مجلة الباحث
موقع المجلة: https://journals.uokerbala.edu.iq/index.php/bjh/

مدى التزام أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية بأساليب التقييم الصفي: دراسة ميدانية من وجهة نظر الطلبة

م.م احمد طارق ياسر عزيز
الجامعة المستنصرية – كلية التربية الأساسية

التخصص العام للبحث: طرائق تدريس	التخصص الدقيق للبحث: طرائق تدريس عامة

معلومات الورقة البحثية

الكلمات الرئيسية:

الأساتذة ، التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، التقييم الصفي، الطلبة

المستخلص باللغة العربية:

يهدف البحث إلى دراسة مدى التزام أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية بأساليب التقييم الصفي من وجهة نظر الطلبة، من خلال تحليل ممارسات التقييم عبر خمسة محاور رئيسية هي: وضوح أهداف التقييم، تنوع أدوات التقييم، العدالة والموضوعية، التغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على استبانة مكونة من 20 فقرة تم توزيعها على المحاور الخمسة، وتم تحليل استجابات عينة البحث البالغ عددها 220 طالب وطالبة باستخدام المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، والنسب المئوية. أظهرت النتائج أن أعلى المحاور تحقيقًا هو محور العدالة والموضوعية (77%)، يليه وضوح أهداف التقييم (76%)، فيما كان أقل المحاور تحققًا محور مراعاة الفروق الفردية (69%). كما أشارت النتائج إلى أن أساتذة الكلية يوضحون أهداف التقييم ويربطونها بما تعلمه الطلاب، ويستخدمون مجموعة متنوعة من أدوات التقييم، مع تمتعهم بدرجة جيدة من العدالة والموضوعية في التقييم. غير أن التنوع في أدوات التقييم، التغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية لا يزال محدودًا مقارنة بالمستوى المثالي المطلوب، ما يستدعي تحسين الممارسات في هذه المجالات.

doi: https://

أولاً: مشكلة البحث

تُعد عملية التقييم الصفي من المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية، كونها الأداة التي تُكشف من خلالها جوانب القوة والضعف في أداء الطلبة والمعلمين على حد سواء، وهي الوسيلة التي تُمكّن الأستاذ الجامعي من تعديل استراتيجياته التدريسية وتحسين طرائق تدريسه بما ينسجم مع الأهداف التعليمية. ويشير بن عاشور (2022، ص. 44) إلى أن التقييم يمثل حلقة الوصل بين الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية، إذ لا يمكن التأكد من تحقق الأهداف دون وجود أساليب تقويمية دقيقة وموضوعية.

تُشير دراسات محلية إلى أن الجامعات العراقية تواجه تحديات في مجال التقييم، منها محدودية تنوع الأدوات التقييمية، وضعف تدريب الأساتذة على أساليب التقييم الحديثة. فقد وجد الهاشمي (2024، ص 3-5) أن بعض الأساتذة ما زالوا يعتمدون بشكل أساسي على الاختبارات التحريرية النهائية دون تفعيل أدوات التقييم المستمر. وهذا ما يستدعي دراسات ميدانية مثل البحث الحالي للكشف عن واقع الالتزام بالتقييم في كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية.

فإن أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية مسؤولون بشكل مباشر عن توظيف أساليب التقييم الصفي بشكل علمي داخل البيئة الصفية ، بما يضمن فاعلية العملية التعليمية ويُشرك الطالب في تحمل مسؤولية تعلمه. إلا أن الواقع قد يكشف عن وجود فجوة بين ما هو مخطط له وما يُمارس فعلًا في قاعات الدراسة، سواء في طبيعة الأدوات المستخدمة أو في مدى عدالة وشفافية التقييم. هذا الأمر يثير تساؤلات عدة تتعلق بمدى التزام الأساتذة بأساليب التقييم التربوي، الأمر الذي شكّل دافعًا لإجراء هذه الدراسة الميدانية من وجهة نظر الطلبة.

ثانياً: أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث من الناحية النظرية في كونه يسعى إلى الكشف عن التزام أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية بأساليب التقييم الصفي، وهو موضوع يرتبط ارتباطًا وثيقًا بجودة التعليم الجامعي، إذ أن التقييم لا يُعد مجرد وسيلة للحكم على تحصيل الطالب، بل هو أداة لبناء خبراته وتعزيز دافعيته وتوجيه مساره التعليمي. وقد أكد مجيد وعيال (2018، ص. 112) أن التقييم التربوي يُمثل جوهر العملية التعليمية، إذ يُسهم في تحسين الأداء الأكاديمي للطلبة ويُعد معيارًا لمستوى كفاءة التدريس.

كما أن هذه الدراسة تسد فجوة معرفية في ميدان التربية الجامعية، حيث أن الدراسات السابقة في العراق غالبًا ما ركزت على تقييم الطلبة أو المناهج، بينما قلّ التركيز على تقييم التزام الأساتذة الجامعيين بأساليب التقييم الصفي الحديثة. ومن هنا تأتي القيمة العلمية لهذه الدراسة في إغناء الأدبيات التربوية المحلية بدراسة ميدانية معاصرة توضح أبعاد هذا الموضوع.

أما من الناحية التطبيقية، فإن نتائج البحث ستعود بالفائدة على الجامعة المستنصرية وكلية التربية الأساسية على وجه الخصوص، إذ ستُمكن صُنّاع القرار من الوقوف على واقع الممارسات التقييمية لدى الأساتذة، والكشف عن نقاط القوة التي ينبغي تعزيزها، ونقاط الضعف التي تستلزم المعالجة والتطوير. كما يمكن أن تُسهم النتائج في صياغة برامج تدريبية موجهة للأساتذة في مجال أساليب التقييم الصفي، الأمر الذي ينعكس بشكل مباشر على تحسين جودة التعليم الجامعي ومخرجاته.

فضلا عن ذلك أن ربط نتائج الأبحاث بالواقع الميداني يُعد أحد أهم أدوار البحث العلمي، حيث يتحول من مجرد عمل نظري إلى أداة للتغيير والإصلاح. ومن ثم، فإن هذا البحث يجمع بين البعد العلمي النظري والبعد التطبيقي العملي، مما يجعله ذا أهمية خاصة للباحثين في التربية وللقائمين على شؤون التعليم الجامعي.

ثالثاً: هدف البحث :

يهدف البحث التعرف الى مدى التزام أساتذة كلية التربية الأساسية بالجامعة المستنصرية بأساليب التقييم الصفي من وجهة نظر الطلبة.

رابعا : حدود البحث

الحدود المكانية : كلية التربية الأساسية / الجامعة المستنصرية

الحدود الزمانية : 2025- 2026

الحدود البشرية : طلبة كلية التربية الأساسية

خامساً: تحديد المصطلحات

التقييم الصفي:

- عرفه بلوم (Bloom, 1976) بأنه "العملية المنظمة التي تهدف إلى جمع معلومات كمية وكيفية حول تعلم الطلبة، من أجل إصدار حكم تربوي يساعد في اتخاذ قرارات تعليمية مناسبة (Bloom, 1976, p15 ، ص. 15).
- عرفه مجيد وعيال (2018) أن التقييم الصفي هو "عملية تشخيصية – علاجية مستمرة، تهدف إلى تتبع تعلم الطلبة، والكشف عن مدى تحقق الأهداف، وتقديم تغذية راجعة لتحسين التدريس (مجيد وعيال ،2018، ص. 118).
-

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

مفهوم التقييم التربوي

التقييم التربوي يُعد من المرتكزات الجوهرية في العملية التعليمية، إذ لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يحقق أهدافه من دون وجود عملية تقويمية دقيقة. وقد عرّف (Stufflebeam, 2000, p45) التقييم بأنه "عملية منظمة للحصول على المعلومات المفيدة عن البرامج والأنشطة التعليمية بهدف إصدار أحكام تتعلق بقيمتها ومدى تحقق أهدافها". ويؤكد مجيد وعيال (2018، ص. 119) أن التقييم التربوي ليس غاية بحد ذاته، بل وسيلة لتحسين التعليم والتعلم معًا، حيث يسهم في إعادة توجيه مسار التدريس وضبط جودة التعلم.

العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف فيها، واكتشاف مواطن القوة في العملية التربوية وتعزيزها. وهو عملية مستمرة شاملة لكل العناصر التي تتداخل وتتشابك فيما بينها لتشكل كل أركان العملية التربوية وذلك بغية تحقيق الأهداف المرجوة(الحريري، 2012،ص.18).

التقييم الصفي

يُعرف التقييم الصفي بأنه عملية جمع وتحليل وتفسير المعلومات المتعلقة بتحصيل الطلبة داخل الصف الدراسي باستخدام أدوات وأساليب متنوعة. ويرى أبو محمود (2023، ص. 47) أن التقييم الصفي هو نشاط تفاعلي بين المعلم والطلبة يهدف إلى تتبع مدى تحقق أهداف الدروس وتقديم تغذية راجعة مباشرة. بينما يشير بلوم (Bloom, 1976، ص. 22) إلى أن التقييم الصفي يمثل وسيلة لتشخيص الفروق الفردية بين الطلبة وتوظيفها لتحسين التعلم.

ويعرف أيضا بأنه الإجراءات والأساليب المستخدمة لقياس مستوى معرفة الطالب، وفهمه، ومهاراته، واتجاهاته، لتقديم تغذية راجعة فعّالة لكل من الطالب والمعلم(Schildkamp et al., 2020, p2).

مع بروز المدرسة البنائية في النصف الثاني من القرن العشرين، تغيّر منظور التقييم من مجرد قياس للنتائج إلى كونه عملية تعلمية تشاركية تهدف إلى مساعدة الطلبة على بناء معارفهم، حيث برز مفهوم "التقييم من أجل التعلم" (Assessment for Learning) الذي يركز على التفاعل المستمر بين المعلم والطالب (Black & Wiliam, 2009, p. 8).

كما أدى التوجه نحو الجودة الشاملة في التعليم في العقود الأخيرة إلى إدماج أساليب التقييم الأصيل التي تركز على مواقف الحياة الواقعية، مثل المشاريع، والعروض الشفوية، وحل المشكلات، بهدف إعداد المتعلم لمتطلبات القرن الحادي والعشرين (Nitko & Brookhart, 2014, p. 33).

أهداف التقييم الصفي

تتعدد أهداف التقييم الصفي، فهو لا يقتصر على قياس التحصيل الدراسي، بل يمتد ليشمل تنمية التفكير النقدي، وتعزيز الدافعية، وتحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة. ويشير بن عاشور (2022، ص. 51) إلى أن التقييم الفعّال يساعد المعلم على تعديل استراتيجياته التدريسية وفقًا لمستوى الطلبة، كما يُمكن الطالب من إدراك مواطن القوة والضعف لديه.

أهمية التقييم الصفي

يُسهم التقييم الصفي في:

1. تحسين التعلم: يساعد المعلم على تعديل طرائق التدريس بما يتناسب مع احتياجات الطلاب.
2. تحديد الفجوات المعرفية: يكشف عن نقاط القوة والضعف لدى الطلاب.
3. تطوير الطالب: يساهم في تنمية مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات.
4. اتخاذ القرارات التربوية: يوفر بيانات دقيقة لدعم القرارات التعليمية على مستوى الصف والمدرسة.

(Ismail, 2022, p5).

أسس التقييم الصفي

تتمثل أسس التقييم الصفي في:

1. المصداقية: أن يقيس التقييم ما هو مخصص له من معارف ومهارات.
2. الثبات: أن يعطي نتائج متقاربة عند تكرار التقييم في ظروف مماثلة.
3. الشمولية: أن يغطي كافة جوانب التعلم المطلوبة.
4. التغذية الراجعة: تقديم ملاحظات بناءة تساعد الطالب على التحسين(Dixson & Worrell, 2016, p157)

معايير اختيار أسلوب التقييم

1. ملاءمة الأسلوب لأهداف التعلم.
2. قدرة الأسلوب على قياس المهارات المطلوبة.
3. سهولة التطبيق ووضوح التعليمات.
4. قدرة المعلم على متابعة النتائج واستخلاص البيانات (Schildkamp et al., 2020, p7)

أساليب التقييم الصفي

تتراوح أساليب التقييم بين التقليدية والحديثة، وتشمل:

1. الأساليب التقليدية

- الاختبارات الكتابية: مثل الاختبارات الموضوعية (اختيار من متعدد، صح وخطأ) والاختبارات المقالية.
- الواجبات المنزلية: تساهم في متابعة أداء الطالب خارج الصف.
- الاستجواب الشفهي: تقييم فهم الطالب من خلال الأسئلة المباشرة خلال الحصة.
- الملاحظة المباشرة: مراقبة سلوكيات الطالب ومشاركته في الأنشطة الصفية (ابو عيش، 2016، ص. 93).

2. الأساليب الحديثة

- التقييم الذاتي: يقوم الطالب بتقييم أدائه بنفسه، مما يعزز الوعي التعليمي والمسؤولية الشخصية.
- التقييم بواسطة الأقران: تقييم الطالب لمستوى زملائه وفق معايير محددة.
- المشاريع والأنشطة العملية: قياس قدرة الطالب على تطبيق المعرفة في سياقات واقعية.
- التقويم الإلكتروني: استخدام المنصات التعليمية والاختبارات الرقمية للحصول على نتائج فورية. (مجيد وعيال، 2018، ص. 122).

أنواع التقييم الصفي

1. التقييم التشخيصي : يُجرى قبل البدء بالموضوع أو الوحدة التعليمية لتحديد مستوى الطلاب. مثال: اختبار تحديد مستوى فهم الطلاب لمفهوم الكسور قبل البدء في درس الرياضيات.
2. التقييم التكويني : يتم أثناء العملية التعليمية لمراقبة تقدم الطالب. يهدف إلى تقديم التغذية الراجعة المستمرة. مثال: أسئلة قصيرة خلال الدرس، مشاركة الطلاب في النقاش، الواجبات المنزلية اليومية.
3. التقييم الختامي: يُجرى في نهاية وحدة تعليمية أو فصل دراسي لتحديد مستوى التحصيل الكلي. مثال: الاختبارات الفصلية أو الامتحانات النهائية(Carney et al., 2022, p4)

ومما سبق عرضه يتضح معنى الالتزام اذ يُقصد به مدى تقيد الأستاذ الجامعي باستخدام أساليب التقييم وفق معايير مهنية وأكاديمية رصينة. ويشير رزيقة (2017، ص. 82) إلى أن ضعف الالتزام ينعكس سلبًا على مصداقية

العملية التعليمية، إذ قد يؤدي إلى شعور الطلبة بعدم العدالة أو إلى اقتصار التقييم على أساليب تقليدية لا تكشف عن إمكاناتهم الحقيقية.

ثانياً: الدراسات السابقة

أ. الدراسات المحلية والعربية

1. دراسة (شيركو واولكر،2014)

الدراسة فحصت ممارسات تقييم من أجل التعلم في كليات التربية في إقليم كردستان بالعراق، وهدفها معرفة مدى رضا الطلاب على أساليب التقييم الحالية، ومعرفة الفوارق بين هذه الأساليب وأهداف المقرر. اعتمدت الدراسة المنهج الكمي واستخدمت استبيانًا عبر الإنترنت استُهدف به طلاب الجامعات الحكومية والخاصة. بينت النتائج أن هناك شعورًا بأن الطرق الحالية للتقييم تفتقر للتنوع، وأن التقييم غالبًا ما يكون تقليديًا مع اعتماد قوي على الامتحانات المكتوبة. كما أن الطلاب يفضلون طرق تقييم متنوعة مثل المشاريع والملاحظة والامتحانات المفاجئة، ويرغبون في الحصول على تغذية راجعة من أساتذتهم بانتظام. الدراسة ترى أن تطبيق التقييم من أجل التعلم وزيادة الوعي بأساليبه يمكن أن يساهم في تحسين العملية التعليمية.

2. دراسة (محمود وامين2023)

تركزت هذه الدراسة على نظرة معلمي اللغة الانجليزية الجامعيين في إقليم كردستان نحو تطبيق مقاربة "التقييم من أجل التعلم" (Assessment for Learning). هدفت إلى معرفة إلى أي مدى يستخدمون هذه المقاربة في فصولهم وكذلك التحديات التي يواجهونها عند تطبيقها. استخدمت المنهج الكمي، واستُخدمت استبيانات موجهة للمعلمين. أظهرت النتائج أن بعض المعلمين يستخدمون عناصر من التقييم من أجل التعلم، لكن التطبيق ليس منتظمًا، وهناك عدة معوقات منها ضعف الموارد، ضيق الوقت، نقص التدريب، وضغط المنهج التقليدي. وعلى ضوء ذلك، أوصت الدراسة بضرورة بناء قدرات المعلمين في التقييم البديل والتكويني، وتوفير دعم مؤسّسي لتبنّي ممارسات تقييمية أكثر عدالة وفاعلية.

3.دراسة (العاني، 2022)

استخدمت هذه الدراسة كحالة تطبيقيّة في جامعة الأنبار لتقييم أداء الأساتذة من وجهة نظر الطلبة. بحثت كيف ينظر الطلاب إلى جودة التدريس، الأسلوب، المحتوى، وفاعلية الأساليب التي يستخدمها الأساتذة في التقييم، سواء من حيث الكمية أو النوعية. هدفت إلى إبراز دور تقييم الطلاب في تحسين الأداء التعليمي، وكشفت اختلافات في التصورات بين الطلاب والأقسام المختلفة. كما أشارت إلى أن التقييم غالباً ما يُركّز على الجوانب الكمية أو الدرجات أكثر من الجوانب النوعية مثل التغذية الراجعة والجودة المهنية للتدريس.

ب- الدراسات الأجنبية

1. دراسة (Naseer&Akbar,2020)

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ارتباط الالتزام المهني لدى المعلمين بممارسات التقييم التكويني كجزء من تنفيذ المنهج في المرحلة الثانوية في إقليم بنجاب. استخدمت الدراسة استبانتين: أولًا لقياس ممارسات التقييم التكويني، وثانيًا لقياس الالتزام المهني للمعلمين. عيّنة البحث كانت مكوّنة من 576 معلّمًا ومعلمة تم اختيارهم بأسلوب متعدد المراحل (طبقي عشوائي). بينت النتائج أن مستوى الالتزام المهني والمعايير التكوينية للتقييم كانت في كلا المجالين متوسطًا، كما وُجد ارتباط دال إحصائيًا بين مدى التزام المعلمين المهني وممارساتهم في التقييم التكويني. الدراسة أوصت بضرورة تنظيم تدريبات مهنية ميدانية للمعلمين لرفع مستوى وعيهم والتزامهم بممارسات التقييم التكويني كجزء من تنفيذ المنهج.

2. دراسة (Miyoba, J.& all. 2023)

هدفت الدراسة إلى استكشاف ممارسات التقييم الصفي لدى معلمي المدارس الثانوية في منطقة شيوانغاندو، زامبيا. استخدمت الدراسة تصميم المسح الوصفي، وشملت 62 مشاركًا من 10 مدارس ثانوية مختارة. أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون مجموعة متنوعة من أدوات التقييم، ولكن هناك تحديات تتعلق بتطبيق نتائج التقييم واستخدامها لتحسين العملية التعليمية.

مناقشة الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة لحالية

أظهرت الدراسات السابقة المحلية مثل شيركو وأولكر (2014) ومحمود وأمين (2023) والعاني (2022) أن ممارسات التقييم في كليات التربية غالبًا ما تميل إلى التقليدية، مع اعتماد كبير على الامتحانات المكتوبة، وقصور في التنويع والتغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية. الدراسات الأجنبية مثل Naseer & Akbar (2020) وMiyoba et al (2023). أبرزت أهمية الالتزام المهني للمعلمين في التقييم التكويني، واستخدام أدوات تقييم متنوعة، مع وجود تحديات في تطبيق النتائج لتحسين العملية التعليمية.

بينما تركز الدراسة الحالية على مدى التزام أساتذة كلية التربية الأساسية بأساليب التقييم الصفي من وجهة نظر الطلبة عبر خمسة محاور رئيسة، بينما ركزت الدراسات السابقة غالبًا على رضا الطلاب أو وجهة نظر المعلمين أو العلاقة بين الالتزام المهني وممارسات التقييم دون تغطية المحاور الخمسة بشكل شامل. كما ان الدراسات السابقة تدعم أهمية تعزيز ممارسات التقييم الفعّال، وتؤكد ضرورة تدريب المعلمين وتحسين التنوع، التغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية، وهو ما تتبناه الدراسة الحالية مع تقديم تقييم شامل لواقع التقييم في الكلية.

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

أولاً: منهج البحث

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأنسب لدراسة الظواهر التربوية كما هي في الواقع، وتحليلها وصفياً وإحصائياً، بهدف التعرف إلى مدى التزام أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية بأساليب التقييم الصفي من وجهة نظر الطلبة.

ثانيًا: مجتمع البحث وعينته

يتكون مجتمع البحث من طلبة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية للعام الدراسي (2024-2025). وقد تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ حجمها (220) طالبًا وطالبة من مختلف الأقسام العلمية. كما تم اختيار عينة مكونة من (110) طالب وطالبة لأغراض التحليل الإحصائي للأداة.

ثالثًا: أداة البحث

تم إعداد استبانة مكونة من (21) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسة، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، وجاءت المحاور كالآتي (وضوح أهداف التقييم (4 فقرات)- تنوع أدوات التقييم (5 فقرات) - العدالة والموضوعية (4 فقرات) - التغذية الراجعة (4 فقرات) - استخدام نتائج التقييم في تحسين التعلم (4 فقرات) . علما انه يتم الإجابة على العبارات وفق مقياس ليكرت الخماسي بدرجات: (5) أوافق بشدة، (4) أوافق، (3) محايد، (2) لا أوافق، (1) لا أوافق بشدة.

رابعًا: الصدق الظاهري للأداة

تم عرض الاستبانة على لجنة من (9) محكّمين من تخصصات التربية والقياس والتقويم. وبعد الأخذ بملاحظاتهم أُجريت تعديلات طفيفة في الصياغة، دون حذف أي فقرة. وللتأكد من دلالة الصدق الظاهري تم استخدام مربع كاي، حيث بلغت القيمة المحسوبة (6.121) وهي أكبر من القيمة الجدولية (3.841) عند مستوى (0.05).

خامسًا: الخصائص السيكومترية للأداة

1. القوة التمييزية للفقرات

تم ترتيب استجابات عينة التحليل (110 طالبًا) ترتيبًا تنازليًا، ثم اختيار أعلى 27% (30 طالبًا) وأدنى 27% (30 طالبًا). واستخدم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، فجاءت النتائج جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05).

جدول (1) القوة التمييزية لفقرات الأداة

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
1	العليا	4.55	0.48	6.211*	12	العليا	4.63	0.51	6.589*
	الدنيا	3.49	0.70			الدنيا	3.50	0.73	

رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	رقم الفقرة	المجموعة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية
2	العليا	4.61	0.50	6.377*	13	العليا	4.70	0.46	6.845*
	الدنيا	3.47	0.72			الدنيا	3.41	0.74	
3	العليا	4.47	0.54	6.102*	14	العليا	4.42	0.62	6.213*
	الدنيا	3.38	0.76			الدنيا	3.29	0.81	
4	العليا	4.66	0.49	6.652*	15	العليا	4.59	0.55	6.412*
	الدنيا	3.55	0.73			الدنيا	3.43	0.78	
5	العليا	4.71	0.52	6.823*	16	العليا	4.65	0.50	6.703*
	الدنيا	3.62	0.69			الدنيا	3.52	0.72	
6	العليا	4.58	0.56	6.299*	17	العليا	4.50	0.58	6.080*
	الدنيا	3.44	0.77			الدنيا	3.37	0.79	
7	العليا	4.74	0.44	7.055*	18	العليا	4.67	0.47	6.891*
	الدنيا	3.70	0.68			الدنيا	3.58	0.71	
8	العليا	4.40	0.61	6.122*	19	العليا	4.48	0.60	6.332*
	الدنيا	3.32	0.80			الدنيا	3.36	0.82	
9	العليا	4.63	0.53	6.588*	20	العليا	4.72	0.45	6.978*
	الدنيا	3.51	0.71			الدنيا	3.59	0.75	
10	العليا	4.69	0.48	6.702*	21	العليا	4.55	0.56	6.241*
	الدنيا	3.60	0.70			الدنيا	3.46	0.77	
11	العليا	4.51	0.57	6.215*					
	الدنيا	3.42	0.75						

2. العلاقة بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة

تم حساب معاملات الارتباط باستخدام معامل بيرسون، وجاءت جميعها موجبة ودالة عند مستوى (0.01).

جدول (2) معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	0.681**	12	0.699**
2	0.702**	13	0.725**

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
3	0.660**	14	0.674**
4	0.719**	15	0.733**
5	0.744**	16	0.708**
6	0.671**	17	0.652**
7	0.763**	18	0.726**
8	0.675**	19	0.691**
9	0.723**	20	0.754**
10	0.711**	21	0.704**
11	0.688**		

سادسًا: ثبات الأداة

- التجزئة النصفية: بلغت قيمة معامل الارتباط (0.791)، وبعد التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان-براون أصبحت (0.883).
- معامل ألفا كرونباخ: بلغ (0.817)، وهو مؤشر جيد على الاتساق الداخلي.

جدول (3) معاملات الثبات

طريقة الثبات	القيمة
التجزئة النصفية (قبل التصحيح)	0.791
التجزئة النصفية (بعد التصحيح)	0.883
ألفا كرونباخ	0.817

سابعًا: تطبيق الأداة

بعد الانتهاء من إعداد الأداة بصيغتها النهائية (21 فقرة)، تم تطبيقها على العينة الأساسية (220 طالبًا وطالبة)، واستُرجعت جميع الاستمارات صالحة للتحليل. علما ان الدرجات الكلية للاداة تتراوح بين (21) كحد أدنى و(105) كحد أقصى، باعتماد متوسط فرضي قدره (63) درجة. ويُفسر ارتفاع المتوسط الحسابي عن هذا الحد الفرضي بأنه مؤشر على ارتفاع مستوى التزام أساتذة كلية التربية الأساسية بأساليب التقييم الصفي من وجهة نظر الطلبة.

ثامنًا: الوسائل الإحصائية

تم استخدام برنامج SPSS لمعالجة البيانات، وذلك من خلال:

1. المتوسطات الحسابية
2. الانحرافات المعيارية
3. معامل ارتباط بيرسون
4. معامل سبيرمان-براون

5. معامل ألفا كرونباخ
6. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج الدراسة الميدانية المتعلقة بمدى التزام أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية بأساليب التقييم الصفي من وجهة نظر الطلبة، وذلك من خلال تحليل استجابات العينة على محاور أداة البحث. ولأغراض التحليل، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، حيث تم عرض النتائج على مستوى الفقرات ثم على مستوى المحاور، يليها تفسير أكاديمي علمي موسع يوضح مدلولات هذه النتائج.

أولاً: محور وضوح أهداف التقييم

للتعرف إلى استجابات الطلبة حول هذا المحور، تم استخدام الأساليب الإحصائية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وذلك بهدف تحديد مستوى وضوح أهداف التقييم كما يراه أفراد العينة. وقد جاءت النتائج كالاتي :

جدول (4) يوضح استجابات افراد العينة في محور وضوح اهداف التقييم

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
1. يوضح الأستاذ لنا الهدف من الاختبار أو التقييم قبل تنفيذه	3.85	0.91	77%
2. أشعر أن أساليب التقييم التي يستخدمها الأستاذ مرتبطة بما تعلمناه فعلًا	3.92	0.88	78%
3. يبين الأستاذ لنا المهارات أو المعارف التي يريد تقييمها	3.74	0.95	75%
4. يساعدني التقييم على معرفة نقاط القوة والضعف عندي	3.68	0.99	74%
المتوسط والنسبة للمحور ككل	3.80		%76

أظهرت النتائج أن متوسط استجابات الطلبة بلغ (3.80) بنسبة مئوية (76%)، وهو مستوى جيد يدل على أن أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية يولون أهمية لإيضاح أهداف التقييم للطلبة قبل وأثناء عملية التقييم. هذا يعكس إدراكًا تربويًا لدى الأساتذة بأن وضوح الهدف شرط أساس لتحقيق العدالة ورفع دافعية الطلبة، إذ أن وضوح الأهداف التعليمية والتقييمية يسهم في توجيه تعلم الطلبة ويزيد من فاعلية التقييم.

كما أن نتائج هذا المحور تنسجم مع ما ذكره بلاك وويليام (Black & Wiliam, 2009, p. 16) في دراساتهم حول التقييم البنائي، بأن الطالب يحتاج إلى فهم واضح لما يُطلب منه، حتى يستطيع توجيه جهده نحو تحقيق النتائج المتوقعة.

وعليه فإن وضوح أهداف التقييم كما جاء في نتائج البحث يدل على ممارسة تعليمية متقدمة نسبياً، لكنها تحتاج إلى تعزيز مستمر من خلال تدريب الأساتذة على صياغة أهداف واضحة وقابلة للقياس ترتبط مباشرة بمحتوى المادة ومخرجاتها التعليمية.

ثانيًا: محور تنوع أدوات التقييم:

للتعرف إلى استجابات الطلبة حول هذا المحور، تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وذلك بهدف تحديد مدى تنوع أدوات التقويم المستخدمة في العملية التعليمية كما يراها أفراد العينة. وقد جاءت النتائج كالاتي:

جدول (5) يوضح استجابات افراد العينة في محور تنوع أدوات التقييم

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة
1. لا يعتمد الأستاذ على الامتحانات فقط، بل يستخدم أساليب أخرى	3.42	1.05	68%
2. ألاحظ أن الأستاذ يستخدم أكثر من نوع من الأسئلة	3.88	0.89	78%
3. يطلب الأستاذ منا أنشطة صفية تكون جزءًا من التقييم	3.56	0.97	71%
4. يستخدم الأستاذ التقييم العملي أو التطبيقي إلى جانب التقييم النظري	3.33	1.08	67%
5. يتيح لنا الأستاذ تقديم واجبات أو مشاريع تدخل ضمن التقييم	3.60	0.94	72%
المتوسط والنسبة للمحور ككل	3.55		71%

أظهر المحور متوسطًا (3.55) ونسبة (71%)، ما يشير إلى أن التنوع موجود لكنه بدرجة متوسطة، إذ إن الاعتماد على الامتحانات التقليدية ما يزال غالبًا على حساب الأنشطة الأخرى مثل المشاريع أو التقييم العملي. وقد أشار أبو غزال (2015، ص. 44) إلى أن اقتصار التقييم على الامتحانات لا يكفي لقياس الكفايات العليا، وأن التنويع بين الاختبارات، الواجبات، المشاريع، والأنشطة الصفية يتيح صورة أكثر شمولًا عن تعلم الطالب.

تؤكد نتائج هذا المحور أن هناك جهودًا من بعض الأساتذة لتبني أساليب متنوعة، مثل استخدام الاختبارات المقالية والموضوعية والواجبات، لكن ضعف في تبني التقييم العملي أو المشاريع المستمرة. وهذا يتفق مع ما أشار إليه Marzano (2017, p. 91) بأن التنوع في التقييم يعزز موثوقية النتائج ويدعم مبدأ "العدالة التعليمية"، لأنه يتيح فرصًا مختلفة للطلبة لإظهار قدراتهم.

إن هذه النتيجة تدعو إلى تطوير ثقافة تقييمية أكثر شمولًا تدمج التقييم الأدائي مع الاختبارات، بما يتماشى مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي.

ثالثًا: محور العدالة والموضوعية

للتعرف إلى استجابات الطلبة حول هذا المحور، تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وذلك بهدف تحديد مدى تحقيق مبدأ العدالة والموضوعية في عملية التقييم كما يراه أفراد العينة، وقد جاءت النتائج كالاتي

جدول (6) يوضح استجابات افراد العينة في محور العدالة والموضوعية

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة
1. أرى أن أسلوب الأستاذ في التقييم عادل مع جميع الطلبة	3.94	0.85	79%
2. لا يُفضل الأستاذ بعض الطلبة على حساب آخرين في التقييم	3.87	0.92	77%
3. يتم تصحيح الاختبارات بطريقة موضوعية وواضحة	3.74	0.96	75%
4. يعطينا الأستاذ فرصًا متساوية لإثبات قدراتنا	3.81	0.91	76%
المتوسط والنسبة للمحور ككل	3.84		77%

حقق هذا المحور أعلى متوسط (3.84) بنسبة (77%)، ما يدل على أن الطلبة يشعرون أن أساتذتهم يتسمون بالعدالة والموضوعية في أساليب التقييم، سواء في وضع الاختبارات أو تصحيحها أو منح الفرص المتساوية. وهذا يؤكد أن العدالة والموضوعية في التقييم تشكلان الأساس في تعزيز الثقة بين الطالب والأستاذ، وتُعدان مؤشرًا على جودة العملية التعليمية.

كما أن هذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه (Nitko & Brookhart ,2014, p. 54) من أن مصداقية التقييم ترتبط بمدى إدراك الطلبة لعدالته، وأن غياب العدالة قد يؤدي إلى ضعف الدافعية وتدني مستوى التحصيل.

وتكشف النتيجة أن الكلية استطاعت ترسيخ ثقافة عدالة نسبية في التقييم، وهو أمر إيجابي يعكس وعيًا مؤسسياً بأهمية العدالة كقيمة تربوية وأخلاقية. لكن رغم ذلك، تبقى هناك حاجة لتدريب إضافي للأساتذة حول تقليل أثر التحيزات اللاواعية في التصحيح أو التعامل مع الطلبة.

رابعًا: محور التغذية الراجعة

للتعرف إلى استجابات الطلبة حول هذا المحور، تم استخدام الأساليب الإحصائية الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وذلك بهدف قياس مدى فعالية التغذية الراجعة المقدمة لهم خلال العملية التعليمية كما يراها أفراد العينة، وقد جاءت النتائج كالاتي :

جدول (7) يوضح استجابات افراد العينة في محور التغذية الراجعة

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة
1. يشرح الأستاذ لنا أخطاءنا بعد الاختبار أو الواجب	3.61	0.98	72%
2. يقدم الأستاذ ملاحظات بنّاءة تساعدني على تحسين مستواي	3.55	0.99	71%
3. أحيانًا يبين الأستاذ لنا الإجابة الصحيحة بعد الاختبار	3.70	0.94	74%
4. يوضح الأستاذ لي كيف أستطيع تجنب الأخطاء في المرات القادمة	3.48	1.02	70%
المتوسط والنسبة للمحور ككل	3.58		%72

سجل هذا المحور متوسطًا (3.58) بنسبة (72%)، وهي نتيجة متوسطة تدل على أن التغذية الراجعة موجودة لكنها لا تزال محدودة وغير معمقة. حيث يبين الطلبة أن أساتذتهم يشرحون بعض الأخطاء أو يقدمون ملاحظات، لكن هذا لا يتم بشكل مستمر أو تفصيلي.

وقد أكدت الأدبيات التربوية مثل هاريس (Harris, 2015, p. 73) أن التغذية الراجعة عنصر جوهري في عملية التقييم، فهي تمثل الحلقة التي تربط التقييم بالتعلم، وتساعد الطلبة على تحسين أدائهم عبر معرفة نقاط القوة

والضعف لديهم. كما يرى (Sadler,1989, p. 121) أن التغذية الراجعة الفعّالة يجب أن تكون آنية، محددة، وبنّاءة، لا أن تقتصر على إظهار الخطأ دون تقديم بدائل للتحسين.

وتشير نتائج هذا المحور إلى قصور واضح في جانب التغذية الراجعة المستقبلية (كيف يتجنب الطالب الخطأ في المرات القادمة)، مما يقلل من فاعلية التقييم بوصفه أداة للتطوير الذاتي. وهذا يتطلب تدخلات تطويرية في مهارات الأساتذة بما يضمن توظيف التغذية الراجعة كأداة تربوية فاعلة.

خامسًا: محور مراعاة الفروق الفردية

للتعرف إلى استجابات الطلبة حول هذا المحور، تم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الوصفية المتمثلة في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وذلك بهدف تحديد مدى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب في عملية التقييم كما يراها أفراد العينة ، وقد جاءت النتائج كالاتي

جدول (8) يوضح استجابات افراد العينة في محور مراعاة الفروق الفردية

الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة
1. يراعي الأستاذ الفروق في قدرات الطلبة عند وضع الأسئلة	3.36	1.06	67%
2. يوفر الأستاذ أكثر من فرصة للطلبة الذين لم ينجحوا من المرة الأولى	3.52	1.00	70%
3. تكون بعض أساليب التقييم مناسبة للطلبة ذوي المستويات الضعيفة	3.29	1.08	66%
4. يشجع الأستاذ الطلبة المتفوقين على تقديم أنشطة إضافية	3.65	0.95	73%
المتوسط والنسبة للمحور ككل	3.46		69%

جاء هذا المحور بأدنى متوسط (3.46) بنسبة (69%)، مما يعكس أن مراعاة الفروق الفردية في التقييم ضعيفة نسبيًا. إذ يبين الطلبة أن بعض الأساتذة يراعون الفروق من خلال تشجيع المتفوقين أو منح فرص إضافية للمتعثرين، لكن معظم أساليب التقييم تظل موحدة وغير متكيفة مع احتياجات الطلبة المختلفة.

وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه (Gardner, 2011, p. 88) في نظريته عن الذكاءات المتعددة، بأن التقييم التقليدي غالبًا ما يفشل في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين. كما أن(سحتوت وجعفر ،ر2014، ص. 201) يؤكد أن مراعاة الفروق الفردية شرط أساسي لتحقيق العدالة التعليمية، لأن تجاهلها يقود إلى فجوات في التحصيل بين الطلبة.

إن هذه النتيجة تثير الحاجة إلى تبني استراتيجيات تقييم تكيفية، مثل استخدام مستويات مختلفة من الأسئلة، وإتاحة خيارات متنوعة في إنجاز المهام، وتقديم برامج دعم فردية للطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة أو الأداء الضعيف.

ومما سبق يتضح لنا ان النتائج أظهرت أعلى المحاور تحققًا هو العدالة والموضوعية (77%) يليه وضوح الأهداف (76%)، بينما كان أضعف المحاور مراعاة الفروق الفردية (69%). وتشير النتائج إلى أن أساتذة كلية التربية الأساسية في الجامعة المستنصرية يبدون التزامًا مقبولًا بأساليب التقييم الصفي، خاصة في العدالة ووضوح الأهداف، لكنهم بحاجة إلى تطوير ممارساتهم في مجالات تنويع أدوات التقييم، التغذية الراجعة، ومراعاة الفروق الفردية، وذلك بما يتوافق مع الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال القياس والتقويم.

أولًا: النتائج

من خلال تحليل البيانات الميدانية ودراسة استجابات عينة البحث حول واقع التقييم في ضوء خمسة محاور أساسية (وضوح أهداف التقييم، تنوع أدوات التقييم، عدالة وموضوعية التقييم، التغذية الراجعة، مراعاة الفروق الفردية) يتضح لنا النتائج الآتية:

1. وضوح أهداف التقييم: أظهرت النتائج أن الأساتذة غالبًا ما يوضحون أهداف التقييم للطلبة، ويبيّنون المهارات والمعارف المستهدفة، كما يساعد التقييم الطلبة في التعرف على نقاط القوة والضعف لديهم. وهذا يدل على أن الهدف من التقييم لا يُنظر إليه كأداة للقياس فقط، بل كأداة للتوجيه والتطوير.
2. تنوع أدوات التقييم: تبيّن أن الممارسات التربوية تميل نحو التنوع في أساليب التقييم، حيث استخدم الأساتذة الامتحانات التقليدية إلى جانب الواجبات والمشاريع والأنشطة الصفية. هذا يعكس توجهًا نحو تبني التقييم البديل والشمولي بما يتفق مع التوجهات الحديثة في التربية.
3. عدالة وموضوعية التقييم: أظهرت النتائج أن هناك مستوى عالٍ من العدالة والموضوعية في ممارسات التقييم، من خلال توفير فرص متساوية للطلبة واعتماد التصحيح الموضوعي والشفاف.
4. التغذية الراجعة: النتائج بيّنت أن التغذية الراجعة حاضرة بوضوح في العملية التقييمية، حيث يقدّم الأساتذة ملاحظات بنّاءة ويوضحون الأخطاء وطرق معالجتها، مما يساهم في تحسين تعلم الطلبة وتطوير قدراتهم.
5. مراعاة الفروق الفردية: أوضحت النتائج أن التقييم يأخذ بعين الاعتبار اختلاف مستويات الطلبة، عبر وضع أسئلة متنوعة، وتشجيع المتفوقين على أنشطة إضافية، وإتاحة فرص متعددة للطلبة ذوي المستويات الضعيفة.

ثانيا: الاستنتاجات

1. إن وضوح أهداف التقييم يسهم في تعزيز دافعية الطلبة ويجعل العملية التعليمية أكثر شفافية.
2. التنوع في أدوات التقييم يعكس تحولًا من التقييم التقليدي القائم على الاختبارات نحو التقييم الأصيل الذي يركز على مهارات التفكير العليا.
3. العدالة والموضوعية في التقييم تعزز ثقة الطلبة بالنظام التعليمي وتقلل من مظاهر التحيز.
4. التغذية الراجعة عنصر جوهري في تحسين جودة التعليم، فهي تساعد على تحويل الأخطاء إلى فرص للتعلم.
5. مراعاة الفروق الفردية تمثل ركيزة أساسية لتبني فلسفة التعليم الشامل.

ثالثا: التوصيات

1. ضرورة أن يحرص الأساتذة على صياغة أهداف التقييم بوضوح وربطها بمخرجات التعلم المتوقعة.
2. توسيع دائرة أدوات التقييم لتشمل التقييم الإلكتروني، المشاريع البحثية، والعروض التقديمية.
3. توفير برامج تدريبية للأساتذة لتعزيز ممارسات التقييم العادل والموضوعي.
4. اعتماد نظام تغذية راجعة منظم وممنهج، بحيث يحصل الطالب على ملاحظات تفصيلية في وقت مناسب
5. إدماج استراتيجيات تراعي الفروق الفردية من خلال خطط علاجية للمتعثرين وبرامج إثرائية للمتفوقين.

رابعا: المقترحات

1. إجراء دراسات مقارنة بين الجامعات الحكومية والأهلية في ممارسات التقييم.
2. دراسة دور التقييم الإلكتروني في تحسين العدالة والموضوعية.
3. بحث العلاقة بين التغذية الراجعة وأنماط التعلم لدى الطلبة.

المصادر

1. أبو عيش، بسينة بنت رشاد بن علي (2016)، أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة، مجلة العلوم التربوية، ع27.
2. أبو غزال، محمد حسن (2015). أثر استخدام استراتيجيات التعليم التشاركي على تحصيل طلبة الصف السابع في مبحث التربية الإسلامية في لواء بني كنانة. مجلة دراسات في التعليم العالي، 42(3).
3. أبو محمود ، مصطفى محمود(2023)، التقويم التربوي في السنة النبوية ، دار إقدام للطباعة والنشر والتوزيع ،إسطنبول.

4. بن عاشور ، الزهرة (2022)، الأساليب والطرق المستخدمة في تقويم الطلبة عن بعد في ظل جائحة كرونا، مجلة افاق لعلم الاجتماع، مج12، ع1.

5. الحريري، رافدة، (2012)، التقويم التربوي مفهومه أهميته أهدافه ووظائفه، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

6. رزيقة، بالولي(2017). ما مستوى توظيف أساتذة الجامعة لآليات التقويم المستمر من وجهة نظر طلبة علوم التربية دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة محمد خيضر- بسكرة. رسالة ماجستير. جامعة محمد خيضر- بسكرة. الجزائر.

7. سحتوت ، ايمان محمد ، وجعفر ، زينب عباس (2014)، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض.

8. شيركو، ليديا ، وأولكر، فينيرا (2024). التقييم من أجل التعلم: ممارسات كلية التربية. المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية والدراسات التربوية ، 10مج،ع (4)، 80-92.

9. العاني، مزهر شعبان (2022) ، تقييم أداء التدريس من خلال تقييمات الطلاب: دراسة حالة تطبيقية في جامعة الأنبار، مجلة UHD للعلوم والتكنولوجيا ، جامعة التنمية البشرية ، مج6، ع2.

10. مجيد ، عبد الحسين رزوقي ، وعيال ، ياسين حميد ، (2018) القياس والتقويم للطالب الجامعي ،مكتب اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.

11. محمود ، سيروان عبدالرحمن، وامين ، مهاباد عز الدين (2023)، وجهات نظر المعلمين تجاه تنفيذ التقييم من أجل التعلم على مستوى الجامعة،مجلة جامعة رابارين ،مج 10، ع(1). 239-258.

12. الهاشمي، فرقان عادل عباس(2024)، مستوى ممارسة مدرسي مادة الاجتماعيات ومدرساتها في المرحلة المتوسطة لاساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة، ريالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة كربلاء.

المراجع الأجنبية

1. Biggs, J., & Tang, C. (2011). Teaching for Quality Learning at University (4th ed.). Open University Press, UK.

2. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5–31.

3. Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1),

4. Bloom, B. S. (1976). Human Characteristics and School Learning. McGraw-Hill, New York.

5. Brookhart, S. M. (2017). How to Give Effective Feedback to Your Students (2nd ed.). ASCD, Alexandria.

6. Carney, E. A., Zhang, X., Charsha, A., Taylor, J. N., & Hoshaw, J. P. (2022). Formative assessment helps students learn over time: Why aren't we paying more attention to it? Intersection: A Journal at the Intersection of Assessment and Learning, 6(1).

7. Dixson, D. D., & Worrell, F. C. (2016). Formative and summative assessment in the classroom. Theory into Practice, 55(2), 153-159.

8. Gardner, H. (2011). Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences (3rd ed.). Basic Books, New York.

9. Harris, M. (2015). Feedback for Learning: Closing the Gap between Teaching and Assessment. Routledge, London.
10. Ismail, S. M. (2022). Formative vs. summative assessment: Impacts on academic motivation and self-regulation. Language Testing in Asia, 12(1).
11. Kane, M. T., & Wools, S. (2018). Perspectives on validity arguments. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 16(3), 133–144.
12. Marzano, R. J. (2017). The New Art and Science of Classroom Assessment. Solution Tree Press, Bloomington.
13. Miyoba, J., Mpolomoka, D. L., Mushibwe, C., Muyoba, L., Kombe, C. M., & Gondwe, C. (2023). Examining Classroom Assessment Practices of Secondary School Teachers in Shiwang'andu District, Muchinga Province, Zambia. Journal of Practical Studies in Education, 4(6)
14. Naseer, Muhammad & Akbar ,Rafaqat Ali,(2020), Relationship between Teachers' Professional Commitment and Formative Assessment Practices as a Part of Curriculum Implementation at Secondary Level in Punjab, Journal of Business and Social Review in Emerging Economies, vol 6, no 3.
15. Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). Educational Assessment of Students (7th ed.). Pearson Higher Education, Boston.
16. Nitko, A. J., & Brookhart, S. M. (2014). Educational Assessment of Students (7th ed.). Boston: Pearson.
17. Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. Instructional Science, 18(2), 119–144.
18. Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B., & Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. International Journal of Educational Research, 103.
19. Stufflebeam, D. L. (2000). The CIPP model for evaluation. In D. L. Stufflebeam et al. (Eds.), Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation (2nd ed., pp. 43–89). Kluwer Academic Publishers, Boston.

الملاحق

الأداة بصيغتها النهائية

استبانة / التزام الأساتذة باساليب التقييم الصفي

عزيزي الطالب / عزيزتي الطالبة

تحية طيبة...

نضع بين أيديكم هذه الاستبانة التي تهدف إلى التعرف على فعالية طرائق التقييم المتبعة، ومدى ملاءمتها لمستوى تعلمكم، وانعكاسها على تحفيزكم وتطوير أدائكم.

نرجو منكم الإجابة عن فقرات الاستبانة بموضوعية وشفافية، إذ لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، فجميع آرائكم محل اهتمام وتقدير. وستُستخدم نتائج هذه الاستبانة لأغراض البحث العلمي فقط، مع ضمان السرية التامة للمعلومات وعدم استخدامها لأي غرض آخر.

شكرًا لتعاونكم، ونسعد بمساهمتكم في تحسين وتطوير أساليب التعليم والتقييم.

تعليمات الإجابة على الاستبانة

- تتكون هذه الاستبانة من مجموعة فقرات تتعلق بأساليب التقييم الصفي.
- يرجى قراءة كل فقرة بعناية، ثم اختيار الإجابة التي تعبر عن رأيك بشكل أدق.

- لا توجد إجابات صحيحة أو خاطئة، وإنما المطلوب هو مدى انطباق الفقرة على تجربتك.
- ضع علامة (✓) في الخانة التي تناسب رأيك وفق التدرج الخماسي الآتي:

(أوافق بشدة – أوافق - محايد - لا أوافق - لا أوافق بشدة)

العبارات	أوافق بشدة	اوافق	محايد	لا اوافق	لا أوافق بشدة
المحور الأول : وضوح أهداف التقييم					
1. يوضح الأستاذ لنا الهدف من الاختبار أو التقييم قبل تنفيذه					
2. أشعر أن أساليب التقييم التي يستخدمها الأستاذ مرتبطة بما تعلمناه فعلًا					
3. يبين الأستاذ لنا المهارات أو المعارف التي يريد تقييمها					
4. يساعدني التقييم على معرفة نقاط القوة والضعف عندي					
المحور الثاني : تنوع أدوات التقييم:					
5. لا يعتمد الأستاذ على الامتحانات فقط، بل يستخدم أساليب أخرى					
6. ألاحظ أن الأستاذ يستخدم أكثر من نوع من الأسئلة					
7. يطلب الأستاذ منا أنشطة صفية تكون جزءًا من التقييم					
8. يستخدم الأستاذ التقييم العملي أو التطبيقي إلى جانب التقييم النظري					
9. يتيح لنا الأستاذ تقديم واجبات أو مشاريع تدخل ضمن التقييم					
المحور الثالث : العدالة والموضوعية					
10. أرى أن أسلوب الأستاذ في التقييم عادل مع جميع الطلبة					
11. لا يُفضل الأستاذ بعض الطلبة على حساب آخرين في التقييم					
12. يتم تصحيح الاختبارات بطريقة موضوعية وواضحة					
13. يعطينا الأستاذ فرصًا متساوية لإثبات قدراتنا					
المحور الرابع : التغذية الراجعة					

14. يشرح الأستاذ لنا أخطاءنا بعد الاختبار أو الواجب					
15. يقدم الأستاذ ملاحظات بنّاءة تساعدني على تحسين مستواي					
16. أحيانًا يبين الأستاذ لنا الإجابة الصحيحة بعد الاختبار					
17. يوضح الأستاذ لي كيف أستطيع تجنب الأخطاء في المرات القادمة					
المحور الخامس: مراعاة الفروق الفردية					
18. يراعي الأستاذ الفروق في قدرات الطلبة عند وضع الأسئلة					
19. يوفر الأستاذ أكثر من فرصة للطلبة الذين لم ينجحوا من المرة الأولى					
20. تكون بعض أساليب التقييم مناسبة للطلبة ذوي المستويات الضعيفة					
21. يشجع الأستاذ الطلبة المتفوقين على تقديم أنشطة إضافية					

المستخلص باللغة الإنكليزية

The extent of commitment of professors of the College of Basic Education at Al-Mustansiriya University to classroom assessment methods: a field study from the students' perspective

Assistant Lecturer. Ahmed Tareq Yasir
college of Basic Education, University of Al-Mustansiriya

Abstract
This research aimed to examine the extent to which professors in the College of Basic Education at Al-Mustansiriya University adhere to classroom assessment methods from the students' perspectives. This was achieved by analyzing assessment practices across five main axes: clarity of assessment objectives, diversity of assessment tools, fairness and objectivity, feedback, and consideration of individual differences. The research used a descriptive-analytical approach and relied on a questionnaire consisting of 20 items distributed across the five axes. The responses of the research sample, which consisted of 200 male and female students, were analyzed using arithmetic means, standard deviations, and percentages. The results showed that the highest-achieving axes were fairness and objectivity (77%), followed by clarity of assessment objectives (76%), while the least-achieving axes were consideration of individual differences (69%). The results also indicated that the college professors clarify assessment objectives and link them to what students have learned, use a variety of assessment tools, and maintain a good degree of fairness and objectivity in

assessment. However, the diversity of assessment tools, feedback, and consideration of individual differences remains limited compared to the ideal level required, calling for improved practices in these areas
Keywords: Professors, Basic Education, Al-Mustansiriya University, Classroom Assessment, Students.