

كلية التربية
المجلة التربوية
***

بسم الله الرحمن الرحيم

درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي

إعداد

د/ علي محمد د / عبد المنعم زكري
أستاذ القياس والتقويم المساعد
رئيس قسم التربية وعلم النفس
كلية التربية – جامعة نجران – السعودية

أحمد حسين علي
أستاذ علم النفس التربوي المشارك
وحدة قياس الأداء
وكالة الجامعة للتطوير والجودة جامعة نجران – السعودية

مقدمة الدراسة:

تجاوز التقويم بمفهومه الحديث الفهم التقليدي لعملية تقييم الطلبة، القائم على إظهار ما لدى الطلبة من فروق أو مهارات فردية، تقاس بدرجات اعتباطية لا تعكس في الأغلب حقيقة ما يملكه الطلاب من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا، وقدرتهم على اتخاذ القرار وحل المشكلات.

لذلك فالتقويم التربوي بنهجه الحديث يتضمن استراتيجيات تقويم جديدة يطلق عليه "التقويم التربوي البديل" (Marzano,2002).

ويعد التقويم التربوي أحد المكونات المهمة في المنظومة التربوية، يؤثر في كل مكونات المنظومة ويتأثر بها، ويمكن من خلاله إصدار الحكم على بقية مكونات المنظومة من مدخلات وعمليات ومخرجات في ضوء أهدافها، ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات العملية لعلاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة في مدخلات وعمليات المنظومة للوصول إلى مخرجات مرضية(Napoli & Raymond, 2004).

فقد أشار مون وبرايتون وكلاهان وروبنسون (Moon, Brighton,Callahan&Robinson,2005) إلى أن معظم استراتيجيات التقويم التربوي البديل تتطلب من الطلبة مستويات عليا من التفكير ومهارات حل المشكلات، وتسعى لإيجاد طلبة قادرين على التميز والإبداع.

وتتنوع في الحقل التربوي أشكال التقويم وأدواته، فمنها التقويم المباشر وغير المباشر، ومنها اللحظي وبعيد المدى، ومنها الذاتي وغير الذاتي(Tomlinson, 2001).

وينقسم التقويم التربوي من حيث طبيعته إلى قسمين (Grisham-Brown, Hallam &Brookshire,2006):

- التقويم الذاتي : وهو التقويم الذي يحدد فيه المتعلم بنفسه قيمة لأدائه، في سبيل تعديله وإزالة اعوجاجه، باستخلاص العبر من الخبرات السابقة للتحكم في الخبرات اللاحقة، ومن أدواته قوائم المراجعة، ومقاييس تقدير الشخصية، والمذكرات اليومية.
- التقويم الموضوعي : وهو التقويم المجرد من الذاتية الموثوق به الذي يثبت مستوى المتعلم في مساره التعلمي التعليمي؛ لتعديله وتسويته خارجاً عن ذاته ؛ وذلك بتقدير أداءاته التي يستخدم فيها إمكاناته الجسمية والعقلية والنفسية، بطريقة علمية، كتقويم مهارة القراءة، أو

مهارة الاستماع، أو مهارة الفصاحة في الحديث، أو مهارة الخط، أو تقويم ملكاته بأسلوب الإشهاد، ومن أشهر أدوات هذا التقويم الملحوظات العلمية، والاستظهارات الشفوية، والإنجازات التحريرية بالقلم والورقة.

ومن ثم اهتمت الدراسة الحالية بالتقويم الذاتي للمتعلم وهو النوع الأول من أنواع التقويم التربوي، لذلك تحاول الدراسة الحالية التعرف على طبيعة العلاقة بين درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وتحصيلهم الأكاديمي.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١-ما درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي؟

٢-هل تختلف درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي باختلاف متغيرات الدراسة المستقلة (البرنامج "التخصص" ، المستوى الدراسي، التحصيل الأكاديمي؟

٣-ما العلاقة بين درجة امتلاك مهارات التقويم الذاتي والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة الانتساب بجامعة نجران؟

أهداف الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي ، ومقارنتها حسب متغيرات الدراسة المستقلة (البرنامج "التخصص" ، المستوي الدراسي، الجنس)، كما هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين درجة امتلاك هذه المهارات والتحصيل الأكاديمي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية :

أ - الأهمية النظرية:

-تنبع الأهمية النظرية للدراسة الحالية من أهمية موضوع القياس ؛ لأنه يصف السلوك وصفاً كمياً، ويحدد مقدار سمة معينة أو أكثر لدي الفرد، فهو يعبر عن الوصف الكمي الموضوعي للأداء(علام، ٢٠٠٠ : ٣١). ولذلك فإن توافر أداة قياس موضوعية لقياس مهارات التقويم الذاتي لدى طلبة الانتساب بجامعة نجران ذو أهمية نظرية .ذلك أن بناء

المقياس يتطلب الرجوع إلي الأدب النظري والدراسات السابقة والمقاييس ذات العلاقة بهدف تحديد معالم المقياس ومكوناته ، ثم صياغة فقراته ، ثم تجريب فقراته لاستخراج الخصائص السيكومترية التي يمكن في ضوئها إعداد الصيغة النهائية للمقياس.

-أيضاً أهمية المتغير الذي تناولته وهو مهارات التقويم الذاتي باعتباره احتياجاً جوهرياً في حياة طلبة الجامعة؛ لأنه يسمح له بالتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديه بشكل يجعله يستفيد من نقاط القوة ، ويعالج نقاط الضعف.

- أيضاً تنبع أهمية التقويم الذاتي من فلسفة أخلاقية ابتداءً، تجعل من الضمير المهني الحيّ حكَما على كلّ عمل، فليس هناك أحدٌ يعلم حقيقة ما قمتَ به على الوجه الذي أديتَ به ذلك العمل إلا أنت نفسك، حتى المُلاحظ الخارجي أو المقيم المراقب قد يُخدع أحيانا ببعض السلوكيات أو ببعض الأعمال التي تكون مشوشة لعملية الحكم على الأداء، وعليه فالحقيقة مكمنها النفس البشرية لا أدوات المقيم الخارجي القاصرة غير الشاملة.

- كذلك مرحلة الجامعة ذات أهمية بالغة؛ لأن الجامعات من أهم مؤسسات التنمية الشاملة، إذ تتحمل مسئولية إعداد وتأهيل الموارد البشرية ، في ضوء التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع في العقود الثلاثة الأخيرة. ويعد طلبة الجامعة من أهم عناصر العملية التعليمية، ومن أهم أسباب نجاح الجامعات في تحقيق أهدافها المجتمعية.

ب - الأهمية التطبيقية:

تتضح الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال ما يلي:

- تقدم الدراسة الحالية مقياس مهارات التقويم الذاتي لدى طلبة الانتساب بجامعة نجران، وهذا المقياس قد يفيد الباحثين والقائمين على العملية التعليمية والمهتمين بمجال القياس والتقويم بالمؤسسات البحثية والتعليمية المختلفة على الكشف عن درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي، حيث يؤدي ذلك إلى استكشاف الإجراءات اللازمة لتجميع البيانات وتحقيق عملية التطوير والجودة المرجو تحقيقها في الجامعات السعودية.

- أنها تفيد كل من يهمه أمر التعليم العالي في المملكة العربية السعودية وأمر الإصلاح التعليمي للكشف عن مشكلات طلبة الانتساب بصفة خاصة وطلاب الجامعة بصفة عامة رغبة في الوصول إلى ماهية هذه المشكلات ومحاولة التصدي لها.

-توجيه انتباه المرشد الأكاديمي إلى أهمية مهارات التقويم الذاتي لدى طلبة الانتساب بجامعة نجران بصفة خاصة، وطلاب الجامعة ككل بصفة عامة.

حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة الحالية على:

-الحدود المكانية :جميع طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران – منطقة نجران.

- الحدود الزمنية : تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ.

-الحدود الموضوعية : استخدام مقياس مهارات التقويم الذاتي من إعداد الباحثين.

مصطلحات الدراسة :

يمكن تحديد مصطلحات الدراسة الحالية كما يلي :

مهارات التقويم الذاتي: يقصد بها الآليات التي يستخدمها طالب الانتساب بجامعة نجران في تقويم دراسته للمقررات الدراسية ذاتياً. وذلك كما يظهر من خلال استجاباتهم على عبارات مقياس التقويم الذاتي الذي أعده الباحثان.

التحصيل الأكاديمي: يقصد به كل ما ما يمتلكه طالب الانتساب بجامعة نجران من معرفة ومهارات وقيم واتجاهات نتيجة دراسته للمقررات الدراسية، وذلك كما يظهر من خلال معدله التراكمي.

الخلفية النظرية:

التقويم التربوي :

أ- تعريف التقويم التربوي:

عرفه أبو علام بأنه عملية إصدار حكم على الشيئ أو الشخص في ضوء درجة القياس والأهداف المحددة والمعلومات الأخرى التي يتم الحصول عليها من مصادر مختلفة (أبو علام ، ٢٠٠١: ٩٦).

وعرفه السيد وهبي (٢٠٠١: ٢٢٣) بأنه عملية اتخاذ القرار التربوي على أساس من القياس والملاحظات بهدف التطوير.

كما عرفه آلن وفليبو (Allen & Flippo, 2002:17) بأنه فن تقدير قيمة عملية التعليم والتعلم في مستوى معين، بأدوات علمية، وفي مدة زمنية محددة نسبياً؛ من أجل تعديل وتسوية مسار هذه العملية التربوية، وإزالة وإبعاد الاعوجاج الذي يعتريها من فترة لأخرى.

وفي ضوء ما سبق يمكن تعريف التقويم التربوي بأنه: عملية نظامية ترمى إلى تحديد مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها، أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضعف في كل مكونات المنظومة التربوية حتى يتم علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة.

ب- التطور التاريخي لمفهوم التقويم التربوي :

شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم وأدواته، إذ أصبح للتقويم أهدافاً جديدة ومتنوعة، فقد اقتضى التحول من المدرسة السلوكية-التي تؤكد على أن يكون لكل درس أهداف عالية التحديد مصوغة بسلوك قابل للملاحظة والقياس-إلى المدرسة المعرفية التي تركز على ما يجري بداخل عقل المتعلم من عمليات عقلية تؤثر في سلوكه، والاهتمام بعمليات التفكير وبشكل خاص عمليات التفكير العليا مثل بلورة الأحكام واتخاذ القرارات، وحل المشكلات باعتبارها مهارات عقلية تمكّن الإنسان من التعامل مع معطيات عصر المعلوماتية، وتفجر المعرفة، والتقنية المتسارعة التطور(Becker,2000) .

وبذلك أصبح التوجه للاهتمام بنتاجات تعلم أساسية، من الصعب التعبير عنها بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد. وهكذا فقدت الأهداف السلوكية بريقها الذي لمع في عقد الستينات، ليحل مكانها كتابة أهداف حول نتاجات التعلم Learning outcomes والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات Performance يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم، وهذه النتاجات يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً ، ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة (علام، ٢٠٠٤).

ويسمى التقويم الذي يراعي توجهات التقويم الحديثة بالتقويم التربوي البديل، وهو التقويم الذي يعكس إنجازات الطالب ويقيسها في مواقف حقيقية، فهو تقويم يجعل الطلاب ينغمسون في مهمات ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، فيبدو كنشاطات تعلم يمارس فيها الطلاب مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها. وبذلك تتطور لديهم القدرة

على التفكير التأملي reflective thinking الذي يساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها ؛ فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم ، لصالح توجيه التعليم بما يساعد الطالب على التعلم مدى الحياة(عودة ، ٢٠٠٥).

ج–التقويم التربوي البديل:

أصبح التركيز في الأهداف التعليمية يستند على نتاجات تعلم أساسية ليست بالضرورة مما يمكن التعبير عنه بسلوك قابل للملاحظة والقياس يتحقق في موقف تعليمي محدد، وأصبح الاهتمام بأهداف حول نتاجات التعلم والتي تكون على شكل أداءات أو إنجازات Performances يتوصل إليها المتعلم كنتيجة لعملية التعلم. وهذه يجب أن تكون واضحة لكل من المعلم والمتعلم، وبالتالي يستطيع المتعلم تقويم نفسه ذاتياً ليرى مقدار ما أنجزه مقارنة بمستويات الأداء المطلوبة (الخليلي، ١٩٩٨: ١١٩).

ويقيس التقويم التربوي البديل أداء الطالب في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع حيث يقوم الطالب بأداء مهمات Tasks وتكليفات مشابهة للمهمات الحياتية خارج الجامعة، ويشير هنسون وإيلر (Henson & Eiller,1999: 491) إلى أن التقويم التربوي البديل يهيئ الطلاب للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب من الطالب إنجاز مهام لها معنى ويحتاجها في حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

ويوضح بيرنبوم ودوتشي (Birenbaum &Dochy,1996) أن للتقويم التربوي البديل عدة مصطلحات منها التقييم البديل Alternative Assessment ، التقييم الأدائي Performance Based Assessment، التقييم بملفات التعلم Portfolio Assessment، وهي كلها مصطلحات عديدة تشير إلى أساليب تقويم حديثة ولها معنى.

واتفق علام (٢٠٠٤: ٣١) مع بيرنبوم ودوتشي (Birenbaum &Dochy,1996) في تعدد المصطلحات والمفاهيم المرادفة لهذا المفهوم، مثل التقويم الأصيل أو الواقعي، والتقويم القائم على الأداء، والتقويم البنائي ، والتقويم الوثائقي ، والتقويم السياقي، والتقويم الكيفي ، والتقويم المبحثي ، وتقويم الكفاءة، والتقويم المتوازن، والتقويم المتضمن في المنهج، والتقويم القائم على المنهج، والتقويم المباشر، والتقويم الطبيعي. ولكن أكثرها شيوعاً " التقويم التربوي البديل".

د- مفهوم التقويم التربوي البديل: Alternative Evaluation

تتعدد التعاريف بتعدد علماء التقويم فمنهم من يركز في تعريفه على الأساليب أو الأدوات المستعملة في عملية التقويم مثل تعريف بيرنبوم ودوتشي (Birenbaum & Dochy,1996)حيث يعرفان التقويم التربوي البديل بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية ومحاكاة وملفات أعمال وصحائف ومشروعات جماعية ومعروضات وملاحظات ومقابلات وعروض شفهية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك .

وهناك من يركز على محتويات عملية التقويم كما الحال بالنسبة لميلز (Mills,1993:7-10) الذي يعرفه بأنه نمط من أنماط العمليات الاختيارية يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة بدلاً من اختيار إجابة من قائمة من بدائل معطاة، فمثلاً قد يطلب منه تفسير أحداث تاريخية أو صياغة فروض علمية أو حل مسائل رياضية أو التخاطب بلغة أجنبية أو إجراء بحث في موضوع معين.

وفريق ثالث يركز على الأهداف التي تسعى عملية التقويم إلى تحقيقها مثل تعريف كلهان وجريني (kelaghan&Greaney,2001) حيث أشارا إلى أن التقويم هو عملية الحصول على المعلومات التي تستعمل في اتخاذ القرارات التربوية حول الطلاب، وإعطائهم التغذية الراجعة حول مدى تطورهم وجوانب القوة والنقص لديهم وكذا إصدار الحكم حول مدى فعالية العملية التعليمية وملاءمة المنهج وفعالية سياسة التعليم.

وفي ضوء ما سبق يمكن استخلاص تعريف شامل للتقويم التربوي البديل بأنه "العملية التي تعتمد على قياس الأداء في المهام الحقيقية باستعمال عدة أساليب ومقاييس: مثل الملاحظة والاختبارات والتقويم الذاتي وتقويم الأقران والحقائب التعليمية وملفات الأعمال وغيرها، لجمع المعلومات لغرض استعمالها في التشخيص والتقدير وإصدار الحكم على مدى تعلم الطالب من معارف ومهارات واتجاهات وعلى مدى فعالية العملية التعليمية وصلاحية المنهج وفعالية سياسة التعليم.

هـ- أهداف التقويم التربوي البديل :

يهدف التقويم التربوي البديل إلى تحقيق الأهداف الآتية (Grisham-Brown, Hallam &Brookshire,2006): تطوير المهارات الحياتية الحقيقية، تنمية المهارات العقلية العليا،

تنمية الأفكار والاستجابات الخلاقة والجديدة، التركيز على العمليات والمنتج في عملية التعلم، تنمية مهارات متعددة ضمن مشروع متكامل، تعزيز قدرة الطالب على التقويم الذاتي، جمع البيانات التي تبيّن درجة تحقيق الطلاب لمخرجات التعلم، استخدام استراتيجيات وأدوات تقويم متعددة لقياس الجوانب المتنوعة في شخصية المتعلم.

و- مبادئ التقويم التربوي البديل:

يعتمد التقويم التربوي البديل على عدد من الأسس والمبادئ التي يجب مراعاتها عند تطبيقه، منها ما يأتي : (جابر،٢٠٠١)، (Grisham-Brown, Hallam &Brookshire,2006)

- يهتم التقويم التربوي البديل بجوهر عملية التعلم، ومدى امتلاك الطلبة للمهارات المنشودة بهدف مساعدتهم جميعاً على التعلم في ضوء محكات أداء مطلوبة.
- يجب تنمية العمليات العقلية ومهارات التقصي والاكتشاف عند الطلبة وذلك بتكليفهم بأنشطة تستدعي حل المشكلات واتخاذ قرارات تتناسب ومستوى نضجهم.
- يقتضي التقويم التربوي البديل أن تكون المشكلات والمهام أو الأعمال المطروحة للدراسة والتقصي واقعية، وذات صلة بشؤون الحياة العملية التي يعيشها الطالب في حياته اليومية.
- إنجازات الطلاب هي مادة التقويم التربوي البديل وليس حفظهم للمعلومات واسترجاعها، ويقتضي ذلك أن يكون التقويم التربوي البديل متعدد الوجوه والميادين، متنوعاً في أساليبه وأدواته.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في قدراتهم وأنماط تعلمهم وخلفياتهم وذلك من خلال توفير العديد من نشاطات التقويم التي يتم من خلالها تحديد الإنجاز الذي حققه كل طالب.
- يتطلب التقويم التربوي البديل التعاون بين الطلاب، ولذلك فإنه يتبنى أسلوب التعلم في مجموعات متعاونة يُعين فيها الطالب القوي زملاءه الضعاف، بحيث يهيئ للجميع فرصة أفضل للتعلم، ويهيئ للمعلم فرصة تقييم أعمال الطلاب أو مساعدة الحالات الخاصة بينهم وفق الاحتياجات اللازمة لكل حالة.

وفي ضوء ما سبق نستخلص أن التقويم التربوي البديل يركز على المهارات التحليلية ، وتداخل المعلومات، الإبداع ويعكس المهارات الحقيقية في الحياة ممارسةً وإتقاناً، العمل التعاوني، تنمية مهارات الاتصال الكتابية والشفوية، التوافق مع أنشطة التعليم ونتاجاته، ويوجه المنهاج، التداخل مع التعليم مدى الحياة، ويعد الطالب لمواجهة المشكلات ومحاولة

حلها، دمج التقويم الكتابي والأدائي معاً، تشجيع التشعب في التفكير لتعميم الإجابات الممكنة، تطوير المهارات ذات المعنى بالنسبة للطالب، توفير رصد لتعلم الطلبة على مدار الزمن، إعطاء الأولوية لتسلسل التعلم (عمليات التعلم).

ز- التقويم التربوي البديل والمفهوم المعاصر لعملية التعلم:

جاءت الاتجاهات الحديثة للتقويم نتيجة لتغير مفهوم التعلم الذي انتقل من المنظور السلوكي إلى المنظور البنائي المعرفي الذي يرى أن معنى التعلم يحدث عندما يكون للمتعلم قاعدة معرفية يمكن استخدامها بمرونة لحل المشكلات واتخاذ القرارات وإنتاج الأشياء التي تعطي إحساسا بهذا العالم. فالمتعلم يحتاج إلى قدرة التحديد الذاتي والشعور بالكفاءة ومواصلة السعي لاكتساب أدوات التعلم واستخدامها. إنه بحاجة إلى أن يكون استراتيجيا في تعلمه. وأيضاً يحتاج المتعلم إلى أن يكون عاطفياً يرى نفسه والعالم المحيط به من منظور الآخر(وهبة، ٢٠٠١).

ووفقا لنظريات التعلم التقليدية، فإن اكتساب المهارات العالية يتم تدريجيا خطوة بخطوة وذلك بتجزئتها إلى سلسلة من المهارات المتتالية. فقد افترض خطأ أن المهارات الأساسية التي يتم تعلمها بالتكرار، يمكن تجميعها في مهارة معقدة الفهم. إلا أن الأدلة المستمدة من علم النفس المعرفي المعاصر تشير إلى أن كل عمليات التعلم تتطلب من المتعلم أن يفكر ويبني بنشاط النماذج العقلية المتطورة. فقد أشار بياجيه إلى أن الطلاب يتعلمون بصورة أفضل عندما يكون بإمكانهم اكتساب المعرفة من خلال البحث والتجريب بدلاً من اكتساب الحقائق التي يقدمها المعلم في قاعة الدرس (Hofstetter,2012).

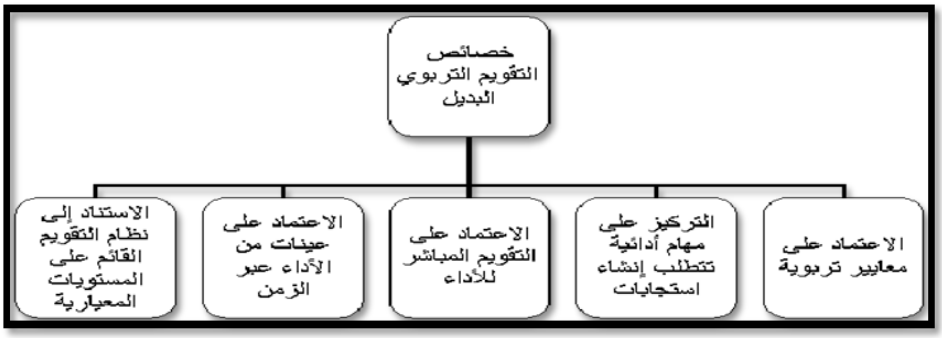
إن التعلم من المنظور المعرفي يشير إلى أنه تفكيري وبنائي وذو ميزة التعديل الذاتي. فالناس ليست مجرد مسجلات للمعلومات الواقعية ولكن بوصفها مبدعة ومنتجة للبناء المعرفي الذي يخص كل واحد منهم. وعليه، أن يعرف الفرد شيئا لا يعني فقط أن يتلقى معلومات عنه ولكن أن يفسرها ويربطها بمعارف أخرى سبق أن اكتسبها.

وبالإضافة إلى ذلك ، لا يكفي معرفة كيفية أدائها ، ولكن أيضا متى نؤديها وكيفية تكييف هذا الأداء مع الأوضاع الجديدة. وبالتالي فإن وجود أو عدم وجود المعلومات المجزأة التي يركز عليها المنظور التقليدي في الاختبارات المتعددة الاختيار، ليست ذات أهمية في تقدير

معنى التعلم ، ولكن ما هو مهم هو كيف وما إذا كان الطلاب يقومون بتنظيم المعلومات وبنائها واستخدامها في البيئة لحل المشاكل المعقدة(علام ، ٢٠٠٤: ٤٠٠- ٤٠٥) .

ح-خصائص التقويم التربوي البديل :

يتميز التقويم التربوي البديل بأساليبه المتعددة والمتنوعة بخصائص تميزه عن التقويم التقليدي، ويوضح الشكل التالي بعض أهم هذه الخصائص:



أولاً: الاعتماد على معايير تربوية، أو توقعات مرجوة للمواد الدراسية:

يهدف التقويم البديل إلى تحقيق مستويات معيارية متميزة أو نواتج تعليمية محدودة متسعة النطاق تتطلب إبراز مهارات الطالب المتنوعة وانعكاساته ونتاجاته التي تتمتع بالواقعية.

ثانياً: التركيز على المهام الأدائية الواقعية التي تتطلب إنشاء استجابات:

يركز التقويم التقليدي في غالب الأحيان على أنواع من المفردات الاختبارية التي تتطلب الاختيار من بين بدائل معطاة تتعلق بمعلومات بسيطة مستقاة من الكتب المدرسية. أما في التقويم البديل فيتطلب استجابات تتماثل بقدر كبير من العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الواقعية فمعظم مهام الأداء تحتاج من الطالب إلى بذل الجهد في التوصل إلى أحكام معقدة تتطلب تحليل المشكلة. وتعريف مختلف بدائل حلها، ومهارة كتابة أسلوب الحل الذي يراه مناسباً أو عرض الحل شفوياً، أو بأي صيغة أخرى، مبرراً ومفسراً هذا الحل.

ثالثاً: الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المرجو:

يحاول التقويم البديل تقويم سلوك الطالب وأدائه المرجو بطريقة مباشرة أي من السياق الذي استخدم فيه الأداء؛ لذلك فإن المهام التي تستخدم في المفردات الاختبارية ينبغي أن تكون بمنزلة عينة ممثلة للمهارات والفهم المطلوب.

رابعاً: الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء عبر الزمن:

يعتمد التقويم التقليدي في معظمه على الدرجات الكلية في الاختبارات المدرسية المألوفة التي تطبق في نهاية مدة دراسية معينة، أما التقويم البديل الشامل فإنه يجري ويطبق عبر الزمن، وذلك لأنه يهتم بفحص أنماط أعمال الطالب واتساقها من أجل تحديد تقدم الطالب ونموه ويتمثل في ملفات أعمال الطالب، على سبيل المثال المعروفة بالبورتفوليو.

خامساً: الاستناد إلى نظام التقويم القائم على المستويات المعيارية:

يركز التقويم البديل على التوصل إلى مؤشرات تعطي صورة واضحة عن أداء الطالب دون مقارنته بأداء أقرانه أو أداء عينة ممثلة لهؤلاء الأقران (غنيم ، ٢٠٠٣) .

ط – استراتيجيات التقويم التربوي البديل:

قام بعض الباحثين بإعداد قائمة تلخص بعض طرق وأساليب واستراتيجيات التقويم التربوي البديل الأكثر استخداماً وشيوعاً ومن هذه القوائم قائمة تساجاري (Tsagari,2004:13) وقائمة لوري (Lowery,2003:17) و اشتملت تلك القوائم على : سجلات الإنجاز (سجلات الأداء) Portfolioes، استراتيجية K W L ،الصحائف الكتابية Writing Journals ،خرائط المفاهيم Concept Maps ،مهام الأداء Performance Tasks الألعاب والمحاكاة Games and Simulation، ملاحظة المعلم لطلبته Teacher's Observation ،المقابلات الفردية والجماعية Interviews ،أنشطة التعلم التعاوني Cooperative Learning Activites،الاستقصاءات Investigations ،الاستفتاءات Questionnaires ،تقويم الذات Self –assessment ،التفكير بصوت عال Think-alouds المؤتمرات Conferences ،المعارض Exhibitions ،المشروعات Projects ،تقويم الأقران Peer-Assessment.

وفيما يلي توضيح لبعض هذه الاستراتيجيات :

١-استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء Performance-based Assessment

عرفه نيتكو (Nitko,1996) بأنه إجراء تستخدم فيه المهمات للحصول على معلومات عن مدى جودة تعلم الطالب وقدرته على تطبيق ما تعلمه من معرفة ومهارات في عدة مواد تعليمية وفي مواقف متعددة ليظهر انه قادر على تحقيق هدف تعليمي من خلال الأداء.

وأوضح بروالدي (Brualdi,1998) بأنه مجموعة من الاستراتيجيات لتطبيق المعرفة والمهارات وعادات العمل من خلال أداء المتعلم لمهام معينة ينفذها بشكل عملي ومرتبط بواقع الحياة وذات معنى بالنسبة له.

وهي عبارة عن قيام المتعلم بتوضيح تعلمه، من خلال توظيف مهاراته في مواقف حياتية حقيقية، أو مواقف تحاكي المواقف الحقيقية، أو قيامه بعروض عملية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسب من مهارات، في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية (عودة، ٢٠٠٥):

أ- التقديم : (Presentation)

وهو عبارة عن عرض مخطط له ومنظم، يقوم به المتعلم ، أو مجموعة من المتعلمين لموضوع محدد، وفي موعد محدد، لإظهار مدى امتلاكهم لمهارات محددة ، كأن يقدم المتعلم شرحاً لموضوع ما مدعماً بالتقنيات مثل : الصور والرسومات والشرائح الإلكترونية .....

ب- العرض التوضيحي : (Demonstration)

وهو عبارة عن عرض شفوي أو عملي يقوم به المتعلم أو مجموعة من المتعلمين لتوضيح مفهوم أو فكرة وذلك لإظهار مدى قدرة المتعلم على إعادة عرض المفهوم بطريقة ولغة واضحة. كأن يوضح المتعلم مفهوماً من خلال تجربة عملية أو ربطه بالواقع.

ج- الأداء العملي : (Performance)

ويعرف بأنه مجموعة من الإجراءات لإظهار المعرفة، والمهارات، والاتجاهات من خلال أداء المتعلم لمهمات محددة ينفذها عملياً. كأن يطلب إلى المتعلم إنتاج مجسم أو خريطة أو نموذج أو إنتاج أو استخدام جهاز أو تصميم برنامج محوسب أو صيانة محرك سيارة أو تصفيف الشعر أو تصميم أزياء أو إعطاء الحقن أو إعداد طبق حلوى.

د- الحديث : (Speech)

يتحدث المتعلم، أو مجموعة من المتعلمين عن موضوع معين خلال فترة محددة وقصيرة، وغالباً ما يكون هذا الحديث سرداً لقصّة، أو إعادة لرواية، أو أن يقدم فكرة لإظهار قدرته على التعبير والتلخيص، وربط الأفكار، كأن يتحدث المتعلم عن فيلمٍ شاهده، أو رحلة قام بها ، أو قصة قرأها ، أو حول فكرة طرحت في موقف تعليمي ، أو ملخصٍ عن أفكار مجموعته لنقلها إلى مجموعة أخرى .

هـ – المعرض : (Exhibition) :

وهو عبارة عن عرض المتعلمين لإنتاجهم الفكري والعملي في مكان ما ووقت متفق عليه لإظهار مدى قدرتهم على توظيف مهاراتهم في مجال معين لتحقيق نتاج محدد مثل: أن يعرض المتعلم نماذج أو مجسمات أو صور أو لوحات أو أعمال فنية أو منتجات أو أزياء أو أشغال يدوية.

و– المحاكاة / لعب الأدوار : (Simulation Role-playing)

ينفذ المتعلم / المتعلمون حواراً أو نقاشاً بكل ما يرافقه من حركات وإيماءات يتطلبها الدور في موقف يشبه موقفاً حياتياً حقيقياً لإظهار مهاراتهم المعرفية والأدائية ومدى قدرتهم على إتباع التعليمات والتواصل وتقديم الاقتراحات وصنع القرارات من خلال مهمة أو حل مشكلة، ويمكن أن يكون الموقف تقنياً محوسباً، حيث يندمج المتعلم في موقف محاكاة محوسب، وعليه أن ينفذ نفس النوع من الأعمال والقرارات التي يتوقع مصادفتها في عمله مستقبلاً.

وفي حين تضع مواقف المحاكاة المعتمدة على الشرح المتعلم في سيناريوهات مع عناصر بشرية ، أو غير بشرية ، فإن مواقف المحاكاة المحوسبة المبنية تقنياً تقدم موقفاً على شاشة الكمبيوتر. يمكن خلال هذا الموقف أن يظهر المتعلم قدرته على اتخاذ القرارات حيث يقدم البرنامج المحوسب مئات من المواقف والعناصر المختلفة.

ز– المناقشة / المناظرة (Debate)

وهي عبارة عن لقاء بين فريقين من المتعلمين للمحاورة والنقاش حول قضية ما، حيث يتبنى كل فريق وجهة نظر مختلفة، بالإضافة إلى محكم (أحد المتعلمين) لإظهار مدى قدرة المتعلمين على الإقناع والتواصل والاستماع الفعال وتقديم الحجج والمبررات المؤيدة لوجهة نظره (عودة، ٢٠٠٥)، وهناك عدة فنيات لتقويم الأداء منها ما ذكره الدوسري (٢٠٠٤):

–التمرينات أو الأسئلة المفتوحة حول موضوعات تحريرية مثل حل مسائل رياضية أو كتابة مقال.

–المهمات الممتدة: كإجراء تجربة أو بحث أو إعداد تقرير.

–الحقيبة التعليمية: وتحتوى على مجموعة كبيرة من الوثائق تكون بمثابة أدلة يتم تجميعها عن مستوى معارف وخبرات المتعلم، ومهاراته واتجاهاته وقيمه واستعداداته، وذلك أثناء عمل

هذا المتعلم مع المدرسين ومشاركته لهم في إنجاز مهام وأبحاث وتقارير معملية ، أو متابعة ومناقشة الأخبار والتقارير العلمية ، أو عمل أوراق بحثية ويمكن في ضوء هذه الوثائق تحديد مستوى قدرات المتعلم ، حيث يستند إليها في إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدى تمكن ذلك المتعلم.

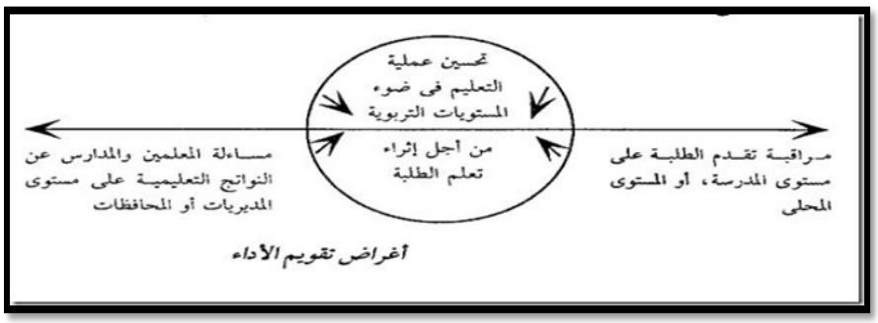
-المشروعات طويلة الأمد: كإجراء البحوث الميدانية أو جمع معلومات ميدانية حول موضوع معين أو تصميم مخطط هندسي أو تصميم برنامج حاسوب، ويمكن تنفيذ هذه المشاريع فردياً أو جماعياً.

-التجارب: مثل إجراء التجارب المعملية لدراسة أثر بعض المتغيرات على متغيرات أخرى أو دراسة نتائج تفاعل متغيرات أو مواد مع متغيرات أو مواد أخرى.

-المحاكاة: تشير إلى قيام الطالب بمحاكاة موقف أو دور معين كمحاكاة دور الطبيب أو دور المدرس أو دور الصحافي وغيره(صبرى والرافعى ،٢٠٠١) .

مكونات تقويم الأداء

يستخدم تقويم الأداء الصفي في أغراض متعددة مختلفة تتراوح بين مراقبة تقدم الطلبة على المستوى المحلي، والمساءلة التربوية للمعلمين والمدارس عن مدى تحقق النواتج التعليمية على مستوى المديريات التعليمية أو مستوى المحافظات. ويمكن توضيح ذلك بالشكل التخطيط التالي:

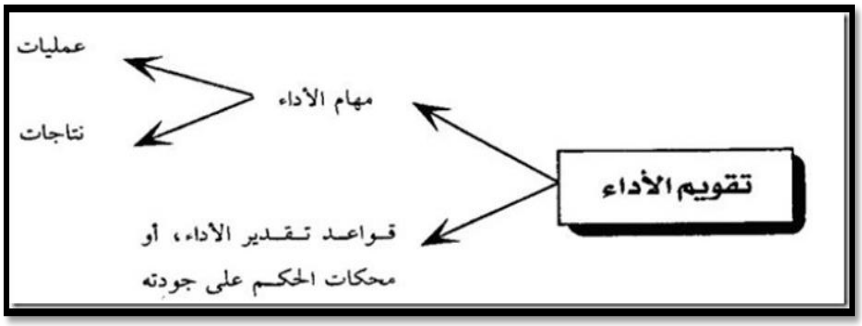


يتضح من الشكل السابق أن بعض أغراض تقويم الأداء يكون على مستوى المدارس أو المستوى المحلي، وبعض آخر يكون على مستوى المديريات أو المحافظات. فعلى المستوى المحلي يتركز الاهتمام على مراقبة ومتابعة تقدم الطلبة نحو تحقيق المستويات التربوية، وتشخيص جوانب القوة والضعف في أدائهم. وعلى مستوى المديريات أو المحافظات ينصب الاهتمام على المساءلة التربوية للمعلمين والمدارس بغرض حفز الجهود المتميزة وتعزيزها،

وتقديم العون الفني والمادي للمدارس التي تواجه مشكلات تعوق تحقق المستويات التربوية لدى طلبتها من أجل تحسين عملية التعليم، وإثراء تعلم الطلبة.

وعلى الرغم من تباين أغراض تقويم الأداء، إلا أن الهدف الأساسي هو تقويم الطلبة استناداً إلى مستويات تربوية واضحة ومحددة. وبدون ذلك يصعب إحداث تكامل بين عمليتي التقويم والتعليم، ولا يستطيع المعلمون تحديد نوعية التغيرات التعليمية التي يسهم التقويم في إحداثها.

ويشتمل تقويم الأداء على مكونين رئيسين يوضحهما الشكل التخطيطي التالي:



يتضح من الشكل السابق أن مكوني تقويم الأداء هما: مهام الأداء، وقواعد تقدير الأداء، أو محكات الحكم على جودته أو نوعيته.

ومهام الأداء يمكن أن تتطلب إجراء عمليات أو سلسلة من الأنشطة، أو أداء عمل معين بطريقة مناسبة، ومثال ذلك: القراءة الجهرية، إجراء حوار مفتوح بلغة أجنبية، العزف على آلة موسيقية، حل مسائل رياضية، رسم خريطة، أداء حركي معين، وغير ذلك. ففي هذه الحالات يكون تركيز المهمة الأدائية على النشاط أثناء أدائه، وتعكس قواعد تقدير الأداء مستويات جودة أو نوعية العمليات المتضمنة في الأنشطة أو الأداء.

كما يمكن أن تتطلب مهام الأداء ابتكار أو تكوين نتاجات مركبة تحقق مستويات جودة معينة، وتقدم هذه النتاجات كوحدة متكاملة منفصلة عن الأداء ذاته، ومثال ذلك : أوراق بحثية، زخارف أو مصنوعات يدوية، معارض علوم، مجسمات هندسية، وغير ذلك.

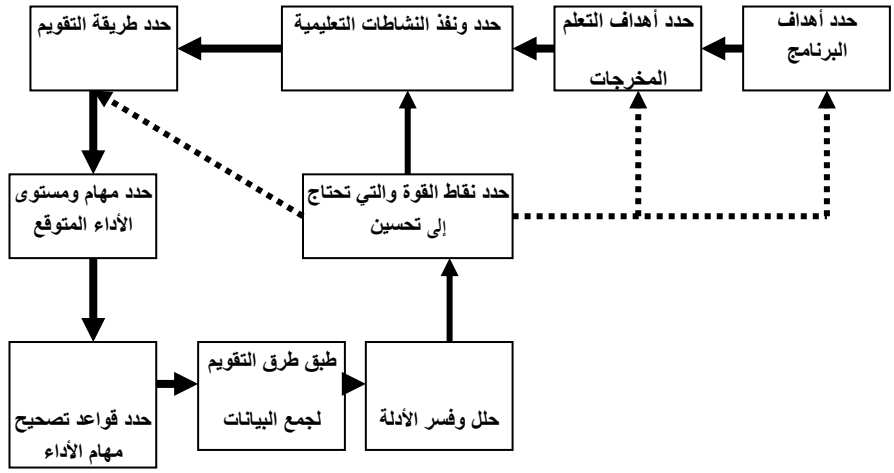
ويتم تقييم هذه النتاجات استناداً على محكات تتضمن خصائص الجودة التي ينبغي أن تتوافر في كل منها. ففي هذه الحالات لا يكون الاهتمام مركزاً على عملية ابتكار أو تكوين النتاج، وإنما على خصائص النتاج النهائي ونوعيته (علام،٢٠٠٤: ١١٠).

خطوات تصميم عملية تقويم الأداء:

إن الوظيفة الاستراتيجية للتقويم تكمن في أنه يرسم استراتيجية التعليم والتعلم لكل من المعلم والطالب، فإذا كان التقويم يقيس مستويات تفكير مختلفة كالتذكر والفهم والاستدلال والتحليل والتركيب والتقويم وغيرها، فإنه يجعل كلاً من المعلم والطالب يتبنيان استراتيجية قوية في التعليم والتعلم. وبالمثل، فالطالب الذي يتوقع أسئلة تقيس مستوى التذكر فقط، قد يلجأ إلى تبني إستراتيجية ضعيفة في التعلم والمراجعة، تعتمد على الحفظ واسترجاع المعلومات كما أخذها عن معلمه، فالطالب قد ينجح ولكن ليس بالنوعية الجيدة التي تتطلبها معايير الجودة.

وهنا يكمن الفرق بين الكفاءة الكمية والكفاءة النوعية للنظام التربوي، وعليه ينبغي أن يراعى في تصميم عملية التقويم الربط الوظيفي بين كل من رسالة الجامعة وأهداف البرنامج وأهداف العملية التعليمية وأهداف التقويم.

ويتطلب تصميم تقويم الأداء عدة إجراءات وخطوات متكاملة يوضحها الشكل الآتي:



شكل (١)

نموذج تصميم مخطط عملية تقويم الأداء

يتضح من الشكل السابق أن عملية التقويم تبدأ في الواقع من أول خطوة وهي أهداف المقرر وتنتهي عنده كتغذية راجعة.

التغذية الراجعة:

تستخدم نتائج التقويم كتغذية راجعة لتعديل أو تطوير البرنامج. ففي حال ما إذا كانت نتائج التقويم تشير إلى فشل عملية التقويم في تحقيق أهداف البرنامج سيتم اللجوء إلى تعديل في البرنامج أو استراتيجيات التعليم والتعلم أو التقويم نفسه. ومن بين التعديلات

المقترحة في البرنامج عادة إضافة محتوى جديد للمقرر، استخدام كتاب دراسي جديد، إضافة أو تغيير بعض النشاطات، حذف ما لا يرتبط بالهدف، تغيير أسلوب التدريس والتقويم، وتغيير أسلوب وضع الدرجات(أبو دقة ،٢٠٠٥).

٢ - **استراتيجية التقويم بالقلم والورقة :** Pencil and Paper

تعد استراتيجية التقويم القائمة على القلم والورقة المتمثلة في الاختبارات بأنواعها المختلفة من الاستراتيجيات المهمة التي تقيس قدرات ومهارات المتعلم في مجالات معينة، وتشكل جزءاً مهماً من برنامج التقويم في المؤسسات التعليمية (عودة، ٢٠٠٥).

وتكمن أهمية هذه الاستراتيجية فيما تقدمه للمعلم من معرفة بمواطن القوة ومواطن الضعف في أداء الطلبة، وقياس مستوى تحصيلهم ومدى تقدمهم فيه، مما يزود المعلم وولي الأمر بالتغذية الراجعة حول أدائهم.

٣. **استراتيجية الملاحظة :** Observation

وهي عبارة عن عملية يتوجه فيها المعلم أو الملاحظ بحواسه المختلفة نحو المتعلم ؛ بقصد مراقبته في موقف نشط ،وذلك من أجل الحصول على معلومات تفيد في الحكم عليه ، وفي تقويم مهاراته وقيمه وسلوكه وأخلاقياته وطريقة تفكيره (Lanting، 2000). ويمكن تقسيم الملاحظة إلى نوعين أساسيين هما:

الملاحظة التلقائية: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم وأفعاله في المواقف الحياتية الحقيقية.

الملاحظة المنظمة: تتمثل بمشاهدة سلوك المتعلم بشكل مخطط له مسبقا، آخذين بعين الاعتبار تحديد ظروف الملاحظة (الزمان، المكان، المعايير الخاصة بكل ملاحظة).

إن وعي المعلمين بهذه الاستراتيجية يساعدهم في الحصول على كم من المعلومات النوعية، تمدهم بدرجة عالية من الثقة عند اتخاذ القرار، والشمولية في تقويم النتاجات التعليمية، فضلاً على ما تتمتع به هذه الاستراتيجية من مرونة عالية، تمكن المعلمين من تكييفها وتصميمها بما يتناسب مع النتاجات التعليمية المختلفة (Adams & Hsu, 1998).

٤ - **استراتيجية التقويم بالتواصل:** Communication

تهدف استراتيجية التقويم بالتواصل إلى جمع المعلومات من خلال فعاليات التواصل عن مدى التقدم الذي حققه المتعلم ، وكذلك معرفة طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية الفعاليات التالية :

أ- المقابلة (Interview)

وهي عبارة عن لقاء بين المعلم والمتعلم محدد مسبقاً يمنح المعلم فرصة الحصول على معلومات تتعلق بأفكار المتعلم واتجاهاته نحو موضوع معين، وتتضمن سلسلة من الأسئلة المعدة مسبقاً – الأسئلة والأجوبة أسئلة مباشرة من المعلم إلى المتعلم لرصد مدى تقدمه، وجمع معلومات عن طبيعة تفكيره، وأسلوبه في حل المشكلات.

ب- المؤتمر (Conference)

وهو لقاء مبرمج يعقد بين المعلم والمتعلم لتقويم مدى تقدم الطالب في مشروع معين إلى تاريخ معين، من خلال النقاش، ومن ثم تحديد الخطوات اللاحقة واللازمة لتحسين تعلمه (Lanting,2000).

إن وعي المعلمين بما تتضمنه هذه الاستراتيجية من فعاليات (المؤتمر، المقابلة، الأسئلة والأجوبة) وأدوات تقويم ترتبط بها (سجل وصف سير التعلم) يمكن أن تفيد المعلمين في التخطيط الأمثل للدرس، وتحديد النتاجات التعليمية للطلبة، وفقاً لمستوياتهم وقدراتهم، كما قد تمكن الطلبة من الحصول على التغذية الراجعة والتشجيع اللذين يساهمان في تشخيص حاجاتهم مما يعزز من قدرتهم على مراجعة الذات وانعكاس ذلك على أدائهم وإمكانياتهم وتطورها.

٥ - استراتيجية مراجعة الذات : Reflection

يقصد بها عملية الرجوع إلى ما وراء المعرفة للتفكير الجاد بمغزاها من خلال تطوير استدلالات ، فالتعلم عملية اشتقاق مغزى من الأحداث السابقة والحالية للاستفادة منها كدليل في السلوك المستقبلي (وهذا التعريف ينوه بأن مراجعة الذات متكاملة مع المتعلم حين يعرف التعلم بأنه استخلاص العبر من الخبرات السابقة بهدف التحكم وفهم الخبرات اللاحقة).

وتهدف هذه الاستراتيجية إلى تحويل الخبرة السابقة إلى تعلم بتقييم ما تعلمه، وتحديد ما سيتم تعلمه لاحقاً، وأيضاً التمعن الجاد المقصود في الآراء، والمعتقدات، والمعارف، من حيث أسسها ، ومستنداتها وكذلك نواتجها، في محاولة واعية لتشكيل منظومة معتقدات على أسس من العقلانية والأدلة، ويندرج تحت هذه الاستراتيجية كلاً من: أولاً : التقويم الذاتي ، ثانيا : يوميات الطالب، ثالثاً : ملف الطالب (عودة ، ٢٠٠٥).

أدوات التقويم المقترحة لهذه الاستراتيجيات:

أ. سلم التقدير اللفظي Rubric

وهو عبارة عن سلسلة من الصفات المختصرة التي تبين أداء الطالب في مستويات مختلفة. إنه يشبه تماماً سلم التقدير، ولكنه في العادة أكثر تفصيلاً منه، مما يجعل هذا السلم أكثر مساعدة للطالب في تحديد خطواته التالية في التحسن، ويجب أن يوفر هذا السلم مؤشرات واضحة للعمل الجيد المطلوب(عودة، ٢٠٠٥).

ب - سجل وصف سير التعلم Learning Log

وهو سجل منظم يكتب فيه الطالب عبر الوقت عبارات حول أشياء قرأها أو شاهدها أو مرّ بها في حياته الخاصة، حيث يسمح له بالتعبير بحرّية عن آرائه الخاصة واستجاباته حول ما تعلمه.

ج - السجل القصصي Anecdotal Records

ويقصد به وصف قصير من المعلم، ليسجل ما يفعله المتعلم، والحالة التي تمت عندها الملاحظة، مثلاً من الممكن أن يدون المعلم كيف عمل المتعلم ضمن مجموعة، حيث يدون أكثر الملاحظات أهمية حول مهارات العمل ضمن مجموعة الفريق (العمل التعاوني) (Fritz، 2001). مما يقدم للمعلم مؤشراً صادقاً يمكنه من التعرف إلى شخصية المتعلم ومهاراته واهتماماته، وتوظيفه لأغراض تنبؤية، أو إرشادية، أو توجيهية ، أو علاجية.

وبالرغم من الفوائد المتعددة للتقويم البديل فإن هناك صعوبات تعترض تطبيقه منها مقاومة التغيير التي يمكن أن تأتي من الطلاب والمدرسين على حد سواء نظراً لما يتطلبه من جهد ووقت متواصل ، فضلاً عن ارتفاع تكاليفه الخاصة بالتصميم وإعداد التجهيزات وتدريب المدرسين وتخفيض نسبة الطلاب إلى المعلمين.

فقد أشار (غنيم (٢٠٠٣) إلى أن التقويم في المؤسسات التعليمية يقتصر على قياس التحصيل من خلال الاختبارات التحصيلية باعتبارها الأداة الأساسية – وإن لم تكن الوحيدة– والتي يعتمد عليها في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات التربوية بشأن مستويات الطلاب والانتقال من صف إلى آخر، ومن مرحلة دراسية إلى أخرى، وهذا الأسلوب يفقد عملية التقويم خصائصها المتمثلة في "الشمول– التكامل– الاستمرارية".

أيضاً أشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن الاختبارات التحصيلية هي أكثر أدوات التقويم شيوعاً لقياس التحصيل، كما قدمت هذه الدراسات إسهامات تفيد في تطوير الاختبارات

التحصيلية لتكون أداة مناسبة في تقييم مخرجات التعلم مثل دراسة كل من دوران وآخرون (Doran et al.,1998) وأبو علام (٢٠٠١)، والرازحي (٢٠٠١)، ونصر (٢٠٠١)، وعفيفي (٢٠٠١).

ودراسة محمود ، بشير (٢٠٠١) التي أشارت إلى ضرورة استخدام سجلات الأداء التي تضم عينات من عمل الطلاب، ومساعدتهم على التقويم الذاتي على اعتبار أن التقويم عملية تعاونية يشترك فيها كل من لهم علاقة بهذه العملية.

وبالرغم من انتشار الاختبارات التحريرية واتساع نطاق استخدامها على مستوى العالم إلا أن الكثير من التربويين يرون أنها ليست كافية ولا تعطى صورة واضحة عن مستوى الطلاب وذلك لأنها تستغرق وقتاً محدداً (حصة أو حصتين) وتقيس جوانب محددة (غالباً التذكر والفهم) وتستخدم أدوات محددة (الورقة والقلم) في مكان محدد (غالباً الفصل) وليس للطالب أى دور فيها ، ونظراً للاعتماد غير المبرر على الامتحانات التحريرية ، في تقويم الطلاب فقد ظهرت العديد من السلبيات في نظام الامتحانات، والتي من أهمها أن الامتحانات بصورتها التقليدية تمثل عائقاً كبيراً أمام تنمية التفكير وأن الغالبية العظمى منها تقيس المستويات المعرفية البسيطة مثل التذكر والفهم وتتجاهل المستويات العليا للتفكير، كما أن الامتحان بشكله الحالي يعتبر مصدراً من مصادر القلق لدى كثير من الطلاب ، وبالرغم من ذلك كله ومع امتداد مفهوم التعلم فما زلنا نعتمد على اختبارات الورقة والقلم كطريقة وحيدة لجمع المعلومات عن تعلم الطالب .

ويرى كثير من التربويين أن إصلاح التعليم لن يتأتى إلا بإصلاح التقويم ، وأن إصلاح التقويم سيقضى على الكثير من مشكلات التعليم مثل مشكلة الدروس الخصوصية والكتب الخارجية والغش ويزيل التوتر الذى يعانى منه الطلاب والأسر العربية أثناء فترة الامتحانات (درويش ، ٢٠٠١ : ٨).

وكمحاولة للحد من الآثار السلبية التي نجمت عن الاعتماد على الاختبارات التحريرية دعا العديد من الباحثين والتربويين إلى استخدام أساليب واستراتيجيات التقويم البديل ، ويعد التقويم التربوي البديل Alternative Assessment توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة (علام، ٢٠٠٤: ١٣).

وقد نال التقويم التربوي البديل اهتماماً متزايداً في الآونة الأخيرة في بعض الدول المتقدمة وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة وكندا، ومن ثم فقد ظهرت العديد من الأبحاث والدراسات في الفترة الأخيرة والتي استخدمت التقويم البديل كموجه للتدريس وبحثت أثره في تحسين التعليم والتعلم .

ي - مميزات التقويم التربوي البديل :

يتميز التقويم التربوي البديل بالعديد من المميزات منها :

- يستطيع الطلاب من خلال أساليب التقويم التربوي البديل أن يظهروا معارفهم وفهمهم بطرق متنوعة.
- يمكن التقويم التربوي البديل الطلاب غير المهرة في أداء الاختبارات من إظهار قدراتهم ويمنحهم الثقة بالنفس.
- لا تقتطع أساليب التقويم التربوي البديل بعضاً من زمن الحصة كما في الاختبارات التقليدية بل تركز على قياس النمو والتحسن يوماً بيوم.
- يمد التقويم التربوي البديل المعلم بمعلومات مستمرة عن نواحي القوة والضعف لدى كل طالب(Tamminga,2002:2-3)
- يقوم ويوجه التدريس : فالتقويم التربوي البديل يعد رابطاً قوياً بين التعليم والتعلم والتقويم، وذلك لأنه يقدم التغذية الراجعة للمعلمين حول أساليب التعليم والتعلم ونتائج تقويم الطلاب.
- يوفر نتائج ذات معنى بعدة طرق متنوعة : فالمعلومات المتحصل عليها من أساليب التقويم التربوي البديل يمكن أن تكون أكثر أهمية من نتائج الامتحانات(Tsagari, 2004:9-12).

التقويم الذاتي :

يعد التقويم الذاتي أحد أنواع التقويم البديل، وهو عبارة عن عملية تمكن الفرد بنفسه من إجراء تقويم شامل لمختلف عناصر الأداء التعليمي تقويماً يمكنه التأكد من رصد واستحداث التطويرات والتجديدات الشاملة لتقابل في النهاية متطلبات معايير الاعتماد (إسماعيل دياب، عادل البنا ، ٢٠٠١).

أ -تعريف مهارات التقويم الذاتي:

التقويم الذاتي هو أن يقوم الشخص الذي أدى عملا ما بمراجعة ذاته بعد إنهاء ذلك العمل، ليرى مدى ما حققه من أهداف مرسومة سلفا، وما هي المخرجات والمنتجات التي خرج بها، وما هي الصعوبات التي واجهتْه، وكيف تغلب عليها؟ وما مدى تأثيرها في جودة العمل وإتقانه؟ وكيف يمكن أخيرا الاستفادة من هذه العملية ليكون العمل أنجح في المستقبل بمجهودات أقل، وإنجازات أكثر إتقانا وبصعوبات أقل؟ إذن هو عملية مراجعة ذاتية شاملة لكل جوانب العمل المؤدى، للحصول على التغذية الراجعة الضرورية لإنجازات أكثر إتقاناً(عودة، ٢٠٠٥).

وبناءً على ما سبق يمكن تعريف مهارات التقويم الذاتي إجرائيا بأنها: قدرة طالب الانتساب بجامعة نجران على أداء بعض مهارات التقويم الذاتي بسهولة ودقة وسرعة والمتمثلة في ثلاث مهارات رئيسة: التقويم الذاتي قبل دراسة المقرر، التقويم الذاتي أثناء دراسة المقرر، التقويم الذاتي بعد دراسة المقرر. والتي تم تحديدها بمقياس مهارات التقويم الذاتي الذي أعده الباحثان في الدراسة الحالية.

ب -أساليب التقويم الذاتي :

تتعدد أساليب التقويم الذاتي، ومنها :

١ -طرح التساؤلات :

أوضح سفينكي (Svinicki,2004) الطرق المختلفة التي يمكن الاسترشاد بها في جعل الطلبة أكثر إيجابية في البحث عن إجابة التساؤلات التي تتطلب توظيف المعرفة الاستراتيجية ، منها:

-السبر : ويتعلق بتشجيع الاستجابات المتعمقة ، وتجعل الطالب يبرر هذه الاستجابات، ويوضح مقصده.

-التوضيح : ويتعلق بمعرفة ما يعنيه الطالب على وجه التحديد، ويجنبه سوء الفهم، أو أخطاء التفسير.

-التفصيل : ويتعلق بتقديم الطالب مزيداً من الأمثلة والمعلومات التي توضح عمق فهمه وتفكيره.

-إعادة توجيه التفكير: ويتعلق بتشجيع الطالب على البحث عن حلول مختلفة لمشكلة معينة، وتعرف نتائجها ومترتباتها.

-التعزيز : ويتعلق بتقديم تعزيز معلوماتي ووجداني للطالب يشجعه على توضيح كيفية توصله إلى استنتاج معين، أو تبرير تفكيره وتوجهه أثناء حل مشكلة معينة.

٢ -المناقشات الصفية :

تعد المناقشات الصفية من الأساليب التي تتطلب التفاعل بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، حيث يجرى حوار جماعي حول موضوع معين من مختلف جوانبه. سواءً للصف بأكمله، أو لمجموعات صغيرة. وينبغي الاهتمام بتصميم خطة المناقشة وصيغها، وتحديد الأدوار المختلفة للطلبة المشاركين فيها(علام ، ٢٠٠٤: ٢١٩-٢٢٠).

٣ -الاجتماعات والمقابلات مع الطلبة:

تسمح الاجتماعات والمقابلات مع الطلبة للمعلم بالتخاطب المباشر معهم فيما يتعلق بما تعلموه، وما ينبغي أن يتعلموه، وتعرف مستويات تحصيلهم، وما استطاعوا إنجازه، وما يواجههم من صعوبات أو مشكلات تعليمية (علام، ٢٠٠٤: ٢٢٠).

٤ -قوائم المراجعة :

تستخدم قوائم المراجعة لكي تساعد الطلبة في فحص أعمالهم، وتعرف مدى توافر عناصر مهمة في هذه الأعمال، وتتطلب قوائم المراجعة الإجابة بـ "نعم " أو "لا" في معظم الأحيان (علام، ٢٠٠٤: ٢٢٠-٢٢١).

٥ -استبانات التقويم الذاتي :

تستخدم استبانات التقويم الذاتي في تعرف وجهة نظر الطالب حول جوانب معينة في تعلمه أو أدائه للمهام المختلفة، وتتضمن هذه الاستبانات فقرات متعددة مثل : جوانب المهام التي استمتع الطالب بأدائها، ما تعلمه من المهمة التي أداها، رأيه في المهمة التي أداها (علام، ٢٠٠٤: ٢٢١-٢٢٢).

٦ -الصحائف الذاتية :

تعد الصحائف الذاتية من أساليب التقويم الذاتي الفعالة في تشخيص جوانب قوة وضعف أداء الطلبة. وتفيد في إثراء التواصل والحوار البناء بين المعلمين والطلبة (Marzano,2002).

ج -مزايا استخدام التقويم الذاتي :

يمثل تقويم الطالب لذاته مبدأً أساسياً في الأصالة، إذ أنه يتيح الفرصة للطالب للتأمل في ممارساته، وتقويم نفسه ومدى قدرته على التعلم، لتجعل منه متعلماً قادراً على السيطرة على تعلمه، وتحمل مسئولية ممارساته التعليمية التعلمية.

وهذا يتفق مع النظرة البنائية الحديثة للتعلم التي تنظر للتعلم كبانٍ نشط للمعرفة ولديه دافع داخلي قوي نحو المعرفة والتعلم، ومن ثم يجب يجب على المعلمين تدريب الطلاب وتنمية مهاراتهم في تقييم أنفسهم ومدى تقدمهم في تحقيق الأهداف وذلك بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لديهم، أيضاً يمكن للمعلم أن ينمي مهارات التقويم الذاتي لدى الطالب بتوجيهه نحو التأمل فيما تم إنجازه بمستوى من التجريد والعمومية والتكامل، كأن يبحث عن شواهد تظهر مدى تقدمه في حل المشكلات في العلوم والرياضيات، أو مدى تطور مهارات التعلم الذاتي لديه(الخالدي،٢٠٠٠).

ويعد تقويم الطالب لذاته غاية مهمة، إذ ينبغي ألا يكتفى بمعرفة الطالب درجته في الاختبار وفقط، بل يجب أن يصبح متعلماً مستقلاً وينظر نظرة نقدية إلى عمله، ومن أجل تحقيق ذلك يجب على الطالب أن :

- يكون واعياً لما هو ذو قيمة وما هو مهم.
- يُشجع على التأمل وتحليل العمل.

وهناك بعض الخبرات التي تطور من عادة التقويم الذاتي عند الطالب وهي:

- اختيار وترتيب الحقائب التقويمية ، ومراجعة اختياراتهم حسب المطلوب، وتحديد الأشياء الواجب إضافتها.
- مناقشة المعايير للتقويم في شكل مجموعات أو أمام الصف كله.
- كتابة الطالب التعليقات والملاحظات للمعلم بشكل منتظم سواءً في السجلات أو غير ذلك.
- طرح وإجابة أسئلة أثناء النقاشات الصفية.
- أن تكون لديه فرصة مستمرة لمراجعة الأعمال وذلك بهدف إنتاج أفضل نوعية من العمل يستطيع إنتاجها.
- أحياناً يستنتج الطالب أنه يتعلم من أخطائه أكثر من الحالة التي يكون فيها كل شيئ صحيحاً (جابر، ٢٠٠٣).

ولقد لخص ويكستروم (Wikstrom,2007) مزايا التقويم الذاتي في الآتي:

١ -الضبط الذاتي :

يشارك الطلاب في تحديد محكات التقويم، وفى إصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم . Self Testing لهذه المحكات، وذلك عن طريق إجراء الاختبارات ذاتياً.

٢ -التأمل Reflection

يجيب الطلاب على تساؤلات تحفزهم وتحثهم على أن يتأملوا ما يتعلمون وما يؤدون، وهذا يساعدهم على تحقيق معايير الجودة، ويفكرون دائما فيما يقومون به من أعمال ومهام وفى تطوير عملهم وتنمية مهاراتهم.

٣ - الدافعية المستدامة للتعلم :

يمتلك الطالب مقدرات تعلمه وتقويمه دون تدخل خارجي .وتتولد لديه الرغبة في الاستكمال المتواصل للعمل حتى تحقيق الهدف منه.

٤ -تخفيف العبء عن كاهل المعلم:

استخدام التقويم يوفر وقت المعلم وجهده في تقويم طلابه وتصحيح أعمالهم، حيث يقتصر دور المعلم في هذا التقويم على إبداء التعليقات التي تعزز أعمال الطلاب وتقويمهم لأنفسهم.

٥ -تشجيع التعلم الذاتي:

يوفر التقويم الذاتي التغذية الراجعة للمتعلم، بحيث يعدل مسار أدائه نحو تحقيق المعايير المنشودة.

الدراسات السابقة :

أورد الأدب التربوي دراسات عدة تناولت موضوع تقويم تعلم الطلبة وأدواته مثل دراسة نصر (١٩٩٨) التي هدفت إلى معرفة مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يستخدمون جميع هذه الأنواع، ولكنهم يتفاوتون في درجة الاستخدام، حيث حازت الاختبارات المقالية أعلى المتوسطات، في حين حاز تقويم الطالب لزميله أقل المتوسطات. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس ولصالح الإناث، وإلى الخبرة ولصالح ذوي الخبرات العالية.

وأجرى آدمز وهسو (Adams & Hsu, 1998) دراسة حول مفاهيم وممارسات المعلمين التي تتعلق بالتقويم داخل غرفة الصف، حيث تكونت عينة الدراسة من (٢٩٦) معلماً للصفوف من الأول إلى الرابع، وأظهرت نتائج تحليل الاستبانة التي وزعت عليهم أن أكثر طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي الملاحظة، وسجل الأداء، النمذجة الرياضية، وحل المسألة . وأقل طرق التقويم أهمية من وجهة نظر المعلمين هي المقالات والاختبارات المقننة.

وفي دراسة لانتنج (Lanting, 2000) التي هدفت إلى معرفة أساليب التقويم البديلة التي استخدمها أربعة من معلمي المرحلة الابتدائية لتقويم أداء طلبتهم في القراءة والكتابة، والتي تمت من خلال جمع البيانات من خلال الملاحظة والمقابلات. وقد أظهرت النتائج أن المعلمين اعتمدوا على الملاحظة والمقابلة التي استخدموا بها مرشد تصحيح لتقويم طلبتهم ولم يعتمدوا على ملف الإنجاز والتقويم الذاتي. وقد بينت الدراسة تركيز المعلمين على جوانب القوة في الأداء وليس على جوانب الضعف بها.

أما دراسة فرتز (Fritz, 2001) فهدفت إلى تعرف ممارسات المعلمين الذين يستخدمون ملف إنجاز الطالب لتقويم طلبتهم، وذلك من خلال اختيار الطالب لسبعة من أعماله لتقويمها. وقد أظهرت النتائج أن نسبة المعلمين المشاركين لتقويم ملفات الإنجاز بلغت ٥٠%، وأن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن ثلاث سنوات قد استخدموا ممارسات تدريسية تدعم استخدام ملف إنجاز الطالب بشكل أكثر من غيرهم. كما أشارت النتائج إلى التحسن السنوي في أداء الطلبة وإلى ازدياد عدد المعلمين المستخدمين لملف الإنجاز سنوياً.

وأجرت أمان (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة تطبيق المعلم لأدوات التقييم الواقعي وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مادة الرياضيات بدولة البحرين. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى تحصيل كل من الذكور والإناث بعد تطبيق أدوات التقويم الواقعي في مادة الرياضيات، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في تحصيل الطلبة تبعاً لمتغير الجنس.

أما دراسة ربيع (٢٠٠١) فهدفت إلى بناء نموذج لتقويم أداء طلبة الصف السادس الابتدائي في التعبير الكتابي بدولة البحرين. وأشارت النتائج إلى أن نموذج التقويم المقترح يستند إلى مكونات محددة المعالم وقابل للتطبيق في الموقف التعلمي التعليمي الصفي. كما يمكن أن يوفر للباحثين والمعلمين أداة موثوقاً بها لتقويم الأداء الكتابي لطلبة الصف السادس الابتدائي.

وقدم مراد (٢٠٠١) دراسة حول أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي في البحرين. وأظهرت النتائج أن المعلمين والمعلمات يمارسون أساليب التقويم الرئيسة المتضمنة في الاستبانة وهي (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، ملف إنجاز الطالب) بدرجة مقبولة. ويستخدم ٨٢% من المعلمين

الاختبارات التكوينية، ويقوم حوالي ٥٦% من المعلمين بتضمين نتائج الاختبارات في ملف إنجاز الطالب. أما بالنسبة للملاحظات فيوجد لدى المعلمين قصور واضح في تسجيل أوجه القصور والقوة لدى الطلبة، ورصد الملاحظات على بطاقات خاصة، كما أظهرت النتائج أن درجة استفادة المعلمين من ملف إنجاز الطالب في تقويم الطالب قليلة.

وجاءت دراسة الخرابشة (٢٠٠٤) فهدفت إلى التعرف على أثر أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي مقارنة بالأسلوب الاعتيادي الاختباري. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لمصلحة المجموعة التجريبية التي تم تقويم أداء طلبتها باستخدام أساليب التقويم البديلة، في حين لم تشر النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى للتفاعل بين الجنس وطريقة التقويم المستخدمة.

وأجرى سالم ومصطفى (٢٠٠٥) دراسة بعنوان "فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر". طبقت الدراسة على عينة مكونة من (149) من طلبة السنة الرابعة في كلية التربية بجامعة أسيوط . بينت نتائج الدراسة أن للبرنامج المقترح فاعلية عالية في إكساب عينة الدراسة مهارات التقويم التربوي بما فيها مهارة التقويم الذاتي.

كذلك أجرى شاهين وريان (٢٠٠٧) استهدفت التعرف على دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب إلى المعلم في تحسن جودة أدائه التدريسي، حيث أجريت الدراسة على 155 معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات والعلوم في محافظة الخليل، وقد استخدم الباحثان استبانة مكونة من (39) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي (التخطيط للتدريس، تنفيذ التدريس، التقويم أثناء التدريس) لتحقيق أهداف الدراسة، وقد بينت نتائج الدراسة أن الفقرة التي تتعلق بمساعدة الطلبة في امتلاك مهارات التقويم الذاتي حصلت على درجة متوسطة.

وقدم أبو شعيرة وإشتيوه وغباري (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي على طلبة الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ولتحقيق هدف الدراسة تم توزيع استبانة مكونة من(٥٠) فقرة على عينة من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً. وقد أظهرت النتائج أن المعيقات المتعلقة بقلة البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية، تعد من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي.

كذلك قدم البشير وبرهم (٢٠١٢) دراسة استهدفت التعرف على درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام ، وزعت على عينة الدراسة المكونة من ٨٦ معلماً و معلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع٢٠ معلماً ومعلمة من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل. كما دلت نتائج الدراسة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص. بينما أظهرت فروقاً تعزى لعدد سنوات الخبرة، ولأثر الدورات التدريبية.

وجاءت دراسة المغربي (٢٠١٢) فهدفت إلى التعرف على درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التقويم الذاتي، ومقارنتها حسب متغيرات الدراسة المستقلة (الجنس، البرنامج (التخصص)، المستوى الدراسي، التحصيل الأكاديمي)، كما هدف إلى التعرف على العلاقة بين درجة امتلاك هذه المهارات والتحصيل الأكاديمي. طبق البحث على عينة مكونة من (141) من طلبة جامعة القدس المفتوحة، واستخدم الباحث استبانة اشتملت (22) مهارة من مهارات التقويم الذاتي، وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج من أهمها: بلغت درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التقويم الذاتي (41.3) وهي قيمة متوسطة. توجد فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التقويم الذاتي تعزى إلى متغيرات (البرنامج (التخصص)، المستوى الدراسي، التحصيل الأكاديمي). بينما لا توجد فروق تعزى إلى الجنس. توجد علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التقويم الذاتي وتحصيلهم الأكاديمي.

تعقيب على الدراسات السابقة :

نستخلص من الدراسات السابقة ما يلي :

١-تركيز المعلمين على الملاحظة وسجل الأداء عند تقييم الطلاب مثل دراسة لانتينج (Lanting,2000) ، وفريتز (Fritz,2001) ، ومراد (٢٠٠١).

٢-أن مهارات التقويم الذاتي مثل أي مهارة يمكن تنميتها من خلال البرامج التعليمية مثل دراسة سالم ومصطفى (٢٠٠٥).

٣-يعد ضعف مستوى البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين وضعف الإمكانيات المادية من أكثر المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التقويم الواقعي ومنها التقويم الذاتي للطلاب.

٤-أن مساعدة الطلبة في امتلاك مهارات التقويم الذاتي متوسطة مثل دراسة شاهين وريان (٢٠٠٧).

٥-لا توجد فروق في التحصيل الدراسي تعزى إلى متغير الجنس مثل دراسة أمان (٢٠٠١).

٦-لا توجد فروق في استخدام استراتيجيات التقويم التربوي البديل تعزى إلى التخصص مثل دراسة البشير وبرهم (٢٠١٢).

٧-أن درجة امتلاك الطلاب لمهارات التقويم الذاتي متوسطة مثل دراسة المغربي (٢٠١٢).

٨-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلاب لمهارات التقويم الذاتي تعزى إلى التخصص والمستوى الدراسي والتحصيل الأكاديمي مثل دراسة المغربي (٢٠١٢).

٩-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الطلاب لمهارات التقويم الذاتي تعزى إلى الجنس مثل دراسة المغربي (٢٠١٢).

١٠-توجد علاقة ارتباطية موجبة وذات دلالة إحصائية بين درجة امتلاك الطلاب لمهارات التقويم الذاتي وتحصيلهم الأكاديمي مثل دراسة المغربي (٢٠١٢).

١١-ندرة البحوث والدراسات السابقة (على حد علم الباحثين) التي تناولت بشكل مباشر مهارات التقويم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي.

وفي ضوء الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة أمكن صياغة فروض الدراسة الحالية كما يلي :

١- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي تعزى إلى البرنامج "التخصص".

٢- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي تعزى إلى الجنس.

٣- لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي تعزى إلى المستوى الدراسي.

٤- لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي وتحصيلهم الأكاديمي.

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي لملاءمته لتحقيق أهداف الدراسة، وهي التعرف على درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي ، ومقارنتها حسب متغيرات الدراسة المستقلة (البرنامج "التخصص" ، المستوي الدراسي،الجنس) ، كما هدف البحث إلى التعرف على العلاقة بين درجة امتلاك هذه المهارات والتحصيل الأكاديمي.

متغيرات الدراسة:

تمثلت متغيرات الدراسة الحالية في الآتي:

١-المتغير المستقل : درجة امتلاك طلبة الانتساب بجامعة نجران لمهارات التقويم الذاتي.

٢-المتغير التابع : التحصيل الأكاديمي (المعدل التراكمي).

٣- المتغيرات الوسيطة: وتمثلت في : أ-الجنس . ب-البرنامج (التخصص الدراسي). ج-المستوى الدراسي.

عينة الدراسة :

تألفت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالبا وطالبة، (٢٠٠) طالب، و (٢٠٠) طالبة والجدول التالي يمثل أعداد هؤلاء الطلبة والنسب المئوية لهذه الأعداد موزعين على الجنس والمستوى الدراسي .

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية للأبعاد حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الكلية	العلوم والآداب نجران	٧٢	%١٨
	العلوم والآداب شروره	١٣٦	%٣٤
	العلوم الادارية	١٩٢	%٤٨
القسم	اللغة العربية آداب وتربية	٧٢	%١٨
	الادارة العامة	١٩٢	%٤٨
	الدراسات الاسلامية	١٣٦	%٣٤

الجنس	ذكر	٢٠٠	٥٠%
	أنثى	٢٠٠	٥٠%
المستوى	الاول	٩٥	٢٣.٨%
	الثاني	٣٠	٧.٥%
	الثالث	٥٤	١٣.٥%
	الرابع	٢٦	٦.٥%
	الخامس	٦١	١٥.٣%
	السادس	٦١	١٥.٣%
	السابع	٤٦	١١.٥%
	الثامن	٢٧	٦.٨%
	المجموع	٤٠٠	١٠٠%

أداة الدراسة :

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، ثم قاما بتصميم مقياس مهارات التقويم الذاتي الذي تكون في صورته النهائية من (٣٥) فقرة على تدريج سلم ليكرت الخماسي في الاستجابة عنه (عالية جداً ، عالية، متوسطة، متدنية، متدنية جداً) ،ووزعت الفقرات على ثلاثة أبعاد : البعد الأول : الفقرات (١- ٥) تقيس بعد قبل دراسة المقرر ، البعد الثاني: الفقرات (٦ - ١٦) تقيس بعد أثناء دراسة المقرر ، البعد الثالث: الفقرات (١٧ - ٣٥) تقيس بعد دراسة المقرر.

صدق الأداة :

تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على (٥) أعضاء هيئة تدريس في جامعة نجران في كليات التربية من أصحاب الخبرة والاختصاص ، وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة مناسبة ووضع الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه وحذف بعض الفقرات غير المناسبة.

كما تم احتساب الصدق باستخدام طريقة الاتساق الداخلي من خلال احتساب معامل الارتباط بين الفقرة والمجال والأداة ككل لمعرفة درجة انتماء الفقرة للمجال وللمقياس ككل ، حيث أبقي على الفقرات التي ترتبط بدرجة كبيرة مع البعد ومع الأداة ككل .

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ للمجالات والأداة ككل، إذ تراوح (٠.٧٨-٠.٩١)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة. والجدول الآتي يبين هذه المعاملات.

جدول (٢)

معامل الاتساق الداخلي كرونباخ وثبات التجزئة النصفية للمجالات والأداة ككل

البعد	الاتساق الداخلي
قبل الدراسة	٠.٨٤
أثناء الدراسة	٠.٨٨
بعد الدراسة	٠.٧٨
الأداة ككل	٠.٩١

المعالجة الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول لمعرفة مدى توفر مهارة التقييم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران، وبعد الرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض خبراء القياس والتقويم تم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق مجالات(فقرات) المقياس :

٣.٦٧ فما فوق متحقق بدرجة عالية.

٢.٣٤ – ٣.٦٧ متحقق بدرجة متوسطة.

أقل من ٢.٣٤ متحقق بدرجة متدنية.

كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني لمعرفة أثر متغير الجنس على مهارة التقييم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران. كذلك تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لمعرفة أثر المستوى الدراسي على مهارة التقييم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران.

نتائج الدراسة:

السؤال الأول:"ما درجة توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران من وجهة نظرهم؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى توافر مهارة التقييم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران من وجهة نظرهم، والجدول رقم (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران من وجهة نظرهم

الرقم	المجال / الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
	المجال الأول : قبل دراسة المقرر	3.82	.716	عالية
١	أطلع على أهداف المقرر.	3.71	.883	عالية
٢	أطلع على أهداف وحدات المقرر.	3.67	.897	متوسطة
٣	أسعى لتحقيق أهداف المقرر.	3.94	.875	عالية
٤	أخطط جيداً لدراسة وحدات المقرر.	4.06	.885	عالية
٥	أجمع معلومات مرتبطة بموضوعات المقرر لكي تساعدني على فهمه.	3.74	1.05	عالية
	المجال الثاني : أثناء دراسة المقرر:	3.74	.682	عالية
١	أحرص على تحقيق أهداف كل وحدة أثناء دراستها.	3.88	.876	عالية
٢	أجيب عن أسئلة وحدات المقرر بنفسي.	3.82	.963	عالية
٣	أرصد ملاحظاتي حول المادة التعليمية لمناقشتها مع المشرف.	3.29	1.16	متوسطة
٤	أوجه أسئلة لنفسي وأحاول الإجابة عنها أثناء دراستي.	4.06	.925	عالية
٥	أناقش المشرف الأكاديمي في الصعوبات التي أواجهها.	3.06	1.25	متوسطة
٦	أقوم بتقييم المعلومات التي أعرفها حول موضوع معين قبل البدء بحل الأسئلة المطروحة .	3.64	.981	متوسطة
٧	أسأل نفسي عن الخطط التي وضعتها لمواجهة صعوبات المقرر.	3.74	.908	عالية
٨	ألخص ما فهمته من وحدات المقرر بسهولة.	3.96	.944	عالية
٩	أسعى للحصول على تغذية راجعة حول حلول أسئلة وحدات المقرر.	3.75	.922	عالية

١٠	أحاول التأكد من صحة إجاباتي على أسئلة وحدات المقرر.	4.18	.846	عالية
	المجال الثالث : بعد دراسة المقرر	3.78	.673	عالية
١	أسعى للحصول على تغذية راجعة حول أدائي في الاختبارات.	3.93	.945	عالية
٢	أصحح أخطائي في الإجابة عن أسئلة الاختبارات.	3.98	.987	عالية
٣	أضع أسئلة إضافية حول المادة العلمية وأجيب عنها.	3.41	1.10	متوسطة
٤	أجيب عن أسئلة التقويم الذاتي الواردة في وحدات المقرر .	3.43	1.031	متوسطة
٥	أتأكد من إجاباتي عن أسئلة التقويم الذاتي بنفسي.	3.63	1.03	متوسطة
٦	أسعى للحصول على تغذية راجعة من المشرف حول إجاباتي عن أسئلة التقويم الذاتي.	3.11	1.17	متوسطة
٧	أحل أسئلة التدريبات بنفسي بعد الانتهاء من دراسة الوحدة .	3.65	1.022	متوسطة
٨	أقارن حلولي للتدريبات بالحلول الواردة في نهاية الوحدة.	3.63	1.016	متوسطة
٩	أحدد نقاط الضعف ونقاط القوة في تحصيلي .	3.84	.926	عالية
١٠	أسعى لمعالجة نقاط الضعف في تحصيلي .	3.98	.922	عالية
١١	أتأكد من إجاباتي على الاختبار بعد تقديمه.	3.99	1.03	عالية
١٢	أسأل نفسي بعد الانتهاء من المهمة هل تعلمت كل ما أستطيع تعلمه عن هذا الموضوع .	3.86	.898	عالية
١٣	أسأل نفسي بعد الانتهاء من العمل أو المهمة أي مدى كانت الخطة التي وضعتها والطرق المستخدمة فيها ناجحة .	3.80	.951	عالية
١٤	عند مراجعة الدروس قبل الامتحان فإنني أركز على المعلومات المهمة فيها .	4.24	.817	عالية
١٥	أستطيع تقدير درجاتي في كل سؤال بعد الانتهاء من الامتحان .	3.97	.914	عالية
١٦	بعد الانتهاء من دراسة المقرر أسأل نفسي هل حققت أهداف المقرر أم لا؟	3.78	.920	عالية
١٧	أحدد استراتيجيات التعلم الأكثر فعالية التي اتبعتها في دراسة المقرر.	3.80	.883	عالية
١٨	أتوقع في المستقبل عند دراستي لمقرر مشابه فإنني سأحصل على علامات مرتفعة	4.04	.849	عالية
١٩	أقوم بمقارنة الحلول التي وصلت إليها بما وصل إليه زملائي من حلول .	3.75	.954	عالية
٢٠	أقوم بمراجعة وتقييم سرعتي في الحل بحسب صعوبة الأسئلة والوقت	3.84	.952	عالية

	المحدد للحل .			
الأداة ككل	3.78	.635	عالية	

يبين الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران من وجهة نظرهم ، حيث جاء في المرتبة الأولى مجال قبل دراسة المقرر بمتوسط حسابي (٣.٨٢) ، وبانحراف معياري (٠.٧٢) ، وبدرجة عالية ، وكانت أعلى المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد الفقرة (٤) والتي تنص " أخطط جيداً لدراسة وحدات المقرر " بمتوسط حسابي (٤.٠٦) ، وبانحراف معياري (٠.٨٩) ، وبدرجة عالية تلتها الفقرة الثالثة " أسعى لتحقيق أهداف المقرر" بمتوسط حسابي (٣.٩٤) وبانحراف معياري (٠.٨٨) وبدرجة عالية ، وكانت اقل الفقرات على البعد الاول الفقرة (٢) " أطلع على أهداف وحدات المقرر " بمتوسط حسابي مقداره (٣.٦٧) ، وبانحراف معياري (٠.٨٩٧) وبدرجة متوسطة ، وكان في المرتبة الثانية مجال بعد دراسة المقرر بمتوسط حسابي (٣.٧٨) ، وبانحراف معياري (٠.٦٧٣) ، وبدرجة عالية ، حيث كانت اعلى المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد الفقرة (١٤) " عند مراجعة الدروس قبل الامتحان فإنني أركز على المعلومات المهمة فيها " بمتوسط حسابي (٤.٢٤) ، وبانحراف معياري (٠.٨١٧) ، وبدرجة عالية ، تلتها في المرتبة الثانية على هذا البعد الفقرة (١٨) " أتوقع في المستقبل عند دراستي لمقرر مشابه فإنني سأحصل على علامات مرتفعة " بمتوسط حسابي (٤.٠٤) وبانحراف معياري (٠.٨٤٩) ، وبدرجة عالية ، وكانت اقل المتوسطات الحسابية على هذا البعد الفقرة (٦) " أسعى للحصول على تغذية راجعة من المشرف حول إجاباتي عن أسئلة التقويم الذاتي " متوسط حسابي (٣.١١) ، وبانحراف معياري (١.١٧) ، وبدرجة متوسطة، تلتها الفقرة (٣) " أضع أسئلة إضافية حول المادة العلمية وأجيب عنها " بمتوسط حسابي (٣.٤١) ، وبانحراف معياري (١.١٠) ، وبدرجة متوسطة .

واحتل البعد الثاني أثناء دراسة المقرر المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٣.٧٤) ، وبانحراف معياري (٠.٦٨٢) وبدرجة عالية ، وكانت اعلى المتوسطات على هذا البعد الفقرة (١٠) " أحاول التأكد من صحة إجاباتي على أسئلة وحدات المقرر " بمتوسط حسابي (٤.١٨) ، وبانحراف معياري (٠.٨٤٦) وبدرجة عالية تلتها الفقرة (٤) " أوجه أسئلة لنفسي وأحاول الإجابة عنها أثناء دراستي " بمتوسط حسابي (٤.٠٤) ، وبانحراف معياري (٠.٩٢٥) وبدرجة عالية ، وكانت اقل المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد الفقرة (٥) " أناقش

المشرف الأكاديمي في الصعوبات التي أوجهها"، بمتوسط حسابي (٣.٠٦) ، وبانحراف معياري (١.٢٥) وبدرجة متوسطة ، تلتها الفقرة (٣) " أرصد ملاحظاتي حول المادة التعليمية لمناقشتها مع المشرف " بمتوسط حسابي (٣.٢٩) ، وبانحراف معياري (١.١٦) وبدرجة متوسطة .

وبلغ المتوسط الحسابي ككل على الأداة لدرجة توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران (٣.٧٨) وبانحراف معياري (٠.٦٣٥) وبدرجة عالية.

وتعزى هذه النتيجة – درجة توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران (٣.٧٨) وبانحراف معياري (٠.٦٣٥) وبدرجة عالية – إلى أن طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران هم في الأصل حاصلون على مؤهلات علمية في مجالات مختلفة، ويريدون أن يحسنوا من مستواهم في مجال الوظيفة، حيث إن معظمهم موظفون سواءً في القطاع العام أو الخاص؛ لذلك هم لديهم خبرات كبيرة عن مهارات التقويم الذاتي.

السؤال الثاني: "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران تعزى الى الجنس"؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توفر مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران حسب متغير الجنس، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار ت لأثر متغير الجنس على درجة توفر مهارة التقييم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران

المجالات	ذكور = ٢٠٠		إناث = ٢٠٠		درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
	م	ع	م	ع			
المجال الأول : قبل دراسة المقرر	3.7860	.73574	3.86	.697	398	-1.004	.316
المجال الثاني : أثناء دراسة المقرر:	3.6865	.66564	3.79	.697	398	-1.533	.126

المجال الثالث : بعد دراسة المقرر	3.7407	.69433	3.83	.649	398	-1.265	.207
الأداة ككل	3.7317	.64746	3.82	.621	398	-1.399	.163

يتبين من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغير الجنس في جميع المجالات وفي الأداة ككل ، حيث كانت قيمة ت أكبر من (٠.٠٥) على جميع مجالات الدراسة وعلى الأداة ككل ويعزى السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس القائمين بالتدريس لطلاب الانتساب يقدمون تقريباً نفس المعلومات المتعلقة بالمقررات الدراسية حيث إنهم يعطون فكرة في البداية عن أهداف المقرر وموضوعات المقرر والمراجع التي يمكن الرجوع إليها للاستزادة حول المقرر وطرق التواصل مع أعضاء هيئة التدريس إذا كانت هناك مشكلات في المقرر، وهذا يعني أن هناك تشابهاً كبيراً في المناخ التعليمي الذي يعيشه طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران.

السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران تعزى إلى المستوى الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران حسب متغير المستوى الدراسي، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدولان (٥)، (٦) يوضحان ذلك.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران حسب متغير المستوى الدراسي

البعد	المستوى	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول : قبل دراسة المقرر	المستوى الأول	95	3.8021	.76492
	المستوى الثاني	30	3.7467	.68669
	المستوى الثالث	54	3.9037	.68487
	المستوى الرابع	26	3.7846	.60643
	المستوى الخامس	61	3.7541	.72791
	المستوى السادس	61	3.7934	.68407
	المستوى السابع	46	3.8087	.85162

	المستوى الثامن	27	4.0889	.51540
	المجموع	400	3.8220	.71680
المجال الثاني : أثناء دراسة المقرر	المستوى الأول	95	3.6853	.75989
	المستوى الثاني	30	3.7033	.61335
	المستوى الثالث	54	3.7981	.67054
	المستوى الرابع	26	3.8615	.62359
	المستوى الخامس	61	3.6197	.67003
	المستوى السادس	61	3.7082	.57916
	المستوى السابع	46	3.7565	.77679
	المستوى الثامن	27	4.0370	.58319
	المجموع	400	3.7387	.68282
المجال الثالث : بعد دراسة المقرر	المستوى الأول	95	3.7405	.69068
	المستوى الثاني	30	3.7017	.56789
	المستوى الثالث	54	3.8778	.65909
	المستوى الرابع	26	3.8673	.68861
	المستوى الخامس	61	3.6811	.71921
	المستوى السادس	61	3.7279	.64411
	المستوى السابع	46	3.7641	.71022
	المستوى الثامن	27	4.1426	.53344
	المجموع	400	3.7833	.67252
الأداة ككل	المستوى الأول	95	3.7335	.68018
	المستوى الثاني	30	3.7086	.52962
	المستوى الثالث	54	3.8587	.62119
	المستوى الرابع	26	3.8538	.62578
	المستوى الخامس	61	3.6740	.64903
	المستوى السادس	61	3.7316	.58555
	المستوى السابع	46	3.7683	.69651
	المستوى الثامن	27	4.1048	.51202
	المجموع	400	3.7761	.63496

جدول (٦)

تحليل التباين الأحادي الاتجاه لأثر متغير المستوى الدراسي على مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول : قبل دراسة المقرر	بين المجموعات	2.867	7	.410	.794	.592
	داخل المجموعات	202.139	392	.516		
	المجموع	205.006	399			
المجال الثاني : أثناء دراسة المقرر	بين المجموعات	4.231	7	.604	1.303	.247
	داخل المجموعات	181.799	392	.464		
	المجموع	186.029	399			
المجال الثالث : بعد دراسة المقرر	بين المجموعات	5.366	7	.767	1.716	.104
	داخل المجموعات	175.097	392	.447		
	المجموع	180.463	399			
الأداة ككل	بين المجموعات	4.511	7	.644	1.615	.129
	داخل المجموعات	156.357	392	.399		
	المجموع	160.867	399			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر المستوى الدراسي في جميع المجالات وفي الأداة ككل ، ويعزى السبب في ذلك إلى تشابه المناخ التعليمي الذي يعيشه طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران حيث إن أعضاء هيئة التدريس القائمين على الانتساب ينتهجون نهجاً متشابهاً مع جميع المستويات بدءاً من المستوى الأول وحتى المستوى الثامن ، ولما كانت المدخلات التعليمية لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران متشابهة مما أدت إلى مخرجات تعليمية متشابهة لديهم أيضاً.

السؤال الرابع: "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران تعزى إلى الكلية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارة التقييم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران حسب متغير الكلية ، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدولان (٧) ، (٨) يوضحان ذلك.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران حسب متغير الكلية

المجال	الكلية	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية
المجال الأول : قبل دراسة المقرر	العلوم والآداب نجران	72	3.7183	.70474
	العلوم الادارية	192	3.7875	.74204
	العلوم والآداب بشروره	136	3.9191	.67873
	المجموع	400	3.8201	.71664
المجال الثاني : أثناء دراسة المقرر	العلوم والآداب نجران	72	3.6930	.66167
	العلوم الادارية	192	3.6854	.72198
	العلوم والآداب بشروره	136	3.8404	.63015
	المجموع	400	3.7396	.68346
المجال الثالث : بعد دراسة المقرر	العلوم والآداب نجران	72	3.7486	.62404
	العلوم الادارية	192	3.7143	.70764
	العلوم والآداب بشروره	136	3.9037	.63318
	المجموع	400	3.7850	.67249
الاداة ككل	العلوم والآداب نجران	72	3.7284	.59138
	العلوم الإدارية	192	3.7165	.67020
	العلوم والآداب بشروره	136	3.8878	.59574
	المجموع	400	3.7770	.63548

جدول (٨)

تحليل التباين الأحادي لأثر متغير الكلية على مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المجال الأول : قبل دراسة المقرر	بين المجموعات	2.113	2	1.057	2.068	.128
	داخل المجموعات	202.893	397	.511		
	المجموع	205.006	399			
المجال الثاني : أثناء دراسة المقرر	بين المجموعات	2.132	2	1.066	2.301	.102
	داخل المجموعات	183.898	397	.463		
	المجموع	186.029	399			
المجال الثالث : بعد دراسة المقرر	بين المجموعات	3.022	2	1.511	3.380	.035
	داخل المجموعات	177.441	397	.447		
	المجموع	180.463	399			

الاداة ككل	بين المجموعات	2.576	2	1.288	3.230	.041
	داخل المجموعات	158.292	397	.399		
	المجموع	160.867	399			

يتبين من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية في المجالين الأول والثاني (قبل دراسة المقرر، وأثناء دراسة المقرر)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الكلية على المجال الثالث (بعد دراسة المقرر) وعلى الأداة ككل، ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شفيه .كما هو مبين في الجدول (٩).

جدول (٩)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الكلية على مجالات مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران

المجال	الكلية	المتوسط الحسابي	العلوم والآداب نجران	العلوم الادارية	العلوم والآداب بشرورة
المجال الثالث : بعد دراسة المقرر	العلوم والآداب نجران	3.7396	–	.02526	-.16409-
	العلوم الادارية	3.7143	–	–	-.18935-*
	العلوم والآداب بشرورة	3.9037	–	–	
الأداة ككل	العلوم والآداب نجران	3.7238	–	.00729	-.16401-
	العلوم الادارية	3.7165	–	–	.17130*
	العلوم والآداب بشروره	3.8878	–	–	–

* دالة عند مستوى الدلالة (□ = ٠.٠٠٥).

يتبين من الجدول (٩) الآتي:

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α ≤ ٠.٠٠٥) بين كلية العلوم والآداب بشروره وبين كلية العلوم الإدارية على المجال الثالث ولصالح كلية العلوم والآداب بشرورة .

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α ≤ ٠.٠٠٥) بين كلية العلوم والآداب بشروره وبين كلية العلوم الإدارية على الأداة ككل ولصالح كلية العلوم والآداب بشرورة.

وتعزى هذه النتيجة إلى اختلاف المناخ التعليمي بين كليتي العلوم والآداب بشرورة والعلوم الإدارية بنجران وطبيعة المقررات الدراسية وخصائص الطلاب والطالبات في هاتين الكليتين مما أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما في المجال الثالث " بعد دراسة المقرر" وعلى مستوى الأداة ككل.

السؤال الخامس: "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α ≤ ٠.٠٠٥) بين مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران وبين المعدل التراكمي ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط بين المعدل التراكمي وبين مجالات مقياس مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران) والجدول (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠)

معامل الارتباط بين مجالات مهارات التقويم الذاتي والمعدل التراكمي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران

م	البعد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
١	المجال الأول : قبل دراسة المقرر	٠.١٥٨	٠.٠٥
٢	المجال الثاني : أثناء دراسة المقرر	٠.١٤٧	٠.٠٥
٣	المجال الثالث: بعد دراسة المقرر	٠.١٨٥	٠.٠٥
٤	الأداة ككل	٠.٠٧٨	غير دالة إحصائياً

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ بالنسبة للمجالات الثلاثة قبل دراسة المقرر وأثناء دراسة المقرر وبعد دراسة المقرر والمعدل التراكمي لدى طلاب وطالبات الانتساب بجامعة نجران. بينما لا توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الدرجة الكلية لمقياس مهارات التقويم الذاتي والمعدل التراكمي.

وهذا يعزى إلى أن بعض الطلاب قد ينشطون ويفعلون مهارات التقويم الذاتي بشكل قوى قبل دراسة المقرر أو أثناء دراسة المقرر أو بعد دراسة المقرر ولكنهم لا يوظفون المهارات الثلاثة بشكل متكامل ومتفاعل في دراستهم للمقرر.

توصيات ومقترحات الدراسة:

بعد التوصل إلى نتائج الدراسة والاطلاع عليها وتفسيرها خرج الباحثان بما يلي:

١- ضرورة وضع برنامج تدريبي لتنمية مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب الانتساب بجامعة نجران ، لما لها من علاقة ارتباطية موجبة بتحصيلهم الأكاديمي.

٢- ضرورة تغيير أساليب التقويم المتبعة حالياً في جميع المؤسسات التعليمية والتي تعتمد بشكل رئيس على الاختبارات العامة أو نصف السنوية أو الدورية، وذلك من خلال سن التشريعات والسياسات التي تحقق هذا الغرض.

٣- لفت انتباه المشرفين الأكاديميين لأهمية امتلاك الطلاب لمهارات التقويم الذاتي، للعمل على إكساب الطلبة هذه المهارات.

٤- إجراء المزيد من الأبحاث على استراتيجيات التقويم التربوي البديل الأخرى لدى طلاب جامعة نجران.

٥- إجراء دراسة مماثلة على عينات أخرى من طلاب التعليم الثانوى أو تلاميذ المرحلة المتوسطة.

٦- إدراج مادة جديدة ضمن مقررات كليات الجامعة تعنى بالقياس النفسي والتربوي ، بحيث تتضمن المفاهيم الأساسية في القياس والتقويم ، أنواع الاختبارات التحصيلية ، طرق تقويم الطلاب ....الخ.

٧- توفير الإمكانات المختلفة والبيئات المعينة لضمان التطبيق السليم لهذا النمط من التقويم.

٨- استخدام أداة الدراسة الحالية للكشف عن نقاط القوة والضعف في مهارات التقويم الذاتي لدى طلاب وطالبات جامعة نجران بشكل عام.

مراجع الدراسة

أولاً : المراجع العربية :

-أبو دقة سناء إبراهيم (٢٠٠٥). تقويم المخرجات التعليمية في مؤسسات التعليم العالي على مستوى المساق . ***الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول.*** ديسمبر ٢٠٠٥ . فلسطين : الجامعة الإسلامية بغزة.

-أبو علام، رجاء .(٢٠٠١). النظريات الحديثة في القياس والتقويم وتطوير نظام الامتحانات. ***"ورقة عمل" ضمن المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة: ٢٢-٢٤ ديسمبر ٢٠٠١ ، ٩٣-١١٩.

-أبو شعيرة، خالد، إشتيوه، فوزي، غباري، ثائر (٢٠١٠). معيقات تطبيق إستراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. ***مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)***، جامعة النجاح الوطنية،٣ (٢٤). ٧٥٤-٧٩٧.

-أمان، منال أحمد (٢٠٠١). ارتباط تحصيل طلبة نهاية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بدولة البحرين في مادة الرياضيات بتطبيق المعلم الأول لأدوات التقييم الواقعي المعتمد على الأداء، ***رسالة ماجستير***، جامعة البحرين.

-البشير، أكرم وبرهم، أريج (٢٠١٢). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ١(١٣).٢٤١-٢٧٠.

-جابر،ليانا (٢٠٠٠).التقويم في مدارسنا إلى أين؟ ***نشرة رؤى تربوية***، العدد الثاني، أيلول – متاح في موقع

www.qattanfoundation.org/index.html

-جابر،ليانا (٢٠٠٣).تقويم الرياضيات داخل غرفة الصف ***.نشرة رؤى تربوية***، العددان الحادي عشر، والثاني عشر، أيلول – متاح في موقع

www.qattanfoundation.org/index.html

-الخالدي، موسى (٢٠٠٠).الحقائب التقويمية في التدريس والتقييم الأصيل، ***نشرة رؤى تربوية***، العدد السابع، أيلول – متاح في موقع

www.qattanfoundation.org/index.html

-الخرابشة، بنان (٢٠٠٤). أثر استخدام أساليب التقويم البديلة في أداء طلبة الصف التاسع الأساسي في التعبير الكتابي، ***رسالة ماجستير*** ، الجامعة الأردنية.

-الخليلي، خليل يوسف (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية، ***مجلة التربية،*** قطر، ١٢٦، ١١٨ – ١٣٢.

-درويش ، منى (٢٠٠١) : ***في وطننا العربي " حتى نقول وداعاً لامتحانات الورقة والقلم "*** متاح في : http://www.islamonline.net/arabic/adam/2001/12/article12.shtml.

-الدوسري ،راشد حمادر (٢٠٠٤). ***القياس والتقويم التربوي الحديث***. عمان: دار الفكر العربي.

-دياب، إسماعيل والبنا، عادل .(٢٠٠١). ***تقويم جودة الأداء الجامعي، بناء نموذج رياضي وتطبيقه على بعض كليات جامعات الإسكندرية والمنصورة وأسيوط.*** الإسكندرية: المكتبة المصرية.

-الرازحي، عبد الوارث.(٢٠٠١). تطوير نموذج معياري لتقويم كفاءة نظام إعداد الاختبارات العامة، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي : رؤية مستقبلية ،***المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي،*** القاهرة:٢٢- ٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ١٠٧-١٢٠.

-ربيع، صغرى أحمد (٢٠٠١). بناء نموذج تقدير لتقويم أداء تلاميذ الصف السادس الأساسي بدولة البحرين في التعبير الكتابي، ***رسالة ماجستير*** ، جامعة البحرين.

-سالم، أحمد ومصطفى، أحمد .(٢٠٠٥). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر، ***اللقاء السنوي الثالث عشر،*** **كلية التربية،** جامعة الملك سعود، الرياض.

-شاهين، محمد وريان، عادل.(٢٠٠٧).دور التغذية الراجعة المقدمة من الطالب للمعلم في تحسين جودة أدائه التدريسي، ***المؤتمر التربوي الثالث: الجودة في التعليم العام الفلسطيني كمدخل للتميز، الجامعة الإسلامية،*** غزة:٣٠- ٣١ أكتوبر ٢٠٠٧ ، ٤٧٨- ٥١٦.

-صبري ، ماهر والرافعي ، محب (٢٠٠١). ***التقويم التربوي ، أسسه وإجراءاته*** ، الرياض ، مكتبة الرشد.

-عفيفي، صديق .(٢٠٠١).اتجاهات تطوير نظم تقويم الامتحانات. ***ورقة عمل "، المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية . المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي،*** القاهرة :٢٢- ٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٦٣- ٧٠.

-علام، صلاح .(٢٠٠٠). ***القياس والتقويم التربوي والنفسي . أساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة،*** القاهرة: دار الفكر العربي.

-علام ، صلاح (٢٠٠٤).***التقويم التربوي البديل : أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*** ،القاهرة ، دار الفكر العربي .

-عودة، أحمد (٢٠٠٥). ***القياس والتقويم في العملية التدريسية***، الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.

-غنيم، محمد. (٢٠٠٣). مشكلات تقويم التحصيل الدراسي بين النظريتين الكلاسيكية والمعاصرة في القياس النفسي، ***اللجنة العلمية الدائمة لعلم النفس التربوي والصحة النفسية***، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

-محمود، بشير .(٢٠٠١). تطوير نظم التقويم التربوي والامتحانات للتعليم قبل الجامعي "***ورقة عمل*** " ***المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة: ٢٢- ٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٧٩-٨٥.

-مراد، خلود (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي، ***مجلة العلوم التربوية والنفسية***، ٢(٤)، ١٩٢-١٩٣ .

-المغربي ، نبيل (٢٠١٢) :"مدى توظيف طلبة جامعة القدس المفتوحة لمهارات التقويم الذاتي وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي" ***بحث مقدم لمؤتمر التعليم الجامعي المفتوح عن بعد : واقع وطموح***- جامعة القدس المفتوحة.

-نصر، حمدان علي (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن. ***مجلة مركز البحوث التربوية***، جامعة قطر، ١٣(٧)، ١٤١-١٧٨.

-نصر، محمد .(٢٠٠١). رؤية مستقبلية لتفعيل الامتحانات والتقويم التربوي بالتعليم العام في إطار مفهوم الجودة الشاملة "***ورقة عمل "المؤتمر العربي الأول للامتحانات والتقويم التر بوي: رؤية مستقبلية، المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة:٢٢- ٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٢٤- ١٥٥.

-وهبة،نادر (٢٠٠١).التقويم الأصيل ما بين التقليد والحداثة، ***نشرة رؤى تربوية***، العدد الرابع، نيسان متاح في موقع

www.qattanfoundation.org/index.html

-وهبي ، السيد .(٢٠٠١).تقويم جودة التعليم والتعلم، المؤتمر العربي الأول، الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية، ***المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي***، القاهرة:٢٢- ٢٤ ديسمبر ٢٠٠١، ٢١٩- ٢٤٤.

ثانيا : المراجع الأجنبية :

-Adams, T.L. & Hsu, J. (1998). Classroom assessments: teachers conceptions and practices in mathematics. ***School Science and Mathematics,*** 98(4), 174-180.

-Allen, D. D. & Flippo, R. (2002). Alternative assessment in the preparation of literacy educators: responses from students. ***Reading Psychology***, 23, 15-26.

-Becker, L. A. (2000). ***Effect size (ES).*** Retrived June 20, 2010, from: http://www.uccs.edu/~faculty/lbecker/es.htm.

-Birenbaum,M.&Dochy,F.(1996).***Alternative assessment of achievement learning process and prior knowledge.*** Boston: Kluwer Academic Publishers.

-Brualdi, A. (1998)**.** implementing performance assessment in the classroom**.** ***Pratical research and evaluation.*** 6(2),22-39.

-Doran, R. et al .(1998). Science educator's guide to assessment, ***Eric, No (ED 423126).***

-Fritz, C. A. (2001). The level of teacher involvement in the Vermont mathematics Portfolio Assessment Process and Instructional Practices in Grade 4 Classrooms. ***D.I.A.,*** PhD, University of New Hampshire, USA. UMI 3006136.

-Grisham-Brown, J., Hallam, R. & Brookshire, R. (2006). Using authentic assessment to evidence children's progress toward early learning standards.***Early Childhood Education Journal***, 34(1), 45-51.

-Henson, K.T. & Eller, P.F. (1999). Educational psychology for effective teaching, U.S.A. ***Wedsworth Publishing Company,*** Division of International Thomson Publishing, Inc.

-Hofstetter, F. T.(2012***). Cognitive Versus Behavioral Psychology. University of Delaware,*** available in http://www.udel.edu/fth/pbs/webmodel.htm.

-Kelaghan, T. & Greaney V. (2001)**.** ***using assessment to improve the quality of education.*** Paris: UNESCO.

-Lanting, A. Y. (2000). An Empirical Study of District-Wide k-2 performance Assessment program: Teacher practices, Information Gained, and use of Assessment Results. ***D.I.A.,*** PhD, University of Illinois At Urbana- Champaign, USA.

-Lowery, Vail & Norene.(2003). Assessment Insights from the Classroom,***The Mathematics Educator,***13(1),15-21, available in: http://math.coe.uga.edu/tme/v13n1/v13n1.Lowery.pdf.

-Marzano, R.J. (2002). A comparison of selected methods of scoring classroom assessments.***Applied Measurement in Education,*** 15, 249-267.

-Mills,M. (1993) Practical issues in in large-scale computerized adaptive testing. ***Aplied Measurement in Education,*** 9(2), 7-10.

-Moon, T., Brighton, C., Callahan, C. & Robinson, A. (2005). Development of authentic assessments for the middle school classroom. XVI,2/3, 119-133.

-Napoli, A. R. & Raymond, L. A. (2004). How reliable are our assessment data?: A comparison of the reliability of data produced in graded and un-graded conditions.***Research in Higher Education***, 45(8), 921-929.

-Nitko, A. J. (1996). ***Educational assessment of students.*** Englwood Cliffs: Prentic Hall.

-Piaget, J.(1969). ***The Mechanisms of Perception.***New York: Basic Books.

-Svinicki, M. (2004). Authentic assessment: testing in reality. ***New Directions for Teaching and Learning,*** 100(4), 23-29.

-Tamminga Lin J.(2002)**.** ***Alternative Assessment in Mathematics,*** available in: http://ldn.tamu.edu/Archives/studprojs/MathAlternativeAssessment.ppt- .

-Tomlinson, C. A. (2001). ***How to differentiate instruction in mixedability classrooms***,(2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

-Tsagari,D.(2004). ***Is there life beyond language assessment ? An introduction to alternative assessment,*** available in: http://www.ling.lancs.ac.uk/groups/crile/docs/crile58tsagari.pdf.

-Wikstrom,N.(2007). ***Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education,*** available in: http://www.divaportal.org/diva/getDocument?urn_nbn_se_su_diva-8012-1__fulltext.pdf