# آراء معلمات العلوم للصفوف الإبتدائية العليا والمشرفات وأولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم

إيمان عمر العبدالكريم* سوزان حسين حج عمر

جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية

استلم بتاريخ: ٢٠١٣/٥/٢٨ عدل بتاريخ: ٢٠١٤/٣/٢٠ قبل بتاريخ: ٢٠١٤/٣/٢٦

يعاني نظام التقويم المستمر المطبق على المرحلة الإبتدائية من بعض الخلل بسبب ميله إلى تقويم تعلم الطالبات بدلا من تحسين التعلم، إضافة لأنه لا يقوم المهارات السلوكية الإجتماعية لديهن. وقد سعت هذه الدراسة إلى معرفة آراء معلمات العلوم والمشرفات وأولياء الأمور بالتقويم من أجل التعلم الذي يسعى إلى جمع المعلومات عن تطور المعرفة والمهارات والاتجاهات لدى الطالبات، ثم استخدامها لدفع التعلم إلى الأمام. وتقديم أنموذج مقترح لبطاقة تقدير أداء الطالبات يعالج القصور في البطاقات المستخدمة حاليا. وتبنت الدراسة المنهج الوصفي، وشملت جزأين: هدف الجزء الأول إلى استطلاع آراء معلمات العلوم والمشرفات وأولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم مقارنة بنظام التقويم المستمر الحالي، وذلك من خلال استبانة أعدت لهذا الغرض وتم التأكد من صدقها وثباتها. وهدف الجزء الثاني من الدراسة إلى التأكد من فعالية الأنموذج المقترح من خلال تطبيقه من قبل ست معلمات لمدة لا تقل عن ستة أسابيع. وقد أظهرت نتائج الجزء الأول من الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهم نحو التقويم من أجل التعلم لصالح التقويم من أجل التعلم. كما أظهر تطبيق الأنموذج المقترح للتقويم من أجل التعلم نتائج إيجابية في فهم المعارف والمفاهيم والمهارات العلمية وتحسنا ملحوظا في المهارات السلوكية الإجتماعية. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

**كلمات مفتاحية**: التقويم المستمر، التقويم من أجل التعلم، تدريس العلوم.

# Perspectives of Primary School Science Teachers, Supervisors and Parents towards Assessment for Learning

Iman O. AlAbdulkarim* Suzan H. Omar

King Saud University, kingdom of Saudi Arabia

One of the major problems of the Continuous Assessment System (CAS) in elementary schools is that it assesses students' learning more than helping them improve their understanding and knowledge of scientific concepts and skills. It also does not assess their behavioral and social skills. This research aims to introduce assessment for learning, where the teacher gathers information about the student's current knowledge and skills then provides them with feedback to help them improve learning. The study consists of two parts: a survey of the science teachers, supervisors and parents' opinions in comparing the two assessment systems (tested for validity and stability). The second part was to apply assessment for learning in science classrooms by six teachers for a period not less than six weeks. Interviews were used to collect data and a new form of report card was proposed to assess student performance. Findings indicate significant differences between assessment for learning and CAS in favor of the former. The teachers noticed positive results in the knowledge and understanding of scientific concepts and skills of the students, and a marked improvement in social and behavioral skills.

**Keywords**: Continuous assessment, assessment for learning, science education.

*iman_oabdul@yahoo.com

ظهرت توجهات قوية خلال الثمانينات من القرن الماضي نحو الاهتمام بتفاعل التقويم مع التعلم الصفي من خلال جمع المعلومات عن تطور المعرفة والمهارات والاتجاهات لدى الطلاب، لاستخدامها في دفع التعلم إلى الأمام، وهو ما يسمى بالتقويم من أجل التعلم (AFL) Assessment for Learning (Wiliam, 2011). فالتقويم لا يستخدم لرصد الدرجات فقط، إنما يتعدى ذلك إلى التفاعل اليومي بين المعلمة وطالباتها وتقديم التغذية الراجعة المستمدة من الأدلة التي تجمعها المعلمة عن ماذا، وكيف يتعلم الطالبات، وتقدمها لهم أثناء تعلمهم أو قيامهم بمهارات عملية ليتعرفوا على مدى تقدمهم الدراسي وتحسين تعلمهم، أو للتعرف على الصعوبات التي تواجههم وتعيق التعلم ومن ثم اتخاذ قرار حول الخطوات التالية في التعلم. وهذا يحمل الطالبات قدرا من المسؤولية، بالإضافة إلى شعورهن بالافتخار نتيجة تعلمهن. ولا ينحصر تطبيق التقويم من أجل التعلم في نهاية درس ما أو وحدة دراسية معينة، إنما هو تفاعل مستمر بين المعلمة والطالبة (NCCA, 2007).

ويجب التمييز بين نموذج التقويم من أجل التعلم ونموذج تقويم التعلم Assessment of Learning (AoL) الذي يركز على التقويم المتوسط والتقويم طويل المدى، والذي ينفذ بعد فترة محددة مثل نهاية الوحدة أو الفصل الدراسي، ويهدف إلى مقارنة تقدم الطالبات بالنسبة للأهداف المنهجية، والتغذية الراجعة التي تقدم لهم هي الدرجة الرقمية أو الحرفية فقط، فلا يصبح لها أثر كبير في تقدم التعلم، ويقتصر دورها في مساعدة المعلمة للتخطيط مستقبلا، وفي التقويم النهائي للطالبات. كما تستخدم نتائجه في إعداد تقارير لأولياء الأمور تعكس تقدم أبناءهم (Black, Harrison, Lee, Marshall & Wiliam, 2003; NCCA, 2007; Wiliam, 2011).

وقد سارت المملكة العربية السعودية مع بقية دول العالم في التوجه نحو التقويم من أجل التعلم عندما طبقت نظام التقويم المستمر على المرحلة الابتدائية عام ١٤٢٠هـ، إلا أن ضعف تدريب المعلمات على آلية تطبيق هذا النظام أدى إلى فهم خاطئ للتقويم حيث ما زال يغلب التقويم الختامي على الممارسات التدريسية عند كثير من المعلمات. كما أن بطاقة تقدير أداء الطالبات لا تحدد درجة فهمهن للمفاهيم العلمية ودرجة إتقانهن للمهارات العلمية وتطبيقاتها وربطها بالواقع، وبالتالي لا تقدم صورة حقيقية عن مستوى أداء الطالبات في المواد الدراسية المختلفة لأولياء الأمور، وهذا بدوره يحد من مشاركتهم في مساعدة الطالبات على تحسين التعلم. وقد أغفلت البطاقة أيضا تقويم الطالبات في المهارات السلوكية الاجتماعية مثل ضبط النفس واحترامهن للآخرين والمشاركة في الأنشطة والمناقشات الصفية وإنهاء الواجبات المنزلية في الوقت المحدد بالإضافة إلى المحافظة على ممتلكات المدرسة. وقد نتج عن ذلك عدم انضباط سلوك الطالبات داخل الصف الدراسي أو داخل المدرسة أو وعدم اكتراثهن بإنهاء الأعمال المطلوبة منهن في الوقت المحدد أو بمستوى الإتقان المطلوب (المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب، ١٤٢٧هـ).

ويركز التقويم من أجل التعلم والذي يعرف أيضا بالتقويم البنائي أو التكويني على تحسين التعلم عن طريق تقديم معلومات يمكن استخدامها كتغذية راجعة للمعلمين والمتعلمين في تقويم أنفسهم وتقويم بعضهم البعض وفي تحسين التدريس وأنشطة التعلم المصاحبة له من أجل تلبية احتياجات التعلم (Wiliam, Lee, Harrison, & Black, 2004)، من خلال تحديد الفجوة بين ما تعرفه الطالبات والأهداف التي سبق تحديدها عند التخطيط، ثم محاولة تقليص هذه الفجوة للوصول إلى إتقان التعلم (العجمي،٢٠١٢ & Shirbagi Bahman, 2008; Simpson–Beck, 2011; Wiliam, 2011;). ويشترط الاستفادة من التغذية الراجعة في تحديد الفجوة لتحسين التعلم، وتطوير مهارة متابعة جودة الأداء على جميع الأعمال (رشوان، ٢٠٠٦؛ Black, 2003). وتضيف براون وجبس وجلوفر (Brown, Gibbs, & Glover, 2003) شروطا أخرى للتغذية الراجعة الجيدة بأنها: مفصلة بقدر كاف لفهم الطالبات، وتقدم بأسرع وقت، ومستمرة، ومرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة سابقا، وتركز على التعلم بدلا من الدرجات.

وتكون التغذية الراجعة ذات فعالية أكبر وذات أثر على زيادة الدافعية حينما توضح لماذا اعتبرت الإجابة صحيحة أو خاطئة بعبارات دقيقة ومفهومة من قبل المتعلم، بحيث توضح الموقف النسبي من الأهداف التعليمية ثم تعرض مجموعة من الاقتراحات لإغلاق الفجوة بين الأهداف المنشودة ومكان الطالبة في عملية التعلم (Elshout-Mohr, 1994; Shute, 2008; Chappuis & Stiggens, 2002). وهذا يتفق مع ما ذكره بلاك ووليام (Black & Wiliam, 1998) نقلا

عن بتلر (Butler, 1988) الذي درس تأثير أربعة أنواع من التغذية الراجعة: عبارات وصفية، درجات، ثناء، وبدون تغذية راجعة على أداء مائتي طالب وطالبة في الصفين الخامس والسادس الابتدائي في مهام أدائية مختلفة. وبالرغم من تكافؤ الطلاب في الاختبار القبلي إلا أن المجموعة التي تلقت تغذية راجعة بتعليقات وصفية حازت على أداء أفضل من المجموعات الأخرى التي لم يكن بينها اختلافات دالة إحصائيا.

وتتم عملية التقويم من أجل التعلم بالاستعانة بعدة أدوات وإجراءات خلال التفاعل اليومي مع الطالبات مثل طرح الأسئلة والإنصات الجيد لإجاباتهن وحثهن على التفكير في كيف توصلن إلى هذه الإجابة وتطوير مهارات التفكير ما وراء المعرفي من خلال التأمل والكتابة. وتقوم المعلمة بملاحظة النشاط الصفي وفحص الأعمال الكتابية والواجبات المنزلية التي تصف أداء الطالبات أكاديميا واجتماعيا وجوانب النمو الأخرى من أجل علاج ما قد يظهر من جوانب قصور، وذلك بالتعاون مع الطالبات وأولياء الأمور والإدارة المدرسية (خليل، ٢٠٠٣).

وتتنوع استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وقد اتضحت بعض صورها في دراسة فولانت وبيكيت (Volante & Beckette, 2011) التي حاولت التعرف على الممارسات التقويمية المطبقة على الصفوف المختلفة ابتداء من المرحلة التمهيدية إلى نهاية المرحلة الثانوية في جنوب أونتاريو بكندا التي تتميز بالتنوع السكاني، بمشاركة (٢٠) معلما ومعلمة لديهم خبرة تعليمية تتراوح ما بين (٣ –٢٨) سنة، وتوصلت الدراسة إلى أن أكثر أساليب التقويم البنائي المستخدمة بنجاح هي: طرح الأسئلة، تقديم تغذية راجعة بدون درجات، الاستفادة من الاختبارات الوطنية لتحسين التعلم. كما وجدت صعوبات في تطبيق التقويم الذاتي وتقويم الأقران مما حد المعلمين من استخدامها داخل الصف. وبحثت روز- بريمو وفوتاك (Ruiz-primo & Futak, 2006) في أثر الأسئلة المطروحة في التقويم البنائي غير الرسمي على تعلم طلاب المرحلة المتوسطة مادة العلوم بطريقة الاستقصاء، وتم تحليل الأسئلة المطروحة من قبل (٤) معلمين أثناء قيام الطلاب باستقصاءات علمية وفق دورة رباعية أعدها الباحثون لهذا الغرض: ١) يطرح المعلم السؤال؛ ٢) يجيب الطالب عن السؤال؛ ٣) يحلل المعلم إجابة الطالب؛ ٤) يوظف المعلم نتائج تحليله في تحسين تعلم الطلاب. وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق هذه الدورة إلى المستوى الأخير عند طرح الأسئلة التقويمية أدى إلى زيادة تعلم الطلاب حسب نتائج الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه في نهاية التجربة بعد أن تم التأكد من تكافؤ الطلاب عن طريق الاختبار القبلي.

وتتضح أهمية التقويم الذاتي في تعويد المتعلمين على التأمل فيما تعلموه وما يجب أن يصلوا إليه من أهداف لتحديد الفجوة ومن ثم اتخاذ إجراءات مناسبة لتحسين التعلم. وبذلك يمكنهم اكتساب مهارات حياتية مثل تحمل المسؤولية وضبط النفس والتخطيط، بالإضافة إلى شعورهم بالافتخار نتيجة تعلمهم (NCCA, 2007). كما لا يفقد الطلاب ذوو التحصيل المنخفض ثقتهم بأنفسهم لأنهم يعلمون أن بإمكانهم تعلم المهارة ويمكنهم إتقانها بعد الفهم العميق وربطها بحياتهم اليومية (Yin, et. al., 2008). وأشار إيلشوت-مور (Elshout-Mohr, 1994) إلى أنه يصعب على الطالب التخلي عن المفاهيم البديلة المكتسبة سابقا إلا من خلال إقناعهم بالمناقشات التي تجعلهم يتأملون في تفكيرهم، وعلى الطلاب تطوير هذه المهارة بشكل منتظم حتى يمكنهم الاستفادة من التغذية الراجعة الجيدة.

ودور الأقران في التقويم من أجل التعلم مشابه لدور المعلم رغم قلة التدريب والخبرة، إلا أنهم يمتلكون قوة العلاقة بين الأقران التي تفتح لهم استراتيجيات تدريبية لا تتاح للمعلم. وتتم متابعة عملية تقويم الأقران بافتراض أن التقويم البنائي يتضمن ثلاث عمليات: تحديد مكان الطلاب من التعلم، إلى أين يتجهون، وكيف يصلون إلى أهدافهم. ويشارك الأقران في توجيه تعلم زملائهم نحو الاتجاه الصحيح للتعلم (Wiliam, 2011). ورغم أن دراسة فولانت وبيكيت (Volantle & Beckette, 2011) لم تناقش الاختبارات المعدة من قبل المعلم كاستراتيجية من استراتيجيات التقويم من أجل التعلم إلا أنها اعتبرت أداة قوية من قبل بانجرت-دراونز وكوليك وكوليك (Bangart-drowns, Kulik & Kulik, 1991)، حيث تم تحليل ٤٠ دراسة حول أثر الاختبارات المتكررة على تعلم الطلاب، فوجدت أن أداء الطلاب يتحسن بتطبيق اختبارات أسبوعية، ولكن ينخفض الأداء إذا ما زادت عدد الاختبار عن هذا التكرار، كما أظهرت الدراسة أن الاختبارات القصيرة المتكررة أكثر فعالية من الاختبارات الطويلة المتباعدة في زمن التطبيق. وتوصل حسن (١٤١٧هـ) إلى أن تطبيق الاختبارات البنائية بعد كل درس في وحدة "الأعداد النسبية" في مادة الرياضيات للصف الثاني المتوسط في مدينة أبها بالمملكة العربية

السعودية له تأثير فعال وجوهري في زيادة تحصيل الطلاب. وقد توصل العجمي (٢٠١٢) إلى النتيجة ذاتها عند تدريس مادة اللغة العربية (القراءة والكتابة) للصف السابع بدولة الكويت.

وللرد على ادعاءات بعض التربويين بأن الضغط على المدارس في رفع معدل تحصيل الطلاب في الاختبارات الوطنية المطبقة من قبل الجهات الرسمية سيقلل من دور التقويم البنائي في رفع جودة التعليم، قام وليام وزملاؤه (Wiliam, Lee, Harrison & Black, 2004) بتدريب ٢٤ معلما ومعلمة خلال ستة أيام ونصف على أساسيات التقويم البنائي لتأهيلهم لإعداد خطة تتكامل فيها استراتيجيات متنوعة من التقويم البنائي مع التدريس، تضمنت هذه الاستراتيجيات طرح الأسئلة، تغذية راجعة وصفية مفصلة بدون درجات، شرح محكات النجاح للطلاب في بداية الدرس، التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وتوصلت نتائج البحث إلى أن الزيادة في تطبيق التقويم البنائي تؤدي إلى زيادة تحصيل في نتائج الاختبارات الوطنية بنسبة ٢٥%، مما يعني أن حرص المدارس على حصول الطلاب على درجات مرتفعة في الاختبارات الوطنية لا يتعارض مع دور التقويم البنائي في تحسين التعلم.

كما إن استخدام المعلمين للتقويم لإثراء وتكامل عمليات التعلم، جعل الطلاب يشاركون بفعالية بأنشطة تقويمية يومية أثناء تعلمهم، مما حسن مستوى التحصيل الدراسي ودافعية المتعلمين نحو التعلم (خليل، ٢٠٠٣؛ حسن، ١٤١٧هـ؛ علي، ٢٠١١؛ Chappuis & Stiggins, 2002). وقد وضحت دراسة اللميع والعجمي (٢٠٠٣) أن الاستعانة بالتقويم التكويني أثناء تدريس القرآن يؤدي إلى تنمية كل من درجة التحصيل الدراسي وقدرة الطلاب على قراءة وتجويد القرآن الكريم، حيث يوضح لهم مواطن الضعف فيتمكنون من معالجتها مباشرة. وهذا ما قد توصل إليه بلاك ووليام (Black & Wiliam, 1998) بعد تحليل ٢٥٠ دراسة لمعرفة أثر التقويم البنائي في رفع جودة التعلم، واتضح أن تطبيق التقويم البنائي داخل الصف ينتج عنه زيادة ذات دلالة إحصائية في التعلم.

وقد يكون للدراسات التي لم تظهر فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي طبقت التقويم البنائي المتضمن في محتوى العلوم والمجموعة التي لم تطبقه تفسيرات ومبررات لهذه النتيجة كعدم القدرة على التحكم في بعض المتغيرات الدخيلة مثل خبرة المعلمين، الخلفية التربوية، النصاب التدريبي، التأهيل المهني، البيئة الاجتماعية للطلاب، والبيئة المدرسية. وقد تعزى هذه النتائج إلى الضعف في تطبيق التقويم البنائي بعد التدريب اليسير الذي يتلقاه المعلمون(Yin et al. (2008 مما يؤكد أهمية التدريب المكثف للمعلمين قبل وأثناء الخدمة من أجل توفير الوقت اللازم للمعلم للتأمل في ممارساته التقويمية والاستفادة من خبرات المعلمين الآخرين لتحسين مستوى تطبيق التقويم من أجل التعلم داخل الفصول (Boston, 2002).

وبالرغم من استخدام كثير من المعلمين والمعلمات للتقويم التكويني أو البنائي، إلا أن القليل منهم يستخدمه كالتقويم من أجل التعلم بمعنى تقديم التغذية الراجعة التي من خلالها يمكن للمتعلم القيام بإجراءات لتحسين أو تقويم التعلم (Shirbagi & Bahman, 2008). ويعد التقويم من أجل التعلم جزءا متكاملا مع التدريس وليس معزولا عنه (رشوان ، ٢٠٠٦؛ Yin, et al., 2008) ، ولكن أغلب المعلمين والمعلمات يتوقفون عند مرحلة القياس أو تقديم التغذية الراجعة، دون متابعة الطلاب للتأكد من تحسين التعلم. وقد وضحت دراسة أمبوسعيدي والراشدي (٢٠٠٩) الصعوبات التي قد تعيق المعلمين من تطبيق التقويم البنائي وتمثل أهمها في عدم توفر الوقت لمتابعة أعمال الطلاب، نظرا لأعدادهم الكبيرة داخل الصف، والتقسيمات العديدة التي على المعلم تعبئتها في سجل درجات الطلبة، مما يستوجب على الجهات المسؤولة حل هذه المشكلات من أجل تحسين التعلم.

ونظرا لقلة الدراسات العربية التي كتبت حول التقويم من أجل التعلم عامة، وفي مجال العلوم خاصة، رأت الباحثتان أهمية إجراء هذه الدراسة.

## مشكلة الدراسة

أظهرت الدراسة التي أجراها مكتب التربية والتعليم/ شمال الرياض عام ١٤٣١-١٤٣٢هـ حول نتائج الاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه على طالبات الصف الرابع في (١٦) مدرسة حكومية وأهلية عن وجود انخفاض ملحوظ في تحصيل المعارف والمهارات العلمية مقارنة بقياسات المعلمات لتحصيل الطالبات في المعرفة نفسها، مما قد يشير إلى وجود خلل في عملية التقويم المتبعة، حيث أوضحت الدراسة أن نسبة إتقان

الطالبات لمعارف ومهارات العلوم للصف الرابع في ذلك العام بلغت (٦٢.٥%) فقط مقارنة بنسبة (١٠٠%) تقريبا وفق تقويم المعلمات.

في الوقت نفسه تشتكي كثير من المعلمات من الخلل الذي أوجده نظام التقويم المستمر بسبب عدم تقويم الطالبات حول درجة فهمهن للمعارف والمفاهيم العلمية ودرجة إتقانهن للمهارات العلمية وتطبيقاتها وربطها بالقضايا العالمية، كما لم يستطع النظام تعزيز الطالبات المجتهدات، مما أدى إلى إضعاف دافعيتهن نحو التعلم.

ومن السلبيات الكبيرة التي يعاني منها نظام التقويم المستمر الحالي أنه لم يتمكن من تقديم صورة حقيقية عن مستوى أداء الطالبات في المواد الدراسية المختلفة لأولياء أمورهن، وهذا بدوره حد من مشاركة أولياء الأمور في مساعدة الطالبات على تحسين التعلم. كما أهمل هذا النظام تقويم الطالبات في المهارات السلوكية الاجتماعية مثل ضبط النفس واحترامهن للآخرين والمشاركة في الأنشطة والمناقشات الصفية وإنهاء الواجبات المنزلية في الوقت المحدد بالإضافة إلى المحافظة على ممتلكات المدرسة. وقد نتج عن ذلك عدم انضباط سلوك الطالبات داخل الصف الدراسي أو داخل المدرسة وعدم اكتراثهن بإنهاء الأعمال المطلوبة منهن في الوقت المحدد أو بمستوى الإتقان المطلوب. لذا تأتي هذه الدراسة للتعرف على أراء معلمات ومشرفات العلوم وأولياء أمور الطالبات حول التقويم من أجل التعلم ثم إيجاد أنموذج جديد لبطاقة تقدير أداء الطالبة يساعد على تلافي القصور في البطاقة السابقة. ومن ثم مقارنة هذه الآراء بآرائهم حول نظام التقويم المستمر المطبق حاليا.

**أسئلة الدراسة**

تسعى هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما آراء معلمات ومشرفات العلوم التربويات وأولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينة نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهم نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟ ويتفرع عن هذا السؤال ثلاثة أسئلة:
   أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهن نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟
   ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفات نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهن نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟
   ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أولياء الأمور نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهم نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟
٣. ما فوائد التقويم من أجل التعلم على الطالبات حسب رأي المعلمات اللاتي طبقنه في فصولهن باستخدام بطاقة تقدير الأداء المقترحة؟

**أهمية الدراسة**

يعمل التقويم من أجل التعلم على تحديد الفجوة بين ما يعرفه المتعلم والأهداف التي سبق تحديدها عند التخطيط، ثم محاولة تقليص هذه الفجوة للوصول إلى إتقان التعلم (Shirbagi & Bahman, 2008). فهو يركز على تحسين تعلم الطلاب، والفهم العميق للمعارف وربطها بحياتهم اليومية، فيعمل على زيادة الدافعية نحو التعلم وزيادة التحصيل الدراسي (خليل، ٢٠٠٣؛ Chappuis & Stiggins, 2002; Black & Wiliams, 1998). كما يحث الطلاب على اكتساب مهارات حياتية مثل تحمل المسؤولية وضبط النفس والتخطيط. لذا تتضح أهمية هذه الدراسة في علاج المشكلات التي ترتبت على عدم فهم المعلمين والمعلمات لنظام التقويم المستمر، ولحل مشكلة عدم قدرة النظام على تقديم صورة حقيقية عن مستوى أداء الطلاب في المواد الدراسية المختلفة لأولياء أمورهم، وفشله في تقويم مهارات الطلاب السلوكية الاجتماعية مثل المشاركة في الأنشطة والمناقشات الصفية وإنهاء الواجبات المنزلية في الوقت المحدد والذي نتج عنه انخفاض مستوى التحصيلي للطلاب.

**أهداف الدراسة**

تهدف هذه الدراسة إلى:

١. تعرف آراء المعلمات والمشرفات وأولياء الأمور بالتقويم من أجل التعلم والغرض منه ودوره في تحسين التعلم ودفعه إلى الأمام.

٢. تقديم أنموذج جديد لبطاقة تقدير أداء الطالبات المفصلة في مادة العلوم لتشمل العناصر التالية: تطبيق المفاهيم العلمية وتطبيق المهارات العلمية. كما يشمل تقييم المهارات السلوكية الاجتماعية بشكل منفصل حتى يكتمل تقويم جوانب النمو المختلفة.

**حدود الدراسة**

يقتصر البحث الحالي على:

١. استطلاع آراء معلمات العلوم للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بمدينة الرياض، والمشرفات التربويات في مكاتب التربية والتعليم المختلفة حول التقويم من أجل التعلم.

٢. استطلاع آراء ست معلمات علوم للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية اللاتي طبقن التقويم من أجل التعلم بأدواته المختلفة وبطاقة تقدير أداء الطالبات المقترحة لمدة لا تقل عن ستة أسابيع في أربعة مدارس حكومية تابعة لثلاثة مكاتب تربية وتعليم مختلفة بمدينة الرياض حول فوائده على الطالبات. كما تم استطلاع أولياء أمور الطالبات في هذه المدارس حول التقويم من أجل التعلم.

٣. طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ.

## الطريقة والإجراءات

**منهج الدراسة**

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على: آراء أفراد العينة من المعلمات والمشرفات وأولياء الأمور نحو التقويم من أجل التعلم، ومقارنة أفراد العينة التقويم من أجل التعلم مع التقويم المستمر المطبق في المدارس.

**مجتمع وعينة الدراسة**

تكون مجتمع الدراسة من: جميع معلمات العلوم للصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض في العام الدراسي ١٤٣٣/١٤٣٤هـ، والبالغ عددهن ٦١٩ معلمة حسب إفادة شعبة الإحصاء التابعة إدارة التخطيط والتطوير، وجميع مشرفات العلوم في مكاتب التربية والتعليم المختلفة في مدينة الرياض والبالغ عددهن ٦٨ مشرفة، وأولياء أمور طالبات الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض.

**وتكونت عينة الدراسة من جزأين**

**الجزء الأول:** يختص باستطلاع آراء أفراد العينة (معلمات، مشرفات، أولياء أمور) حول التقويم من أجل التعلم، وقد بلغت العينة ٣٩ معلمة و٣٠ مشرفة من مكاتب الإشراف الثمانية، وهن اللاتي حضرن الدورة التعريفية للتقويم من أجل التعلم. وبالرغم من توجيه الدعوة عشوائيا لحضور ١٠٠ معلمة و٥٠ مشرفة من مكاتب الإشراف المختلفة، إلا أن الحضور الفعلي للدورة كان ٣٩ معلمة و٣٠ مشرفة.

أما عينة أولياء الأمور فقد بلغت ٩٨ ولي أمر، وقد أختيرت من **الجزء الثاني** من الدراسة الذي يختص بتطبيق التقويم من أجل التعلم من قبل ست معلمات علوم للصفوف الابتدائية العليا تم اختيارهن عشوائيا من ثلاثة مكاتب إشراف (مكتب إشراف غرب، وشمال، ومكتب إشراف الروابي) يدرسن ٢٥٤ طالبة في ٨ فصول (٤ فصول للصف الرابع، فصلين للصف الخامس، فصلين للصف السادس) في أربع مدارس ابتدائية. وقد وزعت استبانات على جميع أولياء أمور الطالبات المشاركات، وكان العائد ١٢٤ استبانة، تم استبعاد ٢٦ منها لعدم اكتمال بياناتها.

**أدوات الدراسة**

للتمكن من الإجابة عن أسئلة الدراسة، ونظرا لتشعب المجتمع، تم بناء الأدوات الآتية:

١. **الاستبانة:** للإجابة عن أسئلة الدراسة ما عدا السؤال الثالث، تم إعداد استبانة لاستطلاع رأي العينة (معلمات، مشرفات، أولياء أمور) حول التقويم من أجل التعلم وذلك بالرجوع إلى الأدب التربوي وبعض التجارب الدولية (NCCA, 2007; Glastonbury Public Schools, 2010; Progress Report Grades 4-5, 2012; Webster Groves School District Assessment Plan, 2011; Richland School District, 2012; Elementary Standard-Based Report Card, 2003). وشملت الاستبانة مقدمة وشرحا بسيطا عن التقويم من أجل التعلم مع تقديم الأنموذج الجديد المقترح لبطاقة تقدير أداء الطالبات

والبيانات الأولية للمعلمة أو المشرفة أو ولي الأمر، وتكونت الاستبانة من (٢٤) عبارة تحدد استجابات أفراد العينة تجاه نوعي التقويم: التقويم المستمر المطبق حاليا، والتقويم من أجل التعلم، ووزعت هذه العبارات في ثلاثة محاور رئيسة: أدوات التقويم، خصائص التقويم، العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور، وتم تبني مقياس ليكرت ذو التدريج الثلاثي (أوافق، أوافق إلى حد ما، غير موافق) لاستجابات أفراد العينة. وتم تقدير هذه الاستجابات بالقيم (١، ٢، ٣) على الترتيب. ومن ثم حساب التكرارات والنسب المئوية.

٢. **بطاقة تقدير أداء الطلاب:** للتمكن من الإجابة عن سؤال الدراسة الثالث، تم إعداد أنموذج مقترح لبطاقة تقدير أداء الطلاب، واعتمدت البطاقة على تفصيل تقويم مادة العلوم لتشمل تطبيق المفاهيم العلمية وتطبيق المهارات العلمية ضمن أربع مستويات لتظهر مدى فهم الطالبات للمفاهيم والمهارات وتطبيقاتها: حيث يمثل الرمز( أ) فهما موسعا للمفاهيم والمهارات وتطبيقاتها وربطها بالقضايا العالمية. ويمثل الرمز (ب) فهما جيدا للمفاهيم والمهارات وتطبيقاتها، أما الرمز (ج) فيدل على إظهار فهما مبدئيا للمفاهيم والمهارات وتطبيقاتها ، ويمثل الرمز( د) عدم إظهار الفهم أو إظهار فهما محدودا للمفاهيم والمهارات وتطبيقاتها.

أما المهارات السلوكية الاجتماعية فتم تقويمها من خلال المهارات التالية:

- تتبع النظام الصفي والمدرسي
- تشارك في الأنشطة والمناقشات الصفية
- تنهي أعمالها في الوقت المحدد
- تنهي واجباتها المنزلية في الوقت المحدد
- تتعاون في الأنشطة الجماعية
- تظهر احتراما للآخرين
- تستطيع ضبط النفس
- تستطيع التعبير عن أفكارها للآخرين بوضوح
- تنصت جيدا للآخرين
- تحافظ على ممتلكاتها الشخصية
- تحافظ على ممتلكات المدرسة

ويتم تقويم هذه المهارات بالرموز( أ) و (ب) و (ج) و (د) التي تعني ظهور السلوك دائما أو غالبا أو أحيانا أو نادرا على التوالي. وبالرغم من أن هذه الأداة تعد أداة تقويم التعلم، إلا أنها في هذه الدراسة ستستخدم للتقويم من أجل التعلم لأن استخدامها يهدف إلى تقديم تغذية راجعة للطالبة وولي أمرها حول المستوى الفعلي لأدائها في مادة العلوم حتى يمكنها تحسين وتطوير جوانب الضعف، وتعزيز جوانب القوة.

**صدق الأدوات:** للتحقق من الصدق الظاهري لأدوات الدراسة تم عرضها على سبعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، منهم ثلاثة أساتذة في المناهج وطرق التدريس، وأستاذ في القياس والتقويم، ومشرفتان تربويتان من الميدان المدرسي، بهدف إبداء الرأي والحكم عليها في ضوء: وضوح العبارات، ومناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة، وسلامة صياغتها اللغوية. وقد أجمعوا على مناسبة الأدوات لتحقيق أغراض الدراسة بعد إجراء بعض التعديلات التي تم اقتراحها في سبيل إخراج الأدوات في صورتها النهائية.

**ثبات الأداة:** تم حساب معامل الارتباط لبيرسون ومعامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي لعبارات الأداة.

أ. **معامل الارتباط بيرسون:** بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها على عينة استطلاعية عشوائية قوامها ٢٤ معلمة ومشرفة وولي أمر، وذلك من أجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة بحساب معامل الارتباط بيرسون، حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه العبارة ولكل مجال بالأداة كما هو موضح في جداول ١ و ٢ و٣.

جدول ١

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول (أدوات التقويم) بالدرجة الكلية للمحور

| معامل الارتباط (التقويم المستمر المطبق) | رقم الفقرة | معامل الارتباط (التقويم من أجل التعلم) |
|---|---|---|
| **٠,٥٩٩ | ١ | **٠,٧٦١ |
| **٠,٥٧٢ | ٢ | **٠,٧٣٧ |
| **٠,٥١٥ | ٣ | **٠,٧٥٦ |
| *٠٤٦٧ | ٤ | **٠,٧٧٣ |
| *٠,٦٢١ | ٥ | *٠,٥٥٩ |
| **٠,٦٣٢ | ٦ | **٠,٧٤٧ |
| *٠,٧٢٠ | ٧ | **٠,٥٢٣ |
| **٠,٨٠٣ | ٨ | *٠,٤٨٧ |
| **٠,٧١٧ | ٩ | **٠,٥٩٤ |
| **٠,٦٩٥ | ١٠ | *٠,٤٦٧ |
| **٠,٨٤٤ | ارتباط المحور بالدرجة الكلية للأداة | **٠,٥٨٧ |

**دال عند مستوى ٠,٠١ فأقل، *دال عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

جدول ٢

معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المجال الثاني (خصائص التقويم) بالدرجة الكلية للمحور

| معامل الارتباط (التقويم المستمر المطبق) | رقم الفقرة | معامل الارتباط (التقويم من أجل التعلم) |
|---|---|---|
| **٠,٨٢٠ | ١١ | **٠,٧٨٢ |
| **٠٦٠٩ | ١٢ | **٠,٧٧٦ |
| **٠,٥١١ | ١٣ | **٠,٥٣٥ |
| **٠٨٦٩ | ١٤ | **٠,٨٤٤ |
| *٠,٧٣٣ | ١٥ | *٠,٧٦٠ |
| **٠,٨٠٠ | ١٦ | **٠,٩٠٩ |
| *٠,٧٩٠ | ١٧ | **٠,٩٠٦ |
| **٠,٨٧٦ | ١٨ | **٠,٨٧٨ |
| **٠,٨٦٨ | ١٩ | **٠,٧٨٨ |
| **٠,٨٨٨ | ٢٠ | **٠,٩٣٥ |
| **٠,٩٥٣ | ارتباط المحور بالدرجة الكلية للأداة | **٠,٩٣٩ |

يلاحظ **دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل ويلاحظ *دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

جدول ٣

معاملات ارتباط بيرسون المحور الثالث (العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور بالدرجة الكلية للمحور)

| معامل الارتباط (التقويم المستمر المطبق) | رقم الفقرة | معامل الارتباط (التقويم من أجل التعلم) |
|---|---|---|
| **٠,٩١٥ | ٢١ | **٠,٩٩٨ |
| **٠,٨٩٦ | ٢٢ | **٠,٩٩٨ |
| **٠,٩٣٢ | ٢٣ | **٠,٩٩٨ |
| **٠٧٨٨ | ٢٤ | **٠,٩٨٧ |
| **٠,٨٧٦ | ارتباط المحور بالدرجة الكلية للأداة | **٠,٨٥٤ |

يلاحظ **دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل ويلاحظ *دال عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ فأقل

جدول ٤

حساب معامل ألفا كرونباخ لثبات الاتساق الداخلي للاستبانة

| | المحاور | معامل ألفا (الثبات) التقويم المستمر | معامل ألفا (الثبات) التقويم من أجل التعلم |
|---|---|---|---|
| **المحور الأول** | أدوات التقويم | ٠,٨٢٢ | ٠,٨٢٨ |
| **المحور الثاني** | خصائص التقويم | ٠,٩٢٧ | ٠,٩٣٧ |
| **المحور الثالث** | العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور | ٠,٩٠٤ | ٠,٩٩٧ |
| الأداة كاملة | | ٠,٩٦٣ | ٠,٩٤٤ |

يتضح من الجداول (١-٣) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) و(٠,٠٥) فأقل مما يشير إلى أن جميع عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة جدا، وتؤكد قوة الارتباط الداخلي بين جميع عبارات أداة الدراسة، كما أتضح أن قيم معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يشير إلي أن جميع محاور الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة وعليه فإن هذه النتيجة توضح ثبات عبارات ومحاور أداة الدراسة وصلاحيتها للتطبيق الميداني.

**ب. معامل ألفا كرونباخ:**

يتضح من جدول (٤) أن قيم معامل ألفا كرونباخ تتراوح بين (٠,٨٢٢- ٠,٩٩٧)، وهي قيم ثبات عالية، وتعد مؤشرا جيدا على أن الأداة صالحة للتطبيق، ويمكن الاعتماد على نتائجها.

**٣.المقابلة الشخصية:**

تم إجراء مقابلات شخصية مع المعلمات اللاتي طبقن بطاقة تقدير الأداء في فصولهن وذلك بهدف الإجابة عن السؤال الثالث وللتعرف على فوائد تكامل التقويم من أجل التعلم في تدريس العلوم وللتعرف على الصعوبات التي واجهتهن.

**٤.البرنامج التدريبي:**

هدف البرنامج التدريبي إلى تعريف معلمات العلوم والمشرفات المشاركات في الدراسة بالتقويم من أجل التعلم: مفهومه، مقارنته مع النظام الحالي، أهميته في إثارة الدافعية وتحسين التعلم، ارتباطه بالتغذية الراجعة، وأدواته المختلفة، وذلك لاستطلاع آراءهن نحو التقويم من أجل التعلم والتمكن من الإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد تم إعداد حقيبة تدريبية تشمل أهداف البرنامج والأنشطة التدريبية والمادة العلمية لتوضيح التقويم من أجل التعلم، والوقت المحدد لانجاز البرنامج التدريبي وتقويمه. وقد تضمن تنفيذ البرنامج مناقشات لأهم الصعوبات التي تواجهها المعلمات في نظام التقويم المستمر المطبق حاليا في المدارس، ومقترحاتهن لعلاجه، كمنطلق لتقديم التقويم من أجل التعلم. وقد تم تقديم الدورة التدريبية لمدة ثلاثة أيام، بواقع يوم تدريبي(٤ ساعات) لكل متدربة، في مركز تدريب مكتب التربية والتعليم/شمال الرياض. وقد حضر الدورة (٣٩) معلمة و(٣٠) مشرفة من مكاتب الإشراف الثمانية، وذلك لأهمية التأكد من فهم أفراد العينة لأهمية التقويم

مـن أجـل الـتعلم ودوره في تحسـين الـتعلم والتـدريس (Boston, 2002). وزعـت الاسـتبانات عليهن قبـل نهايـة الدورة للمقارنـة بـين التقـويم مـن أجـل الـتعلم ونظـام التقـويم المستمر المطبق في المدارس. وتلا تقديم البرنامج أربع زيارات متتاليـة لمتابعـة كل معلمـة مـن عينـة المعلمات السـتة خـلال تطبيق التقويم من أجل التعلم، ووزعت اسـتبانات اسـتطلاع آراء أولياء الأمور بعد ستة أسابيع من التطبيق.

**المعالجات الإحصائية**

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cronbach) ومعامل بيرسون (Pearson) للاتساق الداخلي لحساب ثبات الأداة.

٢. المتوسط الحسابي والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لوصف إجابات أفراد العينة للعبارات للإجابة على السؤال الأول.

٣. اختبار- ت للعينات المترابطة للإجابة عن السؤال الثاني للكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينة نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهم نحو نظام التقويم من أجل التعلم.

## نتائج الدراسة ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول: **ما رأي أفراد عينة الدراسة حول نظام التقويم من أجل التعلم؟** تم حساب المتوسطات الحسابية الموزونة من مجموع تكرار كل فئة مضروبا في وزنها ومقسوما على العدد الكلي للعينة، وطول الفئة في الأداة وفق درجة الموافقة على النحو الآتي:

من (١-١,٦٦) غير موافق، من (١,٦٧-٢,٣٣) موافق إلى حد ما، من (٢,٣٤-٣) موافق.

**المحور الأول: أدوات التقويم:** يوضح جدول ٥ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الأول، أدوات التقويم.

يتضح من جدول ٥ أن المتوسط الحسابي العام لدرجة أهمية للمحور كانت ٢,٥٢ ويقع ضمن الفئة الأولى لمقياس ليكرت الثلاثي ٢,٣٤—٣,٠٠ وهي الفئة التي تشير إلى الاستجابة موافق. كما يتضح وجود اختلافات في درجة استجابات أفراد الدراسة للعناصر في هذا المحور حيث تراوحت متوسطات

**جدول ٥**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول أدوات التقويم**

| الرقم | العبارة | الترتيب | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١ | تستخدم أدوات تقويم متنوعة لقياس المعارف بأكثر من طريقة للتأكد من صحة القياس. | ٦ | ٢,٦٢ | ٠,٦٩ |
| ٢ | تستخدم أدوات تقويم متنوعة لقياس المهارات العلمية. | ٧ | ٢,٦١ | ٠,٦٧ |
| ٣ | الأسئلة الشفوية هي الأكثر استخداما لقياس المعرفة العلمية. | ٩ | ٢,٠٠ | ٠,٨٢ |
| ٤ | يقاس إتقان المعرفة بعد حفظها بذكرها أمام المعلمة. | ١٠ | ١,٩٣ | ٠,٨٩ |
| ٥ | تطبق اختبارات تحريرية دورية لقياس فهم الطالبات. | ١ | ٢,٧٤ | ٠,٦٠ |
| ٦ | تطبق اختبارات شاملة للوحدة للتحقق من فهم الطالبات. | ٣ | ٢,٧١ | ٠,٦١ |
| ٧ | يساعد تقرير تقدير أداء الطالبات في تحديد مدى فهم الطالبة للمعارف العلمية وقدرتها على تطبيقها في الحياة. | ٥ | ٢,٦٨ | ٠,٥٩ |
| ٨ | يساعد تقرير تقدير أداء الطالبات في تحديد مدى تمكن الطالبة من المهارات العلمية. | ٤ | ٢,٦٩ | ٠,٥٦ |
| ٩ | يساعد تقرير تقدير أداء الطالبات في توضيح تقدم تعلم الطالبة. | ٢ | ٢,٧١ | ٠,٥١ |
| ١٠ | يساعد تقرير تقدير أداء الطالبات في توضيح تقدم الطالبة في المهارات السلوكية الاجتماعية. | ٨ | ٢,٥٣ | ٠,٧١ |
| | معدل المحور | | ٢,٥٢ | ٠,٦٦ |

استجاباتهم ما بين ١,٩٣ و ٢,٧٤ وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن فئات مقياس ليكرت الثلاثي أوافق إلى حد ما وموافق وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب العبارات تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة لدرجة التطبيق على توافقها كالتالي:

- جاء البند الذي تمثله الفقرة رقم ٥ وهي "تطبق اختبارات تحريرية دورية لقياس فهم الطالبات" بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٧٤ وبدرجة موافق.
- جاء البند الذي تمثله الفقرة رقم ٦ وهي "تطبق اختبارات شاملة للوحدة للتحقق من فهم الطالبات" بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٧١ وبدرجة موافق إلى حد ما.

وتؤكد هذه العبارات على أهمية الاختبارات كأداة للتقويم من أجل التعلم وهو ما يتفق مع نتائج دراسة بانجرت-دراونز وزملاؤه (Bangart-drowns et al., 1991) التي وجدت أن أداء الطلاب يتحسن بتطبيق اختبارات أسبوعية، إضافة لأن الاختبارات القصيرة المتكررة تؤدي إلى تحسن أداء الطلاب. كما أن تطبيق اختبارات شاملة للوحدة يعد من وسائل إعادة الاختبارات وهي من الطرق الفعالة لدعم التذكر بعد الإتقان (Lalley & Gentile, 2009). وقد تكون هذه من الطرق المناسبة لحل مشكلات انخفاض المستوى الدراسي للطلاب بسبب عدم تطبيق المعلمين اختبارات شاملة لإخفاق بطاقة تقدير أداء الطلاب في تحديد درجة فهمهم للمعارف والمفاهيم العلمية ودرجة إتقانهم للمهارات العلمية وتطبيقاتها وربطها بالواقع. والاختبارات الشاملة تجعل الطالب يربط بين المفاهيم العلمية في الوحدة مما يؤدي إلى ارتفاع التحصيل الدراسي للطلاب (حسن، ١٤١٧هـ؛ Wiliam, et. al., 2004; Volante & Beckette, 2011).

- جاء البند الذي تمثله الفقرة رقم ٧ وهي "يساعد تقرير تقدير أداء الطالبات في توضيح تقدم تعلم الطالبة" بالمرتبة الثالثة من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٧١ وبدرجة موافق.
- جاء البند الذي تمثله الفقرة رقم ٨ وهي "يساعد تقرير تقدير أداء الطالبات في تحديد مدى تمكن الطالبة من المهارات العلمية" لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٦٩ وبدرجة موافق.

ومما سبق يتضح تفضيل النموذج المقترح لبطاقة تقدير أداء الطلاب على البطاقة المطبقة حاليا في تقويم مادة العلوم لتشمل، والذي يتدرج التقويم فيها حسب الموضح في جدول ١. ويهدف ذلك إلى تقديم تغذية راجعة للطالبة وولي أمرها حول المستوى الفعلي لأدائها في مادة العلوم حتى يمكن تحسينه وتطويره، وتعزيز جوانب القوة فيهن.

- حصلت الفقرة رقم ٣ وهي "الأسئلة الشفوية هي الأكثر استخداما لقياس المعرفة العلمية" على موافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٠٠ وبدرجة موافق إلى حد ما.
- حصلت الفقرة رقم ٤ وهي "يقاس إتقان المعرفة بعد حفظها بذكرها أمام المعلمة" على موافقة أفراد الدراسة بمتوسط ١,٩٣ وبدرجة موافق إلى حد ما.

رغم أن هذه البنود قد حققت درجات منخفضة نسبيا، إلا أن هذا يتوافق مع تعارضها مع عمليات التقويم من أجل التعلم الذي ينبني على استخدام أدوات متنوعة في التقويم، وفي أزمان مختلفة حتى يمكن للمعلم جمع معلومات عن تطور المعرفة والمهارات والاتجاهات لدى الطلاب (Simpson-Beck, 2011)، ومن ثم استخدامها لدفع التعلم إلى الأمام، وذلك بعد مقارنة ما تعرفه الطالبة بالأهداف التي سبق تحديدها عند التخطيط، ثم محاولة تقليص هذه الفجوة للوصول إلى إتقان التعلم (Shirbagi & Bahman, 2008; Black, et al., 2004; Wiliam, 2011).

**المحور الثاني: خصائص التقويم:** يوضح جدول ٦ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الثاني، خصائص التقويم.

من خلال جدول ٦ يتضح أن المتوسط الحسابي العام لدرجة الأهمية للمحور كانت ٢,٥٨ وهو يقع ضمن الفئة الأولى لمقياس ليكرت الثلاثي ٢,٣٤– ٣,٠٠ وهي الفئة التي تشير إلى الاستجابة موافق. ويلاحظ وجود اختلافات في درجة استجابات أفراد الدراسة للعناصر في هذا المحور حيث

تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين ٢,١٧ و٢,٨١ وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة لمقياس ليكرت الثلاثي موافق وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب العبارات تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة لدرجة التطبيق على توافقها كالتالي:

- جاءت الفقرة رقم ١٦ وهي "حث الطالبات على حل الواجبات المنزلية " بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٨١ وبدرجة موافق. وقد يعود ذلك إلى تقديم نموذج جديد لبطاقة تقدير أداء الطلاب يشمل تقييم المهارات السلوكية الاجتماعية بشكل مفصل، بتعاون جميع معلمات الفصل مع رائدات الصف، لتقييم مهارات سلوكية مهمة مثل ضبط النفس واحترام الآخرين والمشاركة في الأنشطة والمناقشات الصفية وكذلك أداء الواجبات المنزلية. وكان ذلك لعلاج الخلل الذي أوجده نظام التقويم المستمر المطبق بسبب اكتفاءه بتقييم المعارف والمهارات والمفاهيم العلمية دون تقويم المهارات السلوكية الاجتماعية،كما أنه لم يستطع تعزيز الطالبات المجتهدات مما أدى إلى إهمال كثير من الطالبات أداء الواجبات المنزلية في الوقت المحدد. وهذا يتفق مع ما ذكره خليل (٢٠٠٣) أنه من المهم فحص أعمال الطلاب مثل الأعمال الكتابية والواجبات المنزلية وملفات الانجاز التي تصف أدائهم أكاديميا واجتماعيا من أجل علاج ما قد يظهر من جوانب قصور، وذلك بتعاون المعلم مع الطلاب وأولياء الأمور والإدارة المدرسية.
- جاءت الفقرة رقم ١٥ وهي توضيح نقاط الضعف عند الطالبات "بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٦٥ وبدرجة موافق إلى حد ما.
- جاءت الفقرة رقم ١٤ وهي "توضيح نقاط القوة عند الطالبات" لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٦٥ وبدرجة موافق.
- كما جاءت الفقرة رقم ١١ وهي "تقديم تغذية راجعة مستمرة للطالبات" لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٦٢ وبدرجة موافق.

وما سبق يوضح أهمية التغذية الراجعة التي تعمل على تحديد الفجوة بين الأهداف المنشودة وما تمتلكه الطالبات من معارف وفهم ومهارات لإرشادهن إلى إجراءات تساعد في تقليص هذه الفجوة وتحقيق الأهداف (Wiliam, 2011). كما تساعد التغذية الراجعة الطالبات على اكتساب وتطوير مهارات التقويم الذاتي من خلال تقييم أعمالهن (Black, et. al., 2003). كما يجب على المعلمة أن تقدم تغذية راجعة مفصلة بقدر كاف ومناسبة

**جدول ٦**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول: خصائص التقويم**

| الرقم | العبارة | الترتيب | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ١١ | تقديم تغذية راجعة مستمرة للطالبات. | ٥ | ٢,٦٢ | ٠,٦٥ |
| ١٢ | تجميع مستمر للشواهد على تقدم الطالبة. | ٦ | ٢,٥٩ | ٠,٦٨ |
| ١٣ | تقييم المهارة مباشرة بعد الدرس أو الفصل ولا يتم مراجعتها بعد ذلك. | ١٠ | ٢,١٧ | ٠,٨٩ |
| ١٤ | توضيح نقاط القوة عند الطالبات. | ٤ | ٢,٦٥ | ٠,٦٣ |
| ١٥ | توضيح نقاط الضعف عند الطالبات. | ٣ | ٢,٦٥ | ٠,٦١ |
| ١٦ | حث الطالبات على حل الواجبات المنزلية. | ١ | ٢,٨١ | ٠,٥٥ |
| ١٧ | تقرير تقدير أداء الطالبات يحدد مدى إتقان المعارف والمهارات. | ٢ | ٢,٦٥ | ٠,٦٠ |
| ١٨ | نظام التقويم يساعد على ترابط المادة العلمية لدى الطالبات. | ٧ | ٢,٥٩ | ٠,٧٣ |
| ١٩ | يراعي نظام التقويم الفروق الفردية بين الطالبات. | ٩ | ٢,٤٦ | ٠,٧٧ |
| ٢٠ | يحث نظام التقويم الطالبات على الجدية وتحمل مسؤولية التعلم. | ٨ | ٢,٥٧ | ٠,٧٦ |
| | معدل المحور | | ٢,٥٨ | ٠,٦٩ |

لفهم الطالبات، وبأسرع وقت، وأن تكون مستمرة، ومرتبطة بالأهداف التعليمية المحددة سابقا، وأن تركز في تقديمها على التعلم عوضا عن التركيز على الدرجات (Brown et. al., 2003) ، مما سيؤدي إلى زيادة الدافعية نحو التعلم وإغلاق الفجوة بين الأهداف المنشودة وتحققها في عملية التعلم ( Shute, 2008; Chappuis & Stiggens, 2002; Elshout-Mohr, 1994).

**المحور الثالث: العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور**: يوضح جدول ٧ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة حول المحور الثالث، العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور.

من خلال جدول ٧ يتضح أن المتوسط الحسابي العام لدرجة الأهمية للمحور كانت ٢,٦٦ وهو يقع ضمن الفئة الأولى لمقياس ليكرت الثلاثي ٢,٣٤– ٣,٠٠ وهي الفئة التي تشير إلى الاستجابة موافق. وقد اتفق أفراد الدراسة على رؤيتهم حول هذا المحور، حيث تراوحت متوسطات استجاباتهم ما بين ٢,٦٣ و٢,٦٦ وهذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة لمقياس ليكرت الثلاثي موافق وبناء على قيم المتوسطات الحسابية تم ترتيب العبارات تنازليا حسب موافقة أفراد الدراسة لدرجة التطبيق على توافقها كالتالي:

- جاءت الفقرة رقم ٢٣ وهي "يساعد على تعريف أولياء الأمور بنقاط الضعف لدى الطالبة مما يساعد على تحسينها " بالمرتبة الأولى من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٦٨ وبدرجة موافق.
- جاءت الفقرة رقم ٢١ وهي "يقدم تغذية راجعة لأولياء الأمور حول مستوى بناتهن" بالمرتبة الثانية من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢,٦٦ وبدرجة موافق.
- جاءت الفقرة رقم ٢٢ وهي "يساعد على تعريف أولياء الأمور بنقاط القوى لدى الطالبة مما يساعدهم على تعزيزها" بالمرتبة الثانية مكرر من حيث الأهمية لموافقة أفراد الدراسة بمتوسط ٢.٦٦ وبدرجة موافق.

ولعل موافقة أفراد العينة بدرجة عالية في أن أدوات التقويم من أجل التعلم يقدم تغذية راجعة لأولياء الأمور حول مستوى بناتهن، أي أنه يساعد على تعريف أولياء الأمور بنقاط الضعف لديهن من أجل مساعدتهن على تحسينها، كما يعرفهم على نقاط القوى لديهن لتعزيزها، وهذا بخلاف بطاقة تقويم أداء الطلاب المطبقة حاليا التي لا توضح المستوى الفعلي للطلاب، ولا مدى إتقانهم المعارف والعلوم والمهارات، ولا مدى مشاركتهم في النشاط الصفي، ولا تصف أدائهم في الواجبات المدرسية أو أعمالهم الكتابية. والحقيقة أنه لا بد من التواصل بين البيت والمدرسة، حتى يشارك أولياء الأمور في عملية تعلم أبنائهم (NCCA, 2007).

**للإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء العينة نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهم نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟** تم الإجابة عن الأسئلة المتفرعة عنه:

أ- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهن نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟

ب- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفات نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهن نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟

**جدول ٧**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة للمحور الثالث: العلاقة بين المدرسة وأولياء الأمور**

| الرقم | العبارة | الترتيب | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| ٢١ | يقدم تغذية راجعة لأولياء الأمور حول مستوى بناتهن. | ٢ | ٢,٦٦ | ٠,٦٧ |
| ٢٢ | يساعد على تعريف أولياء الأمور بنقاط القوة لدى الطالبة مما يساعدهم على تعزيزها. | ٢ | ٢,٦٦ | ٠,٦٧ |
| ٢٣ | يساعد على تعريف أولياء الأمور بنقاط الضعف لدى الطالبة مما يساعد على تحسينها. | ١ | ٢,٦٨ | ٠,٦٤ |
| ٢٤ | يتطلب اجتماعات فردية بين المعلمة وأولياء الأمور من أجل توضيح الصعوبات التي تواجهها الطالبات. | ٤ | ٢,٦٣ | ٠,٦٨ |
| | معدل المحور | | ٢,٦٦ | ٠,٦٧ |

ج- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أولياء الأمور نحو نظام التقويم المستمر المطبق حاليا وآرائهم نحو نظام التقويم من أجل التعلم؟

وذلك من خلال إجراء اختبار (ت) للمجموعات المترابطة لفحص الفروق بين استجابات المعلمات حول التقويم المستمر المطبق حاليا والتقويم من أجل التعلم وذلك للتعرف على إذا ما كان هناك دلالة ذات فروق إحصائية بين استجابات المعلمات، ولفحص الفروق بين استجابات المشرفات التربويات وذلك للتعرف على إذا ما كان هناك دلالة ذات فروق إحصائية بين استجابات المشرفات على التقويم المستمر المطبق حاليا والتقويم من أجل التعلم، ولفحص الفروق بين استجابات أولياء الأمور حول التقويم المستمر التقويم من أجل التعلم وذلك للتعرف على إذا ما كان هناك دلالة ذات فروق إحصائية بين استجابات أولياء الأمور. ويوضح جدول (٨) هذه النتائج.

يتضح من جدول ٨ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط إجابات المعلمات على التقويم المستمر المطبق حاليا والتقويم من أجل التعلم وكانت لصالح التقويم من أجل التعلم بمتوسط حسابي ٦٤,١٨ مقابل ٤٥,٤٦ للتقويم المستمر المطبق حاليا؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط إجابات المشرفات على التقويم المستمر المطبق حاليا والتقويم من أجل التعلم ، كانت لصالح التقويم من أجل التعلم بمتوسط حسابي ٦٤,٩٦ مقابل ٣٧,٠٠ للتقويم المستمر؛ ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين متوسط إجابات أولياء الأمور حول نظام المعلمات التربويات والمعلمات الغير تربويات التقويم المستمر المتبع في المدارس ونظام التقويم من أجل التعلم لصالح التقويم من أجل التعلم بمتوسط بلغ ٥٨,٥٨ مقابل ٥٢,١٦ للتقويم المستمر.

وهذه النتائج تشير إلى تفضيل معلمات العلوم والمشرفات وأولياء الأمور التقويم من أجل التعلم على التقويم المستمر المطبق حاليا. لأن التقويم من أجل التعلم يعالج الكثير من المشكلات التعليمية التي تواجه معلم العلوم. فالانخفاض في المستوى الدراسي يكون نتيجة عدم تقويم الطلاب بنائيا، أو عدم تقديم التغذية الراجعة لهم أو عدم استفادتهم من التغذية الراجعة في تحسين التعلم كما توصلت إليه روز- بريمو وفوتاك (Ruiz-primo & Futak, 2006)، فالهدف من التقويم ليس لرصد درجات المتعلمين فقط، إنما هو تفاعل يومي بين المعلم والطلاب وتقديم التغذية الراجعة لتحسين التعلم. كما يستخدم للتعرف على الصعوبات التي تواجههم والتي تعيق التعلم ومن ثم مساعدتهم في تحديد الخطوات التالية في التعلم. وهذا يحمل الطلاب قدرا من المسؤولية، واكتساب مهارات حياتية مهمة (NCCA, 2007). كما لا يفقد الطلاب ذوو التحصيل المنخفض ثقتهم بأنفسهم لأنهم يعلمون أن بإمكانهم تعلم المهارة ويمكنهم إتقانها بعد الفهم العميق وربطها بحياتهم اليومية (Yin, et. al., 2008).

كما أن بطاقة تقدير أداء الطلاب في التقويم الحالي لا تحدد درجة فهمهم للمعارف والمفاهيم العلمية ودرجة إتقانهم للمهارات العلمية وتطبيقاتها وربطها بالواقع، ولا تقدم صورة حقيقية عن مستوى أداء الطلاب في المواد الدراسية المختلفة لأولياء

**جدول ٨**

**نتائج اختبار (ت) للمجموعات المترابطة لفحص الفروق بين استجابات أفراد العينة (معلمات، ومشرفات، وأولياء أمور) نحو التقويم المستمر المطبق حاليا والتقويم من أجل التعلم**

| نوع العينة | نوع التقويم | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | فرق المتوسطات | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معلمات | التقويم المستمر المطبق حاليا | ٣٩ | ٤٥,٤٦ | ١١,٠٣ | ١٨,٧٢ | ٦,٧٦ | ٣٨ | ٠,٠١ |
| | التقويم من أجل التعلم | ٣٩ | ٦٤,١٨ | ١٣,٢٠ | | | | |
| مشرفات | التقويم المستمر المطبق حاليا | ٣٠ | ٣٧,٠٠ | ٧,٣٩ | ٢٧,٩٦ | ١١,٥٠ | ٢٩ | ٠,٠١ |
| | التقويم من أجل التعلم | ٣٠ | ٦٤,٩٦ | ١٠,٩٠ | | | | |
| أولياء أمور | التقويم المستمر المطبق حاليا | ٩٨ | ٥٢,١٦ | ٩,٨ | ٦,٤٢ | ٥,١٧ | ٩٧ | ٠,٠١ |
| | التقويم من أجل التعلم | ٩٨ | ٥٨,٥٨ | ٨,٧ | | | | |

الأمور، وهذا بدوره حد من مشاركتهم في مساعدة الطلاب على تحسين التعلم.وأما النموذج المقترح لبطاقة تقدير أداء الطلاب فهو يقومهم في المهارات السلوكية الاجتماعية مثل ضبط النفس واحترامهم للآخرين والمشاركة في الأنشطة والمناقشات الصفية وإنهاء الواجبات المنزلية في الوقت المحدد بالإضافة إلى المحافظة على ممتلكات المدرسة، وهذا يساعد على انضباط سلوك الطلاب داخل الصف الدراسي وداخل المدرسة والاهتمام بإنهاء الأعمال المطلوبة منهم في الوقت المحدد ومستوى الإتقان المطلوب (Elementary Standard-Based Report Card, 2004).

**للإجابة عن السؤال الثالث: ما فوائد التقويم من أجل التعلم على الطالبات حسب رأي المعلمات في اللاتي طبقنه في فصولهن باستخدام بطاقة تقدير الأداء المقترحة؟**

تم تحليل المقابلة الشخصية التي أجريت مع العينة المكونة من ست معلمات والبحث عن الفقرات المتشابهة التي يمكن تصنيفها إلى عناصر تعد من آثار تطبيق التقويم من أجل التعلم على الطالبات. وقد أفرز تحليل هذه المقابلات الآتي:

١. لاحظت جميع المعلمات اللاتي طبقن التقويم من أجل التعلم ضمن العينة المكونة من ست معلمات فرقا واضحا في أداء لطالبات وفي سلوكهن داخل الصف. فقد ذكرن جميعهن (١٠٠%) وجود تحسن ملحوظ في حرص الطالبات على إتقان تعلم معارف ومهارات العلوم عند قياسها للمرة الأولى بسبب تحسن أدائهن في الأعمال الكتابية مثل أوراق العمل والمنظمات البيانية والواجبات المنزلية، حيث حرصن على التأكد من صحة الإجابات وشمولها عند كتابتها ممارسة التقويم الذاتي، كما يصححن الإجابات التي تحتاج إلى تحسين بعد تقديم التغذية الراجعة لهن من قبل المعلمة.

٢. ذكرت ٦٦% من معلمات العينة أن بعض طالباتهن لم تكتف بالقراءة من كتاب العلوم، إنما أصبحن يتوسعن في القراءة من مصادر خارجية مثل الانترنت للاستزادة.

٣. وضحت إحدى المعلمات بنسبة ١٦,٦٧% تحسن الطالبات في قدرتهن على الكتابة والتعبير.

٤. أضافت بعض المعلمات ٥٠% ما لاحظته من إبداع على مطويات وملفات الانجاز بعض الطالبات.

٥. أدى الاستعانة ببطاقة تقدير أداء الطالب المقترحة إلى زيادة دافعية الطالبات المتميزات للتعلم بسبب تقدير جهودهن وتعزيزهن فكن يشعرن بالفخر والحماس، كما زادت دافعية الطالبات الضعيفات في التحصيل لرغبتهن للالتحاق بزميلاتهن المتميزات.

٦. لاحظت جميع المعلمات (١٠٠%) تحسنا ملحوظا في السلوكيات الاجتماعية داخل الصف والمدرسة وزيادة في مشاركة الطالبات وتفاعلهن في الأنشطة التعليمية، والتعاون بين الطالبات، وإتباعهن للأنظمة، وزيادة انتباههن وإنصاتهن واحترامهن للمعلمة، وتحملهن مسئولية التعلم بتقديم أعمالهن في الوقت المحدد.

إن ملاحظات المعلمات لآثار ملموسة على الطالبات بعد تطبيقهن التقويم من أجل التعلم لمدة ستة أسابيع يوضح أهمية تكامله مع التدريس لتحسين أداء الطالبات ولإكساب الطالبات مهارات حياتية مهمة.

**التوصيات**

١. تبني التقويم من أجل التعلم من قبل جميع المعلمين والمعلمات ليتكامل مع تدريس العلوم لتحسين التعلم.

٢. تدريب جميع المعلمين والمعلمات على تطبيق التقويم من أجل التعلم بشكل متكامل مع التدريس.

٣. التنوع في أدوات التقويم ومنها الاختبارات التحريرية، وعدم اكتفاء المعلمين والمعلمات بالأسئلة الشفوية لقياس إتقان الطلاب لمعارف ومهارات العلوم.

٤. التأكيد على أهمية تقديم المعلم التغذية الراجعة لطلابه، ومتابعتهم في تحسين التعلم.

٥. اعتماد بطاقة تقدير أداء الطلاب المقترحة من قبل وزارة التربية والتعليم، بعد تعميمها على جميع المواد الدراسية بما يناسب طبيعة المادة.

**المقترحات**

١. إجراء دراسات تجريبية على أثر التقويم من أجل التعلم على التحصيل الدراسي لطلاب التعليم العام في مدارس المملكة العربية السعودية.

٢. إجراء دراسات تجريبية على أثر التقويم من أجل التعلم على مهارات التفكير وراء المعرفي (التأملي) لطلاب التعليم العام في مدارس المملكة العربية السعودية.

٣. تطوير بطاقة تقدير أداء الطلاب المقترحة لتعمم على جميع المواد الدراسية الأخرى بما يناسب طبيعة المقررات الأخرى.

## المراجع

أمبوسعيدي، عبدالله، والراشدي، ثريا. (٢٠٠٩). صعوبات تطبيق التقويم التكويني المستمر في منهج العلوم من وجهة نظر عينة من معلمي العلوم بسلطنة عمان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** -البحرين، مج١٠(٢)، ص ١٤٧-١٦٦.

حسن، محمود. (١٤١٧هـ). **أثر التقويم البنائي على التحصيل في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط بالمملكة العربية السعودية.** مجلة كلية التربية بأسيوط -مصر، ع ١٣، ج ١، ص٣٩٢-٤١٣.

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 المعاصر.** مصر.

رشوان، أحمد محمد علي. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام التقويم البنائي في تدريس مقرر طرق تدريس العلوم الشرعية في تنمية التحصيل المعرفي و مهارات ما قبل التدريس لدى طلاب المعلمين بكلية الشريعة. **حولية كلية البنات للآداب والعلوم والتربية (القسم التربوي)**، مصر، ع ٧، ص ٤١١-٤٧٩.

العجمي، عبدالله بلية حمد. (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني في تنمية تحصيل الدراسي لطلاب الصف السابع في مادة اللغة العربية. **مجلة الطفولة والتربية (كلية رياض الأطفال - جامعة الإسكندرية).** مصر،٤(١١) ص٦٩-١٠٢.

علي، شيماء إبراهيم محمد. (٢٠١١). أثر التدريس المعتمد على التقويم البنائي على نتاجات طلبة قسم التربية الفنية في مادة التخطيط. **مجلة كلية التربية الأساسية** - كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية. العراق،(٧٢). ص ٥٤٣-٥٦٢.

اللميع، فهد، والعجمي، حمد. (٢٠٠٣). التقويم التكويني وأثره على تنمية التحصيل الدراسي وعلاج بعض صعوبات التعلم الأكاديمية في مقرر تلاوة وتجويد القرآن الكريم بمدارس ثانوية المقررات بدولة الكويت. **دراسات فى المناهج وطرق التدريس**، مصر. (٨٩)، ص١١٢-١٧٤.

المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب. (١٤٢٧هـ). وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية. استرجعت بتاريخ ٢٣ فبراير ٢٠١٣ من الرابط: https: / / www.moe.gov.sa

Bangert-Drowns, R.L., Kulik, C.-C, Kulik, J.A., and Morgan, M. (1991). The instructional effect of feedback in test-like events. *Review of Educational Research*, 61(2), 213-238.

Black, P., Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice,* 5 (1), 1-54.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., and Wiliam, D. (2003*). Assessment for learning putting it into practice*. New York: Open University Press.

Boston, C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(9). Retrieved February 1, 2013 from: http: / / PAREonline.net / getvn.asp?v=8&n=9

Brown, E., Gibbs, G. and Glover, C. (2003). Evaluation tools for investigating the impact of assessment regimes on student learning. *Bioscience Education Electronic journal* (BEE-j), 2, 5.

Cappius, S. and Stiggins, R. (2002). Classroom Assessment for learning .*Educational Leadership*, 60 (1), 40-43.

*Elementary Standard-Based Report Card*. (2004). Visalia Unified School District Curriculum / Educational Services. California, USA. Retrieved from: http://visalia.k12.ca.us/curriculum/sbrc/sbrc_manual.pdf

Elshout-Mohr, M. (1994). Feedback in Self-instruction, *European Education, 26*, 58-73.

Glastonbury Public Schools. (2010, 2011). *Elementary report cards grades K-5*. Glastonbury, CT., USA.

Lalley, James P. and Gentile, J. Ronald. (2009). Classroom assessment and grading to assure mastery. *Theory into Practice*, 48 (1): 28-35.

National Council for Curriculum and Assessment NCCA. (2007) *Assessment on the Primary School Curriculum*, Guidelines for Schools. Dublin.

Barbara C. Jordan Elementary School. *Progress Report Grades 4-5*. (2012). School District of University City, Missouri, USA.

Richland School District. (2012). *Student progress card 5th grade*. Richland, Washington, USA.

Ruiz-Primo, M., and Furtak, E. M. (2006). Informal Formative Assessment and Scientific Inquiry: Exploring Teachers' Practices and Student Learning. *Educational Assessment*, 11(3-4), 237–263.

Shirbagi, N. and Bahman, K. (2008). Using Different Feedbacks in Formative assessment. *Journal of Behavioral Sciences,* 18 (1-2).

Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, *78* (1), 153 -189.

Simpson-Beck, V. (2011). Assessing classroom assessment techniques. *Active Learning in Higher Education*, *12*(2), 125–132. Doi: 10.1177/1469787411402482

Volante, L., and Beckett, D. (2011). Formative assessment and the contemporary classroom: Synergies and tensions between research and practice. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de L'éducation*, *34* (2), 239–255.

*Webster Groves School District Assessment Plan*. (2011). St. Louis, Missouri, USA.

Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., and Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *11*(1), 49–65. Doi: 10.1080/0969594042000208994

Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, *37*(1), 3–14. doi:10.1016/j.stueduc.2011.03.001

Yin, Y., Shavelson, R, Ayala, C., Ruiz-Primo, M., Brandon, P., Furtak, E., Tomita, M. and Young, D. (2008). On the impact of formative assessment on student motivation, achievement, and conceptional change. *Applied Measurement in Education*, *21*(4), 335-359.