واقع التقويم في ظل الإصلاح التربوي في المؤسسة التربوية الجزائرية

دراسة ميدانية استطلاعية في المدرسة المتوسطة بمدينة ورقلة

جودي فاتن

جامعة بسكرة

الملخص:

يقاس تقدم المجتمعات بقوة النظام التربوي بها والتي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة حيث يعد أفراد مؤهلين على درجة عالية من الكفاءة قادرين على تطوير المجتمع ولديهم مرونة عالية في تطوير أنفسهم ومواكبة التغيرات ومستجدات العصر-السبب الذي جعل المشرع الجزائري يعيد النظر في المنظومة التربوية ويدخل عليها مجموعة إصلاحات تجعل من الجيل الجديد يتكيف مع مستجدات العصر.

ولكي يكون هذا الإصلاح فعالا لابد من إصلاح التقويم باعتبار التقويم عملية محورية في جميع أنظمة الجودة الشاملة وتميز المؤسسة خاصة إذا تعلق الأمر بالمؤسسة التربوية التي من شأنها أن تنتج جيلا يتحكم في المعارف والمهارات والقدرات ويحسن توظيفها في مختلف المجالات ويمتع باتجاهات إيجابية تؤهله لأن يكون عضوا صالحا في المجتمع ويساهم في الإنتاج والإبداع والابتكار، ونهدف من خلال هذه الورقة إلى التعرف على طرق التقويم المطبقة في المدرسة الجزائرية في الطور المتوسط، وكذا التعرف على مدى تحقق التوافق بين الطرق المعتمدة في التقويم والكفاءات المستهدفة، وصعوبات الأخذ بعملية التقويم المعتمدة والمطبقة، فضلا عن التعرف على المستويات المعرفية التي يتضمنها السؤال في الاختبار التحصيلي لطلاب المرحلة المتوسطة.

مقدمة:

التقويم هو "عملية اتخاذ القرار بشأن الحكم على موضوع ما في ضوء عملية القياس ومعايير متفق عليها كتحقق الكفاءة مثلا وذلك بهدف تغذية راجعة فورية تسهم في تعديل السلوك للوصول إلى الهدف" والتقويم هو عملية هادفة موجهة للسلوك تساهم في تنشيطه وانتقائه بهدف تعديله وتحسينه.

إن توفير التغذية الراجعة المستمرة ذات الجودة العالية عنصر لتحقيق التقويم لأغراضه التي يأتي في مقدمتها تحسين التعلم فالتغذية الراجعة تجعل لدى الطالب القدرة على تعديل آرائه للوفاء بمتطلبات ومعايير الأداء، وللتقويم التربوي مجالات عدة منها تقويم المدخلات (وتتضمن السياسات، المناهج والأهداف الخطط التربوية وكذا المعلمين والإداريين والمشرفين) وتقويم المخرجات والمتمثلة في (مستويات التحصيل، سلوك الطلاب الكفاءة الداخلية والخارجية للنظام التعليمي) بالإضافة إلى تقويم العمليات والمتمثل في (عملية التدريس التقويم الصفي الاختبارات المدرسية الإدارة المدرسية)

وعليه فإن الخلل في الأخذ بنظام التقويم ينعكس سلبا على العملية التعليمية ككل باعتبارها كل مترابط ولا شك أن المتعلم هو أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية ولذلك ينبغي أن يتضمن التقويم جميع جوانب شخصيته

(المعرفية، العقلية، الجسمية والوجدانية) باعتبارها وحدة واحدة ولكن نلاحظ أن الجانب المعرفي المتمثل في -التحصيل الدراسي -يحتل الصدارة من بين هذه الجوانب فالتحصيل الدراسي هو درجة الاكتساب التي يحققها الفرد نتيجة للتدريب في مادة دراسية معينة وهو مرتبط بالأداء ويمكن قياسه من خلال الاختبارات التحصيلية وفي ضوء النتائج التي يقدمها الاختبار التحصيلي تتم عملية التقويم.

وتحاول المداخلة نهدف إلى الإجابة على التساؤلات التالية:

1-ما هي طرق التقويم المطبقة في المدرسة الجزائرية في الطور المتوسط؟

2-إلى أي مدى تحقق التوافق بين الطرق المعتمدة في التقويم والكفاءات المستهدفة؟

3-ما هي صعوبات الأخذ بعملية التقويم المعتمدة والمطبقة؟

4-ما هي المستويات المعرفية التي يتضمنها السؤال في الاختبار التحصيلي لطلاب المرحلة المتوسطة؟

الإطار المنهجي للدراسة:

الحدود الزمانية والمكانية:

تم اتخاذ مدينة ورقلة مجالا جغرافيا للدراسة الاستطلاعية، لقد تم الاتصال بمؤسستين (متوسطة 17أكتوبر، متوسطة محمد بن لمكوشم) واستمرت الدراسة مدة شهر كامل منذ بداية شهر أفريل إلى نهايته)

المجال البشري:

ولقد اخترنا من المتوسطتين 14 أستاذا وأستاذة يدرسون مواد مختلفة ولديهم أقدمية في التعليم لا تقل عن05 سنوات لكي يكونوا قد تجاوبوا مع فكرة الإصلاح التربوي والهدف منها وكيفية تطبيقها بفاعلية

المنهج المستخدم والأدوات:

المنهج المستخدم في الدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الذي يقوم على الوصف الكمي والكيفي باستخدام أدوات معينة حيث تم الاستعانة في الدراسة الحالية بأداتين لكونهما يحققان الهدف المرجو من الدراسة ولقد اعتمدنا المقابلة والتي توفر لنا معلومات أكثر دقة بالتقرب من القائمين على التقويم ولقد استعملنا المقابلة النصف موجهة التي حددنا فيها محورين يتمثلان في:

-التعرف على الطرق المطبقة في التقويم (المستمر التكويني والنهائي)

-التعرف على مدى فعالية طرق التقويم المطبقة في تحقيق الكفاءة المستهدفة.

بالإضافة إلى تقنية تحليل المضمون التي نسعى من خلالها إلى تحليل محتوى مجموعة من أسئلة الاختبارات التحصيلية في بعض المواد وأخذنا مادتي العلوم والفيزياء للسنة الثالثة من التعليم المتوسط كنموذج بهدف التعرف على المستويات المعرفية التي يثيرها السؤال في الاختبار التحصيلي ولقد اتخذنا المستويات المعرفية التالية كفئات للتحليل (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، الحكم) ولقد اعتبرنا وحدات الدلالة هي

الكلمات والمعاني الدالة على مستوى معرفي معين المستخرجة من السؤال اعتمادا على هرم بلوم للأهداف المعرفية.

نتائج المقابلات مع الأساتذة:

ارتأينا تطبيق المقابلة د لما لها من مزايا كوسيلة لجمع بيانات دقيقة من خلال الاتصال المباشر مع القائمين على تقويم أداء المتعلمين، فأجرينا مقابلات مع14أستاذ وأستاذة في الطور المتوسط، وقد لاحظنا من خلال إجاباتهم أنهم يمارسون التقويم التشخيصي قبل الشروع في العملية التعليمية في حالة ما إذا كان أول تعامل مع التلاميذ من خلال إجراء اختبار كتابي لمعرفة مستواهم ومدى الاستعداد لاكتساب المعلومات المستقبلية بهدف تحديد المستوى.

أما إذا كان الأستاذ قد سبق له أن درسهم فهو بالضرورة يعرف مستواهم، وكان كل الأساتذة يمارسون التقويم المستمر من خلال طرق متعددة كحل الواجبات المنزلية، والأعمال الجماعية، والفروض، والحضور، والمشاركة والسلوك وتنظيم الكراس ويركز المعلم في التقويم المستمر على درجة الاستيعاب والفهم للدروس.

أما التقويم الفصلي فهو يعتمد على الاختبارات التحصيلية التي يعتمد الأساتذة في بناءها على شكل امتحانات شهادة التعليم المتوسط كنموذج أما المضمون فهو يحتوي على أسئلة الإنتاج والتعيين وسؤال الوضعية الادماجية الذي يهدف إلى إدماج المتعلم في الواقع وأسئلة تتضمن حل المشكلات مع مراعاة المعلمين لمستويات الطلبة في وضع الأسئلة.

أما عن التغذية الراجعة فقد كانت آراءهم كذلك متقاربة حيث أن عملية التقويم تحدد لهم مدى الاستيعاب والفهم والتغير في سلوك المتعلم أما على مستوى الاستفادة منها في تعديل مسار الكفاءة عند كل متعلم فهو كما عبر الأساتذة يكون من خلال تقديم ملاحظات عن الأخطاء التي أرتكبها التلاميذ وتصحيحها.

أما عن تعديل مسار الكفاءات عند كل تلميذ فهو يشكل أحد الصعوبات وذلك يرجع إلى كثرة عدد التلاميذ فالمعلم مطالب بإكمال المقرر وإكساب الكفاءات لكل المتعلمين، وقد أشار كذلك أغلب المعلمين إلى نقطة أخرى تتمثل في ضعف المستوى عند بعض التلاميذ الذي يرجع إلى مراحل قبلية وبالتالي صعوبة التحكم في هذا النقص كل هذه الصعوبات تحول دون تحقيق نسبة أكبر من الكفاءات عند عدد كبير من التلاميذ.

ولقد تباينت إجاباتهم حول المستويات المعرفية التي يثيرها السؤال التقويمي فمنهم من يهتم بإثارة مستوى المعرفة والفهم ويهمل المستويات المعرفية العليا ومنهم من يولي أهمية للمستويات العليا بدرجة كبيرة. على حسب المادة المدرسة.

الفئات المستويات المعرفية	التكرارات	النسب المئوية
المعرفة	31	37.34
الفهم	29	34.36
التطبيق	21	25.30
التحليل	/	/
التركيب	2	2.40
الحكم	/	/

(عدد الأسئلة)$N=83$

الجدول(1) يوضح توزيع تكرارات لأسئلة اختبارات تحصيلية حسب المستويات المعرفية من خلال تحليل المحتوى في مادة العلوم الطبيعية (المستوى الثالثة متوسط)

تحليل الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1)الذي يوضح توزيع تكرارات لأسئلة اختبارات تحصيلية حسب المستويات المعرفية من خلال تحليل المحتوى لاختبارات مادة العلوم الطبيعية (المستوى المتوسط)أن الأسئلة التي تثير قدرة التلميذ على التذكر كانت بأعلى نسبة حيث قدرت ب37بالمئة ويليها نسبة 35بالمئة لمستوى الفهم ويليه مستوى التطبيق بنسبة 25 بالمئة والتركيب كأدنى نسبة قدرت ب2 بالمئة كل هذه المعطيات هي مؤشر على أن المعلم يركز توظيفه للأسئلة التي تستدعي ما حفظ في الذاكرة أولا وما تم استيعابه بالدرجة الثانية.

أما عن توظيف المعلومات والقدرات فلا يأتي إلا بنسبة قليلة وهي25 بالمئة بإثارة مستوى التطبيق عند المتعلم ويظهر مستوى التركيب بنسبة تكاد تكون معدومة وهي2 بالمئة ويظهر مستوى التحليل والحكم غير ممثلين في الأسئلة، ومن خلال تحليل مضمون الأسئلة نلاحظ أن السؤال المتعلق بالوضعية الإدماجية هو الوحيد الذي يتطلب تحويل المعلومات بمعنى استعمال مستويات معرفية عليا للإجابة عنه.

الفئات (المستويات المعرفية)	التكرارات	النسب المئوية
المعرفة	37	38.14
الفهم	36	37.11
التطبيق	24	24.74
التحليل	/	/
التركيب	/	/
الفهم	/	/

(عدد الأسئلة)N=97

جدول (2) يوضح توزيع تكرارات الأسئلة لاختبارات تحصيلية حسب المستويات المعرفية من خلال تحليل المحتوى في مادة التربية التكنولوجية (المستوى الثالثة متوسط).

تحليل الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (2) الذي يوضح توزيع تكرارات الأسئلة لاختبارات تحصيلية حسب المستويات المعرفية من خلال تحليل المحتوى في مادة التربية التكنولوجية المستوى المتوسط أن مستوى المعرفة ممثل بنسبة 38 بالمئة ومستوى الفهم بنسبة 37بالمئة ومستوى التطبيق بنسبة 24بالمئة أما المستويات الأخرى التحليل والتركيب والحكم فهي غير ممثلة في الورقة الامتحانية. وهذا مؤشر أن المعلم يستعمل أسئلة تثير في أغلبها المستويات المعرفية الدنيا كالتذكر والفهم والتطبيق كأعلى مستوى بإمكان المتعلم أن يصل إليه.

استنتاج:

اعتمادا على نتائج المقابلات مع الأساتذة في الطور الثانوي والمتوسط ونتائج تحليل محتوى أسئلة الاختبارات التحصيلية في مادتي العلوم والفيزياء للمرحلة المتوسطة يمكننا القول أن هناك توافق جزئي بين الطرق المعتمدة في التقويم واكتساب الكفاءة المستهدفة، وذلك من خلال اعتماد المعلم على تقويم المكتسبات السابقة من خلال التقويم التشخيصي واعتماده على أدوات أو طرق مختلفة لتقويم الكفاءة أثناء العملية التعليمية كالواجبات المنزلية والمشاريع الجماعية والمشاركة أثناء الدرس (التقويم التكويني).

وهذا التنوع في الأدوات لا شك أنه يعطي صورة عن مستوى الطالب لكن لا تبدو كافية لتقويم الكفاءة لأن تقويم الكفاءة يعتمد على تقويم القدرة على توظيف المعلومات والمهارات في وضعيات جديدة والقدرة على حل المشكلات.

فالتقويم المستمر الذي يعتمده المعلم يهدف من خلاله إلى قياس مدى فهم واستيعاب الدروس لدى المتعلم أكثر من تركيزه على درجة اندماج المفاهيم ويظهر ذلك من خلال طرق لا تعطي صورة دقيقة عن مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة وكذا الاختبار التحصيلي الذي يحاول فيه المعلم حتى وإن كان بالقدر البسيط تقييم قدرة الطالب على توظيف المعلومة بشكل جيد في مواقف دالة يكون المتعلم طرفا فيها مما يسهل اندماج المفاهيم.

ويظهر ذلك من خلال سؤال الوضعية الإدماجية في الاختبار التحصيلي ولاحظنا من خلال تحليل المحتوى لأسئلة مادة العلوم الطبيعية أن المعلم يركز في بناء الاختبار التحصيلي على الأسئلة التي تعتمد على الحفظ والفهم بدرجة كبيرة حيث بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلم على الحفظ 37بالمئة والأسئلة التي تقيس القدرة على الاستيعاب والفهم بنسبة 34بالمئة أما مستوى التطبيق فمثل بنسبة 25بالمئة كأعلى مستوى يمكن الوصول إليه في توظيف المعارف والمهارات مع إهمال المهارات العليا التي لها دور كبير في تحويل المعلومات وبالتالي اكتساب الكفاءة ومن خلال تحليل المحتوى للورقات الامتحانية.

نلاحظ نقص في تقويم الكفاءات وذلك لاعتمادها على المستويات المعرفية الدنيا بشكل كبير ومنه فإن دراسة أدوات التقييم تعد مدخلا هاما لتشخيص العجز في النظام التقويمي وبالتالي إصلاحه وذلك بقيم الاختبارات التحصيلية بهدف معرفة مدى فاعليتها في تقييم الكفاءات المستهدفة، أما عن التغذية الراجعة فهي غير فعالة لأنها لا تساعد في تعديل مسار الكفاءات بشكل فعال.

وذلك يرجع لصعوبات يعاني منها المعلم والمتمثلة في الاكتظاظ أو كثرة عدد التلاميذ في الأقسام الدراسية الذي يجعل من الصعب تعديل مسار الكفاءة لكل متعلم لان المعلم مقيد بزمن محدد لإنهاء المقرر بالإضافة إلى ضعف المستوى لدى بعض التلاميذ الناتج عن المراحل التعليمية السابقة، ومن خلال هذه الدراسة الاستطلاعية نستخلص أن الواقع التقويمي في المدرسة الجزائرية يعاني من عدة مشكلات أهمها:

1-عدم وجود استراتيجية تقويمية واضحة المعالم قائمة على بيداغوجيا الكفاءات تتبعها المؤسسة التربوية التي تلزم المعلم باستعمال الطرق والوسائل الفعالة التي تعطي صورة واضحة عن مدى اكتساب

التلميذ للكفاءات المستهدفة بشكل إجرائي مما يوفر تغذية راجعة للمعلم والمتعلم والولي على حد سواء يسمح بمتابعة مسار اكتساب الكفاءات والقيام بالتعديل على هذا الأساس ويمكن اعتبار ما هو قائم يبقى مجرد اجتهادات على مستوى القائمين على اتخاذ القرار التربوي رغم أن التقويم يعتبر عملية هامة ومحورية في أنظمة الجودة كلما كان التخطيط لها وتطبيقها بشكل جيد أدى ذلك بالضرورة إلى إصلاح العملية التربوية.

2-الاكتظاظ داخل الأقسام الدراسية والذي يجعل المعلم أمام خيارين إكمال المقرر أم التركيز على اكتساب الكفاءات المستهدفة لدى المتعلمين وكذا التحكم والسيطرة في ضبط الصف وهذا المشكل الذي يعاني منه المعلم يشكل عائقا يحول دون تطبيق التقويم الفعال من طرف المعلم الذي يعكس بصورة دقيقة مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة.

3-الاختبارات التحصيلية لا تثير مستويات التفكير العليا بدرجة تسمح بتنميتها وبالتالي اكتساب الكفاءات باعتبار الكفاءة هي القدرة على توظيف المعلومات التي تعمل الذاكرة على استرجاعها بغرض الاستفادة منها في مواقف جديدة لكل المشكلات أو بناء أفكار في سياق متجدد.

خاتمة:

ومن هنا يمكننا القول أن التقويم الحق الذي يعد كأداة للإصلاح التربوي هو الذي يقدم صورة دقيقة لتحصيل المتعلم وانجازاته ويتناول العمليات كما يهتم بالنواتج ويهتم بمهارات التفكير العليا ويتضمن إبداعا وحلا للمشكلات ورسما تخطيطيا ومناقشة وبرهنة واندماج في وضعيات تعليمية نشطة يوفر مصادر متعددة للتقويم تؤدي إلى التوصل إلى صورة أكثر دقة لتقويم المتعلمين.

ولا يأتي ذلك إلا من خلال تبني المؤسسات التعليمية لخطط وبرامج تقويمية جادة ومحددة تنطلق من رؤية واضحة للتقويم وهي تحسين تعلم الطالب والرفع من جودة العملية التعليمية وذلك باعتماد التقويم المستمر لطرق التقويم وأساليبه وسيرورته ومدى فاعليته في الوصول إلى الأهداف ونتائجه ومحاولة التعرف على المشكلات التي تعترضه والعمل على حلها.

مقترحات:

وعليه ارتأينا تقديم ثلاثة مقترحات للتغلب على هذه المشكلات مما يحسن مستوى التقويم في المؤسسة التربوية وبالتالي تحسين مستوى العملية التعليمية ومن أهمها:

1-اعتماد استراتيجية تقويمية واضحة المعالم قائمة على بيداغوجيا الكفاءات في شكل منشور وزاري تتبعها المؤسسة التربوية التي تلزم المعلم باستعمال الطرق والوسائل المحددة والفعالة التي تعطي صورة واضحة عن مدى اكتساب التلميذ للكفاءات المستهدفة بشكل إجرائي وتقديم نتائجها في شكل تقارير مفصلة بالكفاءات التي تم اكتسابها والتي فشل في تحقيقها التلميذ مما يوفر تغذية راجعة للمعلم والمتعلم والولي على حد سواء يسمح بمتابعة مسار اكتساب الكفاءات والقيام بالتعديل على هذا الأساس.

2-التقليل من مشكل الاكتظاظ الذي يشكل عائقا يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ككل وذلك ببناء هياكل تعليمية جديدة.

3-إن بناء الأسئلة التي تستجيب للأهداف التربوية العليا الكفيلة بتحقيق الكفاءة تتطلب وقتا لانجازها وبالتالي من الضروري الاحتفاظ بالأسئلة المنجزة وترتيبها ووضعها تحت تصرف الأساتذة مدرسي نفس المادة وتحقيق ذلك عمليا يتطلب تنظيم بنك للأسئلة على مستوى كل مؤسسة تعليمية.

المراجع:

1-بغداد لخضر، البيداغوجيا في إعداد السؤال في تقييم الأهداف التربوية، ط2، الجزائر، دار ثالة، 1999.

2-عبد الحميد محمد علي، منى أبراهيم قرشي، الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي، الأردن، مؤسسة طيبة، 2009.

3-محمد محمد إبراهيم غنيم، الاتجاهات الحديثة في بحوث مشكلات التقويم والتحصيل الدراسي، الكويت، دار أطفال الخليج 2003.

4-هيثم كامل الزبيدي، وماهر أبو هلالة، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دب، دار الكتاب الجامعي، 2003.

المجلات:

1-بوكرمة أغلال فاطمة، "الاصلاح التربوي في الجزائر"، مجلة الباحث، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، (العدد 4،2006).