

تقويم برامج التعليم عن بعد

الاستاذ الدكتور وليدخضر الزند
معهد التربية/ الجامعة الاسلامية العالمية- ماليزيا

الخلاصة

تناولت الورقة موضوع تقويم وتطوير التعليم عن بعد باعتباره نوع جديد ومتميز من انواع التعليم الذي يمزج بين استخدام التقنيات والتكنولوجيا الحديثة والتعليم المعتمد على التعلم الذاتي في آن معا. تم التطرق في هذه الورقة اولا إلى التعليم عن بعد كتاريخ وفلسفة ومجالات وأهداف لها سمات خاصة، كذلك أساليبه وعناصره وخصائصه. في المحور الثاني تناولت الورقة موضوع التقويم باعتباره بحث تطبيقي له أغراض خاصة يهدف إلى الكشف عن جوانب القوة لتأصيلها في أي برنامج تعليمي، أو جوانب الضعف لتعديلها أو تغييرها بغية التحسين والتطوير. للتقويم تعريفات وتوجهات وسياقات مختلفة تم استعراضها مع المزج بين التقويم والتصميم سيما للتعليم عن بعد كي نتيح للقارئ التعرف على التقويم واجرائاته ونماذجه ومجالاته والتعليم عن بعد ووسائله وآلياته. تضمنت الورقة ايضا مبادئ وأساسيات التقويم ثم متى، ولماذا، وماذا نقوم وأنماط التقويم ونماذجه والجهات التي تقوم به. في البعد والمحور الثالث لهذه الورقة تم توليف اجراءات وخصائص التقويم ونماذجه مع آليات التعليم عن بعد ومراحل تنفيذه مع ابراز العلاقة بين التصميم والتقويم والتطوير عبر مراحل إعداد برامج التعليم عن بعد.

Abstract

The aim of this paper is to present and discuss the process, models and fields of evaluations and distance education, In order to ensure quality programs and courses, evaluations are conducted in higher educational settings. Evaluations provide important information to university administrators and instructors: information that can prevent programs or courses from floundering or failing to meet the needs and goals of students. What works for traditional courses in the way of instruction and evaluation will not work for distance education courses without modification. Traditional courses and distance education courses are dissimilar enough to warrant different student and administrative evaluation procedures. Paper has three trends, one on distance education history, philosophy, principles, fields and structures. The second trend includes Evaluation different concepts, goals, principles, models and processes. In the third trend the mixing and implication of evaluation processes on distance education have been presented.

المقدمة

يعتبر التعليم عن بعد أحد أساليب التعليم الذاتي الذي ظهر امتداداً أو مرافقاً وتعزيزاً لنظام التعليم المفتوح Open Learning System والتعليم مدى الحياة Life Long Education أو التعليم المستمر. وجاء ظهوره استجابة طبيعية للطلب الشعبي العالي على التعليم من كافة شرائح المجتمع، وفي التعليم العالي بشكل خاص، وكذلك استجابة لمواجهة الثورة المعرفية والانفجار الهائل في حجم المعارف الإنسانية والتطور العلمي ودخول التكنولوجيا في مجالات الحياة كافة خاصة في الخمسين سنة الماضية. لقد أصبح هذا النوع من التعليم سيما بعد التسهيلات التقنية التي ظهرت في العالم وانتشار تكنولوجيا المعلومات باستخدام الأقمار الصناعية علاجاً فعالاً في توفير فرص التعليم وإثراء الخبرات كذلك منح الشهادات للأفراد الذين لم يستطيعوا إكمال دراستهم العليا أو من الذين لا يستطيعون الانقطاع عن العمل والتفرغ للتعلم - أي الذين حرّموا من التعليم النظامي في مرحلة من مراحل حياتهم. حتى عام ١٩٩٨ تم حساب ٥٤٤٧٠ مادة تعليمية تقدم في كليات وبرامج التعليم عن بعد الى ١٦٦١١٠٠ طالبا منهم في التعليم العالي ٦٧٠ ١٠٣٦٣

(Lewis ,et al 1998 Miller &King2000). اما اليوم فان برامج التعليم عن بعد قد زادت بوتائر عالية واصبحت منافسا مهما للتعليم التقليدي سيما في التعليم العالي لذا فان التعرف على أسس تصميمها وتقييمها وتطويرها امر ضروري جدا، وما هذه الورقة الا محاولة متواضعة لاستعراض خصائص برامج التعليم عن بعد وفلسفتها وأسس استخدام الانواع المختلفة من نماذج ووسائل التقييم لتطوير تلك البرامج.

هدف الورقة: تهدف هذه الورقة الى استعراض و مناقشة ما يأتي:

- ١- فلسفة وخصائص وانواع برامج التعليم عن بعد.
- ٢- استعراض النماذج والوسائل المتاحة لتقييم برامج التعليم عن بعد.
- ٣- التعرف على العلاقة بين التصميم والتقييم والتطوير لبرامج التعليم عن بعد.

وعليه قسمت الورقة الى ثلاثة محاور: الاول استعراض التعليم عن بعد، والثاني اختص بجميع جوانب التقويم، والثالث حاول الربط بين التقويم وسبل استخدام اجراءاته واساليبه لتطوير برامج التعليم عن بعد.

اولاً: التعليم عن بعد

- لمحة تاريخية عن نشوء التعليم عند بعد:

بدأ التعليم عن بعد كتعليم بالمراسلة في حوالي عام ١٨٤٠ (Hencken2007) وأصبح أوسع انتشاراً في عشرينيات وثلاثينيات القرن العشرين. ثم أصبحت الإذاعة أداة إضافية في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين ثم دخل التلفزيون لأول مره في خمسينيات القرن العشرين، أما الوسائط المتعددة فقد دخلت التعليم عن بعد في بداية سبعينيات القرن العشرين وقد بدأ استعمال أنظمة التعليم عن بعد بواسطة الاتصال الإلكتروني (online) منذ العام ١٩٨٥ حيث بدأ استعمال البريد الإلكتروني (E-mail) والمؤتمرات بالحاسوب (Computer Conferencing) والتي تطورت الآن إلى المؤسسات الافتراضية (Virtual Institution) وما يسمى بـ Asynchronous Learning Networks (ALN) أي (شبكات التعلم الغير متزامنة) (Miller &King 2003). لقد كان التعليم بالمراسلة موجهاً أساساً للناضجين وفي مجالات محددة ويعتمد على الكلمة المكتوبة ولم يكن التعليم بالمراسلة في مجمله مخصصاً لمنح درجات علمية ولكنه كتطور طبيعي ساعد في تطوير كتابة المادة التعليمية المخصصة للتعليم عن بعد لتكتب بطريقة معينة مما سنتطرق إليه لاحقاً، وحتى عام ١٩٨٢ كان أسم التعليم بالمراسلة موجوداً بحيث كان المجلس العالمي للتعليم المفتوح والتعليم عن بعد يحمل أسم المجلس العالمي للتعليم بالمراسلة وعُيّر الأسم في المؤتمر الثاني عشر لهذا المجلس في ذلك العام وذلك اعترافاً بالتغيير الكبير الذي حدث في طريقة إيصال المادة الدراسية للمتعلمين (سناده، ١٩٩٩، ص٢٥).

أن التعليم العادي وفي مختلف مراحلها يعتمد المواجهة بين المعلم والمتعلم والتفاعل مع المواد التعليمية المستخدمة في موقف تعليمي معين، في مكان معين هو المدرسة أو المعهد أو الجامعة، (أما التعلم عن بعد فهو موقف تعليمي - تعليمي تحتل فيه وسائل الاتصال والتواصل المتوفرة، كالمطبوعات وشبكات الهواتف والتلكس وأنظمة التلفاز والحاسوب الإلكتروني وغيرها من الأجهزة السلوكية واللاسلكية دوراً أساسياً في التغلب على مشكلة المسافات البعيدة التي تفصل بين المعلم والمتعلم بحيث تتيح فرصة التفاعل المشترك)، أي تسخير أكبر عدد ممكن من وسائل الاتصال التعليمية في التغلب على بعد المسافات ومواجهة المعلم والمتعلم وفرص

التفاعل بينهما. وهو في تنظيم توصيل العلم والمعرفة إلى طالب (بعيد) عن المؤسسة التعليمية لا يستطيع أن يتفرغ لطلب العلم كما يستطيع زميله في النظام المدرسي (الزند ٢٠٠٤). وعليه فقد انتشر هذا التعليم في مجالات رئيسية هي:

أ: التعليم الجامعي
ب: تدريب المعلمين أثناء الخدمة
ج: برامج التدريب العامة
فلسفة التعليم عن بعد:

أن فلسفة التعليم عن بعد تستند إلى مسلمات مفادها تمكين للإنسان التعلم مدى الحياة، فعملية التعلم لا تحدها مرحلة دراسية واحدة أو مجموعة مراحل بل ما دام الإنسان حياً يبقى دائماً بحاجة إلى استكمال عملية التعلم، الأمر الذي يتطلب وجود أشكال عديدة من وسائل التعليم بما يتناسب ومرحلته العمرية أو مهنته وموقع عمله أو مسكنه وحاجاته التي أكدتها الشرائع السماوية وحقوق الإنسان.

إن برامج التعليم في المؤسسات التقليدية في الوطن العربي يجب أن تتكيف وفق متطلبات المتعلم، ونقل التجارب العالمية إلى مؤسساتنا التعليمية مما يستلزم إعادة النظر في هياكل الأنظمة الحالية، وإعادة تنظيمها بما ينسجم وأهداف التنمية الشاملة، وما تفرزه ثورة المعلومات في مجالات الاتصالات. ذلك لأن التعليم عن بعد يؤكد على الآتي:

- أ- حق الفرد في الوصول إلى المعرفة حتى ولو كانت بعيدة.
- ب- حق الأفراد في الفرص التعليمية حتى وإن تجاوزها الزمن.
- ج- التحول من التعليم إلى التعلم أو من نشاط المعلم إلى نشاط المتعلم.
- د- تدفق المعلومات إلى المتعلم بالمشاهدة وعن بعد، وبالتعامل مع البرنامج المنقول بوسائط متعددة.
- هـ- تكيف المتعلم مع برنامج التعليم وفقاً لحاجاته واهتماماته وقدراته وسرعته الذاتية وتعلمه الذاتي.
- و- انخفاض كلفة التعليم المفتوح والتعليم عن بعد عن كلفة التعليم النظامي الجامعي.
- ز- أن يعمل في مؤسسات التعليم المفتوح والتعليم عن بعد متخصصون إداريون وأكاديميون ومتعاونون مع مبرمجين تربويين ومبرمجين حاسوبيين.

– أهداف التعليم عن بعد: تتركز أهداف التعليم عن بعد في تحقيق ما يأتي:

١. توفير فرص التعليم لكل مواطن مع الإيمان بقيمة استمرارية التعلم ومواصلته، ومنحه حرية الدراسة تبعاً لرغبته وأماكنه الذاتية والعقلية والمعرفية.

٢. يوفّر لراباب العمل نمواً مهنيّاً أكثر فاعليّة من حيث الكفاءة والكلفة لمواكبة التطورات المتلاحقة في مجالات المعرفة
٣. توفير أساليب ووسائل تعليمية مغايرة لتلك المستخدمة في المؤسسات التعليمية التقليدية.
٤. توفير فرص التعاون العلمي والتعليمي والبحثي بين مؤسسات التعليم في العالم العربي حيث أصبح بالإمكان الاعتماد على التكنولوجيا المتطورة في تبادل المعلومات والتعاون العلمي.
٥. إعداد وتنمية الكوادر البشرية في مجالات الحياة المختلفة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية حسب احتياجات المجتمع.
٦. إتاحة الفرصة أمام المهتمين في تلقي البرامج الثقافية والعلمية والتدريبية لتحقيق مبدأ التعليم الشعبي المستمر، وقد يترتب على الالتحاق ببعض هذه البرامج الحصول على مؤهل جامعي، .
٧. الإسهام في حل المشكلات الناجمة عن عجز مؤسسات التعليم العالي التقليدية عن استيعاب الأعداد الهائلة المتزايدة من طلاب الدراسة الجامعية الذين يمتلكون الرغبة والقدرة على ذلك.
٨. توفير الفرص لمن فاتهم إكمال تعليمهم مما يحقق مبدأ ديمقراطية التعليم وتكافؤ فرص التعليم الجامعي رغم تباين الظروف الاجتماعية والاقتصادية للطلبة.
٩. تقديم برامج دراسية تلي احتياجات المجتمع وتساند خطط الإنماء الشامل، و الإسهام في بناء مواطن متكامل الثقافة، (قواسمة، و حمدان، ١٩٩٦، ص٨).
١٠. الإسهام في تعليم المرأة وتشجيعها على ذلك وبخاصة في المجتمعات غير المدنية لإرتفاع نسبة الأمية بين النساء.
١١. الإسهام في برامج محو الأمية وتعليم الكبار التي تشكل عبأً وثقلاً كبيراً للدول النامية بمختلف أنظمتها.

- عناصر التعليم عن بعد:

يتألف التعليم عن بعد من العناصر الآتية:

- ١- فئة الدارسين: معظمهم من أولئك الذين كانوا أقل حظاً من غيرهم في فرص التعليم، ومن الذين تركوا الدراسة النظامية بظروف اجتماعية أو اقتصادية أو نفسية في سن مبكرة، كما أن الغالبية العظمى من هذه الفئة تعمل في مجالات مختلفة بجانب الدراسة، وهم في الغالب يقبلون على الدراسة بدوافع شتى كالحصول على مكانة اجتماعية أو اقتصادية أو لتعميق

فهمهم للمهن التي يمارسونها أو لزيادة ثقافتهم وشغل وقت فراغهم بما ينفعهم. Benign et al 2009.

ب- لماذا يدرسون: معظم الدارسين يشتركون في التعليم المفتوح لدوافع كثيرة كما أسلفنا وإن كان أهم هذه الدوافع

إثبات الذات وتحسين الوضع الاجتماعي والاقتصادي . فعن طريق التعليم والشهادة العالية يمكن أن ينتقل الفرد من

فئة اجتماعية إلى فئة أخرى، كما تعتبر نظرة المجتمع إلى الفرد المؤهل الحائز على الشهادة الجامعية نظرة احترام

وتقدير. وأحيانا لتعلم مهارات أو استجابة لتطور تقني جديد أو حتى تغيير في طبيعة المهنة تبعاً لحاجة السوق .

ج- ماذا يدرسون: تتحدد البرامج والمقررات الدراسية في ضوء نوعية الدارسين وأوضاعهم وخلفياتهم التعليمية والثقافية

وإمكانياتهم والوسائل التعليمية المختلفة المتوفرة أو التي يمكن توفرها والتي بواسطتها يمكن أن تصل المعلومات إلى الدارسين

سواء عن طريق التعلم المباشر أو في أثناء اللقاءات التي تتم بين الدارسين والمشرفين الأكاديميين أو من خلال الدورات القصيرة

المدى، أو الانتقال إلى الدارسين في أماكن إقامتهم في بيوتهم ومواقع عملهم بدلاً من نقلهم إلى المركز الدراسي في الجامعة

المفتوحة، وهذا ما يستند إلى فلسفة التعليم المفتوح عن بعد.

د- كيف يدرسون: يستخدم في التعليم المفتوح والتعليم عن بعد جميع الأساليب والوسائل (الوسائط) التي تمكن الدارسين من

الوصول إلى أهداف البرنامج الدراسي وهناك وسائط مباشرة وغير مباشرة، ومنها ما هو تقليدي شائع الاستخدام ومنها ما هو

حديث وجديد. يتضمن النوع الأول:

الوسائط غير المباشرة

الوسائط المباشرة

١. المراكز الدراسية
١. المطبوعات والكتب وأدلة الدراسة
٢. اللقاءات التوجيهية والفردية
٢. المجالات الدورية ذات الصلة.
٣. الندوات والحلقات الدراسية
٣. مواد إذاعية وأشرطة سمعية.
٤. المؤتمرات وحلقات البحث.
٤. مواد مرئية (تلفازيه) وشرائط فيديو
٥. الدارسون والمشاعل التدريسية
٥. برامج كمبيوتر.
٦. المشروعات والنشاطات الميدانية
٦. حقائب تعليمية.
٧. الاتصالات التلفونية (الهاتف)
٧. التعيينات.

أما النوع الثاني: فيتضمن الوسائط الحديثة، وتضم: وسائل إلكترونية على مستويات عدة تستخدم جميعها لسد احتياجات التعليم

ومتطلباته حيث أنها توفر خطوط اتصالات ثنائية الاتجاه (تمثل علاقة تفاعلية ما بين الدارس والمشرف الأكاديمي) على عكس

الوسائل التقليدية كالمادة المطبوعة والراديو والتلفاز والأشرطة السمعية والبصرية وغيرها من وسائل الاتصال ذات الاتجاه الواحد.

ومن أهم الوسائط الحديثة التي أثبتت جدارتها في التعليم عن بعد:

- المؤتمرات المرئية Video Conferencing .
- المؤتمرات المسموعة Audio-Tele Conferencing .
- المؤتمرات بواسطة الحاسوب Computer Conferencing .
- المحادثات المباشرة على الهواء On Line Discussion .
- شبكة الاتصالات Internet .
- الكتب الإلكترونية E-Books .
- البريد الإلكتروني E-Mail .
- برامج القمر الصناعي Satellite Programs .
- وسائط إلكترونية حديثة مثل المكالمات الهاتفية والتلفازية متعددة الاطراف Conference Call

ثانياً التقييم-وتقويم برامج التعليم عن بعد

يمثل التقييم بصفة عامة مجموع الإجراءات والأساليب الكفيلة للكشف عن حركة مؤسسة او نظام ما بكل مكوناته وخواصه وفعالياته ونتائجه . ويتطلب التقييم بهذا المفهوم إصدار حكم أو قرار بشأن إنجاز أو تحصيل مخرج ما. ولا يقصد من وراء معرفة الحادث أو الواقع عملية التشخيص فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى التوصيات والقرارات اللاحقة لتصحيح المسار أو تعديله أو دفعه بحسب بعده أو قربه من تحقيق الأهداف المرسومة، ومن ثم البحث عن أنجع وأبجح الوسائل والسبل التي يمكن أن تؤدي إلى تحسين النوع وتطويره دونما خلل واضح أو كبير في عامل " الكم " الذي يرتبط بالعامل الأول إرتباطاً عضوياً ومصيرياً، حيث يستطيع الكم أن يصف السمة المقاسة ويفسرها ويقدمها للأخرين ويقارن بها بدرجة إتفاق واقناع أعلى مما يستطيعه الوصف النوعي في المجال (بابكر والزند ٢٠٠٤ :٦). كما يعرف التقييم مؤسسياً على انه مجموع الاجراءات البحثية الهادفة الى الكشف عن حركة ظاهرة او برنامج ابتداءً بحركة التصميم (مدخلات) ثم فاعلية التنفيذ (العمليات) وانتهاءً بالنتائج (المخرجات)، وبهذا توضع الظاهرة أو المنهج ضمن اطار نظمي شامل. واستخدام نموذج معالجة النظم خير ممثل لهذا المفهوم للتقويم

(McMillan & Schumacher 2001: 523) . كما عرف التقويم أيضاً على أساس أنه عملية التحقق بالتحربة أو الاختبار في مجالات قرار معين موضع الاهتمام وانتقاء البيانات المناسبة، وجمع وتحليل هذه البيانات من أجل التوصل إلى معلومات تلخيصية تفيد صانعي القرارات في الاختيار بين البدائل (Creswell 2008:271). يعني التقويم اذاً عملية منظمة مبنية على القياس يتم بواسطتها إصدار حكم على الشيء المراد قياسه في ضوء ما يحتوي من الخاصية الخاضعة للقياس، وفي التربية تعنى عملية التقويم بالتعرف على مدى ما تحقق لدى الطالب من الأهداف المصممة في المنهج واتخاذ القرارات بشأنها، ويعنى أيضاً بمعرفة التغيير الحادث في سلوك المتعلم وتحديد درجة ومقدار هذا التغيير.

شكل رقم ١ يمثل اهداف التقويم بشكل عام



العلاقة بين التقويم والقياس والتقييم:

القياس: يعرف القياس على أنه العملية التي تحدد بواسطتها كمية ما يوجد بالشيء من خصائص يمكن قياسها وفق معايير محددة مسبقاً، فعن طريق القياس نحصل على بيانات رقمية "كمية" أو ما يسمى بوصف كمي للشيء (McMillan & Schumacher 2001:544) اما التقييم فيعبر عن القرارات والتفسيرات المتخذة بعد تحليل البيانات وجمع الأدلة من الظاهرة. فمثلا تنطوي عملية التقويم لأي منهج تربوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة او غير مباشرة على المتعلم نفسه، كأن

يكون القرار استمرارية المنهج او إعادة النظر فيه او استبداله كلياً بناءً على مدى فعالية عناصره في تسهيل عملية التعلم، أو مدى فعاليته في احداث تقدم عند المتعلم نحو تحقيق أهداف كانت قد أعدت مسبقاً بالاتجاه المرغوب فيه. وهذه القرارات ينبغي ان تعتمد على متطلبات كمية ونوعية منفردة او مجمعة. (Patton 2000 :199).



مبادئ وأساسيات التقييم:

يرتبط التقييم كعمل علمي بثلاثة أبعاد أساسية، الأول يتعلق بالسؤال لماذا نقوم؟ أي بالجوانب المرجعية والفلسفية التي توطر عملية التقييم باعتباره بحثاً له خصائص خاصة.

أما البعد الثاني فيتمثل بالسؤال الخاص عن مَنْ نقوم؟ فالتقييم عملية ترتبط بالأشخاص او المؤسسات او المنظومات التي نريد تقويمها وأغراض ذلك التقييم، فالتقييم الفردي/الجزئي مثل تقويم الطالب، المعلم، الإدارة، المنهج يختلف تماماً عن تقويم نظام تعليمي او مدرسة او قسم علمي او جامعة او برامج تعليمية شاملة.

والبعد الثالث يتعلق بالسؤال الخاص عن كيف نُجري التقييم؟ فالتقييم يحد ذاته بحث تطبيقي ذو خصائص خاصة يحتاج الى فهم وادراك بمهدفه ومرجعياته ونماذجه وبالمحكات والمعايير التي نستخدمها والتي في ضوئها يتم اختيار المنهجية البحثية المطلوبة. فقد نستخدم المنهج المسحي بنوع معين من الدراسات، ومنهج دراسة الحالة او النمو والتطور او الدراسة الطولية او المستعرضة في دراسات غيرها.

كما ان إجراءات التقييم تتنوع أيضا تبعا الى الغرض من التقييم، فقد نستخدم الملاحظة المباشرة في نوع معين من التقييم فنلاحظ ونسجل بحواسنا او آليا كل ما نريد مراجعته، وقد نستخدم في نوع آخر الملاحظة غير المباشرة والمتمثلة بجمع البيانات عن طريق ادوات جمع البيانات البحثية المعروفة (اختبارات، استمارات، استبانات) . تتطلب هذه الحقائق من المقوم ان يكون ملماً ايضا بطريقة بناء وإعداد أدوات جمع البيانات الموسومة بالصدق والثبات.

وما دام التقييم بحثاً تطبيقياً فإنه بحاجة إلى جمع البيانات أما من المجتمع المراد دراسته ككل أو من عينات منه. وهذا يعني أن نتعرف على الكيفية التي نختار منها العينات. وبعد اختيار العينات يجب أن نتعلم كيف نجمع البيانات؟ ومن ثم كيف ننظم هذه البيانات حاسوبياً؟ كيف نحللها باستخدام مختلف الوسائل الإحصائية وباستخدام الحقيبة SPSS . وبعد التحليل بحاجة إلى أن نتعلم كيف نقرأ النتائج ونفهم طريقة تفسيرها؟ ومن ثم الوصول إلى استنتاجات وتوصيات مقنعة، وأخيراً كيف نكتب تقرير التقييم؟ وكيف نستفيد من التغذية الراجعة لتطوير العملية التعليمية بمختلف مستوياتها المؤسسية والفردية؟ المهم أن نعرف أن التقييم هو ما يأتي:

١. بحث تطبيقي خاص يمتاز انه يسعى نحو المنفعة.
٢. أنه كأى بحث علمي يحتاج إلى إطار فلسفي ومنهجية خاصة ينبثق عنها نموذج للتقييم يحدد مسارات التقييم ونمط محكاته او معاييرهِ.
٣. يحتاج إلى بناء أدوات لجمع البيانات وأسس لتحليلها إحصائياً.
٤. أن تتوفر لدى المقوم أساسيات إصدار الحكم أي المحكات والمعايير التي يستند عليها المقوم في إصدار الحكم.
٥. أن يستطيع المقوم استيعاب ليس فقط النتائج ولكن أسبابها وتفسير مبرراتها لأن اقتراح الحلول والمعالجات لا يحتاج فقط إلى الكشف عن مؤشرات الخلل بل أيضاً استيعاب الأسس أو الجذور وراء تلك النتائج كي تكون مقترحات وتوصيات المقوم أكثر علمية وعملية.
٦. أن معطيات التقييم تتطلب أن يكون للتقييم علاقة باستخدام القياس وهو عملية تكميم الأنواع وهذه يعبر عنها بالمقاييس، وهذه المقاييس قد تشكل كوححدات ذات طابع رتبي، ومقاييس كمية فاصلة أو مطلقة كمقاييس الطول والوزن والتحصيل أو ما شابه ذلك.

٧. كما أن للتقويم علاقة بما يسمى بإصدار الحكم أو التقييم حيث يتم إصدار الأحكام أو تقدير النتائج في ضوء المعطيات المتفق عليها.

٨. لا يمكن أن يتم التقييم أو التقدير بدون أن يمتلك القائمون على عملية التقويم المحكات والمعايير والتي تمثل الشروط أو المعطيات بحد الأدنى والأعلى كمقياس للسلوك المطلوب أو المرغوب. وقد يعبر عن تلك المحكات والمعايير كمياً على وفق درجة نجاح معينة أو ما تسمى بعبئة القطع ما دونها يمثل الفشل وما فوقها يعني النجاح. وقد يعبر عن المحكات والمعايير بأوزان أدائية مثل ممتاز - جيد - ضعيف - وقد يعبر عنها زمن محدد أو سرعة أو غير ذلك.

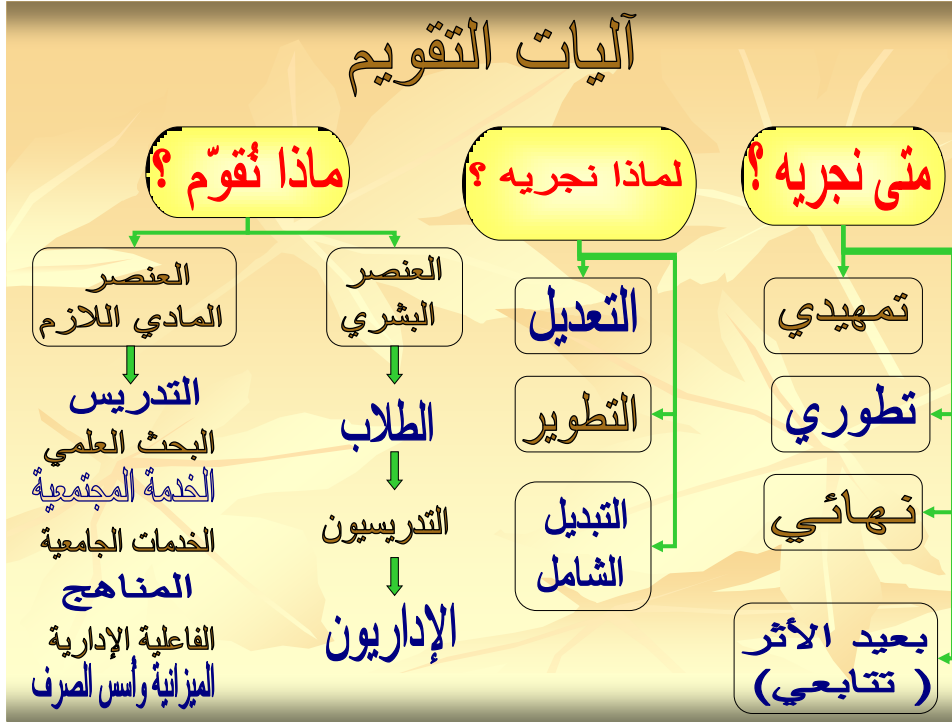
٩. لكل ظاهرة معايير وهي شروط ذاتية أو محلية من داخل الظاهرة نفسها وتقاس كفاءتها وفعاليتها في ضوءها أو محكات وهي شروط أو معطيات خارجية أو دولية يتبناها المقوم كي يقارن أداء الظاهرة التي يقوم بتقويمها في ضوء تلك المحكات. ولا تقويم بدون تلك المحكات والمعايير فهي الشروط الأساسية لإصدار الأحكام.

١٠. أن التقويم وسيلة لاستثمار نتائجه كتغذية راجعة في إعادة البناء والتغيير والتطوير، ولهذا ينبغي عند تصميم المشاريع أن لا يأخذ التقويم الجهد الأكبر والكلفة الأكثر سيما في إعداد البحوث والدراسات الكشفية بل ما ينبغي استثماره هو ما ينتج عن التقويم من نتائج لصالح النمو والتطوير.

١١. أن العلاقة بين التخطيط والتقويم علاقة جدلية بدون تقويم لا تمتلك رؤيا حقيقية عن مسيرة الظاهرة أو الأبعاد المؤثرة فيها ولا يمكن بدون التقويم أن نضع أهدافاً واقعية للتحسين والتطوير، لهذا كان التقويم يسير جنباً إلى جنب مع التخطيط يسنده في رسم أهدافه وتحسين مراحل تنفيذه. كما يسير جنباً إلى جنب عبر مراحل التنفيذ كافة وتوضع له إجراءات خاصة تتناسب والمرحلة الزمنية للعمل.

١٢. كذلك يستخدم التقويم في نهاية العمل أو انتهاء واجب الظاهرة وتخصص له إجراءات خاصة والبعض ذهب أبعد من ذلك إذ أشار إلى أن التقويم الحقيقي لكل ظاهرة هو بعد انتهاء إعدادها أو تنفيذ عملها بفترة زمنية خاصة عندما تنطلق ومجتمع وسوق العمل. (الدليل ٢٠٠٨، الملف ١٩٩٢).

شكل رقم ٢ يمثل اليات التقويم الثلاثة الزمن والهدف ومادة التقويم



- متى يجري التقويم

١. التقويم القبلي (التمهيدي) Initial Evaluation

وهو التقويم الذي يرافق عملية او مستوى التخطيط أو يسبقه أحياناً ويسمى التقويم التمهيدي أو يطلق عليها أحياناً التدقيق قبل التنفيذ. هدفه الرئيس هو توفير المعلومات والبيانات الكافية لرسم السياسات واشتقاق الأهداف الأكثر موضوعية وواقعية. وفي تقويم المنهج يتم التركيز في هذه المرحلة من التقويم على مصاحبة التقويم لعملية التخطيط، إذ يتم تزويد المخطط بالضمانات التي تمكنه من الكشف عن الحاجات والمسارات التي تشتق من خلالها الرؤى والرسالة وفيما بعد تُرسم الاستراتيجيات التي توجه الأهداف.

٢. التقويم البنائي أو التكويني أو التطويري Affirmative Evaluation

وهو نوع الإجراءات والأساليب التدقيقية التي ترافق عملية التنفيذ بمراحله ومستوياته المختلفة، وأهم غرض لهذا النوع من التقويم هو ضمانه أن العمل يجري وفق ما خطط له وهو بذلك يقلص حجم الخسائر ويضمن تحقيق كفاءة عالية في الأداء ومستوى مطلوب في تحقيق المرامي والأهداف.

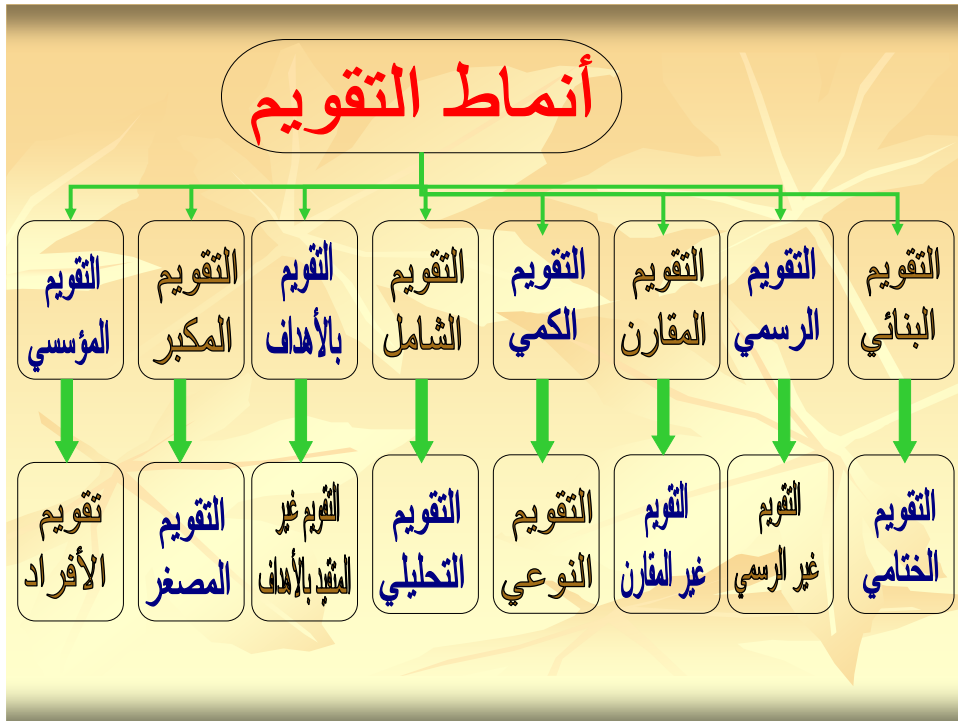
٣. التقويم النهائي أو الختامي Summative Evaluation

ويمثل هذا مجموع الإجراءات والأساليب النهائية التي يتم استخدامها في نهاية تنفيذ البرنامج ويمكن اعتبار الامتحانات النهائية ومناقشة الأطروحات أو تدقيق سلامة الأبنية الجديدة في نهاية تسليمها هندسياً هو نوع من التقييم النهائي وعادة تستخدم محكات قياسية أو أهداف كمعطيات ومؤشرات أساسية لعملية التقييم. والتقييم النهائي هو الحكم الفاصل على درجة النجاح والفشل تبعاً لأهداف المنهج.

٤. التقييم بعيد الأثر Fellow Up Evaluation

هو التقييم الذي يجري بعد فترة من انتهاء البرنامج. فمثلاً يحكم على كفاءة منهج إعداد كليات الهندسة لجامعة ما في ضوء نجاح خريجها في الكفاءة والعطاء في سوق العمل، وهذا المثل ينطبق على إعداد الأطباء والمدرسين وغيرهم وحتى بالنسبة للأجهزة والمعدات فقيمة الجهاز في السوق كالسيارة لا يظهر بشكل حقيقي إلا بعد فترة من استخدامها لتكتسب شهرتها. وصار هذا النوع من التقييم الأكثر استخداماً في بعض الدول الصناعية ويمثل لها المقياس الأساسي للجودة، فالأمريكان مثلاً لا يهتمون كثيراً لعمليات النظام بل بنتائج. (الزندوعبيدات ٢٠١٠، الدليل ٢٠٠٨)

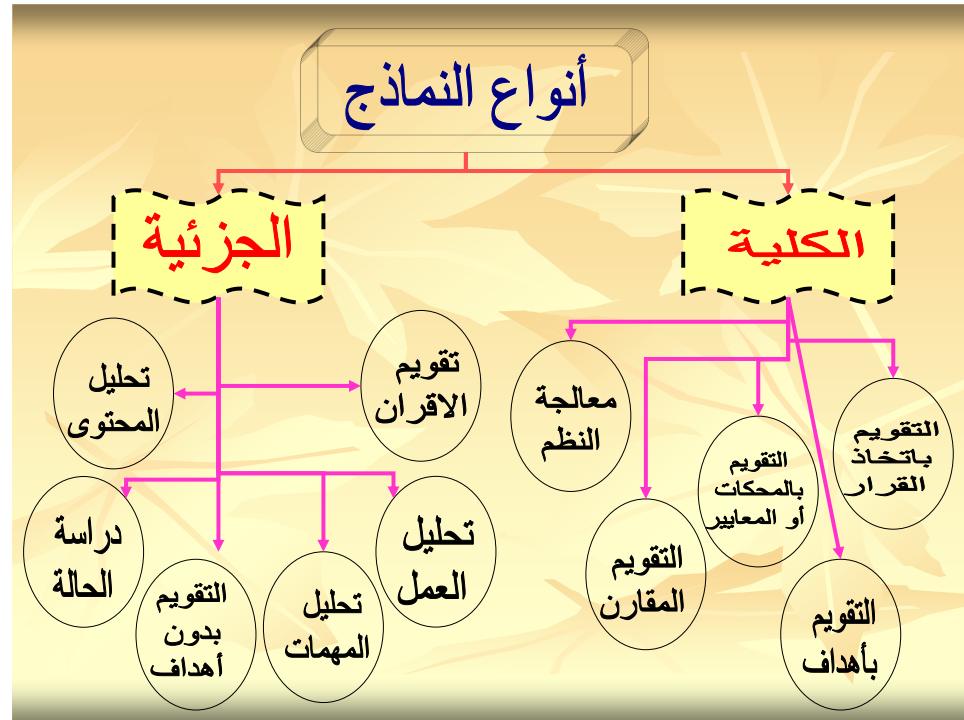
شكل رقم ٣ يمثل انماط التقييم الثمان



يتفق المربون كما يشير (أبو علام ٢٠٠١: ١٢١) على أن النموذج هو تصور مسبق للعملية التقييمية يشمل جميع الجوانب النظرية المتعلقة بمفاهيم التقييم وكذلك الجوانب التطبيقية التي تتضمن الخطوات والإجراءات العلمية اللازمة للقيام بعملية التقييم. وعلى نفس السياق يشير (بابكر والزند ٢٠٠٤: ٢٦) إلى أن النماذج العامة هي تمثيل مجرد لظاهرة. ونموذج التقييم هو تصور نظري أو فكري للخطوات والإجراءات اللازمة للتوصل إلى قرار معين بشأن ما يراد تقييمه، وتقديم ذلك للمعنيين والمستفيدين. إن التقييم ليس عملية واحدة بسيطة، بل هو مجموعة من العمليات والإجراءات المتبعة والمتتابعة والمتفاعلة الموجهة نحو تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف.

انتقل هذا التصور بشدة إلى التقييم باعتباره مجموعة من العمليات والإجراءات المتبعة الموجهة نحو تحقيق هدف معين أو مجموعة من الأهداف. و تختلف طبيعة هذه العمليات والإجراءات باختلاف تعريف عملية التقييم وأدوارها، والتصوير الفكري لهذه العملية. ولأن التقييم كنمط بحثي تطبيقي يهدف إلى تحقيق المنفعة المادفة واتخاذ القرارات التصحيحية أو التبديلية أو التطويرية، لهذا تعددت الرؤى فيه، وتنوعت أوجه النظر إلى الكيفية التي ينبغي إجراء التقييم فيها، كذلك امتدت الاختلاف في الرؤى إلى الأبعاد الزمانية والمكانية، ودرجة الشمول والتعقيد وحجم المجالات المقومة، ومقدار المخصص لعملية التقييم، وكذلك اغراضه وتبعاته. ومن أهم التصنيفات التي تناولتها أدبيات علم القياس والتقييم الحديثة ما يأتي:

شكل رقم (٤) نماذج التقييم تبعاً للأغراض الخاصة بها



إن النظر إلى النظام المؤسسي في التعليم العالي من منظور الغرض من التقويم يحدد الجواب على سؤال مهم لماذا التقويم؟ وبهذا

الصدد وكما هو معروض في الشكل رقم (٤) يبدو أن الهدف من التقويم يمكن أن يصنف تبعاً لخمسة أغراض رئيسة هي :-

أولاً : تيسير القرار : أن يكون التقويم ميسراً لاتخاذ القرار ومساعد على الكشف عن الجوانب التي يمكن من خلالها مساعدة

المسؤولين على اتخاذ القرارات الصائبة .

ثانياً : قياس الكفاءة : أن تهدف بعض النماذج إلى قياس الكفاءة وهي نوع من النماذج الواسعة والشاملة التي يمكن ان تحدد لنا

بصورة كلية درجة كفاءة النظام وفق مقاييس ومعايير (كمية بالغالب) لغرض تحديد مستوى الكفاءة بدقة وفق قياس كمي (

يكمم النوع) ويحدد ملامحه . ونموذجي معالجة النظم والتقويم بالاهداف خير مثال على ذلك .

ثالثاً : وضع نظام رتبي : والصنف الآخر الذي يعرضه (الشكل ٤) هو وضع أسس لترتيب أكثر من نظام لغرض المنافسة،

وهذه النماذج من التقويم قد تعتمد محكات ومعايير خاصة، ولكن همها الرئيس هو ليس تحديد الخلل والكشف عن واقع المسيرة

فحسب بل الأكثر أهمية هو خلق روح المنافسة والتفاعل بين النظم التعليمية المختلفة ذات الاهداف الواحدة حرصا على أن

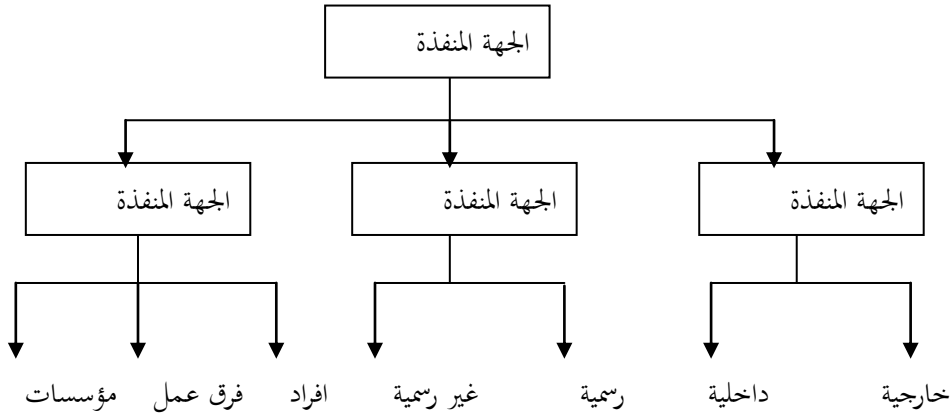
يكون التميز والجودة هو الهاجس الأكثر أهمية.

رابعاً : زيادة الفاعلية : ومن الأغراض المهمة للتقويم دراسة الفاعلية أي استثمار الزمن والجهد باطروحاته لتحقيق اختزال فعلي في ما يبذل من فعاليات لتحقيق نفس الاهداف بصورة اقل كلفة وأعلى جودة وبأقل زمن ممكن وجميع النماذج الجزئية تهدف الى تحقيق ذلك .

خامساً : اجراء الاصلاحات اللازمة : يمثل هذا التقسيم الخاص النماذج التقويمية الهادفة إلى إجراء بعض التغييرات أو الاصلاحات بعد كشف الواقع وتحليل المسببات. ويمثل هذا النوع من التقويم أكثر النماذج شيوعاً وأكثرها استعمالاً بسبب كلفته المحددة وبساطة إجراءاته وتحقيقه للنتائج بصورة أكثر سرعة من باقي النماذج المذكورة، مما يجعله أي هذا الصنف من النماذج الأكثر تقبلاً في المؤسسات التعليمية ذات المردودات المتشابهة والمكونات المتعددة والتي يصعب السيطرة على جميع متغيراتها.

من يجري التقويم ؟

شكل رقم (٥) يمثل تصنيف نماذج التقويم تبعاً لجهة التنفيذ :-



ويشكل هذا الصنف من نماذج التقويم رؤى خاصة يمكنها أن تجيب عن سؤال هام هو من يجري التقويم ؟ فاذا نظرنا الى الصنف الأول نجد أن هناك نماذج من التقويم لها صفة الرؤى الخارجية، وهي النماذج التي تفضل أن يكون التقويم من جهات لا علاقة لها بالمؤسسة وتمتلك صفة الحياد والموضوعية. بينما هناك نماذج تفضل قيام المؤسسة ذاتها باستحداث وحداتها من التقويم الذاتي كي تقوم بنفسها بدراسة مسيرتها وتحليل عملياتها وتحديد المشكلات واجراء التغييرات المطلوبة .

- العلاقة بين مراحل التصميم والتقويم والتطوير لبرامج التعليم عن بعد

هناك خطوات رئيسية لتصميم التعليم في هذا النوع من النظم التعليمية وتتضمن :-

أولاً: مرحلة التخطيط والتي تكون مسؤولة عن:

١. تقرير الحاجات الرئيسة للعمل: من الضروري للقائمين على تصميم برامج التعليم عن بعد تحديد الحاجات الرئيسة للمتعلمين، وحاجات عملية التعلم، سيما الجوانب المتعلقة بالمنهج والمستلزمات التعليمية.
٢. تحليل الشواهد والمتطلبات: كي يتم تحديد حاجات المتعلمين بشكل دقيق ينبغي قبل التنفيذ تحليل معلومات شاملة عن الدارسين مثل العمر، الخبرة السابقة، مستوى الدراسة، الثقافة، الخلفية المهنية... وغيرها. إضافة إلى درجة ألفتهم لهذا النوع من التعليم ودرجة خبرتهم بنوع نظم التعليم عن بعد. كذلك الكشف عن درجة خبرة المتعلمين بوسائل استخدام أدوات ووسائل التعليم عن بعد، إضافة إلى تحديد كيف سيتم التفاعل مع هذه الأساليب والوسائل. فقد يكون الطلبة مزيج شامل من مختلف الشرائح والأعمار والثقافات ولهم دوافع مختلفة للتعلم، لهذا ينصح أن يقوم المدرس بمقابلة هؤلاء الطلبة والتعرف عن كثب عن حاجاتهم. أن مقابلة المدرس للطلبة ستمنحهم الثقة بأنهم يتعاملون مع فعالية إنسانية فيها لمسة إنسانية أكثر من تعاملهم مع تكنولوجيا إلكترونية وهنا قد يكون المعلم مصدر نصح وتوجيه للعديد من الأمور.
٣. صياغة الأهداف التعليمية العامة والخاصة: بناءً على ما تفرزه حاجة المتعلمين وما تؤثره الدراسات الاجتماعية المسحية للحاجات التنموية والاجتماعية يتم صياغة الأهداف بنوعها النهائي والأهداف التعليمية الخاصة في مستويات المواد المختلفة وبالشكل الذى يغطي متطلبات المنهج وتفاصيل محتواه.

ثانياً: مرحلة التنفيذ: وتتضمن هذه المرحلة الخطوات الآتية:

١. وضع خريطة لأساسيات للمحتوى المنهجي للمواد التعليمية المختلفة: بناء على ما تمت صياغته من أهداف وما تثبته التجربة من رغبة المتعلمين وجدوى وضرورة لبعض جوانب المحتوى.
٢. مراجعة ما هو متوفر من مواد تعليمية: من الضروري في برامج التعليم عن بعد إجراء مراجعة مستمرة للكتب والمصادر وأدوات المعرفة التي باستخدامها أياً كان نوعها لمراجعة درجة مواءمتها مع الأهداف ودرجة مواكبتها لمستجدات التخصص مادةً وأسلوباً. فإذا كانت حقيقية تعليمية فهي أكثر ضرورة للمراجعة وللإثراء أو التعديل أو التبديل. يجب أن يؤخذ بنظر الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين ومحاولة توصيل الجميع إلى خط شروع واحد ومستوى متقارب. وإذا تم

إعادة استخدام حقائب تعليمية لأكثر من مرة علينا دائماً أن نرفق معها مقدمات واستنتاجات وخلاصات لكل مادة تعليمية.

٣. تنظيم وإثراء المحتوى: لعل ما يهدد التعليم من بعد هو كيفية اختيار المحتوى الملائم والأمثلة المرتبطة به. أحياناً قد تكون الأمثلة المعروضة لا علاقة لها بثقافة وخبرات المتعلم مما يصعب عليه إدراكها سيما إذا لم تكن هذه الأمثلة بدرجة من الوضوح نستطيع أن نقرب فكرة المحتوى للمتعلم.

٤. اختيار وإثراء المواد والطاقة: إثراء المواد التعليمية واختيار الوسائل والطاقة الموصلة أو المرسله والتي تحتاج إلى طبع أو تصوير أو صوت، أو فيديو أو تكنولوجيا المعلومات إضافة إلى اللقاء وجه بوجه. التحدي الذي يواجهه العاملون في هذه البرامج هو كيف يتم توحيد المركبات والمواد التي يتم تسليمها تبعاً إلى حاجات المتعلمين ومتطلبات المحتوى، والمركبات التقنية. على سبيل المثال من الخطأ توصيل تكنولوجيا لبعض الطلاب دون سواهم، أو توصيل معلومات تتطلب تكنولوجيا لا تتوفر في بيئة بعض الدارسين، لهذا ينبغي أن نضمن وصول نظام التسليم إلى جميع المتعلمين في كل مكان لكي لا تكون هناك خبرات متعارضة أو مزدوجة لدى الدارسين.

ثالثاً: مرحلة التقويم: والتي تشمل الخطوات والإجراءات الآتية:

واحدة من أهداف التقويم هو إعادة مراجعة طرق التعليم والمواد التعليمية لتبيان مدى مواءمتها بعد عملية التنفيذ في تحقيق الأهداف. تقويم العملية التنفيذية هي المرحلة الأولى التي يستوضح القائمين على عملية التخطيط للتعليم من بعد سلامة البرنامج منذ مرحلة التخطيط حتى مرحلة استلام الطلبة لموادهم واندماجهم بالبرنامج ثم متابعة مستويات تعليمهم. بعض برامج التعليم عن بعد قد تبدأ باختبار قبلي وبعدي كل مرحلة تعليمية هناك تقويم نهائي للمرحلة أو المساق حتى نهاية البرنامج.

تطوير استراتيجية التقويم:

وضع خطة متى وكيف تبدأ عملية قياس التقدم والحكم على درجة فاعلية التعليم.

التقويم التطوري: Formative Evaluation : وهي منظومة من الاختبارات المرحلية قد ترتبط بفصول معينة من المواد أو يتم إجراؤها بعد فترة زمنية أو بعد مجموعة مهارات. وهي مجموعة أسئلة قد تكون موضوعية أو مقالية أو على شكل تقارير أو واجبات جميعها ترتبط بالكشف عن درجة تعلم الفرد للمواد التي تسلمها ودرجة إتقانه للمهارات والخبرات المطلوبة في البرنامج في أثناء عملية التنفيذ.

التقويم النهائي: Evaluation Summative : يمثل هذا النوع من التقويم المرحلة النهائية التي يتم فيها تقدير درجة تعلم الدارسين بعد انتهاء مدة البرنامج واستكمال آليات التعلم تبعاً للخطة الموضوعية. في بعض الأحيان يحتاج القائمين على عملية إعداد مثل هذه البرامج الالتقاء بالدارسين ومن خلال المناقشات والحوارات التي تتخللها عصف دماغ الوصول مع الدارسين إلى أسس لتطوير البرامج وتذليل الصعوبات. ويمكن من خلال إجراءات التقويم النهائي المتضمنة لوسائل التقويم النوعي والكمي الوصول إلى نتائج إحصائية ونوعيه مهمة للغاية. وتكشف الأساليب النوعية عن مقابلات وحوارات مباشرة درجة استفادة المتعلم من برنامج التعليم عن بعد ومقدار التغيير السلوكي الإيجابي الذي يظهر عليه والذي يكشف القيم الجدية التي بدأ يحملها واتجاهاته نحو البرنامج ونحو تطوير ذاته أو درجة توظيف ما تعلمه في حياته العملية أو الاجتماعية.

جمع وتحليل بيانات التقويم: بعد انتهاء مرحلة التنفيذ فأن المطلوب من المدرس جمع المعلومات والبيانات الكمية والنوعية ثم تحليلها للكشف عن مستويات الأداء وكفاءة المخرجات تبعاً للمعايير المتضمنة في أهداف البرنامج، فمن الضروري تشخيص أوجه النجاح والقوة وكذلك جوانب الإخفاق والصعوبات.

مرحلة المراجعة The Revision Stage: هناك احتمالية للتطوير في أي برنامج مهما كانت دقة تخطيطه، فالتنفيذ يفرز جوانب غير متوقعة وتتماشى مع الفترة الزمنية بين عملية التخطيط والتنفيذ. وقد تشكل خطة المراجعة هذه انضمام مجموعة جديدة من المختصين من هم خارج إطار الفريق المخطط السابق. كذلك ينبغي إشراك المعلمين ولهذا يفضل أن تكون المراجعة التقويمية مباشرة بعد انتهاء البرنامج. وفي كثير من الأحيان لا تتم المراجعة للبرنامج ككل بل لمستويات أو مساقات منه، وقد تكون نتائج الطلبة خيرة وسيلة للمراجعة أو رد فعل الطلاب التي يتم مسحها بعد انتهاء البرنامج، أيضاً عامل مهم لتقويم البرنامج ومراجعة درجة فاعليته. ينبغي أن نأخذ بعين الاعتبار أن في التعليم عن بعد لا توضع المساقات أو البرامج المختلفة في سلة واحدة للمراجعة فلكل منها سياقاته وظروفه وخصائصه ومن الخطأ تعميم ما في برنامج سلباً أو إيجاباً على الآخر.

الاستنتاجات: من الممكن تقصير زمن التعليم أو مدته أو وضع سياقات تضمن فاعليته وضبط عملية التغذية المرتدة بين الحين والآخر كل ذلك مضمون إذا ما أحسنا مراحل الإعداد من التخطيط للتنفيذ ثم مرحلة التقويم. أن المهم جداً هو مدى وصول البرنامج إلى إشباع حاجة المتعلم والوصول بكفاءة إلى تنفيذ البرنامج ليصل إلى أهدافه. ومع هذا فإن ذلك يوفر أساليب وأطراً إجرائية كي نقوم بتشخيص الصعوبات والتحديات التي واجهت البرنامج والتي تم معالجتها أو معالجة ما أمكن منها.

تقويم البرامج التعليمية عن بعد:

نشر توماس كيرز Thomas Cyrus في أكتوبر ٢٠٠١ عن طريق جمعية التطوير التربوية الأمريكية EDA، ما سماه بالمشغل النوعي لبرامج ومساقات التقويم.. (Hencken.2007) نشرت المقالة على الانترنت وهي تمثل نموذجاً لتقويم البرامج التعليمية عن بعد فحسب بل هو مجموعة إجراءات منظمة منطلقة من مركبات المناهج التعليمية تحاول ان تبرمج أسلوب تقويم ومتابعة تنفيذ البرامج التعليمية. وعليه ألينا أن نضمن هذا النموذج كى يكون في متناول يد المربين والباحثين العرب للاستفادة منها.

يتألف النموذج من محاور ومجالات ونقاط مرتبة ترتيب هرمي مرتبطة بجميع الحلقات التي تحتاج التعرف عما جرى ويجرى في البرامج التعليمية عند بعد من مساهمين Stack holders إلى إداريين، معلمين، ثم طلبة أو الجهات المرتبطة بمسألة إعدادهم. يبدأ المقال بمسئلة يبنى عليها أسس ومعايير التقويم مفادها " هي ان التقويم يرتبط بأهداف المساقات " فبدون تحديد الأهداف الخاصة للمساقات يصبح التقويم بدون معنى " وهنا تحديد كلف ولماذا نجري التقويم ؟ وكيف يتم استخدام البيانات ؟ ضروري جدا وينبغي للبرنامج - ومساقاته أن تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية:-

أولاً: ما هو الغرض من التقويم؟

- من هم المتعلمون الراغبون في معرفة محتوى الفصل؟ وما هي الحاجات المراد معرفتها؟ ما هو غرض البيانات التقويمية؟
- لماذا يريد الإداري معرفة النتائج؟ متى ينبغي تحيئة معلومات التقويم أثناء أم بعد الانتهاء ؟ كيف يمكن أن تقدم معلومات التقويم؟ هل تصميم التقويم تطبيقي أم وصفي؟ الى متى يحتاج الإداريون هذه البيانات؟ متى تستخدم هذه البيانات؟ وكيف؟

ثانياً: ما هي الأشياء والحاجات التي ينبغي تقويمها:

- ١/ المخرجات التعليمية للطلبة؟ ٢/ اتجاهات الطلبة قبل وأثناء وبعد البرنامج؟ ٣/ المهارات والسلوكيات التي تم تعلمها؟ ٤/ أسلوب أو أنماط إدارة البرامج؟ ٥/ بيئة التعلم؟ ٦/ طرق توصيل المعلومات؟ ٧/ الوسائل التقنية المستخدمة في التدريس؟ ٨/ محاضرات المدرسين؟ ٩/ لوجستية الفصل؟ ١٠/ التسويق العام للمعلومات. ١١/ ثبات تأثير التكنولوجيا؟ ١٢/ فاعلية المدرس؟ ١٣/ ألفة الطلبة بتشغيل البرامج الحاسوبية والتعامل معها/ ألفة المدرس بتشغيل وإدارة وتطوير البرامج الحاسوبية؟ ١٥/ ملاءمة محتوى المساقات في الفصل؟ ١٦/ فائدة وقيمة مشروع الفريق؟ ١٧/ فاعلية المساعدين في تطوير العملية التعليمية؟

١٨ / فائدة وحدوي المصادر المكتبية (كماً ونوعاً) ودرجة توفرها؟

ثالثاً: ما هي أوجه التقويم الشائبة؟

١ / التقويم أثناء التنفيذ والغاية الرئيسة لهذا النوع من التقويم هو التعرف على مسيرة التنفيذ كي يتم إجراء التعديلات والتطويرات أو التغييرات اللازمة للبرنامج، من أجل تقليص حجم الإهدار والفاقد وعدم الانتظار إلى نهاية البرنامج كي يتم إجراء التصحيحات.

٢ / التقويم النهائي Summative Evaluation يتم إجراء هذا النوع من التقويم في نهاية البرنامج، ويمثل التغذية الراجعة الكلية التي يحتاجها متخذو القرار - والمعلمون والطلبة للوقوف بشكل نهائي وتام عن المردودات التي تم جنيها من تطبيق البرنامج. وفي بنود ما يعززه التقويم النهائي تتخذ الخطوات الرئيسة الأساسية في عمليات التغيير والتبديل أو التعديل المادي والبشري أو البيئي. يتضمن هذا النوع من التقويم ليس فقط نتائج الطلبة المعرفية بل أيضاً اتجاهاتهم وآرائهم في المساقات والبرنامج، بالإضافة إلى كفاءة إدارة البرامج أو الفصول. وقد يتألف التقويم النهائي مما يأتي:

رابعاً: أنماط أدوات التقويم لمستخدمة:

١. الاستبيانات Questionnaires.
٢. المسوحات Surveys.
٣. تركيبة المقابلات المفتوحة/المغلقة Interviews-Structured & open ended.
٤. معلومات حاسوبية Computer data logs.
٥. الملاحظات المباشرة Direct Observation.
٦. بطاريات اختبارية Profiles.
٧. الاختبارات والامتحانات Tests & Exams.
٨. الاختبارات الذاتية Self-Tests.
٩. الاختبار القبلي/البعدي Pre-Post Test.
١٠. الاختيار من متعدد Multiple Choice.

١١. المزاجية Matching.

١٢. أسئلة الصح والخطأ True & False.

١٣. الأسئلة المقالية Essay Questions.

١٤. يوميات الطلبة Students Personal diaries.

١٥. مسوحات الاتجاهات Attitude Surveys.

١٦. السيناريوهات Scenarios.

١٧. المحاكاة والنمذجة Simulations.

١٨. الألعاب Games.

١٩. معايير التقدير الإنتاجية Product Assessment Criteria.

عينة من معايير تقويم التعليم عن بعد:

بغرض الوقوف على تطبيقات عملية الأتموزج الذي تم استعراضه نورد هنا المعايير التي يمكن استخدامها لتقويم برنامج التعليم عن بعد مستخدمين عينة من أحد البرامج. تستخدم المعايير التي يتم عرضها ليس فقط لتدقيق كفاءة الموصلات التعليمية أو التقنيات الموصلة كالفديو، أو المؤلفات المطبوعة كذلك الوثائق والبيانات المطلوبة. لقد تم الأخذ بنظر الاعتبار العديد من المركبات الخاصة بالفصل الدراسي مثل نمط تصميم المساقات، أو إدارة المخرجات التعليمية واستخدام التكنولوجيا بكفاءة أثناء المحاضرة، واقع البيئة التعليمية، فاعلية وجودة المواد التعليمية، وأخيراً اختيار أساليب واستراتيجيات التدريس.

يمكن لهذه المعايير أن تستخدم من قبل الطلبة أو الإدارة أو أصدقاء الطلبة الراغبون في الانخراط بمثل هذه البرامج. يمكن للطلاب اختيار المعايير التي يجدها أكثر ملاءمة وانسجاماً مع ما يبتغون. وكذلك يمكنهم تعديل الأمور على وفق حاجاتهم الذاتية.

هناك أنواع مختلفة من نظم القياس ومعاييرها والتي يمكن استخدامها مع مختلف الأوزان والمحكات. كما يمكن استخدام أكثر من مقياس مع مختلف الأوزان والمعايير.

* معايير التقدير: اقصى القبول إلى اقصى الرفض (التقدير الكمي من ١، ٢، ٣، ٤، ٥)

■ مقبول تماماً، مقبول، مقبول إلى حد ما، غير مقبول، غير مقبول تماماً

- ممتاز، جيد جداً، جيد، مقبول، ضعيف.
 - موافق تماماً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق.
 - أوصي به بشدة، أوصي به، أوصي به مع تحفظات، لا أوصي به تماماً
 - مطابق تماماً، مطابق، مطابق إلى حد ما، غير مطابق تماماً.
 - نعم، ربما، لا أدري، أبداً. دائماً، ربما، نادراً، أبداً
 - ملائم تماماً، ملائم، ملائم إلى حد ما، غير ملائم، غير ملائم تماماً.
 - عالي جداً، عالي، وسط، ومنخفض.
- هذه معايير يمكن أن تضاف كأوزان مقاييس للفقرات التقييمية التي نرغب باستخدامها لعملية التقييم باستخدام آراء الجهات العاملة والمنفذة والمشاركة في البرنامج.

خامساً: تصميم الفصل Course Design:

في هذا المحور المهم يضع التقييم أمام القائمين على تصميم البرنامج أسئلة مهمة يحاول التقييم الكشف عنها تتعلق:

١. اعتمد تصميم الفصل على أنموذج تعليمي منظم وملائم.
٢. جميع الأهداف مشخصة بوضوح.
٣. جميع الاختبارات والامتحانات تم إعدادها بناء على جداول مواصفات ترجمة الأهداف المصاغة لأسئلة امتحانية
٤. المستوى المعرفي الأساسي لمنظومة بلوم (الحفظ، الفهم، التطبيق، التفكير الناقد) قد تم تشخيصها تبعاً للأهداف الأدائية.
٥. الأهداف الأدائية تم صياغتها بنسق هرمي من الأدنى إلى الأعلى.
٦. تتضمن المصادر والمطبوعات المستخدمة منظومة السلوكيات المعرفية والوجدانية والمهارية.
٧. تترجم استراتيجيات التدريس الأهداف العامة والخاصة للفصل.
٨. يتم اعتماد جميع الأنشطة والمشاركات الطلابية.
٩. يتم تشخيص وتشجيع واعتماد التعليم التعاوني.
١٠. يتم استخدام مشاريع الفريق.

١١. الأنشطة الخاصة بمشاريع الفريق يتم تقويمها تجميعياً بمشاركة الطلبة.

١٢. تمتد المحاضرة من ١٠ إلى ١٢ دقيقة كحد أقصى.

١٣. تعتمد أسئلة المدرس ومحاوراته على الأهداف الأدائية للفصل.

١٤. يتم استخدام أنواع مختلفة من الوسائل التعليمية.

١٥. يشارك الطلبة في مناقشة أمودج التعلم.

١٦. يتم استخدام أنواع مختلفة من تكنولوجيا الاتصالات التعليمية بفاعلية.

سادسا: إدارة الفصل Course Administration

تسهيلات القبول،، تسهيلات التسجيل. درجة نظامية الاختبارات وسريتها. استخدام المستلزمات المكتبية باقتصاد وفاعلية.

لوجستية الفصل (توصيل وإعادة الواجبات البيتية، المواد التعليمية، تسليم وإعارة المواد التعليمية الخاصة)

جميعها كانت مناسبة.. العمل الجماعي - التعاوني كان فعال.. دور العمل التعاوني/الجماعي مفهوم بوضوح.. يجري التقويم

الأدائي بانتظام من قبل المدرس.. استراتيجيات المذاكرة الطلابية مفيدة ومقبولة.. استراتيجيات تسويق - وتوصيل المعلومات

مقبولة أيضاً. الشواهد الخاصة للطلبة محددة بوضوح.. المدرس مدرب بصورة فاعلة لاستخدام التكنولوجيا التعليمية. المدرس مدرب

على كيفية التعامل مع المواد الموصلة في التعليم عن بعد. توفر المدرسون/المساعدون بفاعلية أثناء العمل الدراسي.. جميع التفاصيل

الخاصة بالمحاضرة والدرس متوفرة بشكل مقبول.. توفر الموظفون المساعدون لخدمة عملية التعليم والمدرس بشكل خاص.. المدرس

مدرب بشكل مهني كخريج كلية/جامعة/أو معهد متخصص (تربوي).

المدرس مدرب جزئياً (محاضر) في التعليم عن بعد.. يسهم الطلبة بشكل مرضي ومقبول في تقويم مدرسيهم.. توفر أجهزة فيديو

للإعادة والتركيز عند استخدام التلفزيون في الدرس.. جميع أنواع الاتصالات متوفرة بصورة مجانية للطلبة.. استخدام الملازم -

والموجهات الدراسية بشكل مرضي.

سابعاً: مخرجات التعلم Learning Outcomes:

١. اعتمد المساق على المنظومة المعرفية بكل أبعادها لتحديد الأهداف الأدائية.

٢. ثم إضافة بعض جوانب المنظومة الوجدانية (أهداف بلوم).

٣. تكون الأهداف الخاصة بالمساق بين أيدي الطلبة مع أسلوب فهمها.
٤. يتم تحديد الجوانب النهائية المطلوبة للأهداف الخاصة، حيث توضع على شكل معايير يمكن قياسها وتحديدها.
٥. ترتب الأهداف الأدائية تبعاً لسياقاتها الهرمية من الحفظ والفهم، فالتطبيق ثم التفكير الناقد.
٦. يتم شرح جميع الأهداف الأدائية الخاصة بوضوح للطلبة.
٧. تمت صياغة الأهداف الادائية بمنطقية وموضوعية.

ثامنا : التكنولوجيا الموصلة **Delivery Technology**:

١. تكنولوجيا الموصلات كانت مقبولة ومناسبة.
٢. كان المدرس محترف وموفق في استخدام التكنولوجيا.
٣. منح الطلبة وقت كاف ليتواءموا مع تكنولوجيا الموصلة للمعلومات.
٤. كان البرنامج الحاسوبي بسيط وسهل الاستخدام.
٥. منح الطلبة تدريب كاف على نظام العمل الحاسوبي.
٦. توفر للطلبة خط هاتفي مجاني للاستفسارات.
٧. توفر للطلبة ما يحتاجونه من المطبوعات والوثائق الكفيلة بمنحهم فكرة واضحة عن أسلوب التسجيل لكل مساق.
٨. عدد النشاطات المحلية والتطبيقية كان معقولاً.
٩. منح الطلبة فرصة للاتصال بعضهم ببعض خارج إطار الدروس التعليمية.
١٠. هناك توازن معقول بين توقيتات الدروس المختلفة.

تاسعا: مهارات التدريس لدى المدرس **Presentation Skills of the Instruction**.

(محاضرة ، محاضرة متلفزة، استخدام مخططات، استخدام الانترنت)

١. يمكن فهم محاضرة المدرس بسهولة.
٢. يستخدم المدرس اللغة الجسمية (غير اللفظية) لمساعدته بالدرس بفاعلية.

٣. قدرة المدرس الاتصالية موفقة.
٤. حركات المدرس وخطواته في المحاضرة مناسبة.
٥. الوثائق المساعدة صممت بما يتناسب مع شاشة الحاسوب/ التلفزيون.
٦. يشجع المدرس الطلبة على السؤال والمحاورة.
٧. المدرس يقوم باستخدام الأسئلة بفاعلية.
٨. يمنح المدرس الطلبة بين ٨-١٠ ثواني للإجابة على أسئلته.
٩. هناك تغذية مرتدة إيجابية مستمرة.
١٠. يشارك الطلبة بنجاح في حل التمارين والتدريبات أو النشاطات التعليمية.
١١. يستخدم المدرس أسلوب المثال واللامثال بفاعلية.
١٢. الاستخدام الأمثل للأجهزة والمعينات البصرية مثل المخططات والصور والفيديو.
١٣. الأهداف الأدائية للتعلم دائماً واضحة.
١٤. المواضيع والأفكار التي يطرحها المدرس ملائمة ومناسبة دائماً.
١٥. حركة المدرس داخل الصف مناسبة.
١٦. يستخدم المدرس استراتيجيات التدريس بفاعلية.
١٧. يقدم المدرس محاضرة ١٠-١٥ دقيقة لوحده دون تدخل الطلبة.
١٨. الاستجابة لأسئلة الطلبة والتفاعل معها كان المدرس موفقاً فيها تماماً.
١٩. يلاحظ المدرس الطلبة ويتابع عملهم بصورة فعالة ومجدية.
٢٠. كان المعلم متحمساً لتدريس المادة.

عاشراً: بيئة التعلم Learning Environment:

١. مجال (مكان) الاستقبال كان مريحاً.
٢. الإضاءة كانت جيدة.
٣. يمكن بسهولة الوصول إلى غرف الاستقبال.

- ٤ . البيئة التعليمية كانت مناسبة تماماً.
- ٥ . بيئة التعلم الرئيسية (الأساسية) هي: - البيت - صف في الجامعة - مكتبة في الجامعة - مكتبة خارج الجامعة - مدرسة عامة - مكتب - غيرها
- ٦ . يعمل الطلبة بشكل رئيس: - لوحدهم. - مع طالب آخر. - مع فريق من الطلبة من ٤-٣ طلبة. - خليط من كل ذلك.
- ٧ . هناك موقف سيارات خاص.
- ٨ . هناك أمان تام في بيئة التعلم.

حادى عشر: استخدام استراتيجيات تدريسية وتعلمية مختلفة (Use of different communication strategies)

- ١ . ترتبط وتتناغم استراتيجيات التدريس مع الأهداف الأدائية.
- ٢ . شرحت مبررات استخدام استراتيجيات التعلم بشكل تفصيلي للطلبة.
- ٣ . هناك مساهمة فعالة من قبل الطلبة.
- ٤ . مختلف الاستراتيجيات تم استخدامها.
- ٥ . بشكل عام كانت الاستراتيجيات المستخدمة ممتعة وفعالة.
- ٦ . تم تضمين العديد من الاستراتيجيات مثل: - دراسات الحالة في الكتابة. - دراسات حالة من خلال الفيديو. - لعب الأدوار. - سيناريوهات - ألعاب. - محاكاة.

ثانى عشر: معايير خاصة لاستخدام الانترنت:

- ١ . حجم الصف كان ملائماً.
- ٢ . كان هناك توازن واضح بين الزمن المطلوب للدرس والزمن الذى قدم فعلاً.
- ٣ . بشكل عام راعي المساق عامل الزمن.
- ٤ . استخدم المدرس: - قائمة خدمات. - لوحات عارضة (الإعلان). - غرف عرض مختلفة. - غرفة مؤتمرات ذات وسائل تعليمية. - بريد إلكتروني. - والإرشاد وتحسين المهارات والمواد التعليمية الحالية.

مصادر الورقة

ابو زيد احمد (١٩٨٥). شجرة الاخطاء اسلوبا في تعليم الكبار ، تجربة بلغارية ، تعليم الجماهير ، ٣ع ، س ٧ ، ص ٤٢ -

. ٦٠

بابكر، عبد الباقي عبد الغني والزند وليد خضر (٢٠٠٤). التقويم والاعتماد في التعليم العالي. سلسلة اصدارات الهيئة

العليا للتقويم والاعتماد. وزارة التعليم العالي. جمهورية السودان

حمدان، محمد زياد (٢٠٠١) المناهج التعليمية. عالم الكتب. الاردن.

الدليل، تقويم مؤسسات التعليم العالي(٢٠٠٨). الهيئة العليا للتقويم والاعتماد. وزارة التعليم العالي. جمهورية السودان.

الزند، وليد خضر (٢٠٠٤). التصاميم التعليمية. منشورات أكاديمية التربية الخاصة. الرياض.

الزند، وليد خضر وعبيدات، هاني (٢٠١٠). تصميم وتقويم المناهج التعليمية. دار الكتاب الحديث. اربد. الاردن.

سنادة، محمد حسن احمد وازهري عبد الرحيم درويش.(٢٠٠٤). نحو معايير للتعليم عن بعد في السودان. مؤتمر التعليم

عن بعد بالسودان- الحاضر والمستقبل. جامعة جوبا.

علام، صلاح الدين محمود.(٢٠٠٠) القياس والتقويم التربوي والنفسي. دار الفكر العربي القاهرة.

قواسمة، امين ومحمد رشدي حمدان. (١٩٩٦). التعليم التكنولوجي وفن تطوير التعليم. الندوة العلمية الخاصة بالتعليم

التكنولوجي. عمان. الاردن

الملف، تقويم اداء الجامعات العراقية.(١٩٩٢) جهاز الاشراف والتقويم. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جمهورية

العراق.

Achtemeier, S. D., Morris, L. V., & Finnegan, C.L. (2003). Considerations for developing evaluations of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Network*, 7(1), 1-13.

-Allen, D & Seaman, F (2004). Entering the main stream. The quality and event of on line education in the United States.

-Benign, V., & Trentin, G. (200٩). The evaluation of online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 259-270.

Creswell, J. W. (2008). *Educational Research. Third Edition*, Merrill Prentice-Hall, N.Y.

- Da Silva, L.F. (1999) "Students Satisfaction: The Consumers Side of Higher Education. In *Socio-Economics of Virtual Universities*

- Educational Development Associates (2001). *Evaluating Distance learning programs and Courses*: P 1-10.

- Hencken M, Martha. (2007). *Evaluation Distance Education. The student perspectives. A PhD Dissertation presented to the faculty of the Graduate School at the University of Missouri-Columbia.*

- Lewis, D & Treves, J. (1997). *Making sense of academic cyberspace. College Teaching*, 45(3):96-101.

McMillan, J. H & Schumacher, S. (2001). *Research in Education*. Longman, N.Y.

- Miller, T.W & King, F.B. (2003) *Distance Education Pedagogy and best practice in the new millennium. Internat Journal of leadership in Education*, 6(3) 283-297.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*, Newbury Park, CA Sage Publication, Inc.

- Shiffer, C. C. (2007). *Compensation Models in Distance Education.*

Internet. \

