

**أثر التقويم التكويني
على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة
«دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة»**

إعداد

أ.د. عبد المجيد الطيب عمر* , د. عبد الرحمن عبد الملك أمين**
* أستاذ بمركز اللغة الإنجليزية | ** أستاذ مساعد بمركز اللغة
بجامعة أم القرى | الإنجليزية بجامعة أم القرى

aaaamin@uqu.edu.sa

drtayib@hotmail.com

أثر التقييم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة

«دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة»

أ.د. عبد المجيد الطيب عمر، د. عبد الرحمن عبد الملك أمين

(قدم للنشر في ٢٩/٠٢/١٤٤١هـ؛ وقبل للنشر في ١٠/٠٩/١٤٤١هـ؛ ونشر في ٠٢/٠٧/١٤٤٢هـ)

المستخلص: هدف هذا البحث إلى معرفة أثر التقييم التكويني على تحصيل الطلاب السعوديين في مقرر اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة (اللغة الإنجليزية للطب). كما سعت إلى معرفة آراء وتوجهات المعلمين والمتعلمين نحو التقييم التكويني. شملت عينة الدراسة ٩٨ طالباً تم اختيارهم قصدياً من بين طلاب السنة التحضيرية في جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. قسم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين متماثلتين: أخذت إحداهما لتمثل المجموعة التجريبية والأخرى مثلت المجموعة الضابطة. ودرست المجموعة التجريبية مقرر (اللغة الإنجليزية الطبية) باتباع أساليب التقييم التكويني. استمرت الفترة التجريبية لمدة فصل دراسي كامل (سنة عشر أسبوعاً) درس خلالها كتابان مدرسيان هما (Nursing 1 and Nursing 2). ثم جلس طلاب المجموعتين للامتحان التحصيلي النهائي، الذي كان مخصصاً لجميع طلاب السنة التحضيرية. وضعت نتائج الطلاب في المجموعتين في جداول ثم عولجت إحصائياً، فوجد أن أداء طلاب المجموعة التجريبية أفضل من أداء المجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية استخدام أسلوب التقييم التكويني في تدريس اللغة الإنجليزية الطبية. ولرصد مواقف الطلاب والمعلمين تجاه التقييم التكويني فقد استخدمت الاستبانة وسلسلة من المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة من طلاب ومعلمين. أظهر التحليل الإحصائي المتقدم لاستجابات المعلمين وطلابهم مواقفهم الإيجابية تجاه هذا النوع من التقييم. ثم ختمت الدراسة ببعض التوصيات لتعزيز هذا النوع من التقييم.

الكلمات المفتاحية: التقييم التكويني، التقييم النهائي، التغذية الراجعة، التدعيم، المواقف تجاه

التعلم.



**The Effect of Formative Evaluation on
Students' Achievement in ESP**
"A Case Study of Preparatory Year Students' at Umm-AL-Qura University"

Prof. Abdul-Majeed Umar, and Dr. Abdul-Rahman Amin

(Received 28/10/2019; accepted 03/05/2020; Published 14/02/2021)

Abstract: This research attempted to find out the impact of formative evaluation on Saudi male learners' achievement in English for Specific Purposes (ESP). The study also seeks to check the instructors and students' attitudes towards formative assessment. The sample of the study involved 98 subjects chosen purposively from among the Preparatory Year students at Umm-Al- Qura University in Saudi Arabia. These were divided into two equal groups; one was intended to act as an experimental and the other was taken as a control group. The experimental group was taught their ESP material following the formative evaluation techniques; whereas the control group was taught the same material in accordance with the traditional summative assessment principles. The study lasted for one semester (sixteen weeks) during which the students studied two textbooks: **Nursing 1 and Nursing 2**. In the last week of the experiment, the two groups sat for the final achievement exam, which was intended for all pre-medical students in the Preparatory College. The grades of both group students in the final exam were statistically analyzed and compared. The results revealed a considerable difference between the two groups. The achievement of the experimental group students was found to be higher than that of the control group. This difference is taken to indicate the efficacy of using formative evaluation in teaching ESP. To check students and instructors' attitudes towards formative evaluation a questionnaire and a series of interviews were used. Advanced statistical analysis of the responses of the instructors and students has shown their positive attitudes towards this form of evaluation. The study concluded with some recommendations to enhance this type of assessment.

Keywords: formative evaluation, summative assessment, feedback, scaffolding, attitudes towards learning.

* * *

المقدمة

في المملكة العربية السعودية، كما هو الحال في العديد من البلدان الأخرى في العالم اليوم، تعتمد اللغة الإنجليزية لغة للتعليم في كليات الطب والهندسة والتكنولوجيا والاقتصاد والتجارة وغيرها (عمر، ٢٠١٢). ولكن لسوء الحظ، فإن معظم الطلاب الذين يلتحقون بالجامعات بعد إكمالهم المرحلة الثانوية يكون مستوى اللغة الإنجليزية لديهم أقل بكثير من المستوى الذي يؤهلهم لاستخدام تلك اللغة لغة للتعلم. ولمعالجة هذه الإشكالية، قامت وزارة التعليم بإطلاق برنامج السنة التحضيرية في عام ٢٠٠٩م في معظم الجامعات السعودية بما في ذلك جامعة أم القرى حيث أجريت هذه الدراسة. وكان أحد أهداف برنامج السنة التحضيرية هو سد الفجوة بين مستوى الطلاب في اللغة الإنجليزية بعد اجتيازهم امتحان المدارس الثانوية، والمستوى المطلوب في الجامعة حيث تستخدم تلك اللغة لغة للتعليم.

ففي جامعة أم القرى يوضع الطلاب في مستويات مختلفة وفقاً لدرجاتهم في اختبار تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية الذي صممه متخصصون من جامعة أكسفورد. فبناءً على أداء الدارسين في ذلك الاختبار، يوضع الطلاب في فصول متجانسة، ويدرسون سلسلة كتب بعنوان: New Headway Plus في الفصل الأول. هذه السلسلة من الكتب هي من تأليف جامعة أكسفورد أيضاً وهي تركز على تدريس اللغة الإنجليزية العامة. أما في الفصل الدراسي الثاني، فإن هؤلاء الطلاب، يبدوون برنامج اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة، حيث يدرس الطلاب الذين يعتمدون الالتحاق بكلية الهندسة كتاباً بعنوان (English for Technology)، وطلاب الاقتصاد

والإدارة يدرسون كتاب (English for Commerce) والطلاب الذين يخططون لدراسة الطب يدرسون كتابي (Nursing 1)، (Nursing 2) بوصفها جزءاً من برنامج اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة ESP. كل هذه الكتب تأتي ضمن سلسلة Oxford English for Careers التي تتيح للطلاب في مختلف المساقات العلمية دراسة اللغة الإنجليزية ذات الصلة بتخصصاتهم المستقبلية.

يقاس مستوى أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية في السنة التحضيرية في نهاية الفصل الدراسي الأول والثاني عن طريق الاختبارات التقليدية النهائية (Summative Evaluation). وتعتمد هذه الاختبارات بشكل عام، على محتوى المواد التي يدرسها الطلاب خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني، وأسئلة تلك الامتحانات هي في الغالب أسئلة موضوعية بحتة تقوم على الاختيار من متعدد (M.C.Q.s) أو الأسئلة ذات الأجوبة القصيرة. عموماً، فإن هذه الاختبارات هي اختبارات تقليدية بمعنى الكلمة هدفها الرئيسي هو قياس أداء الطلاب في نهاية الفترة أو الفصل الدراسي المحدد.

ولكن لسوء الحظ، فإن لهذا النوع من الاختبارات العديد من أوجه القصور، لأنها لا تحفز الطلاب ولا تشجعهم على التعلم العميق، بل تشجع الاعتماد على التخمين وتدفع الطلاب نحو التعلم السطحي. والنتائج النهائية لمثل هذه الاختبارات عادة ما تكون سلبية (Baker, 2012). فهذا النوع من التقويم لا يفرق بين الطلاب العاملين بجد والطلاب غير الجادين. فبعد منتصف الفصل الدراسي، يشعر معظم الطلاب بخيبة أمل شديدة حيث يجدون أن نظام التقويم التقليدي المتبع لا يفرق بين من بذل جهداً مقدراً وآخر لم يبذل أي جهد. ومن أكبر مساوئ هذا النوع من التقويم أنه يأتي في نهاية الفترة الدراسية عندما يكون الوقت قد فات ولا يمكن القيام بأي شيء

لمساعدة أو إسعاف الطلاب الذين لم يتمكنوا من إحراز نتائج جيدة في امتحاناتهم أو حتى أولئك الذين يرسبون في تلك الاختبارات. عموماً فإن نواتج هذا النوع من التقويم لا تخدم أي غرض يتجاوز معرفة من ينجح في الاختبار ومن يرسب فيه (Umar, 2018).

ومما يؤسف له حقاً أن يكتشف فريق هذا البحث، أن أكثر من (٢٥٪) من طلاب السنة التحضيرية يرسبون في الامتحان النهائي كل عام ويحرمون فرصة التعليم الجامعي. ولتفادي مثل هذه النتائج المحبطة، فكر فريق البحث في تطبيق أساليب اختبارات تتجاوز هذا النمط التقليدي وتسعى لتطبيق نموذج تقويم آخر يعزز عملية التعليم والتعلم ويجنب الطلاب مثل هذه النتائج المأساوية.

ولتقديم حل جذري لهذه الإشكالية، اقترح فريق البحث نمط التقويم التكويني (Formative Evaluation) بديلاً لأنماط التقويم التقليدية (Summative Evaluation). فهذا الشكل من التقويم أي التقويم التكويني يساعد المتعلمين على معرفة نقاط القوة والضعف لديهم في مرحلة مبكرة وقبل فوات الأوان (Umar, 2018). وفي تلك الحالات يتم تعزيز نتائج التعلم من خلال التغذية الراجعة التي تقدم في الوقت المناسب وتوفر فكرة واقعية عن سير العملية التعليمية (Li & Ruiz-Primo, 2013). علاوة على ذلك، فإن التقويم التكويني يساعد المدرس على جمع بيانات حول تقدم المتعلمين والحصول على معلومات حول أسلوبهم في التعلم ويتم ذلك بصورة ممنهجة ومنظمة ومستمرة. وفي ضوء هذه البيانات، يمكن للمعلم تصحيح استراتيجيات التدريس الخاصة به، وتكييفها مع الاحتياجات المحددة لطلابه. ويضيف بعض الباحثين أن التقويم التكويني يوفر معلومات أساسية تساعد في اتخاذ القرارات

الخاصة بطرق التدريس وبتطوير المناهج وتعديلها (Linn & Grolund, 2000).
اعتاد المعلمون لسنوات عديدة، على النظر إلى التقويم على أنه وسيلة لقياس
النتائج النهائية للتعلم والتي تنجز عادة من خلال التقويم التقليدي (الشهري،
٢٠١٨). ولكن الآن، فقد تغير هذا المنظور بشكل جذري، وبدأ المعلمون في توسيع
نطاق مفهومهم للتقويم ليشمل جميع أنواع الأنشطة التي تدعم العملية التعليمية
(Rabinowitz, 2010).

تبحث هذه الدراسة في أثر التقويم التكويني أو البنائي على أداء مجموعة من
الطلاب السعوديين الذين يدرسون مقرراً في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة
(ESP) في السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية، ويمكن
استخدام نتائج هذه الدراسة لتعزيز عملية تحديث الممارسة التعليمية التي تشكل
أحد الأهداف والمرتكزات الرئيسة لرؤية المملكة 2030.

* مشكلة البحث:

في جامعة أم القرى حيث أجريت هذه الدراسة، يدرس طلاب السنة التحضيرية
ما بين ١٢ إلى ١٦ ساعة في برنامج اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة أسبوعياً خلال
الفصل الدراسي الثاني من السنة. ولكن على الرغم من الجهد الكبير الذي يبذله
المعلمون، وعلى الرغم من الموارد الكبيرة المخصصة لدعم تدريس اللغة
الإنجليزية للأغراض الخاصة، فإن النتيجة النهائية عادة ما تكون أقل بكثير من
التوقعات. وقد ذكر أنفاً أن أكثر من ربع الطلاب لا يتمكنون من اجتياز اختباراتهم
النهائية، ومن ثم لا يُسمح لهم بمتابعة تعليمهم العالي (Umar, 2015). ومن دراسة
واقع الحال، يرى فريق البحث الذي قام بهذه الدراسة، أن أسلوب التقويم التقليدي

(Summative Evaluation) الذي يتبع في تقويم أداء الطلاب في هذه المادة يمكن أن يكون أحد الأسباب الرئيسة لهذه النتائج الكارثية. ويرى فريق البحث أن المشكلة الحقيقية تكمن في إجراءات التقويم التي تأتي متأخرة جدًا ولا تتيح للطلاب فرصة الوقوف على نقاط ضعفه في الوقت المناسب ليعمل على تداركها. فهذا النمط من التقويم يأتي عادة في نهاية الفترة الدراسية ولا تكون هناك فرصة لتحسين الأداء. إن مشكلة هذا البحث تتمثل في تلك الفجوة المتمثلة في غياب التغذية الراجعة المباشرة على كل درس أو على كل وحدة دراسية والفارق الزمني ما بين زمن دراسة المادة والزمن الذي يقدم فيه الامتحان. يسعى التقويم التكويني إلى ردم تلك الهوة من خلال إجراءاته القائمة على تطبيق مبادئ التقويم المستمر المتضمنة لدمج الاختبارات والامتحانات في عملية التدريس ذاتها.

* الحاجة للدراسة:

في المملكة العربية السعودية، تعتمد اللغة الإنجليزية لغة للتدريس في معظم الكليات التقنية والعلمية. وقد خلق هذا الوضع حاجة ملحة بين الطلاب السعوديين لدراسة هذه اللغة وإتقانها مما شكل إقبالاً واسعاً على دراستها. ولمقابلة هذا الإقبال المتنامي على دراسة اللغة الإنجليزية، أصبح من الواجب القيام بجهود جادة لتطوير تدريسها، وهذا يفرض على المختصين البحث عن الوسائل والتقنيات الأكثر فاعلية لتدريس هذه اللغة ومن ثم تحديد الأساليب الأكثر صدقية وفاعلية لتقويم أداء الطلاب فيها. ويتوقع فريق البحث أن يكون للتقويم التكويني دور فاعل في تعزيز التحصيل الدراسي للطلاب بشكل عام، وفي تحصيل اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة بشكل أخص.

* أهداف الدراسة:

قصدت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية أسلوب التقويم التكويني في رفع مستوى أداء الطلاب في مقرر اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة والذي يدرسه طلاب كلية الطب والعلوم الطبية. كما هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الطلاب ومعلميهم نحو هذا النوع من التقويم.

* أسئلة البحث:

قام فريق البحث بإجراء هذه الدراسة للإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسة هي:
١- ما تأثير التقويم التكويني على تحصيل متعلمي اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة؟

٢- ما هي مواقف الطلاب ومعلميهم تجاه التقويم التكويني؟

٣- ما تصور المعلمين للتقويم التكويني؟

* فرضيات البحث:

١- ليس للتقويم التكويني تأثير يذكر على أداء متعلمي اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة.

٢- لدى طلاب اللغة الانجليزية الطبية اتجاهات سلبية نحو التقويم التكويني وإجراءاته.

٣- ليس لدى المعلمين إدراك واضح لمفهوم التقويم التكويني بل لديهم اتجاهات سلبية تجاهه.

* أهمية الدراسة:

أشارت بعض الدراسات السابقة إلى أن التقويم التكويني يحدد الاستراتيجيات

والوسائل المطلوب استخدامها في إنجاز المهام التعليمية المختلفة، ويساعد في رفع مستوى أداء الطلاب ويسمح للمدرسين بالحصول على معلومات وبيانات أساسية حول ممارساتهم التعليمية. ويكون لهذه المعلومات دور مهم في تحديد طريقة عرض المواد التعليمية وما تم تعلمه منها وما يحتاج منها إلى مزيد من المراجعة والتركيز (Shavelson, 2008). علاوة على ذلك، فمن المتوقع أن تساعد نتائج هذه الدراسة في إيجاد سبل ووسائل لدعم أداء الطلاب ذوي التحصيل المتدني في فصول اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة، وتشخيص صعوبات التعلم لديهم في وقت مبكر، كما ستعين على تحديد بعض استراتيجيات التعلم والتعليم الفعالة لمعالجة هذه المشكلات قبل فوات الأوان. وأهم من ذلك كله فإن هذه الدراسة التي تسعى للتحقق من فاعلية هذا الأسلوب الحديث من التقويم، تأتي متماهية ومنسجمة مع توجهات الدولة رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تنص على ضرورة تحديث الممارسات التعليمية والوصول بها إلى مصاف الدول المتقدمة.

* حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على مجموعة من طلاب السنة التحضيرية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة والذين درسوا مقرر اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨. وقد استمرت الدراسة لفصل دراسي كامل مدته ستة عشر أسبوعاً.

أدبيات الدراسة

* الخلفية النظرية:

تقليدياً، يعتبر التقويم عملية منفصلة عن التدريس والتعلم. يتجلى ذلك في شكل

الاختبارات والامتحانات التي تأتي في نهاية الفترات الدراسية. لكن ممارسات التقويم الحديثة، غيرت هذا المفهوم تماما وذلك من خلال دمج الاختبارات والامتحانات في عملية التعلم ذاتها حتى يتمكن المعلمون من تحديد احتياجات التعلم وضبط الأنشطة التدريسية منذ مرحلة مبكرة. يأخذ الباحثون المحدثون هذه المسألة في الاعتبار، ويرون أن التقويم الجيد يجب أن يكون جزءاً من عملية التعلم اليومية، وذلك للسماح للمدرسين والطلاب بضبط أنشطة التعليم والتعلم ومراجعتها بصورة مستمرة وفورية. ومن هنا يعتبر التقويم التكويني عنصراً أساسياً وجوهرياً في عملية التعليم ذاتها (Looney, 2011).

* تعريف التقويم التكويني:

التقويم التكويني هو أسلوب يضع العملية التعليمية تحت إشراف كل من المعلمين وطلابهم أثناء التدريس حيث يقوم المعلمون بتدوين ملاحظات لتتم معالجتها وفقاً لاحتياجات الطلاب ولمساعدتهم على تحقيق أهداف التعلم المحددة مسبقاً (Sadler, 1989). ومن جهة أخرى، ينظر (Pophan, 2008) إلى التقويم التكويني على أساس أنه عملية توفر بيانات ومعلومات حول وضع تعلم الطلاب، ويمكن تدوين هذه البيانات وتسجيلها بواسطة المعلمين ومن ثم تطبيقها لضبط استراتيجياتهم التعليمية. كما يمكن أن تستخدم هذه البيانات والملاحظات من قبل الطلاب لتصحيح أنماط التعلم الخاصة بهم.

وهذا يعني أن استخدام التقويم التكويني يأتي لتعزيز التعلم أثناء إجراء عمليات التعليم والتعلم، وهذا يختلف عن مفهوم التقويم النهائي التقليدي المسمى Summative Evaluation والذي يكون عادة في نهاية الفترة الدراسية. ويختلف التقويم

التكويني عن التقييم التقليدي حيث إن الأخير يهتم بشكل أساسي بتلخيص حالة تحصيل الطلاب، ويتم توجيهه نحو تقديم تقارير في نهاية الدورة الدراسية بغرض تحديد من ينجح في المقرر المعين ومن لا ينجح (Shavelson, 2008). ويصف (Pophan, 2008) هذا النمط من التقييم النهائي التقليدي بأنه سلبي وذلك بحكم تعريفه ولا يكون له عادة تأثير مباشر على التعلم.

أما التقييم التكويني فيتضمن السعي بصورة مستمرة للحصول على المعلومات والبيانات عن سير العملية التعليمية واستخدام هذه البيانات والمعلومات التقييمية أثناء التدريس لتحديد أين يقف الطلاب فيما يتعلق بتحقيق هدف التعليم المحدد مسبقاً. وبناءً على هذه المعلومات تتخذ إجراءات فورية لتصحيح ممارسات وأساليب التدريس والتعلم (Herman, 2013).

وبناءً على ما سبق، فإن التقييم التكويني يعتبر جزءاً أساسياً من نشاط التعليم والتعلم، ويستند إلى التفاعل بين الطالب والمعلم. وهنا يشارك الطلاب بشكل كامل وبصورة مباشرة في عملية التقييم من خلال تطبيق أسلوب التقييم الذاتي أو تقييم النظراء أو تقييم المجموعة (Sadler, 1989).

يقول (Black & William, 1998) إن المعلومات التي يتم الحصول عليها من نتائج الاختبارات أو حتى من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية يمكن استخدامها بشكل منسق ومرتب لاكتشاف احتياجات التعلم ومراجعة الأساليب والتقنيات التعليمية المطلوبة وتحديد مدى فاعليتها.

*** التقييم التكويني بوصفه عملية إجرائية: مزيداً من التعريفات:**

يحدد (McDaniel. & McDermott, 2013) العناصر الرئيسة لعملية التقييم

التكويني. وهذه العناصر الأساسية تتمثل فيما يلي: (أ) تحديد أهداف تعليمية واضحة، (ب) توفير معلومات حول حالة المتعلم (تغذية راجعة)، (ج) العمل لسد الفجوة بين وضع المتعلم وأهداف التعلم. و(د) إشراك الطلاب في كل مراحل التعلم منذ بداية صياغة الأهداف ومعايير تحقيقها وحتى نهاية العملية التعليمية وتشجيع العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

ويرى العديد من الخبراء في مجال الاختبارات والقياس، أن التقويم التكويني ليس أداة أو حدثاً معزولاً، ولكنه سلسلة من الخطوات المتكاملة ذات الخصائص المشتركة التي تؤدي إلى اتخاذ بعض الإجراءات التي تعزز التعلم وتطور عملية التدريس. ويلخص (Herman, 2013) الباحث في مجال الاختبارات والقياس مسيرة التقويم التكويني قائلاً: «التقويم التكويني هو أساساً عبارة عن السعي للحصول على ردود فعل كل من المعلمين والطلاب حول مستوى الفهم الحالي من أجل تحديد الخطوات القادمة وتحديد معالم الطريق إلى الأمام» (ص ٣٦٩).

* سمات التقويم التكويني الفعال:

حدد مجلس رؤساء المدارس الحكومية (C.E.O.S.) في الولايات المتحدة خمس سمات بوصفها خصائص أساسية للتقويم التكويني الفعال. هذه السمات تتمثل فيما يلي:

- تحديد مسار التعلم: يجب أن تبدأ العملية التعليمية ببيان الأهداف الرئيسة والثانوية لمخرجات التعلم النهائي. وبناءً على ذلك تحدد كيفية الحصول على المعلومات في حقل معين وتوضح الطريق للمضي بها إلى الأمام. وهنا يمكن للمدرس تطوير فكرة عامة عما يحتاج إليه الطلاب فعلاً. وفي ضوء هذه الفكرة،

يمكن للمدرس وضع خطط للتعليم تلبى الاحتياجات العاجلة للطلاب وتساعدهم على تحقيق أهدافهم التعليمية.

• تحديد الأهداف ومعايير النجاح: لكي تساعد عملية التقويم التكويني المتعلمين في تحقيق النتائج التعليمية المرتقبة، يجب على المعلمين تحديد الأهداف التعليمية بصورة إجرائية ثم نقلها للطلاب. كما يجب على المعلمين أيضًا تحديد وتعيين معايير ومستويات النجاح المطلوبة للأهداف التعليمية.

• إعداد وتقديم ملاحظات وصفية: يجب إعطاء الطلاب ملاحظات وصفية مرتبطة بمدى إنجاز الأهداف التعليمية المطلوبة. وهنا ينبغي أن تكون التعليقات حول صفات تعلم الطلاب من خلال المناقشات مع الطلاب وتشمل تقديم اقتراحات محددة لتحسين الأداء. ويجب أن تساعد تلك الملاحظات المقدمة الطالب على معرفة وضعه الحالي، ومعرفة إلى أين يتجه في مسيرته التعليمية؟ وكيف يمكنه الوصول إلى هناك أي إلى إنجاز الهدف التعليمي؟

• اعتماد التقويم الذاتي وتقويم النظراء والأقران: كل من التقويم الذاتي وتقويم النظراء له قيمة كبيرة للطلاب حيث يوفر لهم فرصة كافية للتفكير والتأمل في مسيرتهم التعليمية. وهنا، يوصي خبراء التقويم التكويني بإشراك الطلاب بشكل مباشر في العملية التعليمية منذ بدايتها. فهذا الأمر يساعد الطلاب على إمعان النظر في تعلمهم، ويعزز فكرة أن التعلم هو مسؤوليتهم الخاصة، وأنه يمكنهم من القيام بدور نشط في تخطيط تقدمهم والتحكم فيه وتقويمه.

• تعزيز النهج التعاوني: من المهم تهيئة بيئة تعليمية يكون فيها المعلمون وطلابهم شركاء متعاونون. ولتحقيق هذا الأمر يجب على المعلمين غرس روح

التعلم التعاوني وثقافته في أذهان الطلاب. ويمكن تحقيق ذلك من خلال مشاركة أهداف التعلم ومعايير النجاح مع الطلاب منذ بداية المسيرة، ومساعدتهم على تقديم ملاحظات مفيدة لبعضهم البعض، وتشجيعهم على المضي قدماً لتحقيق الأهداف التعليمية التي شارك في صياغتها الطلاب أنفسهم.

* كيفية جمع المعلومات للتقويم التكويني؟

هناك العديد من الطرق لجمع المعلومات للتقويم التكويني. وفي هذا الإطار يوصي (Griffin, 2007) على أنه يمكن للمعلم الحصول على معلومات مختلفة عن التعلم من خلال ثلاثة أنماط من السلوك وهذه تشمل: ما يقوله الدارس، أو ما يكتبه، أو ما يصنعه. وهذا يدل على أنه يمكن الحصول على المعلومات التكوينية من خلال أساليب رسمية وغير رسمية أثناء عملية التعليم والتعلم. ففي حالة العمليات غير الرسمية، يمكن جمع البيانات تلقائياً من خلال ملاحظات سلوك الطلاب، والاطلاع على مهامهم المكتوبة، وعروضهم، وأثناء تفاعلات المعلم والطلاب وأثناء التفاعلات بين الطلاب أنفسهم. ومن ناحية أخرى، يمكن الحصول على المعلومات التكوينية عبر أساليب أكثر رسمية، وذلك من خلال إدارة الاختبارات الكتابية أو الشفوية المصممة بشكل خاص لأغراض التقويم التكويني (Griffin, 2007).

* التغذية الراجعة في التقويم التكويني:

في بحثه الشهير عن التقويم التكويني، وصف (Sadler, 1989) التغذية الراجعة بأنها العنصر الأكثر أهمية في هذا النمط من التقويم. ووفقاً لـ (Linquanti & Walique, 2013) فإنه يتوجب على المدرس الحصول على معلومات تكوينية عن مسيرة الطالب أثناء عملية التعلم، ويمكن للمدرس التعامل مع هذه المعلومات

لضبط طريقة التدريس الخاصة به، وبناءً عليها يمكن أن تقدم إرشادات للطلاب حول كيفية تعزيز حصيلتهم المعرفية وتحسين عملية تعلمهم. وهذه الطريقة، يعتمد تقديم الملاحظات بشكل مباشر على الأدلة التي تم جمعها أثناء إجراءات التدريس. وللتعامل مع مسألة تقديم التغذية الراجعة والملاحظات من خلال إعطاء الدرجات أو العلامات، يُنصح المعلمون بالتعرف بشكل كامل على نتائج البحوث الحالية التي أكدت أنه بينما يمكن تحسين أداء الطلاب من خلال الملاحظات المقدمة ومن خلال التعليقات العامة، فإن إعطاء درجات أو علامات يمكن أن يكون له تأثير سلبي على أداء الطلاب، حيث وجد بعض الباحثين أن الطلاب يتجاهلون عموماً التعليقات والتوجيهات عندما يعطي المعلم علامات أو درجات (McDaniel, 2013) & McDermott.

*** التقويم التكويني والتعلم المبني على المعرفة السابقة (CONTINGENT LEARNING):**
يصنف (Walqui & Heritage, 2012) التعلم المبني على المعرفة السابقة contingent learning على أنه عنصر أساسي في عملية التقويم التكويني. ويفترض (Lahey, 2012)، أن التعلم يحدث عندما يستغل المعلمون والطلاب الفرصة للبناء على ما يعرفه الطلاب سلفاً. ويقول هؤلاء الباحثون إن هذا الأمر يساعد الطلاب على التقدم خلال عملية التعلم المتدرجة ويعينهم في الانتقال من وضعهم التعليمي الحالي إلى مرحلة أكثر تقدماً بطريقة سلسلة.

يهتم ممارسو التقويم التكويني بالمعرفة السابقة ويستخدمونها لرسم خارطة طريق توضح تقدم الطالب نحو المرحلة التالية أثناء عملية تعلمه. ففي حالة تدريس اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة مثلاً، والتي هي المحور الرئيس لهذه الدراسة،

يحتاج المعلم إلى معلومات حول اللغة نفسها ومفرداتها والمصطلحات المستخدمة في هذا المجال من الدراسة. وبشكل أكثر تحديداً، فإن مدرسي اللغة الإنجليزية لأغراض خاصة سيحتاجون إلى معلومات في مجال الدراسة الذي يريد الطلاب أن يتخصصوا فيه، ويشمل ذلك المفردات والمصطلحات والتراكيب الأكثر استخداماً أو شيوعاً في المجال المراد التخصص فيه. وبناءً على هذه المعلومات، يمكن للمدرسين تخطيط وتقديم معلومات جديدة اعتماداً على حصيلة الطالب المعرفية السابقة. ويذكر هنا، أن المعلومات الجديدة يجب أن تكون مبسطة ومتدرجة من الناحية التعليمية ومرتبطة بما سبقها من معرفة، حتى يتمكن المعلمون من استخدامها لتشكيل وصياغة عمليات التعلم القادمة.

* التقويم التكويني والتدعيم (SCAFFOLDING):

تتضمن الإجراءات الخاصة بالتعليم المبني على المعرفة السابقة (contingent learning) خطوات لسد الفجوة بين ما يعرفه الطالب سلفاً وما يهدف لتعلمه في المرحلة المقبلة. وهذا يتطلب استخدام شكلٍ من أشكال التدعيم المتدرج الذي يعينه على الصعود للهدف التعليمي بسهولة. والتدعيم المتدرج عبارة عن مفهوم يستخدم للدلالة على المساعدة التي يقدمها المعلمون أو أولياء الأمور أو حتى الأقران لمساعدة المتعلم على تحقيق هدف يتجاوز مستواه أو قدرته الحالية. ويرى (Wood, S. Burner, A. & Ross, G. 1977) أن التدعيم المتدرج عمل يتضمن تحديد الخطوات التي يجب أن يتبعها الطلاب لإنجاز مهمة تعليمية معينة، أو يستخدمها للوصول إلى هدف تعليمي منصوص عليه مسبقاً. وقد تتضمن هذه العملية تقليل عدد الخطوات اللازمة لحل مشكلة ما من خلال تبسيط المهمة المراد إنجازها،

والتركيز على ميزات معينة لتلك المهمة، والتغلب على مسيبات الإحباط، ووضع نماذج لإصدار منتج مثالي للمهمة التعليمية المستهدفة.

* التقييم التكويني والمعلم:

يمكن للمعلمين تحسين نتائج تعلم طلابهم إذا حصلوا على معلومات محددة خلال فترة التدريس عن كيفية سير تعلم طلابهم. وتكشف نتائج الأبحاث أن كثيراً من المكاسب المهمة للتقييم التكويني سببها حصول المعلم على معلومات واضحة عن مسيرة تعلم طلابه (Coffey & Black, Atkins, 2001). فمن المعروف أن اتخاذ قرار مستنير، والاستجابة لاحتياجات الطلاب، وتقديم الأسئلة المناسبة هي من بين أكثر الإجراءات المفيدة والمثمرة التي يمكن للمعلمين استخدامها عند ممارسة التقييم التكويني الفعال.

* التقييم التكويني والطالب:

من خلال تحليلهم الواسع النطاق للأبحاث حول التقييم التكويني الذي غطى مئات الدراسات من جميع أنحاء العالم، خلص (Black & William, 1998) إلى أنه «بغض النظر عن الإجراءات التي يقوم بها الدارسون، فإنه من الخطأ اعتبار الطالب متلقياً سلبيًا لمادة الدرس» (ص. ٢١).

ويقترح (Shepard, 2000) أن نجاح التقييم التكويني في تحسين الأداء الأكاديمي يرجع إلى تركيزه على تعزيز قدرة الطلاب أنفسهم على التحكم في جودة أدائهم أثناء التعلم وأثناء إبراز إنتاجهم العلمي. ومن المعلوم، أن دور الطلاب في التقييم التكويني هو دور أساسي، ولكن للقيام بهذا الدور بنجاح وتحقيق التحسن المطلوب، يجب أن يكون لدى الطالب مفهوم للجودة مطابق أو على الأقل مماثل لذلك الذي

يتبناه معلمه. ومن أجل الوصول إلى هذا المستوى، يجب أن يكون الطالب قادرًا على التحكم المستمر في جودة أدائه أثناء التعلم وله القدرة على مراقبة هذا الأداء، كما يجب أن يكون لديه مجموعة من الاستراتيجيات البديلة التي يمكن استخدامها في الوقت المناسب للوصول إلى الأهداف التعليمية المعينة.

* استراتيجيات التقويم التكويني:

اقترح العلماء العديد من الاستراتيجيات لإجراء التقويم التكويني. ولكن الاستراتيجيات التي اقترحها Edwards. A (1999) لهذا النوع من التقويم تبدو أكثر ملائمة من غيرها لإجراء هذا النمط من التقويم في كثير من البلدان. تسعى هذه الاستراتيجيات إلى زيادة الدافعية وتحفيز الطلاب، وذلك من خلال إشراكهم منذ الوهلة الأولى في عملية التعلم. وتشتمل استراتيجيات Edwards (1999) لإجراء التقويم التكويني بصورة أساسية على مساعدة الطلاب على تحديد هدفهم ومعرفة مدى بعدهم أو قربهم من ذلك الهدف ووضع خريطة طريق تتضمن ثلاثة أسئلة هي:

١- إلى أين تريد أن تذهب؟

٢- أين أنت الآن؟

٣- كيف يمكنك الوصول إلى هدفك؟

ثم عدلت هذه الأسئلة لتعكس وجهة نظر الطلاب على النحو التالي: إلى أين أتجه؟ أين أقف أنا الآن؟ وكيف يمكنني سد الفجوة للوصول إلى ذلك الهدف؟ (Coffey & Black, Atkins, 2001: p.9).

ولتنفيذ هذه الاستراتيجية، اقترح (William, D., & Thompson, M. 2007) تصنيفًا زمنيًا لممارسة التقويم التكويني استنادًا إلى مدة التدريس. ويغطي هذا

التصنيف ثلاثة مستويات:

١ - مستوى الدورة القصيرة: ويشمل هذا التقويم أداء الدارسين بصورة فورية في أثناء الحصة أو يوماً بعد يوم. أي أنه يتابع بشكل أساسي تعلم الطلاب أثناء الدروس.

٢ - مستوى الدورة المتوسطة: وهذا يغطي فترة التدريس من أسبوع إلى أربعة أسابيع كحد أقصى.

٣ - مستوى الدورة الطويلة: ويمتد هذا لمدة ثلاثة أشهر، أو فصل دراسي، أو حتى سنة.

ولكن بغض النظر عن فترة التقويم قصيرة كانت أو ممتدة، وبغض النظر عن مستوى التقويم رسمياً كان أو غير رسمي، فإن التقويم التكويني يبدأ ببيان أهداف التعلم وكيف يمكن أن تتحقق، وما المستوى المطلوب لتحقيقها. وهذا يتطلب أن يصمم المعلمون مهام محددة تعين على الكشف عن مدى تحقيق الطلاب للأهداف التعليمية المطلوبة، وتصميم إطار لشرح وتحليل استجابات الطلاب وتقديم الملاحظات والمعينات ذات الصلة بإنجاز المهمة التعليمية - وهنا يحتاج المعلمون إلى إشراك الطلاب في الإجراءات اللاحقة للتحقق من فعالية التفسير والتعليقات المصاحبة له.

* الدراسات السابقة:

أظهرت كثير من الدراسات السابقة أن التقويم التكويني له القدرة على دعم الطلاب لتحقيق أهداف التعلم، وبلوغ المستويات المطلوبة من التحصيل في المواد العلمية المختلفة. فهذا النمط من التقويم يتيح للطلاب كل الفرص الممكنة للتعلم

من خلال التغذية الراجعة وغيرها من الإجراءات التي ارتبطت بهذا النمط التكويني. وقد أشارت نتائج كثير من البحوث إلى فاعلية التقييم التكويني في تدعيم العملية التعليمية، وتثبيت المعلومات في عقل الطالب، وتعديل سلوكه وتركيز انتباهه، وزيادة دافعيته للتعلم، وهذا كله يقود إلى ترقية أداء الطلاب الأكاديمي في نهاية المطاف.

ومن تلك الدراسات الدراسة التي قام بها (Al-Rahali & Al-hmadi, 2019). وقد أجري هذا البحث في قسم اللغة الإنجليزية في جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية، حيث يدرس جميع الطلاب الملتحقين بالدراسات الجامعية مقرّر اللغة الإنجليزية (١٠١) كوحدة إلزامية في عامهم الأول. وبعد إكمال دراسة هذه الوحدة التي تركز على مهارة التحدث يجلس الطلاب لاختبار شفهي نهائي تلخيصي. ويعتبر هذا الاختبار من أكبر التحديات التي يواجهها الطلاب السعوديون في دراستهم. يتضمن هذا الاختبار ثلاث مستويات يتوجب على الطلاب اجتيازها جميعًا. ولكن للأسف فإن نسبة الرسوب في هذا الاختبار مرتفعة وبالتالي، ظهرت الحاجة للبحث عن أساليب لتحسين أداء الطلاب في ذلك الاختبار الذي يركز على مهارة التحدث. ويفترض فريق البحث أن استخدام التقييم التكويني يمكن أن يساعد الطلاب على التغلب على التحديات التي يواجهونها في ذلك الاختبار. هدف هذا البحث، إذن، التحقق مما إذا كان التقييم التكويني يمكن أن يكون له تأثير إيجابي على أداء الطلاب مقارنة بالاختبار التلخيصي. وهدفت هذه الدراسة أيضا إلى مراقبة تعلم الطلاب وتقديم تعليقات بناءة يمكن استخدامها من قبل المعلمين لتحسين تعلم الطلاب ومساعدتهم على تحديد نقاط القوة والضعف لديهم في مهارات التحدث. وقد حرص فريق البحث على تطبيق هذه الاستراتيجيات التي تضمنت تقديم التغذية الراجعة

والتدعيم الإيجابي وإشراك الطلاب أثناء تدريس المجموعة التجريبية مما ترتب عليه تحسن ملحوظ في أداء الطلاب الشفهي. خلصت الدراسة إلى أن التقييم التكويني له القدرة على مساعدة الطلاب السعوديين على التغلب على التحديات التي يواجهونها في اختبار التحدث. وقد سبق القول بأن أداء الطلاب قد تحسن كثيرا بعد تطبيق نمط الاختبار التكويني وقلت نسبة رسوب الطلاب بصورة واضحة.

وهذه دراسة أعدها (Byrnes & Wasik, 2009). تسعى هذه الدراسة لمعرفة توجهات أربعة معلمين و ١٠٠ طالب نحو استخدام أساليب التقييم التكويني في تدريس كتابة اللغة الإنجليزية للطلاب في النرويج. أشار الباحثان إلى أن الدراسات السابقة في هذا المجال كانت قد ركزت على تقصي أثر التقييم التكويني على التفاعلات الصفية في اكتساب مهارات التحدث والقراءة والاستماع وركزت على دراسة توجهات الطلاب أو المعلمين نحو هذا النمط من التقييم. وقد وجد أن البحوث التي تناولت تأثير التقييم التكويني على تعلم الكتابة على وجه التحديد قليلة جداً. لهذا السبب، فقد أجريت هذه الدراسة لتوفر رؤية جديدة عن تأثير استخدام التقييم التكويني في تعليم الكتابة بوصفها مهارة مهمة لا تكتمل منظومة تعلم اللغة الإنجليزية من دونها. أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود تناقضات واضحة بين تصورات المعلمين والطلاب للتقييم التكويني وأساليب استخدامه لتعليم الكتابة. تدور هذه التناقضات بصورة أساسية حول التغذية الراجعة وإعطاء الدرجات ومراجعة النص والتقييم ومشاركة الطلاب. ولتجاوز هذه التناقضات تحدث فريق البحث عن ضرورة تطوير فهم متبادل يشمل الطلاب ومعلميهم لمفاهيم وأساليب تطبيق التقييم التكويني لجعله أسلوباً مفيداً وهادفاً. ولتحقيق هذا الهدف اقترحت

الدراسة مجموعة من التوصيات التي تشمل تقديم دورات تدريبية للمعلمين على استخدام هذا النمط التقويمي وحض الطلاب على تطبيقه في تعلم الكتابة الإنجليزية بوصفها مهارة مهمة وتحتاج إلى كثير من الجهد والمتابعة.

وهذه دراسة تطبيقية للتقويم التكويني في تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية للكبار. أعد هذه الدراسة (Joughin, 2007) فهو يعرف التقويم التكويني على أنه طريقة لتشخيص البرنامج التعليمي وتحديد نقاط ضعفه وقوته أثناء تطبيق أنشطة التعليم. ويذكر الباحث أن التقويم التكويني يركز على «العملية» التي يجري خلالها رصد المشاكل وتصحيحها وإجراء التعديلات عليها في الوقت المناسب. ومن خلال هذا البحث التجريبي الذي استمر لمدة أربعة أشهر مع طلاب راشدين في كلية التعليم المستمر بجامعة داليان للتكنولوجيا بالصين، قارن الباحث بين إجراءات عملية التدريس ونتائج المجموعات التجريبية التي طبقت عليها أساليب التقويم التكويني ونتائج المجموعات الضابطة التي خضعت لأساليب تقويم تقليدية. ثم ناقش الباحث الآثار الإيجابية للتقويم التكويني عند تعلم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية. ومن تلك الدراسة تبين أن أهم تلك الإيجابيات التي ترتبت على تطبيق أسلوب التقويم التكويني، زيادة قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات التي يكتسبونها لمدة أطول، وتكوينهم اتجاهات إيجابية نحو اللغة الإنجليزية. وتبين أن من المشاكل التي يواجهها المعلمون والطلاب عند تطبيق هذا النمط من التقويم عدم وضوح تفاصيل هذا النمط التقويمي لدي بعض المعلمين وعدم قناعة مجموعة من الطلاب ببعض إجراءات هذا الأسلوب من التقويم. عموماً تظهر نتائج البحث أن التقويم التكويني فعال في تدريس اللغة الإنجليزية لهذه الفئة العمرية من الطلاب. وتتمثل قيمة هذه

الدراسة الحقيقية في اهتمامها بفئة عمرية تهملها كثير من الدراسات الحديثة وهي فئة كبار السن. كما تتمثل أهمية هذه الدراسة في أنها أجريت في بلد كالصين، ذلك البلد الذي يتمتع بكثير من الخصوصية وله فلسفة ورؤية مغايرة تماما لما هو سائد في البلاد الأخرى.

وهذه دراسة أجريت بدولة الكويت بهدف الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة اللغة الإنجليزية (القراءة، الكتابة) عند طلاب الصف السابع (٢٠١٨)، وقد بلغت عينة الدراسة ٤٤ طالبا من الصف السابع، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، عدد طلاب كل مجموعة ٢٢ طالبا، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث درست المجموعة التجريبية باستخدام التقويم التكويني، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وأعد الباحث اختبارين (قبلي وبعدي) في اللغة الإنجليزية في مهارتي القراءة والكتابة، وقد توصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٠١ بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام طريقة التقويم التكويني في تنمية القدرات اللغوية لدى الطلاب. ويرى فريق البحث أن هذا التحسن في أداء الطلاب سببه تقديم المادة العلمية للطلاب في شكل وحدات صغيرة يسهل على الطلاب فهمها وهضمها، إضافة الاهتمام بتقديم التدعيم الإيجابي للطلاب في الوقت المناسب.

وهذه دراسة المساعدة التي أجريت في الأردن (٢٠١٨) وعمدت إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لأسلوب التقويم البنائي في مرحلة الأساس واختبار دالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة الممارسة وفقاً لمتغيرات:

الجنس والخبرة، والمؤهل العلمي، والسلطة المشرفة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٠٧٤) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم في لواء ناعور. وقد طبقت استبانة مكونة من (١٠) فقرات على أفراد العينة بعد التأكد من صدقها وثباتها. وقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للتدريس البنائي كانت متوسطة، ولم تكن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة ممارسة التدريس البنائي تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والسلطة المشرفة، ولكن كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح المعلمين من حملة الدراسات العليا. وتشير نتائج هذه الدراسة بوضوح إلى ضرورة حض معلمي اللغة الإنجليزية على توظيف الأفكار البنائية النظرية في التعلم داخل الصف، وتوفير مناخات دراسية لتسهيل تطبيق الممارسات البنائية بانتظام. ويرى فريق البحث أيضا أن الباحث قد وفق في استخدام الاستبانة لجمع البيانات لهذه الدراسة سيما وأن عينة البحث من المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة في مجال التدريس وقد قدموا بيانات مهمة أثرت هذا البحث.

أما دراسة (McCormick & Black, 2010) فقد طبقت مبادئ التقويم التكويني في تدريس مهارتي التحدث والاستماع في اللغة الإنجليزية على مستوى: الأسئلة الحوارية، ومدى مناسبتها وجودتها، وفاعلية استخدام التغذية الراجعة. وقد أشارت نتائج هذه الدراسة التي أجريت في الولايات المتحدة على مجموعة من الطلاب الوافدين، إلى أن هناك تحول كبير في أداء الطلاب وازدياد ملحوظ في شعورهم

بالمسؤولية نحو التعلم. فقد تحسن أداء الطلاب بنسبة كبيرة كما أصبحوا أكثر معرفة بمهامهم التعليمية. وأرجع فريق البحث هذا التحول الإيجابي في أداء الطلاب وارتفاع مستوى إحساسهم بالمسؤولية إلى استخدام أسلوب التغذية الراجعة بصورة فعالة وتقديمها في الوقت المناسب. فمن خلال التغذية الراجعة، توفرت للطلاب بيانات كافية وإرشادات مهمة لتطوير وتحسين أدائهم. وذكر فريق البحث أن الدارسين يمكن أن يكون لهم دور مهم في إنفاذ كافة مهام التقويم التكويني ولكنهم أشاروا في نفس الوقت إلى أن الدور الذي يؤديه المعلم لا يمكن الاستغناء عنه في أي مرحلة من مراحل التعلم وهذه حقيقة قد يغفل عنها بعض الباحثين. وختمت الدراسة بمجموعة من التوصيات تضمنت ضرورة تدريب المعلمين تدريبا مكثفا يعينهم على القيام بدورهم المحوري في تنفيذ استراتيجيات هذا النوع من التقويم بمهنية عالية.

أما دراسة (الشهري، ٢٠١٢) فقد هدفت إلى الوقوف على الإيجابيات والسلبيات في تطبيق التقويم التكويني المستمر في المرحلة الابتدائية في محافظة الطائف. استخدم الباحث سلسلة استبيانات للتعرف على الصعوبات التي واجهت تطبيق هذا النمط من التقويم وتحديد الممارسات المختلفة في التقويم التكويني. وزعت الاستبيانات على ٢٢٢ معلما وولي أمر إضافة إلى ٢٠ مشرفا تربويا. وقد أظهرت نتائج البحث: ضعف اهتمام الأسرة بنتائج التقويم المستمر وتأثر نتائجه بانطباعات المعلم، وكان من أكبر الصعوبات التي تواجه تطبيق هذا النمط من التقويم هو زيادة عدد الطلاب في الفصول الدراسية، وزيادة نصاب المعلم وعدم إلمام أولياء الأمور بمفهوم التقويم التكويني. وكان من مقترحات الدراسة، الاهتمام بالتقويم التكويني واتخاذ عناصره أساسيا من مكونات إعداد المعلمين في كليات التربية، كما

أوصت الدراسة بوضع استراتيجيات يتفق عليها الجميع لتطبيق إجراءات التقويم المستمر وصياغة معايير موضوعية لكل مهارة من مهارات التعلم. ثم تأتي دراسة (Somaye Ketabi, 2014) تحت عنوان «استخدام أساتذة اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم التكويني والصعوبات التي تواجههم في تطبيق هذا النمط من التقويم أثناء تدريس مهارات تلك اللغة». اتبع البحث المنهج الوصفي التحليلي في إجراء هذه الدراسة الميدانية. وقد أجريت الدراسة بمدرسة ثانوية بإيران. شملت عينة الدراسة ثلاثين معلماً اختيروا عشوائياً من عشرة مدارس ثانوية. استخدم الباحث أدوات متعددة لجمع البيانات شملت الملاحظة والمقابلة والاستمارة. توصلت الدراسة إلى نتائج مهمة تمثلت في تحديد عدد من المصاعب التي يواجهها المعلمون عند تطبيقهم التقويم التكويني، وتتمثل هذه الصعوبات في: نقص تدريب المعلمين في مجال التقويم، والنقص في أدوات تطبيق أساليب التقويم التكويني، إضافة إلى كثرة التلاميذ في الصفوف الدراسية. وأسوأ من ذلك كله إشارة الدراسة إلى عدم قناعة بعض المعلمين التقليديين بهذا النمط الجديد من التقويم.

وفي الهند قام الباحث (Bennett, 2011)، بإجراء دراسة استقصائية هدفت إلى الكشف عن أثر التقويم البنائي في رفع مستوى تحصيل الطلبة في مدرسة ثانوية في مقرر اللغة الإنجليزية. وقد عمدت الدراسة إلى قياس مدى رضا أفراد العينة عن إجراءات التقويم التكويني. قدمت الدراسة شواهد ملموسة لأثر التقويم المستمر على تحصيل الطلبة، حيث تحسن أداء هؤلاء الطلاب بنسبة تجاوزت (١٤٪)، كما عبر غالبية الطلاب عن رضاهم عن إجراءات هذا النمط من التقويم وكان تفاعلهم مع تلك الإجراءات إيجابياً للغاية. وفي الختام أوصت الدراسة بتعميم نموذج التقويم

التكويني واستخدامه في المدارس والمؤسسات التعليمية في البلاد كما اقترحت الدراسة تعديل بعض إجراءات التقويم التكويني لإتاحة أكبر فرصة للطلاب لممارسة التقويم الذاتي وإشراكهم بصورة أكبر في جميع خطوات العملية التعليمية والتقويمية.

* خلاصة الدراسات السابقة:

في الجزء أعلاه من البحث، تمت مراجعة عدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذا البحث. وكانت أهداف تلك الدراسات تتمثل في البحث عن مدى فاعلية هذا النمط الحديث من التقويم في رفع مستوى أداء الطلاب الأكاديمي في اللغة الإنجليزية وعدد آخر من المواد الدراسية. شملت تلك الدراسات طيفا واسعا من البلدان والأقاليم، ولم تقف عند حدود العالم العربي أو الشرق الأوسط، بل غطت بعض البلدان الأوربية والولايات المتحدة الأمريكية وآسيا، مما يدل على الاهتمام العالمي بهذا الأسلوب الحديث من التقويم.

ولحسن الحظ، فقد أثبتت معظم تلك الدراسات فاعلية هذا النمط من التقويم في تطوير أداء الطلاب في عدد من التخصصات الأكاديمية وعلى رأسها اللغة الإنجليزية، مع ملاحظة قلة الدراسات التي تبين أثر هذا النمط من التقويم على أداء الدارسين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية للأغراض العلمية مثل الطب والهندسة والمحاسبة وغيرها من التخصصات التي لا يمكن دراستها إلا من خلال تلك اللغة. تسعى هذه الدراسة، إذن، لسد النقص في هذا المجال وتقديم دلائل عملية على فاعلية هذا النمط غير التقليدي في تحسين أداء الطلاب في هذه اللغة المهمة. كما تسعى الدراسة إلى معرفة توجهات الطلاب ومعلميهم نحو أساليب التقويم التكويني. كما تسعى هذه الدراسة لتسجيل آراء الخبراء والمختصين في هذا المجال

والاستفادة منها في تطوير وترقية نموذج حديث من التقويم يتم تبنيه ليصبح بديلا لأنماط التقويم التقليدية التي عطلت المسيرة التربوية وشوهت الممارسات التعليمية وجعلتها قليلة الجدوى.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

* منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية الطبية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، حيث تم اختيار مجموعتين متكافئتين لتطبيق هذه الدراسة. وللتأكد من تكافؤ المجموعتين، فقد أخضع طلاب هاتين المجموعتين لاختبار تحديد المستوى في اللغة الإنجليزية الذي صممه جامعة أكسفورد، وثبت من نتائج هذا الاختبار تقارب مستوى الأداء لدى المجموعتين. ثم صنف الطلاب في المجموعتين إلى: مجموعة ضابطة وهذه درست باستخدام الطريقة التقليدية، ومجموعة تجريبية وتلك درست باستخدام التقويم التكويني. وفي نهاية الفترة التجريبية التي استغرقت فصلا دراسياً كاملاً، جلس الطلاب لاختبار تحصيلي بعدي، وتم وضع نتائج الطلاب في ذلك الاختبار التحصيلي في جداول حيث تم تحليلها إحصائياً لمعرفة عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة بين أداء المجموعتين يمكن إرجاعها لتأثير استخدام استراتيجيات التقويم التكويني مع المجموعة التجريبية. ومن جهة أخرى فقد استخدمت الاستبانة والمقابلات وأسلوب الاستطلاع للحصول على بيانات توضح اتجاهات الطلاب ومعلميهم نحو هذا النمط من التقويم غير التقليدي.

* متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة الحالية نوعين من المتغيرات هما:

- ١ - المتغيرات المستقلة المتمثلة في إجراءات التقويم التكويني.
- ٢ - المتغيرات التابعة المتمثلة في التحصيل الدراسي للطلاب.

مجتمع الدراسة وعيبتها

* مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع هذه الدراسة من جميع طلاب السنة التحضيرية الذكور المسجلين لدراسة الطب والعلوم الطبية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وعددهم ٥٤٠ طالبا.

* عينة الدراسة:

أخذت عينة هذه الدراسة من مجتمع الدراسة المكون من طلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. وتضم هذه العينة طلابا أكملوا دراستهم بالمرحلة الثانوية وقبلوا بكلية الطب بالجامعة. ثم أمضى هؤلاء الطلاب فصلاً دراسياً كاملاً درسوا خلاله اللغة الإنجليزية العامة بقصد إعدادهم لدراسة اللغة الإنجليزية الطبية التي تؤهلهم لدراسة تخصصاتهم العلمية بتلك اللغة. اشتملت عينة الدراسة على ٩٨ طالباً كانوا جميعهم من السعوديين، وتراوح أعمارهم بين ثمانية عشر وتسعة عشر عاماً. وقد درسوا اللغة الإنجليزية لمدة ثماني سنوات أو أكثر قبل وصولهم إلى الجامعة.

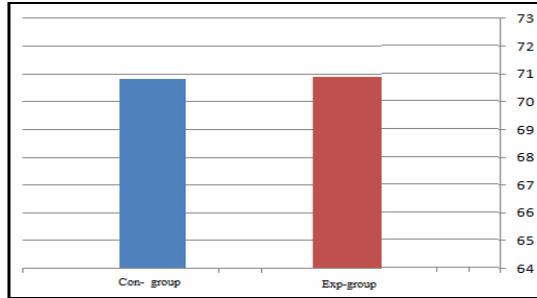
جرى اختيار الطلاب في الفصلين (٥٢ و ٥٤) قصدياً ليكونوا المجموعة التجريبية وعدد هؤلاء الطلاب ٤٩ طالبا. أما الطلاب في الفصلين الآخرين، (٥١ و ٥٣) فقد اختيروا ليمثلوا المجموعة الضابطة وعددهم ٤٩ طالبا أيضاً. وللتأكد من أن طلاب المجموعتين كانوا بمستويات متماثلة في اللغة الإنجليزية، فقد سبق القول بأنه قد

أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة...

جلسوا لاختبار تحديد مستوياتهم قبل بداية التجربة. وكان هذا الاختبار من تصميم جامعة أكسفورد كما ذكر من قبل، وقد درج مركز اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى على استخدامه لعدة سنوات لتصنيف طلاب السنة التحضيرية وفقاً لمستوى إجادتهم للغة الإنجليزية. وبناءً على نتائج أدائهم في ذلك الاختبار يتم وضعهم في مجموعات متجانسة. وتظهر نتيجة هذا الاختبار في الجدول التالي والرسم البياني المصاحب له.

الجدول رقم (١): يبين المتوسط والمتوسط الحسابي والدرجة السائدة والانحراف المعياري والمدى والدرجة الدنيا والدرجة القصوى لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية.

المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	
٤٩	٤٩	العدد
٧٢.٩	٧٣.٨	المتوسط
٧١	٧٢	المتوسط الحسابي
٦٩	٧٢	النمط العام
٣.٢	٣.٤	الانحراف المعياري
١٦	١٥	المدى
٦٣	٦٤	الدرجة الدنيا
٧٩	٧٧	الدرجة القصوى



الرسم البياني: يبين مستوى أداء الطلاب في لمجموعتين في مرحلة ما قبل التجربة

يوضح الجدول والرسم البياني أعلاه أن متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة هو (٧٣.٨) في حين أن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية هو (٧٢.٩). وهذا يشير إلى أن المجموعتين كانتا في مستويين متماثلين تقريبا من الكفاءة في اللغة الإنجليزية في مرحلة ما قبل التجريبية.

إجراءات الدراسة

* الإعدادات وتدريب المعلمين:

أجريت هذه الدراسة في مبنى السنة التحضيرية بوصفها جزءاً من أنشطة مركز أبحاث العلوم الاجتماعية في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠١٧ - ٢٠١٨ م. وخلال هذا الفصل الدراسي، الذي يستمر عادة لمدة ١٦ أسبوعاً، يبدأ طلاب السنة التحضيرية دراسة مقرر اللغة الإنجليزية الطبية أو ما يعرف باللغة الانجليزية لأغراض خاصة.

فقبل بداية الدراسة، أجريت بعض الترتيبات مع منسقي السنة التحضيرية للموافقة على تعيين أربعة مدرسين مدربين تدريباً متقدماً لتدريس المجموعة التجريبية وفقاً لقواعد وأساليب التقويم التكويني أو البنائي. وكان هؤلاء المدرسين قد حضروا دورة تدريبية مكثفة حول أساليب وكيفية تنفيذ مبادئ وإجراءات هذا النمط من التقويم عند تدريس مقرر اللغة الإنجليزية الطبية. بدأت الدورة التدريبية ببرنامج تأهيلي مركز شمل محاضرات وورش عمل استمرت لمدة أربعة أسابيع. وقد نفذ هذا البرنامج التدريبي بالتعاون مع كلية الدراسات العليا بجامعة الخرطوم في السودان، حيث يوجد أحدث مركز للقياس والتقويم في أفريقيا والشرق الأوسط. وأعقب هذا البرنامج التدريبي دورة تدريبية تكميلية في جامعة أم القرى استمرت لمدة

تسعة أيام.

وكما ذكر سابقاً، بدأت هذه الدراسة أو هذه التجربة خلال الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٧-٢٠١٨م في مقر السنة التحضيرية بجامعة أم القرى. يضم هذا المقر أربعة مبانٍ كل منها مكون من طابقين، ويضم كل مبنى ٣٠ قاعة دراسية. وكانت كل هذه القاعات مزودة بوسائل تعليمية حديثة وكل قاعة مصممة لاستيعاب ٢٥ طالباً. كان هناك جهاز حاسب مخصص لكل طالب وخمس طاولات مستديرة يحيط بكل واحدة منها خمسة كراسي مريحة تسمح بالعمل الجماعي في شكل مجموعات خماسية. كانت هناك طاولة منفصلة للمدرس ومعها حاسب آلي. عموماً فقد كانت القاعات فسيحة وجيدة التهوية ومضاءة بصورة معقولة ومزودة بمكيفات هواء وخدمات إنترنت سريعة.

قبل أسابيع قليلة من بدء التجربة؛ حصل فريق البحث على الأذونات اللازمة لإجراء هذه الدراسة. وأطلع أفراد المجموعة التجريبية على أهداف التجربة وما يمكن أن يترتب عليها من فوائد علمية لهم. تم ذلك خلال الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي الأول، ثم طلب من هؤلاء الطلاب التوقيع على نموذج الموافقة Consent Form) الذي يثبت موافقتهم على المشاركة في هذه الدراسة. وعلاوة على ذلك، فقد اتخذت جميع الترتيبات اللازمة للتأكد من أن التجربة لن تتضارب مع الجدول اليومي العادي للطلاب في الفصول المختلفة.

* المواد التعليمية:

كانت المادة التعليمية هي نفس المادة المخصصة لجميع طلاب السنة التحضيرية وتدرس خلال الفصل الدراسي الثاني من كل عام. تتضمن هذه المادة

كتابين صممتهما جامعة أكسفورد: يسمى الكتاب الأول (Nursing One) والثاني يسمى (Nursing Two). فالكتاب الأول من تأليف توني غرايس، ويتضمن ١٤ وحدة تعليمية. وهو يقدم للطلاب المادة اللغوية التي تؤهلهم لبدء دراسة الطب باللغة الإنجليزية. تبدأ كل وحدة بتقديم المفردات الأساسية متبوعة بمواد القراءة عن مواضيع تتعلق بالصحة والأمراض والأدوية. ثم يعرض الكتاب سيناريوهات لمجموعة من الأطباء والممرضات والموظفين الآخرين بل والمرضى وهم يتحدثون عن عملهم والمشكلات الصحية المختلفة التي تواجههم. والكتاب يهتم أيضًا بمهارات التواصل للتعامل مع المرضى، وهو مسنود بموقع الكتروني يتضمن مواد تدعم العناصر اللغوية التي يدرسها الطلاب في أجزاء مختلفة من الكتاب. ويمكن الحصول على هذه المواد التعليمية على الموقع الإلكتروني www.oup.com/elt/oeft. ويصاحب الكتاب قرص مضغوط وكتاب مرجعي للمعلم وكتاب للطالب وكتاب تمارين.

أما كتاب (Nursing Two) فقد ألفه بالاشتراك مع توني جريس، جيمس جرينان. ويشمل أيضًا ١٤ وحدة دراسية تهدف إلى مساعدة الطلاب على دراسة المهارات اللغوية التي ستعدهم وتجهزهم لمتابعة برنامجهم الطبي باللغة الإنجليزية. يسعى هذا الكتاب بصورة أساسية إلى تعزيز معرفة المفردات الطبية والمصطلحات لدى الطلاب وذلك من خلال تقديم الحقائق والأرقام والاقتراسات عن القضايا والموضوعات الطبية والصحية. ومثل (Nursing One)، يوجد بصحبة (Nursing Two) قرص مضغوط وكتاب مرجعي للمعلم بالإضافة إلى كتاب الطالب وكتاب التمارين، ومعلومات إضافية على الموقع الإلكتروني www.oup.com/elt/.

* خطة العمل لتنفيذ التجربة: إعدادها وتنفيذها:

لقد مر إعداد خطة العمل وتنفيذها على مرحلتين رئيسيتين: أولاً، سلسلة من الدورات التدريبية التي ذكرت سابقاً تعرف خلالها المعلمون على مبادئ التقويم التكويني وتطبيقاته، وفي هذه الفترة منح المعلمون فرصة كافية لوضع مشروع خطة عمل تحت إشراف مباشر من الخبراء الذين قاموا بتدريبهم خلال الدورة التدريبية. ثانياً، تنفيذ هذه الخطة بشكل مباشر مع زيارات ميدانية من فريق البحث إلى الفصول الدراسية. فخلال هذه المرحلة، كان المعلمون يقومون بالتدريس وتتاح لهم الفرصة لمناقشة أفكارهم، وإبداء آرائهم حول كيفية تنفيذ الخطة.

* أدوات تنفيذ التقويم التكويني:

الأدوات المستخدمة لتنفيذ خطة العمل المذكورة أعلاه والتي تهدف إلى وضع التقويم التكويني موضع التنفيذ، تشمل حافظات التعلم (learning portfolio)، وملاحظات عن مسيرة العملية الدراسية، والأسئلة الشفهية والواجبات المنزلية، والعروض والمناقشات والحوارات بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم، والاختبارات القصيرة، وما إلى ذلك. تقدم حافظات التعلم للمدرس بصورة منتظمة في نهاية كل أسبوع. هذه الحافظات (learning portfolio)، تتضمن ملخصاً لواجبات التعلم المنجزة خلال الأسبوع، وخطة للأسبوع المقبل واقتراحات للمعلمين. وحينها يقوم المعلم بوضع ملاحظات على حافظات الطلاب لتقويم أدائهم، لكن هذه الملاحظات لا تتضمن علامات أو درجات. ثم يستمر المعلمون في تقديم المادة الدراسية ومراقبة الفصل ويسجلون بانتظام خطوات تقدم الطلاب ومشاركتهم في الأنشطة الصفية وتحديد المشاكل والصعوبات التي يواجهها الطلاب في الفصل. وهنا

تستخدم إشارات المرور بواسطة الطلاب للدلالة على مستويات فهمهم للمواد التي تمت دراستها.

* تفاصيل تنفيذ خطة العمل المذكورة أعلاه:

وهذه تشمل عملية تقديم الدرس وقبل ذلك أهدافه مقرونة بمعايير تحقيقها بالاشتراك مع الطلاب. وتتواصل العملية التعليمية حيث تستخلص المعلومات التشخيصية النظرية والأفكار لتحسين عمليات التعليم أو التدريس من مجموعة من الأنشطة المتنوعة. وتشمل هذه الأنشطة طرح الأسئلة في الفصل والتعليقات التي يدلي بها الطلاب، والعمل الجماعي وتقويم الأقران، والمهام القصيرة المنتظمة التي يكلف بها الطلاب، ومن محتويات الحافظات (learning portfolio).

في هذه التجربة إجمالاً، فقد قام المعلمون تحت إشراف فريق البحث بتطبيق مبادئ التقويم التكويني كاملة مع المجموعة التجريبية وفقاً للخطوات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية لكل وحدة دراسية بالتعاون مع الطلاب وإطلاعهم على تلك الأهداف بصورة مباشرة من البداية وخلق توقعات واضحة.
- تحديد معايير النجاح بدقة وصياغتها بصورة إجرائية واضحة يسهل فهمها وقياسها.

• التعرف على الخبرات والمعارف السابقة لدى الطلاب بهدف التأكد من توفر التعلم السابق لديهم قبل البدء بتعليمهم مفاهيم وأفكار ومهارات جديدة، وهنا تستخدم المعارف السابقة في شكل دعم متدرج يعين الطالب على الوصول للمعرفة الجديدة.

- تحديد الصعوبات التي تواجه الطلاب لدى تعلمهم المعرفة الجديدة.

- يدون المدرس الملاحظات عن أداء الطلاب بصورة مستمرة تمكنه من التحقق مما إذا كان الطلاب على المسار الصحيح أم يحتاجون إلى مساعدة أو مزيد من التوضيح.
- تسجل جميع هذه الملاحظات (تغذية راجعة) وتقديمها للطلاب لتحسين نوعية تعلمهم أو استخدامها أثناء المناقشة، ويمكن استخدامها أيضا بوصفها مبادئ توجيهية أولية.
- تطرح الأسئلة على الطلاب كأفراد أو تطرح عليهم كمجموعة في الفصل وذلك لترسيخ التفاهم مع الطلاب وهنا (يتم تطبيق علامات إشارات المرور لإظهار مستوى فهم الطلاب من خلال إجاباتهم على تلك الأسئلة).
- تقييم ردود فعل الطلاب الفردية والجماعية وإجاباتهم بصورة واقعية تساعد على تحديد مدى قرب الطلاب من تحقيق الأهداف التعليمية أو بعدهم عن ذلك.
- تقدم الملاحظات الشفوية بناءً على إجابات الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها الطلاب.
- يقوم المعلم بتوجيه الطلاب والتعليق على إجاباتهم ونتائجهم العلمي مع تقديم الدعم المعنوي الايجابي لهم.
- إشراك الطلاب في هذه المرحلة عن طريق تقديم ملاحظاتهم على أداء زملائهم.
- إعداد نشاطات تعليمية علاجية لمعالجة الصعوبات المتوقعة، وتقديم ذلك باستخدام تقنيات التعليم الحديثة.

- تقديم عروض عن المهام والواجبات التي كلف بها الطلاب. وهذه يقوم بإعدادها وتقديمها الطلاب أفراداً أو في شكل مجموعات وتقدم عن طريق عارض البيانات وأجهزة العرض الإلكترونية الحديثة.
- استخدام أمثلة ونماذج من عمل الطلاب لتقويم تلك المهام من حيث مستوى جودتها، وذلك بناءً على معايير التقويم المحددة سلفاً.
- تقديم اختبارات قصيرة في نهاية كل جلسة لمعرفة مستوى تحقيق الأهداف التعليمية، وتحديد ما لا يزال يتعين تعلمه أو مراجعته.
- ترتيب دروس أو مراجعات يقودها المعلم لإكمال النقص فيما تعلمه الطلاب.
- تقديم نشاطات إثرائية للطلاب الذين يؤدون أداءً متميزاً.

* الإجراءات التي اتبعت مع المجموعة الضابطة:

وهذه تضمنت تدريس المادة المقررة بالطريقة التقليدية المعتادة بطرح المادة التعليمية بصورة مباشرة. فغالباً ما تبدأ الحصة بطرح أهداف الدرس ثم الدخول في شرح مكوناته. وهنا يستخدم المعلم ما تيسر من الوسائل السمعية والبصرية لشرح الدرس وتقريب محتوياته ليسهل على الطالب فهمها. وفي هذا الأثناء يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة التي لها علاقة مباشرة بما سبق شرحه وتوضيحه، ثم تتاح للطلاب فرصة طرح الأسئلة والاستفسارات التي يتولى الرد عليها المعلم بنفسه أو يطلب من أحد الطلاب القيام بتلك المهمة. لكن ليس هناك فرص منتظمة لطرح الأسئلة المفتوحة، كما لا توجد فرصة لتجهيز الطلاب وإعدادهم فكرياً للتعامل مع المادة المطروحة للدرس. بمعنى آخر ليس هناك اهتمام بما يسمى بالإحماء الذهني

لتجهيز الطلاب للتعامل مع المادة التعليمية.

توضع أهداف مسبقة لكل درس يصيغها المعلم بمفرده أو تقدم له جاهزة، وليس عليه إلا أن يطلع الطلاب عليها ويخبرهم عنها في بداية كل درس إن شاء. وقد جرت العادة على ألا يشترك الطلاب بأي حال من الأحوال في صياغة تلك الأهداف كما لا يعطون الحق في مناقشتها أو التعليق عليها، فهذه أحد مهام المعلم الخاصة به. عموماً تقدم أسئلة ذات علاقة بتلك الأهداف في نهاية الدرس ولكن ليس بصورة منتظمة. وأحياناً يطلب من الطلاب تلخيص الدرس ويؤدى ذلك كواجب منزلي، وليس كجزء من النشاط الصفّي. ولا يشمل هذا النشاط تقديم أجوبة نموذجية ولا يقدم المعلم شرحاً ولا أجوبة نموذجية تطرح على الشاشة، وبالتالي لا يطلب من الطلاب تقييمها أو طرح وجهات نظرهم حولها.

لا تتضمن مسيرة الدرس أي شكل من أشكال التقويم الذاتي، ولا توجد هناك أية أدوات أو إشارات (الأخضر - الأصفر - الأحمر) يمكن أن يستخدمها الطالب ليعبر بها عن مدى فهمه للمادة المدروسة، فغالباً ما يتم ذلك عن طريق التعبير الشفهي والأسئلة التي يطرحها الطالب أو المبادرات التي يعبر فيها الطالب عن مدى فهمه للمادة العلمية المطروحة أو عدم فهمه لتلك المادة.

لم تتضمن خطة العمل مع هذه المجموعة الضابطة أية توجيهات واضحة تحض على مساعدة الطلاب على فهم معايير التصحيح المستخدمة في تقويم تلك المعايير التي تبنى على نماذج من الأعمال السابقة. ولا تقدم مواد نموذجية وأجوبة لأسئلة في سياقات أخرى، ولا تقدم نماذج على الشاشة ليقوم الطلاب بتقويمها حسب معايير محددة.

لم تتضمن خطة تدريس المجموعة الضابطة أية زيارات لفصول تلك المجموعة لمناقشة ما يقوم به المعلمون ولم يعط المعلمون فرصة للتعبير عن آرائهم ومقترحاتهم لتحسين تنفيذ دروسهم أو أدائهم.

هذا السرد أعلاه يوضح بجلاء الفروقات بين الممارسات التعليمية التي طبقت مع المجموعة الضابطة وتلك التي نفذها فريق البحث مع المجموعة التجريبية.

* المرحلة الأخيرة من التجربة:

في نهاية هذه التجربة التدريسية، التي تضمنت التطبيق الكامل لمبادئ التقويم التكويني مع المجموعة التجريبية، جلس الطلاب لامتحانهم التحصيلي الذي صممه مجموعة من ذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في مركز اللغة الإنجليزية. وحكم هذا الاختبار من قبل ثلاثة من الأساتذة من حملة الدكتوراه في مجال علم اللغة التطبيقي. وقد أقر هؤلاء الأساتذة أن هذا الاختبار يتميز بصدقية عالية من حيث المحتوى (Content Validity)، ومن حيث الصدقية الظاهرية (Face Validity).

قُدِّم هذا الاختبار لجميع طلاب السنة التحضيرية ومن ضمنهم طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. كان الامتحان عبارة عن اختبار تحصيلي يهدف إلى قياس أداء الطلاب في جميع مهارات اللغة الأساسية التي درسوها وشملت الاستماع والقواعد والمفردات والقراءة والكتابة. كانت أسئلة الاختبار مرتبطة بقوة بمحتوى المقرر الذي درسه الطلاب في كتابي (Nursing One) and (Nursing Two). وذلك لتأمين صدقية محتوى الاختبار وتناسبه مع ما درسه الطلاب.

بعد تصحيح أوراق الطلاب ألياً، وضعت درجات طلاب المجموعة التجريبية

والمجموعة الضابطة في جداول واستخدمت لتوثيق تحصيلهم في اللغة الإنجليزية الطبية. وفي وقت لاحق، حُللت هذه النتائج إحصائياً وتمت مقارنتها للتحقق عما إذا كان هناك فروق معبرة أو ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في اللغة الإنجليزية الطبية، والتي يمكن أن تعزى إلى تطبيق مبادئ التقويم التكويني.

وخلال الأسبوع الأخير من الفترة الدراسية، أُعطي طلاب المجموعة التجريبية استبانة لرصد آرائهم حول أنشطة وأساليب التقويم التكويني التي طبقت لتدريسهم مقرر اللغة الإنجليزية الطبية أثناء فترة التجربة. ومن جهة أخرى، تم الحصول على آراء المعلمين حول التقويم التكويني عبر سلسلة من المقابلات والاستطلاعات التي رتبها فريق البحث مع أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في الدراسة بصورة مباشرة أو غير مباشرة. وكان قد شارك في هذه الدراسة ثمانية معلمين: شارك اثنان منهم بشكل مباشر في تدريس المجموعة التجريبية، واثنان درسا المجموعة الضابطة، وحضر أربعة منهم كل جلسات التدريب وظلوا على أهبة الاستعداد (Standby) لتقديم المساعدة عند الحاجة.

البيانات التي تحصل عليها فريق البحث عن طريق الاختبار التحصيلي والاستبانة ومجموعة المقابلات التي أجريت مع المعلمين والطلاب، تم تحليلها باستخدام برنامج SPSS 17 لتمثل النتائج التي هدفت هذه الدراسة للحصول عليها. إن هذه النتائج تستخدم لمعرفة مدى فاعلية هذا النمط الحديث من التقويم في تحسين مستوى أداء الطلاب في مادة اللغة الانجليزية للأغراض الخاصة.

نتائج الدراسة وتحليلها

* أثر استخدام التقويم التكويني على تحصيل الطلاب:

الجدول رقم (٢): يوضح المتوسط، والمتوسط الحسابي، والنمط، والانحراف المعياري والمدى والحد الأدنى والحد الأقصى لدرجات الطلاب لدى كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد التجربة.

المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية	
٤٩	٤٩	العدد
٨٦	٧٥	المتوسط
٨٤	٧٣	المتوسط الحسابي
٨٣	٧٣	النمط العام
٨.٧	٧.٤	الانحراف المعياري
٣١	٣٢	المدى
٦٠	٥٣	الدرجة الدنيا
٩٥	٨٥	الدرجة القصوى

تكشف البيانات الواردة في الجدول ٢ أعلاه اختلافًا كبيرًا بين متوسطي الدرجات للمجموعتين. فالمجموعة الضابطة كان لها متوسط لم يتجاوز الـ (٧٥) درجة، بينما المجموعة التجريبية كان متوسط درجات أفرادها (٨٦) درجة. هذه الأرقام تشير إلى وجود فروق معتبرة بين المجموعتين، وهذا الاختلاف يأتي لصالح المجموعة التجريبية. ولكن لتأكيد ذلك، يجب إجراء اختبار T للتحقق عما إذا كان هذا الاختلاف ذا دلالة إحصائية أم لا.

الجدول (٣): يوضح نتيجة اختبار T للمجموعتين في فترة ما بعد التجريبية.

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة T	الفرق	α-Coeff.	ذو دلالة إحصائية على مستوى 0.01	النتيجة
المجموعة الضابطة	٤٩	٧٥	٧.٤	٢.٧	١١	٠.٠١	الفرق ذو دلالة إحصائية	يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية
المجموعة التجريبية	٤٩	٨٦	٨.٧					

من الجدول أعلاه يتبين أن قيمة T تصل إلى (٢.٧) وهي قيمة ذات دلالة إحصائية حتى عند مستوى (٠.٠١). تثبت هذه النتيجة أن استخدام التقويم التكويني يمكن أن يحسن وبدرجة كبيرة من مستوى تعلم اللغة الإنجليزية الطبية لطلاب السنة التحضيرية.

ولتأكيد صحة هذه النتائج فقد راجع فريق البحث بعض أوراق طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ليجد أن طلاب المجموعة التجريبية فعلاً قد أدوا أداءً جيداً بالمقارنة مع طلاب المجموعة الضابطة. ومن ضمن إجراءات مراجعة الوثائق الأخرى فقد قام فريق لبحث بمراجعة التقارير التي كتبها المعلمون عن أداء الطلاب وعن بعض الإشكاليات التي واجهت تنفيذ الخطة الخاصة بتنفيذ استراتيجيات التقويم التكويني، فقد اتضح كثير من الإيجابيات التي تدعم صحة النتائج إلي توصل إليها البحث، كما ظهرت بعض الإشكاليات التي يتوجب معالجتها

في المستقبل. ومن تلك الإشكاليات التحكم في سير العملية التعليمية أثناء العمل الجماعي وعزوف بعض الطلاب عن المشاركة بالمستوى المطلوب. عموماً بالرجوع إلى البيانات المتضمنة في الجدول رقم ٢ والجدول رقم ٣ أعلاه، يمكن الإجابة عن السؤال الأول من الدراسة، والذي يستفسر عن تأثير التقييم التكويني على تحصيل الطلاب في تعلم اللغة الإنجليزية الطبية، وهنا يمكن القول وبثقة تامة أن استخدام التقييم التكويني يمكن أن يرفع من مستوى أداء طلاب السنة التحضيرية في اللغة الإنجليزية الطبية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. وبناءً على نفس هذه النتائج فيمكن رفض الفرضية الأولى للدراسة، والتي تنص على أن التقييم التكويني لن يكون له أي تأثير على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة. فعلى عكس ذلك، فإن هذه النتائج تشير بوضوح إلى أن استخدام أسلوب التقييم التكويني قد أحدث أثراً إيجابياً في أداء الطلاب الذين تحسن أداءهم بصورة ملحوظة بعد استخدام هذا النمط من التقييم.

* اتجاهات الطلاب نحو التقييم التكويني:

لقياس اتجاهات الطلاب نحو التقييم التكويني، فقد طُلب منهم ملء استبانة صممت بواسطة فريق البحث لاستنباط وجهات نظر هؤلاء الطلاب حول هذا النوع من التقييم. وقد عرضت هذه الاستبانة بعد تصميمها على الأساتذة الثلاثة الذين حكموا الاختبار التحصيلي الذي صمم لقياس أداء الطلاب. وقد أشار هؤلاء الأساتذة إلى ضرورة تعديل بعض بنود هذه الاستبانة وأخذت هذه الملاحظات في الحسبان فوراً عند صياغة الصورة النهائية للاستبانة. الجدول التالي يتضمن استجابات الطلاب وردود فعلهم على أسئلة الاستبانة.

الجدول (٤): يوضح اتجاهات الطلاب نحو التقويم التكويني.

الرقم	العبارة	أوافق بشدة	أوافق	لاست	لا أوافق بشدة	لا أوافق
١	أسلوب التقويم الذي طبق معنا حفزني لدراسة اللغة الإنجليزية الطيبة	٠٨	٧٠	٠٤	١٠	٠٨
٢	أسلوب التقويم الذي طبق معنا ساعدني على تحسين أدائي في اللغة الإنجليزية	١٣	٦٤	٠٦	١٣	٠٤
٣	الإفادات المباشرة والتوجيهات التي يقدمها المعلم (تغذية راجعة) ساعدتني على اكتشاف أخطائي في مرحلة مبكرة وقبل فوات الأوان	٤٣	٣٥	٠٨	٠٨	٠٦
٤	التقويم الذاتي أعطاني الفرصة لفهم نقاط ضعفي ومن ثم السعي لمعالجتها بنفسني	١٤	٦٦	٠٨	٠٧	٠٥
٥	التقويم الذاتي زاد ثقتي بنفسني ومنحني الإحساس بالاستقلالية	١٦	٦٤	٠٥	٠٤	٠١
٦	التقويم من قبل الزملاء ساعدني على العمل في شكل فريق وهيا لي فرصة التعلم من زملائي	٦٠	١٥	٢٠	٠١	٠٤
٧	أنشطة هذا النوع من التقويم وتقنياته كانت متنوعة وغير تقليدية وغير روتينية	٤٥	٣٣	٠٨	٠٨	٠٦
٨	هذا النوع من التقويم يمنحني وقتا كافيا للتفكير والتأمل في المادة التي أتعلمها	٢٦	٤٠	٢٤	٠٦	٠٤
٩	هذا النمط من التقويم يساعدني أن أكون مسؤولاً عن عملية تعليمي	١٦	٥٨	١٢	٠٨	٠٦
١٠	أسلوب التقويم الذي طبق معنا يساعد على تقليل الضغط النفسي المصاحب للاختبارات ويمنحنا الفرصة للتعود عليها ويزيل رهبتها	١٨	٦١	١٦	٠٤	٠١

يعكس الجدول أعلاه اتجاهات الطلاب نحو التقويم التكويني وإجراءاته المختلفة. ومن مجمل ردود الطلاب على أسئلة هذه الاستبانة يبدو أنهم قد

استحسنوا بشكل خاص كثيراً من أنشطة وأساليب التقويم التكويني. فقد كان الطلاب إيجابيين لحد كبير بشأن الأنشطة المرتبطة بتطبيق هذا النمط من التقويم.

وبلغة الأرقام، فقد تبين أن (٧٨٪) من الطلاب يوافقون أو حتى يوافقون بشدة على أن الإفادات المباشرة أو التغذية الراجعة الفورية تسمح لهم بمعرفة أو اكتشاف أخطائهم في وقت مبكر، وقالوا إن هذا يمنحهم فرصة لتصحيح هذه الأخطاء قبل فوات الأوان. علاوة على ذلك، فإن (٨٠٪) من الطلاب يعتقدون أن التقويم الذاتي المرتبط بالتقويم التكويني قد عزز من ثقتهم بأنفسهم، مضيفين أن التقويم الذاتي يوفر لهم الفرصة لتشخيص نقاط الضعف لديهم والسعي لإيجاد الحلول للمشاكل التي تواجههم بعد أن يقوموا بتحديدتها وتشخيصها بأنفسهم.

وعلى مستوى آخر، يقر العديد من الطلاب بأن تقويم الأقران أو الزملاء بوصفه ممارسة أصيلة في التقويم التكويني أفادهم كثيراً. وتبين أن (٧٥٪) من الطلاب يعتقدون أن العمل مع زملائهم ساعدهم على التعلم بشكل أفضل وشجعهم على طلب الدعم من أقرانهم. ومن جهة أخرى، تقرر الغالبية العظمى أي (٧٨٪)، من المجموعة التجريبية، بأن التقويم التكويني قد حفزهم على التعلم وبذل المزيد من الجهد لتحقيق الأهداف المحددة لكل درس. ومن هنا يبدو أن هذه الآراء الإيجابية كان لها تأثير إيجابي على مستوى تحصيل الطلاب في اللغة الإنجليزية. فوجد أن (٧٧٪) من الطلاب يقرون بأن أساليب التقويم التكويني ساعدتهم على تحسين تعلمهم للغة الإنجليزية وأعطتهم الفرصة لإتقان تلك اللغة.

ومن جهة أخرى، فإن (٧٨٪) من أفراد العينة في المجموعة التجريبية يقولون إن الأنشطة والتقنيات المرتبطة بالتقويم التكويني مثيرة للاهتمام للغاية وليست تقليدية

أو رتيبة. علاوة على ذلك، فإن (٦٦٪) من أفراد هذه المجموعة يوافقون أو يوافقون بشدة بأن أنشطة التقويم التكويني تتيح لهم الوقت للتفكير في مهامهم التعليمية بمزيد من التركيز.

على مستوى آخر، فإن حوالي ثلاثة أرباع عينة الدراسة، أي (٧٤٪) يشهدون بأن الأنشطة التقييمية التي استخدمت معهم، أي أنشطة التقويم التكويني، ساعدتهم على أن يصبحوا أكثر مسؤولية عن تعلمهم. وأن الغالبية العظمى أي (٧٩٪) من الطلاب يقولون إن تطبيق أساليب ذلك التقويم، والتي تضمنت إجراء اختبارات متكررة، قد جعلتهم يعتادون على التعامل مع الامتحانات، وبالتالي ساعدتهم على التغلب على رهاب الامتحان. (Examination phobia).

وعلى عكس ما أسفرت عنه آراء غالبية أفراد العينة في هذه الاستبانة، فقد عبر بعض الطلاب في لقاءات جانبية معهم أثناء فترة الدراسة، عن بعض المشاعر السلبية تجاه التقويم التكويني. فهؤلاء يشكون من أن هذا النوع من التقويم لا يعطي علامات خلال عملية التعلم. حيث علق أحد الطلاب بقوله أنه: «بدون علامات، لا تعرف المستوى الفعلي لأدائك».

ويعبر طالب آخر عن عدم رضاه بسبب كثرة المهام والواجبات التي يتضمنها التقويم التكويني قائلاً: «إن تطبيق هذا النمط من التقويم يستغرق معظم وقتنا، حيث يطلب منا القيام بالكثير من المهام والواجبات المنزلية».

بصورة عامة، فإن البيانات أعلاه والتي جمعت من إجابات الطلاب على الاستبانة واللقاءات التي تمت معهم يمكن استخدامها للإجابة عن السؤال الثاني من الدراسة، والذي يستفسر عن مواقف الطلاب تجاه أساليب وإجراءات التقويم

التكويني. فمن الواضح جداً أن مواقف غالبية الطلاب تجاه هذا النوع من التقويم كانت إيجابية. ويمكن استخدام نفس هذه الاستجابات لرفض الفرضية الثانية الواردة في هذا البحث، والتي تنص على أن أفراد هذه الدراسة لديهم مواقف سلبية تجاه التقويم التكويني.

عموماً، فقد أعربت الغالبية العظمى من أفراد العينة عن رضاهم العميق عن ممارسات التقويم التكويني. يستثنى من هؤلاء، قليل من الطلاب الذين أعربوا عن استيائهم لخلو التقويم من الدرجات، أو أولئك الذين اشتكوا من كثرة المهام والواجبات أثناء تطبيق التقويم التكويني.

* آراء المعلمين ومواقفهم تجاه التقويم التكويني:

عقب اكتمال جميع مراحل التجربة مع نهاية الفصل الدراسي الثاني، أجريت سلسلة من المقابلات والاستطلاعات مع مجموعة المعلمين الثمانية الذين اشتركوا بصورة مباشرة أو غير مباشرة في تنفيذ هذه التجربة. ومن مضمون هذه المقابلات والاستطلاعات، تبين أن هؤلاء الأساتذة لديهم رؤية واضحة وفهم متقدم للتقويم التكويني.

فعلى سبيل المثال، عندما طلب من هؤلاء المعلمين التحدث عن السمات والخصائص الرئيسية للتقويم التكويني، قدموا وصفاً مفصلاً ودقيقاً لهذه الممارسة. حيث ذكروا كافة الخصائص الأساسية للتقويم التكويني وشرحوا كيف يمكن لأساليب هذا النمط من التقويم أن تفيد كلاً من المعلمين والطلاب.

يقول أحد المعلمين «إن ممارسة التقويم التكويني وإجراءاته تتصف بالتتابع والاستمرارية، بحيث لا تتوقف عند مرحلة معينة، فهو تقويم مستمر منذ بداية

العملية التدريسية وحتى ختامها ويضيف - نفس المعلم - أن الغاية منه تحديد مواطن القوة، ومواطن الضعف والقصور لدى المتعلمين فيما تعلموه، وهذا يساعد المعلم في اتخاذ التدابير التي تعين على تدعيم مواطن القوة، ومعالجة مواطن الضعف أو الخلل في الوقت المناسب».

ويقول معلم آخر: «إن أساليب هذا النمط من التقويم تعطي المعلم معلومات عن فاعلية طرق العرض التي استخدمها داخل الصف، وعن مدى مناسبتها في التدريس، وهل تحتاج إلى تعديل أم لا». ويواصل هذا المعلم قائلاً: «إن هذا النمط من التقويم يمكن أن يطور أداء المعلم كما يمكن أن يحسن أداء التلاميذ».

وعند سؤالهم عن مفهوم التغذية الراجعة بوصفها أحد دعائم العملية التعليمية والتقويم التكويني، أشار أحد المعلمين إلى أن التغذية الراجعة تمثل «عنصرًا مهمًا في عملية التعليم والتعلم ويمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على تعلم الطلاب». ويرى هذا المعلم أن الملاحظات والتوجيهات التي يقدمها المعلم للطلاب كجزء من التغذية الراجعة تمثل «وسيلة فعالة لتحسين وتوجيه عملية التدريس والتعلم»، ويعتبرها هذا المعلم «أداة مهمة لتعزيز أداء الطلاب وتحفيزهم». ويضيف قائلاً: «إنها (أي التغذية الراجعة) أداة يمكن استخدامها من قبل المعلم لمراجعة وتصحيح أو تعديل استراتيجيات التدريس التي يستخدمها هو نفسه».

يؤكد معلم آخر أن «التعليقات المبسطة والواضحة التي يقدمها المعلم أثناء عملية التدريس يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي للغاية على أداء المتعلمين»، ويوصي بأنه: «يجب على المعلمين التأكد من توفير بيانات وتقديم ردود فعل إيجابية

ومشجعة لطلابهم لتعزيز استجاباتهم الصحيحة».

يوافق أحد المعلمين على هذا الرأي ويضيف: «إذا تم تزويد الطلاب بتعليقات وملاحظات إيجابية عن أدائهم في الوقت المناسب، فإن هذا سوف يحفزهم ويدفعهم للمزيد من المشاركة في دراستهم، وبالتالي قد يصبحون متعلمين أفضل ومنجزين جيدين».

يقول معلم آخر: «إن التقويم التكويني بوصفه نهجاً تربوياً حديثاً ينظر إلى الطالب على أنه محور العملية التعليمية، ويشجع الطلاب على المشاركة بنشاط في عملية التعلم الخاصة بهم، وذلك من خلال التركيز بصورة مباشرة وفورية على مواقفهم التعليمية، وفي هذا الأثناء يحث الطلاب على طرح أسئلة حول أجزاء الدرس التي لم يفهموها، كل ذلك يجري أثناء العملية التعليمية بل يمثل جزءاً أصيلاً منها».

يشيد أحد المعلمين بفكرة إشراك الطلاب في وضع خطط الدروس وتحديد أهداف التعلم. قائلاً: «إن إشراك الطلاب في صياغة أهداف التعلم يمثل مكوناً حيوياً للتقويم التكويني الفعال، كما أنه يمثل عنصراً رئيسياً في التحكم في عملية التعلم ويعطي الطالب الإحساس بأنه جزء مهم في العملية التعليمية». ويقول هذا المعلم إنه يتوقع أن تسعى الإدارات التعليمية إلى تطوير مثل هذه المشاركات وتشجيعها، وأن يتم تدريب الطلاب على المشاركة بصورة مباشرة في صياغة الأهداف في بداية كل جلسة وعلى تنفيذ استراتيجيات التقويم التكويني أثناء عملية التدريس.

وعندما سئل أحد المعلمين عن التقويم الذاتي باعتباره أحد الملامح الرئيسة للممارسة التكوينية، قال: «إن التقويم الذاتي يساعد الطلاب على تحديد مدى تقدمهم أو عدمه بدقة. وإنه بالتأكيد يمكن أن يدعم من نتائج التعلم، ويعطي الطالب

فرصة لإعادة النظر في أدائه وتأمّله بصورة أكثر عمقا، ويجعله أكثر قابلية لتجاوز أخطائه وإصلاحها من تلقاء نفسه».

إلى جانب هذه الآراء الإيجابية حول التقويم التكويني، أثار بعض المعلمين بعض التحفظات على هذا النوع من التقويم. وهنا يعبر أحد المعلمين عن رأيه قائلاً: «إن تطبيق التقويم التكويني يعد عملية متعبة للغاية. وإنه يتطلب المزيد من الجهد والوقت والموارد».

يثير معلم آخر مخاوف بشأن تقويم الأقران ويذكر أن «هذه مهمة معقدة، وتتطلب الكثير من التدريب للطلاب للقيام بها بشكل صحيح». ويضيف قائلاً: «قد تؤدي هذه الممارسة حين يطلب من الطلاب تقويم عملهم أو عمل أقرانهم إلى بعض الاضطرابات والوضوءاء في داخل الفصل الدراسي. وفي نفس الوقت إذا تم وضع الكثير من القيود والإجراءات للتحكم الزائد للحفاظ على النظام، فمن المرجح أن تهزم العملية التعليمية فتصبح عملية التعلم أكثر تقليدية وتغدو مملة وليست خلاقية». يضيف هذا المعلم ملاحظة مهمة مفادها أن «الطلاب قد لا يكونون دائماً على استعداد لتقدير الملاحظات التي يقدمها زملاؤهم حق قدرها وقد لا يحملونها محمل الجد».

* ملخص النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

التقويم بأنماطه المختلفة التقليدية منها والمستحدثة يمثل عنصراً مهماً في أي عملية تعليمية. وفي هذا الجزء من العالم، تتمثل أكثر ممارسات التقويم شيوعاً في التقويم النهائي التقليدي Summative Evaluation الذي يتناقض بشكل حاد مع التقويم التكويني Formative Evaluation. يركز التقويم التقليدي على قياس تحصيل

الطلاب بعد أن يكملوا دورة معينة من الدراسة. أما التقييم التكويني، فهو يضمن الاختبارات والامتحانات في عملية التعلم ذاتها من أجل السماح للمعلمين بتحديد احتياجات المتعلمين وضبط عملية التدريس في مراحل مبكرة وليس بعد انتهاء الفترة الدراسية. ظهر هذا النوع من التقييم في المجال التعليمي كنهج بديل فعال للتقييم التقليدي. وعن التقييم التكويني بوصفه ممارسة حديثة نسبياً فقد أظهرت الدراسات السابقة التي تمت مراجعتها في هذا البحث أظهرت أن هذا النوع من التقييم فعال للغاية في تعزيز مستوى التحصيل الدراسي للطلاب وفي زيادة اهتمامهم ودوافعهم للتعلم.

شجعت هذه الأخبار السارة عن التقييم التكويني فريق البحث على انتهاز الفرصة للقيام بمبادرة لاستكشاف مدى ملاءمة هذا النهج التقييمي الحديث للمتعلمين السعوديين في برنامج اللغة الإنجليزية الطبية. تأتي هذه المبادرة في إطار تشجيع المختصين في المجالات العلمية المختلفة على البحث عن أحدث الأساليب والأدوات وأكثرها فعالية وتنفيذها لتحديث العملية التعليمية في المملكة. ولكن قبل تنفيذ هذه الأساليب الحديثة وتبنيها أسلوباً للتقييم في المؤسسات التعليمية السعودية، فمن الحكمة أن يتم التحقق من فاعليتها ودراستها بعناية قبل تطبيقها على أرض الواقع لتجنب أي نتائج سلبية قد تنتج عنها.

يهدف البحث الحالي، بشكل أساسي، إذن، إلى دراسة تأثير التقييم التكويني بوصفه نمطاً حديثاً من التقييم، على أداء مجموعة من طلاب برنامج اللغة الإنجليزية الطبية الذين يدرسون هذا المقرر ضمن برنامج السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. وتسعي هذه الدراسة أيضاً للتعرف على مواقف هؤلاء الطلاب تجاه

هذا النمط من التقويم. كما هدفت إلى معرفة آراء المعلمين فيما يتعلق بالتقويم التكويني.

ولتحقيق هذه الغاية، أجرى فريق البحث هذه الدراسة على عينة من ٩٨ طالباً من طلاب السنة التحضيرية المسجلين لدراسة الطب والعلوم الطبية. وقسم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة حيث تضم كل مجموعة ٤٩ طالباً.

خلال فترة التجربة، والتي استمرت لمدة ستة عشر أسبوعاً أي فترة دراسية كاملة، درس الطلاب كتابين من تأليف جامعة أكسفورد كجزء من برنامج اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة. والكتابان هما (Nursing One) و (Nursing Two). في هذه الدراسة نفذ المعلمون جميع مبادئ وتقنيات التقويم التكويني في تدريس هذه المادة تحت إشراف مباشر من فريق البحث. وفي نهاية الفصل الدراسي، جلس أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لنفس الاختبار النهائي التحصيلي الذي جلس له جميع طلاب السنة التحضيرية المرشحين لدراسة الطب والعلوم الطبية. وضعت درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في هذا الاختبار النهائي في جداول مفصلة، وأخضعت هذه الدرجات جميعاً لمعالجات إحصائية متقدمة لمعرفة عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين يمكن أن تعزى إلى تنفيذ إجراءات التقويم التكويني. أظهرت النتائج أن أداء طلاب المجموعة التجريبية أفضل من أداء نظرائهم في المجموعة الضابطة. وهذه النتائج تدل على فاعلية التقويم التكويني في رفع مستوى أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة.

وفي مرحلة لاحقة، تحصل فريق البحث على مواقف الدارسين تجاه التقويم التكويني من خلال استبانة محكمة قدمت لهم بعد الانتهاء من فترة دراسة اللغة الإنجليزية الطيبة. وقد أوضحت التحليلات النوعية والكمية الشاملة لإجابات الطلاب على هذه الاستبانة أن مواقف الطلاب تجاه التقويم التكويني إيجابية جداً، حيث يقر غالبية هؤلاء الطلاب بأن هذا النمط من التقويم قد شجعهم بل وحفزهم على المثابرة وبذل المزيد من الجهد أثناء تعلمهم. ويؤكد الطلاب أيضاً أن إجراءات التقويم التكويني قد أتاحت لهم الفرصة لفهم أخطائهم وتصحيحها قبل فوات الأوان. ويرى غالبية هؤلاء الطلاب أن التقويم الذاتي وتقويم الأقران - كجزء أساسي من التقويم التكويني، قد زاد من ثقتهم بأنفسهم ورسخ استقلاليتهم ومنحهم الفرصة لممارسة العمل الجماعي والتعلم من زملائهم.

ومن سلسلة المقابلات التي أجريت مع المعلمين بعد التجربة، اتضح أن هؤلاء الأساتذة لديهم رؤية واضحة جداً حول هذا النوع من التقويم. فهم مدركون تماماً لمختلف الإجراءات والأساليب المستخدمة لتنفيذ هذا النوع من التقويم. كما أن لديهم معرفة بالفوائد الرئيسة للتقويم التكويني لكل من المعلمين والطلاب. ويذهبون إلى أبعد من ذلك للتعليق على أسلوب التقويم الذاتي حيث يشيرون إلى أنه يساعد المتعلمين على الحصول على معلومات مفصلة حول تقدمهم أو عدمه، ويؤكدون على أن التقويم الذاتي يزيد من ثقة الطلاب بأنفسهم.

إلى جانب هذا التصور الإيجابي حول التقويم التكويني، أثار بعض المعلمين بعض التحفظات بشأن هذا النوع من التقويم حيث أشاروا إلى أن تنفيذ التقويم التكويني بصورة كاملة يمثل «مهمة شاقة ومتعبة للغاية». وقالوا: «إنه يتطلب المزيد

من الجهد والوقت والموارد».

* المناقشة:

يتضمن التقويم التكويني مجموعة متنوعة من الإجراءات والاستراتيجيات المنهجية، والتي تبدأ بتخطيط وتحديد أهداف التعلم ومشاركتها مع الطلاب، وهذا يعني بالضرورة صياغة التوجهات والتعليقات بصورة مبسطة ومختصرة لكي تقدم أثناء الدرس وسير العملية التعليمية، كما يتطلب هذا النمط من التقويم بناء المعلومات الجديدة على ما هو معروف سلفاً لدى الطلاب، ويتضمن الحث على ممارسة التقويم الذاتي وتقويم الأقران، كما يشمل تقديم الدعم المعنوي والتشجيع للطلاب. وفي نفس الوقت هناك ضرورة تفادي إعطاء العلامات أو الدرجات والاكتفاء بتقديم ملاحظات تعين الطالب على تخطي صعوبات المهمة التعليمية المحددة.

تهدف كل من هذه الاستراتيجيات إلى تلبية متطلبات التقويم التكويني في أتم صورها مما يعين الطلاب على الأداء الجيد وتفادي الرسوب والفسل. ولبلوغ هذه الغاية، جرت العادة على أن تكون أهداف التعلم واضحة، وأن يتم وصف الخطوات التالية لكل خطوة بدقة في التخطيط قصير الأجل. عموماً فإن استراتيجيات التقويم التكويني تتيح للمعلم متابعة التقدم الذي يحرزه الطلاب خطوة بخطوة وتمكنه من تشخيص مشكلات التعلم بدقة وتساعده على تقديم ملاحظات تلبي احتياجات الطلاب التعليمية في الوقت المناسب. يفرض ذلك الوضع على المعلم أن يعرف مكان كل طالب في مسيرته التعليمية حتى يتمكن من التخطيط للمكان الذي يحتاج الطلاب إلى الذهاب إليه في الخطوة التالية. ويمكن للمعلمين الحصول على كل هذه

المعلومات عن طلابهم من خلال الملاحظة المباشرة والأسئلة المصممة بعناية وأداء الطلاب في الاختبارات القصيرة التي تعطي بانتظام تلو كل وحدة تعليمية، كما يمكن للمعلم الحصول على معلومات من خلال أداء الطلاب للواجبات المنزلية ومشاركتهم مع زملائهم وأقرانهم في العروض والمناقشات والملاحظات التي يدلي بها كل منهم أثناء الدروس والمحاضرات وغير ذلك من الأنشطة البنائية.

وقد لاحظ فريق البحث أن الأسئلة المصممة بعناية والمرتبطة بمادة الدرس والملاحظات الدقيقة تساعد المدرس على التحقق من مستوى فهم طلابه، وتسمح له بالمضي قدماً في رحلة التعلم الخاصة بهؤلاء الطلاب. فمن الواضح، أنه يمكن للطلاب تحقيق أي هدف تعليمي بسهولة إذا فهموا ذلك الهدف، وكان بإمكانهم تحديد ما يتعين عليهم القيام به لتحقيق هذا الهدف. ولذلك، يعتبر التقويم الذاتي عنصراً أساسياً في عملية التعلم. وقد أثبتت فاعلية تلك الإجراءات في تحسين أداء الطلاب في تعلم اللغة في كثير من المواد الأكاديمية وفي اللغة الانجليزية على وجه التحديد. انظر دراسة (N. Alrahaili. M. & Alshraideh, Alahmadi, 2019)، و(عمر، عبد المجيد، ٢٠١٢)، (Hattie, 2012).

من الملاحظ أيضاً في أثناء تطبيق هذه التجربة أن المعلم يتفاعل بصورة مباشرة مع الطلاب، ويتابع خطوات تقدمهم نحو إنجاز الأهداف التعليمية المحددة منذ بداية المشوار وحتى نهايته. وقد تضمن هذا الإجراء شرح كيفية حدوث هذا التفاعل، والتأكيد على أهميته للمتعلمين، وإطلاعهم على كيفية استخدام ذلك التفاعل لمساعدتهم على تعزيز ممارساتهم التعليمية. وقد نتج عن هذه الممارسة تطور محسوس في أداء الطلاب كما ساعد ذلك على ازدياد نسبة التركيز لديهم.

وبالفعل قد وجد فريق البحث إشارات واضحة لأهمية هذا التفاعل المباشر في دراسة (Black, P., McCormick, R. 2010) وقد اعتبرت هذه الدراسة أن التفاعل المباشر هو جوهر عملية التقويم التكويني وأنه هو الذي يميز هذا النمط التقويمي وهو سر نجاحه وفاعليته.

ومن المعلوم أيضاً أن تطبيق مبادئ التقويم التكويني تعين على تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين في أداء الطلاب أو تعديل في مسيرتهم لتحقيق أهدافهم التعليمية. وقد استخدم هذا النوع من التقويم من خلال تطبيق مفهوم التقويم الذاتي والعمل الجماعي أو العمل في شكل فريق. وبصورة عامة فقد طبق هذا النمط في هذه الدراسة لتعزيز ثقافات التقويم الفعالة والبناءة في جميع مجالات النظام التعليمي. ويتوقع أن يساعد الاستخدام الأكثر انتظاماً وانضباطاً للتقويم التكويني في التغلب على العوائق، وتحسين وتحديث الممارسة التعليمية في الصفوف الدراسية وذلك من خلال تبني التقنيات التعليمية الحديثة التي جعلت العملية التعليمية أكثر جاذبية وساعدت على تجاوز أشكال التعليم النمطية والتقليدية. وقد أشارت دراسة Bell & Cowrie إلى ضرورة غرس ثقافة التقويم البناء القائمة أساساً على تطبيق مبادئ التقويم الذاتي.

ومن جهة أخرى، أشار بعض الباحثين إلى أن التغذية الراجعة أو المرتدة تمثل حجر الزاوية في التقويم التكويني. وقد تمت مناقشة هذا العنصر في فقرات سابقة؛ ومع ذلك، فمن المهم التأكيد على أن هذه التغذية الراجعة المتمثلة في التعليقات والملاحظات التي يقدمها المعلم تكون أكثر فعالية عندما يتم تقديمها في الوقت المناسب، وعندما تكون مرتبطة بقوة بالمعايير التي وضعت لتحقيق الأهداف

التعليمية. كما تشير الأدلة البحثية أيضا إلى أن التعليقات والملاحظات تكون أكثر فعالية عندما تقدم في شكل إرشادات محددة حول كيفية تحقيق أهداف التعلم. ويرى (Herman, 2013) أن التعليقات التي تركز على عملية التعلم بدلاً من المنتج النهائي، والتي تتبع تقدم الطالب هي أكثر الممارسات فائدة للتعلم. وبالفعل فقد لاحظ فريق البحث أن التعليقات الفورية التي تركز على تقدم التعلم لها آثار إيجابية للغاية وتعتبر محفزة للطلاب، وداعمة لمفهوم التعلم الذاتي، والأداء الأكاديمي الجيد.

وفي ذات الموضوع، أكد العديد من الباحثين أن توفير تغذية راجعة كافية (Feedback) عن أداء الطلاب يساعد على رفع مستوى أدائهم بصورة ملحوظة. وعلى سبيل المثال، أشار كل من (Black & William, 1998) في مراجعتهم المكثفة للأبحاث المتعلقة بالاختبارات والقياس إلى أنهم لا يعرفون «طريقة أخرى لرفع مستوى أداء الطلاب تكون أكثر فاعلية من التغذية الراجعة المتمثلة في التعليقات والملاحظات المقدمة في الوقت المناسب» (ص ٧).

هناك قضية مثيرة للجدل بين ممارسي التقويم التكويني وهي مسألة إعطاء الدرجات عند تطبيق مبادئ هذا النمط من التقويم. فهنا، يعتقد كثير من الباحثين أن العلامات أو الدرجات وحدها لا تؤمن نتائج تعليمية مفيدة. بل على العكس، فإنه عندما تعطى العلامات، فإنها غالباً ما تهيمن على تفكير الطلاب، وتؤدي بهم إلى رؤية الدرجات على إنها هدف نهائي للتعلم (Griffin, 2007).

ومن النتائج الأكثر إثارة للإعجاب في هذه الدراسة هي إشارة بعض الطلاب إلى أن التقويم التكويني قد قادهم إلى التخلص من الخوف من الامتحانات والقلق المصاحب لها Examination Phobia. والحقيقة، فإن إجراء الاختبارات بانتظام

وبشكل متكرر بوصفها جزءاً أساسياً من مكونات التقويم التكويني، قد عود الطلاب على الجلوس للاختبارات. وقد ساعدت هذه الممارسة الطلاب على التغلب على التوتر، وأعانتهم على تجاوز رهاب الامتحان. تأتي هذه النتيجة لتدعم نظرية إزالة الحساسية بالطريقة الممنهجة Systematic Desensitization وهي نظرية معروفة في علم النفس السلوكي. وقد أسس هذه النظرية العالم جوزف والوب من جنوب أفريقيا في سبعينيات القرن الماضي.

* توصيات الدراسة:

يوصي الباحثون بربط تقديم المعلومات الجديدة ومصطلحين مفهوم التدعيم المتدرج (Scaffolding) الذي سبقت الإشارة إليه في أجزاء سألفة من هذا البحث. فمن المهم دائماً تقديم المعلومات الجديدة بناءً على معلومات معروفة مسبقاً لدى الطالب. وهكذا تستخدم تلك المعلومات المعروفة سلفاً بشكل «السقالة» التي يصعد عليها الطالب لدراسة وتعلم المفاهيم الجديدة - وهذا يعني ببساطة إعطاء المعلومات الأساسية التي يحتاجها المتعلم ليقف عليها للوصول إلى مرحلة التعلم التالية.

وفيما يتعلق بطرح الأسئلة بوصفها عنصراً أساسياً آخر في التقويم التكويني، يوصي الباحثون بتوظيف تلك الأسئلة للكشف عن مستوى فهم المتعلمين وتحديد النقاط التي يجد الطلاب صعوبة في فهمها، كما يمكن أن تستخدم تلك الأسئلة للكشف عن المفاهيم الخاطئة المحتملة التي قد تكون عند الطلاب. وغني عن القول إن الأسئلة الفعالة يجب أن تتجاوز مستوى الأسئلة السطحية التي تهدف إلى الحصول على إجابات مثل (نعم) أو (لا) أو الأسئلة التي تركز على الحفظ بدلاً من

التأمل والتفكير العميق.

وهذا يقود فريق البحث إلى أن يقترح على المعلمين توجيه طلابهم نحو فهم أعمق لدروسهم، وذلك من خلال حوارات مطولة فيما بينهم تركز على مجموعة من الأسئلة المصممة بشكل جيد وتوفر معلومات كافية عن سير العملية التعليمية ومدى استيعاب الطلاب لما يدرسونه. وعلى نفس المنوال، يتوجب على المعلمين تشجيع طلابهم على صياغة أسئلة خاصة بهم لتعزيز وتوسيع معرفتهم بالموضوع الذي يتعلمونه وتعزيز مشاركتهم وثقتهم بأنفسهم.

وحول توقيت وتقديم الملاحظات والتغذية الراجعة في التقييم التكويني، يرى فريق الباحث وبناءً على دراسات سابقة بأنها يمكن أن تكون أكثر فاعلية إذا تمت في غضون دقائق (أو حتى ثوانٍ)، أو على الأكثر، خلال أيام قليلة (Mayer, 2006). وفي الوقت نفسه، تحذر بعض الدراسات السابقة الأخرى من أنه لا ينبغي تقديم التعليقات بسرعة أكثر من اللازم أو باستعجال، وقبل أن تتاح الفرصة للطلاب لمحاولة حل المشكلة بنفسه (Hattie, 2012).

ومن جهة أخرى، يرى فريق البحث أن التقييم الذاتي خطوة مهمة في أي ممارسة تعليمية. فهو يمثل عنصراً أساسياً في عمل جميع المهنيين، لذلك إذا أراد المعلمون أن يصبح الطلاب متعلمين محترفين، فيجب عليهم الترويج لعنصر التقييم الذاتي ومحاولة تشجيع طلابهم على ممارسته في كل خطوات تعلمهم.

من المعلوم أن الدوافع تعتبر محركاً أساسياً في عملية التعلم. وعليه فمن المهم التأكد من أن التقييم التكويني بأشبطه المتنوعة سيستخدم بطريقة تحفز المتعلمين وتقوي دافعيتهم نحو التعلم. وهنا يوصي فريق البحث بأن يبذل المعلمون جهداً

لاتباع أساليب تعليمية محفزة ومتنوعة وماتعة. وفي هذا الإطار يمكن توظيف التقنية الحديثة لجعل العملية التعليمية أكثر إثارة وإمتاعاً. والمعلوم أن في استخدام التقنية الحديثة استجابة لتطلعات هذا الجيل المعروف بجيل النت (The Net Generation) فهي تتماهى مع رؤيتهم المعاصرة لسبل اكتساب المعرفة. وعلى نفس الصعيد يوصي فريق البحث بعدم تحميل الطلاب أكثر من طاقتهم وذلك بتفادي الإكثار من الواجبات المنزلية والتكاليف غير الضرورية لأن ذلك قد يؤدي إلى الملل وإحباط الطلاب وتثبيط همهم.

في أثناء ممارسة التقويم التكويني، يمكن أن يكون أداء الطلاب في الاختبارات والتزامهم بالتمارين بمثابة مؤشرات فعالة لقياس تقدم تعلم الطلاب، ولكن لبلوغ هذا الهدف، يجب أن تكون هذه التمارين والاختبارات واضحة ومتنوعة وذات صلة بأهداف التعلم. كما يجب أن تعطي التعليقات والملاحظات حول هذه الاختبارات والتمارين في شكل توجيهات لكل طالب على حده حول كيفية تحسين أدائه وتطويره، ويجب أن تُمنح له فرصة كافية لمراجعة أدائه وإعادة النظر فيه. كما يتوجب على المعلمين الانتباه لقضايا الفروق الفردية بين الطلاب.

وفيما يتعلق بإعطاء درجات للطلاب، وبناء على ما ذكر من نتائج سالبة لهذه الممارسة يوصي فريق البحث بتفادي إعطاء الدرجات أو العلامات كلما كان ذلك ممكناً والاكتفاء بتقديم ملاحظات ذات محتوى إرشادي توجيهي، كما يجب أن تتضمن تلك الملاحظات وبصورة واضحة الثناء على الذين يؤدون أداء متميزاً.

عموماً، فإن فريق البحث يعتقد أن تنفيذ التقويم التكويني بصورة فعالة يحتاج إلى تدريب مكثف للمعلمين، ومزيداً من التنسيق الإداري، ودعم لوجستي أكثر،

وإشراف مستمر ومتابعة لصيقة من قبل المعلمين والإدارة التعليمية العليا.

* مقترحات لمزيد من الدراسات:

أثبتت هذه الدراسة التجريبية، أن التقويم التكويني يمثل نمطاً تعليمياً فعالاً. ثبت ذلك من خلال تطبيق هذا الأسلوب لتدريس عينة من طلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى مادة اللغة الإنجليزية الطيبة. ولمعرفة المزيد عن فاعلية هذا الأسلوب، يقترح فريق البحث إجراء مزيد من البحوث على الطلاب في مختلف المستويات الأكاديمية والذين يتم تسجيلهم في تخصصات مختلفة غير تخصص العلوم الطيبة. والمعلوم أن عينة هذه الدراسة كانت مكونة من الذكور فقط من طلاب السنة التحضيرية، وللتحقق من فعالية هذه التقنية في دعم التحصيل في اللغة الإنجليزية الطيبة عند الإناث، فإنه يتوجب القيام بإجراء تجربة مماثلة وبنفس تلك الخطوات على الطالبات.

من جهة أخرى، فقد اقتصر نطاق هذه الدراسة على تعلم اللغة الانجليزية للأغراض الخاصة، وبالتالي يقترح فريق البحث أن تتناول الأبحاث المستقبلية تأثير التقويم التكويني على تعلم اللغة الإنجليزية العامة، كما أن هناك حاجة ملحة إلى مزيد من البحث لمعرفة تأثير هذا الأسلوب التقويمي على مهارات لغوية منفصلة مثل الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة كلاً على حدة.

قائمة المصادر والمراجع

- (١) أبو سعدي، عبد الله خميس علي. (٢٠٠٩) التقويم التكويني في منهج العلوم بسلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مج ١٠، ع ٢، ١٦-١٤٧.
- (٢) أسلم، سليم الله. (٢٠١٥) التقويم البنائي وأثره في أداء الطلاب: مقترح دراسة لنيل درجة الدكتوراه. جامعة الخرطوم: السودان.
- (٣) السعدون، عادلة، ناجي. (٢٠٠٠) تأثير التقويم التكويني على تحصيل طالبات المرحلة المتوسطة في التربية الإسلامية. دراسة ماجستير بكلية التربية جامعة بغداد.
- (٤) الشهري، بندر بن سالم. (١٤٢٧) دراسة تقويمية لواقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وأولياء الأمور بمحافظة الطائف، رسالة ماجستير: جامعة أم لقرى بمكة المكرمة.
- (٥) العجمي أحمد بلية. (٢٠٠٣) التقويم التكويني وأثره في تنمية التحصيل الدراسي والتغلب على صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر تلاوة وتجويد القرآن الكريم بمدارس ثانوية بدولة الكويت.
- (٦) العجمي، عبد الله بلية حمد. (٢٠١٢) أثر استراتيجية التقويم التكويني في تنمية التحصيل الدراسي لطالب الصف السابع في مادة اللغة العربية. مجلة التربية، المجلد ٤، ١١-١٠٢.
- (٧) العزيزي، عيسى بن فرح. (٢٠١٨) فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء العربية السعودية: مجلة التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. جامعة بابل.
- (٨) خطوط رمضان. (٢٠١٠) استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم التكويني والصعوبات التي تواجههم في تطبيق هذا النمط من التقويم. المجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية: جامعة متنوري: العدد ١٤ - ٤٤-٥٦.

- (٩) شاهين، محمد عبد الفتاح. (٢٠١٤) أثر الاختبارات التكوينية المتتابعة في مبحث العلوم العامة للصف التاسع الأساسي على التحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز والممارسات التأملية. مجلة العلوم الإنسانية.
- (١٠) عريان، سميرة عطية. (٢٠٠١) فعالية استخدام التقويم المستمر في تدريس مبادئ التدريس على مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلبة معلمي الفلسفة المؤتمر الثالث عشر: مناهج التعليم والثورة المعرفية والتكنولوجية المعاصرة.
- (١١) عمر، عبد المجيد. (٢٠١٢) فاعلية نظام التقويم المستمر في تطوير تعلم الطلاب: مجلة جامعة الجزيرة: المجلد الرابع: العدد ١٢.
- (١٢) مسعود، لبنى، بن سي. (٢٠٠٨) واقع التقويم في التعليم الابتدائي في ظل المقاربة بالكفاءات - دراسة ميدانية بولاية ميله. رسالة ماجستير، قسم علم النفس والعلوم التربوية، كلية العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، جامعة متنوري، قسنطينة، الجزائر.

Sources and references

- (1) **Abu Saeedi, Abdullah Khamis Ali.** (2009.) Formative evaluation in the science curriculum in the Sultanate of Oman. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain*, Volume 10, No. 2, 16-147.
- (2) **Ajami Ahmed Belia.** (2003) Formative evaluation and its impact on developing academic achievement and overcoming academic learning difficulties in a course on recitation and intonation of the Noble Qur'an in secondary schools in the State of Kuwait.
- (3) **Al-Ajami, Abdullah Belaya Hamad.** (2012) The impact of the formative evaluation strategy on developing the academic achievement of the seventh-grade student in the Arabic language subject. *Education Journal*, Volume 4, 11-102.
- (4) **Al-Shehri, Bandar Bin Salem.** (1427) an evaluative study of the reality of continuous evaluation in the early grades of the elementary stage for boys from the viewpoint of teachers, supervisors and parents in Taif Governorate.
- (5) **Aslam, Salim Allah.** (2015) Formative Evaluation and its Impact on Student Performance: A proposal for a PhD study. University of Khartoum: Sudan.
- (6) **Azizi, Issa Bin Farah.** (2018) The Effectiveness of Using Formative Assessment in Improving the Level of Academic Achievement of the Thinking Skills and Scientific Research.
- (7) **Baker, E.** (2012) Ontology-based educational design: (Resource Paper No. 13). Los Angeles.
- (8) **Bell, B., & Cowrie, B.** (2001) The characteristics of formative evaluation in education. *Science Education*, 85, 536–553.
- (9) **Black, P. J., & William, D.** (1998) Assessment and classroom learning: Policy, and Practice, *Science Education*, 85, 234–340.
- (10) **Black, P., & William, D.** (2006) The formative purpose: Assessment must first promote learning.
- (11) **Coffee, S., Black, N. Atkins, S.** (2001) Principles of formative evaluation. *Journal of Modern Education*. Vol.5 No 4 -34-65.
- (12) **Edwards. A.** (1999) Instructors' views on new trends in evaluation. *Journal of Education* Vol. 13, No. 3 pp.145–182
- (13) **Erian, Samira Attia.** (2001) Effectiveness of Using Continuous Assessment in Teaching the Principles of Cognitive Achievement of Students, The Thirteenth Conference: Education Curricula and Contemporary Knowledge.
- (14) **Griffin D.** (2007) A Closer look at modern evaluation practices. *Current Issues in Education*.
- (15) **Hamilton, L., & Yuan, K.** (2012) Standards-based accountability in the United States of America: *Education Inquiry*, 3, 149–170.
- (16) **Hattie, J.** (2012) Maximizing impact on learning. London, England: Rutledge.
- (17) **Heritage, M.** (2008) Learning progressions: Backing up instruction and formative assessment. Washington, DC.

- (18) **Heritage, Walique, N., & H, F.** (2013) From principles to practice: An embedded assessment system. Applied Measurement in Education.
- (19) **Herman, J.** (2013) Accountability and assessment in the service of learning: In L. Shepard & K. Ryan (Eds.), The future of test-based accountability.
- (20) **Lahey.** (2012) On the importance of implementing embedded formative assessments and its relation to student learning.
- (21) **Lin, S. & Gronlund.** (2000) Current trends in assessment and evaluation. Journal of Humanities and Sciences. Vo.6 No. 2.
- (22) **Lin, S., & Ruiz- Primo A.** (2013) On the role and impact of formative assessment on science inquiry teaching and learning.
- (23) **Looney, S.** (2011) Effective language assessment methods. International Journal of Language Teaching. Vol.5. No. 2.
- (24) **Masoud, Lubna, bin C.** (2008) The reality of evaluation in primary education in light of the approach to competencies - a field study in the state of Mile. Master Thesis, Department of Psychology and Educational Sciences.
- (25) **Mayer, R. E.** (2010) Applying the science of learning. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- (26) **McDaniel, M. & McDermott, K. B.** (2013) Generalizing test-enhanced learning from the laboratory to the classroom. Psychonomic Bulletin & Review, 14, 200–206.
- (27) **Omar, A.** (2014) Effectiveness of Using Social Media for Teaching Writing: UQU Journal of Languages. Vol. 5. No 2.
- (28) **Omar, Abdul Majeed.** (2012) The Effectiveness of the Continuous Assessment System in Developing Student Learning: University of Gezira Journal: Volume Four: Issue 12.
- (29) **Pena, M. & Perez, J.** (2012) Continuous assessment improved academic achievement and satisfaction of psychology. Teaching Psychology, 39(1), 45-47.
- (30) **Pophan, J.,** (2008) Some aspects of the technical quality of formative assessment in middle school mathematics (CRESST Report No. 750). Los Angeles, CA: CRESST
- (31) **Rabinowitz, S.** (2010) Becoming a self-regulated learner: An overview. Theory into Practice.
- (32) **Ramadan Khotoot.** (2010) "Mathematics professors' use of formative evaluation strategies and the difficulties they face in applying this type of evaluation. The Academic Journal of Social and Human Studies: Matoury University: Issue 14 -44-56.
- (33) **Sadler, D. R.** (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18, 119–144.
- (34) **Sadoon, Adela, Nagy.** (2000) The Impact of Formative Assessment on Intermediate School Student Achievement in Islamic Education. Master's degree at the College of Education, University of Baghdad.
- (35) **Shahen, Mohamed Abdel Fattah.** (2014) The effect of successive formative exams in the general science topic for the ninth grade on academic achievement,. Human Sciences Journal.

- (36) **Shavelson, R.** (2008) On the impact of curriculum-embedded formative assessment on learning. *Applied Measurement: Education*, 21, 295–314.
- (37) **Shepard, L. A.** (2000) Linking formative assessment to scaffolding. *Educational Leadership*, 66–70.
- (38) **Tharp S. & Gilmore.** (1991) New trends in evaluation *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.
- (39) **Umar, Abdul-Majeed,** (2018) the impact of assessment for learning on students' achievement in English for Specific Purposes: *English Language Teaching Journal*. Vol. 11. No.2.
- (40) **Walique S. & Heritage N.,** (2012) Scaffolding; an effective approach in language teaching. *Canadian Journal of English Language Teaching*
- (41) **William, D., & Thompson, M.** (2007) Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work? In C. Dwyer (Ed.).
- (42) **Wood, S. Burner, A. & Ross, G.** (1977) The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*.

شكر و عرفان

خالص الشكر والعرفان والامتنان لمعهد البحوث العلمية في جامعة أم القرى الذي خصص بنداً مقدراً لتمويل ودعم جميع مراحل هذه الدراسة، وقدم لفريق البحث السند المعنوي والمادي الذي كان له أبلغ الأثر في إنجاز هذا البحث غير التقليدي والذي يأتي متماهياً مع رؤية المملكة 2030.

• ملحوظة: رقم الملف لهذا المشروع البحثي هو ٤٣٥.٦.١٢
