

(معتقدات معلمات الصفوف الأولى حول التقويم من أجل التعلم)

شهد عباس عريبي

أ.م حيدر عبد الزهرة الساعدي

جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة معتقدات معلمي الصفوف الأولى حول التقويم من أجل التعلم، ولتحقيق اهداف الدراسة استعملت الباحثة المنهج الوصفي (المسحي) وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلمة، واعدت الباحثة استبانة مكونة من (٣٢)، ولمعالجة البيانات احصائيا استعملت الباحثة النسبة المئوية والاوراط المرجحة، وبعد تحليل البيانات توصلت الباحثة الى ان مستوى معتقدات معلمي الصفوف الأولى حول التقويم من أجل التعلم جاءت بدرجة عالية، واعتمادا على هذه النتيجة قدمت مجموعة من التوصيات ومنها، التأكيد على دور المعتقدات من خلال إدخالها ضمن البرامج التدريبية الخاصة بالمعلمين وذلك للعلاقة بينها وبين ما يمارسه المعلم حيث تعد ذات تأثير كبير على السلوك التدريسي للمعلمين وكذلك العمل على تعزيزها من خلال تزويدهم بالخبرات التعليمية والتقييمية التي تساعد على ترسيخ تلك المعتقدات وبلورتها

الكلمات المفتاحية: معتقدات _ معلمي الصفوف الأولى _ التقويم من أجل التعلم

(Beliefs of early grade teachers about assessment for learning)

Shahd Abbas Oreib Prof. Haider Abdel-Zahra Al-Saadi

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Maysan / College of Basic Education

Research Summary:

The current research aims to know the beliefs of first grade teachers about assessment for learning, and to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive (survey) approach and the study sample consisted of (50) teachers. Percentile and weighted means, and after analyzing the data, the researcher concluded that the level of beliefs of first grade teachers about assessment for learning came to a high degree. And what the teacher practices, as it has a great impact on the teaching behavior of teachers, as well as working to strengthen it by providing them with educational and assessment experiences that help to consolidate and crystallize those beliefs.

Key words: beliefs – first grade teachers – assessment for learning.

مشكلة البحث:

برزت الاتجاهات الحديثة التي اولت المعتقدات أهمية بالغة، إذ تُعد آراء المعلمين أحد أهم جوانب المنظومة المعرفية للمعلم وعليه انتقل هذا الاهتمام في الدراسات والادبيات التي أصبحت تركز على آراء وتصورات المعلمين من خلال فحصها في مجمل الأنشطة التعليمية وفي مواضيع ومجالات مختلفة، بدل التركيز على ملاحظة ممارسات المعلمين، حيث اعتبرت آراء المعلمين هي ترجمة لأفكار المعلمين وأعمالهم كما تعتبر هي المنظمة لمشاعرهم واتجاهاتهم وخبراتهم وقراراتهم.

حيث إذا كانت آراء معلمي الصفوف الأولى لا تتلاءم مع ممارساتهم التقييمية فإن المعلم سيشعر بالارتباك والتردد في تنفيذ واستخدام أساليب وأدوات التقييم من أجل التعلم في تقويم تعلم التلامذة، وكذلك لأن آراء المعلمين وأفكارهم تؤثر وبشكل كبير على طريقة تنفيذ الأساليب الحديثة من التقييم.

أهمية البحث:

تتشكل معظم معتقدات المعلمين بشكل أساسي خلال مرحلة الدراسة عندما كانوا طلباً من خلال ملاحظة معلمهم والتأثر بهم أو من خلال ممارسة المهنة أو من خلال الخبرات والتجارب التي مروا بها، ومن المؤكد أن تغيير معتقدات المعلمين يسبق تغيير ممارساتهم التدريسية.

(2004: 821، k.w،Chan)

ان الآراء والأفكار التي يحملها المعلمون تؤثر في ممارساتهم التعليمية كانت او التقويمية اذ تعد المحرك الأساس لها ونظرا لما لمعتقدات المعلم من أهمية وتأثير على السلوك التدريسي، فانه من المهم الوقوف على طبيعة تلك المعتقدات التي تتشكل لدى المعلمين (ريان، ٢٠١٠: ٧٢٠).

اذن فان معتقدات المعلمين حول التقويم تؤثر في تصرفاتهم وسلوكهم في تنفيذ أساليب التقويم، وان كانت تلك العلاقة معقدة، فالظروف الاجتماعية والدعم المؤسسي والتنمية المهنية لها دور كبير في تبني بعض الممارسات التقويمية او عدم تبنيها، أي انه من الممكن ان يمتلك المعلم بعض المعتقدات الفعالة حول التعليم او التعلم او التقويم، الا انه لا يتبناها ومع ذلك فانه من المهم التعرف على معتقدات المعلمين، لان لها دور مهم في إعاقه او استخدام ممارسات التقويم الفعال، لذا من المهم العمل على التعرف على تلك المعتقدات نحو عملية التعلم والتقويم والتدريس، حيث اكدت عدد من الأبحاث ان معتقدات المعلمين وتصوراتهم وانظمتهم المعرفية تؤثر على سلوكهم وإدراكهم لعملية التدريس، فان معتقدات المعلم من الممكن ان تعمل كحدود غير مرئية تحد من اعتماد التقويم من اجل التعلم وتبنيه، لذا لابد من تحديد وتطوير المعتقدات والممارسات لأنها مترابطة وتحتاج الى تطوير معا.

(Marshall & Jane Drummond, 2006: 133-139)

اذ تلعب معتقدات المعلمين دورا مركزيا في عملية تطوير التدريس، اذ ان تغيير ممارسات التدريس يأتي نتيجة لتغيير معتقداتهم، كما وتشكل دراسة معتقدات المعلمين جزء مهم من فهم المنظومة الفكرية لعملهم، ولكي نفهم طريقة تدريسهم. اذ ان الفهم الجيد لمعتقدات المعلمين يعد العنصر الأساسي لتحسين الممارسات التدريسية (Fang:1996 , 48).

وبذلك تبرز أهمية البحث الحالي بما يأتي:

١. معرفة الدور الذي تلعبه المعتقدات في التأثير على السلوك المعلم التدريسي بصورة عامة والتقويمي بصورة خاصة.

٢. الوقوف على واقع التقويم السائد في المراحل الاولى من الدراسة الابتدائية (الصفوف الاولى).

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى معرفة معتقدات معلمي الصفوف الاولى حول التقويم من اجل التعلم.

حدود البحث:

الحد البشري: معلمي ومعلمات الصفوف الاولى

الحد العلمي: المعتقدات عن التقويم من اجل التعلم

الحد الزمني: ٢٠٢١ / ٢٠٢٢

تحديد المصطلحات:

اولا: المعتقدات المعلمين عرفه كل من

✚ (اللوغاني والهولي وآخرون، ٢٠٠٧: ٥٨) تمثل افكار المعلم واره التي اكتسبها من خلال خبراته التدريسية، وتفاعلاته مع اقرانه، وفي اثناء اعداده في المرحلة الجامعية، ومن خلال ملاحظاته لمعلميه في المراحل الاولى من تعليمه.

✚ (فضل الله وآخرون، ٢٠١٠: ١٤٩) هي افكار المعلمين التي يؤمنون بها، ويؤسسون عليها ممارساتهم التدريسية، وتؤثر على ممارساتهم الصفية.

ثانيا: التقويم من اجل التعلم عرفه كل من

✚ (عبد الفتاح، ٢٠٠٨: ٦٩) بانه التقويم الذي يحدث خلال عمليتي التدريس والتعلم لتشخيص احتياجات التلامذة، ولتخطيط الخطوات التالية في التدريس، ولتوفير تغذية راجعة للتلامذة تساعد على تحسين أدائهم، كما تساعد على التحكم في مسيرتهم نحو النجاح.

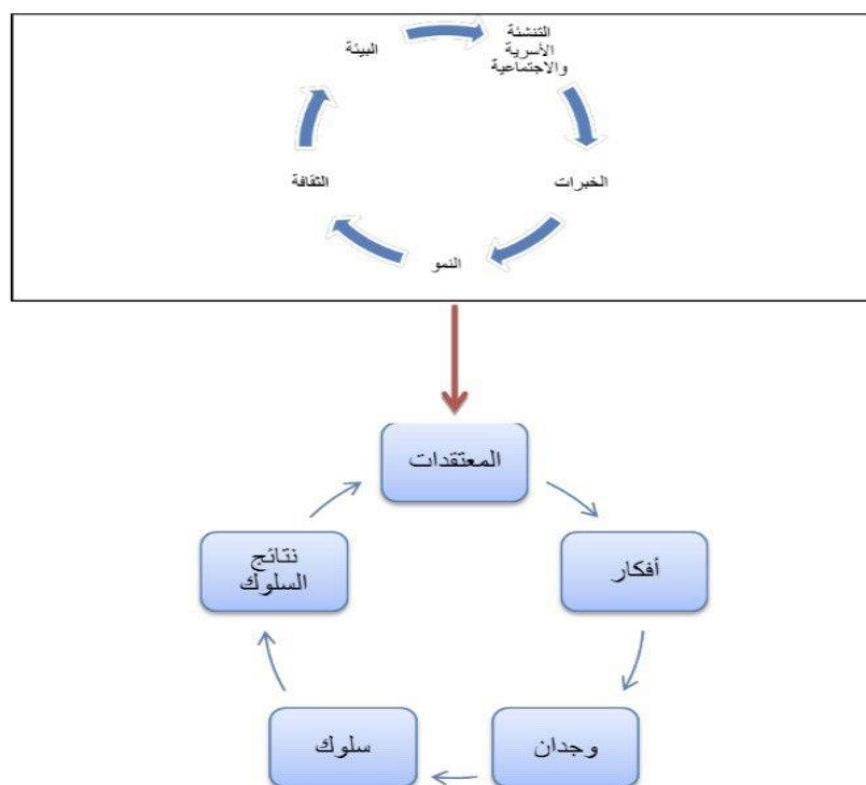
✚ (الريان، ٢٠١٥: 280) بانه أحد انماط التقويم المتعلقة بجمع الادلة والمعلومات من خلال استراتيجيات اشراك تلامذة في اهداف التعلم والتساؤل والتغذية الراجعة والتقويم الذاتي وتقويم الاقران، لاستخدامها في تحديد مستوى تقدم تلامذة في عملية التعلم، وتحديد الاجراءات المستقبلية اللازمة لتحسين ادائهم.

جوانب نظرية:

المعتقدات:

تعد المعتقدات بمثابة مفاهيم المعلمين الذاتية، ووجهات نظرهم التي اخذت قبولا لديهم من حيث صحتها حول موضوع معين، وتتكون المعتقدات لدى المعلمين عن طريق المعرفة والخبرة، حيث يمرون بمرحلة المعرفة الى مرحلة تكوين معتقدات حسية حولها الى مرحلة بناء التصورات العقلية (نوح، ١٩٩٣: ١١٧)، ومعظم معتقدات المعلمين تتشكل من خلال الطريقة التي يتلقون بها تعليمهم من خلال ملاحظتهم للطريقة التي يستخدمها معلمهم (إبراهيم، ٢٠١٦: ٤)، كما ان المعلمين يتوصلون الى معظم معتقداتهم عن طريق الممارسة الفعلية، والتي تتكون بشكل أساسي من الممارسة الشخصية، وتتكون أيضا تبعا للظروف الاجتماعية والسياسية والاقتصادية، ومن نظام التعليم في المجتمع فضلا عن برامج اعداد المعلمين، والخبرات الاسرية، والخبرات المدرسية، وغيرها من العوامل التي اثرت على المعلمين وممارساتهم التدريسية

(فضل الله وآخرون، ٢٠١٠: ١٤٥)، كما أن المعتقدات يكتسبها المعلمون من خلال مراحل نموهم المختلفة، وتتأثر بالعديد من العوامل مثل الذكاء، وبيئة التعلم، والمستويات الثقافية، والاجتماعية، والاقتصادية المختلفة (سالم وزكي، ٢٠٠٩: ١٦٥)، وتتأثر المعتقدات كذلك بكيفية ارتباط المعلمين بالآخرين مثل الخبراء والاقربان (عبد المقصود، ٢٠٠٩: ٦٦) وكذلك أيضا الحالة المزاجية للمعلمين، وكذلك مشاعرهم توفر مصدرا مهما للمعلومات التي تؤثر على الأفكار المتصلة بمعتقداتهم (رزق، ٢٠٠٩: ٢٣١)، وكل هذه العوامل تؤثر بشكل أو بآخر بمعتقدات المعلم وتوجهاته، ونظرا لأهمية المعتقدات ودورها في توجيه وتحديد سلوك المعلم داخل الصف فقد حظيت باهتمام علمي لدى العديد من المتخصصين حيث يؤكد على ضرورة فهم قيم ومعتقدات المعلمين التي يحملونها نحو قراراتهم التدريسية كمدخل لاستحداث مناهج تعليمية تعليمية قادرة على تطوير العملية التعليمية التعليمية. ويوضح الشكل الآتي عملية تشكل المعتقدات:



(لوبون، ٢٠٢٠: ١٩)

أنواع المعتقدات:

المعتقدات تتكون من ثلاثة أنواع أساسية هي قسم معرفي ويشير إلى المعرفة، وقسم وجداني ويشير إلى الاتجاه، وقسم سلوكي ويشير إلى التطبيق

- **المعتقدات المعرفية:** هي نظرة المعلمين وتصوراتهم، ومسلمااتهم، فيما يتعلق بطبيعة المعرفة من جهة، وطبيعة عملية تعليمها من جهة أخرى (تيغزة، ٢٠٠٥: ٦٤٠) ويرى علماء النفس ان المعتقدات المعرفية نظام من الافتراضات الضمنية التي يحملها المعلمون حول طبيعة المعرفة (علوان، وميرة، ٢٠١٤: ٢٨١)، كما ان البحث السيكلوجي حديثا اظهر ان المعتقدات المعرفية تؤثر في عملية التعليم (سحلول، ٢٠١٤: ٢)، والمعتقدات المعرفية للمعلمين تؤدي دورا مهما في تيسير عملية التعليم.
- **المعتقدات الوجدانية:** مجموعة من المفاهيم، والأفكار التي يشعر بها المعلمون نحو مقدراتهم او استطاعتهم لأداء المهام، او الاعمال التدريسية (ردادي، ٢٠٠٢: ١٧٧)، ويمكن القول ان المعتقدات المعلمين الوجدانية تؤثر في سلوكهم من نواح عدة، فهي تؤثر في الطريقة التي يختارون بها الأنشطة، وفي قدراتهم الإنتاجية، وفي كمية الجهد المبذول لتحقيق أهدافهم (عجوة، ١٩٩٣: ٣٢١)، ويعتمد نجاح سلوك المعلمين وكفاءتهم في الأداء بما لديهم من معتقدات وجدانية في تقدير الذات، وتحقيق الشعور بالرضا والثقة بالنفس، وكذلك الدافع لاختيار المتطلبات والقرارات فيما يخص ممارساتهم التدريسية.
- **المعتقدات السلوكية:** ما يعتقد المعلمون عن نتيجة ما وما يترتب على السلوك من أوضاع إيجابية او سلبية (ال الشيخ، ٢٠١١: ٦٤)، وهي اقتناع المعلمين بمقدرتهم على تحقيق النواتج التعليمية المرغوبة لدى التلامذة حتى وان كانوا يعانون من صعوبة ما، وهي ثقة المعلمين بقدرتهم على التأثير في أداء التلامذة ، حيث ينظر للمعتقدات السلوكية للمعلمين على انها بعد ثابت من ابعاد الشخصية، تتمثل في قناعات ذاتية و في القدرة على المشكلات والصعوبات التي تواجههم من خلال التصرفات الذاتية، وانها وظيفة موجهة للسلوك تقوم على التحضير او الاعداد للتصرف، وضبطه والتخطيط الواقعي له (رضوان، ١٩٩٧: ٢٥)

أصناف المعتقدات

وذكر (3: 2004, Lazim, Abo Osman & salihin) ان المعتقدات تتكون من اربع أصناف، وهي كما يلي:

١. المعتقدات عن محتوى الكتاب: وتتضمن المعتقدات المتعلقة بالتفكير في محتوى الكتاب في أي مجال او مادة تعليمية مثل ان تكون صعبة او سهلة.
٢. المعتقدات عن الذات: وتتضمن المعتقدات المتعلقة بالثقة بالنفس عند التعليم، وأسباب النجاح او الفشل في تدريس مادة من المواد التعليمية.
٣. المعتقدات عن التدريس: وتتضمن المعتقدات عما يجب ان يقوم به المعلم من اجل مساعدة التلامذة على التعلم.

٤. المعتقدات عن السياق الاجتماعي: ويتضمن هذا التصنيف ان التعليم والتعلم هو عملية تنافسية، وان الآخرين خارج المدرسة لهم تأثير ذو دلالة على التعليم والتعلم لأي مادة من المواد التعليمية.

التقويم من اجل التعلم

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 وبتحقيقها 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 حقيقية 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، وتعزز لديهم حالة من الترابط والتفاعل بين البيئة داخل المدرسة والبيئة خارج المدرسة .

(McDowell et al, 2011: 749-752)

منهجية البحث وإجراءاته:

منهج البحث: استعملت الباحثة 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).

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 (٣٠) معلمة. **أداة البحث (الاستبانة):** تعرف أداة البحث بانها 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).

التحليل المنطقي (صدق المحكمين): تعد عملية اجراء التحليل المنطقي للاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية خطوة مهمة واساسية لغرض التحقق من ان الفقرات تؤدي الغرض الذي صممت لأجله (علام، ٢٠٠٠: ٥١)، وبعد اعداد فقرات الاستبانة بصورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية وطرائق التدريس العامة واختصاصات أخرى للإفادة من آرائهم وتوجيهاتهم، للحكم على مدى ملائمة فقرات الاستبانة ووضوح الفقرات ودقة صياغتها اللغوية، لأبداء الرأي

في صلاحيتها فيما اذا كانت جيدة او تحتاج الى تعديل او حذف، وبعد جمع الاستبانات وتنظيم الملاحظات، وقد اعتمدت الباحثة اختبار مربع كاي لمعرفة الدالة الإحصائية.

ثبات الأداة: يعرف الثبات بأنه " حصول الاختبار والاستبانة على نفس النتائج، اذ ما اعيد على نفس المجموعة وفي نفس الظروف " (العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ٧٨)، ولقد تم التأكد من ثبات الاختبار باستخدام معادلة الفا كرونباخ، اذ تقوم هذه الطريقة على حساب الارتباطات بين درجات فقرات الاستبانة جميعها على أساس ان الفقرة بحد ذاتها عبارة عن مقياس قائم، أي التجانس بين فقرات الأداة، فضلا عن انها من اكثر الطرائق شيوعا لما تمتاز به من الدقة وإمكانية الوثوق بنتائجها (عودة و الخليلي، ١٩٨٨: ٣٥٤)، لذا حسبت الباحثة معامل الثبات بهذه الطريقة وبلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات عال، اذ يكون معامل الثبات عاليا اذا كانت قيمته اكبر من (٠,٧٠). (حسن، ٢٠٠٦: ١٠)

الوسائل الإحصائية: استعملت الباحثة معادلة الفاكرونباخ ومعامل الارتباط بيرسون والوسط المرجح والوزن المئوي واستعانت الباحثة ببرنامج المعالج الاحصائي SPSS.

عرض النتائج وتفسيرها:

ما معتقدات معلمات الصفوف الأولى ومعلوماته عن التقويم من اجل التعلم؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج الأوساط المرجحة والاوزان المئوية للمتوسطات المرجحة والمستوى العام لجميع الفقرات والجدول (١) يوضح ذلك

جدول (١)

قيم الأوساط المرجحة والاوزان المئوية والتكرارات والنسب لإجابات المعلومات عن فقرات الاستبانة

الوزن المئوي	الوسط المرجح	درجة المعرفة					النسبة	التكرارات	العبارة	الفقرة
		عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	قليلة جدا				

١ ف	جزء أساسي من عمليات التعلم والتعليم	ك	٠	٢	٢	١١	١٥	٤٠٣	٠٠٨
		%	٠	٧	٧	٠٠٠	٠٠٠	٠	٦
٦ ف	يساعد على توليد أفكار جديدة في التدريس	ك	٢	٠	٥	١٣	١٠	٣٠٩	٠٠٧
		%	٧	٠	٧	٠٠٠	٠٠٠	٧	٩
٨ ف	يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا والدنيا التي يستهدفها أي موضوع	ك	٠	٣	٦	١١	١٠	٣٠٩	٠٠٧
		%	٠	٠	٠	٠٠١	٠٠٣	٣	٩
٢٠ ف	يشجع على استخدام الاختبارات بمختلف أنواعها لتحسين تعلم التلامذة	ك	١	٤	٥	٨	١٢	٣٠٨	٠٠٧
		%	٣	٣	٧	٠٠١	٠٠٤	٧	٧
٢٧ ف	يشمل المشاركة الفعالة لتلامذة وجودة العمل وتقييم أدائهم وأداء اقرانهم	ك	٢	١	٦	١١	١٠	٣٠٨	٠٠٧
		%	٧	٣	٠	٠٠٠	٠٠٣	٧	٧
١٦ ف	يسهم في الحصول على استجابات منتجة من المتعلمين في كل وقت	ك	٣	١	٥	١١	١٠	٣٠٨	٠٠٧
		%	٠	٣	٧	٠٠١	٠٠٣	٠	٦
٢١ ف	يساعد على ربط ما يتعلمه التلميذ في المدرسة مع البيئة خارج المدرسة	ك	١	٢	٦	١٤	٧	٣٠٨	٠٠٧
		%	٣	٧	٠	٠٠٢	٠٠٢	٠	٦
١١ ف	يسهم في استخدام أدوات متنوعة لتقييم	ك	٢	٢	٦	١١	٩	٣٠٧	٠٠٧
		%	٠٠٠	٠٠٠	٠٠٢	٠٠٣٧	٠٠٣	٧	٥

		٠		٠	٧	٧		أداء التلامذة	
٠,٧	٣,٧	٨	١١	٧	٣	١	ك	يزيد الدافعية لتحسين تحصيل التلامذة	٣ف
٥	٣	٠,٢ ٧	٠,٣٧	٠,٢ ٣	٠,١ ٠	٠,٠ ٣	%		
٠,٧	٣,٧	١٠	٥	١٢	٣	٠	ك	يسهم في التطوير الذاتي للمعلم	٢٩ف
٥	٣	٠,٣ ٣	٠,١٧	٠,٤ ٠	٠,١ ٠	٠,٠ ٠	%		
٠,٧	٣,٧	٨	٩	١١	١	١	ك	يجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية ويعزز معتقدات النجاح لهم	٣٢ف
٥	٣	٠,٢ ٧	٠,٣٠	٠,٣ ٧	٠,٠ ٣	٠,٠ ٣	%		
٠,٧	٣,٦	١١	٧	٦	٣	٣	ك	يساعد المعلم في الحصول على معلومات التي تخص تقويم التلامذة بشكل ناجح وفعال	٢ف
٣	٧	٠,٣ ٧	٠,٢٣	٠,٢ ٠	٠,١ ٠	٠,١ ٠	%		
٠,٧	٣,٦	٣	١٧	٧	٣	٠	ك	يساعد التلامذة على القيام بالنقويم الذاتي لنفسهم	٥ف
٣	٧	٠,١ ٠	٠,٥٧	٠,٢ ٣	٠,١ ٠	٠,٠ ٠	%		
٠,٧	٣,٦	٩	١١	٣	٥	٢	ك	يسهم في تقديم التغذية الراجعة الانية والمؤجلة	٢٨ف
٣	٧	٠,٣ ٠	٠,٣٧	٠,١ ٠	٠,١ ٦	٠,٠ ٧	%		
٠,٧	٣,٥	٩	١٠	٤	٣	٤	ك	يحث التلامذة على المشاركة والعمل الجماعي	٧ف
١	٧	٠,٣ ٠	٠,٣٣	٠,١ ٣	٠,١ ٠	٠,١ ٤	%		
٠,٧	٣,٥	٧	١١	٦	٤	٢	ك	يؤدي الى مخرجات تعليمية ذات جودة	١٤ف
١	٧	٠,٢ ٣	٠,٣٧	٠,٢ ٠	٠,١ ٣	٠,٠ ٧	%		

٢٢ ف	يساعد أولياء الأمور في معرفة إنجازات أبنائهم ومستوى تقدمهم	ك	٢	٢	١٠	٩	٧	٣,٥	٠,٧
		%	٧	٧	٣	٣	٠,٢	٧	١
١٣ ف	يبعد المعلم عن مقارنة التلميذ بأقرانه	ك	٢	٤	٦	١٢	٦	٣,٥	٠,٧
		%	٧	٣	٠	٠,٤٠	٠,٢	٣	١
١٢ ف	يسهم في مراعاة الفروق الفردية بين التلامذة	ك	٤	٣	٤	١٢	٧	٣,٥	٠,٧
		%	٤	٠	٣	٠,٤٠	٠,٢	٠	٠
٣١ ف	يسهم في تحرير التلامذة من الخوف والرغبة الناجمة عن الممارسات التقليدية في التقويم	ك	٠	١٠	٤	٧	٩	٣,٥	٠,٧
		%	٠	٣	٠,١	٠,٢٣	٠,٣	٠	٠
١٧ ف	يسهم في تقديم وصفا دقيقا لأداء التلامذة وليس اصدار الاحكام فقط	ك	٤	٣	٦	٩	٨	٣,٤	٠,٦
		%	٣	٠	٠	٠,٣٠	٠,٢	٧	٩
١٩ ف	يجعل من عملية التعلم عملية نشطة من خلال استخدام المهارات والإمكانات المتوفرة	ك	٢	٢	١٢	٩	٥	٣,٤	٠,٦
		%	٧	٧	٠	٠,٣٠	٠,١	٣	٩
١٠ ف	يوفر فرصا متكافئة لجميع التلامذة	ك	٠	٠	٦	١٤	١٠	٣,٣	٠,٦
		%	٠	٠	٠	٠,٤٧	٠,٣	٧	٧
٢٥ ف	يدعم الفهم لنواتج التعلم ومحكات التقويم	ك	١	٧	٧	١٠	٥	٣,٣	٠,٦
		%	٠,٠	٠,٢	٠,٢	٠,٣٣	٠,١	٧	٧

		٧		٣	٣	٤			
٠,٦	٣,٢	٢	١٠	١٢	٥	١	ك	يشجع على التحول من ثقافة المنافسة الى ثقافة العمل الجماعي	١٨ ف
٥	٣	٠,٠٠	٠,٣٣	٠,٤٤	٠,٠١	٠,٠٠	%		
		٧		٠	٧	٣			
٠,٦	٣,٢	٥	٧	١٠	٦	٢	ك	يسهم في تنمية المهارات الحياتية لدى التلامذة	٢٣ ف
٥	٣	٠,٠١	٠,٢٣	٠,٣٣	٠,٠٢	٠,٠٠	%		
		٧		٣	٠	٧			
٠,٦	٣,١	٣	٨	١١	٧	١	ك	يشجع التلامذة على البحث والاطلاع خارج المنهج الدراسي المقرر	٣٠ ف
٣	٧	٠,٠١	٠,٢٧	٠,٣٣	٠,٠٢	٠,٠٠	%		
		٠		٧	٣	٣			
٠,٦	٣,١	٤	١٠	٨	١	٧	ك	يساعد على معرفة احتياجات المتعلمين	٤ ف
٢	٠	٠,٠١	٠,٣٣	٠,٠٢	٠,٠٠	٠,٠٢	%		
		٣		٧	٤	٣			
٠,٦	٣,٠٠	٤	٨	٧	٨	٣	ك	يهتم بجميع جوانب النمو للمتعلم	١٥ ف
١	٦	٠,٠١	٠,٢٧	٠,٠٢	٠,٠٢	٠,٠١	%		
		٣		٣	٧	٠			
٠,٦	٣,٠٠	٤	٦	١٠	٨	٢	ك	يركز على كيف يتعلم التلامذة وليس الكم الذي يتعلمه التلامذة	٢٦ ف
١	٦	٠,٠١	٠,٢٠	٠,٣٣	٠,٠٢	٠,٠٠	%		
		٣		٣	٧	٧			
٠,٦	٣,٠٠	٠	١٠	١٠	١٠	٠	ك	يساعد على معرفة كيف يحسنون من مستوى تعلمهم	٢٤ ف
٠	٠	٠,٠٠	٠,٣٤	٠,٣٣	٠,٣٣	٠,٠٠	%		
		٠		٣	٣	٠			
٠,٥	٢,٩	٤	٨	٩	١	٨	ك	يساعد المعلم على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلامذة بما يمكنه من تقديم الخطط العلاجية	٩ ف
٩	٧	٠,٠١	٠,٢٧	٠,٣٣	٠,٠٠	٠,٠٢	%		
		٣		٠	٣	٧			

								والاثرائية	
٠،٧	٣،٥	المجموع							
٠	٣								

يتبين من الجدول اعلاه (١) ان درجة معتقدات معلمات الصفوف الأولى المتعلقة بالتقويم من اجل التعلم كانت بدرجة عالية، اذ بلغ الوسط المرجح (٣،٥٣) والوزن المؤوي (٠،٧٠) وفيما يأتي توضيح النتائج لكل فقرة من الفقرات:

- ان الفقرة (١) جاءت بمستوى (عالية جدا) إذا بلغ وسطها المرجح (٤،٣٠) ووزنها المؤوي (٠،٨٦) وأنها متحققة كونها أكبر من درجة القطع التي حددتها الباحثة.
- اما الفقرات (٦، ٨، ٢٠، ٢٧، ١٦، ٢١، ١١، ٣، ٢٩، ٣٢، ٢، ٥، ٢٨، ٧، ١٤، ٢٢، ١٣، ١٢، ٣١، ١٧، ١٩) حصلت على مستوى (عالية) اذ جاءت اوساطها المرجحة ما بين (٣،٤٣-٣،٩٧) والاوزان المؤوية ما بين (٠،٧٩-٠،٦٩) أي انها متحققة كونها أكبر من درجة القطع التي حددتها الباحثة.
- ان الفقرات (١٠، ٢٥، ١٨، ٢٣، ٣٠، ٤، ١٥، ٢٦، ٢٤) حصلت على مستوى (متوسطة) اذ جاءت اوساطها المرجحة ما بين (٣،٣٧-٣،٠٠) واوزنها المؤوية (٠،٦٧-٠،٦٠) مما يشير الى انها جاءت متحققة كونها أكبر من درجة القطع التي حددتها الباحثة، وبالنسبة للفقرة (٩) فقد حصلت على مستوى (متوسطة) الا انها غير متحققة كونها أصغر من درجة القطع حيث بلغ وسطها المرجح (٢،٩٧) ووزنها المؤوي (٠،٥٩).

تفسير النتائج

تفسير النتائج المتعلقة بمعتقدات معلمات الصفوف الأولى بالتقويم من اجل التعلم

أظهرت النتائج ان درجة اعتقاد معلمات الصفوف الأولى بالتقويم من اجل التعلم للأداة، كما لخصها الجدول (١)، جاءت بدرجة (عالية) ومتحققة كونها أكبر من درجة القطع التي تم تحديدها، وهذا يدل على ان معلمي ومعلمات الصفوف الأولى لديهم اعتقاد بالتقويم من اجل التعلم، تعزو الباحثة ذلك الى ان المعتقدات التي يكتسبها المعلمين جاءت نتيجة الخبرة فضلا على الاطلاع على العديد من المستحدثات التي كان لها تأثير على اراء المعلمين واقناعهم بأمور من شأنها تغيير مسار تدريسهم داخل غرفة الصف خصوصا ونحن نعيش في عصر التكنولوجيا وان كل ما هو حديث يمكن الاطلاع عليه عبر وسائل التواصل خصوصا اليوتيوب وإمكانية مشاهدة اغلب المعلمين ومن دول مختلفة، حيث

يستطيع المعلم اكتشاف أساليب حديثة والتدريب عليها وتطبيقها داخل الصف من أجل خلق بيئة صفية تتصف بالمتعة والتشويق، وعن طريق الاطلاع والبحث والقراءات المتواصلة للمعلم سوف تتكون لديه معتقدات تؤثر وبشكل كبير في السلوك التدريسي بشكل عام والسلوك التقويمي بشكل خاص. وهذه النتيجة جاءت متفقة مع دراسة (الريان، ٢٠١٠) ودراسة (الغفيلي والغازمي، ٢٠٢٠) حيث ان الاعتقاد بالتقويم يودي الى الرغبة في التطبيق والاستخدام لمثل هذه الاساليب.

الاستنتاجات

في ضوء النتائج المقدمة يمكن استنتاج ما يأتي:

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 اثر 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.
- 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

في ضوء ما قدمته الباحثة من نتائج واستنتاجات توصي بما يأتي:

١. التأكيد على دور المعتقدات من خلال إدخالها ضمن البرامج التدريبية الخاصة بالمعلمين وذلك للعلاقة بينها وبين ما يمارسه المعلم حيث تعد ذات تأثير كبير على السلوك التدريسي للمعلمين وكذلك العمل على تعزيزها من خلال تزويدهم بالخبرات التعليمية والتقويمية التي تساعد على ترسيخ تلك المعتقدات وبلورتها.
٢. اثراء دليل المعلم والمحتوى التعليمي بالأنشطة والأساليب التقويمية الحديثة والتي تساعد المعلم على استخدام التقويم من أجل التعلم بالإضافة الى تعزيز مهارات التقويم الذاتي وتقويم الاقران لدى التلامذة عن طريق تلك الأنشطة والتي غالبا ما تكون محببة ومبسطة للتلامذة.

المصادر:

١. إبراهيم، بسام عبد الله (٢٠١٦): معتقدات معلمي العلوم في مدارس الاونروا في الأردن حول طبيعة العلم وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والتقنية، الجامعة الإسلامية، مجلد (٢٤)، غزة، فلسطين.
٢. ال الشيخ، خلود سليمان (٢٠١١): فعالية نموذج للاقناع في تغيير معتقدات ونوايا الطالبات المعلمات تجاه بعض القضايا العلمية، مجلة العلوم التربوية، مجلد (١٩)، عدد (١)، مصر.
٣. اللوغانى، احمد، واخرون (٢٠٠٧): معتقدات طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت عن الابداع، مجلة مستقبل التربية العربية، مجلد (١٣)، العدد (٤٤)، مصر.
٤. تيعزة، امحمد بوزيان (٢٠٠٥): إدارة مهارة التفكير في سياق العولمة والمعتقدات الاستمولوجية وتفكير التفكير والتفكير الناقد كنماذج، ندوة العولمة وأولويات التربية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد (٢)، الرياض.
٥. حنا، عزيز داود، وعبد الرحمن، أنور حسين (١٩٩٠): مناهج البحث التربوي، ط١، دار الحكمة، العراق.
٦. حسن، السيد محمد أبو هشام (٢٠٠٦): الخصائص السايكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية، ط١، كلية التربية، جامعة الملك بن سعود، السعودية.
٧. رداوي، زين حسن (٢٠٠٢): المعتقدات الدافعية واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى طلاب مدارس منارات المدينة المنورة، مجلة كلية التربية بالزقازيق، العدد (٤١)، مصر.
٨. ريان، عادل عطية (٢٠١٠): معتقدات التلامذة المعلمين نحو تعلم الرياضيات وتعليمها، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (١٨)، العدد (٢)، يونيو، فلسطين.
٩. 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.
١٠. رزق، فاطمة مصطفى (٢٠٠٩): اثر الفصول الافتراضية على معتقدات الكفاءة الذاتية والأداء التدريسي لمعلمي العلوم قبل الخدمة، مجلة القراءة والمعرفة، عدد (٩٠)، مصر.
١١. رضوان، سامر (١٩٩٧): توقعات الكفاءة الذاتية: البناء النظري والقياس، مجلد (١٤)، الامارات.
١٢. الزوبعي، عبد الجليل، والغنام، محمد احمد (١٩٨١): مناهج البحث في التربية، جزء ١، مطبعة العاني، بغداد.

١٣. سالم، محمود، وزكي، امل (٢٠٠٩): المعتقدات المعرفية وبعض استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا لدى عينة من طلاب الجامعة ذوي أساليب التعلم المختلفة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، مجلد (٣)، السعودية.
١٤. سحلول، وليد شوقي (٢٠١٤): بنية المعتقدات المعرفية وأثرها على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (٤٥)، السعودية.
١٥. عبد المقصود، هانم علي (٢٠٠٩): اثر تفاعل المعتقدات المعرفية ومهارات التعلم المنظم ذاتيا على التحصيل الدراسي لطلبة كلية التربية جامعة الزقازيق، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جزء (٧٠)، مصر.
١٦. عجوة، عبد العال حامد (١٩٩٣): فاعلية الذات وعلاقتها بكل من مستوى الطموح ودافعة الإنجاز، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، عدد (١٨)، مصر.
١٧. عودة، احمد سليمان، والخليلي، فتحي حسن (١٩٨٨): سياسات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية، ط٣، مكتبة الكنانى، الأردن.
١٨. عبد الرحمن، أنور حسين، وزنكة، عدنان حقي (٢٠٠٧): الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية، دار الكتب، العراق.
١٩. علوان، سالي، وميرة، امل (٢٠١٤): المعتقدات المعرفية وعلاقتها بالتعلم المنظم ذاتيا لدى طلبة الجامعة، العلوم التربوية والنفسية، عدد (١٠٦)، العراق.
٢٠. عبد الفتاح، فيصل (٢٠٠٨): التقويم التكويني: تقويم من اجل التعلم، مجلة التربية، البحرين.
٢١. العجيلي، صباح حسين وآخرون (٢٠٠١): مبادئ القياس والتقويم التربوي، دار الكتب والوثائق، بغداد، العراق.
٢٢. غانم، فتح الله احمد (٢٠٠٨): مدى تطبيق نظام إدارة الجودة وأثرها على أداء كليات العلوم الإدارية والاقتصادية في الجامعة الفلسطينية، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (١٦)، العدد (١)، غزة، فلسطين.
٢٣. لوبون، غوستاف (٢٠٢٠): الآراء والمعتقدات نشوؤها وتطورها، دار الرافدين للطباعة والنشر والتوزيع، لبنان.
٢٤. فضل الله، محمد وآخرون (٢٠١٠): فاعلية برنامج قائم على المدخل التأمل في تعديل المعتقدات المعرفية للطلاب معلم اللغة العربية وتوجيه ممارساته التدريسية نحو التدريس الإبداعي، جامعة حلوان، مجلة كلية التربية، مجلد (١)، مصر.
٢٥. محجوب، عبد الله خالد (٢٠٠٢): بناء برنامج مقترح لتنمية الكفايات التعليمية والادائية لمعلمات التعليم قبل المدرسة اثناء الخدمة بولاية الجزيرة السودان، المجلة الوطنية، المجلد (٣)، العدد (٣)، السودان.

٢٦. نوح، محمد مسعد (١٩٩٣): دراسة العلاقة بين معتقدات معلمي الرياضيات حول طبيعة الرياضيات وتعلمها وتدريسها وممارساتهم، دراسة المناهج وطرائق التدريس، العدد (١٩)، مصر. المصادر الإنكليزية:

27. Fang, Z. (1996): **Areview of research on teacher beliefs and practices Educational Research**, 38(1).
28. Jones, C. (2005): **Assessment for learning**. London: Learning and Skills Development Agency
29. McDowella, L., Wakelinb, D., Montgomerya, C. & Kingb, S. (2011): **Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response**, Assessment & Evaluation in Higher Education, 36 (7).
30. 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
31. Hutchinso, C. & Hayward, L. (2005): **The journey so far: Assessment for learning in Scotland**, The Curriculum Journal, 16(2).
32. Lazim, M. A., Abu Osman, M. T., & Wan Salihin, W. A. (2004): **The statistical evidence in describing the students beliefs about mathematics**. International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 6(1).