# قراءة تحليلية لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم

د. عبدالله بن صالح السعدوي

المركز الوطني للقياس والتقويم، الرياض

## الملخص

تهدف هذه الورقة إلى مناقشة مفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، وما إذا كانا يشيران إلى معنى واحد أم أن لهما معنيين مختلفين، ومدى التطابق أو الاختلاف بينهما، وفقا لما تشير إليه الدراسات. وقد أتضح من مراجعة أدبيات التقويم عدم الاتفاق على معنى واضح ومحدد للتقويم البنائي فيما كانت تعريفات التقويم من أجل التعلم أكثر وضوحاً، وقد يعزى ذلك لبروز تعريفات جماعية، إلا أن ذلك لم يسهم في التمييز بين النوعين، فهناك من يعتقد بأن التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم لهما نفس الدلالة، فيما يرى آخرون بالفروق بين النوعين.

# قراءة تحليلية لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم

د. عبدالله بن صالح السعدوي
المركز الوطني للقياس والتقويم، الرياض

## مقدمة :

قادت الانتقادات الموجهة للاتجاهات السلوكية -وخاصة فيما يتعلق بكيفية التعلم وطبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم- إلى تبني مفاهيم النظريات المعرفية والبنائية، واعتبار أن التعلم عملية نشطة تتم من خلال بناء المعرفة وتكوين المعاني، لذا لم يعد النظر إلى المتعلمين على أنهم مجرد أفراد متلقين للمعلومات من المعلم ضمن دائرة المثير والاستجابة، بل على أنهم أفراد قادرون على تشكيل بنائهم المعرفي من خلال اتخاذ دور نشط وهادف في تفاعلهم مع بيئتهم، مستعينين في ذلك بتوجيهات المعلم الذي انحصرت مجمل مهامه في القيام بأدوار إشرافية وتوجيهية( Freedman & Lee, 1998; Howell, Brocato, Patterson, & Bridges, 1999)، وقد كان العودة لهذه المفاهيم إحياءاً لنظريات بنائية تجاهلها المربون في زخم هيمنة الاتجاهات السلوكية لمدة طويلة من الزمن مثل النظرية البنائية الاجتماعية لفيقوسكي والدينامية لبياجيه(Shepard, 2000)، وقد كان لهذه التغيرات إنعكاساتها على عمليات التقويم وأغراضه، برز من خلالها ما يسمى بالتقويم البنائي Formative Assessment:

## تكوين مفهوم التقويم البنائي :

أفضت الاتجاهات التربوية الحديثة القائمة على النظريات البنائية إلى إحداث تحولات كبيرة في التقويم التربوي، وإعطاء مزيد من الاهتمام للتقويم الصفي الذي يخدم الطالب في عمليات التعلم بدلا من التركيز على ماتم تعلمه. فكان الاهتمام منصباً ولمدة طويله على التقويم كعملية تتم في نهاية تدريس وحدة معينة، وهذا ما يشير إليه أدمسون (Adamson, 2011) بقوله: " في العديد من المواقف التربوية، يستخدم التقويم على أنه عملية تحدث في نهاية السنة الدراسية لاهداف إصدار الشهادات وتقارير الرسوب والنجاح" . وعلى الرغم مما حققه التقويم من نجاحات في هذا الشأن وخاصة في عمليات القياس إلا أن ذلك لم يكن له اسهامات في دعم تعلم الطلاب، ويشير في هذا الصدد أستيجنز (Stiggins, 2006) إلى أن عقوداً من التطور التقني المتنامي للتقويم النهائي أدت إلى فهم متعمق لكيفية الحصول على درجات لاختبارات متسقة ودقيقة تعكس الأهداف

التحصيلية المستهدفة، إلا أنه يجب الحكم على جودة التقويم بالاعتماد على أكثر من مجرد نتائج الإختبارات؛ الجودة يجب ان تقوّم بناءاً على أثر النتائج على المتعلم، فأكثر أنماط التقويم موثوقية في العالم لا يمكن عده عالي الجودة إذا كان له آثار عكسية على التعلم أو على الطلاب. ويدعم هذا التوجه بيري(Berry, 2005) الذي يرى أن التقويم استخدم القياس بنجاح ولكنه لم يقدم النجاح.

ويعد سكريفن (١٩٦٧) أول من استخدم مصطلح التقويم البنائي للربط بين المنهج والتدريس، إلا أن بلوم وآخرين Bloom, Hastings and Maddaus أول من استخدم مفهوم التقويم البنائي في العام ١٩٧٢م ليشير إلى المعنى المتعارف عليه حالياً ضمن تقديمهم لأسلوب اتقان التعلم الذي يتخذ عدة خطوات. تبدأ الخطوة الأولى بتنفيذ أنشطة التعليم والتعلم مع ربطها بأهداف التعلم، وبانتهاء عمل النشاط يطبق التقويم البنائي الذي غالبا مايكون اختبار ورقة وقلم يؤديه الطلاب، وتقدم نتائج الاختبار تغذية راجعة للمعلم والطلاب يستفاد منها في تحديد التدابير التصحيحية المناسبة للطلاب الذين لم يتقنوا أهداف الدرس، وقد يتخذ التصحيح عدة طرق منها أنشطة إضافية أو أنواع مختلفة من المواد التعليمية (Allal & Lopez, 2005; CERI, 2008).

ولاشك في أن أعمال بلاك ووليم تعد البداية الفعلية لانتشار التقويم البنائي، من خلال أعمالهما التي استهلاها بدراسة قاما فيها بتحليل نتائج ٢٥٠ دراسة منشورة، وأظهرت نتائجها أن حجم أثر التقويم البنائي على تعلم الطلاب يتراوح بين ٠.٤ إلى ٠.٧ ( Black & William, 1998a)، وفي دراسة تالية أكدا أن التقويم البنائي يؤثر بشكل دال إحصائياً على التحصيل الدراسي للطلاب أكثر من أي طريقة مستحدثة في محاولات الإصلاح التربوي (Black & William, 1998b).

وقد عرف بلاك ووليم التقويم البنائي بأنه: "جميع الأنشطة التي يجريها المعلمون و/ أو الطلاب، وتقدم معلومات يمكن توظيفها لتقديم تغذية راجعة لتكييف أنشطة التعليم والتعلم التي يعملون عليها" (Black & William, 1998a, p. 7). ويعرفه لوني (Looney, 2005, p. 21) على أنه: "تقويم متكرر وتفاعلي لقياس التقدم الدراسي للطلاب لتحديد الاحتياجات وتكييف التدريس وفقا لذلك. ويعرفه كال (Kahl, 2005, p. 11) بأنه: "أداة يستخدمها المعلم لقياس مدى استيعاب الطلاب لموضوع معين وإتقانهم المهارات التي درست، فهو يعد أداة وسيطة لتحديد الأخطاء وسوء الفهم الذي يقع فيه الطلاب عند دراسة مادة معينة.

وقد واجهت تعريفات التقويم البنائي انتقادات عدة تركزت حول عموميتها وتناولها تقريباً جميع أنشطة التدريس الصفية بما تتضمن من جوانب معرفية ووجدانية، مما مثل مشكلة في كلا

الجانبين التنظيري والتطبيقي، وهذا ما أقربه بلاك (Black, 2000) وأشار إليه بعض الباحثين (Dorn, 2010) في أن مصطلح التقويم البنائي مرن لدرجة ربما فقد معها معناه، فالمؤيدون له استعملوه بطرق شتى بدءاً من التقويم غير الرسمي إلى تكرار القياس الكمي لمهارات محددة. وفي دراسة حلل فيها يونج وكيم (Young & Kim, 2010) نتائج عدد من الدراسات الامبريقية المنشورة بين عامي ١٩٨٠ و٢٠٠٨، كانت أول ملاحظاتهما، ما يأتي:" بإجراء هذا التحليل للدراسات السابقة، أدركنا مبكراً أن مصطلح التقويم البنائي غير دقيق وغير مناسب من الناحية التحليلية" ص٤. وهذا ما أكده أيضاً مجموعة إصلاح التقويم في أول إصداراتها: "مصطلح "البنائي" في حد ذاته مفتوح للعديد من التفسيرات وفي الغالب لا يشير إلى أكثر من كونه يطبق على نحو متكرر ويخطط له في نفس الوقت الذي يخطط للتدريس" (Assessment Reform Group, 1999, p. 7).

وقد أثار اتساع مفهوم التقويم البنائي تساؤلات عدة حول الفواصل الفعلية بين التقويم البنائي والتقويم الختامي، وهل التقويم البنائي يشير إلى نوع معين من أنواع التقويم أو غرض من أغراضه أو كلاً الأمرين، وما مدى ارتباطه ببعض المفاهيم الأخرى مثل التقويم الدوري، والتقويم التشخيصي، وغيرهما من أنواع التقويم الأخرى. وقد قادت هذه التساؤلات إلى جهود علمية لمحاولة تحديد مصطلح التقويم البنائي وتحديد أهم مكوناته وخصائصه، وهو ما سوف يناقش في العرض الآتي في ضوء علاقتها ببروز نوع جديد من التقويم أطلق عليه التقويم من أجل التعلم.

نشأة التقويم من أجل التعلم

كان للتساؤلات التي طُرحت سابقاً دور في تضييق مفهوم التقويم البنائي ليشير إلى مفاهيم وممارسات أكثر تحديداً ترتبط على نحو دقيق بنظريات التعلم البنائية وخاصة فيما يتعلق بكيفية تعلم الطلاب وإثارة دافعيتهم، وفي الوقت نفسه تستبعد بعض المفاهيم التي يعتقد أنها بنائية وهي غير ذلك. ولاشك أن هذه الجهود واجهت مقاومة من اتجاهات أخرى تسعى إلى الاحتفاظ بالممارسات القديمة، وخاصة في تلك الثقافات التي يعد التقويم الخارجي أحد المكونات الهامة لنظامها التربوي، مع إدخال مفهوم التقويم البنائي ضمن التطبيقات القائمة للتقويم الختامي، وهذا ما عبر عنه بوبهام بقوله: "أخشى أن الاختبارات الكبيرة سوف تطرد الاختبارات الصغيرة التي يمكنها بكل وضوح مساعدة الطلاب على التعلم" (Popham, 2006, p. 83). ولقد لخص أستيجنز (Stiggins, 2005b) المراحل التي مر بها التقويم البنائي بثلاث مداخل رئيسة:

- **المدخل الأولي:** تكرارات تطبيق الاختبارات: وذلك بتطبيق الاختبارات لعدة مرات في السنة بهدف تزويد مصممي البرامج التعليمية بتغذية راجعة يتوقع أن ترفع من نسب الطلاب المحققة للمعايير.
- **المدخل الثاني:** إدارة البيانات بفاعلية: وذلك باستخدام التقنية مثل بنوك الأسئلة والبرامج الحاسوبية لتزويد المعنيين من معلمي ومديري المدارس بالبيانات اللازمة التي تساعدهم في التعرف على اتجاهات تحصيل الطلاب وتحديد نواحي القصور.
- **المدخل الثالث:** التقويم من أجل التعلم: ويستخدم فيه عدة طرق من التقويم لتزويد المعلم والطالب وأولياء الأمور بشواهد مستمرة عن التقدم التحصيلي للطلاب.

ويتمثل أهم فرق بين المدخلين الأولين للتقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم -كما يشير أستيجنز (Stiggins, 2005b)-في أن المدخلين يهدفان إلى تزويد المعلم بمعلومات عن تحصيل طلابه، بينما يهدف الأخير -إضافة إلى ذلك- إلى تزويد الطالب بمعلومات عن تعلمه. فالتقويم من أجل التعلم يستند على إدراك أن الطلاب يمثلون مصدر بيانات لاتخاذ القرارات التدريسية. إضافة إلى ذلك فإن التقويم البنائي التقليدي ينزع إلى تكرار الاختبار للتحقق من إتقان الطلاب للمعايير، بينما التقويم من أجل التعلم يركز على استخدام التقويم يوميا لتزويد كل من الطالب والمعلم بمعلومات عن ما تم إحرازه من تقدم تحصيلي في المعارف والمهارات المستهدفة.

وفي محاولة لتمييز التقويم من أجل التعلم عن غيره من أنواع التقويم الختامية أو البنائية، حددت مجموعة إصلاح التقويم (Assessment Reform Group, 19997) الخصائص الآتية التي ينبغي توفرها في التقويم من أجل التعلم:

١. أن يكون مدمجا ضمن عمليات التعليم والتعلم، وينظر إليه على أنه جزء أساسي ضمن تلك العلميات.
٢. أن يتضمن إشراك الطلاب في بناء أهداف التعلم.
٣. أن يهدف إلى مساعدة الطلاب على معرفة وإدراك المعايير التي يسعون لتحقيقها.
٤. أن يفعل دور الطلاب في عمليات التقويم الذاتي.
٥. أن يتضمن تقديم تغذية راجعة تقود الطلاب إلى تعرف الخطوة القادمة وكيفية اتخاذها.
٦. أن يستند إلى فرضية تقوم على الثقة بأن كل طالب يمكن أن يتحسن أداؤه.
٧. أن يشارك كل من المعلم والطلاب في عمليات مراجعة بيانات التقويم وتأملها.

وتعتقد المجموعة أن هذه الخصائص تساعد على المقارنة بين التقويم من أجل التعلم وأنواع التقويم الأخرى التي تتضمن إضافة إجراء بسيط أو اختبارات للأنشطة القائمة، بينما هي منفصلة عن التدريس، وكذلك عن التقويم الذي يتضمن وضع علامات حتى وإن قام به المعلم للتعرف على مستويات الطلاب وهو ما يعد ختاميا، وتضيف المجموعة بالقول:

> "مصطلح "البنائي" في حد ذاته مفتوح للعديد من التفسيرات، وفي الغالب لا يشير إلى أكثر من كونه يطبق على نحو متكرر ويخطط له في نفس الوقت الذي يخطط للتدريس. أي تقويم لا يشترط بالضرورة أن يتسم بكل الخصائص التي تم تحديدها على أنها مساعدة على التعلم، ربما يكون بنائيا في مساعدة المعلم على تحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الشرح أو الممارسة، ولكن بالنسبة للطلبة فإن تصحيح أعمالهم أو إعادة تصحيحها ربما يشعرهم بنجاحاتهم أو إخفاقاتهم وليس عن كيفية تقدمهم"
> (Assessment Reform Group, 1999, p. 7)

كما أخرجت المجموعة التقويم التشخيصي من دائرة التقويم من أجل التعلم، حيث ترى أنه مظلل؛ لأنه يرتبط في الغالب باكتشاف الصعوبات والأخطاء التي يقع فيها الطلاب، في حين يناسب التقويم من أجل التعلم كل الحالات، ويساعد على تحديد الخطة السابقة المبنيّة على النجاحات ونقاط القوة وكذلك على تصحيح جوانب الضعف.

## تعريف التقويم من أجل التعلم

ظهر أول تعريف لمصطلح التقويم من أجل التعلم عنواناً لفصل في كتاب لهري بلاك (Harry Black, 1986)، وكان عنواناً لورقة قدمها جيمس (James, 1992) في مؤتمر AERA في عام ١٩٩٢، وهو العام الذي نشر فيه كتاب بعنوان "الاختبار من أجل التعلم" لروث أستن (Ruth Sutton,1995) (Wiliam, 2011). وبرز مصطلح التقويم من أجل التعلم ضمن جهود مجموعة إصلاح التقويم Assessment Reform Group (ARG) التي نشطت بين عامي ١٩٨٩-٢٠١٠ بهدف ضمان مراعاة سياسات التقويم وممارساته لنتائج الأبحاث ذات العلاقة (The Assessment Reform Group, 2010). وقد بدأت المجموعة نشاطاتها بتعريف التقويم من أجل التعلم وتحديد خصائصه وتمييزه عن بقية أنواع التقويم. ويقوم التقويم من أجل التعلم وفق رؤية المجموعة على التصور الآتي:

"النقطة الأساسية التي يختلف بها عن معظم الممارسات الحالية هي رؤية التعلم كمدخل لتطبيقات التقويم ، الاعتقاد السائد حول التعلم يقر بأن المتعلم يجب أن يكون في نهاية المطاف مسؤولا عن تعلمه، طالما أنه لا يمكن لأي شخص آخر القيام به نيابة عنه، لذلك فإن التقويم من أجل التعلم يجب أن يشمل الطلاب، وذلك لتزويدهم بمعلومات حول أدائهم وتوجيههم بناء على ذلك للقيام بالجهود اللاحقة" (Assessment Reform Group, 1999, p. 7).

وعرفت المجموعة التقويم من أجل التعلم بأنه عملية البحث عن أدلة وتفسيرها لاستخدامها من قبل المعلم والمتعلم لتحديد موقع المتعلم خلال مسيرته لتحقيق أهداف التعلم، وإلى أين ينبغي أن يذهب، وما افضل طريقة للوصول إلى ذلك (Assessment Reform Group, 2002) .

ويعرف هارجريفز (Hargreaves, 2005) التقويم من أجل التعلم بانه "العملية التي يتشكل من خلالها لدى كل من الطالب والمعلم"، ويتضمن ما يأتي:

١. فهم واضح للمعايير المرغوبة التي يسعى الطلاب لإحرازها.
٢. اعتراف بالفجوة بين الأداء الحالي للطلاب والمعايير المطلوبة.
٣. جاهزية أي منهما أو كليهما لتكييف ما يقوم به لمساعدة الطالب لتقليص الفجوة بين الأداء الحالي والمستوى المرغوب.

ويعرف بلاك وهيرسون التقويم من أجل التعلم بأنه أي تقويم تكون أول أولويات تصميمه وممارساته هي تعزيز التعلم (Black & Harrison, 2004).

ويعرف مكدولا وآخرون ( McDowella, Wakelinb, Montgomerya, & Kingb, 2011) التقويم من أجل التعلم بأنه بيئة تقويم تتسم بأنها:

١. غنية بالتغذية الراجعة الرسمية (ملاحظات مدونة، نظام تقويم ذاتي).
٢. غنية بالتغذية الراجعة غير الرسمية من خلال المحادثة والتفاعل.
٣. توفر فرص للمحاولة وممارسة الطالب للمعارف والمهارات التي تعلمها.
٤. تتضمن مهام تقويم حقيقية أو ذات علاقة.
٥. تستخدم تقويم الطلاب لتطوير استقلاليته والاعتماد على الذات.
٦. تعمل على الموازنة المناسبة بين التقويم البنائي والختامي.

ويعرف أيضاً بأنه يشمل كلاً من المعلم والطالب اللذين يستخدمان التقويم لتعزيز التعلم. فهو يتناول تقويم مدى التقدم الذي أحرزه الطالب وتحليل نتائجه، ومن ثم توجيه تغذية راجعة إيجابية وبناءة للقيام بالجهد اللازم لتحسين التعلم، وتكييف طرق التدريس لتلبية الحاجات التي سبق تحديدها للطالب.

وقد عرف مجموعة من المتخصصين في التقويم التربوي، التقويم من أجل التعلم بأنه "جزء من الممارسات اليومية للطلاب ومعلميهم وأقرانهم، تسعى للحصول على المعلومات وتستجيب لها وتفكرا مليا في مدلولاتها من خلال الحوار واستعراض الفهم والملاحظة، ويدعم بشكل أساسي التعلم المستمر (Third Assessment for Learning Conference Participants, 2009). ولما أدعاه المشاركون في المؤتمر من سوء فهم للتعريفات السابقة للتقويم من أجل التعلم، أوردوا تفصيلات للتعريف شملت ما يأتي:

١. <u>الممارسات اليومية</u>: تشير إلى ممارسات التعليم والتعلم التي تركز على التفاعل، والحوار والعلاقات التبادلية بين التعليم والتعلم.
٢. <u>الطلاب ومعلميهم وأقرانهم</u>: ذكر الطلاب أولا قصداً؛ لأن المتعلمين هم الذين يقومون بعمليات التعلم. وينبغي أن يتمركز التقويم من أجل التعلم حول الطالب، وكل الإجراءات التي ينفذها المعلم (مثل تقديم تغذية راجعة، توضيح محكات، طرح أسئلة غنية) يمكن أن ينتهي بها المطاف لمساعدة الطلاب لأنفسهم، ومساعدة بعضهم بعضاً ليصبحوا متعلمين مستقلين، وهذا ينبغي أن يكون هدفاً أساسياً.
٣. <u>البحث، والتأمل في، والاستجابة لـ</u>: هذه الكلمات تركز على طبيعة التقويم من أجل التعلم كعمليات استقصاء تتضمن البحث النشط عن أدلة على الكفاية والفهم، وتكوين معنى من أي دليل، وممارسة التحكيم لاتخاذ قرارات صائبة حول الخطوة القادمة للطلاب والمعلمين.
٤. <u>المعلومات من الحوار، والعرض، والملاحظة</u>: السلوك اللفظي والمكتوب والسلوك غير اللفظي خلال الأحداث المخطط لها وغير المخطط لها يمكن أن تكون مصادر للأدلة. وتعد ملاحظة هذه الأمور خلال العمليات المستمرة للتدريس وأنشطة التعلم قاعدة مهمة للتقويم من أجل التعلم. ويمكن استخدام بعض المهام التقويمية الخاصة والاختبارات بنائياً ولكنها ليست محورية، فهناك مخاطر من أن تستخدم للتقويم الختامي: وتعد المهام والأنشطة اليومية والملاحظات الروتينية والمناقشة مناسبة إن لم تكن أفضل للأغراض البنائية.

٥. طرق تعزيز التعلم المستمر: تعد الأدلة المتنوعة بنائية فقط عند استخدم الطلاب والمعلمين بياناتها لتعزيز التعلم. كما يعد تقديم المساعدة التي يحتاجها الطلاب لمعرفة ما ينبغي عليهم القيام به في الخطوة التالية أمراً في غاية الأهمية، إذ لا يكفي إشعارهم بأن عليهم أن يفعلوا بشكل أفضل. ومع ذلك فان المساعدة لا تقتضي دائماً تقديم حل كامل. وتشير الأبحاث إلى أن أفضل ما يمكن عمله هو الإشارة إلى كيفية التحسن، بحيث ينخرط الطلاب في حل المشكلات.

## طبيعة العلاقة بين التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم

ينظر معظم المتخصصين (Black & William, 2003; Broadfoot, 2008; Hargreaves, 2005) لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم على أنهما مترادفان، فكما يشار للتقويم الختامي على أنه تقويم التعلم، فإن التقويم البنائي يشار إليه بالتقويم من أجل التعلم. ويؤكد بلاك وآخرون (Black, Harrison, Lee, Marshall, & William, 2004) بأن الفرق بين التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم من جهة والتقويم البنائي والنهائي من جهة أخرى، هو اختلاف في النوع، فالتمييز الأول يشير إلى الهدف الذي يستخدم له التقويم، بينما يرتبط الثاني بالوظيفة التي يؤديها فعليا. غير أن بينت (Bennett, 2009) يرى أن فكرة مساواة التقويم من أجل التعلم بالتقويم البنائي وتقويم التعلم بالتقويم الختامي، فكرة غير مفيدة ومغرقة في التبسيط، ويعتقد أن التقويم الذي صمم لأغراض ختامية يمكن أن يوظف لأغراض بنائية، والعكس صحيح. ويؤيده في ذلك جيفرل (Gavriel, 2013) حيث يرى أن هناك منطقة رمادية في الممارسة الفعلية بين التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم، إلا انه يرى أن التمييز بينهما ممكن بتحديد نوع التغذية المقدمة، فالتغذية الراجعة feedback مرتبطة بتقويم التعلم والتغذية اللاحقة feed-forward ترتبط بالتقويم البنائي، ومع ذلك يرى أن التقويم من أجل التعلم يعبر عن مفهوم تربوي أوسع مما تشير إليه التغذية الراجعة التي تركز على ما تم عمله على نحو جيد أو غير جيد، فمن خلال مدخل التقويم من أجل التعلم ينبغي أن يتعود المتعلم الحديث عن تعلمه، وفهم ما يحتاج إلى تعلمه، وأينه من ذلك.

ومن ناحية أخرى يعتقد أستيجنز أن التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم مختلفان وإن كانا يشتركان في هدف واحد عام وهو تعزيز تعلم الطالب، ويشير إلى نواحي الاختلاف بقوله:

"التقويم من أجل التعلم يختلف عن ما يشار إليه تاريخياً بالتقويم البنائي، فإذا كان التقويم البنائي يتعلق بالتكرار، فالتقويم من أجل التعلم يتعلق بالاستمرارية، وإذا كان

التقويم البنائي يتعلق بتزويد المعلم بأدلة، فإن التقويم من أجل التعلم يتعلق بتزويد الطلاب بمعلومات عن أنفسهم، وإذا كان التقويم البنائي يفيد المستخدمين بمن حقق المعايير أو لم يحققها، فإن التقويم من أجل التعلم يشعرهم بمستوى التقدم الذي أحرزه كل طالب نحو تحقيق المعايير خلال عمليات تعلمه عندما يكون هناك متسع من الوقت ليكون [التقويم] مفيداً" (Stiggins, 2005a, p. 1-2).

وهذا ما يراه سوافلد (Swaffield, 2011) إذ يعتقد أن مفهومي التقويم من أجل التعلم والتقويم البنائي ليسا مترادفين، ومن الفروق التي أوردها بينهما، ما يأتي:

١. التقويم من أجل التعلم يتضمن عمليات التعلم والتدريس، بينما التقويم البنائي غرض أو ما يسميه البعض وظيفة لتقويم محدد.
٢. يهتم التقويم من أجل التعلم بالوضع الراهن والمستقبل القريب، بينما التقويم البنائي يمكن أن يتناول مدة زمنية طويلة جداً.
٣. المستفيدون من التقويم من أجل التعلم طلبة محدودن، ومعلم في فصل ما، أو بيئة التعلم، بينما يمكن أن يتضمن التقويم البنائي مستخدمين آخرين من معلمين وطلاب في مواقف مختلفة.
٤. يمارس الطلاب استقلالية في التقويم من أجل التعلم، بينما في التقويم البنائي يمكن أن يكونوا متلقين لقرارات المعلمين وممارساتهم.
٥. التقويم من أجل التعلم عملية تعلم في حد ذاتها، بينما التقويم البنائي يقدم معلومات لتوجيه التعلم المستقبلي.
٦. يهتم التقويم من أجل التعلم بكيفية تعلم الطالب، بالإضافة إلى أهداف تعلم محددة، بينما يركز التقويم البنائي على أهداف المنهج.

ومع أن هذا التمييز بين التقويم من أجل التعلم والتقويم البنائي يمكن أن يكون محل جدل بين المؤيدين والمعارضين، إلا أن هناك بعض الشواهد السابقة تشير إلى بعض الفروق بينهما. فقد أشار بلاك وآخرون (Black et al., 2004) بأن التقويم البنائي للمعلم وليس للطالب، واقترح هيرلن (Harlen, 2006) محوراً متصلاً لأغراض التقويم وممارساته يقع البنائي غير الرسمي في أحد الأطراف والبنائي الرسمي في الطرف الآخر، وكذلك الحال مع التقويم الختامي يمتد محوره بين التقويم الختامي الرسمي والتقويم الختامي غير الرسمي، وقد أعتبر هيرلن (Harlen, 2006) أن التقويم البنائي غير الرسمي يشير إلى التقويم من أجل التعلم، وهذا ما تبنته التقارير المدعومة من مجلس العموم البريطاني (House of Commons 2008a) .

| العملية | الهدف | |
|---|---|---|
| | بنائي | ختامي |
| غير رسمي (اعتيادي) | • طرح الأسئلة<br>• التغذية الراجعة<br>• تقويم الأقران<br>• التقويم الذاتي | • مقالات في ظروف غير مضبوطة<br>• بورتفوليو<br>• الأعمال الصفية<br>• تقويم المعلم للمنهج الوطني |
| رسمي | • تحليل نتائج الاختبارات<br>• تحديد الأهداف | • اختبارات<br>• مقالات في ظروف مضبوطة |

ويمكن النظر إلى العلاقة بين التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم على نحو أبعد من كونهما مختلفين أو متشابهين، فالتقويم من أجل التعلم كان نتيجة للرغبة في الاستفادة من مفاهيم التقويم البنائي ميدانياً وفي تطوير السياسات التربوية، إلا أن عموميته وتعدد معانيه، أبرز الحاجة إلى تحديد ماهيته على النحو الذي ظهر في العديد من المحاولات، من ذلك الخصائص التي حددتها مجموعة إصلاح التقويم Group Of Assessment Reform للتقويم من أجل التعلم، وغيرها من المبادرات التطويرية.

بالمقابل فإن التقويم البنائي تطورت مفاهيمه نتيجة لما تم إحرازه في التقويم من أجل التعلم، ويظهر هذا جلياً في المقارنة بين تعريفاته السابقة والتعريفات اللاحقة، فقد تحت التعريفات اللاحقة إلى التركيز على أن التقويم البنائي "عملية" وربما عني بذلك استبعاد "الأغراض" التي تدخل في التقويم البنائي عدداً من أنواع التقويم الختامية التي يمكن الاستفادة منها في تحسين تعلم الطلاب – وإن كان هذا الاتجاه لايزال قائما– ويعدون البنائي ما خطط له من البداية على أن يكون بنائيا. ويمثل هذا أول تحديد لمعنى التقويم البنائي وإخراجه من مجرد الغرض من التقويم إلى عمليات التقويم، من ذلك تعريف هيرتج وآخرين (Heritage, Kim, Vendlinski, & Herman, 2009) الذين عرفوه بأنه: "عملية منتظمة لجمع شواهد على نحو مستمر وتقديم تغذية راجعة أثناء مجريات التدريس" (ص٤). ويزيد بوبهام على ذلك بقوله: "التقويم البنائي عملية مخطط لها لكي يظهر التقويم أدلة على مستويات الطلاب، يستفيد منها المعلمون في تعديل إجراءات التدريس أو يستفيد منها الطلاب لتعديل أساليب تعلمهم (p. 6) . وفي تعليقه على هذا التعريف في نسخة لاحقة أكد بوبهام (Popham, 2011) على أهمية كون التقويم البنائي عملية، بقوله:

*"لو قدر لي اختيار كلمة وحيدة تشير لأهم شيء يمكن أن يتعلم منه القراء من هذا التعريف لشددت على أن التقويم البنائي عملية، وليس إختباراً، وإنما عملية تخطط بعناية، في هذه العملية يقدم التقويم بنوعيه الرسمي وغير الرسمي شواهد حول " المستويات الحالية للطلاب" تمكن المعلم والطالب من التعرف على كيفية خفض الفجوة بين مستويات الطلاب الحالية وما ينبغي أن يكونوا عليه بنهاية الدرس". ص٦.*

وكما يلاحظ تطور مفهوم التقويم البنائي في كتابات بوبهام ( Popham, 1997, 2004, 2006)، يمكن ملاحظة ذلك أيضاً في كتابات بلاك ووليم فقد أجريا تعديلاً على التعريف الذي سبق ذكره في التقويم البنائي ليصبح أكثر تحديداً، كما يتضح من التعريف التالي:

"الممارسات الصفية تعد بنائية إلى الحد الذي تكون فيه الشواهد على تحصيل الطلاب مبينة ومفسرة وتستخدم من قبل المعلم والمتعلمين أو أقرانهم لاتخاذ قرارات تتعلق بالخطوة القادمة في التدريس التي من المرجح أن تكون أفضل، أو أسست على نحو أفضل، مقارنة بالقرارات التي يمكن اتخاذها في غياب الأدلة التي تم استخلاصها" (Black & Wiliam, 2009, p. 9).

ويعلق وليم (Wiliam, 2011) على هذا التنقيح بأنه كان استجابة للتعريفات اللاحقة ومنها تعريف مجموعة إصلاح التقويم للتقويم من أجل التعلم، ولرغبة كل من بلاك ووليم في تقليل الفجوة بين التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم فقد أكدا في معرض شرحهما للتعريف على أن المقصود بـ"التدريس" الذي تضمنه التعريف هو التدريس بمعناه الواسع بما يتضمن ذلك من التخطيط وإعداد الأنشطة والتقويم وإدارة الصف.

وعلى الرغم من هذا التقارب الذي يسعى إليه البعض بين مفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، إلا أن الاختلافات لا تزال قائمة فلا يوجد اتجاه واحد استطاع أن يستقطب كل الآراء حول مفهوم معين أو تعريف محدد. ومع ذلك فإن الاتجاه نحو تبني مفهوم التقويم من أجل التعلم في تزايد مطرد، ويظهر ذلك على نحو جلي في العديد من البرامج والمبادرات التطويرية للتقويم من أجل التعلم.

## خاتمة:

برز التقويم البنائي كأحد المتطلبات الأساسية لتطبيق المفاهيم التربوية الحديثة القائمة على الاتجاهات البنائية، وشهد خلال العقود الثلاثة السابقة تطورات كبيرة كان لها انعكاساتها على توجهات حركات الإصلاح التربوي لما فرضته من أساليب جديدة في التقويم تداخلت مع كافة عناصر عمليات التعليم والتعلم. وربما يكون لهذا التطور السريع دور في عدم تشكل مفهوم واضح المعالم للتقويم البنائي، بالإضافة إلى تأثره بالسياقات التربوية التي نشأ فيها، فقد اتخذت النظم التربوية التي تعلي من أهمية الاختبارات الخارجية التي تعدها وتطبقها مؤسسات خارجية منحى سعى إلى ربطه بالتقويم الختامي الواسع الانتشار، وهذا ما أشار إليه أستيجنز ضمن مراحل تطور مفهوم التقويم البنائي، إذ أعتبر أن تكرار الاختبارات وتوظيف نتائجها لأغراض التطوير التربوي أحد الأوجه البارزة للتقويم البنائي، أما الاتجاه الثاني الذ يؤكد على أهمية التقويم الصفي ودور المعلم في تطبيقه فحاول أن يخفف من التداخل المحتمل بين التقويم الختامي والتقويم البنائي مشدداً على أن التقويم البنائي ينبغي تحديد أهدافه والتخطيط له ضمن عمليات التدريس. هذا الأثر الخفي الذي يتنازعه محوران الذي يمثل الأمريكي أحدهما والأوروبي المحور الثاني، كان له امتداداً في تمييع مفهوم التقويم البنائي واتساع مدلولاته.

وما أن تجلت الاختلافات بين المتخصصين حول الاتفاق على تعريف موحد لهذا المفهوم، حتى أنبثق عنه مفهوم جديد وهو التقويم من أجل التعلم في محاولة لتضييق المعنى الواسع للتقويم البنائي وحصره في البيئة الصفية وما يحدث فيها من عمليات تعليم وتعلم، ينحصر نطاقها بالضرورة في المتعلم والطلاب، مما يخرج ما عداهم سواء مؤسسات محلية أو وطنية من دائرة التقويم البنائي. ومع ذلك فإن الاشكاليات التي واجهها التقويم البنائي من حيث اتساع مفهومه وتعدد مدلولاته ولم تحسم قبل بروز التقويم من أجل التعلم انتقلت لتعاريف التقويم من أجل التعلم، ما حدا بالكثير سواء على نحو جمعي أو فردي إلى تقنين مفهوم التقويم من أجل التعلم وتحديد خصائصه سعياً منهم إلى تلافي الإشكاليات التي واجهت التقويم البنائي وإبرازا لهذا النوع من التقويم عن غيره من الأنواع الأخرى.

ومع كل الجهود التي بذلت لتحديد مفهوم التقويم من أجل التعلم، إلا أن ذلك لم يكن كافيا لإيضاح العلاقة بين التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، وما إذا كانا مترادفين في المعنى أم يشيران إلى مفهومين مختلفين، ويصعب مما تم استعراضه من دراسات الركون لاتجاه محدد وحشد التأييد الكافي لتبنيه. إلا أنه مع ذلك يمكن رسم علاقة واضحة بين التقويم البنائي والتقويم

من أجل التعلم تقر بمدى التداخل والتباين بين المفهومين، وفي هذه الحالة لن يكون الخلاف بين ما إذا كان المفهومان متطابقين أم مختلفين، ولكن في مدى التداخل والتباين بينهما، ومن ثم فإن هذا الاتجاه يمكن أن يستوعب أغلب الآراء على اختلافها.

ويمكن تتبع هذا الاتجاه الوسط في العديد من الدراسات والمبادرات التربوية ( Black et al., 2004; Harlen, 2006; House of Commons, 2008; Swaffield, 2011) التي ترى أن التقويم التربوي يمكن التمييز بين أنواعه وفقا لأربعة عوامل أساسية ثنائية القطب، وهي الهدف من استخدامه ومستخدميه، والمستفيدين منه، وطريقة استخدامه، وفيما يلي عرض موجز لكل محور:

**الهدف من استخدام التقويم:** عندما يكون الهدف من التقويم منحصر على نحو أساسي في تعزيز تعلم الطلاب وتجويده فذلك يعد التقويم من أجل التعلم وبقدر البعد عن هذا الهدف يتجه التقويم لنواحي بنائية ترتبط بتوظيف نتائج التقويم لتطوير أساليب التعليم والتعلم وربما يكون هذا التوظيف لاحقا بفترة زمنية قد تطول نسبيا، ويتخذ هدف التقويم في نهاية القطب منحى آخر مركزاً على تقرير مستوى الطالب الدراسي وفقا لأهداف التعلم، وهذا ما يقعه ضمن دائرة التقويم الختامي.

**مستخدم التقويم:** عندما يُشرك الطالب على نحو مباشر في عمليات التقويم بدءاً من وضع أهداف التعلم والسعي لتحقيقها وتقويم الخطوات التي نفذت للوصول إليها، وما يتبع ذلك من تقويم لمدى النجاح في بلوغها، فهذا يعد التقويم من أجل التعلم، وبقدر ما يزاح الطالب من القيام بهذه الأدوار ليقوم به المعلم بدلا عنه وتقديم تغذية راجعة للطالب وقع ذلك ضمن دائرة التقويم البنائي، وفي حال تنفيذ التقويم من قبل جهات خارجية فذلك يدخل عمليات التقويم في نطاق التقويم الختامي.

**المستفيد من التقويم:** المستفيد الأساسي من التقويم من أجل التعلم هو الطالب، وتتجاوز تلك الاستفادة الجوانب التحصيلية إلى النواحي المهارية والشخصية التي يهدف التقويم من أجل التعلم تنميتها في الطالب وهي ما تقع ضمن مهارات التعلم مدى الحياة، ومهارات القرن الواحد والعشرون، ويزداد البعد عن مفهوم التقويم من أجل التعلم عندما تتسع دائرة المستفيدين لتضم المعلم والفصل الدراسي والمدرسة والنظام التربوي بشكل عام.

**طريقة تطبيقه:** يغلب على تطبيقات التقويم من أجل التعلم الأساليب غير الرسمية مثل الأسئلة الشفهية والمناقشة والحوار واستخدام منظمات التعلم وما شابه ذلك من أساليب قابلة للاستخدام اليومي المتكرر أو تكون مدمجة في عمليات التعليم والتعلم، وتتسع الدائرة للتقويم البنائي عند تطبيق الاختبارات الرسمية.

المرجع:

Adamson, B. (2011). Embedding Assessment for Learning. In R. Berry & B. Adamson (Eds.), *Assessment Reform in Education: Policy and Practice* (Vol. 14). New York: Springer.

Allal, L., & Lopez, L. M. (2005). Formative Assessment of Learning: A review of Publications in French, *Formative Assessment– Improving Learning in Secondary Classrooms*: OECD.

Assessment Reform Group. (1999). Assessment for Learning: Beyond the Black Box. from http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/beyond_blackbox.pdf

Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 principles:Research-based principles to guide classroom practice [Electronic Version]. Retrieved December 14, 2013 from http://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf

Bennett, R. E. (2009). A critical look at the meaning and basis of formative assessment (ETS RM-09-06). Princeton, NJ: Educational Testing Service.

Berry, R. (2005). Entwining feedback, self and peer assessment. *Academic Exchange Quarterly, 9*(3.٢٢٩-٢٢٥ ،(

Black, P. (2000). Research and the Development of Educational Assessment. *Oxford review of Education, 26*(3&4), 407- 418.

Black, P., & Harrison, C. (2004). *Science inside the black box: Assessment for learning in the science classroom* London: Nfer.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2004). *Assessment for learning: putting it into practice*. Berkhire: Open University Press.

Black, P., & Wiliam, D. (2003). In Praise of Educational Research: formative assessment. *British Educational Research Journal, 29*(5), 623-637.

Black, P., & William, D. (1998a). Assessment and classroom learning.

*Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7-75.

Black, P., & William, D. (1998b). Inside the black box: raising standards through classroom assessment. *Phi Delta Kappa, 80*(2), 139-149.

Broadfoot, P. (2008). *An introduction to assessment.* London: Continuum.

CERI. (2008). Assessment for Learning: Formative Assessment [Electronic Version]. *OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century:Research, Innovation and Policy."*

Dorn, S. (2010). The Political Dilemmas of Formative Assessment. *Council for Exceptional Children, 76*(3), 325-337.

Freedman, R., & Lee, H. (1998). Constructivist assessment practices. *(ERIC Document Reproduction Service No. ED415118.(*

Gavriel, J. (2013). Assessment for learning: a wider (classroom-researched) perspective is important for formative assessment and self-directed learning in general practice. *Education for Primary Care 24*, 93-96.

Hargreaves, E. (2005). Assessment for Learning? Thinking outside the (black) box. *Cambridge Journal of Education, 35*(2), 213-224.

Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning.* London: Sage.

Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T., & Herman, J. (2009). From evidence to action: A seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice, 28*(3), 24-31.

House of Commons. (2008). Testing and assessment, *Third Report of Session 2007–08* (Vol. I). London: HMSO.

Howell, L., Brocato, D., Patterson, K., & Bridges, T. (1999). An evaluation of performance task instruction in the classroom. *(ERIC Document Reproduction Service No. 435761 (*

Kahl, S .(٢٠٠٥) .Where in the world are formative tests? Right under your nose! *Education Week, 25*(4.(

Looney, J. (Ed.). (2005). *Formative assessment: Improving learning in secondary classrooms*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation and Development.

McDowella, L., Wakelinb, D., Montgomerya, C., & Kingb, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36*(7), 749-765.

Popham, W .J. (1997). What's wrong—and What's right—with rubrics. *Educational Leadership, Volume 55*(Number 2), 72-75.

Popham, W. J. (2004). Curriculum, Instruction, and Assessment: Amiable Allies or Phony Friends? *Teachers College Record, 106*(3), 417.

Popham, W. J .(٢٠٠٦) .Assessment for Learning: An Endangered Species? *Educational Leadership*, 82-83.

Popham, W. J. (2011). *Transformative Assessment*: ASCD.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Education Researcher, 29*(7), 4-14.

Stiggins, R٢٠٠٥) .a, September). *Assessment for Learning Defined.* Paper presented at the the ETS/Assessment Training Institute's International Conference: Promoting Sound Assessment in Every Classroom, Portland OR.

Stiggins, R. (2005b). From Formative Assessment to Assessment FOR Learning: A Path to Success in Standards-Based Schools. *PHI DELTA KAPPAN, 87*(4), 324-328.

Stiggins, R. (2006). Assessment for Learning: A Key to Motivation and Achievement. *EDge, 2*(2), 3-4.

Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18*(4), 433-449.

The Assessment Reform Group. (2010). Improving social-being through education, research and innovation. *British Educational Research*

*Association (BERA* (Retrieved October 4, 2013, from http://www.nuffieldfoundation.org/assessment-reform-group

Third Assessment for Learning Conference Participants. (2009, March 15–20). *Position Paper on Assessment for Learning: from the Third International Conference on Assessment for Learning*, Dunedin, New Zealand.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*, 3-14.

Young, V. M., & Kim, D. H. (2010). Using assessments for instructional improvement: a literature review. *Education Policy Analysis Archives, 18*(19), 1-40.

## Abstract

This paper addresses the meaning of assessment for learning and formative assessment, and weather they have the same or different meaning based on literature review. The research literature offers multiple, sometimes conflicting, definitions of formative assessment, whereas assessment for learning has clearer concept. This may be due to emerging definitions by different groups. However, while some educators believe that assessment for learning and formative assessment are different, there are others who argue that the two terms are used interchangeably.