مشكلات التقويم الصفي في المدرسة الجزائرية

يوسف خنيش[1] **فاروق طباع[2]، ***
جامعة سطف2 (الجزائر) **جامعة سطف2 (الجزائر)**
Khenniche_Y@yahoo.fr **ftebbaa05@yahoo.fr**

Classroom Assessment Problems in Algerian School

Khenniche Youcef [1] Tebaa Farouq[2],*
Sétif2 University (Algeria) Sétif2 Univerity (Algeria)
Khenniche_Y@yahoo.fr ftebbaa05@yahoo.fr

ملخص. يُعد التقويم الصفي ركناً محورياً في التدريس والتعلم، يعطي صورة شاملة عن مدى تحقق أهداف التعلم، وتحسين التدريس. ويشكل البحث عن تقديم تقويم صفي جيّد إحدى الاهتمامات الرئيسية للمتخصصين لأنه عامل مؤثّر على خبرات التعلم في مختلف المراحل التعليمية. والسبب وراء التركيز على تحسين الممارسات التقويمية تأثيرها على جودة التعلم الدراسي. ولتنفيذ التقويم الصفي بكيفية جيّدة يتطلب التحكم في الممارسات لتحسين عملية التعلم، وتقديم التغذية الراجعة، وتنمية الدافعية، والتعلم الذاتي. وفي المدرسة الجزائرية يتم توجيه نظام التقويم دائما وفقا للمنهاج، ولكن يهتم التقويم بمهارات الحفظ والتذكر، أما مهارات التحليل والتركيب تكاد غائبة في عمليات التقويم، وأن معظم المدارس لا تتبع التقويم الصفي من أجل التعلم لتطوير مهارات التلاميذ. نحاول في هذه الورقة البحثية استكشاف مشكلات التقويم الصفي التي تواجه المعلمين والتلاميذ في المدرسة الجزائرية، والتي تحول دون تحقيق تعلّم وتدريس فعال يساهم في الرفع من جودة العملية التعليمية.

الكلمات الدالة: التقويم الصفي؛ المشكلات؛ المدرسة الجزائرية.

Abstract. Classroom Assessment is a pivotal pillar in teaching and learning, it gives a comprehensive picture of the extent to which learning objectives are achieved and teaching is improved. The search for providing a good classroom assessment is one of the main concerns of specialists because it is a factor affecting the learning experiences in the various stages. The reason for the focus on improving assessment practices is its impact on the quality of learning. A good implementation of the assessment requires controlling practices to improve learning process, provide feedback, develop motivation, and self-learning. In the Algerian school, the evaluation system is always directed to the curriculum, concerned with students' memorization and remembering skills, while skills such as analysis and synthesis are almost absent, in addition to that, most schools do not follow the assessment for learning to develop students' skills. In this paper, we explore the problems of classroom assessment that face teachers and learners in the Algerian school, which impede the achievement of effective learning and teaching that contributes to raising the quality of educational process..

Keywords: Classroom assessment; Problems; Algerian school.

***corresponding email author**

1. مقدمة

يعتبر التقويم التربوي مكوناً رئيسًا لكل أنظمة التعليم يمكن استخدامه لتحقيق أغراض متعددة؛ لمراقبة نظم التعليم من أجل محاسبة المدارس، ويساعد على تحسين المناهج الدراسية، ويمكّن من تقويم فعالية التعليم والممارسات التدريسية، وتقدير درجة انجازات التلاميذ، ويقرّر مدى اتقانهم للمهارات المطلوبة.

فالتقويم يعد عنصرا مهما داخل مكونات المنهاج، فلا يمكن الحديث عن أي عملية إصلاح تربوي دون الحديث عن إصلاح لعملية التقويم فيها لأنه عنصر فعال فيها، يعمل على ربط مكونات المنهاج كما يقدّم التغذية الراجعة، حيث أكد العديد من المؤلفين على أهمية التقويم باعتباره لا يعمل كمطوّر فحسب "قل لي كيف تقوّم، أقول لك كيف تكوّن" ولكن أيضا كقوة تأثير على الممارسات التربوية: "أنت تكوّن وفق الطريقة التي سوف يُقوّم بها التلاميذ" (Gerard, 2006, p. 85) كما أن تناول مشكلة التقويم هو بالضرورة تناول لكل المشكلات الأساسية للتربية (Cardinet, 1988). فلا يمكن إصلاح التربية بدون إصلاح في التقويم لأنه إذا لم يكن ذات علاقة بأهداف المداخل الهامة لإصلاح التعليم فإنه يتعرض للفشل.

كما يستند التقويم الى مرجعيات نظرية تتمثل في نظريات التعلم التي يجب أن تتوافق أسسها النظرية مع ممارسات العملية التقويمية، حيث انبثقت منها الأساليب الحديثة للتقويم التي عرّفت بالأطر الفكرية القديمة للتعلّم التي تمخضت منها الاختبارات التقليدية، والتي لازالت تُمثّل إطاراً مرجعياً للتوجّهات والممارسات التعليمية الحالية، وتحديد مدى ارتباطها بانتشار وتطبيق الاختبارات. وكذلك ظهور نظريات التعلّم الحديثة، ومبادئها، وتطبيقاتها التي غيّرت من ممارسات التقويم الصّفي، وجعلتها تتناسب مع التحدّيات الحالية للتعليم (السعودي، 2018).

ورغم ذلك مازالت عملية التقويم السائدة في منظومتنا التربوية تنكص إلى الممارسات التقليدية التي تستند على المدرسة السلوكية، والاختبارات من وجهة النظر السلوكية تجسيد مباشر لأهداف التعلم، واتّجهت أساساً إلى الاختبارات الموضوعية لاستخدامها بشكل متكرر للتأكّد من اتقان المتعلّم للهدف التعليمي، وتجسيد مباشر لأهداف التعلم مركزة على صيغ الاجابة الاختيارية التي تقيس المعارف الجزئية.

ولذلك فان طريقة التقويم التي تتناسب مع التعلم التجزيئي والسطحي يركز على المعارف الأساسية، واستدعاء وتكرار ما تم تعلّمه في الصف، والاجابة على أسئلة تقيس قدرات حفظ وتذكر المعلومات، وهذا ما جعل من التقويم الصفي عملية مؤجلة تتخذ صورة اختبارات نهائية يتم اللجوء إليها عادة لإصدار أحكام على نجاعة الفعل التربوي وعلى نجاح أو فشل المتعلم فيها.

وقد يعود هذا النكوص إلى عوامل عديدة ترتبط في الأساس برفض التغيير أو بعدم إتقان مهارات التقويم الصفي التي تدعو إليها الإصلاحات التربوية الجديدة، والتي تعمل مقاربة الكفاءات على تجسيدها. ومن خلال هذه العناصر أردنا أن نثير انتباه المعنيين بالأمر إلى أهمية الاهتمام بعملية التقويم في أي عملية إصلاح تربوي مستهدفة، كما نريد تسليط الضوء على بعض المشكلات التي تعترض عملية التقويم، فقد تكون هذه المشكلات

مؤثرة على الفعل التعليمي في صورة المشكلات الاجتماعية، أو في صورة صعوبة القيام بالتقويم في حد ذاته عند التعامل مع أفعال سلوكية تخضع للقياس غير مباشر، أو مشكلات تعترض التقويم داخل حجرة الصف أو أثناء القيام بتنفيذ الفعل التعليمي.

وفي هذه الورقة البحثية سوف نتناول مشكلات التقويم الصفي كونها تؤدى إلى ظهور صعوبات متفرعة عنها يعاني منها المتعلم في المدرسة الجزائرية، فعدم القيام بالتقويم الصفي بصورة جيدة وفعالة سوف يؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي، ونقص الدافعية للتعلم، وإلى الرسوب والتسرب المدرسيين، وإلى ظهور العنف المدرسي، وإلى نقص التفاعل الصفي بين المعلم والتلاميذ، وغيرها من المشكلات خاصة التربوية التي تخفض من جودة العملية التعليمية.

2. تعريف التقويم الصفي

التقويم بوصفه عنصرا من عناصر المناهج يشير إلى التصحيح والتصويب، وهو عملية تشمل على عمليات فرعية، بمعنى التثمين والتشخيص يقوم بتحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف، وبمعنى القياس أي استعمال الرقم في التقويم، وعملية للمتابعة والتغذية الراجعة وأسلوب لإصدار الحكم (مرعي، 2000).

يعرّف Nitko & Brookhart (2014) التقويم بأنه عملية الحصول على المعلومات المستخدمة في اتخاذ القرارات بشأن التلاميذ والمناهج والبرامج والسياسة التعليمية، أو هو عملية إصدار أحكام ذات قيمة حول قيمة منتج التلميذ أو أدائه.

فالتقويم في التربية هو تلك الإجراءات المترابطة التي تهدف إلى معرفة مدى النجاح أو الإخفاق في تحقيق الأهداف التربوية التي من أجلها صُمم ذلك المنهج، ومن ثم يحدد نقاط الضعف، والقوة تمهيدا لعملية التحسين المستمرة (حمدات، 2007).

التقويم هو جزء متكامل من العملية التعليمية يؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها، وإذا كانت التربية تهدف إلى تحقيق النمو المتكامل للمتعلمين فإن التقويم التربوي يعتبر مؤشرا له دلالته المستخدمة في تقدير مدى كفاءة المناهج الدراسية ومحتوياتها. التقويم الصفي هو عملية بناء التعلم ومراقبة حدوث تطور في السلوك المستهدف، سواء تعلق بعمليات معرفية كمعرفة المصطلحات، والمفاهيم، وفهم النظريات والعلاقات، وقد يكون أداة لمراقبة حدوث تغير في السلوك مهاريا أو انفعاليا من خلال الإقبال على القيام بممارسة التعلم، وحدوث تغير في صورة كفايات أدائية، والقدرة على حل المشكلات.

يعرف بابام Popham (2011) التقويم الصفي بأنه مجموعة من الخطوات المخطط لها بعناية والمطبقة عند استخدام المعلمون أو التلاميذ الأدلة المستنتجة لكي يقوموا بعمليات التعديل المناسبة على ما يقومون به ليدرسوا أو يتعلموا، وتشتمل عملية التقويم الصفي على جمع وتحليل الأدلة المستخلصة من التقويم بغرض تحديد وقت وكيفية تعديل الأنشطة التدريسية أو أساليب التعلم من أجل تحقيق أهداف التعلم.

وفي التقويم الصفي يجب على المعلمين اتخاذ قرارات مهمة حول ما تعلمه التلاميذ ومقدار ما تعلموه، فالتقويم الدقيق والملائم للتلاميذ يقدّم معلومات لمساعدة المعلمين على اتخاذ قرارات أفضل، وفي السياق الدراسي التقويم الصفي يقوم بجمع وتفسير واستخدام أدلة تعلّم التلاميذ لتدعيم اتخاذ قرارات المعلم بعدّة طرق لتشخيص نقاط القوة والضعف وسوء الفهم وأخطاء التعلم لدى التلاميذ، ومراقبة جهودهم وتقدّمهم نحو الكفاءة، وتوثيق تعلمهم، وتحسين تعلمهم ودافعيتهم، ومهارات ورغبات القرن والواحد والعشرين، ووضع العلامات، وتقديم تغذية راجعة للأولياء، وتحسين التدريس (McMillan, 2018).

يمثل التقويم الصفي محور العملية التعليمية بمختلف تصوراتها، وتظهر أهميته أكثر في منظور المقاربة بالكفاءات لكونه عنصراً مرافقاً للفعل التعليمي، وفي بناء التعلم بعد أن يقوم بتشخيص جيد، ويعمل على ضبط احتياجات المتعلمين.

3. أهمية التقويم الصفي وشروط تنفيذه

يعمل التقويم الصفي بعمل الرابط والمحرك للعملية التعليمية والمرافق لخطواتها، والذي يسمح بمراقبة حدوث التعلم للكشف قدرة التلاميذ على الاستفادة من المعلومات التي تعلمها في حياته الخاصة، وفي حل مشكلاته، وقدرته على التفكير المنظم. كما يعد عنصرا يسمح بدمج التلاميذ في المواقف الاجتماعية من خلال اختبارات أدائية مشابهة للمواقف الحياتية التي تسمح بالتكيف من خلال تنمية القدرة على العمل التعاوني، والقدرة على النقد البناء، كما يسمح التقويم الصفي بمراقبة نمو الميول، ويعمل توجيهها توجيها سليما، ويعمل على تنمية الاتجاهات.

يكون التقويم قبل بداية الفعل التعليمي، حيث يسعى للكشف عن الاحتياجات التعليمية حتى تكون بداية عملية التعلم بداية صحيحة، وتتم بطريقة ملائمة، كما يقوم بتشخيص الصعوبات التي قد تعوق عملية التحصيل (الدريج، 1999). فيحدّد مدى استعداد التلميذ أو تهيؤه للبدء في خبرة تعلم جديدة بفعالية يتطلب أن يتعرف المعلم قبل بدء العملية التدريسية على ما يمتلكه التلميذ من معارف ومهارات سابقة تتعلق بالمادة الدراسية التي سوف يقوم بتدريسها (علام، 2019). فالتعلم السابق يعدّ مهماً للتعلم الحالي واللاحق، فالتقويم القبلي أو التشخيصي يعتمد على تطبيق اختبارات الاستعداد للتعرف على التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في تعلم مواد دراسية معينة لتحليل أخطائهم لتحديد أفضل إجراءات العلاج.

كما يكون التقويم أثناء الفعل التعليمي الذي يتحدّد في مختلف العمليات التعاونية التي يشارك فيها المعلمون والتلاميذ بغرض فهم تعلم التلاميذ، وتنظيمهم الذاتي، وتحديد نقاط القوة، وتشخيص نقاط الضعف، ومجالات التحسين، وكمصدر للمعلومات يمكن للمعلمين استخدامه في التخطيط التعليمي، ويمكن للتلاميذ استخدامه في تعميق فهمهم وتحسين إنجازاتهم، والأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها في أنشطة جمع المعلومات عن التقويم التكويني واسعة، كالاختبارات الصفية، والملاحظات، والأسئلة الشفوية، والمناقشات الصفية، والمشاريع،

والملفات، والواجبات المنزلية، وتقييمات الأداء، والعمل الجماعي مع ملاحظات الزملاء، والتقويم الذاتي، وغيرها (Cizek, 2009).

ويكون كذلك في نهاية الفصل الدراسي، أو الدورة الدراسية، أو في نهاية البرنامج لأغراض التصنيف، أو تقديم الشهادة، أو تقويم التقدم، أو البحث عن فعالية البرنامج الدراسي، أو الدورة الدراسية، أو الخطة التعليمية، وربما تكون السمة الأساسية للتقويم التجميعي هي أنه يتم إصدار حكم بشأن الطالب أو المعلم أو المنهج فيما يتعلق بفعالية التعلم أو التدريس بعد نهايتها (Cizek, 2009).

يزوّد التقويم بأدلة عن تحصيل التلميذ بغرض إصدار حكم حول كفاءته أو فعالية البرنامج، ويستخدم النتائج لإصدار أحكام؛ كتحديد عدد التلاميذ الذين لم يبلغوا المحكات في مادة معينة لأغراض المساءلة التعليمية، ويتم تقديم البيانات للتربويين، ومجلس المدرسة، والمجتمع، وعلى مستوى القسم يُستخدم لتحديد مقدار ما تعلمه التلاميذ في فترة معينة بغرض ايصال وضعية الانجاز إلى الآخرين، وعادة ما يتخذ رمزاً أو درجةً أو حرفاً أو مقارنة بمحك (مثلا: يفي بالمحك، كفء) لإبلاغه للطلاب والأولياء (Chappuis, 2015).

يتطلب التقويم الصفي الجيد مجموعة من الشروط التي تجعل منه عملية فعالة داخل العملية التعليمية منها:

– التخطيط الجيد لكيفية توظيف عملية التقويم وجعلها عنصرا مساعدا في تنمية المخرجات التعليمية من خلال تحديد الأهداف والكفاءات المستهدفة، وتوفير أدوات التقويم المناسبة لتقييمها.

– اللجوء الى أدوات تقويم تتسم بالصدق أي تقيس ما هدفت لقياسه وترتبط بأهداف التعلم، كا يجب أن تتسم بالثبات أي اتساق نتائج التقويم، والاتساق في نتائج التقويم يستدل بموضوعية التصحيح أي الحصول على نفس النتائج إذا قدر بواسطة شخص آخر وفي فترة أخرى (Dochy, 2009).

– يجب أن يتم توظيف وضعيات التقويم بطريقة ملائمة وصحيحة، واستخدامه في مختلف مراحل الدرس.

– تقويم مدى إتقان التلاميذ للمهارات المطلوبة باستخدام تقويم حقيقي يمكنه من الحصول على معلومات عن تحصيل التلاميذ ودرجة إتقانهم، ويتم جمع هذه المعلومات عن تحصيل التلاميذ من خلال تحليل إجاباتهم الشفهية والكتابية وملاحظاتهم أثناء تنفيذهم للمهمات التقويمية التي يكلفون بها، بما في ذلك الاختبارات وتحليل واجباتهم المنزلية.

– تقديم تغذية راجعة فورية أثناء عملية التقويم، وتصحيح أخطاء التلاميذ أثناء التعلم بما يساعدهم على اكتساب المعارف، وتطوير المهارات، وتنمية الاتجاهات.

4 . مشكلات التقويم الصفي في المدرسة الجزائرية

رغم أهمية التقويم ودوره الرئيسي في تشخيص حاجات المتعلمين والعمل على تطويرها إلا أن طريقة القيام بها، والعوامل المرتبطة بها تشكل إحدى المحاور الرئيسية التي تتطلب الإصلاح والرعاية، وترتبط طبيعة المشكلات المتعلقة بالتقويم بمشكلات بصعوبة القيام بعملية التقويم نتيجة العوامل المرتبطة بخصوصية علمية التقويم، كما

ترتبط أيضا بالخلل الذي يصاحب استعمالها والتوظيف الخاطئ لها أثناء أو بعد حدوث الفعل التعليمي. لهذا قمنا بتصنيف هذه المشكلات إلى مشكلات تعود عوامل محيطة بالتقويم، وعوامل مرتبطة بتنفيذ عملية التقويم.

1.4. مشكلات التقويم في حدّ ذاته

– التقويم عملية معقدة تتداخل فيها العديد من المتغيرات كتغير في حالة التلميذ النفسية والمعرفية، وتغيّر في ممارسات المعلم، وتغير الوسط الذي يتعلّم فيه.

– التقويم والقياس في مجال التربية لا يخضع لنفس الشروط والوسائل التي يخضع لها القياس في الميادين الأخرى، كالطول والوزن وغيرها، لأنه ينطلق من قياس غير مباشر، بينما تنطلق الأخرى من القياس المباشر.

– العمليات التي تستهدفها التربية، ويقوم التقويم بتقييمها والحكم عليها وتعديلها هي عمليات باطنية خاصة ما يرتبط بالجانبين المعرفي والانفعالي (الدريج، 1999).

– يكتفي القياس في هذه الظواهر بالمستوى الاسمي والرتبي، وقياس الفئات المتساوية في حين يجعله بعيدا عن القياس النسبي، واستعماله في وصف، وقياس الظواهر السلوكية الناتجة عن عملية التعلم أمرا صعبا.

– عدم قدرة التقديرات الكمية عن التعبير بصفة ودقيقة عن المستوى الفعلي للمتعلمين، فتلخيص معارف ومهارات التلميذ في تقدير كمي (علامة) ليست طريقة ملائمة وشاملة لكل نواجي شخصيته.

– عدم القدرة على مطابقة تحويل علامة المتعلم من تقدير كمي إلى تقدير كيفي، لأن العدد لا يوضح بدقة المسافة التي تفصل بين مجال السلوك الذي ينتمي إلى معطى بيداغوجي، ومجال العلامة الذي هو معطى عددي أو رقمي (Pieron, 1963).

– صعوبة الحصول على أدوات تقويم صادقة تماماً، فالصدق خاصية نسبية خاصة مع الأدوات التي تقيس الدافعية، والقدرة، والاتجاهات، والميول، وهذا ما يجعل كثيرا من التغيرات تحدث نتيجة العملية التعليمية ناجمة عن عامل الخطأ أو خطأ القياس (Pieron, 1963).

2.4. مشكلات نفسية

– تخلق الامتحانات حالة من القلق لدى المتعلمين، وهي حالة نفسية أو حالة انفعالية تكون نتيجة الضغوط الناتجة عن مواقف التقويم، حيث يشعر المتعلم أن المواقف الاختبارية عناصر مهددة، فيشعر بانعدام الراحة النفسية، ويتوقع العقاب مما يؤدي إلى قرارات سلبية كالرغبة في الهروب من الموقف، واللجوء إلى الغش، وحدوث اضطرابات فسيولوجية مما يؤدي إلى تغيرات عديدة مثل: ارتفاع ضغط الدم، انقباض الشرايين، العرق، ويصاحب هذه التغيرات ردود فعل جسدية مثل: ارتعاش الأيدي، الغثيان، الألم في الأكتاف والظهر والرقبة، جفاف الفم، ارتباك (Derghal, 1994).

– يتأثر القائم بعملية التقويم أثناء مرحلة التقدير أو وضع العلامات بعوامل تتعلّق بالذاتية لأن أحكامه يمكن أن تتمَز بالتساهل أو بالتشديد أثناء معاينة انجازات التلاميذ، بحيث يميل بعضهم إلى الصرامة أثناء التصحيح،

وبالمقابل يميل الآخرون إلى التساهل. وهذا يمكن أن يؤدي إلى وجود تغيّرات في علامات التلاميذ من مجموعة إلى أخرى، مما قد يؤدي إلى تحيّز إلى مجموعة عن أخرى.

– تأثير الهالة الناتج عن اختلاف فترات تصحيح المهمات المنجزة من طرف التلاميذ أو الناتج عن استخدام موازين تقدير غير واضحة في إعطاء أحكام لتحديد مستوى المتعلمين، كما عبر عن ذلك المتخصصين في الدراسة المنهجية للامتحانات مثل: Noizet (1961)، و Pieron (1963) الذين أكدوا وجود علاقة مباشرة بين تفوق التلاميذ، والحالة النفسية لكل من المتعلم والمعلم.

3.4. مشكلات اجتماعية

– تشكل عملية التقويم مصدراً للمشكلات الاجتماعية لدى بعض المتعلمين كونه مؤشرا للنجاح أو الرسوب الدراسي، وهو ما يعرض المتعلم للمساءلة الأسرية، وما تتضمنه من قرارات إعادة التوجيه أو التوقف عن الدراسة أو عقوبات أخرى.

– صعوبة متابعة الأفراد بعد التخرج، وتقويمهم خارج المدرسة، فالتقويم التتابعي لمهاراتهم المهنية والاجتماعية، فالمتعلمين بحاجة بعد التخرج إلى تقويم لأدائهم في العمل، وتنمية مهاراتهم إلاّ أن غياب التنسيق بين المدرسة والأسرة يحول دون ذلك.

– يشكّل التحيّز أثناء التقويم لفئات معينة من التلاميذ، فيؤدي إلى نجاح بعض التلاميذ الذين ينتمون إلى فئات عرقية، أو جنس، أو الانتماء الاجتماعي مما يخلق فوارق اجتماعية أو اللاعدالة اجتماعية بين التلاميذ.

– صعوبة تقويم بعض السلوكات بعد التخرج من المدرسة، واستحالة خلق جو أسري متساوي لدى الجميع، واللجوء إلى الاستغناء عن العديد من الأنشطة التي تفرض وجود تعاون بين المدرسة والمحيط الاجتماعي.

4.4. مشكلات تنفيذ التقويم الصفي

توجد العديد من العوامل التي تحول دون استخدام فعال للتقويم داخل غرفة الصف، والناتجة أساسا عن صعوبة تطبيق التقويم وفقاً للتصور البنائي الذي ترتكز عليه المقاربة بالكفاءات، ومن هذه المشكلات نجد:

– عدم إشراك التلاميذ في وضع محكات التقويم، وكيفية تطبيقها، واستعراض أهداف التعلم للتلاميذ، وإعطائهم فرصة لصياغة أهداف تعلمهم بأنفسهم، ومساعدتهم على انجاز المهمات التي تحقّق أهدافهم. على الرغم أن Andrade & Valtcheva (2009) أكدا بأن أن للتقويم الذاتي دور ايجابي بالنسبة للتلاميذ، حيث يرفع من الأداء الدراسي للتلاميذ من خلال تعليمهم عمليات التنظيم الذاتي، مما يسمح لهم بمقارنة عملهم بالأهداف المحددة ومراجعتها، وتنمية المهارات ما وراء المعرفية كالملاحظة الذاتية، والحكم الذاتي، ورد الفعل الذاتي، وتحليل المهمات، والدافعية الذاتية، والمراقبة الذاتية، كما يمكنهم من تحسين مهاراتهم على تحديد الأهداف، وتقويم تقدمهم بالنظري إلى المعايير المستهدفة، وتحسين نواتج تعلمهم.

– طغيان استخدام أساليب التقويم التقليدية القائمة على الورقة والقلم، حيث أصبح التقويم أداة مراقبة شكلية في المدارس، فغياب الإطار النظري للتقويم أفقده مفهومه، ووظيفته الحقيقية، واقتصر على عملية المراقبة الجزئية، بواسطة الامتحانات، والاختبارات التي لا تقيس إلا الجانب المعرفي (مقداد، 1993).

– عدم إتقان المعلمين لمهارات التقويم الصفي خاصة فيما يتعلّق بمهارات استخدام أساليب التقويم الواقعي، وعدم قدرتهم من إعداد مشكلات حقيقية يفترض معالجتها من طرف التلاميذ لاكتساب الكفاءة، وعدم التمكن من استخدامها في الوضعيات المناسبة لها.

– ضعف في تكوين المعلمين في مجال التقويم الصفي بصورة خاصة، وانعدام برامج التكوين الجامعية لمقاييس بناء الاختبارات، وتصميم واستعمال أساليب التقويم باستثناء بعض التخصصات. فمن المفترض أن يكون المعلمون ماهرين في تطوير طرق التقييم المناسبة، وفي تطبيق، وتصحيح، وتفسير نتائجها، وفي اتخاذ قرارات فردية حول التلاميذ، وتخطيط التدريس، وتطوير المناهج الدراسية، وتحسين المدرسة، واستخدام إجراءات صحيحة لتصنيف التلاميذ، وإيصال نتائج التقييم إلى التلاميذ وأولياء الأمور وغيرهم (Anderson, 2008).

– تفضيل ممارسات التقويم التقليدية القائمة على التقويم التجميعي، وإهمال دور التقويم التكويني من خلال عدم الإعلان عن أهداف التعلم التي يسعى المدرسون إلى تحقيقها أثناء انطلاق عملية التعلم، وعدم إشراك التلاميذ في تقويم أعمالهم بأنفسهم، وتقويم أعمال زملائهم، وعدم استخدام شبكات تقدير سواء تحليلية أو كلية في تصحيح أعمال التلاميذ واستغلالها في تقديم التغذية الراجعة، وتحسين تعلمات التلاميذ.

– ضعف استخدام أدوات وأساليب تقويم متنوعة في العملية التعليمية خاصة استغلال ملفات الأعمال في جمع معلومات تقدم أدلة عن تعلم التلاميذ، واستخدام المشروعات والعروض التقديمية، وعدم الاكتفاء فقط بالملاحظات الصفية والأنشطة الصفية المتزامنة مع التدريس.

– طغيان استخدام الاختبارات التقليدية المصطنعة والتجزيئية محدّدة البنية كالاختيار من متعدد، والاجابات القصيرة، وملء الفراغ، والصواب والخطأ تكشف عما يعرفه التلميذ، وإعادة إنتاج المعارف من خلال استرجاعها أثناء الامتحان، والتي ليس دليلا كافيا على مهارات التفكير العليا (علام، 2019). ويتم بواسطتها إعطاء درجة كلية بعد نهاية فترة دراسية معينة لا تعكس فعلاً أداء التلميذ، ومهاراته، لأنها غير مستمدة من واقعه، ولا تكشف عن جوانب متعددة من كفاءاته بطريقة مباشرة، ولا تقدم معلومات كافية حول ما يعرفه وما يستطيع أداءه.

– فصل التدريس عن التقويم والتعلم، بحيث أن أغلب فترات التقويم المستخدمة من طرف المعلمين منفصلة تماماً عن أنشطة التعلم والتدريس. فعملية فصل التدريس عن التقويم والتعلم ممارسة تقليدية قائمة على ثقافة الاختبار، والتي يتم فيها استخدام التقويم الصفي لأغراض تجميعية لقياس ما تعلمه التلميذ في نهاية عملية التعلم دون التركيز على العمليات المؤدية إلى التعلم، بالإضافة إلى عدم استغلال التقويم الصفي في تحسين وتجويد عملية التدريس (Birenbaum, 2003).

– التركيز أكثر في منح العلامات والتحقق من الأهداف التعليمية على التقويمات التجميعية، وإهمال الدور التكويني في تحديد أداء التلميذ، بحيث يطغى على الممارسات التقويمية التجميعية للمعلمين التركيز على النواتج النهائية ومنح العلامات لتحديد انتقال التلاميذ، رغم أن التقويم يسعى إلى إظهار للتلميذ نقاط قوته ونقاط ضعفه، وتقدّمه نحو أهداف التعلّم، وتدعيم تعلّمه، وتوجيهه نحو أنشطة التعلم لتحقيق الأهداف.

– صعوبة التوصل إلى تنفيذ كل المقررات الدراسية في حالة الاستعمال الأمثل للتقويم، وما يفرضه من عمليات تعديل التدريس وتحسين عملية التعلم، ومسايرته لكل مراحل العملية التعليمية بما يتوافق مع أهداف التعلم التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.

– صعوبة تقويم كل المحتويات الدراسية خاصة في ظل كثافة البرنامج وتعدّد أهداف، وبالتالي اللجوء إلى عينة محدودة ممثلة للمحتوى الدراسي، مما لا يقدم صورة حقيقية شاملة عن حدوث عملية التعلم، وتحقيق النواتج التعليمية المرجوة.

– صعوبة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وخاصة من حيث تقييم جميع التلاميذ من نفس المستوى، نظرا لاستحالة إعداد أسئلة تحمل نفس مستويات السهولة والصعوبة، والتمييز، وعدم امتلاك المعلمين للمهارات الضرورية لإعداد الاختبارات، وتطبيقها، وتحليل نتائجها، وتفسيرها، واتخاذ قرارات وفقها.

– صعوبة توحيد أدوات التقويم بين تلاميذ نفس المستوى الدراسي لوجود فروق في الكثير من العناصر كاستحالة حدوث التعلم بنفس الطريقة، وفي نفس الوقت، وصعوبة الكشف عن الأفراد الذين يعانون صعوبات في التعلم مما يفقد حصص الدعم الي دورها الحقيقي في تصحيح وتنمية التعلم.

– صعوبة مراقبة كل النشطات المدرسية، والتمارين كالوجبات المنزلية، وتقييم كل المهمات التي ينجزها التلاميذ من مشاريع، ونشاطات غير صفية، وأعمال منزلية.

– صعوبة اللجوء إلى بعض أساليب التقويم المتطوّرة كملفات التقويم، وقوائم الرصد، والاستخدام الدائم للملاحظات الصفية، وذلك لكثافة البرامج الدراسية التي تحول دون توفر وقت كافي للمعلمين يسمح لهم برصد وملاحظة أداء التلاميذ في مختلف مراحل عملية التعلم.

5. الخلاصة

أوضحنا في هذه الورقة البحثية أن هناك العديد من المشكلات التقويم الصفي التي تعاني منها المدرسة الجزائرية، منها ما يتعلق بالمشكلات النفسية الراجعة إلى التلميذ في حدّ ذاته، حيث تعترضه الخوف والقلق اثناء المواقف الاختبارية، ومنها ما يتعلق بالمشكلات الاجتماعية الراجعة إلى المساءلة الأسرية للنجاح وقرارات التوجيه والتوقف عن الدراسة، ومنها ما يتعلّق بمشكلات تنفيذ التقويم الصفي المتعددة ذات الصلة بطغيان استخدام الاختبارات دون أساليب وأدوات التقويم الأخرى الأكثر فعالية وتطوّرا في التحقّق من الأهداف التعليمية، والتركيز على التقويم التجميعي، والممارسات التقويم التقليدية القائمة على التقويم عن التعلم والتدريس، وضعف تكوين المعلمين في

مجال التقويم، وعدم إشراك المتعلمين في صياغة أهداف تعلمهم بأنفسهم وتحفيزهم على السعي نحو تحقيقها، وعدم إتاحة فرص لتقويم أعمالهم بأنفسهم، وتقويم أعمال زملائهم، واللجوء إلى موازين تقدير لتقويم أداءات وكفاءات التلاميذ.

ومن أجل التغلب على مشكلات التقويم في المدرسة الجزائرية يتطلب:

– العودة إلى العمل بالأسس التي تقوم على ما توصل إليه المتخصصون في مجال التقويم والعمل على تنفيذ المبادئ التي تستند اليها المقاربة بالكفاءات، وتطبيقها في كل عناصر المنهاج منها خاصة في مجال التقويم.

– التكوين الجيد للمعلمين، وطلبة الجامعات، والمعاهد في مجال التقويم، وعدم الاكتفاء بالأطر النظرية بل العمل على تدريبهم لممارسة التقويم وبناء الاختبارات، وتزويد المقررات بمهارات التقويم الواقعي.

– توفير الظروف المادية والمعنوية اللازمة للمعلمين، وخلق جو مناسب يسهل تنفيذ عمليات التقويم وتعزيز استعمال التقويم الواقعي من خلال تقويم الأداء، والتقويم الذاتي، واللجوء الى استعمال قوائم الرصد.

– فتح قنوات جادة مع المتخصصين في التربية للتطبيق الفعلي لما تفسر عنه الملتقيات والندوات العلمية، والاهتمام بالعملية التقويمية من طرف المديرين، والمفتشين، والمعلمين أنفسهم.

– تحسيس المعلمين بأهمية التقويم الجيد، ومدى ارتباطه بالأهداف المسطرة، وذلك من خلال عقد أيام دراسية وندوات تربوية طيلة فترات السنة.

– تزويد المؤسسات التربوية بأخصائيين في مجال التقويم التربوي للتنسيق معهم في عملية بناء وتطوير أدوات التقويم، وتطبيقها، وتصحيحها، وتحليل نتائجها، وتفسيرها.

الإحالات والمراجع:

بوعلاق، محمد. (1999). *الهدف الإجرائي: تمييزه وصياغته*. البليدة: قصر الكتاب.

توفيق، مرعي. (2000). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*. عمان: دار المسيرة.

حمدات، محمد. (2007). *الإدارة التربوية: وظائف وقضايا معاصرة*. عمان: دار الحامد.

السعدوي، بن صالح عبد الله. (2018). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء: من النظرية إلى التطبيق (ط2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدريج، محمد. (1999). *التقويم التربوي في المواد العلمية: نقد وتحليل*. الجزائر: المكتبة الوطنية الجزائرية.

علام، صلاح الدين. (2019). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية (ط 6)*. عمان: دار المسيرة.

مقداد، محمد. (1993). *قراءة في التقويم التربوي*. باتنة: كتاب الرواسي.

Anderson, L. W. (2008). *Classroom assessment: Enhancing the quality of teacher decision making*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

Andrade, H., & Valtcheva, A. (2009). Promoting learning and achievement through self-assessment. *Theory Into Practice*, 48(1), 12-19.

Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment. In M. Segers, F. Dochy., & E. Cascallar (Eds.), *Optimising new modes of*

assessment: In search of qualities and standards (pp. 13-36). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Cardinet, J. (1988). *Evaluation scolaire et pratique*. Bruxelles: De Boeck.

Chappuis, J. (2015). *Seven strategies of assessment for learning* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Cizek, G. J. (2009). An Introduction to formative assessment: History, characteristics, and challenges. in H. L. Andrade & G. J. Cizek (Eds.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). New York and London: Routledge.

Derghal, A. (1994). Systèmes de normes et évaluation scolaire dans le cycle fondement. *Revue Algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation*, 6, 25-35.

Dochy, F. (2009). The edumetric quality of new modes of assessment: Some issues and prospects. In G. Joughin, *Assessment, learning and judgment in higher education* (pp. 85-114). Australia: Springer.

Gerard. F. M. (2006). L'évaluation des acquis des élèves dans le cadre de la réforme éducative en Algérie. In *Réforme de l'éducation et innovation pédagogique en Algérie* (coll.). UNESCO : Ministère de l'éducation nationale.

McMillan, J. H. (2018). *Classroom assessment : Princiles and practice that enhance student learning and motivation* (7th ed.). Hudson Street : Pearson.

Piéron, H. (1963). *Examens et docimologie*. Paris: Presses Universitaire de France.

Popham, W. J. (2011). *Transformative assessment in action : An inside look at applying the process*. Alexandria : Library of Congress.