البحث الثانى عشر :

درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم

إعداد :

أ. سارة إبراهيم الشمري
تخصص المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية
جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية
المشرف: د. سلطان بن عبد الله العردان
تخصص المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية
جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم

أ. سارة إبراهيم الشمري
تخصص المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية
جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية
المشرف: د. سلطان بن عبد الله العردان
تخصص المناهج وطرق التدريس العامة بكلية التربية
جامعة حائل بالمملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:
هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بالتقويم لأجل التعلم، وفيما إذا كانت هناك علاقة بين وعي معلمات الصفوف الأولية بالتقويم لأجل التعلم، ومتغير الخبرة، والمؤهل الدراسي. ولتحقيق غرض الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي لإجراء الدراسة، والاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات، و قد تكون مجتمع البحث من معلمات الصفوف الأولية في مدينة حائل البالغ عددهن (٩٥٤) و تم اختيار عينة عشوائية طبقية قدرها (٣١٩) معلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم بمدينة حائل كان بدرجة كبيرة جدا. أن درجة مفهوم التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الصفوف الأولية بمدينة حائل كان بدرجة كبيرة جدا. أن درجة مبادئ التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل كان بدرجة كبيرة جدا. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة وعي معلمات الصفوف الأولية للتقويم لأجل التعلم تعزى لمتغير المؤهل العلمي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة وعي معلمات الصفوف الأولية للتقويم لأجل التعلم في محور مفهوم التقويم من أجل التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة وعي معلمات الصفوف الأولية للتقويم لأجل التعلم في محور مبادئ التقويم من أجل التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات الصفوف الأولية لتنمية مهارات التقويم من أجل التعلم، وتحسينها، وتضمين دليل المعلم عرضًا موجزًا، وتوجيهات حول التقويم من أجل التعلم وضرورة تضمين دليل المعلم أنشطة ومهام وتوجيهات تتعلق ببناء بيئة صفية تشاركية وتعاونية وأهمية تكليف التلميذات بأنشطة تعليمية تتطلب منهن استخدام التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

الكلمات المفتاحية: التقويم من أجل التعلم، التقويم الصفي، معلمات الصفوف الأولية، التقويم التكويني.

The Degree of Awareness of Female Teachers at Primary Schools in Hail Region of Assessment for learning

Sarah brahem abdullah alshammary & Sultan Abdullah Barges Al-Ardan

Abstract

The aim of the current study is to identify the degree of awareness of the teachers of primary schools with assessment for learning, then, determine the relationship between the awareness of primary school's teachers about assessment for learning, the factor of experience, and academic qualification.To achieve the aim of the study, the descriptive approach was adopted to investigated the study, and the questionnaire as the main tool for data collection. The research community consisted of (954) primary school teachers in the city of Hail, and a stratified random sample of (319) female teachers was selected.The findings of the study showed that:The degree of awareness of primary school teachers in the Hail region with assessment for

learning in the city of Hail was very high.The degree of awareness of the concept of "assessment for learning" among the teachers in the city of Hail was very high.The degree of awareness of assessment principles for learning among primary school teachers in the Hail region was very high.There are no statistically significant differences in the degree of awareness of the teachers of the primary classes for assessment for learning can be due to the educational qualification factor.There are statistically significant differences in the degree of awareness of the teachers of the primary classes of assessment for learning about the concept of assessment for learning due to the variable period of experience.There are no statistically significant differences in the degree of awareness of the teachers of the primary classes of assessment for learning in the concept of assessment principles for learning due to the variable of period of experience.The study concluded with several recommendations, including the necessity of holding training courses for primary school teachers to improve their assessment skills for learning, and the inclusion of the teacher's guide with a brief presentation, instructions and advice on learning assessment. Furthermore, the necessity to include the activities of the teacher's guide, tasks and directions related to building a participatory and collaborative classroom environment. In addition to the importance of assigning students to educational activities that require them to use self-assessment and peer assessment.

Keywords: assessment for learning, classroom assessment, primary school teachers, formative assessment.

- **المقدمة** :

شهد العالم اليوم الكثير من التغيرات الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والسياسية والمعرفية، والتي أثرت في مجالات الحياة كافة؛ ومنها التربية والتعليم بما في ذلك المنهج ومكوناته المختلفة، كما كان للتأثير الذي أحدثته الثورة المعرفية والتي بدأت منذ منتصف القرن العشرين، ولا تزال مستمرة إلى اليوم، بالإضافة إلى انتشار النظرية البنائية تأثير كبير في العملية التعليمية والتربوية.

وقد تأثر التقويم كغيره من مكونات المنهج، بهذه التغيرات التكنولوجية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية، فأصبحت التربية ممثلة بمنظومتها التعليمية مطالبة بإعداد جيل قادر على التعامل مع هذه التغيرات، و أضحت المدرسة مطالبة بضمان وصول الطلبة جميعهم إلى الإتقان؛ إتقان مهارات التفكير النقدي، وحل المشكلات للتعامل مع التحديات المجتمعية والثقافية والاقتصادية والتكنولوجية.

فبعد أن كان للنظرية السلوكية تأثير كبير على ممارسات التقويم والتدريس، فشاعت نماذج التدريس التي تشجع على تقسيم المحتوى الى أجزاء اصغر و من ثم إجراء اختبارات متكررة للتحقق من الإتقان، و التركيز على دور الطالب كمتلقي و المعلم كملقي للمعلومات ، تحول التركيز إلى النظرية البنائية التي جاءت كردة فعل على النظرية السلوكية التي أهملت العوامل الداخلية التي تؤثر على التعلم والسياق الاجتماعي الذي يحدث فيه التعلم (Gipps, 1999) (James, 2006).

أثرت النظرية البنائية في الدور الذي يلعبه كلّ من المعلم والطالب، فأصبح الطالب نشطا في العملية التعليمية، فهو يعامل كمبتدئ يمتلك إستراتيجيات للتعلم لينتهي كخبير، كما أن لديه القدرة على التنظيم والمراقبة الذاتية أو ما يعرف بمهارات ما وراء المعرفة، أما المعلم فهو ميسر ومنظم للخبرات التعليمية التي تساعد الطلاب على بناء معارفهم وتنظيمها (زيتون و زيتون، ٢٠٠٦). ونشأ عن ذلك افتراضات جديدة عن التعلم، تمثلت في أهمية الخبرات السابقة في بناء المفاهيم الجديدة، وأهمية الدور الذي يلعبه السياق الاجتماعي، كما أن الدافعية نحو التعلم، وشعور الطلاب بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، والتي يعرفها (ستيجنز، ٢٠١٣، ص ١٩٠) على أنها "الحكم التقييمي الذي يقرره الفرد بشأن احتمالية نجاحه و/ أو إنتاجه في سياق أكاديمي"؛ كل هذا يؤثر في ما يتم تعلمه، ومقدار الجهد الذي سيبذل في عملية التعلم (Gollub ,et al, 2002). إن عملية بناء المعرفة، وصنع المعنى تتطلب تقويمًا أكثر تنوعًا وعمقًا؛ ليسهم في معرفة جودة التعلم وعمقه لدى الطلاب، ويسهم في فهم البنية المعرفية للطلاب، كما أنه يتطلب فهمًا للتقويم و أهدافه من كلا الطرفين؛ المعلم والطلاب، من خلال المشاركة النشطة لفهم معايير التقويم، والاهتمام بالتغذية الراجعة، وتطوير مهارات التقويم الذاتي وتقويم الأقران لدى الطالب (Gipps, 2002; James, 2006).

بالإضافة إلى انتشار النظرية البنائية ، فقد ظهرت موجة أخرى أدت إلى زيادة الاهتمام بالنظرية البنائية موجة التقويم البديل (Kellaghan & Stufflebeam, 2012). ، ولعلها كانت ردة فعل أيضًا على التأثيرات السلبية التي أحدثها الاعتماد المفرط في الاختبارات والتي قادت إلى ما يعرف "بالتدريس لأجل الاختبار"، الذي حول التركيز في التدريس إلى الأجزاء المهمة التي يغطيها الاختبار، وإهمال بقية المحتوى أو المهارات، بالإضافة إلى إهمال مهارات التفكير العليا؛ لأن كثيرًا من الاختبارات تتطلب استدعاء أجزاء من المعرفة، ونادرًا ما تطلب من الطلاب إظهار مهاراتهم العليا من التفكير (Haertel & Herman, 2005; Marzano et all,1993)، زيادة على هذا فإن التركيز على الاختبارات يقلل من الدافعية الداخلية لدى الطالب ولا يساعد على تحديد التدخلات التعليمية التي يحتاج إليها الطالب أو المعلم لتعديل تدريسه (Crooks, 1988).

ويتضمن التقويم البديل مجموعةً من الأساليب، مثل مهام التقويم المفتوحة، وملفات التقويم (البورتوفوليو)، بالإضافة إلى التقويم الصفي غير الرسمي (Kellaghan & Stufflebeam, 2012). وقد لقي التقويم الصفي خصوصًا في فترة التسعينيات كثيرًا من الاهتمام، وهذا ما لخصه (Crooks, 1988) بقوله إن التقويم الصفي من أقوى المؤثرات في التعليم، ومنذ التسعينيات من القرن العشرين، ظهر الاهتمام بالتقويم التكويني الذي بدأ كمصطلح على يد سكريفين سنة ١٩٦٧م، ولعل إبرازه للتقويم التكويني جعل الأنظار تتجه إلى الوظائف الأخرى التي يؤديها التقويم، فهو لا يستخدم للحكم على العملية

التعليمية في نهايتها؛ بل ويمكن أن يستخدم في أثناء العملية التعليمية نفسها لتحسينها (بوبهام، ٢٠١٢)؛ فأضافت هذه الفكرة المتعلقة بتحسين العملية التعليمية وظيفة جديدة للتقويم متعلقة بدعم عملية التعلم (Gipps, 1999)، وتتوافق هذه الوظيفة في دعم التعلم مع النظرية البنائية التي تدعو إلى أساليب للتقويم تسهم في تطوير الطلاب وجعلهم متعلمين مستقلين (Abulnour, 2016)، ويوضح (William, 2011) أن هناك الكثير من الدراسات في التسعينيات اهتمت بالفكرة القائلة بضرورة الربط ما بين التقويم والتعلم، ولعل مراجعة (Black & Wiliam, 1998) الرائدة، والتي قاما فيها بتحليل بعدي شملت زُهاء ٢٥٠ دراسة حول التقويم التكويني، وتوصلت الدراسة إلى الأثر الكبير للتقويم التكويني على تعلم الطلاب وتقليل الفجوة التحصيلية بين الطلاب.

إن التقويم من أجل التعلم - موضوع اهتمام الدراسة الحالية - يُعد نسخةً مطورة من التقويم التكويني؛ إذ ظهر هذا المصطلح على يد مجموعة إصلاح التقويم عام ٢٠٠٢ (Ninomiya, 2016)، كما انه اكثر تحديدا في تعريفه من التقويم التكويني (William, 2011) ، ويعرف بأنه "عملية البحث عن أدلة وتفسيرها لاستخدامها من قبل المعلم والمتعلم لتحديد موقع المتعلم خلال مسيرته لتحقيق أهداف التعلم وإلى أين يذهب وما أفضل طريقةٍ للوصول إلى ذلك" (Assessment Reform Group, 2002)، وحُدّث تعريفه لاحقا في مؤتمر التقويم من أجل التعلم في نيوزيلندا عام ٢٠٠٩ على أنه "جزء من الممارسات اليومية للمتعلمين والمعلمين والأقران الذين يسعون ويتأملون ويستجيبون للمعلومات بواسطة الحوار والتوضيح والملاحظة بطرق تعزز التعلم المستمر" (Klenowski, 2009, p, 264). ويعرفه (Willis, 2011, p1) على أنه "ممارسات تقييمية ضمن التدفق المنتظم للتعليم والتعلم بهدف التعرف على مستوى تعلم الطلاب وتحسينه لتعزيز استقلالية المتعلم".

جاء التقويم من أجل التعلم لتعزيز وظيفة التقويم المتعلقة بدعم عملية التعلم، و تطبيق افتراضات النظرية البنائية الاجتماعية و التي تركز على خلف بيئة تشاركية داعمة آمنة للطلاب .لتطوير مهارات التعلم، وتنظيم التعلم، والتقويم الذاتي والوصول نحو الاستقلالية في التعلم ، كما و يدعم التقويم لأجل التعلم الأسسَ التربوية الحديثة للتقويم والتي من أبرزها أن يكون التقويم ذا عائد إيجابي من الناحية الانفعالية على الطلاب (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٩)،

وتؤثر معتقدات المعلمين حول التعلم والتدريس في تصرفاتهم وسلوكهم في التدريس، وإن كانت تلك العلاقة معقدة، فالظروف الاجتماعية والدعم المؤسسي والتنمية المهنية تلعب دورًا في تبني بعض الممارسات التقويمية أو عدم تبنيها، أي إنه من الممكن أن يمتلك المعلم بعض التصورات والمعتقدات الفعالة حول التعليم أو التعلم أو التقويم؛ إلا أنه لا يتبانها ومع ذلك فإنه من المهم التعرف على معتقدات المعلمين؛ لأن لها دورًا في إعاقة أو استخدام ممارسات التقويم الفعال ؛ لذا من المهم العمل على التعرف على تصورات المعلمين نحو عملية التعلم

والتقويم والتدريس؛ وذلك من أجل دعمهم في تطويرها وتحسينها من خلال نظام تنمية مهنية فعال؛ حيث تؤيد عدد من الأبحاث أن معتقدات المعلم وتصوراتهم وأنظمتهم المعرفية تؤثر على سلوكهم وإدراكهم لعملية التدريس وكما يوضح ويليس (٢٠١١) فإن معتقدات المعلم من الممكن أن تعمل كحدود غير مرئية تُحد من اعتماد التقويم من أجل التعلم وتبنيه؛ لذا لابد من تحديد و تطوير المعتقدات والممارسات لأنها مترابطة وتحتاج إلى تطوير معًا. (Marshall & Jane Drummond, 2006; Willis, 2011; Yung, 2002)

ولأهمية التقويم لأجل التعلم، نجد إشارات واضحة وصريحة تبرز أهميته في اللوائح الرسمية لتقويم الطالب في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية؛ إذ نجد اهتمامًا واضحًا بالتقويم لأجل التعلم في لائحة تقويم الطالب ١٤٣٥هـ، و عززتها اللائحة التنفيذية لتقويم الطلاب لعام ١٤٣٨، و١٤٤١ والتي بينت بشكل واضح أهمية التوازن بين أغراض التقويم المختلفة ما بين تقويم التعليم وتقويم التعلم والتقويم لأجل التعلم (وزارة التعليم، ١٤٣٥) (وزارة التعليم، ١٤٣٨، ١٤٤١).

- **الدراسات السابقة والتعليق عليها**:

هدفت دراسة (الرفاعي، ٢٠١١) إلى بيان أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام

تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، وتمثلت عينتها من طلبة الصف الأول ثانوي في مدينة المحلة الكبرى بمصر، وبلغ عددهم ٦٠ طالبا من مدرستين مختلفين، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات وهي اختبار، وقائمة قلق الاختبار المقننة، وبطاقة استطلاع رأي الطلاب ، وفقا للمنهج التجريبي ، و كان من أبرز نتائجها تفوق طلاب المجموعة التجريبية في تحصيل الرياضيات للوحدات الدراسية الثلاثة، وانخفض قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة، ولم تكشف الدراسة عن وجود علاقة بين مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وخفض قلق الاختبار لديهم.

و هدفت دراسة (رزق، ٢٠١٤) إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجية التقييم من أجل التعلم في تحسين التفكير التحليلي والتواصل العلمي لدى طلبة الصف السادس ابتدائي، وتمثلت العينة بتلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدرسة التجريبية الابتدائية بشبين الكوم في محافظة المنوفية بمصر كمجموعة تجريبية وكان عددهم ٩٠ تلميذ وتلميذة، واستخدمت الباحثة أداتين بحثيتين هما: اختبار التفكير التحليلي في العلوم واختبار التواصل العلمي (وتضمن اختبار تحريري لقياس مهارة الكتابة، والتمثيل، بطاقة ملاحظة لقياس مهارة التحدث واختبار شفوي في العلوم)، وذلك وفقا للمنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة التجريبية، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أبرزها وجود دلائل تشير

إلى تحسن في تفكير التلاميذ التحليلي والتواصل العلمي في مهارة الكتابة والتحدث والتمثيل والذين درسوا باستخدام استراتيجيات التقييم من أجل التعلم

وهدفت دراسة (العبد الكريم ،حج عمر، ٢٠١٥) إلى معرفة آراء معلمات العلوم والمشرفات وأولياء الأمور بالتقويم من أجل التعلم، وتقديم أنموذج مقترح لبطاقة تقدير أداء الطالبات يعالج القصور في البطاقات المستخدمة حاليا، وتمثلت عينتها في ٣٩ معلمة و ٣٠ مشرفة و ٩٨ ولي أمر، وذلك في الجزء الأول من الدراسة التي اهتمت باستطلاع آراء أفراد العينة حول التقويم من أجل التعلم، بينما كانت العينة في الجزء الثاني مكونة من ست معلمات علوم للصفوف الابتدائية العليا يدرسن ٢٥٤ طالبة في ٨ فصول، في أربع مدارس مختلفة، واستخدمت أداة الاستبانة، والمقابلة الشخصية، وبطاقة تقدير أداء الطالب، وذلك وفقا للمنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهم نحو التقويم من أجل التعلم لصالح التقويم من أجل التعلم، كما أظهر تطبيق الأنموذج المقترح للتقويم من أجل التعلم نتائج إيجابية في فهم المعارف والمفاهيم والمهارات العلمية وتحسنا ملحوظا في المهارات السلوكية الاجتماعية.

هدفت دراسة (الصبيح، ٢٠١٧) إلى التعرف على واقع استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، وفيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الدورات التدريبية وسنوات الخبرة، وتمثلت عينتها في ٣٢ معلمة من معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية التي تتبع نظام المقررات، واستخدمت أداة بطاقة الملاحظة لجمع البيانات وتضمنت أربعة محاور هي(مشاركة أهداف التعلم ومحكات النجاح، الأسئلة الفعالة، التغذية الراجعة الفعالة، التقويم الذاتي وتقويم الأقران)، وذلك وفقا للمنهج الوصفي المسحي، وقد أوضحت النتائج أن محور التغذية الراجعة الفعالة، كان متوفرا بدرجة كبيرة، ثم بعد ذلك الأسئلة الصفية بدرجة متوسطة ثم محور أهداف التعلم ومحكات النجاح ثم بعد ذلك محور التقويم الذاتي وتقويم الأقران والذي كانا ضعيفان، كما أوضحت وجود فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٥٠ فأقل في استخدام معلمات الرياضيات للتقويم من أجل التعلم تعزى لمتغير الدورات التدريبية، كما أوضحت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٥٠ فأقل في استخدام معلمات الرياضيات لعناصر التقويم من أجل التعلم، وللتقويم من أجل التعلم بصور عامة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة (العبد الكريم ، حج عمر ٢٠١٩) إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجياته، وتمثلت عينتها في ١٧١ معلمة حضرت البرنامج التدريبي المقام في ثماني دورات متتالية خلال الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٧ / ١٤٣٨ هـ ، واستخدمت أداة الاختبار (القبلي والبعدي) ثم قياس الفروق بين متوسطات درجات الاختبارين باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين ، و أداة الاستبانة

التي كانت من النوع المفتوح و التي طبقت على ٥٦ معلمة بعد تطبيقهن استراتيجية التقويم لأجل التعلم في صفوفهن، وذلك وفقا للمنهج المختلط Mixed method Approach الذي شمل منهجا شبه تجريبي ذا مجموعة واحدة، بالإضافة إلى جمع بيانات نوعية من العينة نفسها، وكانت أبرز النتائج هي وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الاختبارين (القبلي والبعدي) لصالح الاختبار البعدي مما يدل على أن البرنامج التدريبي قد ساعد المعلمات على تطوير معارفهن حول مفاهيم التقويم واستراتيجياته من أجل التعلم، كما أظهر تحليل البيانات النوعية مجموعة من التأكيدات، منها: البيئة الآمنة للتعلم و تحول بيئة التعلم إلى بيئة تعاونية بدلاً من بيئة تنافسية، تنمية مهارات التفكير، المراقبة الذاتية والتحسين المستمر للتعلم، بناء الشخصية وتنمية مهارات حياتية، زيادة الدفاعية نحو التعلم، التعلم للجميع .

هدفت دراسة (الشقصي ، القرعان، ٢٠١٩) إلى التعرف على مدى استخدام معلمي الأحياء والكيمياء والفيزياء والرياضيات في مدارس التعليم ما بعد التعليم الأساسي في سلطنة عمان لممارسات تقويم التعلم وممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، وكذلك كما يتصورها المشرفين التربويين لتلك المناهج، و كانت عينتها مكونة من ٧٨ مشرف تربوي و٢٧٨ معلم علوم ورياضيات، واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات وفق للمنهج الوصفي، وكان من أبرز نتائجها أن معلمي العلوم والرياضيات يستخدمون ممارسات تقويم التعلم أكثر من درجة استخدامهم لممارسات التقويم من أجل التعلم.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضع اهتمامها الرئيس: التقويم من أجل التعلم (assessment for learning AFL) وتعتبر الدراسة الحالية هي الدراسة الوحيدة - حسب حد علم الباحثة - التي تناولت موضوع التقويم لأجل التعلم على معلمات الصفوف الأولية في منطقة حائل ، كما تناولت الدراسة الحالية درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم، حيث أن الدراسات السابقة لم تتناول جانب الوعي بالتقويم لأجل التعلم بالبحث والدراسة، كما و ركزت الدراسة الحالية عل معلمات الصفوف الأولية (الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي) تحديدا.

- **مشكلة البحث وأسئلته**:

تنبع مشكلة البحث من الأهمية المتزايدة لهذا النوع من التقويم وأثره في التعلم؛ فنجد أن دراسة (Flórez & Sammons, 2013) أوضحت أن للتقويم من أجل التعلم تأثيرًا في تحسين الممارسات التعليمية للمعلمين بالتالي تحسن التعلم، كما أكدت دراسة (العبد الكريم، الشايع، ٢٠١٨) أن للتقويم من أجل التعلم تأثيرًا إيجابيًا في تنمية المهارات الاجتماعية المرتبطة بالتعلم، كما أظهرت دراسة (Umar, 2018) أن للتقويم من أجل التعلم تأثيرًا إيجابيًا في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم.

إلا أننا نجد أن هناك ضعفاً في استخدام مهارات التقويم التكويني، والتقويم لأجل التعلم؛ إذ أوضحت دراسة (البدور، ٢٠١٦) أن أكثر الممارسات التقويمية شيوعًا هي إستراتيجية الورقة والقلم، كما أوضحت دراسة (تيغزة وآخرين، ٢٠١٥) أن الممارسات التقويمية الأكثر استعمالا في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية تتمثل في تقويم المعرفة والفهم والاستخدام المكثف للأسئلة الموضوعية، أما بقية الممارسات التقويمية الأخرى مثل التقويم بالملاحظة والتغذية الراجعة فقد كانت ذات استعمال متوسط، بينما التقويم الذاتي ذو استعمال منخفض، ويتفق هذا مع ما ذكرته (الصبيح، ٢٠١٧) من أن مهارتي التقويم الذاتي وتقويم الأقران ذواتا استعمال ضعيف، وقد أوضحت دراسة (تيغزة وآخرين، ٢٠١٥) أيضًا أنه من المهم دراسة نظرة المعلم واعتقاداته حول الممارسات التقويمية التي يقوم بها، فلا نفع من استخدام المعلم لبعض الممارسات دون اقتناع بأهميتها، كما أنه لا يمكن أداء ممارسات تقويمية فعالة دون معتقدات وتصورات سليمة، وتوضح (الجلبي، ٢٠٠٥) أن من أهم مبادئ التقويم التربوي هو الوعي بخصائصه وأهدافه، ومن هنا نبعت مشكلة البحث التي تمثلت في معرفة مدى وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم.

وفي ضوء ما سبق تبلورت مشكلة البحث من خلال السؤال الرئيس التالي:

- ما درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم؟
- ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:
- ما درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمفهوم التقويم من أجل التعلم؟
- ما درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بمبادئ التقويم لأجل التعلم؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة وعي معلمات الصفوف الأولية للتقويم لأجل التعلم تعزى لمتغير (الخبرة، المؤهل الدراسي)؟

- **أهداف البحث**:
- معرفة درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم.
- معرفة درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بمفهوم التقويم لأجل التعلم.
- معرفة درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بمبادئ التقويم لأجل التعلم.
- معرفة مدى وجود علاقة دالة إحصائيا ما بين وعي معلمات الصفوف الأولية ومتغير الخبرة والمؤهل.

- **أهمية البحث**:
- التأكيد على ما ورد في لائحة تقويم الطالب في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٣٥هـ، والمذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب لعام ١٤٣٨هـ و١٤٤١هـ.

- تقديم استبانة لقياس درجة الوعي بالتقويم لأجل التعلم، يمكن أن تستخدم في دراسات أخرى.
- الإسهام في إثراء المكتبات العربية بمثل هذا النوع من البحوث المتعلقة بالتقويم لأجل التعلم.
- الإسهام في تقديم بيانات يمكن أن تساعد المشرفات التربويات على وضع برامج تدريبية للمعلمات تسهم في رفع جودة أداء الممارسات التقويمية لديهن.

- **حدود البحث**:

اقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية في إجراءاته ونتائجه:

- الحدود الموضوعية: معرفة درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بالتقويم لأجل التعلم (مفهوم التقويم لأجل التعلم، مبادئ التقويم لأجل التعلم).
- الحدود المكانية: المدارس الابتدائية للبنات بمدينة حائل: (أهلي، حكومي، تحفيظ).
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٢.

- **مصطلحات البحث**:

- **التقويم لأجل التعلم اصطلاحًا**:

عُرف التقويم من أجل التعلم لدى (Assessment Reform Group, 2002)، على أنه "عملية البحث عن أدلة وتفسيرها لاستخدامها من قبل المعلم والمتعلم لتحديد موقع المتعلم خلال مسيرته لتحقيق أهداف التعلم، وتحديد إلى أينٍ يذهب (الخطوة التالية) وما أفضل طريقة للوصول إليها". وحُدّث تعريفه لاحقا في مؤتمر التقويم من أجل التعلم في نيوزيلندا عام ٢٠٠٩ على أنه "جزء من الممارسات اليومية للمتعلمين والمعلمين والأقران الذين يسعون ويتأملون ويستجيبون للمعلومات بواسطة الحوار والتوضيح والملاحظة بطرق تعزز التعلم المستمر" (Klenowski, 2009, p, 264).

- **التعريفات الإجرائية**:

تعرف الباحثة التقويم لأجل التعلم على أنه: تقويم صفي يتم في أثناء عملية التعلم والتعليم، يهدف إلى تحسين التعلم من خلال الحوار والتفاعل والمناقشة بين الطالبات والمعلمة، وإلى زيادة وعي الطالبة بالتقويم وزيادة استقلاليتها؛ بحيث يكون التقويم بمثابة سلم للانتقال إلى مستويات أعلى من التعلم.

- الصفوف الأولية: نقصد بالصفوف الأولية الصف الأول والثاني والثالث من المرحلة الابتدائية.
- وعي معلمات الصفوف الأولية: مدى معرفة المعلمات وفهمهن لمفهوم التقويم من أجل التعلم ومبادئه.

- **الإطار النظري** :

يعد التقويم من أجل التعلم أحد الاتجاهات الحديثة في التقويم التربويٍ، وحتى نستطيع فهمه فينبغي لنا أن نتتبع جذوره التي نبع منها، وباعتباره نسخة

محدثة من التقويم التكويني تتميز بخصائص ومبادئ محددة، فإن علينا أن نبدأ مع تاريخ التقويم التكويني؛ حيث ظهر مصطلح التقويم التكويني لأول مرة على يد سكريفين ١٩٧٦م، والذي أوضح الفرق بين نوعين من التقويم، فهناك التقويم الذي يعمل على تحسين العملية التربوية بشكل مستمر قبل انتهائها وسُمي هذا التقويم بالتقويم التكويني، وهناك التقويم الذي يستخدم عند انتهاء العملية التربوية، للحكم عليها ومن ثم اتخاذ القرارات وهو ما يعرف بالتقويم النهائي أو الختامي (بوبهام، ٢٠١٢)؛ إلا أن اهتمام سكريفين كان منصبًّا على المناهج التعليمية ولم يركز على إمكانيات التقويم التكويني كتقويم صفي يُجرى بشكل يومي لتحسين تعلم الطلبة؛ إلا إن هذا التمييز دفع التقويم نحو آفاق جديدة تمثلت في قدرة التقويم على خدمة وظائف عديدة مثل قدرته على تحسين العملية التعليمية، إن هذه الفكرة ألهمت بلوم وزملاءه بفكرة أن للتقويم التكويني دورًا في تقويم الطلاب أيضًا وتحسين تعلمهم، فهو يسهم في تقديم التغذية الراجعة التي تسهم في تصحيح مراحل التعليم والتعلم (Ninomiya, 2016) كما اهتم بلوم بفكرة تكييف التدريس مع احتياجات الطلبة والفروق الفردية التي يتمتعون بها، فتحول بذلك مفهوم التقويم التكويني من تقويم المناهج إلى سياق آخر وهو تقويم الطلاب في الصف الدراسي، وشيئًا فشيئًا ازداد الاهتمام في تسعينيات القرن العشرين بالفكرة القائلة إن التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم (William, 2011)، كما ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بتأثير التقويم في الطلاب، الذي يؤثر فيهم من عدة نواحٍ: الدافعية، والكفاءة الذاتية الأكاديمية عند الطلاب، كما أنه يوجه التعلم نحو ما هو مهم، وظهر الاهتمام جليًّا واضحًا بالتقويم الصفي حيث يوضح (Crooks, 1988) أن التقويم الصفي من أقوى المؤثرات في التعليم، كما أنه يستحق أن يخطط له المعلمون بعناية، وجاءت دراسة (Black & Wiliam, 1998) لتؤكد على الاهتمام بالتقويم التكويني الذي يجري في الغرف الصفية؛ إذ قاما بدراسة تحليلية شملت زُهاء ٢٥٠ دراسة، وتوصلت إلى نتيجة مفادها أن التقويم التكويني يرفع من مستوى التحصيل العلمي للطلاب بلا شك، وأنه يساعد ذوي التحصيل المتدني أكثر من غيرهم من الطلبة، وهو بذلك يقلص المدى في التحصيل بين الطلبة. ويعرف (Black & Wiliam, 1998, p, 2) التقويم التكويني بأنه "استخدام الأدلة الواردة من جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلمون والطلاب لتكييف أنشطة التدريس لتلبية احتياجات الطلبة". بينما يعرفه (Boston, 2002, p1) بأنه "تشخيص مستوى تعلم الطلبة؛ لتقديم تغذية راجعة للمعلمين وللطلاب خلال العملية التعليمية لإحداث تغييرات فيها".

إلا أن تعريفات التقويم التكويني واجهت العديد من الانتقادات وكان أبرزها أن تعريفات التقويم التكويني عامة جدًّا لدرجة تسمح بعدد من التفسيرات عند التطبيق (William, 2011؛ السعدوي، ٢٠١٤؛ بوبهام، ٢٠١٢)، ويؤدي اختلاف تعريفات التقويم التكويني وعموميتها إلى اختلاف الممارسات التي من الممكن أن تكون غير فعالة، وقد تضر أكثر مما تنفع (Bennett, 2011)، ولعل واحدة من

تلك الممارسات هو تحول التقويم التكويني إلى اختبارات مصغرة تجرى في أثناء الحصة الدراسية أو نهايتها؛ ويعزز هذا الاعتمادَ على الاختبارات كأداة للتقويم؛ مما قد يؤدي إلى عدد من المشكلات أوضحتها مجموعة إصلاح التقويم (Assessment Reform Group, 2006)، منها أن النتائج المترتبة على الاختبارات التي تجرى لأغراض نهائية، لا تقدم معلومات مفصلة حول عدد من المهارات المهمة كمهارات التعلم أو مهارات التفكير العليا أو مهارات العمل التعاوني أو المستقل، وتلك المهارات كلها مهمة للتكيف مع العالم سريع التغير من الناحية التقنية والاجتماعية، كما أن التركيز على الاختبارات قد يقلل من الدافع نحو التعلم. وإلى هذا يذهب (ستيجنز، ٢٠١٣)

لذا فإن الرغبة المتزايدة في تقليل الاعتماد على الاختبارات، خاصة الاختبارات الخارجية، والاختبارات عالية المخاطر والتي لا تؤدي بالضرورة إلى تطوير العملية التعليمية أو تحسين تعلم الطلاب، ومحاولة توجيه دفة التقويم نحو دعم تعلم الطلاب، والرغبة في جعل ممارسات التقويم الذي يحدث في أثناء عملية التعلم والتعليم أكثر دعمًا لتعلم الطلاب، والرغبة في تحديد مصطلح التقويم التكويني الذي فسِّر بطرق عديدة؛ مما دفع إلى ممارسات تركز على تكرار الاختبارات رغم عيوبها، فهي لا تساعد على توضيح فهم الطالب، بالإضافة إلى التحولات في الفكر التربوي في العقود الأخيرة، وذلك بالتركيز على النظرية البنائية و النظرية البنائية الاجتماعية ومنظورها نحو عملية التعلم والتعليم، والتي بدأت منذ أوائل السبعينيات من القرن العشرين، وتركز النظرية البنائية على المتعلم، وعلى أن عملية التعلم عملية ذاتية، تحدث عندما يعالج المعلومات بنفسه، بإعادة ترتيب خبراته وربطها بما لديه سابقا ليكوِّن معنًى منها، كما ركزت على دور التفاعل الاجتماعي، ودور المعلم كوسيط لمساعدة المتعلم على الانتقال نحو مستويات أعلى في التعلم؛ فأفضى هذا كله إلى ظهور مصطلح "التقويم من أجل التعلم" بشكلٍ محدد على يد مجموعة إصلاح التقويم عام ٢٠٠٢، ومن ثم تحديث تعريفه لاحقا في مؤتمر التقويم من أجل التعلم في نيوزيلندا ٢٠٠٩ م؛ ليوضح أن التقويم من أجل التعلم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم، وأنه يؤثر فيهما بطريقة دينامية (الخيال، ٢٠١٩؛ السعدوي، ٢٠١٤، ٢٠١٨؛ Klenowski, 2009; Laveault & Allal, 2016).

يعتمد التقويم من أجل التعلم على المنظور البنائي الاجتماعي والذي طوره فيجوتسكي، والذي يهتم بالتفاعل بين الطلاب والمعلمين، فالمعلم وفقا لهذه النظرية يعمل على إنشاء بيئة تعليمية صفية تشجع الطلاب على التفكير، والتعامل مع مهام حقيقية كالخبراء قد تكون أعلى من مستواهم الحالي والذي يسميه فيجوتسكي منطقة النمو التقريبي؛ لذا وبمساعدة مجموعة من الأدوات في وسط بيئة التعلم الداعمة له، يستطيع الوصول إلى النمو الكامن أو المحتمل، وهذا يتم بمساعدة المعلم أو الأقران، ثم في النهاية يستطيع الطالب القيام بهذه المهمة بشكل مستقل، إن هذه المهام يجب أن تكون تعاونية، وتساعد الطلاب على

تحديد المشكلات، وإيجاد الحلول، وذلك في بيئة يعمل فيها كلّ من المعلمين والطلاب بشكل مشترك لتطوير مهارتهم وفهمهم (James, 2006).

- **تعريف التقويم من أجل التعلم**:

يعرف التقويم من أجل التعلم من قبل مجموعة إصلاح التقويم على أنه: "عملية البحث عن أدلة وتفسيرها لاستخدامها من قبل المعلم والمتعلم لتحديد موقع المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلمية لأجل مساعدته على تحقيق أهداف التعلم ومساعدته على معرفة إلى أين يذهب وما أفضل طريقة للوصول إلى ذلك" (Assessment Reform Group، ٢٠٠٢).

كان ذلك التعريف بمثابة شرارة البَدء لانتشار مفهوم التقويم من أجل التعلم؛ إذ عُقدت عدة مؤتمرات كان أولها مؤتمر في تشيستر بالمملكة المتحدة على يد العالم التربوي ريك ج. ستيجنز عام ٢٠٠١، وأعقب ذلك عدة مؤتمرات، منها مؤتمر في الولايات المتحدة الأمريكية ونيوزيلندا والنرويج؛ إلا أن أهمها هو المؤتمر الثالث الذي عقد في نيوزيلاندا عام ٢٠٠٩م، ففيه ظهر تعريف محدث للتقويم من أجل التعلم أو التقويم للتعلم، والذي تم التركيز فيه على الممارسات التعلمية والتعليمية للتقويم من أجل التعلم، وعلى أنه جزء لا يتجزأ منهما (Laveault & Allal, 2016)، إن التعريف الذي وُضع في المؤتمر الثالث للتقويم من أجل التعلم، يعكس الرغبة في تحديد ممارسته الصحيحة التي تعكس الروح الأصيلة للتقويم من أجل التعلم؛ حيث وضع التربويون الذين شاركوا في المؤتمر تعريفا للتقويم من أجل التعلم عرفوه بأنه "جزء من الممارسات اليومية للمتعلمين والمعلمين والأقران الذين يسعون ويتأملون ويستجيبون للمعلومات بواسطة الحوار والتوضيح والملاحظة بطرق تعزز التعلم المستمر" (Klenowski, 2009, p , 264) ، إن الاختلاف ما بين التعريف الأول والثاني يكمن في محاولة تحديد ممارسته؛ حيث أبرز التعريف الثاني مجموعة من الممارسات الفعالة حتى لا يتحول التقويم إلى مجرد إجراء اختبارات روتينية متكررة. وعلى أي حال أسهم التعريف الأول الذي قدمته مجموعة إصلاح التقويم عام ٢٠٠٢م، في تسليط الضوء على أن التقويم من أجل التعلم عملية process، وليس حدثًا event فضلا عن عملية التعلم والتدريس، فهو يساعد على تحسين عملية التعلم، بل ويذهب إلى ما هو أبعد من ذلك؛ فيصبح عملية تعلم بحد ذاتها، لأنه يعمل على إكساب الطلاب مهارات التقويم الذاتي، وتقويم الأقران وتنظيم التعلم، فيصبح خبرة تعلمية (Swaffield, 2011).

- **مبادئ التقويم من أجل التعلم**:

للتقويم من أجل التعلم مجموعة من المبادئ التي أوضحتها مجموعة إصلاح التقويم (Assessment Reform Group, 2002)، وهذه المبادئ تميزه عن غيره من أنواع التقويم، وهي عشرة مبادئ كالآتي:

◄◄ التخطيط المسبق لعملية التقويم ضمن خطة التدريس؛ إذ يجب أن تتضمن خطة التدريس فرصًا للحصول على أدلة حول التعلم، سواء كان هذا من

أنشطة التعلم أم بعض المهام التقويمية كأوراق العمل والتمارين، وفرصًا لتقديم التغذية الراجعة، ووقتًا كافيًا للاستفادة من نتائج التغذية الراجعة.

- يركز التقويم من أجل التعلم على عملية التعلم والكيفية التي تتم بها، ويجب أن يكون هذا حاضرًا في ذهن المتعلم والمعلم عند التخطيط للتقويم، فالمسألة لا تقتصر على تقديم تغذية راجعة، بل في مساعدة الطالب على الاستفادة منها في تحسين تعلمه. فبعض أشكال التقويم غير الفعالة قد تقلل من التعلم أو تقوضه، مثل التركيز على اختبارات الاختيار من متعدد فقط والتي لا تتيح للطلاب توضيح فهمهم *(Berry, 2008)*.
- التقويم من أجل التعلم جزء لا يتجزأ من الممارسات الصفية، فالاختبارات والمهام التقويمية ليست وحدها من يقدم لنا المعلومات والأدلة حول تقدم الطلبة؛ بل إن المهام التعلمية والحوار والتفاعل بين الطالب والمعلم تقدم لنا معلومات وأدلة يمكن استخدامها في تحسين التعلم، فهذه الممارسات الصفية الروتينية فرصة ثمينة للتعرف على أفكار الطلاب، واكتشاف مفاهيمهم البديلة.
- يعد التقويم الصفي مهارة تتطلب التدريب والتنمية، ويشمل هذا التقويم من أجل التعلم الذي يتطلب تدريبًا وتنمية ومعرفة لأسسه ومبادئه.
- للتقويم تأثير عاطفي في المتعلم وخاصةٍ على ثقة المتعلم ودافعيته؛ لذا فإن على التعليقات والملاحظات أن تكون بناءة ومحفزة على التعلم.
- يركز التقويم من أجل التعلم على تعزيز الدافعية، والحفاظ عليها من خلال التركيز على نقاط القوة، والطرق التي تعزز الاستقلالية والتوجيه الذاتي وتوفير تعليقات بناءة، والبعد عن الطرق التي تشجع التنافسية، ومقارنة الطلاب بعضهم ببعض.
- التأكيد على فهم الطلاب لأهداف التعلم والالتزام بها، ويحدث ذلك عندما يشاركون في تحديد الأهداف، ومحكات التقويم التي يقوم الطلاب على أساسها.
- يركز التقويم من أجل التعلم على تقديم التوجيهات والإرشادات البناءة التي تسهم في تحديد الخطوات التالية من خلال تحديد نقاط القوة وكيفية تطويرها، ونقاط الضعف وكيفية تحسينها بطريقة بناءة.
- يهتم التقويم من أجل التعلم بتطوير قدرة الطلاب على التقويم الذاتي، الذي يساعدهم على تحمل مسؤولية التعلم، واكتساب مهارات ومعارف جديدة؛ كون التقويم من أجل التعلم يحث الطلاب على إصدار الأحكام حول أدائهم، ومراقبة تقدمهم، كما أن التقويم الذاتي يساعد الطلاب على اكتساب خبرات تعليمية تساعده على تطوير مهارات التعلم مدى الحياة *(Berry, 2008)*.
- لا يقتصر التقويم من أجل التعلم على الطلاب المتفوقين أو الأكثر تحصيلًا فقط، فهو يهتم بالطلاب كافة لتحسين فرص تعلمهم.

نجد أن التقويم من أجل التعلم يركز على العلاقة المتكاملة ما بين التعلم والتقويم والتدريس، فالتقويم من جهة واحد من أقوى المؤثرات في التعليم والتعلم

(Crooks, 1988)، ويؤثر بطريقة دينامية في بقية عناصر العملية التعليمية، فالتقويم قلب العملية التعليمية، وعمودها الفقري (صبري، الرافعي، ٢٠٠٨)؛ بالتالي يؤثر في التعلم وبشكل كبير، وتاريخيًا نجد أن التقويم ارتبط بمعنى القياس المعتمد على الأدوات كالاختبارات؛ وذلك للحصول على بيانات صادقة وثابتة وغالبًا ما تكون رقمية، فحصل الخلط ما بين التقويم والاختبارات، والتي عدّها بعض المعلمين - سابقًا - مترادفين؛ إلا أن تلك الاختبارات أثرت عكسيًا في عملية التعلم والتدريس، فقصرت المناهج على محتوى الاختبار، وشجعت على التعلم السطحي (Kohn, 2001)، أضف إلى ذلك تأثير الاختبارات على الطالب نفسه، فقللت من دافعيته نحو التعلم، وأثرت في شعوره بالكفاءة الذاتية؛ لذا جاء التقويم من أجل التعلم لمحاولة توضيح الدور الآخر للتقويم؛ تقويم متنوع وداعم للتعلم، ولا يقف التقويم من أجل التعلم على هذا الحد، وإنما يركز على جعل الطالب مستقلًا - في النهاية - في عملية التعلم، وذلك في بيئة تشاركية داعمة وآمنة يمكن فيها للمعلم والطلاب تطوير مهارات التعلم من خلال الحوار والتفاعل.

- **منهج الدارسة**:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدارسة من جميع معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (٩٥٤) معلمة حسب إحصائية تم الحصول عليها من إدارة التعليم كالاتي:

جدول (1): توزيع أفراد مجتمع البحث حسب قطاعات التعليم بمدينة حائل

القطاع	عدد المعلمات
شرق حائل	٣٦٦ معلمة
شمال حائل	٢٥٢ معلمة
جنوب حائل	٣٣٦ معلمة
المجموع	٩٥٤ معلمة

- **عينة الدراسة**:

اختيرت عينة عشوائية طبقية بنسبة محدد من مجتمع البحث وذلك وفق المعالم المحددة في ضوء حجم المجتمع الكلي للدراسة عند درجة ثقة ٠.٩٥ ونسبة شك مسموح (٠.٠٥) وقد تم استخدام معادلة ستيفن ثامبسون لتحديد حجم العينة وقد أسفرت النتائج عن أن حجم العينة لا يقل عن (٢٧٤) فردًا وبناء عليه حصلت الباحثة على (٣١٩) استجابة معلمة من معلمات الصفوف الأولية بمدينة حائل في المملكة العربية السعودية جميعها صالحة للتحليل.

وفيما يأتي وصف عينة الدراسة حسب متغيراتها:

• **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل:**

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل:

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة ٪
المؤهل العلمي	دبلوم تربوي	98	30.7
	بكالوريوس	214	67.1
	ماجستير	7	2.2
المجموع		319	٪100

• **توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة العلمية:**

جدول (٣) توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	43	13.5
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	52	16.3
من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	75	23.5
من ١٥ سنة فأكثر	149	46.7
المجموع	319	100٪

• **أداة الدراسة:**

استخدمت الدراسة أداة الاستبانة حيث قامت الباحثة بتصميم الاستبانة بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المرتبطة بالتقويم من اجل التعلم

- القسم الأول: ويتضمن البيانات الديموغرافية لأفراد عينة الدارسة وهي متغير:(المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).
- القسم الثاني: ويتضمن فقرات الاستبانة حيث تم صياغة (١٦) فقرة بصورتها الأولية موزعة على محاور الاستبانة على النحو الآتي:
- المحور الأول: مفهوم التقويم من أجل التعلم وتكون من (٦) فقرات.
- المحور الثاني: مبادئ التقويم من أجل التعلم وتكون من (١٠) فقرة.

تم تصميم فقرات الاستبانة وفقاً لمعيار التدرج الخماسي مقياس ليكرت لقياس درجة استجابات أفراد عينة الدراسة، وهو (موافق بشدة، موافق إلى حد ما، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والملحق (٣) يوضح الاستبانة بصورتها الأولية.

• **صدق الاستبانة:**

• **أولا: الصدق الظاهري:**

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين و عددهم ١١ محكم ، وتم تعريفهم بهدف الدراسة، وطلب منهم الاطلاع على الاستبانة وإبداء آرائهم و ملاحظاتهم ، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات العامة حول الاستبانة، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها أكثر من ٨٠٪ من عدد المحكمين، حيث تم إجراء التعديلات أهمها إضافة ٥ فقرات للمحور الأول ليصبح ١١ فقرة، وإضافة ٣ فقرات للمحور الثاني

ليصبح مكون من ١٣ فقرة، وعليه أصبحت الاستبانة بعد التحكيم مكونة من ٢٤ فقرة، وبهذا أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على العينة الاستطلاعية لقياس الصدق الداخلي وثبات الاستبانة.

- **ثانياً: صدق الاتساق الداخلي للاستبيان:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيق الاستبيان على العينة الاستطلاعية التي بلغت (٣٠) فردا من المجتمع الأصلي للدراسة، وثم تم حساب صدق الاتساق الداخلي من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) ، للتعرف على درجة ارتباط كل بعد من محور الاستبيان بالدرجة الكلية للاستبيان، والموضحة في الجدول (٣) التالي:

- **أولاً: صدق محاور الاستبيان** :

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون لكل محور بالدرجة الكلية للاستبيان

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
مفهوم التقويم من أجل التعلم	١١	٠.٨٣	دالة ◆◆
مبادئ التقويم من أجل التعلم	١٣	٠.٩١	دالة ◆◆

◆◆معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات إرتباط بيرسون بين درجة كل محور والدرجة الكلية للاستبيان مرتبطة ارتباطا ذا دلالة إحصائية.

- **صدق فقرات الاستبيان:**

- **صدق فقرات المحور الأول:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون)، للتعرف على درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الأول، والموضحة في الجدول (٥) التالي:

جدول (٥) معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنمي إليه

	المحور الأول: مفهوم التقويم من أجل التعلم	معامل الارتباط	الدلالة
١	أدرك أن عملية التقويم الصفي عملية مستمرة من بداية الحصة إلى نهايتها.	0.43	دالة ◆◆
٢	يجب البحث على أدلة عن مستوى تعلم التلميذات من خلال اختبارات قصيرة، وأوراق العمل، والتمارين أثناء الحصة الدراسية.	0.41	دالة ◆
٣	يمكن البحث عن أدلة عن مستوى تعلم التلميذات من خلال التفاعل والحوار مع التلميذات.	0.65	دالة ◆◆
٤	يمكن البحث عن أدلة عن مستوى تعلم التلميذات من خلال ملاحظة التلميذات أثناء أداء مهمات التعلم المختلفة.	0.50	دالة ◆◆
٥	ينبغي تشجيع التلميذات على مناقشة نتائج الاختبارات لمعرفة نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	0.73	دالة ◆◆
٦	ينبغي تشجيع التلميذات على مناقشة نتائج الواجبات وأوراق العمل ومساعدتهن على فهم نقاط القوة، وفهم النقاط التي تحتاج إلى تحسين.	0.74	دالة ◆◆
٧	ينبغي تقديم تغذية راجعة مستمرة للتلميذات حول نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	0.38	دالة ◆
٨	ينبغي مساعدة التلميذات على تنظيم عملية التعلم بواسطة تقديم الأهداف ومعايير التقويم ومساعدتهن على التقويم الذاتي.	0.55	دالة ◆◆
٩	ينبغي تشجيع التلميذات على مهارة تقويم بعضهن (تقويم الأقران)، وتقديم الوسائل والنماذج والمعايير التي تساعدهن على هذا.	0.64	دالة ◆◆
١٠	ينبغي تشجيع التلميذات على الاستفادة المباشرة من الملاحظات والتوجيهات المقدمة لهن أثناء الحصة الدراسية	0.66	دالة ◆◆
١١	ينبغي مساعدة التلميذات على رؤية عملية التقويم على أنها فرصة لمعرفة نقاط القوة والضعف بالتالي مساعدتهن على تحسين عملية التعلم	0.56	دالة ◆◆

◆◆معامل الارتباط دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠١ ◆ دالة عند مستوى٠.٠٥

من الجدول (٥) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه مرتبطة ارتباطا ذا دلالة إحصائية؛ مما يثبت صدق فقرات الاستبانة.

- **صدق فقرات المحور الثاني**:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون)، للتعرف على درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للمحور الثاني، والموضحة في الجدول (٦) التالي:

جدول (٦) معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنمي إليه

	المحور الثاني: مبادئ التقويم من أجل التعلم	معامل الارتباط	الدلالة
١	ينبغي التخطيط للطرق والأدوات التي سوف تستخدم في التقويم بشكل يومي، مع تخصيص وقت لتقديم تغذية راجعة غنية للتلميذات.	0.72	دالة ◆◆
٢	ينبغي التركيز على بناء أنشطة تعلم تركز على إشراك التلميذات، والحرص على توجيه التلميذات أثناء عملية التعلم لتحسين أدائهن.	0.68	دالة ◆◆
٣	ينبغي جمع أدلة وشواهد على تعلم التلميذات بواسطة أدوات تقويم عديدة مثل الملاحظة، والمناقشة، والحوار، وأوراق العمل، والتمارين، والاختبارات القصيرة، ومهام التعلم المختلفة.	0.43	دالة ◆
٤	تؤثر التغذية الراجعة المقدمة للتلميذات على ثقة التلميذة بنفسها ودافعيتها نحو التعلم.	0.50	دالة ◆◆
٥	يجب أن تتضمن عملية تقديم التغذية الراجعة معلومات شاملة عن نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	0.75	دالة ◆◆
٦	اكتفي بقول أحسنت أو بارك الله فيك.. أو ما شابهها من العبارات دون تقديم عبارات أكثر تفصيلا حول أبرز نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	0.55	دالة ◆◆
٧	ينبغي الحرص على جعل التقويم في الغرفة الصفية محفز لزيادة الدافعية نحو التعلم.	0.58	دالة ◆◆
٨	عمل التلميذات في مجموعات تعاونية يزيد دافعيتهن نحو التعلم أكثر من طريقة التنافس الفردي.	0.42	دالة ◆
٩	تقديم أهداف التعلم، ومعايير التقويم قبل البدء بأنشطة التعلم يسهم في زيادة تفاعل التلميذات وتحقيقهن للأهداف.	0.65	دالة ◆◆
١٠	ينبغي التركيز على تقديم التوجيهات والتغذية الراجعة البناءة للتلميذات والتي تساعدهن على معرفة الخطوات الإجرائية للتقدم.	0.70	دالة ◆◆
١١	ينبغي مساعدة التلميذات على التقويم الذاتي من خلال تقديم النماذج والمعايير التي تساهم في تعزيز مهارة التقويم الذاتي لديهن.	0.77	دالة ◆◆
١٢	يجب أن تساعد نتائج التقويم جميع التلميذات على تحسين تعلمهن، وتحقيق الأهداف المرسومة.	0.62	دالة ◆◆
١٣	يتطلب التقويم الصفي الناجح الاستمرار في التنمية المهنية.	0.71	دالة ◆◆

◆◆ دالة عند مستوى٠.٠١ ◆ دالة عند مستوى٠.٠٥

من الجدول (٦) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه مرتبطة ارتباطا ذا دلالة إحصائية؛ مما يثبت صدق فقرات الاستبانة.

- **ثبات الاستبانة**:

تم التأكد من ثبات الاستبانة، من خلال استخدام معادلة ألفا كرونباخ للعينة الاستطلاعية، مكونة من (٣٠) فردا من المجتمع الأصلي للدراسة، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الثبات للاستبيان ككل ولكل مجال من مجالاته ولكل محور على النحو الآتي:

جدول (٧) قيم ثبات الاستبيان ومحاوره

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
مفهوم التقويم من أجل التعلم	١١	٠.٧٥
مبادئ التقويم من أجل التعلم	١٣	٠.٨١
الثبات الكلي	٢٤	٠.٨٥

يتضح من الجدول (٧) أن قيم ثبات الفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة ومحاورها وأبعادها مرتفعة، مما يجعل الاستبيان ثابتا وصالح للتطبيق على عينة الدراسة، حيث بلغ الثبات الكلي للاستبيان ٠.٨٥ وهي قيمة مرتفعة للثبات.

- **الأداة في صورتها النهائية**:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية، حيث بلغ عدد عباراتها (٢٤) فقرة موزعة على محورين، والملحق (٤) يوضح الاستبيان بصورته النهائية، والجدول التالي يوضح توزيع الفقرات على محاور وأبعاد الاستبانة:

جدول(٨) توزيع فقرات الاستبانة في صورتها النهائية

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
مفهوم التقويم من أجل التعلم	١١	٠.٧٥
مبادئ التقويم من أجل التعلم	١٣	٠.٨١
الثبات الكلي	٢٤	٠.٨٥

- **طريقة تصحيح الاستبيان ومحك تفسير النتائج**:

درجة استجابات أفراد عينة الدراسة، وهو (موافق بشدة، موافق إلى حد ما، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) بحيث تعطى درجة الاستجابات الدرجات الآتية (٥، ٤، ٣، ٢ ، ١) على الترتيب عدا الفقرة السادسة في المحور الثاني تصحح بصورة عكسية تعطى (١، ٢، ٣، ٤، ٥) للبدائل السابقة على الترتيب ولتسهيل تفسير نتائج الدراسة والحكم على درجة موافقة عينة الدراسة وتحديد مستوى الإجابة على فقرات الأداة. تم وضع محك تفسير النتائج الموضحة في الجدول الآتي:

جدول (٩) محك تفسير نتائج فقرات الاستبيان

الفئة	درجة الموافقة
1.80-1	منخفضة جدا
2.60-1.81	منخفضة
3.40-2.60	متوسطة
4.20-3.41	كبيرة
5-4.21	كبيرة جدا

- **وسائل وأساليب المعالجة الإحصائية**:

استخدمت الأساليب الإحصائية التالية لتحليل البيانات :

- معامل ثبات ألفا كرونباخ لقياس معامل ثبات الاستبيان.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمحور وكذلك الارتباط بين درجة كل فقرة، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ لمعرفة صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

- التكرارات والنسب المئوية والجداول لوصف خصائص عينة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية وذلك لمعرفة المتوسط لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة.
- الانحراف المعياري؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة.
- اختبار تحليل التباين الأحادي للتعرف على الفروق في متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.
- اختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

- **الإجابة على السؤال الرئيس**:

- **النتيجة المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينص على: ما درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة، ورتبت المحاور حسب المتوسط الحسابي، والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بالتقويم لأجل التعلم

م	محاور الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	المحور الأول: مفهوم التقويم من أجل التعلم	4.40	0.39	كبيرة جدا	١
٢	المحور الثاني: مبادئ التقويم من أجل التعلم	4.21	0.42	كبيرة جدا	٢
	الدرجة الكلية للاستبيان	4.30	0.38	كبيرة جدا	

يتضح من الجدول أعلاه المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة موافقة آراء عينة الدراسة حول وعيهن بالتقويم من أجل التعلم حيث بلغ المتوسط للدرجة الكلية للاستبيان ٤.٣٠ بدرجة كبيرةٍ جدا، وهذا يدل أن لدى معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل وعي كبير جدا بالتقويم لأجل التعلم، وقد يعود ذلك إلى إدراك المعلمات لأهمية التقويم من أجل التعلم، وإلى اطلاعهن على ما هو جديد في مجال التقويم من أجل التعلم، فاستخدام التقويم لأجل دعم التعلم احد أهم أهداف لائحة تقويم الطالب (وزارة التعليم ،١٤٣٨، ١٤٤١)

ويتضح أن درجة موافقة عينة الدراسة في المحور الأول مفهوم التقويم من أجل التعلم حصل على الترتيب الأول بمتوسط بلغ ٤.٤٠ وبدرجة كبيرة جدا، وهذا مؤشر على أن معلمات الصفوف الأولية لديهن اطلاع على مفهوم التقويم من أجل التعلم وأهميته كأحد الأساليب الحديثة للتقويم الذي يهدف إلى تحسين التعلم والتركيز على تنوع أدوات التقويم باستمرار أثناء العملية التعليمية.

وحصل المحور الثاني مبادئ التقويم من أجل التعلم حصل على الترتيب الثاني بمتوسط بلغ ٤.٢١ وبدرجة كبيرة جدا، وهذا يدل على الوعي الكبير لدى معلمات الصفوف الأولية بالمبادئ التي تقف وراء التقويم من أجل التعلم، فهو ليس مجرد

اختبار تستخدم نتائجه لتحسين التعلم، بل عملية متكاملة تتطلب التخطيط وتوفير فرص للتلميذات للنقاش والتفاعل وتحسين تعلمهن من خلال التغذية الراجعة الغنية المقدمة لهن.

- **الإجابة على السؤال الفرعي الأول: النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بمفهوم التقويم لأجل التعلم؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الأول، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي، والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك، ويتضح ذلك في الجداول الآتية:

جدول (١١) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات المحور الأول: مفهوم التقويم من أجل التعلم.

	فقرات المحور الأول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٦	ينبغي تشجيع التلميذات على مناقشة نتائج الواجبات وأوراق العمل ومساعدتهن على فهم نقاط القوة، وفهم النقاط التي تحتاج إلى تحسين.	4.52	0.53	كبيرة جدا	1
٥	ينبغي تشجيع التلميذات على مناقشة نتائج الاختبارات لمعرفة نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	4.52	0.60	كبيرة جدا	2
٣	يمكن البحث عن أدلة عن مستوى تعلم التلميذات من خلال التفاعل والحوار مع التلميذات.	4.49	0.56	كبيرة جدا	3
٧	ينبغي تقديم تغذية راجعة مستمرة للتلميذات حول نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	4.49	0.64	كبيرة جدا	4
١٠	ينبغي تشجيع التلميذات على الاستفادة المباشرة من الملاحظات والتوجيهات المقدمة لهن أثناء الحصة الدراسية	4.49	0.51	كبيرة جدا	5
١١	ينبغي مساعدة التلميذات على رؤية عملية التقويم على أنها فرصة لمعرفة نقاط القوة والضعف بالتالي مساعدتهن على تحسين عملية التعلم	4.45	0.60	كبيرة جدا	6
١	أدرك أن عملية التقويم الصفي عملية مستمرة من بداية الحصة إلى نهايتها.	4.41	0.66	كبيرة جدا	7
٢	يجب البحث على أدلة عن مستوى تعلم التلميذات من خلال اختبارات قصيرة، وأوراق العمل، والتمارين أثناء الحصة الدراسية.	4.39	0.70	كبيرة جدا	٨
٨	ينبغي مساعدة التلميذات على تنظيم عملية التعلم بواسطة تقديم الأهداف ومعايير التقويم ومساعدتهن على التقويم الذاتي.	4.33	0.66	كبيرة جدا	٩
٤	يمكن البحث عن أدلة عن مستوى تعلم التلميذات من خلال ملاحظة التلميذات أثناء أداء مهمات التعلم المختلفة.	4.30	0.65	كبيرة جدا	١٠
٩	ينبغي تشجيع التلميذات على مهارة تقويم بعضهن (تقويم الأقران)، وتقديم الوسائل والنماذج والمعايير التي تساعدهن على هذا.	4.06	0.90	كبيرة	١١
	المتوسط العام للمحور	4.40	0.39	كبيرة جدا	

يلاحظ من الجدول(١١) أن المتوسط الحسابي للمحور الأول مفهوم التقويم من أجل التعلم بلغ ٤.٤٠ وبدرجة كبيرة جدا، وهذا يدل على ارتفاع وعي معلمات الصفوف الأولى بمفهوم التقويم من أجل التعلم ، و قد يعود هذا لأدراكهن بأهمية التقويم من أجل التعلم ، و اثره على تلميذات الصفوف الأولية، فهو يسهم في تنمية وعي التلميذة بأهمية التعلم و استخدام التقويم في سبيل هذا ، ويتضح أيضًا أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول تراوحت ما بين (٤,٠٦ – ٤,٥٢)

وكانت درجة جميع فقرات المحور بدرجة كبيرة جدا عدا فقرة واحدة حصلت على درجة كبيرة ، ويلاحظ حصول الفقرة السادسة التي تنص على " ينبغي تشجيع التلميذات على مناقشة نتائج الواجبات وأوراق العمل ومساعدتهن على فهم نقاط القوة، وفهم النقاط التي تحتاج إلى تحسين"؛ على الترتيب الأول بمتوسط ٤.٥٢ ودرجة كبيرة جدا؛ ويلاحظ أيضا حصول الفقرة الخامسة التي تنص على " ينبغي تشجيع التلميذات على مناقشة نتائج الاختبارات لمعرفة نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين "؛ على الترتيب الثاني بمتوسط ٤.٥٢ ودرجة كبيرة جدا؛ وقد ويعود ذلك إلى إدراك المعلمات بأهمية التغذية الراجعة الفورية في تصحيح أخطاء التلميذات وتعريفهن بمواطن الضعف والخطأ، ومساعدتهن على تلافيها لتحسين مستوى تعلمهن، وكذلك تعريفهن بنقاط القوة والعمل على تعزيزها، فالمعلومات التي تكتسبها التلميذة من خلال مناقشة نتائج أعماله واختباراته لا يمكن نسيانها وتظل في ذاكرته لفترة طويلة ، و هذا الاهتمام بتقديم التغذية الراجعة المستمرة يتوافق مع دراسة (عبدالكريم ، حج عمر ، ٢٠١٥) التي اهتمت بمعرفة أراء العينة (معلمات الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية، مشرفات ، أولياء الأمور) حول التقويم من اجل التعلم ، حيث حصلت الفقرة التي تنص على أهمية التغذية الراجعة المستمرة على درجة (موافق) ، مما يدل على أهمية التغذية الراجعة في تقليص الفجوة بين الأداء الحالي للتلميذات و بين الأداء المنشود ، مما يسهم في تحسين التعلم . وتأتي بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة الرابعة التي تنص على " يمكن البحث عن أدلة عن مستوى تعلم التلميذات من خلال ملاحظة التلميذات أثناء أداء مهمات التعلم المختلفة "؛ حيث بلغ متوسطها ٤.٣٠ بدرجة كبيرة جدا، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الملاحظة كأحد الأدوات التي تساعد المعلمة على معرفة مستوى التلميذات بالتالي تساعدهن على تحسين التعلم وإجراء المهارات بصورة صحيحة من خلال الملاحظة المباشرة لأدائهن، وخصوصا لتلميذات الصفوف الأولية. وتأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرة التاسعة التي تنص على " ينبغي تشجيع التلميذات على مهارة تقويم بعضهن (تقويم الأقران)، وتقديم الوسائل والنماذج والمعايير التي تساعدهن على هذا."؛ حيث بلغ متوسطها ٤.٠٦ بدرجة كبيرة. ولعل هذا يعود إلى طبيعة و خصائص تلميذات الصفوف الأولية، فتقويم الأقران يتطلب مهارة و قدرة إتقان مهارة التقويم، و هذا قد لا يتوفر لدى تلميذات الصفوف الأولية، كما و يتطلب بعض التدريب على هذه المهارة و هذا يختلف عن دراسة الصبيح (٢٠١٧) و التي حصلت فيها الفقرة التي تنص على أهمية تشجيع الطالبات على تقويم بعضهن على درجة " ضعيفة " ، و أوضحت أن هذا قد يعود إلى قلة تدريب المعلمات على مهارة تقويم الأقران .

- **إجابة السؤال الفرعي الثاني: النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما درجة وعي معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل بمبادئ التقويم لأجل التعلم؟**

يلاحظ من الجدول(١٢) أن المتوسط الحسابي للمحور الثاني مبادئ التقويم من أجل التعلم بلغ ٤.٢١ وبدرجة كبيرة جدا، وهذا يدل على ارتفـــــــاع وعي

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول مبادئ التقويم من أجل التعلم

	فقرات المحور الثاني: مبادئ التقويم من أجل التعلم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	ينبغي التخطيط للطرق والأدوات التي سوف تستخدم في التقويم بشكل يومي، مع تخصيص وقت لتقديم تغذية راجعة غنية للتلميذات.	4.40	0.65	كبيرة جدا	1
٧	ينبغي الحرص على جعل التقويم في الغرفة الصفية محفز لزيادة الدافعية نحو التعلم.	4.39	0.59	كبيرة جدا	2
٢	ينبغي التركيز على بناء أنشطة تعلم تركز على إشراك التلميذات، والحرص على توجيه التلميذات أثناء عملية التعلم لتحسين أدائهن.	4.37	0.58	كبيرة جدا	3
٣	ينبغي جمع أدلة وشواهد على تعلم التلميذات بواسطة أدوات تقويم عديدة مثل الملاحظة، والمناقشة، والحوار، وأوراق العمل، والتمارين، والاختبارات القصيرة، ومهام التعلم المختلفة.	4.36	0.62	كبيرة جدا	4
١٣	يتطلب التقويم الصفي الناجح الاستمرار في التنمية المهنية.	4.34	0.62	كبيرة جدا	5
١٢	يجب أن تساعد نتائج التقويم جميع التلميذات على تحسين تعلمهن، وتحقيق الأهداف المرسومة.	4.33	0.55	كبيرة جدا	6
١٠	ينبغي التركيز على تقديم التوجيهات والتغذية الراجعة البناءة للتلميذات والتي تساعدهن على معرفة الخطوات الإجرائية للتقدم.	4.32	0.60	كبيرة جدا	7
٩	تقديم أهداف التعلم، ومعايير التقويم قبل البدء بأنشطة التعلم يسهم في زيادة تفاعل التلميذات وتحقيقهن للأهداف.	4.29	0.65	كبيرة جدا	٩
٤	تؤثر التغذية الراجعة المقدمة للتلميذات على ثقة التلميذة بنفسها ودافعيتها نحو التعلم.	4.29	0.68	كبيرة جدا	٨
٥	يجب أن تتضمن عملية تقديم التغذية الراجعة معلومات شاملة عن نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	4.27	0.63	كبيرة جدا	١٠
٨	عمل التلميذات في مجموعات تعاونية يزيد دافعيتهن نحو التعلم أكثر من طريقة التنافس الفردي.	4.21	0.85	كبيرة جدا	١١
١١	ينبغي مساعدة التلميذات على التقويم الذاتي من خلال تقديم النماذج والمعايير التي تساهم في تعزيز مهارة التقويم الذاتي لديهن.	4.21	0.72	كبيرة جدا	١٢
٦	اكتفي بقول أحسنت أو بارك الله فيك.. أو ما شابهها من العبارات دون تقديم عبارات أكثر تفصيلا حول أبرز نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين.	3.03	1.20	متوسطة	١٣
	المتوسط العام للمحور	4.21	0.42	كبيرة جدا	

معلمات الصفوف الأولى بمبادئ التقويم من أجل التعلم و قد يعود هذا لأدراكهن لأهمية مبادئ التقويم لأجل التعلم ، و انه جزء هام من التدريس الصفي ، و التعلم، ويتضح أيضا أن المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الثاني تراوحت ما بين (٣,٠٣ - ٤,٤٠) وكانت درجة جميع فقرات المحور بدرجة كبيرة جدا عدا فقرة واحدة حصلت على درجة متوسطة، ويلاحظ حصول الفقرة الأولى التي تنص على " ينبغي التخطيط للطرق والأدوات التي سوف تستخدم في التقويم بشكل يومي، مع تخصيص وقت لتقديم تغذية راجعة غنية للتلميذات"؛ على الترتيب الأول بمتوسط ٤.٤٠ ودرجة كبيرة جدا؛ وقد ويعود ذلك إلى أهمية التخطيط والتحضير المسبق لأدوات التقويم قبل استخدامها، ويعد التخطيط مهارة رئيسية في عملية التدريس يجب على المعلمة إتقانها بشكل

يومي لوضع تصور مسبق لعملية تنفيذ التدريس وتقويم تعلم التلميذات حتى تستثمر وقت الحصة بفعالية وتخصص وقت مناسب لتقديم التغذية الراجعة ، و تنفيذ بعض المهام التقويمية . ويلاحظ حصول الفقرة السابعة التي تنص على " ينبغي الحرص على جعل التقويم في الغرفة الصفية محفز لزيادة الدافعية نحو التعلم " ؛ على الترتيب الثاني بمتوسط ٤.٣٩ ودرجة كبيرة جدا ؛ و لعل هذا يعود لإدراك المعلمات لأثر التقويم على الناحية الوجداني لدى التلميذات، فالتقويم قد يحبط التلميذات يؤثر على شعورهن بالكفاءة ، لذا ينبغي جعل المهام التقويمية متنوعة و ليس مقصورة على الاختبارات التحريرية ، و أن تكون أهدافها و المعايير معلنة وواضحة للتلميذات ، و بذلك يتحول التعليم من النمط التقليدي إلى نمط التعليم النشط القائم على دور المتعلم . وتأتي بالمرتبة قبل الأخيرة الفقرة الحادية عشرة التي تنص على " ينبغي مساعدة التلميذات على التقويم الذاتي من خلال تقديم النماذج والمعايير التي تساهم في تعزيز مهارة التقويم الذاتي لديهن " ؛ حيث بلغ متوسطها ٤.٢١ بدرجة كبيرة جدا، وقد يعزى هذا إلى إدراك المعلمات لضرورة تدريب التلميذات على مهارة تقويم الأقران بشكل واعي، مما يساعد التلميذات على التفاعل و الحوار المثمر مما يسهم في تحسن تعلمهن . وتأتي بالمرتبة الأخيرة الفقرة السادسة التي تنص على " اكتفي بقول أحسنت أو بارك الله فيك. أو ما شابهها من العبارات دون تقديم عبارات أكثر تفصيلا حول أبرز نقاط القوة، والنقاط التي تحتاج إلى تحسين " ؛ حيث بلغ متوسطها ٣.٠٣ بدرجة متوسطة، وهذا مؤشر لإدراك المعلمات لأهمية التغذية الراجعة الغنية بالأوصاف والتي تتضمن كيفية التحسين والخطوات الإجرائية التي ينبغي القيام بها، فالاكتفاء بعبارات مثل أحسنت، أو بارك الله فيك ...، قد لا تساعد التلميذات على التعرف على ابرز نقاط القوة و تعزيزها ، حيث يوضح (Panhoon & Wongwanich, 2014) على أن التغذية الراجعة واحدة من اقوى المؤثرات على التعلم ، و يؤكد على أن الملاحظات البسيطة التي لا تحتوي على توجيهات أو نصائح أو مكامن القصور أو تحديد لنقاط القوة لا تساعد على تحسين أداء الطلاب .

- **إجابة السؤال الفرعي الثالث**: **عرض النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نص على: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة وعي معلمات الصفوف الأولية للتقويم لأجل التعلم تعزى لمتغير (الخبرة، المؤهل الدراسي)؟**

للإجابة عن السؤال الثالث بالجزء المتعلق بمتغير المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على دلالة الفروق لدرجة وجهة نظر عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي توضح ذلك:

- **متغير المؤهل العلمي**:

يتضح من الجدول (١٣) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجة وعي معلمات الصفوف الأولى بالتقويم لأجل التعلم التي تعزى لمتغير المؤهل العلمي لكل من المحور الأول والثاني ، وبالنظر إلى الجدول يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للمحور الأول والثاني مفهوم ومبادئ

جدول (١٣) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	مصدر التباين
المحور الأول: مفهوم التقويم لأجل التعلم	بين المجموعات	0.12	2.00	0.06	0.39	0.68	غير دالة
	داخل المجموعات	49.44	316.00	0.16			
	المجموع	49.56	318.00				
المحور الثاني مبادئ التقويم لأجل التعلم	بين المجموعات	0.02	2.00	0.01	0.05	0.95	غير دالة
	داخل المجموعات	56.00	316.00	0.18			
	المجموع	56.02	318.00				

التقويم من اجل التعلم أي أن وجهة نظر المعلمات لا تختلف باختلاف المؤهل حول درجة وعيهن بمفهوم ومبادئ التقويم من أجل التعلم. وقد يعزى هذا نتيجة حصول المعلمات على دورات تدريبية وورش تدريبية ضمن نظام التنمية المهنية حول التقويم الصفي، والتقويم من أجل التعلم.

- **متغير سنوات الخبرة**:

للإجابة عن السؤال الثالث بالجزء المتعلق بمتغير سنوات الخبرة تم استخدام اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتعرف على دلالة الفروق لدرجة وجهة نظر عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (١٤) تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات في لمتغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة ف	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية	مصدر التباين
المحور الأول: مفهوم التقويم لأجل التعلم	بين المجموعات	1.54	3.00	0.51	3.36	0.02	دالة
	داخل المجموعات	48.02	315.00	0.15			
	المجموع	49.56	318.00				
المحور الثاني: مبادئ التقويم لأجل التعلم	بين المجموعات	1.26	3.00	0.42	2.42	0.07	غير دالة
	داخل المجموعات	54.75	315.00	0.17			
	المجموع	56.02	318.00				

يتضح من الجدول (١٤) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين درجة وعي معلمات الصفوف الأولى بالتقويم لأجل التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة لكل من المحور الأول والثاني ، وبالنظر إلى الجدول يتضح أن قيمة (ف) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للمحور الثاني مبادئ التقويم من اجل التعلم أي أن وجهة نظر المعلمات لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة حول مبادئ التقويم من أجل التعلم ؛ بينما كانت قيمة (ف) دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) للمحور الأول مفهوم التقويم من اجل التعلم أي أن وجهة نظر المعلمات تختلف باختلاف سنوات الخبرة حول مفهوم التقويم من أجل التعلم، وللتعرف على اتجاه الفروق بين متوسطات عينة الدراسة في متغير الخبرة من خلال استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية الموضح في الجدول الآتي:

جدول (١٥) اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

البعد والمتوسطات		المتوسطات الحسابية	اقل من ٥ سنوات	من ٥ الى اقل من ١٠	من ١٠ الى اقل من ١٥ سنة	من ١٥ سنة وأكثر
المحور الأول مفهوم التقويم من أجل التعلم	اقل من ٥ سنوات	٤.٤٣٣٤				
	من ٥ الى اقل من ١٠	٤.٣٠٥٩				
	من ١٠ الى اقل من ١٥ سنة	٤.٥١١٥		◆		
	من ١٥ سنة وأكثر	٤.٣٧٤٠				

◆الفروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول أعلاه نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية لاتجاه الفروق بين متوسطات عينة الدراسة حول وعيهن بالتقويم من أجل التعلم تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ويلاحظ من الجدول ما يلي: المحور الأول مفهوم التقويم لأجل التعلم: يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح وجهة نظر المعلمات من ذوي الخبرة من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة على المعلمات التي خبرتهن من ٥ سنوات إلى اقل من ١٠ سنوات، وقد يعزى لاكتساب المعلمات خلال الخبرة الطويلة مفهوم التقويم من أجل التعلم وإدراكهن لأهميته، ولا توجد فروق دالة إحصائيا بين بقية فئات سنوات الخبرة للمعلمات نتيجة تقارب سنوات الخبرة بين معلمات تلك الفئات.

- **توصيات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة عددا من التوصيات أهمها:

- عقد دورات تدريبية لمعلمات الصفوف الأولية لتنمية مهارات التقويم من أجل التعلم، وتحسينها.
- تضمين دليل المعلم عرضًا موجزًا، وتوجيهات، ونصائح حول التقويم من أجل التعلم.
- تضمين دليل المعلم أنشطة ومهام وتوجيهات تتعلق ببناء بيئة صفية تشاركية وتعاونية.
- على معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل تكليف التلميذات بأنشطة تعليمية تتطلب منهن استخدام التقويم الذاتي وتقويم الأقران.
- حث معلمات الصفوف الأولية باستثمار نتائج التقويم في تحسين تعلم التلميذات وتعزيز نقاط القوة لديهن.

- **مقترحات الدراسة**:

في ضوء نتائج الدراسة اقترحت الباحثة إجراء الأبحاث المستقبلية الآتية:

- العلاقة بين وعي معلمات الصفوف الأولية ودرجة ممارستهن للتقويم من أجل التعلم.
- أثر استخدم التقويم من أجل التعلم في إكساب تلميذات الصفوف الأولية مهارات القراءة والكتابة.
- فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات استخدام معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل التقويم لأجل التعلم وتحسين تعلم تلميذاتهن.
- درجة استخدام معلمات الصفوف الأولية بمنطقة حائل لأدوات التقويم من أجل التعلم وعلاقته بمستوى تحصيل تلميذاتهن.

• **المراجع** :

- البدور، أحمد حسن محمد. (٢٠١٦ م). واقع ممارسات التقويم الصفية للمعلمين من وجهة نظر قياداتهم التربوية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*،٩ (٤). ٩١٩–٩٥٦.
- بوبهام، د. ج. (٢٠١٢). ما وراء التقويم التكويني (ترجمة صالح علوان الشمراني). الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج. (العمل الأصلي نشر في عام ٢٠٠٨م).
- تيغزة، إمحمد؛ وعبد الفتاح، فيصل؛ والتركي، عثمان بن تركي؛ والسعدوي، عبد الله بن صالح. (٢٠١٥م). الممارسات التقويمية لمعلمي العلوم بمرحلة التعليم المتوسط في ضوء تصنيف الأداء حسب الاختبارات الدولية .*مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، ٩ (١). ١٦٠– ١٧٨.
- الجلبي، سوسن شاكر. (٢٠٠٥). *أساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. دار علاء الدين للطباعة والنشر والتوزيع.
- رزق، فاطمة مصطفى محمد. (٢٠١٤م). استخدام إستراتيجيات التقييم من أجل التعلم في تحسين التفكير التحليلي والتواصل العلمي في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*، (٥٥). ١٤١ – ١٩٢
- الرفاعي، أحمد محمد رجائي. (٢٠١١م). أثر استخدام أحداث التقويم للتعلم AFL في صياغة مهام تقويمية على تحصيل الرياضيات وخفض قلق الاختبار لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب*. ٥ (٢). ١١١–١٣٥.
- الزعبي، أحمد محمد. (٢٠٠٧). علم النفس التربوي : مداخل نظرية و تطبيقات تربوية عملية.الرياض: مكتبة الرشد.
- زيتون، حسن حسين؛ وزيتون كمال عبد الحميد. ٢٠٠٦. *التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية*. ط٢، القاهرة: عالم الكتب.
- ستيجنز، ريك ج. (٢٠١٣) مقدمة إلى التقويم بمشاركة الطلاب من أجل التعلم. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). (ج١) الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- السعدوي، عبد الله بن صالح. (٢٠١٤). قراءة تحليلية لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم، المجلة المصرية للدراسات النفسية ٢٤ (٨٣): ٣٨٤–٤٠١.
- السعدوي، عبد الله بن صالح. (٢٠١٨م). *التقويم من أجل التعلم: المعايير والعمليات والاستراتيجيات*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج
- الشقصي، احمد عبد الله؛ القرعان، محمود فيصل. (٢٠١٩م). استخدام معلمي الرياضيات والعلوم في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس*، ١٣(٤). ٦١٥ – ٦٢٧.
- الشيخ، تاج السر عبد الله؛ وأخرس، نائل محمد؛ وعبد المجيد، بثينة احمد. (٢٠٠٩م). *القياس والتقويم التربوي*. ط٦. الرياض: مكتبة الرشد.
- صبري، ماهر إسماعيل؛ والرافعي، محب محمود (٢٠٠٨). التقويم التربوي أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد.
- الصبيح، هياء بنت ناصر بن محمد. (٢٠١٧م). استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *عالم التربية*، ١٨ (٥٧). ٣٩–١٠١.
- العبد الكريم، إيمان عمر؛ حج عمر، سوزان .(٢٠١٥) آراء معلمات العلوم للصفوف الابتدائية العليا و المشرفات و أولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم. مجلة الدراسات التربوية والنفسية ٩ (١): ٥٤–٧٠.
- العبد الكريم، ايمان عمر؛ والشايع، فهد سليمان. (٢٠١٨م). أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل التعلم على المهارات الاجتماعية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي. *رسالة الخليج العربي*. ٥٧(١٤٩).٥٧-٧٣.
- العبد الكريم، إيمان عمر؛ وحج عمر، سوزان بنت حسين. (٢٠١٩م). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* ١٣ (٢). ٣٦٨.

- وزارة التعليم. (١٤٣٥هـ). *لائحة تقويم الطالب عام ١٤٣٥*. الرياض.
- وزارة التعليم. (١٤٣٨هـ). *المذكرة التفسيرية والقواعد لتنفيذية للائحة تقويم الطالب عام ١٤٣٨*.الرياض.
- وزارة التعليم. (١٤٤١هـ). *آلية تطبيق التعديل على لائحة تقويم الطالب والمذكرة التفسيرية ١٤٤١*.الرياض.

• المراجع الأجنبية:

- Abulnour, R. (2016). How do Ontario Secondary School Science teachers who have demonstrated leadership and expertise in the area of constructivist learning theory enact assessment and evaluation.
- Assessment Reform Group. (2002). Assessment for Learning: 10 Principles. Research-based principles to guide classroom practice Assessment for Learning.
- Assessment Reform Group. (2006). The role of teachers in the assessment of learning.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(1), 5–25. https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678
- Berry, R. (2008). Assessment for learning . Hong Kong University Press.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & William. (2004). Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom. Phi Delta Kappan, 86(1), 8 - 21.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment. Phi Delta Kappan, 80(2), 139–148.
- Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. Practical Assessment, Research, and Evaluation, 8(1), 9.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. Review of educational research, 58(4), 438–481.
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). Assessment for Learning: Effects and Impact. CfBT Education Trust. 60 Queens Road, Reading, RG1 4BS, England.
- Gipps, C. (1999). Chapter 10: Socio-Cultural Aspects of Assessment. Review of Research in Education, 24(1), 355–392. https://doi.org/10.3102/0091732X024001355
- Gipps, C. (2002). Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment. Routledge.
- Gollub, J. P., Bertenthal, M. W., Labov, J. B., & Curtis, P. (2002). Learning and Understanding: Improving Advanced Study of Mathematics and Science in U.S. High Schools. NATIONAL ACADEMY PRESS.
- Haertel, E. H., & Herman, J. L. (2005). A historical perspective on validity arguments for accountability testing. Yearbook of the National Society for the Study of Education, 104(2), 1–34.
- james, M. (2006). Assessment, teaching and theories of learning. Assessment and learning, 47, 60.

- Kellaghan, T., & Stufflebeam, D. L. (2012). International Handbook of Educational Evaluation: Part One: Perspectives/Part Two: Practice (٩م). Springer Science & Business Media.
- Klenowski, V. (2009). Assessment for learning revisited: An Asia-Pacific perspective. Taylor & Francis.
- Kohn, A. (2001). Fighting the Tests: A Practical Guide to Rescuing Our Schools. The Phi Delta Kappan, 82(5), 348–357. JSTOR. http://www.jstor.org/stable/20439907
- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.). (2016). Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation. Springer International Publishing.
- Marshall, B., & Jane Drummond, M. (2006). How teachers engage with Assessment for Learning: Lessons from the classroom. Research Papers in Education, 21(2), 133–149. https://doi.org/10.1080/02671520600615638
- Marzano, R. J., Pickering, D., & McTighe, J. (1993). Assessing Student Outcomes: Performance Assessment Using the Dimensions of Learning Model. Association for Supervision and Curriculum Development, 1250 N. https://eric.ed.gov/?id=ED461665
- Ninomiya, S. (2016). The possibilities and limitations of assessment for learning: Exploring the theory of formative assessment and the notion of "closing the learning gap". Educational Studies in Japan, 10, 79–91.
- Panhoon, S., & Wongwanich, S. (2014). An Analysis of Teacher Feedback for Improving Teaching Quality in Primary Schools. 5th World Conference on Educational Sciences, 116, 4124–4130. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.902
- Swaffield, S. (2011). Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 18(4), 433–449. https://doi.org/10.1080/0969594X.2011.582838
- Umar, A. T. (2018). The Impact of Assessment for Learning on Students' Achievement in English for Specific Purposes: A Case Study of Pre-Medical Students at Khartoum University: Sudan. English Language Teaching, 11(2), 15-25.
- William, D. (2011). Formative assessment: Definitions and relationships. Studies in Educational Evaluation, 37(1), 3–14
- Willis, J. E. (2011). Towards learner autonomy: An assessment for learning approach. Queensland University of Technology.
- Yung, B. H.-W. (2002). Same Assessment, Different Practice: Professional consciousness as a determinant of teachers' practice in a school-based assessment scheme. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 9(1), 97–117. https://doi.org/10.1080/09695940220119210

❋❋❋❋❋❋❋