أثر التقويم المستند إلى الأداء على التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة

هيفاء تيسير البقاعي، نجوى أمين المدني *

ملخص

هدف البحث الحالي إلى قياس أثر استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء على التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة.

ولتحقيق هذا الهدف تم تطبيق استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء لمادة الرياضيات على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي البالغ حجمها (103) طالبة في المدينة المنورة، وباستخدام المنهج التجريبي.

وقد استغرق تطبيق الاستراتيجية (12) أسبوعاً، مع تطبيق اختبار التحصيل الدراسي، ومقياس فعالية الذات. وتوصل البحث إلى عدد من النتائج كان أهمها عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فعالية الذات. وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فعالية الذات، وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في الأداءين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة على مقياس فعالية الذات. ووجود فروق دالة إحصائياً في الأداءين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية على مقياس فعالية الذات، وذلك لصالح التطبيق البعدي. وأخيراً، وجود فروق دالة إحصائياً في الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ويوصي البحث بإجراء مزيد من الدراسات حول استراتيجيات التقويم البديل، في تقويم الطلاب والطالبات لمادة الرياضيات، ووضع برامج لتدريب المعلمين والمعلمات على استراتيجيات التقويم البديل.

الكلمات الدالة: استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء، التحصيل الدراسي، فعالية الذات، الصف الأول الثانوي، المدينة المنورة.

المقدمـة

يُعد التقويم عمومًا والتقويم التربوي والنفس تحديداً عنصر أساس في العملية التعليمية من حيث كونه مساعداً في التشخيص والمتابعة البعدية للنشاط التعليمي أو التربوي أو النفسي، وتعتمد على نتائج التقويم كثير من البرامج العلاجية أو التنموية أو الإرشادية للأفراد والمؤسسات، كما أنّ كثيراً من البرامج التطويرية تعتبر ناقصة الفائدة في ظل غياب نتائج التقويم البعدي.

فعلى الرغم من الأهمية الجوهرية للتقويم (كما أشرنا أعلاه)، إلا أنّه وفي غالب الممارسات التعليمية العربية عموماً والمحلية تحديداً (بسبب نطاق الدراسة الجغرافي واهتمام الباحثتين) يمارس بطريقة منفصلة عن عملية التعليم والتعلم، ويأتي بعد عملية طويلة من التدريس المعتمدة على الجانب النظري في غالب الأحيان وعلى نطاق جغرافي واسع، وتختزل صورته في اختبارات تقليدية بخصائص سيكومترية (غالبًا) منخفضة. ليس هذا وحسب، بل وغالباً ما تقتصر الاختبارات التحصيلية على قياس المستوى الأدنى من مستويات التعلم، إضافة إلى ضعف صلتها بالأهداف التعليمية الرئيسة والفرعية.

وكخطوات تصحيحية لذلك الوضع، برزت في العقدين الماضيين عدد من الإجراءات التطويرية لممارسات التقويم التربوي على المستوى الوطني وعلى المستوى الصفي، ومن أهم تلك التعديلات تغير طبيعة الأهداف التربوية نفسها بحيث أصبحت تركز على التفكير الابتكاري، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، والتعلم الذاتي، والتعاون، وإدارة الذات (عشا وأبو عواد، 2008)، وتبنّي التقويم الواقعي؛ ليحاكي التوجهات الحديثة.

ووفقاً للفريق الوطني للتقويم (2004)، إنّ أهم ما يميز التقويم الواقعي أنه يحفّز الطلبة على القيام بمهام ذات قيمة تُساعدهم

* قسم علم النفس التربوي، جامعة طيبة، المملكة العربية السعودية (1). وزارة التربية والتعليم، المدينة المنورة، المملكة العربية السعودية (2). تاريخ استلام البحث 2015/12/13، وتاريخ قبوله 2016/04/13.

© 2018 عمادة البحث العلمي / الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

على تعلم مهارات التفكير العليا، ويوائمون بين مدى متسع من المعارف لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي يعيشونها. وبذلك تتطور لديهم القدرة على جميع أنواع التفكير الذي يُساعدهم على معالجة المعلومات ونقدها وتحليلها، فتتكّون لديهم نوع من الثقة بالنفس وتقدير الذات، فهو يوثق الصلة بين التعلم والتعليم، ويُساعد الطالب على التعلم مدى الحياة (عشا وأبو عواد، 2008).

ومن أبرز استراتيجيات التقويم الواقعي استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء (Performance- based Assessment) التي تتطلب إظهار المتعلم لتعلمه من خلال عمل يقدم مؤشرات دالة على اكتسابه لتلك المهارات. فالأداء يُوفر للمتعلم فرصة استخدام مواد حسية مثل: الأدوات الرياضية، والوسائل البصرية، والأزياء، والطباعة، واستخدام الحاسوب، وزراعة بعض النباتات، وأعمال الصيانة، والخرائط، والجداول، والمجسمات والعينات والنماذج... إلخ لإظهار مستوى تعلّمه (الفريق الوطني للتقويم، 2004).

ويشتمل التقويم الواقعي على عنصرين رئيسين هما: مهام الأداء التي تتكون من عمليات ونتاجات تعلم، وقواعد ومحكات تقدير الأداء ويُقصد بها الجوانب المعينة التي يجب أن يؤديها الطالب من أجل تنفيذ مهمة أو نتاج معين بطريقة صحيحة، وهذه القواعد ينبغي أن توضح محكات تصحيح الإجابات، أو تقدير الأداء بحيث يمكن للمعلمين تطبيقها على أداء الطلبة بطريقة متسقة مع ما يسهم في زيادة ثبات تقديراتهم.

والجدير بالذكر، أنّ المملكة العربية السعودية إحدى الدول العربية التي سعت إلى مواكبة التطوير العالمي في مجال التقويم الحديث، وهذا ما جعل الباحثتان تهتمان بهذا النوع من التقويم وتدرسان أثره على التحصيل الدراسي، وفعالية الذات.

وهناك دراسات عديدة تناولت عدداً من أنواع التقويم البديل ومنها

– دراسة ستيم stem (2002) التي هدفت إلى دراسة ردود أفعال (16) طالباً لتنظيم معرض واحد في كليتهم التحضيرية في جامعة ولاية جورجيا ووجهة نظرهم في الأمر باعتباره أداة تقويم بديل ومعتقداتهم عن كيفية دعم تجربة التعلم في المستقبل". وأكدت نتائج الدراسة أنّه يمكن اعتبار المعرض أداة تقويم حقيقية أصيلة وسهلة وحديثة وتعكس نمو الطلاب كباحثين وقرّاء وكُتّاب.

– دراسة العرابي (2004) التي هدفت إلى قياس فاعلية استخدام أساليب التقويم البديل في تحسين التحصيل لعينة من طلبة الصف الرابع الابتدائي بلغت (91) طالباً وخفض قلق الرياضيات لديهم. وقام الباحث بتطبيق اختبار تحصيلي في مادة الرياضيات للصف الرابع الابتدائي في مصر. التي بينت نتائجه فاعلية التقويم البديل وتأثيره على تحسين تحصيل الطلبة بدرجة ملحوظة كما أنّ له تأثير كبير في خفض قلق الرياضيات لديهم.

– دراسة زيمبيكي ,Zimbicki (2007) التي هدفت إلى تحديد آثار التقويم البديل على مستويات الدافعية والكفاءات الذاتية لدى عينة من طلاب الصف السابع بلغت (72) طالباً في ولاية واشنطن. وأشارت النتائج إلى أنّ مستويات الدافعية وفعالية الذات وصلت أعلى مستوى عندما اشترك الطلاب في أساليب التقويم البديل.

– دراسة كيرفوس Cearfoss (2007) التي هدفت إلى بيان العلاقة بين أداء الطالب المبني على الاختبار التقليدي وبيّن أداء الطالب المبني على سلسلة من أدوات التقويم البديلة في مادة الرياضيات لطلبة الصف الثامن في شمال غرب جورجيا. وبّينت النتائج إلى كفاءة الاختبار المبني على أداء مجموعة مهمات أدائية لمادة الرياضيات.

– دراسة أحمد (2008) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام بعض أساليب التقويم الصفي البديل في اكتساب المفاهيم الاقتصادية، وتحسين فعالية الذات لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية التجارية بلغت (48) طالباً في طنطا. وبيّنت نتائج الدراسة أنّ استخدام أساليب التقويم الصفي البديل قد أدّى إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب المجموعة التجريبية وتحسين فعالية الذات في مجال الاقتصاد.

– دراسة عشا وأبو عواد (2008) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. ولتحقيق هذه الهدف جرى استخدام المنهج التجريبي على عينة من طالبات الصف الثالث الابتدائي التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن والتي بلغت (83) طالبة. وبيّنت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من الاختبار التحصيلي في الرياضيات واختبار مفهوم الذات القبلي. ووجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي واختبار مفهوم الذات البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة المزروع (2009) التي هدفت إلى معرفة فعالية استخدام أسلوب التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي

وزيادة فعالية الذات لدى عينة من طالبات الدراسات العليا بلغت (34) طالبة في كلية التربية–جامعة الرياض للبنات. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس تقدير فعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة الشريف (2009) التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى (20) معلماً لمادة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية. وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى المعلمين، والتأثير الإيجابي لتدريب المعلمين على استخدام التقويم البديل في تنمية مهارات استخدام هذه الأساليب لديهم.

–دراسة أبو شعيرة واشتيوه وغباري (2010) التي هدفت إلى الكشف عن المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء. وقد تكونت العينة من (363) مشرفاً تربوياً. وأظهرت النتائج أنّ أهم المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي هي على التوالي: المعيقات المتعلقة بالإمكانات المادية، وبالبرامج التدريبية، وبالمعلم، وبالمشرف التربوي والإدارة المدرسية.

– دراسة البلاونة (2010) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي، والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من (74) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العلمي في مدرسة مأدبا الثانوية للإناث في محافظة مأدبا. وبيّنت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في اختباري التفكير الرياضي وحل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

– دراسة البشير وبرهم (2010) التي هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن. وتم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، التي وُزعت على عينة مكّونة من (86) معلماً ومعلمة، إضافة إلى عمل مقابلات شخصية مع (20) منهم من كلا التخصصين. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع درجة استخدام المعلمين لاستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل. بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام التقويم البديل.

–دراسة الشرعة (2011) التي هدفت إلى الكشف عن مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي في مديرية تربية مأدبا من وجهة نظر مدراء المدارس في ضوء متغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي. تكونت عينة الدراسة من (98) مديراً ومديرة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. وبيّنت النتائج أنّ تقديرات مديري المدارس لدرجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي جاءت ضمن المدى الكبير.

– دراسة أبو عواد وأبو سنينة (2011) التي هدفت إلى معرفة المعتقدات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية حول التقويم البديل وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وطورا استبانة من (44) فقرة وطبقت على عينة من (84) معلماً ومعلمة في مدارس وكالة الغوث في الأردن. وأسفرت النتائج بأنّ معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل وطبيعته وممارسات المعلمين. إضافةً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تُعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة.

– دراسة الحربي (2011) التي هدفت إلى معرفة أثر التقويم باستخدام ملفات الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي ومستوياته المعرفية لدى عينة مكونة من (67) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة. وأشارت النتائج وجود فروق جوهرية بين المجموعة التجريبية والضابطة في الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، إضافة إلى تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في المستوى المعرفي لكل من التذكر والفهم والتحليل وتكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستوى التطبيق والتركيب والتقويم في الاختبار التحصيلي.

– دراسة الرفاعي، طوالبة، القاعود (2012) التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة أربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. وتم تطبيق الأداة على عينة مكونة من (112) معلم ومعلمة في مديرية تربية وتعليم أربد الأولى. بيّنت نتائجها وجود فروق ذات دلالة في درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي ضمن درجة ممارسة متوسطة، إضافة إلى وجود فروق ذات دلالة في درجة الممارسة تعزى للجنس ولصالح الذكور ولصالح حملة شهادة البكالوريوس.

– دراسة حسن (2012) التي هدفت إلى التعرف إلى واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في محافظة شمال سيناء للتقويم البديل ومعرفة معتقداتهم حوله. وذلك من خلال تطبيق أدوات الدراسة على عينة من المعلمين بلغت (23) معلم.

ودلت النتائج إلى أن المعلمين ليس لديهم ما يكفي من المعرفة حول أساليب التقويم البديل لكن معظمهم لديه معتقدات إيجابية حول التقويم البديل بسبب توجهات وزارة التربية والتعليم نحو تفعيل التقويم البديل. إضافةً إلى أنّ المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة التدريسية التي تجاوزت أكثر من (10) سنوات كانوا أكثر وعياً وخبرةً بطبيعة التقويم البديل وفلسفته.

– دراسة النمري (2013) التي هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام ملفات الإنجاز (البورتفليو) في تقويم أداء معلمات اللغة العربية في العاصمة المقدسة من خلال تحديد درجة أهمية ملف الإنجاز (البورتفليو) وصعوبات استخدامه في تقويم أداء معلمات اللغة العربية، ثم الكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة أهمية ودرجة استخدام وصعوبات استخدام ملفات الإنجاز في تقويم أداء معلمات اللغة العربية والتي تُعزى إلى متغيرات الدراسة (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية). وتم تطبيق أداة الدراسة على عينة مؤلفة من (153) معلمة للغة العربية في المرحلة الثانوية، و(21) مشرفة تربوية. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير درجة أهمية تقويم أداء معلمة اللغة العربية وباستخدام ملف الإنجاز وحول تقدير درجة استخدامه، ودرجة الصعوبات التي تُواجه استخدامه لصالح المشرفات التربويات وذوات الخبرة الأكثر واللاتي حصلن على دورتين تدريبيتين أو أكثر.

– دراسة هي كيم Hee Kim (2014) التي هدفت إلى اكتشاف دور التقويم المستند إلى الأداء على التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الابتدائية وتعزيز مهارات التفكير والقدرة على الإنجاز العلمي ومدى تأثير العرق والجنس والمرحلة الدراسية على ذلك. وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة من طلبة المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا بلغت (3462) طلباً. وأشارت النتائج إلى أنّ استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء ساعدت على تعزيز مهارات التفكير لدى الطلاب واستطاعت أن تزيد من القدرة على الإنجاز العلمي بشكل عام بغض النظر عن جنسهم أو عرقهم أو مراحلهم الدراسية.

–دراسة باسكا، جويس فان تاسيل Baska, Joyce VanTassel (2014) التي هدفت إلى بيان أهمية التقويم المستند إلى الأداء وأنّه الطريق للتعلم الحقيقي، واكتشاف الموهوبين كما بيّنت الدراسة أثر التقويم المستند إلى الأداء ودوره في مستويات التفكير العليا. وتم تطبيق استراتيجيات التقويم المستند إلى الأداء على عينة من الطلبة الموهوبين في الصف السادس في أمريكا. وأشارت نتائجها فعالية التقويم المستند إلى الأداء كوسيلة للحكم على اكتساب مهارات عليا وجاءت التوصية بإدراج هذا النوع من التقويم في مجالات المحتوى الأساسية، وأنه ضرورة لتصميم برامج فعّالة للموهوبين وتقييمها تقييم مناسب.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة، وجدت الباحثتان بأنّ الدراسات تنوعت في العينات (ذكور–إناث)، وفي المراحل الصفية (ابتدائية–متوسطة– ثانوية–جامعية–دراسات عليا)، وفي استراتيجيات التقويم البديل المستخدمة (تقويم الذات– تقويم الأقران– وتقويم الأداء– وملف الإنجاز– العروض الشفوية)، وفي الأدوات (استبيانات ومقاييس ومهمات أدائية وسلالم تقدير وقوائم شطب وبطاقات ملاحظة واختبارات تحصيلية وبطاقة تقويم الأقران وبطاقة تقويم الذات وبطاقة تقويم ملف الإنجاز). لكن هناك ندرة في البحوث التي تناولت استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء وأثره على متغيري التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. وهذا ما جعل من الأهمية بمكان دراسة هذا الأثر وتزويد المكتبة العربية بأدوات تقويم لها خصائص سيكومترية جيدة. وتوعية المعلمين والمعلمات إلى أهمية مواكبة النمو السريع في العملية التعليمية.

- ويُعد البحث الحالي واحداً من الأبحاث التي تناولت استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء من خلال تطبيقها على مجموعة من الطالبات ودراسة فعاليتها في فعالية الذات والتحصيل الدراسي لمادة الرياضيات.

مشكلة البحث وأسئلته

تُعد مادة الرياضيات من المواد الصعبة والجامدة لدى غالبية الطلبة بسبب ما تتطلبه من مهارات عقلية وفهم واستيعاب أكثر ممّا تتّطلبه مواد أخرى، إضافة إلى الآثار السلبية الناتجة من استخدام التقويم التقليدي والمتجسدة في حصول غالبية الطلبة على درجات تحصيل منخفضة، مما يؤدي إلى وجود حاجز بينهم وبين هذه المادة المهمة في التعليم. وتتضح الآثار السلبية بجلاء (للعاملين في مجال التعليم عموماً ومجال تدريس الرياضيات حديداً) في المرحلة الثانوية؛ بسبب كثافة المعلومات الرياضية المعطاة للطلبة.

وانطلاقًا من أهمية العناية بمادة الرياضيات في مراحل التعليم عموماً والمرحلة الثانوية خصوصًا؛ لما لها من علاقة قوية بكثير من التخصصات الجامعية التي يحتاجها سوق العمل في المملكة العربية السعودية، ورغبة في إزالة الآثار السلبية للتقويم

التقليدية، تكونت الفكرة البحثية المتجسدة في تطبيق استراتيجية تقويم تحفّز الطالبات على توظيف مهارات التفكير العليا لبلورة الأحكام أو لاتخاذ القرارات أو لحل المشكلات الحياتية الحقيقية التي تعيشها، وتُساعد على رفع مستوى الثقة بالنفس وتقدير للذات، وهذه الاستراتيجية هي التقويم البديل أو التقويم المستند إلى الأداء.

والحاجة إلى التقويم البديل ليس حديث العهد، فقد بدأ منذ عام (1960) في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم تطوّر فيها لتعلن اللجنة القومية للمستويات التربوية عام (1989) ضرورة موازاة عملية التقويم بمستويات التعلم، ومع نهاية الثمانينات من القرن الماضي ظهرت حركة إصلاح جديدة تستند إلى تقويم بديل يركز على التقويم القائم على الأداء وجعله مكونة عضوية من مكونات عملية التعليم وبناء المناهج (علام، 2009).

وبعد ذلك قامت دراسات عديدة عربية منها وأجنبية موضوعها إحدى أنواع التقويم البديل (Alternative Assessment) كالتقويم الواقعي، والتقويم الحقيقي أو الأصيل، والتقويم المستند إلى الأداء، والتقويم البنائي، والتقويم الوثائقي، والتقويم الكيفي، والتقويم المبحثي، والتقويم المتوازن، والتقويم الطبيعي وغيرها من المسميات.

وتنّوعت هذه الدراسات في منهجها، وفي متغيراتها، وفي الفئة المستهدفة وفي اختيارها للعديد من أنواع التقويم البديل. فمنهم من اعتمد على المنهج التجريبي مثل دراسة كل من العرابي (2004)، وزيمبيكي (2007)، وكيرفوس (2007)، وعشا وعواد (2008)، وأحمد (2008)، والمزروع (2009)، والشريف (2009)، والبلاونة (2010)، والحربي (2011)، والحسين (2012).

ومنهم من استخدم متغير التحصيل الدراسي عند الطلبة مثل دراسة كل من العرابي (2004)، وكيرفوس (2007)، والشريف (2009)، الحربي (2011)، والشمراني (2012).

ومنهم من استخدم متغيرات عديدة مثل مفهوم الذات، وتقدير الذات، والدافعية للإنجاز، والقدرة على حل المشكلات، وفعالية الذات، والكفاءة الذاتية مثل دراسة كل من زيمبيكي (2007)، وعشا وعواد (2008)، وأحمد (2008)، والمزروع (2009)، والبلاونة (2010)، والحربي (2011)، وهي كيم (2014).

ويُمكن ملاحظة ممّا سبق تنوع المتغيرات التي ارتبطت مع استراتيجية التقويم البديل، لكن لا يوجد أي من الدراسات تناولت متغيري التحصيل الدراسي وفعالية الذات معاً في العالم العربي بشكل عام والمملكة العربية السعودية بشكل خاص –على حد علم الباحثتان– بالرغم من وجود اهتمام باستراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في العالم كما اتضح سابقاً من الدراسات السابقة.

وهذا ما جعل الباحثتان تدرسان أثر استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في التحصيل الدراسي وفعالية الذات وفق المنهج التجريبي، وعليه صيغت مشكلة البحث في السؤال البحثي الرئيس التالي:

ما أثر التقويم المستند إلى الأداء على التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة؟

والذي نبع منه عدداً من الأسئلة الفرعية التالية:

1- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي لمقياس فعالية الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

2- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

3- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعة الضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

4- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعة التجريبية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

5- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

أهمية البحث:

تتلخص أهمية هذا البحث في ما يلي:

1- أهمية استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء والتي هي واحدة من أنواع التقويم البديل الذي يسعى العالم أجمع إلى تطبيقه.

2- يبرز للمسؤولين والتربويين وصنّاع القرار في المملكة العربية السعودية دور التقويم المستند إلى الأداء في زيادة التحصيل

الدراسي وفعالية الذات لدى الطالبات، مما قد يزيد من قناعتهم بتوجيه المعلمين والمعلمات بأهمية هذا النوع من التقويم وتحفيزهم إلى التدرب عليه وتطبيقه التطبيق الصحيح من أجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرجوة.

3- يسعى البحث إلى تطوير حقيقي للعملية التعليمية برمتها، التي ترتبط ارتباط وثيق بالتقويم وخصوصاً في مادة الرياضيات التي غالباً ما يقل فيها تحصيل بعض الطلاب، مما يترتب عليه نقص فعالية الذات لديهم في حالة إخفاقهم في اختبار الورقة والقلم ونقص دافعيتهم للتعلم.

4- ممّا يزيد من أهمية البحث، قلة الأبحاث التي درست أثر التقويم المستند إلى الأداء على التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طالبات المرحلة الثانوية في العالم العربي- على حد علم الباحثتان.

أهداف البحث:

يتمثل الهدف الرئيس للبحث في التعرف إلى الأثر الذي يمكن أن يحدثه التقويم المستند إلى الأداء في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات، وفعالية الذات، لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة. والذي ينبع منه عدداً من الأهداف هي:

1- معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق القبلي لمقياس فعالية الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

2- معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

3- معرفة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعة الضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

4- معرفة الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعة التجريبية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

5- معرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

مصطلحات البحث:

التقويم المستند إلى الأداء: يشير إلى ذلك التقييم الحقيقي الذي تتحدد فيه المهام، وما يتطلبه إنجازها من أداءات موصفة بشكل تفصيلي بما يسمح بملاحظة المتعلم أثناء القيام بأدائها، مطبقاً وموظفاً لما تعلمه من معارف، سواء تعلمها بالتحصيل المباشر، أو من خلال التعلم البنائي (Constructive Learning) عندما يشرع في بناء إدراكات وعلاقات جديدة تربط بين ما تعلمه من حقائق ومفاهيم، ويتمكن من اتخاذ القرارات السليمة والتغلب على ما تتضمنه المهام المطلوبة من مشكلات (مدبولي، 2004). وأما إجرائياً فإن التقويم المستند إلى الأداء هو الحكم على مدى ما اكتسبته الطالبة، أثناء قيامها بتوظيف مهاراتها بسلسلة من الأنشطة بحيث تظهر من خلالها مدى إتقانها وتحقيقها للأهداف التعليمية في مادة الرياضيات وكفاية العملية التعليمية، وذلك بملاحظة ومتابعة أداءها بأدوات تقويم تقدّر مستوى إنجاز الطالبة ودرجتها.

التحصيل الدراسي: (Academic achievement) المستوى الذي تعلِّمه الفرد للقيام بأداء مهارة معينة، ويرتبط بالمعلومات والمهارات والتمارين والأفكار التي اكتسبها الطالب في مرحلة دراسية معينة (سعيدة؛ سالم، 2012، ص698). ويُعرَّف إجرائيا بأنّه ناتج ما تعلمته طالبة الصف الأول الثانوي من مفاهيم وتعميمات ونظريات ومهارات ونتاجات تعلم في وحدة التوازي والتعامد وأنشطتها من الفصل الدراسي الأول عام (2014/2013م). وتم قياسه إجرائياً بالعلامة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات المعد من قبل الباحثتين.

فعالية الذات: Self-efficacy يُعرِّفها باندورا (Bandura, 1998) بأنّها سمة من سمات الفرد الشخصية تجعله قادراً على التوقع بإمكانية نجاحه في موقف معين، بتقييمه للسلوك المطلوب منه للحصول على النتائج المرجوة. وتُعرَّف إجرائياً بأنّها اعتقاد الطالبة الشخصي عن كفاءتها وإدراكها لقدرتها الذاتية، وما تعكسه من مقومات وجدانية ومعرفية وفسيولوجية تدفع إلى التقدم في إنجاز مهام محددة، وتقاس من خلال الدرجة التي تحصل عليها عند الاستجابة على مقياس فعالية الذات والمعَد من قبل الباحثتين.

حدود البحث:

اقتصر البحث على ما يأتي:

- مقرر الرياضيات للصف الأول الثانوي، الفصل الأول، فصل التوازي والتعامد.

- الحدود البشرية: اقتصر مجتمع البحث على طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة، البالغ عددهن (6297) طالبة.
- الحدود المكانية: الثانوية الثالثة والعشرون بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول لعام (2014/2013م).

منهج البحث

جرى استخدام المنهج شبه التجريبي في هذا البحث، والذي ساعد في تثبيت أثر بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر على الظاهرة موضوع البحث، ومن ثم ملاحظة تأثير المتغير المستقل استراتيجية (التقويم المستند إلى الأداء) على المتغيرات التابعة (التحصيل الدراسي، وفعالية الذات)، وتفسير الظاهرة والوصول إلى الأسباب والنتائج.

مجتمع البحث وعينته:

تألّف مجتمع البحث من جميع الطالبات المنتظمات في الصف الأول الثانوي في مدارس المدينة المنورة لعام (2014/2013م). أمّا عينة البحث فقد تم اختيارها وفق الطريقة العشوائية العنقودية (متعددة المراحل). حيث تمّ أولاً الاختيار العشوائي لمدرسة ثانوية، ومن ثم الاختيار العشوائي لشعبتين من شعب الصف الأول الثانوي وتخصيص أحدهما عشوائيا كمجموعة تجريبية والأخرى كمجموعة ضابطة. وتألّفت عينة البحث من (103) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بالثانوية (23) بالمدينة المنورة. (52) طالبة للمجموعة الضابطة، و(51) طالبة للمجموعة التجريبية.

أدوات البحث:

جرى إعداد الأدوات التالية من قبل الباحثتين وهي:

1- الاختبار التحصيلي: جرى إعداد اختبار تحصيلي على وحدة (التوازي والتعامد) من كتاب الرياضيات الفصل الدراسي الأول للصف الأول الثانوي وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد الأهداف السلوكية لباب التوازي والتعامد من كتاب الصف الأول الثانوي الفصل الدراسي الأول والذي تم بناء الاختبار في محتواه.

ب- عمل جدول مواصفات لفصل التوازي والتعامد بعد تحديد أهداف الفصل وذلك لتحديد عدد الأسئلة لكل درس وتحديد درجات كل سؤال.

ج- تكوّن الاختبار من(8) أسئلة تحتاج إلى (45) دقيقة لحلها بدرجة كلية مقدارها 20 درجة من نوع الاختيار من متعدد، وإكمال الفراغ، والبرهان، ومهارة الرسم والتمثيل، والمقالي، والاستنتاج.

وقد تمّ التحقق من صدق الاختبار بعرضه على 12 مشرفة تربوية تخصص رياضيات في إدارات التربية والتعليم من مكتب (شرق- غرب -شمال) المدينة المنورة. وقد تم تعديل بعض فقرات الاختبار التي كانت نسبة المحكمين اللواتي أبدين ملاحظات عليها 30% وأكثر.

أمّا ثبات الاختبار فقد تم التحقق منه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على (45) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي. والذي بلغ (0.816) وهي قيمة جيدة ومقبولة لأغراض البحث.

2-اختبار فعالية الذات: وجدت الباحثتان بعد الإطلاع على أدبيات البحوث والدراسات السابقة، ومصادر المعلومات أنّ مقاييس فعالية الذات إمّا أنّها أجنبية قديمة مقننة لبيئات عربية غير البيئة السعودية، أو أنّها خاصة لفعالية الذات الأكاديمية فقط، أو أنّ عباراتها مصاغة لفئة عمرية محددة مثل الدراسات العليا أو خاصة بالمعلمين، أو لذوي الاحتياجات الخاصة. ومن هنا ارتأت الباحثتان أنّ البيئة السعودية بحاجة إلى بناء اختبار لفعالية الذات يتناسب مع المرحلة العمرية الخاصة بعينة البحث الحالي. وبناءً عليه تم بناء اختبار فعالية الذات بعد الاطلاع على عدد من المقاييس المعروفة، مثل مقياس باندورا متعددة الأبعاد للفاعلية الذاتية المدركة في (وليامز، جانيس، كومبس، وليام عام 1996)، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (محمد عبد السلام سالم، 2002)، ومقياس فعالية الذات (هيا محمد المزروع، 2009)، ومقياس فعالية الذات الرياضية (ثامر الحمداني، علي طبيل، 2008)، ومقياس تقدير الذات لهيثيرتون وبوليفي (Heatherton & Polivy, 1991) تعريب (الشناوي، 199) في (السيد محمد أبو هاشم، 2010)، ومقياس فعالية الذات الأكاديمية (نوال الربيعان، 2007) في (الفالح، سلطانة، 2009)، ومقياس شفارتسر (Schwarzer, 1993) تعريب (العلي، سحلول، 2006).

تكّون الاختبار من (60) بنداً توزعت بالتساوي على ثلاثة مجالات هي التنظيم الذاتي، والكفاءة الاجتماعية، والكفاءة الأكاديمية.

تمّ التحقق من صدق المحتوى للاختبار بعرضه على (10) محكمين من تخصص علم نفس تربوي والقياس والتقويم. وتمّ تعديل بعض بنود الاختبار التي كانت نسبة المحكمين الذين كانت لديهم ملاحظات عليها 30% فأكثر.

وبلغ معامل الإتساق الداخلي للاختبار وفق الفا كرونباخ (0.770) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث، وذلك من خلال تطبيق الاختبار على عينة بلغت (45) طالبة.

في حين تم التحقق من ثبات الاختبار عن طريق إعادة التطبيق على العينة السابقة، وقد بلغ معامل الاستقرار (0.705) وهي دالة إحصائياً عند .0.01

3- المهمات الأدائية: جرى إعداد مهمات أدائية لوحدة (التوازي والتعامد) في كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي، وأدوات تقويم لها من قوائم شطب وسلالم تقدير.

من خلال الاعتماد على التصنيف الذي اعتمده علام (2009) في تحديد صيغ مهام الأداء الأكثر شيوعاً، وهي على النحو التالي:

أ- **التعبير الشفوي:** وهي أقدم صيغ تقويم الأداء، ومن المهارات اللُغوية التي تتعلق بالتواصل اللُغوي التي يتم تقديمها شفويا: القراءة، التخاطب، الاستماع، التعبير، المناظرة، المناقشة.

ب-عرض الأعمال: تكليف الطالبة بمهمات معينة تقوم بتنفيذها وعرضها أمام الجمهور سواء كان الجمهور إدارة المدرسة، أو المعلمات أو طالبات المدرسة، أو حتى زميلاتها في الصف، وهذه الصيغة تهدف إلى توجيه الطالبات إلى تحقيق مستويات أداء متميزة تبين فهمهم للمعلومات واكتسابهم للمهارات الأساسية.

ج-الكتابة: من أمثلة هذا النوع من المهمات الأسئلة المقالية، إذ تعبّر فيها الطالبة عن معرفتها بصورة مكتوبة تبين قدراتها ومهارتها بشكل حر ودون قيود، من أمثلتها كتابة تقرير بحثي، أو ورقة عمل، أو حل مسألة مفتوحة.

د-الأداءات العملية اليدوية:

تتّطلب هذه المهمة قيام الطالبة بمهمة ما بدرجة عالية من الإتقان بأقل جهد، وفي أقصر وقت ممكن مثل إعداد صحائف علمية، واستخدام الأجهزة المناسبة، وتصميم نماذج ورسوم بيانية، وتقارير وإحصاءات، وعمل مجسمات للأشكال الهندسية، واستخراج مساحتها وأحجامها.

هـ-الإجابة الحرة المستفيضة:

تتّطلب توظيف قدرات الطالبات العليا مثل الاستدلال، والتحليل، والتفكير، وحل المشكلات، وتقيس تمكّن الطالبة من هذه القدرات، ويتميز هذا النوع من المهمات بأنّها تكشف عن العمليات التي تستخدمها الطالبة في تكوين إجابتها، والخطوات التي اتّبعتها في حل مشكلة ما.

ومن هنا تألّفت أدوات تقويم المهمات الأدائية المستخدمة في البحث من:

1- بطاقة التعبير الشفوي (بطاقة التواصل اللفظي): استفادت الباحثتان من بطاقة التعبير الشفوي التي أعدّها (بن جحلان، 2009) لتقييم مهارات التواصل اللفظي، وفيها تُعبِّر الطالبة شفوياً وبلغتها الخاصة عن الأفكار باستخدام الرموز والكلمات والأشكال الرياضية بحيث تؤدي إلى معنى مفهوم.

تكوَّنت البطاقة الشفوية من مهارات أساسية تتفرع منها مهارات فرعية، وتشمل نقاط متدرجة للتقييم، مع قسم خاص للملاحظات سواء ملاحظات المعلمة، أو الطالبة مثل (ممتاز، جيد جدا، جيد، مقبول) (بن جحلان، 2009).

2- سلم التقدير اللفظي: وهو جدول لتقويم أداء الطالبات في حل المهمة المعطاة، بحيث يتم تقدير مكونات الأداء كل حدة، شريطة أن لا يؤثر تقدير إحداها في تقدير بقية المكونات.

3-قوائم الشطب أو(الرصد): عبارة عن قائمة الأفعال التي ترصدها المعلمة أو الطالبة في أثناء تنفيذ مهمة أو مهارة تعليمية.

4- بطاقة سير التعلم (سجل الطالب): تسجل الطالبة فيه وصفا لما تقوم به من أداء، موضحة خطوات الحل أو العمل الذي تقوم به، مستعرضة أفكارها حول إنجازها للمهمة المعطاة.

5- بطاقة سير التعلم (سجل المعلم): تسجل المعلمة فيه وصفاً لما تقوم به الطالبة من أداء أثناء المهمة المكلفة بها، مع تسجيل الملاحظات التي يمكن أن تستفيد منها الطالبة عند مناقشتها.

6-مؤشر إنجازات كتابات الطالبة: وهو عبارة عن مجموعة من الإرشادات توجه الطالبة إلى عدد من المعايير التي يجب أن تبرزها في كتاباتها الرياضية، وذلك لكي يتم من خلالها توصيل أفكارها الرياضية إلى الآخرين.

وتمّ التحقق من صدق المحتوى للمهمات الأدائية عن طريق عرض هذه الأدوات في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بتخصص القياس والتقويم تربوي، ومناهج وطرق تدريس رياضيات، والمشرفات التربويات تخصص رياضيات بإدارة التربية والتعليم، وذلك للتحقق من مدى مناسبة الفقرات وصياغتها للمهمة الأدائية المقدمة للطالبات، وبناءً على ملاحظات المحكمين -التي تمّ اعتماد النسبة (30%) منهم- قامت الباحثتان بإجراء التعديلات اللازمة على المهمات الأدائية لتصبح جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية.

وبعد ذلك تم تطبيق الأداة على عينة من طالبات الثاني الثانوي بلغ (45) طالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة وذلك لمعرفة سلامة ووضوح تعليمات الاختبار وفقراته، وتقدير الزمن اللازم لإتمامه. وقد بينت النتائج عدم وجود ملاحظات من قبل الطالبات على الأداة.

إجراءات البحث:

بعد إعداد أدوات البحث والتحقق من خصائصها السيكومترية تم اتباع الخطوات التالية:

1- اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العنقودية وتخصيصها عشوائياً للمعالجة، والتي تكّونت من (103) من طالبات الثاني الثانوي، (51) للمجموعة التجريبية و(52) للمجموعة الضابطة.
2- التحقق من تكافؤ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي على المتغير التابع فعالية الذات.
3- التحقق من تكافؤ درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختبار التحصيلي للفترة الأولى.
4- تطبيق استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء على المجموعة التجريبية خلال تدريس الفصل الدراسي الأول، والطريقة التقليدية في التقويم بالنسبة للمجموعة الضابطة من قبل الباحثتين.
5- تقديم المهمات الأدائية لطالبات المجموعة التجريبية بصورة تدريب صفي مدته (10) دقائق، ثم تصحيحها وتقويم استجابات الطالبات، حيث تم وصف الأداء المتحقق من قبل الطالبات على أدوات التقويم المستند إلى الأداء المعدّة لهذا الغرض والتي تم وصفها سابقا.
6- تطبيق الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في وحدة (التوازي والتعامد)، بعد الانتهاء من تدريس الوحدة وتطبيق التجربة.
7- تطبيق مقياس فعالية الذات البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من تدريس الوحدة وتطبيق الاستراتيجية.
8- تفريغ البيانات، واستخدام البرامج والأساليب الإحصائية المناسبة لتحليلها.
9- تفسير النتائج ومناقشتها واستخلاص التوصيات والمقترحات المناسبة.

نتائج البحث ومناقشتها:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي لمقياس فعالية الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس فعالية الذات كما هو موضح في الجدول (1):

الجدول (1)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لمقياس فعالية الذات في التطبيق القبلي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المقياس	المجموعة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فعالية الذات	الضابطة	قبلي	51	135.82	11.66	0.383	0.70
	التجريبية	قبلي	51	134.80	14.59		

يتضح من الجدول (1) أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) بالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات

المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء القبلي على مقياس فعالية الذات، مما يدل أنّ المجموعتين متكافئتان في فعالية الذات قبل تطبيق استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء. وتدعم هذه النتيجة دراسة كل من زيمبيكي (2007)، وعشا وأبو عواد (2008)، وأحمد (2008)، والمزروع (2009)، والحربي (2011) التي أظهرت كل منها تكافؤ المجموعات القبلية في مقاييس فعالية الذات والدافعية للإنجاز.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعتين التجريبية والضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للعينات المستقلة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس فعالية الذات كما هو موضح في الجدول (2):

الجدول (2)

نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين المتوسطات لمقياس فعالية الذات في التطبيق البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة

المقياس	المجموعة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فعالية الذات	الضابطة	بعدي	52	135.01	11.14	-4.711	0.000
	التجريبية	قبلي	51	149.17	18.88		

يتضح من الجدول (2) أن مستوى الدلالة أصغر من (0.05) وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الأداء البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس فعالية الذات تُعزى لاستخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء، لصالح المجموعة التجريبية التي تعرضت للاستراتيجية، مما يشير إلى أثر استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تنمية فعالية الذات.

ويمكن أن تُعزى هذ النتيجة إلى أنّ التقويم المستند إلى الأداء ساعد الطالبات على زيادة فعالية الذات، ومشاركتهن في وضع معايير التقويم، وتحكيم المهمات الأدائية، وتحمل مسؤولية إظهار التعلم، والجدية في الأداء ومدى التقدم، والاهتمام بالملاحظات التي تبديها المعلمة أو الطالبات، واكتشاف أخطاء لدى زميلاتهن، ونقد أداء الطالبات، وإعطاء ملاحظات حول ذلك، كل هذا أدّى إلى زيادة قوة شخصية الطالبة وإعطاءها الثقة في نفسها وزيادة فعالية الذات لدى الطالبات. وتدعم هذه النتيجة دراسة كل من ستيم (2002)، وزيمبيكي (2007)، وكيرفوس (2007)، وأحمد (2008)، وعشا وأبو عواد (2008)، والمزروع (2009)، وسلامة (2012) والتي أظهرت كل منها أثراً دالاً إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة يُعزى لاستراتيجيات التقويم المستند إلى الأداء.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعة الضابطة لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للعينات المرتبطة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات كما هو موضح في الجدول (3):

الجدول (3)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لمقياس فعالية الذات في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة

المقياس	المجموعة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فعالية الذات	الضابطة	قبلي	51	135.60	11.66	2.246	0.29
	الضابطة	بعدي	52	134.77	11.17		

يتضح من الجدول (3) أن مستوى الدلالة أكبر من (0.05) وبالتالي عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة

بين متوسطات الأداء القبلي والبعدي على مقياس فعالية الذات بين طالبات المجموعة الضابطة، مما يُؤكّد صدق وثبات المقياس وأنّه أعطى نفس النتائج عندما أُعيد على نفس العينة، وذلك بعد أنّ تم تدريس هذه المجموعة بالطريقة التقليدية. وتدعم هذه النتيجة دراسة كل من زيمبيكي (2007)، وعشا وأبو عواد (2008)، وأحمد (2008)، والمزروع (2009)، والحربي (2011) التي تُبيِّن تساوي النتائج بين الأداء القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة التي تمّ تقويمها بالطريقة التقليدية.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات للمجموعة التجريبية لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

تمّ حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري واختبار "ت" للعينات المرتبطة للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس فعالية الذات كما هو موضح في الجدول (4):

الجدول (4)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات لمقياس فعالية الذات في التطبيقين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

المقياس	المجموعة		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
فعالية الذات	التجريبية	قبلي	51	134.80	14.59	6- .65	0.000
	التجريبية	بعدي	51	149.17	18.88		

يتضح من الجدول (4) أنّ مستوى الدلالة أصغر من (0.05) وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الأداء القبلي والبعدي لطالبات المجموعة التجريبية على مقياس فعالية الذات تُعزى لاستخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء، لصالح التطبيق البعدي والتي تعرضت الطالبات فيه للاستراتيجية، مما يشير إلى أثر استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تنمية فعالية الذات.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلّت إليها دراسة كل من زيمبيكي (2007)، وعشا وأبو عواد (2008)، وأحمد (2008)، والمزروع (2009)، والحربي (2011) التي تشير إلى أثر استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تنمية فعالية الذات.

خامساً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي لمادة الرياضيات للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في المدينة المنورة؟

للإجابة على هذا السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات المتحققة للطالبات من المجموعتين على الاختبار البعدي للتحصيل في الرياضيات، ثم استخراج نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، كما هي مبينة في الجدول (5):

الجدول (5)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات للاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار ت	مستوى الدلالة
التجريبية	51	14.627	2.701	50	10.722	0.000
الضابطة	52	8.22	4.141			

يتضح من الجدول (5) أنّ قيمة مستوى الدلالة أصغر من (0.05) وبالتالي وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات الأداء البعدي على الاختبار التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وهي لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تعرضوا لاستراتيجية التقويم المستند إلى الأداء. ممّا يشير إلى أثر استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تنمية التحصيل الدراسي.

ويُمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ التقويم المستند إلى الأداء ساعد الطالبات على إظهار مهاراتهن في أداء المهمات،

وإظهار التعلم، وتقبل توجيهات المعلمة بجدية، والانتفاع من نقد الطالبات وتوجيهاتهن في تطوير إمكانياتهن، مما انعكس إيجابياً على التحصيل الدراسي للطالبات، التي تتفق مع نتيجة دراسة كل من (العرابي، 2004)، وكيرفوس (2007)، وعشا وأبو عواد (2008)، والبلاونة (2010)، و(الحربي، 2010)، (كيلانو، 2012)، والحسين (2012)، وهي كيم (2014) والتي تُبيّن أهمية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي لدى أفراد العينة التجريبية.

ثانياً: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي توصّل إليها البحث الحالي حول أثر استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء على التحصيل الدراسي وفعالية الذات لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمدينة المنورة، يوصي البحث بما يلي:

1. ضرورة استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تدريس الرياضيات بشكل خاص، والمواد الدراسية التجريبية بشكل عام، في المرحلة الثانوية.
2. تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء، وكذلك استراتيجيات التقويم البديل بشكل عام، وتوظيفها في تدريس وتقويم الطلاب.
3. الاستفادة من البحث الحالي بتعميم نتائجه على وزارة التربية والتعليم، وصنّاع القرار لتطوير أساليب التقويم التربوي في المملكة العربية السعودية.

المراجع

المراجع العربية:

أبو شعيرة، خ.؛ اشتيوه، ف.؛ غباري، ث. (2010)، معيقات تطبيق استراتيجية منظومة التقويم الواقعي على تلاميذ الصفوف الأربعة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي في محافظة الزرقاء، مجلة جامعة النجاح (العلوم الإنسانية)، ج24، ع3.

أبو عواد، ف.؛ أبو سنينة، ع. (2011)، معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية حول التقويم البديل وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ج1، ع24.

أحمد، ح. (2008)، أثر استخدام أساليب التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، طنطا: جامعة طنطا، كلية التربية.

البشير، أ.؛ برهم، أ. (2012)، استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ج13، ع1.

البلاونة، ف. (2010)، أثر استراتيجية التقويم القائم على الأداء في تنمية التفكير الرياضي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة المرحلة الثانوية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ج24، ع8.

بن جحلان، عبد الله. (2009)، فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات- مستند إلى معيار الاتصال الرياضي- في التحصيل وتنمية مهارات التواصل اللفظي والكتابي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الأردن، عمان، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

الحربي، م. (2011)، أثر التقويم باستخدام ملفات الإنجاز على الدافعية للإنجاز والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في المدينة المنورة، رسالة ماجستير غير منشورة، المدينة المنورة، جامعة طيبة، كلية التربية، قسم علم النفس.

حسن، إ. (2012)، واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)، ج2، ع29.

الرفاعي، ع.؛ طوالبة، هـ.؛ القاعود، إ. (2012)، درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ج4، ع1.

سعيدة، أ.؛ سالم، س. (2012)، أثر التفاعل بين فعالية الذات الأكاديمية وكل من استراتيجيتي التساؤل الذاتي والتفكير بصوت مرتفع على كل من مراقبة الفهم والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الجامعة، دراسات عربية في علم النفس، ج11، ع4.

الشرعة، م. (2011)، درجة توظيف معلمي التربية الإسلامية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة مأدبا، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ج26، ع1.

الشريف، ف. (2009)، برنامج مقترح لتنمية مهارات استخدام أساليب التقويم البديل لدى معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ج4، ع143.

العرابي، م. (2004)، فعالية التقويم البديل على التحصيل والتواصل وخفض قلق الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المؤتمر العلمي الرابع، الورقة 7-8.

عشا، ا.؛ أبو عواد، ف. (2008)، أثر استراتيجية التقويم المستند إلى الأداء في تحسين التحصيل الدراسي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى

طالبات الصف الثالث الأساسي، المجلة العربية للتربية، ج28، ع2، تونس، 9-28.
علام، ص. (2009)، التقويم التربوي البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة، دار الفكر العربي.
الفريق الوطني للتقويم، (2004)، استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)، وزارة التربية والتعليم، عمان، الأردن.
مدبولي، م. (2004)، تطوير مساق الأصول الفلسفية للتربية في ضوء فلسفة التقييم المستند إلى الأداء، دراسة تطبيقية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، كلية التربية، ج10، ع1.
المزروع، هـ. (1430)، فعالية التقويم البديل في تحصيل مفاهيم البحث التربوي وزيادة فعالية الذات في البحث لدى طالبات الدراسات العليا، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، جامعة الرياض، كلية التربية، قسم علم النفس.
النمري، ح. (2013)، واقع استخدام ملف الإنجاز (البورتفليو) في تقويم أداء معلمات اللغة العربية في العاصمة المقدسة، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ج14، ع2.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1998). Self-Efficacy, Stanford University, Encyclopedia of human behavior, New York, Academic press, 4, P: 71- 81. Retrieved, 2/29/2008 from: http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html.

Baska, J. EdD1, (2014). Performance-Based Assessment: The Road to Authentic Learning for the Gifted. Gifted Child Today, 37, (1): P 37- 41.

Cearfoss, R. (2007). Correlation of student performance based on multiple assessment tools in middle school Mathematics. A Dissertation for the Degree Doctor of Education Leadership, University of Phoenix.

Christopher, W. (2009). Academic achievement goal orientation: Taking another look. Journal of Research in Educational Psychology, 43, (10): P 529- 550.

Hee Kim, K. (2014). Assessing Science Reasoning and Conceptual Understanding in the Primary Grades Using Standardized and Performance-Based Assessments. Sage Journal of Advanced Academics, 25, (1): P 47-66.

Stem, M. (2003). Exhibition: Student Participation in an Alternative Assessment Experience in a Senior English Class. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of Requirement for the Doctor of Philosophy. Teaching and Learning/Language and Literacy Education. Georgia State University. The College of Education. The Department of Middle- Secondary Education and Instructional Technology.

Williams, E., and Coombs, T. (1996). An analysis of the reliability and validity of Bandura`s Multidimensional Scales of Perceived Self- Efficacy. A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, 8-12, April, 1996, 26p.

Zimbicki, D. (2007). Examining the Effects of Alternative Assessment on Student Motivation and Self-Efficacy. A Dissertation for the Degree Doctor of Education. Walden University, the College of Education.

The Effectiveness of Performance- Based Assessment in Academic Achievement and The Self-Efficacy of Secondary First Grade Students in Al Madinah Al-Munawarah

*Haifa' T. Al-Bokai,, Najwa A. Al-Madany **

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of an assessment strategy based on performance in academic achievement and the Self-efficacy of secondary students at the first secondary class in Al Madinah Al-Munawarah. To achieve to this goal, the researchers applied the assessment strategy based on performance for math subject on a sample consisted of (103) students at the first secondary class (scientific stream) in a school of (23) in Al-Madinah, using the experimental methodology. The assessment strategy lasted (12) weeks, with applying the test achievement for mathematics and self-efficacy scale on both groups. The study revealed that there wasn't a significant difference in the pre-test between the two groups on the self-efficacy scale. There was a significant difference in the post-test between the two groups in favor of the experimental group on the self-efficacy scale. There wasn't a significant difference between the pre-test and post-test for control group on the Self-efficacy scale. There was a significant difference between the pre-test and post-test for experimental group on the Self-efficacy scale. Finally, there was a significant difference in the pre-test between the two groups in favor of the experimental group on achievement for mathematics. The researchers recommended conducting more studies on alternative assessment strategies and constructing training programs for teachers.

Keywords: Assessment Strategy based on Assessment Performance- Academic Achievement- Self-efficacy- Secondary first grade students- Al-Madenah Al-Munawarah.

* Department of Educational Psychology, College of Education, Taibah University, Kingdom of Saudi Arabia (1). Ministry of Education, Al-Madinah Al-Munawarah, Kingdom of Saudi Arabia (2). Received on 13/12/2015 and Accepted for Publication on 13/0043/2016.