

التقييم البديل: الأساليب والاستراتيجيات: ملفات الأعمال، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي

Alternative assessment: Methods and Strategies: Portfolios, peer assessment and self- assessment.

الحسين ايت عبد الرافيع، كلية علوم التربية – جامعة محمد الخامس – الرباط.
أستاذ باحث في سلك الدكتوراه، أستاذ اللغة العربية بالثانوية الدولية أونديري مالرو
(Andrée MALRAUX) التابعة للبعثة الفرنسية بالمغرب/ الرباط، المغرب.

e_abderafi@hotmail.fr¹

تاريخ النشر: 2020-10-05

تاريخ المراجعة: 2020-07-14

تاريخ استلام المقال: 2020-06-12

ملخص:

إن التقييم عملية حيوية لا تنفصل البتة عن التدريس. وقد عرف هذا المجال تطوراً كبيراً في العقود الأخيرة، خاصة مع اتصاله بمجموعة من النظريات المعرفية الحديثة. فبدأ الحديث عما يعرف ببدائل التقييم، أو التقييم البديل التي وجهت الكثير من الانتقادات للطرائق التقليدية التي تختزل عملية التقييم في الاختبارات والامتحانات. ويعتمد التقييم البديل على الكثير من الأساليب والاستراتيجيات التي تجعل منه تقييماً محايلاً لعملية التدريس، ومن أبرز هذه الأساليب نجد ملفات الأعمال، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي....، وسنركز في هذا البحث على هذه الأساليب الثلاثة مقتصرين على التعريف بها، وبأهميتها في عملية التقييم.

الكلمات المفتاحية: التقييم البديل، التقييم التقليدي، التقييم الذاتي، ملفات الأعمال، تقييم الأقران.

Abstract

Assesment is a vital process that is totally inseparable from teaching. This area has developed significantly in recent decades, particularly with its connection to a range of modern cognitive theories. The refore, the need for a more integrated approach to the development of the system is not only a question of the need for a more integrated approach to the development of the system, but also the need to ensure that the process is not properly managed. The alternative assesment is based on a lot of methods and strategies that make it a case-by-case assessment of the teaching process, the most prominent of which are portfolios, peer assesment, self- assesment... In this research, we will focus on these three methods, limited to their definition, and their importance in the evaluation process.

Keywords: Alternative assesment - Traditional assessment – Portfolios - Peer assesment - Self- assesment.

مقدمة:

يعد التقييم مرحلة مهمة في عملية تعليم وتعلم اللغات عامة واللغة العربية خاصة، نظرا لدوره في التحقق من مدى ومقدار تحقيق الأهداف المنشودة، والتي يتوقع أن تنعكس إيجابيا على المتعلم من جهة، وعلى العملية التعليمية التعلمية من جهة ثانية.

تعددت التعريفات التي قدمها الدارسون لهذه العملية، إلا أن الأساسي فيها كونها منطلقا لعملية التحسين والتطوير. فالتقييم بهذا يكون عملية قياسية تهدف لمعرفة مدى التقدم الذي أحرزه المتعلم نحو تحقيق الأهداف المحددة في ضوء نتائج التقييم التي تحدد طبيعة الخطوات العلاجية الضرورية لتحسين وتطوير العملية التربوية في مرحلة أخرى تسمى بالتقويم.

شهدت السنوات الأخيرة تغيرات في مجالات التربية، ومنها مجال التقييم، إذ بدأت عمليات قياس التحصيل الأكاديمي للمتعلمين، وتقييم مدى تحسن مستواهم العلمي وتقدمهم في التفكير تتجه نحو الواقع والبيئة التي تحتضن العملية التعليمية التعلمية، الأمر الذي يقتضي ضرورة إشراكهم في عملية التقييم والتقويم من خلال تنمية ممارستهم للتقييم الذاتي، ولذلك نادى أصحاب النظرية المعرفية بالاستغناء عن أساليب التقييم التقليدية، وذلك لقصورها عن قياس مستويات التفكير العلمي كما أشار إلى ذلك الدارسون. فدعت بذلك العديد من الدراسات إلى تبني نظريات حديثة في التقييم. فكان أبرز نتائجها ما يعرف بالتقييم البديل، وهو ذلك التقييم الذي يعتمد على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبناءها بواسطة المتعلم، لأنها تختلف من سياق لآخر. والتقييم البديل بهذا يكون هو التقييم الفعلي للأداء لأننا نعلم إذا ما كان المتعلمون قادرين على استخدام ما تعلموه في مواقف الحياة المدرسية التي تقترب كثيرا من مواقف الحياة الفعلية، وإذا ما كانوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة. ولهذا التقييم خاصيتان أساسيتان هما:

- توفير التغذية الراجعة للمتعلم والمدرسين، وتحديد الفرص التي يستطيعون استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال والأعمال المشابهة.

- يقوم على مهام شبيهة بمهام تواجه الكبار في مجال عملهم. وهذا ما يجعل العملية التعليمية التعلمية في صلب الحياة العامة للمتعلمين، من خلال تقييم قدرتهم على استثمار التعلّمات المختلفة وتجسيدها في طابع أدائي.

وانطلاقاً من إيماننا بأن عملية التقييم عملية حيوية، تحتاج للكثير من الدراسة والبحث، ومن دورنا كباحثين في تطوير هذا المجال، سنقدم هذه الورقة البحثية التي ستعمل على التعريف ببعض الاستراتيجيات التي يمكن استثمارها في عملية تقييم التعلّيمات في المدارس والمناهج. ولأن التقييم التقليدي القائم على الورقة والقلم وحده لا يكفي في عملية قياس التعلّيمات اقترحنا أساليب التقييم البديل، أو بدائل التقييم. وسنكتفي بثلاثة نماذج أساسية وناجعة، وهي ملفات الأعمال، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي، مع العلم أن هناك أساليب أخرى مختلفة كالتقييم القائم على الأداء والملاحظة، والمقابلات والتقييم بخرائط المفاهيم... العرض: (نظري أو ميداني)

1- مفهوم التقييم:

هناك مصطلحان في اللغة أحدهما التقييم (Valuation) والآخر التقويم (Evaluation) وهذا يمكن أن نحدد معنى الكلمة الأولى: التقييم على أنها تحديد القيمة والقدرة، أما الكلمة الثانية ففيها هذا المعنى بالإضافة إلى معاني العلاج التعديل والتحسين والتطوير.

جاء في معجم علوم التربية أن التقييم هو الفعل الذي نقوم به للحكم على حدث أو شخص أو موضوع بالرجوع إلى معيار معين أو عدة معايير. من خلال هذا يتضح إذن أن التقييم عملية قياس تستهدف عناصر مختلفة، فتقييم الأشخاص مثلاً يمكن إن يحصل من خلال الوضعيات التعليمية، حيث يقوم المدرس بتصميم العمليات التعليمية التعليمية التي يشكل التقييم لبنة أساسية في بنيتها. لذلك يتوجب أن تتناسب وسائل وأدوات التقييم مع طبيعة الأهداف التي يرغب المدرس تحقيقها، وهذا ما يفرض وضع معايير محددة ومحكيات لهذا القياس والتقييم.

يعرف دوكتيل التقييم على أنه "جمع معلومات تتسم بالصدق والفعالية والثبات، وتحليل درجة ملاءمة تلك المعلومات لمجموعة معايير خاصة بالأهداف المسطرة في البداية، بهدف اتخاذ قرار" (DEKETEL.J.M، 1982 ، صفحة 12).

كما يعرفه ويلبور هاريس قائلاً: " التقييم سيرورة نسقية لإصدار حكم بشأن قيمة" (HARRIS، 1968، صفحة 95).

ويرى ستفليم أن التقييم "عملية الحصول على معلومات مفيدة وتبنيها، لتساعد على المفاضلة بين عدد من المسارات البديلة". أي أنه العملية التي نحدد بها المعلومات الوصفية والتحكيمية

ونجمعها ونوفرها من أجل الحكم، من حيث الأهداف والتصميم والتنفيذ والأثر على قيمة موضوع التقييم وجدارته من أجل توجيه القرار، وزيادة فهمنا للظاهرة المدروسة.

وبهذا فإن التقييم يقوم على مقومات ثلاثة وهي: (الدوسري، 2003)

1 - أن التقييم عملية منظمة ومستمرة.

2- تتضمن عملية التقييم ثلاث خطوات متداخلة ومتكاملة وهي:

أ- التخطيط: حيث يتم التركيز على احتياجات صانع القرار بالتعرف على الأسئلة التي يراد إجابتها والمعلومات التي يراد الحصول عليها.

ب- جمع المعلومات: حيث يتم جمع المعلومات وتنظيمها وتحليلها.

ج- اتخاذ القرار: يتم تقديم المعلومات لصانع القرار لمساعدته باتخاذ قرار مناسب.

3- وهناك أربعة أنواع من القرارات التي تتخذ أثناء دورة البرنامج وهي:

- قرارات التخطيط: وهي القرارات التي تخص وتؤثر باختبار الأهداف.

- قرارات التصميم: وهي التي تؤكد وتحدد الإستراتيجيات والتصاميم الإجرائية لتحقيق الأهداف.

- قرارات التنفيذ: هي التي توفر وسائل التنفيذ؛ لتنفيذ الاستراتيجيات والمناهج والتصاميم.

- قرارات التدوير: وهي التي تحدد استمرارية أو تعديل أو إلغاء النشاط أو البرنامج نفسه.

لذا يمكن القول بأن التقييم هو مجرد إصدار أحكام أما التقويم فيتضمن إصدار الأحكام مقترنة بخطط تعديل المسار وتصويب الاتجاه في ضوء ما تسفر عنه البيانات من معلومات. ولقد عانينا تربوياً من الاقتصار على التقييم كما يتمثل في الامتحانات النهائية التقليدية والأصح أن نسعى إلى تحويل الوجهة إلى تقييم تربوي بمعناه الشامل وأن نهتم بالتدخل للعلاج والتطوير والتحسين. ويمكننا تعريف التقييم بأنه عملية تخطيط للحصول على معلومات أو بيانات أوحقائق عن موضوع معين (المتعلم مثلاً) بطريقة علمية لإصدار حكم عليه بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية تسهم في اتخاذ أو اختيار القرار الأفضل لأجل التطوير والتحسين.

ويمكن اعتبار التقييم مجموعة من العمليات الإجرائية التي تتوسل مجموعة من

الأدوات والوسائل التي تستهدف المهام التي يقوم بها المتعلم، والتي يمكن فحصها وقياس درجة

تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها ومنجزها، قصد اتخاذ القرارات المناسبة اتجاه هذه الإنجازات أو اتجاه عملية تعليمية تعلمية معينة.

وتختلف المقاربات التي تهتم بمجال التقييم، فمنها مقاربات معرفية وذهنية، ومقاربة سيكومترية وأخرى نسقية. ويشير محمد فاتحي إلى هذه المقاربات، فيرى أنها توطر عمليتي التقييم والقياس، فالمقاربة السيكومترية تعتمد على النظريات الرياضية الإحصائية، تجعل عملية التقييم مجالا للمعطيات الرقمية والعديدية، لذلك فهذه المقاربة توفر للتقييم ما يلزم من صلاحية ومصداقية على جمع المعطيات وتأويلها. أما المقاربة النسقية فهي تهتم بكل التفاعلات التي تعرفها موضوعات التقييم في سياق بيداغوجي معين، وهذه تمثل نظرة شمولية لا تقتصر على جانب معرفي دون آخر، بل تعتبر التقييم مجالا لتفاعل الكثير من البنيات المعرفية المختلفة. وعلى خلاف المقاربة السيكومترية التي تهتم بالإحصائيات والأرقام، نجد المقاربة الذهنية والمعرفية التي تركز على الخصائص الباطنية، من سيرورات ذهنية واستراتيجيات الإنتاج كمؤشرات لا يمكن الاستغناء عنها في قياس وتقييم نوعية المكتسبات والتعلمات ودرجة التحكم فيها.

2- أساليب التقييم البديل واستراتيجياته.

1-2- التقييم البديل: تعريفه.

يتأسس التقييم البديل على المنطلق الذي يعتبر المعرفة تتشكل وتتكون من قبل المتعلم، وليس المدرس، فهذا الأخير يضطلع بدور توجيهي وتطويري للمتعلم ومهامه، عكس ما يقوم به من أدوار أساسية في التقييم التقليدي. إن التقييم البديل يركز بالأساس على مدى قدرة المتعلم على توظيف المعارف والمهارات التي تعلمها في المواقف العملية التي يصادفها، وذلك من خلال مجموعة من البدائل التي تقيس الأداء الحقيقي للمتعلم.

كما سلف الذكر فالتقييم البديل جاء كرد فعل عن الانتقادات الموجهة للتقييم التقليدي، ولهذا النوع مسميات عديدة التقييم الأصيل (Authentic Assesement) أو تقييم الأداء (Performance)، لكننا ارتأينا أن نتبنى تسمية التقييم البديل (Alternative assesement) لاعتبارات متعددة تتمثل في كون التقييم إلى مفهوم أوسع بكثير من حيث أنه في معظم الأحيان عندما يكون المعلمون يقومون بالتدريس، فإنهم يقومون أيضا بتقييم. ويشمل التقييم جميع المناسبات من الملاحظات والتعليقات المرتجلة غير الرسمية حتى الاختبارات نفسها، ففي أوائل

عقد التسعينات، في ثقافة التمرد ضد فكرة أن جميع الناس وجميع المهارات يمكن قياسها من خلال الاختبارات التقليدية، ظهر هذا المفهوم الجديد الذي يوصف ببدائل التقييم. ومع إدراك المعلمين والمتعلمين لأوجه القصور في الاختبارات الموحدة، اقترح وضع بديل للاختبار الموحد، وجميع المشاكل التي وجدت في هذا الاختبار (هويرتا - ماسياس، 1995، الصفحة 8). وكان هذا الاقتراح هو تجميع مقاييس إضافية لملفات الأعمال، والمجلات، والملاحظات، والتقييمات الذاتية، وتقييمات الأقران، وما يشبهها في محاولة لتجميع البيانات المتعلقة بالمتعلمين. وبالنسبة للبعض، كانت هذه البدائل تنطوي على "الإمكانات الأخلاقية" (لينش، 2001، ص 228) في تعزيزها. (BROWN، 2004، صفحة 251)

إن التقييم البديل هو التقييم الفعلي للأداء، لأنه يجعل المتعلم في امتحان حقيقي من خلال وضعيات حقيقية شبيهة بالحياة الفعلية، وينتظر منه أن يكون قادرا على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة. ويقوم التقييم البديل على خاصيتين أساسيتين:

- يوفر للمتعلمين التغذية الراجعة والفرص التي باستطاعتهم استخدامها لمراجعة أدائهم لهذه الأعمال أو أعمال مشابهة.

- يقوم على مهام أصيلة حيث تعلم الطلاب الأعمال التي تواجه البالغين في مجال تعلمهم. (Wiggins، 1998، صفحة 24).

بشكل عام فالتقييم البديل هو استخدام الوسائل غير التقليدية في قياس أعمال وإنجازات المتعلمين وأدائهم. وسنركز في المحور الموالي على إبراز أهم وسائله واستراتيجياته. 2-2 أساليب التقييم البديل واستراتيجياته:

تتعدد أساليب التقييم البديل وتختلف تبعا لطبيعة المهام المراد تقييمها، لكن أشهر هذه الوسائل هي ملفات الأعمال، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي، بالإضافة إلى تقييم الأداء...

2-2-1 ملفات الأعمال (portfolio)

ملف الأعمال أو البورتفوليو Portfolios كلمة تتكون من مقطعين اثنين Port وتعني يحمل، Folio بمعنى الورق. ويقدم الكثير من الباحثين تعريفات مختلفة حسب منظور كل واحد منهم.

وتجدر الإشارة أولاً أن العمل بملفات الأعمال بدأ سنة 1990 في الولايات المتحدة الأمريكية، وهو عبارة عن ملف يحتوي على توثيق وتجميع هادفين، لنماذج تمثل أعمال أو مهارات أو أفكار المتعلم، المتعلقة بموضوع معين خلال العام الدراسي.. وقد يحتوي على توثيق لأفضل أعمال المتعلمين، أو بعض المهارات التي ما زالوا في طور التدريب عليها. استعمل من قبل أصحاب حرف معينة، مثل الرسامين والمهندسين والمصورين وغيرهم ممن كانوا يحتفظون بملفات تظهر أفضل أعمالهم لعرضها على المختصين والمعنيين؛ وذلك عندما يتقدمون إلى وظيفة جديدة أو عند الحاجة للمنافسة أو المقارنة بغيرهم. وقد تطورت الفكرة حتى وصلت إلى المؤسسات التربوية وصارت من إحدى الوسائل البديلة والهامة لعملية تقييم المتعلمين؛ حيث انتشرت خلال العقد الأخير في العديد من دول العالم، خاصة في الولايات المتحدة. كما يمكن وصفه بأنه: عبارة عن مجموعة من المطبوعات أو الصور الفوتوغرافية، طبعة محدودة، مجمعة تحت غلاف (la Rousse) ويعرفه الباحثون في الحقل التربوي أنه جمع وتقييم عمل المتعلمين بشكل منهجي تقاس وفقاً لمعايير وأهداف محددة مسبقاً، مثل الأهداف، أو نماذج التقييم، أو قوائم المراجعة، أو جداول التقييم (O'Malley & Valdez Pierce, 1996). كما يعرفه آرتر وسباندل (1992) بأنه تجمع هادف من أعمال الطالب توضح جهوده وتقدمه وتحصيله في مجال دراسي معين، وينبغي أن تشتمل هذه الأعمال على مشاركات الطالب في انتقاء محتوى الملف وكذلك الإرشادات في هذا الانتقاء، ومحكميات الحكم على جودة الأعمال وأدلة على تأملات الطالب الذاتية على هذه الأعمال (علام، 2010).

يقوم المتعلم بأربع عمليات متتابعة بتوجيه من المعلم، (الكيلاني وآخرون، 2014) و(العبيسي 2010)، وهذه العمليات هي:

- تجميع الأفكار والميولات والهوايات وكل ما يتعلق بأعمال الطالب (Collection).
- مناقشة المعلم والمتعلم من أجل الاتفاق على اختيار ما يمكن وضعه في ملف العمل (Selection).
- بعد إضافة بعض المدخلات إلى ملف العمل، يقوم المتعلم بكتابة انعكاسات هذه المدخلات، وتدوين كل ما تبادر إلى ذهنه من أفكار وانفعالات (Reflection).

- عرض وتقديم المتعلم لمنجزاته أمام أقرانه من المتعلمين والأساتذة والمهتمين (Presentation).

يمكن كذلك أن نعتبر ملف العمل "تجميعاً هادفاً لأعمال المتعلم، حيث تعرض أعماله وتقدمه وتحصيله، ويشارك المتعلم في اختيار المحتويات والمحك لاختيارها".

من خلال هذه التعريفات يتضح أن ملف الأعمال هو تجميع نسقي منظم لعينة من منجزات المتعلم في المجال الدراسي الذي يتعلمه، ويتم بناؤه وفق معايير إجرائية محددة في العمليات الأربع السالفة الذكر. وبالرغم من الاختلافات الحاصلة بين هذه التعاريف فإنها تتفق في الخصائص التالية:

- كل المحتويات التي يتكون منها ملف الأعمال تبرز مجهودات المتعلمين وتقومه نحو تحقيق الأهداف.
- كل ملف عمل يتضمن تجميعاً لأعمال كل متعلم.
- يساهم ملف الأعمال في تنمية الحس النقدي والتأمل الذاتي لدى المتعلمين.
- محتويات الملف هادفة ومنظمة وليست عشوائية.
- التقييم باعتماد البورتفوليو يعتمد على معايير متفق عليها سلف بين المدرس والمتعلم.

أنواع ملفات الأعمال:

يمكن التمييز بين نوعين كبيرين من ملفات الأعمال، ملف الأعمال المعتاد الذي يعتمد على المعطيات والمكونات المادية كالأوراق والأدوات العينية وغيرها، وملف الأعمال الرقمي الذي يعتمد على رقمنة معطياته وربطها بوسائل المعلومات الحديثة.

كما يمكن التمييز بين أنواع هذه الملفات من خلال منظورات مختلفة، فمن منظور الفاعل مثلاً: أي الذي يكون فاعلاً في الاشتغال في الملف، نجد ملف أعمال المتعلم وملف أعمال المدرس. كما نجد أنواعاً أخرى من منظور محتوياته، فنجد الملف التجميعي الذي نسجل فيه الأعمال والمحصلات التعليمية للتعلم. وملف الطالب التدريبي المتعلق باختيار عينات تمثل أعمال المتعلم في فترة زمنية محددة، تهتم هذه العينات بمحاورة المعرفة النظرية والمهارات العملية التي اكتسبها. وهاك نوع ثالث يتعلق بمجموع الأعمال التي تبين تقدم ونمو تعلمات وكفايات المتعلمين من خلال توليف جميع الأدلة من أجل إظهار أفضل وأنجح الأنشطة التي تبين تغير ممارسات

المتعلم وسيرها نحو تحقيق الأهداف المرسومة سلفا، ويسعى هذا النوع بالملف التأملي. أما النوع الأخير فهو ملف الأعمال التطوري الشخصي الذي يجمع بين التقييم الذاتي وتقييم المدرس، حيث تكون أعمال المتعلم منطلقا للمناقشة من أجل إعطاء قيمة لهذه النشاطات. وهذا النوع الأخير هو المجال الذي تتجه إليه دراستنا، لأنها تأتي بهدف قياسي وتقييمي محض لتقدم التعليمات عبر الزمن.

خصائص ملفات الأعمال:

لكي يكون تقييم المدرس للمتعلمين ناجعا وفعالا، ومؤثرا في العملية التعليمية التعلمية، يرى الكثير من الباحثين في الحقل التربوي أن ملفات الأعمال لابد أن تتصف بمجموعة من الخصائص الأساسية التي تضمن هذه النجاعة (أبو عقيل، 2014، ص 105). ومن أهم هذه الخصائص:

1- التكاملية: يشكل ملف الأعمال مجالا للتكامل بين التقييم التقليدي والتقييم البديل، لأنه يلامس الجوانب النفسية التي يغفل عنها التقييم التقليدي القائم على الاختبارات الكتابية فقط.

2- التنظيم: يهتم ملف الأعمال بالجوانب التنظيمية بشكل كبير، وذلك باختيار الأعمال الجيدة التي ينجزها المتعلم وترتيبها وتصنيفها قصد إظهار الفروقات بين العمل الأول والعمل الأخيرة، ومراقبة مدى تطور التعليمات ونموها.

3- التراكمية: يقوم البورتفوليو على جمع الأعمال بشكل تراكمي، لذلك نجد أن الأعمال تبنى كلها على سابقتها، ومن الضروري أن تتعالق هذه الأعمال لأنها تتجه إلى اتجاه واحد وهو العمل النهائي الذي يجمع المحطات السابقة التي مر منها المتعلم.

4- الاستمرارية: لا يتوقف استعمال ملفات الأعمال في عند مرحلة أو مستوى دراسي واحد، بل يمتد به الأمر إلى مستويات أخرى، لكن ذلك يحتاج أن تؤمن المنظومة التربوية بأهمية البورتفوليو كوسيلة بديلة في التقييم. كما تمكن ملفات الأعمال كذلك من ملاحظة تقدم التعلم عبر الزمن (كالتغير في مهارات الكتابة على الحاسوب، والحس بالعدد، والقراءة.....) ويزيد من دافعية الطالب عند مقارنة إنجازاته الحالية بالماضية (مثال: النمو في مهارات الكتابة).

5- التجديد: البورتفوليو اليوم لم يعد مقتصرًا على استعمال الأوراق والأدوات والوسائل المادية، بل تجاوز ذلك إلى ما يعرف بالبورتفوليو الإلكتروني الذي يستعمل مقاطع الفيديو والأشرطة المصورة والرسومات والحرائط الذهنية، كما أن الأنترنت صار اليوم أداة فعالة في نجاح هذا النوع من التقييم بصفة عامة.

إن هذه الخصائص وغيرها كفيلة بجعل ملفات الأعمال أدوات وأساليب فعالة في متابعة تعلمات المتعلمات ورصد التغيرات النفسية والسلوكية التي تصاحب هذه التعلمات.

تنظيم مكونات ملفات الأعمال:

يتكون ملف الأعمال من مجموعة من المكونات المهمة، هذه المكونات تنتظم في الملف بشكل تفاعلي وبنوي، بالمعنى اللساني، حيث لا يمكن تغيب أي مكون من هذه المكونات الساسية، ونذكرها كالتالي:

- العينات: من الضروري التركيز على عينات محددة من أعمال المتعلم باعتبارها بيانات حقيقية للتقييم. ففي المجال اللغوي يتم التركيز بالأساس على المهارات اللغوية، خاصة مهارة الكتابة حيث يمكن أن يتضمن الملف مسودات كتابات سابقة لكي يتعرف على تقدمه في الكتابة مع مرور الزمن (العبيسي، 2010، ص 95، 99). كما يمكن أن تشمل العينات كذلك قدرات وأنشطة المتعلم في المجالات الأخرى كالمجال العلمي والرياضي... إلخ.

- الأهداف التدريسية: يحدد المدرس الأهداف المعرفية النظرية والإجرائية والسلوكية التي يستهدفها في نهاية المجزوءة أو المحور أو حتى في نهاية المستوى الدراسي، لذلك نجد أن هذه الأهداف بمثابة إطار محدد لاختيار وتقييم العينات. وتحدد قائمة الأهداف من خلال ما يحاول المتعلم إنجازه فعلا بعد عملية التدريس، كما أنها توضح المهارات المراد تنميتها.

- انعكاسات المتعلم: يمكن للمتعليم إبداء مواقفه وآرائه في تعلماته، والتمييز فيما بين نقاط القوة والضعف، وتحديد الثغرات التي يجب التركيز عليها لبلوغ الأهداف المسطرة سلفا من قبل المدرس. وهنا يمكن للمتعليم تأن يوضح تأملاته، وذلك بتدوينها، في انتظار تعليق المدرس عليها بطرح مجموعة من الأسئلة التي سيجيب عنها المتعلم في صحيفته الخاصة في ملف الأعمال.

- الأنشطة الجماعية: إن البورتفوليو لا يلغي التعلم الجماعي المشترك من خلال التفاعلات الاجتماعية والتعلم التعاوني، وهي من الأنشطة والمهارات التي يركز المدرس على تنميتها، خاصة على إسهامات المتعلم في هذه الأنشطة الجماعية. هذا المكون من مكونات ملف الأعمال يمثل جزءا مهما في الأسلوب المرتبط بتقييم الأقران كنوع من أنواع التقييم البديل (BROWN، 2004، صفحة 256).

- صور ضوئية ورسومات: يصعب في بعض الأحيان تدوين بعض الأعمال التي ينجزها المتعلم، لذلك يمكن أن يتضمن ملف الأعمال بعض الخرائط الذهنية و الصور الضوئية المستقاة من الأنترنت مثلا، وتقديمها كوثائق مدعمة للملف. كما يمكن كذلك أن يتكون الملف من تسجيلات صوتية أو سمعية-بصرية كالموسيقى والخطابة والتمثيل والمقابلات ... إلخ.

- تقييم الطالب والمدرس: هذه العملية هي أساس ملف الأعمال، فعند إجراء التقييم المشترك بين المدرس والمتعلم، لابد من تحديد أثر التعلم على تطور المستوى التحصيلي لمتعلم، سواء من وجهة نظر المدرس أو من وجهة نظر المتعلم، ليتفق الطرفان أخيرا على صياغة توصيات في نهاية العمل، لأن الهدف الأساسي من ذلك هو تقييم تحصيل الطالب، لذلك من الواجب أن تكون المصدقية والثبات والشمولية حاضرة باستمرار في هذه العملية.

إن التقييم لابد له من منهج يمكن من تحقيق الأهداف انطلاقا من الخاصة إلى العامة، من البسيط إلى المركب، وهذا ما يفرض على العمليات التي يتضمنها البورتفوليو أن تكون مترابطة وأن تصف كل ما يمكن للمتعلم القيام به كنتيجة للتعلمات.

2-2-2 التقييم الذاتي (Self-évaluation)

يقتضي التقييم الحديث المشاركة الفعالة والناجعة للمتعلم في هذه العملية الحيوية مشاركة إيجابية تتجاوز كونه المعني به باعتباره هدفا، إلى كونه مساهما فيها عن طريق تقييمه لنفسه أحيانا ولأقرانه أحيانا، وذلك وفق معايير محددة من قبل المدرس. والتقييم الذاتي يخرج المتعلم من الانفعال إلى الفاعلية والفعل والمشاركة، وهي مشاركة مؤطرة بتوجيهات من المدرس الذي يحرص على إدماج متعلميه في عملية التقييم. ويعرف هذا النوع من التقييم بالتقييم الذاتي.

ويقصد به تقييم الفرد لنفسه، ومحاولة اكتشاف أخطائه، والعمل على إصلاحها في الوقت المناسب، ويتطلب ذلك أن تكون الأهداف التي يسعى الشخص إلى تحقيقها واضحة، وأن

تتم المحاسبة في ضوءها ويمكن أن يتم هذا عن طريق تزويد المتعلم بمعايير لتقييم المهمات التي يقومون بها، أو من خلال مساهمة المتعلمين في وضع المعايير ثم تقييم عملهم، وقد يطلب المعلم من المتعلمين التعبير بكلماتهم الخاصة عن الأخطاء التي وقعوا فيها والحل الصحيح الذي تعلموه. وهذا ينمي عند المتعلم الاهتمام والتأمل في عمله، وإدراكه العميق لعمليات تفكيره، وتحديد مواطن القوة والضعف في تعلمه، وازدياد تنظيمه لنفسه.

يمكن للمتعلم في هذا النوع من التقييم الرجوع إلى مرجع خارجي كالقواميس والجزايات وغيرها من مصادر المعرفة التي يمكنها أن تتضمن موارد تساعد هذا المتعلم من قياس وتقييم مهامه المدرسية. (Allal، 2002، صفحة 88). وهذا التقييم يخضع للعديد من المعايير النظرية والإجرائية التي تجعل منه عملية ناجعة في قياس المتعلم لمستوى تعلماته بنفسه، لذلك فهذا النوع من التقييم يؤمن بدور المتعلم في سيرورة فعل التقييم.

وبالعودة إلى مفهوم التقييم الذاتي نجد أنه يعني تقييم الفرد لنفسه، ومحاولة اكتشاف أخطائه والعمل على إصلاحها في الوقت المناسب، ويتطلب ذلك أن تكون الأهداف التي يسعى الشخص إلى تحقيقها واضحة، وأن يتم التقييم في ضوءها. ويتم ذلك بتزويد المتعلمين بمعايير لتقييم المهمات التي يقومون بها، أو من خلال مساهمتهم في وضع المعايير ثم تقييم أعمالهم، إضافة إلى قد نجد أن المدرس يمكن أن يطلب من المتعلمين التعبير بتعاييرهم الخاصة عن مجموع الأخطاء التي ارتكبوها واقتراح الحلول التي يمكن من خلالها تجاوز هذه الأخطاء في مرحلة العلاج أو التقويم.

إن هذا النوع من التقييم ينمي لدى المتعلمين الاهتمام والتأمل في أعمالهم وإدراكهم العميق لعمليات التفكير التي يمارسونها، مع تحديد مواطن القوة والضعف في تعلماتهم، هذا فضلا عن ازدياد الاهتمام بالذات والتفكير في إنتاجاتها المعرفية ومهاراتها السلوكية والإجرائية، وتنظيمها أكثر فأكثر.

إن التقييم الذاتي هو قدرة المتعلم على الملاحظة والتحليل والحكم على أدائه بالاعتماد على معايير واضحة، ثم خطط لتحسين وتطوير الأداء بالتعاون المتبادل بين المدرس والمتعلم (مهيدات، المحاسنة، 2009، صفحة 152). كما يمكن اعتباره بمثابة نقد المتعلم لنفسه وأفكاره

من خلال اختيار الجيد والمناسب منها، وتصحيح ماهوي حاجة لذلك. وتعمل التربية الحديثة اليوم على استثمار هذا الأسلوب في لتقييم ودعمه بأساليب أخرى يقترحها التقييم الحديث.

مادامت الأهداف من التعليمات في المناهج والطرائق التربوية الحديثة تعتمد على التمهيد الذي يتأسس على الجوانب الإجرائية والعملية، فإن التقييم ليس بمعزل عن هذه الأهداف، لكونه الجانب الحيوي الذي يمكننا من قياس مدى تحقيق المتعلم لهذه المهارات، بهذا نجد أن التقييم الذاتي لا يحصر دور المعلم في تزويد المتعلمين بالمعلومات، ولا في تعليمه كيفية اكتسابها، بل الأمر أوسع من ذلك ليشمل إمكانية استثمارها بشكل جيد وملائم. هذا الأمر يجعل التقييم الذاتي للمتعلمين مصدرا للإبداعية والإنتاجية، وليس تقليدا لما تعلمه وبنفس الطريقة. وتكمن أهمية التقييم الذاتي في كونه مكونا أساسيا في التعلم النشط والمستقل للمتعلم، هو الأمر الذي يزيد من دافعيته وحافزته للتعلم وتحقيق استقلاليته وتعزيز ثقته بنفسه وتقديره لذاته، فيزداد بذلك اهتمامه بمهامه وأدائه مما ينمي لديه التفكير النقدي والتأمل والمساءلة للمعارف التي يتعلمها أثناء المقارنة بين إنجازاته ومهامه وبين المعايير التي حددها المدرس لتحقيق أهداف التعليمات. كما لا يمكن أهمية التقييم الذاتي في تنمية ملكة التعلم، وجعل التقييم في قلب العملية التعليمية التعلمية خاصة حينما يشارك المتعلمون في تحديد المستويات والمحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم ومهامهم التي ينجزونها.

من خلال هذه الملاحظات السابقة يتضح ان التقييم الذاتي يتميز بعدة خصائص تضمن مشاركة المتعلمين في تحديد مستويات التعلم ومحكات التقييم من أجل تطبيقها على مهامهم، بالإضافة إلى إصدار أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المستويات (BOUD، 1991، صفحة 11)، وبذلك يصير التقييم الذاتي أداة ووسيلة للانعكاس والتعلم والمراقبة أو الضبط الذاتي لأداء المتعلم. إن من أهم خصائص التقييم الذاتي تتمثل في الزيادة من دافعية المتعلمين وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، كما يمكنهم من إثراء المناهج التربوية بالمعارف والتجارب التي يراكمونها من خلال هذا النوع من التقييم، كما يقوم من خلاله المتعلم بتقييم ذاته وتقديره لها، وتنمية الحس النقدي، والتفكير العلمي القائم على أخذ القرارات السليمة انطلاقا من مجموعة من المحكات والمعايير المنطقية. والأهم من هذا كله هو ترسيخ فكرة أن التقييم لا ينفصل عن التعلم.

أساليب التقييم الذاتي:

تتعدد أساليب التقييم الذاتي وتتنوع حسب ظروف إجرائها، ويمكن أن نذكر منها:

- إجراءات الاختبارات الذاتية: يقوم المتعلم في هذه الحالة بإجراء مجموعة من الاختبارات بشكل فردي أو جماعي، ثم يعود بعد الانتهاء منها إلى الإجابات الواردة في المقرر الدراسي أو من خلال ما يقدمه المدرس من نماذج جاهزة ومعدة سلفاً. ويقوم المتعلم بهذه العملية دون العودة إلى الإجابات إلا بعد الانتهاء من إنجاز الواجبات، كما يمكن للمتعلم مقارنة أعماله بالإجابات النموذجية لبعض زملائه في الفصل فيقارن ويقيم عمله وفق عمل آخر.

- قائمة المراجع والتقدير الذاتي: يعتمد هذا الأسلوب على وضع الطالب لعلامات وإشارات (صحيح) كلما حقق تقدماً في تعلماته أو كلما بلغ هدفاً من أهدافه التي سطرها ووضعها وفق محكات الأداء ومعايير. لذلك فالمتعلم يتتبع تعلماته ويؤشر على ما تعلمه وما لم يستطع تحقيقه، فيكون بذلك هو القائم الحقيقي بفعل التقييم وليس المدرس كما هو الحال في التقييم التقليدي، الذي ينحصر دوره في المراقبة والتوجيه.

- التقديرات الذاتية: يتوجب على المتعلم استخدام الأدوات والوسائل المتاحة في المدرسة أو خارجها كشبكة الأنترنت وغيرها، من أجل تحديد مواطن القوة لتعزيزها، ومواطن الضعف لتدعيمها ومعالجتها. لذلك من الواجب على المدرس توفير الوسائل الضرورية التي يمكن للمعلم استثمارها بشكل إيجابي وفعال.

- الأسئلة التأملية: تقتضي هذه الأسئلة أن يستخدم فيها المتعلمون التفكير العلمي والموضوعي في الإجابة عن تلك الأسئلة ذات الطابع التأملية الدقيق، وفيها يقدم المتعلمون عبارة تفكيرهم فيما يتعلمونه.

2-2-3 تقييم الأقران:

تهدف العملية التعليمية في التربية الحديثة إلى نقل المتعلم من وضعية المتلقي الخاضع للمعرفة التي يقدمها المدرس إلى جعله قادراً على إنتاج معرفة جديده انطلاقاً مما يتعلمه ويكتسبه من معارف وقدرات ومهارات وكفايات ... فيتكون لديه بعد ذلك حس نقدي يمكنه من التساؤل والانتقاد، ويبني لديه منطقاً وعقلاً نقدياً يقيس من خلاله كل ما يتعلمه وينجزه من أعمال، كما تجعله يتخذ القرارات المناسبة، فيتحول من مستهلك معرفي إلى منتج

ومقيم لإنتاجاته ومعارفه أولاً، ثم لمعارف زملائه وأقرانه ثانياً. من هنا بدأ التفكير في المجال التربوي في تقنين هذه الملاحظات والسمو بها إلى مستوى التقييم التربوي في إطار ما صار يعرف بتقييم الأقران.

يقوم المتعلمون بتقييم عمل زملائهم من خلال معايير موضوعة لتقييم هذا العمل، أو من خلال التقييم الحر حيث يترك للمتعلم حرية تقييم حل زميله باستخدام ما يراه من معايير مناسبة، وهو يعزز التفاعل بين المتعلمين ويطور روح التواصل. وكلى النوعين السابقين التقييم الذاتي والزميل يؤكدان على المشاركة الفاعلة للمتعلم في عملية التقييم.

تعد استراتيجية تقييم الأقران تدريباً للمتعلمين على مهارة اتخاذ القرارات ونقد الأفكار والتعليق والحكم عليها وتقييمها، لكي يكونوا أكثر حرصاً على تقديم أعمالهم بجرأة وثقة. ويعرف تقييم الأقران على أنه نوع من التقييم الذي يقوم به أقران المتعلم، أو المتعلمون فيما بينهم دون اللجوء إلى ملاحظات المدرس إلا من أجل التوجيه والتأطير فقط، وهو يتضمن التقييم البنائي والنهائي للمهام والأنشطة التعليمية بوساطة قرين المتعلم أو مجموعة أقران (الصراف، 2002، صفحة 355).

ويهدف تقييم الأقران إلى تحقيق أهداف مختلفة، أبرزها الزيادة من استقلالية المتعلم، وإظهار مدى فهمه واستيعابه للتعليمات فهما متعمقا، كما أن تقييم الأقران يحول المتعلم من مجرد متلق سلبي إلى متلق مقيم وناقد، وذا عين بصيرة لما قد يغفل عنه المدرس وباقي الأقران. ويستلزم هذا النوع من التقييم جعل المتعلم متقبلاً لانتقادات وملاحظات زملائه، ويعني أن هذه الملاحظات تدعيم وتقوية لمكتسباته وتعليماته.

ويرى الباحثون في مجال التقييم أن تقييم الأقران استراتيجية تعليمية تعاونية فعالة، وله علاقة قوية بالتقييم الذاتي، لأنه يشجع الأقران على إجراء اختبارات دقيقة للمهام ولأدائها، وجعلهم يقترحون توصيات لبناء هذه المهمات. وينعكس أثر هذه التوصيات في عملية فحص الأقران وعلى جودة العمل بشكل عام خاصة عند الاعتماد على دليل نموذج التقييم.

تقييم الأقران نوع من نظام الملاحظات في عملية تقييم الأداء، وقد صمم هذا النوع من أجل مراقبة وتحسين الأداء الوظيفي عامة. وعادة ما يتم ذلك من قبل الزملاء والأقران الذين يعتبرون جزءاً من هذا الفريق. وهذا النوع من التقييم يستبعد في الغالب المشرف

والمدرس التربويين، إذ يكون المتعلم فيه المقيّم والمقيّم في الآن ذاته. يمكن لتقييم الأقران أن يزيد من حافزية التعلم والمشاركة الاجتماعية لدى المتعلمين، بالإضافة إلى جعلهم أكثر ارتباطاً بالمهام المدرسية، وذلك بالزيادة في وقت الدراسة إلى أقصى حد، وفي الواقع يقدم المتعلمون ملاحظات لبعضهم البعض بينما يركز المدرس على توجيه أكثر استهدافاً للأهداف المحددة، كما يشعرهم ذلك بالأمان والمسؤولية لمشاركتهم في النقد الصادق والمفيد، وبالتالي في عملية التقييم. يتعلم المتعلمون في النهاية تقييم أنفسهم بأنفسهم وبشكل أفضل من خلال مراقبة بعضهم البعض، واستناداً إلى نموذج تقييم أو قائمو مراجع. إن لهذا النوع من التقييم فوائد أخرى مختلفة، لأن المتعلمين يتعلمون منها:

- تطبيق مفاهيم ومهارات تساعد على حل المشكلات.
- التعاون مع الآخرين في اتجاه هدف واحد مشترك.
- دراسة وتجريب وجهات نظر مختلفة ومتنوعة.
- تحمل المسؤولية في عملية التقييم.
- تعزيز الثقة بالنفس، وتقبل الآراء المختلفة، ومناقشتها بطريقة علمية دقيقة.
- تطبيق وإنشاء معايير موضوعية للحكم على جودة المهمة أو الأداء.

يعمل تقييم الأقران على حل مشكلة التسابق الفردي الحربيين المتعلمين في العمل الجماعي، أي أنهم يعتمدون على أداء أعضاء المجموعة والأقران لإنجاز مهامهم. بالإضافة إلى عنصر المساءلة والنقد، يبذل المتعلمون جهداً كبيراً لضمان مراجعة إيجابية من أقرانهم لخلق انطباع جيد لديهم.

يستند تقييم الأقران على الملاحظات التي يقدمها المتعلمون، ولا تأخذ بعين الاعتبار ملاحظات المدرس إلا من أجل التوجيه فقط، لأن الغرض من هذا التقييم هو مراقبة وتحسين الأداء لدى المتعلمين. وقد يتساءل البعض، لماذا ينبغي إجراء هذا النوع من التقييم؟

للإجابة عن هذا التساؤل يمكننا جرد الكثير من الخصائص التي تجعل من تقييم الأقران وسيلة أساسية لقياس مستوى المتعلمين، ونذكر منها:

- تمكين المتعلمين من تحمل المسؤولية في تعلماتهم الخاصة وإدارتهم لها.

- تمكين المتعلمين من تقييم وقياس إنجازات زملائهم وإعطاء ملاحظات بناءة لتطوير مهارات التقييم مدى الحياة.
- تعزيز وتحفيز المتعلمين من خلال نشر المعرفة وتبادل الأفكار. وعلى الانخراط في المادة الدراسية بشكل أعمق.
- ولاستخدام تقييم الأقران داخل الفصول الدراسية لابد من مراعاة عدة اعتبارات أبرزها:
 - ترك المتعلمين يتعرفون على الأساس المنطقي لإجراء مراجعات الأقران، مع شرح توقعات وفوائد الانخراط عملية التقييم والمراجعة ككل.
 - تقديم ملاحظات حول ما يقوم به المتعلمون من مراجعات وتقييمات وملاحظات أعمال بعضهم البعض مع عرض أمثلة للتعليقات المختلفة، والمتفاوتة الجودة، والموضوعية ومناقشتها نقاشاً مفيداً وجاداً.
 - إعطاء توجيهات واضحة من قبل المدرس، مع وضع حدود زمنية لخصص التقييم والمراجعة داخل الفصل الدراسي، وتحديد مواعيد الانتهاء منها من أجل تمديدتها وتوسيعها في الأخير وجعلها مراجعات خارج الفصل الدراسي.
 - الإصغاء إلى المناقشات والتدخلات التي تقدمها المجموعة مع تأطير وتوجيه التدخلات عند الضرورة.
- تعزيز صلاحية تقييم الأقران بإشراك المتعلمين في مناقشة المعايير المعتمدة، وتطوير عملية تقييم التقييم.
- إن الشروع في العمل بهذا الأسلوب في التقييم يستوجب:
 - تحديد المهام أو الأنشطة التي من المحتمل أن يستفيد منها المتعلمون في الملاحظات التي يقدمها أقرانهم.
 - تقسيم المهام الكبرى إلى مهام أصغر مع العمل على دمج هذه المهام بجمع ملاحظات كل المتعلمين في مل مرحلة على حدة، أي الانتقال من البسيط إلى المركب.
 - تصميم قواعد التقييم وتحديد مبادئه الأساسية مع ما يتناسب معها من مهام وإجراءات بشكل واضح.

• تحديد ما إذا كان التقييم والمراجعة ستنم كواجب داخل الفصل أم خارجه، بالنسبة للواجبات خارج الفصل الدراسي، يمكن الاستعانة بالوسائل المعرفية المختلفة الأخرى كالأنترنت والكتب والمراجع المختلفة من أجل تسهيل عملية التقييم وجعلها أكثر انفتاحا وشمولية وموضوعية.

• مساعدة المتعلمين على تعلم إجراءات تقييم الأقران، من خلال وضع نماذج للنقد البناء الملاحظات الصفية المناسبة خلال تعليقاتهم الخاصة بعمل المتعلمين، ونماذج التقييم الجيدة البناءة.

• دمج التعليقات الصغيرة من أجل بناء مهمة كبرى بكتابتها وشرحها للأقران قصد إشراكهم في صياغتها وتحديدها.

إن تقييم الأقران استراتيجية تعليمية تعاونية فعالة في علاقة مستمرة بالتقييم الذاتي، لأنه يشجع الأقران والمتعلمين على إجراء اختبارات دقيقة للمهام ولأدائها، هذا بالإضافة إلى توصيل اقتراحات بناءة لتحسين أداء المهام من خلال تجويد أداء المهام خاصة بعد الرجوع إلى نماذج التقييم الذي يسمى ب "دليل التقييم". ويمكن أن يؤدي استخدام تقييم الأقران في العمل الجماعي والتعاوني إلى زيادة الحافزية لدى المتعلمين مع التركيز على أدوارهم الاجتماعية بالإضافة إلى تمديد وقت التدريس والزيادة منه. وفي واقع الأمر يقدم المتعلمون ملاحظات لبعضهم البعض في حين أن المدرس يزيد من التوجيه والتأطير الدقيق والهادف. ولا يمكن ضمان نجاح هذا النوع من التقييم إلا إذا انخرط فيه المتعلم بشكل جدي من خلال التعليقات والملاحظات الناجحة للأقران باعتبارها مفتاحا أساسيا للزيادة من التعلمات ومن ترسيخ المهارات وصلها، وهو أيضا (تقييم الأقران) بيئة بناءة وصادقة يشعر فيها المتعلم بالأمان لكونه يشارك في النقد البناء والمفيد وبالتالي في عملية التقييم.

يتعلم المتعلمون في النهاية تقييم أنفسهم بأنفسهم بشكل أفضل من خلال مراقبتهم لبعضهم البعض استنادا إلى دليل التقييم أو إلى قائمة المراجع، وهي مهارة ستصاحبهم في حياتهم الأكاديمية والمهنية. ومن أبرز فوائد تقييم الأقران، نجد أن المتعلمين يتعلمون:

- تطبيق مفاهيم ومهارات الدروس والوضعيات على حل المشكلات.
- العمل التعاوني البناء من خلال مشاركة الآخرين في الأهداف والوسائل التقييمية.

- دراسة وجهات نظر وأفكار مختلفة ومتنوعة.
- تحمل مسؤولية أكبر في عملية التعلم والتقييم معا.
- تطبيق معايير موضوعية للحكم على جودة المهمة أو الأداء، أو المشاركة في إعدادها وإنشائها.

يعمل تقييم الأقران على حل مشكلة (المتسابق الحر¹ Free rider) في العمل التعاوني والجماعي، لأن المتعلمين يميلون إلى الاعتماد على أعضاء المجموعة لأخذ زمام المبادرة في إكمال المهمات الفردية والجماعية، وذلك بإضافة عنصر من عناصر دليل التقييم ومراجعته ونقده بشكل موضوعي وعلمي، وبذلك سيبدلون - على الأرجح - جهدا لضمنان مراجعة إيجابية لأعمال وإنتاجات زملائهم، وخلق انطباع جيد حول المجموعة.

خاتمة:

ساهمت الكثير من الدراسات في تأكيد ضرورة الانتقال في مجال التقييم من الأساليب التقييمية التقليدية القائمة على الورقة والقلم إلى استخدام وسائل التقييم البديلة سواء في تقييم المواد العلمية أو اللغات على حد سواء. وأعتقد أن واقعنا التربوي في البلاد العربية في حاجة ماسة إلى استثمار مجهودات الباحثين في هذا المجال، مع ضرورة توجيه الجهود لمزيد من البحث والدراسة في لهذه الأساليب التقييمية البديلة. وبالتالي يمكن أن نرفع التوصيات التالية التي يمكنها أن تفتح منافذ جديدة للبحث في مجال التقييم، أولها، ضرورة إعادة النظر في صيغ التقييم التقليدية التي تركز على الاختبارات، والسمو بالتقييم على مفهوم الامتحان، وجعل عملية التقييم منفتحة على التعامل مع الوضعيات التي تفرضها الحياة اليومية. وثاني هذه التوصيات ضرورة إعداد المدرسين وتكوينهم في هذه الأساليب وغيرها من أساليب التقييم الحديث، وإنشاء مراكز علمية للبحث في هذا لا مجال الرحب والواسع، والذي يحقق أهداف التقييم الحقيقية المتمثلة في الشمولية والموضوعية.

¹ - المتسابق الحر، أو الراكب الحر: هي عندما تنتزع الآثار السلبية لأحد الأفعال على نطاق واسع، بينما تؤول الآثار الإيجابية بشكل كبير إلى القائم بهذا الفعل. رغم أن هذا المصطلح نشأ ضمن النظرية الاقتصادية إلا أن مبادئ مشابهة قد جرى استخدامها في العلوم السياسية وعلم النفس الاجتماعي واختصاصات أخرى. بعض الأفراد في الفرق أو المجموعات قد تخفض من مساهماتها أو ادائها إذا شعروا أن هناك شخص أو أكثر من أعضاء الفريق قد يركبون مجانا.

✓ لائحة المراجع:

- الدوسري، حماد راشد، (2003). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفّي بالمرحلة الثانوية. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد 90.
- الزيات، محمد عواد، (2007)، التقييم الذاتي أحد الأساليب المتبعة في تحقيق جودة التعليم الجامعي: نموذج تجربة الجامعات الأردنية (جامعة البلقاء التطبيقية)، بحوث المؤتمر العربي الأول بالمغرب.
- صبري، الرافعي. (2001). التقييم التربوي، أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشيد.
- الصراف، قاسم. (2002). القياس والتقييم في التربية والتعليم. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- عبد الباقي، صلاح الدين. (2002). الجوانب العلمية والتطبيقية في إدارة الموارد البشرية في المنظمات. الاسكندرية، مصر: الدار الجامعية للتوزيع والنشر.
- ملحم، سامي، (2002)، القياس والتقييم في التربية وعلم النفس، ط2، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- ALLAL, Linda. (2002). Acquisition et évaluation des compétences en situation scolaire. Political Science.
- BOUD, David. (1991). Implementing Student Self Assessment. Londo, and New York: Higher Education Research abd Development Society of Australasia (HERDSA).
- DEKETEL, J.M. (1985). Docimologie: introduction aux concepts et aux pratiques. Louvain-la-Neuve: Cabay. De Landsheere, G. (1976). Évaluation continue et examens: précis de docimologie. Paris: Éditions Fernand Nathan.
- DEKETEL.J.M. (1982). : Le passage de l'enseignement secondaire a l'enseignement supérieur .
- DOUGLAS BROWN.H. (2004). Languages assessment and principales classroom practices. San Francisco State univercity: Ubrary of Congress Cataloging-in-Publication Oata.
- HADJI, C. (1997). L'évaluation démystifiée. Paris: ESF Éditeur.

- Keeves, J. P. (1997). Introduction: Advances in measurement in education. In J. P. Keeves. Educational research, methodology, and measurement: an international handbook (deuxième édition). New York: Elsevier Science, Inc.
- SCALLON, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Wiggins.G. (1998). Educative assessment: Desining assessments to inform and improve student performance. San Francisco: Jossey- Bass publishers.