

## التقييم الموجه للتعليم: المفاهيم والخصائص والاستراتيجيات والتحديات

إقبال بنت زين العابدين درندري<sup>(1)</sup>

جامعة الملك سعود

(قدم للنشر في 24/10/1437هـ؛ وقبل للنشر في 06/04/1438هـ)

**المستخلص:** يستعرض هذا البحث المفاهيم والأطر النظرية للتقييم الموجه للتعليم، وأهم الدراسات والبحوث الحديثة حوله، واستخدامه لتحسين التعلم، وخصائصه وكيفية التفريق بينه وبين الأنواع الأخرى من التقييم مثل التقييم من أجل التعلم. كما يسلط الضوء على المكونات الأساسية للتقييم الموجه للتعليم والاستراتيجيات ذات الصلة وأساليب تنفيذه في الصفوف الدراسية لتعزيز تعلم الطالب باستخدام أساليب الأسئلة المكثفة، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي، والتغذية الراجعة، وتنظيم عملية التعلم، وتبادل مستهدفات التعلم ومحكات التحصيل مع الطلبة. وإضافة إلى ذلك، فإن البحث يوضح كيفية استخدام معلومات التقييم والأدوات الرقمية بفعالية في مراقبة تقدم الطلبة وتحسين تعلمهم، ووضع أنظمة فعالة للتقييم الموجه للتعليم، ويناقش التحديات المحتملة بشكل يساعد على التطبيق الصحيح له ومن ثم تحسين تعلم الطلاب. ويحاول البحث تغطية الفجوة في الإطار النظري والمفاهيمي في التقييم الموجه للتعليم، ويمكن اعتباره إضافة مهمة تساعد التربويين والمختصين في استخدام التقييم لهذا الغرض، وفي زيادة توجيه دراسات وممارسات التقييم بشكل دقيق حسب أغراضه.

**الكلمات المفتاحية:** التقييم من أجل التعلم، مكونات التقييم، استراتيجيات التقييم، أنظمة التقييم.

## Learning-Oriented Assessment: Concepts, Characteristics, Strategies, Implementation and Challenges

Eqbal Z. Darandari<sup>(1)</sup>

King Saud University

(Received 29/07/2016; accepted 04/01/2017)

**Abstract:** This research reviews the concepts and the theoretical frameworks for learning-oriented assessment (LOA), related contemporary studies and research, its use to improve learning, its characteristics, and how to differentiate between it and other types of assessment such as assessment for learning. Besides, it discusses the core components of LOA, related strategies and approaches and their implementation in classroom to promote student learning by using the methods of peer and self-assessment, effective feedback, regulating learning, and sharing learning targets and achievement criteria with students. In addition, the research shows how assessment information and digital tools can be used effectively to monitor student progress and to improve student learning, and discusses possible challenges in a way that helps accurate implementation and student learning. Finally, this research aims to cover the gap in the theoretical and conceptual framework in the field LOA. It is also an important addition to help educators and specialists in the use of assessment for this purpose, and in directing studies and assessment practices more accurately according to its purposes.

**Key words:** Assessment for learning, assessment components, assessment strategies, assessment systems.

(1) Associate Professor, Department of Psychology, College of Education, King Saud University.  
Riyadh, Saudi Arabia, P.O. Box (22234), Postal Code: (11495)

(1) أستاذ مشارك، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة الملك سعود

الرياض، المملكة العربية السعودية، ص ب (22234)، الرمز البريدي (11495)

البريد الإلكتروني: e-mail: eqbal@ksu.edu.sa

## المقدمة

ومخرجاته، تغيرت سياسات التعليم وأصبحت تركز على جودة التعلم ونواتجه ومدى مناسبة أساليب التقييم المستخدمة مع التطور في نظريات التعلم والتقييم، ومدى مساعدتها على تحسين عملية التعلم والتعليم. ودار جدل كبير حول نظريات تقييم الطلبة على مدى السنوات العشرين الماضية (درندري، 2010)، وأصبح من المهم أن يتم اختيار واستخدام أساليب التقييم ووقته لضمان تعليم عميق وغير سطحي، وظهر هناك توجه جديد نحو إتاحة عدد كبير من أساليب التقييم المرنة والواسعة التي تناسب طرق التعلم الجديدة والكم الهائل من المعارف والفهم، والمهارات المطلوبة (أبو علام، 2005). ورغم التطورات الإيجابية خلال تلك الفترة في تعزيز التقييم ووجود أساليب التقييم المتنوعة، فإن الجهود المبذولة لاستخدام مجموعة واسعة من أساليب التقييم البديلة، مثل تقييم الأداء، والتقييم الأصيل، والتقييم الإلكتروني التفاعلي، لم ترق للمطلوب وشجعت استخدام نوع معين من التقييم (درندري، 2010).

وحتى يومنا هذا، فإن معظم الجهود المبذولة لإصلاح التقييم التربوي لا تزال تعمل ضمن النموذج التقليدي، ورغم أنها تشجع على استخدام مجموعة واسعة من أساليب التقييم «الأصيلة Authentic»، إلا أنه تم التركيز على نظرية القياس التقليدية أو الحديثة من حيث الاهتمام بخصائص الاختبار السايكوميترية،

إن من أهم الأسئلة التي تُسَمَع من الطلبة «هل سيكون هذا في الاختبار؟». وهذا السؤال يشير إلى أن الطلبة يهتمون اهتماماً بالغاً بما سيأتي في التقييم، وبالتالي فإن التقييم - بلا شك - يقود عملية تعلم الطلبة. والحقيقة أن الطلبة يجعلون التقييم يحدد ما هو مهم وأولوياتهم وكيفية توزيع وقتهم؛ لذا ينبغي التعامل مع هذه الحقيقة، وأن يؤخذ ذلك في الحسبان عند وضع التقييم. والحقيقة أن التقييم واستخدامه بشكل متكامل مع عمليات التعلم والتعليم وتحسينها من خلاله يعتبر هو الموضوع المهم حالياً. وقد لقي التقييم اهتماماً كبيراً مؤخراً؛ فحتى عهد قريب، كانت معظم المناهج وأساليب التعليم والتعلم والتقييم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية، ولم تكن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، ولا تقدم تعليماً أو تقييماً يساعد في تحقيق نواتج التعلم المتقدمة من مهارات التفكير العليا Higher-order thinking skills، والاستقصاء Inquiry والتفكير Reflection خلال عملية التعلم، وكانت طرق التعليم والتقييم تدور حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم.

وبينما حظيت طرائق التعليم والتعلم باهتمام كبير وتطبيق واسع، فإن أنواع التقييم لم تحظَ بمثل ذلك. وفي السنوات الأخيرة، ومع التركيز على جودة التعليم

تحقيق الطالب لتوقعات التعلم وإمكانية نجاحه. وأصبحت الحاجة ملحة للتحويل إلى نماذج تقييم تساعد في فهم مواقع الطلاب في تقدمهم في التعلم على المدى الطويل، وتحقق وظيفة التقييم في التخصصات الأخرى، وهي الفهم؛ نظراً لما للتقييم من أهمية في التعلم (Masters, 2013). ولمعالجة ذلك، ظهرت مؤخراً أنواع

من التقييم التكويني تستجيب للاحتياجات المستمرة للمتعلم وتحقيق أهداف التعلم والتعليم الفعال تحت مصطلحات ومبادئ محددة ومنها: «التقييم من أجل التعلم Assessment for learning»، و«التقييم الموجه للتعلم Learning-oriented assessment-LOA» (Carless, Joughin & Mok, 2006; Carless, 2007).

وبدأ استخدام مصطلح «التقييم من أجل التعلم» مع التقييم التكويني مع سكريفين Scriven عام 1967م، الذي ميز بين أهداف التقييم التكويني والنهائي Summative assessment، ومع أعمال كل من بلوم Bloom، وهاستينج و ماداوس Hasting & Madaus عام 1971م، وسادلر Sadler عام 1989م، الذين سلطوا الضوء على أهمية وضع محكات محددة تكوينية لإطلاع الطلاب على التعلم، والتركيز على عمليات التعلم لا على نواتج فقط (Wiggins, 1998; Akib & Ghafar, 2015).

واستخدم جيبس وسيمبسون Gibbs & Simpson (2004) «التقييم الذي يدعم التعلم»، ووضع

وضمان استنتاجات صحيحة وموثوقة من مهام الأداء، وبالتالي كان التركيز على جزء واحد فقط وهو استخدام أساليب التقييم - وحتى الحديث منها - للحكم على مدى نجاح الطلاب فيما تعلموه من محتوى محدد وبشكل منفصل عن التعلم، بدلاً من استخدام التقييم للتعلم واعتباره جزءاً منه (Worth, 2014).

وفي عام 1992م، عندما أطلقت حركة المعايير، أكد المجلس الوطني لمعايير التعليم والاختبار (National Council on Education Standards and Testing) على استخدام أساليب متعددة لتناسب أغراض التقييم المختلفة. ونظراً لتعدد أغراض وأشكال التقييم، كان الأمر محيراً للكثيرين، واعتبروا التقييم مطلباً وشرطاً لا بد منه، بدلاً من اعتباره جزءاً مفيداً للتعليم (Valencia, 2008). وأفاد بعض الباحثين بالتأثير السلبي للتقييم على التعلم في عدد من الدراسات (McDowell, Sambell & Davison, 2009).

ونظراً لكون التقييم يقوم بدور «مزدوج»، وهو تقدير الدرجات وتحسين التعلم، تراجع «التقييم التكويني Formative assessment» وفشل في تحقيق أهدافه، وظهر التشتت واضحاً لدى العديد من التربويين - وخاصة في التعليم العالي - بين اتجاهات وأغراض التقييم المختلفة، نظراً لتعدد أدوار التقييم التربوي بين تشخيص، ومساعدة في التعلم، وحكم على

يتجهوا، وما أفضل طريقة للوصول إلى مستوى التعلم المستهدف (Assessment Reform Group, 2002). وهو يرجع لنهج تقييم يسعى إلى تشجيع ودعم التعلم، و«ينطوي على جمع وتفسير الأدلة حول الأداء بحيث يمكن إجراء الأحكام لمزيد من التطور» (Purpura, 2004, p.236). وهو ينظر للتقييم كجزء لا يتجزأ من التعلم بغرض توفير معلومات قيمة للتعلم ورصد التقدم المحرز وتقييم فعالية استراتيجيات التعلم، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين، كما يساعد في تنمية العمليات العقلية فوق المعرفية Meta cognition التي تركز على الوعي الذاتي بأساليب تفكيرهم (Carless, 2003).

وقد قدّم مصطلح «التقييم الموجه للتعلم LOA» كلٌّ من كارليس وجوقين وموك عام 2006م (Carless et al., 2006)، ثم قدم كارليس (2007) Carless المصطلح بشكل يركز في المقام الأول على تطوير عناصر التعلم الخاصة بالتقييم، بدلاً من جوانب القياس، بالإضافة إلى التقييم التكويني والتغذية الراجعة. وقد أحدث ذلك تغييراً واضحاً في طريقة النظر للتقييم عند استخدامه لدعم التعلم. ويعرف بأنه «التقييم الذي يطلب جمع الأدلة عن أداء المتعلم وتفسيرها للحكم على التطوير المطلوب» (Purpura, 2004, p.236).

وتتركز مشكلة البحث في أنه نظراً لأن للتقييم أهمية كبرى في التعلم، فإن نجاح استخدامه للتعلم

عشرة ظروف له؛ سبعة منها رُبطت بشكل قوي بالتغذية الراجعة Feedback، ومستويات المشاركة في مهام التقييم، والوقت المخصص، وكفاية التغذية الراجعة ومناسبة وقتها، وأهمية عمل الطالب، وأهمية إدراك الطالب وفهمه فيما يتعلق بمهمة التقييم. وقد ظهر الاهتمام بالتقييم من أجل التعلم في المملكة المتحدة بأبحاث متعددة (James, 1992; Sutton, 1995; Broadfoot et al., 1999; Ecclestone, 2002; Gipps, 2002; Black & Wiliam, 2006; Marshall & Drummond, 2006)، كما ظهرت أبحاث في الولايات المتحدة الأمريكية (Hattie & Timpeley, 2007; Popham, 2008)، وفي أماكن أخرى حول العالم.

وعرف بلاك وزملاؤه (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2004) التقييم من أجل التعلم بأنه: «الذي تكون أولويته في التصميم والممارسة هي تشجيع الطلاب والتعلم، وتوفير المعلومات لاستخدامها كتغذية راجعة من قبل كل من المعلمين والطلاب، وتمكين الطلاب من تقييم أنفسهم وبعضهم البعض؛ وبالتالي فإنه يختلف عن التقييم الذي تم تصميمه للمساءلة، وأغراض التصنيف وإعطاء الشهادة» (p.2-3).

كما عرّف بأنه عملية البحث عن الأدلة وتفسيرها لاستخدامها من قبل المعلمين ومعلميهم للحكم على تحديد موقع المتعلمين في تعلمهم، وأين ينبغي أن

الطالب بغيره بكثرة؛ مما جعل الطلبة يفسرونها على أنها عملية تنافسية، وليست للتحسين الذاتي (Black & Wiliam, 1998b). ويعاني العالم العربي من ضعف أساليب واستراتيجيات التقييم المستخدمة للتعليم (Darandari & Murphy, 2013)؛ لذا كان من الضروري تناول هذا الجانب بشكل شامل يوضح الفروق الدقيقة في المفاهيم واستخدامات التقييم وخاصة بغرض التعلم، وكيفية تطبيقه وممارساته وتحدياته بشكل يساعد على التطبيق الصحيح وتحسين تعلم الطلاب.

ويهدف هذا البحث إلى: (1) توضيح الفرق بين التقييم الموجه نحو التعلم وبين غيره من أنواع التقييم، وما يميزه؛ (2) تغطية الفجوة في الإطار النظري والمفاهيمي في المجال، وتأسيس إطار نظري شامل يمكن الاعتماد عليه؛ (3) مساعدة المختصين في مجال القياس والتقييم في توجيه دراسات وممارسات التقييم بشكل دقيق حسب أغراضه.

ويتناول هذا البحث المفاهيم والأطر النظرية وأهم الدراسات والتوجهات الحديثة في «التقييم الموجه للتعلم LOA»، وأنواعه، والفرق بينه وبين الأنواع الأخرى من التقييم، وخصائصه وأساسياته، ومكوناته واستراتيجياته، وكيفية تطبيقها، وكيفية مراقبة تقدم الطلبة باستخدام معلومات ونظم التقييم، وأفضل

يعتمد على مدى وضوح التنظير والمبادئ والمفاهيم المرتبطة به. وتكمن المشكلة في أنه رغم الجهود المبذولة، إلا أن تطبيق التقييم لمساعدة تعلم الطلبة ما يزال ضعيفاً، ولم يأخذ التقييم هذا الدور المنتظر وبخاصة في العالم العربي؛ فما زالت النظريات متفرقة، والمفاهيم والمبادئ مجزأة وغير مترابطة، ولا تحاطب التربويين والمختصين بشكل واضح يجمع جميع أبعاد التقييم، إضافة إلى عدم وضوح الفرق في استخدامات التقييم وأبعاده ومفاهيمه، خاصة التقييم الموجه نحو التعلم. وهناك خلط بين التقييم من أجل التعلم ومبادئه، والتقييم التكويني، والختامي وأدواته من اختبارات وغيرها (انظر على سبيل المثال: حكيمي، 1428هـ؛ الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، 1435هـ).

إن كون التقييم يحمل أكثر من غرض، وأكثر من شكل، مع غموض في إطاره الفلسفي وتطبيقاته، يشكل تحدياً لاستخدامات التقييم. وقد أوضح عدد من الدراسات، ومنها دراسة كارليس (2007)، التركيز الكبير من الأساتذة على الدرجات، وضعف معلوماتهم عن التقييم، وضعف مشاركة الطلبة في التقييم أو في رصد تقدمهم، مما يشكل خطورة في قدرة المعلمين والمعلمين على تطبيق التقييم بشكل موجه نحو التعلم بالشكل السليم.

واستُخدمت أساليب التقييم المعتمدة على مقارنة

إقبال بنت زين العابدين درندري: التقييم الموجه للتعليم: المفاهيم والخصائص...

العلاقة بقضايا ومفاهيم ونظريات التقييم، واستقراء الأفكار الرئيسية، ثم تحليلها ومناقشة تطبيقاتها. محاور البحث:

المحور الأول: المفاهيم والأطر النظرية والدراسات والتوجهات الحديثة في التقييم. أولاً: أنواع التقييم وأغراضه.

التقييم Assessment: هو جمع وتحليل واستخدام المعلومات من النواتج التي تم قياسها بطريقة منتظمة ومستمرة لتحسين تعلم الطلبة من حيث المعرفة المطلوبة، والفهم، والمهارات والكفايات التي تم اكتسابها.

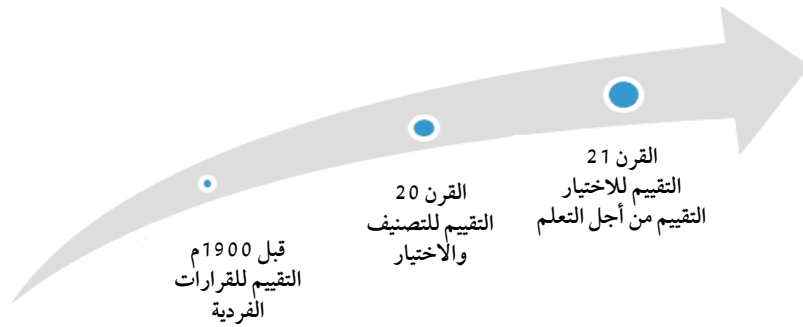
وقد مر التقييم بعدة مراحل تنوعت من خلالها أغراضه، بدءاً باستخدامه لصنع القرارات الفردية، وفي القرن العشرين تم استخدامه في التصنيف، ثم ازداد استخدامه للاختيار في القرن 21، ومؤخراً استخدم التقييم من أجل التعلم. ويوضح الشكل التالي هذا التغيير.

الممارسات وأهم التحديات.

وتكمن أهمية هذا البحث في أنه على الرغم من أهمية التقييم الموجه للتعلم، فإن الأبحاث حوله لا تزال قليلة في الغرب، وتكاد أن تكون معدومة في العالم العربي؛ ولهذا يكتسب هذا البحث أهمية خاصة في أنه يسهم في إثراء هذا الجانب، كما أن المؤسسات التربوية في العالم العربي، وفي المملكة العربية السعودية بالذات، تحتاج إلى زيادة العمل في نشر الوعي بأهمية أدوار المعلمين والمتعلمين في تحقيق دور هذا النوع من التقييم في التعلم، وسيفتح هذا البحث المجال أمام أبحاث قادمة تسهم في سد النقص في ميدان التقييم الموجه للتعلم، كما يعتبر إضافة مهمة تساعد التربويين والمختصين في استخدام التقييم لهذا الغرض.

منهجية البحث:

يستخدم منهج البحث المنهج الوصفي التحليلي؛ إذ يعتمد هذا البحث على دراسة الأطر الفلسفية النظرية والتطبيقية الحديثة، والرجوع للمراجع والدراسات ذات



الشكل رقم (1) مراحل التقييم

رقمي في كثير من الأحيان. ويشكل التقييم «عينة» من السلوك للبناء المراد تقييمه (Shavelson, Ruiz-Primo, Li & Ayala, 2003).

## 2- التقييم من أجل التعلم Assessment for learning

هو تقييم تكويني وتشخيصي، ويكون مدججاً في عملية التعليم والتعلم، لتعديل استراتيجيات هذه العملية بشكل مستمر، وتكون بيانات التقييم فيه واحدة من عدة بيانات يستخدمها المعلم. ويركز هذا التقييم على مساعدة الطلاب على التعلم من خلال استكمال مهامهم وتحسن تعلمهم من خلال الملاحظات، وهو يوفر معلومات حول التحصيل العلمي للطلاب تتيح تغييراً في الاستجابة حسب احتياجات المتعلم، وهو تقييم متعدد الأبعاد، وبنائي، ومدمج في المنهج، وحققي وموجود في سياق، ويتصف بالمرونة (Earl & Katz, 2006; Knight, 2006).

ويصمم هذا التقييم لإعطاء المعلم معلومات لتعديل أنشطة التعلم والتعليم، ويقوم على اعتبار أن هناك أنماطاً، يستخدمها الطلبة للتعلم، يمكن التنبؤ بها، ويتطلب من المعلم أن يجمع معلومات لا لتحديد ما يعرفه الطلبة فقط، بل ليعرف متى وكيف يطبق الطلبة ما تعلموه، ولتحسين التدريس، وإعطاء تغذية راجعة للطلبة لتحسين تعلمهم. وفي هذا السياق، يصبح الطلبة مستهلكين لمعلومات التقييم أيضاً، ويستخدمون الأدلة

ويخدم التقييم الصفي أغراضاً مختلفة، وقد كان التركيز قديماً على التقييم لإصدار الحكم على التعلم، أما في ضوء الاتجاهات الحديثة للتعلم فهناك تركيز على جميع أغراضه. وتتحدد أغراض التقييم فيما يلي:

## 1- تقييم التعلم Assessment of learning

تقييم التعلم هو قياس التعلم في نهاية عملية التعليم والتعلم باستخدام المعلومات عن أداء الطلبة، ووضع تقارير للآخرين عنها. وهو يصف مدى ما حقق الطالب من أهداف التعلم، وينطوي على إصدار أحكام حول تحصيل الطلبة، وتصنيف تحصيلهم لمستويات بناءً على محكات محددة في التقييم، ويكون لأغراض الاختيار والشهادة، ويعمل أيضاً على التركيز على المسألة المؤسسية وضمان الجودة، وهو ذو بعد واحد، وختامي، ويشكل عنصراً من عناصر المنهج، لكنه يقود عملية التدريس للاختبار، ويكون غير حقيقي، ومستقلاً عن السياق، وغير مرن. ويُستخدم للتأكيد على ما يعرفه الطلبة وما يستطيعون عمله، وما إذا كانوا قد حققوا نواتج المنهج، كما يساعد على تحديد مكانتهم مقارنة بغيرهم، وقد كان التركيز تقليدياً على هذا الغرض (Harlen, 2007).

ويهتم تقييم التعلم بقياس البناء أو النموذج المفاهيمي، مثل التعلم والمعرفة أو الدافع، وهو إجراء منهجي لتحديد السلوك وملاحظته ووصفه، بمقياس

3- التقييم بوصفه تعلماً Assessment as learning: ويركز هذا التقييم على أدوار الطلاب ومسؤولياتهم في ربط التعلم بالتقييم، بحيث يكون الطالب على وعي بتعلمه ومسؤول عن تحقّقه، ويكون فيه الطلبة نشطين، ومشاركين، وناقدين يستطيعون تكوين معاني من المعلومات وربط تعلمهم الجديد بما لديهم من تعلم. وليكون الطلبة متفاعلين بشكل نشط في تكوين فهمهم، ينبغي أن يتعلموا أن يكونوا مقيّمين ناقدين يستطيعون استخدام المعلومات، وربطها بالمعرفة السابقة، واستخدامها في التعلم الجديد (Earl, 2003).

وهذا النوع من الاستخدام للتقييم يشجع الطلاب على الثقة واحترام الذات من خلال فهم الكيفية التي يتعلمون بها، والقدرة على التخطيط للأهداف المستقبلية لتعلمهم. ويركز هذا التقييم على التفكير في التعلم واستخدام العمليات العقلية فوق المعرفية والتفكير وكتابة الانطباعات؛ بحيث يتعود الطلاب على مراقبة ما يتعلمونه بشكل ذاتي، ويستخدمون ما اكتشفوه لعمل التعديلات اللازمة، وتغيير طريقة تفكيرهم لتحقيق تعلم أكثر عمقاً، ويتطلب هذا الاستخدام للتقييم أن يساعد المعلم الطلبة على تطوير عمليات التفكير والتحليل الناقد لتعلمهم. وازداد استخدام التقييم لهذا الغرض مؤخراً، بعد أن كان نادراً في الوقت السابق (Stiggins, 2007).

لرؤية نجاحهم الحالي وللمعرفة ما سيأتي لهم، وهذا يشجع على الاستجابات المنتجة من المتعلمين في كل وقت، وهو يعتمد على التقييم الذاتي المستمر الذي يوضح للمتعلم كيفية تحسين أدائه في المرة القادمة. وتمكن هذه التغذية الراجعة التفصيلية المتعلمين من مراقبة أنفسهم وهم ينمون، مما يجعلهم يعتقدون أنه يمكن تحقيق النجاح إذا حاولوا باستمرار. ويضع المعلمون التقييم بحيث يوضح مهارات الطلبة ومعارفهم المرتبطة بنواتج التعلم المقصودة، ويقدم معلومات عن تعلمهم وتفكيرهم (Stiggins, 2007).

ويدمج هذا التقييم في عملية التعلم والتعليم ويحدد دور المعلم، ويستخدم الأدلة لتعديل المناهج وتخطيطها، وممارسة التدريس من أجل دعم تعلم الطلاب. ومن مميزاته إعطاء التغذية الراجعة للتقدم نحو الهدف، وإعطاء توجيهات محددة حول ما يجب القيام به، وهو يدعم التنظيم الذاتي للتعلم عندما يسيطر الطلاب على تعلمهم، ويشجع الطلاب على أن يصبحوا متعلمين أكثر استقلالية نتيجة المشاركة النشطة في تعلمهم. وكان استخدامه لعمليات التشخيص والتقييم البنائي قليلاً وبشكل غير رسمي وضمني، ثم ازداد استخدامه مؤخراً. وقد تغيرت أوزان استخدام التقييم؛ إذ تدرجت من استخدامه لتقييم التعلم إلى التركيز على استخدامه من أجل التعلم (Gibbs & Simpson, 2004).



## ثانياً: الاتجاهات المعاصرة في التقييم.

كانت معظم أساليب التعليم والتعلم التقييم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية، وشهدت سنوات أواخر القرن الماضي وبدايات القرن الحالي تحولاً من الإطار المنهجي والسلوكي Methodological and behaviorist framework القائم على المحتوى والمحاورة والذي يشجع التدريس، أو الإطار المفاهيمي القائم على المعلم Teacher-centered، إلى إطار مفاهيمي جديد، معرفي وبنوي Cognitivist and constructivist framework، يشجع التعلم، ويقوم على النشاط، ويسعى لتحسين التعلم عن طريق إعادة تعريف بيئة التعلم، وقواعد المحاضرة، وقواعد المعلم، والعلاقة بينها. وهو تغيير في الغرض لإنتاج تعلم لكل طالب وجعل التعلم شمولياً. وفي نهاية القرن العشرين، ظهر الأثر السلبي لتصنيف الأطفال حسب قدراتهم الذهنية، مما دعا لإعادة تقييم التعلم وظهور نظريات ونماذج بديلة، وظهر البنائيون Constructivists الذين ميزوا بين أنشطة التعلم Learning وأنشطة التعليم Teaching (Jones & Saville, 2016).

وقد أكدت المدرسة المعرفية على ما يجري بداخل عقل المتعلم والعوامل التي تؤثر في سلوكه، واقتضى ذلك التحول نحو عمليات التفكير العليا، وأصبح هناك تركيز على نواتج التعلم، وبذلك فقدت الأهداف

## السلوكية بريقها (الخليلي، 1998).

وارتبط التقييم الفعال بالتعلم القائم على النواتج Learning outcome-based model، ويعرف بأنه تصور حقيقي واضح في صورة مجموعة من نواتج التعلم المستهدفة عما يجب أن يتعلمه الطالب ويصبح قادراً على إنجازها عند إنجائه للوحدة الدراسية أو المقرر، ويعتمد على مطابقة التقييم لنواتج التعلم، أو ما يسمى بالمطابقة البنائية Constructive alignment والتي تعني تطابق وتوازي المنهج، وأهدافه المقصودة، ونواتج التعلم، وطرق التعلم، والموارد المستخدمة لدعم التعلم، ومهام التقييم، ومحكات التقييم مع بعضها بعضاً، وهي نظرية للتعلم تبدأ بالوعد بأن المتعلم يبني تعلمه من خلال أنشطة تعلم ذات صلة، ويتطلب ذلك أن يتم التخطيط للتقييم ليكون جزءاً من الخبرة المنهجية، وأن يتفق مع الأهداف ونواتج التعلم وطرائق التعلم والتعليم المستخدمة (Biggs & Tang, 2007).

أما نظريات البنائيين عن التعلم فقد قامت على عمل بياجيه Piaget وفايغوتسكي Vygotsky ورواد علم النفس المعرفي. وهذه النظرة (ما بعد السلوكية) ترى أن المعرفة الجديدة تتطور وتُبنى من المعرفة القديمة، وركز الإطار المفاهيمي الجديد على المتعلم، وأكد على أن المعرفة تُبنى، وأن الأفراد ينظمون معلوماتهم بطرائقهم الخاصة، مما يقدم للأفراد طرقاً جديدة من التفكير. وقد

توضّح النتائج للطلاب كيفية تحسين أدائهم في المرة القادمة، ويتطلب ذلك أن يتم إعطاء النتائج بحيث توجه الطلاب لما ينبغي عمله؛ لأن الدرجة وحدها لا تكفي، وإضافة إلى ذلك، ينبغي أن: «ينتقل التقييم من كونه أحداثاً منفصلة، ترتبط بنهاية التدريس إلى كونه سلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة ببعضها، والتي تعكس التغيرات في تعلم الطلبة عبر الزمن، وهذا التقييم لا يعكس للمتعلم والمعلم مستوى التحصيل الحالي فقط، بل يعكس أيضاً التحسن في قدرات الطلاب، وهذا يؤدي لزيادة الثقة والدافعية لدى الطالب» (Stiggins, 2008, p.3).

وارتبط التحسين من خلال التقييم بما يسمى إغلاق الفجوة Closing the loop والتحسين المستمر، والمتابعة المستمرة لنقاط الضعف، والتحسين الفعال لها. ويشير جيبس وسيمبسون (2004) إلى أن تحسين التعلم من خلال التقييم يتوقف على خمسة عوامل رئيسية وهي: (1) توفير التغذية الراجعة الفعالة للتلاميذ، (2) المشاركة النشطة من جانب التلاميذ في تعلمهم، (3) تعديل التدريس ليأخذ في الاعتبار نتائج التقييم، (4) الاعتراف بتأثير التقييم العميق على التحفيز والثقة بالنفس لدى التلاميذ، وتأثيرهما على التعلم، و(5) حاجة الطلبة لأن يكونوا قادرين على تقييم أنفسهم وفهم كيفية التحسين.

أوضحت شيبارد (Shepard, 2001) أن وجهات النظر البنوية والاجتماعية الثقافية في التعلم قد أوجدت أساساً جديداً للتدريس، بينما ظل التفكير الخاص بالتقييم وأشكال الاختبار التقليدية معتمداً على النموذج السابق. وتضارب التقييم القديم مع وجهات النظر الجديدة في التعلم (p.1075)؛ لذا جاء التوجه الجديد لإصلاح التقييم، وتبنى «التقييم الموجه للتعلم LOA»، وهو نموذج يعتمد على «البنائية الاجتماعية» Social Constructivism التي تركز على التفاعل والمشاركة كأساس للتعلم (Jones & Saville, 2016).

ثالثاً: التقييم وتحسين تعلم الطلبة.

يعتبر التقييم جزءاً متكاملًا في الأسلوب القائم على نواتج تعلم الطلبة، وهو تغذية راجعة للمستفيدين تزودهم بمعلومات صادقة وثابتة عن فعالية المقرر والبرنامج المؤسسة، وهذا يتيح لفرق العمل التأكد من تحصيل أهدافها لتحديد نقاط الاختلاف بين ما تعلمه الطلبة بالفعل، وما كان مستهدفاً أن يتعلموه، إضافة إلى اتخاذ قرارات عن المنهج أو عمل تغييرات مبنية على المعلومات والأدلة، والقيام بتحسين مستوى جودة المقررات والبرامج والخريجين.

لذا ينبغي أن تذهب نتائج التقييم إلى أبعد من الأحكام، وأن تتعدى ذلك إلى إعطاء وصف دقيق لأداء الطلاب، ولكي يدعم التقييم تعلم الطلاب؛ ينبغي أن

المحور الثاني: التقييم من أجل التعلم.

أولاً: الأبحاث حول التقييم من أجل التعلم.

تشير كثير من الأبحاث التي قيّمت حجم تأثير «التقييم من أجل التعلم» على التعلم، إلى حجم تأثير كبير يصل إلى 0.9 وأكثر على التعلم (Wiliam, 2011). وقد أجريت عدة أبحاث حول تحسين تعلم الطلبة باستخدام التقييم من أجل التعلم، ومن أهمها أبحاث بلوم وطلابيه (Bloom, 1984)، وأبحاث ميسلس وزملائه (Meisels, Atkins-Burnett, Xue & Bickel, 2003)، وردوريجرز (Rodriguez, 2004).

وقد شكلت الدراسات البحثية التي قام بها بلاك وويليام (Black & Wiliam) التوجه الحديث في التقييم من أجل التعلم؛ ففي دراستها عام (1998bم) «داخل الصندوق الأسود Inside the black box» قاما بمراجعة 250 بحثاً عن التقييم في 160 مجلة مختلفة، وتوصلا من خلالها إلى أن دور إعطاء الدرجات كان كبيراً على حساب إعطاء أدلة على التعلم والتركيز على وظيفته التعليمية. وترتب على ذلك أن هذه التغذية الراجعة من هذه الأساليب أدت إلى أن يفهم الطلبة منخفضو التحصيل أنهم لا يستطيعون التعلم. لذا، ركز بلاك وويليام على التقييم من أجل التعلم. كما أوضحت بعض الدراسات عجز العديد من الأساتذة في التفريق بين المعلومات التي يحتاجونها للتقييم، والتقييم غير

الدقيق، وعدم مشاركة الطلبة في التقييم، أو التواصل معهم، أو رصد تقدمهم، وأن ممارسات التقييم الحالية في التعليم العالي لم تزود الطلبة بالتعلم مدى الحياة (Boud, 2000).

كما أوضح البحث الذي قامت به كل من درندري وميرفي (Darandari & Murphy, 2013) أن هناك مشكلات في تطبيق التقييم واستخداماته بالشكل المناسب وخاصة التغذية الراجعة للطلاب وتحسين التعلم وذلك على مستوى العالم، كما أن العالم العربي يعاني من ضعف أساليب واستراتيجيات التقييم المستخدمة، وخاصة ما يساعد على التعلم العميق.

ثانياً: خصائص وأساسيات التقييم من أجل التعلم.

عرف بلاك وويليام (1998a) «التقييم من أجل التعلم» بأنه جزء من عمليات التعلم والتعليم وأنه يتضمن استخدام الأدلة لتعديل التدريس لمقابلة احتياجات الطلبة وتحسين التعلم، وأنه يأخذ مكانه خلال التعلم، ويعطي الطلبة دوراً فعالاً في عمليات التقييم؛ حيث يعمل الطلبة مع المعلم لتحديد ما ينبغي تعلمه، إضافة إلى الخطوة القادمة. ثم يستخدم الطرفان التغذية الراجعة - والتي تتضمن معلومات عن كيفية تعلم الطلبة، وتقدمهم، وطبيعة فهمهم والصعوبات التي يواجهونها- لتحسين تعلمهم، ويحجب عن أسئلة

للتعلم في كل مجالات الأنشطة التربوية، وينبغي أن يساعد جميع المتعلمين على تحقيق أفضل ما يمكنهم تحقيقه، وعلى تشجيعهم.

2 - يطور القدرة على التقييم الذاتي وتقييم الزملاء ليصبح المتعلمون قادرين على التأمل الذاتي وإدارة الذات: فالمتعلم المستقل لديه القدرة على البحث عن المعارف والمهارات الجديدة وتعلمها واكتسابها، ويستطيع أن يقوم بالتأمل الذاتي، وتحديد الخطة القادمة لتعلمه. وعلى المعلم أن يُكسب الطالب الرغبة في التعلم والقدرة على أن يكون مسؤولاً عن تعلمه من خلال مهارات التقييم الذاتي.

3 - يساعد الطلبة على معرفة كيف يتحسنون: حيث ينبغي أن يتلقى المتعلم التوجيه حول كيفية تحسينهم. ويحتاج المتعلم لمعلومات وتوجيهاتٍ ليتمكن التخطيط للخطوة القادمة في تعلمه، وعلى المعلم أن يحدد للطالب - وبشكل بناء وواضح - نقاط قوته وكيفية تطويرها، ونقاط الضعف وكيفية تقويتها، وأن يتيح للطالب فرص التحسين.

4 - يدعم الفهم لنواتج التعلم ومحكات التقييم: حيث ينبغي أن يساعد التقييم على التركيز على نواتج التعلم ومحكات تقييم تحققها. وحتى يكون التعلم فعالاً، ينبغي أن يعرف المتعلم ما المطلوب تحصيله، ويأتي الفهم والالتزام عندما يكون للمتعم فرصة في تحديد الأهداف

مهمة تتعلق بذلك، مثل: ما مستوى ما حققناه حتى الآن؟ إلى أين نتجه؟ وما المطلوب بعد ذلك؟.

ومؤخراً، عُقد مؤتمر دولي حول التقييم من أجل التعلم في دُنيدِين (Dunedin) بنيوزيلندا عام 2009م، بعد مؤتمرين: في المملكة المتحدة (2001)، والولايات الأمريكية المتحدة (2005)، واعتمد تعريف التقييم من أجل التعلم بأنه «جزء من الممارسة اليومية من قبل الطلاب والمعلمين والأقران ويتطلب المعلومات، والتفكير فيها، والاستجابة لها من خلال الحوار والتطبيق، والملاحظة، بطرق تعزز التعلم المستمر» (Klenowski, 2009, p.264).

وينبغي على المعلمين والطلبة تحمل مسؤولية التغذية الراجعة وبشكل مستمر، والتأكد من أن الطلبة يسرون حسب الخطة وبشكل يحقق استمرار الطلبة في تحقيق الأهداف ونواتج التعلم، واتخاذ الإجراءات اللازمة حيال المشكلات التي تواجههم في تحقيقها.

وقد أوضحت الأبحاث (Assessment Reform Group, 2002; Carless *et al.*, 2006; Jones & Saville, 2016) عشرة أساسيات للتقييم من أجل التعلم، إذ يمكن وصفه بأنه:

1 - يغطي جميع جوانب التحصيل لجميع الطلبة: بحيث يُستخدم التقييم لتحسين فرص جميع الطلبة

للمتعلمين ودعم تقييمهم الذاتي.  
8 - يكون أساسياً للممارسات الصفية: ينبغي أن تتضمن عمليات التقييم مهام وأسئلة تدعم التعلم والمعرفة والمهارات وملاحظة المتعلم لما يقوله أو يعمل، وتفسيره وإصدار الأحكام عليه، وهذه العمليات اليومية للتقييم في الصف تُشرك المعلم والمتعلم في التأمل والحوار وصنع القرارات.

9 - يركز على كيفية تعلم الطالب: ينبغي أن تكون عملية التعلم في ذهن كل من المعلم والمتعلم عند التخطيط وعند تفسير الدليل. وينبغي أن يكون المتعلمون على وعي بكيفية تعلمهم (كيف)، بشكل مساوٍ لما ينبغي أن يتعلموه (ماذا).

10 - يكون جزءاً من التخطيط الفعال للتعلم والتعليم: ينبغي أن يُحطَّط المعلم لتوفير فرص للمتعلم والمعلم لاستخدام معلومات تقدم الطلبة لتحقيق الأهداف؛ بحيث تكون المعلومات مرنة، وتتضمن الأفكار والمهارات الجديدة، وينبغي أن يشمل التخطيط الاستراتيجيات التي يتم التحقق بها من أن المتعلمين فهموا نواتج التعلم المستهدفة ومحكات تقييم أعمالهم، وكيفية تلقيهم للتغذية الراجعة، ودورهم في تقييم تعلمهم، وكيفية مساعدتهم في تحقيق الأهداف. ويلخص الشكل رقم (2) هذه الأساسيات:

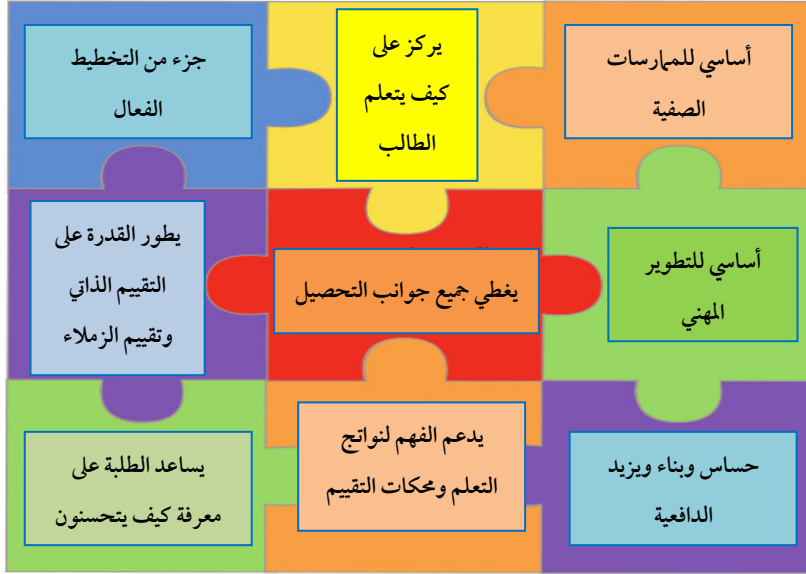
والنواتج ومحكات تقييم التقدم، كما يتضمن توضيح المحكات مناقشتها مع المتعلمين باستخدام مصطلحات يمكنهم فهمها، وأمثلة على كيفية تحقيقها، وإشراك المتعلم في التقييم الذاتي وتقييم زملاءه.

5 - يبنى الدافعية ويدعمها: فالتقييم الذي يدعم التعلم يشجع على الدافعية ويركز على التقدم والتحصيل بدلاً من الفشل، فمقارنة المتعلم بالآخرين الأكثر نجاحاً لا تحفز الدافعية؛ بل يمكن أن تؤدي لانسحابهم من عملية التعلم في المجالات التي أشعروا فيها بأنهم ليسوا جيدين. ويمكن زيادة الدافعية من خلال أساليب التقييم التي تحافظ على استقلالية المتعلم وتعطي اختيارات، وتغذية راجعة بناءة، وتصنع الفرص للتوجيه الذاتي Self-direction.

6 - يكون بناء وذا حساسية، ويراعي الجوانب الانفعالية: ينبغي أن يكون المعلمون على دراية بتأثير الملاحظات والدرجات على ثقة المتعلم وحماسه. وينبغي أن يكونوا بنائين في التغذية الراجعة التي يقدمونها، والتعليقات التي تركز على العمل بدلاً من الشخص تكون بناءة وتزيد من الدافعية.

7 - يكون أساسياً للتطوير المهني: يحتاج المعلم إلى تكوين المعارف والمهارات المهنية، وينبغي دعم المعلم في تطوير المهارات اللازمة من خلال التدريب المستمر على التخطيط للتقييم، وكيفية إعطاء تغذية راجعة

إقبال بنت زين العابدين درندري: التقييم الموجه للتعليم: المفاهيم والخصائص...



الشكل رقم (2) أساسيات التقييم من أجل التعلم

المحور الثالث: التقييم الموجه للتعليم.

أولاً: الأبحاث حول التقييم الموجه للتعليم.

بوصفه تعلماً. وفي التقييم من أجل التعلم، هناك تركيز على التعلم القابل للانتقال Transferable learning؛ لذا تصبح عملية التقييم شفافة حيث تُبنى على معلومات تتم مشاركتها مع المتعلم الذي يتحمل مسؤولية تعلمه، وبالتالي تقييمه (Carless et al., 2006). وقد اقترح كارليس (Carless, 2007) مصطلح «التقييم الموجه للتعلم LOA»، ثم قدم نموذجاً وإطاراً له (Carless, 2015) يهتم بجوانب التعلم أكثر من القياس، إضافة للتقييم التكويني والتغذية الراجعة، ويركز على ثلاث عمليات مترابطة وهي: مهام التقييم التي يجريها الطلاب، وتطوير قدرات الطلاب التقييمية لأنفسهم، ومشاركتهم في التغذية الراجعة. وتم تمديد هذا التوجه التطوعي للمستقبل للتقييم من قبل باود وفالتشيكوف

ركزت التوجهات الحديثة على كيفية تطور تعلم الطلبة وضرورة تمرکز الجهود حول تقدم تعلمهم، بدلاً من الاعتماد فقط على التابع في المنهج أو تطابق مكونات التعلم؛ لذا ظهر - مؤخراً - مصطلح «التقييم الموجه للتعلم LOA» الذي يعتبر واحداً من الأساليب الحديثة الخاصة «بالتقييم من أجل التعلم» المستخدمة في التعليم لتعزيز تعليم وتعلم الطلبة، مع دمج التقييم في التعلم (Ploegh, Tillema & Segers, 2009, p.102).

وهو يوفق بين التقييم الختامي والتقييم التكويني من خلال التركيز على مبادئ التقييم الجيدة، وهناك من يرى أنه دمج بين التقييم من أجل التعلم، والتقييم

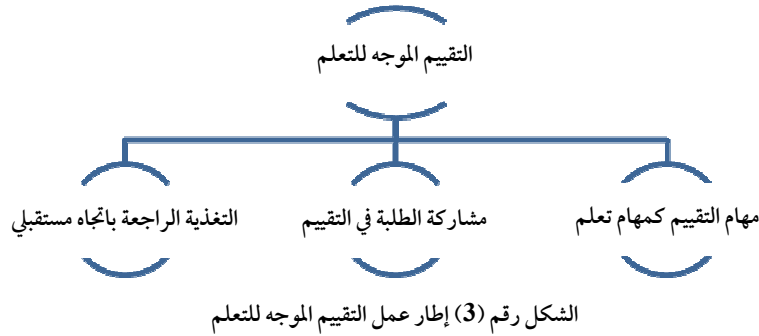
- وليتعلموا بشكل مستقل.
- 8 - أن تكون المهام أصيلة، وجديرة بالاهتمام، وذات صلة، وتمكّن الطلاب من التحكم فيها وتنفيذها.
- 9 - أن تكون المهام مطابقة للغرض وتتماشى مع نواتج التعلم المهمة.
- 10 - أن يُستخدم التقييم لتقييم التدريس، وتعلم الطلاب (Black & William, 1998a; Broadfoot et al., 1999; Carless et al., 2006; Bloxham, 2015). وهناك عناصر أساسية للتقييم الموجه للتعلم، ومن أهمها أن تكون مهام التقييم تعاونية وليست تنافسية؛ وتتطلب توزيع وقت الطلاب وجهدهم على جميع الأجزاء وليست ملاحظات محدودة في النهاية (Gibbs & Simpson, 2004; Keppell & Carless, 2006). وتم تحديد ثلاثة مبادئ توفر إطاراً لفهم الأساس النظري للتقييم الموجه للتعلم وهي:
- 1 - أن تُصمم مهام التقييم بحيث تكون مهام تعلم، وأن تعزز نواتج التعلم المرجوة Desired learning outcomes، وأن تتماشى مع أهداف التعلم ونواتجه. كما ينبغي أن ترتبط مهام التقييم بمشكلات حقيقية، وتتطلب نقل التعلم من سياق إلى آخر، وأن تعزز التعاون والممارسات التعليمية السليمة، وليس التنافس بين الطلاب.
- 2 - أن يشترك الطلاب بنشاط في عملية التقييم، وليتعلّموا بشكل مستقل.
- 3 - أن يكون المهام صعبة، تتطلب قدرات تعلم عليا، وتكاملاً بين المعرفة المكتسبة في كل من بيئة التعلم والسياقات الأخرى.
- 4 - تكامل التعلم والتقييم، وأن لا يأتي التقييم في نهاية التعلم، بل يكون جزءاً من عملية التعلم.
- 5 - أن يشارك الطلاب في التقييم الذاتي والتفكير في تعلمهم، وفي الحكم على الأداء.
- 6 - أن يشجع التقييم التفكير في عملية التعلم وما فوق التفكير، وليس فقط نواتج التعلم.
- 7 - أن يكون للتقييم وظيفة تكوينية، وأن يتم توفير تغذية راجعة للتعلم في المستقبل، والتي يمكن اتخاذ إجراءات بشأنها.
- 8 - أن تُوضع توقعات التقييم بطريقة مرئية للطلاب إلى أقصى حد ممكن.
- 9 - أن تنطوي المهام على المشاركة النشطة من الطلاب لتطوير القدرة على استقصاء الأمور بأنفسهم،

الوقت المناسب، وتكون مستقبلية تدعم تعلم الطلاب الحالي والمستقبلي، بحيث تكون أقل حُكمية وأكثر تفاعلاً وتطلعاً (Knight, 2006 ; Carless, 2007; Ibrahim & Ali, 2013).

ويحتاج المتعلمون للمشاركة في التقييم الذاتي وتقييم الزملاء لتطوير وعيهم النقدي. وينبغي أن تكون أهداف ونواتج التعلم المستهدفة واضحة للمتعلمين، وعليهم أن يعرفوا المعايير التي يتم تقييمهم في ضوءها، وكيفية تحسين عملية تعلمهم (Ibrahim & Ali, 2013)، ولخص كارليس هذه المبادئ (Carless, 2007, p.59) في الشكل رقم (3):

بحيث تكون هذه العملية أكثر شفافية لهم وأن يكونوا على بينة من نواتج التعلم، وأن يعرفوا الغرض من التقييم، والمتوقع منهم، وماهية الأداء الجيد الذي يحقق نواتج التعلم. ومن المهم أن يشارك الطلاب في تحديد محكات التقييم للحكم على أدائهم، والمحكات التي يستخدمونها لتنفيذ تقييم الأقران، وجودة العمل. ومن المهم أن يشارك الطلبة في الأنشطة التي تشجع التفكير النقدي، وتقديم الملاحظات للأقران، وتنمية مهارات التقييم الذاتي لديهم في ضوء محكات تمكن الطلاب من فهم أفضل لطبيعة الجودة، ومنها عرض عينات أو نماذج أعمال جيدة.

3- أن تُقدم التغذية الراجعة (الملاحظات) في



وهذه المكونات هي:

- 1- نواتج التعلم المستهدفة: والتي توضح للطلبة ما سيقومون بتعلمه، ولماذا.
- 2- محكات النجاح: وهي الخطوات أو المكونات

ثالثاً: مكونات التقييم الموجه للتعليم.

- يمكن تحديد المكونات الهامة التي ينبغي التأكد من استكمالها ليكون التقييم الموجه للتعليم فعالاً من جهة، ويسهم بدوره في تحسن التعلم من جهة أخرى.



العمل، وليس مجرد تعليق لتبرير النتيجة للطالب. وقد وضع كارليس (2015) أهمية تقديم التغذية الراجعة في الوقت المناسب قبل أن يقل اهتمام الطلبة، والتركيز على أداء الطلبة، وتعديل سلوكهم في المستقبل، وتشجيعهم على التفكير في تعلمهم ليكونوا أقدر على وضع أهداف للتعلم في المستقبل، وتحمل قدر من المسؤولية عن تعلمهم، ورصد التقدم في التعلم الذي يقومون به.

ويفرق الباحثون بين أربعة أنواع من التغذية الراجعة الفعالة، وهي: (1) التغذية الراجعة على المخرجات النهائية، والتي تساعد على إنجاز المهام؛ (2) التغذية الراجعة على العمليات، والتي تساعد على اكتمال المهام؛ (3) التغذية الراجعة على القدرة على التنظيم الذاتي Self-regulation لدى الطالب، والتي تساعد على استخدام العمليات فوق المعرفية؛ (4) التغذية الراجعة الشخصية لتشجيع الطلبة ودعمهم. وهذه التقسيمات مبنية على أبحاث نظريات الدوافع، والتنظيم الذاتي، والعمليات العقلية فوق المعرفية.

ويعتبر مكوّن التقييم الذاتي للأقران بالغ الأهمية؛ لأنه يُكسب المتعلمين الاستقلال والقدرة على تحديد احتياجات التعلم. وهناك أربعة جوانب للتقييم الذاتي، وهي: المراقبة الذاتية وفحص التقدم، وتشخيص احتياجات التعلم، وتعزيز ممارسات التعلم الجيدة،

الرئيسة المتصلة بالتعلم الجديد، حيث يناقش المعلم والطلبة هذه المحكات قبل أن يبدأ التعلم، بحيث تكون هي المحكات الوحيدة التي يقاس بها تعلم الطلبة.

3 - التغذية الراجعة التكوينية: تزود الطلبة بالمعلومات حول المجالات التي نجحوا فيها، وحول أدائهم التعليمي ومجالات التحسين، وينبغي أن تعتمد على محكات النجاح.

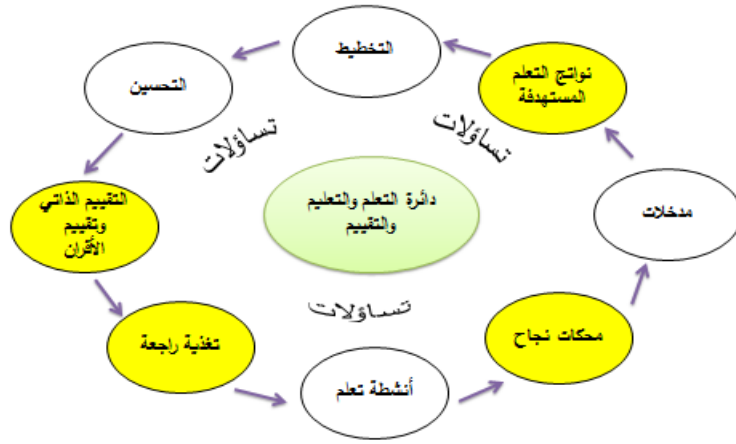
4 - التساؤلات الفعالة: وتقدّم بطريقة تزود بالمعلومات الأساسية التي يمكن استخدامها لتحديد مستوى التعلم الحالي، وكيفية تطوير التعلم، والتخطيط للتعلم المستقبلي، وهي تتضمن تشجيع الطلبة على تقديم التساؤلات.

5 - التقييم الذاتي وتقييم الأقران: ولا ينحصر فقط فيما تعلمه الطلبة بالفعل، بل يشمل الطرق الأفضل لتعلمهم (Carless, 2015).

وترجع أهمية مكوّن التغذية الراجعة إلى أنها تستهدف دعم الطلاب في تطوير قدرات التنظيم الذاتية لديهم، وتعيد هندسة تقديم الملاحظات للطلاب بحيث تشجع الحوار بأشكال مختلفة لدى الطالب والمعلم، ومجرد توفير تغذية راجعة لا يشجع التعلم، ولكن الأمر يتطلب عدة شروط أخرى؛ إذ تشير البحوث إلى أن التغذية الراجعة لا تكون مفيدة إلا عندما يتم التركيز على المهارات لا على المحتوى، كما ينبغي أن تكون أثناء

إقبال بنت زين العابدين درندري: التقييم الموجه للتعليم: المفاهيم والخصائص...

وربط ممارسات التعلم (Harrison & Harlen, 2006). وتعتبر ملاحظات الأقران مهمة؛ لأنها تشجع التعلم الذاتي المنتظم، كما يعتبر التأمل الذاتي أساسياً في إعطاء التغذية الراجعة، وفي جميع العمليات؛ إذ يتعلم الطلبة كيف ينقُدون وكيف يستفيدون بشكل بناء من النقد، وكيف يقدمون أحكاماً مرجعية، وهو يساعد على زيادة المعرفة العميقة واستبقائها، ويزيد الإبداع والدافعية (Sendziuk, 2012). ويوضح الشكل رقم (4) هذه المكونات، ودور التأمل الذاتي والمناقشات فيها؛ إذ تعدُّ التساؤلات عنصراً أساسياً فيها.



الشكل رقم (4) مكونات التقييم الموجه للتعليم

رابعاً: خطوات واستراتيجيات التقييم الموجه للتعليم وكيفية تطبيقها. هناك سبع مراحل للتقييم الموجه للتعليم، وهي: (1) تحديد غايات التقييم وأهدافه؛ و(2) اختيار مهام التقييم التي ينبغي أن تعكس المحتوى الذي تمت تغطيته؛ و(3) إنشاء قواعد تصحيح مناسبة للتقييم؛ و(4) تنفيذ التقييم وإدارته؛ و(5) إجراء تقييم ينطوي على التصحيح ودرجات أداء المهمة من قبل المعلم، والمتعلم، أو الأقران؛ و(6) تفسير الدرجات والتقييم عن طريق تفسير الدرجات وتقييمها مقابل المعايير المحتملة؛ و(7) إعطاء التغذية الراجعة التي ينبغي أن تدعم وتوجه المتعلم وتشير لنقاط قوته وضعفه، وتوفير معلومات حول كيفية تحسين أدائه في المستقبل (Birenbaum, 2007). أهم الاستراتيجيات المستخدمة (للتقييم الموجه للتعليم) هي الأسئلة المتعمقة، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، والتغذية الراجعة الفعالة، وتنظيم التعلم،

ومشاركة نواتج التعلم، ومحكات التقييم مع الطلبة. وقد قدم تشابويوس سبع استراتيجيات من خلال ثلاثة أسئلة، يوضحها الجدول رقم (1):

الجدول رقم (1) استراتيجيات التقييم الموجه للتعلم.

الأسئلة	الاستراتيجيات	الإجراءات المقترحة
إلى أين أنا ذاهب؟	1 - تقديم رؤية واضحة ومفهومة عن التعلم المستهدف. 2 - استخدام أمثلة ونماذج لأعمال جيدة وأخرى ضعيفة.	• حدد أهداف ونواتج التعلم. • حدد المستهدف. • تواصل مع الطلبة. • حدد مقاييس تقدير وصفي (روبريكس Rubrics) تكون سهلة الفهم. • قدمها في لغة مفهومة للطلاب (أستطيع عمل...).• قدم أمثلة من أعمال ذات مستويات مختلفة وحللها.
أين أنا الآن؟	3 - تقديم تغذية راجعة منتظمة وتفصيلية. 4 - مساعدة الطلبة على كيفية تقييم أنفسهم وتقييم أقرانهم ووضع أهداف واضحة.	• تعرّف على مواصفات التغذية الراجعة الفعالة. • اختر التغذية الراجعة المناسبة لمستوى درجة الطالب ونوع التعلم المطلوب. • قم بإعداد الطلب لإعطاء تغذية راجعة لبعضهم. • تعرّف على تأثير التقييم الذاتي وتقييم الأقران على تحصيل الطلاب. • علّم الطلبة أن يقيّموا أنفسهم مع التركيز على مستهدفات التعلم. • علّم الطلبة أن يضعوا أهدافاً محددة وذات تحدٍ. • علّم الطلبة أن يقيّموا أقرانهم مع التركيز على مستهدفات التعلم. • علّم الطلبة أن يطبقوا مؤتمراً التغذية الراجعة مع الزميل.
كيف أغلق الفجوة؟	5 - تصميم الدروس بحيث تركز على مستهدف أو جانب جودة واحد كل مرة. 6 - مساعدة الطلبة على كيفية قيامهم بمراجعات مركزة. 7 - مشاركة الطلبة في التفكير والتأمل الذاتي، وجعلهم ينظمون تعلمهم ويتابعونه ويشاركونه.	• حدد المفاهيم الخاطئة وأسباب الأخطاء وفجوات التعلم. • وفر مهاماً قصيرة لربط التعلم واجعلها سهلة التطبيق. • اعط الطلبة الفرصة للتدريب والتحسين بناءً على التغذية الراجعة قبل الامتحان النهائي. • اجعل الطلبة على معرفة بتقدمهم. • اعط وقتاً وتعليقات واضحة للطلبة للتفكير في تعلمهم والتنظيم الذاتي. • وفر فرصاً للطلبة لمشاركة تقدمهم.

كيف يُستخدم التقييم الموجه للتعلم في الصف الدراسي؟  
يتم تحديد ما سيتم تعلمه في الدرس، وتحديد نواتج التعلم المستهدفة وتوضيحها للطلبة، وتوضيح محكات حكم الطلبة على أعمالهم، وكيفية تقديم التغذية الراجعة. كما يتم وضع الأسئلة والمهام التي تساعد على التأكد من فهم الطلبة وتحقيقهم لنواتج التعلم، وتوضيح كيف يمكن للطلاب أن يأخذ دوراً فعالاً في تعلمه وفي عمليات التقييم، والتخطيط لفرص يمكن أن يقوم

مستوى معين. أما «البعد العمودي Vertical» في مجال التعلم، فهو مستوى التسلسل الهرمي في المهارات العقلية، والذي يوفر معلومات عن النقطة التي وصل إليها الأفراد في تعلمهم في وقت التقييم. أما التقدم الذي أحرزوه فلا يتم تناوله في كثير من أساليب التقييم (Heritage, 2008).

وعليه، فإنه من أهم مميزات «التقييم الموجه للتعلم» أنه يهتم بتحديد أماكن المتعلمين وتقديمهم وتعلمهم المستمر على البعدين الأفقي والعمودي في مجال التعلم؛ حيث يركز هذا التقييم على تقدم الطلبة، ويرى أنه من المهم تناول «البعد العمودي» للتقدم في التعلم ضمن المجال، وليس «البعد الأفقي» فقط، الذي يركز على المحتوى الذي تم تدريسه فقط، ويُستخدم ما يسمى «بالتقييم التطويري Developmental assessment»، الذي يوجه للتعلم، ويوفر المعلومات لتحديد نقاط البدء للتعليم والتعلم المستقبلي، ويوضح مدى تقدم التعلم من مرحلة لأخرى، ويخدم تقييم التعلم. ومن المهم معرفة طبيعة زيادة الكفاءة، ومسارات التطور العادية، وكيفية اعتماد التعلم الجديد على المعارف والمهارات القائمة، وما إذا كانت هناك متطلبات أساسية لبعض أشكال التقدم داخل المجال، ومعرفة العقبات والأخطاء الشائعة التي تمنع حدوث المزيد من التقدم (Masters & Forster, 1997; Pellegrino, 2006; Chudowsky & Glaser, 2001; Knight, 2006).

المتعلم فيها باستخدام التغذية الراجعة لمزيد من التقدم. ومن المهم أن تكون التغذية الراجعة فعالة وبناءة بحيث يعرف الطلبة مستويات تقدمهم، ونقاط ضعفهم وقوتهم، وما ينبغي عمله للتحسين، والتأكد من أن الطلبة يفهمون الهدف من التقييم.

خامساً: البناء الرأسي والأفقي للمجال، ودور التقييم الموجه للتعلم

هناك شروط مهمة في التقييم وهي: الصدق، والثبات، والموضوعية، والشمولية والجدوى. وتعدّ أساليب التقييم المختلفة صالحة لأنواع مختلفة من التعلم، ويتطلب صدق البناء Construct validity دقة الاستنتاجات حول مستوى المتعلمين ضمن مجال التعلم (Messick, 1994). وتهتم معظم التقييمات التربوية بصدق البناء وتمثل «البعد الأفقي Horizontal» لمجالات التعلم، والذي يتكون من مختلف جوانب التعلم التي تشكل المجال (المحدود نسبياً)، لتتمكن من استخلاص الاستنتاجات عن مدى تدريس المحتوى، ويعبر عنه بنسبة درجات. كما توفر معظم التقييمات صورة الإنجاز في نقطة معينة من الزمن، لكنها لا تصوّر فهم الطلاب على مر الزمن، والذي هو في صميم التعلم؛ وذلك لأن معظم أساليب التقييم تفتقر إلى الإطار النظري لكيفية تطور فهم الطلاب في مجال المحتوى. ويكون التركيز على التقدم الأفقي، وهو ما يمكن المتعلمين القيام به حسب

وإنجلترا وسنغافورة وأستراليا، ومعظمها مبني على الأطر الوطنية للمؤهلات التي ترتبط بمعايير أو توقعات أداء على المستويات الدراسية المختلفة. ومن المهم أن يكون مستوى التقييم على مستوى المدرسة أو البرنامج وليس فقط للمتعلم؛ بحيث يشمل أنظمة المدرسة، والمجتمع المدرسي، والمنطقة. وفي الجدول رقم (2) مثال على ذلك:

المحور الرابع: مراقبة تقدم الطلبة باستخدام معلومات التقييم ونظمه  
تعتمد الأنظمة التربوية العالمية المتقدمة على أنظمة تقييم متقدمة، تشمل نتائج تقييم الطلبة الصفية، ونتائج التقييم الواسع النطاق، المحكية والمعارية المرجع، باستخدام مقاييس مقننة. ومن أهم أمثلة الدول التي لديها نظم تقييم متقدمة الولايات المتحدة الأمريكية

الجدول رقم (2) مستويات نظم التقييم.

المستويات	الأنشطة
يومية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• توضيح نواتج التعلم ومشاركتها مع الطلبة.</li> <li>• استخدام تقييم الطالب لنفسه وأقرانه.</li> <li>• مشاركة الطلبة في التعلم وإعطاؤهم تغذية راجعة فورية.</li> </ul>
دورية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• تقديم رؤية أوسع للتقدم عبر المقرر أو المقررات لكل من المعلم والطالب.</li> <li>• استخدام معايير وطنية في الصف.</li> <li>• تحقيق التحسن حسب خطط المنهج متوسطة المدى.</li> </ul>
انتقالية	<ul style="list-style-type: none"> <li>• الاعتراف بتحصيل الطالب رسمياً.</li> <li>• تقديم تقرير لولي الأمر وللأستاذ.</li> <li>• استخدام اختبارات خارجية.</li> </ul>

أن تُستخدم لمراقبة تعلم الطلبة وأداء الصف الدراسي، والمعلم والمدرسة أو البرنامج بشكل منتظم؛ حيث تقدم معلومات تغذية راجعة لتعديل التعليم والتعلم على كافة المستويات وبكافة الأشكال. وتستخدم الأنظمة الجيدة المعلومات عن الطلبة وحسب أغراض التقييم (Shute & Zapata-Rivera, 2008).

وتعتبر أنظمة التقييم Systems of assessment من الطرق المتقدمة لمتابعة تعلم وتقديم الطلبة وتقييمه، وهي تقيّم الطلبة مقارنة بمدى تقدمهم. وعادة ما توضع على عدة مستويات وفترات زمنية، بحيث تشمل دورات متعددة الطول في التقييم تتسق مع نواتج التعلم ومستوياتها: قصيرة، ومتوسطة، وطويلة المدى. ويمكن

إعطاء الاختبارات عن طريق الحاسب أو التقييم المعتمد على الحاسب Computer-based assessment (Shute & Zapata-Rivera, 2008).

وتتجه النظم الحديثة في التعلم والتعليم لأن يكون تقدم الطلبة على عدة أبعاد مثل المعلومات والممارسات والمفاهيم، وإلى دراسة كيفية إعطاء تغذية راجعة فورية بمستوى عالٍ وعلى جميع المهام التي يكلف بها الطالب. وتقدم بعض البرامج الإلكترونية مجموعة من الأدوات والإحصاءات من أجل تتبع مستوى الإنجاز الطلابي وتحليله وتقييمه أثناء فترة التعلم وعبر مختلف المراحل، مع تقارير مبسطة توضح أنواع المخاطر التي يتعرض لها الطلاب وكذلك فرص تحسين الأداء (عبد العزيز، 2008). وهناك أنظمة حاسوبية (مثل Test TCSS - construction support system) تطبّق على شبكة الإنترنت، تشمل مصدراً للمفاهيم الخاطئة، وبناء الاختبارات الخاصة بها، والتغذية الراجعة الفورية. كما تقدم قاعدة بيانات المفاهيم الخاطئة من جانب الطلاب، وتتيح للمعلمين معرفة المفاهيم الخاطئة الشائعة لديهم (Cheung, 2006). ولا ينبغي أن يعدّ كل تقييم إلكتروني حديثاً وموجهاً للتعلم؛ إذ إن معظم الأدوات والوسائط الإلكترونية المستخدمة في التقييم هي أدوات طوّرت ونُقلت من البيئة العادية للإلكترونية فقط، مثل الاختبارات والواجبات وغيرها، ولم تتغير وظيفتها

وتتميز أنظمة التقييم الإلكتروني الموجهة للتعلم بينائها حول فلسفة متابعة تعلم الطالب وتقديمه أفقياً ورأسياً، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة لكل طالب، واستخدام عددٍ كبيرٍ من البيانات التي توفرها البرامج والأنظمة الإلكترونية التفاعلية للتعلم والتقييم. وتحتوي هذه الأنظمة والبرامج على بنوك مهام لتقييم إثبات الطلاب لمهارات تم تدريسها لهم، وتسجل بيانات استجابة الطالب في بيئة التعلم التفاعلي لتستخدم في استدلالات منهجية حول تعلم الطالب ومجالات التعلم (Mislevy, Behrens, Dicerbo & Levy, 2012).

وتستخدم أنظمة التقنية والحاسوب كأدوات لتنفيذ التقييم لخدمة التعلم؛ حيث يستخدم التقييم بمساعدة الحاسوب Computer-assisted assessment لإدارة عمليات التقييم ودعمها، ولتقديم التغذية الراجعة والسريعة للتعلم، ولتوفير الوقت في التصحيح. وهو يساعد على اكتشاف الطلبة لما لم يتعلموه، وعادة ما يكون مبنياً على نواتج التعلم. كما تستخدم عدة برامج حاسوبية مقياس التقييم الوصفي لربط التقييم بنواتج التعلم وبالمهام التي يؤديها الطالب، وبوصف تفصيلي للأداء المطلوب حسب المستوى. ويحصل الطالب على تغذية راجعة توضح مشكلات الطالب حسب المستوى الذي يتم تقييم أدائه عليه. ويختلف التقييم بمساعدة الحاسوب عن

وطريقة استخدامها لتحسين التعلم.

المحور الخامس: التحديات.

هناك عدة تحديات تواجه التقييم الموجه للتعلم، من أهمها:

1 - أن التخصيص والتميز ضعيف في ممارسات التقييم، وهناك ضعف في معرفة التقدم الفردي، إذ إن معظم التركيز يقع على تحديد نجاح الطالب أو فشله من حيث مستوى تحقيقه لنواتج التعلم للسنة الدراسية، أو مقارنة أدائه بأداء الطلاب الآخرين. ومع التقييم الموجه للتعلم، لم يعد ذلك كافياً، حيث من المهم متابعة التقدم الفردي للطالب؛ فكل متعلم قادر على التعلم والتقدم بشكل ممتاز، مهما كانت نقطة انطلاقه.

2 - أن مواصفات معظم المناهج ومفردات المقررات تعتمد على نواتج تعلم وتوقعات التعلم للسنة الدراسية. ومن المهم رسم خارطة التقدم على مجالات التعلم؛ لأن الغرض الأساس من التقييم هو تحديد مواقع الطلاب في التعلم والتقدم من خلال مجالات تعلم مفهومة وواضحة.

3 - الاهتمام الكبير الذي تلقاه الدرجات في نظم التعليم على حساب التعلم، وضعف مهارات المعلمين وهيئة التدريس في تطبيق التقييم التكويني بشكل دقيق، وفي استخدام التقييم الموجه للتعلم.

4 - تعقد أنظمة المتابعة لبيانات التقييم إلكترونياً

عند استخدامها للتعلم؛ فعمليات تحليل بيانات أنماط استجابات الطلبة، وزمن الحل، والمحاولات، عملية تحتاج إلى برامج إحصائية متقدمة، وما يزال العمل جارياً على تطويرها، يضاف إلى ذلك، التكلفة العالية لشراء مثل هذه الأنظمة، والخبرة التي تحتاجها المؤسسات التعليمية لتبني أنظمة خاصة بها، مما ساهم في محدودية الاستفادة منها بشكل جيد حتى الآن.

الخلاصة والتوصيات.

إن كون التقييم يحمل أكثر من غرض، وأكثر من أسلوب - مع غموض إطاره الفلسفي وعدم الوضوح في تطبيقاته - يمثل تحدياً رئيساً للتقييم ولتحسين ممارساته، ويجعل تحسين التقييم صعباً خاصة في مجال تحسين التعلم. ومهما يكن من أمر، فإن على التربويين تفهم جميع جوانب التقييم، والتمكن من ممارسته بالشكل المطلوب وبسلاسة ومهارة، وخاصة لأغراض التعلم؛ حيث إنها تمثل أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها.

وأوضح عدد من الدراسات عجز العديد من الأساتذة في التفرقة بين المعلومات التي يحتاجونها للتقييم، وضعف مشاركة الطلبة في التقييم أو في رصد تقدمهم، مما يشكل خطورة في قدرة المعلمين على تطبيق التقييم بشكل موجه نحو التعلم. وهناك ضعف في استخدامات أساليب التقييم، وتطبيقاتها في العالم العربي،

الزملاء، وأن يتلقى الطلبة تغذية راجعة تساعد على تحسين تعلمهم التالي.

#### وأهم التوصيات ما يلي:

• ينبغي أن يقدم التقييم وصفاً لتقدم التعلم على المدى الطويل ضمن مجال محدد؛ فالمتعلمون من نفس الفئة العمرية والمستوى يمكن أن يكونوا في مستويات مختلفة في تعلمهم. وينبغي أن يتجاوز التقييم وضع توقعات منهج أو معايير محتوى عامة، وأن يصف كيفية حدوث التعلم وبشكل تدريجي. كما ينبغي أن يحدد تسلسل التعلم المشترك، والشروط الأساسية (المعرفة والمهارات والاتجاهات) للتعلم الناجح، والعقبات المشتركة في التعلم، بما في ذلك سوء الفهم وأخطاء الطلاب.

• نشر ثقافة التقييم الموجه للتعلم، والتمييز بينه وبين أنواع التقييم الأخرى.

• إعداد برامج متخصصة لتدريب المعلمين بشكل جيد على أنواع التقييم واستخداماته، وخاصة في مجال التقييم الموجه للتعلم.

• وضع أدوات مقننة وأدلة إرشادية تساعد كلاً من المعلم والمتعلم على الاستفادة القصوى من التقييم وممارساته الفعالة.

• إعداد القيادات التعليمية، بحيث تستطيع وضع خطط للتقييم واستخداماته في التعلم.

وخاصة في مجال التعلم. وهناك تركيز كبير على الدرجات من قبل المعلمين، يقابله ضعف في مشاركة الطلبة في التقييم، وضعف في البيانات، وأنظمة التقييم المستخدمة على مستوى الطالب والمدرسة أو البرنامج.

وخلاصة ذلك أن «التقييم الموجه للتعلم (LOA) حاول التوفيق بين التقييم التكويني والتقييم الختامي، وجمع بين مزايا التقييم من أجل التعلم والتقييم بوصفه تعلمًا، من خلال التركيز على مبادئ التقييم الجيدة. كما أنه ركز على فهم التعلم أكثر من التركيز على الحكم عليه، ودعم بناء التقييم من خلال نظام متكامل، تعمل فيه المكونات مع بعضها البعض لاكتشاف موقع المتعلم في تعلمه. وهو يهتم بإعلام الطالب بتقدمه لتمكينه من أخذ الإجراءات الضرورية لتحسين تعلمه، ومشاركته التقييم الموجه للتعلم في ضرورة تحديد أهداف التقييم، واختيار مهام التقييم، والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، وإعطاء التغذية الراجعة التي يجب أن تدعم المتعلم. وبالمقابل فإن التقييم الموجه للتعلم يؤكد على تغطية التقدم الأفقي والعمودي لتعلم الطالب ووضع مهام التقييم على شكل مهام تعلم بحيث تتضمن تحقيق نواتج التعلم وخبرات التعلم العميق وتعكس مهام حقيقية وليست قصيرة وشكلية، ومشاركة الطلبة في التقييم ليستطيعوا فهم نواتج التعلم ويشاركوا بفاعلية في المحكات، وفي تطوير مهارات تقديم التغذية الراجعة، والتقييم الذاتي وتقييم



## قائمة المصادر والمراجع

### أولاً: المراجع العربية:

أبو علام، رجاء محمود (2005م). *تقويم التعلم*. عمان: دار المسيرة.  
الإدارة العامة للتدريب والابتعاث (1435هـ). *التقويم من أجل التعلم*. الرياض، المملكة العربية السعودية: وزارة التربية والتعليم، وكالة الوزارة للتعليم.

حكيمي، علي بن صديق (1428هـ). *التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم*. ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. الرياض: المملكة العربية السعودية.

الخليلي، خليل يوسف (1998م). *التقييم الحقيقي في التربية*. مجلة التربية، 126، 118-133.

درندري، إقبال زين العابدين (2010م). *تقييم نواتج التعلم: نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم*. الرياض، المملكة العربية السعودية: مركز الأبحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود.

عبد العزيز، حمدي (2008م). *التعليم الإلكتروني: الفلسفة، المبادئ، الأدوات، التطبيقات*. عمان: دار الفكر.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Absolum, M., Flockton, L., Hattie, J., Hipkins, R. & Reid, I. (2009). Directions for assessment in New Zealand. Retrieved from: <http://www.tki.org.nz/r/assessment/research/mainpage/directions>.

Akib, E., & Ghafar, A. (2015). Assessment for learning instrumentation in higher education. *International Education Studies*, 8 (4), 166-172.

Al-Khalili, K. (1998). Authentic assessment in education (in Arabic). *Journal of Education*, 126, 118-133.

Assessment Reform Group (2002). *Assessment for learning: 10 principles - research-based principles*

• الاهتمام بوضع أطر متكاملة للمؤهلات، وتحديد نواتج التعلم بشكل يساعد على تعريف التعلم المتوقع من الطالب، وتقييمه، ومساعدته على تحقيقه.

• تطوير برامج تقييم إلكترونية تساعد في رسم صورة كاملة وتفاعلية عن تعلم الطلبة.

• وضع نظم تقييم إلكترونية تفاعلية متقدمة تساعد على تقدم الطالب أفقياً (تغطية أبعاد المجال) وعمودياً (التقدم في مستوى المهارات بالمجال)، وعلى إعطاء التغذية الراجعة التفصيلية، وتكون قادرة على تتبع استجابات الطالب، وتحليلها، وتتبع نموه وتعلمه على كافة المجالات، وبحيث تقدم معلومات عن التعلم على كافة المستويات.

• ربط نظم التقييم الموجه للتعلم بالجودة، ومراعاة متطلباتها، خاصة التحسين المستمر.

• متابعة أفضل الممارسات العالمية، ونقل الخبرات المتميزة في مجال التقييم الموجه للتعلم، والاستفادة من المؤسسات التي تطبق هذا التقييم، وتبادل الخبرات معها.

• عمل المزيد من الأبحاث حول استراتيجيات وأدوات التقييم الموجه للتعلم، وأفضل ممارسات تطبيقها على مستوى التعليم العام والعالى.

\*\*\*

- Carless, D. (2009). Trust, distrust and their impact on assessment reform. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 34(1), 79-89.
- Carless, D. (2015). Exploring learning-oriented assessment processes. *Higher Education*, 69, 963-976.
- Carless, D., Joughin, G. & Mok, M. (2006). Learning-oriented assessment: principles and practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 395-398.
- Chappuis, J. (2009). *Seven strategies of assessment for learning*. Boston: Pearson.
- Cheung, D. (2006). A test construction support system for chemistry teachers. *Journal of Chemical Education*, 83 (9), 1399.
- Darandari, E. (2010). *Assessment of learning outcomes: towards new conceptual framework in light of contemporary assessment and learning quality trends* (in Arabic). Riyadh, Saudi Arabia: College of Education Research Center, King Saud University.
- Darandari, E., & Murphy, A. (2013). Assessment of student learning in Saudi Arabia. In L. Smith & A. Abouammoh (Eds.), *Higher education in Saudi Arabia: Achievements, challenges and opportunities* (pp. 103-115). UK: Springer.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Earl, L., & Katz, S. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning*. Western and Northern Canadian Protocol for Collaboration in Education.
- Ecclestone, K. (2002). *Learning autonomy in post-compulsory education: the politics and practice of formative assessment*. London: Routledge.
- General Administration of Training and Scholarship (1435 H). *Assessment for learning* (in Arabic). Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia: The Ministry of Education, Ministry of Education Agency.
- Gipps, C. (2002). Sociocultural perspectives on assessment. In G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for life in the 21st century* (pp. 73-83). Oxford: Blackwell publishers.
- Gibbs, G., & Simpson, C. (2004). Conditions under which assessment supports students' learning, *Learning and Teaching in Higher Education*, 1 (1), 3-31. Retrieved from: <http://www.glos.ac.uk/departments/clt/lathe/issue1/index.cfm>
- to guide classroom practice. Retrieved from [http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng\\_DVD/doc/Afl\\_principles.pdf](http://www.hkeaa.edu.hk/DocLibrary/SBA/HKDSE/Eng_DVD/doc/Afl_principles.pdf)
- Biggs, J., & Tang, C. (2007). *Teaching for quality learning at university*. (3rd Ed.). Maidenhead: McGraw Hill Education & Open University Press.
- Birenbaum, M. (2007). Evaluating the assessment: sources of evidence for quality assurance. *Studies in Educational Evaluation*, 33(1), 29-49.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. & Wiliam, D. (2004). *The nature and value of formative assessment for learning*. Unpublished manuscript, Educational Testing Service. Princeton, NJ. Retrieved from <http://www.kcl.ac.uk/content/1/c4/73/57/formative.pdf>.
- Black, P., & William, D. (1998a). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7-73.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998b). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Black, P., & Wiliam, D. (2006). Developing a theory of formative assessment. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 81-100). London: Sage.
- Bloom, B. (1984). The search for methods of group instruction as effective as on-to-one tutoring. *Educational Leadership*, 41(8), 4-17.
- Bloxham, S. (2015). Assessing assessment: new developments in assessment design, feedback practices and marking in higher education. In: H. Fry, S. Ketteridge & S. Marshall (Eds.), *A Handbook for teaching and learning in higher education: enhancing academic practice* (4th Ed., pp. 107-122). Oxon: Routledge.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Boud, D., & Falchikov, N. (2006). Aligning assessment with long-term learning. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31(4), 399-413.
- Broadfoot, P., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (1999). *Assessment for learning: beyond the black box..* Cambridge, UK: University of Cambridge School of Education.
- Carless, D. (2007). Learning-oriented assessment: Conceptual bases and practical implications. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(1), 57-66.

- (2003). Creating a system of accountability: the impact of instructional assessment on elementary children's achievement scores. *Educational Policy Analysis Archives*, 11(9), 19. Retrieved from: <http://epaa.asu.edu/eapp/v11n9>.
- Messick, S. (1994). The interplay of evidence and consequences in the validation of performance assessments. *Educational Researcher*, 23(2), 13–23.
- Mislevy, R., Behrens, J., Dicerbo, K., & Levy, R. (2012). Design and discovery in educational assessment: evidence-centered design, psychometrics, and educational data mining. *Journal of Educational Data Mining*, 4(1), 11–48.
- Pellegrino, J., Chudowsky, N., & Glaser, R. (2001). *Knowing what students know: the science and design of educational assessment*. Washington, DC: National Academy Press.
- Ploegh, K., Tillema, H., & Segers, M. S. (2009). In search of quality criteria in peer assessment practices. *Studies in Educational Evaluation*, 35(2–3), 102–109.
- Popham, W. J. (2008). *Transformative assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodriguez, M. C. (2004). The role of classroom assessment in student performance on TIMSS. *Applied Measurement in Education*, 17(1), 1-24.
- Sendziuk, P. (2012). Sink or swim? Improving student learning through feedback and self-assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 320-330.
- Shavelson, R., Ruiz-Primo, M., Li, M., & Ayala, C. (2003). *Evaluating new approaches to assessing learning*. Los Angeles: CRESST, University of California.
- Shepard, L. (2001). The role of classroom assessment in teaching and learning. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (4th ed., pp. 1066-1101). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Stiggins, R. (2007). Assessment for learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa EDGE*, 2 (2), 19.
- Stiggins, R. (2008). *Assessment manifesto: a call for the development of balanced assessment systems*. Portland, OR: ETS Assessment Training Institute.
- Shute, V., Hansen, E., & Almond, R. (2007). *An assessment*
- Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: Sage.
- Harrison, C., & Harlen, W. (2006). Children's self- and peer- assessment. In W. Harlen (Ed.), *ASE guide to primary science education* (pp. 183-190). Hatfield: ASE.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- Heritage, M. (2008). *Learning progressions: supporting instruction and formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. Retrieved from: <http://www.k12.wa.us/assessment/ClassroomAssessmentIntegration/pubdocs/FASTLearningProgressions.pdf>
- Ibrahim, H., & Ali, H. (2013). In search for implementing learning-oriented assessment in an EFL setting. *World Journal of English Language*, 3(4), 11-18.
- James, M. (1992). *Assessment for learning*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association. New Orleans: LA.
- Jones, N., & Saville, N. (2016). *Learning-oriented assessment: a systemic approach: 45 (studies in language testing)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: an Asia-Pacific perspective. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 16(3), 263-268.
- Knight, P. (2006). The local practices of assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(4), 435-452.
- Marshall, B. & Drummond, M. (2006). How teachers engage with assessment for learning: lessons from the classroom. *Research Papers in Education*, 21(2), 133-149.
- Masters, G. N. (2013). *Reforming educational assessment: imperatives, principles and challenges*. Australian Education Review. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Masters, G., & Forster, M. (1997). *Developmental assessment*. Assessment resource kit (ARK) for Teachers. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Mc Dowell, L., Sambell, K., & Davison, G. (2009) Assessment for learning: a brief history and review of terminology. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning through the curriculum* (pp. 56-64). Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Meisels, S., Atkins-Burnett, S., Xue, Y., & Bickel, D.

إقبال بنت زين العابدين درندري: التقييم الموجه للتعلم: المفاهيم والخصائص...

*for learning system called ACED: designing for learning effectiveness and accessibility.* Princeton, NJ: Educational Testing Services.

Shute, V., & Zapata-Rivera, D. (2008). *Educational assessment using intelligent systems.* Princeton, NJ: Educational Testing Services.

Sutton, R. (1995). *Assessment for learning.* Salford, UK: RS Publications.

Valencia, S. (2008). *Understanding Assessment: putting together the puzzle.* Retrieved from: <https://www.eduplace.com/state/author/valencia.pdf>

Wiggins, G. (1998). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance.* San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 2-14.

Worth, N. (2014). Student focused assessment criteria: thinking through best practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 38(3), 361- 372.

\*\*\*