مملكة البحرين
وزارة التربية والتعليم

المؤتمر التربويّ السنويّ 27

التقييم

من أجل التعلم الصفيّ

إصدار إثرائي مقدم إلى
المؤتمر التربوي السنوي 27
9-10 مارس 2014
٨-٩ جمادى الأولى ١٤٣٥هـ

إعداد

الدكتورة نورة أحمد الغتم

«مديرة إدارة الإشراف التربوي

القائم بأعمال الوكيل المساعد للمناهج والإشراف التربوي»

التصميم

عباس المرزوق

إدارة العلاقات العامة

التقييم من أجل التعلم الصفيّ
إصدار إثرائي مقدم إلى المؤتمر السنوي 27

(قراءة من مقال بمجلة الجمعية الأمريكية
لتطوير المناهج والإشراف- ASCD)

مارس 2014م

التقييم من أجل التعلّم الصفّي

إن التقييم الصفّي الذي يشرك الطلاّب في العمليّة التقييميّة ويركّز في زيادة التعلّم من شأنه أن يحفّز الطلاّب، ولا يقتصر على مجرّد قياس مستواهم.

لا في خفاءَ في أنّ التقييم الصفيّ الجيّد وجه صحّيّ للتدريس الفعّال والتعلّم الناجح. فرغم أنّ التقييمات الخارجيّة للتعلّم تحظى سياسيّا، وعلى نطاق واسع، بالأولويّة والاهتمام، فإنّ العديد من المعلّمين لا يكتشفون كيفيّة إشراك طلاّبهم وتحفيزهم إلاّ من خلال تواتر توظيف التقييم الصفّي واستمراره لأغراض أبعد من القياس. فمن خلال تطبيق مبادئ التقييم من أجل التعلّم، نلاحظ أنّ المعلّمين قد اتبعوا النتائج الواضحة للبحوث حول تأثيرات التقييم التكويني ذي الجودة العالية الممكن إحداثها على تحصيل الطلاّب.

ولئن كنّا قد اعتدنا اعتبار التقييم مؤشرا على نجاح المدرسة لا سببا للنجاح، فإنّنا، ولسوء الحظّ، نلاحظ أنّ بيئة التقييم الصفّي التقليدي تفتقر، في الغالب، بدرجة كبيرة، إلى استخدام التقييم أداةً لتعزيز التحصيل المتنامي للطلاب. فالمألوف أنّ الاختبار يكون تاليا للتعليم حتّى يتمكّن من قياس نتائجه. بيد أنّ السير على هذا النهج يؤدّي غالبا إلى إغفال متابعة الطلاّب الذين لم يحالفهم النجاح، والذين لم يستطيعوا مجاراة الوتيرة المطلوبة للتعلّم في الحيّز الزمني المحدّد، وهو ما يجعلهم في نهاية المطاف متأخّرين عن سائر أقرانهم.

إنّ هذا المنوال التقييميّ ينهض على تصوّر للتقييم تقليديّ قد تجاوزه الزّمن، وهو تصوّر يتأسّس على مقوّمين ما عاد يُؤبَه لهما: أوّلهما يَعتبر إنماء التعلّم مرتبطا حتما بارتفاع نسبة القلق لدى الطالب، وثانيهما يرى أنّ مقارنة الطالب بالمتفوّقين من أقرانه سيكون عاملا محفّزا لجميع الطلاّب ذوي الأداء المنخفض حتّى يؤدّوا عملا أفضل.

بيد أنّ الحقيقة خلاف ذلك، إذ يحدث التقييم من أجل التعلّم أثناء عمليّة التدريس والتعلّم لا إثرها، وينصبّ تركيزه الأساسيّ على التحسين المستمرّ لتعلّم جميع الطلاّب. ويوظّف المعلّمون الذين يقومون بالتقييم من أجل

التعلّم أنشطة التقييم الصفّيّة باستمرار لإشراك الطلاّب بشكل مباشر ومعمّق في تعلّمهم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم وترفيع دافعيّتهم إلى التعلّم من خلال الاحتفاء بالتقدّم والإنجاز بدل التركيز في الإخفاق. ففي نموذج التقييم من أجل التعلّم، يعدّ التقييم بمثابة أداة تعليميّة تعزّز التعلّم، وليس فعلا تمّ تصميمه بغرض التقويم وإسناد الدرجات فحسب. وعندما يتمّ إشراك الطلاّب في عمليّة التقييم، يكون التقييم من أجل التعلّم أقرب إلى التدريس منه إلى الاختبار.

تقييم مشاركة الطلبة

تبيّن الأبحاث أنّ التقييمات الصفّيّة التي توفّر للطلاّب تغذية راجعة وصفيّة ودقيقة وتشركهم في عمليّة التقييم، يمكن أن تسهم في تحسين التعلّم. وهو ما يعني، أنّ التقييم من أجل التعلّم هو أكثر من مجرّد تقييم الطلاّب، وإفادة المعلّم بنتائج التقييم بغرض القيام بمراجعة التعليم.

إنّ المعلّم والطالبَ في التقييم من أجل التعلّم، يوظّفان كلاهما معلومات التقييم الصفّي في تعديل أنشطة التدريس والتعلّم. ويوظّف المعلّمون معلومات التقييم تكوينيّا عندما:

- يقدّمون اختبارا قبليّا قبل البدء بتدريس وحدة دراسيّة، وإجراء التعديلات اللازمة بالنسبة إلى بعض الطلاّب أو المجموعة بأكملها.
- يحدّدون الطلاّب الذين يحتاجون قدرا أكبر من الممارسة.
- يراجعون التعليم باستمرار بناءً على النتائج.
- يتأمّلون في فاعليّة ممارساتهم التدريسيّة.
- يتشاورون مع الطلبة حول نقاط القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير.
- ييسّرون عمليّة تدريس الأقران، ويميّزون الطلاّب الذين تمكّنوا من الاستيعاب من الطلاّب الذين لم يتمكّنوا منه.

ولعلّنا نميل إلى الاعتقاد أنّ الطلاّب مشاركون سلبيّون في التقييم أكثر من كونهم مستخدمين إيجابيّين للمعلومات التي يمكن أن تنتجها عمليّة

التقييم. لذلك، فإنّ السؤال الذي ينبغي أن نطرحه هو: كيف يمكن للطلبة استخدام التقييم لتحمّل مسؤوليّة تعلّمهم وتحسينه ذاتيّا؟

إن إشراك الطلاّب في عمليّة التقييم لا يعني أنّهم أصحاب القرار فيما سيقومون بتعلّمه أو ترك تعلّمه، أو اختبارهم فيه، وهو لا يعني أيضا أنّهم مطالبون بتحديد العلامات التي يستحقّونها، وإنّما يعني أنّهم يتعلّمون توظيف معلومات التقييم في توجيه تعلّمهم بغرض تبيّن كيفيّة التعلّم بشكل أفضل، كما يعني قدرتهم على التحديد الدقيق لموقعهم من أهداف التعلّم المحدّدة، وحسن اختيارهم للخطوات المقبلة في تعلّمهم وتخطيطهم لها بشكل جيّد.

إنّ انخراط الطلاّب في عمليّة التقييم من أجل التعلّم عند توظيفهم لمعلومات التقييم في تحديدهم للأهداف، هو في حدّ ذاته اتخاذ لقرارات تعلّميّة ذات صلة بتحسّنهم الذاتيّ، وتطوير لفهمهم لسمات العمل النوعيّ وللتقييم الذاتيّ والتواصل بشأن وضعهم وتقدّمهم نحو تحقيق أهداف التعلّم المحدّدة. إنّ الطلاّب المشاركين في تقييم أنفسهم يمكن أن:

- **يحدّدوا سمات الأداء الجيّد:** ينظر الطلاّب في النماذج النوعيّة التي اختارها المعلّم من أعمال طلاّب لم يذكر أسماءهم، ويدوّنون قائمة بالخصائص التي جَعلت من تلك الأعمال توسَم بأنّها ذات جودة عالية.

- **يستخدموا أدلّة رصد الدرجات في تقييم نماذج حقيقيّة للعمل:** يمكن للطلاب البدء بمعيار واحد من المعايير الموجودة بالدليل، والتوسّع فيها مع الآخرين عندما يصبحون أكثر قدرة على تقدير العلامات. وفي أثناء انخراط الطلاّب في تحديد خصائص العمل النوعيّ وتقدير نماذج فعليّة من الأعمال، يصبحون أكثر قدرة على تقويم الأعمال الخاصّة بهم. كما يتسنّى لهم، باستخدام المفردات المتداولة في دليل رصد العلامات، تحديد مواطن القوّة لديهم وتحديد أهداف للتطوير بغرض التخطيط للخطوات القادمة لتعلّمهم.

- **مراجعة نماذج من أعمال الطلاّب لا تحمل أسماء أصحابها:** في هذه المهمّة يرتقي الطلاّب إلى ما هو أرفع من مجرّد تقويم الأعمال وصولا إلى توظيف المعايير في تحسين جودة نموذج العمل المقدّم. وهو ما يُؤهّل الطلاّب إلى وضع خطة للمراجعة تضبط التحسينات المرجوّة، أو كتابة رسالة إلى

صاحب النموذج الأصلي، مع اقتراح طريقة لتحسين ذلك النموذج. ويسهم هذا النشاط في فهم الطلاّب ما ينبغي القيام به قبل مراجعتهم للأعمال الخاصّة بهم.

- **اقتراح الطلاّب**، بناءً على فهمهم لأهداف التعلّم وللمفاهيم الأساسيّة في الموادّ الدراسية، باقة من الاختبارات أو فقرات اختبار لاتخاذها نماذج تطبيقيّة يتم التدرب على إنجازها. ويمكن للطلاّب أن يعملوا بشكل ثنائيّ لتحديد ما ينبغي أن يتضمّنه الاختبار من وجهة نظرهم ، وليصلوا في النهاية إلى توليد نموذج لفقرات اختبار مرفقة بإجاباتها.

- **التواصل مع الآخرين حول تطوّرهم وتحديد مدى اقترابهم من النجاح:** يحقّق الطلاّب فهما أعمق لذواتهم وللموادّ التي يتعلّمون عندما يقومون بوصف جودة الأعمال التي ينجزون. فمن المهمّ أن يصف الطلاّب العمليّة التي وظّفوها في إيجاد الناتج من خلال رسائل موجّهة إلى أولياء الأمور تتضمّن تأملات الطلاّب الذاتيّة ومحاوراتهم مع معلّميهم وأولياء أمورهم، ممّا يتيح للطلاب تشارك ما يعرفونه ووصف تقدّمهم نحو هدف التعلّم. كما أنّ الطلاّب من خلال تجميعهم لأدلّة عن تحسّنهم في ملفات إنجاز النموّ بمقدورهم الإشارة إلى مراحل محدّدة في نموّهم والاحتفاء بإنجازاتهم مع الآخرين.

التغذية الراجعة الفعّالة للمعلّم:

"تحتاج أن تدرس بجدّ أكبر" "خطّك جميل جدّا" "عمل جيّد": يستخدم المعلّمون مثل هذه العبارات عادةً لتسجيل مواقفهم من أداء الطلاّب. إلاّ أنّ هذه النوعيّة من التغذية الراجعة التقويميّة ذات قيمة محدودة في تحسين تعلّم الطلبة ويمكن أن يكون لها آثار سلبيّة على رغبة الطلاّب في التعلّم. فالدرجات وتلك الرموز والعلامات التقليديّة ليست في الواقع سوى نقل للقليل عمّا أنجزه الطلاب بشكل جيّد أو ما هم بحاجة إلى أدائه للتحسّن. وعلى العكس من ذلك، فإنّ ملاحظات المعلّم التي تركّز في عمل الطالب

لا على خصائصه الفرديّة يمكن أن تزيد من دافعيّة الطلاّب ورغبتهم في التعلّم.

إنّ استبدال التغذية الراجعة الحكميّة بتغذية راجعة فوريّة وصفيّة ومحدّدة أمر على درجة كبيرة من الأهمّيّة. فحينما يكون الهدف هو زيادة دافعيّة الطالب وتعلّمه، فإنّ التغذية الراجعة الفعّالة تخبر الطلاّب عندما يؤدّون عملا ما بالشكل الصحيح، وتحدّد مواطن القوّة، فتساعد المتعلّمين على تطويرها إلى ما هو أبعد من ذلك. ولئن كان الحصول على تغذية راجعة مدوّنة والتأمل فيها أمرا كافيا بالنسبة إلى بعض الطلاّب، فإنّه بالنسبة إلى آخرين غير كاف، إذ يحتاج بعض الطلاّب تغذية راجعة مباشرة من المعلّم لتعزيز ما أنجزوه بشكل جيّد.

فالتغذية الراجعة الفعّالة التي يقدمها المعلّم ينبغي أن تتضمّن تعليلا دقيقا للإجابة الصحيحة أو الخاطئة من خلال استخدام عبارات محدّدة يفهمها الطلاّب. وبمقدور الطلاّب توليد تغذية راجعة وصفيّة خاصّة بهم من خلال مقارنة أعمالهم بالأمثلة المقدّمة من قبل المعلّم أو النماذج المعروضة في الصفّ، ليتسنّى لهم إثر ذلك مقارنة التغذية الراجعة الخاصّة بهم مع نظيرتها المقدّمة من قبل معلّمهم.

وينبغي أن تَرسم التغذية الراجعة الوصفيّة المصوغة بلغة واضحة دقيقة، مَسالكَ واضحة للطلاّب تؤدي إلى تحسين مستواهم ، بدلا من أن تكتفي بتحديد أخطائهم أو رصد النقائص في أدائهم. فالتغذية الراجعة الفعّالة توجّه الطلاّب نحو تقديم أداء أفضل في جميع مراحل عمليّة التعلّم، وتركّز الملاحظات المفيدة في كلّ مرّة على تحسين مجال واحد فقط.

وأخيرا، فإنّ التغذية الراجعة من أجل التعلّم تُعنى برسم صورة أكبر عن طريق إخبار الطلاّب بموقعهم الحالي بالنسبة إلى أهداف التعلّم المحدّدة، والموقع الذي يرغب المعلمون في أن يصل الطلاّب إليه في نهاية المطاف. وبإمكان المعلّم من خلال تقديم نموذج للطلاب يتناول مختلف المقترحات المصمّمة لتضييق الهوّة بين مستواهم الحالي والمستوى الذي ينبغي أن يصلوا إليه، مساعدتهم على تعلّم توليد استراتيجيّات خاصّة للتحسّن.

مهارات التقييم الذاتي

في نهاية المطاف، نرغب أن يكون الطلّاب قادرين على إدارة تعلّمهم. ومع ذلك، تبقى بعض الأمور غير واضحة بشأن الكيفيّة التي سيحقّق بها الطلّاب هذا الهدف. لذلك يسعى التقييم من أجل التعلّم إلى جعل الطلّاب متعلّمين موجَّهين ذاتياً عبر تطوير مهارات التقييم الذاتي الخاصّة بهم.

ويقوم التقييم من أجل التعلّم على ترابط مهمّ وفعّال بين مبادئه: ففي حين يجعل إشراك الطلّاب في عمليّة التقييم فعلَ التقييم أكثر شبها بالتعليم، يكون الطلّاب بحاجة إلى تعلّم التقييم الذاتي حتى يصيروا قادرين على توظيف التغذية الراجعة الوصفيّة للمعلّم بأقصى قدر ممكن. ويتّصف هذا النموذج من التقييم التكويني بكونه يطرح على المتعلّمين، باستمرار، أربعة أسئلة في أثناء قيامهم بالتقييم الذاتي هي :

إلى أين أتجه ؟

يحتاج الطلاب الى أهداف تعلّميّة مُعبَّر عنها بإيجاز ليتمكّنوا من الإجابة عن السؤال الأوّل. ويكون التعلّم أسهل بكثير عندما يفهم المتعلمون الهدف الذي يسعون إلى تحقيقه والغرض من تحقيق الهدف والسمات المحدّدة للنجاح. وينبغي للمعلّمين أن يقوموا بمساعدة الطلّاب بصفة دائمة عبر توضيح التعلّم المقصود عند بدء الوحدة الدراسيّة. ويتشارك المعلّمون أهداف التعلّم مع الطلّاب عندما يتمّ:

- صياغة الأهداف التعليميّة ومعايير النجاح بعبارات تبدأ بـ " نحن نتعلّم أن. . " أو" بمقدوري أن ...".
- دعوة الطلبة إلى قراءة الأهداف بصوت عالٍ وطرح أسئلة توضيحيّة.
- فصل المعلّم تعليمات استكمال المهمّة عن تلك المتعلّقة بما يريد لطلّابه أن يتعلّموه. ومن دون ذلك، فإنّ التعليمات قد تلقي بظلالها على التعلّم

المقصود.

- إخبار الطلاّب بالمبرّر من وراء ما هم بحاجة إلى تعلّمه لاحقا وربطه بما سبق وبما هو آتٍ.
- عرض أهداف التعلّم في غرفة الصفّ.
- تزويد الطلاّب بأمثلة من الأعمال المتميّزة، فضلا عن نماذج أقلّ جودة حتى يلاحظوا الفروق.
- دعوة المتعلمين إلى إعادة صياغة أهداف التعلّم أو وصف كيفية تحقيقهم لهدف ما.

أين أنا الآن؟

بإمكان الطلاّب مقارنة أعمالهم بنماذج من أعمال ذات جودة عالية ومحاولة التعرّف على الاختلافات.

وبمقدورهم توظيف التغذية الراجعة الوصفيّة المستمرّة للمعلّم من التقييمات التكوينيّة لجمع أدلة بشأن ما يعرفونه وما يمكنهم القيام به تبعا لهدف التعلّم المحدّد. ويمكن لهم توظيف أسئلة المعلّم المصمّمة في تشجيع الطلاّب على التأمّل فيما تعلّموه بشكل فرديّ بحسب ما يريده المعلّم. ومن شأن ذلك أن يساعدهم على معرفة نوعيّة التفكير الناقد من المعلومات المقدّمة من التغذية الراجعة والتعرّف على نقاط قوّتهم وضعفهم من خلال تقييم ذواتهم تبعا للتعلّم المرجوّ. وتسهم كلّ هذه الاستراتيجيّات في مساعدة الطلاّب على التأكّد. كما تسهم علاوة على ذلك في تعلّم كيفيّة تعيين موقعهم والموضع الذي ينبغي لهم الوصول إليه. ويُعدّ هذا مؤشّرا واعيا عن نجاحهم في نهاية المطاف.

كيف يمكن سدّ الفجوة؟

يسهم التقييم من أجل التعلّم في معرفة الطلاب ما ينبغي القيام به للانتقال من وضعهم الأولي إلى بلوغ هدف التعلّم النهائي. ويتعيّن على

الطلاّب، ليُحقّقوا أهداف التعلّم، أن يُشاركوا مشاركة كاملة في إيجاد الأهداف وتحليل بيانات التقييم، وتطوير خطة إجرائيّة لتحقيق الهدف التالي. كما يتعيّن على الطلاّب أن يتعلّموا استراتيجيّات السؤال والجواب التي بمقدورهم توظيفها لسدّ الفجوة بين المنطلق والغاية: ما الذي أنا بحاجة إلى تغييره في عملي لتحسين نوعيّته؟ ما نوع المساعدة التي أحتاجها لإجراء هذه التغييرات؟ من بمقدوره أن يقدّم لي الدعم؟ ما الموارد التي أحتاجها؟

وتجدر الإشارة إلى أنّ التدفّق المستمرّ للتغذية الراجعة الوصفيّة المقدّمة يشرك الطلاّب في التقييم الذاتي الدائم حول ما تقتضيه الجودة، وتجعلهم أثناء تقدّمهم في الوحدة الدراسيّة مرتبطين باستمرار بالرؤية النوعيّة، ممّا يسهم في سدّ الفجوة من خلال صياغة الخطوات التعلّميّة القادمة.

هل كلّ الطلاب يتعلّمون بشكل جيد؟

إن عادات التقييم الذاتي ومهاراته هي، في الغالب، في متناول كلّ طالب. ويكون للطلاّب دور أكثر مسؤوليّة بخصوص تعلّمهم عندما يقومون بالتقييم الذاتي بانتظام. ويولّد التقييم من أجل التعلّم لدى المتعلّمين الثقة فيما يتعلّمون عندما يكون منوطا بمعلّمين مدرّبين. كما يوفّر للطلاّب، فضلا عن ذلك، فرصا للمتابعة والتواصل مع الآخرين بشأن تقدّمهم.

فالمربّون يفتحون الباب لتوظيف التقييم بطرق أكثر إنتاجيّة عندما يدركون أنّ طلاّبهم يستجيبون بشكل مغاير لاستخدام درجات الاختبار خوفا من العقاب أو رغبة في المكافأة. فالذين ينجحون يستمرّون في المواظبة؛ أمّا الذين يخفقون، فإنّهم يتوقّفون عن التعلّم. وعلى العكس من ذلك، فإنّنا نلاحظ أنّ معظم الطلاّب يستجيبون لبيئة التقييم الدراسيّة التي تعزّز النجاح بدلا من مجّرد قياسه.

ومن المؤكّد أنّ الطلاّب يحصلون في التقييمات المقنّنة على درجات لم يسبق لهم أن حصّلوها عندما يطبّق معلّموهم مبادئ التقييم من أجل التعلّم أثناء تنفيذ العملية التعليمية التعلّمية. ومع توفير التدريب المناسب، يمكن للمعلّمين الترفيع من دقّة التقييمات اليوميّة وتجويدها وجعل التغذية الراجعة المقدّمة للطلاّب وصفيّة وغنيّة بالمعلومات. وبهذه الطريقة يصبح التقييم ثابتا من ثوابت التعلّم الصفي وأداة تحسين مدرسيّة تسهم في إيجاد متعلّمين مسؤولين، منخرطين وموجّهين ذاتيّا.