# معوقات تقويم التحصيل الدراسي

**حمدالله اجبارة**

## تقديم

يصعب تقويم التحصيل الدراسي لمتحن بمنأى عن عدة عناصر مكونة للعملية التعليمية التعلمية، لكن أغلب المسؤولين يوجهون أصابع الاتهام إلى المدرس الذي لا يقوم بواجبه، وإلى التلميذ الكسول الذي لا يجيب على أسئلة الفرض أو الامتحان. هذا هو أسهل تحليل نقدمه، ونصب كل مجهوداتنا على بعض المشاريع الاستعجالية التي لا تحقق جودة التعلمات، والرفع من مستوى المتعلمين.

يتعثر المتعلم في مسيرته الدراسية فيحصل على نقط دون المستوى في المراقبة المستمرة، و تنقص مردوديته في بعض المواد الدراسية؛ لكن عوض أن نصحح له أخطاءه نعاقبه عليها، ثم نحكم عليه بالفشل و الكسل لأنه لا يستوعب خطاب أستاذه الذي أنهك نفسه بالكلام طيلة الحصة الدراسية.

نطرح بعض الأسئلة حول التعثر الدراسي الذي يلاقيه بعض المتعلمين في فترات معينة، أو ربما طيلة السنة الدراسية:

- هل المتعلم هو المسؤول الوحيد على تعثره الدراسي؟
- ما هو المنطق الذي يحكم عملية تقييم التلميذ، و ما هو الإطار المرجعي الذي يعتمده المدرس كي يقيم عمل المتعلم؟
- هل تركز طريقة التدريس التي ينهجها المدرس على حاجيات المتعلم؟
- هل التقييم فعال ويعرف كلا من المدرس والمتعلم ما يجب تقييمه؟

- المحتوى الدراسي قابل للتقييم بوضوح ومصداقية؟
- ما علاقة المعينات الديداكتيكية بتجويد عملية التقييم؟

كيف نقوم عمل المتعلم والعملية التعلمية شبه غائبة. إننا نعلم المتعلم ما نريده أن يحفظ دون أن يتمكن من توظيف المعارف والموارد الخاصة به في استراتيجية تعلمية تؤهله للتحكم في سيرورة تكوينه. لا نقوم عملية التعلم واستراتيجية التعلم؛ إننا نركز على عملية الحفظ والذاكرة فقط، وبهذا نكون أقصينا عنصرا أساسيا في عملية التقويم التي لها علاقة بعملية التعلم ألا وهي الخطاطة الإجرائية التعلمية(التمثلات، العمليات الذهنية، استراتيجية التعلم، المعارف)، التي يوظفها المتعلم كي يعطي معنى لتعلماته ويعيد بناء ما تعلمه بطريقته الخاصة وفق منطقة نموه الذهني، وحده المعرفي، وكفاياته الوجدانية.

نرى أن تحكم المتعلم في استراتيجية تكوينه، ومشاركته في تنشيط الحصة الدراسية من أجل التمكن من الكفايات الأساسية التي نقومها من خلال فرض أو امتحان، يستوجب توفير عدة عناصر من أهمها:

- عرض مدرسي جيد؛
- توفير المعينات الديداكتيكية ومراجعة المقررات الدراسية التي أصبحت متجاوزة ولا تلبي فضول المتعلم؛
- تكوين أساسي للمدرس يركز على حاجيات المتعلم؛
- تحفيز المدرسين وتحسين أوضاعهم المادية والمعنوية؛
- تتبع مسار المتعلم منذ ولوجه المدرسة، ومعرفة نواحي القصور عنده كي نعالجها منذ البداية قبل فوات الأوان؛
- الخ

كانت هذه بعض الفرضيات التي ارتأينا أن نبرز أهميتها في عملية التقويم التي تسبقها تعلمات وعملية تعليمية لا يمكن أن نغفلها ونطلب من المتعلم أن يحل مشكلة معينة إذا لم تتح له فرصة الاشتغال عليها داخل الفصل الدراسي، ولم نقدم له توجيهات وتعليمات تيسر له بلوغ أهداف الحصة الدراسية معتمدا على قدراته، وذكاءاته، وكفاياته المتنوعة التي تؤهله للتعلم الفعال.

## التعلم الفعال وتجويد التحصيل الدراسي

إن إعطاء التلميذ حقه في التفكير والتعبير ، دعامة أساسية للفهم الذي يعتبر مفتاح تعلم التعلم والتحكم في سيرورة التكوين (الميطامعرفة). فبدون فهم لا يمكن للتلميذ أن يدرك حقائق الأمور أو يستوعب أهمية ما يدرسه و يتعلمه. فالفهم إذن، هو الذي يفسح المجال أمام المتعلم ، كي يحدد نوعية أو طبيعة المشكلات التي تعترض تحقيق أهدافه التعلمية، ويصنفها حسب درجة تعقيدها أو صعوبتها؛ ثم بعد ذلك يقدم الحلول المناسبة لها كي يثبت في الأخير مؤهلاته و قدراته و كفاياته. و كما أشار إلى ذلك فرنيو1977) Vergnaud) « فإن الطفل لا يتطور من خلال تعلم الإجابة الخاصة بكل وضعية، بل عبر تكوين مفاهيم إجرائية، تسمح له بمعالجة أصناف كثيرة من الوضعيات بما فيها تلك التي لم يسبق له أن التقى بها.»1

تهتم مقاربة الكفايات، بمختلف جوانب ومكونات شخصية المتعلم، آخذة بعين الاعتبار سيرورة تعلمه، و كيفية توظيفه للموارد التي مكنته من حل المشكلات المطروحة و التي تتطلب تحديا للذات، و معارف إجرائية و تطبيقية.

تنتمي مقاربة الكفايات إلى التيارات البيداغوجية الجديدة التي من أهم مبادئها:

- « - التعلم يجب أن يتم عن طريق حل المشكلات أكثر مما هو عن طريق استيعاب المواد الدراسية؛
- التربية يجب أن تكون هي الحياة ذاتها و ليس الإعداد للحياة؛
- حرية النمو الطبيعي؛
- الميل هو الدافع للعمل؛
- المتعلم هو الموجه و ليس المدرس، من هنا فدور المدرس يبقى محصورا في النصح أكثر مما هو رمز السلطة والسيطرة؛
- يجب دراسة تطور الطفل دراسة علمية؛

على المدرسة أن تشجع التعاون، أكثر مما تعمل على تشجيع التنافس، لأن الأفراد إذا عملوا متعاونين تكون مردوديتهم أكثر مما لو عمل كل واحد منهم وحده.» 2

ولعل من أهم المعارف التي تتيح للمتعلمين القدرة على اختيار استراتيجية عمل ووضع خطة تنفيذ تبلغهم مقاصدهم التعلمية:(تكوين ذاتي، ميطا معرفة، تقويم ذاتي...)؛ نذكر ما قاله أحد الباحثين:

أ - معرفة تواجد و استعمال استراتيجيات مختلفة للدراسة و التعلم (معرفة الاستراتيجيات)؛

ب - معرفة التلاميذ لأنفسهم كمتعلمين(معرفة الذات)؛

ت - معرفة أنواع مختلفة من المهام و الأنشطة المدرسية، و ما يتعين القيام به من أجل النجاح(معرفة المهمة)؛

ث - المعرفة الراهنة للمحتوى المدرس(معرفة المحتوى)؛

ج - معرفة السياق الذي يجري فيه التعلم (معرفة السياق). «3

لا بد أن نذكر بأهمية التعلم الذاتي التلاميذ؛ حيث» أشار فوريز 1994 و رومانفيل 1995 إلى ثلاث خيارات محورية مصاحبة لظهور مصطلح الكفاية و هي :

- تعلم متمركز حول التلميذ بدل المادة؛
- تعلم متمركز حول إمكانات التلميذ، أي ما يستطيع فعله في المستقبل، بدل التركيز على المكتسبات و الأشياء التي تعلمها في الماضي؛
- تعلم معرفة الفعل Savoir faire، و معرفة التفكير Savoir réfléchir و الطرائق بدل تعلم المعارف و المحتويات. «4

يتعين على المدرس أن يرفق الوضعية المشكلة بمعايير النجاح التي تعتبر من العناصر التي أشار إليها فليب ميريو في الإرشاد المنهجي الذي يوجه التلميذ في كيفية تناوله لموضوع التعلم، وطريقة تعامله مع الوضعية التعليمية؛ و يتمحور الإرشاد المنهجي حسب ميريو (بتصرف)حول ثلاث أسئلة هي :

**أي مهمة ؟**

يتيح له هذا السؤال الأول ، التمثل الجيد لما ننتظره منه، وفي الوقت نفسه توضيح معايير النجاح، (... ) و يمكنه أيضا أن يتعرف بنفسه عن مدى توفقه في تنظيم عمله، مع الأخذ بعين الاعتبار متطلبات المهمة ولأي شيء تصلح المعرفة التي هو بصدد بنائها .

**أي مشكل ؟**

يستهدف السؤال الثاني ، تركيز انتباه التلميذ على العائق المراد تجاوزه، إنها النقطة الصعبة في الإنجاز ،لأن التلميذ لا يمكنه أن يضع إلا افتراضات تقريبية حول الحل الذي لا يعرفه .(... ) فهو يجد نفسه في نفق، تشكل إجابته فيه عن بعض الأسئلة مخرجا منه:

**أي وضعية ؟**

يتغيا هذا السؤال الثالث ، جعل التلميذ يحدد إمكاناته الشخصية ( ما يمكن أن يوظفه منها لإنجاز العمل إنجازا جيدا ) ثم تحديد السياق ( القوانين، العادات المدرسية ) ... ، «5

يتضح من خلال الأسئلة التي طرحها فليب ميريو في الإرشاد المنهجي ، أنها تحث التلميذ على التعلم الذاتي ، و التفكير المنهجي في طريقة تفكيره واستراتيجية تعلمه. و هذا من شأنه أن يحفزه داخليا على ضبط انفعالاته و الاستجابة لرغباته و طموحه المعرفي حسب قدراته الشخصية و دوافعه نحو موضوع التعلم الجديد..

تلعب معايير النجاح دورين أساسيين في عملية التدريس والتقييم، لأنها توضح للمتعلم متى حقق أهداف التعلم، وتيسر للمدرس عملية التقييم التكويني حيث تؤهله لإجراء تقييم إجمالي موضوعي يتكافأ فيه الممتحنون لأنهم تعودوا على فهم معايير النجاح التي تيسر لهم التحكم في مواردهم، وحالتهم الوجدانية التي تعزز ثقتهم في أنفسهم.

يلخص فيجنس مبادئ تقييم الكفايات فيما يلي:

- تركيز التقويم على المهام المدمجة في سياقها. و فعلا فإن بيداغوجيا الإدماج تقتضي الاهتمام بالكفايات الممتدة أو المستعرضة؛
- بناء التقويم على أساس حل وضعيات – مشكلات؛
- أن يجعل التقويم المتعلم قادرا على تطوير كفاياته؛
- الاهتمام بعاملي الزمان والمكان خلال عملية التقويم؛
- الاستعمال الوظيفي للمعارف؛
- تعرف المهمة و متطلباتها قبل وضعية التقويم؛
- قيام المدرس الذي يجري التقويم بالتنسيق مع باقي المدرسين؟
- اعتبار المصحح للاستراتيجيات المعرفية و الميتامعرفية التي وظفها المتعلمون أثناء الإجابة؛
- عدم اعتبار الأخطاء آفة أو حدثا سلبيا بقدر ما يجب استثماره واعتباره مكونا من مكونات المعرفة والكفاية.»6

يمكن أن نضيف مبادئ أخرى نذكر منها:

- تحفيز التلميذ على بذل جهد أكبر عند إنجاز المهام مع أقرانه؛
- احترام الفوارق الفردية بين التلاميذ؛
- تتبع سيرورة تعلم التلميذ داخل و خارج الفصل الدراسي (إشعاعه الثقافي)؛
- تقييم الخطاطة الإجرائية التعلمية؛
- اقتراح مكافآت فردية أثناء معالجة وضعية مشكلة و تقديم حلول ناجعة لها.

تضع طرق التدريس الفعالة المتعلم في قلب اهتماماتها، لكن طرق التدريس التقليدية التي يعتمدها المدرس داخل الفصل الدراسي تركز على الإلقاء، وتغلب سلطة المعرفة التي تعتبر المحور الأساسي في عمليتي التدريس والتقويم.

كما أن ظروف العمل التي يشتغل فيها المتعلم والمدرس لا تبرز كفاياتهما وقدراتهما؛ لأنهما محاصران بعدة عوائق تحد من تجويد التحصيل الدراسي؛ نجمل هذه العراقيل في:

### 1- سلطة المعرفة تلغي التعلم الذاتي

يركز المدرس أثناء عملية التدريس على تفريغ حمولته المعرفية دون تجريب أو تطبيق لأن المعينات الديداكتيكية شبه منعدمة، وبالتالي لا يبني التلميذ معارفه ولا يحس باختلال في توازنه المعرفي يؤهله لإعادة الفهم والتركيب؛ لكن يوم الامتحان يجد الممتحن نفسه في وضعية غريبة عنه، إنه مطالب بحل مشكلة، وإنجاز مهمة التعلم التي لم يسبق له أن تعامل معها؛ وهذا هو تعثر التقويم الذي يجب أن ننبه إليه لأننا نحرم التلميذ من معرفة ذاته وقدراته، و نملي عليه ما يجب حفظه في الذاكرة كي يجد نفسه يوم الامتحان في وضعية حرجة لا تؤهله لفهم السؤال ويصعب عليه تحديد مهمة الإنجاز التي تعتبر المدخل الأساسي للتفوق في الإجابة.

يبقى مشكل التقويم بالنسبة للمدرس، عنصرا يجب تجاوزه؛ لأن التحليل الديداكتيكي الذي يغيب عملية التقويم ويهتم فقط بالمحتوى الدراسي يحول دون تحضير أسئلة تأخذ بعين الاعتبار مستوى المتعلم، الذي لم يستوعب الحصص الدراسية، إلا أن المدرس يطرح عليه مشاكل تفوق مستواه، و يضعه في موقف محبط يصعب معه التخلص من التبعية لسلطة المعرفة.

" إن صورية المقررات والبرامج ومركزيتها الإدارية والتربوية، هما ما يجعلان المتعلمين مجرد ذوات سلبية ومتلقية لسيل المعارف المدرسية دون أدنى مشاركة. وإن ما يكسبه المتعلم هو ثقافة متنوعة وغير متجانسة قائمة على الذاكرة والحفظ. غير أن ما يضيع منه هو القدرة على التعبير الشخصي والتواصل مع الغير والثقة في الذات... وكلها أعراض مرضية ( بالمعنى النفسي ) تعبر عن معيقات يعاني منها المتعلمون داخل المؤسسات المدرسية." 7

"إن استخدام الكتاب المدرسي له نواحي قصور خطيرة،...؛ لكن هناك ما هو أخطر من ذلك وهو عدم تدرب الطالب على أسلوب التفكير العلمي الذي يقوم على حل المشكلات، ومن أهم خطواته تحديد مشكلة البحث وفرض الفروض وتجريبها إلى أن يتوصل إلى الحل السليم بالتجربة."8. " و بالتحديد فالبرامج التعليمية، تركز على جانب واحد من شخصية المتعلم إذ يتعلق الأمر بالمجال المعرفي العقلي في جانبه الضيق و الذي تتمظهر معظم خصائصه في تقديم أكبر كم من المعارف في مدة محددة ليبحث المتعلم و بطريقته الخاصة على كيفية تخزين تلك المعارف والعمل على استحضارها عند الطلب" 9 ؛فهي معارف يسميها كاستون ميالاري " عقيمة" أو غير منتجة، أي منغلقة على ذاتها و لا تصلح لأي شيء آخر سوى أن يتم اختزالها لذاتها داخل الذاكرة"10

يبدو لنا، أن الفلسفة التربوية التي تتبناها المقررات الدراسية هي المثالية التي تعتبر مصدر المعرفة خارجا عن ذات المتعلم، وبالتالي تقتصر عملية التعلم على التذكر،"ويرجع هذا المفهوم إلى وقت بعيد، حيث يرتبط بنظرة هربارت أن الإنسان يولد وعقله كالصفحة البيضاء نستطيع أن نكتب فيها ما نشاء، وأن الخبرة والتعلم هما اللذان يمدانه بكل مواد المعرفة، وهذه النظرة تعتبر العقل مخزنا للمعلومات تخزن فيه بعد تعلمها عن طريق الحفظ لتستعمل وقت الحاجة، وكان يعتقد أنه إذا تم الحفاظ تماما، فإن المادة تكون قد تعلمت، وبالتالي تكون جاهزة عند الاحتياج إليها." 11

لا يستمد الكتاب المدرسي سلطته الخطابية فقط من إيديولوجيا تحدد نوع الفرد الذي نريد تكوينه وتربيته؛ والعلاقات الاجتماعية التي نريدها أن تسود؛ بل أيضا من المعرفة العلمية البديهية التي لا ترقى إلى المنهج العلمي الصحيح لأنها تبقى نظرية لا تقبل التحويل أو التأويل. " فإن الإيديولوجيا لا تميل إلى إقامة الأسئلة بقدر ما تسقط الأجوبة و تترصدها ففي نمط الإنتاج النظري للإيديولوجية ( وهو ما يخالف هنا نمط الإنتاج النظري العلمي ) لا تكون صياغة مشكل ما إلا تعبيرا عن الظروف التي تسمح لهذا الجواب أن يتعرف على ذاته في سؤال

مفتعل صيغ من أجل ذلك الجواب بحيث يكون في الوقت ذاته مرآة نظرية وتبريرا عمليا."12

يلزم تحقيق الميطامعرفة توظيف وسائل تعليمية تيسر للمتعلم تحكمه في سيرورة تكوينه عن طريق البحث والتجريب، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لوضعية التعلم، وتجنيد المعارف المطابقة للمهمة المطلوبة." إن للوسائل الديداكتيكية علاقة بآليات اكتساب المعارف وبنائها، ومن ثمة فهي الأدوات المساعدة على تحفيز الذهن لحثه على الاشتغال حتى يتمكن من ربط المعارف بوضعياتها المرجعية وتجلياتها المادية والعلائقية، ومن هنا فإن شكل توظيفها البيداغوجي يمكن الذهن من القيام بالتدبير الذاتي لأشكال الانتقال من المعطيات الواقعية والمحسوسة إلى الأفكار المجردة والشبكة المفاهيمية المعبرة عنها، أو العكس. "13 وقد تبين أن المعلومات التي تقدم بلا وظيفة للتلاميذ أو ما يسمى بالمعلومات غير الوظيفية سرعان ما تنسى، فيفقد التلاميذ 50% في العام الأول، وترتفع هذه النسبة إلى 75% في العام التالي، أي أن ثلاثة أرباع المعلومات تنسى بعد عامين فقط."14. " هناك تكامل بين المعرفة والعمل، ولم يعد النشاط لمجرد النشاط، ولا نستطيع تنظيم الظروف التي تعتمد النتائج عليها إلا بالعمل الذي يهتدي بالذكاء والذي يحيط بمعرفة جميع الظروف ويلاحظ العلاقات والتتابع ويضع في ضوء هذه المعرفة الخطط ويقوم بتنفيذها. "15

يحس المتعلم بالتهديد المستمر الذي يلازمه من طرف أستاذه الذي يتحكم في سلطة التقويم التي تعمق الفوارق الفردية بين التلاميذ ؛ و يجعل المتعلمين المتعثرين يحسون بالنقص و الدونية أمام أقرانهم؛ و بالطبع هذا يفقدهم الاهتمام بالمدرسة لأنها تكرس واقعا يهمشهم و يعطي الأولوية للمتفوقين .

يقصي المدرس الفوارق الفردية أثناء عملية التدريس و عند تحضير أسئلة الفرض، وهذا من شأنه أن يزيد من حدة التوتر عند المتعلمين الذين يلزمهم وقت إضافي للفهم، لأن حيز الحصة الدراسية لا يؤهل جميع التلاميذ للفهم في نفس الوقت.

### 2- إلغاء الفوارق الفردية وتعتر الممتحن

إن تقديم أسئلة موحدة في الامتحان لا يحترم الفوارق الفردية بين التلاميذ، و يؤثر حتما على نقطة المتعلم المتوسط والضعيف على حد سواء. « فعملية التقويم، إذن، تقوم على مبدإ أن التلاميذ مختلفون كأفراد في القدرات والاستعدادات، وأننا لا نتوقع أن تصل مجموعة بأكملها أو فصل في المدرسة إلى مستوى علمي واحد. وعلى هذا نقوم نمو التلميذ وتقدمه بالنسبة إلى

نفسه وليس بالنسبة إلى غيره من التلاميذ. و من هنا كانت الامتحانات الحالية التي تتطلب مستوى معينا واحدا لجميع التلاميذ موضع نقد تربوي من نواح كثيرة. «16

تغفل الفروض والامتحانات الإشهادية، الجانب الوجداني للممتحن، الذي يكون في حالة نفسية تختلف عن الحصة الدراسية، وتتطلب تدخلا من طرف المدرس\المراقب الذي يكون صارما في غالب الأحيان،( ربما يخلق التوتر أثناء الامتحان) وينسى دوره كداعم للمتعلم في جميع حالات وسياقات عملية التدريس التي تشمل إعداد الفرض وحراسته.

« يحضر المدرس الأسئلة ويحدد الأجوبة، كما أنه هو الذي يقرر توقيت إجراء الفرض، دون أن يسأل التلميذ عن مدى استعداده أو استيعابه للدروس التي سيمتحن فيها؛ .....؛ ويفرض تاريخ إجراء الاختبار للتلاميذ، دون أن يهتم بالجدول الزمني للفروض التي قررها مدرسو المواد الأخرى التي تثقل كاهل التلميذ. وهذا ناتج عن انعدام التواصل بين المدرس والتلاميذ من جهة، وبين المدرسين وأعضاء الفريق التربوي من جهة أخرى. « 17

" تؤثر عملية التقييم المفروضة على التلميذ من طرف المدرس، والطريقة التي ينهجها في كيفية إنجاز الفروض التي قد يقررها فجأة من أجل معرفة من يتبع شرحه من الذي سها. فعوض أن تكون عملية التقييم حافزا للمتعلم، فإنها تتحول إلى شبح مخيف يحد من إبداعه، ويكرس هاجس النقطة حالة من الاستياء، إذ لا يعرف المتعلم لماذا حصل على نقطة معينة ....، لأن المدرس لا يقدم له التغذية الراجعة التي تبين للمتعلم أين تكمن نقاط قوته وضعفه. " 18

إن طريقة التقويم التقليدية، والسلطوية التي تخضع للمعرفة والملخص الدراسي الذي نقله المتعلم دون أن يستوعبه؛ تربك الممتحن الذي لا يعرف نوعية الأسئلة التي قد تطرح عليه، ومتى، وكيفية حلها. لذا نود أن ننبه إلى التأثير السلبي للفروض المفاجئة التي يأمر المدرس المتعلمين بإجرائها، لأنها تحد من تطوير أداء التلميذ الذي يبقى سجين التحضير للفرض فقط دون أن يتمكن من معالجة تعثره، وتجاوز عقبات التعلم.

" ثمة انتقاد أكثر جوهرية. فقد تمت مؤاخذة الامتحانات المحددة بكونها تركز على تذكر المعرفة الجزئية دون أن تطال قدرات أخرى مثل الاستدلال والتعبير. ينطوي هذا الانتقاد على قدر من الصحة، خاصة عندما نقصد به الأشكال الأولية والأكثر قدما للامتحانات الموحدة. " 19. تركز الامتحانات على دماغ المتعلم وقدرته على الحفظ والتذكر دون إيلاء مكونات شخصيته وقدراته المتنوعة، وذكاءاته المتعددة أي اعتبار.

" لكن، عندما نقيم كفاية ما بكيفية شاملة، يكون الأشخاص مورطين بشكل أكبر. ذلك أن ما يكون قد أخد بعين الاعتبار، هو مجموع مواردهم المعرفية، العاطفية، الوجدانية والتحفيزية. وبالتالي، فهم يشعرون بأن الحكم قد صدر في حقهم على نحو شمولي آخذا بعين الاعتبار شخصيتهم وهويتهم. " 20

" للمدرس فائدة، في أن يتخلى جذريا عن استغلال التقويم كوسيلة ضغط ومساومة. وكل انتكاسة نحو هذه الممارسات، تحدث تقلص الثقة التي بدونها لن نستطيع التعلم أثناء الاشتغال على نفس العوائق بشكل جماعي. " 21

يقول سيزار بيرزيا عن التقويم الإجمالي : " إن دور هذا التقويم النهائي الذي ينظم بعديا هو مراقبة الفشل عوض الدفع إلى النجاح الدراسي. وإن المراقبة تكون خلال مدة التدريس نادرة جدا وغير منتظمة مادامت الغاية مركزة على نقل المعارف لا على تعلمها. وإن المدرسين بصراعهم مع الزمن وهم مثقلون بمقرراتهم الدراسية، لا يملكون من الوقت ( وقت التقويم ) إلا لأجل إجراء تقويم بواسطة الاستطلاع ويتركون أمر التقويم العام للامتحانات النهائية. لكن بوصولهم إلى هذه المرحلة النهائية لن يصبح بإمكانهم أبدا تصحيح عملية التعلم التي تمت وانتهت. " 22

نستنتج من هذه القولة، أن الأستاذ يهتم بتفريغ حمولته المعرفية من أجل إعداد الممتحن لامتحانات نهاية السنة الدراسية، ونظرا لضيق الوقت المخصص للمقرر الدراسي، فإن عملية التقويم التكويني، و استراتيجيات المعالجة التي يمكن أن يستفيد منها المتعثرون تصبح غائبة ومقصية ؛ بل نجد الأستاذ يتأكد من خلال الفروض التي يجريها للتلاميذ من مدى قدرتهم على الحفظ والتذكر، لأن أسئلة الامتحان تركز بدورها على المادة الدراسية.

ينبغي التذكير أن عملية التقويم تشمل كل مكونات العملية التعليمية التعلمية بما فيها المقرر الدراسي، وطريقة التدريس، ونوعية التفاعلات البينشخصية دال الفصل الدراسي،.....لذا توجيه التقويم إلى المتعلم وحده، وتحميله فشله في تحصيله الدراسي هروب من المسؤولية المشتركة بين الفاعلين والساهرين على المنظومة التربوية بصفة عامة.

يتعثر الممتحن في إجابته على سؤال معين لأنه لم يتعود الفهم داخل الفصل الدراسي، ولعل الاشتغال على مهمة أخرى لا تحل المشكلة المطروحة يكون مردها إلى فهم خاطئ لأسئلة الفرض.

### 3. فهم خاطئ لسؤال الفرض:

يتم اللجوء إلى التقويم من أجل التأكد من بلوغ أهداف التعلم التي سطرها المدرس، و التي اشتغل عليها مع المتعلم في عدة حصص تعتمد بالأساس على الإلقاء؛ فتركز أسئلة التقويم على الحفظ، أو تحمل قراءات متعددة و تأويلات متنوعة لأنها لم تطرح بشكل شفاف وصادق، وهذا ما نلاحظه في الامتحانات الإشهادية. يقع سوء فهم السؤال من طرف الممتحن للسببين اللذين ذكرنا؛ فيجيب المتعلم بطريقة عشوائية على سؤال مقالي لأنه لا يدري أي محتوى دراسي يلزم إعادته إلى المدرس، لأنه حفظ معلومات دون أن يفهمها؛ و بالتالي يصعب عليه فهم السؤال وتحديد الإجابة الصحيحة، لأن استخراج الفكرة الأساسية والتعرف على مهمة الإنجاز؛ هي المرحلة الأولية والضرورية لتقديم جواب صحيح يشمل معارف دقيقة وناجعة؛ لأننا إذا لم نعرف نقطة البداية و نحدد خط الوصول؛ فإننا لن نصل أبدا إلى تحقيق أهداف التعلم، و بالتالي سنتيه في الطريق و لن نتمكن من التعرف على معايير ومؤشرات النجاح التي تبين لنا مدى تحكمنا في إنجازنا للمهمة المطلوبة، و لن نستطيع تعديل استراتيجية حلنا للمشكلة المضمرة في السؤال.

إن مرد سوء فهم سؤال الفرض لا يرجع فقط إلى غموض السؤال بل لأن المتعلم لم يتعود الفهم أثناء الحصص الدراسية التي يلعب فيها دور المتلقي السلبي الذي يفرض عليه المدرس سلطته المعرفية والتنظيمية؛ وبالتالي نتهمه بالقصور وعدم فهم السؤال.

يريد المتعلم أن يثبت وجوده من خلال المشاركة الفعالة في تنشيط الحصة الدراسية بغض النظر عن الأهداف المعرفية التي يشتغل من أجلها (التقييم هاجس كل متعلم). « التربية بناء علاقة معقدة مع آخر معقد في أفق تحقيق أهداف معقدة بأدوات ليست المعرفة سوى إحداها. قد تكون عالما كبيرا و في نفس الوقت تربويا تافها. من جهة أخرى، هناك تربويون بمعارف متوسطة ـ مع الأسف ـ و لكن بوعي حاد بأهمية التواصل و التروي و الصبر والإنصات للتلاميذ.»23

« نلاحظ أن الأطفال الذين لا ينجحون أو يكون نجاحهم ناقصا هم أولئك الذين يقرر الأساتذة مكانهم، و يأمرونهم بما يجب عليهم فعله، و يدققون معهم في نتائج تمارينهم من الخارج، من موقع الإله المالك لسلطة المعرفة الكلية... نعلم أن الطفل سيطور ذكاءه بفعالية أقل بكثير عندما نحكم عليه و نقومه بشكل سلطوي و من الخارج، و لا نعتبر ما يقول و لا نأخذ الوقت الكافي للتحادث معه.»24

نسلم بسهولة، بأن المتعلم المتعثر كسول، لا يحرص على القيام بواجباته، لكننا ننسى بأن المدرسة و المنظومة التعليمية بصفة عامة، لم تساعده على التفكير و الفهم، و لم تركز على حاجياته السيكومعرفية، و الوجدانية؛ «تريد المدرسة من التلاميذ وصف الأشياء فقط، و ليس فهمها. و هكذا بقدر ما تفصل بين الوصف و الفهم، تراقب وعي التلاميذ. فهم لا يتجاوزون سطح الواقع، و لا ينفذون إلى عمقه بواسطة فهم نقدي عميق لما يجعل الواقع على ما هو عليه.»25

يبدو إذن أننا نهتم، و لازلنا نولي أهمية قصوى إلى تجريد المتعلم عن الواقع الذي يصطدم به يوميا دون أن يجرأ على مواجهته و تحدي الصعاب التي تعترضه، لأننا قدمنا له معارف قديمة و رتيبة غير قابلة للتطوير و النقد؛ يستعصي نقلها خارج أسوار المؤسسة التعليمية.» و هكذا يغدو المدرس مجرد مختص في نقل المعرفة. و بعد ذلك، يفقد بعض الخصائص الضرورية اللازم توفرها في إنتاج المعرفة و كذا في معرفة المعرفة الموجودة. و بعض هذه الخصائص هي الفعل والفكر النقديين. و حب الاستطلاع و الرغبة في المعرفة، و الشك و القلق....، و هي كلها فضاءات ضرورية للمادة المعرفية و للشخص الذي يتعلم.»26

يتدمر المتعلم من جدول حصص يركز على العملية التعلمية بشكل مطرد لا يجد فيه متنفسا، ويثقل كاهله بالمعارف الكثيرة التي يمتحن فيها دون أن يستوعبها.

### 4- تدبير الزمن المدرسي يعرقل أهداف التعلم.

يلتحق التلميذ بالمؤسسة التعليمية عند بداية السنة الدراسية، فيتسلم جدول حصص مكتظ و غير متناسق مع إيقاعاته الزمنية و قدراته الذهنية، و مؤهلاته الفكرية. لا تمر هذه الجدولة الزمنية لتدبير الحصص الدراسية دون أن تؤثر سلبا على مرد ودية المتعلم و تحصيله الدراسي، لأن الانتباه و التركيز اللذين تتطلبهما المواد العلمية في يوم واحد يفوقان طاقة المتعلم الذهنية والوجدانية و الفيزيولوجية؛ فتبدو عليه ملامح العياء و التعب، فيصعب عليه البقاء يقظا متفطنا لما يجري داخل الفصل الدراسي، لذلك تفوته عدة أفكار و شروحات و تجارب دون أن يستوعبها أو يحس بها.

إن» عملية التقويم لا تقتصر على الحكم على التلميذ أو المدرس بالنجاح أو الفشل وإنما تتعدى ذلك إلى بيان العقبات ووسائل النجاح. وعلى هذا فعملية التقويم تتضمن أيضا الناحية

العلاجية إذ أنها تدرس الموقف التعليمي ككل بما فيه عوامل متعددة ثم تقترح الوسائل المختلفة لتحسينه.»27

تشمل سلطة المدرس التقويمية، تمثله حول النقط التي يجب أن يحصل عليها الممتحنون، حيث لا يمكن أن تكون النتائج فوق المعدل بالنسبة لجميع تلاميذ القسم الواحد. فهو (المدرس) يحضر أسئلته حسب مستوى المتعلمين المتفوقين، ويترقب حتما نقطا دون المعدل عند المتعلمين الضعاف. « يقول أنتيني بأن أغلبية رجال التربية والتكوين ينساقون نحو وضع وحدات أو أسئلة تقويمية ذات مستوى تعجيزي وتصنيفي،حتى لا يحصل جل المتعلمين على نقط ممتازة، وهو سلوك أنوي ذاتي موجود في سلوكات وردود أفعال المدرسين، مفاده حصولهم من جهة على رضا المفتش والمدير، ومن جهة أخرى تجنب كل الاتهامات التي يمكن أن توجه إليهم من طرف الآخرين بدعوى أنهم متساهلون وأكثر سخاء مع المتعلمين أثناء منح نقط مرتفعة .»28

غالبا ما نصادف مجموعة من المتغيرات التي تحكم أفعال السادة الأساتذة والمفتشين، والمتجلية بالخصوص في إصدار أحكام قيمة على متعلمين و طلبة تخلفوا عن الركب التعليمي التعلمي، أو حصلوا على نتائج سلبية أثناء وضعية التقويم، وتكون هذه الأفعال مصحوبة بنعوت تقزيمية تحقيرية تفضي بهم ( المتعلمون) إلى الشعور بالنقص والدونية مقارنة مع زملائهم، «وهذا السلوك التقليدي مع الأسف مازال ممارسا وبحدة في المؤسسات التربوية التكوينية والذي ذهب ضحيته عدد كبير من المتعلمين والطلبة الذين تسربوا من المدرسة نتيجة شعورهم بالنقص «29

تقصي، إذن، طريقة التقويم التقليدية المتعلمين المتعثرين، بل تفرض عليهم أن يبقوا دائما على حالهم دون تطوير قدراتهم ومهارتهم وكيفية تحليلهم لأسئلة الامتحان.

نود أن نشير إلى نقطة مهمة تتجلى في تقويم المنتوج النهائي للمتعلم، إننا لا نقوم سيرورة تعلمه، ولا نمنحه نقطة تحفيزية على المجهودات الذاتية التي قام بها من أجل تجويد تحصيله الدراسي، أو نشجعه على التعاون وربط علاقات اجتماعية مع أقرانه. تشوب عملية التقويم اختلالات كثيرة لأننا نركز على الجانب المعرفي وبالتالي لم نتخلص بعد من طرائق التدريس التقليدية التي تتصدر فيها المعرفة المحور الأساسي في العملية التعليمية التعلمية. « يعتبر التقييم الحقيقي أحد الاتجاهات المعاصرة في مجال تقييم التحصيل باعتباره من مخرجات عملية التعلم، و يسمى أيضا بالتقييم الواقعي، و التقييم الأصلي، و التقييم البديل Alternative. و يهدف هذا النوع من التقييم إلى قياس، إمكانيات عقلية عليا، و يركز على عمليات تعلم مهمة يمكن تنميتها في إطار العمل المدرسي و خارجه، و متابعة تطورها.» 30

تقتصر عملية التقويم على مقارنة نتائج المتعلم مع أهداف تعليمية، أو مع باقي أفراد جماعة الفصل ، فتلغي المجهودات التي يقوم بها المتعلم كي يطور ذاته، ويتقدم في حل الوضعيات المشكلات التي كانت تشكل عائقا أمام فهمه وانتقاله من مستوى تعلمي إلى مستوى أعلى. « من ثم فإن ما نود أن نقصده هو أن هذا النظام يستخدم للحكم على تقدم الطالب اتجاه أهداف معينة و ليس الحكم على نموه ككائن إنساني.»31 هذا دون أن نغفل مسألة أساسية في عملية التقويم،ألا وهي: مزاجية وذاتية المقوم في تعامله مع ذات المتعلم والعلاقة التي تسود بينهما لأنه غالبا ما يكون الممتحن ضحية تمثلات سلبية كونها المدرس عليه؛ أو يحصل على نقطة دون المعدل لأنه يوما ما عصى أمر أستاذه أو أحرجه بأسئلة تعجيزية.

«ما هو أكثر أهمية هو الاعتراف بأن الدرجة التحصيلية ما هي إلا حكم ذاتي يصدر من شخص على شخص آخر ، ومن الأمور الهامة كذلك أنه كيف تؤثر هذه الأحكام في الطلبة وعلى تقدمهم.»32 يجب أن تكون « عملية التقييم إذن عملية من أجل تحقيق الاحتياجات الراهنة، وتحقيق الأهداف المباشرة للتعلم،ثم تحقيق المستويات الواقعية المتميزة . و ليست عملية التقييم مقارنة الطلبة بعضهم ببعض، ولا هي مقارنة بين من هم غير متكافئين، وإنما هي تقارن بينهم على أساس نمو شخصيتهم، وقدرتهم الخاصة.»33

كي نقوم المتعلم علينا أن نعرف كيف يفكر، وكيف ينظم عمله؛ لذا يستحسن أن يلم المدرس بخصائص التعلم و يطلع على علم النفس المعرفي الذي يؤهله لتحليل ديداكتيكي نسقي يضمن تكافؤ الفرص للحصول على نقط إيجابية تحفزهم على الاستمرار في تجويد تحصيلهم الدراسي و البحث عن طرق جديدة لحل المشكلات التي تطرح عليهم. كما يجب أن نوفر ظروف وإمكانيات تفعيل التعلم الفعال الذي يحفز المتعلم على البحث وتنشيط الحصة الدراسية، والاعتماد على قدراته كي يحل الأسئلة التي تطرح عليه أثناء الفرض.

## خلاصة

قبل أن نقوم عمل الممتحن، علينا أن نقوم ظروف اشتغال وتعلم التلميذ كي يكون تقويمنا منطقيا؛ لكننا نقوم فشل المتعلم ولا نقوم أسباب تعثره، ولا نقدم له المساعدة، ولا نوجهه في استراتيجية تكوينه، ولا نهيء له ظروف التعلم في قاعة الدرس التي لا تشجع التفاعلات والحوار لأن تركيز التلاميذ موجه نحو المدرس والسبورة سيدة الموقف نظرا لغياب معينات ديداكتيكية، و تدريس معرفة دراسية جامدة غير قابلة للتطوير والنقد.

تقتصر عملية التقويم على المنتوج النهائي للتلميذ الذي لا يرقى إلى مرتبة متعلم، لأنه بكل بساطة جامع لمعارف غريبة عن تمثلاته، وعن ذاته، ولا يدرك معنى تعلمها لأن رهان التكوين الذي يحفز المتعلم على التعلم والفهم غائب و غامض؛ وبالتالي كيف لنا أن نطلب من تلميذ أن يفهم سؤال الامتحان ويحدد مهام الإنجاز وهو مروض لم تتح له فرصة طرح أسئلة، أو تجريب فرضيات ونظريات حفظها دون أن يوظفها أو ينقل أثر تعلمه إلى وضعيات أخرى.

نحن نرى، أن تعثر التلميذ نتيجة حتمية لتعثر تقويم الحياة المدرسية بصفة عامة، وتعثر التقويم بصفة خاصة، لأننا لا نحمل أنفسنا مراجعة ما قدمناه للتلميذ، ونلقي باللوم عليه وحده، وكأنه هو من يختار المحتوى الدراسي، وطريقة التقويم، وظروف إجراء الامتحان، والمعينات الديداكتيكية،.....

## هوامش المقال

1. فرنيو ؛ في « لغز الكفايات في التربية «؛ مرجع سابق؛ص 108 ؛
2. الراشدي سعيد مقال" عوامل ومعيقات تطور الأنظمة التعليمية"؛ مجلة علوم التربية؛ التعليم وإشكالياته؛العدد38؛سبتمبر2008؛ص 42؛
3. مارتان كوفينتون- كلير إلين" محاربة الفشل الدراسي، واستراتيجيات ضمان التعلم الدائم"؛ ترجمة و تعريب عبدالكريم غريب،2007؛
4. فوريزو رومانفيل؛ ذكرهم ك روجيرس و من معه في:» بيداغوجيا الإدماج،الإطار النظري، الوضعيات، الأنشطة» إعداد و ترجمة لحسن بوتكلاي، 2005؛ ص57؛
5. ميريو ؛ ذكراه، عبد الكريم غريب – البشير اليعكوبي في،المجزوءات استراتيجية للتربية و تكوين الكفايات» ؛ الطبعة الثانية 2004، ص 143ـ144؛
6. فيجنس، ذكراه العربي اسليماني، الحسن بوبكراوي في مقال:» إشكالية تقييم الكفايات من بناء المعرفة إلى تصحيح الورقة، حالة الجغرافيا؛ مجلة علوم التربية العدد 35، أكتوبر 2007؛ ص75؛
7. عبدالحق منصف،» رهانات البيداغوجيا المعاصرة»،مرجع سابق،ص46؛

8. ابراهيم عصمت مطاوع ـ واصف عزيز:» التربية العملية وأسس طرق التدريس»، دار النهضة للطباعة والنشر،بيروت1986،ص47؛

9. رشيد الخديمي في مقال" نحو بدائل للرفع من جودة التربية..." مرجع مذكور،ص98؛

10. كاستون ميالاري، ذكره عبدالحق منصف في رهانات البيداغوجيا المعاصرة"، مرجع سابق،ص214؛

11. هربارت ذكراه سيد محمد خير الله ـ ممدوح عبدالمنعم الكناني في " سيكولوجية التعلم..."، مرجع سابق،ص6؛

12. لويس ألتوسير،ذكره ع بنعبدالعالي في " حوارمع الفكر الفرنسي"، مطبعة النجاح الجديدة، الدارالبيضاء،2008،ص52؛

13. محمد كجي:" التعلم وتربية الذهن على الاشتغال"، م ع ت عدد 36، فبراير 2008، ص57؛

14. ابراهيم عصمت مطاوع ـ واصف عزيز واصف، مرجع سابق،صص53ـ 54؛

15. محمد لبيب النجيحي،مرجع سابق،ص25؛

16. محمد لبيب النجيحي،نفسه ،ص207؛

17. حمدالله اجبارة،" التواصل البيداغوجي..."،نفسه،ص70؛

18. حمدالله اجبارة" التواصل....."،نفسه،ص71؛

19. موريس دوبيس – گاستون ميالاري : «علم النفس التربوي» ترجمة عبد الكريم غريب-محمد فاوبار، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة، 2005،ص227؛

20. كرسيستيان بوسمان ومن معه، مرجع سابق،ص128،

21. فيليب بيرنو، " بناء الكفايات انطلاقا من المدرسة " ،ترجمة لحسن بوتكلاي،مراجعة وتقديم عبد الكريم غريب، الدارالبيضاء ،مطبعة النجاح الجديدة؛2004؛ص86؛

22. سيزار بيرزيا،ذكره عبدالحق منصف في " رهانات البيداغوجيا المعاصرة"،مرجع سابق،ص124؛

23. منير الحجوجي، « نظرية التعامل مع التلميذ من الإرسال الأحادي للمعرفة إلى العلاقة التربوية» مقال بمجلة ع ت عدد43، أبريل 2010، ص114؛

24. منير الحجوجي، نفسه ، ص114؛

25. محمد بوبكري. «تأملات في نظام التعليم بالمغرب» مطبعة فيكيك، الدار البيضاء،1996، ص 102؛

26. محمد بوبكري، نفسه، ص119؛

27. محمد لبيب النجيحي،» في الفكر التربوي «، دار النهضة العربية للطباعة والنشر،بيروت، الطبعة الثانية1981،ص208؛

28. أنتيني ذكره محمد لمباشري في مقال : المقبرة الثابتة وبرمجة الفشل الدراسي، مجلة علوم التربية، ع 50 دجنبر 2011، ص 88؛

29. محمد لمباشري، نفسه، ص 93؛

30. صلاح علام، ذكراه العربي اسليماني-الحسن بوبكراوي؛ في مقال:» إشكالية تقييم الكفايات من بناء المعرفة إلى تصحيح الورقة، حالة الجغرافيا؛ مجلة علوم التربية العدد 35، أكتوبر 2007، ص72؛

31. دكتور خير الله، «مفهوم الذات أسسه النظرية والتطبيقية»،دار النهضة العربية، بيروت؛1981،ص102

32. دكتور خير الله، نفسه ،ص109؛

33. دكتور خير الله، نفسه،ص115.