جـامـعـة الـيـرمـوك

كـلـيـة الـتـربـيـة

قسم علم النفس الإرشادي والتربوي

استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان

Post Basic Education Schools' Teachers' Use of the Assessment for learning and Assessment of learning Practices in Oman

إعداد الطالب

أحمد بن عبدالله الشقصي

إشراف الدكتور

محمود فيصل القرعان

الفصل الدراسي الثاني 2018

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان

Post Basic Education Schools' Teachers' Use of the Assessment for learning and Assessment of learning Practices in Oman

إعداد الطالب

أحمد بن عبدالله الشقصي

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص القياس والتقويم من قسم علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن

وافق عليها

د. محمود فيصل القرعان ..... مشرفاً ورئيساً

أستاذ مشارك في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

د. آمال أحمد الزعبي ..... عضواً

أستاذ مساعد في القياس والتقويم، جامعة اليرموك

د. معتصم محمد عكور ..... عضواً

أستاذ مشارك في القياس ولإحصاء، الجامعة الهاشمية

تاريخ المناقشة

2018/ 4 /30

ب

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الإهداء

إلى نبع الحنان والعطاء ورمز الحب والوفاء .... أمي الغالية

إلى من شاركتني مشوار الجهد والعناء وكانت لي في كل خطوة سندا .... زوجتي الحبيبة

إلى القلوب الطاهرة والنفوس البريئة زهور قلبي .... تغريد ونبراس والبراء

الى كل من مد لي يد العون

إلى كل من جد السير قاصداً سبل المعالي

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع

الباحث

أحمد بن عبدالله الشقصي

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

الحمد لله الذي تتم بنعمه الصالحات، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صل الله وعليه وسلم القائل "من لا يشكر الناس لا يشكر الله"

لا يسعني وقد من الله علي بإتمام هذه الرسالة إلا أن اعترف لكل ذي فضل علي بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهل للشكر والثناء.

فإني أتقدم بالشكر والتقدير إلى جامعة اليرموك ممثلة بكلية التربية قسم علم النفس التربوي على إتاحة الفرصة لي للالتحاق بها.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتور محمود فيصل القرعان الذي منحني شرفاً عظيماً بقبول الاشراف على هذه الرسالة، والذي منحني من وقته الثمين، وخبراته الشي الكثير، مما أنار لي دروب البحث، وساعدني للتغلب على كثير من صعوباته، فجزاه الله خير الجزاء.

كما يطيب لي التقدم بالشكر والتقدير لأعضاء لجنة المناقشة الدكتورة آمال أحمد الزعبي، والدكتور معتصم محمد عكور اللذان تفضلا بقبول مناقشة هذه الرسالة، وتحملوا عناء قراءتها، وتقويمها، وأبديا ملحوظات قيمة ساهمت في إثراء هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل لكل الذين ساهموا بتقديم العون لإنجاز هذه الرسالة.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحث

أحمد بن عبدالله الشقصي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإهداء	ج
شكر وتقدير	د
قائمة المحتوى	هـ
قائمة الجداول	ز
قائمة الملاحق	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الفصل الأول: خلفية الدراسة	
المقدمة	1
التقويم التربوي	2
أنواع التقويم	4
التقويم الصفي	7
تقويم التعلم	8
التقويم من أجل التعلم	12
المبادئ الأساسية للتقويم من أجل التعلم	15
مشكلة الدراسة وأسئلتها	22
أهمية الدراسة	25
التعريفات الإجرائية	26
محددات الدراسة	27
الفصل الثاني: الدراسات السابقة	
الدراسات السابقة	28
التعليق على الدراسات السابقة	37
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	
منهجية الدراسة	39
مجتمع الدراسة	39
عينة الدراسة	40
أداة الدراسة	41
إجراءات تنفيذ الدراسة	46

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع	الصفحة
متغيرات الدراسة.....	47
المعالجة الإحصائية.....	48
الفصل الرابع: عرض النتائج	
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	49
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	61
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والرابع والخامس.....	63
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....	68
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.....	74
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والرابع والخامس.....	76
التوصيات.....	80
قائمة المراجع.....	81
الملاحق.....	93
الملخص باللغة الإنجليزية.....	108

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الجداول

الجدول	الصفحة
جدول 1: توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمحافظة والوظيفة.....	40
جدول 2: توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس والوظيفة.....	41
جدول 3: قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد تقويم التعلم والدرجة الكلية للبعد (ممارسات تقويم التعلم).....	43
جدول 4: قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد التقويم من أجل التعلم والدرجة الكلية للبعد (ممارسات التقويم من أجل التعلم)	44
جدول 5: ملخص الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم.....	49
جدول 6: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم للعينة ككل مرتبة تنازلياً	50
جدول 7: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (المشرفين) حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم مرتبة تنازلياً	51
جدول 8: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (المعلمين) حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم مرتبة تنازلياً.....	53
جدول 9: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (الطلاب) حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم مرتبة تنازلياً.....	54
جدول 10: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (ككل) حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.....	55
جدول 11: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (المشرفين) حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.....	57
جدول 12: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (المعلمين) حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.....	58
جدول 13: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (الطلاب) حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.....	60
جدول 14: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المترابطة لاستجابات أفراد الدراسة بين درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم ودرجة استخدامهم لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة وكل من المعلمين والمشرفين والطلبة.....	62
جدول 15: الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المواد	

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول	الصفحة
العلمية لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم حسب متغير الوظيفة والجنس.....	63
جدول 16: تحليل التباين الثنائي المتعدد(MAOVA) لأثر الوظيفة والجنس والتفاعل بينهما على ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم.....	65
جدول 17: المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الوظيفة على ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم.....	66

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الملحق	الصفحة
(1): استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم بصورتها الأولية.....	93
(2): قائمة بأسماء المحكمين.....	98
(3): استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم بصورتها النهائية.....	99
(4): استبانة استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم بصورتها النهائية.....	100
(5): استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم بصورتها النهائية.....	102
(6): خطاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى الملحقية الثقافية العمانية في الأردن.....	105
(7): خطاب تسهيل مهمة من الملحق الثقافي العماني إلى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان.....	106
(8): خطاب تسهيل مهمة باحث من وزارة التربية والتعليم إلى المحافظات التعليمية.....	107

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الملخص

الشقصي، أحمد بن عبدالله. استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان. (2018). رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، (المشرف: د. محمود فيصل القرعان).

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وممارسات تقويم التعلم في سلطنة عُمان من وجهة نظر المشرفين والمعلمين والطلبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت أداة تتكون من بعدين، البعد الأول للكشف عن ممارسات المعلمين في تقويم التعلم، والبعد الثاني للكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم من أجل التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (1130) شخصاً موزعين على (78) مشرفاً، و(288) معلماً، و(764) طالباً.

أظهرت النتائج أن درجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم كانت متوسطة. كما أشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات استخدام ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم عند كل من المشرفين والطلبة، وجاءت الفروق لصالح ممارسات تقويم التعلم، وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة تقويم التعلم وممارسة التقويم من أجل التعلم تعزى لمتغير الجنس، لصالح الإناث، كما أشارت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيا نعزى للوظيفة في ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم، لصالح كل المشرف والمعلم في تقويم التعلم. في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر التفاعل بين الوظيفةوالجنس في ممارسات تقويم التعلم، وممارسات التقويم من أجل التعلم.

وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بضرورة التوازن في ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم أثناء تقويم الطلاب.

الكلمات المفتاحية: تقويم التعلم، التقويم من أجل التعلم، التعليم ما بعد الأساسي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تعد حالة اكتشاف واكتساب المعارف الجديدة التي يمر بها الانسان في جميع المراحل النمائية من أهم ضروريات تكيف الإنسان مع بيئته المحيطة، وذلك من خلال حل الإشكالات، والإجابة عن التساؤلات التي تواجه فكره وعقله؛ ليكون قادرا على بناء وتشكيل قدراته البشرية الخاصة التي تمثل مرحلة سابقة لما سوف يتعلمه ويكتسبه في المراحل اللاحقة.

وتلعب العديد من الظروف الداخلية (الميول، والاتجاهات، والرغبات)، والظروف الخارجية المرتبطة بالبيئة ومدى القدرة على التواصل دورا رئيسيا في مقدار المعرفة التي حصل عليها المتعلم حيث تدفع الفرد لأن يقوم بعمل ما لإشباع تلك الحاجة الذاتية والتي تكون عادة مرتبطة بجوانب حياته فكرياً واقتصادياً واجتماعياً، بالاعتماد على رؤيا تربوية منظمة الإعداد والتنفيذ والتقويم (أمال، 2007).

وقد ركز المفهوم الحديث للتربية على المهارات العملية، ومهارات التفكير العليا وحل المشكلات ومهارات التفكير الناقد، وإكساب الطالب المعلومات والمعارف، آخذين بعين الاعتبار عدم إهمال الجوانب الوجدانية، إلا أنه، وبدخول القرن الجديد، ظهر مفهوم آخر للتربية يركز على إعداد الطالب إعداداً يؤهله للتعلم مدى الحياة، حيث يركز مبدأ التعلّم مدى الحياة على إحداث تغيير في النهج والتحوّل من أفكار التعليم والتدريب إلى أفكار التعلّم، ومن التعليم القائم على نقل المعارف إلى التعلّم من أجل النمو الشخصي، ومن اكتساب مهارات خاصة إلى إجراء عملية

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

استكشاف أوسع نطاقاً وإلى إطلاق العنان لإمكانات الابتكار وتسخيرها (بوحجي، 2014). ومن هنا "ظهر مفهوم الشجرة التعليمية بدلاً من السلم التعليمي" (خضر، 2008، ص.120)، وهو ما يتطلب القيام بعدة خطوات إجرائية وعملية وفق نماذج تصميم التعليم، ولعل أهمها: وضع الأهداف التعليمية، سواء كانت أهدافا تربوية عامة، أم أهدافاً سلوكية (دروزه، 2011)؛ فالهدف التربوي هو نتاج التعلم المطلوب من المتعلم تحقيقه، الذي يظهر في بعض السلوكيات الدالة عليه (Forehand, 2005)، وهنا يأتي دور قياس درجة تحقيق الأهداف التي تدل على امتلاك المتعلم للمعارف الجديدة (دروزة، 2011)، التي تساعد على الوقوف عند نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتحسينها في الخبرات المكتسبة، وذلك باستخدام أدوات تقويم مناسبة، هدفها معالجة الصعوبات التي تعيق تحقيق الأهداف (برهم والبشير، 2012).

ويرى الكناني وجابر (2011) أن الحكم على المستوى المعرفي للطالب من موقف تعليمي أو امتحان واحد في آخر العام الدراسي فقط ليس عادلا، بل يجب أن يكون الحكم مستنداً على مجموعة من وسائل القياس والتقويم على مدار العام الدراسي؛ فالتقويم بمفهومه المعاصر تخطى حدود الفهم التقليدي الموجود في نهاية العملية التعليمية فقط، فهو يصاحب جميع عمليات التعلم الصفي (Outland, 2003). كما أن عملية التقويم لا تهدف لتقويم الطلبة فقط، بل من أجل دعم وتوجيه العملية التعليمية من خلال توفر معلومات عن انماط المعرفة والاداء المطلوبين (عودة، 2015).

التقويم التربوي

يؤدي التقويم دورًا فاعلاً لتحقيق التحسين والتطوير في الميدان التربوي (المياحي، 2011)، إذ يُعد عملية مركبة تشخيصية علاجية تهدف إلى معرفة التقدم الذي يحرزه الفرد أو الجماعة، بحيث يظهر المستوى الحقيقي لما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات وقيم واتجاهات من خلال

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العملية التعليمية؛ كي يتمكن من تطبيق المهارات، وتوظيف المعرفة التي اكتسبها (جفال، 2015; Grounlud, 2000)، مع توفير التغذية الراجعة المناسبة والفورية (طوالبة، واللبدي، والعمري، 2012؛ يحيى، 2013).

وحمل التقويم – بحلول القرن العشرين– تعريفات مختلفة في الأدب النظري، وذلك عائد إلى تداخل هذا المفهوم مع المفاهيم المماثلة، ولتعقده ومرونته. فقد عرفه لين وميلر (Linn & Miller, 2005, P.25) بأنه: "عملية منهجية لجمع المعلومات حول تقدم الطالب نحو أهداف التعلم"، وعرفه العزاوي (2006، ص.18) بأنه: "عملية شاملة تتضمن إصدار حكم معين، يتم في ضوئه التطوير والتحسين". وتوسع علام (2007، ص.21) في تعريفه فرأى أنه: "عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية، ومعلومات صادقة، باستخدام أدوات قياس متنوعة، في ضوء مجموعة من المستويات المتوقعة أو الأهداف المحددة؛ بغرض التوصل إلى تقديرات كمية وأدلة كيفية يُستند عليها في إصدار الأحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة تتعلق بالطلاب وبعملية التعلم؛ وذلك لتحسين نوعية الأداء، ورفع درجة الكفاءة، مما يساعد على تحقيق هذه المستويات أو الأهداف". ويميز الباحثون بين مصطلحين آخرين يتماشيان مع التقويم وهما: الاختبار، وهو: "أداة لقياس عينة من السلوك"، والقياس، وهو: "عملية الحصول على وصف عددي لدرجة امتلاك الفرد لخاصية معينة" (Linn & Miller, 2005, p.26).

ومع التوسع في مفهوم التقويم وآلية توظيفه في العملية التعليمية تلاشت فكرة الفصل بين التقويم والتعليم ليصبح التقويم جزءا أساسيا من عملية التعليم، تعمل على تحسينها وبنائها بما يعزز تطبيقها على الوجه الأكمل والأمثل (اشرف، 2016)، وقد استدعى التحول في فهم عملية التقويم كونها شريك مثالي في عملية التعليم تحولا من التقليد النمطي المتمثل في الاختبارات والنتاجات الرقمية الأخرى التي تمايز المتعلم عن أقرانه إلى أسلوب جديد يعمل على بناء شخصية المتعلم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الناقدة والفاعلة والقادرة على تقويم أعمالها بذاتها (الاشقر، 2015)، وذلك بما يمكن أن تمتلكه شخصية المتعلم من مهارات ومعارف واتجاهات توجهه للتعلم الذاتي وتعينه على مواجهة الواقع والتعامل مع متغيراته (علام، 2007).

وحين يوظف التقويم في تحسين فهم الطلبة لأهدافهم ذات الصلة بواقعهم وحياتهم المستقبلية، وفي العمل على إيجاد الاستراتيجيات والطرق والأساليب التي تحقق تلك الأهداف، وبعيدا عن إغفال أهمية التقويم الذاتي باعتباره مصدراً لجمع المعلومات حول تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي، يعد التقويم حينها تقويما فعالا (Gardner, Harlen, Hayward & Stobart, 2008).

أنواع التقويم

يُعد التقويم نوعاً واحداً من حيث المفهوم، على اختلاف أشكاله. ولاختلاف توقيت ممارسة عملية التقويم اختلفت المسميات، إلا أنها تتكامل فيما بينها لتحقق أهداف التقويم (دعمس، 2008)، واتفق مجموعة من الباحثين على تصنيف التقويم حسب دوره في تحسين العملية التعليمية، فمنه ما يكون حسب الغرض، أو حسب البرنامج المقوَّم، ومنه ما يبنى على نموذج التقويم، ومنه ما يتعلق بالتوقيت الزمني، أو قد يكون مرتبطا بالطرف المقوِّم، ومنه ما يعتمد على طبيعة المعلومات التي يتم جمعها (أبو جلالة 1999؛ أبوعلام 2005؛ باهي والنمر 2004؛ الشيخ، عبدالرحمن وعبدالمجيد 2004؛ عودة 2005؛ غواص 2009). ومن أبرز التصنيفات ذات الفائدة المباشرة على العملية التعليمية، وأجمع عليها المهتمون بالشأن التربوي والتعليمي، التقويم حسب الفترة الزمنية للتقويم في العملية التعليمية، وهي تتمثل في: التقويم القبلي، ويكون قبل البدء في العملية التعليمية، بهدف الوصول إلى المعلومات والبيانات الهامة والمرتبطة بالتجربة والأثر، للحكم على صلاحيتها في مجال من المجالات (عودة، 2005). ويعرفه دعمس (2008،

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ص.32) بأنه: "إجراء يقوم به المعلم في بداية كل درس، أو مجموعة من الدروس، أو في بداية العام الدراسي، لتكوين فكرة عن المكتسبات المعرفية القبلية لدى طلابه، وعن مدى استعدادهم لتعلم المعارف الجديدة"، ويُهدف من تحديد مستوى الطالب وضعه في مجموعات أكثر تجانساً (ملحم، 2002).

وأما التقويم التكويني فيتم أثناء العملية التعليمية، ويهدف إلى تزويد الطالب والمعلم بتغذية راجعة عن مستوى تعلم الطالب. وقد عرفه أبو لبده (2008، ص.105) بأنه: "عملية تقييمية منهجية (منظمة) تحدث أثناء التدريس، وغرضها تزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلميذ". وكان أول من استخدم هذا المصطلح هو سكريفن (scriven) عام 1967م في مجال تطوير المناهج والبرامج، ويرى بلوم أن التقويم التكويني ليس مفيداً لبناء المناهج فقط، بل وللتعليم وتعلم الطلاب أيضا، ويروا بأن استخدام التقويم المنظم في عملية بناء المناهج في التدريس وفي التعلم يأتي بهدف تحسين تلك النواحي الثلاث (Bloom, Madaus, & Hastings, 1971)..

في حين يستخدم التقويم التشخيصي في الكشف عن الطلبة الذين يعانون من صعوبات في التعلم، وهي الصعوبات التي لم يتم يتغلب عليها في التقويم التكويني. ويعرفه حبيب (2000، ص.12) بأنه "التعرف على نواحي القوة والضعف أو الخبرات السابقة لدى الطلاب"، ويرى ثورندايك وهيجين (1989) أن الاختبارات التشخيصية تبنى بعد ظهور مشكلة أو صعوبات تعليمية لدى الطالب، ولا يمكن أن تؤخر لحين انتهاء العملية التعليمية. وهي لا تهدف إلى وضع درجات عليها.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويشير المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (2001) إلى مصادر ثلاثة تستقى منها المعلومات المراد الحصول عليها من عملية التقويم التشخيصي وهي: متابعة المعلم لأداء الطلاب على الأنشطة اليومية التي يؤدونها خلال تعلمهم داخل غرفة الصف، ونتائج الأداء في الاختبارات والمهام الصفية، ومن متابعة المعلم لتصرفات الطلاب داخل الحصة أو عن طريق مقابلات يعقدها معهم للتعرف على مشكلاتهم واحتياجاتهم.

أما التقويم الختامي فيعمل به في نهاية مقرر تعليمي أو وحدة تعليمية، ويهتم بإصدار القرار أو الحكم النهائي بعد عملية التعلم. ويعرفه أبو لبده (2008، ص.113) بأنه "التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر، أو في منتصف الفصل، أو نهايته، أو نهاية العام الدراسي، ليقيم تحصيل الطالب بموجبها تمهيداً لترفيعه أو ترسيبه أو تخريجه أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازاته". وللتقويم الختامي أغراض عديدة منها: معرفة مدى تحقق الأهداف، وتسجيل علامة للطالب ليقيم بموجبها، وإصدار أحكام النجاح والرسوب، وإعلام الآباء عن نتائج أبنائهم (أبو لبده، 2008؛ دعمس، 2008).

وهذه الأنواع الأربعة من التقويم ينفذها المعلمون داخل الغرفة الصفية للتأكد من اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات، ويتم تنفيذها بطرق عدة ليلاحظوا المهمات المتعددة، وليجمعوا معلومات عما يعرفه الطلاب، ويفهمونه أو يستطيعون القيام به (Sunday & Modup, 2015).

ويؤكد أكيرسون وميكدوفي (Akerson & Mcduffie, 2002) أن التقويم الصفي لا ينظر إليه باعتباره عملية قياس بحته فقط من أجل فهم مستويات وتحصيل الطلاب وإنما أيضا كوسيلة لتعليمهم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم الصفي

تعد الغرفة الصفية المكان المناسب لأحداث تغيير في سلوك المتعلم، وتحقيق الأهداف التربوية، ويتوجب العمل على دعم وتعزيز عمليات التغيير وتهيئة الظروف لها داخل الفصل الدراسي، والعمل على تشجيع الطلاب على التعلم، ومساعدتهم على فهم موقعهم من العملية التعليمية التعلمية، وتوجيههم بطريقة تمكنهم من تحديد جوانب الضعف ومعالجتها، وتحديد جوانب القوة وإثرائها (Black & Wiliam, 1998).

ويمثل التقويم الصفي جزءا أساسيا من عملية التعليم داخل الغرفة الصفية، فمن خلاله يتم جمع الشواهد حول تعلم الطالب وتقدمه لتحقيق الأهداف التعليمية، وهو يبنى على كفايات تعلم محددة، وأدوات تقويم تتصف بالصدق والثبات والتنوع في الأساليب، ويتم توظيف نتائج التقويم للوصول بالطالب إلى أقصى طاقاته الممكنة، ولتحسين عملية التعلم ونواتجها (الحكمي، 2005).

ويحقق التقويم الصفي أغراضاً مختلفة، تتمثل في تقويم التعلم (Assessment of Learning)، والتقويم بوصفه تعلماً (Assessment as Learning)، والتقويم من أجل التعلم (Assessment for Learning). وكان تقويم التعلم التقويم النمطي السائد في الأوساط التعليمية، ولم يكن التقويم بوصفِهِ تعلمًا تقويمًا بارزًا له تجلياته الواسعة، أما التقويم من أجل التعلم فقد كان يستخدم أحيانا لعمليات التشخيص والتقويم التكويني ولكن بشكل غير رسمي وضمني (درندري، 2014)، فتقويم التعلم اعتمد المادة المعرفية سبيلا للحكم على المتعلم، بالقياس إلى ما اكتسبه من معارف ومهارات قومت وفق اختبارات نهائية وتقارير ختامية، وصولا إلى نتيجة نهائية تحدد وضع المتعلم نجاحا أو رسوبا (الوهاب، 2014). أما التقويم بوصفه تعلما فقد جعل التقويم عملية بنائية تطويرية، تجعل المتعلم شريكا أساسيا في عملية التقويم؛ إذ تخلق منه ناقدا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومراقبا لمكتسباته المعرفية والمهارية، وبما ينمي لديه القدرة على التقويم الذاتي والرقي بمستوى الأداء عنده (Birenbaum al et., 2006; Stiggins, 2007). وجاء التقويم من أجل التعلم مشتركا بين المعلم والمتعلم؛ فحين يقوّم المعلم المهارات والمعارف التي اكتسبها المتعلم؛ لخلق فرص جديدة لتطوير الأداء والارتقاء به، يكون الطالب قادرا على تقويم نفسه ذاتيا ومراقبة أدائه ومدى تطوره في المهارات والمعارف (ريان، 2015).

وكي يصبح التقويم الصفي فعالا وضع الفريق الوطني للتقويم (2004) مجموعة من الاعتبارات تتمثل في: الارتقاء بمستوى الأداء لدى المعلمين في ممارسة التقويم بالتكامل مع التدريس والتخطيط، وبإشراك الطالب في التقويم، نحو مزيد من الدافعية، ووضوح الأهداف.

وتتطرق هذه الدراسة في جانبها النظري للحديث عن نوعين من التقويم، هما: تقويم التعلم، والتقويم من أجل التعلم.

تقويم التعلم Assessment of Learning

كان تقويم التعلم أبرز وأهم الممارسات الصفية، وقد ظل كذلك لفترة طويلة من مسيرة التعليم، وهو ما عرف بالتقويم الختامي (Gilson, 2009). ويشير هذا التقويم إلى العملية التي تهدف من تدريس الطلاب إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة للمنهج، والكشف عن نواحي القوة والضعف فيه (درندري، 2015). ورأى بلوم وآخرون (Bloom et al., 1971) أن تقويم التعلم موجه نحو تقويم أكثر عمومية عن مدى الوصول إلى مخرجات أكبر للمنهج بأكمله أو لجزء هام منه.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عرفت دروزه (2005، ص.255) تقويم التعلم بأنه: "مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم أو المسؤول عن التقويم، وتتعلق بالحكم على مدى تعلم المتعلم، ومدى سيطرته على أهداف تعلمية كلية في نهاية الفصل الدراسي أو السنة الاكاديمية"، وعرفه أبو لبده (2008، ص.113) بأنه: "التقويم الذي يستند إلى نتائج الاختبارات التي يعطيها المعلم في نهاية الشهر، أو في منتصف الفصل، أو في نهايته، أو في نهاية العام الدراسي، ثم يرصد نتائجها في دفتر علامات، وفي سجلات المدرسة ليقيم تحصيل الطالب بموجبها تمهيداً لترفيعه أو ترسيبه أو تخرجه أو إعطائه شهادة تبين مقدار إنجازه". وهو بحسب بيرنبوام (Birenbaum et al., 2006) تقويم ذو بعد واحد وتجميعي (ختامي)، وغير مدمج في المنهج ويقود عملية التعلم للاختبار.

ينظر لتقويم التعلم على أنه عملية فاعلة تمكن المعلمين من وضع علامة صحيحة وصادقة تضع المتعلمين في المستوى المناسب لهم، ولهذه العلامة موقعها في النتيجة النهائية للمتعلمين (Hanna & Dettmer, 2004)، لذا، يرجو ممارسو تقويم التعلم والمهتمون بنتائجه تحقيق عدة وظائف تخدم العملية التعليمية، وهي تتمثل في وضع درجة معينة تعبر عن أداء المتعلم، ومنح الشهادات، والتنبؤ بنجاح المتعلم في مساقات أخرى لاحقة، وتساعد المعلمين على اتخاذ قرارات ذات علاقة بالتعليم المستقبلي، وتزويد المتعلم بنتيجة تعلمه، ومدى تقدمه ومستوى تحقيقه للمهارات المطلوبة، والمقارنة بين نتائج مجموعات تعلمية مختلفة بهدف اختيار أفضلها (دروزه، 2005؛ Bloom et al., 1971; Harlen, 2007).

عمد منظرو تقويم التعلم والعاملون على تطويره والارتقاء بمستوى تحقيقه للأهداف المرجوة – في أي نطاق– إلى إنشاء مجموعة من الأدوات التي بممارستها تتحقق الغاية من التقويم، ومن

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تلك الأدوات: الاختبارات النهائية، والملف الخاص بالمتعلم بما فيه من أنشطة ومشاريع كلف بها طوال الفصل الدراسي (Hanna & Dettmer, 2004).

ويؤكد أبو لبده (2008) على أهمية توفر معيار الصدق والثبات والموضوعية عند بناء الأدوات المستخدمة في تقويم التعلم؛ وذلك للعلاقة القائمة بين نتائجها وما يترتب عليها من قرارات تتعلق بمصير المتعلم كالنجاح والرسوب وغيرها، ورأت دروزه (2005) بأن الالتزام بذلك المعيار من شأنه إصدار أحكام تتسم بالموضوعية والعدل فيما يتعلق بمصير المتعلم. وتأتي الاختبارات وهي أبرز أدوات تقويم التعلم لتشكل السمة البارزة فيه (Bloom et al., 1971).

ويشير بوبهام (Popham, 2005) إلى أن تقويم التعلم كان سائدا في عمليات التقويم الصفي في الاختبارات التي يجري بناءً على نتائجها تصنيف الطلبة، ومنحهم درجة تحدد موقعهم من العملية التعليمية. وكانت الاختبارات، وإجراءات تقويم أخرى، تستخدم للوصول إلى قرارات حاسمة، وغالبا ما كانت تؤثر على مستقبل المتعلمين.

ووفقا لذلك رأى بلوم وآخرون (Bloom et al., 1971) أهمية الأخذ في الاعتبار إلمام الطالب بالمفاهيم والمهارات اللازمة قبل عملية التقويم؛ لأن هذه العملية على ارتباط بالاختبارات الرسمية، وتقارير الأداء، ودرجات منتصف الفصل، واختبارات دخول الجامعات، وهو ما يُحتم بناءها وفق جدول المواصفات الخاصة.

وحتى يكون تقويم التعلم – ممثلا في الاختبارات– ناجحا وفعالا، ومبنيا بطريقة منهجية، تقدم حكما عادلا، وضع بلوم وآخرون، وهيرلن (Bloom et al., 1971; Harlen, 2007) جملة من الخطوات لبنائها، وهي تتمثل في: بناء جدول للمواصفات الخاصة لمجال المادة والمستوى التعليمي، وصياغة فقرات تتوافق مع خلايا مصفوفة المواصفات. وأما الفقرات فيتم اختيارها بعد

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

القيام بعينة اختبار تجريبية صادقة ومعقولة، وتجمع وفق خطة منظمة. ومنها التخطيط لآلية توزيع الدرجات على مفردات الاختبار لتحقق الغاية المأمولة. وتوجيه المتعلمين حول قواعد الكتابة اللازمة لتحقيق نجاح أفضل.

ومع ذلك، رأى هيريرا، موري، وكابرال (Herrera, Murry & Cabral, 2007) أنه بجانب المردود الإيجابي للاختبارات – الرسمية منها على وجه الخصوص– إلا أن لها أثرا سلبيا على المخرجات المتوقعة للمادة الدراسية؛ لأنها تدفع المعلمين لاقتضاب المنهج، والتدريس لأجل الاختبار فقط، وبالتالي تترك أثرا سلبيا على تعلم الطلبة، مما يدفع بعض المتعلمين للانفصال عن العملية التعليمية، وهو ما يترتب عليه سلبا التركيز على مستوى منخفض من المهارات الأساسية اللازمة لبناء شخصية الطالب المعرفية فقط.

ومع ذلك، فإن من أنصار تقويم التعلم من يرى أن التعليم قادر على إبداء المزيد من الاهتمام بكيفية حساب الدرجات، ومدى انعكاسها على العملية التعليمية، وأن للمعلمين الكثير من أجل التعلم لضمان صحة ودقة هذه العملية، وأن الدرجات التي تنتج عنها قابلة للدفاع عنها، وجديرة بالاهتمام (Earl, 2003).

ورأى بعض الباحثين أن الاعتماد الكلي على نتائج تقويم التعلم من شأنه إيجاد مخرجات غير قادرة على تحقيق الأهداف التعليمية (Gilson, 2009) وأن ذلك برأي بلاك ووليام (Black & William, 1998) لا يحفز الأداء الحالي للمتعلمين ولا يمكن في ضوء النتائج فقط التنبؤ بالأداء المستقبلي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم من أجل التعلم Assessment for Learning

كان الاعتماد – إلى عهد قريب– في عمليتي التعليم والتعلم على تقويم التعلم لقياس الناتج من هذه العملية كتقويم ختامي، حتى ظهر "التعليم الفعّال" الذي يقيس الإجراءات، والعمليات، والنواتج، التي تركز على تحسين فهم الطلبة لأهدافهم ذات الصلة بواقعهم وحياتهم المستقبلية والعمل على ايجاد الاستراتيجيات والطرق والاساليب لتحقيقها مع التأكيد على أهمية التقويم الذاتي على اعتبار انه مصدراً لجمع المعلومات حول تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي (Gardner, Harlen, Hayward & Stobart, 2008). وهو ما أطلق عليه لاحقا مفهوم "التقويم للتعلم" أو "التقويم من أجل التعلم"، الذي عُدَّ أحد أهم نتائج جهود حركة الإصلاح التربوية حديثاً، وقد ظهر هذا التقويم في البداية مرادفا للتقويم التكويني في بعض أدبيات التقويم (ريان، 2015). ويحقق التقويم من أجل التعلم مفعوله عندما يصبح ممارسة متأصلة في صلب عملية التعليم والتعلم (Wiliam, 2011)، على عكس تقويم التعلم الذي يهتم بإعطاء درجات أو تقديرات للطلاب توضح مدى كفاءتهم في تحصيل ما تضمنته الأهداف العامة للمنهج، وإعطاء شهادة بذلك (القرشي، 1994).

وقد عرفت وكالة الجودة والتحسين (Quality Improvement Agency, 2008) التقويم من أجل التعلم بأنه: التقويم الذي يعنى بمشاركة المعلمين والطلاب في استخدام التقويم لتحسين التعلم، وهو يهتم بالتحليل وقياس التقدم، وتقديم التغذية الراجعة حول المخرجات بهدف مساعدة المعلم على تحسين أداء المتعلم، وتكييف التعلم لتلبية احتياجات المتعلمين، وعرفه وليم، ولي، وهاريسون، وبلاك (Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004) بأنه: التقويم الذي تكون الأولوية في تصميمه لدعم الطلاب والرقي بمستواهم، وتمثل أنشطة التقويم تغذية راجعة من

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قبل المعلمين وطلابهم لتقويم أنفسهم وتقويم بعضهم البعض، وتكييف التدريس وأنشطة التعلم لمقابلة احتياجات التعلم، وهو مختلف عن التقويم المصمم بغرض تقويم المتعلم بالدرجات.

ويشير بلاك ووليام (Black & William, 1998) إلى أن التقويم من أجل التعلم إنما يجري أثناء العملية التعليمية لتشخيص حاجات الطلبة، ولتزويدهم بالتغذية الراجعة اللازمة لتحسين نوعية عملهم، ولمساعدتهم على تحمل مسؤولية نجاحهم، والتخطيط للخطوة اللاحقة في التعليم، علاوة على أنهما يشيران إلى التقويم التشخيصي والتقويم التكويني بمصطلح التقويم من أجل التعلم.

إن الذي يجعل التقويم من أجل التعلم رؤية حديثة للتقويم التكويني هو اهتمامه بتوظيف طرق متعددة من التقويم، التي يتم استخدام بياناتها من قبل المعلمين والطلبة وأولياء الأمور في تطوير وتحسين جودة التعلم، مما يجعل الطالب محور عملية التقويم وممارساتها، وفي هذه البيئة لا ينص التقويم على قياس كمية المعرفة المكتسبة وإعطاء الدرجات، ولكن التحول يكون نحو التعلم، وبما يمكنهم من اختبار أفكارهم، كذلك توفر هذه البيئة الأنشطة التي تساعد الطلبة على الانخراط مستقبلاً في حياتهم المهنية، وتعزز لديهم حالة من الترابط والتفاعل بين حياتهم الشخصية ومعارفهم واهتماماتهم الأكاديمية (Stiggins, 2005).

وبإشراك الطلاب في عملية التقويم يكون التقويم من أجل التعلم أقرب إلى التعليم منه إلى التقويم (Davies & Le Mahieu, 2003)؛ فإشراك الطلاب في التقويم الذاتي يمنحهم الفرصة لتتبع تعلمهم، ويساعد على تغيير الاستراتيجيات بناء على نتائج التقويم (Davies, Arbuckle & Bonneau, 2001)؛ ويتأتى ذلك مثلاً بمراجعة جوانب الضعف في أدائهم المتدني في الاختبارات اليومية القصيرة، والحصول على تغذية راجعة على الأعمال والواجبات المطلوبة منهم خلال عملية التعليم (Jones, 2005).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويعمل هذا التقويم على تمكين المعلمين من مواجهة التحديات التي تعترضهم؛ وذلك باستثمار الأحداث الصفية والنقاشات التي تتم في الدرس، وكذلك من تحديد احتياجات التعلم لدى كل طالب (Hutchinso & Hayward, 2005)؛ فالتقويم من أجل التعلم ليس نشاطًا قائمًا بذاته بل هو جزء من العملية التعليمية، ومن وسائله أيضا: الاختبارات غير الرسمية، والأسئلة الشفوية، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، والتفكير بصوت عال (Wiggins & Mctighe, 2007).

وتخلق ممارسة المعلم للتقويم من أجل التعلم فرصا للطلبة لتطوير استقلاليتهم وسلطتهم داخل الصف، وتحقق حالة من التوازن بين هذا التقويم وتقويم التعلم، وتمكن الطلبة من الاقتناع بكل ما يقومون به من أنشطة تعلمية، وتزودهم بفرص التحسن والتقدم نحو تحقيق أهداف تعلمهم، وتعمل على غرس الثقة بأنفسهم، وترفع معدل الدافعية نحو التعلم من خلال التركيز على الإنجاز بدلا من التركيز على الإخفاق (Mcdowella, Wakelinb, Montgomerya & Kingb, 2011).

ويشير التقويم من أجل التعلم إلى أن دور الطالب في تفعيل عملية التعلم وتطويرها يبدأ من لحظة تخطيط المعلم للدرس، وقد يحدث من خلال مناقشة الطلاب في أهداف الدرس وإعطائهم الفرصة للتفكير في أسئلة غامضة يودون الإجابة عليها (الحارثي، 2016).

لذا، فممارسة التقويم من أجل التعلم تجسد العملية التعليمية التعلمية المشتركة بين المعلم والمتعلم؛ فهي بجانب ما تقدمه للطالب من دعم وتحفيز لمكتسباته المعرفية ومهاراته التي تخلق منه فردا قادرا على تحقيق النجاحات تعين المعلم على تطوير عملية التعلم والارتقاء بوسائل التقويم التي من شأنها تجويد العملية التعليمية (Swaffield, 2009).

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبادئ الأساسية للتقويم من أجل التعلم

رأت مجموعة إصلاح التقويم (Assessment Reform Groups, 2002) ضرورة الانتقال إلى مرحلة جديدة من العلاقة بين المعلم والمتعلم، وهي المرحلة التي ألقى فيها التقويم من أجل التعلم بظلاله الإيجابية الفعالة على العملية التعليمية الهادفة لتحسين تعلم الطلبة، والمضي نحو التقليل من التركيز على الجانب التحصيلي المرتبط بالدرجة، ووجدت أهمية في تأطير التقويم الجديد ببعض المبادئ التي إن طبقت في الغرفة الصفية حققت غايات التقويم من أجل التعلم، وهي عشر مبادئ ترى أن التقويم من أجل التعلم:

1- يساعد على الإلمام بأهداف العملية التعليمية وإدراك ما تحقق منها، ويعزز فرص التعلم عند ممارسة الأنشطة التعليمية من قبل المتعلم الذي يكون قادرا على تحقيق التقدم وإدراك ما يبذله من جهد.

2- ينمي لدى المتعلم القدرة على التقويم الذاتي والحوار البناء وضبط النفس، مما يخلق فيه الاستقلالية التي تساعده على اكتساب المعارف والمهارات الجديدة التي تؤهله لتوقع الخطوات القادمة من التعلم المطلوب.

3- يطور لدى المتعلم المعرفة بكيفية التحسن، وذلك بعد تحديد نقاط القوة والضعف من قبل المعلم، فالمعلم مطالب بتزويد المتعلم بالمعلومات والارشادات التي تنهض بجوانب القوة عند الطالب نحو التحسن والتطوير، وتعزز القدرة على مواجهة جوانب الضعف، بما يحسن المستوى الدراسي عند المتعلم.

4- يعزز لدى المتعلم فهم الأهداف المراد تحقيقها والالتزام بها، وإدراك المعايير المتبعة في عملية التقويم، وهو ما يترتب عليه إشراك الطالب في رسم تلك الأهداف، وتقويم مستوى تقدمه بذاته أو بمساعدة أقرانه.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5- ينمي الدافعية نحو التعلم ويحفز الطالب لبذل المزيد من الجهد، فالتقويم لابد أن يغرس في الطالب حب التعلم، وألا ينفره، وهو ما يتحقق بالتغذية الراجعة، وتحسين فرص التوجيه الذاتي عند المتعلم.

6- له أثر نفسي على المتعلم، وهو بَنَّاءٌ أيضا؛ فعملية التقويم هذه تتطلب من المعلم إبداء الملاحظات والتعليقات على أعمال الطالب، وهذه التعليقات من شأنها التأثير على أحاسيس الطالب سلبا أو إيجابا، وعلى المعلم إدراك هذا الأمر والعمل على توجيه المتعلم نحو الاستفادة من تلك التعليقات في تحسين عملية التعلم.

7- يكسب المعلم المهنية في التدريس، مما يساعده على التخطيط الجيد للتقويم، ومراقبة عملية التعلم بمهنية واضحة، وهو ما يتطلب أيضا الاهتمام بالإنماء المهني للمعلم.

8- يعد أساس العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، فالتقويم هنا عملية مستمرة تشمل كل جوانب التعلم، وتخدم المعلم والمتعلم على حد سواء، وهي تأتي في جميع المهام والأنشطة التي يكلف بها المتعلم، بما يحفز على التعلم واكتساب المهارات والمعارف، وتنمية القدرة على التقويم الذاتي.

9- يركز على كيفية التعلم، وهو ما يحقق النجاح في عملية التطوير والتحسين عند المعلم في التخطيط ووضع معايير التقويم، وعند المتعلم في متابعة تقدمه وتحسن مستواه.

10- جزء من التخطيط الفعال، فالمعلم يجعل التقويم أساس التخطيط للعملية التعليمية، كي تتاح الفرصة لاكتساب المهارات والمعارف الجديدة لتحقيق التقدم في العملية التعليمية.

وعلى الرغم من أن لكل من تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم خصائصه ومميزاته للعملية التعليمية، إلا أن هناك توجه نحو توحيد عمليات التقويم لتصبح أنظمة تكاملية تخدم المعلم والمتعلم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

معا من جهة، وتحقق تكامل النوعين في آن واحد من جهة أخرى، على أن تعنى هذه الأنظمة بالعمليات والنواتج والإجراءات والأدوات في نظام تعليمي واحد (Birenbaum et al., 2006).

وتتعدد أدوات التقويم وتختلف باختلاف الغاية من العملية التعليمية، واختيار أداة معينة للتقويم يحتمه الغرض من الأداة، ومدى مناسبتها له، وتوفر الظروف الملائمة لممارستها (الصعيدي، 2010). فمن الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التقويم، سواء تقويم التعلم أم التقويم من أجل التعلم:

التقويم القائم على الأداء Performance-Based Assessments

هو مجموعة الإجراءات التي يقصد منها إظهار المتعلم لما اكتسبه من المعارف والمهارات والاتجاهات بأدائه لبعض المهارات المحددة (جابر، 2002). ويهدف هذا التقويم قياس قدرة المتعلم على ترجمة المعرفة إلى أفعال (علام، 2007)، وتوظيف مهاراته في مواقف حياتيه حقيقية يظهر من خلالها مدى إتقانه لما اكتسبه في ضوء النتاجات التعليمية المراد تحقيقها (Linn & Miller, 2005).

ورأى بوبهام (Popham, 2005) ضرورة اعتبار مهام/أدوات تقويم الأداء جزءا أساسيا من المنهاج، ومرتبطة بالأهداف العامة، وتهتم بمعالجة مشكلات من واقع المتعلم، وثرية بحيث تبرز قضايا جديدة واحتمالات واسعة، وأن تكون محفزة للمتعلمين وتشركهم في اتخاذ القرارات، وتفتح لهم المجال للحوار والمناقشة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم الذاتي وتقويم الأقران Self & Peer -Assessment

يعد كل من التقويم الذاتي وتقويم الأقران من الاستراتيجيات المهمة التي تنمي في المتعلم الاستقلالية، وتقدير الذات، والتفكير الناقد، والقدرة على تحديد احتياجاته التعليمية، وتمكنه من تتبع تقدمه في التعلم، وهما تقويمان مرتبطان، يتيحان للمتعلمين فرصة تقويم أعمالهم بأنفسهم (علام، 2004).

ويرى بلاك ووليام (Black & William, 1998) أهمية استعداد المتعلمين لممارسة التقويم الذاتي وتقويم الأقران؛ فالمتعلمون حين تتكون لديهم صورة واضحة عن الأهداف والنتائج يكونون أكثر التزاما وفاعلية، ويصبح التقويم الذاتي حينئذ موضوع نقاش وبحث مع المعلمين ومع أقرانهم.

وحين يعزز التقويم الذاتي الدافعية عند المتعلم، والثقة بنفسه، يشجع تقويم الأقران الحوارات المشتركة بين المتعلمين بالتعليق على بعضهم البعض، وهو ما يعوض عن التغذية الراجعة من المعلم إلى المتعلم (Black & William, 1998).

الملاحظة Observation

تعرف الملاحظة بأنها: "إحدى وسائل جمع المعلومات المتعلقة بسلوكيات الفرد المتعلم، وتصرفاته واتجاهاته ومشاعره" (الحريري، 2008، ص.67).

فهي عملية آنية يهدف المعلم من خلالها متابعة المتعلم في مواقف محددة؛ للحصول على معلومات تساعد على تحسين عملية التعلم، والقيم، والسلوكيات، والأخلاق، وطرق التفكير، وتقويم المهارات، ولإصدار أحكام من شأنها تحديد المستوى العلمي للمتعلم (الشقيرات، 2009).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتأتي الملاحظة من حيث التخطيط والإعداد على نوعين: الملاحظة المنظمة، وهي التي يخطط لها قبل العملية التعليمية؛ لتقويم سلوكيات المتعلم بشكل دقيق ومنظم، وتكون أدواتها قد أعدت مسبقا لتعطي نتائج دقيقة. والملاحظة العشوائية، وهي التي تتم فيها ملاحظة سلوكيات المتعلم بدون تخطيط مسبق، وتكون نتائجها غير دقيقة (الحمادي، 2001).

التقويم بالقلم والورقة Pencil & Paper

يعد هذا النوع أبرز الوسائل المستخدمة في تقويم التعلم، وهو يقيس المعارف والقدرات والمهارات في مجالات معينة. ويعتبر من أدوات التقويم الكمي، وهي أكثر الأدوات استخداما من قبل المعلمين، ممثلة في الاختبارات بأنواعها (دعمس، 2008؛ علام، 2004؛ Petty, 1997).

ويهدف هذا التقويم قياس مستوى امتلاك المتعلمين للمهارات العقلية والأدائية المتضمنة في النتاجات التعليمية لموضوع أو مبحث معين، باستخدام اختبارات معدة بعناية وإحكام. ويفضل للمعلم أن يناقش المتعلمين في نوعية الأسئلة، وتعريفهم بجدول المواصفات؛ لأن الهدف من ذلك الكشف عن التحصيل وليس العقاب (Barton, 1999).

هكذا، يكون التقويم جزءا فاعلا في العملية التعليمية، ويسهم في رفع مستويات الطلاب في التعليم، فهو يشكل كلًّا متكاملًا مع العمليات التربوية، ويوفر التغذية الراجعة المستمرة للمعلم والمتعلم؛ فالنظرة الحديثة للتعلم تؤكد على أن التقويم والتعلم مرتبطان بدرجة كبيرة، بل إنهما جزءان من عملية واحدة متكاملة (العبد الكريم، 2015).

وسعيا نحو تطوير العملية التعليمية أنشئت في بعض الدول العربية مراكز تربوية تعنى بالقياس والتقويم، وتهتم بإيجاد أدوات تقويم فعالة تهتم بنمو الطلاب، مما يؤهلهم أَنْ يكونوا أفرادا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

منتجين ينتفع المجتمع بخبراتهم، ويتميزون بالقدرات والمهارات في أعمالهم، قبل أن يكونوا حملة شهادات، ومن تلك المراكز: المركز الوطني للقياس بالمملكة العربية السعودية.

وفي سلطنة عمان عُقدت مجموعة من المؤتمرات التي خلصت بتوصيات مهمة للعملية التعليمية، ومن تلك المؤتمرات: مؤتمر الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني 2020م الذي أوصى بضرورة تعديل أنظمة التعليم ومناهجه وأساليب تقويمه، بما يتواءم مع المتطلبات العصرية المختلفة، مما نتج عنه تطبيق نظام التعليم الأساسي عام 1998م في عدد من المدارس، بصورة تجريبية، وفي هذا النظام يتم العمل باستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في تقويم أداء الطلاب (وزارة التربية والتعليم، 2001).

ولأجل ذلك عملت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان جاهدة على تطوير نظام التقويم التربوي، بما يتناسب مع خططها التنموية وأهدافها التربوية، وسعت لتحقيق جملة من الأهداف لمشروع التطوير أبرزها: العمل على تحديث نظام القياس والتقويم في ضوء التعديلات المقترحة على الأهداف التعليمية، واستحداث نظام عمل يتميز بالفعالية والكفاءة في كل الدوائر التعليمية، وتحديث وتطوير طرائق التعليم والتعلم، ورفع مستوى مؤهلات المعلمين، والارتقاء بمهاراتهم وكفاءاتهم (وزارة التربية والتعليم، 2014).

وقد مرت تجربة وزارة التربية والتعليم في تطوير التقويم التربوي بثلاث مراحل رئيسية (الهنائي، 2004) وهي: العمل بنظام السنة الدراسية الواحدة حتى العام الدراسي 1988/1987م، ثم تم تطبيق نظام الفصلين الدراسيين من العام الدراسي 1989/1988م، وفي العام الدراسي 1999/1998م تم تطبيق نظام التعليم الأساسي تدريجيا ابتداء من الحلقة الأولى، وفي هذه المرحلة عُنِيَ بالتقويم من أجل التعلم لأداء المتعلم، الذي ركز على المتابعة الدائمة للمتعلم، حتى قامت الوزارة بنقلة نوعية وشاملة للتقويم التربوي حين حدد القرار الوزاري رقم (158) من العام 2004م

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بنود اعتماد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في جميع مدارس سلطنة عمان (الخايفي، 2004)، استنادا إلى العديد من التوصيات التطويرية في التقويم التربوي رغبة منها في مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة العالمية، أهمها: الاستجابة لتوصيات الندوات والملتقيات والدراسات التربوية كالتقرير الصادر عن المجلس الاسكتلندي للامتحانات في عام 1996م الذي أوصى بضرورة التقليل من الامتحانات، والتحول إلى التقويم من أجل التعلم للارتقاء بمستوى تحصيل الطلاب، موازاة للمعايير العالمية، والدراسات التقويمية لمشروع تطوير تقويم أداء الطلاب التي أجريت بموجب القرار الوزاري رقم (64) في عام 2002م، التي أوصت على أهمية تعميم المشروع على جميع مدارس السلطنة، بما يتضمنه من أدوات واستراتيجيات متنوعة للتقويم من أجل التعلم، وندوة التقويم المنعقدة في إبريل من العام 2003م، التي أكدت على أهمية تعميم نظام التقويم التكويني (التقويم من أجل التعلم) على جميع مدارس السلطنة. ومنها توصيات مؤتمر الرؤية المستقبلة للسلطنة 2020م، الذي يؤكد على تزويد الطالب بكفايات ومهارات تساعده على التغلب على التحديات الثقافية والاقتصادية والتكنلوجية التي تواجهه، وهذه الكفايات والمهارات يصعب تقويمها وتطويرها باستخدام الامتحانات النهائية فقط (تقويم التعلم)؛ وإنما يتطلب تقويمها باستخدام التقويم من أجل التعلم (وزارة التربية والتعليم، 2014).

وتنقسم مراحل التعليم المدرسي إلى مرحلتين هما: التعليم الأساسي، ومدته (10) أعوام دراسية، والتعليم ما بعد الأساسي، وهما الصفين (11،12)، ويقابل الصف (12) الثانوية العامة في دول أخرى، ويطلق عليه في سلطنة عُمان: دبلوم التعليم العام (وزارة التربية والتعليم، 2013)، وتقوم هذه المرحلة على اختيار الطالب في الصف (11) مجموعة من المواد التي يرغب بدراستها، مع الالتزام بالمعايير التي نص عليها دليل التسجيل. ويمنح الطالب شهادة الدبلوم العام بعد نجاحه في جميع المواد، وتتكون الدرجة الكلية في كل مادة من 100 درجة، منها 30% نتيجة التقويم

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستمر، و70% نتيجة الاختبار النهائي (التقويم الختامي) الذي يتم إعداده والإشراف عليه من قبل وزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2014).

وعلى الرغم من قناعة الكثيرين بسلامة هذا الاتجاه (تقويم التعلم) في تقويم أداء الطلبة من الناحية التربوية، فقد سرت لدى بعضهم تساؤلات حول تطبيق تقويم حديث يتماشى مع عملية التعلم والتعليم جنباً إلى جنب مثل التقويم من أجل التعلم (أبوعلام، 2007).

ومن هنا ظهرت الحاجة للبحث في ممارسات المعلمين في سلطنة عمان لتقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم، على أمل أن تلقي النتائج –التي يتم التوصل إليها– الضوء على التقويم الموضوعي للطالب، بما يعبر عن قدراته الفعلية في كل مادة، وعلى مدى صلاحية هذا النظام في تقويم تحصيل الطالب في التعليم ما بعد الأساسي (11–12) على وجه الخصوص.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

التقويم هو ركن أساسي من أركان عملية التعلّم، فقد أكدت الكثير من الدراسات على أهميته في العملية التعليمية التعلمية، كما تبين أهمية ممارسات المعلم في عملية التقويم ودورها في تحسين عملية التعلم.

وكون الباحث أحد العاملين في المجال التربوي –بوظيفة مشرف تربوي– في سلطنة عُمان ومن واقع الخبرة والممارسة العملية فهو يدرك تماما اهتمام وزارة التربية والتعليم بأهمية التقويم بشكل عام وبالتقويم من أجل التعلم بشكل خاص، والتوجه نحو ممارسته في المدارس، بالإضافة لملاحظاته المتكررة في الميدان لفوائد ممارسة هذا التقويم؛ فالتقويم من أجل التعلم يهدف إلى تسهيل عمليات التعلم من خلال توفير فرص مناسبة لتقويم أعمال الطلاب، وضمان تقدمهم نحو

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تحقيق الأهداف المرجوة، وتحريرهم من قلق الاختبار التي يعتمد عليها المعلمون التي غالبا ما تكون كتابية (ريان، 2015).

واستجابة لمتطلبات الحداثة في عصر الانفتاح والتكنولوجيا والعولمة في مجالات التعليم التي جعلت المتعلم محور العملية التعليمية جاء التقويم من أجل التعلم ليعزز معتقدات النجاح لدى الطلبة، ويؤكد على مهارات التفكير والتوجيه الذاتي التي تركز على أهمية التعلم، ويحررهم من الرهبة الناجمة عن الممارسات التقليدية للتقويم، وذلك باستخدام أنشطة وأدوات التقويم من أجل التعلم المختلفة التي صممت لملامسة احتياجات المتعلم وزيادة الدافعية والتحصيل لديه من خلال إشراكه منذ البداية في تعلمه (أبو لبه، 2014).

وهناك تفاوت في توظيف المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم؛ وذلك لعدم تزويد المعلمين بالكفايات اللازمة لممارسة هذا التقويم ضمن مقررات الدراسة الجامعية، ولعله لحداثة تطبيقها، لذا، فإن ممارساتهم له قد تولدت بفعل التدريب أثناء الخدمة (الدوسري، 2003)، وهذا ما تأكده دراسة أبو لبة (2014)، التي أشارت أن الممارسات المستخدمة من قبل المعلمين في تقييم الطلاب هي الممارسات المرتبطة بتقويم التعلم، وأن مبررات القيام بهذه الدراسة كما يراها الباحث هي:

- مرور أكثر من عشر سنوات على تطبيق نظام التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان وهذا النظام تضمن تغيير نظام التقويم المتبع سابقاً.
- الملاحظات الميدانية التي يتم رفعها من قبل المشرفين التربويين أن المعلمين يركزون على ممارسات تقويم التعلم في تقويم الطلاب.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- عدم وجود دراسات سابقة تناولت موضوع ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم في التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان حسب علم الباحث.

وعليه فقد ظهرت الحاجة لإجراء هذا الدراسة على عينة من معلمي المواد العلمية بهدف الكشف عن درجة توازنهم في ممارساتهم لتقويم التعلم وممارساتهم للتقويم من أجل التعلم في عملية تقويم الطلاب، من خلال علاقتها ببعض المتغيرات. فالدراسة تسعى للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة؟

السؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات تقويم التعلم عن درجة استخدامهم لممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة؟

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة تعزى لاختلاف الجنس؟

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم تعزى للوظيفة على أداة الدراسة (طالب، مشرف، معلم)؟

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

السؤال الخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم تعزى للوظيفة على أداة الدراسة (طالب، مشرف، معلم) والجنس والتفاعل بينهما؟

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال موضوعها الذي يتناول استخدامات التقويم، وهما التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم، اللذان يمارسان في عمليات التعليم الصفي، ويسهمان بدرجة كبيرة في تحقيق عمليات التعلم. وتكمن أهمية الدراسة الحالية من الناحية النظرية في أنها تحاول الكشف عن درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم. وعلى أمل أن تسهم هذه الدراسة في دعم القاعدة النظرية للبحوث ذات العلاقة بالدراسات المتخصصة باستخدامات التقويم الحديث.

أما من الناحية العملية فتعتبر أول دراسة – في حدود علم الباحث– تُجرى في سلطنة عُمان، وتبرز أهميتها في نتائجها المتوقعة التي يُؤمل أن يستفيد منها متخذو القرارات في وزارة التربية والتعليم حول أهمية التكامل بين أساليب التقويم المتبع في المدارس بما ستوفره هذه الدراسة من بيانات، وبما ينعكس إيجاباً على المستوى التعليمي للمدارس بشكل عام، وعلى أمل أن تسهم أيضا في إثراء المكتبة العربية بجانب الدراسات المتعددة في أساليب التقويم بشكل عام وأساليب تقويم المواد العلمية بشكل خاص، وبما ينعكس إيجاباً على المهتمين بمناهج المواد العلمية والمشرفين والتربويين والمعلمين، وأن تسهم كذلك في تشجيع الباحثين التربويين للقيام بدراسات مماثلة في فروع المواد الأخرى وعلى مجتمعات مختلفة. وتتلخص أهمية الدراسة فيما يلي:

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأهمية النظرية:

تتناول الدراسة تحديد الكفايات اللازمة للتقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي خاصة؛ كون هذه المرحلة قاعدة للتنشئة العلمية اللاحقة (الجامعة) للطالب، مما يتوجب على المعلمين استخدام نظام حديث من التقويم يحسن عملية التعليم والتعلم ويطورها، كما أنها تساعد المسؤولين ومتخذي القرار على وجه العموم، والمعلمين بالمرحلة ما بعد الأساسي على وجه الخصوص؛ كونها تزودهم بالكفايات اللازمة للتقويم الحديث، والمتوقع أن يمتلكها كل منهم وتحقق لهم ممارسته بكل إتقان.

الأهمية التطبيقية:

تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تغذية راجعة لوزارة التربية والتعليم عن درجة امتلاك المعلمين لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم، وأن تفيد المشرفين في تدريب المعلمين ورفع كفاءاتهم المهنية في عملية التقويم، وأن تكشف عن جوانب القصور المراد تنميتها، ولحساسية المرحلة الدراسية المراد تطبيق الدراسة عليها فإنه يؤمل من نتائج الدراسة أن تسهم في استخدام بياناتها وإحصائياتها في تحسين وتطوير العملية التربوية.

التعريفات الإجرائية:

اشتملت هذه الدراسة على عدد من المصطلحات التي تعرف مفاهيميا وإجرائيا، كما يأتي:

تقويم التعلم: هو "تقويم التعلم بعد حدوثه باستخدام المعلومات عن أداء الطلبة، وهو تقويم ذو بعد واحد، وتجميعي، ويشكل جزءاً من المنهاج، ويستخدم للتأكيد على ما يعرفه الطلبة وما يستطيعون عمله، وما إذا كانوا قد حققوا نواتج المنهاج" (Harlen, 2007, P.4).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقويم من أجل التعلم: هو "تقويم متكامل مع عملية التدريس يهدف إلى دعم تعلم الطلاب، ومشاركتهم في عملية التعلم، والذي يجعل منه عملية بنائية تستخدم فيه أنشطة التقويم كتغذية راجعة من قبل المعلم والطلاب لتقويم أنفسهم وتقويم بعضهم البعض، وتكييف التدريس وأنشطته لاحتياجات التعلم" (العبدالكريم، 2015، ص.8).

التعليم ما بعد الأساسي: "هو نظام يمتد لسنتين من التعليم المدرسي، يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية، ومهارات العمل، والتخطيط المهني لدى الطلاب، بما يهيئهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، وقادرين على الاستفادة من فرص التعلم والتدريب والعمل بعد التعليم المدرسي" (وزارة التربية والتعليم، 2007، ص.6).

محددات الدراسة:

- تقتصر الدراسة الحالية على موضوع ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم في المواد العلمية (الرياضيات– الفيزياء– الكيمياء– الأحياء) في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017/ 2018م.
- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بأدوات الدراسة، ومؤشرات صدقها وثباتها.
- مدى جدية أفراد عينة الدراسة في الإجابة على أداة الدراسة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، والتي استطاع الباحث التوصل إليها من اطلاعه للمصادر المعرفية والعلمية، وقد تم تناول هذه الدراسات ضمن محورين رئيسين، وتم عرض هذه الدراسات وفق التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: دراسات تتعلق بممارسات التقويم بوجه عام

أجرى الدوسري (2003) دراسة هدفت التعرف على الممارسات التقويمية في الغرفة الصفية من قبل المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة في جمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (235) معلمًا ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات التقليدية في تقييم الطلاب هي الممارسات الأكثر استخداما من قبل المعلمين، وأشارت أيضا إلى أن ثلثي المعلمين يستخدمون مقارنة مستوى أداء الطلاب بزملائهم في الصف، أو مقارنتهم بمستوى أداء زملائهم في الفصل السابق، أو مقارنة نتائجهم بتوزيع درجات زملائهم لدى المعلمين في تقييم وتقدير درجات الطلاب في المنهج.

وفي تركيا أجرى يلدرم (Yildirim, 2004) دراسة هدفت استقصاء ممارسات المعلمين التقويمية المستخدمة في مواد الدراسات الاجتماعية (التاريخ، الجغرافيا، علم الاجتماع، علم النفس) على مستوى مدارس الثانوية التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة لجمع البيانات، بالإضافة لمقابلات فردية للمعلمين، ومقابلات جماعية للطلاب. وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي المدارس المستهدفة البالغ عددهم (576) معلمًا ومعلمة، بالإضافة إلى (818) طالبًا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وطالبة، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الممارسات المستخدمة من قبل المعلمين في تقييم الطلاب هي الممارسات المرتبطة بتقويم التعلم.

وفي دراسة أجراها نصر (2006) هدفت الكشف عن الممارسات التقويمية التي تتبعها معلمات رياض الأطفال في عملية التقويم. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة لجمع البيانات، واستخدم بطاقات الملاحظة، بالإضافة إلى إجراء المقابلات. وتكونت العينة من (20) معلمة من مدارس رياض الأطفال بمحافظة بور سعيد الرسمية والخاصة. وقد أظهرت النتائج أن الممارسات التقويم المتبع في مدارس رياض الأطفال هي ممارسات تقليدية.

وأجرى الخزام (2006) دراسة هدفت تقصي ممارسات معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا لعملية تقويم تعلم الطلبة في تدريسهم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات عن طريق الملاحظة الميدانية والمقابلة المعمقة، وتحليل الوثائق. وتكونت عينة الدراسة من أربعة معلمين. وأشارت النتائج أن الهدف الرئيسي من ممارسة المعلمين للتقويم هو قياس تحصيل الطلبة في الرياضيات، أما التعرف على جوانب الضعف والقوة لدى الطلاب في الرياضيات فقد اعتبرت أهدافا ثانوية لممارسات التقويم.

وأجرى علاونة (2007) دراسة هدفت تقصي درجة ممارسة معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدرس العلوم للصف الثامن في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (16) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديل كانت بدرجة متوسطة. وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة أساليب التقويم البديل تعزى لأثر الجنس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى البشير ويرهم (2012) دراسة هدفت معرفة ممارسة معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة بُنيت استبانة لجمع البيانات، بالإضافة إلى إجراء المقابلات الشخصية. وتكونت عينة الدراسة من (106) معلم ومعلمة، منهم (20) معلمًا ومعلمة عُقدت معهم مقابلات. وجاءت النتائج عن ممارسة المعلمين للاستراتيجيات المعتمدة على التقويم من أجل التعلم متوسطة، في حين ارتفعت ممارسات استراتيجيات تقويم التعلم. ودلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرات القليلة، وللدورات التدريبية لصالح من تلقوا دورات تدريبية، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير التخصص.

وأجرى كل من طوالبة واللبدي والعمري (2012) دراسة هدفت التعرف على ممارسات معلمي مواد الدراسات والعلوم على التقويم الحديث في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (1944) معلمًا ومعلمة. فأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الحديث متوسطة، وأظهرت أن معلمي الدراسات الاجتماعية أكثر استخداما لممارسات تقويم التعلم عن معلمي العلوم، وبدا أن المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات أقل ممارسة لاستراتيجيات التقويم الحديث.

وفي دراسة أجراها الرفاعي وطوالبة والقاعود (2012) بهدف معرفة درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وأعدت لها استبانة للكشف عن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات هذا النوع من التقويم، وبعينة شملت (112) معلم ومعلمة، أشارت النتائج بدرجة متوسطة لممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعزى للمؤهل العلمي لحملة مؤهل البكالوريوس، وللجنس لصالح الذكور، وأشارت إلى عدم وجود فروق دالة تعزى للخبرة.

وأجرت الزعبي (2013) دراسة هدفت الكشف عن ممارسات معلمي الرياضيات للصفوف الأساسية العليا في الأردن ودرجة معرفتهم لاستراتيجيات التقويم الواقعي. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة من قبل الباحثة، كذلك تم تطوير بطاقة ملاحظة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (19) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن ممارسات المعلمين للتقويم الواقعي ما زالت أدنى من المأمول، وأشارت إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس، والخبرة، والمؤهل الدراسي.

وأجرت الخوالدة (2014) دراسة هدفت الكشف عن ممارسات المعلمين للتقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الطلبة بالمرحلة الأساسية العليا في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الاستبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (144) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين للتقويم البديل وأدواته في تعلم الطلبة كان بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم لهذه الممارسات تبعاً لمتغيرات الجنس والتخصص، والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى البدور (2016) دراسة هدفت الكشف عن واقع الممارسات التقويمية الصفية التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية من وجهة نظر قياداتهم التربوية (مشرف تربوي، مدير، مشرف تدريب) في السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (136) مشرفاً ومدير مدرسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الممارسات التقويمية التي يمارسها المعلمون داخل الغرفة الصفية هي الممارسات المتعلقة بتقويم التعلم، أما الممارسات التي تتعلق بالتقويم من أجل التعلم فتمارس بصورة قليلة. وأظهرت الدراسة أيضا فروقا

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ذات دلالة إحصائية بين الأوساط الحسابية من وجهة نظر القيادات التربوية لواقع الممارسات التقويمية بين أوساط المعلمين، ولصالح مدراء المدارس.

ثانياً: دراسات تتعلق بممارسات تقوم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم.

وهدفت دراسة تشنغ (Cheng, 2006) معرفة الممارسات التقويمية في مدارس هونج كونغ، ومدى استخدام أساليب التقويم من أجل التعلم في هذه المدارس من قبل معلمي العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أسلوب المقابلة في جمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من ثمانية معلمين موزعين على أربعة مدارس ثانوية. وأظهرت النتائج أن المعلمين يمارسون أساليب تقويم التعلم في التقويم، وأظهرت بجانب ذلك رغبة المعلمين في تعلم وممارسة أساليب التقويم من أجل التعلم.

وقد أجرى أولسن (Ohlsen, 2007) دراسة هدفت معرفة الممارسات التقويمية التي يقوم بها معلمو الرياضيات داخل الفصول الدراسية في المدارس الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة معها ثلاثة أسئلة مفتوحة. وتكونت عينة الدراسة من (262) معلمًا ينتمون للمجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (NCTM) في تسع ولايات أمريكية. وأشارت النتائج إلى أن أكثر (75%) من المعلمين يمارسون تقويم التعلم في تقويم الطلاب. وأظهرت أيضا أن ما بين (40-50%) من المعلمين يمارسون في بعض الأوقات التقويم من أجل التعلم في تقويم تعلم الطلاب.

أما دراسة ويكستروم (Wikstrom, 2007) فقد هدفت استقصاء الممارسات التقويم المستخدمة في المدرسة العامة المطبقة للبرنامج الدولي (International Baccalaureate Organisation education) في ولاية ناكا (Nacka) بالسويد من قبل المعلمين. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة لجمع البيانات، مع وجود أسئلة مفتوحة. وتكونت عينة الدراسة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من (16) معلمًا ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن (76%) من المعلمين يمارسون تقويم التعلم مقارنة بـ (89%) من المعلمين يمارسون التقويم من أجل التعلم بشكل يومي أو أسبوعي أو شهري.

وقام كل من كاليسكان وكاسيكشي (Caliskan & Kasikci, 2010) بدراسة هدفت الكشف عن ممارسات معلمي الدراسات الاجتماعية لأدوات التقويم تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم. وقد طبقت الدراسة للمعلمين الذين حضروا دورة متقدمة في برنامج التعليم (Introduction Course for Teaching Program) الذي تقدمة وزارة التربية الوطنية التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحثان استبانة. وتكونت عينة الدراسة من (241) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أغلب المعلمين يفضلون ممارسة أدوات تقويم التعلم على أدوات التقويم من أجل التعلم.

وقدم رمضان (2010) دراسة هدفت استقصاء الممارسات التقويمية التي يقوم بها معلمو الرياضيات، والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (91) معلمًا موزعين على (18) مدرسة من ولاية المسيلة بالجمهورية الجزائرية. وأظهرت النتائج أن المعلمين يمارسون تقويم التعلم بصورة كبيرة، وأن ممارسات التقويم من أجل التعلم تمارس بصورة أقل.

وأجرى كل من البرصان وتيغزة (2012) دراسة هدفت تحليل الممارسات التقويمية التي ينفذها معلمو الرياضيات في العينة السعودية، ومقارنتها بالممارسات التقويمية لمعلمي الرياضيات في العينة الكورية الجنوبية. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتحليل استجابات المعلمين من كلا الدوليتين في الدراسة الدولية: توجهات في الرياضيات والعلوم (TIMSS). وتكونت عينة الدراسة في العينة السعودية من (171) معلمًا ومعلمة، فيما شكل (242) معلمًا ومعلمة العينة الكورية الجنوبية. وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي العينة السعودية يميلون أكثر إلى ممارسة

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أساليب تقويم التعلم في تقويم تعلم الطلاب، في حين يعتمد معلمو العينة الكورية على أساليب التقويم من أجل التعلم في تقويم تعلم الطلاب.

وقام الشرعة وظاظا (2013) بدراسة هدفت استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (310) معلم ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى تدني ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية بشكل عام. وأشارت أيضا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي.

وأجرت أبو لبة (2014) دراسة هدفت الكشف عن ممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم من قبل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة لقياس ممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (124) مشرفاً تربوياً، ومدير مدرسة، ومساعد مدير. وأظهرت النتائج أن ممارسات تقويم التعلم هو الأسلوب الممارس من قبل المعلمين في تقويم تحصيل الطلاب.

وفي كرواتيا قام لتينا (Letina, 2014) بدراسة هدفت الكشف عن تطبيق وتحديد الممارسات التقويمية التي يقوم بها معلمو مواد العلوم والدراسات الاجتماعية داخل الفصول الدراسية. وطُبقت الدراسة بين معلمي المدارس الابتدائية في مقاطعة زغرب (Zagreb County). ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (160) معلمًا. وأظهرت نتائج الدراسة أن تقويم التعلم يهيمن على الممارسات التعليمية لدى المعلمين على الرغم من النظرة الإيجابية نحو التقويم من أجل التعلم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأجرى عبدالوهاب (2014) دراسة هدفت الكشف عن ممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع (ما يحدث بالفعل من ممارسات لتقويم التعلم)، والمأمول (ما يتمناه الطالب من ممارسات لتقويم التعلم). ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة. وتكونت عينة الدراسة من (272) طالبا وطالبة من الكليات العلمية والأدبية بجامعة المنيا. وأظهرت الدراسة انخفاض مستوى ممارسات التقويم المتبعة في الجامعة عن محك جودة الأداء (الواقع)، مع ارتفاع مستوى ممارسات التقويم المأمولة. كما دلت الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في ممارسات التقويم المتبعة ومتوسط درجاتهم في ممارسات التقويم المأمولة لصالح ممارسات التقويم المأمول.

وأجرت رزق (2014) دراسة هدفت تقصي أثر ممارسات المعلمين للتقويم من أجل التعلم في تحسين التفكير التحليلي والتواصل العلمي في العلوم لدى طلاب الصف السادس بإدارة شبين الكوم التعليمية بمحافظة المنوفية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار للتفكير التحليلي واختبار للتواصل العملي في مادة العلوم. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبا بمثابة مجموعة تجريبية، وطبقت عليهم ممارسات التقويم من أجل التعلم، فأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين متوسطي درجات الطلاب في كلا الاختبارين تعزى إلى استخدام ممارسات التقويم من أجل التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وأجرى ريان (2015) دراسة هدفت التعرف على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل. وتكونت عينة الدراسة من (221) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم مرتفعة، وجاء مجال الأسئلة الصفية في الترتيب الأول، يليه مجال إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم، ثم مجال التغذية الراجعة، وجاء مجال التقويم الذاتي وتقويم الأقران في المرتبة الأخيرة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وأشارت النتائج أيضا إلى وجود فروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغير الخبرة لصالح من تتراوح خبرتهم بين (5–10) سنوات، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى البرصان والروبس وعبدالفتاح (2015) دراسة هدفت استقصاء وتحليل الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الوسطة بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة الدراسة من (203) معلم ومعلمة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لجمع البيانات. وقد أشارت النتائج إلى تدني الممارسات التقويمية التي تستند إلى التقويم من أجل التعلم، في حين أن الممارسات التي تعتمد على تقويم التعلم تحتل المركز الأول في الممارسات التقويمية لدى المعلمين.

وأجرى سيفوروهمان وإلفيرا (Elvira & Saefurrohman, 2016) دراسة هدفت تقصي ممارسات التقويم لدى معملي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الفلبينية والإندونيسية. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدا استبانة، بالإضافة إلى المقابلة والملاحظة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (12) معلمًا ومعلمة. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين يستخدمون ممارسات التقويم من أجل التعلم هدفا رئيسا للتقويم، ويتمثل في تجميع الطلاب في مجموعات لأغراض التعليم، وتشخيص نقاط القوة والضعف في تعليم وتعلم الطلاب، وتقديم التغذية الراجعة أثناء تعلمهم داخل الفصل، يأتي بعده ممارسات تقويم التعلم ويتمثل في تحديد الدرجات النهائية للطلاب وتقديم معلومات لإدارة المدرسة وأولياء الأمور.

وأجرت آلت (Alt, 2018) دراسة هدفت الكشف عن الممارسات التقويمية الأكثر استخداما من قبل معلمي مدارس الثانوية في مواد العلوم. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة لجمع البيانات، مع وجود سؤال مفتوح للمعلمين الذين أجابوا بمستوى منخفض في ممارسات التقويم من

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجل التعلم. وتكونت عينة الدراسة من (155) معلمًا ومعلمة، بالإضافة إلى (380) طالبا وطالبة. وأظهرت النتائج أن المعلمين الذين يستخدمون الأسلوب التقليدي في التدريس الصفي يمارسون أدوات تقويم التعلم في تقويم الطلبة، أما المعلمين الذين يسمحون بالتعاون بين الطلاب بدلا من التنافس مع بعظهم البعض يمارسون أدوات التقويم من أجل التعلم.

التعليق على الدراسات السابقة

بمطالعة الدراسات السابقة التي تم استعراضها يلحظ تناولها للتقويم في مختلف المواد الدراسية: الرياضيات، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، بالإضافة إلى التقويم في الغرفة الصفية. ويؤكد هذا أهمية عنصر التقويم في عملية التعلم لمختلف المواد الدراسية. وقد عنيت بعض تلك الدراسات بالكشف عن أساليب التقويم السائدة (تقويم التعلم، والتقويم من أجل التعلم) كدراسة أولسن (Ohlsen, 2007)، في حين عني البعض الآخر بالبحث في استراتيجيات التقويم من أجل التعلم، من مثل: دراسة ريان (2015). وبدا تنوع مجتمع الدراسة بين المعلمين في مثل: دراسة تشنج (Cheng, 2006)، والدمج بين المعلمين والطلبة في مثل: دراسة يلدرم (Yildirim, 2004). واتفقت جميعها على أهمية استخدام استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.

وبالنظر إلى مجمل هذه الدراسات السابقة حول تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم، يبدو التباين في أهدافها ومحاورها ونتائجها، وبالمقارنة بينها والدراسة الحالية فإن هذه الدراسة تختلف عنها في بيئة الدراسة (سلطنة عمان)، إضافةً إلى أن الدراسة الحالية تتناول في عينتها المشرفين والمعلمين والطلاب، فقد هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المشرفين والمعلمين والطلبة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة، الأمر الذي أعطاها أهمية بين الدراسات.

وكانت أقرب الدراسات للدراسة الحالية هي دراسة أبو لبة (2014)، ولكنها تناولت معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، وعينتها المشرفين، ومدراء المدارس، ومساعديهم.

وتجدر الإشارة إلى أنه من خلال الاطلاع للدراسات السابقة تم الاستفادة منها في تحديد مشكلة الدراسة، والمجتمعات التي درستها، والمتغيرات التي تناولتها، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات، مما ساعد الباحث في تحديد قرب وبعد الدراسة الحالية من الدراسات السابقة، وفي تعزيز قدرة الباحث في إعداد أداة الدراسة الحالية.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة ومجتمعها، وعينة الدراسة، وأدواتها، وطرق التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها، وإجراءات تنفيذ الدراسة، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات للوصول إلى النتائج، وفيما يأتي عرض لذلك.

منهجية الدراسة

تحقيقًا لأهداف الدراسة، تم استخدام المنهج الوصفي، للكشف عن درجة استخدام معلمي المواد العلمية (الرياضيات، الفيزياء، الكيمياء، الاحياء) في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم في سلطنة عُمان من وجهت نظر المشرفين، والمعلمين، والطلبة، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفي والمعلمين والطلاب في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان في الفصل الدراسي الأول 2018/2017م، وفقاً للسجلات الرسمية التي تم الحصول عليها من وزارة التربية والتعليم، كما هو الموضح في جدول (1).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول 1

توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً للمحافظات التعليمية والوظيفة

المستجيب / المحافظة	مشرفين		المجموع	معلمين		المجموع	طلاب		المجموع
	ذكور	إناث		ذكور	إناث		ذكور	إناث	
مسقط	16	9	25	160	190	350	3559	2374	5933
شمال الباطنة	20	15	35	187	215	402	2277	1805	4082
جنوب الباطنة	17	16	33	135	160	295	1297	1053	2350
الداخلية	14	6	20	167	178	345	1673	1403	3076
جنوب الشرقية	13	4	17	106	223	329	1996	2000	3996
شمال الشرقية	12	4	16	94	99	193	558	674	1232
البريمي	5	2	7	29	31	60	638	711	1349
الظاهرة	8	3	11	85	90	175	616	764	1380
ظفار	13	7	20	165	132	297	436	555	991
الوسطى	4	0	4	37	21	58	231	296	527
مسندم	3	1	4	17	20	37	112	125	237
المجموع	125	67	192	1182	1359	2541	13393	11760	

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة عن طريقة العينة متعددة المراحل، ففي المرحلة الأولى اختيرت ثلاث محافظات تعليمية بطريقة العينة العشوائية، وهي: محافظة مسقط، ومحافظة الداخلية،

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومحافظة جنوب الباطنة. وفي المرحلة الثانية اختيرت ثلاث ولايات من كل محافظة عشوائيا. وفي المرحلة الثالثة اختير من كل ولاية مدرستين: مدرسة للذكور ومدرسة للإناث. وفي المرحلة الرابعة اختيرت شعبتان من كل مدرسة عشوائيتان، كما تم اختيار 20% بطريقة عشوائية من مجمل المعلمين في كل محافظة، وضمت العينة جميع مشرفي الرياضيات والعلوم بالمحافظات المختارة البالغ عددهم (78) مشرف. وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (1130) مشرفاً ومعلماً وطالباً. وجدول (2) يبين ذلك.

جدول 2

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للجنس والوظيفة

المتغير	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	552	48.8
	انثى	578	51.2
الوظيفة	مشرف	78	6.9
	معلم	288	25.5
	طالب	764	67.6
المجموع		**1130**	**100.0**

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وجمع البيانات أُعدت استبانة للكشف عن درجة استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم في سلطنة عُمان، وتم إعداد استبانة الدراسة بعد الرجوع إلى الأدب التربوي ضمن هذا الإطار، بالإضافة إلى الدراسات السابقة ذات العلاقة، كدراسة (Elvira & Saefurrohman, 2016)؛ ودراسة ريان (2015)؛ ودراسة أبو لبه (2014).

وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (35) فقرة، موزعة إلى بعدين: البعد الأول: ممارسات تقويم التعلم، ويتكون من (17) فقرة، والبعد الثاني: ممارسات التقويم من أجل التعلم، ويتكون من (18) فقرة، كما هو مبين في الملحق (1).

صدق الاستبانة

للتحقق من مؤشرات صدق أداتي الدراسة، تم إجراء مؤشرات الصدق الآتية:

أولاً: مؤشرات صدق المحتوى

للتحقق من مؤشرات صدق محتوى الاستبانة عرضت بصورتها الأولية على مجوعة من المحكمين المتخصصين في القياس والتقويم، والإرشاد النفسي، والمناهج، في كل من: جامعة اليرموك، وجامعة نزوى، وجامعة جدارا، والمختصين بالتقويم والمناهج بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان، والبالغ عددهم (13) محكماً، ومبين ذلك في الملحق (2)، وقد طلب إليهم إبداء الرأي حول سلامة الصياغة اللغوية للفقرات، ومدى مناسبة الفقرات للكشف عن درجة استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم، أو أية ملاحظات

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أو تعديلات يرونها مناسبة، وتم الأخذ بملاحظات وتعديلات المحكمين بما يحقق أهداف الدراسة. ففي البعد الأول (ممارسات تقويم التعلم) حذفت (4) فقرات، وعدلت (9) فقرات، أما في البعد الثاني (ممارسات التقويم من أجل التعلم) فقد تمت إضافة فقرة واحدة، وتعديل (8) فقرات. وبناءً على التعديلات التي تم الأخذ بها تكونت أداة الدراسة من (32) فقرة، مقسمة إلى بعدين: (13) فقرة لبعد ممارسات تقويم التعلم، و(19) فقرة لبعد ممارسات التقويم من أجل التعلم، كما هو مبين في الملحقين (3) و(4).

ثانياً: مؤشرات صدق البناء

للتحقق من مؤشرات صدق البناء للاستبانة، تم تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (63) مشرفاً ومعلماً وطالباً، من خارج أفراد عينة الدراسة، وتم استخراج قيم معاملات الارتباط المصحح بين الفقرات، والبعد ككل، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة في صورة معامل ارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، كما هو مبين في جدولين 3 و4 على الترتيب.

جدول 3

قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد ممارسات تقويم التعلم والدرجة الكلية للبعد.

م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	1	0.40	8	21	0.69
2	3	0.52	9	23	0.58
3	5	0.60	10	25	0.52

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
4	9	0.51	11	28	0.59
5	11	0.59	12	31	0.56
6	13	0.52	13	32	0.32
7	17	0.37			

يتضح من البيانات الواردة في جدول (3) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات ممارسات تقويم التعلم والدرجة الكلية للبعد، تتراوح بين (0.32 –0.69)، وهي قيم معاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وقد اعتمد الباحث لقبول أي فقرة ألا يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية عن (0.30) (Nunnally & Bernstein, 1994)، لذا لم يتم حذف أي فقرة من بعد ممارسات تقويم التعلم، وأصبحت فقرات ممارسات تقويم التعلم بصورتها النهائية تتكون من (13) فقرة، كما هو مبين في الملحق (3).

جدول (4)

قيم معاملات الارتباط بين فقرات بعد ممارسات التقويم من أجل التعلم والدرجة الكلية للبعد.

م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
1	2	0.54	11	18	0.61
2	4	0.55	12	19	0.37
3	6	0.69	13	20	0.62

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد	م	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع البعد
4	7	0.47	14	22	0.60
5	8	0.53	15	24	0.59
6	10	0.49	16	26	0.51
7	12	0.48	17	27	0.52
8	14	0.54	18	29	0.67
9	15	0.52	19	30	0.52
10	16	0.63			

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (4) أن قيم معاملات الارتباط بين فقرات ممارسات التقويم من أجل التعلم والدرجة الكلية للبعد، تتراوح بين (0.37 –0.69)، وهي قيم معاملات مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وقد اعتمد الباحث لقبول أي فقرة ألا يقل معامل ارتباطها بالدرجة الكلية عن (0.30) (Nunnally & Bernstein, 1994)، لذا لم يتم حذف أي فقرة من بعد ممارسات التقويم من أجل التعلم، وأصبحت فقرات ممارسات التقويم من أجل التعلم بصورتها النهائية تتكون من (19) فقرة، كما هو مبين في الملحق (4).

ثبات أداة الدراسة

للتحقق من مؤشرات ثبات استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم، تم التحقق منه بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تم اختيار عينة استطلاعية –غير عينة الدراسة– تكونت من (63) مشرفاً ومعلماً وطالباً. إذ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بلغ معامل ثبات لبُعد ممارسات تقويم التعلم (0.85)، ولبُعد ممارسات التقويم من أجل التعلم (0.90)، وتعد هذه القيم مقبولة لأغراض هذه الدراسة (Nunnally & Bernstein, 1994).

تصحيح أداة الدراسة

تكونت استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم و ممارسات التقويم من أجل التعلم بصورتها النهائية من (32) فقرة موزعة إلى بعدين، الأول ممارسات تقويم التعلم ويتكون من (13) فقرة، والثاني ممارسات التقويم من أجل التعلم ويتكون من (19) فقرة، كما هو موضح في الملحق (5)، وللإجابة على فقرات أداة الدراسة يضع المستجيب إشارة (√) أمام كل فقرة لبيان تطابق ما يرد في الفقرة مع قناعة المستجيب، على تدرج يتكون من خمس استجابات، وفقا لتدرج ليكرت الخماسي، وهي بـ (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قلية، درجة قليلة جداً) وهي تمثل رقماً (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب. وتم تصنيف الأوساط الحسابية لتحديد ممارسات المعلمين لتقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم وفقاً للمعادلة التالية لأداة الدراسة:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\textbf{أعلى درجة على الفقرة (5) – أقل درجة على الفقرة (1)}}{\textbf{عدد المستويات (3)}}$$

طول الفئة = 1.33

وتم تصنيف الأوساط الحسابية للاستبانة على النحو التالي: (أقل من 2.33 درجة استخدام منخفضة)، (من 2.33–3.66 درجة استخدام متوسطة)، (أعلى من 3.66 درجة استخدام مرتفعة).

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إجراءات تنفيذ الدراسة

نفذت الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات الآتية:

- إعداد أداة الدراسة بصورتها النهائية لغاية التطبيق بعد التحقق من مؤشرات صدقها وثباتها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بالإضافة إلى تطبيقها على عينة استطلاعية من خارج أفراد عينة الدراسة لاستخراج قيم معاملات الثبات والاتساق الداخلي.
- تحديد مجتمع الدراسة والمتمثل بمشرفي ومعلمي المواد العلمية وطلاب مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان للفصل الدراسي الأول 2018/2017م.
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة موجه من عمادة كلية التربية في جامعة اليرموك إلى الملحقية الثقافية العمانية في الأردن، ملحق (6).
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة من الملحق الثقافي العماني إلى وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، ملحق (7).
- الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث من وزارة التربية والتعليم إلى المحافظات التعليمية، ملحق (8).
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، مع إيضاح المعلومات المتعلقة بطريقة الاستجابة على الفقرات، مع التأكيد بأن البيانات لا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
- جمع أداة الدراسة بعد الإجابة على فقراتها، والتأكد من المعلومات، والإجابات على جميع الفقرات، ثم تم إعداد البيانات لأغراض التحليل الإحصائي.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إدخال البيانات لذاكرة الحاسوب، والتأكد من صلاحيتها لأغراض التحليل الإحصائي، ومن ثم استخدام المعالجات الإحصائية المناسبة وفق البرنامج الإحصائي (SPSS) للإجابة على أسئلة الدراسة للحصول على النتائج.
- مناقشة النتائج ووضع التوصيات المناسبة في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة.

متغيرات الدراسة

شملت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- مسمى الوظيفة على أداة الدراسة ولها ثلاث مستويات: (المعلمين، والمشرفين، والطلبة).

ثانيا: المتغيرات التابعة:

- درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي المواد العلمية.
- درجة ممارسات تقويم التعلم لدى معلمي المواد العلمية

المعالجة الإحصائية

- للإجابة على السؤال الأول والثاني، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة استخدام ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم، واستخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة لبيان الفروقات الإحصائية بين الأوساط.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- للإجابة على السؤال الثالث والرابع والخامس، تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم، تبعاً لاختلاف الجنس، وطبيعة المستجيب. ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (MANOVA)، ولبيان الفروق الزوجية بين الأوساط الحسابية استخدمت المقارنات البعدية بطريقة شيفيه.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة التي هدفت إلى الكشف عن استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وممارسات تقويم التعلم في سلطنة عُمان، وتم عرض نتائج الدراسة وفقاً للأسئلة المطروحة، وهي كالتالي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة، ومن وجهة نظرهم ككل، وجدول (5) يوضح ملخص الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم.

جدول (5)

ملخص الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول درجة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم.

البعد	المستجيب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
تقويم التعلم	العينة ككل	3.51	.635	متوسطة
	المشرفين	3.73	.640	مرتفعة
	المعلمين	3.92	.519	مرتفعة
	الطلبة	3.33	.596	متوسطة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البعد	المستجيب	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
التقويم من أجل التعلم	العينة ككل	3.45	.696	متوسطة
	المشرفين	3.55	.744	متوسطة
	المعلمين	3.88	.610	مرتفعة
	الطلبة	3.27	.648	متوسطة

يظهر من جدول (5) أن ملخص الأوساط الحسابية لدرجة ممارسة تقويم التعلم تتراوح بين (3.33–3.73)، وملخص درجة ممارسة التقويم من أجل التعلم بين (3.27–3.55)، وجداول (6،7،8،9) تظهر درجة ممارسات تقويم التعلم، وجداول (10،11،12،13) تظهر درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم.

جدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم للعينة ككل مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية.	3.99	1.081	مرتفعة
2	9	يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.	3.94	1.081	مرتفعة
2	21	يضع المعلم أسئلة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب.	3.94	1.070	مرتفعة
4	31	يعزز المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة.	3.90	1.245	مرتفعة
5	3	يستخدم المعلم أدوات التقويم لمعرفة ما تعلمه الطلبة.	3.70	1.046	مرتفعة
6	13	يُفعل المعلم سجل التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية.	3.64	1.060	متوسطة
7	23	يكلف المعلم الطلبة بأنشطة مختلفة ويتم رصد درجة لها.	3.58	1.194	متوسطة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	11	يزود المعلم أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم بعد عملية التقويم.	3.47	1.227	متوسطة
9	28	يعد المعلم جدول مواصفات الاختبار قبل الشروع في كتابة الأسئلة.	3.30	1.260	متوسطة
10	25	يقارن المعلم مستوى أداء الطلبة بمستوى المجموعة.	3.14	1.295	متوسطة
11	1	يُصنف المعلم الطلبة حسب مستويات تعلمهم باستخدام أدوات القياس إلى مجموعات.	3.11	1.200	متوسطة
12	17	ينفذ المعلم عدة اختبارات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة.	2.96	1.396	متوسطة
13	32	يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته.	2.95	1.386	متوسطة
		استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم ككل	3.51	.635	متوسطة

يظهر في جدول (6) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (2.95–3.99)، وجاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على: " يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.99)، وجاءت الفقرة رقم (32) ونصها: " يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.95). وبلغ الوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم ككل (3.51) بدرجة متوسطة.

جدول (7)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	9	يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.	4.32	.814	مرتفعة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	31	يعزز المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة.	4.03	.897	مرتفعة
3	21	يضع المعلم أسئلة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب.	3.97	.755	مرتفعة
4	13	يُفعل المعلم سجل التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية.	3.95	.938	مرتفعة
5	3	يستخدم المعلم أدوات التقويم لمعرفة ما تعلمه الطلبة.	3.94	.873	مرتفعة
6	5	يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية.	3.87	.972	مرتفعة
7	23	يكلف المعلم الطلبة بأنشطة مختلفة ويتم رصد درجة لها.	3.85	.927	مرتفعة
8	11	يزود المعلم أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم بعد عملية التقويم.	3.83	.813	مرتفعة
9	28	يعد المعلم جدول مواصفات الاختبار قبل الشروع في كتابة الأسئلة.	3.59	1.189	متوسطة
10	1	يُصنف المعلم الطلبة حسب مستويات تعلمهم باستخدام أدوات القياس إلى مجموعات.	3.51	.977	متوسطة
11	25	يقارن المعلم مستوى أداء الطلبة بمستوى المجموعة.	3.46	1.002	متوسطة
12	17	ينفذ المعلم عدة اختبارات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة.	3.13	1.323	متوسطة
13	32	يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته.	3.01	1.253	متوسطة
استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المشرفين			3.73	.640	مرتفعة

يبين جدول (7) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (3.01–4.32)، وجاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على: " يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من وزارة التربية والتعليم." في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.32)، فيما جاءت الفقرة رقم (32) ونصها: " يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(3.01). وبلغ الوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المشرفين (3.73) بدرجة مرتفعة.

جدول (8)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	31	يعزز المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة.	4.48	.718	مرتفعة
2	5	يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية.	4.41	.703	مرتفعة
3	21	يضع المعلم أسئلة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب.	4.40	.735	مرتفعة
4	9	يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.	4.30	.872	مرتفعة
5	3	يستخدم المعلم أدوات التقويم لمعرفة ما تعلمه الطلبة.	4.23	.890	مرتفعة
6	13	يُفعل المعلم سجل التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية.	4.16	.886	مرتفعة
7	23	يكلف المعلم الطلبة بأنشطة مختلفة ويتم رصد درجة لها.	3.95	1.002	مرتفعة
8	28	يعد المعلم جدول مواصفات الاختبار قبل الشروع في كتابة الأسئلة.	3.89	1.180	مرتفعة
9	11	يزود المعلم أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم بعد عملية التقويم.	3.85	1.051	مرتفعة
10	1	يُصنف المعلم الطلبة حسب مستويات تعلمهم باستخدام أدوات القياس إلى مجموعات.	3.64	1.109	متوسطة
11	25	يقارن المعلم مستوى أداء الطلبة بمستوى المجموعة.	3.34	1.197	متوسطة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	17	ينفذ المعلم عدة اختبارات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة.	3.22	1.330	متوسطة
13	32	يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته.	3.03	1.468	متوسطة
		استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين	3.92	.519	مرتفعة

يبين جدول (8) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (3.03–4.48)، وجاءت الفقرة رقم (31) التي تنص على: " يعزز المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.48)، فيما جاءت الفقرة رقم (32) ونصها: " يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.03). وبلغ الوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين (3.92) بدرجة مرتفعة.

جدول (9)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب حول استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	5	يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية.	3.85	1.166	مرتفعة
2	9	يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.	3.77	1.133	مرتفعة
3	21	يضع المعلم أسئلة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب.	3.76	1.150	مرتفعة
4	31	يعزز المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة.	3.67	1.356	متوسطة
5	3	يستخدم المعلم أدوات التقويم لمعرفة ما تعلمه الطلبة.	3.47	1.038	متوسطة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	13	يُفعل المعلم سجل التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية.	3.41	1.054	متوسطة
6	23	يكلف المعلم الطلبة بأنشطة مختلفة ويتم رصد درجة لها.	3.41	1.247	متوسطة
8	11	يزود المعلم أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم بعد عملية التقويم.	3.29	1.282	متوسطة
9	28	يعد المعلم جدول مواصفات الاختبار قبل الشروع في كتابة الأسئلة.	3.05	1.215	متوسطة
10	25	يقارن المعلم مستوى أداء الطلبة بمستوى المجموعة.	3.02	1.342	متوسطة
11	32	يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته.	2.91	1.367	متوسطة
12	1	يُصنف المعلم الطلبة حسب مستويات تعلمهم باستخدام أدوات القياس إلى مجموعات.	2.87	1.181	متوسطة
13	17	ينفذ المعلم عدة اختبارات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة.	2.84	1.414	متوسطة
		استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر الطلاب	3.33	.596	متوسطة

يبين جدول (9) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (2.84–3.85)، وجاءت الفقرة رقم (5) التي تنص على: " يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.85)، فيما جاءت الفقرة رقم (17) ونصها: " ينفذ المعلم عدة اختبارات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.84). وبلغ الوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر الطلاب (3.33) بدرجة متوسطة.

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (10)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة (ككل) حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	27	يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار.	3.83	1.304	مرتفعة
2	20	يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل.	3.77	1.079	مرتفعة
3	10	يتيح المعلم للطلبة المجال لمناقشة أسئلة الاختبار بعد انتهاء عملية التقويم مباشرة.	3.75	1.172	مرتفعة
4	2	يستخدم المعلم التقويم لتحفيز الطلبة على التعلم.	3.71	1.083	مرتفعة
5	4	يستخدم المعلم التقويم في اتخاذ القرارات التي تساهم في خدمة عملية التعلم.	3.60	1.070	متوسطة
6	6	يستخدم المعلم التقويم لتطوير أساليب تدريسه.	3.56	1.086	متوسطة
7	8	يستخدم المعلم نتائج التقويم لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.	3.50	1.133	متوسطة
8	29	يُقيّم المعلم الطلبة أثناء الموقف التعليمي وبعد الانتهاء منه.	3.48	1.132	متوسطة
9	14	يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهام التقويم.	3.45	1.122	متوسطة
9	22	يزود المعلم الطلبة عن مواطن الضعف في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل معالجتها.	3.45	1.131	متوسطة
11	16	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد عملية التقويم مباشرةً.	3.43	1.129	متوسطة
12	24	يزود المعلم الطلبة عن مواطن القوة في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل تدعيمها.	3.41	1.144	متوسطة
13	18	يوضح المعلم للطلبة أهداف تقويمهم في بداية الحصة.	3.40	1.248	متوسطة
14	12	يقدم المعلم للطلبة اختبارات تجريبية لا تدخل في علامة المادة النهائية (التقويم النهائي للمادة).	3.28	1.348	متوسطة
15	19	يحرص المعلم على استخدام اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي لمعرفة المستوى المعرفي للطلبة.	3.25	1.418	متوسطة
15	30	يخصص المعلم وقتا للطلبة ليناقشوا أدائهم في الاختبار.	3.25	1.332	متوسطة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
17	26	يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا.	3.23	1.293	متوسطة
18	15	يستخدم المعلم التقويم لتصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة.	3.15	1.225	متوسطة
19	7	يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار.	2.97	1.300	متوسطة
		استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم ككل	3.45	.696	متوسطة

يبين جدول (10) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (2.97–3.83)، وجاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على: " يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً (للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، فيما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها: " يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار " بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.97). وبلغ المتوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم ككل (3.45) بدرجة متوسطة.

جدول (11)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المشرفين حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	27	يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار.	4.00	.967	مرتفعة
2	10	يتيح المعلم للطلبة المجال لمناقشة أسئلة الاختبار بعد انتهاء عملية التقويم مباشرة.	3.97	.911	مرتفعة
3	2	يستخدم المعلم التقويم لتحفيز الطلبة على التعلم.	3.87	.843	مرتفعة
4	4	يستخدم المعلم التقويم في اتخاذ القرارات التي تساهم في خدمة عملية التعلم.	3.74	.959	مرتفعة
4	16	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد عملية التقويم مباشرةً.	3.74	.932	مرتفعة
6	29	يُقيّم المعلم الطلبة أثناء الموقف التعليمي وبعد الانتهاء منه.	3.71	.870	مرتفعة
7	20	يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل.	3.64	.939	متوسطة
8	8	يستخدم المعلم نتائج التقويم لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.	3.60	1.036	متوسطة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
8	22	يزود المعلم الطلبة عن مواطن الضعف في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل معالجتها.	3.60	.917	متوسطة
10	6	يستخدم المعلم التقويم لتطوير أساليب تدريسه.	3.59	1.086	متوسطة
11	24	يزود المعلم الطلبة عن مواطن القوة في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل تدعيمها.	3.53	.936	متوسطة
12	30	يخصص المعلم وقتا للطلبة ليناقشوا أدائهم في الاختبار.	3.47	.936	متوسطة
13	12	يقدم المعلم للطلبة اختبارات تجريبية لا تدخل في علامة المادة النهائية (التقويم النهائي للماد) .	3.41	1.037	متوسطة
14	15	يستخدم المعلم التقويم لتصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة.	3.35	1.079	متوسطة
15	19	يحرص المعلم على استخدام اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي لمعرفة المستوى المعرفي للطلبة.	3.33	1.326	متوسطة
16	14	يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهام التقويم.	3.32	1.026	متوسطة
17	7	يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار.	3.29	.995	متوسطة
18	18	يوضح المعلم للطلبة أهداف تقويمهم في بداية الحصة.	3.18	1.159	متوسطة
19	26	يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا.	3.15	1.218	متوسطة
استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المشرفين			3.55	.744	متوسطة

يبين جدول (11) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (3.15–4.00)، وجاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على: " يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار " في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، فيما جاءت الفقرة رقم (26) ونصها: " يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.15). وبلغ الوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المشرفين (3.55) بدرجة متوسطة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (12)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	27	يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار.	4.27	1.066	مرتفعة
2	2	يستخدم المعلم التقويم لتحفيز الطلبة على التعلم.	4.24	.818	مرتفعة
3	10	يتيح المعلم للطلبة المجال لمناقشة أسئلة الاختبار بعد انتهاء عملية التقويم مباشرة.	4.18	.922	مرتفعة
4	20	يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل.	4.13	.894	مرتفعة
5	22	يزود المعلم الطلبة عن مواطن الضعف في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل معالجتها.	4.08	.835	مرتفعة
6	29	يُقيّم المعلم الطلبة أثناء الموقف التعليمي وبعد الانتهاء منه.	4.04	.975	مرتفعة
7	16	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد عملية التقويم مباشرةً.	4.03	.840	مرتفعة
8	24	يزود المعلم الطلبة عن مواطن القوة في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل تدعيمها.	3.99	.973	مرتفعة
9	8	يستخدم المعلم نتائج التقويم لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.	3.98	.948	مرتفعة
10	6	يستخدم المعلم التقويم لتطوير أساليب تدريسه.	3.97	.936	مرتفعة
11	4	يستخدم المعلم التقويم في اتخاذ القرارات التي تساهم في خدمة عملية التعلم.	3.92	.947	مرتفعة
12	30	يخصص المعلم وقتا للطلبة ليناقشوا أدائهم في الاختبار.	3.82	1.095	مرتفعة
13	12	يقدم المعلم للطلبة اختبارات تجريبية لا تدخل في علامة المادة النهائية (التقويم النهائي للمادة).	3.77	1.199	مرتفعة
14	18	يوضح المعلم للطلبة أهداف تقويمهم في بداية الحصة.	3.75	1.081	مرتفعة
15	14	يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهام التقويم.	3.70	1.056	مرتفعة
16	15	يستخدم المعلم التقويم لتصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة.	3.61	1.010	متوسطة
17	19	يحرص المعلم على استخدام اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي لمعرفة المستوى المعرفي للطلبة.	3.57	1.337	متوسطة
18	7	يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار.	3.35	1.303	متوسطة
19	26	يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا.	3.30	1.239	متوسطة
استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين			3.88	.610	مرتفعة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين جدول (12) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (3.30–4.27)، وجاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على: "يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، فيما جاءت الفقرة رقم (26) ونصها: " يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.30). وبلغ الوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين (3.88) بدرجة مرتفعة.

جدول (13)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلاب حول استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم مرتبة تنازلياً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	20	يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل.	3.65	1.126	متوسطة
1	27	يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار.	3.65	1.373	متوسطة
3	10	يتيح المعلم للطلبة المجال لمناقشة أسئلة الاختبار بعد انتهاء عملية التقويم مباشرة.	3.56	1.232	متوسطة
4	2	يستخدم المعلم التقويم لتحفيز الطلبة على التعلم.	3.50	1.123	متوسطة
5	4	يستخدم المعلم التقويم في اتخاذ القرارات التي تساهم في خدمة عملية التعلم.	3.47	1.098	متوسطة
6	6	يستخدم المعلم التقويم لتطوير أساليب تدريسه.	3.41	1.101	متوسطة
7	14	يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهام التقويم.	3.37	1.142	متوسطة
8	8	يستخدم المعلم نتائج التقويم لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.	3.31	1.152	متوسطة
9	18	يوضح المعلم للطلبة أهداف تقويمهم في بداية الحصة.	3.29	1.291	متوسطة
10	29	يُقيّم المعلم الطلبة أثناء الموقف التعليمي وبعد الانتهاء منه.	3.24	1.133	متوسطة
11	26	يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا.	3.22	1.320	متوسطة

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
12	22	يزود المعلم الطلبة عن مواطن الضعف في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل معالجتها.	3.20	1.155	متوسطة
13	16	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد عملية التقويم مباشرةً.	3.17	1.147	متوسطة
13	24	يزود المعلم الطلبة عن مواطن القوة في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل تدعيمها.	3.17	1.145	متوسطة
15	19	يحرص المعلم على استخدام اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي لمعرفة المستوى المعرفي للطلبة.	3.12	1.439	متوسطة
16	12	يقدم المعلم للطلبة اختبارات تجريبية لا تدخل في علامة المادة النهائية (التقويم النهائي للمادة).	3.09	1.381	متوسطة
17	30	يخصص المعلم وقتا للطلبة ليناقشوا أدائهم في الاختبار.	3.02	1.378	متوسطة
18	15	يستخدم المعلم التقويم لتصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة.	2.96	1.266	متوسطة
19	7	يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار.	2.80	1.291	متوسطة
استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر الطلاب			3.27	.648	متوسطة

يبين جدول (13) أن الأوساط الحسابية قد تراوحت بين (2.80–3.65)، وجاءت الفقرتان (20 و27) ونصهما: " يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل."، و " يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.65)، فيما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها: " يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.80). وبلغ الوسط الحسابي لاستخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر الطلاب (3.27) بدرجة متوسطة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل تختلف درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم عن درجة استخدامهم لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم ودرجة استخدامهم لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة وكل من المعلمين والمشرفين والطلبة، ولبيان الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام اختبار "ت" للعينات المترابطة، والجداول أدناه توضح ذلك.

جدول (14)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" للعينات المترابطة لاستجابات أفراد الدراسة بين درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم ودرجة استخدامهم لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر جميع أفراد عينة الدراسة وكل من المعلمين والمشرفين والطلبة.

	المصدر	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
الكل	تقويم التعلم	3.51	.635	5.325	1129	.000
	التقويم من أجل التعلم	3.45	.696			
مشرف	تقويم التعلم	3.73	.640	5.595	77	.000
	التقويم من أجل التعلم	3.55	.744			
معلم	تقويم التعلم	3.92	.519	1.918	287	.056

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	التقويم من أجل التعلم	3.88	.610			
طالب	تقويم التعلم	3.33	.596	3.935	763	.000
	التقويم من أجل التعلم	3.27	.648			

يتبين من جدول (14) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين درجة ممارسة تقويم التعلم ودرجة ممارسة التقويم من أجل التعلم عند جميع أفراد عينة الدراسة عند كل من المشرفين والطلبة وجاءت الفروق لصالح ممارسات تقويم التعلم، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) بين ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم عند المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والرابع والخامس: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة تعزى لاختلاف الجنس والوظيفة (مشرف، معلم، طالب) والتفاعل بينهما؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم حسب متغير الوظيفة والجنس، والجدول أدناه يوضح ذلك.

جدول (15)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم حسب متغير الوظيفة والجنس.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصدر	الجنس	الوظيفة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تقويم التعلم	ذكر	مشرف	47	3.64	.702
		معلم	138	3.83	.531
		طالب	367	3.20	.597
		المجموع	552	3.39	.653
	أنثى	مشرف	31	3.86	.518
		معلم	150	3.99	.497
		طالب	397	3.46	.569
		المجموع	578	3.62	.598
	المجموع	مشرف	78	3.73	.640
		معلم	288	3.92	.519
		طالب	764	3.33	.596
		المجموع	1130	3.51	.635
التقويم من أجل التعلم	ذكر	مشرف	47	3.48	.856
		معلم	138	3.71	.648
		طالب	367	3.09	.656
		المجموع	552	3.28	.723
	أنثى	مشرف	31	3.67	.525
		معلم	150	4.03	.527
		طالب	397	3.44	.595
		المجموع	578	3.60	.630
	المجموع	مشرف	78	3.55	.744
		معلم	288	3.88	.610
		طالب	764	3.27	.648
		المجموع	1130	3.45	.696

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين جدول (15) فروق ظاهرية في الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم بسبب اختلاف فئات متغيري الوظيفة والجنس.

ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين الأوساط الحسابية تم استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد (MAOVA) كما يبين جدول (16).

جدول (16)

تحليل التباين الثنائي المتعدد(MAOVA) لأثر الوظيفة والجنس والتفاعل بينهما على ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	تقويم التعلم	5.614	1	5.614	17.315	.000
هوتلنج=0.023	التقويم من أجل التعلم	10.153	1	10.153	26.007	.000
ح=0.000						
الوظيفة	تقويم التعلم	76.362	2	38.181	117.748	.000
ويلكس=0.816	التقويم من أجل التعلم	77.750	2	38.875	99.583	.000
ح=0.000						
الوظيفة ×الجنس	تقويم التعلم	.468	2	.234	.721	.487
ويلكس=0.995	التقويم من أجل التعلم	.402	2	.201	.515	.598
ح=0.260						
الخطأ	تقويم التعلم	364.467	1124	.324		
	التقويم من أجل التعلم	438.788	1124	.390		

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الكلي	تقويم التعلم	455.275	1129			
	التقويم من أجل التعلم	547.025	1129			

يظهر من جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في ممارسات تقويم التعلم، ويشير جدول (15) أن الوسط الحسابي لممارسات تقويم التعلم للذكور =3.39، بينما كان للإناث =3.62 مما يدل على أن الفرق جاء لصالح الإناث. ويظهر جدول (16) وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في التقويم من أجل التعلم، ويشير جدول (15) أن الوسط الحسابي لممارسات التقويم من أجل التعلم للذكور= 3.28، بينما كان للإناث= 3.60 مما يدل على أن الفرق جاء لصالح الإناث.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الوظيفة في ممارسات تقويم التعلم، وممارسات التقويم من أجل التعلم ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا بين الأوساط الحسابية تم التحقق من تجانس تباين المجموعات، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه كما هو مبين في جدول (17).

جدول (17)

المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لأثر الوظيفة على ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم.

المصدر	طبيعة المستجيب	الوسط الحسابي	مشرف	معلم	طالب
تقويم التعلم	مشرف	3.73			
	معلم	3.92	.19		

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المصدر	طبيعة المستجيب	الوسط الحسابي	مشرف	معلم	طالب
التقويم من أجل التعلم	طالب	3.33	*.40	*.58	
	مشرف	3.55			
	معلم	3.88	*.32		
	طالب	3.27	*.28	*.60	

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

يتبين من جدول (17) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طالب من جهة، وكل من مشرف ومعلم، وجاءت الفروق لصالح كل من مشرف ومعلم في ممارسات تقويم التعلم.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طالب من جهة، وكل من مشرف ومعلم، وجاءت الفروق لصالح كل من مشرف ومعلم في ممارسات التقويم من أجل التعلم، كما وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين مشرف ومعلم وجاءت لصالح معلم.

كما يتبين من جدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الوظيفة والجنس في ممارسات تقويم التعلم، وممارسات التقويم من أجل التعلم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها، وذلك في ضوء ما تم طرحه من أسئلة هدفت الكشف عن درجة استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان، ثم التوصيات المقترحة على ضوء النتائج التي خرجت بها الدراسة.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة؟

ففيما يتعلق بمجال "**ممارسات تقويم التعلم**" أظهرت النتائج حول هذا السؤال أن درجة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم لأفراد الدراسة ككل كانت متوسطة. في حين كانت درجة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من **وجهة نظر المشرفين، مرتفعة.**

وتعزى هذه النتيجة إلى أن المشرفين أكثر اتصال بالمعلمين في الميدان، وأكثر قدرة في تحديد الممارسات التقويمية التي يتبعها المعلمين في تقويم الطلاب.

وتتفق نتيجة الدراسة فيما يخص وجهة نظر المشرفين مع دراسة البدور (2016)، ودراسة أبو لبة (2014)، ودراسة الصعيدي (2004)، التي أشارت نتائجها إلى أن أكثر الممارسات التقويمية التي يمارسها المعلمون داخل الغرفة الصفية هي المتعلقة بممارسات بتقويم التعلم.

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكانت النتائج فيما يخص درجة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر **المعلمين أنفسهم مرتفعة.**

ويمكن تفسير ذلك بأن غالبية المعلمين يركزون على ممارسات تقويم التعلم؛ كونها من الممارسات القديمة الحديثة، لذا نرى معظم المعلمين يمارسونها بشكل كبير؛ وقد يكون ذلك عائد لاستقرارها في أذهان المعلمين منذ بدء العملية التعليمية. إذ الاختبارات من الأدوات الرئيسية في ممارسات تقويم التعلم، وتشكل النمط الرئيسي في تقييم الطلاب من قبل المعلمين حتى فترة قريبة، وهذا ما تؤكده دراسة العلاونة (2007). وعن كثرة استخدام ممارسات التقويم التعلم من قبل المعلمين فربما لسهولة تطبيقها وإدارتها (العبسي، 2010).

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة إعداد المعلمين سابقاً على أساليب ممارسات تقويم التعلم التي كانت أكثر شمولا في المناهج التعليمية، وهو ما أنتج قناعة كافية بأن الأساليب الحديثة للتقويم تشكل عبئا كبيرا على المعلم؛ لكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، والكثافة العددية للطلاب في الشعبة الواحدة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة فيما يخص وجهة نظر المعلمين في ممارسة تقويم التعلم مع دراسة آلت (2018) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين الذين يستخدمون الأسلوب التقليدي في التدريس الصفي يمارسون تقويم التعلم بشكل كبير. ومع دراسة لتينا (Letina, 2014) التي تشير إلى أن ممارسات تقويم التعلم هي المهيمنة على ممارسات المعلمين للتقويم بالرغم من النظرة الإيجابية نحو أدوات التقويم من أجل التعلم.

ويمكن تفسير ارتفاع ممارسات تقويم التعلم إلى الأسباب التي ذكرت سابقاً، أو عزو ذلك – مع الأخذ بالأسباب السابقة– إلى تطبيق وزارة التربية والتعليم حديثاً التكامل بين تطبيق

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم بشكل متوازن، وهذا ما توصلت إليه دراسة أولسن (Ohlsen, 2007)، التي أشارت نتائجها إلى أن المعلمين يمارسون تقويم التعلم بجانب ممارساتهم للتقويم من أجل التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (2003)، ويلدرم (Yildirim, 2004)، ونصر (2006)، وتشنغ (Cheng, 2006)، والخزام (2006)، وأولسن (Ohlsen, 2007)، وكاليسكان وكاسيكشي (Caliskan & Kasikci, 2010)، والبشير وبرهم (2012)، وأبو لبة (2014)، ولتينا (Letina, 2014)، والبرصان، والرويس وعبدالفتاح (2015)، والبدور (2016)، وآلت (Alt, 2018)، إذ أشارت نتائجها إلى أن أكثر الممارسات المستخدمة من قبل المعلمين في تقييم الطلاب الممارسات المرتبطة بتقويم التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة رمضان (2010)، والتي بينت أن المعلمين يمارسون تقويم التعلم بصورة كبيرة، وأن استراتيجيات التقويم من أجل التعلم تمارس بصورة أقل. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة البرصان وتيغزة (2012)، التي بينت أن معلمي العينة السعودية يميلون أكثر إلى ممارسة أساليب تقويم التعلم في تقويم الطلاب.

وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع دراسة ويكستروم (Wikstrom, 2007) التي أظهرت نتائجها أن (89%) من المعلمين يمارسون التقويم من أجل التعلم، في حين (76%) من المعلمين يمارسون تقويم التعلم في تقويم الطلاب.

واختلفت نتائج هذا السؤال مع دراسة البرصان وتيغزة (2012)، في نتائج العينة الكورية التي أظهرت اعتماد ممارسات التقويم من أجل التعلم في تقويم تعلم الطلاب.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وكانت النتائج فيما يخص درجة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم من **وجهة نظر الطلاب متوسطة**. فبالنظر إلى الأوساط الحسابية لفقرات ممارسات تقويم التعلم الخاصة بالطلاب يلاحظ تدني مستواها بالمقارنة مع فقرات المشرفين والمعلمين، ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى تدني الوعي بأهمية التقويم من قبل الطلاب، ودوره في تطوير العملية التعليمية التعلمية وتحسينها، وهو ما تفسره هذه الدراسة بقلة اهتمام المعلمين في توضيح أهداف تقويمهم في بداية كل حصة، وتدريبهم على كيفية القيام بمهام التقويم؛ إذ جاءت الفقرتان اللتان تنصان على: "يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهام التقويم"، و "يوضح المعلم للطلبة أهداف تقويمهم في بداية الحصة" من حيث ممارسة المعلمين لهما بدرجة متوسطة في بعد ممارسات التقويم من أجل التعلم.

كما يمكن عزو هذه النتيجة لعدم فهم الطلاب لبعض فقرات الاستبانة، لكون بعض الفقرات يتم ممارستها من قبل المعلمين فقط.

وفيما يتعلق بمجال "**التقويم من أجل التعلم**" كشفت نتائج هذا السؤال أن درجة استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم كانت متوسطة. ويمكن تفسير هذه النتيجة بقلة تطرق المناهج الجامعية القديمة للقضايا والموضوعات الحديثة في التقويم، أو عدم كفاية المشاغل التدريبية أثناء الخدمة التي تؤهل المعلمين القدامى لمواكبة التغيرات في عملية التقويم.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى التعديل والتطوير في نظام التقويم، وبشكل مستمر، ما نتج عنه إرباك لدى المعلمين في تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم. ويمكن عزوه أيضا إلى انعدام المراكز المتخصصة بالقياس والتقويم، وربما لعدم توفر أخصائي قياس وتقويم في المحافظات التعليمية؛ للقيام بمهام تدريب وتأهيل المعلمين على نظام التقويم من أجل التعلم. وساهم في ذلك

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أيضا أن وكلت هذه المهمة للمشرفين التربويين غير المتخصصين في القياس والتقويم، وهو ما أفقد جزءا كبيرا من أثر التدريب.

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية فيما يخص ممارسات التقويم من أجل التعلم لأفراد الدراسة ككل مع نتيجة دراسة علاونة (2007)، ودراسة طوالبة واللبدي والعمري (2012)، ودراسة البشير وبرهم (2012)، التي أشارت أن ممارسة المعلمين لأساليب التقويم من أجل التعلم كانت متوسطة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسات كل من: الصعيدي (2004)، والبرصان، الرويس وعبدالفتاح (2015)، والبدور (2016)، التي بينت ضعف وتدني ممارسات المعلمين للتقويم من أجل التعلم في تقويم الطلاب.

أما فيما يتعلق بمجال "**التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المشرفين**" فقد بلغ الوسط الحسابي (3.55) وبدرجة متوسطة، فقد جاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على: "يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.00)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حث المشرفين للمعلمين على تحفيز الطلبة المتفوقين من خلال كتابة تعزيز لهم على ورقة الاختبار، إذ يرون أن هذه الطريقة فاعلة في تشجيع الطلبة على بذل المزيد من الجهد في دراستهم للتفوق والإبداع. ويرى المشرفون أن المعلمين يتبعون هذه الطريقة بنجاح. فيما جاءت الفقرة رقم (26) ونصها: "يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.15) وبدرجة متوسطة. ويعزو الباحث هذه النتيجة الوسطة إلى أن تصحيح الواجبات تتم تحت إشراف المعلم؛ فالمعلمون يدركون أهمية قيام الطلبة بالتصحيح الذاتي للواجبات الموكلة لهم، لما لذلك من بقاء أثر التعلم وتحسين الأداء، وهي تنمي في المتعلم الاستقلالية، وتقدير الذات، والتفكير الناقد، والقدرة على تحديد احتياجاته

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليمية، وتمكنه من تتبع تقدمه في التعلم، إلا أن أغلب الواجبات تصحح من قِبَل المعلم ليتأكد من إتمام الطلبة لواجباتهم وعدم تخلفهم عن حلها، ولذلك يرى المشرفون أن المعلمين ما زالوا لا يعطون الطلبة كامل استقلاليتهم في تصحيح واجباتهم ذاتيا إلا تحت إشرافهم.

أما فيما يتعلق بمجال "**التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين**" فقد بلغ الوسط الحسابي (3.88)، وبدرجة مرتفعة. وجاءت الفقرة رقم (27) التي تنص على: "يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (4.27)، وبدرجة مرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى وعي المعلمين بأهمية تعزيز الطلبة وتحفيزهم من خلال المديح، الذي ينمي الدافعية نحو التعلم ويحفز الطالب لبذل المزيد من الجهد؛ فالتقويم باستخدام المديح يغرس في الطالب حب التعلم. فيما جاءت الفقرة رقم (26) ونصها: "يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيًا" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.30) وبدرجة متوسطة، وهي نتيجة يعزوها الباحث إلى الأسباب نفسها الخاصة بفقرة "من وجهة نظر المشرفين"، وهي المتعلقة بدور المعلم الفعال في جانب تصحيح الواجبات مقابل دور الطالب.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ريان، 2015) التي أشارت إلى أن التقويم الذاتي لطلبة المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في الخليل قد جاءت في المرتبة الأخيرة.

أما فيما يتعلق بمجال "**التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر الطلبة**" فقد بلغ الوسط الحسابي (3.27)، وبدرجة متوسطة، إذ جاءت الفقرتان (20 و27) ونصهما: "يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل"، و "يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.65)، وبدرجات متوسطة قريبة من الدرجة المرتفعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن بعض المهام التي يقوم المعلم بتكليف الطلبة بها قد تحتاج إلى المناقشة والتوضيح لإزالة أي غموض قد

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يعتريها، ولفهمها والقيام بها على أكمل وجه، لذلك فإن المعلمين يقومون بتوضيحها إذا استدعى الأمر ذلك، أما المهام المتكررة والواضحة للطلبة فإن المعلمين لا يوضحونها دائماً، لأنها واضحة ومفهومة من قِبَل الطلبة.

ويعزو الباحث حصول الفقرة رقم (27) على المرتبة الأولى إلى أن الطلبة يرون أن معلميهم يقومون بتعزيز الطلبة خطياً على أوراق الاختبار؛ وذلك لأهمية هذه الخطوة في تحفيز الطلبة على الدراسة والتفوق، ويلاحظ الطلبة أن المعلمين يفضلون تعزيز الطلبة المجيدين شفهياً أمام زملائهم في الصف، إذ هذه الطريقة أكثر تحفيزاً لهم من المديح على ورقة الامتحان، ويعزو الباحث هذه النتيجة الوسطة إلى أن الطلبة عينة الدراسة تختلف مستوياتهم وتحصيلهم الدراسي في الاختبارات، فمنهم من يحصل على علامة مرتفعة، ومنهم من يحصل على علامة متوسطة، أو منخفضة، لذا فإن المعلمين لا يوجهون المديح لجميع الطلبة، بل يمدح الطلبة المجيدين ذوي العلامات المرتفعة فقط.

فيما جاءت الفقرة رقم (7) ونصها "يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.80)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثرة أعداد الطبة في الصف الواحد؛ إذ يتعذر على المعلم في بعض الأحيان كتابة تغذية راجعة لجميع الطلبة على ورقة الاختبار، وقد يكتفي المعلم بتزويد الطلبة بإجابات الأسئلة ومناقشتها عند تسليمه أوراق الامتحان للطلبة، وبذلك يتبين للطلبة نقاط القوة والضعف لديهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: "هل تختلف درجة استخدام معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم عن درجة استخدامهم لممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة؟"

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم عند جميع أفراد عينة الدراسة، لدى كل من المشرفين والطلبة، وجاءت الفروق لصالح ممارسات تقويم التعلم، ويعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المشرفين والطلبة قد لاحظوا اعتياد المعلمين على ممارسات تقويم التعلم أكثر من ممارسات التقويم من أجل التعلم، فعلى الرغم من أن النظام التربوي الحديث يركز على منهجية ممارسات التقويم من أجل التعلم ويدعمها، إلا أن بعض المعلمين خاصة المعلمين القدامى لا يزالون يمارسون التقويم التقليدي الذي يعتمد على الاختبارات الورقية والشفوية الختامية؛ وذلك لتحديد مستوى الطلبة، دون إفساح المجال الكافي للطلبة للمشاركة في عملية التقويم والاندماج فيها، فهؤلاء المعلمون مقتنعون بأساليبهم، ويصعب عليهم تغيير منهجية التقويم التي يتبعونها منذ وقت طويل.

ويمكن عزو هذه النتيجة لاعتياد المعلمين من ذوي الخبرات الطويلة على نمط معين من التقويم، ما يشكل عائقا لهم في الموازنة بين ممارسة أدوات تقويم التعلم وأدوات التقويم من أجل التعلم.

ويمكن تفسير هذه النتيجة لقلة الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون في مجال التقويم الصفي، حيث تشير معظم الدراسات إلى أن الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون لها أثر واضح نحو درجة ممارسة التقويم من أجل التعلم عن زملائهم الذين لم يتلقوا دورات تدريبية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة البشير وبرهم (2012)، ودراسة ريان (2015).

واتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو لبة (2014)، التي أشارت إلى وجود فروق معنوية بين أداء أفراد الدراسة، تعزى لأسلوب التقويم المستخدم لصالح ممارسات تقويم التعلم.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والرابع والخامس والذي ينص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات التقويم من أجل التعلم وممارسات تقويم التعلم من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والطلبة تعزى لاختلاف الجنس والوظيفة (مشرف، معلم، طالب) والتفاعل بينهما؟

ففيما يتعلق بالمشرفين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في ممارسات تقويم التعلم، كما بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في ممارسات التقويم من أجل التعلم. وتعني هذه النتيجة أن أفراد عينة الدراسة من المشرفين الذكور والإناث لا يختلفون في وجهات نظرهم حول الدرجة المرتفعة لممارسة المعلمين لتقويم التعلم، والدرجة الوسطة لممارستهم التقويم من أجل التعلم. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المشرفين الذكور والاناث يقومون بعملية الاشراف التربوي على جميع المعلمين في سلطنة عمان، وقد لاحظوا تفوق ممارسات المعلمين لتقويم التعلم.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة أبو لبة (2014)، التي دلت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر الجنس في ممارسات تقويم التعلم، وتختلف مع نتيجتها لأثر الجنس في ممارسات التقويم من أجل التعلم حيث دلت على وجود فروق دالة إحصائيًا.

وفيما يتعلق بالمعلمين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في ممارسات تقويم التعلم، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) تعزى لأثر الجنس في ممارسات التقويم من أجل التعلم وهي أيضا لصالح الإناث. ويعزو الباحث ظهور الفروق في ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم لصالح الإناث إلى لجوء المعلمات إلى استخدام النوعين من التقويم حسب الحاجة؛

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إذ تهتم المعلمات الإناث بعملهن، ويَمِلْنَ إلى التغيير والتجديد الدائم، سواء في أساليب التدريس أم التقويم؛ وذلك رغبة منهن في تحسين العملية التعليمية التعلمية. وتولي مدارس الإناث اهتمام كبيرا بعملية التعليم، بالإضافة إلى وجود حافز أكبر لدى الطالبات في التعلم منه لدى الذكور، لذا فإن المعلمات ينوعن في أساليب التقويم لجعل العملية التعلمية أكثر تشويقا لهن.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى اختلاف كل من الذكور والإناث في السمات الشخصية، فالإناث تميل للاجتهاد والتركيز على تحصيل المعارف النظرية المتعلقة بتطبيق أدوات التقويم المناسبة للموقف التعليمي.

وتتفق هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البرصان، الرويس وعبدالفتاح (2015)، التي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، فيما اختلت نتائجها عن نتائج هذه الدراسة في عدم وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة المعلمين لممارسات تقويم التعلم.

وتختلف هذه الدراسة مع نتائج دراسة الرفاعي، طوالبة والقاعود (2012) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة علاونة (2007)، والزعبي (2013)، والشرعة وظاظا (2013)، والخوالدة (2014)، وريان (2015)، التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين تعزى لأثر الجنس.

وفيما يتعلق بالطلبة أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في ممارسات تقويم التعلم، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وأظهرت النتائج وجود

© Arabic Digital Library-Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في ممارسات التقويم من أجل التعلم، وجاءت الفروق لصالح الإناث. وهذا النتيجة يعزوها الباحث للأسباب نفسها المتعلقة بفقرة: "من وجهة نظر المعلمين"؛ وهو الأمر العائد لطبيعة الفرق بين أداء الذكور والإناث في التفاعل في العملية التعليمية بين الطالب والمعلم.

كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الوظيفة في ممارسات تقويم التعلم، وممارسات التقويم من أجل التعلم، فقد تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين طالب من جهة، وكل من مشرف ومعلم، وجاءت الفروق لصالح كل من مشرف ومعلم في ممارسات تقويم التعلم. ويعزو الباحث ظهور الفروق لصالح كل من مشرف ومعلم في ممارسات تقويم التعلم إلى أن ممارسات تقويم التعلم تعد ركنا أساسيا في عملية التعلم، والمعلمون والمشرفون أكثر فهماً من الطلبة لهذه العملية؛ لخبرتهم في مجال التدريس.

كما يعزو الباحث تركيز المعلمين والمشرفين لممارسات تقويم التعلم، لطبية عملية التقويم المتبعة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي، حيث يشكل التقويم الختامي (70%) من عملية تقويم الطلاب.

كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين مشرف ومعلم في ممارسات التقويم من أجل التعلم، وجاءت لصالح معلم. وظهور الفروق بينهما لصالح المعلم أمر يعزوه الباحث إلى ارتباط المعلمين بعملية التقويم فهوه جزء أساسي من عملية التعليم، في حين تقتضي طبيعة عمل المشرفين في الزيارة الميدانية للمعلمين لتقديم النصح والإرشاد.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى ميل المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم في كونها توظيف طرق متعددة من التقويم وتسهم في تحسين جودة التعلم، وهذا ما أشارت إلية دراسة تشنغ (Cheng, 2006).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة إلى التغييرات الإصلاحية التي تقوم بها وزارة التربية والتعليم في نظام التقويم حيث تأكد في الوثيقة العامة للتقويم على التوازن بين ممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم في عملية تقويم الطلبة.

وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر التفاعل بين الوظيفة والجنس في تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم. وهذه النتيجة تعني أن عينة الدراسة من المعلمين والمشرفين والطلبة، الذكور والإناث، قد أعطوا درجات تقدير متقاربة لدرجة استخدام معلمي المواد العلمية لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى تشابه الظروف الدراسية في سلطنة عُمان في جميع المدارس، فالمعلمون يخضعون لنفس الدورات التدريبية، والمناهج، وأدلة المعلمين هي نفسها، والمشرفون هم من يشرفون على هؤلاء المعلمين، لذا نجد أن درجات إجابات جميع أفراد الدراسة من الذكور والإناث قد تشابهت؛ لتشابه أساليب التقويم التي تتم ممارستها من قِبَل المعلمين.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التوصيات:

في ضوء ما توصل إليه الباحث من نتائج فإنه يمكن تقديم بعض التوصيات:

1. إلحاق المعلمين والمعلمات – وبشكل خاص ذوي الخبرات المتدنية– ببرامج تدريبية مكثفة؛ لتدريبهم على أساليب التقويم من أجل التعلم للارتقاء بمستوى أدائهم عند قيامهم بتقييم طلبتهم.
2. إثراء المحتوى التعليمي في المناهج الدراسية بأنشطة تقويمية تعزز من مهارات التقويم الذاتي للطلبة.
3. تطوير دليل المعلم لكافة المناهج الدراسية، وذلك لتشمل أساليب التقويم من أجل التعلم.
4. قيام المشرفين التربويين والمعلمين بتعريف الطلبة على دورهم في أساليب التقويم الحديثة.
5. تطوير المقررات الجامعية المتعلقة بالقياس والتقويم في كليات التربية لتشمل أساليب التقويم من أجل التعلم.
6. إجراء دراسات مستقبلية تتناول ممارسات المعلمين لتقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم لمراحل ومواد مختلفة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

أبو جلالة، صبحي حمدان. (1999). *اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الأسئلة* . مكتبة الفلاح

أبو علام، رجاء محمود. (2005). *تقويم التعلم*. عمّان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو لبدة، سبع محمد. (2008). *مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي*. عمّان: دار الفكر.

أبو لبه، سلام سليمان. (2014). *تقويم التعلم والتقويم من اجل التعلم الممارس من قبل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحسين، الأردن.

أشرف، مصطفى. (2016). *واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

الاشقر، مهند. (2015). *أثر توظيف التقويم البديل في تنمية التفكري الرياضي لدى طالب الصف الرابع الأساسي بغزة*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلامية، غزة.

أمال، بن يوسف. (2007). *العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها عل التحصيل الدراسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الجزائر، الجزائر.

باهي، مصطفى حسين والنمر، فاتن زكريا. (2004). *التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية: مبادئ وتطبيقات*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

البدور، أحمد حسن محمد. (2016). واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم، السعودية، 9*(4)، 919-960.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

البرصان، إسماعيل سلامه وتيغزة، أمحمد بوزيان. (2012). الممارسات التقويمية لدى معلمي الرياضيات للعينة السعودية ومعلمي الرياضيات للعينة الكورية الجنوبية في اختبار TIMSS 2007: دراسة مقارنة. *رسالة التربية وعلم النفس، السعودية*، (39)، 25-53.

البرصان، إسماعيل سلامه، الرويس، عبدالعزيز احمد وعبدالفتاح، فيصل أحمد. (2015). الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الوسطة في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، 16* (2)، 93-122.

البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام. (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13*(أ)، 241-270.

بوحجي، محمد. (2014). *التعلم مدى الحياة*. استرجعت 5 فبراير، 2017، http://www.buheji.com/ar/books/book13_sample.pdf.

بوبهام، جيمس. (2005). *تقويم العملية التدريسية، ما يحتاج أن يعرفه المعلمون*. (مؤيد حسن فوزي، مترجم). غزة: دار الكتاب الجامعي.

ثورندايك، روبوت، وإليزابث هيجن. (1989). *القياس والتقويم في علم النفس والتربية*. (عبدالله زيد الكيلاني وعبدالرحمن عدس، مترجم). عمان: مركز الكتب الأردني.

جابر، جابر عبدالرحمن. (2002). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرسة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

جفال، فلاح. (2015). *مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة المفرق لاستراتيجيات التقويم البديل ومعيقات ممارستهم لها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، الأردن.

الحارثي، يحيى بن خميس. (2016). *التقويم من أجل التعلم أم تقويم التعلم*؟ دائرة تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الاقتصادية والإدارة. سلطنة عمان.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حبيب، مجدي عبدالكريم. (2000). *التقويم والقياس في التربية وعلم النفس*. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الحراصي، راشد بن علي. (2011). *فاعلية دور المعلم الأول بوصفه مشرفا مقيما في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان*. رسالة ماجستير غير منشوره. جامعة نزوى، سلطنة عُمان.

الحكمي، علي صديق. (2005). إصلاح التقويم لتحسين نوعية التعلم نموذج تكاملي مقترح. *ورقة قدمت في الندوة الإقليمية حول تطوير التعليم ما بعد الأساسي بالدول العربية*، مسقط، 24-26 ابريل 2005.

الخايفي، سالم بن خلفان. (2004). *التقويم التربوي المطور*. دائرة التقويم التربوي، سلطنة عُمان.

الخزام، عوض مفلح شهاب. (2006). *ممارسات معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لعملية تقويم تعلم الطلبة في تدريسهم*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمّان العربية، الأردن.

خضر، محسن. (2008). *مستقبل التعليم العربي بين الكارثة والأمل*. مصر: الدار المصرية اللبنانية للنشر.

الخوالده، ديما على فارس. (2014). *مدى استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم اللبة بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة الزرقاء من وجهة نظر المعلمين*. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الهاشمة، الأردن.

درندري، إقبال زين العابدين. (2014). نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات. *المؤتمر التربوي السنوي 27*، مملكة البحرين.

درندري، إقبال زين العابدين. (2015). أسس بناء خطط تقييم نواتج التعلم في مؤسسات التعليم العالي. *المؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم*، السعودية، 105-131.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

دروزه، أفنان نظير. (2005). *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

دروزه، أفنان نظير. (2011). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيهم للتدريس. *مجلة جامعة النجاح، 10* (25)، 2560-2582.

دعمس، مصطفى نمر. (2008). *استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته*. عمان: دار غيداء.

الدوسري، راشد حماد. (2003). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الاعدادية. *مجلة العلوم التربوية، قطر*، (3)، 89-116.

رزق، فاطمة مصطفى. (2014). استخدام استراتيجيات التقييم من أجل التعلم في تحسين التفكير التحليلي والتواصل اعلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، السعودية، (55)، 141-192.

الرفاعي، عبير محمد، طوالبة، هادي محمد والقاعود، ابراهيم عبدالقادر. (2012). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4* (1)، 370-408.

رمضان، خطوط. (2010). *استخدام أساتذة الرياضيات لاستراتيجيات التقويم والصعوبات التي تواجههم أثناء التطبيق*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة متوري، الجزائر.

ريان، عادل عطية. (2015). ممارسات التقويم من أجل التعلم AFLP لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 23* (1)، 272-300.

الزعبي، آمال أحمد. (2013). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي ولأدواته. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 21* (2)، 165-197.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشبول، فتحية إبراهيم. (2004). *فاعلية الحقيبة التعليمية في تدريس العلوم لطلبة الصف السابع الأساسي في تحصيل الدراسي والتقويم الاتي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة*. اطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمّان، الأردن.

الشرع، نايل درويش وظاظا، حيدر إبراهيم. (2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين*، 104-73.

الشيخ، تاج السر عبدالله، عبدالرحمن، نائل محمد وعبدالمجيد، بثينة أحمد. (2004). *القياس والتقويم التربوي*. الرياض: مكتبة الرشيد.

الصعيدي، عمر سالم. (2004). *ممارسات معلمي الصفوف المبكرة التقويم المستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين بمطقة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الصعيدي، عمر سالم. (2010). الممارسات التقويمية للمعلمين في ضوء مفهوم التقويم المستمر، *مجلة عالم التربية، مصر*، *11*(31)، 230 – 278.

طوالبة، هادي، اللبدي، نزار والعمري، جمال. (2012). درجة استخدام معلمي مواد الدراسات الاجتماعية والعلوم في الأردن لاستراتيجيات التقويم الحديث. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *10* (2)، 11-34.

العبدالكريم، إيمان عمر وعمر، سوزان حسين. (2015). آراء معلمات العلوم للصفوف الابتدائية العليا والمشرفات وأولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس*، *9* (1)، 54-70.

عبدالوهاب، محمد محمود. (2014). ممارسات تقويم التعلم في جامعة المنيا بين الواقع والمأمول من وجهة نظر عينة من لابها. *مجلة العلوم التربوية، البحرين*، *15* (4)، 305-342.

العبسي، محمد. (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العزاوي، رحيم. (2006). *المنهل في العلوم التربوية: القياس والتقويم في العملية التدريسية*. عمان: دار دجلة ناشرون وموزعون.

علام، صلاح الدين محمود. (2004). *التقويم التربوي البديل – أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية*. القاهرة: دار الفكر العربي.

علام، صلاح الدين محمود. (2007). *القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية*. عمان: دار المسيرة.

علاونه، هشام إبراهيم سليمان. (2007). *ممارسات معلمي العلوم لأساليب التقويم البديل في تدريس العلوم للصف الثامن الأساسي في الأردن والصعوبات التي يواجهها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، الأردن.

عودة، أحمد. (2005). *القياس والتقويم في العملية التدريسية*. إربد: دار الأمل.

عودة، خالد. (2015). *أثر استخدام التقويم البديل على تحصيل طلبة الصف التاسع واتجاهاتهم نحو العلوم في مدارس محافظة نابلس*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة النجاح، غزه.

غواص، نادية عبده. (2009). *القياس والتقويم النفسي والتربوي*. السعودية: دار الاندلس للنشر والتوزيع.

الفريق الوطني للتقويم. (2004). *استراتيجيات التقويم وأدواته (الإطار النظري)*. مديرية الاختبارات، الأردن.

القرشي، عبدالفتاح إبراهيم. (1994). العلاقة بين تقديرات أعمال السنة ودرجات الامتحان النهائي للثانوية العامة في الكويت. *المجلة التربوية، الكويت، 8* (30)، 187-233.

الكناني، ممدوح وجابر، عيسى. (2011). *القياس والتقويم النفسي التربوي*. عمان: مكتبة الفلاح.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المدلل، بلال صابر. (2002). *أساليب وممارسات تقويم الأداء لمبحث الأحياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر معلمي الأحياء في محافظتين طولكرم وقلقيلية*. رسالة ماجستير غير منشورة. فلسطين.

مراد، عودة، الدعاسين، خالد ومحاسنة، عمر. (2016). أسباب رسوب الطلبة في امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة في محافظة معان من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين. *المجلة الاردنية في العوم التربوية، 12* (2)، 239-254.

المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية. (2001). *تقويم برنامج الامتحانات العامة والاختبارات المدرسية، سلسلة الدراسات التقويمية لبرنامج التطوير التربوي*، عمّان، الاردن.

ملحم، سامي محمد. (2002). *القياس والتقويم في التربية وعلم النفس*. عمّان: دار المسيرة.

المياحي، جعفر. (2011). *القياس النفسي والتقويم التربوي*. عمّان: دار كنوز المعرفة.

نصر، محمد كمال يوسف. (2006). تطوير أساليب تقويم أطفال الروضة في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة دراسات الطفولة، مصر، 9* (32)، 11-26.

الهنائي، راشد بن سعيد. (2004). التقويم التربوي فلسفته وأهدافه (نظرة عامة على تطوير آليات التقويم في مدارس السلطنة). ورقة عمل غير منشورة. *مقدمة إلى الملتقى الأول للتقويم التربوي*، دائرة التقويم التربوي، وزارة التربية والتعلم، مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2001). *التقرير الوطني لتطوير التعليم بسلطنة عمان*. اللجنة الوطنية العمانية للتربية والعلوم، اليونيسف.

وزارة التربة والتعليم. (2007). *قرار وزاري رقم (2007/160) بشأن اعتماد التعليم للصفين (11-12)*. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. (2013). *دليل الطالب للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي (المرحلة الجامعية الأولى)*. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. (2014). *الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطالبة للصفوف (1-12)*. سلطنة عمان.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Akerson, V. & McDuffie, A. (2002). *The elementary science teacher as researcher. Washington,* D.C: EDRS, U.S. Department of Education.

Alt, Dorit. (2018). Teachers' practices in science learning environments and their use of formative and summative assessment tasks. *Learning Environments Research*, p.1-22. From https://ezproxysrv.squ.edu.om:2105/10.1007/s10984-018-9259-z

Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for Learning: 10 Principles. Cambridge.* University of Cambridge School of Education.

Barton, p. (1999). *Too much Testing of the wrong kind; too little of the right kind in K- 12 education*. Princeton, NJ: Policy information center, Educational Testing service.

Birenbaum, M., Breuer, K., Cascallar, E., Dochy, F., Dori, Y., & Ridgway, J. (2006). A learning integrated assessment system. *Educational Research Review, 1*, 61–67.

Black, P. J., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's college London School of Education.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2003). *Assessment for learning: Putting it into practice*. Buckingham, UK: Open University Press.

Bloom, B., Madaus, G., & Hastings, J., (1971). *Hand book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. U.S.A, MeGraw-Hill Inc.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Caliskan, K. & Kasikci, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *2*(2), 4152–4156

Cheng, H. (2006). Junior Secondary Science Teachers Understanding and practice of Alternative Assessment in Hong Kong: Implications for Teacher Professional Development. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology education*, (3), 227-243.

Davies, A. & Le Mahieu, P. (2003). Assessment for learning: reconsidering portfolios and research evidence. In M. Segers, F. Dochy, & E. Cascallar (Eds.), Innovation and Change in Professional Education: Optimising New Modes of Assessment: In Search of Qualities and Standards. *Dordrecht: Kluwer Academic Publishers*, 141-169.

Davies, A., Arbuckle, M. & Bonneau, D. (2001). *Assessment for learning: Planning for professional development.* Retrieved on 21/10/2016, from http://electronicportfolios.org/afl

Earl, L. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximise Student Learning*. Thousand Oaks, CA, Corwin Press.

Forehand, M. (2005). *Bloom's taxonomy: Original and revised. In* Frey, B. schmitt, V. and Allen, J. (2012). Defining Authentic Classroom Assessment. *Practical Assessment Research and Evaluation, 17* (2): 1-18.

Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G. (2008). *Changin assessment practice: Process, principles and standards.*

Gilson, R. (2009). *Professional Development In Assessment For Learning*. Unpublished Doctor's Thesis, Arizona State University.

Grounlud, N. (2000). *Measurement and evaluation in teaching*. London: collier Macmillan publishing.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

Hanna, G., & Dettmer, P. (2004). *Assessment for effective teaching: Using context-adaptive planning*. Boston, MA: Pearson A&B.

Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning*. London: Sage

Herrera, S, Murry, K., & Cabral, R. (2007). *Assessment accommodations for classroom teachers of culturally and linguistically diverse students*. Boston, MA: Pearson Education Inc.

Hutchinso, C. & Hayward, L. (2005). The journey so far: Assessment for learning in Scotland. *The Curriculum Journal, 16*(2), 225 – 248.

Jones, C. (2005). *Assessment for learning*. London: Learning and Skills Development Agency.

Letina, A. (2014). Application of traditional and alternative assessment in science and social studies teaching. *Croatian Journal of Education*, (17), 137-152.

Linn, R., & Miller, M. (2005). *Measurement and assessment in teaching (9th ed.)* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hal.

McDowella, L., Wakelinb, D., Montgomerya, C. & Kingb, S. (2011). Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 36* (7), 749- 765.

Modup, A; Sunday, O. (2015). Teachers' Perception and Implementation of Continuous Assessment practices in secondary schools in ekiti-State, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 6* (29), 17-20

Mussawy, A. J. (2009). *Assessment Practices: Student's and Teachers' Perceptions of Classroom Assessment*. Unpublished Doctor's Thesis, University of Massachusetts Amherst.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

Ohlsen, M. (2007). Classroom assessment practices secondary school member of NCTM. *American Secondary Education, 36*(1), 4-14.

Outland, J. (2003). *Total quality man agent: text with cases*. third Ed. Burlington. Ma: Elsevier Butterworth- Heinemann.

Quality Improvement Agency. (2008). *Teaching and learning Programme*.

Saefurrohman; Balinas, Elvira S. (2016). English teachers classroom assessment practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, (5), 82-92.

Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan, 87* (4), 324-328.

Stiggins, R. (2007). Assessment for learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa, 2* (2), 19.

Swaffield, S. (2009). The misrepresentation of assessment for learning – and the woeful waste of a wonderful opportunity. *Paper presented at the 2009 AAIA National Conference (Association for Achievement and Improvement through Assessment)*, Bournemouth, 16 – 18 September 2009.

Wiggins, G., & McTighe, J. (2007). *Schooling by design: Mission, action and achievement.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wikström, N. (2007). *Alternative assessment in primary years of international baccalaureate education*. The Stockholm Institute of Education.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*, 3- 14.

© Arabic Digital Library- Yarmouk University

المنارة للاستشارات

www.manaraa.com

Wiliam, D.; Lee, C.; Harrison, C. & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles Policy and Practice*, *11*(1), 49-65.

Yildirim, A. (2004). Student assessment in high-school social studies courses in Turkey: Teachers, and students perception. *International Review of Educational*, *50*(2), 157-175.

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

ملحق (1)

استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور/ الدكتورة.....المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " **استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان**" وذلك من وجهة نظر الطلبة والمشرفين التربويين. استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص القياس والتقويم من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة للكشف عن استخدام المعلمين لتلك الممارسات، وتتكون الأداة من بعدين، البعد الأول يقيس ممارسات تقويم التعلم ويتكون من (17) فقرة، والبعد الثاني يقيس ممارسات التقويم من أجل التعلم ويتكون من (18) فقرة. وتتم الإجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

ولما تتمتعون به من خبرة وعلم ودراية في هذا المجال، فإني أرجو التكرم بقراءة فقرات الاستبانة وتحكيمها، وإبداء الرأي حول مدى ملاءمة ووضوح الفقرات المنتمية لمحور الدراسة من حيث:

- سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
- مدى انتماء الفقرة للمجال.
- أية ملاحظات أو تعديلات أو إضافات ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن التعاون

الباحث

أحمد بن عبدالله الشقصي

© Arabic Digital Library Yarmouk University
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	الصياغة اللغوية		درجة انتماء الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	
	البعد الأول: ممارسات تقويم التعلم Assessment of learning هو تقويم التعلم بعد حدوثه، باستخدام المعلومات عن أداء الطلبة، وذو بعد واحد، وختامي، ويشكل جزءاً من المنهاج، ويستخدم لقياس ما يعرفه الطلبة وما يستطيعون عمله، وما إذا كانوا قد حققوا نواتج المنهاج، ويتطلب أنشطة تقويمية متعلقة بمهارات وأهداف المادة، من أجل رصد درجة للطالب فيها.					
1	يُصنف المعلم الطلاب حسب مستويات تعلمهم باستخدام أدوات القياس إلى مجموعات					
2	يستخدم المعلم التقويم لمعرفة ما تعلمه الطلبة					
3	يستفيد المعلم من عملية التقويم لتحديد مستويات تحقق نتاجات التعلم للمادة / المنهاج					
4	يضع المعلم أسئلة الامتحان الممثلة لمحتوى المادة الدراسية					
5	يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل من علامته.					
6	يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من الوزارة					
7	يزود المعلم أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم بعد عملية التقويم.					
8	يُفعل المعلم سجل التقويم أثناء العملية التعليمية					
9	يشجع المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة					
10	يعقد المعلم عدة امتحانات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة					
11	يعد المعلم جدول مواصفات للامتحان قبل					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الشروع في كتابة الأسئلة					
12	يرصد المعلم النسبة المئوية لأخطاء الطلبة في الامتحانات في سجل خاص					
13	يستخدم المعلم أسئلة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب					
14	يقيم المعلم الطلبة في نهاية كل وحدة دراسية كجزء من علامة المادة النهائية					
15	يكلف المعلم الطلبة بمشروعات ويتم رصد درجة لها					
16	يقارن المعلم مستوى أداء الطالب بمستوى محدد من الأداء					
17	يعطي المعلم الطالب درجة على مشاركاته ويعتمدها في سجل التقويم					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الفقرة	الصياغة اللغوية		درجة انتماء الفقرة		ملاحظات
		مناسبة	غير مناسبة	تنتمي	لا تنتمي	
	البعد الثاني: ممارسات التقويم من أجل التعلمAssessment for Learning هو التقويم الذي يلازم عملية التدريس اليومية، ويهدف إلى تزويد المعلم والمتعلم بنتائج الأداء باستمرار، وذلك لتحسين العملية التعليمية، ويستخدم للتعرف على نواحي القوة والضعف، والاستفادة من التغذية الراجعة في تعديل المسار نحو تحقيق هذه الأهداف وتطوير عملية التعلم، وهو يتطلب أنشطة متعلقة بمهارات وأهداف المادة من أجل التعرف على مستوى الطالب وإعطائه التغذية الراجعة المناسبة، بحيث يتم تعزيز جوانب القوة لديه، ومعالجة جوانب الضعف بالطريقة المناسبة، ولا يهدف لرصد الدرجة بشكل رئيسي للطالب، وهو مصمم لمساعدة الطلاب لتحسين التعلم ويكون الطالب شريك في عملية التقويم.					
1	يستخدم المعلم التقويم لتحفيز الطلبة على التعلم					
2	يستخدم المعلم التقويم في اتخاذ القرارات التي تساهم في خدمة عملية التعلم.					
3	يستخدم المعلم التقويم لتطوير أساليب تدريسه					
4	يستخدم المعلم نتائج التقويم لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية					
5	يتيح المعلم للطلبة المجال لمناقشة أسئلة وفقرات الامتحان بعد انتهاء عملية التقويم					
6	يقدم المعلم للطلبة اختبارات تجريبية لا تدخل في علامة المادة النهائية					
7	يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهمات التقويم					
8	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد نتائج الامتحانات مباشرة					
9	يوضح المعلم للطلبة أهداف تعلمهم في بداية الحصة					
10	يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل					
11	يخبر المعلم الطلبة عن مواطن الضعف في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها					
12	يخبر المعلم الطلبة عن مواطن القوة في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها.					
13	يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا					
14	يدرب المعلم الطلبة على أسئلة مشابهة لأسئلة					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الامتحان في الحصة قبل الامتحان					
15	يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الامتحان					
16	يحرص المعلم على استخدام اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي لمعرفة المستوى المعرفي للطلبة					
17	يقيم المعلم الطلبة أثناء الموقف التعليمي وليس بعد الانتهاء منه					
18	يخصص المعلم وقتا للطلبة ليطرحوا أسئلة عن أدائهم في الاختبار					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2)

قائمة بأسماء المحكمين

الاسم	الرتبة	التخصص	الجامعة
عبدالناصر الجراح	أستاذ	علم النفس والإرشاد	اليرموك
عدنان الدولات	أستاذ	مناهج وأساليب تدريس	الاردنية
محمد خالد العلاونه	أستاذ مشارك	تطوير المصادر البشرية	اليرموك
وليد حسين نوافلة	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريس العلوم	اليرموك
أحمد محمد نجادات	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريس	اليرموك
عبدالفتاح الخواجه	أستاذ مشارك	مناهج وأساليب تدريس	نزوى
آمال الزعبي	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	اليرموك
أسامة دلالعة	أستاذ مساعد	تقنيات التعليم	جدارا
خليفة بن أحمد القصابي	أستاذ مساعد	قياس وتقويم	نزوى
مبارك السلطي	مشرف	رياضيات	وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان
خديجة بن علي المفرجية	مشرف	طرق تدريس	وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان
سالم بن محسن الشقصي	مشرف	علوم	وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (3)

استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم بصورتها النهائية

	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	يُصنف المعلم الطلبة حسب مستويات تعلمهم باستخدام أدوات القياس إلى مجموعات.					
2	يستخدم المعلم أدوات التقويم لمعرفة ما تعلمه الطلبة.					
3	يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية.					
4	يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.					
5	يزود المعلم أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم بعد عملية التقويم.					
6	يُفعل المعلم سجل التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية.					
7	ينفذ المعلم عدة اختبارات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة.					
8	يضع المعلم أسئلة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب.					
9	يكلف المعلم الطلبة بأنشطة مختلفة ويتم رصد درجة لها.					
10	يقارن المعلم مستوى أداء الطلبة بمستوى المجموعة.					
11	يعد المعلم جدول مواصفات الاختبار قبل الشروع في كتابة الأسئلة.					
12	يعزز المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة.					
13	يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (4)

استبانة استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم بصورتها النهائية

	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	يستخدم المعلم التقويم لتحفيز الطلبة على التعلم.					
2	يستخدم المعلم التقويم في اتخاذ القرارات التي تساهم في خدمة عملية التعلم.					
3	يستخدم المعلم التقويم لتطوير أساليب تدريسه.					
4	يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار.					
5	يستخدم المعلم نتائج التقويم لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.					
6	يتيح المعلم للطلبة المجال لمناقشة أسئلة الاختبار بعد انتهاء عملية التقويم مباشرة.					
7	يقدم المعلم للطلبة اختبارات تجريبية لا تدخل في علامة المادة النهائية (التقويم النهائي للمادة).					
8	يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهام التقويم.					
9	يستخدم المعلم التقويم لتصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة.					
10	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد عملية التقويم مباشرةً.					
11	يوضح المعلم للطلبة أهداف تقويمهم في بداية الحصة.					
12	يحرص المعلم على استخدام اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي لمعرفة المستوى المعرفي للطلبة.					
13	يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

14	يزود المعلم الطلبة عن مواطن الضعف في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل معالجتها.					
15	يزود المعلم الطلبة عن مواطن القوة في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل تدعيمها.					
16	يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا.					
17	يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار.					
18	يُقيّم المعلم الطلبة أثناء الموقف التعليمي وبعد الانتهاء منه.					
19	يخصص المعلم وقتا للطلبة ليناقشوا أدائهم في الاختبار.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (5)

استبانة استخدام المعلمين لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم بصورتها النهائية المطبقة

بسم الله الرحمن الرحيم

الفاضل / الفاضلة **المحترم/ المحترمة**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .. وبعد

يجري الباحث دراسة بعنوان " **استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان** "، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص القياس والتقويم من جامعة اليرموك، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة للكشف عن **استخدام معلمي العلوم والرياضيات في مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم** وتقويم التعلم مكونة من (32) فقرة. وتتم الإجابة على فقرات الاستبانة وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً).

ولكونكم أحد أفراد الدراسة أرجو التكرم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بكل موضوعية ودقة بوضع علامة (✓) في المربع أمام كل فقرة ترون أنها تعبر عن ممارسات التقويم، علما بأن إجاباتكم ستحاط بالسرية التامة وستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

المعلومات العامة

- الجنس: ذكر ☐ ☐
- الوظيفة: مشرف ☐ معلم ☐ طالب ☐
- المحافظة: .....

شاكرين لكم حسن تعاونكم

الباحث

أحمد بن عبدالله الشقصي

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	الفقرات	بدرجة كبيرة جداً	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة قليلة	بدرجة قليلة جداً
1	يُصنف المعلم الطلبة حسب مستويات تعلمهم باستخدام أدوات القياس إلى مجموعات.					
2	يستخدم المعلم التقويم لتحفيز الطلبة على التعلم.					
3	يستخدم المعلم أدوات التقويم لمعرفة ما تعلمه الطلبة.					
4	يستخدم المعلم التقويم في اتخاذ القرارات التي تساهم في خدمة عملية التعلم.					
5	يضع المعلم أسئلة الاختبار الشاملة لمحتوى المادة الدراسية.					
6	يستخدم المعلم التقويم لتطوير أساليب تدريسه.					
7	يكتب المعلم التغذية الراجعة للطلبة على ورقة الاختبار.					
8	يستخدم المعلم نتائج التقويم لتحديد احتياجات الطلبة التعليمية.					
9	يتقيد المعلم بعملية التقويم المعتمدة من وزارة التربية والتعليم.					
10	يتيح المعلم للطلبة المجال لمناقشة أسئلة الاختبار بعد انتهاء عملية التقويم مباشرة.					
11	يزود المعلم أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم بعد عملية التقويم.					
12	يقدم المعلم للطلبة اختبارات تجريبية لا تدخل في علامة المادة النهائية (التقويم النهائي للمادة).					
13	يُفعل المعلم سجل التقويم أثناء العملية التعليمية التعلمية.					
14	يدرب المعلم الطلبة على كيفية القيام بمهام التقويم.					
15	يستخدم المعلم التقويم لتصنيف الطلاب في مجموعات متجانسة.					
16	يقدم المعلم تغذية راجعة بعد عملية التقويم مباشرةً.					

© Arabic Digital Library Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

17	ينفذ المعلم عدة اختبارات في الوحدة الواحدة أثناء الدراسة وتدخل في العلامة النهائية للمادة.					
18	يوضح المعلم للطلبة أهداف تقويمهم في بداية الحصة.					
19	يحرص المعلم على استخدام اختبار تشخيصي في بداية العام الدراسي لمعرفة المستوى المعرفي للطلبة.					
20	يناقش المعلم المهام التي يكلف بها الطلبة من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل.					
21	يضع المعلم أسئلة تتدرج في الصعوبة من السهل إلى الصعب.					
22	يزود المعلم الطلبة عن مواطن الضعف في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل معالجتها.					
23	يكلف المعلم الطلبة بأنشطة مختلفة ويتم رصد درجة لها.					
24	يزود المعلم الطلبة عن مواطن القوة في تعلمهم اعتمادا على أدوات القياس التي يستخدمها لأجل تدعيمها.					
25	يقارن المعلم مستوى أداء الطلبة بمستوى المجموعة.					
26	يتيح المعلم للطلبة فرصة تصحيح واجباتهم ذاتيا.					
27	يكتب المعلم تعزيزا (مديحاً) للطلبة المجيدين على ورقة الاختبار.					
28	يعد المعلم جدول مواصفات الاختبار قبل الشروع في كتابة الأسئلة.					
29	يُقيّم المعلم الطلبة أثناء الموقف التعليمي وبعد الانتهاء منه.					
30	يخصص المعلم وقتا للطلبة ليناقشوا أدائهم في الاختبار.					
31	يعزز المعلم الطلبة للحصول على أعلى درجة ممكنة.					
32	يزود المعلم كل طالب بعدد الطلبة الذين حصلوا على علامة أقل/أعلى من علامته.					

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (6)

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

ك.ت/١٠٧/ ٧٨٠

الرقم :
التاريخ : ١ / ذو القعدة / ١٤٣٨ هـ
الموافق : ١ / آب / ٢٠١٧ م

كلية التربية
مكتب العميد

إلى من يهمه الأمر

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب احمد بن عبدالله بن ناصر الشقصي

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب احمد بن عبدالله بن ناصر الشقصي، ورقمه الجامعي (٢٠١٤٤٠٢١٧٤) بدراسة بعنوان :"استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الاساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص القياس والتقويم، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من معلمي ومشرفي وطلبة مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عُمان.

أرجو التكرم بالاطلاع والموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

نائب عميد كلية التربية

أ.د. طارق جوارنه

جامعة اليرموك
كلية التربية

تلفون : ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ +
E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.edu.jo
فاكس : ٧٢١١١٣٦ -٢-٩٦٢ +
Irbid - Jordan Fax : + 962 - 2-7211136
اربد – الأردن Tel: + 962 - 2 - 721111

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (7)

Embassy Of Sultanate Of Oman
Cultural Attache
Amman - Jordan

سفارة سلطنة عُمان
الملحقية الثقافية
عمّان - الأردن

م ث/ 678
التاريخ: ٢٠١٧/٨/١٦

لمن يهمه الامر

الموضوع :تسهيل مهمة الباحث

تود الملحقية الثقافية بسفارة سلطنة عُمان/لدى المملكة الأردنية الهاشمية الإفادة بأن الطالب:/**أحمد بن عبدالله بن ناصر الشقصي**/برنامج الماجستير، تخصص/القياس والتقويم ، بجامعة اليرموك.

هو الآن في مرحلة إعداد رسالة الماجستير الموسومة بعنوان:/**استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان.**

راجين التكرم بالتعاون، وتسهيل مهمة الباحث

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام

الوزير المفوض/محمد بن سعود الرواحي
نائب رئيس البعثة الدبلوماسية
المكلف بتسيير أعمال الملحقية الثقافية

سفارة سلطنة عمان
EMBASSY OF THE SULTANATE OF OMAN
AMMAN

نسخة لـ ورق
ملف الطالب

هاتف : ٥٦٠١٥٠٥ / ٥٦٠١٥٢٥ فاكس : ٥٦٠١٥١٥ ص.ب : ٩٢٦٠٢٤ عمان ١١١٩٠ الاردن
Tel. : 5601505 / 5601525 Fax : 5601515 P.O.Box : 926024 Amman 11190 Jordan
E-mail : cu_oman@yahoo.com Web Site : www.ca-oman.org.jo

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (8)

رقم القيد 28171233911
التاريخ 2017/10/8م

الأفاضل/ مديرو عموم المحافظات التعليمية (مسقط – ظفار – الباطنة جنوب – الباطنة شمال–الشرقية شمال– الشرقية جنوب– الداخلية–الظاهرة– البريمي– الوسطى– مسندم–) ،، المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحث

أود إفادتكم بأن الفاضل/ أحمد بن عبدالله الشقصي طالب دراسات عليا ماجستير في القياس والتقويم والمعنونة – (استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الاساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عمان).

ويرغب المذكور في تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي ومشرفي وطلبة المدارس التابعة لمديريتكم.

عليه المرجو التكرم بتسهيل مهمة الباحث وذلك وفق الإجراءات المعمول بها لديكم، وفي حالة وجود أي استفسار يمكن للمعنيين لديكم الاتصال بالباحث مباشرة على هاتف رقم (99298784)

شاكرين لكم حسن تعاونكم

وتفضلوا بقبول فائق التقدير والاحترام

سعاد بنت مبارك بن سعيد الفورية
مديرة المكتب الفني للدراسات والتطوير

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

AL-Shaqsi, Ahmed Abdullah. Post Basic Education Schools' Teachers' Use of the Assessment for learning and Assessment of learning Practices in Oman. (2018). Thesis of Master Degree, Yarmouk University. (Supervisor: Dr Mahmood Faisal Al Qaraan)

This study aimed at investigating the use of the assessment for learning and Assessment of learning practices by the post basic education schools' teachers in the Sultanate of Oman. To achieve the goal of the study, a two-dimensional tool was used. The first dimension looked into the teachers practices related to the assessment of learning, while the other tool checked the assessment for learning practices. The study sample consisted of (1130) persons, including (78) supervisors, (288) teachers and (764) student.

The results showed that teachers of scientific subjects use assessment of learning and assessment for learning practices for a medium degree. The results also indicated some differences of statistical significance between the teachers and students on the assessment of learning and assessment for learning. Such differences are in favour of the assessment of learning. Differences of statistical significance in the degree of practice attributed to the social gender were noticed between assessment of learning and assessment for learning in favour of females. The results also found differences of statistical significance attributed to the nature of the

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com

respondent in the assessment of learning and assessment for learning which came in favour of both the supervisor and teacher in the assessment of learning. Meanwhile, the results found no differences of statistical significance attributed to the interaction between the respondent's nature and gender in the assessment of learning and assessment for learning.

In light of the study findings, the researcher recommends that it is necessary to balance in applying the assessment of learning and assessment for learning practices to evaluate the students.

keywords: assessment of learning, assessment for learning, Post Basic Education

© Arabic Digital Library-Yarmouk University

www.manaraa.com