

Modern Methods for Learning Outcomes Evaluation in Educational Institutions:

Theoretical Investigation

Mrs. Huda Abdullah Al-Zahrani

Jeddah Education Department | Ministry of Education | KSA

Received:

02/01/2023

Revised:

13/01/2023

Accepted:

06/03/2023

Published:

30/06/2023

* Corresponding author:

h.abdullahm39@gmail.com

Citation: Al-Zahrani, H.

A. (2023). Modern Methods for Learning Outcomes Evaluation in Educational Institutions: Theoretical Investigation. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 7(23), 92 – 101.

<https://doi.org/10.26389/AJSRP.H020123>

2023 © AJSRP • National Research Center, Palestine, all rights reserved.

• Open Access



This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The process of reviewing and evaluating postgraduate programs in educational institutions is one of the most important processes that have attracted the educational and academic researchers' attention in recent years (Falchikov, Boud 2015, Gilles 2007 & Detroz, & Blais 2011). Hence linking them to economic and social developments' plans and qualifying the educated for the labor market and meeting its needs. When we discuss assessment for learning, we must recognize that assessment strategies must aim to enhance student's learning (Sambell et al. 2013), support authoritative assessment (McDowell et al. 2011 & Sambell et al. 2013), students must be engaged in the learning process, not focus on grades (Sambell et al. 2013), learners should be given the opportunity to practice previously acquired skills or knowledge (Sambell et al. 2013), and feedback should combine written comments and discourse between the student, classmates, and teacher (McDowell et al. 2011, Sambell et al. 2013), independent learners must also be developed (McDowell et al. 2011), that is what educational institutions seek today. All of these complicated issues around learning outcomes and their assessment seem to still be problematic in educational institutions. While learning was supposed to lead to the creation of an educated and aware generation, we find that educational institutions suffer from a decline in learning outcomes. Therefore, this article aims to provide a specific reference for teachers to benefit from and apply by discussing methods of evaluating learning outcomes to support the educational institutions' ability and raise the performance of courses and program's efficiency in order to achieve the desired goals sought by the ministry of education, and a theoretical presentation about: What can the concept of learning assessment include? What are the modern methods that have been proposed for learning evaluation? In addition to shedding light on some modern electronic and realistic assessment methods. The study concluded that: There is a significant deficit in defining the concept of learning assessment, with a focus on academic programs and courses. The study presented a set of recommendations, the most prominent of which are: the necessity of training in the use of modern evaluation methods and measuring the impact of training from the reality of educational institutions.

Keywords: Education Outcomes- Learning Assessment- Education- Methods- Educational Institutions.

الأساليب الحديثة لتقويم مخرجات التعلم في مؤسسات التعليم؛ مناقشة نظرية

أ. هدى بنت عبد الله الزهراني

إدارة تعليم جدة | وزارة التعليم | المملكة العربية السعودية

المستخلص: تُعتبر عملية مراجعة وتقويم برامج البَرسات العُلُيا في المُوسَّسات التعلیمیة مع أهمّ العمليات التي شغلت اهتمام الباحثين التربويين والأكاديميين خلال السنوات الأخيرة (Blais 2011 & Detroz, Gilles 2007 & Falchikov, Boud 2015). ورَكَزَت هذه الدراسات في مُجمَلها على ضرورة رُبط التعلیم ومخرجاته باحتياجات المجتمع، ومن ثمَّ رُبطها بِخُطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية وتأهيل المتعلمين لسوق العمل وسدِّ احتياجاته. وعندما نناقش التقييم من أجل التعلّم فعلينا أن ندرك أن استراتيجيات التقييم يجب أن تهدف إلى تعزيز تعلّم الطلاب (Sambell et al. 2013). كما يجب دعم التقييم الموثوق (Sambell et al. 2013 & McDowell et al. 2011). ويجب أيضًا على الطلاب الانخراط في عملية التعلّم، وعدم التركيز على العلامات (Sambell et al. 2013). ويجب إتاحة الفرصة للمتعلّمين لممارسة المهارات أو المعرفة المكتسبة سابقًا (Sambell et al. 2013). كما يجب أن تجمع الملاحظات بين التعليقات المكتوبة والحوار بين الطالب وزملاء الدراسة والمعلم (Sambell et al. 2013, McDowell et al. 2011). كذلك يجب تطوير المتعلمين المستقلين (McDowell et al. 2011). وهو ما تسعى إليه المؤسسات التعليمية اليوم. كل هذه القضايا الشائكة حول مخرجات التعلّم وتقييمها يبدو أنها ما زالت إشكالية في المؤسسات التعليمية؛ ففي حين كان المفروض أن يؤدي التعلّم إلى خلق جيل مثقف وواعٍ نجد أن المؤسسات التعليمية تعاني انخفاضًا في مخرجات التعلّم، ويتبيّن ذلك من خلال انخفاض الكفاءات التدريسية والإشرافية والمتابعة والتقييم باستخدام أساليب مناسبة ومتنوعة تُسهّم في توعية الميدان التعليمي؛ لذا يهدف هذا المقال إلى تقديم مرجع مُحدّد للمتعلّمين للاستفادة والتطبيق من خلال مناقشة أساليب تقييم مخرجات التعلّم لدعم قدرة المؤسسات التعليمية ورُفَع كفاءة الأداء للمقررات الدراسية وبرامجها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة والتي تسعى إليها وزارة التعلّم. وعرض نظري حول: ماذا يمكن لمفهوم تقييم التعلّم أن يتضمّن؟ وما الأساليب الحديثة التي تمّ طرُفها من أجل تقييم التعلّم؟ بالإضافة إلى تسليط الضوء على بعض أساليب التقييم الإلكتروني الحديثة وأساليب التقييم الواقعي. وقد توصلت الدراسة إلى: أن هناك عجزًا كبيرًا في تحديد مفهوم تقييم التعلّم مع التركيز على البرامج والمقررات الدراسية. وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات، أهمها: ضرورة التدريب على استخدام أساليب التقييم الحديثة وقياس أثر التدريب من واقع المؤسسات التعليمية.

الكلمات المفتاحية: مخرجات التعلّم – تقييم التعلّم – التعلّم – أساليب المؤسسات التعليمية.

المُقَدِّمة.

مفهوم تقييم التعلم:

يتضمّن مفهوم تقييم التعلم مجموعة متنوعة من المهام التي يقوم المعلمون من خلالها بجمع المعلومات فيما يتعلق بأداء الطلاب وتحصيلهم (Gronlund, 2006). وقد حدّد الباحثون غرضين رئيسيّين من انخراط الطلاب في التعلم؛ الأول: هو التعلم، والثاني: هو الحصول على الشهادة؛ ومن هنا تتضمّن تقييم تحصيل الطلاب بمراجعة مُخرجات التعلم، بالإضافة إلى رُبطها بالشهادة أو الدرجة المُحصّلة (Norton et al. 2013 & Carless 2015). وبالتالي هنالك وظيفتان للتعلم: تكوين المعرف: وتُسمّى التكوينية، وتختيم التحصيل: وتُسمّى الختامية (Carless et al. 2011). وحتى ينجح التقييم يجب أن تتداخل هاتان الوظيفتان (Cutajar & Chetcuti 2014). ويحدث التقييم التكويني على أساس مستمرّ طوال فترة التعلم (Sambell et al. 2013)، وهو يُشجّع الطلاب على الانخراط في الموضوع؛ الأمر الذي يساعدهم على التعرف على المعلومات والمعارف التي يحاولون تعلّمها (Jacoby et al. 2014). للتقييم التكويني دور فعّال في المشاركة بين الطالب والمعلم (Jacoby et al. 2014). وعندما يشارك الطلاب بنشاط في الأنشطة فإن ذلك "يؤدي إلى تفكير أعمق، والاحتفاظ على المدى الطويل بالمفاهيم المُتعلّمة" (Lladó et al. 2014). وتم تحقيق تحسينات في أداء المتعلمين من خلال التغذية الراجعة الداعمة من مهام التقييم المختلفة (Sambell et al. 2013): نظراً لقيمة التقييم التكويني في التعلم، ويُعتبر تقييمًا للتعلم (Carless et al. 2011 & McDowell et al. 2011 & Hernández, 2012).

المبحث الأول- أساليب تقييم مخرجات التعلم.

تُعتبر عملية تقييم البرامج الأكاديمية والمقررات الدراسية من العمليات الأساسية والمهمة لتجويد العمل الأكاديمي والمؤسسي (Jacoby et al. 2014)؛ لما لها من تأثير على عملية التطوير الاقتصادي والمجتمعي من خلال الكشف عن نقاط القوة والضعف في العملية التعليمية. وفي هذا السياق فإن الميزة الأساسية بحسب جودة التقييم الأساسية (Sambell et al. 2013 & Carless 2015): فالتقييم الحقيقي هو نوع من الأداء التقييمي الموسّع (Gronlund, 2006)، ومن مهام تقييم الأداء العالية في الواقعية، ويمكن أن يدمج الأفكار والمهارات ويؤدي إلى مزيد من التعلم (Gronlund, 2006). يتطلّب التقييم الموسع من الطلاب تكامل المعرفة، ومع ذلك فإن التقييم الذي ينبغي أن تعتمد عليه المؤسسات التعليمية هو ذلك الذي يُشجّع على مزيد من العمق في التعلم؛ لأنه يتطلّب من الطلاب والمعلمين التقييم الحقيقي لفهمهم لأهداف التعلم (Sambell et al. 2013 & Boud, 2007). تعمل الأنشطة الأصلية أيضاً على تعزيز تعلم الطلاب للمستقبل (Sambell et al. 2013 & Boud 2007 & Carless Jacoby et al. 2014). وتعمل هذه الأساليب على تحسين تنمية مهارات مُحدّدة وحاسمة في التفكير لدى المتعلمين (Sambell et al. 2013 Oladele 2011).

من هنا بات الاهتمام بتحديث أساليب التقييم كبيراً من التربويين والباحثين في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي والمؤسسي والبرامجي والتخصّصي، ويُعتبر تقييم مخرجات التعلم المجال الرابع في نموذج تقييم القرارات المتعددة CIPP-ملحق (1)-، والذي يركز على تقييم وتطوير فاعلية البرامج التعليمية التي تتضمّن ممارسات تقييم النواتج والمخرجات (آل كاسي وحويجي، 2019). هذه العملية تهدف إلى قياس وتقييم قدرات المتعلمين من خلال استخدام النوع المناسب للتقييم، سواء أكان تقييمًا قبليًا، أم تقييمًا تكوينيًا بنائياً، أم تقييمًا ختامياً نهائياً، أم تقييمًا داخلياً، أم تقييمًا خارجياً؛ للتأكد من مدى تحقّق رؤية ورسالة وأهداف ومخرجات التعلم للبرنامج، وكلما كانت مخرجات التعلم مثالية أصبح من الممكن قياسها بأكثر من أداة؛ لذلك تحديد مخرجات التعلم بشكل جيد لا يكفي

بل ينبغي تحديد طرق التقييم والمعايير المستخدمة لتُحَقِّق مخرجات التعلُّم المتوقَّعة والمحدَّدة المجال (معرفة، أو مهارة، أو كفاءة)، ومستواها إذا كان تأسيسًا أو ممارسة، أو تمكُّنًا، بشكل يتوافق مع رؤية ورسالة وأهداف البرنامج واستراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية المستخدمة، بحيث يتم توضيح إجراءات التقييم لكل مخرج تعلُّمي وآليات التقييم للمتعلمين، ويمكن من خلال هذه العملية معرفة مدى تحقُّق تلك المعايير وقياسها بشكل جيد وفَعَّال ويمكن تطويرها؛ لذا ينبغي للمعلمين التركيز على أساليب التقييم الحديثة والابتعاد عن الأساليب التقليدية والتخطيط المدروس والجيد لهذه العملية؛ كاستخدام أساليب التقييم الإلكترونية، وأساليب التقييم الواقعي، وهي المحاور الرئيسة التي سوف نتحدَّث عنها.

التقييم الإلكتروني وأدواته:

التقييم الإلكتروني، المعروف أيضًا باسم التقييم الرقمي، أو التقييم عبر الإنترنت، أو التقييم القائم على الكمبيوتر، وهو: استخدام تكنولوجيا المعلومات في التقييم، مثل: التقييم التربوي، والتقييم الصحي، والتقييم النفسي. ويُعتبر استخدام التكنولوجيا الرقمية في التقييم (المعروف باسم "التقييم الإلكتروني" أو "التكنولوجيا المحسَّنة" التقييم "في هذه الورقة") ليس مقدمة تكنولوجية جديدة للتعليم، في حين أن مصطلحات "التقييم الإلكتروني" أو التقييم المعزَّز بالتكنولوجيا تعني أشياء كثيرة مختلفة. وعليه؛ فإننا في هذه الدراسة نعتقد بأن استخدام التكنولوجيا الرقمية لأغراض رسمية كالتقييم التربوي غير وارد بعدد في المؤسسات التربوية، على الرغم من أن التقييم المعزَّز بالتكنولوجيا (أو التقييم الإلكتروني) موجود منذ أكثر من عقدين؛ حتى أن بعض العلماء رأوا أنه في حين تساعد أساليب التقييم التقليدية على تلبية زوايا معينة من التقييم، يسعى التقييم الإلكتروني إلى سدِّ بعض الثغرات في حالات الحاجة إليه. ولقد أشارت العبيد والشايع (2020) إلى أدوات التقييم الإلكترونية، فهي أربع:

1- الواجبات الإلكترونية: وهي مهام مُحدَّدة يقوم بها المتعلم، ويُقدِّم المعلم التغذية الراجعة للمتعلِّم باستخدام الإنترنت، وتُرسل على البريد الإلكتروني على سبيل المثال لا الحصر، ومنها: دراسات الحالة لظاهرة أو مشكلة أو موقف تعليمي، تمارين، مقالات علمية أو تأملية، أوراق بحث، مشاريع فردية أو جماعية (العبيد والشايع، 2020).

2- بنك الأسئلة: مجموعة كبيرة من الأسئلة تم تخزينها في قواعد البيانات وترميزها وتصنيفها حسب الموضوع، المستوى الدراسي، مهارات التفكير، مستويات بلوم وغيرها. ويُوجد نظامان لاستخدام بنوك الأسئلة، وهما:

- نظام بنك الأسئلة المفتوح: وتستخدمه الولايات المتحدة الأمريكية للتقييم التشخيصي والبنائي، بحيث تكون الأسئلة مناسبة للظاهرة أو المشكلة المراد علاجها أو الموقف التعليمي، ويُؤدَّى بشكل فردي؛ بغرض التعرف على مستوى المتعلم ومدى الإتيان والكفاءة.

- نظام بنك الأسئلة المغلق: وتستخدمه إنجلترا وأستراليا ومصر، ويعتمد على الأسئلة الموضوعية المحدَّدة، ويُستخدَم في التقييم النهائي أو الختامي نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي، ويُؤدَّى بشكل فردي؛ بغرض التعرف على مستوى المتعلم ومدى الإتيان والكفاءة (العبيد والشايع، 2020).

3- ملف الإنجاز الإلكتروني: من التوجُّهات العالمية، ويدعم استراتيجيات التعلُّم النشط واستراتيجيات التعلُّم الذاتي والتعلُّم بالاستقصاء، ويعتمد على البحث والتجريب، ويكون قائمًا على المتعلم وتجميعه لأفضل الأعمال والمنجزات خلال فترة زمنية مُحدَّدة، وقد يتضمَّن الصوت والفيديو والرسومات والنصوص، ويتم التنقل بين مكونات هذا الملف باستخدام روابط إلكترونية. وأغلب ملفات الإنجاز ثلاثة أنواع، وهي: ملف الإنجاز التطويري، وملف الإنجاز التقييمي، وملف الإنجاز التقديمي؛ ونادراً ما يكون ملف الإنجاز نوعًا واحدًا، ويُميِّز ملف الإنجاز عنصر التأمل الذاتي، وإضافة المتعلم لتأملاته وانطباعاته وآرائه، ويمكن للمعلم من خلال هذا

الملف تنمية مهارات المتعلم وتقييم المهارات والكفايات وفقاً لمعايير ومحكات سابقة تم تحديدها وتوضيحها للمتعلم (العبيد والشايح، 2020).

4- الاختبارات الإلكترونية: ذكرت دراسة (محمود، 2019) تنوع تقنيات التقييم بحيث يمكن صياغة الأسئلة على النحو الآتي:

- الاختيار من متعدد.
- السحب والإفلات.
- إكمال الفراغ بالكلمة المناسبة.
- ترتيب الأولويات.
- القيم العددية والحسابية.

وتنقسم الامتحانات الإلكترونية إلى قسمين:

القسم الأول: التصحيح الآلي الذي يقوم على مقارنة إجابات المتعلمين مع الإجابات النموذجية المبرمجة، وهذه الطريقة نستخدمها في التعليم عن بُعد حالياً باستخدام نموذج Google Forms وتطبيق Quiz Maker على سبيل المثال لا الحصر.

القسم الثاني: إرسال الإجابات على هيئة نماذج من خلال البريد الإلكتروني إلى المعلمين لتصحيحها للمتعلمين، ووضع الدرجة النهائية (محمود، 2019، ص 635-636).

على الرغم من هذه التطورات الجديدة، فقد أظهرت الدراسات أن الأدوات المستخدمة بشكل عام نادراً ما تكون أكثر تعقيداً؛ مما يسمح بمزيد من المرونة والقياس المعقد للمهارات أو التخصص. على سبيل المثال، استعراض لجنة الإشراف عام 2009 للتقييم الإلكتروني المتفهم، وجدت التقنيات "أدلة قليلة جداً على وجود بعض تقنيات Web2 الأكثر تقدماً" تُستخدم لأغراض التقييم (Ripley et al. 2009). وعلى الرغم من وجود بعض المبادرات الجديدة وغير المعروفة؛ فإن هذه المبادرات تميل أيضاً إلى أن تكون معزولة وموجهة من قبل شخص واحد أو مؤسسة، مما يشير إلى عدم انتشار ابتكار أو ممارسة جديدة. نتيجة لذلك يقرّ (Whitelock 2: 2010) أن التقييم الإلكتروني ظلّ إلى حدّ كبير "موجهاً نحو التقنين" وليس بديلاً عن "إمكانية الابتعاد من تقييم المهارات الفردية لتنفيذ وجهة نظر بنائية اجتماعية للتعليم".

أخيراً، لم تمل ممارسات التقييم المعزّز بالتكنولوجيا إلى الانتشار بالتساوي في جميع أنحاء العالم بمواضيع أو مستويات التعليم، بل ركّزت تاريخياً على الموضوعات ذات الأسئلة المحددة، مثل: الرياضيات والعلوم، التكنولوجيا المعززة، اتساع نطاق التقييم؛ والنطاق عبّر الموضوعات آخذاً في الازدياد الآن (Whitelock & Watt 2008). بالإضافة إلى ذلك، فإن الكثير ممّن ركز على البحث المحدد في هذه المراجعة أهمل تأثير التقييم على بيئات التعليم العالي. وعليه؛ فإنه من الواجب إجراء دراسات علمية أكثر شفافية وبعداً عن النمطية من أجل تدعيم التقييم الإلكتروني.

المبحث الثاني- أساليب التقييم الواقعي أو البديل.

حسب ما ورد سابقاً؛ فإن التقييم من أجل التطوير هو قلب عملية التعلم، حيث إنه يوفّر دليلاً يمكن ملاحظته على ذلك التعلم، ويُحدّد تقدّم الطالب، ويُظهر فهم المناهج الدراسية. على نطاق أوسع، يمكن القول إن مؤسسة أو ثقافة أو مجتمع يُصوّرها وضع تصوّر للتعلم والمواطنين المثاليين في المستقبل من خلال كيفية إنشاء واستخدام التقييم. في الآونة الأخيرة، حدّث العديد من العلماء في هذا المجال من ممارسات التقييم الحالية التي نسيت هدفها الأساسي: دعم التعلم بدلاً من ذلك. غالباً ما يُنظر إلى التقييم على أنه منشغل بالمؤهلات والإنجازات الضيقة، وانتقادات التقييم الحالي. وفي هذا السياق لقد ذكرت الحوارية (2019) أن العديد من التربويين يرون أن التقييم

البديل أو التقييم الواقعي يقوم على الأساليب والأدوات الحديثة التي تعتمد على الأداء الواقعي للمتعلم وما ينتجه وكيفية إنتاجه له، بناءً على ما لديه من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وكفايات، وتظهر قدرته على حلّ المشكلات والإبداع في تعاملاته وغيرها من مهارات التفكير العليا، وهناك العديد من أساليب وأدوات التقييم البديل أو الواقعي (الحواري، 2019، ص101)؛ نتناول منها التالي:

- 1- التقييم المعتمد على الأداء.
- 2- التقييم المعتمد على المقابلة.
- 3- التقييم المعتمد على الملاحظة.
- 4- التقييم لملفات الأعمال (البورتفوليو).
- 5- التقييم الذاتي.
- 6- تقييم الأقران.
- 7- تقييم الأداء بالاختبارات الكتابية (مقالية أو موضوعية).
- 8- تقييم الأداء بخرائط المفاهيم.

وسيتّم توضيح كلّ أسلوب بشرح مُبسّط، ونُحدّد الأساليب والأدوات المستخدمة والمناسبة لها معتمدين على دراسة (الحواري، 2019) ودراسة (أبو دحروج وأبو حجر، 2019).

أولاً-أساليب التقييم الواقعي المعتمد على الأداء (أبو دحروج وأبو حجر، 2019)، وهي:

- 1- التقديم: حيث يقوم المتعلمون من خلاله بتقديم موضوعاتهم عبّر مهارات اكتسبوها من المعارف والقيم، ويوظّفون التقنية، مثل: خرائط ذهنية، أو رسوم...
 - 2- العروض التقديمية: حيث يعرض المتعلمون المفاهيم والمعارف من خلال بحوث علمية، أو تجارب عملية مارسوها، أو مواقف حياتية مرّوا بها وتظهر في مهاراتهم؛ كالحوار، والنقاش، والإلقاء، والعرض، والتعبير عن وجهة نظرهم، وغيرها.
 - 3- المحاكاة ولعب الأدوار: حيث يُمثّل المتعلمون مواقف اجتماعية تحاكي الواقع الذي يعيشونه ويُعبّرون من خلالها عن مشاعرهم واهتماماتهم وميولهم في محاولةٍ لإيصال رسالة ذات معنى.
 - 4- المعارض: حيث يعرض المتعلمون مشاريعهم وما ينتجونه فكرياً وعلمياً، معتمدين على خبراتهم السابقة والجديدة المعرفية والمهارية والقيمية، وتظهر فيها كفايات الإبداع، والتفكير الناقد، والتركيب، والتحليل.. وغيرها.
 - 5- المناظرة: حيث يُناقش المتعلمون موقفاً تعليمياً، ويُبدون الرأي فيه إمّا بالتأييد وإمّا بالمعارضة، ويُحفّز المتعلمون من خلاله على التحليل، والتركيب، والتقييم، والحوار، والحجج، واحترام الرأي الآخر.
- ثانياً-أساليب التقييم المعتمد على التواصل: يقوم المعلم بجمع المعلومات باستخدام المقابلة والأسئلة المباشرة، سواء أكانت أسئلة مفتوحة أم مغلقة أم شبه مفتوحة؛ لقياس مدى التقدم الذي حقّقه المتعلم، ويظهر في أسلوبه وطريقة مناقشته وحلّه للمشكلات.. وغيرها (أبو دحروج وأبو حجر، 2019).
- ثالثاً-أساليب التقييم بالملاحظة: يقوم المعلم بجمع معلومات عن سلوك المتعلمين ووصفه وصفاً لفظياً أو تحليلياً، مُستخدماً سُلّم تقدير وصفي أو تحليلي أو قوائم الشطب؛ بهدف إصدار حكم على المتعلم لتقييم مهاراته وقياس مدى تطوّره أو تعديل سلوكه مستقبلاً (أبو دحروج وأبو حجر، 2019).
- رابعاً-تقييم ملفات الأعمال (البورتفوليو): ويتم تقييم هذا النوع من الملفات باستخدام سُلّم تقدير الدرجات حسب نوع الملف، فيمكن استخدام سُلّم تقدير الدرجات التحليلي ميزاناً لتقدير درجات الأداء والنتائج

بشكل تحليلي-ملحق (2)-، أو استخدام سُلم الدرجات الوصفي لتقييم المهارات وسُلم تقدير درجات وصفي لمهارة، وسُلم تقدير وصفي شمولي-ملحق (3)- (علام، 2019).

خامساً- أساليب التقييم الذاتي: حيث يُقيّم الطالب نفسه بنفسه، وهذا دافع قوي للتعلم الذاتي الفعّال، ويكسب مهارة التأمل الذاتي؛ ليدرك المتعلم مدى احتياجه إلى التعلم الذاتي، ونقاط ضعف تعلّمه والعمل على تقويتها (الحواري، 2019). وتُستخدم عدّة أدوات للتقييم الذاتي، وهي:

- المناقشات الصفية.
- قوائم المراجعة.
- طرح التساؤلات.
- استبانات التقويم الذاتية.
- سجلّات الانعكاس (ملف إنجاز).
- الصحائف أو المقالات الذاتية.

ويقوم المتعلم بتقييم أدائه اللفظي أو الكتابي أو التحليلي، أو يقارن إجاباته للأسئلة بالنموذج المثالي وفق معايير ومحكّات مُحدّدة من قبل المعلم (علام، 2019).

سادساً- تقييم الأقران: يقوم على تنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين والاستقلالية بدرجة كبيرة، ويُنبّي مهارات التفكير الناقد والتحليلي والتقويم ومهارات التفكير العليا، وابتعد عن المركزية من خلال إعطاء تغذية راجعة من الأقران، ويعمل على تنمية المهارات الشخصية والاجتماعية، ويساعد المتعلمين على التقييم ووضّح محكات ومعايير للتقييم (الحواري، 2019)؛ وتُستخدم الأدوات التالية لتقييم الأقران:

- المناقشات الصفية.
- قوائم المراجعة.
- طرح التساؤلات.
- التعلم التعاوني.
- اللقاءات.
- المقابلة.
- المناظرة.

سابعاً- تقييم الأداء بالاختبارات: تُعدّ الاختبارات الكتابية والشفوية نوعاً من أنواع الأسئلة والمفردات الاختبارية التي يستخدمها المعلم لقياس مخرجات تعلّم محددة (علام، 2019)؛ والاختبارات تنقسم إلى عدّة أنواع، نُوردها على النحو التالي:

- الاختبارات الموضوعية؛ وتتضمّن: أسئلة الصح والخطأ، الاختيار من متعدد، الإكمال، المزاوجة.
- الاختبارات الشفوية؛ وتتضمّن: طرح تساؤلات لقياس مهارات الطلاقة، الإلقاء، الخطابة، القراءة،... إلخ.
- اختبارات المقال؛ وتتضمّن: أسئلة المقال القصيرة، أو المفتوحة.
- الاختبارات المقنّنة؛ وتتضمّن: الاختبارات محكية المرجع، ومعيارية المرجع.

ثامناً: تقييم الأداء بخرائط المفاهيم: وتُعدّ خرائط المفاهيم من الأساليب الحديثة للتقييم، ووسيلة لتركيب المفاهيم والأفكار وتنظيمها، وتُستخدم كتقييم تشخيصي لاكتشاف المفاهيم الخاطئة وتقييم نهائي لقياس مدى تحقّق مخرجات التعلم للمتعلمين (عبد الحي، 2017).

الخاتمة.

في الختام، باعتبار التعليم العالي عاملاً حاسماً في الابتكار وتشكيل رأس المال البشري التنموية، وكونه يلعب دوراً رئيساً في نجاح واستدامة المعرفة واقتصادات الدول، بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يدخلون التعليم العالي أصبحوا غير التقليديين؛ فبعضهم لم يلتحق من المدارس الثانوية مباشرةً، وبعضهم لا يعود لفئات الاجتماعية المهيمنة من حيث الجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، أو الخلفية العرقية، أو لا تدرس في الفصل الدراسي بدوام كامل.

هذا التغيير فرضَ ظروفًا جديدة على بيئات التعليم العالي، وأصبح المتعلمون يسعونَ بشكل متزايد إلى الدورات التدريبية التي تُمكنهم من تحديث معرفتهم طوال حياتهم العملية. بالإضافة إلى ذلك يسعى المتعلمون إلى اكتساب معرفة أو مهارات مُعَيَّنة لتلبية احتياجات سوق العمل، ويُفضِّلون المعارف الحديثة بدلاً من المهارات والمعارف التقليدية. ومع أخذ كل هذه الظروف بعين الاعتبار يُعتبر تحسين جودة تجربة تعلُّم الطلاب تحديًا كبيرًا داخل مؤسسات قطاع التعليم العالي، ومن المسلم به على نطاق واسع أن التقييم الإلكتروني يمكن أن يُقدِّم إسهامات.

هناك بعض العوامل التي تعتمد عليها فعالية نظام الاختبار القائمة حاليًا على أساليب متعددة، ولكن يبدو أن المؤسسات التعليمية لما تسعى بعدُ إلى تحقيق التغييرات في التقييم؛ ظنًا منها أن التغيير قد يكون محفوفًا بالمخاطر، وبالتالي هناك حاجة ماسة إلى إعادة تقييم الخصائص والمبادئ الأساسية ومراجعة جوانب أعمق فيما تم تحقيقه أقلها العلاقة والأدوار بين المتعلمين والمعلمين، ومراجعة خصائص التقييم، وما الذي يتم تقييمه، وكيف يتم التقييم، والمكان والغرض من التقييم في المقام الأول. بعبارة أخرى، إعادة قراءة كل شيء تقريبًا، في حين أنه من الواضح أن التكنولوجيا لديها القدرة على أن تكون قوة للتغيير عبر طيف من استجابات متفائلة وصعبة تتعلق بالتقييم، وربما يكون دورها الأكثر فاعلية هو مواجهة التعنت باتجاه الحاجة إلى إعادة التفكير في الطريقة التي يحدث بها التقييم الآن وفي المستقبل.

التوصيات والمقترحات.

1. يتبيّن من خلال ما سبق، أنّ من المهم التعرف على مختلف السياقات الجديدة المتعلقة بالتعلم والنظر فيها، من حيث التقييم واستخدام التقنيات الرقمية فهناك العديد من السياقات والممارسات الجديدة والثقافات التي تواجه الشباب والتي ينبغي معالجتها خصوصًا في بيئات المؤسسات التعليمية، وكذلك السياقات المتغيرة لتوفير التعليم.
2. كما يجب أن تراعي أساليب التقييم الحديثة أن هناك انتشارًا متزايدًا في حياة الشباب للاستخدام والإبداع والتعاون في البيئات الإلكترونية. هذا التغيير في الثقافات له آثار كبيرة على التعلم والتقييم. من أجل النظر في هذا هناك حاجة إلى إعادة تنظير المعرفة وتجديد الكفاءات والتعليمات والتقييم، وفتح المجال من أجل تحفيز جميع الشباب للوصول إلى الشبكات الداعمة وكيفية تقييم الأنشطة الناشئة عنها هذه الثقافة، مثل بناء المعرفة والشراكة المجتمعية التعليمية بما يتناسب ومفاهيم وتحديات العالم العربي.
3. يجب أن يتعرّف البحث أيضًا على التحديات المحتملة في استخدام التقنيات الرقمية للتقييم وتأثير السياقات الثقافية والتعليمية. تهدف التحقيقات الإضافية في هذه المناطق (وغيرها بلا شك) إلى إعادة إشعال المناقشات حولها؛ لتوسيع فهم مفهوم التقييم. في هذا السياق هناك بعض الأسئلة الأساسية حول كيفية إعادة قراءة المدارس والجامعات للمناهج، والنقاط التي يجب أن يُركِّز عليها في تقييم تعلُّم الطلاب وتقدُّمهم، باستخدام رقمي أو بدونه.

4. أخيراً، من المفترض أن تُقدِّم المدارس والجامعات عروض التطوير المهني المتعلقة بتقييم هيئة التدريس، ويجب أن يُنظر إلى الموظفين على أنهم فرص تعلُّم رسمية ومنظمة. وبالتالي، فإنه يجب أن يركز التخطيط وإنشاء أنشطة التطوير المهني والتدريب على تطوير التعلم؛ وعليه يُقترح أن يتم التخطيط من أجل إعداد برامج التطوير المهني، من خلال تحديد أهداف التعلم المناسبة، ومواءمة البرمجة القائمة على النظرية لتلك الأهداف وتنفيذها بدقة عالية، وتقييم معرفة أعضاء هيئة التدريس، واستخدام النتائج التي يتم إلها لتحسين تعلُّم المشاركين في المستقبل.

قائمة المراجع.

أولاً- المراجع بالعربية:

- أبودحروج، إيمان نواف عبد الكريم؛ وأبو حجر، إلهام جميل حسن. (شباط، 2019). مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية لأساليب التقويم الواقعي وسبل تنميتها. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، الصفحات 369-383.
- العبيد، أفنان بنت عبد الرحمن؛ والشايع، حصة بنت محمد. (2020). تكنولوجيا التعليم: الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الراشد.
- آل كاسي، عبد الله بن علي؛ وحوبي، محمد أحمد غريب السيد. (أبريل، 2019). واقع الممارسات التطبيقية لمعايير الاعتماد الأكاديمي ومؤشرات (MSCHE) في برامج الدراسات العليا التربوية بجامعة الملك خالد باستخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية.
- علام، صلاح الدين محمود. (2019). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية. عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة- الطبعة السادسة.
- عبد الحي، BIBLIOGRAPHY إخلاص محمد. (19 مايو، 2017). 6 نماذج جديدة لتقويم تعلم الطلاب. تم الاسترداد من تعليم جديد: <https://www.new-educ.com/6-%D9%86%D9%85%D8%A7%D8%B0%D8%AC-%D8%AC%D8%AF%D9%8A%D8%AF%D8%A9-%D9%84%D8%AA%D9%82%D9%88%D9%8A%D9%85-%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B7%D9%84%D8%A7%D8%A8>
- محمود، أنور صباح. (حزيران، 2019). إطار مقترح لحقيبة تعليمية محوسبة لاستخدام التعليم الإلكتروني في التقويم التربوي. مجلة آداب المستنصرية.
- الحواري، أروى عيسى. (30 أكتوبر، 2019). أثر استخدام استراتيجيات التقويم البديل في تحصيل الطلبة وإكسابهم مهارات ما وراء المعرفة في مبحث العلوم. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الصفحات 95-112.

ثانياً- المراجع بالإنجليزية:

- Boud, D. & Falchikov, N. (Eds.) (2007). Rethinking assessment in higher education: Learning for the longer term. New York, NY: Routledge.
- Carless, D. (2015). Excellence in university assessment: Learning from award-winning teaching. Abington: Routledge
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Joy, L. (2011). Developing sustainable feedback practices. Studies in Higher Education. 36(4), 395–407.
- Chambers, K., Whannell, R., & Whannell, P. (2014). The use of peer assessment in a regional Australian university tertiary bridging course. Australian Journal of Adult Learning. 54(1), 69-88.
- Chetcuti, D., & C. Cutajar, C. (2014). Implementing peer assessment in a post-secondary physics classroom. International Journal of Science Education. 36 (18), 3101-3124.

- Gilles, J., P. Detroz, P, & Blais, J. (2011). An international online survey of the practices and perceptions of higher education professors with respect to the assessment of learning in the classroom. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36(6), 719-733
- Gronlund, N. (2006). *Assessment of Student Achievement*. Third Custom Edition for the University of Alberta. Toronto: Pearson Education, Inc
- Hernández. R. (2009). *The Assessment of Student Learning: A Study of Practices and Perceptions in Undergraduate Hispanic Studies Programmes at Universities in the Republic of Ireland*. (Unpublished PhD dissertation). University College, Ireland
- Jacoby, J. C., Heugh, S., Bax, C., & Branford-White, C. (2014). Enhancing learning through formative assessment. *Innovations in Education & Teaching International*. 51(1), 72-83
- Lladó, A. P., Soley, L. F., Sansbelló, R. M., Pujolras, G. A., Planella, J. P., Roura-Pascual, N.,... Moreno. L. M. (2014). Student perceptions of peer assessment: An interdisciplinary study. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 39(5), 592-610
- McDowell, L., Wakelin, D., Montgomery, C., & King, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 36(7), 749-765.
- Norton, L., Norton, B., & Shannon, L. (2013). Revitalising assessment design: What is holding new lecturers back? *Higher Education*. 66(2), 233–251. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9601-9>
- Ripley, M. (2007). *E-assessment – an update on research, policy and practice: Report 10 update*. Futurelab
- Sambell, K., McDowell, L., & Montgomery, C. (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Abington: Routledge.
- Whitelock, D. (2010) 'Activating Assessment for Learning: are we on the way with Web 2.0?' In Lee, M.J.W. and McLoughlin, C. (Eds.) *Web 2.0-Based-E-Learning: Applying Social Informatics for Tertiary Teaching*. IGI Global. pp. 319–342
- Whitelock, D. and Watt, S. (2008) 'reframing e-assessment: adopting new media and adapting old frameworks'. *Learning, Media and Technology*, 33 (3), pp. 151-154.

الملاحق

ملحق (1)



ملحق (2)

مثال لميزان تقدير وصفي تحليلي

الهدف التعليمي: يكتب الطالب مقالاً فعلاً يتعلق بشخصيات	نوع الكتابة: كتابة إبداعية	الأفكار	التنظيم	التطوير	الآليات
عرض مُبدع	5	عرض تنوع من سمات الشخصيات	2	جميع التفاصيل مؤتممة	3
عرض تنوع من سمات الشخصيات	10	صور عقلية حية	5	استخدام أساليب أدبية متنوعة	2
صور عقلية حية	5	عرض منطقي للموضوعات	3	تنوع في تركيب الجمل	3
عرض منطقي للموضوعات	2	نمط محدد يمكن ملاحظته	10	التركيبات النحوية	10
نمط محدد يمكن ملاحظته	5	الاستنتاجات تُستمد من التفاصيل	5	التوجيه	2
الاستنتاجات تُستمد من التفاصيل	3	جميع التفاصيل مؤتممة	5	علامات الترفيق	3
جميع التفاصيل مؤتممة	10	استخدام أساليب أدبية متنوعة	5	الخط	2
استخدام أساليب أدبية متنوعة	5	تنوع في تركيب الجمل	5		
تنوع في تركيب الجمل	5	التركيبات النحوية	3		
التركيبات النحوية	3	التوجيه	2		
التوجيه	2	علامات الترفيق	3		
علامات الترفيق	3	الخط	2		
الخط	2				

شكل (7-4) يوضح مثالاً لميزان تقدير وصفي تحليلي لعينة من كتابات الطالب

155

ملحق (3)

بناء أساليب وأدوات التقويم الوصفي

ميزان تقدير وصفي مهارة حل مسائل رياضية

يختار طريقة حل	يُدين جميع عمله	يختار طريقة حل صحيحة	يُبين عملاً ناقصاً	يُبين جزءاً قليلاً من العمل
يُبين جميع عمله	يُدين جميع عمله	يختار طريقة حل صحيحة	يُبين عملاً ناقصاً	يُبين جزءاً قليلاً من العمل
يُدين جميع عمله	يُدين جميع عمله	يختار طريقة حل صحيحة	يُبين عملاً ناقصاً	يُبين جزءاً قليلاً من العمل
يُدين جميع عمله	يُدين جميع عمله	يختار طريقة حل صحيحة	يُبين عملاً ناقصاً	يُبين جزءاً قليلاً من العمل

شكل (9-4) يوضح ميزان تقدير وصفي مهارة حل مسائل رياضية

أما إذا كان الغرض تقويم البورتفوليو ككل من أجل تقدير درجات كلية، فإنه يمكن استخدام الطريقة الشمولية في تقدير الدرجات، حيث إن هذا التقدير يفيد في التقويم الختامي. وهذا يتطلب إعداد ميزان تقديري وصفي شمولي كما سبق أن أوضحنا في تقدير درجات الأداءات والنتاجات (شكل 8-4).

ويوضح شكل (10-4) ميزان تقدير وصفي شمولي لملف أعمال يتضمن مهاماً تتعلق بمهارات الطالب في الكتابة (Ward & ward, 1999):

ميزان تقدير وصفي شمولي لملف أعمال

الدرجة الموزونة	الوزن	التقديرات				الأعمال
		ضعيف (1 نقطة)	مقبول (2 نقطة)	جيد (3 نقاط)	متميز (4 نقاط)	
						1. مهمة كتابة قصصية
						2. مهمة كتابة وصفية
						3. مهمة كتابة عرضية
						التقدير العام
						تعلق وصفي عام:
						اسم المعلم:

شكل (10-4) يوضح تقدير وصفي شمولي لملف أعمال يشمل على مهام تتعلق بمهارات الكتابة

161