

واقع التقييم وأسسه

000

احتلّ التقييم حيزاً هاماً من اهتمامات المركز التربوي للبحوث والإنماء. وتمثّل هذا الاهتمام بتكثيف الدورات التدريبية، وإصدار لوائح الكفايات وأدلة التقييم وغيرها من الأدوات.

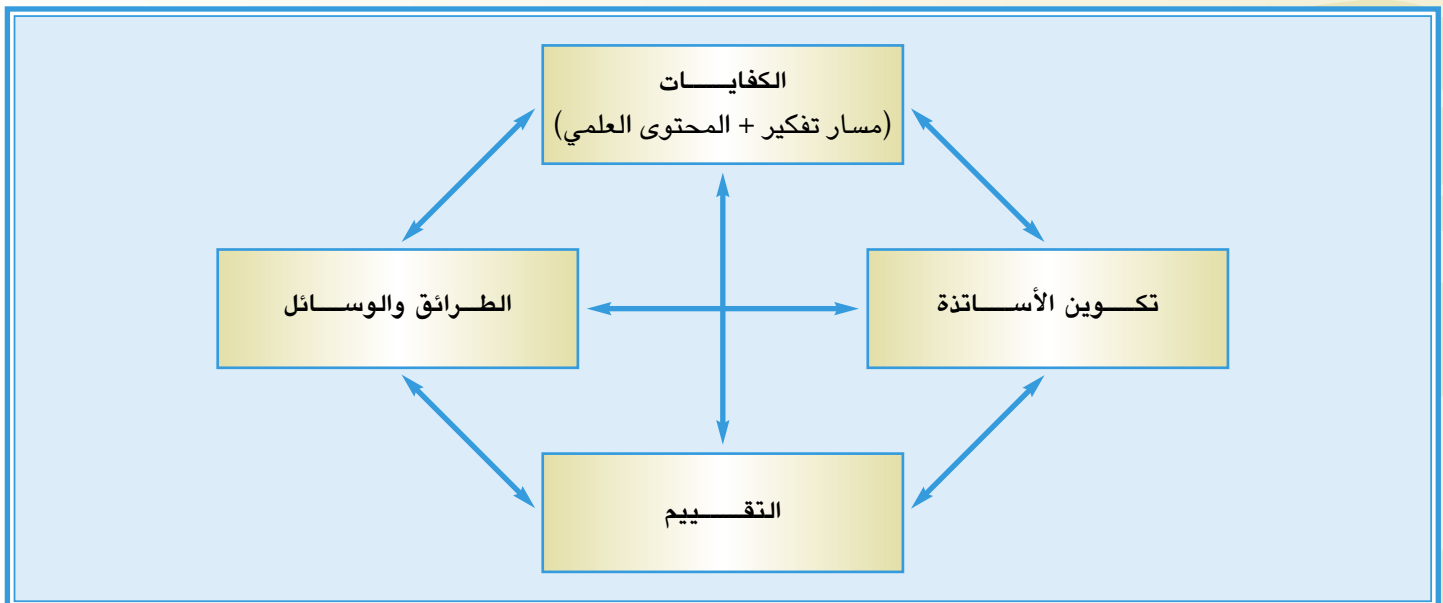
ولم يكن الأساتذة أقل اهتماماً بهذا الموضوع، فتابعوا الدورات، وطَبّقوا المفاهيم واكتشفوا الثغرات. وبعد تجربة دامت أربع سنوات، ما تزال الرغبة بمزيد من التعمّق قائمة، وكأنّ التقييم هو «كفاية الكفايات».

وتمثل إدراك المؤسسات التربوية لأهمية التقييم مشاركة كثيفة في ورش العمل والدورات التدريبية المركزة على هذا الموضوع. وهل نبالغ إذا قلنا إن التقييم دخل الثقافة التربوية أي أصبح ممارسة يومية مثله مثل تطبيق الطرائق واستعمال الوسائل وتبسيط المفاهيم وغيره؟

ولم يعد التقييم مسألة محتوى علمي، وفاقاً مع الفكر المنظومي، إنما عملية تطوير دائم ترافق كل الأنشطة التربوية من صياغة الكفايات⁽¹⁾ إلى تكوين الأساتذة ووضع المحتوى، أو استراتيجيات وطرائق التعلّم. وهذا ما يوضحه الرسم أدناه:

١. التقييم في النظام التربوي

يتألف المنهج التربوي من عدة عناصر متماسكة ومتفاعلة مع بعضها ضمن نسق منظومي. فلا يمكن إهمال عنصر دون أن ينعكس ذلك آثاراً سلبية على بقية العناصر المكونة له. يحتل التقييم في هذه المنظومة موقعاً أساسياً فيتم الاعتماد على نتائجه في عملية التطوير إن طاولت المحتوى العلمي أو الطرائق والوسائل، أو تكوين الأساتذة⁽²⁾ (des maitres Formation)...



إنتاجه. وبالمقارنة مع الرسم السابق، نلاحظ البعد عن مفهوم التقييم الحديث ووظائفه التربوية التي نلخصها بالتالي:

- يكشف التقييم مستوى اكتساب المعارف على أنواعها الإعلانية (Déclaratives)، والمنهجية (Procédurales)، والشرطية (Conditionnelles). وبما أنه يواكب النشاطات التعلّمية ومساراتها المتنوعة فهو يساعد المعلم على اختيار استراتيجيات التعلم وعلى تعديلها وفقاً لإيقاع العمل وفعاليتها (تقييم تشخيصي وتقييم تكويني). وهذا يظهر في الرسم البياني اللاحق حيث أحدث نظام التقييم تغييراً إيجابياً في طرائق التدريس وفي استخدام الوسائل التربوية من أكثر من ٧٠٪ من المؤسسات^(٣).

- يحدد التقييم نوع الكفاية التي يتقنها المتعلم ويكشف نقاط الضعف والقوة عند كل تلميذ بمفرده وبالتالي يتحدد ما يحتاجه من دعم. وهذا يساعد المعلم في إجراء تقييم فردي والمتعلم على إجراء تقييم ذاتي، فيرسم لنفسه خططاً مستقبلية تساعد على مضاعفة اكتسابه. ويظهر لنا الرسم البياني اللاحق أن أكثر من ٧٠٪ من المؤسسات التربوية تمارس الوظائف التكوينية للتقييم، بالإضافة إلى وظيفته في إصدار حكم على التلميذ كالترفيغ أو الإعادة. أما أولياء الطلبة فيعجبون بالمرتبة التي يحتلها المتعلم داخل الصف وليس بمستوى المتعلم قياساً للخصائص التي تحددها المناهج في كل صف، أو في كل مرحلة من المراحل التعليمية.

٤. موقف من الأسس والمعايير

يعترض تطبيق كل نظام جديد صعوبات كبيرة منها: ميل الأساتذة إلى المحافظة على الممارسات السابقة، مبدأ الجهد المتناقض في الحياة وفي اقتصاد العمل، إحساس الأستاذ بأنّ هناك شكاً بقدراته. هذا إذا دعي إلى دورة تدريبية ولم يقترن ذلك

٢. أي تقييم؟ ولماذا؟

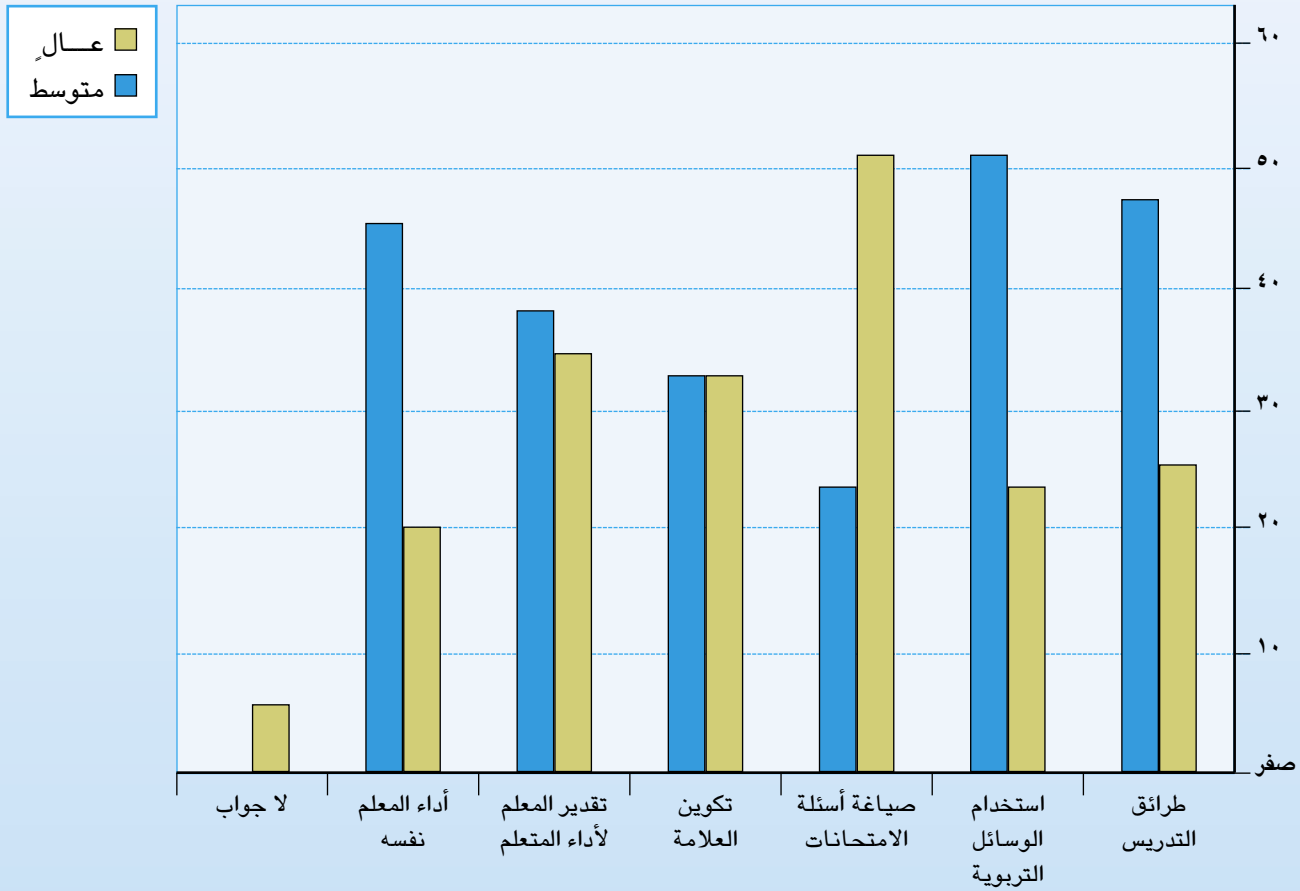
لا جدال حول أهمية التقييم بالنسبة للتعلم وحول ضرورته التربوية، وقد ظهر ذلك حين صدرت المناهج الجديدة دون نظام تقييم واضح. ففرض استمرار العمل اختيار نظام الكفايات، نظراً لحدائته وأهميته التربوية والاجتماعية، ونظراً لانسجامه مع الأهداف العامة للمناهج أو «الأساس المنطقي للمناهج» (Rationale)، إذا صح التعبير. وطرح هذا الخيار عدة رهانات أهمها:

- تحقيق استقلالية المتعلم بحيث يصبح قادراً على بناء ذاته بنفسه من خلال التركيز على اكتساب المتعلم لمنهجيات العمل أكثر منه تخزين المعلومات.
- ربط التعلم بسوق العمل حيث يتم اكتساب الكفاية في وضعيات مماثلة للوضعيات الواقعية مما يكسبه «الجهورية لممارسة العمل». فلا يختلف ما يكتسب في المدرسة عن حاجات الحياة اليومية.
- إعطاء التقييم معنى إيجابياً ليساهم بدوره في تكوين المتعلم وليس في الحكم عليه، وليوفّر شروط التقييم الفردي والذاتي وهذا ينسجم مع الرهان الأول وهو الاستقلالية.
- التعامل مع كامل شخصية المتعلم والتركيز على شمولية التعلم لأن مكونات الشخصية مندمجة ومتشابكة في طبيعتها.
- اعتبار المتعلم محور العملية التعليمية وبالتالي محورها في التقييم كما في الطرائق والوسائل وإدارة الصف وغيرها.

٣. من تقييم التلميذ إلى تقييم نتاجه

اقتصرت التقييم سابقاً على إعطاء علامة للتلميذ بشكل دوري، وعلى إيراد بعض الملاحظات على دفتر العلامات مثل: «لا بأس»، «تلميذ مجتهد»، «غير كافٍ»، «بإمكانه أن يعطي أكثر»... وأكثرها ملاحظات تقييم المتعلم بشخصيته دون

رسم بياني: أثر التقييم على بعض العناصر التربوية



ومن وجهة نظر علم النفس الإدراكي البنائي، تصنف هذه الامتحانات في خانة المعارف الإعلانية ولا تركز على المعارف المنهجية والشرطية. فكثيراً ما كان يطلب من المتعلم أن يحلل أو يقارن دون أن تقدم له المعلومات والمعطيات اللازمة لذلك، فيصبح عمله مجرد اختبار للذاكرة ليس أكثر. أما صياغة الأسئلة فكانت حرة لا تضبطها أية معايير إن من حيث استعمال الأفعال الإجرائية أو دقة التعليمات أو توفير الشروط اللازمة للأداء. لذلك، كان الأستاذ حراً في طرحه، مرجعته تكوينه وحسّه التربوي. ولو طلبنا من الأساتذة تطبيق مبادئ التقييم بالأهداف وفق أسس ومعايير واضحة لواجهنا الموقف نفسه الذي نشهده اليوم. فالواقع أن المشكلة ليست مشكلة كفايات أو أهداف إنما مشكلة معايير وأطر مرجعية تتطلب جهداً أكبر ومعرفة أعمق.

بالتبريرات المناسبة. فلا عجب إذا كان موقف الأساتذة سلبياً وناقداً وهو موقف مألوف عند المؤسسات التي تتعاطى تعليم الكبار.

وقد واجه الأساتذة النظام الجديد بالدفاع عن التعلم والتقييم بالأهداف ظناً منهم ان هذا ما كان مطبقاً سابقاً. علماً ان التقييم السابق لم يكن بالأهداف إنما كان أقرب إلى الموسوعية وفي العديد من المواد. وأهم من ذلك انه لم يكن يفرض على واضعي الأسئلة في الامتحانات المدرسية أو الرسمية أية معايير أو أسس. فلو حللنا الأداء المطلوب في الامتحانات الرسمية والمدرسية سابقاً، لوجدنا هذا الأداء مركزاً على المضامين يعتمد على الذاكرة ولا يتوجه إلى المستويات الذهنية العليا باستثناء بعض المواد العلمية.

٥. بعض المبادئ في تقييم الكفايات

إن التقييم بالكفايات لا يلغي المبادئ المعتمدة في التقييم إجمالاً كالصلاحية والتطابق والإنصاف والعدل والشفافية وغيرها. إنما يضيف عليها مبادئ أخرى نابعة من طبيعة النظام منها:

– البناء المستمر: يعتمد التقييم بالكفايات على البناء المستمر للمعرفة من قبل المتعلم تحركه في ذلك حوافز داخلية مرتبطة بالحياة المعاشة لذلك يصبح التقييم متواصلاً يبدأ تشخيصياً ثم تكوينياً، يرصد تطور المكتسبات واندماجها بعضها ببعض (من مرحلة الاكتساب الى مرحلة الاندماج)، ونهائياً يحكم على التلميذ. وإذا كان التقييم التكويني يتناول مكوناً من مكونات الكفاية ويجري وفقاً لمعيار معين فإن النهائي يتناول كامل الكفاية ويتطلب عدة معايير.

– التلازم بين الطرائق والتقييم: يجب أن يتم تقييم المتعلم في شروط مماثلة لكيفية التعلم، فلا نعتمد على الطرائق التلقينية في الممارسات الصفية ثم نضع المتعلم عند الامتحان في شروط تتطلب منه أعمالاً أدائية كالمقارنة أو التحليل أو التقييم. فلا بد أن يتدرب على هذا الأداء في وضعيات مماثلة خلال الأعمال الصفية.

– الجمع بين أنواع المعارف: لا يمكن للكفاية في ما تحمله من دمج لعدة مكونات، أن تنحصر فقط في معارف إعلانية إنما يجب أن تحتوي على معارف منهجية (مسار فكري) وعلى معارف شرطية (ترابط وتفاعل). وعند تقييم الكفاية يجب أن تظهر المعلومات التي يملكها المتعلم والمنهج الذي يطبقه للإجابة على الأسئلة. لهذا يصبح التقييم كمياً ونوعياً لأنه يحكم على صحة المعلومات ودقتها وعلى صلاحية المقارنة وعلميتها.

– الارتباط بالواقع: إذا كانت الكفاية تهيئ المتعلم لوضعيات واقعية فيجب أن يتناول التقييم وضعيات واقعية مماثلة أيضاً، وهذا ما يعطي للكفاية معنى عملياً. لذلك نختار

المستندات موضوع الامتحان من المجالات العلمية وتطرح المشكلات التي يواجهها المتعلم في حياته المعاشة.

– دمج المكونات: إذا كانت الكفاية مؤلفة من عدة مكونات مندمجة فإن تقييم كل مكون على حدة لا يعكس مدى اكتساب الكفاية وامتلاكها. لذلك يجب اعتماد تمارين تكشف عمليات الدمج بين المكونات حتى يتمكن المعلم من تحديد نقاط الضعف واعتماد برامج الدعم الملائمة. هذه التمارين التكوينية تساعد المتعلم على إجراء التقييم الذاتي وتسرع عمليات الدمج.

– المضمون الانتقائي: بما أن التعليم بالكفايات يركز على منهجية العمل وكيفية التعلم لذلك فهو، على خلاف الأهداف يعتمد على مضمون انتقائي، ولا يطمح إلى تغطية أكبر قسم من المضامين المعرفية لمادة معينة. هذا المبدأ يساعد المتعلم على اكتساب كيفية العمل وعلى التعامل مع المعلومات أكثر منه على تخزينها وإعلانها. ويساعد أيضاً على الحد من موسوعية المناهج والكتب ويركز على المفاهيم والتقنيات الأساسية. ■

المكلف بأعمال التقييم

في المركز التربوي للبحوث والإنماء

أمال وهيبه

الهوامش

(١) تكوين الأساتذة يشمل الإعداد والتأهيل.

(٢) نشير أن فصل المحتوى العلمي عن الكفايات هو عملية مصطنعة هدفها تبسيط المفهوم لا الانتقاص من مضمونه العلمي والأكاديمي لأن الكفاية مسار فكري مطبق على محتوى علمي معين. لتوضيح ما ورد من فصل في الرسم البياني.

(٣) نتائج تحليل استمارة التقييم والامتحانات التي أجراها المركز التربوي حول التقييم والامتحانات سنة ٢٠٠٣ ضمن إطار تطوير الهيكلية والمناهج.