

تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس

قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي

faculty members of the Arabic Language Department at Jouf
University in the light of the current trends of the educational
evaluation

إعداد

د. حسن بن إبراهيم بن حسن الجليدي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد - كلية التربية - جامعة الجوف

glydi2003@hotmail.com

تصور مقترح لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تقديم تصور مقترح لتطوير أساليب تقويم تحصيل طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية بجامعة الجوف، وقام الباحث باختيار (٣٥) عضواً الذين أجابوا عن الاستبانة، وقام الباحث ببناء أداة الدراسة، وتمثلت في استبانة تم تصميمها للإجابة عن أسئلة الدراسة في ضوء الأدبيات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة، تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٣) عبارة موزعة على ثمانية محاور هي:

التقويم القائم على الأداء، ملفات الإنجاز، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، تقويم الأداء القائم على الملاحظة، تقويم الأداء بالمقابلات، تقويم الأداء بالاختبارات، تقويم الأداء بخرائط المفاهيم، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: جاءت نسب استجابات عينة الدراسة على عبارات المحاور الثمانية منخفضة عدا المحور السابع، وتشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة تعزى لمتغير الخبرة الأعلى في التدريس، وقد يرجع ذلك إلى أن سنوات الخبرة في التدريس للطلاب وتقومهم تجعل عضو هيئة التدريس بالجامعة أكثر وعياً باستخدام الاختبارات المتنوعة في تقويم الطلاب.

الكلمات المفتاحية: بديل، إنجاز، أداء، تقديرات، ذاتي

Abstract

faculty members of the Arabic Language Department at Jouf University in the light of the current trends of the educational evaluation

The purpose of this study was to set a proposal for development of students' achievement evaluation of the Arabic Language Department at Jouf University. The researcher used Descriptive Analytic Methodology. The population of study include all faculty members of the Arabic Language departments at Jouf University. The researcher chose (35) faculty members who responded to instrument. The researcher designed an instrument to answer study questions which related to literature studies and the research to topic . The instrument contains (43) statements divided into eight categories which are: performance-based evaluation, Portfolios, self-evaluation, peer evaluation, observation as an evaluation, interviewing as an evaluation, test as an evaluation, and concept map as an evaluation. The major findings indicate that percentage of sample' respond were low except the seven category. Also, there are significant differences among means of sample due to experience of teaching. Experience of teaching and students evaluation might be made faculty members more knowledge of using different types of tests in students' evaluation.

Key words: alternative, Portfolio, performance, assessment, self

مقدمة:

يعتمد كثير من التربويين على تقويم التعلُّم الذي يُعتبر من أهم مراحل العملية التعليمية المؤثرة في تطوير المجال التربوي، وهو وسيلة للحكم على جودة مخرجات التعلُّم، ومعرفة مدة مناسبتها لمستويات المتعلمين.

إلا أنه ظهرت خلال هذا القرن مجموعة من التغيرات التي أسهمت في تفاعل المهتمين بالتربية والتعليم في اقتراح آلية تربوية للتعامل معها، فأصبح من الضرورة على المهتمين بمجال التقويم التربوي مواكبة هذه التطورات من خلال العمل على استحداث وسائل متطورة للتقويم، ولهذا يذكر (الشيخ، وأخرس، وبثينة، ٢٠٠٩) أن مواكبة هذه التغيرات وتطوير نظم الامتحانات باعتبارها مدخلاً مهماً للإصلاح الشامل للتعليم وتحدي أمام كل إصلاح منشود يرتقي بعائد العملية التعليمية، ولأن التقويم حلقة مرتبطة في المنظومة التعليمية وعنصر مهم من عناصر المنهج حيث يؤثر ويتأثر بكل العناصر الأخرى فإن أي تطوير وتحديث لنظم الامتحانات يتضمن في جوهره تطويراً وتحديثاً للمنظومة كلها.

ويشير (هاشم والخليفة ٢٠١٥) إلى أن التقويم التربوي في وقتنا الحاضر لا بد أن يشهد تطورات متسارعة، وتحولات جوهرية في عمليات القياس والتقويم وفي أساليبه وأدواته، وفنياته، وممارسته على أرض الواقع، مما جعلها تحدث تغيرات تربوية متكاملة في مختلف مكونات المنظومة التعليمية.

وحيث إنَّ التركيز في تقويم النشاطات التعليمية كان منصباً على الاختبارات كوسيلة وحيدة في تقويم أداء المتعلمين، فقد تسبب هذا الأمر في ظهور العديد من السلبيات كما أشار إليها Ryan(1994) و Popham (2003) والتي من أهمها:

- التركيز على المهارات العقلية الدنيا، وإغفال الكفايات المطلوبة للتعلم.
 - التدريس من أجل الاختبارات.
 - الفصل بين عمليتي التدريس والتقويم.
 - عدم إعطاء الاختبارات وصفاً دقيقاً لقدرات المتعلمين في بعض المواد مثل القراءة والكتابة والرياضيات.
- وتأكيداً لهذه السلبيات يرى كل من (نصر، ١٩٩٧م) عدم فاعلية وسائل تقويم المتعلمين، حيث إنَّ معظمها أساليب تقليدية لا ترتقي إلى معرفة مدى اكتساب المتعلمين للمهارات المستهدفة للغة أو قياس مستويات الأداء المنشود، مع التحقق من تطبيق المهارات في مواقف مشابهة يتم تدريب المتعلمين عليها في فترة التعلم.
- وكذلك ترجع الشكوى المستمرة للمفهوم التقليدي للتقويم والمرادف للاختبارات التقليدية والعمليات الاختبارية الروتينية الى الانتقادات الكثيرة التي وجهت إلى الامتحانات ومن أهم هذه الانتقادات:
- ١- وجهت كثيراً من الانتقادات الفنية للاختبارات من حيث مدى ثباتها وموضوعيتها وصدقها، وتغطيتها للمجال المراد قياسه، ويمكن تلافي هذه العيوب أو التقليل منها إذا اتبعت الأساليب العلمية السليمة لبناء الاختبارات.

٢- من المفترض أن تكون الاختبارات وسيلة لمعرفة مدى تحقق الأهداف، إلا أنها أصبحت غاية في حد ذاتها، وأصبحت تشكّل ضغطاً نفسياً على كل من الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور، الأمر الذي ترك كثيراً من الآثار السلبية في العملية التعليمية، فأصبح النجاح في الاختبار هو الهدف ولم يعد التعلم هدفاً، كذلك أصبحت الخبرة التعليمية تقدر في ضوء دورها في إعداد الطالب للاختبار، وهذا أفرز سلبيات كثيرة منها الغش في الاختبارات، والاعتماد على الملخصات والدروس الخصوصية.

٣- إن الاختبارات بوضعها الحالي تقيس فقط الحفظ والاستظهار وتحمل الجوانب الأخرى.

٤- أصبحت الاختبارات وما يترتب عليها من تقديرات وشهادات ذات تأثير حاسم في حياة الطالب ومستقبله، فعلى أساسها تتم ترقيته من صف إلى صف حتى يتم تخرجه.

ونتيجة لهذه الانتقادات فقد ظهرت مؤخراً توجهات حديثة في مجال التقويم التربوي فحاول المختصون في القياس والتقويم استخدام أساليب حديثة للتقويم التربوي بدلاً من التقويم التقليدي الذي لا يتجاوز قياس مهارات التفكير الدنيا (كالتذكر والاستيعاب) مما أثار على قياس التحصيل. ولذلك تبادر إلى ذهن الباحث وضع تصور لتطوير أساليب تقويم التحصيل وذلك للأسباب التالية:

- التغيير في المهارات والمعارف اللازمة للنجاح، والتغير في فهم طبيعة التعلم والتعليم، وكذلك تعمق الفهم لعلاقة التدريس والتقويم.

- من خلال عمل الباحث في مراحل التعليم المختلفة، والإشراف التربوي، ومن ثم العمل الأكاديمي في الجامعة، وترأسه للجنة الاختبارات بكلية التربية بالجامعة وإطلاعها على أساليب تقويم الأكاديميين والتي تعتمد على الاختبارات وقياس الجانب المعرفي وإهمال بقية الجوانب.

- التوجه التربوي الحديث في بناء المناهج التي تعتمد في مخرجاتها على الطابع الأدائي والكفايات؛ مما يعني تطوير أدوات القياس المناسبة لها.

- حاجة بعض المقررات في اللغة العربية (القراءة والكتابة، التذوق الأدبي) إلى أساليب جديدة لتقويمها وقياس أداء المتعلمين فيها.

لذا فإنَّ الباحث يحاول التعرّف على مدى تفعيل الاتجاهات الحديثة للتقويم، ثم سيقوم بمشيئة الله بتقديم تصور مقترح لتطوير أساليب تقويم تحصيل طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

إنَّ استخدام المعلمين استراتيجيات التقويم الحديث (البديل) وأدواته، ووعيهم بما يتضمنه من إجراءات يجعل تقويمهم للعملية التعليمية تقويماً حقيقياً واقعياً؛ مما يجعلهم أكثر مقدرة في تهيئة فرص تعلم متعددة للمتعلمين؛ لإظهار ما لديهم من مهارات تفكير عليا، وقدرة على حل المشكلات، والإبداع في نشاطات التعلم التي يؤديونها.

إلا أن واقع التقويم في كثير من المؤسسات التعليمية التربوية ما زال تقليدياً، فقد كشفت العديد من الدراسات مثل دراسة الطراونة (٢٠٠٤م) ودراسة فضل (٢٠٠٤)، ودراسة عساس (٢٠٠٧م) أن التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية يعتمد على الأسلوب التقليدي والذي لا يشتمل على جميع أجزاء المنهج المدرسي. مع العلم أن التقويم التربوي الحديث كما سبق له الأثر البارز والواضح في صقل شخصية المتعلم، وله أهميته في إشراك المتعلمين في معرفة مدى تحقق تعلمهم، فقد أظهرت العديد من الدراسات التربوية كدراسة (المهيدات والمحاسنة ٢٠٠٩م)، ودراسة (محمد، ٢٠٠٢) ودراسة (العراي ٢٠٠٤م) والتي كشفت عن أهمية استخدام التقويم البديل في العملية التعليمية .

ومما لا شك فيه أن أقسام اللغة العربية في الجامعات السعودية هي واحدة من هذه المؤسسات المستخدمة للتقويم، فإنَّ الباحث ومن خلال عمله الأكاديمي وتخصصه في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الجوف، وإطلاعاً على أساليب تقويم الطلاب في قسم اللغة العربية بجامعة الجوف، لاحظ نمط الأسئلة التي يعتمد عليها أعضاء هيئة التدريس في تقويم الطلاب والطالبات. وهي عبارة عن أسئلة مقالية، أو أسئلة موضوعية : مثل نمط الاختيار من متعدد أو صواب أو خطأ، وعدم استخدام الأساتذة في تقويم الطلاب والطالبات بالجامعة لبقية أساليب التقويم، لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف لأساليب التقويم الحديثة، وتسعى إلى تقديم تصور مقترح لأفضل أساليب التقويم في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي.

وانطلاقاً مما سبق فإنه يمكن تحديد مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ١- ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الجوف لأساليب التقويم الحديثة؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة حول الأساليب الحديثة في تقويم تحصيل الطلاب تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس ((أقل من ٥ سنوات بعد الدكتوراه) - (ما بين ٥ و ١٠ سنوات بعد الدكتوراه)).
- ٣- ما التصور المقترح لتطوير أساليب تقويم تحصيل طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق التالي:

- الكشف عن استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الجوف لأساليب التقويم البديل.
- الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجتمع الدراسة حول الأساليب الحديثة في تقويم تحصيل الطلاب تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس ((أقل من ٥ سنوات بعد الدكتوراه) - (ما بين ٥ و ١٠ سنوات بعد الدكتوراه)).

- وضع تصور مقترح لتطوير أساليب تقويم تحصيل طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي.

أهمية الدراسة:

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال الاعتبارات الآتية:

1. توجيه نظر المنفذين للعملية التربوية بالجامعات إلى الأساليب الحديثة في التقويم التربوي.
2. معرفة واقع استخدام أساليب التقويم التربوي الحديثة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
3. إعطاء الجهات المعنية بالتدريب مثل كليات التربية بعض الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومنها تطبيق التوجهات الحديثة للتقويم التربوي؛ ليكون من ضمن البرامج المقدمة أثناء التدريب.
4. تقديم تصور مقترح لأساليب التقويم يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الجوف لتقويم الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

التطوير :

التطوير كما يعرفه الوكيل (١٩٩٩ م) أنه عملية تهدف إلى الوصول بالشيء المطور إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة، ويحقق الأهداف المنشودة.

والتطوير إجرائياً كما يريد الباحث في هذه الدراسة هو: استخدام أساليب تقويم حديثة تراعي مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين، وتبرز قدراتهم وإبداعاتهم، وتفتح المجال أمامهم للتعلم النشط.

التقويم :

ويقصد بالتقويم " الوسيلة الأساسية التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن الضعف ومواطن القوة في العملية التعليمية بقصد تحسينها بما يحقق الأهداف المرجوة" (الخليفة ٢٠١٥، ١٦٩).

ويعرفه (علام، ٢٠٠٧، ٢١) " عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة لغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند إليها في إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعليم، وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، بما يساعد في تحقيق هذه المستويات أو الأهداف."

التقويم البديل Alternative Assessment:

مفهوم التقويم البديل:

تباينت وجهات نظر التربويين حول مفهوم التقويم البديل، وتتعدد التعريفات حسب خلفيات المعنيين بهذا الأمر، حيث يرى (Miller، 2009) التقويم البديل عدد من الأساليب والأدوات التي تتضمن القيام بأداء مهام، مع محاولة لمحاكاة ملفات أعمال وصحائف ومشروعات بشكل جماعي، وعروض وملحوظات ومقابلات شخصية وتقويم ذاتي وتقويم الأقران وغير ذلك.

أما (Mills 2008) يعرف التقويم البديل نوع من الأداءات الاختيارية التي تتطلب من المعني القيام بمهام معينة عوضاً عن اختيار إجابة معينة من القائمة المعطاة. ومن الأمثلة على ذلك تفسير أحداث تاريخية أو معرفة الأفكار الرئيسية والفرعية أو حل مسائل رياضية أو الدراسة في موضوعات معينة.

بينما عرفه (زيتون ٢٠٠٧: ٥١٩) بأنه التقييم الذي يتطلب قيام الطلاب بتوظيف معلوماتهم ومهاراتهم أثناء قيامهم بمهام تعلم أو حل مشكلات حقيقية تتشابه مع مشكلاتهم الواقعية في الحياة، ويتم تقييم هذا الأداء بالاستعانة بقواعد وموازن محددة معروفة لدى المتعلمين والمعلم معاً.

ومن خلال التعريفات يرى الباحث أن التقويم البديل كما يراه الباحث إجرائياً هو: استخدام عضو هيئة التدريس للأساليب الحديثة في التقويم التي تركز على الأداء الواقعي، بمعنى ما ينتجه المتعلم، وكيفية إنتاجه بناء على ما تحصل عليه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم، مع توفير مستخدماً مهارات التفكير العليا والتي تبرز قدرته على حل المشكلات والإبداع في تعامله معها.

حدود الدراسة:

أ- الحدود الموضوعية:

تتناول تصوراً مقترحاً لتطوير أساليب التقويم التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة تدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء التوجهات الحديثة للتقويم التربوي

ب- الحدود المكانيّة:

تمت هذه الدراسة في مدينة سكاكا (جامعة الجوف) وكان المستهدف أعضاء هيئة التدريس المختصين في تدريس اللغة العربية بالجامعة.

ج- الحدود الزمانية:

تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩ هـ.

الإطار النظري:

التحولات الناتجة عن التقويم البديل:

- التحول من ثقافة الامتحانات الى ثقافة التقويم:

يذكر (علام ٢٠٠٤، ٢٠: ٣٥). أن الأسلوب التقليدي للاختبارات يكون من خلال إجراء اختبار واحد لمحتوى معين، يشتمل على عدد من الأسئلة تهدف إلى استدعاء المعلومات المخزنة سابقاً .

بينما يؤدي التقويم البديل إلى التكامل مع التعليم، ويتخذ أنماطاً مختلفة، ويتطلب مهارات عليا ، ويكون تقرير النتائج على شكل بروفييل وصفي يعطي صورة دقيقة عن أداء المتعلم.

- التحول من الاختبارات التقليدية الى التقويم المتعدد:

يرى (Craw: 2009). أن التحول من الاختبارات الجزئية المقطوعة المنفصلة عن السياق - كالمزاوجة والتكملة والاختيار من متعدد الى المهام ذات السياق كالأدوات والنتائج - التحول من مقياس واحد لتحصيل الطالب الى مقياس متعددة

- التحول من التقويم المنفصل الى التقويم المتكامل:

كما يذكر (Craw: 2009) أن التحول من التقويم أحادي البعد المتمثل في تطبيق اختبار واحد في نهاية مدة دراسية معينة لقياس تحصيل المتعلم، إلى تقويم متعدد الأبعاد يؤدي إلى تكامل التقويم مع الإجراءات التربوية في البيئة المدرسة.

- الاختلاف بين التقويم البديل والتقويم التقليدي

" يرى (زيتون، ٢٠٠٧ م.: ٥١٩) أن التقويم البديل والتقويم التقليدي يختلفان من عدة أوجه التي من أبرزها ما هو موضح في المخطط الآتي:"

جدول (١) مقارنة بين التقويم البديل والتقويم التقليدي

م	التقويم البديل	التقويم التقليدي
١	يتم من خلال مهام حقيقية يجب على المتعلمين إنجازها أو أدائها	يتم من خلال اختبارات تحصيلية تقليدية ويجب على المعلمين الإجابة عنها باختيار البديل الصحيح، أو إكمال الفراغ المطلوب
٢	يجب على المتعلمين تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة	يجب على المتعلمين تذكر المعلومات السابقة دراستها.
٣	يستخدم المتعلمون مهارات التفكير العليا عند أداء المهمة.	يستخدم المتعلمون مهارات التفكير الدنيا عند إنهاء المهمة.
٤	يطول وقت إنجاز المهمة وقد يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام.	يكتفي المتعلمون غالباً بوقت قصير عند إنجاز المهمة.
٥	يتم من خلاله تعاون المتعلمين في إنجاز المهمة.	تسيطر الفردية في مهامه.
٦	يعتمد في تقدير أداء المتعلمين على قواعد (موازن) تقدير.	يتم تقدير أداء المتعلم في الاختبار حسب الدرجة التي حصل عليها إذا كانت إجابته صحيحة.
٧	يستخدم في تقويم المتعلمين عدة أساليب: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، مشروعات الطلاب إلخ.	يقصر تقييم الطلاب عادة على الاختبارات التحصيلية الكتابية

أهداف التقويم البديل:

الهدف الرئيس من إجراء التقويم هو الارتقاء بمستوى المتعلم، وذلك من خلال تحقيق مجموعة من الأهداف، وتختلف أساليب تحقيق تلك الأهداف بحسب اختلاف الجهة التي تحتاج إلى نتائج التقويم مثل أصحاب القرار والمعلمين والطلاب وأوليائهم، من أهم هذه الأهداف:

- السياسات العامة وصياغتها
- المكافآت والجزاءات والإجراءات المختلفة
- الاستفادة من الموارد وتوجيهها بشكل صحيح.
- معرفة الأولوية الإيجابية والسلبيات في البرنامج
- التخطيط للبرامج والعمل على تطويرها.
- تحديد أداء الفرد ووصفه، ومعرفة مدى تقدمه.
- تشجيع المعلمين (Gilligan 2009)

متطلبات التقويم التربوي البديل:

يذكر (علام، ٢٠٠٤م) (٨٠-٨٣) أن متطلبات التقويم التربوي البديل تتمثل في الآتي:

- ١- توطيد العلاقة بين التقويم البديل والمنظور المستقبلي لتعلم المتعلمين.
- ٢- توطيد العلاقة بين التقويم البديل والأهداف المرجو تحقيقها.
- ٣- تهيئة الفرصة لجميع المعنيين بالعملية التعليمية؛ لمعرفة أهداف التقويم البديل.
- ٤- السعي إلى أن يكون التقويم البديل واضحاً ومفيداً.
- ٥- مراعاة الوقت المناسب لإجراء التقويم البديل.
- ٦- إدراك أن التغيير يتطلب فهماً واستمراراً وصبراً ووقتاً.
- ٧- تهيئة الفرصة لتعلم واستخدام أساليب التقويم البديل.
- ٨- التأكد من نوعية التقويم البديل.
- ٩- الاستفادة من التقويم البديل عند التخطيط للعمل المدرسي.
- ١٠- استمرارية المراجعة للتقويم البديل وإجراءاته.

أنواع أدوات التقويم البديل

تتنوع أدوات التقويم البديل التي يمكن لعضو هيئة التدريس بالجامعة استخدامها ومنها الأنواع التالية:

ملفات الأعمال-قواعد تقدير الأداء-المهام المخبرية-الملاحظة-المشروعات-المعارض-المقابلة الفردية-العروض الشفوية-الأسئلة مفتوحة النهاية-الاختراعات-الصحائف-التقارير (الباز ٢٠٠٦م).

وسوف يقتصر الباحث هنا على ثلاث أدوات هي: ملفات الإنجاز وبنوك الأسئلة، وتقدير الأداء، وسوف يلقي الباحث الضوء على تلك الأدوات في الجزء التالي.

أولاً: ملفات الإنجاز (البورت فوليو):

مفهومها:

ملفات الإنجاز من العمال التي يبرز من خلالها جهد المتعلم ن وقدرته على إبراز إبداعاته وتوثيقها، وقد أشار إليها (هاشم والخليفة ٢٠١٥) بحيث أوضح أن ملفات الإنجاز عبارة عن حصر وجمع لأعمال المتعلم بشكل واع منه، يقوم من خلالها بإبراز جهوده وتوضيحها، ومدى تقدمه في مجال معين.

وأما (زيتون والينا، ٢٠٠١م) فيذكر أن ملفات الإنجاز أو سجلات الأداء Portfolios عبارة عن "سجلات للتعلم والتقويم يتجمع فيها عينات ممثلة من أعمال المتعلمين التي توضح مستوى تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم وتشمل كل من مخرجات وعمليات التعلم. وقد تركز على مجال دراسي معين أو أكثر من مجال"

ويرى الباحث أن ملفات الأعمال (الإنجاز) توضح أداء المتعلم ومستواه وتحصيله، طوال فصل دراسي أو سنة كاملة وكأنها دراسة تتبعية لمستوى أداء المتعلم في جوانب مختلفة وفي مجالات دراسية عديدة؛ مما يعطي صورة متكاملة عن جوانب القوة ونواحي القصور عند كل متعلم، ومن حق كل متعلم أن يطلع على ملفه بنفسه، بل له حق أن يختار ما يود أن يتضمنه الملف كما أن لولي الأمر والمعلمين وكل من يتعلم مع هذا المتعلم حق الاطلاع على الملف، ويمكن للمعلم في ضوء هذه الأعمال معرفة مستويات المتعلمين استناداً إلى محكات تمكنه من إصدار الأحكام بصدق وموضوعية.

مجالات استخدام ملف المتعلم التراكمي (بورت فوليو):

يرى (هاشم والخليفة ٢٠١٥) أن مجالات استخدام (portfolio) الملف التراكمي فهي عديدة ومتنوعة منها:

- مراجعة تقدم المتعلم الدراسي.
- تقدير درجاته في المجالات الدراسية.
- القبول في الكليات الجامعية.
- تقديم البرامج التربوية والمناهج الدراسية، وغير ذلك من مهام تقييمية عديدة.

أسباب ظهور الملفات:

يذكر (هاشم ٢٠٠٦: ٢٧١-٢٧٧) أنه تم استخدام مفهوم ملفات الإنجاز منذ فترة طويلة في بعض الفنون الجميلة والنواحي المالية، وهو مفهوم مهم جداً في فنون اللغة وتعليمها، حيث دخلت هذه الملفات عالم اللغة، وانتشر استخدامها على نطاق واسع، لا سيما في السنوات الخمس الأخيرة.

ومن الأسباب التي ساهمت في ظهور هذه الملفات ما يلي:

- نظرة الانتقاد لأدوات القياس التقليدية والتي تقتصر على قياس مهارات التفكير الدنيا للمتعلم.
- نظرة بعض المعلمين لأدوات التقويم على أنها الموجه الأول للعملية التعليمية وليس أداة للقياس.
- الرغبة في تحقيق التكامل بين أدوات القياس. فمن خلال اشتغالها على قياس جميع جوانب المتعلم بأدوات مختلفة يتضمنها الملف.
- عدم اقتصار مهمة التقويم على المعلم فحسب، بل مشاركة جهات أخرى غيره في التقويم، مثل أولياء الأمور، المتعلمين إلخ .

ويذكر (الأغا ٢٠٠٥ م: ١٢٦) أن "الأخذ بمبدأ التراكمية في التقويم، من الأصوب أن يكون الحكم عليه أكثر حيادية وموضوعية وشمولية. فأصبح ملف التقويم مصاحباً للمتعلم في جميع مراحل حياته التعليمية والعملية، وأن محتوى ملف أعمال المتعلم ليس تجميع لبعض العينات والمشروعات والصور، وإنما هو تجميع هادف ومنظم يعطي تصوراً متكاملًا عن أداء المتعلم ومهاراته وتقدمه وتحصيله الشامل في مجال دراسي معين".

فوائد ملفات إنجاز الطلاب:

- يستفيد المتعلم الذي يطبق ملفات الإنجاز أثناء تعلمه، وتعود عليه بالنفع، وقد أشار (هاشم ٢٠٠٦: ٢٧١-٢٧٧) إلى مجموعة من هذه الفوائد على النحو التالي:
- تشجيع المتعلمين على القيام بالأنشطة التي يمكن أن تبرز إبداعاتهم.
- تبرز دور وعمل المتعلم، وتفتح قناة للاتصال الفاعل بين المتعلمين ومعلم الفصل؛ مما يؤثر على العمل الفردي للمتعلم.
- تتطلب الملفات من التلاميذ في المواقف الاختبارية بناء المعلومات أكثر من التعرف على الإجابات الصحيحة.
- تساعد على تحقيق التعلم من خلال التفاعل بين التلميذ وزميله، حيث توفر فرصة للمتعلمين كي يلاحظ كل فرد عمل الآخر كنوع من التقويم الناقد للأقران.
- تدريب المتعلم على التأمل الذاتي لتعلمه من خلال ملاحظة نتائج تعلمه ومقارنتها مع الأداء الأمثل.
- تنمية مهارات التفكير الناقد بخطوات علمية استناداً على إجراءات التفكير العلمي ومهاراته.
- يزيد العمل وفق ملفات الإنجاز الإحساس بمسئولية التعلم.
- تعطي ملفات الإنجاز وصفاً دقيقاً موجزاً عن المتعلمين، وتبرز إنجازاتهم مع عدم التركيز على السلبيات؛ مما يكون له دور في رغبة المتعلمين في إبراز أدائهم من خلال مواقف حياة حقيقية.
- تدفع التلميذ للتعلم من خلال ترغيبه في إظهار أدائه في المواقف الحياتية.

ثانياً: بنوك الأسئلة:

تعد بنوك الأسئلة من التوجهات الحديثة نسبياً للتقويم وقد أسهمت تقنية التقويم بقدر كبير في تطويرها ورفع كفاءتها، خصوصاً تقنية الحاسبات الآلية، وقد أدت الزيادة الكبيرة في ذاكرة الحاسوب إلى الإفادة منها في إعداد بنوك الأسئلة لتشتمل على مجموعة كبيرة من المفردات الاختبارية التي يتم تغييرها، وتنظيمها، وتصنيفها، وتخزينها، وفقاً لمحتواها وخصائصها الإحصائية، مما يساعد المعلمين في تشكيل اختبارات ذات خصائص معينة. (هاشم والخليفة ٢٠١٥).

ويتم تقنين المفردات كما يشير (الحري، ٢٠٠٨: ٢٦٥) وفقاً للخطوات التالية:

- ١- تطبيق على عينة تجريبية من المتعلمين.
- ٢- تحليل الإجابات بهدف استخراج معاملات التمييز والثبات.
- ٣- تعديل صياغة المفردات في ضوء ما توصل له من التحليل السابق.
- ٤- تصنيف المفردات حسب وحدات المحتوى وموضوعاته، والمستويات المعرفية، والتدرج من الأسهل إلى الأصعب.
- ٥- تخزين المفردات المعدلة عن طريق الاستفادة من الحاسوب حتى يسهل استخدامها في اختيار أسئلة اختبار ما.

أنظمة بنوك الأسئلة وفوائدها:

يذكر (الشيخ وآخرون ٢٠٠٩: ٢٥٠) أن هناك نظامين أساسيين لبنوك الأسئلة هما:

- ١- بنك الأسئلة المفتوح: ويستخدم أثناء التقويم التكويني (البنائي) والتقويم الشخصي. ويمكن للمعلمين استخدامه في اختيار مفردات اختباريه ثلاثم مواقف تعليمية مختلفة.
- ٢- بنك الأسئلة المغلق: ويستخدم أثناء اختبارات نهاية العام الدراسي، ويتحسن عدم اطلاع غير المسؤولين عن إعداد الامتحانات عليها.

فوائد بنوك الأسئلة:

- ١- تتضمن أسئلة اختبارية ذات جودة عالية، يمكن الاستفادة منها في بناء اختبارات جديدة في وقت قصير.
- ٢- استمرار تلك البنوك لسنوات عديدة.
- ٣- توجد بيانات إحصائية كافية لكل مفردة؛ مما يسهل توظيفها لوضع اختبارات حسب المواصفات المطلوبة.
- ٤- يمكن الاستفادة منها في وضع نماذج متكافئة للاختبارات تطبق في الامتحان الواحد لمنع الغش.
- ٥- يمكن الاستفادة منها في إعداد اختبارات شاملة لجميع الموضوعات وتغطي جميع المستويات.
- ٦- تسهم بنوك الأسئلة في وضع اختبارات بنائية للمحتوى المقرر.

ثالثاً: تقدير الأداء Rubrics

تقدير الأداء كما يشير إليه (علام، ٢٠٠٤م). عبارة عن توجيهات يستفاد منها في تقويم جوانب معينة يجب أن يؤديها المتعلم بهدف تنفيذ مهمة معينة تنفيذاً مناسباً..

وتعتبر مقاييس تقدير الأداء Rubrics مقاييس تقدير تستخدم في إطار التقويم القائم على الأداء (Mertler، 2001). و يتطلب من المتعلم أداء مهمة معينة تتصف بأنها واقعية أو حقيقية. فمثلاً في مجال الكتابة باللغة العربية يمكن أن يطلب إلى المتعلم القيام بكتابة مقالة في مجلة مدرسية تصدر على أساس دوري ويتم تبادلها مع مدارس أخرى وذلك بدلا من أن يجيب ببساطة عن أسئلة الاختيار من متعدد في القواعد. ويتألف تقييم الأداء بالأساس من مكونين: وهما مهمة التقويم وقواعد متدرجة لتقدير الأداء كميّاً في صورة درجات.

مكونات تقدير الأداء:

عادة ما يشير (Boston، 2002) إلى أنه تتألف تقدير الأداء من المكونات التالية:

- ١- عناصر الأداء: وهي عبارة عن الصفات الأساسية للأداء أثناء تحديد مهمة معينة.
- ٢- المقياس: ويتم من خلاله تدرج الأداء وتقديره (ما بين أداء جيد أو متوسط أو ضعيف).
- ٣- المحكمات: شروط تتم مراعاتها في الأداء، ويجب الوفاء بها حتى يعتبر الأداء جيداً.
- ٤- المعيار: محك يجب من خلاله أن يتم الوفاء بالمحكمات حتى يعتبر الأداء جيداً.
- ٥- الواصفات: ألفاظ تصف كل من مستوى من الأداء.
- ٦- المؤشرات: أمثلة محددة ومادية لكل مستوى من الأداء.

أنواع تقدير الأداء:

يصنف علام (٢٠٠٤م، ص ١١٢) أنواع تقدير الأداء حسب التالي:

- ١- تقدير محدود Specific Scoring Criteria: يوضح خصائص الأداء الجيد لهذه المهام، وما يشتمل عليه من مهارات وكفايات. فمثلاً: قواعد أو محكات التقدير لمقال إقناعي كتبه الطالب يمكن أن تشتمل على: التنظيم الجيد للمقال، والصياغة الواضحة، والأدلة الكافية التي تعزز أفكار أو قضايا معينة تناولها المقال. وهذه القواعد تكون نوعية، أي تقتصر على مهام محددة Task-oriented.
- ٢- تقدير يتميز بالعمومية Generic Scoring Criteria: فهذا يوضح خصائص الأداء الجيد لمهام موسعة، وما يتضمنه من مهارات وكفايات عامة، بهدف الحكم على جودة الأداء؛ لذلك لا يمكن أن تنطبق هذه القواعد على مهام متنوعة مختلفة. ولكنها تتطلب معاينة نطاق المهارات والكفايات Construct-oriented التي تضمنتها قواعد التقدير.

٣- ملاحظات المعلم المنظمة Structured Observations: حيث يقوم المعلم عادة بملاحظة أداء المتعلمين وسلوكهم. ويمكن للمعلم ربط هذه الملاحظات بمستويات المحتوى، وتحليل مكونات الأداء المرغوب في مواقف حقيقية وإعداد قواعد أو محكات لتقدير هذه المكونات، والحكم على نوعيتها.

المواصفات الفنية لتصميم تقدير الأداء:

توجد بعض المواصفات الفنية التي يجب على المعلمين مراعاتها عند تصميم قواعد تقدير الأداء ومنها:

(Boston، 2002)

- أن يعكس المخرجات التعليمية موضع القياس بدقة، وأن يغطي الأبعاد الرئيسية للأداء.
- أن يتسم المقاييس الذي يتضمنها بالدقة والتحديد.
- أن يكون أسس تقدير الدرجات واضحاً ويتسم بالموضوعية.
- أن يكون مفهوماً وواضحاً بالنسبة للطلاب.
- أن يكون مناسباً لمرحلة نمو الطلاب موضع التقويم.
- أن تتسم بالعدل والبعد عن الحيز.
- أن يتسم بالسهولة والقابلية للتطبيق.
- أن يركز على تقويم مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

طرق تقدير الأداء:

طرق تقدير الأداء كما يشير إليهما كل من (الباز، ٢٠٠٦م) و (Boston، 2002):

هما: الطريقة التحليلية في مقابل الطريقة الكلية:

- أ- الطريقة الكلية: والتي تشتمل على تقييم جميع جوانب محكمات الأداء والاستجابة دون فصل بينها، وإعطاء درجة واحدة لهذه الجوانب مجتمعة؛ على اعتبار أنها مترابطة؛ ومن عيوبها أنها لا توفر التغذية الراجعة للمتعلم حول مستوى أدائه، كما أنها لا توفر تحديداً لنقاط القوة والضعف في الأداء.
- ب- الطريقة التحليلية: تقوم هذه الطريقة بتجزئة الوصف العام لعملية النتاج الكلي إلى عناصر أو مكونات منفصلة عن بعضها ويتم إعطاء تقديراً لكل عنصر أو مكون منها. لذا يجب عمل تحليل سلوكي للجانب المراد تقييمه من أجل تحديد مكونات المهمة وصياغتها صياغة بشكل واضح في مستويات متدرجة وفقاً لميزان تقدير قيمي. وهذه الطريقة توفر للمعلم إمكانية تحليل الأداء وتحديد نقاط القوة والضعف.

الدراسات السابقة:

يتناول الباحث بعضاً من الدراسات التي تناولت استخدام أساليب التقويم البديل ومدى ارتباطها بالتقويم الحقيقي لمستوى الطلاب، وانعكاس ذلك على العملية التعليمية.

فيرى "بيترسون" (Peterson, 1994) في دراسته إلى تحديد معرفة المعلمين ونظار المدارس بولاية كارولينا الشمالية حول التقويم البديل ودرجة تنفيذ هذه الأساليب في الفصول الدراسية. ولتنفيذ ذلك الغرض، تم إرسال استبيان إلى ٤٦ مدرسة من المدارس. وقد أشارت النتائج إلى أن النظار يمتلكون المعرفة الأساسية الخاصة بالتقويم البديل، كما وجد أن أكثر من نصف المعلمين لديهم غموض في فهم التقويم البديل ولم يكن خبرة التدريس أي تأثير على معرفة المعلمين بالتقويم البديل. وقد أظهرت النتائج أن أغلب المعلمين يتطلعون إلى تنمية مهنية شاملة في هذا المجال.

وهدفت دراسة "دروري" (Drury, 1994) إلى تقييم مستوى وعي المعلمين بالتقويم البديل. وقد استعانت الدراسة بمنهج الدراسة الوصفي عن طريق الاستبيان الذي تم تطبيقه على عينة من معلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية بولاية "أوهايو" بالولايات المتحدة الأمريكية. وقد أوصت نتائج الدراسة بضرورة تقديم مقررات لإعداد المعلم في جوانب القياس والتقويم وتعني بأساليب التقويم البديل.

وتناولت دراسة "كويني وزملاءه" (Cooney, et. al, 1996) متطلبات التقويم البديل من وجهة نظر المعلمين، وذلك في مجالات الكفايات اللازمة للمعلم والموارد المادية اللازمة لتنفيذ التقويم البديل. وقد دلت النتائج إلى نقص في كلا من الجانبين، ودلت النتائج أيضاً على أهمية التدريب والتنمية المهنية للمعلمين في مجال استخدام التقويم البديل.

وقد بحثت دراسة "دورفمان" (Dorfman, 1997) العلاقة بين تقويم الأداء والتنمية المهنية للمعلمين وقد شارك في هذه الدراسة ١١ معلماً بولاية "ميتشجان" الأمريكية، واعتمدت الدراسة على إجراء مجموعة من المقابلات الفردية مع المعلمين. وقد أظهرت النتائج الحاجة إلى تحسين عمليات التنمية المهنية لدى المعلمين في مجال مهارات استخدام أساليب تقويم الأداء في العملية التعليمية.

وفي دراسة "سيلفيا" (Sylvia, 1999) تم تناول واقع ممارسة التقويم الحقيقي لدى معلمين يقومون بالتدريس لعامهم الثاني بالمدارس العليا بولاية مساشوستس الأمريكية. وقد أجريت هذه الدراسة بالاستعانة بمنهج الدراسة السببي المقارن من خلال تطبيق استبيان على عينة مؤلفة من ٢٠٢ من المعلمين. وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة رؤية المعلمين الممارسين حول نقص التدريب الذي تلقوه حول التقويم الحقيقي في إطار مقررات إعداد المعلم المقدمة لهم. كما بينت النتائج أيضاً أن التدريب الذي تلقوه قبل الخدمة حول طرق التقويم التقليدية كان أكثر شمولاً من الذي تلقوه في مجال طرق التقويم الحقيقي. كما وجد أيضاً أن التدريب حول الطرق النوعية للتقييم الحقيقي كان محدوداً، وبالإضافة لذلك، أفاد المعلمون بأن طرق التقويم التقليدي كانت تستخدم بكثافة من قبل أساتذة الكلية القائمين بالتدريس لهم.

وفي دراسة للعوامل المؤثرة على المعرفة بالتقويم البديل والاتجاهات نحوه ومستوى تطبيقه في الفصول الدراسية طبقت دراسة على عينة قوامها ١٥٩ معلماً بولاية بنسلفانيا، ووجد "كلبرتسن" (Culbertson، 2000) أن من بين العوامل المؤثرة على المعرفة بالتقويم البديل وتنفيذه فعلياً في الفصول الدراسية، التدريب الذي يتلقاه المعلمون وكمية الوقت المتوافر للتخطيط والتنفيذ والتعاون والتأمل والدعم الذي يتلقاه المعلم من جانب إدارة المدرسة ودرجة توافر الموارد والحرية المهنية في اختيار أساليب التقويم البديل.

وهدفت دراسة "لاينجو" (Lianghuo، 2002) إلى اختبار أثر برنامج تدريبي أثناء الخدمة في مجال أساليب التقويم البديل قدمته جامعة سنغافورة على تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين. أجريت الدراسة على عينة قوامها (٥٩) من معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في سنغافورة. وقد اتبعت الدراسة إجراء بحوث العمل action research. ولجمع البيانات تم الاعتماد على الاستبيانات المسحية وعينات من أعمال المشاركين في بعض مهمات التقويم البديل، فضلاً عن بعض الملاحظات الميدانية التي جمعها أثناء التدريب. وقد أظهرت النتائج حاجة المعلمين الماسة إلى التدرّب على أساليب التقويم البديل، كما بينت النتائج الأثر الإيجابي للبرنامج في النمو المهني للمعلمين في مجال أساليب التقويم البديل.

وأجرى الباز (٢٠٠٦م) دراسة بهدف اختبار فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقويم البديل (وهي: ملفات الأعمال-قواعد تقدير الأداء-المهام المخبرية-الملاحظة-المشروعات-المعارض-المقابلة الفردية-العروض الشفوية-الأسئلة مفتوحة النهاية-الاختراعات-الصحائف-التقارير). وقد اقتصر الباحث على عينة قوامها (٣٦) من معلمي ومعلمات العلو بمرحلة التعليم الأساسي بمحافظة المنامة بالبحرين. وقد تم إجراء الدراسة باستخدام منهجي الدراسة الوصفي والتجريبي. وقد اعتمد الباحث على تصميم تجريبي يتضمن مجموعة واحدة مع اختبار قبلي وبعدي. وقد استخدم الباحث أداتين وهما: اختبار استخدام أساليب التقويم البديل في مادة العلوم، وبطاقة الملاحظة لقياس مهارات استخدام أساليب التقويم البديل. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج المقترح في تنمية المهارات لاستخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين عينة الدراسة.

وأجرى أبو شعيرة واشتبوه، وغباري (٢٠١٠م) دراسة بهدف الكشف عن معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. وقد تألفت عينة الدراسة من (٣٦٣) مشرفاً تربوياً ومديراً ومعلماً تم اختيارهم عشوائياً في مديرية تربية محافظة الزرقاء. وتم جمع البيانات في هذه الدراسة من خلال استبانة اشتملت على المعيقات التي يمكن تعوق تطبيق منظومة التقويم الواقعي مصنفة في خمسة محاور أساسية وهي المعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمشرف التربوي، والإمكانات المادية، والبرامج التدريبية وقد أسفرت نتائج الدراسة عن أن أبرز معيقات تطبيق منظومة التقويم الواقعي هي المتعلقة بالإمكانات المادية، يليها المتعلقة بالبرامج التدريبية، يليها المتعلقة بالمعلم يليها المتعلقة بالإدارة المدرسية يليها المتعلقة بالمشرف التربوي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

- كشفت جميع نتائج الدراسات السابقة أهمية استخدام التقويم البديل في العملية التعليمية وأن المعلمين في جميع المراحل التعليمية يحتاجون للتدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة على التقويم البديل، من أجل تحسين التحصيل الدراسي للطلاب ومن أجل تقويم الطلاب بصورة واقعية يكشف عن مستواهم الدراسي.
- كما كشفت نتائج الدراسات السابقة أنه لا توجد دراسة _ في حدود علم الباحث _ أوضحت مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية لأساليب التقويم البديل في تقويم الطلاب، وخصوصاً بجامعة الجوف
- كما أظهرت نتائج الدراسات السابقة ضعف معرفة المعلمين-في عدة مراحل تعليمية وعدة تخصصات وعدة بلدان- بأساليب التقويم البديل، وضعف مهاراتهم في استخدام هذه الأساليب، ووجود العديد من المعوقات التي تحول دون الاستخدام الفعال لأساليب التقويم البديل.
- كما أبرزت هذه الدراسات أهمية إعداد برامج تدريبية للمعلمين في مجال أساليب التقويم البديل، وأن تدريب المعلمين غالباً ما يرتبط بتحسين في مستوى استخدام المعلمين لهذه الأساليب وبخاصة دراسات كلا من: "مكوجين" (McGowin، 1996)، و"لاينجو" (Lianghuo، 2002)، والباز (٢٠٠٦م).

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

نظراً لطبيعة الدراسة الحالية فإن المنهج الأنسب هو المنهج الوصفي المسحي حيث يقوم هذا المنهج بوصف وتحليل استجابات عينة الدراسة حول أسئلتها للوصول إلى استنتاجات علمية.

مجتمع وعينة الدراسة:

تمثل مجتمع الدراسة في أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف بأقسام اللغة العربية في كل من سكاكا وطبرجل والقريات، وقام الباحث باختيار (٣٥) عضواً الذين أجابوا على الاستبانة الإلكترونية المرسله لهم عبر (رابط Google drive) (٢٥) ذكور، (١٠) إناث.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة وتمثلت في استبانة وعدد عباراتها في صورتها الأولية (٤٨) عبارة موزعة على ثمانية محاور، تم تصميمها للإجابة عن أسئلة الدراسة في ضوء الأدبيات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة، وبعد صدق المحكمين تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٤٣) عبارة موزعة على ثمانية محاور وكل محور يتكون من مجموعة من العبارات (ووصل عدد عبارات الاستبانة بعد التحكيم، وحساب صدق المفردات والثبات عليها إلى (٤٣) عبارة) موزعة كالتالي:

- المحور الأول: التقويم القائم على الأداء: ويعني، تكليف الطلاب بتوضيح تعلمه، وذلك باستخدام مهاراته في مواقف حياتية، أو قيامه بعروض عملية.
- المحور الثاني، ملفات الإنجاز: ويعني، تجميع منجزات الطلاب وأعمالهم ومراجعتها وتقويمها
- المحور الثالث، التقويم الذاتي: ويعني، تقويم الطلاب لنفسه بنفسه
- المحور الرابع، تقويم الأقران: ويعني، قدرة الطلاب على تبادل الأدوار في المهام التي أدوها؛ ليقوم كل فرد منهم بعمل الآخر
- المحور الخامس، تقويم الأداء القائم على الملاحظة: ويعني، قدرة عضو هيئة التدريس على -تقويم ومراقبة الطلاب وتتبع مهاراته في موقف معين
- المحور السادس، تقويم الأداء بالمقابلات: ويعني، لقاء عضو هيئة التدريس بالطلاب واستخدام أسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكاره واتجاهاته.
- المحور السابع، تقويم الأداء بالاختبارات: ويعني، وسيلة لقياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية فترة تعليمية.
- المحور الثامن، تقويم الأداء بمخرائط المفاهيم: ويعني، قياس مدى تمكن الطلاب من الرسوم التخطيطية التي تحدد المفاهيم المكتسبة وتتراوح درجات الاستبانة التي يحصل عليها المفحوص الواحد ما بين (٤٣: ٢١٥)

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

أولاً: صدق أداة الدراسة:

أ- صدق المحكمين:

وللتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة) تم عرضها على (٧) من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والتربية وعلم النفس من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وذلك لإبداء مقترحاتهم حول وضوح فقراتها، ودقة صياغتها، ومدى تعبيرها عن المضمون، وارتباطها بأهداف الدراسة، وكفاية فقرات كل مجال والأداة ككل، وجودة توزيع فقرات مجالات الأداة، وأخذ الباحث برأي هؤلاء المحكمين إضافة وحذفاً وتعديلاً، وتم حذف (٥) عبارات لم تحصل على موافقة من المحكمين بنسبة ٦٠٪ فأكثر)

ب- صدق المفردات:

تم حساب صدق أداة الدراسة بمحاورها الفرعية والدرجة الكلية لها عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٧) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وباستخدام صدق المفردات، لإيجاد معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه

١-التقويم القائم على الأداء		٢-ملفات الإنجاز		٣-التقويم الذاتي		٤-تقويم الأقران	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٧٢٠	٦	**٠,٧١٠	١٢	**٠,٥٩٣	١٦	**٠,٧٠٥
٢	**٠,٦٢٩	٧	**٠,٦٢٩	١٣	**٠,٥٦٠	١٧	**٠,٦٥٧
٣	**٠,٦٩٣	٨	**٠,٧٥٨	١٤	**٠,٧٦٨	١٨	**٠,٦١٣
٤	**٠,٧٤٠	٩	**٠,٦٨٦	١٥	**٠,٧٨٣	١٩	**٠,٧١٩
٥	**٠,٧٠٧	١٠	**٠,٦٥٣				
		١١	٠,٥٧٦				
٥-التقويم القائم على الملاحظة		٦-تقويم الأداء بالمقابلات		٧-تقويم الأداء بالاختبارات		٨-تقويم الأداء بخرايط المفاهيم	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
٢٠	**٠,٨١٩	٢٤	**٠,٦٣٩	٣٠	**٠,٧٥٩	٣٩	**٠,٥٨٣
٢١	**٠,٧٩٤	٢٥	**٠,٥٥٠	٣١	**٠,٧٢٥	٤٠	**٠,٨١٤
٢٢	**٠,٨٦٧	٢٦	**٠,٦٠٢	٣٢	**٠,٧٦٢	٤١	**٠,٨١٩
٢٣	**٠,٨٥٣	٢٧	**٠,٦٧٨	٣٣	**٠,٧٥٨	٤٢	**٠,٥٨٣
		٢٨	**٠,٥٨٣	٣٤	**٠,٧٥٨	٤٣	**٠,٦٨٦
		٢٩	**٠,٦٩١	٣٥	**٠,٧٨٦		
				٣٦	**٠,٦٣٧		
				٣٧	**٠,٨٧		
				٣٨	**٠,٦٦١		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجة العبارة والمحور الذي تنتمي إليه وصلت لأعلى من 50,0

وهذا يدل على الصدق التلازمي للاستبانة بدرجة يسمح بتطبيقها على العينة الأساسية في الدراسة الحالية.

كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية لأداة الدراسة، كما في الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية لأداة الدراسة

م	المحاور	معامل الارتباط
١	التقويم القائم على الأداء	**٠,٧٦٥
٢	ملفات الإنجاز	**٠,٦٦٦
٣	التقويم الذاتي	**٠,٧٠١
٤	تقويم الأقران	**٠,٧٥٣
٥	التقويم القائم على الملاحظة	**٠,٦٥٣
٦	تقويم الأداء بالمقابلات	**٠,٦٤٥٣
٧	تقويم الأداء بالاختبارات	**٠,٦٥٣
٨	تقويم الأداء بخرايط المفاهيم	**٠,٧٥٣

يتضح من الجدول اعلاه أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية جاءت عالية وبنسبة تسمح بتطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

ثانياً: ثبات أداة الدراسة:

تم حساب ثبات أداة الدراسة بمحاورها الفرعية والدرجة الكلية لها عن طريق تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (٧) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الجوف، وتم استخدام معامل ألفا كرونباخ في حساب الثبات، والجدول التالي يوضح معاملات الثبات للمحاور الثمانية للاستبانة، والدرجة الكلية.

ويتضح من الجدول أدناه أن معاملات الثبات جاءت بنسبة مقبولة؛ حيث تراوحت قيم الثبات للمحاور الفرعية بين (٠,٥٨،٠-٧٠,٠) والقيمة الكلية (٠,٦٢٥)، وهذا يدل على أن أداة الدراسة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية.

جدول (٣) معاملات الثبات لمحاور أداة الدراسة والدرجة الكلية لها

م	المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
١.	التقويم القائم على الأداء	٥	٠,٦٠٧
٢.	ملفات الإنجاز	٦	٠,٦٣٧
٣.	التقويم الذاتي	٤	٠,٦٥٣
٤.	تقويم الأقران	٤	٠,٦٠١
٥	التقويم القائم على الملاحظة	٤	٠,٥٨١
٦	تقويم الأداء بالمقابلات	٦	٠,٥٩١
٧	تقويم الأداء بالاختبارات	٩	٠,٧٠١
٨	تقويم الأداء بخرائط المفاهيم	٥	٠,٦٣١
	الدرجة الكلية	٤٣	٠,٦٢٥

نتائج الدراسة:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة قام الباحث بعرض كل سؤال من أسئلة الدراسة على حده، ثم عرض الإجراءات والأساليب الإحصائية المستخدمة للوصول لنتائج الدراسة الحالية، وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، مستعرضاً أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

السؤال الأول: ما مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الجوف لأساليب التقويم الحديثة؟ من خلال تطبيق الاستبانة الحالية بطريقة الكترونية عبر رابط (google drive) على عينة الدراسة وعددهم (٣٥) من أعضاء هيئة تدريس قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في كل من سكاكا وطبرجل والقريات، وباستخدام النسب المئوية تم التوصل للنتائج التالية :

جدول (٤) يوضح النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة (٣٥٥) على مفردات الاستبانة.

المحور الأول: التقويم القائم على الأداء: ويعني، تكليف الطلاب بتوضيح تعلمه، وذلك باستخدام مهاراته في مواقف حياتية، أو قيامه بعروض عملية.					
الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
تكليف الطلاب بعرض توضيحي (شفهي أو عملي) لتوضيح بعض المفاهيم أو الأفكار	٪٤٢،٩	٪٤٥،٧	٪٨،٦	٪٢،٥	-
تكليف الطلاب بأداء عملي لمهام محددة يظهر مستوى المعرفة	٪٢٥،٧	٪٦٠	٪١٤،٣	-	-
تقويم الطلاب من خلال عرض إنتاجه في الأنشطة والواجبات	٪٦٢،٩	٣٤،٣%	٪٢،٩	-	-
تقويم الطلاب من خلال لعب الأدوار أو المحاكاة	٪٢٠	٪٢٥،٧	٪٤٥،٧	٪٨،٦	-
عمل مناظرة بين فريقين من الطلاب والنقاش حول قضية معينة	٪١٤،٣	٪٣١،٤	٪٤٥،٧	٪٨،٦	-
المحور الثاني: ملفات الإنجاز: ويعني، تجميع منجزات الطلاب وأعمالهم ومراجعتها وتقويمها					
مشاركة الطلاب في تحديد معايير الحكم على ملف الإنجاز	٪٢٢،٩	٪٤٨،٦	٪٢٥،٧	-	٪٢،٩
استخدام محتويات الملف وما تظهر من قدرات الطلاب في التخطيط والتفكير وحل المشكلات	٪٣٤،٣	٪٤٠	٪٢٢،٩	-	٪٢،٩
معايير لتقويم الإنجاز					
السماح بعرض مخرجات الطلاب مثل المقالات أو الأشعار	٪٥٤،٣	٪٢٨،٦	٪١٤،٣	٪٢،٩	-
إظهار نقاط القوة والضعف من خلال ملفات الإنجاز	٪٤٢،٩	٪٤٥،٧	٪١١،٤	-	-
القدرة على تحديد مستوى الطلاب من خلال الاطلاع على الأعمال المنجزة في الملف في فترة معينة	٪٥٤،٣	٪٤٠	٪٢،٩	٪٢،٩	-
استخدام ملفات الإنجاز وسيلة للمقارنة بين تحصيل وتقدم الطلاب في موضوعات مختلفة	٪٥١،٤	٪٣١،٤	٪١٧،١	-	-
المحور الثالث: التقويم الذاتي: ويعني، تقويم الطلاب لنفسه بنفسه					
تكليف الطلاب بتصويب أدائه اللفظي ذاتياً وذلك بالرجوع إلى القاعدة أو النص.	٪٥١،٤	٪٣٤،٣	٪١٤،٣	-	-
تكليف الطلاب بتصويب أدائه الكتابي ذاتياً وذلك بالرجوع إلى القاعدة أو النص	٪٥١،٤	٪٣٤،٣	٪١٤،٣	-	-
تكليف الطلاب بتقويم تعلمه ذاتياً من اكتشاف أخطائه في الإلقاء أو قراءة النصوص	٪٥٤،٣	٪٢٥،٧	٪٢٠	-	-
تكليف الطلاب باستخراج مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من خلال وحدة دراسية	٪٣٧،١	٪٤٠	٪٢٢،٩	-	-
المحور الرابع: تقويم الأقران: ويعني، قدرة الطلاب على تبادل الأدوار في المهام التي أدوها؛ ليقوم كل فرد منهم بعمل الآخر					
تشجيع الطلاب على تقويم أنشطة زملائه ونقدها بموضوعية	٪٣١،٤	٪٣٧،١	٪٢٨،٦	٪٢،٩	-
مطالبة الطلاب بإصدار حكم على أداء زملائه في المادة	٪٢٠،٦	٪٣٥،٣	٪٣٨،٢	٪٥،٩	-
مطالبة الطلاب بعمل مجموعات صغيرة والتعاون لضبط نص لغوي	٪٢٥،٧	٪٥١،٤	٪١٧،١	٪٢،٩	٪٢،٩
تكليف الطلاب بالعمل ضمن مجموعات وأداء نشاط تمثيلي متعلق بالمادة	٪١٤،٣	٪٤٠	٪٣٧،١	٪٥،٧	-
المحور الخامس: تقويم الأداء القائم على الملاحظة: ويعني، قدرة عضو هيئة التدريس على تقويم ومراقبة الطلاب وتتبع مهاراته في موقف معين					
ملاحظة ما يقوم به الطلاب من أعمال كتابية داخل القاعة	٪٦٠	٪٣٧،١	-	٪٢،٩	-
الاستماع إلى أداء الطلاب الشعري لملاحظة قدرته على الحفظ	٪٦٥،٧	٪٢٠	٪١١،٤	-	٪٢،٩
تدوين الملاحظات على الطلاب في ملف خاص بعد مناقشة ومراجعة ما يتم طرحه من أفكار	٪٤٢،٩	٪٤٠	٪١٤،٣	٪٢،٩	-
استخدام بطاقة الملاحظة للطلاب لتدوين الأنشطة والمهارات التي يقوم بها ومراجعتها بشكل دوري	٪٣٤،٣	٪٣٧،١	٪٢٠	٪٥،٧	٪٢،٩
المحور السادس: تقويم الأداء بالمقابلات: ويعني، لقاء عضو هيئة التدريس بالطلاب واستخدام أسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكاره واتجاهاته.					
صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطلاب	٪٧٤،٣	٪٢٥،٧	-	-	-
إعادة السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطلاب المغزى	٪٨٠	٪٢٠	-	-	-
مطالبة الطلاب أثناء المقابلة بتبرير إجاباته	٪٥٤،٣	٪٤٢،٩	٪٢،٩	-	-

-	-	-	%١٧٤١	%٨٢٤٩	إعطاء الطلاب وقتاً كافياً قبل السماح له بالإجابة
-	-	-	%٢٣٤٥	%٧٦٤٥	تشجيع الطلاب عن طريق الأسئلة المتتابعة لاستخراج المزيد من الإجابات
-	-	%٥٠٧	%٢٢٤٩	%٧١٤٤	تسجيل درجات الطلاب في سجل خاص مقرونة بالمهارات المتقنة وغير المتقنة
المحور السابع: تقويم الأداء بالاختبارات: ويعني، وسيلة لقياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية فترة تعليمية.					
-	-	-	%١١٤٤	%٨٨٤٦	استخدام عضو هيئة التدريس الأسئلة الشاملة وفقاً لتوصيف المقرر
-	-	%١١٤٤	%١١٤٤	%٧٧٤١	استخدام عضو هيئة التدريس أسئلة تقيس مهارات التفكير الناقد عند الطلاب
-	-	%٨٤٦	%٢٠	%٧١٤٤	استخدام عضو هيئة التدريس أسئلة تقيس مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب
-	-	%٨٤٦	%٣١٤٤	%٦٠	استخدام عضو هيئة التدريس أسئلة لقياس النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة
-	-	-	%١١٤٤	%٨٨٤٦	تنوع عضو هيئة التدريس بين الأسئلة المقالية والموضوعية
-	-	-	%٢٤٩	%٩٧٤١	تصحيح عضو هيئة التدريس إجابات الطلاب بدقة وموضوعية
%٢٤٩	%١١٤٤	%٣١٤٤	%٢٥٤٧	%٢٨٤٦	استعانة عضو هيئة التدريس بالاختبارات المقننة المعدة من قبل جهات متخصصة
-	-	%٢٤٩	%١٤٤٣	%٨٢٤٩	قيام عضو هيئة التدريس بتحليل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب
-	-	-	%٢٢٤٩	%٧٧٤١	تقديم عضو هيئة التدريس تغذية راجعة للطلاب لمعرفة الفقد في المعلومات والمهارات
المحور الثامن: تقويم الأداء بمخرائط المفاهيم: ويعني، قياس مدى تمكن الطلاب من الرسوم التخطيطية التي تحدد المفاهيم المكتسبة					
-	%٥٠٧	%٢٠	%٤٨٤٦	%٢٥٤٧	استخدام عضو هيئة التدريس خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند الطلاب
%٢٤٩	%٢٤٩	%٣١٤٤	%٣٧٤١	%٢٥٤٧	مطالبة الطلاب بتصحيح الأخطاء الواردة في خرائط المفاهيم
-	-	%١٤٤٣	%٤٢٤٩	%٤٢٤٩	مطالبة الطلاب بالربط بين المفاهيم والعلاقة بينها
%٢٤٩	%٢٤٩	%٣٤٤٣	%٣٧٤١	%٢٢٤٩	مطالبة الطلاب ببناء خريطة مفاهيم للمعلومات الواردة في المقرر
%٢٤٩	%٢٤٩	%٣٤٤٣	%٣٧٧٤١	%٢٢٤٩	تكليف الطلاب بتعبئة الفراغات في خريطة المفاهيم المعطاة

يتضح من الجول السابق ما يلي:

- أن استجابات العينة على عبارات المحور الأول (التقويم القائم على الأداء) أنه يوجد انخفاض في نسب استخدام أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية بجامعة الجوف لعبارات هذا المحور عدا العبارة رقم (٣) والتي توضح (تقويم الطلاب من خلال عرض إنتاجه في الأنشطة والواجبات)، ويتم ذلك بنظام واجبات البلاك بورد في التعلم الإلكتروني للمقررات الإلكترونية، والمقررات المدججة، وهذا يدل على أن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية بجامعة الجوف للتقويم القائم على الأداء الذي يعني (تكليف الطلاب بتوضيح تعلمه، وذلك باستخدام مهاراته في مواقف حياتية، أو قيامه بعروض عملية) منخفض جداً مما يثبت أن الدراسة الحالية بحاجة لتصور مقترح لتطوير أساليب تقويم طلاب اقسام اللغة العربية بجامعة الجوف.
- وبالنظر لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني (ملفات الانجاز ويعني تجميع منجزات الطلاب وأعمالهم ومراجعتها وتقويمها) أنه يوجد انخفاض في نسب استخدام أعضاء هيئة التدريس بأقسام اللغة العربية بجامعة الجوف للعبارات التالية:
- مشاركة الطلاب في تحديد معايير الحكم على ملف الإنجاز.
- استخدام محتويات الملف وما تظهره من قدرات الطلاب في التخطيط والتفكير وحل المشكلات معايير لتقويم الإنجاز.

- إظهار نقاط القوة والضعف من خلال ملفات الإنجاز.
- وهذا يعني أن واقع استخدام عينة الدراسة الحالية لملفات الإنجاز منخفض، مما يدل على أهمية استخدام ملفات الإنجاز بشكل متكامل كأحد أساليب التقويم البديل في تقويم الطلاب.
- كما يلاحظ من الجدول السابق أن المحور الثالث (التقويم الذاتي: ويعني، تقويم الطلاب لنفسه بنفسه) جاءت النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على عبارات المحور متوسطة عدا العبارة رقم (١٥) جاءت منخفضة، وهذا يدل على أن تكليف الطلاب باستخراج مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من خلال وحدة دراسية غير متوفر في تقويم الطلاب، مما يوضح نسب انخفاض التقويم الذاتي كأحد أساليب التقويم البديل في تقويم الطلاب بالجامعة.
- ويتضح من الجدول السابق أن استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع (تقويم الأقران: ويعني، قدرة الطلاب على تبادل الأدوار في المهام التي أدوها؛ ليقوم كل فرد منهم بعمل الآخر تراوحت النسب المئوية لعباراته ما بين (١٤،٣٪، ٣١،٤٪) مما يوضح أن جميع عبارات هذا المحور تستخدم في تقويم الطلاب بدرجة ضعيفة. وهذا هو واقع تقويم طلاب أقسام اللغة العربية بجامعة الجوف.
- كما يتضح من الجدول السابق أن المحور الخامس، تقويم الأداء القائم على الملاحظة: ويعني، قدرة عضو هيئة التدريس على تقويم ومراقبة الطلاب وتتبع مهاراته في موقف معين جاءت النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة على بعض عباراته ما بين (٣٤،٢٪، ٤٢،٩٪) والعبارتان هما:
- تدوين الملاحظات على الطلاب في ملف خاص بعد مناقشة ومراجعة ما يتم طرحه من أفكار.
- استخدام بطاقة الملاحظة للطلاب لتدوين الأنشطة والمهارات التي يقوم بها ومراجعتها بشكل دوري.
- وهذا يوضح أن ٥٠٪ من نسبة استجابة العينة على عبارات المحور الخامس جاءت منخفضة، وبالتالي فإن استخدام أساليب التقويم البديل لدى عينة الدراسة يحتاج لتصور مقترح لاستخدامه في تقويم الطلاب.
- وبالنظر إلى استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور السادس وهو (تقويم الأداء بالمقابلات: ويعني، لقاء عضو هيئة التدريس بالطلاب واستخدام أسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكاره واتجاهاته). تم ملاحظة أن النسب المئوية لعينة الدراسة كانت ما بين (٥٤،٣٪، ٨٢،٩٪) مما يدل على أن عينة الدراسة تستخدم أسلوب المقابلة في التقويم، وخاصة في الاختبارات الشفوية.
- كما يتضح من عبارات المحور السابع وهو (تقويم الأداء بالاختبارات: ويعني، وسيلة لقياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية فترة تعليمية. أن النسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة جاءت مرتفعة ما بين (٦٠٪، ٩٧،١٪) عدا العبارة رقم ٣٦ ومدلولها (استعانة عضو هيئة التدريس بالاختبارات المقننة المعدة من قبل جهات متخصصة). وهذا يدل على أن عينة الدراسة لن توجد لديها بنوك أسئلة، وبالتالي في حاجة للتعرف على الاختبارات المقننة، وكيفية إجرائها كأحد أدوات أساليب التقويم البديل.

- كما يتضح من عبارات المحور الثامن وهو (تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: ويعني، قياس مدى تمكن الطلاب من الرسوم التخطيطية التي تحدد المفاهيم المكتسبة أن النسب المتوية لاستجابات عينة الدراسة تراوحت ما بين (٢٢,٩٪، ٤٢,٩٪) وهذا يدل على أن عينة الدراسة لا تعتمد في تقويم الطلاب باستخدام خرائط المفاهيم.
- ويرى الباحث بصورة إجمالية أن نتائج الإجابة عن التساؤل الأول جاءت نسب استجابات عينة الدراسة على عبارات المحاور الثمانية منخفضة عدا المحور السابع، وهذا يدل على أن أساليب التقويم البديل غير مفعلة في تقويم الطلاب، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كل من ("بيترسون" (Peterson، 1994، Cooney، et. al، (1996)، Lianghuo، (2002) (أبو شعيرة وآخرون (٢٠١٠م)؛ حيث دلت نتائج الدراسات السابقة أن معظم المعلمين بحاجة إلى برامج تدريبية لتنمية استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم الطلاب .
- التساؤل الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات عينة الدراسة حول الأساليب الحديثة في تقويم تحصيل الطلاب تُعزى لاختلاف عدد سنوات الخبرة في التدريس ((أقل من ٥ سنوات بعد الدكتوراه) - (ما بين ٥ و ١٠ سنوات بعد الدكتوراه)).

لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة، وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس بعد الدكتوراه: ((أقل من ٥ سنوات بعد الدكتوراه) - (ما بين ٥ و ١٠ سنوات بعد الدكتوراه)). تم استخدام اختبار (ت)، وجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (٥) الفروق في استخدام عينة الدراسة لأساليب التقويم البديل في ضوء متغير الخبرة في التدريس بالجامعة (أقل من ٥ سنوات بعد الدكتوراه - ما بين ٥ و ١٠ سنوات بعد الدكتوراه)

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
أقل من ٥ سنوات	١٩	٧٦,٣	٦,٢	٤,٥	دال عند ٠,٠١
من ٥-١٠ سنوات	١٦	٧٨,٤	٥,٩		

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة (ت) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة في التدريس بعد الدكتوراه ((أقل من ٥ سنوات بعد الدكتوراه) - (ما بين ٥ و ١٠ سنوات بعد الدكتوراه))، بلغت (٤,٥)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح الخبرة الأكثر، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العينة تعزى لمتغير الخبرة الأعلى في التدريس، وقد يرجع ذلك إلى أن سنوات الخبرة في التدريس للطلاب وتقويمهم تجعل عضو هيئة التدريس بالجامعة أكثر وعياً باستخدام الاختبارات المتنوعة في تقويم الطلاب، ولكن تحتاج لدرجة من الدقة في الإعداد لترتقي إلى أساليب التقويم البديل وفق معايير الجودة في إعداد الاختبارات .

التساؤل الثالث: ما التصور المقترح لتطوير أساليب تقويم تحصيل طلاب قسم اللغة العربية بجامعة الجوف في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم التربوي؟

الأهداف:

- ١- تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس في استخدام أساليب التقويم البديل في التعليم الجامعي.
- ٢- قياس التحصيل الدراسي للطلاب في الجامعة باستخدام أنواع مختلفة من أساليب تقويمهم.
- ٣- إعداد برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة في أساليب التقويم البديل، وكيفية تفعيلها في تقويم الطلاب.
- ٤- تصنيف الطلاب وفق المعدلات الحقيقية لمستوياتهم نظير تقويمهم بأساليب تقويم متنوعة.

متطلبات التصور المقترح:

يرى الباحث أن أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الجوف، عند تقويمهم للطلاب مراعاة استخدام العناصر التالية في التقويم:

أولاً: تقويم قائم على الأداء: ويعني، تكليف الطلاب بتوضيح تعلمه، وذلك باستخدام مهاراته في مواقف حياتية، أو قيامه بعروض عملية.

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الجوف بما يلي:

- تكليف الطلاب بعرض توضيحي (شفهي أو عملي) لتوضيح بعض المفاهيم أو الأفكار
- تكليف الطلاب بأداء عملي لمهام محددة يظهر مستوى المعرفة
- تكليف الطلاب بأداء عملي لمهام محددة يظهر مستوى المعرفة
- تقويم الطلاب من خلال عرض إنتاجه في الأنشطة والواجبات
- تقويم الطلاب من خلال لعب الأدوار أو المحاكاة
- عمل مناظرة بين فريقين من الطلاب والنقاش حول قضية معينة

ثانياً: ملفات الإنجاز: ويعني، تجميع منجزات الطلاب وأعمالهم ومراجعتها وتقييمها

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة الجوف بما يلي:

- مشاركة الطلاب في تحديد معايير الحكم على ملف الإنجاز
- استخدام محتويات الملف وما تظهر من قدرات الطلاب في التخطيط والتفكير وحل المشكلات معايير لتقويم الإنجاز
- السماح بعرض مخرجات الطلاب مثل المقالات أو الأشعار

- إظهار نقاط القوة والضعف من خلال ملفات الإنجاز
- القدرة على تحديد مستوى الطلاب من خلال الاطلاع على الأعمال المنجزة في الملف في فترة معينة
- استخدام ملفات الإنجاز وسيلة للمقارنة بين تحصيل وتقديم الطلاب في موضوعات مختلفة

ثالثاً: التقويم الذاتي: ويعني، تقويم الطلاب لنفسه بنفسه

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة

الجوف بما يلي:

- تكليف الطلاب بتصويب أدائه اللفظي ذاتياً وذلك بالرجوع إلى القاعدة أو النص
- تكليف الطلاب بتصويب أدائه الكتابي ذاتياً وذلك بالرجوع إلى القاعدة أو النص
- تكليف الطلاب بتقويم تعلمه ذاتياً من اكتشاف أخطائه في الإلقاء أو قراءة النصوص
- تكليف الطلاب باستخراج مجموعة من الأسئلة والإجابة عنها من خلال وحدة دراسية

رابعاً: تقويم الأقران: ويعني، قدرة الطلاب على تبادل الأدوار في المهام التي أودها؛ ليقوم كل فرد منهم بعمل الآخر

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة

الجوف بما يلي:

- تشجيع الطلاب على تقويم أنشطة زملائه ونقدها بموضوعية
- مطالبة الطلاب بإصدار حكم على أداء زملائه في المادة
- مطالبة الطلاب بعمل مجموعات صغيرة والتعاون لضبط نص لغوي
- تكليف الطلاب بالعمل ضمن مجموعات وأداء نشاط تمثيلي متعلق بالمادة

خامساً: تقويم الأداء القائم على الملاحظة: ويعني، قدرة عضو هيئة التدريس على تقويم ومراقبة الطلاب وتتبع مهاراته

في موقف معين

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة

الجوف بما يلي

- ملاحظة ما يقوم به الطلاب من أعمال كتابية داخل القاعة
- الاستماع إلى أداء الطلاب الشعري لملاحظة قدرته على الحفظ
- تدوين الملاحظات على الطلاب في ملف خاص بعد مناقشة ومراجعة ما يتم طرحه من أفكار
- استخدام بطاقة الملاحظة للطلاب لتدوين الأنشطة والمهارات التي يقوم بها ومراجعتها بشكل دوري

سادساً: تقوم الأداء بالمقابلات: ويعني، لقاء عضو هيئة التدريس بالطلاب واستخدام أسئلة للحصول على معلومات تتعلق بأفكاره واتجاهاته.

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة

الجوف بما يلي:

- صياغة أسئلة المقابلة بلغة مألوفة للطلاب
 - إعادة السؤال أكثر من مرة وبأكثر من صيغة حتى يفهم الطلاب المغزى
 - مطالبة الطلاب أثناء المقابلة بتبرير إجاباته
 - إعطاء الطلاب وقتاً كافياً قبل السماح له بالإجابة
 - تشجيع الطلاب عن طريق الأسئلة المتتابعة لاستخراج المزيد من الإجابات
 - تسجيل درجات الطلاب في سجل خاص مقرونة بالمهارات المتقنة وغير المتقنة
- سابعاً، تقويم الأداء بالاختبارات: ويعني، وسيلة لقياس مدى ما يحققه الفرد في نهاية فترة تعليمية.

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة

الجوف بما يلي:

- استخدام عضو هيئة التدريس الأسئلة الشاملة وفقاً لتوصيف المقرر
- استخدام عضو هيئة التدريس أسئلة تقيس مهارات التفكير الناقد عند الطلاب
- استخدام عضو هيئة التدريس أسئلة تقيس مهارات التفكير الإبداعي عند الطلاب
- استخدام عضو هيئة التدريس أسئلة لقياس النواتج المهمة في المحتوى وليس الخبرات السابقة
- تنوع عضو هيئة التدريس بين الأسئلة المقالية والموضوعية
- تصحيح عضو هيئة التدريس إجابات الطلاب بدقة وموضوعية
- استعانة عضو هيئة التدريس بالاختبارات المقننة المعدة من قبل جهات متخصصة
- قيام عضو هيئة التدريس بتحليل نتائج الاختبار للوقوف على مستويات الطلاب
- تقديم عضو هيئة التدريس تغذية راجعة للطلاب لمعرفة الفقد في المعلومات والمهارات

ثامناً: تقويم الأداء بخرائط المفاهيم: ويعني، قياس مدى تمكن الطلاب من الرسوم التخطيطية التي تحدد المفاهيم المكتسبة

ويرى الباحث من خلال هذا النوع من أساليب التقويم أن يقوم عضو هيئة التدريس بقسم اللغة العربية بجامعة

الجوف بما يلي:

- استخدام عضو هيئة التدريس خرائط المفاهيم في قياس الإبداع عند الطلاب
- مطالبة الطلاب بتصحيح الأخطاء الواردة في خرائط المفاهيم

- مطالبة الطلاب بالربط بين المفاهيم والعلاقة بينها
- مطالبة الطلاب ببناء خريطة مفاهيم للمعلومات الواردة في المقرر
- تكليف الطلاب بتعبئة الفراغات في خريطة المفاهيم المعطاة

توصيات الدراسة:

أهم التوصيات التي نتجت عن الدراسة الحالية ما يلي:

- ١- استخدام أساليب التقويم البديل في التعليم الجامعي بجميع كليات الجامعة.
- ٢- القيام ببناء برامج تدريبية وورش عمل مستمرة لأعضاء هيئة التدريس حسب التخصصات على استخدام أساليب التقويم البديل.
- ٣- ضرورة حصول أعضاء هيئة التدريس غير التربويين على دورات وورش عمل في كليات التربية عن كيفية استخدام أساليب التقويم البديل في تقويم طلاب الجامعة.
- ٤- إجراء التعديلات الإدارية في النظام التعليمي بالجامعة، والتي من شأنها أن تساعد في التحول إلى أساليب التقويم البديل بدلا من الاقتصار على أساليب التقويم التقليدية.

دراسات وبحوث مقترحة:

- ١- دراسة استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب التقويم البديل في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية (النوع - التخصص الدراسي - الدرجة العلمية).
- ٢- إجراء دراسة مقارنة بين أعضاء هيئة تدريس بجامعة مختلفة في استخدام أساليب التقويم البديل.
- ٣- أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في استخدام أساليب التقويم البديل.

المراجع:

- أبو شعيرة، خالد واشتيوه، فوزي، وغباري ثائر (٢٠١٠م). معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مجلد ٣٤ (٣).
- الأغا، عبد المعطي رمضان (٢٠٠٥م). حقائب العمل مدخل من مداخل التقويم المعاصرة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) المجلد الثالث عشر-العدد الأول، ص ١٢٣-١٣٨.
- الباز، خالد صلاح (٢٠٠٦م). فعالية برنامج مقترح لتدريب معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي على استخدام أساليب التقويم البديل. مجلة التربية العلمية، المجلد التاسع، العدد الثاني، يونية، ص ٥١-٨٨.
- الحريري، رافده (٢٠٠٨م): التقويم التربوي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الأردن. (٢٦٥)
- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٥م). المنهج المدرسي المعاصر، ط ٤، الرياض: مكتبة الرشد.
- خليل، محمد (٢٠٠٢) أثر استخدام ملف أعمال الطالب كأداة للتقويم على تحقيق أهداف تدريس العلوم لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، المؤتمر العلمي الرابع عشر بالقاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس
- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٧) أصول التقويم والقياس التربوي المفهومات والتطبيقات، الدار الصولتية، الرياض المملكة العربية السعودية ص. ٥١٩)
- زيتون، كمال عبد الحميد والبنا عادل السعيد (٢٠٠١م). سجلات الأداء وخرائط المفاهيم: أدوات بديلة في التقويم الحقيقي من منظور الفكر البنائي، بحث مقدم للمؤتمر العربي الأول "الامتحانات والتقويم التربوي: رؤية مستقبلية" للمركز القومي للاختبارات والتقويم التربوي في الفترة من ٢٢-٢٤ ديسمبر، دار الضيافة بجامعة عين شمس العباسية، القاهرة
- الشيخ، تاج السر عبد الله؛ وأخرس، نائل محمد عبد الرحمن، وعبد المجيد، بثينة أحمد محمد. (٢٠٠٩) القياس والتقويم التربوي. الرياض. مكتبة الرشد ص ٢٥٠.
- الطراونة، محمد عبد الكريم (٢٠٠٤) أثر استخدام أسلوب التقويم الشخصي في تعلم قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس قصبة، محافظة معان، مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، عدد ٢١، ص.٨١: ١٠٧.
- العراي، محمد سعيد إبراهيم (٢٠٠٤م): فاعلية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية، المؤتمر العلمي الرابع، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات بمصر، ص.١٧٧-٢٤٤.

عساس، فتحية معتوق بن بكري (٢٠٠٧) معايير محتوى ملف الأعمال لتقويم جودة أداء الطالبات المعلمات في التدريب الميداني، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، عدد ١٢٢، ص.ص ١٦٢: ١٢٦.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧): القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، دار المسيرة، عمان.

علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٤م). التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، القاهرة، دار الفكر العربي، ص. ٨٠ - ٨٣.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٩). التقويم المؤسسي أسسه ومنهجيته وتطبيقاته في تقويم المدارس. القاهرة. دار الفكر العربي، ص ٣٥.

فضل نبيل عبد الواحد (٢٠٠٤) مبادئ وأليات التقييم البديل في المنهج القومي للمدرسة المصرية، ورقة مقدمة في الندوة العلمية الأولى لقسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طنطا بعنوان (المنهج القومي للمدرسة المصرية بين ثورة المعلومات وتحديات العولمة).

المهيدات، عبد الحكيم علي والمحاسنة، إبراهيم محمد (٢٠٠٩م): التقويم الواقعي، عمان، دار جرير للنشر والتوزيع.

نصر، حمدان علي (١٩٩٧) مدى استخدام معلمي اللغة العربية أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، عدد ١٣، ص.ص ١٤١-١٧٨. رضوان ونصر (١٩٩٨)

هاشم، كمال الدين محمد. (٢٠٠٦) التقويم التربوي مفهومه وأساليبه مجالاته وتوجهاته الحديثة. الرياض. مكتبة الرشد. ص. ٢٧١-٢٧٧.

هاشم، كمال الدين والخليفة، حسن جعفر (٢٠١٥) التقويم التربوي مفهومه وأساليبه ومجالاته وتوجهاته الحديثة، ط٥، الرياض: مكتبة الرشد.

الوكيل، حلمي أحمد (١٩٩٩م) تطوير المناهج - أسبابه - أسسه - أساليبه - خطواته - معوقاته -، القاهرة: مكتبة الأنجلو

Boston.C، (2002). Understanding scoring rubrics: guide for teachers.Retrieved September، 1، 2010 from [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/record\)ctail/accn=ED471518](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/record)ctail/accn=ED471518)

Cooney،T.et. al.(1996) .the demands of alternative assessment; What teachers say. The mathematics teacher،89(6)،484-488.

Craw، K.(2009).Performance assessment practices; A study of science teachers in a suburban high school setting.Ed.D. dissertation، Teachers Columbia University،Uissertations &theses;Full Text. (Publication NO.AAT3368395).

- Culbertson, L., D. (2000). Alternative assessment; primary grade literacy teachers knowlesge, attitudes and practices. D.ed. dissertation, Indiana University of Pennsylvania, United States- Pennsylvania. Retrieved September 6, 2010, from Dissertations & theses; Full Text. (Publication NO AAT 99615690).
- Dorfman, A., B. (1997). Performance assessment and teacher professional development. Ph.D. dissertation, University of Michigan, United States, Michigan. Retrieved September 6, 2010 from Dissertations & theses; Full Text. (P UBFICATION no. AAT9732069).
- Drury, J., H (1994). A survey to investigate teacher awareness of alternative assessment of students in mathematics. Ph.D. dissertation, the Ohio State University, United States, Ohio. Retrieved September 6, 2010, from Dissertations & theses; Full Text. (Publicatication NO AAT9427700).
- lianghuo, F. (2002). In-service Training in Alternative Assessment with Singapore Mathematics Teachers. *the Mathematics Educator*, Vol. 6, No 277-94.
- Mertler, C., A. (2001). Designing scoring rubrics for your classroom. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(25) Retrieved September 9, 2010 from <http://PAREonline.net/getvn/v=&=25>
- Miller, R., & Morgaine, W. (2009). The Benefits of E-portfolios for Students and Faculty in their Own Words. *PEERrEVIEW*, 11(1), 8-12. Retrieved September 1, 2010 from ProQuest Education journals. (Document ID; 1707298181).
- Pcchcone, R & Chung, R. (2006) Evidence in teacher education; the performance assessment for California teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57 (1), 22-36. Retrieved September 6, 2010 from proQuest Education Journals. (Document ID; 968881901).
- Pcterson, C., G. (1994). A study of elementary principals, teachers, knowledge about alternative assessment and its implementation in classrooms. PH.D. dissertation, University Of South Carolina, United South Carolina. Retrieved September 6, 2010 from Dissertations & theses Full Text. (Publication No AAT9517305).
- Syllvia, C., W. (1999). Authentic assessment knowledge and practice of selected second-year Massachusetts high school teachers Ed.D. dissertation, Johnson & Wates niversity, Unitea State, Rhode Island. Retrieved September 6, 2010 from Dissertations & theses; Full Text. (Publicalion No AAT9941909).