تأثير تفاعل النوع والتخصص والخبرة والتدريب علي معارف ومهارات صياغة الأسئلة وتوظيف التقييم الدينامي لدي عينة من معلمي التعليم العام"

دكتور: عادل سعد يوسف خضر
أستاذ (م) علم النفس التربوي- كلية التربية- جامعة الزقازيق

The effect of the Interaction of Gender, Specialist, Experience and Training on Teachers' Knowledge and Skills of Constructing Questions and Implementing Dynamic Assessment with General Education .Teachers

Dr. Adel Saad Youssef Khedr
Associate Prof. of Educational Psychology
Zagazig University- Egypt

ملخص البحث

تعد معارف ومهارات المعلمين في صياغة الأسئلة وتوظيف التقييم الدينامي من المتغيرات الأساسية التي تؤثر في دقة وموضوعية قياس التحصيل الدراسي للطلبة. ويهدف البحث الحالي إلى دراسة معارف ومهارات صياغة الأسئلة وتوظيف المعلمين للتقييم الدينامي بالصف في ضوء متغيرات الجنس والتخصص والخبرة والتدريب، لدى عينة من المعلمين (ن=٢٣٠) الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية، طبق عليهم مقياسان أحدهما لقياس معارف ومهارات صياغة الأسئلة، والآخر لقياس ممارساتهم للتقييم الدينامي داخل الصف من إعداد وتقنين الباحث، وتم تحديد المعلمين الذين التحقوا ببرامج تدريبية في العامين الماضيين في مجال القياس والتقويم التربوي، وباستخدام أسلوب تحليل التباين المتعدد وتحليل التباين البسيط توصل الباحث إلى أنه:

- لا توجد فروق بين المعلمين والمعلمات في معارف ومهارات صياغة الأسئلة، وكذلك في توظيفهم لاستراتيجيات التقييم الدينامي بالصف.
- أظهر المعلمين الأكثر خبرة مقارنة بالمعلمين الأقل خبره مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة وتوظيف التقييم الدينامي داخل الصف.
- المعلمين الذين التحقوا ببرامج تدريبه في مجال القياس والتقويم التربوي أظهروا مستوى مرتفع من المهارة والمعرفة في صياغة الأسئلة وكذلك توظيف استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف عن أقرانهم الذين لم يلتحقوا ببرامج تدريبية في المجال.
- المعلمين ذووا المستوى المرتفع من المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة يوظفون استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف أفضل من المعلمين ذوي المستوى المنخفض من المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.
- كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير لبعض التفاعلات الثنائية والثلاثية بين متغيرات الجنس والتخصص والخبره والتدريب على كلاً من معارف ومهارات صياغة الأسئلة واستراتيجيات التقييم الدينامي. وتم مناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة. كما تم تقديم مجموعة من التوصيات البحوث المقترحة.

Abstract

Teachers' knowledge and skills of constructing test questions and implementing dynamic assessment are considered as main factors that affect in the objectivity and accuracy of measuring students' academic achievement. The aims of this research are to investigate the effects of teachers' gender, specialist, experience and training and the interactions between these factors on teachers' knowledge and skills of constructing test questions and implementing dynamic assessment. The participants were 230 teachers from those studying educational general diploma at faculty of education (Bor-Saied University). They completed two scales: the first to measure their Knowledge and skills of question construction and the second to measure teachers' practices of dynamic assessment in the classroom (prepared and standardized by the researcher). The researcher identified teachers who completed training program during the past two years. Using Analysis of Variance (ANOVA) and Multivariate Analysis of Variance (MANOVA) the findings indicated that:

- **There is no significant effect of teacher gender on teachers' knowledge and skills in constructing test question and dynamic assessment.**
- **More experience teachers showed higher level of Knowledge and skills of questions construction and dynamic assessment practices comparing to lower experience teachers.**
- **Teachers who completed training programs in educational measurement and evaluation showed higher level of Knowledge and skills of questions construction and dynamic assessment practices comparing to those who did not.**
- **Teachers with higher level of Knowledge and skills of questions construction implemented dynamic assessment in the classroom better than lower level teachers.**

- **There are some interactions among gender, specialist, experience and training in their effects on teachers' knowledge and skills and implementing dynamic assessment in the classroom.**
- **The findings were discussed according to literature and previous studies. Recommendations and suggestions for further research are presented.**

مقدمة:

إن تمكن المعلمين من مجموعة من المعارف والمهارات المرتبطة بتقويم التحصيل الدراسي للطلبة يتضمن تحقيق مجموعة من المعايير الخاصة بالتقييم تشمل المعرفة والمهارة في اختيار طرق التقييم الملائمة، ومراعاة شروط السؤال الجيد وصياغة الأسئلة وفق المستويات المعرفية المختلفة، وبناء وتطوير طرق التقييم الملائمة لاتخاذ القرارات، والمعرفة والمهارة في تطبيق وتصحيح وتقدير الدرجات وتفسير النتائج لكل من التقييمات الخارجية والتقييمات الداخلية التى يقوم بها المعلم بالصف، كما أنه يجب أن يتوافر للمعلم المعرفة والمهارة الكافية في استخدام نتائج التقييم عند اتخاذ القرارات عن كل طالب والتخطيط للتعليم (Stiggins, 1993).

ويرى (Heritage, Vendlinski & Herman, 2009) أن استنتاج ما يعرفه الطلبة وما يمكنهم القيام به، وتحديد خطوات التعليم والتعلم التالية التي يحتاجه الطلبة بناءً على استجاباتهم تتطلب توافر قدرات معينة لدى المعلمين وتتباين هذه القدرات بتباين مهام التقييم التى يتم مراجعتها. حيث توجد مهام يصعب على المعلمين تحليلها حسب النقاط السابقة وأخرى يمكن تحليلها بسهولة كما توصل الباحثون إلى أن أصعب مهمة للمعلم هو تحديد التعلم المطلوب للطلبة بعد عمليات تحليل مهام التقييم.

إن تمتع المعلمين بمهارات ومعارف قوية في مجال القياس التربوي وبخاصة مراعاة شروط الأسئلة الجيدة ومراعاة المستويات المعرفية المختلفة من المعايير الأساسية لعمل المعلمين ولممارساتهم لعمليات التقييم الصفي. وعلى الرغم من ذلك فإن العديد من المعلمين لديهم وجهات نظر غير مقبولة نحو المعارف والمهارات المطلوبة للممارسات الفعالة للتقييم داخل الصف، ولذا فتوجد حاجة ماسة لتحديد العوامل المرتبطة لتوفير بيئة ملائمة للقياس التربوي داخل حجرة الدراسة.

(Brookhart, 2011; Alkharusi & Al-Musawai, 2011)

وتوصل Stiggins (1993) في تقييمه لبرامج التدريب المقدمة للمعلمين بالولايات المتحدة إلى أن ولاية واحدة فقط تتطلب التدريب على هذه المقررات كشرط للتخرج، كما أن ١١ سؤالاً من ٣٣٩ سؤالاً تركز على قضايا التقييم ، كما أن ٤ فقط من هذه الولايات تركز على قضايا التقييم المرتبطة بتقييم المعلم للطلبة داخل الصف. كما وجد أن ١٣ برنامجاً من ٢٧ برنامجاً تقدم مقررات في التقويم والقياس و٦ منها فقط تتطلب ضرورة تكملة المقرر كشرط للتخرج. ورأى الباحث أن البرامج التدريبية التي قدمت للمعلم لم تلب احتياجاتهم أو تنم مهاراتهم في الاستخدام اليومي لعمليات التقييم داخل الصف.

وعلى الرغم من أن المعلمين قد تلقوا كمية كبيرة من التدريب قبل وأثناء الخدمة في القياس التربوي فان لديهم فهماً متوسطاً وليس كافياً لمبادئ القياس التربوي (Alsarimi,2000). وتوصل Mertler (2004) إلى أنه على الرغم من أن المعلمين قبل الخدمة قد أكملوا مقرراً دراسياً عن التقييم التربوي فقد أظهر المعلمون قبل الخدمة مستوى منخفضاً من المعرفة الأساسية بالقياس التربوي عما أظهره المعلمون بالخدمة. كما أن النتائج تؤيد أن المعلمين الأكثر خبرة والأقل خبرة لديهم مستوى غير كاف أو غير ملائم من الكفاءة في عمليات التقييم وهذا يتطلب توظيف برامج التطوير المهني والتدريب في مجال القياس والتقييم التربوي.

ويتفق كل من احمد سليمان عودة (١٩٩٨) ومحمود منسي وعادل البنا (٢٠٠٧) على أن من بين المشكلات الخاصة بتقويم أداء الطلبة عدم إلمام بعض أعضاء هيئة التدريس بالمعلومات والمهارات الفنية الخاصة بتصميم وإعداد الاختبارات وعدم توظيف الأسئلة التى تقيس المستويات المعرفية العليا من التفكير لدى الطلبة وعدم استخدامهم لجداول المواصفات عند كتابة الأسئلة، والتركيز على الأسئلة المقاليه أكثر من الأسئلة الموضوعية.

وتوصل (Alkharusi, Al-Kazem & Al-Musawai,2011) إلى أن المعلمين بالخدمة لديهم مستوى منخفض من المعرفة ومستوى مرتفع من المهارة المدركة، واتجاهات أكثر تفضيلاً نحو القياس التربوي مقارنة بالمعلمين قبل الخدمة.

ويرى (Five & Barnes, 2013) أن المعلمين يجب أن يكون لديهم المعرفة والمهارة الكافية في استخدام جدول المواصفات عند صياغة أسئلة الاختبارات كي يراعوا مستوى الأهداف المعرفية والعمق المعرفي لهذه الأسئلة وذلك لتحقيق الدقة والموضوعية في قياس التحصيل الدراسي. ونظراً لوجود العديد من المعارف والمهارات الخاصة بالقياس التربوي والتى يجب أن يتمتع بها المعلم فسوف يركز الباحث على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.

ويوجد تركيز متزايد في الآونة الأخيرة على توظيف التقييم الدينامي والذي يشير إلى التكامل بين عمليات التعلم في الموقف الاختباري والاستجابة التعليمية لعمليات التعليم والتعلم من قبل متناولي الاختبارات. إنه قياس لكمية التغير الحادث بواسطة الأنشطة والممارسات التعليمية الموجهة بواسطة المعلم باستخدام: أسلوب اختبار- تعليم - ثم اختبار ولا يقتصر الدور الإيجابي للتقييم الدينامي فقط على تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي للطلبة ولكنه أيضاً يعمل على تنمية عمليات ومهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات والتنظيم الذاتي لسلوكهم (Young, 2005). فالتقييم الدينامي أداة متممة للتقييم التقليدي لأنه يقيس ليس فقط المهارات التي تم تنميتها ولكن أيضاً المهارات التى يجب تنميتها لدى المتعلمين (Feurstein, 1990).

أي أنه يركز ليس فقط على تقييم الجوانب الأكاديمية كما في التقييم التكويني، بل يركز أيضاً على تقييم الجوانب النفسية للمتعلم. وتنمية عمليات ومهارات ما وراء المعرفة في حـل المـشكلات والتنظيم الذاتي لسلوكهم.(Young,2005)

ويستخدم أسلوب التقييم الدينامي لتحديد الطلاب ذوي صعوبات التعلم وتقديم تقييم وتقـدير للقدرة العقلية العامة، وتقديم معلومات عن فعالية عمليات التعليم والتعلم لعلاج المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة. ويشير التقييم الدينامي إلى نموذج الاختبار– التعليم– إعادة الاختبار والذي يركز على التقييم النفس–تربوي (Haywood & Lidz, 2007).

ويعتمد التقييم الدينامي Dynamic assessment على تحديد اهتمامات الطلبة وتفضيلاتهم ومستوى قدراتهم بهدف توجيه برامج تعليمية وفق هذه الاهتمامات والتفضيلات ومستوى قدراتهم، فكل متعلم لديه نقاط قوة معينة يمكن توجيه وتوظيف أفضل استراتيجيات التعليم والتعلم الملائمة للارتقاء بمستوى قدرات كل طالب، وفي هذا النوع من التقييم فإن التعليم متضمن في العملية نفسها، والهدف من عمليات التقييم الدينامي ليس فقط تحديد مستوى الطالب الآن ولكن أيضاً اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق المستوى المأمول لهذا الطالب بعد فترة من الوقت، قد تكون بنهاية الفصل الدراسي أو بنهاية العام الدراسي (Grigorenko,2009).

وتعد الطرق الحديثة للتقييم أحد أساليب تشكيل إدراك الطلبة لعمليات التعلم فبدلاً من التركيز على النتائج النهائية لعمليات التقييم يجب التركيز على عمليات التقييم من أجل التعلم .(Bloxham & West, 2004)

ومن أهداف التقييم الدينامي تنمية وتحسين منطقة النمو الحدي ومن ثم تنمية مهارات طلب المعرفة والبحث عنها(Grigorenko, 2009).

كما أن نتائج الدراسات توصلت إلى أن المهامه الديناميكية بمثابة مقياس استكشافي تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة وتتضمن إجراءات ومحتوى أكثر حساسية من القياس الاستاتيكي الساكن لمعرفة الكلمات. كما أن مهامة التقييم الدينامي كان لها إسهاماً ايجابياً في التنبوء بنتائج القراءة. ويقدم أسلوب التقييم الدينامي تصور تشخيصي لإمكانيات الطلبة الفعلية ويساعد على وضع خطط وبرامج علاجية للتدخل لتنمية قدرات المتعلمين وبخاصة ذوي الإحتياجات الخاصة.

(Muskett; Body & Perkins, 2012)

وأشار (Schneider and Meyer, 2012) إلى أن برامج التطوير المهني التى التحق بها المعلمين كان لها تأثير دال على تحسين مهاراتهم في توظيف التقييم التكويني لديهم مع الطلبة، كما كان لها أثر ايجابي على التحصيل الدراسي للطلبة في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات والتربية

الفنية الذين يدرسهم هؤلاء المعلمون مقارنة بأقرانهم الذين يدرسهم معلمون لم يتلقوا أي تدريب. ويعد التدريب أثناء الخدمة من المتطلبات الأساسية لتطوير ممارسات المعلمين وبخاصة في توظيف أساليب التقييم وطرق صياغة أسئلة الاختبارات علاوة على ممارسات التقييم داخل الصف، ومن ثم ينعكس ذلك بالإيجاب على التحصيل الأكاديمي للطلبة.

مشكلة البحث

ومما سبق يتضح وجود حاجة إلى دراسة توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف ومعلومات ومهارات المعلمين في صياغة الأسئلة في ضوء متغيرات التدريب والخبرة وتخصص المعلم والجنس. حيث لا توجد دراسات عربية (في حدود علم الباحث) تناولت هذه المتغيرات مجتمعة بالدراسة والبحث. ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الآتية:

- هل يوجد تأثير لجنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة ؟
- هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب في تأثيرها على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة ؟
- هل يوجد تأثير لجنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب على استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف؟
- هل يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب في تأثيرها على استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف؟
- هل يوجد تأثير للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة على استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف ؟

أهمية البحث

ترجع أهمية البحث إلى الحصول على بعض المعلومات عن أثر بعض المتغيرات مثل جنس المعلم وتخصصه ومستوى خبرته، وكذلك برامج التدريب التى يلتحق بها المعلمون في مجال صياغة أسئلة الاختبارات وتقييم التحصيل الدراسي للطلبة على معارف ومهارات المعلمين في صياغة أسئلة الاختبارات وممارساتهم لعمليات التقييم الدينامي داخل الصف. كما أنه يلقي الضوء على مستويات المعلمين في المعارف والمهارات التى يجب أن تتوافر للمعلمين في مجال قياس وتقييم وتقويم التحصيل الدراسي للطلبة. إضافة إلى تزويد المكتبه العربية بمقياسين جديدين أحدهما في مجال قياس معارف ومهارات المعلمين في صياغة الأسئلة، والآخر في مجال استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف.

أهداف البحث

يهدف البحث إلى:

- **دراسة تأثير جنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة وتحديد تأثير التفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص الخبرة والتدريب في تأثيرها على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.**
- **دراسة تأثير جنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب على ممارسات التقييم الدينامي داخل الصف وتحديد تأثير التفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب في تأثيرها على ممارسات التقييم الدينامي داخل الصف**
- **دراسة تأثير المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة على ممارسات استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف.**
- **بناء مقياس لقياس ممارسات التقييم الدينامي داخل الصف وبناء مقياس لقياس معرفة ومهارات المعلمين بصياغة أسئلة الاختبارات.**

مصطلحات البحث:

معارف ومهارات صياغة الأسئلة:

تعرف إجرائياً بأنها مراعاة المعلمين لشروط صياغة السؤال الجيد والدقة في صياغة أسئلة الاختبارات وفق مستويات العمق المعرفي لصياغة أسئلة الاختبارات، وكذلك الدقة في صياغة مفتاح التصحيح وتقدير الدرجات على كل سؤال، وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الفرد في المقياس المستخدم.

التقييم الدينامي:

يعرف التقييم الدينامي إجرائياً على أنه يشير للإجراءات التي يتبعها المعلم لتقييم أداء الطلبة داخل الصف بناءً على تحديد احتياجات وتفضيلات وقدرات الطلبة داخل الصف وتعديل أساليب التدريس وفقاً للاحتياجات المتباينة للطلبة داخل الصف ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المستخدم.

التدريب

يشير التدريب في هذا البحث إلى أنه نشاط منظم وهادف يسعى لتنمية معارف ومهارات المعلمين في مجال القياس والتقييم والتقويم التربوي وصياغة أسئلة الاختبارات وممارسات التقييم داخل الصف بما ينعكس بشكل ايجابي على تحصيل الطلبة. ويقاس من خلال برامج القياس والتقويم التربوي التي التحق بها المعلمون أثناء الخدمة في العامين الماضيين.

الإطار النظري والبحوث السابقة

معارف ومهارات المعلمين في التقييم وصياغة الأسئلة

يتفق العديد من الخبراء والمعلمين وأساتذة الجامعات على المعارف والمهارات والموضوعات التى يجب أن يلم بها المعلمون أثناء إعدادهم بكليات التربية ومحتويات مقررات القياس والتقويم (محمود منسي وعادل البنا،٢٠٠٧؛ ونائلة نجيب ومنير محمد، ٢٠١٢)، وتتضمن مجموعة من المحاور الأساسية: *المحور الأول* يركز على إعداد الاختبار التحصيلي ويتطلب ذلك إعداد الامتحانات وتحديد وتعريف أهداف المقرر الدراسي، وتحديد الأهداف والمهارات المعرفية، وتحديد مدى ملائمة محتوى الاختبار للصفوف الدراسية، وبناء واختيار وصياغة أسئلة الاختبار، وكتابة الأسئلة الموضوعية، والأسئلة المقالية. ومراعاة شروط السؤال الجيد للاختبارات الصفية الدورية والتقييم اليومي داخل الصف. *والمحور الثاني* يركز على التحليل الإحصائي للاختبار ويشمل ذلك كل من تطبيق الاختبارات وتصحيحها وتقدير الدرجات عليها ، وكيفية حساب الدرجات المعيارية والتعرف على التوزيع الإعتدالي للدرجات، وحساب مقاييس النزعة المركزية، وحساب معاملات الارتباط ومعاملات الثبات والمئينيات والنسبة المئوية وتحويل درجات الاختبارات، وتحديد الدرجات المعيارية.(Gullickson, 1993)

والمحور الثالث مرتبط بالاستخدام التجميعي أو النهائي والتكويني للاختبارات. ويتضمن ذلك تفسير ملف الإنجاز لكل طالب لتحديد نقاط القوة والضعف لهذا الطالب، واستخدام نتائج الاختبارات لأغراض التخطيط (التقويم التكويني)، وتحديد الطلبة الموهوبين وبطيىء التعلم، واستخدام نتائج الاختبارات بالنسبة للتقييم التجميعي، وتوظيف التقييم للأغراض العلاجية والإرشادية، والاختبارات التشخيصية أو القبلية لتحديد نقطة الانطلاق والموضوعات التى يجب التركيز عليها في بداية المقرر الدراسي. والمحور الرابع مرتبط بتطبيق الاختبارات المقننة، اختيار واستخدام الاختبارات المقننة والمنشورة، والمعرفة بالفروق بين الاختبارات مرجعية المعيار والاختبارات مرجعية المحك، ومعايير الاختبارات وكيفية تفسير درجات الاختبارات، وتفسير الاختبارات في ضوء الصدق والثبات. *والمحور الأخير* يركز على ممارسات التقويم غير الرسمية مثل المناقشات الصفية وملاحظة عادات العمل والعلاقات بين الطلبة، وتوظيف التكنولوجيا في التقييم وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، وتوظيف التقويم.(Gullickson, 1993)الأساليب الأخرى من

ويرى Stiggins (1993) أن المعلمين يجب أن يكون لديهم مجموعة من المعرفة والمهارات مرتبطة بتقويم التحصيل الدراسي للطلبة ويتضمن تحقيق مجموعة من المعايير الخاصة بالتقييم تشمل المعرفة والمهارة في اختيار طرق التقييم الملائمة، وبناء وتطوير طرق التقييم الملائمة لاتخاذ قرارات تعليمية، والمعرفة والمهارة في تطبيق وتصحيح وتقدير الدرجات وتفسير

النتائج لكل من التقييمات الخارجية والتقييمات الداخلية التى يقوم بها المعلم بالصف وعلى مستوى المدرسة، كما أنه يجب أن يتوافر للمعلم المعرفة والمهارة الكافية في استخدام نتائج التقييم عند اتخاذ القرارات عن كل طالب والتخطيط للتعليم. كما يجب أن تتوفر للمعلم المعرفة والمهارة في بناء نظام صادق لتقدير الدرجات والذي يعتمد على التقييمات المختلفة للطالب. كما يجب أن تتوافر والمعرفة المهارة للمعلمين في تقديم التقارير عن نتائج التقييم للطلبة وأولياء الأمور، والمهتمين بالعملية التعليمية وجميع التربويين. كما يجب أن يكون لدى المعلمين المعرفة والمهارة المرتبطة بالتعامل مع المواقف غير الأخلاقية وطرق التقييم غير الملائمة وإستخدام معلومات التقييم بشكل عام.

في حين يرى كل من Marso & Pigge (1993) وممدوح الكناني وعيسى جابر (٢٠١١) أن المعلمين يجب أن يتوافر لديهم المعرفة والمهارات والممارسات الجيدة الخاصة بقياس وتقييم وتقويم التحصيل الدراسي للطلبة ويتضمن ذلك المعرفة والمهارة في اختيار طرق التقييم الملائمة لاتخاذ القرارات التعليمية، والمعرفة الكافية بوسائل وأدوات التقييم الملائمة لاتخاذ العديد من القرارات التعليمية المرتبطة بالطلبة، وكذلك الوسائل المختلفة الخاصة بطرق تطبيق التقييمات المختلفة وقياس صدق وثبات هذه الاختبارات، وتقدير الدرجات والتفسير الملائم لنتائج التقييمات الصفية، وتفسير درجات الاختبارات المقننة، وترتيب أسئلة الاختبارات حسب مستوى صعوبتها.وتوظيف عدد كبير ومتنوع من الأسئلة التي تغطي وتقيس مدى واسعاً من الأهداف المعرفية في التقييمات الصفية، وتوظيف جدول المواصفات للتأكد من أن أسئلة الاختبار تقيس المستويات المعرفية المختلفة وتطابق الأسئلة مع الأهداف التعليمية واختيار وصياغة أسئلة اختبارات ملائمة للإرشادات العامة لبناء أسئلة الاختبارات.

وفيما يتعلق بالمعلومات والمهارات الخاصة بصياغة الأسئلة فيرى ممدوح الكناني وعيسى جابر(٢٠١١) أن مصممي الأسئلة يجب أن يكون لديهم مجموعة من المعارف والمهارات الخاصة بجودة وشروط صياغة الأسئلة ومراعاتها للمستويات المعرفية المختلفة ، واختيار أسئلة تقيس الهدف التعليمي بدقة. ويرى كل من على الزاملي وعبد الله الصارمي، وعلي كاظم (٢٠٠٩) أنه على الرغم من أن بعض المعلمين يمكنهم صياغة أسئلة تراعي شروط السؤال الجيد والمستويات المعرفية المختلفة، إلا أن المعلمين الأقل خبرة يوظفون في العادة أسئلة كثيراً ما تكون مربكه ولا تقيس سوى مستويات معرفية دنيا.

وقام Stiggins (1993) بدراسة واقع التدريب الذي تلقاه المعلمون في مجال القياس والتقويم التربوي في ست ولايات أمريكية، حيث قام بتحليل مقررات ومحتويات البرامج التدريبية في مجال التقويم والقياس في ٢٧ برنامجاً تدريبياً للمعلمين قبل وأثناء الخدمة، بـــ ١٤ مؤسسة تدريبية

للمعلمين وتقدم هذه المؤسسات ٧٥% من البرامج التدريبية للمعلمين في مجال التقويم، وهدف التحليل إلى الإجابة على ثلاثة أسئلة رئيسة: هل تم تقديم هذه المقررات في مجال التقويم والقياس؟ هل هى من متطلبات التخرج؟ وما المحتوى الذي تغطية هذه المقررات؟ وتوصل الباحث إلى أن ولاية واحدة تتطلب التدريب على هذه المقررات كشرط للتخرج، كما أن ١١ سؤالاً من ٣٣٩ سؤالاً تركز على قضايا التقييم ، كما أن ٤ فقط من هذه تركز على قضايا التقييم المرتبطة بتقييم المعلم للطلبة داخل الصف. كما وجد أن ١٣ برنامجاً من ٢٧ برنامجاً تقدم مقررات في التقويم والقياس و٦ منها فقط تتطلب ضرورة تكملة المقرر كشرط للتخرج. ويرى Stiggins (1993) أن الغالبية العظمى من المعلمين لم يتلقوا تدريباً على مهارات التقويم والقياس ، حتى تلك البرامج التى قدمت للمعلم لم تلب احتياجاتهم وتنم مهاراتهم في الاستخدام اليومي لعمليات التقييم داخل الفصل المدرسي.

وتوصل (Alkharusi, Al-Kazem & Al-Musawai,2011) في دراسته على ١٢٠ من الطلبة المعلمين الملتحقين بمقرر للقياس التربوي بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس طبق عليهم مقياس لقياس اتجاهاتهم نحو القياس التربوي ومفهوم الذات في الرياضيات وفعالية الذات في القياس التربوي إلى أنه لا توجد فروق بين البنين والبنات في هذه الاتجاهات، وتباين الاتجاهات حسب الصف الدراسي، وحسب التخصص علمي وأدبي، كما توصل الباحث إلى وجود علاقة دالة بين فعالية الذات في القياس التربوي ومفهوم الذات في الرياضيات والاتجاهات نحو القياس التربوي.

ويذكر Norman & Brian, (2013) أن هناك أربعة مستويات للعمق المعرفي للأسئلة والتي يجب مراعاتها عند صياغة أسئلة الاختبارات وهى: التذكر Recall المهارة skill/concept، والتفكير الإستراتيجي Strategic thinking، والتفكير التباعدي Extended thinking. كما أن مستوى التذكر يقابل مستويات المعرفة والتذكر والفهم عند بلوم، ومستوى المفهوم والمهاره يقابل مستوى التطبيق في تصنيف بلوم، كما أن التفكير الإستراتيجي يقابل مستوى التحليل عند بلوم. في حين أن مستوى التفكير التباعدي يقابل مستويات التحليل والتقويم والابتكار عند بلوم. وتسعى الدراسة الحالية للتركيز على المعرفة والمهاره في توظيف مستويات العمق المعرفي

عند Norman & Brian للأسئلة التي تم عرضها في صياغة الأسئلة وتأثيره على توظيف التقييم الدينامي.

توظيف المعلمين للتقييم الدينامي

ترجع نظرية التقييم الدينامي إلى Vygotsky (1978) والذى ركز على القدرة على التعديل المعرفي والميل أو النزعة الطبيعية للتعلم والتقييم النشط، ويسمى هذا بالمدخل التفاعلي للتقييم التربوي النفسي والذي يدمج عمليات التعليم داخل عمليات التقييم. ويرى Vygotsky (1978) أن

طلب المعرفة يحدث في إطار بيئة اجتماعية ثقافية، فالطالب يتعلم المهارات بالتعاون مع طلاب آخرين أو المعلم. والتفاعل الذي يتم بين الطالب والطالب الآخر المتميز الذي لديه مستوى متقدم من المهارة أو المعلم يعمل على خلق ما يسمي بنطاق أو منطقة ديناميكية لطلب وبناء المعرفة. وهذا ما يسمية فيجوتسكي بمنطقة النمو الحدي ZPD . وبناء على ما يسمى بمنطقة النمو الحدي فإن أداء الطالب سوف يتحسن عندما يعمل بشكل تعاوني مع طالب آخر أكثر معرفة ومهارة منه، ومن أهداف التقييم الدينامي تنمية وتحسين منطقة النمو الأقرب ومن ثم تنمية مهارات طلب المعرفة والبحث عنها.

Jeltova, (2011)، Birney، Fredine، Jarvin، Sternberg، Grigorenko and، وعندما يقوم المعلم بجمع وتحليل أشكال متنوعة من الأدلة والمعلومات عن تعلم كل طالب ويستخدم هذه المعلومات والأدلة لتقديم الأنشطة التعليمة الجديدة الملائمة للطلبة، أو تقديم التغذية الراجعة لهم فهذا بدورة التقييم التكويني داخل الصف (Brookhart, Moss,& Long, 2008).

ويوظف المعلم التقييم التكويني بعد قيامة بالنشاط التعليمي وذلك لتقديم تغذية راجعة للطلبة عن كيفية الوصول والتحقيق الفعال للنتيجة المتوقعة في المراجعة أو في التحديدات التالية. ولعل التساؤل الأكثر أهمية في عمليات التقريب بين التقييم التكويني وتقديم التغذية الراجعة وتخطيط الأنشطة التعليمية التالية هو كيفية استفادة كل من الطلبة والمعلمين في تحسين التحصيل الدراسي للطلبة (Shepard, 2009) لتحقيق أحد أهداف التعلم المرجوة

في حين أن التقييم الدينامي يبدأ قبل بداية عمليات التعليم لتحديد الاستعدادات والإمكانيات القبلية لعمليات التعلم، وبعدها يتم تقديم الأنشطة التعليمية، ثم يتم تقييم مرة أخرى لتحديد نقاط القوة والضعف والفجوة الموجودة في معرفة ومهارات الطلبة ومن ثم تخطيط وتعديل الأنشطة التعليمية لسد الفجوة الموجودة وعلاج نقاط الضعف الموجودة. وتعد الطرق الحديثة للتقييم أحد أساليب تشكيل إدراك الطلبة لعمليات التعلم فبدلاً من التركيز على النتائج النهائية لعمليات التقييم يتم التركيز على عمليات التقييم من أجل التعلم (Bloxham & West, 2004). ويرى Feurstein (1990)، أن التقييم الدينامي أداة متممة للتقييم التقليدي لأنه يقيس ليس فقط المهارات التي تم تنميتها ولكن أيضاً المهارات التى يجب تنميتها لدى المتعلمين.

وسعى (Muskett; Body & Perkins, 2012) إلى دراسة فعالية التقييم الدينامي في تقديم صورة واضحة عن إمكانيات الطلبة التوحديين، وتم استخدام أسلوب تحليل المحادثة مع العينة، وتوصل الباحثون إلى أن أسلوب التقييم الدينامي يقدم تصوراً تشخيصياً لإمكانيات الطلبة الفعلية كما انه يساعد على وضع خطط وبرامج علاجية للتدخل لتنمية قدرات المتعلمين وبخاصة ذوي الإحتياجات الخاصة.

ويرى كل من Laverie & Bicen (2009)، أن التقييم من أجل التعلم يعني أن التقييم متضمن في صلب العملية التعليمية ووظف الباحث أسلوب التقييم بالمجموعة والمتضمن في تشكيل مجموعات داخل الصف، وتقييم الأقران، وتقديم التغذية الراجعة من الأقران ومن المعلم ودراسة أثر هذا الأسلوب على الدافعية الداخلية للمتعلم واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم والاستقلالية المدركة من قبل الطلبة والكفاءة المدركة والتوجه نحو التمكن من مهام التعلم والأداء الفعلي للطلبة. ويعد المتعلم في هذا الأسلوب من التقييم مشاركاً نشطاً في عملية التقييم. وتضمنت العينة ١٣١ من طلاب الجامعة، وتم حذف ٤ حالات نظراً لعدم إكمال الاستبيان المستخدم. ٤٣ منهم بنات ٨٤ بنين، طبق عليهم استبيان لقياس الدافعية ووظف الباحث المنهج شبة التجريبي وتوصل إلى أن أسلوب التقييم الدينامي بالمجموعة كان له علاقة بالدافعية الداخلية للمتعلمين، واستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم، الاستقلال المدرك من قبل الطلبة، والكفاءة المدركة ، والتوجه نحو التمكن من مهام التعلم، والأداء الفعلي للطلبة.

وسعت Stanfa & Kathleen (2010) إلى دراسة مدى إمكانية الاستفادة من استراتيجيات التقييم الدينامي في التمييز بين الطلبة بناء على فعالية القراءة لدى عينة قوامها ٢٧ من الأطفال الذين يحتاجون لخدمات التربية الخاصة. طبق عليهم مجموعة مقاييس: الأول قياس معياري للكلمات المستقبلة، ومهامه في الطلاقة في القراءة، ومقياسان للمعرفة المجازية أحدهما استاتيكيه والأخرى ديناميكية. وتم الحصول على درجات القراءة لكل مشارك. وتوصل الباحث إلى أن المهامه الديناميكية حققت مستوى مرتفعاً من الاتساق الداخلي ويبدو أنها تؤدي بشكل مشابه تماماً للمقاييس الأخرى لحل المشكلات المجازية في الدراسات السابقة. كما أن العلاقة بين المهامه الديناميكية لقياس معرفة الكلمات والطلاقة في القراءة كانت متوسطة وايجابية بالنسبة لكبر الحجم ، كما أن المقاييس الدينامية تتضمن مهارات مرتبطة مع هذه المكونات المهمة للقراءة، ومقياس معرفة الكلمات. وتعتبر المهامه الديناميكية بمثابة مقياس استكشافي تساعد على مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال ذوي صعوبات القراءة وتتضمن إجراءات ومحتوى أكثر حساسية من القياس الاستاتيكي لمعرفة الكلمات. كما أن مهامه التقييم الدينامي كان لها إسهاماً ايجابياً في التنبوء بنتائج القراءة.

وهدف Jitendra (1991) إلى دراسة إلى أي مدى يزودنا التقييم الدينامي بمعلومات تكون أكثر تنويرية Informative مقارنة بالتقييم التقليدي عن قدرة طلبة الصف الثالث لحل المسائل الكلامية في الرياضيات، وإلى أي مدى تكون الإستراتيجيات الخاصة أو العامة لتسهيل تحويل طلبة الصف الثالث للمسائل الكلامية والتعامل والقدرة على حل هذه المشكلات. ووظف الباحث أسلوب تحليل التباين للقياس المتكرر ٢ (استراتيجيات تعليم)3 X (أنواع مشكلات)3 X (اختبارات)، وتوصل الباحث إلى وجود تفاعل دال بين نوع المجموعة ونوع المهامة ونوع الاختبار على عدد

الاستجابات الصحيحة. وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات على عدد الاستجابات الصحيحة. في حين أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعات على عدد المقدمات المأهبه prompts والمطلوبة للحل أثناء عمليات التقييم الدينامي لتحويل المسائل الكلامية، فالمجموعة التي تستخدم استراتيجيات خاصة تتطلب عدداً قليلاً من المقدمات التمهيدية مقارنة مع مجموعة الإستراتيجية العامة. كما توصل إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين نوع المشكلة (المسائل الكلامية) والمسائل التي يتطلب حلها خطوة واحدة وتلك التي يتطلب حلها أكثر من خطوة. فالمسائل التى يتطلب حلها أكثر من خطوة تستغرق وقتاً أطول مما تستغرقه المسائل التى يتطلب حلها خطوة واحدة. وعلى الرغم من أن عدد الاستجابات الصحيحة قد تزايد في التطبيق البعدى عن التطبيق القبلي لدى كل من مجموعتي الإستراتيجية العامة والإستراتيجية الخاصة، إلا أن الفرق في التطبيق البعدى غير دال إحصائياً.

ويقدم التقييم الدينامي وصفاً عميقاً لنقاط القوة والضعف لدى المتعلم مقارنة بالتقييم المعياري وقد استخدم في تقويم العديد من المهام العامة والخاصة، حيث تضمنت المهام العامة التى ركز عليها التقييم الدينامي مهام تعلم المفهوم ومشكلات المصفوفات المتتابعة لرافن، ومهام القدرات الخاصة والمهامة المعرفية العامة وكذلك مجال المهارات النوعية مثل حل المسائل الكلامية المكونة من رقمين، ومبادئ الجبر،ومهارات فهم القراءة والاستماع،ومبادئ مادة الأحياء. (Campione,1989)

ويرى (Wiliam 2006)) أن التقييم من أجل التعلم يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات مثل، تحديد وفهم أهداف التعلم ومعايير النجاح، وهندسة المناقشات الصفية الفعالة، وكذلك الأسئلة والمهام التى تستخدم في الحصول على أدلة حدوث التعلم. وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين والتى تدفعهم لمزيد من التعلم، وتنشيط المتعلمين كمصادر للتعلم بالنسبة لأقرانهم ، وتنشيط المتعلمين أيضاً كمتحكمين ومالكين لتعلمهم الشخصي.

وأشار (2007) Harlen إلى أن التقييم من أجل التعلم هو عملية مستمرة هدفها الأساسي هو دعم عمليات التعليم والتعلم، وتضمن العديد من الأهداف الفرعية مثل دعم عمليات التعليم والتعلم، وتنمية خطوات ايجابية متقدمة وإضافية للتعلم، والتركيز على عمليات التطوير والتحسين المستمر، تنمية مهارات التأمل لدى الطلبة، ويتضمن المشاركون فيه كلاً من المعلمين والطلبة والأقران وأولياء الأمور وجميع المهنيين الآخرين بالمدرسة، وهو عملية مستمرة، وتوظف المناقشات والملاحظات، وتقييم الأقران، وتقييم الذات، ومحاورة المعلم، وتعليقات المعلم، والمحادثة بين الطلبة وأنفسهم والطلبة والمعلمين، وبين المعلمين والطلبة، والاستقصاء، وتقديم التغذية الراجعة، وحافظة الأعمال، والخطط التعليمية الفردية. واتفق عدد كبير من الباحثين على أن أساليب التقييم تتضمن العديد من

الاستراتيجيات والأساليب مثل: استخدام القواعد الوصفية مع تقديم أمثله وتقييم الأقران والتقييم باستخدام حافظة الأعمال والتقييم باستخدام الطرق المختلطة وتقييم الذات (Lucas, Claxton & Spencer, 2013).

وقد أجرى Grigorenko (2009) دراسة للمقارنة بين التقييم الدينامي وأسلوب الإستجابة للتدخل من حيث الجذور التاريخية والميدانية، والمفهوم، والإطار العام الذي يحدث فيه كل منهما، والمفاهيم العمليات الأساسية المتضمنة في كل منهما، والمقدمات المتطلبة لتنفيذ كل منهما، ونوعية الأدلة المستخدمة، والمتطلبات الواجب توافرها لدى الخبراء الذين يوظفون كل أسلوب من هذه الأساليب. توصلت الدراسة إلى أن كلاً من الأسلوبين ينتمي لنفس الفئة من المنهجيات المستخدمة في التقييم من أجل التعلم في التربية وعلم النفس واللذين يعدان من الركائز الأساسية main blending لعمليات التقييم والتدخل في نشاط واحد شامل يعدان وجهان لعملة واحدة، فالتقييم الدينامي يساعد على تحديد الإستراتيجيات الملائمة لعملية التدخل.

وهدف(2011) Jeltova، Birney، Fredine، Jarvin، Sternberg، and Grigorenko إلى دراسة التطبيق الجماعي للتقييم الدينامي في تعليم الرياضيات بتوظيف المنهج التجريبي وشارك في الدراسة ١٣٣٢ طالباً من ٦٣ صفاً في ٢٤ مدرسة تم اختيارها من ست مقاطعات بالولايات المتحدة الأمريكية، وتوصل الباحثون إلى أن فعالية استخدام التعليم والتقييم الدينامي في الصفوف العادية عند تعلم الرياضيات وبخاصة عندما يكون هناك تنوع في الخلفيات العرقية للطلبة وتؤثر بشكل إيجابي على تحصيل الطلبة والجوانب الإجتماعية ودافعية الطلبة للتعلم.

وأفضل طريقة لقياس نمو خبرات الطلبة ليس من خلال التقييم الإستاتيكي (الساكن) ولكن من خلال التقييم الدينامي، إن التقييم الدينامي تم تصميمه واستخدامه لقياس الإمكانيات النمائيه. ويساعد التقييم الدينامي على تحديد الإمكانيات التى تمد المربين ببعض المؤشرات لكيفية تعديل أو تطوير استراتيجيات التعليم والتعلم(Grigorenko & Sternberg, 2001, 2002). ولتفعيل وتطوير التفاعل الدينامي بين المعلم والطلبة من ناحية وبين الطلبة وبعضهم البعض من ناحية أخرى تتضمن مجموعة من المداخل مثل التحكيم وتقييم الوضع الراهن، وجس النبض ثم العمل الجاد، وسد الفجوة وتقديم البرهان المعرفي والبدني، وتقديم شرح من خلال الاستعانة بالتجارب.هذا بالإضافة إلى الأهمية التطبيقية للتدريس المباشر هذه المداخل تعمل على تقديم تعليم متنوع يراعي جميع مستويات الطلبة داخل الصف الدراسي وينمي استراتيجيات حل المشكلات ومهارات التفكير العليا.

(Jeltova، Birney، Fredine، Jarvin، Sternberg، and Grigorenko, 2011)

وعلى الرغم من أن أحد الإنتقادات الموجهة للتقييم الدينامي أنه يستغرق وقتاً كبيراً ويعتمد على الذاتية بطبيعته، فقد عمل Jeltova (2011)، Birney، Fredine، Jarvin،

Sternberg، Grigorenko and، على تكامل التعليم والتقييم في إجراء واحد لجعله أكثر فعالية ويوظفه بشكل جيد وتعزيز التواصل والاندماج بين التعليم والتقييم وربطة ببعض النتائج النوعية والتى تخدم كمؤشرات لتحقيق أهداف التقدم في الأداء. وأشار الباحثون إلى أن التقييم الدينامي يمكن استخدامه ويجب استخدامه داخل الصفوف الدراسية بفعالية.

وهدف (2011) and Hamlett Fuchs, Compton; Fuchs, Hollenbeck Seethaler إلى دراسة دور التقييم الدينامي لتعلم الجبر في التنبؤ بالصعوبات في تعلم حل المشكلات الكلامية في مادة الجبر. وشملت عينة البحث ١٢٢ من تلاميذ الصف الثالث تم تقييمهم في مهارات حل المسائل الكلامية في مادة الرياضيات والتقييم الدينامي لمادة الجبر في فصل الخريف وتم تقييم أدائهم في فصل الربيع على المسائل الكلامية في مادة الرياضيات، وتم استخدام نموذج الانحدار اللوغارتمي لاختبار النموذجين. النموذج الأول أعتمد بشكل كلي على نتائج اختبار الخريف في حل المسائل الكلامية في الرياضيات للتنبؤ بصعوبة حل المسائل الكلامية في اختبار الربيع. ويعتمد النموذج الثاني على التكامل بين نتائج اختبار الخريف واستراتيجيات التقييم الدينامي للتنبؤ بصعوبة حل المسائل الكلامية في الرياضيات. وأشارت النتائج إلى فعالية النموذج الثاني الذي يتضمن التقييم الدينامي إلى جانب الاختبار القبلي في التنبؤ بمهارات الطلبة في حل المسائل الكلامية في الجبر.

وهدفت (2011) Bouton Compton, Fuchs, Fuchs, and، Elleman إلى توظيف التقييم الدينامي كإستراتيجية للتدخل لتنمية مهارات التلاميذ في القراءة. ويركز الجزء الخاص بالتقييم الدينامي على تعليم الطفل القراءة الاستكشافية باستخدام الإشارات النصية لحل ما يحدث في القصة المقروءة. وخلال إجراءات التقييم الدينامي يستمع الأطفال لقطع نثرية بسيطة ويجيب على ثلاثة أسئلة استنتاجية (جلسة عن خلفية أو مشهد مسرحي واثنين عن بعض الجوانب السببية في هذا المشهد). وإذا كان الأطفال لا يستطيعون الإجابة على السؤال، ويتم تذكيرهم بما يجب أن يقوم به القارئ المستكشف (القراءة الكشفية)، فيتم تزويدهم بمجموعة من العبارات المساعدة المجردة والتلميحات لتوجيههم إلى الجزء الملائم من النص حتى يستطيعوا التوصل للإجابة الصحيحة، وتم تقديم قصة مبدئية بدون تقديم تغذية راجعة، وتم تطبيق اختبار قبلي، ثم تم تقديم ثلاث قصص وبعد كل منها يتم تقديم تغذية راجعة للمشاركين وتم توظيف استراتيجية التقييم الدينامي، كما قدم الباحث اختبار بعدي وبعدها تم تقديم قصتين بدون تغذية راجعة للمفحوصين، وأظهرت النتائج وجود ارتباط دال بين التقييم الدينامي والقياس المقنن للفهم القرائي وفسر التقييم الدينامي نسبة فريدة في الفهم القرائي أعلى وما وراء مهارات معرفة الكلمات ومهارات تحديد

الكلمات، وأشارت النتائج إلى أن التقييم الدينامي أفضل من التقييم التقليدي للفهم القرائي لتحديد الفروق داخل اوبين الأطفال في قدرات القراءة.

ويرى Jones, Smith and Dodd ،Camilleri ،Hasson (2012) أنه شاع في الأيام الحالية استخدام التقييم الدينامي في التعليم العلاجي في مادة اللغة الإنجليزية واستخدم الباحثون استراتيجيات اختبار – تعليم – اختبار لاختبار قدرة الطلبة على تعلم الكلمات وتراكيب الجمل والفقرات. تم تطبيق تقييم مبدئي استغرق أقل من ٦٠ دقيقة على عينة من الأطفال المتحدثين بلغة ثنائية (ثنائية اللغة) ووظف الباحث استراتيجيات التقييم الدينامي في التمييز بين التلاميذ ذوي الاضطرابات السلوكية (صعاب المراس) والتلاميذ الذين يعانون من صعوبات في تعلم اللغة نتيجة لاختلاف الإطار الذي يتعلم فيه الطلبة هذه اللغة. وأشارت النتائج إلى أن أساليب التقييم الدينامي تعد أداة جيدة للتمييز بين التلاميذ الذين لديهم اضطرابات سلوكية والتلاميذ الذين لديهم صعوبات في تعلم اللغة. فبمجرد تصنيف التلميذ على أنه في خطر مواجهة صعوبات في تعلم اللغة الإنجليزية فهذا يتطلب تقييم أدائه في اللغة الإنجليزية ولغته الأم.

وركز Jones, Smith and Dodd ،Camilleri ،Hasson (2012) على بحث مهارات ٢٤ من الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في اللغة باستخدام استراتيجيات التقييم الدينامي لصياغة الجمل ، ووجد أن توظيف التقييم الدينامي كان له أثر دال في مراعاة الفروق الفردية للطلبة وحققت أهداف التدخل لتنمية مهارات الأطفال في صياغة الجمل. وكانت استراتيجيات التقييم الدينامي منبئاً جيداً بالنتائج بشكل جيد أفضل من عمليات التدخل القائمة على الاختبارات التقليدية.

ويرى *Gordon &Thomas-Armour (2013)* أن التعلم يحدث على ثلاث مراحل تعتمد بشكل رئيس على عمليات التقييم وتتضمن الإعداد للتعلم الجديد من خلال قراءة واقع المتعلمين، وبناء التعلم الحالي على التعلم السابق والدمج والتحويل للتعلم الجديد. وتتضمن المرحلة الأولى: تحديد أن التقييمات تركز على تقييم جودة المعرفة السابقة وملائمتها للتعلم الجديد، وهل التقييمات المستخدمه تحدد المفاهيم غير الواضحة، وتقييم وعي الطلبة واستخدامها لعمليات التفكير المعرفية وما وراء المعرفية. وهل تتوافق صيغ وأشكال التقييم مع وظائف الأنشطة التعليمية المرتبطة بهذه المرحلة من التعلم؟ وهل تراعي التقييمات المختلفة خصائص الطلبة، وتقديم تغذية راجعة للطلبة وللمعلمين؟.

ويضيف *Gordon &Thomas-Armour (2013)* أنه بالنسبة لمرحلة البناء على التعلم السابق فيجب أن تراعي التقييمات جودة بناء المعرفة وتكوين الإحساس والمعنى لهذه المعرفة وتقييم عمليات الفهم المتجددة للمفاهيم والإجراءات الجديدة. وتُقيم وعى الطلبة

واستخدامهم عمليات التفكير المعرفية وما وراء المعرفة. كما يجب أن تتوافق أشكال التقييمات والأسئلة ومحتوياتها مع وظيفة الأنشطة في هذه المرحلة من التعلم ومراعاة خصائص المتعلمين، وكذلك مراعاة السياق الذي يحدث فيه التعلم في هذه المرحلة. وتقديم نتائج التقييمات التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم. وفي المرحلة الثالثة: ***Consolidating and transfer of new learning*** يتم التركيز على الأسئلة الآتية: هل التقييمات تقيم جودة عملية دمج وتمثيل التعلم الجديد في البنية المعرفية للمتعلمين، والتأكيد على أتمتت **automaticity** التعلم الجديد، والتركيز على تقييم التحول الحادث في التعلم الجديد إلى سياقات أخرى جديدة، وهل تتوافق أشكال وأساليب التقييم وصياغة الأسئلة مع وظيفة الأنشطة في هذه المرحلة من التعلم،؟ وتحديد كون محتوى التقييمات المختلفة تتوافق مع وظائف الأنشطة في هذه المرحلة من التعلم.

وتحديد كون التقييمات المختلفة مدى وعي الطلبة واستخدامهم عمليات التفكير العليا والدنيا، وتراعي خصائص المتعلم، وهل تراعي أيضا السياق الذي يحدث فيه التعلم وتقدم تغذية راجعة للمتعلم والمعلم في هذه المرحلة من التعلم. ويرى المركز القومى الأمريكي للقياس التربوي أن هناك مجموعة من الأنشطة يجب أن يقوم بها المعلم قبل بداية أنشطة التعليم، وتتمثل في فهم الخلفية الثقافية للطلبة، ودافعيتهم للتعلم، واهتماماتهم وقدراتهم وأدائهم المتوقع، والتخطيط لتعليم الأفراد والمجموعات. ***(Armour, Thomas & Gordon, 2013)***

معارف ومهارات المعلمين في صياغة الأسئلة والتقييم الدينامي ومتغيرات الجنس والخبرة والتخصص والتدريب.

يرى **Gullickson (1993)** أن من بين العوامل التي تؤثر على جودة عمليات التقييم والقياس التربوي ممارسات المعلمين في الصف واتجاهاتهم نحو القياس والتقييم والتقويم والاختبارات، وممارسات المعلمين لعمليات التقييم والاختبارات في الصف الدراسي، ومعتقدات المعلمين عن عمليات القياس والاختبارات والتقييم والتقويم.

وتوصل **Alsarimi (2000)** في دراسته لممارسات التقييم الصفي لدى عينة من ٢٤٦ من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية (الصف التاسع) بسلطنة عمان، أنه على الرغم من أن المعلمين قد تلقوا كمية كبيرة من التدريب أثناء وقبل الخدمة في القياس التربوي فان لديهم فهماً متوسطاً وليس كافياً لمبادئ القياس التربوي.

وتوصل **Mertler (2004)** إلى أنه على الرغم من أن المعلمين قبل الخدمة قد أكملوا مقرراً دراسياً عن التقييم التربوي فقد أظهر المعلمون قبل الخدمة (الأقل خبرة) مستوى منخفضاً من المعرفة الأساسية بالقياس التربوي عما أظهره المعلمون بالخدمة (الأكثر خبرة). وأشار الباحث إلى ضرورة الاهتمام بالإعداد المهني للمعلمين في القياس التربوي. كما أن النتائج تؤيد أن المعلمين

الأكثر خبرة والأقل خبرة لديهم مستوى غير كاف أو غير ملائم من الكفاءة في عمليات التقييم وهذا يتطلب برامج التطوير المهني في مجال القياس والتقييم التربوي.

وترى نائلة نجيب ومنير محمد (٢٠١٢) أن برامج إعداد المعلمين يجب أن تتضمن في مجال التقويم والقياس التربوي تزويد المعلمين بالمعلومات والمهارات الخاصة بتشخيص جوانب القوة والضعف لدى الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم وتقدم وتوظيف أساليب تقييم جديدة ومحفزة للطلبة على العمل والمشاركة.

وسعى Schneider and Meyer (2012) إلى دراسة أثر برنامج للتطوير المهني في التقييم التكويني على معرفة ومهارات معلمي الرياضيات واللغة الإنجليزية والآداب في مبادئ التقييم ومراعاة المستويات المعرفية، والمعايير المهنية، وتحديد أثر ذلك على تحصيل الطلبة، ومعرفة أثر مهارات ونوع التدريب على مهارات المعلمين وتحصيل طلابهم. وتنمية وبناء وتنفيذ مهام خاصة بقياس الأداء، وتصميم وبناء أسئلة الاختيار من متعدد عالية الجودة. وتحليل جودة أسئلة الاختيار من متعدد لقياس ما يعرفه الطلبة بالفعل. وبناء حافظة الأعمال، واستخدام إجراءات صادقة ودقيقة لتقدير الدرجات وتفسير درجات الاختبارات المقننة. وتم تشجيع المعلمين لاستخدام نتائج كل من التقييم التكويني والبنائي مع طلابهم حسب الحاجة. وامتدت الدراسة لثلاث سنوات وشملت العينة عدد من معلمي وطلاب المدارس الابتدائية، طبق على المعلمين اختبار مقنن في مهارات التقييم ثم التحقوا بالبرنامج التدريبي وتم تطبيق الاختبار البعدي لمهارات التقييم مرة أخرى. و توصل الباحثان إلى أن برامج التطوير المهني التى التحق بها المعلمين كان لها تأثير دال على تحسين مهاراتهم في توظيف التقييم التكويني مع الطلبة، كما كان لها أثر إيجابي على التحصيل الدراسي للطلبة في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات الذين يدرسهم هؤلاء المعلمون مقارنة بأقرانهم الذين يدرسهم معلمون لم يتلقوا أي تدريب.

وأشار Heritagem (2009)، Kim، Herman & Vendlinski، إلى أنه يوجد قصور في البحوث التى تركز على قدرات المعلمين على تبني أساليب تعليم قائمة على تقييم لمعرفة وفهم الطلبة، حيث طلب الباحثون من مجموعة من المعلمين مراجعة استجابات الطلبة لمهام التقييم في ثلاثة مجالات وتوصلوا إلى أن قدرات المعلمين لتحديد مبادئ الرياضيات التى تم قياسها، واستنتاج ما يعرفه الطلبة وما يمكنهم القيام به، وتحديد خطوات التعليم والتعلم التالية التي يحتاجها الطلبة بناءً على استجاباتهم فإن هذه القدرات تتباين بتباين مهام التقييم التى يتم مراجعتها. حيث توجد مهام يصعب على المعلمين تحليلها حسب النقاط السابقة وأخرى يمكن تحليلها بسهولة كما توصل الباحثون إلى أن أصعب مهمة للمعلم هو تحديد التعلم المطلوب للطلبة بعد عمليات تحليل مهام التقييم.

وهدف Alkharusi (2011)، Kazem، Musawai-and Al، إلى دراسة المعرفة والمهارات والاتجاهات لدي المعلمين قبل الخدمة وبعدها نحو القياس التربوي وذلك لدي عينة قوامها ٢٧٩ من المعلمين قبل الخدمة و ٢٣٣ من المعلمين بالخدمة بسلطنة عمان. طبق عليهم استبانة لقياس المعرفة والمهارة والاتجاهات نحو القياس التربوي، وتوصل الباحثون إلى أن المعلمين بالخدمة لديهم مستوى منخفض من المعرفة ومستوى مرتفع من المهارة المدركة، واتجاهات أكثر تفضيلاً نحو القياس التربوي مقارنة بالمعلمين قبل الخدمة وبالنسبة للنتائج فإنها ليست فقط مفيدة لتحديد التدريب اللازم للمعلمين قبل الخدمة ولكنها أيضاً مفيدة ومفضلة للممارسات التدريسية للإعداد المهني عند إعداد المعلمين للقياس التربوي.

ويرى Varier & McMillan, Venable (2013) أن التقييم التكويني يعد تقييماً استاتيكياً (ساكناً) مقارنة بالتقييم الدينامي (التفاعلي)، ومن خصائص التقييم التكويني أنه موجه من قبل المعلم ويستهل به الطالب ، وعند توظيف الاثنين معاً فإنه يتم تنفيذهما قبل وخلال وبعد عمليات التدريس وعند نقاط زمنية متعددة. وبالنسبة لتقديم التغذية الراجعة بناءً على التقييم التكويني فيتم ذلك بشكل فردى لكل طالب أو في مجموعات ولاختبار فهم الطلبة (صواب أو خطأ) وتعميق فهم الطلبة وتقديم مقترحات عن كيفية تطوير أداء الطالب. ويتم ربط التغذية الراجعة بأهداف وتوقعات التعلم. وقد تكون التغذية الراجعه مرجأة وفورية أو إعطاء الطلبة وقتاً للتأمل فيها قبل عمل تعديلات أو مراجعات. كما أن التغذية الراجعة قد تكون شفهية أو مكتوبة، وقد يتم تضمين التقييم الذاتي للطالب أو تقييم الأقران وتعديل وتصحيح الأنشطة التعليمية، بشكل مخطط له أو توجيهي، أو بشكل غير مخطط له أو مرن. وبالنسبة لثقافة الصف فقد تكون على أساس تفاعل الطالب- المعلم بشكل تعاوني، أو مشاركة المعلمين والطلبة في اختيار المهامه.

تعليق على الإطار النظري والبحوث السابقة وفروض البحث

من خلال تحليل الإطار النظري والبحوث السابقة لوحظ ما يأتي:

- ندرة الدراسات العربية في هذا المجال حيث توجد حاجة لدراسة مهارات ومعارف المعلمين في القياس التربوي وممارسات التقييم الدينامي في ضوء متغيرات التدريب (التطوير المهني) وجنس المعلم والتخصص والخبرة.
- كما لا توجد دراسات ركزت على أثر معارف ومهارات المعلمين في صياغة الأسئلة على ممارسات التقييم الدينامي داخل الصف.
- تباين في أهداف البحوث والدراسات السابقة وكذلك العينات والإجراءات المستخدمة.
- حيث ركزت بعض الدراسات على تحليل برامج التطوير المهني في مجال القياس والتقويم، وركز البعض على تنفيذ بعض البرامج التدريبية مثل Schneider & Meyer, 2012)، في حين

ركزت دراسات أخرى على دراسة التدريب في ضوء حصر المعلمين الذين التحقوا ببرامج تدريبية أثناء الخدمة مثل

(Alkharusi,،Al-Kazem & Al-Musawai, 2011).

- تناقض في نتائج البحوث التي ركزت على أثر التدريب على معارف ومهارات المعلمين في القياس والتقييم والتقويم التربوي وصياغة الأسئلة، وممارسات التقييم الدينامي داخل الصف. فبينما أشار كل من (Stiggins, 1993; Alsarimi,2000; Mertler, 2004; Alkharusi، Kazem، and Al-Musawai، (2011) إلى أن برامج التدريب والتطوير المهني لم تحقق مستوى مرتفعاً من المعارف والمهارات بالقياس والتقييم التربوي وممارسات التقييم داخل الصف إلا أن Schneider and Meyer (2012) توصل إلى وجود تأثير دال لبرامج التطوير المهني على تحسبن مهارات التقييم والتحصيل الدراسي للطلبة بالصف.

فروض البحث:

- يوجد تأثير دال إحصائياً لجنس المعلم والتخصص الخبرة والتدريب على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص الخبرة والتدريب في تأثيرها على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.
- يوجد تأثير دال إحصائياً لجنس المعلم والتخصص الخبرة والتدريب على إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف.

٤- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص الخبرة والتدريب في تأثيرها على إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف.

٥- يوجد تأثير دال إحصائياً للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة على إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

وظف الباحث المنهج الوصفي من حيث الإطلاع على الإطار النظري والدراسات السابقة ووصف الوضع الراهن للتقييم الدينامي ومعارف ومهارات صياغة أسئلة الاختبارات ومراعاة شرط الصياغة وتوظيفه عمليات التقييم الدينامي داخل الصف، كما وظف الباحث المنهج الكمي من خلال تصميم أدوات البحث الحالى وجمع البيانات الكمية لاختبار صحة فروض البحث والتوصل للنتائج ومناقشتها.

عينة البحث

تكونت عينة التقنين من ١٥٦ (أكمل ١٤٧ منهم جميع مفردات المقياس) من المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة بورسعيد. امتدت أعمارهم من ٢٢ إلى ٥٢ سنة بمتوسط عمر = ٣٣,٦٤ وانحراف معياري= ٨,١٥. وتكونت العينة النهائية من ٢٣٠ من المعلمين الملتحقين ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية جامعة بورسعيد الحالات الصادقة منها التى أكملت المقاييس ٢١٢ (١٣١) منهم من التخصص الأدبي و(٨١) من التخصص العلمي. امتدت أعمارهم من ٢٢ إلى ٥٥ عام بمتوسط عمر = ٣٣,٧٦ وانحراف معياري = ٨,٣٩

أدوات البحث

- **مقياس ممارسات التقييم الدينامي**

تم إعداد مقياس لقياس ممارسات المعلم داخل الصف لعمليات التقييم الدينامي، يتضمن هذا المقياس ٢٨ مفردة تركز على الممارسات المتنوعة لعمليات التقييم الدينامي داخل الصف، تم مراجعة المقياس من مجموعة من المتخصصين في المجال. ويتم الاستجابة على المقياس على مقياس خماسي بطريقة ليكرت (دائماً، غالباً، أحياناً نادراً، أبداً). وتأخذ هذه الاختيارات ٥، ٤، ٣، ٢، ١ بالترتيب.

ثبات المقياس

تم تطبيق المقياس على عينة مبدئية قوامها ١٥٦ معلم ومعلمة (الحالات الصادقة التى أكملت جميع مفردات المقياس منها ١٤٧). تم حساب ثبات المفردات بطريقة ألفا وامتدت قيم معاملات ثبات المفردات من ٠,٩٣٠ إلى ٠,٩٣٥ وجميع مفردات المقياس تتمتع بمستوى مرتفع من الثبات. وكان معامل ثبات المقياس ككل =٠,٩٣٥ ومعاملات ثبات الأبعاد المكونة للمقياس،٠,٨٤٩و ٠,٨٩٨، و٠,٨٣٢، و٠,٥٧٦وهذا يوضح أن المقياس يتمتع بمستوى ثبات مرتفع.

صدق المقياس

تم حساب صدق المقياس من خلال حساب علاقة المفردة بالدرجة الكلية للمقياس في حالة استبعاد درجة المفردة من الدرجة الكلية. وقد امتدت قيم معاملات الارتباط من ٠,٣٨٠ إلى ٠,٧٩٠ . وهذا يوضح أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجة عالية من الصدق.

وتم إجراء تحليل عاملي استكشافي لمفردات المقياس بطريقة المكونات الأساسية وتم استخدام طريقة فريماكس Varimax للتدوير المتعامد، وتشبعت مفردات المقياس على خمسة عوامل فسرت ٦٢% من التباين الكلي للمقياس، وقد فسر العامل الأول ٣٨,٥٤% من التباين الكلي وتشبع عليه المفردات أرقام (٩، ١٧، ١٢، ١٥، ١٦،٢١، ١٠) وبلغ الجذر الكامن له ٢,٩٦، وتم تسميته

"مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها" وفسر العامل الثاني ٨,٧٤ من التباين الكلي وتشبعت علية المفردات أرقام (٢٦، ٢٣، ٢٨، ٢٤، ٢٥، ١٩، ٢٧، ٢٢) وبلغ الجذر الكامن له٣,٠٢ ، وتم تسميته " تحديد المستوى الحالى للطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة، وفسر العامل الثالث ٥,٣٤ من التباين الكلي للمقياس، وتشبع علية المفردات أرقام (٢٠،٥،٢،٤،١، ١١) وبلغ الجذر الكامن له ٢,٦٤، وتم تسميته "مناقشة الطلبة بشكل فردي وفي مجموعات لتحديد مدي فهمهم للدرس"، وفسر العامل الرابع ٤,٦٣ من التباين الكلي وتشبع علية المفردات (٦،١٣،١٨،١٤) وبلغ الجذر الكامن له ١,٥٧، وتم تسميته "مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم" وفسر العامل الخامس ٤,٤٣ من التباين الكلي للمقياس وتشبع علية المفردات أرقام (٣،٧،٨)وبلغ الجذر الكامن له ١,٠٧ وتم تسميته "تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها". ويمكن تلخيص هذه العوامل الخمسة فيما يلي:

- توظيف أساليب تقييم متنوعة وذات جودة عالية وتطويرها
- تحديد المستوى الحالي للطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة
- مناقشة الطلبة بشكل فردي وفي مجموعات لتحديد مدي فهمهم للدرس
- مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم
- تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها.

والجدول رقم (١) يوضح تشبع مفردات المقياس على العوامل الخمسة.

جدول (١)

نتيجة التحليل العاملي الاستكشافي لمقياس استراتيجيات التقييم الدينامي

المفردات	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٩	٠,٧١٢				
١٧	٠,٦٧٣				
١٢	٠,٦٧٠				
١٥	٠,٦٣٦				
١٦	٠,٥٧٩				
٢١	٠,٥٢٤				
١٠	٠,٥١٨				
٢٦		٠,٨١٣			
٢٣		٠,٧٠٨			

٢٨		٠,٦٤٩			
٢٤		٠,٦٣٥			
٢٥		٠,٥٩٢			
١٩		٠,٥٠٨			
٢٧		٠,٤٧٦			
٢٢		٠,٤٥٠			
١			٠,٨١١		
٤			٠,٧٦٩		
٢			٠,٦٩٩		
٥			٠,٦٢٨		
٢٠			٠,٥٧٥		
١١			٠,٤١٨		
١٤				٠,٧٧٨	
١٨				٠,٦١١	
١٣				٠,٥٥٥	
٦				٠,٥٣٤	
٨					٠,٦٩٩
٧					٠,٥٩٩
٣					٠,٤٧٣
الجذر الكامن	٢,٦٩	٣,٠٢	٢,٦٤	١,٥٧	١,٠٧
نسبة التباين المفسرة	%٣٨,٥٤	%٨,٧٤	%٥,٣٤	%٤,٦٣	%٤,٤٣

الإتساق الداخلي للمقياس

تم حساب معامل الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك الدرجة الكلية للمقياس وكذلك بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت على الترتيب، ٠,٨٧٧، ٠,٨٩٤، ٠,٧٦٨. ٠,٧٧٣ و٠,٦٥٢ بالترتيب وجميعها داله إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وبين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وقد امتدت معاملات الارتباط من ٠,٢٣٨ إلى ٠,٨٦٦ وجميعها دال عند مستوى ٠,٠١. ويتضح مما سبق صدق وثبات المقياس واتساقه الداخلي وصلاحيته للاستخدام في البحث الحالي.

مقياس المعرفة والمهاره في صياغة واستخدام أسئلة الاختبارات

تم إعداد مقياس لقياس مهارات المعلمين في صياغة أسئلة الاختبارات. وقد تم إعداد هذه المقاييس في ضوء التصنيف الرباعي للأهداف المعرفية. ويتضمن المقياس ٣٤ مفردة موزعة على خمسة أبعاد أساسية وهى: المهارة في مراعاة شروط السؤال الجيد (١٣) مفردة،، المهارة في صياغة واستخدام أسئلة المعرفة والتذكر (٥مفردات)، والمهارة في صياغة واستخدام أسئلة قياس المهارة والمفهوم (٥) مفردات، والمهارة في صياغة واستخدام أسئلة التفكير الإستراتيجي (٤) مفردات، والمهارة في صياغة واستخدام أسئلة التفكير التباعدي (٧) مفردات. يتم الإجابة عنها على مقياس خماسي: أمتلك المعرفة وأطبقها جيداً، أمتلك المعرفة وأطبقها، وأمتلك المعرفة، بحاجة للمساعدة، بحاجة كبيرة للمساعدة. وتصحح على مقياس خماسي على طريقة ليكرت: ٥، ٤، ٣، ٢، ١.

ثبات المقياس:

طبق المقياس على عينة قوامها ١٥٦ (١٤٧ حالات صادقه أي أنهم أكملوا جميع مفردات المقياس) من المعلمين بالتعليم العام، وتم حساب ثبات المفردات بطريقة ألفا عند حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمقياس وقد أمتدت قيم معاملات الثبات من ٠,٩٤٨ إلى ٠,٩٥٠ وجميعها دالة ، وبلغ معامل ثبات الاختبار ككل ٠,٩٥١ كما أن ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس كانت على الترتيب: ٠,٨٩٦، ٠,٨٠٥، ٠,٩١٨، ٠,٨٠، ٠,٨٨٣. وهذا يوضح أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات.

صدق المقياس:

صدق المفردات من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس باعتبارها محك داخلي وذلك في حالة حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية وقد امتدت من ٠,٤٠٩ إلى ٠,٧١٧. وجميعها دالة إحصائياً عند ٠,٠١ مما يدل على صدق المفردات

وتم حساب صدق المقياس ككل باستخدام التحليل العاملي التوكيدي ، وحققت مصفوفة معاملات الارتباط بين الأبعاد المختلفة للمقياس مطابقة تامة لنموذج العامل الواحد (X^2=0, df=0 ، P=1.000). وبلغت تشبعات الأبعاد الخمسة على العامل الكامن ٠,٧٤، ٠,٧٧، ٠,٩٠، ٠,٧٧، ٠,٧٧ لأبعاد مراعاة الجودة في صياغة الأسئلة ، المهارة في صياغة أسئلة قياس التذكر والمعرفة، المهارة في صياغة أسئلة قياس المهارات والمفاهيم، والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الإستراتيجي Strategic thinking، والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي Extended Thinking. بالترتيب.

الاتساق الداخلي للمقياس

تم حساب معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للمقياس وكانت بالترتيب، ٠,٨٦٦، ٠,٨٤٠، ٠,٨٦٧، ٠,٧٩٧، و ٠,٨٤٠ بالترتيب. كما تم حساب معاملات الارتباط بين كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه، وبين كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس وقد امتدت معاملات الارتباط من٠,١٩٨ إلى ٠,٨٤١ وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١. وبذلك يتحقق صدق وثبات المقياس والاتساق الداخلى له وصلاحيته للاستخدام.

المتغيرات التصنيفية:

تم تحديد متغيرات الجنس والخبرة والتخصص والتدريب على أنها متغيرات تصنيفية وتم قياسها من خلال تسجيل بيانات خاصه بجنس المعلم، وعدد سنوات الخبره، وتخصصه، والإجابه على سؤال لتحديد البرامج التدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي التي التحق بها المعلمين: هل التحقت ببرامج تدريبية في مجال القياس والتقويم التربوي؟ ويجيب عنه المعلم بنعم أولا؟

الإجراءات

تم إعداد أدوات البحث ومراجعتها من قبل مجموعة من المتخصصين في التربية وعلم النفس.

- تم تطبيق أدوات البحث على عينة استطلاعية من المعلمين للتأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للاستخدام في البحث الحالي
- تم تطبيق الأدوات على عينة من المعلمين ببعض المدارس المستقلة
- قام الباحث بتصحيح ورصد الدرجات وتحليلها باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الإجتماعية والمعروفة بـــ SPSS 20 وبرنامج Lisral 8.8
- تم تصنيف المعلمين إلى مجموعتين بناءً على الجنس(معلمين، معلمات) والتخصص(علمي وأدبي) والخبره (مرتفعي الخبرة ومنخفضي الخبرة) والتدريب (تلقوا تدريب مقابل لم يتلقوا تدريب في مجال القياس والتقويم التربوي).
- تم اختبار فروض البحث والتوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة وتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

تحليل البيانات ونتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

لاختبار صحة الفرضين الأول والثاني واللذين ينصان على أنه:

- "يوجد تأثير دال إحصائياً لجنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة".

٢-"يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص والخبرة والتدريب على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة"

تم استخدم تحليل التباين المتعدد وأشارت اختبارات الدلالة الإحصائية المتعددة إلى وجود تأثير دال لكل من الخبرة والتدريب والتفاعل الثنائي بين الجنس والخبرة في تأثيرهم على مهارات ومعارف صياغة الأسئلة في حين لا يوجد تأثير للجنس والتخصص، والتفاعلات الثنائية والثلاثية وكذلك التفاعل الرباعي بين هذه المتغيرات على مهارات ومعلومات صياغة الأسئلة. ويوضح الجدول رقم (٢) نتائج تحليل التباين المتعدد Test of between subjects effects

جدول (٢)

تأثير متغيرات الجنس والتخصص والخبرة والتدريب والتفاعلات بينها على معارف ومهارات صياغة الأسئلة.

المتغيرات المستقلة (مصدر التباين)	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مربع أيتا
الجنس (أ)	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٢٣,٢٧٤	١	٢٣,٢٧٤	٠,٤٦٦	٠,٤٩٦	٠,٠٠٣
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٣,٥١٩	١	٣,٥١٩	٠,٣١٨	٠,٥٧٤	٠,٠٠٢
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٥,٥١٥	١	٥,٥١٥	٠,٧٢٣	٠,٣٩٦	٠,٠٠٥
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٠,١٦٤	١	٠,١٦٤	٠,٠٠٧	٠,٩٣٥	٠,٠٠٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٢٠,١٢٥	١	٢٠,١٢٥	٠,٦٨٢	٠,٤١٠	٠,٠٠٤
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٧,٠٩٣	١	٧,٠٩٣	٠,٠٢٢	٠,٨٨٣	٠,٠٠٠
التخصص (ب)	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	١٨١,٣٦٥	١	١٨١,٣٦٥	٣,٦٢٩	٠,٠٥٩	٠,٠٢٣
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٧,٨١٤	١	٧,٨١٤	٠,٧٠٦	٠,٤٠٢	٠,٠٠٥
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	١٢,٣٥٦	١	١٢,٣٥٦	١,٧٣٥	٠,١٩٠	٠,٠١١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٢٨,٥٩٨	١	٢٨,٥٩٨	١,١٦٧	٠,٢٨٢	٠,٠٠٨
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٥,٥٢٢	١	٥,٥٢٢	٠,١٨٧	٠,٦٦٦	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٦٥٧,٨٧٣	١	٦٥٧,٨٧٣	٢,٠٢٦	٠,١٥٧	٠,٠١٣

	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	١٧٥,١١٤	١	١٧٥,١١٤	٣,٥٠٤	٠,٠٦٣	٠,٠٢٢
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٨١,٤٨٩	١	٨١,٤٨٩	٧,٣٦١	٠,٠٠٧	٠,٠٤٦
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٥٦,٦٥٤	١	٥٦,٦٥٤	٧,٩٥٧	٠,٠٠٥	٠,٠٤٩
الخبرة (جـ)	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٤٠,٧٠٨	١	٤٠,٧٠٨	١,٦٦١	٠,١٩٩	٠,٠١١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٤١٠,٦٧٦	١	٤١٠,٦٧٦	١٣,٩١٤	٠,٠٠٠	٠,٠٨٣
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٣٠٦٢,٨٥٧	١	٣٠٦٢,٨٥٧	٩,٤٣٣	٠,٠٠٣	٠,٠٥٨
	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٣٩٤,٦٥٩	١	٣٩٤,٦٥٩	٧,٨٩٧	٠,٠٠٦	٠,٠٤٩
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٧٧,٣٢١	١	٧٧,٣٢١	٦,٩٨٤	٠,٠٠٩	٠,٠٤٣
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٤٠,٠٤٤	١	٤٠,٠٤٤	٥,٦٢٤	٠,٠١٩	٠,٠٣٥
التدريب (د)	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٠,٨٣٤	١	٠,٨٣٤	٠,٠٣٤	٠,٨٥٤	٠,٠٠٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٣٢,٨١١	١	٣٢,٨١١	١,١١٢	٠,٢٩٣	٠,٠٠٧
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	١٩٥٠,١١٩	١	١٩٥٠,١١٩	٦,٠٠٦	٠,٠١٥	٠,٠٣٨
	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	١٢٢,٦٥٣	١	١٢٢,٦٥٣	٢,٤٥٤	٠,١١٩	٠,٠١٦
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٦,٣٧٤	١	٦,٣٧٤	٠,٥٧٦	٠,٤٤٩	٠,٠٠٤
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	١٩,٠٨١	١	١٩,٠٨١	٢,٦٨٠	٠,١٠٤	٠,٠١٧
أ*ب	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٤٤,٩١٥	١	٤٤,٩١٥	١,٨٣٢	٠,١٧٨	٠,٠١٢
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٣٦,٢٤٢	١	٣٦,٢٤٢	١,٢٢٨	٠,٢٧٠	٠,٠٠٨
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	١٠١١,٤٤٩	١	١٠١١,٤٤٩	٣,١١٥	٠,٠٨٠	٠,٠٢٠
أ*جـ	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	١٩٨,٤٥٢	١	١٩٨,٤٥٢	٣,٩٧١	٠,٠٤٨	٠,٠٢٥
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٧٢,٧٢	١	٧٢,٧٢	٦,٥١٠	٠,٠١٢	٠,٠٤١

	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٥١,٣٥٥	١	٥١,٣٥٥	٧,٢١٣	٠,٠٠٨	٠,٠٤٥
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٣١,٩٠١	١	٣١,٩٠١	١,٣٠١	٠,٢٥٦	٠,٠٠٨
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	١٥٢,٠٢٨	١	١٥٢,٠٢٨	٥,١٥١	٠,٠٢٥	٠,٠٣٢
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٢١١٥,٧٩١	١	٢١١٥,٧٩١	٦,٥١٦	٠,٠١٢	٠,٠٤١
أ*د	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٧٨,٤١٧	١	٧٨,٤١٧	١,٥٦٩	٠,٢١٢	٠,٠١٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٠,٨٣٣	١	٠,٨٣٣	٠,٠٧٥	٠,٧٨٤	٠,٠٠٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٥,٧٥٩	١	٥,٧٥٩	٠,٨٠٩	٠,٣٧٠	٠,٠٠٥
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٦٩,٤١٩	١	٦٩,٤١٩	٢,٨٣٢	٠,٠٩٤	٠,٠١٨
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٤٥,٧٠٥	١	٤٥,٧٠٥	١,٥٤٨	٠,٢١٥	٠,٠١٨
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٧٤٧,١٣١	١	٧٤٧,١٣١	٢,٣٠١	٠,١٣١	٠,٠١٥
ب*جـ	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٢٣٤,٦٢٤	١	٢٣٤,٦٢٤	٤,٦٩٥	٠,٠٣٢	٠,٠٣٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	١٤,٧٨٧	١	١٤,٧٨٧	١,٣٣٦	٠,٢٥٠	٠,٠٠٩
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٥,٢٦٣	١	٥,٢٦٣	٠,٧٣٩	٠,٣٩١	٠,٠٠٥
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٣٧,١٢٨	١	٣٧,١٢٨	١,٥١٥	٠,٢٢٠	٠,٠١٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	١٠,١١٢	١	١٠,١١٢	٠,٣٤٣	٠,٥٥٩	٠,٠٠٢
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	١٠٧١,٢٥٠	١	١٠٧١,٢٥٠	٣,٢٩٩	٠,٠٧١	٠,٠٢١
ب*د	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٠,٩١٤	١	٠,٩١٤	٠,٠١٨	٠,٨٩٣	٠,٠٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	١,٨٧١	١	١,٨٧١	٠,١٦٩	٠,٦٨٢	٠,٠٠١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٢٨,٨٣٦	١	٢٨,٨٣٦	٤,٠٥٠	٠,٠٤٦	٠,٠٢٦
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	١٣,٨٩٢	١	١٣,٨٩٢	٠,٥٦٧	٠,٤٥٣	٠,٠٠٤

	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	١١٠,٢٣٤	١	١١٠,٢٣٤	٣,٧٣٥	٠,٠٥٥	٠,٠٢٤
جـــ*د	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٤٧١,٤٤١	١	٤٧١,٤٤١	١,٤٥٢	٠,٢٣٠	٠,٠٠٩
	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٧,١٠٠	١	٧,١٠٠	٠,١٤٢	٠,٧٠٧	٠,٠٠١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٦,٢٨٢	١	٦,٢٨٢	٠,٥٦٧	٠,٤٥٢	٠,٠٠٤
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٧,٢٥٥	١	٧,٢٥٥	١,٠١٩	٠,٣١٤	٠,٠٠٧
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٣٢,٠٣٣	١	٣٢,٠٣٣	١,٣٠٧	٠,٢٥٥	٠,٠٠٨
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٠,٦٠٩	١	٠,٦٠٩	٠,٠٢١	٠,٨٨٦	٠,٠٠٠
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	١٣٨,٤٠٣	١	١٣٨,٤٠٣	٠,٤٢٦	٠,٥١٥	٠,٠٠٣
أ*ب*جـــ	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	١٧٣,٣٠٧	١	١٧٣,٣٠٧	٣,٤٦٨	٠,٠٦٤	٠,٠٢٢
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٠,٣٨٠	١	٠,٣٨٠	٠,٠٣٤	٠,٨٥٣	٠,٠٠٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٧,٣٦٤	١	٧,٣٦٤	١,٠٣٤	٠,٣١١	٠,٠٠٧
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٤٠,٨٧٧	١	٤٠,٨٧٧	١,٦٦٧	٠,١٩٩	٠,٠١١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	١٥,٧٥٣	١	١٥,٧٥٣	٠,٥٣٤	٠,٤٦٦	٠,٠٠٣
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٢٦٧,٠٧١	١	٢٦٧,٠٧١	٠,٨٢٣	٠,٣٦٦	٠,٠٠٥
	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٧١,٣٧٣	١	٧١,٣٧٣	١,٤٢٨	٠,٢٣٤	٠,٠٠٩
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	١,٩٥٤	١	١,٩٥٤	٠,١٧٧	٠,٦٧٥	٠,٠٠١
أ*ب*د	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٨,٨٩٣	١	٨,٨٩٣	١,٢٤٩	٠,٢٦٥	٠,٠٠٨
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٢,٤٦٣	١	٢,٤٦٣	٠,١٠٠	٠,٧٥٢	٠,٠٠١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	١٠,٢٦٣	١	١٠,٢٦٣	٠,٣٤٨	٠,٥٥٦	٠,٠٠٢
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٤١٦,٤١٢	١	٤١٦,٤١٢	١,٢٨٣	٠,٢٥٩	٠,٠٠٨

أ*جـــ*د	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٥,٢٢٦	١	٥,٢٢٦	٠,١٠٥	٠,٧٤٧	٠,٠٠١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٢٤,٢٩٤	١	٢٤,٢٩٤	٢,١٩٤	٠,١٤١	٠,٠١٤
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	١٨,٥٨٥	١	١٨,٥٨٥	٢,٦١٠	٠,١٠٨	٠,٠١٧
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٤,٠٩١	١	٤,٠٩١	٠,١٦٧	٠,٦٨٣	٠,٠٠١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٥١,٢٧٤	١	٥١,٢٧٤	١,٧٣٧	٠,١٨٩	٠,٠١١
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٤٦٥,٣٥٣	١	٤٦٥,٣٥٣	١,٤٣٣	٠,٢٢٣	٠,٠٠٩
ب*جـــ*د	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٣٣,٤٢٢	١	٣٣,٤٢٢	٠,٦٦٩	٠,٤١٥	٠,٠٠٤
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٠,٠٢٣	١	٠,٠٢٣	٠,٠٠٢	٠,٩٦٤	٠,٠٠٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٨,٦٩٨	١	٨,٦٩٨	١,٢٢١	٠,٢٧١	٠,٠٠٨
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٢,٠١٧	١	٢,٠١٧	٠,٠٨٢	٠,٧٧٥	٠,٠٠١
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٢٠,٠٣٠	١	٢٠,٠٣٠	٠,٦٧٩	٠,٤١١	٠,٠٠٤
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٢٩,٤٨٩	١	٢٩,٤٨٩	٠,٠٩١	٠,٧٦٤	٠,٠٠١
أ* ب*جـــ *د	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٣٩,٠٩٩	١	٣٩,٠٩٩	٠,٧٨٢	٠,٣٧٨	٠,٠٠٥
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٣٤,٥٨١	١	٣٤,٥٨١	٣,١٢٤	٠,٠٧٩	٠,٠٢٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٠,٠٨١	١	٠,٠٨١	٠,٠١١	٠,٩١٥	٠,٠٠٠
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	١١,٥٥١	١	١١,٥٥١	٠,٤٧١	٠,٤٩٣	٠,٠٠٣
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٣,٩٤٢	١	٣,٩٤٢	٠,١٣٤	٠,٧١٥	٠,٠٠١
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٢٤٩,١٩٤	١	٢٤٩,١٩٤	٠,٧٦٨	٠,٣٨٢	٠,٠٠٥
الخطأ	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٧٦٩٥,٨٤٤	١٥٤	٤٩,٩٧٣			

	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	١٧٠٧,٩١٦	١٥٤	١١,٠٧١				
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	١٠٩٦,٤٨٥	١٥٤	٧,١٢٠				
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٣٧٧٥,٣٢٩	١٥٤	٢٤,٥١٥				
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	٤٥٤٥,٤٣٨	١٥٤	٢٩,٥١٦				
المجموع	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٥٠٠٠١,٢١٥	١٥٤	٣٢٤,٦٨٣				
	مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد	٥٣٣٤٤٧,٠٠	١٧٠					
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة المعرفة	٧٣٤٨٧,٠٠	١٧٠					
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق	٧٧٥٣٠,٠٠	١٧٠					
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير الاستراتيجي	٤٤٣١١,٠٠	١٧٠					
	المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التفكير التباعدي	١١٨٧١٧,٠٠	١٧٠					
	الدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة	٣٣١١٥٣٨,٠٠	١٧٠					

بالنسبة لنتائج الفرض الأول فيتضح من الجدول رقم (٢) أنه:

- **يوجد تأثير دال إحصائياً لخبرة المعلم على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التى تقيس المعرفة (ف= ٧,٣٦١، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله = ٠,٠١ ومربع إيتا =٠,٠٤٦).، وعلى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التى تقيس عمليات التطبيق (ف= ٧,٩٥٧، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله = ٠,٠١، ومربع إيتا = ٠,٠٤٩). وعلى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي (ف=١٣,٩١٤، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله =٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٨٣). وعلى الدرجة الكلية للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة (ف= ٩,٤٣٣، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله=٠,٠١، ومربع إيتا= ٠,٠٥٨). وجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.**
- **يوجد تأثير دال إحصائياً للتدريب على مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد (ف=٧,٨٩٧، ودرجات حرية = ١، ومستوى دلاله = ٠,٠١، ومربع إيتا= ٠,٠٤٩). وعلى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التى تقيس المعرفة (ف=٧,٨٩٧، ودرجات حرية = ١، ومستوى دلاله =**

٠,٠١، ومربع إيتا= ٠,٠٤٩). وعلى المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة التطبيق (ف= ٥,٦٨٤ ودرجات حرية = ١، ومستوى دلاله= ٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٣٥)، وعلى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي والمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التفكير الإستراتيجي.

- كما يوجد تأثير دال إحصائياً للتدريب على الدرجة الكلية للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.(ف= ٦,٠٠٦، ودرجات حرية = ١، ومستوى دلاله= ٠,٠١، ومربع إيتا= ٠,٠٣٨). والجدول رقم (٢) يوضح هذه النتائج.

وبالنسبة للفرض الثاني فقد أشارت النتائج كما في الجدول رقم (٢) إلى أنه:

- يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ للتفاعل الثنائي بين الجنس والخبرة في تأثيره على المعرفة والمهارة في مراعاة شرط صياغة السؤال الجيد. (ف= ٣,٩٧١، ودرجات حرية =١ ومستوى دلاله = ٠,٠٥ ومربع إيتا = ٠,٠٢٥). وعلى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس المعرفة والتذكر. (ف= ٦,٥١٠، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله= ٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٤١). وعلى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التطبيق. (ف= ٧,٢١٣، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله= ٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٤٥). وعلى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي (ف= ٥,١٥١، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله= ٠,٠٥ ومربع إيتا= ٠,٠٣٢).، وعلى الدرجة الكلية للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة (ف= ٦,٥١٦، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله= ٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٤١). كما أشارت النتائج إلى:
- وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثنائية بين التخصص والخبرة على المعرفة والمهارة في مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد (ف= ٤,٦٩٥، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله= ٠,٠٥، ومربع إيتا= ٠,٠٣٠).
- كذلك يوجد تأثير دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ للتفاعلات الثنائية بين التخصص والتدريب على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التطبيق (ف= ٤,٠٥، ودرجات حرية =١، ومستوى دلاله= ٠,٠٥، ومربع إيتا= ٠,٠٢٦).
- كما أشارت النتائج إلى عدم وجود تأثير للتفاعلات الثلاثية والرباعية بين متغيرات البحث على المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة. والجدول رقم (٢) توضح هذه النتائج.

نتائج الفرضين الثالث والرابع اللذين ينصان على أنه:

- "يوجد تأثير دال إحصائياً لجنس المعلم والتخصص الخبرة والتدريب على إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف".

٤- "يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين جنس المعلم والتخصص الخبرة والتدريب في تأثيرها على إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف".

استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين المتعدد Manova وأشارت نتائج اختبارات الدلالة الإحصائية المتعددة إلى وجود تأثير لمتغيرات التخصص، والخبرة والتدريب والتفاعلات بينها على متغيرات استراتيجيات التقييم الدينامي والدرجة الكلية للإستراتيجيات. ويوضح جدول (٣) نتائج تحليل التباين المتعدد لتحديد التأثيرات بين المجموعات لمتغيرات البحث والتفاعلات بينها.

جدول (٣)

نتيجة تحليل التبيان المتعدد. التأثيرات بين المجموعات للمتغيرات المستقلة على المتغيرات التابعة

المتغيرات المستقلة (مصدر التباين)	المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	مربع أيتا
الجنس (أ)	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويره	٥,٤٤٤	١	٥,٤٤٤	٠,٢٨٨	٠,٥٩٢	٠,٠٠٢
	٢--تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٠,٣٢٤	١	٠,٣٢٤	٠,٠١٦	٠,٩٠٠	٠,٠٠٠
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للدرس	٢٠,٢٥١	١	٢٠,٢٥١	١,٣٦٥	٠,٢٤٤	٠,٠٠٨
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٠,٠٩٣	١	٠,٠٩٣	٠,٠١٥	٠,٩٠٢	٠,٠٠٠
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٠,٨٢٣	١	٠,٨٢٣	٠,١٧٦	٠,٦٧٢	٠,٠٠١
	٦-الدرجة الكلية لمهارات التقييم الدينامي	٣٢,٣١٣	١	٣٢,٣١٣	٠,١٨٠	٠,٦٧٢	٠,٠٠١
التخصص (ب)	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويره	١٩٣,٥٥٥	١	١٩٣,٥٥٥	١٠,٢٥٢	٠,٠٠٢	٠,٠٥٥
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	١٨٠,٧٤٢	١	١٨٠,٧٤٢	٨,٩٠٦	٠,٠٠٣	٠,٠٤٨
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٨٩,٦٨٨	١	٨٩,٦٨٨	٥,٩٨٤	٠,٠١٥	٠,٠٣٣
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	١٦,٠٠٩	١	١٦,٠٠٩	٢,٦١٠	٠,١٠٨	٠,٠١٥
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٧,٩٣٨	١	٧,٩٣٨	١،٦٩٧	٠,١٩٤	٠,٠١٠
	٦-الدرجة الكلية لمهارات التقييم الدينامي	١٩٠٤,٩١٦	١	١٩٠٤,٩١٦	١٠,٦٢٨	٠,٠٠١	٠,٠٥٧

الخبرة (جـ)	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويره	٥٦,٨٦٧	١	٥٦,٨٦٧	٣,٠١٢	٠,٠٨٤	٠,٠١٧
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	١٣٤,٢٠٢	١	١٣٤,٢٠٢	٦,٦١٣	٠,٠١١	٠,٠٣٦
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٤٢٤,٨٤١	١	٤٢٤,٨٤١	٢٨,٣٤٧	٠,٠٠٠	٠,١٣٩
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٢٥,٩٢٦	١	٢٥,٩٢٦	٤,٢٢٧	٠,٠٤١	٠,٠٢٤
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٥٠,٨٣٦	١	٥٠,٨٣٦	١٠,٨٦٨	٠,٠٠١	٠,٠٥٨
	٦-الدرجة الكلية لمهارات التقييم الدينامي	٢٦٩٩,٧٣٠	١	٢٦٩٩,٧٣٠	١٥,٠٦٣	٠,٠٠٠	٠,٠٧٩
التدريب (د)	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويره	٨٤,٣٠٤	١	٨٤,٣٠٤	٤,٤٦٥	٠,٠٣٦	٠,٠٢٥
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٢٠,٣٥٢	١	٢٠,٣٥٢	١,٠٠٣	٠,٣١٨	٠,٠٠٦
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٦٩,٥٤٥	١	٦٩,٥٤٥	٤,٦٤٠	٠,٠٣٣	٠,٠٢٦
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٤,٠٥٩	١	٤,٠٥٩	٠,٦٦٢	٠,٤١٧	٠,٠٠٤
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٢٠,١٥٧	١	٢٠,١٥٧	٤,٣٠٩	٠,٠٣٩	٠,٠٢٤
	٦-الدرجة الكلية لمهارات التقييم الدينامي	٨١٤,٣٣٨	١	٨١٤,٣٣٨	٤,٥٤٣	٠,٠٣٤	٠,٠٢٥
	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	٣,٤٠١	١	٣,٤٠١	٠,١٨٠	٠,٦٧٢	٠,٠٠١
أ*ب	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٩٥,١٥٠	١	٩٥,١٥٠	٤,٦٨٨	٠,٠٣٢	٠,٠٢٦
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٢,٦٩٨	١	٢,٦٩٨	٠,١٨٠	٠,٦٧٢	٠,٠٠١
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٠,٤٤٥	١	٠,٤٤٥	٠,٠٧٣	٠,٧٨٨	٠,٠٠٠
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٢,٠٨٢	١	٢,٠٨٢	٠,٤٤٥	٠,٥٠٦	٠,٠٠٣
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	١٩٦,٤٧٣	١	١٩٦,٤٧٣	١,٠٩٦	٠,٢٩٧	٠,٠٠٦
أ*جـ	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	٧٦,٧٠٥	١	٧٦,٧٠٥	٤,٠٦٣	٠,٠٤٥	٠,٠٢٣

	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	١٠٤,٧٨٦	١	١٠٤,٧٨٦	٥,١٦٣	٠,٠٢٤	٠,٠٢٩
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	١٤٤,٨٨٢	١	١٤٤,٨٨٢	٩,٦٦٧	٠,٠٠٢	٠,٠٥٢
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٥٧,٣٥٦	١	٥٧,٣٥٦	٩,٣٥٢	٠,٠٠٣	٠,٠٥١
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٨٣,١٥٧	١	٨٣,١٥٧	١٧,٧٧٧	٠,٠٠١	٠,٠٩٢
أ*د	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٢٢٧٧,٥٥٦	١	٢٢٧٧,٥٥٦	١٢,٧٠٧	٠,٠٠١	٠,٠٦٨
	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	١٢,٠٥٧	١	١٢,٠٥٧	٠,٦٣٩	٠,٤٢٥	٠,٠٠٤
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٥٧,٢١٩	١	٥٧,٢١٩	٢,٨١٩	٠,٠٩٥	٠,٠١٦
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٠,٢٨٩	١	٠,٢٨٩	٠,٠١٩	٠,٨٩٠	٠,٠٠٠
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٣,٤٥٣	١	٣,٤٥٣	٠,٥٦٣	٠,٤٥٤	٠,٠٠٣
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٥,٣٣٦	١	٥,٣٣٦	١,١٤١	٠,٢٨٧	٠,٠٠٦
ب*جـ	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٢١٥,١٢٧	١	٢١٥,١٢٧	١,٢٠٠	٠,٢٧٥	٠,٠٠٧
	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	٦٢,٨٣٦	١	٦٢,٨٣٦	٣,٣٢٨	٠,٠٧٠	٠,٠١٩
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٥٤,٨٣٩	١	٥٤,٨٣٩	٢,٧٠٢	٠,١٠٢	٠,٠١٥
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٣,٣٠٣	١	٣,٣٠٣	٠,٢٢٠	٠,٦٣٩	٠,٠٠١
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٩,٥٢٢	١	٩,٥٢٢	١,٥٥٣	٠,٢١٤	٠,٠٠٩
ب*د	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٢٣,٥٧٨	١	٢٣,٥٧٨	٥,٠٤٠	٠,٠٢٦	٠,٠٢٨
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٦٢٩,٥٥٦	١	٦٢٩,٥٥٦	٣,٥١٢	٠,٠٦٣	٠,٠٢٠
	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	٥٨,٩٣٨	١	٥٨,٩٣٨	٣,١٢٢	٠,٠٧٩	٠,٠١٨

	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	١٧١,٤٢٦	١	١٧١,٤٢٦	٨,٤٤٧	٠,٠٠٤	٠,٠٤٦
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٢,٨٥٦	١	٢,٨٥٦	٠,١٩١	٠,٦٦٣	٠,٠٠١
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٠,٣٣٠	١	٠,٣٣٠	٠,٠٥٤	٠,٨١٧	٠,٠٠٠
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٨,٩٩٦	١	٨,٩٩٦	١,٩٢٣	٠,١٦٧	٠,٠١١
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٦٧٧,٧٦٨	١	٦٧٧,٧٦٨	٣,٧٨١	٠,٠٥٣	٠,٠٢١
جـــ*د	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	١٥,٩٧٤	١	١٥,٩٧٤	٠,٨٤٦	٠,٣٥٩	٠,٠٠٥
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٢٠,٧٩٢	١	٢٠,٧٩٢	١,٠٢٤	٠,٣١٣	٠,٠٠٦
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٥,٨١٩	١	٥,٨١٩	٠,٣٨٨	٠,٥٣٤	٠,٠٠٢
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٠,٠٠١	١	٠,٠٠١	٠,٠٠٠	٠,٩٨٨	٠,٠٠٠
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٠,٢٦٩	١	٠,٢٦٩	٠,٠٥٧	٠,٨١١	٠,٠٠٠
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	١٣٢,٨٠٧	١	١٣٢,٨٠٧	٠,٧٤١	٠,٣٩١	٠,٠٠٤
	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	١٤٨,٩٩٤	١	١٤٨,٩٩٤	٧,٨٩٢	٠,٠٠٦	٠,٠٤٣
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	١١٠,٩٤٠	١	١١٠,٩٤٠	٥,٤٦٦	٠,٠٢١	٠,٠٣٠
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٢,٢٥٧	١	٢,٢٥٧	٠,١٥١	٠,٦٩٨	٠,٠٠١
أ*ب*جـــ	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٧٦,٧٢٨	١	٧٦,٧٢٨	١٢,٥١١	٠,٠٠١	٠,٠٦٧
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٤,٨٠٨	١	٤,٨٠٨	١,٠٢٨	٠,٣١٢	٠,٠٠٦
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	١٢٣٨,٥٩٩	١	١٢٣٨,٥٩٩	٦,٩١١	٠,٠٠٩	٠,٠٣٨
أ*ب*د	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	١٤,١٠١	١	١٤,١٠١	٠,٧٤٧	٠,٣٨٩	٠,٠٠٤

	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	١١,١٥٧	١	١١,١٥٧	٠,٥٥٠	٠,٣٥٩	٠,٠٠٣
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٣,٢٥٤	١	٣,٢٥٤	٠,٢١٧	٠,٦٤٢	٠,٠٠١
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٠,٢٥٧	١	٠,٢٥٧	٠,٠٤٢	٠,٨٣٨	٠,٠٠٠
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٣,٦٥٩	١	٣,٦٥٩	٠,٧٨٢	٠,٣٧٨	٠,٠٠٤
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	١٢٨,١١٣	١	١٢٨,١١٣	٠,٧٥١	٠,٣٩٩	٠,٠٠٤
أ*جـــ*د	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	١٢,٧٤٣	١	١٢,٧٤٣	٠,٦٧٥	٠,٤١٢	٠,٠٠٤
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٣٥,٨٨٠	١	٣٥,٨٨٠	١,٧٦٨	٠,١٨٥	٠,٠١٠
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٥٧,٦١٣	١	٥٧,٦١٣	٣,٨٤٤	٠,٠٥٢	٠,٠٢١
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٢٧,٩٥٤	١	٢٧,٩٥٤	٤,٥٥٨	٠,٠٣٤	٠,٠٢٥
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	١٨,٨٩٨	١	١٨,٨٩٨	٤,٠٤٠	٠,٠٤٦	٠,٠٢٣
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٧١٧,٤٠٧	١	٧١٧,٤٠٧	٤,٠٠٣	٠,٠٤٧	٠,٠٢٢
ب*جـــ*د	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	٠,٣٢٥	١	٠,٣٢٥	٠,٠١٧	٠,٨٩٦	٠,٠٠٠
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٤,٦٥٣	١	٤,٦٥٣	٠,٢٢٩	٠,٦٣٣	٠,٠٠١
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٠,٠٦٩	١	٠,٠٦٩	٠,٠٠٥	٠,٩٤٦	٠,٠٠٠
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٠,١٠٨	١	٠,١٠٨	٠,٠١٨	٠,٨٩٤	٠,٠٠٠
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٢٠,٨٥١	١	٢٠,٨٥١	٤,٤٥٨	٠,٠٣٦	٠,٠٢٥
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٥٢,٢٣٥	١	٥٢,٢٣٥	٠,٢٩١	٠,٥٩٠	٠,٠٠٢
أ* ب*جـــ *د	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	٣,٢٤٠	١	٣,٢٤٠	٠,١٧٢	٠,٦٧٩	٠,٠٠١

	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	١,٤٧٧	١	١,٤٧٧	٠,٠٧٣	٠,٧٨٨	٠,٠٠٠
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٣٣,٤٩٣	١	٣٣,٤٩٣	٢,٢٣٥	٠,١٣٧	٠,٠١٣
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٠,٨٣٦	١	٠,٨٣٦	٠,١٣٦	٠,٧١٢	٠,٠٠١
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٤,٦٣٧	١	٤,٦٣٧	٠,٩٩١	٠,٣٢١	٠,٠٠٦
الخطأ	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	١٠٠,٨٣٧	١	١٠٠,٨٣٧	٠,٥٦٣	٠,٤٥٤	٠,٠٠٣
	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	٣٣٠٣,٨٥٢	١٧٥	١٨,٨٧٩			
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٣٥٥١,٦٥٢	١٧٥	٢٠,٢٩٥			
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٢٦٢٢,٧٢٢	١٧٥	١٤,٩٨٧			
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	١٠٧٣,٢٤٧	١٧٥	٦,١٣٣			
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٨١٨,٦٠٣	١٧٥	٤,٦٧٨			
المجموع	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٣١٣٦٥,٨١٨	١٧٥	١٧٩,٢٣٣			
	١.مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	١٥٨٥٧٨,٠٠	١٩١				
	٢-تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة	٢٠٥٢١٣,٠٠	١٩١				
	٣-مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات	٩٢٤٤٠,٠٠	١٩١				
	٤.مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	٥٧٤٦٧,٠٠	١٩١				
	٥-تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها	٢٤٤٩٥,٠٠	١٩١				
	٦-الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي	٢٣٨٢٠٣١,٠	١٩١				

ويتضح من الجدول رقم (٣) أنه : بالنسبة لنتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه "يوجد تأثير لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة والتدريب على الدرجة الكلية للإستراتيجيات الفرعية للتقييم الدينامي داخل الصف". فتوضح النتائج أنه:

- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للجنس على الاستراتيجيات الفرعية للتقييم الدينامي والدرجة الكلية للتقييم الدينامي.
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتخصص على إستراتيجية مراعاة الجودة في أساليب التقييم (ف=١٠,٢٥٢ ، ودرجات حرية=١ ، ومستوى دلالة = ٠,٠١ ومربع أيتا= ٠,٠٥٥).
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على استراتيجية تحديد المستوى الحالى لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة. (ف= ٨,٩٠٦ ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة =٠,٠١ ، ومربع ايتا =٠,٠٤٨).
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على استراتيجية مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات (ف=٥,٩٨٤، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة ٠,٠١، ومربع أيتا =٠,٣٣)
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتخصص على الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي (ف= ١٠,٦٢٨، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة ٠,٠١ ومربع ايتا= ٠,٠٥٧).
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة على إستراتيجية تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة (ف=٦,٦١٣، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة=٠,٠١ ومربع ايتا= ٠,٠٣٦).
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة على إستراتيجية مناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات (ف=٢٨,٣٤٧، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة=٠,٠١ ومربع ايتا= ٠,١٣٩).
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة على إستراتيجية مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم (ف= ٤,٢٢٧، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة= ٠,٠٥ وقيمة ايتا= ٠,٠٢٤)
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة على إستراتيجية تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها(ف= ١٠,٨٦٨، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة= ٠,٠١، ومربع إيتا= ٠,٠٥٨).
- يوجد تأثير دال إحصائياً لمتغير الخبرة على الدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي، (ف= ١٥,٠٦٣، ودرجات حرية= ١، ومربع ايتا= ٠,٠٧٩)

كما أشارت النتائج إلى أنه:

- **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير التدريب على إستراتيجية مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها (ف= ٤,٤٦٥، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة = ٠,٠٥، ومربع ايتا= ٠,٠٢٥).**
- **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير التدريب على إستراتيجية مناقشة الطلبة في أزواج مجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات (ف= ٤,٦٤، ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة = ٠,٠٥، ومربع ايتا= ٠,٠٢٦).**
- **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير التدريب على إستراتيجية تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها (ف= ٤,٣٠٩، ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة = ٠,٠٥، ومربع ايتا= ٠,٠٢٤).**
- **يوجد تأثير دال إحصائيا لمتغير التدريب على الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقييم الدينامي (ف= ٤,٥٤٣، ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة = ٠,٠٥، ومربع إيتا= ٠,٠٢٥).**
- **وبالنسبة للفرض الرابع والذي ينص على أنه "يوجد تأثير للتفاعلات الثنائية والثلاثية والرباعية بين الجنس والتخصص والخبرة والتدريب على الدرجة الكلية والإستراتيجيات الفرعية التقييم الدينامي داخل الصف"، أشارت النتائج بالجدول رقم (٣) إلى أنه:**
- **يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الجنس والتخصص في تأثيره على إستراتيجيات التقييم الدينامي الفرعية تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة (ف= ٤,٦٩، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة= ٠,٠٥، ومربع ايتا= ٠,٠٢٦).**
- **يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الجنس والخبرة في تأثيرهم على إستراتيجيات التقييم الدينامي الفرعية: مراعاة الجودة في توظيف أساليب التقييم وتطويرها (ف= ٤,٠٦، ودرجات حرية = ١، ومستوى دلالة = ٠,٠١، ومربع ايتا= ٠,٠٢٣). وتحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي (ف= ٥,١٦٣، ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة ٠,٠٥ ومربع إيتا= ٠,٠٢٩)، ومناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات (ف= ٩,٦٧، ودرجات حرية = ١، ومستوى دلالة= ٠,٠١، ومربع إيتا= ٠,٠٥٢)، ومراجعة المهام المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم (ف= ٩,٣٥، ودرجات حرية= ١، ومستوى دلالة=٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٥١). وتكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها (ف= ١٧,٧٨، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة= ٠,٠١، ومربع إيتا = ٠,٠٦٨). والدرجة الكلية لاستراتيجيات التقييم الدينامي(ف= ١٢,٧٠٧، ودرجات حرية=١ ، ومستوى دلالة =٠,٠١ ، ومربع إيتا= ٠,٠٦٨).**

- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين التخصص والخبرة في تأثيره على إستراتيجية التقييم الدينامي الفرعية تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها (ف= ٥,٠٤، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة = ٠,٠٥، ومربع ايتا=٠,٠٢٨).
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين التخصص والتدريب في تأثيرهم على إستراتيجية تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة.(ف= ٨,٤٥ ومستوى دلالة ٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٤٦).
- يوجد تأثير دال إحصائيا للتفاعل الثلاثي بين الجنس والتخصص والخبرة في تأثيرهم على إستراتيجيات مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها (ف= ٧,٨٩، ودرجات حرية = ١ ومستوى دلالة= ٠,٠١ ومربع إيتا = ٠,٠٤٣)، وتحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي(ف= ٥,٤٧ ودرجات حرية = ١ ومستوى دلالة = ٠,٠٥ ومربع إيتا= ٠,٠٣)، ومراجعة المهام المكلف بها الطلبة ومناقشتهم في طريقة الوصول لحلها (ف= ١٢,٥١، ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة = ٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٧)، والدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي (ف= ٦,٩١ ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة = ٠,٠١ ومربع إيتا= ٠,٠٤).
- يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثلاثي بين الجنس والخبرة والتدريب في تأثيرهم على إستراتيجيات التقييم الدينامي الفرعية: مراجعة المهام المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم (ف= ٤,٥٦، ودرجات حرية =١ ومستوى دلالة = ٠,٠٥ ومربع إيتا= ٠,٠٣)، وتكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة الوصول لحلها(ف= ٤,٠٤، ودرجات حرية = ١ ومستوى دلالة= ٠,٠٥، ومربع إيتا= ٠,٠٢) والدرجة الكلية للتقييم الدينامي (ف= ٤,٠٣، ودرجات حرية = ١ ومستوى دلالة= ٠,٠٥ ومربع إيتا= ٠,٠٢)
- كما توصل الباحث إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثلاثي بين التخصص والخبرة والتدريب في تأثيرهم على إستراتيجية تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها(ف= ٤,٤٦، ودرجات حرية = ١ ومستوى دلالة= ٠,٠٥، ومربع إيتا= ٠,٠٣)
- لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الرباعي بين الجنس والتخصص والخبرة والتدريب في تأثيرها على إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف.
- ويتضح من النتائج السابقة تحقق صدق الفروض الثالث والرابع إلى حد كبير والجدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.

اختبار صحة الفرض الخامس

لاختبار الفرض الخامس والذي ينص على أنه "يوجد تأثير لمهارات ومعارف صياغة الأسئلة على الاستراتيجيات الفرعية والدرجة الكلية لاستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف".

تم تقسيم المعلمين إلى مجموعتين مرتفعي ومنخفضي المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة بناءً على الوسيط بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس المهارة والمعرفة في صياغة الأسئلة. استخدم الباحث تحليل التباين البسيط لتحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة في توظيف إستراتيجيات التقييم الدينامي والدرجة الكلية. والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية والعدد لمرتفعي ومنخفضي المعرفة والمهاره على الاستراتيجيات الفرعية والدرجة الكلية لمقياس التقييم الدينامي. ويوضح الجدول رقم (٥) نتيجة تحليل التباين.

جدول (٤)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمرتفعي ومنخفضي المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة الاختبارات على استراتيجيات التقييم الدينامي.

م	الأبعاد الأساسية لاستراتيجيات التقييم الدينامي والدرجة الكلية.	مستوى المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري
١ –	مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	منخفضة	١١٠	٢٦,٧١	٤,٥٣
		مرتفعة	١٠٦	٣٠,٠٥	٣,٨٤
		المجموع	٢١٦	٢٨,٣٥	٤,٥٢
٢ –	تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم المطلوبة	منخفضة	١٠٩	٣٠,١٧	٤,٩٤
		مرتفعة	١٠٦	٣٤,٥٣	٣,٨٠
		المجموع	٢١٥	٣٢,٣٢	٤,٩٢
٣ –	مناقشة الطلبة أفراد ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للدرس	منخفضة	١١٠	١٩,٧٠	٣,٥٩
		مرتفعة	١١٠	٢٣,٨٧	٣,٥٨
		المجموع	٢٢٠	٢١,٧٩	٤,١٤
٤ –	مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	منخفضة	١٠٩	١٦,١٥	٢,٦٨
		مرتفعة	١٠٨	١٨,١٢	١,٩٤
		المجموع	٢١٧	١٧,٠٩	٢,٥١
٥ –	تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم للتعامل مع هذه المهام.	منخفضة	١١٢	١٠,٦٣	٢,٤٥
		مرتفعة	١١٠	١١,٦٦	٢,١٠
		المجموع	٢٢٢	١١,١٤	٢,٣٣
٦ –	الدرجة الكلية لمهارات التقييم الدينامي	منخفضة	١٠٥	١٠٣,٢٤	١٣,٨٢
		مرتفعة	١٠٠	١١٨,٣٤	١١,٧١
		المجموع	٢٠٥	١١٠,٦٠	١٤,٨٧

جدول (٥)

نتيجة تحليل التباين لتحديد الفروق بين مرتفعي ومنخفضي مهارات ومعارف التقييم على الجوانب الفرعية لمهارات التقييم الدينامي والدرجة الكلية.

م	الجانب	التأثير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
١	مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها	بين المجموعات	٦٠١,٥٠٣	١	٦٠١,٥٠٣	٣٤,٠٢٢	٠,٠١
		داخل المجموعات	٣٧٨٣,٤٥٥	٢١٤	١٧,٦٨٠		
		المجموع	٤٣٨٤,٩٥٨	٢١٥			
٢	تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم المطلوبة	بين المجموعات	١٠٢٣,٠٥٠	١	١٠٢٣,٠٥٠	٥٢,٥٤١	٠,٠١
		داخل المجموعات	٤١٤٧,٤٤٣	٢١٣	١٩,٤٧٢		
		المجموع	٥١٧٠,٤٩٣	٢١٤			
٣	مناقشة الطلبة أفراد ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للدرس	بين المجموعات	٩٥٧,٦٤١	١	٩٥٧,٦٤١	٧٤,٥٧٧	٠,٠١
		داخل المجموعات	٢٧٩٩,٣١٨	٢١٨	١٢,٨٤١		
		المجموع	٣٧٥٦,٩٥٩	٢١٩			
٤	مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم تغذية راجعة لهم	بين المجموعات	١٩٠,٠٥٤	١	١٩٠,٠٥٤	٣٤,٧٥٨	٠,٠١
		داخل المجموعات	١١٧٥,٦١٤	٢١٥	٥,٤٦٨		
		المجموع	١٣٦٥,٦٦٨	٢١٦			
٥	تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم للتعامل مع هذه المهام.	بين المجموعات	٥٩,٨٦٧	١	٥٩,٨٦٧	١١,٥٤٥	٠,٠١
		داخل المجموعات	١١٤٠,٨٠٥	٢٢٠	٥,١٨٥		
		المجموع	١٢٠٠,٦٧١	٢٢١			
٦	الدرجة الكلية لمهارات التقييم الدينامي	بين المجموعات	١١٦٨١,٥٠٨	١	١١٦٨١,٥٠١	٧٠,٩٠٦	٠,٠١
		داخل المجموعات	٣٣٤٤٣,٤٨٨	٢٠٣	١٦٤,٧٤٦		
		المجموع	٤٥١٢٤,٩٩٥	٢٠٤			

وقد أشارت النتائج إلى :

- **وجود تأثير دال إحصائيا لمهارات ومعارف صياغة الأسئلة على إستراتيجية مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويرها (ف= ٣٤,٠٢، ودرجات حرية= ١ ومستوى دلالة = ٠,٠١).**

- وجود تأثير دال إحصائيا لمهارات ومعارف صياغة الأسئلة على إستراتيجية تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم المطلوبة (ف= ٥٢,٥٤١، ودرجات حرية= ١ ومستوى دلالة = ٠,٠١).
- وجود تأثير دال إحصائيا لمهارات ومعارف صياغة الأسئلة على إستراتيجية مناقشة الطلبة أفراد ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للدرس (ف= ٧٤,٥٧٧، ودرجات حرية= ١ ومستوى دلالة = ٠,٠١).
- وجود تأثير دال إحصائياً لمهارات ومعارف صياغة الأسئلة على إستراتيجية مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم التغذية الراجعة. (ف= ٣٤,٧٥٨، ودرجات حرية = ١ ،مستوى دلالة = ٠,٠١).
- وجود تأثير دال إحصائياً لمهارات صياغة الأسئلة على إستراتيجيات تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة وصولهم لحلها (ف= ١١,٥٤٥، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة = ٠,٠١).
- وجود تأثير دال إحصائياً لمهارات صياغة الأسئلة على الدرجة الكلية لاستراتيجيات التقييم الدينامي (ف= ٧٠,٩٠٦، ودرجات حرية =١، ومستوى دلالة= ٠,٠١).

ويمكن تلخيص نتيجة الفرض الخامس في أن مرتفعي المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة يوظفون إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف بصورة أفضل من منخفضي المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.

مناقشة النتائج وتفسيرها

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الأول

أشارت نتائج الفرض الأول إلى وجود تأثير لمتغير الخبرة على المعرفة والمهارة في كل من صياغة الأسئلة التي تقيس المعرفة والأسئلة التي تقيس التطبيق والأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي والدرجة الكلية للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.

ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء أن المعلمين الأكثر خبرة لديهم مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس المعرفة والأسئلة التى تقيس التطبيق وتلك التى تقيس التفكير التباعدي والدرجة الكلية للمعرفة والمهارات في صياغة الأسئلة التى تراعي العمق المعرفي لدي الطلبة بمستوياتهم المختلفة وذلك نتيجة للخبرات التراكمية على مر السنين، والممارسات المتعددة والمتنوعة لإستراتيجيات التقييم المختلفة التى تراعي التباين في عمليات قياس العمق المعرفي. ومن هنا يقع على عاتق المعلمين الأكثر خبرة مسؤولية نقل هذه الخبرة من خلال تنظيم الورش التدريبية للمعلمين لتنمية خبراتهم ومهاراتهم ومعارفهم في صياغة الأسئلة التى تقيس

مستويات متنوعة من العمق المعرفي بما يحقق العدالة والموضوعية في قياس التحصيل الدراسي للطلبة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه Mertler (2004) حيث وجد أن المعلمين الأقل خبرة لديهم مستوى منخفض من المعرفة الأساسية بالقياس التربوي عما أظهره المعلمون الأكثر خبرة. كما أنها تتفق أيضاً مع ما توصل إليه Alkharusi, Al-Kazem & Al-Masawai, (2011) من أن المعلمين بالخدمة لديهم مستوى منخفض من المعرفة ومستوى مرتفع من المهارة المدركة، واتجاهات أكثر تفضيلاً نحو القياس التربوي مقارنة بالمعلمين قبل الخدمة وبالنسبة للنتائج فإنها ليست فقط مفيدة لتحديد التدريب اللازم للمعلمين قبل الخدمة ولكنها أيضاً مفيدة ومفضلة للممارسات التعليمية وللإعداد المهني عند إعداد المعلمين في مجال القياس التربوي.

كما أشارت النتائج إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتدريب على المعرفة المهارة في مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد والمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس المعرفة والأسئلة التي تقيس التطبيق، والدرجة الكلية للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.

وترجع هذه النتيجة إلى أن التدريب يصقل وينمي مهارات المعلمين ويزودهم باستراتيجيات ومهارات جديدة في صياغة الأسئلة التي تقيس وتراعي المستويات المختلفة للعمق المعرفي: المعرفة والتطبيق والدرجة الكلية لمهارات العمق المعرفي. ويتيح التدريب للمعلمين تبادل الخبرات وتوظيف خطوات إجرائية لتنمية مهاراتهم في قياس التحصيل الدراسي للطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من Alsarimi,2000; Schneider & Meyer,2012 حيث وجدوا أن برامج التطوير المهني التى التحق بها المعلمون كان لها تأثير دال على تحسين مهاراتهم في توظيف الاستراتيجيات المختلفة للتقييم داخل الصف، كما أن المعلمين الذين تلقوا تدريب على استراتيجيات التقييم حقق طلابهم نتائج أفضل من المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً على إستراتيجيات التقييم داخل الصف. كما توصل الباحث إلى عدم وجود تأثير لكل من الجنس والتخصص على أبعاد المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة والدرجة الكلية لها.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثاني

أشارت نتائج الفرض الثاني إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الجنس والخبرة في تأثيرها على مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد، والمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس المعرفة، والمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التطبيق، والمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي، والدرجة الكلية للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة.

حيث لوحظ أن المعلمات اللائي لديهن مستوى مرتفع من الخبرة لديهم مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة في كل من مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد، والمعرفة والمهارة في صياغة

الأسئلة التي تقيس المعرفة، والأسئلة التي تقيس التطبيق والدرجة الكلية للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة. يليهن بالترتيب المعلمون منخفضو الخبرة ثم المعلمات منخفضات الخبرة ثم المعلمون مرتفعو الخبرة. في حين أن المعلمات مرتفعات مستوى الخبرة أظهرن مستوى مرتفعاً من المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التفكير التباعدي يليهن المعلمات منخفضات الخبرة ثم المعلمون منخفضو الخبرة ثم المعلمون مرتفعو الخبرة. ويتطلب ذلك مراعاة عاملي الجنس والخبرة في صياغة الأسئلة. وقد ترجع هذه النتائج إلى قدرة المعلمات على التدقيق الجيد ومراعاة شروط السؤال الجيد بدرجة مرتفعة.

كما يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين التخصص والخبرة في تأثيرهم على المعرفة والمهارة في مراعاة شروط صياغة السؤال الجيد. فالمعلمون الأكثر خبرة بالتخصص الأدبي لديهم مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة الاختبارات يليهم المعلمون الأكثر خبرة بالتخصص العلمي ثم المعلمون الأقل خبرة بالتخصص الأدبي والأقل خبرة بالتخصص العلمي بالترتيب.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة المواد الدراسية وخبرات المعلمين وممارساتهم في قياس التحصيل الدراسي في هذه المواد.

- يوجد تأثير للتفاعل الثنائي بين التخصص والتدريب في تأثيرهم على المعرفة المهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التطبيق. فالمعلمون بالتخصصين العلمي والأدبي لديهم مستوى مرتفع من المعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة التي تقيس التطبيق مقارنة بالمعلمين الذين لم يتلقوا التدريب وبخاصة ذوي التخصص الأدبي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن المعلمين بالتخصصين العلمي والأدبي استفادوا من عمليات التدريب في تنمية مهاراتهم ووظفوا الاستراتيجيات التي تدربوا عليها في صياغة الأسئلة التي تقيس التطبيق في ممارساتهم العملية بشكل جيد. وهذا يوضح دور التدريب على صقل مهارات المعلمين بجميع التخصصات. كما أشارت النتائج إلى أنه لا يوجد تأثير دال للتفاعلات الثلاثية والرباعية بين متغيرات الجنس والتخصص والخبرة والتدريب في تأثيرهم على المعرفة والمهارة في صياغة أسئلة الاختبارات. وقد تحتاج هذه النقطة لمزيد من البحث والدراسة مع عينات أخرى من الطلبة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الثالث

توصل الباحث إلى أنه لا يوجد تأثير للجنس على استراتيجيات التقييم الدينامي والدرجة الكلية، فكل من المعلمين والمعلمات يستخدمون استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف بنفس المستوى تقريباً ، وقد يرجع ذلك إلى أن كلاً منهم يوظف نفس الاستراتيجيات داخل الصف بنفس الطريقة حسب سياسة التقييم المعتمدة من قبل الوزارة. وتتفق هذه النتائج إلى حد كبير مع ما

توصل إليه (2011) Alkharusi حيث توصل على عدم وجود فروق بين الطلبة المعلمين والمعلمات (الدارسين بكليات التربية) في كل من فعالية الذات في التقويم والقياس التربوي والاتجاهات نحو عمليات التقويم.

كما توصل الباحث إلى وجود تأثير للخبرة على استراتيجيات توظيف التقييم الدينامي داخل الصف، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين الأكثر خبرة على دراية كافية بأساليب التقييم الدينامي داخل الصف، كما أنه من خلال خبرتهم الطويلة في عمليات تقييم الطلبة يمكنهم تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وتحديد عمليات التعلم العلاجي اللازمة لهم، فضلاً عن خبرتهم في مناقشة الطلبة في أفراد ومجموعات بمهارة عالية لتحديد مدى فهمهم للمعلومات وقدرتهم على توظيفها بشكل جيد في المواقف الجديدة. بالإضافة إلى أن المعلمين الأكثر خبرة يمكنهم مراجعة المهام والواجبات التي يكلفون بها الطلبة وتقديم التغذية الراجعة الوصفية والدقيقة لهم لتحسين أدائهم بطريقة أفضل من المعلمين الأقل خبرة. كما أن المعلمين الأكثر خبرة يمكنهم تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة وصولهم لحلها بهدف التأكد من فهمهم لهذه المهام وإمكانية توظيفها في المواقف الجديدة بطريقة أفضل من المعلمين الأقل خبرة.

وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من Alkharusi, Al-Kazem & Al-Musawai,2011; Mertler حيث أشاروا إلى أن المعلمين الأكثر خبرة يوظفون استراتيجيات التقييم الدينامي بطريقة أفضل من المعلمين الأقل خبرة في التقييمات الصفية، حيث يمكنهم تحديد التعلم العلاجى المطلوب للطلبة من خلال توظيف استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف. مع الأخذ في الاعتبار ما أشار إليه Hertage & Herman, 2099 من أن أصعب مهمة للمعلم هو تحديد التعلم المطلوب للطلبة بعد عمليات تحليل لمهام التقييم كما أن قدرات المعلمين على تحليل مهام التقييم تتباين بتباين مستويات هذه المهام.

كما توصل الباحث إلى وجود فروق دالة بين معلمي المواد العلمية ومعلمي المواد الأدبية في توظيفهم لاستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف وقد يكون ذلك راجعاً إلى طبيعة كل مادة دراسية، كما أن بعض الاستراتيجيات التي قد تكون مناسبة لتقييم العلوم والرياضيات قد لا تكون ملائمة لتوظيفها مع المواد الأدبية مثل اللغة العربية واللغة الإنجليزية والمواد الإجتماعية. وتتفق هذه النتيجة إلى حد كبير مع ما توصل إليه Alkharusi, Al-Kazem & Al-Musawai,2011. والذي توصل إلى أن تخصص المعلم (علمي –أدبي) يوثر بشكل مباشر على اتجاهات وممارسات المعلمين لأنشطة التقويم والقياس التربوي داخل الصف.

وتوصل الباحث إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتدريب على استراتيجيات مراعاة الجودة في أساليب التقييم وتطويره، ومناقشة الطلبة في أزواج ومجموعات لتحديد مدى فهمهم للمعلومات،

وتكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة تفكيرهم لحلها، والدرجة الكلية لإستراتيجيات التقييم الدينامي. ويرجع ذلك إلى أن التدريب ينمي مهارات المعلمين في توظيف استراتيجيات التقييم داخل الصف بما ينعكس بشكل ايجابي ممارساتهم لعمليات التقييم الدينامي وتحصيل الطلبة. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه كل من Schneider & Meyer, (2012) فقد توصلا إلى أن برامج التطوير المهني التى التحق بها المعلمون كان لها تأثير دال على تحسين مهاراتهم في توظيف استراتيجيات التقييم مع الطلبة، كما كان لها أثر ايجابي على التحصيل الدراسي للطلبة في مواد اللغة الإنجليزية والرياضيات والتربية الفنية الذين يدرسهم هؤلاء المعلمون مقارنة بأقرانهم الذين يدرسهم معلمون لم يتلقوا أي تدريب. ولا تتفق مع ما توصل إليه Stiggins (1993) حيث توصل إلى أن عمليات التدريب التى قدمت للمعلمين لا تلبي احتياجاتهم ولا تنمي مهاراتهم في الاستخدام اليومي لعمليات التقييم الدينامي داخل الصف. كما توصل الصارمي Alsarimi (2000) إلى أن تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة في مجال التقويم والقياس التربوي لم ينمَ لديهم فهماً كافياً لتوظيف إستراتيجيات القياس والتقويم التربوي داخل الصف.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الرابع

توصل الباحث إلى أنه يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الجنس والتخصص في تأثيره على إستراتيجة التقييم الدينامي الفرعية "وتحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة" فمعلمات المواد العلمية يمكنهن تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وعمليات التعلم العلاجي المطلوبة للطلبة يليهن معلمو المواد الأدبية ثم معلمات المواد العلمية وأخيراً معلمي المواد العلمية. كما توصل الباحث إلى وجود تأثير دال إحصائياً للتفاعل الثنائي بين الجنس والخبر في تأثيرهم على الإستراتيجيات الفرعية للتقييم الدينامي والدرجة الكلية حيث وجد أنه بالنسبة لجميع الاستراتيجيات والدرجة الكلية فإن المعلمات الأكثر خبرة يوظفن استراتيجيات التقييم الدينامي المختلفة بدرجة مرتفعة، يليهن المعلمين الأقل خبرة ثم المعلمين الأكثر خبرة وأخيراً المعلمات الأقل خبرة. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات الأكثر خبرة يوظفن استراتيجيات التقييم الدينامي المختلفة بدرجة متوازنة ويستفيدون من عمليات التدريب أكثر من المعلمين كما أن المعلمات الأكثر خبرة قد يكون لديهن اتجاهات إيجابية نحو توظيف التقييم الدينامي أكثر من المجموعات الأخرى Alkharusi, Al-Kazem & Al-Musawai,2011.

كما توصل الباحث إلى أنه لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثلاثية والرباعية في تأثيرها على مهارات صياغة الأسئلة. كذلك لا يوجد تأثير دال إحصائياً للتفاعلات الثلاثية والرباعية في تأثيرها على استراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف. وتحتاج هذه النقطة لمزيد من البحث والدراسة.

مناقشة وتفسير نتائج الفرض الخامس

توصل الباحث إلى وجود تأثير دال إحصائياً للمعرفة والمهارة في صياغة الأسئلة على الإستراتيجيات المختلفة لتوظيف التقييم الدينامي، والدرجة الكلية له.حيث وجد أن المعلمين الأقل مهارة ومعرفة في صياغة الأسئلة يوظفون إستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف بطريقة أفضل من الأقل معرفة ومهارة في صياغة الأسئلة سواء الأسئلة المستخدمة في التقييمات الصفية والاختبارات الدورية أو الاختبارات النهائية، حيث إن المعلمين الذين تتوافر لهم مهارات ومعارف خاصة بالتقييم بشكل عام وبصياغة الأسئلة بشكل خاص يستطيعون اختيار أساليب التقييم المناسبة وتطويرها، كما أنهم يستطيعون تحديد المستوى الحالي لتعلم الطلبة وتحديد عمليات التعلم العلاجي اللازمة لهم، كما أنهم يستطيعون مناقشة الطلبة في أفراد ومجموعات بمهارة عالية لتحديد مدى فهمهم للمعلومات وقدرتهم على توظيفها بشكل جيد في المواقف الجديدة. كما أن المعلمين الذين تتوافر لهم المعرفة والمهارة بأساليب التقييم وطرق صياغة الأسئلة ويمكنهم مراجعة المهام والواجبات المكلف بها الطلبة وتقديم التغذية الراجعة الوصفية والدقيقة لهم لتحسين أدائهم بطريقة أفضل من المعلمين الأقل معرفة ومهارة بعمليات التقييم وصياغة الأسئلة. كما أن المعلمين الأكثر مهارة ومعرفة يمكنهم تكليف الطلبة ببعض المهام ومناقشتهم في طريقة وصولهم لحلها بهدف التأكد من فهمهم لهذه المهام وإمكانية توظيفها في المواقف الجديدة. هذا وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إلية كل من

(Schneider & Meyer,2012; Alkharusi, Al-Kazem & Al-Musawai,2011; Mertler, 2004; Alsarimi, 2000)

حيث أشارت هذه الدراسات إلى أن المعلومات والمعارف والمهارات التي يمتلكها المعلمون في مجال التقويم والقياس التربوي وبخاصة في مراعاة شروط صياغة الأسئلة الجيدة ومراعاة العمق المعرفي للأسئلة وأدوات التقييم تؤثر بشكل ايجابي على ممارسات المعلمين لإستراتيجيات التقييم الدينامي داخل الصف. وقد أوصت هذه البحوث والدراسات بضرورة تنظيم العديد من برامج التطوير المهني للمعلمين في الخدمة في مجال القياس والتقويم التربوي، وكذلك مراجعة المعايير الخاصة بإعداد المعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي ووضع معايير ثابتة وموثوق بها تغطي جميع عمليات القياس والتقويم التي يتطلب توظيفها من قبل المعلمين وذلك للارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

ويتفق ذلك مع مراجعة (Brookhart,2011) للمعايير الخاصة بكفاءة المعلمين في القياس التربوي للطلبة وتنقيحها فقد أكد على ضرورة فهم المعلمين للمفاهيم الحالية للقياس والتقييم والتقويم التربوي والذي يشمل تضمين وإشراك الطلبة وضرورة قيامهم بدور فعال في ممارسات

القياس والتقييم وأكد على أن المعلمين في حاجة لمعرفة إضافية للإصلاح التربوي الخاص بالقياس والتقويم التربوي القائم على معايير هذا القياس والتقويم التربوي للتحصيل الدراسي للطلبة وقدم الباحث مجموعة من المعايير التي يجب أن تؤخذ في الاعتبار عند إعداد برامج إعداد المعلمين وذلك للإعداد الجيد للمعلمين وتنمية معلوماتهم ومهاراتهم في هذا الجانب.

ومن ثم فيجب التأكيد على تنفيذ العديد من البرامج التدريبية أثناء الخدمة لتنمية مهارات ومعارف المعلمين بأساليب التقييم المختلفة وبطرق صياغة أسئلة الاختبارات ومراعاة المستويات المعرفية المختلفة لدى الطلبة ومراعاة شروط صياغة السؤال الجيد وذلك لتحقيق مبدأ عدالة التقييم ومراعاة مستويات القدرات المختلفة للطلبة. وعدم التركيز على مستويات معرفية دنيا في عمليات التقييم الدورية والداخلية كي لا يتأثر أداء الطلبة سلباً في الاختبارات الخارجية.

التوصيات والبحوث المقترحة.

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بضرورة:

- قيام كليات التربية ووكلاء الكلية لشؤون البيئة وخدمة المجتمع بتنظيم ورش عمل يقوم السادة أعضاء هيئة التدريس وخبراء المواد الدراسية بالإدارات التعليمية لإعادة دراسة المعارف والمهارات التى يجب أن يتمكن منها المعلمين في مجال القياس التربوي وتحديد المعايير المختلفة التى يجب أن يراعيها المعلمين في عمليات قياس وتقييم وتقويم التحصيل التربوي للطلبة في ضوء المستحدثات الجديدة.
- أن تقوم كليات التربية على مستوى الجمهورية بعمل مسح وتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين في جميع المراحل التعليمية وجميع المواد الدراسية فيما يتعلق بمعارف ومهارات القياس والتقويم التربوي بجميع أساليبه ووسائله وأدواته وأنواعه ومستوياته.
- قيام الإدارات التعليمية بتنظيم وتنفيذ بعض البرامج التدريبية لتنمية مهارات المعلمين في توظيف استراتيجيات التقييم الدينامي لدي المعلمين في الصف الدراسي وبخاصة المعلمين الجدد والأقل خبرة.
- تنظيم وتنفيذ البرامج التدريبية التي تركز على تنمية مهارات ومعارف المعلمين بعمليات القياس والتقييم والتقويم التربوي مع التركيز على استراتيجيات مراعاة شروط صياغة الأسئلة الجيدة واستراتيجيات مراعاة المستويات المختلفة للعمق المعرفي للأسئلة.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي، فتوجد مجموعة من النقاط التي في حاجة لمزيد من الدراسة والبحث منها:

- دراسة تشخيصية لمعارف ومهارات المعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي بالمراحل التعليمية قبل الجامعية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي للطلبة.

- **دراسة أثر التدريب على معارف ومهارات القياس التربوي والدقة والموضوعية في قياس التحصيل الدراسي للطلبة.**
- **وكذلك دراسة فعالية توظيف استراتيجيات التقييم الدينامي في تشخيص الطلبة ذوى صعوبات التعلم وعلاج هذه الصعوبات في المواد الدراسية المختلفة.**

المراجع

١. احمد سليمان عودة.(١٩٩٨). القياس والتقويم في العملية التدريسية، إربد، الأردن، دار الأمل.

٢. على الزاملي، وعبد الله الصارمي، وعلى كاظم.(٢٠٠٩). مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٣. محمود منسي وعادل البنا.(٢٠٠٧). مشكلات تقويم اداء طلاب جامعة السلطان قابوس وأساليب علاجها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، *مجلة الخدمة للإستراتيجيات البحثية، كلية الأداب، جامعة المنوفية*، الإصدار رقم ١٢، ٢١٩-٢٧٤.

٤. ممدوح الكناني، وعيسى جابر(٢٠١١). القياس والتقويم النفسي والتربوي.الطبعة الثانية، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٥. نائلة نجيب ومنير محمد (٢٠١٢). تصور مقترح لتطوير إعداد معلم المرحلة الأساسية في ضوء المعايير العالمية للجودة، مجلة التربية، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.العدد ١٨٠، السنة الحادية والأربعون، ١٦٣-١٩٨.

6. Alkharusi ،H. A (2011) Factors Associated with Pre-service Teachers' Attitude towards Educational Measurement ،*The International Journal of Learning, Vol.17, Issue 1،pp.95-108*.

7. Alkharusi,H., Kazem, A. M. and Al-Musawai,A. (2011). Knowledge, skills, and attitudes of preservice and inservice teachers in educational measurement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education. Vol. 39, No. 2, 113-123.*

8. Alsarimi, A.M. (2000). Classroom assessment and grading practices in the Sultanate of Oman *(Unpublished dissertation). University of Pittsburgh, Pennsylvania.*

9. Armour-Thomas, E. and Gordon, E. W. (2012). *Toward an Understanding of Assessment as a Dynamic Component of Pedagogy*. www. Gorod commission.

10. Bicen,P., Laverie, D. (2009). Group-Based Assessment as a Dynami Approach to Marketing Education, *Journal of Marketing Education, Volume 31, Number 2, 96-108.*

11. Bloxham, S., & West, A. (2004). Understanding the rules of the game: Making peer assessment as a medium for developing students' conceptions of assessment. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 29, 721-733.*

12. Brookhart, S., Moss, C., & Long, B. (2008). Formative assessment that empowers. *Educational Leadership, 66(3), 52-57.*

13. Brookhart, S. M.(2010). Mixing it up: Combining sources of classroom achievement information for formative and summative purposes. In H. Andrade & G, Cizek(Eds.), *Handbook of formative assessment (pp. 279-296). New York: Routledge.*

14. Brookhart, S.M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice, 30(1), 2-12.*

15. Campione, J.C. (1989). Assisted assessment: a taxonomy of approaches and an outline of strengths and weaknesses. *Journal of Learning Disabilities, 22, 151-165.*

16. Elleman, A. M.; Compton, D. L., Fuchs, D; Fuchs, L.S. and Bouton, B. (2011). Exploring Dynamic Assessment as a Means of Identifying Children At Risk of Developing Comprehension Difficulties, *Journal of Learning Disabilities 44(4) 348– 357.*

17. Feurstein, R. (1990). The theory of Structural Cognitive Modifiability. In B. Presseisen (Ed.), *Learning and thinking styles: Classroom applications (pp. 68-134)*. Washington, DC: National Educational Association

18. Fives, H. & DiDonato-Barnes, N. (2013). Classroom Test Construction:The Power of a Table of Specifications , *Practical Assessment Research and Evaluation, V. 18, N. 3, 1-7.*

19. Fuchs, L. S.; Compton, D. L.; Fuchs, D.; Hollenbeck, K. N.; Hamlett, C. L. and Seethaler, P. M. (2011). Two-Stage Screening for

Math Problem- Solving Difficulty Using Dynamic Assessment of Algebraic Learning, *Journal of Learning Disabilities, 44(4) 372-380.*

20. Grigorenko E.and Sternberg R. (1998). Dynamic assessment. *Psychological Bulletin 124: 75-111.*

21. Grigorenko, E. L. (2009). Dynamic Assessment and Response to Intervention, Two Sides of One Coin, *Journal of Learning Disabilities, Volume 42 Number 2, 111-132.*

22. Gullickson, A. R. (1993). Matching Measurement Instruction to Classroom-Based Evaluation: Perceived Discrepancies, Needs, and Challenges, In Conoley, J. C. and Wise, S.L.(eds). *Teacher Training in Measurement and Assessment Skills.* Available at: http://digitalcommons.unl.edu/burosteachertraining.

23. Harlen, W. (2007*). Assessment of Learning. London:* Sage.Hasson N., Camilleri B., Jones C, Smith J. and Dodd B.(2012).Discriminating disorder from difference using dynamic assessment with bilingual children, *Child Language Teaching and Therapy 29(1) 57-75.*

24. Haywood, H. C. & Lidz, C.S. (2007). *Dynamic assessment in Practice: clinical and educational applications*. New York: Cambridg. Amendments.

25. Heritage M., Kim, J. Vendlinski, T. & Herman, J.(2009). From Evidenceto action: A seamless Process in Formativ Assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice,(28) 3, 24-31*.

26. Jeltova, L.; Birney, D. Fredine,N.; Jarvin, L.; Sternberg, R.; and Grigorenko E. L. (2011). Making Instruction and Assessment Responsive to Diverse Students' Progress: Group-Administered Dynamic Assessment in Teaching Mathematics, *Journal of Learning Disabilities, 44(4) 381-395.*

27. Jitendra, A. K.(1991). *An investigation of third-grade students' mathematical word problem-solving utilizing dynamic assessment.* A

PHD. Dissertation , the Division of Teacher Education and the Graduate School of the University of Oregon. USA.

28. Kathleen M. and Stanfa, K.M.(2010). Differentiating among students: The Value added of a dynamic assessment of morphological Problem solving. *PhD. Thesis submit to the University of Pittsburgh,USA*.

29. Lucas, B., G. Claxton and E. Spencer (2013). "Progression in Student Creativity in School: First Steps Towards New Forms of Formative Assessments", OECD Education Working Papers, No. 86, OECD Publishing http://dx.doi.org/10.1787/5k4dp59msdwk-en.

30. Marso, R. N. and Pigge, F. L. (1993). Teachers' Testing Knowledge,Skills, and Practices. In Conoley, J. C. and Wise, S.L.(eds). Teacher Training in Measurement and Assessment Skills. Available at: http://digitalcommons.unl.edu/burosteachertraining

31. McMillan, J. H., Venable, J. C., & Varier, D. (2013). Studies of the Effect of Formative Assessment on Student Achievement: So Much More is Needed. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 18(2).* Available online: http://pareonline.net/getvn.asp?v=18&n=2>

32. Mertler, C.A. (2004). Secondary teachers' assessment literacy: Does classroom experience make a difference? *American Secondary Education, 33, 49–64.*

33. Muskett, T. Body, R. and Perkins, M. (2012). Uncovering the dynamic in static assessment interaction, *Child Language Teaching and Therapy, 28(1) 87–99.*

34. Norman L. ; Brian, V. and Rob E. (2013)."Web Alignment Tool" . Wisconsin Center of Educational Research. University of WisconsinMadison.Availableat .http://www.wcer.wisc.edu/WAT/index.aspx.

35. Schneider, M. C. and Meyer, J.P.(2012). Investigating the efficacy of a professional development program in formative classroom assessment in middle school English language arts and mathematics, *Journal of MultiDisciplinary evaluation, Vol. 8, N. 17. ISSN 1556-8180.*

36. Shepard,L. A.(2009). Commentary: Evaluating the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement: Issues and practice(28) 3, 32-37.*

37. Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2001). All testing is dynamic testing. *Issues in Education*, *7*, 137–170.

38. Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2002). *Dynamic testing*. NewYork: Cambridge University Press.

39. Stiggins, R.J.(1993). Teacher Training in Assessment: 27 Overcoming the Neglect. In Conoley, J. C. and Wise, S.L.(eds). *Teacher Training in Measurement and Assessment Skills.* Available at: http://digitalcommons.unl.edu/burosteachertraining.

40. Vygotsky L (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

41. Wiliam, D. (2006). "Assessment for Learning: Why, What and How? [Online], Cambridge Assessment Network talk, Excellence in Assessment: Assessment for Learning: A supplement to the Cambridge Assessment Network 'Assessment for Learning' seminar held on 15 September 2006 in Cambridge, UK, Cambridge Assessment Network www.assessnet.org.uk/elearning/file.php/1/Resources/Excellence_in_Assessment/Excellence_in_Assessment_-_Issue_1.

42. Young, M. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *Journal of Marketing Education, 27, 25-40.*