

درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من اجل التعلم

شهد عباس عريبي

أ.م حيدر عبد الزهرة الساعدي

جامعة ميسان/ كلية التربية الأساسية

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من اجل التعلم، ولتحقيق اهداف الدراسة استعمل الباحثان المنهج الوصفي (المسحي) وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلم ومعلمة، واعدت بطاقة ملاحظة مكونة من (٢٨) فقرة موزعة على اربع مجالات وهي تحديد اهداف التعلم، و جمع الأدلة عن تعلم التلامذة، والاسئلة الصفية الفعالة والتغذية الراجعة، التقويم الذاتي وتقويم الاقران، ولمعالجة البيانات احصائيا استعمل الباحثان النسبة المئوية والاوساط المرجحة، وبعد تحليل البيانات توصل الباحثان الى ان درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من اجل التعلم جاءت بدرجة قليلة، واعتمادا على هذه النتيجة قدمت مجموعة من التوصيات ومنها، ضرورة تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التقويم من اجل التعلم في الممارسات الصفية، من خلال البرامج التدريبية وكذلك المتابعة المستمرة من قبل الاشراف وادارات المدارس لهذا الجانب من اجل الارتقاء بمستوى المعلمين وادائهم، و اثناء دليل المعلم والمحتوى التعليمي بالأنشطة والأساليب التقويمية الحديثة والتي تساعد المعلم على استخدام التقويم من اجل التعلم بالإضافة الى تعزيز مهارات التقويم الذاتي وتقويم الاقران لدى التلامذة عن طريق تلك الأنشطة والتي غالبا ما تكون محبة ومبسطة للتلامذة، ونشر ثقافة التقويم من اجل التعلم بين التلامذة والمعلمين والمعلمات واولياء الأمور قبل البدء في تطبيقها، مع ضرورة التدرج في التطبيق.

الكلمات المفتاحية: ممارسة_ معلمي الصفوف الأولى_ أساليب_ التقويم من اجل التعلم.

(The degree to which first grade teachers practice assessment methods for learning)

Shahd Abbas Oreibi

Prof. Haider Abdel-Zahra Al-Saadi

University of Maysan/ College of Basic Education

Research Summary:

The current research aims to know the degree to which first-grade teachers practice assessment methods for learning, and to achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive (survey) approach. Determining learning objectives, collecting evidence about students' learning, effective classroom questions and feedback, self- and peer-assessment, and to treat data statistically, the researchers used percentage and weighted means. To a small degree, and based on this result, a set of recommendations were presented, including the necessity of training teachers to employ assessment strategies for learning in classroom practices, through training programs, as well as continuous follow-up by the supervision and school administrations for this aspect in order to improve the level and performance of teachers, and enrich The teacher's guide and educational content with activities and modern assessment methods that help the teacher to use assessment for learning in addition to enhancing Students' self-evaluation skills and peer assessment through those activities, which are often pleasant and simplified for students, and spreading the culture of assessment for learning among students, teachers, and parents before starting to apply them, with the need for gradual application.

Keywords: practice_first grade teachers_methods_assessment for learning

مشكلة البحث:

ما نعيشه اليوم من تطور علمي فرض على المنظومة التربوية مجموعة من التحديات مما أدى الى إعادة النظر في جميع البرامج التربوية، حيث أصبح واجباً على القائمين بالعملية التعليمية التغيير والتجديد من أجل اكساب المتعلمين المهارات اللازمة للتعامل الإيجابي مع كل هذه المتغيرات، كما أن الرؤية الجديدة للمدارس في مجتمعاتنا والقائلة بأن المدارس الفعالة بحق هي التي تساعد المتعلمين على الوصول الى معايير دقيقة للتحصيل مما فرض علينا أن نعيد التفكير في دور التقويم فهو الركيزة الرابعة الأساسية من ركائز العملية التعليمية، فلا تتم العملية التعليمية بدون المعلم والمتعلم وطريقة التدريس والتقويم التربوي السليم. إذ يعد التقويم من أهم عناصر العملية التعليمية نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المرسومة والتي ينتظر منها أن تنعكس إيجابياً على التلميذ والعملية التربوية على حد سواء، إلا أنه يعاني من الإهمال في المؤسسات التعليمية نتيجة ممارسات المعلمين التقليدية، إذ ينصب التقويم على تحصيل التلامذة فقط من خلال الامتحانات النهائية والفصلية وأن هذا التقويم لا يؤثر بصورة إيجابية في التعليم لأنه يعتمد وبدرجة كبيرة على مهارات ومفاهيم بسيطة وهذا يتنافى مع ما جاءت به التوجهات الحديثة في جعل المتعلم مركز العملية التعليمية وتغيير دور المعلم والمتعلم والتركيز على تعلم التلميذ أكثر من التحصيل وعليه حددت مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

(درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من أجل التعلم)

أهمية البحث:

إن التقويم قد شهد العديد من التحولات فبعد أن كان التركيز على تقويم التعلم Assessment Of Learning، أصبح التركيز في معظم الجهود التي بذلت من أجل الإصلاح على مفهوم التقويم من أجل التعلم Assessment For Learning، وهو استخدام التقويم في الصف أو ما يسمى التقويم الصفّي لتحسين تعلم التلامذة (الحكمي، ٢٠٠٧: ٨٢٠).

يرى (Chappuis، ٢٠٠٩: ٤) أن التقويم من أجل التعلم ليس مجرد إضافة مجموعة من الملاحظات أو الاختبارات بل يتطلب فحص دقيق لجميع مكونات التدريس، فهو يعطي نتائج جيدة وخاصة للتعلم ذوي التحصيل المنخفض من خلال التركيز على الأخطاء التي وقعوا فيها ومنحهم فهم واضح لأخطائهم وكيفية تصويبها.

وهو بذلك جزء متكامل مع عملية التعليم والتعلم وليس منفصلا عنها، بالإضافة الى ذلك ان التقويم من اجل التعلم يساعد على استخلاص الافكار العلمية والعمل على تأملها، فأساليب التقويم من اجل التعلم تعمل على تنشيط وتعميق التفكير لدى المتعلمين وتعتبر هذه الأفكار مصدرا لتصميم الخطط التدريسية، فهو مشتق من أفكار النظرية البنائية التي تؤكد على ان يقوم المتعلم ببناء معرفته بشكل نشط من خلال تفاعله مع البيئة وبمعاونة معلميه واقرانه (الصيداوي، ٢٠٠٧: ٦٧).

وتفترض النظرية البنائية للتعلم ان يكون المتعلم فاعلا نشطا خلال عملية التعلم، مستخدم كافة الخبرات والمهارات في تعلم مفاهيم جديدة، كما تتطلب من المتعلم ان يكون مراقبا لذاته اثناء بناء تلك المفاهيم أي ان يكون لديه تقويما ذاتيا للتعلم. (سامية المغربي، ٢٠١٧: ٢٥٥)

تكمن أهمية البحث الحالي في:

١. الوقوف على واقع التقويم السائد في المراحل الاولى من الدراسة الابتدائية (الصفوف الاولى).
٢. الاهمية الحالية التي تحتلها اساليب التقويم من اجل التعلم في العملية التعليمية التعلمية، والدور الذي تلعبه في تزويد المعلمين واولياء الامور والمسؤولين التربويين بالبيانات والمعلومات الضرورية لاتخاذ القرارات المتعلقة بتحسين العملية التعليمية التعلمية.
٣. التأكيد على دور التلميذ من خلال جعله محور العملية التعليمية خصوصا في المرحلة الابتدائية التي تعد اساس لكل المراحل اللاحقة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لاساليب التقويم من اجل التعلم.

حدود البحث:

الحد البشري: معلمي ومعلمات الصفوف الأولى

الحد المكاني: محافظة ميسان قضاء العمارة

الحد العلمي: التقويم من اجل التعلم

الحد الزمني: ٢٠٢١ - ٢٠٢٢

تحديد المصطلحات:

التقويم من اجل التعلم يعرفه كل من:

✚ (الريان، ٢٠١٥: 280) بأنه أحد انماط التقويم المتعلقة بجمع الادلة والمعلومات من خلال استراتيجيات اشراك تلامذة في اهداف التعلم والتساؤل والتغذية الراجعة والتقويم الذاتي وتقويم الاقران، لاستخدامها في تحديد مستوى تقدم تلامذة في عملية التعلم، وتحديد الاجراءات المستقبلية اللازمة لتحسين ادائهم.

✚ (Guide national for evaluation for learning، 2018: ٩) بأنها عملية منهجية منظمة لجمع البيانات المتعلقة بالتعلم، ويشمل جميع الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتلميذ او كلاهما، مع تقديم كافة المعلومات التي تستخدم كتغذية راجعة لتطوير التعلم والتعليم، ويركز في الأساس على التحسين المستمر لاتقان التلامذة جميعهم مهارات التعلم والعمل والحياة.

الإطار النظري:

التقويم من اجل التعلم

كان التقويم الى عهد قريب يقوم على أساس تقويم التعلم لقياس الناتج من هذه العملية كتقويم الختامي، حتى ظهر لدينا "التعليم الفعال" الذي يقيس الإجراءات، والعمليات، والنواتج، التي تركز على تحسين فهم التلامذة لأهدافهم ذات الصلة بواقعهم وحياتهم المستقبلية والعمل على إيجاد الاستراتيجيات والطرق والأساليب لتحقيقها مع التأكيد على أهمية التقويم الذاتي على اعتبار انه مصدرا لجمع المعلومات حول تعلم التلامذة وتحصيلهم الدراسي (Hayward et al, 2008: 51).

وهو ما أطلق عليه لاحقا مفهوم " التقويم للتعلم" او "التقويم من اجل التعلم"، الذي عد أحد اهم نتائج جهود حركة الإصلاح التربوية حديثا، وقد ظهر هذا التقويم في البداية مرادفا للتقويم التكويني في بعض ادبيات التقويم (ريان، ٢٠١٥: ٢٧٣) اذا فالتقويم ليس مجرد إعطاء امتحان للطلبة في وقت محدد من الفصل بل هو عملية شاملة تشمل نشاطات مختلفة، تبدأ من لحظة جمع البيانات من خلال مهام التقويم العديدة كالاختبارات والواجبات والمشاريع وغيرها.

ويحقق التقويم من اجل التعلم مفعوله عندما يصبح ممارسة متأصلة في صلب عملية التعليم والتعلم على عكس تقويم التعلم الذي يهتم بإعطاء درجات او تقديرات للطلاب توضح مدى كفاءتهم في تحصيل ما تضمنته الأهداف العامة للمنهج، وإعطاء شهادة بذلك. (الشقصي، ٢٠١٨: ١٤).

ان التقويم من اجل التعلم يمثل منحى جديد من التقويم التكويني، يتميز بخصائص ومبادئ محددة ولفهم ذلك لا بد لنا ان نبدا مع تاريخ التقويم التكويني الذي ظهر لأول مرة على يد سكريفين ١٩٦٧م، والذي اوضح الفرق بين نوعين من التقويم، فهناك التقويم الذي يعمل على تحسين العملية التربوية بشكل مستمر قبل

انتهائها وسمي بالتقويم التكويني، وهناك التقويم الذي يستخدم عند انتهاء العملية التعليمية وسمي بالتقويم الختامي او (بوبهام، ٢٠١٢: ٢٧-٣٠)، الا ان اهتمام سكريفين كان منصبا على المناهج التعليمية ولم يركز على امكانيات التقويم التكويني كتقويم صفي يجرى بشكل يومي لتحسين تعلم التلميذ، الا ان هذا التمييز دفع التقويم نحو افاق جديدة تمثلت في قدرة التقويم على تقديم وظائف عديدة مثل قدرته على تحسين العملية التعليمية، ان هذه الفكرة الهمت بلوم وزملاءه بفكرة ان للتقويم التكويني دورا في تقويم التلامذة ايضا وتحسين تعلمهم، فهو يساهم في تقديم التغذية الراجعة التي تساهم في تصحيح مراحل التعليم والتعلم (Ninomiya, 87: 2016) كما اهتم بلوم بفكرة تكييف التدريس مع احتياجات التلامذة والفروق الفردية التي يتمتعون بها، فتحول بذلك مفهوم التقويم التكويني من تقويم المناهج الى سياق اخر وهو تقويم التلامذة في الصف الدراسي وشيئا فشيئا ازداد الاهتمام في تسعينيات القرن العشرين بالفكرة القائلة ان التقويم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم (5: 2011, William)، كما وظهرت لدينا العديد من الدراسات التي اهتمت بتأثير التقويم على التلامذة، والذي يؤثر على جوانب عدة: الدافعية والكفاءة الذاتية الاكاديمية عند التلامذة، كما يوجه التعلم نحو ما هو مهم، وعلى الرغم من ذلك واجهات تعريفات التقويم التكويني العديد من الانتقادات وكان ابرزها ان تعريفات التقويم التكويني عامة جدا لدرجة تسمح بعدد من التفسيرات عند التطبيق (السعدوي، ٢٠١٤: ٣٩٥) ويؤدي اختلاف تعريفات التقويم التكويني وعموميتها الى اختلاف الممارسات التي من الممكن ان تكون غير فعالة وقد تضر اكثر مما تنفع ولعل ابرز تلك الممارسات هو تحول التقويم التكويني الى اختبارات مصغرة تجرى في اثناء الحصة الدراسية او نهايتها، ويعزز هذا الاعتماد فكرة ان التقويم أداة للاختبارات مما يؤدي الى عدد من المشكلات التي او ضحتها مجموعة اصلاح التقويم، منها ان النتائج التي تبني على الاختبارات التي تجري لأغراض نهائية، لا تقدم معلومات مفصلة حول عدد من المهارات المهمة كمهارة التعلم او مهارات التفكير العليا او مهارات العمل التعاوني او المستقل، وتلك المهارات مهمة لتكيف مع هذا العالم السريع التغيير من الناحية التقنية والاجتماعية (ستيجنز، ٢٠١٣: ١٥).

لذا فان الرغبة المتزايدة في تقليل الاعتماد على الاختبارات، ومحاولة توجيه دفة التقويم نحو دعم تعلم التلامذة، والرغبة في تحديد مصطلح التقويم التكويني الذي فسر بطرق عديدة، بالاضافة الى التحولات في الفكر التربوي في العقود الاخيرة، وذلك بالتركيز على النظرية البنائية والنظرية البنائية الاجتماعية ومنظورها نحو عملية التعلم والتعليم، فادى هذا كله الى ظهور مصطلح التقويم من اجل التعلم بشكل محدد على يد مجموعة اصلاح التقويم عام ٢٠٠٢ ومن ثم تحديث تعريفه لاحقا في مؤتمر التقويم من اجل التعلم في نيوزيلندا ٢٠٠٩، ليوضح ان التقويم من اجل التعلم جزء لا يتجزأ من عملية التعلم والتعليم، وانه يؤثر فيهما بطريقة ديناميكية (السعدوي، ٢٠١٤: ٣٩٠-٣٩٥)، يعتمد التقويم من اجل التعلم على المنظور البنائي

الاجتماعي والذي طوره فيجوتسكي، والذي يهتم بالتفاعل بين الطلاب والمعلمين، فالمعلم وفقا لهذه النظرية يعمل على انشاء بيئة تعليمية صفية تشجع التلامذة على التفكير والتعامل مع مهام حقيقة كالخبراء قد تكون اعلى من مستواهم الحالي والذي يسميه فيجوتسكي منطقة النمو التقريبي، لذا وبمساعدة مجموعة من الادوات في وسط بيئة التعلم الداعمة له، يستطيع الوصول الى النمو الكامن او المحتمل وهذا يتم بمساعدة المعلم او الاقران، ثم في النهاية يستطيع التلميذ القيام بهذه المهمة بشكل مستقل، وان هذه المهام يجب ان تكون تعاونية وتساعد التلامذة على تحديد المشكلات وايجاد الحلول وذلك في بيئة يعمل فيها كل من المعلمين والتلامذة بشكل مشترك لتطوير مهاراتهم وفهمهم.

(James, 2006: 50)

حيث يهتم التقويم من اجل التعلم بتوظيف طرق متعددة من التقويم واستخدام بيانات التقويم من قبل التلامذة والمعلمين واولياء الأمور في تطوير جودة التعلم، وفي هذا النوع من التقويم يتعلم التلامذة بشكل أفضل عن توقعات نجاحاتهم منذ بداية التعلم، مما يجعل من التلامذة محور عملية التقويم، وهو بالتالي يشعرهم بقدرتهم على السيطرة والتحكم بنجاحاتهم وتحقيقها في حال استمرار العمل على كافة الأنشطة والمهام التي تمكنهم من الوصول الى الأهداف المنشودة (عبد الفتاح، ٢٠٠٨: ٧٠).

ووفق هذا المنحى فان التقويم من اجل التعلم يتطلب من المعلمين جمع المؤشرات والأدلة التي عن طريقها يستطيعون تزويد تلامذتهم بكافة المعلومات المتعلقة بدرجة تعلمهم، والحكم على مدى تقدمهم ونجاحهم، وتقرير الخطوات اللاحقة للتعلم (Swaffield, 2009 : 16)، ويتضمن أيضا اخبار المتعلمين بمستوى تقدمهم بما يمكنهم من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين الأداء (Jones, 2005: 6)، ويصبح بذلك هذا النمط متبع في الممارسات الخاصة بالمعلمين عندما يكون التقويم موجها نحو دعم التعلم، وبحيث يسمح للتلامذة بالانخراط بشكل كامل في عمليات التخطيط، والتأمل، وتقويم تعلمهم .

(Hutchinso & Hayward, 2005: 225)

كما يوفر التقويم من اجل التعلم بيئة غنية بالتغذية الراجعة التي تتم من خلال المناقشات والتعليقات التي تحدث داخل غرفة الصف او من خلال الحوارات التي تتم بين المعلمين وتلامذتهم وتفاعل التلامذة مع بعضهم البعض، كما ان هذه البيئة تساعد التلامذة على تطبيق معارفهم ومهاراتهم وفهمهم لمحتوى التعلم في مواقف متعددة، وتكون المهام حقيقة ومرتبطة بالأنشطة الصفية، كذلك تساعد التلامذة على تطوير استقلاليتهم وسلطتهم داخل الصف، وتحقيق حالة من التوازن بين التقويم التكويني والختامي، كما ان هذه البيئة تساعد التلامذة على الاقتناع التام بكل ما يقومون به من أنشطة تعليمية، وتزودهم بفرص لتحسين أدائهم وتحقيق التقدم وكذلك تحقيق الأهداف المرجوة، وفي هذه البيئة لا يركز التقويم على قياس كمية

المعرفة المكتسبة وإعطاء الدرجات، وانما التحول يكون نحو التعلم وبما يمكنهم من اختبار أفكارهم، كذلك توفر هذه البيئة الأنشطة المتنوعة التي تساعد التلامذة على الانخراط مستقبلا في حياتهم المهنية، وتعزيز لديهم حالة من الترابط والتفاعل بين البيئة داخل المدرسة والبيئة خارج المدرسة .

(McDowell et al، 2011: 749-752)

وفي ضوء هذه الرؤية، فان التقويم من اجل التعلم يساعد المعلمين على مواجهة التحديات التي تعترضهم، عن طريق استثمار الاحداث الصفية والنقاشات التي تحدث في الدرس في تحديد احتياجات التعلم لدى كل تلميذ على حدة، بالإضافة الى دور التغذية الراجعة من والى التلميذ التي تبين للمعلم احتياجات تحسين التعلم واليات النجاح، وبالتالي ربط خطة الدرس بالتعلم (Jones, 2005 :8) .

كما أوضحت الادبيات ان التقويم من اجل يهدف الى الحكم على جودة التعلم لتقرير خطوات العمل اللاحقة، وهو مصمم لتقويم المعلمين والتلامذة على حد سواء، ويستخدم تغذية راجعة وصفية واضحة ودقيقة ومفصلة بدلالة الكلمات بدلا من استخدام الدرجات والأرقام، ويركز على تحسين التلامذة ومقارنة الأداء مع الأداء السابق للتلميذ، بالإضافة الى ذلك فان التقويم من اجل التعلم يعزز معتقدات النجاح لدى التلامذة، ويحررهم من الخوف والرغبة الناجمة عن الممارسات التقليدية في التقويم.

(Stiggins et al، 2007: 324-326)

استراتيجيات التقويم من اجل التعلم:

اقترحت تشابويس (Chappuis, 2009 : 52) عددا من الخطوات للتقويم من اجل التعلم سميت هذه الخطوات بالاستراتيجيات السبع للتقويم من اجل التعلم وهي كالآتي:

الى اين اتجه؟ يبين لهم الى اين يأخذهم التعلم.

- استراتيجية ١: زود التلامذة برؤية مفهومة وواضحة للهدف التعليمي.
- استراتيجية ٢: تبادل مع الطلاب امثلة ونماذج للعمل الجيد والعمل الضعيف.

اين انا الان؟

- استراتيجية ٣: قدم تغذية راجعة وصفية ومنتظمة.
- استراتيجية ٤: علم الطلاب ان يقيموا أنفسهم بأنفسهم وان يضعوا أهدافا لأنفسهم.

كيف يمكنني سد الفجوة؟

- استراتيجية ٥: صمم دروسا تركز على هدف او ناحية تعليمية واحدة للجودة في كل مرة.
- استراتيجية ٦: علم الطلاب ان يراجعوا عملهم بحيث تتم مراجعة سمة مهمة واحدة في وقت واحد.
- استراتيجية ٧: أشرك الطلاب في التأمل الذاتي لكي يتمكنوا من متابعة تعلمهم وتبادلته.

المبادئ الأساسية للتقويم من اجل التعلم:

اتفقت مجموعة اصلاح التقويم (Assessment Reform Groups، 4-5-6: 2002) و (درندري، ٢٠١٤: ١٠) و (The Office for standards in Education Children's Services and Skills، 2008: 7) (ofsted)، على مجموعة من المبادئ الاساسية للتقويم من اجل التعلم وهي عشر مبادئ ترى ان التقويم من اجل التعلم:

١. يساعد على معرفة اهداف العملية التعليمية وأدراك ما تحقق منها، ويعزز فرص التعلم عند ممارسة الأنشطة التعليمية من قبل المتعلم الذي يكون قادرا على تحقيق التقدم وأدراك ما يبذله من جهد.
٢. ينمي لدى التلميذ القدرة على التقويم الذاتي والحوار وضبط النفس، مما يساعد على جعل التلميذ مستقلا وقادر على اكتساب المعارف والمهارات الجديدة التي تؤهله لتوقع الخطوات القادمة من التعلم المطلوب.
٣. يطور لدى التلميذ المعرفة بكيفية تحسين الأداء، وذلك عن طريق تحديد نقاط القوة والضعف من قبل المعلم، فالمعلم مطالب بتزويد التلميذ بكافة المعلومات والارشادات التي تعزز جوانب القوة وتطورها عند التلميذ، والنهوض بجوانب الضعف بما يحسن المستوى الدراسي عند التلميذ.
٤. يعزز لدى التلميذ فهم الأهداف المراد تحقيقها والالتزام بها، ومعرفة المعايير المتبعة في عملية التقويم، وهو ما يفرض على المعلم اشراك التلامذة في رسم تلك الأهداف، وتقويم مستوى تقدمه بذاته او بمساعدة اقرانه.
٥. يزيد الدافعية نحو التعلم ويحفز التلميذ لبذل المزيد من الجهد، فالتقويم يجب ان يغرس في التلميذ حب التعلم، وهو ما يحقق من خلال التغذية الراجعة، وتحسين فرص التوجيه الذاتي عند التلميذ.
٦. له اثر نفسي على التلميذ، فعملية التقويم هذه تتطلب من المعلم ابداء الملاحظات والتعليقات على اعمال التلميذ، وان هذه التعليقات لها تأثير على احساس التلميذ سلبا او ايجابا، وعلى المعلم إدراك هذا الامر والعمل على توجيه المتعلم نحو الاستفادة من تلك التعليقات او التوجيهات لتحسين عملية التعلم.
٧. يكسب المعلم المهنية في التدريس، حيث يساعد المعلم على التخطيط الجيد للتقويم، ومراقبة عملية التعلم بمهنية واضحة، وهو ما يتطلب أيضا الاهتمام بالأنماء المهني للمعلم.
٨. يعتبر أساس العملية التعليمية داخل الغرفة الصفية، فالتقويم هنا عملية مستمرة تشمل كل جوانب التعلم، وتخدم المعلم والمتعلم على حد سواء، وهي تأتي من خلال المهام والأنشطة التي يكلف بها التلميذ، بما يحفز على التعلم واكتساب المهارات والمعارف، وتنمية القدرة على التقويم الذاتي.
٩. يركز على كيفية التعلم، وهو ما يحقق النجاح والتطوير والتحسين عند المعلم في التخطيط ووضع معايير التقويم، ويساعد على متابعة وتطوير وتحسين مستوى المتعلم على حد سواء.

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

وعلى الرغم من ان لكل من تقويم التعلم والتقويم من اجل التعلم خصائص ومميزات للعملية التعليمية، الا ان هناك توجه نحو توحيد جميع عمليات التقويم لجعلها عملية تكاملية تخدم المعلم والمتعلم معا من جهة، وتحقق تكامل النوعين من التقويم من جهة أخرى، على ان تعنى هذه الأنظمة بالعمليات والإجراءات والنواتج والأدوات في نظام تعليمي واحد. (Birenbaum et al, 2006: 5)

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استعمل الباحثان المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، لأنه المنهج الملائم لطبيعة البحث، والذي يعد ركنا أساسيا من اركان البحث العلمي، اذ يعتبر هو الأسلوب الوحيد الممكن لدراسة بعض الموضوعات، (زوبعي و الغنام، ١٩٨١: ٥١)، ويعرف منهج البحث الوصفي في مفهومه العام "هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع والظاهرة كما توجد في الواقع، حيث يهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيراً كيفياً او كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، اما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة ولا يقتصر استعمال المنهج الوصفي على المجالات التربوية والإنسانية بل يستعمل كذلك في مجال الظواهر الطبيعية المختلفة مثل وصف الظواهر الفلكية والفيزيائية والكيميائية والبيولوجية المختلفة". (عبد الرحمن وعدنان، ٢٠٠٧: ٣٨)

مجتمع البحث: مجموعة من العناصر ذات صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس (حنا وأنور، ١٩٩٠: ١٧)، ويشمل الافراد او مجموعة الأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وذات الصلة بها والتي يسعى الباحث الى تعميم النتائج عليها (غانم، ٢٠٠٨: ٢١٧)، ويتكون المجتمع الحالي من معلمي ومعلمات الصفوف الأولى في المدارس الحكومية في محافظة ميسان/ المركز وعددهم (٢٨٥) معلما ومعلمة، وبواقع (١١٥) ذكور، و(١٧٠) اناث.

عينة البحث: تعرف العينة هي مجموعة جزئية من الوحدات او العناصر التي يتم اخذها بطريقة معينة من مجتمع ما بهدف دراسة خصائصها وذلك لتقدير خصائص المجتمع الكلي عن طريقها وان طريقة العينة المختارة من مجتمع البحث تعد من العوامل التي تؤثر في البحوث وتستند إجراءات اختيار العينة الى الهدف الذي يحاول الباحث تحقيقه وكذلك الوصول الى وصف دقيق للمجتمع الأصلي وتحديد مفردات ذلك المجتمع

(عباس، ٢٠٠٩: ٢١)، وقد اختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة (٥٠) معلم ومعلمة وبواقع (٢٠) معلم و (٣٠) معلمة.

أداة البحث: تعرف أداة البحث بأنها الوسيلة التي يستعملها الباحث لحل مشكلة بحثيه، ولهذا وجب على الباحث ان يستعمل أداة او عدة أدوات للقيام بالبحث، ويتأكد من ان هذه الأداة او الأدوات تلائم البحث لتحقيق أهدافه وفرضياته (محجوب، ٢٠٠٢: ١٦٣).

وتمثلت أداة البحث الحالي في بطاقة الملاحظة أعدتها الباحثة بالاعتماد على الدراسات التي تناولت الموضوع من خلال البحث والاطلاع.

صدق الأداة: وبعد اعداد فقرات البطاقة بصورتها الأولية والمتكونة من (٣٠) فقرة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال العلوم النفسية والتربوية وطرائق التدريس والقياس والتقويم في الجامعات العراقية اذ بلغ عددهم (٢٦) خبير، للحكم على مدى ملائمة فقرات البطاقة ووضوحها ومناسبة فقراتها للمجالات الرئيسة ودقة صياغتها اللغوية، لإبداء الرأي في صلاحية الفقرات فيما اذا كانت جيدة او تحتاج الى تعديل او حذف، وبعد جمع البطاقات من السادة المحكمين، خللت الباحثة استجابات الخبراء باستعمال مربع كاي والنسبة المئوية، وكانت نسبة اتفاق الخبراء (٨٥%) وذلك لحصولها على الدلالة الإحصائية وتم الاتفاق على حذف

فقرتين وتعديل بعض الفقرات.

ثبات الأداة: تم حساب معامل ثبات الأداة باستعمال معادلة الفا كرونباخ.

المحك المعتمد في الدراسة: لتحديد مستوى توافر الأداء اعتمدت الباحثة درجة القطع (٣) والوزن المئوي (٦٠%) لتحديد مستوى الأداء وتعد الأوساط المرجحة واوزانها المئوية هي الحد الفاصل بين مستوى استجابات العينة على الأداء والجدول (١) يوضح معايير الحكم.

جدول (١)

معايير الحكم على الأداة

ت	الأوساط المرجحة	الأوزان المئوية	مستوى التحقق
١	١ - ١,٧٩	٢٠% - ٣٦%	قليلة جداً
٢	١,٨٠ - ٢,٥٩	٣٦% - ٥٢%	قليلة

٣	٣,٣٩ - ٢,٦٠	%٥٢ - %٦٨	متوسطة
٤	٤,١٩ - ٣,٤٠	%٦٨ - %٨٤	عالية
٥	٥ - ٤,٢٠	%٨٤ - %١٠٠	عالية جداً

الوسائل الإحصائية: استعمل الباحثان معادلة الفا كرونباخ والوسط المرجح والوزن المئوي.

عرض النتائج وتفسيرها:

ما درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من اجل التعلم؟

للتعرف على درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من اجل التعلم، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والمستوى العام لدرجة ممارسة المعلمين والمعلمات، وكما موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢)

المتوسطات المرجحة والاوزان المئوية والتكرارات لفقرات بطاقة الملاحظة

الوزن المئوي	الوسط المرجح	درجة المعرفة					التكرارات والنسبة	العبارة	الفقرة
		عالية جداً	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جداً			
٠,٩ ٢	٤,٦ ٠	٣٣	١٤	٣	٠	٠	ك	تشجيع التلامذة على المشاركة الفعالة مع الأنشطة الصفية	ف ١٣
		٠,٦ ٦	٠,٢ ٨	٠,٠ ٦	٠,٠ ٠	٠,٠ ٠	%		
٠,٨ ٨	٤,٤ ٢	٢٧	١٧	٦	٠	٠	ك	يستخدم الاختبارات الشفهية لقياس قدرة التلامذة على التعبير اللفظي	ف٨
		٠,٥ ٤	٠,٣ ٤	٠,١ ٢	٠,٠ ٠	٠,٠ ٠	%		

٠,٨	٤,٣	٢٥	١٨	٧	٠	٠	ك	يقدم تغذية راجعة فورية اثنا قيام التلامذة بالانشطة الصفية	ف ١٧
		٠,٥	٠,٣	٠,١	٠,٠	٠,٠	%		
٧	٦	٠	٦	٤	٠	٠			
٠,٨	٤,٢	٢٣	١٧	٩	١	٠	ك	يوفر بيئة صفية تتصف بالأمان والحرية التامة في توجيه الأسئلة دون خوف	ف ١٩
		٠,٤	٠,٣	٠,١	٠,٠	٠,٠	%		
٥	٤	٦	٤	٨	٢	٠			
٠,٧	٣,٨	٧	٣١	١١	١	٠	ك	يعطي الوقت الكافي لتلامذة لتفكير في الأسئلة التي يوجهها لهم	ف ٢٢
		٠,١	٠,٦	٠,٢	٠,٠	٠,٠	%		
٨	٨	٤	٢	٢	٢	٠			
٠,٧	٣,٦	٦	٢٢	١٩	٣	٠	ك	يساعد التلامذة على تعديل المفاهيم الخاطئة المتكونة لديهم	ف ١٢
		٠,١	٠,٤	٠,٣	٠,٠	٠,٠	%		
٢	٢	٢	٤	٨	٦	٠			
٠,٦	٣,٣	١٩	٨	٥	٩	٩	ك	يوجه أسئلة تربط الموضوع السابق بالموضوع الحالي	ف ١٥
		٠,٣	٠,١	٠,١	٠,١	٠,١	%		
٨	٨	٨	٦	٠	٨	٨			
٠,٦	٣,٢	٨	٩	٢٢	٧	٤	ك	يشجع التلامذة على طرح الأفكار المتعلقة بالدرس او القريبه منه	ف٢
		٠,١	٠,١	٠,٤	٠,١	٠,٠	%		
٤	٠	٦	٨	٤	٤	٨			
٠,٦	٣,١	٤	١٣	٢٤	٤	٥	ك	يوفر أنشطة فردية تتيح للتلامذة مراجعة اجاباتهم ومراقبة تقدمهم	ف ٢٣
		٠,٠	٠,٢	٠,٤	٠,٠	٠,١	%		
٣	٤	٨	٦	٨	٨	٠			
٠,٦	٣,١	١	٧	٣٩	٣	٠	ك	ينوع في المهام التي يكلف بها التلامذة (اثرائية، تشخيصية، علاجية)	ف ٢١
		٠,٠	٠,١	٠,٧	٠,٠	٠,٠	%		
٢	٢	٢	٤	٨	٦	٠			
٠,٦	٣,١	٣	١٦	١٩	٨	٤	ك	ينمي المهارات الحياتية التي تمكن التلامذة من الانخراط في مجالات	ف ١٠
		٠,٠	٠,٣	٠,٣	٠,١	٠,٠	%		
٢	٢								

		٦	٢	٨	٦	٨		الحياة المختلفة	
٠,٦	٣,٠	٥	١٣	١٨	٨	٦	ك	يناقش التلامذة في المهمات التي يكلفهم	ف٣
١	٦	٠,١	٠,٢	٠,٣	٠,١	٠,١	%	بها من اجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل افضل	
٠,٥	٢,٩	٥	٦	٢٢	١٥	٢	ك	يصوغ الأهداف بشكل ينمي مهارات التفكير لدى التلامذة	ف٤
٩	٤	٠,١	٠,١	٠,٤	٠,٣	٠,٠	%		
٠,٥	٢,٦	٠	٨	٢٢	١٢	٨	ك	يوجه أسئلة متنوعة تثير التفكير ومنبثقة من واقع التلامذة	ف١٦
٢		٠,٠	٠,١	٠,٤	٠,٢	٠,١	%		
٠,٣	١,٩	٠	٠	١٤	١٩	١٧	ك	يشجع التلامذة على تحمل مسؤولية تحسين تعلمهم	ف١١
٩	٤	٠,٠	٠,٠	٠,٢	٠,٣	٠,٣	%		
٠,٣	١,٨	٥	٢	٦	٤	٣٣	ك	يحرص على تقديم الجوائز والمكافآت لرفع مستوى أداء التلامذة لاسيما التلامذة متدني التحصيل	ف٢٠
٧	٤	٠,١	٠,٠	٠,١	٠,٠	٠,٦	%		
٠,٣	١,٦	٠	١	٩	١٣	٢٧	ك	يعد اختبار قبلي لمعرفة نقاط القوة والضعف لديهم	ف٧
٤	٨	٠,٠	٠,٠	٠,١	٠,٢	٠,٥	%		
٠,٣	١,٥	٠	٠	٥	١٧	٢٨	ك	يوضح أهمية الموضوع الذي يتعلمه التلامذة	ف١
١	٤	٠,٠	٠,٠	٠,١	٠,٣	٠,٥	%		
٠,٢	١,٤	٠	٢٠	٣	٨	٣٧	ك	يشجع التلامذة على العمل في مجموعات تعاونية	ف٩
٨	٠	٠,٠	٠,٤	٠,٠	٠,١	٠,٧	%		
٠,٢	١,٤	٠	١	٣	٧	٣٩	ك	يشجع التلامذة على التفكير في	ف٥

٨	٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠١	٠٠٧	%	الموضوعات التي يرغبون تعلمها في المدرسة	
		٠	٢	٦	٤	٨			
٠٠٢	١٠٤	٠	١	٥	٨	٣٦	ك	تغير ثقافة المنافسة بين التلامذة والتحول الى ثقافة العمل الجماعي وتشجيعهم عليه	ف ١٤
٩	٢	٠٠٠	٠٠٠	٠٠١	٠٠١	٠٠٧	%		
		٠	٢	٠	٦	٢			
٠٠٢	١٠٣	٠	٠	٦	٤	٤٠	ك	يوجه التلامذة لتبادل الإجابات فيما بينهم لتقويمها	ف ٢٧
٦	٢	٠٠٠	٠٠٠	٠٠١	٠٠٠	٠٠٨	%		
		٠	٠	٢	٨	٠			
٠٠٢	١٠٢	٠	٢	٠	٥	٤٣	ك	يشرك التلامذة في تقويم أعمالهم	ف ٦
٤	٢	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠١	٠٠٨	%		
		٠	٤	٠	٠	٦			
٠٠٢	١٠٢	٠	١	٠	٧	٤٢	ك	يشجع التلامذة على تنظيم انجازاتهم في ملف خاص	ف ١٨
٤	٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠١	٠٠٨	%		
		٠	٢	٠	٤	٤			
٠٠٢	١٠١	٠	١	٢	٢	٤٥	ك	يشجع التلامذة على تقويم اعمال اقرانهم	ف ٢٥
٣	٨	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٩	%		
		٠	٢	٤	٤	٠			
٠٠٢	١٠١	٠	٠	٢	٤	٤٤	ك	ينظم التلامذة في مجموعات ثنائية تعاونية اثناء تنفيذ المهام	ف ٢٤
٣	٦	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٨	%		
		٠	٠	٤	٨	٨			
٠٠٢	١٠٠	٠	٠	٠	٢	٤٨	ك	يوجه التلامذة لتصحيح أعمالهم ذاتيا ومقارنتها بالحلل الصحيحة	ف ٢٨
١	٤	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٩	%		
		٠	٠	٠	٤	٦			
٠٠٢	١	٠	٠	٠	٠	٥٠	ك	يقوم بتوزيع التلامذة في مجموعات لتقويم إنجازات بعضهم البعض	ف ٢٦
٠		٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٠	٢٥	%		
		٠	٠	٠	٠				

٠،٤ ٩	٢،٤ ٦	المقياس الكلي
----------	----------	---------------

يتضح من الجدول أعلاه (٢) ان درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من اجل التعلم كانت بدرجة قليلة وغير متحققة اذ بلغ الوسط المرجح (٢،٤٦) ووزنه المئوي (٠،٤٩) وفيما يلي توضيح النتائج لكل فقرة من الفقرات:

- ان الفقرات (١٣، ٨، ١٧، ١٩) حصلت على اعلى مستوى من باقي الفقرات وهي (عالية جدا) اذ جاءت اوساطها المرجحة ما بين (٤،٦٠-٤،٢٤) واوزانها المئوية بين (٠،٩٢-٠،٨٥) أي انها متحققة كونها أكبر من درجة القطع.
- فيما جاءت الفقرتين (٢٢، ١٢) بمستوى (عالية) وقد تراوحت اوساطها الحسابية بين (٣،٦٢-٣،٨٨) واوزانها المئوية (٠،٧٢-٠،٧٨) أي انها متحققة كونها أكبر من درجة القطع.
- فيما جاءت الفقرات (١٥، ٢، ٢٣، ٢١، ١٠، ٣) بمستوى (متوسطة) وقد كان اوساطها المرجحة ما بين (٣،٣٨-٣،٠٦) والاوزان المئوية (٠،٦٨-٠،٦١) مما يشير الى انها جاءت متحققة كونها أكبر من درجة القطع، اما الفقرتين (٤، ١٦) فأنها جاءت بدرجة (متوسطة) لكن غير متحققة كونها اقل من درجة الوسط المرجح (٣) وقد كان اوساطها المرجحة (٢،٩٤-٢،٦٠) والاوزان المئوية (٠،٥٩-٠،٥٢).
- اما الفقرتين (١١، ٢٠) جاءت بمستوى (قليلة) وكانت اوساطها المرجحة ما بين (١،٩٤-١،٨٤) واوزانها المئوية (٠،٣٩-٠،٣٧) مما يشير الى انها غير متحققة كونها أصغر من درجة القطع (٣).
- فيما جاءت الفقرات (٧، ١، ٩، ٥، ١٤، ٢٧، ٧، ١٨، ٢٥، ٢٤، ٢٨، ٢٦) بمستوى (قليلة جدا) اذ كانت اوساطها المرجحة (١-١،٦٨) والاوزان المئوية (٠،٣٤-٠،٢٠) مما يشير الى انها غير متحققة.

أظهرت نتائج جدول (2) ان درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولى لأساليب التقويم من اجل التعلم جاءت بدرجة (قليلة) وتعزو الباحثة ذلك الى قلة الوسائل التعليمية الحديثة في المدارس، وكذلك عدم توفر الوقت الكافي لتطبيق الأساليب التقييمية الحديثة بالإضافة الى بناء المدارس المتهاك وعدم توفر قاعات ومختبرات وورش تعليمية خاصة فضلا عن ازدحام الصفوف بالأعداد الكبيرة للتلامذة، بالإضافة الى قلة الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين لتطوير امكاناتهم التدريسية بصورة عامة والتقييمية بصورة خاصة، ولا ننسى الجهد الذي يتطلبه تطبيقها وربما يرجع هذا الضعف الى قلة الخبراء والمختصين لمتابعة وتدريب المعلمين وتطويرهم مهنيين لاستخدام الوسائل والأساليب الحديثة وهو ما افقد الكثير من المعلمين القدرة على التطبيق الفعلي للكثير من الأساليب التقييمية الحديثة على الرغم من معرفته بها، واخير يجب التنويه على قلة المتابعة من قبل المشرفين و اهتمامهم بالجوانب الإدارية اكثر من الجانب العلمي وعدم الحرص على توفير

جميع متطلبات المدارس في ضل التطور الحاصل في جميع مفاصل العملية التعليمية بالإضافة الى تأكيد ومطالبة التربية من المعلمين اكمال المنهاج دون الاهتمام بنوع التعلم الحاصل حيث تحرص التربية الى الان على الكم وليس نوع المادة المقدمة للتلامذة والذي يعتبر احد الأسباب والعوائق التي تمنع تطبيق الأساليب التقويمية الحديثة في مدارسنا.

الاستنتاجات:

١. قصور الخطط التدريبية لإقامة دورات تدريبية لتطوير المعلمين مهنيين، بحيث تكون هذه الدورات تراعي حج التغيرات في المناهج وتطويرها والتقدم التكنولوجي الحاصل، وكان لهذا السبب دور كبير في القصور الحاصل لدى المعلمين في استخدام الأساليب الحديثة سواء في التدريس او التقويم.
٢. ضيق وقت الدرس في المدارس العراقية بسبب الدوام الثلاثي مما إثر وبشكل كبير على المادة العلمية المعطاة، فضلا عن عدم قدرة المعلم على تطبيق أساليب جديدة بسبب عدم توفر الوقت له، والسعي لإكمال المادة العلمية الملزم بها من قبل وزارة التربية.
٣. ضعف الإمكانيات المادية للمدارس وعدم قدرة المدرسة على توفير الوسائل الحديثة ناهيك عن بناء المدارس المتهالك وخاصة في المناطق البعيدة وعدم توفر القاعات والمختبرات والورش في مدارسنا.

التوصيات:

١. الاستفادة من بطاقة الملاحظة ومجالاتها في الموجودة في برامج الاعداد المهني لمعلمي الصفوف الأولى وكذلك الاستفادة منها في برامج اعداد معلمي الصفوف الأولى الحديثة الخاصة بالتقويم الصفّي بشكل عام والتقويم من اجل التعلم بشكل خاص.
٢. اثراء دليل المعلم والمحتوى التعليمي بالأنشطة والأساليب التقويمية الحديثة والتي تساعد المعلم على استخدام التقويم من اجل التعلم بالإضافة الى تعزيز مهارات التقويم الذاتي وتقويم الاقران لدى التلامذة عن طريق تلك الأنشطة والتي غالبا ما تكون محببة ومبسطة للتلامذة
٣. ضرورة تدريب المعلمين على توظيف استراتيجيات التقويم من اجل التعلم في الممارسات الصفية، من خلال البرامج التدريبية وكذلك المتابعة المستمرة من قبل الاشراف وادارات المدارس لهذا الجانب من اجل الارتقاء بمستوى المعلمين وادائهم.

المصادر:

١. بوبهام، جيمس (٢٠٠٥): تقويم العملية التدريسية، ما يحتاج ان يعرفه المعلمون، دار الكتاب الجامعي، فلسطين.
٢. الحكمي، علي بن صديق (٢٠٠٧): التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم، ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية والمنعقد في القصيم، في الفترة الواقعة ما بين ١٥-١٦ /٤/ ٢٠٠٧.
٣. درندي، اقبال زين العابدين (٢٠١٤): نحو تقييم موجه للتعليم أفضل الممارسات واهم التحديات المؤتمر التربوي السنوي ٢٧، مملكة البحرين.
٤. ريان، عادل عطية (٢٠١٥): ممارسات التقويم من اجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٣)، العدد (١)، يناير.
٥. السعدوي، عبد الله (٢٠١٠): دليل المعلم للتقويم المعتمد على الأداء من النظرية الى التطبيق، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، السعودية.
٦. ستيجينز، وتشابويس (٢٠١٣): مقدمة الى التقويم بمشاركة الطلاب من اجل التعلم، ترجمة مداري الظهران الاهلية، ج ١، ج ٢، ط ٦، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
٧. الشقصي، احمد بن عبد الله (٢٠١٨): استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من اجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عمان، كلية التربية، جامعة اليرموك، عمان.
٨. الصيداوي، احمد (٢٠٠٧): التقويم التربوي المستقبلي من التشخيصي الى الادائي الى الحقيقي، مجلة التطوير التربوي، مجلد (٥)، العدد (٣٤).
٩. عبد الفتاح، فيصل (٢٠٠٨): التقويم التكويني: تقويم من اجل التعلم، مجلة التربية، البحرين.
١٠. المغربي، سامية (٢٠١٥): التعلم المبني على المعايير، المؤتمر الدولي الثاني للقياس والتقويم قياس نواتج التعلم، ١٩- ٢١ صفر ١٤٣٧، الرياض.

11. Assessment Reform Group. (2002): **Assessment for Learning: 10**

Principles. Cambridge: University of Cambridge School of Education

12. Chappuis. J. (2009): **Assessment for learning: Classroom Practices That Maximize Student Success**, Educational Testing Service: Portland

13. Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G. (2008):

Changin assessment practice: Process, principles and standards

14. Hutchinso, C. & Hayward, L. (2005): **The journey so far: Assessment for learning in Scotland**, *The Curriculum Journal*, 16 (2)
15. Jones, C. (2005): **Assessment for learning**. London: Learning and Skills Development Agency
16. James, M. (2006): **Assessment, teaching and theories of learning, Assessment and learning**, 47
17. McDowella, L., Wakelin, D., Montgomery, C. & King, S. (2011): **Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response**, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(7).
18. 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
19. Swaffield, S. (2009): **The misrepresentation of assessment for learning – and the woeful waste of a wonderful opportunity**, Paper presented at the 2009 AAIA National Conference (Association for Achievement and Improvement through Assessment), Bournemouth, 16 – 18 September 2009
20. Stiggins, R. (2007): **Assessment for learning: A key to student motivation and learning**, *Phi Delta Kappa*, 2(2).
21. The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (Ofsted). (2008): **Assessment for learning: the impact of National Strategy support**, London: Ofsted
22. Wiliam, D. (2011): **What is assessment for learning?** *Studies in Educational Evaluation*, 37