Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies No – (43) .December 2023
https://journals.qou.edu/index.php/nafsia
E-ISSN: 2307-4655 / P-ISSN: 2307-4647

Training Needs Assessment Skills for Learning Among Middle School Teachers in Jerash

Dr. Ahmad Ali Al-Shriem*
Associate Professor, Measurement and Evaluation, Jordanian Ministry of Education, Jordan.

Oricd No: 0000-0002-3633-2395
Email: ahmadshr1@yahoo.com

Received:
8/12/2022

Revised:
4/02/2023

Accepted:
13/08/2023

***Corresponding Author:**
ahmadshr1@yahoo.com

Citation: Al-Shriem, A. A. Training Needs Assessment Skills for Learning Among Middle School Teachers in Jerash. Journal of Al-Quds Open University for Educational & Psychological Research & Studies, 14(43). https://doi.org/10.33977/1182-014-043-001

2023©jrresstudy. Graduate Studies & Scientific Research/Al-Quds Open University, Palestine, all rights reserved.

- **Open Access**

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License.

Abstract

Objectives: This study aimed to identify the training needs of assessment skills for learning for primary stage teachers in Jerash Governorate from the teachers' point of view themselves. The study aims to reveal whether the teachers' viewpoints of the training needs of assessment skills for learning differ according to the teacher's gender, or his teaching experience.

Method: The descriptive analytical method was used to find out the teachers' attitudes about their training needs for assessment for learning. The researcher has developed a list of potential needs consisting of 42 items, which were applied to a sample of 240 male and female teachers they were selected in an accessible randomized manner.

Results: The results revealed that the arithmetic mean values of the phrases ranged between 2.96 - 4.2, ranging from medium to high values, and the total mean value of all phrases was 3.52 It is a high value, and that the number of phrases that got a high rating amounted to 24, while the rest of the phrases got a medium rating. The results also showed that there are no statistically significant differences between teachers' assessments about training needs due to gender or teaching experience.

Conclusions: The study recommended a number of recommendations, the most important of which are: Adopting the list of training needs for assessment for learning that the study concluded in the components of a training program directed to teachers of the basic stage.

Keywords: Training needs, assessment for learning, basic stage.

الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة جرش

د. أحمد علي الشريم*
أستاذ مشارك، القياس والتقويم، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

الملخص

الأهداف: هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والكشف عمّا اذا كانت وجهة نظر المعلمين للحاجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم تختلف باختلاف جنس المعلم، أو خبرته في التدريس.

المنهجية: استخدم المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة توجهات المعلمين حول احتياجاتهم التدريبية للتقييم من أجل التعلم، وقد طور الباحث قائمة بالاحتياجات المحتملة مكونة من (42) عبارة، تم تطبيقها على عينة من (240) معلم ومعلمة تم اختيروا بطريقة طبقية عشوائية متيسرة.

النتائج: كشفت النتائج أن قيم المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت بين (2.96 – 4.2)، وهي تتراوح بين قيم متوسطة إلى مرتفعة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع العبارات (3.52) وهي قيمة مرتفعة، وأن عدد العبارات التي حصلت على تقدير مرتفع بلغت (24) عبارة، بينما بقية العبارات حصلت على تقدير متوسط، كما بينت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين حول الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم تعزى للجنس أو الخبرة في التدريس.

الخلاصة: أوصت الدراسة عدداً من التوصيات، أهمها: تبني قائمة الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم التي توصلت إليها الدراسة في مكونات برنامج تدريبي موجه لمعلمي المرحلة الأساسية، وتوجيه المعلمين إلى أهمية استخدام التقييم من أجل التعلم داخل الغرفة الصفية، توجيه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة طرح دورة تدريبية بعنوان التقييم من أجل التعلم لجميع المعلمين في الميدان لمواكبة التطوير لعمليات التقييم في التعليم.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات التدريبية، التقييم من أجل التعلم، المرحلة الأساسية.

المقدمة

أصبحت التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة عملية مستمرة متكاملة تبدأ باختيار العناصر المناسبة لمهنة التدريس وصولاً إلى برنامج ذو كفاءة عالية لإعداده، ويجب أن تكون هذه العملية مستمرة ومتجددة تلبي التطورات المتسارعة في مختلف جوانب العملية التعليمية بمختلف عناصرها، ولا يمكن للمعلم أن يتجاهل التطور الهائل في قطاع التربية والتعليم بشكل عام وعمليات التقييم بشكل خاص، فقد مرت عملية التقييم بالعديد من محاولات التطوير، فقد اقتصر التقييم في البداية على تقييم التعليم (Assessment the Learning)، ثم بعد ذلك التقييم بوصفه تعلماً (Assessment as Learning)، ثم ليصبح التقييم من أجل التعلم (Assessment for Learning)، ولا يمكن لأي عملية تغيير أن تتم دون علم وتحضير مسبق ومخطط بشكل صحيح، ويأتي المعلم كأهم عناصر العملية التعليمية وعلى رأس من يقوم بعملية التغيير والتطوير، فهو الذي يجب أن يُعد نفسه فكرياً ومهارياً ويساعد في إعداد الآخرين كذلك، ويُفترض في كل معلم أن يقوم بدراسة ذاتية لنفسه ليعرف الحاجات التدريبية للمهارات المختلفة التي يحتاجها في عمله اليومي مع الطلبة، ويطلع كذلك على أهم ما استجد من تطوير للعمليات التعليمية سواء كانت محلية أو عالمية، بهدف مواكبة هذه التطورات وتطبيقها على أرض الواقع ليستفيد منها هو وينعكس على نهضة طلابه وجميع عناصر العملية التعليمية.

والتقييم من أجل التعلم (Assessment for Learning) هو استراتيجة للتقييم ينتج عنها تغذية راجعة تُستخدم بعد ذلك لتحسين أداء الطلبة، ليصبح الطلبة أكثر انخراطًا في عملية التعلم، ومن ثم يكتسبون الثقة فيما يُتوقع منهم تعلمه وبأي معيار، وتهدف بشكل أساسي إلى "سد الفجوة" بين الوضع الحالي للمتعلم والمكان الذي يريد أن يكون فيه في التعلم والإنجاز، بحيث يقوم المعلمون المهرة بالتخطيط المناسب للمهام التي تساعد المتعلمين على القيام بذلك (Stiggins, 2007).

ويصف فالشيكوف (Falchikov, 2005) التقييم من أجل التعلم بأنه العملية التي يتم من خلالها استخدام معلومات التقييم من قبل المعلمين لتعديل استراتيجيات التدريس الخاصة بهم، ومن قبل الطلاب لتعديل استراتيجيات التعلم الخاصة بهم. ويرتبط التقييم بالتعلم ارتباطاً وثيقاً فكل منهما يكمل الآخر، فالتقييم عملية مهمة يمكنها تحسين التعلم اعتماداً على كيفية تطبيقها.

يجب أن يستخدم التقييم من أجل التعلم مجموعة من الأساليب قد تشمل: الأنشطة اليومية، مثل حوارات التعلم، وملاحظة ذهنية بسيطة يأخذها المعلم أثناء ملاحظته لتفاعل الطلبة في الحصة، والتقييم الذاتي للطالب وتقييم الأقران، تحليل مفصّل لعمل الطالب، أدوات التقييم والتي قد تكون عناصر مكتوبة أو أسئلة مقابلة منظمة، أو أدوات يصنعها المعلمون بأنفسهم، وما يهم أكثر ليس شكل التقييم، ولكن كيفية استخدام المعلومات التي تم جمعها لتحسين التعليم والتعلم (Falchikov, 2005).

لقد أشار وليام (Wiliam, 2011) إلى عدد من أغراض التقييم من أجل التعلم منها: ضمان تحقيق جميع الطلبة أهداف عملية التعليم، تقديم التغذية الراجعة للطلبة وللوالدين لتحسين التعلم، وتحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين، وكذلك رصد الإنجاز مقابل الأهداف العامة للمناهج، والتحقق من فعالية التدريس لتحسين ممارسة المعلم، ودعم التطوير المهني المستمر للمعلم، وتشجيع التفكير الناقد والتقييم الذاتي.

ويمكن الإشارة إلى أن التغذية الراجعة المقدمة للطلبة تقدم بثلاثة مستويات هي:

- **تغذية راجعة ضعيفة:** وفيها يُقتصر على اعطاء الطالب درجته في التقييم أو مستواه، ويمكن وصفها بعملية وصف النتائج فقط.
- **تغذية راجعة متوسطة:** وفيها يتم اعطاء الطالب درجته في التقييم أو مستواه، بالإضافة إلى وأهداف للعمل على تحقيقها، أو تعليقات على الإجابات الصحيحة للأسئلة، وغالباً ما توصف بأنها معرفة بالنتائج الصحيحة.
- **تغذية راجعة قوية:** يتم إعطاء الطلبة معلومات حول النتائج الصحيحة، وبعض الشرح، والأنشطة المحددة التي يجب القيام بها من أجل التحسين. وهذا النوع هو الذي يعمل على تحسين عملية التعلم للطلبة، وهو من أهم مكونات التقييم من أجل التعلم.

وقد أشارت نتائج دراسته أنه وبمقارنة حجم الأثر للأنواع الثلاثة من التغذية الراجعة السابقة الذكر كان النوع الثالث (التغذية الراجعة القوية) صاحبة القيمة الأكبر لمتوسط حجم الأثر على التحصيل الدراسي للطلاب (Wiliam, 2011).

يبدأ التقييم من أجل التعلم باكتشاف مكان الطلبة في تعلمهم، حيث يجمع المعلمون في الغرفة الصفية الأدلة لمساعدتهم على فهم ما يعرفه طلابهم بالفعل وما يحتاجون إلى تعلمه، إن البناء على ما يعرفه المتعلمون بالفعل هو الطريقة الأكثر فاعلية للتعلم،

ويشير كل من جامليم وسميث (Gamlem, & Smith, 2013) إلى أن العامل الوحيد الأكثر أهمية الذي يؤثر على التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل وتعلمه يتم وفقًا لذلك، ويعد حوار المعلم مع الطلبة داخل الفصل الدراسي مصدرًا قويًا لاكتشاف ما يعرفه الطلاب، فعلى سبيل المثال: ماذا يحدث عندما يسأل المعلم الطلبة سؤالاً ويحصل على إجابة غير متوقعة من طالب؟ بالعادة هو الانتقال إلى طالب آخر، والذي قد يعطي الإجابة الصحيحة، ماذا لو بقي المدرس بدلاً من ذلك مع هذا الطالب وحاول أن يكتشف كيف تم التوصل إلى هذه الإجابة؟ هل كان تفسيرًا مختلفًا للسؤال، أم سوء فهم للمصطلح، هذا هو المعلم الذي يستخدم التقييم للمساعدة في عملية التعلم، فكل من المعلم (الذي يكتشف المزيد عن فهم الطالب) والطالب (الذي يوضح الأسباب الكامنة وراء الإجابة) هو التقييم من أجل التعلم في الممارسة.

والتقييم بوصفه تعلماً (Assessment as Learning): هوعملية تطوير ودعم العمليات ما بعد المعرفية Meta-Cognition للطلبة، ويركز هذا التقييم على دور الطلبة في ربط التعلم بالتقييم، ويكون فيه الطلبة نشطين، ومشاركين، وناقدين يستطيعون تكوين معاني من المعلومات وربطها بما لديهم من خبرات والتعلم الجديد. وهذه العملية التنظيمية في عمليات ما وراء المعرفة، بحيث يتعود الطلاب على مراقبة ما يتعلمونه بشكل ذاتي، ويستخدمون ما اكتشفوه من مراقبة تعلمهم لعمل التعديلات، وتغيير عمليات تفكيرهم، وتتطلب من المعلم أن يساعد الطلبة على أن يطوروا عمليات التفكير ويطبقوها مع تحليل ناقد لتعلمهم. ويطلب من الطلبة التفكير وكتابة الملاحظات عن تعلمهم وإجراء التعديلات لتحقيق تعلم أعمق، وفيه يهتم المعلمون بكيفية فهم الطلبة للمفاهيم واستخدام العمليات العقلية بعد المعرفية لتعديل فهمهم، ويتابع المعلمون عمليات وضع الطلبة لأهدافهم وتعلمهم (Stiggins, 2007).

لقد حرصت وزارة التربية والتعليم الأردنية بتطوير المعلمين وتنميتهم مهنياً أثناء الخدمة من خلال برامج التدريب المتنوعة والشاملة التي تواكب التطور المتراكم للمعرفة بشكل عام، وذلك لقناعة التربويين والمختصين أن تنمية المعلم مهنياً ينعكس إيجاباً بشكل مباشر على مخرجات العملية التعليمية، ومن الأدلة على اهتمام الوزارة بتنمية المعلمين مهنياً أن نظام الترقية لرتب المعلمين الذي صدر حديثاً مطلع العام الماضي قد ربط ترقية المعلم لأي رتبة جديدة من الرتب الخمسة (معلم مساعد، معلم، معلم أول، معلم خبير، معلم قائد) وكذلك الحال بالنسبة للإداري بحصوله على دورات تدريبية نوعية معتمدة خاصة بكل رتبة.

وقد أكد الطعاني (2006)، والعلي (2016) أن مختلف الأنظمة التربوية المعاصرة في العالم تهتم بتطوير ورفع أداء المعلم وكفاياته التعليمية لمواجهة التحديات المتجددة في المجتمع.

وليس غريباً أن يحظى المعلم بهذا الاهتمام، فهو أهم مدخلات العملية التربوية، وهو الذي يحدد نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، وفي المقابل يشير صبري (2006) إلى أنه من المؤسف أن يلاحظ هبوط مكانة المعلم في البيئة العربية بحيث لم تعد تلك المكانة تتناسب مع مقتضيات دور المعلم في التنمية، وتحقيق التقدم والارتقاء، الأمر الذي يستوجب إعادة النظر في وضعه من حيث اعداده وتدريبه وارشاده وتوجيهه وتطويره مهنياً، وانصافه مادياً ومعنوياً، مما يُعد مدخلاً مهماً لإصلاح التعليم بشكل عام (العلي، 2016).

وتعد معرفة الاحتياجات التدريبية أمراً مهماً لعملية التخطيط لتطوير التنمية المهنية، وإعداد الحقائب التدريبية للورشات والدورات التدريبية التي تعدها الجهات المختصة، فالتعرف على هذه الاحتياجات وتحديدها بدقة يؤدي إلى رفع مستوى كفاية المعلمين ومهاراتهم التي ينبغي تزويد هؤلاء المعلمين بها لإحداث التغييرات التي يتطلبها الأداء الوظيفي (سلامه، 2021).

لم تعد الاختبارات التحصيلية التقليدية هي الأداة الوحيدة المستخدمة في تقييم الطلبة في أغلب دول العالم، حيث إن أي قصور في بناء الاختبارات والاعتماد عليها كوسيلة وحيدة في التقييم يزيد التباين بين الدرجة الملاحظة والدرجة الحقيقية للطالب التي تعبّر عن قدرته الحقيقية، كما تزيد من عدم القدرة على التحقق من مدى تحقيق الأهداف التعليمية للمناهج والمقررات الدراسية، وبالتالي عدم القدرة على مراجعة عمليات التعليم للطلبة أثناء التعليم، وتوجيهها وتحسينها، ولا شك أن هناك قصوراً في عمليات بناء الاختبارات وتصحيحها وتحليلها بشكل عام، وأن الأسئلة التي يستخدمها المدرسون تركز على المستويات الدنيا من الأهداف المعرفية (الشريم،2022).

لطالما استخدمت الأسئلة المطروحة من قبل المعلمين لتقييم معرفة الطلاب، وتعزيز الفهم، وتحفيز عمليات التفكير لديهم، وتؤدي الأسئلة المصممة جيدًا إلى رؤى جديدة، وتوليد المناقشة العلمية الفعالة، وتعزيز عملية الاستكشاف الشامل لموضوع التعليم، أما الأسئلة التي يتم وضعها بشكل رديء فيمكن أن تؤدي إلى إعاقة التعلم عن طريق خلق الارتباك لدى الطلاب والحد من التفكير الإبداعي، غالبًا ما يطرح المعلمون أسئلة متقاربة ذات مستويات منخفضة من الصعوبة تعتمد على الذاكرة واستدعاء الطلاب للمعرفة السابقة، بدلاً من طرح أسئلة متنوعة ذات مستويات أعلى تعزز التفكير العميق، وتتطلب من الطلاب تحليل المفاهيم

وتقييمها، ولا بد أن يستخدم المعلمون استراتيجيات تقييم لمساعدة الطلاب على اكتشاف ما تم تعلمه، ولاستكشاف الموضوع بشكل شامل، والتفاعل بين الأقران، وتزيد هذه الاستراتيجات من مستوى التعلم لدى الطلاب ومستويات تفكير أعلى من خلال مطالبتهم بتحليل المعلومات، وربط المفاهيم التي تبدو متباينة، والتعبير عن أفكارهم في الوقت المناسب (Tofade, et al., 2013).

وفيما يتعلق بتحديد الحاجات التدريبية للمعلمين يرى أبو مولود وغانم (2007) أن المؤسسات التعليمية ومراكز التدريب لا تلبي حاجة المعلم الفعلية من التدريب بما يتناسب مع متغيرات وتطورات العصر، وهناك العديد من البرامج التدريبية لبعض التخصصات هدراً مادياً وتعليمياً، وذلك لغياب الاطار الفلسفي لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.

وقد توصلت **هوثورن (Hawthorne, 2022)** في دراستها لفوائد التقييم من أجل التعلم في المدارس البريطانية ودور المعلم في عملية التقييم، وكيف يمكن للمعلم تضمين التقييم من أجل التعلم في عملية التدريس إلى مجموعة فوائد أهمها: تحسين العلاقات بين المعلمين والطلبة، وزيادة التحصيل الدراسي والانجاز للطلبة، وتحسين الثقة والمرونة واحترام الذات بين المتعلمين، وتحسين بيئات التدريس وبيئة التعلم والثقافة الصفية، وكذلك تحسين الإنتاجية والشعور بالتحفيز، وتحسين استراتيجية التفكير ما وراء المعرفي في الفصل (التفكير في التفكير).

وهدفت الدراسة التي أجرتها **أبو قويدر وبني أحمد (2019)** إلى التعرف على احتياجات معلمي اللغة الانجليزية التدريبية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك تم تطوير استبانة بالاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة االنجليزية للمرحلة الاساسية، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) معلماً ومعلمة منهم (30) من الذكور، و(40) من الإناث، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت النتائج حاجة معلمي اللغة الانجليزية إلى التدريب في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث جاءت درجة حاجاتهم متوسطة، وبلغ عدد الاحتياجات التدريبية (35) حاجة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ضوء الاحتياجات التدريبية بين معلمي اللغة الانجليزية تعود لمتغيري الجنس والخبرة.

وهدفت دراسة **الشرع (2018)** إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم في اربد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة مكونة من (44) فقرة تم تطبيقها على عينة مكونة من (80) مديرا تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد كانت بدرجة متوسطة على جميع مجالات الاحتياجات التدريبية، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في التدريس.

وبهدف معرفة أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم يحوي مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على دمج عمليات التقويم مع التدريس والتعلم على التحصيل الدراسي لطالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم، أجرت كل من (العبد الكريم، والشايع، 2017) دراسة شبه تجريبية لمجموعة تجريبة (79)، وأخرى ضابطة (76) تدرسهما معلمتين للعلوم بمدرستين منفصلتين، وقد أعد اختبار تحصيلي لقياس مهارات ومعارف العلوم، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل لمادة العلوم، مما يشير إلى فعالية النموذج المقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم.

كما هدفت الدراسة التي أجرتها **العلي (2016)** إلى تعرّف الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الأردنية الهاشمية، وعلاقة ذلك بكل من جنس المعلم، ومؤهله العلمي وخبرته في التدريس، تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثاني للتميز والبالغ عددهم (324) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (106) معلماً ومعلمة حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقامت الباحثة بتطوير أداة لتقييم الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين، تكونت من (67) فقرة، وقد أشارت نتائج الد راسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الطلبة الموهوبين كانت بدرجة متوسطة، وجاء بعد التقييم في المرتبة الأولى تلاه بعد التدريس والإدارة الصفية في المرتبة الثانية، وجاء بعد التخطيط للتدريس في المرتبة الأخيرة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق تعزى للجنس والخبرة التدريسية في الاحتياجات التدريبية المتعلقة بأبعاد الدراسة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي الطلبة الموهوبين من حملة البكالوريوس.

كما أجرى **أبالي (Abali, 2015)** دراسة هدفت الى تعرف معلمي اللغة االنجليزية الاحتياجات التعليم واحتياجات التطوير المهني داخل الغرف الصفية في المدارس االساسية الدنيا الخاصة في تركيا، وتم تطوير استبانة اعتماداً على الأدبيات والدراسات السابقة، وقد وتكونت عينة الدراسة من (31) معلماً، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج التي توصل إليها أن التكرار

والحفظ يمارسان على نطاق واسع، وأن هناك حاجة فعلية للتدريب. كما انه لا يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وفي دراسة **المزروع (2014)** التي هدفت إلى الكشف عن واقع التقويم التكويني في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية: ما الاعتقادات ومدى الممارسات للتقويم التكويني لدى معلمات العلوم؟ ما علاقة اعتقادات معلمات العلوم عن التقويم التكويني بممارساتهن التدريسية؟ وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع البحث من جميع معلمات العلوم في المدارس المتوسطة في مدينة الرياض، وتكونت عينة البحث من عينة طبقية عنقودية وفق مناطق الرياض الخمس، ثم عينة طبقية عشوائية للمدارس، يليها عينة عشوائية للمعلمات داخل كل مدرسة، وكان عددها (145) معلمة، وبعد جمع بيانات من استبانة وزعتها على معلمات العينة، أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمات يمارسن ثلاثة عناصر من عناصر التقويم التكويني بصورة دائمة، وهذه العناصر هي: التغذية الراجعة للطلاب والمعلم، والتقدم نحو الأهداف المنشودة في التعليم، تحديد الفجوة بين مستوى التعلم الحالي وبين الأهداف التعليمية المرغوب فيها، وأحياناً تمارس المعلمات عنصر مشاركة الطلاب في تقويم أنفسهم.

أشار سيندزيوك **(Sendziuk, 2012)** في دراسة أجراها بهدف الكشف عن المشكلات المتعلقة بالآلية التي يقدّم بها المعلمون التغذية الراجعة للطلاب، وتقرير نتائج نشاط التقييم الذاتي الفردي الذي يهدف إلى مشاكل محددة، يعتمد النشاط على مبادئ التقييم الموجه للتعلم، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث شارك أربعة من المعلمين و(85) طالب في الدراسة، المعلمون قدموا تغذية راجعة مكتوبة ولكنهم لم يعلنوا للطلاب الدرجات على الواجبات المرسلة من قبل مجموعة من طلاب السنة الثانية والثالثة، وبمراعاة معايير التقييم المقدمة التي تعطي وصفاً للدرجات، بالإضافة إلى التعليقات التي تلقوها؛ طُلب من الطلاب منح أنفسهم علامة وكتابة تبرير من 100 كلمة، ثم يتم تقديمه إلى المعلم، وبعد تحليل الدرجات التي يمنحها الطلاب والمعلمين، كشفت النتائج أن هناك درجة توافق عالية من اتفاق الدرجات بين المعلمين والطلبة، وبذلك أصبح الطلاب أكثر حماسًا للقراءة والاستجابة للتعليقات التي تلقوها، وعلاوة على ذلك، فإن الطلاب عبروا عن اكتسابهم فهمًا أكبر لمعايير التقييم والعمل المطلوب للحصول على درجة أعلى، وطرق تحسين كتابتهم، وأوصت الدراسة بمناقشة خيارات تحسين آلية التغذية الراجعة المقدمة للطلبة، مثل استخدام نماذج التقييم الذاتي.

كما أشار **ويليام (Wiliam,2011)** من خلال دراسة أجراها بهدف معرفة تأثير بعض أساليب التقييم من أجل التعلم على تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة، وقد استخدم المنهج المسحي في بحثه، حيث قام بمسح عدد من الأبحاث مكون من (86) بحثاً، كانت قد تناولت أهمية التغذية الراجعة في عمليات التقييم لطلبة المدارس؛ إلى أنه لكي يعمل التقييم بشكل نموذجي يجب استخدام معلومات التغذية الراجعة، ونتيجة لذلك يتم اجراء التعديلات المناسبة في صميم التعلم الفعال استجابةً لتعليقات الطلبة، وعلاوة على ذلك ولكي يتم اختيار هذه التعديلات بشكل مناسب، يحتاج المعلمون إلى نماذج مناسبة لكيفية تفاعل الطلاب مع الملاحظات والاستفادة منها. فالملاحظات التي تُعطى للطلبة في الفصل الدراسي لا أحد يستطيع أن يتأكد من أنها ستجد الاهتمام الكافي من الطلبة للاستفادة المرجوة منها بتحسين عملية التعلم، والنتيجة هي أن تصميم التقييم التكويني الفعال لا يمكن فصله عن بيئة التعلم التي يتم فيها، وسوف تكون الدوافع والتصورات الذاتية للطلاب جميعها عوامل مؤثرة مهمة على كيفية تلقي التغذية الراجعة.

وفي الدراسة التي أجرتها جت **(Jett, 2009)** على عينة من المعلمين بلغت (270) معلما ومعلمة بهدف الكشف مدى ممارساتهم لاستراتيجية التقييم من أجل التعلم داخل الصفوف، مستخدمة المنهج المسحي من خلال تحليل بيانات كمية وبيانات نوعية جمعت عن طريق الملاحظة لأربعة معلمات علوم، وقد كشفت النتائج عن ارتفاع متوسطات تقديرات المعلمين والمعلمات حول مدى ممارستهم لاستراتيجيات التقييم من أجل التعلم داخل الغرفة الصفية لتلبية احتياجات الطلبة، وبينت أن جميع عينة الدراسة المكونة من (270) معلم ومعلمة هم بالفعل يمارسون اغلب هذه الاستراتيجيات، بينما عندما قامت الباحثة بالجزء الثاني من الدراسة وهو الملاحظة المباشرة لعدد من المعلمين والمعلمات أثناء التدريس في الغرفة الصفية أظهرت نتائج الملاحظة أن الممارسات لأساليب التقييم من أجل التعلم كانت متواضحة وبعدد محدود، وتعتمد على توجيهات المعلم البنائية خاصة بالنسبة لاستراتيجيات التقييم الذاتي.

ومما سبق يرى الباحث أن التقييم من أجل التعلم يساعد المعلمين على جمع المعلومات من أجل تخطيط وتعديل طرق التعليم والتعلم للطلاب، سواء بشكل فردي أو مجموعات تعلم، ويساعد كذلك المعلمين في تحديد نقاط القوة لدى الطلاب حتى يتمكن كل

من المعلمين والطلاب من البناء عليها في تحديد احتياجات التعلم للطلاب بطريقة واضحة وبناءة حتى يمكن معالجتها وإشراك الوالدين والأسر في تعلم أبنائهم.

كما أن التقييم من أجل التعلم يزود الطلاب بالمعلومات والإرشادات حتى يتمكنوا من تخطيط وإدارة الخطوات التالية في تعلمهم بشكل واضح، والطالب يستخدم المعلومات ليحدد ما تم تعلمه ليصل إلى ما يجب أن يتعلمه بعد ذلك، وترتبط استراتيجيات التقييم من أجل التعلم ارتباطًا مباشرًا بالتحسينات في أداء الطلاب في الاختبارات النهائية والامتحانات، وتظهر الأبحاث أن هذه الاستراتيجيات تساعد بشكل خاص الطلاب على تعزيز تعلمهم وتحسين عملية التعلم مدى الحياة.

كما يرى الباحث ومن خلال استعراض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، أنه قبل الشروع بأي عملية تدريب للمعلمين يجب تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وذلك لعدة أسباب أهمها: مواكبة تطورات العصر فيما يخص العملية التعليمية بجميع مكوناتها، وتوفير الوقت والجهد والتكلفة بالنسبة للوزارة والمعلم بنفس الوقت، وذلك بتقديم التدريب النافع والضروري، وإلغاء البرامج التقليدية التي لم يعد لها حاجة في الميدان التعليمي، وكذلك مراعاة الرغبات الفعلية للمتدربين من خلال استطلاع آرائهم بشكل مباشر، وتحديد المكونات الرئيسة للتدريب من خلال دراسات ميدانية من قبل متخصصين في المجال التربوي والقياس والتقويم.

ومن شأن ذلك كله بلا شك أن يحسن من عمليتي التعليم والتعلم ككل، كما أنه يوفر الهدر في الوقت والجهد والتكلفة، وهكذا يمكن وصف التقييم بأنه التقييم الذي يقود عملية التعلم أو التقييم من أجل التعلم.

مشكلة الدراسة:

سعت وزارة التربية والتعليم جاهدة لرفع مستوى تحصيل الطلبة الدراسي في مختلف المراحل الدراسية، وذلك من خلال تحسين استراتيجيات التقييم التي يمارسها المعلم أثناء العملية التعليمية، ويظهر اهتمام التربويين في توظيف نتائج التقييم البنائي والتقييم الختامي في تحسين عمليات التعلم والتعليم، وذلك لدور التقييم البنائي في تأكيد مشاركة المتعلم الإيجابية، ومشاركته في تحمل مسؤولية تطوير أدائه وتحقيق المستوى المنشود من الإتقان، وهذا يؤكد أهمية التقييم من أجل التعلم وتكامله مع تدريس مختلف المباحث الدراسية للطلبة، إلا أن عدم تمكن أغلب المعلمين من استراتيجيات التقييم من أجل التعلم، أدى إلى سيطرة التقييم الختامي على ممارسات التقييم بشكل عام عند غالبيتهم.

وقد أشارت بعض الدراسات (الشايع والعبدالكريم، 2019) إلى أن مشكلات تدني التحصيل في مادة العلوم للمرحلة الأساسية بعد تطبيق نظام التقويم المستمر عليها، وانخفاض نتائج الاختبارات المتضمنة في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS قد يكون بسبب تأجيل المعلمين لعمليات التقييم إلى ما بعد انتهاء التدريس (التقييم الختامي)، أي عدم تمكنهم من استراتيجيات التقييم من أجل التعليم وعدم تنفيذها خلال العملية التعليمية.

كما تشير بعض الدراسات (Gilson, 2009)، الشايع والعبدالكريم، (2019)، الشريم، (2022) إلى أن تطوير مهارات المعلمين في التقييم من أجل التعلم قد حسّن من ممارساتهم لها بدرجة كبيرة، وقد أوصت تلك الدراسات إلى ضرورة تدريب المعلمين في الميدان التعليمي على استراتيجيات ومهارات التقييم من أجل التعلم.

وتعد عملية التعرف على الاحتياجات التدريبية للمعلمين بمثابة المؤشر الذي يوجه التدريب نحو الاتجاه الصحيح؛ بحيث يمكن تحقيق كفاءة وحسن أداء المعلمين في تنفيذ استراتيجيات ومهارات التقييم من أجل التعلم خلال العملية التعليمية، فقد أحس الباحث من خلال عمله في التعليم بأن المعلمي بحاجة الى التدريب على مهارات التقييم من أجل التعلم.

ومن هنا سعت هذه الدراسة إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة الأساسية.

وبالتحديد سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية لمهارات التقييم من أجل التعلم من وجهة نظرهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = .05$) في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، والخبرة في التدريس)؟

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لمعلمي المرحلة الأساسية في محافظة جرش من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، والكشف عمّا اذا كانت وجهة نظر المعلمين للحاجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم تختلف باختلاف جنس المعلم، أو خبرته في التدريس.

أهمية الدراسة:

تتلخص أهمية الدراسة الحالية من ناحية تطبيقية في أنها تقدم الفائدة لوزارة التربية والتعليم الأردنية وخاصة إدارة الاشراف والتدريب في تحديد أبرز الاحتياجات التدريبية للمعلمين الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم، وذلك عند تصميم الحقائب التدريبية للدورات التدريبة التي تعدها الوزارة سواء للمعلمين الجدد أو تقديم دورات متخصصة في استراتيجيات التقييم. كما تفيد الدراسة كذلك المعلمين والمشرفين التربويين في مديرية التربية والتعليم للمرحلة الأساسية عند لقائهم المعلمين في الجولات الاشرافية الميدانية، وعقد مجتمعات التعلم للمعلمين، وورش عمل التنمية المهنية للمعلم.

كما تفيد هذه الدراسة من ناحية نظرية في إبراز دور التقييم من أجل التعلم في تحسين تعلم الطلبة وأثره في تحسين عملية التعلم لديهم، توجيه أنظار المعلمين والمعلمات إلى أهمية ممارسة استراتيجيات التقويم من أجل التعلم أثناء عملية التدريس.

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات التدريبية: مجموعة من المتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات المعلمين، ليصبحوا قادرين على أداء أعمالهم التربوية وتحسين مستوى أدائهم الوظيفي (Olga, 2019).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها مجموعة المهارات والاستراتيجيات والمعارف المطلوب اكسابها للمعلمين والتي تخص التقييم من أجل التعلم ليكونوا قادرين على تطبيقها أثناء العملية التعليمة لتحسين تعلم الطلبة، وتقاس بمتوسط الدرجات التي تتحصل على المقياس المعد لذلك.

التقييم من أجل التعلم: يعرف بأنه التقييم الذي يحدث خلال عمليتي التعليم والتعلم لتشخيص احتياجات المتعلمين، وتخطيط الخطوات التالية في التدريس، وتوفير تغذية راجعة للطلاب لتساعدهم في تحسين جودة أدائهم، كما تساعدهم على التحكم في مسيرتهم نحو تحقيق الأهداف والنجاح (Stiggins, 2007).

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية:** اقتصر تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات محافظة جرش للمرحلة الأساسية.
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق أداة الدراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمحافظة جرش في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2022/2021م.
- **الحدود الموضوعية:** اقتصر هذه الدراسة على دراسة وتحليل الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية الخاصة بمهارات التقييم من أجل التعلم.
- **الحدود الإجرائية:** اقتصرت عينة الدراسة على عينة مختارة من معلمي المرحلة الأساسية لمحافظة جرش.
- **المحددات:** تتلخص محددات الدراسة بأداة الدراسة التي أعدها الباحث ومدى قدرتها على تحقيق أهداف الدراسة.

الطريقة والاجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي التحليلي لجمع البيانات وتنظيمها وتحليلها للوصل للنتائج كونه الأسلوب الأنسب للدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الأساسية في محافظة جرش للعام الدراسي (2021–2022)، وقد بلغ عددهم (1820) معلماً ومعلمة، منهم (875) معلماً و(945) معلمة.

وتكونت عينة الدراسة من (240) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية متيسرة، حيث تم توزيع أداة الدراسة على المدارس التي تدرّس المرحلة الأساسية بمناطق مختلفة من محافظة جرش.

ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة على متغيراتها:

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	النسبة	المجموع
الجنس	ذكور	124	0.52	240
	إناث	116	0.48	
الخبرة في التعليم	أقل من 5 سنوات	30	0.12	240
	5 – 10 سنوات	93	0.39	
	أكثر من 10 سنوات	117	0.49	

أداة الدرسة:

تم إعداد وتطوير أداة خاصة بالدراسة الحالية من إعداد الباحث، بعد مراجعة الأدب السابق المتخصص بالتقييم وأنواعه وخاصة التقييم من أجل التعلم، وكذلك الدراسات المتعلقة بالاحتياجات التدريبية للمعلمين (العلي، 2016؛ الشرع، 2018).

صدق الأداة:

تم عرض الأستبانة بصورتها الأولية المكونة من (45) عبارة على ثمانية محكمين مختصين في القياس والتقويم للتأكد من انتماء العبارات لمجال الدراسة ومناسبتها للغرض الذي أعدت لقياسه، وتم الأخذ بملاحظاتهم وتعديل بعض العبارات، حيث تم اعتماد نسبة اتفاق (80%) للموافقة على الفقرة، كما عرضت الأداة على مختص في اللغة العربية لمراجعتها من حيث الصياغة اللغوية، وبعد اجراء التعديلات المناسبة استقر عدد عبارات الأداة بصورتها النهائية على (42) عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية التي يتوقع أن يحتاجها المعلم ليطبق التقييم من أجل التعلم أثناء تنفيذ العملية التعليمية.

دلالات الصدق والثبات الإحصائي للأداة:

تم حساب ثبات الأداة من خلال تحليل الاتساق الداخلي للفقرات بطريقة (if Item deleted)، وقيم معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية للاستبانة. ويوضح الجدول (2) التالي نتائج تحليل قيم الاتساق الداخلي.

الجدول (2) نتائج تحليل قيم الاتساق الداخلي

الرقم	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	معامل الثبات اذا حذفت العبارة
1	توفير بيئة آمنة للتعلم تجعل الطالب مشاركاً فاعلاً في عملية التعلم.	.557**	.86
2	تحديد أهداف التعلم للطلبة بداية كل حصة بشكل واضح.	.652**	.86
3	تحديد محكات النجاح بشكل واضح يفهمها الطلبة قبل البدء في أنشطة التعلم.	.645**	.86
4	إعداد أنشطة للطلبة لممارسة التقييم الذاتي لهم من خلال التأمل المستمر في أدائهم.	.543**	.87
5	تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.	.612**	.86
6	توزيع الطلبة في مجموعات لتحقيق التعاون بينهم على تنفيذ مهمات التعلم بتبادل الأفكار والأداء.	.663**	.86
7	تفعيل تعاون الأقران من خلال أنشطة معدة خلال الحصة.	.631**	.86
8	تفعيل تعاون الأقران من خلال الأنشطة والواجبات المنزلية.	.727**	.86
9	يجمع المعلم الأدلة حول تعلم الطلبة بصورة مستقلة.	.727**	.86
10	تقديم التغذية الراجعة بعد كل عملية تعليم بصورة مستمرة من أجل تحسين التعلم.	.675**	.86
11	اتخاذ اجراءات لمراجعة وتقييم طريقة التدريس وتطويرها من أجل تحسين التعلم.	.602**	.86
12	تطبيق استراتيجية التقييم الذاتي للطلبة.	.557**	.87
13	تطبيق استراتيجية تقييم الأقران للطلبة.	.715**	.86
14	تشجيع الطلبة لقيادة تعلمهم.	.611**	.86
15	تشجيع الطلبة على معرفة موقعهم من التعليم الحالي وأين يريدون أن يكونوا.	.753**	.87
16	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة ادائهم بمحكات النجاح المحددة.	.672**	.87

الرقم	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	معامل الثبات اذا حذفت العبارة
17	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة أدائهم بأداء زملائهم.	.511**	.86
18	اتاحة الفرصة للطلبة لتحسين أدائهم بناء على المقارنة مع الزميل أو المحكات.	.519**	.85
19	تشجيع الطلبة على مراقبة التعلم مدى الحياة.	.519**	.86
20	تقييم أنشطة التعليم مباشرة بعد الانتهاء من ادائها بعرض أعمال المجموعة على بقية الصف.	.603**	.87
21	تشجيع الطلبة على مهارة التفكير الناقد.	.590**	.86
22	تشجيع الطلبة على مهارة التحليل.	.567**	.86
23	تشجيع الطلبة على تعديل الأخطاء لتحسين التعلم.	.602**	.87
24	تشجيع الاستجابات المستمرة من الطلبة.	.765**	.86
25	اتاحة الفرصة للطالب بتعديل أدائه بعد الاستماع لتقييم الزملاء.	.692**	.86
26	اتاحة الفرصة للطلبة ليطرحوا أسئلة شفوية مع نرك مجال للطلبة للتفكير.	.792**	.86
27	استخدام استراتيجية السؤال المفتوح بدلاً من السؤال المغلق.	.546**	.86
28	حث الطلبة على استخدام مهارات التفكير المختلفة واستخلاص النتائج والأفكار.	.677**	.86
29	استخدام استراتيجية التعلم بالنموذج.	.602**	.87
30	تدريب الطلبة على تصحيح عمل نموذجي باستخدام معايير التقييم.	.465**	.86
31	استخدام بطاقات سير التعلم: ماذا تعرف؟ ماذا تريد أن تعرف ؟ ماذا تعلمت؟	.572**	.86
32	استخدام البطاقات وإشارات الأصابع واليد للتعبير عن مستويات الفهم.	.553**	.86
33	تشجيع الطلبة على إعادة صياغة المفاهيم بلغتهم الخاصة.	.523**	.86
34	استخدام مهارة التلخيص بجملة واحدة.	.453**	.86
35	تشجيع الطلاب على تحديد أهم الأشياء والأكثر فائدة، أو أقلها توقعا.	.513**	.87
36	بناء اختبار حسب مواصفات بناء الاختبارالجيد وجدول المواصفات.	.652**	.86
37	استخدام الملاحظة في التقييم.	.603**	.86
38	تصميم سجل وصفي لتعلم الطلبة	.672**	.86
39	تصميم صحيفة لرصد البيانات.	.590**	.86
40	تصميم نموذج تعلم للطلبة.	.546**	.86
41	تصميم قائمة مهارات موصوفة بمحكات.	.602**	.86
42	استخدام مقاييس التقدير (قوائم التقدير/ الشطب، سلالم التقديرالعددية واللفظية).	.572**	.86
	معامل الثبات الكلي للمقياس		.86

توضح النتائج في الجدول (2) أن جميع قيم الارتباط حسب ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية قد تراوحت بين (453.– 765.) وهي قيم مقبولة وذات دلالة احصائية، كما تم حساب معامل ثبات للأداة باستخدام معادلة (كرونباخ – ألفا) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (86.) وهي قيمة مقبولة، وفي حال حذف العبارة كانت جميع قيم معامل الثبات للعبارات مقبولة.

المعالجة الاحصائية:

- تم استخدام المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لتقدير استجابات عينة الدراسة.
- معادلة ارتباط بيرسون لتقدير الثبات.
- اختبار (ت) الإحصائي للعينات المستقلة لاختبار دلالة الفرق بين استجابات أفراد الدراسة التي تعزى للجنس.
- تحليل التباين الأحادي والمقارنات البعدية لاختبار دلالة الفروق التي تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

تم تدريج عبارات الاستبانة حسب تدريج ليكارت الخماسي حيث تعبر القيمة واحد عن أقل قيمة لتقديرات المستجيبين، والقيمة خمسة تعبر عن أعلى تقدير.

وبالتالي فإن مستويات القيم حسب مدى التقديرات يمكن تقسيمها كما في الجدول (3) التالي:

الجدول (3): مدى تقديرات المستجيبين على الاستبانة مقابل الوصف لكل مدى

الرقم	المدى	وصف التقدير
1	1.80 -1	منخفض جدا
2	2.60-1.81	منخفض
3	3.40 -2.61	متوسط
4	4.20-3.41	مرتفع
5	5.00- 4.21	مرتفع جداً

اجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالاجراءات الاتية:

- تطوير أداة الدراسة حسب الطرق العلمية المتبعة في تطوير الأدوات البحثية.
- تحديد مجتمع وعينة الدراسة بالتعاون مع مديرية التربية والتعليم في المحافظة.
- تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة واستعادة الأستبانات وفرزها وتحليلها.
- استخراج النتائج بعد التحليل وعرضها ومناقشتها وصياغة التوصيات في ضوئها.

نتائج الدراسة:

- **أولاً:** للإجابة عن أسئلة الدراسة، حُللت البيانات المتجمعة من عينة الدراسة باستخدام البرنامج الاحصائي (SPSS)، وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول: "**ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية لمهارات التقييم من أجل التعلم من وجهة نظرهم؟**"

حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة والمتوسط الكلي لجميع العبارات، ويوضح الجدول (4) التالي نتائج هذا التحليل:

الجدول (4):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع عبارات الاستبانة (مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي)

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية العبارة
16	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة ادائهم بمحكات النجاح المحددة.	04.2	1.28	مرتفع
18	اتاحة الفرصة للطلبة لتحسين أدائهم بناء على المقارنة مع الزميل أو المحكات.	4.12	1.32	مرتفع
8	تفعيل تعاون الأقران من خلال الأنشطة والواجبات المنزلية.	3.93	1.14	مرتفع
41	تصميم قائمة مهارات موصوفة بمحكات.	3.92	1.26	مرتفع
10	تقديم التغذية الراجعة بعد كل عملية تعليم بصورة مستمرة من أجل تحسين التعلم.	3.9	1.07	مرتفع
33	تشجيع الطلبة على إعادة صياغة المفاهيم بلغتهم الخاصة.	3.84	1.09	مرتفع
27	استخدام استراتيجية السؤال المفتوح بدلاً من السؤال المغلق.	3.83	1.2	مرتفع
42	استخدام مقاييس التقدير (قوائم التقدير/ الشطب، سلالم التقدير العددية واللفظية).	3.83	1.2	مرتفع
6	توزيع الطلبة في مجموعات لتحقيق التعاون بينهم على تنفيذ مهمات التعلم بتبادل الأفكار والأداء.	3.78	1.11	مرتفع
34	استخدام مهارة التلخيص بجملة واحدة.	3.78	1.11	مرتفع
23	تشجيع الطلبة على تعديل الأخطاء لتحسين التعلم.	3.76	1.19	مرتفع
36	بناء اختبار حسب مواصفات بناء الاختبارالجيد وجدول المواصفات.	3.75	1.19	مرتفع
2	تحديد أهداف التعلم للطلبة بداية كل حصة بشكل واضح.	3.73	1.32	مرتفع
25	اتاحة الفرصة للطالب بتعديل أدائه بعد الاستماع لتقييم الزملاء.	3.68	1.22	مرتفع
39	تصميم صحيفة لرصد البيانات.	3.67	1.14	مرتفع
19	تشجيع الطلبة على مراقبة التعلم مدى الحياة.	3.65	1.11	مرتفع
28	حث الطلبة على استخدام مهارات التفكير المختلفة واستخلاص النتائج والأفكار.	3.65	1.19	مرتفع

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة أهمية العبارة
29	استخدام استراتيجية التعلم بالنموذج.	3.65	1.46	مرتفع
21	تشجيع الطلبة على مهارة التفكير الناقد.	3.6	1.26	مرتفع
32	استخدام البطاقات وإشارات الأصابع واليد للتعبير عن مستويات الفهم.	3.59	1.01	مرتفع
5	تشجيع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.	3.58	1.12	مرتفع
24	تشجيع الاستجابات المستمرة من الطلبة.	3.58	1.28	مرتفع
7	تفعيل تعاون الأقران من خلال أنشطة معدة خلال الحصة.	3.55	1.2	مرتفع
30	تدريب الطلبة على تصحيح عمل نموذجي باستخدام معايير التقييم.	3.48	1.06	مرتفع
38	تصميم سجل وصفي لتعلم الطلبة	3.48	1.11	مرتفع
40	تصميم نموذج تعلم للطلبة.	3.46	1.12	مرتفع
22	تشجيع الطلبة على مهارة التحليل.	3.4	1.15	متوسط
37	استخدام الملاحظة في التقييم.	3.34	1.27	متوسط
11	اتخاذ اجراءات لمراجعة وتقييم طريقة التدريس وتطويرها من أجل تحسين التعلم.	3.3	1.1	متوسط
31	استخدام بطاقات سير التعلم: ماذا تعرف؟ ماذا تريد أن تعرف ؟ ماذا تعلمت؟	3.25	1.39	متوسط
17	اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة أدائهم بأداء زملائهم.	3.24	1.24	متوسط
14	تشجيع الطلبة لقيادة تعلمهم.	3.22	1.18	متوسط
1	توفير بيئة آمنة للتعلم تجعل الطالب مشاركاً فاعلاً في عملية التعلم.	3.2	1.43	متوسط
12	تطبيق استراتيجية التقييم الذاتي للطلبة.	3.19	1.24	متوسط
35	تشجيع الطلاب على تحديد أهم الأشياء والأكثر فائدة، أو أقلها توقعا.	3.15	1.39	متوسط
9	يجمع المعلم الأدلة حول تعلم الطلبة بصورة مستقلة.	3.14	1.27	متوسط
20	تقييم أنشطة التعليم مباشرة بعد الانتهاء من ادائها بعرض أعمال المجموعة على بقية الصف.	3.14	1.47	متوسط
26	اتاحة الفرصة للطلبة ليطرحوا أسئلة شفوية مع نرك مجال للطلبة للتفكير.	3.14	1.06	متوسط
3	تحديد محكات النجاح بشكل واضح يفهمها الطلبة قبل البدء في أنشطة التعلم.	3.12	1.37	متوسط
13	تطبيق استراتيجية تقييم الأقران للطلبة.	3.1	1.16	متوسط
15	تشجيع الطلبة على معرفة موقعهم من التعليم الحالي وأين يريدون أن يكونوا.	3.02	1.19	متوسط
4	إعداد أنشطة للطلبة لممارسة التقييم الذاتي لهم من خلال التأمل المستمر في أدائهم.	2.96	1.53	متوسط
	الكلي	3.52	1.22	مرتفع

توضح النتائج في الجدول (4) أن قيم المتوسطات الحسابية للعبارات تراوحت ما بين (2.96 – 4.2)، وهي تتراوح بين قيم متوسطة إلى مرتفعة، وبلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لجميع العبارات (3.52)، وهي قيمة مرتفعة.

ويتضح من النتائج في الجدول (4) كذلك أن عدد العبارات التي حصلت على تقدير مرتفع بلغت (24) عبارة، بينما بقية العبارات (18) عبارة حصلت على تقدير متوسط. وقد حلت في المرتبة الأولى من حيث تقديرات أفراد عينة الدراسة العبارة (اتاحة الفرصة للطلبة لمقارنة ادائهم بمحكات النجاح المحددة) بمتوسط حسابي بلغ (4.2) بتقدير مرتفع، وحلت في المرتبة الثاني العبارة (اتاحة الفرصة للطلبة لتحسين أدائهم بناء على المقارنة مع الزميل أو المحكات.) بمتوسط حسابي بلغ (4.12) بتقدير مرتفع كذلك، أما العبارة التي حلت في المرتبة الأخيرة من حيث متوسط تقديرات عينة الدراسة فهي العبارة (إعداد أنشطة للطلبة لممارسة التقييم الذاتي لهم من خلال التأمل المستمر في أدائهم.) بمتوسط حسابي بلغ (2.96) بتقدير متوسط.

وتعزى هذه النتيجة أن هناك مجموعة أسباب أدت إلى حصول (24) عبارة تمثل الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم على تقدير مرتفع منها: أهمية التقييم من أجل التعلم في العملية التعليمية، وقناعة المعلمين بهذه الأهمية، وحرص المعلمين على اكتساب هذه المهارات والكفايات التي ستمكنهم من ممارسته خلال التدريس، ومن الأسباب كذلك التي أدت إلى ارتفاع تقديرات المعلمين تعود لحداثة مفهوم التقييم من أجل التعلم بالنسبة للمعلمين، وربما أغلب المعلمين لم يسمع به أثناء دراسته في الجامعة، ولم يكن

التقييم من أجل التعلم ضمن محتوى أي من المقررات الدراسية الجامعية، وعلى الأغلب لم يكن ضمن البرامج التدريبية التي تلقاها المعلم أثناء الخدمة، أو ربما كان بالحد الأدنى دون التعمق في تفصيلاته، وربما من الأسباب كذلك يعود لحرص المعلمين على التطور المهني خلال الخدمة، وهذا ما لمسه الباحث في الفترة الأخيرة حيث تزايدت طلبات المعلمين بالحصول على دورات تدريبية معتمدة من وزارة التربية والتعليم، خاصة وأن هناك ارتباط بين الدورات التدريبية المعتمدة التي يحصل عليها المعلم وبين ترقيته لرتب المعلمين، وهذا من شأنه أن ينعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية وعلى مخرجاتها إذ يتوافر الاستعداد من المعلمين في الميدان للحصول على الدورات وعدم ممانعة الوزارة بل وحرصها على تنمية المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة لتحسين مخرجات العملية التعليمية.

كما تعزى نتيجة حصول (18) عبارة على تقدير متوسط –على الرغم من اعتبار هذه التقديرات مقبولة– قد يعزى لعدة أسباب كذلك منها: معرفة المعلم ببعض هذه المهارات من خلال خبرته السابقة، أو قد يكون لاعتقادهم بأنها تحتاج إلى جهود كبيرة ووقت طويل لتطبيقها داخل الغرفة الصفية وبالتالي يمكن الاستغناء عنها، ومما يؤكد هذا الاعتقاد أنه ومن خلال بحث سابق للباحث (الشريم، 2022) عندما كان يقابل المعلمين ويسألهم عن سبب عدم ممارستهم لأساليب التقييم المطورة وتمسكهم بالأسلوب التقليدي خلال التدريس؛ كانت أغلب الإجابات أن المعلم ليس لديه وقت، وهو أمام منهاج طويل يجب أن يكمله في الفترة المحددة، وأي أسلوب جديد للتقييم أو التعليم يحتاج إلى وقت للإعداد وقت للتطبيق ووبذل المزيد من الجهد والتكلفة، وما إلى ذلك من اعتقادات راسخة عند كثير من المعلمين ولا شك أن أغلب هذه المعتقدات غير واقعية، ومن هنا يرى الباحث أن على المختصين في القطاع التربوي بذل المزيد من الجهود لتغيير هذه المعتقدات عند المعلمين، والاستمرار في المحاولات (التغيير) والتدريب المستمر والمتابعات الميدانية من قبل أقسام الاشراف التربوي للتأكد من التخلص من الأساليب التقليدية التي لم تعد صالحة، ولم تعد تعكس أي فائدة مرجوة على الطلبة خاصة في ظل هذا التطور السريع والجهود الجبارة المبذولة عالمياً لتطوير التعليم والتعلم بشكل عام والتقييم على الخصوص.

ومن خلال النتائج الواردة في الجدول (4) يرى الباحث أن جميع الاحتياجات التدريبة الواردة في الدراسة هي بالفعل احتياجات حقيقية للمعلمين يجب الحرص على تمكين المعلم منها في برامج تدريبية منظمة ومخصصة لهذه الغاية.

كما يرى الباحث أنه عند تصميم أي حقيبة تدريبية أو برنامج تدريبي للتقييم من أجل التعلم يجب الأخذ بالحسبان هذه الاحتياجات التي تم الحصول عليها من خلال الميدان.

- **ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq .05$) في الاحتياجات التدريبية للمعلمين تعزى لمتغيري (الجنس، والخدمة في مجال التعليم)؟"**

أ. تم إجراء تحليل للبيانات باستخدام اختبار (ت) الاحصائي للعينات المستقلة لمعرف الدلالة الاحصائية لأثر الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة التي تعزى للجنس(ذكور، إناث)، ويوضح الجدول (5) نتائج هذا التحليل:

الجدول (5):الدلالة الاحصائية لاختبار (ت) للفرق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير الجنس

المتغير	متوسط الذكور	متوسط الاناث	الفرق بين المتوسطين	قيمة (ت)	الدلالة الاحصائية
الجنس	3.56	3.48	.08	1.386	.167

توضح النتائج الواردة في الجدول (5) عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة الدلالة الاحصائية (.167) وهي قيمة غير دالة إحصائياً لأنها أعلى من القيمة الحرجة (.05).

ولعل السبب في عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات المعلمين تعزى لمتغير الجنس يعود إلى أن التقييم من أجل التعلم لا يرتبط بجنس المعلم، وكل من الذكور والاناث يمارسون نفس العمليات التعليمية، ولا فرق بين تعليم الطلبة الذكور والاناث، والتقييم من أجل التعلم يناسب كلا الجنسين بدون أي فرق، كما قد يعزى السبب إلى أن الحاجات التدريبية للمعلمين هي متماثلة بين المعلمين الذكور والاناث على حد سواء.

وتتفق هذه النتيجة (عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسطات المعلمين تعزى لمتغير الجنس)، مع دراسة أبو قويدر وبني أحمد (2019)، ودراسة الشرع (2018)، ودراسة (Abali, 2015).

ب.تم إجراء تحليل للبيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA) لمعرفة الدلالة الاحصائية لأثر الفرق بين متوسطي استجابات عينة الدراسة التي تعزى للخدمة في التدريس (أقل من خمس سنوات، 5–10 سنوات، أكثر من عشر سنوات)، ويوضح الجدول (6) نتائج هذا التحليل:

الجدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفرق بين المتوسطات التي تعزى لمتغير الخدمة في مجال التعليم

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الاحصائية
الخبرة	بين المجموعات	0.468	2	.234	1.025	.360
	داخل المجموعات	54.165	237	.229		
	الكلي	54.634	239			

توضح النتائج الواردة في الجدول (6) عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، حيث بلغت قيم الدلالة الإحصائية (360.) وهي قيمة غير دالة إحصائيا لأنها أعلى من القيمة الحرجة (05.).

ولعل السبب في عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات المعلمين تعزى لمتغير الخدمة في مجال التعليم يعود إلى أن جميع المعلمين بغض النظر عن مدة خبرتهم في التعليم لديهم الرغبة في اكتساب مهارات جديدة، وتطوير مهاراتهم في التقييم. وهذا يجعلنا نوجه عناية المختصين في التربية والاشراف التربوي إيلاء موضوع التنمية المهنية للمعلمين في مختلف جوانب العملية التعليمية بشكل عام، والتقييم من اجل التعلم بشكل خاص الاهتمام الأكبر أثناء الزيارات الإشرافية للمعلمين.

وقد اتفقت النتيجة الحالية للدراسة (عدم وجود دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الخبرة في التعليم)، مع دراسة أبو قويدر وبني أحمد (2019)، ودراسة الشرع (2018)، ودراسة (Abali, 2015).

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

1. تبني قائمة الاحتياجات التدريبية للتقييم من أجل التعلم التي توصلت إليها الدراسة في مكونات برنامج تدريبي موجه لمعلمي المرحلة الأساسية.
2. توجيه المعلمين إلى أهمية استخدام التقييم من أجل التعلم داخل الغرفة الصفية.
3. توجيه وزارة التربية والتعليم إلى ضرورة طرح دورة تدريبية بعنوان التقييم من أجل التعلم لجميع المعلمين في الميدان لمواكبة التطوير لعمليات التقييم في التعليم.

المصادر والمراجع العربية:

- أبو قويدر، س.؛ بني أحمد، ف. (2019). الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة الانجليزية في ضوء دمج التكنولوجيا في التعليم من وجهة نظرهم في لواء القويسمة، رسالة ماجستير غير منشورة – جامعة الشرق الأوسط، عمان الاردن.
- أبو مولود، ع. ؛ غانم، ف. (2007) تقييم الكفايات التعليمية لدى معلمي ذوي الاحتياجات الخاصة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 1 (3) 53 – 75.
- الشايع، ف. ؛ العبدالكريم، إ. (2019). أثر نموذج مقترح للتقويم من اجل التعلم في تحصيل طالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الانسانية والاجتماعية. 16(1) A 87– 115.
- الشرع، أ. (2018). الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد /إربد في الأردن"، مجلة العلوم التربوية والنفسية 2(18). 84–64.
- الشريم, أ. (2022). فاعلية برنامج تدريبي لتطوير مهارات التقييم الموجه للتعليم لدى عينة من المعلمين. مؤتمر كلية التربية الرابع عشر "التربية والتنمية المستدامة: الريادة والابتكار" جامعة اليرموك، اربد– الاردن. 8–19.
- الطعاني، ح. (2006). أثر تدريب معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في برنامج المدرسة الاساسية على تحصيل طلبتهم في مادة الرياضيات. مجلة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والانسانية. 18 (1) 131–164.

- العلي، ي. (2016) الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطلبة الموهوبين في المملكة الاردنية الهاشمية. دراسات العلوم التربوية–الجامعة الاردنية. 3 (43) ملحق 3. 1397–1415.
- المزروع، هـــ. (2014). اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم. مجلة العلوم التربوية– مصر (2) 22. 279–315.
- سلامه، م. (2021). دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراس ي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها. مجلة العلوم التربوية والنفسية – 5 (50) 51– 68.
- صبري، خ. (2006). سياسات تطوير نوعية مهنة التعليم في الأرض الفلسطينية، القدس: معهد أبحاث السياسات الاقتصادية الفلسطيني(ماس). الطبعة1.

References:

- Abali, N. (2015). *English Language Teacher Use of Competence in and Professional Development Needs for Specific Classroom Activities (Unpublished doctoral dissertation)* Akdeniz University, Antalya, Turkey.
- Abu Mouloud, A. ؛ Ghanem, F. (2007) Evaluation of educational competencies for teachers with special needs own. (in Arabic) *Journal of Humanities and Social Sciences*, 1 (3) 53-75.
- Abu Qwaider, S.; Bani Ahmed, F. (2019). *The training needs of English language teachers in the light of integration technology in education from their point of view in the Qweismeh Brigade*, (in Arabic) Master's Thesis - Middle East University, Amman Jordan.
- Al-Ali, Y. (2016) The training needs of teachers of gifted students in the Kingdom of Jordan Hashemite. (in Arabic) *Educational Sciences Studies - University of Jordan. 3 (43) Supplement* 3. 1397–1415.
- Al-Mazrou, H. (2014). Beliefs and practices of formative evaluation of science teachers. (in Arabic) *Journal of Educational Sciences - Egypt* (2) 22, 315-279.
- Al-Shara, A. (2018). Training needs of new teachers from the point of view of principals Basic Schools in the Directorate of Education for Major General Bani Obeid / Irbid in Jordan", (in Arabic) *Journal of Educational Sciences and Psychology* 2(18). 84-64.
- Al-Shaya, F., Al-Abdulkarim, I. (2019). The effect of a proposed model of assessment for learning in Achievement of sixth grade students in science. (in Arabic) *University of Sharjah Journal for Human Sciences and social.* 16(1) A 87- 115.
- Al-Shriem, A. (2022). The effectiveness of a training program for developing education-oriented assessment skills for a sample of teachers. (in Arabic) *The 14th College of Education Conference "Education and Sustainable Development: Entrepreneurship and Innovation" Yarmouk University* Irbid - Jordan. 8-19.
- Al-Taani, H. (2006). The effect of training the teachers of the first three grades on the school program basic on the achievement of their students in mathematics. (in Arabic) *Umm Al-Qura Journal of Educational and Social Sciences and humanity.* 18(1) 131-164.
- Falchikov, N. (2005). Improving assessment through student involvement. (11) 2005 *London, UK: Routledge Falmer.*
- Gamlem, S. & Smith, K. (2013) Student perceptions of classroom feedback, *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice,* 20, 2, 150-169.
- Gilson, R. (2009). Professional development in assessment for learning (Ed.D.). Arizona State University, United States - Arizona. Retrieved*:* http://search.proquest.*87com/education/doview/304848707/abstract/98D2D67E8CBE4F29PQ/5?*
- Hawthorne, Hannah (2022). How to Use Assessment for Learning in Schools. Available: http://search.proquest.com/education/docview/304916471/abstract/142FC0AB73954B0D6F7/8?accountid=142908 https://webcache.googleusercontent.com.
- Jett, P. M. (2009).Teachers valuation and implementation of formative assessment strategies in elementary science classrooms (Ph.D.). University of Louisville, United States Kentucky. Retrieved:
- Olga, Unay. (2019) Secondary School Teachers' Training Needs Assessment in Mondragon Northern Samar: Basis for Extension Program of the College of Science, University of Eastern Philippines. *International Journal of rend Scientific Research and Development.* (4).3.
- Sabry, K. (2006). Policies for Developing the Quality of the Teaching Profession in the Palestinian Territory, (in Arabic) Jerusalem: *Institute for Policy Research Palestinian Economic (MAS). Edition 1*

- Salameh, M. (2021). The role of the school environment in increasing the academic achievement of stage students asic education in Mafraq city schools from the point of view of its teachers. (in Arabic) *Journal of Educational and Psychological Sciences* - 5 (50) 51- 68.
- Sendziuk, P. (2012). Sink or Swim? Improving Student Learning through Feedback and Self-Assessment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 22(3), 320- 330.
- Stiggins, R. J. (2007). Assessment *for* learning: A key to student motivation and learning. *Phi Delta Kappa EDGE*, 2 (2), 19.
- Toyin Tofade; Jamie Elsner, and Stuart T. Haines. (2013). Best Practice Strategies for Effective Use of Questions as a Teaching Tool. *American Journal of Pharmaceutical Education* 2013; 77 (7) Article 155.
- Wiliam, Dylan. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Education Evaluation.* 37 (1) (3-14).