الفصل الثالث

التقييم التشاركي وتجارب المتعلمين

بقلم: فيفيان هودجسون

مقدَّمَة

في هذا الفصل أود البحث في نقاط التباين بين ممارسات التقييم التقليدية وممارسات التقييم التشاركي من حيث الافتراضات البيداغوجية المرتبطة بالتقييم التشاركي لكن أيضاً، وبدقة أكبر، من منظور تجارب المتعلمين. وكما سأوضح فيما يلي، لطالما عُدَّت متطلبات التقييم ذات أثر مهم على المنهجية التي يعتمدها المتعلمون أثناء التعلم في المقررات والبرامج التقليدية في التعليم العالي. لكن تجارب المتعلمين في التقييم التشاركي ضمن سياق مركزية المتعلم أو المقررات التي ينخفض فيها أداء النموذج التقليدي من التعليم لم تأخذ حقها من الدراسة والبحث. فهناك إغفال للجانب الذي يوضح هل كانت تجارب التقييم التشاركي لدى طلاب «مركزية التعلم» تؤثر على منهجية التعلم لديهم بالطريقة نفسها التي تؤثر فيها تلك التجارب على التعلم في حالة المقررات التقليدية؟

قبل كل شيء سأقدم وصفاً للمقصود بمفردة «تقييم» وكيف ينظر إليها عادةً من قبل صناع السياسات والباحثين التربويين والمتعلمين أنفسهم. بعد ذلك سأطرح مفهوم «التقييم التشاركي» وأوضح كيف أدى المفهوم إلى توليد فكرة مهمة ترتبط على وجه التحديد بمنهجيات مركزية التعلم ضمن مؤسسة التعليم العالي. من ثَمّ سأوضح وجهات النظر المختلفة عن مزايا اعتماد منهجيات التقييم التشاركي إضافة إلى بعض المشكلات المحتملة التي أشار إليها عدد من المؤلفين. وأخيراً سأقدم فكرة عن بعض الدراسات التي حاولت البحث في تجارب المتعلمين في التقييم التشاركي، بشكلٍ خاص.

التقييم في التعليم العالي

يُعدُّ التقييم في التعليم العالي من حيث الجوهر عملية تهدف إلى الحكم على الفهم لدى أحدهم[1]. ويدعي إنتويسل أن الطريقة الأكثر شيوعاً للحكم على فهم الطالب هي عبر ما يصفه كل من بيركنز وبلايث[2] بـ «فهم الأداء»[3].

وبشكلٍ أساسي، يكون الكادر الأكاديمي مسؤولاً عن اتخاذ القرارات عن إبداء المتعلم للفهم أم لا عبر الحكم على أداء الطلاب إما عند الإجابة عن أسئلة الاختبارات أو عند كتابة الأجوبة الإنشائية لتوضيح فكرة محددة أو الرد على أسئلة طرحت عليهم من قبل المعلمين/المسؤولين عن التقييم.

لطالما انتقد لويس إلتون الممارسات السائدة في مجال التقييم، ففي مراجعة أجراها إلتون لأحد الأبحاث في ميدان التقييم كتب الباحث يقول:

تعجز ممارسات التقييم التقليدية، التي تشمل بوضوح تقييم الكتابة الإنشائية والاختبارات النهائية لتقييم الأخطاء وما إلى ذلك من الأساليب المماثلة لتقييم عمل الطالب في المقررات، عن التقييم الكافي لبعض الجوانب غيرالقابلة للقياس مثل التفكير النقدي المستقل وملكة الإبداع وما إلى ذلك. وينطبق هذا بشكلٍ خاص على الامتحانات المحدودة من حيث الوقت[4].

إضافة إلى ذلك، وكما أكد كل من راينولدز وتريان[5] عن الوظيفة الكلية للتقييم في التعليم العالي التي تنحصر بتقديم الأسس لمنح المؤهلات أو عدم منحها فإن هذا يجعل التعليم العالي موقعاً أساسياً لعلاقات السلطة. وعلى الرغم من هذا، فإن ممارسات وعمليات التقييم قلما تؤخذ جدياً بعين الحسبان أثناء تصميم المقررات أو دراسة تجارب المتعلمين

1- Entwistle and Entwistle 1997

2- Perkins and Blythe 1994

3- Understanding performances

4- Elton & Johnston 2002:7

5- Reynolds and Trehan (2000)

في التعلم والتقييم ذاته. وإدراك الطبيعة السلطوية والدكتاتورية لممارسات التقييم هي التي جعلت الباحثين من أمثال هيرون وغيره يبتعدون عن النموذج الذي يجعل المدرسين يمارسون السلطة الأحادية والفكرية والانتقال إلى منهجيات تقييم تقوم على مبدأ التشاركية لإشراك الأشخاص الخاضعين للتقييم في العملية.

مؤخراً ادّعى ماكونيل[1] بأن الأشكال المختلفة للتقييم التشاركي أصبحت الآن تقوم على حجة مقنعة.ففي الوقت الذي يركز فيه المؤلفون المختلفون على أشكال مختلفة إلى حد ما من التقييم التشاركي ويصفونها بطرق مختلفة تشمل «تقييم الأقران»، التقييم التعاوني و/أو التشاوري[2] .... الخ، غير أن كل هذه الأنماط تشير إلى تقييم يهدف إلى إشراك المتعلمين في مسؤولية التقييم بشكل مباشر.

وتقوم الحجة باستخدام أشكال تشاركية من التقييم بشكل أساسي على المبادئ البيداغوجية (التربوية) التي تفيد بأنه من الضروري أن تكون منهجيات التعلم والتدريس أقل سلطوية وأكثر تشاركية وقائمة على مركزية المتعلم. ويوضح ماكونيل أن، «التقييم التشاركي يهدف إلى تعزيز منهجية التعلم من التقييم»[3]. فضلاً عن ذلك، وكما ادعى باود (1986) فيما سبق، يفيد تقييم الأقران في تطوير المتعلمين المستقلين والمفكرين النقديين. وقد استنتج فولشيكوف[4] من دراسة أجراها على تقييم الأقران بأنه ساعد الطلاب على التعلم عبر تعزيز ملكات التفكير والتحليل والنقد الدبلوماسي، والجدير بالذكر أن تقييم الأقران يؤكد على تقديم تغذية استرجاعية نقدية إضافة إلى منح المؤهل.

وقد يجادل بعضهم بأن منهجيات التقييم التشاركي تعدُّ أداة مهمة قابلة للاستخدام في الجامعات عندما تكون هناك رغبة برفد الطلاب بتجارب التعلم التي يوصي بها لوريلارد في الفصل السادس، لما لها من أهمية في تخريج طلاب يصبحون موظفين واثقين

1- McConnell 2002b

2- Collaborative and/or consultative assessment

3- McConnell 2002b

4- Falchikov 1995

من مَلَكَاتهم الفكرية وقادرين على تولي مسؤولية تطويرهم الذاتي لمعرفتهم ومهاراتهم. كان هذا أحد طموحات التعليم العالي التي تم التأكيد عليها في عدد من الوثائق والمبادرات الخاصة بالسياسة المتَّبعة في هذه المؤسسة التي صدرت في السنوات الأخيرة، بما فيها الورقة البيضاء التي تحمل عنوان «مستقبل التعليم العالي»[1] وفي الخطة الإستراتيجية الصادرة عن مجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترا للأعوام 2003-2008[2] (التي صدرت عنها نسخة معدلة في نيسان 2004)، بعد إصدار الورقة البيضاء؛ إذ لم تتجاهل تلك الوثائق الإسهام المهم لممارسات التقييم، كما هو مشار إليه في الخطة الإستراتيجية لمجلس تمويل التعليم العالي لإنكلترة:

يشتمل التدريس الجيد على التقييم الفاعل للتعلم. ونحن نشجع على التقييم الذي يساعد المتعلمين على فهم إمكاناتهم القابلة للتطور ويوضح لهم القيمة المضافة أثناء دراساتهم[3].

على الأغلب، يبدو أن الخيار المفضل المقترح لتغيير ممارسات التقييم يتمثل بتطوير منهجية حقيبة تقييم[4]. وأول من اقترح مثل هذه المنهجية هو لويس إلتون الذي تقدم للمركز العام في شبكة دعم التعلم والتدريس (الذي تحول إلى أكاديمية التعليم العالي الآن) بورقة تحمل عنوان «الأركان السبعة لحكمة التقييم»[5] وتقترح الورقة بعض المبادئ الأساسية لاعتماد مثل تلك المنهجية.

من الواضح أن إلتون يعتقد بأن التقييم التشاركي/تقييم الأقران يضطلع بدور مهم يؤديه عبر منهجية حقيبة التقييم وفي الوقت الذي لا يُعدُّ فيه مسمار العجلة بأي حال من الأحوال إلا أنه يُعدُّ من المكونات الأساسية المهمة. وكما يقول إلتون وجونستون في مراجعتهم الشاملة لممارسات التقييم:

1- The Future of Higher Education (DfES 2003a)

2- The Higher Education Funding Council for England (HEFCE) Strategic Plan 2003 - 2008

3- HEFCE 2004: 18

4- Assessment portfolio

5- Seven Pillars of Assessment Wisdom (Elton 2003)

هذا يتيح استخدام طرائق أقل تكلفة وربما تكون أقل موثوقية بما فيها التقييم الذاتي وتقييم الأقران. ومن هنا يمكن للمرء أن ينطلق إلى تقييم المهارات مثل تقييم مهارات المجموعة التي يُعدُّ فيها التقييم الذاتي وتقييم النظراء الشكل الوحيد المقبول حتى بالمحصلة، وتقييم المهارات الذهنية مثل القدرة على النقد التي يتعذر فيها الفصل الفعلي بين تطوير المهارة وتقييمها[1].

في الفصل السابع يصف ديفيد ماكونيل دراسة أجراها عن تجارب المتعلمين في التقييم التعاوني الشبكي[2]. ومن وجهة نظر ماكونيل، فقد توصلت الدراسة إلى إبراز الدور المهم للتقييم التشاركي بوصفها عملية تعلم قائمة بحد ذاتها وقادرة على الإسهام في تطوير المهارات التي تصبح قابلة للنقل إلى حالات وظروف تعلم أخرى مدى الحياة. غير أن الكاتب يقر بأن هذا لا يتم من دون صعوبة وأنه من المهم، مثلاً، تعزيز علاقة من الثقة المتبادلة بين كل المعنيين بعملية التقييم وذلك لضمان نجاحها.

لكن ماكونيل لم يبحث في دراسته إلى حد كبير في الاختلاف أو التقارب بين تجارب المتعلمين في التقييم التشاركي، من جهة، وتجاربهم في عمليات ونماذج التقييم التقليدية. وكما سأوضح في الفصل الحالي، فقد أثبتت الدراسات على تجارب المتعلمين في المقررات التقليدية بأن للتقييم أثره المهم والأساسي على تجارب المتعلمين في التعلم وقد يؤدي إلى اختلاف في منهجيات التعلم لدى الطلاب إضافة إلى اختلاف في مخرجات التعلم. وما سأحاول البحث فيه في هذا الفصل هو هل كان التقييم التشاركي له أثر مشابه أو مختلف على تجارب التعلم لدى المتعلمين.

إضافة إلى ذلك، أصبح هناك اعتراف متزايد بعدم القدرة على الادعاء بأن العمليات المتبعة في التقييم التشاركي لتحقيق الكثير من الطموحات والتطلعات خالية من المشكلات. فكما ذكرنا منذ قليل، يلاحظ ماكونيل أهمية تطوير علاقة من الثقة بين الأطراف المعنية.

1 Elton & Johnston 2002: 15

2- Networked collaborative assessment

3- Reynolds and Trehan 2000

ويذهب راينولدز وترايان[3] إلى أبعد من ذلك بطرح حججهم للتأكيد على إجراء المزيد من النقد في تفحص العمليات التعليمية وعلاقات السلطة التي ينطوي عليها التقييم.

أثر التقييم على تجارب المتعلمين

مضى وقت طويل على الإدراك بأن استيعاب الطلاب لممارسات ومتطلبات التقييم الأكاديمي وتجاربهم فيها يترك أثراً كبيراً على حياتهم الأكاديمية والمنهجية التي يتَّبعونها أثناء دراستهم. وقد نوّهت الدراسات السابقة إلى ذلك عن طريق تنبيه العالم الأكاديمي إلى الأثر الواسع الذي يخلفه التقييم على تجارب الطلاب ونذكر على سبيل المثال، المؤلفات التالية: صنع النجاح[1] والمنهاج الضمنيّ[2] ودرجات التميز[3]. في مؤلف بعنوان على طريق الوصول إلى النجاح[4]، يوضح الكاتبان بمزيد من التفاصيل المنهجيات المختلفة التي يتبَّعها الطلاب للتعامل مع التقييم وذلك بتصنيفهم ضمن عدة فئات[5]؛ بدءاً بطلاب المنهجية «الاستباقية» أو ما يطلق عليه اسم منهجية استقصاء التلميحات[6] ووصولاً إلى الطلاب «الواعين للتلميحات»[7]، مع التأكيد على أهمية أن

1- Making the Grade, Becker et al. 1968

2- The Hidden Curriculum, Snyder 1971

3- Degrees of Excellence, Entwistle & Wilson 1977

4- Up to the Mark, Miller and Parlett 1974

5- أيّ من حيث إدراك الطلاب للتلميحات والإشارات المرتبطة بما هو متوقع منهم في الامتحانات المقبلة ومدى رغبتهم الفاعلة في الحصول على المعلومات المرتبطة بذلك.

6- المنهجية الاستباقية proactive يتبعها الطلاب المبادرون المتميزون بالقدرة على التعامل مع النظام الامتحاني، حيث يدرك هؤلاء الطلاب نوع المشكلات التي قد تعترض طريقهم للأداء بشكلٍ جيد في الاختبارات ويبادرون بطرح هذه المشكلات على المعنيين بشكلٍ مسبق. هناك اعتقاد بأن هذه الفئة من الطلاب تتميز بالأداء الأفضل أثناء الاختبارات كونهم يتحلون بالقدرة على إجراء مناقشات فاعلة مع أعضاء هيئة التدريس والمشاركة في عملية «استقصاء التلميحات» cue-seeking

7- فئة الواعين للتلميحات cue-conscious تشمل، كما يوحي الاسم، الطلاب القادرين بشكلٍ عام على إدراك تلميحات المدرسين حول ما هو مطلوب منهم في الامتحان وبالتالي يعدلون خططهم الدراسية بموجب ذلك. غير أنهم لا يشاركون في منهجية استقصاء التلميحات.

8- هنا يبدو الطلاب غير قادرين على تلقي التلميحات التي يعبر عنها المدرس، وبالتالي يكون استعدادهم للتقويم بعيداً عن تأثير ما يقوله المعلم أو يفعله.

يكون الطالب متنبهاً لما هو مطلوب منه في حالات التقييم المحددة. وأخيراً، يزعم ميلر وبارليت أنه بالإمكان وصف بعض الطلاب بالسلبية المطلقة عبر تسميتهم بـ «الصمّ تجاه التلميحات»[8] وعدّهم غير قادرين على إدراك أهمية توخي الإستراتيجية في التعامل مع التقييم.

في الثمانينيات من القرن العشرين، اتخذ البحث في تجارب المتعلمين ومنهجيات التعلم منحىً مشابهاً من حيث التأكيد على أهمية تقييم منهجيات الطلاب في التعلم. وعلى وجه التحديد، خلُص الباحثون إلى ما وصفوه بـ «المنهجية الإستراتيجية» في التعلم التي تهدف إلى تحصيل أعلى الدرجات الأكاديمية الممكنة باتباع أساليب الدراسة المنظمة والإدارة الجيدة للوقت[1]. ومنذ ذلك الحين، بدأ الحديث عن المنهجيات الإستراتيجية في التعلم التي شملت مراقبة فاعلية الدراسة[2] والوعي بعملية التقييم وهي جوانب مرتبطة بالتنبه والتنظيم الما بعد معرفي[3]. تشير المقابلات التي أُجريت مع طلاب المنهجية الإستراتيجية أن لديهم نقطتي تركيز أساسيتين وهما المحتوى الأكاديمي للمنظومة، (الذي يستلزم اتباع «منهجية معمقة» تماماً كما وصفها كل من مارتون وسالجو[4])، مصحوباً بمتطلبات منظومة التقييم (التي ترتبط عادةً بـ «منهجية سطحية» وصفها أيضاً كل من مارتون وسالجو في المرجع نفسه).

وبطريقة مماثلة، يقترح جيبس[5] أن لدى الطلاب توجهات تربوية مختلفة وأنهم قد ينتهجون ما يصفونه بالتوجه التربوي الشخصي في عملهم. ويزعمون أن التوجه التربوي الشخصي غالباً ما يرتبط بالتعلم المعمق. من جهةٍ أخرى، قد ينتهج الطلاب ما يصفونه بالتوجه «الإنتاجي» أو التكاثري[6]، حيث يتأثرون بخوفهم من الفشل أو غيره من العوامل الآنية مثل اجتياز الامتحانات أكثر من تأثرهم بأي شيء آخر. وغالباً ما يرتبط هذا التوجه بانتهاج

1- Ramsden and Entwistle 1981, Biggs 1978

2- Entwistle et al. 2000

3- Vermunt 1998

4- Marton and Saljo 1976

5- Gibbs et al. 1984

6- Reproducing

7-الاستظهار أو rote-learning التعلم بطريقة الصم أي حفظ المعلومات عن ظهر قلب من دون فهم جوهري.

منهجية سطحية في التعلم مع التأكيد على التعلم بطريقة الاستظهار[7] والاستذكار، وبالتالي التعلم على المستوى السطحي. يعتقد جيبس أن الطلاب قد يعتمدون على توجّه تربوي ثالث يصفونه أيضاً بالإستراتيجي. ويُعدُّ الطلاب الذين يعتمدون على التوجه الإستراتيجي أكثر تنافسية وقدرة على التحصيل من غيرهم، كما يوجد اعتقاد بأن هذا التوجه يرتبط بالتعلم على المستوى العميق.

خلاصة القول: هي إن الدراسات التي أجريت على تجارب المتعلمين وتوجهاتهم التربوية تقترح أن الطريقة التي ينتهجها الطلاب في تجارب التعلم والتعامل مع التقييم تترك أثرها على مخرجات التعلم. وبالنسبة لبعض الطلاب، قد يكون ذلك الأثر سلبياً يؤدي إلى انتهاج توجهات سلبية في التعلم والوصول إلى مخرجات تعليمية سطحية المستوى. أما بالنسبة لطلاب «المنهجية الإستراتيجية» في التعلم فهذا يمكنهم من تحقيق متطلبات التقييم والنجاح الأكاديمي إضافة إلى بلوغ الأهداف التعليمية العميقة. ومن الجدير الذكر أنه، كما وضَّح عدد من المؤلفين، لا يعد أيّ من التوجه التربوي أو منهجية التعلم ملامح ثابتة لدى الفرد المتعلم. وفي هذا المضمار يقول لوريلارد[1]: إنّ حالة الاستقطاب الثنائي بين العميق/والسطحي لا تشكل ميزة ثابتة لدى طالب معين بل تصف العلاقة القائمة بين قدرات الطالب على فهم مهمة ما والمنهجية التي يتبعها لإنجاز تلك المهمة. فالإطار التنظيمي و/أو السياق الذي يحكم عملية التعلم وطريقة معالجتها أو إداراتها كفيل بالأثير على تجربة التعلم ومنهجية التعلم المعتمدة في وقت واحد. وبالتالي فإنه سيؤثر أيضاً على مخرجات التعلم. هذا ما أكدته بعض الدراسات مثل ناي[2] ودارت وكلارك[3]

التقييم التشاركي في «مركزية المتعلم»

كل الدراسات المذكورة آنفاً التي تؤكد على أهمية التقييم وتأثير تجارب الطلاب في الاستجابة لمتطلبات التقييم على مخرجات التعلم أُجريت في ظل ظروف أو حالات أكاديمية تقليدية بحتة. وبالتالي، كانت ممارسات التقييم المتناولة تقليدية أيضاً حيث كانت محصورة

1- Laurillard 1997

2- Nuy 1991

3- Dart & Clarke 1991

كلياً بهيئة التدريس الأكاديمية. ولم تأخذ الدراسات السابقة بطريقة التقييم المتبعة ضمن التصميمات التربوية الأكثر تشاركية القائمة على مركزية المتعلم التي تشمل التقييم التشاركي من بين أسسها.

مضى وقت طويل على الإدراك بأن التقييم يبقى ذا أثر طاغٍ على تجارب المتعلمين ضمن محيطات التعلم تلك، وبأن هناك مشادّة عسيرة بين المفاهيم والأفكار التي تقوم عليها المنهجيات التشاركية ومركزية المتعلم، من جانب، ومفهوم وفكرة تقييم أداء الآخرين، من جانب آخر. فكما يوضح هيرون[1] يمارس المدرسون في التقييم، بشكل عام، سلطة فكرية أحادية الجانب حتى في المناهج القائمة على مركزية المتعلّم.

في دراسة قديمة early لهودجسون وراينولدز، يتناول الكاتبان تجارب المتعلمين في ظلّ ديناميات بيئة التعلم:

ولهذا، على الرغم من أن الهدف هو، على سبيل المثال، إحداث تغيير في العلاقة ما بين الطالب والمدرس ضمن البرنامج الأكاديمي، إلا أن السيطرة المطلقة على التقييم حالت دون ذلك؛ إذ كان يُنظر للمدرسين على أنهم أصحاب السلطة التقليدية وفي الوقت نفسه فاشلون في ممارسة سلطتهم أحياناً[2].

في البرنامج الذي درسه المؤلفان الذي كان الهدف منه تحقيق تشاركية أكبر آنذاك، كما هو الحال في غيره من البرامج، يحاول هودجسون وراينولدز أن يشرحا كيف قوبل ذلك بإحداث تغيرات مماثلة في نظام التقييم:

وبالتالي، اعتمدنا إجراءات تقييم أكثر تشاركية في محاولة لردم الهوة بين القيود التي تفرضها البيئة الأكاديمية على المتعلمين والمتطلبات المترتبة عليهم وذلك بانتهاج فلسفة أكثر ديمقراطية في تصميم المنهج[3].

1- Heron 1981

2- Hodgson & Reynolds 1987: 155

3- Hodgson & Reynolds 1987: 157

بيد أن اتباع التقييم التشاركي في التصاميم القائمة على مركزية المتعلم قد لا يكون مجدياً في جميع الحالات. في الفصل الثاني يعلق ديفيد باود على ذلك مبيناً أن ما يقرر ما يتعمله الطلاب هو ليس طرائق التدريس بحد ذاتها. فكما يوضح الكاتب، أصبح الآن من نافلة القول إنه بغض النظر عن استخدامنا لطريقة التدريس أو تفسيرنا لها، تبقى تجارب التعلم الحقيقية لدى الطلاب هي التي تحدد مخرجات التعلم. ويتابع باود مؤكداً أنه في الوقت الذي تتعدد فيه طرائق التدريس وتصاميمه التي تهدف إلى تحقيق مركزية المتعلم، يبقى هناك جانب يتيح للمدرسين ممارسة السلطة الأحادية ألا وهو جانب التقييم. ومن وجهة نظره، يبقى المدرسون في نهاية المطاف محتفظين بالسلطة المستقلة التي ينفردون بها أثناء عملية التدريس والتعلم نظراً لسيطرتهم المطلقة على التقييم.

في الوقت الذي بدأت فيه التغيرات في الطرائق المتبعة تتجه نحو المزيد من التشاركية، كما نوّه كل من راينولدز وتريان (2000)، عندما تناولا ممارسات التقييم في دراسات الإدارة النقدية، غير أن المشاركين لم يعترفوا بأن التقييم يجسد السلطة المؤسساتية بالضرورة، وفقاً للكاتبين:

فعلى الرغم من أن الأمثلة على البيداغوجيا النقدية آخذة بالتراكم، إلا أنها قلما تعكس تغييراً موازياً في ممارسات التقييم المتبعة. فبينما يبقى التقييم ضمن حدود الممارسة التقليدية السائدة، نجد البدائل في أفضل الأحوال ترتكز على الطموحات الإنسانية للطلاب والمتمثلة ببلوغ المساواة الاجتماعية بدلاً من تحليل عملية التقييم من حيث السلطة المؤسساتية[1].

وتذهب الكاتبة مان[2] إلى أبعد من ذلك بطرح الفكرة التي تقول بوجود تقنيتين أساسيتين لممارسة السلطة في العصر الحديث مرتبطتين بوضوح وإلى حد كبير بكل ممارسات التقييم بما فيها تلك القائمة على مبدأ مركزية المتعلم. هاتان التقنيتان هما، كما حددهما فوكولت[3]، الامتحان والاعتراف[4]. وكما توضح المؤلفة:

1- Reynolds & Trehan 2001: 268

2- Mann 2001

3- Foucault 1979

4- Examination and Confession

يمنح الامتحان التقييم نوعاً من الموضوعية الفردانية وذلك بجعل الفرد مرئياً (واضحاً). أما الاعتراف فيقوم على الذاتية، ويضع الشخص المعني في مدار أوسع من السلطة؛ حيث يتم الاعتراف في المحادثات التي تُجري بين المتحدث (المتعلم) وشخص آخر يقوم بالإصغاء وإطلاق الحكم ويتمتع بسلطة الصفح لكنه قبل كل شيء يطالب بالاعتراف. وتعدُّ كل الممارسات التربوية التي تشمل المجلات التعليمية والملفات والعقود التعليمية أمثلة على تقنية قوة الاعتراف[1].

في الفصل الثاني يقرّ باود بوضوح بأثر وأهمية السلطة في تجربة ممارسات التقييم لكنه يتابع قائلاً: إنه بينما يجب علينا تجنب ممارسات التقييم الاستبدادية، إلا أن تقييم التعلم يبقى على قدر كبير من الأهمية. ويقترح باود أن بنية برنامج ما، بما فيها فرص إشراك الطلاب في تقرير ما يجب دراسته وكيفية تقييم ذلك، ليست هي التي تحدد ممارسة السلطة أو موقعها في البرنامج. غير أنها تبقى بالغة الأثر على تجارب الطلاب وإمكانية توجيه طاقاتهم بشكل مثمر.

ولطالما جادل المؤلفون من أمثال باود أن طرائق التقييم التشاركي تنسجم أكثر مع الفلسفة والأغراض التربوية لمركزية المتعلم، وبشكلٍ ضمني تعدُّ إحدى مكونات البرنامج التربوي الكفيلة بالتأثير إيجاباً على «إنتاج الطاقة» لدى المتعلمين. وعمّا إذا كان هذا ينطبق على كل المتعلمين أم كانت السلطة المؤسساتية التي يتم توظيفها في أي عملية تقييم يمارسها بعضهم بطرق تجعلهم يمعنون في اعتماد منهجية سطحية في التعليم، فهذا لا يوضحه إلا الدراسة العملية لتجارب التقييم التشاركي لدى المتعلمين.

أما بالنسبة لتطبيق ممارسات ومنهجية التقييم التشاركي لدى المتعلمين ضمن هيكلية برنامج ما لتعزيز منظومة التعلم التشاركي لدى مجموعة محددة فهذا ما سيتم تناوله في الجزء التالي.

1- Mann 2001: 14

2- MA in Management Learning and Leadership (MamII)

تجارب المتعلمين في عمليات وممارسة التقييم التشاركي

منذ سنوات طويلة، انتهجت كلية الإدارة في جامعة لانكستر شكلاً من أشكال التقييم التشاركي في ماجستير تعلّم الإدارة، التي يطلق عليها حالياً اسم ماجستير في تعلم الإدارة والقيادة[2]. ومن الجدير بالذكر أن برنامج الماجستير مخصص للمهنيين الذين يعملون في مجال تعليم الإدارة أو تطويرها وللمديرين المهتمين بالتعلم والتطوير. وهو برنامج بتفرغ جزئي لمدة عامين شريطة الإقامة مدة أسبوع ثلاث مرات في العام الواحد. وبين ورشات العمل يلتقي المشاركون في البرنامج في مجموعات تعليمية تعرف باسم «مجموعات التعلم» مؤلفة من أربعة إلى ستة متعلمين مع مدرس خاص لكل مجموعة. كما تلتقي مجموعات التعلم إما على الشبكة الإلكترونية عبر جلسات نقاش مشتركة أو وجهاً لوجه، حسب رغبة أفراد المجموعة المعنية. ويقوم برنامج الماجستير على منهج مفتوح كما يتم تشجيع المشاركين على العمل كجزء من مجموعة تعلم وتحمل مسؤولية محتوى وتصميم البرنامج ضمن الميدان الواسع لتعلم الإدارة. يُعدُّ التقييم تشاركياً نظراً لاختيار موضوع الواجبات وتحديدها ضمن مجموعات التعلم، حيث ينصح أفراد مجموعات التعلم بعضهم بعضاً عن الواجبات المنوطة بهم، ويقرأ كل منهم العمل الكامل للآخر، كما يشاركون في اجتماع لتقديم التغذية الاسترجاعية وتقييم واجبات كل واحد منهم بشكل جماعي وبالتشاور مع مدرس المجموعة.

يتم دعم البرنامج فيما بين الورشات السكنية بتوفير بيئة تعلم شبكي تتيح للمشاركين متابعة التفاعل افتراضياً مع بعضهم بعضاً، بشكلٍ عام، وضمن مجموعات التعلم الخاصة بهم، بشكلٍ خاص. وفضلاً عن ذلك، فإن بيئة التعلم تتيح للمشاركين النفاذ إلى الموارد المتنوعة والمعلومات. بتصميم هذه البيئة، كان هناك افتراض بأنها كفيلة بدعم وتوسيع فكرة انضمام المتعلمين لـ «مجموعة معرفية»، وهي في المثال المطروح مجموعة معرفة لتعلم الإدارة[1]؛ وبالتالي، لم يكن الغرض من بيئة التعلم الشبكي أن تصبح مكاناً لفحص الأداء بحد ذاته؛ بل كان القصد توظيفها كمكان لا يقتصر دوره على تزويد المتعلمين بالمعلومات بل، والأهم من ذلك، تمكينهم من المشاركة بحوارات تعليمية مع الأقران. غير أنها تعدُّ

1- Hodgson and Zenios 2003

2- Asensio et al. 2000, Hodgson and Zenios 2003, Hodgson and Watland 2004

أيضاً المكان الذي يتمكن فيه المشاركون من تأدية واجباتهم الأكاديمية وتنفيذ عملية التقييم التشاركي الذي تتم ممارسته في برنامج الماجستير.

أظهرت سلسلة من الدراسات الفينومينوجرافية (الكيفية) التي أجريت على نطاق محدود[2] أن تجارب المشاركين في استخدام بيئة التعلم الشبكي غالباً ما ترتبط من الناحية العملية بما يحتاجون لإنجازه أو المشاركة فيه بهدف التقييم.

على سبيل المثال، استنتج هودجسون وزينيوس بعد سلسلة من المقابلات التي أجريت مع أول جماعة استخدمت بيئة تعلم شبكية مكتملة بأن هذه البيئة تم توظيفها بطريقة تربطها بالبرنامج ككلّ بشكلٍ مفيد، لكن الهدف الرئيس من العمل المنجز ضمن بيئة التعلم هو تحقيق أغراض تقييمية إضافة إلى الاستعداد للورشات السكنية، إلى درجة أقل وكما يوضح المؤلفان:

ترتبط إحدى النشاطات الأساسية المنجزة ضمن البيئة الشبكية بالتقييم التشاركي للواجبات، حيث تُجري مناقشات عن اختيار الموضوع وبؤرة التركيز في الواجبات كما يتم تبادل المعونة والنصح أثناء إنجاز المهمة وأخيراً هناك عملية تقييم تشاركي للواجبات وتجري كل عمليات التقييم ضمن مجالات نقاش مجموعة التعلم[1].

لقد تم التأكيد على هذه الصورة العامة في دراسة ثانية ركزت على مكان وطريقة عمل المتعلمين ضمن بيئة التعلم الشبكي[2]. وتلك الدراسة التي عنيت بأماكن زيارة المشاركين وما قاموا به فعلياً عند استخدام مجالات مختلفة من بيئة التعلم الشبكي، خلصت إلى أن المشاركين كانوا يميلون إلى التركيز على ما يحتاجون للقيام به لإتمام واجباتهم بهدف التقييم. وفي بعض الحالات، لم يبد المشاركون اهتماماً كبيراً بما كان يقوم به الآخرون في واجباتهم، كما سأناقش بالمزيد من التفاصيل فيما يلي.

دراسة نقاشات المجموعة الشبكية الإلكترونية

غالباً ما يعكس محتوى نقاشات المجموعة الشبكية أهمية التقييم كهدف رئيس من إنجاز الواجبات المفروضة. وإدراكنا بأن تلك هي الغاية الأساسية من استخدام بيئة التعلم الشبكي

1- Hodgon and Zenios 2003: 407

2- Hodgson & Watland 2004

يمنحنا فرصة لدراسة الطريقة التي يتبعها المتعلمون والمدرسون في إجراء نقاشات التقييم ضمن مجموعات التعلم.

على سبيل المثال، بدأت إحدى النقاشات بالتركيز بشكل خاص على ما اقترحه أحد المشاركون كموضوع لأطروحته وتقييم الآخرين للجدوى من الأفكار المطروحة ومدى ارتباطها بالموضوع المقترح. أثناء أربعة إلى خمسة أيام تطور النقاش إلى حوار تجاوز حدود الموضوع المطروح كأساس لفرضية البحث ليدخل جدلاً أكثر تشعباً واستطراداً عن حدود تعلم الإدارة. ففي الوقت الذي يميل فيه مستوى النقاشات على الشبكة إلى كونه محدد تماماً ومبنياً على تفاصيل جزئية بخصوص القراءات المقترحة والموضوعات المطروحة والبنية الكلية للعمل البحثي، نجد أن تلك النقاشات أكثر عرضة لبلوغ مستوى متشعب يتسع باتساع الأفكار والموضوعات التي يتم طرحها. وفي معظم الحالات يكون «تقييم» العمل المطروح هو المحرك الأساسي للتفاعل على الشبكة مع العلم أن المشاركين في المقرر يبدون قدرة على إجراء التباحث من دون الرجوع بشكل واضح ومباشر إلى السلطة المؤسساتية وعمليات التقييم التي تعدُّ إلى حد ما الدافع الرئيس والوحيد وراء إجراء تلك النقاشات. ويبدو أن ممارسة السلطة المؤسساتية تتمتع بالحضور الأقوى في معظم نقاشات مجموعات التعلم. ربما يكون أفضل دليل على ذلك هو طريقة المشاركين في التعليق على الموضوع والاستجابة له التي غالباً ما تخضع للتعديل أو التنظيم في طبيعتها.

فعلى سبيل المثال، قدم أحد المشاركين التعليق التالي المثير للاهتمام رداً على أفكار كان قد اقترحها«بيتر» ويتميز هذا التعليق ببعض التعديل والموازنة:

عزيزي بيتر، يبدو أن ما تفضلت به مثير للاهتمام بالفعل وكلّي ثقة أني سأتعلم الكثير منه.

غير أن المشكلة بالنسبة للنظرية المطروحة (التي لدي اطلاع عليها) هي أنها تحتاج لعصور كي تثبت مصداقيتها. ألا يعني هذا بأنك ستبدأ من الصفر؟ لا أعتقد أنك تحبذ ذلك. لكنها ربما تصبح مشكلة زمنية خطيرة. ألا تعتقد أنه من الأفضل إجراء دراسة إثنوغرافية؟ (الآن أعتقد أني ورّطت نفسي بالفعل) لكني كوني بدأت بذلك سأتابع بالقول إنك لو قمت بتحديد عنصر أساسي يشكل مصدر اهتمام كبيراً بالنسبة لك، عندها تصبح قادراً على التباحث فيه مع المشاركين الآخرين عبر استقصاء آرائهم المختلفة؟ لست متأكداً

هل أكان هذا صحيحاً أم مفيداً... لكني سأتوقف عند هذا الحد وكما قلت لك سابقاً أعرف أني سأتعلم الكثير.

من جانب آخر، غالباً ما كانت تعليقات المدرسين تعكس الشعور بالمسؤولية في إدارة حدود الاختصاصات المعرفية أو البحثية المطلوبة أو المفروضة في أداء الواجبات المرتبطة ببرنامج الماجستير لتعلم الإدارة. فعلى سبيل المثال، قام المدرس بالتعليق على فكرة بيتر على الشكل التالي:

مرحباً بيتر- من الواضح أن هذه فرصة مثيرة بالنسبة لك لكن لا بدّ من الاعتراف بأنني أتساءل عن موضع الجانب المتعلق بتعلم الإدارة في الوصف الذي قدمته لنا، كما أتساءل أكانت هناك مبالغة في اتجاه الدراسات التنظيمية المختارة؟ أعتقد أنك تحتاج للتفكير من وجهة نظر المتعلم أو بالرجوع إلى نظريات التعلم المرتبطة بالدراسة التي أنت بصددها. أنت مكلف بالعمل المطلوب إنجازه كما أنك مكلف بالأطروحة وربما يندرج الاثنان في سياق واحد، لكن لا بد من إدراك طريقة الاختلاف فيما بينهما، على ما أعتقد.

أثناء النقاشات الحاصلة يبدو أن المتعلمين والمدرسين على حد سواء كانوا يدركون أهمية احترام متطلبات التقييم المفروضة على المؤسسة وعدَّها شرطاً أساسياً لكل ما قد يطرحه أو يقوم به أحدهم. كما لم تكن هناك صعوبة في الكشف عن تقانات سلطة الاختبار والاعتراف المستخدمة في مثل هذه العملية. فعلى سبيل المثال، شعر بيتر بالحاجة لتوضيح بعض الأسباب للمشرف:

ربما أجد طريقة لتسهيل كل من المتطلبين الآنفين(وهما أطروحة البحث والعمل على المشروع الأكاديمي). لكن التحدي يكمن بأني اتفقت مع الزبون على أجندة بحث مميزة. واحتمالات تعديلها أو تغييرها أثناء البحث الذي أجريه تنطوي على خطورة بالغة. مع العلم أن أخلاقيات البحث تستلزم التوصل إلى اتفاق مع الزبون. ما زلت غير مقتنع بعدم جدوى استخدام هذه الحالة لأغراض الأطروحة.

لكن على الرغم من ذلك، أو كنتيجة له، تبين أن المشاركين مازالوا قادرين على المشاركة في نقاشات انفردت بكل ما يميز التعلم بعمق. لنأخذ على سبيل المثال بقية تعليق بيتر:

أذكر بعض الأوراق التي ركزت على السلوك التنظيمي وقامت بتحليل السلطة والتفريق بين الجنسين (مفهوم الجندر) أو عمليات اتخاذ القرار أو ديناميات المجموعة التي ترتبط بشكل أساسي بعلم النفس الاجتماعي. من تلك الناحية لم تكن هناك أي اعتراضات على هذه الاختيارات. كما أذكر تجربة المسح التي أجريناها مع مارك (لعملية تعلم الفرد والمجموعة والمنظمة) التي فتحت أمامنا آفاقاً لدراسة ظواهر لا تنحصر بمجال التعلم، بل تشمل عناصر أوسع تخص سوسيولوجيا المنظمة (السياسة المتبعة، والمجهود الوجداني، ومنحى تفكير المجموعة، وإدارة الموارد البشرية وفينومينولجيا المجموعات، والعنصرية وما إلى ذلك من أمور). حتى إننا ناقشنا أشكال المنظمات التي طرحها مورغان. ما هو التعريف المحدد لتعلم الإدارة؟ على ماذا يشتمل وماذا لا يشتمل؟ ما هي حدوده؟ دعنا أولاً نتفق على ذلك قبل أن أبدأ بالدفاع عن موضوعي بشراسة.

في النماذج الكثيرة من النقاشات المجراة على الشبكة لا يوجد ما يدلّ على اتّباع منهجيات تعلم يمكن وصفها بالإستراتيجية أو السطحية. لكن مع ذلك، لا يمكن الاستنتاج أن كل المشاركين في البرنامج يسهمون في نقاشات على صعيد التعلم متعدد المستويات أو التعلم بعمق التي قمنا بوصفها قبل قليل.

وصف المتعلمين لتجاربهم

بالعودة إلى تجارب بعض المشاركين الذين التقى بهم كل من هودجسون وواتلاند[1] توصل الباحثان إلى دليل بأن المنهجية التي يتبعها بعض المشاركين ربما تكون أكثر إستراتيجية في توجههم للتقييم، كما يوضح بعض المتعلمين فيما يلي:

بصراحة، كلما بدأت بإنجاز الواجب المطلوب مني كنت أقرأ ما قدمه الآخرون، لكن هذا لم يكن سوى محط اهتمام ثانوي بالنسبة لي. الشيء الحقيقي الذي كنت أهتم به هو أنَّ لديَّ عدداً من الكتب الأخرى التي يمكنني الرجوع إليها أو قضاء ساعتين على موقع المكتبة وهذا ما كنت أفضل القيام به قبل أن أقضي بعض الوقت في قراءة مسوَّدة العمل التي تقدم بها أحد ما غيري، ومن ثَمّ إرسال عدد من الصفحات الجديرة ببعض التعليق من قبل الآخرين... إلا أن تلك الطريقة في استغلال الوقت ليست بناءة على الإطلاق.

1- Hodgson & Watland

ما يوضحه هذا التعليق أيضاً هو أن توخي الإستراتيجية على هذا الشكل يجعل من المتعلمين أكثر عرضة لاتخاذ منحى فردي في التعلم يتجاوز مستلزمات مركزية المتعلم ومنهجيات التقييم التشاركي على وجه التحديد. ولهذا دور محتمل في التأثير على استجابة المتعلمين للتغذية الاسترجاعية وجانب التقييم في العملية. وكما أفاد المتعلم نفسه، قد يؤدي ذلك إلى ممارسة سطحية بحتة للتقييم:

سررت لمعرفة أن أحدهم قام بقراءة الورقة وقدم تعليقه عليها لكن لا بدّ من التوضيح بأن كل التعليقات التي تلقيتها من زملائي باستثناء الشخص س (المدرس) كانت تتعلق بطريقة أو أخرى بعلامات الترقيم أو أنها اقتصرت على عبارة، «لم أفهم المقصود بهذه الجملة». بمعنى آخر، لم يمارس زملائي النقد بمعناه الأكاديمي، «من حيث طرح التساؤلات عن الجدوى من هذه الورقة والقدرة على تنظيمها»... «لم تكن التعليقات التي تلقيتها» ما أبحث عنه بالضبط. كنت أتوقع الحصول على تعليقات جوهرية أكثر من ذلك.

من جانب آخر، خرجت بعض مجموعات التعلم بما يدلّ على ضرورة تبني منهجية إستراتيجية لطريقة عملهم مجتمعين. وتعليقاً على ذلك، يقول تشارلز وهو مشارك من مجموعة أخرى واصفاً كيف أن التركيز الظاهر على الواجبات والحصول على التغذية الاسترجاعية من المدرس لم يثمر عن نقاشات فاعلة أو نتيجة مثمرة ضمن المجموعة كفيلة بتحويلها إلى قوة عمل منتجة، من وجهة نظره. ويعتقد تشارلز أن معظم المجموعات التي عمل معها وضعت أسساً حدّت من مشروعية محتوى النقاشات:

أعتقد ذلك لأن المجموعة، أو معظم المجموعات التي عملت معها، حدّدت منذ البداية نوعاً من القواعد الناظمة التي لا تسمح بتناول أحاديث من قبيل، «كيف كان يومك؟»، أو «ما آخر أخبار عملك؟»، أو «بالمناسبة، ماذا فعلت بالواجب؟»

أعتقد أننا اتفقنا على أن تكون مجموعة تتمتع بتركيز أكبر وهذا ما حصل في آخر مجموعتين. لهذا أعتقد أنني كنت سأشعر بالضيق لو تعرضت لشيء من هذا القبيل. أي ألا أكون قادراً على التحدث إلى آدم أو جاك أو أليس والإفصاح عن أن، «يومي كان سيئاً، كيف

كان يومك؟» لا أعتقد أنني أستطيع التعبير عن ذلك بعد تلك النقاشات الأولية التي شعرت أنها تصيب بالعجز.

بالنسبة لتشارلز، أدى هذا الاتفاق المفروض على عملية النقاش بين أعضاء المجموعة والمقيد لها إلى إجراء نقاشات مفتعلة، كما يوضح فيما يلي:

أصبحت أقايض أفكاري وهيكلية ورقتي البحثية بتبادل عبارات المقايضة من قبيل، «أريد الحصول على تعليقاتكم وأشكركم على التعليق وسأقدم لكم تعليقاتي». كنت أرغب بأن تكون النقاشات أوسع من ذلك لكن هذه الطريقة حالت دون ذلك.

وفي الوقت الذي لم يفضل فيه تشارلز تلك الطريقة إلا أنه أعرب عن استعداده لاتبّاعها أو رغبته لمجاراتها من أجل أغراض التقييم دون غيرها:

كنت أشعر بالذنب حيال ذلك وهذا مجرد شعور عرضي لكنني في إحدى المرات قررت تأييد هذه الطريقة، فقط لأنها تخلص إلى هدف نهائي ونتيجة حتمية فلا بدّ من وجود سبب وراء ذلك، أي مناقشة أفكارنا وتبادلها والحصول على التغذية الاسترجاعية من مشرف المجموعة.

يبدو أن الجانب الوجداني للتقييم التشاركي يشكل جزءاً مهماً من تجربة المتعلمين، على الرغم من أنه لا يحظى بالتقدير الكافي. لقد خلص آسينسيو ورفاقه[1] في دراستهم إلى أن المشاركة في التغذية الاسترجاعية على وجه التحديد وعملية التصحيح في التقييم التشاركي غالباً ما تكون وجدانية تثير القلق وفي بعض الأحياناً التوتر، كما هو موضح في الفقرتين التاليتين المقتبستين من دراستهم التي تستند إحداهما إلى تجربة التقييم وجهاً لوجه بينما تستند الأخرى إلى التقييم عبر الشبكة:

تجربة التقييم وجهاً لوجه

«كان هناك شعور من عدم الثقة؛ إذ تشعر بأن جزءاً منك مكشوف وعرضة للتقييم مما يجعلك تشعر بالضعف».

1- Asensio et al 2000

تجربة التقييم عبر الشبكة

«كانت التجربة برمتها وجدانية للغاية إذ شعرت بتوتر كبير حيالها».

الشيء نفسه ينطبق على تجربة «المتعلمين» في التقييم فقد ينتابهم شعور من الشكّ هل كانوا يقومون بذلك «بشكل سليم»؟ هذا ما تعكسه الفقرة التالية المقتبسة من رسالة إلكترونية أرسلتها إحدى المشاركات إلى المشرف عليها لتوضح كيف أنها واجهت صعوبة في تصحيح إحدى الواجبات التي كانت تعدُّها ثانوية:

أعلم أنك تؤدي دورك بديمقراطية بالغة، يا جو. وأنا لا أمتلك الخبرة الكافية في تصحيح الوظائف الكتابية وهذا ما يجعلني أتحدث عن الأمر قبل أن نجتمع الأسبوع المقبل. لقد بدأت أشعر بالضغط من جراء هذه العملية ولست متأكدة من علامة النجاح التي يجب تحديدها لأنني لم أكن في هذا الموقع من قبل.

وحال الانتهاء من عملية التصحيح ربما تظهر مشاعر من الإحباط أو أحياناً عدم الرضى عن النتائج المحققة. على سبيل المثال، اختتمت إحدى المشاركات نقاشات التقييم لعملها بالتعليق التالي مع العلم أنها كانت تطمح للحصول على درجة أفضل:

حسناً أيها الرفاق لقد سئمت من هذا... وسأقبل بالدرجة التي حصلت عليها... لا توجد لدي مشكلة في ذلك. كان خطئي هو أنني لم أحصل على الوقت الكافي أو الوقت أو الحيز للتفكير.. دعونا نلقي نظرة على الدرجات التي اقترحتموها... أستطيع في هذه الحالة أن أقبل بهذه الدرجة، فربما أنا أستحق أدنى درجة من بين أفراد الفريق لكني أشعر أن الفجوة بين ورقتي وورقة هادي ليست أكبر من الفجوة بين ورقتها وورقتي جون وجاك. كنت أظنّ أن الدرجة توضع لتقييم الورقة وليس التعليق على التعليق؟ في جميع الأحوال سأقبل بأي شيء تقررونه أنتم...

في البرامج التقليدية غالباً ما ترتبط تلك المشاعر من الخوف والقلق الشبيهة بما التعبير عنه أعلاه باتباع منهجية تعلم سطحية بين المتعلمين. أما في تجارب التقييم التشاركي لدى المتعلمين فلم يكن هناك أي دليل على ذلك. وربما يكون الأهمّ في هذه التجارب هو التحقق من إسهامتها في توليد طاقة تعلم منتجة.

التوجه الفردي/ مقابل التوجه الجماعي في التقييم التشاركي

من الواضح أن هناك منهجيتين مختلفتين في التقييم التشاركي. إحدى المنهجيتين تتميز بتوجه جماعي بينما تتميز المنهجية الأخرى بتوجه فردي. يُفتَرض جدلياً في تصميم مناهج مركزية المتعلم أن انتهاج التقييم التشاركي يستلزم إشراك المتعلمين في مسؤولية تقييم عملهم الخاص، وبالتالي سيؤدي هذا ضمنياً إلى إشراكهم في نقاشات واسعة النطاق ونقدية، كما هو مشار إليه في وصف إحدى نقاشات المجموعات على الشبكة التي تناولت موضوعاً لأطروحة كان قد عرضه أحد الأعضاء. لكن قد لا تكون هذه هي الطريقة الوحيدة التي يمارس بها المتعلمون التقييم التشاركي. فقد تبين أن بعض المتعلمين لا يلتزمون أو يشركون أنفسهم بالنقاشات العلمية النقدية التي من المفترض أن تصحب منهجيات التقييم التشاركي، سواء كان ذلك لأسباب تتعلق باتباع منهجية إستراتيجية في التقييم أو لأية أسباب أخرى مرتبطة بإتمام واجباتهم.

من جهة أخرى، لم يكن هناك ما يشير إلى أن المتعلمين الذين ينتهجون التقييم التشاركي يعتمدون على منهجية سطحية في التعلم، سواء في المقابلات التي أجريت مع المتعلمين أو في نقاشات المجموعات على الشبكة. غير أن تجاربهم في ممارسة التقييم بقيت على قدر كبير من الأهمية والانتشار، ولا بدّ من التنويه إلى أنها كانت في معظم الأحيان وجدانية، تاركة أثرها على كل ما كانوا يقولونه أو يقومون به. على الرغم من هذا، تبين أن مخرجات التعلم بعمق غالباً ما كانت ترتبط بالتقييم التشاركي سواءً كانت عملية التعلم تقوم على توجه جماعي بحت أو توجه فردي.

ربما يكون مصدر القلق الأكبر بالنسبة لمؤيدي ممارسات التقييم التشاركي هو أن بعض المتعلمين قد يلجؤون في معظم الأحيان إلى اتخاذ توجه فردي وهذا بدوره قد يؤدي إلى «تفاعلات» آلية تماماً وغير كفيلة بتحقيق الهدف المرجو من التقييم التشاركي والتطلعات المرتبطة به. وهناك الكثير من الأسباب التي تؤدي لذلك لفهم تلك الأسباب بشكل أكبر (كما يشير كل من راينولدز وترايان[1]) لا بدّ من التركيز أكثر على العملية التي تحكم ذلك، وأقترح هنا التركيز على تقانات السلطة التي تنطوي عليها أي عملية تقييم.

1- Reynolds & Trehan 2000

ملاحظات ختامية

كما هو مذكور في المقدمة، أصبح هناك إدراك متزايد للحاجة إلى تغيير ممارسات التقييم من النمط التقليدي المهيمن للاختبارات النهائية أو المطالبة بعمل منهجي لا يرتب على المتعلمين سوى اليسير من التفكير النقدي أو التحليلي. فتلك المنهجيات تعكس بشكل عام وجود افتراضات عن «المعرفة» ذات الطبيعة الثابتة والمستقرة نسبياً وبالتالي القابلة للنقل بسهولة. في يومنا هذا أصبحت هناك فرصة أمام المتعلمين للاستفادة من منهجيات تقييم تكسبهم المهارة والفهم اللذين يعينانهم على أداء فاعل في عالم تحكمه الاتجاهات المتعددة والتغيرات المنتظمة وتثرية وفرة المعلومات. فهناك بعض التطورات المهمة فيما يتعلق بممارسة التقييم وخاصة تلك المرتبطة باعتماد منهجية تقييم متعددة الوظائف. لكن أود التنويه إلى وجود تقصير في الاهتمام بإمكانات التعلم التي يمكن أن نجنيها من تعظيم انتهاج واستخدام منهجيات التقييم التشاركي. فكما وضحنا في هذا الفصل، غالباً ما يرتبط التقييم التشاركي، من دون استثناء، بمنهجيات التعلم العميق. وربما يكون الأهم من ذلك هو أنه يدني المتعلم من عملية التقييم بشكل مباشر. طالما أن التقييم هو الطريق الوحيد للحصول على درجة عليا أو مؤهل أكاديمي، فسيظلّ مرتبطاً بالسلطة المؤسساتية. بيد أن هذا يؤكد أكثر على ضرورة التحرك نحو منهجيات تشاركية في التقييم فعلى الأقل، قد تكون هذه هي الفرصة الوحيدة للاعتراف بالعلاقة بين السلطة المؤسساتية وغيرها من أوجه السلطة وأطراف العمليات التربوية التي لا بدّ من أن يكون لها دور في أي عملية تقييم، وللنظر في طرق معالجة ذلك مع أولئك المعنيين بالأمر والمتأثرين به بشكل مباشرة، ألا وهو المتعلمون أنفسهم.

شكر وتقدير

أشكر الزملاء التالية أسماؤهم على الإسهام الكبير التي قدموها لتطوير الأفكار في هذه الورقة: ماريا آسينسيو، مايكل راينولدز، كيران تريان، فيليب واتلاند، ماريا زنيوس[1].

1- Mireia Asensio, Michael Reynolds, Kiran Trehan, Philip Watland, & Maria Zenios