DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol13iss2pp368-387

فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلُّم في تحسين ممارسة معلِّمات المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم

إيمان بنت عمر العبدالكريم* وسوزان بنت حسين حج عمر
وزارة والتعليم، المملكة العربية السعودية جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

استُلم بتاريخ: ٢٠١٨/١١/٢٦ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٣/٢٥

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلُّم في تحسين ممارسة معلِّمات المرحلة الابتدائية لإستراتيجياته. حضرت ١٧١ معلِّمة البرنامج المقام في ثماني دورات متتالية خلال الفصل الدراسي، مع إجراء اختبارٍ قبليّ وآخر بعديّ في التقويم من أجل التعلُّم، ثم قياس الفروق بين متوسطات درجات الاختبارين باستخدام اختبار (ت) لعينتين مترابطتين. وجُمعت بيانات نوعية باستخدام استبانة مفتوحة من ٥٦ معلِّمة من العينة بعد تطبيقهن للتقويم من أجل التعلُّم في فصولهن؛ لأجل تعزيز النتائج ومصداقيتها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات الاختبارين (القبلي والبعدي) لصالح الاختبار البعدي، مما يدل على أن البرنامج التدريبي قد ساعد المعلِّمات على تطوير معارفهن حول مفاهيم التقويم واستراتيجياته من أجل التعلُّم. وأظهر تحليل البيانات النوعية مجموعة من التأكيدات، منها: البيئة الآمنة للتعلُّم، تحول بيئة التعلُّم إلى بيئة تعاونية بدلًا من بيئة تنافسية، تنمية مهارات التفكير، المراقبة الذاتية والتحسين المستمر للتعلُّم، بناء الشخصية وتنمية مهارات حياتية، زيادة الدافعية نحو التعلُّم، التعلُّم للجميع.

كلمات مفتاحية: التقويم المستمر، التطوير المهني للمعلِّم، التدريس في المرحلة الابتدائية.

The Effectiveness of an Assessment for Learning Training Program in Improving the Practice of Primary School Teachers of Assessment for Learning Strategies

Eman O. Abdulkareem* & Sozan H. Haj Omar
Ministry of Education, Kingdom of Saudi Arabia King Saud University, Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The purpose of this research was to investigate the effectiveness of a training program on "Assessment for Learning" on enhancing elementary teachers assessment for learning practices in their classrooms. One hundred and seventy one teachers attended the training program that was held eight times throughout the semester. A pretest and posttest were implemented on all trainees, mean differences were calculated using the paired- samples t test. Fifty-six of the teachers answered an open-ended survey to collect qualitative data to support quantitative results. Significant differences between pre and post-test means in favour of the latter were found, which illustrates that the program had helped the teachers to develop knowledge of assessment for learning concepts and strategies. Seven assertions emerged from qualitative analysis: Safe Learning Environment, Turning Competition into Collaboration, Developing Thinking Skills, Self-Regulated Learning, Developing Life Skills, Enhancing Motivation, and Learning is for All.

Keywords: Continuous assessment, professional development, elementary grade teaching.

*omarso@ksu.edu.sa

يُعد التقويم أحد أركان المنهج الذي يهدف إلى تحسين عمليات التعلّم، من خلال تقويم عملية التدريس لتتناسب مع احتياجات المتعلّمين، ويتحقق لديهم الفهم العميق الذي يمكّنهم من توظيف ما تعلّموه في حياتهم. وقد لُوحظ أن كثيراً من المعلّمين يفضلون تأجيل عملية التقويم إلى نهاية الحصة الدراسية، أو بعد الانتهاء من تدريس موضوع الدرس (خليل، ٢٠٠٣؛ Gioka, 2009)، فيصعُب بذلك إجراء عمليات تحسين الأداء. وظهرت فكرة دمج عملية التقويم مع التعلّم الصفي؛ لإرشاد المتعلّمين إلى تحسين تعلّمهم، ولتركيز التدريس على جوانب ضعف المتعلّمين؛ أي تكامل عملية التقويم مع عملية التعلّم، الذي عُرف بالتقويم من أجل التعلّم (AfL) Assessment for Learning، كما يُسمى بالتقويم التكويني إذا تبعته عمليات تحسين الأداء.

يرتكز التقويم من أجل التعلّم على المراقبة المستمرة لفهم الطلاب بهدف توجيه الأداء وتحسين التعلّم والتدريس. وقد تغيرت النظرة إلى التعلّم من نقل للمعرفة، إلى عملية عقلية نشطة تتضمن تطوير البُنى المعرفية من خلال استيعاب المفاهيم الجديدة بدمجها مع البُنى المعرفية القائمة، أو بتعديل البُنى المعرفية القائمة لتتناسب مع المعرفة الجديدة وفق النظرية المعرفية (Piaget & Inhelder, 1969). وتفترض النظرة البنائية للتعلّم أن يكون المتعلّم فاعلًا نشطًا خلال عملية التعلّم، مستخدمًا هذه الخبرات والمهارات في تعلّم مفاهيم جديدة، كما تتطلب منه في الوقت نفسه أن يكون لديه مراقبة ذاتية لبناء هذه المفاهيم؛ أي تقويمًا ذاتيًا للتعلّم (Shepard, 2000).

وقد تعمقت هذه الفكرة بعد مراجعة بلاك ووليام (Black & Wiliam, 1998) لـ(٢٥٠) بحثًا حول ما كُتب في التقويم الصفي، وتبيّن أن إيجابية المتعلّم وتفاعله مع أنشطة التعلّم التي يعدها المعلّم هو أساس عمليات التعلّم والتقويم، حيث تُوضح له أهداف التعلّم ومحكات النجاح، ثم يسعى بنفسه إلى إغلاق الفجوة في تعلّمه، بعد حصوله على التغذية الراجعة من قبل المعلّم أو أقرانه أو من خلال التقويم الذاتي؛ التي توجهه نحو كيفية تحسين الأداء. ويشرح شابوس وستجنز وشابوس وآرتر (Chappuis, Stiggins, Chappuis & Arter, 2012) كيف تتم المراقبة الذاتية للمتعلّم، وتحديد خطواتها له:

(١) معرفة المتعلّم للأهداف التي يسعى إلى تحقيقها؛ (٢) مقارنة مستوى أدائه الفعلي مع الأهداف المرسومة لتحديد الفجوة في التعلّم؛ (٣) اتخاذ الإجراءات المناسبة لإغلاق الفجوة. وتشكّل هذه الخطوات إستراتيجيات مهمة للتقويم من أجل التعلّم؛ فعرض أهداف التعلّم ومحكات النجاح يجعل للطلاب مرجعًا يستندون عليه للحكم على أدائهم، أو للحكم على أداء أقرانهم. كما يستخدم المعلّم هذه الخطوات للحكم على أداء الطلبة وتحديد الفجوة في تعلّمهم، لتقديم التغذية الراجعة المناسبة التي ترشدهم إلى تحسين الأداء.

كما يرتكز التقويم من أجل التعلّم على جمع معلومات عن تعلّم الطلبة بصورة متزامنة مع التدريس، لاتخاذ قرارات توجّه التدريس والتعلّم في الوقت نفسه، كما أن الرقي بالأسئلة إلى مستويات التفكير العُليا يحسّن التعلّم، ويطوّر مهارات حياتية مهمّة كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات، مما يزيد من مدة الاحتفاظ بالمعارف والمهارات، ويجعلها أكثر فائدة لحياة الطلبة، كما تتطور لديهم اتجاهات إيجابية نحو التعلّم (Harlen, 2003). ويمكن جمع أدلة حول فهم الطلبة من خلال أدوات متنوعة، مثل الاستماع إلى مناقشات الطلبة، أو ملاحظة أدائهم؛ للكشف عن عمق الفهم لديهم، أو من خلال الأعمال الكتابية، أو مهام التعلّم، أو الاختبارات بأنواعها. ويجب أن تحلّل هذه المعلومات التي تم جمعها عن

تعلّم الطلبة من قبل المعلِّم أو الطالب نفسه، ثم يُتخذ بشأنها إجراءات لتحسين التعلّم، حتى تُعد تقويمًا من أجل التعلّم (Shepard, 2000).

كما أن من إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم عمل الطلبة في مجموعات تعاونية، حيث يقوم الأقران بتقويم بعضهم البعض بمشاركتهم أفكارهم ومقترحاتهم وقراراتهم والحكم عليها بعد مقارنتها بمحكّات النجاح. فتتعدل المفاهيم الخطأ مباشرة بين أعضاء المجموعة نتيجة تبادل الأفكار، وتنوع الخبرات، فيتيح تقويم الأقران الفرصة لكل طالب لتعديل الأداء وتحسينه؛ فيرفع بذلك جودته، ويزيد التحصيل الدراسي (كيلي، ٢٠١٤).

ينتقد بلاك ووليام (Black & Wiliam, 1998) المعلِّمين عند المقارنة بين الطلبة في أدائهم أو سرعة إنجازهم للمهام، حيث إن تلك المقارنات تعيق عمليات التحسين للأداء، خاصة للطلبة ذوي التحصيل المنخفض، حيث توحي لهم تلك الإجراءات بأنهم يفتقدون "القدرة" على التعلّم. وعندما يوزع المعلِّمون المكافآت المادية كالنجوم والجوائز على من يتقن المهام، فسيدفع ذلك الطلبة إلى البحث عن مهام التعلّم السهلة التي يمكنهم إتقانها؛ بدلًا من الخوض في المهام الصعبة التي تتطلّب عمليات تفكير عُليا، قد يتردّدون في طرح الأسئلة عنها خوفًا من الحكم عليهم بالفشل.

وتؤكد دراسة دويك (Dweck, 2006) ما ذكره بلاك ووليام حول المقارنة بين الطلبة؛ بأنهم يبنون ثقتهم بأنفسهم بالتعلّم، واستخدام إمكاناتهم كافة لحلّ المشكلات، وليس بإثبات أنهم أفضل من أقرانهم. لذلك، فإن التعزيز يجب أن يقتصر على دعم الجهود المبذولة في تحسين الأداء، دون المقارنة بالأقران؛ أي مقارنة الأداء الحالي مع الأداء السابق. وتصنّف دويك الطلبة حسب نظرتهم إلى قدراتهم وإمكاناتهم للتعلّم، التي يعتمد عليها استفادتهم من التغذية الراجعة المقدّمة لهم، ودورها في زيادة دافعيتهم نحو التعلّم إلى صنفين: الذين يرون أن قدراتهم ثابتة fixed mindset ولا يميلون للتحدي، ولا يحبون أن يكتشف أحد أخطاءهم، ويشاركون فقط في الأنشطة ذات الطابع السهل التي يمكنهم إتقانها دون مواجهة أي صعوبات أو إخفاق، والذين يرون أن قدراتهم نامية growth mindset ويخوضون غمار التحدي ويبادرون بالمشاركة في جميع الأنشطة دون تردد، حتى لو اتسمت هذه الأنشطة بالصعوبة؛ لأنهم ميّالون إلى تعلّم أشياء جديدة، ويسارعون في تعديل الأخطاء بعد التعلّم منها، دون خوف أو خجل. ويكمن الخطر إذا نظر المعلّمون إلى أن قدرات بعض الطلبة ثابتة، وأنه لا يمكنهم تحسينها، فيتردّدون ويتراجعون عن تقديم التغذية الراجعة التي تدفع تعلّمهم إلى الأمام.

تتحدث هيراتج (Heritage, 2010) عن أهمية البيئة الصفية التي يشعر فيها الطالب بالأمان والحرية التامة في طرح الأسئلة دون الخوف من سخرية الآخرين؛ مما يساعده على الاستفسار عن ما صَعُب فهمه دون تردّد أو خجل. وتؤكد كلارك (Clarke, 2008) أهمية توفر الحوار والتأمل في هذه البيئة، وتشجيع الطلاب على المشاركة في النقاش الصفي، وضمن المجموعات التعاونية. وتساهم البيئة الصفية الآمنة في توليد أفكار الطلبة وتعزيزها، وتساعد في تعديل المفاهيم الخاطئة، وتنمية مهارات الإبداع (كيلي، ٢٠١٤).

ويسعى أنموذج العبدالكريم والشايع (٢٠١٦) للتقويم من أجل تعلّم العلوم إلى إيجاد بيئة آمنة للتعلّم يتم تقويم المفاهيم العلمية فيها مباشرة من خلال مجموعة من الإستراتيجيات التي تجعل الطالب مشاركًا فاعلًا في عملية التعلّم؛ حيث تُحدد أهداف التعلّم ومحكات النجاح للطلبة قبل البدء في

أنشطة التعلُّم، مما يعينهم على تحمل مسؤولية تحقيقها، كما يُتاح لهم التأمل المستمر في أدائهم؛ أي ممارسة عمليات التقويم الذاتي، كما يتبادلون الأفكار والآراء حول مهمات التعلُّم في سياق تعاوني لتفعيل تقويم الأقران؛ وفي هذه البيئة تُجمع الأدلة حول تعلُّم الطلبة، وتُقدم التغذية الراجعة بصورة مستمرة من أجل التحسين المستمر للتعلُّم. كما تمتد التغذية الراجعة لأولياء الأمور ليتمتع الطلبة بدعم كاملٍ من البيت والمدرسة، كذلك يدعم الأنموذج المهارات الاجتماعية المتعلّقة بالتعلُّم Learning-Related Social Skills التي تؤثر في درجة مشاركة الطلاب في الصف وتفاعلهم مع الأنشطة الصفية، والانضباط الصفي، وتحمُّل مسؤولية التحسين المستمر للتعلُّم، والعمل بصورة مستقلة (العبدالكريم والشايع، ٢٠١٦).

ونظراً لأهمية التقويم من أجل التعلُّم في تحسّن تعلُّم الطلبة، فقد اهتمّت دراسات عدة بتطوير مهارات المعلّمين وتنمية ممارستهم لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم، فاهتمّت دراسة وونق (Wong, 2007) بتطوير مهارات عيّنةٍ مكونة من ثلاثة معلّمين من مدرستين للمرحلة الابتدائية بدولة هونج كونج - رُشّحوا من قبل قائدي مدارسهم- لممارسة إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم، حيث قيست ممارساتهم السابقة في التقويم من أجل التعلُّم من خلال مقابلات شخصية، ثم دُرّبوا في ورش عمل لتصميم وحدة تدريسية يُدمج فيها إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم، وتم ملاحظة أدائهم أثناء تدريسها، مع جمع بيانات نوعية من خلال المقابلات الشخصية، وتوصّلت النتائج إلى أن ممارسة التقويم من أجل التعلُّم يغيّر من تصميم التدريس لتتوافق أنشطة التعلُّم وأدوات التقويم التي يُخطط لها المعلّم، مع أهداف التعلُّم ومحكات النجاح المرسومة؛ ليتمكّن من مقارنة أدائه وفق هذه المحكات، والاستفادة من الإرشادات والتغذية الراجعة في تحسين العمل؛ أي أن المتعلّم يتحمل جزءاً من مسؤولية التعلُّم في التقويم الذاتي.

وأكّد كوه ولين وتان وحبيب (Koh, Lim, Tan & Habib, 2015) على أهمية تغيير مفهوم التعلُّم من الحفظ والاستظهار للمعارف، إلى تنمية مهارات التفكير العُليا، ومهارات حياتية تمكّنهم من الانخراط في سوق العمل، وأن تسعى المؤسسات التعليمية إلى تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، ومعارفه، وكفاياته؛ ولتحقيق هذه الغاية درّبوا ثلاثين معلّماً للرياضيات والعلوم في إحدى المدارس الثانوية بمدينة سنغافورة على إستراتيجيات التقويم التكويني في ورشة عمل استمرت يومين، بحيث ركّزوا في اليوم الأول على مفاهيم، وأفكار، وإستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم، ثم أُتيحت الفرصة للمناقشة في مجموعات صغيرة حول كيفية تطبيق هذه الإستراتيجيات في فصولهم الدراسية، وخُصّص اليوم الثاني لتطوير مهارات المعلّمين في صياغة التغذية الراجعة، وإعداد سلالم تقدير الأداء، وأشارت بيانات المقابلات الشخصية للمعلّمين بعد ستة أشهر من ورشة العمل إلى وجود معيقات حالت دون تطبيقهم لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم داخل الصف، تمثلت في ضيق الوقت المخصص للتدريس، وكثرة أعباء المعلّمين وتشعبها، وضعف المعرفة والثقة في إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم، مما أثار الحاجة لتوفير تطوير مهني فعّال للمعلّمين من قبل الجهات المسؤولة، مع توفير الدعم المستمر لهم للتعاون فيما بينهم داخل المدرسة أو الحيّ في مجتمعات تعلُّم مهنية لتطوير مهاراتهم في ممارسة إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم.

وأكّد كلارك (Clark, 2012) بعد تحليل (١٩٩) دراسة في التقويم التكويني أن توظيفه يُحسّن تعلُّم الطلبة من خلال تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، والتأمل

المستمر في الأداء، ومراقبة تقدمهم نحو أهداف التعلّم، حيث يتحمّلون مسؤولية تعلّمهم، ويراقبون نجاحاتهم، ويتخذون القرارات المؤدية إلى مزيد من النجاحات، مما يُكسبهم مهارة التعلّم مدى الحياة، بالإضافة لازدياد دافعيتهم رغم الصعوبات التي تواجههم بسبب عملهم في مجموعات تعاونية؛ وتحمل كل فرد مسؤوليته تجاه المجموعة مما يُتيح تقويم الأقران، كما أن التغذية الراجعة تمكّنهم من العودة إلى المسار المحقق لأهداف التعلّم، وبذلك يزداد اعتقادهم بقدراتهم (self- efficacy) على إنجاز مهام التعلّم بإتقان.

ولأنّ أفضل أنواع التطوير المهني هو مشاركة المعلّمين بفاعلية والتعاون في الاستقصاء العلمي عن جانب التطوير المهني المنشود ضمن مجتمعات تعلّم مهنية، ولتحقيق الشراكة المجتمعية وتفعيل دور الجامعات في الرقي بمستوى أداء المدارس؛ سعى روبنسون ومايرن وستروس وريد (Robinson, Myran, Struass & Reed, 2014) إلى إعداد برنامج تطوير مهني تعاوني بين الجامعة ومدارس إحدى المناطق الأمريكية، حيث طُرح كمادة دراسية على مدى ثمانية أشهر، يجتمع فيها (٢٥) معلّمًا، و(٢١) مشرفًا وقائد مدرسة لمدة ثلاث ساعات؛ لتطوير مهارات وممارسات المعلّمين للتقويم التكويني وشرح مفاهيمه وإستراتيجياته، وتنفيذ أنشطة تعاونية لدمج إستراتيجيات التقويم التكويني مع خطط تدريس مستقبلية، ومناقشات حول أثر ممارسات بعض الإستراتيجيات مع الطلبة داخل الصف، وأثرها على تعلّمهم، كما شملت عرض بعض منتجات الطلبة كشواهد على تعلّمهم، ومناقشات حول سُبل تحسين ممارسات التقويم التكويني. وأُقيم (١٥) اجتماعًا يفصل بينها مدة زمنية ما بين أسبوع إلى ثلاثة أسابيع لإتاحة الفرصة لممارسة التقويم التكويني ودمجه مع التدريس. وقد تم اختيار هذا التوجه لأهمية أن تُضمّن برامج التطوير المهني مع الممارسات اليومية للمعلّمين، على ألا تكون أعباءً إضافية على نصابهم الأسبوعي. كما أن التطوير المهني الفعّال يجب أن يكون مستدامًا، ويتم داخل بيئة العمل؛ حيث يتعاون المعلّمون في مجتمعات تعلّم مهنية تركّز على تطوير الممارسات التدريسية، ونتائج الطلبة التحصيلية. جُمعتْ البيانات من خلال استبانة وُزعت على المعلّمين بعد البرنامج لقياس فهمهم، ومدى ممارستهم في السابق، ورغبتهم المستقبلية في ممارسة إستراتيجيات التقويم التكويني، كما جُمعت تقارير حول ملاحظاتهم على الطلبة، بالإضافة إلى الاستعانة بنتائج أحد الاختبارات التحصيلية المقنّنة، لقياس أثر ممارسة المعلّمين لإستراتيجيات التقويم التكويني على تحصيلهم الدراسي. وقد تبين من خلال المحادثات الاستطلاعية أن المعلّمين لم يكن لديهم فهمٌ عميقٌ لمفاهيم التقويم التكويني، أو إستراتيجياته، أو قناعات بأهمية ممارستها ضمن التدريس. وقد تحسّنت هذه الممارسات بعد البرنامج التدريبي، مما يدل على أهمية الفهم العميق للتقويم التكويني وإستراتيجياته لممارسته داخل الصف المدرسي. ومن ضمن الممارسات التي ذكرها المعلّمون بعد التدريب عرض أهداف التعلّم للطلبة، ومشاركتهم في إعداد محكات النجاح، أو سلالم تقدير الأداء، التي كان لها الأثر الكبير في تطوير قدرة الطلبة على المراقبة الذاتية للتعلّم، وتوليد الدافعية نحوه. كما تطوّرت مهارات المعلّمين في تقديم التغذية الراجعة، مما يجعل الطلبة يسعون إلى التحسين المستمر للتعلّم. ومن نتائج الدراسة أيضًا تغير دور الطالب والمعلّم، حيث أصبح التدريس يتمحور حول الطالب بمشاركته الفعّالة وبذله الجهود المستمرة، فبلغ حجم الأثر لزيادة التحصيل الدراسي (٠,٤١).

ولم تجد الباحثتان سوى دراسة عربية واحدة لتدريب المعلّمين على إستراتيجيات التقويم التكويني وهي دراسة فيّاض (Fayadh, 2017) التي هدفت إلى معرفة فعالية برنامج تدريبي استمر لمدة (١٥) جلسة تدريبية لتطوير مهارات (١٦) معلّمًا للعلوم في المرحلة الابتدائية من مدينة سكاكا في إستراتيجيات التقويم التكويني، وجُمعت بيانات كمّيّة ونوعيّة لمعرفة أثر البرنامج، ودلّت النتائج على وجود فروقٍ ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة حول فهمهم للتقويم التكويني لصالح المجموعة التي تعرّضت للبرنامج التدريبي، بينما أظهرت البيانات النوعية التي جُمعت من ملاحظة خمسة معلّمين تم اختيارهم عشوائيًا من المجموعة التجريبية أن المعلّمين -قبل البدء في البرنامج التدريبي- كانوا يركّزون على نقل المعارف والمعلومات للطلبة بالاعتماد على عمليات الإلقاء، ولم توجه التدريس إجابات الطلبة على الأسئلة القليلة المطروحة في نهاية الحصة. مع الاستمرار في الانتقال إلى أجزاء أخرى من الدرس رغم ظهور علامات عدم الفهم على الطلبة. كما تم التركيز على تحسين أداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر من الاهتمام بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض الذين يحتاجون زيادةً من وقت المعلّم وجهده. ومع التدريب لوحظت سمات أخرى للتدريس سيطرت على الصفوف المدرسية، مثل: عرض أهداف التعلّم ومحكات النجاح على الطلبة قبل البدء في أنشطة التعلّم، حتى يمكن لكل طالب مراقبة تقدمه نحو الأهداف مع الوعي بأهميتها وعلاقتها بأنشطة ومهمات التعلّم، كما لوحظ طرح أسئلة مفتوحة تسمح لجميع الطلبة بالتعبير عن أفكارهم حول المفاهيم المدروسة وربطها بالخبرات الخاصة لكل طالب، كما تسمح بالتعبير عن مشاعرهم وآرائهم حول الموضوعات المدروسة، وأصبح توجيه التعلّم يعتمد على الأدلة التي يجمعها المعلّم حول فهم الطلبة، حيث يشترط أن يكون المتعلّم فاعلًا مشاركًا أثناء التعلّم، وأن يتم جمع أدلة حول فهمه بصورة مستمرة وملازمة للتدريس، مع تقديم التغذية الراجعة التي ترشد الطلبة نحو تحسين التعلّم. وكان للحوار بين الطالب والمعلّم أثر في توفير بيئة آمنة للتعلّم يشعر فيها الطالب بتقدير أفكاره دون السخرية منها من قبل المعلّم، مما يحفّزه على المبادرة والمشاركة دون خوف من الفشل، وقد شوهد حوار بين المتعلّمين لتبادل الخبرات، مما جعل الطلبة مصدرًا لتعلّم أقرانهم، إضافة لتنمية المهارات الاجتماعية، مثل التعاون، واحترام آراء الآخرين وتقديرها. كما أكّد فياض (Fayadh, 2017) على أن البرامج التدريبية يجب أن تحظى بدعم إداري قوي من الجهات العُليا تُسهم في نجاح البرنامج.

وعلى غرار هذه الدراسات سعت الباحثتان إلى تنمية ممارسات معلّمات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم، مستعينات بأنموذج العبدالكريم والشايع (٢٠١٦) للتقويم من أجل التعلّم الذي قد طوّر في البيئة ذاتها.

مشكلة الدراسة

توجهت وزارة التعليم نحو التقويم من أجل التعلّم عندما طبقت نظام التقويم المستمر على المرحلة الابتدائية عام ١٤٢٠هـ، وقد تضمنت المادة الخامسة من لائحة تقويم الطالب في المرحلة الابتدائية الآتي: "توظف نتائج التقويم بفاعلية لأغراض التقويم البنائي المبني على إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٥هـ، ص٨). كما نصّت الفقرة الرابعة من المادة الخامسة من القواعد التنفيذية للتقويم في المرحلة الابتدائية على "وذلك لدور التقويم البنائي في تأكيد المشاركة الإيجابية للمتعلّم، ومشاركته في تحمّل مسؤولية تطوير

أدائه، وتحقيق المستوى المنشود من الإتقان" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦هـ، ص٦). مما يشير إلى أهمية التقويم من أجل التعلّم وتكامله مع التدريس في المرحلة الابتدائية، إلا أن عدم تمكن المعلّمين والمعلّمات من إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم؛ أدّى إلى سيطرة التقويم الختامي على الممارسات التقويمية عند كثير منهم.

لذلك، أطلقت إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض مبادرة التقويم من أجل التعلّم عام ١٤٣٨هـ، لتطوير أداء معلّمات مدارس التعليم العام بالمرحلة الابتدائية في إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم. وقد تحدثت التجارب السابقة عن أهمية توفير برامج تطوير مهني فعّالة ومستدامة للمعلّمين؛ يتم فيها دمج البرامج مع الممارسات اليومية للمعلّمين داخل بيئة العمل، وألا تكون أعباءً إضافيةً على نصابهم الأسبوعي. إنما يتشاركون فيما بينهم في استقصاء المعارف، وتبادل الخبرات، وعرض التجارب، وتوفير تغذية راجعة ودعم لبعضهم البعض، تمكّنهم من تحسين وتطوير مهاراتهم وممارساتهم التربوية (Robinson, et al., 2014; Koh, et al., 2015; Wong, 2007) لذا، فقد تم التخطيط لإكساب المعلّمات مهارات تطبيق إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم من خلال إقامة مجتمعات التعلّم المهني في مدارسهن. ولتحقيق هذه الغاية تم إلحاق عدد من قائدات المدارس الابتدائية ومساعداتهن للشؤون التعليمية بالبرنامجين التاليين: ١) التقويم من أجل التعلّم؛ ٢) بناء مجتمع التعلّم المهني. ثم التحقت معلّمات هذه المدارس ببرنامج التقويم من أجل التعلّم في دفعات متتالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ شملت أغلب معلّمات هذه المدارس. فما أثر هذا البرنامج التدريبي على ممارسات المعلّمات لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم في صفوفهن؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية البرنامج التدريبي التقويم من أجل التعلّم على فهم وممارسة معلّمات المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم.

سؤال الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن سؤال: ما فاعلية البرنامج التدريبي التقويم من أجل التعلّم على فهم وممارسة معلّمات المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم؟

أهمية الدراسة: تتركز أهمية الدراسة في توفير برامج تدريبية نوعية تساهم في تحسين ممارسات المعلّمين والمعلّمات لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم، لأهمية هذه البرامج في زيادة كفاءة التدريس، مما يكون أثرها على الطلبة في تحسين جودة التعلّم وزيادة التحصيل الدراسي (Robinson, et al., 2014; Black & Wiliam, 1998; Clark, 2012).

محدّدات الدراسة: تم إجراء الدراسة ضمن المحدّدات الآتية:

الحدود الزمنية: تم تدريب معلّمات العيّنة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ الموافق ٢٠١٦/٢٠١٧م؛ أما المقابلات الشخصية فقد تمّت خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ الموافق ٢٠١٧/٢٠١٨م.

الحدود المكانية: تم تدريب معلّمات العيّنة في إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض، وتم إجراء المقابلات الشخصية لعيّنة المعلّمات في مدارسهن.

مصطلحات الدراسة: التقويم من أجل التعلّم: يُعرّف التقويم من أجل التعلّم اصطلاحيًا بأنه جمع أدلة حول فهم الطالب للتعرف على الفجوة في تعلّمه؛ ومن ثم

محاولة تقليص هذه الفجوة بتقديم تغذية راجعة، أو بإحداث تغييرات في إستراتيجيات التدريس؛ تساعد الطلبة على تعديل المفاهيم والمهارات العلميّة؛ أي تحسين أداء الطلبة وتحسين التدريس (Black and Wiliam, 2010). ويُعرّف في هذه الدراسة إجرائيًا بأنه التقويم الصفي الذي يهدف إلى تحسين التعلّم.

إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم: تُعرّف اصطلاحًا بالأنشطة الصفيّة التي وُجد لها أثر في تحسين تعلّم الطلبة، مثل مشاركة محكات النجاح مع المتعلّمين، طرح الأسئلة الصفيّة، تقديم التغذية الراجعة بعبارات وصفية، التقويم الذاتي وتقويم الأقران، تحليل الاختبارات لتحسين التعلّم (Black and Wiliam, 2009). وفي هذه الدراسة سيتم الاستعانة بإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم المذكورة في أنموذج العبدالكريم والشايع (٢٠١٦) وهي: تحديد أهداف التعلّم ومحكات النجاح، جمع أدلة حول تعلم الطلبة، التغذية الراجعة، التقويم الذاتي، تقويم الأقران.

منهجية الدراسة

تم تطبيق المنهج المُختلط Mixed-method approach الذي شمل منهجًا شبه تجريبي ذا مجموعة واحدة باختبارٍ قبلي وآخر بعدي لجمع وتحليل بيانات كميّة، كما جمعت بيانات نوعيّة من العيّنة نفسها. فكانت هناك بيانات كميّة ونوعيّة من مصدرين مختلفين؛ مستمدين من المعلّمات المشاركات في الدراسة، بحيث يمكن تحليلها بصورة متعمقة فيكون هناك مصادقة وتعزيز للنتائج (أبو علام، ٢٠١١).

مجتمع الدراسة وعيّنتها: تمثّل مجتمع الدراسة في جميع معلّمات المرحلة الابتدائية والبالغ عددهن (١٢٢١٢) معلّمة (وزارة التعليم، ٢٠١٨). ونظرًا لطبيعة الدراسة المبنية على متابعة مهارات المعلّمات أثناء تطبيق إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم في صفوفهن؛ فقد تمّ اختيار عيّنة قصدية من قائدات المدارس اللاتي يتوفر فيهن الرغبة والحماس والاستعداد للمشاركة في الدراسة وتطوير مهارات المعلّمات لديهن، فتم اختيار ست مدارس موزعة على مكاتب تعليم مختلفة في مدينة الرياض، وإلحاق القائدات بالبرنامج التدريبي "التقويم من أجل التعلّم" في تاريخ ١٤٣٨/٥/٩هـ، ومن ثم التطوير المهني لمعلّمات المدارس الست بإلحاقهن في ثماني دورات متتالية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، لتعريفهن بأهمية دمج إستراتيجياته مع التدريس لتحسين أداء الطالبات. ولأهمية تبنّي خطة فعّالة للتطوير المهني، تم إلحاقهن ببرنامج مجتمعات التعلّم المهني المقامة في مقر إدارة التدريب والابتعاث في تاريخ ١٤٣٨/٧/١٤هـ، كي يتمكنّ من إقامتها داخل مدارسهن؛ ليتم التطوير المهني لمعلّماتهن بالتعاون فيما بينهن، وتبادل الخبرات، والتجارب الشخصية في تطبيق الإستراتيجيات المختلفة للتقويم من أجل التعلّم.

وتمثّلت العيّنة في (١٧١) معلّمة حضرنَ البرنامج التدريبي في التقويم من أجل التعلّم. وبلغت منهن عيّنة المعلّمات من المدارس الست (١٥٧) معلّمة التحقنَ بالبرنامج التدريبي من مدارسهن خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٧-١٤٣٨هـ. وشارك في حضور الدورات (١٤) معلّمة من مدارس أخرى لإكمال سعة الدورات التدريبية. ثم أُعطيت معلّمات العيّنة فصلًا دراسيًا لتطوير مهاراتهن من خلال التعاون مع زميلاتهن في مجتمعات التعلّم المهني، وتحت إشراف قائدات مدارسهن.

ولرفع الصدق الداخلي للبحث وتخفيف أثر العيّنة غير العشوائية بسبب ارتباط المعلّمات بقائدات المدارس اللاتي تم اختيارهن بصورة قصدية؛ تم زيادة حجمها

لتشمل (١٥٧) معلّمة، كما تم تدريبهنّ في فترات قصيرة على مدار الفصل الدراسي، وتم تطبيق صورتين متكافئتين من الاختبار للتخلص من أثر الاختبار القبلي. ولزيادة الصدق الخارجي تم اختيار عيّنة مكونة من ست مدارس بحيث تكون موزعة على خمسة مكاتب تعليم مختلفة حتى تكون العيّنة أكثر تمثيلًا لمجتمع الدراسة (أبو علام، ٢٠١١).

وفي الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ زارت الباحثة الأولى المدارس المشاركة ووزعت استبانة مفتوحة على جميع المعلّمات لرصد ممارساتهن لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم أثناء التدريس، للتعرّف على مدى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير مهارات المعلّمات، ولم تشارك في الإجابة عن فقرات الاستبانة المفتوحة سوى ٥٦ معلّمة فقط، ويوضح جدول ١ عيّنة الدراسة.

جدول ١
بيانات عينة المدارس المشاركة في الدراسة

المدرسة	المكتب الإشرافي	عدد معلّماتها	عدد
١	الحرس	٢١	١٢
٢	الروابي	٢٤	١٦
٣	الشمال	١٧	٥
٤	وسط	٥٠	٧
٥	الحرس	٢٢	٦
٦	البديعة	٢٣	١٠
٧	معلّمات مدارس أخرى	١٤	٠
المجموع		١٧١	٥٦

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام الأدوات التالية:

أولًا: الاختبار التحصيلي:

تم إعداد نموذجين متكافئين من الاختبار التحصيلي للتغلّب على أحد مهددات الصدق الداخلي وهو تذكر الاختبار القبلي وألفته (أبو علام، ٢٠١١). وقد تضمّن الاختباران عشرة أسئلة من نوع اختيار من متعدد لقياس معارف المعلّمات حول التقويم من أجل التعلّم قبل البدء في البرنامج، وقد بني الاختبار بعد تحديد أهداف البرنامج التدريبي وأهم المفاهيم حول موضوع التقويم من أجل التعلّم، واختارت الباحثتان نوع أسئلة الاختيار من متعدد لانخفاض نسبة التخمين عند اختيار الإجابة (أبو علام، ٢٠١١). وتم التأكد من تكافؤ الاختبارين بتبديل وظيفتهما كاختبار قبلي وبعدي في دورات متتالية، ومن خلال ملاحظات المحكمين حول تكافؤ الأسئلة.

صدق الاختبار التحصيلي: تم تحكيم الاختبارين بعرضهما على سبعة من المختصين في تعليم العلوم والقياس والتقويم للتأكد من صدقهما ومناسبتهما للغرض الذي وُضعا لقياسه، كما تم تحكيم تكافؤ الاختبارين من حيث موضوعات الأسئلة، ثم عُدّل الاختباران وفق ملاحظات المحكمين التي تركزت حول الصياغة اللّغوية، وعدم تكافؤ بعض الأسئلة.

ثبات الاختبار التحصيلي: حُسِبَ الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ للنموذجين الأول والثاني؛ حيث بلغ معامل الفا كرونباخ للنموذج الأول (٠,٨٠١) وللنموذج الثاني (٠,٧٣٩) وهي قيم جيدة لمعامل الثبات؛ مما يشير إلى صلاحية الأداتين لتحقيق أهداف الدراسة الحالية (سمارة، النمر، وإبراهيم، ١٩٨٩).

ثانيًا: الاستبانة المقنّنة المفتوحة:

أُعطيَ جميع معلّمات المدارس المشاركة بطاقةً تحوي أسئلة مقنّنة مفتوحة؛ يطلب منهنّ فيها وصف ممارستهن لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم بالتفصيل، ووصف الشواهد من واقع تدريسهن بالصف، وملاحظاتهن حول أثرها على تعلّم الطالبات، وعلى عملية التدريس. الأسئلة تتطلّب من المعلّمة التعبير بأسلوبها الخاص عن أثر دمج التقويم من أجل التعلّم على تعلّم الطالبات، وعلى عملية التدريس، ولم

تتضمّن الاستبانة أي أسئلة موضوعية بإجابات محدّدة. وهذه الطريقة تشبه المقابلات الشخصية (أبو علام، ٢٠١١)، إلا أنها تترك فرصةً للمعلّمة للإجابة عن الأسئلة بتأنٍ، وقد أُعطيت لهن مدة ثلاثة أسابيع، حتى يمكن للمعلّمات توضيح جميع المواقف الناتجة عن دمج التقويم مع التدريس، ورصد أثر البرنامج التدريبي على تعلّم الطالبات.

صدق الاستبانة المفتوحة: عُرضت الأسئلة المعدة للاستبانة المفتوحة على مجموعة من الخبراء في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، والمشرفات التربويات؛ للتأكد من مناسبتها في جمع البيانات اللازمة لتطوير الأنموذج، وسلامتها العلمية واللُغوية. وقد تم تعديلها وفق ملاحظاتهم واقتراحاتهم القيمة، التي شملت أغلبها عدم وضوح بعض العبارات، أو عدم سلامتها اللُغوية.

المصداقية: نظراً لأن الاستبانة المفتوحة أُعدّت للبحث النوعي؛ فإن مصداقيتها وموثوقيتها تتحقّق بتنوع الطرق وتعدّدها في جمع البيانات، فإذا اتضح وجود اتساق بين المعلومات المفصلة التي تمّ جمعها من الاستبانة، ومن الاختبار التحصيلي؛ دلّ ذلك على مصداقيتها وموثوقيتها (العبدالكريم، ٢٠١٢).

وصف البرنامج التدريبي: نفّذت الباحثة الأولى البرنامج التدريبي الذي تضمّن ورشَ عملٍ تفاعلية في ست جلسات خلال ثلاثة أيام تدريبية، وقد حُكم بعرضه على مشرفات إدارة التدريب، وتعديله وفق ملاحظاتهن القيّمة؛ بدأت بعرض الهدف العام والأهداف التفصيلية من البرنامج، وتوضيح مفهوم التقويم من أجل التعلّم، وتمييزه عن تقويم التعلّم. كما نوقشت خصائص البيئة الآمنة للتعلّم، وكيفية تطوير عقلية النمو لدى المتعلّمات والمعلّمات للمثابرة على التعلّم دون خوف من الفشل. وشملت بقية الجلسات عرض إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم، وأدواته، وتطبيقاته: عرض أهداف التعلّم ومحكات النجاح، وجمع أدلة حول التعلّم، والتغذية الراجعة، والتقويم الذاتي، وتقويم الأقران. وفي الجلسة الأخيرة وظّفت المتدربات جميع المفاهيم المتعلّقة بالتقويم من أجل التعلّم، والربط بينها في مشروع تصميم التدريس بدمجه مع التقويم الصفي. انتهى البرنامج بالتأكيد على المتدربات باستمرار التعلّم في مدارسهن عبر تكوين مجتمعات تعلّم مهني داخل المدرسة أو الحي.

إجراءات ونتائج الدراسة

الاطلاع على المراجع المتعلّقة بالموضوع لتصميم البرنامج التدريبي، وقد شملت الإستراتيجيات التي تضمنتها دراسة العبدالكريم والشايع (٢٠١٦)، مع إعداد الأنشطة التدريبية لتحقيق أهداف البرنامج.

إعداد أدوات الدراسة وعرضها على مجموعة من المحكمين؛ للتأكد من صدقها الظاهري، ومناسبتها لقياس السمة المراد قياسها، وتعديلها وفق توجيهاتهم.

اختيار عيّنة الدراسة المكوّنة من معلّمات لست مدارس؛ ليتم تطوير مهاراتهن في إستراتيجيات التقويم من أجل التعلّم، بعد تدريب قائدات مدارسهن على البرنامج نفسه، وبرنامج مجتمعات التعلّم المهني؛ ليستمر التطور المهني للمعلّمات بعد البرنامج بالتعاون مع زميلاتهن في مدارسهن في مجتمعات التعلّم المهني.

التطوير المهني لمعلّمات مدارس العيّنة بإلحاقهن في ثماني دورات متتالية لمدة ثلاثة أيام خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٧/ ١٤٣٨هـ، ويمكن للمعلّمات بعد ذلك متابعة تطور أدائهما في مدارسهن من خلال مجتمعات التعلّم المهني.

تطبيق الاختبار القبلي في بداية كل برنامج تدريبي، ثم تطبيق الاختبار المكافئ له في نهاية البرنامج، ثم تطبيق اختبار(ت) للعيّنات المترابطة للتعرف على مدى فاعلية البرنامج في بناء المعلّمات المعارف الخاصة بالتقويم من أجل التعلُّم.

إتاحة ما لا يقل عن أربعة أشهر من الممارسة، قبل توزيع الاستبانة المفتوحة على جميع المعلّمات، وقد طُلب منهن الإجابة عن الأسئلة بالتفصيل، مع توضيح المواقف التدريسية، ووصف الشواهد الصفية، وملاحظات المعلّمة على طالباتها نتيجة ممارستها إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم.

التحليل الكيفي للبيانات والملاحظات بقراءتها عدة مرات قراءة متعمّقة، ثم الدراسة عن المعاني المشتركة والعبارات المتشابهة، ومن ثم ترميزها وتصنيفها في موضوعات كبيرة themes لتمثّل أبرز تأكيدات الدراسة وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة والخروج بالتوصيات.

المعالجات الإحصائية: مُعامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاختبارين التحصيليين.

اختبار (ت) للعيّنات المترابطة للتعرُّف على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلّمات في الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، للتعرُّف على فاعلية البرنامج في تطوير معارف المعلّمات حول التقويم من أجل التعلُّم.

نتائج الدراسة

لم تلاحظ الباحثة الأولى أثرًا واضحًا لوجود مجتمعات التعلُّم المهني عند زيارة مدارس العيّنة في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٣٨/ ١٤٣٩هـ، سوى مدرستين من مدارس العيّنة الست، كما أن هاتين المدرستين اقتصر نصيب برنامج التقويم من أجل التعلُّم على ثلاثة اجتماعات فقط، ولم يكن تطويراً مستمراً لمهاراته. كما اقتصرت المشاركة في الإجابة عن أسئلة الاستبانة المفتوحة على (٥٦) معلّمة من معلّمات العيّنة (١٥٧).

للإجابة عن سؤال الدراسة الذي نص على: ما فاعلية البرنامج التدريبي "التقويم من أجل التعلُّم" على فهم وممارسة معلّمات المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم؟ تم تطبيق المنهج المُختلط المبني على الاستعانة بطرق بحث كمّيّة ونوعيّة لتأكيد النتائج وتعزيزها على النحو الآتي:

أولًا: الطريقة الكمّيّة: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلّمات على اختبار التقويم من أجل التعلُّم القَبْلي والبَعْدي، كما تم تطبيق اختبار (ت) لعينتين مترابطتين للتعرُّف على دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لمجموعات الدراسة في اختبار التقويم من أجل التعلُّم القَبْلي والبَعْدي، بالإضافة إلى حساب مربع إيتا للتعرُّف على حجم وفاعلية البَرْنامَج التدريبي، وسيتم استعراض النتائج حسب المجموعات التدريبية نظراً لأن البرنامج طُبِّق على ثماني مجموعات تدريبية، كل مجموعة تم تدريبها بشكل مستقل جدول ٢.

يتضح من جدول ٢ أن المتوسطات الحسابية لدرجات المعلّمات في اختبار التقويم من أجل التعلُّم البَعْدي لمجموعات الدراسة تراوح بين (٧,٥٧- ٩,٣٦) وهي أعلى من المتوسطات الحسابية لدرجات المعلّمات في اختبار التقويم من أجل التعلُّم القَبْلي، الذي تراوح بين (٣,٧٠- ٤,٧٠)، ولبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات معلّمات كل مجموعة من المجموعات التي التحقت بالبرنامج خلال الفصل الدراسي الثاني من تاريخ ١٤٣٨/٥/١٣هـ وحتى تاريخ ١٤٣٨/٨/٨هـ في التطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، وأظهر اختبار(ت) لعينتين مترابطتين قيماً ما بين (٥,٧٩- ١٥,١٩)، وهي قيم دالة عند مستوى

الدلالة (٠,٠١)؛ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيًا في اختبار التقويم من أجل التعلُّم في التطبيقين: القَبْلي والبَعْدي، لصالح التطبيق البَعْدي، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي ساعد المعلِّمات على تطوير معارفهن حول مفهوم التقويم من أجل التعلُّم وإستراتيجياته.

كما يتضح من الجدول أن حجم التأثير (مربع إيتا) قد تراوح بين (٠,٦٠٤- ٠,٩٢)، وهي حجوم تأثير كبيرة- كبير جدًا للبَرْنامَج التدريبي، ويشير هذا التأثير إلى فاعلية البَرْنامَج التدريبي.

وبالرغم من أن الفهم العميق للتقويم التكويني وإستراتيجياته شرط أساسي لممارسته داخل الصف المدرسي (Robinson, et al., 2014)، فإنه لم يكن دليلًا لالتزام المعلِّمات بممارسته مع التدريس، حيث لم تشارك جميع المعلِّمات بالاستجابة عن الاستبانة المفتوحة، كما لم تجد الباحثتان تطويرًا فعالًا مستدامًا للمهارات في مجتمعات التعلُّم المهني داخل المدرسة. فلعل التنظيمات الإدارية من الجهات العُليا، والدعم المستمر للمعلِّمات للتعاون فيما بينهن داخل المدرسة أو الحيّ في مجتمعات تعلُّم، وإلزام المعلِّمين بممارسة إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم من خلال مؤشرات الأداء الجيد للمعلِّم قد يساعد على اهتمامهن بدمجها مع التدريس (Koh, et al., 2015).

ثانيًا: الطريقة النوعية: تم تحليل البيانات النوعية المستمدة من نتائج الاستبانة المفتوحة وأظهرت نتائج التحليل الكيفي مجموعة من الموضوعات (Themes) تعبّر عن تأكيدات الدراسة (Assertions):

جدول ٢

متوسط درجات الاختبارين القبلي والبعدي لجميع المجموعات، والانحرافات المعيارية، وقيمة (ت) للعيّنات المترابطة، ومستوى الدلالة، وقيم مربع إيتا، وحجم الأثر لها

تاريخ انعقاد الدورة	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	قيمة مربع إيتا	حجم الأثر
٥/١٣	القَبْلي	٤,٤٦	١,٢٢	٢٣	١٠,٢٢	٠,٠٠	٠,٨٢٠	كبير جدًا
	البَعْدي	٨,٧٩	٢,١٩					
٥/٢٠	القَبْلي	٣,٧٠	١,٢٦	٢٢	٨,٥٩	٠,٠٠	٠,٧٧	كبير
	البَعْدي	٧,٥٧	١,٩٥					
٥/٢٧	القَبْلي	٤,٧٠	١,٣٦	٢٢	٥,٧٩	٠,٠٠	٠,٦٠٤	كبير
	البَعْدي	٧,٧٨	١,٧٨					
٦/٤	القَبْلي	٤,٤٨	١,٠٨	٢٠	١٥,١٩	٠,٠٠	٠,٩٢٠	كبير جدًا
	البَعْدي	٩,٠٠	١,٢٢					
٧/٣	القَبْلي	٤,٠٠	١,٧٠	٢٠	١٠,٨٠	٠,٠٠	٠,٨٥٣	كبير جدًا
	البَعْدي	٨,٨١	٠,٦٨٠					
٧/١٠	القَبْلي	٤,٤١	٠,٩٥٣	٢١	١٣,٠٢	٠,٠٠	٠,٨٩٠	كبير جدًا
	البَعْدي	٩,٣٦	١,٢٢					
٧/٢٤	القَبْلي	٤,٤٧	١,٤٣	١٨	١٤,٠٧	٠,٠٠	٠,٩١٧	كبير جدًا
	البَعْدي	٩,٣١	١,٠٥					
٨/٨	القَبْلي	٤,٢٢	١,٤٣	١٧	١٢,٠٩٧	٠,٠٠	٠,٨٩٥	كبير جدًا
	البَعْدي	٨,٦١	٠,٩٧٩					

البيئة الآمنة للتعلّم: وصفت المعلّمات البيئة الصفية بأنها بيئة مريحة للتعلّم تُنمّى فيها عقلية النمو، حيث تشعر فيها الطالبات بالأمان، دون الخوف من طرح الأسئلة، ودون الخوف أو التردد في الإجابة عن الأسئلة المطروحة، وأن قدراتهن تزداد مع بذل الجهود (Dweck, 2006). "يتم تهدئة الصغيرات وبعث الطمأنينة في أنفسهن، وأنهن في مرحلة تدريب وتعلّم فلا داعي للخوف، وإذا أخطأت تحاول حتى تتقن" (معلمة٤/ مدرسة٢)؛ "كان لدينا مجموعة من الطالبات لديهن خجل أو خوف في طرح إجاباتهن، ومع توفير البيئة الآمنة والمحفّزة تخلصت الطالبات من ذلك وأصبحنَ قادرات على الإجابة بطريقة جيدة، وازدادت ثقتهنّ بأنفسهن" (معلمة١/ مدرسة٣).

وتتضح أهمية البيئة الصفية التي تشعر فيها الطالبة بالأمان والحرية التامة دون السخرية من الأخريات في تشجيعها على الاستفسار عن ما صَعُب فهمه دون تردّد أو خجل، وهذا يساعد على تحسين التعلّم لدى الطالبات، فتُبنى مفاهيم صحيحة لديهن، وتُحسّن من أدائهن وهو ما يتفق مع كيلي (٢٠١٤) وهيرتيج (Heritage, 2010)، مثل "لدى بعض الطالبات في الصف الثالث ابتدائي حساسية من وضع علامة (×) إن وجد خطأ، فالتغذية الراجعة تعالج هذا الموضوع، وتساهم في تحسين مستواها من دون أن تتأذى مشاعرها" (معلّمة١/ مدرسة١)؛ "يجب أن تعرف الطالبة أنها يجب أن تتعلّم حتى من أخطائها، وعدم الخوف حتى لو كانت الإجابة خاطئة، ويجب إعطاؤها فرصةً للتعبير عن آرائها، ويجب أن تُعطى فرصة للتعلّم من الخطأ" (معلّمة٨/ مدرسة٢).

وكتبت إحدى المعلّمات عن أثر البيئة الآمنة للتعلّم على الطالبات، مؤكدة ما وصفته كلارك (Clarke, 2008) فقالت: "أثّر ذلك تأثيراً إيجابياً على الطالبات حيث أصبحت كل طالبة تحاول المشاركة بإيجابية دون الخوف من الخطأ" (معلّمة٣/ مدرسة٤) وهذا يتفق أيضاً مع ما ذكرته كيلي (٢٠١٤) أن البيئة الآمنة هي أساس بناء الشخصية والمهارات الحياتية، وتنمية المهارات الإبداعية.

تحوّل بيئة التعلّم إلى بيئة تعاونية بدلًا من بيئة تنافسية: تتميز بيئة التعلّم الآمنة بتوفر التأمل والحوار بين الطلبة، كما تشجعهم على المشاركة في النقاش الصفي ضمن مجموعات تعاونية. وفي هذه البيئات التعاونية يتبادل فيها الطلبة خبراتهم وتجاربهم، مما يجعل الطلبة مصادر تعلّم لأقرانهم، والعمل التعاوني بدوره يزيد دافعيتهم للاستمرار في المشاركة بأنشطة التعلّم رغم الصعوبات والتحديات التي تواجههم؛ لأنّ كل فرد منهم يتحمل مسؤوليته تجاه مجموعته، ويسعون إلى أن جميع الطلبة يصل إلى مستوى جيد من الفهم والإتقان لأهداف التعلّم (كيلي، ٢٠١٤؛ Clarke, 2008). وتحدّثت إحدى المعلّمات أن "عملية التعاون في المجموعة هي النجاح بذاته، وأنهم يسعون على الفهم والشرح قبل التدوين، وهنا يكون دور المعلّم الموجه والمرشد" (معلّمة٣/ مدرسة٣)؛ أيضًا "يقوم الطلاب بتصحيح إجابات بعضهم البعض بناءً على محكات النجاح. التحدث يُتيح للطالبة توسيع نطاق المعرفة" (معلّمة٥/ مدرسة٣)؛ كما "ساعدت عملية التعاون بين الطالبات على صياغة الأفكار، واستبعاد المفاهيم الخاطئة والإجابات غير المنطقية، واكتشاف العمل النموذجي وتحسين التعلّم" (معلّمة٤/ مدرسة١).

وتُتيح المعلّمات تبادل الخبرات بين الطالبات من خلال الأزواج التعاونية حيث يتم تبادل الأفكار، وتقويمها، وتقديم الدعم النفسي للطالبة الخجولة، وتشجيعها على المشاركة، وبذلك يساعدهن في تحسين التعلّم، حيث أكدت هذا إحدى المعلّمات بقولها "مهم عمل الطالبات في أزواج

تعاونية لأنه يجعل كل طالبة تشارك وتُبدي رأيها، ويكون هناك تعاون وتشارك بين الطالبات" (المعلّمة١٤/ مدرسة٢)؛ كما أن "كل طالبة ضعيفة تحتويها طالبة ممتازة أثّر فيها كثيراً ورفع أداءها" (معلمة٣/ مدرسة١)؛ إضافة لأنّ "الأزواج والمجموعات لها دور فعّال في دفع عملية التعلّم" (معلّمة٢/ مدرسة٤).

كما وجدت المعلّمات فائدة في تبادل أعمال الطالبات لتقويمها، حيث "يساعد الطالبات في معرفة عدد كبير من الإجابات، وفي التصحيح لزميلاتهن، وهذا يساعد في تحسين عملية التعلّم" (معلّمة١/ مدرسة٢)؛ و"يتم تبادل أعمال التلميذات لتقويمها وفق محكات النجاح، مع مراعاة تصويب الخطأ وتصحيحه وغلق الفجوة، وتعزيز إجابات الطالبات الصحيحة" (معلّمة٣/ مدرسة٥).

وتتنمّى المهارات الاجتماعية، مثل: التعاون، واحترام آراء الآخرين وتقديرها من خلال ممارسة العمل التعاوني وهو ما يتفق مع فياض (Fayadh, 2017)، حيث ذكرت إحدى المعلّمات أنها "لاحظت أن الطالبات بدايةً كان تفكيرهم سطحيًا وكل طالبة تستأثر برأيها، ومع مرور الأيام أصبحت الطالبات يتفاعلنَ في المناقشة والتفكير وطرح الآراء وصياغتها بشكل جيد محقّق للأهداف" (معلّمة١/ مدرسة٣).

ويساعد إلغاء ثقافة التنافس بين الطالبات على نشر ثقافة التعاون، مما يزيد فاعلية المجموعات التعاونية، حيث "يتم الثناء على الأداء وليس على ذات الطالبة بحيث لا يكون هناك تنافس غير شريف، وإنما يكون التعزيز للأداء فقط فيعطي دافعية أكبر في التعلّم التعاوني ليعملنَ معًا بروح الفريق الواحد" (معلّمة١/ مدرسة٣)؛ مما حثّ المعلّمات على تفعيل المجموعات وهو ما أكّدته إحدى المعلّمات "أسعى إلى تطبيق المجموعة التعاونية والوصول إلى عدم التنافس بين الطالبات" (معلمة٤/ مدرسة٥) وتتفق هذه الثقافة مع ما أكّد عليه بلاك ووليام (Black & Wiliam, 1998)، وكذلك دويك (Dweck, 2006).

تنمية مهارات التفكير: غيّرت النظرية البنائية النظرة إلى التعلّم من حفظ واستظهار ونقل للمعارف، إلى عمليات عقلية نشطة تستند على مهارات التفكير الأساسية، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والقدرة على اتخاذ القرارات، وحلّ المشكلات (Koh, et al., 2015). لذا، كان من المهم الرقي بالأسئلة التي يطرحها المعلّم داخل الصف إلى مستويات التفكير العُليا، والتركيز على الأسئلة المفتوحة التي تتيح الفرصة للتعبير عن الأفكار، وإكساب الطلبة المهارات اللازمة للتعلّم، لتزيد من مدة الاحتفاظ بالمعارف والمهارات، ولجعلها أكثر فائدة لحياة الطلبة (Harlen, 2003; Crooks, 1988). لكنّ كثيراً من المعلّمين ما زالوا يركزون على إلقاء المعارف والمعلومات للطلبة، والاكتفاء بالدور السلبي للطلبة بالاستماع وتدوين الملخصات (Fayadh, 2017).

وفي هذا الصدد عبّرت عيّنة المعلّمات عن أهمية صياغة أهداف التعلّم ومحكات النجاح لحثّ الطالبات على التفكير، حيث "لا بد أن تُصاغ الأهداف بشكل ينمي مهارات التفكير، حيث يتطلّب امتلاك الطالب مهارات كالتخطيط، اتخاذ القرار، ...، إلخ. فحينما تمتلك هذه المهارات تكون قادرة على خوض مجالات التنافس في هذا العصر المتسارع" (معلّمة٣/ مدرسة٣)؛ و"يجب أن تكون محكات النجاح تخاطب مهارات التفكير العُليا للطالبات" (معلّمة٧/ مدرسة٢). ولتحقيق هذه الأهداف أعدت المعلّمات أنشطة تعلّم تحوي أسئلة تتحدى التفكير، حيث "يتم طرح أنشطة تتطلّب التفكير الناقد، والعصف الذهني، والتعبير عن الأفكار، والتفكير الإبداعي كطرح المشكلات التي تتطلّب تحليل البيانات واتخاذ القرارات" (معلّمة٢/ مدرسة١)؛ لأنه "عندما تكون أنشطة التعلّم وأدوات التقويم

ذات مستويات تفكير عُليا ومفتوحة فإنها تقيس عمق الفهم لدى الطالبات؛ ليتم الوصول إلى أعلى مستويات الإتقان" (معلّمة١/ مدرسة٣). ولأنّ أدوات التقويم يجب أن تكون على توافق مع الأهداف المرسومة والأنشطة التي تحققها "تطبق في الحصة مهارات التفكير من خلال أنشطة التعلُّم وأدوات التقويم وأسئلة مفتوحة تقيس عمق الفهم" (معلّمة٢/ مدرسة٢)؛ و"كلما كانت متنوعة وأسئلة تثير التفكير كانت أدوات التقويم والأنشطة ناجحة" (معلّمة٢/ مدرسة٤)؛ و"يتم إعداد أدوات تقويم متنوعة وشاملة ذات أسئلة تقيس مدى فهم الطالبة بطريقة مفتوحة لا تحد من إجابة معينة، بل تترك للطالبة الفرصة للتعبير والتفكير" (معلّمة١/مدرسة٣)، حيث لاحظت المعلّمات دور الأسئلة المفتوحة لأنّ "الأسئلة المفتوحة تثير تفكير الطالبة، وتقيس عمق الفهم لديها" (معلّمة٤/ مدرسة٣).

المراقبة الذاتية والتحسين المستمر للتعلُّم: دلّت الدراسات أن حثّ الطلبة على التأمل المستمر في الأداء، ومراقبة التقدم نحو أهداف التعلُّم، يجعلهم يتحملون مسؤولية تعلُّمهم، فيتخذون القرارات التي تؤدي إلى إتقان أهداف التعلُّم، فيزداد التحصيل الدراسي، كما يشعرون بلذة وصولهم إلى أعلى مستويات النجاح، مما يزيد رغبتهم في التعلُّم، فيكتسبون مهارة التعلُّم مدى الحياة (Clark, 2012; Wong, 2007). وقد لمست معلّمات العيّنة فوائد التأمل في الأداء، وتحمل الطالبات مسؤولية تعلُّمهن، حيث إن "التأمل يفيد في التركيز على الضعف وتحسينه" (معلّمة٩/ مدرسة٢)؛ كما أن "التقويم يجعل الطالبات يتحملن مسؤولية تعلُّمهن" (معلّمة٦/ مدرسة٢)؛ و"يتم بعد انتهاء إجابات الطالبات عمل تغذية راجعة بعد مقارنة مدى جودة أعمال الطالبات ومعرفة مدى تحقق محكات النجاح. وتقوم الطالبة بمراقبة نفسها ومقارنة عملها بمحكات النجاح الخاصة بالدرس" (معلّمة١/ مدرسة٣)؛ وقد "ساهمت إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم في إشراك الطالبة في مراقبة ومتابعة وتقويم ومشاركة تعلُّمها مع زميلاتها" (معلّمة٤/ مدرسة١)؛ كما وجدت المعلّمات أن التقويم المباشر للأنشطة يعطي نتائج جيدة ويحسّن أداء الطالبات، حيث "من خلالها تتحسن عملية التعلُّم لدى الطالبة" (معلّمة٢/ مدرسة٤)؛ كما أن "التقويم الفوري للأنشطة يحسّن من أداء الطالبات سواء كان التقويم [التغذية الراجعة] لفظيًا أو كتابيًا" (معلّمة ٧/ مدرسة ٢)؛ و"يتم تقويم كل جزء من قبل الطالبة مباشرة، وعدم تأخيره لنهاية الحصة أو نهاية الوحدة لتثبت المعلومات لدى الطالبة" (معلّمة٤/ مدرسة٣)، وتحثّ المعلّمات طالباتهن على التحسين المستمر للأداء بعد تلقي التغذية الراجعة اللفظية والمكتوبة، حيث "يتم حثّ الطالبات على تعديل الإجابات بعد التغذية الراجعة ليتم تحسين التعلُّم فيُكسب الطالبات قدرة على الفهم والتحليل والتفكير" (معلّمة١/ مدرسة٣)؛ أيضًا "أحثّ الطالبة على الاستفادة من التغذية الراجعة المكتوبة والمستمرة لمعالجة الأخطاء الشائعة والتصورات البديلة وربط المفاهيم السابقة بالمفاهيم الجديدة " (معلّمة٢/ مدرسة٣). وأكّدت إحدى المعلّمات أثر التقويم والتحسين المستمر للأداء على التحصيل الدراسي بقولها أنّ "التقويم المستمر يرفع تحصيل الطلاب، ويجمع المهارات المراد استيعابها، ويمكننا معرفة نقاط أو مواطن الضعف أو الخلل في سيره الدراسي، ومن ثمّ تداركها وإصلاحها" (معلّمة٣/ مدرسة٣)، وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه بلاك ووليام (Black & Wiliam, 1998).

بناء الشخصية وتنمية مهارات حياتية: تسعى المؤسسات التربوية إلى تغيير مفهوم التعلُّم من نقلٍ للمعارف، إلى تنمية مهارات

التفكير العُليا، وتنمية مهارات حياتية تؤهلهم لسوق العمل؛ كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، ومهارات التواصل، والتعاون، التي أُطلق عليها مهارات القرن الحادي والعشرين لأهميتها في مساعدة الطلبة على مواجهة تحديات الحياة (Koh, et al., 2015). كما أن تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي، والتأمل المستمر في الأداء، يجعل الطلبة يشاركون في عملية تقويم الأداء، ويكسبهم مهارات اتخاذ القرارات الجيدة التي تؤدي إلى مزيد من النجاحات، فتستمر رغبتهم في التعلُّم مدى الحياة (Clark, 2012). وقد أكّدت معلّمات العيّنة أن العمل التعاوني يكسب الطالبات مجموعة من المهارات الاجتماعية المهمة للتعلُّم وللتعايش مع أفراد المجتمع (العبدالكريم والشايع، ٢٠١٦)، حيث إن "التقويم من أجل التعلُّم هو في حقيقته عملية تعاونية؛ لذلك غرس مهارات التعاون بوضوح كما أنه أطلق بعض المهارات الأدائية، وأكسب الطالبات مهارات الإلقاء، والإصغاء، وفن الحوار" (معلّمة٤/ مدرسة١)؛ كما "تم تحفيز الطالبات على التعاون الجماعي، وشرح الأفكار وتبادلها، وإعانة صاحباتهن على الفهم، أدى ذلك إلى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي بينهن، وتخطي الخجل، والوصول إلى الفهم بطريقة أفضل، ويكون التعلُّم أقوى" (معلّمة١/ مدرسة٣)؛ و"حين يكون الطالب في مكان لتقويم عمل زميل له فهو يحس بالمسؤولية والثقة الكبيرة، وينجح بها عندما يكون أمامه معايير للتقويم. كما يجب على كل مجموعة عرض أعمالها بالطريقة المطلوبة لزميلاتهن؛ منها يكتسب مهارات الإلقاء ومهارات النقد البناء" (معلّمة٣/ مدرسة٣).

وتوضح بعض المعلّمات أهمية إعداد أنشطة التعلُّم بحيث تساعد في تنمية المهارات الحياتية لدى الطالبات، مثل "إعداد أنشطة تعلُّم لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين كالمشاريع" (معلّمة٢/ مدرسة١)؛ و"تمكين المتعلِّم في مجال الدراسة والتفسير، وإعطاء المتعلِّم مهارات رياضية تمكّنه من العمل في التجارة والاقتصاد، وتطوير وتنمية سبل أساليب التفكير وكيفية التعامل مع المشكلات" (معلّمة٤/ مدرسة٢)؛ وأوضحت المعلّمات سبب التركيز على مهارة محدّدة: "غالبًا ما أركّز على مهارة عرض المنجزات لأنها تزيد ثقة الطالبة بنفسها، وتنمي عندها مهارة الإلقاء" (معلّمة٢/ مدرسة٤)؛ ومهارة "الاستماع إلى الطالبات وتنمية روح المناقشة والمحاورة لدى الطالبات مما يسهم في تنمية الحرية في التعبير لدى الطالبات والثقة عندهن" (معلّمة١/ مدرسة٥). ولا شك أن إستراتيجية التقويم الذاتي تُكسب الطالبات مجموعة من مهارات الاستقلالية، حيث إن "التقويم الذاتي للطالبات [بأنفسهن] مثل تصحيح الإملاء، ومقارنة ما حققته مع محكات النجاح، يعزّز ثقتها بنفسها" (معلّمة١/ مدرسة٢).

زيادة الدافعية نحو التعلُّم: تتعدد الأسباب التي تحفّز الطلبة على الانخراط في أنشطة التعلُّم، وتجعلهم يثابرون في حلّ المشكلات المطروحة بالرغم من صعوبتها، وحجم الجهود المبذولة من أجلها؛ فوجود بيئة آمنة للتعلُّم يشعر الطالب فيها بالتقدير لأفكاره دون السخرية منها من قبل المعلِّم أو من قبل زملائه، تحفّزه على المبادرة بالمشاركة دون تردّد أو خوف من الفشل (Fayadh, 2017)، وقد أوضحت إحدى المعلّمات كيفية تحفيزها الطالبات وذلك "من خلال فتح مجال الحوار والمناقشة، وتنمية مهارات الطالبات في التعبير عن الأفكار، وعرض المجموعات لأدائهن والدفاع عن أفكارهن" (معلّمة١/ مدرسة١).

كما أنه من مقومات البيئة الآمنة للتعلُّم أن تتضمن التغذية الراجعة تعزيزًا لجهود الطلبة المبذولة في تحسين التعلُّم، وعدم مقارنة أداء الطالب بأداء أقرانه (Dweck, 2006)، وهو ما وفرته المعلّمات للطالبات،

حيث "من خلال التغذية الراجعة للطالبة يكون التحفيز على تحسين التعلّم" (معلّمة٢/ مدرسة٤)؛ كما "يتم كتابة عبارات التغذية الراجعة بحيث تُبين نقاط القوة والضعف، والثناء على الأداء بطريقة محفّزة وداعمة لتحسين الأداء ومرشدة للخطوات القادمة، وذلك يعطي دافعية للطالبة لتحسين الأداء، ومعرفة الضعف لديها بنفسها، ومعرفة مواطن القوة أيضًا بنفسها...." (معلّمة١/ مدرسة٣). وقد علّقت إحدى المعلّمات حول أهمية تركيز الثناء على الجهود المبذولة بقولها: "تم والنتيجة جيدة جدًا" (معلّمة٢/ مدرسة٦).

وعندما يعرض المعلّم أهداف التعلّم ومحكات النجاح للطلبة قبل الشروع في نشاط التعلّم، فإن ذلك يوفر لهم مرجعًا يستندون عليه للحكم على أدائهم، أو للحكم على أداء أقرانهم، مما يحفّزهم للسعي نحو الوصول إلى أعلى مستويات الإتقان، حيث "يتم عرض الأهداف في لوحة ماثلة أمام الطالبات مع محكات النجاح لكل درس على حدة، بحيث تكون الأنشطة ذات أهداف ومحكات واضحة فيصبح التعلّم أكثر فعالية، والبيئة محفّزة للتعلّم بشكل كبير" (معلّمة١/ مدرسة٣)؛ كما "تم جذب التلميذة وحب تعلّمها في الكتاب، ومحاولة حلّ الأنشطة بمفردها أكثر من اعتمادها على أحد" (معلّمة٣/ مدرسة٦).

ومن الأسباب التي تجعل التعلّم أكثر جاذبية وتزيد من دافعية التعلّم اتصاف الأسئلة المطروحة في أنشطة التعلّم بصفة التحدي التي تثير تفكير الطلبة، وارتباطها مباشرة بحياة الطلبة (Harlen, 2003)، حيث إن "مناقشة واستثارة مهارات التفكير العُليا لدى الطالبات يجعلها [الطالبة] أكثر دافعية للتعلّم" (معلّمة٨/ مدرسة٢)؛ و "لا بد أن تتنوع الأنشطة بحيث ترتبط بالمواقف الحياتية، لكي تكون أكثر ملامسة للطالبة وأعمق في التعبير والوصف فيصبح الفهم أعمقَ لدى الطالبات" (معلّمة١/ مدرسة٣)؛ و"أنشطة التعلّم تحقق أهداف التعلّم ومحكات النجاح، وتثير تفكير المتعلّم وتكون مرتبطة بمشكلات العالم الحقيقي" (معلّمة٣/ مدرسة٥).

التعلّم للجميع: تتم عمليات التعلّم عندما يكون المتعلّمون مشاركين ومتفاعلين مع أنشطة التعلّم لبناء معارف جديدة ودمجها مع البُنى المعرفية القائمة (Piaget & Inhelder, 1969)، لذلك يُتوقع من جميع الطلبة على اختلاف مستوياتهم التحصيلية أن يكون لديهم مراقبة ذاتية لبناء المفاهيم العلمية، كما يجب أن يتم جمع أدلة حول فهمهم جميعًا بصورة مستمرة وملازمة للتدريس، وأن يتم تقديم التغذية الراجعة التي ترشدهم جميعًا نحو تحسين التعلّم. وقد وجد فياض (Fayadh, 2017) أن المعلّمين يركزون على تحسين أداء الطلبة ذوي التحصيل المرتفع أكثر من الاهتمام بالطلبة ذوي التحصيل المنخفض الذين يحتاجون زيادةً من وقت المعلّم وجهده. وتوضح معلّمات العيّنة دور أهمية الاختيار العشوائي للطالبات للإجابة عن الأسئلة، ويُمنع رفع الأيدي "حتى يتسنّى لجميع الطالبات المشاركة وشدّ الانتباه طول فترة التعلّم" (معلّمة٧/ مدرسة٢)؛ مع "إتاحة الفرصة لجميع الطالبات للمشاركة أثناء الحصة من خلال استخدام مجموعة من التقنيات التي تحقّق العدل بين الطالبات، وعدم التركيز على الطالبات ذوات التحصيل المرتفع، مثل الروليت، الأعواد المثلجة، الرؤوس المرقمة" (معلّمة١/ مدرسة١)؛ كما أن "الاختيار العشوائي يحقق مبدأ العدل بين الطالبات، ومعرفة مدى استيعاب جميع الطالبات للمعلومات المقدمة لهنّ حتى يكون الجميع في مرحلة تأهب واستعداد" إضافة لأنه عند عرض المشروعات أمام الصف "تشعر الطالبات بالثقة، وتعطي زميلاتها معلومات جديدة" (معلّمة٢/ مدرسة٢)؛ وأيضًا "حتى يتحقق

التأكد من استيعاب الطالبات للدرس" (معلّمة١٤/ مدرسة٢).

يتضح مما سبق أن التعلُّم حقٌ للجميع، مع عدم التركيز على الطلبة ذوي التحصيل المرتفع، لأنّ الطلبة ذوي التحصيل المنخفض أكثر حاجة لدعم المعلّم، لذلك "يتم استخدام أساليب تقويم فردية في بطاقات يومية للتعرف على فهمهن بشكل جيد، واتقانهن للمعايير الخاصة بالمادة، مما يسهّل عملية اتقان جميع الطالبات لجميع مهارات المادة" (معلّمة١/ مدرسة٣)؛ كما أن "الاختيار العشوائي للطلاب يجعل الجميع مستعداً للمشاركة وإنجاز النشاط، فيجب على المعلّم إشراك جميع الطلاب، ولا يغفل عن أي طالب في الصف" (معلّمة٣/ مدرسة٣).

وقد وجدت المعلّمات أثراً جيداً على نتائج الطالبات وتحصيلهن الدراسي، خاصة ذوي التحصيل المنخفض، حيث إن "التغذية الراجعة لها هدف جميل [على] الطالبة الضعيفة وتحسين مستواها" (معلّمة١٢/ مدرسة٢)؛ و"الطالبات ذوات المستوى المتدني يحتاجون إلى تغذية راجعة سواء من المعلّمة أو من زميلاتهن، ويحتاجون إلى توجيه وإرشاد أكثر من الطالبات ذوات المستوى الأعلى" (معلّمة١٤/ مدرسة٢)؛ "حيث إن التركيز على الطالبة المنخفضة التحصيل يساعدها على المحاولة في تحسين مستواها" (معلّمة٢/ مدرسة٥)؛ وقد "تم ملاحظة [الـ]تحسن في المستوى ولاسيّما المستوى المنخفض" (معلّمة٣/ مدرسة٦).

وتشير النتائج السابقة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في التقويم من أجل التعلُّم في بناء مفاهيم المعلّمات في إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم، بالإضافة لقدرة البرنامج على تحسين ممارساتهن لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم، الذي بدوره أدى إلى تحسين تعلُّم الطالبات وفقاً لما لاحظته المعلّمات.

التوصيات

توصّلت الباحثتان إلى مجموعة من التوصيات:

١. تبني البرنامج التدريبي "التقويم من أجل التعلُّم" لتحسين ممارسات المعلّمين والمعلّمات لإستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم.
٢. استمرارية التطوير المهني للمعلّمين والمعلّمات داخل مدارسهم في مجتمعات تعلُّم مهني.
٣. تضمين ممارسة إستراتيجيات التقويم من أجل التعلُّم كمؤشرات لجودة أداء المعلّمين.

المقترحات

١. إجراء دراسات مماثلة للتعرُّف على أثر البرنامج التدريبي على معلّمات المرحلة المتوسطة والثانوية.
٢. دراسة العلاقة بين ممارسة التقويم من أجل التعلُّم ومهارات التفكير التأملي لدى الطالبات.
٣. دراسة العلاقة بين ممارسة التقويم من أجل التعلُّم ومهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

المراجع
References

أبو علام، رجاء. (٢٠١١). **مناهج الدراسة في العلوم النفسية والتربوية**. (ط٦). القاهرة: دار الجامعات للنشر.

خليل، محمد. (٢٠٠٣). أثر استخدام التقويم التكويني في تدريس الأحياء على تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المؤتمر العلمي الخامس عشر (مناهج التعليم**

والإعداد للحياة المعاصرة) – مصر، ٢، ٥١٣-٥٤٩.

سمارة، عزيز والنمر، عصام وإبراهيم، محمد. (١٩٨٩). **مبادئ القياس والتقويم في التربية.** عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العبدالكريم، إيمان؛ والشايع، فهد. (٢٠١٦). أنموذج مقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم لطالبات المرحلة الابتدائية. **مجلة العلوم التربوية المتخصصة، الأردن، ٥**(١٢) ٣١٥- ٣٣٥.

العبدالكريم، راشد. (٢٠١٢). **الدراسة النوعي في التربية.** الرياض: جامعة الملك سعود.

عيسوي، شعبان. (٢٠٠٧). فاعلية استراتيجيتي التقويم التكويني التعاوني والفردي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية- مصر، ٢٢**(٣)، ٢٩٠-٣٥٧.

كيلي، بيج. (٢٠١٤). **التقييم البنائي في العلوم ٧٥ استراتيجية عملية لربط التقييم، والتدريس، والتعلّم.** (ترجمة جبر الجبر). الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٥هـ). **لائحة تقويم الطالب.** المملكة العربية السعودية

وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٦هـ). **المذكرة التفسيرية للائحة تقويم الطالب.** المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم (٢٠١٨). **إدارة التخطيط والتطوير التربوي بمنطقة الرياض، وحدة الإحصاءات.** المملكة العربية السعودية.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5*(1), 7–74.

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

Black, P., & Wiliam, D. (2010). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan, 92*(1), 81-90.

Chappuis, J., Stiggins, R., Chappuis, S., & Arter, J. A. (2012). *Classroom Assessment for Student Learning (Second Edition)*. New Jersey: Pearson Education.

Clark, I. (2012). Formative Assessment: Assessment Is for Self-regulated Learning. *Educational Psychology Review, 24*(2), 205–249.

Clarke, S. (2008). *Active Learning through Formative Assessment*. London: Hodder Education.

Dweck, C. (2006). *Mindset, the New Psychology of Success*. New York: Random House.

Fayadh, A. (2017). Effectiveness of the Proposed Training Formative Assessment Programme and its Impact on Teaching Style Improvements of Saudi Science Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Turkish Science Education (TUSED), 14*(1), 35-56.

Gioka, O. (2009). Teacher or Examiner? The Tensions between Formative and Summative Assessment in the Case of Science Coursework. *Research in Science Education, 39*(4), 411–428.

Harlen, W. (2003). *Enhancing Inquiry through Formative Assessment*. (J. Brand & R. Brown, Eds.). San Francisco, Ca.: Exploratorium.

Heritage, M. (2010). Formative Assessment and Next-Generation Assessment Systems: Are We Losing an Opportunity? *Council of Chief State School Officers*. Retrieved from www.ccsso.org.

Koh, K., Lim, L., Tan, C., & Habib, M. (2015). Building Teachers' Capacity in Formative Assessment: the Singapore Example. *New Educational Review, 40*(2), 211-221.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of The Child* (2 edition). New York: Basic Books.

Robinson, J., Myran, S., Strauss, R., & Reed, W. (2014). The impact of an alternative professional development model on teacher practices in formative assessment and student learning. *Teacher Development, 18*(2), 141-162.

Shepard, L. A. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher, 29*(7), 4–14.

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation, 37*(1), 3–14.

Wong, M. W. (2007). Assessment for learning and teacher development: the experience of three Hong Kong teachers. *Teacher Development, 11*(3), 295-312.