مجلة

جامعة الملك خالد
KING KHALID UNIVERSITY

جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية

دورية علمية نصف سنوية

محكمة

المجلد التاسع – العدد الثاني

جمادى الأولى 1444هـ -ديسمبر2022م

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية

King Khalid University Journal of Humanities

مجلة علمية، نصف سنوية، مُحكمة

تصدر عن جامعة الملك خالد

المجلد (9) – العدد (2)

(1443هـ) – (2022م)

الموقع الإلكتروني:

www.hj.kku.edu.sa

البريد الإلكتروني: humanities@kku.edu.sa

الرقم الدولي المعياري (ردمد) 1658 -6727

ISSN:1658-6727

رقم الإيداع 1435/3076 **بتاريخ** 1435/3/12

المشرف العام

معالي رئيس جامعة الملك خالد

أ.د. فالح بن رجاء الله منيع السلمي

نائب المشرف العام

وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

ا.د. حامد مجدوع القرني

رئيس هيئة التحرير

أ.د. يحيى بن عبد الله الشريف

رئيس هيئة التحرير

أ.د/ يحيى بن عبد الله الشريف

جامعة الملك خالد

هيئة التحرير

أ.د/ عوض بن عبد الله القرني

جامعة الملك خالد

أ.د/ متعب بن عالي القرني

جامعة الملك خالد

أ.د. عبد العزيز محمد رمضان

جامعة الملك خالد

أ.د. لي إن سوب

جامعة هانكوك للغات الأجنبية –كوريا

أ.د/ ماريا خيسوس بيغيرا

جامعة كومبلوتنسي – إسبانيا

أ.د/ عبد الرحمن السليمان

جامعة لوفان – بلجيكا

د. سلطانة بنت محمد الشهراني

جامعة الملك خالد

مدير التحرير

د/ عادل معتمد عبد الحميد

جامعة الملك خالد

التعريف بالمجلة:

مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية دورية علمية محكمة متخصصة في العلوم الإنسانية، وتهدف إلى نشر الإنتاج العلمي للباحثين في تخصصات العلوم الإنسانية، وتعنى بالبحوث الأصيلة التي لم يسبق نشرها باللغتين العربية والإنجليزية، والتي تتسم بالمصداقية واتّباع المنهجية العلمية السليمة.

أهداف المجلة:

تهدف المجلة إلى أن:

1. الإسهام في إبراز دور الحضارة الإسلامية في إثراء العلوم الإنسانية.
2. نشر البحوث العلمية المحكمة في مجال العلوم الإنسانية بفروعها المختلفة.
3. الإضافة إلى الرصيد المعرفي في الدراسات الإنسانية.
4. إبراز جهود الباحثين في الدراسات والبحوث العلمية ذات الصلة بموضوعات الإنسانيات

شروط النشر:

1. أن يتصف البحث بالأصالة والابتكار والجدة واتباع المنهجية العلمية الملائمة، وصحة اللغة وسلامة الأسلوب.
2. ألا يكون قد سبق نشره أو قدم للنشر في مكان آخر، ويتعهد الباحث كتابةً ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قد قدم للنشر مزامنة مع تقديمه للنشر في مجلتنا إلى مجلة أخرى حتى يتم اتخاذ القرار المناسب في هذا الشأن.
3. ألا يكون البحث جزءاً من كتاب منشور أو مستلاً من رسالة علمية.
4. ألا تزيد عدد صفحات البحث عن 40 صفحة.
5. تخضع جميع البحوث المقدمة للنشر في المجلة للتحكيم بعد اجتيازها مرحلة الجرد الداخلي.
6. لا يجوز نشر البحث أو أجزاء منه في مكان آخر بعد إقرار نشره في مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية إلا بعد الحصول على إذن كتابي بذلك من رئيس التحرير.
7. موافقة المؤلف على نقل حقوق النشر كافة إلى المجلة، وإذا رغبت المجلة في إعادة نشر البحث فإن عليها أن تحصل على موافقة مكتوبة من صاحبه.
8. يمنح المؤلف نسخة واحدة من العدد المنشور فيه بحثه، وجميع أصول البحث التي تصل إلى المجلة لا تردّ سواء نشرت أم لم تنشر.

متطلبات النشر وتعليماته:

1. تصنف المواد التي تقبلها المجلة للنشر وفق ما يأتي:

أ. البحث أو الدراسة:

من عمل المؤلف في مجال تخصصه، ويجب أن يكون أصيلاً، وأن يضيف جديداً للمعرفة.

ب. المقالة:

وتتناول العرض النقدي والتحليلي للبحوث والكتب ونحوها التي سبق نشرها في ميدان معين من ميادين الدراسات الإنسانية.

ج. منبر الرأي:

رسائل القراء إلى المحرر والردود والملحوظات التي ترد إلى المجلة.

2. بالنسبة للبحوث والدراسات، تنشر المجلة البحوث الآتية فقط:

أولا: البحوث الميدانية (الإمبريقية):

يورد الباحث مقدمة يبين فيها طبيعة البحث ومبرراته ومدى الحاجة إليه، ثم يحدد مشكلة البحث، ثم يعرض طريقة البحث وأدواته، وكيفية تحليل بياناته، ثم يعرض نتائج البحث ومناقشتها والتوصيات المنبثقة عنها، وأخيراً يثبت قائمة المراجع.

ثانياً: البحوث النوعية التحليلية:

يورد الباحث مقدمة يمهد فيها لمشكلة البحث وأسئلته مبيناً فيها أهميته وقيمته في الإضفاء إلى العلوم والمعارف وإغنائها بالجديد، ثم يقسم العرض بعد ذلك إلى أقسام متسلسلة ومترابطة على درجة من الاستقلال فيما بينها، بحيث يعرض في كل منها فكرة مستقلة ضمن إطار الموضوع الكلي ترتبط بما سبقها وتمهد لما يليها، ثم يختم الموضوع بخلاصة شاملة وتوجيهات، وأخيرا يثبت قائمة بالمراجع.

3. أن يحتوي البحث على: عنوان البحث باللغتين العربية والانجليزية وملخص باللغتين العربية والإنجليزية في صفحة واحدة بحدود (150) كلمة لكل ملخص، وأن يتضمن البحث كلمات دالة على التخصص الدقيق للبحث باللغتين وسيرة ذاتية مختصرة للباحث او الباحثين.
4. تقدم البحوث مطبوعة بخط (Traditional Arabic) حجم (16) للنصوص في المتن، ويكتب البحث على وجه واحد، مع ترك مسافة 1.0 بين السطور.
5. إن سياسة المجلة تستوجب (بقدر الإمكان) أن يتكون البحث من الأجزاء التالية:

- **(للبحوث الامبريقية – الميدانية):**

مقدمة الدراسة، مشكلة الدراسة، وأهدافها وأسئلتها/ أو فرضياتها، أهمية الدراسة، محددات الدراسة، التعريفات بالمصطلحات، إجراءات الدراسة، وتتضمن: المجتمع والعينة، أداة الدراسة، صدق وثبات الأداة، المنهج المتبع في الدراسة، ثم عرض النتائج، ومناقشتها، وأخيراً الاستنتاجات، والتوصيات.

6. يراعى في أسلوب توثيق المراجع داخل النص وفق نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
7. يرجى الرجوع إلى موقع المجلة على الإنترنت لمزيد من التفاصيل على العنوان التالي:

- موقع المجلة الإلكتروني: hj.kku.edu.sa.

8. توجّه جميع المراسلات إلى رئيس هيئة التحرير على العناوين التالية:

- مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية، الرمز البريدي 61413 صندوق البريد 9100
- الإيميل:humanities@kku.edu.sa

مقدمة التحرير

هذا هو العدد الأول من المجلد التاسع لمجلة جامعة الملك خالد للعلوم الإنسانية قد تم بحمد الله.

وقد اشتمل على عدد من البحوث التي روعيت فيها معايير البحث الرصين والتحليل العلمي الموضوعي. والمجلة تسعد باستقبال الأبحاث التي تراعي شروط النشر ، وتمثل إضافة علمية في حقل العلوم الإنسانية التي تتنامى أهميتها ، وتزداد الحاجة إليها في ظل التطورات العلمية الحديثة على الساحة الأكاديمية محليا ودوليّا، وتتجه المجلة إلى تجويد عملها بانتقاء الأبحاث المتميزة التي تغطي موضوعات العلوم الإنسانية ، كما تعمل على تحقيق أفضل الممارسات في النشر العلمي ، والغاية من ذلك إبراز دور الحضارة العربية والإسلامية ، والإضافة إلى رصيدها المعرفي في الإنسانيات ببحوث رصينة تظهر جهود الباحثين الأصيلة والمبتكرة والمتبِعَة للمنهجيات العلمية.

وفي العدد الحالي يعرض الدكتور إبراهيم بن خلوفة المرجي ملامح البطل الإشكالي في الرواية السعودية المعاصرة: "الرقص على أسنة الرماح أنموذجاً ، ثم تتناول الدكتورة تنوير بنت أحمد علي هندي تمثلات الوطن في ديوان "رائحة التراب" لإبراهيم مفتاح "، ثم ينتقل بنا الباحثان الدكتور أحمد كمال أحمد عبد الحميد ،والدكتورة هياء محمد صالح العقيل إلى استخدام النمذجة الهيدرولوجية ونظم المعلومات الجغرافية لدرء أخطار السيول وغمر المياه بمحافظة الخرج بمنطقة الرياض، ثم تخصص الدكتورة مستورة مسفر العرابي المشاركة بالاكتشاف مقاربة نقدية في تفاعلية (لا متناهيات الجدار الناري)، ثم يحلل الدكتور محمد بن حسين الزهراني مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم، ثم تعرج بنا الدكتورة بدرية سعود المطيري على دور الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجاً)،وتستعرض فاطمة مشرف يحيى العمري الاستلزام التخاطبي في شعر عمرو بن كلثوم – معلقته نموذجًا دراسة تداولية .

وبعد: فإني لأرجو أن يجد الباحثون والقراء في هذه الأبحاث المتنوعة ما ينشدونه وما يطمحون إليه، والله الموفق

رئيس هيئة التحرير

أ.د. يحيى بن عبد الله الشريف

قائمة المحتويات

عنوان البحث	الصفحة
مقدمة التحرير	
1. ملامحُ البطل الإشكالي في الروايةِ النسائيةِ السعوديةِ المعاصرةِ: "الرقصُ على أسنةِ الرماحِ أنموذجًا"	31-1
د. إبراهيم بن خلوفة المرحبي	
2. تمثلات الوطن في ديوان "رائحة التراب" لإبراهيم مفتاح	59-32
د. تنوير بنت أحمد علي هندي	
3. استخدام النمذجة الهيدرولوجية ونظم المعلومات الجغرافية لدرء أخطار السيول وغمر المياه بمحافظة الخرج بمنطقة الرياض	92-60
د. أحمد كمال أحمد عبد الحميد، د. هياء محمد صالح العقيل	
4. المشاركة بالاكتشاف مقاربة نقدية في تفاعلية (لا متناهيات الجدار الناري)	116-93
د. مستورة مسفر العرابي	
5. مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم	162-117
د. محمد بن حسين الزهراني	
6. دور الجامعات السعودية في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابها في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية 2030 (جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن أنموذجاً).	205-163
د. بدرية سعود المطيري	
7. الاستلزام التخاطبي في شعر عمرو بن كلثوم – معلقته نموذجًا دراسة تداولية	234-206
فاطمة مشرف يحيى العمري	

المواد العلمية المنشورة في المجلة تعبر عن آراء أصحابها

أبحاث العدد

مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم

د. محمد بن حسين الزهراني

قسم اللغة الفرنسية والترجمة – كلية اللغات والترجمة – جامعة الملك سعود

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية في الجامعات السعودية لمهارات التقويم التكويني الشبكي، وإلى دراسة تأثير طبيعة الجامعة كمتغير (تقليدية–إلكترونية) على ممارسة هذا التقويم في مجال تعليم اللغات، بالإضافة إلى متغيري اللغة وسنوات الخبرة. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، حيث أعد الباحث استبانة مكونة من ثلاثة محاور، واشتملت عينة الدراسة على 79 عضواً من جامعة الملك سعود والجامعة السعودية الإلكترونية. وخلصت الدراسة إلى أن خبرة مدرسي اللغات في الجامعات السعودية حول التقويم التكويني ذات مستوى مرتفع (5/3.81)، وأن ممارساتهم فيما يتعلق بتطبيقه مرتفعة أيضاً (5/3.81). أما ما يتعلق بالمنصات والتقنيات المستخدمة فقد كانت الممارسات ذات مستوى متوسط (5/3.2)، ويعود السبب في ذلك لانخفاض الممارسات المتعلقة بمواقع تطبيقات الشبكة والهاتف المحمول. كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن أصعب مهارة لتطبيق التقويم التكويني الشبكي هي الكتابة، ثم الاستماع فالمحادثة، ثم القراءة. وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية في تطبيق التقويم التكويني عموماً وفقاً لمتغيرات الجامعة واللغة وسنوات الخبرة. وهذا يدل على أن طبيعة الجامعة سواء كانت تقليدية أم إلكترونية لا يؤدي دوراً في مستوى ممارسات مدرسي اللغات لمهارات التقويم التكويني الشبكي. كما احتوت الدراسة على مجموعة من التوصيات العامة والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: التقويم التكويني الشبكي – التعليم الشبكي– التقويم التكويني – تعليم اللغات الأجنبية

The level of foreign language teachers' practice of online formative assessment skills in Saudi universities from their point of view in the light of some variables

Abstract:

The study aimed to know the level of practice of OFA skills (Online Formative Assessment) by teachers of foreign languages in Saudi universities, and to study the effect of the nature of the university (traditional-electronic) as a variable on the practice of this assessment in language teaching, in addition to the variables of language and years of experience. In this study, the comparative descriptive approach was used, as the researcher prepared a questionnaire consisting of three axes, and the study sample included 79 members from King Saud University and the Saudi Electronic University. The study's findings revealed that the experience of language teachers in Saudi universities regarding OFA is high (3.81/5), and their practices regarding its application are high (3.81/5). As for the platforms and technologies used, the practices were of a medium level (3.2/5), due to the low practices related to web sites and mobile application. The study showed that the most difficult skill to apply OFA sequentially is writing, listening, speaking, and reading. The results of the study concluded that there are no statistically significant differences in the application for the OFA in general according to the variables of university, language, and years of experience. This proves that the nature of the university, whether traditional or electronic, does not play any role in the level of language teachers' practices of OFA skills. The study also contained a set of general recommendations and research proposals.

المقدمة

قبل عدة سنوات، كان التعليم باستخدام "تقنية المعلومات والاتصالات" (ICT: Information and Communications Technology) في مؤسسات التعليم العالي خياراً عند بعض الدول. إلا أن الجامعات حول العالم أصبحت تتوجه أكثر فأكثر نحو التعليم الإلكتروني والتعليم الشبكي (Ali, 2020, p.16). كما سرعت الظروف الأخيرة ومنها جائحة كورونا من التحول نحو التعليم الافتراضي. وتتعدد أشكال هذا النوع من التعليم، إذ يحمل كل واحد منها تصورات وتطلعات مختلفة (Moore et al., 2011, p. 129-130)، وهي: "التعليم عن بعد" (Distance Learning: DL)، و"التعليم الإلكتروني" (E-Learning: EL)، وأخيراً "التعليم المباشر عبر شبكة الانترنت" (Online Learning: OL) والذي سماه الباحث التعليم الشبكي[1] نسبة إلى شبكة الانترنت. ومع هذا التحول وُجِدت معايير تعليمية جديدة (Todd, 2020, p. 15)، ونتجت تحديات وصعوبات تتعلق بعمليتي التعليم والتعلم في التعليم العالي. ومن ضمن هذه التحديات، إجراء عمليات التقويم الافتراضي بأنواعه المختلفة الختامي والتكويني ونحوهما. كما أن مجال تعليم اللغات قد زاد من تلك التحديات والصعوبات بسبب طبيعة تدريس اللغات وتنوع مهاراتها. فتدريس اللغات يقوم على نظريات تواصلية واجتماعية كنظرية الكفايات التواصلية (Communicative Language Competence) (Richards & Rodgers, 2001)، وتتلخص في "معرفة كيفية استخدام قواعد اللغة ومفرداتها لتحقيق الأهداف التواصلية، وعلى معرفة كيفية القيام بذلك في السياق الاجتماعي المناسب" (Thornbury, 1999, p. 18). كما أن كلاً من مهارات اللغة الأربعة (القراءة والاستماع والمحادثة والكتابة) تتطلب تقويماً مختلفاً يراعي طبيعة كل منها وطريقة تدريسها.

---

[1] مع أن كلمة (**learning**) تعني التعلم إلا أنها تُرجمت ب (التعليم) عند اقترانها بمصطلحات مثل (إلكتروني) و (عن بعد) وشاع هذا الاستخدام، وعلى هذا اعتمد الباحث في استخدام هذه الترجمة.

ولدراسة تلك التحديات وظف الباحث منهجاً كمياً لتشخيص ومعرفة مستوى ممارسات مدرسي عشر لغات أجنبية لمهارات "التقويم التكويني الشبكي" (Online Formative Assessment: OFA) في التدريس الجامعي السعودي. وهذه اللغات هي: الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والألمانية والروسية والتركية والعبرية، والفارسية، والصينية، واليابانية. ومن خلال هذا البحث يمكن تحديد احتياجات مدرسي اللغات ومواطن القوة والضعف فيما يتعلق بالتقويم التكويني الشبكي (OFA). أجريت هذه الدراسة في جامعتين سعوديتين بهدف المقارنة بينهما لاختلاف منهجية التدريس فجامعة الملك سعود تتيح لبرامجها الأكاديمية تدريس 25% من مقرراتها عن بعد، أما الجامعة السعودية الإلكترونية فتدرس جميع المقررات عن بعد وتعتمد التعليم المدمج بحيث تتفاوت نسبة الدراسة عن بعد بين 66% – 75%.

مشكلة الدراسة

تتطرق هذه الدراسة للتحديات والاحتياجات التي نشأت عن التحول للتعليم الافتراضي، وتحديداً تلك التي تتعلق بتدريس اللغة الأجنبية في الجامعات السعودية. وكما أن التدريس عبر الشبكة يتطلب من مدرسي اللغات مهارات مختلفة عن مهارات مدرسي اللغات في التدريس المباشر "وجهاً لوجه"، فإنه يتطلب منهم أيضاً مهارات تختلف عن مهارات تدريس المواد الأخرى (Hampel & Stickler, 2005, p. 312). ومن أهم المهارات وأكثرها تحدياً في تدريس اللغات مهارة تطبيق التقويم التكويني، وذلك لأنه يصعب على المدرسين تزويد الطلاب خاصة في الفصول ذات الأعداد الكبيرة بتغذية راجعة وممارسة مناسبة لمهارات تعلم اللغات الأربع الرئيسية: الاستماع والمحادثة والقراءة الكتابة (García-Pérez, 2011, p. 130). وإذا كانت اللغة تعني التواصل فإن أي مشكلة في التغذية الراجعة – التي تُعد ركيزة التواصل في التقويم التكويني– تعني تأثر عملية التعلم (المرجع السابق ص 130).

وبناءً على ما لاحظه الباحث خلال مشاهداته لمحاضرات بعض أقرانه في الجامعة والملاحظات التي أعدها في هذا الشأن عن القصور في مهارات تطبيق التقويم التكويني وتوظيف التقنيات والمنصات الافتراضية، ولأن القليل من الدراسات بحثت في ممارسات المدرسين للتقويم الشبكي (Zhang et al., 2021, p. 499)، فقد جاءت هذه الدراسة لتبحث في ممارسات مدرسي اللغات الأجنبية لتطبيق

مهارات التقويم التكويني الشبكي في الجامعات السعودية من وجهة نظرهم، ومدى انعكاس خبراتهم على الجانب التطبيقي والتقنيات والمنصات المستخدمة. بالإضافة إلى معرفة إذا ما كان هناك تأثير مرتبط بالمتغيرات الثلاث (الجامعة وسنوات الخبر واللغة).

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة عن سؤالين رئيسين يندرج تحت كل منهما ثلاثة أسئلة فرعية:

1.ما مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي في الجامعات السعودية؟

1.1. ما مستوى خبرات مدرسي اللغات حول التقويم التكويني الشبكي؟

1.2. ما مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي المتعلقة بطرق التطبيق؟

1.3. ما مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي المتعلقة بالتقنيات والمنصات المستخدمة؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تعزى لبعض المتغيرات؟

2.1. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير الجامعة؟

2.2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

2.3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تعزى لمتغير اللغة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1- معرفة مستوى ممارسات مدرسي اللغات الأجنبية في الجامعات السعودية لمهارات التقويم التكويني الشبكي.

2- دراسة ما إذا كان هناك فجوة بين خبرات مدرسي اللغات الأجنبية المتعلقة التقويم التكويني الشبكي وبين تطبيقهم له والمنصات التي يستخدمونها

3- دراسة تأثير طبيعة الجامعة (تقليدية–إلكترونية) كمتغير على ممارسة التطبيق التكويني الشبكي في مجال تعلم اللغات، بالإضافة لمتغيري سنوات الخبرة واللغة.

أهمية الدراسة

بشكل عام، واجهت الجامعات السعودية كما هو الحال في الجامعات العربية مشكلات تتعلق بالتحول نحو التعليم الافتراضي بأنواعه المختلفة وأهمها "التعليم الشبكي" (OL)، وكانت تلك المشكلات ذات طابع بشري وتقني ونفسي واجتماعي (غالم وبن عياش، 2020، ص 239). ومن ضمن تلك التحديات ما يتعلق بعمليات التقويم الشبكي التي تعتبر من مجالات التركيز التي تستحق اهتماماً من نوع خاص (Kearns, 2012, p. 198). وتندرج هذه الدراسة تحت الدعوات التي وُجِّهَت للباحثين بهدف استكشاف خبرات التقويم لدى المدرسين في سياقات التعليم الكامل عبر الشبكة (Mimirinis, 2019, p. 14).

وبناء على تلك التحديات نتج احتياج – في التعليم العالي على وجه الخصوص – لدراسة الأوضاع الحالية وتقييمها وذلك " لنقص المواصفات والمعايير الدقيقة" (Almossa & Alzahrani, 2022, p. 2). وفي هذه الدراسة يتطرق الباحث للتقويم التكويني الشبكي الذي يمثل ركيزة من ركائز التعليم الشبكي، والتي قد يغفل عنها كثير من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لنقص الخبرة التعليمية. فقد زاد اهتمام الباحثين بممارسة هذا النوع من التقويم في مؤسسات التعليم العالي (Gikandi et al., 2011). وكان من الضروري على المدرسين بالجامعات أن يتعاملوا مع التقويم الشبكي بنوعيه (Rahim, 2020,

p 60) حتى تحقق العملية التعليمية أهدافها الأساسية المتمثلة في تسهيل تعلم الطلاب وتطوير العملية التعليمية.

وعلى ذلك، تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:

1- التوعية بأهمية التقويم التكويني في التعليم العالي عموماً وفي تدريس اللغات الأجنبية على وجه الخصوص.

2- سد النقص الحاصل في مجال ممارسات التقويم التكويني الشبكي المتعلقة بتدريس اللغات الأجنبية في المملكة العربية السعودية.

3- دراسة الأوضاع الحالية واستكشاف ممارسات المدرسين حول تطبيق التقويم التكويني الشبكي.

محددات الدراسة:

تركز هذه الدراسة على نوع واحد من أنواع التعليم الافتراضي وهو "التعليم الشبكي" (Online Learning: OL) والذي يُعد التواصل المباشر مع الآخرين عبر الأنظمة المختلفة من أساسياته المهمة (Dikbas Torun, 2020, p. 193). وكان وصف الباحث لهذا النوع من التقويم ب "الشبكي" للتأكيد على ضرورة أن يكون التعليم في هذه الحالة باستخدام شبكة الانترنت وأن يكون نمطه متزامناً بشكل أساسي. على عكس مفهومي "التعليم الإلكتروني" و "التعليم عن بعد"، التي قد لا تعني بالضرورة استخدام شبكة الانترنت، كما لا تستلزم أن يكون التعليم متزامناً. وعلى هذا فلا تنطبق على تلك المفاهيم شروط الظروف اللازمة لتطبيق التقويم التكويني التي وضحها الباحث في القسم النظري من هذا البحث إلا في حالات محددة.

كما يقتصر البحث على دراسة حالة تدريس مهارات اللغات الأجنبية في جامعتين سعوديتين فقط هما: جامعة الملك سعود (كلية اللغات والترجمة) والجامعة السعودية الإلكترونية (كلية العلوم والدراسات النظرية: برنامج اللغة الإنجليزية والترجمة).

ولا تتطرق الدراسة لعمليات التقويم التكويني الذي يكون مصدرها الأقران أو الذات. وإنما تقتصر على عمليات التقويم التي يكون مصدرها المدرس أو الحاسوب. كما لا تركز الدراسة على التقويم

التكويني الذي يتأخر فيه إعطاء التغذية الراجعة إلى ما بعد الدرس والذي يسميه الباحث التقويم الشبكي شبه التكويني.

وأخيراً تقتصر المتغيرات في هذه الدراسة على ثلاث متغيرات فقط هي: الجامعة وسنوات الخبرة واللغة.

مصطلحات الدراسة

-**التعليم التقليدي**: يقصد به الباحث التعليم الذي يحدث وجهاً لوجه.

-**التعليم الافتراضي** (**Virtual Learning**): هو التعليم الذي يحدث في بيئة إلكترونية يجتمع فيها المعلم والمتعلم عن بعد، ويقابله التعليم التقليدي (وجهاً لوجه).

-**التعليم الشبكي** (**Online Learning**): هو التعليم الذي يحدث عبر استخدام شبكة الانترنت.

-**التعليم الإلكتروني** (**E-Learning**): هو التعليم الذي يحدث باستخدام أدوات تقنية متنوعة ولا يشترط فيه اتصال بالشبكة: (الحاسب الآلي-البرامج التعليمية-الأسطوانات المدمجة-الوسائل السمعية والبصرية)

-**التعليم المدمج** (**Blended Learning**): يعني الدمج البَنَّاء بين خبرات التعليم الحضوري وخبرات التعليم عبر الشبكة (Garrison & Kanuka, 2004, p. 96).

-**الفصول الافتراضية** (**Virtual Classroom**): هي منصات الاتصال المرئي التي تستخدم بغرض التعليم عن بعد، سواء كانت مدمجة في أنظمة إدارة التعلم مثل بلاك بورد، أو تلك المنصات المستقلة التي تستخدم أساساً لعقد الاجتماعات مثل زووم.

-**التعليم المتزامن** (**Synchronous**): وفيه يجتمع المتعلمون في آن واحد ليتم بينهم اتصال مباشر بالنص والصوت والفيديو، أي أنه يتم تفاعل مباشر بين المعلمين والمتعلمين (عامر، 2015، ص 124).

-**التعليم غير المتزامن** (**Asynchronous**): وفيك لا يكون الطالب ملتزماً بوقت معين، ويستطيع أداء الأنشطة الإلكترونية على الوتيرة التي تناسبه.(Perveen, 2016, p.21)

-**الممارسات**: السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصف لتقديم المادة التعليمية بغرض إحداث التعلم لدى المتعلمين (الصغير والنصار، 2002، 4). ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها التطبيق العملي حسب الخبرات لما تدرب عليه المدرس من مهارات.

الإطار النظري

1- مفهوم التقويم التكويني

يعتبر التقويم عنصراً أساسياً في عمليتي التعليم والتعلم على حد سواء. وقد تطرق الباحثون (Dixson & Worrell, 2016; Dolin et al., 2018) إلى نوعين أساسيين من أنواع التقويم هما: التقويم الختامي والتقويم التكويني الذي هو محور هذه الدراسة. ويتمثل الفرق الرئيسي بين هذين النوعين من التقويم في غاية كل واحد منهما: فالتقويم الختامي يهدف لتزويد الطلاب بتقارير عن مستوى تعلمهم في وقت معين (Dolin et al., 2018, p. 2)، أما التقويم التكويني فيهدف لتقويم عملية التعليم نفسها، ولذلك يسميه ايرفينق (2006) "التقويم من أجل التعلم" (Assessment for Learning). أما مصادر التقويم التكويني فتتوزع على ثلاثة محاور هي المعلم والأقران والطالب نفسه (مدكور، 2014)، بعكس التقويم الختامي الذي مصدره المعلم.

كما أن نتائج التقويم التكويني لا تدخل في تقدير درجات الطلبة عموماً (السعدون، 2008، ص 5)، ولا يستخدم بغرض وضع الدرجات. فالمفترض من هذا النوع من التقويم دعم التعلم وليس قياسه (García-Pérez , 2011, p. 135). أما التقويم الختامي فتبنى عليه الدرجات التي تحدد مستوى الطالب (Glazer, 2014, p. 277). وقد ذكرت مراجع مختلفة أن التقويم الختامي يجب ألا يستخدم بغرض التقويم التكويني (BCME, 2009, p. 25; DeLuca et al., 2017, p. 14). فالطلاب لا يتعلمون حتى يُقَيموا، بل يُقَّيمون حتى يتعلموا بفعالية (QC MEQ, 2003, p. 12).

وهناك تعريفات كثيرة للتقويم التكويني لكن يصعب سردها كلها وسيكتفى في هذا البحث بتعريفين شاملين من مصدر عربي والآخر أجنبي:

فهو "عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وهدفها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، ومعرفة مدى نمو الطالب وتوجيهه، وتشخيص نقاط الضعف لدى الطالب، ووضع خطة لمعالجتها" (القمش وآخرون، 2000، ص 23).

كما يعرف بأنه:

"عملية يمارسها المعلمون والطلاب أثناء التدريس وينتج عنها تغذية راجعة تسهم في الضبط المستمر لعمليتي التعليم والتعلم وذلك بهدف تحسين تحقيق الطلاب لنواتج التعليم المستهدفة"(CCSSO, 2008, p. 3).

وتتمثل أهمية التقويم التكويني في كونه يستخدم لتحسين ممارسات المعلم التدريسية (Dunn & Mulvenon, 2009, p. 1). أما بالنسبة للطلاب فيعتبر وسيلة لتحسين الأداء والمساهمة في تطوير أنفسهم كمتعلمين موجهين ذاتياً ومتحفزين (Wood, 2010, p. 319-320).

وتُعد التغذية الراجعة العنصر الرئيس في التقويم التكويني كما وصفها سادلر (1989) في بحثه الشهير عن التقويم التكويني. إذ إن التقويم دون تغذية راجعة لا يُعدّ نشاطاً تعليمياً، وإنما هو مجرد امتثال للمهام الوظيفية (Qassim University, 2014, p. 57). وقد حدد نيكول وماكفارلين ديك (2006) المبادئ السبعة لممارسة التغذية الراجعة الجيدة:

1. أن تساعد في توضيح ماهية الأداء الجيد (الأهداف، المقاييس، المعايير المتوقعة).
2. أن تسهل تطوير التقويم الذاتي (التفكير) في التعلم.
3. أن تقدم معلومات عالية الجودة للطلاب حول تعلمهم.
4. أن تشجع الحوار بين المعلمين والأقران حول التعلم.
5. أن تشجع الأفكار التحفيزية الإيجابية وتقدير الذات.
6. أن تقدم مقترحات لسد الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المطلوب.
7. أن توفر معلومات للمعلمين يمكن استخدامها للمساعدة في تصميم التدريس.

كما يعد التقويم التكويني من الممارسات التي تعزز "التعلم النشط" (Active Learning) لدى الطلاب، ويعرف بأنه: "التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه

بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم" (اللقاني، 1999، ص 259). وفي تعليم اللغات يعد التعلم النشط مهماً جداًن وذلك لسببين رئيسيين:

1.لأن عناصر التعلم النشط الرئيسة تتمثل في المهارات اللغوية الأساسية: الحديث والاستماع والكتابة والقراءة بالإضافة لمهارة التفكير (Meyers & Jones,1993, p. 13).

2.ولأن تطبيق منهجية التعلم النشط باستخدام التقنية يمثل منهجية هي:

"الأكثر تأثيراً في الفهم والاستيعاب لدى متعلِّمي اللُّغة، بل وترفع من كفاءة اكتساب اللُّغة، وتعزيز مهاراتها التي تُعين المتعلِّم بصورة مستمرة في عملية التعلُّم، والتفاعل مع من حوله في الحياة اليومية، وفى المواقف المختلفة" (البصري، 2019، ص 208–209).

ومع أن الكثير من الدراسات تطرقت لتعريف مفهوم التقويم التكويني وأهميته كما سبق، إلا أن قليلاً منها التي بينت ما يمكن أن يكون تقويماً تكوينياً وما ليس كذلك. وبناء على ما أتيح من تعريفات لهذا المفهوم، وحتى يكون التقويم تكوينياً فلابد أن تنطبق عليه الشروط التالية:

1.أن يكون داخل قاعة الدرس (Black & Wiliam, 2009, p. 7)

2.أن يحدث أثناء العملية التدريسية (Heritage, 2010, p. 8; Marzano, 2010, p. 8)

3.أن تتسم التغذية الراجعة بالآنية (real time) (Ramsey & Duffy, 2016, p. 6)

4.ألَّا ينبني عليه وضع درجات (BCME, 2009, p. 25; DeLuca et al., 2017, p. 14)

وبناءً على ما سبق، يعرف الباحث التقويم التكويني إجرائياً بأنه:

عملية مخططة تحدث أثناء عملية التدريس وتهدف لتحسين عملية التعليم بجوانبها المختلفة داخل قاعة الدرس من خلال تقديم تغذية راجعة آنية دون أن ينبني عليها رصد درجات تدخل في التقييم النهائي للطالب.

بمعنى أن أي عمليات أخرى تحدث خارج قاعة الدرس كالواجبات والتكاليف المنزلية ليست من التقويم التكويني، ويمكن اعتبارها تقويماً شبه تكويني، وذلك لافتقارها عنصر الآنية. وينطبق ذلك على الاستراتيجيات المجزأة التي قد تُجرى على درسين، مثل "استراتيجية النقطة الأصعب" (Muddiest

Point Strategy) التي تمارس في الفصول ذات الأعداد الكبيرة، وذلك بأن يسأل المدرس الطلاب عن النقطة الأصعب، فيدونون إجابتهم على هذا السؤال، ثم يجمع المدرس الأوراق ويناقشها في الدرس التالي. وقد ينبني على التقويم التكويني درجات إذا كان الغرض منها معرفة المستوى فقط، دون رصد الدرجة في تقرير الطالب الذي ينبني عليه النجاح والرسوب.

2- مفهوم التقويم التكويني الشبكي

تطرق الباحث في القسم السابق لمفهوم التقويم التكويني التقليدي الذي يحدث وجهاً لوجه، وذلك لوضع الأسس التي يمكن الاستفادة منها لتوضيح مفهوم التقويم التكويني الشبكي. وبناء على ما سبق، وعندما يتعلق الأمر باستخدام "تقنية المعلومات والاتصالات" (ICT) في عملية التقويم التكويني، تطرقت بعض الدراسات الأجنبية لمفاهيم أساسية مثل:

1. التقويم التكويني الإلكتروني (Formative E-Assessment: FEA)
2. التقويم التكويني الآلي (Automatic Formative Assessment: AFA)
3. التقويم التكويني عبر الشبكة (Online Formative Assessment: OFA)

كما ذكرت دراسات عربية مصطلحات مثل:

1. التقويم التكويني الإلكتروني.
2. التقويم التكويني المحوسب.

بالنسبة للمفهوم الأول: "التقويم التكويني الإلكتروني" (Formative E-Assessment): فهو يتعلق ببساطة بنسخة رقمية من التقويم التكويني المباشر (Prendes-Espinosa et al. 2022, p. 3) أو "استخدام تقنية المعلومات والاتصالات لدعم التعليم والتعلم" (Pachler et al. 2010, p. 716; Chanpet et al., 2020, p. 702). وبالإضافة إلى كون التقويم التكويني مرتبطاً بالتقنية، إلا أن بعض الباحثين يربطه ب "الموارد الاجتماعية" (Social Ressources) التي يتم من خلالها "تمكين الأفراد (معلمين ومتعلمين) من الانخراط بشكل فاعل في هذه العملية، كدليل على التعلم بهدف إحداث تغييرات في الفهم" (Daly, et al., 2010, p. 634). ويعطي باحثون تفصيلات أكثر حول نوعية هذه التقنية مثل: المحادثة والمنتديات والأدوات الرقمية (Colmenares, 2012).وينطبق الأمر نفسه على مفهوم "التقويم التكويني

الآلي" (Automatic Formative Assessment): الذي يحدث داخل "بيئة تعلم رقمية" (Digital Learning Environment) (Barana et al. 2019).

في المقابل هناك دراسات تربط التقويم التكويني المتعلق بالتقنية بالاتصال بالشبكة أو بنمط التعليم الإلكتروني، ونتج عن ذلك مفهوم "التقويم التكويني الشبكي" (Online Formative Assessment) الذي يربط التقنية بالتعليم الشبكي وبالتعليم المدمج (Gikandi et al, 2011, p. 2337). وذلك باستخدام بيئات الشبكة وأدواتها(Yilmaz et al., 2020, p. 11).

أما في الدراسات العربية، فقد ربط باحثون مصطلح التقويم التكويني الإلكتروني أو المحوسب ببيئات التعلم الرقمية، مثل "نظم إدارة التعلم" (Learning Management System: LMS)، مثل: (Blackboard) وما يحتويه من اختبارات إلكترونية وواجبات وأنشطة (حسانين والشهري، 2016). وأيضاً نظام (Moodle) وما فيه من تمارين ومسائل متنوعة (التخاينة وأبو موسى، 2009).

وبالنظر إلى ما سبق، يتضح تركيز الدراسات المختلفة على ضرورة إيجاد بيئة رقمية تستخدم فيها الشبكة لتطبيق التقويم التكويني، إلا أن تلك التعريفات لم تتطرق لشرط "الآنية" الذي سبق ذكره من ضمن الشروط الأربعة، ولم تفرق بين نمطي التعليم "المتزامن وغير المتزامن". وبناء على ذلك. ولتحري مزيد من الدقة في وصف التقويم التكويني الشبكي، فقد يحدث هذا النوع من التقويم في نمطي التعلم المتزامن وغير المتزامن، وهذا يعني بالضرورة وجود اتصال بالشبكة. كما أنه لا يستلزم تطبيقه أن يكون في بيئة تعلم كنظم إدارة التعلم التي تتيح مركزاً للاختبارات مثل "بلاك بورد" (Blackboard)، فقد يحدث أثناء تقديم الدروس في "الفصول الافتراضية" (Virtual Classroom) مثل منصة "بلاك بورد كولابوريت" (Blackboard Collaborate Ultra) المدمجة في نظام إدارة التعليم، أو عبر منصات الاتصال المرئي المستقلة مثل "زووم" (Zoom) أو ونحوهما كما سيأتي.

1-2 التقويم التكويني الشبكي في أنظمة الفصول الافتراضية.

يستخدم المدرسون في الجامعات السعودية – حسب ما خلصت إليه هذه الدراسة– نوعين من برامج الاتصال المرئي لتقديم الدروس المباشرة: منصة الفصول الافتراضية بلاك بورد ومنصة الاتصال

المرئي زووم. ويحدث التقويم التكويني أساساً بشكل متزامن في هذين البرنامجين بطريقتين مباشرتين أساسيتين:

1- **التقويم الشفهي**: كالأسئلة الشفهية، أو الاستراتيجيات التي تطبق في مجموعات "الغرف الجانبية" (Breakout Rooms) كاستراتيجية "فكر – زاوج – شارك" (Think-pair-share)، واستراتيجية مجموعات العمل وغيرها.

2- **التقويم الكتابي**: ويحدث بالاستفادة من ثلاث خصائص فقط تُتيحها هذه البرامج وهي:

أ- خاصية المحادثة.

ب- خاصية طرح الاستبيان

ت- خاصية طرح الأسئلة "سؤال متعدد الإجابات أو اختيار الإجابة الصحيحة"

3- ويمكن أن يُطبق التقويم التكويني الشبكي بطريقة غير مباشرة، إذ يتيح برنامج زووم (Zoom) ربط النظام بمجموعة من التطبيقات الخارجية المقترحة في مجالات مختلفة كالتعليم، ومن هذه التطبيقات: تطبيق كاهوت (Kahoot) للأسئلة والاختبارات القصيرة، وتطبيق (Classkick) للحصول على التغذية الراجعة من الطلاب بطرق مختلفة.

كما يمكن الاستعانة بمواقع وتطبيقات غير مدمجة في تلك البرامج، واستخدامها بالتزامن مع تفعيل الفصول الافتراضية. فيُحضِّر الأستاذ النماذج مسبقاً ويرسلها للطلاب ليحصل على النتائج مباشرة، ثم يستعرضها مع الطلاب ويقدم لهم التغذية الراجعة حول تعلمهم في نفس وقت الدرس. ومن تلك التطبيقات ما هو موجود في نظم إدارة التعلم، مثل غرف النقاش ومركز الاختبارات في بلاك بورد، ومنها ما هو مستقل بذاته مثل: أدوات الويب 0.2 (Socrative-Google Forms- Padlet)، وتطبيقات الهاتف المحمول (Quizziz – Quizlet – Plickers -Slido).

ويحدث كل ما سبق من طرق في نمط التعليم الشبكي المتزامن. أما ما يتعلق بالتقويم التكويني الشبكي في نمط التعليم غير المتزامن، فلابدّ من توافر شرطين أساسيين لتطبيقه:

1. أن يحصل المتعلم على تغذية راجعة إلكترونية آنية، ويحدث ذلك من خلال الأنظمة التي تقدم التمارين الإلكترونية ذات التغذية الراجعة الآنية. أي أن المتعلم يحصل على نتيجة إجاباته مباشرة بعد أداء التمرين ليتمكن من معرفة الصواب من الخطأ.
2. أن يحصل المدرس على نتائج تلك التمارين ليبني عليها قراراته سواء ما يتعلق بتحسين عملية التدريس أو تعديل المنهج أو متابعة الطلاب الذي يحتاجون لمزيد من الدعم والتوجيه في تعلمهم.

وتجدر الإشارة إلى أن جميع ما سبق ذكره من طرق وتقنيات يمكن الاستفادة منه أيضاً في التدريس التقليدي "وجهاً لوجه"، وذلك من خلال توظيف أجهزة الحاسوب في المعامل وأجهزة الهواتف المحمولة الخاصة بالطلاب، وهذا ما يُطلق عليه "تقنية الفصول المتصلة" (Connected Classroom Technology)، وهي" تقنية فعالة تتيح شكلاً من أشكال المشاركة في الفصول الدراسية والتي يدمج فيه التعليم الشبكي دمجاً كاملاً في التدريس المباشر وجهاً لوجه" (DeBarger et al., 2010, p. 225). ومن أهم هذه التقنيات ما يسمى ب "أنظمة الاستجابة الشخصية" (Classroom Response System): وتقوم على وجود مجموعة من الأجهزة المتاحة للطلاب "أجهزة كمبيوتر – هواتف محمولة – كليكرز"، التي يستطيعون من خلالها إدخال الاستجابات على الأسئلة والاستطلاعات التي يطرحها المدرس والتي تظهر بدورها على جهاز المدرس أو شاشة العرض (Beatty & Gerace, 2009, p. 146).

يتضح مما سبق تنوع طرق تطبيق التقويم التكويني الشبكي وتعدد وسائله، مع التأكيد على ضرورة إجراءه أثناء الدرس في النمط المتزامن والحصول على التغذية الراجعة من المدرس في الوقت الآني. أو الحصول على نتائجه فوراً فيما يتعلق بالتمارين التي تحدث في النمط غير المتزامن مع تزويد المدرس بنتائج تلك التمارين.

2-2 فوائد التقويم التكويني الشبكي وتحدياته

تساهم التقنية بأدواتها المختلفة في إيجاد بيئة مساعدة توفر للمدرسين مخازن سحابية تحتوي على مصادر تقويم متنوعة يمكن إدماجها في العملية التدريسية بكل يسر وسهولة. كما تتميز بتقديم تغذية

راجعة موثوقة وسريعة تمكن الطلاب من معرفة أخطائهم والتأكد من تعلمهم. ذكر كلمالز (2013) ثلاث فوائد يمكن أن تساهم من خلالها التقنية في دعم التقويم التكويني:

1. جمع الموارد التي تقدم على شكل قواعد بيانات تربط بالمنهج الدراسي.
2. توفر للمدرسين مجموعة من أسئلة التقويم والأدوات التي يمكن أن يستخدموها خلال الدرس
3. تُمكن من تقويم جوانب مهمة مثل: الإدراك ومهام الأداء المعقدة والديناميكة، وذلك من خلال أنظمة تقنية تتميز بسياقات ثرية ومعقدة وموثوقة، وتوفر استجابات تفاعلية ديناميكية، وتقدم تغذية راجعة وتدريباً بطريقة فردية، وتوفر تقارير تشخيصية لمدى تقدم الطالب.

إضافة إلى ذلك، يُلاحظ في بعض دروس التدريس التقليدي "وجهاً لوجه" عند سؤال الطلاب أو طلب رأيهم أن المشاركة تقتصر على البعض. فقد يبادر بعضهم بالإجابة أو ينادي المدرس بعض الطلاب بأسمائهم للمشاركة. لكن استخدام التقنية في التقويم التكويني يدعم مشاركة جمع الإجابات من كل الطلاب، ويتيح تسجيل إجابات الطلاب على مستوى الفرد أو المجموعة وذلك بهدف تحليلها لاحقاً (Beatty & Gerace, 2009, p. 158).

ومن أهم الأمور التي يساهم فيها هذا النوع من التقويم هو تعويد الطلاب وتحضيرهم على نمط الأسئلة التي قد تواجههم في الاختبارات النهائي، الأمر الذي ينعكس على مستويات الطلاب ويحسنها في التقويم الختامي (Angus & Watson, 2009).

وبالرغم من هذه الفوائد العديدة إلا أن هناك قيوداً قد تحدّ من فاعلية هذا النوع من التقويم مثل بطء الاتصال بالشبكة أو انعدامه، والحاجة إلى مزيد من الوقت، وقلة المهارات، ونقص التجهيزات، وانعدام الدافعية (Remmi & Hashim, 2021, p. 298). كما أن التدريس في البيئة الافتراضية يخلق تحديات من نوع آخر، فقد ذكر هامبل (2003) ثلاثة عشر سلبية كان من أهمها: قلة الميزات البرمجية التي تدعم التفاعل، والمشاركة المحدودة من بعض الطلاب، وهيمنة بعض الطلاب على المشاركة والتفاعل. ولذلك أكدت بعض الدراسات – في سياق التعليم الشبكي–على ضرورة "أن يكون المدرسون قادرين وراغبين في تقديم التغذية الراجعة الفورية، وتوفير بيئة آمنة يشعر فيها الطلاب بالتقدير والقدرة على مشاركة أفكارهم" (Kebritchi et al., 2017, p. 20-21).

وفي التعليم العالي تحديداً، أكد باحثون على أن التقويم التكويني الشبكي يساهم في تطوير العمليات المعرفية المعقدة كالتفكير الناقد وحل المشكلات ووضع الخطط والأهداف، والتي تعتبر من مهارات النجاح التي يحتاجها الطالب (McLaughlin & Yan, 2017, p. 9)، والتي يسعى أي نظام تعليمي متطور إلى تنميتها وغرسها في الطلاب.

ومن أهم تلك العمليات ما يعرف باسم التعلم المنظم ذاتياً. وفي هذا السياق، يعد استخدام التقويم التكويني والتغذية الراجعة ضرورياً لتمكين الطلاب بجعلهم متعلمين منظمين ذاتياً (Self-Regulated Learners) (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). ويتضمن التعلم المنظم ذاتيا وفقاً لزيمرمان (1990):

" العمليات ما وراء المعرفية والتحفيزية والسلوكية التي يبادر بها الشخص بهدف اكتساب المعرفة والمهارة، مثل تحديد الأهداف، والتخطيط، واستراتيجيات التعلم، والتعزيز الذاتي، والتسجيل الذاتي، والتعلم الذاتي".

وينبني على هذه العملية أساليب تدعم التعلم مثل "الحقيبة التربوية" (Portfolio) التي تُعد أداة تقويم تكويني وتغذية راجعة ذات أهمية عالية، وخاصة بالنسبة لمتعلمي اللغات. إذ تحتوي الحقيبة التربوية على نتائج تعلم الطالب: ومن ضمنها التقارير الصادرة عن التقويم التكويني بهدف الاطلاع على مستوى التقدم والتحسن عند الطالب. وتعتبر الحقيبة التربوية أحد مكونات الإطار الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الذي يشكل الأساس المشترك بين دول أوروبا لتطوير الخطط الدراسية لبرامج اللغات والمناهج والاختبارات والكتب الدراسية (مجلس التعاون الثقافي الأوروبي، 2001 ص 14). ويتمثل الهدف من الحقيبة التربوية في:

"مساعدة مستخدمها من المتعلمين على عدة أمور منها تحديد قدراته اللغوية وتطوير استقلاليته المتعلقة بتعلم اللغات عن طريق تفكيره بالخطوات التي أنجزها وأيضاً عن طريق تعلمه تقييم نفسه بنفسه" (Goullier, 2005, p. 6-7).

أما ما يخص الهاتف المحمول، فهو من الأدوات المساعدة التي تساهم في دعم التعلم عموماً. وفي مجال تعلم اللغات، تحدّث بعض الباحثين عن مفهوم "تعليم اللغات بواسطة الأجهزة المحمولة"

(MALL: Mobile Assisted Language Learning) ومميزاته وأثره في توفير الوقت والجهد (Chinnery, 2006, p. 13). كما أنه يساعد بشكل كبير – بصفته أداة يتعلق بها الطلاب ويفضلونها– في تطبيق التقويم التكويني. فهو يزيد من اهتمام الطلاب وانخراطهم في عملية التعلم، الأمر الذي يزيد الدافعية لديهم ويحسن تحصيلهم العلمي (Hwang & Chang, 2011, p. 1029).

وهذا يعني مساهمة التقويم التكويني الشبكي في:

- إثارة دافعية الطلاب للتعلم والمشاركة والاستمرار في ذلك.
- خلق بيئة آمنة للمشاركة والتعلم.
- زيادة انتقال أثر التعلم.
- تطوير العمليات المعرفية المعقدة لدى الطالب.
- دعم التعلم المنظم ذاتياً عند الطلاب في التعليم العالي.
- تقديم تغذية راجعة سريعة وموثوقة.
- تحسين مستويات الطلاب في التقويم الختامي "الاختبارات النهائية".

مراجعة الأدبيات

بالنظر إلى الدراسات التي توصل لها الباحث، هناك محوران رئيسان يمكن التطرق لهما عند عرض الأدبيات ومراجعتها:

–التقويم التكويني في التعليم العالي

–التقويم التكويني في تعليم اللغات

وفي كل محور من هذين المحورين، ستُعرض أولاً الدراسات التي أجريت في السياق العالمي ثم بعد ذلك تناقش الدراسات المحلية وإن كانت مكتوبة باللغة الإنجليزية.

1.التقويم التكويني في التعليم العالي

– في السياق العالمي

أشارت الدراسات العالمية إلى إيجابيات استخدام التقنية في تطبيق التقويم التكويني. فالتقنية في هذا السياق توفر أساساً قوياً لدعم أنشطة الطلاب والمدرسين والتفاعل بينهما (Chanpet et al.,

2020, p. 685). وقد ذكر المهدي وآخرون (2018) أربع نقاط إيجابية هي: دعم عملية التعلم لأنه يحسن مشاركة الطلاب؛ وتوفير وقت التعلم، وضمان فرص مشاركة متوازنة، وخلق بيئة تعلم مشوقة وممتعة.ومع ذلك فقد أشارت بعض الدراسات إلى أن التقويم التكويني لم يحظ بالاهتمام الكافي (Sa'di & Sharadgah,2021, p. 37)، وأن فهم أهمية نوعي التقويم (ختامي وتكويني) والتفريق بينهما لم يكن أمراً واضحاً على الدوام كما يجب (García-Pérez , 2011, p. 130).

– في السياق المحلي

في المملكة العربية السعودية، وعلى الرغم من أن تطبيق التقويم التكويني التقليدي (وجهاً لوجه) يؤدي إلى نتائج إيجابية في مستويات الطلاب (Alsubaiai, 2021, p. 107) و (العزيزي، 2019 ص 678)، إلا أن هناك قصوراً أساسياً في فهم مفهوم التقييم التكويني، والدور الذي يلعبه في تعزيز التعلم (Al-Wassia et al., 2015, p. S16-S17). كما أن غياب التقويم المناسب قد يفقد مؤسسات التعليم العالي في السعودية فعاليتها (Umer et al., 2018, p. 345).

أما بالنسبة للتقويم التكويني الشبكي، فقد أشارت البحوث الأخيرة التي تطرقت لجائحة كورونا إلى أن هناك نقصاً في الاهتمام بالتقويم التكويني (Sharadgah & Sa'di, 2020, p. 756)، وندرةً في استخدامه خلال جائحة كورونا مقارنة بما قبلها (Almossa & Alzahrani, 2022, p. 1). ومن الدراسات التي توسعت في موضوع التقويم الإلكتروني الشبكي بأنواعه المختلفة ومن ضمنها التقويم التكويني الشبكي دراسة (Alshaikh, 2020) بعنوان "مدى استخدام تقنيات التقويم الإلكتروني بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز: وجه نظر أعضاء هيئة التدريس"، وذكرت الباحثة ثلاث توصيات مهمة:

1. توسّع الجامعات في استخدام أنواع التقويم الإلكتروني المختلفة، بما في ذلك التقويم التشخيصي والتكويني والختامي.
2. ضرورة أن تشجع الجامعات أعضاء هيئة التدريس على الاستفادة من تقنيات التقويم الإلكتروني والاعتداد بها عند تقييم أداء المتعلمين.

3. عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية بهدف تطوير مهاراتهم الفنية التي تمكنهم من استخدام أدوات التقييم الإلكتروني.

2.التقويم التكويني في تعليم اللغات

حسب ما توصل له الباحث من دراسات، لوحظ كثرة البحوث والدراسات التي تتطرق للتقويم التكويني في التعليم العام مقارنة بسياق التعليم العالي. ولأهميتها وارتباطها بموضوع الدراسة من ناحية تدريس اللغة الأجنبية، يستعرض الباحث بعضاً منها.

2.1. التقويم التكويني في تدريس اللغات (تعليم عام)

– في السياق العالمي:

أوضحت الدراسات مشكلات التقويم التي تواجه تعليم اللغات الأجنبية لغة ثانية، وقد لخص يان وآخرون (2021, p. 543) ثلاثة تحديات رئيسة:

1. أن المدرسين لا يوضحون نواتج التعلم ومعايير النجاح للطلاب.
2. أن المدرسين يعتمدون على الدرجات والتقدير أكثر من اعتمادهم على توضيح نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
3. أن ممارسات المعلمين تتأثر بثقافة المعلم ومعلوماته حول التقويم.

كما أظهرت دراسة (Xiao & Yang, 2019, p. 39) انخراط الطلاب – بتوجيه معلميهم– في التقويم التكويني على نحو استباقي ويبدو أنهم ظهروا كمتعلمين منظمين ذاتياً. وكانت أنشطة التقويم التكويني مفيدة في تطوير فهمهم العميق وقدرتهم على التنظيم الذاتي في تعلم اللغة الإنجليزية.

– في السياق المحلي

تشير الدراسات إلى أهمية التقويم عموماً في تعليم اللغات. فقد أشارت دراسة (Alsamaani, 2014, p. 81) التي أجريت على متعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة إلى أن "التدريب على التقييم في مجال تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الجامعية لا يفي باحتياجات مدرسي اللغة الإنجليزية الجدد" على حد قول الباحث، واقترحت الدراسة أن يغير أولئك المدرسون من ممارسات التقييم التي ينتهجونها، وأن يتجهوا إلى طرق تقييم حديثة.

وأكدت دراسة (Manasra, 2019, 441) التي أجريت على مدرسي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة على أهمية استخدام التقويم التكويني تحديداً في تدريس اللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى ضرورة عقد الجهات المعنية دورات تدريبية على هذا النوع من التقويم.

أما دراسة (Alharbi et al., 2021): فقد سلطت الضوء على تصورات المدرسين والطلاب حول استخدام نماذج قوقل (Google Forms) بصفتها نوعاً من أنواع التقويم التكويني في فصول تدريس اللغة الإنجليزية لغة أجنبية. وهدفت الدراسة إلى زيادة الوعي بإيجابيات وسلبيات ممارسات التقييم عند تدريس اللغة الإنجليزية عبر الشبكة في المملكة العربية السعودية. وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن الطلاب والمدرسين يعتقدون أن استخدام نماذج قوقل يؤثر إيجاباً على تعلم الطلاب بالرغم من مخاطر الغش. وعلى ذلك أوصت الدراسة مدرسي اللغة الإنجليزية بإشراك جميع الطلاب في التقويم التكويني الشبكي لمتابعة تقدمهم.

2.2. التقويم التكويني في تدريس اللغات (تعليم عالي)

– في السياق العالمي:

أظهرت الدراسات أن لدى مدرسي اللغة الإنجليزية مواقف إيجابية تجاه التقويم التكويني، وأن الفهم الأفضل للتقويم التكويني يمكن أن يساعدهم في تركيز ممارساتهم على تحسين تعلم الطلاب وتعديل خطوات التدريس وفقاً لذلك (Karim, 2015, p. 109). وأظهرت دراسة أخرى (Luthfiyyah et al., 2021, p. 42) أن استخدام التقنية لتطبيق التقويم التكويني في تعلم اللغة الإنجليزية يؤثر إيجاباً على تعلم الطلاب، وخاصة ما يتعلق ب "الدقة اللغوية" (Language Accuracy). وفي هذه الدراسة ذكر المدرسون أن التقنية تساعدهم في تقديم ملاحظات آنية سريعة خاصة عند تدريس المجموعات الكبيرة، الأمر الذي يساعدهم في توفير الوقت، كما يسهل تعلم الطلاب والتعلم المستقل. ومن أهم النتائج التي تمخضت عنها هذه الدراسة أن استخدام بعض الأدوات التقنية كالتطبيقات يساهم في كشف الأخطاء اللغوية للطلاب، الأمر الذي "يقلل الأعباء على المدرسين ويجعلهم يركزون تركيزاً أكبر على المحتوى والنقاش أكثر من تصحيح الأخطاء" (المرجع السابق ص 49). وقد أجريت دراسات على مهارات لغوية بعينها وكانت نتائجها إيجابية على تعلم الطلاب، مثل تحسين مهارة

الكتابة (Chen & Zhang, 2017; Sebbah, 2021; Zou et al., 2021)، ودعم تعلم مهارة الاستماع (Tran & Ma,2021). إلا أن هذه الدراسة الأخيرة ذكرت صعوبات تتعلق بنقص المهارات التقنية والقلق المتعلق باستراتيجيات التواصل الاجتماعي، الأمر الذي "يحد من مشاركة المتعلم في نشاط تعليقات الأقران وفي مجتمع التعلم التعاوني". (المرجع السابق ص 49)

– في السياق المحلي

في هذا القسم المهم يفصل الباحث في الدراسات السابقة لأنها الأقرب إلى موضوع هذا البحث:

دراسة (عمر وأمين، 2021)، بعنوان: "أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة: دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة اتجاهات المعلمين والمتعلمين نحو التقويم التكويني، وأثرها في تحصيل الطلاب السعوديين في مقرر اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة "اللغة الإنجليزية للطب". وخلصت الدراسة إلى فاعلية استخدام التقويم التكويني في تدريس اللغة الإنجليزية الطبية، وأن مواقف الطلاب والمدرسين كانت إيجابية تجاه هذا النوع من التقويم. كما أوصت بتوظيف التقنية لجعل العملية التعليمية أكثر إثارة وإمتاعاً.

1- دراسة (Alahmadi et al., 2019) بعنوان: "أثر التقويم التكويني في مهارة التحدث على أداء الطلاب السعوديين في الاختبارات النهائية". هدف البحث إلى التحقق من تأثير التقويم التكويني في مهارة التحدث في أداء الطلاب في الاختبار النهائي. كما هدف إلى مراقبة تعلم الطلاب وتقديم ملاحظات بناءة يمكن للمدرسين استخدامها لتحسين تعلم الطلاب ومساعدة الطلاب على تحديد نقاط القوة والضعف في مهارات التحدث. وخلصت الدراسة إلى أن التقويم التكويني يساعد الطلاب السعوديين على التغلب على التحديات التي يواجهونها في اختبار التحدث. كما توصى الدراسة بتقديم تغذية راجعة بناءة لتحسين أداء مهارة التحدث لدى الطلاب.

2- دراسة (Alharbi & Meccawy, 2020) بعنوان: "استخدام سوكراتيف (Socrative) أداة للتقويم التكويني في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بالسعودية". هدفت الدراسة إلى دراسة توقعات ومواقف طالبات اللغة الإنجليزية تجاه استخدام الهاتف المحمول لتطبيق التقويم التكويني، وتحديداً

استخدام الاختبارات المعتمدة على موقع سوكراتيف. وخلصت الدراسة إلى أن استخدام أداة سوكراتيف بصفتها أداة تقويم تكويني كان إيجابياً ومشجعاً وداعمًا لعملية تقويم اللغة.وأوصت الدراسة باستخدام "أنظمة استجابة الطلاب الشبكية" (Online Student Response Systems) مثل سوكراتيف لما تحتويه من مزايا عديدة بالرغم من الإشكالات التقنية البسيطة التي يمكن التغلب عليها.

3- دراسة (Baig et al., 2020) بعنوان: "التعلم المدمج: أثر التقويم التكويني في بلاكبورد (Blackboard) في الدرجات النهائية وتصور الطلاب لفعاليتها". وخلصت الدراسة إلى تحسن أداء الطلاب في الاختبار النهائي، كما لوحظ وجود علاقة إيجابية بين علامات الطلاب في التقويم التكويني الشبكي مع علامات الامتحان النهائي.

4- دراسة (Alvi et al, 2021) بعنوان: "التقنية والتعليم والتقييم: تحديات فيروس كورونا المستجد (كوفيد 19) وفرض التعليم الإلكتروني لبرامج اللغة الإنجليزية للطالبات السعوديات في السنة التحضيرية". ركزت هذه الدراسة على ما يجب أن يكون عليه التقويم التكويني ليكون فعالاً، وأكدت على ضرورة أن يكون تصميم أسئلة التقويم التكويني بهدف التأكد من استيعاب الطلاب وكفاءتهم النقدية بدلاً من تقييم حفظهم للمصطلحات الطبية وترجمتها.

من خلال سرد الدراسات السابقة، يلاحظ أنها كانت في سياق اللغة الإنجليزية فقط، كما أن أغلب تلك الدراسات كانت في مجال تدريس اللغة الإنجليزية في المجال الصحي (4 دراسات من 6). وهذا يدل على اهتمام الكليات الصحية بتطبيق التقويم التكويني وتحسين جودته.

وبناءً على ما سبق ذكره من دراسات سابقة، فإن ما يميز هذه الدراسة عن غيرها ما يلي:

- أنها أجريت في كليات اللغات والترجمة.
- أنها طُبقت على عدة لغات وليس على اللغة الإنجليزية فحسب.
- أنها احتوت على مقارنة بين كليتين من جامعتين مختلفتين تعتمد كل منهماً نمط تعليم مختلف.

– كانت هذه الدراسة باللغة العربية لدعم المحتوى العربي ونشر ثقافة التقويم التكويني عند مدرسي اللغات الأجنبية.

إجراءات الدراسة:

1- منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وذلك لملائمته طبيعة الدراسة. ويعتمد هذا المنهج على جمع المعلومات والبيانات والحقائق، بالإضافة إلى وصف الواقع وتحديد الظروف والعلاقات والفروق الموجودة بين الحقائق المختلفة.

2- المجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من 76 عضواً من أعضاء هيئة التدريس من جامعة الملك سعود والجامعة السعودية الإلكترونية: 59 عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية اللغات والترجمة بجامعة الملك سعود، ويدرِّسون 10 لغات أجنبية. بالإضافة إلى 17 عضواً من أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة الإنجليزية والترجمة بكلية العلوم والدراسات النظرية في الجامعة السعودية الإلكترونية. ويمثل جدول رقم (1) التالي تقسيم مجتمع الدراسة حسب الجامعة واللغة.

جدول 1

تقسيم مجتمع الدراسة حسب الجامعة واللغة

الجامعة	لغة التدريس	العدد	النسبة	المجموع
السعودية الإلكترونية	إنجليزي	17	22.4	(17) 22.4%
الملك سعود	إنجليزي	23	30.4%	(59) 77.6%
	فرنسي	13	17.1%	
	أسباني	3	3.9%	
	ألماني	4	5.3%	
	روسي	2	2.6%	
	تركي	2	2.6%	
	فارسي	3	3.9%	

عبري	5	6.6%
صيني	2	2.6%
ياباني	2	2.6%

أما توزيع مجتمع الدراسة حسب الرتبة فيبينه جدول رقم (2) الآتي:

جدول 2

توزيع مجتمع الدراسة حسب الرتبة

المرتبة العلمية	العدد	النسبة
أستاذ	2	2.6%
استاذ مشارك	9	11.8%
استاذ مساعد	45	59.2%
محاضر	11	14.5%
معيد	4	5.3%
مدرس لغة	5	6.6%

وكان غالبية المشاركين من الذكور (54 بنسبة 71.1%) بينما كان عدد الإناث المشاركات (22 بنسبة 28.9%). وبلغ المشاركين ممن خدموا "أكثر من 10 سنوات" العدد الأكبر (42 بنسبة 55.3%)، يليهم من خدم "أقل من 5 سنوات" إذ بلغ عددهم (19 بنسبة 25%) وأقلهم من خدم "بين 5 و10 سنوات" وبلغ عددهم (15 بنسبة 19.7%).

3- أداة الدراسة:

تتمثل أداة الدراسة في استبانة تتكون من ثلاثة محاور (أبعاد) تجيب على أسئلة الدراسة. فبعد تحكيم الاستبانة من خلال اثنين من المتخصصين للحصول على صدق المحكمين، وبناءً على ملاحظاتهم أجرى الباحث التعديلات اللازمة، ثم حصل على موافقة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود. وبعد جمع الإجابات، اعتمد الباحث على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) في تحليل البيانات. ومن أجل التأكد من صدق الاستبيان، أجرى الباحث حساب الاتساق الداخلي

عن طريق حساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها. بينما استخرج ثبات الاستبيان باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha). وبالنسبة للإجابة على سؤال البحث الرئيس الأول، فقد تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات كلّ بعد. كما تم استخدام خمسة مستويات للحكم، وطول فئته (0.80)، التي تراوحت مستوياته من (1) إلى (1.8) للمستوى المنخفض جداً، ومن (1.81) إلى (2.6) للمستوى منخفض، ومن (2.61) إلى (3.4) للمستوى متوسط، ومن (3.41) إلى (4.2) للمستوى مرتفع، ومن (4.21) إلى (5) للمستوى مرتفع جداً. وللإجابة على سؤال البحث الثاني، استخدم الباحث اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) لاستخراج الفروق بين استجابات أفراد العينة. واحتوت الأداة على ثلاثة محاور (أبعاد) يتضمن كل وحد منها مجموعة من الفقرات، وهي:

- المحور (1) خبرات مدرسي اللغات حول التقويم التكويني الشبكي
- المحور (2) الطرق التي يمارسها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي
- المحور (3) التقنيات والمنصات التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي

4- وصف العينة:

جدول 3

وصف العينة بحسب متغيرات الدراسة

المتغيرات		التكرارات	النسب المئوية
الجامعة	جامعة الملك سعود	59	%77.60
	الجامعة السعودية الإلكترونية	17	%22.40
	المجموع	76	%100
اللغة	إنجليزي	40	%52.60
	لغات أخرى	36	%47.40
	المجموع	76	%100
سنوات الخبرة	عشر سنوات فأقل	34	%44.70
	أكثر من 10 سنوات	42	%55.30
	المجموع	76	%100

		الاستماع	14	%18.4
المهارة الأصعب في تطبيق التقويم التكويني الشبكي		المحادثة	10	%13.2
		القراءة	8	%10.5
		الكتابة	44	%57.9
	المجموع		76	%100.0
عدد مرات تطبيق التقويم التكويني الشبكي خلال محاضرة من ساعة واحدة		مرة واحدة	40	%52.63
		مرتان	25	%32.89
		ثلاث مرات	8	%10.53
		أكثر من ثلاث مرات	3	%3.95
	المجموع		76	%100
المنصة المستخدمة لإلقاء المحاضرات		بلاك بورد	42	%55.3
		زوم	34	%44.7
	المجموع		76	%100.0

5- الخصائص السيكو مترية لاستبيان التقويم التكويني في تعليم اللغات:

1. صدق استبيان التقويم التكويني في تعليم اللغات:

أ. الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي لاستبيان التقويم التكويني في تعليم اللغات تم حساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للأبعاد التي تنتمي إليها، والجدول الآتي (4) يوضح ذلك:

جدول 4

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأبعاد التي ينتمي إليها في الاستبيان

بعد (1) الخبرات				بعد (2) الطرق المستخدمة		بعد (3) التقنيات والمنصات المستخدمة	
الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد	الفقرة	ارتباط الفقرة بالبعد
1	.601**	7	.675**	13	.768**	19	.681**
2	.611**	8	0.195	14	.770**	20	.699**
3	.488**	9	.528**	15	.804**	21	.806**
4	.688**	10	.332**	16	.707**	23	.657**
5	.687**	11	.547**				
6	.727**						

** دالة عند مستوى (**0.01**)

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معاملات ارتباط فقرات البعد الأول "خبرات مدرسي اللغات" بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.195 & .727)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، عدا فقرة واحدة فقط لم تكن دالة إحصائياً عند ارتباطها بالدرجة الكلية للبعد وهي الفقرة رقم (8) (أواجه صعوبات في تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر)، وبذلك تم حذفها وأصبحت عدد فقرات البعد الأول عشر فقرات فقط وفيما يتعلق بالبعد الثاني "الطرق المستخدمة" يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.804 & .707)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وفيما يتعلق بالبعد الثالث "التقنيات والمنصات المستخدمة" يتضح أن معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.657 & .806)، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وهذا يدل على أن استبيان التقويم التكويني في تعليم اللغات يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

2. ثبات استبيان التقويم التكويني في تعليم اللغات:

للتحقق من الثبات تم استخدام معامل ألفا–كرونباخ (Cronbach's Alpha)، والجدول (5)، يوضح نتائج معاملات الثبات لكل بعد على حدة:

جدول 5

معامل الثبات للاستبيان

المحاور	ثبات ألفا	عدد العبارات
البعد (1) خبرات مدرسي اللغات حول التقويم التكويني الشبكي	.750	10
البعد (2) الطرق التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي	.756	4
البعد (3) التقنيات والمنصات التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي	.70	4

يتضح من الجدول (5) أن معامل ثبات ألفا للبعد الأول "خبرات مدرسي اللغات" بلغ (.750)، وهو معامل ثبات جيد، وفيما يتعلق بثبات البعد الثاني "الطرق المستخدمة" فقد بلغ (.756)، وهو معامل ثبات جيد، وفيما يتعلق بثبات البعد الثالث "التقنيات والمنصات المستخدمة" فقد بلغ (.70)، وهو معامل ثبات مقبول، وهذا مؤشر على صلاحية استخدام استبانة التقويم التكويني في تعليم اللغات في هذه الدراسة.

6- نتائج التساؤلات ومناقشتها

1. ما مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي في الجامعات السعودية؟

1-1 ما مستوى خبرات مدرسي حول التقويم التكويني الشبكي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد خبرات مدرسي اللغات حول التقويم التكويني الشبكي، ولمعرفة مستوى خبرات مدرسي اللغات حول التقويم التكويني الشبكي، تم استخدام خمسة مستويات للحكم، وطول فئته (0.80)، التي تراوحت مستوياته من (1) إلى (1.8) للمستوى المنخفض جداً، ومن (1.81) إلى (2.6) للمستوى منخفض، ومن (2.61) إلى (3.4) للمستوى متوسط، ومن (3.41) إلى (4.2) للمستوى مرتفع، ومن (4.21) إلى (5) للمستوى مرتفع جداً، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول 6

حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الأول

البعد (1) خبرات مدرسي اللغات حول التقويم التكويني الشبكي										
رقم الفقرة	الفقرات		مستوى خبرات مدرسي اللغات					المتوسط	المعياري الانحراف	مستوى	الرتبة
			غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
1	أعتقد أن استراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر مهمة في العملية التعليمية.	ك	-	4	5	35	32	4.25	0.802	مرتفع جداً	3
		%	-	5.3	6.6	46.1	42.1				
2	لدي خبرة كافية حول استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر.	ك	-	9	16	37	14	3.74	0.9	مرتفع	7
		%	-	11.8	21.1	48.7	18.4				
3	أهتم بقياس مدى تعلم الطلاب أثناء المحاضرات الافتراضية المباشرة.	ك	-	1	5	42	28	4.28	0.645	مرتفع جداً	2
		%	-	1.3	6.6	55.3	36.8				
4	استخدامي لاستراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر يزيد من تفاعل الطلاب.	ك	-	1	8	44	23	4.17	0.661	مرتفع	5
		%	-	1.3	10.5	57.9	30.3				
5		ك	-	-	8	44	24	4.21	0.618		4

	استخدامي لاستراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر ينعكس إيجاباً على مستويات الطلاب.	%	-	-	10.5	57.9	31.6			مرتفع جداً	
6	أتعلم استراتيجيات جديدة تتعلق بالتقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر.	ك	-	6	21	36	13	3.74	0.839	مرتفع	6
		%	-	7.9	27.6	47.4	17.1				
7	أطبق استراتيجيات جديدة تتعلق بالتقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر.	ك	-	7	21	40	8	3.64	0.795	مرتفع	8
		%	-	9.2	27.6	52.6	10.5				
8	يساعدني التدريس الافتراضي المباشر على تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني أكثر من التعليم الحضوري.	ك	1	6	28	37	4	3.49	0.774	مرتفع	9
		%	1.3	7.9	36.8	48.7	5.3				
9	ساهم تطبيقي لاستراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر في تطوير المنهج.	ك	3	16	28	22	7	3.18	1.003	متوسط	10
		%	3.9	21.1	36.8	28.9	9.2				
10	أرى أن هناك احتياجًا لتدريب المدرسين على استراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر.	ك	-	2	5	34	35	4.34	0.722	مرتفع جداً	1
		%	-	2.6	6.6	44.7	46.1				
–	**الدرجة الكلية للبعد**							3.81	0.426	مرتفع	-

ك= تكرار

يتضح من الجدول (6) أن خبرات مدرسي اللغات حول التقويم التكويني الشبكي، جاءت في المستوى "المرتفع"، حيث إن متوسط الاستجابات على الدرجة الكلية للبعد بلغ (3.81)، وبانحراف معياري قدره (0.426)، ويظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك اختلافًا بين استجابات أفراد العينة؛ حيث تراوحت متوسطات الاستجابات ما بين (2.88 & 4.34)، وهي متوسطات تقع في الفئات الثالثة والرابعة والخامسة، من المقياس وتشير إلى (متوسط – مرتفع – مرتفع جداً) على أداة الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (10) في المرتبة الأولى والتي تنص على: "أرى أن هناك احتياجًا لتدريب المدرسين على استراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر"، بمتوسط (4.34)، يليها العبارة رقم (3) والتي تنص على: "أهتم بقياس مدى تعلم الطلاب أثناء المحاضرات الافتراضية المباشرة"، بالمرتبة الثانية، بمتوسط (4.28)، وجاءت العبارة رقم (1) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على: "أعتقد أن استراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر مهمة في العملية التعليمية"، بمتوسط بلغ (4.25)، وفي المرتبة التاسعة جاءت العبارة رقم (8) والتي تنص على: "يساعدني التدريس الافتراضي المباشر على تطبيق

استراتيجيات التقويم التكويني أكثر من التعليم الحضوري" بمتوسط بلغ (3.49)، يليها بالمرتبة العاشرة والأخيرة العبارة رقم (9) والتي تنص على: "ساهم تطبيقي لاستراتيجيات التقويم التكويني في التدريس الافتراضي المباشر في تطوير المنهج" بمتوسط بلغ (3.18)

2-1 ما مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي المتعلقة بطرق التطبيق؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد الطرق التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي، ولمعرفة مستوى الطرق التي يستخدمها مدرسو اللغات، تم استخدام خمسة مستويات للحكم، وطول فئته (0.80)، وتراوحت مستوياته من (1) إلى (1.8) للمستوى منخفض جداً، ومن (1.81) إلى (2.6) للمستوى منخفض، ومن (2.61) إلى (3.4) للمستوى متوسط، ومن (3.41) إلى (4.2) للمستوى مرتفع، ومن (4.21) إلى (5) للمستوى مرتفع جداً، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول 7

حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الثاني

البعد (2) الطرق التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي

رقم الفقرة	الفقرات	ك	مستوى التقنيات والمنصات المستخدمة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقنيات	الرتبة
		%	غير موافق	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
13	أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الشفهية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة.	ك	–	3	9	44	20	4.07	0.736	مرتفع	1
		%	–	3.9	11.8	57.9	26.3				
14	أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الكتابية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة.	ك	–	12	23	34	7	3.47	0.871	مرتفع	4
		%	–	15.8	30.3	44.7	9.2				
15	أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الفردية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة	ك	–	3	17	45	11	3.84	0.713	مرتفع	3
		%	–	3.9	22.4	59.2	14.5				
16		ك	–	5	9	53	9	3.87	0.699	مرتفع	2

أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الجماعية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة.	%	-	6.6	11.8	69.7	11.8		-
الدرجة الكلية للبعد						3.81	0.576	مرتفع -

يتضح من الجدول (7) أن مستوى ممارسة الطرق التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي، جاء في المستوى "المرتفع"، حيث إن متوسط الاستجابات على الدرجة الكلية للبعد بلغ (3.81)، وبانحراف معياري قدره (0.576)، ويظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك اتفاقًا بين استجابات أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (3.47 & 4.07)، وهي متوسطات تقع في الفئة الرابعة من الاستبيان والتي تشير إلى (مرتفع) على أداة الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (13) في المرتبة الأولى والتي تنص على: "أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الشفهية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة"، بمتوسط (4.07)، يليها العبارة رقم (16) والتي تنص على: "أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الجماعية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة"، بالمرتبة الثانية، بمتوسط (3.87)، وجاءت العبارة رقم (15) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على: "أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الفردية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة"، بمتوسط بلغ (3.84)، فيما جاءت العبارة رقم (14) والتي تنص على: "أطبق استراتيجيات التقويم التكويني الكتابية في التدريس الافتراضي المباشر لمهارات اللغة" بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط بلغ (3.47).

3-1 ما مستوى ممارسة مدرسي اللغات الأجنبية لمهارات التقويم التكويني الشبكي المتعلقة بالتقنيات والمنصات المستخدمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات، والنسب المئوية، وحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات بعد التقنيات والمنصات التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي، ولمعرفة مستوى ممارسة التقنيات والمنصات التي يستخدمها مدرسو اللغات، تم استخدام خمسة مستويات للحكم، وطول فئته (0.80)، التي تراوحت مستوياته من (1) إلى (1.8) للمستوى منخفض جداً، ومن (1.81) إلى (2.6) للمستوى

منخفض، ومن (2.61) إلى (3.4) للمستوى متوسط، ومن (3.41) إلى (4.2) للمستوى مرتفع، ومن (4.21) إلى (5) للمستوى مرتفع جداً، وجاءت النتائج كالآتي:

جدول 8

حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات البعد الثالث

البعد (3) التقنيات والمنصات التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي

رقم الفقرة	الفقرات	ك	مستوى التقنيات والمنصات المستخدمة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقنيات	الرتبة
		%	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة				
19	لدي إلمام بخصائص برامج الفصول الافتراضية التي يمكن الاستفادة منها في التقويم التكويني.	ك	–	6	15	46	9	3.76	0.764	مرتفع	1
		%	–	7.9	19.7	60.5	11.8				
20	أطبق التقويم التكويني باستخدام خصائص برامج الفصول الافتراضية: (التصويت– الخيارات المتعددة– غرف المجموعات).	ك	–	10	16	41	9	3.64	0.86	مرتفع	2
		%	–	13.2	21.1	53.9	11.8				
21	أستخدم في الدروس الافتراضية مواقع ويب مخصصة لإنشاء طرق التقويم التكويني.	ك	4	27	26	13	6	2.87	1.024	متوسط	3
		%	5.3	35.5	34.2	17.1	7.9				
23	أستخدم تطبيقات جوال مخصصة لإنشاء طرق إجراء التقويم التكويني.	ك	9	30	27	8	2	2.53	0.931	منخفض	4
		%	11.8	39.5	35.5	10.5	2.6				
	الدرجة الكلية للبعد							3.2	0.651	متوسط	–

يتضح من الجدول (8) أن مستوى ممارسة التقنيات والمنصات التي يستخدمها مدرسو اللغات لتطبيق التقويم التكويني الشبكي، جاء في المستوى "المتوسط"، حيث إن متوسط الاستجابات على الدرجة الكلية للبعد بلغ (3.20)، وبانحراف معياري قدره (0.651)، ويظهر من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك اختلافًا بين استجابات أفراد العينة، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين (2.53 & 3.76)، وهي متوسطات تقع في الفئات الثانية والثالثة والرابعة من الاستبيان والتي تشير إلى (منخفض

– متوسط – مرتفع) على أداة الدراسة، حيث جاءت العبارة رقم (19) في المرتبة الأولى وتنص على: "لدي إلمام بخصائص برامج الفصول الافتراضية التي يمكن الاستفادة منها في التقويم التكويني"، بمتوسط (3.76)، يليها العبارة رقم (20) والتي تنص على: "أطبق التقويم التكويني باستخدام خصائص برامج الفصول الافتراضية: (التصويت– الخيارات المتعددة– غرف المجموعات" ،بالمرتبة الثانية، بمتوسط (3.64)، وجاءت العبارة رقم (21) بالمرتبة الثالثة والتي تنص على: "أستخدم في الدروس الافتراضية مواقع ويب مخصصة لإنشاء طرق التقويم التكويني "، بمتوسط بلغ (2.87)، فيما جاءت العبارة رقم (23) والتي تنص على: "أستخدم تطبيقات جوال مخصصة لإنشاء طرق إجراء التقويم التكويني" بالمرتبة الرابعة والأخيرة بمتوسط بلغ (2.53).

2.هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تُعزى لبعض المتغيرات؟

2-1هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير الجامعة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) لاستخراج الفروق بين استجابات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول تطبيقهم لمهارات التقويم التكويني الشبكي، وفقاً لمتغير الجامعة والجدول رقم (9) يوضح ذلك:

جدول 9

نتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق مهارات التقويم التكويني الشبكي وفق متغير الجامعة.

البعد	الجامعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1. الخبرات	جامعة الملك سعود	59	41.95	4.562	0.097	74	0.923
	الجامعة السعودية الإلكترونية	17	41.82	5.259			
2. الطرق المستخدمة	جامعة الملك سعود	59	15.25	2.346	0.03	74	0.976
	الجامعة السعودية الإلكترونية	17	15.24	2.223			
	جامعة الملك سعود	59	14.1	2.845	-0.89	74	0.377

3. التقنيات والمنصات المستخدمة	الجامعة السعودية الإلكترونية	17	14.76	2.137

يتضح من الجدول (9)، فيما يتعلق بالبعد الأول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول خبراتهم في التقويم التكويني الشبكي وفقاً لمتغير الجامعة، حيث (t=0.097, df=74, p=.923)، وفيما يتعلق بالبعد الثاني يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة حول الطرق المستخدمة في التقويم التكويني الشبكي وفقاً لمتغير الجامعة، حيث (t=0.030, df=74, p=.976)، وفيما يتعلق بالبعد الثالث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة حول التقنيات والمنصات المستخدمة في التقويم التكويني وفقاً لمتغير الجامعة، حيث (t=-1.963, df=74, p=.339).

2-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) لاستخراج الفروق بين استجابات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول تطبيقهم لمهارات التقويم التكويني الشبكي، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة والجدول رقم (10) يوضح ذلك:

جدول 10

نتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق مهارات التقويم التكويني الشبكي وفق متغير سنوات الخبرة

البعد	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1. الخبرات	عشر سنوات فأقل	34	40.74	4.679	-2.017	74	0.047
	أكثر من 10 سنوات	42	42.88	4.527			
2. الطرق المستخدمة	عشر سنوات فأقل	34	14.88	2.614	-1.256	74	0.213
	أكثر من 10 سنوات	42	15.55	2.002			
3. التقنيات والمنصات المستخدمة	عشر سنوات فأقل	34	13.76	2.559	-1.417	74	0.161
	أكثر من 10 سنوات	42	14.64	2.783			

يتضح من الجدول (10)، فيما يتعلق بالبعد الأول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول خبراتهم في التقويم التكويني الشبكي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت الفروق لصالح سنوات الخبرة أكثر من 10 سنوات بمتوسط بلغ (42.88) حيث (t=-2.017, df=74, p=.047)، وفيما يتعلق بالبعد الثاني يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول الطرق المستخدمة في التقويم التكويني الشبكي وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، حيث (t=1.256, df=74, p=.213)، وفيما يتعلق بالبعد الثالث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول التقنيات والمنصات المستخدمة في التقويم التكويني وفقاً لمتغير الخبرة، حيث (t=-1.417, df=74, p=.161).

3-2 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق مهارات التقويم التكويني لدى أفراد العينة تُعزى لمتغير اللغة؟

للإجابة عن هذا السؤال أُستخدم اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Samples Test) لاستخراج الفروق بين استجابات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول تطبيقهم لمهارات التقويم التكويني الشبكي، وفقاً لمتغير اللغة والجدول رقم (11) يوضح ذلك:

جدول 11

نتائج اختبار t-test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول تطبيق مهارات التقويم التكويني الشبكي وفق متغير اللغة

البعد	اللغة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
1. الخبرات	انجليزي	40	42.03	4.371	0.202	74	0.84
	لغات أخرى	36	41.81	5.081			
2. الطرق المستخدمة	انجليزي	40	15.2	2.452	-0.198	74	0.844
	لغات أخرى	36	15.31	2.162			
3. التقنيات والمنصات المستخدمة	انجليزي	40	14.18	2.836	-0.253	74	0.801
	لغات أخرى	36	14.33	2.586			

يتضح من الجدول (11)، فيما يتعلق بالبعد الأول أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة من مدرسي اللغات الأجنبية حول خبراتهم في التقويم التكويني الشبكي وفقاً لمتغير اللغة، حيث (t=0.202, df=74, p=.840)، وفيما يتعلق بالبعد الثاني يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة حول الطرق المستخدمة في التقويم التكويني الشبكي وفقاً لمتغير اللغة، حيث (t=-0.198, df=74, p=.844)، وفيما يتعلق بالبعد الثالث يتضح أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات أفراد العينة حول التقنيات المستخدمة في التقويم التكويني وفقاً لمتغير اللغة، حيث (t=-0.253, df=74, p=.801).

الاستنتاجات

أظهرت الدراسة أن مدرسي اللغات في الجامعات السعودية لديهم اهتمامٌ كبيرٌ بقياس مدى تعلم الطلاب أثناء المحاضرات، وهذا مرتبط باعتقادهم القوي بأهمية تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني. ويؤكد ذلك رغبتهم الشديدة في تطوير مهاراتهم في استراتيجيات التقويم التكويني، وذلك لما يلمسونه من أثر إيجابي على تفاعل الطلاب وتحسن مستوياتهم عند تطبيق هذا النوع من التقويم، وهذه النتيجة الأخيرة تتوافق مع نتائج دراسة (Luthfiyyah et al., 2021) ودراسة (عمر وأمين، 2021).

كما أظهرت الدراسة أن مدرسي اللغات لديهم خبرةٌ كافيةٌ حول التقويم التكويني ويحاولون تعلم استراتيجيات جديدة لتطبيقه.

ومن النتائج المهمة في هذا السياق أن نسبة كبيرة من مدرسي اللغات يرون أن التدريس الافتراضي المباشر يساعد على تطبيق التقويم التكويني أكثر من التعليم الحضوري وجهاً لوجه. ومع ذلك كله إلا أن هناك قصوراً بسيطاً في مدى مساهمة تطبيق التقويم التكويني الشبكي في تطوير المنهج، وهو الأمر الذي يعُد من الأهداف الأساسية للتقويم التكويني كما تقدم.

وقد انعكست تلك الخبرات ذات المستوى العالي على طرق تطبيق التكويني الشبكي، فقد كان مدرسو اللغات ينوعون في الاستراتيجيات بين الشفهية، والكتابية، والفردية، والجماعية. أما ما يتعلق بالمنصات المستخدمة، فقد أظهر مدرسو اللغات معرفة كبيرة بخصائص برامج الفصول الافتراضية،

وأنهم يستخدمون تلك الخصائص لتطبيق التقويم التكويني الشبكي، كالتصويت والاختيار من متعدد ومجموعات الغرف الجانبية. إلا أن مستوى تلك الممارسات لا ينعكس على التقنيات المستخدمة، فهم لا يعتمدون على مواقع تطبيقات الشبكة والهاتف المحمول اعتماداً كافياً، خاصة ما يتعلق باستخدام الهاتف المحمول، والذي يطبقه قلة من المدرسين.

كما أظهرت الدراسة قلة تطبيق التقويم التكويني الشبكي عند أغلب المشاركين بمقدار مرة واحد فقط خلال محاضرة من ساعة واحدة فقط. وهذه النتائج الأخير تدعم ما توصل له دراسة (Almossa & Alzahrani, 2022) حول نقص استخدام التكويني الشبكي. كما أظهرت الدراسة أن أغلب المدرسين يفضلون استخدام نظام الفصول الافتراضي "بلاكبورد" على منصة زووم، وربما يرجع سبب ذلك إلى أنها خدمة مجانية متاحة للجامعات السعودية ومرتبطة بالنظام الأكاديمي. أما بالنسبة للمهارات التي يجد فيها المدرسون صعوبة في تطبيق التقويم التكوني فكانت النسبة الكبرى لمهارة الكتابة، ثم الاستماع فالمحادثة، ثم القراءة.

ومن النتائج المهمة التي خلصت إليها الدراسة عدم وجود فروقات ذات دلالات إحصائية في مستوى ممارسات مدرسي اللغات الأجنبية وفقاً لمتغير الجامعة، وهذا يثبت أن طبيعة الجامعة سواء كانت تقليدية أو إلكترونية لا يلعب دورًا مهماً في ممارسات مدرسي اللغات لمهارات تطبيق التقويم التكويني الشبكي، أو حتى في التقنيات المستخدمة. وبالرغم من عدم وجود فروق بين الجامعتين فهذه النتيجة تصبُّ في صالح جامعة الملك سعود، فبالرغم من أن خبرة مدرسي اللغات في جامعة الملك سعود حديثة وغير مركزة في التعليم الافتراضي مقارنة بالجامعة الإلكترونية، إلا أن لديهم الدافعية والاهتمام لاستخدام التقويم التكويني الشبكي وتطبيقه. كما يعكس ذلك الجهد الذي بذلته جامعة الملك سعود من خلال تثقيف وتدريب أعضاء هيئة التدريس على التعليم الافتراضي عموماً وعلى أساليب التقويم بشكل خاص. أما بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة فلم يكن هناك فروقات ذات دلالات إحصائية عموماً إلا فيما يتعلق بالبعد الأول (الخبرات)، وهذه النتيجة تتطابق مع ما توصلت إليه دراستي (Karim, 2015; Sahinkarakas, 2012) حول تأثير الخبرة في ممارسة التقويم التكويني. أما بالنسبة لمتغير اللغة، فقد خلصت الدراسة إلى عدم وجود أي فروقات ذات دلالات إحصائية، وهذا

يدل على أن المنصات التقنيات والمستخدمة يمكن تطويعها لتطبيق التقويم التكوين الشبكي لأي لغة كانت.

التوصيات:

بناءً على نتائج هذه الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- زيادة التوعية داخل الجامعات السعودية بأهمية التقويم التكويني عموماً.
- تدريب المدرسين على أساليب التقويم التكويني الشبكي والتقليدي "وجهاً لوجه" خاصة في مجال تدريس اللغات الأجنبية.
- التركيز على أهمية التقويم التكويني وأثره في تطوير المنهج وتحسين ممارسات المعلم التدريسية.
- إنشاء قواعد بيانات عامة تشمل مجموعة من الطرق والأساليب والتقنيات التي تساعد مدرسي اللغات في تطبيق التكويني الشبكي.
- أن يكون هناك وصف مقرر خاص بمقررات تدريس اللغات التي تدرس عبر الشبكة، وتحتوي على أنشطة وأساليب تقويم مختلفة عن المحاضرات التي تدرس وجهاً لوجه.
- تفعيل التقييم الذاتي من الجامعات والأقسام الأكاديمية لأساليب وطرق وتقنيات تطبيق التقويم التكويني عن بعد.
- تفعيل استخدام تطبيقات الشبكة (المواقع) وتطبيقات الجوال لممارسة التقويم التكويني الشبكي
- عقد ورش العمل بين المدرسين داخل كليات اللغات لتبادل الخبرات والممارسات والأساليب.
- زيادة التركيز على التقويم التكويني الشبكي في الجامعات الإلكترونية.

الخاتمة

أصبح التوجه نحو التعليم عن بعد يستدعي انتباهاً فيما يخص الممارسات التعليمية عبر الشبكة، خاصة ما يتعلق بتعليم اللغات الذي يتطلب اهتماماً من نوعٍ خاص نظراً لطبيعة عملية تعلم المهارات اللغوية وتعليمها. وفي هذه الدراسة حاول الباحث تسليط الضوء على ممارسات مدرسي اللغات الأجنبية في الجامعات السعودية فيما يتعلق بجانب مهم من جوانب التدريس الشبكي وهو التقويم

التكويني الشبكي. وتطرقت الدراسة بالتحديد لمستويات ممارسة مدرسي اللغات لهذا النوع من التقويم من ثلاث جوانب مختلفة، وقد توصلت الدراسة إلى تباين في المستويات بين هذه الجوانب؛ فكان مستوى الخبرات عالياً ومستوى التطبيق متوسطاً، أما مستوى التقنيات المستخدمة فقد كان منخفضاً. وهذا يستدعي إجراء مزيد من البحوث حول الفجوة بين ما يمتلكه مدرسو اللغات من خبرات حول التقويم التكويني الشبكي وبين استخدامهم للتقنيات الحديثة في تطبيقه. كما يستدعي الأمر إجراء بحوث حول المهارات التي يجد فيها المدرسون صعوبة لتطبيق التقويم التكويني الشبكي وخاصة مهارة الكتابة التي أشارت الدراسة إلى أنها أصعب المهارات في هذا السياق. كما يقترح الباحث إجراء بحوث حول مايلي:

- تطبيقات الويب والهاتف المحمول التي تساعد في تطبيق التقويم التكويني في مجال تدريس اللغات الأجنبية.
- ربط ممارسة التقويم التكويني بتطوير المنهج وتحسين ممارسات المعلم التدريسية.
- التقويم التكويني الشبكي في الجامعات الإلكترونية.

المراجع العربية

البصري، هداية. (2019). تنميه مهارات اللغة العربية لمتعلميها اللغة الثانية في استخدام الوسائط التقنيات التعليمية الحديثة نماذج تحليلية، ورقة مؤتمر، السجل العلمي للمؤتمر الدولي الثالث لمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود. الرياض: مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة العربية.

التخاينة، بهجت حمد عفنان، وأبو موسى، مفيد. (2009). أثر استخدام استراتيجية التقويم التكويني المحوسب في تحصيل طلبة التربية في الجامعة العربية المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع 145، 116 - 132.

حسانين، حسن شوقي علي، والشهري، محمد بن علي عوضه. (2016). فعالية استخدام التقويم التكويني الإلكتروني في خفض قلق الاختبار والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى الطالب المعلم للرياضيات بجامعة نجران. مجلة تربويات الرياضيات، مج 19، ع 7، 34 - 54.

السعدون، عادلة علي ناجي عبد السلام. 2008. التغذية الراجعة والتقويم التكويني وأثرهما الفعال في مادة التربية الإسلامية. مجلة جامعة ذي قار، مج 4، ع 1.

الصغير، علي والنصار، صالح. (2002) ممارسات المعلمين التدريسية في ضوء نظريات التعلم. مجلة القراءة والمعرفة (8)، 1–24.

عامر، طارق عبد الرؤوف. (2015) التعليم الإلكتروني والتعليم الافتراضي– اتجاهات عالمية معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

العزيزي، عيسى فرج. (2019). فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر مهارات التفكير والبحث العلمي لدى طلاب كلية إدارة الأعمال بجامعة شقراء. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 59(59)، 317-350.

عمر، عبد المجيد الطيب، وأمين، عبد الرحمن عبد الملك. (2021). أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة: دراسة حالة لطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة. مجلة جامعة أم القرى لعلوم اللغات وآدابها، ع27، 307 – 375.

غالم، الهام مصطفى، وبن عياش، سمير. (2020) معوقات التعليم الافتراضي خلال أزمة انتشار وباء كورونا المستجد في الجامعات العربية. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 3، ع 4، 239 – 258.

القمش، مصطفى والبواليز، محمد والمعايطة، خليل (2000) القياس والتقويم في التربية الخاصة. عمان: دار الفكر.

اللقاني، أحمد. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، مصر: عالم الكتب.

مجلس التعاون الثقافي الأوروبي. (2001) الإطار المرجعي الأوروبي المشترك للغات (دراسة...تدريس...تقييم)، (ترجمة عبد الجواد، علاء وآخرين). القاهرة: دار إلياس العصرية للطباعة والنشر.

مذكور، أيمن فوزي خطاب. (2014). مصدر التقويم التكويني (المعلم- الأقران- الذات) ببيئة تعلم إلكترونية تفاعلية وتأثيره على أداء الطلاب والتفكير الابتكاري في إنتاج الرسوم التعليمية بالكمبيوتر. تكنولوجيا التعليم، مج 24، ع 2، 165 – 229.

المراجع الأجنبية

Alahmadi, N., Alrahaili, M., & Alshraideh, D. (2019). The Impact of the Formative Assessment in Speaking Test on Saudi Students' Performance. Arab World English Journal, 10(1), 259-270.

Alharbi, A. S., & Meccawy, Z. (2020). Introducing Socrative as a Tool for Formative Assessment in Saudi EFL Classrooms. Arab World English Journal, 11(3), 372-384.

Alharbi, A. S., Alhebshi , A. A., & Meccawy, Z. (2021). EFL Students' and Teachers' Perceptions of Google Forms as a Digital Formative Assessment Tool in Saudi Secondary Schools. Arab World English Journal. Special Issue on CALL (7), 140-154.

Ali, W. (2020). Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in light of COVID-19 Pandemic. Higher Education Studies, 10(3), 16-25.

Almossa, S. Y., & Alzahrani, S. M. (2022). Assessment practices in Saudi higher education during the COVID-19 pandemic. Humanities and Social Sciences Communications. 9(1).

Alsamaani, A. S. (2014). Evaluating Classroom Assessment Techniques of Novice Saudi EFL Teachers. Journal Of Arabic And Human Sciences, 7(2), 63-81.

Alshaikh, A. A. (2020). The Degree of Utilizing E-Assessment Techniques at Prince Sattam Bin Abdulaziz University: Faculty Perspectives. Journal of Educational and Social Research, 10(4), 238-249

Alsubaiai, H. S. (2021). Teachers' Perception towards Formative Assessment in Saudi Universities' Context: A Review of Literature. English Language Teaching. 14(7), 107-116.

Alvi, A. H., Bilal, S. M., & Alvi, A. A. (2021). Technology, Pedagogy & Assessment: Challenges of COVID19-Imposed E-Teaching of ESP to Saudi Female PY Students. Arab World English Journal. Special Issue on Covid 19 Challenges (1), 334-353.

Al-Wassia, R. K., Hamed, O. A., Al-Wassia, H., Alafari, R., & Jamjoom, R. A. (2015). Cultural challenges to implementation of formative assessment in Saudi Arabia: An exploratory study. Medical Teacher, 37:sup1, S9-S19.

Angus, S. D., & Watson, J. (2009). Does regular online testing enhance student learning in the numerical sciences? Robust evidence from a large data set. British Journal of Educational Technology, 40(2), 255-272.

Baig, M., Gazzaz, Z. J., & Farouq, M. (2020). Blended Learning: The impact of blackboard formative assessment on the final marks and students' perception of its effectiveness. Pakistan Journal of Medical Sciences, 36(3), 327-332.

Barana, A., Conte, A., Fissore, C., Marchisio, M., & Rabellino, S. (2019). Learning Analytics To Improve Formative Assessment Strategies. Journal of e-learning and knowledge society, 15(3), 75-88.

Beatty, I. D, and Gerace, W. J. (2009). Technology-Enhanced Formative Assessment: A Research-Based Pedagogy for Teaching Science with Classroom Response Technology. Journal of Science Education and Technology, 18(2), 146-162.

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 1(1), 5-31.

British Columbia Ministry of Education (BCME). (2009). Reporting student progress: Policy and practice.

Chanpet, P., Chomsuwan, K., & Murphy, E. (2020). Online Project-Based Learning and Formative Assessment. Technology, Knowledge and Learning, 25(3), 685-705.

Chen, D., & Zhang, L. (2017). Formative Assessment of Academic English Writing for Chinese EFL Learners. TESOL international journal, 12(2), 47-64.

Chinnery, G. (2006). Emerging Technologies Going to the MALL: Mobile Assisted Language Learning. Language Learning & Technology. 10(1), 9-16.

Colmenares, A. M. (2012). Los aprendizajes en entornos virtuales evaluados bajo la concepción formadora. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 15(1), 125-134. Retrieved from https://bit.ly/3deafKC

Daly, C., Pachler, N., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Exploring formative e-assessment: using case stories and design patterns. Assessment & Evaluation in Higher Education, 35(5), 619-636.

DeBarger, A., Penuel, W. R., Harris, C. J., & Schank, P. (2010). Teaching routines to enhance collaboration using classroom network technology. In Pozzi, F., & Persico, D. (Eds.), Techniques for fostering collaboration in online learning communities: Theoretical and practical perspectives (pp. 224-244). Hershey, PA: IGI Global.

DeLuca, C., Braund, H., Valiquette, A., & Cheng, L. (2017). Grading Policies and Practices in Canada: A Landscape Study. Canadian Journal of Educational Administration and Policy. 184, 4-22.

Dikbas Torun, E. (2020). Online Distance Learning in Higher Education: E-learning Readiness as a Predictor of Academic Achievement. Open Praxis, 12(2), 191-208.

Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. Theory into practice, 55(2), 153-159.

Dolin, J., Black, P., Harlen, W., Tiberghien, A. (2018). Exploring Relations Between Formative and Summative Assessment. In: Dolin, J., Evans, R. (eds) Transforming Assessment. Contributions from Science Education Research, vol 4. Springer, Cham.

Dunn, K. E., & Mulvenon, S. W. (2009). A Critical Review of Research on Formative Assessment: The Limited Scientific Evidence of the Impact of Formative Assessment in Education. Practical Assessment, Research and Evaluation, Vol. 14, Article 7.

Elmahdi, I., Al-Hattami, A., & Fawzi, H. (2018). Using Technology for Formative Assessment to Improve Students' Learning. Turkish Online Journal of Educational Technology, 17(2), 182-188.

García-Pérez, G. (2011, June 27-28). Effectiveness of formative e-assessment in large language classes. Proceedings of the 6th International Conference on e-Learning, University of British Columbia Okanagan Campus, Kelowna, Canada. Edited by Phillip Balcaen. Academic Publishing Ltd.

Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. Internet and Higher Education, 7(2), 95-105.

Gikandi, J. W., Morrow, D., & Davisa, N.E. (2011). Online formative assessment in higher education: A review of the literature. Comput. Educ., 57(4), 2333-2351.

Glazer, N. (2014). Formative plus summative assessment in large undergraduate courses: Why both? International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 26(2), 276-286.

Goullier, F. (2005). Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios. Paris: Didier.

Hampel, R. (2003). Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning. ReCALL, 15(1), 21-36

Hampel, R., & Stickler, U. (2005). New skills for new classrooms: Training tutors to teach languages online. Computer Assisted Language Learning, 18(4), 311-326.

Heritage, M. (2010). Formative assessment: Making it happen in the classroom. Thousand Oaks, CA: Corwin.

Hwang, G. J., & Chang, H. F. (2011). A formative assessment based mobile learning approach to improving the learning attitudes and achievements of students. Computers & Education, 56(4), 1023–1031.

Irving, K. E. (2006). The Impact of Educational Technology on Student Achievement: Assessment "of" and "for" Learning. Science Educator, 15(1), 13-20.

Karim, B. H. H. (2015). The impact of teachers' beliefs and perceptions about formative assessment in the university ESL class. International Journal of Humanities, Social Sciences and Education, 2(3), 108-115.

Kearns, L. R. (2012). Student assessment in online learning: Challenges and effective practices. Journal of Online Learning and Teaching, 8(3), 198-208.

Kebritchi, M., Lipschuetz, A. M., & Santiague, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education. Journal of Educational Technology Systems, 46(1), 29-4.

Luthfiyyah, R., Aisyah, A., & Sulistyo, G.H. (2021). Technology-enhanced formative assessment in higher education: A voice from Indonesian EFL teachers. EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture, 6(1), 42-54. h

Manasra, M. (2019). The Effect of using Instructional Formative Assessment Strategy on the Academic Achievement of English Language Learners. Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychological Sciences, 10(2), 440-478.

Marzano, R. J. (2010). Formative assessment and standards-based grading. Solution Tree Press.

McLaughlin, T., & Yan, Z. (2017). Diverse delivery methods and strong psychological benefits: A review of online formative assessment. J. Comput. Assist. Learn., 33(6), 562-574.

Meyers, C. & Jones T. B. (1993). Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.

Mimirinis, M. (2019). Qualitative differences in academics' conceptions of e-assessment. Assessment & Evaluation in Higher Education, 44(2), 233-248.

Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? The Internet and Higher Education, 14(2), 129-135.

Nicol, D. J., and Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. Studies in Higher Education, 31(2), 199-218.

Pachler, N., Daly, C., Mor, Y., & Mellar, H. (2010). Formative e-assessment: Practitioner cases. Computers & Education, 54(3), 715-721.

Perveen, A. (2016). Synchronous and Asynchronous E-Language Learning: A Case Study of Virtual University of Pakistan. Open Praxis, 8(1), 21-39.

Prendes-Espinosa, P., García-Tudela, P. A., & Gutiérrez-Porlán, I. (2022). Formative E-Assessment: A Qualitative Study Based on Master's Degrees. International Education Studies. 15(2).

Qassim University, Unaizah College of Medicine. (2014). Assessment and Evaluation at Unaizah College of Medicine- Guide to Medical Student Assessment and Evaluation. Unaizah.

Quebec City MEQ: (QCMEQ). (2003). Policy on the evaluation of learning.

Quellmalz, E. (2013). Technology to support next-generation classroom formative assessment for learning. San Francisco: WestEd.

Rahim, A. F. A. (2020). Guidelines for online assessment in emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. Education in Medicine Journal, 12(2), 59-68.

Ramsey, B., Duffy, A. (2016). Formative assessment in the classroom: Findings from three districts. Michael and Susan Dell Foundation and Education, 1. Retrieved from https://education-first.com/wp content/uploads/2016/05/MSDF-Formative-Assessment-Study-Final-Report.pdf

Remmi, F., & Hashim, H. (2021). Primary School Teachers' Usage and Perception of Online Formative Assessment Tools in Language Assessment. International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 10(1), 290-303.

Richards, J., & Rodgers, T. (2001). Communicative Language Teaching. In Approaches and Methods in Language Teaching (Cambridge Language Teaching Library, pp. 153-177). Cambridge: Cambridge University Press.

Sa'di, R. A., & Sharadgah, A. A. (2021). E-Assessment at Jordan's Universities in the Time of the COVID-19 Lockdown: Challenges and Solutions. Arab World English Journal. Special Issue on Covid, 19.

Sadler, D. R. (1989) Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119-144.

Sahinkarakas, S. (2012). The role of teaching experience on teachers' perceptions of language assessment. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47, 1787-1792.

Sebbah, L. (2021). Assessment in Blended Learning: EFL Students' Perceptions of Continuous Formative Assessment in Writing Class. Aleph, 8(2), 291-312. URL: https://alephalger2.edinum.org/4043

Sharadgah T., Sa'di R. (2020) Preparedness of institutions of higher education for assessment in virtual learning environments during the Covid-19 lockdown: evidence of bona fide challenges and pragmatic solutions. J Inf Tecnol Educ: Res 19(1), 755-774

The Council of Chief State School Officers: (CCSSO). (2008). Attributes Of Effective Formative Assessment. Washington, DC. Retrieved from (https://www.ccsso.org/sites/default/files/2017-12/Attributes_of_Effective_2008.pdf)

Thornbury, S. (1999). How to Teach Grammar. Harlow: Longman.

Todd, R. W. (2020). Teachers' perceptions of the shift from the classroom to online teaching. International Journal of TESOL Studies, 2(2), 4-16.

Tran, T. T., & Ma, Q. (2021). Using Formative Assessment in a Blended EFL Listening Course: Student Perceptions of Effectiveness and Challenges. International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT), 11(3), 17-38.

Umer, M., Zakaria, M.H., & Alshara, M.A. (2018). Investigating Saudi University EFL Teachers' Assessment Literacy: Theory and Practice. International Journal of English Linguistics, 8(3), 345-356.

Wood, D. (2010). Formative assessment. In Swanwick T. (Eds.), Understanding medical education: evidence, theory and practice. Perspectives on Medical Education (pp. 259-270). Wiley-Blackwell.

Xiao, Y., & Yang, M. (2019). Formative assessment and self-regulated learning: How formative assessment supports students' self-regulation in English language education. Paper presented at The 16th Asia TEFL 1st MAAL & 6th HAAL 2018 International Conference: English Language Teaching in the Changing Glocalised World: Research and Praxis, University of Macau, Macau, China.

Yan, Q., Zhang, L. J., & Cheng, X. (2021). Implementing Classroom-Based Assessment for Young EFL Learners in the Chinese Context: A Case Study. The Asia-Pacific Education Researcher, 30(6), 541-552.

Yilmaz, F. G. K., Ustun, A. B., & Yilmaz, R. (2020). Investigation of Pre-service Teachers' Opinions on Advantages and Disadvantages of Online Formative Assessment: An Example of Online Multiple-Choice Exam. Journal of Teacher Education & Lifelong Learning, 2(1), 10-19.

Zhang, C., Yan, X., & Wang, J. (2021). EFL Teachers' Online Assessment Practices During the COVID-19 Pandemic: Changes and Mediating Factors. The Asia-Pacific Education Researcher, 30(6), 499-507.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. Educational Psychologist, 25(1), 3-17.

Zou, M., Kong, D., & Lee, I. (2021). Teacher Engagement with Online Formative Assessment in EFL Writing During COVID-19 Pandemic: The Case of China. The Asia-Pacific Education Researcher, 30(6), 487-498.

King Khalid Univenaity

Journal of Humanities

Biannual Refereed Journal

Volume Ninth - Number (2)
2022AD 1444AH