الفصل الثالث

تطور التقويم وأسسه وأغراضه

ما من شك في أن العودة إلى الأصول التاريخية لحركة التقويم وتتبع التطورات الهامة التي حققتها على مدى قرون من الزمان، هي من الأشياء التي يمكن أن تفيد في دراسة هذه الحركة، وقد تكون المدخل المناسب لمثل هذه الدراسة. بيد أن الدراسة المعمقة لطبيعة عملية التقويم والخوض في المفاهيم والمبادئ والأساليب التي تطرحها حركة التقويم المعاصرة يتطلب إضافة إلى ذلك، الكشف عن الأسس والمرتكزات النظرية التي تقوم عليها، كما يتطلب معرفة واسعة بالأغراض التي تسعى إلى تلبيتها والفوائد العملية المباشرة لها. وسوف نسعى في الفصل الحالي إلى إلقاء الضوء على الأصول التاريخية لحركة التقويم والتطورات الهامة التي شهدتها، كما سنتعرض للأسس التي يرتكز عليها التقويم المعاصر والأغراض المتنوعة له، انطلاقاً من أن الدراسة الشاملة والمعمقة لعملية التقويم تتطلب الوقوف عند خلفيتها التاريخية والنظرية معاً، كما تتطلب الوقوف عند أغراضها وتكوين صورة صادقة عن المنافع والخدمات التي يمكن أن تؤديها في الواقع العملي.

التطور التاريخي للتقويم

تطور التقويم حتى أواخر القرن التاسع عشر:

ليس التقويم بالظاهرة الحديثة بل هو ظاهرة قديمة قدم العملية التربوية ويحدثنا التاريخ القديم أن الصينيين كانوا أول من عرف أداة التقويم الرئيسة وهي الامتحانات، وذلك منذ الألف الثالثة أو الثانية قبل الميلاد واستخدموها على نطاق واسع بهدف انتقاء موظفي الدولة. وكانت الامتحانات الصينية تجرى على مراحل ثلاث. في المرحلة الأولى: وهي المرحلة الأدنى، كانت تطبق على المفحوصين مجموعة من الاختبارات يحصل الناجحون بنتيجتها على درجة أو شهادة شيودازي،، التي كانت تؤهلهم لشغل الوظائف الصغرى في المقاطعات أو ليكونوا أعضاء في طبقة الأدباء. وفي المرحلة الثانية: كان المفحوصون يخضعون لنوع آخر من الامتحانات يعقد بعد ثلاث سنوات من انتهاء المرحلة الأولى، ويتيح النجاح فيها التعيين في وظائف الحكومة الصغرى الأرقى قليلاً من وظائف المقاطعات السابقة، كما كان النجاح فيها يسمح بالتقدم لامتحانات المرحلة الثالثة والنهائية التي كانت تعقد في كلية (هان لين يوان)، وهي أكاديمية الامبراطورية التي تجسد أعلى مؤسسة اختبارية في البلاد (حمدان، ١٩٨٥). وكانت اختبارات المرحلة العليا الثالثة تنتهي باختيار الفئة الممتازة التي يعهد إليها بالوظائف العليا في الدولة. ومن الجدير بالإشارة أن الامتحانات الصينية كانت على درجة قصوى من الصعوبة. فالناجحون في الاختبارات النهائية العليا لم تتعد نسبتهم ١ ٪ من مجموع المتقدمين. وكانت مدة الامتحان التحريري تتراوح ما بين ١٨ و٢٤ ساعة في المرحلتين الأولى والثانية وتمتد إلى ١٣ يوماً في المرحلة الثالثة (الغريب، ١٩٧٠).

اعتقد الصينيون القدماء أن الكفاية هي المؤهل الوحيد لشغل الوظائف الحكومية وليس الحسب أو النسب أو المحسوبية. وقد يكون لهذا الأمر مغزاه ودلالته في استقرار الحضارة الصينية القديمة وازدهارها. ومن موضوعات الامتحان في ذلك العصر: الكتابة والحساب والأدب والأخلاق والجغرافيا الامبراطورية والزراعة وعظماء التاريخ الصيني، بالإضافة إلى الرماية والفروسية والموسيقى. وقد أدرك الصينيون القدماء أن الامتحانات يجب أن تخضع لشروط واحدة وتطبق ضمن ظروف واحدة للجميع، كما أدركوا أهمية الموضوعية في الامتحانات فكانوا يخفون اسم المفحوص، وجعلوا الامتحانات وسيلة لوضع الرجل المناسب في المكان المناسب، فكانت الامتحانات بذلك هي الدعامة التي يقوم عليها النظام الإداري في المجتمع الصيني برمته. إلا أن الامتحانات الصينية اتسمت بقسوتها الشديدة وكانت أشبه بالأشغال الشاقة لدرجة أن بعض المفحوصين كانوا يتعرضون للانهيار والموت في أثنائها (أبو لبدة، ١٩٨٠، Franck, 1961).

عرفت الامتحانات أيضاً في المجتمع اليوناني القديم، ففي أثينا وإسبارطة منذ عام ٥٠٠ ق.م كانت تطبق اختبارات وامتحانات بدنية وعملية وتحريرية غاية في الصعوبة والقسوة. وقد غطت هذه الامتحانات موضوعات عديدة من مثل الفلسفة والخطابة والجغرافيا والقراءة بالإضافة إلى الرماية والفروسية والسباحة وغيرها. ولا ننسى في هذا المقام أن الفلاسفة العظام من أمثال سقراط وأفلاطون وأرسطو كانوا يعلمون الشباب الحكمة ويقوّمون معارفهم بطريقة الحوار التوليدي أو ما يعرف بالحوار السقراطي، الذي يعد إلى يومنا هذا إحدى أكثر الطرائق الفعالة في التعليم والتقويم إن لم تكن أكثرها فعالية.

أما في التربية العربية، فإن تقويم التحصيل اعتمد بصورة أساسية على التسميع والأسئلة الشفهية عدا حالات الكتابة والخط العربي،على الرغم من أن تقييم الشعراء والأدباء والعلماء والفلاسفة بدأ منذ العصر الجاهلي وامتد إلى العهود اللاحقة، وكان إحدى السمات البارزة للحضارة العربية عبر العصور.

وقد اتخذ هذا التقويم صوراً وأشكالاً عديدة بدءاً بالأسواق التي كان يلتقي فيها الشعراء بخاصة كسوق عكاظ وانتهاء بالندوات والمؤتمرات الشعرية والأدبية والفلسفية والعلمية في العهود الأموية والعباسية وغيرها (حمدان، ١٩٨٥).

وفي التربية الأوروبية في العصور الوسطى: احتلت الامتحانات مكانة هامة في دور العلم. إلا أن الاختبار الشفهي أو ما يعرف بالتسميع الشفهي كان أداة التقويم الرئيسة في العصور الوسطى، حيث تركزت جهود المربين في المدارس في تحفيظ مقاطع أو حقائق أو معلومات أو نصوص معينة. واقتصرت عملية التقويم على طرح مجموعة من الأسئلة الشفهية والإجابة عليها شفهياً للتثبت من قدرة المفحوص على الحفظ وإعادتها من الذاكرة. واستمر الحال كذلك حتى منتصف القرن التاسع عشر. ويعود السبب في شيوع طريقة التسميع الشفهي والاقتصار عليها في التقويم في تلك الحقبة من الزمن إلى أن أهداف التعليم كانت محدودة وتركزت بصورة أساسية على الحفظ اللفظي الغيبي. هذا بالإضافة إلى أن المواد الكتابية لم تكن متيسرة في ذلك الحين، واستخدمت على نطاق محدود للغاية (لندفال، ١٩٦٨).

في النصف الثاني من القرن التاسع عشر ظهرت بوادر الاهتمام بالامتحانات المدرسية وضرورة تحسينها. وتبلور هذا الاهتمام بالدعوة إلى استخدام الاختبارات الكتابية وتوجيه انتقادات شديدة إلى الاختبارات الشفهية بعد أن بدأ المربون يدركون ما فيها من عيوب ونواقص كبيرة منها أنها تستغرق وقتاً طويلاً للغاية وخاصة مع الأعداد الكبيرة من المفحوصين، وتقوم على التقدير الذاتي ولا تعتمد على مقياس موضوعي موحد لتقويم التلاميذ، ولا تصلح بالتالي لإجراء المقارنة بينهم على أسس سليمة وعادلة. وكانت الولايات المتحدة هي السباقة في هذا المجال حيث بدأت تستخدم فيها الاختبارات الكتابية في الكليات الجامعية والمدارس العليا على نطاق محدود أولاً، وازداد إقبال المربين عليها بعد ذلك في المؤسسات التعليمية المختلفة

لتحل محل الاختبارات الشفهية بصورة تدريجية، أو تكون متممة لها على الأغلب.

وقد كانت الاختبارات الكتابية بمثابة خطوة كبيرة إلى الأمام في تطور حركة التقويم من حيث أنها تداركت الكثير من عيوب الاختبارات الشفهية وأتاحت للفاحص تقديم سؤال واحد أو مجموعة واحدة من الأسئلة للمفحوصين جميعاً، كما مكنته من توحيد زمن الامتحان وشروط إجرائه مما أعطى الفرصة لمقارنة تحصيل التلاميذ بعضهم بالبعض الآخر. إلا أن تلك الاختبارات كانت تتطلب إجابات من نوع المقال وكانت بالتالي تعاني من عيوب التقدير الذاتي. فتقديرات عدد من الفاحصين لأوراق الإجابة يحتمل أن تختلف اختلافاً كبيراً، كما أن تقديرات الفاحص الواحد يحتمل أن تختلف من وقت لآخر، وقد تؤدي إلى نتائج متباينة.

حركة الاختبارات:

في أواخر القرن التاسع عشر وأوائل القرن العشرين شهدت عملية التقويم تطورات هامة كانت بمثابة نقطة تحول وانتقال إلى مرحلة جديدة متقدمة ومختلفة جوهرياً عن المرحلة السابقة. وبدأت تباشير هذه الحركة في الظهور مع تنامي الوعي بعجز أساليب التقويم التقليدية ومحدوديتها. والواقع أن عيوب التقدير الذاتي،والتي تعد الثغرة الأكبر في الاختبارات الكتابية المقالية وطرائق التسميع الشفهية كانت بمثابة دافع قوي لظهور حركة الاختبارات الحديثة أو ما يعرف باختبارات التحصيل الموضوعية. ومما مهد لظهور هذه الحركة الأعمال والمجهودات التي بذلها الرواد الأوائل،من أمثال جوزيف رايس وإدوارد ثورندايك في الولايات المتحدة الأمريكية، والتي تركزت بتوجيه جملة انتقادات شديدة للممارسات التربوية والتقويمية السائدة في ذلك الحين، وبالدعوة إلى تطوير أساليب اختبارية جديدة، ونشر مجموعة متنوعة من الاختبارات، منها الاختبار الذي أعده جوزيف رايس في الهجاء،

والذي طبق في عدد من المدن الأمريكي، وأثار الاهتمام بإجراء اختبارات عامة تتجاوز حدود الصف والمدرسة الواحدة، ومجموعة الاختبارات التي أعدها إدوارد ثورندايك لقياس نوعية الكتابة اليدوية (اختبارات الخطوط) والرسم والذكاء وغيرها من الاختبارات.

ومما ساعد على نمو حركة الاختبارات الجديدة وازدهارها ظهور اختبارات الذكاء والمحاولات الأولى لتقنينها واعتمادها الواسع على الأسئلة للموضوعية. وكان لمقياس ستانفورد – بينه الشهير للذكاء الذي نشر في أميركا عام ١٩١٦ ليكون صورة معدلة عن مقياس بينه – سيمون الأصلي للذكاء أثره الملحوظ في دفع حركة القياس أو حركة الاختبارات الجديدة وتطويرها. والواقع أن التطور السريع الذي شهدته حركة الاختبارات الجديدة في الربع الأول من هذا القرن، لا يعود فقط إلى ظهور ونشر العديد من الاختبارات التحصيلية المقننة التي غطت المواد الدراسية المختلفة بل يعود أيضاً إلى تنامي الاهتمام بمقاييس الذكاء. فقد شهدت مقاييس الذكاء حماساً شديداً وحظيت بانتشار واسع في أثناء الحرب العالمية الأولى والفترة التي أعقبتها سواء في الميدان التربوي أم في الميادين العسكرية والصناعية وغيرها، مما أسهم بلا شك في دفع حركة الاختبارات في التربية وتعاظم أهميتها.

طرحت حركة الاختبارات الجديدة الكثير من المسائل المتصلة بعملية التقويم، وبرزت الحاجة بصورة خاصة إلى بحث ومعالجة الإجراءات الخاصة ببناء الاختبارات الموضوعية وتقنينها وتوفير مستلزمات صلاحيتها. وقد واكب مسار هذه الحركة ظهور عدد كبير من البحوث والدراسات الخاصة بتصميم الاختبار التحصيلي الموضوعي، وتحليل بنوده وضمان صدقه وموثوقيته (ثباته) واستخراج معاييره ، مما أسهم إسهاماً كبيراً في تأسيس نظرية الاختبارات أو نظرية القياس وتطويرها. إلا أن الحماس الشديد لاختبارات التحصيل الموضوعية، المقننة منها وغير المقننة، والمغالاة الشديدة

في أهميتها دفعت الكثير من المربين إلى الاعتقاد بأنها الأداة الوحيدة الصالحة للتقويم مما أدى إلى زيادة الإقبال عليها والمبالغة في استخدامها كما لو أنها غاية بذاتها. وهذا الاتجاه المتطرف في حركة القياس لم ينج طويلاً من النقد وكان لا بد أن يتبعه اتجاه آخر أكثر اعتدالاً تمثل بالحركة التي عرفت باسم حركة التقويم والتي ظهرت في العقد الرابع من القرن الحالي، وجاءت بمثابة الرد الطبيعي على التطرف في حركة الاختبارات الموضوعية والحماس المفرط لها.

حركة التقويم:

في العقد الرابع من القرن الحالي ظهرت على مسرح التربية الحركة التي يشار إليها عادة بمصطلح «حركة التقويم». وانطلقت هذه الحركة من أن الاختبارات بأنواعها لا يصح اعتبارها غاية بذاتها، وأنه مهما توافرت فيها من شروط الموضوعية والدقة تبقى مجرد وسيلة أو أداة نسعى من خلالها إلى بلوغ أغراض محددة. ويتطلب تصميم الاختبار وإجراؤه مراعاة تلك الأغراض وعدم الخروج عنها في أي حال من الأحوال وإلا فإن الاختبار يفقد معناه وقد يصبح نوعاً من الممارسة العشوائية العقيمة أو، في أحسن الأحوال نوعاً من محاكاة العرف السائد. وسواء أكان الاختبار من النوع الذي يعده المعلم بنفسه أم من نوع الاختبارات المقننة التي يعدها عادة مجموعة من المختصين، وتبذل جهود خاصة في تصميمها وتوفير شروط صلاحيتها، فإن قيمته الحقيقية تنبع من دوره في العملية التربوية ككل. وهذا يعني أن الاختبار، أي اختبار، يخضع للأهداف ذاتها التي تخضع لها العملية التربوية، وأن مهمته الأساسية تنحصر في تحديد درجة تقديم التلميذ باتجاه تحقيق الأهداف المرسومة لهذه العملية.

ألحت حركة التقويم الجديدة على ضرورة تحديد الأهداف التعليمية انطلاقاً من أن هذا التحديد ضرورة قصوى للتقويم الفعال، وأنه يمثل الإجراء

الأول والأهم في هذه العملية. وتتمثل الخطوة الأولى في بناء الاختبار التحصيلي، من منطلق هذه الحركة، في تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بعبارات واضحة وصريحة. وهذا يعني أن تحديد الأهداف يسبق مرحلة إعداد البنود (الأسئلة) التي سيتكون منها الاختبار، وأن هذه البنود يجب أن تتلاءم شكلاً ومضموناً مع تلك الأهداف. ومن هنا يتطلب تصميم الاختبار التحصيلي وإجراؤه مراعاة أهداف محددة تتناول على الأغلب أنواعاً مختلفة من التعلم ولا يجوز أن يخرج عن تلك الأهداف أو يكون هدفاً بذاته.

وبالإضافة إلى تشديدها على مكانة الأهداف التربوية في عملية التقويم، ألحت حركة التقويم الجديدة على استخدام طرائق وأدوات متنوعة في التقويم وعدم الاقتصار على الاختبارات الموضوعية. فالاختبارات الموضوعية ما هي إلا أداة من أدوات التقويم،وبالتالي لا يصح أن تكون أداته الوحيدة. وعموماً فإن من السمات البارزة لحركة التقويم المطالبة بأن تتم عملية التقويم باستخدام أدوات عديدة ومتنوعة بحيث يكون الاعتماد على الملاحظة بالإضافة للاختبار ولا يكون المقياس أو الاختبار الموضوعي أداة وحيدة للتقويم. ولا يعني هذا بطبيعة الحال التقليل من أهمية الاختبارات الموضوعية المقننة منها وغير المقننة. والواقع أن فترة ما بعد الحرب العالمية الثانية شهدت اهتماماً كبيراً بالاختبارت الموضوعية من قبل المعلمين، كما شهدت توسعاً ملحوظا في استخدام الاختبارات التجارية المقننة في تقويم التحصيل. وقد ظهرت مراكز متخصصة بالاختبارات من أمثلتها مركز «خدمة الاختبارات التربوية» بمدينة شيكاغو الذي ظهر عام ١٩٤٧.

ويمكن القول: إن حركة التقويم كانت استمراراً لحركة القياس الأولى وتجاوزاً لها في الوقت نفسه. فقد عملت هذه الحركة على إدخال العديد من الطرائق والأساليب الفنية التي طرحتها حركة القياس، كما عملت في الوقت نفسه، على تصحيح مسار حركة القياس والتخفيف من وطأة التطرف الزائد في هذه الحركة والحماس المفرط لها. ولقد شهد النصف الثاني من هذا القرن نشاطاً دؤوباً في مجال تطوير حركة التقويم ودفعها بخطى سريعة إلى الأمام،

وما زالت هذه الحركة هي الحركة السائدة حتى يومنا هذا. وتشكل المفاهيم والنظريات والأساليب التي وضعتها هذه الحركة بالتضافر مع حركة القياس التي اندمجت معها وأصبحت جزءاً منها، وأسهمت بلا شك في إغنائها وبلورة مفاهيمها الأساسية، موضوعاً للدراسة في هذا الكتاب.

وقبل أن ننتقل إلى الحديث عن معنى التقويم وعلاقته بمصطلح «القياس»، سيكون من المفيد أن نأخذ بالحسبان أن حركة القياس في المجالات النفسية والتربوية وما رافقها من انتشار واسع للاختبارات بأنواعها (اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء والشخصية) تمثل الدعامة الأساسية في بناء حركة التقويم في التربية الحديثة وتطويرها. وإذا كانت حركة القياس قد التحمت تقريباً مع حركة التقويم التربوي بصورة يصعب معها الفصل بينهما أو دراسة إحداهما في معزل عن الأخرى، فإن هذا لا يعني الانتقاص من حركة القياس بوصفها حركة لها وجودها في التربية. كما أن لها وجودها في المجالات العسكرية والصناعية وغيرها.

معنى التقويم

ينطوي مصطلح التقويم على أكثر من معنى.فقد تستعمل كلمة «التقويم» بمعنى التصحيح وإزالة الإعوجاج. وبهذا يقال: قوّم الشي أي جعله مستقيماً وأزال إعوجاجه. ومن المعاني الهامة لكلمة تقويم كما وردت في معجم الرائد «تقرير قيمة الشيء أو الحكم في قيمته». فالتقويم أو التقييم هو إصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وقوم الشيء أي وزنه وقدر قيمته، أو أعطاه وزنه وقيمته. ويقترب هذا المعنى للتقويم مع المعنى الذي يطرحه قاموس وبستر والذي ينص على أن التقويم هو «تحديد قيمة الشيء»، أو أنه «الفحص والحكم». ويتطلب التقويم بوصفه عملية إصدار حكم على

قيمة الشيء المقدر استخدام مستويات أو معايير معينة لتقدير هذه القيمة، ويتضمن بمعناه الواسع التحسين والتطوير الذي يتم اعتماداً على هذا الحكم (أو الأحكام).

يستخدم مصطلح التقويم في مجال التربية ليشير بخاصة إلى العملية التي تسمح باتخاذ حكم حول قيمة الظاهرة موضع الدراسة. وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة كما تتضمن التثمين والتقدير والحكم. ومع مراعاة أن التقويم التربوي ينطوي على أغراض شتى، ويتخذ أشكالاً عديدة، ويستخدم إجراءات وأساليب متنوعة، فإن المعنى الغالب له: هو أي إجراء منظم يقصد به تقويم مدى تحقيق أهداف تعليمية معينة. ويتضمن هذا المعنى النقطتين التاليتين:

١ – إن الخطوة الجوهرية في عملية التقويم هي تعيين الأهداف التعليمية.

٢ – إن عملية التقويم تتضمن إجراءات كثيرة، ولا تقتصر على قياس نواتج التعلم (لندفال، ١٩٦٨). وفي هذا الإطار يستخدم مصطلح التقويم التربوي للإشارة إلى تلك العملية المنظمة لجمع وتحليل المعلومات المستمدة من مصادر شتى بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف التربوية المرسومة. 152

بعض تعريفات التقويم:

يعرّف داوني التقويم على أنه «إعطاء قيمة لشيء ما وفقاً لمستويات تم تحديدها مسبقاً» (Downie, 1967,P. 11). ويلح هذا التعريف على إصدار حكم قيمة وضرورة توافر أسس معينة يستند إليها هذا الحكم، ويقترب إلى حد ما من المعنى العام الذي يقدمه قاموس وبستر للتقويم. ويرى جرونلند أن التقويم من وجهة النظر التربوية يمكن أن يعرّف على أنه «عملية منظمة يتم من خلالها تحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية لدى التلميذ» (Gronlund, 1971, P. 8).

ويتضمن هذا التعريف ثلاث نقاط أساسية وهي: (١) إن التقويم عملية منظمة، وهذا يستبعد الملاحظات العشوائية وغير المضبوطة. (٢) يفترض التقويم التحديد المسبق للأهداف التربوية، فدون تحديدها يستحيل الحكم على التقدم الذي يحرزه التلاميذ باتجاه تحقيق تلك الأهداف. ومن هذه الزاوية يكون تحديد الأهداف شرطاً ضرورياً لإجراء أي تقويم. (٣) يقصر هذا التعريف مفهوم التقويم على تقدير نواتج التعلم (تقويم التلميذ) ولا يتعرض للتقويم بمفهومه الشامل والأعم، كما لا يتناول دوره في اتخاذ القرار.

ومن التعريفات الهامة للتقويم التعريف الذي يقدمه بولسون، والذي ينص على أن التقويم «عملية فحص أحداث وموضوعات معينة في ضوء معايير قيمية محددة بغرض اتخاذ قرارات» (Paulson, 1970, p. 1). ويؤكد هذا التعريف بالإضافة إلى حكم القيمة، دور التقويم في تقديم معلومات مفيدة لصانعي القرارات، ويشبه إلى حد كبير التعريف الذي يقدمه ستافلبيم والذي يقول فيه: «التقويم التربوي هو عملية وصف وعملية حصول على معلومات مفيدة وتقديمها للحكم على بدائل القرار» (Stufflebeam. 1971, P. 40). ومن وجهة النظر هذه يتضمن التقويم الحصول على معلومات متنوعة عن البدائل التربوية المختلفة وتقديمها لأولئك الذين تقع على عاتقهم مسؤولية اتخاذ القرارات حول البرامج التربوية ليسترشدوا بها ويتمكنوا من اتخاذ قرارات صائبة إستناداً إليها.

ويمكن ذكر تعريفات أخرى عديدة للتقويم، ولكن ثمة عناصر مشتركة بين أكثر هذه التعريفات. فهي تؤكد أن التقويم عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي على حكم قيمة، ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، ويحقق غرضاً أساسياً وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية.

العلاقة بين التقويم والقياس:

يستعمل مصطلحا التقويم والقياس جنباً إلى جنب في غالب الأحيان مما يدل على الإرتباط الوثيق بينهما. وينظر بعضهم إلى هذين المصطلحين وكأنهما مصطلحان مترادفان، وكما لو أن كلا منهما يمكن أن يكون بديلاً عن الآخر ويحل محله. إلا أن هذا كله لا ينفي إمكان التمييز بينهما كما لا يلغي ضرورة الوقوف عند كل منهما وتفحص المعاني الخاصة والدقيقة التي ينطوي عليها.

يستخدم مصطلح التقويم في حالات معينة مرادفاً لمصطلح القياس أو بديلاً عنه كما ذكرنا. فالمعلم الذي يجري اختباراً تحصيلياً في مادة الرياضيات مثلاً يمكن أن يقول: إنه يقيس التحصيل العلمي في الرياضيات أو إنه يقوّم التحصيل في هذه المادة دون مراعاة دقيقة للمعنى الخاص لكل من هذين المصطلحين. وفي حالات أخرى يستعمل مصطلح التقويم للإشارة إلى عمليات التقدير التي لا تعتمد على القياس (التقويم اللا اختباري). فإذا نظرنا إلى القياس بالمعنى الخاص والضيق له على أنه مجرد تعيين دليل عددي أو كمي للشيء المراد تقديره، أو نسبة عدد إلى الخاصية المقيسة، يتقابل المصطلحان ليشير الأول منهما إلى عملية التقدير الكيفي، والثاني إلى عملية التقدير الكمي. ولكن مصطلح القياس ذاته لا يختص بالنواحي الكمية فقط. وقد يشير هذا المصطلح بمفهومه الواسع إلى عملية التقدير وطرائقه الكمية وغير الكمية، كما يتبين من تعريف كرونباش للاختبار والذي يقول فيه: «إنه إجراء منظم لمقارنة أداء شخصين أو أكثر» (Cronbach, 1971, P.261). وهنا فإن التقويم، إذا أخذ بالمعنى الضيق واقتصر على التقدير الكيفي، أقرب إلى أن يكون حالة خاصة من القياس.

ومهما يكن من أمر فإن أكثر تعريفات التقويم تلح على الطابع الشمولي لعملية التقويم وتعدد مجالاته وأدواته، ولا تقصره على النواحي الكيفية فقط. فالتقويم يتطلب استخدام المعلومات المستمدة من مصادر عديدة ومتنوعة

للوصول إلى حكم قيمة. وقد يتم الحصول على هذه المعلومات باستخدام أدوات القياس أو أدوات أخرى كالاستبانة والملاحظة المباشرة والمقابلة (Ahmann, 1975) . ومن هذه الزاوية يكون مصطلح التقويم أكثر عمومية وشمولاً من مصطلح القياس إذا أخذ القياس بمعناه الكمي. ويعتمد التقويم على الوصف الكمي والنوعي معاً، وتتراوح فعاليات التقويم بين أساليب بسيطة لا تقوم على القياس الكمي كالتسميع الشفهي إلى استخدام اختبارات مقننة على درجة عالية من الدقة. وبعبارة أخرى: فإن التقويم لا يقتصر على القياس الكمي، ويتطلب استخدام أدوات القياس وغيرها من الأدوات، ويتضمن في كل الأحوال إصدار أحكام على قيمة الشيء المقيس (أحكام القيمة).

وعموماً تشير التعريفات والمعاني العديدة لكل من مصطلحي القياس والتقويم إلى تعدد وجهات نظر الباحثين بصدد هذين المصطلحين، وإلى تعقد عملية القياس والتقويم في نطاق الظاهرة التربوية، وتشعب أغراضها ومجالاتها. وسواء أخذنا بوجهة نظر معينة أم بأخرى، فإن الأمر الذي يجب أخذه بالحسبان هو أن ثمة تداخلاً كبيراً بين هذين المصطلحين، وأن هذا التداخل والتقارب يعكس اتصالاً وثيقاً قائماً بينهما في عملية التعلم والتعليم الواقعية ويجعل من الصعب وضع خطوط فاصلة ودقيقة بينهما. ومن الأهمية بمكان الإلحاح على أن القياس والتقويم هما عمليتان متلازمتان متضافرتان، وتعملان معاً على تحقيق أهداف واحدة وتصبان في مجرى واحد، أو أنهما جانبان لعملية واحدة متكاملة. فإذا تقارب المصطلحان إلى درجة تشبه التطابق واستخدم أحدهما بديلاً عن الآخر في حالات فقد يكون لهذا الأمر ما يسوغه. والأمر الهام في هذا السياق هو أن عملية التقويم لا تقتصر على طرائق التقويم الكمية ولا يجوز بالتالي الاستهانة بطرائق التقدير غير الكمية ، كما أن عملية التقويم لكي تكون مجدية وفعالة لا بد أن ترتكز على أهداف واضحة ومحددة بصورة مسبقة. وتتعدى عملية التقويم أداء المتعلم لتغطي مجالات واسعة بينها البرنامج التعليمي، والطرائق، والوسائل، والتجهيزات، والبناء

المدرسي،وأداء المعلم، والمدير، والنظام التعليمي بأسره. ويكون التقويم تبعاً لذلك أساساً للتخطيط وإصدار الأحكام ومراجعة الأهداف واتخاذ القرارات ذات العلاقة. كما يكون عملية مستمرة ومواكبة للعملية التعليمية أو جزءاً لا يتجزأ منها.

لقد أشرنا في السابق إلى مرحلتين أساسيتين في تطور عملية التقويم حتى أواسط القرن الحالي. في الأولى منهما نشطت حركة القياس وتم الالحاح على الاختبار الموضوعي بوصفه الأداة الوحيدة الصالحة للتقويم. وفي الثانية برز الميل إلى ضرورة إخضاع عملية التقويم لأهداف محددة، وتنويع طرائق التقويم وأدواته،وعدم الاقتصار على الاختبارات في هذه العملية أو النظر إليها وكأنها غاية بذاتها. وبدءاً من أواسط القرن الحالي وحتى يومنا هذا شهدت حركة التقويم تطورات وإنجازات هائلة، وتبلورت في إطار هذه الحركة مفاهيم التقويم وأسسه، واتسعت مجالاته، وتشعبت أغراضه واتجاهاته. وسيكون من المفيد الآن، وقبل الحديث عن مكانة الأهداف التربوية في عملية التقويم وعن الممارسات والاتجاهات المتقدمة في حركة التقويم المعاصرة، الوقوف عند الأسس التي يرتكز عليها التقويم الحديث، والأغراض العديدة والمتنوعة التي يمكن أن يحققها.

أسس التقويم

يرتكز التقويم التربوي الحديث على مجموعة من الأسس والمبادئ التي تتماشى مع فلسفة التربية الحديثة، وتنسجم إلى حد بعيد مع أهدافها وتوجهاتها. ويمكن إجمال هذه الأسس والمبادئ فيما يلي:

١ – ارتباط عملية التقويم بأغراض محددة. فالتقويم بمفهومه الحديث ليس مجرد مجموعة من الإجراءات بل هو عملية منظمة وموجهة بأغراض معينة. وتتطلب عملية التقويم أولاً وقبل كل شيء تحديد الغرض (أو

الأغراض) منها بدقة، كما أن هذا التحديد هو الخطوة الأولى والجوهرية في بناء أداة التقويم. ولتحديد الغرض من التقويم أهميته القصوى نظراً لأن أغراض التقويم كثيرة ومتداخلة من جهة، ولأن هذا التحديد من جهة أخرى، يتطلب تحديد الأهداف التعليمية التي تتجه أداة التقويم للكشف عن درجة تحقيقها لدى التلاميذ مما يستدعي الصياغة الواضحة والدقيقة لتلك الأهداف. وهذا الأساس على بساطته ووضوحه، لا يراعى دائماً في الممارسات التقويمية التي توصف عادة بالتقليدية، وقد يتحول التقويم في إطار تلك الممارسات إلى مجموعة من الإجراءات الروتينية أو الشكلية، أو يتم لمجرد محاكاة العرف السائد. ونتيجة لذلك كثيراً ما تتركز عملية التقويم بصورتها التقليدية على المستوى الأدنى من مستويات التعلم وتقتصر على هدف واحد وهو الحفظ والاسترجاع.

٢ – اختيار أداة التقويم المناسبة للغرض. فتحديد الغرض من التقويم يتطلب اختيار أداة التقويم الملائمة لهذا الغرض دون غيره و «توظيفها» في خدمته. وقد تكون هناك أكثر من أداة تناسب الغرض ولكن بدرجات متفاوتة، وفي هذه الحالة لا بد من اختيار الأنسب منها. وفي كثير من الأحيان يتم اختيار أداة التقويم انطلاقاً من مستوى دقتها أو موضوعية النتائج التي تنتهي إليها أو لمجاراة الطرائق الشائعة، وهذه الأسس على أهميتها تبقى ثانوية فالأداة الملائمة لأغراض معينة قد لا تكون ملائمة لأغراض أخرى، حتى ولو توافرت فيها شروط الموضوعية والدقة. ومن هنا فإن ملاءمة الأداة للأغراض المقصودة يجب أن تعطى الأولوية وتكون فوق أي اعتبار آخر. ويتيح الأخذ بهذا المبدأ تجنب الكثير من الجدل العقيم حول القيمة النسبية لأنواع الأدوات المختلفة. فالسؤال حول أفضلية الاختبار الموضوعي على الاختبار المقالي والذي يثير جدلاً حاداً في العادة في أوساط المعلمين ولا ينتهي على الأغلب إلى جوابٍ شافٍ، هذا السؤال يفقد مغزاه وقيمته. إذ من

الواضح طبقاً لهذا المبدأ أنه لا بد من استعمال النوعين – الموضوعي والمقالي، وأن أفضلية أحدهما على الآخر تتحدد بالغرض الخاص منه، وبدلا من السؤال حول أفضلية الأداة « وهل أستعملها » يصبح السؤال : « متى أستعمل هذه الأداة؟ » (Gronlund, 1971).

٣ – يتطلب التقويم تنوعاً في الأدوات. فليس هناك أداة واحدة تصلح للمجالات كافة أو حتى لمجال واحد بعينه. وتقويم التلميذ مثلاً يستلزم استخدام أدوات عديدة ومتنوعة لتقدير تقدمه نحو نواتج التعلم الهامة وإنجازه للأهداف المرسومة. ويفيد التنوع في استخدام الأدوات في الحصول على صورة شاملة عن سلوك التلميذ قد يكون من الصعب، وربما من المستحيل، الحصول عليها في حال استخدام أداة معينة أو طائفة معينة من الأدوات. ويترتب على ذلك جمع ومراكمة النتائج التي تقدمها الأدوات المختلفة، فإذا أحسن اختيار هذه الأدوات حسب الأغراض الخاصة المقصودة، فيمكن أن تؤدي دورها بالصورة الأمثل. ومن الأدوات الهامة المستخدمة في عملية التقويم: الاختبارات التحصيلية بأنواعها،ومقاييس الذكاء والقدرات الخاصة، ومقاييس المواقف والميول، وسائر أدوات التقويم اللااختبارية كقائمة الرصد وسلم الرتب والمقابلة ودراسة الحالة وغيرها.

٤ – يتطلب الاستعمال المناسب لأدوات التقويم معرفة بمواطن قوتها وضعفها والتنبه إلى مصادر الخطأ المحتملة فيها. فلكل من أدوات التقويم مزاياه وحدوده وأخطاؤه ولا يستثنى من ذلك أدوات القياس المقننة التي قد تصل إلى مستوى عالٍ من الموثوقية والدقة. ومن الأخطاء المحتملة في أداة التقويم:

١ً – خطأ العينة – فالأداة قد تضم عينة محدودة من المثيرات التي تستدعي بطبيعة الحال عينة مماثلة من الاستجابات، واختبار الهجاء المؤلف من عشرين كلمة مثلاً قد لا يكون عينة صادقة لقدرة التلميذ في الهجاء. وهذا

الخطأ يختلف في حجمه ومداه من أداة للأخرى، ولكن الأدوات جميعاً عرضة لهذا الخطأ بدرجة ما.

٢- الخطأ الناتج عن الأداة ذاتها أو عن استعمالها. فالملاحظة وأدواتها تتأثر بالتقديرات الذاتية للملاحظ وتحيزاته ، والأسئلة الموضوعية تتأثر بالتخمين، واختبارات المقال تعاني من العوامل الشخصية للمصحح.

٣- الخطأ الناتج عن تفسير النتائج. فالأدوت المستخدمة في عملية التقويم مهما توافرت فيها من شروط الموضوعية والدقة والتقنين لا تصل إلى الكمال، والنتائج التي تقدمها هذه الأدوات تقريبية أكثر منها قطعية. ولا يعني هذا التشكيك بالأدوات ونتائجها بل يعني أنه لا يجوز أن ننسب إليها صفة الدقة الكاملة التي لا تملكها، كما يقتضي الحذر في تعميم النتائج وبخاصة إذا كانت الأداة «فجة» واعتمدت على الملاحظة والتقدير الذاتي.

٥ - التقويم عملية شاملة. ومن يتابع تطور عملية التقويم يجد أنه لا يقتصر على التلميذ ونواحي نموه المختلفة فقط ، وأن مهماته تشعبت لتشمل العملية التربوية بسائر عناصرها ومكوناتها بدءاً بالتلميذ ومروراً بالمنهاج والكتاب المدرسي والطرائق والوسائل التعليمية وانتهاء بالمعلم والمدير. ويقتضي هذا الأساس من أسس التقويم إعطاء صورة شاملة للجانب المراد تقويمه. فتقويم المعلم مثلاً لا يقتصر على نشاطه وطريقته في التعليم بل يتخطى ذلك إلى مظهره واتزانه الانفعالي وعلاقته بالآخرين وشخصيته ككل، وتقويم التلميذ لا يقتصر على مقدار تحصيله من المعارف والحقائق والمفاهيم بل يتعدى ذلك إلى التفكير الناقد، والمواقف والميول، والتوافق الشخصي والاجتماعي. كما يقتضي هذا الأساس من أسس التقويم عدم الاهتمام بأحد الجوانب التربوية على حساب الآخر، وتحقيق نوع من التوازن بين المجالات كافة وبما يؤدي إلى رفع فاعلية العملية التربوية وتحقيق الهدف الأساسي لها وهو نمو شخصية التلميذ نمواً متسقاً ومتكاملاً.

٦ – التقويم عملية مستمرة وليس عملية هامشية أو ختامية ملحقة بالعملية التربوية، وهي بذلك تتخطى مفهوم القياس الكمي والاختبار، ويكون انتهاء مرحلة فيها بداية لمرحلة أخرى. وهذا الأساس من أسس التقويم يؤكد الارتباط العضوي بين التقويم والعملية التربوية، ويقتضي النظر إلى عملية التقويم على أنها عملية مواكبة للعملية التربوية بمراحلها وخطواتها كافة، أو أنها جزء لا يتجزأ منها ووسيلة أو أداة من أدواتها، وربما الأداة الأهم بين تلك الأدوات. وقد أصبحت استمرارية التقويم أحد معالم التقويم الحديث، وتظهر فائدتها في تتبع مسار العملية التربوية والكشف عن مواطن القوة والضعف فيها، وفي إمداد المتعلم بصورة خاصة بالتغذية الراجعة المفيدة له في تعزيز استجاباته الصحيحة والتخلص من الخاطئة.

٧ – التقويم وسيلة لغاية وليس غاية بذاته. ومن الخطأ تطبيق أدوات التقويم وجمع المعلومات بصورة عمياء أو بأمل أنها ستكون مفيدة يوماً ما، فمثل هذا العمل هو مضيعة للوقت والجهد. ويؤدي النظر إلى التقويم على أنه عملية الحصول على معلومات ترتكز إليها القرارات التربوية، أي أنه وسيلة لغاية، إلى عدم استعمال أدوات التقويم، وبخاصة الاختبارات، وكأنها غاية بذاتها، كما حدث في السابق، وبخاصة في الفترة التي نشطت فيها حركة الاختبارات، وكما يحدث أحياناً حتى الآن. ثم إن هذه النظرة إلى التقويم تنطوي على ضرورة تحديد القرارات التربوية قبل اختيار أدوات التقويم، وليس العكس، مما يعني أنه «لا يجوز استعمال أي أداة ما لم تسهم بتحسين القرارات ذات الطبيعة التربوية أو الإرشادية أو الإدارية». (Gronlund, 1971, P. 24).

٨ – تخضع عملية التقويم لخطة شاملة يتم فيها تحديد الأولويات كما يتم فيها تحديد الوسائل والأدوات والخطوات التنفيذية. والتخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن العشوائية والارتجال ويجعلها أقرب إلى المنهج

العلمي المنظم والمتكامل ويحفز المربين على التفكير بحاجاتهم التقويمية الخاصة وحاجات الآخرين وتحديدها. إلا أن الخطة التقويمية هي دليل عمل وليست وصفة جاهزة، بمعنى أنها لا تنفذ بصورة آلية، ولا بد من إعارة الاهتمام بالمستجدات والمتغيرات الطارئة التي قد تظهر خلال تنفيذها. ولا تضمن الخطة بحد ذاتها نجاح عملية التقويم ولكن تقدم الإرشادات والتوجيهات الضرورية للمنفذين وتذلل الكثير من العقبات. (Grotelueschen, 1976). وبالإضافة إلى الأسس السابقة يمكن أن نذكر أسساً أخرى ترتكز عليها عملية التقويم، منها أن التقويم يجب أن يترك أثراً طيباً في نفس التلميذ ولا يجوز أن يكون سلبيا، ويؤدي إلى إضعاف دافعيته أو إلى هدم شخصيته، كما أن نتائج التقويم يجب أن توظف مباشرة في تحسين عملية التعليم بما فيها من تلاميذ ومعلمين، وهذا يؤكد الدور البنائي للتقويم. ثم إن عملية التقويم يجب أن تكون اقتصادية سواء من حيث الوقت والجهد أم من حيث النفقات، وتتطلب استخدام أدوات علمية تتوافر فيها سائر شروط الصلاحية (شروط الصدق والثبات). وغني عن البيان أن التقويم بمفهومه الحديث أصبح عملية تعاونية يشترك فيها المعلم والتلميذ نفسه والمشرف أو الموجه والمدير وأولياء التلاميذ وكل من له صلة أو مصلحة بهذه العملية.

أغراض التقويم

يحقق التقويم التربوي الحديث أغراضاً عديدة ومتنوعة يمكن تصنيفها بحسب نوعها، واستناداً إلى المجال الخاص الذي تقع فيه ضمن خمسة صنوف رئيسة وهي الأغراض التعليمية، والأغراض التشخيصية والعلاجية، والأغراض التوجيهية والإرشادية، بالإضافة للأغراض الإدارية، وأغراض البحث التربوي.

الأغراض التعليمية :

تتصل الأغراض التعليمية للتقويم بالمعلم والتلميذ بوصفهما قطبي العملية التعلمية – التعليمية، كما تتصل بجوانب ومتغيرات هامة أخرى في هذه العملية. وتتمحور هذه الأغراض جميعاً حول غرض رئيس واحد: هو تحسين عملية التعلم والتعليم ويمكن إجمالها فيما يلي:

(١) أغراض التقويم المتصلة بالمعلم :

يعمد المعلم إلى تقويم طلابه بوصفه جانباً هاماً في نشاطه التعليمي ومظهراً أساسياً من مظاهر عمله وأدائه. ويجري المعلم هذا التقويم من أجل الحصول على معلومات تفيده في معرفة طلابه كأفراد، والكشف عن قدراتهم واستعداداتهم وميولهم وجوانب نشاطهم المختلفة تمهيداً لتخطيط الخبرات التربوية الملائمة لهم. كما يجري هذا التقويم من أجل الحصول على معلومات تبين التقدم الذي أحرزه طلابه باتجاه الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها. فالتقويم يمدّ المعلم أولاً، وقبل أن يبدأ التعليم، بمعلومات عن التلميذ واستعداده للتعلم وما يمتلكه من المعارف والمهارات الأساسية اللازمة للبدء ببرنامج دراسي معين أو لدراسة مادة جديدة (التقويم القبلي). ولكي يؤدي المعلم دوره بصورة فعالة لا بد أن تتوافر لديه معلومات عما يعرفه التلميذ وما لا يعرفه في بداية التعليم ليتمكن من تحديد نقطة البداية. والتقويم يمدّ المعلم ثانياً بمعلومات عن أداء التلميذ ومدى تقدمه خلال سير عملية التعليم، ويفيده في اتخاذ قرار حول ما إذا كان التلميذ بحاجة إلى مزيد من الدراسة أم أن بوسعه أن يتقدم للوحدة التالية وبخاصة في المواد التي يوجد تسلسل في موضوعاتها، بحيث أن التقدم في الموضوع (ب) لا بد أن يعتمد على فهم أو إتقان الموضوع (أ) كما هو الحال في الرياضيات مثلاً .(ثورندايك، ١٩٨٩ و Mehrens, 1973). كما أن

التقويم يعرّف المعلم بنقاط القوة لدى تلميذه، ويمكنه، من خلال تحليل الأخطاء التي يرتكبها، من تحديد الصعوبات الدراسية الخاصة أو نقاط الضعف التي يعاني منها والتي تتطلب جهوداً وإجراءات خاصة من جانب المعلم والتلميذ.

وتسهم عملية التقويم في توضيح الأهداف التعليمية للمعلم نفسه بالإضافة إلى التلميذ. فالتقويم الفعال يتطلب تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بعبارات سلوكية واضحة ومحددة، مما يسهم في تخطيط التعليم وتوجيه النشاطات التعلمية بصورة أفضل (Gronlund, 1971). كما تسهم عملية التقويم المرتكزة على الأهداف والمتجهة أساساً إلى الحكم على درجة تحقق تلك الأهداف في تقويم الأهداف ذاتها، والحكم على «واقعيتها» وقابليتها للتحقق ومدى ملاءمتها لحاجات المتعلم الفرد وحاجات المجموعة ككل. وقد يكون من الضروري في حالات معينة إعادة النظر بتلك الأهداف أو تعديلها لمواجهة نقاط ضعف عامة في التحصيل. وغني عن البيان أن تقويم المعلم لتلاميذه يمكنه من مقارنة بعضهم بالبعض الآخر في التحصيل والحكم على أداء كل منهم استناداً إلى معيار أو محك أداء معين يعتمده أساساً في هذا الحكم. والمعلومات التي يحصل عليها المعلم من خلال تقويمه لتلاميذه لا تعرفه فقط على أداء تلاميذه والصعوبات الدراسية التي يواجهونها، بل تعرفه أيضاً على أدائه هو بالذات وتكشف له نقاط القوة والضعف في هذا الأداء، وهذه المعلومات يمكن توظيفها مباشرة لتحسين أداء المعلم من خلال إجراء تعديلات معينة في مادة التعليم أو طرائقه أو الاثنتين معاً، وتكييفها لتلائم حاجات التلميذ الفرد وحاجات المجموعة. بيد أن المعلم في تقويمه لعمله لا يعتمد على تلك المعلومات فقط ومن المفيد أن يستعين بمعلومات يستمدها من مصادر أخرى عديدة: بينها تقديرات الزميل والمدير والموجه بالإضافة إلى تقويمه الذاتي لنفسه وتقويم التلاميذ أنفسهم لعمله. ويكون ذلك كله أساساً في تخطيط النشاط التعليمي وفي توجيه القرارات اليومية للمعلم حول ما يجب تعليمه وكيف يجب تعليمه.

(٢) أغراض التقويم المتصلة بالتلميذ:

يحقق التقويم والقياس في التربية فوائد وأغراضاً عديدة للتلميذ تظهر في نواحٍ هامة منها:

١ – إن التقويم هو بمثابة قوة محركة لنشاط التلميذ وعمله أو إنه المحرض الأساسي والدافع الأقوى من دوافع هذا النشاط. والتعلم الذي يفتقر إلى التقويم قد يصاحبه الكسل والخمول وعدم الحماس، وكلما كثرت عمليات التقويم وتكررت مرات حدوثه وتعاظم دوره في نطاق عملية التعلم والتعليم ازادت الدافعية للتعلم، وارتفع المستوى العام للنشاط والجهد المبذول. وإن نظرة سريعة إلى مواسم الامتحانات والفترة السابقة لها مباشرة تظهر المكانة التي يحتلها التقويم ودوره في حفز المتعلم وتحميسه واستثارة دافعيته. وقد أظهرت الدراسات أن التلاميذ عموماً تزداد دافعيتهم ويتقدمون بخطى أسرع في حالة التقويم المستمر. كما أظهرت أن الدافعية للتعلم ترتبط مباشرة بنتائج التقويم، فالذين يحققون النجاح أو يحصلون على علامات مرتفعة يظهرون المزيد من التقدم بخلاف أولئك الذين يواجهون الفشل وبخاصة الفشل المتواصل، فقد تفتر همتهم وتهبط دافعيتهم إلى الحضيض. ويرى جرونلند أن الوظيفة الدافعية للتقويم تظهر بصورة خاصة في تعريف المتعلم بالأهداف المباشرة للتعليم التي يترتب عليه أن يسعى إلى تحقيقها، فالطلاب يميلون عادة إلى «الإلحاح على الأهداف التعليمية المباشرة أو نواتج التعلم التي تتجه إليها عملية التقويم وتتمثل مباشرة في إجراءاته وأدواته، والأهداف البعيدة التي لا تخضع للتقويم المباشر قليلاً ما تحفز المتعلم» (Gronlund, 1971, P. 473) .

٢ – يؤدي التقويم دوراً حاسماً في عملية التعلم وتوجيه مسارها ودفعها بالاتجاه المناسب من خلال تعريف المتعلم بمدى تقدمه في عمله ونجاحاته أو فشله في هذا العمل. وتقدم أدوات التقويم المختلفة تغذية راجعة للمتعلم وتمده بمعلومات عن أدائه وعن النقاط التي أصاب فيها والأخطاء التي ارتكبها من

خلال سيره في البرنامج التعليمي وبعد الانتهاء منه. ويكون لهذه المعلومات دورها في دعم عملية التعلم وتصحيح مسارها وفي تعزيز الاستجابات الصحيحة للمتعلم وهجر الخاطئة. وقد أظهرت البحوث الكثيرة في هذا المجال أن نوع التغذية الراجعة هو متغير هام في عملية التعلم،، وأن التغذية الراجعة المباشرة والفورية للمتعلم والتي تقوم على إمداده بمعلومات عن سير عملية التعلم لديه وعن نتائجها تؤدي إلى تسريع عملية التعلم وتحسين نوعيته. ويتحقق ذلك بصورة خاصة عن طريق تثبيت الاستجابات الصحيحة وتعزيزها واستبعاد الاستجابات الخاطئة والتخلص منها. ويعود في جانب هام منه إلى الوعي بمصادر الأخطاء وأسبابها. (تاليزينا ١٩٧٨).

٣ – للتقويم الفعال دوره في تكوين عادات دراسية مجدية وفعالة، وفي زيادة الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، وانتقال التعلم. وقد أظهرت الدراسات أن التقويم الذي يركز على نواتج التعلم البسيطة ويعتمد على التذكر والحفظ بصورة خاصة (كحفظ الحقائق والأسماء والتواريخ والحوادث وغيرها) تتضاءل معه فرصة الاحتفاظ بالمادة المتعلمة، وأن الاحتفاظ يقوى ويزداد مع ازدياد اعتماد التقويم على مستويات التعلم الأعلى أو نواتج التعلم الأكثر تعقيداً كفهم المبادئ والمفاهيم ومهارات التفكير وغيرها. كما أظهرت الدراسات أن عملية التقويم التي تعطي الأولوية لمستويات التعلم العليا ونواتج التعلم المعقدة التي تنطوي على تطبيقات واسعة كالمهارات الحسابية التي تفيد في حل أنواع مختلفة من المسائل، والمبادئ العلمية التي تساعد على تفسير ظواهر علميه مختلفة تزيد إمكانية انتقال التعلم. فهذا النوع من التقويم الذي يتطلب الانتقال يحفز التلاميذ على البحث عن النقاط أوالعناصر المألوفة في الأوضاع والمواقف الجديدة ويدفعهم إلى الكشف عن أوجه الشبه بين المواقف الجديدة والموقف السابق الذي تم فيه التعلم ويعلمهم توقع الانتقال. وعموماً فإن أدوات التقويم يمكن أن تزيد من فرص الاحتفاظ والانتقال بالتشديد على المستويات العليا في التعلم وعدم الاقتصار على النواتج البسيطة، ومن خلال طرح

المسائل التي تتطلب تطبيق المبادئ والأفكار والمعارف والمهارات في ظروف وأوضاع جديدة.

٤ – تفيد الصياغة الواضحة والصريحة للأهداف التعليمية، وهي من مستلزمات التقويم الفعال، والتعبير عنها بلغة التغيرات السلوكية المرغوبة والتي تدل على حدوث التعلم (أو نواتج التعلم) في توضيح أهداف التعلم للتلميذ وتوجه نشاطه نحوها. ومن المؤكد أن الأهداف التعليمية تكون ذات أثر محدود في التعلم إذا لم تتجه عملية التقويم إليها وتسعى إلى الكشف عن درجة تحقيقها لدى الدارسين. ومن المعلوم أن الطلاب يهملون عادة الأهداف التي لا تمثل في التقويم، وأن نشاطهم الدراسي يتحدد بما يتوقع أن يقيسه الاختبار ويتصدى له من أهداف التعليم ومستوياته (التذكر، الفهم، التطبيق... الخ). وتبقى الأهداف التعليمية أمراً بعيد المنال وقد تكون مدعاة للسخرية من جانب الطلاب أنفسهم إذا لم تجد انعكاساً مباشراً في إجراءات التقويم. ولهذا الأمر دلالته ومغزاه فيما يتصل بالأهداف ومكانتها في عملية التقويم. فإذا كانت الأهداف عامة ضبابية غامضة يستحيل إخضاعها للقياس والتقويم، وتخرج بالتالي عن دائرة اهتمام المتعلم، وتصبح أقرب إلى الشعارات الطنانة الرنانة منها إلى الأهداف الواقعية الموجهة لنشاط المتعلم. ومن الواضح أن التلميذ نفسه هو المحك في صلاحية الأهداف فإذا كان هناك بون شاسع بين الأهداف التي وضعت له وبين ما هو قادر على إنجازه فعلاً كما يظهر من نتائج التقويم فقد يكون من الضروري إعادة النظر بالأهداف ذاتها وتعديلها بما يتلاءم مع مستوى النمو الراهن للتلميذ وقدرته على التعلم.

٥ – ولا ننسى أخيراً أن أداة التقويم ذاتها هي أداة تعلم، وأن التلميذ يتعلم الشيء الكثير من خلال أدائه الاختباري، فالاختبارات في جانب هام منها هي تمرينات أو تدريبات مقننة تعود على المتعلم بالفائدة المباشرة وبخاصة حين تؤخذ نتائجها وتستخدم في تصحيح الإجابات الخاطئة. وباختصار: فإن التلميذ يتعلم حين يعدّ نفسه للاختبار، وحين يطبق الاختبار،

وحين يستعمل النتائج للتأكد من صحة الإجابة وتثبيتها إذا كانت صحيحة أو لاستبعادها إذا كانت خاطئة، وتقديم إجابة صحيحة بديلة عنها.

(٣) أغراض التقويم المتصلة بالمنهاج:

بالإضافة للأغراض التي يحققها التقويم لكل من المعلم والتلميذ يحقق التقويم أغراضاً هامة تتصل بالمنهاج الدراسي وجوانب أخرى في العملية التربوية. فالتقويم يفيدنا في الحكم على فاعلية المنهاج من منطلق ملاءمته لحاجات الدارسين وقدراتهم وميولهم، كما يفيدنا في الحكم على فاعلية المنهاج من منطلق استجابته للأهداف التربوية المرسومة. ومن خلال الدراسة التقويمية الشاملة التي تتصدى للمنهاج الحالي أو المنهاج الجديد المقترح يمكن الكشف عن ميزات وفوائد المنهاج الحالي أو المقترح والتعرف على النواقص والصعوبات الواقعية التي قد يواجهها الدارسون لهذا المنهاج. كما يمكن الحكم على المنهاج من حيث قدرته على تغطية الأهداف التربوية المرسومة، وتحديد التقدم الذي يحرزه الدارسون نحوها، وفي ضوء ذلك يمكن اتخاذ قرار بإجراء تعديلات معينة تتناول جانبا أو أكثر منه، أو الحكم على بقائه وأفضليته على غيره من أنواع المناهج، أو التخلي عنه بصورة كلية. ومن المعلوم أن التربية في عصرنا تشهد كثيراً من الأفكار والمقترحات والدعوات إلى التغيير والتجديد أو التعديل في جوانب معينة في المنهاج أو المواد الدراسية أو طرائق التدريس وتقنياته ووسائله. فإذا لم تقم دراسات تقويمية علمية وشاملة فإن الكثير من التجديدات التربوية قد لا يكون لها ما يسوغها وقد تنعكس سلباً على العملية التربوية والنتائج المرجوة منها. وعموماً يؤدي التقويم دوراً هاماً في مجال تحديد فعالية المنهاج والمواد والطرائق والوسائل التعليمية وغيرها واختبار مدى صلاحيتها وملاءمتها للأهداف التربوية من جهة، ولمستويات التلاميذ وقدراتهم وميولهم من جهة أخرى.

الأغراض التشخيصية :

يحقق التقويم أغراضاً تشخيصية هامة تتصل بعملية التعلم والصعوبات التي تعترضها، كما تتصل بالتلميذ الفرد والمشكلات التكيفية التي يواجهها. ويكون التشخيص أساساً في اتخاذ الإجراءات العلاجية المناسبة أو اتخاذ القرارات المناسبة في مجال التوجيه والإرشاد. ويمكن تمييز ثلاث مراحل أساسية في عملية التشخيص المتجهة إلى الكشف عن صعوبات التعلم أو ما يطلق عليه «**التشخيص التربوي**» تبرز في كل منها مكانة التقويم وأدواته في هذه العملية، وهذه المراحل هي:

١ – تعيين أو حصر الأفراد الذين يواجهون صعوبات خاصة في التعلم: ومن الطرائق المتبعة في ذلك: مقارنة أداء الفرد على اختبارات الذكاء مع أدائه على اختبارات التحصيل، فإذا كان مستوى تحصيله أعلى من مستوى ذكائه دلّ ذلك على صعوبات دراسية معينة يواجهها. ويمكن بالطبع مقارنة أداء التلميذ في كل مجال دراسي على حدة بمستوى أدائه العام في المجالات الدراسية كافة، فإذا ظهر ضعف في أحد تلك المجالات تحددت الصعوبة أو الصعوبات التي يعاني منها. ومن الواضح أن ملاحظة المعلم اليومية لتلميذه هي مصدر غني من مصادر المعلومات عن هذا التلميذ، ويمكن أن تتضافر هذه الطريقة مع الطرائق السابقة في تشخيص الصعوبات الدراسية التي يواجهها وحصرها ضمن مجال محدد وخاص.

٢ – التحديد الدقيق لنقاط الضعف والقوة عند التلميذ: وقد يتطلب هذا التحديد إضافة إلى الإجراءات العامة السابقة استخدام اختبار تشخيصي في المجال الضيق والخاص الذي جرى حصره وتحليل إجابات التلميذ عن كل بند من بنوده ليتم في ضوء ذلك الحصول على صورة واضحة عن طبيعة الأخطاء التي يرتكبها بل وحصر الضعف في مهارة فرعية واحدة ومحددة إذا كان يقتصر على هذه المهارة. ولتحديد نقاط القوة عند التلميذ فائدة قصوى في

هذه المرحلة من حيث أن هذه النقاط بالذات يمكن الاعتماد عليها في مواجهة الصعوبة والتغلب على الضعف.

٣ – تحديد العوامل المسؤولة عن الضعف: وهذه العوامل كثيرة ومتنوعة وقد يعود بعضها إلى طرائق التعليم غير الفعالة، أو العادات الدراسية غير الملائمة أو المادة التعليمية الشديدة الصعوبة، أو عدم إتقان بعض المهارات الأساسية في القراءة أو الكتابة أو الحساب. هذا مع الإشارة إلى عوامل أخرى ليست ذات طبيعة دراسية، ولكن قد تؤدي إلى الضعف الدراسي كالبيئة المنزلية، والحالة الصحية، والصعوبات المتصلة بالتكيف الشخصي والاجتماعي.

ولأدوات القياس والتقويم دورها الهام أيضاً في المرحلة التالية للتشخيص التربوي، وهي مرحلة العمل العلاجي أو التدريس العلاجي. ففي ضوء نتائج عملية التقويم يوضع برنامج التدريس العلاجي بنوعيه: الجمعي والذي يتجه إلى معالجة نقاط الضعف المشتركة لدى مجموعة من التلاميذ، والفردي الذي يتجه لمعالجة نقاط الضعف الخاصة لدى التلميذ الفرد. ثم إن التقويم المستمر الذي يمد التلميذ بتغذية راجعة مباشرة عن نتائج عمله ويعلمه عن نجاحه وتقدمه في البرنامج الدراسي العلاجي، هو أمر حيوي في هذه المرحلة ويسهم في استثارة دافعيته للتعلم ويعطيه الإحساس بالنجاح، كما يعرف المعلم على فعالية هذا البرنامج ونجوعه.

وبالإضافة إلى دورها في التشخيص التربوي تؤدي أدوات القياس والتقويم وخاصة منها تلك الأدوات التي تتصدى لقياس الذكاء والقدرات الخاصة والشخصية دوراً هاماً في **التشخيص النفسي**. فهذه الأدوات تمثل مصدراً من مصادر المعلومات الهامة على الفرد، ويمكن أن تلقي الضوء على جوانب القوة والضعف لديه سواء فيما يتصل بأدائه العقلي أم بتكيفه الشخصي والاجتماعي.

وقد يكون من المفيد أن نشير أخيراً إلى أن التشخيص التربوي بمفومه الحديث لا يقتصر على المعارف والمهارات الأكاديمية، فقد اتسع مجاله الآن لينسجم مع المفهوم الحديث للتربية والتي تلح على مظاهر النمو كافة. وقد أظهرت البحوث أن العديد من العوامل والمتغيرات «غير المعرفية» من مثل التكيف الشخصي والاجتماعي للتلميذ، وشخصيته بصفة عامة، ونموه الانفعالي، لها أثرها المباشر في نموه المعرفي وتحصيله الدراسي. ويمكن القول: إن التشخيص التربوي الحديث بدأ يتداخل إلى حد بعيد مع التشخيص النفسي ويتضافر معه في تقديم صورة شاملة ومتكاملة لشخصية التلميذ. ولعل هذه الظاهرة تزيد أهمية الدور الذي تؤديه أدوات القياس والتقويم في عملية التشخيص النفسي والتربوي.

أغراض التوجيه والإرشاد:

يؤدي القياس والتقويم دوراً هاماً في عملية التوجيه والإرشاد من حيث أنه يمكن أن يعطي صورة صادقة عن قدرات الفرد واتجاهاته وميوله، وأن يعرّف الفرد ذاته (ومن حوله إذا اقتضى الأمر) بما يصلح له من دراسات ومهن وما لا يصلح له أيضاً بهدف مساعدته على حسن الاختيار. وما من شك في أن للاختيار الدراسي والمهني أهميته البالغة ومنعكساته الخطيرة في حياة الفرد ومستقبله. فإذا أخذنا بالحسبان أن الآباء كثيراً ما يزجون بأبنائهم في دراسات وأعمال قد لا تتلاءم مع قدراتهم وميولهم ظهرت أهمية التوجيه الدراسي والمهني بصورة واضحة وجلية.

ولكي يحقق التوجيه الدراسي والمهني الفوائد المرجوة منه لا بد أن يرتكز إلى معرفة علمية وموضوعية وشاملة لقدرات الفرد وميوله واتجاهاته، ويمدّ الفرد بالمعلومات اللازمة التي تساعده على تكوين صورة واقعية عن نفسه وإمكاناته وتساعده بالتالي على حسن الاختيار. ويفيد الاستخدام «المجمّع» لأدوات القياس والتقويم بأنواعها في أنه يمدّ الفرد بمثل تلك

المعلومات، ويمكن أن يسهم مباشرة في تخطيط المستقبل التعليمي ومن ثم المهني للفرد من خلال تحديد المجالات التي يحتمل أن يتفوق فيها أكثر من سواها، والكشف عن القدرات «الخاصة» للفرد وعن نقاط القوة في أدائه ليكون بالإمكان «توظيفها» بالاتجاه المناسب و «استثمارها» على النحو الأمثل. ومن الواضح أن أدوات القياس والتقويم لا تنحصر فوائدها في التوجيه الدراسي والمهني، ويمكن أن تسهم بالإضافة إلى ذلك، في عملية الإرشاد بالمعنى الشامل من خلال تنمية معارف الفرد عن نفسه وقدراته، ومساعدته على مواجهة مشكلاته التكيفية، إضافة إلى مساعدته على «حسن الاختيار» في المواقف الحياتية المختلفة.

الأغراض الإدارية :

بين الأغراض الهامة للتقويم أن نتائجه تمثل الأساس الذي تستند إليه الإدارة التربوية المعنية في اتخاذ جملة من القرارات الهامة المتعلقة بانتقاء الدارسين وتصنيفهم وتحديد مسارهم التعليمي أو وضعهم في المكان المناسب. والانتقاء أو الاختيار هو قبول بعضهم لدراسة أو تخصص معين ورفض البعض الآخر. أما التصنيف فهو الخطوة التالية للانتقاء والمتممة له. وقد يتم التصنيف بتقسيم الطلاب وتشعيبهم، أي توزيعهم إلى شعب متجانسة استناداً إلى نتائجهم في اختبارات التحصيل أو اختبارات التحصيل واختبارات الذكاء معاً، وقد يتمّ التصنيف بتقسيم التلاميذ وتوزيعهم إلى أنواع التعليم المختلفة كالتعليم العام أو الفني أو الزراعي أو التجاري... إلخ. ومن الخطوات التي قد تلحق بعملية التصنيف وضع التلميذ في المكان المناسب أو المساق الدراسي المناسب استناداً إلى مستوى استعداده وتحصيله العالم، أو تحصيله في مجال محدد كاللغة أو الرياضيات.

من المعلوم أن عملية الانتقاء والتصنيف بصورتها الكلاسيكية انطلقت من مبدأ «التعليم للنخبة فقط»، مما أدّى إلى الحدّ من فرص التعليم وحصرها

بالقلة من الدارسين. إلا أن هذه العملية وما تنطوي عليه من نظرة اصطفائية أصبحت مرفوضة تماماً الآن. وقد حلّت محلها نظرة جديدة تدعو إلى تأمين فرص التعليم «الأساسي» للجميع والوصول بالمتعلم الفرد إلى أقصى ما تسمح به طاقاته. وبطبيعة الحال لا تلغي هذه النظرة الجديدة عملية الانتقاء والتصنيف، إذ يتعذر تلبية رغبات أي فرد لأية دراسة أو تخصص يريده وخاصة في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي والمستويات الدراسية العليا. وترى هذه النظرة في الانتقاء والتصنيف أساساً يمكن اعتماده في الاستجابة للفروق الفردية بين الدارسين مما يؤدي إلى تسهيل عملية التعلم والاستمرار بها إلى الحدود القصوى التي تسمح بها قدرات التلميذ بدلاً من إضاعة الفرصة على أغلبية التلاميذ و«دمغ» بعضهم مسبقاً بالتخلف والقصور ومنعهم من متابعة الدراسة.

وغني عن البيان أن التقويم ونتائجه يوفر الأساس اللازم للإجابة على الأسئلة الأخرى كافة التي قد تطرحها الجهات الإدارية المسؤولة. واستناداً إلى الدراسة التقويمية الموضوعية والشاملة يمكن معالجة سائر المسائل المتصلة بالعملية التربوية وجوانبها المختلفة سواء ما اتصل منها بالمنهاج وفعاليته أم بالمعلم وأدائه أم بنظام الامتحانات... إلخ وإصدار القرارات اللازمة بشأنها. وهذا ما يعزز من مكانة الاتجاه الذي يدعو إلى اعتماد التقويم ونتائجه أساساً في صنع القرارات التربوية المختلفة والتي يمكن أن تطال العملية التربوية بجوانبها كافة.

أغراض البحث:

ثمة نقاط مشتركة عديدة بين عملية البحث وعملية التقويم على الرغم من أن البحث يعطي الأولوية عادة للأغراض العلمية، ويطمح إلى تكوين المعرفة حول الظاهرة مدار البحث أو الاستزادة منها، في حين أن أغراض التقويم ذات طبيعة عملية مباشرة. من هذه النقاط ما يتصل بالأدوات

المستخدمة والخطوات والإجراءات المتبعة في كل منهما، هذا بالإضافة إلى ما تتطلبة كل من هاتين العمليتين من ضرورة التقيد بمنهجية علمية صارمة ومراعاة شروط الموضوعية والحياد والدقة في التعامل مع الظاهرة موضع البحث.

من جهة أخرى يحتل القياس مكانة هامة في عملية البحث، ويعد الركيزة الأساسية لها في الكثير من مراحلها وخطواتها كما أوضحنا سابقاً. والواقع أن البحوث النفسية والتربوية تعتمد على أدوات القياس والتقويم لجمع المعلومات والبيانات، وأن بعضها كالبحوث التجريبية تعتمد على تلك الأدوات في قياس المتغيرات موضع الدراسة والتحقق من صحة الفرضيات المطروحة. فإذا شاء الباحث أن يختبر إحدى الفرضيات القائلة إن الطريقة (أ) تتفوق على الطريقة (ب) في تعليم الرياضيات فإن بوسعه التحقق من هذه الفرضية بتطبيق اختبارات تحصيلية (قبلية وبعدية) في الرياضيات على مجموعتين (أو أكثر) من التلاميذ متماثلتين أو متكافئتين في الصفات كافة ولكن تتلقى إحداهما التعليم بالطريقة (أ) والثانية بالطريقة (ب).

وغني عن البيان أن أدوات القياس والتقويم المختلفة يمكن عدها جميعاً أدوات بحث حيثما استخدمت لأغراض البحث بغض النظر عن الأغراض الأخرى التي تسعى إلى تلبيتها. وتتطلب أداة القياس التي تستخدم كأداة بحث التقيد بجملة من الشروط والمواصفات الفنية التي تتصل بتوفير مستلزمات صلاحيتها (الصدق والثبات)، كما تتصل بعملية إجرائها وتطبيقها واستثارة الدافعية لدى المفحوصين «لأخذها» والإجابة عليها. وقد يكون من المفيد أن نؤكد في هذا السياق أنه لا بد من التعامل مع أدوات القياس التي تستخدم كأدوات بحث بمنتهى الجدية سواء من قبل الفاحصين أم المفحوصين، وأنه لا بد من إيلاء أهمية خاصة لاستثارة دافعية المفحوصين، نظراً لأنها كثيراً ما تضعف في المواقف الاختبارية التي يتم إعداها لأغراض البحث.