

مأسسة "التقويم عن بعد" الآمال والتحديات

الأستاذ: أحمد نظيف¹

تقديم

تشير الدراسات أن الاهتمام بـ"التقويم عن بعد" كان موازيا ومتلازما مع الاهتمام بـ"التعليم عن بعد"، فلا أحد منهما كان وليد الظروف الحالية (جائحة كوفيد 19) في الدول المتقدمة (الولايات المتحدة، وإنجلترا مثلا)، بل ارتبط بقيم حضارية استثمرت الإمكانيات المتجددة للثورة التكنولوجية في مجال الاتصال والتواصل والبرمجة منذ أربعينيات القرن الماضي، فكان من الطبيعي أن يحظى مجال التعليم بنصيب وافر باعتباره إحدى ركائز الحضارة المعاصرة، وتجلى ذلك في انخراط مختلف الدول في مشاريع تربوية تهدف إلى استثمار كل الوسائط الإلكترونية والموارد الرقمية، لتوسيع دائرة التعليم والتعلم وتطوير أنماطه وأساليب تقويمه، في أفق توسيع الغلاف الزمني للتعليمات من جهة، وتوسيع قاعدة المتعلمين والطلبة من جهة ثانية. ليس هذا فحسب، بل كانت تبحث عن حل عدد من المشكلات التي تعاني منها المؤسسات التعليمية، سواء على مستوى الضغط العددي للمتعلمين والطلبة، أو على مستوى تدبير التعليمات داخل الفصول الدراسية، أو على مستوى ضبط بعض السلوكات غير السوية للمتعلمين والطلبة...

في هذا السياق تُطرح مسألة إمكانية مأسسة "التعليم عن بعد"، ومعها تُطرح إمكانية وآفاق مأسسة "التقويم عن بعد"، وما يتطلب ذلك من الاشتغال على إعداد الشروط القانونية والتقنية والقيمية والتربوية اللازمة.

إشكالية الورقة البحثية

إن مأسسة "التقويم عن بعد" ليست عملية بسيطة وسهلة تستدعي نفس شروط ومعايير التقويم الحضوري وتنقل أساليبه وأدواته، بل هي عملية متشعبة ومعقدة تشمل إعادة الاشتغال على عدة مستويات؛ منها ما يرتبط بنوعية ومضامين الوضعيات الاختبارية، ومنها ما يرتبط بالطرفين المباشرين في عملية التقويم بكل امتداداتهما النفسية والمهارية والقيمية والمعرفية، ومنها ما يرتبط بالأستاذ ومؤهلاته البيداغوجية ومهاراته التقنية والتواصلية، ومنها ما يتعلق بشروط ضمان قدر من المصادقية وتكافؤ الفرص بين المقومين، هذه الإشكالية أفرزت مجموعة من الأسئلة:

1 . أستاذ مؤهل، مقر العمل، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات

- ما الشروط الضرورية التي يجب توفرها ليحقق "التقويم عن بعد" مصداقيته التربوية، ويضمن تكافؤ الفرص بين المقومين؟
- هل تذهب مسألة مؤسسة "التقويم عن بعد" إلى حدودها القصوى، فيكون بديلاً عن "التقويم الحضوري"، أم أن حدود المؤسسة لا ينبغي أن تتجاوز اعتباره عملية تقويمية مُكمّلة للتقويم الحضوري؟
- ما الإضافات النوعية والتربوية التي يمكن أن يضيفها "التقويم عن بعد" للتقويم الحضوري، فيكون بذلك إسهاماً في تطوير العملية التعليمية التعلمية عامة؟

فرضيات الورقة البحثية

- إن مؤسسة "التقويم عن بعد" في المنظومة التعليمية هي فعل سابق لأوانه لعدم توفر شروطه اللازمة؛
- إن "التقويم عن بعد" لا يختلف عن "التقويم الحضوري" من حيث شروطه وأهدافه ونوعية وضعياته الاختبارية، وإنما يتطلب فقط التفكير في كيفية استثمار الوسائل والوسائط الرقمية المستعملة فيه؛
- إن "التقويم عن بعد" هو إضافة نوعية للتقويم الحضوري ستسهم لا محالة في تطوير العملية التعليمية التعلمية؛

منهج الورقة البحثية:

- اعتمدنا في هذه الورقة البحثية على المنهج الوصفي؛ حيث قمنا بجمع المعطيات بناء على تصور يستهدف كشف تجربة "التقويم عن بعد" خلال السنة الجامعية 2020/2019، من خلال أفقين: أفق الأساتذة الباحثين المكونين، وأفق طلبتهم بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين الدار البيضاء-سطات.
- إلى جانب المنهج الوصفي التحليلي استعنا بالمنهج المقارن، لمقارنة شروط ومعايير "التقويم عن بعد" بنظيرتها في التقويم الحضوري. لما له من أهمية ليس فقط في رصد صعوبات "التقويم عن بعد"، بل لما له من أهمية في رصد الإضافات النوعية والتربوية التي يمكن أن يضيفها هذا النمط من التقويم إلى التقويم الحضوري.

الأداة والعينة:

- الأداة المستعملة في جمع المعطيات تمثلت في الاستمارة الرقمية، وقد تضمنت نفس المحاور ونفس الأسئلة وتوجهنا بها إلى فئتين (الأساتذة والطلبة)، والغاية من توحيدها بين الفئتين المستهدفتين بالدراسة هي رصد تجربة "التقويم عن بعد" من خلال الأفقين معاً: أفق المقوم (الأستاذ) وأفق المقوم (الطالب)

العينة شملت فئتين:

○ فئة الأساتذة الباحثين المكونين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالدار البيضاء-سطات بجميع

فروعه وقد وجهنا الاستمارة الرقمية إلى 46 أستاذا وأستاذة، عباها منهم 39؛

○ فئة الطلبة الأساتذة المتدربين بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين بالدار البيضاء-سطات، فوج

2020/2019، وقد وجهنا الاستمارة إلى 112 طالبا انخرط في تعبئتها نفس العدد.

1. "التعليم عن بعد" و"التقويم عن بعد" أية علاقة؟

1.1. "التعليم عن بعد"، المفهوم وانعكاساته على المنظومة التربوية

أشرنا منذ بداية هذه الورقة أن توسيع دائرة التعليم من الحضوري إلى "التعليم عن بعد"، لا تكتمل شروطه إلا بالاشتغال أيضا على كيفية استثمار وسائل "التعليم عن بعد" في "التقويم عن بعد"، لأن مأسسة المنظومة الأولى تستدعي مأسسة المنظومة الثانية.

ننطلق من ضوابط ومحددات "التعليم عن بعد"، وسنكتفي في هذا السياق بتعريفين دون الدخول في التصورات النظرية المتعلقة باختلاف التسميات والمصطلحات:

■ الأول لـ "شاندر" (Schander) الذي يرى أنه "العملية التعليمية التي يكون فيها الطالب مفصولا أو بعيدا عن

المعلم بمسافة جغرافية يتم عادة سدّها باستخدام وسائل الاتصال الحديثة"².

■ الثاني لبوتشر (2000) الذي يؤكد أن "التعلم عن بعد هو مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التعليمية

(أو طرق التدريس) للتغلب على الانفصال المكاني والزمني بين المربي والمتعلمين"³.

إن التعريفين معا ينصان على محددتين أساسيتين يقوم عليهما "التعليم عن بعد"، وهما:

○ البعد المكاني والزمني بين الطرفين الرئيسيين في عملية التدريس (الأستاذ والطالب)؛

○ اعتماد عملية التدريس بشكل كلي على وسائل الاتصال الحديثة.

لاشك أن هذين المحددين لـ "التعليم عن بعد"، هما نفسهما المعتمدان في "التقويم عن بعد". كما سنرى،

لذلك، إذا كان "التعليم عن بعد" قد صاحبه أسئلة تتعلق بكيفية التغلب على تلك المسافة المكانية والزمانية

2. عن علاء الدين العمري (2000)، التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت، دراسة تحليلية نقدية، ورقة عمل مقدمة بوزارة

التربية والتعليم، الدوحة، قطر. أعيد نشر الدراسة في مجلة المعرفة، ع. 91، دجنبر 2002، ص. 71

3. خالد صلاح حنفي، (2016) التعليم الجامعي المفتوح والتعلم عن بعد، دار الوفاء، الطبعة الأولى، ص. 14

الفاصلة بين طرفي عملية التدريس، وكيفية الاستثمار الأمثل لوسائل الاتصال الحديثة فيه، فإن هذه الأسئلة ستحظى بأهمية قصوى في "التقويم عن بعد"، لاعتبارات تربوية واجتماعية. هذه الأسئلة همت مجموعة من المستويات شغلت بال الأستاذ قبل غيره:

- مستوى أدوار الأستاذ ووضعه الاعتباري: لا شك أن أدوار الأستاذ عرفت تغييرا جذريا منذ تبني منظومتنا التعليمية المقاربة بالكفايات في التدريس، فتحول دوره من دور مالك المعرفة إلى دور الموجه للطلبة والمتعلمين باستثمار قدراتهم في الوصول إلى مصادر المعرفة. وقد انعكس ذلك، شئنا أو أيئنا، على وضعه الاعتباري، بحيث تأثرت صورته وشخصيته التربوية، بسبب ما رافق هذه العملية من إجراءات وتدابير⁴ إدارية تضع مصلحة المتعلم فوق كل اعتبار، بوصفه محور العملية التعليمية التعلمية.

والأكيد أن "التعليم عن بعد" سيزيد هذا الوضع تعقيدا، ترجمته مجموعة من الأسئلة تتعلق بالانعكاسات المباشرة لاستعمال الموارد الرقمية والوسائط التكنولوجية على أدوار الأستاذ التوجيهية في العملية التعليمية، وأهم سؤال فرض نفسه هو: هل يمكن لهذه الوسائط بكل ما تتيحه من تطبيقات وموارد وإمكانيات تقنية ومهارة أن تساعد الأستاذ على القيام بأدواره التوجيهية على الوجه الأمثل، رغم بعده المكاني والزمني عن الطالب، وبالتالي تضمن له الحفاظ على مكانته التي كان يتمتع بها بين طلبته في التعليم الحضوري؟ أم أن هذه الوسائل ستدفع في اتجاه سلبه ما تبقى من سلطته ومكانته الاعتبارية في مجال التعليم؟ أم أن الأمر لا يصل إلى هذا الحد، بل يتطلب منه فقط ضرورة بذل جهد إضافي لتكييف أدواره مهاريا وتقنيا حتى ينخرط ويواكب الشروط التي هيأتها تلك الوسائط التكنولوجية؟

سؤال مركب شغل بال الأستاذ من موقع مسؤوليته الطبيعية في هذا النمط الجديد من التعليم، ليفكر في ضرورة إعادة رسم صورته الاعتبارية لدى الطالب والمتعلم، لتتلاءم مع طبيعة شروط وأساليب "التعليم عن بعد". وقد أدرك أن ذلك يستدعي الاشتغال على نفسه بتطوير مهاراته التقنية وأسلوبه في التواصل مع الطلبة بغية رفع مستوى ثقتهم في أدواره الجديدة، ويدفعهم إلى الاعتراف بحاجتهم إليه في مسارهم التعليمي. بالموازاة مع ذلك، من المفترض أن يجتهد في البحث عن الوسائل والبرامج الأكثر قدرة على ضمان تفاعل راق وإيجابي بينه وبينهم.

والأكيد أن كل ذلك سينعكس إيجاباً ليس على العملية التعليمية التعلمية في سياق "التعليم عن بعد" فقط، بل ستظهر نتائجه بشكل قوي في وضعيات "تقويمها عن بعد" أيضاً، وهو ما يعتبر دعامة مهمة في أفق تحقيق أهداف التقويم؛

- مستوى الوضعيات التعليمية في "التعليم عن بعد": لقد فرض التحول من الفضاء الواقعي إلى الفضاء الافتراضي على الأستاذ الانشغال بسؤال: كيف يمكن الانتقال من وضعيات تعليمية يتم بناؤها في الحصة الواقعية بشكل آني ومتفاعل، وبزخم عاطفي وسلوكي، لترجمته ردود أفعال بين طرفي العملية التعليمية التعلمية إلى وضعيات تعليمية تعليمية افتراضية تراهن على الوسائل والوسائط الرقمية في بنائها، لتستجيب للأفق التعليمي للمتعلم أو الطالب، وتوجهه إلى كيفية بناء وضعيات تعليمية بذاته، أو بالتعاون مع أقرانه، أو بالانكاء على الوضعيات التعليمية المبرمجة...؟

هذا التحول من الفضاء الواقعي إلى الفضاء الافتراضي فرض نفسه بقوة في "التقويم عن بعد"، بدعوى أن التقويم هو مرحلة تعليمية أساسية، تتطلب وعياً متقدماً بوظائفها التربوية؛

- مستوى الموارد الرقمية والوسائط التكنولوجية، إن السؤال الذي شغل بال الأستاذ في هذا المستوى ذو ثلاثة مستويات: الأول خاص بخصائص ومواصفات هذه الوسائط والبرامج الرقمية والإمكانيات التي تتيحها، لتحقيق نسبة عالية من التفاعل الإيجابي بين الأستاذ وطلّبه؟ والثاني خاص بمدى تمكن الأستاذ من المهارات التقنية الخاصة بهذا التطبيق أو هذا البرنامج من أجل استثمارها بشكل سريع وفعال؟ والثالث مرتبط بكيفية مساعدة الطالب هو الآخر على اكتساب مهارات تمكنه من الاستثمار الأمثل لما تتيحه تلك الوسائط من إمكانيات، فيتدرب على مهارات تسجيل وتخزين مختلف الأنشطة التعليمية التعلمية، وعلى مهارات تنوع مصادر المعارف المدرسة وتنوع أصولها (مكتوبة، مسموعة، مرئية؟

وفي "التقويم عن بعد" ستكون الحاجة إلى استثمار كل تلك الإمكانيات التي تتيحها هذه الوسائط والموارد الرقمية ملحّة، وأهم صور هذه الحاجة هو انشغال الأستاذ بالبحث عن التطبيقات والوسائط والبرامج الرقمية الأكثر قدرة على ضمان تحقيق مصداقية هذا النمط من التقويم، وتحقيق تكافؤ الفرص بين المقومين.

2.1. "التقويم عن بعد" المفهوم وإمكانياته

لنفس الدواعي التي أشرنا إليها في النقطة السابقة الخاصة بتسميات "التعليم عن بعد"، فإن حيز هذه الورقة لا يتسع لمناقشة مختلف المصطلحات والتسميات التي أطلقت على "التقويم عن بعد"، وإنما سنكتفي بالإشارة إليها بغرض الوقوف عند ما يجمعها. من أهم المصطلحات التي تُداول في هذا المجال، نجد مصطلح "التقويم الإلكتروني عن بعد" E- Evaluation، و"التقويم الرقمي" Digital Evaluation، و"التقويم المحوسب" computerized exam، و"التقويم المباشر" en line exam؟ وغيرها من المصطلحات. إلا أن ما يهمنا أكثر هو ضبط وتحديد ما يجمع بين هذه المصطلحات، ولعل ما يجمع بينها هو أنها تتفق على حضور الوسائط والموارد الرقمية وأدواتها من أنترنت وحاسوب وهاتف ذكي.....، بغرض التغلب على المسافة المكانية والزمانية الفاصلة بين الأستاذ والطالب أثناء التقويم. ولكي تتضح مرتكزات وخصائص "التقويم عن بعد"، نستطيع القول مبدئياً بأنه لا يزيد عن التقويم الحضوري سوى باعتماده تلك الوسائط والموارد الرقمية بمختلف أنواعها؛ أي أنه لا يختلف عن التقويم الحضوري من حيث أهدافه التربوية، وإنما يختلف عنه من حيث الوسائل المستعملة في التقويم وما يترتب عنها من إجراءات الملاءمة والتكيف.

لنقارن بين تعريف التقويم الحضوري و"التقويم عن بعد"، فالأول، كما عرفه (محمد السيد علي 2003) هو: "عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات كمية وكيفية عن ظاهرة أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار"⁵.

أما الثاني فقد عرفه (الغريب زاهر إسماعيل 2009) بأنه: "عملية توظيف شبكات المعلومات وتجهيزات الكمبيوتر والبرمجيات التعليمية والمادة التعليمية متعددة المصادر، لتجميع وتحليل استجابات الطلاب، بما يساعد عضو هيئة التدريس على مناقشة وتحديد تأثيرات البرامج والأنشطة بالعملية التعليمية للوصول إلى حكم مقنن قائم على بيانات كمية أو كيفية متعلقة بالتحصيل الدراسي"⁶.

إن قراءة سريعة للتعريفين تؤكد ما أشرنا إليه أعلاه؛ فهما معا يستهدفان:

- قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية الأساسية والفرعية للمادة المدرسة؛
- إصدار حكم يتعلق بمدى تمكن المتعلم من استيعاب برنامج المادة المدرسة الذي قُدِّم أو سَيُقَدِّم له (مضامين ومنهجيات ومهارات...).

5 محمد السيد علي (2003) تطوير هندسة المنهج من منظور هندسة المنهاج، دار الفكر العربي، القاهرة، ص 140.

6 الغريب زاهر إسماعيل، (2009) المقررات الإلكترونية تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها، عالم الكتب، القاهرة، ص 393

- رصد التحديات والعوائق التي حالت وتحول دون تنمية الكفايات المرصودة في البرنامج الدراسي لهذه المادة أو تلك.

لكنهما يختلفان من حيث الوسائل المعتمدة:

- ففي "التقويم عن بعد" ساعدت الوسائط والموارد الرقمية الأستاذ على إنجاز تقويمه للمتعلمين أو الطلبة دون الحاجة إلى حضورهما إلى الفصل الدراسي، بخلاف التقويم الحضوري الذي لا يمكن أن يتحقق إلا بهذا الشرط.

2. آفاق مأسسة "التقويم عن بعد" من خلال القراءة الميدانية

انطلاقاً من الفكرة الأخيرة التي انتهينا إليها بخصوص انشغالات الأستاذ، نستطيع القول أن هناك الكثير من الأساتذة راكموا تجربة مهمة سواء قبل ظروف جائحة كوفيد 19 أو خلالها، فيما يتعلق بشروط إنجاح "التقويم عن بعد" مع طلبتهم، وانطلاقاً من هذه التجربة أدركوا أن تكييف المبادئ والقيم التي ارتبطت بسياق التقويم الحضوري، مع السياق والشروط الجديدة التي هيأتها الوسائط والموارد الرقمية "للتقويم عن بعد"، مسألة ضرورية. فقد كان الاعتقاد السائد عند بعض الأساتذة ممن لم يخوضوا هذه التجربة قبل الجائحة أن شروط "التقويم عن بعد" لا تزيد في شيء عن شروط التقويم الحضوري، فحاولوا محاكاتها في كل تفاصيلها. لكن سرعان ما تبين لهم أن اعتماد الوسائط والموارد الرقمية في التقويم، يفرض الاشتغال على عدة مداخل للرفع من نسبة مصداقيته في أفق مأسسته التدريجية.

فكان التفكير في المداخل الخمسة الآتية:

1.2. مدخل تحيين وظائف التقويم ومبادئه

لقد ارتبط التقويم الحضوري بمجموعة من القيم والمبادئ، لكن السؤال الذي فرض نفسه هو: ما هي هذه القيم؟ وكيف يمكن تكييفها لتتلاءم مع شروط "التقويم عن بعد"؟ لا نقصد بهذا المدخل تغيير المبادئ التي يقوم عليها التقويم التربوي بصفة عامة، بل نقصد تغيير تصورنا لوظائف التقويم، من تصور يختزل التقويم في نقطة عددية كمية يتبعها إصدار حكم، إلى تصور يحول التقويم إلى ورشة يبرز فيها الطلبة مهاراتهم وذكائهم، فيبدعون بشكل فردي أو تعاوني في إنجاز مشروع أو اقتراح أفكار أو إبداع فن من الفنون. كيف ذلك؟

إن القيم التي تنتجها النقطة العددية تجعل الطالب منشغلاً بتلك النقطة، باعتبارها معياراً يخول له التمتع الاعتباري بين زملائه وأقرانه أو في مجتمعه، وبذلك تنقلب صورة التقويم الطبيعية من صورة

تشكل فيها النقطة العددية وسيلة إلى صورة تشكل فيها النقطة هدفاً، وهو الأمر الذي كرسه التقويم الحضوري منذ زمان في منظومتنا التربوية. بينما إذا أردنا العمل على تهيئة شروط نجاح "التقويم عن بعد"، لابد أن تتحلى لجان التقويم، بمن فيهم الأساتذة، بالشجاعة المهنية والعلمية لتشتغل على تثبيت قيم إبراز المهارات بمختلف أبعادها وأساليبها، بدل رهن التقويم بنقطة عددية قد تكون سبباً في قرار خاطئ يحكم على مصير الطالب؛

في هذا السياق، كانت النتائج التي استقيناها من الميدان لها اعتبارها. فقد كانت الإجابة عن سؤال : هل "الاختبارات عن بعد" تضمن مصداقية التقويم وتكافؤ الفرص بين الطلبة؟

أ) إجابات الطلبة

- ذهب نسبة مهمة من الطلبة تقدر ب(70,7%) إلى أن "الاختبارات عن بعد" لا تضمن مصداقية التقويم ولا تحقق تكافؤ الفرص بين المقومين، دعواهم في ذلك، ما يأتي:

○ إن نسبة هامش الغش يتسع أكثر في مثل هذه الاختبارات؛ وعددوا مظاهر الغش: مساعدة الأصدقاء، والاستعانة بمواقع متخصصة من الأنترنت، وأحياناً، كما أشار مجموعة منهم إلى أن الطلبة ينجزون هذه الاختبارات بشكل تعاوني/ جماعي.

○ ومنهم من فسر رأيه بالتفاوت الحاصل في الإمكانيات المادية بين الطلبة ومدى توفرهم على الأجهزة اللازمة؛

○ ومنهم من فسر جوابه بتفاوتهم في درجة إثقافتهم وتمكنهم من استعمال الوسائل والتطبيقات الرقمية.

بينما النسبة الباقية وهي (29,3%)، فتعتقد أن هذا النوع من التقويم يحقق تكافؤ الفرص فيما بينهم، مبرزة أن مبدأ تكافؤ الفرص لا يرتبط بالشروط الجديدة للتقويم، وإنما مرتبط بطرفي عملية التقويم (الأستاذ والطالب)؛ فإذا كانا الطرفان معاً، وخاصة الطالب، ملتزمين بقيم الصدق والمسؤولية، فإن نسبة تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص تكون مرتفعة.

وفيما يتعلق بالحلول الممكنة لتجاوز مشكل عدم تكافؤ الفرص والمصداقية في "الاختبارات عن بعد"، لم نحصل سوى على اقتراحات 37 طالباً (ة) فقط، ولم تخرج هذه الاقتراحات عن الآتي:

- إنجاز حصص تكوينية في كيفية التعامل مع مختلف التطبيقات والموارد الرقمية المستعملة في "التقويم عن بعد"؛

- تغيير طبيعة الأسئلة من أسئلة تعتمد على الفهم إلى أسئلة تعتمد على مهارات عقلية؛
- إعادة النظر في وظائف التقويم والأحكام المترتبة عنه، حتى لا يتم اختزال جهد الطالب العلمي في الاختبارات التي ينجزها في ظروف معينة سواء أكانت "عن بعد" أم حضورية؛
- تغيير أداة "الاختبارات" عامة وعن "بعد" خاصة، لتقويم مكتسبات الطالب وإبدالها بأداة مشروعه العلمي الخاص بكل مادة مدرسة؛

فالملاحظ أن النسبة القليلة التي قدمت اقتراحات، كانت اقتراحاتها متقدمة جداً، بحيث اكتشفنا وعياً متميزاً في ربطهم بين التعلّيمات وأدوات تقويمها.

(ب) إجابات الأساتذة

أما بالنسبة لفئة الأساتذة الباحثين فقد وصلت النسبة التي أجابت بـ (لا) إلى 88%، حيث يعتقد الأساتذة (ات) أن "الاختبارات عن بعد" لا تضمن المصداقية ولا تحقق تكافؤ الفرص بين الطلبة(ات)، أما الأسباب فلم تختلف عمّا قدمه الطلبة إلا جزئياً، ويمكن أن نتوقف عند المميز منها كما يلي:

- عدم أخذ الطلبة "الاختبارات عن بعد" بنفس الجدية التي تحظى بها الاختبارات الحضورية، لعدم تعودهم على أجوائها؛
- تأثر "الاختبار عن بعد" بجودة صبيب الأنترنت، وهو ما عانى منه كثير من الطلبة؛
- انعدام المراقبة، يترتب عنه بالضرورة عدم تكافؤ الفرص وبالتالي فقدان المصداقية؛
- ضعف الكفايات التكنولوجية لدى الكثير من الطلبة.
- تفاوت حظوظ الطلبة في الاستفادة من الدروس والمحاضرات التي قُدمت عن بعد؛
- تأثير الظروف الاجتماعية والمحيط الأسري بشكل مباشر في عملية اكتساب الطالب للمادة المدرسة وشروط تقويمه فيها.

بينما 12% المتبقية، فكانت مقتنعة بأن "التقويم عن بعد" يمكنه أن يضمن مصداقيته، كما يمكنه أن يحقق مبدأ تكافؤ الفرص، ولا تختلف تفسيراتهم عن تفسيرات الطلبة، حيث اعتبروا أن المصداقية وتكافؤ الفرص هما قيمتان أخلاقيتان لا دخل للوسائل المستعملة في "التقويم عن بعد" فيها، فهي مرتبطة بالقيم التي تربي عليها طرفا العملية التقويمية (الأستاذ والطالب)

وفيما يتعلق بالحلول الممكنة من وجهة نظر الأساتذة لحل مشكل المصدقية وتكافؤ الفرص، فقد قدموا

مجموعة منها ما كان متفقاً مع ذهب إليه الطلبة، ومنها ما استفادوه من تجربة "التقويم عن بعد":

- إنجاز حصص تكوينية في كيفية التعامل مع مختلف التطبيقات والموارد الرقمية المستعملة في "التقويم

عن بعد" يستفيد منها الأستاذ أولاً ثم الطالب ثانياً؛

- شراء الوزارة الوصية للتطبيقات العالية الجودة والدقة في المراقبة وتمكين الأساتذة منها بالمجان؛

- تنويع الأسئلة بشكل يستهدف كل المهارات مراعاة للفوارق وتعدد الذكاءات لدى الطلبة؛

- تمكين الطلبة من المعدات اللازمة للانخراط في "التعليم عن بعد" و"التقويم عن بعد"؛

- ربط نتائج الاختبارات بمردودية الطالب خلال السنة الدراسية، حتى نضمن نسبة مهمة من العدل؛

ماذا نستنتج من هذه المعطيات التي أفرزها سؤال المصدقية وتكافؤ الفرص في "التقويم عن بعد"؟ وكذا

سؤال الاقتراحات؟

يتجه استنتاجنا إلى تثبيت الفرضية الأولى التي تقول: إن مؤسسة "التقويم عن بعد" في المنظومة التعليمية

هي فعل سابق لأوانه لعدم توفر شروطه اللازمة سواء على مستوى المعدات التكنولوجية، أو على مستوى

الاستعداد الذهني والنفسي والتربوي لدى المعنيين به، أو على مستوى معايير تحقيق مبدأي المصدقية

وتكافؤ الفرص

2.2. مدخل الطالب/ المتعلم: في علاقة بالمدخل السابق، من المفيد جدا الاشتغال على الطالب/ المتعلم بتعزيز القيم

الذاتية والاجتماعية لديه. فيما يتعلق بهذا المدخل طرحنا سؤالاً بصيغة الاختيارات المتعددة على الطلبة

والأساتذة على السواء، يقول: ما القيم الذاتية والاجتماعية التي يمكن الاشتغال عليها لدى الطالب لنحقق

مصدقية التقويم؟

(أ) **إجابات الطلبة،** اختارت هذه الفئة وضع علامة على كل عناصر القيم الذاتية المعطاة: (الثقة في القدرات

الذاتية، وروح الإبداع، والإحساس بالمسؤولية الفردية، وتقدير الكفاءة، وتعزيز الرقابة الذاتية، وتنمية روح

المبادرة...)، وبالنسبة للقيم الاجتماعية: (تعزيز الثقة بين الأستاذ وطلابه، وتنويع التواصل الفعال بينهما،

والتدرب على روح التعاون، وروح الانتماء للفريق...).

ومن خلال هذه المعطيات التي أفرزها هذا السؤال لدى فئة الطلبة يتبين أن الاشتغال على هذه

القيم يعتبر مدخلاً مهماً من مداخل إنجاح "التعليم عن بعد" وصنوه "التقويم عن بعد".

(ب) إجابات الأساتذة: بالنسبة لإجابات هذه الفئة تبين أنهم مع تكوين وتدريب الطالب على هذه القيم أو تعزيزها

لديه، إلا أنهم يتحفظون على أهمية الدور الذي يمكن أن يلعبوه في هذا التكوين، لأنهم يدركون صعوبات

الاشتغال عليه لديه، ذلك ما عبروا عنه من خلال خانة التعليل في السؤال:

أ- التشويش على أدوارهم وآثاره على وضعهم الاعتباري في العملية التعليمية وفي المجتمع ككل، كما

أشرنا سابقا؛

ب- اقتناعهم بأنه وإن أخذوا المبادرة للاشتغال على هذه القيم لدى الطالب، فإن هناك متدخلين

آخرين تختلف أهدافهم عن أهداف الأستاذ التربوية. هؤلاء يتدخلون في مسارات نشئته الاجتماعية

وطريقة تفكيره وفي بناء شخصيته... وهم ينتمون إلى أنساق مجتمعية مختلفة أخرى: أسرية،

وسياسية، واقتصادية، وإعلامية، وجموعية... وما زاد من صعوبة مهمته، هو عدم وجود تناغم

وتواصل بينه وبين كل هذه المكونات والأنساق ولا حتى بين هذه الأنساق فيما بينها؛

3.2. مدخل الأستاذ نفسه: طرحنا أيضا سؤالا يقول: رتب الجوانب التي يمكن للأستاذ أن يشتغل عليها لاستعادة

دوره الإيجابي في "التقويم عن بعد"؟

(أ) إجابات الطلبة:

جاء الترتيب على الشكل الآتي:

1. أن يحافظ الأستاذ في "التقويم عن بعد" على مقامه العلمي الذي يحظى به بين طلبته من خلال

إنجازاته ومنشوراته العلمية؛

2. أن يطور الأستاذ أساليب تواصله مع الطلبة بما يضمن له حضوره الدائم ليس في "التقويم عن

بعد"، بل في جميع الوضعيات التدريسية؛

3. أن يغير نظرتهم للطلاب من نظرة دونية يتعامل معه فيها، بوصفه تلميذا إلى نظرة احترام وتقدير

يعترف فيها بنضجه المعرفي والعلمي؛

4. أن يتحلى بالصدق والعدل في التقويم بعيدا عن المحاباة؛

5. أن يتحلى بروح التحفيز والتشجيع لا روح العتاب والتأنيب؛

6. أن يكون مربيا قبل أن يكون أستاذا.

(ب) إجابات الأساتذة

من خلال إجابات الأساتذة عن نفس السؤال، يتبين أن هناك اتفاقاً نسبياً مع ما ذهب إليه الطلبة، إلا أن الاختلاف كان في قراءتهم له، فالكثير منهم تحفظ على السؤال. أما بالنسبة للذين أجابوا عنه فرتبوا الجوانب التي يمكن أن يشتغلوا عليها كالآتي:

1. أن يطور الأستاذ أساليب تواصله مع الطلبة بما يضمن له حضوره الدائم ليس في "التقويم عن

بعد"، بل في جميع الوضعيات التدريسية؛

2. أن يتحلى بروح التحفيز والتشجيع لا روح العتاب والتأنيب؛

3. أن يكون مربياً قبل أن يكون أستاذاً؛

4. أن يحافظ الأستاذ في "التقويم عن بعد" على مقامه العلمي الذي يحظى به بين طلبته من خلال

إنجازاته ومنشوراته العلمية؛

5. أن يتحلى بالصدق والعدل في التقويم بعيداً عن المحاباة؛

6. أن يغير نظرته للطلاب من نظرة دونية يتعامل معه فيها بوصفه تلميذاً إلى نظرة احترام وتقدير

يعترف فيها بنضجه المعرفي والعلمي؛

- هذا الترتيب الذي قدمه الأساتذة المجيبون عن السؤال له اعتباره، إذ أن نسبة 87% منهم اتفقوا على حاجتهم

إلى تطوير أساليب التواصل. وهو ما يمكن أن نفسره بكونهم من خلال تجربتهم في التواصل "عن بعد" مع

طلبته في ظروف الجائحة، قد وقفوا عند حاجتهم إلى الاشتغال على تطوير هذا الجانب، لأنهم أدركوا أن

التواصل عن بعد يتطلب جهداً إضافياً وقواعد تتناسب مع طبيعة الشروط الجديدة وتستثمر الإمكانيات

التي تتيحها وسائل الاتصال الحديثة المستعملة في عملية التدريس، كما أدركوا أن إتقان وتطوير أساليب

التواصل مع الطلبة، سيمكنهم من بناء ثقة أكبر فيما بينهم وبين طلبتهم، وبالتالي سيرفع نسبة حضورهم

المعنوي والتربوي في أذهان الفئة المستهدفة ومخيلتها. وكل ذلك سيسهم في تعزيز الرقابة الذاتية لدى الطالب

بدل رقابة الأستاذ لحظة إنجاز "التقويم عن بعد"؛

4.2. مدخل ملائمة مضامين "التقويم عن بعد" مع أساليبه ووسائله الجديدة؛

كان في هذا المحور ثلاثة أسئلة: سؤال أول بفرعه، تضمن في شقه الأول: هل تدعى ضرورة تغيير نوعية الأسئلة

ومهاراتها المستهدفة في الاختبارات عن بعد؟، وفي شقه الثاني: إذا كان الجواب بنعم، ما المهارات التي تبدو

لك أكثر ملائمة للاختبارات عن بعد"

○ مهارات التفكير الدنيا التي تستهدف الملاحظة والفهم والتطبيق

○ مهارات التفكير العليا التي تستهدف التحليل والنقد والمقارنة والتصنيف والاستدلال

أما السؤال الثالث، فكان كالآتي: ما علاقة نوعية الأسئلة في الوضعيات الاختبارية بالغش؟

(أ) إجابات الطلبة

شكل هذا السؤال الأول وفرعه بالنسبة لهذه الفئة مناسبة للتعبير عن وجهة نظرها فيما يتعلق بطبيعة الأسئلة التي وضعها الأساتذة في "الاختبارات عن بعد" في ظروف السنة الجامعية الماضية، والملاحظ أن نسبة المجيبين بـ "نعم" قريبة جدا من نسبة المجيبين بـ "لا"، وقد ظهر ذلك من خلال الشق الثاني من السؤال، إذ المجيبون بـ "نعم" يتجهون إلى ضرورة التركيز على مهارات التفكير العليا.

أما السؤال الثالث بالنسبة لهذا المحور، فلم تكن الإجابة واضحة بالنسبة لهذه الفئة، إذ اعتبروا أن الغش ظاهرة متجذرة في صفوف الطلبة ولا علاقة لها بنوعية الأسئلة، فمهما كانت طبيعة الأسئلة ونوعيتها، فإن الغش أصبح حقا مكتسبا رغم خطورته.

(ب) إجابات الأساتذة

لم يتفق الأساتذة مع ما ذهب إليه الطلبة، بل اتجهوا إلى ضرورة تغيير أسئلة الوضعيات الاختبارية بنسبة 76%، وأكدوا أن جدوى التغيير يظهر من خلال التركيز على مهارات التفكير العليا. وفي مقابلات خاصة معهم بالمركز، عززوا وجهات نظرهم بأن أضافوا أنّ التركيز على تلك المهارات يساعد مبدئيا على تقليص نسبة الغش.

وهو ما ظهر في إجاباتهم عن السؤال الثالث وعززوه في مقابلتنا معهم: إذ كانت النتيجة التي أفرزتها الاستمارة الرقمية أن نسبة 68.5% منهم أكدت أن نوعية الأسئلة لها علاقة بالغش سلبا وإيجابا، فالوضعيات الاختبارية التي ركز فيها الأساتذة على مهارات التفكير الدنيا من فهم وتطبيق باعتبار علاقتها بالذاكرة والحفظ، ساهم في ارتفاع نسبة الغش، بدعوى أن مضامينها قابلة للتداول السريع بين الطلبة المقومين، أما الوضعيات الاختبارية التي ركزوا فيها على مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب ونقد باعتبار علاقتها بعمليات عقلية معقدة، فقد ساهمت بشكل واضح في انخفاض نسبة الغش فيها. فيما أكدت نسبة 32,5% منهم ما ذهب إليه الطلبة بأن لا علاقة للوضعيات الاختبارية بظاهرة الغش،

فالطالب الذي يميل إلى الغش يبحث عن كل الوسائل التي تمكنه من ذلك، كيفما كانت طبيعة ونوعية الأسئلة، وكيفما كان التقويم "عن بعد" أو "حضوريا".

إلا أن ما يجب أخذه بعين الاعتبار في هذه النتائج، هو أن نسبة مهمة من الأساتذة الباحثين يؤكدون أن طبيعة الأسئلة القائمة على الحفظ تسهم في ارتفاع نسبة الغش في "التقويم عن بعد".

5.2. مدخل الوسائط والبرامج الرقمية:

طرحنا سؤالا مفتوحا يتعلق بهذا المدخل وهو كالاتي: ما الوسائط والبرامج الرقمية التي استعان بها الأستاذ في الاختبارات عن بعد؟ وكان يهمننا منه التعرف على التطبيقات والبرامج الرقمية التي اختارها الأساتذة في "تقويماتهم عن بعد".

(أ) إجابات الطلبة

لم تكن نسبة مهمة من الطلبة راضية عن البرامج التي استعان بها الأساتذة في الاختبارية المنجزة عن بعد، لأنها برامج إمكانياتها محدودة في المراقبة، وأكدوا أن معظم الأساتذة اعتمد برنامج التحرير الوورد وفي أحسن الأحوال Google Forms أو Teams...

(ب) إجابات الأساتذة

انطلقت إجابات الأساتذة مما جربوه من التطبيقات والبرامج التي تحدث عنها الطلبة نذكر منها: Google Forms و Teams و Class Maker ... وهي البرامج التي كانت متاحة ومجانية، وأهم خصائصها أنها تتميز بسرعة التغذية الراجعة الإلكترونية للطلاب. لكنهم فيما بعد اكتشفوا تطبيقات جديدة تمكنهم من إعداد الوضعيات الاختبارية، أو جمع المعطيات المهارية، أو استثمارها في إصدار حكم على عمل الطالب المقوم؛ من أبرز هذه التطبيقات (One Note) لعمل ملفات الإنجاز المميزة للطلاب، وكذلك التخزين السحابي مثل One Drive-Dropbox، حيث تتميز بسهولة واجهتها، ويمكن تحميلها في الأجهزة الذكية ومجانيتها.

كما اهتموا أيضا بتلك المرتبطة برفع مستوى "مراقبة" الطلبة وتقليص هامش الغش أثناء إنجازهم لهذا التقويم، في أفق تحقيق مبدأ تكافؤ الفرص، وقد تنوعت التطبيقات والوسائط الرقمية التي استعان بها الأساتذة لتحقيق هذا الغرض من التقويم عن بعد، من أهمها:

○ برنامج Net Support software الذي يمكّن الأستاذ من رؤية شاشات أجهزة الحواسيب، كما يمكنه من مراقبة الطلبة لمنعهم من تصوير شاشات الأسئلة بواسطة أجهزة الهواتف الذكية لإرسالها لآخرين أو تخزينها؛

○ برنامج Biometrics وهو برنامج يحدد هوية الطالب المستهدف بالامتحان بالتحقق منه بالبصمة أو الصوت أو العين، وهذا البرنامج غير متاح لجميع الأساتذة لتكلفته الباهضة؛

○ أدوات وبرامج التصحيح؛ فاستعان على سبيل المثال أداة (Safe Assign) و (Plagiarism Detect) و (Turnitin Help) وغيرها من الأدوات التي تقيس نسبة الانتحال أو نسبة التشابه بين الواجبات والأبحاث المقدمة بين الطلبة.

إلا أن الملاحظة التي سجلها الأساتذة بهذا الخصوص أن كثيرا من الطلبة لا علم لهم بكيفية استعمال هذه الأدوات والتطبيقات.

3. إضافات "التقويم عن بعد"

كان السؤال المفتوح الخاص بهذا المحور كالاتي: هل أضاف "التقويم عن بعد" إلى التقويم الحضوري شيئا؟ وكان الاختيار بين: نعم/لا/نسبيا

أ) إجابات الطلبة

نسجل أن نسبة 16,9% منهم أجابت بالنفي "لا"، ونسبة 5,1% فقط هي التي أجابت بـ "نعم"، وهو موقف له اعتباره، إلا أن النسبة الغالبة منهم 78% أجابت بـ "نسبيا"، لكنهم في التعليقات توزعوا بين التعليقات السالبة والموجبة، وركزت التعليقات على الطالب وعلاقته بالاختبار ونتائجه، نصنفها في الجدول الآتي:

التعليقات السالبة	التعليقات الموجبة
ارتفاع نسبة الغش وتطور وتنوع وسائله سواء بالاعتماد على الإنترنت أو بلجوء الطلبة إلى الإنجاز المشترك للاختبارات	تخلص نسبة مهمة من الطلبة من الضغوط والتوترات المصاحبة للاختبارات الحضرية
عدم توفر كثير من الطلبة على الوسائل (حاسوب، هاتف ذكي، صبيب أنترنت) لم يمكنهم من اجتياز الاختبارات في أحسن الظروف، فكثيرا منهم لجأوا إلى المقاهي لتوفرها على الإنترنت رغم التشويش	حفزت الطالب على التدريب على اكتساب مهارات تقنية جديدة، من أجل التعامل مع هذه الوسائل الرقمية الخاصة بـ "التقويم عن بعد"، حتى لا تضيق عليه فرصة الاختبار

عدم تلقي الكثير من الأساتذة ومعهم الكثير من الطلبة تكويناً في كيفية استعمال الوسائط والموارد الرقمية في "التعليم عن بعد" و"التقويم عن بعد"	ارتفاع النقط التي حصل عليها الطلبة مقارنة مع الاختبارات الحضورية
عدم تكافؤ الفرص، ويتمثل في حصول بعض الطلبة على نقط مرتفعة في "التقويم عن بعد"، بينما آخرون رغم تفوقهم المشهود لهم به لم يتمكنوا من الحصول على نقط جيدة، وأحياناً نقطاً دون مستواهم	مراعاة كثير من الأساتذة لظروف الجائحة وآثارها النفسية على الطلبة دفعهم إلى تبسيط أسئلة الوضعيات الاختبارية
تغيير الأستاذ للوضعيات الاختبارية لتتلاءم مع شروط "التقويم عن بعد" أربك كثيراً من الطلبة الذين تعودوا على الصيغ التقليدية في الاختبارات الحضورية	

إن هذا الجدول يكشف عن معطيات مهمة، فرغم ما يبدو من تناقض في التعليقات الخاصة بجواب "نسبياً"، إلا أنها تستدعي منا تأملاً يربط بينها وبين نتائج ما ذهب إليه الأساتذة الباحثون في تعليقاتهم المصاحبة لنفس السؤال، كما سنرى، لإقرارهم بالإضافات التي أضافها "التقويم عن بعد" للتقويم الحضورى، لم يكن إقراراً موقناً بهذه الإضافات، بل كان من خلال التعليقات إذ يشترط ضرورة علاج النقائص والصعوبات، وتوفير الشروط اللازمة لإنجاز الصيغة الجديدة من التقويم.

(ب) إجابات الأساتذة

اختلف الأساتذة المعنيون بتعبئة الاستمارة الرقمية، فيما يتعلق بالإضافات التي أضافها "التقويم عن بعد" للتقويم الحضورى، فقد أجابت نسبة (39,8%) منهم بـ "نعم" وحددوا الإضافات فيما يلي:

- صيغ ونوعية أسئلة الوضعيات الاختبارية؛
- تطور وسائل مراقبة الطالب أثناء إنجازه للتقويم؛
- تخفيف نسبة التوتر والضغط النفسى على المقومين؛
- تسهيل الإجراءات التنظيمية؛
- ساعدت الأستاذ في عملية التصحيح وجمع المعطيات وتصنيفها؛
- حفزته والطالب معاً على اكتساب مهارات تقنية جديدة، مكنتهما من استثمار الوسائل والموارد الرقمية، وهي مهارات لم يكن يمتلكها كثير من الأساتذة ولا كثير من الطلبة قبل خوضهم تجربة "التعليم عن بعد" و"التقويم عن بعد". علّق بعضهم:

○ حفزت الأستاذ على تطوير أساليب تواصله وتحسين صورته.

فيما ذهبت نسبة مماثلة تقريبا 38,7% إلى الإجابة بـ "لا" معللين موقفهم هذا بما يناقض تقريبا ما ذهبت

إليه الفئة السابقة المجيبة بـ "نعم" وقد وردت تعليقاتهم كما يأتي:

○ الفوضى التي رافقت إنجاز "الاختبارات عن بعد";

○ ارتفاع نسبة الغش وتطور وسائله وسهولة التعاطي إليه;

○ صعوبة في تغيير الأسئلة لأن طبيعة المادة المدرسة تعتمد على الاختبارات المقالية;

○ عدم تلقي الكثير من الأساتذة ومعهم الكثير من الطلبة تكويننا في كيفية استعمال الوسائط والموارد

الرقمية في "التعليم عن بعد" و "التقويم عن بعد";

○ اكتفاء بعض الأستاذ بالطرق التقليدية حتى في "التقويم عن بعد" (اعتماد برنامج التحرير وورد،

وفي بعض الأحيان الكتابة في ورقة تحرير وتصويرها ثم بعثها إلى حساب الأستاذ عبر إحدى وسائل

التواصل الاجتماعي (الواتساب، برنامج الرسائل في الفايسبوك، أو البريد الإلكتروني);

○ عدم التزام كثير من الطلبة بالمدة المخصصة لإنجاز الاختبار عن بعد;

○ عدم توفر كثير من الطلبة على الوسائل (حاسوب، هاتف ذكي، صبيب أنترنت) أثر بشكل قوي على

نتائجهم، مما اضطر الأستاذ إلى البحث عن حلول لا علاقة لها بالوضعيات الاختبارية;

○ ارتفاع نسبة الطلبة المحتجين على نتائج "التقويم عن بعد" بدعوى ارتفاع نسبة الغش;

○ حصول بعض الطلبة على نقط مرتفعة في "التقويم عن بعد" يطرح العديد من الأسئلة.

بين الفئة المجيبة بـ "نعم" والفئة المجيبة بـ "لا"، جاءت الفئة الثالثة بنسبة 21,5%، اختارت الجواب بـ

"نسبيا"، لكن أغلب تعليقاتها كانت تميل إلى تأكيد موقف الفئة الأولى المجيبة بـ "نعم"، مما يفسر ارتفاع

نسبة المواقف التي تنظر بإيجاب إلى إضافات "التقويم عن بعد".

من خلال قراءة المعطيات التي أفرزها نفس السؤال وخاصة تعليقاته، سواء لدى فئة الأساتذة الباحثين أو

لدى فئة الطلبة، نستحضر السؤال الثالث من أسئلة إشكالية هذه الورقة البحثية: ما الإضافات النوعية

والتربوية التي يمكن أن يضيفها "التقويم عن بعد" للتقويم الحضوري، فيكون بذلك إسهاما في تطوير العملية

التعليمية التعليمية عامة؟

إن تفاؤل نسبة تزيد عن 60% من الأساتذة الباحثين بالإضافات التي يمكن أن يضيفها "التقويم عن بعد" للتقويم الحضوري، ونسبة تزيد عن 84% (5,1% نعم + 78% نسبيا) من الطلبة هو مؤشر من المؤشرات القوية في سبيل مؤسسة "التقويم عن بعد"، لكن المشكلة تكمن في صور المؤسسة، ذلك أن حتى المتفائلين منهم بالإضافات غير مقتنعين بصيغ مأسسته، لأن المؤسسة في نظرهم تعني أن يصبح "التقويم عن بعد" بديلا تربويا عن "التقويم الحضوري"، وهذا غير ممكن في ظل الشروط الحالية. بينما نسبة قليلة هي التي تذهب في اتجاه إمكانية مأسسته كبديل للتقويم التقليدي حتى ولو كانت الشروط الحالية غير مواتية.

في هذا السياق، لابد أن نذكر بالمعطيات الآتية:

إن المشكلة التي يمكن أن تعترض مؤسسة "التقويم عن بعد"، لا تكمن في صيغه وأساليبه ووضعيته الاختبارية، وإنما تكمن في عدم توفر شروطه من إمكانيات ترتبط بوسائل الاتصال وصبيب الإنترنت وتكلفته المادية، والظروف الاجتماعية للطالب... فمادامت هذه الشروط غير متوفرة للجميع فإن مؤسسة "التقويم عن بعد" كبديل للتقويم الحضوري، هو ظلم في حق فئة عريضة من الطلبة من الفئات الفقيرة.

4. شروط ومعايير إنجاح "التقويم عن بعد"

طرحنا سؤالاً مفتوحاً للفتتين معا (الأساتذة والطلبة)، فكانت اقتراحات الأساتذة الباحثين فيما يتعلق بـ"شروط إنجاح "التقويم عن بعد" كما يلي:

أ) إجابات الطلبة:

ربط الطلبة بشكل واضح شروط إنجاح "التقويم عن بعد" بمدى مراعاة ظروفهم الاجتماعية، لأن الفوارق الاجتماعية بين الطلبة تتركس الإقصاء الممنهج لفئة عريضة منهم، بل إن نسبة مهمة منهم ممن قابلناهم يرفضون رفضاً قاطعاً مسألة مؤسسة "التقويم عن بعد"، لأن الاعتماد عليه كبديل للتقويم الحضوري واتخاذ قرارات بناء عليه في حق الطلبة سيكون ظلماً لأغلبهم.

ب) إجابات الأساتذة

كانت إجابات الأساتذة أكثر دقة بحيث يمكن تصنيفها إلى ما يلي:

❖ بالنسبة للأستاذ في علاقته بالطلبة

- توجيه الطلبة لاختيار أهداف تناسب مع مشاريعهم الشخصية ومع مكتسباتهم في التعلم الذاتي؛

- التعرف على حاجيات الطلبة من أجل تلبيتها خاصة ما تعلق منها بالتكوين في مجال استعمال الوسائل والموارد الرقمية.
- اشتغال الأستاذ على تكييف أدواره بدءاً من "التعليم عن بعد" وصولاً إلى "التقويم عن بعد" بالانتقال من دور المتفرد بالسلطة المعرفية إلى دور المستشار المتعاون مع الطلبة في كل مرحلة من مراحل التعلم وحتى في مرحلة التقويم.⁷
- أن يلتزم الأستاذ بالموضوعية فيكون إعداداته وتصحيحه لتقويمه مبنياً على أسس عادلة بعيداً عن التحيز والذاتية؛
- أن يتخذ الأستاذ "التقويم عن بعد" أساساً للمصادقة على المكتسبات لا أساساً لإصدار أحكام؛
- تدريب الطلبة على المهارات المكتبية وتشمل مهارات الوصول إلى المعلومات والمعارف ذات جودة، ومصادر التعلم ومهارات الاستخدام العلمي والعملية للمصادر المتوفرة.
- تحفيز وتشجيع الطلبة على الاشتغال على مشاريع وأعمال يبرزون فيها مهاراتهم في الابتكار والإبداع.⁸
- تحفيز الطلبة على الانخراط الواعي في "التقويم عن بعد" بشق أنواع التقدير والتشجيع قبل وبعد إنجازهم للتقويم؛

❖ بالنسبة للوضعيات الاختبارية

- إعداد اختبارات تجريبية يتدرب من خلالها الطالب على كيفية التعامل مع الوضعيات الاختبارية عن بعد؛
- إعداد محاور المادة المدرسة ومصادرها المعرفية في رزم أو حقائق علمية وتدريبه على كيفية توظيفها في إغناء رصيده المعرفي وتقويم ذاته بذاته؛
- أن يلتزم الأستاذ في الوضعيات الاختبارية بالوضوح والارتباط بأهداف المادة المدرّسة للطالب، بما يحقق الصدق والشمولية؛
- أن تتنوع الوضعيات الاختبارية، فتشمل المستويات المهارية والسلوكية والمعرفية؛

❖ بالنسبة لتزيله

⁷ عاطف الصيفي (2009)، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر - عمان-الأردن، ص: 232

⁸ مجلة البرامج والمراحل، إدارة البرامج والبحوث التربوية، إعداد عاطف عبد المجيد، المنظمة الكشفية العربية – عدد 82 غشت 2015-

- وضع مخطط يتماشى مع الرؤية الاستراتيجية للتنزيل التدريجي لمقتضيات مؤسسة "التعليم عن بعد" و"التقويم عن بعد" بوصفه مكملاً بيداغوجياً للتقويم الحضوري لا بوصفه بديلاً له؛

خلاصات الورقة البحثية

يشكل التقويم بنمطيه الحضوري و"عن بعد" مكوناً جوهرياً في العملية التعليمية التعلمية، نظراً لوظائفه المصيرية، ومهامه الضرورية التي لا يمكن أن تستقيم عملية التعليم والتعلم بدونها، فهو عملية ملازمة لكل المراحل والوضعية، وبه نستطيع وضع القرارات واتخاذ الإجراءات والتدابير بمختلف أنواعها، إنه بوصلة التعليم، ومرآته الصادقة. وليكون التقويم كذلك لابد أن يتوفر على المعايير اللازمة، المعايير التي تسمه بالموثوقية والمصادقية. إن هذا النمط من التقويم الذي يطرح إشكالات وتحديات كبيرة يشغل كل أطراف العملية التعليمية التعلمية، والمتمثل في كيفية الحصول على نتائج صادقة بوسائل تكنولوجية؟

وقد انتهينا من خلال هذه الورقة البحثية إلى الخلاصات الآتية وقد أثرنا ربطها بالفرضيات وتثبيتها أو نفيها:

- الخلاصة الأولى ترتبط بالفرضية الأولى: إن مؤسسة "التقويم عن بعد" في المنظومة التعليمية هي فعل سابق لأوانه لعدم توفر شروطه اللازمة. وقد أثبت تحليلنا للمعطيات من خلال أفق الأستاذ أو الطالب أن هناك عدة صعوبات يمكن أن تعترض مؤسسة "التقويم عن بعد":

○ صعوبات تتعلق بالمعدات والوسائل التكنولوجية؛ فالظروف الاجتماعية والمادية لكثير من الطلبة تحول دون توفرهم على تلك المعدات (حاسوب، هاتف ذكي، لوحة إلكترونية، ثم صبيب الإنترنت).

○ صعوبات تتعلق بالمهارات التقنية؛ هناك العديد من الطلبة من لا يتوفر على تكوين في استعمال الوسائط والموارد الرقمية حتى وإن توفر على المعدات؛

○ صعوبات تتعلق بـ"التقويم عن بعد" في ذاته؛ فقد يختار الأستاذ صيغاً أو أساليب ووضعية اختبارية غير معهودة لدى الطلبة دون إخبارهم ليتدربوا عليها، فيجدوا أنفسهم غير قادرين على التعامل معها؛

وبالإجمال بالنسبة لهذه الفرضية، فإن حتى المتفائلين منهم بالإضافات غير مقتنعين بصيغ مأسسته، لأن المؤسسة في نظرهم تعني أن يصبح "التقويم عن بعد" بديلاً تربوياً عن "التقويم

الحضوري"، وهذا غير ممكن في ظل الشروط الحالية. بينما نسبة قليلة هي التي تذهب في اتجاه

إمكانية مأسسته كبديل للتقويم التقليدي حتى ولو كانت الشروط الحالية غير مواتية.

■ الخلاصة الثانية تتعلق بالفرضية الثانية التي تفترض أن "التقويم عن بعد" لا يختلف عن "التقويم الحضوري"

من حيث شروطه وأهدافه ونوعية وضعياته الاختبارية؛ حيث تشير النتائج أن الاختلاف بين نوعي التقويم

حاصل، من حيث:

○ شروطه؛

1- وسائل "التقويم عن بعد"، وتكمن بالأساس في ضرورة توفر المعدات التكنولوجية المتطورة

القابلة للتطبيقات والبرامج الرقمية في صيغها المحيئة لاستثمارها بشكل أمثل وجذاب في

"التعليم عن بعد" و"التقويم عن بعد".

2- المسافة الزمانية والمكانية التي تفصل بين الأستاذ والطلبة أثناء إنجازهم "للتقويم عن

بعد"، سيكون لها آثار واضحة على مصداقية التقويم وتكافؤ الفرص، بحيث سترتفع نسبة

الغش؛

○ الوضعيات الاختبارية: أغلب الأساتذة يرون أن الوضعيات الاختبارية التي تعتمد على الأسئلة

الموضوعية (المغلقة) هي حل لمشكل إنجاز الاختبارات، لكنها ليست الحل الأمثل لظاهرة الغش ولا

تضمن المصداقية ولا تكافؤ الفرص؛

○ الأهداف: بالنسبة للأهداف في "التقويم عن بعد"، ستتحكم فيها الوسائل والوسائط الرقمية،

وستلعب دورا مهما إما في تقليص المسافة أو توسيعها بين الأهداف المأمولة والأهداف المتحققة

في "التعليم عن بعد"، وستؤثر هذه الوسائل أيضا على مدى عدل وصدق القرارات والأحكام

الصادرة في حق الطالب.

■ أما الخلاصة الثالثة فترتبط بالفرضية الثالثة التي تقول: إن "التقويم عن بعد" هو إضافة نوعية للتقويم

الحضوري وبالتالي سيسهم لا محالة في تطوير العملية التعليمية التعلمية؛ إن حجم الإضافات مرتبط بمدى

توفر الشروط التي حددناها سابقا.

المصادر والمراجع

- حمدي أحمد عبد العزيز، (2008) التعليم الإلكتروني، الفلسفة- المبادئ- الأدوات- التطبيقات، دار الفكر، عمان؛
- خالد صلاح حنفي، (2016) التعليم الجامعي المفتوح والتعلم عن بعد، دار الوفاء، الطبعة الأولى؛
- عاطف الصيفي (2009)، المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث، دار أسامة للنشر- عمان-الأردن؛
- علاء الدين العمري (2000م)، التعليم عن بعد باستخدام الإنترنت، دراسة تحليلية نقدية، ورقة عمل مقدمة بوزارة التربية التعليم، الدوحة، قطر.
- الغريب زاهر إسماعيل، (2009) المقررات الإلكترونية تصميمها، إنتاجها، نشرها، تطبيقها، تقويمها، عالم الكتب، القاهرة؛
- محمد السيد علي (2003) تطوير هندسة المنهج من منظور هندسة المنهاج، دار الفكر العربي، القاهرة؛
- حمدي يونس أبو جراد، محمد جميل المصري، دراسة تقييمية لبرامج التقويم المحوسب ومدى مناسبتها لحاجات الطلبة بالجامعات الفلسطينية، الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، جامعة القدس المفتوحة – غزة، أبريل 2010

المجلات:

- المجلة الجامعة، (2013) ع. 15، المجلد الثاني، حولية محكمة تصدر عن مركز البحوث والاستشارات العلمية والتدريب بجامعة الزاوية؛
- مجلة المعرفة، دجنبر 2002، ع. 91 (ملف: التعليم الإلكتروني، حتى لا يصبح خيارنا هو الاستسلام)؛