها.

ومن هنا فإن المؤسسة التي تتبنى النموذج ينبغي أن تقول: نقوم نظام تقويمنا أيضًا.

ما الأدلة على أنه يحسن التعلم؟ هل خف العبء؟ هل فهم الطلاب المعايير أكثر؟ هل تحسنت جودة المهمات؟ وإذا لم يحدث ذلك، فما الذي نغيره؟

التجديد يحتاج إلى التجريب الصغير

لا تحتاج المؤسسة إلى تحويل نظامها كله في وقت واحد. وقد يكون ذلك خطرًا. يمكن البدء بقسم أو صف أو نوع من المهمات، وتجريب تغيير محدد، ثم جمع الأدلة.

مثلاً: تقليل عدد الدرجات التكوينية. أو إدخال جلسة معايرة شهرية. أو إعادة تصميم Feedback في مشروع واحد. أو تجريب سياسة AI في مقرر. ثم فحص الأثر قبل التوسع.

وهذا يتفق مع فلسفة النموذج: ابدأ بدليل، لا بحماس.

التحول الثقافي أبداً من تغيير اللوائح

يمكن تغيير نموذج التقرير في أسبوع، لكن تغيير ما يعتقده المعلم والطالب والأسرة عن التقويم يحتاج إلى وقت. وقد بينت خبرات بناء ثقافة Assessment for Learning في المدارس أن تطوير الثقافة المشتركة يتطلب تعلمًا مهنيًا طويل المدى، ووقتًا محميًا للقيادة والمعلمين، وتواصلًا بين الأطراف، ولا يتحقق عبر «إصلاح سريع» أو تدريب قصير منفصل عن الممارسة. ^[2]turn204921search2 cite ومن هنا ينبغي أن يكون التحول تراكميًا. كل عام يمكن أن يتحسن جانب.

وقد يبدأ التغيير بلغات بسيطة: «ما الدليل؟» «ما الخطوة التالية؟» «هل هذه الدرجة ضرورية؟» ثم تتحول اللغة إلى عادات، والعادات إلى ثقافة.

المعلمون يحتاجون إلى أمان نفسي مهني أيضًا

كما يحتاج الطالب إلى مساحة للاعتراف بالخطأ، يحتاج المعلم إلى بيئة يستطيع أن يقول فيها: «هذه المهمة لم تعمل كما توقعت.» «لا أعرف كيف أفسر هذه النتائج.» «أحتاج إلى مساعدة في بناء الروبرك.» إذا كان الاعتراف بالشك يُفهم ضعفًا، ستخسر المؤسسة فرصة التعلم. ومن هنا فإن القيادة التي تريد تقويمًا عالي الجودة ينبغي أن تشجع التواضع المهني لا ادعاء اليقين.

القائد المثقف تقويميًا

تحدث الأدبيات كثيرًا عن Assessment Literacy لدى المعلم، لكن القيادة تحتاج إليها كذلك. فالقائد الذي لا يفهم حدود البيانات قد يطلب استخدام نتيجة قصيرة في تقييم

معلم أو برنامج كامل. وقد يخلط بين النمو والتحصيل. أو يفسر الفروق الصغيرة بوصفها تغيرًا حقيقيًا.

ومن هنا تحتاج القيادة إلى فهم كافٍ للصدق والموثوقية والإنصاف والاستخدام؛ ليس لكي تمارس عمل المتخصص في القياس، بل لكي تعرف ما الذي تسمح به البيانات وما الذي لا تسمح به، ومتى يكون القرار متناسبًا مع قوة الدليل، ومتى يلزم التوقف وطلب دليل إضافي. فالثقافة التقييمية لا تستقيم إذا كان المعلم مطالبًا بالتواضع في الحكم، بينما تتعامل القيادة مع المؤشرات كما لو كانت حقائق نهائية.

قيادة تستخدم السؤال قبل المؤشر

لا يبدأ القائد المثقف تقييميًا بلوحة البيانات، بل بالسؤال الذي ينبغي أن تساعد البيانات على الإجابة عنه. فإذا انخفض أداء مجموعة من الطلاب، لا يقفز مباشرة إلى تفسير واحد، وإنما يسأل عن طبيعة المهمة، وفرص التعلم التي سبقتها، وثبات النمط عبر الزمن، والفروق بين الفئات، وما إذا كان الانخفاض يمثل تعثرًا حقيقيًا أو أثرًا عابرًا للسباق. وبهذا ينتقل العمل من مطاردة الأرقام إلى بناء حجة تفسيرية يمكن أن تقود إلى استجابة مسؤولة.

وتظهر كفاية القيادة كذلك في قدرتها على حماية التوازن بين المقارنة والنمو. فالمقارنة بمعيار مشترك ضرورية لمعرفة مستوى الإنجاز، لكنها لا تكفي لمعرفة مقدار التقدم أو عدالة الفرص. وبيانات النمو مهمة، لكنها لا تعني أن كل نمو بلغ المستوى المطلوب. لذلك تحتاج المؤسسة إلى قراءة تجمع بين ثلاثة أسئلة: أين وصل المتعلم؟ كيف تغير أدائه؟ وما الذي أصبح أقدر على فعله باستقلال ومسؤولية؟ وهذه الأسئلة تعيد التمييز بين التحصيل والنمو والنماء إلى قلب القرار المؤسسي.

توزيع المسؤوليات بوضوح

لا تصبح الثقافة التقييمية مستدامة إذا ظلت مسؤوليتها معلقة بين الإدارة والمعلم والقسم التقني. ينبغي أن يكون واضحًا من يحدد الغايات، ومن يصمم الأدلة، ومن يراجع جودة الأدوات، ومن يفسر النتائج، ومن يملك صلاحية اتخاذ القرار، ومن يراجع أثره، ومن يستجيب لاعتراض المتعلم أو الأسرة. ولا يعني وضوح المسؤوليات تضخم الإجراءات، بل منع الفراغ الذي يسمح للقرار الآلي أو الإداري بأن يمر بلا مساءلة. وفي البيئات

التي تستخدم الذكاء الاصطناعي، تزداد أهمية هذا الموضوع. فالنظام قد يقترح تصنيفاً أو تغذية راجعة أو مساراً للدعم، لكنه لا يتحمل المسؤولية الأخلاقية أو المهنية عن أثر الاقتراح. ولذلك يجب أن يبقى لكل استخدام ذي عواقب مآلك بشري معلوم يستطيع فحص الدليل وتفسيره وتعديله أو رفضه، وأن يعرف المتعلم كيف اتخذ القرار وكيف يمكن مراجعته.

بنية مؤسسية للتظلم والمراجعة

العدالة لا تكتمل بمجرد نية الإنصاف؛ فهي تحتاج إلى طريق عملي يسمح بمراجعة الحكم. وينبغي أن يعرف المتعلم متى يستطيع طلب تفسير، وكيف يقدم دليلاً إضافياً، ومن يراجع القرار، وما المدة المتوقعة للرد. وكلما ارتفعت عواقب القرار، ازدادت الحاجة إلى استقلال المراجعة وتعدد الأدلة ووضوح السجل الذي بني عليه الحكم. ولا ينبغي فهم التظلم بوصفه تشكيكاً في المعلم أو إضعافاً لسلطته. فإمكان المراجعة جزء من الحكم المسؤول، ويحمي المعلم والمؤسسة والمتعلم معاً. كما أن تحليل أنماط التظلمات قد يكشف خللاً متكرراً في معيار أو مهمة أو إجراء، فيتحول الاعتراض الفردي إلى فرصة لتعلم النظام.

مؤشرات التحول الثقافي

لا يقاس نجاح التحول بعدد النماذج الجديدة أو كثرة البيانات، بل بما يتغير في الممارسة واللغة والقرار. ويمكن للمؤسسة أن تبحث عن مؤشرات مثل: وضوح الغايات والمعايير للمتعلمين، استخدام الأدلة لتعديل التعليم، وجود فرص فعلية للعمل بعد التغذية الراجعة، تزايد مشاركة المتعلم في الحكم، انتظام المعايرة المهنية، انخفاض القرارات المبنية على دليل منفرد، وعدالة الوصول إلى فرص الدعم وإعادة المحاولة. لكن هذه المؤشرات لا ينبغي أن تتحول إلى قائمة امتثال جامدة. وظيفتها أن تفتح حواراً مهنيًا وأن تكشف مواضع التقدم والتعثر، لا أن تنتج ترتيباً جديداً يختزل الثقافة في رقم. لذلك تقرأ المؤسسة المؤشر مع شواهد وسياقه، وتراجعها حين تظهر آثار غير مقصودة.

خارطة تحول مؤسسي متدرجة

يمكن أن يبدأ التحول بخطوات محدودة مترابطة. تبدأ المؤسسة بتشخيص ثقافتها الحالية: ما الذي يعده المعلمون والطلاب تقويماً؟ أين تهيمن الدرجة؟ وما القرارات التي تتخذ بلا

دليل كافٍ؟ ثم تختار مشكلة ذات أولوية واضحة، مثل ضعف استخدام التغذية الراجعة أو تضخم الاختبارات القصيرة المسجلة في الدرجات. وبعد ذلك تصمم تجربة صغيرة، وتحدد ما ستجمعه من دليل على أثرها، وتوفر للمعلمين وقتًا للمعايرة والتأمل، ثم تراجع النتائج قبل التوسع.

وبذلك تكون حركة التحول:

تشخيص الثقافة ← تحديد أولوية ← تجربة محدودة ← تعلم مهني ومعايرة ← فحص الأثر والعدالة ← تعديل ← توسع مسؤول.

ويحمي هذا التدرج المؤسسة من تبني شعارات واسعة لا تغير العمل، كما يحميها من تعميم ممارسة قبل التحقق من ملاءمتها. والتجربة الصغيرة ليست ترددًا؛ إنها تطبيق لمبدأ الكتاب نفسه: نجمع دليلًا، نفسره، نستجيب له، ثم نبث عن دليل جديد.

ما الذي ينبغي ألا تفعله المؤسسة؟

تتعرّث ثقافة التقويم من أجل التعلم والنماء حين تحول المؤسسة كل نشاط إلى درجة، أو تجعل زيادة الاختبارات دليلًا على الجدية، أو تطلب بيانات لا تستخدم، أو تقارن المعلمين والطلاب بمؤشر منفرد، أو تتبنى منصة تقنية قبل تحديد الغاية، أو تستخدم الذكاء الاصطناعي لاتخاذ قرارات عالية العواقب دون مراجعة بشرية، أو تعلن سياسة موحدة لا تراعي اختلاف المواد والأعمار والسياقات. كما تتعرّث حين تطلب من المعلم ممارسات تكوينية غنية دون أن توفر له وقتًا للتخطيط والتحليل والتعاون. والبديل ليس إلغاء المساءلة أو المعايير المشتركة، بل وضع كل أداة في وظيفتها المناسبة. فالمساءلة المسؤولة تسأل عن جودة الفرص والقرارات إلى جانب النتائج، والمعيير المشترك يحدد ما يستحق التعلم دون أن يفرض طريقًا واحدًا لجمع كل الأدلة، والتقنية تخدم الغاية دون أن تصبح هي الغاية.

من المعلم المتميز إلى المؤسسة المتعلمة

يبدأ التجديد غالبًا بمعلم يرى في التقويم فرصة لفهم التعلم وتحسينه، لكنه لا يكتمل إلا حين يجد هذا المعلم مؤسسة تحمي وقته، وتتيح له التعاون، وتتق في الإفصاح عن المشكلات، وتراجع سياساتها على ضوء الأدلة. وعندئذ لا يعود نجاح التقويم معتمدًا

على بطولة فردية قابلة للانطفاء، بل يصبح جزءًا من الذاكرة المهنية للمؤسسة ومن طريقتهما في التعلم.

والمؤسسة المتعلمة لا تكتفي بأن تجمع أدلة عن الطلاب؛ بل تجمع أدلة عن جودة التعليم والتقويم وعن أثر قراراتها، ثم تستخدمها في تحسين النظام. وهي لا تسأل فقط: لماذا لم يتعلم هؤلاء الطلاب؟ بل تسأل أيضًا: ما الذي أتاحه نظامنا لهم؟ وما العوائق التي صنعها؟ وما الذي ينبغي أن نغيره في التصميم أو الدعم أو الحكم؟

خلاصة الفصل

ينقل هذا الفصل النموذج من مستوى الدورة الصفية التي بناها الفصل العشرون إلى مستوى الثقافة التي تجعل تلك الدورة ممكنة ومستدامة. فالفصل العشرون يجيب عن سؤال: كيف تتحرك عملية التقويم من الغاية إلى الدليل، ومن الدليل إلى الحكم والفعل والنمو؟ أما هذا الفصل فيجيب عن سؤال مختلف: ما الشروط المؤسسية والمهنية والأخلاقية التي تحمي هذه الحركة من الانقطاع أو التحول إلى إجراء بيروقراطي؟

وتقوم ثقافة التقويم من أجل التعلم والنماء على غايات واضحة، ونظام متوازن للأدلة، وحماية الوظيفة التكوينية، ووقت مهني، ومعايرة، وثقة، ومساءلة متناسبة، وشراكة مع المتعلم والأسرة، وحوكمة مسؤولة للبيانات والذكاء الاصطناعي، ومراجعة مستمرة لعدالة النظام وأثره. وعندما تتكامل هذه العناصر ينتقل التقويم من مهارة لدى أفراد متفرقين إلى قدرة مؤسسية تتعلم من الأدلة وتستخدم الحكم لصناعة تعلم جديد.

والتحول الذي يختم به الكتاب أبوابه ليس انتقالًا من الصف إلى الإدارة بمعنى مغادرة التعلم، بل توسيع لمسؤولية صناعته. فالمعلم يصنع التعلم داخل الموقف، والمتعلم يشارك تدريجيًا في توجيهه، والقيادة تبني الشروط التي تسمح لهذه الشراكة أن تستمر، والمؤسسة كلها تراجع عملها في ضوء ما تكشفه الأدلة. وهكذا تصبح الرسالة المركزية للكتاب ثقافة مشتركة:

من التقويم الذي يحكم على التعلم، إلى التقويم الذي يصنع التعلم ويوجهه وينمّيه، ومن الممارسة الفردية الجيدة إلى المؤسسة التي تتعلم وتتحمّل مسؤولية أحكامها.

الخاتمة العامة

سعى هذا الكتاب إلى إعادة النظر في التقويم التربوي بوصفه أكثر من أداة لقياس التحصيل أو إصدار الدرجات، والانطلاق به نحو وظيفة أوسع تجعل منه جزءًا فاعلاً في صناعة التعلم وتوجيه النمو. فالمشكلة لم تكن يومًا في الاختبار أو الدرجة في ذاتهما، وإنما في اختزال التقويم فيهما، وفي تحويل الحكم على أداء محدد إلى حكم واسع على المتعلم، وفي جمع الأدلة دون أن تتحول إلى فعل تربوي ذي معنى. ومن خلال تتبع التحولات المعاصرة في الفكر التقويمي، ظهر أن التجديد الحقيقي يقوم على الانتقال من الأداة إلى الغاية، ومن النتيجة إلى الدليل، ومن الدليل إلى الاستدلال، ومن الاستدلال إلى القرار، ومن القرار إلى تعلم جديد. كما اتضح أن جودة التقويم لا تنفصل عن صدقه وعدالته ووضوح معاييرها، ولا عن قدرة المعلم على فهم الأدلة واستخدامها، ولا عن مشاركة المتعلم تدريجيًا في تقويم عمله وتوجيه تعلمه.

وقد قدم الكتاب مفهوم **التقويم من أجل التعلم والنماء** بوصفه إطارًا تركيبياً يجمع هذه الأبعاد داخل رؤية واحدة. فالتعلم يشير إلى التحسن في المعرفة والفهم والمهارات والكفايات، أما النماء فيشير إلى الأفق الأوسع الذي يصبح فيه المتعلم أكثر قدرة على الحكم على جودة عمله، ومراجعته، وتنظيم تعلمه، وتحمل مسؤولية تطويره. ومن هنا لا يكون نجاح التقويم في تحسين المنتج الحالي فقط، بل في أن يسهم تدريجيًا في بناء **متعلم أقدر على تحسين تعلمه بنفسه**.

وفي الوقت نفسه، رفضت هذه الرؤية أن يؤدي توسيع مفهوم النماء إلى توسيع غير مشروع لسلطة التقويم؛ فالإنسان أكبر من درجاته وملفاته وبياناته، وبعض أهم جوانب شخصيته وقيمه لا يجوز اختزالها في مقاييس رقمية. ومن هنا كان العدل والكرامة والأمانة والتبني والإحسان والمسؤولية وحدود الحكم مبادئ بنيوية في النموذج، لا إضافات أخلاقية تأتي بعد اكتمال القياس. كما أظهر الكتاب أن البيئة الرقمية والذكاء الاصطناعي لا تلغي هذه المبادئ، بل تجعل الحاجة إليها أشد. فكلما اتسعت القدرة على جمع البيانات وتحليلها وإنتاج الأحكام والتغذية الراجعة، ازدادت ضرورة التحقق

من معنى الدليل، وحماية الخصوصية، ومراجعة التحيز، والحفاظ على الوكالة البشرية. والذكاء الاصطناعي يمكن أن يعزز قدرة المعلم والمتعلم، لكنه لا ينبغي أن يحل محل المسؤولية الإنسانية عن الغاية والحكم والقرار.

وانتهى الكتاب إلى النموذج المتكامل للتقويم من أجل التعلم والنماء، الذي يمكن اختزال دورته في ست حركات مترابطة:

وَجَّهَ ← استشر ← فسّر ← استجب ← أشرك ← نمّ.

وهي دورة لا تنتهي بالنتيجة، بل تبدأ منها دورة جديدة؛ لأن التقويم المتجدد لا يسأل فقط: ماذا حقق المتعلم؟ بل يسأل أيضًا: ما الذي تعنيه الأدلة؟ وما الخطوة التالية؟ وهل أصبح المتعلم أكثر قدرة على فهم تعلمه وصناعته؟ ولا يدعي هذا النموذج أنه يقدم وصفة نهائية أو بديلاً عن النظريات العلمية الراسخة في القياس والتقويم، وإنما يقترح إطاراً قابلاً للتطبيق والبحث والمراجعة، يجمع بين المعرفة التقويمية المعاصرة والرؤية الإنسانية والقيمية، ويفتح المجال أمام تطوير ممارسات ودراسات عربية أكثر أصالة واتصالاً بالواقع. وفي النهاية، يمكن تلخيص رسالة الكتاب في عبارة واحدة:

إن غاية التقويم ليست أن نعرف أين يقف المتعلم فحسب، بل أن نستخدم هذه المعرفة بصدق وعدل لكي نساعد على أن يتقدم، وأن يصبح مع الزمن أكثر قدرة على معرفة طريقه ومراجعة عمله وتحمل مسؤولية تعلمه. وهكذا ينتقل التقويم التربوي من أن يكون أداة للحكم على التعلم إلى أن يصبح . في أفضل صوره . أداة لصناعة التعلم والنماء .

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

ابن جماعة، محمد بن إبراهيم. (د.ت.). *تذكرة السامع والمتكلم في أدب العالم والمتعلم*. دار الكتب العلمية.

ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد. (1988). *مقدمة ابن خلدون* (خليل شحادة، تحقيق؛ سهيل زكار، مراجعة؛ ط. 2). دار الفكر.

ابن سحنون، محمد بن سحنون. (1929). *آداب المعلمين* (حسن حسني عبد الوهاب، تحقيق). مطبعة العرب.

ابن ماجه، محمد بن يزيد القزويني. (د.ت.). *سنن ابن ماجه* (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء الكتب العربية.

أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني. (د.ت.). *سنن أبي داود* (محمد محيي الدين عبد الحميد، تحقيق). المكتبة العصرية.

أزمري، مريم. (2022). *ثقافة التقويم وكيفية ممارسته عند المدرس: دراسة ميدانية*. مجلة مؤثر للدراسات الاستطلاعية، 2(4)، 248-223.

الأنصاري، خالد. (2024). *التقويم الإلكتروني: آليات تفعيله وسبل توظيفه نحو تجديد الممارسة النقيمية*. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد مؤتمرات وندوات، 102-121.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (1422هـ). *الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه: صحيح البخاري* (محمد زهير بن ناصر الناصر، تحقيق؛ ط. 1). دار طوق النجاة.

الترمذي، محمد بن عيسى. (1998). *الجامع الكبير: سنن الترمذي* (بشار عواد معروف، تحقيق). دار الغرب الإسلامي.

الجهني، نوف حمود حمدان. (2022). فاعلية برمجية تعليمية قائمة على التغذية الراجعة في تنمية مهارة حل المسائل في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(37)، 75-99.

حاجي، خديجة بنت محمد عمر. (2023). ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة ومعوقاته من وجهة نظرهن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 16(3)، 700-737.

حسب النبي، أحمد محمد نبوي. (2015). التغذية الراجعة والتقويم التكويني في التعليم العالي. *مجلة العلوم التربوية*، 23(3)، 402-420.

ريان، عادل عطية. (2015). ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 23(1)، 272-300.

الروقي، راشد محمد عبود. (2022). درجة استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة لأساليب التقويم اللغوي ضمن متطلبات التعليم عن بعد. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، 30(5)، 212-230.

الزرنوجي، برهان الدين. (2024). *تعليم المتعلم في طريق التعلم* (صلاح الدين الخيمي ونذير حمدان، تحقيق؛ ط. 7). دار ابن كثير.

الزهراني، عبد العزيز عثمان. (د.ت.). أثر استخدام التقويم الذاتي القائم على قواعد تقدير الأداء في تنمية الدافعية الداخلية الأكاديمية والتحصيل الدراسي في وحدة الإحصاء والاحتمالات لدى طلاب الصف الثالث الثانوي بمحافظة المخوة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*.

الزهراني، حصة إبراهيم. (2022). الصعوبات التي تواجه معلمات اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في توظيف أدوات التقويم الإلكتروني من وجهة نظرهن. *المجلة العربية للنشر العلمي*، 42، 756-781.

السيافي، علي عبد العزيز. (2022). واقع استخدام التقويم الإلكتروني في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين والطلاب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(33)، 41-22.

السعيد، حميد مسلم، والشيدي، خالد جمعة. (2022). توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفّي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. *مجلة المناهج وطرق التدريس*، 1(11)، 42-25.

الصغير، عبد الحق، ولطيفي، محمد، وأكريكر، شفيق. (2020). الثقافة التقييمية والممارسة الصفية للتقويم: أية علاقة؟ دراسة استكشافية. *المجلة المغربية للتقييم والبحث التربوي*، 3(3).

عبد الواحد أوغلو، علي. (2024). الكفايات التقنية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها لقياس وتقويم مستويات طلابهم إلكترونياً. *مجلة RumeliDE لأبحاث اللغة والأدب*، 38، 1268-1251.

العايب، صالح، وطباع، فاروق. (2022). فعالية التقويم التكويني في تحسين الفعالية الذاتية الأكاديمية واستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى تلاميذ السنة الرابعة متوسط. *الروائز*، 6(2)، 346-330.

العياصرة، محمد عبد الكريم، والشبيبي، ثريا سليمان. (2012). واقع استخدام معلمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للتغذية الراجعة التصحيحية الفورية في المناقشات الصفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(1)، 163-131.

عساف، محمود عبد المجيد، وجرغون، وفاء محمد. (2023). جودة أدوات التقويم الإلكتروني وعلاقتها بالمواطنة الرقمية لدى المعلمين في المحافظات الجنوبية بفلسطين. *مجلة جامعة الأقصى: سلسلة العلوم التربوية والنفسية*، 6(1)، 277-249.

علام، صلاح الدين محمود. (2003). *التقويم التربوي المؤسسي: أسسه ومنهجيّاته وتطبيقاته في تقويم المدارس*. دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود. (2009). *التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود. (2017). القياس والتقويم التربوي والنفسي: أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة (ط. 6). دار الفكر العربي.

عودة، أحمد سليمان. (2005). القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط. 3، مزيدة ومنقحة). دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغزالي، أبو حامد محمد بن محمد. (د.ت.). إحياء علوم الدين. دار المعرفة.

فرهود، نداء محمود. (2002). التقويم الذاتي الشامل لأداء الجامعات مدخل للتطوير وضمان نوعية وجودة التعليم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للبحوث الإنسانية والاجتماعية، 1.

الكيلاني، ماجد عرسان. (1985). تطور مفهوم النظرية التربوية الإسلامية: دراسة منهجية في الأصول التاريخية للتربية الإسلامية (ط. 2). دار ابن كثير.

الماوردي، علي بن محمد. (1973). أدب الدنيا والدين (مصطفى السقا، تحقيق؛ ط. 4). مكتبة مصطفى البابي الحلبي.

المزيني، تهاني بنت عبد الرحمن بن علي. (2015). فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تنمية الجانبين المعرفي والمهاري وإكساب مهارات التعلم المنظم ذاتيًا وتحسين التفكير التأملي لدى طالبات اللغة الإنجليزية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم التربوية، 3، 67-130.

مسلم، مسلم بن الحجاج. (د.ت.). المسند الصحيح المختصر بنقل العدل عن العدل إلى رسول الله صلى الله عليه وسلم: صحيح مسلم (محمد فؤاد عبد الباقي، تحقيق). دار إحياء التراث العربي.

مستغفر، نورة. (2024). التقويم الذاتي وتجديد الممارسة. مجلة عطاء للدراسات والأبحاث، عدد مؤتمرات وندوات، 161-172.

نجادات، أحمد محمد، وقزاقزة، سليمان محمد يونس. (2018). التغذية الراجعة وتطبيقاتها في التربية الإسلامية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 12(2)، 600-633.

النحلاوي، عبد الرحمن. (2007). *أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع* (ط. 25). دار الفكر.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Foreign References

Al-Akbari, S., Nikolov, M & ,Hódi ,Á .(2025) .EFL teachers 'language assessment literacy training needs .*Social Sciences & Humanities Open*, 11 , .101254DOI: 10.1016/j.ssaho.2024.101254

-Alderson, J. C & ,Wall, D. (1993). Does washback exist ?*Applied Linguistics*, 14 .129–115 ,(2)DOI: 10.1093/applin14.2.115/

-American Educational Research Association, American Psychological Association & ,National Council on Measurement in Education .(2014) . *Standards for educational and psychological testing* .American Educational Research Association.

-Anghel, E ,.Khorramdel ,L & ,von Davier, M. (2024). The use of process data in large-scale assessments: A literature review .*Large-scale Assessments in Education*, 12 ,Article 13. DOI: 10.1186/s40536-024-00202-1

-Ashford-Rowe, K., Herrington, J & ,Brown, C. (2014). Establishing the critical elements that determine authentic assessment .*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 .222–205 ,(2)DOI: 10.1080/02602938.2013.819566

-Au, W. (2007). High-stakes testing and curricular control: A qualitative metasynthesis .*Educational Researcher*, 36 .267–258 ,(5)DOI: 10.3102/0013189X07306523

-Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment .*Higher Education*, 32 .364–347 ,(3)DOI: 10.1007/BF00138871

-Black, P & ,Wiliam, D. (1998a). Assessment and classroom learning . *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5 .74–7 ,(1)DOI: 10.1080/0969595980050102

-Black, P & ,Wiliam, D. (1998b). Inside the black box: Raising standards through classroom assessment .*Phi Delta Kappan*.148–139 ,(2)80,

-Black, P & ,Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment .*Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21–5 ,(1) .31DOI: 10.1007/s11092-008-9068-5

- Black, P & ,.Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy .
Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 25 .575–551 ,(6)
DOI0969594/10.1080 :X.2018.1441807
- Bloom, B. S., Hastings ,J. T & ,.Madaus, G. F .(1971) .*Handbook on formative and summative evaluation of student learning* .McGraw-Hill.
- Boud, D & ,.Dawson, P. (2023). What feedback literate teachers do: An empirically-derived competency framework .*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 .171–158 ,(2)DOI: 10.1080/02602938.2021.1910928
- Boud, D & ,.Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design .*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 ,(6) .712–698DOI: 10.1080/02602938.2012.691462
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M & ,.Stobart, G . .(2002)*Assessment for learning: 10 principles* .Assessment Reform Group.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers .*Educational Measurement: Issues and Practice*, 30 .12–3 ,(1)DOI: 10.1111/j.1745-3992.2010.00195.x
- Brookhart, S. M. (2018). Appropriate criteria: Key to effective rubrics .*Frontiers in Education*, 3 ,Article 22. DOI: 10.3389/feduc.2018.00022
- Buckingham Shum, S., Lim, L.-A., Boud, D., Bearman, M & ,.Dawson, P. (2023). A comparative analysis of the skilled use of automated feedback tools through the lens of teacher feedback literacy .*International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 20 ,Article 40. DOI: 10.1186/s41239-023-00410-9
- Butler, R. (1988). Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest, and performance .*Journal of Educational Psychology*, 80 .482–474 ,(4)DOI: 10.1037/0022-0663.80.4.474
- Carless, D & ,.Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback .*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 .1325–1315 ,(8)DOI: 10.1080/02602938.2018.1463354
- Carless, D & ,.Winstone, N. (2023). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy .*Teaching in Higher Education*, 28 .163–150 ,(1) DOI: 10.1080/13562517.2020.1782372

-Chai, H., Hu, T & ,Wu, L. (2024). Computer-based assessment of collaborative problem-solving skills: A systematic review of empirical research .*Educational Research Review*, 43 .100591 ,DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100591

-Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D & , Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives .*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44 .36–25 ,(1) DOI: 10.1080/02602938.2018.1467877

-DeLuca, C., LaPointe-McEwan, D & ,Luhanga, U. (2016). Approaches to Classroom Assessment Inventory: A new instrument to support teacher assessment literacy .*Educational Assessment*, 21 .266–248 ,(4)DOI: 10.1080/10627197.2016.1236677

-Earl, L. M .(2013) .*Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2nd ed.). Corwin.

-Feder, L & ,Cramer, C. (2025). Research on portfolios in teacher education: A systematic review .*European Journal of Teacher Education*, 48 .525–508 ,(3) DOI: 10.1080/02619768.2023.2212870

-Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry .*American Psychologist*, 34 .911–906 ,(10) DOI: 10.1037/0003-066X.34.10.906

-Foster, N & ,Piacentini, M. (Eds.) .(2023) .*Innovating assessments to measure and support complex skills* .OECD Publishing. DOI: 10.1787/e5f3e341-en

-Franz, D. J., Richter, T., Lenhard, W., Marx, P., Stein, R & ,Ratz, C. (2023). The influence of diagnostic labels on the evaluation of students: A multilevel meta-analysis .*Educational Psychology Review*, 35 ,Article 17 .DOI: 10.1007/s10648-023-09716-6

-Gulikers, J. T. M ,.Bastiaens ,T. J & ,Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment .*Educational Technology Research and Development*, 52 .86–67 ,(3)DOI: 10.1007/BF02504676

-Halstead, J. M. (2004). An Islamic concept of education .*Comparative Education*, 40 .529–517 ,(4)DOI: 10.1080/0305006042000284510

-Halstead, J. M. (2007). Islamic values: A distinctive framework for moral education ?*Journal of Moral Education*, 36 .296–283 ,(3)DOI: 10.1080/03057240701643056

-Hattie, J & ,Timperley, H. (2007). The power of feedback .*Review of Educational Research*, 77 .112–81 ,(1)DOI003465430298487/10.3102 :

- Jonsson, A & ,Svingby, G. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences .*Educational Research Review*, 2 ,(2) .144–130DOI: 10.1016/j.edurev.2007.05.002
- Kane, M. T. (2013). Validating the interpretations and uses of test scores .*Journal of Educational Measurement*, 50 .73–1 ,(1)DOI: 10.1111/jedm.12000
- Latif, M. W & ,Wasim, A. (2022). Teacher beliefs, personal theories and conceptions of assessment literacy—A tertiary EFL perspective .*Language Testing in Asia*, 12 ,Article 11. DOI: 10.1186/s40468-022-00158-5
- Leenknecht ,M. J. M & ,Carless, D. (2023). Students ’feedback seeking behaviour in undergraduate education: A scoping review .*Educational Research Review*, 40 .100549 ,DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100549
- Lipnevich ,A. A & ,Panadero, E. (2021). A review of feedback models and theories: Descriptions, definitions, and conclusions .*Frontiers in Education*, 6 , .720195DOI: 10.3389/feduc.2021.720195
- Little, T., Dawson, P., Boud, D & ,Tai, J. (2024). Can students ’feedback literacy be improved? A scoping review of interventions .*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49 .52–39 ,(1)DOI: 10.1080/02602938.2023.2177613
- Miao, F & ,Cukurova, M .(2024) .*AI competency framework for teachers* . UNESCO.
- Miao, F & ,Holmes, W .(2023) .*Guidance for generative AI in education and research* .UNESCO.
- Miao, F ,.Shiohira ,K & ,Lao, N .(2024) .*AI competency framework for students* .UNESCO.
- Muhammad, F. H. N & ,Bardakçı ,M. (2019). Iraqi EFL teachers ’assessment literacy: Perceptions and practices .*Arab World English Journal*, 10–431 ,(2) .442DOI: 10.24093/awej/vol10no2.33
- National Research Council .(2001) .*Knowing what students know: The science and design of educational assessment*) J. W. Pellegrino, N .Chudowsky & ,R. Glaser, Eds.). National Academy Press. DOI: 10.17226/10019
- Nicol, D. J & ,Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice .*Studies in Higher Education*, 31 .218–199 ,(2)DOI: 10.1080/03075070600572090

- Nieminen, J. H. (2025). How does assessment shape student identities? An integrative review .*Studies in Higher Education*, 50 .305–287 ,(2)DOI: 10.1080/03075079.2024.2334844
- OECD .(2025) .*Unlocking high-quality teaching* .OECD Publishing. DOI: 10.1787/f5b82176-en
- OECD .(2026) .*PISA 2025 assessment and analytical framework* .OECD Publishing. DOI: 10.1787/86c36975-en
- Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research .*Frontiers in Psychology*, 8 ,Article 422. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.00422
- Panadero, E., Jonsson, A & ,Botella, J. (2017). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses .*Educational Research Review*, 22 .98–74 ,DOI: 10.1016/j.edurev.2017.08.004
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L & ,Fernández-Castilla, B. (2023). Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review .*Educational Psychology Review*, 35 ,Article 113. DOI: 10.1007/s10648-023-09823-4
- Panadero, E & ,Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements .*Educational Research Review*, 35 .100416 ,DOI: 10.1016/j.edurev.2021.100416
- Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: A systematic review .*Frontiers in Education*, 8 .1217167 ,DOI: 10.3389/educ.2023.1217167
- Pastore, S & ,Andrade, H. L. (2019). Teacher assessment literacy: A three-dimensional model .*Teaching and Teacher Education*, 84 .138–128 ,DOI: 10.1016/j.tate.2019.05.003
- Rasooli, A., Zandi, H & ,DeLuca, C. (2018). Re-conceptualizing classroom assessment fairness: A systematic meta-ethnography of assessment literature and beyond .*Studies in Educational Evaluation*, 56 .181–164 ,DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.12.008
- Ryan, R. M & ,Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions .*Contemporary Educational Psychology*, 61 .101860 ,DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Sadler, D. R .(1989) .Formative assessment and the design of instructional systems .*Instructional Science*, 18 .144–119 ,(2)DOI: 10.1007/BF00117714

- Shepard, L. A. (2000). The role of assessment in a learning culture .*Educational Researcher*, 29 .14–4 ,(7)DOI: 10.3102/0013189X029007004
- Tai, J ,.Ajjawi ,R., Boud, D., Dawson, P & ,.Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: Enabling students to make decisions about the quality of work .*Higher Education*, 76 .481–467 ,(3)DOI: 10.1007/s10734-017-0220-3
- von der Embse ,N., Jester, D., Roy, D & ,.Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review .*Journal of Affective Disorders*, 227 .493–483 ,DOI: 10.1016/j.jad.2017.11.048
- Wiggins, G. (1990). The case for authentic assessment .*Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 2 ,Article 2. DOI: 10.7275/ffb1-mm19
- Wiggins, G & ,.McTighe, J .(2005) .*Understanding by design* (Expanded 2nd ed.). ASCD.
- Wiliam, D .(2011) .*Embedded formative assessment* .Solution Tree Press.
- Wisniewski, B., Zierer, K & ,.Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research .*Frontiers in Psychology*, 10 , .3087DOI: 10.3389/fpsyg.2019.03087
- Winstone, N. E., Nash, R. A., Parker, M & ,.Rowntree, J. (2017). Supporting learners ' agentic engagement with feedback: A systematic review and a taxonomy of recipience processes .*Educational Psychologist*, 52 .37–17 ,(1)DOI : 00461520.2016.1207538/10.1080
- World Economic Forum .(2025) .*The future of jobs report 2025* .World Economic Forum.
- Xu, Y & ,.Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization .*Teaching and Teacher Education*, 58 .162–149 ,DOI: 10.1016/j.tate.2016.05.010
- Yan, Z., Lao, H., Panadero, E., Fernández-Castilla, B., Yang, L & ,.Yang, M. (2022). Effects of self-assessment and peer-assessment interventions on academic performance: A meta-analysis .*Educational Research Review*, 37 .100484 ,DOI: 10.1016/j.edurev.2022.100484
- Yan, Z., Wang, X., Boud, D & ,.Lao, H. (2023). The effect of self-assessment on academic performance and the role of explicitness: A meta-analysis .*Assessment & Evaluation in Higher Education*, 48 .15–1 ,(1)DOI: 10.1080/02602938.2021.2012644

-Zhang, K., Yılmaz, R ,.Ustun ,A. B & ,.Karaoğlu Yılmaz, F. G. (2023).
Learning analytics in formative assessment: A systematic literature review .*Journal
of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 14(Special Issue),
359 .381—DOI: 10.21031/epod.1272054