ملخص الدراسة

مقدمة

تهدف هذه الدراسة إلى تقييم نظام التقييم الجديد لجهة أسسه النظرية وصلاحيته وصدقه، وقابليته للتطبيق والمنفعة الناتجة عن استعماله. وقد شملت الدراسة ثلاثة محاور: التحليل النظري، تحليل الوثائق، والاستقصاء الميداني. بدأ العمل فيها في شهر شباط 2001 وأنجزت مسودة التقرير النهائي في شهر نيسان 2002، ثمّ عدّل التقرير على ضوء المناقشات.

شمل **التحليل النظري** مفهوم الصلاحية في التقييم التربوي الحديث. وهنا تمت مراجعة المصادر الحديثة بالنسبة لمفهوم التقييم التربوي الحديث وكيفية بناء صلاحيته أو تحديد مكونات هذه الصلاحية. وكان هذا المفهوم قد شهد تطورا كبيرا في السنوات الأخيرة تماشيا مع التغير الذي طرأ على نظريات التعلم والذي أدى إلى تغير في أهداف التقييم وفي أساليبه. كما شمل التحليل النظري مفهوم نظام الكفايات، حيث تمت مراجعة الأدبيات العالمية حول نظام الكفايات ومدى فاعليته من خلال تجارب عدة في بلدان مختلفة.

وبناء على هذا التحليل النظري تم وضع إطار لتحليل صلاحية نظام التقييم الجديد في لبنان. وهذا الإطار يتكون من لائحة معايير (أبعاد) ومقابل كل معيار كيفية قياسه (المبينات). وقد استخدم هذا الإطار في التحليل المنطقي للوثائق وفي الاستقصاء الميداني. كما استخدم لتحديد ماهية المبينات التي سيتم قياسها في كل استمارة على حدة (كما هو مبيّن في القسم الأول – المرفق 3).

يشرح القسم الأول من هذا التقرير منهجية الدراسة، ويتضمن القسم الثاني منه نتائج التحليل النظري وإطار التحليل المنطقي ونتائج تطبيق هذا الإطار على الوثائق العامة لنظام التقييم.

أما بالنسبة **لتحليل وثائق التقييم** فقد تم اختيار ثماني مواد دراسية لتحليل وثائق التقييم المتعلقة بها، وهي: اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، اللغة الفرنسية، العلوم (ثلاث مواد)، الرياضيات، الجغرافيا، التربية الوطنية والتنشئة المدنية والاجتماع والاقتصاد.

ويشمل تحليل هذه الوثائق ما يلي: (1) صلاحية النظام الخارجية، وتتناول التناسق والترابط بين الكفايات من جهة والأهداف الخاصة والأهداف التعلمية من جهة ثانية. وقد

استعملت لهذا الغرض مصفوفة تبيّن الأهداف عامودياً والكفايات أفقيا وطلب من كل أخصائي أن يعبئ خانات المصفوفة حول علاقة كل هدف بكل كفاية وذلك بناء على حكمه وتقديره الشخصي. كما تتناول الصلاحية الخارجية صلاحية المحتوى، أو ما سميناه كفاية الكفايات (2) الصلاحية الداخلية، وتتناول النقص والتكرار والتسلسل والتداخل والبساطة والتعقيد والملاءمة (3) أسس التقييم ومبادئه: ترتيبه ومضمونه (4) دليل تقييم المادة: وضوح الأمثلة، تنوعها، تغطية الكفايات، الحلول، الشروحات، الخ (5) الاختبارات المدرسية. ويتناول هذا البعد القرار 666 لجهة: التطابق مع دليل التقييم، السهولة والصعوبة في التطبيقات، أي مشكلات أو حسنات إضافية (6) بطاقة العلامات. ويتعلق التحليل هنا بأمور السهولة والتناسب والفائدة.

وبحسب المنهجية المعتمدة، فإن تحليل الوثائق يفضي إلى تقديم تشخيص يحدد نقاط الضعف والقوة ويقدّم توصيات واقتراحات محددة للتطوير.

عمليا شمل التحليل 11 مادة، ذلك أن مادة العلوم تحولت إلى ثلاث مواد. كما أضيف تقرير جديد لم يكن ملحوظاً في الخطة الأصلية ويتعلق بالمقارنة بين أدلة تقييم مواد اللغات الثلاث (عربي، فرنسي، إنكليزي). وبحسب خطة الدراسة أيضاً فقد وضع تقرير حول كيفية أخذ ذوي الحاجات الخاصة بعين الاعتبار في تطوير نظام التقييم.

يتضمن القسم الثالث التقارير التي أنجزت نتيجة تحليل الوثائق.

أما **الاستقصاء الميداني** فقد مرّ في ثلاث مراحل من المفيد الإشارة إليها:

في مرحلة أولى حوّلت المبيّنات المعتمدة في الإطار التحليلي إلى أسئلة وجهت إلى المعلمين والطلبة والمدير في مدرسة على سبيل التجربة. وقد تبين من ردود الفعل الشفهية ومن الأجوبة الخطية عدم فهم معظم الذين وجهت إليهم الاستمارات لما يطرح عليهم من مصطلحات، وهي مصطلحات حديثة تتعلق بالأوجه المتعددة لصلاحية أي نظام للتقييم. علماً بأن هذه المصطلحات وردت في وثائق التقييم ولاسيما "أسس التقييم ومبادئه". وكان هذا مؤشراً أوليا على علاقة المعلمين بنظام التقييم الجديد.

في مرحلة ثانية أجريت اجتماعات مع مجموعات تركيز focus groups، وهي لم تكن ملحوظة في خطة الدراسة، شملت عدداً من المديرين والمعلمين، كان الهدف منها إقامة حوار مباشر معهم حول نظام التقييم الجديد لاستخراج اتجاهاتهم من جهة وجمع معلومات حول صيغ الأسئلة التي يمكن طرحها عليهم في الاستمارة، من جهة ثانية.

في مرحلة ثالثة وضعت استمارات جديدة وجرّبت، وعدّلت على ضوء التجربة. وقسمت استمارة المعلمين إلى قسمين بسبب طولها. ثم وزعت في 24 مدرسة (بدلاً من 12 مدرسة كانت

مقررة في الخطة الأصلية)، وقد شملت عملياً 348 معلماً (قسم A) و399 معلماً (قسمB) و24 مديراً و646 طالباً. ويتضمن القسم الرابع خلاصة نتائج هذا الاستقصاء الميداني.

والجدير ذكره أن هذا التقرير لا يتطرق إلى الصيغة الأولى لنظام التقييم والمعروفة تحت اسم الكشف الدوري، لأن التجربة أظهرت الصعوبات العملية في تطبيقه. كذلك، لم يكن من أهداف الدراسة معالجة موضوع الامتحانات الرسمية ونظامها.

أولاً: نظام التقييم الجديد

يعتبر نظام التقييم الجديد الذي وضعه المركز التربوي للبحوث والإنماء موضع التنفيذ ابتداء من العام الدراسي 2000–2001 نقلة نوعية في التعليم في لبنان أكملت النقلة التي حصلت عند وضع المناهج الجديدة التي قامت على أساس الأهداف (العامة والخاصة والتعلمية)، إذ جعل الكفايات والمجالات قاعدة تقييم تعلم التلاميذ، وجعل التقييم أداة للتطوير التعلم والتعليم. وقد عبّرت وثيقة أسس التقييم ومبادئه عن الدور الجديد للتقييم ومفاهيمه وآلياته، فضلا عن الآليات المصاحبة له ولا سيما نظام الدعم الرسمي. كذلك تجسد النظام الجديد في سلسلة أدلة التقييم التي صدرت لجميع المواد، وفي نظام جديد للاختبارات وبطاقة جديدة للعلامات وغيرها. وقد أثار هذا النظام وما يزال موجات من المناقشات والتساؤلات في صفوف الهيئة التعلمية، وهذا يعتبر بحد ذاته ظاهرة صحية.

يمكن تلخيص إيجابيات نظام التقييم الجديد على النحو التالي:

1. أصبح التقييم أداة أساسية لتطوير عملية التعلم والتعليم، ملازما لها وليس في نهايتها فقط.
2. ظهر تحول ملموس في ممارسات المعلمين من تقييم الحفظ والتذكر فقط إلى تقييم الكفايات وما فيها من تطبيق للمعارف وتحويلها وانتاجها.
3. ازدياد الوعي عند المعلمين بأهمية استعمال وسائل تقييم متعددة والقيام بالتقييم المستمر والتقييم التكويني واعتبار الطالب محور التعليم والتقييم ومراعاة مساره التعلمي الخاص.
4. طرح فكرة الدعم المدرسي في النظام التربوي لأول مرة استنادا إلى نتائج التقييم وتشخيص الصعوبات التعلمية والسعي إلى تجاوزها.

إلا أن معظم الدلائل تشير إلى أن المعلمين ما زالوا يشعرون بالارتباك إزاء النظام الجديد للتقييم. وهو يبدو غامضاً في الكثير من جوانبه، وعصيا على التطبيق بسبب عدم توفير العناصر اللازمة لذلك. وكانت أولى إشارات هذه الحالة بالنسبة لفريق الدراسة طريقة تعبئة

المديرين والمعلمين للاستمارات التي وجهت لهم في صيغتها الأولى (ربيع 2001)، حيث بدت العبارات المستخدمة فيها (المأخوذة من وثيقة أسس التقييم ومبادئه) غريبة عليهم. كما ظهر ذلك لاحقا في مجموعات التركيز focus group مع المعلمين والمديرين، ثم من خلال نتائج الاستقصاء الميداني التي أظهرت أن المعلمين لم يحصلوا على شروحات كافية وأمثلة لمساعدتهم على التقييم بحسب الكفاية وكيفية احتساب العلامات. وأظهرت أن وثائق التقييم بالنسبة إليهم غير واضحة ومتباينة، الخ. وسوف نعود إلى هذه النتائج. كما أكّد على ضياع المعلمين المشاركون في أعمال لجنة متابعة تقييم المناهج الجديدة في مكتب اليونسكو. كذلك بيّنت المؤتمرات التي نظمتها رابطة أساتذة التعليم الثانوي الرسمي أن الصعوبات التي يلقاها المعلمون حيال نظام التقييم كثيرة، منها ما هو نظري (مفاهيم ومصطلحات) ومنها ما هو عملي (مثل تقسيم العلامة على المجالات، ووضع أسئلة لقياس كفاية، ووضع معايير التصحيح، الخ). لذلك فإنه من الناحية التطبيقية (على مستوى المعلمين والممارسة في الصفوف) يعتبر التقييم أضعف الحلقات في المناهج الجديدة.

إذن نحن إزاء واقعتين أساسيتي: الأولى أنه لدينا نظام جديد للتقييم يشكل نقلة نوعية باتجاه تطوير عملية التعلم، والثانية أننا إزاء هيئة تعليمية لم تسنح لها حتى إجراء هذه الدراسة الفرصة للتمكن من هذا النظام الجديد أو ممارسته كما نصت عليه وثيقة أسس التقييم ومبادئه.

وهناك تفسيرات أربعة لهذا الشرخ:

– ثمة ثغرات في النظام الأصلي (أسس التقييم ومبادئه)

– ثمة ثغرات في الأدوات التي وضعت له: أدلة التقييم، نظام الاختبارات، بطاقة العلامات، وفي العلاقة بينها وبين عناصر المنهج الأخرى، وبخاصة الأهداف (العلاقة بين الكفايات والأهداف).

– ثمة ثغرات في تدريب المعلمين.

– ثمة ثغرات في توفير الشروط اللازمة لتطبيق النظام.

وإذا كانت الثغرات موجودة على جميع هذه المستويات الأربعة، وهذا ما سنبيّنه لاحقا، فإن تراكمها يزيد وطأة كل منها تباعا، ويجعل ما يتم على الأرض مختلفا جدا عن ما تقرر في النصوص الأصلية.

لذلك فإن النتيجة العامة المذكورة أعلاه تدفع فريق الدراسة إلى تقديم التوصية العامة التالية:

➢ **الاستمرار في اعتماد نظام التقييم الجديد، مع إزالة الثغرات النظرية والعملية والتقنية والتدريبية والتطبيقية التي تفضي إلى نزع ما فيه من جدة، وأحيانا إلى تشويهه وتحوله أحيانا أخرى إلى عبء على الهيئة التعلمية.**

من جهة أخرى يجدر لفت النظر إلى أنه طرأ تطور على مفهوم التقييم في السنوات الأخيرة. فتقييم الكفاية لم يعد ضيقاً يشمل الأداء performance والنواتج outcomes فقط، بل تعداها إلى المعلومات والمهارات والمواقف والقيم التي تظهر في سياق أداء المهمة.

لذلك يوصي الفريق بما يلي:

➢ **تطوير نظام التقييم بحيث يشمل إلى الأداء جانب المعرفة والإدراك cognition والمواقف والقيم التي تظهر في سياق أداء المهمة.**

ثانياً: التعليم والتقييم/الترابط بين الكفايات والأهداف

الجانب الأول الذي جرى فحصه يتعلق بالترابط بين نظام التقييم الذي صدر في وقت معين والأهداف التي صدرت قبله.

تفاوتت نتائج تحليل الترابط بين الكفايات والأهداف بحسب المادة بين ارتباط ضعيف (اللغة الفرنسية، علوم الحياة، الرياضيات، الفيزياء، التربية المدنية، الجغرافيا، الاجتماع والاقتصاد، التواصل الشفهي في اللغة العربية) وارتباط متوسط أو مقبول (التواصل الكتابي في اللغة العربية، الفيزياء والكيمياء في المرحلة الثانوية، اللغة الإنكليزية). ففي مادة الرياضيات بلغ معدل ارتباط الكفايات والأهداف التعلمية 27% وارتباط الكفايات بأهداف المراحل/الحلقات 43% فقط. كذلك في الفيزياء فإن نسبة الكفايات غير المرتبطة بأي هدف هي 23% وفي علوم الحياة تتراوح بين 29% و36% وترتفع في التربية المدنية إلى 56%. وفي اللغة العربية تتراوح بين 43% (التواصل الشفهي في الحلقة الثانية) و100% (التواصل الشفهي في المرحلة الثانوية).

كذلك ظهر ارتباط ضعيف نوعاً ما بين الأهداف والكفايات، فهنالك أهداف تعلمية لا تشملها أي كفاية (10% في الرياضيات، 13% في الفيزياء، 29- 40% في علوم الحياة، 47% في التربية الوطنية، 65% في اللغة العربية) وهذا يؤدي إلى تجاهل أهداف تعلمية أساسية. وقد تبيّن أن معظم الأهداف مرتبطة بصورة عامة مع كفايتين أو ثلاث فقط (علوم الحياة، الجغرافيا، اللغة الإنكليزية). وأن بعضها لا يرتبط بأي كفاية.

أما بالنسبة للمجالات، ففي حين كانت قليلة في تقييم التعلم في اللغة العربية، وتم تقليص عددها في اللغة الفرنسية، وتداخلت في الكيمياء، كان الترابط بينها وبين الأهداف

الخاصة قوياً في الفيزياء وعلوم الحياة وفي بعض المجالات في الاجتماع والاقتصاد، وضعيفاً في الجغرافيا. وكان الترابط بينها وبين بنود المحتوى في الرياضيات قائماً، وبينها وبين الكفايات في التربية قوياً.

مما لا شك فيه أن وضع نظام التقييم وأدلته بعد وضع الأهداف، يفسّر إلى حد ما التباين الملحوظ في درجات الترابط بين الكفايات والأهداف من مادة إلى أخرى.

لذلك يوصي فريق الدراسة بـ:

➢ **إعادة النظر في الأهداف والكفايات والمجالات في سياق جديد يؤمن التكامل والترابط في ما بينها داخل المادة الواحدة من جهة، وبين المواد من جهة أخرى، وفي كافة الأبعاد والعناصر والمستويات، على أن يبنى التكامل على إطار واضح لمبادئ تعليم كل مادة، أو مجموعة مواد متقاربة.**

وفي هذا الصدد يقترح ما يلي:

(1) إعادة النظر بالكفايات والأهداف الخاصة بالحلقات والمراحل وتأمين ترابط الكفايات والمجالات بالكامل مع هذه الأهداف من جهة ومع الأهداف التعلمية من جهة أخرى.

(2) وضع جدول بالنسبة لكل صف ومادة يظهر الترابط بين المجالات والكفايات والأهداف التعلمية وذلك لتمكين المعلم من الربط بين الكفاية وجميع الأهداف التي تغطيها الكفاية.

(3) اشتقاق الكفايات بالنسبة لكل صف من الأهداف الخاصة للمادة في مرحلة معينة.

(4) صياغة الكفايات بصورة تستوفي في كل منها شروط الكفاية، ومنها أن تضم مجموعة من الأهداف التعلمية.

(5) اشتقاق الأهداف التعلمية لكل صف من الكفايات.

(6) وضع المجالات كإطار تصنيفي للكفايات (وضمناً للأهداف) في كافة المستويات (الأهداف العامة للمادة، الأهداف الخاصة للمادة، الكفايات، الأهداف التعلمية).

ويمكن تلخيص الهيكلية المقترحة للأهداف/الكفايات على النحو التالي: الأهداف العامة للمنهج (الغايات) ← الأهداف العامة للمادة ← الأهداف الخاصة للمادة في الحلقات/المراحل ← الكفايات (في مجالات) في المرحلة ← الأهداف التعلمية لكل صف. وإذا كان التوافق بين الغايات والأهداف العامة والأهداف الخاصة قائماً، تترابط الكفايات والأهداف على جميع المستويات.

(7) إعادة النظر في صياغة الأهداف التعلمية واستعمال أفعال إجرائية واضحة قابلة للقياس، ووضع مسرد بهذه الأفعال باللغات الثلاث.

(8) وضع الأهداف والكفايات والمجالات في وثيقة واحدة لكل مادة (منهجها) مع مقدمة تسوغ الخيارات المتخذة فيها (حول طبيعة أهدافها، ومجالاتها، ومراحل تعليمها، الخ).

ثالثاً: صلاحية النظام

نعالج تحت هذا العنوان مدى تمتع الكفايات والمجالات بالشروط اللازمة لوضعها.

1. كفاية الكفايات والمجالات

ان مصطلحي "الكفاية" و"المجال" هما نواة نظام التقييم الجديد وقد قدمت أدلة التقييم مادة غزيرة مهمة حولهما بالنسبة لكل مادة تعليمية. لكن التحليل المنطقي للكفايات والمجالات من قبل مستشاري المواد أظهر وجود التباسات جدية أحيانا.

لقد وجدت "مغالطات" في تحديد الكفايات و"أخطاء فاضحة" في صياغتها (اللغة العربية) ووضعت كفايات ومجالات مختلفة عددا وتعريفا ما بين اللغات الثلاث (العربية والفرنسية والإنكليزية) ودمجت كفايات مختلفة لا رابط بينها أو اختلفت صياغة الكفاية في المادة نفسها ما بين جدول الكفايات السنوية والاختبارات المدرسية (اللغة الفرنسية) وصيغت المجالات بصورة عمومية جعلها تصلح لأكثر من مادة (التربية الوطنية)، وأتى النص الذي يصف المجالات غامضاً إجمالاً، وتعريف المجالات غير محدد (العلوم/ابتدائي/متوسط، التربية الوطنية) ولا يُبدي خصوصية متعلقة بالمادة. وهذا ما أدّى إلى بعض التداخل بين المجالات (الكيمياء، العلوم/ابتدائي، الفيزياء، اقتصاد/اجتماع). كما ظهر عدم توازن بين المجالات في الغة الفرنسية من جراء إغفال بعضها، ما ولّد تناقضاً بين الأهداف العامة لهذه المادة.

كذلك كان هنالك شبه إجماع في تقارير المواد حول **صياغة الكفايات** من حيث افتقارها إلى الوضوح والدقة (الرياضيات، علوم الحياة، الكيمياء/الثانوي) وصياغتها بصورة عامة وشاملة دون تحديد (الفيزياء، اللغة الفرنسية، الجغرافيا، التربية المدنية) أو صياغتها بصورة رتيبة غير واضحة. وظهرت أيضا بعض الأخطاء في صياغة الكفايات في اللغة العربية. كما أن بعض هذه الكفايات أدرجت في مجالات غير ملائمة لها. أما كفايات اللغة الإنكليزية فقد تمتعت بعكس سواها بصياغة واضحة، ولعبت عناصر الكفاية دورها في توضيح مضمونها. وهذا الغموض في الصياغة في معظم المواد أدّى إلى تداخل بين كفايات الصف الواحد وعبر المراحل. وقد كان هذا التداخل قوياً في بعض الأحيان ومبرراً لا مهرب منه في أحيان أخرى.

لذلك يوصي الفريق بما يلي:

➢ وصف المجالات وتحديد معنى كل مجال بلغة سليمة، بالنسبة لكل مادة على حدة، استنادا إلى فلسفة تعليمها (إطار نظري متفق عليه) مع إجراء تقاربات حيث يلزم بين المواد المتقاربة (اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية، العلوم: فيزياء، كيمياء، طبيعيات).

➢ وضع "دليل تقني" لمساعدة معدي أدلة التقييم على ضبط الكفايات بناء على معايير تتعلق بالمحتوى وبالصياغة وبالعلاقة مع المجالات والأهداف.

➢ صياغة الكفايات بوضوح، وتحديد نواتجها بدقة وعلى مستويات مختلفة مع توضيح معايير القياس.

➢ إعادة كتابة المجالات والكفايات والأهداف، ووضعها بالنسبة لكل مادة وصف، في جداول توضح علاقة "الانتماء" من الأضيق إلى الأوسع. ويمكن للمعلم أن يضع على هذا الجدول أرقام الأسئلة المطروحة في الامتحانات بما يساعده على تحديد مكامن الضعف صعودا من السؤال إلى الهدف إلى الكفاية إلى المجال.

2. التدرج والعدد

أ. **التكرار في الكفايات** بين الصفوف والمراحل كان الصفة الغالبة (اللغة العربية، اللغة الإنكليزية، اللغة الفرنسية، الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة، الجغرافيا، التربية المدنية، اقتصاد واجتماع). وقد ورد النص نفسه في شرح الكفاية من صف إلى آخر ومرحلة إلى أخرى دون تبيان المهام المطلوب من التلميذ تأديتها، ودون أخذ النمو المعرفي بعين الاعتبار. أما الأداء المطلوب فهو هو، كما لا يطرأ أي تغير في معالجة المفهوم أو النشاط بين الصفوف أو المراحل (الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة، اللغة الفرنسية، اللغة العربية). وهكذا أصبحت الكفاية تصلح لسنوات عدة واصبح معها التدرج والتسلسل مستحيلين. ويعكس هذا الوضع ميلاً لافتاً لدى المؤلفين نحو التركيز على المحتوى على حساب نشاط المتعلم، وفهماً منقوصاً لفحوى الكفاية المندمجة والتي تحدث نمواً متجدداً في الشخصية بين سنة وأخرى. كما أن التسلسل الوارد في المنهج لم يُحترم في بعض المواد، بل تحولت الكفايات إلى كفايات عامة جداً جرى ترددها في سنوات عديدة (اللغة الفرنسية) إلا في مادتي اللغة الإنكليزية والتربية الوطنية حيث ظهر بعض التدرج أو التسلسل الضعيف وذلك من خلال عناصر الكفاية.

ب. أما **عدد الكفايات** في المراحل والصفوف فقد بقي هو نفسه في بعض المواد (الرياضيات، علوم الحياة–متوسط وثانوي) وازداد في مواد أخرى (الفيزياء) وذلك تماشياً مع حجم المفاهيم وبنود المحتوى، في حين جرى حذف عدد كبير منها في مادة اللغة الفرنسية ما أدّى إلى تناقض مع الأهداف العامة للمادة وأضيفت كفايات غير واردة في مرسوم المناهج ولا تتلاءم مع قدرات الطالب. كما تم دمج بعض الكفايات

بشكل ينفي مفهوم الكفاية، ولوحظ نقص في الكفايات أحياناً (الرياضيات، علوم الحياة، الاقتصاد والاجتماع، اللغة العربية واللغة الإنكليزية، والتربية الوطنية).

ج. كذلك لم تأخذ **المجالات** بعين الإعتبار النمو في عدد المفاهيم من حلقة إلى أخرى (الرياضيات) فبقيت هي ذاتها مع بعض التغيير والتدرج البسيط (التربية الوطنية).

لذلك يوصي الفريق بـ:

- **إعادة النظر في الكفايات والمجالات بصورة تؤمن التدرج وتغطية المنهج.**

ويقترح في هذا الصدد ما يلي:

(1) وضع الكفايات في سلم تدرجي، بحسب المراحل والصفوف.

(2) وضع قواعد للتدرج تأخذ بعين الاعتبار طبيعة المادة، والمعرفة السابقة، والفئة العمرية–مستوى نمو المتعلمين.

(3) ضمان تغطية الكفايات والمجالات للمناهج كافة.

3. النشاط المركب والوضعية

تناول التحليل أيضا صلاحية الكفايات التي وردت في أدلة التقييم من ناحية مدى مساهمتها في تحقيق شروط النشاط المركب الذي يتطلب دمج مجموعة من الأهداف الخاصة ومدى استنهاضها في التقييم لوضعيات قريبة من الوضعيات التي يصادفها التلميذ في حياته الطبيعية. بالنسبة لهذا البعد، تفاوتت النتائج. فكفايات مادة الرياضيات لم تتحقق فيها شروط النشاط المركب بل كانت أشبه بهدف تعلمي، وجرى خلط بين الأهداف الخاصة والكفايات، وخصوصاً في المراحل العليا. كما أن معظم الكفايات لا تتطلب في التقييم وضعيات مشابهة للوضعيات التي يواجهها الطالب في حياته اليومية. ثم أن مجالات الكفايات في هذه المادة لا تنضوي تحت التعريف الوارد في الدليل بكونها كفاية مترابطة من حيث المفاهيم والإجراءات.

وتناول أيضاً الوضعية التي يتم فيها التقييم، حيث لوحظ أن معظم الكفايات في مادة الفيزياء لا يتطلب وضعيات مشابهة للوضعيات التي يواجهها الطالب في حياته اليومية وان كفايات اللغة العربية لا تلائم الحياة الصفية ولا ترتبط كثيراً باستعمال اللغة في ظروف التكلم، في حين يختلف الوضع في مادتي العلوم/ابتدائي والكيمياء حيث هنالك بعض الكفايات التي تسعى إلى التقييم في وضع يشبه الحياة اليومية، ولكن توحيد الكفايات لفروع الآداب/الإنسانيات/الاجتماع يدحض الهدف في منهاج المرحلة التعليمية وهو احتواء الموضوع في وضعية الحياة الواقعية. أما بالنسبة للاقتصاد/اجتماع، والتربية الوطنية، والجغرافيا واللغة

الإنكليزية، فإن معنى الكفاية واضح ومنسجم مع التعريف الوارد في الدليل كعمل مركب قريب من اهتمامات الطالب والمجتمع ويتضمن في أغلب الأحيان وضعية أقرب ما تكون إلى الوضعية الطبيعية التي يصادفها التلميذ في حياته اليومية. وبالنسبة للغة الفرنسية يتغيّر مضمون الكفاية بين الجدول السنوي والاختبارات، ما يجعل الصلاحية الداخلية للكفاية مشكوكاً بها في الوثيقتين.

أضف إلى ذلك أن المعلمين قلّما يدركون المفهوم الدقيق للكفاية وآلية تقييمها ضمن وضعيات تعلمية. فقد بيّن الاستقصاء الميداني عدم وضوح نظام الكفايات لدى عدد كبير منهم: 82% منهم قالوا إنهم يبنون التقييم على أساس الأهداف، و87% صرحوا بأنهم يبنونه على أساس الكفايات، وفي السعي اليومي والاختبارات 26– 28% منهم يختارون الكفايات و30% يختارون الأهداف التعلمية.

لذلك يوصي فريق الدراسة بما يلي:

➢ **إعادة النظر في الكفايات لكي ينطبق عليها شرط الوضعية، أي بطريقة تعكس التطابق بين وضعية التقييم والوضعية الطبيعية التي يواجهها الطالب، وشرط النشاط المركب بحيث تضم الكفاية أهدافاً تعلمية متعددة.**

وهذا يفترض:

(1) صياغة الكفايات بطريقة تعكس التطابق بين وضعية التقييم والوضعية الطبيعية التي يواجهها الطالب في حياته اليومية.

(2) صياغة الكفايات على أساس أن الكفاية هي نشاط مركب يدمج مجموعة من الأهداف.

(3) تحديد نواتج الكفايات بدقة وعلى مستويات مختلفة مع توضيح معايير القياس.

(4) إعادة النظر بالمحتوى الخاص بالكتب وأدلة المعلم استناداً إلى الكفايات المطلوبة.

4. تقييم الأداء

دعا نظام التقييم الجديد إلى تقييم الأداء والقدرة على تطبيق المعارف وتحويلها، كما دعا إلى الحكم على مدى اكتساب التلميذ للكفايات المتوقعة. وقد أظهرت نتائج الاستقصاء الميداني صلاحية عالية للنظام من ناحية تركيزه على التطبيق والتحليل بنسبة عالية وبإجماع المعلمين والمدراء والطلاب. أما بخصوص قياس العمل الأدائي فكانت النسبة أقل. كذلك ظهرت العلامات والمعدل كمؤشر للنجاح بنسبة عالية جداً، ومن ثم مدى تمكن الطالب من الكفايات ومدى تحقق الأهداف التعلمية. وهكذا لم تتحقق جوانب الصلاحية بالنسبة للنقطتين الأخيرتين بشكل ناجز.

لذلك يوصي الفريق بـ:

➢ **تدريب المعلمين على قياس العمل الأدائي وعلى استعمال معايير واضحة لقياس التمكن من الأداء.**

5. شروط أخرى

أ. بدلاً من اللجوء إلى الامتحانات كأداة التقييم الأساسية، دعا النظام الجديد إلى **التقييم المستمر واستعمال وسائل وأدوات تقييم متعددة** وإلى ضرورة ارتباط الأهداف مع أدوات التقييم. وقد أظهر الاستقصاء الميداني ان التقييم يجري بشكل شبه متواصل، إذ يقوم حوالي ثلثي المعلمين بالتقييم في نهاية كل درس أو محور، وفقط حوالي 40% من المعلمين قالوا إنهم يقيّمون بشكل يومي. بالنسبة للوسائل، ظهر تعدد نسبي فيها من الفروض اليومية إلى الاختبارات/الامتحانات فالأسئلة/المحادثة الشفهية، مع انخفاض نسبة استعمال المشاريع/ الأنشطة والمراقبة وهذا ما قد يؤثر على الصلاحية. وفي ما يتعلق بمدى تطابق أدوات التقييم المستخدمة مع الهدف من التقييم، فإن هذا المطلب لم يؤت على ذكره في وثاق التقييم الصادرة عن المركز. أما بالنسبة للاستقصاء الميداني فقد كانت النتائج غير واضحة وهذا ربما يعود إلى عدم فهم السؤال من قبل المعلمين. فعند سؤالهم عن مدى التطابق لم تتعد النسبة 30%، ولكن عند سؤالهم عن الأدوات المستخدمة في قياس قدرات معينة كالتعبير الشفهي أو الكتابي أو التطبيق، أظهرت إجاباتهم تطابقاً لا بأس به.

ب. تقاس صلاحية أنظمة التقييم كذلك من خلال **دراسة أثر التقييم في الممارسات التعلمية اللاحقة وفي الأنشطة الصفية** consequential validity. فمن خلال التحليل المنطقي والاستقصاء الميداني يمكن الاستنتاج أن نظام التقييم أدّى إلى التغييرات التالية وبنسبة متوسطة في سلوك المعلم: استعمال السعي اليومي، استعمال وسائل متعددة، تقييم مهام مركبة على نحو مباشر وفي وضعيات مختلفة. كما جعل نظام التقييم الجديد الطالب يغيّر طريقة الدرس من الحفظ والتذكر إلى فهم المعارف ومحاولة تطبيقها وربطها بالحياة اليومية. أما بالنسبة للأثر على الممارسات التعلمية اللاحقة وعلى الأنشطة الصفية فقد أظهرت نتائج الاستقصاء أن نسبة قليلة من المعلمين تستفيد من نتائج التقييم لتجري التعديلات المطلوبة في العملية التعليمية. وقد وافقهم على ذلك المدراء والطلاب، وبذلك يفتقر النظام المستخدم إلى هذا الجانب من الصلاحية.

ج. من خصائص التقييم الحديث التحلي **بالشفافية**، سواء لجهة الوضوح في الصياغة (أهداف/كفايات/مجالات)، أو لجهة تحديد الوضعيات والأداء المطلوب من الطالب ومعايير التصحيح أو كذلك في تحديد أهداف التقييم. وقد أجمعت التقارير التحليلية على أن الصياغة الضعيفة وغير الواضحة والعامة للكفايات والمجالات أدّت إلى التداخل في ما بينها. كما أجمعت على عدم وجود أي محكات أو معايير للأداء وعدم توفر شرح كافٍ للمعلم في الأدلة حول أهداف التقييم وأنواعه (تكويني، تشخيصي، نهائي). أما الاستقصاء الميداني فأظهر وضوحاً في

أهداف التقييم بصورة جزئية، كما تبيّن أن التقييم التقريري هو الأكثر شيوعاً بالمقارنة مع كل من التقييم التكويني والتقييم التشخيصي. كذلك أفاد المعلمون عن وجود معايير واضحة للتصحيح تطبق على الجميع دون استثناء. أما بالنسبة لوجود معايير أو محكات للتأكد من الكفايات أو التحقق من الأهداف فإنها لم تكن متوافرة، وهذا النقص يحد من قدرة النظام على توفير نتائج ثابتة وصادقة عبر مهام مختلفة وعبر مجموعات متعددة من الطلاب.

د. إحدى خصائص صلاحية نظام التقييم تكمن في كونه **منصفاً وعادلاً**، من خلال عدم وجود تحيز تجاه أي مجموعة، وذلك في المحتوى أو في الأساليب التي يعتمدها. وقد اعتبر التحليل المنطقي أن تطبيق نظام تقييم مبني على الكفايات هو تطبيق مكلف ويحتاج إلى معلمين مدربين وأجهزة ومعدات ووقت، كما أنه يتأثر بالبنى المعرفية التي يحضرها الطالب معه. وهذا التطبيق قد يعتبر متحيزاً مع المدارس والفئات التي تتوفر لها هذه الإمكانات. وقد وافق حوالي نصف المعلمين و40% من الطلاب على هذا التحليل إذ اعتبروا أن النظام غير عادل وغير منصف تجاه بعض الطلبة. عليه فإن صلاحية النظام بالنسبة لهذه الصفة غير كافية.

هـ. من الصفات المتوخاة في التقييم الحديث أن يكون **بسيطاً واضحاً سهل الاستعمال** ويتلاءم مع قدرات المعلمين والموارد المتاحة. وقد أجمعت التقارير التحليلية المنطقية للنظام على صعوبة تطبيق النظام بالموارد المتاحة للمعلمين (وقت تدريب، أجهزة، عدد تلاميذ)، إذ أن التطبيق الجيد يتطلب من المعلم جهوداً ووقتاً وتقنية غير متوافرة. وقد أظهر الاستقصاء الميداني بعض التباين مع التحليل المنطقي، فنسبة لا بأس بها في المعلمين والمدراء أقرّت بتوفر الموارد والتجهيزات الضرورية (53–67%)، ونسبة أقل ولكن جيدة (46–56%) أقرت بوجود التدريب الضروري. أما الطلاب فكان رأيهم مغايراً نوعا ما لرأي المعلمين والمدراء، فحوالي ثلثهم فقط يعتقد بتوفر الشروط اللازمة لنظام التقييم، وبذلك يفتقد النظام صفة الواقعية والملاءمة.

و. من مميزات التقييم الحديث ضرورة **إشراك الطالب في التقييم وذلك بتوفير فرص التقييم الذاتي** (يقيّم الطالب نفسه)، لكن نظام التقييم لم يتطرق بصراحة إلى دور الطالب في التقييم ولا إلى موضوع التقييم الذاتي. وعند سؤال المعلمين والمدراء حول هذا الموضوع تبّين أن حوالي نصفهم يعتقد أن فرص التقييم الذاتي هي قليلة، لذلك تبدو صلاحية نظام التقييم بالنسبة لهذه الصفة منخفضة.

ز. كذلك تقيّم صلاحية نظام التقييم **بنوعية المعلومات التي يوفرها وبالفائدة الناتجة من الحصول على هذه المعلومات**. وقد توصّل التحليل المنطقي إلى نتيجة مفادها أن النظام الحالي وخصوصاً من خلال تقييم السعي بحسب المجالات يوفر معلومات أكثر من السابق حول نقاط القوة والضعف عند الطالب وبحسب المجال. ولكن هذه المعلومات غير كافية وغير تشخيصية وخصوصاً بالنسبة لذوي الحاجات الخاصة. بالنسبة للاستقصاء الميداني، أفاد المعلمون أن النظام الجديد يوفر لهم معلومات بدرجة عالية نسبيا حول مدى إتقان الكفايات ومدى تقدم

الطالب والأهداف التي تم تحقيقها. فقط المعلومات المتعلقة باكتشاف ذوي الحاجات الخاصة توافرت بنسب أقل. وهذه المعلومات تتوفر من خلال وضع علامة السعي أو عند إجراء الامتحان الفصلي. وهكذا يتبين أن النظام الجديد يوفر معلومات أكثر من النظام السابق وأن السبب الرئيسي في ذلك يعود إلى التقييم المستمر وإلى علامة السعي، إذ أن مكونات هذه العلامة وكيفية احتسابها أصبحت واضحة للمعلمين أكثر من احتساب المعدل العام ومعدل المادة. ولكن هذه المعلومات غير كافية لمراعاة المسار التعلمي الخاص بكل تلميذ لمساعدته على تنمية قدراته ولتشخيص صعوبات التعلم ومعالجتها.

لذلك يوصي الفريق بـ:

➢ **إعادة النظر في الكفايات لكي تتمتع بكافة شروط الصلاحية، ومنها الاستفادة من التقييم لتحسين العملية التعلمية، وتقييم الأداء، والتقييم المستمر، وزيادة الأثر على الممارسات التعلمية، والشفافية، والعدل والإنصاف، والوضوح وسهولة الاستعمال، وتوفير التقييم الذاتي، وزيادة المعلومات الإضافية عن المتعلمين، الخ.**

وفي هذا الصدد يقترح:

(1) الاستفادة من نتائج التقييم لإجراء تعديلات على الأنشطة وطرق التعليم.

(2) الانطلاق منه لتشخيص مشكلات التعليم لدى الطلبة ولتوجيههم.

(3) التركيز على قياس الأداء وعلى قياس التمكن من الكفايات.

(4) المزيد من التنويع في أساليب التقييم وأدواته.

(5) تعزيز الجوانب والمستويات العليا في التفكير.

(6) وجود معايير ومحكات واضحة للتصحيح ومحكات للتأكد من الكفايات، على أن تكون واضحة ودقيقة.

(7) نشر الثقافة التقييمية بين المعلمين، بما يسمح بتخفيض التباين الخاص بين المدارس والفئات ذات الإمكانات المتفاوتة في تطبيق النظام الجديد.

(8) تدريب الطلبة على التقييم الذاتي.

➢ **إعادة تدريب المعلمين بصورة مكثفة على نظام التقييم الجديد كفلسفة ومقاربة وطريقة استخدام، وبصورة خاصة على التقييم التكويني والاستفادة من التقييم المستمر المتعدد الوسائل والمبني على الكفايات لاحتساب معدل السعي.**

وهذا يشمل:

(1) تدريبهم على استعمال أدوات التقييم المختلفة وتنمية القدرة على التطابق بين الهدف من التقييم والأداة الواجب استعمالها.

(2) الاستفادة من نتائج التقييم لإجراء التعديلات الضرورية على الأهداف والأساليب التعلمية وأدوات التقييم.

(3) تدريب الطلاب على التقييم الذاتي وذلك بشرح المعايير والمحكات المستعملة وبعرض نماذج/أمثلة للأداء الجيد المطلوب.

(4) الاستفادة من التقييم المستمر المتعدد الوسائل المبني على الكفايات لاحتساب معدل السعي وتحديد الكفايات التي تمكن الطالب منها وتلك التي لم يتمكن منها واقتراح ما يلزم بالنسبة للدعم المدرسي.

➢ **توفير الشروط اللوجستية اللازمة في المدارس لتأمين حسن تطبيق النظام الجديد للتقييم، من موارد وتجهيزات.**

رابعاً: "وثيقة أسس التقييم ومبادئه"

تعتبر وثيقة "أسس التقييم ومبادئه" نصاً أساسياً لنظام التقييم الجديد، يشرح مبادئه ومفاهيمه وأهدافه بصورة تتسم عموما بالوضوح.

رغم ذلك فإن التحليل المنطقي أظهر وجود بعض الثغرات المتعلقة أحياناً بالصحة وبالوضوح. ونقتصر هنا على ما يتعلق بوظائف التقييم وبالكفايات والمجالات. أما الأجزاء الأخرى فنعالجها تحت عناوين لاحقة.

أ. بالنسبة لوظائف التقييم

(1) التقييم التشخيصي: الموقع الذي ذكر وهو في بداية السنة أو عند استهلال موضوع جديد أو حصة معينة، خاطئ، إذ أن التشخيص يحدث خلال التعلم ولتحديد صعوباته. كذلك فإن الأدوات التي اقترحت (اختبارات، أسئلة شفهية) غير كافية.

(2) التقييم التكويني: التعريف غير دقيق تماما، فهدف التقييم التكويني ليس معالجة الصعوبات بل التحقق من تحقيق الأهداف ومواكبة الطالب والعمل على تحقيقها. كذلك فإن بعض الأدوات التي ذكرت غير مناسبة (الامتحانات، الأبحاث) فهذه نادرا ما تستعمل في التقييم التكويني.

(3) التقييم التقريري: لقد تم حصر أدوات التقييم التقريري بالامتحانات والاختبارات وهذا غير كاف، فالمشاريع والأبحاث والأنشطة يجب أن تؤخذ بالاعتبار عند احتساب العلامة النهائية.

(4) تقييم الجهوزية: لقد تم إغفال هذه الوظيفة وربما وقع لبس بينها وبين التقييم التشخيصي، فهذه الوظيفة تجري في بداية السنة أو عند استهلال موضوع جديد والهدف منه تحديد جهوزية الطالب للوحدة الجديدة.

ب. بالنسبة للكفايات والمجالات

(1) لقد شرحت الكفايات بتفصيل وبوضوح مع إعطاء أمثلة عن الكفايات من مواد مختلفة، وتم ربط كل كفاية بالأهداف التعلمية المتعلقة بها.

(2) أما التعريف بمجالات الكفايات فكان مختصرا جدا وغير واضح.

(3) فكرة ربط الكفايات ومجالاتها بالغايات من المنهج تعتبر جيدة لكن شرحها تم بواسطة مثل واحد فقط (الاستقلالية). على أن فكرة "النقطة الأقرب إلى الغاية المنشودة" غير واضحة.

(4) التفسير المتعلق بالكفايات التي تنتمي إلى مواد تعليمية مختلفة، كان مختصرا جدا وغير كاف.

ج. جوانب أخرى

(1) العرض المقدم في الجزء الأول المتعلق بالأسس لشرح علاقة التقييم بالتعلم مختصر وغير وافٍ.

(2) لا يوجد في وثيقة الأسس أي ذكر لمعايير قياس الأداء أو السلوك. ويعتبر عدم الوضوح الكافي النقطة الأبرز في تحليل المستشارين وفي أجوبة المعلمين ومديري المدارس.

(3) أظهر الاستقصاء الميداني أن الوثيقة واضحة في الجانب المتعلق بالمبادئ، لكن مفاهيم المجال/الكفاية ونظام الدعم المدرسي كانت غير واضحة بالنسبة للمعلمين والمديرين.

(4) في الجزء الثالث المتعلق بأدوات التقييم كان التعريف بالوثائق وبمهمتها مختصرا جدا وكان ينبغي أن يدعم بأمثلة وخصوصاً في كيفية احتساب علامة التقييم المستمر (ص 16، الملاحظة).

بناء على ذلك يوصي الفريق بـ:

- **إعادة النظر في وثيقة أسس التقييم ومبادئه كنص يلزمه مزيد من الوضوح ومزيد من الأمثلة وتوسع في عدد من الموضوعات الغائبة أو المختصرة وضبط إضافي للمصطلحات**

العلمية، بحيث تكون وثيقة مرجعية ودليلاً جيداً بأيدي واضعي أدلة التقييم ومؤلفي الكتب والمعلمين على السواء.

خامساً: التثقيل والترفيع والدعم المدرسي

1. إن شرح أسس التثقيل والترفيع في وثيقة الأسس والمبادئ كان واضحا نسبيا بالنسبة للمراحل الأولى، لكن شرح المراحل الأخرى لم يكن وافيا ولم يتطرق إلى التقييم بحسب الكفايات بل بحسب مجالات الكفايات وباختصار كلي. كذلك لم يعط أي تعليل أو شرح لاستعمال الرموز (أ – و) أو لعددها (6) في المرحلة الأولى أو للتثقيل المعتمد للمواد أو لعلامة النجاح في المراحل. وكان من المفيد لو تم إعطاء الأسباب أو المنطق الذي أملى هذه القرارات.

2. بالنسبة لنظام الدعم المدرسي، لم يكن الشرح كافيا في الوثيقة واقتصر الأمر على شرح اللوجستيه الإدارية للدعم الفردي وليس كيفية حصوله ونوعيته. كما أن بعض التعابير المستعملة كانت مبهمة عامة وغير واضحة، مثلا "يفيد من الدعم الفردي مجموعة صغيرة من المتعلمين ووفقا لحاجات المتعلم"، (ص 27)، و"تتشكل المجموعات حول الكفايات التي تتطلب دعما وتكون مجموعات مرنة متنقلة حسب الحاجة" (ص 28). وقد حددت المدة المخصصة للدعم بثلاث ساعات أسبوعيا (ساعة لكل مادة) وهذه المدة غير كافية لتجاوز الصعوبات. كذلك فإن شرح مفهوم الوحدة التعلمية المصغرة (ص 28) غير واضح. فمثلا "تقوم كل مجموعة بعمل مختلف عن الأخرى وتعمل المجموعات كلها بشكل متوازٍ". ما هو العمل؟ وكيف يكون التوازي؟ وكيف يتم توفير الدعم ضمن المجموعات؟ كلها تساؤلات لم يتم إيضاحها في الشرح المختصر الوارد في الدليل.

3. عمليا أدّى اعتماد الترفيع الميسّر/والآلي الذي نصت عليه وثيقة الأسس والمبادئ إلى تدفق التلامذة من صف إلى الصف منذ الروضة الأولى حتى الصف الرابع ابتدائي، الذي شكّلت نهايته حاجزاً اصطفائيا، ما أفضى إلى رسوب قسم من طلابه وتضخمه، وذلك في غياب تطبيق بند آخر من بنود الوثيقة وهم الدعم المدرسي. وهذا ما عكس ثغرة كبيرة في تطبيق نظام التقييم الجديد.

وعدم تطبيق نظام الدعم يعني عدم اتخاذ القرارات اللازمة بشأنه وغياب التدابير التنظيمية اللازمة له في العمل المدرسي. وهذا الإحجام زاد من سلبياته عدم مرونة السلم التعلمي، كما بيّنت دراسة الأهداف والهيكلية وتوزيع الدروس (المكون الفرعي رقم 1)، وبالتالي عدم وجود هامش من الحركة لمساعدة الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلمية.

ان عدم تطبيق نظام الدعم ساهم بالنتيجة بالإطاحة جزئيا بالمعنى الجديد للتقييم، على الأقل في الصفوف المقابلة لمرحلة الطفولة المبكرة، إذا اعتبرنا أن نظام التقييم الجديد لا يحدث فقط تعديلا في كيفية قياس أداء التلميذ (الكفايات بدلا من حفظ المعلومات) بل في كيفية استخدام نتائج هذا القياس: تحسين العملية التعليمية، وتعديل طرق التعليم تبعا لقدرات التلاميذ وتقدمهم في التعلم.

لذلك يوصي الفريق بـ:

- **توضيح نظام الدعم المدرسي بصورة تجعله قابلاً للتحويل إلى إجراءات عملية قابلة للتطبيق ومفيدة، وبخاصة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة البسيطة.**
- **اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطبيق نظام الدعم المدرسي في المدارس، وذلك بصورة مترافقة مع تطبيق الترفيع الميسّر، إذ أن النظامين مرتبطان ارتباطا وثيقا وإلا تحول هذا الأخير، كما هي الحال الآن، إلى مشكلة، وبصورة مترافقة مع تعديل للسلم التعلمي يعطي فرصا للتعويض وترسيخ المعلومات وحل المشكلات التعلمية.**
- **إعادة النظر في تثقيل المواد بصورة تأخذ بعين الاعتبار ساعات تعليمها من جهة، ومن جهة ثانية أهمية كل منها في كل مرحلة، ضمن إطار نظري متفق عليه لكل مرحلة. وهذا يفترض وضع إطار جديد لكل مرحلة/حلقة تعلمية يتضمن مفهوم هذه المرحلة ووظيفتها، أهدافها العامة، ونظام التقييم فيها.**

سادساً: تنظيم الاختبارات المدرسية (القرار 666)

تتفق المعلومات المجمّعة من التحليل المنطقي والاستقصاء الميداني حول القرار 666/م/2000على الملاحظات التالية:

1. ان التنظيم يجسّد نظام التقييم الجديد عموما، وهو واضح نسبياً.

2. لكن المشكلة الأولى تتعلق بتجاهل هذا التنظيم للكفايات، وبالاقتصار على المجالات في احتساب العلامات التي تذكر على بطاقة التلميذ. وهذا يتناقض مع دليل تقييم المادة الذي يركز على الكفايات. ومن جهة ثانية، فإن التقييم بناء على المجالات يؤدي عمليا إلى وضع معدلات تختفي بنتيجتها معرفة المعلم بمستوى الأداء بحسب الكفاية، وهذا ما يمنع الاستفادة من التقييم بحسب الكفايات، في تطوير العملية التعلمية وتحديد نقاط الضعف لدى التلاميذ، وبناء نظام الدعم على معلومات معروفة.

3. والمشكلة الثانية تتعلق بكيفية احتساب معدل السعي الفصلي، وعدم وجود مسوغ معروف لجعل 50% من العلاقة للامتحان الفصلي، أو لطريقة احتساب المعدّل النهائي (ربع العلامة لكل من الفصلين الأول والثاني ونصفها للفصل الثالث).

4. المشكلة الثالثة تتعلق بالمعدلات، إذ أن نيل علامات دنيا في عدد من المواد لا يؤثر كثيراً على فرص النجاح. ذلك أن تعادل معدل المواد في الحلقة الأولى يجعل من الممكن للتلميذ الذي كان أداؤه ضعيفا في اللغات أو الرياضيات أن يرفع.

5. لا توجد مبررات معلنة ومقنعة للمعدلات المعطاة للمواد، ولا سيما الفروق بين معدلات اللغات، والمواد التي تتساوى في الحصص الأسبوعية المخصصة لتعليمها.

6. لم يأت على ذكر الدعم المدرسي وكيفية تنفيذه والإفادة منه في التقييم.

7. إن تطبيق هذا التنظيم أدّى، نتيجة تراكم المشكلات المشار إليها سابقا، إلى انفكاك عملي بين مفهوم التقييم بحسب الكفايات، والتقييم العملي، فهذا الأخير تحول إلى عمليات متتالية من وضع العلامات واحتساب معدلاتها، وربطها اعتباطيا بالمجالات، وكأن ما استجد في التقييم هو احتساب العلامات والمعدلات، مع استمرار المفهوم التقليدي السابق في التقييم، أي دون أن يحدث عمليا أي تغيير في العملية التقييمية– التعلمية.

لقد ساهم القرار 940/م/2001 (تاريخ 20 تموز 2001) بحل مشكلتين: مساواة ثقل علامة السعي الفصلي مع ثقل علامة الاختبار الفصلي، ومساواة ثقل علامة الفصل الأول مع ثقل علامة الفصل الثاني (بعد اعتماد اختبارين فصليين بدلا من ثلاثة). لكن جوهر وضع العلامات في علاقتها بالكفايات والمجالات لم يحل.

8. أصبحت هناك وثائق عدة حول الاختبارات تعدل الواحدة منها الأخرى وتفصلها.

لذلك يوصي الفريق بما يلي:

- **تعديل نظام الاختبارات بحيث يقيم التلميذ فيها بناء على الكفايات، وتوضع نتائجها على سجل خاص يدعى "سجل التلميذ" ويكون في عهدة المعلم (أو دفتر علامات المعلم) وتحتسب معدلات مجالات الكفايات على هذا السجل ثم تنقل هذه الأخيرة إلى بطاقة التلميذ.**
- **إبقاء التقييم بحسب المجال لأن المجالات ليست أمراً نافلاً، بل هي من العناصر الرئيسية في التقييم. مع التأكيد على إعادة النظر في مجالات كل مادة (توصية سابقة).**
- **تعديل عنوان وثيقة أسس التقييم ومبادئه، بإضافة "وأدواته"، وتضمين هذه الوثيقة نظام الاختبارات النهائي، مع وضع مقدمة توليفية للخيارات المأخوذة فيه، وإلغاء القرارات المتعارضة معه، ووضع هذه الوثيقة بين أيدي جميع المعلمين.**
- **إيضاح كيفية احتساب معدلات السعي في جميع الحلقات.**
- **إعادة النظر في تثقيل المواد.**

سابعاً: بطاقة العلامات

يمكن القول بأن هذه البطاقة جيدة، تعبر عن الفلسفة التربوية المعتمدة وتعطي معلومات وافية وأكثر من السابق بحسب المجالات وبحسب التحصيل اليومي ومن خلال الامتحانات. كذلك تظهر تطور المتعلم من فصل إلى آخر. وتوضح للطالب والأهل أسس التقييم والترفيع وأحكام النظام الداخلي. غير أنها تغفل المجهود أو السعي الذي يقوم به المتعلم. وتركز على التحصيل. كما أنها لا توضح المرجعية المعتمدة في وضع العلامات، بل تربطها فقط بمجالات الكفايات وهذه ربما غير واضحة للكثير من الأهل وحتى للمعلمين أنفسهم. كذلك فإن البطاقة لا تساعد على تشخيص الصعوبات التي يواجهها المتعلم بل تظهر بعض نقاط القوة أو الضعف بحسب المجال وفي السعي اليومي فقط، علما بأن المعلمين شكوا (62% منهم) من أنها تتطلب جهداً وتستغرق وقتا، واعتبروا (33% منهم) أنها غير سهلة التعبئة، وأنها (54% منهم) لا تحتاج إلى توسيع، وأنها (44% منهم) تساعد في اتخاذ القرارات الموضوعية حول الترفيع والدعم. كما يلاحظ غياب الجوانب المتعلقة بالسلوك والمواقف والنمو الاجتماعي والمهارات التعلمية في البطاقة، وهي جوانب مهمة.

لذلك يوصي الفريق بـ:

➢ **الاستمرار في اعتماد بطاقة العلامات مع إجراء أي تعديلات تؤمن لها المزيد من الوضوح، لا سيما بالنسبة للأهل والتلاميذ، واعتمادها كوسيلة تواصل بين المدرسة والأهل عليها أن تبلّغ رسالة متكاملة وشاملة وواضحة عن المتعلم.**

ويقترح في هذا الصدد:

(1) إرفاق البطاقة بشرح مبسط للأهل عن مبادئ وفلسفة التقييم المعتمدة مع المنهاج الجديد وكيف ان الطالب محورها والهدف منها هو المساعدة على التطور والنمو الخ.. ويشرح الرموز المعتمدة ومعنى كل منها وإعلام الأهل بوجود سجل كامل لأداء أولادهم بحسب الكفايات.

(2) إضافة حيز خاص توضع عليه خلاصة أداء التلميذ في الكفايات مع تفصيل أكبر في الحلقة الأولى بحيث يستطيع المعلم والأهل تبيان نقاط القوة والضعف لدى الطالب والإفادة اكثر من برنامج الدعم.

(3) إضافة حيز يخصص للسلوك والمواقف والنمو الاجتماعي والعاطفي والمهارات التعلمية Study skills ، وهذا لا يعني احتسابها في علامة التحصيل بل تقييمها بواسطة رموز أو جداول معينة أو إشارات مختصرة.

(4) إضافة مكان لملاحظات الأهل في كل فصل، كذلك الطلب من الأهل في رسالة مرفقة دراستها بتمعن وتشجيعهم على إبداء آرائهم وملاحظاتهم.

(5) إجراء بعض التعديلات الفنية عليها، بحيث تصبح قابلة للقراءة السريعة المعبّرة.

ثامناً: دليل تقييم المادة

شكل وضع "دليل التقييم للمادة" خطوة مهمة جداً على طريق توضيح كيفية تطبيق نظام التقييم الجديد بالنسبة لكل مادة على حدة، وأهميته تكمن في أنه يعرّف المعلم على المجالات والكفايات صفا بصف، ويقدم نماذج أسئلة تغطي هذه الكفايات، ونماذج حلولها أحيانا، فضلا عن أنه يقدم نماذج عن أسئلة الامتحانات الرسمية.

لكن التحليل أفضى أيضا إلى إبداء الملاحظات التالية:

1. بالنسبة لملاءمة الأمثلة الواردة فيه ومدى توضيحها لمعنى الكفاية، تفاوتت نتيجة التحليل: في بعض المواد (الرياضيات، علوم الحياة، الفيزياء، اللغة الفرنسية، الجغرافيا) لا توضح الأمثلة بشكل صريح وعملي معنى الكفاية، ولا تظهر وضعية التدامج لأنها تقيّم هدفاً

واحداً. أما في مواد أخرى كالتربية الوطنية، فهنالك تناسب بين الكفايات والأمثلة المطروحة. وفي مادتي الاقتصاد/الاجتماع وعلوم الحياة فإن عناصر الكفاية المطروحة في الدليل توضح معنى الكفاية.

2. بالنسبة لعدد الأمثلة وتنوعها، ظهر التفاوت هنا أيضا، إذ اظهر تحليل أدلة التقييم في بعض المواد (الرياضيات، الفيزياء، علوم الحياة، اللغة الإنكليزية، الجغرافيا، الاجتماع والاقتصاد) وجود قلة الأمثلة وعدم تنوعها وأنها غير شاملة ولا تغطي جميع الكفايات في المجال الواحد ولا كافة بنود المحتوى والكفايات، بل كانت تغطي كفايتين أو ثلاثاً فقط على الأكثر. أما في المواد الأخرى كالتربية الوطنية واللغة الفرنسية، فقد تنوعت الأمثلة إلى حد ما وشملت معظم الكفايات والمجالات المطلوبة. إلا أن النصوص المطلوب فهمها أو كتابتها في اللغة الفرنسية لم تكن متنوعة. أما بالنسبة لأمثلة الكيمياء في الثانوي فقد كانت من النوع التقليدي الذي لا يستوفي معايير الاستقصاء بل يقتصر على التطبيق المبسط. وقد جاء تبويب التمارين خاطئاً وذلك عائد إلى غموض تعريف المجالات. كما ان هناك أمثلة عدة تمثل اكثر من كفاية ولكن الدليل ربطها بكفاية واحدة وخصوصاً في مادة علوم الحياة.

3. بالنسبة لنماذج الأسئلة فقد كانت جيدة بشكل عام من الناحية التقنية، ومن ناحية تنوعها في مادة اللغة الإنكليزية. وتفاوتت نوعيتها من صف إلى آخر في العلوم/ابتدائي مع الحاجة إلى تحسين نوعية اللغة في كل النماذج. أما في مادة اللغة الفرنسية فصياغة السؤال السيئة أفقدته صلاحيته، لأن هنالك أخطاء لغوية ومطبعية وإملائية، كذلك أخطاء في الصرف والنحو وفي اختيار وتنظيم المعطيات، فضلا عن أن عدداً منها لا يتلاءم مع الكفاية المطلوب تقييمها. أما في الجغرافيا، فصياغة النماذج اكتنفها الالتباس من أوجه عدة ما أدّى إلى إرباك المعلم. وبالنسبة لمادتي الاقتصاد/الاجتماع فإن أسئلة التقييم تنوعت في بعض الأحيان وتكررت في البعض الآخر، ولكن نماذج أسئلة الامتحان الرسمي كانت اكثر شمولية وتنوعاً ودقة من نماذج أسئلة التقييم. أما في مادة اللغة العربية، فنماذج أسئلة التقييم تحتوي على أنواع عدة من الأخطاء منها أسئلة تشير إلى كفاية غير موجودة في جدول الكفايات، وأسئلة تحت عنوان الكفاية ليست هي بكفاية، وأسئلة تخلط بين الكفاية والمجال، وأسئلة لا تعود إلى الكفاية أو المجال المذكور، الخ..

4. الملاحظات للمعلم كانت نادرة جداً أو معدومة في معظم المواد، وقد اقتصرت في كثير من الأحيان على جملة واحدة. كما أن الشروحات للمعلم حول عملية التقييم التكويني أو النهائي غير متوفرة.

5. كذلك خلت الأدلة بمعظمها من حلول مقترحة للأمثلة بل اقتصرت على تعليقات موجهة في بعض الأحيان أو على حلول للامتحان الرسمي فقط.

6. كما خلت الأدلة بمعظمها من معايير واضحة للتصحيح، ولم تعطِ أهمية لمؤشرات النجاح. لم يوضع مقياس تصحيح Barème (علوم الحياة) وبعض المعايير في اللغة الفرنسية لا يتلاءم مع قدرة الطالب، وبعضها الآخر لا يتلاءم مع الاختبار أو مع الكفاية، كما لم يعط تبرير واضح لتوزيع العلامة في الدليل. أما في مادة التربية الوطنية، فإن معيار التثقيل والتصحيح الوارد في الدليل مقبول وعملي.

7. وقد بيّن الاستقصاء الميداني أن ثلث المعلمين فقط يعتبرون دليل المادة وافياً وشاملا كل جوانب التقييم ومجيباً على كل استفهاماتهم وأن الدليل حقق الهدف من وضعه. وهذه نسبة منخفضة.

8. خلط الدليل التقييم التكويني مع التقييم النهائي، واكتفى بعرض الاختبارات دون أن يحدّد نوعها، ولا كيفية اختيار مواد الاختبار وأنواع الأسئلة وتوزيع العلامة، ولم يحترم الدليل مضمون المنهج فقلّص عدد المجالات وقلّص عدد الكفايات في المجالات التي حافظ عليها (اللغة الفرنسية).

9. بيّنت المقارنة بين الكفايات في اللغات الثلاث: العربية، الإنكليزية والفرنسية الأمور التالية:

أ. لا تستند الكفايات الموضوعة للتقييم في اللغة العربية إلى نظرية لغوية، في حين أن الكفايات الموضوعة للتقييم في اللغة الإنكليزية، تستند، بشكل تام، إلى النظرية التداولية pragmatism؛ كما ان الكفايات الموضوعة للتقييم في اللغة الفرنسية تستند جزئياً إلى هذه النظرية.

ب. يفتقر نظام التقييم الموضوع للغة العربية إلى كفايات أساسية نجدها، في المقابل، في نظام التقييم الموضوع للغة الإنكليزية أو في نظام التقييم الموضوع للغة الفرنسية. وللكشف عن هذا الافتقار يمكن العودة إلى الكفايات التي ترد في اللغة الإنكليزية ولا ترد في اللغة العربية وتلك التي ترد في اللغة الفرنسية ولا ترد في اللغة العربية.

ج. تظهر الكفايات الموضوعة للتقييم في اللغة العربية بعض التقارب مع الكفايات الموضوعة للتقييم في اللغة الفرنسية، مع فارق مهم أن الكفايات، في اللغة الفرنسية، تظهر تماسكاً نسبياً وأحياناً تدرجاً محدوداً في حين أن الكفايات في اللغة العربية، لا تظهر أي تماسك وأي تدرج ملحوظين.

د. أن الكفايات التي ترد في اللغة العربية ولا ترد في اللغة الإنكليزية أو في اللغة الفرنسية هي كفايات غير سليمة أحياناً وغير دقيقة أحياناً أخرى.

لذلك يوصي فريق الدراسة بـ:

➢ **مراجعة أدلة تقييم المواد باتجاه توحيد نسقها وتصحيحها وتوضيحها، بحيث تكون أدلة شاملة وكافية للمعلمين تساعدهم على تقييم تعلم الطلبة طبقاً للمبادئ الأساسية للنظام.**

ويقترح في هذا الصدد:

(1) أن يتضمن كل دليل:

– مثلاً واحداً على الأقل عن كل كفاية في كل صف مع الحل الخاص بها، والحرص على تنويع الأمثلة.

– إرشادات وملاحظات كافية للمعلم.

– حلول الأسئلة والمسائل وشرح كيفية تلازم طريقة الحل مع متطلبات الكفاية وإرشادات حول نسب كل مجال.

– توزيع العلامة Barème لكل مثل على أساس معايير واضحة ومحددة سلفاً، ووضع محكات وصفية، والقواعد التي تحدد المتوقع من الطالب وخصوصاً بالنسبة للأسئلة المفتوحة على احتمالات عدة.

(2) أن يحدد كل دليل:

– المطلوب من الطالب عند تحقيق الكفاية، ويورد نماذج عن أعمال الطالب المناسبة للتوقعات، ومعايير الحكم عليها.

– الوضعيات التي يمكن استخدامها في تقييم كل كفاية، وأن يعطي أمثلة عن وضعيات تخدم أكثر من كفاية.

(3) تصحيح الأخطاء العلمية واللغوية والطباعية.

(4) أن يتوافق مضمون الدليل مع مضمون المنهج الرسمي فيحترم المجالات والكفايات كما وردت فلا يحذف منها ولا يغيّر في صياغتها ولا في تسلسلها، ويكتب بحيث يصبح وثيقة تكمل ما ورد في المرسوم وفي تفاصيل المحتوى.

(5) أن يتضمن الدليل الاقتراحات حول نسب وجود المجالات في الامتحانات، وأن تراعي هذه التمثيلات مستويات التلاميذ الإدراكية.

(6) أن يصبح الدليل مرجعاً يجد فيه المعلم تحديدات واضحة وتفسيرات لكل مفاهيم ومبادئ التقييم (أنواع وأنماط، صياغة أسئلة الخ). كذلك يجب أن يوفر لتعريف الكفاية ولتصنيف المجالات تبريراً مبنياً على الفلسفة التربوية المعتمدة.

(7) وضع معجم خاص بالمفردات المستخدمة في صياغة الكفايات والأهداف التعلمية وإبراز الاختلافات بينها وتوضيحها بالأمثلة.

(8) جعل نماذج اختبارات الصفين التاسع والثاني عشر مترابطة مع الامتحان الرسمي ونماذج أسئلته، وهذا يفرض عدم إلغاء التواصل الشفهي في هذه الامتحانات.

(9) تضمين الدليل نماذج لتدوين الملاحظات المختلفة عن أداء التلميذ خلال عملية التقييم المستمر.

➢ **إعادة نظر جذرية بنظام التقييم في اللغة العربية، وإعادة نظر جزئية بنظام التقييم في اللغة الفرنسية، واعتماد مفهوم موحّد لتعليم وتقييم اللغات ومنهجية واحدة وتقييم تعلمها، مع الاحتفاظ بخصوصية كل منها.**

ويقترح في هذا الصدد اعتماد مفهوم الكفايات الأربع four skills للغات الثلاث: فهم الشفهي، فهم المكتوب، التعبير الشفهي والتعبير الكتابي، بالإضافة إلى تفصيل القدرات ووضعها بصورة متدرجة ومتناسبة مع عمر التلميذ والصف.

تاسعاً: تقييم تعلم ذوي الحاجات الخاصة

لا يتضمن نظام التقييم الجديد في أي من وثائقه أي إشارة إلى ذوي الحاجات الخاصة، لذلك لم تكن هناك مادة للتقييم والتشخيص. ويكتفي الفريق بتقديم التوصيتين التاليتين:

➢ **اعتماد التوصيات المقترحة لنظام التقييم ككل، لأن مثل هذا الاعتماد يفسح الفرصة للتعرف إلى المشكلات التعلمية وأخذ ذوي الحاجات الخاصة بالاعتبار.**

➢ **اعتماد إجراءات تقنية إضافية تساعد ذوي الحاجات على تخطي الصعوبات.**

ومن هذه الإجراءات التقنية:

(1) تقسيم الاختبارات على مستويات الحقل الإدراكي بنسب تتناسب مع حالة كل تلميذ وتعطيه فرصة للنجاح.

(2) تنويع أنماط الاختبارات (خطية، شفهية، أداء عملي)

(3) المرونة في تحديد الوقت (قد يحتاج ذوو الحاجات الخاصة مدة أطول).

(4) توافر المساندة: قد يحتاج ذوو الحاجات الخاصة من يقرأ لهم الأسئلة ويوضحها.

(5) إجراءات خاصة في الامتحانات الرسمية. وهذه هي التوصية الأهم إذ أنه في حال لم تتحقق هذه التوصية سيصل التلاميذ ذوو الحاجات الخاصة إلى حائط مسدود هو الشهادة الرسمية. وهذه الإجراءات قد تتضمن تعديلاً على مسابقة الامتحان، الوقت المحدد وطريقة الأسئلة والإجابة، ومقياس التصحيح.

(6) أن يتضمن "سجل التلميذ" لدى المعلم أهدافاً تفصيلية ولو بشكل مختصر، وليس فقط كفايات ومجالات، إذ أن تقدم بعض التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة يأتي أحياناً بطيئاً ويحتاج إلى وقت أطول لتحقيق الكفايات، كما أن اقتصار التقييم على الكفايات سيحد من اهتمام المعلم برصد تحقيق الأهداف التفصيلية التي يحتاجها التلميذ في بناء معارفه ومهاراته تدريجياً. إن أي فراغ في عملية تحقيق الأهداف لا يستطيع تلميذ ذو حاجة خاصة أن يعوضه لاحقاً دون تدخل.

(7) أن تفصل الكفايات فيه، فذلك يساعد في إظهار التقدم وليس التحصيل النهائي الذي قد يكون محبطاً وليس بقدر الجهد أحياناً.

(8) أن يظهر التقييم المجهود ويقدره وليس التحصيل فقط، إذ أن بعض ذوي الحاجات الخاصة قد يكون حجم جهودهم أهم بكثير من حجم الحاصل النهائي بالنسبة لغيرهم .

(9) أن يبرز السجل نقاط القوة التي يمكن تعزيزها لبناء الثقة بالنفس وتقدير الذات عند التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة ما يعالج ما يعانونه من إحساس بالفشل وعدم القدرة. فمعرفة نقاط الضعف تفسح المجال لمعالجتها أو تخفيفها قبل أن تتفاقم.

(10) أن تلحظ خانات خاصة للأنشطة العملية والتطبيقات الميدانية.

(11) أن يشارك فريق العمل المختص والأهل في عملية التقييم من خلال وضع خلاصات للملاحظة والمراقبة اليومية.

(12) وضع لائحة بمهارات تفصيلية مساندة للتعلم: مهارات الذاكرة – الانتباه والتركيز – حل المشاكل – التمييز – التواصل الحسي الحركي – المهارات الاستقلالية الحياتية..... وهذه قد تحضر في ملاحق خاصة ترفق مع البطاقة المدرسية المعتادة بحسب الحاجة. ويقدم الفريق نموذجا عن هذه المهارات في ملحق الفصل الثاني عشر.

عاشراً: إدارة التقييم والتطبيق

تفضي الملاحظات السابقة حول الثغرات في أدلة تقييم المواد، إلى الاستنتاج بأن هناك فراغا ما حصل عند الانتقال من وثيقة الأسس والمبادئ (1999) إلى الأدلة (2000)، وأن مشكلات هذه الأدلة لا تعزى فقط إلى عدم الوضوح التام في الوثيقة، بل أيضا إلى عدم بذل جهد كاف لوضع "شروط مرجعية" لإنتاج أدلة التقييم، وإلى ضعف ما في إدارة إنتاج هذه الأدلة.

لقد بذلت لجان التقييم جهداً إبستمولوجياً واضحا بهدف التوصل إلى منظومة علمية متناسقة يمكن اعتمادها في التقييم التربوي، إلا أن الوثائق التي أفرزتها أتت متباينة من مادة إلى أخرى لجهة ترجمتها العملية وصلاحيتها التربوية ودقة صياغتها وقابليتها للتنفيذ واتساقها الداخلي والخارجي. ومن شأن هذه المعطيات أن تحد من الفائدة التربوية للوثائق المعنية ومن إمكانية استغلالها الفعلي من قبل المعلمين والإداريين، فتكون نتيجتها خلق البلبلة والهلع لديهم، وأن تؤدي إلى الاستغناء عن المبادئ الأساسية للنظام، كما حصل فعلياً.

ثم صدر القرار 666 ليكشف عن ثغرة إدارية ثانية تتعلق بكيفية تسجيل التقييم بحسب الكفايات، بعد أن نص نظام الاختبارات، على احتساب العلامات بحسب المجالات، ما دفع بالمعلمين والإدارة المدرسية نحو عملية طويلة في احتساب المعدّلات تفضي إلى تغييب نتائج التقييم بحسب الكفايات. أما الثغرة الإدارية الثالثة فتتمثل في عدم صدور قرار يحدد كيفية تطبيق نظام الدعم المدرسي، وتنظيم العمل المدرسي وفاء بمتطلبات هذا النظام.

الثغرة الرابعة تتعلق بالتدريب. صحيح أنه تمّ تدريب المعلمين، لكن هذا التدريب كان سريعا، ولم يؤدّ في أحيان كثيرة إلى فهم ماهية النظام الجديد وأهمل المديرين، ما أوقع المعلمين في حيرة لجهة كيفية تطبيق النظام، والتمييز بين المجال والكفاية والهدف، وكيفية "تقطيع" الاختبارات تبعا لهذه الأبعاد الثلاثة.

الثغرة الخامسة تتعلق بتوفير مستلزمات تطبيق نظام التقييم في المدارس، من موارد تربوية وتجهيزات وبنى صالحة.

أما الثغرة الأخيرة والأكثر أهمية فتتمثل في عدم وجود وحدة إدارية قائمة ومعروفة للتقييم، تشكل مرجعية تطرح عليها الأسئلة، وتشكل مرصداً يتابع ما يحصل في المدارس، ويقيس التحصيل التعلمي للتلاميذ، ويجمع معلومات عن تجارب المعلمين وتحويل نتائج كل ذلك إلى توجهات في تفصيل النظام وتوضيحه وفي تدريب المعلمين.

لذلك يوصي الفريق بما يلي:

- **إنتاج وثائق التقييم وأدواته بصورة متماسكة، ويؤمن هذا التماسك وجود شروط مرجعية ومنهجية إدارية مضبوطة في عمل الفرق التي تعد هذه الوثائق.**
- **إنشاء وحدة أو جهاز مستقل للتقييم تكون مرجعاً للعاملين في الإدارة التربوية في هذا الموضوع، وبخاصة لدائرة الامتحانات الرسمية، ومرصداً يجمع المعلومات عن مجريات التطبيق في المدارس، ومصدراً للتوجهات المتعلقة بالتدريب والمتعلقة بتطبيق نظام التقييم الجديد وتطويره وبخاصة نظام الدعم المدرسي.**

➢ **إعادة تدريب المعلمين على نظام التقييم الجديد، على ضوء التوصيات الواردة أعلاه، وعلى ضوء التوصيات المقدمة في الدراسة التقييمية لبرامج التدريب المعلمين (المكون الفرعي رقم 7).**

➢ **قياس التحصيل العلمي في صفوف مختارة بصورة دورية، من أجل معرفة مدى تحقيق المناهج أهدافها ومدى اكتساب المتعلمين الكفايات المقررة لهم، وذلك على ضوء توصيات دراسة التحصيل العلمي (المكون الفرعي رقم 6).**

خلاصة التوصيات

يقتصر العرض في هذه الخلاصة على استعادة نصوص التوصيات الواردة أعلاه دون الاقتراحات التفصيلية العائدة إلى كل منها.

التوصية الأولى: الاستمرار في اعتماد نظام التقييم الجديد، مع إزالة الثغرات النظرية والعملية والتقنية والتدريبية والتطبيقية التي تفضي إلى نزع ما فيه من جدة، وأحيانا إلى تشويهه وتحوله أحيانا أخرى إلى عبء على الهيئة التعلمية.

التوصية الثانية: تطوير نظام التقييم بحيث يشمل إلى الأداء جانب المعرفة والإدراك cognition والمواقف والقيم التي تظهر في سياق أداء المهمة.

التوصية الثالثة: إعادة النظر في الأهداف والكفايات والمجالات في سياق جديد يؤمن التكامل والترابط في ما بينها داخل المادة الواحدة من جهة، وبين المواد من جهة أخرى، وفي كافة الأبعاد والعناصر والمستويات، على أن يبنى التكامل على إطار واضح لمبادئ تعليم كل مادة، أو مجموعة مواد متقاربة.

التوصية الرابعة: وصف المجالات وتحديد معنى كل مجال بلغة سليمة، بالنسبة لكل مادة على حدة، استنادا إلى فلسفة تعليمها (إطار نظري متفق عليه) مع إجراء تقاربات حيث يلزم بين المواد المتقاربة (اللغات العربية والفرنسية والإنكليزية، العلوم: فيزياء، كيمياء، طبيعيات).

التوصية الخامسة: وضع "دليل تقني" لمساعدة معدّي أدلة التقييم على ضبط الكفايات بناء على معايير تتعلق بالمحتوى والصياغة والعلاقة مع المجالات والأهداف.

التوصية السادسة: صياغة الكفايات بوضوح، وتحديد نواتجها بدقة وعلى مستويات مختلفة مع توضيح معايير القياس.

التوصية السابعة: إعادة كتابة المجالات والكفايات والأهداف، ووضعها بالنسبة لكل مادة وصف، في جداول توضح علاقة "الانتماء" من الأضيق إلى الأوسع. ويمكن للمعلم أن يضع على هذا الجدول أرقام الأسئلة المطروحة في الامتحانات بما يساعده على تحديد مكامن الضعف صعودا من السؤال إلى الهدف إلى الكفاية إلى المجال.

التوصية الثامنة: إعادة النظر في الكفايات والمجالات بصورة تؤمن التدرج وتغطية المنهج.

التوصية التاسعة: إعادة النظر في الكفايات لكي تتمتع بكافة شروط الصلاحية، ومنها الاستفادة من التقييم لتحسين العملية التعلمية، وتقييم الأداء، والتقييم المستمر، وزيادة الأثر على الممارسات التعلمية، والشفافية، والعدل والإنصاف، والوضوح وسهولة الاستعمال، وتوفير التقييم الذاتي، وزيادة المعلومات الإضافية عن المتعلمين، الخ.

التوصية العاشرة: إعادة النظر في وثيقة أسس التقييم ومبادئه كنص يلزمه مزيد من الوضوح ومزيد من الأمثلة وتوسع في عدد من الموضوعات الغائبة أو المختصرة وضبط إضافي للمصطلحات العلمية، بحيث تكون وثيقة مرجعية ودليلاً جيداً بأيدي واضعي أدلة التقييم ومؤلفي الكتب والمعلمين على السواء.

التوصية الحادية عشرة: توضيح نظام الدعم المدرسي بصورة تجعله قابلاً للتحويل إلى إجراءات عملية قابلة للتطبيق ومفيدة، وبخاصة للتلاميذ ذوي الحاجات الخاصة البسيطة.

التوصية الثانية عشرة: اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطبيق نظام الدعم المدرسي في المدارس، وذلك بصورة مترافقة مع تطبيق الترفيع الميسّر، إذ أن النظامين مرتبطان ارتباطا وثيقا، وإلا تحول هذا الأخير، كما هي الحال الآن إلى مشكلة، وبصورة مترافقة مع تعديل للسلم التعلمي يعطي فرصا للتعويض وترسيخ المعلومات وحل المشكلات التعلمية.

التوصية الثالثة عشرة: إعادة النظر في تثقيل المواد بصورة تأخذ بعين الاعتبار ساعات تعليمها من جهة، ومن جهة ثانية أهمية كل منها في كل مرحلة، ضمن إطار نظري متفق عليه لكل مرحلة. وهذا يفترض وضع إطار جديد لكل مرحلة/حلقة تعلمية يتضمن: مفهوم هذه المرحلة ووظيفتها، أهدافها العامة، ونظام التقييم فيها.

التوصية الرابعة عشرة: تعديل نظام الاختبارات بحيث يقيّم التلميذ فيها بناء على الكفايات، وتوضع نتائجها على سجل خاص يدعى "سجل التلميذ" ويكون في عهدة المعلم (أو دفتر علامات المعلم) وتحتسب معدلات مجالات الكفايات على هذا السجل ثم تنقل هذه الأخيرة إلى بطاقة التلميذ.

التوصية الخامسة عشرة: إبقاء التقييم بحسب المجال لأن المجالات ليست أمراً نافلاً، بل هي من العناصر الرئيسية في التقييم، مع التأكيد على إعادة النظر في مجالات كل مادة (توصية سابقة).

التوصية السادسة عشرة: تعديل عنوان وثيقة أسس التقييم ومبادئه، بإضافة "وأدواته"، وتضمين هذه الوثيقة نظام الاختبارات النهائي، مع وضع مقدمة توليفية للخيارات المأخوذة فيه، وإلغاء القرارات المتعارضة معه، ووضع هذه الوثيقة بين أيدي جميع المعلمين.

التوصية السابعة عشرة: إيضاح كيفية احتساب معدلات السعي في جميع الحلقات.

التوصية الثامنة عشرة: الاستمرار في اعتماد بطاقة العلامات مع إجراء أي تعديلات تؤمن لها المزيد من الوضوح، لا سيما بالنسبة للأهل والتلاميذ، واعتمادها كوسيلة تواصل بين المدرسة والأهل عليها أن تبلّغ رسالة متكاملة وشاملة وواضحة عن المتعلم.

التوصية التاسعة عشرة: مراجعة أدلة تقييم المواد باتجاه توحيد نسقها، وتصحيحها وتوضيحها بحيث تكون أدلة شاملة وكافية للمعلمين تساعدهم على تقييم تعلم الطلبة طبقاً للمبادئ الأساسية للنظام.

التوصية العشرون: إعادة نظر جذرية بنظام التقييم في اللغة العربية، وإعادة نظر جزئية بنظام التقييم في اللغة الفرنسية، واعتماد مفهوم موحّد لتعليم وتقييم اللغات ومنهجية واحدة وتقييم تعلمها، مع الاحتفاظ بخصوصية كل منها.

التوصية الحادية والعشرون: اعتماد إجراءات تقنية إضافية تساعد ذوي الحاجات على تخطي الصعوبات.

التوصية الثانية والعشرون: إنتاج وثائق التقييم وأدواته بصورة متماسكة، ويؤمن هذا التماسك وجود شروط مرجعية ومنهجية إدارية مضبوطة في عمل الفرق التي تعد هذه الوثائق.

التوصية الثالثة والعشرون: إنشاء وحدة أو جهاز مستقل للتقييم تكون مرجعاً للعاملين في الإدارة التربوية في هذا الموضوع، وبخاصة لدائرة الامتحانات الرسمية، ومرصداً يجمع المعلومات عن مجريات التطبيق في المدارس، ومصدراً للتوجهات المتعلقة بالتدريب، والمتعلقة بتطبيق نظام التقييم الجديد وتطويره وبخاصة نظام الدعم المدرسي.

التوصية الرابعة والعشرون: إعادة تدريب المعلمين على نظام التقييم الجديد كفلسفة ومقاربة وطريقة استخدام، وبصورة خاصة على التقييم التكويني والاستفادة من التقييم المستمر المتعدد الوسائل المبني على الكفايات، الخ، وذلك على ضوء التوصيات الواردة أعلاه، وعلى ضوء التوصيات المقدمة في الدراسة التقييمية لبرامج التدريب المعلمين (المكون الفرعي رقم 7).

التوصية الخامسة والعشرون: توفير الشروط اللوجستية اللازمة في المدارس لتأمين حسن تطبيق النظام الجديد للتقييم، من موارد وتجهيزات.

التوصية السادسة والعشرون: قياس التحصيل العلمي في صفوف مختارة بصورة دورية، من أجل معرفة مدى تحقيق المناهج أهدافها ومدى اكتساب المتعلمين الكفايات المقررة لهم، وذلك على ضوء توصيات دراسة التحصيل العلمي (المكون الفرعي رقم 6).

التوصية السابعة والعشرون: إعادة النظر في الكتب المدرسية وأدلة المعلمين لكي تعكس التوصيات السابقة.