

التحوّلات من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم كأساس لإصلاح التقويم الصفّي

Shifts from testing culture to assessment culture as a basis for reforming the classroom assessment

فاروق طباع^{1*}، يوسف خنيش²

¹ جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2 (الجزائر)، ftebbaa05@yahoo.fr

² جامعة محمد لمين دباغين - سطيف 2 (الجزائر)، khenniche_y@yahoo.fr

تاريخ النشر: 2021-12-30

تاريخ القبول: 2021-10-28

تاريخ الاستلام: 2021-07-02

ملخص: حدثت تغييرات في الأطر الفكرية لتقويم الطالب بعدما تحوّلت من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، بحيث أصبح التقويم متكاملًا مع التعلم والتدريس ويُستخدم لأغراض تكوينية للتعلّم والتّغذية الراجعة بدلاً من الأغراض الختامية، ويهدف إلى قياس مهارات التفكير العليا بدلاً من المعرفة والتذكر، وتركيزه على العمليات بالإضافة إلى النتائج النهائية، كما أصبح التقويم يُجرى في سياق واقعي يتفاعل الطالب مع المعلم وزملائه بدلاً من محتويات مصطنعة. وتحوّلت اختبارات الورقة والقلم التي تُجرى في نهاية مدة دراسية إلى أدوات متعدّدة تُجرى طوال فترات التعلم، وتحوّلت المسؤولية من المعلم إلى الطالب ليصبح عنصراً فعالاً في تعلّمه، وتقويم أدائه، وأداء زملائه، ومشاركاً في وضع المحكات بعدما كانت من مسؤولية المعلم، كما أُدرجت محكات جديدة لقياس جودة للتقويم مستندة إلى المقاربة الاديومترية بدلاً من المقاربة السيكمترية. تهدف هذه الورقة البحثية إلى إبراز التحوّلات من النظرية السلوكية إلى النظرية المعرفية والبنائية، ومن ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، ومن المقاربة السيكمترية إلى المقاربة الاديومترية بالتركيز على أبعاد متعددة، مع إبراز التكامل بينها في ممارسات التقويم الصفّي.

الكلمات المفتاحية: ثقافة اختبار؛ ثقافة تقويم؛ إصلاح تقويم؛ تقويم صفّي.

Abstract: The shifted from testing to assessment culture undergone changes in student assessment frameworks. The assessment became a part of learning and teaching used for formative instead for summative purposes to provide feedback. It aims to measure higher thinking skills instead of knowledge and remembering, and focus on the processes and final products. The assessment is also conducted in a realistic instead of decontextualized context where student interacts with teacher and his peers. The paper and pencil tests that are used at the end of the academic period have turned into multiple tools that are conducted throughout the learning periods, and responsibility has shifted from the teacher to the student, so the later become an effective participant in his learning, self- and peer-assessment, and in setting criteria. In addition, the including of new assessment quality criteria based on the edumetric approach instead of the psychometric approach. This paper aimed to highlight the shifts from behavioral theory to cognitive and constructivist theory, from test culture to assessment culture, and from the psychometric approach to the edumetric approach, focusing on multiple dimensions, and high-lighting the integration of them in classroom assessment practices.

Keywords: Testing culture; Assessment culture; Assessment reform; Classroom assessment.

* المؤلف المراسل.

1- مقدمة

شهد تقويم تحصيل الطلبة تغيّرات واسعة في حركات إصلاح أنظمة التعليم لأن الأفراد يواجهون عالماً يتطلب منهم معارف وقدرات جديدة، ويحتاجون إلى أن يصبحوا متعلّمين مدى الحياة في محيط يتطلّب كفاءات ومهارات جديدة، وفي هذا القرن يحتاج الطلبة إلى أن يكونوا قادرين على التفكير النقدي والتحليل والتركيب والتوصّل إلى استنتاجات، ولمساعدة الطلبة على تطوير هذه المهارات يتطلب إحداث تغييرات في ثقافة وممارسات التقويم في المدرسة والفصول، كما يتطلب مناهج دراسية جديدة لإجراء تقويمات موسّعة لأداء الطالب (Segers, Dochy & Cascallar, 2003).

فممارسات التقويم التقليدية لم تعدّ تناسب المتطلبات المستقبلية للتعليم واحتياجاته المتغيرة التي تتطلب من الفرد اكتساب معلومات جديدة بأساليب ذاتية يوظفه في حل مشكلات متعددة غير متوقعة، وهذا يحتاج إلى تكييف سلوكه، وتنظيم تفكيره ذاتياً، ويكون قادراً على التعاون والتواصل مع الآخرين. وفي هذا الإطار أشارت Birenbaum (1996) أن الألفية الجديدة تتطلب إعداد أفراد متكيفين، ومفكرين، وذاتيين، ومتعلمين منظمين ذاتياً قادرين على التواصل والتعاون مع الآخرين، ومن الكفاءات التي يجب أن يمتلكها الفرد في هذا العصر:

- كفاءات معرفية: مثل حل المشكلات، والتفكير الناقد وصياغة التساؤلات، والبحث عن المعلومات الملائمة، وإصدار أحكام استناداً للمعلومات، والاستخدام الفاعل للمعلومات، وإجراء ملاحظات وبحوث، وابتكار أشياء جديدة، وتحليل البيانات وعرضها بطرق مناسبة، وتقديم معلومات شفوية وكتابية صحيحة.
- كفاءات ما وراء المعرفية: مثل التفكير الذاتي، والتقويم الذاتي، والضبط الذاتي.
- كفاءات اجتماعية: مثل إدارة مناقشات وحوارات ومناظرات، والاقناع، والتعاون، والعمل في المجموعات.
- كفاءات وجدانية: مثل المثابرة، والدافعية الداخلية، والمرونة، وتحمل المسؤولية، والفعالية الذاتية، والاستقلالية، والمبادرة، والتحكم في المواقف الحرجة.

ولتحقيق هذه الكفاءات يتطلب تحوُّلاً جوهرياً في الفكر والممارسات التربوية، كما تتطلب منهجيات جديدة للتقويم تستند إلى المقاربة السياقية التي تؤكد على ضرورة أن يعكس محتوى التقويم المنهاج، فأساليب التقويم تُصمّم للكشف عمّا تعلّمه الطالب دون الحاجة إلى ترتيبه أو تصنيفه، والتغذية الراجعة التي يقدمها التقويم تقيّد جميع الأطراف المعنية من طلبة ومعلمين وآباء، كما تشجّع هذه المقاربة أحكام المعلمين وتقديرها، وتتيح فرصاً متنوعة للطلبة لإبراز ما اكتسبوه من معارف ومهارات وتشجّع تأمّلاتهم (علام، 2004).

واستندت هذه التحوّلات من وجهة النظر السلوكية التي تهتم بتجزئة عملية التعلّم إلى عناصر بسيطة، ومهارات جزئية يتم تعلّمها كوحدات منفصلة، والمتعلم متلقياً سلبياً للمعلومات إلى وجهة النظر المعرفية والبنائية التي تنظر إلى التعلّم على أنها عملية بنائية وديناميكية يُفترض أن يقوم بتنظيم المعرفة بطريقة ذاتية، وربطها بالمعارف السابقة، وتوظيفها في حل المشكلات مستخدماً عمليات التفكير العليا، ويكون دور المتعلم نشطاً وفعالاً في تكوين معارفه، وتحقيق أهداف التعلم، وفي تقويم أعماله وأعمال زملائه بتوجيه من المعلم.

وبفضل وجهة النظر المعرفية والبنائية ظهرت مفاهيم ومصطلحات جديدة في مجال التقويم، مثل: تقويم الأداء، التقويم الحقيقي، التقويم المباشر، والتقويم البنائي، والتقويم العرضي، والتقويم غير الرسمي، والتقويم المتوازن، والتقويم المضمّن في المنهاج، والتقويم المستند إلى المنهاج، وغيرها (Birenbaum, 1996).

وتمخّضت هذه الحركة الجديدة نتيجة ضغوط متواصلة تتعلق أساساً بالاختبارات السائدة في المدارس، والتي لا تعكس بدرجة كبيرة الأهداف التربوية المتغيّرة، والنواتج التعليمية المرجوة، والمناهج الدراسية الجديدة، وعملية التدريس، وعملية التعلّم التي تتناسب مع وجهات النّظر الحديثة للتعلّم (Gipps, 1994).

بالإضافة إلى ذلك مرّ التقويم بتطوّرات متعاقبة استندت إلى أطر فكرية متباينة، فالتقويم كعملية ارتبطت حالياً بتوجّهات جديدة في تقويم تحصيل الطلبة، ومن الأطر الفكرية التي وجّهت ممارسات التقويم الصّفي المقاربة السيكومترية التي تركّز على المقارنة بين تحصيل الطالب بأفرانه أو بمستوى أداء أو درجة قطع محدّدة مسبقاً، والمقاربة السياقية التي تركّز على وضع عملية التقويم في سياق عملية التعلّم والتعليم، واختبار الطلبة في مواقف طبيعية، وتقديم تغذية راجعة لتحسين التعلّم والتدريس وتخطيط المناهج وإتاحة الفرصة للتقويم الذاتي، والمقاربة التفريدية التي تركّز على تحديد تفصيلي لإنجازات كل طالب، وجوانب قصوره، وتقدّمه، ومدى استفادته من الفرص التعليمية، ومشاركته في الأنشطة من أجل الوصول إلى صورة شاملة قدر الامكان عمّا تعلّمه وما استطاع أن يؤدبه (علام، 200).

واستناداً إلى الأطر الفكرية السياقية والتفريدية تحوّلت ثقافة الاختبار القائمة على النظرية السلوكية في التعلّم والتعليم، اعتبرت المتعلم متلقي سلبي للمعرفة المقدّمة من طرف المعلم، وتوجيه عملية الاختبار إلى تقويم مستوى المهارات والكفاءات المعرفية الدنيا التي تعتمد على تكرار ما تمّ تدريسه في القسم، وتقتصر على استخدامها لأغراض ختامية (Birenbaum, 2003). واعتبار عملية التقويم منفصلة عن التدريس بحيث تختلف فترات التعلّم عن فترات التقويم، وطريقة التقويم الأكثر شيوعاً واستخداماً في ثقافة الاختبار هي الاجابة الاختيارية (الاختبار المتعدد، الصواب والخطأ، عبارات الربط) التي تُطبّق بواسطة اختبارات الورقة والقلم، وتُجرى في القسم تحت ظروف صارمة لا تسمح باستخدام الوسائل أو الأدوات. وتقومّ النواتج النهائية بدون الأخذ بعين الاعتبار العمليات، كما تبقى عملية تطوير الاختبارات والمحكات التي يتمّ على أساسها إصدار أحكام على تحصيل الطلبة غير معروفة لديهم (Bartman, Bastieans, Kirschner & Van der Vleuten, 2007). وفيما يتعلق بجودة التقويم تعتمد على المقاربة السيكومترية في تطوير الاختبار، وتقدير درجاته، وتفسير نتائجه. وقد استوحيت من قياس القدرات الثابتة نسبياً تستند إلى أداءات المتعلّمين التي تتميز بالموضوعية، وتتطلب مستويات عالية من التقنين بسبب طبيعة ثقافة الاختبار.

تحوّلت من ثقافة الاختبار التي استندت بالأساس إلى الاختبارات الموضوعية (الاختبار من متعدد، الصواب والخطأ، الربط، الاجابة القصيرة) للتأكد من تحقّق النواتج التعليمية إلى ثقافة التقويم التي استندت إلى أدوات وأساليب تقويم متعددة ومتنوعة قائمة على الأداء (Birenbaum, 1996 ; Dierick & Dochy, 2001;) (Gipps, 1994). حيث تحوّلت عملية التقويم من مجرد الاجابة على اختبارات الورقة والقلم، وتتضمّن في كثير من الأحيان على أسئلة ذات الاختيار من متعدّد تقيس معارف ومهارات منفصلة إلى عملية متكاملة تتضمن مهمات واقعية يتمّ فيها توظيف الطالب تلك المعارف والمهارات، وتتطلب مهارات التفكير العليا (علام، 2004). وانتقدت المقاربة السيكومترية بشدّة باعتبار أنّها تنظر إلى القدرات على أنّها ثابتة لا تتطوّر، ويُعبّر عنها بواسطة علامة، في حين أنّ ثقافة التقويم تعتبر القدرات متغيّرة ومتطوّرة عبر الزمن، وجمع أدلة عن جودة التقويم

تتطلب محكات جديدة (كالواقعية، الشفافية، العواقب التربوية) نابعة من المقاربة الايدومترية بدلاً من المقاربة السيكمترية التي تستند إلى الصدق والثبات التقليديين (Bartman, 2008 ; Dierick & Dochy, 2001). وفي بداية القرن الحالي انصبت جهود بعض المتخصصين في القياس والتقويم التربوي الحديث (مثلاً: السعودي، 2018؛ الدوسري، 2004؛ علام، 2004؛ Baartman et al., 2007 ; Baartman, 2008 ; Birenbaum, 1996 ; Dochy, 2001 Dierick & Dochy, 2001 ; Segers & Dochy, 2006; Segers et al., 2003) في وصف الحدود الفاصلة للتحوّلات من النظرية السلوكية إلى النظرية المعرفية والبنائية، ومن ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، ومن المقاربة السيكمترية إلى المقاربة الايدومترية ضمن متصل يتعلّق بأبعاد التقويم المتعددة.

تهدف هذه الورقة البحثية إلى استعراض التحوّلات في التقويم الصفي من النظرية السلوكية إلى النظرية المعرفية والبنائية، ومن ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، ومن المقاربة السيكمترية إلى المقاربة الايدومترية مرتكزة على أبعاد مختلفة؛ وهي محتوى التقويم، وعلاقته بالتعلم والتدريس، ووظيفته، وسياقه، وأساليبه، ومسؤوليته، وجودته، وإبراز التكامل بين الثقافتين والمقاربتين لتجديد ممارسات التقويم الصفي.

2- مفهوم ثقافة الاختبار وثقافة التقويم:

يؤكد المنظور الجديد للتقويم على تكامل عمليتي التقويم والتعليم، واتخاذ أشكالاً متعدّدة غير مقنّنة بالمعنى السيكمترية، ويتضمّن مهمات أصيلة ومعقّدة، وتكون متضمّنة في عملية التعليم، ويُطلق على هذا التوجّه بثقافة التقويم (Birenbaum, 2003). وقد حلّ التقويم محلّ الاختبار، بحيث تكون مهمات التقويم متنوعة، ومثيرة لاهتمام الطلبة، وواقعية، وتتطلب توظيف مهارات التفكير، والاستدلال، وحل المشكلات، وتقدير الدرجات لكل من العمليات والنتائج استناداً إلى محكات يشارك الطلبة في وضعها وتطويرها، ويكون تقرير النتائج في شكل ملصح وصفي يُعطي صورة تفصيلية عن أداء الطالب (علام، 2004).

ويؤكد المنظور التقليدي للتقويم على انفصال عمليتي التقويم والتعليم، واتخاذ شكلاً واحداً مقنّناً يشتمل على عينة محدودة من أسئلة الاختبار من متعدّد، وتكون غير متضمّنة في عملية التدريس، ويُسمى هذا التوجّه بثقافة الاختبار (Baartman, 2008). ويقوم خبراء القياس والتقويم بإعداد هذه الاختبارات وتحليل نتائجها بدلاً من المعلم، كما تعتبر عمليتي التقويم والتعليم منفصلتان، ويقوم المعلم بمسؤولية التعليم وخبراء القياس والاحصاء بمسؤولية التقويم، مما يجعل هذه الاختبارات غير مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التعليمية، أو بسياق حياة الطلبة، وتكون عمليات تصحيح الاختبارات، وتقدير درجاتها مخفية عن الطلبة، كما تعتمد الاختبارات على الورقة والقلم، وتتطلب فترة زمنية محدّدة للإجابة عليها، ولا يُسمح لهم باستخدام المصادر أثناء إجاباتهم، ويركز التقويم على النتائج النهائية وليس على العمليات، ويقصر تقرير النتائج على درجة كلية واحدة (علام، 2004؛ Segers, Dochy & Cascallar, 2003).

وفي هذا الإطار تتّصف ثقافة الاختبار حسب سيجرز (2001) Segers بالخصائص التالية:

- التدريس والتقويم أنشطة منفصلة، بحيث أن الأول يكون من مسؤولية المعلم والآخر مسؤولية خبير القياس.
- في أحيان كثيرة لا يشارك الطالب في تصميم الاختبار، وكتابة الأسئلة فضلاً عن تطوير محكات التقويم، وعملية التصحيح، وتبقى لغزاً بالنسبة له.

- في الغالب تكون العبارات أو المهمات مصطنعة، وغير مرتبطة بتجارب حياة الطالب.
- غالبية عبارات الاختبار ذات إجابة اختيارية تُستخدم لقياس معارف غير سياقية، ووحدات منفصلة عن الموضوع.
- في كثير من الأحيان تكون الاختبارات من الورقة والقلم، وتُطبق في القسم تحت قيود الوقت، ومنع استخدام الوسائل والأدوات المساعدة.
- كما تتطلب ثقافة التقويم أدوات وأساليب تقويم جديدة شاملة ومتعددة تقوم على مهمات مفتوحة أو ملفات أعمال أو تجارب مخبرية أو مشروعات أو مهمات للمحاكاة أو تقويمات ذاتية أو تقويمات من الأقران. ويذكر (Dochy, 2009) بأن أدوات وأساليب المندرجة ضمن ثقافة التقويم تتصف بخمسة خصائص مهمة:
- تتطلب بناء معارف وليس إعادة إنتاجها، وإمكانية بناء وتبادل المعارف وعلاقتها أهداف مهمة للتقويم.
- توظيف المعارف في مواقف حقيقية هدف جوهري لممارسات التقويم الجيدة.
- تتطلب منظورات متعددة، وتكون حساسة للسياق، فالطالب لا يحتاج فقط إلى معرفة "ماذا" لكن "متى" "أين" "لماذا"؟ وهذا يتضمن أدلة لا تتوقف على الاجابات بل البحث عن الأسباب.
- اندماج الطالب بشكل نشط في عملية التقويم، ودوره فعّال في مناقشة محكات التقويم، وإنجاز المهمات، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران.
- تكون مندمجة في عملية التعلم، ومنسجمة مع طريقة التدريس، ومع بيئة التعلم.
- تختلف ثقافة الاختبار عن ثقافة التقويم في العديد من الأبعاد؛ من حيث مرجعيتها، ومنهجيتها، وأدواتها، وأساليبها، وممارساتها، وتفصلهما حدود تتضمن أبعاد متعددة؛ محتوى التقويم، وعلاقته بالتعلم، ومسؤوليته، وسياقه، ووظيفته، وأساليبه، وتقدير جودته. سوف يتم التفصيل في التحوّلات التي طرأت في هذه الأبعاد من منظور ثقافة الاختبار مقابل ثقافة التقويم، ومن منظور المقاربة السيكمترية مقابل المقاربة الايديومترية.

3- التحوّلات في التقويم الصفي

1.3- التحوّلات من نظرية التعلّم السلوكية إلى النظرية المعرفية والبنائية:

من المهم قبل أن نتناول التوجّهات التي انبثقت منها الأساليب الحديثة للتقويم التعرّف على الأطر الفكرية القديمة للتعلّم التي تمخضت منها الاختبارات التقليدية، والتي لازالت تُمثّل إطاراً مرجعياً للتوجّهات والممارسات التعليمية الحالية، وتحديد مدى ارتباطها بانتشار وتطبيق الأدوات والأساليب الجديدة. وكذلك التعرّف على ظهور نظريات التعلّم الحديثة، ومبادئها، وتطبيقاتها التي غيرت من ممارسات التقويم الصفي، وجعلتها تتناسب مع التحدّيات الحالية للتعليم.

ترى النظرية السلوكية بأن التعلم يحدث من عمليات ترابطية متسلسلة وتراكمية للمعارف الجزئية، فالتعلّم يكون خطياً ومتتابعاً يحدث بتراكم التعلّم السابق، وبواسطة تجزئة التعلّم المستهدف إلى عناصره المكوّنة له، وتدريسها الواحدة تلو الأخرى، وانتقال أثر التعلّم يكون محدوداً بمقدار تشابهه مع الموقف الأصلي الذي حدث فيه التعلّم (السعدوي، 2018). وتُعدّ عملية التعلّم أساساً بنقل المعارف من مصادر خارجية إلى الطالب، وترى بأن المهارات المعقّدة يمكن تجزئتها إلى مهارات بسيطة يمكن تعلّمها بطريقة مستقلة عن سياقها. ويكون وفقها المعلم

مالكاً للمعلومات ومشاركاً نشطاً في عملية التدريس يقدّم للطلاب المعلومات ويستقبلونها بطريقة سلبية مما يشجّع لديهم حفظ هذه المعلومات وترديدها، مما يشجع التعلم السطحي، بدلاً أن يتواصل المعلم مع طلبته، ويوصل رسالته (علام، 2004).

والاختبارات من وجهة النظر السلوكية تجسيد مباشر لأهداف التعلم، واتّجهت أساساً إلى الاختبارات الموضوعية لاستخدامها بشكل متكرر للتأكد من اتقان المتعلّم للهدف التعليمي، وتجسيد مباشر لأهداف التعلم مركزة على صيغ الاجابة الاختيارية التي تقيس المعارف الجزئية، ولذلك فان طريقة التقويم التي تتناسب مع التعلم التجريبي والسطحي يركز على المعارف الأساسية، واستدعاء وتكرار ما تم تعلّمه في الصف، والاجابة على أسئلة تقيس قدرات حفظ وتذكر المعلومات.

في حين ترى النظرية المعرفية التعلم بأنه عملية بنائية نشطة يقوم فيها المتعلمون بالبحث عن المعلومات الجديدة لحل المشكلات، وإعادة تنظيم ما يعرفونه فعلياً لتحقيق تأملات جديدة، وليس مجرد استقبال المعرفة، فالتعلم هو توسيع وانتقال للفهم، وعملية تتصل باكتساب وتذكر وتوظيف المعارف (Raby & Viola, 2016). كما نفترض بأن جميع أنواع التعلم تتضمن التفكير، فالتعلّم يحدث عندما يعمل المتعلّم بنشاط في بناء مخططات يوظفها في فهم المادة المتعلمة، وإعطاء معنى ودلالة لما يتعلّمه، فالطالب هو الذي يبني المعرفة استناداً إلى المعلومات نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد معنى منها وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (علام، 2004).

ويتم التعلّم بوضع المعلم للمتعلم في مواقف يستطيع فعلياً بناء معارفه وتطوير كفاءاته، فالوضعية ذات المغزى تُعدّ أداة محورية في التعليم وفق النظرية البنائية الاجتماعية، وتعطي أهمية كبيرة للمعارف التي يمتلكها المتعلّم، ويُفترض من المعلم تسهيل التفاعلات بين المتعلّمين، فالبنائية تفترض التحوّل من منطق انتقال المعارف من المعلم إلى المتعلم إلى منطق التعلّم وبناء المتعلم للمعارف بنفسه (Jonnaert & Masciorta, 2007).

وقد شكلت المبادئ والمفاهيم التي قدمتها نظريات التعلم الحديثة مرتكزاً هاماً لاتجاهات التقويم الحديث وأساليبه، وفرضت التحوّل من القياس التربوي الذي يتضمن الوصف الكمي الدقيق إلى التقويم التربوي الذي لا يتضمن في كثير من الأحيان الجانب الكمي (الدوسري، 2004). كما فرضت إعادة النظر وفقاً للوصف الكيفي لمستويات تعلم الطالب، وجوانب القوة والضعف في أدائه، لذلك يجب إعادة النظر أيضاً في المحكات التقليدية لتقدير الصدق والثبات المطبّقة في النموذج التقليدي للقياس والتقويم (Gipps, 1994).

2.3- التحوّلات من ثقافة الاختبار وثقافة التقويم:

لخص الباحثون (Baartman, 2008 ; Segers et al., 2003) التغيّرات الرئيسية التي حدثت في عملية التقويم التي تحوّلت من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، وقد قدّموا تصوّراً لجوانب التقويم التي تختلف فيها ثقافة الاختبار عن ثقافة التقويم في سبعة أبعاد مختلفة (أنظر إلى الجدول 1 في الملاحق).

يُظهر المتصل الأول التحوّل من الاختبارات غير السياقية والتجزئية إلى الاختبارات السياقية الواقعية، وتبيّن الممارسة التوجّه نحو الاختبارات الموضوعية ذات أسئلة اختيارية مثل: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ إلى استخدام التقويم بملفات الأعمال، والمشروع. ويُظهر المتصل الثاني التحوّل من وصف كفاءة الطالب بواسطة علامة إلى تقديم تصوّر عن كفاءته بملح يعتمد على قياسات متعددة، ويصف المتصل الثالث التحوّل من مستويات كفاءة دنيا تقوم أساساً على إعادة إنتاج المعارف إلى مستويات عالية تقوم على مهارات تفكير عليا.

ويوضّح المتّصل الرابع بأن الذكاء متعدّد الأبعاد يتضمن ما وراء المعرفة، وأبعاداً وجدانية واجتماعية ومهارات حسية وحركية، ويهتم المتصل الخامس بالتحوّل نحو إدماج التقويم في عملية التعلم، فمدى النمو والتقدّم جوانب قوة في التقويم تؤكد بأنه أداة ديناميكية متطورة. ويشير المتصل السادس بتغيير في المسؤولية من المعلم إلى الطالب في عملية التعلم والتقويم، وتزايد استخدام التقويم الذاتي، وتقويم الأقران كأمثلة لهذا التحوّل. وفي الأخير يبيّن المتصل السابع التحوّل من تقويم التعلم نحو تقويم متوازن للتعلم والتقويم من أجل التعلم كأداة للتعلم والتغذية الراجعة الفورية.

سوف يتمّ التفصيل في تناول التحوّلات من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، بالتركيز على وصف مختلف العمليات المتعلقة بالتقويم التي انتقلت من الممارسات التقليدية المنبثقة من نظرية التعلم السلوكية، ووصف التحوّلات في ممارسات التقويم في ضوء ثقافة التقويم المنبثقة من مبادئ ومفاهيم نظرية التعلم المعرفية والبنائية. التحوّل من اختبارات مصطنعة وتجزئية غير سياقية تستند إلى أسئلة محدّدة البنية كالاختبار من متعدد، والاجابة القصيرة، وملء الفراغ، والصواب والخطأ تكشف فقط عما يعرفه الطالب، وإعادة إنتاج المعارف من خلال استرجاعها أثناء الامتحان، فلا يوجد دليل كاف ومباشر على مهارات التفكير العليا (علام، 2019). إلى أدوات وأساليب ذات سياقات حياتية مستمدة من واقع الطالب تعتمد على التقويم بملفات الأعمال، والمشروعات، والتقويم بالأداء تكشف عن جوانب متعدّدة من أداء الطالب وكفاءته بطريقة مباشرة، وتقدّم معلومات كافية حول ما يعرفه وما يستطيع أداءه.

التحوّل من أدوات تقويم نمطية في كثير من الأحيان، فمعظم أنواع الاختبارات ذات صيغة اختيارية تُعطى بواسطتها درجة كلية بعد نهاية فترة دراسية معينة، إلى أساليب متنوعة ومتعددة تهتمّ بفحص أنماط مختلفة من أعمال الطالب عبر فترات من الزمن، والتأكد من اتساقها للتعرف على كيفية تقدّم ونمو الطالب، وتمثّل هذه الأساليب في ملفات الأعمال التي تتبع سجلات عمله، وخطته لتُعطى صورة كاملة عن النتائج النهائية للطالب، كما يتمّ ملاحظة أنشطته الفردية التي تعكس مآثرته، وذاتيته، وأنشطته الجماعية التي تعكس اهتمامه بالتعاون في أداء مهمة معينة. بالإضافة إلى أساليب أخرى تهتمّ بانعكاسات الطالب وتأمّلاته نحو أعماله وإصداره أحكاماً عن أعمال زملائه بما يُعرف بالتقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

في كثير من الأحيان تستند الاختبارات إلى صيغ الاجابة الاختيارية من بين بدائل معطاة تتعلق بمعلومات بسيطة لا يوظف فيها الطالب عمليات معرفية عليا، بينما تتطلب أدوات التقويم الجديدة استجابات مبنية تماثل بقدر كبير العمليات المعرفية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الواقعية (Gulikers, Bastiaens & Kirschner, 2004). فمعظم مهمات التقويم الجديد تحتاج من الطالب بذل مجهودات للتوصل إلى أحكام معقّدة تتطلب تحليل المشكلة، وتحديد بدائلها، وطريقة حلها، وعرض الحل، وتقديم مبررات لهذا الحل، وبذلك يمكن تتبع المسار الذي اختاره واستخدمه الطالب في حل المشكلة أو في اتخاذ القرار (علام، 2004).

في ضوء ثقافة التقويم ينصب الاهتمام أكثر بالتقويم التكويني أو التقويم من أجل التعلم لإظهار الطالب لنقاط قوته ونقاط ضعفه، وتقدّمه نحو أهداف التعلّم، وتدعيم تعلّمه، وتوجيهه نحو أنشطة التعلم لتحقيق أهداف التعلم المرجوة (Dierick & Dochy, 2001). وتستخدم الاختبارات لقياس ما تعلمه الطالب لتحقيق أغراض ختامية في نهاية التعلم، وتركيزها على النتائج النهائية ومنح العلامات لتحديد انتقاله، في حين تتم في ثقافة

التقويم الموازنة بين الوظيفة الختامية والوظيفة التكوينية بعناية، ويصبح التقويم جزءاً من دورة مستمرة ومتواصلة للتقويم من أجل التعلم، وتقديم التغذية الراجعة (Birenbaum, 2003). وبالتالي فمهمات التقويم ينبغي أن ترتبط بعمليات التدريس، فإذا أعدت المهمة لأغراض ختامية، فيجب أن تقدّم أيضاً تغذية راجعة للمعلم والطالب ضمن وظائف التقويم من أجل التعلم، وضمن ما يسمى بالتقويم كعملية تعلّم.

تقليدياً التقويم أحادي البعد يستند إلى تطبيق اختبار واحد بعد نهاية مدة دراسية معينة لقياس تعلّم أو تحصيل الطالب، بحيث تكون فترات التعلّم منفصلة عن فترات التقويم، وأما حالياً فتحوّل إلى تقويم متعدّد يساهم في إمكانية تكامل التقويم مع التعلّم والتدريس داخل الصف، بحيث أصبح التعلّم والتقويم مترابطين. فالتقويم يساعد الطالب على التعلّم الفعّال، يُكسبه المعلومات المفيدة، ويحدّد التوقعات الدراسية الايجابية، وتمثّل المعارف والمهارات (علام، 2004)، كما يساعد الطالب على تعديل أساليب تعلمه، ويُشجّع على تغيير مناخ غرفة الصف، ويساعد المعلمين بما يقدّمه من تغذية راجعة على التعديل الفوري للتدريس لفترة مستقبلية قريبة، وإعطاء فرصة أخيرة للتعديل (Popham, 2011).

تستند الاختبارات التحصيلية إلى فلسفة تربوية تبحث في إبراز الفروق الفردية بين الطلبة، وعلى التعلّم التنافسي لحصول الطالب على مركز نسبي متفوّق بين زملائه دون تحديد ما يمتلكه من مهارات وظيفية بناءة، وتشخيص نقاط قوته وضعفه. فممارسات التقويم التقليدية لم تعدّ تناسب المتطلبات المستقبلية للتعليم واحتياجاته المتغيرة التي تتطلب من الطالب اكتساب معلومات جديدة بأساليب ذاتية يوظفها في حل مشكلات متعددة غير متوقعة، وهذا يحتاج إلى أن يُكيّف سلوكه، وتنظيم تفكيره ذاتياً، ويكون قادراً على التعاون والتواصل مع الآخرين (السعدوي، 2018).

التوجّه الجديد للتعلّم، والتحصيل، والذكاء المتعدد، وتوسّع نطاق النواتج التعليمية المهمة تتطلب بالضرورة توسيع نطاق أساليب التقويم وأدواته لقياس هذه النواتج. فالتقويم التقليدي يركز في الغالب على قياس قدرات الطالب على إظهار ما اكتسبه من معارف باستخدام اختبارات تعتمد على الورقة والقلم، أما التقويم الجديد بمنظوره الواقعي المتّسع فيركز على أداء الطالب، ومهاراته، وأدائه المنظم، مما يتطلب أساليب وأدوات متعددة ومتنوعة، مثل ملاحظة أداء الطالب، ونقده لمشاريعه وعروضه ونتاجاته، وملفات أعماله، وتقديره لأعمال معينة باستخدام موازين متدرجة (علام، 2004).

استمرارية تحوّلات بعض ميزات صيغ التقويم (أنظر الشكل 1 في الملاحق) من الاجابة الاختيارية إلى تقويم الأداء، يتضح بأنّ أسئلة الصواب والخطأ، والاجابة القصيرة والاختيار من متعدّد أقل واقعية لأنها منفصلة عن السياق، بحيث تكون معظمها مصطنعة، وأقل تعقيداً معرفياً فهي تقيس مهارات التفكير الدنيا، وتقيس محتويات دراسية أكثر اتساعاً وشمولية، وتكون اجابة الطالب اختيارية يحددها مُطوّر الاختبار، وأقل تكلفة بحيث أن تطبيقها، وتصحيحها أكثر سهولة. أما صيغ تقويم الأداء التي تتضمن المقالات، والمشاريع، والمحاكاة، وعينات الأعمال هي مهمات ذات سياقات أكثر واقعية من حيث النتاجات والعمليات، وأكثر تعقيداً، بحيث تستدعي مهارات التفكير العليا كالتحليل، والاستدلال، وأكثر تعمقاً في تغطية المحتوى الدراسي، وتحتاج إلى إنشاء اجابة، ولكنها أكثر تكلفة من صيغ الاجابة الاختيارية، بحيث تتطلب وقتاً أطول لتطبيقها، وتقديرها باعتبارها تقيس العمليات والنتاجات.

يجب أن يتم الأخذ بعين الاعتبار تحديد الصيغة الملائمة للتقويم في وضعية تقويم معينة، فمثلاً إذا كانت الواقعية والتعقيد المعرفي كميزات أساسية فإنّ أساليب التقويم المعتمد على الأداء يكون استخدامه أفضل (المقالات، المشاريع، المحاكاة، عيّات الأعمال)، في حين إذا كانت تستهدف اتساع تغطية المحتوى والفعالية كأمر أساسي في التقويم يجب استخدام صيغة الاجابة الاختيارية كالاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، الاجابة القصيرة (Johnson, Penny & Gordon, 2009).

فالمناظر الموسّع للتقويم والتعلم يصبح أكثر ملاءمة؛ وذلك لأنّه يؤدي إلى جمع معلومات أكثر عن الطالب، ويتناسب مع الحياة الواقعية، وموجّه بالعمليات، ويستند إلى أساليب وأدوات متعدّدة تُعطي صورة أكثر ثراء عن تعلّم الطالب، فالتحوّل إلى التقويم متعدّد الأبعاد يعني أن تقويم الطالب يجب أن يستند إلى المفهوم الموسّع للتعلّم والذكاء والقدرات، ولا يقتصر على تقويم القدرات المنطقية واللفظية، وإنما يجب تقويم قدرات أخرى كالقدرات الرياضية والموسيقية والتفاعل مع الأفراد (علام، 2004).

وبناءً على ما تقدّم، فإن ثقافة التقويم تفيد في توجيه تدريس المعلم نحو التقويم، وتفيد كل الطلبة في إثراء التعلّم وتحسينه، ويصبح دور المعلم نشطاً يمتد إلى إعداد أنشطة تقويم الأداء تغطي أنشطة التعلّم، وإلى استخدام معارفه المهنية لفهم معنى أداء الطلبة، ويتخذ مبادرات في صفه، ويصبح دور الطالب مختلفاً في عمليات التكامل بين التدريس والتقويم، فهو فاعل في بناء تعلّماته، ومشاركته في عملية التقويم، ويتحمل مسؤولية إدارة عملية تعلّمه، وهذا يتطلب صوراً متنوعة من التقويم تربط التقويم بالتدريس ربطاً مباشراً للتأكد من قدرة الطلبة على توظيف المعارف، ومهارات التفكير، وحل المشكلات في مواقف حقيقية، وتحمل مسؤولية تعلّمهم الذاتي.

3.3- التحوّلات من المقاربة السيكمترية إلى المقاربة الايديومترية:

وصفنا خصائص ثقافة التقويم في الفقرات السابقة، ونقدّم بعض التغييرات في الآراء السائدة حول جودة التقويم، أو من تقاليد السيكمترية إلى ما يسمى أحياناً بالايديومترية، ويمكن اعتبار المقاربة السيكمترية على أنها وصف لما يتناسب مع ثقافة الاختبار، بينما يتم وصف المقاربة الايديومترية كبديل لتفسير خصائص ثقافة التقويم، وغالباً ما يتم تقديم المقاربتين السيكمترية والايديومترية على أنهما متناقضتان، وقد تم وصفها على النحو التالي (أنظر الجدول 2 في الملاحق).

تتخذ القرارات التربوية المتعلقة بالطلبة في السيكمترية استناداً إلى اختبارات خارجية أكثر من استنادها إلى التقويم الصفي، وتركز على مقارنة تحصيل الطالب بزملائه، أو بمستوى أداء أو درجة قطع محددة مسبقاً، وذلك باستخدام اختبارات موحّدة تتطلّب تقنين محتوى الاختبار، وصيغ عباراته، وطريقة تطبيقه، وتقدير درجاته، ويجب أن يُختبر جميع الطلبة في ظروف موحّدة قدر الامكان (علام، 2004). وتستند الايديومترية إلى المقارنة محكية المرجع، بحيث لا يتم مقارنة المتعلمين مع بعضهم البعض، ولكن إلى المحكات التي تُحدّد ما يجب تعلّمه، أو المقاربة المرجعية الذاتية أو الشخصية التي تقارن أداء المتعلمين بإنجازاتهم.

كما توكل عملية التقويم إلى متخصصي القياس والاحصاء الذين يُعدّون الاختبارات المقنّنة، ويتحكمون في ممارسات المعلمين، فهم الذين يحدّدون ما سوف يُختبر فيه الطلبة، وما يتم تعلّمه لاعتقادهم بأن المعلمين غير قادرين على تقويم أداء طلبتهم، مما يقلّل من مسؤوليات المعلمين، ولا يتيح الفرصة للطلبة لتقويم تحصيلهم

وتقدمهم الدراسي، مما رسخ فكرة انفصال التقويم عن التدريس والتعلم، واقتصاره على عمليات الانتقاء ومنح الشهادات والمحاسبة (السعودي، 2018).

ويتم تقويم أداء الطلبة وتحصيلهم بواسطة الاختبارات الموضوعية أو المقننة التي تشتمل بدرجة أساسية على أسئلة الاختيار من متعدد نظراً لموضوعية تصحيحها، وسرعة الإجابة عليها، وتصحيحها بطريقة آلية، وتغطيتها للمحتوى الدراسي، مما يسهم في فعاليتها من حيث الوقت والتكلفة وأتساق الدرجات (Linn, Baker & Dunbar, 1991). ويتم الحصول على ثبات درجات الاختبارات بتقنين أو توحيد محتوى الاختبار، وصيغ عباراته، وطريقة تطبيقه، وتقدير درجاته (Birenbaum, 1996). في حين أن عملية التقويم ليست مقننة وفقاً للمقاربة الايديومترية فهي حساسة للمنهج، ومحتوى المهمات حقيقي يُعطي للطلاب فرصة للتعلم، وتكون لها فائدة عملية في حياته خارج المدرسة. فعملية تقويم أداء الطالب أو كفاءته يجب أن يتم بالملاحظة البشرية التي ينصرف فيها المعلم كمقدّر لأن عمليات أو نتائج الطالب معقّدة تتطلب أحكاماً ذاتية (Cronbach, Linn, Brennan, & Haertel, 1997). وتتضمن أيضاً تزويد الطالب بتعليقات نوعية عن أدائه أو نتاجه كتغذية راجعة تُتمّي لديه القدرة على التأمل الذاتي. وبالتالي تحوّل التقويم من التركيز على توحيد عمليات إعداد الاختبار، واختيار صيغ أسئلته، وإجراءات تطبيقه، وتصحيحه إلى قياسات متعددة تتطلب التحقق من قابلية مقارنة أداء الطالب ونتاجاته عبر المقومين والمهمات والفترات.

يتم اختبار أداء الطلبة في كثير من الأحيان باستخدام أسئلة الاختيار من متعدد التي تتطلب إجراءات فنية عالية لإعدادها، وتطبيقها، وتصحيحها، بينما يتم التقويم وفقاً للمقاربة الايديومترية بواسطة مهمات مفتوحة، ومشكلات ينشئ فيها الطالب إجابة، ويتم تقويمها بطرق ذاتية بإصدار أحكام مهنية تعتمد على محكات ومستويات أداء في تقويم جهوده، ويتم الاعتماد في تقدير عمليات نتاجات الطالب بواسطة قواعد التقدير التي تتطلب إصدار أحكام ذاتية عوضاً عن عدد الأسئلة الصحيحة الاختيارية التي أجاب عنها الطالب.

تعتبر المقاربة السيكمترية أن القدرات ثابتة نسبياً استناداً إلى إمكانية تمييزها بين الطلبة، بينما قدرات الطالب قابلة للتغيير والتطوير في الايديومترية، ويُتوقع أن تتغير كفاءة الطالب بمرور الوقت. ويُنظر إلى الذكاء إلى أنه قدرة فطرية ثابتة يمكن ملاحظتها وقياسها، وتعدّ مصدراً للفروق الفردية، بحيث يمكن تصنيف الطلبة وفقاً لمستوى ذكائهم، وأن الذكاء ثابتاً لديهم ، في حين أن قدرة الذكاء غير ثابتة ومتعددة الأبعاد (Gipps, 1994).

فالذكاء يتضمن قدرات متعددة كالقدرة البصرية المكانية، والقدرة الجسمية الحركية، والقدرة الموسيقية الایقاعية، والقدرة على التفاعل بين الأفراد، والقدرة المنطقية الرياضية، والقدرة على معرفة مشاعر الفرد الذاتية. كما أن التصور الجديد للذكاء يتضمن عمليات ما وراء المعرفة إلى جانب عمليات المعرفة التي تؤدي إلى نمو الذكاء من خلال عملية التعلم، ويفترض أن العمليات المعرفية تتشكل بتفاعل الفرد مع بيئته متأثرة بالظروف والاجتماعية والثقافية التي تحدث فيها (Raby & Viola, 2016).

يُعتقد منذ فترة طويلة أن استخدام الاختبارات أداة فعالة للحصول على صورة شاملة وعادلة عن أداء الطلبة، وأن الصدق والثبات شرطان ضروريان في أداة التقويم، وسوف تتأثر جودة البيانات المجمّعة بهما. وقد تساءل الكثيرون عن صدق وثبات أدوات تقويم الطلبة، مما شكك في جودة منهجيات التقويم التقليدية المستندة على الاستخدام الذي اقتصر على الامتحانات (Dochy, 2009). وتكون جودة التقويم الصفي التي تستند إلى

الصدق والثبات كمحكّين تقليديين غير كافية لأنّها لا تتناسب مع متطلبات المقاربة الايديومترية التي تسعى إلى الحصول على تقويمات صافية ذات جودة عالية لا تتحدّد فقط في الصدق والثبات، وإنما تسعى إلى البحث عن محكات جديدة أكثر ملاءمة (Linn et al., 1991).

وقد اقترحت محكات جديدة لجودة لأدوات التقييم التي تستهدف تعزيز التكويني للتعلم، وضمان تصميم تقويمات تتولّد منها بيانات تتناسب خصائص التقييم من أجل التعلم، ومن بين المحكات التي تتناسب مع أغراض التقييم الجديد ملاءمة التقييم للغرض، والملاءمة للتقويم الذاتي، وواقعية المهمات، وشفافية أدوات ومحكات التصحيح، وتحقيق العدالة بين الطلبة، وتحقيق عواقب إيجابية، وإمكانية تعميم نتائج التقييم عبر المهمات والمقّومين والفترات (Tillema, Leenknecht & Segers, 2011).

ومن منظور المقاربة الايديومترية تنتج من التقييم عالي الجودة معلومات دقيقة تُستخدم بفاعلية لتحسين التعلم، ويتم الحصول على هذه المعلومات من التحديد الواضح لأغراض جمع المعلومات، وتحديد أهداف التعلم، واستخدام أدوات تقييم ملائمة، واختيار عينة ممثلة بدقة للتعلم المقصود، وتجنّب الظروف التي يمكن أن تؤدي إلى تحيّر النتائج. ويُستخدم التقييم الفعّال لتخطيط التدريس والتدخلات، واستخدام التغذية الراجعة الوصفية، واستخدام أساليب التقييم الذاتي وتقييم الأقران لمساعدة الطلبة على فهم تقدمهم، وتحديد نجاحاتهم والمجالات التي تحتاج إلى المزيد من الدراسة، وتتبع معلومات الإنجاز وإيصالها بوضوح وبطريقة تتناسب مع احتياجاتهم.

4- تكامل ثقافة الاختبار مع ثقافة التقييم:

تجدر الإشارة إلى أنّه لا توجد صيغة واحدة يمكن أن تحقّق كل متطلبات التقييم، وإنما من الأفضل التفكير في مقاييس متعددة، لذلك يمكن إدماج تقييم الأداء مع اختبارات الورقة والقلم والتقييم المعتمد على التواصل الشخصي، وإعطائها جميعاً دوراً لتحقيق الأهداف والنواتج المهمة المستهدفة بالتقييم، فالأدوات المتعدّدة المستندة إلى الورقة والقلم ليست قابلة للإحلال التبادلي مع تقييم الأداء، حيث أن كل أنواع التقييم هذه تقيس أنواعاً مختلفة من النواتج التعليمية، لذلك يجب مطابقة الهدف بالطريقة الملائمة له (الدوسري، 2004).

ويرى بعض المربين بأن الأساليب الجديدة للتقييم لا تلغي كلية الاختبارات التقليدية، لأنّ برامج التقييم والاعتمادية الحالية تستخدم عادةً اختبارات الاختيار من متعدّد وتقييم الأداء في الوقت نفسه، فإدماج كلاّ منها في تقييم الطلبة توجّه جديد ظهر كاستمرارية أو تحوّل في صيغ الأسئلة (Johnson et al., 2009).

وتؤكد أدبيات التقييم في الوقت الحالي بأن ثقافة الاختبار لا تتعارض مع ثقافة التقييم، باعتبار أن الاختبارات التقليدية كالاختيار من متعدّد يمكن أن تفيد في قياس بعض الأهداف التعليمية التي تُوظّف جنباً إلى جنب مع أدوات وأساليب التقييم الجديدة كمفكات الأعمال، فعلى الرغم من تطوير أساليب وأدوات جديدة التي يُنتظر أن يكون لها مستقبل واعد إلا أن الاختبارات التقليدية لا يجب استبعادها في تقييم الكفاءة.

وفي هذا السياق أكد (Baartman, Bastiaens, Kirschner & van der Vleuten 2006) على ضرورة إدماج أدوات وأساليب التقييم الحديثة مع الاختبارات التقليدية، فليست أساليب بديلة لها في برامج تقييم الكفاءة، إنّما مكّمة تؤدي أدواراً مشتركة رغم أنّها نابعتين من متناقضتين (Birenbaum, 1996). ويمكن أن تُستغل الاختبارات التقليدية التي تُستخدم في جمع معلومات عن تعلّم الطلبة كأدوات مهمة يمكن أن تفيد في تحقيق أهداف معينة، لذا فمن الضروري أن تستخدم متكاملة ومندمجة مع الأساليب الحديثة (Dochy, 2009).

ولا تقتصر أيضاً ثقافة التقييم على أسلوب تقييم واحد، وإنما تتعدى إلى استخدام أساليب تقييم متعدّدة، ومندمجة، ومتكاملة مع بعضها (Dierick & Dochy, 2001). ففي الوقت الحالي يتم في برامج تقييم الكفاءة في بعض البلدان الجمع بين أدوات وأساليب تقييم مختلفة بما فيها الاختبارات التقليدية لقياس المعارف كالاختبار من متعدد، والأساليب المطوّرة حديثاً كمفاتيح الأعمال، بحيث يمكن أن يكون لها وظائف تكوينية وختامية وفقاً لأهداف وسياق البرنامج التعليمي.

5-الخلاصة:

هدفت الورقة البحثية إلى إبراز التحوّلات في توجّهات وممارسات التقييم الصفي التي انتقلت من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقييم، ومن المقاربة السيكمترية إلى المقاربة الايديومترية؛ وذلك في أبعاد متعددة تمحورت حول محتوى التقييم، وعلاقته بالتعلم، وسياقه، ووظيفته، ومسؤوليته، وجودته، وطرقه. وبيّنت الأدبيات التي تم الاطلاع عليها بأن التوجّهات الحالية للتقييم يجب أن تستند إلى ثقافة التقييم التي تحقّق جودة عالية في ممارسات التقييم الصفي، بحيث تربط عملية التقييم ارتباطاً وثيقاً بالتدريس والتعلّم، وتقتصر مجالاً أوسع من صيغ التقييم، وتقدّم مهمات جذابة تستثير مهارات التفكير العليا لدى الطالب، وتتيح له فرصاً لتقييم أعماله وتقييم أعمال زملائه، وتستخدم طرقاً كمية وكيفية في الوقت نفسه لتقدير أداء الطالب، وتركّز على أغراض التقييم التكوينية، وعلى قياس كلاً من العمليات والنتائج، وتهتم بفحص جودة التقييم بواسطة محكات جديدة.

وقد تمحورت التحوّلات من ثقافة التقييم إلى ثقافة الاختبار في العديد من الجوانب والأبعاد التي جعلته يتخذ منحى جديداً يتطلب إصلاحاً عميقاً وجذرياً في التقييم الصفي. وبناءً على أدبيات التقييم الجديدة انتقلت ممارسات التقييم من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية والمعرفية، ومن ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقييم، ومن المقاربة السيكمترية إلى المقاربة الايديومترية. وتتلخّص هذه التحوّلات في الأبعاد التالية:

- من الاستناد إلى مبادئ النظرية السلوكية إلى النظريات المعرفية والبنائية، والبنائية الاجتماعية.
- من الممارسات الصفية التي تشجّع الدور السلبي للطالب إلى الممارسات التي تؤكد على أن الطالب عنصراً فعالاً، ونشطاً، ويبني معارفه بنفسه من خلال انجاز مهمات متنوعة ذات مغزى.
- من دور المعلم ناقل ومالك للمعرفة وسلطة ضاغطة إلى موجّه وميسّر للعملية التعليمية.
- من مناهج دراسية تقليدية، وعملية تعليم جامدة، ومعلومات منفصلة إلى التوجه نحو البحث، ومسؤولية الطالب تجاه تعلّمه، وتكامل المعرفة، والتعلم الجماعي التعاوني.
- من الاختبارات التقليدية التي تقيس التعلم السطحي للمعارف والمهارات المنفصلة إلى انجاز مهمات أصيلة تقيس التعلم المعمّق ومهارات التفكير العليا.
- من الاختبارات المقننة، والامتحانات التقليدية إلى التقييم السياقي الوصفي، والتقييم المعتمد على الأداء والكفاءة، والتحوّل التدريجي نحو التقييم الشخصي.

وتجدر الإشارة إلى أن الاستناد إلى ثقافة التقييم بدلاً من ثقافة الاختبار، والمقاربة الايديومترية بدلاً من المقاربة السيكمترية في التقييم الصفي لا يقتصر على أدوات وأساليب التقييم الجديدة فقط، وإنما تُدمج هذه الأخيرة مع الاختبارات التقليدية بطريقة متكاملة للتأكد من تحقّق مختلف النواتج التعليمية. فمن الضروري التحوّل من ثقافة الامتحان إلى ثقافة التقييم، ومن الاختبارات التقليدية إلى التقييم المتعدّد، ومن التقييم المنفصل إلى

التقويم المتكامل، بما يتوافق مع وجهات نظر الباحثين والمتخصّصين الذين ينادون بضرورة إدماج الاختبارات التقليدية بمختلف أنواعها ذات الطابع الكمي مع أدوات وأساليب التقويم الجديدة ذات الطابع الكيفي بما يُسمى بالتقويم البرامجي في جمع المعلومات عن أداء الطلبة.

- الاحالات المراجع:

- السعدوي، عبد الله. (2018). دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء: من النظرية إلى التطبيق (ط2). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الدوسري، حماد. (2004). القياس والتقويم التربوي الحديث: مبادئ وتطبيقات وقضايا معاصرة. عمان: دار الفكر.
- علام، محمود. (2004). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- علام، محمود. (2019). القياس والتقويم في العملية التدريسية (ط6). عمان: دار المسيرة.
- Baartman, L. k. (2008). *Assessing the assessment: Development and use of quality criteria for competence assessment programmes*. Doctorate thesis: Utrecht University. Available online at: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/27155>.
- Baartman, L. K., Bastiaens, T. J., Kirschner, P. A., & van der Vleuten, C. P. (2006). The wheel of competency assessment: Presenting quality criteria for competency assessment programs. *Studies in Educational Evaluation*, 32 (2), 153-177.
- Baartman, L. K., Bastieans, T. J., Kirschner, P. A., & Van der Vleuten, C. P. (2007). Evaluating assessment quality in competence-based education: A qualitative comparison of two frameworks. *Educational Research Review*, 2 (2), 114-129.
- Birenbaum, M. (1996). Assessment 2000: Towards a pluralistic approach to assessment. In M. Birenbaum, & F. Dochy, *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (pp. 3-30). Boston: Kluswer Academic.
- Birenbaum, M. (2003). New insights into learning and teaching and their implications for assessment/ In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar, *Optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 13-36). Boston: Kluwer Academic.
- Birenbaum, M., & Dochy, F. (1996). *Alternatives in assessment of achievement, learning processes and prior knowledge*. Boston: Kluwer Academic.
- Cronbach, L. J., Linn, R. L., Brennan, R. L., & Haertel, E. H. (1997). Generalizability analysis for performance assessments of student achievement or school effectiveness. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (3), 373-399.
- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: New forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation*, 27 (4), 307-329.
- Dochy, F. (2001). A new assessment era: different needs, new challenges. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 2, 11-20.
- Dochy, F. (2009). The edumetric quality of new modes of assessment: Some issues and prospects. In G. Joughin, *Assessment, learning and judgment in higher education* (pp. 85-114). Australia: Springer.
- Gipps, C. V. (1994). *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*. London: Routledge-Falmer.

- Gulikers, J. T., Bastiaens, T. J., & Kirschner, P. A. (2004). A five-dimensional framework for authentic assessment. *Educational Technology Research & Design*, 52 (3), 67-87.
- Johnson, R. L., Penny, J. A., & Gordon, B. (2009). *Assessing performance: Designing, scoring, and validating performance tasks*. New York: The Guilford Press.
- Jonnaert, P., & Masciorta, D. (2007). Socioconstructivisme et logique de compétences pour les programmes d'études: un double défi. In L. Lafortune, M. Ettayebi & Jonnaert, P. (Eds.), *Observer les réformes en éducation* (pp. 53-76). Québec: Presses de l'université du Québec.
- Linn, R. L., Baker, E. L., & Dunbar, S. B. (1991). Complex, performance-based assessment: Expectations and validation criteria. *Educational Researcher*, 20 (8), 15-21.
- Popham, J. W. (2011). *Transformative assessment in action: An inside look at applying the process*. Alexandria: ASCD Publications .
- Raby, C., & Viola, S. (2016). *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage: Pour diversifier son enseignement* (2nd Ed). Québec: Les éditions CEC.
- Segers, M., & Dochy, F. (2006). Introduction. Enhancing student learning through assessment: Alignment between levels of assessment and different effects on learning. *Studies in Educational Evaluation*, 31, 171-179 .
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search for qualities and standards*. Boston: Kluwer Academic.

- ملحق الجداول والأشكال البيانية:

جدول (1): الحدود الفاصلة بين ثقافة الاختبار وثقافة التقويم

أبعاد التقويم	ثقافة الاختبار	ثقافة التقويم
1. المحتوى	إعادة إنتاج المعارف	كفاءات متعدّدة
2. العلاقة بعملية التعلم	منعزلة	مندمجة
3. الوظيفة	ختامية	تكوينية
4. السياق	غير سياقي	سياقي (حقيقي)
5. الأساليب	بالأساس (اختيار من متعدد)	مزيج من أساليب تقويم متعدّدة
6. المسؤولية	المعلم	المتعلّم
7. الجودة	سيكومترية	ايدومترية

المصدر: (Baartman, 2008 ; Segers et al., 2003)

جدول (2): الحدود الفاصلة بين المقارنة السيكومترية والمقارنة الايديومترية

أبعاد القياس	المقارنة السيكومترية	المقارنة الايديومترية
1. الموضوع	السمات الثابتة	تطوّر الكفاءة
2. المرجع	مرجعية المعيار	محكية / ذاتية المحك
3. الثبات	الموضوعية	الملاحظة البشرية
4. القياس	التقنين	القياسات المتعددة، وإمكانية التعميم
5. الوظيفة	ختامية	تكوينية
6. الجودة	الثبات مُتطلب سابق للصدق	تكامل محكات الجودة: ذات المغزى، التغذية الراجعة، عملية التعلم

المصدر: (Baartman, 2008)

صيغ الإجابة الاختيارية			صيغ تقويم الأداء	
الصواب-الخطأ	الاختبار من متعدد	المقالات	المحاكاة	عينات الأعمال
أقل واقعية		←→		أكثر واقعية
أقل تعقيداً معرفياً		←→		أكثر تعقيداً معرفياً
أكثر اتساعاً في تغطية المحتوى		←→		أكثر عمقاً في تغطية المحتوى
بنية الإجابة من مطّور الاختبار		←→		بنية الإجابة من الطالب
أقل تكلفة		←→		أكثر تكلفة

شكل (1): استمرارية تحولات بعض صفات صيغ التقويم

المصدر: (Johnson et al., 2009)