

التقييم التشاركي وتجربة المتعلمين

بقلم: فيفيان هودجسون

مقدمّة

في هذا الفصل أود البحث في نقاط التباين بين ممارسات التقييم التقليدية وممارسات التقييم التشاركي من حيث الافتراضات البيداغوجية المرتبطة بالتقييم التشاركي لكن أيضاً، وبقوة 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؟

وقبل 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 ثمّ 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 أحدهم¹. ويدعي إنتويسل أن الطريقة الأكثر شيوعاً للحكم على فهم الطالب هي عبر - يصفه كل من بيركنز وبلايث² بـ «فهم الأداء»³.

وبصورة عامة، يكون الكادر الأكاديمي مسؤولاً عن اتخاذ القرارات عن إبداء المتعم 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 قِبل المعلمين/المسؤولين عن التقييم.

ولطالما انتقد لويس إلتون الممارسات السائدة في مجال التقييم، ففي مراجعة أجراها إلتون لأحد الأبحاث في ميدان التقييم كتب 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 غير القابلة للقياس مثل التفكير النقدي المستقل والإبداع وما إلى ذلك. وينطبق هذا بشكل خاص على الامتحانات المحدودة من حيث الوقت⁴.

وإضافة إلى ذلك، وكما أكد كل من راينولدز وتريان⁵ عن الوظيفة الكلية للتقييم في التعليم العالي التي تنحصر بتقديم الأسس لمنح المؤهلات أو عدم منحها فإن هذا يجعل التعليم العالي موقفاً أساسياً لعلاقات السلطة. وعلى الرغم من هذا، فإن ممارسات وعمليات التقييم قلما تؤخذ جدياً بعين الحسبان أثناء تصميم المقررات أو دراسة تجارب

1- Entwistle and Entwistle 1997

2- Perkins and Blythe 1994

3- Understanding performances

4- Elton & Johnston 2002:7

5- Reynolds and Trehan (2000)

المعلمين في التعلم والتقييم ذاته. وإدراك الطبيعة السلطوية واندكتاتورية 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 إشراك الأشخاص الخاضعين للتقييم في العملية.

ومؤخراً ادّعى ماكونيل¹ بأن الأشكال المختلفة للتقييم التشاركي أصبحت الآن تقوم على حجة مقننة. 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 التشاوري²... إلخ، غير أن كل هذه الأنماط تشير إلى تقييم يهدف إلى إشراك المعلمين 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 المعلمين المستقلين والمفكرين النقديين. وقد استنتج فوشيكوف⁴ 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 تعد أداة مهمة قابلة للاستخدام في الجامعات عندما تكون هناك رغبة برفد الطلاب بتجارب التعلم التي توصي بها لوريلارد في الفصل السادس، لما لها من أهمية في تخريج طلاب يصبحون موظفين واثقين من امكاناتهم

1- McConnell 2002b

2- Collaborative and/or consultative assessment

3- McConnell 2002b

4- Falchikov 1995

الفكرية وقادرين على تولى مسؤولية تطويرهم الذاتي لمعرفةهم ومهاراتهم. وكان هذا أحد طموحات التعليم العالي التي تم التأكيد عليها في عدد من الوثائق والمبادرات الخاصة بالسياسة المتبعة 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 2003-2008² (التي صدرت عنها نسخة معدلة في (نيسان) أبريل 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 لإنكلترا:

يشتمل التدريس الجيد على التقييم الفاعل للتعلم. ونحن نشجع على التقييم الذي يسعد المتعلمين على فهم إمكاناتهم القابلة للتطور ويوضح لهم القيمة المضافة أثناء دراساتهم³.

وعلى الأغلب، يبدو أن الخيار المفضل المقترح لتغيير ممارسات التقييم يتمثل بتطوير منهجية حقيقية تقييم⁴. 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 لاعتقاد مثل تلك المنهجية.

ومن الواضح أن إلتون يعتقد بأن التقييم التشاركي/تقييم الأقران يضطلع بدور مهم يؤديه عبر منهجية حقيقية 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 طرق 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 انقدرة على النقد التي يتعدر فيها الفصل الفعلي بين تطوير المهارة وتقييمها¹.

وفي الفصل السابع يصف ديفيد ماكونيل دراسة أجراها عن تجارب المتعلمين في التقييم التعاوني الشبكي². 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.

ولكن 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 هذا الفصل، 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 سحاول البحث فيه في هذا الفصل هو هل كان التقييم التشاركي له أثر مشابه أو مختلف على تجارب التعلم لدى المتعلمين.

وإضافة 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. ويذهب راينولدز وترايان³ إلى أبعد من ذلك بطرح الحجج للتأكيد على إجراء المزيد من

1 Elton & Johnston 2002: 15

2- Networked collaborative assessment

3- Reynolds and Trehan 2000

النقد في فحص العمليات التعليمية وعلاقات السلطة التي ينطوي عليها التقييم، وهذا ما سوف أتطرق إليه بصورة مفصلة في هذا الفصل.

تأثير 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 يتبعونها أثناء دراستهم. وقد نُوّهت 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 النجاح¹ والمنهاج الضمني² ودرجات التميز³. في مؤلف بعنوان على طريق الوصول إلى النجاح⁴، يوضح الكاتبان بمزيد من التفاصيل المنهجيات المختلفة التي يتبعها الطلاب للتعامل مع التقييم وذلك بتصنيفهم ضمن عدة فئات⁵؛ بدءاً بطلاب المنهجية «الاستباقية» أو ما يطلق عليه اسم منهجية استقصاء التلميحات⁶ ووصولاً إلى الطلاب «الواعين للتلميحات»⁷، مع التأكيد على أهمية أن يكون الطالب متنبهاً لما هو مطلوب منه في حالات التقييم المحددة. وأخيراً، يزعم ميلر وبارليت

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- أي من حيث إدراك الطلاب للتلميحات والإشارات المرتبطة بما هو متوقع منهم في الامتحانات المقبلة ومضى رغبتهم التفاعلة 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 بشكل جيد في الاختبارات ويبادرون بطرح هذه المشكلات على المعنيين بشكل 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 لاسم، الطلاب القادرين بشكل 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.

أنه بالإمكان وصف بعض الطلاب بالسلبية المطلقة غير تسميتهم بـ «الصمّ تجاه التلميحات»¹ وعدّهم غير قادرين على إدراك أهمية توخي الإستراتيجية في التعامل مع التقييم.

وفي الثمانينيات من القرن العشرين، اتخذ البحث في تجارب المتعلمين ومنهجيات التعلم متحىً مشابهاً من حيث التأكيد على أهمية تقييم منهجيات الطلاب في التعلم. وعلى وجه التحديد، خلّص الباحثون إلى ما وصفوه بـ «المنهجية الإستراتيجية» في التعلم التي تهدف إلى تحصيل أعلى الدرجات الأكاديمية الممكنة باتباع أساليب الدراسة المنظمة والإدارة الجيدة للوقت². ومنذ ذلك الحين، بدأ الحديث عن المنهجيات الإستراتيجية في التعلم التي شملت مراقبة فاعلية الدراسة³ والوعي بعملية التقييم وهي جوانب مرتبطة بالوعي والتنظيم المرير⁴. تشير المقابلات التي أجريت مع طلاب المنهجية الإستراتيجية أن لديهم نقطتي تركيز أساسيتين وهما المحتوى الأكاديمي للمنظومة، (الذي يستلزم اتباع «منهجية معمقة» تماماً كما وصفها كل من مارتون وسالجو⁵)، مصحوباً بمتطلبات منظومة التقييم (التي ترتبط عادةً بـ «منهجية سطحية» وصفها أيضاً كل من مارتون وسالجو في المرجع نفسه).

وبطريقة مماثلة، يقترح جيبس⁶ 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 العميق. ومن جهةٍ أخرى، قد ينتهج الطلاب ما يصفونه بالتوجه «الإنتاجي» أو التكاثري⁷، حيث يتأثرون بخوفهم من الفشل أو غيره من العوامل الآتية مثل اجتياز الامتحانات أكثر من تأثرهم بأي شيءٍ آخر. وغالباً ما يرتبط هذا التوجه بانتهاج منهجية سطحية في التعلم مع التأكيد على التعلم بطريقة الاستظهار⁸ والاستذكار، وبالتالي التعلم على المستوى السطحي. ويعتقد جيبس أن الطلاب قد يعتمدون على توجّه تربوي ثالث

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

2- Ramsden and Entwistle 1981, Biggs 1978

3- Entwistle et al. 2000

4- Vermunt 1998

5- Marton and Saljo 1976

6- Gibbs et al. 1984

7- Reproducing

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

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.

وخلاصة القول: هي إن الدراسات التي أجريت على تجارب المعلمين 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 بالذكر أنه، كما وضَّح عدد من المؤلفين، لا يعد أي من التوجه التربوي أو منهجية التعلم ملامح ثابتة لدى الفرد المتعلم. وفي هذا المضمار تقول لورييلارد¹: إنَّ 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 إدارتها كفيلاً بالتأثير على تجربة التعلم ومنهجية التعلم المعتمدة في وقت واحد. وبالتالي فإنه سيؤثر أيضاً على مخرجات التعلم. هذا ما أكدته بعض الدراسات مثل ناي² ودارت وكلارك³.

التقييم التشاركي في مقررات «مركزية المتعلم»

كل الدراسات المذكورة آنفاً التي تؤكد على أهمية التقييم وتأثير تجارب الطلاب في الاستجابة لمتطلبات التقييم على مخرجات التعلم أجريت في ظل ظروف أو حالات أكاديمية تقليدية بحتة. وبالتالي، كانت ممارسات التقييم المتناولة تقليدية أيضاً حيث كانت محصورة كلياً بهيئة التدريس. ولم تأخذ الدراسات السابقة بطريقة التقييم المتبعة ضمن التصميمات

1- aurillard 1997

2- Nuy 1991

3- Dart & Clarke 1991

التربوية الأكثر تشاركية القائمة على مركزية المتعلم التي تشمل التقييم التشاركي من بين أسسها.

ولقد مضى وقت طويل على الإدراك بأن التقييم يبقى ذا أثر طاع على تجارب المتعلمين ضمن محيطات التعلم تلك، وبأن هناك مشادة عسيرة بين المفاهيم والأفكار التي تقوم عليها المهجيات التشاركية ومركزية المتعلم، من جانب، ومفهوم وفكرة تقييم أداء الآخرين، من جانب آخر. فكما يوضح هيرون¹ يمارس المدرسون في التقييم، بشكل عام، سلطة فكرية أحادية الجانب حتى في المناهج القائمة على مركزية المتعلم.

وفي دراسة سابقة لهودجسون وراينولدز، يتناول الكاتبان تجارب المتعلمين في ظل 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 أحياناً².

وفي البرنامج الذي درسه المؤلفان الذي كان الهدف منه تحقيق تشاركية أكبر آنذاك، كما هو الحال في غيره من البرامج، يحاول هودجسون وراينولدز أن يشرحاً كيف قوبل ذلك بإحداث تغييرات 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 المنهج³.

بيد أن اتباع التقييم التشاركي في التصاميم القائمة على مركزية المتعلم قد لا يكون

1- Heron 1981

2- Hodgson & Reynolds 1987: 155

3- Hodgson & Reynolds 1987: 157

مجدياً في جميع الحالات. ففي الفصل الثاني يعلق ديفيد باود على ذلك مبيناً أن ما يقرر ما يتعمله الطلاب هو ليس طرق التدريس بحد ذاتها. فكما يوضح الكاتب، أصبح الآن من ناقد 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 طرق التدريس وتصاميمه التي تهدف إلى تحقيق مركزية المتعلم، يبقى هناك جانب يتيح للمدرسين ممارسة السلطة الأحادية ألا وهو جانب التقييم. ومن وجهة نظر، يبقى المدرسون في نهاية المطاف محتفظين بالسلطة المستقلة التي ينفردون بها أثناء عملية التدريس والتعلم نظراً لسيطرتهم المطلقة على التقييم.

وفي الوقت الذي بدأت فيه التغييرات في الطرق المتبعة تتجه نحو المزيد من التشاركية، كما نوه 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 تركز على الطموحات الإنسانية للطلاب والتمثلة ببلوغ المساواة الاجتماعية بدلاً من تحليل عملية التقييم من حيث السلطة المؤسساتية¹.

وتذهب الكاتبة مان² 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. وهاتان التقنيتان هما، كما حددهما فوكولت³، الامتحان والاعتراف⁴. وكما توضح المؤلفة:

1- Reynolds & Trehan 2001: 268

2- Mann 2001

3- Foucault 1979

4- Examination and Confession

يمنح الامتحان التقييم نوعاً من الموضوعية الأحادية وذلك يجعل الفرد مرئياً (واضحاً). أما الاعتراف فيقوم على الذاتية، ويضع الشخص المعني في مدار أوسع من السلطة؛ حيث يتم الاعتراف في المحادثات التي تُجرى بين المتحدث (المتعلم) وشخص آخر يقوم بالإصغاء وإطلاق الحكم ويتمتع بسلطة الصّحح لكنه قبل كل شيء يطالب بالاعتراف. وتعدُّ كل الممارسات التربوية التي تشمل المجلات التعليمية والملفات والعقود التعليمية أمثلة على تقنية قوة الاعتراف¹.

وفي الفصل الثاني يقرُّ باود بوضوح بأثر وأهمية السلطة في تجربة ممارسات التقييم لكنه يتبع قائلاً: إنه بينما يجب علينا تجنب ممارسات التقييم الاستبدادية، إلا أن تقييم التعلم يبتغى 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 طقاتهم بشكل مثمر.

ولطالما جادل المؤلفون من أمثال باود أن طرق التقييم التشاركي تتسجم أكثر مع الفلسفة والأغراض التربوية لمركزية المتعلم، وبشكلٍ ضمني تعدُّ إحدى مكونات البرنامج التربوي التفضيلة 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 بصرق 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.

تجارب المتعلمين في عمليات وممارسة التقييم التشاركي

منذ سنوات طويلة، انتهجت كلية الإدارة في جامعة لانكستر شكلاً من أشكال التقييم التشاركي في ماجستير تعلم الإدارة، التي يطلق عليها حالياً اسم ماجستير في تعلم الإدارة والقيادة¹. ومن الجدير بالذكر أن برنامج الماجستير مخصص للمهنيين الذين يعملون في مجال تعليم الإدارة أو تطويرها وللمديرين المهتمين بالتعلم والتطوير. وهو برنامج بتفريغ 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 الإنترنت 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. ويُعد التقييم تشاركياً نظراً لاختيار موضوع الواجبات وتحديدتها 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.

ويتم دعم البرنامج فيما بين الورشات السكنية بتوفير بيئة تعلم شبكي تتيح للمشاركين متابعة التفاعل افتراضياً مع بعضهم بعضاً، بشكل عام، وضمن مجموعات التعلم الخاصة بهم، بشكل خاص. وفضلاً عن ذلك، فإن بيئة التعلم تتيح للمشاركين الوصول إلى الموارد المتنوعة والمعلومات. وبتصميم هذه البيئة، كان هناك افتراض بأنها كفيلة بدعم وتوسيع فكرة انضمام المتعلمين لـ «مجموعة معرفية»، وهي في المثال المطروح مجموعة معرفة لتعلم الإدارة²؛ 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- MA in Management Learning and Leadership (MamII)

2- Hodgson and Zenios 2003

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

وأظهرت سلسلة من الدراسات الفينومينوجرافية (الكيفية) التي أجريت على نطاق محدود¹ أن تجارب المشاركين في استخدام بيئة التعلم الشبكي غالباً ما ترتبط من الناحية العملية بما يحتاجون لإنجازه أو المشاركة فيه بهدف التقييم.

وعلى سبيل المثال، استنتج هودجسون وزينيوس بعد سلسلة من المقابلات التي أجريت مع أون جماعة استخدمت بيئة تعلم شبكية مكتملة بأن هذه البيئة تم توظيفها بطريقة تربطها بالبرنامج ككل بشكل 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 تجري مناقشات عن اختيار الموضوع وبؤرة التركيز في الواجبات كما يتم تبادل المساعدة والنصح أثناء إنجاز المهمة وأخيراً هناك عملية تقييم تشاركي للواجبات وتجرى كل عمليات التقييم ضمن مجالات نقاش مجموعة التعلم².

ولقد تم التأكيد على هذه الصورة العامة في دراسة ثانية ركزت على مكان وطريقة عمل المتعلمين ضمن بيئة التعلم الشبكي³. 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 سأنقاش 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- Asensio et al. 2000, Hodgson and Zenios 2003, Hodgson and Watland 2004

2- Hodgson and Zenios 2003: 407

3- Hodgson & Watland 2004

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

وعلى 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. وخلال أربعة إلى خمسة أيام تطور النقاش إلى حوار تجاوز حدود الموضوع المطروح كأساس لفرضية البحث ليدخل جديلاً 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 المؤسسية وعمليات التقييم التي تعدُّ إلى حد ما الدافع الرئيس والوحيد وراء إجراء تلك النقاشات. ويبدو أن ممارسة السلطة المؤسسية 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 وكلي ثقة أنني 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 تحيد ذلك. لكنها ربما تصبح مشكلة زمنية خطيرة. ألا تعتقد أنه من الأفضل إجراء دراسة إثنوغرافية؟ (الآن أعتقد أنني ورطت نفسي بالفعل) لكنني كوني بدأت بذلك سأتابع بالفعل 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 كان هذا صحيحاً أم مفيداً... لكنني سأتوقف عند هذا الحد وكما قلت لك سابقاً أعرف أنني سأتعلم الكثير.

ومن 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 يتر 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 بصدها. 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.

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

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

ولكن على الرغم من ذلك، أو كنتيجة له، تبين أن المشاركين مازالوا قادرين على المشاركة في نقاشات انفرادية 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 أو عمليات اتخاذ القرار أو ديناميات المجموعة التي ترتبط بشكل أساسي بعلم النفس الاجتماعي. ومن تلك الناحية لم تكن هناك أي اعتراضات على هذه الاختيارات. وكما 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 علوم الاجتماع للمنظمة (السياسة المتبعة، والمجهود الوجداني، ومنحى تفكير المجموعة، وإدارة الموارد البشرية وفينومينولوجيا 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 بشراحة.

وفي النماذج الكثيرة من النقاشات المجراة على الشبكة لا يوجد ما يدل 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 وواتلاند¹ توصل الباحثان إلى دليل بأن المنهجية التي يتبعها بعض المشاركين ربما تكون أكثر إستراتيجية في توجيههم 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. والشيء الحقيقي الذي كنت أهتم به هو أن لديّ 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 مسودة العمل التي تقدم بها أحد ما غيري، ومن ثمّ إرسال عدد من الصفحات الجديدة ببعض التعليق من قل الآخرين... إلا أن تلك الطريقة في استغلال الوقت ليست بناءة على الإطلاق.

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 التقييم أو أنها اقتصرت على عبارة، «لم أفهم المقصود بهذه الجملة». بمعنى آخر، لم يمارس زملائي النقد بمعناه الأكاديمي، «من حيث طرح التساؤلات عن اجدوى من هذه الورقة والقدرة على تنظيمها»... «لم تكن التعليقات التي تلقيتها» ما أبحث عنه بالضبط. كنت أتوقع الحصول على تعليقات جوهرية أكثر من ذلك.

ومن 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 كفيلا بتحويلها إلى قوة عمل منتجة، من وجهة نظره. ويعتقد تشارلز أن معظم المجموعات التي حمل معها وضعت أسساً حدّت من مشروعية محتوى النقاشات:

أعتقد ذلك لأن المجموعة، أو معظم المجموعات التي عملت معها، حدّدت منذ البداية تيمناً 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 أنني لن 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 لشارلز، أدى هذا الاتفاق المفروض على عملية النقاش بين أعضاء المجموعة والمقيد لها إلى إجراء نقاشات مفتعلة، كما يوضح فيما يلي:

أصبحت أقايض أفكاري وهيكلية ورفتي 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 شارلز تلك الطريقة إلا أنه أعرب عن استعداده لاتباعها 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 أسينسيو ورفاقه¹ في دراستهم إلى أن المشاركة في التغذية الاسترجاعية على وجه التحديد وعملية التصحيح في التقييم التشاركي غالباً ما تكون وجدانية تثير القلق وفي بعض الأحيان 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».

تجربة التقييم عبر الشبكة

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

الشيء نفسه ينطبق على تجربة «المتعلمين» في التقييم فقد يتأبهم شعور من الشك 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 تعدّها متوسطة المستوى:

أعلم أنك تؤدي دورك بديمقراطية بالغة، يا جو. وأنا لا أمتلك الخبرة الكافية في تصحيح الواجبات 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. وعلى 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 لتفكير... دعونا نلقي نظرة على الدرجات التي اقترحتها... أستطيع في هذه الحالة أن أقبل بهذه الدرجة، فربما أنا أستحق أدنى درجة من بين أفراد الفريق لكنني أشعر أن الفجوة بين ورقتي وورقة هايدي ليست أكبر من الفجوة بين ورقتها وورقتي جون وباك. كنت أظن أن الدرجة توضع لتقييم الورقة وليس التعليق على التعليق؟ في جميع الأحوال سأقبل بأي شيء تصررونه أنتم.

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

التوجه الفردي مقابل التوجه الجماعي في التقييم التشاركي

من الواضح أن هناك منهجيتين مختلفتين في التقييم التشاركي. تتميز إحدى المنهجيتين بتوجه جماعي بينما تتميز المنهجية الأخرى بتوجه فردي. ويُفترض جدياً في تصميم مناهج مركزية المتعلم أن انتهاج التقييم التشاركي يستلزم إشراك المعلمين في مسؤولية تقييم عملهم الخاص، وبالتالي سيؤدي هذا ضمناً 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. ولكن 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.

ومن جهة أخرى، لم يكن هناك ما يشير إلى أن المعلمين الذين ينتهجون التقييم التشاركي يعتمدون على منهجية سطحية في التعلم، سواء في المقابلات التي أجريت مع المعلمين 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، تاركاً أثرها على كل ما كانوا يقولونه أو يقومون به. على الرغم من هذا، تبين أن مخرجات التعلم العمق غالباً ما كانت ترتبط بالتقييم التشاركي سواء كانت عملية التعلم تقوم على توجه جماعي بحث أو توجه فردي.

ربما يكون مصدر القلق الأكبر بالنسبة لمؤيدي ممارسات التقييم التشاركي هو أن بعض المتعلمين قد يلجأون في معظم الأحيان إلى اتخاذ توجه فردي وهذا بدوره قد يؤدي إلى «تفاعلات» آتية تماماً وغير كفيلة بتحقيق الهدف المرجو من التقييم التشاركي والتطلعات المرتبطة به. وهناك الكثير من الأسباب التي تؤدي لذلك لهم تلك الأسباب بشكل أكبر (كما يشير كل من راينولدز وترايان¹) لا بدّ من التركيز أكثر على العملية التي تحكم ذلك، وأقترح هنا التركيز على تقانات السلطة التي تنطوي عليها أي عملية تقييم.

ملاحظات ختامية

كما أشرت إليه في المقدمة، أصبح هناك إدراك متزايد للحاجة إلى تغيير ممارسات تقييم 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 لنقل بسهولة. وفي يومنا هذا أصبحت هناك فرصة أمام المتعلمين للاستفادة من منهجيات تقييم تكسبهم المهارة والفهم لإعانتهم على أداء فاعل في عالم تحكمه الاتجاهات المتعددة ولتغيرات المنتظمة وثرته وفرة المعلومات. فهناك بعض التطورات المهمة فيما يتعلق بممارسة التقييم وخاصة تلك المرتبطة باعتماد منهجية تقييم متعددة الوظائف. ولكن أود التنبؤ إلى وجود تقصير في الاهتمام بإمكانات التعلم التي يمكن أن نجنيها من تعظيم افتجاج واستخدام منهجيات التقييم التشاركي. فكما أوضحنا في هذا الفصل، غالباً ما يتبط التقييم التشاركي، من دون استثناء، بمنهجيات التعلم العميق. وربما يكون الأهم من ذلك هو أنه يقرب المتعلم من عملية التقييم بشكل مباشر. وطالما أن التقييم هو الطريق الوحيد للحصول على درجة عليا أو مؤهل أكاديمي، فسيظل مرتبطاً بالسلطة المؤسسية. 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 المؤسسية وغيرها من أرجه السلطة وأطراف العمليات التربوية التي لا بد من أن يكون لها دور في أي عملية تقييم، ولننظر في طرق معالجة ذلك مع أولئك المعنيين بالأمر والمتأثرين به بشكل مباشرة، ألا وهو اتعلمون أنفسهم.

شكر وتقدير

أشكر زملاء التالية أسماؤهم على الإسهام الكبير الذي قدموها لتطوير الأفكار في هذه الورقة: ماريا آسينسيو، مايكل راينولدز، كيران تريان، فيليب واتلاند، ماريا زنيوس¹.