

ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم

د. عادل عطية ريان

جامعة القدس المفتوحة- فرع الخليل- فلسطين

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى اختبار دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. ولتحقيق هذه الأهداف تم تطبيق استبانة الدراسة بعد أن تم التحقق من صدقها وثباتها على عينة مكونة من (221) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة طبقية من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في مديريات تربية الخليل.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات للتقويم من أجل التعلم مرتفعة، وجاء مجال "الأسئلة الصفية" في الترتيب الأول يليه مجال "إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم"، ثم مجال "التغذية الراجعة"، وفي الترتيب الأخير جاء مجال "التقويم الذاتي وتقويم الأقران"، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة لصالح ممن تتراوح خبرتهم بين (5-10 سنوات) وممن تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: التقويم من أجل التعلم، معلم الرياضيات.

Assessment for Learning Practices (AFLP) among the Mathematics Teachers of the Basic Stage in Government Schools in Hebron from their Perspective

Abstract: The present study aimed to identify the practices of assessment for learning (AFLP) among the mathematics teachers of the basic stage in the government schools of Hebron from their Perspective. It also aimed to test the significance of differences between the mean degree practices, according to these variables: sex, qualifications, and experience.

To achieve these goals, the questionnaire of the study was applied ,after establishing its validity and reliability, on a sample of (221) teachers who were selected in a stratified sample manner from all mathematics teachers in the directorates of education in the Hebron District.

The results showed that the degree of the assessment for learning for mathematics teachers is high. The field of " classroom questions" was first in order, followed by the field of "engaging students in the learning objectives" then the field of "feedback", and last in arrangement came the field of "self-evaluation and evaluation of peers". Results also revealed the presence of statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) between the mean degree of practice according to the variable of experience for the

benefit of those whose experience between (5-10 years) and for those whose experience exceeds 10 years, Meanwhile, differences were not significant according to the variables of gender and qualifications.

Key Words: Assessment for Learning Practices, Mathematics Teacher.

مقدمة الدراسة وخلفيتها:

دخلت المنظومة التربوية في سلسلة متتالية من التحديثات التي استهدفت كافة مدخلاتها وعملياتها بغية تحقيق الأهداف المنشودة، وجاءت هذه الجهود استجابة لاستحقاقات التغيير المرتقبة والمأمولة في جميع الحقول المعرفية بشقيها النظري والعملي، وقد تعزز هذا المسار نتيجة اتساع حجم المساءلة بفعل قوة التأثير التي أفرزتها ثقافة العولمة وتسارع المعارف وازدحامها، وانتشار التقنيات الرقمية وتطور قطاع تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وبما أن التقويم يشكل أحد مكونات النظام التعليمي وعنصراً مكملاً وداعماً لها وملازماً لإجراءاتها وأداة لضبط مخرجاته، ومنبئاً لجودة ممارساته، فقد استأثر هذا العنصر باهتمام الباحثين والمربين وعلى كافة المستويات، وأخذ حيزاً بارزاً في مسرح الفعل التربوي تأطيراً وتجريباً.

وفي هذا الصدد، فقد ركز منسي (1997) على أهمية التقويم في عمليتي التعليم والتعلم باعتباره المصدر الذي يعتمد عليه في اتخاذ القرارات المتعلقة بتشخيص صعوبات التعلم وعلاجها، وتنمية مهارات المتعلمين وتطوير قدراتهم، ورفع مستوى فاعلية تعلمهم، كما يعزز من دوافع التعلم من خلال تزويد الطلبة بمؤشرات حول مدى تقدمهم وإبراز مستوى كفاءتهم، ومن جانب آخر فإن التقويم يمكن المعلمين من إصدار أحكام موضوعية حول مدى تقدم طلبتهم، ومستوى جودة ممارساتهم التدريسية، ومدى مناسبة خططهم الدراسية، كما يزود التربويين بمؤشرات حول كفاءة البرامج التعليمية، بالإضافة إلى تحديد حاجات المؤسسات التربوية، بما يسهم في رسم سياسات وأنظمة إرشادية قادرة على تحقيق الغايات المرجوة المتمثلة بإحداث نمو متوازن في جميع جوانب شخصية المتعلمين.

كما يشكل التقويم ضرورة تربوية وأداة فعالة للحكم على مدى تقدم الطلبة، والمناهج، والبرامج والسياسات التعليمية، من خلال جمع البيانات والمعلومات اللازمة بشكل مستمر (Nitko, 1996)، لذلك هناك توافق بين المهتمين والباحثين في حقل التعليم، على أن أغراض التحسين والتطوير يجب أن تأخذ طريقها بقوة في مؤسسات التعليم باعتبار أن تحقيق جودة الخدمات التي تقدمها هذه المؤسسات تمثل هدفاً نهائياً لما يدور في إطارها من عمليات، وهذا بطبيعة الحال يتطلب وجود نظام فعال للتقويم ينصب على مكونات النظام التعليمي برمته (سلامة، 2005).

ويشير جاردنر وزملاؤه (Gardner et al., 2008) إلى أن التقويم الفعال يجب أن ينصب على تحسين التعلم، وتعزيز فهم الطلبة لأهدافهم ذات الصلة بواقعهم وحياتهم المستقبلية، كما يجب أن تتجه طرق التقويم نحو تسهيل تقدم الطلبة نحو بلوغ أهداف التعلم، وأن يكون جزءاً من عملية التدريس بحيث يمكن الطلبة من فهم مستوى إنجازاتهم وطريقة الحكم على جودتها، كما ينبغي أن تعزز طرق التقويم من اندماج الطلبة بشكل فعال في عمليتي التعلم والتقويم، وتدفعهم نحو إظهار ما يمكن أن يفعلوه، كما تؤكد هذه الأسس على أهمية التقويم الذاتي باعتباره مصدراً للمعلومات التي تقود إلى اتخاذ قرارات صائبة حول تعلم الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وهذا يستدعي تمتع أساليب التقويم بمعايير الجودة المتفق عليها بين كافة مستويات الهرم التربوي بدءاً من الممارسات الصفية وحتى السياسات التربوية.

ولكي يحقق التقويم الغايات المنشودة منه، فقد حدد الإمام (2005) جملة من الخصائص التي تميز التقويم الفعال، وتمثلت في ضرورة استخدام نتائج التقويم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم وتعديل أنشطة صافية قادرة على تحقيق هذه الغاية، من خلال إيجاد حالة من المواءمة بين تقويم التعلم والتقويم للتعلم، وتوفير بدائل تقويمية تساعد المعلمين على التمعن في تعلم الطلبة ومستويات تقدمهم، مما يبعد التقويم عن النظرة الضيقة التي تركز على الاختبارات الكتابية بحيث تقتصر أغراضها على قياس نواتج التعلم وهو ما يعرف بخاصية الأصالة، كما تؤكد هذه الخصائص على ضرورة التنوع في مصادر بيانات التقويم بحيث تجمع بين الملاحظة وملفات الإنجاز والمشروعات الفردية والجماعية وصحائف العمل والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وأن يستند قياس التقدم على محكات مفهومة لدى الطلبة، ومصاغة بطريقة تشاركية بين المعلم وطلبتة.

ورغم إجماع أدبيات التقويم على الوظائف والمعايير والخصائص السابقة، فقد بقي التقويم بمفهومه التقليدي يأخذ معاني ضيقة منحصرة في الاختبارات والامتحانات والدرجات وما رافقها من ضغوط النجاح والفشل، واستمرت هذه الأفكار في أذهان الكثيرين من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور وحتى صناع القرار التربوي على مدار سنوات عديدة، وتمثل ذلك في قياس مخرجات التعلم بشكل منفصل عن عمليتي التعليم والتعلم، ومع انطلاق عملية التحديث في مجمل مكونات المنظومة التربوية فقد أصبحت هذه الثقافة واحدة من الممارسات التقويمية التي سميت بتقويم التعلم أو التقويم الختامي الذي يقيس المخرجات المنشودة، بالإضافة إلى ظهور أنماط أخرى مثل التقويم من أجل التعلم الذي يركز في جوهره على عمليات التعلم أكثر من تركيزه على مخرجاته، ويركز أيضاً على آليات التقدم وطرق التحسين المنشودة (Northern Ireland Curriculum, 2000).

ووفقاً لهذا التوجه، يرى الحكمي (2007) أن التقويم قد شهد تحولات من حيث أغراضه ووسائله وعلاقته بالواقع ومعاييره، فبعد أن كان التقويم مكرساً على قياس ما يعرفه المتعلم أصبح التركيز على مفهوم التقويم للتعلم أو لتحسين التعلم، إضافة إلى التحولات التي طرأت على أغراض التقويم حيث أحدثت نقلة نوعية في فلسفة الممارسات التقويمية وأساليبها، وعليه فقد تم خلال السنوات الأخيرة تبني أساليب جديدة في التقويم قادرة على قياس المعارف والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم للنجاح في الحياة العملية مستقبلاً بواقعية وموضوعية.

ويعتبر التقويم من أجل التعلم (AFL) Assessment For Learning أحد أهم استراتيجيات التقويم التي أفرزتها جهود حركة الإصلاح التربوية حديثاً، وقد ظهر في البداية كمفهوم مرادف للتقويم التكويني في بعض أدبيات التقويم، في حين ميز البعض الآخر بينهما، وفي هذا السياق يرى ستغنز وزملاؤه (Stiggins, 2005) أن التقويم من أجل التعلم يمثل منحاً جديداً من التقويم التكويني، بحيث يهتم بتوظيف طرق متعددة من التقويم واستخدام بياناتها من قبل الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور في تطوير جودة التعلم، وفي هذا المنحى يتعلم الطلبة بشكل أفضل عن توقعات نجاحاتهم منذ بداية التعلم ومن خلال دراسة نماذج قوية وضعيفة للأداء، مما يجعلهم في محور عملية التقويم وممارساتها، وهو بالتالي يشعرهم بقدرتهم على التحكم بنجاحاتهم وبتحقيقها في حال استمرار العمل على الأنشطة والمهام التي تمكنهم من الوصول إلى هذه الغاية.

ووفق هذا المنحى فإن التقويم من أجل التعلم يتطلب من المعلمين جمع الأدلة التي تمكنهم من تزويد طلبتهم بالمعلومات المتعلقة بدرجة تعلمهم، والحكم على مدى نجاح طرقهم المتبعة في التدريس، وتقرير الخطوات اللاحقة للتعلم (عبد الفتاح، 2008؛ Swaffield, 2009)، ويتضمن أيضاً إخبار المتعلمين بمستوى تقدمهم وبما يمكنهم من اتخاذ الإجراءات اللازمة لتحسين أدائهم (Jones, 2005)، ويصبح هذا النمط حاضراً في ممارسات المعلمين الصفية عندما يكون التقويم موجهاً نحو دعم التعلم، وبحيث يسمح للطلبة بالانخراط بشكل كامل في عمليات التخطيط، والتأمل، وتقويم تعلمهم (Hutchinso & Hayward, 2005)، أما كايمرو (Cymru, 2007) فيرى أن التقويم من أجل التعلم يمثل عملية يتم بواسطتها تحديد موقع المتعلمين من عمليات تعلمهم، ثم تقرير احتياجات التقدم وآليات بلوغها، كما يؤكد بانج و لينج (Pang & Leung,)

(2011) أن هذا النمط من التقويم موجه بالدرجة الأولى نحو تعزيز تعلم الطلبة من خلال توفير معلومات موضوعية وذات قيمة، واستخدامها كأساس لاتخاذ قرارات بشأن تحسين عمليتي التعليم والتعلم، مع توعية الطلبة بنقاط القوة والضعف لديهم، ويعزو بلاك ووليم (Black & William,)

(1998) هذا التحسن إلى مستوى اندماج الطلبة بشكل نشط في تعلمهم، بالإضافة إلى الأثر الذي يتركه هذا التقويم على دافعية الطلبة وثقتهم بأنفسهم. كما يوفر التقويم من أجل التعلم بيئة غنية بالتغذية الراجعة التي تتم من خلال تعليقات المعلمين، ومنظومة التقويم الذاتي، أو التي تتم من خلال حوارات المعلمين مع طلبتهم وتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض، كما تزود هذه البيئة الطلبة بفرص تطبيق معارفهم ومهاراتهم وفهمهم لمحتوى التعلم في مواقف متعددة، وتكون مهمات التقويم حقيقية وذات صلة بالأنشطة الصفية، وتساعد الطلبة على تطوير استقلاليتهم وسلطتهم داخل الصف، وتحقق حالة من التوازن المناسب بين التقويم التكويني والختامي، كما تمكن هذه البيئة الطلبة من الاقتناع بكل ما يقومون به من أنشطة تعليمية، وتزودهم بفرص التحسن والتقدم نحو تحقيق أهداف تعلمهم، وفي هذه البيئة لا ينصب التقويم على قياس كمية المعرفة المكتسبة وإعطاء الدرجات، ولكن التحول يكون نحو التعلم وبما يمكنهم من اختبار أفكارهم، كذلك توفر هذه البيئة الأنشطة التي تساعد الطلبة على الانخراط مستقبلاً في حياتهم المهنية، وتعزز لديهم حالة من الترابط والتفاعل بين حياتهم الشخصية ومعارفهم واهتماماتهم الأكاديمية (McDowell et al., 2011).

وفي ضوء هذه الرؤية، فإن التقويم من أجل التعلم يمكن المعلمين من مواجهة التحديات التي تعترضهم، من خلال استثمار الأحداث الصفية والنقاشات التي تتم في الدرس في تحديد احتياجات التعلم لدى كل طالب على حدة، بالإضافة إلى دور التغذية الراجعة من وإلى الطالب التي سوف تبين احتياجات تحسين التعلم وآليات النجاح، وبالتالي ربط خطة الدرس بالتعلم (Jones, 2005)، كذلك يرى وليم (William, 2011) أن التقويم من أجل التعلم يركز على إجراءات تعزيز تعلم الطلبة، من خلال توفير معلومات يمكن استخدامها كتغذية راجعة للطلبة والمعلمين في تقويم أنفسهم أو في تقويم بعضهم البعض، وبما يمكن من تعديل الأنشطة التعليمية التعليمية التي يندمج بها كلا الطرفين، وفي تكييف الممارسات التدريسية لتلبية احتياجات التعلم وهو بالتالي يختلف عن التقويم الموجه للمساءلة واتخاذ القرارات الختامية للتعلم.

كما أوضحت الأدبيات أن التقويم من أجل التعلم يتعلق بالحكم على جودة التعلم لتقرير خطوات العمل اللاحقة، وهو مصمم لتقويم الطلبة والمعلمين على حد سواء، ويستخدم تغذية راجعة وصفية مفصلة وواضحة ومحددة بدلالة الكلمات بدلاً من استخدام الدرجات والأرقام، ويركز على التحسن والمقارنة مع الأداء السابق للطلبة (Mansell et al., 2009؛ Davies et al., 2001) ويضيف ستغنز وزملاؤه (Stiggins et al., 2007) أن التقويم من أجل التعلم يعزز معتقدات النجاح لدى الطلبة، ويحررهم من سيطرة الخوف والرغبة الناجمة عن الممارسات التقليدية في التقويم.

ويساعد التقويم من أجل التعلم الطلبة على متابعة طرق تعلمهم وضبطها، ويحسن من مستوى إتقانهم للمحتوى التعليمي، ويرفع من أدائهم على الاختبارات بأنواعها المختلفة، كما يؤثر إيجاباً على تصورات الطلبة المتعلقة بتعلمهم، ويعزز من دافعيتهم واستعدادهم للتعلم، بالإضافة إلى التأثيرات التي تتركها ممارسات التقويم من أجل التعلم على فاعلية الطلبة الأكاديمية ورغبتهم في التعلم (Popham & Stiggins, 2007)، كما تؤدي هذه الممارسات إلى دعم نجاحات الطلبة، وتعزيز ثقتهم بنتائج تقويمهم لأنفسهم ونتائج تقويم زملائهم، والمساهمة في دعم استقلالية المتعلمين في مهمات التعلم (Jones, 2005)، وفي نفس السياق تبين أن التقويم من أجل التعلم يسهم بدرجة كبيرة في (Northern Ireland Curriculum, 2000):

- تغيير نظرة الطلبة نحو التعلم من معارف يتم استقبالها، إلى منظومات يتم بناؤها وإنتاجها من قبلهم، مما ينعكس على مهاراتهم الصفية، وحياتهم المستقبلية.
- يرفع من مهارات التخطيط للتعلم لدى الطلبة.
- تعزيز مهارات التأمل لدى الطلبة.
- يرفع من درجة وعي الطلبة بتعلمهم من خلال التفاعلات الصفية.
- إيجاد بيئة صفية إيجابية.
- زيادة مستوى تحمل الطلبة لمسؤولية تعلمهم.
- إدارة وتوجيه عمليات التعلم.
- توثيق الصلات المتبادلة بين المعلم بطلبته.
- خلق الفرص المناسبة التي تسهم في تعديل الأنشطة الصفية بحيث تراعي احتياجات تعلم الطلبة. ولتوفير بيئة صفية قائمة على التقويم من أجل التعلم، ينبغي على المعلمين تغيير ممارساتهم التقويمية، بحيث تركز على جملة من الممارسات لخصها جاردنر (Gardner, 2009) في:
- التركيز على التعلم، ويتضمن المقاصد المتوقع من الطلبة اكتسابها في المراحل اللاحقة، بالإضافة إلى معايير النجاح التي تساعد المتعلمين على بلوغ أهدافهم، ويتم ذلك من خلال إشراك المتعلمين في تحديدها، وهذا ينعكس إيجاباً على مستوى تركيز المتعلمين على أنشطتهم الصفية، ويجعلهم أكثر اهتماماً ووعياً بها.
- توجيه الأسئلة الفعالة التي تعزز مهارات التفكير لدى المتعلمين.
- تقديم التغذية الراجعة البناءة، بحيث تتضمن إرشادات واضحة موجهة نحو آليات تحسين تعلم الطلبة، ومراحل العمل اللاحقة وسبل النجاح فيها.

- التقويم الذاتي وتقويم الأقران، بحيث يسمح للطلبة بمناقشة تعلمهم ذاتياً، ومناقشة مستوى إدراكهم وأخطائهم مع زملائهم الآخرين.

وحتى يتم إحداث الإسقاطات المنشودة في مجال الممارسات الصفية، توصي أدبيات التقويم من أجل التعلم بضرورة مراعاة المعلمين لمجموعة من المبادئ التي ينبغي مراعاتها أثناء توظيف هذا التقويم، وتتمثل في جعل التقويم من أجل التعلم جزءاً رئيساً من التخطيط الفعال، بحيث يركز على كيفية تعلم الطلبة وجعلهم أساس هذه العملية، كما تؤكد هذه المبادئ على توجه الممارسات التقويمية نحو تعزيز دوافع المتعلمين وتطوير قدراتهم على تقويم ذاتهم وأقرانهم، وتعزيز ثققتهم بقدراتهم على النجاح في مهمات التعلم، كما تقود إلى تعزيز فهم المتعلمين بأهداف تعلمهم ومعاييرهم، ومشاركة المعلم وطلبته في مراجعة وتأمل بيانات التقويم، وأن تعترف وتستهدف جميع مجالات الإنجاز التربوي (Assessment Reform Group, 1999, 2002).

ونظراً لأن النظام التعليمي في فلسطين يعتبر من النظم التعليمية الناشئة فإنه يتطلب عملية تطوير مستمرة في ضوء مستجدات العصر ومتغيراته، وفي كافة مجالات المناهج وطرق التدريس وإدماج تقنيات التعليم وتطوير أساليب التقويم وإجراءاته، ولعل ما يؤكد على ذلك هو نتائج الاختبارات الوطنية والدولية والذي دفع بوزارة التربية والتعليم إلى إطلاق العديد من المبادرات وعقد وتنظيم اللقاءات وورش العمل لهذا الغرض (عفونة، 2014)، وفي هذا الصدد فقد تضمنت الخطة الخمسية التطويرية التي وضعتها وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2008) تصوراً لسياسات التقويم المستقبلية من حيث التوجه نحو شمولية التقويم لكافة جوانب العملية التعليمية، والتأكيد على تحديث منظومة التقويم الصفي بشكل عام.

ومما يعزز من ضرورة إصلاح منظومة التقويم في المدارس الفلسطينية ما أشار إليه التقرير القطري لبرنامج تقييم النظم التربوية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2013)، حيث أظهر التقرير أن ممارسات التقويم الصفي ضعيفة وتركز في غالبها على أسئلة الحفظ والاستظهار، كما تنفقر هذه الممارسات إلى تقديم تغذية راجعة فعالة للطلبة، وتتمركز حول المراقبة بدلاً من التركيز على الوظيفة التربوية لها، وضمن هذه المؤشرات توصي هذه الوثيقة بضرورة تطوير استراتيجيات التقويم وأدواته، والحرص على توظيف نتائجها في تطوير المخرجات المنشودة للعملية التعليمية بشكل عام. يتضح مما تقدم أهمية التقويم من أجل التعلم في تعزيز فاعلية التعلم وتحسين كفاءة عملية التعليم، مما يبرر الحاجة إلى تقصي درجة ممارسة هذا التقويم في سلوك المعلمين التدريسي، خاصة في البيئة الفلسطينية التي أظهرت بعض المؤشرات تدنياً في فاعلية نظم التقويم المتبعة في مدارسها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

جاء التقويم من أجل التعلم لتسهيل عمليات التعلم من خلال تزويد الطلبة بفرص مناسبة لتقويم أعمالهم، وضمان تقدمهم نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وتحريرهم بدرجة كبيرة من قلق الاختبارات الكتابية التي يضعها المعلمون في الغالب، مما أحدث تحولاً في ثقافة التقويم التربوية فكرياً وممارسة، وقد جاء هذا التحول استجابة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين وامتثالاً للفكر البنائي الذي يضع المتعلم في محور العملية التعليمية، وهذا يتطلب من المعلمين الانتقال من الممارسات التقويمية القائمة على قياس مخرجات التعلم إلى التوجه نحو التأكيد على مهارات التفكير فضلاً عن مهارات التوجيه الذاتي المتمثلة بكيفية تعلم الطلبة، مما سيقبل بالتأكيد من التوترات المدرسية، ويوجه مسار المسألة التربوية المدرسية نحو تعلم مدى الحياة، ولضرورة إبراز هذا التوجه في منظومة التقويم التربوي خاصة في البيئة الفلسطينية وكمدخل لإحداث عملية الإصلاح المنشودة في هذه المنظومة، جاءت هذه الدراسة للتعرف على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل.

وبالتحديد، سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات الآتية:

- 1- ما درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل؟
- 2- هل تختلف درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل باختلاف الجنس؟
- 3- هل تختلف درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل باختلاف المؤهل العلمي؟
- 4- هل تختلف درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل باختلاف الخبرة؟

أهداف الدراسة:

- 1- التعرف إلى درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل.
- 2- فحص دلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل وفقاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أهمية الدراسة:

- 1 - تتبثق أهمية الدراسة من أهمية الموضوع المستهدف، باعتبار التقييم من أجل التعلم من أبرز التوجهات الحديثة في التقييم التربوي، مما يعزز من ثقافة المعلمين المهنية، خاصة في ظل ندرة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع.
- 2- توفر هذه الدراسة قائمة بممارسات التقييم من أجل التعلم، بحيث يمكن للمعلمين الاستفادة منها في سلوكياتهم التدريسية.
- 3- توجيه أنظار الباحثين نحو إجراء المزيد من الدراسات في مجال التقييم من أجل التعلم، مما يثري مساحة البحث في هذا المسار.
- 4- من المتوقع أن توفر نتائج هذه الدراسة بعض البيانات التي تساعد في إثراء وتطوير برامج تدريب معلمي الرياضيات أثناء الخدمة.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية (من الصف الأول لغاية الصف العاشر) المنتظمين في المدارس الحكومية التابعة لمديريات تربية الخليل (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل) خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2013/2014.

التعريفات الإجرائية:

التقييم من أجل التعلم (AFL): أحد أنماط التقييم المتعلقة بجمع الأدلة والمعلومات من خلال استراتيجيات إشراك الطلبة في أهداف التعلم والتساؤل والتغذية الراجعة والتقييم الذاتي وتقييم الأقران، لاستخدامها في تحديد مستوى تقدم الطلبة من عملية التعلم، وتقرير الإجراءات المستقبلية اللازمة لتحسين أدائهم، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المستجيب على الأداة التي أعدت لهذا الغرض. الممارسات: جملة الأفعال والأقوال المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات أثناء توظيف التقييم من أجل التعلم في سلوكهم التدريسي.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الشرعة وضاظا (2013) إلى استقصاء الممارسات التقييمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (310) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائج استجابات العينة على قائمة الممارسات التقييمية التي تم تطويرها لهذه الغاية أن درجة استخدام معلمي المرحلة الأساسية للممارسات التقييمية بشكل عام متدنية، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في درجة الاستخدام وفقاً لمتغير نوع المدرسة لصالح معلمي المدارس الحكومية، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أما دراسة البشير وبرهم (2012) فقد سعت إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، ولجمع بيانات الدراسة تم توزيع استبانة على عينة مؤلفة من (86) معلماً ومعلمة، كما تم إجراء مقابلات شخصية مع (20) معلماً ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام المعلمين لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، ودرجة استخدامهم لاستراتيجيات المعتمدة على الأداء وإستراتيجية الملاحظة والتواصل متوسطة، ودرجة استخدامهم لإستراتيجية مراجعة الذات والتقويم البديل قليلة، كما دلت النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرات القليلة، وللدورات التدريبية لصالح ممن تلقوا دورات تدريبية، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير للتخصص.

كما تناولت دراسة حسن (2012) التعرف إلى ممارسات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات باستخدام بطاقة ملاحظة واستبانة تم تطبيقها على عينة مؤلفة من (32) معلماً ومعلمة بإدارتي بئر العبد والعريش التعليميتين في سيناء، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسات أفراد العينة للتقويم البديل ككل متوسطة، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين ممارسات أفراد العينة للتقويم البديل ومعتقداتهم حوله.

وأجرى الرفاعي وآخرون (2012) دراسة هدفت إلى تقصي درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية المتوسطة لاستراتيجيات التقويم الواقعي، كما هدفت إلى فحص دلالة الفرق بين متوسطات درجة الاستخدام وفقاً لبعض المتغيرات، تم تطبيق أداة الدراسة على عينة عشوائية مؤلفة من (112) معلماً ومعلمة في مديرية تربية إربد الأولى بالأردن، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي متوسطة، كما تبين وجود فروق دالة بين متوسطات درجة الاستخدام وفقاً لمتغير الجنس لصالح الذكور، وللمؤهل العلمي لصالح حملة درجة البكالوريوس، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير الخبرة.

كما سعت دراسة عفانة (2011) إلى التعرف إلى واقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث بقطاع غزة لأساليب التقويم البديل وفقاً لمتغير الجنس، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق بطاقة ملاحظة واستبانة على عينة مؤلفة من (60) معلماً ومعلمة، و(24) ومديراً ومشرفاً، أظهرت نتائج الدراسة أن نسبة استخدام المعلمين للتقويم البديل (45.1%) ونسبة استخدام المعلمات (58.3%)، ومن جهة نظر المعلمين والمشرفين والمدراء فقد جاء استخدام التقويم بالاختبارات الكتابية في الترتيب الأول وملفات الإنجاز في الترتيب الأخير لدى كلا الجنسين.

وهدفت دراسة الشدوح والحوالدة (2009) إلى الكشف عن مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات في مدارس مديرية تربية جرش بالأردن في ضوء متغيري الجنس والخبرة، تم تطبيق الدراسة على عينة مؤلفة من (103) معلماً ومعلمة، واستخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، أشارت النتائج إلى أن درجة توافر معايير التقويم التربوي العالمية متوسطة، وجاء استخدام اختبارات الورقة والقلم في الترتيب الأول، كما تبين وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجة توافر المعايير وفقاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً لمتغير الخبرة.

أما دراسة (Susuwele-Banda,2005) فقد هدفت إلى تقصي تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في ملاوي نحو التقويم الصفي وممارساتهم الواقعية له، تم جمع بيانات الدراسة باستخدام الاستبانة والملاحظة الصفية بالإضافة إلى مقابلات أجريت مع (6) معلمين، منهم (3) ذكور و(3) إناث، أظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعلمين للتقويم الصفي تقتصر على الاختبارات التي تعطى للطلبة في أوقات محددة، كما أظهر المعلمون قدرات محددة في استخدام أساليب التقويم وأدواته، وأشارت النتائج إلى وجود أثر لتصورات المعلمين للتقويم الصفي على ممارساتهم له، كما تبين أن متغيري الخبرة والتدريب التربوي لم يساهما في تشكيل تصورات المعلمين للتقويم الصفي في حين كان للمؤهل العلمي دور في ذلك.

كما هدفت دراسة الدوسري (2004) إلى الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية في البحرين، أجريت الدراسة على عينة مؤلفة من (600) معلم ومعلمة استجاب منهم (82.7%)، وتم استخدام الاستبانة كأداة بحث، أشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقويم طلبتهم كالاختبارات بأنواعها، كما دلت النتائج على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلم في التقويم الصفي.

كما سعت دراسة (McNair et al., 2003) إلى التعرف على أنماط التقويم المستخدمة من قبل عينة من معلمي المرحلة الأساسية في ولاية ميتشجان بأمريكا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم جمع البيانات من خلال مقابلة أجريت على عينة مكونة من (157) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من معلمي الصفوف من الأول لغاية الرابع الأساسي، أظهرت النتائج أن غالبية معلمي الصفين الثالث والرابع الأساسيين يعتمدون على اختبارات الورقة والقلم بشكل منتظم أثناء تقويم طلبتهم، في حين كان الاعتماد جزئياً أو قليلاً لدى معلمي الصفين الأول والثاني الأساسيين، كما جاءت الملاحظة في الترتيب الثاني لدى كافة المعلمين، وتبين من النتائج توظيف المعلمين لقوائم الرصد وملفات الإنجاز بغرض التقويم الختامي أكثر منه للتقويم التكويني.

وسعت دراسة (Zhang & Burry-Stock, 2003) إلى تقصي ممارسات المعلمين التقييمية، كما هدفت إلى الكشف عن مهارات التقويم المدرك ذاتياً عبر مراحل تعليمية مختلفة وفي مقررات دراسية متعددة، طبقت الدراسة على عينة مؤلفة من (297) معلماً ومعلمة تم اختيارهم من معلمي المدارس بأمريكا، كما تم استخدام الاستبانة لجمع بيانات الدراسة، أظهرت النتائج أن الممارسات التقييمية لمعلمي المرحلة الثانوية قد تركزت في الاختبارات الموضوعية، في حين جاء التقويم البديل المعتمد على الأداء في الترتيب الأول بالنسبة لمعلمي المرحلة الأساسية، كما أظهر المعلمون اهتماماً متزايداً بجودة التقويم، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين ممارسات المعلمين التقييمية ومهارات التقويم المدركة ذاتياً، ووجود فروق في الممارسات التقييمية وفقاً لمجالات المحتوى الدراسي.

وتناولت دراسة (Mcmillan et al., 2002) تقصي الممارسات التقييمية ومنح الدرجات لدى معلمي الصفوف من الثالث إلى الخامس الأساسي في مدارس ولاية فرجينيا بأمريكا، تم تطبيق استبانة الدراسة على عينة مؤلفة من (1561) موزعين على (24) مدرسة، أظهرت النتائج أن أنماط التقويم المستخدمة من قبل أفراد العينة هي الاختبارات الموضوعية التي يضعها المعلمون، كما تبين أن أكثر العوامل ارتباطاً بمنح الدرجات للطلبة هي الإنجاز الأكاديمي والسلوك الأكاديمي، في حين جاءت الواجبات المنزلية في الترتيب الأخير من حيث درجة الارتباط.

أما دراسة (Lanting, 2001) فقد هدفت إلى فحص أساليب تقويم معلمي المرحلة الأساسية لطلبتهم في القراءة والكتابة، أجريت الدراسة على أربعة معلمين بإحدى المدارس الأمريكية، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام الملاحظة والمقابلات والوثائق، أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم استخداماً لدى أفراد العينة هي الملاحظة والمقابلات، وأقلها ملفات الإنجاز والتقويم الذاتي، وأشارت النتائج إلى وجود فجوة بين نتائج التقويم المستخدمة والاستراتيجيات التربوية المستخدمة، كما تبين من تحليل أعمال الطلبة أن تعليقات المعلمين على أداء طلبتهم قد تركزت على إبراز نقاط القوة لديهم.

كما أجرى (Mertler, 1999) دراسة هدفت إلى فحص الممارسات التقييمية لدى عينة من المعلمين بولاية أوهايو بأمريكا، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة تم إعدادها لهذه الغاية على عينة مؤلفة من (625) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج أن أكثر أساليب التقويم استخداماً هي الأسئلة القصيرة والملاحظة المنتظمة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة في عدد مرات استخدام التقويم البديل وفقاً لمتغير الجنس لصالح المعلمات، في حين لم تكن الفروق دالة في عدد مرات

استخدام التقويم التقليدي، وتبين أن معلمي المرحلة الابتدائية يستخدمون التقويم البديل أكثر من معلمي المراحل الأخرى ويفارق دال إحصائياً، أما بالنسبة لمتغير الخبرة فلم تكن الفروق دالة. أما دراسة نصر (1998) فقد سعت إلى التعرف على مدى استخدام وتنوع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، كما هدفت إلى تقصي دلالة الفرق في مدى الاستخدام وفقاً لبعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم توزيع استبانة على عينة مؤلفة من (176) معلماً ومعلمة، أظهرت النتائج أن جميع أفراد العينة يستخدمون جميع أدوات التقويم بدرجات متفاوتة، وجاءت الاختبارات المقالية في الترتيب الأول، في حين جاء تقويم الطالب لزميله في الترتيب الأخير، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الاستخدام وفقاً لمتغير الجنس لصالح الإناث، وللمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الأساسية، وللخبرة لصالح ذوي الخبرات العالية، في حين لم تكن الفروق دالة وفقاً للمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة (Cizek et al., 1995) إلى التعرف على واقع الممارسات التقويمية لدى عينة مؤلفة من (143) معلماً ومعلمة في مدارس ولاية إلينوي بأمريكا، أظهرت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة على استبانة الدراسة أن (75.2%) من المعلمين يستخدمون التعيينات بمعدل مرة واحدة أسبوعياً على الأقل، وأن ما نسبته (53.8%) من المعلمين يستخدمون الاختبارات بمعدل مرة واحدة كل أسبوعين، كما تبين عدم وجود فروق دالة بين عدد مرات استخدام التعيينات والامتحانات وفقاً لمتغيرات المرحلة التعليمية والجنس والخبرة.

يتبين من استقراء الدراسات السابقة:

- تصديها للممارسات التقويمية في مباحث دراسية متعددة مثل الرياضيات واللغة العربية والدراسات الاجتماعية، واستهدافها لمراحل تعليمية مختلفة.

- تناولت بعض الدراسات دلالة الفروق بين متوسطات درجة الممارسات التقويمية وفقاً لبعض المتغيرات مثل الجنس، والخبرة، والمرحلة التعليمية، ونوع المدرسة، والمؤهل العلمي، ولوحظ وجود تباين من حيث دلالة الفروق، كما تناول البعض الآخر دلالة العلاقة بين الممارسات التقويمية ومعتقدات المعلمين نحو التقويم البديل كما في دراسة كل من (حسن، 2012)، ودراسة (Zhang & Susuwele-Banda, 2005)، ومع مهارات التقويم المدرك ذاتياً كما في دراسة (Burry-Stock, 2003) حيث تبين وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الممارسات التقويمية وهذه المتغيرات.

- يتضح أن أكثر أدوات جمع البيانات المستخدمة هي الاستبانة بالإضافة إلى الملاحظة والمقابلات وتحليل الوثائق.

- أشارت نتائج الدراسات السابقة إلى وجود تبيان في درجة الممارسات التقويمية من متدنية إلى مرتفعة، كما تبين تقدم الاختبارات الكتابية بأنواعها المختلفة من حيث درجة الاستخدام.
- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث الموضوع، لكنها اختلفت معها من حيث الهدف، إذ ركزت الدراسات السابقة على الممارسات التقويمية بشكل عام أو على التقويم الواقعي وختل جميعها من أي إشارة إلى التقويم من أجل التعلم وهو ما تصدت له الدراسة الحالية.
- استفاد الباحث من الدراسات السابقة في الإطار النظري المضمن في مقدمة البحث، وفي بناء أداة الدراسة.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة، تم اتباع المنهج الوصفي، باعتباره المنهج المناسب لطبيعة الدراسة، وذلك من خلال جمع البيانات اللازمة باستخدام أداة تم إعدادها لهذه الغاية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية (من الصف الأول لغاية الصف العاشر) المنتظمين في المدارس الحكومية التابعة لمديريات تربية الخليل (شمال الخليل، الخليل، جنوب الخليل) خلال الفصل الأول من العام الدراسي 2013/2014، والبالغ عددهم (990) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من (221) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة طبقية من مجتمع الدراسة وفقاً لمتغيري المديرية والجنس، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

المتغيرات	المستويات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	102	46.2
	أنثى	119	53.8
المؤهل العلمي	دبلوم	32	14.5
	بكالوريوس	162	73.3
سنوات الخبرة	ماجستير فأعلى	27	12.2
	أقل من 5 سنوات	39	17.7
	(5 - 10) سنوات	71	32.1
	أكثر من 10 سنوات	111	50.2

أداة الدراسة:

للتعرف على درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات، تم إعداد استبانة تكونت بصورتها الأولية من (35) فقرة موزعة على أربعة مجالات: إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم، والتغذية الراجعة، والأسئلة الصفية، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران، وذلك بالاستفادة من مقياس (Pat-EI et al., 2013)، وبالرجوع إلى أدبيات التقويم من أجل التعلم ومنها (Gardner, 2009; Swaffield, 2009).

وقد تكونت الأداة من قسمين:

القسم الأول: تضمن معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة باعتبارها متغيرات مستقلة وهي: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

القسم الثاني: اشتمل هذا القسم على فقرات ممارسات التقويم من أجل التعلم، وذلك على سلم استجابة خماسي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قليلة جداً)، وقد أعطيت رقمياً الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

صدق أداة الدراسة:

صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص لمعرفة رأيهم حول مدى مناسبة كل فقرة للموضوع المراد دراسته، ومدى انتماء كل فقرة إلى المجال الذي تقيسه، وإبداء التعديلات أو الملاحظات في حال احتاجت الفقرة إلى تعديل، أو إضافة فقرات أخرى غير واردة في هذه الأداة، قام الباحث بإجراء التعديلات المقترحة من قبل المحكمين والتي تضمنت استبعاد فقرة واحدة، وتعديل الصياغات اللغوية لبعض فقرات الأداة، وبالتالي أصبحت الأداة مكونة بصورتها النهائية من (34) فقرة موزعة على المجالات الأربعة.

ب- صدق الاتساق الداخلي: تم حساب معاملات الارتباط بين متوسطات استجابات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الأداة مع متوسط الدرجة الكلية لها بهدف التحقق من صدق الاتساق الداخلي، وقد تراوحت جميع معاملات الارتباط ما بين (0.286 - 0.700)، كما تم حساب مصفوفة الارتباطات البيئية لاستجابات أفراد العينة على مجالات الأداة وتراوحت ما بين (0.536 - 0.781)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى $(\alpha = 0.05)$.

ثبات أداة الدراسة:

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة للاستبانة ككل ولكل مجال من مجالاتها باستخدام معادلة (ألفا - كرونباخ)، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات ثبات مجالات أداة الدراسة

رقم المجال	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات	معامل الثبات
1	إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم	8	1، 5، 12، 21، 25، 26، 32، 34	0.678
2	التغذية الراجعة	13	3، 8، 9، 10، 11، 13، 14، 15، 16، 17، 18، 23، 29	0.814
3	الأسئلة الصفية	7	19، 20، 22، 24، 30، 31، 33	0.719
4	التقويم الذاتي وتقويم الأقران	6	2، 4، 6، 7، 27، 28	0.666
	الأداة ككل	34	1-34	0.913

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة:

1. الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
 2. المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى).
 3. الخبرة ولها ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).
- المتغير التابع: ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات.

المعالجة الإحصائية:

- للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، وللحكم على درجة الممارسة، فقد أعطيت المتوسطات التدرج الآتي (1 - أقل من 1.80 متدنية جداً، 1.80 - أقل من 2.60 متدنية، 2.60 - أقل من 3.40 متوسطة، 3.40 - أقل من 4.20 مرتفعة، 4.20 - 5.00 مرتفعة جداً)، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{مدى الفئة} = (\text{الاستجابة العليا للفقرة} - \text{الاستجابة الدنيا للفقرة}) \div \text{عدد المستويات (متدنية جداً ، متدنية ، متوسطة، مرتفعة، مرتفعة جداً)}$$

$$\text{مدى الفئة} = (5 - 1) \div 0.80 = 5$$

- وللإجابة عن سؤال الدراسة الثاني، تم استخدام اختبار " T-test .
- وللإجابة عن سؤالي الدراسة الثالث والرابع ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً : النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الأول ومناقشته

نص السؤال الأول على: ما درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة، وذلك كما هو واضح في الجدول (3).

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة ككل وعلى كل

مجال من مجالاتها

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم	3.99	0.41	2	مرتفعة
2	التغذية الراجعة	3.97	0.43	3	مرتفعة
3	الأسئلة الصفية	4.08	0.45	1	مرتفعة
4	التقويم الذاتي وتقويم الأقران	3.73	0.50	4	مرتفعة
	الأداة ككل	3.95	0.39		مرتفعة

يتضح من الجدول السابق (3) أن درجة ممارسة معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل للتقويم من أجل التعلم قد جاءت بشكل عام مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة على الأداة ككل (3.95)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لمجالات الدراسة ما بين 3.73 إلى 4.08 وجميعها حازت على درجة مرتفعة، وجاء مجال "الأسئلة الصفية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.08)، يليه مجال "إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم" بمتوسط حسابي مقداره (3.99)، وفي الترتيب الثالث جاء مجال "التغذية الراجعة" بمتوسط حسابي مقداره (3.97)، وفي الترتيب الأخير جاء مجال "التقويم الذاتي وتقويم الأقران" بمتوسط حسابي (3.73).

وتعود هذه النتيجة كما يراها الباحث إلى الإصلاحات التي حدثت في ثقافة التقويم التربوي لدى المعلمين، نتيجة تبني منظومة العمل التربوي في فلسطين للتوجهات الحديثة في هذا المجال، كما تعود إلى سلسلة التغييرات التي استهدفت مناهج الرياضيات المدرسية، وعمليات الإشراف التربوي، وما رافقها من برامج تدريبية للمعلمين خلال السنوات الأخيرة، وقد تعاضمت هذه الجهود نتيجة الانتقادات التي وجهت لهذه المنظومة بعد ما تبين تدني في نتائج الطلبة على اختبارات التحصيل

ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات

الدولية والوطنية في الرياضيات، مما انعكس إيجاباً على ممارسات المعلمين التقويمية داخل الصفوف الدراسية.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (Zhang & Burry-Stock, 2003)، ودراسة (Lanting, 2001)، في حين تختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة الشرعة ووظا (2013)، ودراسة البشير وبرهم (2012)، ودراسة حسن (2012)، ودراسة الرفاعي وآخرين (2012)، ودراسة عفانة (2011)، ودراسة الشدوح والحوالدة (2009).

وللتعرف على درجة ممارسة كل فقرة من فقرات مجالات الدراسة، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة، كما هو موضح في الجداول من (4 - 7).

المجال الأول : إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة كل فقرة من فقرات مجال 'إشراك الطلبة في

أهداف التعلم" مرتبة حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1.	أوضح لطلبتني أهداف تعلمهم في بداية الحصة	4.43	0.63	مرتفعة جداً
12.	أناقش المهمات التي أكلف بها طلبتي من أجل مساعدتهم على فهم محتواها بشكل أفضل	4.19	0.69	مرتفعة
32.	أتحقق من معرفة طلبتي بأهداف تعلمهم	4.16	0.70	مرتفعة
34.	أتحقق من معرفة طلبتي لأهمية تعلم موضوعات الرياضيات	4.02	0.76	مرتفعة
21.	أوضح لطلبتني أهمية تعلم موضوعات الرياضيات	3.96	0.80	مرتفعة
25.	أزود طلبتي بمعايير تقويم أعمالهم	3.80	0.75	مرتفعة
26.	أشرك طلبتي في تحديد ما يمكن أن يتعلموه	3.75	0.78	مرتفعة
5.	أشرك طلبتي بالتفكير في الموضوعات الرياضية التي يرغبون بتعلمها في المدرسة	3.63	0.78	مرتفعة

يتبين من الجدول السابق (4) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "إشراك الطلبة في وضع أهداف التعلم" قد تراوحت ما بين 3.63 إلى 4.43 ، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة باستثناء الفقرة (1) التي حصلت على درجة مرتفعة جداً، كما يتضح أن الفقرة رقم (1) قد جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.43)، ونصت على " أوضح لطلبتي أهداف تعلمهم في بداية الحصة "، في حين جاءت الفقرة رقم (5) في الترتيب الأخير، إذ حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (3.63)، ونصت على " أشرك لطلبتي بالتفكير في الموضوعات الرياضية التي يرغبون بتعلمها في المدرسة ".

المجال الثاني: التغذية الراجعة

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة كل فقرة من فقرات مجال "التغذية الراجعة" مرتبة

حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
18.	أمنح لطلبتي الفرص الكافية لإظهار ما تعلموه أثناء الدرس	4.24	0.61	مرتفعة جداً
11.	أقدم لطلبتي المساعدة والتوجيه أثناء تعلمهم	4.23	0.77	مرتفعة جداً
17.	أقدم لطلبتي تعليمات واضحة كلما لاحظت عدم فهمهم لموضوع التعلم	4.19	0.74	مرتفعة
10.	أرشد لطلبتي لكيفية تحسين طرق تعلمهم	4.15	0.705	مرتفعة
14.	أقدم لطلبتي طرق علاج ضعفهم في الرياضيات بعد كل عملية تقويم	4.10	0.71	مرتفعة
9.	أخبر لطلبتي بمواطن الضعف في تعلمهم	4.08	0.67	مرتفعة
8.	أخبر لطلبتي بمواطن القوة في تعلمهم	4.08	0.77	مرتفعة
15.	أناقش لطلبتي بكيفية الاستفادة من مواطن القوة لديهم في تحسين أدائهم على المهمات الرياضية	3.98	0.72	مرتفعة
13.	أناقش لطلبتي في سير تقدمهم التعليمي	3.94	0.70	مرتفعة
16.	أوظف أفكار لطلبتي في علاج نقاط ضعفهم	3.90	0.77	مرتفعة
23.	أكشف عن مدى معرفة لطلبتي بنقاط	3.84	0.76	مرتفعة

ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات

			ضعفهم التي ينبغي عليهم علاجها	
مرتفعة	0.96	3.73	أتيح لطلبتي فرصة مراجعتي في مهمات التعلم خارج أوقات الحصة	29.
متوسطة	1.00	3.11	أناقش كل طالب على حدة في إجاباته عن أسئلة الاختبار	3.

يتضح من الجدول السابق (5) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "التغذية الراجعة" قد تراوحت بين 3.11 إلى 4.24، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة باستثناء الفقرتين (18، 11) التي حصلت على درجة مرتفعة جداً، والفقرة رقم (3) التي حصلت على درجة متوسطة، كما يتبين أن الفقرة رقم (18) قد حصلت على الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.24)، ونصت على "أمنح لطلبتي الفرص الكافية لإظهار ما تعلموه أثناء الدرس"، في حين جاءت الفقرة رقم (3) في الترتيب الأخير، إذ حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (3.11)، ونصت على "أناقش كل طالب على حدة في إجاباته عن أسئلة الاختبار".

المجال الثالث: الأسئلة الصفية

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة كل فقرة من فقرات مجال "الأسئلة الصفية" مرتبة

حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
19.	أطرح على طلبتي أسئلة بطريقة مفهومة لديهم	4.29	0.66	مرتفعة جداً
20.	أطرح أسئلة على طلبتي أثناء الحصة لأساعدهم على فهم محتوى الرياضيات	4.28	0.64	مرتفعة جداً
31.	أوظف الأسئلة الصفية التي تثير مهارات التفكير العليا لدى طلبتي	4.17	0.70	مرتفعة
30.	أمنح لطلبتي الوقت الكاف للتفكير في الأسئلة التي أطرحها عليهم	4.13	0.67	مرتفعة
24.	أمنح لطلبتي الفرصة لطرح أسئلتهم أثناء الحصة	4.11	0.76	مرتفعة
33.	أشجع لطلبتي على تبرير إجاباتهم على الأسئلة التي أطرحها عليهم	4.08	0.74	مرتفعة
22.	أسمح لطلبتي بطرح أسئلتهم على بعضهم البعض أثناء الحصة	3.49	0.99	مرتفعة

يتضح من الجدول السابق (6) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "الأسئلة الصفية" قد تراوحت ما بين 3.49 إلى 4.29، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة باستثناء الفقرتين (19، 20) التي حصلت على درجة مرتفعة جداً، كما يتبين أن الفقرة رقم (19) قد جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.29)، ونصت على " أطر على طلبتي أسئلة بطريقة مفهومة لديهم"، في حين جاءت الفقرة رقم (22) في الترتيب الأخير، إذ حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (3.49)، ونصت على " أسمح لطلبتي بطرح أسئلتهم على بعضهم البعض أثناء الحصة".

المجال الرابع: التقويم الذاتي وتقويم الأقران

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة كل فقرة من فقرات مجال "التقويم

الذاتي وتقويم الأقران" مرتبة حسب أهميتها

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2.	أشجع طلبتي على التأمل في كيفية تحسين أدائهم على المهمات الرياضية	4.19	0.61	مرتفعة
6.	أطلب من طلبتي تحديد إجاباتهم الصحيحة والخاطئة على المهمات التي نفذوها	3.88	0.76	مرتفعة
7.	أشجع طلبتي على التأمل في طرق تعلمهم وكيفية تحسينها	3.81	0.77	مرتفعة
4.	أسأل طلبتي عن طرق التفكير التي استخدموها أثناء تنفيذ مهماتهم الصفية	3.66	0.77	مرتفعة
28.	أوزع طلبتي في مجموعات لتقويم انجازاتهم بشكل تعاوني	3.45	0.93	مرتفعة
27.	أوجه طلبتي نحو تقويم أعمال زملائهم وفقاً لمعايير محددة	3.40	1.00	مرتفعة

يتبين من الجدول السابق (7) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مجال "التقويم الذاتي وتقويم الأقران" قد تراوحت ما بين 3.40 إلى 4.19، وحازت جميعها على درجة مرتفعة، كما يتضح أن الفقرة رقم (2) قد جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي مقداره (4.19)، ونصت على " أشجع طلبتي على التأمل في كيفية تحسين أدائهم على المهمات الرياضية"، في حين جاءت الفقرة رقم (27) في الترتيب الأخير، إذ حصلت على أدنى متوسط حسابي ومقداره (3.40)، ونصت على "أوجه طلبتي نحو تقويم أعمال زملائهم وفقاً لمعايير محددة".

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثاني ومناقشته

نص السؤال الثاني على: هل تختلف درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل باختلاف الجنس؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس، ولاختبار دلالة الفروق بين متوسطات الاستجابات، تم استخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول رقم (8) يبين ذلك.

الجدول (8): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ذكر	102	3.99	0.43	219	1.372	0.172
أنثى	119	3.92	0.35			

يشير الجدول السابق (8) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وفقاً لمتغير الجنس، حيث بلغت قيمة "ت" (1.372)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى $\alpha = 0.05$.

وتعود هذه النتيجة كما يراها الباحث إلى أن جميع المعلمين بغض النظر عن جنسهم يتجهون نحو تطبيق التوجهات الحديثة في التقويم، لأنهم يمرون بنفس البرامج التدريبية، وينقيدون بنفس التعليمات التربوية، كما أنهم يستفيدون من نفس التوجيهات والإرشادات المقدمة لهم من المشرفين التربويين، كما تعود هذه النتيجة إلى تشابه البنية المعرفية للموضوعات الرياضية التي يقومون بتدريسها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة الشرعة ووظا (2013)، ودراسة البشير وبرهم (2012)، ودراسة (Cizek et al., 1995)، في حين تختلف مع نتائج كل من دراسة الرفاعي وآخرين (2012)، ودراسة الشدوح والحوالدة (2009)، ودراسة (Mertler, 1999)، ودراسة نصر (1998).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الثالث ومناقشته

نص السؤال الثالث على: هل تختلف درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل باختلاف المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (9) يبين ذلك. الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة ممارسات التقويم من أجل التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	32	3.97	0.46
بكالوريوس	162	3.96	0.37
ماجستير	27	3.92	0.44

يتضح من الجدول السابق (9) وجود فروق بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل الأحادي One Way Anova ، والجدول رقم (10) يوضح ذلك. الجدول (10): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة "ف"	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.04	2	0.02	0.133	0.875
داخل المجموعات	33.30	218	0.15		
المجموع	33.34	220			

يتضح من الجدول السابق (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة "ف" (0.133)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن ممارسات التقويم من أجل التعلم تعتمد بالدرجة الأولى على فلسفة المعلمين التقويمية، وعلى مستوى مهاراتهم في توظيف هذا النمط من التقويم، كما تعود هذه النتيجة إلى تشابه برامج الإعداد التربوي لمعلمي الرياضيات في الكليات والجامعات، مما يشير إلى أن متغير المؤهل العلمي لم يؤثر بدرجة دالة على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى الفئة المستهدفة من الدراسة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة الشرعة ووظا (2013)، ودراسة نصر (1998) في حين تختلف مع نتائج دراسة كل من الرفاعي وآخرين (2012)، ودراسة (Susuwele-Banda, 2005).

رابعاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن سؤال الدراسة الرابع ومناقشته

نص السؤال الرابع على: هل تختلف درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل باختلاف الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد العينة على أداة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة، والجدول رقم (11) يبين ذلك.

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة ممارسات

التقويم من أجل التعلم وفقاً لمتغير الخبرة

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	39	3.76	0.35
من 5- 10 سنوات	71	4.08	0.41
أكثر من 10 سنوات	111	3.94	0.36

يتضح من الجدول السابق (11) وجود فروق بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم وفقاً لمتغير الخبرة، ولفحص الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل الأحادي One Way Anova ، والجدول رقم (12) يوضح ذلك.

الجدول (12): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم

وفقاً لمتغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة " ف "	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	2.55	2	1.28	9.035	0.000
داخل المجموعات	30.79	218	0.14		
المجموع	33.34	220			

يتضح من الجدول السابق (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات في مديريات تربية الخليل وفقاً لمتغير الخبرة، إذ بلغت قيمة "ف" (9.035)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$). ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test للمقارنات البعدية، والجدول رقم (13) يوضح ذلك .

الجدول (13): نتائج اختبار شففيه للمقارنات البعدية في درجة الممارسة تبعاً لمتغير الخبرة

المرحلة التعليمية	المتوسطات الحسابية	أقل من 5 سنوات	من 5-10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
أقل من 5 سنوات	3.76			
من 5-10 سنوات	4.08	* 0.32		
أكثر من 10 سنوات	3.94	* 0.18		

(* دالة عند مستوى $\alpha = 0.05$)

يتضح من الجدول السابق (13) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في مديريات تربية الخليل وفقاً لمتغير الخبرة بين المعلمين ممن تقل خبرتهم عن 5 سنوات وبين المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين 5-10 سنوات لصالح الذين تتراوح خبرتهم بين 5-10 سنوات، وبين المعلمين ممن تقل خبرتهم عن 5 سنوات وبين المعلمين الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات لصالح الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات.

وتعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة والمرتفعة قد التحقوا ببرامج تطوير مهني أعلى من نظرائهم ذوي الخبرة القليلة، كما أنهم أكثر مواكبة لجهود التحديث التي تعيشها منظومة التقويم التربوي في فلسطين، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن ممارسات التقويم من أجل التعلم تحتاج إلى فترات زمنية كافية حتى تصبح حاضرة في سلوك المعلمين التقويمية، وهو ما يفسر وجود فروق دالة لصالح ذوي الخبرات المتوسطة والمرتفعة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج كل من دراسة الشرعة ووظا (2013) مع الأخذ بعين الاعتبار الاختلاف في اتجاه الفروق، ودراسة نصر (1998)، في حين تختلف مع نتائج دراسة كل من البشير وبرهم (2012)، ودراسة الشدوح والخوالدة (2009)، ودراسة (Susuwele-Banda, 2005)، ودراسة (Mertler, 1999)، ودراسة (Cizek et al., 1995).

التوصيات:

1 - ضرورة تدريب معلمي الرياضيات وبخاصة ذوو الخبرات المتدنية على توظيف استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في الممارسات الصفية، من خلال إعداد برامج تدريبية وورش عمل ولقاءات موجهة لهذه الغاية.

2- إثراء المحتوى التعليمي في مناهج الرياضيات المدرسية بأنشطة تقويمية تعزز من مهارات التقويم الذاتي وتقويم الأقران لدى الطلبة داخل الصفوف الدراسية وخارجها.

3- تضمين برامج إعداد معلمي الرياضيات كأسس واستراتيجيات التقويم من أجل التعلم وتطبيقاته التربوية.

4 - إجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية التقويم من أجل التعلم على بعض المتغيرات المعرفية والانفعالية.

المراجع:

1. الإمام؛ يوسف الحسيني، (2005). التقويم الفعال: التحول من ثقافة الاختبار إلى ثقافة التقويم، ورقة علمية مقدمة للمؤتمر العلمي الخامس بعنوان "التغيرات العلمية والتربوية وتعليم الرياضيات" المنعقد في مدينة بنها بمصر، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، مصر، 96-103.

2. البشير؛ أكرم عادل وبرهم؛ أريج عصام: (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13 (1)، 241-270.

3. حسن؛ إبراهيم محمد: (2012). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للتقويم البديل وعلاقة ذلك بمعتقداتهم حوله، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 29، ج2، 173-202.

4. الحكمي؛ علي بن صديق: (2007). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم ، ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية والمنعقد في القصيم في الفترة الواقعة ما بين 15 - 2007/4/16 .

5. الدوسري؛ راشد حماد: (2004). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقويم الصفي بالمرحلة الثانوية، مجلة رسالة الخليج العربي، 90، 57-89.

6. الرفاعي؛ عبير محمد وطالبة؛ هادي محمد والقاعود؛ إبراهيم عبد القادر: (2012). درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الواقعي، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، 4(1)، 370-408.

7. سلامة؛ رمزي: (2005). ضمان الجودة في التعليم العالي: الأطر النظرية والعملية ونماذج من التجارب العالمية ، ورد في عدنان الأمير (محرر) ضمان الجودة في الجامعات العربية، الكتاب السنوي، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية .

8. الشدوح؛ وليد محمد والخوالدة؛ عايد: (2009). مدى توافر معايير التقويم التربوي العالمية في أساليب القياس والتقويم المستخدمة لدى معلمي الرياضيات من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، 143، ج4، 11- 38.
9. الشرعة؛ نايل درويش ووظاها؛ حيدر إبراهيم: (2013). استقصاء الممارسات التقويمية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الأردن: نحو أنموذج شامل ومتكامل، مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(2)، 73- 104.
10. عبد الفتاح؛ فيصل: (2008). التقويم التكويني: تقويم من اجل التعلم، مجلة التربية- البحرين، 26، 70- 73.
11. عفانة؛ محمد عطية: (2011). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
12. عفونة؛ سائدة: (2014). واقع التعليم في المدارس الفلسطينية ما بعد نشوء السلطة الفلسطينية: تحليل ونقد، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، 28(2)، 265- 292 .
13. منسي؛ محمود عبد الحليم: (1997). التقويم التربوي، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
14. نصر؛ حمدان علي: (1998). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعليم العام في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، 13، 141-178.
15. وزارة التربية والتعليم العالي: (2008). الخطة الخمسية التطويرية الإستراتيجية 2008-2012: نحو نوعية التعليم من أجل التطوير، منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
16. وزارة التربية والتعليم العالي: (2013). التقرير القطري لبرنامج تقييم النظم التربوية وتقييسها من اجل نتائج تربوية أفضل SABER 2013، منشورات وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
17. Assessment Reform Group. (2002). **Assessment for Learning: 10 Principles**. Cambridge: University of Cambridge School of Education.
18. Assessment Reform Group. (1999). **Assessment for learning: beyond the black box**. Cambridge :University of Cambridge School of Education.
19. Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning, assessment in education: Principles. **Policy and Practice**, 5(1), 7-74.

20. Cizek, G., Fitzgerald, S. & Rachor, R.(1995). Teachers' assessment practices: Preparation, isolation, and the kitchen sink. **Educational Assessment**, 3(2), 159- 179
21. Cymru, L.(2007). Why develop thinking and assessment for learning in the classroom?
Retrieved on 14/8/2013 , from <http://www.cliftoncollegeuk.com/docs>
22. Davies, A., Arbuckle, M. & Bonneau, D.(2001). Assessment for learning: Planning for professional development.
Retrieved on 21/8/2013 , from <http://electronicportfolios.org/afl>
23. Gardner, J.(2009). **AFL: Assessment for learning, practical guide**. Northern Ireland Curriculum. **Retrieved on 3/9/2013 from , http://www.nicurriculum.org.uk/docs/assessment_for_learning/AfL_A%20Practical%20Guide.pdf**
24. Gardner, J., Harlen, W., Hayward, L. & Stobart, G.(2008).**Changing assessment practice: Process, principles and standards**. Assessment Reform Group.
25. Hutchinso, C. & Hayward, L.(2005). The journey so far: Assessment for learning in Scotland. **The Curriculum Journal**, 16(2), 225 – 248.
26. Jones, C.(2005). **Assessment for learning**, London: Learning and Skills Development Agency.
27. Lanting , A.(2001).An empirical study of a district wide K-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment results. **ERIC, ED452216**
28. Mansell, W., James, M. & the Assessment Reform Group .(2009). **Assessment in schools. Fit for purpose? A commentary by the teaching and learning research program**. London: Economic and Social Research Council, Teaching and Learning Research Program.
29. McDowella, L., Wakelinb, D., Montgomerya, C. & Kingb, S.(2011).Does assessment for learning make a difference? The development of a questionnaire to explore the student response. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 36(7),749- 765.
30. Mcmillan, J., Myran, S. & Workman, D.(2002). Elementary teachers' classroom assessment and grading practices. **The Journal of Educational Research**, 95(4), 203- 213.
31. McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S. & Kypros, B.(2003). Teachers speak out on assessment practices. **Early Childhood Education Journal**, 31 (1), 23- 31.
32. Mertler , A.(1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. **Education**, 120(2), 285- 296.

33. Nitko, A. (1996). **Educational assessment of students** (2ed) , London : Prentice Hall Inc .
34. Northern Ireland Curriculum.(2000). AFL: Assessment for learning for key stages 1&2.
Retrieved on 12/9/2013 , from http://www.nicurriculum.org.uk/docs/assessment_for_learning/training/afl-guidance-ks12.pdf
35. Pang, N. & Leung, Z. (2011). Teachers' competency in assessment for learning in early childhood education in Hong Kong. **Educational Research Journal**, **26**(2), 199- 222.
36. Part-El, R., Tillema, H., Segers, M. & Vedder, P.(2013). Validation of assessment for learning questionnaires for teachers and students. **British Journal of Educational Psychology**, **83**, 98- 113.
37. Popham, W. & Stiggins, R.(2007). Assessing students' affect related to assessment for learning.
Retrieved on 12/9/2013 , from http://www.ccsso.org/Documents/2007/Assessing_Students_Affect_2007
38. Stiggins, R., Arter, J., Chappuis, J. & Chappuis, S.(2007). Classroom assessment for student learning: Doing it right- using it well.
Retrieved on 12/9/2013 , from <http://www.nclack.k12.or.us/cms/lib6/>
39. Stiggins, R.(2005). From formative assessment to assessment for learning: A path to success in standards-based schools. **Phi Delta Kappan**, **87**(4), 324-328.
40. Susuwele-Banda,W.(2005). **Classroom assessment in Malawi: Teachers' perceptions and practices in mathematics**, Dissertation submitted to the faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy in curriculum and instruction.
41. Swaffield, S.(2009). **The misrepresentation of assessment for learning – and the woeful waste of a wonderful opportunity**. Paper presented at the 2009 AAIA National Conference (Association for Achievement and Improvement through Assessment) Bournemouth, 16 – 18 September, 2009.
42. Wiliam, D.(2011). What is assessment for learning? **Studies in Educational Evaluation**, **37**, 3- 14.
43. Zhang, Z. & Burry-Stock, J.(2003).Classroom assessment practices and teachers' self-perceived assessment skills. **Applied Measurement in Education**, **16**(4), 323–342.