

**المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من  
وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان**

الأستاذ الدكتور حسين بن علي الخروصي  
كلية التربية – جامعة السلطان قابوس  
hussein5@squ.edu.om

الأستاذ حمد بن جمعة الريامي  
طالب دكتوراه، بجامعة محمد الخامس بكلية علوم التربية، الرباط

الأستاذ سالم بن خلفان الحوسني  
طالب دكتوراه، بجامعة ملايا، ماليزيا



المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في  
سلطنة عمان

أ.د. حسين بن علي الخروصي

حمد بن جمعة الريامي

سالم بن خلفان الحوسني

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة، وفحص الفروق في وجهات النظر باختلاف الجنس والدور الوظيفي والمؤهل الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم توظيف المنهج الوصفي، حيث تم بناء استبانة مكونة من (٣٧) فقرة وفق مقياس خماسي التدرج وموزعة على (٦) أبعاد، هي: وضوح الغرض من التقويم، وارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم، والتصميم الجيد لطريقة التقويم، ومشاركة الطلبة في عملية التقويم، وعدالة التقويم وموضوعيته، والتنوع في التقويم. وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة من حيث الصدق والثبات. ثم تطبيق الاستبانة على عينة شملت (١٣٥) فرداً من الأكاديميين المتخصصين في مجال إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ومشرفي المواد الدراسية، ومشرفي الامتحانات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان. وقد بينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يعتقدون بأهمية توفر جميع المعايير المذكورة آنفاً (وضوح الغرض من التقويم، وارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم، والتصميم الجيد لطريقة التقويم، ومشاركة الطلبة في عملية التقويم، وعدالة التقويم وموضوعيته، والتنوع في التقويم) بدرجة مرتفعة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الخبراء التربويين في درجة أهمية توفر المعايير تعزى إلى الجنس والدور الوظيفي والمؤهل الدراسي. وخلصت الدراسة إلى أهمية الاستفادة من قائمة المعايير التي تم التوصل إليها عند تنفيذ التقويم التربوي في العملية التعليمية، وإجراء المزيد من الدراسات ذات العلاقة بجودة التقويم التربوي.

الكلمات المفتاحية: التقويم التربوي، جودة التقويم، المعايير، الخبراء التربويين، سلطنة عمان.

## The Necessary Standards to Achieve the Quality of Evaluating Student Learning from the Viewpoint of Educational Experts in The Sultanate of Oman

Prepared by

Professor Hussain Ali Alkharusi  
College of Education - Sultan Qaboos University  
hussein5@squ.edu.om

Mr. Hamad Al-Riyami  
PhD student, King Mohammed V University, Faculty of Education  
Sciences, Rabat

Mr. Salim Al Hosni  
University of Malay, Mal

### Abstract

This study aimed to identify the viewpoints of educational experts in the Sultanate of Oman on the necessary standards to achieve the quality of evaluating student learning, and to examine the differences in the viewpoints according to gender, job role, and academic qualification. In order to achieve the objectives of the study, the descriptive research approach was employed, whereby a questionnaire consisting of (37) items was constructed according to a five-point scale and distributed into (6) dimensions: clarity of the purpose of the evaluation, the relationship of the evaluation with clear learning outcomes, a good design of the evaluation method, the participation of students in the evaluation process, fairness and objectivity of the evaluation, and diversity in the evaluation. The psychometric properties of the questionnaire were verified in terms of validity and reliability. The questionnaire was applied to a sample of (135) academics specialized in the field of teacher preparation in the College of Education at Sultan Qaboos University, supervisors

of study subjects, and exams supervisors at the Ministry of Education in the Sultanate of Oman. The results of the study showed that the sample members believed in the importance of the availability of all standards (clarity of the purpose of evaluation, relationship of evaluation with clear learning outcomes, good design of the evaluation method, participation of students in the evaluation process, fairness and objectivity of evaluation, and diversity in evaluation) with a high degree to achieve the quality of evaluating student learning. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the educational experts in the degree of importance of the availability of standards attributable to gender, job role, and academic qualification. The study concluded on the importance of making use of the list of standards when implementing the educational evaluation in the educational process and conducting more studies related to the quality of the educational evaluation.

**Keywords:** educational evaluation, quality of evaluation, standards, educational experts, Sultanate of Oman.

## المقدمة

إن الاهتمام بجودة التعليم وتطبيق نظمها ونشر مبادئها متطلب ملح وخيار استراتيجي في النظم التعليمية كافة، وعلى المؤسسة التعليمية أن تستجيب لهذا المطلب. ويعد موضوع الجودة في التعليم العام والتقني والعالي والمتواصل من الموضوعات المهمة التي أولتها الدول المتقدمة منذ زمن أهمية خاصة، واستثمرت فيه حتى أصبحت الجودة الشاملة مؤشرا وعنصرا مهما في التقدم والتطور والبحث والمنافسة، وقد أصدرت اليونسكو في مبادرتها في العام ٢٠٠١م "التعليم للجميع" أهدافا عدة، وكان الهدف السادس لليونسكو هو "تحسين جوانب التعليم كافة للوصول إلى وضع يستطيع الجميع أن يكونوا مميزين ويحقق للطلبة جميعهم نتائج معترف بها ويمكن قياسها ولا سيما في القدرات القرائية والحسابية والمهارات الحياتية الأساسية ولمدى الحياة" (اليونسكو، ٢٠٠٥).

إن جودة التعليم تبدأ من المدرسة ومن الصفوف ومن اهتمام الوالدين ومن مشاركة الإدارة والمعلمين والطلبة في تحمل مسؤولية تطور التعليم وضبط جودته (حسان، ٢٠٠٤). ويعتبر الهدف الرئيس للمدرسة هو عملية التعليم والتعلم الهادف، ولهذا يعطي كثير من التربويين وزنا أكبر لدور المعلم وما يقوم به في حجرة الدراسة من عملية التغيير التربوي، ويقول فلون (Fullon, 2001)، "أن إن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، فالتعلم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الناجح الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية التي تجعله قادرا على تقديم تعليم نوعي متميز".

وبعد التقويم عنصرا مهما من أركان العملية التعليمية التعلمية لما له من أثر فاعل في توجيه وتطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية برمتها، والوقوف على مواطن الضعف والقوة في بنيتها. وتحقيقا للأهداف التربوية المتوخاة في المؤسسة التعليمية لا بد من ديمومة إجراء المراجعات الشاملة والمستمرة لكل عنصر من عناصر النظام التعليمي سواء على المستوى الجزئي أو الكلي في مرحلة المدخلات والعمليات والمخرجات للإفادة من تلك المراجعات المنهجية في تحسين واختيار البدائل المناسبة ذات الفائدة والجدوى في ضوء المعايير والأهداف المحددة.

لذا فإن التقويم عنصر مهم من عناصر المنهاج يتلازم مع العملية التربوية منذ بدء التخطيط لتعلم أي مقرر دراسي، ويهدف إلى تقرير ما تحقق من الأهداف التربوية المخططة بعد مرور الطالب في الخبرات والأنشطة التعليمية. ولما كانت الأهداف التعليمية ترمي إلى إحداث تغييرات مرغوب فيها في الأنماط السلوكية للطلبة، فإن التقويم يهدف إلى تحديد الدرجة التي تحدث فعلا تغييرات في السلوك (الشدوح، ٢٠٠٩).

وقد شهدت عملية التقويم تطورات مهمة نجم عنها تغييرات جذرية في مفهوم وأساليب وأغراض ووظائف وخصائص التقويم أدت إلى ظهور ما يصطلح عليه الآن بالتقويم البديل أو التقويم المتعدد أو تقويم الأداء، وبهذا يمثل التقويم أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية والتعلمية، لما له من علاقة أساسية بالأهداف والكفايات قبل بداية الفعل التعليمي، والوسيلة التي تستعمل لقياس أثر ودرجة التعلم، كما يعتبر التقويم المعيار

الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في النظام البيداغوجي المنتهج لأي بلد ما؛ مما يسهل عملية إصلاحه أو تغييره، وفق ما تسفر عنه نتائج العملية التقييمية.

وقد عرف عبد الحميد بوخاري التقويم التربوي في ثلاثة اتجاهات، من بينها التقويم التربوي على مستوى قاعة التدريس: "فهو عبارة عن عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لتحديد مدى تحقيق الأهداف التعليمية من قبل الأساتذة، واتخاذ قرارات بشأنها" (سليمان، ٢٠١٣)، ويشير التعريف ضمنا إلى ضرورة صياغة الأهداف التعليمية: المعرفية والحركية والوجدانية كخطوة أولى في عملية التعليم لأنها عملية هادفة. ومما سبق يمكن اعتبار عملية التقويم عملية مقصودة منظمة تهدف إلى جمع المعلومات عن العملية التعليمية وتفسيرها بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالطلبة، أو الأساتذة، أو البرامج، أو المؤسسة التعليمية، ويساعد بدوره في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية، التي يمكن من خلالها الوصول إلى بناء معرفة قادرة على تطوير الفعل التربوي والوصول إلى مصاف الجودة المرجوة.

وتماشيا مع الاتجاهات المعاصرة الخاصة بالتقويم، حرصت معظم الدول في المجتمعات المتطورة على السعي إلى تطوير أساليب التقويم والامتحانات في نظام التعليم، متوخية الاتجاه من التعليم صوب معايير الجودة بما يحقق أهداف المجتمع، وعليه فإن مسألة تطوير عملية التقويم وجودتها في سلطنة عمان لم يعد مجرد خيار بل صار ضرورة ملحة تقتضيها متطلبات العصر، وهذا التطوير لا بد أن يتم في إطار إطار الجودة، بما أن شأن الجودة وضمانها صار في المؤسسات التعليمية من المسائل التي تحظى باهتمام الدول عموما والمجتمعات الأكاديمية على وجه التحديد.

وتتناول الدراسة الحالية أهم عناصر الجودة الواجب توفرها في عملية التقويم التربوي من وجهة نظر الخبراء بدءًا بتحديد الأهداف، مرورًا بالأساليب المستخدمة لتحقيقها وشرط إنجازها، وصولًا إلى تقويم مدى تحقق تلك الأهداف، ويأمل الباحثون الوصول إلى أهم معايير الجودة العلمية لهذه العملية داخل النسق التربوي، وذلك من خلال البعد المفهوماتي للتقويم والمفاهيم الأخرى المرتبطة به، وكذلك أنواعه ومراحله،

ومدى إسهامه في تطوير العملية التعليمية باعتباره آلية من الآليات المرتكز عليها بهدف الوصول إلى جودة التعليم.

### مشكلة الدراسة وأسئلتها

إن التطور السريع والهائل في الحياة المعاصرة يتطلب مواكبته والمشاركة فيه، من هنا يأتي التركيز على التعليم كون إعداد للإنسان الذي هو أساس كل تطور، بل ذهبت الأمم إلى مراجعة سياساتها التربوية كلما شعرت بتأخرها في مواكبة التطورات المتلاحقة التي يشهدها العالم، ومن هنا جاءت المعايير التي تضمن الوصول للمنتج الصحيح والذي يمثله الطالب في المجال التربوي (حمادنه، ٢٠١٤).

ويعتبر التقويم مدخل لتطوير التعليم، وأحد العناصر الأساسية للمنظومة التعليمية، التي يرتبط معها بعلاقة دائرية لا خطية، وتتاط به مهام التشخيص والعلاج والوقاية (شهاب، ١٩٩٩)، ولأهمية عملية التقويم ودورها المباشر في التأثير على سلوك الطلبة فإنه من الضروري تمتع هذه العملية بمعايير جودة؛ حيث إن فاعلية مخرجات العملية التعليمية التعليمية تعتمد على مدى الالتزام بمعايير جودة عملية التقويم المتبعة لمدخلات العملية التعليمية التعليمية، ونظرًا لندرة الدراسات التي تناولت معايير جودة التقويم التربوي، فقد جاءت هذه الدراسة للبحث في المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عُمان. واستنادًا على ذلك، فإن الدراسة تسعى إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عُمان؟
٢. هل تختلف وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي؟



## أهمية الدراسة

تتجلى أهمية الدراسة الحالية في النقاط الآتية:

١. معرفة المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة في مراحل التعليم الأساسي للصفوف من (١-١٠)، وما بعد الأساسي للصفين (١١ و١٢) في سلطنة عمان.
٢. إلقاء الضوء على أهمية توفر معايير جودة تقويم تعلم الطلبة في رفع المستوى التحصيلي للطلبة.
٣. لفت انتباه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة تبني معايير الجودة أثناء عملية تقويم الطلبة.
٤. التأهيل والتدريب المستمر في مجال التقويم التربوي للمعلمين وأخصائيي الامتحانات في ضوء معايير جودة التقويم التربوي.

## أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية إلى:

١. التعرف على المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة وتحديد درجة أهميتها من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان.
٢. فحص الفروق من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي.

## مصطلحات الدراسة

**التقويم التربوي:** عرّف محمد (٢٠١١) التقويم التربوي بأنه عملية جمع البيانات أو المعلومات المتوفرة من عملية القياس وتحليلها، وتفسيرها بناء على معايير محددة بهدف إصدار حكم. ويعرّفه الباحثون في هذه الدراسة بأنه عملية جمع البيانات والمعلومات عن أداء الطالب على التكاليفات ومهام التقويم المختلفة بهدف إصدار حكم واتخاذ قرار بشأن مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية المستهدفة.

**المعايير:** يعرف المعهد الأمريكي للمعايير الوطنية ( American National Standards Institute, 2014) المعايير بأنها مجموعة من السمات والخصائص يتم تقديمها بطرق تجعل القائم بعملية التقويم قادرا على الالتزام بالاحتياجات المحددة مسبقاً. ويعرفها الباحثون في هذه الدراسة بأنها مجموعة من الخصائص والمؤشرات التي يجب توفرها عند الممارسة الفعلية للمعلم داخل الغرفة الصفية للتقويم التربوي وتعكس جودة تقويم تعلم الطلبة في العملية التعليمية.

**الخبراء:** يعرف الباحثون في هذه الدراسة الخبراء بأنهم أشخاص لديهم معرفة أكاديمية وخبرة مهنية في المجال التربوي بشكل عام والتقويم التربوي بشكل خاص، ويشمل الأكاديميين المتخصصين في مجال إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ومشرفي المواد الدراسية، ومشرفي الامتحانات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

#### الإطار النظري والدراسات السابقة

#### مفهوم المعايير Standards:

كلمة (المعايير) جمع، مفردتها (معياري)، وتعريف في اللغة على أنها: " كل ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما يجب أن يكون عليه الشيء في ضوء ما وضع من أجله" (ابن منظور، ٢٠٠٣، ص ٢٥٥)، أما اصطلاحاً فتُعرف بأنها " عبارات يقصد بها الحد الأدنى من القدرات والكفاءات التي يجب أن يكتسبها الطلبة بالبرامج التعليمية التي تُقدمها المؤسسة التعليمية" (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ص ٨٨)، وأشار السلوم (٢٠٠٦، ص ٦٧) بأن المعيار عبارة عن المستوى المقبول والمحدد تربوياً يمثل الأداء ومخرجات التعلم، كما أوضح (Dublaite, 2006) أن المعايير التربوية بمثابة خطوط ولكن ذات أهمية عالية الجودة فهي ترشد أصحاب القرار لاتخاذ الإجراء الصحيح، أو محكات تعمل من أجل وضع معيار للمحتوى التعليمي؛ للحصول على توقعات عالية الجودة للمخرجات التعليمية، وذلك بوضع أهداف معرفية للطلاب تساعده للحصول على مستوى تحصيلي ذي مركز متقدم علمياً.

كما أن المعايير تشكل دليلاً قائماً لقاعدة متينة تركز على أسس يستطيع صناع القرار من خلالها اتخاذ الإجراء المناسب وفق المعطيات والمؤشرات القائمة على المعايير المحددة من أجل تطوير المنظومة التربوية، وتعزز الأطر والأدوات الممنهجة كتقويم تعلم الطلبة. وعرف حافظ (٢٠١٢) المعايير بأنها العبارات التي تصف المستويات المرتبطة بالجودة ذات الهدف التي تقوم عليه منظومة التعليم والتعلم.

مما سبق يتضح بأن هناك توافق بأن المعايير هي عقد يتم إبرامه في المجتمع المحلي يشمل العمومية حول متطلبات التعليم، وما سيتم إنجازه بدرجة عالية من الإتقان، والوصول إلى المستوى المحدد، والعمل على تحقيق التوقعات والآمال المتفق عليها في ضوء المحكات المحددة والمتعارف عليها بناء على عملية التقويم للأهداف المعدة لذلك.

### الجودة في التعليم Quality of Teaching:

لا شك بأن التعليم هو من أهم مرتكزات الجودة التي تقوم عليها أي دولة من أجل الارتقاء والتنافس بين دول العالم، ويُعدّ التقويم التربوي ركيزة أساسية في منظومة التعليم وضرورة تقوم على التطوير والتحسين في تقويم الطالب والمعلم والمدرسة، كما يشهد العالم المعاصر اهتماماً ملحوظاً ومتزايداً بالجودة ومعاييرها لاسيما في المجال التربوي، حيث إن جودة التعليم المرتكز على معايير واضحة ومحددة الجوانب تؤدي في نهاية الأمر إلى الطموح الذي تسعى إليه جميع الدول.

تعرف الجودة في اللغة على أنها من الجود أي الجيد: نقيض الرديء، وجاد الشيء جودة أي صار جيداً، أجاد: أتى بالجيد من القول والفعل ( ابن منظور، ٢٠٠٣، ص ٢٥٤)، أما اصطلاحاً فذكرت الجمعية الفرنسية AFNOR الجودة بأنها قدرة المؤسسة في إبراز مجموعة من السمات الجوهرية التي تتميز بها وتعمل لإرضاء العملاء (Duret & Pillet, 2002)، وأشار كل من ( Kumar & Anil, 2015 ) أن الجودة هي كل ما يريد المستفيد معرفته عن الخدمات المقدمة والمنتجات المتاحة والمقارنة النوعية على أن يتم تطابقها مع التوقعات، وذلك بتحديد الطرق المناسبة لتقديم الخدمة أو المنتج بشكل يناسب التصورات الموضوعية من عند المستفيد، فالجودة ليست هدفاً نسعى لتحقيق الجانب النظري، وإنما هي مسلك للمؤسسة التعليمية تُمكن الطلبة نحو الرقي والتميز

والإبداع في شتى المجالات، وعرفها أوكلاند (Oakland,2001) بأنها مجموعة من السمات أو الخصائص التي تشير إلى درجة تحقيق المدخلات والعمليات والمخرجات في المنظومة التربوية لمستوى محدد من المعايير والتي تشكل جوانب الجودة، كما عرف المليجي (٢٠٠١) الجودة في التعليم بأنها مجموعة من الأدوات والطرق والمواصفات التعليمية التربوية التي تستخدم في اتخاذ قرار جودة المنتج التعليمي؛ للاستفادة منه وطرحه في الأسواق التربوية بشكل تكون المخرجات أفضل صورة، وتعتبر عن المستوى المراد تحقيقه و بأقل تكلفة.

إن معايير الجودة في التعليم لا يعني بأن يكون الهدف واهتمام المؤسسات التعليمية جانبا ماديا، ولكن ينبغي من المنظومة التربوية تطبيق المعايير وإدخال الأساليب والطرق الحديثة المناسبة التي تركز على مصلحة المخرجات والحصول على خدمات تتصف بالجودة، والاستفادة من الظروف المتاحة، وتشجيع وبث روح التنافس للحصول على نتائج عالية، وتحقيق الأهداف المنشودة، كما أشارت دراسة العيدروس (٢٠١٢) أن الجودة هي الإتقان والدقة في إنجاز الأعمال بأسلوب راقى، والوصول إلى أعلى مستوى من الأداء، وتحقيقها يتم بالالتزام المتواصل من أركان الهيئة التدريسية والإدارية و الإشرافية بالتحسين والتطوير والمصادقية في إنجاز الأعمال.

من خلال استعراض الأدبيات السابقة يتضح بأن التعريف الدقيق للجودة لم يتم التطرق إليه بشكل متكامل، وإنما يلاحظ أنه متعدد الجوانب لا يمكن حصره في مجال محدد، ويأخذ أبعادا مختلفة ومتنوعة، فالجودة ليست أهدافا نسعى إلى تحقيقها فقط، وإنما هي مسار المنظومة التربوية أن تصنع طلابا مفكرين مبدعين ومبتكرين.

### مفهوم التقويم التربوي:

يُعدّ التقويم التربوي أحد العناصر المهمة ويمثل حجر الزاوية وعصب المناهج التعليمية وأكثر عناصرها تعقيدا وتركيباً وفيه تجرى عملية القياس بشكل متواصل ومستمر لتحقيق الأهداف، لذلك هناك اهتمام واسع وواضح به في الممارسات التربوية، نظرا لما يقدمه من معلومات تساعد في اتخاذ القرار المناسب القائم على مؤشرات يستند عليها

المختصون في بناء الأدوات المناسبة والأساليب المعينة، ولا شك بأنها تساعدهم على التحسين والتطوير.

ورد التقويم التربوي في الأدب التربوي بعدة تعريفات توضح مفهومه كعملية أساسية تقوم عليها المنظومة التربوية، وجاء تعريفه في اللغة لابن منظور: (من قوم أي صحح وأزال العوج أي عدله، وقوم السلعة أي سَعَرها وأعطاهها قيمة محددة)، أما في المجال التربوي فقد عرّف حمدي (٢٠٠٨) أن التقويم التربوي والأساليب المصاحبة لقياس أداء الطلبة قد شهد تطورات متسارعة وتغيرات في المنهجيات المتبعة في الأدوات؛ مما أسهم ذلك التجديد في مختلف عناصر المنظومة التربوية سواء أكان المتعلم أو المقرر الدراسي والمعلم والهيئة الإدارية في الممارسة والتطبيق، وذكر محمد (٢٠١١) التقويم التربوي بأنه عملية جمع البيانات أو المعلومات المتوفرة من عملية القياس وتحليلها، وتفسيرها بناء لمعايير محددة بهدف إصدار حكم، كما أشار مجيد (٢٠١١) أن جودة التقويم التربوي يتمثل بالشمولية والتنوع في أدوات تقويم تعلم الطلبة، وقياس المستويات العليا وتوظيفها في الحياة المعاصرة إضافة إلى تقويم الجوانب الوجدانية كالقيم والميول والاتجاهات، وعرفه السحيم (٢٠١٦) بأنه العمل في إصدار حكم من شأنها يتخذ القرار بهدف تعزيز القوة ومعالجة نقاط الضعف لتطوير العملية التربوية، وأكد الطراونة وآخرون (٢٠١٦) أن التنوع في أساليب جودة التقويم التربوي قائم على تعدد الأهداف التعليمية والتي تعمل المناهج الدراسية جاهدة لتحقيقها لتصل إلى المستوى المرغوب، ونظراً إلى أن عملية التقويم التربوي التي تتسم بالشمولية تتناول كافة الخصائص السيكمترية للمتعلم بمختلف النواحي والمستويات المعرفية والمهارية والوجدانية، وعليه يجب أن تتوفر معايير ذات جودة في التقويم التربوي؛ لمواجهة هذه الجوانب والمستويات، وأكد حران (٢٠١٩) أن التقويم عملية منهجية مقصودة بشكل منظم هدفها جمع المعلومات عن العملية التربوية وتحليل نتائجها وتفسيرها؛ مما يؤدي إلى إصدار الحكم المناسب القائم الذي بدوره يساعد باتخاذ على اتخاذ الإجراءات المناسبة التي تحقق الأهداف المنشودة في المنظومة التربوية والتي نأمل الوصول من خلالها لبناء معرفة قادرة على التطوير والابتكار.

من خلال المفاهيم السابقة للتقويم التربوي يتضح لنا بأنه تعديل للمسار التعليمي للطلاب بعد قراءة النتائج والمؤشرات والتي تؤكد على علاج نقاط التطوير وتعزيز جوانب الإجابة؛ من أجل التحسين والتطوير ورفع المستوى التحصيلي، مع تقديم الدعم المستمر والتشجيع لرفع الدافعية لبذل جهد أكبر ومضاعفته للوصول إلى طموح المؤسسة التعليمية، لذلك يتوجب الاهتمام بعملية التقويم التربوي داخل المنظومة التربوية وإعداد معايير تقويمية تسير توجهات الجودة.

### أنواع التقويم التربوي:

هناك العديد من أنواع وأشكال التقويم التي تستخدم لتقويم تعلم الطلبة خلال العملية التعليمية، وذلك حسب الغرض المحدد والرئيسي من إجراء عملية التقويم، كما يأتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨):

#### ١) التقويم التشخيصي: Diagnostic- Assessment

هو التقويم القبلي الذي يستهدف الكشف عن معرفة مدى قدرات ورغبات الطالب لاكتساب خبرة، أو مهارة، أو موضوع، أو وحدة دراسية، أو مقرر، أو محتوى معين، أي أن ذلك يمكن من تحديد القدرات والمعارف التي تعد شرطاً ضرورياً لدراسة ومعرفة واكتساب الخبرة وتحصيل الموضوع أو الوحدة الدراسية.

#### ٢) التقويم البنائي Formative Assessment:

هو التقويم التكويني أو المستمر الذي يلازم عملية التدريس اليومية، ويهدف إلى إعطاء المعلم والمتعلم نتائج الأداء بشكل مستمر، والتعرف على نقاط القوة والتطوير نحو تحقيق جودة التقويم، ويسهم في تطوير المنظومة التعليمية، وتحديد الخطوات والأهداف، وتقديم التغذية الراجعة الفورية المستمرة التي من شأنها أن تحسن وتطور الجانب التعليمي ورفع المستوى التحصيلي وتعديل المسار نحو تحقيق الأهداف التعليمية.

#### ٣) التقويم الختامي Summative Assessment:

هو التقويم التجميعي الذي يكون في نهاية العام الدراسي أو الفصلي، حيث إن الطالب قد استكمل جميع الأهداف المقررة في المحتوى الدراسي، ويهدف إلى قياس

تعلم الطلبة، أي إصدار حكم على مدى نجاح المتعلم ومعايير جودة التقويم؛ لقياس الأهداف والمخرجات ومؤشرات التعلم، ويتم التعبير عن هذه المؤشرات بالدرجات أو الرموز المعتمدة، أو التقارير التي تشير إلى مستوى جودة تعلم الطلبة، كما يطلق على هذا النوع من التقويم " بتقويم التعلم".

### معايير الجودة في التقويم التربوي:

معايير الجودة في التقويم التربوي تشير إلى مجموعة من الخصائص والأساليب التي يجب توفرها عند الممارسة الفعلية للمعلم داخل الغرفة الصفية للتقويم التربوي، وهذه المؤشرات متداخلة ومتكاملة لتطوير المنظومة التربوية ومرتبطة بتقويم أداء الطلبة، ويأتي نظام تقييم أداء الطلبة Student Performance Evaluation من معايير الجودة المرجعية؛ للتأكد من تحقق الأهداف بعد تنفيذ البرنامج التعليمي وما هي الأهداف التي لم تتحقق؟ كما تسعى لتحديد المستوى التحصيلي العلمي لدى طلاب المؤسسة التعليمية من أجل استخدام نتائج التقويم في التحسين المستمر والتطوير، وأشارت كل من (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩؛ الشحي، ٢٠١٦؛ David, 2013) أن معايير الجودة في التقويم التربوي تتمثل في الآليات الآتية:

- أدوات التقويم التربوي المستخدمة لقياس أداء الطلبة تتماشى مع توجهات أنماط التعلم المطلوب إنجازها.
- إجراءات التقويم التربوي تكون واضحة ومحددة للطلاب عند بداية تدريس المحتوى التعليمي.
- توفر الصدق في الأدوات المطبقة، وذلك بالاعتماد عليها عند تقويم الطلبة، لتحقيق التحسن في المستويات التحصيلية ومقارنتها مع المعايير المرجعية المحددة والمرتبطة بها سواء أكانت على المستوى الداخلي أو الخارجي.
- توافق التقديرات وتكافؤها مع المقررات وثباتها بمرور الزمن.
- إعداد جدول مواصفات لأدوات التقويم؛ ضمانة لكل مجالات مخرجات تعليم الطلبة قد تم تغطية المحتوى التعليمي بها.

- تدريب الهيئة التدريسية نظريا وعمليا حول طرق وأساليب تقويم الطلبة في ضوء معايير محددة.
- محكات واضحة في الإجراءات المتبعة للتقويم التربوي عند تحصيل دراسي متدني، أو أية أسباب أخرى قد أدت لنتائج متدنية.
- مقاييس واضحة وفعالة تستخدم عند الحصول لأعمال ونتائج ومؤشرات غير حقيقية.
- التغذية الراجعة بصفة مستمرة مصحوبة بطرق وأدوات مساعدة من أجل التطوير والتحسين.
- العدالة والموضوعية عند رصد الدرجات.
- توضيح آليات التقويم التربوي للمجتمع بصفة عامة وللطالب بشكل خاص مع معايير الجودة ومؤشراتها.

فالتقويم التربوي وفقاً لدورة ديمنج أحد مؤسسي الجودة (خطط، نفذ، أدرس، تعرف) يؤدي دوراً محورياً وأساسياً؛ لتحقيق أهداف التحسين والتطوير بشكل مستمر، فعلى مستوى مجال التخطيط يتطلب توفر أهداف ومعايير محددة وواضحة للفئات المستهدفة من حيث التطبيق والممارسة، أما على مستوى مجال الأداء فهناك قياس فعلي لما يتم إنجازه، أما على مستوى الدراسة فيإيجاد العلاقة الارتباطية ما بين قياس الأداء الفعلي ومقارنته مع الأهداف والمعايير المحددة للبحث والتقصي عن أسباب التذني التي أدت لوجود فجوة تعليمية لا يحقق طموح القائمين لمنظومة التعليم، أما المستوى الأخير وهو التعرف يتطلب القيام باتخاذ إجراءات تحسينية تطويرية لرفع المستوى التعليمي بشكل عام (Outland, 2003).

ويهدف التقويم التربوي إلى تطبيق معايير ضمان الجودة في التعليم؛ لذا وجب التمييز بين الغرضين الرئيسيين للتقويم وهما: التقويم من أجل تحسين عملية التعلم، وتقويم التعلم للتعرف على نواتج الجودة وتحقيقه للمعايير المعدة لذلك، وتضمينها للمهام لتنماشى مع واقع الحياة لتمتد درجة التقويم ليشمل تقويم الأداء والعمليات ذات المستويات العقلية العليا، وذكر بلاك وهاريسون (Black & Harrison, 2004) بأن التقويم من أجل



التعلم قائم على تعزيز الطلبة ما تعلموه، وهذا ما يطلق عليه التقويم البنائي والذي يهدف إلى قيام المعلم بجمع المعلومات والبيانات المهمة عن الطلبة من أجل تقديم المساعدة من الخطط العلاجية المناسبة وتسهم لرفع المستوى التحصيلي، كما أنه يجب إجراء التقويم للمدخلات و إجراء المعالجات المناسبة لكي تكون المخرجات ذات جودة، وهذا ما أكد عليه نموذج بريطانيا وويلز للجودة في التعليم بأن الجودة تركز بدرجة كبيرة على الأداء بصورة دقيقة من خلال التنمية الفكرية الابتكارية، والتفكير الناقد لدى الطلبة وهي عملية تحويلية تعمل على ارتقاء القدرات إلى مستوى أعلى (حمادنة، ٢٠١٤)، ويشير الجدول (١) إلى مقارنة بين تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم (Chappuis et al., 2012)

جدول (١) مقارنة بين تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم

المجال	التقويم من أجل التعلم	تقويم التعلم
الهدف من التقويم	رفع المستوى التحصيلي للطلاب من خلال التشجيع والمتابعة المستمرة وتقديم الدعم من أجل تحقيق مستوى معرفي والحصول على درجات عالية.	توثيق الأعمال المقدمة والإسهام في رفع المستوى التحصيلي للطلاب من أجل قياس إنجازاتهم وإجراء المقارنات بين الدرجات الحاصلين عليها؛ بهدف إعداد التقارير أو إصدار الحكم المناسب للعملية التعليمية.
القائم على عملية التقويم	الطلبة	متخذو القرار
التركيز على عملية التقويم	الأهداف محددة من خلال التخطيط الجيد من قبل المعلم التي تشجع الطلبة نحو التوجه إلى المعايير وترجمتها.	الالتزام بمعايير الإنجاز، والتي تقع تحت مسؤولية كل من المدرسة والمعلم والطالب.
فترة تنفيذ التقويم	أثناء تنفيذ الحصة الدراسية.	بعد ممارسة وتنفيذ عملية التعلم.

## المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان ...

المستفيد المعلم، والطالب، وولي الأمر. متخذو القرار، ومخططو البرامج والمناهج، المشرف التربوي، الهيئة الإدارية والتدريسية، الطالب، المجتمع المحلي.

دور المعلم الاطلاع على معايير الجودة وترجمتها إلى أهداف سلوكية تدريسية، وتوضيحها للطلاب، وآلية تقويمها، وبناء أدوات التقويم المستمر المناسبة لكل مادة على حدة، وتقديم التغذية الراجعة للطلاب، وإشراكهم في تنفيذ أدوات التقويم.

تنفيذ أداة التقويم الختامي (الاختبار) بشكل دقيق يضمن صدق الدرجة وثباتها، واستخدام الدرجات الممنوحة للطلاب؛ لمساعدتهم على تحقيق المحك المناسب في ضوء الأهداف المحددة من الاختبار، وتقديم النتائج لأصحاب القرار في المدرسة وإشراك ولي الأمر من خلال الاطلاع المستمر على النتائج.

دور الطالب التقويم الذاتي والتفاعل الإيجابي داخل الغرفة الصفية، والعمل على إعطاء التغذية الراجعة لأدوات التقويم والعمل على تطويرها.

ينفذ التقويم الختامي (الاختبار) للحصول على مستوى تحصيلي مرتفع، وذلك بتحقيق أعلى الدرجات في المواد الدراسية، ورفع الدافعية والبحث عن النجاح والابتعاد عن مسببات الفشل، وتطبيق المعايير المحددة.

التحفيز وضع الهدف الأسمى من التعلم، وذلك بالحصول على أعلى المراتب، فالنجاح ليس مستحيل التحقق.

استخدام أساليب الثواب والعقاب

### الدراسات السابقة

أجرى آرثر (Arter, 2009) دراسة هدفت لتوضيح كيفية القدرة على مراجعة معايير تقويم تعلم الطلبة، وامتضمنة النظريات الحديثة والمعاصرة؛ من أجل الاستفادة من تطبيق المعايير، وتكون ذو فائدة لنواتج التعلم، والتقصي عن أفضل الأساليب المتبعة للبحث عن جودة أدوات التقويم التربوي الصفي، وخاصة التقييم من أجل التعليم والذي يمارس فعلياً من قبل المختصين بشكل صحيح، وللوصول إلى أهداف الدراسة استخدم

الباحث برنامجاً تدريبياً تطويرياً مهنيًا (CASL) التقييم الصفّي لتعليم الطلبة، وكشفت النتائج أن البرنامج يتوافق مع معايير التقييم التي حدتها اللجنة المشتركة والمعدة لمعايير التقييم التربوي، وجاء في التوصيات التأكيد على الاهتمام بالتقويم الصفّي ذات الجودة المتضمنة بالوضوح التام لمعايير الأهداف المعدة لقياس التقييم الجيد، مع كتابة التقارير المتعلقة بنتائج تقويم تعلم الطلبة ونشرها والاستفادة من اتخاذ القرارات المناسبة لرفع المستوى التحصيلي.

وقام حمادنة (٢٠١٤) بدراسة هدفت إلى قياس أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقييم الحديثة في تطور التفكير الإبداعي بالأردن، وشملت عينة الدراسة (٨٠) طالباً تم اختيارهم عشوائياً، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام منهجية الأسلوب شبه التجريبي، كما قام حمادنة بتقسيم العينة عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية طبق عليها معايير ضمان الجودة، وتم تقويمها باستخدام استراتيجيات التقييم الحديثة، والثانية مثلت المجموعة الضابطة ولم تدرس تلك المهارات مستخدماً التقييم التقليدي، ولتحقيق أهداف الدراسة طبق الباحث اختبار التفكير الناقد (واطسون - جليسر) المطور في البيئة الأردنية، وأسفرت النتائج عن وجود أثر لتطبيق معايير ضمان الجودة وطرق التقييم الحديث لصالح المجموعة التجريبية في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، كما أكد بأن تطبيق أساليب واستراتيجيات التقييم الحديث تشجع الطلبة على التفكير الإبداعي.

وأعدّ الضمور (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على توافر معايير التقييم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم، حيث تم اختيار عينة الدراسة من معلمي المدارس الحكومية والخاصة لمادة الرياضيات بمحافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية، وبلغ حجم العينة (١٠٣) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الضمور مقياساً مكوناً من (٤٩) فقرة، وأسفرت النتائج أن درجة توافر معايير التقييم التربوي العالمية على محاور الأداة قد تحققت بدرجة متوسطة لدى عينة الدراسة، كما أظهرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية للنوع الاجتماعي في درجة التوافر للأساليب لصالح الإناث.

وهدفت الدراسة التي أعدتها أبو عيش (٢٠١٦) إلى التقصي عن أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة وعدد من المتغيرات كالنوع الاجتماعي، والكلية، والمستوى الجامعي، وبلغ حجم عينة الدراسة (٣٣٠) طالباً وطالبة، وأعدت أبو عيش استبانة من أجل الوصول لأهداف الدراسة، حيث بلغ عدد مؤشراتها (٢٩) مؤشراً من الممارسات التقييمية ممثلة بمحورين: المحور الأول: أساليب التقويم. المحور الثاني: تحليل المعلومات والاستفادة منها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية ممارسة أساليب التقويم تقع في المستوى المتوسط، بينما (٧) مؤشرات تقع في المستوى الضعيف، كما أشارت النتائج أن مستوى الاستفادة من تحليل معلومات التقويم لدى الطلبة تقع في المستوى المتوسط، بينما (٧) مؤشرات تقع في المستوى المرتفع، وأيضاً دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائية للنوع الاجتماعي لصالح الذكور في التقويم المعتمد على الملاحظة والتواصل والتقييم الذاتي.

وقام آل داود (٢٠١٦) بدراسة تهدف إلى التعرف على مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كليات العلوم والدراسات الإنسانية بجامعة سطاتم بن عبد العزيز بالمملكة العربية السعودية، وشملت عينة الدراسة (١٣٦) من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وطبقت الاستبانة كأداة بحثية للدراسة، و التي احتوت على أربعة محاور بلغ عدد المؤشرات بها (٣١) مؤشراً، وقد توصلت النتائج إلى اتجاهات إيجابية مباشرة من عينة الدراسة، منها: تطبيق أساليب متنوعة لنواتج التعلم، مراعاتهم لمعايير الجودة عند التطبيق والتصحيح لأدوات التقويم.

كما أجرى عثمان (٢٠١٦) دراسة حول معرفة واقع أساليب نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، حيث أجريت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٤٧) من الأكاديميين بالجامعة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام عثمان بإعداد استبانة مكونة من (٣٣) فقرة موزعة على خمسة محاور، وكشفت نتائج الدراسة إلى أن الممارسات لأساليب التقويم التربوي في ضوء معايير الجودة جاءت بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق إحصائية

لصالح الإناث، وتوصلت بضرورة إلى ضرورة تنمية الوعي لدى أعضاء هيئة التدريس بأهمية تطبيق معايير ذات جودة للتقويم، وتجديد عملية التعلم وتحسين مخرجاته. بينما هدفت دراسة الثبيني (٢٠١٨) إلى الكشف عن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الشقراء بالمملكة العربية السعودية لأساليب تقويم تعلم الطلبة وعلاقتها بجودة مخرجات التعلم، وبلغت عينة الدراسة (١٧١) استاذاً، وكانت الأداة المطبقة لأغراض الدراسة هي الاستبانة، استخدم فيها الباحث منهجية الوصف المسحي والمكونة من (٣٨) فقرة. وكشفت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الهيئة التدريسية لأساليب التقويم تمت بشكل تقليدي عند تقويم تعلم الطلبة، وأن هناك علاقة إيجابية بين التنوع في أساليب التقويم وجودة نواتج التعلم.

وأعدت خليفة وآخرون (٢٠١٩) دراسة هدفت لتحديد المعايير اللازم توفرها عند تصميم أدوات التقويم التكويني الإلكتروني، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء استبانة مكونة من (٧) معايير و (٢٤) مؤشراً، تم عرضها للمحكمين لاختيار المعايير والمؤشرات اللازم توفرها في التقويم التكويني الإلكتروني، وأسفرت نتائج الدراسة إلى أهم المعايير التي تمثلت في: معيار التخطيط للأنشطة التقويمية، ومعيار استخدام أدوات التقويم التكويني، ومعيار الإجابة، ومعيار التغذية الراجعة الفورية، ومعيار الكفاءة التقنية، وأوصت بأهمية التطوير المستمر لقائمة المعايير من أجل مواكبة التطور في التقويم التربوي، كما أكدت ضرورة بناء قائمة معايير خاصة لكل نوع من أنواع التقويم الأخرى.

#### التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة ومراجعتها نلاحظ أن الدراسة الحالية اتفقت مع الجميع حول أهمية توافر معايير للتقويم التربوي والعلاقة الارتباطية بنواتج جودة التعلم، كما تنوعت عينات الدراسات السابقة بحيث اتفقت مع بعضها والتي ركزت على الأكاديميين كدراسات (آل داود، ٢٠١٨؛ الثبيني، ٢٠١٨؛ عثمان، ٢٠١٦)، إذ اهتمت بعض الدراسات بدراسة معايير التقويم التربوي لدى طلاب الجامعة كدراسات (Arter, 2009؛ حمادنة، ٢٠١٣؛ أبو عيش، ٢٠١٦)، أما دراسة (الضمور، ٢٠١٥)

فقد استهدفت المعلمين بالمدارس الحكومية والخاصة ، كما اتفقت الدراسة الحالية أيضا مع جميع الدراسات في منهجية البحث المستخدمة المنهج الوصفي ما عدا دراسة (Grow Arther,2009؛ حمادنة، ٢٠١٣) والتي استخدمت المنهج التجريبي، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في أداة الدراسة وهي الاستبانة، ما عدا دراسة Arter (2009) وحمادنة (٢٠١٣) ، وللتين استخدمتا (بطاقة ملاحظة، واختبار معرفي). أما جانب الاستفادة من الدراسات السابقة فهي كانت تمثل بمثابة البدء في إعداد فقرات ومحاو الاستبانة، والمساعدة في وضع الهدف العام من البحث وصياغة المشكلة والمنهجية المناسبة؛ لتحقيق ما نهدف إليه.

إن الدراسة الحالية تضيف إلى الدراسات السابقة تأصيلاً معرفياً من حيث معرفة آراء الخبراء التربويين حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة، والذي أصبح مطلباً ضرورياً في وقتنا الحالي خاصة أن الجميع يناهز بتطبيق الجودة، كما أنه سيكون رافداً لأصحاب القرار بالسلطنة والمهتمين بالقياس والتقويم للتوجه نحو مواكبة التطوير في أدوات وممارسات تقويم تعلم الطلبة.

### الطريقة والإجراءات

#### منهج الدراسة

استخدم الباحثون المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة لكونه منهجاً يهدف إلى وصف الموضوع المراد دراسته وصفاً كمياً (أبو علام، ٢٠٠٣).

#### مجتمع الدراسة

استهدفت الدراسة الأكاديميين المتخصصين في مجال إعداد المعلم بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، ومشرفي المواد الدراسية، ومشرفي الامتحانات بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٠-٢٠٢١م.

#### عينة الدراسة

تألفت عينة الدراسة من (١٣٥) فرداً تم اختيارهم بأسلوب المعاينة المتاحة. والجدول (٢) يوضح توزيع خصائص أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٨٧	٦٤.٤%
	إناث	٤٨	٣٥.٦%
الدور الوظيفي	مشرف تربوي	٤٦	٣٤.١%
	مشرف امتحانات	٥٩	٤٣.٧%
	أكاديمي	٣٠	٢٢.٢%
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٦٦	٤٨.٩%
	ماجستير	٤٢	٣١.١%
	دكتوراه	٢٧	٢٠%
الخبرة التدريسية	أقل من ١٠ سنوات	١٢٠	٨٨.٩%
	١٠ سنوات فأعلى	١٥	١١.١%
	المجموع	١٣٥	١٠٠%

#### أداة الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة، قام الباحثون ببناء استبانة تقيس درجة أهمية توفر المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين، وقد تم بناء الاستبانة بالاستعانة بالأدب التربوي المتعلق بجودة التقويم التربوي مثل: (Chappuis et al., 2012; Darling-Hammond et al., 2003; Educational Testing Service, 2014; McMillan, 1999)، حيث تمت صياغة ٣٧ فقرة موزعة على ٦ أبعاد، تتعلق بوضوح الغرض من التقويم (٣ فقرات)، وارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم (٨ فقرات)، والتصميم الجيد لطريقة التقويم (٩ فقرات)، ومشاركة الطلبة في عملية التقويم (٦ فقرات)، وعدالة التقويم وموضوعيته (٦ فقرات)، والتنوع في التقويم (٥ فقرات). بحيث يعبر المستجيب عن اعتقاده حول درجة أهمية توفر المعيار الموصوف في الفقرة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة وفق مقياس خماسي: (٥)

كبيرة جداً، (٤) كبيرة، (٣) متوسطة، (٢) قليلة، (١) قليلة جداً. كما احتوت الاستبانة على أسئلة عامة لوصف خصائص المستجيبين من حيث الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي، والخبرة التدريسية (انظر الملحق ١).

### الصدق

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات الاستبانة، فقد تم عرضها على (٩) من المحكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم والمناهج والتدريس في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وارتباطها بالأبعاد، وعدد الفقرات لكل بعد، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين.

وتم استخراج معاملات الارتباط بين الدرجة على كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة والدرجة الكلية للاستبانة بعد حذف الفقرة، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٢٩-٠.٧٠) للدرجة الكلية للاستبانة، وما بين (٠.٤٤-٠.٥٤) لبعد وضوح الغرض من التقويم، وما بين (٠.٥٠-٠.٦٦) لبعد ارتباط التقويم بمخرجات التعلم، وما بين (٠.٣٢-٠.٦٨) لبعد التصميم الجيد لطريقة التقويم، وما بين (٠.٢٢-٠.٤٦) لبعد عدالة التقويم وموضوعيته، وما بين (٠.٤٠-٠.٦٤) لبعد التنوع في التقويم.

كما تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين أبعاد الاستبانة، حيث تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٥٢-٠.٨٠)، وتم أيضاً استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية على الاستبانة، وقد تراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠.٧٩-٠.٩٠)، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥.

### الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، لكل بعد من أبعاد الاستبانة، وللاستبانة ككل، والجدول (٣) يلخص معاملات الثبات، والتي تراوحت ما بين (٠.٥٥-٠.٨٣) للأبعاد



و(٠٩٤) للاستبانة ككل، كما يلاحظ أن درجات البعد (عدالة التقويم وموضوعيته) حصلت على أقل معامل ثبات (٠.٥٥) مقارنة بالأبعاد الأخرى، إلا أنه يعد مقبولاً استناداً إلى نونالي (Nunnally, 1967) فأن معاملات الثبات التي تتراوح ما بين (٠.٥٠ - ٠.٦٠) تعد مقبولة في الاستبانة التي تم تصميمها وتطبيقها لأول مرة لأغراض الدراسات الوصفية كما هو الحال في الدراسة الحالية.

جدول (٣) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للأبعاد وللدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	معامل الثبات
وضوح الغرض من التقويم	٠.٦٤
ارتباط التقويم بمخرجات التعلم	٠.٨٣
التصميم الجيد لطريقة التقويم	٠.٨١
مشاركة الطلبة في عملية التقويم	٠.٧٥
عدالة التقويم وموضوعيته	٠.٥٥
التنوع في التقويم	٠.٧٢
الاستبانة ككل	٠.٩٤

### إجراءات التطبيق

بعد الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لإجراء الدراسة، تم التواصل مع المركز الوطني للقياس والتقويم في الوزارة والمديريات التعليمية بالمحافظات، وتوفير رابط استبانة الدراسة الإلكتروني لتوزيعه على مشرفي المواد الدراسية ومشرفي الامتحانات، كما تم إرسال الرابط على عينة عشوائية من الأكاديميين بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين.

### معيار تصحيح أداة الدراسة

تم إعطاء بدائل الإجابات الدرجات من (٥) إلى (١)، بحيث يشير ارتفاع الدرجة إلى ارتفاع درجة أهمية توفر المعيار لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة والعكس صحيح. كما تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدرج النسبي؛ بهدف إطلاق الأحكام على المتوسطات

الحسابية لاستجابات أفراد العينة، وذلك على النحو الآتي: (قليلة من ١.٠٠ - ٢.٣٣؛ متوسطة من ٢.٣٤ - ٣.٦٧؛ كبيرة من ٣.٦٨ - ٥.٠٠). علماً بأن المعيار سالف الذكر؛ قد تم التوصل إليه عن طريق حساب طول الفئة للتدرج الخماسي بطرح (الحد الأدنى للمقياس = ١) من (الحد الأعلى للمقياس = ٥)، ثم قسمة ناتج الطرح على (عدد الفئات المطلوبة = ٣)، ثم إضافة طول الفئة والذي بلغ (١.٣٣) لكل فئة للتدرج الثلاثي لتفسير المتوسطات (الرفوع، ٢٠١٢).

### المعالجة الإحصائية

بعد تفرغ الباحثين الاستبانات التي تم جمعها، تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليل النتائج، وقد تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد الأهمية النسبية لكل معيار ومؤشراته، كما تم استخدام تحليل التباين المتعدد (MANOVA) لفحص الفروق في وجهة نظر أفراد العينة حول درجة أهمية المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي.

### النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما المعايير اللازم لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عُمان؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم التحليل على مستويين: المعايير، والمؤشرات. فبالنسبة للمعايير، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الاستبانة وللدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول (٤) نتائج ذلك. جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
ارتباط التقويم بمخرجات التعلم	٤.٧٢	٠.٣٥	مرتفعة
وضوح الغرض من التقويم	٤.٦١	٠.٤٥	مرتفعة

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الأهمية
التنوع في التقويم	٤.٥٥	٠.٤٦	مرتفعة
التصميم الجيد لطريقة التقويم	٤.٥٣	٠.٤١	مرتفعة
عدالة التقويم وموضوعيته	٤.٤٨	٠.٤٤	مرتفعة
مشاركة الطلبة في عملية التقويم	٤.٢٨	٠.٤٥	مرتفعة
الدرجة الكلية لأهمية المعايير	٤.٥٣	٠.٣٦	مرتفعة

يبين الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٤.٢٨-٤.٧٢)، حيث جاء معيار ارتباط التقويم بمخرجات التعلم في المرتبة الأولى، يليه وضوح الغرض من التقويم، ثم التنوع في التقويم، والتصميم الجيد للتقويم، وعدالة التقويم وموضوعيته، بينما جاء معيار مشاركة الطالب في التقويم في المرتبة الأخيرة، وبشكل عام فإن أفراد العينة يعتقدون بدرجة أهمية مرتفعة بضرورة توافر جميع المعايير لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة.

وللتحليل على مستوى مؤشرات المعايير، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، حيث تراوحت متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على جميع الفقرات ما بين (٣.٢٨-٤.٨٦) بانحرافات معيارية تراوحت ما بين (٠.٤١-١.٠٧)، أي ما بين درجة الأهمية المتوسطة والمرتفعة. حيث جاءت الفقرة "أن يشترك طلبة الصفوف العليا من المراحل الدراسية في وضع قواعد تصحيح الأداء لطرق التقويم المختلفة" بدرجة أهمية متوسطة كمؤشر ينبغي توفره لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة ضمن معيار مشاركة الطلبة في عملية التقويم، بينما جاءت جميع الفقرات بدرجة أهمية كبيرة كمؤشرات ينبغي توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة، وتمثلت أعلى خمسة مؤشرات من حيث درجة الأهمية من وجهة نظر أفراد العينة على النحو الآتي:

١. أن تكون مخرجات التعلم المراد قياس درجة تحققها من خلال التقويم واضحة.
٢. أن تكون مفردات وعناصر طريقة التقويم واضحة.
٣. أن تكون نتائج عملية التقويم قابلة للتوظيف في تحسين مستوى أداء الطالب.

٤. أن تستند عملية التقويم إلى معايير واضحة لمحتوى التعلم في المادة الدراسية.

٥. أن يكون الغرض من عملية التقويم واضحاً لكل من الطالب والمعلم.

وعليه، فإن هذه النتيجة تؤكد على أهمية المعايير المستخلصة من الأدبيات

المتعلقة بجودة التقويم التربوي (مثل: Darling- Chappuis et al., 2012; Educational Testing Service, 2014; Hammond et al., 2003; McMillan, 1999) وضرورة تحقيقها لتجويد عملية تقويم تعلم الطلبة.

السؤال الثاني: هل تختلف وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل بعد من أبعاد الاستبانة حسب كل فئة من فئات متغيرات المقارنة كما يلخصها الجدول (٥)، ثم تم إجراء تحليل التباين المتعدد كما يلخص نتائجه الجدول (٦). وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) من وجهة نظر التربويين حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي، مما يؤكد على أهمية توفر جميع المعايير لتحقيق جودة التقويم باتفاق الخبراء التربويين بمختلف فئاتهم، مما يعطي دلالة واضحة على الزامية تحقيق معايير جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الأكاديميين الممارسين التربويين.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أهمية المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة وفق متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي

المجموعة	ارتباط التقويم		وضوح الغرض		التنوع		التصميم الجيد		العدالة		مشاركة الطلبة والموضوعية	
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م
الجنس ذكور	٤.٦٨	٠.٣٩	٤.٥٧	٠.٤٦	٤.٥٠	٠.٤٨	٤.٥٧	٠.٤٣	٤.٤١	٠.٤٣	٤.٢٢	٠.٤٣
إناث	٤.٧٩	٠.٢٥	٤.٦٩	٠.٤٣	٤.٦٥	٠.٣٩	٤.٥٧	٠.٤٣	٤.٦٠	٠.٤٣	٤.٤٠	٠.٤٦
الدور أكاديمي	٤.٦٩	٠.٣٤	٤.٦٢	٠.٤٤	٤.٥١	٠.٣٨	٤.٤٣	٠.٤٩	٤.٤٥	٠.٤٥	٤.٢٩	٠.٤٧

## المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان ...

٠.٤٥	٤.١٦	٠.٤٩	٤.٤٠	٠.٣٩	٤.٥٠	٠.٥٣	٤.٤٩	٠.٥٠	٤.٥٣	٠.٣٩	٤.٦٦	مشرف الوظيفي امتحانات
٠.٤٠	٤.٤٤	٠.٣٥	٤.٦٠	٠.٣٥	٤.٦٣	٠.٣٩	٤.٦٦	٠.٣٧	٤.٧٣	٠.٢٧	٤.٨٢	مشرف تربوي
٠.٤٤	٤.٣٠	٠.٤٥	٤.٥١	٠.٣٨	٤.٥٣	٠.٤٢	٤.٥٨	٠.٤١	٤.٦٣	٠.٣٢	٤.٧٢	المؤهل الدراسي
٠.٤٨	٤.٣٢	٠.٤٤	٤.٤٨	٠.٤١	٤.٥٧	٠.٥٤	٤.٥٢	٠.٥٤	٤.٥٧	٠.٤١	٤.٧٢	ماجستير دكتوراه
٠.٤٤	٤.٣٠	٠.٤٥	٤.٥١	٠.٣٨	٤.٥٣	٠.٤٢	٤.٥٨	٠.٤١	٤.٦٣	٠.٣٢	٤.٧٢	

م = المتوسط الحسابي. ع = الانحراف المعياري.

جدول (٦) ملخص نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق في وجهة نظر الخبراء التربويين حول المعايير اللازمة لتوفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة باختلاف متغيرات الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي

القيمة الاحتمالية	درجات الحرية للخطأ	درجات الحرية للفرضية	قيمة (ف)	قيمة ويلكس لمبدأ	المتغير
٠.٠٦	١٢٤	٦	٢.٠٨	٠.٩١	الجنس
٠.٠٨	٢٤٨	١٢	١.٦٣	٠.٨٦	الدور الوظيفي
٠.٢٩	٢٤٨	١٢	١.١٩	٠.٨٩	المؤهل الدراسي

### التوصيات والمقترحات:

وفي ضوء هذه النتائج، فإن الباحثين يوصون بالاستفادة من قائمة المعايير التي تم التوصل إليها على النحو الآتي:

١. عند ممارسة المعلمين اليومية للتقويم التربوي في العملية التعليمية.
  ٢. متابعة جودة تنفيذ عملية التقويم التربوي في العملية التعليمية لتقديم التوجيه والدعم المناسب للمعلمين فيما يتعلق بممارسة التقويم التربوي.
  ٣. في تصميم البرامج التدريبية في مجال التقويم التربوي للمعلمين.
- كما يقترح الباحثون إجراء الدراسات الآتية:

١. التعرف على مدى أهمية توفر المعايير التي تم التوصل إليها في هذه الدراسة في نظام التعليم الإلكتروني.

٢. التعرف على أثر جودة التقويم التربوي على بعض نواتج التعلم لدى الطلبة كالتحصيل الدراسي والدافعية واستراتيجيات التعلم.

### المراجع العربية

- ابن منظور، محمد (٢٠٠٣). *لسان العرب*. ط١. القاهرة. دار الحدي للطباعة والنشر.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٣). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح.
- أبو عيش، بسينة رشاد بن علي. (٢٠١٦). أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة. *مجلة العلوم التربوية*، (٢٧)، ١٣ - ٦٨.
- حافظ، محمود محمد (٢٠١٢). *مؤشرات جودة التعليم في ضوء المعايير التعليمية*. دسوق: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- حسان، حسان محمد (2004). *ضبط جودة التعليم: مفهومه، أهميته، وعلاقته بالمدخلات، والمخرجات، والنظرة النقدية*. ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية.
- حران، العربي، وفائزة، التونسي. (٢٠١٩). التوجهات الجديدة في تقويم الطلاب وفق منظور الجودة. *مجلة دراسات وبحاث*، (١١)، ٢، ١٨ - ٩.
- حمادنة، راتب صايل الخضر الرحيل. (٢٠١٤). أثر تطبيق معايير ضمان الجودة وأساليب التقويم الحديثة في تطوير التفكير الإبداعي. *مجلة دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٣ (١٢)، ٢٣٢ - ٢١٩.
- حمدي، أحمد عبد العزيز أحمد. (٢٠٠٨). أثر استخدام التقويم الصفي البديل على تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١٤١.
- الرفوع، عاطف (٢٠١٢). *مدخل في الإحصاء التربوي*. عمان: دار الراجية للنشر والتوزيع.
- سليمان، سمية عبدالقادر (٢٠١٣). *معايير الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية: التعليم الأساسي والثانوي في المجتمع الليبي*. المؤتمر العلمي العربي السادس: التعليم وأفاق ما بعد ثورات الربيع العربي. القاهرة، مصر.
- آل داود، إبراهيم بن محمد بن إبراهيم، عبد الحميد، أمل عبد المنعم، والمشاري، أمل إبراهيم. (٢٠١٦). مدى توافق أساليب تقويم نواتج تعلم طالبات كليات العلوم والدراسات

- الإنسانية بجامعة سطاتم بن عبد العزيز مع معايير الجودة. مجلة التربية، (١٧١)، ١، ٥٣٨-٥٠٢.
- السحيم، تركي بن سحيم. (٢٠١٦). واقع التقويم المستمر من وجهة نظر معلمها ومشرفها. *المجلة العلمية*، ٢ (٣٢)، ٢٢١-٢٧٢.
- السلوم، حمد (٢٠٠٦). *أحاديث عن التعليم أداء وجودة*. الرياض: دار النيرين.
- الشدوح، وليد محمد وآخرون، (٢٠٠٩). مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، ٢ (١٤٣)، ٦٩٧-٧٣٣.
- الشيخي، هاشم بن سعيد. (٢٠١٥). دور الأستاذ الجامعي في تحسين نوعية طرائق تقويم الطلبة واساليبه. *مجلة اتحاد الجامعات العربية وعلم النفس*، (٣)، ٥٥-٨٨.
- الضمور، سالم عبد الحميد، عوض، رضا سمير، وأبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٥). مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظرهم. *مجلة عالم التربية*، (١٦)، ٥٠، ٣٤-١.
- الطراونة، عوض عبد اللطيف بركات، وأبو لوم، خالد محمد. (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي مقترح وفقاً لمعايير الجودة الشاملة في تنمية مهارة التقويم لدى معلمي الرياضيات مختلفي القدرة الرياضية للمرحلة الثانوية في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٤٣ (٣)، ٢١٤١ - ٢١٦١.
- عثمان، يسري محمد محمود، وعمر، على الورداني. (٢٠١٦). واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، (١٩) ١٩١، ١-٢٢٥.
- عمر، عوض الثبتي. (٢٠١٨). أساليب التقويم التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بجودة نواتج التعلم لدى طلاب جامعة شقراء - المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، (٥١)، ٣٥٣ - ٣٢١.
- العيدروس، اغادير سالم. (٢٠١٢). إدارة المعرفة مدخل للجودة في الجامعات السعودية: دراسة تطبيقية على جامعة ام القرى. *مجلة كلية التربية*، ١٤٧ (١)، ١٧٥ - ٧٤٤.

كاظم، سمر (٢٠١٥). دراسة تقييمية لمحتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة العالمية. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة المستنصرية، بغداد، العراق.

مجيد، سوسن. (٢٠١١). تطورات معاصرة في التقويم التربوي، (ج ١). ط ١. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع

محمد، عثمان. (٢٠١١). أساليب التقويم التربوي. ط ١. دار أسامة للنشر. الأردن.

المليجي، رضا. (٢٠١١). نحو تعليم متميز في القرن الحادي والعشرين - رؤى استراتيجية ومدخل إصلاحية. القاهرة: دار الفكر العربي

نورا، عادل خليفة، إيمان، ذكي الشريف، وزينب، محمد. (٢٠١٩). معايير تصميم تقويم تكويني الكتروني. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، (٢٢)، ١ - ١٩.

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٨). الدليل الإرشادي لتوفير المتطلبات اللازمة لضمان جودة التعليم والاعتماد لمؤسسات التعليم العالي. جمهورية مصر العربية.

الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (٢٠٠٩). معايير ضمان الجودة والاعتماد في المؤسسات التعليمية العالي. جمهورية مصر العربية.

الهاشمي، عبدالرحمن (٢٠٠٩، إبريل). درجة توافر معايير الجودة الشاملة الدولية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن من وجهة نظر المشرفين التربويين. المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية: دور المعلم العربي في عصر التدفق المعرفي. جرش، الأردن.  
وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). الوثيقة العامة لتقويم تعلم الطلبة للصفوف (١-١٢). المديرية العامة للتقويم التربوي، سلطنة عمان.

اليونسكو، اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين (٢٠٠٥). التعليم ذلك الكنز المكنون، القاهرة: مركز مطبوعات اليونسكو.

### المراجع الإنجليزية

Arter, J. (2009). Classroom assessment for student learning (CASL): Perspective on the JCSEE student evaluation standards. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego in the Division H symposium,



JCSEE National Conference on Benchmarking Student Evaluation Practices.

Black, B., & Harrison, C. (2004). Science inside the black box: Assessment for learning in the science classroom. London: NFER/Nelson.

Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. (2012). Classroom assessment for student learning: Doing it right—using it well (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Pearson.

Darling-Hammond, L., Herman, J., Pellegrino, J., Abedi, J., Aber, J. L., Baker, E., Bennett, R., Gordon, E., Haertel, E., Hakuta, K., Ho, A., Linn, R. L., Pearson, P. D., Popham, J., Resnick, L., Schoenfeld, A. H., Shavelson, R., Shepard, L. A., Shulman, L., & Steele, C. M. (2013). Criteria for high-quality assessment. Stanford Center for Opportunity Policy in Education.

[https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/criteria-higher-quality-assessment\\_0.pdf](https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/criteria-higher-quality-assessment_0.pdf)

David, R. J. (2013). National alliance for secondary education and transition, transition toolkit for systems improvement. Institute on community Integration University of Minnesota, available from <http://www.NASETtalliance.org>.

Dudait, J. (2006). Change of mathematical achievement in the light of educational reform in Lithuania. National Examinational Center, Kaunas University of Technology.

Duret, D., & Pillet, M. (2002). Qualite en production: de Iso 9000 a Six Sigma (2eme ed.) organization, Paris.

Educational Testing Service. (2014). ETS standards for quality and fairness. <https://www.ets.org/s/about/pdf/standards.pdf>

McMillan, J. H. (1999). Establishing high quality classroom assessments. Education Reproduction Service (ERIC ED 429146).

Nunnally, J. C. (1967). Psychometric theory. New York: McGraw-Hill

Oakland J. S. (2001). Total quality management: Text with cases (3<sup>rd</sup> ed.). Great Britain: Butterworth Heinemann

Outland, J. (2003). Agent: text with cases total quality man. Third Elsevier Butterworth- Heinemann: Ed, Burlington

## ملحق ١

استبانة المعايير اللازم توفرها لضمان جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء  
الزملاء الكرام

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تشغل عملية تقويم تعلم الطلبة جزءاً كبيراً من العملية التعليمية، ويترتب عليها اتخاذ العديد من القرارات مما يتوجب الاهتمام بجودة عملية التقويم. وفي هذا الصدد يقوم الباحثون بدراسة حول المعايير اللازم توفرها لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة.

ولذلك، تم إعداد استبانة تتضمن عدد من المعايير راجين منكم التكرم بالإجابة عن جميع فقراتها بوضوح ودقة من خلال اختيار درجة أهمية توفر كل معيار من المعايير الواردة أدناه في عملية تقويم تعلم الطلبة، علماً بأن المعلومات التي سيتم الحصول عليها ستبقى سرية، ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي.

شاكرين ومقدرين لكم تعاونكم

### فريق البحث

### الجزء الأول: المعلومات العامة.

الجنس:	<input type="checkbox"/>	ذكر	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	أنثى
الوظيفة:	<input type="checkbox"/>	مشرف تربوي	<input type="checkbox"/>	مشرف امتحانات	أكاديمي
المؤهل الدراسي:	<input type="checkbox"/>	دراسات جامعية (بكالوريوس أو دبلوم تربوي بعد البكالوريوس)	<input type="checkbox"/>	دراسات عليا (ماجستير)	دراسات عليا (دكتوراة)
- عدد سنوات الخبرة في التدريس:	<input type="checkbox"/>	أقل من ١٠ سنوات	<input type="checkbox"/>	١٠ سنوات فأكثر	
التخصص					

الجزء الثاني: درجة أهمية المعايير اللازم توفرها لجودة تقويم تعلم الطلبة

ما درجة أهمية توفر المعايير الآتية لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظرك؟

الرقم	المعايير	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
وضوح الغرض من التقويم						
١	أن يكون الغرض من عملية التقويم واضحاً لكل من الطالب والمعلم.					
٢	أن ترتبط تفسيرات نتائج عملية التقويم بالغرض من التقويم ذاته.					
٣	أن تتسق نتائج عملية التقويم مع مختلف المواقف التقييمية.					
ارتباط التقويم بمخرجات واضحة للتعلم						
٤	أن تكون مخرجات التعلم المراد قياس درجة تحققها من خلال التقويم واضحة.					
٥	أن تستند عملية التقويم إلى معايير واضحة لمحتوى التعلم في المادة الدراسية.					
٦	أن تلاءم طرق التقويم المستخدمة مع مخرجات التعلم المراد قياسها.					
٧	أن تكون نتائج عملية التقويم قابلة للتوظيف في تحسين مستوى أداء الطالب.					
٨	أن يتم متابعة التحصيل الدراسي للطلاب من خلال مخرجات التعلم وربطه بالمعايير.					
٩	أن تكون نتائج عملية التقويم قابلة للتوظيف في تحسين عمليتي التعليم والتعلم .					

المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان ...

					١٠ أن يترتب على عملية التقويم آثار إيجابية على عمليتي التعليم والتعلم.
					١١ أن يترتب على عملية التقويم آثار إيجابية على جوانب شخصية الطالب مثل: (تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة، زيادة الدافعية للتعلم...الخ).
<b>التصميم الجيد لطريقة التقويم</b>					
					١٢ أن تُحدّد لطرق التقويم أوزانٌ مختلفة من الدرجة الكلية للطلاب في المادة.
					١٣ أن تشمل عملية التقويم المستويات المختلفة للأهداف التعليمية المراد تحقيقها في المادة الدراسية.
					١٤ أن تكون عينة محتوى عناصر طريقة التقويم ممثلة لمحتوى المادة الدراسية التي تم تعلمها.
					١٥ أن تكون طريقة تصحيح أداء الطالب على طريقة التقويم المستخدمة واضحة.
					١٦ أن تكون مفردات وعناصر طريقة التقويم واضحة.
					١٧ أن يراعي محتوى عناصر طريقة التقويم البيئة المحيطة بالطلاب.
					١٨ أن تراعي عملية التقويم الفروق الفردية بين الطلبة في التعلم.
					١٩ أن لا تتأثر عملية التقويم بمهارات أداء الاختبار "test-taking skills" لدى الطلبة كمهارة التخمين الذكي.
					٢٠ أن تستند عملية التقويم إلى المعايير القياسية الدولية للتعلم.
<b>مشاركة الطالب في عملية التقويم</b>					

المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان ...

					٢١	أن يتبع عملية التقويم تقديم تغذية راجعة مباشرة للطالب عن قوة وضعف أدائه في طريقة التقويم.
					٢٢	أن يتم تكييف عملية التقويم مع الاحتياجات الخاصة للطلبة.
					٢٣	أن يشترك طلبة الصفوف العليا من المراحل الدراسية في وضع قواعد تصحيح الأداء لطرق التقويم المختلفة.
					٢٤	أن تتيح عملية التقويم للطالب فرصة اختيار المهمات التي ينبغي القيام بها كجزء من متطلبات تقويم التعلم في المادة الدراسية.
					٢٥	أن تكون عملية التقويم قادرة على مساعدة الطلبة في توجيه طريقة دراستهم وتعلمهم للمادة الدراسية.
					٢٦	أن يتم تنفيذ عملية التقويم في ظروف محفزة للتعلم.
<b>عدالة وموضوعية التقويم</b>						
					٢٧	أن تعبر الدرجة النهائية للطالب باستخدام طرق التقويم المختلفة عن المستوى التحصيلي الحقيقي في المادة الدراسية.
					٢٨	أن لا تتأثر نتائج عملية التقويم بالعوامل الشخصية للقائم على عملية التقويم.
					٢٩	أن تخلو عملية التقويم من أشكال التحيز المختلفة. بمعنى عدم تأثر عملية التقويم بجنس الطالب، أو أصوله العرقية والثقافية، أو حالته الجسدية، وغيرها من العوامل.

المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عمان ...

					٣٠	أن يتم منح الطلبة الوقت الكافي لإنجاز التكاليف المرتبطة بطرق التقويم المختلفة.
					٣١	أن تكون عملية التقويم عادلة بحيث تعكس الجهد المبذول من الطالب في تعلم المادة الدراسية.
					٣٢	ألا يتم استخدام التقويم كوسيلة لضبط سلوك الطالب في الصف.
<b>التنوع في التقويم</b>						
					٣٣	أن تتضمن عملية التقويم قياس القدرات الأساسية كالقدرة على التواصل، والتعاون، وحل المشكلات المعقدة، والتجريب... الخ.
					٣٤	أن تتضمن عملية التقويم بشكل متوازن قياس القدرات المعرفية الدنيا والعليا لدى الطلبة.
					٣٥	أن تشمل عملية التقويم استخدام طرق متنوعة لتقويم تعلم الطالب في المادة الدراسية.
					٣٦	أن تشمل عملية التقويم قياس قدرة الطالب على تطبيق ما يتم تعلمه داخل الصف في مواقف مرتبطة بالحياة الواقعية للطالب.
					٣٧	أن تكون عملية التقويم مستمرة منذ بداية التدريس وحتى نهايته.

انتهت الأستبانة... شكراً على تعاونكم