التقييم الحقيبى (البورتفوليو) كمدخل تكاملى للاختبارات التحصيلية

إعداد

د. عبد الناصر السيد عامر

مدرس القياس والتقويم بكلية التربية

بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس

ملخص الدراسة

ركزت الدراسة على أسلوب التقييم الحقيبى كمدخل تكاملى للاختبارات المعيارية. ولعينة مكونة من عينتين فرعيتين هما عينة الدراسة (١٢٦) طالب من طلاب الدراسات العليا (دبلوم مهنى فى التربية) ٢٠٠٣ بكلية التربية بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس. وعينة صدق النتائج وتكونت من (٦٤) طالب. والأدوات شملت استمارة التقييم الذاتى ومقياس الاتجاه نحو خصائص التعلم والمتعلم والتدريس واختبار تحصيلى مكون من ٣٠ سؤال واستمارة لتقييم الأنشطة التقيمية بعض البيانات الارشيفية.

تبين أن اتجاهات العينة كانت إيجابية بدرجة كبيرة نحو خصائص التعلم والمتعلم والتدريس فى حالة استخدام التقييم الحقيبى وتميز استجابات العينة بالسلبية نحو نفس الخصائص فى حالة استخدام الاختبارات المعيارية. وتبين وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الأداء فى ضوء التقييم الحقيبى والأداء فى ضوء الاختبارات المعيارية بلغت ٠,٦٤ لعينة الدراسة و ٠,٥٢ لعينة صدق النتائج، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء على التقييم الحقيبى والأداء فى ضوء الاختبارات المعيارية. وجود علاقة ارتباطيه سالبة بلغت ٠,٢٣- بين التقييم الذاتى والأداء فى ضوء أنشطة الحقيبة التقيمية. وتوصلت الدراسة إلى أن أفضل نموذج للتنبؤ بالتحصيل فى نهاية الترم هو المعتمد على درجة الاختبارات التقليدية ودرجة التقييم الحقيبى معاً ذلك لعينة الدراسة وعينة صدق النتائج وهذه النتيجة تؤكد على أهمية التكامل بين التقييم الحقيبى والاختبارات المعيارية لصناعة قرارات حول التلاميذ.

التقييم الحقيبى (البورتفوليو) كمدخل تكاملى للاختبارات التحصيلية

إعداد

د. عبد الناصر السيد عامر

مدرس القياس والتقويم بكلية التربية

بالإسماعيلية – جامعة قناة السويس

مقدمة:

ركز أصحاب التجديد التربوى اهتماماتهم على تحسين المناهج وطرق التدريس ولم يعطوا نفس الاهتمام لتحسين الممارسات التقيمية الحالية والخبرة الواقعية تقول انه يمكن بسهولة تغير الممارسات فى مجال المناهج ولكن هذا التغير يكون أكثر صعوبة إذا كان الأمر يتعلق بالممارسات التقيمية وذلك لعدم تحمس القائمين على العملية التعليمية على تغير الوضع التقييمى السائد (Firestone et al., 1998, Shepard, 2000). والتقييم Assessment عملية متعددة الأوجه تتضمن أكثر من إدارة الاختبار وتهدف إلى جمع البيانات بغرض صناعة القرار على مستوى الطالب أو على مستوى عملية التدريس (McLoughlim & Lewis, 1990). وتتضمن عملية التقييم الأنشطة المصاحبة للحصول على التقديرات أو الدرجات وتتم فى ضوء دلائل متعددة.

والامتحانات الحالية تجعل المناهج جامدة وتجعل المدرسة مكاناً غير محبوباً وتبث الرعب والقلق فى التلاميذ وتجعل عملية التدريس من أجل الامتحان (Heck & Crislip, 2001) وتعقد فى نهاية عملية التعلم لذلك فهى منفصلة عن عملية التدريس، ولا تهدف إلى تطوير المنهج (Camp & Levine, 1991) والممارسات التقيمية المتبعة فى مدارسنا يوجه إليها كثير من الانتقادات ورغم ذلك لم تتغير منذ زمن بعيد ولم تواكب التغيرات المذهلة فى مجال التربية ونظرية التعلم.

وظهرت الحاجة بصورة متزايدة لتحسين الممارسات التقيميه فى النظام التعليمى لتواكب التغيرات المتلاحقة فى مجال علم نفس التعلم Learning Psychology

ومبادئ النظرية البنيوية فى رؤيتها لعملية التعلم، وأيضاً لتغير فلسفة التقييم منذ العقد الأخير من القرن الماضى وبحيث أصبحت فلسفة التقييم قائمة على أساس Large-Scale Assessment ، حيث يتم تقيم الطالب فى ضوء أدلة متعددة مثل الأنشطة أو التكليفات بدلاً من التركيز على الأداء فى ضوء اختبار وحيد (Camp, 1993)، والتقييم فى ضوء حزمة الأداء Performance Package حتى يظهر الطالب مدى الفهم العميق لما يتعلمه (Newell, 2002) وأهمية تضمين ومشاركة المتعلم فى عملية التقييم (Cross, 1998).

ونتجه لتغير فلسفة التقييم وتغير مفهوم التعلم فى ضوء أراء مدرسة علم النفس المعرفى ووجهة النظرية البنيوية لعملية التعلم Constructivist Learning Theory تم استحداث طرق أو مداخل تقيميه عديدة أطلق عليها مفهوم التقييم البديل Alternative assessment أو التقييم فى ضوء الأداء Performance based assessment أو التقييم الأصيل (الحقيقى) Authentic assessment.

والتقييم البديل هو شكل من أشكال التقييم بالمقارنة بالتقييم التقليدى (الاختيار من متعدد مثلاً) ويتضمن أشكال عديدة مثل الحقيبة ومجموعات التعلم التعاونى والملاحظة والعرض الشفوى، والشىء الجوهرى لهذا التقييم البديل هو تركيزه على العمليات تماماً مثل النواتج (Davies & Michael, 1999).

وفى ضوء الحكم الهائل من الدراسات والمقالات المنشورة، ظهرت مداخل تقيميه جديدة منها التقييم المرتكز على المنهج Curriculum based assessment والتقييم الدينامى Dynamic assessment والتقييم الحقيبى (البورتفوليو) Portfolio assessment ويطلق عليه البعض البورتفوليو، أو تقويم ملفات الأعمال*.

العوامل التى أدت إلى إعادة النظر فى الممارسات التقيمية الحالية

ظهرت مداخل التقييم البديل نتيجة لعدة عوامل أهمها:

* هذا المصطلح مأخوذ عن علام، صلاح الدين (تحت النشر). التقويم التربوى البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية، دار الفكر العربى.

أولاً: تغير مفهوم التعلم فى ضوء المدرسة السلوكية عن مفهومه فى ضوء توجهات النظرية المعرفية وأصحاب اتجاه علم النفس البنيوى

ظهرت النظرية الارتباطية Association Theory على يد Throndike (1921) وما تبعه من بزوغ المدرس السلوكية Behaviorism على يد Hull (1943) و Skinner (1938, 1954) و Gagne (1965) ورؤية هذه النظرية السلوكية كعملية التعلم باعتباره تراكم لأجزاء المعرفة وهذا التراكم ينشأ نتيجة مجموعة كبيرة من الارتباطات بين المثيرات والاستجابات (النظرية الارتباطية) وما يتبعها من عملية تعزيز (السلوكية). ونظرت السلوكية إلى عملية التعلم باعتباره ذات طبيعة هرمية أو خطية كما وضح ذلك Bloom (1956) و(1965) Gagne. وفى هذه النظرية لعبت الاختبارات دوراً هاماً وجوهرياً فى عملية التعلم وذلك لمعرفة درجة التمكن من المهارات والأهداف السلوكية، أى أن الأهداف موجه لتحقيق أو للوصول إلى التمكن للمعلومات أو المعارف وهذا ما حدث على يد Skinner (1954) فى نموذج التعليم المبرمج حيث لا ينتقل المتعلم إلى الهدف التالى إلا إذا أنجز الأهداف السابقة ويعود الفضل إلى السلوكيين فى ابتداعهم للاختبارات الموضوعية خاصة على يد Throndike والسلوكيين يضعون الاختبارات فى نهاية عملية التعلم وتتم بصورة مباشرة حيث يحدث تماثل بين أسئلة الامتحانات والأهداف السلوكية التى درسها المتعلم ويتسم دور المتعلم بالسلبية سواء فى عملية التعلم أو التقييم. ولا تشجع عملية التقييم الطالب على الإبداع أو الابتكار إنما هى محددة بإطار ومحتوى وأسئلة يجيب عليها المتعلم فى نهاية عملية التعلم.

ومع ظهور تطورات فى مجال علم نفس التعلم منها توجهات المدرسة المعرفية ومبادئ النظرية البنيوية (علم النفس البنيوى)، وإبراز مفهوم التعلم الذاتى، بدأ ينظر إلى مفهوم التعلم باعتباره عملية نشطة يشارك فيها المتعلم بإيجابية وأن دورة ليس مستقبلاً للمعارف إنما دوره أن يبنى المعرفة بنفسه، وترى Shepard (2000) أن مبادئ عملية التعلم فى ضوء هذه التطورات هى:

١- تنمى القدرات العقلية تُنمى فى ضوء إطارها الاجتماعى الثقافى: ويلاحظ أن

مفهوم القدرات العقلية تم إحلاله محل مفهوم الذكاء وأن القدرات العقلية يتم تنميتها فى إطار البيئة الاجتماعية الثقافية.

٢- المتعلم صانع وبانى للمعارف: وهذا ما أكدت عليه المبادئ البنيوية وهى أن كل المعارف الإنسانية بنائية وليست مكتشفة والمتعلم يبذل جهداً كبيراً للحصول على المعارف وهذا التحول من الموقف السلبى للمتعلم (كمتلقى للمعرفة) فى ضوء المبادئ السلوكية إلى الدور النشط الايجابى للمتعلم وإسهامه الفعال فى بناء المعرفة كان له أثر فى إعادة النظر لعملية التقييم.

٣- أن تتضمن عملية التعلم وعى المتعلم بما يتعلمه: وهذا يتطلب أن تشمل عملية التعلم تنمية مهارات ما وراء المعرفة والتعلم المضبوط ذاتياً Self-monitoring learning.

٤- الفهم العميق يدعم انتقال أثر التعلم: حيث أن انتقال أثر التعلم فى ضوء المبادىء السلوكية يحدث نتيجة لدرجة التشابه بين الموقفين وليس للفهم أى دور فى انتقال أثر التعلم.

وقد أشار Herman (1992) أنه وفقاً للباحثين المعرفيين فإن التعلم القائم على معنى يجب أن يكون تأملى وبنائى ومنظم ذاتياً (فى: Davies & Michael, 1999). ولابد من استحداث مداخل جديدة للتقييم لكى تنمى هذه المهارات وغالباً ما تفشل الاختبارات التقليدية فى تحقيق هذه الأهداف (O'Neil, 1992).

فى ضوء ذلك فإن دور المتعلم أصبح أكثر إيجابية، حيث يسهم بدور فعال فى بناء المادة المتعلمة وهذا ما دعى إلى إعادة النظر فى الأشكال التقيمية التقليدية التى هدفت إلى قياس ما استوعبه المتعلم من معارف جاهزة وتأتى فى نهاية عملية التعلم، ولكن فى ضوء بناء المتعلم للمعارف لم يعد التقييم فى ضوء النواتج النهائية فعالاً ولكن لابد من التركيز على تقيم العمليات Processes assessment.

ثانيا: الانتقادات الموجهة إلى الممارسات التقيمية الحالية (الاختبارات التقليدية(*))

وجهت إلى الممارسات التقيمية الحالية كثيراً من الانتقادات أهمها إنها غير قادرة على توجيه العمل التدريسى اليومى (Kim et al., 1996, Salvia & Yesseldyke, 1995) ولاتمدنا بصورة دقيقة عن مدى قدرة الطالب على ممارسة العمليات العقلية العليا (Murphy, 1994) ولا تقيس سوى مستوى الحفظ والاستظهار (Newell, 2000) وغير قادر على إظهار قدرات الطالب العقلية مثل القدرة على التكامل بين المعلومات وتطبيقها فى المواقف الحياتية (Shepard, 2000) وغير قادرة على تقيم العمليات والاستراتيجيات التى يستخدمها المتعلم فى الوصول إلى الحل (Camp, 1993) وأن تدريس المعلم لمحتوى بأسئلة محددة يعطى تضخم Inflation عن مستوى تحصيل الطالب (Newell, 2002, Shepard, 2000) ويصبح موقف التلميذ سلبى فى الممارسة التقيمية حيث لا يمتلك صوت فيها (Pairs & Ayers, 1994) ولا يمكن الاستفادة منها فى تقويم المنهج (Pairs & Ayers, 1994, Salvia & Yesseldyke, 1995) وتسبب القلق والرعب وتفش عملية الغش ومشاهدة الأحلام اليومية المخيفة (Heck & Crislip, 2001, Pairs & Ayers, 1999) وتركز على التنافس وليس النمو الشخصى لكل تلميذ (Crooks, 1988) وأهملت التفاعل بين المكونات الثلاثة للمنظومة وهى التعلم والتدريس والتقييم (Crooks, 1988, Kim et al., 1996). وترى Shepard (2000) إلى أن التدريس والتقييم عمليتان منفصلتان وأرجعت ذلك إلى عدم الاتفاق بين وجه النظرية التقليدية لعملية التقييم والمتمثلة فى الاختبارات التقليدية ووجهة النظر الحديثة لعملية التعلم، وأعزت Graue (1993) هذا الفصل إلى طبيعة أساليب التقييم السائدة فى المدارس (فى: Shepard, 2000)، بينما يرى Camp & Levine (1991) سبب هذا الفصل إلى أن الامتحانات يتم

(*) يقصد بالاختبارات التقليدية، الاختبارات التحصيلية المبنية في إطار نظريات القياس التقليدية (جماعية / محكية – المرجع)، تمييزاً لها عن تلك التي تبنى وتدرج في إطار نظرية القياس الحديثة (نظرية الاستجابة للمفردة IRT Item Response Theory) ومن أهمها نموذج (راش) Rasch Model.

عقدها فى نهاية عملية التدريس، ويرى Kim et al., (1996) ويعود هذا الفصل إلى أن نمو عملية التعلم والتدريس والتقييم نمت بصورة مستقلة عن الأخرى فى التراث. كما أن الممارسات الحالية تشجع على التعلم عديم المعنى مما يسهل عملية النسيان للمعلومات ولا تتيح الفرصة للمعلمين لمراجعة أسئلة الامتحانات ولا يتناقشون حولها بفاعلية (Crooks, 1988).

وفى ضوء هذه الانتقادات الموجهة للممارسات التقيمية الحالية، نادى كثيراً من المحدثين وعلماء القياس والتقويم بضرورة تغير هذه الممارسات لكى نتجنب كثيراً من الانتقادات السابقة.

ثالثاً: فلسفة التقييم فى القرن الحالى

يمكن تلخيص فلسفة التقييم فى القرن الحالى فى أنها تركز على تقيم الجودة Quality assessment وليس فقط الحصول على شهادة (Cross, 1998) وأن يشارك الطالب فى تقييم أعماله لأنها شيء ضرورى حتى يتحمل مسئولية تعلمه (Cross, 1998, Flachikov & Goldfinsh, 2000) وتصبح عملية التقييم عملية تفاوضية وليست من جانب المعلم، ويتم التقييم فى ضوء دلائل أو تكليفات متنوعة بدلاً من الاعتماد على الاختبارات فقط (Camp, 1993) ويجب أن تتسع لتشمل مقابلات وعرض شفوى وعينات من أعمال الطالب وهنا يزيد من خصوبة وديناميه عملية التقييم (Shepard, 2000)، وحتى يظهر الطالب مدى فهمه العميق لما يتعلمه (Newell, 2000) وأن يتم التركيز على تقييم العمليات تماماً مثل النواتج. وتتم عملية التقييم أثناء عملية التدريس وتسعى إلى تحسينها وهذا بدوره ينمى ويوطد العلاقة بين التدريس والتقييم (Camp, 1993) ويزيد التواصل بين المعلم والمتعلم من جهة وبين الطلاب ومجتمعهم من جهة أخرى (Cole & Struyk, 1997). وفى ضوء مشاركة الطالب فى تقييم أعماله تم تنمية مفهوم التقييم الذاتى Self assessment (Falchikov & Goldfinch, 2000) وأن يتم التركيز على المدخل المحكى فى عملية التقييم وبحيث يتم وضع معايير للأداء حتى يتمكن الطالب منها، أى يجب التركيز على الطالب فى حد ذاته وليس الاهتمام

بالتنافس. ويجب على التقييم أن يسعى إلى تنمية مهارات التفكير العليا والفهم العميق والقدرة على حل المشكلات (Shepard, 2000) والتركيز على التعامل والتفاعل مع المشكلات الواقعية الحياتية حتى يكون التعلم قائم على معنى (Camp, 1993).

فى ضوء العوامل الثلاثة السابقة، ظهرت الحاجة الملحة إلى ضرورة استحداث مداخل تقيمية بديلة تلبى التغير الحادث فى مفهوم عملية التعلم وتغير فلسفة التقييم التى تهدف إلى الوصول إلى الإتقان والجودة والتميز Excellence فى الأداء، ويبدو أن العامل الأكثر إلحاحاً على ضرورة إعادة النظر فى الممارسات التقيمية الحالية هى جعل عملية التقييم كجزء متفاعل مع عملية التعلم والتدريس. ويبدو أن التطور فى طرق التعلم وتبنى مدخل "التعلم الذاتى" و"التعلم عن بعد" جعلت الممارسات التقيمية الحالية لا تناسب هذه المداخل فى عملية التعلم.

كل هذا أدى علماء القياس والتقويم إلى الحديث عن مداخل تقيمية تعتمد على قياس الأداء بصورة مباشرة وعملية وتعتمد على أن يكون للطلاب دوراً هاماً فى تقيمهم وتصبح عملية التقييم عملية تفاعلية بين المعلم والمتعلم ومن أهم هذه المداخل هو "مدخل التقييم الحقيبى" (البورتفوليو) وقد يطلق عليه البعض الحقيبة التقيمية أو يطلق عليه البعض البورتفوليو. وفى عام ١٩٩٨ تبنت "٢١" ولاية من الولايات الأمريكية مدخل التقييم المعتمد على عينات الأداء (الحقائب) وأزداد هذا العدد إلى "٣٤" ولاية عام ١٩٩٩ (Heck & Crislip, 2001) و فى الجزء الأتى سيتم تناول هذا المدخل التقييمى بالتفصيل.

مدخل التقييم الحقيبى (البورتفوليو) Portfolio Assessment Approach

الحديث حول هذا المدخل يتم فى ضوء المحاور الآتية:

أولاً: مفهوم التقييم الحقيبى

كما سبق ذكره سالفاً، أن الاتجاه الحديث فى التقييم يؤكد على عدم الاعتماد ولو بصورة كلية على الاختبارات التقليدية ونتيجة للتطورات فى مجال علم نفس التعلم وتغير فلسفة التقييم فى القرن الحالى تم استحداث مداخل عديدة أهمها مدخل الحقيبة

فى التقييم. وهذا الشكل التقيمى ينتمى إلى تصنيف أوسع وهو التقييم المبنى على الأداء الأصيل أو الحقيقى Authentic Performance – based assessment (David et al., 2001, Paul & Dylan, 1998). وقد برزت فكرة استخدام المدخل الحقائبى فى عملية التقييم فى مؤتمر عقد فى ضاحية واشنطن (١٩٩١) وقال White (1994, pp 25-26) "وجدت نفسى مشاركاً فى مؤتمر طموح وفعال وناقش أفكار تربوية جديدة فى مجال التقييم القومى لتعلم طلاب الجامعة National Assessment of College Student Learning ومن الأفكار التربوية التى طرحت هو استخدام البورتفوليو (الحقيبة) فى عملية التقييم": والمدخل الحقيبى ليس فكرة جديدة بل انه مفهوم قديم، ففى منتصف الثمانينات من القرن الماضى استخدمه رواد التجديد التربوى فى عملية التقييم وهو ليس بطريقة منهجية بل إطار عام للاستجابة (Sommer, 1991) وليس جديد فى مجال التقييم، فاستخدمه الفنانون فى المدارس الفنية لإظهار قدراتهم وفى دقة وتناسق أعمالهم (Camp & Levine, 1991) ويدمج بين الدليل الكمى والدليل الكيفى كمؤشرات لعملية التقييم (Nancy & Marker – Sehroer, 1992)، ويراه Wolf (1989) بأنه تقويم كلى وإنسانى وخالى من التحيز الثقافى (فى: Nancy & Marker – Sehroer, 1992). والبورتفوليو أو الحقيبة هو تجميع منظم وهادف لأعمال الطالب بحيث يعرض جهده وإنجازاته نحو تحقيق الأهداف الموضوعة وهذه الأعمال قد تكون أنشطة أو تكليفات يؤديها الطالب (Cole & Struyk 1997, Ina & Dylan, 1994, Smith & Tillema, 2002) يعرفه Duffy et al., (1999) بأنه تجميع متعدد الأبعاد للأدلة بحيث تسمح للمعلم والمتعلم أن يبنوا صورة مفصلة ومنظمة عن عملية التعلم. وتراه Murphy (1994) بأنه مجموعة مختارة من أعمال التلميذ تتعلق بالمقرر كجزء مكمل له ويتم إنجاز هذه الأعمال فى الفصل أو خارجه لاستخدامه لأغراض التدريس والتقييم وتبرز Salvia & Yesseldyke (1995) دوره فى إصدار أحكام حول التلاميذ.

وفى ضوء التعريفات السابقة يتبين أن التقييم الحقيبى (البورتفوليو) هو مجموعة

من التكليفات أو الأنشطة يقوم بها الطالب ويعتمد على نفسه بالقدر الأكبر وقد يكون إنجازها داخل الفصل أو خارجه. وهنا يبرز الهدف الأساسى من عملية التقييم الحقيبى وهو التأكيد على إيجابية الطالب ونشاطه فى ضوء ما يقوم به تحت أشراف وتوجيه المعلم وفى ضوء ذلك يسعى إلى التفاعل مع عملية التدريس من خلال التوجيهات والمناقشات واللقاءات بين المعلمين والمتعلمين. وفى المدخل الحقيبى (البورتفوليو) يتم إعطاء التكليفات على فترات زمنية مختلفة منذ بداية العام الدراسى حتى نهايته وهذا يسهل جمع بيانات عن الطالب حتى تسهل صناعة القرار. وترى Nacncy & Mark Schroer (1992) انه فى ضوء المدخل الحقيبى بدلاً من أن نقول "نحن نريد أن نرى ماذا يفعل الطالب فى امتحان الساعتين أو الثلاث ساعات" يمكن أن تتغير هذه المقولة إلى "ماذا يفعل الطالب على طول العام الدراسى".

ثانياً: مميزات المدخل الحقيبى فى عملية التقييم:

يتميز استخدم المدخل الحقيبى فى عملية التقييم بعدة مميزات أهمها انه يعطى صورة أكثر شمولية وموثوقية عن أداء الطالب، حيث يتميز بأنه متعدد المصادر Multisourced وفيه يتم الحصول على بيانات ومعلومات من خلال التكليفات والأنشطة والمناقشات (Camp, 1993, Murphy, 1994). ويمدنا بأدلة عن وعى الطالب بالعمليات والاستراتيجيات المستخدمة فى الوصول إلى الحلول وبذلك يوصف بأنه وثوقى (حقيقى) Authentic، وينمى مهارات التفكير العليا والقدرة على حل المشكلات من خلال الأنشطة والواجبات التى يتناولها المتعلم (Cole & Struyk, 1997, Davies & Michael 1999)، ويتطلب التكامل بين المعارف والقدرة على تطبيقها فى مواقف الحياة لذلك يتميز بالتكاملية Integrated، ويزيد الاتصال بين المدرس والمتعلم مما يساعد على توجيه عملية التدريس (Notle, 1992) واستخدامه يزيد من كفاءة الذات (فى:Cole & Struyk, 1997)، ويجعل الطالب مشاركاً بإيجابية فى عملية التعلم (Duffy et al., 1999, Ina & Da Leen, 1999) ويجعل المتعلمين يتحملون مسئوليتهم نحو إنجاز أعمالهم لذلك يتميز بالوضوح Explicit، ويركز على التغذية الراجعة بصورة مستمرة (Smith &

Tillema, 2001, White, 1994)، ويحدد نواحى القوة والضعف فى أداء المتعلمين بصورة مستمرة حتى يسعى المتعلم إلى تحسين أدائه (Smith & Tillema, 2001)، ويتغلب على مشكلة التحيز للاختبارات Test Bias التى تعانى منها الاختبارات التقليدية من خلال الحكم الكيفى ومشاركة المتعلمين فى عملية التقييم (Salvia & Yesseldyke, 1995, Wolf, 1989) ويكامل بين الممارسات التدريسية والتقييمية (Duffy et al., 1999, Ina & Daleen, 1999)، ومن خلال التقييم الحقائبى يصبح المتعلم مقدراً ذاتياً Self assessor لأعماله ويصبح مفهوم التقييم الذاتى واقع فى عملية التعلم (White, 1994)، ويشجع التلاميذ على ممارسة مهارات ما وراء المعرفة للوعى بأدائهم (Duffy et al., 1999, Smith, 2000)، وينمى مهارات التعلم مدى الحياة Life Long Learning Skills وينمى مفهوم التعلم المتركز حول المتعلم Student-centered Learning (Paul & Dylan, 1998) ويقوى التعلم المنظم ذاتياً Self-Regulated Learning (Pairs & Ayers, 1994)، ويصبح المتعلم موجهاً ذاتياً لتعلمه وتزيد من الاستقلالية فى عملية التعلم مما ينمى الابتكار (Ina & Daleen, 1999).

وفى ضوء المميزات العديدة السابقة جراء استخدام مدخل الحقيبة فى عملية التقييم، يتضح أن هذا المدخل يُلبى النظرة الحديثة لعملية التعلم من إيجابية المتعلم ودوره الإساسى فى بناء المادة المتعلمة، ويتضح أن أهمية استخدام هذا المدخل هو إتاحة الفرصة للتلاميذ للمشاركة فى تقييم أعمالهم بصورة منطقية بعيدة عن الذاتية وذلك من خلال عملية تفاوضية بين المتعلم والمعلم.

ثالثاً: الانتقادات الموجهة إلى مدخل التقييم الحقائبى (البورتفوليو)

على الرغم من المميزات العديدة التى يتمتع بها استخدام الحقائب فى عملية التقييم إلا انه يواجه انتقادات عديدة أهمها معارضة قوية من قبل المدرسين على استخدامه بدرجة كبيرة على أساس توسيع استخدامه يفقدهم ذاتهم وسيطرتهم فى الفصل (White, 1994) ، وعدم قدرة المدرسين على تصميم وتنفيذ النشاط التدريسى التقيمى القائم على مدخل الحقائب (Cole & Struyk, 1997)، وفى هذا

الشأن توصل Calfee & Perfumo (1993) من خلال مسح قومى للمدارس التى تطبق نظام التقييم الحقائبى فى الولايات المتحدة إلى وجود فجوة بين ما يعرفه المدرسين عن التقييم الحقائبى وبين ممارستهم الفعلية (فى: Salvia & Yesseldyke, 1995). ومن أهم الانتقادات الموجه إلى هذا المدخل بأنه يأخذ وقتاً كبيراً من قبل المدرسين لتنظيم وتصحيح الأنشطة التقييمية خاصة إذا استخدم بجانب الاختبارات التقليدية. وهذا المدخل تنقصه المعيارية والخصائص السيكومترية خاصة الثبات والصدق، وذلك للأنشطة التقيمية خاصة إذا كانت هذه الأنشطة تختلف من تلميذ إلى آخر (Nancy & Mark Schroer, 1992)، وقد توصل Calfee & Perfumo (1993) إلى أن هذا المدخل يؤخذ عليه غياب إجراءات تقدير الثبات والصدق. ولكن من أهم المحددات لهذا المدخل هو كأى أداه تمدنا بالبيانات الكيفية فإنه توجد صعوبة فى تحليلها وعرضها وتنظيمها.

رابعاً: دينامية تصميم وتنفيذ المدخل الحقائبى (البورتفوليو) فى عملية التقييم:

لتحقيق أكبر فائدة من تطبيق المدخل الحقائبى فى عملية التقييم يجب أن تكون عملية تصميم وتنفيذ هذا المدخل على درجة عالية من الدقة والوضوح.

وفيما يلى تصور لتصميم وتنفيذ المدخل الحقائبى وقد استعان الباحث بآراء Barton & Collins, 1997, Salvia & Yessldyke, 1995, Shepard, 2000) وفى هذا التصور يتضمن ثلاثة مداخل هى كالآتى:

١- مرحلة التخطيط Planning Stage

فى هذه المرحلة يجب تحديد الهدف من استخدام التقييم الحقائبى، فهل يستخدم للتكامل بين التدريس والتقييم، أى يتم الاعتماد عليه كوسيلة مكملة فى المقرر الدراسى ويستخدم بجانب الاختبارات التقليدية لتوثيق أداء التلاميذ. واستخدام مدخل الحقيبة فى عملية التقييم والتدريس يتطلب جهداً أكبر من كونه يستخدم بصورة مدعمة للاختبارات التقليدية. فى ضوء ذلك فإن مرحلة التخطيط تتطلب معرفة الآتى:

أ- تحديد الهدف من استخدام التقييم الحقائبى (البورتفوليو):

ويتنوع الهدف من استخدامه كالآتى:

- الاعتماد على البورتفوليو كعملية تدريسية وتقييمه فى نفس الوقت.
- الاعتماد عليه لتوثيق أداء الطلاب بالمشكلات الواقعية.
- الاعتماد عليه بصورة تكليفات إضافية مرتبطة بأهداف المقرر.

ب- تحديد المشاريع أو الأنشطة المراد إنجازها.

قد تكون هذه التكليفات أو الأنشطة عامة لكل المتعلمين مع إعطاء أنشطة أو تكليفات خاصة لكل طالب على حده، أى إنها تكون أنشطة عامة (غالباً قليلة) وبعضها خاصة (كثيرة)، فى تحديد الأنشطة أو التكليفات لابد من إتاحة الحرية للطالب فى اختيار الواجبات أو الأنشطة التى تتفق مع اهتماماته وذلك بالتشاور مع المعلم ويمكن أن يكون إنجاز بعض هذه الأنشطة بصورة تعاونية، حيث يمكن إعطاء تكليف يشترك فيه عدد من الطلاب وذلك بهدف تنمية القدرة على التعلم التعاونى ولابد من ارتباط هذه التكليفات بأهداف المقرر فى حالة استخدامه كناحية تدريسية بقدر الإمكان.

ج- تحديد معايير التقييم:

بعد أن تتحدد التكليفات والمشاريع لكل الطلاب، يقوم المعلم بتحديد معايير التقييم لهذه الأعمال ويتم الإعلان عن هذه المعايير لكل التلاميذ وتتنوع معايير التقييم وتشمل:

- الاستراتيجيات المستخدمة لإنجاز التكليفات
- مدى توظيف الطريقة العلمية (خاصة لمراحل دراسية متقدمة، التعليم الجامعي مثلاً)
- مدى جودة العمل وارتباطه بالأهداف الموضوعة.
- حسن التنظيم فى كتابة المشروعات أو التقارير
- مدى جدية الباحث فى أداء الأنشطة
- مدى توظيف المراجع الذى استعان بها فى كتابة تقارير أنشطته.

٢- مرحلة التنفيذ Implementation

بعد أن يتم تحديد التكليفات والأنشطة لكل متعلم، يبدأ المتعلم فى إنجاز الأنشطة المكلف بها ويتم ذلك فى المكتبة أو فى الفصل أو فى المنزل وخلال إنجاز الأنشطة لابد من إطلاع المعلم بصورة مستمرة على ما أنجزه الطالب ويطرح المعلم ملاحظاته أو تعديلاته وآرائه فى ضوء مناقشات مع طلابه ولابد أن يعبر التلاميذ عن رؤيتهم ووجه نظرهم وقد تختلف أو تتفق مع المعلم وفى هذه الخطوة ينمو لدى التلاميذ القدرة على التأمل الذاتى Self-Reflection وكما ذكرنا فلابد فى مرحلة التنفيذ أن يمارس التلاميذ مهارات التعلم التعاونى من خلال تكليف كل مجموعة بعمل نشاط مشترك. ويمكن أن يقوم كل طالب بعرض ما تم إنجازه وذلك من خلال عرض شفوى على زملائه فى مناقشات يديرها المعلم. وفى ضوء هذه المناقشات يقوم أقرانه بتقييم أعماله peer assessment

٣- مرحلة التقييم assessment stage

تنقسم عملية التقييم فى استخدام المدخل الحقيبى إلى مرحلتين:

أ- تقييم العمليات Processes Assessment

ويتم هذا خلال مرحلة تنفيذ أنشطة الحقيبة وذلك من خلال التغذية الراجعة التى يتلقاها المتعلم من معلميه وزملائه خلال أداء أو إنجاز الأنشطة المنوط بها ولذلك يوصف التقييم الحقائبى بأنه تقييم تكوينى Formative Assessment وهذا أهم ما يميز مدخل التقييم الحقائبى عن الاختبارات التقليدية المعيارية وهذا يعمق التفاعل بين العملية التدريسية والعملية التقييمية حيث أن آراء المعلمين وتعليقاتهم لابد أن تكتب فى الصورة المبدئية للنشاط.

ب- تقييم الناتج النهائى Product Assessment

فى نهاية السنة الدراسية يقوم الطالب بتسليم الحقيبة المتضمنة على التكليفات أو الأنشطة المكلف بها كل طالب ويتم التقييم النهائى فى ضوء المعايير السابق تحديدها فى مرحلة التخطيط. وفى هذه المرحلة تظهر قضية تحديد الحد الأدنى للأداء، إذ كيف تتم الحدود الدنيا المقبولة للأداء ليطلق على الطالب بأنه متمكن فى

أداء التكليفات وهذه قضية محل مناقشة وجدل فى التراث السيكومترى ولكن يجب أن يكون تحديد الحدود الدنيا للأداء مسئولية مشتركة بين المعلمين والطلاب والأباء ويجب أن لا يكون للسياسيين دوراً فى وضع هذه المعايير وخاصة إذا كنا نهدف من التقييم ليس الحصول على شهادة بل التقييم من اجل التميز أو الجودة. وعند التقييم النهائى لابد أن يكون الطالب مشاركاً فى تقييم أعماله من خلال جلسات تفاوضية بينه وبين المعلم وهذا ما يميز المدخل الحقيبى عن الاختبارات التقليدية.

ويتم التقييم للأنشطة فى ضوء مقياس تدريجى من ثلاثة أو أربعة أو خمسة استجابات عن مدى مناسبة ودقة إنجاز الأعمال ويقوم المعلم بتصحيح الأنشطة فى ضوء هذا المقياس فى ضوء المعايير التى سبق تحديدها فى مرحلة التخطيط وقد يتم تصحيح هذه الاستمارة من قبل مصححين عديدين ثم يؤخذ متوسط تقدير المصححين، ويتم حساب ثبات بيانات هذه الاستمارة من خلال ثبات المقدرين Inter Rater Reliability.

خامساً: قضايا سيكومترية مرتبطة بالتقييم الحقيبى:

يرى Camp (1993) أن التكليفات المنوط القيام بها من قبل المتعلمين بعضها مشتركة وبعضها تكليفات خاصة بكل طالب على حدة، من ثم فإن المنهجية السيكومترية التقليدية فى حساب الخصائص السيكومترية غير مناسبة لاختلاف عينات الأعمال المكلف بها الطلاب خاصة لمؤشرى الثبات والصدق. وهذا ما دعا Snow (1989) إلى المناشدة بتطوير نظرية قياسية جديدة. ولا يوجد اتفاق على كيفية حساب صدق وثبات البيانات المتحصل عليها من التقييم الحقيبى فى التراث (Ina & Daleen, 1999) ويمكن التغلب على مشكلة نقص الثبات للبيانات الناتجة من التقييم الحقائبى من خلال تعدد المصححين للتكليفات التى يقوم بها الطلاب ثم تقدر ثبات المقدرين (Salvia & Yesseldyke, 1995, Ina & Dalean, 1999). فى حين يمكن الإدعاء بدون شك أن التقييم الحقيبى أكثر صدقاً من الاختبارات التقليدية لأنه يظهر أداء الطالب على عينة من الأنشطة وليس على قياس مفرد (White, 1994) ولزيادة صدق التقييم الحقيبى يجب أن تتعدد الأنشطة

والتكليفات بدلاً من الاعتماد على نشاط واحد (Murphy, 1994). وترى Ina & Daleen (1999) انه لتحسين صدق وثبات التقييم الحقيبى فلابد من:

١- عند تسليم التلاميذ التكليفات لابد من تقدير مدى إنجاز هذه التكليفات بصورة مستمرة على مقياس تدريجى.

٢- تعدد المصححين فى تصحيح التكليفات وحساب الارتباط بين تقدير المصححين حتى يمدنا بمؤشر صادق عن الثبات.

٣- المقارنة أو العلاقة بين الأداء فى ضوء التقييم الحقيبى والأداء فى ضوء طرق أخرى مثل الاختبارات التقليدية أو المقابلات مع الطلاب.

وكما تم ذكره أن التقيم الحقيبى (البورتفوليو) تتقصه المعيارية فالأنشطة تختلف من طالب إلى أخر بالتالى فمحتواه ليس موحد لكل الطلاب، بالتالى فالمقارنة بين التلاميذ تبدو عملية صعبة والقضية الأساسية فى تصحيح الأنشطة والتكليفات التى تتضمنها الحقيبة هى الوقت المستغرق فى تصحيح هذه التكليفات حيث يتطلب تصحيحها وقتاً كبيراً خاصة إذا كانت الحقيبة تتضمن أنشطة متعددة وتستخدم بجانب الاختبارات التقليدية.

وكما سبق ذكره فى مرحلة التخطيط فإن التصحيح يتم فى ضوء معايير معينة يتضمنها مقياس تدريجى ثم تعطى درجة لكل نشاط وتؤخذ الدرجة الكلية للأنشطة التى تتضمنها الحقيبة وبما أن كل نشاط يتضمن محتوى ومهارات واستراتيجيات مختلفة عن النشاط الأخر فإن البعض ينتقد هذا الإجراء ويعتبرون الدرجة الكلية فى هذه الحالة ماهى إلا محصلة لأنشطة مختلفة ويشبهون هذا الأجراء بالجمع بين التفاح والبرتقال.

المشكلة وتحديدها :

يبدو أن عملية التجديد فى مجال التقييم عملية صعبة، كما أن المجتمع الف عملية التقييم فى شكل الاختبارات الحالية وأى عملية تجديد يقابلها صدود وعدم تقبل من قبل المؤسسات التربوية والمجتمع معاً وذلك نتيجة للتراث الثقافى الذى يعتبر الامتحانات والدرجات هى عملية يجب أن لا يشملها أى تعديلات. وبدأ فى نهاية

العقدين الأخيرين من القرن الماضى الحديث عن الممارسات التجديدية فى مجال التقييم وجاء ذلك كرد فعل لتغيير فلسفة عملية التعلم فى ضوء أراء أصحاب علم النفس البنيوى الذين تبنوا أن المعرفة هى عملية بنائية وليست مكتسبة، وأيضاً نتيجة لتغيير أو تطور فلسفة القياس والتقييم فى القرن الحالى، وانتشار طرق جديدة للتعلم مثل التعلم الذاتى والتعلم عن بعد، وأيضاً الانتقادات الموجه إلى العلاقة بين مكونات العملية التعليمية ومنها عملية التدريس والتقييم، حيث فى ضوء الوضع التعليمى الحالى يتم عقد اختبارات بصفة دورية أو بصورة نهائية، ولكن الأداء فى هذه الاختبارات لا يعكس نظرة تقيمية لعملية التدريس، وهذا ما أدى بالمحدثين والمجددين التربويين وأصحاب القياس النفسى إلى إعادة النظرة فى العملية التقيمية الحالية واستحداث مداخل جديدة للتقييم قائمة على الأداء المباشر، وتعتمد هذه المداخل على إتاحة الفرصة لتضمين التلميذ فى تحديات ومشكلات المجتمع الحقيقية وتزيد من فعالية الطالب ليسهم بنشاطه فى المجتمع (Davis & Michael, 1999) وتعتبر أحد هذه المداخل التى لاقت قبولاً فى عملية التقييم هو التقييم الحقيبى (البورتفوليو)، والتراث البحثى الحالى لا يمدنا بدلائل أمبريقية عن فعالية هذا النوع من التقييم بصورة كافية وأن كانت معظم الدراسات والمقالات التى تناولت هذا المدخل التقيمى تناولته من ناحية التأصيل النظرى والآراء المبنية على الخبرة والتجربة. ورغم أن استخدام المدخل الحقيبى تميز بالحداثة نسبياً فى عملية التقييم وتؤكد White (1994) على أن التقييم القائم على تنوع الأدلة (البورتفوليو) بأنه حركة للمستقبل سواء بنا أو بدوننا وأن الاقتناع هو سبب للقبول بالمدخل فى عملية التقييم وليس التدعيم الأمبريقى وأن التراث الحالى لا يمدنا بأسس أمبريقية مبنية على التجريبية. ونادت بأهمية الحصول على دلائل تشير على أن استخدام التقييم الحقيبى (البورتفوليو) ينمى مهارات التعلم الذاتى.

وفى ضوء تفوق التقييم الحقيبى بالعديد من المميزات عن الاختبارات التقليدية (Cole & Struyk, 1997, Camp, 1993, Duffy et al., 1999, Ina & Daleen, 1999, Salvia & Yesseldyke, 1995)

وفى ضوء دراسة العلاقة بين الأداء على الاختبارات التقليدية والأداء فى ضوء

البورتفوليو توصل Supovitz & Bernnan (1997) إلى أن العلاقة بين الأداء فى الاختبارات التقليدية والأداء فى ضوء المدخل الحقيبى تراوحت بين ٠,٥ إلى ٠,٦ (فى: Heck & Crislip, 2001)، وتوصل Heck & Crislip (2001) إلى أن العلاقة بين الأداء على الاختبارات التقليدية والأداء فى ضوء المدخل الحقيبى لطلاب المرحلة الابتدائية فى الصف الأول بلغت ٠,٥٦.

يمكن طرح التساؤلات الآتية:

١-ما اتجاهات طلاب الدراسات العليا (دبلوم مهنى) نحو خصائص عملية التعلم والمتعلم وعملية التدريس فى ضوء استخدام المدخل الحقيبى فى عملية التقييم؟

٢- ما الاتجاهات نحو خصائص عملية التعلم والمتعلم وعملية التدريس فى ضوء الممارسات التقيمية الحالية (الاختيارات التقليدية)؟

٣- هل تختلف الاتجاهات نحو خصائص عملية التعلم وعملية التدريس والمتعلم باختلاف مدخل التقييم المستخدم (حقيبى - تقليدى)؟

٤- هل توجد علاقة بين التقييم الذاتى للأنشطة التقيمية والأداء على هذه الأنشطة التى تتضمنها الحقيبة التقيمية؟

٥- ما مقدار العلاقة الأرتباطية بين الأداء (الدرجات) على الأنشطة التى تتضمنها الحقيبة والأداء فى الاختبارات التقليدية؟

وقد أراد الباحث معرفة مدى موثوقية ومصداقية الدرجة المتحصل عليها من الأداء فى ضوء التقييم الحقيبى، والدرجة المتحصل عليها من الاختبارات التقليدية، والدرجتان معاً فى التنبؤ بتحصيل عينة الدراسة (دبلوم مهنى) فى المقررات الدراسية الأربعة التى يدرسونها فى الترم الثانى، حيث ترى Valencia (1992) انه لابد أن يتكامل التقييم الحقيبى مع التقييم الرسمى لتوثيق أداء الطلاب أفضل من الاعتماد على معيار واحد فى حد ذاته (فى: Nancy & Marker – Schroer, 1992)، وفى ضوء ذلك تم طرح ثلاثة نماذج تنبؤية هم:

- الدرجة المتحصل عليها من تصحيح الأنشطة التى تتضمنها الحقيبة تصلح للتنبؤ بتحصيل العينة فى المقررات الأربعة فى الترم الثانى.

- درجة الاختبارات التقليدية تصلح للتنبؤ بتحصيل الترم الثانى.
- الدرجة المتحصل عليها من تصحيح الأنشطة التى تتضمنها الحقيبة ودرجة الاختبارات التقليدية معاً تصلح للتنبؤ بالتحصيل فى الترم الثانى. والباحث يطرح التساؤل الآتى:

٦- أى من هذه النماذج أكثر مطابقة واتفاقاً مع بيانات العينة؟ أو بكلمات أخرى أى من النماذج الثلاثة السابقة أكثر قدرة تنبؤية بالتحصيل النهائى فى الترم الثانى؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة الحالية فى إطار منهجها الوصفى الارتباطى فى الآتى:

١- توجيه النظر إلى أهمية مدخل التقييم الحقيبى (البورتفوليو) Portfolio assessment فى عملية التقييم فى مؤسستنا التعليمية.

٢- إبراز أهم العوامل التى ساعدت على إعادة النظر فى الممارسات التقيمية الحالية.

٣- معرفة جدوى استخدام وتطبيق المدخل التقيمى الحقيبى (البورتفوليو) خاصة لطلاب الدراسات العليا مقارنة بالاختبارات التقليدية.

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

١- التعرف على الاتجاهات نحو خصائص عملية التعلم وعملية التدريس والمتعلم فى ضوء مدخل التقييم الحقيبى وفى ضوء الاختبارات التقليدية الحالية.

٢- مقارنة لاتجاهات نحو خصائص عملية التعلم وعملية التدريس والمتعلم فى ضوء مدخل التقييم الحقيبى (البورتفوليو) فى مقابل الاختبارات التقليدية.

٣- التعرف على العلاقة بين الأداء فى الأنشطة التى تتضمنها الحقيبة والتقييم الذاتى لأنشطة الحقيبة التقيمية.

٤- معرفة العلاقة بين الأداء فى ضوء الأنشطة التى تتضمنها الحقيبة والأداء فى ضوء الاختبارات التقليدية.

٥ معرفه اى من نوعى التقييم سواء الحقيبى او التقليدى أكثر إسهاما فى التنبؤ بالتحصيل فى المقررات الدراسية الأخرى فى نفس الفترة الدراسية (الترم)

الطريقة والإجراءات

العينـــة:

انقسمت العينة إلى:

١- عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من طلبة الدراسات العليا (دبلوم مهنى فى التربيـة) ٢٠٠٣ بكلية التربية بالإسماعيلية - جامعة قناة السويس وبلغ عددهم ١٢٦ طالـب وطالبـة بمتوسط عمر ٢٢.٩٢ بانحراف معيارى ٢.٣٦

٢- عينة صدق النتائج: Cross-validity sample

وتكونت هذه العينة من (٦٤) طالب من اجمالى "١٢٦" المكونة لعينـة الدراسـة وقد تم اختيار هذه العينة عشوائياً من "١٢٦" طالب.

كيفية تطبيق مدخل الحقيبة أثناء عملية التدريس

هدف الباحث من استخدام الأنشطة التقيمية أن تكون مساعدة لعمليـة التقيـيم التقليدية وهى استخدام الاختبارات الجماعية. ولم يطبق الباحـث المـدخل الحقيبـى بصورة تامة فى عملية التدريس والتقييم. وقد عرض الباحث خـلال تطبيـق هـدا المدخل عدة تكليفات على طلبة الدبلوم المهنى فى بداية العام الدراسى وتـم التنبيـه عليهم بأهمية عمل هذه التكليفات للأخد بها فى عملية التقييم وتكونت هذه الأنشـطة من:

١- إعداد اختبار تحصيلى فى مجال تخصصه وتطبيقه على عينة من طلابه وجمع بعض البيانات الأساسية عن هؤلاء الطلاب مثل النوع ومكان المعيشة وعمـل الأم، ثم إدخال درجات الاختبار التحصيلى والبيانات الوصفية فى الكمبيوتر من خلال البرنامج الإحصائى SPSS، ثم صياغة أكبر عدد من الأسـئلة البحثيـة يوظف الدارس فيها أكبر عدد من الاختبارات الإحصائية الوصفية والاسـتدلالية وأيضا الاختبارات الإحصائية البارمترية واللابارامترية، ثم إجراء الحسـابات

اليدوية لهذه الأسئلة البحثية من خلال خطوات اختبارات الفروض، ثم إجراء هذه الاختبارات من خلال البرنامج الاحصائى SPSS.

٢- البحث فى عدة قواميس عن بعض الكلمات والمفاهيم فى مجال القياس والإحصاء وتم التنبيه على الدارسين بأهمية البحث فى أكثر من قاموس قد يكون فى مجال علم النفس أو فى أى مجال يرغبه ومن أهم هذه المفاهيم (الإحصاء – الصدق العاملى – الثبات – التقويم – المتغير – العينة – فرض البحث – .....)

٣- أن يقوم الدارس بتوظيف مفاهيم ومبادئ الإحصاء الوصفى والاستدلالى مثل فرض البحث والنموذج الاحصائى والدلالة العملية وقوة الاختبار على دراسة منشورة فى أحد المجلات أو المؤتمرات أو رسائل الماجستير والدكتوراه.

٤- تم إعطاء بحث يقوم به عدد من الدارسين ولايزيد عددهم عن ستة دارسين ضمن عمل جماعى تعاونى ويقوم هؤلاء الدارسين بالبحث عن الموضوع المكلفين به على الإنترنت من خلال مواقع عديدة، ثم يقوموا بالبحث فى المكتبة عن نفس الموضوع ويقوموا بأعداد تقرير عن الموضوع المكلفين به ومن أهم الموضوعات المكلف بها الطلبة (حجم التأثير – قوة الاختبار – الصدق العاملى – تحيز أسئلة الاختبار.....).

فى ضوء ذلك فإن الحقيبة أو ملف الطالب يتكون من أربعة تكليفات أو أنشطة. وقد تم طرح هذه الأنشطة أو التكليفات فى بداية العام الدراسى وكان يقوم الدراس باستشارة أستاذ المقرر من حين لآخر من خلال مناقشة فى المحاضرة أو فى الساعات المكتبية المخصصة لهذا الغرض وكان أستاذ المقرر يعطى بعض الأراء والمقترحات لأداء هذه التكليفات لكل طالب على حدة، ثم يقوم الدارس بالأخذ بهذه المقترحات أو الآراء حتى يسعى إلى تحسين أدائه فى هذه التكليفات. وتم التركيز على تقييم هذه التكليفات فى نهاية العام الدراسى وأن تمت عملية المراجعة المستمرة خلال الترم وخاصة فى البحث المكلف به مجموعة من الطلاب وحيث يقوم كل مجموعة بعرض ما أنجزته فى هذا العمل التعاونى فى بداية كل محاضرة ويستغرق

عرضهم ما يقرب من نصف ساعة. وركز الباحث على إعطاء تقييمات للنواتج النهائية وذلك فى ضوء استمارة تقييم لهذه الأنشطة. وفى نهاية الترم تم إعطاء الطالب استمارة للتقييم الذاتى للمقرر والأنشطة المصاحبة له.

أدوات الدراسة:

تم تطبيق عدة أدوات لإتمام هذه الدراسة هى كالآتى:

أولاً: استمارة التقييم الذاتى لموضوعات مقرر الإحصاء والأنشطة المصاحبة له:

تكونت الاستمارة فى بدايتها من ٢٢ عنصر تقيس تقييم الدارسين لأنفسهم فى المهام والتكليفات الأربعة السابق توضيحهم فى بند (كيفية تطبيق مدخل الحقيبة أثناء عملية التدريس) وهى التكليف الخاص ببناء اختبار تحصيلى وتكليف البحث فى الإنترنت وتكليف البحث فى عدة قواميس وتكليف تقويم دراسة ما بالإضافة إلى عناصر تقيس تقييم الدارسين لأنفسهم فى محتوى المقرر ككل ولكن فى ضوء حذف "١١" عنصر أصبحت الاستمارة مكونة من "١١" عنصر يتعلق بعضها بالتقييم الذاتى بالنشاط المتعلق بالبحث فى الإنترنت وبعضها يتعلق بالاختبار التحصيلى وبعضها يتعلق بتقييم المقرر ككل.

وقد تم بناء هذه الاستمارة فى ضوء مقياس ليكرت وذلك بإعطاء العبارة وأمامها خمسة بدائل (بدرجة كبيرة جدا [٥] – بدرجة كبيرة [٤] – بدرجة متوسطة [٣] – بدرجة قليلة [٢] – بدرجة قليلة جداً [١]). تكونت هذه الاستمارة فى بدايتها من (٢٢) عنصر وبحساب معامل الثبات باستخدام المعامل الفا، اتضح أن ثباتها (٠,٥٣) وتم حذف عدد من العناصر حتى أصبحت الاستمارة مكونة من (١١) عنصر وحقيقة يبدو ان انخفاض معامل الثبات يعود إلى الأبعاد العديدة التى تكونت منها الاستمارة فتم الاعتماد على حساب الخصائص السيكومترية (الثبات والصدق) للأبعاد على حدة. وتكونت الاستمارة من ثلاثة أبعاد هى كالآتى:

١- التقيم الذاتى لنشاط البحث المتعلق بالإنترنت:

وتكون هذا البعد من ثلاثة عناصر حيث بلغ معامل الثبات الفا (٠,٧٨) لعينة مكونة من ١٢٢ دارس وفيما يلى ثبات البعد بعد حذف كل عنصر ومعامل الارتباط المصحح بين العنصر والمجموع الكلى للبعد محذوف منه درجة العنصر.

جدول (١): معامل الثبات للبعد بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح

العنصر	معامل الفا بعد حذف السؤال	معامل الارتباط المصحح
Z11*	0.63	0.69
Z12	0.78	0.46
Z13	0.58	0.74

* Z مسمى عناصر الاستمارة فى البرنامج

ويتضح من الجدول (١) أن معامل الثبات بعد حذف العنصر انخفضت قيمته لكل العناصر عن قيمة ثبات البعد ككل وهى (٠,٧٨)، مما يدل على أهمية هذه العناصر فى البعد، كما تبين العلاقة الموجبة بين درجة العنصر والمجموع الكلى للبعد محذوف منه درجة العنصر على الرغم من حذف درجة العنصر من المجموع الكلى ولم يعتمد الباحث على حساب معامل الارتباط بين المجموع الكلى ودرجة العنصر لأن هذا المعامل يحدث له تضخم Inflation لأن درجة السؤال تكون ضمن المجموع الكلى.

٢- التقييم الذاتى للنشاط المتعلق بالبحث الميدانى (إعداد اختبار تحصيلى) وتوظيف نواتج برنامج SPSS

تكون هذا البعد من أربعة عناصر وبلغ معامل الثبات الفا (٠,٧٦) لعينة ١٢٣ وفيما يلى ثبات البعد بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح.

جدول (٢): معامل الثبات للبعد بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح للبعد الثانى

العنصر	معامل الفا بعد حذف العنصر	معامل الارتباط المصحح
Z10	0.69	0.60
Z9	0.67	0.56
Z8	0.71	0.47
Z7	0.75	0.64

تبين من جدول (٢) أن معامل الثبات للبعد بعد حذف العنصر انخفض قيمته عن معامل الثبات للبعد ككل (٠,٧٦)، ويدل هذا على أهمية هذه العناصر فى البعد، كما أن ارتباط العناصر بالمجموع الكلى للبعد بعد حذف العنصر من البعد ارتباطاً موجباً مما يؤكد على أهمية هذه العناصر فى البعد.

٣- التقييم الذاتى للمقرر بصفة عامة:

وتكون هذا البعد من أربعة عناصر وبلغ معامل الثبات ٠,٥٩ = α لعينة مكونة من ١٢٣ طالب.

جدول (٣): معامل الثبات للبعد بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح للعنصر

العنصر	معامل الفا بعد حذف العنصر	معامل الارتباط المصحح
Z14	0.47	0.42
Z15	0.50	0.40
Z20	0.54	0.34
Z19	0.56	0.32

تبين من جدول (٣) أن قيمة معامل الثبات للبعد بعد حذف العنصر انخفض عن قيمة معامل الثبات للبعد ككل وأيضاً تبين أن قيمة معامل الارتباط المصحح موجبة جزئية إلى حداً ما مما يدل على أهمية هذه العناصر فى البعد.

- صدق الاستمارة: الصدق العاملى التوكيدى لاستمارة التقييم الذاتى المكونة من ثلاثة أبعاد:

قام الباحث بحساب الصدق العاملى التوكيدى باستخدام برنامج Lisrel 8 من إعداد Joreskog & Sorbon (1993) للأداة المكونة من "١١" عنصر موزعة على ثلاثة أبعاد وتم الحصول على قيم التشبع (λ) للمتغيرات على الأبعاد الخاصة بها وذلك بحساب التحليل العاملى التوكيدى.

جدول (٤): قيم تشبعات العناصر على أبعادها وقيمة (T) المناظرة

العنصر	العامل الأول		العامل الثانى		العامل الثالث	
	التشبعλ	قيمةT	λ	T	λ	T
Z11	0.88	8.92				
Z12	0.47	6.92				
Z13	0.91	8.96				
Z10			0.77	10.56		
Z9			0.82	10.78		
Z8			0.59	9.05		
Z7			0.52	8.23		
Z14					0.52	5.94
Z15					0.62	6.53
Z20					0.35	4.74
Z19					0.53	6.26

واتضح أن كل العناصر تشبعت على الأبعاد الخاصة بها، حيث زادت قيمة T عن ١,٩٦ وهى الحد الأدنى لقبول تشبع العنصر على البعد. وأتضح أن نموذج التحليل العاملى للاستمارة بأبعادها الثلاثة وعناصرها "١١" أثبتت حسن مطابقة للبيانات المجمعة من العينة وظهر ذلك من خلال مؤشرات حسن المطابقة* حيث بلغت قيمة χ^2 لحسن المطابقة ٤٠,٠٠ (P = 0.49) وهى غير دالة إحصائيا عند ٠,٠٥ مما يدل أن النموذج متطابق مع البيانات وظهر ذلك التطابق من خلال مؤشرات حسن المطابقة الأخرى، وهى RMSEA = 0.0 حيث انخفضت قيمتها عن ٠,٠٥ ومؤشر GFI ومؤشر AGFI ومؤشر NNFI ومؤشر CFI حيث بلغت قيمهم على التوالى ٠,٩٧ و ٠,٩٤ و ١,٠٠ و ١,٠٠، أى أن قيمة هذه المؤشرات زادت عن نقطة القطع ٠,٩ وهى الحد الأدنى لقبول مطابق النموذج

* يمكن الرجوع إلى دراسة للباحث بعنوان "أداء مؤشرات حسن المطابقة لتقويم نموذج المعادلة البنائية" مقدمة إلى المؤتمر السنوى العشرون لعلم النفس فى مصر والثانى عشر العربى فى الفترة ١٩-٢١ يناير ٢٠٠٤.

وهذا يؤكد على أن الاستمارة تتمتع بخصائص سيكومترية عالية من حيث ثباتها وصدقها.

ثانياً: مقياس الاتجاه نحو خصائص عملية التعلم وعملية التدريس والمتعلم

تم بناء المقياس فى ضوء طريقة ليكرت وهى أن توضع أمام كل عبارة خمسة بدائل للاستجابة وهى بدرجة كبيرة جداً(٥) – بدرجة كبيرة(٤) – بدرجة متوسطة(٣) – بدرجة قليلة(٢) – بدرجة قليلة جداً(١). وتكونت هذه الأداة من (١٧) عنصر لقياس الاتجاه نحو خصائص التعلم وخصائص عملية التدريس وخصائص المتعلم وتم تقديمها للدارس لقياس الاتجاه نحو هذه الخصائص فى ضوء مدخل التقييم الحقيبى ولقياس الاتجاه نحو نفس الخصائص فى ضوء التقييم التقليدى الحالى.

١- الخصائص السيكومترية لاستجابات العينة على الأداة فى ضوء مدخل التقييم الحقيبى (البورتفوليو):

بلغ معامل الثبات الفا للأداة المكونة من "١٧" عنصر (٠,٨٦) لعدد أفراد العينة ١١٨ وتكونت الأداة من ثلاثة أبعاد كالآتى:

البعد الأول: خصائص عملية التعلم

وهذا البعد تكون من عنصرين وبلغ معامل الثبات ٠,٦٦ لعينة ١٢٥ وفيما يلى ثبات البعد بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح.

جدول (٥): ثبات البعد بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح

العنصر	معامل الفا بعد حذف العنصر	معامل الارتباط المصحح
P14*	0.50	0.66
P15	0.50	0.54

* P مسمى العنصر فى برنامج الكمبيوتر

يتضح من جدول (٥) أن قيمة معامل الثبات للبعد بعد حذف العنصر الأول وبعد حذف العنصر الثانى انخفضت عن قيمة معامل الثبات للبعد ككل (٠,٦٦) وأن قيمة معامل الارتباط المصحح عالية، مما يدل على أهمية العنصرين كمكونين للبعد.

البعد الثانى: خصائص عملية التدريس

تكون هذا البعد من (خمسة) عناصر وبلغ معامل الثبات الفا (٠,٦٧) لعدد أفـراد العينة ١٢٣

جدول (٦): ثبات البعد بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح

العنصر	معامل الفا بعد حذف العنصر	معامل الارتباط المصحح
P5	0.64	0.37
P6	0.61	0.44
P7	0.56	0.54
P8	0.63	0.37
P17	0.63	0.38

يتضح من جدول (٦) أن ثبات البعد بعد حذف العنصر انخفض عن ثبـات الأداة ككل (٠,٦٧) كما أن قيمة معامل الارتباط المصحح يعتبر مقبولة وهذا يؤكد أهميـة العناصر الخمسة المكونة لبعد خصائص عملية التدريس.

البعد الثالث: خصائص المتعلم

يتكون هذا البعد من (تسعة) عناصر وبلغ معامل الثبات الفا (٠,٧٨) لعدد أفـراد العينة ١١٩.

جدول (٧): ثبات بعد خصائص المتعلم بعد حذف العنصر ومعامل الارتباط المصحح

العنصر	الفا بعد حذف العنصر	معامل الارتباط المصحح
P1	0.76	0.42
P2	0.77	0.40
P3	0.77	0.38
P4	0.75	0.54
P9	0.77	0.40
P10	0.77	0.39
P11	0.74	0.58
P12	0.75	0.49
P13	0.76	0.43
P16	0.76	0.49

الصدق العاملى التوكيدى لمقياس الاتجاه نحو خصائص عملية التعلم والتدريس والمتعلم فى ضوء التقييم الحقيبى:

أجرى الباحث التحليل العاملى التوكيدى باستخدام برنامج (8) Lisrel وذلك للتأكد من البنية العاملية للمقياس.

جدول (٨): تشبعات عناصر مقياس الاتجاه نحو خصائص التعلم وخصائص التدريس وخصائص المتعلم فى ضوء التقييم الحقيبى

العنصر	البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث	
	λ	T	λ	T	λ	T
P1	0.52	12.10				
P2	0.42	9.85				
P3	0.30	7.16				
P4	0.60	13.74				
P9	0.69	15.45				
P10	0.47	11.07				
P11	0.63	19.28				
P12	0.57	13.40				
P13	0.48	11.32				
P16	0.59	13.40				
P5			0.59	11.66		
P6			0.70	13.31		
P7			0.43	8.84		
P8			0.41	8.37		
P17			0.76	9.79		
P14					0.71	9.57
P15					0.74	9.68

تبين من الجدول السابق أن عناصر البعد الأول تشبعت على العامل الأول وأيضاً عناصر البعد الثانى تشبعت على العامل الثانى وعناصر البعد العامل الثالث تشبعت على العامل الثالث وأتضح أن قيمة التشبع كانت عالية وذلك من خلال كبر قيمة T حيث زادت عن ١,٩٦ زيادة كبيرة مما يؤكد على ان البنية العاملية لهذا المقياس على درجة عالية من الثقة وأنعكس ذلك فى قيم مؤشرات حسن المطابقة حيث بلغت قيمة RMSEA = ٠,٠٥٥ وقيمة GFI = ٠,٩٤ ومؤشر AGFI = ٠,٩٢ ومؤشر NNFI = ٠,٩٧ ومؤشر CFI = ٠,٩٧ أى أن قيمة المؤشرات زادت عن قيمة ٠,٩ وهى الحد الأدنى لقبول معقولية ومقبولية ومطابقة النموذج.

الخصائص السيكومترية لاستجابات العينة على المقياس فى ضوء التقييم التقليدى

ولنفس الأداة السابقة (١٧) عنصر، بلغ معامل الثبات الفا (٠,٩٠) لحجم عينة ١١٤ وتبين أن معامل الثبات للبعد الأول خصائص التعلم المكون من عنصرين ٠,٧٢ (N=125) ومعامل الثبات الفا للبعد الثانى خصائص عملية التدريس ٠,٧٤ (N=121) ومعامل الثبات للبعد الثالث خصائص المتعلم ٠,٨٣ (N = 117).

التحليل العاملى التوكيدى لاستجابات أفراد العينة على المقياس فى ضوء التقييم التقليدى

جدول (٩): تشبعات عناصر مقياس الاتجاه نحو خصائص التعلم والتدريس والمتعلم فى ضوء التقييم التقليدى

العنصر	البعد الأول		البعد الثانى		البعد الثالث	
	λ	T	λ	T	λ	T
T1	0.57	13.71				
T2	0.43	10.53				
T3	0.27	6.73				
T4	0.70	16.32				
T9	0.64	15.62				
T10	0.70	16.86				
T11	0.55	13.40				
T12	0.60	14.46				
T13	0.46	11.43				
T16	0.69	16.29				
T5			0.64	13.35		
T6			0.63	13.11		
T7			0.57	12.46		
T8			0.31	7.38		
T17			0.63	13.15		
T14					0.79	12.24
T15					0.86	12.34

تبين من الجدول السابق أن عناصر البعد الأول تشبعت على العامل الأول وهكذا عناصر البعد الثانى وعناصر البعد الثالث وتميزت قيم التشبع بأنها عالية جداً وأنعكس ذلك فى قيمة T. وتبين أن مؤشرات حسن المطابقة لهذا النموذج تتقارب مع مؤشرات حسن المطابقة لاستجابات العينة على نفس الأداة فى ضوء التقييم الحقيبى وبلغت مؤشرات حسن المطابقة للنموذج الحالى RMSEA = ٠,٠٥٨ و GFI = ٠,٩٥ و AGFI = ٠,٩٣ و NNFI = ٠,٩٨ و CFI = ٠,٩٨. وهذه مؤشرات مطابقة تعكس حسن مطابقة جيدة للنموذج مع البيانات.

ثالثاً: استمارة تقييم الأنشطة أو التكليفات المتضمنة فى الحقيبة

تم إعداد استمارة لتقييم الأنشطة والتكليفات الأربعة السابق ذكرها سالفاً بالإضافة إلى تقييم مدى الجودة والتنظيم والجدية فى عمل هذه الأنشطة وتكونت هذه الاستمارة من "٢٠" عنصر وبلغ معامل ثباتها ٠,٨٩ (N = 118) والبعد الأول الخاص بتقييم النشاط المتضمن إعداد اختبار تحصيلى وتوظيف الأساليب الإحصائية والمعالجة الإحصائية باستخدام برنامج SPSS تكون من (تسعة) عناصر وبلغ معامل ثباته ٠,٨٦ (N=118) والبعد الثانى الخاص بتقييم النشاط المتضمن أداء بحث مصادرة من الإنترنت والمكتبة شمل على (خمسة) عناصر وبلغ معامل الثبات الفا 0.73 (N = 120) والبعد الثالث الخاص بتقييم البحث عن بعض المفاهيم فى مجال القياس والإحصاء فى عدة قواميس تكون من عنصرين وبلغ معامل الثبات ٠,٧٧ (N = 120) والبعد الرابع الخاص بتقييم توظيف ما درسه من أساليب ومفاهيم إحصائية على دراسة ما شمل على عنصرين وبلغ معامل ثباته ٠,٨٠ (N = 120) والبعد الخامس الخاص بتقييم الجودة والتنظيم والجدية شمل على عنصرين وبلغ معامل ثباته ٠,٩١ (N = 120).

التحليل العاملى التوكيدى لاستمارة تقييم الأنشطة والتكليفات المتضمنة فى الحقيبة

جدول (١٠): تشبعات عناصر استمارة تقيم الأنشطة على العوامل الخمسة

العنصر	العامل الأول		العامل الثانى		العنصر	العامل الثالث		العامل الرابع		العامل الخامس	
	λ	T	λ	T		λ	T	λ	T	λ	T
AC1*	0.63	16.22			AC15	0.76	10.27				
AC2	0.89	21.62			AC16	0.74	10.57				
AC3	0.76	19.25			AC17			0.93	12.63		
AC4	0.38	10.09			AC18			0.75	12.63		
AC5	0.92	22.18			AC19					0.88	15.19
AC6	0.57	14.89			AC20					0.91	14.83
AC7	0.78	19.69									
AC8	0.38	10.07									
AC9	0.70	10.44									
AC10			0.70	10.44							
AC11			0.71	10.55							
AC12			0.73	10.37							
AC13			0.71	10.55							
AC14			0.66	9.86							

* مسمى العنصر فى البرنامج

تبين من الجدول السابق أن كل العناصر تشبعت على العامل الخاص بها وتبين

أن الصدق العاملى لهذا الاستمارة تميز بالدقة والمطابقة مع بيانات العينة حيث بلغت قيمة RMSEA = 0.025 أى إنها انخفضت عن ٠,٠٥ وبلغت قيمة GFI = 0.95 و AGFI = 0.95 و NNFI = 0.99 و CFI = 1.00 وهذه قيم عالية جداً لحسن مطابقة أبعاد الاستمارة الخمسة مع بيانات العينة.

رابعاً: الاختبار التحصيلى:

تم إعداد الاختبار التحصيلى فى مقرر الإحصاء التربوى. تكون الاختبار التحصيلى من ٤٠ سؤال وبلغ معامل الثبات الفا ٠,٧٦ وتكون الاختبار التحصيلى من ستة أبعاد حسب العمليات العقلية الستة وهى كالآتى:

- مستوى التذكر: تم تمثيل هذا البعد من عشرة أسئلة بمعامل ثبات ٠,٦٧ وتم حذف سؤال فأصبح عدد أسئلة البعد "تسعة" عناصر بمعامل ثبات ٠,٧٣.
- مستوى الفهم: تم تمثيله بـ (ثمانية) أسئلة وبلغ معامل الثبات ٠,٥٤، ثم حذف سؤالين فأصبح عدد عناصر "ستة" بمعامل ثبات ٠,٥٨.
- مستوى التطبيق: تكون هذا البعد من (ستة) عناصر وبلغ معامل الثبات الفا ٠,٢٧، ثم حذف ثلاثة أسئلة فأصبح عدد أسئلته ثلاثة وبلغ معامل ثباته ٠,٧٦.
- مستوى التحليل: تكون من (سبعة) أسئلة وبلغ ثباته ٠,٧٦ وتم حذف ثلاثة عناصر واصبح ثباته ٠,٨٥.
- مستوى التركيب: تكون من (خمسة) أسئلة بمعامل ثبات ٠,٧٤ وبعد حذف سؤال أصبح ثباته ٠,٨٠.
- مستوى التقويم تكون من (٤) أسئلة وبلغ معامل ثباته ٠,٧٣

فى ضوء ذلك فإن عدد الأسئلة المكونة للاختبار التحصيلى (٣٠) عنصر موزعة على العمليات العقلية الستة وبلغ معامل ثباته ٠,٨٨ لعينة مكونة من ٦٤ طالب وهذا الاختبار طبق فى امتحان أعمال السنة وقام الباحث بإجراء التحليل العاملى التوكيدى للتأكيد من الصدق العاملى لعناصر الاختبار موزعة على الأبعاد الستة.

جدول (١١): تشبعات أسئلة الاختبار التحصيلى على العوامل الستة

العنصر	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
X1	0.46					
X3	0.46					
X4	0.48					
X8	0.43					
X12	0.63					
X13	0.46					
X14	0.54					
X15	0.49					
X17	0.42					
X2		0.54				
X6		0.43				
X9		0.42				
X18		0.41				
X19		0.56				
X21		0.34				
X29			0.30			
X32			0.33			
X31			0.30			
X33				0.54		
X35				0.47		
X36				0.43		
X34				0.37		
X25					0.93	
X27					0.34	
X28					0.57	
X26					0.72	
X37						0.60
X38						0.34
X39						0.71
X40						0.51

ويتضح من جدول (١١) أن قيم التشبع زادت عن ٠,٣ ولم يطبع البرنامج قيم T لمعرفة الدلالة الإحصائية للتشبعات وذلك لصغر حجم العينة. وكذلك لم يطبع البرنامج مؤشرات حسن المطابقة الخاصة بالنموذج.

خامساً: بيانات الأرشيف التى تمثل تحصيل الطلاب فى امتحانات نهاية الترم كما هى مدونة فى الكنترول شيت

قام الباحث بالحصول على درجات الطلاب فى المواد الخمسة التى يؤدى فيها الامتحان فى نهاية الترم الثانى وكانت المقررات الخمسة هى: الإحصاء التربوى بمتوسط تحصيل ٤٩ وانحراف معيارى ٧,٠٩، ومقرر التعليم العلاجى بمتوسط ٥٤,٤٨ وانحراف معيارى ٦,٠٢، ومقرر استراتيجيات تدريس بمتوسط ٤٠,٣٠ وانحراف معيارى ٨,٦٢ ومقرر تربية تعويضية بمتوسط ٥٩,٤١ وانحراف معيارى ٥,٦٦، ومقرر إدارة مدرسية بمتوسط ٣٦,٤٨ وانحراف معيارى ٥,٨٣، وبلغ متوسط تحصيل مجموع المقررات الأربعة (تعليم علاجى وإدارة مدرسية وتربية تعويضية واستراتيجيات تدريس) ١٩٠,٨٢ وبانحراف معيارى ٢١,٠٤.

تطبيق أدوات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة وهى استمارة التقييم الذاتى والاتجاه نحو خصائص التعلم والمتعلم والتدريس فى ضوء التقييم الحقيبى والتقييم التقليدى قبل امتحان نهاية الترم بأسبوعين، كما تم تطبيق الاختبار التحصيلى المتضمن العمليات العقلية الستة فى امتحان أعمال السنة قبل امتحان نهاية الترم بأسبوع وذلك على عينة مكونة من "٦٤" (تمثل عينة صدق النتائج) بحيث تم تطبيق الامتحان النهائى فى نهاية الترم (لعينة البحث ١٢٦)، وتم تصحيح الأنشطة أو التكليفات لكل طالب فى ضوء استمارة التقييم للأنشطة بعد تسليمها فى نهاية الترم.

استراتيجية التحليل الاحصائى:

أعتمد الباحث فى الإجابة على الأسئلة من الأول حتى الرابع على العينة الكلية للدراسة المكونة من "١٢٦" طالب، واعتمد على الإجابة على الأسئلة من الخامس حتى السابع على عينتى الدراسة وهى عينة الدراسة المكونة من ١٢٦ وعينة صدق النتائج (التقييم) المكونة من (٦٤). وكما سبق توضيحه أن عينة الدراسة طبق عليها الاختبار التحصيلى فى نهاية الترم ولكن عينة صدق النتائج طبق عليها امتحان أعمال السنة وطبق عليهم نفس الأدوات الأخرى وفى حالة السؤال السادس الخاص

بالتنبؤ بالتحصيل النهائي (نهاية التيرم) في ضوء التقييم الحقيبي والتقييم التقليدي، واستخدم الباحث مؤشرات حسن المطابقة للمقارنة بين نماذج التنبؤ وهي مؤشر مربع معامل الارتباط R^2 ومؤشر مربع معامل الارتباط المصحح R^2 ومؤشر متوسط مربعات الخطأ MSE ومؤشر مالو Cp (1970).

النتائج والمناقشة

التساؤل الأول:

للإجابة على التساؤل الأول الخاص بمعرفة اتجاهات طلاب العينة نحو خصائص عملية التعلم وخصائص عملية التدريس وخصائص المتعلم فى ضوء التقييم الحقيبى قام الباحث بإجراء التوزيعات التكرارية لمعرفة تكرارات الاستجابات ونسبتها المئوية لكل عبارة وفيما يلى التكرارات والنسبة المئوية لكل عبارة.

جدول (١٢): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عبارات مقياس الاتجاه نحو خصائص التعلم والتدريس والمتعلم فى ضوء التقييم الحقيبى

م	العبارات	الاستجابة										المتوسط
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جداً		
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
	البعد الأول: المتعلم											
١	يظهر قدراتى وإمكانياتى بصورة جيدة	٣٩	٣١,٢	٥٧	٤٥,٦	٢٤	١٩,٢	٤	٣,٢	١	٠,٨	٤,٠٣
٢	أبذل جهداً كبيراً للحصول على المعلومات	٥٤	٤٣,٥	٤٤	٣٥,٥	١٩	١٥,٣	٧	٥,٦	٠	٠,٠	٤,١٦
٣	اعتمد على نفسى للحصول على المادة المتعلمة	٤٩	٣٩,٥	٤٨	٣٨,٧	٢٢	١٧,٧	٤	٣,٢	١	٠,٨	٤,١٢
٤	ينمى القدرة على التفكير والتأمل	٧٢	٥٨,٥	٤١	٣٣,٣	٨	٦,٥	٢	١,٦	٠	٠,٠	٤,٤٨
٩	يتيح لى الفرصة لتصحيح أخطائى	٥٢	٤١,٦	٥٤	٤٣,٢	١٤	١١,٢	٤	٣,٢	١	٠,٨	٤,٢١
١٠	يسمح لى بطرح أفكارى خلال المناقشات	٤٤	٣٥,٢	٥٧	٤٥,٦	٢١	١٦,٨	٣	٢,٤	٠	٠,٠	٤,١٣
١١	يجعلنى أحتفظ بالمعلومات لمدة أطول	٥٦	٤٤,٨	٥١	٤٠,٨	١٤	١١,٢	٣	٢,٤	٠	٠,٨	٤,٢٦
١٢	يجعلنى أكثر قدرة على تطبيق ما أتعلمه فى مواقف أخرى	٥٥	٤٤	٥٢	٤١,٦	١٦	١٢,٨	٢	١,٦	٠	٠,٠	٤,٢٦
١٣	يتيح لى الفرصة لى لتكوين محتوى المقرر	٤١	٣٢,٦	٤٨	٣٩,٣	٢٤	١٩,٢	٦	٤,٩	٣	٢,٥	٣,٩٦٠
١٦	ينمى قدراتى وإمكانياتى للوصول إلى الإتقان	٤٧	٣٧,٦	٦٠	٤٨	١٦	١٢,٨	٢	١,٦	٠	٠,٠	٤,٢١

تابع جدول (١٢)

م	العناصر	الاستجابة										المتوسط
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جداً		
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
	البعد الثاني: عملية التعلم											
١٤	يجعل عملية التعلم متمركزة حول المتعلم وليس المعلم	٧٤	٥٩,٢	٣٧	٢٩,٦	١٢	٩,٦	٢	١,٦	٠	٠,٠	٤,٤٦
١٥	يجعل عملية التعلم أكثر إمتاعاً وجاذبية	٤٣	٣٤,٤	٥٦	٤٤,٨	٢١	١٦,٨	٥	٤	٠	٠,٠	٤,٠٩
	البعد الثالث: عملية التدريس											
٥	تعددت جلالة عملية التغذية الراجعة بصفة مستمرة	٤٨	٣٨,٤	٥٩	٤٧,٢	١٣	١٠,٤	٣	٢,٤	٢	١,٦	٤,١٨
٦	يربط عملية التقويم بالتدريس	٤٧	٣٧,٩	٤٤	٣٥,٥	٢٥	٢٠,٢	٦	٤,٨	٢١,٦		٤,٠٣
٧	يتيح الفرصة للعمل التعاوني في الفصل	٥١	٤١,١	٥٠	٤٠,٣	١٧	١٣,٧	٦	٤,٨	٠	٠,٠	٤,١٧
٨	يسمح بالمشاركة مع زملائي في الأنشطة والمناقشات	٥٢	٤١,٦	٥٢	٤١,٦	١٨	١٤,٤	٣	٢,٤	٠	٠,٠	٤,٢٢
١٧	يزيد عملية الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم	٥٨	٤٦,٨	٤٥	٣٦,٣	١٦	١٢,٩	٥	٤	٠	٠,٠	٤,٢٥

تبين من الجدول السابق أن متوسط كل العبارات زاد عن ٤,٠٠ (ماعدا العبارة ١٢) مما يدل على أن استجابات الطلاب نحو خصائص التعلم والتدريس والمتعلم تميزت بالإيجابية بدرجة كبيرة، فنلاحظ أن فى ضوء استجابات العينة فإن استخدام مدخل التقييم الحقيبى ينمى القدرة على التفكير والتأمل ويجعل المتعلم أكثر قدرة على تطبيق ما تعلمه فى المواقف المختلفة بدرجة كبيرة وهذه الاستجابات فى العينة تتفق مع رأى Davies & Michael (1999) و Cole & Struyk (1997) و Notle (1992)، كما تبين من استجابات العينة أن التقييم الحقيبى يسعى إلى التغذية والمراجعة المستمرة للأداء بدرجة كبيرة ويجعل المتعلم أكثر إيجابية ونشاطاً فى عملية التعلم بدرجة كبيرة وأيضاً وهذا يتفق مع أراء Ina & Dalean (1999) و Duffy et al., (1999) و Smith & Tillema (2001). ونلاحظ أن استجابات العينة حول ارتباط عملية التقييم بالتدريس تميزت بالإيجابية حيث بلغ قيمة المتوسط

٤,١٨ ويبدو هذا من أهم المميزات لاستخدام المدخل الحقيبى فى التقييم. وينمى مفهوم التعلم المتمركز حول المتعلم واتضح ذلك من استجابات العينة (٤,٤٦) وهذا يتفق مع Paul & Dylan (1998) و Pairs & Ayers (1999).

التساؤل الثانى:

للإجابة على التساؤل الثانى الخاص بالتعرف على اتجاهات طلاب العينة نحو خصائص عملية التعلم والتدريس والمتعلم فى ضوء مدخل التقييم التقليدى المتمثل فى الممارسات الحالية (استخدام الاختبارات فى نهاية عملية التدريس)، قام الباحث بإجراء التوزيعات التكرارية للتعرف على تكرارات الاستجابات لكل خاصية ونسبتها المئوية.

جدول (١٣): التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة نحو خصائص التعلم والتدريس والمتعلم فى ضوء التقييم التقليدى

م	الخاصية	الاستجابة									
		بدرجة كبيرة جدا		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		قليلة جدا		المتوسط
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	
	البعد الأول: التعلم											
١	يثير الدافع وإمكانياتى بصورة جيدة	٨	٦,٤	١٥	١٢	٧٠	٥٦	٢٤	١٩,٢	٨	٦,٤	٢,٩٢
٢	أبذل جهداً كبيراً للحصول على المعلومات	١٣	١٠,٦	٣٧	٢٩	٤٩	٣٩,٨	٢٧	٢٢	٧	٥,٧	٣,٠٩
٣	اعتمد على نفسى للحصول على المادة العلمية	١٣	١٠,٤	٣١	٢٤,٨	٣٦	٢٨,٨	٣٣	٢٦,٤	١٢	٩,٦	٣,٠٠
٤	لدى القدرة على التفكير وتأمل	٣	٢,٤	١٥	١٢,٢	٤٧	٣٨,٢	٣٧	٣٠,٣	٢١	١٧,١	٢,٥٢
٩	يتاح لى الفرصة للتصحيح أخطائى	٦	٤,٨	١١	٨,٨	٣٠	٢٤,٠	٤٦	٣٦,٨	٣٢	٢٥,٦	٢,٣٠
١٠	يسمح لى بشرح أفكارى خلال المناقشات	٦	٩,٧	١٢	٩,٧	٤٥	٣٦,٣	٤٢	٣٣,٩	١٤	١٠,٣	٢,٥٤
١١	يعطانى أمثلة بالمعلومات لمدة أطول	٢	١,٦	١٠	٨	٣٠	٢٤	٤٣	٣٤,٤	٤٠	٣٢,٠	٢,١٢
١٢	يعطينى أكثر قدرة على تمثيل ما كشفه فى مواقف أخرى	٥	٤,٠	١٢	٩,٦	٣٨	٣٠,٤	٤٧	٣٧,٦	٢٣	١٨,٤	٢,٤٣
١٣	يتاح لى فرصة أخرى فى تكوين معنوى للمقرر	١	٠,٨	٨	٦,٤	٢٣	١٨,٤	٤٠	٣٢,٨	٥٠	٤١	١,٩٣
١٦	يأسى الدافع والإمكانيات للوصول إلى الإتقان	٣	٢,٤	١١	٨,٨	٤٦	٣٧,١	٤٨	٣٨,٧	١٦	١٢٩	٢,٤٩
	البعد الثانى: عملية التعلم											
١٤	يعمل عملية التعلم متمركزة حول التعلم وليس التعلم	٤	٣,٢	٩	٧,٢	٣٧	٢٩,٦	٤٠	٣٢	٣٥	٢٨	٢,٢٥
١٥	يعمل عملية التعلم أكثر تكاملاً وشمولية	١	٠,٨	١٢	٩,٦	٤١	٣٢,٨	٤٥	٣٦	٢٦	٢٠,٨	٢,٢٣
	البعد الثالث: عملية التدريس											
٥	أحدث خلال عملية التغذية الراجعة بصفة مستمرة	٦	٤,٨	٩	٧,٢	٥٢	٤١,٣	٣٦	٢٨,٨	٢٢	١٧,٦	٢,٥٢
٦	يربط عملية التقييم بالتدريس	٨	٦,٥	١٨	١٤,٦	٤٦	٣٧,٤	٤١	٣٣,٣	١٠	٨,١	٢,٧٨
٧	يتاح الفرصة للعمل التعاونى فى الفصل	٢	١,٦	١٤	١١,٤	٢٩	٢٣,٦	٥٠	٤٠,٧	٢٨	٢٢,٨	٢,٢٨
٨	يسمح بالمشاركة مع وملائمتى فى الأنشطة والمناقشات	٣	٢,٤	١١	٨,٨	٣٨	٣٠,٤	٤٦	٣٦,٨	٢٧	٢١,٦	٢,٣٣
١٧	يؤيد عملية الاتصال والتواصل بين المعلم والمتعلم	٣	٢,٤	١٠	٧,٩	٤٨	٣٨,٧	٤٣	٣٤,٧	٢٠	١٦,١	٢,٤٦

تبين من جدول (١٣) أن متوسط معظم العبارات (ماعدا ٢ و ٣) انخفضت عن (٣,٠٠) مما يدل على أن استجابات الطلاب نحو خصائص المتعلم والتدريس والتعلم تميزت بالسلبية إلى حدا ما.

تبين أن التقييم التقليدى يرتبط بعملية التدريس فى ضوء استجابات العينة بدرجة قليلة (٢,٧٨) وأن جاز القول فى ضوء التقريب لهذه القيمة بدرجة متوسطة وهذا يتفق مع رأى Kim et al., (1996) حيث أشار إلى أن الممارسات التقيمية الحالية غير قادرة على توجيه العمل التدريسى اليومى. كما أن الاختبارات التقليدية تظهر قدرات وإمكانيات الطالب فى ضوء استجابات العينة بدرجة متوسطة (٢,٩٢) وهذا يتفق مع Shepard (2000). وأظهرت استجابات العينة أن التقييم فى ضوء الاختبارات التقليدية لا يتيح الفرصة للمتعلم على تطبيق ما تعلمه فى المواقف الأخرى إلا بدرجة قليلة (١,٩٣) وهذا يتفق مع Shepard (2000) و Newell (2000) ودور عملية التقييم التقليدى فى جعل عملية التعلم أكثر إمتاعاً وجاذبية كانت بدرجة قليلة.

وعموماً فإن استجابات الطلاب نحو خصائص عملية التعلم والتدريس والمتعلم فى ضوء التقييم الحقيبى كانت أكثر إيجابية عكس استجاباتهم نحو نفس الخصائص فى ضوء التقييم التقليدى الذى تميزت بالسلبية.

التساؤل الثالث:

للإجابة على التساؤل الثالث الخاص بمعرفة وجود فروق جوهرية بين الاتجاهات نحو خصائص عملية التعلم والتدريس والمتعلم بين مدخل التقييم الحقيبى ومدخل التقييم التقليدى.

وللتحقق من هذا استخدم الباحث اختبار T-Test للعينات المرتبطة واتضح من المعالجة الإحصائية وجود فورق ذات دلالة جوهرية للاتجاهات نحو خصائص عملية التعلم بين مدخل التقييم الحقيبى ومدخل التقييم التقليدى حيث بلغت قيمة T = 17.92 (P=0.00) وهى دلالة إحصائيا عند ٠,٠١ وكذلك وجود فورق بين الاتجاهات نحو خصائص عملية التدريس بين المدخلين وقيمة T = 17.42 (P =

0.00) وهى دالة أيضاً عند ٠,٠١ وتبين وجود فروق بين الاتجاهات نحو خصائص المتعلم بين مدخلى التقييم وأن قيمة T = 19.71 (P = 0.00) وهى دالة إحصائيا عند ٠,٠١. وتبين أن منشأ هذه الدلالة يعود إلى الاتجاهات الإيجابية العالية لخصائص عملية التعلم والمتعلم والتدريس فى ضوء التقييم الحقيبى فى مقابل الاتجاهات السلبية إلى حداً ما لنفس الخصائص فى ضوء التقييم التقليدى، أى أن الدلالة لصالح التقييم الحقيبى. وهذا يتفق مع العديد من الآراء Davies & Miacheal (1999) و Cole & Struyk (1997), و Ina & Dalean (1999) و Duffy et al., (1999) و Salvia & Yesseldyke (1995).

التساؤل الرابع:

للإجابة على هذا التساؤل الخاص بمعرفة العلاقة بين التقييم الذاتى للأنشطة التقيمية التى تتضمنها الحقيبة والأداء على هذه الأنشطة وبحساب معامل ارتباط بيرسون يتضح أن قيمته = ٠,٢٣ - (P = 0.013, N = 113) وهذا يعنى وجود علاقة سالبة غير دالة إحصائية عند ٠,٠١ ويبدو أن هذه القيمة تخالف التوقع الذى يشير إلى أن استخدام التقييم الحقيبى ينمى مهارات التقييم الذاتى ونتيجة الدراسة تتعارض مع رأى White (1994) وأن كانت White ترى ان استخدام التقييم الحقيبى ينمى مهارات التقييم الذاتى ولكنها نادت بإيجاد دلائل أمبريقية على ادعاءها هذا. وقد يعود هذا الارتباط السالب إلى حداثة استخدام هذا المدخل لهؤلاء الطلاب حيث انهم تربوا فى نظام تربية قائم على أساس الامتحانات فكان هذا التحول المفاجئ إلى نظام التقييم الحقيبى بمثابة تحول من نظام تقيمى مألوف إلى نظام أخر لم يألفه من قبل.

التساؤل الخامس:

للإجابة على التساؤلات من الخامس حتى السابع أعتمد الباحث أعتمد على عينتين، عينة الدراسة (١٢٦) وهى العينة التى طبق عليها الاختبار التحصيلى فى نهاية الترم وتم الحصول على درجات الطلاب فى هذا الاختبار من الكنترول شيت، وعينة صدق النتائج وهى مكونة من (٦٤) طالب طبق عليهم الاختبار التحصيلى

لأعمال السنة وهى تقريباً نصف عينة الدراسة من ثم فإن عرض النتائج للأسئلة الآتية سيتم فى ضوء العينتين.

ولمعرفة وجود علاقة بين الأداء على الاختبارات التحصيلية والأداء فى ضوء التقييم الحقيبى تم حساب معامل ارتباط بيرسون، ففى عينة الدراسة بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٦٤ (P = 0.00) لحجم عينة (١٢٠) وهى دالة إحصائيا عند مستوى دلالة إحصائية 0.01، أما في عينة صدق النتائج بلغت قيمة معامل الارتباط 0.52 (P = 0.00) لحجم عينة (٦٠) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ ويتضح أن قيمة معامل ارتباط بيرسون في عينة الدراسة تزيد عن قيمة معامل ارتباط بيرسون في عينة صدق النتائج ولكنهم ينحصران في المدى من ٠,٥ إلى ٠,٦٥ وهذا يتفق مع ما توصل إليه Supovitz & Brennan (1997) حيث توصل إلى أن العلاقة بين الأداء فى ضوء المدخل الحقيبى والأداء فى ضوء الاختبارات التقليدية يتراوح من ٠,٥ إلى ٠,٦ ويتفق أيضا مع Heck & Crislip (2001) حيث وجد قيمة هذه العلاقة ٠,٥٦، وان كانت قيمة معامل الارتباط فى عينة صدق النتائج تقترب من نتائج الدراسات السابقة.

التساؤل السادس

لمعرفة مدى وجود فروق بين أداء الطلاب على الاختبارات التقليدية وأدائهم فى ضوء التقييم الحقيبى، أتضح من خلال عينة الدراسة (١١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء على الاختبار التحصيلى فى نهاية الترم والأداء على الأنشطة التقيمية حيث بلغت قيمة T = ٤,٨٥ (P = 0.00) وهى دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١، أما فى عينة صدق النتائج فأن T = - ١٧,٩٧ (P = 0.00) وهى دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١ أيضاً وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأداء على الاختبارات التحصيلية التقليدية والأداء فى ضوء التقييم الحقيبى وذلك لعينة الدراسة ولعينة صدق النتائج. ونتيجة الدراسة الحالية تتعارض مع ما توصل إليه Slater et al., (1997) بعدم وجود فروق بين أداء المجموعة الضابطة التى اعتمدت فى تقيمها على الاختبارات التقليدية وأداء المجموعة التجريبية التى اعتمدت فى تقيمها على أنشطة التقييم الحقيبى.

التساؤل السابع:

لمعرفة أى من النماذج الثلاثة المطروحة تصلح للتنبؤ بالأداء النهائى (تحصيل المقررات الدراسة الأربعة)، فالنموذج الأول قائم على أساس التنبؤ بتحصيل المقررات الأربعة من درجة الإحصاء فى امتحان نهاية الترم والنموذج الثانى قائم على أساس التنبؤ فى ضوء الأداء على الأنشطة التقيمية والنموذج الثالث قائم على أساس التنبؤ فى ضوء درجة (تحصيل) الإحصاء فى نهاية الترم والأداء فى ضوء الأنشطة التقيمية. ففى عينة الدراسة تم أجراء تحليل الانحدار المتعدد وللمفاضلة بين النماذج الثلاثة لمعرفة أى هذه النماذج أكثر مطابقة للعينة بيانات العينة تم الاعتماد وعلى مؤشرات حسن المطابقة* وهى R^2 (مربع معامل الارتباط المتعدد) و R^2_a (مربع معامل الارتباط المصحح) و MSE (متوسط مربع الخطأ) و Cp (مؤشر Mallow 1970).

جدول (١٤): مؤشرات حسن المطابقة للنماذج التنبؤية الثلاثة لعينة الدراسة

مؤشر حسن المطابقة / نموذج التنبؤ	R^2	R^2_a	MSE	Cp	الدلالة الإحصائية
درجة الإحصاء	٠,٤٢	٠,٤٢٠	٢٤٠,٧٩	٢	P = 0.00
الأداء على الأنشطة التقيمية	٠,٢٥	٠,٢٥٢	٣٠١,٨٤	٢	P = 0.00
المؤشرين معاً	٠,٤٧	٠,٤٦	٢١٥,٤٤	٣	P = 0.00

يتبين من جدول (١٤) أن افضل قيمة لمؤشر R^2 للنماذج الثلاثة هى القيمة الخاصة بنموذج التنبؤ فى ضوء الاختبار التحصيلى والأداء على الأنشطة التقيمية معاً حيث بلغت قيمة R^2 (٠,٤٧)، يليها نموذج التنبؤ فى ضوء درجة الإحصاء فى اختبار نهاية الترم، ثم نموذج التنبؤ فى ضوء الأداء على الأنشطة التقيمية. وأن أفضل قيمة لمؤشر R^2_a هى أيضاً لنموذج التنبؤ فى ضوء المؤشرين معاً حيث بلغت (٠,٤٦)، بينما قيمته لنموذج التنبؤ فى ضوء الاختبار التحصيلى (٠,٤٢)،

* للمزيد عن ذلك يمكن الرجوع إلى دراسة للباحث تحت النشر بعنوان "مقارنة امبريقية لنماذج تنبؤية باستخدام بعض مؤشرات حسن المطابقة".

وقيمته لنموذج التنبؤ فى ضوء الأداء مع النشطة التقيمية (٠,٢٥)، وتتضح أن أقل قيمة لمؤشر MSE (متوسط مربعات الخطأ) هى لنموذج التنبؤ القائم على أساس المعيارين معاً ٢١٥,٤٤. أما فى ضوء مؤشر Mallow (1970) (Cp) يكون أفضل نموذج مطابق للبيانات فى ضوء هذا المؤشر إذا كانت حاصل طرح قيمته من قيمة (K + 1) (حيث K عدد المتغيرات المستقلة فى النموذج) أقل ما يمكن.

وفى ضوء الجدول السابق يتضح أن كل النماذج متساوية من حيث مطابقتها للبيانات، حيث كانت حاصل طرح قيمته من (K+1) تساوى صفر.

فى ضوء ماسبق يتبين أن افضل نموذج يصلح للتنبؤ بالتحصيل فى نهاية الترم فى المقررات الأربعة هو النموذج المتضمن درجة اختبار التحصيل فى الإحصاء فى نهاية الترم ودرجة الأداء على الأنشطة التقيمية وكان أكثر مطابقة للبيانات من النماذج السابقة وظهر ذلك فى تفوقه فى مؤشرات R^2 ، $\bar{R}^2$ ، MSE بينما تساوت أفضليته مع النماذج الأخرى فى ضوء مؤشر Cp وهذا يتفق مع رأى Valencia (1992) وحيث ترى أن الاعتماد على التقييم الحقيبى بجانب التقييم الرسمى لتوثيق أداء الطلاب أفضل من الاعتماد على معيار واحد.

أما بالنسبة لعينة صدق النتائج (عينة التعميم) فيتضح أن مؤشرات حسن المطابقة لها كالآتى:

جدول (١٥): مؤشرات حسن المطابقة للنماذج الثلاثة لعينة صدق النتائج

مؤشر حسن المطابقة / نموذج التنبؤ	R^2	$\bar{R}^2$	MSE	Cp	الدلالة الإحصائية
الاختبار التحصيلى لأعمال السنة	٠,٥١	٠,٥٠	٢٢٠,١٦	٢	P = 0.00
الأداء على الأنشطة التقيمية	٠,٣٠	٠,٢٨	٢٩٧,٢٣	٢	P = 0.00
المؤشران معاً	٠,٥٦	٠,٥٥	١٨٧,٣١	٣	P = 0.00

يتضح من جدول (١٥) ان نموذج التنبؤ القائم على أساس المؤشرين الاختبار التحصيلى والأداء فى ضوء الأنشطة التقيمية يفوق النموذجين الآخرين حيث كانت

له أعلى قيمة لمؤشرى R^2 (٠,٥٦) و مؤشر R^2_a (٠,٥٥) وكانت لـه اقـل قيمـة لمؤشر MSE (١٨٧,٣١) وتساوى مع النموذجين الآخرين فى مؤشر Cp ويليهـا فى الأفضلية نموذج التنبؤ فى ضوء الاختبار التحصيلى ثم نموذج التنبؤ فى ضـوء الأداء مع الأنشطة التقيمية وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة عينة الدراسة.

التعليق

يبدو أن استخدام وتوظيف مدخل التقييم الحقيبى مازال فى مرحلة الحداثـة ولـم تترسخ كيفية تطبيقه وكيفية ممارسة النواحى التقيمية للأنشطة المتضمنة فيه. ولكـن هذا المدخل يعتبر من التطورات الهامة فى مجال القياس والتقييم والتدريس، وأصبح ضرورة ملحة فى ضوء التطورات والتغيرات فى نظرية التعلم وتغير فلسفة التقيـيم فى القرن الحالى من فلسفة قائمة على اختبارات تقليدية إلى فلسفة قائمة على تنـوع الأدلة للأداء. حتى تزيد من درجة المصداقية للحكم على الأداء. والتقيـيم الحقيبـى يعتبر أكثر ثراء من حيث محتواه وأساليبه من طرق التقييم التقليدية وذلك فى ضوء أراء كثيراً من المحدثين والمجددين فى مجال التربية والقياس واصبح هذا المـدخل أكثر تطبيقاً فى كثيراً من الأنظمة التعليمية.

ومدخل التقييم الحقيبى القائم على مدى إنجاز الطالب لأنشطة وتكليفات يطبق فى النظام التعليمى المصرى – خاصة الجامعى – بدرجـة خفيفـة، أذ أحيانـاً يطلـب الأستاذ من تلاميذه إعداد بحث أو نشاط ما لكى يكافئ الطالب عليـه فـى أعمـال السنة، ولكن تطبيقه كمدخل تقيمى تدريسى أشمل من ذلك بكثير.

والدراسة الحالية لم تعتمد على تطبيق المدخل التقيمى الحقيبى بصورة تامة فـى عملية التدريس والتقييم، إنما اعتمدت عليه بصورة جزئية كأسلوب مكمـل لعمليـة التدريس وأيضاً مدعم لعملية التقييم التقليدية.

وهدف الباحث من هذه الدراسة إلى التعرف على أهم العوامل والتغيرات التـى أدت إلى الاهتمام المتزايد بأهمية تطبيق التقييم الحقيبى ومميزاته والصعوبات التـى تقابل تنفيذه وتوصلت الدراسة إلى نتائج هامة، حيث توصلت إلـى أن الاتجاهـات نحو خصائص المتعلم والتدريس وعملية التعلم تكون أكثر إيجابيـة وديناميـة فـى

ضوء تطبيق هذا المدخل وذلك مقارنة بالاتجاهات نحو هذه الخصائص فى ضوء التقييم وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى أن معامل الارتباط يبين الأداء فى ضوء الاختبارات التقليدية والأداء فى ضوء التقييم الحقيبى يقع فى المدى من ٠,٥ إلى ٠,٦٥ وهى علاقة ليست قوية وأن كانت دالة إحصائياً.

واتضح بأهمية التكامل بين الأداء فى ضوء التقييم الحقيبى والأداء فى ضوء الاختبارات التقليدية للتنبؤ بالأداء الأكاديمى العام خاصة فى مرحلة الدراسات العليا فى التعليم الجامعى وهذا يدعو إلى أهمية تضمين مدخل التقييم الحقيبة لصناعة القرارات الخاصة بالطلاب.

ولكن الدراسة توصلت إلى نتيجة تبدو مخالفة لكثير من التوقعات وهى أن استخدام مدخل التقيمى الحقيبى لا ينمى مفهوم التقييم الذاتى للمتعلمين وقد يكون ذلك بسبب عدم ألفه الدارسين على التعامل مع هذا النمط، خاصة أن الدارسين كان يشتكون من كثرة الأنشطة أو التكليفات المنوطين بها وأدى ذلك إلى تكوين صورة تتميز بالسلبية لأدائهم ومدى تمكنهم من المهارات التى تتضمنها هذه الأنشطة التقيمية ولكن ماذا لو تم تطبيق استمارة التقييم الذاتى منذ بداية إعطائهم التكليفات حتى انتهاءهم من أداء هذه التكليفات؟ وكإجابة مرحلية متوقعة كان يمكن أن تتحسن صورة الطلاب للحكم على أنفسهم لدرجة التمكن من المهارات المتضمنة فى الأنشطة التقيمية.

وتميزت نتائج الدراسة بالاستقرار عبر عينتى الدراسة وهى عينة الدراسة (١٢٦) وعينة صدق النتائج (٦٤) مما يزيد من درجة الثقة فى نتائج الدراسة وهذا يدعو إلى تكون النتائج قابلة للتعميم على مستوى المجتمع.

وأخيراً فإن مدخل التقييم الحقيبى ضرورة ملحة لتطبيقه فى نظامنا التعليمى خاصة مرحلة التعليم الجامعى ولكن لابد من إجراء الدراسات حول هذا المدخل، وذلك لمعرفة مدى فعاليته مقارنة بالمدخل التقليدى فى عملية التقييم والباحث الحالى يدعو الى دراسة هذه الفعالية من خلال تصميم تجريبى لمجموعة يتم التعامل معها من خلال نظام تقيمى معتمد على المدخل الحقيبى بدرجة تامة ومجموعة يتم التعامل

معها من خلال نظام تقيمى يعتمد على الاختبارات التقليدية بدرجة تامة ومجموعة يتم التعامل معها من خلال نظام تقيمى يشمل المدخلين معاً.

كما توجد العديد من التساؤلات حول هذا المدخل التقيمى وهى مدى قدرة استخدام هذا المدخل التقيمى على تنمية مهارات ماوراء المعرفة وتقوية التعلم المنظم ذاتياً وتنمية مهارات التفكير العليا وممارسة مهارات حل المشكلات وغيرها من الأسئلة لعل يوليها الباحثين النفسيين والتربويين قدراً من الاهتمام والدراسة وذلك لإيضاح الرؤية حول مدخل التقييم الحقيبى (البورتفوليو) الذى يعتبر فى مرحلة التطبيق فى واقعنا التعليمى.

المراجـــع

1- Barton, J. & Collins, A. (1997). Portfolio assessment: A handbook for educators. Menlo Park: Adison – Wesley Publishing Co.

2- Calfee, R., & Perfumo, P. (1993). Student Portfolios Opportunities for a revolution in assessment. Journal of reading, 36, 532-537.

3- Camp, R. (1993). The place of portfolios in our changing views of writing assessment. In: R.E. Bennett & W.C. Ward (Eds.), construction versus choice in cognitive measurement: Issues in constructed response performance testing, and portfolio assessment (pp. 183-212). New Jersey: Lawrence. ERLBUM Associates.

4- Camp, R., & Levine, D. (1991). Portfolios Evolving: Background and variations in sixth-through twelfth – grade classroom. In: P. Belanoff & M. Dickson (Eds.), portfolios: Process and Product (pp. 194-205). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.

5- Cole, K.B., & Struyk, L.R. (1997). Portfolio assessment: Challenges in secondary education. High School Journal, 80, 261-272.

6- Condon, W. & Lyons, L.W. (1994). Maintaining a portfolio-based writing assessment: Research that informs program development. In: L. Black, D.A. Diaker, J. Sommers & G. Stygall (Eds.), New directions in portfolio assessment (pp. 277-285). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.

7- Crooks. T.J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on student. Review of educational research, 58, 438-481.

8- Cross, K.P. (1998). Classroom Research: Implementing the scholarship of teaching. In: T. Angelo (Eds.),

Classroom assessment and research. An update on uses, approaches, and research findings (pp. 5-12). San Francisco: Jossey – Bass Publishers.

9- David, F.B., Davis, M.H., Harden, R.M., Howie, P.W., Ker., & Pippard, M.J. (2001). AMEE medical Education Guide No.24: Portfolios as a method for student assessment. Medical Teacher, 23, 534- 545.

10-Davies, M.A., & Michael, W. (1999). Alternative assessment. New Direction in teaching and learning. Contemporary Education, 71, 39- 47./

11-Duffy, M.L., Jones, J., & Thomas, S.W., (1999). Using portfolios to foster Independent thinking. Intervention in school & Clinic, 35, 34- 37.

12-Falchikov, N. & Goldifinch, J. (2000). Student peer assessment in Higher Education: A Meta-analysis comparing peer and teacher Marks. Review of Educational Research, 70, 287-322.

13-Firestone, W.A., Mayrowetz, D. & Fairman, J (1998). Performance based assessment and Instructional change: The effects of testing in Maine and Maryland. Educational Evaluation and policy analysis, 20, 95-113.

14-Graue, M.E. (1993). Integrating Theory and practice through instructional assessment. Educational Assessment, 1, 293-309.

15-Heck, R.H., & Crislip, M. (2001). Direct and Indirect writing assessments: Examining Issues of Equity and Utility Educational Evaluation and Policy Analysis, 23, 275-292.

16-Herman, J.L. (1992). What research tells us about good assessment. Educational leadership, 49, 74-78.

17-Ina, F., & Daleen, V.N. (1999). Using Portfolio assessment in a module in research information skills. Education for information, 17, 333-337.

18-Kim, J., McLean, J.E., & Iran-Nejad, A. (1996). The Integration of Teaching, Testing, and Learning. Educational Research Quarterly, 19, 29-50.

19-McLoughlim, J.A., & Lewis, R.B. (1990). Assssing special students (3rd Ed.). New York: Macmillan Publishing Company.

20-Murphy, S. (1994). Writing portfolios in K-12 schools: Implications for linguistically diverse students. In L. Black, D.A. Diaker, J. Sommers, & G. Stygall (Eds.), New directions in portfolio assessment (pp. 140-156). Portsmouth: Boynton /Cook Publishers, Inc.

21-Nancy, H., Marker-Schroer, M.F. (1992) Multidimensional assessment of the gifted minority student. Roper Review, 15, 73-77.

22-Newell, R.J. (2002). A different look at accountability. The Envisions approach. Phi Delta Kappan, 84, 208-211.

23-Nolet, V. (1992). Classroom-based measurement and portfolio assessment. Diagnostique, 18, 5-23.

24-O'Neil, J. (1992). Putting performance assessment to test, Educational Leadership, 49, 14-19.

25-Paris, S.G., & Ayres L.R. (1994). Becoming Reflective Students and Teachers with Portfolios and Authentic Assessment. Washington: American Psychological Association Books.

26-Paul, B. & Dylan, W. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5, 7-74.

27-Salvia, J., & Yesseldyke, J.E. (1995). Assessment (6th Ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

28-Shepard, L.A. (2000). The role of classroom assessment in teaching and learning. California University of California Publishing.

29-Slater, T.E., Ryan, J.M., & Samson, S.L. (1997). Impact and dynamics of portfolio assessment and traditional

in a college physics course. Journal of Research in Science Teaching, 34, 255-271.

30-Smith, K., & Tillema, H. (2001). Long term influences of portfolios on professional development. Scandinavian Journal of Educational Research, 45, 183-202.

31-Snow, R.E. (1989). Toward assessment of cognitive and conative structure in learning. Educational Researcher, 18, 8-14.

32-Sommers, J. (1991). Bringing practice in line with theory using portfolio grading in the composition classroom. In: P. Belanoff & M. Dickson (Eds.), portfolios: Process and product, Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.

33-Supovitz, J.A. & Brennan, R.T. (1997). Mirror, mirror on the wall, which is the fairest test of all? An examination of the equitability of portfolio assessment relative to standarized tests. Harvard Educational Review, 67, 472-506.

34-Valencia, S. (1992). Implementation Literacy Portfolio Assessment. Paper presented at the Meeting of the Southwest Regional International Reading Association, Tucson, AZ.

35-White, E.M.(1994). Portfolios as an assessment concept. In: L. Black, D.A. Diaker, J. Jommers & G. Stygall (Eds.), New directions in portfolio assessment (pp. 25-39). Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.

36-Wolf, D.P. (1989). Portfolio assessment: Sampling student work. Educational leadership, 46, 35-39.

Portfolio assessment as an approach To the traditional

Prepared by
Dr. Abd El Nasser El Sayed Amer
Lecturer of Measurement and Evaluation
Faculty of Education – Ismailia - Suez Canal University

Abstract

The study focus on portfolio assessment as an integrated approach to standardized tests. It included two samples, the sample of study (126 graduate students) and the cross-validity sample (64 graduate students). The measures included, self assessment questionnaire (N= 11, α=0.56), attitudes scale toward the characteristics of the learning, instruction, and learner (N = 17, α = 0.86, 90), achievement test (30 item, α = 0.88), and checklist for assessing the activities in portfolio (N = 20, α=0.89).

The attitude toward the characteristics of the learning instruction and learner is strongly positive interms of portfolio assessment while the attitude is negative toward the previous characteristics interms of standardized tests. There are significance differences between the performance on portfolio assessment and the performance on standardized test, and positive correlation between the performance on the activities included in portfolio and scores on test, for the sample study (r=0.64,) and for cross validity sample (r = 0.52), and negative correlation between self assessment and performance on portfolio assessment (-0.23, P = 0.01).

The results demonstrate that the predictive Model interms of the scores on achievement test and the scores on portfolio is the best predictor for achievement in the final term. This result assert that the importance of the integration between portfolio assessment and standardized tests for students decision making.