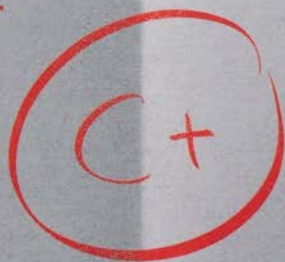


#غزة_تُجوع



جاءك شنايدر إيثان إل. هوت

بعيدًا عن الدرجات

كيف تقوّض الدرجات والتقييمات والتّصنيفات التعلّم
(... وكيف نتجنّب ذلك)

مكتبة A+

ترجمة: د. إيمان معروف

منشورات تكوين | تساؤلات
TAKWEEN PUBLISHING

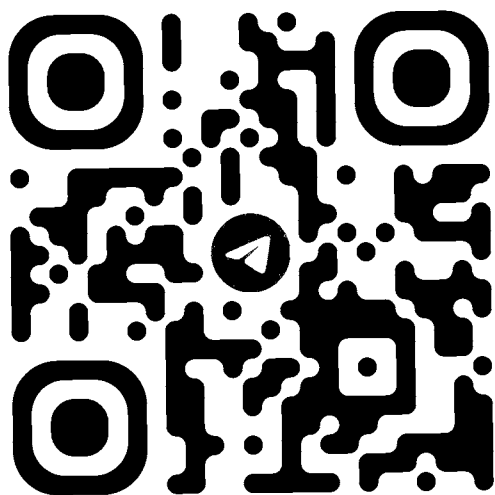


إهداء لـ..

طلاب مكتبة

من يجدون مرجعا للدراسة فيها ..

ومن يجدون مهربا من الدراسة فيها ..



سجل في مكتبة

اضغط! الصفحة

SCAN QR

بعيدًا عن الدَّرَجَاتِ

مكتبة

t.me/soramnqraa

الكاتب: جاك شنايدر / إيثان إل. هوت
عنوان الكتاب: بعيداً عن الدرجات: كيف تقوّض الدرجات والتقييمات
والتصنيفات التعلّم (... وكيف نتجنّب ذلك)
ترجمة: د. إيمان معروف

العنوان باللغة الأصلية: Off the Mark: How Grades, Ratings, and Rankings
Undermine Learning (but Don't Have To)

الكاتب: Jack Schneider and Ethan L. Hutt

تصميم الغلاف: يوسف العبدالله

تنضيد داخلي: سعيد البقاعي

ر.د.م.ك: 2-16-808-9921-978
الطبعة الأولى - يوليو / تموز - 2024
1000 نسخة

جميع الحقوق محفوظة للناشر ©

Copyright© 2023 by the President and Fellows of Harvard College

Published by arrangement with Harvard University Press

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING



الكويت - الشويخ الصناعية الجديدة

تلفون: + 965 98 81 04 40

بغداد - شارع المتنبي، بناية الكاهجي

تلفون: + 964 78 11 00 58 60

✉ takween.publishing@gmail.com

fb takweenkw

ig takween_publishing

Twitter TakweenPH

www.takweenkw.com

جاك شنايدر إيثان إل. هوت

مكتبة

t.me/soramnqraa

بعيدًا عن الدرجات

كيف تقوِّض الدرجات والتقييمات والتَّحَنُّيَّاتُ التعلُّم
(... وكيف نتجنَّب ذلك)

ترجمة

د. إيمان معروف

منشورات تكوين | تساؤلات

TAKWEEN PUBLISHING



إلى طُلابِنا

المحتويات

9	تقديم
13	المقدمة

الباب الأول

الدرجات، التقييم، التصنيف: تقويض التعلم

37	الفصل الأول: كيف تهبطُ الدَّرَجَات
67	الفصل الثاني: هذا اختبار
91	الفصل الثالث: السجل الدراسي الدائم

الباب الثاني

عالم العلامات: كيف وصلنا إلى هنا ولماذا نحن عالقون

125	الفصل الرابع: أدوات الضرورة
171	الفصل الخامس: ثقافة التقييم

الباب الثالث

استدامة التعلم بدايات خاطئة وآفاق مستقبلية

207	 الفصل السادس: إنَّه عالمٌ صغيرٌ في نهاية المطاف
237	 الفصل السابع: تجارب محلية
291	 الفصل الثامن: استدامة التعلم
339	 الخاتمة
347	 شكرٌ وتقدير

تقديم

مكتبة

t.me/soramnqraa

«دكتورة... هل سيدخل هذا في الاختبار؟!»

في عصرٍ أصبحت فيه الشهادات والدرجات أساس أنظمتنا التعليمية، يأتي كتاب «بعيداً عن الدرجات، كيف تقوِّض الدرجاتُ والتقييماتُ والتصنيفاتُ التعلُّمَ (وكيف نتجنَّب ذلك)» برسائل مهمة تذكرنا بالهدف الأسمى من التعليم والتعلم. بصفتي أكاديمية منذ قرابة عقدين من الزمن فقد لمست بنفسِي ضيقَ الأفق الذي يمكن أن يهيمن على الطلبة جرّاء ربط تعلمهم بالدرجات فقط، الأمر الذي يمكن أن ينقلهم من أفق التعلم الواسع والاكتشاف والتنوير والنمو الذاتي وخدمة المجتمع والوطن، إلى ضيق قلبي الدرجات لا سيما عند اختزال بعضهم المعرفة من خلال السؤال المتكرر: «دكتورة... هل سيدخل هذا في الاختبار؟!» غالباً ما يطغى الضغط لتحقيق درجات عالية على متعة التعلم، مما يؤدي إلى فهم سطحي للمواد وتردد في استكشاف ما يتجاوز المنهج الدراسي.

في الوقت ذاته، لمستُ كيف يمكن للتقييم الجيد متعدد الأساليب أن ينوّع مصادر المعرفة ويسهم بالتوجيه نحو حبّ المعرفة والتعلم وبتّاساع مدارك التلقي والاهتمام بالقضايا الكبرى مثل القيم والعدالة والحرية والاستدامة.

يأخذنا الكتاب في رحلة عبر الماضي والحاضر عن تأثير الدرجات وطرق والتقييم والاختبارات الموحدة الدولية على المناهج، وكيف حولت بعض الأنظمة التعليم إلى مجرد «بروفا» دخول الاختبار. يتناول هذا الكتاب سرداً تاريخياً مفصلاً للعواقب والحسنات المتعددة لاعتمادنا على الدرجات والتقييمات التي صُممت في الأصل لتعزيز المقارنة ومتابعة الأداء والمفاضلة، ولكنها أظهرت بشكل متزايد عند استخدامها على نحو خاطئ قدرتها على تقويض التعلم الحقيقي والتنمية حيث يوضح الكتاب هذه التحديات ويدعم حججه بأبحاث واسعة وأمثلة حقيقية من دول مختلفة.

يدعو الكتاب النخب المعنية بالتعليم من معلمين أكاديميين وإداريين وصنّاع السياسات إلى إعادة التفكير في الهدف الأسمى من التعليم، والمبادئ الأساسية التي بنيت عليها نظم التقييم والمفاضلة في جميع مراحلنا التعليمية وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة على الفرد والمجتمع والاقتصاد. ولا يقتصر المؤلفان على نقد الوضع الراهن فحسب، بل يقدمان سرداً متوازناً وواقعياً، مع تسليط الضوء على كيفية تحويل هذه النظم لدعم النمو التعليمي الحقيقي بدلاً من إعاقته.

لهذا الكتاب صدى عميق، ويشجع على التفكير الذاتي والنمو،
وهو دعوة لنكون جميعاً جزءاً من التغيير وتعديل المسار وإعادة
تعريف النجاح والطموح وحب التعلم الذي يستمر مدى الحياة.

د. إسراء عيسى العيسى

جامعة الكويت

مبادرة من هنا نبهر

المقدمة

بدأنا العمل على هذا الكتاب قبل انتشار جائحة كوفيد-19 في كافة أنحاء العالم. تساءلنا إثر إغلاق المدارس والكليات والجامعات بسبب الوباء، عمّا إذا فقدَ مشروعنا أهميته في خضمّ هذا الاضطراب الهائل. في الأيام الأولى، بدا الأمر ممكناً. لكن، سرعان ما أدركنا أنّ الدرجات والتقييمات والتصنيفات معنيّة بالأمر أكثر من أي وقتٍ مضى.

هل ستُقيّم أعمال الطلاب وهم يتعلّمون في بيوتهم؟ إذ يتمتع بعض الشباب بشبكات دعمٍ قوية، في حين يتولى الآخرون أمورهم بأنفسهم؛ ناهيك عن أنّ الكثيرين منهم لا يمتلكون اتصالاتٍ مناسبة بشبكة الإنترنت.

بالتالي، بناءً على هذه الفوارق، هل يمكن إجراء تقييمٍ عادلٍ؟ وهل يمكنه قياس عملية التعلّم فعلياً؟ أم أنه سيعاني ببساطة من الفوضى التي شهدتها حياة الطلاب؟

لم يكن تقدير درجات الطلاب الممارسة الوحيدة التي تعرضت للتشويش بسبب الجائحة. ففي كلّ عام، يخضع الطلاب بكلّ مستوى من مستويات التعليم لملايين الاختبارات الموحّدة. أساسٌ جميع تلك

الاختبارات أنَّها تجرى في ظلِّ الظروف نفسها، وغالبًا في الوقت نفسه أيضًا. لكن الجائحة جعلت جميع أي عددٍ من الطلاب في مكان واحد لإجراء امتحان يستمر لساعات، ليس غير ممكنٍ وحسب بل غير أخلاقيُّ أيضًا. على الرغم من ذلك، لم تتمكن المخاطر المهلكة للجائحة من منع العائلات والمريِّين في جميع أنحاء البلاد من القلق بشأن ما ستعنيه الفوضى بالنسبة لاختبارات الطلاب. ماذا سيحدث للشباب الذي سجَّلوا في فصول مقررات المستوى المتقدم؟ هل يمكن للطلاب إجراء امتحاناتهم من البيت؟ هل ستعتمدُ الكليات درجاتهم؟ وماذا عن الطلاب الذين يعتزمون التقديم للكلية؟ هل سيخضعون لاختباري SAT (اختبار المهارات الدراسية) وACT (اختبار القبول في الكليات الأمريكية) كالمعتاد؟ هل ستستمرُّ الكليات والجامعات في وضعها شرطًا للقبول؟ وماذا عن الاختبارات الموحَّدة التي تفرضها الولاية؟ هل سيستمر تنفيذها؟

تلك أمثلةٌ عن الأسئلة الأكثر إلحاحًا. كيف سيؤثِّق تأثير تعطل دراسة الطلاب أثناء فترة الجائحة في سجلَّاتهم الدراسية وكيف سيطلِّع عليها المعنيُّون مستقبلًا؟ هل ستظل المناهج التي لم يتمكن الطلاب من إكمالها موجودة في سجلَّاتهم؟ هل يجب أن تترافق درجات الطلاب بعلامة نجمة أو ربما تتحول إلى نجاح/رسوب؟ وإذا ما تبنَّت المدارس هذه السياسات، فهل سيُمنح الطلاب خيارًا بشأن صيغة درجاتهم، أم يجب على المدارس تطبيق السياسات الجديدة من جانب واحد؟ يبدو أن الإنصاف يتطلب حلولًا شاملة؛ ولكن ماذا عن الطلاب الذين دخلوا فترة الجائحة بمعدلات A، وثابروا عليها بجد؟ هل من العدل تجاهل جهودهم؟

في مواجهة إمكانية تحويل درجاتهم إلى نجاح/ رسوب، ردّ الطلاب في جامعة هارفارد بأنّ أيّ تغيير في السياسات يجب أن يظل متوافقاً مع المعايير القائمة؛ وبدلاً من النجاح/ الرسوب، رأى الطلاب بأن جامعة هارفارد يجب أن تتبنّى نظام «A مزدوج، double A» يتضمن درجتين: A و A ناقص⁽¹⁾. لقد أثار هذا الاقتراح البديل أسئلة أكثر جوهرية. هل تقع على عاتق المدرسة مسؤولية حماية مصالح طلابها وضمان النزاهة العامة في نظام تقدير الدرجات؟ وضمان عدالة النظام الشّامل للتعليم العالي؟ كانت المناقشات حول هذه الأسئلة وغيرها شرسة وعنيفة وانفعالية. بدأ الآباء في تقديم الالتماسات عبر الإنترنت، ورفعت مجموعات المناصرة دعاوى قضائية، ونشرت الصحف عددًا لا يحصى من مقالات الرأي⁽²⁾. حتى الكاتب في العمود الأخلاقي بصحيفة نيويورك تايمز شعر بضرورة

(1) جوليت إيسيلباخر وأمانداي. سو، «طوال الفصل الدراسي؟» طلاب يدعون لنماذج تقييم جديدة بعد أن أثر فيروس كورونا على الدراسة عن بُعد، ذا هارفارد كريمسون، 19 مارس 2020،
<https://www.thecrimson.com/article/2020/3/19/harvard-coronavirus-grading-system-petitions/>

(2) انظر، على سبيل المثال، جاك شنيدر، «نظام النجاح/ الرسوب يثير السؤال: ما معنى الدرجات؟» New York Times، 25 يونيو 2020،
<https://www.nytimes.com/2020/06/25/opinion/coronavirus-school-grades.html>

«إدارة التعليم في أوهايو تقدم خيار نظام درجات الحروف والنجاح/ الرسوب لطلاب المدارس الثانوية العامة»، Change.org، تم الوصول إليه في 12 يناير 2022،
https://www.change.org/p/oregon-department-of-education-oregon-needs-to-offer-letter-grade-and-pass-no-pass-option-to-public-high-school-students?source_location=topic_page&use_react=false

كاويكا سميث ضد حكام جامعة كاليفورنيا (القضية رقم RG19046222).

التدخل للنظر في المسائل العادلة المرتبطة بهذه الأسئلة⁽¹⁾. الشيء الوحيد الواضح هنا أن مشاكل التقييم بالتأكيـد لم تختف.

على الرغم من أن الأمر تطلّب أزمة عالمية لوضع هذه الأسئلة في طليعة مناقشتنا حول التعليم، فإنّ التحديات التي أبرزتها كانت قائمة بيننا طوال الوقت.

لننظر في بعض المصطلحات التي نستخدمها لوصف المشاكل والمتاعب المرتبطة بالتقييم التعليمي. كم مرة سمعنا شكوى حول المعلمين الذين «يدرّسون للامتحان» والطلاب الذين يراجعون دروسهم على نحو مكثف لاجتياز امتحاناتهم على الرغم من أنهم يعلمون تمامًا أن هذا بعيد عن الهدف الأساسي للتعلم؟ كم مرة حدد الطلاب بذكاء الدروس «السهلة» التي تجعلهم يحصلون على درجة «A» بسهولة، أو اعتمدوا على استراتيجيات مثل «التوسّل من أجل الدرجات» أو «الاعتراض على الدرجات» من أجل الحصول على درجات أعلى؟ بالإضافة إلى أن كلّ من ذهب إلى المدرسة يدرك أن أي إشارة إلى «السجل الدراسي الدائم» يجب أن تُفهم على أنها تهديدٌ ضمني.

أدى هذا الاستياء المستمر مما نسميه «تقنيات التقييم» -وأبرزها الدرجات والاختبارات والسجلات الأكاديمية- إلى تغذية صناعة النقد. لقد وثق العلماء والقادة، الذين يعتبرون أنفسهم زعماء الفكر،

(1) كوامي أنتوني أيبا، «على الرغم من الجائحة، جامعتي تسمح بنظام الدرجات. أليس ظلماً؟»، نيويورك تايمز، 12 مايو 2020،

<https://www.nytimes.com/2020/05/12/magazine/despite-the-pandemic-my-college-is-allowing-grades-isnt-that-unfair.html>

وثقوا أوجه القصور في نظام تقييم المدارس لتعلّم الطلاب وتحصيلهم. قدم آخرون حلولاً «مجهزة مسبقاً» للمشاكل المرتبطة بالدرجات والتقييم والتصنيف. مع ذلك، وعلى الرغم من أكثر من قرنٍ من النقد، فشلوا جميعاً إلى حدٍّ كبير في تغيير النهج السائد لقياس تعلّم الطلاب. فما السبب؟

السبب الأول أن ممارسات التقييم لدينا متشابكة بعمق مع بعضها، ومع مؤسساتنا التعليمية، ومع أجزاء أخرى من المجتمع. هذا التشابك العميق يكمن وراء جميع الأسئلة التي أثارها الجائحة تقريباً. خشيت العائلات من أن الدرجة التي تغيرت أو نتيجة الاختبار التي ضاعت خلال عام واحد، سيستمر صداها في المستقبل. بالمثل، يمكن أن يكون للخيارات التي تتخذها كلية أو جامعة ما عواقب وخيمة تمتد إلى التعليم العالي وصولاً إلى المدارس من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر.

لكن ثمة معنى آخر يجعل تقنيات التقييم لدينا متشابكة، وبالتالي، مقاومة جداً للتغيير وعرضة للخلل. يمكن توضيح ذلك بسهولة من خلال مثال مألوف لأي شخص وضع أو حصل على درجة. تخيل أن المعلم يعطي الطالب درجة «C» لتوصيل رسالة له من قبيل «هذا ليس أفضل ما لديك». يدرك المعلم أن تلميذه ذكي وقادر، ويريد أن يتحداه ليرتقي إلى أفضل إمكاناته. مع ذلك، يكون التركيز في الغالب عند الطالب الذي حصل على درجة متوسطة على شيء آخر غير ما ظنّ معلمه أنه يوحى به عبر رسالته. إنه يعلم أن والديه سيشاهدان هذه الدرجة. الأهم من ذلك، تعرف أن مسؤولي القبول في الجامعات وأصحاب العمل قد ينظرون يوماً ما إلى سجل درجاتها؛ لذا فهي تركز على الحفاظ

على هذا السجل الدائم خاليًا من العيوب. بدلًا من سماع انتقادات لطيفة، من المرجح أن يسمع الطالب شيئًا آخر على غرار «احترس، لأنني أستطيع تدمير مستقبلك». ربما عندئذ سيبدل جهدًا مضاعفًا، لكن ليس بالطريقة التي تخيلها معلمه، وليس من دون بعض العواقب الخطيرة غير المقصودة. على الرغم من هذه الأغراض المتشابكة، غالبًا ما يتعامل قادة السياسات مع الإصلاح بطريقة مجزأة، ويدعون إلى أشكال التقييم المفضلة لديهم وينتقدون الباقي. لكن هذا غالبًا ما ينطوي على الخلط بين الأداة والمهمة. قد لا نحبذ اختباري SAT أو ACT كشرط للقبول في الجامعات، على سبيل المثال، لكن إلغاء هذين الاختبارين لن يلغي المشكلة الأساسية التي حفزت وحافظت على استخدامهما لمدة قرن تقريبًا، ألا وهي الحاجة إلى تقييم وتصنيف الطلاب الذين تعرضوا لمعلمين ومناهج وبيئات مدرسية مختلفة.

يشير تحدي المقارنة إلى السبب الثاني وراء عدم حدوث تغيير كبير على الرغم من الاستياء الشديد: نحن بحاجة إلى التقييمات. كيف لنا بخلاف ذلك تحديد أي الطلاب يجب وضعهم في مقررات الشرف؟ كيف نتعامل مع الطلاب الذين ينتقلون من مقاطعة إلى أخرى، أو من ولاية إلى أخرى؟ كيف ستختار الكليات المتقدمين المؤهلين للقبول؟ كيف سينظر أصحاب العمل في الطلبات المقدمة من الخريجين الجدد عديمي الخبرة؟ كيف سيعرف الأهل مستوى أبنائهم؟ كيف سيعرف دافعوا الضرائب أحوال المدارس المحلية؟

يوجد الكثير من الطرق للإجابة على هذه الأسئلة. لكن الكثير منا

غير مستعد للقيام بذلك دون استمرار وسائل التقييم - لا سيما ممارسات الدرجات والتقييم والتصنيف.

يعود جزء من حاجتنا إلى التقييمات إلى أنها عنصر أساسي في بنية النظام التعليمي. لم يكن الأمر دائمًا على هذا الحال. لكن مع مرور الوقت، ونظرًا لأن النجاح الأكاديمي أصبح مهمًا ليس فقط لتحقيق مزيد من التقدم في المدرسة بل للفوز بفرص العمل أيضًا، فقد طلبنا من تقنيات التقييم تحمل المزيد من المسؤوليات أمام جماهير أوسع. دُمجت هذه التقنيات اليوم في كل عنصر من عناصر التعليم الرسمي تقريبًا، بدءًا من التعليم في الروضة إلى الصف الثاني عشر والتعليم العالي. لذا فإن التخلص منها ليس بالأمر السهل مثل استبدال أجهزة الكمبيوتر في مختبر الوسائط أو الكتب الموجودة في المكتبة. بل يتطلب منا إعادة التفكير في كل جزء تقريبًا من آلية تعليم الطلاب.

لكن إذا كان التوازن معوجًا إلى هذا الحد، والشكاوى مستمرة دائمًا، فلماذا لا نطالب بتغيير جذري؟ لماذا نتدمر من الاعتماد المفرط على الدرجات ونتائج الاختبارات، وفي الوقت نفسه نقبلها دليلًا أساسيًا على ما يعرفه ويستطيع الشباب فعله؟ كيف يمكننا أن نأخذ على محمل الجد حقيقة أن سجلات الطلاب تلخص مسيرتهم الأكاديمية بأكملها، على الرغم من أنها نادرًا ما تكون أطول من تغريدة على تويتر؟

الإجابة على هذه الأسئلة هي السبب الثالث الذي يجعلنا لا نستطيع ببساطة التخلي عن ممارسات وضع الدرجات والتقييم والتصنيف: إننا نؤمن بها.

سواء أدركنا ذلك أم لا، فإننا ندلي بأصواتنا لصالحها كل يوم تقريبًا. نتوقع اختبار أطفالنا وامتحانهم، وأن يحصلوا على درجات لأدائهم، وأن يصنفوا ضمن مراتب. نتوقع منهم الخضوع للامتحانات التي تهدف إلى تقييم كفاءتهم وإنجازاتهم. نتوقع منهم أن يحملوا سجلات دائمة ليس فقط خلال تجاربهم المدرسية، بل في حياتهم المهنية أيضًا. نحن قلقون بالطبع بشأن مستويات التوتر لديهم، ونبقى مستيقظين حتى وقت متأخر لمساعدتهم، ونأسف لخيبة أملهم. نحن نتذمر ونشكو من الحشو والتوسل من أجل الدرجات والتوجه نحو الرموز بدلًا من التعلم. مع ذلك، في كثير من الأحيان، نشجعهم على المضي في اللعبة.

ذلك لأن المدرسة الحقيقية، كما نعتقد جميعنا، تعطي درجاتها على شكل حروف، وتعد الطلاب للاختبارات ذات النتائج المصيرية، وتحافظ على السجلات الدائمة. يوجد بالطبع بعض البدائل النادرة التي تعتمد ممارسات تقييم متباينة. لكنها الاستثناءات التي تثبت القاعدة. حتى في تلك الحالات، عندما يستعد الطلاب للتقدم للالتحاق بالكلية، فإنهم يحتاجون عمومًا إلى الخضوع للامتحانات الموحدة وإنتاج سجلات أكاديمية تحتوي على درجات على شكل حروف. فالتقييم، مثل الموت والضرائب، هو مصيبة يجب تحملها.

ومعظمنا يؤمن بذلك لأننا لم نجرب شيئًا مختلفًا. ذات مرة، أُدخِلَ تقييمُ الدرجات على شكل حروف إلى مدارسنا. قبل زمن بعيد، أُجري أول اختبار موحد. قبل ذلك في زمنٍ لا يتذكره أي منا، وُلد السجل الأكاديمي. مرت أجيالٌ منذ ذلك الحين، ونظرًا لأن معظم البالغين

يقضون أكثر من عقدٍ في النظام التعليمي قبل إرسال أطفالهم إلى المدرسة، فإننا نطوّر آراءً خاصة حول ما يعدُّ سلوكًا طبيعيًا. نتوقع من الشباب أن يخوضوا التجربة نفسها التي مررنا بها، وينتهي بنا الأمر إلى تكرار الماضي حتى ونحن نشكو من الحاضر.

البدائل موجودة. ففي الولايات المتحدة وخارجها، طورت المدارس سبلاً مختلفة للدرجات والتصنيف والترتيب، والعديد منها مألوفة لنا. على سبيل المثال، يعدُّ وضع الدرجات على أساس النجاح/ الرسوب أمرًا عرفه الكثيرون منا، كما هو الحال مع ما يسمى ببطاقة التقرير السردى، والتي تحل محل درجات الحروف أو تكملها ضمن سجل مكتوب لتقدم الطالب. لكن لا يمكن لأي من هذه البدائل، في حدِّ ذاته، أن يأمل في استبدال النهج الحالي للتقييم الذي يحدُّ تعلم الطلاب وقيده. لو كان أي من هذه البدائل كافيًا، لنجح في تغيير النظام السائد الآن.

فما الذي يمكن القيام به؟ إذا فشلت الجهود السابقة فشلًا ذريعًا، فما هي فرص نجاح الجهود المستقبلية؟

هذا الكتاب هو محاولة للرد على هذه التساؤلات. تستند الإجابات التي نقدمها إلى بحثنا حول تقييم تعلُّم الطلاب. لكنها تقوم أيضًا على ما يقرب من عقدين من العمل على دراسة تاريخ وسياسة إصلاح التعليم والمدارس. هذا النوع الأخير من الدراسات، على الرغم من أنها أقل صلة مباشرة بموضوع الكتاب، فإنها تصوغ بعمق نهجنا في هذا الموضوع ورأينا في كيفية تأثير التغيير التعليمي بالفعل. نتيجة لذلك،

يقوم هذا الكتاب على ثلاث أفكار كبيرة تشكل نهجنا في هذا المشروع، وتحليلنا للقضايا الأساسية، واقتراحاتنا للإصلاح.

أولاً، وبصفتنا مؤرخين، نبدأ من فرضية أن الأدوات التي نستخدمها للتقييم والتسجيل والتواصل بشأن تعلم الطلاب لم تكن واضحة أو محددة مسبقاً. بل يجب أن نفهمها على أنها نتاج العمليات التاريخية التي تعكس المعتقدات المتطورة والصراعات المتكررة حول ما يجب على المدارس القيام به، وما يجب على الطلاب تعلمه، وما الآمال التي يجب أن نعلقها على نتائجنا المرجوة. هذا النهج التاريخي مفيد على وجه الخصوص لفهم كيفية تراكم طبقات متعددة من الأهداف والوظائف بمرور الوقت لإنتاج ممارساتنا الحالية. المغزى من هذه الملاحظة أننا إذا أردنا فهم مجموعة ممارساتنا الحالية، فنحن بحاجة إلى البدء ليس بالأفكار الطوباوية أو النظريات المعقدة، بل بدراسة التاريخ.

ثانياً، بعد أن درسنا عقوداً من الفشل المستمر في إصلاح التعليم، نتعامل أيضاً مع هذا المشروع بتقدير شديد لمدى تشابك عناصر نظامنا التعليمي مع الجوانب الأخرى للنظام، وكذلك مع السياسات والأيدولوجيات المتنافسة في المجتمع الأوسع. في كثير من الأحيان، تفشل الإصلاحات ليس بسبب الأفكار السيئة، بل بسبب الفشل في تفسير التعقيد والعواقب غير المقصودة للتغيير. يعتقد القادة السياسيون في كثير من الأحيان أن بوسعهم تغيير عنصر واحد في النظام دون إيلاء اهتمام خاص بكل ما يتداخل مع هذا العنصر. في هذا الصدد، ربما من المفيد التفكير في النظام التعليمي كما نفكر في النظام البيئي. تطورت

النباتات والحيوانات داخل النظام البيئي في ظل ظروف معينة ووفق علاقات محددة مع بعضها بعضًا. من المؤكد أن الجهود المبذولة لإدخال نوع جديد ستترك أثرًا على نحوٍ متوقع وغير متوقع. لكن إدراك تعقيد النظام لا يعني أنه لا ينبغي لنا السعي لإحداث التغيير. بل يعني أن علينا توخي الدقة الشديدة عند محاولة فهم النظام بأكمله. كمؤرخين وعلماء، نعتقد أن الإخفاقات السابقة في إصلاح تقنيات التقييم المتبعة لدينا كانت في المقام الأول نتيجةً للتفكير المبسط. حيث إن الكثير من الشعارات والحيل لم تسفر سوى عن تغييرات هزيلة لا تذكر. لذلك من الأفضل إيلاء المزيد من الاهتمام لما يكمن تحت السطح، والسعي لإيجاد حلول تستجيب للبيئات المعقدة التي تطبق فيها.

ثالثًا وأخيرًا، المدارس مؤسساتٌ محافظةٌ أساسًا. هذه الملاحظة ليست تقديرًا للقيمة، بل الحقيقة. لم يفتقرُ الإصلاحيون الأمريكيون قطُّ إلى الأفكار الراديكالية لإعادة تصوير المدارس؛ ومع ذلك، يثبت الواقع أن الآباء والمعلمين كانوا أقل اهتمامًا بالثقة في رفاة الشباب في التجارب الكبرى. فالتغيير صعب لأن الناس يفضلون الممارسات التي صمدت أمام اختبار الزمن، حتى لو كانت ناقصة. العديد من ممارسات التقييم المتبعة لدينا تعود إلى زمن بعيد. لاحظ معلمنا، ديفيد تاياك ولاري كوبان، منذ عقود في أطروحتهما البارعة حول إصلاح التعليم، «التعثر في طريقنا إلى المدينة الفاضلة Tinkering Toward Utopia»، أن المعلمين والإداريين عندما يواجهون جهدًا إصلاحيًا يميلون إلى تهجين ممارستهم - لأخذ أفضل أجزاء من الجديد ومزجها مع القديم. هذا

الميل للحفاظ على الممارسات والروتين الحالي حتى ونحن نعمل في سبيل الإصلاح هو جزء من المحافظة المؤسسية في قطاع التعليم. نعتقد أنه من الحكمة أن يتذكر الإصلاحيون هذه الرسالة حول التهجين، والتي تغذي تفكيرنا في جميع أنحاء الكتاب.

تقودنا هذه الأفكار إلى إلقاء نظرة مدروسة على آفاق الإصلاح. قد يخيب ذلك آمال بعض القراء الذين يأملون في العثور على دعوة للقيام بشيء أكثر راديكالية. لكننا لا نعتقد أن هذا يحول دون حدوث تغيير ذي مغزى. بل العكس تمامًا. إدراكًا منا للمحافظة البراغمية لنظام التعليم، اخترنا نهجًا متعدد الجوانب يدعو أولياء الأمور والمعلمين والقادة المعنيين إلى النظر في ممارساتهم الحالية، ودرجة حريتهم في صياغة سياسات جديدة، والدعم السائد لإضفاء الطابع المؤسسي على هذا العمل مع مرور الوقت.

تتمثل الخطوة الأولى لضمان إصلاح هادف، وتركيز محتوى كتابنا، في تطوير فهم واضح لكيفية عمل نظامنا التعليمي. يجب أن يركز هذا الفهم ليس فقط على تسمية المشكلات، بل على وصف آلية ومبررات النهج الذي نتبعه في تقييم تعلم الطلاب وتسجيل درجاتهم. للقيام بذلك، يجب أن نبدأ من فرضية أنه بغض النظر عن شعورنا حيالها، فإن تقنياتنا الحالية تحقق في الواقع شيئًا مهمًا. كما نناقش لاحقًا في الكتاب، يوجد ثلاث وظائف أساسية للتقييم:

- الدافع: لإنتاج استجابات معينة واستحضار سلوكيات محددة من الطلاب (على سبيل المثال، الامتحان).

• التواصل: لنقل رسائل «قصيرة المدى» (من المعلم إلى أولياء الأمور، على سبيل المثال) ورسائل «طويلة المدى» (من المدرسة إلى صاحب العمل مستقبلاً، على سبيل المثال).

• التزامن: لتعزيز الاتساق والعمل على مستوى النظام (إثبات أن الطالب أكمل «مستوى» واحد من التعليم وهو مستعد للمستوى التالي، على سبيل المثال).

للحفاظ على استدامة التعلم في مدارسنا، لا يمكننا فقط الشكوى بشأن الدرجات والتقييم والتصنيف. بل نحتاج إلى استبدال تلك الممارسات بأخرى أفضل منها. عندئذٍ يجب أن ندرك أن أي ممارسات جديدة لا بدَّ لها من مواصلة أداء الوظائف القائمة أساسًا. بالتالي، في حين أننا ندعم نظريًا خطوة أكثر راديكالية مثل إلغاء الدرجات، فإننا نميل عمليًا نحو حلٍّ من شأنه أن يكون بديلًا معقولًا. تقوم فكرتنا على جعل الدرجات «قابلة للتحديث» - أي، من خلال تبني فكرة أن الدرجات يمكن أن تُحدَّث وينبغي أن تُحدَّث مع مضيِّ الطلاب تدريجيًا نحو إتقان مادة بعينها. هذا من شأنه أن يحدِّ من هتافات الرفض نفسها من قبيل «لا مزيد من الدرجات». (تخيل أن يهتف الطلاب: «استمروا في حفظ الدرجات ولكن اجعلوها أقلَّ تأثيرًا من خلال السماح لنا بتحديثها على نحوٍ دوري بناءً على مهارتنا المحسنة») وعلى عكس الحملة لإلغاء التقييم بالدرجات، من الممكن اعتماد هذه الفكرة فعليًا خلال مسار حياتنا.

باختصار، لا نعتقد أن المشكلة تكمن في محاولة تقييم تعلم الطلاب.

بل في أن تقنياتنا الحالية خرقاء للغاية بالنسبة للعمل الذي نريدها أن تقوم به. لا توجد حلول سحرية أو علاجات شاملة. لكن هناك الكثير مما يمكننا تحقيقه إذا ركزنا على فهم الاستخدامات الأساسية للدرجات والتقييم والترتيب، وعلى الأسباب الجذرية لمشاكلنا الحالية مع تلك الممارسات.

مما لا شك فيه أن قرائنا الأذكياء لاحظوا في هذه المرحلة أننا تجنبنا تمامًا صياغة نظرية لعملية التعلم. ربما يتساءل القارئ عن موقفنا حيال كيفية تعزيز التعلم على أفضل وجه؟ ففي النهاية، إن كنا ندعي أن الدرجات والتقييمات والترتيبات قد حالت دون التعلم، فلا بد أن يكون لدينا رؤية واضحة حول كيفية تعلم الطلاب على نحو أفضل.

يمكننا الإجابة على هذا السؤال. لقد بحثنا كلانا في هذا الموضوع مع الخبراء. عملنا عن كثب مع المعلمين وإدارات المدارس. قرأنا على نحوٍ موسّع. مع ذلك، في نهاية المطاف، هذا ليس كتابًا مصممًا للأشخاص الذين يشتركون في نظرية أو نهج واحد. في رأينا، تعيق ممارسات التقييم الحالية التعلم الحقيقي بغض النظر عن معنى التعلم «الحقيقي» من وجهة نظركم. بالقدر نفسه من الأهمية، فإن ممارسات التقييم التي خضعت للإصلاح مثل تلك نصفها لاحقًا في الكتاب تتوافق مع نظريات التعلم المتعددة. نعتقد أنه يمكننا المساهمة على نحوٍ أكبر في هذا النقاش ليس من خلال المشاركة في الجدل بشأن تفاصيل نظريات التعلم، بل من خلال الوصف المفصل للمشاكل والتحديات المتعلقة بالتصنيف والتقييم والترتيب. نأمل أن يجد القراء الكتاب مفيدًا

لتعزيز رؤيتهم الخاصة عن إصلاح التعلم، حتى لو كان بعضهم لا يتفق مع وصفاتنا المطروحة للتغيير.

حتى لو قبل القراء جميع الافتراضات الموجودة في الكتاب، قد يتساءلون لماذا ينبغي عليهم هذر الوقت في قراءة موضوع اختصاصي مثل كيفية تقييم مستوى تعلم الطلاب. فالعالم أساسًا مليء بالمشاكل الكبيرة التي تتطلب اهتمامنا المستمر. حتى لو اقتصرنا على مجال التعليم، فهناك على ما يبدو مشاكل أكبر من مشكل الدرجات والاختبارات والسجلات الأكاديمية. إذ يستمر الفصل العنصري حسب العرق والطبقة في التفاقم في الولايات المتحدة في ظلّ تراجع صانعي السياسات عن الوعود التي قطعوها منذ عقود لجعل مدارسنا شاملة. التمويل غير العادل يضمن أن يمتلك ذوو الامتيازات الأقل الحد الأدنى من الموارد غالبًا. في عدد متزايد من الولايات، تهدد برامج القسائم واسعة النطاق الآن فكرة التعليم العام بحد ذاتها. إذن، لماذا يجب أن نهذر الوقت في القلق بشأن الدرجات والتقييمات والتصنيفات؟

الجواب: لأنّ التعلّم مهمّ.

نحن نؤمن بالمبادئ الأساسية للتعليم العام التي تؤكد على أنه يجب أن يكون ديمقراطيًا، ومجانيًا، ومتاحًا للجميع. نعتقد أيضًا أن مدارسنا يمكن بل ويجب أن تكون محركات للعدالة العرقية والاقتصادية. لكن في هذه الحالة يجب أن يكون التعلّم على رأس أولويات مدارسنا، لا سيما إن كنا نرغب في تعزيز هدف المساواة. لدينا مخاوف جدية بشأن مدى إمكانية تحقيق ذلك في ظلّ نظام التقييم الحالي. فالدرجات والتقييمات

والترتيبات تشوه التعلم بطرق جوهرية، بدءًا من المرحلة الابتدائية المبكرة وحتى التعليم الثانوي والجامعي. قد نجحت في ذلك على نحو كامل وشامل لدرجة أن معظمنا أصبح معتادًا عليها.

مع ذلك، يمكن أن نتخلص من اعتيادنا هذا. كل ما يلزم صورةً أوضح لما قد يبدو عليه البديل.

إذن، ما آخر حصنٍ للتعليم في نظامنا؟ أين تكون عملية التعليم ذات أولوية؟ عملت العديد من المدارس الخاصة النخبوية بجدٍّ لتعزيز هذه الصورة عن نفسها. لكن لا يحتاج المرء إلى دفع الرسوم الدراسية الباهظة من أجل رؤية فصل دراسي يتمحور حول الاستفسار واللعب والاكتشاف والمرح. توجد هذه الفصول الدراسية في كلِّ مجتمع في كافة أرجاء الولايات المتحدة وحول العالم: يطلق عليها رياض الأطفال.

أثناء عملنا في هذا المشروع، ذهبنا إلى مدرسة محلية لمشاهدة الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين خمس وست سنوات وهم يصنفون الحشرات. كانت الفصول الدراسية تعج بالنشاط - والصغار منغمسين في محادثات حماسية، ورسم الصور، وشرح عملهم لمعلميهم، والانخراط ببهجة مع الضيفين. عندما انشغل الطلاب، سألنا معلميهم عن كيفية تقييمهم لعمل الطلاب في المشروع، وفاجأنا إجاباتهم. عرفنا أن الطلاب لن يحصلوا على درجات على شكل حروف (A، B...) على عملهم ولن يخضعوا لاختبار موحد في نهاية المنهج الدراسي. عرفنا أنه لن يكون لديهم سجلات دائمة أو رتب صفية. لكن ما لم نتوقعه هو مدى تفصيل وتدقيق معلميهم في خطط التقييم. بالطبع، إنهم يقيّمون

تقدم الطلاب ويقدمون ملاحظات لتلاميذهم؛ لا ينبغي أن يفاجئنا ذلك على الإطلاق. بيد أنهم لم يستخدموا التقنيات التي تسلت بدقة إلى مستويات أعلى من النظام التعليمي.

ركزت السيدة كينيدي والسيدة بورتر على تعلّم الطلاب، بدلاً من التركيز على متطلبات تقنيات التقييم، وأنشأتا فصولاً دراسية نابضة بالحياة وجذابة. أراد طلابهما أن يكونوا هناك - في الواقع، في نهاية اليوم، رفض عدد منهم المغادرة، وكانوا منهمكين للغاية في مشاريع الحشرات التي يعملون عليها. تركنا المدرسة مفعمين بالأمل حول ما يمكن أن يحدث في المدرسة.

ثم انطلقنا في طريقنا إلى المدرسة الثانوية المحلية وتحدثنا مع المعلمين هناك. «كيف سيبدو الأمر إذا تخلصت المدرسة من الدرجات والاختبارات والسجلات؟» سألناهم. أجاب جميع المعلمين الذين تحدثنا إليهم الجواب نفسه تقريباً: بالضحك علينا. قال أحدهم: «لن يؤدّوا واجباتهم»، قال أحدهم. «سيصاب الأهل بالهلع»، أجاب آخر. «يرغب الطلاب في الحصول على درجاتهم»، قال ثالث. «يرغبون في الحصول على درجات جيدة، ونتائج جيدة، وسجلات مثالية - إذ بهذه الطريقة يمكنهم الحصول على قبول في كلية جيدة».

لا يتعلم الطلاب في الصفوف المبكرة حساب التفاضل والتكامل أو كتابة المقالات، هذا صحيح. لكن العمل الذي يقومون به طموح وغني بالصرامة كما هو الحال في مستويات الصفوف اللاحقة. يطور الطلاب الصغار القدرة على القراءة والكتابة، والتفكير المنطقي رياضياً، وتفسير

العالم كما يفعل العلماء. مع ذلك، ثمة فرق كبير: غالبًا ما يسترشد عملهم الفكري بالقيمة المتأصلة للتعلم - الدافع للفهم، وإثارة المعرفة، وفرحة التحسن في شيء يشعرون أنه مهم. وجدنا أنفسنا نتمنى أن يكون ذلك صحيحًا في كل مستوى دراسي وفي كل فصل دراسي، حتى في الجامعة والدراسات العليا.

الآن، من المهم ملاحظة أن رياض الأطفال ليست دائمًا ملاذًا آمنًا من تأثير الدرجات والتقييم والتصنيف. حيث وجدت الأبحاث الحديثة أن ضغوط المحاسبة «تسرّبت» في كثير من الحالات إلى صفوف المراحل الأولى. الأثر النهائي على التعليم والتعلّم، كما وجدت مجموعة من العلماء، أن العديد من معلمي رياض الأطفال يكرسون «المزيد من الوقت لمحو الأمية المتقدمة ومحتوى الرياضيات، والتعليم الموجه للمعلمين، والتقييم»، بينما يقضون «وقتًا أقل بكثير في تعليم الفن والموسيقى والعلوم والأنشطة المختارة من قبل الأطفال»⁽¹⁾. لكننا ما زلنا نرى نهجًا مختلفًا للتعلم يلهمنا ويجعلنا نتمنى أن تكون مراحل التعليم اللاحقة مليئة بالمثل بالفرح والمعنى.

نحن لا نقترح حلًا بسيطًا، أو أن تبدو جميع الفصول الدراسية في العالم مثل فصول رياض الأطفال التي زرناها. سيكون هذا كتابًا أقصر ويتحدث عن طلاب أصغر سنًا. بل يمهد هذا الكتاب الطريق لمجموعة أكثر تعقيدًا من السياسات المقترحة التي من المحتمل أن تنجح عمليًا، أو

(1) دافنا باسوك، سكوت لاثام، وآنا روريم، «هل رياض الأطفال هي الصف الأول الجديد؟» AERA Open 2، العدد 1 (2016): 1-31.

لنهج قادرٍ على إعادة التوازن المطلوب للتعلم الحقيقي في أنظمة التعليم الابتدائي والثانوي والعالي.

بناءً على عقدٍ من البحث، يستكشف هذا الكتاب الماضي والحاضر والمستقبل لكيفية قياس تعلم الطلاب. هو موجه إلى مجموعة واسعة من القراء، منهم أولياء الأمور والمعلمين ومديري المدارس - ويوفر نقطة انطلاق للنقاش حول كيف ولماذا نقيم الطلاب، وكذلك كيف نقوم بذلك على نحوٍ أفضل. على الرغم من أن الكتاب يتناول الولايات المتحدة على وجه الخصوص، إلا أنه ليس مجرد أطروحة محلية ضيقة الأفق. إنه يروي قصة عالمية على نحو غير متوقع. كما يوضح الفصل السادس، لا يختلف أسلوب وضع الدرجات والتقييم والترتيب في الولايات المتحدة على نحوٍ ملحوظ عما يحدث في بقية العالم. قد تتغير التفاصيل - على سبيل المثال، قد يكون التقييم من A إلى F في البلدان الأخرى، أو تقدير من 1 إلى 10، أو من 1 إلى 20 - ولكن المعالم العريضة للقصة تظل في الغالب نفسها.

نظرًا لتوقعنا وجود مجموعة من القراء ذوي الاهتمامات المحتملة المتفردة في موضوعنا، نقدم كلمة سريعة حول تنظيم الكتاب لمساعدة القراء على التفاعل معه على نحو فعال. يقسم الكتاب إلى ثلاثة أجزاء يتناول كلٌّ منها، على التوالي، حاضر وماضي ومستقبل التقييم. في الجزء الأول، نبدأ بتحري ثلاث تقنيات رئيسة لتقييم تعلم الطلاب: الدرجات (الفصل الأول) والاختبارات (الفصل الثاني) والسجلات الأكاديمية (الفصل الثالث). نظن أن العديد من جوانب الحجج التي

نتوصل إليها في هذه الفصول الثلاثة الأولى ستكون مألوفة لقرائنا، من قبيل أن نظام التقييم الحالي يحفز الطلاب على اتباع الإجراءات بدلاً من الالتزام بالتعلم، ولكن نحاول تحديد أين تكمن هذه الشكاوى في البنية والهيكل العام لنظام التعليم. من خلال وصف وتشخيص ممارساتنا الحالية وعيوبها العديدة، نطور أساساً للتفكير في المسائل التي نحتاج إلى التعامل معها والأسباب الكامنة وراءها.

وبعد بناء هذا التقييم في الجزء الأول، قد يتبادر إلى أذهانكم أن الجزء الثاني سيتناول الحلول - كيفية إصلاح المشكلات التي حددناها. لكن هذا من شأنه أن يتركنا دون منظور حاسم ومهم لضمان النجاح في المستقبل، أي دون رؤية واضحة للماضي. لذلك نسعى في الجزء الثاني إلى الإجابة على السؤال الذي نسمعه كثيراً من الآباء الغاضبين: كيف وصلنا إلى هذا الحال؟ سواء صدقتم أم لا، كان هناك وقت قبل وجود الدرجات والاختبارات الموحدة - وقت لم يكن فيه أي التزام بوضع سجلات لإنجازات الطلاب على الورق. كما نستكشف في الفصل الرابع، تطورت هذه الممارسات بمرور الوقت واستجابةً لتحديات خاصة للغاية، وفي الفصل الخامس نتبع كيفية تغلغل هذه التطورات في ثقافة التقييم الحالية لدينا. إن استعادة هذا الماضي تذكرنا بأنه لم يكن هناك أي شيء طبيعي أو حتمي في ممارساتنا الحالية.

ومع وضع الماضي والحاضر في الاعتبار، يمكننا التفكير كيف ستبدو عمليات التقييم في المستقبل، إذا كانت الجهات المعنية ملتزمة بالتغيير.

يبدأ الجزء الثالث من الكتاب بإلقاء نظرة على بقية العالم. في الفصل السادس، ندرس الطرق التي تواجه بها البلدان الأخرى تحديات مماثلة. في الفصل السابع، نعود إلى الولايات المتحدة، وننظر إلى التجارب الكبيرة والصغيرة. أخيرًا، في الفصل الثامن، نأخذ في الاعتبار كيف تشير الرؤى التي قدمها الفصلان السابقان إلى مستقبل نبذل فيه المزيد من الجهد لدعم عملية التعلم داخل مدارسنا وكنياتنا وجامعاتنا.

نعتقد أن اقتراحاتنا تعكس الحكمة والتواضع اللذين يمكن أن يضيفيهما الفهم الواضح لنظامنا الحالي. لكننا نأمل أيضًا أن تصبح الحجج والأفكار الواردة في هذا الكتاب أساسًا للآباء والمعلمين وقادة النظام التعليمي المعنيين لإطلاق الحوارات في مجتمعاتهم حول الوضع الحالي للتقييم. لقد حان الوقت منذ مدة طويلة لإمالة كفة الميزان مرة أخرى نحو ما هو أكثر أهمية: التعلم.

الباب الأول

الدرجات، التقييم، التنيف

تقويض التعلم^{٤٣}

الفصل الأول

كيف تهبط الدرجات

المشكلة الأكثر وضوحًا في الدرجات هي حقيقة أنها فعّالة جدًا في تحفيز الطلاب.

قد يبدو ذلك مغايرًا للمنطق. كيف يمكن أن يكون النجاح مشكلة؟ ومع ذلك، ضع في اعتبارك ما الذي يُحفز الطلاب على فعله على وجه التحديد عندما يسعون جاهدين للحصول على درجة A. غالبًا ما لا يكون لها علاقة كبيرة بالتعلم.

تُشبه الدرجات العكاز الذي يستند إليه الطلاب من الصفوف الشني عشر الأولى وحتى التعليم العالي. بدلًا من غرس حب جوهري للتعلم لدى الطلاب، يحفزهم نظامنا في الغالب بمحفزات خارجية تستند إلى الدرجات⁽¹⁾. نتيجة لذلك، ربما يتعلم الطلاب شيئًا أثناء تقدمهم من رياض الأطفال إلى التعليم العالي، ولكن غالبًا ما يحدث ذلك تعليمًا عابرًا فحسب، في سبيل الحصول على المكافآت التي يسعون إليها

(1) ريتشارد إم. رايان وإدوارد إل. ديساي، «عندما تتنافس المكافآت مع الطبيعة: تقويض التحفيز الداخلي والتنظيم الذاتي»، عن التحفيز الداخلي والخارجي، تحرير كارول سانسون وجوديث إم. هاراكويوتش (سان دييغو: أكاديميك برس، 2000)، 13-54.

فعليًا. هذا لا يعني أن الطلاب لا يطورون مهارات أكاديمية أو أنهم لا يختبرون شغفًا حقيقيًا بالأشياء التي يدرسونها. لكن كما سيخبرك أي معلم سُئل «هل سيدخل هذا في الاختبار؟» سيخبرك أيضًا أن قرارات الطلاب بشأن كيفية التعامل مع واجباتهم المدرسية يتأثر إلى حد كبير بالاعتبارات الاستراتيجية المتعلقة بالدرجات.

في نظر الطلاب، غالبًا ما يكون للتعليم قيمة فقط لأنه يمكن تداوله مقابل شيء آخر - وهو الفوائد الاجتماعية والاقتصادية. لُقّن الطلاب أنّ شارات وأوسمة المدرسة ستمكنهم من الوصول إلى الكليات الجيدة، والوظائف الجيدة، والحياة الجيدة. نتيجة لذلك، أصبحت الدرجات مثل العملة المستخدمة في الألعاب أو دولارات ديزني. قد لا تكون عملة قانونية، لكنها بالتأكيد عملات قابلة للتداول، تضمن الوصول إلى كل شيء بدءًا من برامج الموهوبين والمتفوقين إلى خصومات التأمين على السيارات.

ولا يبدو أن هذا ينطوي على أي ضرر. بيد أن التركيز على الدرجات، بدلًا من التركيز على التعلّم، يقوض القيمة الحقيقية للتعليم. قد نخبر الشباب أننا نريدهم أن يعزّزوا حبّهم للتعلّم، وأن المدرسة هي المكان الذي يمكنهم فيه اكتشاف إمكاناتهم وتطويرها وتحقيقها. مع ذلك، فإن ما نحفزهم على القيام به عادةً مختلفٌ كليًا. عندما يسهر الطلاب حتى وقت متأخر من أجل الامتحان، وعندما ينسخون واجبات أصدقائهم، وعندما يضايقون معلمهم للحصول على درجات أعلى، فإنهم يعكسون لنا فهمهم للرسائل التي تلقوها.

ولا بدّ من التوضيح بأنّ الحصول على درجات جيدة لا يمنع الطلاب من الشغف بالتعلّم. علاوة على أنّ الطلاب الذين يحصلون على درجات ممتازة يتعلمون بعض المهارات المهمة ويطورون عادات إنتاجية أثناء سعيهم لجمع تقارير درجاتهم المثالية. لكن النقطة الحاسمة هنا أن نظامنا التعليمي مُصمّم بطريقة تجعل التعلم حدثًا عابرًا في معظم ما يحدث أثناء تقدم الشباب عبر مراحل نظام التعليم. في هذا الصدد، يستحق أحد الموجهين الذين عملنا معهم، ديفيد لاباري، اقتباسَ مقطعٍ مطوّلٍ من كلامه: مكتبة سُر من قرأ

سرعان ما يتوصل الطلاب على جميع المراحل إلى استنتاج مفاده أن أكثر ما يهم ليس المعرفة التي يتعلمونها في المدرسة بل الشهادات التي يحصلون عليها هناك. الدرجات والساعات المعتمدة والعلامات - هي الأشياء التي يجب السعي من أجلها. النتيجة النهائية إعادة صياغة المعايير الرسمية للتعليم وإزاحة المضمون الجوهرى والحقيقي للتعليم. يتعلم الطلاب أن يفعلوا ما يلزم للحصول على الشهادات الضرورية، وهذا قد تنطوي على تعلم بعض المواد الدراسية (على الأقل ما قد يكون محتملاً أن يأتي في الاختبار القادم) وقد لا ينطوي على ذلك أيضًا... إن المردود مقابل شهادة معينة هو نفسه بغض النظر عن كيفية الحصول عليها، لذا فالسلوك العقلاني يستدعي محاولة عقد صفقة جيدة، والسعي للحصول على شهادة، مثل السيارة، بسعر مخفض كبير⁽¹⁾.

(1) ديفيد لاباري، «السلع العامة والسلع الخاصة: الصراع الأميركي على الأهداف التعليمية»، 34 American Educational Research Journal، رقم 1 (1997): 55-56.

باتّ هذا الوضع واقعي ومتأصل بعمق لدرجة أنّ أدنى انحراف في ظل أكثر الظروف استثنائية ينتج عنه رد فعل عنيف. لنذكر، على سبيل المثال، مدى استياء أولياء الأمور في ولاية أوريغون عندما قررت إدارة التعليم في تلك الولاية تعليق نظام الدرجات خلال تفشي فيروس كورونا الأول في عام 2020. ربما تلقى العديد من الآباء والأمهات هذه السياسة بروح رياضية. لكن الذين وقعوا على عريضة عبر الإنترنت كانوا غاضبين. أراد البعض معرفة كيفية تحفيز أطفالهم دون مكافأة الدرجات. اشتكت إحدى الأمهات قائلة: «كيف أشرح لطفلي الذي يحصل على درجات عالية أن عليه الاستمرار في العمل الجاد عندما يرى أن من ينال درجة D وما دونها «ناجح» أيضًا؟ هذا سخيف»⁽¹⁾.

في حين كان بعض الآباء والأمهات الآخرين أكثر قلقًا بشأن الدرجات نفسها. باختصار، أرادوا أن يتلقى أطفالهم الدرجات التي يستحقونها. كما علق أحد الآباء على العريضة: «المعدل التراكمي مهم، دعوا الطلاب يكسبون درجاتهم ويحصلون على مكافآتهم». علق والد آخر: «لقد اجتهد ابني في مدرسة العلوم الإنسانية من أجل نيل درجاته لكنهم صادروا جميع جهوده»⁽²⁾.

(1) «إدارة التعليم في أوهايو تحتاج إلى تقديم نظام درجات الحروف وخيار النجاح أو غير مكتمل لطلاب المدارس الثانوية العامة»، Change.org، استعرض في 12 يناير 2022،

https://www.change.org/p/oregon-department-of-education-oregon-needs-to-offer-grade-and-pass-no-pass-option-to-public-high-school-students?source_location=topic_page&use_react=false.

(2) «إدارة التعليم في أوهايو تحتاج إلى تقديم نظام درجات الحروف وخيار النجاح أو غير مكتمل لطلاب المدارس الثانوية العامة».

والنتيجة النهائية لهذا النظام أن المدرسة تعدُّ في نظرٍ العديد من الطلاب مجرد سياقٍ يعملون وفقه من أجل جمع الدرجات. من هذا المنظور، لا يمكن اعتبارهم طلابًا على الإطلاق، بل هم موظفون. تُكتب الأوصاف الوظيفية لعملهم في المناهج الدراسية وتحدد المهام التي يُفترض تقييمها. لا تأتي رواتبهم، بدورها، في شكل راتبٍ أسبوعي، بل في شكل درجاتٍ فصلية. قدم أحد الطلاب حجةً للتقييم في أعقاب جائحة فيروس كورونا، بأن الدرجات التي تحدد بحروف توفر «تعويضًا»⁽¹⁾. قال أحد أولياء الأمور: «تستحق ابنتي فرصة الحصول على درجاتها لتظل قادرة على المنافسة مع طلاب المدارس الثانوية الآخرين في الولايات الأخرى والحصول على التقدير المناسب لعملها الشاق»⁽²⁾.

باختصار، تحفّز الدرجات الطلاب، لكنها لا تحفّز التعلم دائمًا.

الطلاب العقلانيون، النتائج غير العقلانية

عند الإشارة إلى أن الطلاب يُحفزون للحصول على درجات جيدة بغض النظر عما يتعلمونه، نريد أن نوضح بأننا لا نلوم الطلاب أو أولياء أمورهم على هذا السلوك. في الولايات المتحدة وحول العالم، قبلنا جميعًا نظامًا يحفز الطلاب بقوة على التصرف على نحو استراتيجي

(1) دانا غولدشتاين، «هل يجب أن يمنح الوباء درجات A كاملة للجميع؟» نيويورك تايمز، 1 مايو 2020،

<https://www.nytimes.com/2020/04/30/us/coronavirus-high-school-grades.html?referringSource=articleShare>.

(2) «إدارة التعليم في أوهايو تحتاج إلى تقديم نظام درجات الحروف وخيار النجاح أو غير مكتمل لطلاب المدارس الثانوية العامة».

لشق طريقهم إلى درجات جيدة من خلال العمل بذكاء، بدلاً من العمل بجد. في حين أن البعض ربما يجادل بأن هذه في حد ذاتها مهارة حياتية مفيدة، فإننا نعتقد أن معظم الناس يتفقون على أن هذه النتيجة ليست المغزى من الدراسة⁽¹⁾.

ضع في اعتبارك ظاهرة التوسل من أجل الحصول على درجات أعلى، وإزعاج المعلمين للحصول على درجات أعلى، لا سيما في التقييمات الحاسمة. كتب آدم روبن على الموقع الإلكتروني للمجلة الأكاديمية Science، انطلاقاً من تجربته الشخصية كطالب مهووس بالدرجات: «كانت الدرجة هي كل شيء». كانت الدرجة الهدف الأساسي الذي يهيمن على كل شيء، والذي يمثل هويتي كطالب بكل قوة. لم أكن لأسمح لها بالانزلاق من بين أصابعي بوجود فرصة محتملة لنيل درجة أعلى». فماذا فعل، إذن، عندما حصل على درجة أقل مما طمح إليه؟ واجه المعلم و«جادل بقوة بشأن تلك النقطة الواحدة»⁽²⁾.

من وجهة نظره كمعلم، لاحظ روبن أن طلابه لا يختلفون عما كان عليه في سنهم. لقد توسلوا وفاوضوا وانتقدوا معلمهم سعيًا للحصول على درجات أفضل - ليس «لأنهم يحبون النقاط»، بل «لأن نظام التعليم أخبرهم أن هذه النقاط هي العملة التي يمكنهم من خلالها

(1) إن الحجة القائلة بأن ما تحمده المدارس حقاً هو إنتاج «المحتالين» وليس المعلمين هي حجة مركزية في كتاب ديفيد لباري، «على شخص ما أن يفشل: لعبة المجموع الصّفري للتعليم العام» (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2012).

(2) آدم روبن، «اعترافات مهووس ابق بالدرجات»، العلوم، 19 سبتمبر 2018، <https://www.sciencemag.org/careers/2018/09/confessions-former-grade-grubber#>.

شراء مستقبل ناجح»⁽¹⁾. ذهل روبن من حقيقة أن طلابه كانوا ببساطة يستجيبون كممارسين عقلانيين، يعملون بذكاء ضمن نظام يكافئ هذا النوع من السلوك.

قد تكون ممارسة التوسل من أجل الدرجات التي وصفها روبن نوعًا نادرًا نسبيًا. فمن المرجح أن يقبل العديد من الطلاب ببساطة الدرجات التي حصلوا عليها، حتى لو كانوا غير راضين عنها. لكن حقيقة أن التوسل من أجل الدرجات يحدث بالفعل هي دليل على القيمة التي يضعها الشباب على الدرجات كنتيجة نهائية للتعليم.

والغش هو المظهر الأكثر تطرفًا لهذا السلوك. مهما كانت الدلالات التي قد يشير إليها بشأن الطلاب، فإنه يوضح لنا أيضًا شيئًا قويًا حول الحوافز التي أنشأتها الدرجات. لنأخذ، على سبيل المثال، دراسة سعت إلى فهم ما إذا كان طلاب الجامعات قرروا الغش ولماذا. خلص مؤلفو الدراسة إلى أن «السبب الأكثر أهمية وراء غش الطلاب في عيئتنا هو الرغبة في النجاح». ما فاجأ فريق البحث، هو أن هذا الدافع أكثر أهمية من متغيرات مثل «الموقف تجاه الغش» أو «فرصة الغش» أو «القبول الثقافي أو الأخلاقي للغش كمعيار مقبول» أو «انخفاض خطر اكتشاف أمرهم» أو «ضغط الوقت»⁽²⁾.

مكتبة

t.me/soramnqraa

(1) روبن، «اعترافات مهووس سابق بالدرجات».

(2) مارك ج. سيمكين وألكسندر ماكلويد، «لماذا يغش طلاب الجامعات؟» مجلة بزنس أتيكس 94، رقم 3 (2010): 441-453.

يدرك المعلمون على جميع المستويات، أنه ليس طلاب الجامعات وحدهم الذين لديهم الدافع للغش. على حد تعبير باحث آخر يدرس دوافع الغش، فإن مشكلة الغش «تبدأ مبكرًا وتزداد مع انتقال الطلاب عبر مراحل التعليم». كما وجد أنَّ الدرجات أدت دورًا محوريًا: «أخبرني العديد من الطلاب أنهم يعرفون أن الغش خطأ، وأنهم ليسوا فخورين بسلوكهم. مع ذلك، يشعرون أن عليهم الغش للحصول على الدرجات التي يحتاجونها»⁽¹⁾.

من يغش؟ من الصعب الإجابة على هذه الأسئلة، نظرًا للحافز القوي لدى الطلاب للاحتفاظ بهذه المعلومات لأنفسهم. مع ذلك، يبدو أن غالبية الطلاب يتجاوزن القواعد في مرحلة ما. وفقًا لإحدى الدراسات الاستقصائية، أفاد 64 ٪ من الطلاب أنهم غشوا في اختبار ما⁽²⁾. وجد أحد الباحثين أيضًا أنَّ الآباء متواطئون في كثير من الأحيان، إذ يقومون «بمعظم العمل» عند أداء الواجبات المنزلية المهمة⁽³⁾.

حتى الطلاب الأكثر استقامة أخلاقيًا غالبًا ما يبحثون عن أسرع طريقة لكسب أكبر عدد من النقاط. الدليل على ذلك، الاستفسار المستمر من الطلاب حول ما إذا كان موضوع معين سيدخل في الاختبار

(1) دونالد مكابي، «الغش: لماذا يفعل الطلاب ذلك وكيف يمكننا مساعدتهم على التوقف»، حول توجيه الطلاب من الغش والانتحال إلى الصدق والنزاهة: استراتيجيات للتغيير، محرر. آن لاثروب وكاثلين فوس (ويستبورت، كونيتيكت: مكتبات غير محدودة، 2005)، 237.

(2) «ازدياد الغش بين الطلاب»، مجلة أسبوع التعليم، 9 ديسمبر 2008، <https://www.edweek.org/ew/articles/2008/12/10/15report-b1.h28.html>.

(3) مكابي، «الغش: لماذا يفعل الطلاب ذلك وكيف يمكننا مساعدتهم على التوقف»، 239.

المقبل. القصد من سؤالهم أنهم إذا علموا المحتوى المطلوب في الاختبار، يمكنهم تجنب هدر الوقت في دراسة أشياء لن تكون «مهمة». إنه اختصار كلاسيكي يسمح للطلاب بالتركيز على ما يهم حقًا: درجاتهم.

تبادل غير متكافئ

يُنظر إلى المدارس عمومًا على أنها مؤسسات قائمة على الجدارة. أي يُفترض أنها تكافئ الموهبة والعمل الجاد بدلًا من الميزة الموروثة. مع ذلك، فإن أعلى الدرجات غالبًا ما تكون احتياطيًا لدى أقلية متميزة من الطلاب. فما السبب؟

الأهل هم أول الأسباب، إذ يكون أولياء أمور الطلاب من الطبقات المتوسطة والعليا على دراية بالفوائد المستقبلية للدرجات، ويشكلون حصنًا ضد الدرجات السيئة، وكما ذكر في الدراسة أعلاه، هم حافز صامت لتضخم الدرجات. كتب ديفيد لباري، «إن أولياء الأمور من النخبة هم الذين يرون أقصى استفادة من الفروقات الخاصة التي يقدمها نظام التعليم الطبقي، وبالتالي هم الذين يؤدون الدور الأكثر عدوانية في لعبة التفوق الأكاديمي»⁽¹⁾. بعبارة أخرى، فإن أولئك الأقل احتياجًا إلى الدعم الأكاديمي هم أول من يصرخون مطالبين بحقوقهم. سيعمد الآباء من النخبة إلى حث أطفالهم على التواصل مع المعلمين للحصول على المساعدة، ويربطون أطفالهم بالدروس الخصوصية، ويتدخلون بأنفسهم لضمان عدم تراجع الدرجات أبدًا إلى ما دون النطاق B.

(1) لباري، «السلع العامة، السلع الخاصة»، 54.

لكن أكبر أوجه عدم المساواة قد تنتج عن التأثير اللاواعي. إذ يتضح من مجموعة كبيرة من الأبحاث في مجال التعليم أن أقوى مؤشرات تحقيق الطلاب للنجاح تقع في سياق الأسرة والمجتمع المحيط. يؤدي المعلمون، بالطبع، دورًا مهمًا؛ ولكن ليس بقدر أهمية البيئة خارج المدرسة. يعود هذا إلى حد ما إلى عدم تكافؤ الموارد، أي الفرق بين ما يمكن شراؤه من قبل أصحاب الدخل المرتفع وأصحاب الدخل المنخفض. لكن يبدو أن توقعات الوالدين أكثر أهمية من موارد الأسرة. هذا لا يعني أن الآباء الأثرياء أفضل في تربية الأطفال. لكن من المرجح أن يمارسوا ضغطًا أكبر على الطلاب بأساليب خفية وعلنية على حد سواء، من أجل النجاح في المدرسة ونيل درجات عالية. إذ تشير الأبحاث إلى أنهم يقومون بأمور مثل الاستفسارات المنتظمة حول درجات أطفالهم، ومن المرجح أن يناقشوا أهمية الدرجات لجميع منعطفات الحياة⁽¹⁾.

في حين أن الدرجات يمكن أن تحفز بعض الطلاب على الاجتهاد في المدرسة، على الأقل في أنواع معينة من المهام، يمكن أن يكون لها أيضًا تأثير محبط. الطلاب الذين لديهم متوسط درجات 4.0 هم عرضة لخسارة الكثير. على النقيض من ذلك، نجد أقرانهم ذوي الدرجات المنخفضة الذين غالبًا ما يعانون أساسًا من نقص متعمد في الخدمات لا يرون أي جدوى من بذل جهد إضافي. إذا كنت طالبًا بتقدير C أو D، فإن الاجتهاد يبدو رهانًا سيئًا. إذا تصورنا التعلم كمهنة، والدرجات هي الأجر، فلماذا العمل بجهد إضافي مقابل مكافأة لا تصل أبدًا؟

(1) أنيت لارو، الطفولة غير المتكافئة: الطبقة والعرق والحياة الأسرية، مع تحديث بعد عقد من الزمن (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، 2011).

يمكن تثبيط الطلاب من جميع الخلفيات من خلال الدرجات. بالتالي فإنها تؤثر بطرق تؤدي إلى تفاقم عدم المساواة. من المرجح أن يبدأ أبناء الأسر ذات الدخل المنخفض والمجموعات العرقية المهمشة الدراسة متأخرين عن أقرانهم الأكثر امتيازًا. يوضح البحث، أنهم من المرجح أن يتخلفوا عن الركب⁽¹⁾. تلك مسألة معقدة، مرتبطة بعددٍ من المتغيرات. لكن المتغير الأساسي من بينها هو ما يشير إليه الباحثون باسم «مفهوم الذات الأكاديمي». أوضح مجموعة من العلماء أن: «مفهوم الذات الأكاديمي يشير إلى معرفة الأفراد وتصوراتهم عن أنفسهم في المواقف التي تتطلب الإنجاز»⁽²⁾. بعبارة أخرى، يصف مدى رؤية الطلاب لأنفسهم على أنهم قادرون أكاديميًا. من المرجح أن ينظر الشباب الذين يبدوون من الخلف إلى أنفسهم على أنهم أقل قدرة. غالبًا ما تتمحور المدارس حول العمليات التنافسية أو الفردية التي تعزز هذه التصورات والقوالب النمطية بشأن من ينجح في المدرسة. حتى الطلاب الذين ينجحون مثقلون بمسؤولية التنقل والتكيف بين رموز ثقافية متعددة بين بيئات الأقران والمجتمع والمدرسة⁽³⁾.

(1) شون ف. ريردون، «اتساع فجوة التحصيل الأكاديمي بين الأغنياء والفقراء: أدلة جديدة وتفسيرات محتملة» أية فرصة؟ تزايد عدم المساواة والمدارس وفرص حياة الأطفال، محرر. جريج جيه دنكان وريتشارد جيه مورنان (نيويورك: مؤسسة راسل سيج، 2011).

(2) ميمي بونغ وإينارم. سكالفيك، «مفهوم الذات الأكاديمي والكفاءة الذاتية: ما مدى اختلافها حقًا؟» مجلة علم النفس التربوي 15، العدد 1 (2003): 1-40.

(3) برودنس إل. كارتر، Keepin' it Real: School Success Beyond Black and White، مطبعة جامعة أكسفورد، (2005).

يعترف العديد من التربويين بوجود هذه المشكلة. في الواقع، ثمة نماذج من المدارس تسعى إلى تعطيل وإعادة تشكيل المفهوم الأكاديمي الشخصي لدى الطلاب. على سبيل المثال، إن برنامج كومر لتطوير المدارس مبني على فكرة أن المدارس يجب أن تساعد الأطفال أولاً على تطوير «روابط عاطفية إيجابية مع موظفي المدرسة» و«موقف إيجابي تجاه البرنامج المدرسي». عندها فقط، كما يقترح النموذج، يمكن أن يحدث التعلم⁽¹⁾. لكن هذا بالكاد ينطبق على واقع الحال. في كثير من الأحيان، ترسل الأنظمة الحالية رسالة إلى الطلاب مفادها أنهم لا يملكون ما يلزم. الدرجات السيئة تجعل ما يشعر به العديد من الطلاب أساساً عن أنفسهم رسمياً، أي تؤكد لهم أن أداءهم الأكاديمي سيء. هذا لا يعني أن تقدير الطالب لذاته يجب أن يأتي قبل التحدي الأكاديمي. إنما من الممكن تشجيع التحدي الأكاديمي دون تصنيف الطلاب بحسب درجاتهم وترتيبهم.

بالطبع، حتى أفضل الطلاب في معظم مدارس النخبة لا يخدمهم هذا الوضع كثيراً. تحدث إلى هؤلاء الطلاب حول واجباتهم المدرسية ومن المحتمل أن تتعرف على الاعتبارات الاستراتيجية المحيطة باختياراتهم من مقررات التنسيب المتقدم (AP) والحالة العامة للمنافسة على الدرجات في مدارسهم. حتى المدارس التي حاولت خفض حدة المنافسة بين الطلاب - على سبيل المثال، من خلال وضع حد أقصى لعدد مقررات المستوى

(1) دليل المستهلك لمكتب التعليم البحثي، «برنامج تطوير مدارس كومر» (واشنطن العاصمة: وزارة التعليم الأميركية، سبتمبر 1993).

المتقدم التي يمكن لكل طالب الالتحاق بها في عام، مما يضع أيضًا حدًا أقصى لأعلى معدل تراكمي ممكن. لكن هذا لا يلغي المنافسة؛ بل يقيد مجالها فقط.

تضخم المعدلات

الطلاب ليسوا الوحيد الذين يغيرون سلوكهم استجابة للدرجات. على مدى جيلين على الأقل، كان المراقبون يحاولون تحذيرنا من آفة «تضخم الدرجات». يؤكدون بأن المعلمين يخففون المعايير في محاولة لجعل الجميع سعداء. النتيجة، وفقًا لأحد الباحثين، أن المعلمين يحرمون الطلاب «من التحديات الأكاديمية المناسبة أو من الصورة الدقيقة لمستوى معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم»⁽¹⁾.

ومع ذلك، فإن المعلمين ليسوا لطفاء إلى هذا الحد. توجد طريقة أخرى لفهم تضخم الدرجات وهي رد الفعل المنطقي للمعلمين تجاه زيادة «الضغط والتهديد» بالدرجات. إذ يدرك المعلمون الدور الهائل للدرجات في المهن الأكاديمية للطلاب وحياتهم خارج المدرسة، وغالبًا ما يكون المعلمون حذرين من إصدار درجاتٍ يمكن أن تصنف الطلاب تصنيفًا دائمًا وتطاردهم عبر سجلاتهم الأكاديمية لسنواتٍ قادمة. كلما كانت الدرجة أكثر ديمومة وإيجاءً - أي كلما كان لها دور في التقييم

(1) سيث غيرشينسون، «إنهاء «درجة A السهلة»: معايير تصنيف أكثر صرامة تعد المزيد من الطلاب لتحقيق النجاح، «التعليم التالي 20، العدد 2،

<https://www.educationnext.org/end-easy-a-tougher-grading-standards-set-students-up-success/>.

النهائي لما يعرفه الطالب وما يمكنه القيام به في مادة ما - صارت أهميتها أكبر. هل ستغير درجة D^+ في اختبار القراءة المكون من ثلاثة أسئلة حياة الطالب؟ بالتأكيد لا. لكن درجة D^+ واحدة على سجل المدرسة الثانوية للطالب قد تشكل الفارق بين الالتحاق بكلية الأحلام أو كلية السلامة.

كلما كان هناك المزيد من الأمور المعلقة بالنسبة للطلاب، يصبح من الأصعب على المعلمين «الالتزام» وتجاهل الآثار الأكبر لقراراتهم في التقييم. لنأخذ مثالاً أستاذة جامعية تدرّس مقررًا تمهيدياً في معهد يضم نسبة كبيرة من الطلاب من الجيل الأول المؤهلين للحصول على منحة فدرالية. تعرف الأستاذة أن هؤلاء الطلاب غالباً ما يكافحون أكاديمياً في السنة الأولى أثناء انتقالهم من المدرسة الثانوية إلى العمل على مستوى الكلية. تعرف أيضاً أنه من أجل الحفاظ على أهلية الحصول على منح بيل، يحتاج الطلاب إلى الحفاظ على معدل تراكمي للدرجات يبلغ 2.0 - أي ما يعادل درجة C. هل من المنطقي أن تفكر الأستاذة في أن الدرجات في مقررها التمهيدي للعام الأول يجب ألا تعرض قدرة الطلاب على متابعة تعليمهم الجامعي للخطر؟ وتوجد مشكلة مماثلة، إن لم تكن معضلة أخلاقية صريحة، كانت تواجه تقريباً جميع قرارات تقييم الدرجات خلال حرب فيتنام، حيث يعلم المعلمون أن الطالب الذي يرسب سيفقد فرصة تأجيل التجنيد. ليس من المستغرب أن الكليات في جميع أنحاء البلاد شهدت ارتفاعاً حاداً جداً في المعدلات التراكمية للطلاب خلال هذه الفترة⁽¹⁾.

(1) المعلومات متاحة على:

على الرغم من أن عدم رغبة الطلاب في تجنيدهم في حرب غير شعبية قد يكون مثالاً متطرفاً، فإنها تؤكد على وجود هذه العضلات الكبيرة والصغيرة التي تتغلغل في نظامنا التعليمي، حيث تصبح درجات المقررات الدراسية مرتبطة بأنظمة مجتمعية أكبر وأكثر تبعية.

يمكن أن تمنع الدرجات السيئة الطلاب من الالتحاق بالمقررات المتقدمة، ويمكن أن تمنعهم من المشاركة في الأنشطة الرياضية، ويمكن حتى أن تمنعهم من التخرج. كما أن للدرجات دورٌ في القبول في الجامعات والدراسات العليا، ولها دور مهمٌ في الفحص الأولي الذي يجريه العديد من أصحاب العمل، بما فيهم الجيش.

وبالتالي، يصبح المعلمون والأساتذة قلقين من إعطاء درجات سيئة. كان هناك تحول تصاعدي مطرد في الدرجات - وهي ظاهرة تجلّت في كلٍّ من المراحل الدراسية الاثنتي عشرة الأولى والتعليم العالي. وفقاً لأحد تحليلات درجات الكليات والجامعات، فإن 43 ٪ من جميع الدرجات في المعاهد الأميركية التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات كانت إما A أو A- ناقص. في بعض كليات النخبة مثل جامعة هارفارد، يبلغ متوسط الدرجات الآن A- ناقص، مما يجعلها أعلى قليلاً من المتوسط لدى جميع المعاهد الخاصة، والتي تبين أن أقل بقليل من نصف طلابها (48 ٪) يحصلون على المعدل نفسه⁽¹⁾.

(1) ستيوارت روجستاسير وكريستوفر هيلي، «حيث A تعني عادي: تطور نظام الدرجات في الكليات والجامعات الأميركية، 1940-2009»، سجل كلية المعلمين 114، العدد 7 (2012): 1-23.

كما وجد الباحثون اتجاهاً تصاعدياً مشابهاً في درجات المدارس الثانوية. وفقاً لدراسة شاملة للصفوف في ولاية كارولينا الشمالية بين عامي 2005 و2016، ارتفع متوسط المعدل التراكمي لطلاب المدارس الثانوية باستمرار على مدار العقد. على الرغم من أن المدارس الثانوية الغنية بالموارد والأقل غنى شهدت زيادة في المعدلات التراكمية خلال هذه الفترة، إلا أن المدارس الثانوية الغنية بالموارد شهدت ارتفاعاً في معدلاتها التراكمية على نحوٍ أسرع. ففي حين شهدت المدارس الثانوية الأقل غنى زيادة في المعدلات التراكمية للطلاب بمقدار 0.17 (على مقياس 4.0)، شهدت المدارس الثانوية الأكثر غنى زيادة قدرها 0.27⁽¹⁾.

استجابت بعض المدارس لتضخم الدرجات من خلال محاولة وضع درجات الطلاب في سياق أكبر. على سبيل المثال، تقدم العديد من المدارس الثانوية معلومات حول الترتيب الصفّي - وهي طريقة لوضع متوسط الدرجات التراكمي للطالب في سياق. قد بذلت جهود مماثلة بدرجات متفاوتة على مستوى الكلية. فعلى سبيل المثال، سعى اقتراح من مجلس أساتذة جامعة كورنيل في التسعينات من القرن الماضي إلى نشر متوسط الدرجات لجميع المقررات، بالإضافة إلى تضمين متوسطه درجات المقرر في سجلات الطلاب مما يسمح لأي قارئ للسجل بفهم صعوبة التقدير الإجمالية للمقرر.

(1) سيث غير شينسون، تضخم الصفوف في المدارس الثانوية (2005-2016) (مؤسسة فورد هام، 2018)، 6.

لكن نُفّذت السياسة جزئياً فقط، حيث نُشرت معلومات المقرر الدراسي على الإنترنت لأولئك الراغبين في البحث عنها، لكنها لم تظهر قط في السجلات. والنتيجة؟ استخدم الطلاب المعلومات المتاحة حديثاً للبحث عن مقررات دراسية ذات درجات أكثر تساهلاً، وسرعان ما ارتفع متوسط المعدل التراكمي مرة أخرى. الغريب أن سياسةً تهدف إلى قمع تضخم الدرجات تمكنت من تأجيحها بدلاً من قمعها⁽¹⁾.

لسوء الحظ، فإن جهود المعلمين للحد من تأثير الدرجات عن طريق ضغط مقياس الدرجات لا تنجح إلا جزئياً، لأن التحول في الدرجات لا يعالج عنصر المنافسة الأساسي في النظام، مما يجعل الفروق الصغيرة بين الطلاب ذات أهمية بالغة. نتيجة لذلك، تصبح مقررات تضخم الدرجات دائرة مفرغة مستمرة: فكل ارتفاع في متوسط درجات المقرر يضع المزيد من الضغط على كل من الطلاب والمعلمين للاستجابة بالمثل. إذا كان أقران المرء يختارون المقررات من منطلق استراتيجي لزيادة معدلهم التراكمية وترتيبهم الصفي النسبي، يضطر الطالب على الأقل إلى التفكير في حكمة فعل الشيء نفسه هو أيضاً، خشية المقارنة الخاسرة عند التنافس على مقاعد الدراسات العليا أو وظيفة مرغوبة. بالمثل، يجد المعلمون أنفسهم مضغوطين للاكتفاء بنطاق ضيق من مقياس الدرجات يزداد ضيقاً يوماً بعد يوم. تسبق المعلم أحياناً سمعته التي تصفه بأنه معلم صارم لا يتهاون عند وضع الدرجات. إن معلمي الكليات والجامعات، لا سيما أولئك الذين في بداية حياتهم المهنية، لا

(1) تاليا بار، وفريندا كاديالي، وعساف زوسمان، «معلومات الصف والتضخم في الصف: تجربة كورنيل»، مجلة المنظورات الاقتصادية 23، العدد 3 (2009): 93-108.

يجذبون النظر إليهم على أنهم مشاركون في إجراءات وقائية ضد تضخم الدرجات، لا سيما في ضوء الأدلة التي تشير إلى أن درجات الطلاب ترتبط بتقييمات المقررات الدراسية للطلاب. كلما ارتفعت الدرجات، حصل المقرر على تقييم أعلى.

ومع اتساق الحوافز على هذا النحو، يصبح من السهل تفسير تضخم الدرجات ومعرفة سبب استمراره. إن مظاهر المقاومة البسيطة لتضخم الدرجات من قسم الاقتصاد تارةً، ومن معلم اللغة الإنكليزية قديم الطراز تارةً أخرى، لا تضاهي القوى الممنهجة التي تديم هذه الاتجاهات.

فك تشفير الرسائل المختلطة:

التواصل على المدى القصير والطويل

بعد أن استعرضنا بعض الاستخدامات الرئيسة للدرجات في المدارس، صار بوسعنا رؤية المشكلة: نحن نطالب الدرجات بأشياء كثيرة. نريد من الدرجات أن تصبح عوامل محفزة، وأن تصل إلى الجماهير القريبة والبعيدة، وأن تحفظ هذه الرسائل بإيجاز للأجيال القادمة. لذا لا عجب أن نجد أن الدرجات لا ترتقي دومًا إلى مستوى المهمة المنوطة بها. عندما نفكر في كيفية فهم هذا الوضع وتحسينه، من المفيد فصل هذه الأغراض وابتكار لغةٍ ما للتحدث بدقة أكبر عن هذه المهام المختلفة.

ومن المفيد على وجه الخصوص التمييز بين نوعين من التواصل الذي تستدعي وجوده الدرجات: التواصل «قصير المدى» والتواصل «طويل المدى». التواصل قصير المدى هو التواصل الذي تسهله الدرجات بين

المعلم والطالب أو بين المدرسة والأسرة. هذه هي وظيفة الدرجات القصيرة المدى التي تتصورها سياسات المدرسة التي تتطلب من المعلمين إصدار «تقارير التقدم» أو التي تتطلب من أولياء الأمور التوقيع أو الإقرار باستلام بطاقة تقرير الطالب. الفكرة هنا أن يتلقى أولياء الأمور والطلاب وسائل التواصل هذه في الوقت المناسب كي يتمكنوا من الاستجابة لهذه المعلومات عبر وضع خطة للعمل بجدية أكبر، أو من خلال الحصول على بعض المساعدة الإضافية، أو من خلال إشراف أبوي أكثر وضوحًا. في نهاية العام، يمكن أن تصبح وسائل التواصل هذه أيضًا أساسًا للمحادثات بين العائلات والمعلمين والمستشارين حول جدول المقررات للعام الدراسي القادم.

على النقيض من التواصل قصير المدى، والذي يحدث عادةً ضمن عدة أحياء أو عدة أميال يعيش فيها معظم الطلاب بالقرب من مدارسهم، فإن التواصل طويل المدى يسافر أبعد من ذلك بكثير. من خلال نقل المعلومات عبر السجل الرسمي (الموضوع الذي يتناوله الفصل الثالث)، تنتهي الدرجات بالتواصل مع جماهير غير معروفة - مجالس قبول الكليات، ولجان المنح الدراسية، وأصحاب العمل - على بعد مسافاتٍ من المدرسة أو المجتمع الذي صدرت منه هذه الدرجات أصلاً.

تتمثل إحدى خصائص التواصل طويل المدى في أن السياق المباشر الذي انتقلت به الدرجات لم يعد واضحًا بسهولة. نعم، تحاول بعض المدارس إدراج بعض المعلومات السياقية في هذه الرسائل طويلة المدى؛ لكن هذه الأجزاء الصغيرة من المعلومات، مثل الترتيب في الصف

ومتوسط المعدل التراكمي، واسم المعلم، تؤكد على مدى تجريد السياق الموضوعي من غرضه الأساسي. ففي حين أن المستشارين والمعلمين والأسر غالبًا ما يكونون على دراية جيدة بجميع المؤثرات الأكاديمية وغير الأكاديمية على درجات الطلاب، فإن الدرجات الموجودة في السجلات تبدو مجردة على الصفحة. هذا يفسر بوضوح سبب لجوء الطلاب إلى إتباع أساليب استراتيجية فيما يتعلق بنيل الدرجات. إذا استطاع الطلاب، غالبًا بمساعدة آبائهم، الحصول على معلمين «مناسيين»، أو على الأقل تجنب المعلمين الذين يعرفون بصرامتهم في تقدير الدرجات، يمكنهم تقليل المخاطر التي تشكلها الدرجات السيئة على مستقبلهم. بالمثل، فإن الطالبة التي حصلت على درجة أعلى من قبل معلمها لديها في النهاية سجلًا أكاديميًا لا يمكن تمييزه عن الطالبة التي حصلت على الدرجة بجهدا الشخصي.

ثمّة جدل مستمر بين مسؤولي القبول والباحثين حول قيمة المعدلات التراكمية للطلاب في عملية القبول في الكليات والجامعات. فمن ناحية، يجادل البعض بأن المعدلات التراكمية تجسد الأحكام الجماعية لمعلمين متعددين على مدى سنوات متعددة. من ناحية أخرى، يجادل البعض بأن المعدل التراكمي يمثل إشارة مشوشة مليئة بالتقديرات الشخصية للمعلمين حول الجهد والتحسين، والأسوأ من ذلك كله، المعايير المحلية حول تضخم الدرجات. يرى هؤلاء النقاد بأن هذا بالضبط ما يبرر ضرورة إضافة المعلومات التي توفرها الاختبارات الموحدة مثل SAT أو ACT إلى طلبات قبول الطلاب. يمكن أن يشير المدافعون عن طرفي

هذه المناقشة إلى حجب حاسمة تدعم الافتراضات المتنافسة بأن المعدل التراكمي يعدُّ مؤشرًا أفضل لنجاح الطلاب من درجات SAT، أو أن درجات SAT توفر معلومات إضافية ومستقلة حول احتمالية النجاح التي لا يمكن للمعدلات التراكمية أن توفرها. مع ذلك، أينما يقف المرء في هذا النقاش، فإن ما لا ينبغي أن يفوتنا هو أن كلا الجانبين يتوقعان استخدامًا جديدًا ومختلفًا للدرجات: فهم لا يفكرون في الدرجات كمؤشر على الأداء السابق (على الرغم من أنها كذلك)، بل يفكرون في قيمتها في التنبؤ بالأداء المستقبلي.

أصحاب العمل هم جمهور آخر للتواصل طويل المدى الذي توفره الدرجات. بمرور الوقت، شهدنا زيادة مطردة في متطلبات التعليم الرسمي وغير الرسمي للوظائف التي تتراوح من المحامي إلى الحلاق. في الواقع، توجد أدلة كثيرة على أن أصحاب العمل لديهم تفضيلات قوية للأشخاص ذوي الدرجات والشهادات الجيدة حتى عندما لا يكون لها أي تأثير مباشر على متطلبات الوظيفة. تميل هذه التفضيلات إلى الارتفاع والهبوط مع الحالة العامة لسوق العمل: عندما يكون سوق العمل ضيقًا، تتراجع هذه المتطلبات؛ وعندما يكون هناك الكثير من الأشخاص الذين يبحثون عن عمل، يعيد أصحاب العمل اكتشاف تفضيلهم لذوي الدرجات والشهادات الجيدة⁽¹⁾.

(1) أليساياس. موديسينو، ودانيال شواج، وجوشوا بالانس، «خفض المهارات: التغيرات في متطلبات مهارات صاحب العمل على مدار دورة الأعمال»، اقتصاديات العمل 41 (2016): 333-347؛ للاطلاع على منظور تاريخي، انظر ديفيد ك. براون، «المصادر الاجتماعية للاعتماد التعليمي: ثقافات المكانة وأسواق العمل والمنظمات». علم اجتماع التربية (2001): 19-34.

لدى منظري رأس المال البشري، والاقتصاديين عمومًا، تفسيرهم الخاص لهذا الموضوع. إذ يجادلون بأن الدرجات توفر إشارة مفيدة حول مجمل مهارات الشخص. ينطبق الشيء نفسه على الشهادات والدرجات العلمية، والتي تمثل في مستواها الأساسي حزمة من درجات النجاح على الأقل. اعتمادًا على الحالة، قد تكون الدرجات إشارة كافية لمؤهلات المرء للحصول على وظيفة. في حالات أخرى، قد يرغب صاحب العمل في معرفة ليس فقط ما إذا كان الشخص قد نجح في مقرراته الدراسية وحسب، بل ما إذا كانت الدرجات في سجله الأكاديمي تشير إلى أنه تفوق واحتل المرتبة الأولى في صفه. من المؤكد أنه حتى مع هذه المعلومات الإضافية، فإن الإشارة التي تقدمها الدرجات مشوشة. لكن عندما نفكر في البدائل، والاعتماد الصارم على الإحالات الشخصية، والانطباعات العابرة، أو الأسوأ من ذلك كله، الصور النمطية، فإن استخدام الدرجات يصبح أمرًا منطقيًا. في الواقع، ثمة أدلة على أنه إذا اعتمد أصحاب العمل على دلالات مثل الدرجات أو الشهادات، فإنهم أقل عرضة للاعتماد على الصور النمطية الجنسية والعنصرية حول الإنتاجية المحتملة للعمال⁽¹⁾. مع ذلك، يظل صحيحًا أن الدرجات تخبر

(1) بيتر بلير وبوبي تشونغ، «الترخيص المهني يقلل من فجوات الأجور العرقية والجنسانية: أدلة من مسح الدخل والمشاركة في البرنامج»، ورقة عمل 2017-50، مجموعة عمل الفرص الاقتصادية لرأس المال البشري (2017)، <https://hceconomics.uchicago.edu/research/working-paper/occupational-licensing-reduces-the-race-and-gender-pay-gap/>، «آثار قوانين الترخيص المهني على الأقليات: أدلة من العصر التقدمي» مجلة القانون والاقتصاد 52، العدد 2 (2009): 351-366.

أصحاب العمل القليل جدًا عما يعرفه الفرد وعما يمكنه القيام به بالنسبة لمجموعة معينة من مهام العمل. هذا يجعل هوس الطلاب بتضخيم الدرجات أكثر شرعية - يعتبرها أصحاب العمل دلالات - وأيضًا أكثر سخافة، لأن المادة الأساسية التي تمثلها الدرجة لا تكاد تكون ذات صلة بالمهنة المطلوبة على وجه التحديد.

سوء التواصل والرسائل المشوهة

هذه الرسائل المتعددة، التي تنقل إلى الجماهير القريبة والبعيدة، هي ما يضع المعلمين والطلاب في مثل هذا الموقف الصعب. إن بطاقة التقرير المليئة بالدرجات التي كنا نحملها فيما مضى إلى البيت على قطعة من الورق لقراءتها ومناقشتها والتخلص منها، تتمتع اليوم بديمومة غير مريحة - وصارت سجلًا دائمًا من الصعب تجاوزه. لا عجب أن المعلمين استخدموا مجموعة أصغر فأصغر من الدرجات بمرور الوقت. بالنسبة لبعض الطلاب اليوم، تعد درجة B^+ كارثة. إذن، ما الذي يجب على المعلم فعله؟

كان رأي أحد المعلمين أن عليهم استخدام الملاحظات المكتوبة للتواصل مع الطلاب. فإذا لم تعد الدرجات تعمل حقًا كوسائل للتواصل، فربما يمكن للكلمات الفعلية أن تعمل. مع ذلك، فإن التحدي كبير. على سبيل المثال، يقوم معظم المعلمين في المدارس الثانوية العامة بتدريس خمسة أقسام من حوالي عشرين طالبًا كل يوم، أي حوالي مئة طالب أو أكثر. إذا قضى المعلمون ما يزيد قليلًا عن دقيقة في القراءة وكتابة الملاحظات على كل واجبٍ من واجبات للطلاب، سيستغرق

الأمر ساعتين. إذا خصصوا المزيد من الوقت للجهد - قضاء عشر دقائق لكل طالب في قراءة مقال، على سبيل المثال - فقد يستغرق الأمر عطلة نهاية أسبوع كاملة.

والنتيجة غالبًا هي الإرهاق. بالتأكيد لا يواجه كل المعلمين مثل هذه الأعباء المخيفة عند وضع الدرجات. لكن بالنسبة للآخرين، يمكن أن يشكل هذا أسوأ جزء من العمل. كما كتب أحد المعلمين عبر الإنترنت: «أحبُّ التدريس. لكن وضع الدرجات؟ ليس كثيرًا. في العديد من المرات لاحظت أسرتي أنني أضرب رأسي على مكتبي، وأسأل لماذا خصصت الكثير من الواجبات الكتابية. (يقال إنها تساعد طلابي على النمو والاستعداد التام للكلية أو المهنة، لكنني أستبعد ذلك)... أعتقد أن المعلمين يقضون ما بين خمس إلى 10 ساعات في الأسبوع في وضع الدرجات»⁽¹⁾. ربما تكون المشكلة الأكبر أن الطلاب غالبًا لا يقرؤون هذه الملاحظات. نظرًا لأن الدرجات هي ما يهم حقًا، غالبًا ما يسارع الطلاب إلى الصفحة الأخيرة من أوراقهم - مباشرة بعد أي ملاحظة يدونها المعلمون - لرؤية علاماتهم. بمجرد رؤية الدرجة، غالبًا ما تنتهي الأوراق محشورة في أسفل حقائب الظهر أو ترمى في سلال النفايات. كما قال أحد معلمي الكتابة: «بصفتي مدرسًا للغة الإنكليزية في المدرسة الثانوية، وأيضًا مساعد تدريس لبرنامج مهارات الكتابة ضمن المناهج الدراسية، شعرت بالإحباط في كثير من الأحيان بسبب الاضطرار إلى

(1) شانون ماكلود، «أحصل على أجر مقابل 180 يومًا من العمل كل عام، لكنني في الواقع أعمل أكثر من 250 يومًا»، نحن معلمون، 10 يونيو 2019،

<https://www.weareteachers.com/teachervertime/>.

تكرار الملاحظات نفسها للعديد من الطلاب، وشعرت بالاستياء من الوقت الذي قضيته في كتابة هذه الملاحظات على الاختبارات الثانية والثالثة للطلاب كما هو الحال في اختباراتهم الأولى⁽¹⁾.

وجدت الأبحاث أن الطلاب نادرًا ما يستجيبون لملاحظات المعلم⁽²⁾. لماذا يفعلون ذلك؟ بمجرد تسجيل الدرجة، يحول الطلاب نظرهم إلى المهمة التالية. هذا لا يعني أن المعلمين الأذكياء لم يبتكروا طرقًا لمحاولة إقناع طلابهم بالنظر إلى الملاحظات ومطالبة الطلاب بتقديم نسخ متعددة من عملهم، على سبيل المثال، أو المطالبة بالالتزام بعد إعادة الواجبات، أو أن بعض الطلاب ليسوا متحمسين جوهريًا للسعي من أجل النمو الشخصي والتحسين. لكن إلى الحد الذي يقوم فيه المعلمون بذلك كتدبير مضاد، يجب أن نعترف بأننا بنينا نظامًا تملّي فيه تقنيات التقييم الخاصة بنا طرق التدريس وليس العكس.

الفوائد المفاجئة والتشوّهات المزعجة

إذا كان هدفنا إنشاء نظام أفضل، فعلينا أن نكون واضحين بشأن مزايا نظام الدرجات كما نحن واضحون بشأن عيوبه. على الرغم من أن نظام الدرجات يعاني من العديد من العيوب، وعلى الرغم من حقيقة

(1) غاري دوهر، «هل تساعد تعليقات المعلمين على أوراق الطلاب؟» تدريس الكلية 39، العدد 2 (1991): 48-54.

(2) بيث ر. كريسب، «هل يستحق الأمر الجهد؟ كيف تؤثر التعليقات على تقديم الطلاب اللاحق للعمل القابل للتقييم»، التقييم والتقدير في التعليم العالي 32، العدد 5 (2007): 571-581.

أنهم غالبًا ما يكافئون التلاعب الاستراتيجي بدلًا من التعلم العميق، فإن علينا الإشارة إلى أن وجود بعض الجوانب الإيجابية أيضًا.

ففي حين أن العديد من الأشخاص ينتقدون نظام الدرجات لأنه شخصي للغاية، يجب الاعتراف باستعدادنا لقبول الدرجات على نحو بديهي باعتبارها من ركائز القوة الأساسية في نظامنا. تعد رغبة المعلمين والمدارس في احترام الأحكام المهنية لزملائهم المعلمين - التي يعبرون عنها في شكل درجات - جزءًا رئيسًا من سبب استخدام الدرجات كعملة معترف بها. تخيل ما قد يحدث إذا قرر نظام جامعة كاليفورنيا، مستشهدًا بالإنجاز الكبير والتفاوت في الموارد بين المدارس الثانوية في الولاية، أن الطلاب الذين يحصلون على درجات أقل من B⁻، والذين يلتحقون بالمدارس الثانوية ذات التحصيل الأدنى، لن يعتبروا بعد الآن ناجحين في تلك الفصول.

إذا بدا لكم أن هذا غير عادل إطلاقًا، فذلك لأنَّ إحساسًا ما لديكم بضرورة ضمان العدالة الرسمية للدرجات - أي الإعلان بموجب قرار أن جميع الدرجات المتطابقة ستعامل بالطريقة نفسها داخل النظام المدرسي⁽¹⁾. في هذه الحالة، نعطي مصداقية للطابع غير السياقي للدرجات ونستفيد

(1) تجدر الإشارة إلى أننا نفعل الشيء نفسه بالضبط مع أسماء المقررات. نظرًا للتنظيم اللامركزي للمدارس الأميركية وعدم وجود منهج موحد عبر المناطق، سيكون من غير العادل تمامًا إذا قرر نظام جامعة كاليفورنيا فجأة أن بعض فصول «الجبر الأول» لم تكن كافية. في الواقع، قد يكون ذلك صحيحًا؛ لكن حقيقة أننا ندعي أن الفصول الدراسية هي فصول دراسية والدرجات هي درجات - فهي تسمح للنظام بالعمل على الرغم من اللامركزية وعدم الاتساق في المناهج الدراسية أو الكتب المدرسية أو الجوانب الرئيسة الأخرى للتعليم.

منه. قد ندرك في الواقع أن ليس جميع الدرجات العليا متساوية، ولكن حقيقة أننا نعاملها رسميًا كما لو أنها متساوية يضيفي قليلًا من العدالة على النظام.

هذا ليس مجرد افتراض. إن ترسيخ عدالة الدرجات على مستوى النظام وتعزيز الاعتراف المتبادل بهذه القرارات هو في الواقع الأساس لعدد من القوانين التي تهدف إلى مواجهة أوجه عدم المساواة في نظامنا. على سبيل المثال، وضعت ولايات مثل كاليفورنيا وتكساس «خطط النسبة المئوية» للقبول في أنظمة جامعاتها الحكومية. حيث يُمنح الطالب الذي تخرج بمعدل أعلى 10 ٪ من فصله في مدرسة ثانوية في تكساس القبول تلقائيًا في أحد فروع جامعة تكساس الذي يختاره. ذلك ليس لأن الناس يعتقدون أن الحصول على تقدير A في إحدى المدارس يمثل كمية التعلم نفسه تمامًا مثل تقدير A في مدرسة أخرى. انها هو اعتراف بأن الدرجة يجب أن تدرج ضمن السياق الذي مُنحت فيه وألا تخضع لاستفسارات إضافية. نجد النهج الأساسي نفسه مكرسًا في جميع أنظمة كليات المجتمع تقريبًا، حيث تُقدّم طلبات القبول على أساس الحصول على درجات النجاح في المقررات الدراسية السابقة بدلًا من معيار خارجي إضافي. على الرغم من أن العديد من الكليات والجامعات لا تزال تعتمد على امتحانات تحديد المستوى لتعديل الفروق في الإعداد الأكاديمي للطلاب، فإن حقيقة أن هذا التقييم يحدث بعد التسجيل يؤكد فعليًا على مدى احترام المساواة بين الدرجات والمدارس في جميع أنحاء النظام التعليمي. لا يُجرّم الطالب الذي يحتاج إلى استدراك مادة

معينة من أجل تحسين وضعه من الاعتراف به كخريج في المدرسة الثانوية أو طالب جامعي.

يحافظ هذا النوع من الإنصاف الرسمي للدرجات على مجال للحركة جانبياً أو نحو الأعلى في نظام مليء بالتحيز وعدم المساواة. هذه الممارسات تعدُّ أيضاً أجزاء رئيسة من نظامنا التعليمي وتساعد على منع النظام من الانحراف عن التوازن. نسلط الضوء عليها لأننا في خضم سعيينا لإيجاد بدائل لممارساتنا الحالية، نحتاج إلى التأكد من أننا لا نقوض الميزات الداعمة للنظام الحالي.

الحصول على الدرجة

تعدُّ الدرجات قوى تحرييةً في المدارس الأميركية. إذ بغض النظر عن فوائدها، ولها فوائد بالفعل، فإن من الصعب تجاوز الحقيقة الراسخة بأن الدرجات تحفز التعلم العميق في فترات معينة وحسب. في كثير من الأحيان، يشجعون الطلاب على المرور بسلسلة من الحركات: تسليم الواجبات اليومية، والتحضير للامتحانات، والمشاركة في الفصل، والفوز بتقييمات تتوافق مع التوقعات. أثناء اختبارنا لأنفسنا، طلاباً ومعلمين، يمكن أن يحدث التعلم وغالباً ما يحدث خلال تلك العملية. مع ذلك، في كثير من الأحيان، يكون التعلم حدثاً هامشياً، على الأقل في أذهان الطلاب. يتعلم الطلاب سريعاً، وعلى الرغم من ذكائهم، أن الدرجة ذات قيمة ليس للتعلم الذي تعكسه، وإنما لقيمتها التبادلية المستقبلية - حيث يمكن مقايضتها للحصول على ثناء الوالدين أو القبول في الكلية أو في وظيفة جيدة. هذا النوع من المقايضة يتعارض

مباشرة مع هدف العديد من المعلمين وآمال العديد من المواطنين، بأن المدارس ستعزز الحب العميق للتعلم لدى الطلاب.

من خلال محاولتنا تسليط الضوء على المصدر الرئيس لهذا التشويه (أي التركيز على تحصيل الدرجات بدلاً من التعلم) تبين أنه نتيجة حتمية للرسائل قصيرة وطويلة المدى التي طلبنا من الدرجات حملها في نظامنا التعليمي. نريد منها أن تصل على نحو موثق إلى أولياء الأمور والطلاب، وأن تقدم لهم تنبيهًا أو تحفيزًا بشأن ضرورة التحسين. لكن في الوقت نفسه، نريدها أن تصل على نحو رسمي إلى الجماهير بعد سنوات في المستقبل. أي يجب عليها تقديم حكم رسمي حول ترتيب الطلاب بين أقرانهم، وحول معارفهم ومهاراتهم، وبالتالي، حول احتمالية نجاحهم في المساعي المستقبلية. لا عجب إذن أن يشعر المعلمون والطلاب أن الدرجات تحتل هذه المكانة البارزة في التعليم. بقدر ما نود أن تكون الدرجات مجرد نقاشات حول العمل المنجز في الفصل الدراسي، فمن الواضح دائمًا أن ثمة شيئًا أكبر على المحك.

الفصل الثاني

هذا اختبار

في الفصل الدراسي، يستخدم المعلمون نتائج الاختبارات باستمرار لإعطاء درجات من A إلى F. نتائج هذه الأنواع من التقييمات - اختبار نهاية وحدة الكيمياء، على سبيل المثال - هي في الحقيقة مجرد جزء من نظام الدرجات الذي يشكل التدريس والتعلم. لكن الاختبارات الموحدة مختلفة.

على عكس نظرائها في الفصول الدراسية، تعمل التقييمات الموحدة على نحو مستقل عن المناهج الدراسية. علاوة على ذلك، فإن نتائج درجات امتحان تحديد المستوى المتقدم (AP) القياسية الشبيهة بالاختبار، أو درجات SAT - تدوّن في سجلات الطلاب وترافقهم مستقبلاً (موضوع نناقشه أكثر في الفصل الثالث). نظرًا لأن نتائج الاختبارات الموحدة تقدم معلومات حصرية وقابلة للمقارنة، وغالبًا ما تأتي في لحظات مهمة في مراحل المدرسة، فإن الطلاب والعائلات ليس لديهم خيار سوى التعامل بجدية مع هذه الاختبارات ونتائجها.

إنَّ معظم المناقشات حول الاختبارات الموحدة وآثارها تتعلق بتقييم وتصنيف المدارس.

منذ إجراء أول اختبارات موحدة في المدارس العامة الأميركية في القرن التاسع عشر، تصدرت الدرجات التي تنتجها عناوين الصحف وكانت مصدر قلق للجمهور. في الماضي والحاضر على حد سواء، استجابت المدارس بطرق متنوعة ومتوقعة لرفع درجاتها. تجلّى هذا بوضوح منذ عام 2002، عندما صدر قانون عدم التخلي عن أي طفل (NCLB) الذي أقرته الحكومة الفيدرالية وفرض مجموعة من العقوبات على أداء الاختبار على نحو ضعيف. تعدُّ العواقب مثل التدريس للاختبار، وتضييق المناهج الدراسية، والغش كلها نتائج موثقة جيدًا للاختبارات بالغة الأهمية.

لكن ما يهمننا مختلف إلى حدٍّ ما. على الرغم من أننا نستكشف تأثير الاختبار الموحد الذي تديره الدولة في هذا الفصل، فإننا مهتمون أولاً بالطريقة التي تستخدم بها درجات الاختبار لتقييم وتصنيف الطلاب الأفراد.

كما هو الحال مع الدرجات، يمكن للاختبارات الموحدة تشويه تعلم الطلاب وتقييد الفرص. مع ذلك، غالبًا ما يفشل معارضو الاختبارات الموحدة في التمييز بينها ويختارون بدلاً من ذلك تأكيدات عامة حول الآثار الضارة للاختبار الموحد، مما يؤدي إلى دعوات مشوشة لإلغائها أو استبدالها. قبل أن نصل إلى أسئلة الإصلاح، نحتاج إلى مزيد من الوضوح حول الاستخدامات المتعددة والمستدامة للاختبارات الموحدة

في نظامنا التعليمي. إن فهم كيفية مساهمة هذه الأغراض والحفاظ عليها في علاقتنا المعقدة والمتناقضة مع الاختبارات، على الرغم من قرون من النقد المكرر، أمر بالغ الأهمية لرؤية احتمالات للتغيير.

خذوا أماكنكم جميعاً

يلتحق الطلاب بالمدرسة بمستويات مختلفة إلى حد كبير من الإعداد الأكاديمي، وباحتياجات متباينة للغاية. بناء عليه، يخضع الطلاب في الصفوف الأولى لتقييمات منتظمة مثل تقييم المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة المبكرة الأساسية (DIBELS) أو مقاييس التقدم الأكاديمي (MAP).

هذه الاختبارات تشخيصية بطبيعتها - فهي مصممة لتقييم ما يعرفه الطلاب وما نقاط قوتهم وضعفهم الأكاديمية.

يوجد أنواع عديدة من الاختبارات التشخيصية المختلفة. تهدف بعض الاختبارات، التي تسمى الاختبارات مرجعية المعيار (الاختبارات النسبية norm referenced tests)، إلى المساعدة في وضع الطلاب ضمن توزيع معين (على سبيل المثال، «سالي في الشريحة المثوية الخامسة والثمانين للقراء الذين يبلغون من العمر 8 سنوات»). غالبًا ما تجرى هذه الاختبارات لغرض تحديد الطلاب المتقدمين على وجه الخصوص أو الذين يحتاجون إلى مساعدة داعمة. تهدف الاختبارات التشخيصية الأخرى، التي تسمى الاختبارات محددة المعايير (criterion referenced tests)، إلى تقييم ما إذا كان الطالب قد وصل إلى معيار تعليمي معين (على سبيل المثال، «بوبي في مستوى الصف في التعرف على الحروف»). نظرًا لأن المعايير في

التعليم الأميركي أصبحت أكثر وضوحًا وأكثر تفصيلًا في العقود القليلة الماضية، أصبحت هذه الأنواع من الاختبارات التشخيصية أكثر شيوعًا في الفصول الدراسية الأميركية. في أي مجموعة من الاختبارات التشخيصية المستخدمة، يكون الاحتمال أنه بحلول الوقت الذي يتجاوز فيه الطلاب سنوات عديدة من الدراسة، سيكون لدى مدارسهم ومعلميهم صورة إحصائية لهم تستند إلى هذه الدرجات.

ومن شبه المؤكد أن المعلومات المستمدة من هذه الاختبارات، بمجرد تسجيلها في ملفات المدرسة، ستشكل مسار الطالب خلال نظام التعليم. كما هو الحال مع الاختبارات الموحدة نفسها، فإن هذا ليس بالضرورة أمرًا سيئًا. يمكن أن تكون الاختبارات التشخيصية المبكرة حاسمة في تحديد ما إذا كان الطالب مؤهلًا للحصول على خدمات إضافية -المساعدة في اكتساب اللغة الإنكليزية، على سبيل المثال، أو المساعدة في التغلب على إعاقة التعلم- وهي مفتاح التدخل قبل أن يصبح الضعف الأولي عيبًا مستمرًا. تظهر الأبحاث أنه في كل مستوى من مستويات التعليم المدرسي، من رياض الأطفال إلى التعليم العالي، يمكن أن يؤدي تحديد نقاط الضعف وتقديم الدعم المستهدف إلى إحداث فرق كبير في النتائج المدرسية. ما من شك في أن هذه الاختبارات والمعلومات التي تقدمها للمعلمين في العديد من السياقات تعدُّ أداة حاسمة في ضمان المساواة التعليمية.

إذا كانت الاختبارات التشخيصية مفتاحًا للعدالة التعليمية، لماذا نجد لدى العديد من الأشخاص رد فعل سلبي وانفعالي عندما يسمعون

عنها؟ كما اتضح، فإن جزءاً كبيراً من هذه السمعة السيئة ناجمٌ عن سبب وجيه. لقد استُخدمت الاختبارات التشخيصية لعقود طويلة ليس فقط لإنتاج صور لأداء الطلاب النسبي، بل أيضاً لتنفيذ أنظمة التتبع (التصنيف) التي تضمن أن تصبح هذه الصور سجلاً دائماً لعدم المساواة. ولعل المثال الأبرز على ذلك هو الاستخدام الموسع لاختبارات الذكاء. بدءاً من عشرينيات القرن الماضي، استخدمت اختبارات الذكاء في المدارس في جميع أنحاء البلاد كوسيلة لتحديد الإمكانات الأكاديمية للطلاب وتوفير فرص متنوعة بناءً على تلك النتائج.

غالباً ما يوضع الطلاب الذين سجلوا درجات جيدة على طريق الالتحاق بالجامعات ووظائف ذوي الياقات البيض، في حين يوضع الطلاب الذين سجلوا درجات سيئة في المسارات المهنية، وعلى الأرجح، على الطريق إلى الخروج المبكر من نظام التعليم. أكدت نتائج اختبارات الذكاء غالباً التحيز بشأن القدرات التفاضلية للطلاب بناءً على عرقهم وطبقتهم الاجتماعية. لم يبدِ أولئك الذين استخدموا هذه الاختبارات أي اعتبار لجانب مراعاة محتوى الاختبارات للذكاء البيولوجي للطلاب بما يتناسب مع طبقته الاجتماعية والفرص التعليمية في تلك المرحلة. حقيقة أن الطلاب الذين سجلوا نتائج جيدة أو سيئة سيحظون بنتائج أكاديمية وحياتية متباينة لم تؤدِّ إلا لتأكيد اقتناع الكثيرين بأن التشخيص الأولي كان صحيحاً، على الرغم من تجاربهم المدرسية المختلفة كلياً⁽¹⁾.

(1) كُتب الكثير عن تاريخ اختبار الذكاء. اثنان من أفضل الكتب في هذا المجال هما: «The Mismeasure of Man» لستيفن جاي غولد، التي صدرت عام 1981 عن دار نشر W. W.

وعلى الرغم من أن المحاكم وضعت قيوداً على بعض الاستخدامات الشنيعة جداً، كما هو الحال عندما حظرت المحاكم الفيدرالية استخدام اختبارات الذكاء لوضع الطلاب الأميركيين السود في فصول التعليم الخاص، ولكن لا يزال هناك العديد من الحالات التي يستخدم فيها اختبار موحد، وإن لم يكن بالضرورة اختباراً للذكاء، لاتخاذ قرارات تتعلق بالتصنيف الأولي التي لا يمكن للطلاب الخروج منها أبداً. بعبارة أخرى، يصبح الاختبار التشخيصي مصيراً تعليمياً.

عندما يحدث ذلك، فإنّ ثمة مشكلة كبيرة في استخدام نتائج الاختبار من قبل المدارس والمناطق التعليمية كما هو الحال مع استخدام أي من المعلومات التي توفرها الاختبارات نفسها. كما وثق الباحثون بعناية، فإن «التتبع» هو في الواقع مجموعة من الممارسات التي تتراوح من فرز الطلاب إلى الفصول الدراسية بناءً على مهارات أكاديمية مماثلة، إلى تقييد الوصول إلى المناهج المتقدمة في مادة دراسية واحدة، أو، في أشد الحالات، في جميع المواد الدراسية⁽¹⁾. هذا الاختلاف فيما تفعله المدارس بالمعلومات المستمدة من الاختبارات الموحدة هو الذي يحدد مدى ملاءمتها وقيمتها في الممارسة العملية.

Norton في نيويورك. - «The Measure of Merit: Talents, Intelligence, and Inequality» - لجون كارسون، التي صدرت عام 2007 عن دار نشر جامعة برينستون في نيو جيرسي.

(1) ثيرستون دومينا، أندرو ماكيتشين، بول هانسيلمان، بريانكا أغاروال، نايونغ هوانغ، ورايان ديليو. لويس، «ما بعد التتبع وإزالة التتبع: أبعاد التفريق التنظيمي في المدارس»، *Sociology of Education* 92، العدد 3 (2019): 293-322.

بالنظر إلى المخاطر التي ينطوي عليها الأمر، تجدر الإشارة إلى الحذر الذي أبداه عالم الحفريات ومؤرخ العلوم ستيفن ج. جولد حول معالجة الاختلافات التي حددتها التقييمات الموحدة على أنها طبيعية أو دائمة.

كما يشير جولد إلى أنَّ الأطباء يجرون الكثير من الفحوصات الموحدة للمرضى من أجل تحديد النواحي المثيرة للقلق -والتي غالبًا ما تنطوي على استعدادات وراثية- ولا يتعاملون مع النتائج على أنها نهاية القصة. بل يتعاملون معها على أنها دافع للتدخل. عندما تزور المريضة طبيب العيون ويجد أنها تعاني من قصر النظر، فإننا لا نتعامل مع حالتها على أنها نقص دائم، بل نعطيها وصفة طبية للنظارات⁽¹⁾.

لسوء الحظ، في كثير من الأحيان في التعليم، تكون علاجاتنا غير كافية ولا تلبي الغرض منها. بدلاً من رؤية أداء الطلاب في الاختبارات الموحدة يتقارب عبر سنوات الدراسة، نرى فجوات مستمرة أو آخذة في الاتساع. لا عجب إذن أن تصبح الاختبارات التي تكشف عن هذه الفجوات موضع شك وانتقاد. في الواقع، هذا الخوف من نوع الدرجات أو التقييمات المحفوظة في ملفات المدرسة وتتبع الطلاب من مدرسة إلى أخرى هو السبب في أن قوانين خصوصية الطلاب تتضمن بنودًا تسمح للطلاب بالتدقيق في سجلاتهم التعليمية الخاصة⁽²⁾.

(1) غولد، سوء قياس الإنسان، 34.

(2) للاطلاع على تاريخ جيد للمخاوف المتعلقة بالخصوصية وحفظ السجلات التي أدت إلى إنشاء قانون الحقوق والخصوصية التعليمية للأسرة (FERPA)، انظر سارة إيغو، The Known Citizen: A History of Privacy in America (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2018): 221-263.

الإصرار

إنَّ درجات الاختبار التي تملأ أنظمة بيانات المنطقة التعليمية ليست التقييمات الوحيدة التي تتبع الطلاب طوال مسيرتهم الدراسية. في الواقع، في حين أن درجات المؤشرات الديناميكية لمهارات القراءة والكتابة الأساسية المبكرة DIBELS أو مقياس التقدم الأكاديمي MAP لا تتجاوز عادة أجهزة الكمبيوتر في المكتب المركزي، فإن مجموعة واسعة من التقييمات الأخرى تتبع الطلاب من المدرسة الثانوية إلى الكلية، ومن الكلية إلى الدراسات العليا. من المثير للدهشة إلى حدٍّ ما أن هذه الدرجات ليست المدارس من يقوم بإصدارها أو نشرها. إنما معظمها تصدر عن مؤسسة واحدة: مؤسسة مجلس الكلية College Board.

على الرغم من الطريقة التي يتحدث بها بعض المعلقين، فإن حقيقة أن شركة خاصة مسؤولة عن الاختبارات القياسية الأكثر أهمية في المجتمع الأمريكي ليست نتيجة لمؤامرة ما. لكنها نتيجة للتاريخ الخاص للتعليم الأمريكي. إن تقاليدنا في السيطرة المحلية، إلى جانب المسؤوليات والقدرات المؤسسية المحدودة لحكومات الولايات والحكومات الفيدرالية، تعني أن السمات الرئيسة للنظام الأمريكي هي نتيجة للإجراءات المنسقة لجهات غير حكومية. تشمل هذه الجهات منظمات مثل المجلس الأمريكي للتعليم American Council on Education، الذي أعطانا شهادة التعليم العام GED؛ ومؤسسة كارنيغي Carnegie، التي أعطتنا وحدة كارنيغي؛ ومجلس الكلية College Board، المسؤول عن امتحانات SAT وAP.

ويعد مجلس الكلية ثمرة مجلس امتحانات القبول الجامعي (CEEB)، الذي أنشئ في مطلع القرن العشرين ليكون وسيلة للكليات الخاصة في شمال شرق الولايات المتحدة لتوحيد امتحانات القبول الخاصة بها.

أسفرت هذه الجهود المبكرة في التنسيق عن إنشاء أول إصدار من اختبار SAT، الذي أُدرج لأول مرة على نطاق صغير في عام 1926. في أعقاب التوسع الهائل في التعليم العالي بعد الحرب العالمية الثانية، ازداد الطلب من الكليات والمدارس الثانوية والطلاب على توحيد العملية الوطنية للقبول الجامعي، مما جعلها مسألة وطنية بدلاً من إقليمية. بناء على توصية من لجنة الرئيس ترومان للتعليم العالي، تضافرت العديد من الجهود المتفرقة لوضع اختبارات القبول من خلال إنشاء خدمة الاختبارات التعليمية (ETS) في عام 1948. على الرغم من انضمامها بعد عقد من الزمن إلى مجلس اختبارات القبول الجامعي الأمريكية (American College Testing: ACT) على يد أستاذ جامعة أيوا إيفريت فرانكلين ليندكويست واختبارها الذي يحمل الاسم نفسه ACT، فإن خدمة الاختبارات التعليمية ETS ظلت على مدار نصف القرن التالي المنظمة الرائدة في البحث المستمر في العلوم الناشئة لتطوير الاختبارات. على الرغم من أن مجلس الكلية لا يزال يعتمد على منظمة ETS لوضع الاختبار الفعلي، فإن مجلس الكلية هو المنظمة التي تضع سياسات استخدام وإدارة هذه الاختبارات.

وفي حين أن اختبار SAT هو الامتحان الرئيس الذي يضعه مجلس الكلية، فإن منتجه الأساسي الآخر، برنامج AP، يوفر رؤية أفضل لكيفية

تشكيل الاختبارات الموحدة لعمل المدارس في نظام التعليم اللامركزي في أميركا.

صمم برنامج AP في البداية ليكون وسيلةً لتعزيز العمل على مستوى الكلية في المدرسة الثانوية - وهي طريقة لتسريع تقدم «الأفضل والألمع»، مع تحفيز اهتمامهم ومشاركتهم أيضًا⁽¹⁾. كما هو الحال مع اختبار SAT، كان البرنامج في البداية يلبي احتياجات مدارس النخبة، ومعظمها من المدارس الخاصة وأثبت أنه مفيد لها كوسيلة لإثبات أنها تقدم مناهج دراسية على مستوى الكليات والجامعات لطلابها. مع مرور الوقت، وتماشياً مع الجهود الأوسع في المدارس العامة لتوسيع نطاق الوصول إلى المقررات الدراسية عالية المستوى، أصبح برنامج المستوى المتقدم AP سائداً تدريجياً. كان إضفاء الطابع الديمقراطي على برنامج AP مفيداً للأعمال التجارية، وأشار إلى مدى قدرة الارتباط ببرنامج معترف به وطنياً على التغلب على الشكوك المحلية بشأن صرامة وجودة المناهج الدراسية المقدمة. ازدادت نسبة الأفراد الذين يخضعون لبرنامج AP عندما كانوا في المدرسة الثانوية مع مرور الوقت، واتضح ذلك عبر دمج إحصاءات اعتماد مقررات AP مع تصنيف المدارس الثانوية الفردية⁽²⁾. خلال العقد الأخير، زاد عدد الخريجين من المدارس

(1) جاك شنايدر، «الامتياز والإنصاف وبرنامج التنسيب المتقدم: شدُّ الحبل»، Journal of Curriculum Studies 41، العدد 6 (2009): 813-831.

(2) U.S. News & World Report، «أسئلة متكررة حول تصنيف أفضل المدارس الثانوية لعام 2021»،

<https://www.usnews.com/education/besthighschools/articles/rankingsfaq#2>.

الثانوية الذين خضعوا لامتحان AP على الأقل بنسبة 43 ٪، لدرجة أن 38 ٪ من خريجي المدارس الثانوية في عام 2020 (1.2 مليون طالب) خضعوا لامتحان AP واحد على الأقل خلال المرحلة الثانوية⁽¹⁾.

وطوال اعتماده على نطاق واسع وعروض المقررات الدراسية الموسعة، ظل برنامج AP يعتمد في جوهره على امتحاناته التي تقام في نهاية المقرر الدراسي. قد أدى ذلك إلى إنشاء مجموعة من الدرجات القياسية التي يمكن استخدامها لإجراء مقارنات عبر سياقات مختلفة على نطاق واسع للتعليم المدرسي. هكذا، على الرغم من عدم وجود «منهج AP رسمي»، كان المعلمون يعرفون أن تدريس مقررات AP يتعلق في المقام الأول بإعداد الطلاب لامتحان نهاية الفصل. من الناحية العملية، غالبًا ما يعني هذا أنه يجب إكمال محتوى المقرر الدراسي بالكامل قبل تاريخ الامتحان، حتى عندما يكون هناك أسابيع متبقية في الفصل الدراسي. ليس من المستغرب إذن أن يعتقد الطلاب في فصول المستوى المتقدم AP في كثير من الأحيان أن اجتياز هذا الامتحان مرادف للنجاح في هذه المقررات.

من الأسباب التي دفعت معظم المعلمين في المدارس الثانوية والجامعات للموافقة على نمو برنامج AP ومجموعة امتحاناته أن الاختبارات ذاتها غالبًا أكثر صرامة من الاختبارات الموحدة «التقليدية». على الرغم من أن معظمها تعتمد أسئلة متعددة الخيارات، إلا أنها تتضمن

(1) مجلس الكلية، «نتائج برنامج المستوى المتقدم: فصل 2020»،

<https://reports.collegeboard.org/ap-program-results>.

أيضًا أسئلة مفتوحة تتطلب من الطلاب تحليل النصوص التاريخية أو كتابة المقالات أو تقديم أعمال فنية أصلية أو تسجيل أصواتهم وهم يتحدثون لغة أجنبية.

ومع ذلك، على الرغم من أن اختبارات المستوى المتقدم تقترب من تحقيق دعوة مؤيدي الاختبارات الموحدة المتمثلة في «إنشاء اختبارات تستحق التدريس» مثل أي اختبارات معروفة، فإنها لا تزال تعترف بمساحات شاسعة من الأرضية التربوية. فاختبار AP لمادة علم الأحياء، على سبيل المثال، مصمم للطلاب الذين يحفظون كميات هائلة من المعلومات، بدلًا من العمل مع معدات المختبر أو إجراء التجارب. تنطوي اختبارات AP لمادة التاريخ، في أفضل حالاتها، على وضع عدد من الوثائق المختارة مسبقًا والمترابطة ارتباطًا وثيقًا في سياقها، بدلًا من الانخراط في تحقيق مفتوح.

يجب على المعلمين والمدارس بالضرورة التخلي عن أي مخاوف بشأن التعلم الأعمق إذا كانوا يرغبون في المشاركة في البرنامج. بالقدر نفسه من الأهمية، يجب على الطلاب تبني فكرة أن إتقان مادة ما مرادف لنتائج اختبار موحد، والذي يتكون غالبًا من أسئلة متعددة الخيارات. عادة، يقوم معلمو المستوى المتقدم AP بمراجعة درجات مقررات طلابهم بمجرد صدور نتائج اختبارات AP الخاصة بهم، وتعديل درجاتهم لتتماشى مع درجات مجلس الكلية. في هذه الحالات، يبلغ الطلاب حرفيًا أن الشيء الوحيد الذي يجب تقييمه في المقرر هو جزء المعرفة والمهارات التي تحققوا من صحتها من خلال الاختبار الموحد.

ليس من المستغرب إذن أن يوجه الطلاب أنفسهم تدريجيًا نحو الاختبارات التي تسيطر عليها منظمات خارج مدارسهم. تصبح الدرجات المكتسبة في هذه الاختبارات أجزاء مهمة من المعلومات المسجلة، والتي ستتبعهم لسنوات في المستقبل ويمكن أن تستمر في تشكيل حياتهم الأكاديمية والمهنية بطرق عميقة. نظرًا للصلاحيّة التنبؤية المحدودة لهذه الاختبارات، وفي حالة اختبار SAT أو ACT أو GRE، ونظرًا لانفصالها التام عن المناهج الدراسية، من الصعب القول إن تأثيرها يتناسب مع قيمتها كأدوات معرفية. على الرغم من أن المعدل التراكمي المعيب قد يكون بيانًا موجزًا لمجمل عمل الطالب على مدى أربع سنوات من المدرسة الثانوية، فإنه يعكس على الأقل مدخلات من معلمين متعددين في مواضيع متعددة عبر سنوات متعددة. في هذا الصدد، يعدّ المعدل التراكمي صندوقًا مشتركًا مقارنة بمقايمة الأسهم الفردية التي يمثلها امتحان مثل SAT أو ACT.

حجتنا هنا ليست أن الاختبارات الموحدة مثل اختبارات AP أو اختبار SAT لا تقدم أي معلومات مهمة. بل على العكس من ذلك، من المؤكد أنها تقدم شيئًا ذا قيمة، لا سيما عند وضعها جنبًا إلى جنب مع مصادر أخرى للمعلومات حول الفرص والإنجازات التعليمية للطالب.

لكن الاعتراف بهذه القيمة أدى إلى تشويه الجهود التعليمية، سواء داخل المدارس أو خارجها. يقضي الطلاب فصول الصيف في التحضير لاختبار SAT، ويستغل أولياء الأمور نظام الاختبار من خلال سداد

الرسوم لأطفالهم لإجراء الاختبار عدة مرات، ويتنازل المعلمون عن مساحات كبيرة من المناهج لصالح معايير التعلم التي وضعها مجلس الكلية. هذه كلها ردود فعلٍ منطقية بالنظر إلى المكانة التي تشغلها درجات الاختبارات الموحدة في نظامنا والمخاطر طويلة الأجل المرتبطة بالنجاح في هذه الاختبارات. هي أيضًا السبب في أن العديد من الطلاب يعتقدون أن المدرسة تتمحور أساسًا حول إجراء الاختبارات.

البانوبتيكون التعليمي

إنَّ جَلَّ تأثيرات الاختبار الموحد تنعكس على الفرد نفسه. تؤثر درجات الطالب في اختبار SAT، على سبيل المثال، عليه وحده حصراً؛ وبالمثل، تؤثر درجة الطالب في الاختبار التشخيصي على الموارد التي توجهها المدرسة نحو الطالب، ولكن ليس على آلية العمل الأساسية للمدرسة نفسها. في حين أنَّ الاختبار الأكثر انتشاراً، والذي يجري سنوياً في جميع المدارس من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر في جميع الولايات الخمسين، كجزء من نظام القياس والمساءلة الذي طُبّق أول مرة من خلال قانون «عدم التخلي عن أي طفل» الفيدرالي الذي صدر عام 2002، يؤثر في المقام الأول على عمل المدارس. فقد طالب قانون «عدم التخلي عن أي طفل الولايات بإجراء اختبارات سنوية للطلاب في الصفوف من الثالث إلى الثامن وتصنيف النتائج حسب الفئات الفرعية المحددة. كما طلب القانون أيضاً من المدارس أن تقوم بالإبلاغ عما إذا كانت قد أحرزت تقدماً كافياً سنوياً نحو ضمان الكفاءة بنسبة 100 ٪ لدى جميع الطلاب وفقاً لمعايير الولاية. قد يؤدي فشل

المدرسة في إحراز هدف التقدم السنوي الكافي إلى عواقب وخيمة مثل استحواذ الولاية على المدرسة وإقالة العاملين فيها. ربما ليس من المستغرب أن الطبيعة الحاسمة لهذه الاختبارات أسفرت عن مجموعة من العواقب غير المقصودة التي تشكل بيئة التعلم والتي، في نهاية المطاف، تتحكم بتجربة الطالب⁽¹⁾.

وعلى الرغم من هذه القضايا الموثقة جيداً، عندما أُعيد إقرار قانون «عدم التخلي عن أي طفل» من قبل أغلبية ساحقة من الحزبين تحت قانون «كل طالب ينجح» (ESSA)، فقد حافظوا على شرط الاختبارات السنوية، على الرغم من أن القانون وفر مرونة أكبر في مجالات أخرى.

تسلط التعديلات المتتالية لقانون التعليم الفيدرالي البارزة في الولايات المتحدة الضوء إلى أيّ حدّ تظلّ درجات الاختبار العملة الأهمّ على الدوام. حتى عندما عدّل القانون الذي استُنكرَ على نطاق واسع، فإن إلغاء شرط الاختبار لم يكن مقبولاً من الحزبين..

وذلك لأن المساءلة القائمة على الاختبار منحت قادة الولايات والفيديراليين سيطرة غير مسبوقة تاريخياً على المدارس. مهما كانت قيود استخدام درجات الاختبار لمراقبة الأداء المدرسي، فإن نخب السياسة تعتمد اعتماداً كلياً على هذه البيانات؛ وبغيابها، ربما يضطرون إلى الاعتراف بأنهم لا يعرفون حقاً ما مستوى كلّ مدرسةٍ من تلك المدارس،

(1) جاك شنايدر، ما وراء درجات الاختبار: طريقة أفضل لقياس جودة المدرسة (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2017).

مما يجعلهم مترددين في التخلي عن سيطرتهم المكتسبة حديثاً⁽¹⁾. بالإضافة إلى ذلك، أصبح الجمهور معتاداً على تقييم المدارس في المقام الأول من حيث التغيرات في درجات الاختبار. حتى محادثاتنا حول الإنصاف والمساواة في الوصول أصبحت مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالمقارنة بين متوسط درجات اختبار مجموعات مختلفة من الطلاب - وهذا ما يسمى بالفجوة في التحصيل الدراسي.

إن النتيجة الأكبر، وربما الأكثر وضوحاً، لنظام الاختبار هي أن الاختبارات الموحدة في الولاية تمنح القوة للمعايير الدراسية. تمتلك كل ولاية مجموعة من أطر المناهج الدراسية التي توضح ما يجب على الطلاب معرفته وما هم قادرون على فعله في مواضيع معينة وفي كل مستوى صفي. هذا جيد في بعض النواحي. حيث تضمن هذه الأطر تنسيقاً أكبر من صفٍ لآخر داخل المدرسة، ومن مدرسة لأخرى داخل كل ولاية. مع ذلك، فإن الاختبار الحاسم الذي يصاحب العديد من هذه المعايير الدراسية يجعل المعايير أقرب إلى النص الديني أكثر من الإطار المفتوح، إذ يجب على المرء التقيد حرفياً بالمحتوى المحدد أو المخاطرة بتحقيق نتيجة سلبية. إذا كان الطلاب مهتمين بطبيعتهم بموضوع ما، فربما لا يشكل الأمر معضلة كبيرة. لكن بالنسبة للآخرين، يمكن لمثل هذه الصرامة أن تقوض الطبيعة الاستكشافية والفضولية وغير التقليدية للتعلم الأصيل.

(1) جاك شنايدر وأندرو سولتز، «السلطة والسيطرة: التوتر في صميم المسألة القائمة على المعايير»، Harvard Educational Review 90، العدد 3 (2020): 445-419.

ومن النتائج السلبية الأخرى تضيق نطاق تفكيرنا بشأن تعلم الطلاب. فعلى الرغم من أن المسؤولين المنتخبين يتحدثون كثيرًا عن نتائج الاختبار من منطلق «تعلم الطلاب»، فإن هذا يتجاهل حقيقة أنهم يتحدثون دائمًا تقريبًا عن نتائج الاختبار في مادتين فقط: القراءة والرياضيات. على الرغم من أهمية هاتين المادتين، فإنها بالكاد تمثل جزءًا من النتائج التعليمية التي نرغب فيها لطلابنا. مع ذلك، انحصر خطابنا حول تعلم الطلاب بالكامل تقريبًا في نقاط هاتين المادتين. ليس من المستغرب أن المدارس استجابت لهذا المعيار. فعلى مدى العقدين الماضيين، حدث تضيق موثق جيدًا للمناهج المدرسية. أدى اختزال التعليم إلى تعليم الكتابة والعلوم والدراسات الاجتماعية والفن والموسيقى إلى الحد مما يتعلمه الطلاب. كما قطعت العديد من المدارس الاستراحات أو جعلتها غير معروفة في محاولة لتوفير المزيد من الوقت التعليمي للمواد التي تدخل في الاختبارات⁽¹⁾.

(1) ديفيد برلينر، «الاستجابات العقلانية للاختبار ذات الرهانات العالية: حالة تضيق المناهج الدراسية والضرر الذي يلي ذلك»، Cambridge Journal of Education 41، العدد 3 (2011): 287-302.2؛ توماس س. دي، براين جاكوب، وناثانيل ل. شوارتز، «آثار NCLB على الموارد والممارسات المدرسية»، Educational Evaluation and Policy Analysis 35، العدد 2 (2013): 252-279؛ سارة ج. مكارثي، «تأثير عدم التخلي عن أي طفل خلفه على تدريس الكتابة للمعلمين»، Written Communication، العدد 4 (2008): 462-505.؛ بارنيت بيرى، «إعادة تفويض قانون عدم التخلي عن أي طفل: آراء من أفضل المعلمين في البلاد»، (2007) <http://www.nxtbook.com/nxtbooks/ctq/nclb/>، هاميلتون، برايان إم. ستشر، جولي آ. مارش، جينيفر سلوان مكومبس، أبي رويين، جينيفر راسل، سكوت نافيتل، وهيدر بارني، «المساءلة القائمة على المعايير في إطار قانون عدم التخلي عن أي طفل: تجارب المعلمين والإداريين في ثلاث ولايات»، (2007، Santa Monica, CA: RAND). مارغريت إس. كروكو وآرثر ت. كوستيجان، «تضييق المنهج والتعليم في عصر المساءلة: حديث

من جانبهم، أبلغ المعلمون عن حرية أقل لممارسة التدريس على نحوٍ إبداعي. الأمر الأكثر إثارة للقلق وجود أدلة على أن المعلمين بدأوا في رؤية طلابهم من خلال عدسة درجات اختبارهم ويخصصون وقتهم واهتمامهم وفقاً لذلك. من المرجح أن يحظى الطلاب الذين يقتربون جداً من الحد الفاصل للكفاءة -أو من يسمون بـ طلاب الفجوة- باهتمام معلمهم أكثر من الطلاب الذين يتجاوزون أو يقلون عن معايير الولاية. هذا النوع من «التصنيف التعليمي» يعدُّ نتيجةً يمكن التنبؤ بها لسياسات المساءلة المبنية على درجات الاختبار⁽¹⁾.

نتيجة أخرى يمكن التنبؤ بها للاختبار الحاسم هي التركيز الشديد على التدريس من أجل الاختبار. يود زعماء هذه السياسة الاعتقاد بأن المعلمين يستخدمون معايير الولاية ويستفيدون من أعرق خبراتهم التربوية لوضع خطط الدروس المليئة بالتعليمات الطموحة والنتائج التعليمية متعددة الأوجه. مع ذلك، أظهرت عقود من الخبرة أنه في كثير من الأحيان، يبدأ المعلمون بوثائق الاختبار ويتابعونها عن كثب عند

المعلمين المعاصرين»، Urban Education 42، العدد 6 (2007): 512-535. دايفيد هورث، «تفاقم عدم المساواة: الوعد الفاشل لقانون عدم التخلي عن أي طفل»، Race Ethnicity and Education 10، العدد 3 (2007): 295-308.

(1) جينيفر بوهير-جينينغز، «تحت الفجوة: «الفرز التعليمي» ونظام المساءلة في تكساس»، American Educational Research Journal 42، العدد 2 (2005): 231-268. جينيفر جينينغز وهيجو سون، «قياس للقياس: كيف تؤثر أنظمة المساءلة القائمة على الكفاءة على العدالة في التحصيل الأكاديمي»، Sociology of Education 87، العدد 2 (2014): 125-141. ريتشارد ج. مورنان وجون ب. باباي، «آراء المعلمين حول قانون عدم التخلي عن أي طفل: دعم للمبادئ، ومخاوف بشأن الممارسات»، Journal of Economic Perspectives 24، العدد 3 (2010): 151-166.

التفكير في بنود المعايير التي يجب التأكيد عليها وكيفية تدريسها. قد لا يعجبنا هذا النهج، لكن المعلمين يدركون جيدًا أنه فعال للغاية، ويرجع ذلك جزئيًا إلى أن الاختبارات نفسها يمكن التنبؤ بها وتتطلب القليل جدًا من الطلاب من حيث الإبداع والتفكير الإبداعي. في الواقع، ثمة أدلة موحية على أن أحد الأسباب التي تجعلنا نرى مكاسب أكبر في درجات الاختبار في الرياضيات مقارنة بالقراءة هو أن اختبارات الرياضيات الموحدة قادرة على قياس مستويات الكفاءة بدقة أكبر. هذا يخلق حافزًا قويًا للمعلمين لقضاء المزيد من الوقت في إعداد طلابهم لامتحانات الرياضيات، لأن هذه الجهود من المرجح أن تنعكس في درجات اختبار الطلاب⁽¹⁾. قد نتمنى أن يقاوم المعلمون هذه الإشارات أو يتجاهلونها، ولكن من الصعب إيجاد ما يدفعهم لذلك.

إنها مجرد خطوة صغيرة من التدريس من أجل النجاح في الاختبار ووسيلة لإجراء بروفة كاملة استعدادًا للاختبارات نفسها. في الواقع، تشارك العديد من المدارس في اختبارات التدريب المنتظم كوسيلة لإعداد الطلاب لامتحانات نهاية العام شديدة الأهمية. وفقًا لتقرير صادر عن الاتحاد الأميركي للمعلمين، يقضي الطلاب في الصفوف التي تخضع للاختبارات من 60 إلى 110 ساعات كل عام في التحضير للاختبار،

(1) إيفان ريهل وميريديث ويلتش، «المساءلة، حوافز التحضير للاختبار، وتصميم امتحانات الرياضيات واللغة الإنكليزية»، Journal of Policy Analysis and Management. (يصدر قريبًا). على الرغم من أن الأدلة هنا موحية، فإنه من المهم ملاحظة أن هذا ليس سوى تفسير جزئي للنمط المتكرر لمكاسب درجات الاختبار الأكبر في الرياضيات من القراءة لأننا نجد هذه الأنماط ليس فقط في نتائج الاختبارات ذات الأهمية الحاسمة بل في الاختبارات منخفضة المخاطر مثل NAEP أيضًا.

ومن 20 إلى 50 ساعة في السنة في إجراء الاختبارات⁽¹⁾. على الرغم من أننا قد نشجب هذا الاستغلال للوقت والموارد، فإنه من المنطقي تمامًا أن تشارك المدارس في هذه الممارسات. نظامنا والناس عمومًا يكافئون الطالب على التحسن في درجات الاختبار. فلماذا يجب أن يركزوا على أي شيء آخر؟

تمكننا البيانات المستمدة من الاختبار الموحد الذي تديره الولاية من إجراء مقارنة بين المدارس والطلاب داخل المقاطعات وعبر الولايات، وأصبحت هذه المقارنات أدوات بارزة في سياسة التعليم والخطاب العام. لا يمكن إنكار التزامنا بهذه المعلومات واعتمادنا عليها. لم تسفر الانتقادات الموجهة للحوافز الضارة التي أوجدتها معايير الكفاءة في قانون «عدم التخلي عن أي طفل NCLB عن التخلي عن التقييم القائم على الاختبارات، بل أدت بدلًا من ذلك إلى إدخال أشكال جديدة من تدابير التقييم القائم على الاختبار مثل مقاييس نمو الطلاب ودرجات القيمة المضافة للمعلمين⁽²⁾. بالمثل، أظهر المشرعون ومسؤولو الدولة في

(1) هوارد نيلسون، اختبارات أكثر، تدريس أقل (واشنطن العاصمة: الاتحاد الأمريكي للمعلمين، 2013)،

<https://www.aft.org/sites/default/files/news/testingmore2013.pdf>

(2) قام المجلس الوطني لجودة المعلمين بتتبع تطور سياسات تقييم المعلمين في الولاية طوال هذه المدة. انظر <https://www.nctq.org/pages/State-of-the-States-2019>: سياسة تقييم المعلم والمدير. قبل إقرار ESSA في عام 2015، كانت هناك ثلاثة وأربعون ولاية تشترط استخدام مقاييس موضوعية لتحقيق تقييمات المعلمين، بما فيها سبعة عشر ولاية تشترط أن يكون النمو الطلابي «المعيار الأساسي» في تقييم المعلمين، انظر NCTQ، «حالة الولايات 2015: تقييم التدريس، والقيادة، والتعلم»، (2015)، استعرض في 4 فبراير 2022،

<https://www.nctq.org/dms-View/StateofStates2015>

جميع أنحاء البلاد مؤخرًا أنه حتى الوباء العالمي ليس سببًا كافيًا لوقف نظام الاختبار السنوي القائم لدينا⁽¹⁾. حتى عندما تتعطل المدارس نفسها كليًا، يجب أن يستمر اعتماد درجات الاختبارات الموحدة.

الجيد والسيء والقيح

إن تأثير جاذبية درجات الاختبار على انتباه صانعي السياسات ومسؤولي المدارس والمعلمين كبير وقد أدى إلى سحب التركيز بعيدًا عن النظرة الشاملة لتعلم الطلاب وجودة المدرسة. لكن لا بد من الاعتراف بالطرق التي تتوافق بها نتائج الاختبارات الموحدة جزئيًا مع أهداف وقيم سياسية مهمة أخرى مثل زيادة المساواة في مدارسنا.

فعلى الرغم من أن انتقاد الاختبار الموحد صحيح في العديد من النواحي، فإن هناك أيضًا اتفاقًا عامًا حول قيمة استغلال الاختبارات الموحدة التي لا يترتب عليها عواقب كبيرة كوسيلة لرصد الحاجة إلى التدخل والدعم - وهي ناحية مهمة غالبًا لا ينبغي التغاضي عنها. بعد مرور عقدين، نسي الناس أن العديد من الليبراليين وجماعات الحقوق المدنية دعموا متطلبات الاختبار السنوية لقانون «عدم التخلي عن أي طفل» لأن القانون يتطلب الإبلاغ عن النتائج من قبل مجموعات فرعية

(1) أعرب الكثيرون عن أملهم في أن تواصل إدارة بايدن منح إعفاءات شاملة من متطلبات الاختبار الفيدرالية في عام 2021 كما فعلت الإدارة في عام 2020 ولكن الإدارة رفضت ذلك. أندرو أوجيفوسا، «الولايات لا تزال ملزمة بإجراء اختبارات

موحدة هذا العام، بحسب إدارة بايدن»، Education Week 22 فبراير 2021،

<https://www.edweek.org/teachinglearning/statesstillmustgive-standardized-tests-this-year-biden-administration-announces/2021/02>.

محددة مثل الأقليات العرقية ومتعلمي اللغة الإنكليزية والطلاب ذوي الإعاقة. أصبحت هذه المعلومات جزءاً أساسياً من جهود المناصرة المستهدفة، وكذلك من سجل الوقائع للدعوى القضائية التي تهدف إلى تأمين الحقوق التعليمية للطلاب⁽¹⁾.

إذ بالإضافة إلى استخدامها في المحادثات حول الإنصاف التعليمي، وازنت درجات الاختبار الموحدة كفة الميزان مع تأثير الدرجات في المسارات التعليمية للطلاب. الدافع نفسه الذي يثير المخاوف بشأن التأثير الكبير لاختبار واحد على كيفية النظر إلى المدارس يثير أيضاً مخاوف من أن الدرجات نفسها تمثل وجهة نظر خاصة جداً وربما محدودة جداً لتعلم الطلاب. على الرغم من أن مناقشة التحيز في الاختبارات الموحدة تحظى باهتمام أكبر، فإن ثمة أدلة كبيرة على أن المعلمين يظهرون تحيزات عرقية واجتماعية واقتصادية مماثلة يمكن أن تظهر في تقييماتهم لعمل الطلاب أو في توصياتهم لوضع الطلاب في مرتبة الشرف أو برامج الموهوبين⁽²⁾.

(1) مؤتمر القيادة المعني بالحقوق المدنية وحقوق الإنسان، «مجموعات الحقوق المدنية:

نحن نعارض جهود مكافحة الاختبار»، بيان صحفي، 5 مايو 2015،

http://www.civilrights.org/press/2015/antitesting_efforts.html.

(2) جيسون أ. غريسوم وكريستوفر ريدينغ، «التقدير وعدم التناسب: شرح التمثيل

الناقص للطلاب الملونين ذوي التحصيل العالي في برامج الموهوبين»، AERA Open

2، العدد 1 (2015): 1-25. من الصعب قراءة الأدبيات المتزايدة حول قيمة

وجود مدرس من العرق نفسه على نتائج الطلاب على المدى الطويل التي تنص

على أنه لا علاقة لتحيزات المعلم من العرق المختلف: سيث غيرشينسون، كاساندر

إم دي هارت، جوشوا هيان، كونستانس ليندسي، ونيكولاس ذيليو باباجورج،

الآثار طويلة المدى لمعلمي العرق نفسه. العدد 25254 w. (National Bureau of

Economic Research, 2018).

بعبارة أخرى، على الرغم من أن نتائج الاختبار ودرجاته غير كاملة، فإنه لا يمكن الحدُّ من عيوب أي منها عن طريق إزالة الأخرى.

بالتالي تظهر حجة معقولة مفادها أن إزالة درجات الاختبار بالكامل من الاعتبار يعطي ببساطة تأثيرًا أكبر لهذه الأشكال الأخرى من التقييم. على سبيل المثال، هناك جهد مستمر لإزالة نتائج SAT و ACT أو جعلها اختيارية في طلبات الالتحاق بالكلية. حيث إن نتائج الاختبار هذه مرتبطة بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، فإن الدرجات كذلك. في الواقع، يبقى هناك بندٌ آخر من بنود طلب الالتحاق بالكلية القياسي: مقال الطالب. كما تشير الأبحاث، يرتبط كلُّ من محتوى وأسلوب مقالات القبول بالكلية بالحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب -وهي علاقة أقوى مما نراه بين دخل الأسرة ودرجات اختبار (SAT)⁽¹⁾. هذا ليس مفاجئًا نظرًا لأنه بالنسبة للعديد من الطلاب، فإن مقالات القبول هي مسعى جماعي - منتج ثانوي لجولات متعددة من الملاحظات والمدخلات من أولياء الأمور والمعلمين ومستشاري الكلية.

باختصار، قد يغيب عن نتائج الاختبار الكثير مما هو مرغوب فيه. لكن ثمة سبب لإدراجها في حزمة من التقييمات التي تستخدمها الكليات والجامعات للتدقيق في الطلبات. هذا لا يعني أن نتائج الاختبار تُستخدم دائمًا بطرق مسؤولة. لكنها تفترض أن مجرد التخلص من نتائج

(1) أ. ج. ألفيرو، سونيا جييل، بن غيبري-ميدن، أنتوني ليسينغ أنتونيو، ميتشل إل. ستيفنز، وبنجامين دبلو. دومينجو، «محتوى المقال والأسلوب مرتبطان بشدة بدخل الأسرة ودرجات اختبار القدرات التحصيلية (SAT): أدلة من 60 ألف طلب جامعي»، Science Advances 7، العدد 42 (2021): 1-10.

الاختبار قد يلحق الضرر بالقدر نفسه الذي يعود به بالنفع. يجب أن يكون الحل أكثر دقة من ذلك.

وكما هو الحال مع الدرجات، قد يكون لنتائج الاختبار مكان في نظام التقييم المعتمد لدينا إذا تمكنا من تقليل آثارها المشوهة. لكن حتى ذلك الحين، يجب أن نتعامل معها بحذر شديد، لعلمنا أن أي أداة مفيدة يمكن أن تستخدم كسلاح أيضًا. من خلال النظر بعناية في الشروط المطلوبة والاستخدامات والمتابعين المتعددين لمعلومات التقييم، بالإضافة إلى الأدوات المتعددة المتاحة لتلبية تلك الاحتياجات، يمكننا تعيين مكان مناسب للاختبارات في نظامنا التعليمي.

الفصل الثالث

السجل الدراسي الدائم

إن سجلاتك الدراسية الدائمة تشبه حقائب السفر. هي موجودة فقط لنقل عناصرها من مكان إلى آخر. لكن عناصرها المعنية ليست ما تحتاج إليه في رحلتك. انها هي سجلٌ لإنجازات المرء في مراحل دراسته. ولا عجب في أن السجلات الدراسية محدودة بما بين دفتيها. بما أنها مصممة في وقتها، فمن المدهش أنها لا تحتوي إلا على القليل. تهدف السجلات الدراسية إلى قراءتها في لمحة - لنقل رسالة واضحة خلال وقت قصير. حتى لو أنها أرسلت إلكترونياً، فهي مصممة لتناسب قطعة ورق قياسية، ومن الناحية المثالية يجب ألا تزيد عن طول صفحة واحدة. باستخدام نمطٍ خطٍّ قابل للقراءة، تسمح صفحة واحدة فقط بإدراج أسماء المقررات الدراسية، والفترة التي أخذ الطالب فيها المقرر، والدرجة التي حصل عليها. على الرغم من اختلاف أهداف التعلم والبيئات التعليمية، فإن الكليات والجامعات تكرر هذه الممارسة إلى حدٍ كبير. على الرغم من أنهم يحرصون على كتابة اسم المدرسة بخط كبير وإدراج شعارها، فإن نسخة الكلية أو الجامعة تبدو متطابقة تقريباً مع تلك

الصادرة عن المدارس الثانوية. يدرج فيها عناوين المقررات ودرجاتها وتتضمن قطعتين متواضعتين وموجزتين من المعلومات الإضافية: التخصص الرئيس / الفرعي للطالب وأي درجات شرف أكاديمية.

بالإضافة إلى هذه السجلات المدرسية، هناك أيضًا السجلات التي تضعها هيئات الاختبار مثل مجلس الكلية. سيتعين على الطالب المتقدم إلى معظم الكليات إرسال نسخة من نتائج اختبار -اختبارات مواد SAT، وامتحانات البرنامج المتقدم AP- لإرسالها إلى مكتب القبول في الكلية أو الجامعة..

وكما هو الحال مع السجلات المدرسية، تتضمن هذه التقارير المعلومات الأساسية فقط: التاريخ واسم الاختبار، والنتيجة. في الواقع، سعت الجهود الأخيرة إلى تقليص المعلومات أكثر فأكثر. بدلاً من الإبلاغ عن جميع النتائج لكل مرحلة اختبار، غالبًا ما تحتوي التقارير الآن فقط على أعلى درجة أو أعلى مجموعة من الدرجات الفرعية لجميع الاختبارات. قد لقيت الجهود الأخيرة لتوفير معلومات إضافية حول أداء الطالب -ما يسمى بمؤشر الشدائد- مقاومة قوية وفورية⁽¹⁾.

يتطلب إعداد تقرير عن هذه المعلومات المهمة ضمن هذه المساحة الصغيرة ضغطًا هائلًا للمعلومات. تخيل حزم أمتعتك لبقية حياتك -لرحلة إلى المريخ- وتسليمك حقيبة تناسب المساحة المخصصة في

(1) كيندال تراميل وكريس بويت، «تذكر أن اختبار SAT الجديد: نقاط الصعوبة؟» هذا لم يعد يحدث،» سي إن إن، 27 أغسطس 2019،

<https://www.cnn.com/2019/08/27/us/collegeboardsatadversity-score-trnd/index.html>

الحاوية العلوية لطائرات شركات الطيران التجارية. يجب التخلي عن حزم كل شيء تقريبًا. مع ذلك، من المرجح أن تُعرض فقط العناصر التي تظهر في السجل الدائم، أي السجلات الدراسية الرسمية. ستحتاج جميع إنجازات المرء الأخرى إلى حجز مكان منفصل إذا أراد القيام بالرحلة.

تسجيل التعلم أو قياس الوقت؟

يعرف كل من ذهب إلى المدرسة يومًا أن الوظيفة الأساسية للسجل الدراسي هي الاطلاع على حصيلة تقدم الطلاب من خلال الدرجات التي يحصلون عليها مع الوقت. بعبارة أخرى، للاحتفاظ بسجل للعدد الإجمالي للساعات المعتمدة، والتي تسمى أحيانًا وحدات كارنيجي، التي أكملها كل طالب. كما هو الحال مع الدرجات بالضبط، فإن الساعة المعتمدة هي شكل من أشكال العملة الأكاديمية، والتي تدوّن نهاية المطاف في السجل الدراسي. حيث تضع الساعة المعتمدة عناصر متباينة - في هذه الحالة الفصول الدراسية المختلفة التي أخذها الطلاب - في علاقة مع بعضهم عبر نظام واحد للقيمة. إذا أخذ الجميع المقررات الدراسية نفسها، فلن يكون من الضروري تعيين قيمة للمقررات المختلفة أو تسجيل إجمالي الوحدات على الإطلاق. لكن هذا بالضبط التحدي الذي واجهه نظام التعليم الأميركي بمعايره المميزة وعروضه ومناهجه.

ويعني الاختلاف في أخذ المقررات ومحتوى المناهج الدراسية أنه لا يمكن استخدام المقررات نفسها، ولا محتواها، كأساس لعملية تعليمية مشتركة. انما كان من الضروري أن تكون العملة التعليمية متجذرة

في بعض جوانب التجربة المدرسية التي كانت شائعة ضمن المدارس. كان المرشح الأكثر وضوحًا، والذي استُخدم في وحدة كارنيجي، هو الوقت.

لم تكن فكرة استخدام الوقت كوحدة قياس أساسية فكرةً تقريرية أو مجردة فكرة مريحة وملائمة.

ففي القرن التاسع عشر، اعتقد المثقفون أن العقل يمكن تدريبه مثل العضلات. تنبع أهمية هذا التشبيه من أنه خلق مساحة لفكرة مفادها أن ما كان ذا قيمة في مواد مدرسية معينة ليس المحتوى نفسه، على الرغم من قيمته طبعًا، بل قدرة موضوع المادة على تقوية العقل وتأديبه.

من وجهة النظر هذه للتدريب العقلي، كان من المنطقي تعيين قيم زمنية (أي «وحدات أكاديمية») لكل فصل. كما أوضح تقرير لجنة العشرة الشهيرة التابعة للرابطة الوطنية للتعليم لعام 1892، «إذا كان لكل مادة أن توفر تدريبًا عقليًا مهمًا، فيجب أن يُخصص لها وقت كافٍ لتؤتي ثمارها». خلص التقرير إلى أن كل مادة متاحة للطلاب ضمن المناهج الدراسية المقدمة، «يجب أن تكون مكافئة تقريبًا لبعضها من حيث الجدية والجدارة والكفاءة»⁽¹⁾.

على الرغم من أن علماء النفس لم يعودوا يوافقون على وجهة النظر هذه للتدريب العقلي، احتفظ نظامنا التعليمي بالتقليد القائل بأن الساعة

(1) تقرير لجنة العشرة، مقتبس من مارك أ. فان أوفريك، توحيد التعليم الأمريكي: ربط التعليم الثانوي والعالى، 1870-1910 (نيويورك: بالجراف ماكملان، 2008)، 132.

التي تقضيها في أي موضوع أكاديمي تستحق مبلغًا مساويًا من الرصيد الأكاديمي. هذا يحافظ على الإنصاف الرسمي بين المواد الدراسية، مما يضمن أننا نتعامل مع جميع المواد على قدم المساواة حتى عندما نعترف بعدم مصداقية هذه الحقيقة. على الرغم من افتراض أن الساعة التي تقضيها في أي من مدارس أميركا البالغ عددها حوالي 100.000 مدرسة تؤدي إلى قدر مكافئ من التعلم ربما تبدو مبالغًا فيها، فإن البديل -السماح لكل مدرسة أو منطقة بتخصيص قيمتها الخاصة لفصول الطلاب السابقة - سيؤدي إلى فوضى مطلقة. الأفضل قبول أن كل ساعة، في كل مادة، بكل مدرسة، متكافئة إلى حد ما.

يحافظ هذا النهج أيضًا على اختيار المناهج الدراسية التي توقعناها في مدارسنا. يمكن للطلاب، سواء في المدرسة الثانوية أو الكلية، اختيار أي عدد من المقررات المتاحة. عندما يحصل الطالب على العدد المطلوب من الرصيد الأكاديمي، تصدر له المدرسة شهادة. إذا انتقل الطالب أو نُقل إلى مدرسة أخرى قبل إكمال الشهادة، ينتقل الرصيد الأكاديمي معه؛ وتتابع المؤسسة الجديدة معه من حيث توقف. النتيجة أن يصبح السجل الأكاديمي أولاً وقبل كل شيء مستندًا محاسبيًا.

لطالما اشتكى النقاد من هذا التركيز، بحجة أن استخدام ساعة الرصيد الأكاديمي يأتي على حساب جانب أكثر أهمية للتعلم. في الواقع، عند تقديمه، اشتكى المعلمون على الفور من أن وحدة كارنيجي خفضت التعلم إلى مجرد «وقت الجلوس». اشتكى آخرون من أن وحدة كارنيجي جزأت التعليم بطريقة قوضت قيمته. كما قال أحد المعلقين، فإن مساواة

الوحدات بالدرجات كان مثل «شراء دبلوم عبر خطة تقسيط»⁽¹⁾. ومع ذلك، كان هذا الضعف أيضًا نقطة قوته الرئيسة. إذا ما أخذت بالقيمة الاسمية، فإن قبول وحدات كارنيجي كمقياس أساسي للتعليم المدرسي يبسط كثيرًا العمل الإداري اللازم لمزامنة نظام مدرسي مترامي الأطراف ولا مركزي ومتعدد المستويات. إن تقليد السيطرة المحلية، وعدم المساواة بين المجتمعات، والاختلاف بين المدارس جعل من الصعب توحيد أي شيء باستثناء العناصر الهيكلية الأساسية للتعليم المدرسي. يعكس التركيز على الوقت في وحدة كارنيجي التطوير الأوسع لمتطلبات الحد الأدنى من الوقت لطول اليوم الدراسي والسنة الدراسية⁽²⁾. إن إنشاء المعادلة الرسمية للصفوف من خلال تسجيل الوقت يجعل من الأسهل فهم كيف أصبح السجل الأكاديمي، السجل الرسمي لتلك الساعات، السجل الأهم في نظام مدرسي ناشئ. إن تكريم السجل الأكاديمي يعني تكريم المسميات البيروقراطية لنظام التعليم - أي فكرة أن المدرسة الثانوية هي مدرسة ثانوية، ومقرر اللغة اللاتينية هو مقرر اللغة اللاتينية. قبول الأرصدة الأكاديمية الصادرة عن المؤسسات الأخرى يعني أيضًا الاعتراف بشرعية مكانتها ضمن النظام المدرسي المتنامي.

(1) نورمان فورستر، جامعة الولاية الأميركية، علاقتها بالديمقراطية (تشابل هيل: مطبعة جامعة نورث كارولينا، 1937)، 666.

(2) إيثان هوت، «الشكلية على الوظيفة: الإكراه والمحاكم وصعود الشكلية التعليمية في أميركا، 1870-1930»، سجل كلية المعلمين 114، العدد 1 (2012): 1-27؛ تريسي ل. ستيفز، المدرسة والمجتمع والدولة: تعليم جديد لحكم أميركا الحديثة، 1890-1940 (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، 2012).

على الرغم من أن وحدة كارنيجي مهمة في إضفاء الطابع الرسمي على العلاقات بين المدارس التي تصدرها وتقبلها، لكنها سمحت للمدارس بالحفاظ على مستويات مهمة من الاستقلال المؤسسي. هنا، توفر ندرة وحدة كارنيجي، والسجلات الأكاديمية التي تظهر فيها هذه الوحدات، فرصة للمدارس لطلب معلومات إضافية - مما يتيح لها الاعتراف بالتفاوت الكبير في نظام التعليم الأميركي دون التقليل من النظام نفسه. بالتالي، يمكن أن يقول موقع القبول بجامعة ستانفورد، «إن أهم اعتماد لتقييم سجلك الأكاديمي هو بيان درجاتك في المدرسة الثانوية»، ويطلب سجلات أخرى تحتوي على درجات من اختبارات ACT، واختبارات SAT، وامتحانات (AP)⁽¹⁾. يحمل هذا النهج رسالة بسيطة للطلاب: بدون سجل أكاديمي يظهر المقررات المناسبة - اختبارات البرنامج المتقدم AP ودرجات الشرف حيثما أمكن - سيرفض طلب الطالب في لمح البصر.

الرقص الرسمي

كان تاريخ سجلات الطلاب، كما هو مفصل في الفصل الرابع، محررًا بالكامل تقريبًا من خلال متطلبات حفظ السجلات لإدارة المدارس وأمناء السجلات، ولكن هذه القرارات كان لها عواقب مهمة ودائمة على الطلاب. على الرغم من أن الإداريين هم الجمهور الرسمي للسجلات، فإن الطلاب وعائلاتهم يقضون وقتًا أطول بكثير في التفكير فيما يُفترض أن تقوله هذه السجلات الدائمة.

(1) «عملية الاختيار»، جامعة ستانفورد، القبول الجامعي، آخر تعديل في 28 يوليو 2021، <https://admission.stanford.edu/apply/selecion/index.html>.

لنأخذ، على سبيل المثال، الكلمات «الشرف» أو «المتقدم» في السجل الأكاديمي. في الوقت الحاضر، يلتحق عدد كبير من الطلاب في مقررات تحمل مثل هذه التسميات. حصل ما يقرب من 40 ٪ من طلاب صفوف التخرج من المدارس الثانوية لعام 2017 على مقرر دراسي متقدم واحد على الأقل⁽¹⁾. وفقاً لبيانات الاستطلاع، فإن 20-25 ٪ من الطلاب درس مقررات الشرف غير المرتبطة ببرنامج المستوى المتقدم، مما يعني أن ما يقرب من ثلثي الطلاب الأميركيين مسجلون في المقررات الدراسية المتقدمة⁽²⁾. لكن ما الذي يحفز على هذه المشاركة الهائلة؟ هل هي الرغبة في المزيد من التحدي الأكاديمي؟

إن التركيز على العناوين والأشكال، بدلاً من الجوهر والمحتوى، يعزز بلا شك المنافسة بين الطلاب، الذين يرون فرصة لاكتساب ميزة من خلال الاختيار الدقيق لما سيظهر في سجلاتهم الدراسية. الشخص الذي يطلع على سجل أكاديمي ليس لديه فكرة وافية عما حدث في مثل هذا المقررات. هل كانت، في الواقع، أكثر صرامة من النسخة النموذجية من المقرر؟ ما مدى صرامة المقرر البديل، غير المصنف مع مقررات الشرف؟ كيف يُقارن المقرر -نسخة الشرف أو النسخة النموذجية-

(1) سكوت جاشيك، «أرقام قياسية تأخذ مقررات تحديد المستوى المتقدم»، Inside Higher Education 21 فبراير 2018،

<https://www.insidehighered.com/quicktakes/2018/02/21/recordnumberstake-advanced-placement-courses>.

(2) هيدر ماسون كيفر، «المراهقون يبحثون عن التفوق الأكاديمي في مقررات AP»، جالوب، 27 يناير 2004،

<https://news.gallup.com/poll/10423/teens seekacademicedgecourses.aspx>.

بالمقررات الأخرى ذات الألقاب المماثلة في المدارس الأخرى؟ لا يمكن تحديد أي من هذا من خلال قراءة السجل الدراسي.

يوفر عدم اليقين بشأن محتوى المقرر والدقة فرصة للطلاب - وكذلك للمدارس التي تسعى إلى توفير الفرص لطلابها - لاستخدام لقب «مرتبة الشرف» لصالحهم. ضع في اعتبارك أحد أكثر الأسئلة شيوعاً التي تطرح على مستشاري المدارس الثانوية ومسؤولي القبول في الكليات: «هل من الأفضل الحصول على درجة B في مقرر AP/ I أو A الشرفي أم الحصول على درجة A في مقرر عادي؟»⁽¹⁾، سيلاحظ المرء أن تأطير السؤال لا يتعلق أساساً بمحتوى المقرر الدراسي أو تعلم الطلاب؛ بل يتعلق حصراً بقيمة المقايضة لمختلف الألقاب. يمكن العثور على نماذج من هذا السؤال الافتراضي حول اختيار المقرر على كل موقع ويب يقدم نصائح للقبول في الجامعات للطلاب وأولياء الأمور القلقين. تؤكد الردود، مثل هذا الردّ على موقع CollegeVine.com، مثل السؤال نفسه، على أهمية كيف «سيبدو» السجل الدراسي في نظر مسؤولي القبول في الكلية:

عند تقييم سجلك الدراسي عملية القبول، لا تنظر الكليات إلى درجاتك الفردية في كل مقرر دراسي ومعدل تراكمي فحسب، بل تنظر أيضاً إلى صرامة منهجك الدراسي. إن وجود العديد من مقررات AP

(1) كوليج فين، «هل من الأفضل الحصول على درجة B في مقرر مع مرتبة الشرف AP / IB أم A في مقرر نظامي؟»

<https://blog.collegevine.com/isit-better-to-get-a-b-in-an-apibhonors-course-or-an-a-in-a-regular-course/>

و/ أو IP و/ أو مرتبة الشرف في سجلك الدراسي له فوائد متعددة [بها في ذلك حقيقة أن] معدلك التراكمي المرجح سيكون أعلى...

إذا كنت تعتقد أنه يمكنك الحصول على درجة B على الأقل في مقرر دراسي صارم، فربما عليك أن تأخذ المقرر دراسي على أي حال. تريد الكليات رؤية أنك تتحدى نفسك وتحقق أقصى إمكاناتك، لأن هذا يشير إلى أن لديك ما يلزم للأداء الجيد في كلية مرموقة وستسهم في المجتمع المثقف⁽¹⁾.

تركز النصيحة أعلاه أساسًا على الحسابات الرياضية للسجلات الأكاديمية، بدلًا من محتوى أو تجربة المقررات. تقرّ النصيحة على موقع Princeton Review بهذا الأمر بوضوح أكثر حتى، حيث تنصح الطلاب بتحديد الفرص الأكثر جاذبية:

«اختر مقررات AP التي يمكنك النجاح بها بتفوق»⁽²⁾.

حتى لو لم تأخذ الكليات والجامعات في الاعتبار المقررات الدراسية للطلاب في عملية القبول، فإن طبيعة السجلات الدراسية ستظل تشجع الطلاب على الحصول على مرتبة الشرف وفصول المستوى المتقدم. نظرًا لأن السجل الدراسي يعرض جميع الدرجات بتنسيق 4.0 درجة، فإنه يفترض قابلية مقارنة التفاح بالتفاح بين المقررات الدراسية. إذن، كان

(1) كوليج فين، «هل من الأفضل الحصول على درجة B في مقرر مع مرتبة الشرف / IB / AP أم A في مقرر نظامي؟»

<https://blog.collegevine.com/isitbetterto-get-a-b-in-an-apibhonors-course-or-an-a-in-a-regular-course/>.

(2) برينستون ريفيو، «ما مقررات المدارس الثانوية التي تبحث عنها الكليات؟»
<https://www.princetonreview.com/collegeadvice/choosing-high-school-classes>.

من الطبيعي أن يشكو الطلاب الذين يأخذون مقررات دراسية أكثر صعوبةً إلى مدارسهم من أنهم «يعاقبون» بمعدلات تراكمية أقل. ردًا على ذلك، اعتمدت العديد من المدارس والمناطق سياسات تمنح «نقطة تقديرية» إضافية في السجل الدراسي للمقررات الشرفية ومقررات المستوى المتقدم AP. بالتالي، فإن الطالب الذي حصل على درجة B في مقرر كيمياء المستوى AP سيحصل على 4.0، أي ما يعادل درجة A، في سجله الدراسي⁽¹⁾.

تعدُّ سياسة مدينة سبوكان، واشنطن، مثالًا واضحًا، وإن لم تكن تمثل الكلُّ بالضرورة. بالنسبة لمقررات الشرف، يحصل الطلاب على نصف نقطة إضافية في سجلاتهم الدراسية: A هو 4.5 بدلًا من 4.0، وB هو 3.5. أما في مقررات المستوى المتقدم AP، فيحصلون على نقطة تقديرية كاملة، مما يجعل A بقيمة 5.0 على مقياس (4.0)⁽²⁾. ربما ليس من المستغرب، أن يصبح شائعًا الآن لدى العديد من طلاب المدارس الثانوية الحفاظ على معدلات تراكمية للدرجات أعلى من المقياس نفسه. فطالب في سبوكان يحصل على الدرجات العليا A في جميع مقررات AP سيكون لديه معدل درجات تراكمي 5.0 على مقياس يصل إلى 4.0 فقط.

(1) مجلس الكلية، «الأوسمة ومقررات المستوى المتقدم»،

<https://professionals.collegeboard.org/guidance/prepare/honorsap>.

(2) «الدرجات المرجحة والأوسمة اللاتينية والترتيب العشري»، مدارس سبوكان

العامة، تم الوصول إليها في 12 يناير 2022،

[https:// www.spokaneschools.org/](https://www.spokaneschools.org/)

عندما تقترن أنظمة المحاسبة هذه بالقبول الجامعي التنافسي، تزداد الحوافز لتطوير استراتيجيات معقدة لتعظيم ميزة الفرد على نحو كبير. على سبيل المثال، في محاولة للحدّ من سباق التسلح بمزيد من مقررات AP والمقررات الشرفية، وضع نظام جامعة كاليفورنيا سياسةً تنطوي على أنه عند حساب المعدل التراكمي للطالب، سيتمنح فقط نقطة شرف إضافية لثمانية مقررات كحدّ أقصى خلال عامي الثانوية للطالب. لعلّ هذا يشني ربما بعض الطلاب عن أخذ المزيد من المقررات المتقدمة AP «الإضافية» من أجل القبول في الكلية، لكنه يؤدي أيضًا إلى تشجيع الطلاب على التأكد من أنهم «يحققون أقصى استفادة» من النقاط التي يتلقونها من العدد المحدود من المقررات المؤهلة لمعدل 5.0. يعد اختيار مقرر AP «المناسب» للطالب (بالعودة إلى السؤال المتكرر على موقع القبول) أمرًا بالغ الأهمية لتحقيق أقصى استفادة من هذا النظام.

على الرغم من أن المرء يرغب ربما في الاطمئنان إلى فكرة أن فرصة تجربة صعوبة أي مقرر من مقررات AP هي قيمة بحد ذاتها، فإن ذلك لا يغير من حقيقة أنه تظلُّ ثمة لعبة هنا محصلتها صفر قيد التنفيذ. تنص سياسة القبول في جامعة كاليفورنيا على أن الطلاب الذين يضعهم معدلهم التراكمي بين أعلى 9 ٪ من الطلاب في مدارسهم الثانوية يحصلون على القبول تلقائيًا في حرم جامعة كاليفورنيا. بالتالي من الصعب لوم الطلاب الذين يفكرون بإمعانٍ في مدى سهولة نيل الدرجات عند التفكير في المقررات الدراسية التي عليهم اختيارها.

تتمتع المسميات مثل «الشرف» و«المستوى المتقدم» بإشراق ذهبية مميزة داخل السجلات الدراسية.

لكن أسماء المقررات يمكن أن تكون مفيدة أيضًا كأدوات دلالية. ففي العديد من المدارس، ستظهر المقررات الأساسية ببساطة على أنها «اللغة الإنكليزية 9» أو «الجبر» في سجل الطالب. تستخدم بعض المدارس هذه العناوين الغامضة لصالحها، حيث تقوم بترقية عنوان المقرر لجعله يبدو أكثر صرامة مع ترك محتوى المقرر دون تغيير. على سبيل المثال، في أعقاب البحث الذي أظهر أن الجبر في الصف الثامن يعدُّ مؤشرًا مبكرًا مفيدًا للالتحاق بالجامعات، دفعت ولايات مثل كاليفورنيا إلى توسيع نطاق التسجيل في مقرر الجبر. مع ذلك، وجدت الأبحاث اللاحقة في هذه المبادرة أنه على الرغم من نجاح الولاية في زيادة عدد الطلاب الذين اختاروا مادة الجبر، فإن ذلك أدى إلى انخفاض في أداء الطلاب في مقرر الجبر حسب مقياس التقييم الموحد للولاية. كما أوضح الباحثون، «الجبر (وما قبل الجبر) يعني شيئًا مختلفًا في المدارس التي تسجل 90 ٪ من طلاب الصف الثامن في مقرر الجبر مقارنة بالمدارس التي تسجل 40 ٪ من طلاب الصف الثامن في الجبر»⁽¹⁾. بعبارة أخرى، كانت العديد من المدارس ببساطة تعيد تسمية مقرراتها من أجل الظهور.

في معظم مدارس النخبة، استخدم القادة أسماء مقرراتهم لغايات مختلفة تتمحور حول إظهار مدى استعداد طلابهم للعمل بعد المرحلة

(1) ثورستون دومينا، وأندرو مكاتشين، وأندرو بينر، وإميلي بينر، «الهدف العالي والقصير: جهود كاليفورنيا للصف الثامن - الجبر للجميع»، Educational Evaluation and Policy Analysis 37، العدد 3 (2015)، 292.

الثانوية في الكليات والجامعات. ففي أكاديمية فيليبس أندوفر، على سبيل المثال، يمكن للطلاب التسجيل في مقرراتٍ مثل «العالم في أجزاء»: الشعر والسينما في الطليعة»، و«النوع الاجتماعي والسلطة في إنكلترا في عهد تيودور»، و«علم الأحياء الفلكي: الحياة بين النجوم»⁽¹⁾. ربما لا تعد هذه المقررات أكثر صعوبة من الناحية الجوهرية من المواد العادية التي تتناول تاريخ الفن أو الدراسات الاجتماعية أو العلوم. لكنها ستبدو كذلك بالتأكيد ضمن السجلات الدراسية للطلاب الخريجين

لا تقتصر هذه المسائل على أخذ المقررات الدراسية على مستوى المدرسة الثانوية فقط. لكن في التعليم العالي، تسير الاعتبارات حول أسماء المقررات الدراسية في الاتجاه المعاكس. بدلاً من البحث عن مقررات مثيرة للإعجاب لوضعها في سجلاتهم، يبحث الطلاب عن مقرراتٍ سهلة ومعروفة بأنها أقلّ تطلبًا. على سبيل المثال، قد يُعرف المقرر المدرج باسم «الجيولوجيا 110» على نطاق واسع في الحرم الجامعي باسم «الصخور للاعبين Rocks for Jocks». قد يكون «تاريخ الفن 201» مرغوبًا بسبب عرض الشرائح الأسبوعي المريح والامتحان النهائي السهل. بالمثل، يعرف العديد من الطلاب الأذكياء أن مقرر «القراءة الموجهة» أو «الدراسة المستقلة» في السجل الدراسي عبارة عن صندوق أسود غامض، يكاد يتعذر على أي شخص يفحص سجلاتهم

(1) أكاديمية فيليبس أندوفر، المنهاج الدراسي 2018-2019، استعرض في 12 يناير 2022،

<https://www.andover.edu/files/COS2018-2019.pdf>.

فهمه. غالبًا ما تكون هذه المقررات المخصصة، التي توضع بموافقة المدرسين، ذات قيمة تعليمية لا تصدق، فضلًا عن كونها صعبة للغاية. لكن نظرًا لأنها توضع على أساس فردي، ولأنها تُمنح اسمًا عامًا شاملًا، فهي جاهزة للاستغلال.

يتلاعب الطلاب بسجلاتهم الدراسية بطرق أخرى أيضًا. تتمثل إحدى الاستراتيجيات في توزيع الجهد عبر المقررات لزيادة المعدل التراكمي للفرد. حيث ذكرت إحدى الدراسات، أن طلابًا اختاروا المقررات على أساس النجاح/ الرسوب إما لتكريس المزيد من الوقت لمقررات أخرى (ذات تقييم) أو لحماية معدلاتهم التراكمية⁽¹⁾. ثمة استراتيجية أخرى تتمثل في حذف المقررات الدراسية التي يتوقع الطلاب الحصول على درجات منخفضة فيها. لعلمهم أن سجلاتهم الدراسية لن تظهر أسماء المقررات التي لم يأخذوها نهائيًا، يولي الطلاب اهتمامًا دقيقًا للمواعيد النهائية «للإضافة/ الحذف». بالمثل، يلتزم الطلاب بالمواعيد النهائية «على أساس الدرجة»، حيث يمكنهم اختيار الالتحاق بمقرر دراسي للحصول على درجة تقديرية أو ببساطة على أساس النجاح/ الرسوب. غالبًا ما تتزامن هذه المواعيد النهائية مع امتحانات مهمة، مثل الامتحانات النصفية، مما يدفع الطلاب إلى اتخاذ قرارات حاسمة إما دون معلومات حول أدائهم الذي لم يخضع للتقييم بعد أو بناءً على نتائج اختبار واحد فقط. توخيًا للوضوح، لا عيب في

(1) فيليب ت. باين ولويد ف. هيلز وليونارد ب. راند، «هل يشجع النجاح على الاستكشاف؟» College and University 47، خريف (1971): 17-18.

انخراط الطلاب في هذا النوع من السلوك، ومن المنطقي بالنظر إلى المخاطر العالية المتصورة للدرجات السيئة التي تقوض خطط التقدم إلى كلية الطب، على سبيل المثال. لكن حقيقة أن سلوك الطلاب مدفوع بهذه الاعتبارات كلياً تسلط الضوء على مدى إمكانية أن يصبح التعلُّم بحد ذاته اعتباراً ثانوياً أو ثالثاً أو حتى أبعد.

لعلّ أفضل طريقة لتحسين السجل الدراسي هي تعيين الجائزة. في التعليم العالي، ربما تكون الأوسمة اللاتينية - cum laude («مع مرتبة الشرف»)، و magna cum laude («مع مرتبة الشرف العليا»)، و summa cum laude («مع مرتبة الشرف الأعلى») - هي أوضح طريقة للإشارة إلى ترتيب المرء في فصل التخرج. في معظم الحالات، تستند هذه المسميات حصراً على المعدل التراكمي للدرجات، إما باستخدام المكانة النسبية للفرد بين أقرانه أو تحقيق معدل تراكمي محدد مسبقاً..

في نظام جامعة ماساتشوستس، إذا وضعها المعدل التراكمي للطلّابة ضمن أعلى 25 ٪ من دفعة الخريجين، ستحصل على لقب «بامتياز مع مرتبة الشرف». للحصول على «مرتبة الشرف العليا» و «مرتبة الشرف الأعلى»، يجب أن تنتهي ضمن أعلى 10 ٪ أو أعلى 5 ٪، على التوالي⁽¹⁾. يعمل أي من أسلوبَي الحساب هذين على تحفيز الطلاب، لا سيما أولئك الذين هم على أعتاب مرحلة انتقالية، على حساب الدرجات التي

(1) مسجل الجامعة، جامعة ماساتشوستس، «معلومات مرتبة الشرف اللاتينية»، استعرض

في 12 يناير 2022،

<https://www.umass.edu/registrar/students/diploma-and-graduation/latin-honors-information>.

يحتاجون إليها للحصول على درجات شرف معينة واتخاذ القرار بشأن المقررات التي يجب اختيارها ومدى الجهد الذي يحتاج إلى بذله.

باختصار، إن الالتزام بالعناصر الرسمية للسجلات الدراسية التي تجعلها مواتية للحسابات الأكاديمية يسمح أيضًا بازدهار التدابير المحلية لمن لديهم معارف من الداخل.

الجميع، باستثناء أذكى الطلاب، لن يكتسبوا من السجل الدراسي سوى الفهم الأكثر سطحية للإعداد الأكاديمي للطلاب. يعرف الطلاب هذا، ويستخدمون هذا التعقيم لصالحهم.

مشاكل التخصصات الرئيسة وأخطاء التخصصات الفرعية
بالإضافة إلى سرد الدرجات، تحدد السجلات الأكاديمية للكليات والجامعات تخصصات الطلاب الرئيسة والفرعية، والتخصصات الرسمية الأخرى. الغرض من سرد هذه المعلومات في سجل الدرجات، بالإضافة إلى شهادة الدبلوم، ليس مجرد إجراء شكليًا. إذ تهدف التخصصات الرئيسة والفرعية المدرجة إلى توضيح ما يعرفه الطالب وما يمكنه فعله. مع ذلك، فإنها في طبيعتها غير قادرة على تقديم أي معلومات موضوعية حول اهتمام الطالب أو ميوله نحو تخصص أو موضوع معين. بل تقدم فقط اسم مسار الدرجة العلمية التي حصل عليها.

ومع ذلك، ترسل هذه المعلومات إشارة قوية. يعرف الطلاب أن من بين الأسئلة الأولى التي سيطرحها عليهم أصحاب العمل في المستقبل هي عن تخصصهم الرئيس المختار. ينقل التخصص رسالة

مهمة حول الاهتمام الأكاديمي للطلاب ونواياه المهنية. خوفاً من أن رسالة واحدة ليست كافية، يحاول الطلاب في العديد من الجامعات تعزيزها أو استكمالها من خلال تكديس تخصص فرعي واحد أو اثنين أو حتى ثلاثة قبل التخرج. بالنسبة للكثيرين، لا يتخذ القرار بسبب اهتمام ذاتي، بل بغرض تجميع ما يكفي من الأرصدة الدراسية في مجال معين بحيث يبدو من السذاجة عدم اكتساب الاعتماد المطلوب. الطالب الذي يأخذ أربع مقررات في مادة ما ولكنه يهمل المقرر الأخير الحاسم اللازم للإعلان عن تخصص فرعي ستفوته فرصة مهمة للتميز لدى أصحاب العمل في المستقبل أو لجان القبول في المدارس العليا.

غالبًا ما تنقل هذه الرسائل صراحةً إلى الطلاب من قبل المستشارين الأكاديميين..

على سبيل المثال، يشرح إحدى الأدلة الإرشادية اختيار التخصص الفرعي كمسألة بسيطة تهدف للحصول على ميزة: «سبب آخر جيد لاختيار تخصص فرعي هو أنه يمكن أن يمنح الطالب ميزة تنافسية في سوق العمل أو كمرشح للالتحاق بالمدارس العليا. إذا خططت لاستخدام تخصصك في علم النفس مدخلاً إلى مهن المساعدة، فإن التخصص الفرعي في لغة أجنبية يعزز كفاءتك في التحدث والكتابة يمكن أن يجعلك جذاباً للغاية للوكالات التي تخدم مجتمعات المهاجرين»⁽¹⁾. كما

(1) ريتشارد ل. ميلر، «اختيار التخصص الفرعي: لماذا وماذا ومتى»، في الإرشاد الأكاديمي: كتيب للمستشارين والطلاب المجلد 1: النماذج والطلاب والموضوعات والقضايا، محرر. ريتشارد ل. ميلر وجيسيكا ج. أيرونز (جمعية تدريس علم النفس، 2014)، 135. الاطلاع من:

توضح هذه النصيحة، فإن التأكيد على الاهتمام من خلال إكمال تخصص فرعي يعلن عن النوايا ويعزز الانتباه إلى الشخص مستقبلاً. كلما كانت فرص العمل غير مؤكدة للطلاب في مجال معين، زاد دوافعهم لإضفاء الطابع الرسمي على اهتمامهم بمجموعة متنوعة من الموضوعات.

في أوائل أيام التعليم العالي في أميركا، كان جميع الطلاب يدرسون مجموعة المقررات نفسها؛ ونتيجة لذلك، لم يكن هناك تخصصات تُذكر. تغير هذا مع التراخي في متطلبات المقرر. كان الهدف من ذلك السماح بمتابعة أعمق وتنمية اهتمامات الطلاب. الهدف من النظام الاختياري هو السماح لكل طالب، على حد تعبير تشارلز إليوت، بمتابعة «أعلى تطور في مجال كليته نفسها». قال إن النظام الذي يعتمد على الاختيار سيمنح «الحرية للتفضيلات العفوية والمواهب الفطرية»، ويشجع على «الحماسة للعمل المختار»، ويخفف عن الأساتذة عبء إجبار الطلاب على إكمال «مهمة غير مرغوب فيها»⁽¹⁾. كان الهدف الأصلي من السماح للطلاب بالمرونة في اختيار مساراتهم في التعليم الجامعي هو السعي إلى الحث على التعلم والإتقان، وليس السعي وراء الاعتمادات.

ظهرت فكرة «التخصص» كتسمية رسمية لأول مرة في جامعة جونز هوبكنز عام 1877، ومن هناك انتشرت بسرعة في جميع أنحاء البلاد⁽²⁾.

(1) اقتبس من كتاب نقطة تحول في التعليم العالي؛ الخطاب الافتتاحي لشارلز ويليام إليوت رئيساً لكلية هارفارد، 19 أكتوبر 1869، مع مقدمة من ناثان م. بوسي (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 1869)،

<http://name.umd.umich.edu/AJL7593.0001.001>

(2) فيليب دبليو بايتون، «أصول المصطلحين «الرئيس» و«الفرعي» في التعليم العالي الأميركي»، تاريخ التعليم الفصلي 1، العدد 2 (1961): 57-63.

في جونز هوبكنز، طُلب من الطلاب اختيار المقررات الرئيسة والفرعية من بين المواد في ستة أقسام مختلفة: الفرنسية والألمانية والرياضيات والكيمياء وعلم الأحياء والفيزياء. يجب الدراسة لمدة ما يقرب من عامين للبرنامج الرئيس، وعام واحد للبرنامج الفرعي. تبنت الكليات والجامعات الأخرى هذا النموذج الأساسي وجعلته جزءاً من هويتها الخاصة.

مع مرور الوقت، أفسح الاهتمام المبكر بالسماح للطلاب بتعميق فهمهم للتخصص المجال لجعل التخصصات شيئاً أقرب إلى الرموز المميزة. ليس لأن الطلاب يعارضون فكرة تطوير الخبرة، بل لأنهم استجابوا بعقلانية للحوافز التي يوفرها السجل الأكاديمي. نتيجة لذلك، فإن التخصص الأكثر شعبية بين طلاب الجامعات في الولايات المتحدة هو التخصص في مجال الأعمال.

اليوم، طلاب الجامعات الأميركية ما يقرب من عشر مرات أكثر ميلاً للتخصص في مجال الأعمال مقارنةً مع اللغة الإنكليزية، وأربعين مرة أكثر ميلاً للتخصص في مجال الأعمال مقارنةً مع الفلسفة⁽¹⁾. يختار ضعف عدد الطلاب التخصص في مجال الأعمال مقارنة بعدد الطلاب الذين يختارون التخصص في جميع الاختصاصات الستة الأصلية مجتمعةً في جامعة جونز هوبكنز.

(1) المركز الوطني لإحصاءات التعليم، «درجات البكالوريوس التي تمنحها مؤسسات التعليم ما بعد الثانوي، حسب مجال الدراسة: سنوات مختارة، 1970-1971 حتى 2016-2017»، ملخص إحصاءات التعليم، (واشنطن العاصمة: وزارة التعليم الأميركية، 2018)،

إن ضغط المعلومات الذي يربك الجهود المبذولة لتحليل السطور الفردية في السجل الأكاديمي لا يقل صعوبة عندما تجمع هذه الإدخالات في تخصص رسمي. فما الذي يعنيه بالضبط أن يتخصص الطالب في الأعمال؟ ما الذي يمكن لهذا الطالب القيام به والذي يميزه عن طلاب التخصص في الاقتصاد في جامعة أخرى أو طلاب التخصص في إدارة الأعمال في جامعته؟ في بعض الجامعات، ربما يعني ذلك اهتمامًا أكبر بالنظريات، أو مزيدًا من المقررات الدراسية في مجال الرياضيات، أو تركيزًا أكثر كثافة على المهارات العملية والتطبيقية. من دون معرفة المزيد من المعلومات السياقية حول الجامعة المعنية والقسم - والمعلومات التي لا تدرج في السجل الأكاديمي نفسه - لن يعرف المرء أبدًا على وجه اليقين. في الواقع، من الصعب القول بالضبط ما الذي يجعل دراسة الأعمال مختلفة عن نظرائها في أقسام اللغة الإنكليزية أو الفلسفة.

يعرف الطلاب بالضبط كيف يلعبون هذه اللعبة. وجدت إحدى فرق البحث أن السبب الرئيس لاختيار تخصص الأعمال هو الاهتمام بالمهنة وفرص العمل؛ والأقل تأثيرًا هو جودة التعليم⁽¹⁾. ينطبق المنطق نفسه على الطلاب الذين يتخيلون أن خطوتهم التالية بعد الكلية هي الدراسات العليا. ضع في اعتبارك، على سبيل المثال، انتشار برامج «ما قبل القانون» و«ما قبل الطب»، والتي تتعلق صراحة بالإشارة إلى لجان

(1) ديفيد، ف. كيم، سكوت ماركهام، وجوزيف د. كانجيلوسي، «لماذا يتابع الطلاب دراسة الأعمال: مقارنة بين تخصصات الأعمال عبر الجامعات» Journal of Education for Business 78، العدد 1 (2002): 28-32.

القبول المستقبلية بأن المتقدمين لديهم ما يلزم. في الواقع، أصبح الضغط لاختيار التخصص الرئيس أو الفرعي في الموضوع «الصحيح» للتعبير عن اهتمام الطالب بالدراسات العليا قويًا لدرجة أن بعض كليات الدراسات العليا جعلت تخفيف هذه القيود نقطة بيع أساسية لبرامجها. على سبيل المثال، تسمح كلية الطب في جامعة سيناء في نيويورك للطلاب بالتقدم للقبول في السنة الثانية من الكلية، مما يحررهم من الالتزام باختيار أحد التخصصات التقليدية التي تؤدي إلى كلية الطب.

وللتوضيح فإنه لا خطأ في أن تطلب الكليات من الطلاب أن يكون لديهم بعض البنية التحتية قبل الخوض في مقرراتهم. قد يكون لأخذ اثنين وثلاثين مقرراً عشوائياً، وكلها على المستوى التمهيدي، فوائدها من حيث التوسع لاحقاً. لكنها بالتأكيد ستأتي على حساب أي عمق في التعلم. لذلك تسعى الكليات والجامعات إلى تحقيق بعض التوازن - عادة من خلال مطالبة الطلاب بأخذ مجموعة من المتطلبات الأساسية عبر الأقسام، ومطالبتهم باختيار تخصص، وترك مجال لاختيار المقررات الاختيارية. مع ذلك، نظراً للطريقة التي ترسل بها الكليات والجامعات رسائل طويلة الأجل إلى أصحاب العمل وبرامج الدراسات العليا في المستقبل حول الأداء الأكاديمي للطلاب، فإن اختيار التخصصات الرئيسة والفرعية له تأثير كبير على الطريقة التي ينظر بها الطلاب إلى أدائهم في التعليم ما بعد الثانوي. فالوقت الذي ينبغي أن يخصص للاستكشاف الفكري وتعميق الاهتمامات يمكن أن يقتصر في كثير من الأحيان على مجموعة من الحسابات الاستراتيجية ومحاولات لفت الانتباه.

الإصلاح من خلال عنق زجاجة ضيق

خلقت الحاجة إلى تسجيل إنجاز الطالب في سجلات مدرسية عنق زجاجة ضيق يحصر مجموعة واسعة من الجهود لإصلاح الطريقة التي يقيّم بها تعلّم الطلاب. فالنموذج المحدود للسجلات الأكاديمية وما فيه من قوائم بعناوين المقررات والدرجات، يشكل بالفعل حاجزاً أمام التواصل الفعّال بشأن إنجازات الطلاب. لكن حقيقة أنه أصبح معياراً عالمياً يجعل من الصعب تغيير ممارسة التقييم بطريقة قد تعرّض أهمية الدرجات ونتائج الاختبارات للتشويش.

هذه الانتقادات ليست جديدة ولا مبتكرة. في الواقع، تُظهر الجهود المتكررة لإصلاح هذا النظام مدى عمق تأثير السجلات الأكاديمية في الممارسات المؤسسية والتعليمية والثقافية. أشار أحد المؤلفين في عام 1940 إلى أن «أنظمة وضع العلامات التي تستخدم درجات أو أرقام الحروف تميل إلى أن تكون تعسفية. فهي غير مرنة ولا تتيح سوى فرصة ضئيلة للاقتراحات المتعلقة بالتحسين المحتمل». بالإضافة إلى ذلك، أشار المؤلف إلى أن «درجات الحروف أو الأرقام تعاني من خطأ» التستر «على نقاط الضعف وكذلك على نقاط القوة». في حين نجد في التقارير السردية النقيض من ذلك، «ثمّة شيء شخصي وإنساني... يمكن للأهل الحصول على صورة حقيقية لما يحدث في المدرسة»⁽¹⁾. أدت هذه الشكاوى إلى تجريب أشكال أكثر موضوعية في وضع الدرجات. بحثاً عن تقييم أقل قسوة وصرامة مقارنة بالدرجات الحرفية، بدأت المدارس

(1) تشارلز ر. فوستر، جونبور، «بطاقة التقرير الحديثة»، Hygiea، (يونيو 1940): 569.

في الخمسينيات والستينيات بتجربة وصف تقدم الطلاب على نحو نوعي. اعتمد المعلمون في هذه المدارس التقارير السردية في نهاية المقرر، بدلاً من الدرجات، على أساس تجريبي.

ومع ذلك، كان من الصعب التغلب على معيار راسخ. لا سيما التغلب على تحديات تتعلق بتوقعات الآباء والأمهات. بعد أن اعتادوا على درجات الحروف في مدارسهم سابقاً، من المرجح أن يتوقع الأهل رؤية مثل هذه العلامات لأبنائهم. في مقال من عام 1955 بعنوان «ما كل هذا الضجيج حول بطاقات التقرير؟» وُصفت مجموعة من البدائل للدرجات من A إلى F، وتكهن الكاتب بأن القراء قد يتفاعلون بإعجاب أو، على الأرجح بالقدر نفسه من «الإحباط والحيرة والغضب»⁽¹⁾. في حين أشار المقال إلى فوائد التقارير السردية، وأنها «مرنة وتشخيصية، وتوفر أقصى قدر من المعلومات المفيدة فعلاً»، فقد ذكر أيضاً على نحو قاطع أن التقارير السردية «تستغرق الكثير من الوقت والجهد لإعدادها». كما أوضح أن التقارير السردية «ربما من الصعب فهمها» فيما يتعلق بترتيب الطالب في الصف أو أدائه النسبي⁽²⁾.

إن معضلة تفسير أو فهم معنى الدرجات غير الحرفية أصعب مما يبدو، وتسلب الضوء على التحديات الخاصة التي تواجه الابتكار في السجلات الأكاديمية. نحن نرى الآن أنه من المسلّم به أن المعلومات

(1) «ما كل هذه الضجة حول بطاقات التقارير؟» Kiplinger Magazine، (نوفمبر 1955): 39.

(2) «ما كل هذه الضجة حول بطاقات التقارير؟» Kiplinger Magazine، (نوفمبر 1955): 41. 256 ملاحظات على الصفحات 72-84

الواردة في السجلات يمكن التعامل معها على أنها قابلة للتبديل. يمكن التعامل مع عناوين المقررات والدرجات التي تشير إلى الأداء في تلك المقررات كعملة أكاديمية تحظى بالقبول التام في حالة نقل الطالب إلى مدرسة أخرى أو التقدم من مستوى دراسي إلى آخر. الدرجات السردية، على الرغم من توفيرها لمعلومات مفصلة أكثر حول الأداء المدرسي، تُقدم أيضًا أشكالا جديدة من الغموض التي يمكن أن تكون مُزعجة وفي نهاية المطاف مؤذية. (ستتطرق إليها بإسهاب أكبر في الفصل السابع)⁽¹⁾. أحد جوانب هذا الغموض يتعلق بالوقت اللازم لتفسير وفهم المعلومات الواردة في التقييم السردى. كما كتب مؤلفان في العام 1976، «التقييمات الوصفية طويلة ومعقدة جدًا بالنسبة لبعض مسؤولي القبول المحاصرين بالوقت لقراءتها»⁽²⁾. نظرًا لعدم إمكانية التعامل معها من خلال الإجراءات الإدارية القياسية، يجب اتخاذ ترتيبات خاصة لترجمة هذه المعلومات إلى نماذج قياسية. من الصعب معرفة ما إذا كانت هذه الترجمة تؤدي إلى الاستخدام الفعال للمعلومات الإضافية المتاحة.

التحدي الثاني هو أن التقرير السردى، على الرغم من كُله محتواه الوصفى، غالبًا ما يغفل جزء المعلومات الأكثر أهمية للشخص الذي

(1) دونالد هويت، «الكفاءة أساسًا للاعتماد والشهادات»، في اعتماد التحصيل التعليمي. تقرير وتوصيات فرقة العمل المعنية بالالتحاق التعليمي وشهادات الاعتماد، محرر. جيرى دبليو ميلر وأوليف ميلز (واشنطن العاصمة: المجلس الأمريكى للتعليم، 1978)، 154.

(2) سيدنى ب. سيمون وجيمس أ. بيلانكا، تدهور أساطير الدرجات: كتاب تمهيدى لبدائل الدرجات والعلامات (واشنطن العاصمة: جمعية الإشراف وتطوير المناهج، 1976)، 62.

يقرأه: كيف سيقارن هذا الطالب مع الآخرين في فصله؟ عندما يضع المعلمون الدرجات، فإنهم يقدمون مقياسًا للطلاب ذوي المكانة النسبية الذين حصلوا على درجات A أو A ناقص لديهم أفضل أداء، وأداء الطلاب الذين حصلوا على درجات B⁻ أو B⁺ أقل قليلًا، وهكذا. في غياب الترتيب الواضح الذي يقدمه المعلم، تتطلب الدرجات السردية أن يتخذ بعض المراجعين المستقبليين القرار ذي الصلة على الرغم من أنهم لم يلتقوا بالطالب قط، مما يضعهم في وضع أسوأ بكثير للقيام بذلك.

لكن طبيعة السجل الأكاديمي عطلت النهج البديلة مثل التقييم السردية. حتى في تلك الحالات القليلة التي استمرت فيها المدارس في استخدام التقارير السردية، فإن قوة السجل الأكاديمي ظلت واضحة. على سبيل المثال، لا تصدر كلية ألفيرنو في ميلووكي درجات A - F التقليدية. كما ينص كتيب الكلية: «حرف واحد لا يخبرك ما إذا كنت استوعبت محتوى المقرر وعرفت كيفية تطبيق النظريات في العالم الحقيقي»⁽¹⁾. مع ذلك، فإن كلية ألفيرنو موجودة داخل نظام أكبر يطالب بسجلات أكاديمية. رغم أهميته، فإن نهج ألفيرنو سيضع خريجيه في وضع غير مؤات من خلال حرمانهم من العملة التي تستخدمها المؤسسات الأخرى. ردًا على ذلك، استسلمت كلية ألفيرنو من خلال إنشاء سجل أكاديمي موازٍ للطلاب يقدم فقط عند الطلب، ويستخدم درجات الحروف من A إلى F كالمعتاد. تقول الكلية: «نحن ندرك

(1) كلية ألفيرنو، «النتائج، بدلاً من الدرجات»، استعرض في 12 يناير 2022،

<https://www.alverno.edu/RegistrarOnlineCourses>.

ونقدر الأهمية التعليمية الموثقة للتعليقات السردية والتقييم الذاتي لتعلم الطلاب. كما نرغب أيضًا في إتاحة الفرص لطلابنا في المنح الدراسية التنافسية والتدريب الداخلي والتوظيف والشهادات الأكاديمية المتقدمة حيث لا يمكن توصيل التقارير السردية أو الاعتراف بها بسهولة. لتيسير هذه الفرص، يقدم أعضاء هيئة التدريس معادلات الدرجات إلى موظف السجلات في نهاية كل فصل دراسي⁽¹⁾.

واجهت الولايات والمقاطعات التي حاولت تعديل أشكال التقييم المتبعة لديها مشاكل مماثلة. ففي ولاية مين، على سبيل المثال، بذلت جهودها مؤخرًا للانتقال من التقييم بالحروف إلى التقييم القائم على الكفاءة.

وكما شرح أحد المديرين التنفيذيين، فإن نتيجة هذه التحول كانت تركيزًا أكبر على أداء الطلاب: «قد يتوقف الآباء في نهاية المطاف عن رؤية بطاقات تقرير تحتوي على درجات A أو B أو C وبدلاً من ذلك قد يبدوون في رؤية ما يستطيع أبنائهم فعله»⁽²⁾. كانت تلك نظريتهم على الأقل. من الناحية العملية، وجدت المقاطعات أنه حتى عند إنشاء ملفات التقييم، فإن الحاجة إلى تسجيل شيء ما على سجل أكاديمي قيدت نوع المعلومات المنقولة. نعم، الأرقام المسجلة من 1 إلى 4 بدلاً من A إلى F تتوافق بوضوح أكثر مع مستويات الكفاءة، ولكن التغيير

(1) كلية ألفيرنو، بناء مجتمع من المتعلمين: دليل المجتمع ودليل الطالب، 2017-2018.

(2) مات بارنوم، «ماين تتجه إلى» التعلم القائم على الكفاءة — ثم تراجع عنه. ماذا

يعني ذلك لبقية البلاد؟» تشالكبيت، 18 أكتوبر 2018،

<https://www.chalkbeat.org/2018/10/18/21105950/maine-went-all-in-on-proficiency-based-learning-then-rolled-it-back-what-does-that-mean-for-the-rest>.

كان في الدرجة أكثر منه في النوع. مع ذلك، كانت العائلات في ولاية ماين قلقة بشأن ما إذا كانت الكليات في ولايات أخرى ستعرف ماذا تفعل بسجل أكاديمي مكتوب عليه أرقام 3 و 4..

وقال أحد الآباء: «الشيء الوحيد الذي شعر [ابني] بالتوتر حياله كان معدل الدرجات التراكمي». كيف يرتبط هذا الرقم 4 أو 3 على ورقة بالمعدل التراكمي وكم الرصيد الذي ستعطيني إياه [الكلية]؟ «إنه يشعر بالتوتر لأنه عمل بجهد ليصل إلى مكانه اليوم في فصله»⁽¹⁾. تؤكد هذه الأمثلة مدى الضغط الذي يمارسه نظام التقييم الحالي على المعلمين والمدارس والأنظمة على جميع المستويات للبقاء في المسار المحدد. لا يكون التغيير في مكان واحد مستدامًا إلا إذا كان النظام بأسره على استعداد لقبوله. ما إذا كان الطلاب الذين يقدمون سجلات أكاديمية بديلة في وضع غير مؤاتٍ هو في الواقع أقل أهمية من الإدراك الساحق بأنهم كذلك.

الخدمات المصرفية والمحاسبة

كما هو الحال مع الدرجات عمومًا، فإن المعلومات المحدودة الواردة في السجل الأكاديمي توفر إنصافًا بيروقراطيًا مفيدًا في مواجهة بعض أوجه عدم المساواة في نظام التعليم الأميركي. على الرغم من أننا نعلم

(1) كارين شاكمان وبراندون فوستر ونومان خاناني وجيل ماركوس وجوش كوكس، «من الناحية النظرية، إنها فكرة جيدة»: فهم تنفيذ التعليم القائم على الكفاءة في ولاية ماين» (PDF، مركز تطوير التعليم، 2018)،

https://edc.org/sites/default/files/uploads/Understanding%20implementation%20of%20PBE%20in%20Maine_EDC%2020180917.pdf.

أنه ليست كلُّ مقررات الجبر متساوية وليست جميع المدارس التي تقدم مقررات الجبر هي نفسها، فإن جميع المدارس والولايات والجامعات تقريباً تحترم المعلومات المطبوعة على السجل الأكاديمي. على الرغم من أن بعض مدارس النخبة تسعى إلى الانحراف عن القاعدة، فإن معظم المدارس التي تسجل معلومات أقل تؤكد على التشابه على المستوى السطحي بين جميع المدارس وتقلل من مدى ظهور أوجه عدم المساواة التي تنتشر في نظامنا التعليمي وتظهر في سجلات الطلاب. هذا لا يعني أن مسؤول القبول الذكي لا يمكنه استنتاج الاختلاف في السجلات الأكاديمية من مدارس مختلفة ذات سمعة مختلفة، ولكن عندما يتعلق الأمر بتسجيل وحساب المعدلات التراكمية، فإنه يحافظ على هذه العدالة البيروقراطية الرسمية.

هناك أيضاً شيء يمكن قوله عن التواصل الواضح الذي يأتي من التصنيف الترتيبي للدرجات - أي من خلال إظهار من حصل على المرتبة الأولى والثانية والثالثة وما إلى ذلك. ففي حين أن الدرجات السردية قد توفر المزيد من المعلومات والحسابات الوصفية للطلاب وعملهم، فإن التفسير والتقدير للتقييمات السردية المتنافسة قد يتطلب تفسيراً كاملاً للوثيقة. كيف ينبغي للمرء أن يزن عبارة «أوصي بشدة بهذا الطالب» مقابل عبارة أخرى تقول «أوصي بهذا الطالب دون تحفظ»؟ هل «متحمس» و«مجتهد» مجرد عبارات ملطفة لـ «ليس الأفضل أو الأذكى»؟

بعد قراءة عدة مئات من الخطابات التي تحتوي على عدة مئات من الصفات الأخرى، يمكن للمرء أن يتعاطف مع أولئك الذين يدعون

إلى الكلام الموجز، حتى وإن كان باردًا، بوساطة التقييمات البسيطة بالحروف الأبجدية.

على الرغم من أن الكثيرين يؤسفهم أن درجة سيئة واحدة في السجل الأكاديمي ستطارد الطالب إلى الأبد، يجب أيضًا أن نذكر الجانب الآخر من هذا الاقتراح. إن الدرجة التي كسبها الطالب بجدارة موجودة دومًا في سجله وتظل في عهدة المؤسسة إلى الأبد. إذا قرر خريج بعد عشر سنوات الالتحاق بالدراسات العليا، فإن مكتب السجلات في كليته سيظل قادرًا على إنتاج سجل أكاديمي يحتوي على كل ما أنجزه قبل عقد من الزمان. في هذه الحالة أيضًا، فإن بساطة الرسالة تعدُّ نقطة إيجابية. إذ بعد عقد من الزمن، يرغب قلة من الناس في الاستناد إلى مجموعة من منتجات العمل أو الشهادات المكتوبة التي لم تعد تعكس قدرتهم على الكتابة أو التفكير النقدي. على الرغم من أنه من السهل أن نفترض عكسًا أن المزيد هو الأفضل (أن المزيد من التفاصيل والوصف سيفيد الطلاب دائمًا) ينبغي أن تؤدي بساطة السجل الأكاديمي الدائمة والصارمة هذا الغرض. فالمعلومات «المفقودة» تعود بالفائدة على الطالب في كثير من الأحيان. يمكن أن يؤدي إلغاء السجل الأكاديمي لصالح شيء أطول وأكثر تعقيدًا إلى ضررٍ أكثر من منفعة.

إن السجل الأكاديمي وسيلة لنقل بعض أهم المعلومات التي تنتجها المدارس من الصف الأول حتى التعليم العالي. على مدى قرن من الزمن، تطوّر ليعمل جنبًا إلى جنب مع درجات الحروف ونتائج الاختبارات، ونقل المعلومات اللازمة للسماح للطلاب بالانتقال عبر

نظام تعليمي واسع ولا مركزي. وفقًا لهذا الدور، نجد أنه متكيف تمامًا وفَعَال للغاية. مع ذلك، فإن هذه الفعالية لا تأتي دون تكلفة. يمكن للطلاب والمدارس الاستفادة من الأوصاف البسيطة لإعطاء الانطباع بالدقة والجدية وزيادة معدلاتهم التراكمية من أجل المضي قدمًا. على الرغم من أن السجل الأكاديمي ليس السبب الوحيد في أن يشارك الطلاب في هذا السلوك، فإنه بالتأكيد يساعدهم في هذه الجهود.

وفي حين أنه من السهل التنديد بمشاكل وقيود السجل الأكاديمي، فإنه من الصعب جدًا إيجاد بدائل. كما ناقش في الفصل السابع، استهدفت جهود الإصلاح العديد من المعلومات التي تظهر في السجل الأكاديمي - مثل الدعوة إلى استبدال الدرجات بالسرد الوصفي، على سبيل المثال، أو إلغاء المقررات الشرفية لصالح إلغاء التتبع - ولكن هذه الأفكار نادرًا ما تجاوزت التجارب المحلية. التحدي المتكرر الذي تواجهه هذه الجهود حتمًا هو أن أي تغيير في طريقة وضع الدرجات يجب أن يأخذ في الاعتبار أيضًا الطريقة التي تنقل بها الرسالة.

مكتبة

t.me/soramnqraa

الباب الثاني

عالم العلامات

كيف وصلنا إلى هنا ولماذا نحن عالقون

الفصل الرابع

أدوات الضرورة

عبر مسارٍ طويل من تاريخ التعليم، تعدُّ الدرجات، ونتائج الاختبارات، والسجلات الأكاديمية اختراعات حديثة نسبيًا. هذا ليس لأن تلك الأدوات كانت تتجاوز القدرات المفاهيمية أو التكنولوجية للمجتمعات السابقة. إنما لم يضطروا لاختراعها لأنها ببساطة لم تكن ضرورية.

ربما من الصعب تخيل مدرسة لا تُسجَّل فيها نتائج التقييمات. الأصعب من ذلك هو المدرسة التي تحافظ على سرية نتائج التقييم، وتكشف عنها فقط للمعلمين، إلى أن يُكشف عن الطالب الذي حصل على أعلى الدرجات عند التخرج⁽¹⁾. على الرغم من الغرابة التي يبدو عليها، فإن هذا هو العالم الذي استمر على مدى عقود في الولايات المتحدة. من أجل فهم كيف يمكن للمدارس أن تعمل وفق هذه المعايير المختلفة ودون وجود أدوات التقييم هذه التي تبدو منطقية تحت تصرفها،

(1) جوزيف كيت، الاستحقاق: تاريخ المثل الأعلى المؤسس من الثورة الأميركية إلى القرن الحادي والعشرين (Jebaca، نيويورك: مطبعة جامعة كورنيل، 2013)، 86-87.

علينا أن نفكر بعمق أكبر في العلاقة بين أهداف التعليم المدرسي وقدرات الدرجات والتقييمات والتصنيفات كتقنيات للتقييم.

من الأسباب التي جعلت هذه التقنيات غير ضرورية هو عدم وجود نظام تعليمي رسمي قبل حوالي مئتي عام. كان التعليم موجودًا بالتأكيد، ولكن تعاملوا معه على أساس العلاقات. إذ تقوم عائلة الطالب الطموح بتوظيف معلم لتقديم التعليم في مجموعة متنوعة من المجالات. تتطور بين الطالب والمعلم علاقة وطيدة، ويضبط المعلم وتيرة التعليم وفقًا لتطور الطالب. لم يكن هناك سبب لتسجيل هذا التقدم رسميًا، إلا من أجل المستقبل والأجيال القادمة، ولا يوجد سبب للإبلاغ عنه رسميًا. كان عدد الأطراف المعنية محدودًا ويمكن أن يظل التواصل غير رسمي⁽¹⁾.

كُلّف توظيف المعلمين مبالغ باهظة، لكن أكبر تضحية مالية قدمتها العائلات التي اختارت تعليم أطفالها كانت في إبقائهم خارج سوق العمل.

علاوة على أن الاستثمار في التعليم لم يكن من المرجح أن يؤدي ثماره المالية. نتيجة لذلك، يكون الطلاب عادةً مجموعة من النخبة المختارة ذاتيًا، ومن المحتم أن يرثوا المكانة الاجتماعية لعائلاتهم.

ويمكن للعائلات التي لا تمتلك المال لتوظيف مدرس خصوصي أن تحصل أيضًا على التعليم لأطفالها، وربما الأكثر شيوعًا عن طريق

(1) إدوارد إيرل جوردون، قرون من التدريس: منظور في تعليم الطفولة (PhD diss.)، جامعة لويولا شيكاغو، (1988).

توظيف أبنائهم كمتدربين لدى المعلم. في مقابل العمل، كان الحرفي الماهر يعلم متدربه كسب لقمة العيش من الحرفة، وأحياناً أيضاً القراءة والكتابة والعمليات الحسابية الأساسية. قد ثبت نجاح هذه المساعي التعليمية ليس من خلال الدرجات أو نتائج الاختبار، وإنما من خلال ما إذا كان المتدرب يمكن أن يكسب في نهاية المطاف لقمة العيش في هذه الحرفة. في الواقع، وجد الحرفيون الذين لم يكملوا شروط هذه الاتفاقيات أنفسهم في بعض الأحيان عرضةً للمقاضاة من قبل الأهل بسبب خرق العقد⁽¹⁾.

وسواء كان الشباب يدرسون مع مدرسين خصوصيين أو يعملون بصفة متدربين، لم تكن هناك حاجة لتبادل المعلومات حول أدائهم عبر مساحات واسعة من المكان والزمان. في الحقيقة، كان أي تبادل للمعلومات خارج نطاق الأسرة يقوم على أساسٍ فردي. كانت خطابات التقديم أشبه بقناة رئيسة، وأجرت الأكاديميات أو المدارس القليلة الموجودة امتحاناتها الخاصة للطلاب المحتملين أو قبلت الطلاب بناءً على سمعة الأسرة وقدرتهم على الدفع. لا يتطلب أي منها وضع علامات رسمية.

ولا فائدة من أي شيء يشبه السجل الأكاديمي. إذ ما الفائدة التي يمكن أن تقدمها؟

(1) ماري آن ماسون، من ممتلكات الأب إلى حقوق الطفل: تاريخ حضارة الأطفال في الولايات المتحدة (نيويورك: مطبعة جامعة كولومبيا، 1994).

لسنا مضرون إلى إضفاء الطابع الرومانسي على هذا العالم لنذكر أن لديه بعض العناصر المرغوب فيها وبعض الجوانب المحمودة أيضًا. نظرًا لأن التعلم كان مكلفًا ويتطلب جهدًا للحصول عليه، نادرًا ما كان بلا هدف أو غرض محدد منذ البداية. كان التواصل بشأن التقدم المحرز مفصلًا وتقريبيًا، أي واضحًا بسهولة لكل من أولياء الأمور والطلاب. ولكن هناك أيضًا الكثير مما لا يعجبك في هذه الممارسات. كان عالمًا غير عادل وغير متكافئ على الإطلاق - عالمًا استبعدت منه مجموعات كاملة من الطلاب وحرمت من فرصة الحصول على التعليم، وكانت هناك فرصة ضئيلة نسبيًا للمضي في أي هدف بناءً على التحصيل التعليمي. اعتمد وصول الطفل الفرد إلى التعليم على موارد والديه والفرص المتاحة في مجتمعاتهم. نادرًا ما كان التعليم مسارًا للتقدم إلا لأولئك الذين كانوا أساسًا بالقرب من قمة الهرم الاجتماعي والاقتصادي. لم يكن الذكاء والعمل الجاد كافيين، على الرغم من بعض الاستثناءات الملحوظة. علاوة على ذلك، كان عالمًا حصريًا لم يحصل فيه معظمهم على أكثر من معرفة القراءة والكتابة الأساسية.

واليوم، تستمر عدم المساواة في تشكيل الفرص المتاحة للشباب. إذ غالبًا ما توفر مدارسنا التعليم بشروط غير متكافئة. لكن من الصحيح أيضًا أن قطاعات كبيرة من السكان وموارد حكومية كبيرة تلتزم بتحسين فرص الوصول إلى التعليم وجودته. إذ تنبع الحاجة إلى توثيق وتتبع نتائج التعليم إلى حد كبير من هذه الالتزامات المجتمعية. إن التواصل مع الجمهور المتنامي ورصد المدارس على نطاق متزايد

يولي أهمية لأشكال التقييم الموحدة. اختزال تُعلم الطلاب إلى أرقام يمكن تصنيفها ومقارنتها ودمجها بسهولة لإنتاج مقاييس أخرى أصبح الاستجابة القياسية لهذا التحدي. على الرغم من أن قياس تعلم الطلاب بهذه الطريقة غالبًا ما يخلق مشاكل نعرفها جميعًا، فإنه يوفر أيضًا الأدوات اللازمة للوفاء بوعودنا التعليمية. بالتالي، يجب أن يكون التأكد من فهمنا للمشاكل التي وُضعت الدرجات والتقييمات والتصنيفات لحلها أمرًا أساسيًا لأي اعتبار لكيفية تحسين أدائنا في المستقبل.

ما قبل التاريخ: التجارب الأولى مع التقييمات المدرسية

في عام 1785، سجل الرئيس السابق لجامعة ييل، إزرا ستايلز، في يومياته نتائج الامتحان الذي أجراه لطلاب الكلية. من بين ثمانية وخمسين طالبًا خضعوا للاختبار، كان هناك «عشرون طالبًا متفوقًا جدًا Optimi، وستة عشر طالبًا متفوقًا second Optimi، واثنان عشر طالبًا أقل تفوقًا Inferiores (جيد بوني)، وعشرة طلاب كانوا الأسوأ Periores»⁽¹⁾. أعطى ستايلز النتائج وحدد التصنيفات.

ولكن ما الذي دفعه إلى التصنيف وفق هذه الفئات الغريبة؟

يبدو أن ستايلز كان يحاكي مخطط التصنيف الذي تعتمده جامعة كامبريدج. في بداية القرن الثامن عشر، أنشأت الجامعة امتحان «تريبوس في الرياضيات Mathematical Tripos» - وهو منافسة أكاديمية على مدى

(1) عزرا ستايلز، اليوميات الأدبية لعزرا ستايلز: 1782-1795، المجلد 3 (نيويورك: أبناء تشارلز سكريبينر، 1901)، 154.

عدة أيام، حيث يصنّف الطلاب ويُعاد تصنيفهم بعد كلّ يومٍ من أيام الاختبار⁽¹⁾. مع تقدم البطولة، يواجه الطلاب منافسين أصعب وأسئلة أكثر صعوبة. يحصل الفائزون على امتيازات كبيرة، كما يحصل أفضل طالب على جزء من الهبات المخصصة للجامعة لبقية حياته⁽²⁾.

ما الغاية من امتحان تريوس في جامعة كامبريدج؟ كان الامتحان نتيجة لعوامل تنظيمية داخل الجامعة، وكذلك استجابة لأفكار متطورة عن الجدارة والتميز. يبدو كلا التفسيرين مألوفًا للقارئ المعاصر. كان إدخال نظام الامتحانات اختبارًا لاستقلالية الكليات الفردية التي تشكل الجامعة: من خلال إجبار طلاب كلّ كلية على التنافس ضد بعضهم في تقييم موحد، أنشأت كامبريدج آلية عامة للمساءلة. قد تثير السمعة السيئة للكلية التي لم يحقق طلابها نتائج جيدة في المسابقة أسئلة غير مريحة.

إذا كان شكل الامتحان تمليه هيكلية الكلية، فإن محتوى الامتحان تمليه التحديات العملية المرتبطة بإجراء مثل هذا الامتحان. التركيز على الرياضيات، بدلًا من الموضوعات التقليدية الأخرى كالفلسفة الطبيعية أو اللغة اللاتينية، ناجمٌ إلى حد كبير عن أن المادة تسمح بتقييم أكثر دقة و«موضوعية». في الواقع، اشتكى المشاركون من هذا التركيز المحدود. على سبيل المثال، قال أحدهم أن «جميع المواهب الأخرى... تتعرض

(1) بيتر سيربي، «تاريخ جامعة كامبريدج»، في تاريخ جامعة كامبريدج، محرر. سي إن إل بروك، المجلد 3 (كامبريدج: مطبعة جامعة كامبريدج، 1997)، 150-170.

(2) سيربي، «تاريخ جامعة كامبريدج»، 95.

للتجاهل والإهمال تمامًا، مثل التعلم الدقيق لتاريخ اليونان وروما هو اكتساب تافه؛ وينطبق الأمر نفسه على كل مهارة رفيعة المستوى»⁽¹⁾. في حين أن الامتحان القائم على الرياضيات -حتى لو كان ضيقًا في صميمه- لن يترك مجالًا للخلاف حول الإجابة الصحيحة على الأسئلة. على الرغم من القواعد المعقدة والتنظيم الدقيق المحيط باختبار تريوس الرياضيات، كانت النتائج ذات أهمية فقط لأقلية من الطلاب. أُعفي الطلاب أبناء العائلات الأرستقراطية، الذين نظروا إلى محاولة وضع فروق دقيقة بين الأقران على أنها غير لائقة، صراحةً من المشاركة في الامتحانات. أما الطلاب الذين يفتقرون إلى العلاقات الاجتماعية المفيدة هم الأكثر اهتمامًا بالتكريم والهيبة المتاحة من خلال نظام الامتحانات، حيث فسح المجال لهم لإمكانية كسب لقمة العيش كمدرس خاص أو تولي منصب داخل الجامعة نفسها. كما رأت كامبريدج قيمة في الترويج لفكرة الجدارة في وقت كان خصوم الجامعة في البرلمان يثيرون تساؤلات حول ما تلقته البلاد مقابل استمرار استقلالية الجامعة⁽²⁾.

أخذ الرؤساء وأعضاء هيئة التدريس في العديد من الكليات والجامعات الأميركية هذه الفكرة البريطانية وعدلوها لتناسب السياق الأمريكي.

بعد الثورة الأميركية، ومع تبدل الأفكار حول الجدارة، كانت الكليات تتطلع إلى تقاعد الممارسات القديمة التي غالبًا ما تنطوي على

(1) جون غازكوين، «الرياضيات والجدارة: ظهور تريوس كامبريدج الرياضية»، cialoS Studies 14 (1984): 556، 568.

(2) غازكوين، «الرياضيات والجدارة»، 559.

نشر قوائم مرتبة للطلاب بناءً على الفروق الاجتماعية التقليدية على الطراز البريطاني مثل المكانة المتصورة لعائلاتهم أو هوية مهنتهم.

بدأ استبدال هذه الفروق القديمة بانقسامات متجذرة على نحو أكثر رسوخاً في الأداء الأكاديمي والسلوك الاجتماعي أساساً مناسباً لتمييز النخبة في الولايات المتحدة⁽¹⁾. حصل التقييم المنهجي للطلاب في الكليات الأميركية على تشجيع كبير في عشرينيات القرن التاسع عشر، عندما أنشأ سيلفانوس ثاير، المشرف في أكاديمية ويست بوينت العسكرية، نظام علاماتٍ رقمي يُعَيَّن فيه أهمية كلِّ صفٍّ (لم تكن جميع الصفوف في ذلك الوقت مهمّةً بالقدر نفسه) ويخضع أداء الطالب للتقييم في كلِّ مقرر دراسي. نظرًا للحساسية تجاه كلِّ من المحسوبية والتحيز في فيلق الضباط الأميركي الناشئ، فإن التشغيل الآلي لنظام ثاير، الذي قدم قائمة مرتبة بالترتيب التي ستستخدم لترتيب تعييناتهم، ابتكاراً مرحباً به. فالاعتماد على القواعد المنهجية، بدلاً من أهواء الفاحصين الفرديين، كان يُنظر إليه عمومًا على أنه طريقة مرغوبة لإجراء التقييم، وكانت الفروق الممنوحة للطلاب نتيجة لذلك أكثر عدلاً وعقلانية. نتيجة لذلك، قام الجميع بمحاكاة هذا النظام على نطاق واسع في كافة أنحاء التعليم العالي في الولايات المتحدة⁽²⁾.

ففي جامعة هارفارد، حيث مُنع تصنيف الطلاب حسب الحالة العائلية منذ فترة طويلة، أنشأ الرئيس تشارلز إليوت نظام شرفٍ لاتيني

(1) كيت، الجدارة، 22-23.

(2) نفسه، 83.

يقسم الطلاب بناءً على أدائهم إلى ثلاث فئات: بامتياز مع مرتبة الشرف (cum laude)، وبامتياز مع مرتبة شرف عليا (magna cum laude)، وبامتياز مع مرتبة الشرف الأعلى (summa cum laude)⁽¹⁾. في جامعة ييل، كان لدى أعضاء هيئة التدريس مخاوف بشأن منح مثل هذه الألقاب للطلاب - وهي ممارسة ظنوا أنها غير ديمقراطية - وبدلاً من ذلك جربوا نظام التقييم من 0 إلى 4. توخياً للحذر من كلٍّ من الألقاب وروح المنافسة المفسدة، سُجِّل أداء الطلاب الفردي في «كتاب المتوسطات» الذي يظل سرياً حتى التخرج. عند التخرج فقط سيتعلم الطلاب من الذي احتل المرتبة الأولى في الفصل - وهو شرفٌ يرافقه الحق في إلقاء خطاب في حفل التخرج. هذه اللحظات من التقدير الشخصي والتميز بين الأقران كانت موضع تقدير كبير لدى طلاب الجامعات الأميركية.

بدا أن هذه الممارسات الجديدة توفر أساساً أكثر صلابة لمنح الشناء والتميز بين الطلاب. سرعان ما أصبح السماح للطلاب بتميز أنفسهم من خلال التحصيل الأكاديمي هو ما تفعله «الكليات والجامعات الحقيقية». مع ذلك، كان بعض التبنّي نتيجة حاجة واضحة للحفاظ على النظام في الجامعات والسيطرة على الجسم الطلابي. إذ على عكس المعلمين الذين يعملون لدى الأفراد أو داخل منازل عملائهم، قامت الكليات والجامعات بتعليم تلاميذها بعيداً عن الآباء والعائلات. قد أدرك الطلاب هذا وغالباً ما تصرفوا وفقاً لذلك واحترموا حدود الحرم

(1) جامعة هارفارد، التقارير السنوية لرئيس وأمين صندوق كلية هارفارد، 1878-79 (كامبريدج، ماساتشوستس: جامعة هارفارد، 1879)، 9، 73.

الجامعي. طوال القرن التاسع عشر، طور طلاب الجامعات الأميركية ثقافة اجتماعية قوية خارج نطاق المناهج الدراسية. كانت هذه الثقافة في بعض الأحيان ذات طابع دراسي -منظمة حول المجتمعات الأدبية، على سبيل المثال- ولكن في كثير من الأحيان كانت تتميز بعدم الاهتمام المفتوح، إن لم يكن المعارضة الصريحة، للأهداف التعليمية للكلية. في عام 1860، سجلت كلية روتجرز تجربتها الأولى مع «المنحدر»، حيث كان جميع أعضاء فصل البروفسور ينهضون ويتركون الفصل وينزلون أسفل التل (المنحدر) بعيداً عن الكلية. كانت رغبة فصل كامل من الطلاب في إبعاد أنفسهم، واحداً تلو الآخر، عن الفصل في منتصف المحاضرة، تذكيراً واضحاً بالنفوذ المحدود للأساتذة على طلابهم⁽¹⁾.

كان ردُّ العديد من الكليات أن دمج السلوك في درجات الطلاب إلى جانب إبلاغ أولياء الأمور عن سلوك الطلاب. كما هو متوقع من مؤسسة عسكرية، كان نظام تقييم أكاديمية ويست بوينت، الذي صممه ثاير، يشمل قياساً للسلوك الشخصي ضمن درجة كلِّ مقرر دراسي. في عشرينيات القرن التاسع عشر، بدأت جامعة هارفارد في إرسال تقارير إلى أولياء الأمور تشير إلى السلوك الأكاديمي والسلوكي، بما في ذلك ما إذا كان الطلاب قد حضروا قداس الكنيسة⁽²⁾. في ويليام وماري، أدرجت تقارير أعضاء هيئة التدريس أربع فئات لتمييز الطلاب:

(1) مايكل موفات، «اختراع» التقاليد الممتدة مع الزمن» لـ«روتجرز القديمة»: ثقافة طلاب روتجرز، 1858-1900، The Journal of the Rutgers University Libraries، العدد 1 (1985): 4.

(2) أندرو. بيبودي، ذكريات هارفارد (بوسطن: تيكنور، 1888).

«الأوائل في فصولهم»؛ والطلاب «المنضبطون والمهذبون واليقظون»؛ والطلاب الذين حققوا «تحسناً ضئيلاً»؛ والطلاب الذين تعلموا «القليل أو لا شيء... بسبب التسبب المفرط». شاركت الكلية هذه المعلومات مع أولياء الأمور والأوصياء، إلى جانب ملاحظات حول مدى ملائمة سلوك الطلاب⁽¹⁾.

انتشرت هذه الأفكار حول التقييم، والتي بدأت في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية في البلاد، في جميع أنحاء النظام التعليمي وصولاً إلى مستوى المرحلة الثانوية. كان خريجو الكليات الأميركية مصدرًا طبيعيًا للمعلمين للعديد من المدارس الابتدائية والثانوية التي بدأت في الظهور بوتيرة متزايدة طوال القرن التاسع عشر. بالإضافة إلى أن العديد من الأكاديميات الخاصة التي تأسست في هذه الفترة في منافسة مباشرة مع الكليات المحلية على الطلاب القادرين على دفع الأقساط، وبالتالي، تميل إلى تقليد ممارساتها. على الرغم من أن طلابها عاشوا في البيت تحت إشراف والديهم، انضمت المدرسة الثانوية المركزية في فيلادلفيا إلى ممارسة ما اتبعته العديد من الكليات الأميركية في تضمين السلوك جنبًا إلى جنب مع الأداء الأكاديمي عند وضع درجات الطلاب. كانت روح المنافسة والرغبة في نيل التقدير بين الأقران والمجتمع، والتي أشير إليها في ذلك الوقت باسم «روح المحاكاة»، والتي كانت عنصرًا أساسيًا في

(1) كلية ويليام وماري، كتاب وقائع جمعية كلية ويليام وماري (ويليامزبرغ، فرجينيا: كلية ويليام وماري، 1817)، 15.

الحياة الجامعية، مبدأ تربوياً رئيساً للعديد من الأكاديميات والمدارس العامة القديمة⁽¹⁾.

«المنافسة الصحية»

أراد الأميركيون في القرن التاسع عشر تعليم أطفالهم أكثر من قبل. لذلك، وبحثاً عن طريقة موثوقة لتأمين المكانة الاجتماعية والوظيفة الرفيعة لأطفالهم في مجتمع سريع التغير، استثمر الأميركيون من الطبقة الوسطى على نحو متزايد في المدارس وفي تعليم أطفالهم⁽²⁾.

ومع ازدياد الطلب وتوسع المدارس، أصبح من الواضح أن الأطفال لا يرغبون دائماً في هذا التعليم لأنفسهم.

كان الاهتمام التربوي بتحفيز الطلاب شائعاً في منتصف القرن التاسع عشر. ففي بداية الحرب الأهلية، كتب مديرٌ سابق لمدرسة تشونسي هول في بوسطن في «رسائل إلى معلم شاب» أنه يجب على المعلمين إنشاء «قائمة جدارة» على الفور وتحفيز الطلاب للتنافس على «المرتبة الأولى». رأى بأن ذلك ربما يقود إلى ما يشبه التعاون⁽³⁾. فعند تنمية هذه الرغبة بين

(1) انظر، على سبيل المثال، جيسون م. أوبال، «المحاكاة المثيرة: الأكاديميات وتحول الشمال الريفي»، 91 *Journal of American History*، 1780s - 1820s، العدد 2 (2004): 445-470.

(2) ديفيد ف. لاباري، صنع مدرسة ثانوية أميركية: سوق شهادات الاعتماد والمدرسة الثانوية المركزية في فيلادلفيا، 1838-1939 (نيو هيفن، كونيتيكت: مطبعة جامعة ييل، 1988).

(3) جدعون ف. ثاير، «رسائل إلى معلم شاب»، 2 *American Journal of Education* (1856)، 391-398.

الطلاب للتنافس على الاعتراف بجدارتهم، كان على المدارس تبني توازن دقيق. يمكن أن ينتج عن المحاكاة منافسة صحية تحفز التفوق وتكشف عن أولئك الجديرين بالتقليد، وترفع مستوى التميز لدى أولئك الذين يتبعون خطاهم. لكن، في الوقت نفسه، اعترض النقاد بأن مثل هذه الروح يمكن أن تنتج مشاعر غير صحية من الحسد والاستياء، فضلاً عن التركيز على التقدم الفردي على حساب الصالح الجماعي⁽¹⁾.

لذلك حفزت هذه المخاوف الجهود المبذولة لتحفيز الطلاب على التركيز على المهام الأكاديمية، ليس من أجل التمييز، بل من أجل قيمتها التعليمية. في عام 1831، أكد التقرير السنوي لرئيس جامعة هارفارد أن «أفضل ضمان لاستمرار اهتمام الطلاب بواجباتهم.. [هو] اليقين بأنه في كل حصة دراسية سيتعرض كل فرد للاختبار؛ وأن تقدير الرتبة الدراسية يجب أن يعتمد، ليس على النجاح الرائع في بعض الأحيان، بل على الثبات والأداء المتسق والمرضي لكل واجب»⁽²⁾. بعبارة أخرى، من المرجح أن يلتزم الطلاب أنفسهم أكثر قليلاً بدراساتهم إذا علموا أن هناك سجلاً دائماً لأدائهم.

(1) ريتا كوغازون، «إنتاج التوفيق بين عدم الاهتمام والتجارة»: الخطاب السياسي للتعليم في الجمهورية المبكرة، 52 History of Education Quarterly، العدد 3 (2012): 403-429؛ ج. م. أوبال، «المحاكاة المثيرة: الأكاديميات وتحول الشمال الريفي، ثمانينيات القرن الثامن عشر-عشرينيات القرن التاسع عشر»، The Journal of American History، العدد 2 (2004): 445-470.

(2) جامعة هارفارد، التقرير السنوي لرئيس جامعة هارفارد إلى المشرفين على حالة الجامعة للعام الأكاديمي 1830-1831 (كامبريدج، ماساتشوستس: جامعة هارفارد، 1831)، 285.

أدت فكرة العمل الثابت والمستمر في المدرسة إلى ظهور ابتكار خلاق: بطاقة التقرير. كانت التكنولوجيا متجذرة في نقد الممارسة التقييمية السابقة، والتي أكدت على المكافأة النهائية للثناء العام، بدلاً من مكافئة العمل الثابت المطلوب لضمانه. كتب هوراس مان، على سبيل المثال، في تقريره السنوي التاسع كأمين للتعليم في ماساتشوستس أنه «إذا كانت الرتبة المتفوقة في الحصص الدراسية هي الهدف، فإنه بمجرد الحصول على هذا التفوق، تخفُّ الرغبة والجهد لهذه المناسبة تدريجياً»⁽¹⁾. عند إبداء هذه الملاحظة، لم يقترح مان أنه يجب إلغاء هذه التصنيفات. بل رأى أنه يجب إجراؤها على نحو أكثر تواتراً، من خلال سلسلة من التقارير الشهرية. شبه مان هذه التقارير بدفتر أستاذ التاجر، الذي يوضح كيف حققت الاستثمارات قصيرة الأجل الربحية على مدى أشهر وسنوات. بهذه الطريقة، سيتوصل الطلاب إلى فهم التعلم على أنه مسعى ذو أفق أطول بكثير مما يوحي به التنظيم التقليدي للتقييمات المدرسية التي بنيت حول المنافسة المؤقتة والواجبات اليومية. بالتالي، قال مان، سيفهم الطالب أن «عقله سيخضع للتفتيش ليس فقط من جانبه المشرق، بل من جميع الجوانب؛ وأنه من العبث بالنسبة له أن يتوقع أن يتألق في تلك المناسبة بشعاع من الضوء الساطع، في حين تكمن فجوات كبيرة من الظلام في ثناياه»⁽²⁾.

(1) هوراس مان، التقرير السنوي التاسع (بوسطن: دوتون وويتورث، مطبعة الولاية، 1846)، 504.

(2) مان، التقرير السنوي التاسع، 508.

يتضح مدى انتشار فهم المعلمين لبطاقة التقرير كمحفز ودافع صريح للطلاب في إعلان نشرته شركة هولبروك للأدوات المدرسية في عام 1862 في مجلة مدرسة كونيتيكت العامة. صرّح الإعلان من شركة هولبروك للأجهزة المدرسية عن بيع «حواجز مدرسية جديدة وجميلة، ومكافآت الاستحقاق، وهدايا المعلمين، وتقارير، وشهادات، وشعارات، وما إلى ذلك». توفرت بطاقات التقارير في شكلين -تقارير شهرية وأسبوعية- ومرة أخرى، كان التأكيد على استخدامها رمزاً بارزاً، فصارت متوفرة بـ «أنماط مختلفة ومطبوعة بألوان متعددة»⁽¹⁾.

لم توفر بطاقات التقارير شكلاً جديداً من أشكال التحفيز وتوصل بفعالية أكبر القيم التي سعى الإصلاحيون مثل مان إلى ترسيخها في المدارس فحسب، بل أثبتت أيضاً أنها أكثر فعالية في التواصل مع أولياء الأمور. قبل اختراع بطاقات التقارير، تواصل المدارس مع أولياء الأمور والمواطنين عموماً في معرض سنوي يستعد له الطلاب بإكمال اختبارات العامة والإجابة على الأسئلة (المخطط لها مسبقاً) من معلميه. على الرغم من أن المعارض كانت شائعة وتعدّ مناسبات مهمة في حياة المجتمع، لكنها كانت أيضاً بعيدة عن التواصل المثالي⁽²⁾.

(1) مجلة مدرسة كونيتيكت المشتركة وحوليات التعليم، 9، العدد 12 (ديسمبر 1862)، 389.

(2) حول دور المعارض كوسيلة للتواصل مع الجمهور حول تقدم الطلاب في المدارس، انظر وليام ج. ريس، اختبار الحروب في المدارس العامة: تاريخ منسي (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2013)، 8-37.

إذ من خلال أداء جيد الإعداد، يرى المواطنون الذين يدفعون الضرائب في المجتمع أن المعلم المحلي يدير الأمور بإتقان وأنه يتحكم بقوة بمسؤولياته. مع ذلك، لم تقدم هذه العروض معلومات كافية للآباء حول ما تعلمه أطفالهم. في حين أن بطاقات التقارير صنعت خط اتصال منتظم ومباشر مع أولياء الأمور والطلاب حول الأداء الأكاديمي للطلاب.

في الواقع، أصبح يُنظر إلى ممارسة تقديم بطاقات تقارير منتظمة لأولياء الأمور على أنها جزء من السجلات القياسية الضرورية لإدارة المدرسة. سعى المعلمون والإداريون إلى ابتكار طرق لتبسيط هذه الممارسات، كما في حالة مدير المدرسة الذي طور نظامًا متكاملًا لحفظ السجلات من ثلاثة أجزاء، والذي كان، وفقًا لإحدى المجالات الموجهة للممارسين، «جهازًا بارعًا» يوفر الكثير من الوقت والجهد في إعداد السجلات. سمح النظام للمعلمين تحديدًا بتتبع «الحضور اليومي والسلوك والحفظ»؛ والحفاظ على «سجل دائم للمعدلات الشهرية»؛ وتوفير «بطاقة تقرير شهرية ترسل إلى أولياء الأمور»⁽¹⁾. حتى لو لم يكن معظم الآباء في وضع يسمح لهم بالتدخل في تعليم أطفالهم، فإن التواصل بين المعلم والأهل مهمٌ في ترسيخ الروابط بين الأسر وأحدث المؤسسات الاجتماعية، أي المدارس العامة.

(1) الذكاء، معلم ماساتشوستس 28، العدد 6 (يونيو 1874)، 258.

ممارسة السيطرة

ربما تكون الدرجات مفيدة لتحفيز الطلاب والتواصل مع العائلات، لكنها لم تكن مفيدة تمامًا من وجهة نظر المصلحين مثل هوراس مان، الذي أمل في بناء شبكة مما أسماه «المدارس العامة» لأطفال أميركا.

وهي الأساس لنظام التعليم العام اليوم. مع نمو نظام التعليم العام الوليد في الحجم، وتلقي المزيد من مخصصات الدولة، فهم المدافعون عنه أن التواصل مع الجمهور الأوسع أمرًا حاسمًا في كسب موافقتهم. بالإضافة إلى المعارض السنوية التي سمحت للجمهور بأن يروا بأنفسهم العمل الذي قامت به مدارسهم في تثقيف الشباب المحلي، بدأ مسؤولو المدارس أيضًا في إصدار تقارير سنوية تصف الأنشطة المدرسية. هنا أيضًا، كان هوراس مان مبتكرًا رئيسًا. إذ بالإضافة إلى الإبلاغ عن المعلومات الإحصائية الأساسية حول أشياء مثل عدد الطلاب المسجلين وإجمالي النفقات، قرر مان تقديم تقارير سردية عن الأنشطة المدرسية في تقاريره السنوية التي بدأت في عام 1837. لأنه توقع التوتر بين التقرير النوعي والكمي للتعليم، قرر نشر الحساين -السردى والإحصائي- كجزئين متميزين من التقرير السنوي. أصبح هذا الشكل القياسي للتقارير السنوية التي يقدمها مسؤولو المدارس في جميع أنحاء البلاد وأداة أساسية لتوليد الدعم للمدارس العامة⁽¹⁾.

(1) إيثان هوت، «نظارات الولاية: إحصاءات التعليم، وتمثيلات التعليم، والبصر التربوي للحكومة الفيدرالية»، في إنتاج وعرض وتسريع البحث التربوي: هل يمكن أن يكون الأقل هو الأكثر؟، محرر. بول سميترز ومارك ديبايب (نيويورك: سبرينغر، 2021).

على الرغم من أن التقارير السنوية كانت وسيلة فعالة لإعلام الجمهور في بعض النواحي، لكنها لم تستطع الإجابة عن أسئلة حول الجودة النسبية للتعليم المدرسي. إذ ازداد طرح هذه الأسئلة وازدادت أهميتها بعد أن استهلكت نفقات التعليم أجزاء أكبر فأكبر من ميزانيات الولايات والميزانيات المحلية. كما أصبحت محطَّ اهتمام مسؤولي البلاد مثل هوراس مان الذين كان مهتمًا برفع المهنة والجودة والكفاءة في المدارس. حيث وجد المسؤولون مثل ما أن الوسائل التقليدية لتفتيش المدارس - المعارض العامة أو التفتيش المباشر من قبل المسؤولين - تقدّم أشكالا ضعيفة جدًا من الرقابة.

ففي حين يتمكن بعض المسؤولين المحليين من زيارة كل مدرسة وبناء علاقات مباشرة مع مديري المدارس والمعلمين، لم يكن ذلك ممكنًا على مستوى الولاية ولا حتى في أنظمة مدارس المدن الكبيرة.

استخدمت الاختبارات الموحدة الأولى صراحةً وسيلةً لتمكين المسؤولين من إجراء عمليات التفتيش بطريقة موحدة وعن بعد. حيث تبين أن إخضاع المدارس للتفتيش الموحد، وبالتالي، المقارنة المباشرة فيما بينها، له فائدة إضافية أيضًا على الأقل من وجهة نظر مسؤولو المقاطعة والولاية، وهي تحويل ميزان القوى بعيدًا عن المعلمين ومديري المدارس.

كانت هذه الديناميكيات واضحة في أول استخدام للاختبارات الموحدة المكتوبة في المدارس الأميركية.

قدم هوراس مان وزميله صموئيل غريдли هاو اختبارات موحدة

للمدارس العامة الأميركية كجزء من جهد أكبر يهدف إلى إظهار كيف أن التنظيم الحالي للمدارس والمناهج وطرق التدريس يستحق الفحص الدقيق ويحتاج إلى إصلاح جذري. من خلال نشر نتائج الامتحانات في الصحف المحلية، أمل مان وزملاؤه الإصلاحيون في تعزيز مساعيهم للإصلاح والتأثير وزيادة الرقابة⁽¹⁾. كما كان متوقعًا، أشارت اختبارات مان إلى أن الفخر الكبير الذي يكنه أهل بوسطن لمدارسهم كان في غير محله. أظهرت نتائج الاختبارات الموحدة أن حتى أفضل طلاب بوسطن لم ينجحوا سوى بمعدل 30 ٪ في الاختبار، وكانت درجاتهم أقل من تلك في بعض المناطق المحيطة.

يبدو ما يلي مألوفًا لأي مراقب معاصر للتعليم العام: تطبع الصحف قوائم أفضل المدارس وأسوأ المدارس أداءً؛ ويتردد المعلمون الذين حقق طلابهم الأداء الأدنى، ويستشهد المسؤولون بدرجات الاختبار في المناقشات العامة على أنها دليل على «تراجع» النظام التعليمي⁽²⁾.

على الرغم من أن مان وزملاؤه أملوا في توصيف القضية بـ «الأبيض والأسود»، إلا أن نتائج هذه الاختبارات الأولية لم تحسم الأمر تمامًا، بل قدمت وسيلة جديدة لمسؤولي المدارس والنخب السياسية التي تسعى إلى فهم (ونقد) عمل المدارس. عند مشاركة بوسطن لأول مرة في الاختبارات الموحدة، توقع مان أن «طريقة الامتحان عن طريق الأسئلة المطبوعة والإجابات المكتوبة ستشكل حقبة جديدة في تاريخ

(1) للحصول على سرد كامل لهذا التاريخ، انظر ريس، اختبار الحروب.

(2) ريس، اختبار الحروب.

مدارسنا»⁽¹⁾. كان على حق في معظم الأحيان. سرعان ما استحوذ على خيال الجمهور فكرة أن الطلاب والمدارس يمكن مقارنتهم من خلال القياس الكمي لتعلم الطلاب باستخدام اختبارات موحدة، وأن هذه وسيلة معقولة لمقارنة ما أدرك الناس أنه أنظمة غير موحدة. كما سخر أحد المعلقين في أوائل القرن العشرين (مردداً نقداً من الأول): «إذا تمكن المرء من قراءة جميع صحف المدن الصغيرة في أي ولاية لمدة عام واحد، فمن المحتمل أن يجد أن ثلاثة أرباعها يدعون أن مدينتهم لديها أفضل المدارس في الولاية». رأى المؤلف بأن هذه التأكيدات الفارغة تتناقض مع الطريقة «الجديدة» التي تتطلب من المشرف وضع التكهّنات جانباً ومقارنة إنجازات طلابهم بإنجازات طلاب مدارس أخرى، وذلك «عن طريق اختبار قياسي موحد»⁽²⁾.

لم يكن الإصلاحيون فقط أو الجمهور عموماً المهتمين بنتائج الاختبارات الموحدة. حيث استخدمت نتائج الامتحانات تدريجياً من قبل الكليات والجامعات التي تحاول تحديد الأداء النسبي للطلاب الذين تخرجوا من مدارس ثانوية مختلفة. في السابق، كانت الجامعات ترسل أساتذة أفراد لتقييم التحضير الأكاديمي للطلاب في المنطقة. لكن على الرغم من توحيدها إلى حد ما (كان الأستاذ نفسه الذي يصدر الحكم على مجموعة من الطلاب) فإن الاختلاف في محتوى ودقة هذه الامتحانات اختلف من أستاذ إلى آخر.

(1) هوراس مان، مقتبس في ريس، اختبار الحروب، 143.

(2) كارتر ألكسندر، إحصاءات المدارس والدعاية (بوسطن: سيلفر، بورديت، 1919)،

مع ظهور الاختبارات الموحدة، بدأت المؤسسات التعليمية العالية في التحرك نحو تنظيم محتوى وشكل امتحانات القبول لديها. كما قال أحد مسؤولي الكلية: «كان هدفنا جزئياً المساهمة في حل مشكلة التعليم. فالطلاب، عند دخولهم الكلية كطلاب جدد، هم مجموعة من منابت مختلفة. بعضهم يأتي من مدارس ثانوية من الدرجة الأولى، والبعض الآخر من مدارس فقيرة. اكتسب البعض بالفعل في منازلهم عادات الدقة أو المثابرة، والبعض الآخر ليس محظوظاً جداً. يعرف البعض كيفية الدراسة، في حين ينجح البعض الآخر دون بذل الكثير من الجهد من تلقاء نفسه»⁽¹⁾. بعبارة أخرى، فإن الاختبارات الموحدة والنتائج الكمية التي تنتجها من شأنها أن تخلق قابلية للمقارنة بين الطلاب والسياسات. مع زيادة دور الاختبارات الموحدة، ادعى الكثيرون أنها أصبحت مصدرًا لتأثيرات ضارة على المدارس والطلاب، بدءًا من خلق ظاهرة التحضير للاختبار، وتضييق المنهج حول المحتوى الذي يدخل في الاختبار، وصولاً إلى إثارة القلق بشأن تأثير «الدراسة المفرطة» على الطلاب. مع ذلك، اعترض المؤيدون لأن درجات الاختبار الموحدة برأيهم قدمت أدلة نهائية وسهلة التبادل حول أداء الطلاب، على عكس ما كان عليه الحال في العصور السابقة. كتب مؤلف كتاب في عام 1922: «توفر نتائج الاختبارات الموحدة للتلميذ هدفاً واضحاً تماماً. عند تمثيل هذه النتائج برسم بياني بسيط، يوضح أحد الخطوط تحصيل التلميذ في

(1) ك. ت. ووف، «تشخيص عقلي جديد لطلاب الكلية»، نيويورك تايمز، 2 يناير 1916،

هذه الاختبارات ويظهر خط آخر تحصيل الطالب الأميركي العادي في هذا العمر أو الصف الذي خضع فيه لهذه الاختبارات، فإن التلميذ يجد نقاط قوته وضعفه أمامه بطريقة دقيقة وموضوعية تمامًا»⁽¹⁾.

مصادر المقارنة

كان هوراس مان على حق في توقعه أنه بمجرد إدخالها في التعليم الأميركي، لن تتوقف الاختبارات الموحدة أبدًا عن أن تكون سمة مميزة للنظام. لكن حتى عندما وجد مسؤولو المدارس والإصلاحيون استخدامات جديدة للاختبارات الموحدة، فإنها لم تحل محل الدرجات الدراسية أو تزيج قيمتها لدى المعلمين والطلاب. ظلَّت الحجة القديمة سائدة، حيث تقول بأن أداء الطالب في الفصل - كما يُعبر عنه في الدرجات التي يصدرها معلمه ويحفظها على بطاقة تقرير أو سجل أكاديمي - يوفر الدافع للطلاب للقيام بأفضل ما بوسعهم. أوضح أحد المعلمين، أنه على الرغم من أن «أنظمة التقييم المعتمدة اليوم تعاني من عيوب وتناقضات لا تعد ولا تحصى، ولا يمكن لأكثر مؤيديها إخلاصًا إنكارها؛ فإنها من ناحية أخرى تشكّل حافزًا للتراخي، وهذا ما يجب أن يعترف به أشد خصومهم صراحةً»⁽²⁾.

(1) دي. إل. جير، مقدمة لاستخدام الاختبارات الموحدة (شيكاغو: بليموث بريس، 1922)، ص 8.

(2) آرثر ل. كامبل، «الحفاظ على النتيجة»، The School Review 29، العدد 7 (1921)، 511.

بالنسبة لمنتقديه، كانت نقاط الضعف الأكثر إثارة للقلق في نظام الدرجات هي افتقاره المستمر إلى الاتساق. على الرغم من أن الدرجات أصبحت سمة نموذجية نسيبًا للمدارس بحلول نهاية الحرب الأهلية، لم يظهر أي اتساق في شكلها حتى بداية القرن العشرين. استخدمت بعض المدارس أو المقاطعات أنظمة الحروف، وبعضها الآخر أنظمة النسبة المئوية، ولا يزال البعض الآخر يستخدم أنظمة الأرقام. اختلفت الدرجات أيضًا فيما تدل عليه. اعتقد بعض المعلمين أن الدرجات يجب أن تعكس التحصيل الأكاديمي وحده، في حين جادل آخرون لصالح تضمين مقاييس تقليدية أخرى مثل السلوك. ظلت نصف المدارس الثانوية في ذلك الوقت تدرج فئة «السلوك» على بطاقات التقرير، ونصف المدارس الابتدائية تدرج فئة «الجهد» في جداول الدرجات الخاصة بها⁽¹⁾. علاوة على أنه لا يمكن حتى مقارنة الدرجات عبر الفصول الدراسية، لأن كل معلم لديه مجموعة معايير خاصة به. يقول أحد المعلمين في تلك الفترة: «المشكلة المطروحة الآن هي إنشاء طريقة يمكن من خلالها مقارنة الدرجات التي يخصصها أحد المعلمين بذكاء مع تلك التي يخصصها معلم آخر، وكلها ترقى إلى معيار مشترك»⁽²⁾.

نتيجة لعدم القدرة على المقارنة بين المدارس والمجتمعات، كانت النقاشات حول جودة التعليم تستند غالبًا ليس على أدلة حول ما يتعلمه

(1) إ. ج. أشبو وه. ب. تشابمان، «بطاقات التقارير في المدن الأمريكية»، نشرة البحوث التربوية 4، العدد 14 (1925): 291.

(2) ليروي د. ويلد، «مقياس تفسير الدرجات العددية»، مراجعة المدرسة 25، العدد 6 (1917): 412-421.

الطلاب، بل على مدى حضورهم. فالنسبة المئوية للطلاب الذين يحضرون إلى مدارس المقاطعة كل يوم كانت أقرب مؤشر لجودة المدرسة، أي أنها علامة على ما إذا كانت البنية التحتية التعليمية، الممولة على نفقة دافعي الضرائب، تستخدم بكفاءة⁽¹⁾. أصبحت المخاوف بشأن الأطفال «الأكبر سنًا» الذين يشغلون مقاعد الصفوف الدنيا من المدارس مصدر قلق مشترك بين المسؤولين عن المدرسة ومصلحي التعليم. يمكن أن تقدم هذه الإحصائيات أدلة موحية على عدم كفاءة المؤسسة التعليمية أو المعلمين المدربين تدريبًا سيئًا أو طرق التدريس دون المستوى، لكنها لم تتطرق مباشرة لما يحدث داخل الفصول الدراسية⁽²⁾. على الرغم من أن سجلات الحضور أو الدرجات لم تكن مناسبة لهذا الغرض، إلا أن تقييمات المعايير الموحدة كانت بحسب رأيهم مناسبة لهذا الغرض.

شهد كل عقد من عقود القرن العشرين نموًا كبيرًا في التحاق الطلاب بالمدارس ومتوسط المدة التي يقضيها الطالب في المدرسة. رأى الكثيرون أن هذه الزيادات في الالتحاق، لا سيما على مستوى المدارس الثانوية، دليل على أن المعلمين يكافؤون «الحضور وحسب» وأن المدارس لم تعد مؤسسات تميزها روح المنافسة الشديدة والجدارة. فإذا ما شجع المعلمون التقدم الاجتماعي على حساب الحفاظ على المعايير التعليمية، فإن

(1) إيثان هوت، «تاريخ موجز لسجل الطالب»، إيثاكا إس+آر (2016)،

<https://doi.org/10.18665/sr.283886>.

(2) الأطروحة الأكثر شهرة حول مشكلة الأطفال الذين تجاوزوا السن القانونية وكيف يمكن أن يكونوا دليلًا على سوء إدارة المدارس بلا شك. ليونارد بورتر آيريس، المتقاعدون في مدارسنا: دراسة التخلف والقضاء في النظم المدرسية للمدينة (نيويورك: لجنة المنشورات الخيرية، 1909).

النتيجة هي تفويض ثقة الجمهور في المدارس. كما أوضح أحد المؤلفين في عشرينيات القرن الماضي، «الشهادات هي علامات التميز مثل ضمان النقاوة» C.P. «الخاص بالشركات المصنعة للمواد الكيميائية.. [ويجب] الاحتفاظ بها وفقاً لنظام موحد واضح للأشخاص المعنيين أكثر من غيرهم - الجمهور»⁽¹⁾. بالقدر نفسه من القلق، ونظراً لأن التحصيل التعليمي أصبح مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالتقدم الفردي وفرص العمل، فإن الافتقار إلى الاتساق في الدرجات يعني أن بعض الطلاب قد يكافؤون دون استحقاق ويُحرم البعض الآخر دون وجه حق. كتب مراقب في جامعة ميسوري عام 1911، «الدرجة لها قيمة نقدية بأكثر من معنى، وإذا لم يكن هناك اتساق في وضع الدرجات في مؤسسة ما، فهذا يعني أن القيم تُسرق من البعض وتُقدم بشكل غير مستحق للآخرين»⁽²⁾.

دفعت هذه المخاوف البعض إلى القول إنَّ الدرجات التي يضعها المعلم يجب أن تكون أشبه بالاختبارات الموحدة. أي أن الدرجات يجب أن تميز بين فئات التلاميذ وأن توزيع الدرجات يجب أن يتبع منحني طبيعي، مثل العديد من الظواهر الطبيعية. كتب إيزادور فينكلشتاين في كتابه «نظام وضع العلامات بين النظرية والممارسة»: «القدرة الفطرية تتصرف مثل أي سمة حيوية أخرى». بالتالي، «في أي مجموعة من الأشخاص، يكون توزيعها هو ما يعرف باسم منحني الخطأ، أو منحني

(1) كامبل، «الحفاظ على النتيجة»، 511.

(2) ماكس ماير، «تجارب مع نظام الدرجات في جامعة ميسوري» العلوم 33، العدد 852 (1911)، 661.

الاحتمال، أو منحني غاوس»⁽¹⁾. قال إنه يجب وضع الدرجات المدرسية وفقاً لذلك، «بناءً على توجه جميع الطلاب حول مجموعة مركزية يُفسر إنجازها على أنه دون المستوى أو متوسط»⁽²⁾.

على الرغم من أن تأثير حركة الاختبارات العقلية، مع اعتمادها البارز على اختبارات الذكاء، شجع على الاعتقاد بأن المنحنيات الطبيعية يجب أن تكون في صلب تقييمات المدارس، فإن العديد من التربويين شعروا بالقلق بشأن ما إذا كان تكريس المنحنى الطبيعي في الفصول الدراسية يصبُّ فعلاً في مصلحة الطلاب. ردًا على الدراسات التي بدا أنها تقترح أن المعلمين لا يمكنهم تقييم عمل الطلاب على نحو موثوق أو إنتاج توزيع واضح للدرجات، رد أحد المعلمين قائلاً: «لقد حان الوقت لعلم التعليم... لجعل [المنحنى الطبيعي] مجرد فئة واحدة من فئات منحنيات المعلم، وكلها مختلفة ولها وظيفة ذات دلالة مهمة.. في الواقع، لطالما جرى تجاهل الفائدة من منحني المعلم على نحو فاضح»⁽³⁾. من بين القيم التي المتبناة من السماح للمعلمين بتصنيف الطلاب بطرق بديلة كانت غرس رغبة الطلاب في التعلم من أجل التعلم، وليس من أجل السعي وراء الدرجات. اشتكى ثورستن فيبلين عام 1918، من أن «نظام الدرجات الأكاديمية والاعتماد... يشني بلا مقاومة المزيد والمزيد

(1) إيزادور. فينكلشتاين، نظام العلامات في النظرية والتطبيق (بالتيمور: وارويك ويورك، 1913)، 11.

(2) فينكلشتاين، نظام العلامات في النظرية والتطبيق، 18.

(3) نورمان إي رات، «الدرجات والتوزيعات»، المجلة الوطنية للرياضيات 18، العدد 3 (1943): 124.

من التعليمات الحالية لاختباراته الميكانيكية؛ ويعيق تدريجيًا كل مبادراته الشخصية وطموحاته⁽¹⁾.

كانت الفكرة التي تقول بأن المدارس تضع احتياجاتها التنظيمية قبل تلك التي احتياجات الطلاب مصدر قلق على وجه الخصوص بين التربويين التقدميين. حيث شعر جون ديوي والعديد من تلاميذه بالقلق من أن المناهج الدراسية تعطي على حساب اهتمامات الأطفال الجوهرية وفضولهم الطبيعي، وهو نهج ازداد سوءًا عند التركيز على تراكم الدرجات والأرصدة الأكاديمية. كتب أحد المؤلفين، «على إثر اتباع رأي جون ديوي، حاول العديد من التربويين جعل الأنشطة التعليمية مدفوعة بالاهتمام الجوهري لدى التلميذ. في هذه المحاولة، هاجموا إعطاء العلامات على أساس أن التلاميذ يجتهدون لأنهم يرغبون في الحصول على علامات عالية بدلًا من اهتمامهم بموضوع المادة نفسها»⁽²⁾. ذهبت مؤلفة أخرى في تلك الفترة إلى أبعد من ذلك، حيث رأت أن التركيز على التعبير عن تقدم الطلاب من خلال الدرجات كان بطبيعته غير متوافق مع الدافع الجوهري للطلاب، مما يتطلب إعادة تقييم الممارسة بأكملها فيما يتعلق بوضع الدرجات وإعداد تقارير عنها. بطاقة التقرير، «التي كانت تعدُّ فيما مضى ذات أصل إلهي، واجهت تحديًا عنيفًا». أضافت أنها «تحدُّ من مجموعة من المحاربين الشباب

(1) ثورستن فيلين، التعليم العالي في أميركا: مذكرة حول سلوك الجامعات من قبل رجال الأعمال (نيويورك: ب. و. هيوبش، 1918)، 128.

(2) ديفيد سيجل، «وضع علامة أو عدم وضع علامة، مشكلة لم تحل» School Life 22، العدد 2 (1936): 34.

الذين اختاروا أن يعرفوا باسم العشيرة الأصلية ضد العائلة بأكملها التي لقبها عشيرة أهل الخارج»⁽¹⁾.

في حين استمر العديد من التربويين في الإصرار على أهمية الدافع الجوهري لدى الطلاب، إلا أن المقاومة التي تدعم ممارسات التقييم كانت أقوى من أن يتمكنوا من التغلب عليها. على سبيل المثال، أطلقت محاولات لاستبدال الدرجات وبطاقات التقارير بـ «حروف تشخيصية» على نحو متقطع وثرمى سريعًا. أشار أحد المعلمين في مدرسة ويستوود الثانوية في لوس أنجلوس، إلى أنه على الرغم من أن «اقترح استبدال الرسالة الموجهة إلى البيت بدلًا من العلامة الرسمية قد درس بإسهاب»، تقرر في النهاية أنه حتى الرسائل السردية «ستصبح في النهاية بلا معنى ونمطية مثل العلامات التي حلت محلّها»⁽²⁾. عليهم إلغاء الدرجات تمامًا إذا أرادوا تجنب ما سخر منه المعارضون على اعتباره «معايير زائفة للقيمة بين التلاميذ». لكن إلغاء الدرجات لم يكن ببساطة قابلاً للتنفيذ لأنه، كما أشار ف. ل. بيغز في عام 1936، «إنَّ غالبية الآباء، وكثير من المعلمين أيضًا، يستتجون أن أهم إسهام للمدرسة في تعليم الطفل مسجَّل على البطاقة»⁽³⁾.

(1) آر جي سومنر، «ما ثمن العلامات؟» المدارس الثانوية 9 Clearing House، العدد 6 (1935): 340.

(2) جي إتش غاير، «مدرسة ويستوود الثانوية تفصل عن نظام وضع العلامات» المعيار الذهبي، The Clearing House 12، العدد 9 (1938): 531.

(3) ف. ل. بيغز، «الإبلاغ عن تقدُّم التلميذ دون بطاقات التقارير»، The Elementary School Journal 37، العدد 2 (1936): 107.

حتى بما يتجاوز توقعات الوالدين، أصبحت المدارس الأخرى المتزايدة في نظام التعليم الوطني حتى المرحلة الثانوية تنظر إلى الدرجات كمدخلات مهمة لعملها. نظرًا لأن المدارس تنوعت عروض مناهجها الدراسية إلى مسارات متميزة - جامعية ومهنية وما إلى ذلك - توقع المسؤولون أن تخلق الدرجات تمييزًا بين الطلاب، وهو ما فهمه المعلمون على أنه سمة مميزة للعدالة والكفاءة. قالوا إن النظام الديمقراطي للمدارس سيضمن تعليم الجميع وفقًا لقدراتهم ولن يحاولوا منح الجميع الشيء نفسه. بناء على مثل هذا الرأي، باتت أنظمة الدرجات الموثوقة من السمات الرئيسة للمدارس الفعالة وجيدة التنظيم. علاوة على أنها كانت أساسية وحاسمة لعمل المؤسسات الأخرى في النظام. على سبيل المثال، أشار تقرير عن الالتحاق بالكليات إلى أن العديد من المدارس «التي قبلت الطلاب سابقًا عن طريق الامتحان» انتقلت إلى قبول «الطلاب الذين يحتلون مرتبة عالية في المدرسة الثانوية» فقط - وهو ميل «متأثر بعدد من الدراسات التي تظهر وجود علاقة عالية بين مرتبة المدرسة الثانوية والنجاح في الكلية»⁽¹⁾.

وهكذا، حتى عندما أصبح الاختبار الموحد سمة بارزة في التعليم الأمريكي، أُستمر النظر إلى الدرجات على أنها جزء لا يتجزأ من التواصل مع العائلات حول التقدم الأكاديمي للطلاب وربط أعداد أكبر من المؤسسات معًا عبر نظام وطني للمدارس.

(1) ميلارد إي جلادفيلتر، «حالة واتجاهات متطلبات الالتحاق بالكلية» The School Review 45، العدد 10 (1937): 742.

إنشاء سجل دائم

عند إنشاء نظام التعليم العام للمرة الأولى، لم يكن هناك سجل أكاديمي، ولم تظهر إلا عندما بدأت المدارس في تسجيل معلومات حول أداء الطلاب - الحضور والدرجات ونتائج الاختبار - وعندما أصبح التحصيل المدرسي مرتبطاً بالفرص المهنية للفرد، صارَ من المنطقي أن تسجل المدارس هذه المعلومات. كما هو الحال مع إنشاء الدرجات والاختبارات الموحدة، كان إنشاء السجل الدائم دالة على المطالب المزدوجة المتمثلة في التواصل بوضوح مع أولياء الأمور والمعلمين، ومزامنة أجزاء من نظام مدرسي متباين وغير موحد.

وأقرب وثيقة يمكن اعتبارها سجلاً للطلاب في ذلك الوقت كانت «تعداد الطلاب» السنوي. طُلبت هذه التعدادات غالباً من الولايات أثناء إعداد أنظمتها المدرسية العامة المبكرة من أجل أن تستخدم لغايات تقييم الضرائب، وتوزيع الأموال الحكومية، وفيما بعد، تحديد متوسط معدلات الالتحاق بالمدرسة. كانت هذه التعدادات تسجل الأطفال الذين ينبغي أن يكونوا طلاباً، ولكنها لم تكن سجلات دراسية للطلاب، إذ لم تسجل الحضور الفردي أو الإنجازات أو التقدم.

لكن تغيرت الحاجة إلى السجلات الفردية بمجرد أن أقرت الولايات قوانين التعليم الإلزامي التي تشترط التحاق جميع الأطفال بالمدرسة بدءاً من سنٍّ معينة. عندها صار متوقعاً من مدارس المقاطعات الاحتفاظ بمجموعات مشتركة من السجلات التي تسمح بنقل المعلومات من مدرسة إلى أخرى من أجل تتبع الطلاب والتحقق من التزام العائلات

بقوانين التعليم. بالإضافة إلى كونها جيدة لحفظ السجلات، كان الهدف من هذه الممارسة إحباط عذر شائع بين الشباب الذين أوقفهم المسؤولون بسبب تغيبهم عن المدرسة بحجة أنهم لم يكونوا غائبين، بل هم في طريقهم ببساطة عبر المدينة إلى المدرسة التي التحقوا بها أو كانوا يسعون إلى الانتقال إليها. يمكن لفحص سريع لسجلات المدرسة كشف حقيقة الادعاء - وما إذا كان سيصدر بحق عائلة الطالب تحذيرًا أو غرامة أو ما هو أسوأ⁽¹⁾.

ولكن حتى في غياب دور مسؤولي الغياب، كانت السجلات تنتقل بين المدارس. مع التحاق الشباب الأميركي بالتعليم أكثر فأكثر، ومع تجاوز المزيد من الطلاب للصفوف الابتدائية، كان يتعين مشاركة سجلات حضورهم وتحصيلهم المدرسي.

أنتجت هذه الضرورات، التي بدأها جيل جديد من المسؤولين الإداريين العازمين على تطبيق النظام والكفاءة إلى الأنظمة المدرسية، ثروة من السجلات المحفوظة. المفارقة أن هذه الجهود التي تهدف إلى فرض النظام والتوحيد القياسي أنتجت حرفيًا آلاف الأنماط الخاصة. على سبيل المثال، وجدت دراسة أجريت عام 1925 أن المدارس تحتفظ بـ 1515 نوعًا مختلفًا من السجلات المدرسية، نصفها تقريبًا خاص بمدارس مقاطعات فردية⁽²⁾. حيث تتبع المدارس العمل الأكاديمي

(1) ديفيد تياك ومايكل بيركوفيتز، «الرجل الذي لا يُعجب أحدًا: نحو التاريخ الاجتماعي للمسؤول المتقاعد»، 29، *American Quarterly*، 1940-1840، العدد 1 (1977): 31-54؛ هوت، «تاريخ موجز لسجل الطالب».

(2) آرثر أوليفر هيك، دراسة سجلات محاسبة الأطفال (كولومبوس: جامعة ولاية أوهايو، 1925)، 114.

للطلاب، وصحتهم الجسدية، وتقييماتهم النفسية، وتاريخ سلوكهم، وأكثر من ذلك، ولكن لم يكن هناك نموذج قياسي للقيام بذلك.

وفي حين أن هذه السجلات كانت مفيدة لخدمة احتياجات المعلمين المحليين ومدارسهم، فقد شكلت تحديًا خطيرًا للإدارة السلسلة لنظام التعليم العام. كما هو الحال مع الحث على إدخال اختبارات موحدة لتقييم تعلم الطلاب، أدرك المصلحون الذين يسعون إلى بناء نظام تعليمي، وليس مجرد سلسلة من المؤسسات المعزولة، أن بعض التوحيد والتزامن ضروريان عبر المدارس. يعود السبب في ذلك إلى أن السجلات تعمل فقط إذا كانت المؤسسات التي تصدرها وتستقبلها قادرة على فهمها واستخدامها لإنجاز المهام الضرورية؛ وإلا، فإن ما يُسجَّل هو مجرد معلومات عشوائية. من أجل أن يقارن المسؤولون الأداء النسبي لمدارسهم، ومن أجل السماح للطلاب بالاستمرار في رحلاتهم التعليمية، حتى أثناء تنقلهم بين المدارس، لا بدَّ من تسجيل بعض المعلومات المتَّفَق عليها ومشاركتها. فأولئك الذين كانوا في طليعة الجهود المبذولة لتوحيد حفظ السجلات، مثل أساتذة جامعة كولومبيا جورج سترابر ونيكولاوس إنجلهاردت، قيّموا جهودهم صراحة من حيث توطيد العلاقات بين المدارس من خلال تبادل المعلومات المشتركة. على حد تعبيرهم، «لقد تحقق الاعتراف بنظام السجلات والتقارير الذي سيعزز تماسك ولايةً بأكملها وحتى الأمة في مشاريعها التعليمية... على أنه من أهمِّ الاحتياجات»⁽¹⁾. قد يبدو من الصعب فهم فكرة أن

(1) جورج درايتون سترابر ونيكولاوس لويس إنجلهاردت، بطاقة العلامات ومعايير لسجلات وتقارير أنظمة مدارس المدينة (نيويورك: مطبعة كلية المعلمين، 1923).

المدارس ستحتاج إلى إنشاء سجلات من أجل «ترسيخ جهود... الأمة في مشاريعها التعليمية». ذلك لأن الطالب المسجل حالياً في المدرسة الابتدائية لا يواجه أي شك حول مساره من خلال نظامنا التعليمي متعدد المستويات، لأنَّ ما يبدأ في المدرسة الابتدائية يستمرُّ في المدارس المتوسطة والثانوية، وبالنسبة للعديد من الطلاب، يبلغ ذروته في مؤسسة ما بعد الثانوية لمدة عامين أو أربعة أعوام. لكن هذا المسار من التحصيل والتقدم لم يكن دائماً واضحاً بهذا الشكل.

على مدى التاريخ المبكر للتعليم الأميركي، لم يظهر تمييز واضح بين المستويات العليا لنظام التعليم. في ذلك الوقت، كانت معظم المدارس الثانوية والكليات مهتمة بزيادة عدد الطلاب الملحقين (والدولارات الدراسية التي تأتي معهم) أكثر من اهتمامها بالحفاظ على معايير القبول العالية. من الناحية العملية، هذا يعني أن العديد من الكليات كان لديها «أقسام تحضيرية» كبيرة تسعى إلى إعداد الطلاب للعمل على مستوى الكلية. مما سمح للكليات بتسجيل الطلاب، وجمع أموال الرسوم الدراسية، حتى قبل أن يكون هؤلاء الطلاب مستعدين للدراسة على مستوى الكلية.

ولكن انتهت هذه الممارسة نتيجة لتدخل مؤسسة كارنيجي للنهوض بالتعليم في العقود الأولى من القرن العشرين. وضعت المؤسسة، التي سعت إلى إنشاء خطة معاشات تقاعدية للمعلمين والأساتذة (لا تزال موجودة حتى اليوم باسم TIAACREF)، شروطاً مهمة للمؤسسات التي ترغب في المشاركة. سعت المؤسسة إلى كسر حلقة المنافسة التي

شجعت الكليات في كثير من الأحيان على خفض المعايير من أجل جذب الطلاب. كان هدفهم إنشاء ترسيم واضح بين الكليات والمدارس الثانوية: لن يُعترف بالمؤسسة ككلية إذا قبلت الطلاب الذين لديهم أقل من أربع عشرة وحدة من وحدات الإعداد الأكاديمي السابق. الفكرة أنه إذا كانت المؤسسة على استعداد لقبول الطلاب ذوي الإعداد الأكاديمي المتدني، فهناك فرصة جيدة لأن يستمر تصنيف المؤسسة كقسم تحضيري وليس ككلية أو جامعة مناسبة⁽¹⁾.

كان قبول القيود الرسمية المفروضة عليها من قبل مؤسسة كارنيجي مفيداً لكل من المدارس الثانوية والكليات لأنها منحت كلاً منهما سوقاً متميزاً للطلاب.

الآن، سيضطر الطلاب الذين يرغبون في الوصول إلى أعلى المستويات في نظام التعليم إلى المرور من خلال كلتا المؤسستين، واحدة تلو الأخرى. الاتفاق على مشاركة مسارات التعليم للطلاب يعني أيضاً الاتفاق على توحيد الطريقة التي يقيسون بها تقدم الطلاب ويصفونه على نحو قابل للتداول. دعت النتيجة إلى نظام مشترك للعملة الأكاديمية من شأنه أن يسمح للطلاب بتبادل مقرراتهم في المدرسة الثانوية مع القبول في التعليم العالي. على الرغم من أن بعض الجامعات، ولاحقاً بعض هيئات الاعتماد الإقليمية سعت إلى تجنب خطوة حفظ السجلات هذه

(1) إلين كوندليف لاجمان، السُلطة الخاصة من أجل الصالح العام: تاريخ مؤسسة كارنيجي للنهوض بالتعليم (ميدلتاون، 260 ملاحظات على الصفحات 105-110 كتب: مطبعة جامعة ويسليان، 1983)؛ مارك أ. فانوفريبك، توحيد التعليم الأمريكي: ربط التعليم الثانوي والعالي، 1870-1910 (نيويورك: بالجريف ماكميلان، 2008).

من خلال اعتماد المدارس الثانوية مباشرة -أي إعلان أن أيّ خريج من المدرسة الثانوية مؤهلٌ تلقائيًا للقبول- إلا أن توسيع المناهج الدراسية وعدد المدارس الثانوية والطلاب جعل هذا الأمر صعبًا على نحو متزايد. أصبحت العملة التي صممت لمتابعة تقدم الطالب، وهي وحدة كارنيجي، عملة هذا العالم، وأصبح السجل الأكاديمي الميزانية العمومية للطالب⁽¹⁾.

بمجرد أن رسخت المدارس ممارسة حفظ السجلات الفردية واعتمدت وحدة مشتركة لتسجيل التقدم الأكاديمي، صار من السهل على هذه السجلات - على الرغم من قلة عددها - استيعاب معلومات أخرى مثل الدرجات ونتائج الاختبارات.

«مزايا نظام مدرسي حديث»

مع نهاية العصر التقدمي، طورت المدارس الأميركية ودمجت شكلين من أشكال التقييم -الدرجات التي يصدرها المعلم ونتائج الاختبارات الموحدة المعيارية- بالإضافة إلى طريقة لتسجيلها والحفاظ عليها بأمانة للاطلاع المستقبلي. الأهم من ذلك، على الرغم من أن هذه الأشكال من التقييم تظهر في السجل الأكاديمي نفسه، فإنها استمرت

(1) للحصول على نظرة عامة ممتازة على هذا التاريخ، انظر VanOverbeke، توحيد التعليم الأمريكي. انظر أيضًا روبرت ج. خوف، «تفتيش المدارس الثانوية من قبل جامعة ويسكونسن، 1877-1931»، 50 History of Education Quarterly، العدد 3 (2010): 263-297؛ ديفيد ك. براون، درجات التحكم (نيويورك: مطبعة كلية المعلمين، 1995)، 118-119.

في خدمة أغراض متميزة ولكنها متداخلة. على الرغم من الشكاوى من أن درجات المعلم ذاتية وغير موثوقة ولا تتوافق عمومًا مع خصائص التوزيع الطبيعي، ظلت الدرجات شكلاً مهمًا من أشكال التواصل بين المعلمين والطلاب، وسجلًا مهمًا لتحقيق الطلاب يمكن مشاركته مع أولياء الأمور والمدارس المستقبلية. يمكن أن تعمل الاختبارات الموحدة أيضًا على التواصل بشأن أداء الطلاب والتمييز بين مجموعات الطلاب ولكن بسبب الطابع اللامركزي للمدارس الأمريكية، فإن هذه الاختبارات الموحدة تعمل بالضرورة على مسافة من الفصول الدراسية الفردية.

خلال العقدين المقبلين، سيميز تطوير ممارسات وضع الدرجات ونتائج الاختبارات بتحديد أكثر وضوحًا للدور الذي سيؤدي كلٌّ منهما في العملية التشغيلية لنظام التعليم الأمريكي. في حين أن الدرجات ستظل ممارسات محلية مهمة، فإن التحول بعيدًا عن السيطرة المحلية نحو حوكمة الولاية والحكومة الفيدرالية يعني أن المدارس ستعتمد أكثر فأكثر على درجات الاختبار الموحدة كلغة مشتركة للنظام.

لم تكن هذه التطورات ممكنة لولا النمو الهائل لصناعة الاختبارات الموحدة في عشرينيات القرن العشرين..

كانت قيمة الاختبارات الموحدة على نطاق واسع لتقييم وتصنيف الأشخاص واضحة جلية خلال الحرب العالمية الأولى. أصبحت نتائج الاختبارات الموحدة مكونًا هامًا في الآلية البيروقراطية للجيش لتوظيف الأشخاص في «الوظائف المناسبة» - وهي القدرة التي سيتوسع بها

الجيش كثيرًا في الحرب العالمية الثانية مع ابتكار تقييمات أكثر تعقيدًا لزيادة كفاءة التدريب العسكري.

وكانت نتيجة هذا الاستثمار في التقييمات الموحدة ظهور كادرٍ من المهنيين المدربين حديثًا على استخدام الاختبارات الموحدة في البيئات البيروقراطية. عندما انتهت الحرب، هاجر هؤلاء الخبراء إلى مؤسسات كبيرة أخرى مهتمة بخبراتهم، مثل الشركات الكبيرة والمناطق التعليمية. ذكر مفوض التعليم الأميركي فيلاندور كلاستون، «إن حقيقة أن مئتين أو ثلاثمئة شاب يعملون لعدة أشهر في قسم علم النفس في الجيش على وشك التسريح توفر الآن فرصة غير عادية لمدارس المدينة للحصول على خدمات هؤلاء الرجال الأكفاء كمديرين لأقسام علم النفس والكفاءة، لأغراض مثل قياس نتائج التدريس ووضع المعايير التي يتعين تحقيقها في العديد من الدراسات التعليمية»⁽¹⁾.

ولا عجب أن يصبح وجود نظام اختبار متطور علامةً على مؤسسة حديثة ومتطورة. حيث كتب أحد المؤلفين في عام 1921، يقول: «يُنظر الآن إلى مهمة القياس عمومًا في الأوساط التعليمية الرائدة على أنها أحد مظاهر النظام المدرسي الحديث»، والتي تحقق بوجودها قيمة معينة من «السمعة الطيبة والتقدير». أشار إلى أن المعلمين والمجتمعات ربما يشعرون بعدم اليقين إلى حدٍّ ما حيال العمل. لكنه جادل بأنه يمكن

(1) ب. ب. كلاستون، «علماء نفس الجيش للعمل في مدارس المدينة العامة»، School and Society 9 (1919): 203-204.

الثقة بها من خلال الاقتراح «بأن أولئك الذين يعارضون عمل القياس معرضون بالتالي لخطر اعتبارهم غير تقدميين»⁽¹⁾.

جعل النمو الهائل لصناعة الاختبارات الموحدة من السهل نسبياً على المدارس الاختيار من بين الاختبارات المتاحة. مع توفر أكثر من 300 اختبار للمعلمين الأميركيين، كان من الممكن، على سبيل المثال، استخدام اختبارات الذكاء للتقييم العام لقدرات الطلاب «الفطرية»، واختبار ستانفورد للتحصيل الدراسي، أو اختبار أيوا للمهارات الأساسية للتأكد من التحصيل الأكاديمي العام للطلاب بالمقارنة مع المعايير الوطنية، واختبار كانساس للقراءة الصامتة لتقييم الطلاب في تطوير هذه المهارة على وجه الخصوص.

نظراً لكونه مشروعاً تجارياً، فقد قام مطورو الاختبارات ببذل مجهود كبير لجعل الاختبارات سهلة التنفيذ والتصحيح والتفسير. في وصف فلسفة تصميمه، أوضح مبتكر اختبار كانساس للقراءة الصامتة، «يجب أن يكون بسيطاً جداً في ترتيبه وفي خطة إعطائه وتسجيل النتائج المستمدة منه بحيث يمكن للمعلم غير الماهر في استخدام الاختبارات القياسية أن يفهم دون صعوبة ما هو متوقع منه عند إعطاء الاختبار وتصحيحه... يجب ألا يكون الوقت المستغرق في إجراء الاختبار وفي القيام بالعمل اللازم للتصحيح كبيراً لدرجة تجعل المعلمين الذين

(1) كارتر ألكسندر، «تقديم القياسات التعليمية للتأثير على الجمهور بشكل إيجابي»، The Journal of Educational Research، العدد 5 (1921): 347-348.

يقومون بالعمل يشعرون أنها مهمة غير متناسبة مع الفائدة المستمدة من القيام بها»⁽¹⁾.

ومن المفارقات أن إحدى نتائج الاستخدام واسع النطاق لمجموعة واسعة من الاختبارات الموحدة في المدارس من الصف الأول حتى الصف الثاني عشر كانت تكييف التباين المحلي. وفرت الاختبارات الموحدة بنية فوقية موحدة يمكن إسقاطها على الأنظمة الحالية. بدت هذه الديناميكية واضحة على وجه الخصوص عند إعداد اثنين من أهم اختبارات القرن العشرين: اختبار القدرات الأكاديمية SAT واختبار التطور التعليمي العام GED. ففي حين أن العديد من الكليات والجامعات اعتمدت تقليدياً على امتحانات القبول الفردية أو على شهادة الثانوية العامة للمدارس الثانوية الفردية -وهي عملية كان خريجو مدارس معينة مؤهلين للقبول فيها تلقائياً- أثبتت هذه الأساليب أنها معقدة وغير عملية مع نمو النطاق الجغرافي لتوظيف الطلاب. في غياب مقررات دراسية موحدة، وعدم وجود مناهج شاملة، والافتقار إلى نظام موحد للتصنيف، أصبح من الصعب جداً على الكليات تحديد المتقدمين الأكثر تأهيلاً.

وكما هو الحال في الطريقة الأميركية التقليدية، لم تكن الاستجابة لهذا الافتقار إلى النظام الموحد بعقد مؤتمر وطني لتحديد معيار قياسي لمنح شهادة الثانوية العامة، بل عن طريق إجراءات مستقلة من قبل مجموعة صغيرة من مدارس النخبة. اجتمعت هذه المدارس لإنشاء منظمة

(1) إف جيه كيل، «اختبار القراءة الصامتة في كانساس»، The Journal of Educational Psychology، العدد 2 (فبراير 1916): 63.

مستقلة ذات عضوية من شأنها أن تنشئ امتحانًا موحدًا لاستخدامه في عملية القبول. كانت النتيجة إنشاء (SAT)⁽¹⁾. كان اختبار SAT ذا قيمة على وجه التحديد لأنه يمكن أن يوفر مقياسًا موحدًا للمقارنة بين الطلاب دون الرجوع إلى مقررات المدرسة الثانوية لأي طالب.

على الرغم من أن السياق مختلف، إلا أن الموقف اللامبالي نفسه بشأن المعايير المحلية كان السمة الحاسمة في اعتماد اختبار تطور التعليم العام GED وفائدته على المدى الطويل. نشأ اختبار تطوير التعليم العام GED خلال الحرب العالمية الثانية ليكون وسيلة للتصديق على معادلة التعليم لأكثر من نصف قدامى المحاربين الأميركيين الذين لم يتخرجوا من المدرسة الثانوية. فالافتقار إلى معايير موحدة للمدارس الثانوية، داخل الولايات وفيما بينها، يعني أن واضعي الاختبارات اضطروا بالضرورة إلى الاعتماد على فئات واسعة من التعلم والمهارات العامة التي لا تعكس أي طرق تدريس أو مناهج معينة، خشية وضع محارب قديم من ولاية معينة في وضع غير مؤاتٍ⁽²⁾.

وبالنتيجة ساعد الجهد المبذول لتأمين الاعتراف بمعيار معادلة المدرسة الثانوية في اختبار تطور التعليم العام GED في التعاطف مع

(1) أفضل وصف لتاريخ بدايات خدمة الاختبار التعليمية واختبار القدرات الوطني (SAT) في كتاب نيكولاس لي مان، «الاختبار الكبير: التاريخ السري للميريتوكراسية الأميركية» (نيويورك: فارار، ستروس، جيرو، 1999). انظر أيضًا مايكل شودسون، «تنظيم» الجدارة: تاريخ مجلس امتحان القبول في الكلية «مجلة هارفارد التعليمية» 42، العدد 1 (1972): 34-69.

(2) إيثان هوت، «التعليم العام وصعود المسألة غير السياقية»، سجلات كلية المعلمين 116، العدد 9 (2014): 1-20.

المحاربين القدامى العائدين وإشراك بعض أشهر خبراء الاختبارات في البلاد، لا سيما رالف تايلر وإي. إف. ليندكويست. لكن حقيقة أن اختبار تطور التعليم العام سيحقق اعتمادًا شبه شامل في غضون عامين من تقديمه، على الرغم من الافتقار التام إلى توحيد المناهج عبر الولايات، تشير إلى مدى راحة المعلمين الأميركيين في التنقل بين المجال الشامل للاختبارات الموحدة والسياقات الخاصة لمدارسهم. ليس من المستغرب، إذن، أنه على الرغم من أن اختبار تطور التعليم العام وضع ليكون برنامجًا مؤقتًا للمحاربين القدامى في الحرب العالمية الثانية، فإنه سرعان ما صُرحَ باستخدامه لجميع البالغين فوق سن المدرسة، وفي النهاية، للطلاب الذين أعمارهم تصل حتى سن السادسة عشرة.

يمتد الميل إلى استيعاب التباين المحلي من خلال تراكم اختبار وطني موحد ليس فقط إلى التقييمات الفردية مثل اختباري GED و SAT، ولكن أيضًا إلى التقييمات التي تهدف إلى إطلاع الجمهور على التعليم المدرسي. في الستينيات، نظرًا لإيلاء التعليم أهمية أكبر على اعتباره إحدى جبهات الحرب الباردة، اهتمت الحكومة الفيدرالية أكثر فأكثر بتطوير طرق لإعلام نفسها والجمهور بالنتائج التعليمية. أسفر الخوف من أن الحكومة الفيدرالية يمكن أن تستخدم هذه الأدوات لمراقبة أو ممارسة النفوذ على نحو غير لائق على مدارس الولاية أو المقاطعة الفردية، أو الأسوأ من ذلك، محاولة أن تصبح مجلسًا مدرسيًا وطنيًا ينهض بخطة عمل وطنية، أسفر عن تقييمات يزعم أنها تتحدث بعبارات عامة عن

«الطالب الأميركي» أو «المدرسة الثانوية الأميركية»، على الرغم من عدم وجود هذا الشيء في الممارسة العملية.

وأبرز مثال على ذلك تصميم وإنشاء التقييم الوطني للتقدم التعليمي (NAEP). في إشارة إلى مدى حداثة طريقة التفكير هذه على المستوى الوطني حول تحصيل الطلاب، تجنبت التكرارات الأولى لبرنامج التقييم الوطني للتقدم التعليمي NAEP إصدار أي تصريح فردي حول كيفية أداء الطلاب الأميركيين في المدرسة. بدلاً من ذلك، نشر برنامج NAEP كلَّ عنصر اختبار على حدة، جنباً إلى جنب مع النسبة المئوية للطلاب في كلِّ فئة عُمرية ممَّن أجابوا على الاختبار على نحو صحيح. عندما أصبح الجمهور أكثر ارتياحاً لهذه الطريقة الجديدة وأكثر تجرّيداً في التفكير في الأداء الوطني للمدارس المحلية والمدارس التي تديرها الولاية، ألحقت التكرارات اللاحقة لبرنامج NAEP درجة محددة بأداء الأطفال الذين تبلغ أعمارهم بين تسعة واثني عشر وسبعة عشر عاماً، مما يجعل من الممكن تتبع الأداء العام للطلاب الأميركيين مع مرور الوقت.

على الرغم من عدم وجود معلومات قابلة للتنفيذ تقدمها هذه الدرجات (يمكن للمواطن المعني أو صانع السياسة فقط تخمين ما تعنيه التقلبات في الدرجات المعلن عنها بالنسبة لمدارس الولاية أو المدارس المحلية)، أصبحت هذه الدرجات جزءاً دائماً من المناقشات حول المدارس الأميركية. في الواقع، ظهرت في كلِّ عقد دعواتٌ لعرض نتائج أكثر تفصيلاً لبرنامج التقييم الوطني لتقدم التعليم⁽¹⁾. على الرغم من التباين المستمر

(1) حول الاتجاه نحو استعراض الأداء المدرسي من الناحية الوطنية، انظر إيثان ل. هوت، «الرؤية كدولة» في عصر ما بعد الحرب: تقرير كولمان، ومجموعات البيانات

والكبير في المعايير والمناهج الدراسية ومتطلبات ترخيص المعلمين، فقد جعل برنامج التقييم الوطني لتقدم التعليم من الممكن مقارنة أداء الطلاب في جميع الولايات والمناطق الحضرية الكبيرة - وهي مهمة تؤديها وسائل الإعلام بإخلاص مع كل إصدار جديد للنتائج⁽¹⁾.

لم يحل الاعتماد واسع النطاق للتقييمات الوطنية مثل اختبار GED و SAT و ACT و NAEP محل المناقشات المحلية أو على مستوى الولاية حول المعايير أو استخدام الدرجات. بدلاً من ذلك، ابتكروا نظامًا يحتوي على بدائل قوية وطرق متعددة لتبادل معلومات مماثلة. لا يمكن وصف عواقب هذه التطورات بسهولة بأنها جيدة أو سيئة، لكنها تسلط بوضوح الضوء على الاهتمامات المتقاطعة لنهجنا الحالي في التقييم. يوفر وجود اختبار SAT وسيلة للكليات والجامعات لمقارنة أداء طالبيها خاضا تجارب دراسية مختلفة على نحو مستقل، مما يلغي الحاجة إلى منهج موحد. لكن من أجل إجراء هذه المقارنة حتى بطريقة عادلة اسميًا، يجب أن يتطلب اختبار SAT أن يشارك الطلاب في تقييم حاسم جدًا لا يحمل سوى تشابه عابر مع العمل اليومي للمدارس. ينطبق الشيء

الطولية، وقياس رأس المال البشري، 57 History of Education Quarterly، العدد 4 (2017): 615-625.

(1) على الرغم من بروزها في التغطية الإعلامية ودوائر السياسة، فإننا ما زلنا نفتقر إلى تاريخ عالي الجودة للسياسة الاقتصادية الوطنية وتأثيرها. للحصول على نظرة عامة على أصولها وتطورها، انظر مارييس فينوفسكيس، الإشراف على بطاقة تقرير الأمة: إنشاء وتطور مجلس إدارة التقييم الوطني (NAGB) (واشنطن العاصمة: مجلس إدارة التقييم الوطني، 2001)؛ لايل ف. جونز، «تاريخ التقييم الوطني للتقدم التعليمي وبعض الأسئلة حول مستقبله»، Educational Researcher، العدد 7 (1996): 15-22.

نفسه على المواطنين الذين يحاولون استخلاص جودة المدارس المحلية من خلال التقييمات الحكومية والوطنية. حيث توفر التقييمات أساسًا للمقارنة، ولكنها بالضرورة مجردة ومنفصلة عن عناصر محددة مثل الكتب المدرسية أو طرق التدريس. كما يوفر استمرار نظام الدرجات مقياسًا أكثر مباشرة لعمل الطلاب والتحقق من تأثير اختبار SAT؛ ولكن نظرًا لأن الدرجات غير موحدة وتختلف المدارس في مستوى صرامتها، يمكن أن تخلق حوافز للطلاب للقيام بما يكفي «للحصول على A»، حتى لو كان ذلك على حساب المشاركة والتعلم الأعمق.

التعامل مع التقييم

على الرغم من أنه لا يوجد شيء حتمي بشأن نظام الدرجات ونتائج الاختبار والسجلات الأكاديمية المستخدمة حاليًا في جميع المدارس الأمريكية، فإنه لا يوجد شيء تعسفي بشأنها أيضًا. كما أوضح هذا البحث الموجز في تاريخ تقنيات التقييم، كما نأمل، رأت أجيال من الأميركيين والمعلمين الأميركيين الممارسات التي نعتبرها الآن أمرًا مفروغًا منه على أنها تدخلات حاسمة في نظام يُنظر إليه على أنه فشل في تلبية الاحتياجات الشاملة للعديد من المعنيين به.

ومع ذلك، فإن القياس الكمي لتعلم الطلاب رافقه تكلفة باهظة -وهي تكلفة غالبًا ما نكون غافلين عنها، نظرًا لمدى انتشار نظام الدرجات والتقييم والترتيب في مدارسنا. بدءًا من المدرسة الابتدائية إلى برامج الدراسات العليا، يتعرض تعلم الطلاب باستمرار للتشويه والحد من قيمته بطرق مهيمنة وغير عادلة.

ربما يبدو أنه يتعين علينا الاختيار بين الاحتفاظ بشيء معيب للغاية أو التخلص من شيء يخدم غرضًا وظيفيًا. لكننا نعتقد أن هذا النوع من التأطير هو فتحٌ يمكنُ تجنبه من خلال تحديد الاستخدامات المحددة التي طورنا تقنياتنا لأدائها بعناية، وبالقدر نفسه من الأهمية، علينا فهم كيفية تعريف هذه الاستخدامات ودمجها في العملية التشغيلية لنظام التعليم ككل. هذا يعني النظر في كلِّ تقنية على حدة، وكجزء من حزمة أكبر من أدوات التقييم. هذا يعني أيضًا، كما ناقشنا في الفصلين الأول والثالث، أن هذه التقنيات ووظائفها لا تزال موضع اهتمام وقلق كبيرين بين الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين وعامة الناس.

إنَّ مفتاح الإصلاح، إذن، ليس إعادة اختراع النظام، بل إعادة معاييرته. تتطلب هذه المهمة أن نأخذ في الاعتبار التطور التاريخي ليس فقط لكيفية دمج هذه الأدوات في نظامنا المدرسي، بل أيضًا لكيفية دمجها في توقعاتنا الثقافية حول ما تفعله المدارس، وهو موضوع الفصل التالي.

الفصل الخامس

ثقافة التقييم

«الاختباراتُ جزءٌ من الحياة. لا يمكنك تجنب الاختبارات». هذا ما قاله عضو الكونغرس مايكل كابوانو في خطاب عام 2014 حيث ينتقد بشدة الاختبارات⁽¹⁾. في رسالة من مدرسة مستقلة في منطقة الساحل أرسلت إلى أولياء الأمور من أجل تحضير العائلات لأسبوع من الاختبارات تشير إلى النقطة نفسها إلى حد كبير: «على الرغم من أن العلاقة بين [التقييم الموحد] ومناهجنا الدراسية غير مثالية في بعض الأحيان، فإننا ندرك أن الاختبارات الموحدة هي أيضًا جزء من الحياة، ونريد إعداد طلابنا لهذا الواقع»⁽²⁾. النقطة التي أثارها عضو الكونغرس، هي نفسها التي أشارت إليها الرسالة: ربما نحن لا نحب التقييم، ولكن علينا أن نتعايش معه.

-
- (1) مايكل كابوانو، «مع ارتفاع مقاومة الاختبار على الصعيد الوطني، ما الخطوة التالية لسياسة التعليم الفيدرالية؟» منتدى المواطنين للمدارس العامة، جامعة تافتس، ميدفورد، ماساتشوستس، 6 أكتوبر 2014.
- (2) رسالة إلى أولياء الأمور من مدرسة ريدوود النهارية (بدون تاريخ)، سجلات المؤلف.

هذا الموقف شائع بين الأميركيين. يتذمرون من الدرجات ويشتكون من انتشار الاختبار في كل مكان. غالبًا ما ينظرون إلى السجلات الأكاديمية على أنها فخ لا يمكن الهروب منه - فكروا في الذعر الذي تثيره عبارة «سُجِّل هذا في سجلك الدائم». مع ذلك، فإنهم عمومًا يتصرفون وكأن التقييم سمة لا مفر منها في العالم الطبيعي. هذا حجر عثرة رئيس لأي مصلح يسعى إلى تغيير الطريقة التي نقيس بها تعلم الطلاب.

لذلك، إذا كان التقييم إشكاليًا لهذه الدرجة - وهو موضوع الفصول الثلاثة الأولى من هذا الكتاب - فلماذا يتحملة الأميركيون؟

في هذا الفصل، نقترح ثلاثة أسباب لهذه القدرة الواضحة على التحمل.

السبب الأول هو التعرض. الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية جزء مما أسمته ماري ميتز ذات مرة «المدرسة الحقيقية»، وما أسماه ديفيد تياك ولاري كيوبان «قواعد التعليم النحوية»⁽¹⁾. التقييم، بعبارة أخرى، هو سمة لا يمكن الاستغناء عنها في المدرسة لتعتبر شرعية.

تخيل مدرسة بدون درجات، وبدون اختبارات قياسية، وبدون سجلات دراسية. على الرغم من أن البعض منا يحب فكرة مثل هذه البيئة الخالية من التقييم، فإن البعض الآخر ببساطة لن يقبلها. في الواقع، تساعد حقيقة أن عددًا صغيرًا من المدارس تسوق نفسها من خلال هذا

(1) ماري ميتز، «المدرسة الحقيقية: دراما عالمية وسط تجربة متباينة»، Journal of Education، العدد 5 (1989): 75-91؛ ديفيد تياك ولاري كيوبان، الترقيع سعيًا نحو اليوتوبيا: قرن من إصلاح المدارس العامة (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 1995).

الاستثناء في القاعدة العامة بشأن توقعاتنا عن الدرجات والتقييمات والتصنيفات.

العامل الثاني الذي يفسر تحمل الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية هو البيروقراطية. في كل مستوى من مستويات نظام التعليم الأميركي، تسجل معلومات حول الطلاب والمدارس بهدف مشاركتها وتخزينها. هذا ليس صدفةً. إذ يتطلب النظام تدفق المعلومات لمزامنة نفسه، أي لضمان استعداد الطلاب في أحد مستويات النظام للانتقال إلى المستوى التالي، أو للحفاظ على السجل الأكاديمي للطلاب لاستخدامه في وقت ما في المستقبل. في مجتمع نتعامل فيه وجهًا لوجه، يمكن نقل هذه المعلومات عن طريق الملاحظة أو المحادثة. لكن الحجم الهائل للطلاب والمدارس في الولايات المتحدة يجعل التجربة المباشرة مستحيلة (ما يقرب من خمسين مليون شاب وفتاة موزعين على ما يقرب من مئة ألف مدرسة في التعليم العام وحده من الابتدائية حتى الثانوية، ناهيك عن المدارس الخاصة أو التعليم العالي). نتيجة لذلك، أصبحت المدارس وأصحاب العمل والولاية تعتمد على ضغط المعلومات من خلال الحروف والأرقام والسجلات. بعبارة أخرى، يعتمد النظام على نتائج التقييم. لا عجب أن جمع البيانات قد توسع إلى الدرجة التي وصل إليها، مما أثار أجراس الإنذار بين دعاة الخصوصية.

السبب الثالث أنه على الرغم من ميلنا للشكوى من التقييم، فإن معظمنا يجده مفيدًا. بالإضافة إلى اعتباره أمرًا لا مفر منه، يتفاعل الطلاب وعائلاتهم مع الدرجات والتقييمات والتصنيفات للوصول

إلى الكليات والوظائف وحتى أسعار التأمين المخفضة. لقد جعل النوع الصحيح من السجل الأكاديمي الطلاب مؤهلين للحصول على مجموعة واسعة من الفرص - من الرياضات المدرسية إلى التأجيل العسكري. بقدر ما يكون الأمر كذلك، يميل الأميركيون إلى النظر إلى نتائج تقييمهم على أنها مهمة للمدرسة وخارجها. في الواقع، ينظر إليها الكثيرون على أنها مؤشرات لقدرتهم أو إنجازهم، مما يجعلهم أقل ميلًا لمقاومة عملية التقييم. كما يعني التنوع الهائل في التقييمات أيضًا أن الأشخاص، سواء كانوا طلابًا أفرادًا أو داعمين لمنطقة محلية، يمكنهم الاختيار من بين مجموعة متنوعة من نقاط البيانات المتاحة لإثبات سبب استحقاقهم للتقدير. طالما أن هذا النظام ينتج فائزين، ستكون هناك معارضة لإسقاطه.

قواعد التقييم

التعليم هو نشاط محافظ بطبيعته. أي على الرغم من القلق اليومي بشأن مدارسنا، فإنها تميل إلى التغيير تدريجيًا وعلى نطاق صغير وتحدث مع مرور الوقت. السبب الرئيس إنَّ أصحاب المصلحة أنفسهم يميلون إلى مقاومة الإصلاح الجذري لمدارسهم.

في بلد يحتضن فكرة الابتكار بحماسة، ربما يبدو ذلك مفاجئًا. لكن التعليم مجال خاص لأن جميع البالغين تقريبًا اختبروه نظامه شخصيًا. قبل أن يصبحوا معلمين أو مدراء أو آباء لأطفال في سن المدرسة، يقضي الأميركيون ما يقرب من اثني عشر عامًا في المدارس. لم تُغسل أدمغتهم أو يجري تلقينهم هناك. مع ذلك، فإن هذا التعرض المطول يؤسس

إحساسًا عميقًا جدًا بما تبدو عليه «المدرسة الطبيعية» وكيفية عملها، وما الأنشطة التي تحدث هناك. ففكر بمدى تأثير ذلك على المعلمين!

وثق علماء التربية والتعليم أنَّ المعلمين يميلون إلى التدريس بالطريقة التي تعلَّموا بها⁽¹⁾. أي أن «الجوهر التعليمي» للفصول الدراسية والذي يعبر عن التفاعل بين المعلمين والطلاب حول المناهج الدراسية ظل مستقرًا بشكل ملحوظ، بحسب الباحث ديك إلور. ما السبب؟

قبل أن يتلقى المعلمون أي إعداد مهني رسمي، يمرون بفترة طويلة من التدريب غير الرسمي - وهو ما أطلق عليه عالم الاجتماع دان لورتي «التدريب بالملاحظة»⁽²⁾. نظرًا لأن جميع المعلمين في الولايات المتحدة يجب أن يحصلوا على شهادات جامعية، فإننا نعلم أن جميع المعلمين الجدد مروا بها لا يقل عن سبعة عشر عامًا من التعليم المدرسي. أي أنهم يراقبون المعلمين لما يقرب عقدين من الزمن، ويتعايشون مع معايير معينة. لا يراعي معلمو المستقبل هذه المعايير أثناء وجودهم في المدرسة فحسب، بل يميلون أيضًا إلى تبنيها على نحو غير متناسب من مجموعة الطلاب الذين تميزوا في المدرسة؛ بمعنى آخر، كانت هذه المعايير مفيدة لهم. بالتالي، عندما يحين وقت التدريس، يميل المعلمون إلى الاعتماد على ممارسات سابقهم، مما يزيد من تطبيق تلك التقنيات والإجراءات كمعايير في الفصول الدراسية.

(1) دان لورتي، معلم المدرسة: دراسة اجتماعية (شيكاغو: مطبعة جامعة شيكاغو، 1975)؛ لاري كوبان، كيف يدرس المعلمون: الثبات والتغير في الفصول الدراسية الأمريكية، 1890-1990 (نيويورك: مطبعة كلية المعلمين، 1993).

(2) لورتي، معلم المدرسة.

بالطبع، هناك طلاب لا يحبون التقييم بالدرجات، ويجدون نظام الدرجات محبطاً. كما ثمة طلاب ينظرون إلى الاختبارات الموحدة على أنها مضيعة للوقت. بدون شك هناك طلاب يرغبون في التخلص من كل نسخة ممكنة من السجل الدراسي الدائم. مع ذلك، فإن أولئك الذين لديهم أفكار متباينة جداً حول الدرجات والتقييم والترتيب غالباً ما يقتنعون من خلال تجاربهم بأن المدرسة ليست مناسبة لهم، أو على الأقل أن التدريس ليس مناسباً لهم. على النقيض من ذلك، فإن الذين يتلقون تعزيزاً إيجابياً - أولئك الذين يشعرون بالمتعة والمكافأة في المدرسة - أكثر عرضة للبحث عن التعليم كمهنة⁽¹⁾.

من المهم هنا أن ندرك أن المعلمين ليسوا روبوتات بلا تفكير. يرى العديد من المعلمين الجانب السلبي لنظام الدرجات، ويعارضون الاستخدام الإشكالي للاختبار الموحد، ويدركون التأثير السلبي الذي يمكن أن يحدثه السجل الدائم على الطلاب. لكن من المرجح أن تتجلى هذه الآراء بتفاصيل صغيرة، بدلاً من التغييرات الجذرية في النظام. من المرجح أيضاً أن تكون ممارسات التقييم البديلة محاصرة بثقافة مدرسية معينة حول التقييم.

ولا يقل دور أولياء الأمور والأسر عن ذلك أهمية في تحديد الاتجاهات التقليدية للمدارس. بعد أن خضعوا هم أنفسهم للمذاكرة

(1) كاساندرام. غوارينو، لوكرشيا سانتبيانيز، وجلين أ. دالي، «توظيف المعلمين والاحتفاظ بهم: مراجعة للأدب التجريبي الحديث»، 76 Review of Educational Research، العدد 2 (2006): 173-208.

المكثفة للاختبارات النهائية، والتمرين على بطاقات تعلم المفردات من أجل اختبار SAT، أو عملوا بجد لرفع معدلاتهم الدراسية، يميل العديد من الآباء إلى النظر إلى التقييم على أنه ميزة مهمة من ميزات نظام التعليم.

أي نوع من المدرسة تلك التي لا تُعطي درجات؟ ماذا تعني بأنه لا توجد اختبارات؟ كيف سيقبلون طفلي في الكلية إذا لم تكن لديه سجلات مدرسية؟

توجد أمثلة لا حصر لها على جهود الإصلاح ذات النوايا الحسنة والتي يحتمل أن تكون ذات قيمة والتي أحبطت بسبب معتقدات صلبة واضحة فجأة بشأن كيفية عمل المدارس. تخيل رد الفعل العنيف الذي يحدث غالبًا عندما تختار المنطقة التعليمية منهجًا جديدًا للرياضيات: يتحقق أحد الوالدين من طفله الذي يكافح لإكمال واجب الرياضيات، ليجد أنه من المستحيل فهم ما يريده المعلم. فالوالد يعرف بالتأكيد كيفية طرح الأعداد المكونة من ثلاثة أرقام، ولكن ليس بهذه الطريقة. يتساءل الوالد (وينشر على وسائل التواصل الاجتماعي): «ما الذي يحدث في المدارس؟»⁽¹⁾. بالطبع، في بعض الأحيان، تكون ردود فعل الأهل على

(1) كان إدخال معايير الولاية الأساسية المشتركة فترة إنتاجية، على وجه الخصوص لهذا النوع من منشورات وسائل التواصل الاجتماعي. تضمنت اثنتان من أكثر التغريدات انتشارًا تغريدة للممثل الكوميدي لويس سي كيه ومنشورًا على فيسبوك يُزعم فيه أن «الوالد المحبط» الحاصل على درجة البكالوريوس في هندسة الإلكترونيات يكمل الواجب المنزلي لابنه ويكتب رسالة تشرح كيفية اشتقاق الإجابة على مسألة رياضية من خلال شرح سبب كون الطريقة التقليدية لحل المسألة باستخدام خوارزمية الطرح وليست خط الأعداد أبسط وأسرع من الطريقة البديلة التي يقترحها المنهج الجديد.

تغيير المناهج الدراسية ناتجة عن أن المادة الدراسية أصبحت رمزاً في حرب ثقافية أكبر - سواء حول التطور أو التربية الجنسية أو نظرية العرق الحساسة⁽¹⁾. لكن هذا لا يجب أن يكون المصدر الوحيد المثير للقلق. فالتغيرات التي تقطع الصلة بين تجارب الآباء المدرسية وتجارب أطفالهم تشعرهم بالتهديد وكأنها إهانة للوقت الذي أمضوه في المدرسة وقدراتهم المثبتة.

وتكون ردود فعل الوالدين للتغيرات التي تنطوي على تقييم، بدلاً من مجرد تغيير المناهج الدراسية، عنيفة أكثر من غيرها. مثال ذلك ما حدث في العديد من المناطق في جميع أنحاء البلاد عندما انتقلت المدارس، في خضم جائحة تحدث مرة واحدة في القرن، إلى إلغاء درجات الفصل الدراسي أو تصنيف الجميع وفق خيار النجاح / الرسوب. كانت النتيجة صيحة عنيفة من الآباء والأمهات، الذين دخل الآلاف منهم على الإنترنت ووقعوا على عريضة أنشأتها مجموعة تطلق على نفسها اسم

انظر ديان رافيتش، «لويس سي. كيه يستهدف الجوهر العام - ونحن جميعاً أذكى بفضل»، HuffPost 2 يوليو 2014،

https://www.huffpost.com/entry/louisckcommoncore_b_5250982: The Patriot Post, Facebook.

21 مارس 2014،

https://www.facebook.com/PatriotPost/photos/a.82108390913.80726.51560645913/10152143072400914/?type=1&stream_ref=10.

(1) آدم لاتس، الأصولية والتعليم في عصر النطاقات: الله وداروين وجذور حروب الثقافة الأميركية (نيويورك: سبرينغر، 2010)؛ جوناثان زيمرمان، أميركا من؟: حروب الثقافة في المدارس العامة (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2005)؛ جوناثان زيمرمان، مثير لدرجة لا يمكن التعامل معه (برينستون، نيو جيرسي: مطبعة جامعة برينستون، 2015).

«الإنصاف في نظام للجميع في المدارس الثانوية». هنا تجدر الإشارة إلى العريضة بإسهاب، لأنها تجسد مستوى القلق الذي يصاحب حتى التغييرات المؤقتة في ممارسات التقييم وكيف يُنظر إلى المخاطر المتشابكة والبعيدة المدى على أنها:

بدون درجات الحروف لهذا الفصل الدراسي، لن يتمكن جميع طلاب المدارس الثانوية من رفع معدلهم التراكمي وبالتالي سيصبحون في وضع غير مؤات عند التنافس على المنح الدراسية والقبول في الجامعات والمساعدات العلمية. يؤثر هذا على وجه الخصوص على الطلاب الذين سيتقدمون للالتحاق بالكلية في الخريف. بما أن الوضع الحالي يتضمن النجاح/ الرسوب فقط، ستكون المعدلات التراكمية التي يتقدمون بها إلى الكليات اعتبارًا من يناير 2020، وبما أن الطلاب ليس لديهم الآن الفرصة لتحقيق أهدافهم للمعدلات التراكمية للدرجات، فقد يتأثرون سلبًا عند النظر في فرص المنح الدراسية والقبولات الجامعية التنافسية.

في ظل الظروف الاقتصادية الحالية، ومع فقدان الكثير من الوظائف، يمكن أن تحدث أرصدة الجدارة الإضافية هذه فرقًا فيما يتعلق بما إذا كان الطلاب قادرين على تحمل الرسوم الدراسية الجامعية أم لا. الأكثر إشكالية لفصل عام 2021، أنه لم تعد بعض الكليات تشترط درجات SAT أو ACT، مما يجعل المعدل التراكمي أكثر أهمية أثناء عملية قبول الكلية. بالإضافة إلى ذلك، فإن فقدان فصل دراسي كامل من المعدل التراكمي يضع جميع طلاب ولاية أوريغون في وضع غير مؤات عند التنافس ضد طلاب من ولايات أخرى الذين حصلوا على درجات

حرفية طوال مسيرتهم الدراسية في المدرسة الثانوية... تقول [إدارة التعليم في ولاية أوريغون] إنهم يضعون هذه السياسة توخيًا للإنصاف. لكن هذا القرار لا يوفر الإنصاف أو العدل للطلاب الذين عملوا بجهد للحصول على درجاتهم⁽¹⁾.

باختصار، كان هؤلاء الآباء قلقين من أن تحويل فصل دراسي واحد من نظام الدرجات إلى نظام النجاح / الرسوب سيؤدي إلى (1) حرمان الطلاب من فرصة تحسين معدلاتهم التراكمية؛ (2) الإضرار بفرص الطلاب في (أ) القبول في الكلية، (ب) الحصول على منحة دراسية، و(ج) تحمل الرسوم الدراسية الجامعية؛ جزئيًا من خلال (3) جعل الطلاب أقل قدرة على المنافسة أو أقل قابلية للمقارنة مع الطلاب من الولايات الأخرى؛ ونظرًا لأن الكليات قامت بتغييرات أخرى في نظام التقييم التقليدي عن طريق إسقاط اختبار TAS، (4) فإن تقويض المعدلات التراكمية لدرجات الطلاب جاء في الوقت الذي أصبح فيه أهم من أي وقت مضى.

إذا لم يكن كل ذلك كافيًا، فهناك مسألة «الإنصاف». إن جعل الطالب يعمل بجهد في المدرسة الثانوية وليس لديه درجة جيدة لإبراز جهوده يقوض أي ادعاء بالإنصاف في السياسة المقترحة، أو هكذا يقول

(1) نظام درجات المرحلة الثانوية للجميع، «إدارة التعليم في أوهايو تحتاج إلى تقديم نظام درجات الحروف وخيار النجاح أو غير مكتمل لطلاب المدارس الثانوية العامة»، Change.org، استعرض في 10 يناير 2022،

https://www.change.org/p/oregon-department-of-education-oregon-needsto-offer-grade-and-pass-no-pass-option-to-public-high-school-students?source_location=topic_page&use_react=false.

المنطق. من وجهة نظر أولياء الأمور، فإن المدارس تتراجع عن عقد طويل من تبني شعار العمل الشاق في المدرسة يكافأ بدرجات جيدة.

وثمة ديناميكية أخرى لها دور هنا، والتي لا تتعلق فقط باعتراضات الآباء، بل بالمسألة التي من المرجح أن يعترض عليها الآباء. إذ على الرغم من أن ما يقرب من 60 ٪ من الطلاب الأميركيين يلتحقون بشكلٍ من أشكال التعليم العالي، فإن نسبة صغيرة فقط تلتحق بمؤسسات تعليمية انتقائية مدتها أربع سنوات⁽¹⁾. مع ذلك، من المرجح أن تعترض هذه الأقلية الصاخبة من الآباء على التغييرات في نظام الدرجات، لأنهم الأكثر استثمارًا في التقييمات التعليمية والمكافآت التي من المحتمل أن تقدمها..

غالبًا ما تدعم أصوات هؤلاء الآباء من قبل أولئك الذين لم ينجحوا شخصيًا في المدرسة - إما لأنهم لم يحصلوا على الفرصة، أو لأنهم لم يتلقوا خدمة جيدة من مدارسهم - والذين يعتقدون أن النجاح الأكاديمي أمر بالغ الأهمية لمستقبل أطفالهم⁽²⁾.

(1) دوغ شابيرو، أفيت دوندار، فيبي خاسيالا واخونغو، شين يوان، أنخيل ناثن، ويونغسيك هوانغ، إكمال الكلية: نظرة وطنية لمعدلات تحصيل الطلاب - خريف 2010 (Signature Report العدد 12) (Herndon، فرجينيا: National Student Clearinghouse، 2016).

(2) برودنس إل كارتر، «الحدود المتداخلة: الهوية والثقافة والمدرسة». Sociology of Education 79، العدد 4 (2006): 304-328؛ ميغيل سيجا، «فهم دور الآباء والأشقاء كمصادر معلومات في عملية اختيار الكلية لطلاب الشيكانا»، Journal of College Student Development 47، العدد 1 (2006): 87-104؛ ميشيل جي. نايت، نادجوا إل. إل. نورتون، كورتنى سي. بتلي، وإيريس آر. ديكسون، «قوة قصص السود واللاتينيين: العائلات الحضرية وعمليات الالتحاق بالكلية»، Anthropology

هذا صحيح ليس فقط في أوضاع استثنائية مثل الوباء، بل أيضًا استجابة لتغيير السياسات التي توضع في ظل ظروف تقليدية. على سبيل المثال، قوبلت الجهود المبذولة على مستوى الولاية بمقاومة قوية من أولياء الأمور في ولاية ماين عند طرح فكرة الانتقال من نظام الدرجات التقليدي إلى التقييمات القائمة على الكفاءة والتي أسفرت عن اعتماد العلامات من 0 إلى 4 لكل نتيجة. من أسباب اعتراضاتهم: القلق من أن هذا الانتقال سيمنع حساب المعدل التراكمي التقليدي أو تحديد الطلاب المتفوقين⁽¹⁾. بالمثل، فإن الجهود المبذولة للقضاء على مسارات الشرف أو عدد مقررات اختبار المستوى المتقدم التي يمكن للطلاب الالتحاق بها في فصل دراسي معين تقابل في كثير من الأحيان بالعداء والرد على أساس أنها تضر بالطلاب مقارنة بأقرانهم في المدارس

35 Education Quarterly &، العدد 1 (2004): 99-120؛ أليزيا لاند، جيسون آر. ميكسون، جينيفر باتشر، وساندرا هاريس، «قصص ستة من الطلاب الأفارقة الأميركيين الذكور الناجحين في المدارس الثانوية: دراسة وصفية»، NASSP Bulletin، العدد 2 (يونيو 2014): 142-162.

(1) مات بارنوم، «ماين تتجه إلى «التعلم القائم على الكفاءة» — ثم تراجع عنه. ماذا يعني ذلك لبقية البلاد؟» تشوك بيت، Chalk-Beat 18 أكتوبر 2018،

<https://www.chalkbeat.org/2018/10/18/21105950/maine-went-all-in-on-proficiency-based-learning-then-rolled-it-back-what-does-that-mean-for-the-rest>:

سوزان كوفر، «الآباء في مين يتظاهرون ضد التعلم المبني على الكفاءة»، The Maine Monitor 6 أبريل 2018،

<https://www.themainemonitor.org/frustrated-maine-parents-rally-against-proficiency-based-learning/>:

كلي فيلد وروبي فينبرغ، «داخل انهيار التطبيق الكارثي للتعلم المبني على الكفاءة في ماين»، The Hechinger Report 19 أبريل 2019،

<https://hechingerreport.org/insidemainesdisastrousrolloutof-proficiency-based-learning/>.

الأخرى. مع وجود مخاطر عالية بهذا القدر، يبدو نزع السلاح من جانب واحد وكأنه استراتيجية محفوفة بالمخاطر للغاية. من الأفضل الاستمرار على المسار نفسه.

بمجرد تحديد شروط التقييم، يظهر تنظيم دقيق يوضح ماهية الممارسات المدرسية «الطبيعية». يعمدُ العديد من المعلمين إلى إعداد، وأحيانًا غرس، سمعة متجذرة بدقة بشأن نظام التقييم الذي يمثلهم. عادةً ما يُنظر إلى المتشددین منهم باحترام وتقدير على الرغم من أنَّ طلابهم يكرهونهم أحيانًا. بالمقابل، يُنظر إلى الصفوف المعروفة بأنها «سهلة»، على أنها مضيعةٌ للوقت. في كلتا الحالتين، يُنظر إلى عملية التقييم على أنها نظير للدقة الصارمة.

والنظر في مدى صعوبة الحصول على الدرجة المطلوبة هو أساس معقول ويمكن التنبؤ به لاختيار المقررات الدراسية. قيّم أساتذتي Rate My Professors - موقع إلكتروني حيث يمكن لطلاب الجامعات نشر مراجعات غير خاضعة للرقابة عن المدرسين والمقررات - ويطلب من الطلاب تقديم تقييم مدى «صعوبة» كلِّ أستاذ، وهو أمر يفهمه بوضوح أولئك الذين ينشرون على الموقع على أنه يعني تقييم «مدى صعوبة الحصول على الدرجة A؟» وفي سياق أكثر رسمية، عندما بدأ كورنيل في نشر معلومات حول توزيع الدرجات لكل مقرر عبر الإنترنت - لمساعدة الطلاب ظاهريًا على فهم معنى الدرجات بوضوح أكثر - وجد الباحثون أن الطلاب استخدموا هذه المعلومات لاختيار المقررات التي تقيّم بتساهل أكثر. لا عجب أن النتيجة كانت زيادة في

تضخم الدرجات⁽¹⁾. وجدت تجربة أجريت في ستانفورد، باستخدام أداة معلومات المقرر عبر الإنترنت، أن الطلاب كانوا مهتمين على وجه الخصوص بالحصول على معلومات حول توزيعات الدرجات القديمة. من العوامل المهمة التي أبدوا اهتمامهم بها: عدد الساعات التي قضاها الطلاب السابقون أسبوعياً في دراسة المقرر⁽²⁾.

هيكل التقييم

إنَّ نهج للتقييم ليس مستمراً بفضل استدامة التقاليد وحسب، بل يدعمه سلسلة من الهياكل التي تدفع الناس في اتجاهات معينة. مثال ذلك دفتر العلامات الخاص بالمعلم. على الرغم من اختلاف هذه المنتجات، فإنَّ العنصر الأساسي في دفتر العلامات هو في الأساس جدول بيانات يحتوي على مساحات لأسماء الطلاب وأسماء التقييمات الرئيسة والنتائج. كلُّ «مربع لتدوين النتيجة» كبير بما يكفي إمَّا للدرجات (من A إلى F) أو للأرقام (من 1 إلى 100)؛ ولا يناسب تدوين أي وصف سردي على الإطلاق. ينتهي بمجموع إجمالي يجمع جميع أعمال الطلاب في رقم واحد. الأدوات عبر الإنترنت مثل باورسكول PowerSchool وبلاكبورد Blackboard ينطبق عليها الأمر نفسه. يوجد مساحة للتعليقات السردية،

-
- (1) تاليا بار، وفريندا كاديالي، وآسف زوسمان، «معلومات الصف والتضخم في الصف: تجربة كورنيل»، مجلة المنظورات الاقتصادية 23، العدد 3 (2009): 93-108.
 - (2) سوراتان شاتورابريك، توماس س. دي، راميش جوهري، رينيه إف كيزيلسيك، وميتشل إل. ستيفنز، «كيف تؤثر أداة تخطيط المقررات القائمة على البيانات على المعدل التراكمي لطلاب الكلية: أدلة من تجربتين ميدانيتين»، وقائع المؤتمر السنوي الخامس ACM حول التعلم على نطاق واسع (2018): 1-10.

لكن النظام يعتمد على العلامات التي تُجمع في النهاية لتعطي الدرجات النهائية. إن السماح لأولياء الأمور بالوصول إلى هذه المنصات، بحيث يمكنهم تتبع واجبات أبنائهم ومراقبة أدائهم في الصف مباشرة، يعمل على تعزيز فكرة أن الجانب الجوهري في المدرسة هو تقديم الواجبات وتقييمها.

إن دفتر العلامات هو أداة في خدمة «مرحلة وضع الدرجات». بين مرتين وست مرات كل عام، يُطلب من معلمي الصفوف الاثني عشر ومعلمي ما بعد المرحلة الثانوية إدخال درجات الطلاب. غالبًا ما تكون هذه الدرجات في خدمة أنظمة إعداد التقارير الأكبر أو أنظمة الإنذار المبكر.

فمثلاً تتطلب العديد من المدارس المتوسطة والثانوية، على سبيل المثال، أن يتلقى الطلاب تقريرًا مرحليًا عن منتصف المدة - وهو تقرير غالبًا ما يجب أن يعترف به أولياء الأمور رسميًا. تطالب العديد من الكليات والجامعات الأساتذة أن يفعلوا الشيء نفسه، لا سيما بالنسبة للرياضيين الجامعيين في الفصل - لذلك يكون لدى المدرسين والرياضيين نظرة مسبقة عمّن قد يتّجه نحو عدم الأهلية الأكاديمية.

في الواقع إن التواصل المنتظم والمبكر حول أداء الطالب في المدرسة أمر مهم، والأنظمة التي تسهل ذلك يمكن أن تكون ذات قيمة، لا سيما إذا كان البديل هو عدم وجود تواصل على الإطلاق. لكن هذه الأنظمة تأتي مع تنازلات. مما لا شك فيه أن هناك بعض المدرسين الذين يتجاهلون متطلبات أنظمة التقارير هذه وينظمون مقرراتهم ومواعيد

تسليم الواجبات وتقديم الدرجات والملاحظات بناءً على إيقاعات سير المقرر بدلاً من حتمية توليد البيانات. لكن في تجربتنا، يشعر معظم المدرسين بإغراء هذه المتطلبات، أي الحاجة إلى وجود شيء لإدخاله في دفتر العلامات.

بالإضافة إلى إغراء دفتر العلامات، هناك مجموعة متنوعة من الموارد التي تشجع على نهج معين للتقييم. حيث يقوم بعض المدرسين، بالطبع، بإنشاء مشاريعهم أو أنشطتهم الخاصة. لكن الكتب المدرسية تقدم عمومًا مجموعتها الخاصة من أدوات التقييم، والتي غالبًا ما تتخذ شكل اختبارات. تأتي «نسخة المعلم» من معظم الكتب المدرسية مع اختبارات (وإجابات!) موضوعة على نحو مناسب في الجزء الخلفي من الكتاب. توجد مسابقات واختبارات للوحدة واختبارات نهائية مجمعة معًا.

كما تشجع الموارد الرقمية ممارسات التقييم التقليدية. على سبيل المثال، سيقم الكثيرون تلقائيًا اختبارات الطلاب إذا استخدم المدرس تنسيقًا مثل الخيارات المتعددة وإدخال «مفتاح الإجابة». أدت التطورات في التدريس وتوفير المقرر الدراسي عبر الإنترنت إلى تضخيم هذا الهيكل الأساسي. غالبًا ما ينصح المدرسون بإدراج الاختبارات في محاضرات الفيديو كـ بضع دقائق للتحقق من فهم الطلاب. يُنظر إلى نتائج بعض هذه الاختبارات على أنها عابرة، لكن العديد من المعلمين ينظرون إلى هذه «المشاركة» على أنها تقييم وتسجل على النحو الواجب في دفتر العلامات. حتى الآن، نظرنا فقط في الواجبات والاختبارات التي يضعها المعلم أو يستخدمها لوضع علامة على التقدم المحرز في المقرر الدراسي.

هناك، بالطبع، الهيكل الأكبر للاختبارات الموحدة المطلوبة والتي تفرض نفسها على هيكل المقرر وإيقاعاته. تحدد المناهج الدراسية ووتيرة كل فصل من فصول المستوى المتقدم AP في البلاد تقريبًا بحلول تاريخ امتحان المستوى المتقدم السنوي AP. حتى عند تجاهل هذه المقررات المتخصصة والمتقدمة، يمكن لمعظم المدرسين أن يخبروك عن موعد امتحانات الولاية السنوية الإلزامية في مدرستهم - الأيام أو الأسابيع التي تصدر فيها الاختبارات الموحدة ذات الرهانات العالية في المدارس من الصف الأول حتى الثاني عشر. حتى إذا لم يدرّس المعلمون إحدى المواد الداخلة في الاختبار، فإن معظمهم يعرفون أن عليهم تجنب جدولة مواعيد المشاريع أو الامتحانات خلال فترة تلك الاختبارات. تذهب بعض المدارس والمقاطعات إلى حد إخراج القضية من أيدي المعلمين من خلال وضع جدول زمني محدد لأيام الاختبار الموحدة.

يعتقد الكثير من الناس خطأ أن غالبية هذه الاختبارات الموحدة هي نتيجة حصرية لأوامر فيدرالية تنبع من قانون «عدم التخلي عن أي طفل» (NCLB) أو ما تبعه من قوانين، مثل قانون «كل طالب ينجح» (ESSA).

لكن هذا الاعتقاد خاطئ، يظهر مدى رسوخ فكرة الاختبارات الموحدة عبر كل مستوى من مستويات النظام التعليمي. إذ على سبيل المثال، وجدت دراسة مفصلة لجداول الاختبارات الموحدة في أربع عشرة مقاطعة حضرية وريفية أن تقييمات المقاطعات أكثر عددًا وتستغرق وقتًا أطول من تقييمات الولايات التي يتطلبها القانون الفيدرالي. وجدت

الدراسة، أيضًا، أن الطلاب يخضعون لاختبارات معيارية تفرضها المنطقة التعليمية أو الولاية بمتوسط مرة واحدة في الشهر، وفي كثير من الأحيان مرتين في الشهر، وذلك قبل مراعاة أنشطة التحضير للاختبار التي تسبق بانتظام هذه الاختبارات⁽¹⁾. هذه رسالة رائعة إلى الطلاب حول ماهية التعليم المدرسي. لا عجب إذن أن الطلاب يعتبرون الاختبار الموحد مرادفًا للتجربة المدرسية.

أصبح الاختبار جزءًا أساسيًا من التقييم لدرجة أنه أصبح الطريقة الافتراضية التي يستخدمها السياسيون للإشارة إلى أهمية مهارة أو مادة أو انتقال معين. لم يكن اختيار الرياضيات وآداب اللغة الإنكليزية (وإغفال الفنون، على سبيل المثال) للاختبار السنوي الإلزامي بموجب القانون الفيدرالي من قبيل الصدفة. بل إشارة مقصودة، لكل من المدارس والجمهور، بأن هذه هي المواد الأكاديمية الأساسية. في السبعينيات، سعى السياسيون إلى تهدئة مخاوف الجمهور من تراجع المعايير وعدم الاهتمام بالمهارات الأساسية من خلال مطالبة الطلاب باجتياز «امتحانات الخروج» من أجل الحصول على شهادات الثانوية العامة. حقيقة أنه لا يوجد دليل على أن مثل هذه الامتحانات تحسن النتائج الأكاديمية، أو أنها ترفع المعايير الأكاديمية، لا أهمية لها. انما المهم أن فرض متطلبات الاختبار كان وسيلة للإبلاغ عن جدية المشكلة وقوة الاستجابة.

(1) ميليسا لازارين، اختبار الحمل الزائد في المدارس الأمريكية (واشنطن العاصمة: مركز التقدم الأمريكي، 2014).

وحتى خارج نطاق الاختبارات الموحدة التي تعطي شكلاً لتجارب الطلاب المدرسية من أسبوع إلى أسبوع، توجد الاختبارات التي تعمل كبوابات للوصول إلى مستويات أعلى من التحصيل.

لعلّ أفضل على ذلك إدخال شهادة التعليم العام GED، والتي، عندما إقرارها لأول مرة في الأربعينيات، تطلبت درجة نجاح بالكاد أعلى من مستوى التخمين العشوائي. إن إنشاء اختبار يمكن للجميع اجتيازه ولكن يتطلب أن يخضعوا له على أي حال من أجل الحصول على شهادتهم والانتقال إلى التعليم ما بعد الثانوي هو مؤشر قوي على مدى اعتقاد الأميركيين ثقافياً بأن الاختبارات يجب أن تمثل نقاط التحول في حياتنا التعليمية⁽¹⁾.

وعلى الرغم من أن درجة الصعوبة تكون أعلى بكثير، فإن هناك اختبارات موحدة أخرى مدمجة في عملية التقديم للجامعات.

وعلى الرغم من أن العديد من الجامعات والكليات التي تستمر لأربع سنوات لم تعد تطلب اختبارات SAT و ACT للقبول، فإن الأغلبية تطلبها حتى اليوم. يشكل العديد منها أيضاً ميزة في عملية القبول للطلاب الذين يحصلون على درجات مثيرة للإعجاب في اختبار المستوى المتقدم.

حتى الطلاب الذين يذهبون إلى الكلية ويجدون أن ثمة إعفاء مؤقتاً من الاختبار الموحد سيجدون أن لديهم المزيد من اختبارات حراس

(1) إيثان ل. هوت وميتشل ل. ستيفنز، «من الجنود إلى الطلاب: اختبارات تطوير التعليم العام كقياس دبلوماسي»، Social Science History 41، العدد 4 (2017): 731-755.

البوابات في مستقبلهم، سواء كان اختبار GMAT لكلية الأعمال، أو اختبار MCAT لكلية الطب، أو اختبار LSAT لكلية الحقوق، أو اختبار GRE لكل برامج الدراسات العليا الأخرى تقريبًا التي يمكن للمرء أن يتخيل التقدم إليها. فالرسالة التي يوجهها النظام هنا واضحة: التقدم التعليمي لا يمكن فصله عن الاختبارات الموحدة.

وقود البيروقراطيات

تمامًا كما توجد ثقافة تقييم شائعة، وهي مجموعة من المعايير التي توجه الطريقة التي نقيس بها تعلم الطلاب، هناك أيضًا ثقافة تقييم بيروقراطية. يرى العديد من المكاتب والوكالات أن إنتاج معلومات نتائج الاختبار سمة أساسية لعملها، في حين طوّرت مكاتب ووكالات أخرى إجراءات تشغيلية موحدة تستند إلى توافر المقاييس مثل المعدل التراكمي للدرجات أو درجات الاختبارات الموحدة. العديد من هذه الأنظمة البيروقراطية ببساطة لا يمكن أن تعمل بدون الحروف والأرقام التي تختزل التعلم إلى شيء أقرب إلى جدول البيانات.

كانت الثورة التحليلية الكمية في الستينيات لحظة تحول رئيسة في تطوير البنية البيروقراطية التي تعزز ثقافة التقييم. تغذّت هذه الثورة على تصاعد طموح الحكومة الفيدرالية في توجيه سياسات التعليم، وازدادت قوة بفضل تطور قدرات الحواسيب، مما جعل متابعة نتائج الاختبارات ضروريًا لمراقبة وتقييم المدارس.

وسواء كان ذلك من خلال تقرير كولمان أو برنامج تقييم التعليم

الوطني NAEP أو تقييم البرامج التعليمية الممولة من الحكومة الفيدرالية، أصبحت نتائج الاختبارات «المقياس الموضوعي» الأساسي للتحصيل التعليمي. في الواقع، عندما أقر الكونغرس قانون التعليم الابتدائي والثانوي في عام 1965، تضمن لأول مرة شرطاً بأن تقوم البرامج الممولة بموجب الباب الأول من القانون بإجراء تقييمات تضمنت «المقياس الموضوعي للتحصيل التعليمي»- وبعبارة أخرى، نتائج الاختبار.

قد تبدو شروط التقييم لبرامج الباب الأول ثانويةً نسبياً مقارنة بالاستثمارات الضخمة في الموارد والوقت اللازم لاستيفاء شروط الاختبار السنوي لقانون عدم التخلي عن أي طفل، أو قانون كلِّ طالبٍ ناجح، ولكن التأثير العام هو نفسه: توجيه العمل حول إنتاج ونشر وتحليل نتائج الاختبار. علاوة على ذلك، وبمجرد توفر النتائج، تصبح الطريقة الأساسية لـ«رؤية» المدارس والتواصل بشأنها. عندما يرغب مسؤولو الولاية أو المسؤولون الفيدراليون في التحدث عن أداء المدارس، أو عندما يريدون صياغة سرد للتقدم أو التراجع، فإنهم يفعلون ذلك دائماً تقريباً بالرجوع إلى نتائج الاختبارات. في أكثر الأحيان، ينتهي الأمر بترديد هذه الروايات عبر وسائل الإعلام الإخبارية، مما يزيد من ربط المناقشة العامة الأوسع بنتائج الاختبارات⁽¹⁾.

(1) مارك هلافاسيك وجاك شنايدر، «صدى الخطاب الإصلاحي: حجج حول فشل المدارس الوطنية والمحلية في الأخبار، 1984-2016»، *American Journal of Education* 127، العدد 4 (2021): 627-655.

لا تؤثر مدخلات التقييم على رواياتنا فحسب؛ بل تعمل أيضًا كبنية تحتية حيوية لمزامنة نظامنا التعليمي.

لا يتسم النظام التعليمي الأميركي بالتجانس بأي شكل من الأشكال؛ وإلى حد ما يمكن وصفه بأنه «ولاية روب جولدبرغ»⁽¹⁾ المتناسكة بفضل حلول مؤقتة غير فعّالة وغالبًا ما تكون غير متوقعة. ينتشر أكثر من ثلاثة ملايين مدرس عبر نحو ثلاثة عشر ألف مقاطعة وما يقرب من مئة ألف مدرسة عامة، يقومون معًا بتعليم أكثر من خمسين مليون طالب. أضف إلى ذلك الرقم ثلاثة وثلاثين ألف مدرسة خاصة تخدم قرابة خمسة ملايين طالب، بالإضافة إلى آلاف من الكليات والجامعات التي يدرس فيها الطلاب لمدة عامين أو أربعة أعوام. على الرغم من أننا نتحدث عن نظام تعليمي أميركي، فإنه من الأهمية بمكان التأكيد على أنه لم يؤسس على هذا النحو. بل دُمجت أجزاؤه على مراحل ووفق بدايات متقطعة وببساطة غالبًا عن طريق إضافة عناصر جديدة إلى النظام القائم.

كان تطوير وحدات قياس مشتركة، كما أشرنا في الفصل الثالث، أمرًا حاسمًا لتكامل ومزامنة هذا النظام لأنها قللت من الاحتكاك الإداري في عمليات التشغيل اليومية. تعمل البيروقراطيات على أجزاء

(1) العبارة التي تطبق الآن على العديد من جوانب الولاية الأميركية، مأخوذة من إليزابيث س. كليمنس، «سلالات ولاية روب غولدبرغ: بناء البرامج العامة وغموضها، 1900-1940»، في إعادة التفكير في المؤسسات السياسية: فن الولاية، محرر. إيان شابيرو، ستيفن سكورونيك، ودانيال غالفين (نيويورك: مطبعة جامعة نيويورك، 2006)، 380-443.

موجزة من المعلومات، والتي تنظّم من خلال قواعد تصنيفية بدلاً من الحكم الفردي⁽¹⁾. من خلال تحديد حدٍّ أو عتبة رقمية، لا يتعين على موظفي الولاية اتخاذ قرارات فردية بناءً على حكمهم الشخصي؛ بل يمكن للنظام أن يعمل «آلياً»، اعتماداً على مخرجات الدرجات والتقييمات والتصنيفات. النتيجة النهائية لهذا الترتيب أنه من أجل الحفاظ على سير النظام التعليمي بسلاسة، يجب أن نستمر في تزويده بالمعلومات اللازمة، سواء كانت نتائج اختبار تحديد المستوى أو معدل تراكمي للدرجات أو السجلات الدراسية الرسمية التي تحتوي على المتطلبات الأساسية لاسم المقرر الدراسي الصحيح من أجل الالتحاق في الصف التالي.

في حين أن هذا التركيز على أجزاء منفصلة ومنقحة من المعلومات ربما لا يبدو مثاليًا، فإن هناك أسبابًا لإصرار نظامنا على الحفاظ على هذا النمط من تقاليد التقييم. يعتقد الأميركيون عمومًا أن القادة يتحملون مسؤولية ضمان أن المدارس تخدم الطلاب على نحوٍ كافٍ وتدير أموال دافعي الضرائب بمسؤولية.

يتطلب القيام بذلك ضمن عدد كبير من المدارس، وبطريقة موحدة ومحيدة، لا بدّ من الابتعاد عن التفسيرات والانطباعات الفردية والتوجه نحو تدابير محاسبية أكثر اتساقًا وموضوعية ظاهريًا.

لا عجب إذن أنه على الرغم من القيود الواضحة التي تفرضها الاختبارات الموحدة، فإن أنظمة المساءلة تعمل بعملة نتائج الاختبارات.

(1) ثيودور م. بي. بورتر. الثقة في الأرقام: السعي وراء الموضوعية في العلوم والحياة العامة (برينستون، نيو جيرسي: مطبعة جامعة برينستون، 1995).

حتى لو لم تكن أنظمة المساءلة مصممة وفق منظور ضيق، فإنها ستظل تتطلب دفاتر العلامات بدلاً من التقارير السردية؛ هكذا تعمل البيروقراطيات. لا يمكننا ببساطة الأخذ بكلام كل مدير مدرسة. لا يمكن طلب تقرير من مئة صفحة من كل مدرسة.

حتى لو كان ذلك ممكناً، من سيقراً كل تلك الصفحات؟ إذن، ما البديل لنظام قائم على البيانات؟ في حين أن هناك طرقاً أخرى لجمع المعلومات واتخاذ القرارات، فإن أيًا منها ليس بهذه البساطة.

بالنظر إلى الحجم الذي تعمل به والمتطلبات التي تواجهها فيما يتعلق بالشفافية وحفظ السجلات، تحتاج الولاية إلى معلومات مضغوطة وموحدة. يتطلب الأمر شيئاً قابلاً للتطبيق على نحو شامل، ويمكن تخزينه بسهولة، وفهمه بسهولة من قبل أي شخص. باختصار، يحتاج النظام التعليمي إلى أرقام ملء السجلات. لهذا السبب تبدو الحكومات الحديثة مهووسة بـ«البيانات»- لأن الصور الكمية للعالم تسمح للحكومة بـ«الرؤية»⁽¹⁾.

هذا الهوس يديم ثقافة التقييم البيروقراطية. كما أنه يديم الانتشار المطرد للتدابير الجديدة. الميزات نفسها التي تجعل الأرقام مدخلات جيدة للإجراءات البيروقراطية- فهي مستقرة وقابلة للدمج ويمكن مشاركتها بسهولة- تسمح أيضًا بإعادة استخدامها بسهولة لتحقيق

(1) جيمس سي. سكوت، الرؤية مثل الولاية (نيو هافن، كونيتيكت: مطبعة جامعة ييل، 1998).

غايات جديدة⁽¹⁾. على سبيل المثال، يمكن بسهولة استخدام نتائج اختبار السنة الواحدة للطالبة جنبًا إلى جنب مع درجاتها من السنوات السابقة لحساب ليس فقط مستوى كفاءة الطالبة بل معدل تطور مستواها أيضًا. يمكن استخدام هذه المعلومات، جنبًا إلى جنب مع المزيد من المعلومات حول معدلات تطور الطلاب الآخرين، لحساب أداء معلم ذلك الصف - وهو ما يسمى بدرجة القيمة المضافة.

إن إنتاج المؤشرات بناءً على حسابات من الدرجة الثانية مثل هذه يجعل النظام بأكمله أكثر اعتمادًا على الإنتاج المستمر لنتائج الاختبارات. فإذا ما حدث اضطراب في الاختبارات في إحدى السنوات، فإن ذلك يعني ليس فقط فقدان تلك النتائج بل تعطل قياسات القيمة المضافة لمستوى المعلم وحسابات تطور مستوى الطلاب أيضًا.

إلى الحد الذي تُدمج فيه هذه التصنيفات في أنظمة منح الاستقرار الوظيفي أو مكافآت الجدارة للمعلمين، أو قرارات إعادة التفويض للمدارس المستقلة، يمكن أن تكون العواقب النهائية حاسمة، وبالتالي، فإن الحافز لتجنب هذه الاضطرابات حاسم أكثر من ذلك بكثير.

باختصار، على الرغم من أن جميع الأنظمة البيروقراطية تميل إلى تفضيل المعلومات العددية الموجزة التي تسمح باتخاذ القرارات القائمة

(1) هذه الملاحظة حول خصائص الأرقام مدينة لبرونو لاتور، في كتاب «العلم في العمل: كيفية متابعة العلماء والمهندسين في المجتمع» (كامبريدج، ماساتشوستس: دار نشر جامعة هارفارد، 1987)؛ انظر أيضًا مايكل باور، «العد، السيطرة، والحساب: تأملات حول قياس الإدارة»، Human Relations 57، العدد 6 (2004): 765-783.

على القواعد، فإن نظامنا التعليمي أصبح يعتمد على هذه التدابير على وجه الخصوص. إنها تمثل ما يجمع بين مجموعة واسعة ومتنوعة من المؤسسات ضمن كيان يعمل جيدًا في معظم الأحيان. فالمعلومات ليست «مفيدة» بهذا المعنى فحسب، بل إنها أيضًا ذاتية الاستدامة: فهي تصبح لغة العاملين داخل البيروقراطية، وبالتالي، لغة الجمهور. باعتبارها لبنة أساسية في النظام البيروقراطي، وأساس الخطاب العام، تتغلغل الدرجات عميقًا في كل تفصيل جديد للنظام.

إن العواقب السلبية لهذا النهج واضحة. فنتائج الاختبارات ليست مقياسًا دقيقًا لجودة المدرسة، وثمة عواقب غير مقصودة للاعتماد المفرط عليها موثقة جيدًا⁽¹⁾. لكن نتائج الاختبارات نفسها ليست المشكلة، وإنما تكمن المشكلة في ضيق أفق ما يعتبر «بيانات»، إلى جانب الغياب الكامل للحكم البشري في العديد من أنظمة التقييم والمساءلة القائمة لدينا⁽²⁾. تفسير ذلك بسيط إلى حد ما: السهولة التي يمكن بها إنشاء الأنظمة البيروقراطية من خلال لغة الأرقام. إذ إن تدريب الأشخاص ودفع رواتبهم وتكليفهم بزيارة المدارس وفهم جودتها - هذه مهمة كبيرة ومستمرة. ماذا عن بناء أنظمة القياس الكمي والضغط على زر «تشغيل»؟ هذا سهل.

(1) جاك شنايدر، ما وراء درجات الاختبار: طريقة أفضل لقياس جودة المدرسة (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2017).

(2) جاك شنايدر وديريك غوتليب، «في مديح التدابير العادية: الحدود الحالية والإمكانات المستقبلية للمساءلة التعليمية»، Educational Theory 71، العدد 4 (2021): 455-473؛ ديريك غوتليب وباك شنايدر، «إعادة الجمهور إلى المساءلة العامة» فاي دلتا كابان 100، العدد 3 (2018): 29-32.

المضي قدماً: التقييم والتنقل

لم يصمم التقييم من أجل دفتر علامات المدرس أو نظام بيانات الولاية. فاختبارات SAT و ACT، على سبيل المثال، تعدُّ هياكل تقييم تعمل على تطبيع الاختبار لجميع الشباب الذين يفكرون في خوض مسار جامعي مدته أربع سنوات. بالمثل، يبلغ اختبار برنامج المستوى المتقدم ذروته في نتيجة امتحانية تسجل في تقارير موجهة إلى كلية أو جامعة الطالب المستقبلية.

لكن ليس فقط الذين يستعدون للالتحاق بالجامعة يخضعون لاختبارات خارج إطار المناهج المدرسية. يتعين على الحلاقين والسباكين والكهربائيين والأطباء والمحامين الطموحين إجراء اختبارات الترخيص. هذا أمر منطقي بالنظر إلى التزام الولاية العام بالاختبار الموحد وقبول الجمهور له على نطاق واسع.

الأشخاص الأكثر عرضة لمقاومة التقييم هم الذين لا يعود عليهم بالنفع. الطلاب الذين تلاحقهم الدرجات السيئة، والمهنيون الطموحون الذين يفشلون في امتحانات الترخيص، والشباب المحرومون من الدخول إلى كلياتهم المفضلة، لديهم جميعاً سبب للتشكيك في فائدة استخدام الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية. لكنهم غالباً ما يفتقرون إلى قوة ومكانة أقرانهم الحاصلين على درجات أعلى. على سبيل المثال، من غير المرجح أن يصبح الشخص الذي يتخلف عن الكلية مستشاراً لنظام جامعة كاليفورنيا أو وزير التعليم الأمريكي، وبالتالي هم أقل احتمالاً لإحداث تغيير كبير.

على النقيض من ذلك، غالباً ما يكون لدى «الفائزين» في النظام سبب للاعتقاد بأن تقنيات التقييم تعمل جيداً. فقد وصفتهم الدرجات والتقييمات والتصنيفات بأنهم يستحقون أي امتيازات أو مزايا فازوا بها. معظم أقرانهم في مواقع النفوذ لديهم سجلات مماثلة - حصلوا على درجات جيدة، وحققوا نتائج جيدة في الاختبارات، وجمعوا سجلات دراسية مثيرة للإعجاب، وتخرجوا من مدارس النخبة.

كل هذا، بالطبع، مرتبط بفكرة أن التعليم أضمن طريقة للمضي قدماً في الولايات المتحدة. هذه الفكرة متجذرة في بعض المعتقدات البسيطة. من هذه المعتقدات أن المكانة الاجتماعية لا ينبغي أن تورث؛ هذه الأشياء اندثرت مع العالم القديم.

الاعتقاد الثاني أن الموهبة تحقق الشهرة والنجاح - أميركا أرض الفرص. الاعتقاد الثالث أن ميدان المنافسة في التعليم متاح للجميع بالقدر نفسه حيث يصطف الطلاب معاً عند إطلاق رصاصة البداية. تميل هذه المعتقدات مجتمعة إلى إيهان الأميركيين بأن المدارس أرضية فرز مناسبة للمنافسة على المكانة. إنها تجمع الشباب من مختلف مشارب الحياة، وتفتح الأبواب أمام التعليم، وتدع أولئك الذين أظهروا أكبر قدر من الموهبة والقدرة يستخدمون مزاياهم الطبيعية للفوز بمكافآت اجتماعية واقتصادية. حتى في الأيام الأولى للجمهورية، كانت المدرسة تُقدم على أنها «معادلة كبيرة»⁽¹⁾. على سبيل المثال، أشار المؤسسون في كثير

(1) لورانس كريمين، الجمهورية والمدرسة: هوراس مان حول تعليم الرجال الأحرار (نيويورك: مطبعة كلية المعلمين، 1957).

من الأحيان إلى أنفسهم باسم «رجال الجدارة»، وبنى الأميركيون من ذلك الجيل أسطورة شعبية حول «الرجال العصامين» و«أرستقراطية المواهب»⁽¹⁾. استغرق الأمر بالطبع ما يقرب من قرن من الزمن لبناء نظام من المدارس العامة التي من شأنها أن تخدم جميع الأطفال البيض في سن المدرسة، واستغرق الأمر حتى منتصف القرن العشرين لتوسيع نطاق الوصول إلى السكان المهمشين عنصرياً، لذلك يجب أن نشكك للغاية في تلك الادعاءات. لكن النقطة الرئيسة هنا أن الأفكار التقليدية حول «الجدارة» كانت موجودة منذ قرون. بما أن التعليم أصبح شاملاً تدريجياً، سرعان ما أصبح الساحة الرئيسة للمنافسة على الجدارة.

في مجتمع أصغر وأكثر تواصلاً، تكون مزايا الأفراد معروفة من خلال التجارب المباشرة. سواء ظهرت في المدارس أو خارجها، فإن الموهبة والقدرة ستكون واضحة للمراقبين. لكن في مجتمع أكبر، يجب عرض الجدارة على نحو رمزي - من خلال المعلومات المضغوطة التي يمكن نقلها عبر الزمان والمكان. أثبتت الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية أنها مفيدة للغاية لهذا الشأن..

وهذا لا يعني أن آليات قياس تعلم الطلاب هذه تعكس بإنصافٍ ودقة جدارة الطلاب. لكنها تعمل كنوع من العملة الوطنية (وأحياناً الدولية) التي يمكن تبادلها للحصول على ميزة.

(1) جوزيف إف. كيت، الاستحقاق: تاريخ المثل الأعلى المؤسس من الثورة الأميركية إلى القرن الحادي والعشرين (Ithaca، نيويورك: مطبعة جامعة كورنيل، 2012)؛ جيمس براينت كونانت، توماس جيفرسون وتطوير التعليم العام الأمريكي (بيركلي: مطبعة جامعة كاليفورنيا، 1962).

بعد أن يعرف الآباء كلَّ هذا، يسعون لتأمين كلِّ ميزة تعليمية ممكنة لأطفالهم. أثناء ذلك، يتعاملون مع التعليم على أنه لعبة محصلتها صفر. ففي نهاية المطاف، إذا كان التعلم هو الهدف، فيمكن للجميع الفوز. لكن إذا كان الغرض هو المضي قدمًا، فلا بدَّ أن يفشل شخص ما⁽¹⁾. بالتالي، فإنَّ الطبقة الوسطى والأسر الثرية تشارك في ممارسة ما يسمى باكتناز الفرص - وهي وسيلة للحفاظ على الطبقة مدفوعة بسلوكيات إقصائية مثل دعم التتبع الأكاديمي أو مقاومة التكامل المدرسي⁽²⁾. توجد بعض المشاكل الرئيسة في هذه الحالة، وتستحق التفصيل في إطارٍ مستقل.

المشكلة الأولى، وربما الأكثر وضوحًا، هي أن اللعبة مزورة. لا يدخل الطلاب المدرسة على أساس المساواة وتكافؤ الفرص.

منذ ولادة أطفالهم، تعمل العائلات الميسورة لإعطاء أبنائها ميزة عبر مساعدتهم على تطوير مهارات مرغوبة، وتأمين الوصول إلى موارد معينة، والحصول على قبول في مؤسسات رفيعة المستوى. هدفهم الواعي هو مساعدة أطفالهم على المضي قدمًا.

ولكن حتى لو لم يؤدي الآباء عمدًا دورًا نشطًا في تفاقم عدم المساواة، فإن الحقيقة هي أن عدم المساواة الاجتماعية والاقتصادية الأوسع نطاقًا تضمن دخول الطلاب إلى المدرسة بمستويات مختلفة

(1) ديفيد لابياري، شخص ما يجب أن يفشل: لعبة المحصلة الصفرية للتعليم العام (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2012).

(2) كارولين ساتين باجاج وأليسون رودا، «اكتناز الفرص في سياقات اختيار المدرسة: دور تصميم السياسات في تعزيز السلوكيات الإقصائية لأولياء الأمور من الطبقة المتوسطة»، Educational Policy 34، العدد 7 (2020).

جدًا من التحضير. نتيجة لذلك، نرى مشكلة ثانية، والتي وصفت بأنها «تأثير ماثيو» («الأغنياء يزدادون ثراءً والفقراء يزدادون فقرًا»)⁽¹⁾، حيث يحظى بالإشادة أولئك الذين يبدؤون على الفور في النجاح في المدرسة، ويطورون هويات إيجابية موجهة نحو المدرسة، ويتم وضعهم في المقررات الدراسية المتسارعة.

أما الذين يواجهون على الفور صعوبات إزاء توقعات المدرسة فإنهم يتبعون مسارًا مختلفًا ويواجهون حلقة من ردود الفعل السلبية. الأسوأ من ذلك أن المدارس كمؤسسات والناس عمومًا لديهم عادة سيئة في عزو سبب فشل الطلاب إلى أشياء زائفة مثل الافتقار إلى اهتمام الوالدين أو العجز الثقافي أو الافتقار إلى القدرات الفطرية. بالتالي، فإننا نميل إلى رؤية حراك اجتماعي أقل مما نراه في تكرار الأوضاع الاجتماعية.

المشكلة الثالثة هي الشعور بالاستحقاق المكتسب الذي يصاحب هذا الصراع الظاهري للفوز بالجدارة والحصول على الميزة. إن الصراع من أجل الوصول إلى قمة الهرم قد ينتقص من التعلم، ومن المؤكد أنه يقوض هدف الإنصاف، ولكن الحراك الاجتماعي والاقتصادي يحمل فوائد واضحة للفائزين. بمجرد فوزهم في المنافسة، من المرجح أن يؤكد أولئك الذين لديهم سجلات تعليمية متفوقة على مدى صعوبة ما بذلوه من جهود لتحقيق إنجازاتهم. بعبارة أخرى، يميلون إلى الاعتقاد بأن استحقاقاتهم عادلة. لقد خضعوا للاختبارات. درسوا المقررات

(1) هيربرت ج. والبرغ وشيولينغ تساي، «تأثيرات ماثيو في التعليم»، American Educational Research Journal 20، العدد 3 (1983): 359-373.

الشرفية. حازوا على المرتبة الأولى في الفصل. بالتالي، على الرغم من اليد الثقيلة لعدم المساواة، فإن أولئك الذين يستفيدون من النظام غالبًا ما يكرهون التخلي عن ميزتهم، معتقدين أنها مستحقة ونتاج الجهد والقدرة وحسب.

قبول التذمر

بالطبع، من المؤكد أن مقاييس التعلم أكثر عدلاً من العديد من البدائل المتاحة الآن. لا أحد يريد العودة إلى نظام يعتمد بالكامل على السمعة - من تعرف أو أين تلقيت تعليمك.

الرهانات عالية جدًا بالنسبة للأفراد والمجتمعات وعامة الناس بشأن عدم الرغبة في شكل من أشكال التحقق المستقل من العمل الذي يقوم به الطلاب في المدرسة. تتمحور الشكاوى حول أن الاختبارات مجرد قياسات مبسطة وضيقة للتعلم، لكن الحل الذي مفاده ابتكار امتحانات أطول بكثير وأكثر تفصيلاً (وأكثر تكلفة)، نادرًا ما يحظى بدعم كبير. لذلك، فإن الميل يتجه نحو التوقيع لتحسين ما لدينا وإنشاء قطع إضافية من التقييم المبسط من أجل صنع المزيد من الفسيفساء الملونة.

باختصار، يكره الأميركيون الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية. لكننا نحبها أيضًا في الوقت نفسه. نحن نتذمر من تأثير تقنيات التقييم هذه على تعلم الطلاب، وأنها تعمل على تسليع عملية التعليم، وغياب الإنصاف في كل جوانبها. نحن نكره التدريس من أجل الاختبار

وتحصيل الدرجات. يكره الطلاب الضغط والخوف من أن الكثير من هذا دائم. يكره المعلمون الجهد المفرط والتدخل في استقلاليتهم.

ولكن على الرغم من ذلك يطالب الكثيرون منا بهذه التدابير. نريد مدرسة «حقيقية» لديها اختبارات وامتحانات وتعطي الدرجات. نريد من الولاية أن تمارس الرقابة وتفرض المساءلة. نريد أن يكون لدى الطلاب سجلات دراسية يمكنهم استخدامها للانتقال من مكان إلى آخر ومن مدرسة إلى أخرى، وأن يحملوا سجلاتهم معهم دليلاً على ما تعلموه. نريد أن يمضي أطفالنا قدمًا.

نتذمر، لكننا نقبل الوضع.

الباب الثالث

استدامة التعلم

بدايات خاطئة وآفاق مستقبلية

الفصل السادس

إنَّه عالمٌ صغيّرٌ في نهاية المطاف

مكتبة

t.me/soramnqraa

عندما بدأنا هذا المشروع، خططنا لإدراج فصل حول «البدائل الدولية». ظننا أن تقييم التعلم في الولايات المتحدة غير متوافق على الأغلب مع الممارسات في جميع أنحاء العالم. رغبتنا في جمع أفكار جديدة من جميع أنحاء العالم.

لم نكن ساذجين تمامًا. فنحن نعلم، على سبيل المثال، أن بعض البلدان تقبل الطلاب في التعليم العالي فقط بعد تجاوز امتحان وطني حاسم يجعل التعليم الابتدائي والثانوي بأكمله بلا معنى. لكننا انطلقنا في البحث بدرجة كبيرة من التفاؤل. افترضنا بالطبع أن هناك أنظمة كاملة وجدت الحلّ، أو أنظمة تستخدم تقنيات التقييم لتعزيز التعلم. ولكن كنا مخطئين. إذ عندما يتعلق الأمر بتقييم تعلم الطلاب، يصبح العالم مكانًا صغيرًا جدًا.

والهيمنة الاستعمارية أول الأسباب. في حالة تلو الأخرى، وجدنا أنفسنا نعيد التعرّف على التاريخ الاستعماري للبلدان التي خضعت للحكم الأوروبي في القرنين التاسع عشر والعشرين. اتّضح أنّ مسائل

مثل كيفية تصنيف بلد ما لطلابها، واختبار معرفتهم، وتجميع سجلاتهم الدائمة تشير بقوة إلى من كان المسؤول عند تأسيس نظامهم التعليمي. وجدنا مرارًا بصمات القوى الاستعمارية على أدوات التقييم.

سبب آخر لهذا التشابه، أو «التماثل» كما يصفه المشهد، هو النفعية. ففي حين أن العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم كانت ذات يوم كياناتٍ فرعية للقوى الإمبريالية مثل بريطانيا وفرنسا، إلا أن هذه الأماكن تجاوزت الكثير من الماضي الاستعماري. إذن، لماذا استمرت ممارسات التقييم؟ إنه سؤال معقد، لكن جزءًا من الإجابة يكمن في مزايا الشرعية والوضوح. إذا تطلعت طالبة إلى الالتحاق بجامعة بريطانية وتحمل معها فقط مجموعة من واجباتها المدرسية السابقة، بدلًا من مجموعة أكثر نموذجية من المؤهلات، ستكون في وضع غير مؤاتٍ تمامًا. لن يعرف النظام البريطاني كيف يفهم ما تحمله في حقيبتها. لكن إذا قدمت شهادة اختبار التعليم العام: المستوى المتقدم، فإن معظم الجامعات البريطانية ستعرف بالضبط كيف تقرأ هذه المستندات، وكذلك الجامعات الأخرى في جميع أنحاء العالم. إذا تحدثت إلى مسؤولي القبول في الجامعات الأميركية الانتقائية للغاية، سيخبرونك بمدى صعوبة فهم السجلات الدراسية التي تأتي بتنسيقات غير معتادة ولو قليلًا، وفي مواجهة هذه الصعوبات، كم مرة يحلون هذه المشكلة من خلال الاعتماد على الآليات الموحدة المتاحة لهم: اختبارات المستوى المتقدم، ونتائج اختبار التوفل، ودرجات اختبار SAT. يعرف المرشحون الأجانب الطموحون هذا أيضًا، ويستعدون وفقًا لذلك.

بغض النظر عن تجربة بلد ما مع الإمبريالية، فإن معظم أنظمة التعليم في جميع أنحاء العالم تشعر بضغط مماثل مما يمكن تسميته العولمة 2.0. يقول المركز الأوروبي للاقتصاد السياسي الدولي: «إذا كانت» العولمة القديمة «تدور حول السلع والخدمات القياسية العابرة للحدود، فإن «العولمة الجديدة» تدور حول التكامل الاقتصادي السريع من خلال التبادل الرقمي والتكنولوجيا والابتكار والتقليد التنظيمي - أي عولمة الأفكار والمعرفة»⁽¹⁾.

ويشرف على هذه العمليات منظمات عالمية كبيرة مثل البنك الدولي ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD). كما حدث بعضها على نحو طبيعي، حيث يشير القادة إلى العالم بأنهم يديرون التعليم بما يتماشى مع المعايير العالمية. إذا كنت تحاول أن تظهر للبلدان الأخرى أنك دولة حديثة ذات سكان متعلمين تعليمًا عاليًا، فما الطريقة الأفضل من جعل طلابك يؤدون أداءً جيدًا في الاختبار الموحد لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية عبر برنامج تقييم الطلاب الدوليين (PISA)؟ إذا رغبت في جذب الاستثمار الأجنبي ووظائف التكنولوجيا الفائقة الجديدة، فهل من طريقة أفضل من بناء نظام جامعي قائم على القبول الانتقائي؟

هذه الضغوط لا تعمل بالضرورة من تلقاء نفسها. في أفضل الحالات، يمكن لختم الشرعية من البلدان الأخرى الأكثر قوة أن يسهل

(1) المركز الأوروبي للاقتصاد السياسي الدولي، «العولمة الجديدة»، استعرض في 11 يناير

2022،

[https:// ecipe.org/new globalization/](https://ecipe.org/new-globalization/)

اعتماد ما يمكن اعتباره حقًا نهج «أفضل الممارسات». على أي حال، النتيجة نفسها: توحيد كبير في آليات تقييم وتسجيل تعلم الطلاب.

في نهاية بحثنا، لم نكتشف دولة «نموذجية» نشير إليها بالبنان، أو حفنة من الإصلاحات التي تطبّق في مكان آخر. لكننا تعلمنا شيئاً قيماً للغاية من نظرتنا إلى ممارسات التقييم الدولية. لاحظنا على وجه التحديد أن الأميركيين ليسوا وحدهم في إحباطهم من الدرجات والتقييم والتصنيف. ليس الأمر كما لو أن الطلاب والعائلات والمعلمين في جميع أنحاء العالم سعداء بالوضع الراهن. انما لديهم مخاوف جوهرية بشأن الدرجات ونتائج الاختبار والسجلات الدراسية، وهي مخاوف تتفق إلى حد كبير مع تلك التي أعرب عنها المعنيون في الولايات المتحدة.

هناك بعض الممارسات الواعدة التي نشير إليها في هذا الفصل. نسلط الضوء عليها مدركين تمامًا أن من الحجج المركزية في كتابنا أن ممارسات التقييم متأصلة بعمق في الأنظمة المدرسية والمجتمعات التي تنشئها. من الصعب جدًا نقل بعض الممارسات من بيئة إلى أخرى، لا سيما تلك التقليدية بدلاً من التنظيمية. مع ذلك، لا تزال هذه الممارسات، إلى جانب بعض البدائل التي تتخذ من الولايات المتحدة مقراً لها والتي نناقشها في الفصل السابع، ذات قيمة تستحق النظر فيها لأنها تذكرنا بأن اتباع نهج أكثر توازناً للتقييم أمر ممكن في العالم الحقيقي. لكننا نجد في الغالب أن الحواجز التي ذكرناها في الولايات المتحدة شائعة في جميع أنحاء العالم.

للحصول على المعلومات لهذا الفصل، فعلنا ما يفعله معظم الباحثين: ذهبنا إلى المكتبة. تعلمنا الكثير من هذه الزيارات، لكننا

شعرنا أيضًا بالقلق من أننا لم نحصل على صورة كاملة. أولاً، تميل الأدبيات إلى تفضيل الدول الأوروبية. علاوة على ذلك، كمتحدثين باللغة الإنكليزية، تساءلنا عما نفتقده ولم نتمكن حتى من البحث عنه. أخيراً، ظهرت لدينا مخاوف بشأن مدى حداثة معلوماتنا. في ضوء ذلك، تواصلنا أيضًا مع ما يقرب من ستين معلماً في المدارس الثانوية من جميع أنحاء العالم. هؤلاء المعلمون، المشاركون السابقون في برنامج فولبرايت للتميز والإنجاز التعليمي، هم قادة معترف بهم يقضون، كجزء من منح فولبرايت، ستة أسابيع في الولايات المتحدة في مدارس التعليم العالي. إنهم يتحدثون اللغة الإنكليزية بطلاقة، وخبراء في سياقاتهم المحلية، وعلى استعداد للتعاون معنا. لقد قدم لنا هؤلاء المعلمون رؤية أفضل لما يحدث فعلياً في التقييم في جميع أنحاء العالم. نحن لا ندعي أن وجهات نظرهم تمثل العالم بأسره، ولا حاجة إلى ذلك، لأن قيمة مساهمتهم تكمن في إلقاء الضوء على الممارسات اليومية للمدارس في بلدانهم.

المدرسة «الحقيقية» والبصمة الاستعمارية

أحد تفسيرات نقص التنوع الذي نراه في ممارسات التقييم في جميع أنحاء العالم واضح إلى حد ما: الاستعمار. يعرف معظم القراء المطلعين على تاريخ العالم منذ عام 1400 أن العديد من الدول القومية الأوروبية أنشأت إمبراطوريات دولية في جميع أنحاء العالم وشرعت في تحقيق طموحاتها الاستعمارية في القرن العشرين. معظمهم على دراية بحركات الاستقلال العالمية التي نجحت في طرد الحكومات الاستعمارية. لكن

من المحتمل أن معظمهم لم يفكروا في التحدي الخاص المتمثل في تطهير المجتمع من بقايا الاستعمار.

اتَّضَحَ أَنَّ العديد من الدول سعت بنشاطٍ إلى الحفاظ على أنظمة التعليم -بما فيها ممارسات التقييم- التي أنشأتها القوى الاستعمارية. حتى لو لم يرغبوا في الحفاظ عليها، فإن هذه الأنظمة تشكل تحديًا كبيرًا أمام محاولات الإصلاح. إن التغيير واسع النطاق في مؤسسة واسعة الانتشار ومتأصلة ثقافيًا مثل التعليم أمر صعب للغاية. لا عجب أن معظم البلدان لم تبادر ببساطة إل هدم أنظمتها التعليمية الحالية بعد انسحاب الحكم الاستعماري. بل قبلوا الهياكل القائمة عمومًا وعملوا على جعلها تعكس بشكل أفضل القيم والأهداف المحلية.

تأمل حالة الكاميرون، التي استعمرتها ألمانيا قبل أن يغزوها البريطانيون والفرنسيون خلال الحرب العالمية الأولى. على مدى عدة عقود، حكمت فرنسا الكاميرون كمستعمرة ثم كجزء من ما يسمى بالاتحاد الفرنسي. بعد الاستقلال في عام 1960، لم تتخلص الكاميرون ببساطة من عناصر نظام التعليم التي نشأت في ظلّ حكم فرنسا. لقد سعوا إلى توسيع نطاق الوصول إلى التعليم، بالطبع، بالإضافة إلى إنشاء مناهج أكثر تمكينًا. لكن العديد من العناصر الإجرائية والبنية التحتية ظلت راسخة، بما فيها تلك المتعلقة بالتقييم. اليوم، يصنّف الطلاب في معظم الكاميرون المعاصرة على أساس من 0 إلى 20، تمامًا مثل الطلاب في فرنسا. مثل نظرائهم الفرنسيين، يدرس الطلاب في الكاميرون، الذين يرغبون في متابعة التعليم العالي، لامتحانات ويحصلون على شهادة البكالوريا في التعليم الثانوي (diplôme)

يمكن لأولئك غير (de bachelier de l'enseignement du second degré).
الملتزمين بالجامعات متابعة التعليم المهني في الكليات التقنية، حيث يمكنهم
الحصول على مجموعة متنوعة من الشهادات، بما فيها شهادة البكالوريا
في التعليم الثانوي - التقني والمهني (baccalauréat de l'enseignement
secondaire— technique et professionnel).

بالطبع، لم تكن الكامبيرون كلها تحت حكم الفرنسيين. ففي حين
أن هذا صحيح بالنسبة لمعظم أنحاء البلاد، فإن المنطقة الجنوبية الغربية
من الكامبيرون المعاصرة كانت تحت سيطرة البريطانيين، وكذلك المنطقة
الشمالية الغربية التي أصبحت اليوم جزءاً من نيجيريا. هكذا، في حين أن
معظم الكامبيرون المعاصرة تتحدث الفرنسية، لا يزال السكان في تلك
المناطق التي استعمرها البريطانيون يتحدثون الإنكليزية. في الكامبيرون
الناطق باللغة الإنكليزية، لا يدرس الطلاب البكالوريا الفرنسية. بل
يسعون جاهدين للحصول على شهادات المستوى O (العادية) والمستوى
A (المتقدمة) - تماماً كما يفعل نظرائهم البريطانيون.

وتتكرر القصة نفسها إلى حد كبير في شمال الكامبيرون، حيث
كانت جارتها، نيجيريا، محمية بريطانية خلال النصف الأول من القرن
العشرين. لعلمهم بأهمية التعليم «في الهيمنة الاستعمارية»، سعى
المسؤولون البريطانيون في نيجيريا إلى تحسين المدارس التي يديرها
المبشرون في البعثات الكنسية، وإنشاء نظام جديد للمدارس التي تديرها
الحكومة، ووضع سياسات تعليمية عامة⁽¹⁾. في غضون كل هذا العمل،

(1) آدي فاجانا، «السيطرة الاستعمارية والتعليم: تطوير التعليم العالي في نيجيريا 1900
- 1950»، مجلة الجمعية التاريخية لنيجيريا 6، العدد 3 (1972): 323.

نظر البريطانيون ببساطة إلى نظامهم الخاص كمصدرٍ للإلهام. كما سعى البريطانيون بقوة إلى تعليم النيجيريين لغرض تولّي مناصب استعمارية بصفة مساعدين في مختلف إدارات الحكومة والشركات التجارية. من جانبهم، غالبًا ما أراد النيجيريون ما اعتبروه جامعات «حقيقية» تحافظ على معايير مألوفة وتمنحهم إمكانية الوصول إلى «درجات علمية معترف بها عالميًا»⁽¹⁾.

اليوم في نيجيريا، يتقدم الطلاب لامتحانات المستوى O في نهاية المرحلة الثانوية، سعيًا للحصول على شهادات المستوى O. بعد ذلك، يتابع الملتزمون بالجامعة عامين إضافيين من التعليم على أمل الحصول على شهادات المستوى A. إذا غادرنا لاغوس على الطريق السريع العابر للصحراء الكبرى وقدنا باستمرار لعدة أيام (مع رحلتين بالعبارات)، فربما نجد شيئًا مشابهًا تمامًا في لندن: الطلاب يسعون جاهدين للحصول على شهادات المستويات O والمستويات A. الفرق الوحيد أنه في حين أن طلاب نيجيريا يعرفون جيدًا أنهم يشاركون في نظام بريطاني، فمن المحتمل أن الطلاب في إنكلترا غير مدركين تمامًا أن نظرائهم، على بعد عدة آلاف من الأميال جنوبًا، يلعبون لعبة مشابهة جدًا.

لماذا تستمر نيجيريا والكاميرون في تقليد حكامهما الاستعماريين السابقين؟ أحد الأسباب أنهم عاشوا مع هذه الأنظمة لأجيال. مهما كانت مشاعر النيجيريين والكاميرونيين تجاه البريطانيين والفرنسيين، فإن وجهات نظرهم حول المدارس «الحقيقية» تتشكل من خلال عقود

(1) فاجانا، «السيطرة الاستعمارية والتعليم»، 329.

من الخبرة⁽¹⁾. المدرسة «الحقيقية» في نيجيريا هي التي تبلغ ذروتها في المستويات O والمستويات A؛ وتنطوي على إجراء امتحانات حاسمة جداً تنتج أنواعاً معينة من الشهادات. في الكاميرون الفرنكوفونية، تمنح المدرسة «الحقيقية» درجات، تماماً كما هو الحال في درجات الكاميرون الناطقة باللغة الإنكليزية وتأتي بتنسيق من 1 إلى 20، بدلاً من تنسيق من A إلى F. يتوج ذلك بالحصول على دبلوم البكالوريا.

عندما ينتقل الناس في هذه البلدان عبر النظام التعليمي، يتعلمون اتباع هياكل وممارسات معينة سرعان ما تصبح «طبيعية». عندما يدخل أطفالهم المدارس، تشكل مفاهيم الأهل عن المدرسة الطبيعية ما يتوقعون أن يتعرض له أطفالهم. ذكرت إحدى الدراسات التي أجريت على الكاميرون أن: «العادات القديمة لا تموت بسهولة»⁽²⁾. ثمة سبب آخر أيضاً وراء استمرار الأشخاص من المستعمرات السابقة في استخدام أنظمة التقييم التي قدمتها الحكومات الاستعمارية في الأصل: نظام الدخول. عندما يكمل النيجيريون امتحانات المستوى A، فإنهم يشاركون في نظام مشترك مع دول الكومنولث البريطانية الأخرى. تعدُّ شهاداتهم عملةً معترف بها يمكن استخدامها للدراسة خارج حدود نيجيريا أو إفريقيا. بالمثل، واصل الكاميريونيون الناطقون بالفرنسية الدعوة إلى المواءمة مع المدارس الفرنسية لأنّه، على حدّ تعبير أحد المراقبين، «الهدف

(1) ماري هايوود ميتز، «المدرسة الحقيقية: دراما عالمية وسط تجربة متباينة»، الكتاب السنوي لجمعية سياسة التعليم 4، العدد 5 (1989): 75-91.

(2) ماثيو ب. غوانفوغبي، تغيير الأنظمة والتنمية التعليمية في الكاميرون (سبيرز ميديا برس، 2018)، 74.

النهائي لمعظم الطلاب هو أن ينتهي بهم المطاف في الجامعات والمدارس التخصصية الفرنسية»⁽¹⁾. مكتبة سُر من قرأ

التماثل الشكلي والعولمة الجديدة

بالإضافة إلى تاريخ الاستعمار هذا، هناك تاريخ طويل من البلدان في جميع أنحاء أوروبا التي تحاكي، إن لم تكن تنسخ، ممارسات التعليم من بعضها. بدءًا من القرن التاسع عشر، بدأ تطوير نظام تعليمي يُنظر إليه على أنه مظهر مميز للدولة الحديثة - إشارة على أن الدولة لديها آلية لإنتاج المواطنين وقدرة على إدارة عمليات على نطاق واسع... هذه علامات خارجية مهمة على السلطة والشرعية. كلما ارتبط وجود أنظمة تعليمية بالحدثة، سعت الدول الجديدة والناشئة إلى إنشائها باهتمام أكبر. انتشرت هذه الأفكار طوال القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين، حيث قامت البلدان الناشئة بمحاكاة الهياكل المدرسية الرسمية لنظيراتها العريقة⁽²⁾. وأصبح هذا الاتجاه أكثر وضوحًا خلال الحرب الباردة. لعلّ الصراع بين الولايات المتحدة والاتحاد السوفيتي من أجل التفوق العالمي قادَ إلى تقسيم العالم، لكنه وحدَ الدول على جانبي ما يسمى بالسُّتار الحديدي. ففي أوروبا الغربية، على سبيل المثال، بدأ الحلفاء

(1) غوانفوغبي، تغيير الأنظمة، 74.

(2) انظر، على سبيل المثال، فرانسيسكو أ. راميريز وجون بولي، «البناء السياسي للتعليم الجماعي: الأصول الأوروبية وإضفاء الطابع المؤسسي في جميع أنحاء العالم»، *Sociology of Education* 60، العدد 1 (1987): 2-17؛ دانيال تروهلر، توماس س. بويكوتز، وديفيد. لباري، محرران. التعليم وصنع المواطنين في القرن التاسع عشر الطويل: رؤى مقارنة (نيويورك: روتليدج، 2011).

في تنظيم برامجهم التعليمية حول مفاهيم مثل «رأس المال البشري»، غالبًا بمساعدة من منظمات دولية تأسست حديثًا مثل منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية والبنك الدولي⁽¹⁾.

جميع الدول احترمت فكرة أن البلد قويٌّ بقدر قوة رصيده من رأس المال البشري، أي مجموع المواهب على أرضه، وأن أفضل طريقة لتطوير ذلك يكون من خلال التعليم الرسمي. بالنسبة لتلك البلدان التي لا تزال في طور تحديث أنظمتها التعليمية، فإن إظهار الالتزام بهذه القيم يعني تطوير أنظمة تعليمية مماثلة في التنظيم والشكل والمحتوى لتلك القائمة في أوروبا الغربية والولايات المتحدة.

وبالنسبة لبلدان أوروبا الغربية والولايات المتحدة، كان هذا يعني تعزيز طرقٍ لتركيز الاهتمام، داخل المدارس وخارجها، على تنمية رأس المال البشري. في الولايات المتحدة، أدخل التقييم الوطني للتقدم التعليمي (NAEP) خلال هذه الفترة - باعتباره المعادل التعليمي للنتائج المحلي الإجمالي للبلاد⁽²⁾. انعكس هذا الجهد المحلي على المستوى الدولي من خلال إنشاء البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، الذي هدف إلى قياس وتتبع التقدم نحو تحقيق هذه الأهداف على المستوى العالمي.

(1) كريستيان يدسن، محرر، الصعود التاريخي لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية في التعليم (بالجريف ماكميلان، 2019)؛ ريجولا بورجي، «الإدارة المنهجية للمدارس: احترام منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية ونشر حوكمة المخرجات في الستينيات»، Paedagogica Historica، العدد 4 (2016): 408-422.

(2) جيمس أ. هازليت، «تاريخ التقييم الوطني للتقدم التعليمي، 1963-1973: نظرة على بعض الأفكار والقضايا المتضاربة في أميركا المعاصرة»، (دكتوراه ديس.، جامعة كانساس، 1974).

المشاركة في البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA، وبالتالي تقييم النظام التعليمي في بلد ما بهذه الشروط، هو إثبات لهذه القيم.

ونتج عن تشابك الجغرافيا السياسية وإنشاء نظام عالمي لإدارة التعليم وتقييمه خلال الحرب الباردة عددٌ من النتائج المهمة. أولاً، حافظت على الضغط المتماثل شكلاً لتطوير الأنظمة التعليمية المنظمة بطرق تعدُّ مشروعة ومقروءة للغرب⁽¹⁾. ثانياً، أضافت هدفاً عالمياً جديداً إلى أنظمة التعليم. ففي حين أن معنى وطابع المواطنة كان خاصاً بالبلد نفسه، فإن تنمية رأس المال البشري كانت عالمية على ما يبدو. تبني رأس المال البشري كهدفٍ على الأقل من الأهداف الأساسية للتعليم يعني أن البلدان المختلفة، على الرغم من اختلافاتها التاريخية والثقافية والسياسية الكبيرة، تشترك في هدف مشترك يتمثل في زيادة الإنتاجية الاقتصادية. كيف نفسّر الناتج الأساسي لنظام اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA، وهو ليس تحليلاً لفعالية المناهج المختلفة أو قيمة أساليب تربوية معينة، بل قائمة بسيطة مرتبة تضم الدول بحسب نتائج اختبارها؟ لن تكون قيمة هذه التصنيفات منطقية إذا عرفنا أن البلدان المشاركة لديها أنظمة تعليمية مختلفة اختلافاً جوهرياً وذات أهداف مختلفة اختلافاً جوهرياً. كما هو الحال مع جدول الترتيب في أي دوري رياضي، يشير الجدول إلى أن هذه كلها أنواع الفرق نفسها التي تتنافس ضد بعضها لتكون الأفضل في نشاط مشترك. منذ الحرب الباردة،

(1) دانيال تروهلر، «مواءمة العالم التعليمي: السياسة العالمية، والسمات الثقافية، والتحديات التي تواجه البحث التربوي»، 29 Studies in Philosophy and Education، العدد 1 (2010): 5-17.

اتفقت النظم التعليمية في بلدانٍ من جميع أنحاء العالم على أنها تتنافس في لعبة مشتركة لإنتاج رأس المال البشري.

لا يتعين على المرء أن يبذل كثيرًا من الجهد للعثور على دليل يثبت أن هذه الطريقة في النظر إلى المدارس أصبحت جزءًا من القواعد الأساسية للتعليم المدرسي - وهي طريقة تقليدية لاستعراض وضع المدارس والتحدث عنها. يحتاج المرء فقط إلى النظر في كيفية استقبال الصحافة الأمريكية لنتائج الاختبارات الدولية لمعرفة مدى تبني الولايات المتحدة لوجهة النظر العالمية الأساسية القائلة بأن جميع المدارس في جميع البلدان متشابهة في جوهرها. عند تحصيل الطلاب الأميركيين درجات أقل من نظرائهم في جميع أنحاء العالم، فإن العناوين الرئيسية تقول: «إنه ببساطة فاشل: نتائج اختبار البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA يلقي بظلال من الشك على جهود التعليم في الولايات المتحدة»؛ «فشل الطلاب الأميركيون في التفوق على أقرانهم الدوليين» - مما يجعل من الواضح أن هذا أمر يثير القلق لأن الطلاب في كلِّ مكانٍ في منافسة مباشرة؛ بعضهم مع بعض⁽¹⁾. لو أردنا أن نكون الأفضل، فيجب أن ننظر إلى نجاح منافسينا في جميع أنحاء العالم.

(1) جو هايم، «على المسرح العالمي، يتخلف الطلاب الأميركيون عن الركب»، واشنطن بوست، 6 ديسمبر 2016،

https://www.washingtonpost.com/local/education/on-the-world-stage-us-students-fall-behind/2016/12/05/610e1e10b74011e6a677b608fbb3aaf6_story.html

دانا غولدشتاين، «لا يعمل وحسب!»: نتائج اختبار PISA تلقي بظلال من الشك على جهود التعليم الأميركية»، نيويورك تايمز، 3 ديسمبر 2019،

<https://www.nytimes.com/2019/12/03/us/usstudentsinternationaltestscores.html>

إذا كان من الممكن تصنيف الطلاب في كل مكان من خلال امتحان واحد، وأن تكون نتائج الاختبار أساسًا للحكم على جودة مدارس البلد، فمن المنطقي أن يكون هناك دروس يمكن استخلاصها وممارسات يمكن اقتباسها من نجاحات البلدان الأخرى. من هنا تأتي علامة تجارية أخرى من العناوين الرئيسة التي تصاحب حتمًا كل جولة من نتائج الاختبارات الدولية، من قبيل «ما الذي يمكن لسنغافورة أن تعلمه للولايات المتحدة عن التعليم» و«ما الذي يستمر الأمريكيون في تجاهله عن نجاح المدارس في فنلندا»⁽¹⁾. الرسالة الكامنة خلف هذه القصص هي أن هناك ممارسات مستخدمة في جميع أنحاء العالم، إذا ما انتبه الأمريكيون إليها فقط، ستنتج مستوى مماثلًا من النجاح في ديارنا. لا تتضمن هذه المقالات أبدًا تحليلات مفصلة عن مدى ملاءمة هذه الممارسات الأجنبية للمعلمين أو الطلاب أو المدارس الأمريكية. إنما تنبع قيمة أي ممارسة معينة من موقع البلد الذي يتفوق علينا في التصنيف؛ وبالتالي، فإن قيمة اعتماد هذه الممارسة لا تتطلب سوى القليل من التبرير الإضافي.

تاو نيل د. هوبز، «فشل الطلاب الأمريكيون في تحقيق مكاسب أمام الأقران الدوليين»، وول ستريت جورنال، 3 ديسمبر 2019،

<https://www.wsj.com/articles/us-students-fail-to-make-gains-against-international-peers11575360000>.

(1) فرناندو ريمرز، «ما الذي يمكن أن تعلمه سنغافورة للولايات المتحدة بشأن التعليم؟»، أخبار الولايات المتحدة والتقارير العالمي، 8 يوليو 2016؛ آنو بارتانن، «ما الذي يواصل الأمريكيون تجاهله حول نجاح المدارس في فنلندا»، ذي أتلانتيك، 29 ديسمبر 2011.

وفي حين أن نتائج البرنامج الدولي لتقييم الطلاب PISA لا تقيس جودة المدرسة أو فعاليتها، فإن الاهتمام بنتائجه يساعد في تفسير سبب اعتقاد المعلمين والمواطنين والمشرعين أن هناك طريقة صحيحة وخاطئة في ممارسة التعليم المدرسي، وأن هناك طريقة صحيحة وخاطئة في تقييم التعلم وآلية تقديمه وتسجيله في المدارس⁽¹⁾. مع ذلك، فإن تبني ممارسات البلدان الأخرى المصنفة في مرتبة أعلى في تصنيفات البرنامج الدولي لتقييم الطلاب - حتى لو كانت هذه الممارسات غير مناسبة للولايات المتحدة أو من المحتمل أن تنفذ على نحو رديء في سياق مختلف جذريًا - هو وسيلة مؤكدة لإظهار أن المشرعين والنخب السياسية يأخذون الأداء المدرسي على محمل الجد. بعد عدة عقود ودورات من هذه الضغوطات المتكررة التي يقودها النظام الدولي، ليس من المستغرب أن تبدو الأنظمة أكثر تشابهًا بدل أن تكون أكثر اختلافًا. اليوم، تشترك البلدان في جميع أنحاء العالم في المزيد من ممارسات التقييم أكثر من أي وقت مضى، ومن المرجح أن يستمر هذا الاتجاه.

عدم الرضا الدولي

بناءً على مشاركتنا مع المعلمين من جميع أنحاء العالم، كان من الصعب تجنب استنتاجين:

(1) ديفيد لباري، «دعونا نقيس ما لا يعلمه أحد: بيزا، NCLB، وأهداف التعليم المتقلصة»، كلية المعلمين السجل 116، العدد 9 (2014): 1-14؛ هاينز ديتير ماير وآرون بينافوت، محرران. بيزا، السلطة والسياسة: ظهور الحوكمة التعليمية العالمية (ندوة الكتب المحدودة، 2013).

(1) ثمة تشابه أكبر بكثير من الاختلاف في الطريقة التي نقوم بها بتقييم وتوصيل وتسجيل تعلم الطلاب في أنظمتنا التعليمية.

(2) لا أحد يشعر بسعادة غامرة إزاء الوضع الحالي للنظام التعليمي. في أحسن الأحوال، يُنظر إلى الدرجات والتقييمات والتصنيفات على أنها شرٌّ لا بدّ منه. في أسوأ الأحوال، يُنظر إليها على أنها مثبتبات فعالة لتعلم الطلاب. بعيداً عن كونها متطرفة أو متخلفة عن الركب في ممارساتها التعليمية، تبدو الولايات المتحدة عادية جداً عند النظر إليها جنباً إلى جنب مع أقرانها الدوليين.

عندما طلبنا من المعلمين أن يصفوا لنا كيفية قياس تعلم الطلاب في بلدانهم، أجابوا بالسهولة نفسها التي أجاب بها مجموعة من المعلمين الأميركيين. وصف المعلمون مجموعة من الواجبات المنزلية والاختبارات والامتحانات التي يضعها المعلمون -التقييمات التكوينية والختامية- التي تضاف إليها مجموعة متشابكة من التقييمات الموحدة الصادرة عن مجالس المدارس المحلية والحكومات الوطنية والجامعات. لم يكن هذا صحيحاً بالنسبة لمعظم المعلمين الدوليين الذين سألناهم، بل كان صحيحاً بالنسبة لجميعهم.

ومع ذلك، كان هناك تباين في الدرجة. إذ أثناء استخدام تقنيات متطابقة تقريباً -الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية- ظهرت اختلافات في التركيب الدقيق للعناصر والأوزان. في زامبيا، على سبيل المثال، يضع مجلس الامتحانات الوطني تقييمات إجمالية للطلاب في جميع أنحاء البلاد. تُجمع درجات الطالب في الامتحانات الوطنية مع

تقييم المدرسة المحلية: 75 ٪ من درجات الطالب تستند إلى الامتحان الوطني و 25 ٪ تستند إلى الصف المدرسي. أطلعنا معلمةً في كمبوديا على كيفية حسابها لدرجة الطالب في فصلها: الحضور 10 ٪، والواجب المنزلي 20 ٪، والواجبات 30 ٪، والامتحان النهائي 40 ٪. قال أحد المعلمين من نيبال، إن «الانتباه والمقابلة وأعمال المشاريع والامتحانات الكتابية والاختبارات الشفوية وما إلى ذلك هي بعض الأدوات الرئيسة للتقييم. يقاس تعلم الطلاب أيضًا من خلال انتظامه في ممارسة الرياضة والأنشطة خارج المنهاج». قدم مدرس في الهند أسلوبًا متبعًا للتقييم من شأنه أن يثير استياء الكثيرين: «قياس تعلم الطلاب في الغالب من خلال الاختبارات الكتابية الورقية التقليدية؛ يعتمد معظم التقييم على الكتابة حيث يُتوقع من الطلاب إعادة تدوين المعلومات التي حفظها ولا يوجد مجال كبير للتفكير الأصلي أو الإبداعي أو النقدي».

مهما كان الاختلاف الموجود بين أنواع التقييم أو الوزن الذي يمنح لها، تبين أن ثمة إجماع افتراضي حول كيفية توصيل المعلومات عن تقدم الطلاب في المدرسة إلى العائلات: تقارير التقدم وبطاقات التقارير. سواء قدمت هذه التقارير كأشياء مادية يحملها الطلاب إلى البيت أو نقلت عبر البوابات الإلكترونية، أشار جميع المشاركين إلى أن بطاقات التقارير كانت ممارسة شائعة. أشار البعض إلى وجود ممارسات أخرى أكثر تفصيلاً للتواصل مع أولياء الأمور. مؤتمرات أولياء الأمور والمعلمين شائعة، وكذلك الآليات الهيكلية الأخرى للتواصل بين المدارس والأسر. أوضح أحد المعلمين في سلطنة عمان، على سبيل المثال، أن هناك أربع

قنوات متاحة للمعلمين المهتمين بالتواصل مع أولياء الأمور حول تقدم الطلاب: مجالس أولياء الأمور، وزيارات أولياء الأمور للمدارس، وبطاقات التقارير، وتقارير الدرجات النهائية. عمومًا، شهدنا مرة أخرى قصة تشابه.

يقابل الاتساق في نقل تقدم الطلاب إلى أولياء الأمور والطلاب الاتساق في الرسائل حول النقاط الحاسمة التي تتعلق بالطلاب في هذه التقييمات. يمكن أن يؤدي الشعور بالتنافسية للقبول في الكليات في الولايات المتحدة إلى نسيان الأميركيين مدى أهمية الأمر بالنسبة للطلاب في دول أخرى حول العالم. ذكرتنا معلمة فيتنامية بضغط تحصيل سجل لا تشوبه شائبة لضمان الوصول إلى التعليم العالي وفرص أفضل. قالت: «يعتبر الغالبية العظمى من الطلاب وأولياء أمورهم درجاتهم في المدرسة عاملاً حاسماً يؤثر على نجاحهم في الحياة». في العديد من البلدان، تكون امتحانات القبول بالجامعات، سواء قُدمت كامتحان وطني موحد أو من قبل الجامعات الفردية، هي المعيار الوحيد الذي يحدد القبول، ويتناسب الضغط المحيط بأداء الطلاب في هذه الامتحانات مع الأهداف الحاسمة.

في العديد من البلدان، لا تحدد نتائج الطلاب في امتحانات القبول بالجامعة ما إذا كان بإمكانهم الالتحاق بالجامعة فحسب، بل تحدد أيضًا ما سیدرسون عندما يصلون إلى هناك. أوضح أحد المعلمين من العراق، على سبيل المثال، أن «درجة الطالب في الاختبار الموحد (الامتحان الوزاري) تحدد قبوله في الجامعات والمعاهد ويحدد هذا القبول فرصه في

الحياة بعد التخرج. يعيّن جميع خريجي كلية الطب مباشرة بعد الانتهاء من فصولهم الدراسية ويتقاضون رواتب جيدة، لكن خريجي كلية الإدارة والاقتصاد وغيرهم بالكاد يمكنهم العثور على وظيفة في القطاع الحكومي بغض النظر عن درجاتهم في مقرراتهم». أوضح مدرس آخر من العراق أن «وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تتحكم في القبول، ليس فقط في الجامعات أو المعاهد المهنية ولكن أيضًا في المقررات».

قدمت معلمة استثناءً ملحوظاً عبر تذكيرنا بأن قبول التحصيل المدرسي كمعيار لفرص الحياة المهنية والتقدم ليس أمراً حتمياً. ثمّة بدائل. «لاحظنا وجود ممارساتٍ متناقضة. ففي بعض الأحيان يتخلف أفضل الطلاب عن الركب عندما يتعلق الأمر بفرص العمل ويُعيّن أسوأ الطلاب في أفضل الشركات والمناصب الوظيفية». أضافت: «لقد شهدنا الكثير من الفساد عندما يتعلق الأمر بفرص العمل. هذا الوضع يقود إلى الإحباط. يعرف الطلاب أنه حتى لو حققوا نتائج جيدة جدًا في المدرسة، وليس لديهم علاقات قوية، فنادرًا ما سيحصلون على فرص عمل».

على الرغم من أن العديد من المشاركين تحدثوا عن الضغط الكبير للحصول على الدرجات أو نتائج الاختبار اللازمة من أجل التأهل للقبول الجامعي، أو القبول في مجال معين من الدراسة، تجدر الإشارة إلى أن هناك تبايناً كبيراً في ثقافة المنافسة بين الكليات والجامعات في مختلف البلدان حول العالم. لا يفكر الأميركيون كثيرًا في فكرة أن الطلاب يتنافسون مع بعضهم للقبول وأن الجامعات، بدورها، تتنافس

مع بعضها لتأمين الطلاب «الأفضل». يمكن أن يكون لهذه المنافسة المتداخلة التي يشارك فيها كل من الطلاب والجامعات الذين يتنافسون مع بعضهم على الهيبة تأثيرًا على تنوع معايير القبول. بالنسبة لبعض المدارس، يصبح التركيز على وجود الطلاب أصحاب أعلى الدرجات والمعدلات التراكمية أساسًا للمطالبات المتعلقة بمكانة الجامعة بين فئة النخبة. لكن بالنسبة لمدارس أخرى، يمكن أن يكون اعتماد معايير بديلة أو تقليل التركيز على الدرجات نقطة تمايز أيضًا.

في البلدان التي تتمتع بتسلسل هرمي جامعي واضح أو بقدر محدود من الاستقلال المؤسسي للجامعات، لا يمكن وجود هذا النوع من المنافسة والتمايز. لكن هناك دول أخرى -سويسرا وأستراليا وألمانيا والنمسا وكندا، من بين دول أخرى- سمحت منذ القدم بوجود القليل من التمايز والمنافسة بين مؤسسات التعليم العالي لديها. في حين لا تزال هناك ضغوط تنافسية للقبول في مؤسسات ما بعد المرحلة الثانوية، فإن المنافسة للوصول إلى «أفضل جامعة» أو «أفضل برنامج» تقل إلى حد كبير.

بدلًا من ذلك، من المرجح أن يلتحق الطلاب بأقرب مؤسسة تعليمية توفر مجال الدراسة الذي يرغبون في متابعته. في أوروبا، أدى اعتماد عملية بولونيا Bologna Process مؤخرًا، المصممة لتسهيل على الطلاب في البلدان المشاركة التقدم والالتحاق بالجامعات في بلدان أخرى، إلى فتح المزيد من الفرص للتعليم العالي دون خلق ضغوط أكثر تنافسية.

بالنظر إلى أوجه التشابه في استخدام التقييم والدرجات لتحفيز الطلاب على الأداء الجيد في المدرسة، واستخدام الاختبارات والدرجات لاتخاذ قرارات حاسمة بشأن التنسيب في التعليم العالي، فربما ليس من المستغرب أنه عندما سألنا المعلمين عما يرغبون في رؤيته يتغير في ممارسات التقييم في بلدانهم، تلقينا إجابات نفسها التي سمعناها مرات لا تحصى من المعلمين في الولايات المتحدة. حيث عقد الكثيرون العزم على القضاء على التقييمات الموحدة. لكن الأغلبية الباقية يأملون ببساطة أن يتطور محتوى وشكل هذه الاختبارات. كما قال مدرس من موزمبيق، «يضطر المعلمون إلى التمسك باستخدام اختبارات الخيارات المتعددة لأنه في نهاية كل فصل دراسي أو سنة دراسية يضطر الطلاب إلى التحضير لاختبارات الخيارات المتعددة أو الاختبار الوطني النهائي. لا أرى الكثير من الإنتاجية في تطبيق اختبارات وامتحانات الخيارات المتعددة. سأغير هذا الموقف لأننا في نهاية المقرر نكتشف أن طلابنا تعلموا كيفية الحفظ فقط».

وسعى آخرون إلى إجراء تغييرات أكثر صرامة في أنواع التقييمات المستخدمة. بحث المعلم التونسي القادة في بلاده على «تقليل الاهتمام بالعلامات والتركيز أكثر على المشاريع كوسيلة فعالة للتقييم» لأن «المشاريع عملية مستمرة تعكس ما إذا كان المتعلم يستفيد حقًا من تعلمه». بالمثل، تمنى أحد المعلمين من الكاميرون أن يتعد النظام المدرسي عن الدرجات والامتحانات وأن «ينشئ بدلًا من ذلك ملف لكل متعلم ويجعلهم ينفذون مشروعًا يعكس ما يمكنهم فعله بالفعل لأن الاختبارات والامتحانات

غالبًا ليست انعكاسًا حقيقيًا لأداء الطلاب في الحياة الواقعية». أخيرًا، تمنى آخرون إعادة تصور كاملة لآلية تقييم تحصيل الطلاب. رأى أحد المشاركين من غانا أنه يجب تحويل نظام التقييم من الإنجاز الفردي إلى تعزيز المجتمع «تؤكد أنظمة التقييم فقط على الدرجات الجيدة حتى لا يحصل الطلاب على الإلهام للتفكير خارج الصندوق. نظرًا لعدم وجود درجة لأداء العمل المجتمعي، لا يشعر الطلاب أن [عليهم] القيام بذلك. أعتقد أن عليهم القيام بعمل مجتمعي ليصبحوا مواطنين مسؤولين في البلاد وعلى الصعيد العالمي». قال معلم آخر من بنغلاديش: «لا أريد أي امتحان أو بطاقة تقييم لأن في نظري يجب التركيز في التعليم على التعلم بمرح... أعتقد أن المعلم قادر على تقييم تعلم الطلاب ومهاراتهم، لذا لا حاجة لإجراء امتحان مركزي».

من الواضح من هذه اللمحات السريعة عن التقييم العالمي أن المعلمين في جميع أنحاء العالم لا يشتركون فقط في العديد من الممارسات نفسها، بل في العديد من مشاعر القلق حول كيفية تقييم تعلم الطلاب. من خلال رؤية كيف تعمل تقنيات التقييم على تعزيز الدوافع الخارجية، وخلق حوافز ضارة للمعلمين والطلاب، واختزال التعلم إلى الحفظ، يتخيل هؤلاء المعلمون العديد من الحلول نفسها التي دافع عنها نظراؤهم الأميركيون: الابتعاد عن امتحانات الخيارات المتعددة، وتعزيز إتقان الطلاب، والحد من الرهانات المرتبطة بالتقييمات، وتطوير أشكال أكثر دقة وشمولية لإثبات التعلم. لم تكن هذه الرسائل التي توقعنا تلقيها عندما أرسلنا طلباتنا للحصول على تعليقات. لكنها تذكير قوي بأنه في

نظام التعليم المعولم، يتصارع المعلمون في كل مكانٍ مع التحديات نفسها ويسعون إلى إيجاد طرق للحفاظ على تعلم الطلاب.

ممارساتٌ واعدة

على الرغم من أن الاستنتاج الأساسي لبحثنا في الخارج عن رؤى ونهج جديدة هو أن المعلمين في كل مكان يبذلون قصارى جهدهم للكفاح في مواجهة ثقافة تقييم عالمية إشكالية، فإن هذا لا يعني أنه لا توجد بعض الممارسات المتباينة التي تستحق تسليط الضوء عليها. الممارسات التي نعرضها هنا ليست الوحيدة التي كان بإمكاننا اختيارها. لكننا اخترناها لأنها تقدم محاولات واضحة لاستهداف ومعالجة التحديات التي تعتبر أساسية لكفاح المعلمين وقادة المدارس في جميع أنحاء العالم للتخفيف من آثار ممارسات التقييم المتبعة على تعلم الطلاب.

وما يثير القلق على وجه الخصوص لدى المشاركين من المعلمين، ولدى العديد من المعلمين في جميع أنحاء العالم، هو الطريقة التي يتعرّف بها الطلاب على الدرجات كأول لقاء لهم مع القياس الكمي لتعلمهم. إن ممارسات وضع الدرجات (أي المقياس (من 1 إلى 100 أو من A إلى F، وما إلى ذلك)، والتكرار، والتركيز الشديد عليها) تختلف عبر البلدان أكثر من أي عنصر آخر من عناصر أنظمة التقييم في تلك البلدان. قد حافظ هذا الاختلاف على بعض الممارسات الواعدة التي تستحق تسليط الضوء عليها.

اختارت نيوزيلندا، على سبيل المثال، الإبلاغ عن التقدم المحرز نحو الحصول على الشهادة الوطنية للتحصيل التعليمي NCEA في

التعليم الثانوي من خلال استخدام سلسلة من «مستويات التحصيل». للوصول إلى كل مستوى من مستويات الشهادة الوطنية للتحصيل التعليمي NCEA، يجب على الطلاب تحقيق عدد معين من الاعتمادات. للفوز باعتماداتهم، يجب على الطلاب اجتياز مجموعة من امتحانات الوحدة ومعايير التحصيل. في حين أن هذا يبدو تقليدياً إلى حد ما (حيث يفوز الطلاب بالاعتمادات، وتراكم الاعتمادات يؤدي إلى الحصول على درجة، وفي النهاية، الحصول على درجة علمية) يتخذ البلد نهجاً فريداً إلى حد ما يتمثل في تقييم معايير الوحدة على أساس أنجزت / لم تُنجز. بالتالي، فإن امتحانات الوحدة تعمل مثل العديد من المعايير القائمة على الكفاءة هنا في الولايات المتحدة وأماكن أخرى.

في العديد من السياقات، يساعد تنفيذ المعايير القائمة على الكفاءة أو النجاح / الفشل في تقليل المنافسة وتركيز انتباه الطلاب بعيداً عن تجميع عدد كافٍ من النقاط لتحقيق الدرجة المطلوبة ونحو الكفاءة في أداء المهمة. بالإضافة إلى التقييم الثنائي لمعايير وحدته، يتضمن نظام الشهادة الوطنية للتحصيل التعليمي في نيوزيلندا نظاماً رباعي المستويات أكثر تفصيلاً قليلاً (لم يُنجز، أنجز، الجدارة، التميز) لتقييم الدرجة التي استوفى بها الطلاب معايير التحصيل في البلاد. من الواضح أن مستويات التمييز المتعددة، مثل المستويات المتعددة لنظام الشهادة الوطنية للتحصيل التعليمي NCEA، هي موقف توافقي بشأن دور التقييمات: حيث تحتل الدرجات في بعض المجالات إلى ثنائي بسيط، مع الحفاظ على عناصر المنافسة الضرورية للسماح للطلاب بالسعي للحصول على درجات أعلى

من التقدير. هذا النهج التوفيقي مثير للاهتمام لأنه يعكس، في رأينا، تقييماً عملياً لدور المدارس في المجتمع الحديث.

نيوزيلندا ليست وحدها في هذا النهج العام. بالمثل، تختار النرويج وضع فروق واضحة حول آلية عمل الدرجات في مختلف مجالات التعليم. على سبيل المثال، لا توجد درجات في المدارس الابتدائية في النرويج. بدلاً من ذلك، يكتب المعلمون في المدارس النرويجية تعليقات للطلاب وأولياء أمورهم توثق التقدم والمجالات التي تحتاج إلى تحسين. يفسح هذا النهج في المراحل الابتدائية المبكرة المجال لأشكال أكثر تقليدية من الدرجات في المدارس الإعدادية (أي ما يعادل تقريباً المدارس المتوسطة الأميركية) والمدارس الثانوية العليا. تمتلك النرويج، مثل الولايات المتحدة، نظاماً تعليمياً لا مركزياً للغاية، مما يخلق توترات بين صلاحيات المعلمين المحليين والمدارس من ناحية، والأهداف التعليمية الوطنية للبلاد من ناحية أخرى، لا سيما التوترات التي زادت بعد الأداء المنخفض الملاحظ لطلاب البلاد في امتحان البرنامج الدولي لتقييم الطلبة PISA لعام 2001. ففي حين يتمتع المعلمون بالمرونة في نهجهم، ويشير الكثيرون إلى تفضيلهم لممارسات التدريس التقدمية، فإن التركيز الواضح على أهداف التعلم والاهتمام الوطني بالأداء في التقييمات الدولية يؤدي إلى توترات متضاربة⁽¹⁾.

(1) جوم إمسن، وأولف بلوسينج، وليجف موس، «إعادة تشكيل نموذج التعليم الشمالي في عصر الكفاءة: التغييرات في مشروع المدرسة الشاملة في الدنمارك والنرويج والسويد منذ الألفية» المجلة الإسكندنافية للبحوث التربوية 61، العدد 5 (2017): 568-583.

كما طورت العديد من البلدان ممارسات بديلة مفيدة لدور الاختبارات الموحدة في أنظمتها التعليمية. ذكر العديد من المعلقين إلى أنه في حين اختار المشرعون الأميركيون جعل الاختبار الموحد جزءًا من نسيج كل عام دراسي في كل صف تقريبًا، اختارت فنلندا نهجًا مختلفًا جذريًا. ففي فنلندا، لا توجد اختبارات موحدة في مراحل التعليم العادي للطلاب. بل عندما ينتهي الطلاب من المدرسة الثانوية، عندئذٍ يجب أن يخضعوا لامتحان القبول في الكلية، ويواجهون اختبارًا موحدًا نتائجه مهمة.

بالنظر إلى مدى تمسك سياسة التعليم الأميركية باستخدام الاختبارات الموحدة ومدى عمق جذور الاختبار في ثقافتنا المدرسية، ربما من الصعب تخيل المشرعين في الولايات المتحدة (أو في العديد من البلدان الأخرى) يتحركون فجأة لتبني النهج الفنلندي المتمثل في عدم وجود اختبارات. في هذه الحالة، من الأجدر النظر في تطوير سياسات الاختبار في بلد ملتزم باستخدام الاختبار الموحد.

في الآونة الأخيرة، بذلت سنغافورة جهدًا للحد من المنافسة الشديدة التي تتعلق بالتقييم الموحد من خلال مراجعة الطريقة التي تحدد فيها الدرجات والتصنيفات.

في ظل النظام السابق، خضع الطلاب لأربعة امتحانات وُجِّعت نتائج تلك الامتحانات معًا. بوجود أكثر من مئتي درجة إجمالية ممكنة، صُنِّفَ النظامُ الطلابَ بناءً على الفروقات الصغيرة - تحويل الاختلافات الطفيفة في أداء الاختبار إلى اختلافات تترتب عليها عواقب حياتية كبرى.

بموجب النظام الجديد، يمكن للطلاب الحصول على مستوى أداء من 1 إلى 8 لكل من الامتحانات الأربعة (درجة 90 وما فوق تعادل 1؛ 85 إلى 89 تعادل 2؛ 80 إلى 84 تعادل 3؛ وما إلى ذلك). النتيجة أن الطلاب يحققون الآن درجةً من تسع وعشرين درجة إجمالية ممكنة. على الرغم من أنه من السابق لأوانه تقييم مدى نجاح التغيير، تأمل البلاد أن يقلل نظام التصنيف «المسطح» هذا من الضغط على الطلاب من خلال القضاء على التمايز الدقيق للغاية في نظام التصنيف⁽¹⁾. إن إزالة مثل هذه الفروق الدقيقة، أو التفكير في الفروق الضرورية للغاية للسماح للنظام بالعمل، هو حافزٌ مفيد للمشرعين ومسؤولي المدارس في أي سياق. في حين أن تسعة وعشرين نتيجة مختلفة لا تزال نظام تصنيفٍ مفصلاً تماماً، فإنه من الجدير بالملاحظة أن دولة مثل سنغافورة قامت بهذا الإصلاح في محاولة للتخفيف من التركيز على الاختبارات الموحدة.

أخيراً، عندما يتعلق الأمر بتسجيل الدرجات لأجل التواصل على المدى الطويل، هناك عدد من النهج المختلفة التي تسعى لإلغاء تأثير التهديد طويل الأمد لتقييم فصل دراسي. كما ذكرنا للتو، أفاد العديد من المشاركين أن الطريقة التي خفضت بها الأنظمة التعليمية في بلدانهم

(1) جوه يان هان، «نظام تسجيل PSLE الجديد: وزارة التربية والتعليم تطلق نقاط القطع للمدارس الثانوية في سنغافورة»، ذا ستريتس تايمز، 27 أبريل 2021، <https://www.straitstimes.com/singapore/parentingeducation/moe-https://www.straitstimes.com/singapore/parentingeducation/moe-releases-cut-off-points-for-secondary-schools-under-newpsl>.

أميليا تنغ، «تجديد نقاط PSLE: استبدل TS-core بثمانية نطاقات أوسع في عام 2021»، The Straits Times، 14 يوليو 2016.

شدة تهديد الدرجات كانت من خلال تحويل التقييمات المسجلة لعمل الطلاب من الدرجات التي يضعها المعلمون إلى الاختبارات الموحدة التي تجرى في نهاية العام أو عند نقطة الانتقال الرئيسة (على سبيل المثال، من المدرسة الإعدادية إلى المدرسة الثانوية، أو من المدرسة الثانوية إلى التعليم العالي). هذا يخلق إمكانية وجود مساحات للتعلم دون تهديد الدرجات الدائمة، على الرغم من أن الاختبارات الموحدة تظل في معظم الحالات ذات عواقب كبيرة وإشكالية. وفق المنوال نفسه، تختار دول مثل فنلندا عدم التخلي عن تسجيل درجات الطلاب، ولكن بدلاً من ذلك تقلل المعلومات المسجلة إلى الحد الأدنى: ما إذا كان الطالب قد نجح أو فشل. في جميع هذه الحالات، يكون المنطق الأساسي هو نفسه ويستحق النظر فيه.

يمكن أن يكون أسوأ

كأميركيين، اعتدنا على سماع الناس -أولياء الأمور والمشرعين وعامة الناس- يشكون من حالة المدارس في الولايات المتحدة. النص الخفي لكثير من هذه الشكاوى هو افتراض غير معلن أن الأمور بالتأكيد أفضل في مكان آخر. في الحقيقة، افترضنا الشيء نفسه بأنفسنا. اعتقدنا أن هذا الفصل سيركز بشكل رئيس على الحلول العبقريّة التي وُضعت في البلدان الأخرى.

ولكن بدلاً من العثور على مجموعة كبيرة ومتنوعة من ممارسات التقييم، وجدنا في الغالب ممارسات تقليدية أحادية. أفاد المعلمون في ست قارات وستين دولة أنهم يعانون من الأشياء نفسها: الضغط الكبير

لتأثير الدرجات والاختبارات في مؤسسات التعليم المدرسي، والحوافز الضارة التي تدفع المعلمين للتدريس والطلاب للدراسة للاختبارات، وعدم قدرة تقنيات التقييم الحالية على فهم أو نقل ما يستطيع الطلاب فعله بالفعل. في بعض النواحي، يبدو هذا خبرًا محبطًا، إذ لا يوجد في الواقع أداة تقييم أفضل يمكننا استيرادها لتحسين نظامنا. لكن الحقيقة أن هذا كان دائمًا مجرد أمنيات. أكبر الاختلافات بين النظم المدرسية هي منتجات الثقافة والسياسة التي تحيط بها - الدافع لتبجيل العاملين في مهنة التدريس (أو على الأقل دفع المزيد لهم)، على سبيل المثال، أو الالتزام الاجتماعي للحد من عدم المساواة الاجتماعية التي تصبح عدم مساواة تعليمية - وتلك الأشياء يكاد يكون من المستحيل استيرادها.

على الجانب الآخر، مع العلم أنه لا يوجد حل سهل نتجاهله ببساطة، يجب أن نقدم العزاء والعزم لأولئك الذين يتطلعون إلى إصلاح ممارسات وضع الدرجات والتصنيف والتقييم. نحن جميعًا نتخط معًا. على الصعيد العالمي، نحن ننظر إلى التحديات نفسها ونتخيل الحلول نفسها، ومن المرجح أن تأتي التحسينات من التعديل على النظام أكثر من التحول الجذري. في الواقع، كما سناقش في الفصل التالي، يمكن بالفعل تجربة العديد من سبل التحسين الواعدة بطريقة أو بأخرى من قبل المعلمين في الأنظمة التعليمية في جميع أنحاء الولايات المتحدة. المشكلة ليست أننا لم نفكر في الطرق الصحيحة لإعادة التوازن إلى نظامنا، وإنما لم نولي اهتمامًا كافيًا بكيفية الجمع بين هذه البدائل بطريقة تحقق تغييرًا هادفًا دون التضحية بالوظائف الأساسية لتقييم التعلم في المدارس.

الفصل السابع

تجارب محلية

في جميع أنحاء العالم، خلق القياس الكمي لتعلم الطلاب مشاكل تجعل التقييم في كثير من الأحيان أكثر ضررًا من كونه مفيدًا. استجابة لذلك، طور المعلمون مجموعة من البدائل الإبداعية المصممة لتقليل العواقب غير المقصودة واستعادة المكانة المناسبة للتعليم في مدارسنا.

في هذا الفصل، ننظر في حفنة من الأساليب التجريبية التي اكتسبت موطئ قدم في الولايات المتحدة. لكن هذه ليست قصة حلول تنتظر أن تؤخذ على نطاق واسع. بل يُسلط هذا الفصل الضوء على معوقات هذه الجهود.

والغرض من ذلك التأكيد على أهمية معالجة العديد من المشاكل التي تطرحها النهج الحالية للتقييم، ولا سيما الوصول إلى الأسباب الجذرية لتلك المشاكل.

يلخص الجدول أدناه التحديات الرئيسة التي حددناها في الجزء الأول، بالإضافة إلى المصدر الأساسي.

الجدول 7.1

المشكلة الحالية	السبب الجذري
التلاعب: يحفز وضع الدرجات والتقييم والتصنيف الطلاب على تعلم السلوكيات والإجراءات الروتينية التي ستكسبهم نقاطاً، بدلاً من تطوير المعرفة والمهارة.	الفشل البناء: تعكس التقييمات شيئاً آخر غير ما تدعي أنها تعكسه (ليس إتقان المادة، بل إتقان جمع النقاط، على سبيل المثال).
التسليح (التأثير المهدّد): التقييمات لها أهمية حاسمة لدى الطلاب والمعلمين والمدارس، ممّا يزيد من الضغط والقلق على المعلمين والطلاب.	الدوام: تسجّل نتائج التقييم في شكل غير قابل للتغيير وتستمر لفترة طويلة في المستقبل.
ندرة المعلومات: يقدم التقييم وصفاً محدوداً فقط لما يعرفه الطلاب وما يستطيعون فعله.	الضغط: تختزل الدرجات والتقييم والتصنيف المعلومات حول معارف الطلاب ومهاراتهم إلى عدد أو درجة يسهل استيعابها.
التحفيز الخارجي: تحفّز الدرجات والتقييم والتصنيف الطلاب على جمع الأرصدة الأكاديمية وبيانات الاعتماد، بدلاً من تقدير عملية التعليم أو محتواه.	التسليح: تؤكّد الدرجات والتقييم والتصنيف على القيمة التبادلية للتعليم؛ رموز التعلم هي التي تحمل أكبر قيمة.
عدم المساواة: تتعامل التقييمات مع الطلاب على نحو متفاوت بناءً على ميّزات أخرى غير قدراتهم ومستويات مجهوداتهم، وغالباً ما تكون مفيدة للفئات ذات الامتيازات الاجتماعية والاقتصادية.	القدرة على اللعب: لا تقاوم التقييمات -بما يكفي- الجهود المبذولة للتأثير على نتائجها من خلال عمليات أو إستراتيجيات أخرى غير التعلم.

على الرغم من أن كلّ المناهج البديلة التي درُست في هذا الفصل تتناول مشكلةً من هذه المشاكل، فإنّ أيّاً منها لا يفعل ذلك بطريقة تؤدي إلى تحول منهجي ناجح. بدلاً من تقديم موافقات أو انتقادات

لهذه الأساليب البديلة، فإنَّ هدفنا مناقشتها كدراسات حالةٍ مصغرة لاستكشاف الأفكار التي تقدمها والدروس التي تُستنبطُ منها حول آفاق الإصلاح. نحن متفقون تمامًا مع ثلاث وظائف للتقييم، والتي ناقشناها سابقًا ونلخصها أدناه:

- الدافع: لإنتاج استجابات معينة واستنباط سلوكيات محددة من الطلاب.

- التواصل: لنقل رسائل «قصيرة المدى» (من المعلم إلى أولياء الأمور على سبيل المثال) ورسائل «طويلة المدى» (من المدرسة إلى صاحب العمل المستقبلي، على سبيل المثال).

- الاتساق: لتعزيز الاتساق والعمل على مستوى النظام (إثبات أن الطالب أكمل «مستوى» واحدًا من التعليم وهو مستعدٌّ للمستوى التالي، على سبيل المثال).

على الرغم من عدم وجود نموذج واحد يكفي كبديل للدرجات أو الاختبارات أو السجلات الدراية، فإنَّ البدائل الواردة في هذا الفصل تسلط الضوء على أنواع الممارسات التي يمكن تجميعها في حزمة إصلاح أكثر اكتمالًا، أي ضمن نموذج يعالج المشاكل المتعددة للدرجات والتقييمات والتصنيفات، ويصل إلى الأسباب الجذرية لتلك المشاكل.

المقالة الأصلية: التقييم ذو المصادقية

من ضمن التحديات الأساسية المترتبة على الطريقة التي نقيس بها تعلم الطلاب ونتبعه أن الطلاب ينتهي بهم الأمر إلى متابعة رموز

الأرصدة المميزة وبيانات الاعتماد، بدلاً من التعلم نفسه. إذا كانت الدرجات الجيدة ونتائج الاختبار العالية والسجلات البرّاقة هدفاً للطلاب، فإن التعلم هو فكرة لاحقة يمكن عادة اختزالها إلى الحد الأدنى، وتجنبها تماماً في بعض الأحيان. يهتم الطلاب أحياناً بالطبع بتوسيع نطاق ما يعرفونه لا سيما في مادةٍ ما. لكن يستجيب معظم الطلاب للحوافز المضمنة في أنظمة التقييم المتبعة لدينا بطريقة عقلانية من خلال القيام بأقل قدر من العمل اللازم للحصول على الأرصدة ذات القيمة الأعلى. «التقييم ذو المصادقية» هو الحلُّ لهذه المشكلة. الهدف من التقييم ذي المصادقية هو أن يستخدم الطلاب المعرفة والمهارات التي يفترض أن الصف يسعى لتنميتها. خبير التقييم غرانت ويغينز، الذي ابتكر مصطلح «التخطيط العكسي» وشارك في تأليف كتاب «الفهم حسب التصميم Understanding by Design» الأكثر مبيعاً، صاغ الأمر على النحو التالي: «يتطلب التقييم الأصيل من الطلاب أن يكونوا مؤدين فعالين يتمتعون بالمعرفة المكتسبة».

في حين أن التقييم التقليدي لا يكشف إلا عما إذا كان الطالب يمكنه التعرف على ما تعلمه أو تذكره أو «فهمه» خارج السياق. ربما يكون هذا إشكالياً مثل الاستدلال على القدرة على القيادة أو القدرة على التدريس من خلال الاختبارات الكتابية وحدها»⁽¹⁾.

(1) جرانت ويغينز، «حالة التقييم القائم على المصادقية»، التقييم العملي والبحث والتقييم 2، العدد 2 (1990)،

لذلك، بدلاً من إجراء اختبار متعدد الخيارات لتقييم معرفة الطلاب بالتاريخ (وهو أمر لن يُطلب من أي مؤرخ محترف القيام به)، يمكن أن يُطلب من الطلاب القيام بما يفعله المؤرخون بالفعل: تجميع أجزاء من سجلات الأرشفة لتقديم تفسير للماضي. بدلاً من الإجابة على أسئلة من كتب العلوم المدرسية، سيتعين على الطلاب في الواقع ممارسة العلوم. تتمثل إحدى طرق وصف الفرق بين التقييمات ذات المصادقية وعديمة المصادقية في الحديث عن مفهوم القياس النفسي لـ «الصلاحية validity». يوجد أنواع مختلفة من الصلاحية، ولكن اثنين منها على وجه الخصوص مهمان لفهم قيمة التقييم ذي المصادقية. يشار إلى الأولى باسم «الصلاحية البنائية»، والتي تتعلق بما إذا كان الاختبار يقيس على نحو كاف المفهوم الذي نرغب في تقييمه، مثل محو الأمية العلمية، على سبيل المثال. كلما كان البناء أكثر تعقيداً، صارَ تقييمنا أكثر تعقيداً حتى يكون لدينا ثقة في أننا نقيس على نحو دقيق ما نحن مهتمون به.

ويشار إلى النوع الثاني من الصلاحية باسم «الصلاحية التنبؤية». يتعلق هذا النوع من الصلاحية بما إذا كان الطالب الذي يؤدي أداءً جيداً في التقييم من المحتمل أيضاً أن يؤدي أداءً جيداً في المقاييس الأخرى المتعلقة بالبناء. على سبيل المثال، نأمل أن يكون أداء الجراح في اختبارات المجالس الطبية التي يجب أن يجتازها من أجل الحصول على ترخيص يُبنى بنجاحه المستقبلي في غرفة العمليات. أي أننا نأمل أن يتنبأ الأداء في أحد التحديات بدقة بالأداء في التحدي الآخر. لكن بقدر ما نود أن يكون الأمر كذلك، فإن هذا ليس هو الحال دائماً.

من السهل التفكير في أمثلة تفشل فيها الصلاحية التنبؤية للتقييم لأن التقييم لا يلتقط سوى جزء صغير من البنية الرئيسة.

فمثلاً، اختبار متعدد الخيارات حول قيادة السيارات يمكن أن نجربنا ما إذا كنت تعرف معنى إشارات المرور ولافتات الطرق، لكنه ليس أداة صحيحة لقياس المهارة الفعلية في تشغيل المركبة بأمان على الطريق. يمكن للمرء أن يذهب إلى أبعد من ذلك ويقول إن قدرة السائق على مناورة مركبة في موقف سيارات فارغ لا تتنبأ بقدرته على القيادة بأمان في شارع مزدحم بإشارات المرور والسيارات والمشاة. كما قال ويغينز: «يجب أن تعتمد «صلاحية الاختبار» جزئياً على ما إذا كان الاختبار يحاكي اختبارات القدرة في العالم الحقيقي»⁽¹⁾. بالنسبة لدعاة التقييم ذي المصادقية، فإن أفضل طريقة لضمان الصلاحية التنبؤية هي القضاء على الفجوة بين الشكل الذي يتخذه البناء في التقييم والشكل الذي يتخذه في العالم الحقيقي أو تخفيفها قدر الإمكان.

غالباً ما يجادل الناس -عادةً استجابةً للشكاوى حول «تدريس المعلمين للاختبار»- بأننا بحاجة إلى تطوير «اختبارات تستحق التدريس». عادة ما تكون التقييمات الأكثر مصداقية هي ما يفكر فيه الناس عندما يثيرون هذا الجدل. عادة ما يكون التدريس للاختبار فعالاً لأن الاختبارات تقيس فقط جانباً صغيراً من البنية ويمكن التنبؤ به في كثير من الأحيان. من خلال تعلم كيفية حل نوع معين من مسائل الجبر، على سبيل المثال، أو كيفية التخمين بفعالية في نوع معين من أسئلة فهم

(1) ويغينز، «حالة التقييم القائم على المصادقية».

القراءة، يمكن للطلاب زيادة احتمالية تحسين أداء اختبارهم دون تحسين قدراتهم كثيرًا في الجبر أو القراءة.

إذا كانت التقييمات ذات المصدقية تتمتع بدرجة أعلى من الصلاحية، فإنها -على الأقل نظريًا- ستكون أقل عرضة لهذا النوع من التلاعب. أو بدقة أكثر، لن يُقوض التلاعب فعليًا الأهداف التعليمية المقصودة. ففي النهاية، الطاهي الذي يتعلم كيفية تحضير الطبق فقط من أجل اجتياز اختبار سيظل يعرف كيفية تحضير الطبق. فيصبح الفارق بين التلاعب والتعلم، في مثل هذه الحالة، صغيرًا جدًا. على النقيض من ذلك، الطاهي الذي يقضي ليلاليه يحفظ حقائق عن المأكولات البحرية، وتساعده والدته في كتابة مقاله عن المحار، سيحصل على درجة عالية في الاختبار دون أن يكون قادرًا على تحضير وجبة صالحة للأكل. هذه التقييمات، كما في هذا المثال الأخير، مجرد ألعاب يلعبها الطالب من أجل الحصول على درجة أو نقطة، أي أنه تحدٍ غير متعلق بالتعلم. سيظل طاهينا الطموح محفزًا لتحسين تقنيته، لكن نظام التقييم بالتأکید لا يشجعه على ذلك.

من الأهمية بمكان اتباع التقييم ذي المصدقية. في الواقع، ثمة حراك عبر عدد من الجهات لجعل التقييمات أقل صرامة وأكثر مصداقية. من أبرز الأمثلة على ذلك التحول في امتحانات المعلمين المستقبليين. حيث انتقل جيل جديد من امتحانات ترخيص المعلمين بعيدًا عن الاختبارات المبنية على الخيارات المتعددة لمعرفة المعلم نحو تقييمات لمدى مهارة المعلمين المستقبليين في تدريس الطلاب الفعليين في الفصول الدراسية الفعلية.

في أحد التقييمات المعتمدة على نطاق واسع، يجب على المعلمين المستقبلين تقديم مقاطع فيديو لتدريسهم في الفصل الدراسي، إلى جانب مقالات تشرح وتحلل نهجهم التربوي في التدريس⁽¹⁾. بالمثل، فإن معايير العلوم للجيل التالي (NGSS) هي جهد مستمر لإعادة صياغة معايير العلوم والمناهج والتقييم بطريقة توفر للطلاب رؤية أكثر مصداقية لما يفعله العلماء والمهندسون. كما هو موضح في نماذج التقييم وفق المعايير الجديدة، فإن الهدف هو الابتعاد عن التقييمات التي تركز على الحصول على الإجابة الصحيحة، والانتقال نحو «فهم الطلاب للظواهر أو تصميم الحلول ... كنافذة لفهم الطلاب»، والذي يمكن تطويره على نحوٍ مثالي من خلال «تجربة مباشرة (يفضل أن تكون في البداية، أو من خلال تمثيل الوسائط) على ظاهرة أو مشكلة»⁽²⁾.

المصداقية تبدو جيدة جدًا، فما العيب فيها؟ من الذي يدافع عن التقييمات عديمة المصداقية؟

في حين أن المصداقية المجردة أفضل من عدم المصداقية، فإنه من الناحية العملية لا يمكن أن يكون كلُّ ما يحدث في بيئة مدرسية يتمتع بالمصداقية. حتى عندما نتفق على أننا نريد أن نسعى جاهدين للحصول على المصداقية، فإنَّ الاتفاق على ما يشكل ممارسة «ذات مصداقية» أو ما

(1) جولي كوهين، وإيثان هوت، وريبيكا ل. برلين، وهانا م. ماثيوز، وجيليان ب. ماكجرو، وجيسيكا جوتليب، «صنع الخواص والهوية المهنية في تنفيذ edTPA»، Journal of Teacher Education 71، العدد 1 (2020): 9-23.

(2) الجيل التالي من معايير العلوم، «NGSS Lesson Screener»: نظرة سريعة على تصميم درس NGSS المحتمل»،

<https://www.next-gen-science-org/sites/default/files/NGSSScreeningTool2.pdf>.

عناصر المجال المعقد التي يجب أن تعطى الأولوية للتقييم ذي المصادقية يمكن أن يكون مشكلة صعبة للغاية.

كلما اقتربت الطالب من نهاية تدريبه، يصبح من الأسهل إنشاء وتقييم الممارسة ذات المصادقية. يتمتع طالب الدكتوراه الذي يكمل درجة الدكتوراه في الفيزياء بالمعرفة والتطور اللذين يجب تقييمهما من قبل الخبراء حول الممارسات اليومية الفعلية لعالم الفيزياء في مجموعة متنوعة من ظروف «العالم الحقيقي». لكن كيف يمكن تقييم طالب في المدرسة الابتدائية أو طالب في المدرسة المتوسطة أو حتى طالب في المدرسة الثانوية في هذه الممارسات؟

يقدم تاريخ تعليم العلوم نظرة ثاقبة مفيدة، وإن كانت غير مشجعة قليلاً، لهذا التحدي. عندما دخلت العلوم لأول مرة منهج المدرسة الثانوية في القرن التاسع عشر، كانت مادةً تقنية تقوم على العمل المختبري نسبةً للقيمة التي توليها للقياس الدقيق، والذي كان يعتقد أنه يوفر للطلاب الانضباط العقلي والارتقاء الأخلاقي. لكن سرعان ما صار يُنظر إلى العمل المختبري على أنه مكلف وغير ذي صلة إلى حد كبير بمعظم الطلاب. نتيجة لذلك، استبدل، جزئياً بفضل جون ديوي، بوجهة نظر أوسع للعلوم وأكثر قابلية للتطبيق مبنية على المنهج العلمي المكون من خمس خطوات الذي يعرفه معظمنا - الطريقة التي تبدأ بملاحظة وتنتهي بتجربة. كانت الطريقة المكونة من خمس خطوات طريقة لتعليم الطلاب ليس فقط الممارسة العلمية، بل تقنية عامة لحل المشكلات أيضاً ويمكن تطبيقها على المشكلات اليومية.

أصبح هذا الرأي شائعاً للغاية، لكنه أيضاً تعرض لانتقادات من العلماء الذين اعترضوا على أن نوع حل المشكلات الذي قد يكون ذي مصداقية لحياة الطلاب كان في الواقع تمثيلاً زائفاً للممارسة العلمية الخبيرة. اشتكى العلماء من أنه لا يوجد ما يسمى المنهج العلمي؛ فالأشياء تبدو مختلفة اعتماداً على التخصص العلمي المحدد. كما جادلوا بأن المنهج العلمي نادراً ما يسير بدقة عبر خمس خطوات. فالعملية أكثر فوضى وأقل سلاسة وأكثر تكراراً مما توحى به التمارين التي يؤديها الطلاب في معظم الفصول الدراسية. لم تفشل التجارب المخبرية في الفصول الدراسية قط، أو لم تنتج بيانات غير ممكنة مثل التجارب في مختبر حقيقي؛ بل على العكس تماماً، كان الهدف الكامل من «تجارب» العلوم في الفصول الدراسية هو توضيح بنية علمية معروفة أساساً. أدى هذا الاستياء إلى تحول جديد يؤكد على «الممارسات العلمية». لكن ما الممارسات التي يجب أن يركز عليها المنهج الدراسي، وما الممارسات التي يجب تقييمها، ولأي غاية، تظل موضوع نقاش كبير⁽¹⁾.

تصبح الأسئلة المحيطة بالتقييمات ذات المصداقية أكثر تعقيداً إذا قبلنا أن معظم الطلاب لا يأخذون مقررات العلوم لأننا نتوقع أن يكبروا يوماً ما ليصبحوا علماء محترفين.

نريد أن نبقي هذا الخيار مفتوحاً لهم، بالتأكيد، وهذا السبب في أننا غالباً ما نطلب من الطلاب دراسة مواد محددة. لكن العلم، مثل

(1) نجد هذا التاريخ بتفصيل ممتاز في كتاب جون ل. رودولف، كيف نعلم العلوم: ما الذي تغير، وما أهميته؟ (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 2019).

معظم عناصر المناهج الدراسية، موجود لأننا نعتقد أن هناك فوائد للدراسة تتجاوز آفاق التوظيف المستقبلية. بغض النظر عن المقرر المحدد - الرياضيات أو الكيمياء أو التاريخ - فإنّ المناصرين لاختيار مقررات محددة يتحدثون من حيث البنيات العامة مثل العمل الجماعي أو التفكير النقدي أو حل المشكلات أو المواطنة أو، بشكل أكثر تجريدًا، «مهارات القرن الحادي والعشرين». تصبح كيفية تطوير تقييمات ذات مصداقية لهذه البنيات العامة في سياق مقررات محددة مجردة ومثيرة للجدل شيئًا فشيئًا كلما انتقلنا إلى المجموعة الكاملة من المقررات التي تدرّس في المدرسة.

حتى لو كانت المدرسة قادرة على جعل جميع تقييماتها ذات مصداقية، سيظل هناك عواقب سلبية مرتبطة بالدرجات والسجلات الأكاديمية، إذ من الممكن أن يضبط المعلمون تعليمهم حول التقييمات ذات المصداقية، وربما يتعلم الطلاب أكثر. لكن ما الذي يُسجل في نهاية الفصل؟

ربما سيظلّ هناك تقدير بالحروف على السجل الأكاديمي. بسبب ذلك، لن تتغير الرهانات المرتبطة بالدرجات لمجرد أننا اخترنا تقييمات أكثر مصداقية. ستظل درجة F مدمرة للطالب، ونهاية. كما سيظل السجل الدائم للطالب هشًا من حيث المعلومات التي ينقلها كما كان من قبل. ربما يمكن للطالب التحدث باللغة الإسبانية مثل مواطن أصلي أو كتابة التعليمات البرمجية بمهارة مثل المحترفين؛ لكن السجل الأكاديمي سيخبرنا فقط بالدرجة التي حصل عليها في مادة اللغة الإسبانية المتقدمة أو في علوم الكمبيوتر مع مرتبة الشرف.

ثمة مشكلة أخرى يجب مراعاتها إذا كانت تقييمات الفصول الدراسية هي الجزء الوحيد من نظام التقييم الذي يجب تغييره: التأثير المستمر لأنظمة المساءلة الحكومية. إذا استمرت المدارس في التصنيف والتقييم بناءً على درجات اختبارات الموحدة، واستمرت الاختبارات الموحدة تتألف في المقام الأول من الأسئلة ذات الاختيارات المتعددة التي تُسجل آلياً، فما مدى مصداقية تقييمات الفصول الدراسية في الواقع؟ في المدارس ذات النتائج العالية، سيظل المعلمون أحراراً في التدريس كما يحلو لهم. لكن في المدارس ذات النتائج المنخفضة، سيستمر الضغط الشديد للتدريس بطريقة ترفع درجات الاختبار القياسية، لأن عقوداً من الخبرة قد علمت المعلمين -على نحوٍ صحيحٍ تماماً- أن درجات الاختبار القياسية حساسة لمواءمة المناهج الدراسية. إذا لم يدرك الطلاب الطريقة المتبعة لعرض الأفكار أو المشكلات في الاختبار، فمن المرجح أن تكون درجاتهم أقل. في حال مقاومة الضغط المفروض لتعليم الطلاب بطريقة تتماشى مع الاختبارات، سيتعلم الطلاب بطريقة لا يمكن أن تستوعبها الجهات الحكومية، مما يؤدي إلى نتيجة مأساوية حيث تقرر الحكومة تصنيف المدرسة التي اتبعت ممارسات تقييم ذات مصداقية بأنها «غير فعالة». يمكن لمكتب التعليم في الولاية، بالطبع، أن يحاول تشجيع التقييمات ذات المصداقية من خلال إعادة تصميم نظام المساءلة حول أنواع مختلفة من الاختبارات. لكن من شبه المؤكد أن هذا يعني زيادة كبيرة في التكلفة والوقت اللازم لإجراء التقييم.

وقفة للتأمل

ما الديناميكيات في نظام التقييم القائم حاليًا التي يبرزها التقييم ذو المصدقية؟ أولاً، تتمثل رؤيتها الأساسية ونقدها للنظام الحالي في أن التقييم يجب أن يكون مرتبطاً ارتباطاً وثيقاً بالنتائج المرجوة في موضوع ما، بحيث إذا نجح الطالب في التقييم، فمن المرجح أن يمتلك بالفعل المعرفة والمهارة التي تشير إليها درجته. هناك الكثير مما نتعلمه حول تقليل التلاعب من خلال التركيز على الصلاحية.

على أقل تقدير، حتى لو لم يقيم الطلاب دائماً بعمل «ذي مصداقية» في فصولهم الدراسية، فمن المحتمل ألا تكون درجات المقرر عبارة عن تراكم للنقاط التي تفشل في عكس الكفاءات الأساسية. إذا كان الفصل يسمى «الحضور في الوقت المحدد، ورفع اليد، وتنفيذ كل الواجبات الشاقة»، فمن المنطقي تضمين المشاركة والواجبات المنزلية في درجة المقرر. لكن في معظم الحالات، لا يحدث ذلك. إذا كان من الممكن النجاح في المقرر دون تطوير الكفاءات الأساسية، أو إذا كان من الممكن الفشل في المقرر رغم إتقان الكفاءات الأساسية، فإن التقييم يحفز شيئاً آخر غير التعلم.

ليس فقط لأن الطالب في مثل هذا الفصل يجري تقييمه بناءً على المعايير الخاطئة وحسب، بل لأن التقييمات تنتقل إلى الطالب التصورات الخاطئة عن الفصل الدراسي. الطلاب بارعون للغاية عندما يتعلق الأمر بالتمييز بين ما هو ذو قيمة في المقرر الدراسي. عندما يُحفز المقرر الواجبات المنزلية، يصبح الطلاب متحمسين -أو على الأقل محفزين-

للقيام بهذه الواجبات. سيجادل البعض بأن فضول الطلاب الطبيعي ودوافعهم للتعلم يكاد يكون من المؤكد أكثر عرضة للتأثر بالتمثيلات ذات المصدقية للمقررات الدراسية واستخدام الحياة الواقعية والمشاكل المفتوحة. لكن يمكن للمرء أن يكون حياديًا بشأن هذه القضية ولا يزال يوافق على أنه إذا كان الطلاب سيتلقون إشاراتٍ عن نوع العمل المهم في المدرسة، فيجب أن تشير هذه الإشارات إلى المعرفة والمهارات الجوهرية. فيما يتعلق بالتواصل، تؤكد التقييمات ذات المصدقية أيضًا أنه يجب علينا التفكير بعناية أكبر في كيفية إخبار المجتمعات القريبة (العائلات والمعلمين، على سبيل المثال) والمجتمعات البعيدة (الكلليات وأصحاب العمل، على سبيل المثال) بما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به. يمكن بسهولة فقدان فائدة وتطور التقييم ذي المصدقية داخل فصل دراسي معين إذا كان المنتج الثانوي الوحيد لتلك التجربة هو درجة الحرف التقليدية في سجل الطالب أو درجة الرقم التقليدية في تقييم موحد على مستوى الولاية. لا تلغي هذه الممارسات قيمة تجربة التعلم لدى الطالب، لكنها تقلل من الحماس لاحتضان التقييمات ذات المصدقية بالفعل.

ومع ذلك، فإن تحديد أفضل طريقة للتواصل حول أداء الطلاب في التقييمات ذات المصدقية أصعب مما تبدو عليه في البداية. تتكون معظم الممارسات ذات المصدقية من مجموعة من العناصر تشمل إتقان المفاهيم والمهارات والعمليات؛ فأَيُّ منها يجب تسجيله والإبلاغ عنه؟ وأيُّ منها يمكنه بحق التعبير عن قدرات الطلاب الأفراد وليس خصائص لفصول دراسية معينة أو مجموعات من الطلاب؟

من المحتمل أن يكون هناك مقياس متدرج بين مستوى المصادقية ومستوى الطالب ومستوى الخصوصية المطلوب في السجل. كلما اقترب شخص ما من نقطة اتخاذ قرار بشأن كفاءة الطالب مع ممارسة ذات مصداقية، زادت الرغبة في الحصول على المزيد من التفاصيل؛ وحتى في هذه الحالة، يعتمد الأمر على الجمهور. قد يرغب مجلس ترخيص المعلمين أو مدير المدرسة الذي يوظف موظفين جدد في معرفة درجات المعلم المرشح في كلٍّ من نماذج تقييم امتحان الترخيص الخمسة عشر؛ وعلى النقيض من ذلك، قد يرغب أولياء أمور الطلاب ببساطة في معرفة أن المعلم معتمدٌ أم لا.

أخيرًا، فيما يتعلق بالاتساق، هناك تنازلات حقيقية يجب مراعاتها. تعمل الدرجات والتقييمات والتصنيف، جزئيًا، على ربط نظام لامركزي من المدارس والمقاطعات والكليات والجامعات شبه المستقلة. مع ذلك، نظرًا لأن التماسك المنهجي يتطلب وحدات ومقررات قياسية ومقاييس للتعليم، فإن السعي إلى التزامن غالبًا ما يأتي على حساب السؤال عن المصادقية. قد يعني اختيار تقييمات أكثر شمولية للقدرات تباينًا أوسع في تنمية المهارات الفردية عبر الفصول الدراسية، حيث من غير المرجح أن يؤكد كلُّ استفسار أو تقييم ذي مصداقية على مجموعة المهارات نفسها بالضبط. من المحتمل أن يسبب هذا مشاكل مع تقدم الطلاب في حياتهم الأكاديمية. علاوة على ذلك، نظرًا للرهانات الكبيرة المرتبطة حاليًا بإظهار كفاءات الطلاب للجمهور الخارجية -الكليات وأصحاب العمل والجمهور الأوسع- فإن نظام التقييم الخارجي الذي لا يعترف،

ولا يكافئ حتى، المخاطر من النوع المرتبط بالانتقال إلى التقييم ذو المصدقية من المحتمل أن يخلق دوافع سلبية تمنع تبني هذا التقييم.

ولهذا السبب غالبًا ما يرتبط التقييم القائم على المصدقية بالمدارس الخاصة، والتي تحتاج إلى تمييز نفسها عن المدارس العامة والمنافسين الآخرين. لهذا السبب أيضًا، في سياق التعليم العالي، غالبًا ما يرتبط التقييم ذو المصدقية ببرامج الترخيص الوظيفي والمهني، أي البرامج التي يسهل فيها تحديد «المهام الأصيلة»، وحيث تكون مكافآت الطلاب والبرامج التي تستثمر في هذه الممارسات أكثر توافقًا.

في الواقع، نود أن نُنشئ نظام تقييم يمكن أن يستوعب الاستفسارات المفتوحة والحاجة إلى معايير واضحة. إنَّ نظام التقييم اللازم لرصد مثل هذا النظام يجب أن يكون أكثر تعقيدًا من أي نظام معمول به حاليًا داخل المدارس أو المقاطعات أو مكاتب الولايات في جميع أنحاء الولايات المتحدة (أو في جميع أنحاء العالم). أما كيفية مراقبة وتقييم نتائج التعلم المعقدة عبر الفصول الدراسية، ولكن بدون سياقات محددة، فهو ما لم نكتشفه بعد⁽¹⁾.

(1) في سياق مشكلة أسهل على ما يبدو، وتقييم ودعم التغييرات في ممارسة المعلم التي تتطلبها التحول إلى معايير الولاية الأساسية المشتركة، ثمة قلق من أن التعليمات التي تتطلبها المعايير والأنظمة الموجودة لدينا لتقييم التدريس بموجب تلك المعايير غير متوافقة بشكل أساسي. تركز طرقنا لمراقبة الجودة التعليمية في ممارسات المعلم (مثل أنظمتنا لتقييم الطلاب) بشكل أساسي على العناصر التي يمكن ملاحظتها في ممارسة الفصل الدراسي، في حين أن العديد من الأهداف المرجوة -التعاون بين الزملاء عبر مستويات الصفوف، واختيار مواد القراءة المناسبة للمهارات- يصعب للغاية رؤيتها أو قياسها من خلال أنظمة التقييم الحالية، إن وجدت. انظر جولي كوهين وإيثان

أرني ولا تخبرني: تقييمات الملف

كما هو الحال مع العديد من البدائل، فإن فكرة جمع عمل الطالب الفعلي، بدلاً من رموز ذلك العمل، هي فكرة قديمة. القصد من وراء هذا الجهد هو أن العمل في حد ذاته ينطوي على معلومات أكثر بكثير من درجات الحروف التقليدية. لعل من الأفضل بذله خلال المسار العادي للعام الدراسي، وبالتالي لا يتطلب الوقت والجهد المخصصين للتقييمات الموحدة التقليدية. هذه الفرضية هي وراء الجهود التي تبذلها الولايات والمقاطعات والمدارس لتجربة ما يسمى بتقييمات الملف (مجموعة تقييمات). إنها مستمدة من مجال الفنون الإبداعية، حيث يهدف الملف إلى توفير فرصة للطلاب والمعلمين لتقديم أمثلة على العمل الذي يوضح مجموعة مهارات الطالب واهتماماته وقدراته، والتي يمكن بعد ذلك مشاركتها وتقييمها.

اكتسبت فكرة تجربة الملفات زخماً بعد أول حركة سياسية مستدامة للتقييمات الموحدة على مستوى الولاية في السبعينيات. أكدت حركة الحد الأدنى من الكفاءة، كما أصبح الجهد معروفاً، على أهمية الكفاءات الأساسية، وسعت في العديد من الأماكن إلى تقييمها من خلال اختبارات متعددة الخيارات. في الحالات الأكثر أهمية، اشترطت ولايات مثل فلوريدا حصول الطلاب على شهادات تثبت قدرتهم على اجتياز هذه التقييمات. كما هو الحال مع العديد من المواجهات واسعة

هوت وريبيكا برلين وإيميلي وايزمان، «التغيير الذي لا يمكننا رؤيته: الجودة التعليمية ومراقبة الفصول الدراسية في عصر النواة المشتركة» (Educational Policy (2020)،
<https://doi.org/10.1177/0895904820951114>

النطاق مع التقييمات الموحدة، فإن حركة الحد الأدنى من الكفاءة أثارت استياء الكثيرين بحجة أنها تحفز الأشياء الخاطئة عندما يتعلق الأمر بكل من تعليم المعلم وتعلم الطلاب. ردًا على ذلك، بدأت ولايات مثل فيرمونت وكنتاكي، وحتى الحكومة الفيدرالية من خلال التقييم الوطني للتقدم التعليمي، في تجربة ما إذا كان التقييم القائم على الملف يمكن أن يعيد توجيه طاقات الطلاب والمعلمين بطرق أكثر إنتاجية.

إنَّ الفوائد النظرية للانتقال إلى نموذج الملف واضحة إلى حدٍّ ما. كما أنَّ الشكل نفسه مرن، مما يوفر مساحة للملكية والإبداع بين الطلاب والمعلمين. مثل التقييمات ذات المصدقية، يمكن أن تكون المنتجات المعروضة للفحص في الملفات منتجات ثانوية أكثر ارتباطًا بالمقرر، على الأقل مقارنة بالتقييمات الموحدة التقليدية. هذا يعني أن مكونات المقرر يمكن أن تعكس مجموعة واسعة من نتائج التعلم بالإضافة إلى قدر أطول وأكثر استدامة من العمل من جانب الطالب، لا سيما عند مقارنتها بنطاق النتائج ومقدار الوقت المسموح به للاختبار الموحد التقليدي.

كما هو الحال مع التقييمات ذات المصدقية، يتم أيضًا الحدُّ من دافع الطلاب للتلاعب من أجل نيل درجة جيدة، لأن العناصر الموجودة في الملف يمكن ربطها بشكل أكثر إحكامًا أو صراحة بنتائج التعلم المقصودة من المقرر. بالتالي، فإن الوقت الذي يستثمره الطلاب في تحسين ملفاتهم هو وقت مستهلك على نحو جيد.

علاوة على ذلك، نظرًا لأن المنتجات النهائية المدرجة في الملف يمكن أن تمر بإصدارات متعددة، فإن تكلفة «الفشل» هي صفر.

وبالتالي يمكن أن تكون تقييمات الملفات على أساس الملف «تشكيلية» (تُعطى ملاحظات للطلاب حول تقدّمهم) و«توجيهية» (لأغراض التقييم) في الوقت نفسه. يسمح هذا للمعلمين بالتأكيد على أهمية العملية والمراجعة، وربما يجادل الكثيرون بأن الأمر يشبه تحديات التعلم والعمل التي يواجهها الناس خارج السياقات المدرسية.

لكن فوائد تقييمات الملف هي أيضًا مصدر العديد من التحديات التي يواجهونها. كما أن مرونة الملف، في حال استخدامها، تعني بحكم التعريف تقريبًا نقصًا في التوحيد القياسي. هذا يخلق تحديًا حقيقيًا عندما يتعلق الأمر بأي شكل من أشكال التقييم الخارجي لمنتجات الملف. في ملف الكتابة، كيف يُمكن للمرء مقارنة مجموعة من القصائد بتقرير يقيّم دقة الادعاءات التاريخية التي قدمها الزعماء المنتخبون؟ بالطبع، يمكن تحديد محتوى الملف بتفاصيل كبيرة مثل عدد العناصر، ومحتوى وشكل تلك العناصر، وما إلى ذلك. لكن كلّ شرط من هذه الشروط يحدّ من تقدير المعلمين وحرية الطلاب. ما الاستنتاجات التي يجب على المقيم استخلاصها عندما يختار الطلاب وضع أنواع مختلفة من منتجات العمل في ملفاتهم عندما تختلف هذه المنتجات اختلافًا كبيرًا من حيث الصعوبة أو التعقيد؟ ألم يأخذ الطلاب على عاتقهم مهمة أكثر طموحًا لأن معلمهم لم يشجعهم على القيام بذلك من قبل؟ أم أنهم اختاروا مهمة أكثر بساطة لأنهم لم يشعروا بالاستعداد لمواجهة تحدٍّ أكبر؟

هناك أيضًا مشكلة أكثر دقة تتمثل في النظر في كيفية انعكاس الجهد الفردي فعليًا على منتجات الملف. بغض النظر عما يحصل عليه الطلاب

على مستويات مختلفة من التعليقات أو الدعم أو المساعدة المباشرة من معلميه وعائلاتهم، كيف يمكن لشخص ما تقييم عمل الطالب بإنصاف؟ نحن نرى من المسلّم به أن الاختبار الموحد يتطلب من الطلاب إنتاج عملٍ «عند الطلب» دون مساعدة أو دعم من أي شخص آخر. على الرغم من أن هذه ليست الطريقة التي تُنتج وفقها معظم منتجات العمل خارج السياقات المدرسية، فإن فكرة تقييم الطلاب بناءً على ما يمكنهم إنتاجه في بيئة خاضعة للرقابة أمر أساسي في مدارسنا، لا سيما عندما يكون لهذا التقييم أهمية حاسمة عالية وعندما تكون أوجه عدم المساواة الخارجية كبيرة جدًا.

الأمر لا يتعلق بممارسة نظرية بحتة. فقد وجد تقييم شامل للجهود المبذولة لتقديم تقييمات الملف في فيرمونت وكتاكي أنه على الرغم من أن المعلمين نظروا إلى الملفات على أنها تطور إيجابي إلى حد كبير، وأبلغوا عن تعديل تعليماتهم لتناسب مع أهداف الملف، فقد أفادوا أيضًا أن الوقت اللازم لتسجيل الملفات كان كبيرًا (80 ٪ من معلمي فيرمونت يعتقدون أن المهمة تستغرق وقتًا طويلًا للغاية حتى بعد ثلاث سنوات من الخبرة فيها)⁽¹⁾. كان التحدي المتمثل في تحقيق الاتساق في الدرجات المخصصة للملفات أكثر ضخامة من الوقت الذي يتطلبه التسجيل. غالبًا ما اختلف المقيمون فيما بينهم، مما أثار تساؤلات حول ما إذا كان يمكن تسجيل نقاط الملفات بدقة. على الرغم من أن تجميع الدرجات

(1) براين ستيتشر، «الفوائد والأعباء المحلية لتقييمات الملف واسعة النطاق»، Assessment، in Education 5، العدد 3 (1998): 346.

عبر جميع عناصر نموذج التقييم في تقييم واحد أدى إلى تحسين الاتفاق بين المقيمين، لكنه ألغى أيضًا تعقيدَ وقيمةَ درجة التقييم المقدمة. تفاقمت هذه المشاكل عندما طُلب من المعلمين، كما جرى في كنتاكي، تقديم تقييم أولي للملفات طلابهم. ظهرت الفجوة كبيرة بين تقييمات المعلمين لطلابهم والدرجات التي حددها المقيمون المستقلون⁽¹⁾.

وبعد دراسة تجربة هذه الولايات مع تقييمات الملف، كان التقييم العام للباحثين، بما فيهم خبير الاختبارات دان كوريتز، محبطًا. إذ فيما يتعلق بقدرة الملفات على «تزويد المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وصانعي السياسات والجمهور عمومًا بأنواع محددة من المعلومات حول أداء الطلاب»، قال كورتز، «من الواضح أن الأدلة التي تراكمت حتى الآن من تقييمات الملف واسعة النطاق في الولايات المتحدة ليست مشجعة في هذا الصدد». فشلت التجارب على وجه الخصوص «في التغلب على واحدة من أهم العقبات الإجرائية الأساسية والمهمة المتمثلة في الحصول على درجات متسقة لعمل الطلاب». أضاف أنه «حتى تلك الملفات التي حققت درجات متسقة مقبولة لم تقدم أدلة على أن الدرجات الناتجة توفر أساسًا صالحًا للاستدلالات المحددة التي يستند إليها المستخدمون، مثل الأحكام حول المستوى النسبي للأداء عبر المدارس أو المناطق التعليمية»⁽²⁾. قال تشيستر

(1) ستيتشر، «الفوائد والأعباء المحلية»، 346.

(2) دانيال كورتز، «تقييمات واسعة النطاق للملف في الولايات المتحدة: الأدلة المتعلقة بجودة القياس»، Assessment in Education 5، العدد 3 (1998): 332. انظر أيضًا دانيال كورتز وبريان ستيتشر وستيفن كلاين ودانيال مكافري، «برنامج تقييم ملف فيرمونت: النتائج والآثار» القياس التربوي: القضايا والممارسة 13، العدد 3 (1994): 16-5.

إي فين جونيور، رئيس مؤسسة فورد هام ومؤيد عام للاختبار الموحد، ساخرًا من تقييم الملف «إنه مكلفٌ بالفعل، وبطيءٌ ومرهق، لكنني أعتقد أن أكبر عيب فيه كتنظيم خارجي هو الجزء المتعلق بالموضوعية وعدم الموثوقية»⁽¹⁾.

في الآونة الأخيرة، جربت الدول تقسيم الفارق بين تقييمات الملف والتقييمات الخارجية الموحدة من خلال دمج كليهما. على سبيل المثال، يتمتع اتحاد معايير الأداء في نيويورك بإعفاء من اختبارات الولاية في نيويورك، مما يسمح للطلاب في ما يقرب من ثلاثين مدرسة عامة بإجراء اختبار آداب اللغة الإنكليزية فقط. من أجل التخرج، يحتاج الطلاب إلى إكمال مهام التقييم القائمة على الأداء، وتشمل كتابة مقال تحليلي عن الأدب، وورقة بحثية عن الدراسات الاجتماعية، وتجربة علمية. يمكن للمدارس أيضًا إضافة مهام في مجالات مثل الفن واللغة الأجنبية. ثم يجري تقييم هذه المهام خارجيًا من قبل معلمين من اتحاد معايير الأداء. تؤكد آن كوك، المديرية التنفيذية للاتحاد، على أهمية التقييمات كإشارة تنبيه للمعلمين والطلاب إلى الأشياء المهمة: «نحن نعلم أن التقييمات لها تأثير على المناهج وأسلوب التعليم. إذا وضعت الطلاب في بيئة اختبار، سيقوم المعلمون بالتدريس للاختبار».

مكتبة
t.me/soramnqraa

(1) جاي ماثيوز، «تقييم الملف: حمل وزن أقل في عصر المساءلة القائمة على المعايير»

Education Next 3، العدد 3 (2004): 72-76،

<http://www.educationnext.org/20043/72.html>

وإن كان لديك نظامٌ يتطلب من الأطفال الكتابة وتقديم العروض، سيبدأ ذلك في التأثير على المناهج الدراسية وأسلوب التعليم⁽¹⁾. وفق المتوال نفسه، بدأت برامج التنسيب المتقدم والبيكالوريا الدولية في دمج الملفات كأساس للدرجات في بعض مقرراتها. على سبيل المثال، يحتوي برنامج التعليم المتقدم AP على ثلاثة مقررات للفن والتصميم بالإضافة إلى مقررات جديدة في ندوات التعليم المتقدم AP وأبحاث التعليم المتقدم AP ومبادئ علوم الكمبيوتر المتقدمة AP، والتي تتطلب جميعها من الطلاب تقديم ملفات لأعمالهم يمكن إخضاعها لتقييم موحد.

غذاء الفكر

تشير التجارب على ملفات التقييم إلى أنها توفر فرصاً قيمة وقوية للتواصل قصير المدى مع أولياء الأمور والطلاب ومعلمي المستقبل. يستمر اتساع نطاق هذه الفرص فقط بفضل إمكانات التكنولوجيا الرقمية والتخزين السحابي واسع النطاق، مما يجعل من الممكن فهم ومشاركة أشكال متعددة من عمل الطلاب بتنسيقات متعددة (نص، صورة، فيديو، إلخ)، مع جماهير متعددة، وبسهولة. كما لاحظ أحد المدافعين عن الملف، «يمكن إصدار حساب للطلاب عبر الإنترنت حيث يمكن نسخ عمل الطالب وجمعه كل عام. يمكن مشاركة هذه المعلومات مع أولياء الأمور والطلاب ومعلمي المستقبل للمساعدة

(1) مقتبس في غيل روبنسون، «مدارس مدينة نيويورك التي تتخطى الاختبارات القياسية لديها معدلات تخرج أعلى»، تقرير هيشينجر، 30 أكتوبر 2015،

<https://hechingerreport.org/nycschoolsthatskipstandardized-tests-have-higher-graduation-rates/>.

في توجيه أساليب التعليم. بدلاً من درجات الاختبار العشوائية التي لا تسلط الضوء في كثير من الأحيان على عمق تعلم الطلاب، ستكون هذه الملفات الشخصية عبر الإنترنت متاحة لمعلمي الفصول الدراسية الحاليين والمستقبليين على الفور⁽¹⁾. على الرغم من أن هذه أخبار واعدة لأنصار الملفات، فإن نشطاء الخصوصية الرقمية أثاروا أيضاً بعض المخاوف بشأن جمع المزيد والمزيد من البيانات حول الشباب.

تعتمد قيمة تقييمات الملف للتواصل طويل المدى إلى حد كبير على ما تصبح عليه المنتجات التي توضع في هذه الملفات. إن كان كل ما يحدث هو استبدال الملفات بدرجة أو نتيجة واحدة على سجل دراسي، فإننا لم نتقدم كثيراً عن الوضع الراهن، لا سيما عندما نأخذ في الاعتبار الصعوبات والشكوك الكبيرة حول تسجيل النتائج في الملفات على نحو عادل ومتسق. ثمة جهود جديدة مثل جهود اتحاد إتقان السجلات الدراسية، الذي سعى إلى استبدال السجلات التقليدية بالسجلات الرقمية مما يسمح للطلاب أو المعلمين بتضمين منتجات العمل جنباً إلى جنب مع معلومات الدرجات التقليدية. هذا يوفر الفرصة للأطراف المهتمة بالتنقل بين منتج العمل الكامل والشكل المضغوط للتقييم بسهولة نسبية. لكن تحقيق التوازن الصحيح في عدد وتنوع الأمثلة المدرجة لا يزال اعتباراً مهماً.

(1) ستار ساكشتاين، «بدلاً من الاختبار الموحد، ضع في اعتبارك تقييمات عدة»،

Education Week 29 أبريل 2019،

<https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-instead-of-standardized-testing-consider-portfolio-assessment/2019/04>.

من حيث تحفيز الطلاب، توفر الحقائق بالتأكيد فرصًا للطلاب ليصبحوا مستثمرين بالكامل في المنتجات الموضوعية طويلة الأجل التي يمكنهم التعلم منها والفخر بها. كما هو الحال مع العديد من مكونات الفصل الدراسي، يعتمد ما إذا كانت هذه الإمكانيات مفتوحة إلى حد كبير على الخوافز التي أنشأتها سياسة الحكومة وقدرة المعلمين الفرديين وحماستهم ودعمهم أثناء سعيهم إلى تكييف تعليمهم مع هذه البيئة الجديدة. إذا لم يشعر المعلمون بالدعم في عملهم أو لا يشعرون أن استثمار الوقت المطلوب لتقييم الملفات يحظى بالتقدير والمكافأة، فمن غير المرجح أن يغيروا التركيز التعليمي لمقرراتهم. من السهل على المعلمين توجيه الطلاب للء حافظاتهم بالمهام نفسها التي كانوا يكلفونهم بها منذ عقود.

إن مشكلة تناغم النظام، أو التزامن، كما نسميه، تحركها صعوبات مماثلة. على مدى ثلاثة عقود، ركز صنّاع السياسات على تحديد مقاييس ومعايير تقييم واضحة للمواد الأساسية. لكنَّ ثمة تضاربًا واضحًا بين مستوى التفصيل النوعي الذي تشترطه المعايير والمبادئ الحكومية، من جهة، والمرونة التي يتيحها التحول إلى تقييمات الملفات، من جهة أخرى. إذ كلما شجعنا المعلمين على الاستفادة من فرص الإبداع التي توفرها الملفات، أصبح من الصعب تقييمها والتأكد من أن الفصول الدراسية التي تحمل الاسم نفسه تشرك الطلاب في عمل مماثل. لذلك، من الممكن أن تتعارض الجهود المبذولة لتحسين المزامنة المنهجية على نحو مباشر مع قدرة تقييمات الملف على تمكين المعلمين وطلابهم.

هذا لا ينطبق فقط على العمل والمهارات التي طُوِّرت في أي مقرر معين، بل على موثوقية أي تقييمات خارجية أيضًا. من المرجح أن يؤدي التباين في تجربة المقررات والأعمال التي ينتجها الطلاب في كلِّ مقرر دراسي إلى تقليل القيمة التقليدية لسجلات المقرر ووضع عبء جديد على أولئك الذين يعتمدون عليها. بدلًا من مراقبة اسم المقرر ودرجته، من المرجح أن يحتاج الجمهور المراقب عن بُعد إلى إجراء تقييمهم الخاص لعمل الطلاب. يحق لنا أن ننظر إلى هذا على أنه شيء جيد عمومًا، لكنه يمثل بالتأكيد تحديًا يتعين علينا معالجته والتعامل معه.

سرد القصص: التقييمات السردية

منذ تأسيسها في الستينيات من القرن العشرين، قدمت كلية إيفرغرين ستيت في واشنطن تقييمات سردية للطلاب بدلًا من الدرجات. يذكر موقع الكلية أن: «التقييمات السردية تعبّر عن التفكير الذي ساهم في أداء عملك، وما أنجزته، وردود فعلكما أنت وأعضاء هيئة التدريس على هذا العمل. غالبًا ما تقدم هذه الوثائق التفصيلية أمثلةً محددة على الإنجاز أو التقدم المُحرَز»⁽¹⁾.

من التحديات الأساسية التي نواجهها مع الدرجات والاختبارات والسجلات أن المعلومات المقدمة للطالب «هزيلة». ذلك لأنها تُضغَط كثيرًا لتسهيل السفر لمسافات طويلة إلى من هم خارج البيئات المباشرة للمدرسة والأسرة. إذ ربما يستفيد أصحاب العمل المستقبليون، في بعض النواحي، من المعلومات المكثفة مثل المعدل التراكمي للدرجات GPA.

<https://www.evergreen.edu/evaluations> (1)

لكن المجتمع التعليمي الذي يحيط بالطالب - وهو مجتمع يضم أفراد الأسرة والمعلمين في المدرسة - يريد عمومًا معلومات أكثر بكثير مما يمكن أن توفره الأرقام أو درجات الحروف. أين تكمن قوة الطالب؟ ما هي نقاط ضعفه؟ ما الكفاءات التي يجب أن تعمل العائلات على دعمها؟ ما الذي يجب على معلمي العام المقبل الانتباه إليه؟ لا يمكن الإجابة على أي من هذه الأسئلة من خلال درجة A أو F أو من خلال نتيجة اختبار موحد. تعمل الروايات المكتوبة ونظيراتها الشفوية - التي يشار إليها غالبًا باسم «التعليق المباشر» - على حل مشكلة التواصل هذه من خلال استعادة التفاعلات المباشرة بين المعلمين والمدارس من ناحية، وبين الطلاب وعائلاتهم من ناحية أخرى. نتيجة لذلك، يمكن تحسين هذه الاتصالات قصيرة المدى كثيرًا من خلال تفاصيل المعلومات، أو ما ندعوه «الكثافة» المعلوماتية.

يمكن للتقييمات السردية أيضًا أن تخفض التركيز المفرط على الدرجات. مهما حاول المعلمون بالفعل التواصل مع الطلاب، فغالبًا ما يقرأ الطلاب الدرجات كمؤشرات على قيمتهم كأفراد. حرف A يعني شيئًا على غرار «أنت رائع». في حين أن حرف «F» يعني «أنت فاشل». بالقدر نفسه من الإشكالية، غالبًا ما ترسل الدرجات رسالة مفادها أنه يجب على الطلاب التوقف عن بذل الكثير من الجهد، إما لأنهم يحصلون على درجات جيدة («لقد أتقنتها وهذا كل ما تحتاجه») أو سيئة («لا ينبغي عليك حتى أن تكلف نفسك عناء المحاولة»). بالتالي، أي شيء لتعديل هذه الرسائل الجاهز يعدُّ انتصارًا.

هل ثمة أفضل من لغة واضحة مباشرة من المعلّم لتعديل تلك الرسائل الناقصة والمكروهة؟

في غياب الدرجات التي تتسبب في تشتيت انتباههم، ربما يقرأ الطلاب تعليقات معلمهم، وربما تساعدهم هذه التعليقات على فهم نقاط قوتهم ومجالات تطوّرهم.

إنّ العقبة الأكثر وضوحاً أمام التقييمات السردية هي الوقت بالطبع⁽¹⁾. سيكون لدى معلم المدرسة العامة النموذجية، التي تضم خمسة فصول من عشرين طالباً، مئة مقالة أو مشروع أو مجموعة من المسائل. تخيل أن كلّ تعليق سردي يتكون من أربع جمل فقط: جملتان حول نقاط قوة الطلاب، وجملتان حول طرائق التحسين. من الناحية المثالية، نريد شيئاً أطول، لكننا سنقلل من طموحاتنا في الوقت الحالي. الآن حاول كتابة أربع جمل نموذجية حول الفقرة السابقة؛ ما الذي أعجبك، وأين يمكن أن تبدو أقوى؟ فيها شيءٌ من حسّ فكاهة، ربّما لذلك تبدو جذابة. كُتِبَتْ بلغة خالية من الغموض. لكن ربما تبدو بعيدة عن الجدية بالنسبة لذوق بعض الناس، وربما كانت تبالغ في التعميم إلى حد ما. استغرق الأمر دقيقةً أو دقيقتين، صحيح. لذلك، يمكننا تقدير أن كومة من كتابة التعليقات السردية على واجبات الطلاب ستستغرق من ساعتين إلى أربع ساعات.

(1) هوارد كيرشنبوم، رودني ناير، وسيدني ب. سيمون، واد جاجيت: لعبة الدرجات في التعليم الأمريكي (نيويورك: شركة هارت للنشر، 1971).

بالطبع، يجب أن تكون التعليقات السردية أطول على تقييمات نهاية المقرر. ما الذي أتقنه الطالب؟ أين تظهر بؤادر التحسُّن؟ أين تكمن معاناته؟ وما الذي يجب أن يركز عليه لتحسين مستواه؟ هل هناك موارد معينة يجب أن يبحث عنها، كوسيلة لتعميق الإتيقان أو تعزيز الكفاءة؟ وهل يمكن صياغة السرد بأسلوبٍ يؤدي إلى مستويات أعلى من التحفيز أو الاهتمام بالموضوع أو الثقة بالنفس؟ قد تستغرق الإجابة على هذه الأسئلة من خمس إلى عشر دقائق لكل طالب، أو ما يقرب من عشر إلى عشرين ساعة... وتتراكم.

ما فائدة هذه الملاحظات للعائلات والطلاب؟

هل يستحق يومًا أو يومين من جهد المعلم من أجل إنتاج تلك التعليقات المكتوبة؟ يعتمد ذلك، بالطبع، على طبيعة كلّ تعليق. تكون التعليقات بطول الفقرة، أي النوع الذي تصدره المدارس الإعدادية الخاصة مرة واحدة في كلّ فصلٍ دراسي، تكون قصيرة جدًا أحيانًا بحيث لا تحمل أي فائدة في الواقع. لا بدّ، بدلًا من ذلك، من كتابة تعليق بطول خطاب التوصية. لكن الوقت اللازم لذلك غيرٌ منطقي على أي مستوى من مستويات النظام التعليمي. بالنسبة للتواصل قصير المدى، ربما من المنطقي الاستثمار في مؤتمرات أولياء الأمور والمعلمين أو المحادثات المباشرة مع الطلاب. هذه الاجتماعات عابرة غالبًا، ولكن من المرجح أن تقدم رؤية ذات مغزى وتوفر الفرصة للتفاعل، أي فرصة للتحدي والتحقيق واكتساب فهم أعمق.

سيكون الجمهور الآخر لمثل هذه التقارير السردية في حالة تواصل

عن بعد، أي التواصل لمسافات طويلة مع المدارس الأخرى لغرض النقل أو التعليم المستمر، وكذلك مع المؤسسات الأخرى. كيف ستصل هذه التقارير السردية في نهاية المقررات الدراسية إلى ذلك الجمهور؟

هل سيكتفون بسجلات الطلاب الدراسية؟ وإذا كان الأمر كذلك، فماذا ستفعل المؤسسات الأخرى بتلك التعليقات السردية؟ إذ حتى المدارس مثل إيفرغرين موجودة في شبكة تتطلب عملة تعليمية مثل المعدلات التراكمية للدرجات. يتطلب التواصل طويل المدى مع مؤسسات التعليم العالي أو أصحاب العمل المحتملين قابلية للمقارنة وضغطاً للمعلومات. استجابة لمثل هذه الضغوط، يتعين على إيفرغرين التراجع عن موقفها التقدمي بشأن التقييم والتحرك نحو الوضع الراهن، وتحويل الروايات السردية إلى درجات حرفية. على الرغم من أن البعض يرى ذلك طريقة لفهم الأمر من كلا الاتجاهين، فمن المرجح أن يرى آخرون هذا التراجع عن التقييمات السردية خدعةً. إنَّ التحدي الكبير هو التحدي المؤلف للعديد من المعلمين: إذا كان التقييم موجوداً بصيغة تقرير سردي أو درجات، فكم عدد الطلاب الذين سينتقلون لقراءة التعليقات السردية بعد رؤية الدرجات؟ من المرجح أن تعتمد الإجابة على مقدار التركيز الذي يوليه الجمهور المستقبلي على التقرير السردى أو الدرجة. لكن هذا يؤكد فقط إلى أي مدى تقييد المدارس الفردية من خلال مكانتها في النظام الأكبر.

التوترات والمقايضات هنا حقيقية. لطالما افتخرت جامعة كاليفورنيا في سانتا كروز بتقديم درجات سردية للطلاب بدلاً من درجات

الحروف. لكن الجامعة اتخذت مؤخرًا سلسلة من الخطوات للابتعاد عن هذا النظام - أولاً عن طريق جعل الدرجات اختيارية للطلاب الذين أرادوها بالإضافة إلى تقييمهم السردية، ثم عن طريق تسجيل الدرجات كمرافقات للتقييمات السردية؛ وأخيراً، جعلوا التقييم السردية اختيارياً، حيث يتعين على الطلاب طلب التقييم السردية ويتعين على أعضاء هيئة التدريس الموافقة على الطلب⁽¹⁾. من بين الأسباب التي ذكرت لتطوير نظام الدرجات في جامعة كاليفورنيا سانتا كروز هي حاجة الطلاب إلى الحصول على معدل تراكمي لحساب وتقديم تقرير للقبول في الدراسات العليا، والمقدار الهائل من الوقت اللازم لإنتاج التقييمات السردية، وفي حال زيادة التسجيل في المقررات التمهيديّة، يصبح من المستحيل أن يعرف أعضاء هيئة التدريس أو مساعدي التدريس الطلاب جيداً بما يكفي لكتابة التقييمات السردية الموضوعية عنهم. مكتبة سُر من قرأ

(1) تانيا شيفتيز، «جامعة كاليفورنيا في سانتا كروز لبدء استخدام درجات الحروف»، بوابة سان فرانسيسكو (24 فبراير 2000)،

<https://www.sfgate.com/education/article/UCSantaCruzToStartUsingLetterGrades2773570.php>:

ميغا ساتايانا رايانا، «جامعة كاليفورنيا في سانتا كروز تصوت لإنهاء تقييمات الطلاب الإلزامية» سانتا كروز ستينيل، 24 أبريل 2010؛ كاي ميلز، «التغيرات في أكسفورد على المحيط الهادئ»: جامعة كاليفورنيا في سانتا كروز تتحول إلى الهندسة والتكنولوجيا، ناشيونال كروس توك، ربيع 2001،

http://www.highereducation.org/crosstalk/ct0401/news0401_changesoxfordpacific.shtml.

غذاء الفكر

تسلط التقييمات السردية الضوء على توتر مثير للاهتمام في الغرض من التقييمات التجميعية. ففي حين أن التعليقات السردية الموضوعية حول الواجبات الفردية - التي تشرح نقاط القوة والضعف في نهج الطالب - أمر شائع، فإن فكرة تقديم شيء مماثل في ختام المقرر الدراسي تتطلب منا أن نسأل: ما الغاية؟ فمن حيث التواصل قصير المدى، يمكن أن تكون قيمة هذه التعليقات كبيرة بشرط أن يكون المحتوى ملموسًا وموضوعيًا ومحددًا. لكن كما سيشهد أي شخص قرأ كومة من خطابات التوصية، ربما الكلام في هذا الأمر أسهل من فعله. الميل نحو استخدام العبارات العامة البالية من قبيل «أحسنتم عملًا» أو «ثابر رغم الشدائد» أو «كن شخصًا مبادرًا» ميل كبيرٌ للغاية ومن المرجح أن يزداد عندما تُكتب التعليقات بكميات كبيرة.

يمكن طرح الأسئلة نفسها حول قيمة التعليقات السردية على المدى الطويل. ما السياق الذي يكون فيه وجود أربعين رسالة سردية تصف نقاط القوة والضعف لدى الطالب لكل فصل دراسي وكل صف مفيدًا للمتلقي؟ إنَّ فكرة أن المتلقين المستقبليين لسجلات الطالب يريدون أن تكون القصة وراء الدرجات موجودة بالفعل في معظم عمليات القبول والمقابلات، حيث تطلب العديد من الكليات من الطلاب تقديم خطابات توصية من معلميه، وبالمثل، سيطلب معظم أصحاب العمل والمدارس العليا خطابات توصية. من الإنصاف أن نسأل عما إذا كان الطلاب يشعرون بأنهم في وضع مكافئ لطلب خطابات توصية من

الأستاذة أو المعلمين أو ما إذا كان الطلاب يتمتعون بوصول متساوٍ إلى كُتَّاب الخطابات الأكثر مهارةً. ربما يتطلب الأمر من الأساتذة والمدرسين إنتاج هذه الروايات السردية مما يؤدي إلى تكافؤ الفرص في بعض النواحي. لكن هناك تنازل واضح فيما يتعلق بالجودة والتفاصيل التي سيتمكن المدرسون من توفيرها إذا قاموا بإعدادها لكافة طلابهم.

هل ستغير التقييمات السردية دافع الطلاب وسلوكهم في السعي للحصول على الدرجات؟ من الصعب القول. تغير التقييمات السردية الطريقة التي تُسجَّل بها الدرجات، لكنها لا تغير هيكل المقرر أو الواجبات المرتبطة به. من الممكن أن يختار المعلمون، مع العلم أنهم سيكتبون في النهاية تقييمًا سرديًا، تجنب جميع أشكال درجات الحروف والأرقام لصالح التعليقات السردية. لكن هذا ليس متأصلًا في التقييم السردية نفسه. إذ ثمة جانب آخر للعملة، وهو أن الدرجات، سواء أحببنا ذلك أم لا، هي حافز قوي للطلاب للعمل. احذفها تمامًا! وسترى ما يفكر فيه الطلاب فعليًا في تعليمك لهم. ستجد العديد من الطلاب غير مهتمين بالدرجات لأنهم تلقوا للتور رسالة مفادها أن المدرسة ليست من أجل الدرجات. سيتوقف العديد من الطلاب عن الشعور بالإحباط بسبب الدرجات السيئة. مع ذلك، هل المعلمون مستعدون للتخلص من «جزرة وعصا» الصفوف؟

في حين أن دافع الطلاب في إطار التقييم السردية قد يكون متباينًا، فإن مشكلات التزامن المرتبطة باستخلاص تفسير واضح لهذه التقييمات السردية هائلة. في حين أن التقييمات السردية المعدة على نحو جيد، يمكن

أن توفر الكثير من التفاصيل والسياق حول عمل الطالب في الفصل، فإن أولئك الذين يراجعون الدرجات غالبًا ما يريدون تقييمًا أكثر وضوحًا: هل هذا الطالب أكثر إنجازًا من طالب آخر في هذا الموضوع؟ ربما اتخاذ هذا القرار في سياق تقييم سردي مفصل أمر صعب للغاية ويشبه إلى حد ما تحليل رسالة مشفرة. لكل معلم أسلوب مختلف من التوصية وميل مختلف نحو استخدام الغلو والتفضيلات، وما يزيد صعوبة الأمر أكثر أن كاتب التقرير نفسه ربما أرسل عدة رسائل ضمن تقرير واحد. هل «ممتاز» تعني الدرجة العالية نفسها بمقياس المعلم عند تقييم طلابه؟ أم أن هناك ما هو أعلى منها من قبيل «ممتاز حقًا» أو «من بين الأفضل منذ سنوات»؟ يميل بعض المعلمين إلى هذا التحدي ويوفرون ممرًا واضحًا للقراء بين التعليقات والتصنيفات التقليدية للطلاب. تسعى العديد من المدارس صراحةً إلى الحصول على هذه المعلومات من خلال مطالبة الموصين بملء استبيان قصير يقدم تقييمًا نسبيًا لقدرة مقدم الطلب (على سبيل المثال، من ضمن أعلى 5٪؛ أعلى 20٪) بناء على أبعاد محددة - ويفترض أن يوفر هذا السياق اللازم لتفسير السرد في التوصية. بالطبع، إلى الحد الذي تتطلب فيه التقييمات السردية معلومات ترتيب الرتب المصاحبة، فإنها تقوض أيضًا أهداف التحرك نحو السرد.

الغرق أو العوم: النجاح/ الرسوب وأنظمة العقود القائمة على الدرجات.

ماذا لو حافظنا على الدرجات، لكننا حاولنا تجنب تحويلها إلى سلاح مهدد، كما تفعل التعليقات السردية؟ ربما يمكننا تخطي خطوة

كتابة التعليقات الطويلة وبدلاً من ذلك التوصل إلى خفض شدة التوتر عن طريق التحول إلى نظام النجاح/ الرسوب؟

وهذه ليست فكرة جديدة. وفقاً لأحد المصادر، يبدو أن جامعة ميشيغان تجربتها في وقت مبكر من خمسينيات القرن التاسع عشر⁽¹⁾. لكنها تلاشت مع اعتماد المدارس أنظمة الدرجات التي نعرفها ونكرها اليوم. ما أن ظهرت هذه النظم بالكامل - مع درجات الحروف، والمعدلات التراكمية، والسجلات الرسمية وما إلى ذلك، حتى بدأ الناس في التصدي لها. ماذا حدث للتعليم من أجل التعلم؟

ظهرت درجات النجاح/ الرسوب مرة أخرى في الستينيات وأوائل السبعينيات⁽²⁾. ظهرت إلى حد كبير في التعليم العالي، حيث كان من المفترض أن الطلاب ناضجون بما يكفي لاتخاذ قراراتهم الخاصة حول مدى اجتهادهم. بحلول عام 1973، قدمت أكثر من نصف الكليات والجامعات الأميركية درجات النجاح/ الفشل كخيار⁽³⁾. على النقيض من ذلك، صار النجاح/ الفشل دائماً أقل شيوعاً في المستويات الدنيا من التعليم. يشعر الكثير من الناس بالقلق من أنه على عكس الطلاب الأكبر سنّاً الذين لديهم إحساس بأهدافهم المهنية، قد لا يقدر

(1) ماي ل. سمولود، دراسة تاريخية لأنظمة درجات الامتحانات في الجامعات الأميركية الأولى (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة جامعة هارفارد، 1935).

(2) إتش إم دافيدو فيتش، نظام الدرجات النجاح/ الرسوب - مراجعة (هيمبستيد، نيويورك: مركز جامعة هوفسترا لدراسة التعليم العالي، 1972).

(3) آرثر ليفين وجون وينجارت، إصلاح التعليم الجامعي (سان فرانسيسكو: جوسيباس، 1973).

الطلاب الأصغر سنًا الطريقة التي تقيد بها قرارات المدرسة المبكرة فرصهم التعليمية في وقت لاحق من الحياة، لا سيما في المدارس ذات التسلسل التقليدي للمقررات الدراسية. إذ يكون أداء الطلاب جيدًا بما يكفي للنجاح ثم يكتشفون، بعد فوات الأوان، أنهم غير مؤهلين أو غير مستعدين للمستوى التالي. إن مطالبة الطلاب بأخذ مقررات من أجل الدرجات يحبط هذا الاحتمال ويضمن بقاء الدافع الخارجي للصفوف في مكانه.

ما فوائد الانتقال إلى أنظمة درجات النجاح / الفشل، بخلاف تخفيف الضغط على الطلاب؟ إحدى الحجج أن الطلاب يبدوون في أخذ مقررات صعبة يمكن أن تشوه المعدلات التراكمية لدرجاتهم، مما يدفعهم إلى التجربة خارج مناطق راحتهم، بدلًا من مجرد تعبئة سجلاتهم الدراسية⁽¹⁾. ثمة حجة أخرى بأنها ستخلق مساحة للتحفيز الجوهري من خلال عدم بلوغ الحد الذي يجعل الطلاب يميزون أو يقارنون أنفسهم بغيرهم بناءً على الدرجات المكتسبة. سأل أحد المناصرين مؤخرًا: «هل يشجع نظام الدرجات التقليدي الطلاب على السعي باستمرار للتميز، أي العادة التي سيحافظون عليها نظريًا عندما لا يعودون يتلقون الدرجات؟»⁽²⁾، ولم يعد الدافع هو «الحصول على A»

(1) جون. بي فان، جون إي. داندريا، جيمس مور، فرانسيس إي. رولر، وجيرالد كيت، «كفاءة السجل الدراسي - النجاح، الرسوب ورسائل أخرى»، College and University، العدد 4 (1969): 502-503.

(2) بوني ميلر، «هل يمكن لنظام درجات النجاح / الرسوب أن يعكس بشكل كافٍ تقدم الطلاب؟» تعليق، AMA Journal of Ethics 11، العدد 11 (2009): 842-846.

أو تفوق الطالب، إذ يمكن للطلاب التركيز على إيجاد القيمة والاستمتاع في تطوير المهارات والخبرات في المادة الدراسية.

لسوء الحظ، في معظم الأحيان، لا يؤدي التحول إلى أنظمة النجاح/ الرسوب إلى تغيير الدوافع الأكبر على مستوى النظام، مما يجعل الطلاب يستخدمون خيارى النجاح/ الرسوب كفرصة للتلاعب بالنظام. وفقاً لمراجعة أجريت عام 1972: «لا يأخذ الطلاب مقررات النجاح والرسوب لاستكشاف مناطق خارج تخصصهم، بل يفعلون ذلك من أجل لتسهيل الأمور بالنسبة لهم من حيث العمل والجهد الدراسي»⁽¹⁾. وجدت دراسة أجرتها جامعة كندية في العام نفسه أن «الطلاب يقومون بعدد أقل من القراءات المخصصة ويحضرون حصصاً أقل في المقررات المختارة بنظام النجاح/ الرسوب مما يفعلون مع المقررات المختارة بموجب نظام الدرجات التقليدي»⁽²⁾. بالمثل، وجدت دراسة لطلاب جامعة إلينوي أنهم عملوا بجدية بما يكفي فقط للحصول على درجة D، وهي أدنى درجات النجاح⁽³⁾.

يشبه نظام الدرجات القائم على العقود، أو نظام الدرجات القائم على الوصف، نظام الدرجات القائم على النجاح/ الرسوب في جهوده

(1) دافيدو فيتش، نظام الدرجات النجاح/ الرسوب - مراجعة.

(2) ديفيد ج. أوتو، دراسة لنظام درجات النجاح/ الرسوب. مكتب البحوث والتخطيط المؤسسي، جامعة ألبرتا (1972).

(3) وليام ستالينغز وهـ. ريتشارد سموك، «خيار تصنيف النجاح/ الرسوب في جامعة حكومية: تقييم لخمس فصول دراسية» 8 Journal of Educational Measurement، العدد 3 (خريف 1971): 153-160.

للحد من أهمية الدرجات عن طريق اختزال التقييم إلى ثنائي. طورت هذه الفكرة لأول مرة في العشرينيات من القرن الماضي من قبل هيلين باركيرست في مدرسة دالتون (وأطلق عليها «خطة مختبر دالتون»)، والفكرة هي أن يوافق الطلاب أساسًا على عقود حول العمل الدراسي الذي سينجزونه والطريقة التي يُقيَّم فيها عملهم هذا⁽¹⁾. الغرض من العقد، الذي يتم التفاوض عليه اسميًا بين المعلم والطالب، هو اعتماد روح التعليم التقدمي المفضل لـ «تعلُّم محوره الطفل» من خلال منح الطالب الحقَّ في أن يكون له رأي في اتجاه ونتيجة مهام المقررات الدراسية وإمكانية الحصول على نتائج مختلفة للطلاب المختلفين.

منذ التعريف به، اتخذ نظام الدرجات القائم على العقود العديد من الأشكال المختلفة في العديد من السياقات المختلفة، وكل ذلك مع التركيز على تمكين الطلاب من أهداف المقرر الدراسي وتقليل التركيز على تحصيل درجة محددة⁽²⁾. خلال السبعينيات من القرن العشرين، حققت الفكرة موطنًا قدم صغير في بعض مؤسسات التعليم العالي. فعلى سبيل المثال، اعتمدت كلية الدراسات الإبداعية في جامعة كاليفورنيا، سانتا باربرا، نظام تقييم يُمنح فيه الطلاب الذين يكملون جميع الواجبات والعمل لذلك الفصل الدراسي العلامات الكاملة.

(1) إي ديوي، خطة مختبر دالتون (نيويورك: إي إف دالتون وشركاه، 1922).

(2) تامي بون هيلر وإيمي ب. هيتايلتو، «نظام الدرجات القائم على العقود: تشجيع

الالتزام بعملية التعلم من خلال الصوت في عملية التقييم» Journal of Management

Education 25، العدد 6 (2001): 660-684.

في الآونة الأخيرة، انتشرت نوعٌ من نظام الدرجات القائم على العقود تسمى «نظام الدرجات القائم على المواصفات» أو «درجات المواصفات» والذي اشتهر بفضل عالمة الاجتماع ليندا نيلسون. كما شرحت في مقدمة كتابها حول هذا الموضوع، الدافع وراء اختيار نظام تقييم المواصفات هو أنه «يمنح أعضاء الهيئة التدريسية استراتيجيات لتطوير ووضع درجات للتقييمات التي تقلل من الوقت والتوتر، وتحول المسؤولية إلى الطلاب لكسب الدرجات بدلاً من «تلقّيها»، وتقلل من العداء بين المُقيّم والمُقيّم، وتزيد من استعداد الطلاب لتقبُّل الملاحظات». هذه فقط قيمة النظام من جانب المعلم. إذ يفترض أن يُعزز نظام الدرجات القائم على لمواصفات أيضاً «دوافع [الطلاب] للتفوق، وتقلل من التوتر والارتباك بشأن التوقعات الأكاديمية، وتعزز النزاهة في عملهم، وتضمن أكبر قدرٍ من الدقة في المؤسسة التعليمية». النتيجة الإجمالية لهذه الجهود، وفقاً لنيلسون، أن النظام «يمكن أن يستعيد بعض المصداقية للدرجات من خلال إظهار كيف يمكن أن تعكس نتائج التعلم التي يحققها الطلاب»⁽¹⁾.

تتمثل إحدى نقاط قوة نظام الدرجات القائم على العقود في أنه يوفر قدرًا كبيرًا من المرونة للمدرسين. اعتمادًا على المقرر، يمكن للمدرسين أن يقرروا تقديم علامة كاملة أو معدومة لأي «مواصفات» معينة. يمكنهم أيضًا تحديد مستويات مختلفة من العمل على أنها مؤهلة للحصول على درجات مختلفة (على سبيل المثال، مقال من 1500 كلمة

(1) ليندا بي. نيلسون، نظام الدرجات القائم على المواصفات: استعادة الدقة وتحفيز الطلاب وتوفير وقت أعضاء هيئة التدريس (ستيرلينغ، فيرجينيا: ستايلس للنشر، 2014)، xiii.

عن ثلاثة مواضيع للحصول على الدرجة A؛ مقال من 1000 كلمة عن موضوعين للحصول على الدرجة B)، ويمكنهم تحديد كيفية تجميع المهام المختلفة في المقرر للتقييم النهائي، سواء كانت على شكل رسوب/ نجاح أو على شكل درجة حرفية.

مع ذلك، ثمة خطر من أن يتحول نظام درجات المواصفات إلى عملية دفاعية وميكانيكية. أي من أجل تقليل مقدار الوقت اللازم لوضع الدرجات وتقليل العداء بسببه، قد يشدد المعلمون على الجوانب الإجرائية والشكلية بدلاً من العناصر الجوهرية لعملية التعلم. مع ذلك، إذا كان اختزال الدرجات إلى مسائل إجرائية يخلق مساحة للتركيز على محتوى المهمة، فقد يكون هذا التحول إيجابياً صرفاً.

مقررات التقييم التعاقدي والنجاح / الرسوب لديها القدرة على زيادة الدافع الجوهرى للطلاب للتعلم. على الرغم من أن الأدلة تشير إلى أن الدرجات والتقييم يمكن أن يكون لهما تأثير قوي وإيجابي على تعلم الطلاب، فإن الدافع يمكن أن ينحرف بسهولة نحو التوتر والقلق. إن تزويد الطلاب بفرص حقيقية لتحديد شروط وأهداف المهام في مفاوضات مفتوحة مع معلمهم يوفر لهم ما يشبه الوكالة والملكية على تعليمهم وهذا ما يعتبره الكثير من الناس مثالية، كما أنها ممارسة جيدة للتعلم والعمل في سياقات خارج المدرسة. لكن نظام الدرجات القائم على العقود يعتمد كثيراً على المعلمين الذين ينفذونه. في حال استخدام هذا النظام بطريقة دفاعية بحتة، لمنع المعلمين من الاضطرار إلى استثمار الوقت لتقديم الملاحظات أو من الاضطرار إلى إجراء تقييمات صعبة

حول جودة عمل الطلاب، فمن الصعب رؤية مكاسب هذا التحول. من المرجح أن يتعامل الطلاب مع هذه الفصول بالطريقة نفسها التي يتعاملون بها الآن: من خلال تحديد حجم المسار الأقل صعوبة لتأمين درجتهم المرغوبة. أيضًا، إذا كانت فرصة الدخول في عقد بشأن العمل في المقرر الدراسي أقل شبهًا بالتفاوض وأكثر شبهًا بطلب توقيع اتفاقية شروط الخدمة - إذا كنت ترغب في استخدام هذا المنتج، فقم بالتوقيع هنا - فقد يصبح الطلاب أقل عرضة للشعور بالدوافع الجوهرية.

ومن حيث قيمة التواصل قصير وطويل المدى الذي يوفره نظام الدرجات القائم على النجاح/ الفشل والعقود، فالأمر معقد. الأمل هو أن تفتح الدرجات الخالية من التهديد المزيد من الفرص للمعلمين لتقديم ملاحظات جوهرية أقل إثارة للتوتر والضغط لدى للطلاب.

ولكن لا يوجد شيء متأصل في نظام النجاح/ الرسوب يضمن حدوث ذلك. من ناحية أخرى، فإن خطر إلغاء المعلومات ذات المغزى من آلية التواصل طويلة المدى للدرجات كبير. فالسجل الدراسي الكامل لتقييمات المقرر الذي كتب فيه علامة «ناجح» من أعلى إلى أسفل يُغفل جانبًا مرغوبًا فيه. في غياب تفاصيل إضافية، من المرجح أن يعتمد المرء على سمعة المدرسة نفسها - أحد الأسباب التي تجعل برامج الدراسات العليا، لا سيما في جامعات النخبة، تمتلك أنظمة تقييم مثل (درجات عالية/ نجاح/ رسوب). إن القيمة المحدودة للنجاح/ الرسوب في السجل الدراسي هي السبب في أن العديد من الكليات تسمح للطلاب بأخذ مقررات النجاح/ الرسوب خارج تخصصهم

ولكنها تحد من المقررات التي يمكن أخذها في نظام النجاح / الرسوب داخل التخصص. في المجالات التي يكون فيها ذلك مهمًا حقًا، حيث من المرجح أن يسعى الطلاب للحصول على وظائف أو شهادات عليا، فإن التفاصيل الإضافية لدرجة الحرف مهمة.

بالنسبة لنظام درجات العقود على وجه الخصوص، يعتمد كل شيء على كيفية توصيل درجة العقد. في حال اختزال سلسلة معقدة من العقود إلى درجة تقليدية، سواء في شكل حرف أو تحديد نجاح / رسوب، فمن الصعب رؤية مقدار تحصيل الطالب من وجهة نظر التواصل. بالمثل، في حال عدم اختزال عقد مفصل للغاية على الإطلاق، فإن بإمكانه توفير تصور قصير المدى ومفيد عن عمل الطالب، على الرغم من أنه سيخلق أيضًا نوعًا من تحدي التواصل طويل المدى غير العملي الذي تعاني منه أنظمة الدرجات السردية.

إلى الحد الذي يؤدي فيه نظام العقود إلى نوع من المفاوضات المفتوحة حقًا التي تؤدي إلى متابعة الطلاب في الفصل نفسه لمشاريع جوهرية وتطوير مهارات مختلفة، فإنه يشكل تحديًا محتملاً وصعبًا للتزامن. فمن غير المرجح أن تنقل الدرجة في السجل الدراسي طبيعة العمل المنجز في المقرر أو مدى الاختلاف بين الطلاب. ربما تحاول السجلات الأكثر توسعًا وتفصيلًا دمج بعض المعلومات حول العقود التي جرى التفاوض عليها بين المعلمين والطلاب. بالتالي يمكن أن يوفر هذا مزيدًا من المعلومات السياقية حول مقومات الدرجات، ولكن فقط إذا كان الجمهور المستقبلي يعرف كيفية «قراءة» ومقارنة العقود مع الطلاب.

كما هو الحال مع التقييمات والملفات ذات المصدقية، يوجد توتر عميق بين الميزات المفتوحة المحتملة للإصلاح والتواصل الواضح والموثوق للسجلات الدراسية التي توقعناها من مدارسنا.

شارة الشرف: الاعتمادات المصغرة والتعليم القائم على الكفاءة
شهدت «الشارة» أو «الاعتماد المصغر» ازدهارًا في العقد الماضي. في حين أن الملفات فيها لمسة من الثمانينيات والتسعينيات، والإصلاحات مثل التقييم السردى تعود إلى الستينيات والسبعينيات، فإن شارة الشرف تبدو جديدة ومبتكرة. حيث إنها أحدث بديل للقياس الكمي لتعلم الطلاب، تقدم شارة الشرف شيئًا لم تنجح في تحقيقه الجهود السابقة. وربما لا.

على مستوى المفهوم، لا تختلف الشارات ماديًا عما أُطلق عليه قبل مدة طويلة التعليم القائم على الكفاءة (CBE). فكرة التعليم القائم على الكفاءة تقوم على أن الدرجات التقليدية وأسماء المقررات عامةٌ ومجردة جدًا وبالتالي لا توفر تواصلًا فعليًا بشأن ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم فعله. بدلًا من الحصول على درجة إجمالية في الرياضيات أو اللغة الإنكليزية، يجب تقسيم الفصل إلى مهاراته التأسيسية، ويجب تقييم الطلاب وفقًا لكل مهارةٍ على حدة.

وبالإضافة إلى التركيز على المهارات أو المهام المحددة التي نريد أن يكتسب الطلاب إتقانها، يجادل أنصار التعليم القائم على الكفاءة أيضًا بأن التركيز على الكفاءة وتقييمها أفضل من التقييم التقليدي

لأنه يقترح إطارًا موجهًا نحو النمو والتطوير. كما أنه، من الناحية النظرية، يسمح للطلاب بالتقدم بسرعتهم الخاصة في كل من المهارات المفصلية. يمكن تشجيع الطلاب الذين لم يكتسبوا بعد الكفاءة أو الإتقان في مهارة ما على مراجعة عملهم أو الاستمرار في التدريب، في حين أن أولئك الذين حصلوا بالفعل على الإتقان يمكنهم الانتقال إلى كفاءات جديدة وتحديات جديدة. يدعي المناصرون أن هناك بُعدًا مهمًا للمساواة في هذا النهج من التقييم، بحجة أنه عندما نفشل في تقسيم مقرر الصف إلى مهاراته المكونة، يمكن للطلاب في نهاية المطاف الحصول على درجات النجاح على الرغم من عدم تحقيق الكفاءة في مهارات معينة. يرون أن السماح للطلاب باجتياز فصل دراسي على الرغم من افتقاره إلى الكفاءة في بعض المجالات، يؤدي في النهاية إلى إلحاق الضرر به.

أضاف نظام شارة الشرف لمسة أكثر حداثة إلى التعليم القائم على الكفاءة عن طريق تحويله إلى نظام رقمي ومن خلال «تحويله إلى لعبة»، من خلال دمج عناصر من ألعاب الفيديو (مثل النقاط، والرموز، ونقاط القوة). لقد قطعت هذه اللمسة الرقمية شوطًا بعيدًا في إعادة إحياء التعليم القائم على الكفاءة. بخلاف ذلك، فقد يبدو نظلم الشارة سخيًا إلى حد ما، مثل امتدادٍ لزي الكشافة الرسمي وأوشحته. مع ذلك، وبما أنها منتجات رقمية، يمكن تخزين هذه الشارات ومشاركتها بسهولة. هناك أيضًا إمكانية أن تقوم المدارس بتضمين المزيد من المعلومات في الشارة أكثر مما هو ممكنٌ مع شيء ملموس بحجم الرقعة.

كما يستوعب نظام الشارة أيضًا تفكيك التكوينات التقليدية للكفاءات والمهارات في إطار التعليم القائم على الكفاءة وينقله إلى المستوى التالي، من خلال جعل اختيار الطالب للشارات قابلاً للتخصيص على نحوٍ كبير للغاية. لا سيما في سياق التعلم عبر الإنترنت، حيث تتوفر العديد من الوحدات المتاحة، يمكن للطلاب تجميع حزم مهاراتهم الخاصة ورسم خريطة مساراتهم الخاصة عبر المناهج الدراسية المتاحة. مع ذلك، نواجه هنا تحديًا، لأن الطلاب غالبًا لا يعرفون أيّ المهارات التي يحتاجون إليها بالضبط، ولا يدركون دائمًا احتياجاتهم المستقبلية على نحو صحيح (فقط اسأل أي طالب درس اللغة اللاتينية سيجيب لأنه «سيكون مفيدًا في كلية الطب»). حتّى لو كان لدى الطلاب إحساس بحزم المهارات ذات الصلة، فإن معرفة الترتيب الذي يجب اتباعه يمثل تحديًا آخر. في النهاية، يواجه الطالب سؤالًا حاسمًا وصعبًا: ما مجموعة المعارف والمهارات التي تحدد الفهم أو الخبرة في مجال معين؟ بيت القصيد من متطلبات المناهج والدرجات التقليدية هو تحويل عبء الإجابة على تلك الأسئلة من الطالب إلى الخبراء في هذا المجال. نظام الشارات «يمكن» الطلاب من خلال تحويل العبء إليهم مجددًا.

الآن بدأنا نرى بعض القيود على الشارات كنهج. تكمن الفكرة في إعادة صياغة كلّ عنصر من عناصر الفصل كفرصة لكسب النقاط والعلامات والرموز. احصل على نقاط كافية وستحصل على شارة. احصل على شارات كافية ويمكنك الوصول إلى مستوى الاعتماد الجزئي المصغر. الفكرة أن تجميع واستبدال النقاط والشارات والعلامات أمر

جيد، وهي لعبة تهدف، من خلال التصميم الصريح، إلى تحفيز الطلاب بهذه المكافآت الخارجية. حتى أن بعض المؤيدين يناقشون «طريقة التحويل إلى لعبة» في التعليم باعتبارها «ابتكارًا غير تقليدي» - واعدن بأنه يمكن أن يعيد إحياء اهتمام الطلاب بأي مادة دراسية، في أي فصل دراسي، وفي أي مستوى من مستويات التعليم.

ومع ذلك، كما نعلم، يمكن الحصول على الشهادات عادة دون الحاجة إلى التعلم الضروري. يشعر العديد من الناس بالقلق بالفعل من أن الطلاب يرون عناصر التعلم على أنها سلعة - أي أنهم يضعون استراتيجية حول كيفية بذل أقل قدر من الجهد والعمل من أجل جني أقصى قدر ممكن من المكافأة. بدلًا من الابتعاد عن هذا الاتجاه، يجادل دعاة نهج التحويل إلى لعبة بأنه يجب علينا تبنيها وإثارة المشاعر التنافسية لدى الطلاب من خلال لوحات التتبع والمكافآت المستندة إلى النقاط. على الرغم من أن بعض دعاة التحويل إلى لعبة يجادلون بأن الألعاب يمكن أن تكون تعاونية ولا تحتاج إلى تنافس الطلاب مع بعضهم، فإنهم لا يولون الكثير من الاهتمام أو المساحة لاهتمامات تعلم الطلاب التي لا يمكن تحليلها إلى مهام منفصلة مقابل مكافأة أو لدوافع الطلاب التي ليست مجرد وسائل. أيًا كانت مهمة التعلم، يجب أن توضع قواعد ومكافآت وهياكل البيئة المحولة إلى لعبة في مركز تجربة التعلم.

ما وراء الاعتبارات الصغيرة الجزئية لبناء بيئة التعلم، يوجد أيضًا اعتبارات صعبة حول كيفية تقديم الشارات أو الاعتمادات المصغرة

للمتعلمين. حقيقة أن العديد من بيئات الشارات متصلة بالإنترنت حرفيًا يجب أن تجعلنا حذرين على وجه الخصوص.

أولاً، يجب أن نشعر بالقلق إزاء إمكانية اللامركزية. ففي حين أن اللامركزية ربما تكون جيدة أحياناً - مما يفسح المجال للتجريب والابتكار المحليين - إلا أنها يمكن أن تفتح أيضاً مجاًلاً للجهات الفاعلة غير المؤهلة، لا سيما إذا لم تنظّم بدقة وعناية. ما شعورنا تجاه إصدار جامعة ولاية أريزونا شهادات اعتماد مصغرة لمقررات التي تدرّس غالباً في الكليات والجامعات؟ ربما شعورٌ جيد جداً. ما شعورنا تجاه قيام الجمعية الوطنية للتعليم بإصدار شهادات اعتماد مصغرة لمختلف تخصصات التدريس، كما يفعلون؟ مرة أخرى، ربما نشعر أنها مقبولة. لكن ماذا عن ناشيونال جيوغرافيك، التي تقدم أيضاً شارات تعليمية؟ ماذا عن إي بي سي ماوس ABCmouse - البرنامج التعليمي الرقمي القائم على الاشتراك، المملوك لشركة إيج أف ليرنينغ Age of Learning، Inc.، والذي يقدم برامج تعليمية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين عامين وثمانية أعوام؟ لطالما ركزت الشركات الربحية على المراحل التعليمية من الابتدائية حتى الثانوية والتعليم العالي أيضاً، لكنها قدمت عموماً خدمات بدلاً من شهادات الاعتماد المباشرة. ماذا سيحدث إذا دُعيت أسماك القرش إلى المسيح؟

في حين أنه ربما من المثير لاهتمام الآباء والأمهات الذين يريدون أن يبرز أطفالهم من بين الحشود، فإن جودة المغامرة المفتوحة التي تختارها بنفسك لتحصل على شارة الشرف يجب أن تجعلنا نتردد لبرهة.

في حين أننا نتفق عمومًا على ما يشير إليه الاعتماد الكلي - وهو درجة مقرر دراسي، ربما، أو شهادة-، فإنه لا يوجد معيار لشارة الشرف أو الاعتماد المصغر. هذا يخلق المزيد من الإمكانات لوجود فجوة بين الرمز وما يحاول الدلالة عليه. تتفاقم هذه المشكلة كلما زاد «صغر» الكفاءات أو المهارات التي تغطي بالاعتماد. في بعض الحالات، يمكن وصفها بدقة أكثر على أنها اعتمادات متناهية الصغر. فعلى سبيل المثال لا الحصر، مؤسسة ريلي لخريجي كلية التربية والتعليم - وهي مؤسسة «غير تقليدية» لتدريب المعلمين - قدمت مؤخرًا شهادة اعتماد مصغرة في «التحقق من فهم استخدام الإيحاءات»⁽¹⁾. كم عدد المئات أو الآلاف من هذه الشارات التي يحتاجها المعلم المختص؟

حتى لو كان مقدمو الخدمات ذوي السمعة الطيبة هم فقط من يحتلون مساحة نظام الشارات والاعتمادات المصغرة، فلا يزال يتعين علينا أن نكون على دراية بحقيقة أن مجرد تقسيم شهادة الاعتماد إلى أجزاء أصغر لا يضمن التعلم. فكرة إتقان التعلم متأصلة في نظام الشارات، ولكن ليس بالضرورة أن يتقن الطلاب المعرفة والمهارات ببساطة نتيجة للمشاركة في عملية تحصيل الشارات. شارك العديد من الأشخاص في تمارين قائمة على نظام الشارات عندما حضروا دورات تثقيف السائقين عبر الإنترنت بعد صدور مخالفة سرعة بحقهم، أو التدريب الإلزامي

(1) «شهادات الاعتماد المصغرة: طريقة واعدة لوضع مهارات المعلمين في المقدمة والوسط»، الوعد الرقمي،

<https://digitalpromise.org/2016/02/22/micro-credentials-a-promising-way-to-put-educators-skills-front-and-center/>

على مكافحة التحرش الجنسي عبر برنامج رقمي مدته ساعة يتطلب من المشاركين إكمال اختبارات قصيرة متعددة الخيارات في نهاية كل قسم. لكن هل تعلموا أي شيء بالفعل؟ من المؤكد أنهم حصلوا على شاراتهم. علاوة على ذلك، تتبنى الاعتمادات المصغرة وجهة نظر تتعارض مع النقد الذي يدلي به معظم الناس بشأن مناهج المقررات الحديثة، وهو أن هناك الكثير من الموضوعات (والمهارات) المنفصلة بدلاً من أن تكون قليلة جدًا. يجادل معظم النقاد بأن إصرارنا على تقسيم المعرفة إلى فطاعات وتقديمتها مجزأة للطلاب هو جزء مؤسف من المناهج الدراسية، وليس جزءًا يجب الاحتفال به وتوسيع نطاقه. نعم، يمكن بالطبع تصميم الكفاءات لتتعدى المواضيع التقليدية. لكن لا يمكن التخلص من الافتراض الأساسي بأن نظام الشارات يتعلق بتقسيم المواضيع إلى أجزائها المكونة، بدلاً من محاولة تقييم المهام والخبرات بأسلوب أكثر شمولية، كما هو الحال في حالة التقييمات ذات المصادقية.

غذاء الفكر

على اعتباره شكلاً من أشكال التواصل، يقدم التعليم القائم على الكفاءة ونظيره الرقمي - الشارات والاعتمادات المصغرة - حقبة مختلطة من المزايا والعيوب. يمكن لتقسيم المقررات وتوفير معلومات حول المهارات المحددة التي يمتلكها الطالب ولم يتقنها بعد خلال المقرر أن يكون طريقة مفيدة لتوصيل معلومات إضافية إلى الطلاب والأسر. هذه معلومات مفيدة على المدى القصير. نظرًا لأنها رقمية، لا توفر الشارات رمزًا خياليًا فحسب، بل توفر أيضًا بعض الأدلة على منتج

العمل، لذا من المحتمل أن تعزز التواصل على المدى الطويل أيضًا. لكن الأمر لا يخلو من قدرٍ من التضليل. بالطريقة نفسها التي تُستخدم بها سمعة المدرسة غالبًا لوضع درجات الطالب في سياقها، من المرجح أن تكون سمعة المدارس والمؤسسات والشركات الخاصة التي تقدم شهادات اعتماد مصغرة حاسمة في قيمتها. من المرجح أن يعني الحصول على شارة في إدارة قواعد البيانات من مايكروسوفت أو سيسكو أكثر بكثير من الحصول على شارة من الرجل الذي يسكن في الشارع المجاور ويستضيف موقعه على خادمٍ في القبو. لذا فإن الإشراف والتنظيم، مع الحفاظ على مستوى معين من المرونة والاختيار، هو المفتاح. ربما يتساءل المرء أيضًا عما إذا كان على مايكروسوفت وسيسكو تحديد ما يجب تدريسه في المدارس.

والدافع هنا أيضًا حقيقة مليئة بالمزايا والعيوب عندما يتعلق الأمر بنظام الشارات. يوجد هنا نوعان مختلفان من المخاوف التي تتطلب معالجة فعالة. الأول هو ما إذا كانت الشارات والتحويل إلى لعبة (أحدهما لا يتطلب بالضرورة الآخر) تخلق نوع الدافع الذي نريده بين الطلاب. هناك بالتأكيد خطر منطقي من أن المقررات القائمة على نظام التحويل إلى ألعاب يمكن أن تتطلب المنافسة حيث يسعى الطلاب إلى جمع المزيد من النقاط والشارات والشهادات أكثر من زملائهم في الفصل. النوع الثاني هو أنه في حين أن التركيز على الإتقان، من الناحية النظرية، يسمح للطلاب بالتقدم بوتيرتهم الخاصة ومراجعة عملهم حتى يصلوا إلى الإتقان، فإن الواقع أكثر تعقيدًا.

إن مفهوم الطلاب الذين يرسمون مسارهم الخاص ويتسابقون للفوز على أقرانهم له أيضًا عواقب كبيرة على الإنصاف، حيث يسعى الإصلاحيون إلى تحسين المدارس من الخارج، وغالبًا ما يستندون على تجاربهم الشخصية في المدرسة، ويميلون إلى الوقوف إلى جانب الطالب الذي يتميز بالنضج والذكاء المبكر لكنه يتراجع ويتباطأ بسبب الوتيرة المفروضة على الفصول الدراسية التقليدية. نحن بالتأكيد نريد أن يواجه جميع الطلاب التحدي وأن يطوروا مهاراتهم إلى أقصى حد ممكن، ولكن الأمر يستحق النظر في القضية من الطرف الآخر من طيف الإنجاز. الأدلة على نتائج الطلاب على المدى الطويل عندما يُطلب من الطلاب تكرار المقررات أو مستويات الصفوف مختلطة في أحسن الأحوال وضارة في أسوأ الأحوال؛ وهذا في الأساس ما سيُطلب من الطلاب القيام به في ظل نظام قائم على الكفاءة حصراً⁽¹⁾.

(1) بريانا أ. جاكوب ولارس ليفجرين، «التعليم العلاجي وإنجاز الطلاب: تحليل الانحدار والانقطاع»، 86 The Review of Economics and Statistics، العدد 1 (2004): 226-244؛ براين أ. جاكوب ولارس ليفجرين، «تأثير الاحتفاظ بالصفوف على إتمام المدرسة الثانوية»، 1 American Economic Journal: Applied Economics، العدد 3 (2009): 33-58؛ غويدو شويردت، مارتن ر. ويست، وماركوس أ. وينترز، «آثار الاحتفاظ القائم على الاختبار على نتائج الطلاب بمرور الوقت: دليل انقطاع الانحدار من فلوريدا»، 152 (2017): 154-169 Journal of Public Economics؛ ليندا باغاني، ريتشارد إ. تريمبلاي، فرانك فيتارو، برنارد بوليريس، وبير ماكدوف، «آثار الاحتفاظ بالصفوف على الأداء الأكاديمي والتنمية السلوكية»، 13 Development and Psychopathology، العدد 2 (2001): 297-315.

التطرق إلى أصل المشاكل المتعددة

أدت المخاوف بشأن نظام تقييم الطلاب غير المتوازن إلى عدم وجود نقص في أفكار الإصلاح أو التجارب الصغيرة. أدناه، نعود إلى الرسم البياني الذي بدأنا به الفصل، والآن مع عمودين جديدين يعكسان الطرق التي تهدف بها الإصلاحات في الولايات المتحدة والتي درسناها في هذا الفصل إلى معالجة (دون أن تحل) المشاكل التي تطرحها الدرجات والتقييمات والتصنيفات.

أدخلت العديد من الإصلاحات بدقة بل وصممت خصيصًا لمعالجة سبب جذري محدد. لكن أسباب المشاكل الحالية متعددة لسوء الحظ. حتى عندما نجحت هذه الإصلاحات، تركت بعض التحديات دون معالجة، وفي حالات أخرى خلقت تحديات جديدة يجب معالجتها بإصلاحات أخرى.

كما أنها تشترك في عيب آخر: الفشل في تحقيق التوازن بين الآثار المترتبة على إصلاحاتهم على مستوى النظام. نظرًا لمدى عمق أنظمة التقييم لدينا في هيكل التعليم المدرسي وثقافته وممارسته، فإن تغييرًا طفيفًا في إحدى أركانها يتردد صداه في جميع أنحاء النظام. على الرغم من أن الإصلاحيين يرغبون في أن تؤدي هذه الأصداء إلى تغيير عميق، فإن النظام أكثر من قادر على تخفيف الضجيج. الأكثر إحباطًا، بعد أن فشلت في تعطيل آلية تشغيل نظام التعليم عمومًا، تميل ممارسات الإصلاح إما إلى العودة إلى الأداء المتوسط أو تصبح منعزلة تمامًا.

الجدول 2.7

المشكلة الحالية	السبب الجذري	النهج البديل	التحدي (التحديات) المتبقية
التلاعب	عدم الصلاحية البناءة	التقييم ذو المصادقية	لا يغير تحسين صلاحية التقييمات من مستوى الرهانات الحاسمة، لذا ستظل تحفّز الطلاب خارجيًا. علاوة على ذلك، فإن قدرتها على إرسال رسائل على المدى الطويل لا تزال تعتمد على السجلات الأكاديمية.
تحويل التقييم إلى سلاح مُهدد	الدوام	تقييم الملف	يشكل تقييم مهام الملف المفتوحة بطريقة «موثوقة» من الناحية النفسية تحديات كبيرة من حيث الإنصاف. قدرته على التواصل على المدى الطويل غير مؤكدة.
نُدرة المعلومات	ضغط المعلومات	التعليقات السردية	إنّ تقديم تعليق أكثر تفصيلاً على عمل الطلاب يضع عبئاً ثقيلاً على المعلمين. كما أنه يتطلّب تفسيرًا ينطوي على التشكيك والاحتمالات من جانب الجمهور في المستقبل.
الدافع الخارجي	التسليع	درجات النجاح/ الرسوب	القضاء على دافع السعي لنيل الدرجات لا يعالج ظاهرة الطلاب الذين يبذلون الحد الأدنى من الجهد «لِلنجاح». يؤدي التخلص من الدرجات إلى المزيد من اختزال المعلومات المختزلة أساسًا ضمن السجلات الأكاديمية.
عدم الإنصاف	التلاعب	التعليم القائم على الجدارة	توفير المزيد من الفرص لاكتساب الكفاءات أو الشّارات قد يزيد من التلاعب وتسليع الدرجات. ربما يزيد أيضًا من الدافع الخارجي.

إذا أردنا النجاح في إصلاح نظام التقييم الذي يعرقل تعلُّم الطلاب حالياً، فنحن بحاجة إلى اتباع نهج مختلف. بدلاً من الأمل في أن يعمل التغيير الذي يهدف إلى تحسين أحد مكونات نظام التقييم من تلقاء نفسه، نحتاج إلى إجراء مراجعة أكثر منهجية وشمولية للإصلاح. هذا نهج أصعب بلا شك، لكنه أيضاً أكثر احتمالاً للنجاح.

الفصل الثامن

استدامة التعلم

عندما بدأ الأميركيون أول مرة في تمويل المدارس المحلية بدولارات الضرائب، وفرضوا على جميع الأطفال الالتزام بالحضور، كانت طموحاتهم في تعلم الطلاب متواضعة إلى حد ما. رغبوا في أن يصبح جميع الشباب قادرين على القراءة والكتابة على نحو عملي ويجيدون الحساب بشكل أساسي. من شأن هذه المهارات أن تفتح فرصًا للمشاركة في الحياة العامة والسوق المتنامية، مما يمكنهم من القيام بأكثر من مجرد العمل في مزارع الأسرة الزائلة التي شكلت الحياة الاجتماعية والاقتصادية ذات يوم. كما أرادوا من الشباب من مختلف مناحي الحياة الذهاب إلى المدرسة معًا، للتعلم ليس فقط مع بعضهم، بل من بعضهم أيضًا.

ومع تحقيق هذه الأهداف الأساسية، استمر الأميركيون في الرغبة في المزيد والمزيد من مدارسهم. أرادوا أن يتعلم الطلاب مهارات عالية المستوى وأن يأخذوا مجموعة واسعة من المقررات. أرادوا منهم أن يستعدوا للوظائف، وكذلك أن يستعدوا للتعليم العالي. أرادوا من المدارس أن تعدل في منح الفرص -للبداء في الوفاء بالالتزامات التي

ينطوي عليها خطاب الأمة الراسخ حول الحرية وتكافؤ الفرص - وفي الوقت نفسه أن تحدد النخبة المختارة على أساس الجدارة. كلُّ هذا يتطلب أنظمة وهياكل جديدة للقياس والتواصل بشأن تعلم الطلاب.

بالنسبة لأولياء الأمور، أصبح تتبع تقدم الطلاب مباشرة أكثر صعوبة. ماذا يعني أن تكون في «مستوى الصف»؟ ون كان الطلاب يتنافسون أكثر من قبل ضد بعضهم من أجل التميز، فعلى أي أساس يكون تقييم التحصيل الأكاديمي والكفاءة؟ وكيف يتحقق هذا بإنصافٍ وعقلانية؟ كيف تُسجَّل هذه الإنجازات وكيف نتبادلها؟

مع نمو النظام أكثر وعلى نحوٍ أكثر تعقيدًا - حيث باتَ يخدم المزيد من الطلاب، لسنوات أكثر من التعليم المدرسي، عبر مجموعة واسعة من المعارف والمهارات - توسعت أيضًا متطلباته البيروقراطية للحصول على المعلومات. أكدت المدارس ذات مرة لدافعي الضرائب جودتها ببساطة عن طريق دعوتهم للمراقبة. في المجتمعات المحلية الصغيرة، كانت هذه العلاقات المباشرة وجهًا لوجه ممكنة وعملية. أما في الولاية، التي لم تشارك في العملية باستثناء إصدار توجيه واسع النطاق بأن المجتمعات المحلية يجب أن تمول مدارسها الخاصة وتفي بالمعايير الأساسية للمنشآت والمناهج الدراسية، اكتفت إلى حد كبير بحفظ السجلات. لكن مع بداية القرن العشرين، كان الطلاب يتجاوزون المدارس الابتدائية المحلية ويلتحقون بالمدارس الثانوية بمعدلات تقترب من الشمولية، بل إن بعضهم استمر في التعليم العالي. كلُّ هذا استدعى عملة مشتركة (مجموعة قياسية من الرموز ولغة مشتركة من الأرقام أو

الرموز) يمكن معالجتها على نطاق واسع. كما اشترطت البيروقراطيات المتنامية سجلات تمكن هذه الأنظمة القائمة على القواعد من العمل.

وفي أجزاء أخرى من العالم، كانت القصة متشابهة إلى حد كبير. تمايزت البلدان بفروقات بسيطة في النهج المتبع من بلد لآخر، ولكن النمط عمومًا كان متشابهًا. لماذا؟ لأن التقنيات المستخدمة لتتبع تعلم الطلاب في الولايات المتحدة لم تكن مثالية، أو أنتجت من خلال عملية إبداعية. بل كانت أدوات بسيطة صممت استجابةً للمشاكل القياسية التي تواجهها جميع المجتمعات التي تحاول تعليم أعداد كبيرة من الأطفال. كيف يجد الطلاب دافعًا للتعلم إذا كانوا مجبرين بحكم القانون على الالتحاق بالمدرسة؟ كيف سيتتبع الآباء تقدم أطفالهم إذا كان المنهج يتمحور حول أكثر من مجرد اكتساب المهارات الأساسية؟ كيف يختار النظام التعليمي الطلاب لمتابعة أشكال مختلفة من الدراسة الإضافية إذا لم تكن فرصهم متطابقة؟ كيف يُحدد الطلاب الأكثر موهبة، إذا أصبحت الكفاءة الدراسية آلية فرز للمزايا الاجتماعية والاقتصادية؟ كيف ستراقب الولاية مؤسسة التعليم حتى تتمكن من تنفيذ مسؤولياتها المالية وتكون مسؤولة أمام الجمهور؟ هذه الأسئلة الأساسية التي واجهتها معظم البلدان لأنها طورت أنظمة تعليمية عامة مدعومة بالضرائب.

بالطبع، إن الكثير من قصة الدرجات ونتائج الاختبارات والسجلات الدراسية تشكل أيضًا تاريخًا ثقافيًا، وليست مجرد تاريخ تقني. بمجرد ظهور مجموعة قياسية من تقنيات التقييم، أصبحت جزءًا من التجربة العامة في الولايات المتحدة. نظرًا لأن معظم الأميركيين

خضعوا للدرجات ونتائج الاختبار والسجلات كميزة أساسية لتجارهم المدرسية، فقد طوروا توقعات خاصة حول مهام المدرسة «الحقيقية».

هل حفزت الدرجات التعلم الفعلي؟ لا، على الأغلب. هل تمكنت نتائج الاختبارات الموحدة من التعبير عن معرفتهم ومهاراتهم بدقة؟ بالكاد... هل نقلت السجلات الأكاديمية صورة عادلة وصادقة عن مسارهم الأكاديمي؟ بالنسبة لمعظم الطلاب، سيكون ذلك صعباً. مع ذلك، فإن معظم الخريجين سيستمرون في دعم استخدام هذه الأنواع من الأدوات في مدارس أطفالهم، لأنها علامات على الشرعية. تعطي المدارس الدرجات. يخضع الطلاب للاختبارات. السجلات الدراسية هي السجل الأكاديمي الدائم.

وبمجرد أن انتشرت هذه الممارسات على نطاق واسع، استثمر قادة المدارس والمعلمون وأولياء الأمور في إدامة هذه الثقافة. كانت هذه علامات الشرعية والنجاح. الأشخاص الذين نجحوا في نظام التعليم كانوا أكثر استعداداً لقبول معاملة الأساسية، فضلاً عن ضمان استمرارية الوضع الراهن. لقد شيدوا هياكل من أنظمة المساءلة الحكومية، وإجراءات القبول في الجامعات، وما إلى ذلك، مما أدى إلى ترسيخ مجموعة مشتركة من التقنيات. كما أكد تأثير الإمبراطورية الأميركية أن هذه التقنيات تُعتمدُ على نحو متزايد في أماكن أخرى.

ونتيجة لذلك، لم نرث بلداً فحسب، بل ورثنا أيضاً في كثير من الحالات عالماً يوجد فيه نهج قياسي لتقييم تعلم الطلاب. اليوم، يعيش معظمنا في عالم من الدرجات.

داخل كل فصل دراسي يأخذونه وعبر تجاربهم المدرسية، سيقوم العديد من الطلاب بوضع استراتيجيات وتخصيص جهودهم بعناية، ليس لضمان حصولهم على أقصى استفادة من تجاربهم التعليمية أو لتطوير مهاراتهم على أكمل وجه -على الرغم من أن هذا يحدث على طول الطريق- بل لضمان المضي قدماً والبقاء في الطليعة بين أقرانهم. لا يجوز إلقاء اللوم عليهم. ففي نظام حيث تأتي بضعة أحرف وعدة أرقام لتمثل سنوات من العمل، من الذي يمكن أن يلوم الطلاب لسؤالهم عما إذا كان جزء معين من المعلومات سيكون في الاختبار أو أي فصل من فصول تحديد المستوى المتقدم يقدم فرصة لتسجيل أفضل معدل تراكمي للدرجات؟

حتى بالنسبة للطلاب الذين يختارون الانسحاب من هذا الصخب، تظل الحقيقة أن الدرجات ونتائج الاختبار لا تزال العملة المعتمدة في عالم التعليم. إنها شهادة على تنوع المدارس الأميركية وأن هناك فئات من الطلاب والمعلمين الذين يقاومون أو يرفضون التركيز السائد على الدرجات والتقييمات والتصنيف. لكن هذه المواقف تُعرف بمعارضة الممارسات السائدة. عندما تكون الرسالة المراد توصيلها هي أنك بحاجة إلى الدرجات الصحيحة وأعلى النتائج وإلا تَحَلَّفْتَ عن الركب، فإن الأمر يتطلب إرادة خاصة للبقاء متحمساً والمضي قدماً من خلال وجهة نظر الفرد الشخصية للتعلم.

ولكن ماذا نفعل؟ كما استكشفنا في الفصل السابع، لا يوجد نقص في الأفكار البديلة. لم يكن تصوّر طرق لإصلاح الممارسات الحالية هو

التحدي قُطُّ. لكن حتى لو وجدنا طريقة لحظر الاختبارات أو الدرجات من جانب واحد، فلن يحلَّ ذلك المشكلة. على الرغم من أن نظام التعليم في الولايات المتحدة منظم ومحكوم على نحو بعيد عن الصرامة، فإن ممارسات التقييم ليست كذلك.. والتحول إلى مستويات مقاسة من الكفاءات أو إلى نظام النجاح/ الرسوب عند إعداد السجلات لا يقضي على المنافسة بين الطلاب أو على العواقب الوخيمة للتقدم أو التخلف عن الركب. كما أنه لا يلغي اعتماد المدارس وأصحاب العمل في المستقبل على المعلومات التي تنتج في تلك اللحظات..

نحن بنينا مجتمعاً يضع المدارس في المركز، لذا لا ينبغي لنا أن نفاجأ بأن العديد من الجهات والمؤسسات استخدمت معلومات التقييم التعليمي لاتخاذ قراراتها. لا ينبغي لنا أن نفاجأ من أن الطلاب نظروا إلى المؤسسة بأكملها على أنها رهانات حاسمة للغاية، وهم محقون.

هنا يكمن التحدي الأكبر لإصلاح نظامنا الحالي، إذ على الرغم من القيود الكبيرة، فإن تقنيات التقييم الحالية -الدرجات والاختبارات والسجلات- تؤدي العمل الضروري وتفعل ذلك بكفاءة عالية. لذلك، يجب أن يؤدي أي بديل العمل نفسه ويخدم الغايات نفسها أو يخاطر بأن يصبح غير ذي صلة وظيفياً. في الوقت نفسه، يجب أن يقلل أي بديل من العواقب غير المقصودة للنهج الحالية، والتي عرفنا أنها متعددة بناءً على ما سبق وأوضحناه في فصول هذا الكتاب.

من وجهة نظرنا، كمؤرخين درسا التطور البطيء لتقنيات التقييم هذه استجابةً للمطالب المفروضة على نظام التعليم، نعتقد أن أي طريقة

للمضي قدماً مع احتمالٍ معقول للنجاح يجب أن تبدأ بسرٍ دقيقٍ لمختلف الوظائف التي تخدمها هذه الأدوات. عندئذٍ فقط يمكننا البدء في فك تشابك أغراضها المتعددة والمتنوعة وإعادة معايرة عملها داخل مدارسنا بطريقة تحافظ على استدامة التعلم.

استخدامات الدرجات والتقييمات والتصنيفات

لماذا نقيس ونسجل تعلم الطلاب على هذا النحو؟

هذا سؤال أساسي يجب الإجابة عليه إذا أردنا تصميم بدائل فعالة، لأننا بحاجة إلى الاستمرار في ملء الوظائف الأساسية التي تخدمها تقنيات التقييم الحالية المتبعة لدينا. الدرجات ونتائج الاختبارات والسجلات ليست مجرد مخلفات مؤسسية تراكمت من حقبة ماضية. ليست مجرد ميراثٍ ثقافي. على الرغم من عيوبها، لا تزال تخدم غرضاً في الفصول الدراسية والمدارس والمجتمع. لذلك، يجدر بنا إعادة فهم هذه الوظائف قبل أن نفكر في الحلول.

الوظيفة 1: التواصل

يعتمد أي شخص ليس على اتصال مباشر بالطلاب وعملهم على المعلمين للحصول على معلومات حول ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به. السؤال الأساسي، كيف يمكننا أخذ ما يعرفه المعلمون عن تلاميذهم وتوصيله بطريقة واضحة وقابلة للتفسير؟

على المستوى الأساسي، تحمل تقنيات التقييم مثل الدرجات ونتائج الاختبارات والسجلات الدراسية معلومات.

حتى عند تناقلها على المدرس القصير - من معلم إلى آخر، على سبيل المثال، أو من المدرسة إلى أولياء الأمور - تخلق هذه الأدوات اللغة الأساسية لنظامنا التعليمي.

يريد الجمهور الأكثر قرباً معلوماتٍ غنية عن الطلاب. تريد العائلات أن تعرف مستوى تحصيل أطفالها حتى يتمكنوا من ممارسة التشجيع والإقناع والتدخل حسب الضرورة. بالمثل، يريد المعلمون معرفة أداء الطلاب، حتى يتمكنوا من إعداد مستويات الدعم المناسبة..

وبالطبع يجب على الطلاب أنفسهم أن يعرفوا مستوى أدائهم حتى يتمكنوا من ضبط مقدار ما يبذلوا من جهد أو طلب المساعدة استجابة لملاحظات المعلم.

سواء عبر مهمة فردية أو تقرير مرحلي أو بطاقة تقرير نهاية العام، تقوم الدرجات بعمل جيد في نقل هذه الرسائل من المعلمين إلى الطلاب وأولياء أمورهم وغيرهم في المدرسة. إلى جانب المعلومات السياقية الإضافية المتاحة لمن هم قريبون من الفصل الدراسي، تحتوي هذه الرسائل قصيرة المدى على معلومات قيمة للغاية.

إذ على الرغم من إيجازها، تخدم الدرجات الغرض منها لأنها تصبح شرطاً للحصول على معلومات إضافية. بدون الكثير من الجهد، يمكن للوالد أو الطالب بسهولة تعلم القصة الكاملة وراء الدرجة. ماذا يعني حرف «C» في مادة التاريخ؟ أين يعاني الطالب من ضعفٍ وكيف يمكن تقديم الدعم؟ في كثير من الحالات، يمكن للوالدين السعي للحصول على مزيد من المعلومات خارج حدود نظام التقييم الرسمي. المعلمون

يفعلون الشيء نفسه. على سبيل المثال، سيدخل العديد من المعلمين إلى غرفة المعلمين ويطلبون من زملائهم اطلاعهم على خلفية الطالب. لكن الاعتماد على مثل هذه المعلومات الإضافية ليس مثاليًا. المعلم الذي يعمل أكثر من طاقته مع فترات إعداد محدودة ليس لديه الوقت للحصول على القصة الكاملة خلف درجة كل طالب من طلابه المستقبليين. ينطبق الأمر نفسه على الأهل. لا يتوفر لدى جميع أولياء الأمور الوقت خلال النهار للاتصال بالمعلم أثناء استراحة الغداء؛ ولا تحظى جميع مخاوف أولياء الأمور بالقدر نفسه من الاهتمام.

إذا كانت هذه الرسائل الوحيدة التي يجب حملها، فإن عددًا من الاحتمالات البديلة ستقدم نفسها كخيارات جيدة. لكن، بالطبع، من المتوقع أيضًا أن تسافر الرموز التي نستخدمها لنقل المعلومات حول تعلم الطلاب لمسافة أطول بكثير: من مدرسة إلى أخرى، أو من مدرسة إلى صاحب عمل. لقد أطلقنا على هذا اسم «التواصل طويل المدى» في الكتاب. في مثل هذه الحالات، تطلب بعض الجهات الخارجية بشكل أساسي من المعلمين والمدارس أن يشهدوا على أداء الطالب. بناءً على الحكم المهني لأولئك الذين عملوا مباشرة مع الطالب المعني، ما الذي يمكنهم قوله عن معرفته ومهاراته؟

غالبًا ما يتطلب التواصل طويل المدى، أو حتى يشترط، معلومات أقل ثراءً وتفصيلاً..

شركات التأمين على السيارات التي تقدم خصومات لـ «الطلاب المجتهدين» لا تبالي كثيرًا بما يعرفه طالب معين بالضبط وما يمكنه القيام

به. لقد حددوا علاقة إحصائية بين بعض التصنيفات المركبة للطلاب واحتمال حدوث تصادم، ويريدون الحفاظ على المعلومات بسيطة وقابلة للنقل قدر الإمكان. كما ترغب الكليات والجامعات في الحصول على مزيد من المعلومات حول الطلاب، ففي نهاية المطاف ستطالبهم عمومًا بأكثر مما يمكن تخزينه في السجلات الدراسية التقليدية بكثير، مثل المقالات الشخصية المطولة. لكنها تواجه أيضًا قيودًا زمنية، لا سيما في حالة الجامعات الانتقائية للغاية حيث يتعين عليها تقييم عشرات الآلاف من المتقدمين، ولذلك تطلب هذه المؤسسات ضغط المعلومات إلى شيء ما يشبه المعدل التراكمي للدرجات.

هناك أيضًا حالات يستفيد فيها التواصل طويل المدى من المعلومات غير المضغوطة حول معرفة الطالب ومهارته. فعلى سبيل المثال، يعتمد أصحاب العمل على بدائل لتعلم الطالب - مثل المعدل التراكمي للدرجات - الذي يُفترض أنه يشير إلى مزيد من المعارف والمهارات التي يمتلكها الخريجون، على الرغم من أنهم غالبًا ما لا يفعلون ذلك. على عكس المعلمين وأولياء الأمور، لا يمكن لأصحاب العمل عمومًا دخول غرفة المعلمين أو رفع الهاتف لبدء محادثة مع الأشخاص الذين يمتلكون معرفة مباشرة.

باختصار، نتوقع أن تنقل درجاتنا وتقييماتنا وتصنيفاتنا رسائل متعددة إلى جماهير متعددة. من المتوقع أن تكون بوابات لمزيد من المعلومات والكلمة الأخيرة حول أداء الطالب. نتوقع أن تكون هذه الرسائل موجزة ومستقرة وذات مغزى. بعبارة أخرى، نتوقع منها أن

تُنقل في سجلات متعددة وعلى مسافات متعددة، كل ذلك في وقت واحد.

الوظيفة 2: الدافع (التحفيز)

في حال توفر الخيار، يفضل العديد من الشباب أن يكونوا في أي مكانٍ آخر غير المدرسة. حتى في أفضل المدارس التي تتمتع بثقافات إيجابية، والتي تقدم فرصًا للانخراط الإبداعي وغير المنظم، فإنها تطلب من الطلاب القيام بأشياء صعبة أو أشياء لن يختاروها ببساطة بمفردهم. التعلم ليس سهلًا، حتى عندما يبدو مجزيًا. لإثبات ذلك يكفي أن ننظر إلى عدد قليل من البالغين الذين يتعلمون لغة أجنبية، أو يتعلمون العزف على آلة موسيقية، أو يهتمون باهتمام فكري جديد. حيث يميل البالغون إلى تكريس ساعات فراغهم للترفيه لأنهم متحررون من الاضطرار إلى التعلم.

لكن مجرد إجبار الطلاب على الذهاب إلى المدرسة لن يضمن لهم التعلم. فالتعلم عملية نشطة تنطوي على عمل غير مرئي وجهد كبير. يمكن للطالب الجلوس داخل الفصل طوال اليوم، يواجه المعلم بعيون مفتوحة، ويرفض ببساطة المشاركة. في الواقع، نظرًا لأن الطلاب مجبرون بموجب القانون على الذهاب إلى المدرسة، وكذلك من قبل أسرهم، فإن أعمال المقاومة هذه مثيرة للإعجاب بطريقة ما. إذ يرى الطلاب فرصة لاستعادة حريتهم، وكما يشهد كل معلم في مرحلة ما، فإنهم يستغلونها أحيانًا.

واستخدمت الدرجات والتقييمات والتصنيفات، في هذا السياق، لتحفيز الجهد. يمكن بالطبع إثارة الدافع الفعلي بين الطلاب، وهذا جزء مما يفعله المعلمون العظماء في فصولهم الدراسية.

لكنه عمل صعب لا يمكن جعله قاعدةً في ممارسة واسعة النطاق. لذا من الأسهل إنشاء نظام للمكافآت الخارجية، كما حدث في المدارس في جميع أنحاء الولايات المتحدة وحول العالم.

واستخدمت الدرجات، على وجه الخصوص، وسيلةً لحمل الطلاب على أخذ المدرسة على محمل الجد. تعيش هذه الدرجات على سجلاتهم الدراسية، وأحياناً جنباً إلى جنب مع نتائج الاختبارات (مثل درجات اختبار المستوى المتقدم AP)، وغالباً ما تقترن بتقارير نتائج الاختبار (مثل نتائج اختبار SAT و ACT). كانت هذه فكرة هوراس مان الأصلية عندما أمل أن تكون بطاقات التقارير «دفتر أستاذ» أكاديمي - تتعقب الاستثمارات والأرباح والخسائر. غالباً ما يُذكر الطلاب بمحتوياتها ويواجهونها بانتظام. الرسالة العامة واضحة: سيسافر السجل مع الطلاب لمدة طويلة بعد انتهاء حياتهم في المدرسة ويمكنهم توقع إتاحتها للتفتيش عند الطلب. ربما لا يشعر الطلاب بالحماسة دائماً للتعلم، لكن التهديد بعقوبة ترافقهم مدى الحياة قد يقنعهم على الأقل بأداء المظهر الخارجي للعمل الأكاديمي.

بالنظر إلى هذه الرسائل، يستجيب الطلاب مراراً عن طريق التلاعب بسجلاتهم الدائمة. يتضرر كثيرون، بلا شك، من هذا النهج، ويتعلمون أقل مما يفترض بهم أن يتعلموا. لكن على الأقل يبذل بعض الطلاب في الواقع مزيداً من الجهد بسبب أنظمة التقييم المعمول بها في مدارسنا.

في غياب البيئات المدرسية التي تغذي الشغف الجوهري بالتعلم، فإن الحصول على درجات جيدة وتحقيق الاعتراف بهذه الإنجازات سواء من معلمهم أو أولياء أمورهم أو أصدقائهم أو أصحاب العمل في المستقبل، يعد حافزاً قوياً. يجب ألا نتظاهر بخلاف ذلك، حتى لو كان الكثيرون يفضلون أن يكون السبب في السهر طوال الليل والعمل خلال عطلة نهاية الأسبوع هو تعلم المواد وليس مجرد الحصول على درجة.

الوظيفة 3: الاتساق

غالبًا ما نتحدث عن «نظام التعليم» في الولايات المتحدة. مع ذلك، فإن نظامنا هو في الواقع نظامٌ غير مدمج. تعمل المناطق التعليمية المحلية، التي يبلغ عدد سكانها حوالي ثلاثة عشر ألفاً، باستقلالية كبيرة من حيث صلتها باختيار المناهج وطرق التدريس وتحديد مؤهلات المعلمين. ترتبط المدارس الابتدائية عمومًا بالمدارس المتوسطة والثانوية عن طريق الرقابة الإدارية للمنطقة التعليمية ومجلس الولاية. لكن مراحل التعليم الابتدائي والثانوي والتعليم العالي يعملان تعمل على نحوٍ مستقل عن بعضهما. غالبًا ما تكون المدارس الثانوية والكليات داخل الولاية متوافقة على نحو جيد، وفي بعض الأحيان يمكن للكليات أن تمارس تأثيرًا كبيرًا على مناهج المدارس الثانوية وعروض المقررات من خلال شروط القبول التي تفرضها. لكن هذا التأثير ليس نفسه التحكم الرسمي، وحتى في أنظمة التعليم الحكومية الممولة من القطاع العام، تمنح المجالس التشريعية في الولايات استقلالية مؤسسية كبيرة للمدارس الفردية وللنظام التعليمي ككل.

وفي عالم بديل، يمكن معالجة تجزئة التعليم الأميركي من خلال بناء نظام مركزي. في الواقع، يدافع البعض عن هذا النهج لمعالجة علل نظامنا التعليمي⁽¹⁾. فعلى سبيل المثال، من شأن المنهج الموحد أن يربط المدارس الابتدائية حتى الثانوية ببعضها بإحكام أكبر. بالمثل، فإن الحوكمة العامة للتعليم العالي ستتمكن قادة السياسات من ربط عمل مدارس المراحل الابتدائية والثانوية بالكليات والجامعات. ستقوم «مدارس نهاية المسار» - أي البرامج المهنية، وبرامج الدرجة النهائية، وما شابه ذلك - بإقامة روابط قوية مع الصناعات والمجالات المهنية ذات الصلة.

هذه ليست الطريقة التي تطور وفقها نظام التعليم الأميركي. إذ بدلاً من نظام مبني وفقاً لخطة مركزية، فإن التعليم في الولايات المتحدة تطور على جميع المستويات استجابة للطلب المحلي والعفوي.

وفي كثير من الأحيان، كما هو الحال في ترسيم الحدود بين المدارس الثانوية والكلية، لم يُفرض النظام إلا بعد أن صار القطاع قائماً وليس بالضرورة نتيجة لتدخل حكومي صريح. سواء كان الفصل بين المدارس الثانوية والكلية أو إنشاء امتحان موحد للالتحاق بالكلية من قبل مجلس الكلية، فقد اتخذت الولايات المتحدة نهجاً متساهلاً لدرجة أن الروابط الرئيسة في النظام غالباً ما جرى توفيرها من قبل أطراف ثالثة. يستمر هذا التفضيل للتنسيق اللامركزي القائم على السوق..

(1) انظر، على سبيل المثال، مورغان بوليوكوف، ما وراء المعايير: تجزئة حوكمة التعليم ووعده إصلاح المناهج الدراسية (كامبريدج، ماساتشوستس: مطبعة هارفارد التعليمية، 2021).

عندما يتعلق الأمر بربط التعليم ما بعد الثانوي بسوق العمل، تعترف الولايات المتحدة بالعديد من الوكالات المستقلة للتصديق على شهادات المدارس، وتتبع نهجًا متساهلاً للغاية: أي مدرسة معترف بها من قبل أي من وكالات الاعتماد الوطنية أو الإقليمية المتعددة مؤهلة لقبول الدولارات المدعومة بالقروض الطلابية من قبل الحكومة الفيدرالية. لدعم حاجة الطلاب للشهادات العلمية، تفترض الحكومة أن السوق سيهتم بالباقي. إذا كان هناك طلب على التدريب أو الشهادات، فإن مؤسسة ما، سواء كانت ربحية أو غير ربحية، ستقوم على الأرجح بتلبية هذا الطلب.

من الواضح أن هناك فوائد لهذا النهج. لذلك طورت الولايات المتحدة نظام التعليم العالي الأكثر تنوعًا وتوسعًا، ويمكن القول إنه الأعلى جودة، في العالم. بالمثل، فإن تاريخ السيطرة المحلية الذي يمنح المجتمعات المحلية مصلحة قوية وصوتًا في مدارسها ضمن على الأرجح مستوى من الاتصال والالتزام بالمؤسسات المحلية التي سيكون من الصعب الحفاظ عليه إذا اتخذت وزارة التعليم في واشنطن العاصمة جميع القرارات. لكن في مقابل هذه المرونة، تعتمد الولايات المتحدة على وجه الخصوص على تقنيات التقييم -الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية- لربط مكونات النظام ببعضها. هذا ما يسمح للمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى بالعمل معًا دون تغيير بنيتها التحتية المستقلة فعليًا. يمكن للطلاب، على سبيل المثال، الانتقال من مدرسة ابتدائية إلى أخرى، ويمكن أن يتبعهم تاريخ أدائهم في الاختبارات، مما

يسمح لمدارسهم الجديدة بوضعهم في فصول المقررات التعليمية الخاصة المناسبة لهم، إذا لزم الأمر، أو مقررات اكتساب اللغة الإنكليزية، إذا كان ذلك مناسباً، أو المقررات المسرّعة أكاديمياً. على الرغم من عدم ارتباطها بالمدارس الثانوية بأي طريقة جوهرية، يمكن لمعظم الكليات والجامعات تقييم الطلاب «المناسبين» من خلال تقييم سجلاتهم الدراسية.

وبما أنّ المدارس في النظام التعليمي متنوعة، فقد قبلنا أن علينا في الغالب قبول المعلومات الواردة في السجلات الدراسية بالقيمة الاسمية: A هي A. هذا هو الحل الوسط المبسط الذي يجب أن نقبله من أجل السماح للنظام المتنوع بالاستمرار.

إنّ الأنظمة المدرسية في البلدان الأخرى لديها حاجة مختلفة قليلاً للاتساق. ففي حين تعمل هذه التقنيات في الولايات المتحدة كعلاقات محدودة تربط نظامنا التعليمي المنسق على نحو مرن معاً، فإن وظيفة الاتساق التي تخدمها تقنيات التقييم تشكل في العديد من البلدان الأخرى بنية تحتية حيوية للنظام التعليمي. الاقتران الضيق بين المقررات والكتب المدرسية وأنظمة الدرجات والامتحانات الوطنية يجعل حتى الفروقات الصغيرة صعبة وربما مدمرة للغاية. فمثلاً، تعد تقييمات امتحانات القبول في الكليات هي العامل الرئيس السائد الذي يتحكم في أين، وأحياناً ماذا، يدرس الطالب في التعليم العالي. هذا يعني أن أي تغيير في عملية الفحص أو الاختيار يكون أكثر خطورة وتأثيراً. على النقيض من الولايات المتحدة، حيث يسمح نظام القبول الشامل بتقديم أشكال متعددة من المعلومات (مثل المعدلات التراكمية، والأنشطة

خارج المنهج، ودرجات SAT) والاختلاف في معايير الاختيار عبر المؤسسات المستقلة (مثل جعل اختبار SAT اختياريًا)، في الأنظمة الأكثر مركزية يكون هناك مجال أقل للمرونة، مما يعني أن التغييرات ستؤثر في كل مكان دفعة واحدة.

سواء كان النظام المدرسي منسقًا على نحو سهل أو محكم، يجب الاعتراف بدور اتساق الدرجات والاختبارات والسجلات والتعامل معها. هذه الترتيبات المؤسسية الأساسية هي سمات مهمة تحتفظ بها التقاليد والقانون والتوقعات الثقافية، وبالتالي من غير المرجح أن تتغير على المدى القصير. يكفي أن ننظر إلى التاريخ الحديث للجهود المبذولة في الولايات المتحدة لتحقيق المزيد من التوحيد والتناغم في نظامنا لنرى مدى بعد هذه الاحتمالية. سعت المعايير الوطنية الأساسية للولايات إلى التعاون الطوعي من فرادى الولايات لتحقيق الغايات ذات المنفعة المتبادلة المتمثلة في تحقيق معايير (وتقييمات) أعلى وأكثر اتساقًا، لكن هذا الجهد ضاع قبل أن يبدأ. سعى إقرار قانون كل طالب ينجح في عام 2015 إلى تعزيز المزيد من الخيارات والاختلافات من قبل الولايات، وليس أقل من ذلك. باختصار، لا يزال التعليم في الولايات المتحدة غير منظم كما كان حاله دائمًا. أيًا كان ما يعنيه ذلك، فإن حالة نظامنا التعليمي غير النظامي تشير بالتأكيد إلى أننا سنواصل الاعتماد على البيانات وغيرها من أشكال اللغة الرمزية لتعزيز الروابط.

مكتبة

t.me/soramnqraa

التقييم الذي يحافظ على استدامة التعلم: مقترح إصلاح

يجب أن يتناول أي نهج جديد سيحل محل الطريقة التي نقيم بها حاليًا تعلم الطلاب في الولايات المتحدة الأغراض الثلاثة المذكورة أعلاه - التواصل والتحفيز والاتساق. إذا أراد النهج الجديد أن يكون أفضل، فيجب أن يكون أفضل في هذه الأمور. في الوقت نفسه، يجب أن يُقلل من العواقب السلبية، وأن يفعل ذلك دون إدخال عواقب جديدة. ويركز اقتراحنا في جوهره على فصل هذه الأغراض الثلاثة عن بعضها. لماذا؟ لأن الأدوات الفعالة تخدم أهدافًا بعينها. مثلاً، يمكن استخدام مفك البراغي مسطح الرأس إزميلاً، لكنه لا يصلح كمطرقة. إذا افترضنا أن الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية يمكن أن تعمل معًا لتحقيق ثلاثة أغراض مختلفة إلى حد كبير في وقت واحد، فهذا خطأ. إن قبولنا المستمر لها هو نتاج قلة تفكيرنا فعليًا في تقنيات التقييم هذه كأدوات؛ نحن نقبلها فقط كجزء من قواعد التعليم المدرسي. بالإضافة إلى مجرد الفصل بين الأهداف المختلفة التي تقدمها هذه الأدوات ظاهريًا، نقترح أيضًا إصلاحات من شأنها تعزيز كلٍّ من هذه الأغراض المنفصلة حديثًا. أملنا أننا من خلال الفصل والتعزيز، يمكننا أيضًا إعادة التوازن للنظام من خلال تقليل العبء على كلٍّ عنصر مكوّن. فيما يلي، نضع الخطوات التي من شأنها أن تقودنا نحو نظام يحافظ على استدامة التعلم على نحو أفضل.

الخطوة 1: الفصل بين أهداف التواصل

قصير المدى والتواصل طويل المدى

عند دمج هذه الأهداف معًا، يقوم كلٌّ منها بتقويض الآخر. يجب أن تكون الرسالة الموجهة إلى بيروقراطية بعيدة أو صاحب عمل مستقبلي نوعًا مختلفًا عن الرسالة الموجهة إلى الطالب وعائلته. فالأولى تتطلب معلومات مبسطة، بينما تتطلب الأخرى معلومات مفصلة. لكن لو كانت غير مدججة، يمكن السعي لتحقيق هذه الأهداف بفعالية أكبر باستخدام أدوات أكثر استهدافًا.

استعادة القدرة على التواصل قصير المدى

في النظام الذي نتصوره، يكون التواصل بشأن تحصيل الطلاب من خلال ملاحظات المعلمين التي لن تُدمج في السجل الدائم للطالب. من خلال إزالة التهديد بأن الدرجة ستلاحق الطالب لبقية حياته المهنية، نجرد الدرجات من خطورتها المهددة.

تتضمن هذه الخطوة رؤى نظام الدرجات القائم على التقارير السردية، ولكن دون إمكانية تحويلها إلى معدل تراكمي، ودون الادعاء بأنها ستخدم على نحو مناسب وظيفة التواصل على المدى الطويل التي يشير التاريخ إلى أنها تفشل في تحقيقها. ستصبح هذه الرسائل المركزة من المعلمين إلى الجمهور المباشر للطلاب وعائلاتهم في الواقع أجزاء من التواصل، وليست الدافع. لن تكون الدرجة A مكافأة، ولن تكون الدرجة F عقابًا، لأن التواصل سيكون مؤقتًا (ليس دائمًا). هذا لا يعني

أن الطالب لن يشعر بالفخر بنيل درجة A أو يشعر بالخيبة من الدرجة الأدنى. لكنه سيزيل الخوف النابع من القلق بشأن ما ستعنيه هذه الدرجة أو لن تعنيه في المستقبل. ببساطة ستشير الملاحظات التي يمكن تقديمها دون تسجيلها بصفة دائمة إلى كيفية تفسير الطالب للملاحظات المكتوبة - سواء كتشجيع على المثابرة والعمل بجهد أكبر، أو دعوة إلى مزيد من الفهم للموضوع الأساسي.

سيكون من السذاجة الاعتقاد بأن تعديل ممارسات التسجيل، في حد ذاته، سيغير ثقافة التصنيف القائمة على الدرجات. على مدى فترة طويلة جدًا، أخذ المعلمون في الاعتبار متطلبات أنظمة الدرجات والتقييم التقليدية في كيفية تعاملهم مع تدریسهم؛ لذلك، عند تعديل ممارسات التقييم، من المرجح أن يرغب المعلمون في إعادة النظر في بعض ممارسات التدريس الحالية. في الواقع، نعتقد أن هذه التغييرات في أدواتنا ستعمل بفعالية أكبر إذا ما صاحبته تحولات في النهج تستفيد من الفرص الجديدة التي تقدمها. على سبيل المثال، تتمثل قيمة نظام درجات الخالي من التهديد في أنها تسمح للمعلمين والطلاب بتولي مشاريع أكبر وأكثر تحدّيًا - تلك التي لا تحتاج إلى ترجمة دقيقة إلى درجات الحروف ولا تحتاج إلى نتيجة قابلة للقياس. تتزامن ملفات عمل الطلاب أو الأنظمة الأخرى القائمة على المشاريع والتي تسمح بجولات مستمرة من التعليقات على نحو جيد مع هذا النوع من نظام الدرجات.

كما ستضمن التحولات الأخرى في الممارسة تحقيق أقصى استفادة من الفرص التي يوفرها هذا التغيير في التواصل قصير المدى. فعلى

سبيل المثال، سيكون توفير المزيد من الفرص للمعلمين للمشاركة في مناقشات جوهرية حول توقعات الطلاب وتقديمهم ومساراتهم مفيداً لتقليل الاعتماد العام على المعلومات البسيطة المتعلقة بالدرجات ونتائج الاختبارات (وهذا، بالطبع، صحيح سواء اعتمدت المدرسة تغييراتنا المقترحة أم لا). ينطبق الشيء نفسه على التواصل مع أولياء الأمور. يوضح تاريخ التحولات الفاشلة في ممارسات التقييم بالدرجات مراراً أن التواصل مع العائلات ضروري للغاية. تحتاج العائلات إلى معرفة أداء الطلاب في المدرسة وتحتاج إلى سماع أنهم على المسار الصحيح، أو إذا لم يكونوا كذلك، فكيف يمكنهم إيصالهم إلى المكان الذي يجب أن يكونوا فيه. إن تزويد المعلمين وأولياء الأمور بمزيد من الفرص للمشاركة في هذه المحادثات من شأنه أن يقطع شوطاً طويلاً لضمان نجاح أي تغيير في أسلوب العمل.

هذه الاقتراحات مجرد نقاط انطلاق، بالطبع. لكن عند التفكير في كل جانبٍ من جوانب نظام التقييم، ستكون نصيحتنا هي التركيز على الوظائف الرئيسة التي يخدمها التواصل قصير المدى والتخطيط وفقاً لذلك:

- توفير وصف مفصّل لقدرات الطالب.
- تعزيز التواصل بين المعلم والتلميذ حول تطور الطالب كمتعلم.
- تعزيز التواصل بين المعلمين والآخرين (مثل أولياء الأمور، معلم العام المقبل) حول كيفية دعم الطالب كمتعلم.

إعادة تصوّر التواصل على المدى الطويل

في النظام الذي نتصوره، يمكن توصيل تحصيل الطلاب من خلال مجموعة مشتركة من المهام القائمة على الأداء، والتي تنسجم مع مجموعة مشتركة من الكفاءات. ستتخذ هذه المهام أشكالاً مثل التجارب العلمية والمقالات والكتابة الإبداعية وعروض التفكير الرياضي. لا يلزم ضغط نتائج جهود الطلاب في هذه المهام في درجات الحروف أو الأرقام في السجلات الدراسية، بل ستكون متاحة للجمهور المستقبلي عبر الملفات الرقمية التي يحملها الطلاب معهم من مستوى مدرسي إلى آخر. ينفذ هذا النوع من الابتكار بالفعل اليوم من قبل مجموعات مثل اتحاد Mastery Transcript، ونتصور أنه مع تبني المزيد من المناطق التعليمية بجدية بمجموعة متنوعة من سبل التواصل طويلة المدى التي ترغب فيها مع المدارس وأصحاب العمل في المستقبل، ومع إدراكهم للتكاليف الزهيدة للتكنولوجيا الرقمية، سنرى العديد من الابتكارات في هذا الصدد.

بالنسبة للأشخاص الذين يسخرون من فكرة أنه يمكننا تطوير نظام يدمج كلاً من الدرجات والملفات، نشير إلى الأماكن في نظامنا التعليمي التي تبنت بالفعل هذه الممارسات. على سبيل المثال، يُعد ملف استديو الفنون من المستوى المتقدم AP Studio Art نموذجاً معقولاً لما نتصوره، وكذلك برنامج البكالوريا الدولية. ستقوم المدارس بإعداد الطلاب لإكمال «النماذج» على مدار عدد من السنوات، وسيطور عملهم نحو الإتقان كما يتضح من تلك النماذج. في أفضل الأحوال، سيتضمن هذا أيضاً تغييرات في الطريقة التي نسجل بها درجات الطلاب. لكن مهما

كان التقييم النهائي المسجل، من المهم أن يكون العمل نفسه متاحًا بسهولة أكبر للجماهير المستقبلية - مما يسمح للأطراف المهتمة برؤية أدلة على ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به. ينتج عن ذلك أفضل ما في العالمين: القدرة على رؤية تقييم المدرسة السابقة في لمح البصر والقدرة على التعمق في التفاصيل حسب الرغبة.

نحن نعتقد أن النهج الذي يركز على المشاريع الكبيرة يقلل من السمات السلبية للتقييم بالدرجات - مثل التلاعب، والدافع الخارجي، والواجبات المجهدة، وما إلى ذلك - ويزيد من السمات الإيجابية. لمن يشعر بالقلق من أن المعلمين سيعلمون الطلاب من أجل الاختبار، نقول: دعهم يعلمونهم من أجل هذا الاختبار. كما سبق وناقشنا، نحن نشك في ادّعاءات إمكانية إلغاء الدرجات والتقييمات تمامًا. أفضل ما يمكننا القيام به هو جعل الاختبارات وأهداف التعلم الشاملة لدينا أكثر اتساقًا وتقاربًا. على عكس ما سبق، أي محاولات حقبة قانون عدم التخلي عن أي طفل NCLB عن طريق اختبارات متعددة الخيارات، فإن هذه المساعي لديها فرصة أكثر مصداقية للنجاح لأنها تتطلب إعادة تفكير أساسية في منتجات التعليم كجزء من التقييم،

أي ليست مجرد ملء فقاعات في ورقة إجابة، بل منتجات فكرية عميقة. علاوة على ذلك، ستمتد هذه الكفاءات عبر المجالات المعرفية والعاطفية، وتشمل مجموعة واسعة من المهارات والسمات.

يتجنب هذا النهج أيضًا المزالق الرئيسة للعديد من الجهود السابقة للتحويل من الدرجات إلى الكفاءات من خلال محاولة «التلاعب» بالتعلم

أو عن طريق تفتيت المهارات إلى شهادات اعتماد مصغرة. تعتمد العديد من هذه الجهود على نحو كبير على التقييمات الموحدة لمنح النقاط واتخاذ قرارات بشأن الإتقان. نعتقد أن هذا خطأ في نهاية المطاف ونفضل الإصلاحات التي تأخذنا في الاتجاه المعاكس، مع التركيز على المشاريع الكبيرة والمهارات والكفاءات، والاعتماد على خبرة المعلمين وحكمهم بدلاً من استبدالهم.

وبالاقتران مع الملفات الرقمية، التي نتصور تفسيرها من خلال الحكم البشري الشامل، فإننا ندعم الاستخدام المعقول للاختبارات الموحدة. إذ على الرغم من أننا نعلم أن هذه التوصية لن تحظى بشعبية لدى الكثيرين، فإننا نعتقد أن محاولات القضاء على الاختبار الموحد تمامًا ليست واقعية ببساطة، كما أنها ليست مفيدة للحفاظ على النهج التعددي الذي كان سمة مميزة للتعليم الأميركي منذ البداية. لطالما طالب الجمهور ببعض القدرة على مراقبة المدارس ومقارنة الأداء داخل المقاطعات وعبرها. بدلاً من القضاء على الاختبار الموحد، فإننا نهدف إلى تقليل عناصره الأكثر ضرراً.

بالنسبة للمدارس، يعني هذا تقليل الرهانات الحاسمة المرتبطة بالاختبار وربما القضاء عليها. بذلك، سنقلّ بشكل كبير من الدافع إلى التلاعب، والذي من شأنه أن يفعل الكثير للحدّ من ظواهر سلبية مثل التدريس للاختبار والدراسة المستمرة من أجل الاختبارات. كما أن تقليل الحاجة إلى التلاعب في المدارس من شأنه أن ينتج بيانات أكثر دقة، لا سيما إذا ما أعيد تصميم النظام لتوجيه الموارد الداعمة - بدلاً من العقوبات - إلى المدارس ذات الأداء المنخفض. بالإضافة إلى تغيير مخاطر الرهانات

المهددة، سيكون من المهم تقليل التأثير السلبي الإجمالي للاختبارات. إذا كان هدفنا هو فهم أداء الطلاب في المدرسة، ففي معظم الحالات لا نحتاج إلى أن يخضع الطالب إلى كل اختبار ممكن. بدلاً من ذلك، يمكن أن يسمح النهج الذي يعتمد على عينات المصفوفة، مثل الذي يُستخدم في التقييم الوطني للتقدم التعليمي، للطلاب بأداء أجزاء أصغر من الاختبارات - أجزاء تُدمج لاحقاً لإنتاج صورة صحيحة عن أداء المدرسة عموماً. يتمتع نهج أخذ العينات بفائدة تقييم مجموعة أوسع من المناهج الدراسية (لأنه لا يُقيّم كل طالب في كل عنصر من عناصر المنهج)، مع الحد في الوقت نفسه من إجمالي الوقت الذي يقضيه في الاختبارات.

بالنسبة للطلاب، نرفض بشدة استخدام الاختبارات التي تؤدي إلى نتائج قاطعة، كما هو الحال في ما يسمى بالامتحانات النهائية التي يجب على الطلاب اجتيازها من أجل الحصول على شهادة المدرسة الثانوية. مع ذلك، حتى عندما نرفض استخدام اختبار موحد كأساس وحيد لاتخاذ قرار عالي المخاطر، فإننا ندرك حقيقة أن التقييمات الموحدة من المرجح أن تحافظ على مكان في نظامنا التعليمي وأنه في أي وقت يخضع فيه الطلاب للتقييم، تنشأ الفروقات المميزة. بالتالي، في حين أنه يمكننا السعي إلى تقليل المخاطر، فمن غير المرجح أن نقضي عليها تماماً. في ضوء ذلك، لدينا توصيتان. أولاً، نعتقد أنه من الأفضل اختيار الإبلاغ عن النتائج من حيث عدد أقل وأوسع من الفئات، بدلاً من أن يكون في شكل مقاييس «نقطية» مستمرة. على سبيل المثال، نفضل رؤية التقييمات الموحدة تُقدم في شكل نجاح متفوق، نجاح، وعدم النجاح. سيساعد

هذا التغيير في القضاء على مشكلة الدقة الزائفة التي ترافق الكثير من تقارير نتائج الاختبار. غالبًا ما يعطي الطلاب والمعلمون والجمهور أهمية كبيرة للفروق الصغيرة في الدرجات التي قد تكون ناتجة على الأرجح عن خطأ في القياس أو تباين إحصائي عشوائي بدلاً من الفروق الحقيقية. في حين أن بعض المعلومات ستفقد عند الإبلاغ عن الفئات الكبيرة بدلاً من الدرجات المحددة، فإننا نعتقد أن هذه الصفة معقولة. ثانيًا، نعتقد أنه يجب أن تتاح للطلاب فرص إعادة إجراءات الاختبارات. هذا مهم ليس فقط لخفض درجة التوتر في الاختبارات، بل أيضًا للسماح للطلاب بإظهار التطور. قد تحركت اختبارات مثل SAT بالفعل في هذا الاتجاه.

كما هو الحال مع الممارسات التمكينية للتواصل قصير المدى، فإن اقتراحاتنا حول التواصل طويل المدى توضيحية وتهدف إلى تسليط الضوء على وظائفها الرئيسية:

- توفير تقارير مضغوطة لعمل الطلاب يمكن تفريغها لاحقًا حسب الحاجة.

- تقديم بيانات شاملة حول جودة تعلم الطلاب.

- خفض درجة التوتر في الاختبارات الموحدة عن طريق تجنب الدقة الزائفة للتصنيفات المثوية والسماح بإعادة الاختبارات عند الطلب.

الخطوة 2: إعادة التوازن بين الدافع الداخلي والخارجي

في نظامنا المتخيل، لن يسمح بعد الآن بدمج الدافع مع التواصل. من خلال تحرير الدافع من الممارسة اليومية للتقييم بالدرجات -أو ما يسمى

بالسجل الدائم- لن يكون الطلاب مدفوعين في المقام الأول بالنتائج والدرجات؛ وهذا سيقفل بشكل كبير من مشاكل تضخم الدرجات والمبالغة في سعي الطلاب للحصول على درجات عالية. انها إذا كان دافع الطلاب مرتبطاً بواجباتهم ومهامهم، سيكون ذلك لأنهم يرون قيمة نواتج العمل مرتبطة بالكفاءات الفعلية، والتي ربما يبذلون من أجلها بعض الجهد. هذا لا يعني أنه يمكننا غرس تقييم جوهري للتعلم ببساطة عن طريق إزالة الدافع الخارجي للدرجات. سيعتمد ذلك على عناصر مثل ممارسات المعلم والثقافة المدرسية ودعم الأسرة. لكن معالجة مشكلة الدافع الخارجي تفتح الباب على الأقل للنقاش حول كيفية تعزيز الدافع الداخلي.

نحن ندرك أنه من بين جميع إصلاحاتنا المتخيلة، قد يستغرق هذا أطول فترة ويكون من الصعب تحقيقه في التطبيق العملي. من المؤكد أن المعلمين حاولوا في فصولهم الدراسية تشجيع الطلاب على وضع الأفكار حول الدرجات جانباً والتركيز على العمل؛ ومع ذلك لا يمكن تحقيق ذلك بسهولة. لقد تعلم الطلاب كيفية «التعامل» مع المدرسة - لتحقيق ما يريده المعلم، ولتحديد ما إذا كانت المعلومات ستدخل في الاختبار أم لا، وضبط الجهد وفقاً لذلك⁽¹⁾. سيكون التغيير صعباً على المعلمين الذين اعتادوا على استخدام تهديد التقييم كأداة تحفيزية لطلابهم، وفي بعض الأحيان، للتعويض عن نهج تربوي لا يتصف بالجادية أساساً.

(1) لمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع، انظر دينيس كلارك بوب، ممارسة المدرسة: كيف نخلق جيلاً من الطلاب المجهدين والماديين والمتعلمين تعليماً سيّناً (نيو هيفن، كونيتيكت: دار نشر جامعة ييل، 2008).

إن التظاهر بأن هذا لن يشكّل تحديًا كبيرًا للمعلمين والطلاب ليس مفيدًا. لكننا نعتقد أن هذا التحول ممكن. نعتقد أنه كلما وضعت مدارسنا دوافع الطلاب في محور النقاشات حول أهداف المقرر والواجبات وطرق التدريس، كان ذلك أفضل. نرى أن هذا التحول لديه فرصة واقعية للنجاح فقط إذا نُفِّذَ في سياق التغييرات التي تطرأ على المخاطر التي ناقشناها أعلاه. ففي كثير من الأحيان، يتحدث البالغون عن تغيير دوافع الطلاب دون التفكير في المجموعة الكاملة من الدوافع المدججة حاليًا في النظام. هذا لا يعني رفض الطلاب لتقدير التعلم من أجل التعليم نفسه؛ إنه عدم استعداد الطلاب لمحاولة التعلم من أجل التعلم في حين أن هناك من يدفعهم بقوة للانخراط في التعلم كلعبة ذات رهانات عالية وحاسمة تستند إلى الدرجات.

ستشمل الممارسات التي وضعت لتحفيز الطلاب بدلاً من النظام الحالي القائم على التهديدات الصريحة أو المستترة حول المعدل التراكمي والسجلات الدائمة ما يلي:

- التركيز على قيمة الاستخدام بدلاً من قيمة الاعتماد للمهام والتقييمات.
- السماح للطلاب بالتحكم والاختيار.
- التقليل إلى أدنى حد ممكن من استخدام أسلوب الجزرة والعصا.
- تأطير فرص التعلم كفرص للنمو، موجهة نحو أهداف طويلة الأجل.

الخطوة 3: اتّبع التغيير ولكن لا تضيقّ زاوية الرؤية!

إنّ العقبة الأكثر شيوعاً أمام الجهود المبذولة لإصلاح تقييمنا لتعلم الطلاب هي عدم الاهتمام بوظيفة المزامنة بين الدرجات والتقييم والترتيب - وهي وظيفة تربط نظامنا المتباين معاً. بقدر ما قد نرغب في السماح لكل مدرسة ومجتمع بالسير في اتجاهه الخاص، فإن الحفاظ على الروابط المشتركة التي تسمح للنظام بالعمل بسلاسة هو المفتاح. إذا لم نعرز ذلك في أساس التصميم، سيحدث بالضرورة ما حدث في الماضي مع SAT ووحدة كارنيجي، حيث تعمل المؤسسات الخارجية على معالجة المشكلة.

من أجل الحفاظ على التزامن عبر المؤسسات والمنظمات، نتصور أن تكون مهام الأداء المشتركة هي متطلبات القبول في كلّ مستوى من مستويات النظام التعليمي. في الحالات التي لم يظهر فيها الطلاب الكفاءات المرتبطة بمستوى معين من العمل، يمكن اختيارهم للحصول على دعم إضافي ومن ثمّ إدراجهم في النسيج العام مع أقرانهم. بالنسبة للأشخاص الذين يعترضون بحجة أن هذا النهج يقدم الكثير من الحكم التقديري والحكم الشخصي، لدينا ردّان. أولاً، يتضمن النظام الحالي بالفعل هذا النوع من الحكم التقديري، لكن يتخفى وراء الشكلية في أسماء المقررات الموحدة وأنظمة الدرجات. ربما يتساءل الناس مثلاً بصوت عالٍ عما إذا كانت جميع مقررات الجبر 1، على سبيل المثال، وضعت على نحوٍ متكافئ. لن تؤدي الدعوة إلى مهام الأداء المشتركة إلى القضاء على هذا التباين؛ بل على العكس تماماً، من المرجح أن تحافظ عليه. لكن، على

عكس النظام الحالي، سيتحول التركيز من الشكليات الحالية إلى ما يمكن للطلاب فعله بالفعل. ثانيًا، سيكون النظام الذي يؤكد على المهام المشتركة أكثر اتساقًا مع المعايير التي توجه الآن أنظمتنا المدرسية. تؤكد هذه الوثائق على المهارات والمهام والحقائق، وليس على عناوين المقررات والدرجات. وكما هو الحال مع الملفات الرقمية، يوجد للتو أمثلة على المعايير المبنية على المهام المشتركة وهي قيد الاستخدام حاليًا. على سبيل المثال، يستخدم اتحاد معايير الأداء في نيويورك سلسلة من مهام التقييم القائمة على الأداء التي تنطوي على كلٍّ من العمل الكتابي والشفوي، والتي تُدرج بعد ذلك في المناهج الدراسية، مثل ورقة بحثية في مادة التاريخ، وتقرير مختبر في فصل العلوم، وما إلى ذلك. يُجمع بين هذه الأعمال التي ينتجها الطلاب والتقييمات الموحدة على مستوى الولاية بالأسلوب نفسه الذي نوصي به. في هذه الحالة، يجب على الطلاب اجتياز الامتحان الرسمي لولاية نيويورك في آداب اللغة الإنكليزية بالإضافة إلى أي متطلبات محددة أخرى قد تضيفها مدرسة اتحاد معايير الأداء. هذا مثالٌ على كيفية تصميم هذا النوع من الإصلاح وتنفيذه، وليس الكلمة الأخيرة حول كيفية القيام بذلك. كلما استفادت المقاطعات والولايات من الطاقات الإبداعية لمعلميها والمتخصصين في المناهج الدراسية، زاد احتمال تحسيننا لهذه النماذج المبكرة. يمكننا حتى أن نتخيل سيناريو تقرر فيه مجموعات من المقاطعات أو الولايات تجميع مواردها الجماعية لتطوير مهام مشتركة، على الرغم من أن مستوى قيامها بذلك سيكون (كما هو الآن) مسألة تعاون طوعي.

سيلاحظ الذين يعجبهم ما تمكنت دول مثل فنلندا من تحقيقه من خلال نظامها المدرسي أن تلك البلدان لديها معايير وطنية تحيط بالقرارات المتخذة في كل مستوى من مستويات التعليم. نشك في أن الأميركيين سيتبنون أي شيء من هذا القبيل في أي وقت في المستقبل القريب. لكن على أقل تقدير، يمكننا ضمان نقل المعايير التي لدينا إلى عناصر المزامنة الرئيسة لنظامنا.

ستظل نقطة الاتساق الأكثر تحديًا مثيرة للجدل، وهي القبول في الجامعات. نحن لا نخدع أنفسنا: هذه القرارات ذات الأهمية القصوى ستظل ذات أهمية قصوى. مع ذلك، تجدر الإشارة إلى أن قطاعًا صغيرًا جدًا من نظام التعليم العالي في الولايات المتحدة يتلقى قدرًا مفرطًا من الاهتمام عند تصميم تقييما. تُسجل الغالبية العظمى من الطلاب الأميركيين خريجي الثانوية في مؤسسات تعليمية مفتوحة الوصول حيث يمكن قبول جميع الطلاب الذين يستوفون الحد الأدنى من المتطلبات. بالنسبة للأقلية من الطلاب الذين يتنافسون على الأماكن في أعلى الدرجات، تتحول الطلبات بالفعل إلى تقييمات ذاتية لمجموعة واسعة من الأشياء: الأنشطة خارج المنهج، وخطابات التوصية، وما شابه ذلك. ما نشير إليه باسم التواصل طويلة المدى - السجلات الدراسية، ودرجات اختبار AP، ودرجات اختبار SAT - هي بالفعل المؤهلات الأساسية فقط للطلاب الذين يسعون للقبول في معظم جامعات النخبة. ثم يُقيم الطلاب الذين يستوفون المعايير المتعلقة بهذه الشروط على نحو أكثر شمولية. سيسمح نظامنا بالحفاظ على هذا النهج الأساسي، ونشك

في أن التقييمات الموحدة مثل SAT و ACT، ستجد أي اختبارات جديدة تتطور لتحل محلها، بل ستظل جزءاً من نظام القبول في جامعاتنا. يتوافق هذا مع ممارسات جميع البلدان تقريباً التي لديها أنظمة جامعية انتقائية؛ وفي معظم الحالات، تكون هذه الاختبارات أكثر أهمية من اختباراتنا..

بغض النظر عن مدى استمرار هذه التقييمات الوطنية، يمكننا جعل نظام الدرجات والتصنيف كله أكثر إنسانية وأكثر جدوى. من أجل الحفاظ على وظائف الاتساق في نظام التقييم، ينبغي أن يشمل النظام الذي خضع للإصلاح ما يلي:

- توفير تقييمات مشتركة عند إجراء التحولات الرئيسة في النظام.
- تسجيل التقدم بمصطلحات موحدة.
- توفير أساس لقياس تقدم الطلاب الأفراد.

تولي زمام الأمور

كما أوضحت المناقشة أعلاه، فإن مهمة فك تشابك عناصر نظامنا الحالي، وإعادة تشكيلها، وإعادة تجميعها بطريقة أكثر توازناً تتطلب الكثير من العمل. سيكون من الأسهل بالطبع إجراء حوار وطني، تليه جلسة تخطيط واحدة واسعة النطاق حول كيفية المضي قدماً في تنفيذ ذلك. لكن بما أن هذا لن يحدث، على الأقل ليس في الولايات المتحدة، فإننا نكتفي بتحديد الجهات الفاعلة الرئيسة التي ستبدأ هذا العمل، وكذلك كيف يمكن أن تبدأ.

1. الجامعات

سواء قبلنا أم لم نقبل، فإن أحد حقائق نظام القبول التنافسي للغاية في التعليم العالي في الولايات المتحدة هو أن الكليات والجامعات تتمتع بقدر كبير من السلطة.

عبر التاريخ، كانت الكليات والجامعات أكثر استعدادًا من حكومات الولايات أو الحكومات الوطنية للعمل معًا لحل المشكلات الجماعية على مستوى القطاع. يمكن أن تشكل استقلاليتها المؤسسية رصيدًا قويًا ويمكن استخدامها لبدء الإصلاح. تقع الكليات والجامعات في «ذروة» النظام، ويمكن أن تبدأ «رسم الخرائط بالرجوع خلفًا» على مستوى المراحل الابتدائية والثانوية عن طريق تغيير معايير القبول الخاصة بهم. على الرغم من أن الكليات والجامعات لا تحكمها هيئة تنظيمية، فإن بوسعها التنسيق لبدء الخوض في عملية الإصلاح الوطني الشامل. نظرًا لمكانتها ونفوذها، كانت مؤسسات التعليم العالي تاريخيًا مفيدة في إحداث تغييرات واسعة النطاق في نظام التعليم الابتدائي والثانوي. من المنطقي إذن أن تكون اتحادات كليات النخبة والجامعات أو أنظمة التعليم العالي الحكومية هي التي تحمل لواء هذا النظام التعليمي الجديد؛ ومع ذلك، فإننا نقر بأن احتمالات حدوث ذلك منخفضة.

2. الولايات

بصفتها الهيئة «الحاكمة» الوحيدة في هذه القائمة، تتمتع الولايات بسلطة فريدة لتشريع تغييرات شاملة. لا سيما إذا رغبت في تأسيس اتحادات - كما هو الحال في الأمثلة غير الملهمة المعترف بها لـ PARCC

وولايات اتحاد التقييم المتوازن الأكثر ذكاءً Smarter-Balanced - عندها يمكنها تغيير نظام التعليم الابتدائي والثانوي جذريًا مما سيكون له أيضًا تأثير على التعليم العالي.

لا يوجد شيء يمنع الهيئات التشريعية في الولايات من اتخاذ خطوات لتعديل ممارسات التقييم الحالية، أو تغيير متطلبات ترخيص المعلم، أو توضيح معايير التحولات الرئيسة داخل النظام التعليمي المدرسي. لا يوجد أيضًا ما يمنع الولايات من الاستمرار في دفع وزارة التعليم الأمريكية والكونغرس للسماح بمزيد من المرونة والنهج الجديدة لملء متطلبات الاختبار السنوية الفيدرالية بالكامل كما فعلت بعض الولايات خلال الوباء⁽¹⁾.

(1) كانت العقبة الرئيسة أمام الولايات التي تسعى إلى المرونة هي اشتراط أن تحقق الولايات معدل مشاركة للطلاب يصل إلى 95 ٪ في الاختبارات السنوية. هذا الشرط يمنع الولايات من اعتماد بدائل مثل العينات التمثيلية، التي تُستخدم في الامتحانات مثل البرنامج الوطني لتقييم التقدم التعليمي NAEP. اعتمادًا على كيفية بناء العينة (واعتمادًا على أغراض إعداد التقارير)، قد ينتج عن أخذ العينات التمثيلية فائدة إضافية تتمثل في تصميم التقييمات السنوية التي تغطي جزءًا أكبر من المناهج الدراسية؛ إذ لن يضطر كل طالب إلى إجراء الاختبار بالكامل. سیدار آتاناسیو، «مسؤولو التعليم يسعون إلى المرونة في اختبار الطلاب»، أسوشيتد برس (26 فبراير 2021)،

<https://apnews.com/article/new-mexico-coronavirus-pandemic-student-testing-13b5a5b498e2164cee003133abd4e76>;

وزارة التعليم في كاليفورنيا، «مجلس التعليم في الولاية يصوت للسعي إلى المساءلة عن التقييم الفيدرالي ومرونة التقارير بسبب تأثير كوفيد - 19 على المدارس» (24 فبراير 2021)

<https://www.cde.ca.gov/nr/ne/yr21/yr21rel11.asp>

في الماضي، استخدمت الولايات سلطتها في هذه المجالات لتنفيذ عقبات غير مفيدة إلى حد كبير، مثل امتحانات الخروج من المدرسة الثانوية، بغرض تنظيم الانتقالات المدرسية. مع ذلك، لا يوجد ما يمنعها من استغلال هذه السلطة لغايات أكثر إنتاجية. يمكن للولايات أيضًا توجيه أنظمتها لما بعد المرحلة الثانوية -من كليات المجتمع إلى جامعاتها البحثية الرائدة- لاستكشاف هذه التغييرات وتنفيذها.

3. المقاطعات

حتى لو لم تفعل الولايات والجامعات شيئًا، يمكن للمقاطعات اعتماد بعض هذه الأساليب. ففي غياب الدعم على مستوى الولاية، فإن المفتاح، في رأينا، هو التركيز على إنشاء أنظمة حيوية حيث يمكن لهذه الممارسات الجديدة أن تزدهر.

سيطلب ذلك عناية خاصة في معالجة الارتباطات عبر أنحاء النظام. ما الخطة عندما ينتقل الطلاب بين المدارس أو عبر المستويات التعليمية؟ ربما تقوم المقاطعات، على سبيل المثال، بعزل مدارس الصفوف الثمانية الأولى (من الصف الأول حتى الثامن) عن الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية. إذ لا تتفاعل الصفوف الثمانية الأولى مع الكليات والجامعات؛ ولأن مدارس هذه الصفوف ومدارس الصفوف الأربعة الأخيرة من التاسع حتى الصف الثاني عشر تخضع عمومًا لإدارة المقاطعات، يمكن لكل مقاطعة وضع سياساتها الخاصة لربط مدارس الصفوف الثمانية الأولى مع مدارس الصفوف الأربعة الأخيرة، بالإضافة إلى تحديد ما يحتاج الطالب إلى إظهاره من أجل إجراء انتقال سلس. هذه

التعديلات، حتى لو حدثت على نطاق صغير، يمكن أن تحدث فرقاً كبيراً في تجربة الطلاب وشعورهم تجاه المدرسة.

4. المدارس / المعلمون

أخيراً، هناك أشياء يمكن للمدارس، وحتى المعلمين الأفراد، القيام بها بمفردهم. في الواقع ستسعى الولايات والمدارس معاً لحل هذه القضية وبطريقة هادفة. مع ذلك، حتى في غياب هذه الأنواع من التغييرات الشاملة، نعتقد أن المعلمين يمكنهم أخذ زمام المبادرة ومحاولة تغيير تقاليد التقييم. في الواقع، في كثير من الحالات، يكون التعامل مع ممارسات الدرجات والاختبار على أنها سياسة مطلوبة في حين أنها في الواقع مجرد تقليد. يمكن أن يكون تحديد ما هو مطلوب فعلياً من سياسات الولاية والمنطقة خطوة أولى مهمة. بغض النظر عن السياسة المحلية، فإن أكبر مكان يمكن للمعلمين أن يأخذوا فيه زمام المبادرة هو استكشاف طرق للفصل بين أغراض التواصل طويل المدى وقصير المدى المرتبطة بالتقييم. إذ يمكن للمعلمين وضع أنظمة تصنيف غير قياسية قائمة على الفصل الدراسي واستخدامها كأدوات لتوجيه الطلاب للتفكير في جوهر الملاحظات بدلاً من سجلات الدرجات. يمكن للمعلمين أيضاً أن يكونوا أكثر وضوحاً في فصولهم الدراسية بشأن المهارات والكفاءات التي يريدون من الطلاب تحقيقها خلال العام. ففي حين أن مثل هذه المحادثات شائعة بين المعلمين المحترفين وفي وثائق السياسات، فإنها غالباً ما تكون أقل وضوحاً أمام الطلاب في فصولنا الدراسية. إذا اعتمد المعلمون هذه المحادثات في جميع أنحاء البلاد، فإنها تسهل التغيير على

نطاق واسع في نهاية المطاف. لن نتمكن من تغيير تقاليد التقييم الأوسع إذا لم نتمكن أولاً من تغيير تقاليد الفصول الدراسية والمدارس الفردية.

البداية

من الأسباب التي جعلتنا نقرر تأليف هذا الكتاب أننا أردنا مساعدة الناس على فهم كيف وصلنا إلى تقييم وتسجيل تعلم الطلاب بالطريقة التي نتبعها، وكذلك كيف يمكننا أن نعمل على نحو أفضل في المستقبل. بناء على تجربتنا، وجدنا أن المعلمين في الولايات المتحدة وحول العالم لا يفتقرون أبداً إلى الأفكار الإبداعية المبتكرة لتلبية احتياجات الطلاب. نشك أنهم إذا ما مُنحوا الفرصة، سيفعلون الشيء نفسه في هذه الحالة. بالتالي، في حين أننا نعتقد أن توفير نموذج إصلاح جاهز من شأنه أن يقصر عملية المناقشة والتفسير وهو أمر بالغ الأهمية ضمان التأييد ودفع التغيير التعليمي إلى الأمام، فإننا نعتقد أيضاً أنه يمكننا تقديم بعض نقاط البداية للمعلمين والمسؤولين الذين يتطلعون إلى الحصول على الفرصة.

الجدول 1.8

المشكلة الحالية	السبب الجذري	لاستدامة التعلم
الدافع الخارجي	التسليع	التركيز على قيمة الاستخدام
تحويل التقييم إلى سلاح مُهدد	الدوام	قابلية التعديل
التلاعب	عدم الصلاحية البناءة	التأكيد على الأداء
نُدرة المعلومات	ضغط المعلومات	اجعله قابلاً للنقر المزدوج
عدم الإنصاف	قابل للتلاعب	تبني تدابير متعددة

ما نقدمه في هذا القسم، إذن، هي المفاهيم التي نعتقد أنها أساسية لإعادة توجيه ممارسات تقييم تعلُّم الطلاب. نحن نصف التفكير الكامن وراء كلٍّ من هذه النقاط أدناه، ونشجع القراء على استخدامها كنقاط انطلاق للتفكير في الأساليب الحالية لقياس تعلم الطلاب والنظر في كيفية تغييرها.

1. التركيز على قيمة الاستخدام. قيمة الاستخدام هي النظر للقيمة التبادلية. تعتبر الشارات وشهادات الاعتماد ذات قيمة عالية في الوقت الحالي، لأن من الممكن تداولها للحصول على ميزة. أي أنها تعمل كعملة في سوق رأس المال البشري. لا تختلف الدرجات ونتائج الاختبار والسجلات الدراسية عن المال بهذا المعنى. يكتسب «الأغنياء» في هذا السيناريو - أولئك الذين لديهم درجات A فقط، ودرجات اختبار SAT مثالية، وسجلات دراسية جديرة بالثناء - إمكانية الوصول إلى المكافآت الاجتماعية والاقتصادية التي قد لا يكتسبها أقرانهم أبدًا. مع ذلك، كما ناقشنا في هذا الكتاب، فإن الدرجات والتقييمات والتصنيفات في أحسن الأحوال لا تجسد معرفة الطلاب ومهاراتهم على نحو كامل بل بالكاد تجسدها على الإطلاق..

بالنتيجة، إن التركيز على تداول قيمة التعليم تقوض قيمة الاستخدام الفعلي.

التعليم مفيد للغاية، حتى عندما لا ينطبق على الفور على عمل الفرد في المستقبل. هنا يجب أن نؤكد أنه عندما نتحدث عن قيمة الاستخدام، يكون لدينا رؤية موسعة للمصطلح. في بعض الأحيان يُنظر إلى

«الاستخدام» على أنه استخدام مهني - أي مفيد للحصول على وظيفة - لكننا نعني أنه «مفيد لعيش حياة جيدة». قد لا تكون القدرة على الرسم أو التلوين، على سبيل المثال، مهارة قابلة للتسويق لدى معظم الناس، ولكنها تجلب لهم قدرًا كبيرًا من السعادة. ينطبق الشيء نفسه على تعلم أي شيء يمنح الآن درجةً أو علامةً أو يمكن تسجيله أو تسليعه بطريقة أو بأخرى في مدارسنا وكلياتنا وجامعاتنا. مهما كان التعريف الدقيق لـ «الاستخدام»، فنحن متأكدون تمامًا من أن الكثير من الجهد المبذول في المدرسة والذي يؤكد على جمع الرموز لن ينطبق على هذا التعريف. إن فشلنا في التأكيد على مدى قيمة المعرفة والقدرة على القيام بالأشياء فهذا يعني أننا لا نحفز الطلاب على النحو الصحيح. إن فشلنا في تأطير التعليم كهدية رائعة - نمنحها مجانًا في هذا البلد، لجميع الشباب - يعني أننا نهدد الطلاب باستمرار، أو نقدم لهم إغراءات ثانوية، في خضم جهودنا لحملهم على الاستفادة من فرصهم التعليمية⁽¹⁾.

لن يكون من السهل حل هذه المشكلة. لكن يمكننا البدء في معالجتها في منازلنا وفصولنا الدراسية ومدارسنا. نعتقد أنه من الضروري البدء في التفكير فيما نطلبه من الطلاب في مدارسنا. إن الواجبات المنزلية (أي العمل الذي يهدف في المقام الأول إلى إبقاء الطلاب مشغولين، بالإضافة إلى إنتاج أداة قابلة للقياس بسهولة من «تعلم» الطالب) هو إلى حد كبير نتاج عدم التفكير النقدي بما هو مفيد للتعلم. التركيز على المهام التي تحافظ على الصورة الكبيرة للتعلم في عيني الطالب تعد جزءًا أساسيًا من

(1) مايك روز، حياة محتملة: وعد التعليم العام في أميركا (نيويورك: هوتون ميفلين، 1995).

ضمان عدم تجربة الطلاب للتعلم كدروس منفصلة ومجزأة يتعثرون فيها. بالطبع، لا يمكن أن يكون كل واجب في الفصل مشروعًا كبيرًا. لكن البدء بفهرس لجميع المهام والواجبات التي يتعين على الطلاب إكمالها في عام واحد، في فصل معين، أو عبر الفصول الدراسية، هو نقطة انطلاق جيدة لبدء الحديث. أي العناصر في مدارسنا تشدد على قيمة التعليم كقيمة استخدامية، وأي منها يفترض أن الغرض في النهاية هو الحصول على رموز للتداول؟

2. قابلية التعديل: ربما لا توجد عبارة تثير الخوف غير المبرر لدى الطلاب أكثر من عبارة «سيستمر وجود هذا في سجلك الدائم». وربما لا توجد ممارسة تضر بالمتعلمين الذين يتطورون على نحو غير نمطي أو غير خطي من هذه الممارسة. إذا استطاع شخص ماركوب الدراجة، فإن الوقت الذي استغرقه لتحقيق هذه الكفاءة يكاد يكون غير ذي صلة، وقدرته على قيادة الدراجة في الشارع لا تضعف بأي حال من الأحوال بسبب حقيقة أنه في السابق لم يتمكن من ذلك. يجب أن يكون هذا موقفنا فيما يتعلق بجميع عمليات التعلم - لأن الأداء الحالي الناجح يحل محل الإخفاقات السابقة. مع ذلك، هذا ليس موقفنا أو نهجنا في التعليم الابتدائي أو الثانوي أو ما بعد الثانوي. بدلاً من ذلك، تبدأ النتائج في التراكم في بداية العام الدراسي وتظل دون تغيير في دفتر العلامات... إلى الأبد.

ولأننا نستطيع تسجيل المعلومات ونجدها مفيدة، فهذا لا يعني اتخاذ القرار على المدى القصير بأنه يتعين علينا الاحتفاظ بهذه المعلومات على نحو دائم. لكن لا يمكن حذف نتائج الاختبار بمجرد إدخالها في

قواعد البيانات الرسمية. لا يمكن حذف السجلات الدراسية. لماذا؟ أبسط إجابة هي التقاليد. لكن نحن لسنا بحاجة إلى تكرار الممارسات السابقة لمجرد أننا فعلنا ذلك على مدى فترة طويلة. عندما نفكر في عواقب هذه الممارسة على وجه الخصوص، التي تستخدم التقييم سلاحًا مهددًا وتحفز مجموعة واسعة من السلوكيات وردود الفعل التي غالبًا ما تكون معادية للتعليم، فإن الوضع الراهن سيبدو من القرون الوسطى. لذلك، بدلاً من العلامات الدائمة، يمكننا أن نتخيل أنظمة التقييم القابلة للتحديث باستمرار لتعكس ما يعرفه الطلاب ويمكنهم القيام به اليوم. هل يمكن للشخص المعني ركوب الدراجة الآن؟ إذا كان الجواب نعم، فإن المعاناة السابقة لم تعد فجأة معلومات ذات صلة، بل مجرد تشويش أرشيفي يجب حذفه من البيانات.

كلما تقدمنا نحو اعتماد العمل المدرسي القائم على المعايير مع التركيز على المهارات والكفاءات، أصبح من الأسهل التفكير في نظام يسجل بطريقة ثنائية وقابلة للتعديل ما إذا كان الطلاب قد حصلوا على بعض المعايير المرجعية. كما أن اعتماد هذه الممارسات من شأنه أن يخفض درجة التوتر في المنافسة على الدرجات. كما هو الحال مع كل هذه الخطوات، من المهم ملاحظة أن قابلية التعديل ليست في حد ذاتها دواءً سحريًا. من السهل تخيل سيناريو ترى فيه مجموعة فرعية من الطلاب المتفوقين أي درجة أقل من A تعدُّ فشلًا. نتيجةً لذلك، فإن إمكانية التعديل ستؤدي إلى مزيدٍ من الهوس بالدرجات. نحن نرى هذا بالفعل إلى حد ما مع درجات اختبار SAT. الطلاب الأكثر ثراءً أكثر عرضةً من أقرانهم

لإجراء الاختبار عدة مرات، وهي ممارسة يشجعها مجلس الكلية الذي يسمح للطلاب بإرسال أعلى درجاتهم فقط إلى المدارس (مما يؤدي إلى تعديل نتائج الاختبار عملياً)، والسياسات في بعض الكليات التي تسمح للطلاب بدمج أفضل الدرجات الفرعية لديهم من خلال عدة جلسات اختبار للحصول «نتيجة ممتازة جديدة». هذا يؤكد الحاجة إلى الدمج المدروس لسياسات وممارسات التعديل لضمان الإنصاف. في الواقع، تشير الأبحاث، على سبيل المثال، إلى أن تعميم ممارسة إعادة اختبار SAT من شأنه أن يقلل من التفاوتات العرقية والاقتصادية في نتائج SAT والالتحاق بالكليات⁽¹⁾.

بالإضافة إلى إعادة التفكير في سياساتنا وممارسات التسجيل، يجب علينا أيضاً الالتزام بإعادة توجيه مهامنا. لا تستحق العديد من المهام على النحو الذي صممت وخصصت عليه حالياً في الفصول الدراسية إعادة اختباراتنا إلا للحصول على درجة أعلى. هذا في حد ذاته جانب أساسي من جوانب المشكلة، إذ لا نعتقد أن تكريس وجهة نظر مفادها أن جولات المراجعة المتعددة سعيًا وراء منتج عمل محسّن أو مهارة معززة هي بحد ذاتها إشكالية. بل في الواقع، يصف هذا بدقة ما يبدو عليه الإتقان لمعظم الناس في معظم المجالات، سواء كانت مهنية أو شخصية. المفتاح هو وجود واجبات ينتج عن تجدد الجهد المبذول فيها قيمة أكبر للطالب من درجة أعلى. مع ذلك، يجب القول إننا لا نعتقد أن

(1) جوشوا جودمان، أوديد جورانتز، وجوناثان سميث، «خذ اثنين! إعادة اختبار SAT وفجوات الالتحاق بالجامعات»، *American Economic Journal: Economic Policy*، العدد 2 (2020): 115-158.

كل شيء يمكن أو يجب أن يكون قابلاً للتعديل وأن فرص المراجعة يجب أن تنتهي في مكان ما. لذلك، يجب أن نبدأ في التفكير بطرق جديدة حول ما يعنيه إنشاء سجل ثابت لتعلم الطلاب.

3. التأكيد على الأداء إذا كنا مهتمين بفهم ونقل ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به، فمن المهم تقييم ما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به. ربما يبدو ذلك واضحاً. لكنه، في الواقع، ثوري إلى حد ما. عند التركيز على الأداء، بدلاً من العديد من العوامل الأخرى التي تؤثر على درجات الطلاب، سنبدأ في طرح أسئلة صعبة حول الممارسات التي بدت طبيعية في السابق. لماذا، على سبيل المثال، نقوم بوضع درجة على الواجبات المنزلية؟ يمكن تقديم حجة مقنعة مفادها أن الواجب المنزلي يقيس قدرة شخصٍ ما على الانخراط في العمل الشاق دون الاستسلام - وأنه علامة جيدة على التمسك بالقدرة على التحمل. لكن يختلف هذا عما يقوله معظم مؤيدي هذه الممارسة. من المحتمل أن يقدموا حجة حول تحفيز الطلاب على إكمال واجباتهم. أو قد لا يكون لديهم إجابة على الإطلاق. نقوم بوضع درجة للواجبات المنزلية لأننا قمنا دائماً بوضع درجة للواجبات المنزلية. لكن إكمال الواجب المنزلي في مبادئ الجبر أو الأدب العالمي لا يشير كثيراً إلى إتقان الطالب للمفاهيم الرياضية أو قدرته على كتابة مقال. إنه يشير فقط إلى أنه سلم ورقة الواجب المنزلي.

من أجل معالجة هذه المشكلة، نحتاج إلى التفكير بعناية أكبر في كيفية جعل الدرجات والتقييمات والتصنيفات أكثر صلاحية⁽¹⁾.

(1) الصَّلَاحية هنا بمعنى القياس النفسي - أي أنها تقيس ما تسعى إليه. لمزيد من

فالتدابير الصالحة تجعل التلاعب شبه مستحيل. إذا كان مقياس قدرة الشخص على ركوب الدراجة هو اختبار يركب فيه الفرد الدراجة ويقودها، فمن الأفضل أن يتعلم ركوب الدراجة؛ لا توجد طريقة أخرى للنجاح. يمكن للمعلمين اتخاذ إجراءات بشأن هذه الحقيقة داخل فصولهم الدراسية، والتفكير بأسلوبٍ نقدي أكثر بشأن ما يدوّن في دفاتر العلامات. لكنّ لدى المدارس والمقاطعات والولايات دورًا تؤدّيه هنا. كيف نحدد متى «أنجز» الطالب مستوى معينًا من المدرسة؟ هل يجب أن يستند إلى عدد محدد من الساعات التي قضاها في مقعده؟ أم يجب أن تستند إلى إتقان معرفة ومهارات معينة؟

4. اجعلها قابلة للنقر المزدوج. على أعلى مستوى من التجريد، لا نخبرنا الدرجات والتقييمات والتصنيفات بأي شيء تقريبًا. إنها تُختزل إلى رموز -حروف وأرقام تشير إلى مستوى معين من الكفاءة- وتشير إلى المعرفة العامة في مجالات واسعة. على سبيل المثال، يهدف اختبار SAT إلى قياس «القراءة» و«الكتابة واللغة» و«الرياضيات»، ويضيف اختبار ACT فئة «العلوم». يكاد يكون هذا عديم الفائدة تمامًا من وجهة نظر المعلومات. فالطلاب والأسر والمعلمون يستشفون منها شيئًا عامًا جدًا فقط عن معارف الفرد ومهاراته..

المعلومات، انظر الجمعية الأمريكية للبحوث التربوية، والجمعية الأمريكية للطب النفسي، والمجلس الوطني للقياس في التعليم، «معايير الاختبارات التربوية والنفسية» (واشنطن العاصمة: AERA، APA، NCME، 2014)،

https://www.testingstandards.net/uploads/7/6/6/4/76643089/standards_2014_edition.pdf.

ومع ذلك، يرغب العديد من الجماهير صراحةً في هذا النوع من المعلومات الرمزية لأنه من السهل معالجتها وفهمها في نظرة واحدة. بالتالي، هناك توتر بين مستوى التفاصيل التي قد يريدها الأهل، من ناحية، ومستوى التفاصيل (والتي يمكن القول إنها غير مفصلة على الإطلاق) التي يريدها صاحب العمل في المستقبل. حتى الآن، لم يكن هذا مصدر توتر كبير. فالمعلومات مضغوطة ورمزية، ونتيجة لذلك، يتعلم الطلاب وعائلاتهم القليل الذي لم يعرفوه بالفعل. تلك الندرة في المعلومات، بدورها، تعزز القيمة التبادلية للدرجات والاختبارات والسجلات. يعاملونها معاملة الحسابات المصرفية بدلاً من آليات لتقديم التعليقات والملاحظات.

تتمثل إحدى طرق معالجة هذه المشكلة في إنشاء مجموعتين من دفاتر الأستاذ - دفتر يشبه إلى حد كبير النظام الحالي، الذي لا يزال مجرداً ورمزياً إلى حد كبير، ودفتر آخر يكون أكثر تفصيلاً. تقدم العديد من المدارس الخاصة، على سبيل المثال، درجات للطلاب وتقارير سردية أيضاً. لكن اتباع نهج أفضل من شأنه أن يخلق نظاماً واحداً تتطابق فيه المعلومات التفصيلية مع شيء مضغوط. في المقابل، يمكن توسيع المعلومات المضغوطة لإنتاج شيء أكثر ثراءً وأكثر إفادة. نحن نسمي هذه المعلومات «القابلة للنقر المزدوج»، بالاعتماد على تشبيه الملفات في الكمبيوتر. عندما ننظر إلى رمز ملف على جهاز الكمبيوتر، فإنه ينقل كمية معينة من المعلومات - اسم الملف ونوع الملف وآخر مرة جرى تعديله. قد تكون المعلومات المضغوطة كافية لأغراض معينة ولكن النقر عليها نقرأ مزدوجاً يفتحها ويسمح لك بفحص محتوياتها الكاملة.

لا يوجد سبب عملي يمنعنا من تطوير وتوسيع الأنظمة التي تسمح لمزيد من جوانب درجات الطلاب بأن تكون قابلة للنقر المزدوج من قبل الأطراف المعنية. في الوقت الحالي، نعوض أحياناً القدرة على عدم النقر على معلوماتنا من خلال مطالبة الطلاب بتقديم عينات كتابية أو ملفات أعمالهم بالإضافة إلى السجلات الدراسية. لكن لا يوجد سبب يمنعنا من القيام بذلك كجزء من ممارستنا المنتظمة للتقييم. ثمة عناصر بحاجة إلى حلّ. إحدى السمات المهمة للسجلات الدراسية التقليدية التي يجب الحفاظ عليها هي «سلسلة حفظ» المعلومات. عندما ننظر إلى السجل الدراسي، يصبح لدينا شعور بالثقة في أن الدرجات التي تظهر أدخلت من قبل المعلم الأصلي وحُفظت من الفساد. لكي تكون أي سجلات دراسية موسعة ذات قيمة، يجب أن يكون لها تأكيدات مماثلة. نود أن نعرف أن العمل كان خاصاً بالطالب وأنه أنجزه بالطريقة التي تحددها المدرسة. على الرغم من وجود تفاصيل تتطلب الاهتمام، فإن هذا النهج في تناول المدارس والمقاطعات بالتأكيد.

5. تبني تدابير متعددة. ربما يبدو في البداية أن المشكلة في نهجنا المتبع في التقييم تكمن في التقنيات المتاحة لنا. لو كان لدينا شيء أفضل من الدرجات أو نتائج الاختبار أو السجلات الدراسية، لاختفت مشاكلنا. الأمر ليس كذلك. لننظر إلى المشاكل المرتبطة بالاعتمادات المصغرة، وهي تقنية جديدة تدعي أنها طفرة في آلية قياس تعلم الطلاب. في كثير من الأحيان، يؤدي الاعتماد المصغر إلى تقسيم التعلم إلى أصغر وحدات ممكنة، مع تضخيم الميل إلى التركيز على القيمة التبادلية للتعليم

على قيمته من حيث الاستخدام. من وجهة نظرنا، هذا في الغالب يؤدي إلى نتائج عكسية، ويغذي أسوأ الاتجاهات في نظامنا الحالي.

المشكلة، كما نراها، ليست في تقنياتنا بقدر ما هي في كيفية استخدامها. من العيوب الرئيسة اعتمادنا المفرط عليها.

هناك ميل إلى التعامل مع تقنيات التقييم على أنها تقنيات جديدة يجب أن تحل محل نظيرتها القديمة. لكن هذا الاتجاه يقود إلى نوع من ثقافة المنحى الأحادي التي تقوض دائماً هدف استيعاب ثراء التعلم. من خلال تقليل عدد الأساليب والتقنيات التي نستخدمها لتقييم تعلم الطلاب، نزيد المنافسة حول كل منها. لهذا السبب، نحن في الواقع ننظر ببعض التردد إلى الخطوة الأخيرة التي قامت بها العديد من الكليات للتخلص من اختبار SAT و ACT كجزء من عملية التقديم للكلية. إذ على الرغم من حسن النية، فإن هذه التحولات تضع ببساطة تركيزاً أكبر على العناصر المتبقية من شروط التقديم. الآن، أصبحت المنافسة على كل عشر درجة أكثر أهمية من ذي قبل، وكذلك الحاجة إلى مجموعة جيدة من التوصيات وبيان شخصي مقنع. وداعاً لاختبار SAT؛ ولكن كن مستعداً لبعض العواقب السلبية غير المقصودة.

نصيحتنا دائماً الانحياز نحو التعددية عندما يتعلق الأمر بتقييم وعرض أعمال الطلاب.

ما النقاط المختلفة التي يمكننا إدخالها، بحيث نستطيع رؤية الطلاب من جميع الزوايا، مع الاعتراف بنقاط قوتهم وضعفهم، وجعل التلاعب بالأنظمة مستحيلاً ببساطة حتى للأكثر امتيازاً؟ من بين

الأمر الأخرى، سيتطلب هذا منا القيام بالمزيد لمحاولة قياس «القدرة الإيجابية» للطلاب، حيث هناك العديد من الطلاب الذين لم يدركوا بعد إمكاناتهم.

بغض النظر عن الحالة، فإننا نفضل تقديم صورة أكثر اكتمالاً، وإن كانت لا تزال جزئية، والاعتماد على الحكم الشامل لمسؤولي القبول وأصحاب العمل بدلاً من الاعتماد على عدد قليل من الإجراءات سهلة التطبيق بموجب القواعد الميكانيكية.

لا يوجد شيء يمنع المدارس والمقاطعات من الالتزام باتخاذ القرارات على أساس معلومات أكثر وليس أقل. في جميع البيئات، نشجع المعلمين والمسؤولين على التفكير في إنشاء مسارات متعددة ومتوازية على نحو مثالي لمقاومة درجة اختبار مؤهلة أو معدل درجات تراكمي. من خلال الاعتماد على المزيد من المعلومات وليس العكس، نزيد من احتمالية أن تجسد أنظمة التقييم ما نحاول توصيله إلى طلابنا: التعلم معقد ومتعدد الأوجه. كذلك يجب أن تكون أنظمة التقييم أيضًا.

الخاتمة

لنبدأ بالأخبار السيئة. لن يأتي أحد لإنقاذنا. لن يمرّ بنا أي مستشار يصلح مشاكلنا مقابل رسوم. لن تؤدي أي تقنية جديدة -رقمية أو عبر الإنترنت أو غيره- إلى تغيير اللعبة. لن يستيقظ أحد صباح أحد الأيام ويدرك أن الإجابة كانت أمام أعيننا طوال الوقت.

المشاكل الكامنة في كيفية تقييمنا لتعلم الطلاب في الولايات المتحدة وحول العالم هي ما يطلقا عليه هورست ريتيل وملفين ويبر اسم «المشاكل الشريرة»، أي المشاكل التي يحددها تعقيدها وترابطها⁽¹⁾. هذه المشاكل الشريرة متشابكة للغاية عبر القطاعات والمؤسسات بحيث لن يكون ثمة حل واضح أبداً، أو حتى نهج واضح. كما أوضحت رحلتنا عبر ماضي وحاضر الدرجات والتقييم والتصنيف، فإن هذا يصف بالتأكيد التحديات التي تواجهها عملية تقييم التعليم. ليس الأمر كما لو أنه بإمكاننا ببساطة أن نقول «لنتوقف عن تقييم عمل الطلاب» أو

(1) هورست دبليو جي ريتيل وملفين إم ويبر، «المعضلات في النظرية العامة للتخطيط»

Policy Sciences 4، العدد 2 (1973): 155-169.

«لنبداً في المطالبة باختبارات أفضل». في الواقع، لقد جرب الناس ذلك بالفعل؛ وفشلوا. كلُّ حلٍّ ظاهري ينتهي بإدخال مشاكل جديدة، في حين يفشل أيضًا في معالجة القضايا الأساسية التي تشكل وتقيّد تعلم الطلاب.

الآن بعد أن خفضنا سقف التوقعات بما فيه الكفاية، لننتقل إلى الأخبار الأسوأ: غالبًا لا يمكن حلُّ المشكلات الشريرة. مع ذلك، لمجرد أنه لا يمكن حلُّ المشكلة لا يعني وجوب تجاهلها. بل يعني أننا بحاجة إلى إعادة توجيه أنفسنا بعيدًا عن محاولة حل المشكلة ومحاولة فهمها ومعالجتها⁽¹⁾. عندها سيخترقُ شعاع الشمس السُّحبَ، إذ حتى مثل هذا النهج المتواضع يمكن أن يحقق الكثير.

تخيل عالمًا فيه جميع المعنيين بالتعليم، الطلاب والأسر والمعلمون والجمهور الأوسع، يتدون افتراضاتهم ومعتقداتهم حول الدرجات والاختبارات والسجلات الدراسية ويعملون على تعديلها.

. ماذا لو توقفنا عن التظاهر بأن الدرجات مقياسٌ دقيق لما يعرفه الطلاب وما يمكنهم القيام به، أو أن السعي وراء الدرجات يمكن أن يحدث دون الإضرار بالتعلم؟ ماذا لو تخلينا عن الاعتقاد بأن الاختبارات يمكن أن تقيس الذكاء، وأنه يمكن استخدامها بمفردها لاتخاذ قرارات حاسمة للغاية، أو أنه يمكن «مواءمتها» على نحوٍ كافٍ مع أهداف التعلم؟ ماذا لو اعترفنا ببساطة أن سجل الطالب كما نعرفه هو أداة معيبة للغاية وغالبًا ما تلحق الضرر بالأقل حظًا؟

(1) نحن ممتنون لمعلمنا لاري كوبان لتمييزه بين المشاكل والمعضلات.

في مثل هذا العالم، علينا على الأقل أن نخفض درجة التوتر في تقييماتنا. من خلال استعادة إيماننا بهذه التقنيات، يمكننا تقليل حجم تأثيرها وشدة عواقبها..

وربما نخلق المجال لدخول بعض النقاش العميق في الصراع. القليل من المرونة في التفكير ربما تكون صحيحة ضروريًا من خلال خلق مساحة للمناورة.

المعرفة، إذن، قد تكون نصف المعركة. ربما أكثر من نصفها. بمجرد أن نصبح أكثر وعيًا بافتراضاتنا ومعتقداتنا المعيبة، وأعمق فهمًا لأوجه القصور في تقنيات التقييم، وأكثر حساسية للضرر العميق الذي تسببه هذه الأدوات في كثير من الأحيان لتعلم الطلاب، سنحقق انتصارًا. سيصبح الآباء والمعلمون أكثر قدرة على دعم الشباب الذين يهتمون لأمرهم كثيرًا. سيصبح الطلاب أفضل مناصرين لأنفسهم ورعاة لتعلمهم. لقد شهدنا هذا في الماضي. على سبيل المثال، سيطر اختبار الذكاء مرة على العديد من جوانب التعليم في الولايات المتحدة وحول العالم، ولكن سرعان ما تراجعت أهميته. مصيرنا ليس محسومًا؛ وبوسعنا أن نطور من استخدامنا لهذه الأدوات. لكن لنكن أكثر تفاؤلاً. ما الذي نسعى إلى تحقيقه وجعله تغييرًا ملموسًا؟ عمومًا، يمكن لنا أن نفكر في نموذجين للتغيير: النهج من أعلى إلى أسفل، بقيادة من هم في مواقع السلطة، والنهج من أسفل إلى أعلى بقيادة المعلمين والطلاب والأسر.

في النموذج الأول، يعمل القادة -سواء في التعليم العالي أو إدارات التعليم بالولاية أو المناطق التعليمية أو القطاعات الأخرى من

نظام التعليم - على وضع سياسات وإصدار إرشادات وبناء القدرات للحفاظ على التعلم. يمكن للمقاطعة أو الولاية مثلاً أن تستثمر في تطوير مشاريع تمتد على المقررات والصفوف الدراسية وتعيد توجيه الطلاب بعيداً عن القيمة التبادلية لعملهم ونحو قيمته الجوهرية. أو يمكن للمقاطعة أو الولاية الملزمة الاستثمار في البنية التحتية الرقمية اللازمة لجعل السجلات الدراسية قابلة للنقر المزدوج. على الرغم من أن نظام الدرجات والتقييم والتصنيف يبدو جزءاً من حمضنا النووي الآن، متجذراً في الماضي وفي ثقافة التقييم، فإننا نعلم أيضاً أن الممارسات الحالية إشكالية للغاية. نظراً لأنه من الصعب استبدال تقنيات التقييم الحالية، فمن الضروري أن يقوم القادة بدور نشط في توجيهنا نحو مستقبل يكون فيه التعلم أكثر وضوحاً وفي صميم التعليم.

في النموذج الآخر - الإصلاح التصاعدي من الأسفل نحو الأعلى - يمكن للأشخاص الذين يتأثرون مباشرة بتقنيات التقييم الحالية المطالبة بالمزيد من أنواع التغيير محلياً. فمن خلال التنظيم على مستوى المدرسة، يمكن للمعلمين والطلاب والأسر الضغط من أجل فرض تغييرات رسمية وغير رسمية على الممارسة العملية. على مستوى صفوف المراحل الابتدائية والثانوية، على سبيل المثال، قد يدافعون عن استخدام مقاييس متعددة في أي تقييم لقدرة الطلاب التي تحدد الوصول إلى مرتبة الشرف أو إلى فصول المستوى المتقدم AP. في التعليم العالي، يمكن أن يدفع المعنيون النشطون لجعل درجاتهم الدراسية قابلة

للتعديل طوال الفصل الدراسي، مما يضمن أن البداية البطيئة أو الأداء غير الناجح لن يطارد الطلاب الذين ينتهي بهم الأمر إلى إتقان مواد المقررات الدراسية.

هذان النهجان من أعلى إلى أسفل ومن أسفل إلى أعلى، بالطبع، لا يستبعد أحدهما الآخر. لقد بدأت التغييرات الرئيسة في تاريخ التعليم بمبادرة من المربين والطلاب، بالإضافة إلى القادة في حكومات الولايات والحكومة الفيدرالية..

وتصبح احتمالات النجاح أكبر بكثير إذا عمل من هم في مواقع السلطة على فسخ المجال لأولئك الفاعلين الذين من المرجح أن يفهموا الاحتياجات الخاصة للمجتمعات المحلية، فضلاً عن تقديم الدعم لهم. بغض النظر عن النهج المتبع، فإننا ننصح بتركيز جهود الإصلاح على تحديد الجوانب الخاصة لممارسات التقييم الحالية التي تشوه التعلم على نحو غير متناسب نظراً لقيمتها كأدوات للتواصل أو التحفيز أو التزامن. فمن خلال التركيز على التفاصيل والبقاء واضحين بشأن المقايضات التي لا مفر منها، سيزيد الإصلاحيون على نحو كبير من احتمال النجاح إلى جانب تقليل مخاطر العواقب السلبية غير المقصودة.

بالطبع، أي جهد لتغيير طريقة قياس تعلم الطلاب سيواجه المنافسة على الموارد والاهتمام مع الأولويات والبرامج الأخرى. من الحقائق البسيطة أن كل مدرسة ومقاطعة، وكذلك كل كلية أو جامعة، تكافح لدفع المبادرات المختلفة إلى الأمام مع الاستمرار في الاهتمام بعملها التنظيمي الأساسي. إضافة كرة أخرى إلى المزيج، والإصرار على أنها

ببساطة أفضل من غيرها، قد يضر أكثر مما ينفع. لكننا نريد أن نوضح أن هذا العمل لا يقل أهمية عن أي شيء آخر يقومون به.

إن الدرجات والتقييمات والتصنيفات تقف عقبةً في طريق تعلم الطالب. على الرغم من أن هذا لم يكن القصد منها لأنها وضعت أساسًا لحل مشاكل حقيقية وملحة يعاني منها المعلمون ومسؤولو المدرسة، فإن هذا هو واقع الحال. أصبحت الدرجات والتقييمات والتصنيفات الآن تغطي بلا هوادة على الغرض الأساسي من التعليم المدرسي: التعلم، بل وتقوّضه. بدلًا من توجيه وتحفيز تطوير معارف الطلاب ومهاراتهم، أصبحت تلك الأدوات غاياتٍ في حد ذاتها. بات هذا صحيحًا منذ أمدٍ طويل لدرجة أن الكثيرين منا لا يرون فيه مشكلةً.

إننا نسمح للوضع الراهن بالاستمرار على مسؤوليتنا الخاصة. لذا فإن جهود التغيير هذه أساسية للغاية ولا يمكن أن تجذب «الإصلاحين في مجال التعليم» كما يسمون أنفسهم. لا تكاد المشاكل الأساسية تثير أي غضب شعبي، إلا على نحوٍ عابر. نتيجة لذلك، تظل الأساليب التي نقيّم بها تعلّم الطلاب سارية عامًا بعد عام. تعدّ الدرجات والتقييمات والتصنيفات جزءًا مكروهًا من المشهد، لكنها ميزات تعلّمنا التعايش معها.

ولكن لماذا علينا التعايش معها؟

وحيث إننا في الصفحات الأخيرة من هذا الكتاب، نريد العودة إلى الصفوف الأولى مرة أخرى - إلى الفصول الدراسية الأقل تأثيرًا بالقياس الكمي لتعلم الطلاب. ربما إذا عرفنا ما كنا نفتقده، نصبح أكثر اندفاعًا

لنجد حلًا. هناك رؤية واضحة لما نفتقده داخل الفصول الدراسية التي نخدم طلابنا الصغار.

في صباح يومٍ مشرقٍ من أيام الثلاثاء، عمل طلاب شارون كينيدي على مشاريع حول الحشرات. خرجوا إلى الملعب، وجمعوا أكبر عدد ممكن من الحشرات أمكنهم العثور عليها، وأحضروها إلى الفصل الدراسي لرسمها وتصنيفها حسب اللون والشكل وعدد الأرجل وكم هي «مقرزة» هذه الحشرات (اقترح باحثة علمية ناشئة تدعى مايا). السيدة كينيدي معلمة ممتازة. لكن هذا ليس بيت القصيد. في القاعة المقابلة، تقوم روكسان بورتر بشيء مشابه مع طلابها: جمع الحشرات ورسم الصور وجعل الطلاب يكتبون قصصًا بسيطة من نوع «بالضبط هذا ما حدث»، حول مظهر هذه الحشرات وسلوكها. هي أيضًا معلمة ممتازة. مع ذلك، فإن ما يفصلهما عن أقرانهما في الصفوف الأعلى ليس مهارتهما بقدر ما هو السياق الذي تعملان وفقه.

لا يحصل طلابهما على درجات لقاء ما يفعلونه، ولا ينتهي المطاف بأدائهم في سجل دائم. لا يخضعون للاختبارات الموحدة..

ولا يجمعون معلومات لسيرهم الذاتية.

وعندما تحتاج العائلات إلى معرفة شيء ما، ترفع السيدة كينيدي الهاتف وتتصل بهم. عندما تريد السيدة بورتر شرح شيء للطالب، تجلس معه في مكان هادئ ويتحدثان في الموضوع.

لا تتخذ تقييمات عمل الطلاب شكل حروفٍ أو أرقام. بل يجمع كلُّ معلم ما فعله الطالب ويعرضه للعائلات مُظهرًا نقاط القوة حيث

لا يزال بإمكانهم التطور. داخل كل فصل من فصول رياض الأطفال هذه، يُحفّز الطلاب (أو لا) من خلال القيمة المتأصلة للمهمة التعليمية. عموماً، هم مفتونون بالألغاز والمشاكل، ويفرحون بقدرتهم على حلّها. إنهم مفتونون بما هو غير مفسّر ومصممون على تجميع الإجابات. لديهم الدافع لاستكشاف المهارات التي ستسمح لهم بمزيد من التقدم في عالم المعرفة. كل يوم يفعلون كلّ هذا باختيارهم. يتعلّون أحذيتهم، ويحملون حقائبهم على ظهورهم، ويمشون إلى المدرسة - المكان الذي يبدو أن معظمهم يحبونه. بعد الساعة 8 صباحاً بقليل، يصطفون، مبتسمين ومفعمين بالطاقة، يلوحون مودعين لعائلاتهم ويدخلون مجالاً يخصّهم.

ليس لأنّ التعلم يصبح أقل قيمة مع مرور الوقت، أو لأن الشغف بمعرفة الأشياء يصبح أقل سحراً. ليس لأن المعلمين في الصفوف اللاحقة أقل اهتماماً أو أقل قدرة. بل تكمن المشكلة في أننا نبدأ في الاعتماد بقدرٍ أقل على العناصر الأساسية للتعليم الناجح - استحضار الثقة العلائقية، واستدعاء المعنى، وسحر ونوبات الاستفسار واللعب - ناهيك عن الاعتماد على مجموعة من الأنظمة والهياكل التي لا ترقى إلى مستوى المهمة. هذا لا يعني أن الدرجات والتقييمات والتصنيفات هي العوائق الوحيدة. إن تحسين طرق قياس تعلّم الطلاب لن يُزيل فجأة العقبات من طريقه. لكنها ربما الصخرة الكبيرة الأولى التي علينا اقتلاعها. يدّا بيد يمكننا رفعها.

شكر وتقدير

على مدى السنوات الخمس عشرة الماضية، كان لنا شرفٌ صحبة بعضنا كصديقين وشريكين. هذا الكتاب نتاجُ اهتماماتنا المشتركة، فقد انبثق عن المحادثات التي بدأناها عندما كنا طالبين في الدراسات العليا، حيث تقاسمنا مكتبًا في الطابق السفلي (مكتب بائسٌ إلى حدٍّ ما).

لكن الكتب لا تنبثق من الصداقة الوطيدة وحدها، بل من الأفكار. الأفكار، التي بدورها، تنبثق من الجماعات. لذلك نتوجه بالشكر والتقدير للجماعات التي كان لها دورٌ كبير بإنجاز هذا الكتاب.

أولها مجموعة الموجهين الذين ساعدونا في بحثنا عن التعليم والمدارس والتاريخ والغرض من المنح الدراسية. علّمنا ديفيد لاباري ولاري كوبان والراحل العظيم ديفيد تاياك أن ننطلق دائمًا في تفسيراتنا للحاضر من خلال العودة وإلقاء نظرة على الماضي. كيف وصلنا إلى هنا؟ أين كنا؟ ماذا تعلمنا ممن سبقونا؟ هذه الأسئلة، والدافع ل طرحها، هي ميراثنا من هؤلاء العلماء. نحن ممتنون لهم على الوقت والدعم التي قدموه لنا على مدى فترة طويلة. إن سخاء أرواحهم النبيلة والبحث العلمي المشترك الذي قدموه يستمران في توجيهنا في حياتنا المهنية.

الجماعة الثانية التي نتوجه إليها بالشكر هي مجموعة عشوائية إلى حد كبير من الزملاء الذين كانوا رفاقنا في التفكير على مدى السنوات الخمس عشرة الماضية. ربما يشرنا الاعتقاد بأن الأفكار الواردة في هذا الكتاب ملكٌ لنا. لكنها بالطبع ليست كذلك، إذ بدون اعتراض وتأييد الباحثين الآخرين، ستكون أفكارنا لنا وحدثنا بالطبع، لكنها لن تستحق النشر. نحن ممتنان لزملائنا في جامعة ماساتشوستس لويل وجامعة نورث كارولينا في تشابل هيل، ولزملائنا في حقل البحوث التعليمية، ولمعاونينا في الجامعات البحثية الأخرى، ولجميع أولئك الذين يشكلون معًا النظام البيئي للأفكار التي نحن محظوظان بها يكفي للعمل فيه.

نريد أيضًا أن نعرب عن تقديرنا للدور المهم الذي أدته المجتمعات الفكرية الأولى التي انضممنا إليها. منذ حداثة سننا، حظي كل واحد منا برعاية مدرسين تعلمنا منهم معنى الأماكن الملهمة التي يمكن أن تسمى مدرسة. منذ الصغر حظينا برعاية عائلتي - لا سيما عائلة إيثان التي تضم الشقيقتين مارسلي وأماندا والشقيق دنفر - الذين فتحوا عالم الأفكار أمامنا. نحن ممتنان على وجه الخصوص لأهلنا، الذين علمونا الكثير مما نعرفه ومعظم ما نحن عليه.

أخيرًا، نريد أن نشكر شريكينا، كاتي هندرسون ودانيال كلاسيك، والشكر الكبير لابنة جاك، أنايل.

إن أفكارنا لا تنبع من الحياة في المكتب أو المكتبة. بل تنبع من أرواحنا جميعًا.

وكلانا محظوظٌ لأنه محاطٌ بكل هذا الحب.

مكتبة
t.me/soramnqraa

تقف الدرجات والتقييمات والتصنيفات، اليوم، عقبة في طريق تعلّم الطالب، رغم أن هذا لم يكن القصد منها ابتداءً، لأنّها وُضِعَتْ أساسًا لحلّ مشاكل حقيقية وملحة يعاني منها المعلمون ومسؤولو المدرسة. أصبحت الدرجات والتقييمات والتصنيفات، اليوم، تطفئ على الغرض الأساسي من التعليم المدرسي: التعلّم، بل وتقوّضه.

بدلًا من توجيه وتحفيز تنمية معارف الطّلاب ومهاراتهم، أصبحت تلك الأدوات غاياتٍ في حدّ ذاتها. باتَ هذا صحيحًا منذ أمدٍ طويلٍ لدرجة أن الكثيرين منّا لا يرون فيه مشكلةً.

في هذا الكتاب يُسلّط كلٌّ من (جاك شنايدر) و(إيثان هوت) الضوء على الأسباب التي أوصلتنا إلى هذا الوضع المتأزم، ويدرسان مبررات تمسّكنا بأشكال التقييم القديمة هذه، كما يقترحان خطواتٍ عمليةً وبديلةً يُمكن اتّخاذها لتصحيح المسار.

إنّ الغاية من هذا الكتاب، الواضح لغويًا وفكريًا، أن يكون دليلًا عمليًا لكلّ من يريد ضمان الهدف الأساسي للتعليم، وهو مساعدة الطلاب على التعلّم والمعرفة؛ لا تحصيل الدرجات كغايةٍ ومقياسٍ للنجاح.

المرجمة

مكتبة

t.me/soramnqraa

جاك شنايدر إيثان إل. هوت
بعيدًا عن الدّرجات

كيف تقوّض الدّرجات والتّقييمات والتّصنيفات التعلّم
(... وكيف تتّجلبّ ذلك)



9

789921

888162

منشورات تكوين
TAKWEEN PUBLISHING