درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية

إعداد

أريج بشتاوي

وزارة التربية والتعليم – مديرة مدرسة

مديرية والتربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية

درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية

أريج بشتاوي*

الملخص:

هدفت هذه الدراسة الكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم تطوير استبانة وزعت على عينة متيسرة من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية تكونت من (١٢٠) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم كانت متوسطة على الأداة ككل، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً للمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين عن الأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، أوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمساعدة معلمي اللغة الإنجليزية على فهم وتوظيف جميع استراتيجيات وأدوات التقييم من أجل التعلم، وعدم الاقتصار على استراتيجيات وأدوات محددة.

الكلمات المفتاحية: معلمي اللغة الإنجليزية، التقييم من أجل التعلم، التقييم الذاتي، الأسئلة الصفية، المراجعة الذاتية، المرحلة الأساسية العليا.

* **أريج بشتاوي:** وزارة التربية والتعليم – مديرة مدرسة– مديرية والتربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية.

Abstract

The study aimed to investigate the extent to which science teachers utilize assessment for learning practices in upper basic education in government schools within the Al-Aghwar alshamaly adistrict. The descriptive survey method was employed to achieve the study objectives. Aquestionnaire was developed and distributed to a convenient sample of science teachers in government schools in the Bani Kenana district, totaling 120 male and female teachers. The results indicated that the degree of science teachers' implementation of assessment for learning practices was moderate. Furthermore, there were statistically significant differences in the mean scores of participants' responses to the entire tool based on gender, favoring females. However, no statistically significant differences were found in the mean scores of teachers' responses to the entire tool based on the variable of academic qualification. The study recommends conducting training courses to assist science teachers in understanding and employing various assessment for learning strategies and tools. The study emphasizes not restricting the use of specific strategies and tools.

Keywords: science teachers, assessment for learning, self-assessment, classroom questions, self-review, upper basic stage.

المقدمة:

إن من أهم الأسئلة الشائعة التي يطرحها الطلاب: "هل سيتم اختبار هذا، ي معلمي/معلمتي؟"، ويتضح من خلال هذا الاستفسار أن الطلاب يولون اهتمامًا كبيرًا لمحتوى التقييم، وفي هذا السياق، يُظهر التقييم توجيه عملية تعلم الطلاب، حيث يعكس استفسارهم تحديدًا للأمور المهمة وتحديد الأولويات وتوجيه استخدام وقتهم.

يتطلب من أي نشاط يقوم به الإنسان في أي مجال من مجالات الحياة التوقف عند نقاط معينة؛ وذلك للتحقق من مدى التقدم الذي أحرزه، وتحديد المشكلات التي يمكن أن تكون قد أثرت في نتائج هذا النشاط أو عرقلة تقدمه. وفي المجال التربوي، يعتبر تقييم عملية التعلم هي أهم محتويات المنهاج، فبواسطته يمكن الحكم على مدى صلاحية نتاجات التعلم، وكذلك الاستراتيجيات والطرق والوسائل التعليمية (مرعي والحيلة، ٢٠١٤).

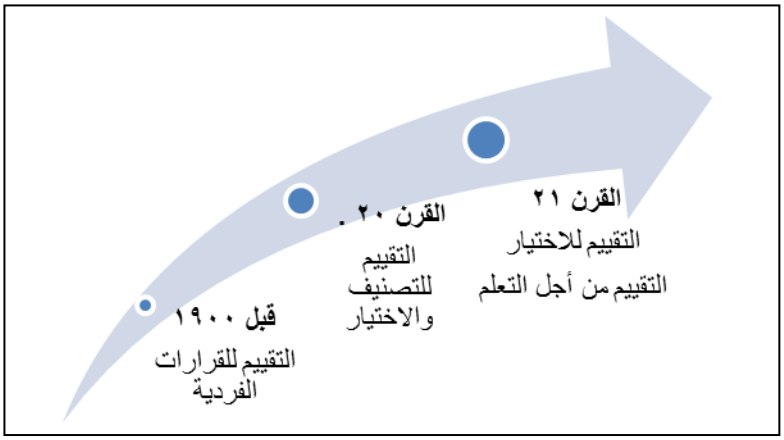
ويفرق التربويون بين مفاهيم القياس (Measurement)، والتقييم (Assessment) فالقياس يشير إلى القيمة الرقمية التي يحصل عليها المتعلم، وعليه فالقياس عملية تعنى بالوصف الكمي للسلوك أو الأداء المقيس، وهو لا يتضمن أحكامًا بالنسبة لفائدته أو جدواه، أما التقويم فهو عملية إصدار حكم على الطالب في مجالات تربوية متعددة من حيث مدى تمثله للمعرفة وتنفيذ الأنشطة العلمية وممارسة العمليات العقلية في أثناء تعلمه، وتمثله للقيم والاتجاهات والميول العلمية (الحريري، ٢٠٠٩).

ويعتبر التقييم جزءاً متكاملاً في الأسلوب القائم على نواتج تعلم للطلبة، وهو تغذية راجعة للمستفيدين تزودهم بمعلومات صادقة وثابتة عن فعالية المقرر والبرنامج والمؤسسة، مما يتيح لفرق العمل التأكد من تحصيل أهدافها لتحديد نقاط الاختلاف بين ما تعلمه الطلبة بالفعل، وما كان مستهدفاً أن يتعلموه، إضافة إلى اتخاذ قرارات عن المنهج أو تغييرات مبنية على المعلومات والأدلة، وللقيام بتحسين مستوى جودة المقررات والبرامج والخريجين (زيتون، ٢٠٠٧).

وتذهب نتائج التقييم إلى أبعد من الأحكام، وتتعدى ذلك إلى إعطاء وصف دقيق لأداء الطلاب، ولكي يدعم التقييم تعلم الطلاب يجب أن توضح النتائج للطلاب كيف يحسنون من أدائهم في المرة القادمة، ويتطلب ذلك أن يتم إعطاء النتائج بحيث توجه الطلبة لما ينبغي عمله، حيث الدرجة وحدها لا تكفي. وإضافة إلى ذلك ينبغي أن: "ينتقل التقييم من كونه أحداثاً منفصلة ترتبط بنهاية التدريس إلى كونه سلاسل متصلة من الأحداث المرتبطة ببعضها والتي التطورات في تعلم الطلاب على مر الزمن تعكس ليس فقط مستوى التحصيل الحالي، بل تُظهر أيضًا

تحسينًا في قدرات الطلاب. هذا التحسن يسهم في زيادة الثقة والدافع لدى الطلاب" (Stiggins, 2007).

ويرى ستيقينز (Stiggins, 2005) أن أغراض التقييم تطوّرت عبر المراحل المختلفة، حيث بدأ الاستخدام باستهداف اتخاذ قرارات فردية، وتحوّل في القرن العشرين إلى التركيز على التصنيف، وفي القرن الحادي والعشرين، زاد استخدام التقييم لغايات الاختيار، ومؤخرًا ظهر الاستخدام الشائع للتقييم من أجل دعم عمليات التعلم. يوضح الشكل التالي هذا التحول.



وتتحدد أغراض التقييم فيما يلي:

١- تقييم التعلم Assessment of Learning:

أصبح التقييم بعد حدوث التعلم جزءًا أساسيًا في عملية التدريس، إذ يوجه ويحدد مسار التعلم، ومع ذلك ينبغي مراعاة أنه قد يكون غير واقعي إلى حدٍ ما، حيث لا يعكس بالضرورة السياق الحقيقي لعملية التعلم، كما أنه قد يكون مستقلاً عن السياق الزمني والمكاني للتعلم، وعادةً ما يكون غير مرنًا بمعنى أنه يقدم صورة ثابتة للأداء في لحظة محددة دون أن يعكس التطورات الطبيعية في مسار التعلم (Harlen, 2007).

٢- التقييم من أجل التعلم Assessment for Learning:

التقييم من أجل التعلم يُعتبر عملية شاملة ومتعددة الأبعاد، حيث يُصمم بطريقة بنائية ليكون جزءًا متكاملًا من عملية التدريس والتعلم، ويتميز هذا النوع من التقييم بكونه حقيقيًا وموجودًا في السياق الحقيقي لعملية التعلم، ويتمتع بالمرونة ليكون قابلاً للتكييف مع احتياجات الطلبة والمتعلمين، كما يهدف التقييم من أجل التعلم إلى توفير معلومات قيمة للمعلم، مما

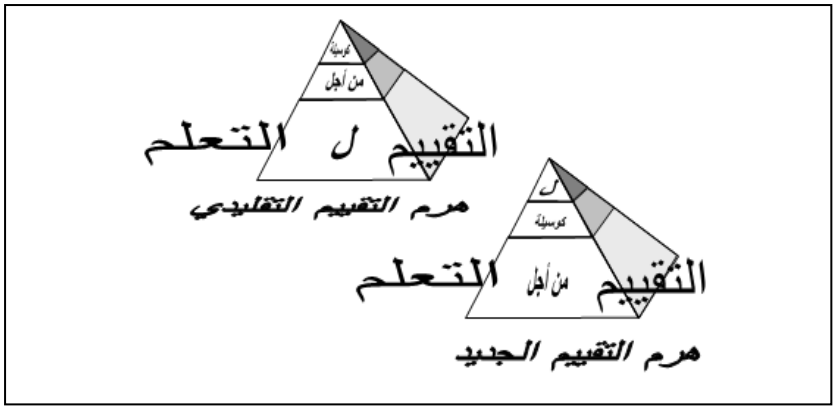
يساعده في تعديل وتحسين أنشطة التعلم والتعليم، كما يأخذ في اعتباره أن هناك أنماطًا مختلفة يستخدمها الطلبة في عملية التعلم يمكن التنبؤ بها واحتسابها (السيد، ٢٠٠٩).

ويظهر في تقييم التعلم دور المعلم بأنه ليس مقتصرًا على جمع المعلومات وتحديد ما يعرفه الطلبة فقط، وإنما يهدف إلى معرفة كيفية تطبيق الطلبة للمعرفة والمهارات التي اكتسبوها، كما يقوم المعلم بذلك بهدف تحسين عملية التدريس، وتقديم ملاحظات تحسينية للطلاب بهدف تعزيز تعلمهم، وفي هذا السياق، يتحول الطلاب إلى مستهلكين لمعلومات التقييم، حيث يستخدمون الأدلة لقياس نجاحهم الحالي وفهم ما سيأتي لهم في المستقبل (درزة، ٢٠٠٥).

٣- التقييم بوصفه تعلماً:Assessment as Learning

التقييم من أجل ما بعد المعرفة هو عملية تطويرية تهدف إلى دعم وتطوير قدرات الطلبة في مجال التفكير العالي والتحليل النقدي، ويركز هذا النوع من التقييم على دور الطلبة في ربط التعلم بالتقييم، حيث يُتوقع منهم أن يكونوا نشطين ومشاركين ونقادين في عملية تكوين مفاهيم من المعلومات وربطها بالمعرفة السابقة والتعلم الجديد، ويعتبر من المهم أن يتعلم الطلبة كيفية تقييم المعلومات بشكل نقدي واستخدامها بشكل فعّال، وربطها بالمعرفة السابقة، واستخدامها في عملية التعلم الجديد، ويعتمد هذا النوع من التقييم على تفعيل الطلبة وتشجيعهم للعب دور نشط في تشكيل فهمهم وتطوير مهاراتهم الفكرية (Stiggins, 2007)

وقد تغيرت أوزان استخدام التقييم للأغراض السابقة عبر الزمن إذ تدرجت من استخدامه لتقييم التعلم على التركيز على استخدامه من أجل التعلم وعلى شكل عدة أبعاد كما يوضحه الشكل التالي:



وقد كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم وأساليب التقييم في العالم العربي تعتمد على النماذج التقليدية، إلا أن سنوات أواخر القرن الماضي وبدايات القرن الحالي شهدت تحولاً نحو

إطار جديد لعملية التعلم والتدريس يستند إلى المفاهيم والمعرفة، ويشجع على التفاعل والنشاط من جانب الطلاب، وتمثلت هذه التحولات تغييراً في الغرض من عملية التعلم، حيث يسعى النهج الجديد إلى تحقيق تعلم فعال وشمولي يتناسب مع احتياجات كل طالب (نبهان، ٢٠٠٨).

وقد ظهرت في نهاية القرن العشرين نظريات البنائيين الذين يؤمنون بأن المعرفة الجديدة تتأسس على المعرفة السابقة وأن الأفراد يبنون المعرفة بطرقهم الخاصة، وكذلك تركز هذه النظريات على دور المتعلم وتحفيزه لتنظيم وبناء معرفته بطرق مبتكرة، مما يمنحهم طرقاً جديدة للتفكير والتعلم. وقد أوضحت شيبارد أن وجهات النظر البنيوية والاجتماعية الثقافية في التعلم قد أوجدت أساسا جديداً للتدريس، بينما ظل التفكير الخاص بالتقييم وأشكال الاختبار التقليدية معتمدا على النموذج السابق، وتضارب التقييم القديم مع وجهات النظر الجديدة في التعلم (Shepard, 2001).

فقد أكدت المدرسة المعرفية على ما يجري بداخل عقل المتعلم والعوامل التي تؤثر على سلوكه، واقتضى ذلك التحول نحو عمليات التفكير العليا، وأصبح هناك تركيز على نواتج التعلم، وبذلك فقدت الأهداف السلوكية بريقها (الخليلي، ١٩٩٨).

وفي نهاية القرن العشرين ظهر الأثر السلبي لتصنيف الأطفال حسب قدراتهم الذهنية، مما دعا لإعادة تقييم التعلم وظهور نظريات ونماذج بديلة، فقد ظهر البنائيون Constructivists الذين ميزوا بين أنشطة التعلُّم Learning وأنشطة التعليم Teaching، وقد قامت نظريات البنائيين عن التعلم على عمل بياجيه Piaget وفايغوتسكي Vygotsky وعلماء النفس المعرفي، وهذه النظرة (ما بعد السلوكية) ترى أن المعرفة الجديدة تتطور وتبنى من المعرفة القديمة، وركز الإطار المفاهيمي الجديد على المتعلم، وأكد على أن المعرفة تبنى، وأن الأفراد ينظمون معلوماتهم بطرائقهم الخاصة مما يقدم للأفراد طرقاً جديدة من التفكير، فقد كان التمييز بين التعلم والتقييم والعلاقة بينهما مسألة مهمة في نظريات التربية (Stiggins, 1999).

فقد هدفت دراسة امواسكي (Amua-Seky,2016) للكشف عن التقييم وتعلم الطلبة والممارسة في الفصول الدراسية: مراجعة. استخدمت الدراسة المنهج النوعي. تم استخدام مقابلات المجموعات المحورية لجمع البيانات لعينة مكونة من (١٢) مدرسًا و(١٨) طالبًا. أظهرت النتائج أن هناك مجموعة متنوعة من الأنشطة التقييمية في الكليات، بما في ذلك الاختبارات والتمارين والمهام والعروض، وكذلك تم توزيع هذه التقييمات على مدار الفصل الدراسي، مع إجراء امتحان منتصف الفصل أو اختبار تجريبي على مستوى الكلية.

وهدفت دراسة الموسوي وصادق ورعد (٢٠١٩) إلى الكشف عن طبيعة ممارسة معلمات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي لكفاية التقييم بمهاراتها الأربع: التخطيط، والتنفيذ، وتحليل النتائج، والحكم (اتخاذ القرار). استخدمت الدراسة المنهج الوصفي تكونت عينة الدراسة من (٧٣) معلمة للعلوم والرياضيات واللغات من (٨) مدارس خاصة في محافظة جبل لبنان. أظهرت نتائج الدراسة تركيز المعلمات على الأسئلة الشفهية والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، كما كشفت النتائج أن التقييم عملية ملازمة لعملية التعليم والتعلم.

وهدفت دراسة (Jinbo Kejuan & Zhengdong, 2019) إلى دراسة أثر استخدام التقييم من أجل التعلم على تعلم اللغة الإنجليزية في الجامعات الصينية. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي تكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) طالبًا من طلبة الجامعات. أشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الأقران له أثر في نقد ما تعلمه الطلبة وتقديم الرأي فيه، وكما أشارت أنه يمكن استخدام التقييم من أجل التعلم (AFL) كأداة تقييم مدى خبرة طلبة الجامعة في ممارسة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المناهج الجامعية.

وهدفت دراسة جوقان (٢٠١٩) Jogan إلى معرفة أثر التقييم من أجل التعلم على تعلم الطلبة وتحصيلهم وتحديد المعيقات التي تواجه تطبيق التقييم من أجل التعلم. استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. تكونت عينة الدراسة من (٥٠) معلمًا في إحدى المدارس الهندية. أظهرت النتائج أن هناك أثر إيجابي على نتائج الطلبة يعزي لاستخدام التقييم من أجل التعلم، كما حددت الدراسة بعض المعيقات التي تواجه تطبيق التقييم من أجل التعلم.

وهدفت دراسة (٢٠١٩ AnteneSilesh) إلى معرفة درجة ارتباط الاختبارات الدولية وممارسات التقييم التي يمارسها المعلمون في المدارس الابتدائية، والعوامل المؤثرة عليه. استخدم الدراسة المنهج الوصفي المسحي. تكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) معلمًا. أظهرت النتائج أن هناك عوامل تعيق تطبيق استراتيجيات التقييم من أجل التعلم منها عدم قدرة المعلمين على توظيف التغذية الراجعة بشكل صحيح، بسبب ازدحام الغرفة الصفية بالطلبة، وعدم وجود دعم لتطبيق استراتيجيات التقييم من أجل التعلم من قبل مديري المدارس والمشرفين وأولياء الأمور.

كما هدفت دراسة (٢٠٢٠ Nieminen, Hahkiöniemi & Viiri) إلى الكشف عن كفاءة وقدرة المعلمين في استخدام أساليب التقييم من أجل التعلم في دعم تعلم طلبتهم وتقديم التغذية الراجعة لهم بالشكل الصحيح. استخدمت الدراسة المنهج النوعي القائم على دراسة الحالة. تكونت عينة الدراسة من (٢٢) طالب من طلبة الصف السابع الذين يدرسون الفيزياء في العلوم. أظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون الأسئلة أثناء الدرس للكشف عن تفكير الطلبة بشكل إيجابي، وأن للمعلمين قدرة من خلال أساليب التقييم المستخدمة على إعادة توجيه الطلبة.

وهدفت دراسة مسلم والخطايبة (٢٠٢٣) إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته من وجهة نظرهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة وزعت على عينة مكونة من (٢٠٨) من معلمي ومعلمات العلوم في مدارس مديرية تربية قصبة عمان.

أظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي كانت كبيرة، كما أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجة الممارسة تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي، وحضور الدورات التدريبية في مجال العلوم التربوية.

أجرى المالكي (Almalke, ٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات وأدوات التقييم البديلة في ضوء التعلم عن بعد من وجهة نظر طلابهم. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، تكونت عينة الدراسة من (١٧٠) طالبًا و(٧٠) معلمًا. أظهرت النتائج أن استخدام معلمي الرياضيات للتقييمات البديلة وصل إلى درجة عالية، وأن هناك العديد من العقبات التي تحول دون استخدام التقييم البديل.

هدفت دراسة الجبور، وعليوة، والرواشدة، وحسين، (٢٠٢٣) إلى التعرُّف على درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مدارس البادية الوسطى. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكونت عينة الدراسة (٧٩) من معلمي التربية الرياضية في مدارس البادية الوسطى. أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لإستراتيجيات وأدوات التقويم البديل في المدارس جاءت متوسطة، حيث جاء مجال الملاحظة في المرتبة الأولى بدرجة استخدام مرتفعة، وجاء مجال الورقة والقلم في المرتبة الأخيرة بدرجة استخدام منخفضة.

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تم استعراضها لوحظ تناولها للتقييم في مختلف المواد الدراسية، وهذا يؤكد أهمية التقييمِ في عملية التعلم، وقد اهتمت بعض الدراسات بالكشف عن أنواع التقييمِ السائدة كالتقييمِ كتعلم كما في دراسة امواسكي (Amua- Sekyi, ٢٠١٦)، وكفاية التقييم بمهاراته كالتخطيط، والتنفيذ، وتحليل النتائج، كما في دراسة الموسوي وصادق ورعد (٢٠١٩)،واستخدام التقييم من أجل التعلم على تعلم اللغة الإنجليزية كما في دراسة جنبو كينجن وزنقدونق (Jinbo Kejuan & Zhengdong, ٢٠١٩)، وأثر التقييم من أجل التعلم على تعلم الطلبة، كما في دراسة جوقان (٢٠١٩) Jogan) وارتباط الاختبارات الدولية وممارسات التقييم كما في دراسة انتنسلش (Antene Silesh ٢٠١٩)، واستخدام المعلمين أساليب التقييم من أجل التعلم في دعم تعلم طلبتهم، كما في دراسة نيمينين هاكونيميني (٢٠٢٠

Nieminen, Hahkiöniem &Viiri)، واستخدام المعلمين التقويم الواقعي وأدواته كما في دراسة مسلم والخطايبة (٢٠٢٣) ، وأداء الطلبة في التقييم الوطني في موضوعات الرياضيات والعلوم كما في دراسة المالكي (Almalke,٢٠٢٣)، التي هدفت إلى تحديد درجة ممارسة معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية لاستراتيجيات وأدوات التقييم البديلة في ضوء التعلم عن بعد من وجهة نظر طلابهم، واستخدام التقويم البديل وأدواته كما في دراسة الجبور، وعليوة، والرواشدة، وحسين (٢٠٢٣).

وبمقارنة هذه الدراسة مع الدراسات السابقة فان هذه الدراسة تختلف في بيئة الدراسة (لواء الأغوار الشمالية)، فهذه الدراسة تهدف الى الكشف عن درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييمِ من أجل التعلم من وجهة نظر المعلمين، وتجدر الإشارة إلى انه تم الاستفادة من الاطلاع على الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، ومجتمع الدراسة، والمتغيرات التي تناولتها، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات، مما ساعد الباحثة في إعداد أدوات الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

في السنوات الأخيرة، أصبحت الحكومات في جميع أنحاء العالم أكثر حرصًا على إجراء تغييرات لتحقيق هذا الهدف، من خلال وضع أهداف المعايير الوطنية والدولية وتعزيز برامج إجراء الاختبارات للكشف عن أداء الطلبة، فضلًا عن الدراسات الاستقصائية مثل التقييم الوطني لضبط النوعية للعلوم والرياضيات واللغة العربية واللغة الانجليزية، والاختبار الدولي للعلوم والرياضيات (TIMES)، والاختبار الدولي للعلوم والرياضيات واللغة الانجليزية(PIZA). ومن أجل تحسين تعلم الطلبة لمادة العلوم في المدارس الأردنية، من الضروري رفع معايير تعلم الطلبة ومستويات التعلم على حد سواء.

فالتقييم هو ركن أساسي في العملية التعليمية التعلمية، وقد أكدت العديد من الدراسات كدراسة امواسكي (Amua- Sekyi, 2016)، ودراسة الموسوي وصادق ورعد (٢٠١٩)، ودراسة جنبو كينجن وزنقدونق (Jinbo Kejuan & Zhengdong, 2019)، على أهمية ممارسات المعلم في عملية التقييم ودورها في تحسين تعلم الطلبة. وكون الباحثة أحد العاملين في المجال التربوي، كمشرفة تربوي في مديرية تربية لواء الأغوار الشمالية، ومن واقع الخبرة والممارسة العملية، فهي تدرك أهمية التقييم وتوجه وزارة التربية والتعليم نحو ممارسته في المدارس. وجاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تحاول هذه الدراسة الكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية، وعلى أمل أن تسهم هذه الدراسة في دعم القاعدة النظرية للبحوث ذات العلاقة بالدراسات المتخصصة باستخدام التقييمِ الحديث.
- **الأهمية التطبيقية:** تسعى هذه الدراسة إلى تقديم تغذية راجعة لوزارة التربية والتعليم عن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييمِ من اجل التعلم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في لواء الأغوار الشمالية بالأردن. وتفيد المشرفين في تحديد الحاجات التدريبية للمعلمين وبالتالي رفع كفاءاتهم المهنية في عملية التقييم، والكشف عن جوانب القصور المراد تنميتها، وتطوير العملية التعليمية بشكل عام.

حدود ومحددات الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية بالحدود والمحددات الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة على بيان درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية.
- **الحدود البشرية:** طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمين العلوم الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا.
- **الحدود المكانية:** اقتصرت هذه الدراسة على جميع المدارس الحكومية التابعة للواء الأغوار الشمالية في الأردن.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤).

- **المحددات الإجرائية:** تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالأداة التي استخدمت فيها لجمع البيانات، من حيث صدقها ومؤشرات ثباتها، وما وفرته من شروط تتعلق باختيار أفراد العينة، وطبيعة المنهج المستخدم فيها، وطبيعة التحليل الإحصائي.

التعريفات الإجرائية:

- **التقييمِ من أجل التعلم:** العملية التي يقوم بها المعلم أثناء عملية التعلُّم، وهو يبدأ مع بداية التعلُّم ويواكبه أثناء سير الحصَّة الدراسية، وهي وسيلة يوظف المعلم للتحكم في العمليَّة التعليميَّة / التعلُّميَّة؛ أي: التحوُّل والتغيُّر الذي ينشأ أثناء التعلُّم (جمال الدين، ٢٠٢٠).
- **التقييم الذاتي:** هي عملية تقييم يقوم بها الشخص بنفسه لقدراته وأدائه في مجال معين، ويشمل هذا التقييم تحليل القدرات، وتقييم الأهداف التي تم تحقيقها، وفحص المهارات ونقاط القوة والضعف الشخصية، ويتم ذلك عادةً من خلال مراجعة الأهداف المحددة، ومقارنة الأداء الفعلي بالأداء المتوقع أو المرجو (Amua- Sekyi, 2016) .
- **الأسئلة الصفية:** هو نوع من أنواع التقييم يعتمد على طرح أسئلة للطلاب بهدف قياس مدى فهمهم للمفاهيم والموضوعات التعليمية. يشمل هذا النوع من التقييم استخدام أسئلة متنوعة ومتعددة الأشكال، مثل الأسئلة الاختيارية، وأسئلة الصح أو الخطأ، والأسئلة الحرة التفاعلية، والأسئلة التي تتطلب إجابات مكتوبة بالكامل (السيد، ٢٠٠٩).
- **المرحلة الأساسية العليا:** هي مرحلة إلزامية من التعليم الأساسي وتشمل الصف السابع والثامن والتاسع.

الطريقة والإجراءات:

- منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي للكشف عن درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية، حيث تعد الاستبانة أداة أساسية فيه لجمع البيانات المطلوبة وتحليلها نظراً لكونها مناسبة لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها.

- مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية للواء كنان هو قد بلغ عدد المعلمين حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم الأردنية للعام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤) في مديرية التربية والتعليم للواء الأغوار الشمالية (١٧٢) معلم ومعلمة.

- عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (120) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية العليا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية؛ والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

جدول (١) توزيع أفراد عينة معلمي اللغة الإنجليزية تبعاً للمتغيرات الشخصية.

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٤٩	٤١.٠
	إناث	٧١	٥٩.٠
	المجموع	١٢٠	١٠٠.٠
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨١	٦٨.٠
	دراسات عليا	٣٩	٣٢.٠
	المجموع	١٢٠	١٠٠.٠

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة لتقيس درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية، وبعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة البحثية (مسلم والخطايبة (٢٠٢٣)، ودراسة الغامدي وابراهيم وأيوب (٢٠٢٣))، والاستعانة بمعايير التقييم المحددة والمعتمدة من وزارة التربية والتعليم الأردنية، قامت الباحثة باستخدام المصادر الأولية والثانوية للحصول على المعلومات اللازمة لإتمام الدراسة، تم التوصل إلى مقياس مكون من (٥٤) فقرة في صورته النهائية، وقد تم توزيعهن على أربعة مجالات؛ هي: مجال الأسئلة الصفية وله ١٥ فقرة ذوات الأرقام من (١ – ١٥)، ومجال التغذية الراجعة وله (١٢) فقرة ذوات الأرقام من (١٦– ٢٧)، ومجال التقييم الذاتي وله (١٥) فقرة ذوات الأرقام من (٢٨ – ٤٢)، ومجال تقييم الأقران وله (١٢) ذوات الأرقام من (٤٣ –٥٤). وقد تبنى سلم ليكرت للتدرج الخماسي، وعلى النحو الآتي: (موافق بدرجة كبيرة جداً (٥) درجات، الإجابة موافق بدرجة كبيرة (٤) درجات، الإجابة موافق بدرجة متوسطة (٣) درجات، الإجابة موافق بدرجة قليلة درجتان، الإجابة موافق بدرجة قليلة جدا درجة واحدة).

الصدق الظاهري:

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة تدريس من المتخصصين في مجالات: المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم، في الجامعات الأردنية وفي وزارة التربية والتعليم، وذلك بغرض إبداء ملاحظاتهم حول مدى مناسبة البنود من الناحية اللغوية، ومدى مناسبتها من الناحية المنطقية

للمجالات التي أدرجت ضمنها، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، وقد تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين التي تمثلت في مجملها في حذف وإعادة الصياغة اللغوية لبعض البنود.

صدق البناء:

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة، فقد تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مؤلفة من (٢٥) معلم ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية في لواء الأغوار الشمالية من خارج عينة الدراسة المستهدفة، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات وبين الأداة والأبعاد التي تتبع لها.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة تم حساب معاملات ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا من خلال بيانات العينة الاستطلاعية التي اختيرت من خارج عينة الدراسة، حيث تكونت من (٢٥) معلم ومعلمة، ولأغراض حساب ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط بيرسون تمت إعادة التطبيق على أفراد العينة الاستطلاعية بفاصل زمني مدته أسبوعان، وكما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول (٢) معامل ثبات التطبيق بطريقة بيرسون (Pearson Correlation) ومعامل الثبات الأداة بطريقة (كرونباخ الفا)

الاستبانة	المجال	ثبات الاتساق الداخلي بطريقة (كرونباخ الفا)	ثبات الإعادة بطريقة (بيرسون)
الطلبة (ن=٥٠)	الأسئلة الصفية	٠.٨٦	٠.٨٤*
	التقييم الذاتي	٠.٨٥	٠.٨٨*
	تقييم الأقران	٠.٨٥	٠.٨٤*
	الأداة ككل	٠.٨٢	٠.٨٣*

***دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥).**

يلاحظ من الجدول (٢): أن ثبات الاتساق الداخلي للمقياس قد بلغت قيمته (٠.٨٢) وان معاملات الثبات لمجالات الدِّراسة تراوحت بين (٠.٨٧–٠.٨٥)، وهي قيم كبيرة ومقبولة لأغراض التطبيق؛ إذ أشارت معظم الدراسات إلى أنَّ نسبة قبول معامل الثبات (٠.٦٠) (الشريفين والكيلاني، ٢٠٠٧). في حين أن ثبات الإعادة لمقياس الدراسة قد بلغت قيمته (٠.٨٣) كما تراوحت معاملات ثبات الإعادة لمجالات الدِّراسة ما بين (٠.٨٨–٠.٨٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، وهذا يدل على ثبات تطبيق أداة الدراسة. كما

يتضح من خلال دلالات الصدق والثبات السابقة أنها مؤشر على جودة بناء أداة الدراسة؛ مما جعل الباحثة تتبنى الأداة في التطبيق النهائي على عينة الدراسة.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدتها أداة الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي للمتغيرات الواردة في نموذج أداة الدراسة لتحديد درجة الموافقة فقد حددت الباحثة ثلاثة مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

طول الفترة= (الحد الأعلى للبديل– الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات المطلوبة (٥–١) /٣ = ٤/٣ =١.٣٣ وبذلك تكون المستويات كالتالي:

- درجة موافقة منخفضة من ١– أقل من ٢.٣٣.
- درجة موافقة متوسطة من ٢.٣٤–أقل من ٣.٦٧.
- درجة موافقة كبيرة من ٣.٦٨– ٥.

متغيرات الدراسة:

أولا: المتغير المستقل الرئيسي: درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا.

ثانيا: المتغيرات المستقلة الوسيطة: المتغيرات المستقلة المتعلقة بالمعلمين وتشمل: الجنس (ذكور وإناث)، المؤهل العلمي (بكالوريوس ودراسات عليا).

المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة؛ تم إجراء المعالجات الإحصائية الآتية:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثنائي المتعدد (way ٢MNOVA)، وتطبيق تحليل التباين الثنائي (2wayANOVA).

نتائج الدراسة:

أولاً: عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "**ما استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية؟**".

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول؛ تمَّ حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليًا وفقًا لأوساطها الحسابية، للتعرف على استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية، وذلك كما في الجدول (٣).

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة المعلمين على مجالات الدراسة والأداة ككل مرتبًا تنازليًا

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	٣	الأسئلة الصفية	3.68	0.86	مرتفعة
٢	٢	التغذية الراجعة	3.62	0.85	متوسطة
٣	١	التقييم الذاتى	3.52	0.84	متوسطة
٤	٤	تقييم الأقران	3.28	0.99	متوسطة
		الأداة ككل	**3.54**	**0.76**	**متوسطة**

يلاحظ من الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لموافقة أفراد العينة على مجالات الدراسة تراوحت بين (٣.٢٨–٣.٦٨)، كان أعلاها لمجال " الأسئلة الصفية" بمتوسط حسابي (٣.٦٨) ودرجة تقييم مرتفعة، وبالمرتبة الثانية جاء مجال "التغذية الراجعة" بمتوسط حسابي (٣.٦٢) ودرجة تقييم متوسطة، وجاء بالمرتبة الثالثة مجال "التقييم الذاتي" بمتوسط حسابي (٣.٥٢) ودرجة تقييم متوسطة، وبالمرتبة الرابعة والأخيرة جاء مجال "تقييم الأقران" بمتوسط حسابي (٣.٢٨)، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٥٤) بدرجة تقييم متوسطة.

وفيما يلي تفسير لكل مجال من مجالات الدراسة:

أولاً– مجال: الأسئلة الصفية: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الإدارة المدرسية مرتبًا ترتيبًا تنازليًا، وذلك كما في الجدول رقم (٤).

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات الأسئلة الصفية مرتبًا تنازليًا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة التقييم
١	٣	يوجد نوع معين من الأسئلة يساعد الطلبة في فهم الموضوعات بشكل أفضل (مثلاً: أسئلة تفاعلية، أسئلة تحليلية).	3.84	1.28	مرتفعة
٢	١٠	يوجد أمثلة على أسئلة سابقة مفيدة للطلبة في توضيح المفاهيم.	3.71	1.38	مرتفعة
٣	٨	يوجد أسئلة تشجع الطلبة على التفاعل والمناقشة بين الطلبة فى الصف.	3.64	1.39	متوسطة
٤	٢	تشعر أن الأسئلة التي يتم طرحها في الصف تعزز فهم طلبتك للموضوعات.	3.64	1.34	متوسطة
٥	٧	تعتقد أن الأسئلة في الصف تشجع طلبتك على التفكير النقدي.	3.58	1.30	متوسطة
٦	٦	تجد أن الأسئلة في الصف تحفز الطلبة للمشاركة والمساهمة فى الدرس.	3.53	1.32	متوسطة
٦	٩	يطرح المعلم على الطلبة أسئلة بطريقة مناسبة	3.53	1.31	متوسطة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة التقييم
		لمستوى تفكيرهم.			
٨	١٤	يخطط المعلم لطرح أسئلة جيدة متعلقة بالمحتوى.	3.53	1.28	متوسطة
٩	١	يمنح المعلم الطلبة وقت كافي للتفكير في الأسئلة المطروحة.	3.51	1.46	متوسطة
١٠	٥	يتدرج المعلم فى طرح الأسئلة من السهل.	3.50	1.36	متوسطة
١١	٤	يعطي المعلم الطلبة فرصة لطرح أسئلتهم أثناء الحصة.	3.48	1.37	متوسطة
١٢	١٢	يشجع المعلم الطلبة على تبرير إجاباتهم.	3.46	1.34	متوسطة
١٣	١٥	يوظف المعلم الأسئلة التي تثير مهارات التفكير لطلبته.	3.42	1.23	متوسطة
١٤	١٣	يطرح المعلم أسئلة على طلبته بطريقة مفهومة لديهم.	3.34	1.34	متوسطة
١٥	١١	يطرح المعلم أسئلة التفكير العملي ويطبق المفاهيم النظرية في حالات عملية	3.26	1.32	متوسطة
		مجال الأسئلة الصفية ككل	**3.53**	**0.84**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال الأسئلة الصفية تراوحت بين (٣.٢٦-٣.٨٤) كان أعلاها للفقرة رقم (٣) والتي تنص على: "يوجد نوع معين من الأسئلة يساعد الطلبة في فهم الموضوعات بشكل أفضل (مثلاً: أسئلة تفاعلية، أسئلة تحليلية) " بمتوسط حسابي (٣.٨٤) وبانحراف معياري (١.٢٨)، بينما كان أدناها للفقرة رقم (١١) والتي تنص على: "يطرح المعلم أسئلة التفكير العملي ويطبق المفاهيم النظرية في حالات عملية" بمتوسط حسابي (٣.٢٦) وبانحراف معياري (١.٣٢).

ثانياً- مجال التغذية الراجعة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الطلبة على فقرات مجال التغذية الراجعة مرتبًا ترتيبًا تنازليًا، وذلك كما في الجدول (٥).

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التغذية الراجعة مرتبًا تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة التقييم
١	٢	يستفيد الطالب من التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم خلال الامتحانات أو الأعمال الفصلية.	3.82	1.25	مرتفعة
٢	٧	يفضل الطالب توجيهات معينة من المعلم بشأن كيفية تحسين أداؤه فى المواضيع الصعبة.	3.81	1.26	مرتفعة
٣	١	تعتقد أن التغذية الراجعة يمكن أن تكون أكثر فعالية إذا تم تقديمها بشكل محدد وتوجيهي لكل طالب على حدة.	3.73	1.29	مرتفعة
٤	٤	يستفيد الطالب من التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم	3.66	1.24	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة التقييم
		لتطوير أداؤه.			
٤	٥	تجد أن التغذية الراجعة تساعد الطلبة في تحديد نقاط القوة والضعف فى دراسته.	3.67	1.34	مرتفعة
٦	٨	يرغب الطالب في تلقي المزيد من التغذية الراجعة حول أداؤه فى الصف.	3.63	1.22	متوسطة
٧	١٠	يعزز المعلم إجابات طلبته الصحيحة.	3.62	1.26	متوسطة
٨	٣	يوضح المعلم لطلبته أهداف التعلم بداية الحصة.	3.59	1.29	متوسطة
٩	١٢	يقدم المعلم الإرشاد والتوجيه لطلبته أثناء تعلمهم.	3.53	1.36	متوسطة
١٠	٦	يخبر المعلم الطلبة بمواطن القوة ومواطن التحسين في تعلمهم.	3.51	1.25	متوسطة
١١	٩	يزود الطلبة بالتغذية الراجعة نهاية الموقف التعليمى.	3.40	1.35	متوسطة
١٢	١١	يقدم المعلم التغذية الراجعة لطلبته بعد عملية التقييم مباشرة.	3.29	1.29	متوسطة
		مجال التغذية الراجعة ككل	**3.61**	**0.85**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المعلمين تراوحت بين (٣.٢٩–٣.٨٢) كان أعلاها للفقرة رقم (٢) والتي تنص على: " يستفيد الطالب من التغذية الراجعة التي يقدمها المعلم خلال الامتحانات أو الأعمال الفصلية " بمتوسط حسابي (٣.٨٢) وبانحراف معياري (١.٢٥)، بينما جاءت بالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (١١) والتي تنص على: " يقدم المعلم التغذية الراجعة لطلبته بعد عملية التقييم مباشرة" بمتوسط حسابي (٣.٢٩) وبانحراف معياري (٠.٨٥) .

ثالثاً– مجال: التقييم الذاتي: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقييم الذاتي مرتبًا ترتيبًا تنازليًا، وذلك كما في الجدول رقم (٦).

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقييم الذاتي مرتبًا ترتيبًا تنازليًا

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعيارى	درجة التقييم
١	١٥	يستخدم المعلم أساليب محددة لتقييم تقدم طلبته وتحسين تحصيلهم بناءً على الأداء السابق.	3.96	1.15	مرتفعة
٢	١٤	يستفيد الطالب من استخدام أدوات التقييم الذاتي مثل الخرائط الذهنية أو الخطط الزمنية لتنظيم دراسته.	3.84	1.29	مرتفعة
٣	١١	تعتقد أن التقييم الذاتي يمكن أن يكون أكثر فاعلية إذا تم توجيهه بشكل أفضل واستخدام أساليب مختلفة للتقييم.	3.75	1.29	مرتفعة
٤	٩	تقوم بتقييم أداء الطلبة بشكل دوري خلال دراستهم	3.74	1.36	مرتفعة
٤	١٣	تجد أن التقييم الذاتي يساعد في تحسين التحصيل الدراسى للطلبة.	3.73	1.30	مرتفعة

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
٦	٢	يتابع المعلم تعلم طلبته بنفسه.	3.71	1.23	مرتفعة
٧	٣	يكلف المعلم طلبته بتصويب أخطائهم بالرجوع إلى الحلول الصحيحة.	3.70	1.25	مرتفعة
٨	١٢	يدرب المعلم طلبته على استخدام أساليب التأكد من صحة الإجابة.	3.67	1.35	مرتفعة
٩	٧	يشجع المعلم طلبته على استخدام النقد والتقييم الذاتي.	3.65	1.35	متوسطة
١٠	١	يشجع المعلم طلبته على تسجيل ما حققوه من أهداف في الوقت الحالي مقارنة بما حققوه بالماضي.	3.65	1.36	متوسطة
١١	٥	يشجع المعلم طلبته على تقييم أدائهم باستخدام معايير محددة.	3.63	1.28	متوسطة
١٢	١٠	يقوم المعلم بتوثيق الأهداف التي تحددها والتقدم الذي تحققه بانتظام لمتابعتها على مدار الوقت.	3.61	1.42	متوسطة
١٣	٤	يشجع المعلم طلبته على التعاون مع الزملاء في مراجعة المواد ومناقشة الأفكار لزيادة الفهم والتحصيل.	3.55	1.35	متوسطة
١٣	٦	يحدد المعلم المجالات التي تحتاج إلى تحسين إضافي وتطلب المساعدة والتوجيه في هذه المجالات.	3.56	1.34	متوسطة
١٥	٨	يشجع المعلم على استخدام البيانات والإحصائيات لتحليل الأداء واتخاذ القرارات لتحسين تحصيل طلبته.	3.54	1.33	متوسطة
		مجال التقييم الذاتي ككل	**3.69**	**0.86**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال التقييم الذاتي تراوحت بين (٣.٥٤-٣.٩٦) كان أعلاها للفقرة رقم (١٥) والتي تنص على: "يستخدم المعلم أساليب محددة لتقييم تقدم طلبته وتحسين تحصيلهم بناءً على الأداء السابق" بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وبانحراف معياري (١.١٥)، وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم (٨) والتي تنص على: "يشجع المعلم على استخدام البيانات والإحصائيات لتحليل الأداء واتخاذ القرارات لتحسين تحصيل طلبته" بمتوسط حسابي (٣.٥٤) وبانحراف معياري (١.٣٣).

رابعًا- مجال تقييم الأقران: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الطلبة على فقرات مجال تقييم الأقران مرتبًا تنازليًا، وذلك كما في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تقييم الأقران مرتبًا ترتيبًا تنازليًا.

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم
١	١	تشجع على التشارك في عمليات تقييم الأقران في الصفوف.	3.68	1.17	مرتفعة
٢	٢	تجد أن تقييم الأقران يوفر وجهات نظر مختلفة وقيمة حول أدائهم.	3.64	1.39	متوسطة
٣	٣	يستفيد الطلبة من تقييم الأقران لتحسين أدائهم في الصف. تشعر أن عمليات تقييم الأقران تعزز التفاعل والتعاون بين الطلبة في الصف.	3.32	1.40	متوسطة
٤	٥	تفضل أساليب معينة للطلبة لتقييم أداء الأقران (مثلاً: تقييم كتابي، تقييم شفهي).	3.30	1.39	متوسطة
٥	٤	تعتقد أن تقييم الأقران يمكن أن يكون أكثر فعالية إذا تم توجيهه بشكل أفضل وتوفير معايير واضحة للتقييم.	3.26	1.43	متوسطة
٦	١١	يوزع المعلم طلبته في مجموعات لتقييم إنجازاتهم بشكل تعاونى.	3.22	1.46	متوسطة
٧	٦	يشجع المعلم طلبته على تقبل آراء بعضهم ومناقشتها بموضوعية.	3.19	1.43	متوسطة
٧	٩	يتابع المعلم مع الطلبة كيفية أداء المهام خطوة بخطوة من اجل معرفة مدى فهمهم للمهمة.	3.19	1.39	متوسطة
٩	٧	يوجه المعلم الطلبة لتقويم أعمال زملائهم وفقا لمعايير محددة.	3.18	1.41	متوسطة
١٠	٨	يشجع المعلم الطلبة على تقييم ونقد أنشطة زملائهم داخل الصف.	3.17	1.39	متوسطة
١١	١٠	يوضح المعلم لطلبته الهدف من تقييم الأقران.	3.05	1.43	متوسطة
١٢	١٢	يمكن للمعلم تشجيع الطلبة على التركيز على نقاط القوة فى أداء زملائهم وتقديم التقدير لهذه الجوانب.	3.04	1.44	متوسطة
		مجال تقييم الأقران	**3.27**	**0.99**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لموافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال تقييم الأقران تراوحت بين (٣.٠٤–٣.٦٨) كان أعلاها للفقرة رقم (١) والتي تنص على: "تشجع على التشارك في عمليات تقييم الأقران في الصفوف "بمتوسط حسابي (٣.٦٨) وبانحراف معياري (١.١٧)، بينما كان أدناها للفقرة رقم (١٢) والتي تنص على: "يمكن للمعلم تشجيع الطلبة على التركيز على نقاط القوة في أداء زملائهم وتقديم التقدير لهذه الجوانب" بمتوسط حسابي (٣.٠٤) وبانحراف معياري (١.٤٤).

ثانياً- عرض ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: *"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي اللغة الإنجليزية لممارسات التقييم من أجل التعلم للمرحلة الأساسية العليا في المدارس الحكومية للواء الأغوار الشمالية تعزى لمتغيري الجنس، والمؤهل العلمي؟*

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة المعلمين عن مجالات أداة الدراسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي، كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (٢way MNOVA) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، وتطبيق تحليل التباين الثنائي ((2way ANOVA لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداة ككل تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، وذلك كما في الجدول رقم (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة عن مجالات الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة

المتغير	المستوى	الأسئلة الصفية		التغذية الراجعة		التقييم الذاتي		تقييم الأقران		الأداة ككل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	3.32	0.92	3.42	0.94	3.27	0.91	2.90	1.07	3.23	0.83
	إناث	3.73	0.71	3.80	0.69	4.08	0.60	3.63	0.76	3.82	0.55
المؤهل العلمي	بكالوريوس	3.49	0.84	3.62	0.81	3.64	0.82	3.16	0.95	3.48	0.71
	دراسات عليا	3.58	0.84	3.59	0.89	3.76	0.91	3.42	1.03	3.58	0.81

يلاحظ من الجدول (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، وللتعرف على الدلالة الإحصائية لهذه الفروق تم تطبيق تحليل التباين الثنائي المتعدد (٢ way MNOVA) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، الجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩) تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (way MNOVA4) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة تبعا للمتغيرات الشخصية للمعلمين

المصدر	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	الأسئلة الصفية	14.03	1	14.02	21.07	0.00
(Wilks' Lambda=٠.٦٧)	التغذية الراجعة	12.82	1	12.82	18.78	0.00
(Hotelling's Trace=٠.٣١)	التقييم الذاتى	51.91	1	51.91	88.72	0.00
	تقييم الأقران	42.92	1	42.91	50.75	0.00
المؤهل العلمي	الأسئلة الصفية	0.32	1	0.32	0.48	0.49
(Wilks' Lambda=٠.٩٧)	التغذية الراجعة	0.24	1	0.24	0.35	0.55
(Hotelling's Trace=٠.٠٣)	التقييم الذاتى	0.22	1	0.22	0.37	0.54
	تقييم الأقران	3.23	1	3.24	3.82	0.051
الخطأ	الأسئلة الصفية	220.41	331	0.67		
	التغذية الراجعة	226.02	331	0.68		
	التقييم الذاتى	193.67	331	0.58		
	تقييم الأقران	279.96	331	0.84		
المجموع	الأسئلة الصفية	4399.34	334			
	التغذية الراجعة	4580.85	334			
	التقييم الذاتى	4792.05	334			
	تقييم الأقران	3903.48	334			
المجموع مصحح	الأسئلة الصفية	235.19	333			
	التغذية الراجعة	238.88	333			
	التقييم الذاتى	246.69	333			
	تقييم الأقران	٣٢٨.٣٢٢	٣٣٣			

يلاحظ من الجدول (٩) ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات (الأسئلة الصفية والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي وتقييم الأقران) تبعاً لمتغير الجنس؛ إذ أن قيم (F) كانت دالة إحصائيًّا، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح الإناث إذ أن المتوسطات الحسابية للإناث أعلى منها للذكور.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات (الأسئلة الصفية والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي وتقييم الأقران) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؛ إذ أن كانت قيم (F) غير دالة إحصائيًّا. كما تم تطبيق تحليل التباين الثنائي ((2 way ANOVA لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداة ككل تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة، الجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠) تطبيق تحليل التباين الرباعي المتعدد (way MNOVA4) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية للأداة ككل تبعا للمتغيرات الشخصية لعينة الدراسة

المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	F	الدلالة الإحصائية
الجنس	28.02	1	28.02	57.65	0.00
المؤهل العلمى	0.33	1	0.33	0.68	0.41
الخطأ	160.89	331	0.49		
المجموع	4360.87	334			
المجموع مصحح	189.92	333			

يلاحظ من الجدول (١٠) ما يلي:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن الأداة ككل تبعاً للمتغير الجنس؛ إذ أن بلغت قيمة (F) (٥٧.٦٥) وهي قيمة دالة إحصائيًا، وبالرجوع إلى المتوسطات الحسابية تبين أن الفروق كانت لصالح الإناث بمتوسط حسابي (٣.٨٢)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (٣.٢٣).

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة المعلمين عن الأداة ككل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي إذ بلغت قيمة (F) (٠.٦٨) وهي قيمة غير دالة إحصائيًا.

مناقشة النتائج:

تعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة أظهروا موافقة إيجابية على فقرات مجال الأسئلة الصفية، وأن هناك نوعًا معينًا من الأسئلة يساعد الطلبة في فهم الموضوعات بشكل أفضل، مثل الأسئلة التفاعلية والأسئلة التحليلية.

وقد تعزو الباحثة هذه النتائج كذلك إلى أن هناك تقييم يطرح أسئلة تفكير عملي، ويطبق المفاهيم النظرية في حالات عملية، ويمكن أن يكون ذلك مؤشرًا على أن بعض الطلبة قد يجدون صعوبة في التعامل مع هذا النوع من الأسئلة أو قد يحتاجون إلى دعم إضافي لفهمها بشكل أفضل.

ويمكن تفسير هذه النتائج أن الأسئلة التي تتطلب تفكيرًا عمليًا وتطبيق المفاهيم النظرية في سياقات عملية لاقت استحسانًا، ويُمكن أن يُفهم هذا كدليل على أن بعض الطلبة قد يواجهون تحديات في التعامل مع هذا النوع من الأسئلة، وربما يحتاجون إلى دعم إضافي لتحسين استيعابهم للمفاهيم النظرية وتطبيقها في سياقات العمل الفعلية.

ويمكن مناقشة هذه النتائج من خلال التركيز على كيفية تصميم الأسئلة الصفية بطريقة تشجع على التفاعل والتحليل وتطبيق المعرفة في سياقات عملية. قد يكون من المفيد توجيه اهتمام إضافي إلى تحليل كيف يمكن تحسين تصميم الأسئلة لتلبية احتياجات وتفضيلات الطلبة بشكل أفضل، وكذلك تقديم دعم إضافي للطلبة الذين يواجهون تحديات معينة في استيعاب الأسئلة ذات الطابع العملي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة مسلم والخطايبة (٢٠٢٣) التي تعرفت على درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته في مدارس البادية الوسطى، فكلا الدراستين تركزان على تقييم ممارسات المعلمين في مجال التقويم واستخدامهم لأدوات التقويم البديلة، ويمكن أن تساهم نتائج كلا الدراستين في فهم أفضل لكيفية تحسين ممارسات التقويم واستخدامها لدعم التعلم الفعال.

وقد تعزو الباحثة إلى أن العينة تظهر مستوى عالٍ من الموافقة على فعالية استخدام الأسئلة الصفية في عملية التقييم، ويمكن أن يكون ذلك بسبب فعالية الأسئلة الصفية في استدراك فهم الطلبة وتحفيزهم للمشاركة والتفاعل في العملية التعليمية؛ مما يشير إلى أن هناك موافقة جيدة على فعالية استخدام التغذية الراجعة كجزء من عملية التقييم، وهذا يظهر أهمية توفير تغذية راجعة للطلاب لمساعدتهم في فهم الأداء الخاص بهم وتحسينه.

وتعزو الباحثة هذه النتائج كذلك إلى أن العينة تروج لفعالية استخدام التقييم الذاتي في عملية التقييم، ويمكن أن يساعد الطلبة في تطوير الفهم الذاتي لأدائهم وتحسين نقاط القوة والضعف في عملهم، وهو الأدنى بين المجالات الأربعة، ويشير هذا إلى أن هناك مستوى منخفض نسبيًا من الموافقة على فعالية استخدام تقييم الأقران رغم أن هذا المجال يظهر مستوى منخفض من الموافقة، يمكن تطبيق تقييم الأقران بشكل فعال لتشجيع التعاون بين الطلبة وتحفيزهم على تحسين أداءهم، وهذا المتوسط الحسابي يعكس موافقة متوسطة على الأداة ككل.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أهمية توجيه الاهتمام نحو تصميم الأدوات والتقنيات التقييمية بشكل يعزز التفاعل والتحفيز الفعّال لدى الطلاب.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Jinbo Kejuan & Zhengdong ٢٠١٩) التي استهدفت أثر استخدام التقييم من أجل التعلم على تعلم اللغة الإنجليزية في الجامعات الصينية، لأنها تتناول أيضا استخدام التقييم كأداة لتحسين تعلم اللغة، على الرغم من أن الدراسة الحالية تركز على معلمي اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن هناك تبايناً في مدى موافقة أفراد العينة على فقرات مجال المعلمين في استخدام التقييم لتعزيز تعلم الطلاب، فالفقرتين الثانية والسابعة حققتا أعلى

متوسطات حسابية، مشيرين إلى أن الطلبة يستفيدون من التوجيهات والتغذية الراجعة التي يقدمها المعلم، سواء خلال الامتحانات أو في تحسين أدائهم في المواضيع الصعبة، بينما حققت الفقرة الحادية عشرة أدنى متوسط حسابي، مما يشير إلى أن المعلمين قد يقدمون التغذية الراجعة بشكل أقل بعد عمليات التقييم.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة "الموسوي وصادق ورعد (٢٠١٩)" التي كشفت عن تركيز المعلمات على قياس مدى تحقق الأهداف المتضمنة في المنهج التعليمي في عملية تقييم التعلم، وأيضاً تركيزهن على الأسئلة الشفهية والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، وملف إنجاز الطالب في عملية التقييم المستخدمة، والدراسة الحالية تؤكد أيضاً على أهمية دور المعلم في توجيه الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم لتعزيز تعلمهم.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أنه يبدو أن أفراد العينة يعتقدون بشكل عام في أهمية التقييم الذاتي للطلاب، فقد تباينت الموافقة من مستوى جيد إلى ممتاز بين الفقرات المختلفة، وأن هناك تقدير لدور المعلم في تحسين أداء الطلبة من خلال توجيههم وتقديم التغذية الراجعة، وأيضاً تشجيع استخدام الأدوات والإحصائيات لتحليل الأداء. وأن هذه النتائج تعكس الاهتمام بتطوير تجربة التعلم للطلاب من خلال التقييم الذاتي واستخدام البيانات بشكل فعال.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة (Jinbo Kejuan &Zhengdong, 2019) التي أشارت إلى أثر استخدام التقييم من أجل التعلم على تعلم اللغة الإنجليزية في الجامعات الصينية. حيث تم التركيز في هذه الدراسة على كيفية تحسين تجربة التعلم للطلاب من خلال تقديم التغذية الراجعة وتقييم أدائهم باستمرار.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أفراد العينة يرون بشكل إيجابي دور تقييم الأقران في تحسين أداء الطلاب، وهذا يشير إلى أن أفراد العينة يرون قيمة في استخدام تقييم الأقران لتوجيه الطلبة وتحسين أدائهم.

وقد تعزو الباحثة هذه النتائج كذلك إلى أن تشجيع المعلم على التركيز على نقاط القوة في أداء الزملاء وتقديم التقدير لهذه الجوانب تقييماً أقل هذا يمكن أن يشير إلى أن هناك بعض الاحتياجات في تعزيز دور المعلم في تشجيع الطلبة على التقدير وتقدير أداء زملائهم.

وتعز الباحثة هذه الفروق إلى أن الإناث ربما يظهرن مستوى أعلى من الاتفاق مع مجالات الدراسة مقارنة بالذكور، وتعزو كذلك مجال تقييم الأقران بناءً على متغير المؤهل العلمي، هذا يعني أن مستوى الاتفاق مع هذا المجال يختلف بشكل دال إحصائي بين الأفراد الذين يمتلكون مؤهلات علمية مختلفة.

ويمكن تفسير هذه النتائج بأن الفروق في متوسطات الإجابات بناءً على الجنس تشير إلى أن هناك اختلافات في تفضيلات الإناث والذكور تجاه مجالات الدراسة. أما وجود فروق في متوسطات الإجابات بناءً على المؤهل العلمي، فقد يشير إلى أن مستوى الاتفاق مع مجال تقييم الأقران لا يكون مماثلًا بين الأفراد بغض النظر عن مستوى تعليمهم.

ويمكن أن تفسر النتائج بأنه يرى الأفراد في العينة أن تقييم الأقران يعزز التفاعل والتعاون بين الطلاب، ويمكن أن يسهم هذا التفاعل في تحسين أداء الطلاب من خلال تبادل الآراء وتقديم التعليقات، كما يمكن أن يساهم في تعزيز الفهم المتبادل بين الطلاب، حيث يقومون بفحص أداء بعضهم البعض وتقديم التعليقات، وهذا يمكن أن يكون فعالًا في تحسين فهم المواضيع والمهارات المطلوبة.

وقد تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تقييم الأقران يعزز فهم الطلاب بأن التعلم ليس عملًا فرديًا فقط، ولكنه يعتمد على التعاون، وهذا يمكن أن يشجعهم على دعم بعضهم البعض وتحسين أداء بعضهم البعض، وقد يشعر الطلاب بأن تقييم الأقران يزيد من مسؤوليتهم تجاه تحسين أدائهم، فعندما يعلم الطلاب أن أقرانهم سيقومون بتقييم أدائهم، يمكن أن يكون لديهم دافع إضافي للتفوق، بالإضافة إلى أنه قد يرى الأفراد في العينة أن تقييم الأقران يوفر توجيهًا فعّالًا حيث يأتي التعليق من نظرة زميل يمر بنفس العملية التعلمية.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

توصي الدراسة بالأخذ بالتوصيات والمقترحات التالية:

١. تشجيع المعلمين على استخدام أسئلة التفاعل والتحليل في عمليات التقييم، حيث أظهرت الدراسة أن هذا النوع من الأسئلة يساعد الطلاب في فهم الموضوعات بشكل أفضل.
٢. التشديد على أهمية دور المعلم في تقديم التغذية الراجعة للطلاب، سواء خلال الامتحانات أو لتحسين أدائهم في المواضيع الصعبة، وتقديم توجيهات فعالة وتحفيزية لتحسين أداء الطلاب.
٣. تشجيع الطلاب على التفاعل مع عمليات التقييم الذاتي وتقييم الأقران، حيث يمكن لهذه الأدوات أن تساهم في تحسين تعلم الطلاب وتطوير فهمهم الذاتي لأدائهم.
٤. تطوير برامج تدريب للمعلمين لتعزيز مهاراتهم في تقديم التقييم وتوجيه الطلاب، ويمكن تضمين هذه البرامج من خلال استراتيجيات فعّالة لتحسين عمليات التقييم.
٥. دعم البحوث المستقبلية في هذا المجال لفهم أفضل لتأثيرات استخدام أساليب التقييم المختلفة على تحسين تعلم الطلاب.

المراجع

الموسوي، نانسي، وصادق، رلى ورعد، مريم (٢٠١٩). تقويم التعلم أم التعلم بالتقويم في صفوف الحلقة الثانية من التعليم في مدارس لبنانية. أوراق –ثقافية – مجلة الآداب والعلوم الإنسانية.

نبهان، ي. (٢٠٠٨). *الأسئلة السابرة والتغذية الراجعة*. الأردن: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

دروزه، أ. (٢٠٠٥). *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الحريري، رافده. (2009). *التقويم التربوي*. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الجبور، أ وعليوة، س والرواشدة، م وحسين، ع. (٢٠٢٣). درجة استخدام معلمي التربية الرياضية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في مدارس البادية الوسطى. **دراسات:** *العلوم التربوية*، ٥٠(٣)، ٣٣٠-٣٤٨.

مسلم، ع وخطايبة، ع. (٢٠٢٣). درجة ممارسة معلمو العلوم لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته. *دراسات: العلوم التربوية*، ٥٠(٢- s1)، ٣١-٤٧.

السيد ع. (٢٠٠٩). *التربية العلمية وتدريس العلوم*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

زيتون، ع. (٢٠٠٧). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مرعي، ت والحيلة، م.(٢٠١٤). *المناهج التربوية الحديثة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان.

الخليلي، خ. (١٩٩٨). التقييم الحقيقي في التربية. *مجلة التربية*، ١٢٦ ، ١١٨-١٣٣.

درندري ، إ. (٢٠١٠). تقييم نواتج التعلم: *نحو إطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم*. مركز الأبحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

Harlen, W. (2007). *Assessment of Learning. London*: Sage.

Shepard, L.A. (2001). The centrality of test uses and consequences for test validity. *Educational Measurement: Issues and Practice, 16*, (2), 5-8.

Stiggins, R.J. (1999). Evaluating classroom assessment training in teacher education. *Educational Measurement: Issues and Practice. 18* (1), 23-27.

Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*.4th ed. Pearson Education, New Jersey.

Stiggins, R. J. (2007). Assessment for learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa EDGE, 2* (2), 19.

Stiggins, Rick. J. et al. (2004). Classroom *Assessment for Student Learning – Doing it Right – Using it Well*. Assessment Training Institute Inc.; Portland, OR.

Amua-Sekyi، E. (2016). Assessment, Student Learning and Classroom Practice: A Review. *Journal of Education and Practice www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN.7,* (.21).2222-288.

Jinbo, H., Kejuan, M & Zhengdong, G. (2019). Development and Validation of the Assessment for Learning Experience Inventory (AFLEI) in Chinese Higher Education. *Asia-Pacific Education Researcher, 28*(5), 371-385

Jogan, S. (2019). Assessment For Learning Or Of Learning: A Perception Of Trainees. *International Journal of Research in Social Sciences 9*(1), 2249- 2496.

Anteneh, M & Silesh, B. (2019). Assessment Practices and Factors for the Disparity between Students' Academic Scores at Teacher-Made and Regional Exams: The Case of Bench Maji Zone Grade 8 Students. Assessment reform group. (2002). Assessment for Learning: 10 Principles. *Cambridge. university of cambridge school of education. Educational Research and Reviews, 14*(1), 1-24.

Nieminen,.p, Hähkiöniemi,. M &Viiri, J. (2020). Forms and functions of on-the-fly formative assessment conversations in physics inquiry lessons. *Journal International Journal of Science Education*

Almalke, A. (2023) The Levels of Practicing Strategies and Tools for Alternative Assessment by Secondary School Mathematics Teachers in The Light of Distance Learning from Their Students Point of View, *Information Sciences Letters, 12* (5), 1699- 1706.