

# مبادرة البحث التطبيقي في التربية والتعليم

الأكاديمية الوطنية الإسرائيلية للعلوم وزارة المعارف والثقافة والرياضة "يد هندیف"

## لجنة القياس والتقييم في التربية

اقتراح إطار للبرامج التعليمية والتطوير المهني - القياس والتقييم في التربية

أيلول - 2005

تأسست الأكاديمية الوطنية الإسرائيلية للعلوم في عام 1959 وتجمع في عضويتها اليوم واحدا وتسعين عالما ومتقفا إسرائيليا من الصف الأول. وينص قانون الأكاديمية الوطنية الإسرائيلية للعلوم، الموضوع في عام 1961، على أن أهدافها ووظائفها الرئيسية هي: أن تجمع في صفوفها خيرة رجالات العلوم من سكان إسرائيل، وتطوير الأنشطة العلمية، وتقديم الاستشارة للحكومة في قضايا البحث والتخطيط العلمي ذات الأهمية الوطنية، وإجراء الاتصالات مع جهات مماثلة خارج البلاد، وتمثيل العلوم الإسرائيلية في المؤسسات والمؤتمرات الدولية وإصدار النشرات التي من شأنها دفع عجلة العلوم إلى الأمام.

أنشئت وزارة المعارف والثقافة والرياضة في عام 1948، مع قيام دولة إسرائيل كدولة مستقلة ذات سيادة. وبموجب قانون التربية والتعليم الرسمي، الصادر في عام 1953، فإن الوزارة مسؤولة عن تعليم الأطفال الإسرائيليين بدءا من سن الحضانة وحتى التعليم فوق الثانوي الذي ينتهي مع انتهاء الصف الثاني عشر. كما تتولى الوزارة المسؤولية عن تأهيل الموارد البشرية للتعليم في كليات إعداد العاملين في حقل التربية. وتعمل الوزارة في مجال السياسة التربوية، كتحضير المناهج التعليمية، وتطوير أساليب التعليم، وتطوير المعايير والاختبارات، وكذا في مجال السياسة التنظيمية، كتوفير الميزانيات لجهاز التعليم، والتخطيط اللوجستي، ومعالجة الشرائح السكانية الخاصة، ومراقبة مؤسسات التعليم.

"يد هنديف" - تتابع "يد هنديف" القيام بالأنشطة الخيرية التي كانت تقوم بها عائلة روتشيلد في إسرائيل، والتي بدأت بالبارون إدموند دي روتشيلد أواخر القرن التاسع عشر. تصب جهود "يد هنديف" في مجال التربية والتعليم لجهة زيادة فرص التعليم النوعي لجميع الطلاب الإسرائيليين بهدف المساعدة على تحسين التحصيل الدراسي. وتعتبر "يد هنديف"، من خلال أنشطتها التي تيسر خيرة العلوم والاختصاصات لخدمة العاملين في مجال التربية والتعليم، وتعمل "يد هنديف" كذلك على تحفيز التجديد، الأمر الذي يساهم في تحسين أهم مقومات جهاز التعليم في إسرائيل.

تضافرت جهود هذه الجهات الثلاث وتعاونت على إقامة مبادرة البحث التطبيقي في التربية والتعليم، سعيا إلى الإسهام في تحسين إنجازات التربية والتعليم في إسرائيل من خلال تطوير حقل الأبحاث التطبيقية في التربية والتعليم.

ويشار إلى أن "المبادرة" أقيمت استنادا إلى نماذج مستقاة من الولايات المتحدة وأوروبا أيضا، التي انخرطت فيها أكاديميات العلوم في شراكات تعمل على تطوير جهاز التربية والتعليم مع دمج البحث التطبيقي واستخلاص العبر. ويتبين من التجربة التي أجريت في تلك الدول أن هناك صلة ما، في ظروف معينة، بين تحسن تحصيل الطلاب من جهة، واستخدام المعلمين والمديرين ووضعي السياسة للمعلومات والأدلة التي يوفرها البحث العلمي من جهة أخرى. ثمة ثلاث فرضيات عمل وجهت عملية إنشاء "المبادرة":

- المعرفة المتطورة في مجالات البحث المختلفة، بداية من بحث الدماغ وحتى دراسة الأداء، من شأنها الإسهام في البحث والعمل التربوي. تتوفر في البلاد كفاءات بحثية، في التربية والتعليم وفي مجالات أخرى، يمكن تشجيعها على التحرك نحو تحسين التحصيل العلمي.
- إن طرح أسئلة البحث المستمدة من جدول أعمال صناعات القرار، من شأنه تشجيع الباحثين في مجال التربية والتعليم على العمل، بشكل مستقل ومن خلال الدراسة المشتركة مع باحثين من مختلف المجالات، وتوسيع الإبداع العلمي الهادف إلى إفادة العاملين في حقل التربية والتعليم.
- يتطلع صناعات القرار في التربية والتعليم، بدءاً من المعلمين وحتى إدارة وزارة المعارف والثقافة، إلى الاستفادة العملية من المعرفة المتفق عليها والمراقبة التي تتوفر لهم، وبالتالي إفادة المعرفة الناشئة من خلال تجربتهم المهنية.

### لجنة القياس والتقييم

يعتبر قياس وتقييم تحصيل الطلاب في جهاز التعليم، وكذا تقييم المناهج والتدخل فيها، أو تقييم المؤسسات والأجهزة العاملة في التربية والتعليم، مجال عمل وبحث متطور في العديد من الدول، وهو يحظى بأولوية عالية في السياسة التربوية والتعليمية في إسرائيل.

يطبق في إسرائيل نظام امتحانات توجيهي ("بجروت") رسمي متطور، حيث تجرى هذه الامتحانات مع نهاية الدراسة الثانوية. وقد عكفت وزارة المعارف والثقافة في العقد الأخير، بعد أن أدركت أن التقييم الملخص في نهاية العملية التعليمية في المدرسة غير كاف، على وضع نظام مقاييس مدرسية للفعالية والتطور ("مينتساف"). ويتم جمع البيانات التي يتم الحصول عليها بواسطة هذه المقاييس في اختبارات ونماذج أسئلة في صفوف الخامس والثامن في نصف المدارس كل سنة بشكل دوري. ثمة إدراك بأن جودة العملية التربوية تساهم في تحسين التحصيل بما لا يقل عن الموارد والمقدرات المستثمرة فيها، كما ترتبط بالقدرة على وصف وقياس وتقييم هذه العملية ونتائجها وتقوم على الفرضية التي ترى بإمكانية، بل بضرورة إدارة العملية التربوية بحيث يتم توجيهها وتسخيرها نحو تحقيق أهداف محددة.

ارتأت "المبادرة" مساعدة الجهات المهنية في البلاد في هذا المجال من خلال توفير الإجابة للسؤال القائل: ما الذي ينبغي أن يعرفه العاملون في القياس والتقييم في مجال التربية والتعليم؟ وستتيح الإجابات لمؤسسات التعليم العالي، وللجهات المهنية، ولوزارة المعارف والثقافة، طرح مناهج تعليمية تأخذ بالحسبان قدرات الطلاب المحليين واحتياجاتهم من جهة، وجبهة البحث والتطوير في مجالات القياس والتقييم من جهة أخرى. وتستخدم هذه المناهج احتياجات الجهات المهنية في البلاد وتعمل على دعمها وتقويتها.

من أجل ذلك أقيمت لجنة خبراء وباحثين ومقيمين من مؤسسات رائدة في البلاد شرعت في القيام بعملها بالمبادرة إلى تنظيم ورشة دراسية في كانون الأول 2004 - كانون الثاني 2005. وكان

موضوع الورشة "ما الذي يجب أن يعرفه العاملون في القياس والتقييم في مجال التربية والتعليم"؟ وقد دعت الورشة، في آن واحد، قرابة مائتي باحث من البلاد وخارجها ومعهم عاملون في الميدان - معلمون، ومدبرون ومقيّمون. وقد عرض هؤلاء ما لديهم من معرفة وتجربة وتباحثوا في قضايا أساسية تقع ضمن مجال قياس التحصيل وتقييم المناهج، نظريا وتطبيقيا.

نود انتهاز الفرصة لنتوجه بالشكر إلى الكثيرين من المختصين الذين استجابوا لتوجهنا من على منصة الورشة فأرسلوا إلينا بمواد من مخزونهم المعرفي المهني ومن تجربتهم. نشكرهم على إسهامهم في عملنا هذا ونعتذر عن عدم ذكر أسمائهم واحدا واحدا.

طلبت لجنة التوجيه الخاصة بالـ"مبادرة" من لجنة الخبراء طرح "إطار مناهج تعليمية وتطوير مهني في موضوع القياس والتقييم في التربية والتعليم". وأثناء وضع الإطار للمناهج التعليمية أخذ بعين الاعتبار تجربة ومعرفة المرشحين المحتملين لهذه الدراسة، بداية من التقدم المهني للمعلمين في المدارس وحتى مساعدة باحثي التقييم في الجامعات وإثرائهم. وخلال عملها اطّلت اللجنة على مناهج تعليمية للدرجات الجامعية المتقدمة في مجال القياس والتقييم في جامعات أميركية<sup>1</sup>.

تلقت اللجنة خلال عملها الاستشارة من مختصين في مختلف المجالات المتعلقة بعملها. نحن معنيون بالتوجه بالشكر الخاص إلى السيدة حنة برودرزون، مديرة قسم التربية الابتدائية في بلدية تل أبيب، وإلى السيد رام كوهين، مدير مدرسة "عيروني (أ)" فوق الابتدائية في تل أبيب، وإلى البروفيسور فيكتور لافي<sup>2</sup>، من قسم الاقتصاد في الجامعة العبرية في القدس، وإلى البروفيسور دافيد نابو<sup>3</sup> رئيس كلية التربية في جامعة تل أبيب، وإلى السيدة شلوميت شمرون، المستشارة التنظيمية في مجال أجهزة التعليم والمجتمع... فقد أثرت ملاحظاتهم جميعا مباحثات اللجنة وساهمت في وضع هذه الوثيقة.

حُوت الوثيقة التي تعرض "إطارا للمناهج التعليمية" ليراجعها زملاء (peer review)، مختصون من البلاد وخارجها. وكان الهدف من مراجعتهم لها وقرارهم بشأنها إفساح المجال أمام إلقاء نظرة خارجية نافذة موضوعية ومساعدة أعضاء اللجنة من خلال ردودهم على الملاحظات، ووضع أفضل وثيقة ممكنة. ولضمان الموضوعية لم تكشف هوية القضاة أمام أعضاء اللجنة إلى حين نشر الوثيقة.

<sup>1</sup> لمزيد من المعلومات حول المناهج التعليمية ومواقعها على شبكة الإنترنت، يمكن مراجعة الملحق رقم 2، ص 41.

<sup>2</sup> فيكتور لافي - أستاذ في قسم الاقتصاد في الجامعة العبرية في القدس، ومدير معهد "فالكو" للدراسات الاقتصادية في إسرائيل. أهم مجالات أبحاثه هي: اقتصاد التربية والتعليم، واقتصاد العمل والتطوير. وتتناول أبحاثه تقييم المناهج، والتجارب وسياسة التربية والتعليم والمجتمع والرفاه. عمل مستشارا لقسم التقييم في وزارة المعارف والثقافة وللمديرة العامة للوزارة في الأعوام 1997-2002، وكان عضوا في لجان عامة ومهنية تُعنى بقضايا التربية والمجتمع وترأس بعضها منها. وهو اليوم عضو في "قوة المهمة الوطنية لتطوير جهاز التعليم". حصل على شهادة الدكتوراة في الاقتصاد من جامعة شيكاغو.

<sup>3</sup> دافيد نابو - رئيس كلية التربية في جامعة تل أبيب. مجال تخصصه هو التقييم في التربية والتعليم مع الاهتمام الخاص بنظريات التقييم: تقييم المناهج والمشاريع، وتقييم المدرسة والأهمية التربوية والاجتماعية للتقييم في التربية والتعليم. يقيم المشاريع والبرامج في جهاز التعليم الإسرائيلي ويعمل على تطوير التقييم المدرسي في المدارس الإسرائيلية وفي خارج إسرائيل. يبحث في أهمية دمج التقييم الداخلي والخارجي في المدرسة. شغل سابقا منصب عالم رئيسي في وزارة المعارف والثقافة. من مؤلفاته: التقييم المجدي (إصدار: "مسادا"، 1989)،

Evaluation in Decision Making (Kluwer, 1988, with Glasman): School- Based

Evaluation (Pergamon, 1995): School- Based Evaluation: An international Perspective (Elsevier, 2002).

محرر رئيسي لمجلة الدولية (SEE) Studies in Educational Evaluation

نود أن نشكر القضاة على الدعم المهني الذي قدموه:  
السيدة دفنة ليف، وزارة المعارف والثقافة والرياضة، مديرة لواء المركز.  
الدكتورة ميري لفين - روزليس، قسم التربية في جامعة بن غوريون في النقب.  
الدكتور حجابي كوفرمينتس، كلية التربية في جامعة حيفا.

Professor Alan Lesgold, Dean, School of Education, University of Pittsburg  
Dr. Laress (Laurie) Wise, President, Human Resources Research Organization  
(Hum RRO)

### أعضاء لجنة القياس والتقييم

البروفيسور روت بتلر - الجامعة العبرية في القدس.  
البروفيسور منوفا بيرنبويم - جامعة تل أبيب.  
البروفيسور غرشون بن شاحر - الجامعة المفتوحة (رئيس) والجامعة العبرية في القدس.  
الدكتور يوآف كوهين - المركز القطري للامتحانات والتقييم.  
الدكتورة فاديا ناصر - أبو الهيجاء: جامعة تل أبيب.  
الدكتورة طالي فرويند - مركز التكنولوجيا التربوية ("مطاح").  
السيدة جينا شيمبورسكي - معهد هينريطة صالد.

البروفيسور ميخال بلر، ETS- Education Testing Service, Princeton, New Jersey,  
أوقفت عضويتها في اللجنة قبيل توليها منصب مديرة السلطة القطرية للقياس والتقييم في تاريخ  
.1.05.05

### مركزة اللجنة

السيدة ليئورا سيدي - حتى تاريخ 30.04.05  
السيدة مفسيرت نابو - ابتداء من 01.05.05

## المحتوى

	أ	مدخل	
6	1.أ	التقييم في التربية	
7	2.أ	خلفية نظرية	
15	3.أ	الشهادة الجامعية وتطوير الشهادة أو الرخصة المهنية	
15	4.أ	الوضع السائد في البلاد، البرامج التعليمية وأعداد الدارسين	
	ب	العاملون في القياس والتقييم في التربية والمعرفة التي يحتاجونها	
18	1.ب	مبادئ لـ"إطار للمناهج التعليمية وللتطوير المهني"	
20	2.ب	"الإطار" كشبكة (قالب) من المضامين والعمل: أن تعرف وأن نجيد القيام بالعمل	
21	ب.2.أ	تفصيل وشرح عن "الإطار": محور المعرفة	
27	ب.2.ب	تفصيل وشرح لـ"إطار": محور العمل	
	ج	نماذج لمناهج تعليمية وتطوير مهني لأصحاب المناصب المختلفة حسب "الإطار"	
33	1.ج	المعلمون	
34	2.ج	المديرون	
37	3.ج	مركزو التقييم	
38	4.ج	اللقب الجامعي الثاني- مناهج تعليمية في موضوع القياس والتقييم	
	د	توصيات	
42	1.د	بلورة جهاز داعم لتطوير موارد بشرية مهنية للحقل والبحث	
43	2.د	متابعة التطوير المطلوب	
43	3.د	متابعة ومراقبة العمل في إطار الـ"إطار"	
		ملاحق	
44		الملحق 1: برنامج الورشة- "ما الذي ينبغي أن يعرفه العاملون في القياس والتقييم في التربية والتعليم"،	
47		معلومات عن مقدمي الحلقة الدراسية.	
51		الملحق 2: استطلاع المناهج التعليمية في جامعات أميركية مختلفة	
56		معلومات عن اللجنة	

## مدخل

### أ- 1: التقييم في التربية

إن للقياس والتقييم في السياقات التربوية العملية قيمة وأهمية ما داما يخدمان تحقيق الأهداف التربوية الهامة ويساهمان في تعميق معرفة العاملين في حقل التربية ويقدمان لهم الإرشاد في عملهم. وفي هذا السياق يعكس التقرير الحالي عدة فرضيات متعلقة بالموضوع.

أولاً، نحن نفترض بأن الأفراد والمؤسسات والأجهزة التربوية قادرة على التعلم والتحسين، وأنها تؤدي وظيفتها على أكمل وجه عندما تعمل بشكل متضافر على تحقيق هدف مشترك. وترى الفرضية الثانية أن الهدف الأسمى للقياس والتقييم في التربية هو تزويد الأفراد، والأجهزة التربوية المختلفة، بمعلومات من شأنها مساعدتهم في التعلم وفي زيادة فاعليتهم في تحقيق أهدافهم، ووضع أهداف مستقبلية واتخاذ القرارات بشأن السياسة والعمل التربوي. أما الفرضية الثالثة فترى أنه بدلا من التعاطي مع القياس والتقييم بشكل محدود، كوسيلة لزيادة استعداد المعلمين والمديرين لتحمل المسؤولية عن تحصيل الطالب، ينبغي التأكيد على المسؤولية المشتركة الملقاة على جميع الشركاء في جهاز التعليم سعياً إلى تحقيق نتائج ذات قيمة تشتمل على إنجازات تعليمية ولكنها لا تقتصر عليها فقط. ومن هنا يجب على العاملين في السلك التربوي أن يكونوا مطلعين على اللغة والأساليب والأدوات التي يستخدمونها للقيام بالقياس والتقييم، وامتلاك المعرفة والاطلاع واسع النطاق الكفيل بملاحظة وفهم المعلومات الملائمة للمتابعة والتقييم ولتحسين أساليب التعليم وتنظيم عملية التعلم ونتائجها.

تجدر الإشارة هنا إلى أن القياس والتقييم ليسا موضوعين مستقلين بحد ذاتهما، إنما هما يخدمان، وينبغي أن يلائما، الأهداف والقرارات التي يحددها أصحاب المراكز العليا في جهاز التعليم - في هذا السياق فإن المقصود بهؤلاء هم صناع القرار في جهاز التعليم. على وزارة التربية والتعليم رسم أهداف جهاز التعليم وغاياته، ليس هذا فحسب، بل يجب الحذر من نشوء حالة تغييب فيها الأهداف التي حددها المسؤولون، مما يحول القائمين على القياس والتقييم إلى واضعي الأهداف على أرض الواقع.

ينبغي التذكير في هذا السياق إلى أنه من المعروف أن العلاقة بين القياس والتقييم من جهة، والعمليات التربوية والنتائج من جهة أخرى، هي علاقة متبادلة (بمعنى أن القياس والتقييم يعكسان الأهداف والنتائج، ويؤثران عليها في ذات الوقت). ومن المعروف أيضاً أن التطبيقات العملية التي تساهم في تحقيق غايات معينة من شأنها، في الوقت ذاته، زعزعة تحقيق أهداف أخرى. ومن هنا فإن الاستخدام الحكيم للقياس والتقييم يجب أن يأخذ بالحسبان الفائدة المرجوة للطلاب والمعلمين

والمدارس وجهاز التعليم، إلى جانب التأثيرات السلبية والخسائر التي قد تصاحبها، والاعتماد على الفهم العميق للعلاقات بين مختلف الأهداف التربوية ومختلف أساليب التقييم. يلعب الباحثون والدارسون، وتلعب المؤسسات الأكاديمية هي الأخرى، دورا في نظام المسؤولية المشتركة هذا، إذ يمكن لهؤلاء أن يساهموا إسهاما كبيرا في المجال العلمي والتطبيقي المتعلق بالقياس والتقييم في التربية. وباختصار، أولا، تلقى على عاتق هؤلاء مسؤولية خلق المعرفة الملائمة لفهم العلاقات ما بين الأهداف التربوية وتحقيقها على أرض الواقع، وبين أساليب التقييم من جهة، ولتطوير الأساليب والأدوات المصدقة والملائمة من جهة أخرى. وهكذا يمكنهم تزويد العاملين في سلك التربية والتعليم بأساس علمي يتيح لهم التوصل إلى قرارات حكيمة والاستفادة من التطبيقات الإيجابية للتقييم، ومحاولة تجنب تطبيقاته غير المناسبة وتأثيراتها السلبية المحتملة. ثانيا، تلقى على عاتق هؤلاء مسؤولية تطوير واقتراح البرامج الكفيلة بتلبية الحاجة إلى مهنيين مختصين ذوي قدرات ومعرفة ومهارات عالية.

من هنا جاء بناء إطار يهدف إلى صياغة المفاهيم حول المواضيع الضرورية بالنسبة لأصحاب المراكز البارزة في جهاز التعليم، وللباحثين العاملين في هذه المجالات بهذا الشكل أو ذلك، ولتحديد مستويات المعرفة والمهارات اللازمة لأصحاب المناصب المختلفة. واستنادا إلى ذلك الإطار سنعرض فيما بعد أسس ومضامين البرامج التعليمية الأكاديمية، وبرامج التأهيل والتطوير المهني في مجال القياس والتقييم.

ومع ذلك فإن الوثيقة جاءت محدودة بحيث لا تتطرق إلى الأبعاد المحتملة لتركيبات المجتمع الإسرائيلي على مجال القياس والتقييم، كما لا تشمل على تفاصيل ومقارنة بأجهزة التعليم في دول أخرى، ولا تتطرق إلى تاريخ نشأة مجال القياس والتقييم.

## أ - 2: خلفية نظرية

ينبغي أن نوضح أولا أن مصطلح "التقييم"، أو "التقييم التربوي"، ليس ذا معنى واحد بل هو يعبر عن مجالين على الأقل تجمع بينهما قواسم مشتركة ومع ذلك فهما يختلفان عن بعضهما البعض اختلافا جوهريا. وسنميز هنا بين التقييم التربوي (educational assessment) الذي يتعامل مع وحدات تربوية (الطالب الواحد، الصف، المعلم، المدرسة) مع محاولة فحص مختلف أبعادها (كالتحصيل التعليمي مثلا في مجال معرفي معين، والمناخ المدرسي، والمواقف المختلفة في موضوع معين) في مرحلة زمنية محددة أو على طول فترة معينة (كقياس التحسن في التحصيل الدراسي)، وبين تقييم البرامج (program evaluation) الذي يتمحور حول محاولة تحديد ما إذا كانت التدخلات التربوية (كالبرامج التعليمية في مجال معين أو البرنامج الهادف إلى التخفيف من حدة العنف في المدرسة) قد حققت غاياتها فعلا.

إن للنوع الأول من التقييم عدد كبير من الأساليب والطرق (كالتقييم الخارجي والتقييم الداخلي أو البدائل في طرق تقييم التحصيل) ويتم في إطارها تطوير أدوات جديدة لتحسين عملية التقييم.



وتتناول جميع النظريات محاولة تقييم الوحدات التربوية سواء بشكل نسبي (عرفي تقليدي) أو بشكل مطلق (وفق مقاييس ومعايير). كما أن للنوع الثاني من التقييم عدة نظريات وهو الآخر يستعين عادة بقياس الوحدات التربوية لكنه يعتمد على أسلوب مغاير وعلى نظام كبير من أساليب البحث الهادفة إلى الإجابة عن السؤال "هل حقق التدخل أهدافه حقاً؟"، بمعنى أنه هل هناك ثمة علاقة سببية بين تدخل (أو برنامج) معين وبين نتائج معينة.

### مبادئ التقييم المشتركة

تختلف أنواع التقييم، المُستخدمة في السياقات المختلفة لأهداف مختلفة، عن بعضها البعض، غير أن بالإمكان أن نجد فيها أسساً مشتركة أيضاً. يؤكد أحد تلك الأسس أن التقييم هو على الدوام عبارة عن عملية استخلاص لنتائج استناداً إلى المعطيات والأدلة. ومع ذلك فإن التقييم، كأى عملية قياس أخرى، يتسم بالضرورة بشيء ما من عدم الدقة: فنتائج تقييم الدارسين ليست إلا تقديراً أو تخميناً لما يعرفه شخص معين ويستطيع عمله<sup>4</sup>.

### التقييم التربوي

عكفت لجنة خبراء أميركية على دراسة مسألة "كيف نعرف ماذا يعرفه الطلاب؟"<sup>5</sup>، ووصفت عملية التقييم بالقول: إن أي تقييم للطلاب، أياً كانت غايته، يقوم على ثلاثة أسس تكون معا "مثلث تقييم". ويمثل المثلث العناصر الأساسية الثلاثة التي يقوم عليها كل تقييم للدارسين: نموذج الإدراك الذهني وما يتعلمه الطالب في مجال ما، وجهاز المفاهيم المتعلقة بنوع المشاهدات التي من شأنها توفير المعطيات المتعلقة بقدرات الطالب، وعملية التفسير التي تساعد على الفهم الواعي والحكيم لتلك المعطيات والأدلة. ويُنظر إلى هذه العناصر الثلاثة على أنها زوايا مثلث كل منها مرتبط بالاثنتين الآخرين ومتعلق بهما.

من المفضل أن يخضع فهم المعطيات والأدلة هو أيضاً إلى معايير ومقاييس جودة القياس والتقييم، كالمصداقية والصلاحية (الداخلية والخارجية) والأبعاد المحتملة للتقييم<sup>6</sup>.

تتطرق زاوية الإدراك العقلي في المثلث المذكور أعلاه إلى النظرية، أو إلى منظومة المفاهيم المرتبطة بالشكل الذي يُظهر فيه الطلاب معرفتهم ويطورون اطلاعهم في موضوع تعليمي معين.

<sup>4</sup> *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment* –NRC (see below the committee and board members), (National Academy Press: Washington D.C, 2001) p. 2.

<sup>5</sup> Ibid.

COMMITTEE ON THE FOUNDATIONS OF ASSESSMENT: James W.Pellegrino (*Co-chair*), Robert Glaser (*Co-chair*), Eva L.Baker, Gail P.Baxter, Paul J.Black, Christopher L.Dede, Kadriye Ercikan, Louis M.Gomez, Earl B.Hunt, David Klahr, Richard Lehrer, Robert J.Mislevy, Willie Pearson, Jr., Edward A.Silver, Richard F.Thompson, Richard K.Wagner, Mark R.Wilson, Naomi Chudowsky, Tina Winters, M.Jane Phillips, BOARD ON TESTING AND ASSESSMENT: Eva L.Baker (*Chair*),Lorraine McDonnell, Lausser L.Wise, Richard C.Atkinson, Christopher F.Edley, Jr., Ronald Ferguson, Milton D.Hakel, Robert M.Hausser, Paul W.Holland, Daniel M.Koretz, Richard J.Light, Barbara Means, Andrew C.Porter, Loretta A.Shepard, Catherine E.Snow, Wiliam L.Taylor, Wiliam T.Trent, Guadalupe M.Valdes, Vicki Vandaveer, Kenneth I.Wolpin,

<sup>6</sup> لمزيد من التفاصيل انظروا: بيرنويوم، م (1977). "بدائل في تقييم التحصيل" (الفصل السادس). تل أبيب: راموت.

وفي كل حالة تجري فيها عملية تقييم للتصحيح ثمة حاجة لنظرية تعلم في المجال المعني بغية تشخيص المعرفة والمهارات الهامة التي يجب قياسها. تمثل زاوية المشاهدة في مثلث التقييم وصف أو تفصيل التوجيهات والإرشادات المتعلقة بمهام التقييم التي تستخلص من الطالب ردود فعل رشيدة. ويقوم كل تقييم من هذا النوع على منظومة مفاهيم تتعلق بأنواع المهام والحالات التي تحث الطلاب على قول أن إنتاج أو عمل شيء ما يعبر عن المعرفة والمهارات المهمة. أما المهام التي يُطلب من الطلاب إبداء رد فعل بشأنها خلال عملية التقييم فهي ليست عشوائية، إذ يجب الحرص على التخطيط الدقيق لكي يتسنى لها توفير المعطيات والأدلة المتعلقة بالنموذج العقلي لعملية التعلم، ولدعم القياسات والقرارات التي تعتمد على نتائج القياس. يقوم كل تقييم على فرضيات ونماذج معينة يتم من خلالها تفسير المعطيات والأدلة التي تُجمع خلال عملية المشاهدة. وتشتمل زاوية التفسير في المثلث على جميع الأساليب والأدوات المستخدمة لغرض استخلاص النتائج من المشاهدة. وهي تفسر كيف أن الملاحظات المستمدة من مشاهدة سلسلة المهام توفر لنا معطيات وأدلة بشأن المهارات والمعرفة التي يجب تقييمها.<sup>7</sup>

من المتبع التمييز بين نوعين أساسيين من التقييم التربوي: التقييم واسع النطاق ( large scale assessment) والتقييم الصفّي (classroom assessment).

### التقييم واسع النطاق

إن التقييمات واسعة النطاق، التي ينبغي أن تؤثر إلى تحصيل عدد كبير من الطلاب، هي وسيلة على درجة أولى من الأهمية من حيث كونها تتيح الحصول على أدلة بشأن التحصيل الدراسي لعدد كبير من الطلاب. ونتائج الأبحاث التي تتناول تقييم البرامج الإشارة إلى العلاقة بين نتائج التحصيل والعوامل التي قد تفسرها أو تدعمها.

في ورشة فكرية تحت عنوان "التقييم كوسيلة مساعدة في التعليم والتعلم"، بادرت إليها الـ (National Research Council) NRC،<sup>8</sup> ميزت البروفيسورة لوري شيفرد (Lorrie Shepard) بين ثلاثة أنواع من استخدامات الامتحانات واسعة النطاق.

يربط الاستخدام الأول بين تقييم التحصيل وتقييم البرامج: هناك تقييمات واسعة النطاق تتيح لنا المقارنة بين تحصيل عدد كبير من الطلاب بهدف ملاحظة الأنماط والأشكال الهامة من القوة والضعف، ليتم بموجبها إدخال تغييرات وتحسينات على البرامج والمناهج التعليمية، أو إلى أساليب التدريس، أو إلى تنظيم المؤسسات التعليمية. ومن الجدير ذكره أن التقييمات التي تصاغ للاستخدام

<sup>7</sup> *Knowing what Students Know: The Science and Design of Educational Assessment*, p. 44--49

<sup>8</sup> *Assessment in Support of Instruction and Learning: Bridging the Gap Between Large-Scale and Classroom Assessment*, A Workshop Report, (National Academy Press: Washington D.C., 2003)  
Committee members: J. Myron Atkin, (Chair), Eva Baker, Jan de Lange, Tom Keller, James Minstrell, Marge Petit, Anthony Scott, Loretta Shepard, Guadalupe Valdes.

واسع النطاق بهدف توفير المعطيات المتعلقة بتحصيل عدد كبير من الطلاب من شأنها أن تمثل، كما تدعي البروفيسورة شيفرد، لتحقيق الأهداف التربوية المذكورة في المعايير والبرامج التعليمية. أما الاستخدام الثاني فهو لغرض التحقق لمرة واحدة أو لأغراض التصنيف. وعلى سبيل المثال عندما نكون معينين بتشخيص الطلاب غير الجاهزين أو غير المهيين لتلقي وظائف القراءة على مستوى معين ينبغي أن نجري تقييما مركزا لتحصيلهم بغية تحديد نقاط الضعف التي يجب معالجتها<sup>9</sup>. ويربط الاستخدام الثالث بين التقييم واسع النطاق والتقييم الصفي: فالتقييم واسع النطاق من شأنه أن يفسح المجال أمام المعلمين للتطور المهني الفاعل. كما إن تطوير الامتحانات على اختلاف أشكالها، وكذا البرامج التعليمية، والتطور المهني القائم على أساس المعايير، من شأنه خلق فرصة للدمج بين الجهود المبذولة والبرامج القائمة سعيا إلى تحسين استراتيجيات التقييم الصفي.<sup>10</sup>

هناك طريقتان لقياس التغيير الذي يطرأ على تحصيل الطلاب مع الوقت. ف نماذج مقارنة التحصيل بين الفئات العمرية ذاتها (cohort to cohort) تقارن بين أداء مجموعة طلابية واحدة في مرحلة ما من مراحل دراستها وأداء فئات عمرية سابقة في المرحلة الدراسية ذاتها- كأن تقارن مثلا بين طلاب الصف الخامس في سنة دراسية ما وطلاب الصف الخامس في السنة الدراسية التي سبقتها، وبالمقابل فإن نماذج قياس التغيير (measurement of change) تتناول تطور أولئك الطلاب أنفسهم مع الوقت، كأن تقارن بين تحصيل الطلاب الدارسين حاليا في الصف الخامس وتحصيلهم هم أنفسهم في السابق، عندما كانوا في الصف الرابع مثلا.

تجري عملية تقييم التحصيل واسعة النطاق في إسرائيل بواسطة نظامين أساسيين، هما نظام امتحانات "البجروت" الرسمية المتطور، ونظام "قياسات النجاعة والتطور المدرسي" المعروف باسم (MOTAB) "ميتساف". ويمكن في كلا النظامين أن تتم المقارنة على مستوى النظام برمته وفق طريقة (cohort to cohort). فامتحانات "البجروت" تقيّم تحصيل الطلاب في المواضيع الدراسية المختلفة، مع انتهاء الدراسة في المرحلة الثانوية، أما الـ"ميتساف" فهو نظام مقاييس تعليمية-اجتماعية-تربوية هدفه تكوين صورة واقعية محدّثة عن جهاز التعليم بمختلف مستوياته. أما الفرضية الأساسية التي يقوم عليها الـ"ميتساف" فهي أن المدرسة عبارة عن جهاز مكون من أجزاء وعناصر كثيرة: الطلاب، والتنظيم، ومنظومة العلاقات، والمناهج التعليمية، وأساليب التدريس، وتطوير الهيئة التدريسية والتحصيل العلمي. أما مواضيع الـ"ميتساف" فهي: الأولويات المدرسية وبلورة الهيئة التدريسية حولها، ومميزات المناخ والبيئة التعليمية، والتحصيل العلمي في مجال لغة الأم والرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، ومعالجة الطلاب الذين يواجهون صعوبة في ذلك، بالإضافة إلى المناخ وبيئة العمل في المدرسة.

يشير الـ"ميتساف" إلى نقاط القوة والضعف في الجهاز برمته ويهدف، قبل كل شيء، لأن يكون وسيلة بيد مديري المدارس لتخطيط العمل. بالإضافة إلى ذلك فهو يخدم وزارة التربية والتعليم، على

<sup>9</sup> م.س، ص 11.  
<sup>10</sup> م.س، ص 11-12.

المستوى القطري وعلى مستوى الألوية، وعلى مستوى السلطات المحلية وشبكات التربية والتعليم وغيرها أيضا. يتم جمع المعطيات المتعلقة بمقاييس الـ"ميتساف" في امتحانات ونماذج أسئلة في الصفوف الثانية والخامسة والثامنة في نصف المدارس في البلاد كل عام بشكل دوري، وهي تتيح إجراء المقارنة وفق طريقة (cohort to cohort). ويهدف تجنب عبء الامتحانات الرسمية يتقدم كل صف إلى امتحانات الـ"ميتساف" مرة واحدة فقط في الصف الخامس، أو في الصف الثامن، بحيث لا يتسنى تحليل النتائج بطريقة القيمة المضافة.

على الرغم من أن هناك أسسا مشتركة تجمع بين جميع أنواع التقييم وطرقه، فإن هناك ثمة تقييمات مختلفة تخدم أهدافا مختلفة. وتجدر الإشارة إلى أن طرق التقييم المختلفة قد تتلاءم مع الوظائف المختلفة في عملية التقييم. وفي كثير من الأحيان، ولأسباب مالية وأخرى عملية، يتم استخدام وسيلة تقييم واحدة لخدمة عدد كبير من الأهداف، غير أنه من الأهمية بمكان أن نتذكر أنه كلما ازداد عدد الأهداف التي يخدمها نوع واحد من التقييمات كلما تقلصت القدرة على تحقيق كل هدف على حدة. ومن هنا فإنه يجب الامتناع بشكل خاص عن استخدام وسائل التقييم واسعة النطاق المستعملة لمرة واحدة والاستخلاص منها بما يتعلق بقدرة الطلاب كأفراد<sup>11</sup>. ويجب على كل المشاركين في التقييم واسع النطاق المناورة بين الرغبة في دعم قدرة المدارس وأجهزة التعليم على تحمل المسؤولية عن تحصيل الطلاب، وبين الرغبة في تقوية القدرة على تقديم الإرشاد المحدد بالنسبة لطلاب معينين.

### التقييم الصفي

عرّف البروفيسور ديLAN وليام (Dylan Wiliam) مصطلح التقييم الصفي باعتباره "تقييما لأغراض التعلم"<sup>12</sup>. وإذا كان هدف التقييم هو تحسين عملية تعلم الطالب (بهذا الشكل المباشر أو ذلك) وليس تقييم أو تدريج أو تأكيد هذا الجانب أو ذلك من جوانب أدائه، فإنه (أي هدف التقييم) يكون واقعا ضمن مجال التقييم الصفي<sup>13</sup>. بالإضافة إلى ذلك فإن التأكيد في التقييم الصفي هو على التغذية الراجعة التي يتم الحصول عليها لغرض تحسين التعلم ولغرض تحسين عملية التعليم، وينبغي أن يكون هناك تلاؤم (alignment) بين العناصر الثلاثة (التعليم والتعلم والتقييم) وصولا إلى تحقيق غايات التربية والتعليم.

ثمة طريقة أخرى متبعة للتمييز بين الأنواع المختلفة من التقييم، وهي التمييز بين "التقييم المبلور" (التقييم لغرض التعلم) وبين "التقييم الملخص" (تقييم التعلم). فالتقييم الهادف أولا إلى تزويد الطلاب بالتغذية الراجعة والتأثير على عملية تعلمهم يسمى في كثير من الأحيان باسم "التقييم المبلور"، أما "التقييم الملخص" فيهدف إلى تقييم تحصيل الطلاب مع انتهاء عملية تعلمية معينة.

<sup>11</sup> High Stakes, *Testing for Tracking, Promotion and Graduation*, Jay P. Heubert and Robert M. Hauser, Editors, (National Academy Press: Washington D.C., 1999), P. 12.

<sup>12</sup> في ورشة فكرية للـNRC حول موضوع "التقييم كوسيلة مساعدة للتعليم والتعلم"، ص 13.

<sup>13</sup> م.س، ص 13.

ورغم ما تقدم فإنه تجدر الإشارة إلى أن كل واحدة من أساليب التقييم - واسعة النطاق أو الصفية، يمكنها أن تخدم الأهداف المبلورة والأهداف الملخصة على حد سواء<sup>14</sup>. إن قياس التحصيل يجب أن يتلاءم مع الهدف الذي من أجله وضع التقييم.

قام الباحثان وليام وبلاك (Wiliam & Black, 1998) بعملية مسح شاملة للأبحاث التي تناولت العلاقة بين التقييم المبلور وتحسين تحصيل الطلاب. وقد أثبتت الأبحاث أن استخدام التقييم المبلور يؤدي إلى تحسين تحصيل الطلاب حتى وإن كانت الطريقة التي يجري بها التقييم المبلور اليوم يشوبها النقص<sup>15</sup>. وكانت الدراسة التي أجريها وشملت طلاباً من سن الخامسة وحتى طلبة البكالوريوس في الجامعة، في المواضيع الدراسية المختلفة وفي عدة دول، قد بينت أن التطبيق الأوسع للتقييم المبلور يحقق تحصيلاً أكبر وأوضح<sup>16</sup>.

وقد بينت بعض الأبحاث والدراسات، إن لم تكن جميعها، أن التقييم المبلور المطور يساعد الطلاب ذوي التحصيل المتدني بشكل خاص، مما يقلص بالتالي من حدة التباين في التحصيل ويرفع من مستواهم العام<sup>17</sup>. ووجد الباحثون أن التطبيقات العملية المتبعة والمنتجة للتقييم المبلور ليست جيدة بما فيه الكفاية، وضربوا أمثلة تبين كيف يمكن تحسين التقييم المبلور، وعلاقة هذا التحسين برفع مستوى تحصيل الطلاب<sup>18</sup>.

يعتبر مشروع "بجروت 2000" نموذجاً إسرائيلياً لتطوير التقييم الصفي المبلور كبديل للتقييم الخارجي واسع النطاق، فيما يلي التجربة ونتائجها:

قُدمت إلى وزيرة التربية والتعليم ليمور لفنات، في عام 2001، توصيات لجنة فحص نظام امتحانات "البجروت" وامتحانات نهاية السنة. وفي أعقاب التوصيات جرت محاولة تحقيق تطوير في التقييم الصفي سعياً إلى تحسين عمليات التعليم والتعلم (أي كـ"تقييم مبلور") وتحقيق تحديد التحصيل لأغراض التصنيف والتأهيل (أي كـ"تقييم ملخص"). وقد أُطلق على المشروع اسم "بجروت 2000" وتم تطبيقه بشكل تجريبي في 22 مدرسة ثانوية في الأعوام 1994-1999<sup>19</sup>.

جرى في كل واحدة من المدارس الـ22 تدريس واحد إلى ثلاثة من المواضيع التي تشملها قائمة مواضيع امتحانات "البجروت" للتقييم المدرسي. وقد تم تأهيل هذه المدارس وتحويلها لمنح طلابها علامات نهائية تستند إلى تطبيق أنظمة "التقييم البديل". وكانت تلك العلامات معادلة في قيمتها لعلامات "البجروت" المستندة إلى الامتحانات الخارجية (على خلاف الوضع القائم الذي تتألف فيه العلامة الواردة في شهادة "البجروت" من علامة امتحان قطري وعلامة امتحان سنوي مدرسي).

<sup>14</sup> م.س، ص 14.

<sup>15</sup> Black, P., Harrison, C., Lee, C, Marshall, B., and Wiliam, D., *Assessment for Learning: Putting it into practice* (Open University Press, 2003), p. 6

<sup>16</sup> م.س، ص 9.

<sup>17</sup> م.س، ن.ص.

<sup>18</sup> Black, P., and Wiliam, D., *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, 1998, p. 2.

<sup>19</sup> تقرير اللجنة المرافقة لمشروع المدارس الـ22، "بجروت 2000"، وزارة التربية والتعليم، لجنة رؤساء الجامعات، القدس 1999.

صادقت اللجنة الممثلة للجامعات، والمختصة بموضوع القبول للجامعات، على تطبيق التجربة لغرض فحص مدى إمكانية تطبيق توصيات اللجنة لفحص نظام امتحانات "البجروت" وامتحانات نهاية السنة. واشترطت المصادقة بتعيين لجنة مرافقة.

قدم تقرير اللجنة المرافقة في مطلع العام الدراسي 1999-2000، وفيما يلي أهم استنتاجاته: أحدث المشروع عملية تطور في التعليم وفي اختبار مجال المعرفة بشكل متجدد ومتواصل. وقد تم تنويع التعليم والتعلم مع استخدام عدة أدوات لتقييم التحصيل. ويلاحظ تحقيق إنجازات في مجالات أداء التفكير إلى جانب الإنجازات في مجالات المعرفة والفهم. وكانت هناك شهادات لتحسين الجو التعليمي في مواضيع المشروع وزيادة الحوافز لدى الطلاب. وكانت الغالبية العظمى من الطلاب معنية باستمرار المشروع. بالإضافة إلى ذلك فقد قويت مصداقية تقييم الإنجازات والتحصيل، وهي مقياس لتحديد مدى تمثيل التقييم تمثيلاً مناسباً لمجمل مضامين تعليم الموضوع وأهدافه. وعلى العموم فإنه لم يتبين أن المدارس بالغت في إعطاء العلامات. وكان العمل المشترك الذي ضم طواقم المعلمين قد شكل عنصراً هاماً في تحقيق أهداف العملية وصوحب بزيادة حوافز المعلمين وتعزيز مكانتهم في سلك التعليم.

إلى جانب الإنجازات التي تحققت خلال المشروع فقد كانت هناك حالات اضطرابية وصعوبات وقيود. وعلى العموم فقد كانت إفادات الطلاب بشأن التحسن في المناخ العام وفي الحوافز أكثر فتوراً منها لدى طواقم المعلمين. تطبيق المشروع كان منوطاً بعبء كبير وقع على كاهل المعلمين. أما التوقعات المتعلقة بتأثير تطبيق المشروع على طرق التدريس والتقييم في مواضيع التعليم التي لم تُشمل في المشروع في كل مدرسة فقد تحققت بشكل جزئي فقط. وبشكل عام فإنه لم يتم تتاح الفرصة لاستخدام تشكيلة واسعة من أدوات التقييم وصحيح أن مصداقية تقييم التحصيل، التي تعتبر مقياساً لتحديد مستوى الدقة والموضوعية، حظيت باهتمام المعلمين غير أن المحافظة عليها على أرض الواقع كانت جزئية. كما وظهرت صعوبات في العمل المشترك بين الطواقم، ووجدت في بعض الحالات طواقم منفردة لم يرق أدائها إلى المستوى المطلوب.

في الورشة التعليمية التي عقدناها وصفت الدكتورة ريتا سيفر المشروع والبحث الذي صاحبه، كما وصفت السيدة ميريت لافي عمل مدرستها في إطار المشروع.

تجدر الإشارة إلى أهمية الدمج بين التقييم الداخلي الجاري في المدرسة (المبلور والمخلص) وبين التقييم الخارجي (كامتحانات الـ"ميتساف") لغرض تحسين عمليات التعليم والتعلم. إن أحد الشروط لإجراء حوار مثمر وبناء بين نتائج نوعي التقييم لغرض استخلاص الفائدة القصوى من التقييم (evaluation utilization) هو وجود ثقافة تعلم تنظيمية في المدرسة.

## تقييم البرامج

يعتبر التقييم مجال بحث واسع وحيوي، وليس هناك تعريف متفق عليه ينطبق على جميع جوانبه وأنشطته<sup>20</sup>. أما التعريف الذي اقترحتة الباحثة كارول فايس (Weiss, 1998, p. 4) فمن شأنه أن يشكل أساسا لتعريفات أخرى: التقييم هو دراسة منهجية لعملية تطبيق برنامج أو مشروع ما (عن طريق الأداء) أو لنتائج هذا البرنامج أو المشروع، ومن ثم مقارنتها بمعايير معلنة أو خفية، كوسيلة لتحسين البرنامج أو المشروع أو لغرض اتخاذ القرارات بشأنهما<sup>21</sup>.

يرى كثيرون من الباحثين في مجال العلوم الاجتماعية عموما والمتخصصين في دراسة موضوع التقييم خصوصا أن التجربة العشوائية (randomized experiment) تعتبر الطريقة الأكثر مناسبة لهذا البحث (وقد عبر عن هذا الموقف البروفيسور يهوشوع أغريست في كلمته أمام الورشة الفكرية التي تناولت الأساليب الملائمة لتقييم التدخلات في التربية والتعليم). هناك من ينصح بالبناء الهرمي في اختيار الأسلوب المناسب في مرحلة التخطيط لبحث التقييم: بحيث يضعون على رأس البناء الهرمي طريقة التجربة العشوائية، وعندما يتعذر إجراء بحث من هذا النوع يعملون بطريقة شبه التجربة (quasi experiment)، أو دراسات قطاعية (cross sectional studies)، أو أبحاث البانيل (panel studies) ودراسات السلاسل الزمنية (time series studies). وفي حال تعذر العمل وفق ما تقدم يستخدمون طريقة البحث المعروفة باسم "ما قبل وما بعد". وفي مقابل ذلك يرى الباحثان جوبا ولينكولن (Guba & Lincoln, 1989) أن الأبحاث النوعية هي نوع البحث الأنسب بالنسبة لاحتياجات المبادرين إلى وضع البرامج وتطبيقها.

يجب على عملية التقييم المتعمقة والمسئولة أن تدمج بين الطرق المتنوعة وأن تدعم استنتاجاتها استنادا إلى أدوات متنوعة عديدة.

## تقييم المعلمين

حظي موضوع تقييم المعلمين والمديرين في العقود الأخيرة باهتمام كبير من السياسة التربوية والأدبيات المهنية التي هي نتاج الأبحاث التربوية المختلفة. وقد تطرقنا في هذه الوثيقة إلى تقييم المعلمين.

يجري تقييم المديرين في الوقت الراهن على مستويات إدارية ويتأثر من تقييم نجاح المدرسة. وربما يكون من المناسب في المستقبل تطوير أدوات عملية لتقييم المديرين وضمان التطوير المهني الملائم للعاملين في هذا الموضوع.

تنتطلع وزارة التربية والتعليم اليوم، وفي أعقاب نشر توصيات "القوة الوطنية لتطوير التربية والتعليم في إسرائيل" - الخطة الوطنية للتربية والتعليم<sup>22</sup>. (فيما يلي: قوة المهمة الوطنية) إلى ترسيخ عملية

<sup>20</sup> حسب: إسحق فريدمان، "قياس وتقييم البرامج الاجتماعية والتربوية"، معهد صولد، 2005، ص 127.

<sup>21</sup> C. H. Weiss, *Evaluation methods for studying programs and policies*, (2<sup>nd</sup> ed.) Upper Saddle River, NJ: Princeton Hall, 1998.

<sup>22</sup> قوة المهمة الوطنية لتطوير التربية والتعليم في إسرائيل، "الخطة الوطنية للتربية والتعليم"، كانون الثاني 2005

تقييم التعليم والمعلمين. وعلى العموم فإن تناول اللجنة لموضوع تقييم المعلمين يقوم على الفرضيات والمبادئ التي عُرِضت بإيجاز في فصل المدخل. يمكن للمعلمين والمديرين قبل كل شيء الاستفادة من المعلومات الموثوقة التي تساعدهم على تقييم مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم، وتشخيص مجالات الصعوبة، وخلق السبل الملائمة للتطوير المهني ولتحسين عمليات التدريس ونتائجها. ولذلك فقد أوصت اللجنة بتأهيل المعنيين بعملية التقييم في جهاز التعليم، ولا سيما المديرين ومركزي التقييم، وتزويدهم بالجوانب النظرية والاجتماعية والعملية لتقييم المعلمين.

### أ. 3- الشهادة الجامعية وتطوير الشهادة أو الرخصة المهنية

واجه أعضاء اللجنة تحدياً من نوع خاص: تراث من التعليم الأكاديمي والنظري في مجال القياس والتقييم في التربية والتعليم كعنصر للدراسة للدرجات الأكاديمية العليا، مقابل الحاجة الماسة إلى خريجين يمكنهم أن يتولوا على الفور الوظائف المختلفة التي ينبغي أن يعرفها جهاز التعليم. ومن هنا فقد تطرقت اللجنة إلى نوعي التأهيل والتعليم - سواء بالنسبة للدراسة الأكاديمية أو للتطوير المهني، ولكنها بذلت جهداً موحها للربط بينهما من ناحية الصياغة النظرية والبنوية. حتى وإن نشأت في المستقبل، مثلما أوصت لجنة التطبيق لدمج التقييم الداخلي في المدرسة في إطار تطبيق توصيات قوة المهمة الوطنية لتطوير التربية والتعليم في إسرائيل<sup>23</sup>، حاجة إلى درجة جامعية ثانية (ماجستير) لمن سيعترف بهم كـ "مركزي تقييم مدرسين"، وحتى وإن نشأت الحاجة إلى حملة شهادات عليا لشغل وظائف مختلفة في مديريات التربية والتعليم اللوائية وفي السلطة القطرية للقياس والتقييم - فإن حملة هذه الشهادات سيحتاجون إلى المعرفة التطبيقية فور استكمالهم دراستهم. ولذلك ارتأت اللجنة الدمج بين المضامين المدروسة والقدرة على استخدامها. كما ترى اللجنة أن هناك قيمة مضافة لتأهيل المقيمين الكبار الذين يكونون ضليعين إلى حد ما في سياق مضامين قياس التحصيل، وتأهيل معلمين يكونون على اطلاع كبير في قضايا التقييم على مستوى الجهاز برمته.

### أ. 4- الوضع السائد في البلاد، البرامج التعليمية وأعداد الدارسين

#### أعداد المعلمين والمقيمين الموجودين والمطلوبين في جهاز التعليم

المعلمون: افتتحت السنة الدراسية 2005-2006 بحوالي 124,000 عامل في سلك التدريس، حوالي 115,000 منهم هم معلمون<sup>24</sup>. وينضم قرابة خمسة آلاف معلم جديد إلى جهاز التعليم كل عام.

مديرو المدارس: بلغ عدد المدارس في إسرائيل في العام الدراسي 2005-2006، 4,395 مدرسة يعمل في كل منها مدير، فيما ينضم زهاء ثلاث مائة مدير جديد إلى جمهور المديرين كل عام. مركزو التقييم: هنالك نية بتعيين مركز تقييم مدرسي في كل مدرسة، بمعنى أن هناك حاجة إلى تأهيل ما يزيد عن أربعة آلاف معلم لشغل هذا المنصب الجديد.

<sup>23</sup> أعضاء اللجنة هم: الدكتور غيلي شيلد (رئيسا)، والسيد موطي أسولين، والسيدة دوريت ديمون، والسيد شمعون هارنيل، والدكتور إلينا زاير، والدكتور ميري لفين-روزليس، والسيد شالوم سالونيم، والدكتور حجابي كوفرمينتس، والسيدة باتيا شوخين، والدكتورة إستي شلاير.  
<sup>24</sup> من "الخطة الوطنية للتربية والتعليم"، قوة المهمة الوطنية لتطوير التربية والتعليم في إسرائيل، ص 234.



من الواضح أن قلة فقط من المعلمين والمديرين هم جدد. حتى وإن كانت الدراسة في مجال القياس والتقييم عنصرا في مساقات التأهيل (pre - service) فإن الغالبية العظمى ستحظى بهذه الدراسة في إطار "الاستكمالات" أو التطوير المهني (in - service).

### 1- التطوير المهني للمعلمين والمديرين

يستدل من معطيات قسم الاستكمالات في مديرية تأهيل واستكمال وإرشاد العاملين في التعليم في وزارة التربية والتعليم أن المعلمين والمديرين استكملوا في العام الدراسي 2003-2004 تأهيلهم في مجال القياس والتقييم في مراكز تطوير طواقم العاملين في التعليم ("بسجا") المختلفة (في الطيبة، وإيلات، وأشكلون، وبئر السبع، وبات يام، وهرتسليا، وكفار سابا، وנתانيا، وعزتا، وعكا، والعفولة، وكريات جات، وكريات ملاخي، ورمات جان، وتل السبع)، وفي مركز تطوير كبار العاملين في التعليم، في كلية "بيت بيرل"، وفي الجامعة المفتوحة، وفي المعهد التكنولوجي الإسرائيلي، وفي معهد "موفيت"، وفي "سمينار أورانييم"، وفي إطار الاستكمالات المدرسية. وقد جرى في هذا العام، في إطار المؤسسات المختلفة، عقد 77 استكمالا (سبعة منها للمديرين والباقي للمعلمين).

في العام الدراسي 2003-2004 استكمل 120 مديرا في مجال القياس والتقييم وحصلوا على تمويل دراسي (معدل فترة الاستكمال 30 ساعة). أما المؤسسات التي جرت فيها الاستكمالات فهي: مركز تطوير كبار العاملين في سلك التعليم، مركز "بسجا"<sup>25</sup> في كفار سابا، مركز "بسجا" في العفولة، مركز "بسجا" في رمات جان، ولواء حيفا في وزارة التربية والتعليم. وقد استكمل قرابة 1,150 معلما في مجال القياس والتقييم وحصلوا على تمويل دراسي (حيث تراوحت فترة الاستكمال بين 28 إلى 56 ساعة تعليمية).

وتتوي وزارة التربية والتعليم توسيع فرص التطوير المهني للمعلمين والمديرين في هذا المجال المطلوب في السنوات القريبة.

### 2. الدراسة للدرجات الأكاديمية العليا

يستفاد من المعطيات التي حصلت عليها اللجنة من الجامعات أن جامعة تل أبيب هي الجامعة الوحيدة التي تنظم اليوم مساقا للدراسة لنيل شهادة الماجستير في موضوع طرق البحث والقياس والتقييم. ومنذ إقامته عام 1979 استكمل الدراسة في هذا المساق قرابة 80 خريجا. أما في بقية المؤسسات الأكاديمية كلها فتعقد مساقات تتناول موضوع طرق البحث والتقييم في التربية والتعليم كجزء من الدراسة للدرجات العليا في التربية، وبعضها مساقات إلزامية.

(إن برامج تأهيل المعلمين والاستكمالات في الجامعات والكليات تشتمل هي الأخرى على مساقات تتناول موضوع التقييم في التربية غير أنها لا تعتبر أطرا دراسية لنيل درجات أكاديمية عليا). ينوي عدد من المؤسسات الأكاديمية طرح برامج دراسة وتأهيل موسعة ومنوعة في مجال القياس والتقييم، والاهتمام بتأهيل مقيمين من داخل جهاز التعليم. هذه البرامج هي الآن في مراحل

<sup>25</sup> "بسجا" - تطوير العاملين في سلك التعليم. شغلت وزارة التربية والتعليم في العام الدراسي 2003-2004 حوالي 50 مركزا تابعا لـ"بسجا" موزعة في أنحاء البلاد وعلى جميع القطاعات السكانية، بهدف التطوير المهني للعاملين في جهاز التربية والتعليم.

التصديق المختلفة عليها. أما برامج جامعتي تل أبيب وبئر السبع فهي في مراحل التصديق الأخيرة.

إزاء الحاجة الماسة في جهاز العليم للمعرفة المهنية في مجال التقييم لدى كل من الدرجات العاملة في التربية والتعليم، وكذا حاجة جهاز التعليم، والحاجة الميدانية عموماً، إلى مقيمي برامج التعليم فإننا نقترح في هذه الوثيقة إطاراً لبرامج تعليمية وللتطوير المهني بهدف المساعدة في ضمان الجودة العالية للعمل في هذا المجال الهام.

## ب. العاملون في القياس والتقييم في التربية والمعرفة التي يحتاجونها

### ب.1 مبادئ لـ "إطار للبرامج التعليمية وللتطوير المهني"

هدف إطار البرامج التعليمية والتطوير المهني (في ما يلي: "الإطار") هو إتاحة - ولربما ضمان - قاعدة من المعرفة المشتركة والمتفق عليها لجميع العاملين في القياس والتقييم في التربية.

إن الازدياد المتوقع في التأهيل، في المساقات الاستكمالية وفي الدراسة الأكاديمية في هذا المجال، يخلق فرصة لفحص التعليم الأكاديمي والمساقات الاستكمالية التخصصية حيث تتم ملاءمتها بشكل متتابع، أو ضمن نطاق من المصطلحات والقدرات المشتركة، لما فيه فائدة لجهاز التربية والتعليم والبحث. وإن إطار المعرفة والمؤهلات المشتركة، الذي سيقوم على أجود الأبحاث والتجارب في البلاد والعالم، والذي سيتيح رصد وتقييم النشاط التربوي بمستوياته المختلفة، من شأنه أن يساعد على تحسين التحصيل الدراسي وتقوية جمهور المتخصصين في البلاد بشكل متواصل.

يسعى "الإطار" لوصف حيز وحدود المجال وقواعد النشاط فيه. وهو يتيح تطوير برامج مختلفة في مجال القياس والتقييم في التربية، من خلال التطرق إلى الأهداف التي يخدمها جمهور المتخصصين، والتي يكون في الإمكان وفقها تقييم ما يتم عمله في مراحل مختلفة.

تدمج الوثيقة التي تصف "الإطار" ما بين البحث والمعرفة الأكاديمية وبين أوصاف الوظائف الميدانية، بدءاً بالمعلمين وحتى مقيمي التدخلات. إن نية الربط بين المعرفة النظرية والعملية وبين الوظائف المطلوبة في الجهاز، استوجبت إجراء فحص مجدد للمضامين، تعابير المعرفة فيها ولمختلف احتمالات الدمج والتوليف فيما بينها؛ إن معيار موقعها في البرنامج هو الحاجة إليها للعمل. وإن هذا المجهود هو أولي، ويتم حتى قبل ترسيخ وتجريب الوظائف بمواصفاتها الراهنة في إسرائيل. ويستدعي هذا الوضع متابعة متواصلة، مبلورة، لتقييم "الإطار" وتحسينه، وفق شروط تشغيل خريجي البرامج الأكاديمية والمساقات الاستكمالية ووفق أدائهم.

إن "الإطار المقترح" لا يستند إلى معرفة مراقبة في ما يتعلق بنجاح برامج تعليمية معينة، كما يتم تقييمها وفق نجاح خريجها في العمل. لم نعثر على تقييم من هذا القبيل، كما لم نعثر على بحث يتضمن معايير لتقييم النجاح في عمل تقييم خريجي البرامج التعليمية الأكاديمية أو المساقات الاستكمالية للمعلمين، المديرين أو ذوي المناصب الأخرى في جهاز التربية والتعليم. (ترد في الملحق معلومات حول برامج تعليمية مختارة، خصوصاً في جامعات الولايات المتحدة، والتي تتوفر فيها برامج لدرجات أكاديمية في المجال، والموجهة للباحثين ولمقيمي البرامج أو التدخلات، أو تلك المخصصة للمعلمين أو المديرين).

إن تفصيل المضامين الواردة في "محور المعرفة" في "الإطار" يستند إلى اقتراح برنامج التعليم الخاص بجامعة تل أبيب والذي عرضه البروفسور بيرنباوم في السمينار، وكذلك يستند إلى عبر إضافية من السمينار ومن نماذج من البرامج التعليمية المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية.<sup>26</sup>

<sup>26</sup> يمكن الاطلاع على معلومات حول مبنى السمينار وحول المحاضرين فيه، في الملحق 1، ص. 37.

يُطرح "الإطار" مضامين ومواضيع مشتركة وحيوية لجميع العاملين في القياس والتقييم في التربية، حسب مجال اهتماماتهم. ترد في الفصل "ج" نماذج مفصلة لكل مجال اهتمام.

إنّ "الإطار" المقترح مبنيّ كحقل بين محورين اثنين:

(أ) محور المعرفة (المضامين، المواضيع)؛ (ب) محور العمل (الوظائف، التخصصات العمليّة).  
لقد اختارت اللجنة عرض المحورين في قائمة مركزة (أنظر ص.16). في محور المعرفة الموجود في القائمة فُصّلت المضامين وفق التقسيم إلى مجالات مضمونية أساسية (تقييم في الصف، تقييم واسع النطاق، طرق البحث، الإحصاء، القياس، تقييم المناهج، تقييم القوى العاملة للتدريس). وتظهر تحت كلّ مجال مضمونيّ بعض المواضيع (مثلاً، "تقييم الدارسين في السياق التربوي"). إن تقسيم كل موضوع كهذا إلى مواضيع ثانوية يظهر في قائمة المضامين المرفقة (أنظر ص. 17-21). تمثل هذه القائمة رسم خارطة للمجال، وحاولت اللجنة أن تدرج فيها المضامين التي يجدر أن يتعلمها ويعرفها العاملون في التقييم والقياس في التربية.

يظهر في محور العمل ذووظائف في الجهاز. موضع العمل في القياس والتقييم مختلف، بالطبع، لدى ذوي الوظائف المختلفة، وقد يطلب من كلّ صاحب وظيفة، في كلّ موضوع يظهر في قائمة المضامين، قدر معيّن من المعرفة النظرية، ومعرفة عملية بموجب عمله كمستهلك للمعرفة (م1) أو كمنتج لها (م2). إن "بروفيل" المعرفة المطلوبة، من مختلف المواضيع، يختلف بين وظيفة وأخرى. تشير التصنيفات الواردة في القائمة إلى نوع المعرفة المطلوبة (نظري تفريري، عمليّ كمستهلك و عمليّ كمنتج)، وقد خصصت القائمة لتوفير صورة شاملة عن هذه البروفيلات، بحيث يكون من الممكن عرض هيئة المعلومات المشتركة لجميع ذوي الوظائف وكذلك توصيف كلّ وظيفة على انفراد.

ولسبب نطاق الوظائف الرحب - بدءاً بالمعلمين وحتى خبراء القياس النفسي (פסיכומטריוקים) - فقد تمّ تدرّج المعرفة النظرية وفق ثلاثة مستويات: بدءاً بمستوى المعرفة الأساسية ومعرفة المصطلحات (المستوى 1) وحتى المستوى الأعلى من المعرفة الواسعة والمعتمّة (المستوى 3).

ب.2 "الإطار" كشبكة (قالب) من المضامين والعمل: أن تعرف وأن تعرف القيام بالعمل

المعرفة	العمل	المعلمون	المديرون	مركزو التقييم	مقيمو البرامج	خبراء القياس النفسي
<b>تقييم تعليمي</b>						
<b>تقييم في الصف</b>						
تقييم تعليمي في السياق التربوي	3ت	3ت	3ت	3ت	2ت	2ت
تحديد الأهداف	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ت	3ت
أدوات التقييم	2ع + 3ت	2ع + 3ت	1ع + 3ت	2ع + 3ت	1ع + 3ت	1ع + 3ت
جودة التقييم	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت	1ع + 3ت	2ع + 3ت
تلخيص نتائج وتقديم تقرير حولها	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	1ع + 3ت	1ع + 3ت
<b>تقييم واسع النطاق</b>						
تقييم تعليمي في السياق التربوي	2ت	2ت	2ت	1ع + 3ت	2ت	3ت
تحديد الأهداف	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 3ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت
أدوات التقييم	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 3ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت
جودة التقييم	1ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 3ت	2ع + 3ت
مستخلصات	1ت	1ت	1ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت
تقديم تقرير بالنتائج لجهات مختلفة	1ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت
اتخاذ قرارات حسب نتائج التقييم	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	1ع + 1ت
<b>تقييم القوى العاملة في التدريس</b>						
ماهية ومبادئ في تقييم المعلمين	3ت	3ت	3ت	3ت	2ت	3ت
طرق وأدوات للتقييم	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	-	2ع + 3ت
إستخدامات ممكنة في تقييم المعلمين	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	-	3ت
<b>طرق بحث، قياس وإحصاء</b>						
<b>طرق بحث</b>						
نموذج بحث	1ت	1ت	1ت	2ت	3ت	3ت
بحث كمي	1ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت
بحث كفي <sup>27</sup>	2ع + 3ت	2ع + 3ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ت
طرق بحث مدمجة	1ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت
<b>إحصاء</b>						
مستوى أساسي <sup>28</sup>	1ع + 2ت	1ع + 2ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت
مستوى متوسط	-	-	-	1ع + 2ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت
مستوى متقدم	-	-	-	1ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت
<b>القياس</b>						
خلفية عامة	1ت	1ت	1ت	2ت	3ت	3ت

<sup>27</sup> إن تناول البحث النوعي بالنسبة إلى المعلمين سيؤكد على موضوع بحث النشاط؛ مواضيع أخرى سبحت حسب الإمكانيات.

<sup>28</sup> للمعلمين والمديرين - علم الإحصاء الوصفي فقط.

نظريات	-	-	-	-	-
تخطيط أدوات قياس وتطويرها	1ت	1ت	1ت	1ت	1ت
تحديد العلامات	1ت	1ت	1ت	1ت	1ت
رقابة الجودة	1ت	1ت	1ت	1ت	1ت
<b>تقييم برامج</b>					
تقييم برامج في السياق التربوي	1ت	2ت	3ت	3ت	3ت
تحديد الأهداف	1ت	1ع + 2ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	1ع + 2ت
نظام التقييم وأدوات التقييم	1ت	1ت	2ع + 2ت	2ع + 3ت	1ع + 2ت
جودة التقييم	1ت	1ت	2ع + 2ت	2ع + 3ت	1ع + 2ت
إتخاذ قرارات حسب مستخلصات التقييم	1ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	2ع + 3ت	1ع + 2ت

### مفتاح قراءة الجدول:

#### ت - تقرير (Declarative)

- الإشارة بالحرف ت - على صاحب الوظيفة أن يلمّ بالمجال.  
1ت - يشير إلى معرفة بمستوى بدائي جداً.  
2ت - معرفة بمستوى متوسط.  
3ت - يشير إلى معرفة بمستوى معمق جداً.

#### ع - قدرة عملية (Procedural Knowledge)

- ع - على صاحب الوظيفة أن يكون ذا قدرة عملية في المجال:  
1ع - صاحب الوظيفة هو المستهلك، أي أن عليه أن يستخدم المعرفة.  
2ع - صاحب الوظيفة هو منتج، أي أنه يطلب منه هو نفسه أن ينتج المعرفة.

#### ب.2.أ. تفصيل وشرح الإطار: محور المعرفة

يستند تفصيل المضامين المعروضة هنا، في الأساس، إلى معلومات تمّ عرضها في السمينار التعليمي وبحث في نقاشات اللجنة، وإلى نماذج المساقات المعروضة في الملحق 2.

#### تقييم تعليمي (educational assessment)

#### أ. تقييم في الصف (classroom assessment)

##### 1. تقييم تعليمي في السياق التربوي

- توجّهات للتقييم والمدارك التربوية التي في صلبها
- ثقافة تدريس، تعلم وتقييم، تقليدية مقابل بنائية

- وظائف التقييم ومنتقوه
- إعتبارات أخلاقية في التقييم
- التقييم لغرض التعلم (مبلور)
- تقييم التعلم (ملخص)
- العلاقة بين التقييم وبين القوة المحركة وإستراتيجيات التعلم
- مشاركة الطالب في التقييم
- مواقف المعلمين والطلاب من التقييم
- تأثيرات وأبعاد استخدام الامتحانات

## 2. تحديد الأهداف

- معايير المواضيع الدراسية
- تحديد أهداف للتقييم الداخلي

## 3. أدوات تقييم

- معرفة أدوات التقييم المختلفة (الامتحان، مهمة للتنفيذ، يوميات الدراسة، التلخيص، المشاهدة) والسياق الملائم لاستخدامها
- بناء أدوات تقييم، تحليل وتفسير النتائج
- تطوير موهوبين للتقييم
- تقييم مهارات للتوجيه الذاتي في التعلم (تقييم في مجالات: معرفية، ما بعد معرفية، إدارة الموارد، اجتماعية، القوة المحركة، شعورية)
- ملاءمة أداة التقييم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة
- استخدام الحاسوب لخدمة التقييم في الصف

## 4. جودة التقييم

- النفاذية
- المصدقية
- تحويل رد الفعل - الخوف من الامتحانات، القبول الاجتماعي، نظم الرد، حكمة الاختبار (test wiseness)

## 5. تلخيص النتائج

- العلامات، التحويل والمقارنة
- تقنيات قياس وتدرج (scaling)

- تطوير معايير اختبار
- التعامل مع معلومات واردة بصيغ مختلفة من أداة التقييم (linking & equating)
- مقارنات بين مجموعات في امتحانات قطرية ودولية، مقارنات ممتدة عبر الزمن (دوريات سنوية، قيمة مضافة)

6. الإبلاغ عن النتائج لمتلقين مختلفين

7. اتخاذ قرارات على أساس مستخلصات التقييم

### تقييم القوى العاملة في التدريس

#### أ. ماهية ومبادئ في تقييم المعلمين

- وظائف التقييم: تقييم مبلور وملخص وتقييم لغرض الترخيص
- تقييم معلمين في الأجهزة التربوية المختلفة
- إعتبرات أخلاقية
- متلقو التقييم

#### ب. طرق وأدوات للتقييم

- معايير واختبارات للتدريس الجيد وللمعلمين الجيدين
- تحليل تفاعلات تدريسية - التعلم وعلاقات المعلم - الطالب
- طرق وأدوات: الامتحانات، التلخيصات، يوميات تدريسية، نظم الدرس، مشاهدات، نتائج تعلم الطلاب، تقييم النظراء، التقييم الذاتي، تقييم من قبل الطلاب. معرفة أدوات التقييم التي ستنبع في جهاز التربية والتعليم.

#### ج. إستخدامات ممكنة لتقييم المعلمين

- تحسين التربية والتعليم والتطوير المهني
- التأهيل، الترخيص والتقديم

### طرق بحث، قياس وإحصاء

#### أ. طرق بحث

1. نماذج بحث

- الوضعية وما بعد الوضعية
- تفسيرية أو بنائية



## 2. البحث الكمي

- صياغة سؤال البحث وفرضيات البحث
- نُظم بحث كميّة (تجربة عشوائية، شبه تجربة، أبحاث مقطعية، أبحاث بانل، أبحاث قبل وبعد"، بحث ثنائي القطب واستطلاع رأي)
- وجهات نظر حول نفاذ نظام البحث (مثلاً، النفاذ الخارجي والداخلي)
- أدوات البحث: إمتحانات، طرق تدريج، واستطلاعات رأي
- طرق تحليل معطاة (بما في ذلك استخدام الحاسوب)
- جمع مستخلصات أبحاث مختلفة (ما بعد التحليل)
- أخلاقية البحث والتجربة
- كتابة تقرير بحث

## 3. بحث كميّ

- تيارات في البحث الكميّ: إثنوغرافي، علم الظواهر، بحث النشاط، بحث الحالة، البحث السردي، النظرية المبلورة في الميدان
- صياغة أسئلة البحث
- أدوات البحث الكميّ: مشاهدة، مقابلة، محادثة تبئير، مستندات وتفسير الباحث
- طرق تحليل معطيات (بما في ذلك استخدام الحاسوب)
- الأخلاقية في البحث الكميّ
- معايير الجودة في البحث الكميّ
- كتابة تقرير بحث

## 4. طرق بحث مندمجة

## ب. الإحصاء

### 1. المستوى الأساسي:

- إحصاء وصفي (أنواع المتغيرات، توزّع المتكررات، مقاييس الميل نحو المركز، مقياس الانتشار، علامات نسبية، مقاييس العلاقات، الارتداد الخطّي)
- مبادئ الاستخلاص الإحصائي (توزّع العينة، فحص فرضيات، أخطاء من نوع I + II، فراغ معتمد)
- إختبارات t، تحليل متغير أحاديّ الاتجاه

## 2. مستوى متوسط:

- إرتداد كبير وتحليل مسارات
- تحليلات متغيرات والمتغيرات المشتركة
- تدريج متعدد الأبعاد (multi dimensional scaling): تحليل عوامل، تحليل عناقيد، وتحليل الحيز الصغير (smallest space analysis)
- ما بعد التحليل

## 3. مستوى متقدم:

- تحليل معادلات بنيوية (structural equation modeling): تحليل عوامل مدعمة، متغيرات نظرية مستترة وأنواع من النماذج البنوية
- تحليل معطيات فنوية: النموذج اللوغارتمي – الخطي
- تحليل متعدد المستويات (multi-level analysis): مميزات التحليل واستخدامه في بحث التربية، نماذج لتحليل متعدد المستويات
- تقنيات المحاكاة

## ج. القياس

### 1. خلفية عامة

- نظرية القياس كإضباط سلوكي
- تاريخ القياس

### 2. نظريات

- نظرية القياس التقليدية
- نظرية التعميم (Generalizability Theory)
- نظرية الاستجابة المفردة (Item Response Theory)

### 3. تخطيط أداة قياس، تطويرها وتقييمها (في المجال الإدراكي، والفعال)

### 4. تحديد العلامات

- طرق تحديد العلامات (معايير، تحديد نظم – standard setting)
- الإرساء، الضبط والربط بين صيغ اختبار
- نماذج لقياس التغير

### 5. رقابة الجودة

- النفاذ والمصادقية
- معايير اختبارات
- نماذج إنصاف وإمالة

## تقييم برامج (program evaluation)

### أ. تقييم برامج وتدخلات في السياق التربوي

- تاريخ التقييم وميزة المهنة (في السياسة العامة بشكل عام، وفي التربية بشكل خاص)
- نظريات ونماذج للتقييم
- إستخدامات ممكنة في التقييم
- تشخيص ذوي الشأن والمقصودين في التقييم
- السياق السياسي، الاجتماعي والثقافي للتقييم
- الأخلاقية في بحث التقييم

### ب. تحديد الأهداف

- تقييم الاحتياجات
- مؤشرات على النجاح في التربية
- صياغة أسئلة التقييم

### ج. نظام التقييم وأدوات التقييم

- تخطيط نظام التقييم
- نظم البحث: نظم تجريبية، نظم تجريبية جزئياً، إستخدام التجارب الطبيعية، بحث حالة
- أدوات بحث كمية وأدوات بحث كيفية
- تحليل معطيات بحث التقييم وفقاً لنظام البحث

### د. جودة التقييم

- معايير في التقييم
- الميل والذاتية مقابل الحكم الصادر عن مختصّ

### هـ. إستخدام مستخلصات التقييم

- الإبلاغ بنتائج التقييم لمختلفين
- إعتبارات تكلفة - الفائدة في تقييم البرامج
- إستخدام مستخلصات التقييم كأساس لبلورة سياسات وإصلاحات تربوية

## ب.2.ب. تفصيل وشرح الإطار: محور الاهتمامات

هدف هذه الوثيقة هو خدمة غرض واضح لجهاز التربية والتعليم في إسرائيل اليوم، بمعنى ضمان المعرفة المطلوبة لذوي الوظائف، القدامى منهم والجدد، الذين سيطلبون لجهاز التربية والتعليم مع الانتقال إلى الإدراك الذي توجد في أساسه المساءلة (accountability). لذلك، فقد قام أعضاء اللجنة بمسح تعريفات الوظائف الجديدة كما تظهر في توصيات قوة المهمة القومية (مركزو التقييم المدرسيون، مسؤولو التقييم، مديرو التربية والتعليم المناطقيون والمقيمون في الشبكة القطرية للقياس والتقييم)، وفي المتطلبات الجديدة من ذوي الوظائف القائمين - المعلمين والمديرين - ووفقها، وكذلك وفق الحقيقة الواقعة على الأرض، ووفقا للمعرفة والتجربة المتوافرة لدى أعضاء اللجنة، سنحدد ما هي المعرفة المطلوبة لتنفيذ الوظائف.

بعض أصحاب الوظائف المذكورين، وخصوصاً "مقيمي البرامج" لا يحملون اليوم شهادة مهنية معينة. وقد تخصص هؤلاء بالعمل كاستمرار لمجموعة من المجالات مثل الإدارة الجماهيرية، الاقتصاد، علم النفس أو التربية. تفترض اللجنة أن معظم المتطلبات ستجد طريقها في ما يلي إلى جهاز التربية والتعليم وإلى السلطة القطرية للقياس والتقييم بهذه الطريقة أو تلك في السنوات القريبة.

### السلطة القطرية للقياس والتقييم

أقيمت، وفق توصيات قوة المهمة، وحدة قانونية مستقلة - السلطة القطرية للقياس والتقييم. ستتصدّر هذه السلطة زيادة إجراءات القياس والتقييم في جهاز التربية وتؤدي الأدوار التالية:<sup>29</sup>

- إجراء تقييم كل فترة زمنية (سنوية أو غير ذلك، حسب الضرورة) لجهاز التربية لأجل فحص مدى تلبية للمعايير والتزامه الأهداف التي تحددها وزارة التربية والتعليم في المجالات التربوية المختلفة، بما في ذلك في المجال التعليمي، المجال التقييمي والمجال الاجتماعي؛
- في بداية نشاطها ستجري السلطة تقييمات خارجية في جميع المدارس في البلاد، وفق معايير يتم تحديدها من قبل وزارة التربية والتعليم، وذلك بحجم وبوتيرة مماثلين لامتحانات الـ"ميتساف" (قياسات النجاح والنمو المدرسيين) التي تُجرى اليوم في المدارس في صفوف الثاني، الخامس والثامن. يشمل التقييم فحصاً للتحصيلات العلمية وللمؤشرات التربوية الأخرى (المناخ المدرسي، مدى رضا الطلاب والمعلمين وما شابه). سيشمل التقرير السنوي لكل مدرسة معطيات عن المدرسة نفسها، مقارنة بالمعطيات القطرية ومعطيات دائرة التربية المنطقية.
- نشر نتائج التقييم في تقرير سنوي يتم تقديمه للمجلس القومي للتربية والتعليم ويحول للحكومة والكنيست، ويكون بمتناول يد الجمهور عند رغبتهم في الإطلاع عليه.

<sup>29</sup> قوة المهمة القومية لدفع التربية والتعليم في إسرائيل، البرنامج القومي للتربية والتعليم، (كانون الثاني، 2005)، ص. 169.

- المسؤولية عن تطوير امتحانات بجرروت، الإشراف المهنيّ على إجرائها وتقييم وتحليل نتائجها وتحديد المعايير المطلوبة للتصديق على المدارس الإعدادية والثانوية لغرض تقديم تقييم مدرسي في شهادة البجروت.
- الإشراف على مشاركة جهاز التعليم في الأبحاث والامتحانات العالمية وتنسيقها.
- إرشاد مهنيّ لجهاز التربية والتعليم في مجال التقييم والقياس.
- تطوير مجمّع لأدوات التقييم المختلفة لكي تستخدمها المؤسسات التعليمية ودوائر التربية المنطقية.
- تقييم مشاريع قطريّة وبرامج تعليمية بناء على طلب وزارة التربية، وفقاً لبرامج عمل موسمية مصدّق عليها من قبل اللجنة الإدارية.
- إعداد خطوط موجّهة ونُظّم لإجراء تقييم جارٍ للبرامج والمشاريع في جهاز التربية.

#### دوائر التربية المنطقية

أوصت قوّة المهمة بإقامة دوائر تربية منطقية تقع على عاتقها المسؤولية عن مجمل المؤسسات التعليمية والنشاط التعليمي في مجالها. وحين تقام الدوائر المنطقية تكون المؤسسات التعليمية خاضعة لها، فقط. ستقوم الدائرة بالإشراف، الرقابة والتقييم في ما يتعلق بالموارد، السيرورات ونتائج عمل المؤسسات التعليمية الواقعة في نطاقها.<sup>30</sup> (تقع اليوم هذه الوظائف وغيرها ضمن مسؤولية وزارة التربية والتعليم، الأولوية، السلطات المحليّة، الشبكات التعليمية.. إلخ).

ستتوافر لكلّ دائرة تربوية منطقية إمكانية تقديم خدمات قياس وتقييم مهنية وفقاً لسياسة وزارة التربية والتعليم وللاحتياجات المحليّة ووفقاً للتوجيهات المهنيّة الصادرة عن السّلطة القطريّة للقياس والتقييم. وتخصّ كلّ دائرة تربية منطقية إمكانية إقامة وحدة للقياس والتقييم.<sup>31</sup> وستكون دائرة التربية المنطقية، ضمن أشياء أخرى، كما يلي:<sup>32</sup>

- ستكون شريكة في إقرار أهداف مؤسسات التربية الواقعة ضمن نطاقها، وستصدّق على برامج العمل، وتهتمّ بالتزامهم البرنامج، وخلال ذلك تطبيق قوانين التربية، التزام التوجيهات اللازمة والتزام الأهداف التعليمية، السلوكية والثقافية والاجتماعية، مع الحفاظ على مبدأ الاستقلالية المدرسية.
- نقد وتقييم المؤسسات التعليمية الواقعة في نطاقها.
- مرافقة ونقد إجراءات التقييم المدرسية المنبئية والجارية في المدارس الواقعة في نطاقها، بما في ذلك إجراء رقابة عن كثب للتقييمات المدرسية الخاصة بالمدارس الإعدادية والثانوية على أن يتمّ دمجها في شهادات البجروت التي يمنحونها لخريجهم، وتوفير خدمات القياس والتقييم للمدارس.

<sup>30</sup> المصدر نفسه، ص. 173.

<sup>31</sup> المصدر نفسه، ص. 176.

<sup>32</sup> المصدر نفسه، ص. 175-6.

### وظائف المعلم ومسؤوليته في مجال التقييم

المعلم هو "مربٍّ عن طريق المعرفة"، ومعظم عمله موجّه للإطار الصقي. والحالة هذه، فإنّ فهمه للتعبير المختلفة للمعرفة في المجال نفسه ("الموضوع") الذي يعلمه ولتطورها، لهو مركّب مهم في عمله، وفي قدرته على تقييم التعلّم وتشجيع وقياس التقدم والتحصيل اللذين هما عبارة عن حاجة مهنيّة. أداء التقييم لدى المعلم في الصفّ يحدّي في كلّ وقت عمل التدريس الذي يقوم به. الاهتمام الجاري بالتقييم حيويّ للمعلم، سواء أكان ذلك من أجل الوقوف على الصعوبات والتحصيل لدى كلّ طالب من طلابه، أو من أجل تخطيط عملية التدريس وتوجيهها لتحقيق الأهداف التي وضعها له الجهاز.

من أجل هذا الغرض عليه أن يكون قادرًا على بناء أو تبني أدوات تقييم متنوّعة (إمتحانات، أعمال: تلخيص، يوميات تعلم، وظائف بيئية، وما شابه)، والتي يمكنه من خلالها جمع معطيات لأهداف مختلفة، مثل: تشخيص الوضع التعليمي لغرض تخطيط المعرفة المقدّمة لطلابه في الموضوع الذي ينوي أن يعلمه، فحص درجة تمكّن طلابه من موضوع انتهى من تدريسه لهم، أو تحديد نقاط الصعوبة والفهم الخاطئ التي يجب عليه أن يهتمّ بها على مستوى كلّ طالب على حدة أو على مستوى الصفّ كلّّه.

على المعلم في الصفّ أن يفهم تقارير نتائج طلابه في الامتحانات الخارجية وأن يستخدمها لغرض بلورة وتقدّم التدريس في الصفّ.

يطلب من مربّي الصفّ (في هذا الشأن) أيضًا أن يرفق ويدمج معطيات تتعلق بطلابه يحصل عليها من معلمي المواضيع المختلفة كي يحصل على صورة كاملة حول التحصيلات الدراسية وتقدّم كلّ طالب وطالب.

### وظائف مدير المدرسة ومسؤوليته في مجال التقييم

تقع على عاتق مدير المدرسة، بالتعاون مع الطاقم الإداري والمجلس البيداغوجي التابع للمدرسة، مسؤولية إعداد قائمة أهداف سنوية وعديدة السنوات وتصوّرات لالتزامها، تشنقّ منها برامج عمل سنوية وعديدة السنوات، وكذلك القيام بعملية رقابة وتقييم ثابتة تتسم بالشفافية في ما يتعلق بالالتزام الأهداف الموضوعية.<sup>33</sup>

ينشر مدير المدرسة في بداية كلّ سنة للأهالي ولذوي شأن آخرين مجمل الأهداف التي تمّ وضعها، سواء أكانت تلك التي تفرضها وزارة التربية والتعليم أم الدائرة التعليمية المنطقية، أم تلك التي وضعتها المدرسة نصب عينيها. يتم نشر الأهداف، إذا أمكن، في موقع الإنترنت التابع للمدرسة.<sup>34</sup>

ينشر مدير المدرسة مرة واحدة في السنة على الأقلّ مدى تمكّن المدرسة من التزام الأهداف الموضوعية، وكذلك خطة العمل المدرسية، التي تتضمن خطة للتحسين في المجالات التي لم تتمكن

<sup>33</sup> المصدر نفسه، ص.120.

<sup>34</sup> المصدر نفسه، ص.121.

المدرسة من التزام الأهداف، إضافة إلى وضع أهداف إضافية.<sup>35</sup> يتضمّن التقرير، أيضاً، مستخلصات التقييم الخارجي التي تم تمريرها للمدرسة عن طريق الدائرة التربوية المنطقية إلى جانب تطرّق المدرسة إلى المستخلصات، وعرض مستخلصات التقييم الداخلية التي قام هو بجمعها.<sup>36</sup>

### مركز المعلومات و/أو التقييم المدرسيّ

لسبب الأهمية الكبيرة للتقييم المدرسي الداخلي، فإن قوة المهمة أوصت بإضافة وظيفة جديدة في المدرسة: مركز المعلومات و/أو التقييم المدرسي.<sup>37</sup>

في إطار تطبيق توصيات قوة المهمة أقامت إدارة وزارة التربية والتعليم لجاناً مختلفة. أوصت لجنة التطبيق لدمج التقييم الداخلي في المدرسة بتأسيس وظيفة جديدة لمركز تقييم مدرسي في عملية مؤلفة من مرحلتين؛ من وظيفة "مركز معلومات وتغذية مرتجة" إلى وظيفة "مركز تقييم".

ستكون وظيفة "مركز المعلومات والتغذية المرتجة" الاهتمام بجمع وتنظيم تشكيلة من المعطيات من مخازن المعلومات الموجودة في المدرسة، بما فيها مستخلصات تقارير التقييم الخارجي. يقوم المركز بإصدار تقارير ملخصة من هذه المعطيات وبالمبادرة إلى نقاش في المستخلصات بالتعاون مع إدارة المدرسة وذوي الشأن أصحاب الصلة. تكون التقارير التي سيصدرها المركز لاستخدام المدرسة، وسيتمّ إصدارها وفق متطلبات بداعوية وإدارية جارية وستكون داخلية فقط، إلا إذا قرّر الطاقم الإداري غير ذلك.

حدّدت اللجنة عدداً من المطالب المهنية من مركزي المعلومات والتغذية المرتجة، ومنها:

- التمكن من تشغيل برمجيات قائمة لإدارة المعطيات (برمجية إدارة مدرسية، برمجية جدول الدوام وما شابه)؛
- دمج وتذويت نُظُم معلومات أخرى وفق احتياجات المدرسة؛
- تناول وتحديث المعلومات من مخازن معلومات في المستوى القطري أو المحلي وفق احتياجات المدرسة أو وفق طلب جهات خارجية؛
- التمكن من برمجية لإدارة المعلومات (Access أو Excel) لبناء شبكة لجمع المعلومات وتحديثها؛
- سداد الرأي في ما يتعلق بأنواع المعلومات، أية معلومات هي للجمع، ما هي المعلومات الأهم والأقل أهمية، كيف يجب عرض المعلومات، ما الذي يُمكن فعله بالمعلومات التي تمّ جمعها، بالنسبة إلى من هي ذات صلة وغيرها؛
- التشغيل الثابت والأسلوبي لأدوات تقييم داخلية، مهنية ومفحوصة، هي قائمة في جهاز التعليم.<sup>38</sup>

<sup>35</sup> المصدر نفسه، المصدر نفسه.

<sup>36</sup> المصدر نفسه، المصدر نفسه.

<sup>37</sup> المصدر نفسه، ص.118.

إفترضت لجنة التطبيق أن وظيفة "مركز التقييم" تتطلب القدرات، المعرفة والمهارات الأخرى، زيادة على تلك التي تم تعريفها أعلاه بالنسبة إلى مركز المعلومات والتغذية المرتجعة. وعليه فقد أوصت بإقامة مسار أكاديمي لتأهيل مقيمين يحملون اللقب الثاني ومتخصصين بالتقييم. يكون مركز التقييم مسؤولاً عن تطوير ثقافة التقييم المدرسية ودفعها إلى الأمام، وعن تدوير إجراءات استخدام رشيد للمعلومات من أجل اتخاذ القرارات. يكون مركز التقييم صاحب الصلاحية المهنية الأكبر في المدرسة في مجال التقييم الداخلي. وستكون الاستشارة وتوجيه طاقم المدرسة في تقييم الطلاب، الإجراءات والإنتاج، بؤرة عمله المركزية.

وقد فصلت اللجنة الوظائف الأساسية لمركز التقييم، وذلك وفق ترتيب أولويات واحتمال:

أ. يكون المركز مسؤولاً عن توجيه طاقم المدرسة في تقييم الطلاب. يكون المركز على معرفة ومهارة في استخدام تشكيلة من أدوات التقييم (مثل: تجهيز ملف أعمال شخصية، أعمال بحث ومحاضرات، وكذلك امتحانات مدرسية). يقوم المركز بمساعدة طواقم الموضوع أو الشريحة، المعلمين والإدارة، في عملية التقييم الجارية التي يقومون بها، في مستوى الصف والموضوع. وقد أكدت اللجنة على أن هذه التوصية لا تحمل في طياتها إلغاء لوظيفة المعلم المركزية في تقييم طلابه، وإنما تشكيل شبكة دعم مهنية ومدرّبة.

ب. يقوم المركز بالمساعدة في عمليات التقييم وفي استخدام مستخلصاتها: سيقوم ببناء اتصال مع جهات تقييم خارجية مرخصة تقوم بعملية تقييم في المدرسة (عمليات مديرية التربية المنطقية، مقياس النجاح والنمو المدرسي "ميتساف"، بجروت)؛ يقوم بقراءة، تفسير ونقل المعلومات من تقارير خارجية (مقياس النجاح والنمو المدرسي "ميتساف"، تقرير الخطة الخمسية، تقارير استيعاب المهاجرين، تقارير بجروت وما شابه). يقوم المركز بتجهيز مزوّدات تقييم خارجية وأدوات تقييم خارجية بما فيها نظام الدعم الذي سيقيم، وذلك ليوفر للمدرسة الأدوات المهنية المطلوبة لإجراء عمليات التقييم (الامتحانات، تُلخيصات، استمارات الأسئلة، الاستطلاعات، الخبراء، الأساليب وما شابه). يكون المركز مسؤولاً عن طلب أدوات أو عمليات تقييم، لمراقبة الجودة وللدعم في تدوير الأدوات أو المستخلصات.

ت. يقوم مركز التقييم بإصدار تقارير وفق احتياجات وطلبات من يشغلون الوظائف في طاقم المدرسة. يكون مركز التقييم مسؤولاً عن إخراج تقارير موسمية (بما فيها التقرير السنوي)، سواء أطلب من الإدارة أم بطلب من جهات خارجية مرخصة. يقوم المركز بدعم عملية اتخاذ القرارات استناداً إلى معطيات تقييم خارجية أو داخلية، كما سيقوم بمساعدة المعلمين في استخدام مستخلصات التقييم من أجل تشكيل

<sup>38</sup> تتاح للمدرسة اليوم أدوات، مثل: الخدمة النفسية الاستشارية (شيفي)؛ مخزن المهمات (شعبة التعليم الابتدائي بالتعاون مع دائرة العالم، شعبة التخطيط الدراسي وجهات أكاديمية)؛ التأمل المقصود [المشاهدة] تقييم سلوكيات دراسية (شعبة التعليم الابتدائي بالتعاون مع مركز سالد)؛ توليفة لرسم وتقييم مهارات التوجيه الذاتي في التعلم عن طريق البحث (شعبة التعليم الابتدائي بالتعاون مع جامعة تل أبيب - البروفسور منوفا بيرنيوم)؛ توليفة لتقييم إجراءات تعليمية إدماجية (شعبة التعليم الابتدائي بالتعاون مع جامعة تل أبيب - البروفسور أريه ليفي).



وتحسين أساليب تعليمهم. يقوم المركز بدعم نقاشات الطواقم المهنية في بلورة خطط عمل.

ث. يقوم المركز بإرشاد المعلمين في مواضيع التقييم وبدعم تطوير ثقافة التقييم المدرسية؛ يكون مسؤولاً مهنيًا عن جودة التقييمات التي يجريها طاقم المدرسة، كما سيقوم بمساعدة الطاقم البداغوجي عمومًا في عملية التقييم. كما سيقوم المركز، بمشاركة طاقم المعلمين، بإعداد برنامج تقييم سنوي للمدرسة. سيكون برنامج التقييم السنوي جزءًا من برنامج العمل المدرسي.

ج. ينقذ المركز متابعة جارية لتحصيلات ومقاييس مهمة في حياة المدرسة، مثل: مستوى العنف، التأخرات والغيابات، جوّ المدرسة وغيرها، وسيُنذر بوجود ظواهر تستوجب الالتفات إليها. سيجري المركز متابعة لمشاريع خاصة يتمّ تفعيلها في المدرسة، كما سيختبر، قدر الإمكان، نجاعتها ومساهمتها.

ح. يبادر المركز إلى - وسيقوم بتنفيذ - عمليات تقييم أخرى في المدرسة بالتعاون مع طاقم المدرسة، كما سيقوم بطرح أفكار للمواضيع التي تستأهل الفحص. وبالتشاور مع جهات مهنية خارجية سيخطط للفحص، سيعثر على - وسيختار - أدوات تقييم ملائمة، سيقوم بجمع المعطيات، سيقوم بتحليلها وبتجهيز التقارير. على المركز أن يضمن قيام إجراءات رسم لتحصيلات الطلاب في المجالات التربوية المختلفة.

خ. يقوم المركز بمساعدة الطلاب بعمليات تقييم يبادرون إليها هم، يقوم بتحليل النتائج سوية مع الطلاب والمعلمين، كما يقوم بشرح عمليات التقييم التي تُجرى في المدرسة. وإذا دعت الحاجة، يقوم بعرض مستخلصات أمام الطلاب.

## ج. نماذج لخطط تعليمية وتطوير مهني لأصحاب الوظائف المختلفة حسب الـ"إطار"

### ج. 1 المعلمون - إقتراح لمركبات تأهيل واستكمالات في مواضيع قياس وتقييم

إن خصوصية المعلمين في الجهاز (في السياق الحالي) من جهة، هي أن التقييم ليس اهتمامهم المركزي (فهم ليسوا كمركزي التقييم وخبراء القياس النفسي)، ومن جهة أخرى، إن لها أبعاداً على انعكاسات كثيرة لعملهم. ولسبب ذلك، على وجه الخصوص، هناك أهمية كبيرة لإكساب المعلمين بنية تحتية لائقة في مجال التقييم، حتى لو كان من الصعب، أحياناً، عزل وظيفة المعلم كمقيّم عن باقي وظائفه. المساقات الثلاثة المقترحة هنا حُصّصت لإكساب بنية تحتية كهذه. سيكون في إمكان هذه البنية التحتية أن تشكل، أيضاً، قاعدة لدراسات متقدمة أكثر لأولئك المعلمين الذين سيرغبون في تأهيل أنفسهم ليكونوا مركزي تقييم.

#### مساق خلفية

- توجهات للتقييم والمدارك التربوية التي في صلبها
- وظائف التقييم ومنتقوه
- إعتبرات أخلاقية في التقييم
- التقييم لغرض التعلم (مبلور)
- تقييم التعلم (ملخص)
- العلاقة بين التقييم وبين القوة المحركة وإستراتيجيات التعلم
- تقييم المعلمين: الماهية، المبادئ والوظائف: التقييم المبلور والتقييم الملخص
- تقييم البرامج والمشاريع في السياق التربوي
- تنمية قدرة أولية للتأمل الذاتي الخاصّ بالمعلم في عمله بأسلوب مدروس (ردّ الفعل  
(Action research)

#### مساق أساسي في الإحصاء والقياس

- الإحصاء الوصفي (أنواع المتغيرات، توزّع المتكررات، مقاييس الميل نحو المركز، مقاييس الانتشار، علامات نسبية، مقاييس العلاقات، الارتداد الخطي)
- جودة التقييم: النفاذ، المصدقية والخطأ في القياس، تحويل ردّ الفعل (الخوف من الامتحانات، القبول الاجتماعي، حكمة الاختبار)، الإنصاف
- أنواع الاختبارات (إختبارات معايير، إختبارات أعراف واختبارات تشخيصية)
- طرق منح العلامات (راسخة في العرف/ قياسية/ تقدّم شخصي)

- تحليل الأجزاء
- مستخلصات التقييم كأساس لتخطيط التعليم (تشمل قراءة تقارير خارجية)
- استخدامات الحاسوب

### مساق تقييم في الصف

- مقاييس مواضيع الدراسة
- تحديد أهداف للتقييم الداخلي
- تعرّف أدوات تقييم مختلفة (إمتحان، مهمّة تنفيذية، يوميات دراسة، تسجيل، مشاهدة) والسياق المناسب لاستخدامها (بما فيها الاستخدام الرشيد للأدوات الجاهزة واستخدامها)
- بناء أدوات تقييم (تشمل عينة من مجالات المضمون والمهارات، قواعد بناء وصياغة مهمّات وامتحانات، أنواع الأغراض في الامتحان) تحليل النتائج وتفسيرها
- تطوير مقاييس للتقييم
- ملائمة أدوات التقييم للطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة

### ملاحظات:

- الافتراض هو أن المسابقات ملائمة للسنوات النهائية في التأهيل الجامعي والكليات.
- المساقان الأوليان يجب أن يتمّ تعلّمهما قبل المساق الثالث.
- المساق الثالث، في أغلبها على الأقل، يجب أن يتمّ تعلّمها من خلال الربط الدائم بمجال المضمون الذي يعلمه المعلم (وذلك وفق زاوية معرفة "مثلث التقييم" الذي ذكرناه في المقدمة).
- المعلمون الموجودون في الجهاز غير المؤهلين للتقييم في إمكانهم تعلّم اتمساقات من هذا النوع في إطار المسابقات الاستكمالية.
- لسبب محدودية الوقت ومحدوديات أخرى في تأهيل المعلمين، فإن الاقتراح المعروض هنا هو حلّ وسط بين المراد والممكن. وعليه فإن المسابقات المعروضة لا تشمل، بشكل واضح، جميع المضامين الواردة في الجدول 16 في قائمة المعلمين، وإنها تركز على المواضيع التي، على ما يبدو، هي الأكثر حيوية للمعلمين. عندما يكون الأمر ممكناً من المحبذ، بالطبع، إضافة مواضيع ملائمة من الجدول.

### ج.2 المديرين - إقتراح لخطة تعليمية في مواضيع القياس والتقييم<sup>39</sup>

الفكرة الأساسية للبرنامج المقترح مبنية على وظيفة مدير المدرسة ومسؤوليته في مجال تقييم التعلّم وتقييم جودة التعليم، كما هو متبع اليوم في جهاز التعليم.<sup>40</sup> إن وظيفة مدير المدرسة تشمل تخصيص

<sup>39</sup> تشمل هذه الوثيقة على قائمة المسابقات المقترحة في مواضيع التقييم لأطر تأهيل المديرين ولأطر التطوير المهني للمديرين.  
<sup>40</sup> أنظر التفصيل في الصفحات 51-60 من التقرير التلخيصي لقوة المهمة القومية لدفع التربية والتعليم.

الموارد (إستغلال وقت المعلم الطالب وغيرها)، التركيز وخلق الأولويات والتأثير في أساليب التعليم، عمل الطاقم، في طريقة نشر المعرفة واستخدام نتائج التقييم وفي الثقافة التنظيمية التي تؤثر في مجمل التقييم المدرسي.

في ما يلي قائمة بالمساقات<sup>41</sup> المقترحة في هذه المجالات لأطر تأهيل المديرين ولأطر التطوير المهني للمديرين.

## مساقات إلزامية

### 1. خلفية للقياس

- نظرية القياس كمضمار (مصطلحات أساسية في القياس)
- تخطيط وبناء أدوات قياس (في المستوى النظري)
- تحديد العلامات
- رقابة الجودة
- أخلاقيات في القياس

### 2. مقدمة للإحصاء

- الإحصاء الوصفي
  - أنواع المتغيرات، توزع المتكررات، تنظيم المعطيات وعرضها في تشكيلة من التمثيلات، مقاييس الميل نحو المركز، مقاييس الانتشار، علامات نسبية، مقاييس العلاقات
  - قراءة تقارير تقييم

### 3. تقييم خطط ومشاريع مدرسية (program evaluation)

- تقييم خطط ومشاريع في السياق التربوي
- نظريات ونماذج تقييم
- مقاييس (مؤشرات) الفاعلية في التربية
- تقييم الاحتياجات
- تحديد الأهداف
- صياغة أسئلة تقييم
- نظام التقييم وأدوات التقييم

<sup>41</sup> تنقسم قائمة المساقات إلى مساقات إلزامية ومساقات اختيارية. تشمل المساقات الإلزامية مواضيع مركزية في القياس، الإحصاء والتقييم، في حين تشمل المساقات الاختيارية مواضيع من مجال الإدارة التي تلامس مجال التقييم، وعليه، يُقترح في مجموعة مواضيع التقييم في برنامج تأهيل المديرين شمل المساقات الإلزامية فقط، على افتراض أن مواضيع المساقات الاختيارية ستُعلم في مساقات أخرى من البرنامج، في حين أنه في برنامج تعليمي مستقل في التقييم للمديرين يُقترح شمل المساقات الإلزامية والمساقات الاختيارية على حد سواء.

- جودة التقييم
- استخدام مستخلصات التقييم

#### 4. التقييم في الصف

- تقييم التعلّم في السياق التربوي
- تحديد الأهداف
- أدوات التقييم
- جودة التقييم
- تلخيص وتبليغ
- تبليغ نتائج لمتلقين مختلفين

#### 5. تقييم واسع النطاق

- أهداف التقييم الخارجي
- إستخلاص الفائدة من مستخلصات التقييم الخارجي (evaluation utilization).
- تعرّف الامتحانات الرسمية (إمتحانات التغذية المرتجعة القطرية، مقياس النجاح والنموّ المدرسي "ميتساف"، إمتحانات البجروت) والامتحانات الدولية (مثل: TIMSS; PISA)، بما فيها تقارير البحث
- تأثيرات وأبعاد الامتحانات القياسية
- مسائل في التقييم الخارجي
- توسيع استخدام برمجية الإدارة المدرسية لتعميم مستخلصات التقييم

#### مساقات اختيارية

#### 6. تقييم الطاقم التربوي

- ماهية ومبادئ في تقييم المعلمين
- تقييم المعلمين في أجهزة تعليم مختلفة
- مقاييس وتشخيصات التعليم الجيد
- أساليب وأدوات لتقييم المعلمين
- إستخدامات ممكنة في تقييم المعلمين

#### 7. عملية اتخاذ القرارات الجهازية

- تحديد أهداف تقييم مشتقة من أهداف رسمية، منطقية ومدرسية

- استخلاص استنتاجات عن مدى تحصيل الأهداف، بناء خطط عمل وتخصيص موارد بالملاءمة.

#### 8. نُظْم تقييم في تنظيم يتعلم

- بنى تحتية لإدارة معطيات تقييم بأسلوب يتيح المتابعة وقتاً طويلاً
- بنى تحتية لجمع المعلومات التقييمية ونشرها
- أطر للنقاش في مواضيع التقييم (حوار بين التقييم الخارجي والداخلي)
- إتخاذ قرارات جهازية في مواضيع تقييم

عند الانتقال إلى هذه المساقات، من المهم أن يتعرف المدير، أيضاً، على مواضيع "إجراءات إقحام تغيير في التنظيم". رغم أن هذه النظرية مشمولة في مجال تخصص المستشارين التنظيميين، من شأن المعرفة واللغة المشتركة أن تتيحاً للمدير تحسين قدرته على إدارة المدرسة.

#### ج.3 مركزو التقييم - إقترح لخطّة تعليمية في مواضيع القياس والتقييم

إنه بالاستناد إلى توصيات لجنة التطبيق الداعية إلى دمج التقييم الداخلي في المدرسة في إطار تطبيق توصيات "قوة المهمة"، من المحبذ أن يكون مركزو التقييم من حاملي اللقب الثاني. يكون مركز التقييم حاملاً لأحد الألقاب والمهارات التالية:

أ. حاملاً للقب الثاني في القياس والتقييم متخصصاً بالتقييم المدرسي.

ب. حاملاً للقب الثاني في مجال آخر، وكان قد نجح في تعلم المساقات الإلزامية في الخطة التعليمية للقب الثاني في القياس والتقييم وأتم مشاريع بحث تطبيقي في الميدان. (المساقات الإلزامية مفصلة في خطة اللقب الثاني، في الفصل ج.4)

إن مهمة مركزي التقييم هي مهمة تتطلب جهداً كبيراً. فمن جهة، عليهم التعامل مع مادة نظرية معقدة، ومن جهة أخرى، عليهم التعامل مع مشاكل تطبيقية ليست سهلة. تكمن الصعوبة الأساسية في أن عليهم تخطيط نُظْم تقييم للجهة التي هم جزء منها. إذا كان الحديث عن تقييم داخلي فعليهم جمع المعطيات، وفي جميع الأحوال، هم مكلفون بتفسير المعطيات وشرحها للمعلمين الآخرين، أيضاً، كما للمديرين. وإنه لكي يحظوا بثقة نظرائهم ورؤسائهم، يجب عليهم أن يظهروا معرفة مهنية وبثّ الثقة في تطبيق أدوات التقييم وتفسير المستخلصات. صعوبة أخرى تكمن في الحاجة الدائمة إلى مواجهة التوتر القائم بين النظرية والتطبيق؛ بين المتطلبات المهنية وبين القدرة على الوفاء بها في الميدان؛ بين الحاجة إلى تسليم المستخلصات بأمانة وبين الخوف من مسّ التلاميذ والمعلمين.

من المهم، إذاً، أن يُخصّص أثناء تأهيل مركزي التقييم قسط كافٍ للتجربة العملية. فيقترح، إذاً، أن يقوم طلاب مسار تأهيل المركزين بإدارة مشروع تقييم موجه في إحدى المدارس. وبما أن هناك فائدة

في العمل الجماعي، من الممكن أن يأخذ المشروع شكل مشروع تقييم منطقي يُجرى بإرشاد أكاديمي من قبل مجموعة مستكملين في عدد من المدارس.

لكي يتم التعامل مع الاحتياجات في الميدان، من المحبذ إقامة مسار لتدريس المساقات الإلزامية المذكورة أعلاه على امتداد صيفين متعاقبين. بين الصيفين وفي أثناء السنة الدراسية، بإمكان طلاب المسار أن ينقذوا مشروع التقييم التطبيقي. في كل صيف يتعلم الطلاب 10 نقاط معتمدة (140 ساعة في كل صيف) ومن الممكن أن يُكسبهم المشروع التطبيقي 6 نقاط استحقاق أخرى.

#### ج.4. القلب الثاني - اقتراح خطة تعليمية في مواضيع قياس وتقييم

##### مقدمة ومبادئ موجّهة

يوجد من اليوم نقص ملحوظ في القوّة المهنيّة العاملة القادرة على شغل وظائف قياس وتقييم تربوية، سواء أكان ذلك في المستوى القطري، اللوائي والمدرسي، أم في البرامج الأكاديمية المتقدمة في القياس والتقييم في سياقات تربوية. على فرض أن الطلب على الأيدي العاملة المدرّبة سيتزايد، فهناك حاجة إلى تطوير برامج أكاديمية مناسبة. إن الهيكل المقترح كقاعدة للبرنامج يستند إلى عدد من الافتراضات أو المبادئ المتعلقة بالمهارة والمعرفة الضروريتين لجميع ذوي المهن الذين من شأنهم أن يعملوا، مستقبلاً، بأسلوب رشيد وناقد في القياس والتقييم التربويين:

1. ليس من الممكن الفصل بين قضايا تتعلق بالقياس والتقييم عن سياقها. يجب على الطلاب الجامعيين في جميع المسارات أن يشاركوا في المساقات التي تتطرق إلى السياق التربوي، حيث سينكشفون فيها على أساليب، للتشخيصات واختلاف وجهات النظر المركزية في المجال (تقييم خارجي وداخلي، ملخص ومبلور، قياسي وبدلي؛ أهداف مكشوفة وأخرى مستورة لأساليب وبرامج مختلفة؛ تأثيرات في نتائج وإجراءات تربوية وما شابه). كما أن المساقات النظرية والتطبيقية في الإحصاء وأساليب البحث (بما فيها الحلقات الدراسية "سمينار") سترسخ في مجال التربية.

أحد عناصر الـ"سياق التربوي" هو مجالات الإدراك؛ قسط كبير من قياس التحصيلات ومن تقييم الدارسين راسخ في المواضيع التعليمية. يُقترح، أن ينكشف جميع الطلاب الجامعيين على هذا المركب على أن يكون في إمكانهم المساهمة في نقاش مشترك لوضعي الامتحانات في المواضيع التعليمية مع باحثي تقييم.

2. كما يُفهم أنه من غير الممكن التمييز بشكل قاطع بين منتجي المعلومات ومستهلكي المعلومات؛ فكما أن هناك حاجة إلى تزويد الـ"منتجين" (مقيّمون خارجيون للمدرسة) بالمعرفة عن الـ"مستهلكين" (جهاز التعليم) هناك حاجة، أيضاً، إلى تزويد الناس المهياؤون لشغل وظائف تقييم داخل المدرسة بالمعرفة الضرورية، ليس لفهم المعلومات، نشرها وطلبها فقط، بل، أيضاً، لخلق أداة قياس وتقييم وتقييمها. لذلك، يُقترح أن تكون المساقات الإلزامية، أيضاً، في أساليب القياس، التقييم والبحث مشتركة (مع تغييرات طفيفة) لجميع المسارات.

إفترض آخر في أساس الهيكل المقترح هو أنه للجماهير وللوظائف المختلفة توجد، أيضاً، احتياجات مختلفة. لذلك، تُقترح ثلاثة مسارات تخصّص: القياس السيكولوجي، التقييم المدرسي، وتقييم برامج؛ تتقاسم المسارات نواة مشتركة من المساقات الإلزامية (مسجلة في بداية البرنامج). سيكون من الممكن تعلم أيّ مسار تخصّص مع تقديم رسالة أو من دون تقديم رسالة. مساقات المسارات المقترحة مسجلة لاحقاً.

ملاحظة: قسم من المساقات المسجلة أعلاه على الأقل، من اللائق أن يكون عنصراً في البرنامج التعليمي للألقاب المتقدمة في التربية عموماً وفي بحث التربية خصوصاً.

### مساقات إلزامية، مشتركة لجميع المسارات

ما مجموعه 280 ساعة تعليمية أكاديمية = 20 نقطة استحقاق

1. مساق في الإحصاء، يشمل المواضيع المصنفة في فئة "المستوى المتوسط" (أنظر ص.19) - 84 ساعة (6 نقاط استحقاق)

2. مساق في أساليب البحث النوعية (تمّ وصف المواضيع في ص. 19) - 28 ساعة (نقطتا استحقاق)

3. دورة مقدمة في القياس التربوي يشمل خلفية عامة، نظريات في القياس، تخطيط وتطوير أدوات قياس، تحديد العلامات ومراقبة جودة (أنظر ص. 20) - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)

4. مساق في التقييم في الصف (classroom assessment) (تمّ وصف المواضيع في ص. 17-16)

- 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)

5. مساق مقدّمة في تقييم البرامج (المواضيع التي تمّ تفصيلها في ص.20-21) - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)

6. مساق قياس وتقييم في سياق تربوي - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)

### مسار تخصّص في القياس السيكولوجي

خُصّص هذا المسار في أساسه لتأهيل أناس مهنيين في مستوى الشبكة القطرية للقياس والتقييم أو في مستوى اللواء، حيث سيشتغلون بالتقييم الخارجي وتطوير أدوات قياسية لقياس تحصيلات وأبعاد أخرى متعلقة بجهاز التعليم (جوّ المدرسة وما شابه). وعليه، فإن هذا المسار يشمل، في الأساس، مساقات متقدّمة في القياس السيكولوجي، ولكن كي تُقدّم للطلاب مصطلحات عن التقييم المدرسي، تُقترح مساق متقدّم آخر يتركز في هذا المجال. من الجدير بالذكر أن جميع المساقات تقريباً ستكون في نطاق درس وتمارين أو في نطاق حلقة دراسية ("سمينار").

أ. العنقود 1 - القياس السيكولوجي



**الزامية: ما مجموعه 140 ساعة تعليمية أكاديمية = 10 نقاط استحقاق**

1. مساق إحصاء متقدّم يشمل المواضيع المصنفة في فئة "مستوى متقدّم" (أنظر ص. 16) -  
56 ساعة (4 نقاط استحقاق)

**إختيار مساقين من بين:**

1. مساق متقدّم في نظرية الاستجابة المفردة-IRT - Item Response Theory - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)
2. مساق متقدم في نظرية التعميم - Generalizability Theory - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)
3. التقييم الواسع النطاق - Large Scale Assessment - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)

**مساقات اختيارية - ما مجموعه 112 ساعة تعليمية = 8 نقاط استحقاق**

حلفتان دراسيتان بما في ذلك وظائف سميناريونية (مثلاً: التحويل والإنصاف في استخدام الامتحانات، موازنات التكلفة - الفائدة في استخدام الامتحانات، مشاكل في قياس العلامات DIF، إمتحانات ملائمة، القياس في سياقات دولية، تطوير أدوات قياس قياسية وحلقة دراسية عن أساليب حسابية لتحليل وتحديد علامات للنصوص).

**إختيار دورة واحدة من بين: ما مجموعه 42 ساعة تعليمية أكاديمية = 3 نقاط استحقاق**

1. التقييم البديل، بما فيه تحديد الأهداف، تحديد المقاييس، بناء اختبارات تحصيل (أخذ نماذج أسئلة ومهام)، تقييم ملف أعمال - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)
  2. التقييم في المدرسة كتنظيم - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)
- + رسالة أو مشروع بحثي تطبيقيّ موجّه في الميدان

**ما مجموعه 574 ساعة تعليمية أكاديمية = 41 نقطة استحقاق**

ملاحظة: مع مرور الوقت، من المحبذ أن يتطور تخصصّ بقياس التحصيل الدراسي وتحسينه، تخصصّ يدمج بين المعرفة، التعليم والتعلم في مجالات إدراك معيّنة وبين المعرفة بأساليب مختلفة لتطوير الامتحانات.

**مسار تخصصّ في التقييم المدرسيّ**

مسار التخصصّ هذا مُخصّص، في الأساس، لتأهيل مركزيّ تقييم في المدرسة. يجب أن يكون هؤلاء الناس مستهلكين واعين لمعطيات التقييم الخارجية، وأن يكونوا، في الأساس، قادرين على تطوير أدوات للتقييم المدرسي وكذلك تقديم المشورة لإدارة المدرسة ولطاقم المعلمين في جميع ما يتعلق بالقياس والتقييم.

#### أ. المسابقات الإلزامية

ملاحظة: بما أن هذا التخصص يناسب المعلمين خصوصاً/ مركزي التقييم، فمن المحتمل أنه من الممكن الاكتفاء بدورة إحصاء في مستوى أساسي.

ب. التقييم البديل، الداخلي، المدرسي

ما مجموعه 140 ساعة تعليمية أكاديمية = 10 نقاط استحقاق

1. التقييم البديل، بما فيه تحديد الأهداف، تحديد المقاييس، بناء اختبارات تحصيل (أخذ نماذج أسئلة ومهام)، تقييم ملف أعمال - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)
2. التقييم في المدرسة كتنظيم - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)
3. حلقة دراسية تطبيقية لاختيار: تطوير أدوات وخطة تقييم للموضوع، للمعلمين أو للتنظيم؛ الدمج المدروس بين التقييم الخارجي والداخلي - 56 ساعة (4 نقاط استحقاق)

ج. استخدام التقييم للتحسين والتطوير في المدرسة

ما مجموعه 140 ساعة تعليمية أكاديمية = 10 نقاط استحقاق

1. أبعاد التقييم المتصلة بالحافز - 28 ساعة (نقطتا استحقاق)
  2. مهارات في اختبار التغذية المرتجعة في المدرسة - 28 ساعة (نقطتا استحقاق)
  3. المدرسة، الجهاز، الجمهور (أبعاد التقييم في ما يتصل بمكانة المدرسة، مواردها، علاقتها بالأهالي وما شابه) - 28 ساعة (نقطتا استحقاق)
  4. حلقة دراسية تطبيقية: تقييم تأثيرات التقييم (في التحصيل؛ المميزات التنظيمية، العلاقات مع الجهات المختلفة؛ التقييم كرافعة لبناء تنظيم متعلم) - 56 ساعة (4 نقاط استحقاق)
- ما مجموعه في المسار: 560 ساعة تعليمية أكاديمية = 40 نقطة استحقاق  
+ رسالة أو مشروع بحثي تطبيقي في الميدان<sup>42</sup>

مسار تخصص بتقييم البرامج

ما مجموعه 224 ساعة تعليمية أكاديمية = 19 نقطة استحقاق

- هذا التخصص مخصص في الأساس لتأهيل مهنيين ليشتغلوا بتقييم التدخلات والبرامج التربوية، سواء أكان ذلك في المستوى القطري أم في المستوى اللوائي أم في مستوى المدرسة.
1. دورة إحصاء متقدمة (أنظر الصفحة السابقة) - 56 ساعة (4 نقاط استحقاق)
  2. دورة في نظم البحث: نظم تجريبية جزئياً، استخدام تجارب طبيعية - 56 ساعة (4 نقاط استحقاق)

<sup>42</sup> الطلاب الذين سيكتبون وظيفتي بحث تطبيقيتين؛ من المحتمل أن يُعَوِّدوا من المشروع الملخص.

3. دورة في التقييم المبلور - 42 ساعة (3 نقاط استحقاق)
  4. حلقة دراسية بحثية في تقييم البرامج التربوية، تشمل عملاً ميدانياً - 56 ساعة (4 نقاط استحقاق)
  5. حلقة دراسية في أساليب التقييم من قبيل التحليل التسلسلي regression discontinuity التجارب الطبيعية - 56 ساعة (4 نقاط استحقاق)
- ما مجموعه في هذا المسار 588 ساعة تعليمية أكاديمية = 42 نقطة استحقاق + رسالة أو مشروع بحثي تطبيقي في الميدان.

## د. توصيات

في حال كان تحسين التحصيل التربوي مشروطاً، أيضاً، بتطوير ثقافة وأجهزة تقييم متواصلة، فإن الحاجة إلى تأهيل مهنيين كثيرين حاجة حرجة. سيكون لجودة البرامج التعليمية التي سيتم اقتراحها في أطر مختلفة خلال السنوات القليلة وزن حاسم في بلورة القدرة المهنية للموظفين الجماهيريين والباحثين.

شخصت اللجنة نقصاً في عدد المهنيين وفي المعرفة المهنية لدى ذوي الوظائف المختلفة، وكذلك نقصاً في باحثي التقييم وفي متطوري الامتحانات، نسبة إلى الحاجة والطلبات.

إن الـ"إطار" المقترح موجّه لضمان جودة البرامج التي سيتم اقتراحها. ومع ذلك، يبدو أن العامل الذي يحدّ من تطوير نظام التأهيل والدراسة هو في مجال القدرة التعليمية والتأهيلية بالذات. يبدو أنه لا يوجد اليوم في أرجاء البلاد عدد كافٍ من المحاضرين والمهنيين، الذين في إمكانهم، خلال وقت معقول، تأهيل وتعليم من يتعلمون بالقوة. كما يبدو أن هناك نقصاً في المواد التعليمية، كما في أجهزة الحوار المهني حول التجربة المتراكمة.

### **د. 1 بلورة جهاز داعم لتطوير قوة عاملة مهنية للبحث والميدان**

I. توصي اللجنة بإجراء مسابقات مكثفة للمعلمين والمحاضرين من الجامعات والكليات المختلفة، وتأهيلهم كمعلمين في المسابقات الاستكمالية (التطوير المهني) كمهنيين مستقبليين في جهاز التعليم. نوصي بتشجيع مشاركة خبراء ذائعي الصيت من خارج البلاد، كهؤلاء الذين ظهروا في الحلقة الدراسية، كمعلمين في هذه المسابقات.<sup>43</sup>

II. تتوجّه اللجنة إلى مجلس التعليم العالي بطلب أن يلتفت إلى الحاجة إلى أساتذة أكاديميين ومهنيين في المجال، واقتراح طرق لزيادة عدد الباحثين في المجال مع الحفاظ على جودة تأهيلهم. تقترح اللجنة التفكير في حوافز من قبيل المنح المقدمة لطواقم المحاضري (محاضرون فما فوق) ومنح بحث.

III. ترى اللجنة أن هناك مجالاً لبلورة مسارات تعليم تلائم جمهوراً متنوعاً وموزعاً من الناحية الجغرافية، وفي الأساس عن طريق طرح مسابقات ومساقات استكمالية بمساعدة شبكة الإنترنت، في

<sup>43</sup> أنظر أسماء المشاركين في الحلقة الدراسية في الملحق 1.

الإطار المناسب (أكاديمية أو خاصة بوزارة المعارف)، من خلال ضمان المرافقة والتربية في مراحل التخصص المختلفة.

IV. توصي اللجنة بتشجيع بناء مجلة افتراضية على الإنترنت في مستوى مهني عالٍ، حيث تُنشر فيها أبحاث تقييم، تُناقش أدوات تشخيص وقياس وتُجمع ملخصات أبحاث من البلاد تم نشرها في دوريات خارج البلاد وخضعت لتحكيم نظراء بجودة عالية. تقترح اللجنة تشجيع المشاركة في المعطيات وفي المستخلصات بين باحثي برامج تدخل مختلفة، تلك المشاركة التي ستشجع أبحاثاً لاحقة وحواراً بين باحثين ومهنيين في الميدان.

## د.2. متابعة التطوير المطلوب

I. وجدت اللجنة أن هناك نقصاً في أدوات الاستخدام المدروس للمهنيين في الميدان، مثل الأدوات القطرية لتقييم التعليم والمعلمين، أدوات مراقبة لمدير المدرسة، "مخازن" مهام تعليمية وحيثيات اختبارية وتشخيص وغيرها. توصي اللجنة بأن تنكب السلطة القطرية للقياس والتقييم، سوية مع المؤسسات المختصة، على تطوير هذه الأدوات، حيث إنها شرط للقدرة على عمل المعلمين الناجع والمفيد، عمل المديرين، مركزي التقييم والمهنيين في درجات الإدارة العالية في الوزارة.

II. وجدت اللجنة أن مجال القياس واستخدام مستخلصاته مجال يتطور في العالم، وتتصل به أسئلة منهجية وتنظيمية مهمة. سواء أكان الحديث عن أبحاث عن "قياس القيمة المضافة" لتحصيل الطلاب في مقابل قياس التحسن من سنة إلى سنة، أم عن تطوير أدوات بحث لمراقبة التعليم والتعلم في مجالات مضامين معينة لغرض تقييم تكلفة أو فائدة التدخلات المختلفة، يوجد هناك مكان للتطوير والتجديد في المجال. يبدو أن إسرائيل، ذات السمعة الحسنة في تعليم الرياضيات، الإحصائيات ونظم المعلومات، في إمكانها أن تفيد وتستفيد في المشاركة الفعالة في هذه الأبحاث.<sup>44</sup>  
توصي اللجنة الجامعات، بقيادة مجلس التعليم العالي، بتشجيع باحثين واعددين على التخصص في هذه المجالات.

## د.3. متابعة ومراقبة العمل في إطار الـ"إطار"

إن محاولة الدمج بين تطوير المضامين الأكاديمية وبين طلب "القدرة على العمل" ليست مفهومة من تلقاء نفسها. توصي اللجنة بتحديد مقاييس لنجاح "الإطار" كقاعدة لتحسينه. إن نجاح خريجي برامج مختلفة للتطوير المهني وللقاب المتقدمة هو عنصر هام في تقييم نجاح البرنامج.

<sup>44</sup> إن هذه المساقات التي أوصي بها في هذه الوثيقة لطلاب اللقب الثاني، تناسب، إلى حد معين، برامج التعليم للقب الثالث في جامعات الولايات المتحدة التي يتخصص فيها طلاب بمجالات القياس والتقييم.

## ملاحق

### الملحق 1 - برنامج الحلقة الدراسية التعليمية

يوم الأحد، 12 كانون الأول 2004 في معهد فان لير في القدس

8:30-9:00 تجمّع وتسجيل

9:00-11:15 الجلسة الأولى: مجال النقاش

رئيساً: د. يوآف كوهين

كلمات ترحيبية: البروفسور دان شخطمان، رئيس اللجنة الموجّهة لمبادرة البحث التطبيقي في التربية

أ. محاضرة افتتاحية: القياس والتقييم في الأجهزة التعليمية اليوم: توجّهات وقضايا أساسية

البروفسور ريتشارد شافلسون (Prof. Richard Shavelson)

ب. إحتياجات القياس والتقييم في جهاز التعليم إثر قوّة المهمة القومية لدفع التربية والتعليم

السيد شمولكي هار نوي

ج. القياس والتقييم في التربية: المنفق عليه وغير المنفق عليه في الحوار الإسرائيلي

البروفسور دافيد نابو

د. القياس، التقييم والأهداف في التعليم - التعلّم/ المدرسة: أهداف متضاربة وأسعار خفية

البروفسور روت باتلر

هـ. تلخيص الرئيس

11:15-11:35 إستراحة قهوة

11:35-14:00 الجلسة الثانية: ما الذي يجب أن يعرفه محدّدو التحصيل ومقيّمو التحصيل في التربية

والتعليم

أ. أو - التقييم في الصف والتقييم القياسي القطري كأداتين

مكمّلتين

رئيساً: البروفسور منوحا بيرنبويم

أ. ما الذي تعلّمه المعلمون، المديرون والمفتشون في موضوع القياس والتقييم، عند تشغيل مقياس

النجاحة والنموّ المدرسي "مينتساف"؟

ردّ: السيدة فلوري فدروبنيك

عرض: د. غيلي شيلد

ب. ما الذي تعلّمه المعلمون، المديرون ووزارة المعارف في موضوع القياس والتقييم، عندما تمّ تحويل

امتحانات البجروت بتقييم بديل؟

ردّ: د. ريتا سبر

عرض: السيدة ميريت لافي

ج. Developing Professional Monitoring Systems: Improving Education through Feedback to Teachers and Schools

## البروفسور بيتر تيمس (Prof. Peter Tymms)

د. تلخيص الرئيس

14:00-14:40 إستراحة (وجبة خفيفة)

14:40-16:20 الجلسة الثالثة: جسر الهوة بين التقييم في الصف وبين التقييم القياسي

القطري

رئيساً: د. عالية شيتي

أ. إختبار مقياس "ذكي" وعلاقاته بالتعليم - التعلم، مثال امتحانات البجروت في البيولوجيا

د. بروريا أغرست

ب. "التقييم المدرسي": مثال يُحتذى للتخطيط للعمل المدرسي وصلته بالتقييم الرسمي

السيدة إلانا يرحي

ج. جسر الهوة بين التقييم في الصف وتقييم Large Scale ,

عرض ورشة عمل الـ National Research Council/ The National Academies

البروفسور ميخائيل فويار (Prof. Michael Feuer)

16:20-17:00 الجلسة الرابعة: معطيات - أدوات تجميع، إعداد وتبليغ؛ من قبيل NAEP

البروفسور ميخال بلر

Data Tools

يوم الأربعاء، 19 كانون الثاني 2005 في معهد فان لير في القدس

9:00-09:30 تجمّع وتسجيل

9:30-10:15 الجلسة الأولى: ما الذي يعلّمونه في برامج تعليم التقييم أو تأهيل المقيمين؟

كلمات ترحيبية: البروفسور مناحم يعاري، رئيس الأكاديمية القومية الإسرائيلية للعلوم

والقائم بأعمال رئيس اللجنة التوجيهية لمبادرة البحث التطبيقي في التربية والتعليم

منطق البرنامج في الجامعة العبرية

البروفسور منوفا بيرنوبيم

10:15-12:30 الجلسة الثانية: ما هو المطلوب وما هو الممكن فعله لضمان جودة أبحاث

التقييم الموجهة إلى العمل - التعلم من التجربة والأبعاد في المستقبل

رئيساً: البروفسور دان كورتس Prof. Dan Koretz

كلمة افتتاحية: عبّر من جهاز الصحة

البروفسور غاد ريبينوفيتش

عوصفة ذهنية بين مجموعة من الاختصاصيين: بمنح فرصة لتحسين جهاز العمل

والبحث في مواضيع القياس والتقييم في التربية والتعليم: (أ) ما هي نقاط القوة

الموجودة؟ ب) ماذا ينقص؟ ج) ما هي الخطوات العملية التي يجب اتخاذها في  
الطريق نحو "الجيد"؟  
بمشاركة:

البروفسور روحاما إيفن

البروفسور رامي بنبنيشتي

د. يواف كوهين

البروفسور فيكتور لافي

البروفسور بروخ نابو

د. طالي فرويند

12:30–13:15 إستراحة (وجبة خفيفة)

13:15–16:15 الجلسة الثالثة: توجهات جديدة في بحث التقييم في التربية والتعليم

رئيساً: البروفسور يعقوب كاتس

أ. مؤشرات التعليم – التعلم؛ العلاقة بين الموارد والتحصيل

البروفسور ديفيد كوهين Prof. David K. Cohen

ب. قياس التحسن

1. عرض وأسئلة منهجية

البروفسور دان كورتس Prof. Dan Koretz

2. منهجية القيمة المضافة

د. حاغي كوبر مينتس

ج. American Education Research Changes Tack

البروفسور يهوشواغ أنغريست Prof. Joshua Angrist

16:15–17:00 الجلسة الرابعة: تلخيص

رئيساً: البروفيسور غرشون بن شاحر

تلخيص الرئيس: عشية كتابة مسودات لخطط تعليمية – اتفاقات وتحديات

## معلومات عن مقدّمي الحلقة الدراسية

(معلومات عن مقدّمين هم أعضاء لجنة القياس والتخمين متوافرة لاحقاً)

**روحاما إيفن** أستاذ مشارك في معهد فايتسمان للعلوم، رئيس مجموعة الرياضيات في قسم تدريس العلوم. وهي تشغل اليوم وظيفة رئيس مشارك لبحث دولي من قبل الـ International Commission on Mathematical Instruction في موضوع التطور المهني لمعلمي الرياضيات؛ وقد شغلت في السابق منصب رئيس المركز القطري لمعلمي الرياضيات. تحمل اللقب الثالث في التربية الرياضية من جامعة ولاية ميشيغن ( Michigan State University).

**بروريا أغرست** محاضرة في مجالات تدريس العلوم وتأهيل معلمي البيولوجيا في مدرسة التربية في جامعة بار - إيلان. وقد شغلت في السابق وظيفة مفتشة مركزة على تعليم البيولوجيا وكذلك وظيفة رأس عقود العلوم في السكرتارية البداغوجية في وزارة المعارف. أغرست هي مركزة أكاديمية لامتحانات PISA 2006 في إسرائيل. تحمل اللقب الثالث في تدريس العلوم من الجامعة العبرية في القدس.

**رامي بنبنيشتي** هو أستاذ كرسيّ ورئيس مجموعة البحث: الصحة النفسية للأولاد والشبيبة ورفاهيتهم في مدرسة العمل الاجتماعي والرفاهية الاجتماعية في الجامعة العبرية بالقدس. يعمل في مراقبة العنف والأجواء في جهاز التعليم. يحمل اللقب الثالث في العمل الاجتماعي وعلم النفس من جامع مشيغن.

**شموئيل هار نوي** يشغل وظيفة رئيس قيادة تطبيق التجديد في جهاز التعليم وقد ركز قوّة المهمة القومية لدفع التربية والتعليم في إسرائيل (لجنة دوفرات). شغل في الماضي وظيفة نائب رئيس ديوان الموظفين ووظيفة مدير "مدعروم". وقد قاد قبل ذلك مدرسة الطب العسكري في جيش الدفاع الإسرائيلي. يحمل اللقب الثاني في صحة الجمهور من جامعة مريلند، كما يحمل اللقب الثاني من قسم الفسيولوجيا وعلم العقاقير في جامعة تل أبيب. خريج مدرسة القيادة التربوية في القدس.

**بلوري فدروفنيك** تدير منذ سنة 2002 المدرسة الإعدادية أورط على اسم شاين في مدينة رحوبوت. كانت معلّمة لموضوع قراءة التوراة، مربية، مركزة بداعوجية، مركزة جماهيرية ومركزة شريحة في نس تسيونا. تحمل اللقبين، الأول والثاني، في الإدارة التربوية من جامعة دربي (Derby).

**إيلانا يارحي** أقامت المدرسة الرسمية - الدينية عوزيئيل في بيت شيمش وتقوم بإدارتها. تحمل شهادة في الاستشارة التنظيمية من جامعة بار إيلان، كما تحمل اللقب الأول من كلية بايت فغان. أنهت دورة مديرين في جامعة بار - إيلان، وهي تنهي في هذه الأيام دراستها للقب الثاني في مجال الدراسات اليهودية في تورو كوليدج.



**يعقوب كاتس** هو رئيس السكرتارية البداغوجية في وزارة المعارف. عضو طاقم التدريس في مدرسة التربية في جامعة بار- إيلان، وقد شغل في السابق وظيفة مدير مدرسة التربية ورئيس معهد البحث الجماهيري. يحمل اللقب الثالث في علم النفس التربوي من جامعة فينقترسrand (Witwatersrand) في جوهانسبورغ بجنوب إفريقيا. عضو في اللجنة التوجيهية الخاصة بـ "مبادرة البحث التطبيقي في التربية والتعليم".

**فيكتور لافي** هو أستاذ كرسي في قسم الاقتصاد في الجامعة العبرية بالقدس ومدير معهد فالك للبحث الاقتصادي في إسرائيل. وقد كان في السابق عضواً في قوة المهمة القومية لدفع التربية والتعليم. يحمل اللقب الثالث في الاقتصاد من جامعة شيكاغو.

**ميريت لافي** هي معلمة وتشتغل اليوم وظيفة مركزة موضوع في بلدة التربية البلدية أورشليم. عملت كمركزة مشروع "بجروت 2000" في المدرسة في أيلول 1994 وحتى انتهائه، وقد نالت لقب المعلمة الممتازة في شبكة أورشليم. تحمل اللقب الأول في الأدب العبري، في اللغة العبرية وفي قراءة التوراة، كما أنهت دراسة لنيل شهادة في الصحافة والإعلام من جامعة حيفا، وتحمل اللقب الثاني في التربية من جامعة ليفربول (Liverpool).

**باروخ نابو** يشغل منصب رئيس مختبر بحث القدرة الذهنية في قسم علم النفس في جامعة حيفا ورئيس كلية صفد. يعمل نابو كعضو في لجنة العسر التعليمي في جهاز التعليم العالي، في لجنة البحث الخاصة بالمركز القطري للامتحانات والتقييم، وهو عضو اللجنة الأكاديمية لامتحانات مقياس النجاح والنمو المدرسي ("ميتساف") ورئيس اللجنة التوجيهية لموضوع الموهوبين في وزارة المعارف. يحمل اللقب الثالث في علم النفس من الجامعة العبرية في القدس.

**دافيد نابو** هو رئيس مدرسة التربية في جامعة تل أبيب. مجال تخصصه هو التقييم في التربية والتعليم مع اهتمام خاص في نظريات التقييم: تقييم برامج ومشاريع، تقييم المدرسة والمعنى البيداغوجي والاجتماعي للتقييم في التربية والتعليم. مقيم مشاريع وبرامج في جهاز التعليم الإسرائيلي ويعمل على تطوير تقييم مدرسي في المدارس في إسرائيل وفي خارج البلاد. يبحث في معنى الدمج بين التقييم الداخلي والتقييم الخارجي في المدرسة. شغل في السابق منصب العالم الرئيس في وزارة المعارف. يحمل اللقب الثالث في التقييم التربوي من جامعة أوهايو في الولايات المتحدة.

**ريتا سبر** مسؤولة عن التخطيط، عن التقييم وعن الاتصال المحوسب في مديرية التربية والتعليم، الثقافة والرياضة في بلدية تل أبيب - يافا. شغلت في الماضي وظيفة رئيس اللجنة البين جامعية التي رافقت وقيمت مشروع "بجروت 2000". تحمل اللقب الثالث في علم النفس الاجتماعي العقلي من الجامعة العبرية في القدس.

**حاغي كوبرمينتس** هو محاضر في كلية التربية في جامعة حيفا. كوبرمينتس مستشار وشريك في مشاريع مختلفة لتقييم المعلمين، التلاميذ والبرامج التربوية. يحمل اللقب الثاني في الإحصاء واللقب الثالث في علم النفس التربوي من جامعة ستنفورد بالولايات المتحدة.

**غاد رينوفيتش** هو أستاذ مشارك في قسم الهندسة الصناعية والإدارة في جامعة بن-غوريون بالنقب. مجالات بحثه الأساسية هي: نظرية وتطبيق مسائل تشغيل واستدعاء في أنظمة إنتاج ولوجستيكا؛ تطوير أنظمة لمسائل مختلفة في هندسة الجودة والإدارة. يحمل اللقب الثالث في بحث العمليات من جامعة Case Western Reserve University, Cleveland, Ohio.

**غيلي شيلد** تدير منذ سنة 1991 شعبة التقييم والقياس في مكتب المدير العام في وزارة التربية والتعليم، الثقافة والرياضة. وقد طوّرت، في أثناء شغلها هذا المنصب، بين أشياء أخرى، مقاييس النجاح والنمو المدرسي، وهي تعمل كمقيّمة للبرامج المركزية التي تفعلها الوزارة، مثل: الخطة الخمسية للوسطيين، العربي والدرزي، تطبيق تقرير لجنة المساواة في التربية والتعليم وبرنامج الدمج واستيعاب القادمين الجدد. تحمل اللقب الثالث في علم النفس الاجتماعي من الجامعة العبرية بالقدس.

**عالية شيتي** مديرة مدرسة راهبات الناصرة في حيفا ومحاضرة في قسم تدريس العلوم في التخنيون. تحمل اللقب الثالث في التربية من جامعة أريزونا.

## الضيوف

**Joshua Angrist** is a Professor of Economics at MIT and a Research Associate in the NBER's programs on Children, Education, and Labor Studies. He taught at the Hebrew University of Jerusalem before coming to MIT. He holds a B.A. from Oberlin College and also spent time as an undergraduate studying at the London School of Economics and as a Masters student at Hebrew University. He is also a Fellow of the Econometric Society, and a Co-editor of the *Journal of Labor Economics*. Angrist has a long-standing interest in public-policy.

**David K. Cohen** is John Dewey Collegiate Professor of Education, and Walter H. Annenberg Professor of Education Policy at The University of Michigan. His current research interests include educational policy, the relations between policy and instruction, and the improvement of teaching. With Professors Brian Rowan and Deborah Loewenberg Ball, Professor Cohen co-directs the Study of Instructional Improvement, a large longitudinal study of efforts to improve instruction and learning in reading language arts and mathematics in high-poverty elementary schools. <http://www.sii.soe.umich.edu/about.html>

**Michael J. Feuer** is the Executive Director of the Division of Behavioral and Social Sciences and Education (DBASSE) in the National Research Council (NRC) of the National Academies, where he was formerly the Director of the Center for Education and Director of the Board on Testing and Assessment. He holds a Ph.D. in Public Policy from the University of Pennsylvania, where his research focused on mathematical modeling and human resource planning in organizations. He also has the MA from the Wharton School, and has studied at the Hebrew University of Jerusalem and the Sorbonne.

**Daniel Koretz** teaches educational measurement at Harvard University. Professor Koretz's interests include education policy and the social context of education as well as assessment. His most recent work has focused on the development of psychometric methods for evaluating score inflation and the application of value-added modeling to educational performance. Koretz received his Ph.D. in developmental psychology from Cornell University.

**Richard Shavelson** is a professor of education and psychology (by courtesy) (1995-present) and former dean of the School of Education at Stanford University (1995-2000). His current research is in the areas of social measurement and evaluation methods, psychometrics, and related policy and practice issues. His measurement research involves working closely with teachers and scientists in the development of performance and other assessments in science education, and their evaluation along psychometric, cost, classroom use and social impact lines. Shavelson received his PhD in Educational Psychology from Stanford University (1971).

**Peter Tymms** is Director of the CEM Centre, which involves thousands of primary and secondary schools across the UK and beyond. It is the largest educational research group in a UK university. After taking a degree in natural sciences Professor Tymms taught in a wide variety of schools from Central Africa to the north-east of England before starting an academic career. Tymms received his PhD from Cantab.

## الملحق 2

### نماذج من خطط تعليمية في مجال القياس والتقييم تطبق في جامعات الولايات المتحدة:

(تمّ جمعها خلال عمل اللجنة، سنة 2005)

برامج لجمهور الهدف في مستوى المدرسة:

#### **1. Nebraska Assessment Cohort -**

الجمهور الهدف: معلمون أو مديرون، في مراحل الدراسة للقب الأول أو للقب الثاني، إستمالات معلمين أو مجموعة دراسية للمعلمين.

موضوع الدورة:

Making Sense of Assessment: Large Scale Assessment & Classroom Based Assessment.

يمكن العثور على تفاصيل إضافية في موقع: <http://tc.unl.edu/hpark/nac/nac03syl.doc>

#### **2. Nebraska Assessment Cohort -**

موضوع الدورة: **Leadership for Learning: Leadership for Excellence in Assessment and Classroom Based Assessment**

الهدف من الدورة: بناء تعاون مدرسي، مساعدة المدرسة على تحقيق أهدافها، مساعدة المدرسة في التركيز على النتائج من خلال استخدام النتائج وتقييمها، من أجل تحسن تحصيل التلاميذ.

الجمهور الهدف: المديرون

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن البرامج التعليمية في الموقع:

<http://tc.unl.edu/hpark/nac/nl103syl.doc>

#### **3. Harvard School of Education -**

موضوع الدورة: Understanding Today's Educational Testing

الجمهور الهدف: طلاب جامعيون ليسوا على معرفة في مجال الإحصاء (غالبيتهم معلمون ومديرون).

يمكن العثور على تفاصيل عن البرامج التعليمية في الموقع: <http://www.gse.harvard.edu/>

#### **4. مسار القياس، الإحصاء وتخطيط البحث، مدرسة التربية في جامعة واشنطن -**

موضوع الدورة: Introduction to Educational Measurement

اقتراح لإطار للبرامج التعليمية والتطوير المهني – القياس والتقييم في التربية  
لجنة القياس والتقييم، مبادرة البحث التطبيقي في التربية والتعليم  
نسخة قبل التصميم

الجمهور الهدف: مديرو مدارس، خبراء برامج تعليمية، مستشارون وآخرون في الجهاز، حيث يطالبون بأن  
يكونوا على دراية في مجال قياس وتقييم الامتحانات الداخلية والخارجية.  
يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن البرامج التعليمية في الموقع:

[http://depts.washington.edu/coe/news/res\\_spotlight/l4l.html](http://depts.washington.edu/coe/news/res_spotlight/l4l.html)

## برامج تعليمية للألقاب المتقدمة:

### 1. مسار القياس، الإحصاء وتخطيط البحث، مدرسة التربية في جامعة واشنطن -

أ. موضوع الدورة: Advanced Educational Measurement

الجمهور الهدف: طلاب اللقب الثالث

ب. موضوع الدورة: Classroom Assessment Strategies

ج. موضوع الدورة: Instrument Development

الجمهور الهدف: طلاب اللقب الثالث واللقب الثالث الذين ينوون أن يطوروا في المستقبل أداة بحث خاصة بهم.

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن البرامج التعليمية في الموقع:

<http://depts.washington.edu/coe/programs/ci/>

### 2. Harvard School of Education

أ. موضوع الدورة: Methods of Educational Measurement

ب. موضوع الدورة:

Theories and Methods of Child/Adolescent Cognitive and Psychological Assessment.

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن البرامج التعليمية في الموقع: <http://www.gse.harvard.edu/>

### 3. UCLA - Research Methodology Division, Department of Education

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن برنامج تعليم اللقب الثاني في الموقع:

<http://www.gseis.ucla.edu/division/srm/maflyer.html>

### 4. University of Minnesota, College of Education & Human Development,

#### Educational Policy and Administration

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن برنامج تعليم اللقب الثاني في الموقع:

<http://education.umn.edu/edpa/evaluation/MAcurric.htm>

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن برنامج تعليم اللقب الثالث في الموقع:

<http://education.umn.edu/edpa/Evaluation/PhDcurric.htm>

### 5. University of Colorado, School of Education

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن برنامج تعليم اللقب الثالث في الموقع:

<http://www.colocrado.edu/education/programs/REMphd.html>

### **Utah State University, Department of Psychology, 6**

#### **- Research and Evaluation Methods Program**

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن برنامج تعليم اللقب الثالث في الموقع:

[www.coe.usu.edu/psyc/rem/program/phdedtrack.htm](http://www.coe.usu.edu/psyc/rem/program/phdedtrack.htm)

### **Penn GSE: Degrees & Programs: Policy Research, Evaluation & .7**

#### **Measurement**

يمكن العثور على تفاصيل إضافية عن برنامج تعليم اللقب الثالث في الموقع:

<http://www.gse.upenn.edu/pdf/premoreview.pdf>

### **West Michigan University .8**

يوجد في هذه الجامعة برنامجان:

أ. برنامج في مدرسة التربية للقب الثالث في-Evaluation, Research and Measurement

يمكن العثور على تفاصيل في الموقع: <http://www.wmich.edu/edstudies/emr/phd.htm>

ب. برنامج متعدد المجالات في "مركز التقييم". يركز هذا البرنامج على التجربة العملية طوال فترة التعليم.

يمكن العثور على وصف الفكرة وبرنامج التعليم في الموقع:

<http://www.evaluation.wmich.edu/phd/about/index.htm>

يمكن العثور على تفاصيل عن المساقات في الموقع:

<http://www.evaluation.wmich.edu/phd/courses/index.htm>

### **Cornell College of Human Ecology, the Department of Policy Analysis and .9**

#### **Management**

يمكن العثور على تفاصيل عن برنامج تعليم اللقب الثالث في الموقع:

<http://www.human.cornell.edu/units/pam/grad/sample.cfm>

### **Stanford MA Policy Analysis and Evaluation Program .10**

اقتراح لإطار للبرامج التعليمية والتطوير المهني – القياس والتقييم في التربية  
لجنة القياس والتقييم، مبادرة البحث التطبيقي في التربية والتعليم  
نسخة قبل التصميم

البرنامج التعليمي مكوّن من مجالات بحث، مساقات في السياسة ومساقات في التقييم.

يمكن العثور على كامل تفاصيل الخطة التعليمية في الموقع:

<http://www.stanford.edu/~davidf/evaluation.html>



## أعضاء لجنة القياس والتقييم

**روت باتلر** هي أستاذ مشارك في مدرسة التربية في الجامعة العبرية في القدس وشغلت في الماضي منصب رئيس مدرسة التربية. مواضيع أبحاثها الأساسية اليوم هي: الحافز على التعلم، أبعاد أصناف مختلفة من التغذية المرتجة والتقييم على حافز وإستراتيجيات التقييم الذاتي لدى الطلاب وحافز المعلمين. وبالإضافة إلى كونها عالمة نفسية مدرسية في السابق فقد قدمت المشورة لمختلف الجهات - وزارة التربية والتعليم، السلطات المحلية، المدارس والجمعيات - في مجالات مختلفة، ومن ضمنها التقييم البديل، التقدّم المهني للمعلمين، الموهوبين، حقوق الطفل والمساواة في الفرص في مجال التربية والتعليم. تحمل اللقب الثالث من الجامعة العبرية في القدس.

**منوفا بيرنبويم** هي أستاذ في مدرسة التربية في جامعة تل أبيب وتعمل كرئيس مسار بحث العمليات، القياس والتقييم. مواضيع أبحاثها الأساسية اليوم هي: تحليل تفاعلات التعلم (في التعلم الوجيه وفي التعلم عن بعد)؛ ثقافة التعليم، التعلم والتقييم التي تتمي توجيهًا ذاتيًا في التعلم وكذلك تقييمًا تشخيصيًا بقدر كبير. بيرنبويم مستشارة في مشاريع في مواضيع التقييم وعضو في لجان منهجية وفي لجان توجيهية محلية لتقييم التحصيل بقدر كبير، كما أنها عضو في مجموعات خبراء دولية في مواضيع التقييم. تحمل اللقب الثالث في علم النفس التربوي من جامعة إلينوي في أوربان - شامبين (University of Illinois at Urban-Champaign).

**ميخال بلر** مديرة بحث كبيرة في قسم البحث والتطوير الخاص بـ Educational Testing Service (ETS) في برينستون نيو جيرسي. وهي مسؤولة عن ثلاثة مراكز بحث مخصصة لكي تنقل إلى الحقل التعليمي القدرات المهنية الخاصة بـ ETS في مجال القياس والتقييم: Assessment Design & Scoring; New Constructs; Validity Research. شغلت بلر في الماضي منصب عضو في طاقم المدرسين بدرجة أستاذ مشارك في قسم التربية وعلم النفس في الجامعة المفتوحة، كما شغلت وظيفة رئيس المركز القطري للامتحانات والتقييم. تحمل اللقب الثالث من قسم علم النفس في الجامعة العبرية بالقدس. سحبت البروفسور بلر عضويتها في اللجنة عندما تمّ تعيينها رئيساً للسلطة القطرية للقياس والتقييم.

**غرشون بن شاحر** يشغل اليوم منصب رئيس الجامعة المفتوحة. وقد شغل في الماضي منصب عميد الجامعة العبرية في القدس، كما كان عميد كلية العلوم الاجتماعية. تركز مواضيع أبحاثه على الفسيولوجيا النفسية العقلية، على اختبارات نفسية، على قرارات المناص والتصنيف وعلى ترجيح مصادقة تحكيم الخبراء. يحمل اللقب الثالث من قسم علم النفس في الجامعة العبرية بالقدس.

**يوآف كوهين** يشغل اليوم منصب مدير المركز القطري للامتحانات والتقييم. أقام وحدة الامتحانات المحوسبة وقد كان مسؤولاً عن تطوير عدد من مبادرات الاختبار الخاصة بالمركز القطري للامتحانات والتقييم. شغل في الماضي وظيفة زميل بحث في المختبر العقلي في جامعة نيويورك. تركز مواضيع أبحاثه في الأساس على الامتحانات المحوسبة، على تحديد العلامات الفوري للنصوص الإنشائية، على النظرية والتطبيق في تحصيل علامات الامتحانات وعلى خطط اختبار دولية. يحمل اللقب الثالث في علم النفس العقلي واللقب الثاني في علوم الحاسوب من جامعة أورغون.

**فادية ناصر - أبو الهيجاء** محاضرة كبيرة في مدرسة التربية في جامعة تل أبيب. عملت في الماضي مركزاً بحث لامتحانات الـ GRE التي أجراها الـ Educational Testing Service (ETS)، في برينستون نيو

جرسي. تركز أبحاثها في الأساس على قياس وتقييم التحصيل وصلته بالجنس والثقافة، على تقييم المعلمين وعلى التعليم ونفاذ المبنى (أبحاث منهجية). تحمل اللقب الثالث في أساليب البحث، التقييم، القياس والإحصاء من جامعة جورجيا.

**طالي فرويند** تشغل اليوم وظيفة نائب مدير عامّ تخطيط، معلومات وتقييم في حالة التوتر. أقامت وأدارت وحدة التخطيط، التقييم والمراقبة في مديرية التربية والتعليم، الثقافة والرياضة في بلدية تل أبيب - يافا، وقد عملت، في هذا الإطار، على تقييم إنتاج جهاز التربية والتعليم البلدي وعلى بناء خطة العمل البلدية على أساس مستخلصات التقييم. لعبت دوراً مركزياً في شعبة التقييم والقياس في وزارة التربية والتعليم، الثقافة والرياضة، وضمن أشياء أخرى، كانت شريكا في طاقم تطوير مقياس النجاح والنموّ المدرسي ("ميتساف"). تحمل اللقب الثالث في علم النفس الاجتماعي من قسم علم النفس في جامعة تل أبيب.

**غينا شيمبورسكي** تعمل اليوم في مركز امتحانات البجروت في مركز هنريتا سالد. وتقوم في هذا الإطار بتركيز لجان لبناء استمارات أسئلة لامتحانات البجروت، تشتغل بتطوير استمارات أسئلة وتحليلها، وكذلك بالأبحاث ذات الصلة بنتائج امتحانات البجروت. شيمبورسكي شريكة في أبحاث تقييم لخطط تربوية وخطط تعليمية، كما أنها شريكة فعالة في تطوير مناهج تعليمية وكذلك في إعداد وبلورة أعراف في امتحانات قياس القدرة الذهنية. تحمل اللقب الثاني في علم النفس الخاصّ بالنموّ من جامعة نورثوسترن ( Northwestern University).