التقويم التكويني كمنبئ للتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طالبات الماجستير بمقرر "قراءات باللغة الإنجليزية في تقنيات التعليم"

د. نورة عمر أحمد الصانع

أستاذ مساعد / مناهج و طرق تدريس/ جامعة الطائف

المستخلص

يهدف البحث الحالي إلى معرفة مستوى التقويم التكويني كمنبئ لمستوى التحصيل الأكاديمي لدى عينة مكونة من (٢٢) طالبة ماجستير في تقنيات التعليم في جامعة الطائف ، حيث قامت الباحثة ببناء مقياس يحتوى على ثلاثة ابعاد أساسية وهي (التغذية الراجعة، تقييم الاقران، التقييم الذاتي) والتي تم من خلالها قياس مستوى التقويم التكويني لدى أفراد العينة، ثم قياس مستوى التحسن في مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم ، وذلك بعد الاطلاع على دراسات ذات صلة والعمل عليها لبناء المقياس وتطبيقه على عينة البحث. وأظهرت النتائج البحثية أن مستوى عينة البحث حقق ارتفاعاً ملحوظاً في مقياس أساليب التقويم التكويني. أيضا، أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التقويم التكويني بأبعادها المختلفة وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث، مما يؤكد مدى اسهام التقويم التكويني وبشكل فعال في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بين طالبات عينة البحث بنسبة (٧٥,٨%) وتعتبر هذه النتيجة جديدة بالنسبة للدراسات السابقة من حيث التنبؤ بفاعلية وعمل التقويم التكويني على التحصيل الأكاديمي

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني، التحصيل الأكاديمي، التغذية الراجعة، تقييم الاقران، التقييم الفردي.

Abstract:

Formative Assessment as a Precursor to Students' Academic Achievement for Master's Students in Educational Technologies Course

By: Norah Omar Alsana

This research aims to know the level of formative assessment as a precursor to raise the level of academic achievement. Which is the respective sample of master students. A scale was built that contains three basic dimensions for the formative assessment; feedback, peer assessment, self-assessment. That is used to measure the improvement of the academic achievement of the respective study sample. Which contains 22 master students in educational technologies after reviewing and working on related studies. The results showed that the level of the research sample achieved a noticeable increase in the scale of formative assessment methods, which confirms the feasibility and effectiveness of formative assessment in the educational process. As well as, the existence of a positive correlation between formations. Evaluation in its various dimensions (feedback, psychological evaluation, peer evaluation) and the academic achievement of the research sample. This confirms the effectiveness of the contribution of the formative assessment in predicting academic achievement among students of the research sample by (75.8%). This finding is new to previous studies in terms of predicting the effectiveness and making formative assessment work on academic achievement.

Keywords: Formative Assessment , Academic Achievement, Feedback, Peer Assessment, Self-assessment.

المقدمة:

تعتبر الممارسات التدريسية من أهم أسس العملية التعليمية، لأن الإبداع فيها يؤدي الى نجاحها، ومن المراحل الهامة في هذه الأسس، عملية التقويم والتي تعتبر المرحلة الأخيرة في الممارسات التدريسية، والتي قد تتأثر بشكل سلبي اذا تم الابتعاد فيها عن الهدف الأساسي، وهو قياس مخرجات التعلم ومن ثم التوجيه لتصحيح العملية التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلبة، حيث نجد الكثير من الأساتذة يتناسى الغرض الأساسي لهذا التقويم ويركز على درجات الطلبة وتحديد الناجحين والراسبين منهم، ويختلف اختيار نوع التقويم من معلم لآخر حسب فلسفته وتوجهاته واهتمامه لتقديم التعليم.

ولا يتوقف الأمر في سوء فهم دور التقويم على المعلم فقط، بل قد يتأثر الطلبة أيضاً بنوعية التقويم المستخدم فيكون الغرض لديهم من إتمام العملية التعليمية هو فقط لحصد الدرجات كاملة وباي وسيلة.

وينقسم التقويم الى نوعين أساسيين وهما التقويم التراكمي أو الختامي (summative assessment) وهو الذي يتم في نهاية مرحلة التعلم لقياس مستوى ما تعلمه الطالب ويركز على تقويم التعلم. اما النوع الثاني فهو التقويم البنائي أو التكويني (formative assessment) وهو الذي يقيس مستوى الطالب من خلال جمع البيانات عنه لتقديم المساعدة له و يركز على التقويم من اجل التعلم (القحطاني،٢٠١٨).

ولكي تكون العملية التعليمية ذات مردود معرفي يكتسب الطلبة من خلاله العديد من المهارات والكفاءات يجب أن يكون هناك وسائل لقياس احتياجاتهم وصقلها من خلال استحداث ما هو مناسب لهم، لذلك يجب التأكد من توافر مستوى التقويم التكويني لدى الطلبة وبالأخص الجامعيين (Ahmed & Teviotdale,2008)، لما لها أثر في معرفة الطالب بنفسه للمستوى التعليمي الذي وصل إليه، وتقييم جهوده والعمل على تطوير تحصيله الأكاديمي بما يتناسب مع احتياجاته، وهذا لن يتحقق إلا إذا كان الطالب مستوعباً لهدفه الأساسي من التعلم، ويعمل مع المعلم لتحقيق هذا الهدف من خلال تقييم مستواه بشكل موضوعي، والعمل على رفع تحصيله، وهذا يعتبر من الأمور الأساسية لإنجاح عملية التعليم والتعلم.

مشكلة البحث

إن الكثير من طلبة التعليم الجامعي وان كانوا يعرفون التقويم التكويني وأساليب تطبيقه المختلفة، الا انهم مبتعدين كل البعد عن فهم أساس أو مفهوم هذا التقويم وكيفية التعامل معه، بل ان الكثير منهم قد يجهل الغرض الأساسي من وجود هذا النوع من التقويم واستخدامه.

ويعتبر التقويم التكويني (formative assessment) تقويم من أجل التعلم ويعمل على مساعدة الطلبة في تعزيز مستوى التعليم لديهم، أكثر من كونه تقويماً لإثبات وتحديد مستواهم أو تحصيلهم الأكاديمي كالتقويم التراكمي أو الختامي (Summative assessment) والمخصص لذلك.

وعند تطبيق العديد من الأنشطة والتمارين أثناء المحاضرات والتي قد تكون سبباً في رفع مستوى التعلم لدى الطلبة، لوحظ أن بعضهم ينسي الغرض الأساسي منها ويركز على الدرجة المحصلة منها أكثر من المخرج المعرفي فيها، ولم يدققوا في أثر التغذية الراجعة لهذه الأنشطة، والتي لها دوراً ملحوظاً في رفع مستوى التعلم لديهم من خلال معرفة نقاط القوة والضعف والعمل على تطويرها. أيضا، عند تطبيق (peer assessment and self-assessment) التقييم الذاتي والتقييم للأقران، بين الطلبة لتقييم اعمالهم لوحظ أن الطلبة يتسألون عن الغرض والفائدة المرجوة من تطبيقه لما له من فأئده في جعل الطلبة أكثر قدرة على تحديد مستواهم الأكاديمي والعمل على تطويره والتعلم من خبرات زملائهم من خلال تقييم الاقران.

حيث ذكر وفي دراسات مختلفة مثل (Ahmed & Teviotdale,2008 ; McMillan,2007) انه ولكي يتحقق الهدف الرئيسي من التقويم التكويني والمساعدة في رفع التحصيل الأكاديمي لطلبة يجب على الأستاذ تطبيق دائرة متتالية من العمل المستمر مع الطلبة لصقل التعلم لديهم من خلال تقديم التغذية الراجعة لهم وبشكل مستمر و تقييم اعمالهم كتقويمهم لأنفسهم او من خلال زملائهم و التصحيح المستمر لهم.

لذلك تتمثل مشكلة الدراسة في تحديد مستوى توافر التقييم التكويني بأبعاده المختلفة من مستوى توافر التغذية الراجعة و التقييم الذاتي وكذلك تقييم الأقران لدى طالبات الماجستير، و اسهامه في رفع التحصيل الأكاديمي لهم.

أسئلة البحث:

تتحدد أسئلة البحث في الاسئلة التالي:

١. ما مستوى التقويم التكويني بأبعاده المختلفة (التقييم الذاتي، تقييم الاقران، التغذية الراجعة) لدى عينة البحث ؟
٢. ما مستوى التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث ؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية داله إحصائيا بين درجات الطلاب على متغير التقويم التكويني بأبعاده المختلفة (التقييم الذاتي، تقييم الاقران، التغذية الراجعة) ودرجاتهم على متغير التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث؟
٤. هل يسهم التقويم التكويني في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحديد:

١. مستوى توافر التقييم التكويني بأبعاده المختلفة لدى طالبات الماجستير في جامعة الطائف.
٢. مستوى توافر التقييم الذاتي لدى طالبات الماجستير في جامعة الطائف.
٣. مستوى توافر تقييم الأقران لدى طالبات الماجستير في جامعة الطائف.
٤. مستوى توافر التغذية الراجعة من قبل أستاذ المقرر لدى طالبات الماجستير في جامعة الطائف.
٥. امكانية تنبؤ التقويم التكويني بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة الدراسة

أهمية البحث:

يتميز هذا البحث بأهمية في

١. الرفع من مستوى التعامل مع التقويم التكويني بين الطلبة والتركيز على أهمية تطبيق الابعاد الخاصة به.

٢. الرفع من مستوى الوعي بتطبيق التقويم التكويني بين المعلمين باستخدام العديد من الأنشطة والتمارين.

٣. لفت انتباه الطلبة لأهمية التعلم من ابعاد التقويم التكويني والاخذ بتعلم من خلال تطبيق أساليب التقييم المختلفة له.

٤. لفت انتباه مسؤولي المناهج في الجامعات لأهمية تطوير التقويم التكويني وتدريب أعضاء هيئة التدريس عليه.

حدود البحث:

تقتصر حدود البحث على التالي:

الحدود المكانية: جامعة الطائف

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٤٠-١٤٤١

الحدود الموضوعية التعرف على التقويم التكويني كمنبئ بأبعاده المختلفة لدى عينة من طالبات الماجستير في جامعة الطائف ومدى الاستفادة منه في الاسهام في الرفع لتحصيلهم الأكاديمي.

الحدود البشرية: طالبات الماجستير للمقرر قراءات باللغة الإنجليزية في تقنيات التعليم لعام ١٤٤٠-١٤٤١

مصطلحات البحث:

التقويم التكويني: هو التقويم الذي يعتمد على جمع البيانات والمعلومات عن الطلبة من خلال الأنشطة التي يقومون بها مع المعلم، والتي تساعد في تكوين فكره عن مستواهم وتحديد وتقديم الدعم والمساعدة المناسبة لهم. ويساعد هذا التقويم المعلم في رسم تصور مبدئي للتدريس

والمساعدة في تحسين مستوى الطلبة (القحطاني،٢٠١٨ ؛ Ahmed & Teviotdale, 2008).

ويعرف اجرائيا بانه: التقويم الذي يساعد في التنبؤ بمستوى الطالب التحصيلي والعمل على رفعه وتطويره من خلال عدة استراتيجيات وأساليب تقييم مطبقة من قبل المعلم على الطالب او بين الطلبة انفسهم.

التغذية الراجعة: هي المعلومات التي يقدمها الأستاذ للطلبة لتوضيح مستواهم وتحديد المهارات والكفاءات لديهم والتي تحتاج الى تعديل للوصول الى مستوى افضل من الذي قبله (أبو الحمد، ٢٠١٩).

ويعرف اجرائيا بانه: هي قدرة الأستاذ على تقديم النصح والمعلومات لطلبته بغرض الرفع من مستوى تحصيلهم الأكاديمي وجعلهم قادرين على تحديد مستواهم والعمل على تطويره.

التقييم الذاتي: وهو التقييم الذي يجعل لدى الطلبة القدرة للتحديد مستوهم وتقييم احتياجاتهم الخاصة بناء على ذلك (Rabiah، ٢٠٢٠) وأيضا تمكينهم من دراسة احتياجاتهم بناء على مقارنتها بزملائهم الطالبة والعمل على تطويرها للأفضل .

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه: قدرة الطالب على تحديد مستواه التعليمي في موضوعا ما خلال تقييم نفسه وخبراته في ذلك، والعمل على تحسينها وتطويرها للأفضل بناء على ما تم ملاحظته.

تقييم الاقران: وهو التقييم الذي يقوم من خلاله الطلبة بمساعدة احداهم للأخر وتقييم أعماله من خلال نقل ما لدية من معارف ومعلومات الى زميله بغرض التحسين في مستواه التعليمي، وذلك تحت مراقبه وتوجيه الأستاذ لهم (أحمد، ٢٠١٦).

وتعرفه الباحثة اجرائيا بانه: نشر الثقة والقدرة بين الطلبة لتقييم اعمال بعض وتحسينها للأفضل من خلال تناقل الخبرات والمعارف فيما بينهم

التحصيل الأكاديمي: وهو مستوى الطالب الذي تم اكتسابه بعد التعلم و الخبرات التعليمية والتي من خلالها وجهته في صقل المعارف والمهارات لديه لينتج عن ذلك ارتفاع في تحصيله الأكاديمي من خلال الاختبارات القياسية (القحطاني،٢٠١٨) .

وتعرفه الباحثة إجرائيا بانه: النتيجة التي يحصدها الطالب من خلال ما اكتسبه من مهارات خلال تعلمه والتي ساعدت في الرفع من مستوه عن السابق

الاطار النظري:

١. التقويم التكويني:

١. ١. **تعريف التقويم التكويني:** يعد التقويم التكويني أحد أنواع التقويم التربوي، وينطلق من نظرية ديفيد أوزوبل (David Ausubel`s theory) التي تتصف بالتعلم ذي المعني، الذي يعمل على ربط المعلومات الجديدة للمتعلم بالمعلومات التي يعرفها من قبل، بهدف تحسين العملية التعليمية، وتحديد مقدار نمو المتعلم ونقاط القوة والضعف لديه مع وضع تصور لعلاج نواحي الضعف لديه، حيث يقيم المعلم أعمال الطلبة لتحديد الأمور التي يعرفها هؤلاء الطلبة بالفعل، ولتحديد قدراتهم وماذا يمكن أن يقدموا، قبل انتقالهم إلى مستوى آخر من التعليم(Richey, 2013).

وقد ازداد الاهتمام في السنوات الأخيرة بالتقويم التكويني لاهتمامه بتعلم الطلبة بدلاً من الاهتمام بأدائهم في الاختبارات، من منطلق أن الاحتفاظ بالتعلم من الأهداف المطلوب تحقيقها في العملية التعليمية، مما يؤدي لتطوير العملية التدريسية (McMillan,2013).

ومن هنا يمكن تعريف التقويم التكويني بالإجراءات التي يتخذها المعلمون مع الطلبة أثناء العملية التعليمية بكافة مراحلها، مما يسمح للمعلم بتقديم التغذية راجعة، بهدف تحقيق الطالب أعلى قدر ممكن من الأهداف التعليمية، مما يضمن تطوير العملية التعليمية (Pophan,2008) .

وتتبع أهمية التقويم التكويني في التحول من أساليب تعليم تقليدية لأساليب تعليم حديثة تسمح ببقاء أثر التعلم في الذاكرة لمدة طويلة، وبتنمية قدرة المتعلم على اكتساب معلومات جديدة تنسجم مع بنيته المعرفية (علي،٢٠٠٨ ؛ علام،٢٠٠٧).

وبالتأكيد فإن التطبيق السليم للتقويم التكويني يؤدي لتحقيق التعلم العميق، ولتحسين تحصيل الطلبة، ويساعد على رفع مستوى الطلبة ضعاف التحصيل، وزيادة تقدير الطلبة لذواتهم، وبالتالي يُحسن العملية التعليمية (John,2004).

١. ٢. **أقسام التقويم التكويني:** ينقسم التقويم إلى قسمين رئيسيين: تقويم التعلم نفسه (Assessment of learning) ويقصد به التقويم التراكمي أو الختامي (Summative Assessment) المستخدم في نهاية كل فترة تدريسيه لقياس تحصيل الطلبة النهائي. اما الاخر وهو التقويم من أجل التعلم (Assessment for learning)، وهو المستخدم في تعزيز مستوى تعلم واستفادة الطلبة، والذي يطلق عليه التقويم التكويني (formative assessment) وهو الذي من خلاله يعمل المعلمين على جمع بيانات ومعلومات ذات علاقة بتعلم الطلبة أثناء العملية التعليمية، بهدف تقويمها وتحديد الأساليب المناسبة لتعليم الطلبة فيها (Earl,2012 ؛ Keeley,2016) .

١. ٣. **سمات التقويم التكويني:** من أهم سمات هذا التقويم مساعدته للمعلمين في تتبع تطور المتعلمين في جميع المجالات المعرفية والنفسية والحركية والوجدانية، وتزويدهم بالتغذية الراجعة ، وبالبيانات عن مستويات تقدمهم وتحصيلهم وتحقيقهم للأهداف التعليمية المحددة، وهذا يعني أنه يساعد في تعديل الأهداف ووضع الخطط التطويرية ومتابعتها مع اتاحة الطلبة بالاشتراك في ذلك.

١. ٤. **أهداف التقويم التكويني:** يُساعد هذا النوع من التقويم المعلمين في:

- التخطيط للأنشطة التعليمية.
- تحسين وتطوير الأساليب التعليمية.
- متابعة التقدم الأكاديمي للطلبة بشكل مُنظم.
- تقديم التغذية الراجعة للطلبة.
- تقديم تصور مسبق عن مستويات الطلبة الأكاديمية المتوقعة.
- توفير أنشطة خاصة تسمح للمتعلمين بالمشاركة في التقويم الذاتي لأدائهم (علام،٢٠٠٧).

١. ٥. **أساليب تحقق اهداف تطبيق التقويم التكويني في التعليم:** لكي يتحقق الغرض الرئيسي من تطبيق التقويم التكويني بين الطلبة والاسهام في الرفع من التحصيل الأكاديمي لهم على المعلمين تطبيق العديد من الأساليب وبشكل مستمر ومتتالي للخروج بأكبر قدر ممكن من المعرفة وهي كالتالي:

أ. **التغذية الراجعة:** وهي المعلومات التي يتم تمريرها للطلبة ليعرف نتيجة ما قدموه من أعمال او أنشطة أو تكليفات للمعلمين (دايرسون،٢٠٠٨)، وتتم من خلال اخبار المعلمين للطلبة صواب أو خطأ ما قدموه لهم سواء اختبارات أو تكليفات أو أنشطة، مع تقديم تفسير لهذا التصحيح وبيان طرق تصحيح الأخطاء لهؤلاء الطلبة (Lemley,2005).

وتقسم التغذية الراجعة لنوعين من حيث وقت تقديمها للطلبة:

- **تغذية راجعة فورية:** وتقدم للطلبة حال انتهاء المطلوب منهم، وهي تعطي الفرصة للطلبة ليطوروا أنفسهم بشكل مستقل وليشاركوا بفعالية في العملية التعليمية.
- **تغذية راجعة مؤجلة:** ويُزود بها الطلبة بعد تقديمهم المطلوب منهم بفترة زمنية لا تقل عن يوم ولا تزيد عن أسبوع.

فيما تُقسم لنوعين حسب عدد الطلبة المقدمة لهم، فقد تكون فردية بحيث تُقدم للطالب بشكل منفرد، وقد تكون جماعية تُقدم لمجموعة من الطلبة.

وللتغذية الراجعة أهمية كبيرة في إعلام المتعلمين بنتائج تعلمهم الأمر الذي يقلل التوتر لديهم، وكذلك تعمل على تعزيز النواحي الايجابية لديهم مما يدعم العملية التعليمية وينشطها بسبب زيادة دافعية المتعلمين، كما وتجعل المتعلمين يدركون أسباب أخطائهم وهذا يجعلهم يضاعفون جهودهم للتغلب على هذه الأخطاء، ويعمل على إضعاف الارتباطات الخاطئة من ذاكرتهم (الحيلة،٢٠٠٧).

ب. **التقييم المستمر لتقدم الطلبة:** وذلك يحدث من خلال تقييم الأقران والتقييم الذاتي: ففي ذلك يكون الطلبة هم المسئولون عن تقييم نتائج التعلم سواء لهم أو لزملائهم، و يتميز

هذان الأسلوبان في عدم اقتصارهما على مجرد إعطاء الفرصة للطلبة للمشاركة في عملية التقييم؛ وإنما يشملان ملاحظة أعمالهم وأعمال زملائهم.

ب . أ. تقييم الأقران (assessment peer): وهي استراتيجية يتم من خلالها تقييم اعمال الطلبة لبعضهم البعض حيث يتم فيها عملية تعليمية تشاركية بين خبراتهم، بغض النظر عن أعمارهم ومستوياتهم التحصيلية (إبراهيم،٢٠٠٤)، وذلك من خلال تعاون وتفاعل طالبين أو أكثر، بحيث يقوم أحدهم أو مجموعة منهم لديهم إدراكاً تاماً للأهداف التعليمية ويمتلكون مهارات مميزة في نقل المعرفة العلمية والعملية للطلبة الآخرين كما يفعل المعلم، سواء الموجودين داخل نفس الصف أو في صفوف أخرى، وبأشراف معلم أو مجموعة من المعلمين (Houston,2007 ؛ اللقاني و الجمل، ٢٠٠٣)، وبالطبع فإن الفائدة لا تعود على الطلبة المتلقين للتعليم فقط (المتعلم/ القرين)، وإنما تمتد لتشمل (القرين/ المعلم)، نظراً لتناقله المعلومة ومناقشتها مع الطلبة الآخرين (Dipardo,2008).

ومن أهمية تقييم الأقران:

- تقديم المساعدة لمعلمي الفصول ذات الأعداد الكبيرة والطلبة ذوي المستويات التحصيلية المتباينة على تحقيق أهداف التعليم.
- تركيز الأنشطة التعليمية حول المتعلمين بدلاً من تمركزها حول المعلمين.
- توجيه نشاط المعلمين نحو التفاعل مع الطلبة وتقدير قدراتهم.
- المساعدة على تحقيق فهم أفضل وأوضح للمشكلة.
- تحسين الأداء الأكاديمي للمتعلمين.
- جعل المتعلمين أكثر ايجابية من خلال المشاركة الفعالة في التعلم.
- منح الطلبة الإحساس بامتلاكهم النتائج التي توصلوا اليها.
- الإحساس بالرضا والسعادة للطرفين نظراً لتبادل الخبرات والمعلومات وحدوث التكامل بينهما.
- تحقيق التفاعل الاجتماعي الايجابي بين الطلبة والتقليل من سلوكهم غير السوى.
- حصول القرين المعلم على فوائد أكاديمية من تدريس أقرانه المهارات التعليمية.

- تحسين المفهوم الايجابي عن الذات والمدرسة (أحمد،٢٠١٦ ؛ Mahmoud et al,2011).

وعلى الرغم من المميزات العديدة لتقييم الأقران، إلا أنه هناك بعض العلماء الذين تخوفوا من تطبيقه، وقارنوا بينه وبين تقييم المعلم، وتعلقت معظم مخاوفهم على جودة تقييم الأقران؛ فعند استخدام تقييم الأقران بشكل بنائي يتخوف المعلمون والطلبة من عدم جدوى التغذية الراجعة التي يقدمها الطلبة لبعضهم البعض، وكذلك عند استخدام تقييم الأقران بشكل ختامي، يتولد خوف من عدم دقة تقدير الطلبة لبعضهم البعض مما يؤثر على درجاتهم (Xiao,2010).

ب. ب. التقييم الذاتي (self-assessment): وهو عملية يقوم من خلالها الطلبة بالمراجعة الذاتية وتقييم جودة عملهم وتعلمهم، واصدار الحكم على درجتهم التي تعكس بوضوح الأهداف التعليمية بناءً على مؤشرات الاداء، وتُحدد نقاط القوة والضعف في عملهم، مما يمنحهم الفرصة في مراجعة انفسهم ومن ثم تطوير أدائهم (Andrade and Du, 2007)، ويعتبر مكونة أساسية من مكونات التعلم المستقل للطبة، حيث يشارك الطلاب في تقييم أنفسهم ومعرفة احتياجاتهم ونقاط القوة لديهم، ويعمل على زيادة دافعيتهم وتقديرهم لذواتهم، وزيادة تركيزهم على أدائهم وأعمالهم، ويوفر لهم فرص إثبات قدراتهم وكفاياتهم، ويُنمي لديهم التفكير الناقد البناء (علام،٢٠٠٧).

وترى الباحثة أن التقييم بهذا المفهوم يجعل المعلم أكثر تركيزاً على عملية التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتماداً على نفسه، ويوفر له الدافعية والتركيز على التعلم، ويعتمد التقييم الذاتي بشكل كبير على نظرية التعلم البنائي، والتي تتمثل في قدرة المتعلم في بناء صورة عقلية واضحة للبيئة المحيطة به وبناء تعلمه الشخصي من خبرته وتفكيره الذين يتطوران من خلال مشاركته مع زملاءه في التعلم التعاوني، وتركز هذه النظرية على دور المتعلم في تحديد أهدافه التي تتحكم بتوجهاته التعليمية، مما يضمن موضوعية هذا التقييم لاعتماده على العمليات والتقييم الذاتي للمتعلم بدلاً من التقييم بمعايير كمية محددة (عبد التواب،٢٠١٤).

وعلى الرغم من أهمية التقييم الذاتي في التعليم بصفة عامة والتعليم الجامعي بصفة خاصة إلا أن استخدامه نادر الحدوث (Taras,2002).

٢. **التحصيل الأكاديمي:** كما نعرف ان التحصيل الأكاديمي هي نتيجة الطالب والتي تقاس من خلال ما تم استيعابه وتعلمه في مرحلة الدراسة ، وقد تختلف طرق قياسه بنوعيه الاختبارات التي اعدت لذلك (القحطاني،٢٠١٨ & المطرودي ٢٠١٤) ، ولتظهر هذه المحصلة في نتاج الطلبة يقدم الاساتذة العديد من الطرق والوسائل التعليمية لمساعدتهم في تحقيق ذلك، ولتحقيق هذا الارتفاع في المستوى، ترى الباحثة بان أدراج التحصيل الأكاديمي في نهاية كل عمل يقومون به الطلبة يكون حافز على معرفة المستوى الخاص بهم ومساعدتهم في العمل على الارتقاء والرفع من المستوى الحالي لهم من خلال ما تم اكتسابه خلال العملية التعليمية. أيضا يجب على الاستاذ ان يدعم الطلبة خلال هذه المرحلة للمساعدة في دفعهم للحماس والعمل بلا توقف لرفع من ذلك التحصيل.

الدراسات السابقة:

أجريت بعض الدراسات على التقويم التكويني، وتبين من بعضها جدوى التقويم التكويني، فيما أكدت دراسات أخرى عدم أهميته في العملية التعليمية، وتستعرض الباحثة بعض هذه الدراسات من الأقدم للأحدث زمنياً.

أجرى (Yin et al,2008) دراسة هدفت لمعرفة أثر التقويم التكويني على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز، وتكونت العينة من (١٢) معلم لمادة العلوم، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات جميع الطلبة، الأمر الذي دل على عدم فاعلية استخدام القويم التكويني.

فيما اختلفت دراسة المطرودي (٢٠١٤) مع الدراسة السابقة، وقد هدفت للتعرف على استخدام التقويم التكويني على تحصيل الطلبة، وتكونت العينة من (٤٠) طالباً في الصف السادس الإبتدائي، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتبين من النتائج وجود فروق بين متوسطات تحصيل المجموعتين لصالح التجريبية، فيما لم توجد فروق بين متوسطات الاختبارين البعدي والبعدي المؤجل لأفراد المجموعة التجريبية، مما يدل على احتفاظهم بالتعلم.

وتأكدت النتيجة السابقة مع نتيجة دراسة القحطاني (٢٠١٨) والتي هدفت لمعرفة أثر أساليب التقويم التكويني في مقرر العلوم على التحصيل الدراسي لطلبة الثاني المتوسط بمحافظة الدوادمي، وتكونت العينة من (٤٩) طالباً قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، حيث تبين وجود فروق بين متوسطات درجات تحصيل الطلبى لصالح التجريبية، فيما لم توجد بين متوسطات درجات أفراد التجريبية في الاختبارين البعدي والبعدي المؤجل. و توصلت دراسة العجمي (٢٠١٢) والتي هدفت الى الكشف عن اثر استخدام التقوي التكويني في تنمية التحصيل الدراسي والتي كانت مطبقة في دولة الكويت على مجموعة من ٤٤ طالب وطالبة في مقرر اللغة العربية لصف السابع، والتي توصلت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٠١) بين المجموعة المجموعتين لصالح التجريبية

كما توصلت دراسة مناصرة (٢٠١٩) لنتائج مماثلة عندما هدف الباحث معرفة أثر استخدام التقويم التكويني التعليمي على التحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة الانجليزية، وتكونت العينة من (٦٥) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، وتبين من النتائج لوجود فروق بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي في مفردات اللغة الانجليزية ومهارتي القراءة والكتابة لصالح التجريبية.

أما دراسة العزيزي (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تحديد مدى فاعلية التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طالبات المستوى الثالث بجامعة شقراء، فقد أكدت أن الطالبات اللواتي طُبق عليهن التقويم التكويني تفوقن في التحصيل الدراسي.

إجراءات البحث:

١. **منهج البحث:** اعتمدت الباحثة على البحث الوصفي الارتباطي لمناسبته لطبيعة هذا البحث

٢. **عينة البحث:** تكونت العينة من (٢٢) طالبة

- **الإحصاءات الوصفية لعينة البحث على متغيرات البحث.**

للتحقق من اعتدالية توزيع درجات عينة البحث على متغيرات البحث، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والوسيط والمنوال ومعاملات الالتواء لعينة الدراسة الأساسية وجاءت النتائج كما هى موضحة بالجدول التتالي :

جدول (١) الإحصائيات الوصفية لعينة البحث على متغيرات البحث

	المتغيرات		الإحصاءات الوصفية				
			المتوسط	الوسيط	المنوال	الانحراف المعياري	الالتواء
	التقويم التكويني	التقييم الذاتي	٧٠,١٩	٧١,٠٠	٧٥,٠٠	٥,٠٠	-١,٠٠
		تقييم الأقران	٦٨,٨٠	٧٠,٠٠	٧٥,٠٠	٦,٠٤	-٠,٥١٦
		التغذية الراجعة من أستاذ المقرر	٦٤,١٩	٦٤,٠٠	٥٧,٠٠	٨,٣٦	-٠,٦٩٠
	الدرجة الكلية للتقويم التكويني		٢٠٣,١٩	٢٠٧,٠٠	١٩٤,٠٠	١٧,٩٩	-٠,٦٨٩
	التحصيل الأكاديمي		٣٥,٠٤	٣٥,٠٠	٣٥,٠٠	١٤,٧٤	٠,٣٩٥

يتضح من جدول (١) ما يلي :

أن جميع قيم المتوسطات أكبر من قيم الانحرافات المعيارية، وقيم الالتواء قريبة من الصفر، بالإضافة إلى تقارب قيم المتوسطات والوسيط ، مما يدل علي صغر حجم التباين بين درجات الطلاب في متغيرات البحث واقتراب قيمة الالتواء من الصفر يدل على اقتراب درجات المتغيرات من التوزيع الاعتدالي لعينة البحث.

٣. أداة البحث:

قامت الباحثة بالعمل على دراسة العديد من القراءات البحثية ذات العلاقة بنفس الموضوع ومن خلال ذلك قامت بتصميم مقياسا لتحقيق متطلبات هذا البحث. حيث انه احتوت هذه الأداة على مقياس لقياس مستوى توافر التقييم الذاتي وكان في (١٥) فقرة ، مقياس تقييم الاقران ومستوى توافره في (١٥) فقرة ، وأيضا تطبيق التغذية الراجعة من قبل أستاذة المقرر وكان في (١٥) فقرة وختم بعمل اختبار لمستوى تحصيل الطالبات قبل وبعد تطبيق تلك الابعاد للتقويم التكويني.

تم التأكد من صدق أداة البحث من خلال عرضها على محمين للتأكد من صدقهم ، وقد تم العمل على التعديلات المقدمة منهم لما فيها من الرفع من مستوى اداء الأداة.

أولاً: الشروط السيكومترية لمقياس ابعاد التقويم التكويني:

١) **الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس أساليب التقويم التكويني وأبعاده المختلفة كمؤشر لسلامة بنية الاختبار وذلك من خلال استخدام معامل الارتباط لـ (بيرسون) لاستبعاد البنود التي لا ترتبط ارتباطاً دالاً بالدرجة على البعد الذي تنتمي له العبارة، وتم إيجاد معامل الارتباط بين درجة البعد ودرجة المقياس ككل كما هو موضح بالجدول (٢)

أ. ايجاد معامل الارتباط بين درجة المفردات ودرجة البعد التى تنتمى إليه:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد الذي تنتمى إليه (ن=٢٢)

رقم البند	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد	رقم البند	اسم البعد	معامل الارتباط بالبعد
١	التقييم الذاتي	**٠,٦٠٩	١	تقييم الأقران	٠,٢٦٩ غير داله
٢		**٠,٥٢٤	٢		**٠,٥٨٣
٣		**٠,٥٦٨	٣		*٠,٤٨٤
٤		**٠,٦٢٤	٤		**٠,٦٦٥
٥		**٠,٦٧٦	٥		**٠,٧٢٢
٦		**٠,٥١٩	٦		**٠,٦٣١
٧		**٠,٧٨٤	٧		**٠,٥٥٩
٨		*٠,٤٩٣	٨		**٠,٨١٥
٩		٠,٢٨٧ غير داله	٩		**٠,٧٩٢
١٠		**٠,٦٤٩	١٠		**٠,٨٥٩
١١		**٠,٨٠٩	١١		**٠,٧٦٥
١٢		**٠,٦٥٠	١٢		**٠,٦٤٣
١٣		٠,٢٧٧ غير داله	١٣		**٠,٧٣٠
١٤		**٠,٦٢١	١٤		**٠,٧٧٩
١٥		**٠,٥٣١	١٥		**٠,٨٢١
١	التغذية الراجعة من أستاذ المادة	**٠,٦١٥	٩	التغذية الراجعة من أستاذ المادة	**٠,٧٣٥
٢		**٠,٦٥٦	١٠		**٠,٦٧٧
٣		**٠,٦١٥	١١		**٠,٦٠١
٤		**٠,٦٠٣	١٢		*٠,٥٢٢
٥		**٠,٥٧٧	١٣		*٠,٤٣٨
٦		**٠,٥٩٠	١٤		**٠,٥٩٧
٧		*٠,٥٣٥	١٥		**٠,٦٠٤
٨		**٠,٥٨٩			

** جميع القيم دالة عند مستوى(٠.٠١) و (٠,٠٥)

يتضح من جدول (٢) ما يلي :

أشارت النتائج إلى ارتباط (٤٢) بنداً ارتباطًا دالًا بين درجات البنود والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية وهي تلك البنود التي تم الاستقرار علىها، فيما عدا ثلاثة بنود هي (٩، ١٣) ببعد التقييم الذاتي، والبند رقم (١) ببعد تقييم الأقران، وقد تم حذفهم لعدم دلالة ارتباطهم واتساقهم مع بنية الأبعاد التى ينتمون إليها.

ب. ايجاد معامل الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس: كما هو موضح فى جدول (٣).

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
١	التقييم الذاتي	٠,٨٦٣ **
٢	تقييم الأقران	٠,٨٨٢ **
٣	التغذية الراجعة من قبل أستاذ المقرر	٠,٧٦٥ **

** جميع القيم دالة عند (٠,٠١)

يتضح من جدول (٣) ما يلي :

التوصل إلى ارتباطات دالة بين كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس وجميعها دالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني تمتع المقياس بقدر كبير من التجانس الداخلي والصلاحية للاستخدام للعبارات والأبعاد.

ثانياً: ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس التقويم التكويني وأبعاده المختلفة عن طريق معامل ثبات الفاكرونباخ لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، حيث جاءت كما هو موضح فى الجدول التالي:

جدول (٤) معاملات الثبات لمقياس التقويم التكويني بأبعاده المختلفة.

م	الأبعاد الفرعية للمقياس	عدد العبارات	معامل الفا كرونباخ
١	التقييم الذاتي	١٣	٠,٨٦٦
٢	تقييم الأقران	١٤	٠,٩٢١
٣	التغذية الراجعة من أستاذ المقرر	١٥	٠,٨٥٢
	مقياس التقويم التكويني ككل	٤٢	٠,٩٣٩

يتبين من الجدول (٤) أن جميع معاملات ثبات الأبعاد والمقياس ككل جيدة، مما يشير أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة: تم استخدام الأساليب الاحصائية التالية من قبل الباحثة وهي:

١. اختبار (ت) لعينة واحدة One- Sample T-test للمقارنة بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الحقيقي لتحديد مستوي التقويم التكويني بأبعادها المختلفة لدى عينة البحث

٢. اختبار (ت) لعينة واحدة One- Sample T-test للمقارنة بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الحقيقي لتحديد مستوي التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث

٣. معامل الارتباط لبيرسون Parson-correlation

٤. تحليل الانحدار البسيط Entered Regression في نموذج يتضمن التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع، ومتغير التقويم التكويني كمتغير مستقل

السؤال الأول :

١.ما مستوى التقويم التكويني بأبعاده المختلفة لدى عينة البحث؟

وللتحقق من هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار (ت) لعينة واحدة One- Sample T-test للمقارنة بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الحقيقي لتحديد مستوي التقويم التكويني بأبعادها المختلفة لدى عينة البحث(عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٣٠٦- ٣٠٧) والجدول (٥) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٥) يوضح نتائج مستوي التقويم التكويني بأبعاده المختلفة

المتغير	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	المستوي
التقييم الذاتي	٣٩	٦٨,٨٠	٦,٠٠	٢٢,٥٩	٠,٠٠٠	مرتفع
تقييم الأقران	٤٢	٦٤,١٩	٨,٣٦	١٢,١٥	٠,٠٠٠	مرتفع
التغذية الراجعة	٤٥	٧٠,١٩	٥,٠٠	٢٣,٠٥	٠,٠٠٠	مرتفع
التقويم التكويني ككل	١٢٦	٢٠٣,١٩	١٧,٩٩	١٩,٦٦	٠,٠٠٠	مرتفع

ومن الجدول (٥) يتضح أنه:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية داله عند مستوى (٠,٠١) بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الافتراضي لعينة البحث في أساليب التقويم التكويني بأبعاده المختلفة لجانب المتوسط الحقيقي مما يعنى ارتفاع مستوى عينة البحث على مقياس أساليب التقويم التكويني .
- حيث جاء المتوسط الافتراضي لبعد التقييم الذاتي = ٣٩ ومتوسط حقيقي = ٦٨,٨٠ ، وبانحراف معياري مقداره= ٦,٠٠. وبلغت قيمة ت للفرق بين المتوسطين = ٢٢,٥٩ وهى قيمة داله عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى ارتفاع مستوى التقييم التكويني لدى عينة البحث..
- و جاء المتوسط الافتراضي لبعد تقييم الأقران = ٤٢ ومتوسط حقيقي = ٦٤,١٩ ، وبانحراف معياري مقداره= ٨,٣٦. وبلغت قيمة ت للفرق بين المتوسطين = ١٢,١٥ وهى قيمة داله عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى ارتفاع مستوى تقييم الأقران لدى عينة البحث.
- و جاء المتوسط الافتراضي لبعد التغذية الراجعة = ٤٥ ومتوسط حقيقي = ٧٠,١٩ ، وبانحراف معياري مقداره= ٥,٠٠. وبلغت قيمة ت للفرق بين المتوسطين = ٢٣,٠٥ وهى قيمة داله عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى ارتفاع مستوى التغذية الراجعة لدى عينة البحث.

- و جاء المتوسط الافتراضي للتقويم التكويني ككل = ١٢٦ ومتوسط حقيقي = ٢٠٣,١٩ ، وبانحراف معياري مقداره= ١٧,٩٩. وبلغت قيمة ت للفرق بين المتوسطين = ١٩,٦٦ وهى قيمة داله عند مستوى (٠,٠١) مما يعنى ارتفاع مستوى التقويم التكويني ككل لدى عينة البحث.

السؤال الثانى :

٢.ما مستوى التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث؟

وللتحقق من هذا السؤال استخدمت الباحثة اختبار(ت) لعينة واحدة T-test One-Sample للمقارنة بين المتوسط الافتراضي والمتوسط الحقيقي لتحديد مستوي التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث(عزت عبد الحميد، ٢٠١٦، ٣٠٦- ٣٠٧) والجدول (٦) يوضح نتائج هذا الاختبار.

جدول (٦) يوضح نتائج مستوي التحصيل الأكاديمي

المتغير	المتوسط الافتراضي	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	المستوي
التحصيل الأكاديمي	٣٥	٣٥,٠٤	١٤,٧٤	٠,٠١٥	٠,٩٨٨	متوسط

ومن الجدول (٦) يتضح أنه:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحقيقي والمتوسط الافتراضي لعينة البحث فى التحصيل الأكاديمي مما يعنى أن مستوى عينة البحث على متغير التحصيل الأكاديمي كان متوسطًا .
- حيث جاء المتوسط الافتراضي للتحصيل الأكاديمي = ٣٥ والمتوسط حقيقي = ٣٥,٠٤ ، وبانحراف معياري مقداره= ١٤,٧٤. وبلغت قيمة ت للفرق بين المتوسطين = ٠,٠١٥ وهى قيمة غير داله مما يعنى أن مستوى عينة البحث على متغير التحصيل الأكاديمي كان متوسطًا .

السؤال الثالث :

هل توجد علاقة ارتباطية داله إحصائيا بين درجات الطلاب على متغير التقويم التكويني بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على متغير التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث ؟

وللتحقق من صحة هذا السؤال تم حساب معامل الارتباط لبيرسون Parson-correlation وذلك بين درجات عينه الدراسة على متغير التقويم التكويني بأبعاده المختلفة، ودرجاتهم على متغير التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث ويوضح الجدول (٧) نتائج هذا السؤال:

جدول (٧) بين نتائج العلاقة الارتباطية بين درجات الطلاب على متغير التقويم التكويني بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على متغير التحصيل الأكاديمي

المتغيرات		التحصيل الأكاديمي
التقويم التكويني	**التقييم الذاتي**	**٠,٨٢٢**
	تقييم الأقران	**٠,٨٠١**
	التغذية الراجعة	**٠,٧٩٩**
	التقويم التكويني ككل	**٠,٨٧١**

** جميع قيم الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من جدول(٧) :

- وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً عند مستوى (٠،٠١) بين التقويم التكويني بأبعادها المختلفة وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث.

فقد تراوحت قيم الارتباط بين التقويم التكويني بأبعادها المختلفة وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث ما بين (٠,٧٩٩**الى ٠,٨٧١**) وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على وجود علاقة طردية موجبة درجات الطلاب على متغير التقويم التكويني بأبعاده المختلفة ودرجاتهم على متغير التحصيل الأكاديمي

السؤال الرابع:

هل يسهم التقويم التكويني في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث؟.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم استخدام تحليل الانحدار البسيط Entered Regression في نموذج يتضمن التحصيل الأكاديمي كمتغير تابع، ومتغير التقويم التكويني كمتغير مستقل، حيث يدخل المتغير المستقل على أساس ارتباطه بالمتغير التابع لدى عينة البحث. (صلاح أحمد مراد، ٢٠١١، ١٢١: ١٣٩). وجاءت نتائج تحليل الانحدار البسيط. كما هي موضحة بالجداول (٨).

جدول (٨) إسهام التقويم التكويني في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث

المتغير المستقل	المتغير التابع	معامل الارتباط المتعدد R	التباين المشترك R2	نسبة الإسهام %	الوزن الانحداري العادي B	معامل الانحدار المعياري BETA	القيمة (ف) F	قيمة (ت) T	مستوى الدلالة	قيمة الثابت
التقويم التكويني	التحصيل الأكاديمي	٠,٨٧١	٠,٧٥٨	%٧٥,٨	٠,٧١٤	٠,٨٧١	٥٩,٦٦	٧,٧٢	٠,٠٠٠	-١٠٩,٩٩

ويتضح من جدول (٨):

أن المتغير المستقل (التقويم التكويني) أسهم في تباين المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي)، فقد بلغ قيمة الارتباط المتعدد بين المتغيرين (٠,٨٧١)، وأحدث تباينًا مقداره (٠,٧٥٨)، وذلك بنسبة إسهام(٧٥,٨%) تقريبًا من تباين المتغير التابع (التحصيل الأكاديمي). وبهذا فيمكن القول أن التقويم التكويني يسهم فى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بنسبة (٧٥,٨%) لدى عينة البحث،

وبناءًا على ما سبق يمكن أن تكون المعادلة الانحدارية الدالة على التنبؤ كالآتي.

التحصيل الأكاديمي = (٠,٧١٤) التقويم التكويني -١٠٩,٩٩

مناقشة النتائج وتفسيرها من وجهة نظر الباحثة:

<u>تبين من نتائج هذا البحث ما يلي:</u>

- ارتفاع مستوى عينة البحث على مقياس أساليب التقويم التكويني، وهذا يؤكد جدوى وفاعلية التقويم التكويني في العملية التعليمية، حيث تبين من الدراسات أن التطبيق السليم للتقويم التكويني يؤدي لتحسين تحصيل الطلبة ورفع مستوى الطلبة ضعاف التحصيل، وبالتالي يُحسن العملية التعليمية (John,2004).

ومن منطلق تطبيق الباحثة كعضوة هيئة تدريس للتقويم التكويني مع طالباتها لاحظت نجاح هذا التقويم في تعزيز ثقة الطالبات بقدراتهن التعليمية، وزيادة اهتمامهن بتحسين مستواهن التحصيلي، وزيادة المشاركة التعليمية فيما بينهن اعتماداً على خبراتهن ومهاراتهن السابقة،

حيث اتضح من خلال تطبيق هذا التقويم أن الطالبات يتشاركن كل جديد في مجالات المعرفة والمهارات فيما بينهن من اجل الحصول على أكبر فائدة ممكنة من التعليم.

كما اتضح أثناء تطبيق هذا التقويم ان الطالبات وصلن إلى مرحلة مرتفعة من التقييم الذاتي الموضوعي حول احتياجاتهن وذلك من خلال التغذية الراجعة، الأمر الذي ساعدهن على الوصول الى مرحلة اتقان المهارات التعليمية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات المطرودي (٢٠١٤) والقحطاني (٢٠١٨) والعجمي (٢٠١٢) ومناصرة (٢٠١٩) والعزيزي (٢٠١٩) والتي وجدت جميعها تأثيراً ايجابياً للتقويم التكويني على التحصيل الدراسي في مقررات معينة كاللغة الإنجليزية واللغة العربية والعلوم ومهارات التفكير والتعلم لدى الطلبة، حيث تبين منها وجود فروق لدى المجموعة التجريبية التي استخدم معها التقويم التكويني.

بينما اختلفت كغيرها من الدراسات مع نتائج دراسة (Yin et al,2008) والتي لم تجد فروقاً إحصائية بين متوسط درجات جميع الطلبة ناتج عن استخدام التقويم التكويني، الأمر الذي اعتبره الباحث دليلاً على عدم فاعلية استخدام التقويم التكويني.

- وجود مستوى متوسط لدى عينة البحث على متغير التحصيل الأكاديمي.

وذلك يعني ان المستوى التحصيلي للطلبة كان متوسطاً عند مقارنة درجاتهم الحقيقية بمتوسط الدرجات، حيث كانت الدرجة المستحقة للاختبار هي ٧٠ والمتوسط فيها ٣٥، وبعد مقارنه متوسط الدرجة الحقيقية بدرجة الطالبات اتضح مستواهم المتوسط والذي يعني أنه باستمرارية هذه الأساليب سيكون هنالك تحسن ملموس في مستوى التحصيل الكلي للطالبات ومدى استفادتهم من التعلم، وعليه لم تجد الباحثة دراسة تصف الوضع لمتغير التحصيل الأكاديمي لوحده في عينة البحث لذلك تم الاعتماد على النتائج الإحصائية في تفسير ذلك وربط نتائجه في التقويم التكويني بالسؤال الثالث.

- وجود علاقة ارتباطية موجبة بين التقويم التكويني بأبعادها المختلفة (التغذية الراجعة، التقييم النفسي، وتقييم الاقران) وبين التحصيل الأكاديمي لدى عينة البحث.

وترى الباحثة أن التغذية الراجعة والتقييم النفسي، وتقييم الاقران لها أهمية كبيرة في تحفيز الطلبة لتحمل مسؤولية نتائج تعلمهم والعمل على رفعها من خلال مضاعفة جهودهم للتغلب على نقاط ضعفهم، كما تتيح لهم التعرف على قدرات وجهود زملائهم، والعمل على تبنيها لتطوير ورفع مهاراتهم التعليمية، والاستفادة من التغذية الراجعة التي يزودهم بها الأستاذ لتخطي الصعوبات والعقبات التي قد يواجهها الطالب أثناء العملية التعليمية، وبذلك فإن الباحثة ترى منطقية النتيجة التي تؤكد دور التقويم التكويني في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطالبات في جميع الأبعاد، وهذا يعد دافعاً قوياً للاهتمام بهذا النوع من التقويم من قبل المسؤولين عن التعليم، لما له من تأثير في تحقيق نتائج ايجابية للتعليم.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسات المطرودي (٢٠١٤) والقحطاني (٢٠١٨) والعجمي (٢٠١٢) ومناصرة (٢٠١٩) والعزيزي (٢٠١٩).

- اسهام التقويم التكويني وبشكل فعال في التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي بنسبة (٧٥,٨%) لدى عينة البحث

وهذه النتيجة جديدة بالنسبة للدراسات السابقة حيث لم تجد الباحثة أية دراسة اهتمت بمدى تنبؤ التقويم التكويني بالتحصيل الأكاديمي، إذ تطرقت معظم الدراسات لأثر وفاعلية التقويم التكويني، وقد أثبت هذا البحث أن لهذا التقويم دوراً في التنبؤ بتحصيل الطلبة إذا تم ممارسته بطريقة صحيحة وعلمية من قبل المعلمين، وإذا التزم الطالب بالتغذية الراجعة وتقييم الأقران والتقييم النفسي بشكل مستمر ولم ينقطع عنها، لأن الاستمرارية من العوامل المساعدة على نجاح التقويم التكويني.

التوصيات:

١. العمل على نشر الثقافة الصحيحة لتطبيق التقويم التكويني بين الطلبة ومدى أهميته في الرفع من مستوى التحصيل الأكاديمي لهم.

٢. العمل على اعداد المعلمين وأعضاء هيئة التدريس لإتقان العمل على تطبيق التغذية الراجعة وبالطريقة الصحيحة واعداد الطلبة للعمل على تطبيق التقييم بنوعية الذاتي والاقران لحصاد النتائج المرجوة في الرفع من مستوى الطلبة.

٣. تضمين منهج التقويم التكويني في المناهج وتطبيقه على مجال أوسع لما له من فائدة ليس فقط لطلبه في التحسين من مستواهم التعليمية واكتساب الخبرات الجديدة من خلال التقييم بل للمعلمين أيضا في التحسين من مستواهم بالتدريس .

المقترحات:

١. فاعلية التقويم التكويني في الرفع من مستوى التحصيل لدى الطلبة.

٢. اثر التقويم التكويني على الاستاذة خلال فترة تطبيقه على المقررات الدراسية.

٣. فاعلية تطبيق تقييم الاقران و الذاتي بين الطلبة في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم.

٤. فاعلية استخدام التقويم التكويني باستخدام منصة التعليم الموحد للطلبة على المراحل الدراسية العامة والجامعية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الحمد، زينب طاهر توفيق (٢٠١٩). أثر التغذية الراجعة على التقييم الذاتي للأداء التدريسي للطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية العلوم والآداب بجامعة نجران. مجلة كلية التربية، مج٣٥، ع٣، ١١٨–١٣٩.

أحمد، مرفت صالح محمد (٢٠١٦) . فاعلية استراتيجية تعليم الأقران في تنمية الأداءات المهارية في التدريبات المهنية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية تخصص نجارة الأثاث واتجاهاتهم نحو المادة، القاهرة: مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، العدد(٢)، ابريل، ١١–٥٦.

إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤)، استراتيجيات التعليم وأساليب التعليم، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧). مهارات التدريس الصفي، ط٢، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

دايرسون، مارغريت (٢٠٠٨)، التغذية الراجعة، ترجمة: مدارس الظهران الأهلية، المملكة العربية السعودية: الدمام، دار الكتاب التربوي.

العجمي، عبدالله بلية حمد. (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني في تنمية تحصيل الدراسي لطلاب الصف السابع في مادة اللغة العربية.

العزيزي، عيسى فرج (٢٠١٩). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء، مصر: جامعة سوهاج، المجلة التربوية، ١(٥٩). (٨)

صلاح احمد مراد(٢٠١١): التحليل العاملى في العلوم الإنسانية والتربوية والاجتماعية. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

عبدالتواب، علي (٢٠١٤). أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم– ذاتى – أقران) فى التعلم الالكترونى على حل مشكلات التصميم التعليمي لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها،مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد(٤٨)، القاهرة: رابطة التربويين العرب.

عزت عبد الحميد (٢٠١٦) : الإحصاء النفسي والتربوى تطبيقات باستخدام برنامج spss 18 . الكويت ، دار الكتاب الحديث.

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

علي، محمد السيد (٢٠٠٨). التدريس: نماذج وتطبيقات في العلوم والرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، القاهرة: دار الفكر العربي.

القحطاني، حمد بن محمد حمد (٢٠١٨). أثر استخدام التقويم التكويني على التحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، العدد(١٨)، ٦١-١٠٢. (١)

اللقاني، أحمد و الجمل، علي أحمد (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

المطرودي، خالد إبراهيم (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني على تحصيل التلاميذ وبقاء أثره في مقرر التجويد لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، المملكة العربية السعودية: جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية، ٢٦(٢)، ٤٥٥-٤٦٧.

مناصرة، محمد (٢٠١٩). أثر استخدام التقويم التكويني التعليمي على التحصيل الدراسي لمتعلمي اللغة الانجليزية، المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، مجلة العلوم التربوية والتفسية، (١٠(٢)، ٤٤٠-٤٧٩. (٢)

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ahmed, N., & Teviotdale, W. (2008). Formative assessment in higher education.

Dipardo. A, & Freedman. S (2008). Peer Response Group in the Writing Glassroom: Theoretic Foundation and New Derections, Review of Educational Research, Summer 1988, Vol(S8), No(2).

Earl, L. M. (2012). Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning.CA: Corwin Press.

Heidi Andrade & Ying Du (2007). Student Responses to Criteria Referenced Self-Assessment, Assessment & Evaluation in Higher Education, 32(2), 159–181.

Houston, W, et al (2007). Peer Turoring, Aplan for Instructing Students of all Abilities, Journal of Physical Education Recreation and Dance, 68(6).

John, P. (2004). Improving Secondary Science teaching. London: Rouledy Efamer.

Keeley, P. (2016). Science formative assessment: 75 practical strategies for linking assessment, instruction, and learning (2nd Ed.). CA: Corwin Press.

Lemley, D. C. (2005). Delayed versus immediate feedback in an independent study high school setting.

Mahmood, Muhammad Asim, Tariq Maria & Javed Saira (2011) Strategies for Active Learning: an Alternative to Passive Learning .Academic Research International

McMillan, J. H. (2013). Classroom Assessment: Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction (6th Ed.). Boston: Pearson. 1

McMillan, J. H. (Ed.). (2007). Formative classroom assessment: Theory into practice. Teachers College Press.
Popham, W. J. (2008). Transformative assessment. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
Rabiah, M. N. A. B.(2020). Effectiveness of Self-Assessment Technique in Reading Skills of EFL Students.
Richey, R. C. (2013). Encyclopedia of terminology for educational communications and technology. Springer (Berlin).
Taras, M. (2002). Using assessment for learning and learning from assessment. Assessment& Evaluation in Higher Education, 27(6), 501-510.
Xiao, Y. (2010). The Effects of Training in Peer Assessment on University Students Writing Performance and Peer Assessment Quality in An Online Environment, (P.H.D Thesis), Old Dominion University.
Yin, Y., Shavelson, R. J., Ayala, C. C., Ruiz-Primo, M. A.,Brandon, P. R., Furtak, E. M., Tomita, M. K. & Young, D. B.(2008). On the Impact of Formative Assessment on Student Motivation, Achievement, and Conceptual Change. Applied Measurement in Education, 21(4), 335-359. 1