مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة ومعوقاته من وجهة نظرهن

د. خديجة محمد عمر حاجي

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة

البريد الإلكتروني للباحث

Kmohammed@taibahu.edu.sa

تاريخ استلام البحث: ١٧ / ٥ / ٢٠٢٣م

تاريخ قبول النشر: ٢٦ / ٧ / ٢٠٢٣م

ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة ومعوقاته من وجهة نظرهن

خديجة محمد عمر حاجي
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك
قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة طيبة

المستخلص:

هدفت الدراسة لرصد درجة أداء معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة لممارسات التقويم من أجل التعلم، ومدى اختلاف درجات الأداء باختلاف المرحلة التدريسية، وتحديد معوقات تطبيق هذه الممارسات من وجهة نظر المعلمات؛ فتم اتباع المنهج الوصفي، وأعدت الباحثة بطاقة ملاحظة تضمنت (٥٣) ممارسة، وطبقتها على (٧٥) معلمة، كما أعدت استمارة مقابلة، تضمنت (١٠) أسئلة عن معوقات تطبيق هذه الممارسات، وطبقتها على (١٥) معلمة.

وأسفرت النتائج عن أن المعلمات يطبقن ممارسات التقويم من أجل التعلم بدرجة ضعيفة عامة، وأن معلمات المرحلة الثانوية تفوقن على معلمات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في تطبيق الممارسات، وذكرت المعلمات أن أكبر معوقات تطبيق هذه الممارسات: عدم الإعداد الكافي قبل الخدمة، وعدم إلمام المعلمات بأسسه وقواعده، وعدم توفير دليل لمعلمة اللغة العربية فيما يخص أدواته وآلياته، ويليها عدم كفاية وقت الحصة الدراسية، وعدم كفاية الدورات التدريبية، ثم كثافة أعداد الطالبات في الصف، ثم انخفاض مستوى تحصيلهن، فكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة، إضافة لكثافة محتوى المنهج الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التقويم من أجل التعلم، معوقات التقويم، تقويم اللغة العربية.

Practices of assessment for learning among Arabic language teachers in Medina and their obstacles from their perspective

Abstract:

This study aimed to monitor the performance level of Arabic language teachers in Medina regarding assessment practices for learning, and to determine the differences in performance levels among teachers of different educational levels, and to identify obstacles to applying these practices from the teachers' perspective. The descriptive approach was followed, and the researcher prepared an observation card containing (53) practices, which was applied to (75) female teachers. The researcher also prepared an interview questionnaire containing (10) questions about the obstacles to applying these practices, which was applied to (15) female teachers. The results showed that the teachers applied assessment practices for learning with a low overall degree, and that secondary school teachers outperformed primary and intermediate teachers in applying these practices. The teachers stated that the biggest obstacles to applying these practices were: lack of sufficient preparation before service, lack of familiarity with its principles and rules, lack of a guide for the Arabic language teacher regarding its tools and mechanisms, followed by insufficient time in the study period, insufficient training courses, then the density of the number of female students in the class, then the low level of their academic achievement, the high workload on the teacher, and the density of the curriculum content.

Keywords: Assessment for learning, obstacles to assessment, Arabic language assessment.

مقدمة:

تعيش اللغة العربية اليوم تراجعًا خطيرًا بين أبنائها عامة، وطلاب التعليم العام خاصة مما يفرض على القائمين على تعليمها إعادة النظر في منظومة تعليم اللغة العربية، وبرامجها، وإحداث التغيير، والتطوير اللازم لإكساب الطلاب هذه اللغة استماعًا، وتحدثًا، وقراءة، وكتابة؛ فعلى سبيل المثال أظهرت نتائج الاختبارات الدولية (PIRLS) للقراءة أن المملكة العربية السعودية حصلت على متوسط قدره (٤٣٠) درجة، وهو أقل بكثير من المتوسط العالمي في نسختي (٢٠١١) و (٢٠١٦)، وصنفت المملكة العربية السعودية في المستوى الدولي المنخفض (٤٠٠-٤٧٥) درجة، ضمن الدول الخمس الأقل في قائمة الدول المشاركة (الحربي، ٢٠٢٠).

وتجدر الإشارة إلى أن من أسباب ضعف الطلاب في مهارات اللغة العربية ضعف تقويمهم تقويمًا دقيقًا؛ فالمتأمل لواقع تعلم اللغة العربية يتبين ضعف معلميها في استخدام أساليب تقويم، وأدوات موضوعية للحكم على الأداء اللغوي للطلاب، وحصر التقويم في الاختبارات التحريرية والشفوية لتقيس قدرة الطلاب على الحفظ، ومدى ما تحصلوا عليه من حقائق، ومعلومات، ومفاهيم مذكورة مباشرة في النص اللغوي، وعدم الاكتراث بتقويم ما حققوه من مهارات لغوية، وبخاصة مهارات الأداء الشفوي والقراءة الجهرية، إضافة لإغفال ما اكتسبوه من قيم، وميول، واتجاهات، نتيجة أنشطة، ومواقف صفية قاموا بها في شكل أداءات ومهام حقيقية، وفي الكثير من الحالات لا يمكن التأكد من مدى تحقق أهداف التعلم (الظنحاني، ٢٠١٤، ومحمد ٢٠١٦، وموشعال، ٢٠٢٠).

ونظرًا لارتباط تقويم اللغة العربية بأهداف تعلمها، فلابد من الإشارة للتحول الكبير من النظرية السلوكية إلى النظرية البنائية التي تؤكد بناء الطالب لمعرفته بنفسه، وتوظيفها بما يجعل تعلمه ذا معنى، وقد صاحب هذا تحول في طرق التدريس واستراتيجياته، وأنواع التقويم وممارساته، فبرز التركيز على ربط التقويم بالطالب والبيئة الصفية بتبني نوع جديد في التقويم أطلق عليها التقويم من أجل التعلم، وهو تقويم يتكامل مع عملية التدريس ويواكبها (بريحة، ٢٠١٤).

فالطالب في هذا التقويم يستطيع تبين الصعوبات التي تعترضه خلال الدرس ومدى تحكمه فيها، ودرجة امتلاكه للمهارات والقدرات، كما تتعزز لديه مهارات التقويم الذاتي وادراكه بنفسه لما قام به، والتخطيط لتصحيح مساره ، وزيادة مستوى تحمل مسؤولية تعلمه، إضافة لتغيير نظرته نحو التعلم من معارف يتم استقبالها، إلى منظومات يتم بناؤها وإنتاجها من قبله، إن التقويم بهذا المفهوم لا يأتي بعد عملية التدريس لأنه لن يؤثر فيها، ولن يمكّن الطالب من معرفة نتيجة أدائه إلا بعد انتهاء التدريس، وبالتالي لا يمكنه تحسين تعلمه (ريان، ٢٠١٥).

ولا يقتصر التقويم من أجل التعلم على الطالب فحسب، بل يتعداه إلى المعلم بتمكينه من قياس مستوى الطالب في جميع مراحل الموقف التعليمي، وإدارة عمليات التعلم وتوجيهها، واستدراك نقاط الضعف لدى كل طالب بالتدريج وتصحيحها، وإيجاد بيئة صفية إيجابية، وتوثيق الصلات بين المعلم والطلاب، ومعرفة مدى فاعلية

طرق التدريس واستراتيجياته والأنشطة وتقنيات التعليم، وتعديلها وفقًا لاحتياجات الطلاب، وتحسين مسار المعلم المهني (بريحة، ٢٠١٤).

وقد أكد البيان الختامي لمؤتمر اللغة العربية أهمية هذا التقويم؛ فأوصى بضرورة تطوير أساليب التقويم اللغوي في المراحل التعليمية المختلفة، فيما يعرف بـ التقويم من أجل التعلّم، بما يسمح بتنمية مهارات اللغة العربية، ليعكس المستوى الحقيقي للأداء اللغوي (الحمادي، ٢٠١٤).

كما اهتمت العديد من الدراسات بالتقويم من أجل تعلم اللغة ومهاراتها، فتوصلت نتائج دراسة عاشور والحراحشة (٢٠١٥) إلى فاعلية التقويم من أجل التعلم ممثلاً في التغذية الراجعة مصحوبة بالتعلم التعاوني لتنمية مهارات الاستماع لدى (٧٢) طالبًا بالصف الخامس الابتدائي بالأردن، كما أكدت دراسة عاشور والحراحشة (٢٠١٨) فاعلية هذا التقويم في تنمية مهارات التحدث لدى عينة مماثلة. وفي ذات السياق أكدت دراسة Djatmiko & Sumarlam (2017) فاعلية التقويم من أجل التعلم ممثلاً في حلقات النقاش، والتقويم القبلي في تنمية القراءة باللغة الإنجليزية لدى عينة مكونة من (١٥٠) طالبًا في إندونيسيا. أما دراسة Abu Al-Fadl (2018) فذكرت نتائجها أن التخطيط الجيد للتقويم من أجل تعلم قواعد اللغة الإنجليزية حقق نتائج أفضل في تعلم قواعدها لدى (٣٥) طالبًا في السنة التحضيرية بجامعة القصيم. وطبق بدارنة (٢٠٢٠) دراسة على (٦٨٠) طالبًا بالصف الرابع الأساسي في الأردن، وأثبتت النتائج أن للتقويم من أجل التعلم أثر في تطوير مهارات كتابة القصة الإبداعية وكتابة المقالات وتنمية الدافعية نحو الكتابة الإبداعية، وأكدت دراسة عويضة (٢٠٢٠) فاعلية برنامج قائم على التقويم من أجل التعلم في تنمية مهارات الفهم الاستماعي، والأداء القرائي لدى (٣٢) طالبًا بالصف الرابع الأساسي في فلسطين.

لكن رغم الاهتمام المتزايد بالتقويم من أجل تعلم اللغة العربية إلا أنه لايزال تقويمًا تقليديًا يهتم بالتحصيل الدراسي للطالب، وأن هناك ضعف في ممارساته وتطبيقاته، ويرجع معلمو اللغة العربية هذا الضعف لعدة معوقات كضيق الزمن المخصص للحصة الدراسة، وكثافة عدد الطلاب في الصف، وضعف الإعداد التربوي، ونقص التفاعل الصفي، وغموض إصلاحات مناهج اللغة العربية وطابعها الاستعجالي، (بريحة، ٢٠١٤؛ الموسوي ورعد وجوني، ٢٠١٩؛ موشعال، ٢٠٢٠).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بناء على ما تقدم، وانطلاقًا من جهود وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية الساعية لجعل عناصر العملية التعليمية (التعلم، والتدريس، والتقويم) أكثر ترابطًا وتكاملاً، باستخدام أساليب تدريسية وتقويمية غير تقليدية، وتوفير بيئة داعمة للتعلم، يتاح فيها للطالب أن يكون فاعلاً في بناء معارفه، ومشاركًا في عملية تعلمه، ومتحملاً مسؤولية إدارة تعلمه، وقادرًا على توظيف معارفه وخبراته في مواقف حقيقية (الإدارة العامة للتقويم والقبول،٢٠٢١،

٣)، ولارتباط تطوير تعليم اللغة العربية وتعلمها بالتقويم من أجل التعلم، ولحاجة الميدان للمزيد من دراسات هذا المجال، انبثقت فكرة دراسة واقع ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمات اللغة العربية في التعليم العام بالمدينة المنورة، ومعوقاته، وتحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1-ما درجة أداء معلمات اللغة العربية لممارسات التقويم من أجل التعلم؟

2-هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم بين معلمات اللغة العربية تعزى لمتغير المرحلة التدريسية؟

3-ما معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر معلمات اللغة العربية؟

أهدف الدراسة:

تهدف الدراسة الراهنة إلى:

1-تعرف درجة أداء معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة لممارسات التقويم من أجل التعلم، ومدى اختلاف درجة الأداء باختلاف المرحلة التدريسية.

2-تحديد معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر معلمات اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

أولاً-الأهمية النظرية:

1-الاسهام في تطوير تعليم اللغة العربية بمسايرة الاتجاهات التربوية المعاصرة التي تنادي بالتقويم من أجل التعلم.

2- مساعدة الباحثين على إجراء دراسات ذات علاقة بالتقويم من أجل التعلم عامة، وتعلم اللغة العربية خاصة.

ثانيًا-الأهمية التطبيقية:

1-تقديم معلومات عن واقع التقويم من أجل تعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام ومعوقاته، مما يسهم في تطوير برامج إعداد معلمات اللغة العربية، وتدريبهن أثناء الخدمة.

2-تعريف معلمات اللغة العربية بممارسات التقويم من أجل التعلم؛ مما يساعدهن في تطوير أدائهن ذاتيًا.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: ممارسات التقويم من أجل التعلم ممثلة بالتقويم القبلي، وأهداف التعلم، والتعيينات الصفية، والأسئلة الصفية، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، وتحديد جوانب القوة والضعف، والتغذية الراجعة، وسد الفجوة، والتعزيز.

الحدود المكانية والزمانية: طبقت الدراسة على معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة في الفصل الدراسي الأول من العام /١٤٤٤/ ٢٠٢٣.

المصطلحات الاجرائية:

التقويم عملية تتطلب تحديد معايير للحكم على جودة الأداء في ضوء الأهداف المنشودة، واتخاذ قرار بشأن الأداء، يتضمن إلغائه، أو تطويره، أو استمراره، وذلك من خلال بيانات ومعلومات، يتم الحصول عليها باستخدام أدوات متنوعة تنسجم مع الأهداف المنشودة (الناصر، 2017 ,13).

أما التقويم من أجل التعلم فهو العملية التي يتشكل من خلالها لدى كل من الطالب والمعلم فهم واضح للمعايير المرغوبة التي يسعى الطلاب لإحرازها، واعتراف بين الأداء الحالي للطالب، والمعايير المطلوبة، وجاهزية أي منهما أو كليهما لتكييف ما يقوم به لمساعدة الطالب لتقليص الفجوة بين الأداء الحالي والمستوى المرغوب (السعدوي، ٢٠١٤، ٣٨٩).

وعُرف التقويم من أجل التعلم في هذه الدراسة إجرائيًا بأنه تقويم آني لا يستغرق فترة زمنية طويلة، تطبيق فيه معلمة اللغة العربية مجموعة من الممارسات بصورة متزامنة مع التدريس؛ لتشخيص تعلم الطالبات وتعزيزه وتجويده، وتشارك الطالبات فيه على نحو مباشر بدءًا من وضع أهداف التعلم ومعاييرها والسعي لتحقيقها، وتقويم الخطوات التي نُفذت للوصول إليها، وتقويم مدى النجاح في بلوغها.

أما معوقات التقويم من أجل التعلم فعُرفت إجرائيًا بمجموعة العقبات التي تعيق معلمة اللغة العربية عند تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم، مما ينعكس سلبًا على فاعليتها وكفاءتها أو العزوف عن تطبيقها.

الإطار النظري:

أولاً–نشأة التقويم من أجل التعلم وتعريفه:

التقويم عملية مواكبة للعملية التعليمية ومدمج فيها، كاشف للنقائض، ومساعد على تشخيص الخلل الذي يمكن حصوله خلال عمليتي التعليم والتعلم، ومعالج له ضمن إجراءات استدراكية دائمة ومنظمة، وإن فشل أغلب المعلمين في اكساب الطلاب أهداف التعلم مرده عدم تطبيق عملية التقويم وفق أسس منهجية فعالة؛ ولهذا أصبحت إشكالية التقويم في الآونة الأخيرة الشغل الشاغل في الميدان التربوي (بوطيبة، ٢٠٢٠).

لقد كان التركيز سابقًا على تقويم التعلم لقياس الناتج من هذه العملية كتقويم ختامي، لكن التعليم الحديث أصبح يهتم بقياس الإجراءات والعمليات بالإضافة الى النواتج، وهو ما أطلق عليه التقويم من أجل التعلم. إن للتقويم ثلاث وظائف رئيسة، هي رفع مستويات التعلم، وتعزيز الإجراءات التفسيرية، واصدار تقارير الأداء والشهادات، وبالرغم من أهمية كل هذه الوظائف فإن استخدام التقويم لرفع مستويات الطلاب هو الهدف الأساسي الذي ينبغي السعي إليه، ودمج التقويم في التعليم والتعلم أحد صور التقويم البنائي الذي مر بتطورات كثيرة أدت إلى ظهور مفهوم التقويم من أجل التعلم في محاولة لتضييق المعنى الواسع للتقويم البنائي وحصره في البيئة الصفية وما يحدث فيها من عمليات تعليم وتعلم (الإدارة العامة للتدريب والابتعاث، ٢٠١٤).

إن التقويم من أجل التعلم هو التقويم الصفي البنائي الأقرب للمعلمين والطلاب، فهو يتكامل مع عملية التدريس ويسهم في تحقيق جودتها، ويعتمد بشكل أساسي على كفاءة المعلمين واستعدادهم لتقويم تعلم طلابهم أثناء التدريس، والحكم عليه، وتلعب تلك الأحكام دورًا رئيسًا في القرارات المهمة، كنوع الأنشطة التعليمية التي يختارها المعلمون، والأسئلة التي يطرحونها، والتفسيرات التي يقدمونها، والتغذية الراجعة التي يبدونها حول تعلم الطلاب. كما يشرك التقويم من أجل التعلم الطلاب في تقويم أدائهم ويوفر لهم فرصة توظيف نتائج تقويم المعلم في تحسين تعلمهم، واستخدام الأدلة للتحقق من نجاحهم الحالي مما يثير دافعيتهم للتعلم والتقويم الذاتي. (درندري، ٢٠١٤؛ والسعدوي، ٢٠١٤؛ وكالفيجو،٢٠٢١/٢٠٢٢).

ويعرف التقويم من أجل التعلم بأنه التقويم الذي يحدث خلال عمليتي التدريس والتعلم لتشخيص احتياجات الطالب، ولتخطيط الخطوات التالية في التدريس، ولتوفير تغذية راجعة للطالب تساعدهم في تحسين جودة أدائهم، كما تساعدهم في التحكم في مسيرتهم نحو النجاح (Richard, et al, 2007, 31) .

كما عُرف التقويم من أجل التعلم بأنه كل الأنشطة التي يجريها المعلم، يقوم به طلابه لتقويم أنفسهم، وتقديم معلومات تستخدم لتقديم تغذية راجعة لتعديل أنشطة التعليم والتعلم التي ينخرطون فيها (السعدوي ،٢٠١٨، ٢٢).

ثانيًا- مبادئ التقويم من أجل التعلم:

ذكرت درندري (٢٠١٤) أن التقويم من أجل التعلم يشكل جزءًا رئيسًا في خطة الدرس، وممارسات التعليم والتعلم الصفي اليومية ويدمج معهما، كما يتناول جميع جوانب نمو الطالب: المعرفية والمهارية والوجدانية.

وأشار السعدوي (٢٠١٨) أن التقويم من أجل التعلم يفترض أن كل الطلاب قابلون للتعلم، وقادرون على تحسينه، ولديهم نقاط قوة يمكن البدء بتعزيزها، فهو يركز على كيفية تعلم الطلاب، ويجعل ذلك محوره الرئيس، كما يهتم بالتعلم السابق بوصفه عنصرًا مهمًا، ومتطلبًا رئيسًا للتعلم الجديد.

وأضاف المسعودي وجاسر (٢٠١٨) أن هذا التقويم يعتمد على التفاعل بين المعلم والطلاب مناقشة وحوارًا وتفكيرًا واتخاذ قرارات، ويتناول كامل إنجازات الطالب، ولا يقتصر على الاختبارات التحصيلية، ويثير دافعية الطلاب للتعلم بالتأكيد على التقدم بدلاً من التركيز على الفشل، كما يؤثر على ثقة الطلاب بأنفسهم؛ لذا يقدم المعلمون تعليقات بناءة تركز على أداء الطلاب وليس شخصياتهم.

وترى الموسوي وآخران (٢٠١٩) أن التقويم من أجل التعلم يتطلب من المعلمين ممارسات مهنية كأهداف التعلم ومعاييره والتمثيل لها، وملاحظة تعلم الطلاب وتحليله وتقديم التغذية الراجعة حوله، ويتطلب من الطلاب

فهم أهداف التعلم، والمشاركة في وضعها، وتحديد معايير تحقيقها، ومناقشتها، ويحثهم على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتحسينه مع توفير فرص التقويم الذاتي، يفعّل دور الطلاب كمصادر تعلم لبعضهم البعض عبر تقويم الأقران.

ثالثًا- ممارسات التقويم من أجل التعلم:

ولتوفير بيئة صفية قائمة على التقويم من أجل التعلم، ينبغي على المعلمين التركيز على جملة من الممارسات (درندري، ٢٠١٤؛ والسعدوي؛ ٢٠١٨؛ وعويضة، ٢٠٢٠):

١-إعداد خطة الدرس وفق استراتيجية التقويم من أجل التعلم.

٢-تهيئة مناخ إيجابي في غرفة الصف.

٣-تحديد أهداف التعلم المتوقع من الطلاب اكتسابها، ومناقشتها معهم -في بداية الحصة- بعبارات توضح ماذا سيتعلمون ولماذا وكيف.

٤-تحديد المعايير المطلوبة لبلوغ أهداف التعلم.

٥-إشراك الطلاب في تحديد أهداف التعلم ومعايير تحقيقها، مع إمكانية كتابتها على السبورة.

٦-تطبيق تقويم قبلي لخبرات التعلم السابقة لدى الطلاب.

٧-تزويد الطلاب بنتائج التقويم القبلي بما لا يؤثر سلبًا في ثقتهم بأنفسهم.

٨-علاج خبرات التعلم السابقة، مع مراعاة تفريد التعلم لتناسب حاجات كل طالب.

٩-تقديم المعارف والمهارات الجديدة انطلاقًا من نتائج التقويم القبلي.

١٠-توجيه الأسئلة الصفية التي تعزز مهارات التفكير لدى الطالب.

١١-تشجيع الطلاب على إثارة وطرح أسئلة فعالة، وشرح عملية التعلم.

١٢-تقويم التعلم الجديد بعد تزويد الطلاب بتعليمات تطبيقه.

١٣-جمع شواهد على تعلم الطلاب بأدوات متنوعة كالملاحظة، والتقويم المعتمد على الأداء، والمشاريع، والعروض التقديمية، والاختبارات القصيرة التحريرية أو الشفهية، وقوائم الرصد والشطب، وسلالم التقدير، والسجلات، ويوميات الطلاب، وملفات الإنجاز.

١٤-توجيه الطالب للتقويم الذاتي؛ بتحلل أدائه، وتعرف مدى تقدمه، والصعوبات التي واجهته، ومقارنة تفسيره مع تفسير معلمه، والنظر إلى الأخطاء والعثرات باعتبارها أمر ضروري للتعلم والتحسين.

١٥-تشجيع الطلاب على تقويم الأقران، بمناقشة أدائهم مع زملائهم.

١٦-تقديم تغذية راجعة بناءة للطلاب، تتضمن إرشادات نحو آليات تحسين التعلم، ومراحل العمل اللاحقة، وسبل النجاح فيها.

١٧-تفريد التعليم بحيث يصبح كل طالب عنصراً فريداً في الموقف التعليمي التعلمي، ودعمه بنشاط علاجي، أو تعزيزي.

١٨-جمع معلومات كمية ونوعية عن مستوى أداء الطلاب، وتحليلها وتفسيرها ومقارنتها بأهداف التعلم المطلوب تحقيقها.

١٩-توظيف نتاجات عملية التقويم الصفي في سد الفجوة وتعزيز تعلم الطلاب، وتحسين ممارسات المعلم واستراتيجياته التدريسية وأدواته.

٢٠-كتابة تقرير مفصل بالنتائج والتوصيات التي توصل إليها المعلم والاحتفاظ به لاستخدامه عند الحاجة.

رابعًا–التقويم اللغوي وعلاقته بالتقويم من أجل التعلم:

إن القارئ لواقع تعليم اللغة العربية يجد ضعفًا في أساليب تقويم الأداء اللغوي للطلاب؛ فالاهتمام منصب على تقويم تحصيل الطلاب لكل ما يتصل بالجانب المعرفي من حقائق ومعلومات ومفاهيم مذكورة مباشرة في النص، غير مكترث بتقويم ما اكتسبه الطلاب من مهارات لغوية نتيجة أنشطة ومواقف صفية قاموا بها، وهذا يخالف طبيعة اللغة؛ فهي تتطلب تقويمًا يحدد مستوى ما يقوم به الطلاب من أداءات لغوية حقيقية تتصل بمهارات: الاستماع والتحدث ، والقراءة ، والكتابة، ومن هنا تعالت الصيحات لتطوير تقويم تعليم اللغة العربية، وظهر التقويم من أجل التعلم كاتجاه حديث يدعم التقويم اللغوي ويحقق أهدافه (محمد، ٢٠١٦).

إن اللغة العربية لغة نمائية، متعددة العلوم والمهارات والمستويات، وللتأكد من نموها نموًا قويمًا لدى الطلاب يجب على معلمي اللغة العربية دمج التقويم في تدريسهم، ليصبح تقويمًا من أجل التعلم، وذلك باستخدام أساليب تقويم مستمرة وماثلة في كل موقف تعليمي؛ فتقيس النمو اللغوي الحقيقي لهم، وتنتقل من التأكيد على السلوك اللغوي النهائي إلى الاهتمام بعملية تعلم اللغة ذاتها، وطبيعة اللغة، ومهاراتها، وعمليات حدوث التعلم والتفاعل اللغوي، وكيفية بناء معنى النص اللغوي، والانتقال من اعتبار المعلم محور العملية التعليمية إلى اعتبار الطالب محورًا لهذه العملية، يبدأ معه النص القرائي أو الكتابي، وينتهي معه، ومن التركيز على معارف ومعلومات يمكن استدعاؤها حرفيا من النص إلى التركيز على تنمية مهارات التفكير العليا من تحليل وتركيب وتقويم، وإلى التأكيد على الجوانب المهارية والوجدانية في دراسة النص، وتوظيف المعارف والمفاهيم والمهارات اللغوية في إحداث تعلم جديد، وتوظيفها في حل المشكلات والقضايا الحياتية للطالب، والانتقال من التركيز على العمليات المعرفية إلى العمليات الميتا معرفية كمراقبة الذات، والتساؤل الذاتي، ومن التركيز على أساليب التقويم الفردي التنافسي إلى التأكيد على تقويم الأقران، وقياس مهارات العمل الجماعي، والانتقال من الاختبارات كمقياس أساسي لاستخدام أدوات متنوعة، تقوم سلوك الطالب، ومهاراته اللغوية، ومعرفته، وتفكيره، ومواقفه، وليست عملية التقويم بهذا المفهوم غاية في حد ذاتها، فهي

وسيلة لبيان تقدم الطالب ورصد نموه اللغوي ومتابعته، وهي من جهة أخرى وسيلة تعليمية، ذلك أنها توفر فرصة إضافية لتعزيز التحصيل وتحقيق التعلم (الظنحاني، ٢٠١٤؛ وأبو عمشة، ٢٠١٥؛ وموشعال، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة والتعليق عليها:

استهدفت دراسة عفانة (٢٠١١) تحديد الاتجاهات الحديثة في التقويم، وواقع استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بغزة لأساليب التقويم البديل، ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدمًا بطاقة ملاحظة، طُبقت على (٦٠) معلمًا ومعلمة، وتوصلت النتائج إلى أن الدرجة استخدام العينة لأساليب التقويم الحديثة لا تتجاوز (58.3 %).

أما دراسة Matsenjwa & Thwala (2013) فطبقت استبانة على (٧٢) معلمًا في سويزلاند، وأظهرت النتائج أن معرفة المعلمين بالتقويم جيدة، إلا أنه تنقصهم مهارات استخدامه لتخطيط دروسهم، وأنهم يستخدمون التقويم الشفهي والعملي بشكل متكرر، أما الملاحظة والاسقاط فاستخدامهما نادر، وأنهم يقومون الطلاب ليراقبوا تقدمهم بدلاً من تزويدهم بخطط تعليمية.

وسعت دراسة أبو لبة (٢٠١٤) للكشف عن ممارسات تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى بالأردن؛ فطبقت استبانة على (١٢٤) مشرفًا ومديرًا ومساعدًا، وذكرت النتائج أن التقويم الممارس هو تقويم التعلم، أما التقويم من أجل التعلم فكان أكبر ممارساته استخدام التقويم لتحفيز الطلاب على التعلم، وكانت أدنى ممارساته: التقويم القبلي، وتوظيف نتائج التقويم في تحديد احتياجات الطلاب التعليمية، وعدم توضيح كيفية تنفيذ مهام التقويم للطلاب، وعدم تقديم المساعدات الفردية لهم عند الحاجة، وعدم إعطاء اختبارات لا تعتمد على الدرجات.

بينما سلطت دراسة بريحة (٢٠١٤) الضوء على كيفية تقويم طلاب السنة الرابعة المتوسط، ومعرفة مدى التطبيق الفعلي له في كل أنشطة اللغة العربية؛ فطبقت بطاقة ملاحظة على (٤٢) طالبًا من إحدى المدارس بالجزائر، وذكرت النتائج أن التقويم لا يزال تقليدياً يهتم بالتحصيل الدراسي للطالب.

واستهدفت دراسة ريان (٢٠١٥) تعرف ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية بالخليل من وجهة نظرهم؛ فطُبقت استبانة على (٢٢١) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج أن درجة الممارسات مرتفعة، وحلت الأسئلة الصفية في المرتبة الأولى ثم مشاركة الطلاب في وضع أهداف التعلم، يليها التغذية الراجعة، وأخيرًا التقويم الذاتي وتقويم الأقران.

وفي ذات السياق استهدفت دراسة الصبيح (٢٠١٧) الكشف عن واقع استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بالرياض، فطُبقت بطاقة ملاحظة على (٣٢) معلمة، وأظهرت النتائج

أن درجة ممارسات محور التغذية الراجعة كانت كبيرة، يليها محور الأسئلة الصفية بدرجة متوسطة، ثم محوري مشاركة أهداف التعلم ومعايير النجاح، والتقويم الذاتي وتقويم الأقران بدرجة ضعيفة.

كما سعت دراسة البلوي (٢٠١٨) لاستكشاف أبرز الممارسات التقويمية لدى (٤٠) معلمة رياضيات بمدينة الرياض، وأظهرت النتائج أن أكبر ما تمارسه المعلمات هو الملاحظة الصفية ثم الاختبارات التحريرية القصيرة، فالأسئلة الصفية، تليها الأنشطة، وتتبعها المناقشات الصفية، ثم العروض العملية، وأقلها تقويم الأقران، وذكرت العينة أن عدم كفاية الحصة الدراسية، وانخفاض مستوى تحصيل الطالبات، وكثافة أعدادهن يعيق المعلمات في تطبيق الممارسات، إضافة لكثافة المنهج، وقلة وعي المعلمات بممارسات هذا التقويم.

ولذات الهدف قامت دراسة الشقصي (٢٠١٨) بالتحقق من درجة استخدام التقويم من أجل التعلم، وتقويم التعلم من قبل معلمي المواد العلمية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان؛ فطبقت استبانة على (١١٣٠) مشرفًا ومعلمًا وطالبًا، وأظهرت النتائج أن المعلمين يستخدمون التقويمين بدرجة متوسطة، لكن أكثر الممارسات التي يمارسها المعلمون هي ممارسات تقويم التعلم.

أيضًا سعت دراسة Green (2018) إلى تحديد الممارسات التي يستخدمها المعلمون البريطانيون في التقويم من أجل تعلم اللغة الفرنسية؛ فاتبعت الدراسة المنهج النوعي من خلال مقابلة المعلمين، وتلخصت النتائج في أن ممارسات التقويم من أجل التعلم ما زالت مهملة، وبحاجة إلى تطوير وتحسين، مع ضرورة استحداث أدوات تقويم جديدة، وتحديد معايير التعلم، وطرح الأسئلة الصفية، وتقديم التغذية الراجعة، وتوظيف ملفات الإنجاز.

وفي ذات المجال استهدفت دراسة الموسوي وآخرين (٢٠١٩) الكشف عن طبيعة ممارسات التقويم، فطُبقت استبانة على (٧٣) معلّمة لغة العربية، وإنجليزية، وفرنسية، ورياضيّات، وعلوم للصفّ الرابع الأساسيّ بلبنان، وأظهرت النتائج إنّ المعلمات يمارسن التقويم لتحديد مستوى تحقّق أهداف التعلم، وأنّ بعض الممارسات يندرج ضمن التقويم من أجل التعلم، كاستخدام الأسئلة الشفهيّة، والاختبارات التحصيليّة، وأوراق العمل لجمع معلومات عن تعلم الطلاب، مع تدنٍ اعتماد التقويم الذاتيّ أو تقويم الأقران، وأنّ التقويم واكب عمليتي التعليم والتعلّم، وتمت الاستفادة من نتائجه في تشخيص نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، واعتماد أنشطة علاجيّة، وتصويب التعليم والتعلّم.

كما قامت دراسة أيوب (٢٠٢٠) برصد واقع استخدام أدوات التقويم من أجل التعلم لدى معلمي مادة الاجتماعيات للصف الرابع الأساسي باللاذقية ومعوقات ذلك، وبتطبيق استبانة وسؤالين مفتوحين على (٦٠) معلمًا ومعلمة أظهرت النتائج أنهم يستخدمون الاختبارات الشفهية والتحريرية وأوراق العمل بدرجة مرتفعة جدًا، ويستخدمون الأنشطة الصفية، والتدريبات، والمشروع والملاحظة، وملف الإنجاز بدرجة مرتفعة. وفي عام (٢٠٢١) أعادت الباحثة تطبيق الدراسة على (٦٠) معلمًا ومعلمة من معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي باللاذقية،

فأظهرت النتائج ارتفاع درجة ممارسة التقويم بالمناقشة الصفية، والأنشطة الصفية والتدريبات، وأوراق العمل، والملاحظة، والتقويم الذاتي. وتمثلت صعوبات تطبيق التقويم من أجل التعلم-في كلا الدراستين- في عدد الطلاب الكبير، وضيق وقت الحصة الدراسية، وعدم مناسبة حجرة الصف لتقديم المادة العلمية وتقويمها، وعدم توافر تقنيات التعليم اللازمة لتنفيذ الأنشطة، والافتقار للرحلات الميدانية، وكثافة المنهج، وعدم كافية تأهيل المعلمين وتدريبهم، وخلو دليل المعلم من أدوات هذا التقويم.

وأعدت موشعال (٢٠٢٠) دراسة للكشف عن فاعلية التقويم باستراتيجية الورقة والقلم في بيان المستوى الحقيقي لتحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية، فطبقت اختبارًا تحصيليًا على (٦٨) طالبًا بالصف الأول الثانوي بالجزائر، وتوصلت الدراسة إلى أن النتائج المتحصل عليها من الاختبار غير كافية لتقويم الطلاب، وتحديد مستواهم، وبيان نقاط قوتهم وضعفهم، وأن المعلمين يواجهون عند التقويم بعض الصعوبات ككثافة عدد طلاب الصف، وضيق زمن الحصة الدراسية، وضعف التفاعل الصفي، وغموض إصلاحات المناهج وطابعها الاستعجالي، وضعف إعداد المعلمين في مجال التقويم.

بمراجعة الدراسات السابقة تبين أن أغلبها ركزت على التقويم من أجل التعلم كموضوع مستقبلي حديث ومعوقات تطبيقه، وهذا ما استهدفته الدراسة الحالية، فتشابهت مع دراسات (Matsenjwa & Thwala،2013؛ وأبو لبة، ٢٠١٤؛ وريان، ٢٠١٥؛ والصبيح،٢٠١٧؛ والبلوي، ٢٠١٨؛ وGreen، 2018؛ والموسوي وآخرين، ٢٠١٩؛ وأيوب، ٢٠٢٠) في تعرف درجة استخدام المعلمين لممارسات التقويم من أجل التعلم، كما اتفقت مع دراسات (البلوي، ٢٠١٨؛ وأيوب، ٢٠٢٠؛ وموشعال، ٢٠٢٠؛ وأيوب،٢٠٢١) في تحديد معوقات تطبيق هذا التقويم.

والتقت الدراسة الراهنة بدراسات (عفانة،٢٠١١؛ وبريحة،٢٠١٤؛ والصبيح، ٢٠١٧) في اعتماد الملاحظة أداة لرصد واقع الممارسات، في حين اعتمدت باقي الدراسات الاستبانة أداة لجمع البيانات، كما تشابهت مع دراسات (Green، 2018؛ وأيوب، ٢٠٢٠؛ وأيوب، ٢٠٢١) في استخدام المقابلة لتحديد معوقات تطبيق الممارسات من وجهة نظر المعلمين.

وقد تمثلت عينة الدراسات السابقة في معلمي مناهج متنوعة، كما تناول بعضها معلمي اللغة العربية في مراحل دراسية مختلفة كدراسات (عفانة، ٢٠١١؛ وبريحة، ٢٠١٤؛ والموسوي وآخرين، ٢٠١٩؛ وموشعال، ٢٠٢٠) في حين تفردت الدراسة الحالية من حيث العينة المتمثلة في معلمات اللغة العربية بجميع مراحل التعليم العام.

منهج الدراسة واجراءاتها:

أولاً-منهج الدراسة: للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع المنهج الكمي الوصفي، ولمناسبة السؤال الأول والثاني أُعتمدت الملاحظة لكشف واقع ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى عينة الدراسة.

بينما استدعى السؤال الثالث التواصل مع العينة الدراسة لمعرفة وجهة نظرهن حول معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم؛ فاستخدمت مقابلة يعتمد تصميمها على أسئلة معدة مسبقا؛ واختير هذا النوع لقدرته على اختصار الوقت للمقابِل والمقابَل، والمرونة، حيث تصمم الأسئلة مسبقًا مع ترك المجال مفتوحًا للتعمق في الظاهرة المدروسة وفهمها (Merriam, 2002).

ثانيًا– مجتمع الدراسة وعينتها: تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمات اللغة العربية بالتعليم العام في المدينة المنورة، وبلغ عددهن)١١٥٦(معلمة، ينتمين إلى مكاتب تعليم شمال وشرق وغرب وفقًا لإحصائية إدارة التعليم للفصل الأول من عام ١٤٤٤هـ، وتم سحب عينة عشوائية بسيطة منهن، قوامها (٧٥) معلمة لملاحظة أدائهن، كما تم اختيار (١٥) معلمة من ذات العينة لمقابلتهن، وذلك على النحو الآتي:

جدول ١

خصائص عينة الدراسة

المرحلة	عدد أفراد المجتمع	مكتب التعليم	عينة الملاحظة			عينة المقابلة		
			عدد المعلمات	المجموع	النسبة	عدد المعلمات	المجموع	النسبة
الابتدائية	٤٩٥	شمال	٩	٣٠	٦,٠٦٪	١	٥	١,٠١٪
		شرق	١٢			٢		
		غرب	٩			٢		
المتوسطة	٣٦٩	شمال	٨	٢٥	٦,٧٧٪	٢	٥	١,٣٥٪
		شرق	٨			١		
		غرب	٩			١		
الثانوية	٢٩٢	شمال	٧	٢٠	٦,٨٤٪	٣	٥	١,٣٥٪
		شرق	٨			١		
		غرب	٥					
المجموع	١١٥٦ معلمة		٧٥ معلمة			١٥ معلمة		

ثالثًا– أداتا الدراسة:

أ) بطاقة الملاحظة وصُممت على النحو الآتي:

١– تحديد هدفها، وهو الكشف عن واقع ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى عينة الدراسة، وتحدد فيما إذا كان متغير المرحلة التدريسية يحدث فروقًا دالة إحصائيًا في درجات تطبيق الممارسات.

٢– تحديد مصادر بناء البطاقة؛ بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة، والاستفادة منها، كدراسات: ريان (٢٠١٥) والصبيح (٢٠١٧) والشقصي (٢٠١٨) وهيئة تقويم التعليم والتدريب (١٤٣٩هـ).

٣- تصميم الصورة الأولية للبطاقة، فتكونت من جزأين، الأول خاص بالبيانات الأساسية من حيث اسم المعلمة، ومدرستها، ومكتب التعليم التابعة له، وبيانات الدرس ممثلة بالموضوع والحصة وتاريخها، أما الجزء الثاني فتكون من (٥٥) ممارسة من ممارسات التقويم من أجل التعلم مدرجة تحت (٩) محاور: التقويم القبلي، وأهداف التعلم، والتعيينات الصفية، والأسئلة الصفية، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، وتحديد جوانب القوة والضعف، والتغذية الراجعة، وسد الفجوة والتعزيز.

٤- تحديد سلم تقدير درجة الممارسة؛ فتم حساب متوسط الوزن النسبي الفارق بمقياس خماسي متدرج، حيث 5,4,3,2,1 تمثل قيم الوزن النسبي، وتم تحديد الدرجة حسب المعادلة (الغريب، ١٩٨٧، ٦٨٤):

$$\text{درجة قيمة كل فئة من فئات المقياس} = \frac{\text{أعلى قيمة من قيم المقياس} - \text{أقل قيمة من قيم المقياس}}{\text{عدد فئات المقياس}}$$

$$\frac{5-1}{5} = 0.8$$

ثم أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس وهي (١) وبذلك تصبح قيمة كل فئة كالآتي:

جدول٢

درجة أداء الممارسة

درجة أداء الممارسة	القيمة
كبيرة جدًا	٤,٣-٥
كبيرة	٣,٥-٤,٢
متوسطة	٢,٧-٣,٤
ضعيفة	١,٩-٢,٦
ضعيفة جدًا	١-١,٨

٥- التأكد من الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة، بالتحليل المنطقي للمحاور وممارساتها، والتأكد من قدرتها على تمثيل ممارسات التقويم من أجل التعلم، وأن ما تنتهي إليه البطاقة من نتائج صادق؛ فعرضت البطاقة على (٧) محكمين متخصصين، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاقهم على الممارسات، فتراوحت نسب الاتفاق من ٩٣٪إلى ١٠٠ %، وفي ضوء ذلك أجريت بعض التعديلات على البطاقة وأصبحت صورتها النهائية مكونة من (٥٣) ممارسة تندرج تحت المحاور التسعة السابقة، ملحق (١).

٦- حساب معامل الثبات الداخلي للبطاقة بطريقة الثبات عبر الزمن؛ فقامت الباحثة بملاحظة أداء (3) معلمات لغة عربية من غير عينة الدراسة، ثم أعادت الملاحظة بعد مرور أسبوعين، واستخرجت نسبة الاتفاق بين الملاحظتين بمعادلة Holisty (طعيمة، 2008، 226):

$$CR = \frac{M2}{N1+N2}$$

وحيث بلغ عدد الممارسات المتفق عليها في المرتين (٤٦) وكان عدد الممارسات الملاحظة (٥٣) فإن قيمة معامل ثبات البطاقة =

$$0.86 = \frac{92}{106} = \frac{46 \times 2}{53 + 53}$$

وهي قيمة دالة على صلاحية استخدام البطاقة، والوثوق في نتائجها.

ب) استمارة المقابلة الشخصية: وتم إعدادها كما يأتي:

١- تحديد هدفها، هو تعرف معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر معلمات اللغة العربية.

٢- تحديد مصادر بناء عبارات المقابلة؛ بالاطلاع على الأدبيات والدراسات ذات العلاقة، والاستفادة منها، كدراسات: البلوي (٢٠١٨) وأيوب(٢٠٢٠) وموشعال(٢٠٢٠) وهيئة تقويم التعليم والتدريب (١٤٣٩).

٣- تحديد زمن المقابلة مع كل معلمة بحصة دراسية (٤٥) دقيقة.

٤- تصميم الاستمارة الأولية للمقابلة، فتكونت من جزأين، الأول خاص بالبيانات الأساسية من حيث اسم المعلمة، ومدرستها، ومكتب التعليم التابعة له، وتاريخ المقابلة، أما الجزء الثاني فتكون من (١٣) سؤالاً عن معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم.

٥- **التأكد** من الصدق الظاهري للاستمارة؛ فعرضت على (٧) محكمين متخصصين، للتأكد من مدى تعبير الأسئلة عن معوقات تطبيق الممارسات، وأهميتها، وملاءمة صياغتها لغويًا، وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لاتفاق المحكمين على العبارات، وقد تراوحت نسب الاتفاق من ٩٧٪إلى ١٠٠٪ ، وفي ضوء ذلك تم إعادة صياغة بعض العبارات، وحذف ودمج (٣) منها، وأصبحت الصورة النهائية للاستمارة مكونة من (١٠) أسئلة، ملحق (٢).

رابعًا– التطبيق الميداني: بعد الحصول على الموافقات الرسمية ملحق (٣) تمت ملاحظة أداء المعلمات في الفصل الدراسي الأول من العام (١٤٤٤)، وبلغ عدد الحصص الملاحظة (٧٥) حصة، كما أجريت (١٥) مقابلة.

خامسًا– تفريغ البيانات وتحليلها: فُرغت البيانات وحُللت إحصائياً باستخدام برنامج (SPSS) فتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة إداء كل ممارسة، والتكرارات والنسب لتحديد معوقات تطبيق الممارسات، وتحليل التباين الأحادي واختبار المقارنات البعدية (شيفيه) لمعرفة الفروق في درجة أداء المعلمات للممارسات، بحسب اختلاف المرحلة التدريسية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول: ما درجة أداء معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة لممارسات التقويم من أجل التعلم؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة أداء ممارسات المحاور التسعة، وتقدير درجة أداء كل ممارسة وفق السلم المقترح، واستخراج المتوسط العام لكل محور، ثم للبطاقة ككل، والجداول (3- 12) تفصل ذلك.

جدول٣

درجة ممارسات محور التقويم القبلي ن =٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تنفذ تقويمًا قبليًا في بداية الحصة الدراسية.	٢,٧٧	١,٤٦	متوسطة	٢
2-تصحح للطالبات المعلومات المغلوطة والناقصة المرتبطة بالدرس الجديد.	١,٩٧	١,٢٨٣	ضعيفة	٤
3-تطبق التقويم القبلي لاستثارة الاستجابات وليس للدرجات.	٣,٢٥	١,٩	متوسطة	١
4-تطبق التقويم القبلي على الطالبات.	٢,٥٦	١,٦٢	ضعيفة	٣
5-توظف الفروق في الخبرات السابقة في تشكيل مجموعات تعلم غير متجانسة.	١	٠	ضعيفة جدًا	٦
6-تنطلق من نتائج التقويم القبلي إلى الدرس الجديد.	١,٨١	١,٣١	ضعيفة جدًا	٥
المجموع الكلي	**٢,٢٢**	**٦,٣٩**	**ضعيفة**	

توضح نتائج الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لممارسات محور التقويم القبلي بلغ (٢,٢٢)، وأنها ضعيفة عامة؛ فالمعلمات طبقن التقويم القبلي لاستثارة إجابات الطالبات، ونفذن ذلك منذ بداية الحصة بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للممارستين (٣,٢٥) (٢,٧٧) على التوالي، وقد تُعزى هذه النتيجة لمفهوم بعض المعلمات عن التقويم القبلي بأنه ينفذ مرة واحدة فقط في بداية الفصل الدراسي، وليس في بداية كل حصة، إضافة لأن عدم تخصيص درجات له جعلت بعضهن يتجاوزنه اعتقادًا بأنه اختياري، يُطبق متى ما تيسر.

أما تطبق التقويم القبلي على الطالبات وتصحيح المعلومات المغلوطة، والناقصة المرتبطة بالدرس الجديد فإن هاتين الممارستين نُفذتا بدرجة ضعيفة، وبمتوسطي حسابيين قدره (٢,٥٧) (١,٩٧)، وتعزو الباحثة ذلك لضيق وقت الحصة مقارنة بالمهام المطلوبة خلالها؛ فالدروس طويلة نوعًا ما، وحصص اللغة العربية محدودة، وعدد الطالبات كثير مع تباين مستوى تحصيلهن، إضافة لأن بعض المعلمات يرين أن الطالبات-خاصة في المرحلة الثانوية- يجب أن يتحملن مسؤولية صحة تعلمهن السابق وربطه باللاحق.

ونُفذت ممارسة الانطلاق من نتائج التقويم القبلي إلى الدرس الجديد بدرجة ضعيفة جدًا، وبمتوسط حسابي قدره (١,٨١)، وقد يُعزى ذلك للمفهوم الذي استقر في أذهان بعض المعلمات بأن التقويم القبلي هو أسئلة قصيرة لمراجعة الدرس السابق، حتى لو لم تربطه علاقة بالدرس الجديد.

كذلك وُظفت فروق الخبرات السابقة لتشكيل مجموعات تعلم غير متجانسة بدرجة ضعيفة جدًا، وبمتوسط حسابي قدره (١,٠٠) ولعل ذلك يُعزى لأن المعلمات ينفذن التعلم التعاوني عبر مجموعات ثابتة لا تتغير طوال السنة الدراسة، يتم تشكيلها بناء على المقاعد المتجاورة.

جدول ٤

درجة ممارسات محور أهداف التعلم ن = ٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تعرض للطالبات أهداف التعلم وأهميتها في بداية الحصة الدراسية.	٢,٧٤	١,٥٨	متوسطة	٢
2-تشرح أهداف التعلم بلغة مناسبة للطالبات.	١,٤٤	١,٠٦	ضعيفة جدًا	٤
3-تشرك الطالبات في صياغة معايير تحقيق أهداف التعلم.	١,٠٦	٠,٢٥	ضعيفة جدًا	٥
4-تقوّم جميع أهداف التعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية).	٢,٨٥	٠,٨٨	متوسطة	١
5-تتابع تمكن الطالبات من معايير أهداف التعلم بالمستوى المطلوب.	٢,٢١	١,٢٣	ضعيفة	٣
المجموع الكلي	**٢,٠٦**	**٣,٧٣**	**ضعيفة**	

تظهر نتائج الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لممارسات محور أهداف التعلم بلغ (٢,٠٦) وأنها ضعيفة إجمالاً؛ فالمعلمات وجهن اهتمامهن لتقويم أهداف التعلم المعرفية والمهارية والوجدانية بدرجة متوسطة، بلغت (٢,٨٥)، وقد لاحظت الباحثة أن المعلمات يفصلن بين المجالات الثلاثة؛ فيركزن على تقويم الأهداف المعرفية، ويُغفلن المهارات الأخرى بحجة أنها لن تؤثر في نتائج الطالبات؛ فالأهداف المهارية لم تحظَ بالتركيز المطلوب رغم الطبيعة المهارية للغة العربية، بينما كانت الأهداف الوجدانية شبه غائبة، وتعزى هذه النتيجة لأن المعلّمات يغفلن عن أن التقويم من أجل التعلم يتناول شخصيّة الطالبة بأبعادها المعرفية والمهاريّة والوجدانيّة، ويوازن بينها، إضافة لأن معظم أهداف مهارات الاستماع والتحدث ليست حاضرة في ذهن المعلمات بدرجة كافية، ولقلة الدورات المقدمة لهن في مجال تقويم الأهداف الوجدانية تحديدًا.

وفيما يخص ممارسة عرض أهداف التعلم للطالبات، وبيان أهميتها منذ بداية الحصة فقد بلغ متوسطها الحسابي (٢,٧٤) مما يشير إلى أن المعلمات عرضن الأهداف كتابياً أو لفظياً بدرجة متوسطة، وقد يُعزى ذلك لضعف إلمام بعض المعلمات بأهمية ذكر الأهداف، واكتفاء بعضهن بأنها مكتوبة في الكتاب المدرسي.

أما متابعة تمكن الطالبات من معايير أهداف التعلم بالمستوى المطلوب فقد طُبقت هذه الممارسة بدرجة ضعيفة ومتوسط حسابي قدره (٢,٢١)، ويمكن عزو عدم تركيز المعلمات على التقويم القائم على معايير واضحة ومحددة لعدم تلقيهن إرشادات كافية حوله من مراكز متخصصة في قياس وتقويم تعلم اللغة العربية، أو مشرفات متخصصات في ذلك.

بينما نفذت ممارسة شرح أهداف التعلم بلغة مناسبة للطالبات بدرجة ضعيفة جدًا، مقدارها (١,٤٤) فبعض المعلمات لم يتطرقن للأهداف، وبعضهن اكتفى بمجرد قراءتها من الكتاب المدرسي، وقد يكون ذلك لحرصهن على وقت الحصة، واغفالهن مبدأ أن انخراط الطالبات في التقويم من أجل التعلم يتطلب أولاً إدراك أهداف التعلم بالحديث المباشر عنها وعن معايير الحكم على جودة تحققها.

وكانت أضعف ممارسات هذا المحور (مشاركة الطالبات في صياغة معايير تحقيق أهداف التعلم) حيث بلغ متوسطها الحسابي (١,٠٦)، وترى الباحثة أن افتقار المعلمات لمهارات صياغة معايير أهداف التعلم، وقلة تلقيهن دورات تدريبية بهذا الخصوص انعكس على مشاركة الطالبات في صياغة المعايير ومناقشتها.

جدول ٥

درجة ممارسات محور التعيينات الصفية ن = ٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تقدم تعيينات تحقق أهداف التعلم.	٣,٢٨	١,١	متوسطة	٢
2-توضح للطالبات الهدف من التعيين.	١,٤١	٠,٨	ضعيفة جدًا	٦
3-تزود الطالبات بتعليمات وارشادات تنفيذ التعيين.	٢,٧٧	١,٣٤	متوسطة	٤
4-تبين للطالبات معايير تقويم التعيين.	١,٥	١,١٣	ضعيفة جدًا	٥
5-تخصص وقتًا كافيًا لتنفيذ التعيين.	٣,٨٥	١,١١	كبيرة	١
6-تتابع كيفية تنفيذ الطالبات للتعيين.	٢,٩٨	٣,٦١	متوسطة	٣
المجموع الكلي	**٢,٦٣**	**٣,٦٤**	**ضعيفة**	

توضح نتائج الجدول (٥) أن ممارسات محور التعيينات الصفية تمت عامة بدرجة ضعيفة، بلغت (٢,٦٣)، ولكن كانت أفضل هذه الممارسات تخصيص وقت كافٍ لتنفيذ التعيين، فقد نُفذت بدرجة كبيرة، مقدارها (٣,٨٥)، وتعزو الباحثة ذلك لقصر التعيينات الواردة في الكتاب المدرسي، وسهولتها، ومحدودية أوراق العمل المقدمة للطالبات.

أما تقديم تعيينات تحقق أهداف التعلم فتم بدرجة متوسطة، بلغت (٣,٢٨) ولعل اعتماد المعلمات على تعيينات الكتاب المدرسي هو سبب هذه النتيجة؛ فكتب اللغة العربية في التعلم العام كتب حديثة، تتوافق فيها أهداف الدروس مع محتوياتها وتعييناتها.

كما نُفذت ممارسة متابعة كيفية تنفيذ الطالبات للتعيين بدرجة متوسطة، مقدارها (٢,٩٨)، ويُعزى ذلك لتخصيص درجات للتعيينات، تُحسب ضمن التقويم الختامي للطالبات، وتؤثر فيه، مما يجعل المعلمات حريصات على متابعة تنفيذها، كما أن التعيينات التي تنفذ في الكتاب المدرسي هي من النقاط التي تناقشها مشرفات اللغة العربية مع المعلمات، وتُؤخذ بعين الاعتبار في تقويم أدائهن الوظيفي.

كذلك قُدمت تعليمات وارشادات لتنفيذ التعيينات بدرجة متوسطة، مقدارها (٢,٧٧)، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة لتفاوت مستوى صعوبة التعيينات؛ فالقليل منها يحتاج إلى المناقشة وتوضيح الغموض الذي يعتريها، بينما تم تجاوز معظم التعيينات لوضوحها أو تكرارها.

أما بيان معايير تقويم التعيين للطالبات، فكانت درجة هذه الممارسة ضعيفة جدًا، بلغت (١,٥٠)، وربما يعود ذلك لاعتقاد المعلمات بأن معايير التقويم مهمة للمعلمة فقط، وستطبقها سواء عرفتها الطالبات أم لم يعرفنها.

وتم توضيح الهدف من التعيين بدرجة ضعيفة جدًا، مقدارها (١,٤١)، ويعزى ذلك للتوافق بين أهداف التعلم والتعيينات؛ فأهداف التعلم واردة صراحة أو ضمنًا في الكتاب المدرسي مما يشعر المعلمات بأن الهدف من التعيينات واضح؛ فلا داعي لشرحه.

جدول ٦

درجة ممارسات محور الأسئلة الصفية ن = ٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تصوغ أسئلة متنوعة وواضحة ومرتبطة بأهداف التعلم.	٤,٧٢	٠,٥٥	كبيرة جدًا	١
2-تصوغ أسئلة تقيس مستويات التفكير العليا.	٢,٠٦	١,٢٦	ضعيفة	٥
3-تطرح الأسئلة في بيئة صف آمنة لا خوف فيها من حدوث الأخطاء.	٤,٥٨	٠,٦٥	كبيرة جدًا	٢
4-توزع الأسئلة على جميع الطالبات بأسلوب الاختيار العشوائي.	٣,٩٢	١,٠٩	كبيرة	٣
5-تعطي وقتاً بعد طرح السؤال للتفكير في الإجابة.	١,٩	٠,٧٣	ضعيفة	٦
6-تشجع الطالبات على طرح الأسئلة والاستماع للإجابات.	١,٧	٠,٩١	ضعيفة جدًا	٧
7-تصغي لإجابات الطالبات وتناقشهن فيها.	٣,٤٤	١,١٤	متوسطة	٤
8-تستخدم إجابات الطالبات لتوجيه التدريس.	١,٥٠٦٧	١,٠٧	ضعيفة جدًا	٨
المجموع الكلي	**٢,٩٨**	**٣,٠٣**	**متوسطة**	

أظهرت نتائج الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لممارسات محور الأسئلة الصفية بلغ (٢,٩٨) أي أنها تنفذ بدرجة متوسطة عامة.

وفيما يخص صياغة أسئلة متنوعة مرتبطة بأهداف التعلم، فقد تمت بدرجة كبيرة جدًا، مقدارها (٤,٧٢) ويعزى ذلك لأن طبيعة دروس اللغة العربية تتناسب مع طرق التدريس الشفهية كالمناقشة والحوار والاستقراء؛ حيث تطرح الكثير من الأسئلة المتنوعة. كما ارتبطت الأسئلة بأهداف التعلم –خاصة المعرفية– لأن الأهداف مكتوبة في الكتاب المدرسي، فهي واضحة في أذهان المعلمات.

كما طُرحت الأسئلة في بيئة صفية آمنة لا خوف فيها من حدوث الأخطاء، وتم ذلك بدرجة كبيرة جدًا، مقدارها (٤,٥٨) وتعزو الباحثة ذلك لإدراك المعلمات أن تعلم اللغة يتطلب المزيد من الأمن والحرية لإنجاز مهام

الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة، إضافة لأن المعلمات استجبن لخصائص المرحلة العمرية لطالبات التعليم العام حيث الحاجة لمنح الثقة، وجعل الأخطاء فرصة لزيادة الدافعية للتعلم.

كذلك وُزعت الأسئلة على جميع الطالبات بأسلوب الاختيار العشوائي بدرجة كبيرة، قدرها (٣,٩٢) وتعزو الباحثة هذه النتيجة لسماح المعلمات برفع الأيدي، والاقتناع بأهمية مشاركة جميع الطالبات لوضع درجات ستضاف لدرجة التقويم الختامي فيما بعد.

أما الإصغاء لإجابات الطالبات، ومناقشتهن فيها فتم بدرجة متوسطة، بلغت (٣,٤٤) ويُعزى ذلك لارتباط إجابات الطالبات بتقدير الدرجة المستحقة للمشاركة، وهي جزء من درجات التقويم الختامي، وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا لحرص بعض المعلمات على التأكد من فهم الطالبات، وتصحيح المفاهيم الخاطئة قبل الانتقال للخطوة الآتية؛ فاللغة العربية بنائية بطبيعتها.

بينما نُفذت ممارسة صياغة أسئلة تقيس مستويات التفكير العليا بدرجة ضعيفة، مقدارها (٢,٠٦)، وربما يعزى ذلك لسيطرة مهارات التفكير الدنيا في عمليات التعليم والتعلم لمناسبتها مستوى معظم الطالبات؛ فيتم التركيز على الحفظ والفهم والتطبيق، دون التحليل والتركيب والتقويم.

كذلك تُرك وقت بعد طرح السؤال للتفكير في الإجابة بدرجة ضعيفة، بلغت (١,٩٠) ويُعزى ذلك لسهولة معظم الأسئلة المطروحة فهي تتناول مهارات التفكير الدنيا، وإجاباتها موضحة في الكتاب المدرسي، وهو مفتوح غالبًا أمام الطالبات.

أما تشجيع الطالبات على طرح الأسئلة والاستماع للإجابات، فكانت درجة تطبيق هذه الممارسة ضعيفة جدًا، بلغت (١,٧٠) ولعل التركيز على تدريس المحتوى العلمي وليس شخصية الطالبة هو الذي أسهم في ذلك.

وجاءت ممارسة استخدام إجابات الطالبات لتوجيه التدريس في ذيل القائمة، بدرجة ضعيفة جدًا، مقدارها (١,٥٠) وقد يُعزى ذلك إلى الإعداد التربوي للمعلمات، حيث كان التركيز على تقويم التعلم دون التطرق لقضاياه الحديثة، ما أنتج قناعة لدى المعلمات بأن دور التقويم الصفي ينتهي بتحديد الدرجات المستحقة للتعيينات.

جدول ٧

درجة ممارسات محور تقويم الأقران ن = ٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تعرف الطالبات بالغاية من تقويم الأقران وفائدته.	١,١٦	٠,٦١	ضعيفة جدًا	٥
2-تذكر الطالبات بنقد الأداء وليس صاحبة الأداء.	١,٢٤	٠,٦٩	ضعيفة جدًا	٤
3-تطلب إلى الطالبات تبرير تصنيف جانب في الأداء كجانب قوة أو ضعف.	١,٤٥	١,١	ضعيفة جدًا	٢
4-تبين للطالبات كيفية استخدام أدوات تقويم الأقران.	١,٣٤	٠,٧٩	ضعيفة جدًا	٣
5-تعين وقتًا محددًا لتنفيذ تقويم الأقران.	١,٥٨	١,٣٢	ضعيفة جدًا	١
المجموع الكلي	**١,٣٥**	**٣,٤٣**	**ضعيفة جدًا**	

أظهرت نتائج الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لممارسات محور تقويم الأقران بلغ (١,٣٥) أي أن درجة تنفيذها كلها ضعيفة جدًا؛ فتعين وقت لتنفيذ تقويم الأقران تم بدرجة ضعيفة جدًا، مقدارها (١,٥٨) وربما يعزى ذلك لنقص مهارات المعلمات في التخطيط له وتنفيذه، ولأن الوقت المخصص لتنفيذ التعيينات في الحصة قصير.

كما طُلب إلى الطالبات تبرير تصنيف جانب في الأداء كجانب قوة أو ضعف بدرجة ضعيفة جدًا، بلغت (١,٤٥)، ولعل ذلك عائد لاعتقاد معظم المعلمات بضعف قدرة الطالبات على التبرير الدقيق، وتأثير العلاقات الشخصية على موضوعية تقويم الطالبة لزميلتها.

وفيما يخص توضيح كيفية استخدام أدوات تقويم الأقران، والتذكير بنقد الأداء وليس صاحبته، وتعريف الطالبات بالغاية من تقويم الأقران وفائدته، فقد طُبقت هذه الممارسات بدرجات ضعيفة جدًا، بلغت على التوالي (١,٣٤) (١,٢٤) (١,١٦) وربما يعزى ذلك لقلة معرفة المعلمات بأهمية تقويم الأقران، وضعف تدريبهن على كيفية استخدام أدواته، خاصة صياغة معايير للتقويم، وعرضها مكتوبة أمام الطالبات ليتم التقويم في ضوئها.

جدول ٨

درجة ممارسات محور التقويم الذاتي ن =٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تهيئ مناخًا صفيًا يشجع على الأمانة والصراحة وانفتاح الطالبات على التعبير عن حاجاتهن التعليمية بثقة.	١,٣٤	١,٠٥	ضعيفة جدًا	١
2-تقدم أنشطة فردية تتيح للطالبات مراجعة أدائهن وتقويمه.	١,٣٣	١,٠١	ضعيفة جدًا	٢
3-توجه الطالبات لتصحيح أدائهن ذاتياً بمقارنته بمعايير تحقق أهداف التعلم المتفق عليها.	١,٠٤	٠,١٩	ضعيفة جدًا	٥
4-توجه الطالبات لتسجيل ومتابعة تقدمهن بعد أداء التعيينات.	١,١٤	٠,٦٧	ضعيفة جدًا	٣
5-توجه الطالبات لتأمل طريقة تعلمهن وكيفية تحسينها.	١,١	٠,٦٤	ضعيفة جدًا	٤
المجموع الكلي	**١,١٩**	**٢,٦٨**	**ضعيفة جدًا**	

تظهر نتائج الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي لممارسات محور التقويم الذاتي بلغ (١,١٩) أي أن جميعها نُفذ بدرجة ضعيفة جدًا؛ فرغم أن فالمعلمات هيئن مناخًا يشجع الطالبات على الإجابة عن الأسئلة الصفية دون خوف من الوقوع في الخطأ، إلا أن هذا المناخ لم يكن كافيًا لتشعر الطالبات بالأمان فيعبرن صراحة عن حاجاتهن التعلمية، فقد تمت هذه الممارسة بدرجة ضعيفة جدًا لم تتجاوز (١,٣٤) وهذا يُعزى لضعف مهارات المعلمات في تطبيق التقويم الذاتي.

وقُدمت أنشطة فردية تتيح لكل طالبة مراجعة أدائها وتقويمه بدرجة مقدارها (١,٣٣)، كما وجهت الطالبات لتسجيل ومتابعة تقدمهن بعد أداء التعيينات بدرجة مقدارها (١,١٤)، وبلغت درجة ممارسة توجيه

الطالبات لتأمل طريقة تعلمهن وكيفية تحسينها (١,١٠)، أما تصحيح أداء الطالبات ذاتياً بمقارنته بمعايير تحقق أهداف التعلم المتفق عليها فتم بدرجة مقدارها (١,٠٤)، وتشير هذه النتيجة إلى أن البعد الحكميّ هو السائد في ممارسات التقويم؛ فتكتفي المعلمة بعرض الإجابات الصحيحة وعلى الطالبة تسجيلها، وقد يُعزى ذلك كله لقلة وعي المعلمات بأهمية الأنشطة الفردية، وعدم عرض معايير تقويمها، مما يفوت على الطالبة الحكم على أدائها في ظل تلك المعايير، إضافة لقلة معرفة المعلمات بمبادئ التقويم من أجل التعلّم الذي يؤكّد على أهمّيّة شراكة الطالبات في إجراءات التصحيح والمعالجة.

جدول ٩

درجة ممارسات محور جوانب القوة والضعف ن =٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تجمع شواهد تعلم الطالبات بشكل مستمر.	٣,١	٠,٧	متوسطة	١
2-تختار أداة التقويم المناسبة لهدف التعلم.	٢,٣٣	٠,٥٧	ضعيفة	٢
3-تقارن أداء الطالبات بهدف التعلم ومعاييره.	١,٧٧	٠,٨٣	ضعيفة جدًا	٤
4-تعلق على جوانب القوة والضعف الشائعة بين الطالبات.	١,٤٢	٠,٦٨	ضعيفة جدًا	٥
5-تركز بموضوعية على الحقائق المستخلصة من نتائج التقويم التكويني.	١,٢٢	٠,٨١	ضعيفة جدًا	٦
6-توضح جوانب القوة قبل توضيح جوانب الضعف.	١,٩٤	١,٤٦	ضعيفة	٣
المجموع الكلي	**١,٩٦**	**٣,١٤**	**ضعيفة**	

أظهرت نتائج الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي لممارسات محور جوانب القوة بلغ (١,٩٦) أي أنها تمارس بدرجة ضعيفة عامة.

فالمعلمات جمعن شواهد تعلم الطالبات لكن بدرجة متوسطة، قدرها (٣,١٠)، وقد لاحظت الباحثة أن المعلمات يعتمدن على الذاكرة في جمع شواهد التعلم بدلاً من تدوينها؛ وتعزو ذلك لقلقهن من صعوبة ضبط الصف عند الانشغال بالتدوين.

أما اختيار أداة التقويم المناسبة لهدف التعلم فتم بدرجة ضعيفة، قدرها (٢,٣٣) ولعل ذلك يُعزى لضعف إدراك المعلمات للعلاقة الارتباطية القوية بين نوع أدوات التقويم المختارة ونتائجه، وما يتبعها من إجراءات يجب أن تتخذها المعلمة لتجويد عمليّتي التعليم والتعلّم.

كذلك وُضحت جوانب القوة قبل توضيح جوانب الضعف، بدرجة ضعيفة، بلغت (١,٩٤) وقد لاحظت الباحثة تركيز المعلمات على نقاط الضعف لدى الطالبات، وعدم الالتفات لجوانب القوة، ولعل مرد ذلك أن درجات التقويم تنقص عند الخطأ، ولا تزيد حال وجود نقاط قوة وتميز.

أما مقارنة أداء الطالبات بهدف التعلم ومعاييره فطُبق بدرجة مقدارها (١,٧٧) أي أنها ضعيفة جدًا، فالمعلّمات لا يحللن نتائج التقويم بالرجوع لأهداف التعلم في أثناء الحصة بزعم ضيق الوقت، وهذا عمل غير علميّ، لأنّ أهداف التعلّم تُشكّل قوام عمليّتي التعليم والتعلّم، والتقويم.

كما تم التعليق على جوانب القوة والضعف الشائعة بين الطالبات بدرجة ضعيفة جدًا، بلغت (١,٤٢) ولعل ذلك لانشغال المعلمات بالتدريس أكثر من التقويم.

ومن الممارسات التي طُبقت بدرجة ضعيفة جدًا التركيز على الحقائق المستخلصة من نتائج التقويم، وكان متوسطها(١,٢٢) فالمعلمات لا يجرين التحليلات الإحصائية للنتائج، ولا يقدمّن إرشادات تمكن الطالبات من التخطيط للخطوة القادمة في تعلمهن، وتجويده، وقد يُعزى ذلك لاعتقاد المعلمات أن دور التقويم يقف عند رصد الدرجات، إضافة لعدم إلزامهن من قبل المختصين بتوظيف تلك النتائج -إن تمت-في تجويد عملية تعليم اللغة العربية.

جدول ١٠

درجة ممارسات محور التغذية الراجعة ن= ٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تقدم تغذية راجعة فردية تناسب حاجات وقدرات كل طالبة على حدة.	١,٨٢	٠,٨٩	ضعيفة جدًا	٦
2-تقدم التغذية الراجعة الفورية للتعلم.	٤,٠٩	١,٣٣	كبيرة	١
3-تقدم تغذية راجعة متنوعة (شفهية وكتابية).	٢,٧٤	١,٠١	متوسطة	٤
4-تقدم تغذية راجعة تؤدي إلى تحسين حقيقي في الأداء.	٢,٢٨	٠,٩٩	ضعيفة	٥
5-تشرح التغذية الراجعة بكلمات تناسب النضج اللغوي للطالبات.	٣,٤	١,٧٧	متوسطة	٣
6-تقدم تغذية راجعة وصفية خالية من الأحكام.	٣,٨٩	١,٥٧	كبيرة	٢
7-تقترح للطالبة-عند الحاجة-خطوات أو استراتيجيات لتنفيذ التغذية الراجعة.	١,٢٢	٠,٦	ضعيفة جدًا	٧
المجموع الكلي	**٢,٧٨**	**٥,٦٧**	**متوسطة**	

بالاطلاع على نتائج الجدول (١٠) نجد أن المتوسط الحسابي لممارسات محور التغذية الراجعة بلغ (٢,٧٨)، وهي درجة متوسطة عامة.

فالمعلمات قدمن تغذية راجعة فورية، وصفية، خالية من الأحكام، بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لهاتين الممارستين (٤,٠٩) (٣,٨٩) على التوالي، ويُعزى ذلك لأن التغذية الراجعة من الممارسات الأساسية التي تمارس في صفوف تعليم اللغة العربية؛ فاللغة بنائية بطبيعتها، ولإدراك المعلمات أنّ مزامنة تقديم التغذية الراجعة لعمليّة التقويم يهيئ الفرصة للمعلّمة والطالبات معًا لاستثمار نتائج التقويم في تجويد عمليّتي التعليم والتعلّم، وإلغاء الحدود بينهما وبين التقويم.

أما شرح التغذية الراجعة بكلمات تناسب النضج اللغوي للطالبات فتم بدرجة متوسطة، بلغت (٣,٤٠) ولعل التحدث باللغة العربية أكسب معلماتها دقّة الصياغة، وتكييفها مع مستوى لغة الطالبات.

وقُدمت تغذية راجعة متنوعة: شفهية وكتابية بدرجة متوسطة مقدارها (٢,٧٤)، وقد يُعزى ذلك لصعوبة متابعة جميع الطالبات، فيكتفى بتقديم التغذية الراجعة شفهيًا للمتفوقات اللاتي ينهين التعيينات سريعاً، والمعلمات يفضلن تعزيز المتفوقات شفهياً أمام زميلاتهن لأنه يحفزهن أكثر من التعزيز المكتوب.

كما نُفذت تغذية راجعة تؤدي إلى تحسين حقيقي في الأداء بدرجة ضعيفة قدرها (٢,٢٨)، ولعل سبب ذلك تركيز المعلمات على التدريس أكبر من التركيز على حدوث التعلم لدى جميع الطالبات؛ حيث قُدمت التغذية الراجعة فور انتهاء الطالبات المتفوقات بينما الباقيات لازلن منهمكات في أداء التعيينات.

أما تقديم تغذية راجعة فردية تناسب حاجات وقدرات كل طالبة على حدة، واقتراح خطوات أو استراتيجيات لتنفيذها عند الحاجة فقد نفذت الممارستان بدرجتين ضعيفتين جدًا، مقدارهما (١,٨٢) (١,٢٢) على التوالي، وربما يُعزى ذلك لضعف مهارات المعلمات في تطبيق الفارقية، والتوجيه، والمنهجية؛ فالتغذيّة الراجعة في التقويم من أجل التعلّم يجب أن تراعي الفروق الفرديّة بين الطالبات، فتعطي كلًّا وفق حاجاته، وموجّهة؛ تستهدف مشكلات وأخطاء تعلميّة دقيقة، وتدعم التعلم الحالي والمستقبلي، ومنهجيّة؛ تعتمد معايير واستراتيجيّات عمل واضحة ومحدّدة.

جدول ١١

درجة ممارسات محور سد الفجوة والتعزيز ن = ٧٥

الممارسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-تتحقق من مدى استفادة الطالبات من التغذية الراجعة في سد فجوات التعلم.	١,١٧	٠,٤٤	ضعيفة جدًا	١
2-تناقش الطالبات في كيفية تعزيز نقاط القوة.	١,٠١	٠,١١	ضعيفة جدًا	٣
3-تتحقق من نتائج التقويم في مواقف جديدة.	١,٠٦	٠,٢٥	ضعيفة جدًا	٢
4-تعدل إجراءات التدريس وفقاً لنتائج التقويم.	١	٠	ضعيفة جدًا	٤
5-تطلع أولياء الأمور على أداء الطالبات.	١	٠	ضعيفة جدًا	٤
المجموع الكلي	**١,٠٥**	**٠,٥٦**	**ضعيفة جدًا**	

أظهرت نتائج الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لممارسات محور سد الفجوة والتعزيز بلغ (١,٠٥) مما يعني أن جميع ممارسات هذا المحور طُبقت بدرجة ضعيفة جدًا.

فقد بلغت درجة التحقق من مدى استفادة الطالبات من التغذية الراجعة في سد فجوات التعلم (١,١٧)، وقد يُعزى ذلك لضعف مهارات المعلمات في تطبيق مبدئ استمرارية التقويم؛ بتحديد جوانب الضعف الشائعة وتشخيصها ومتابعتها المستمرة، وتخصيص وقت لعلاجها.

كما بلغت درجة التحقق من نتائج التقويم في مواقف جديدة (١,١٦)، ولعل سبب هذه النتيجة الحرص على وقت الحصة.

وكانت درجة مناقشة الطالبات في كيفية تعزيز نقاط القوة (١,٠١)، فالمعلمات لم يوجهن اهتمامًا للنتائج التي تجاوزت المعايير المحددة، ولم يقدمن أيّ إجراءات إثرائية، ويعُزى ذلك لموقفهن من البرامج الإثرائيّة باعتبارها ترفًا تترك مسؤوليّة للأهل.

كما بلغت درجة تعديل إجراءات التدريس وفقاً لنتائج التقويم (١,٠٠)، ويُعزى ذلك لحصر المعلمات وظيفة التقويم في جمع المعلومات حول قدرات الطالبة ومعارفها، واغفال أنه مصدر معلومات للمعلّمة حول فاعليّة أدائها وجودته خلال عمليّة التعليم، وما عليها أن تعمله من إجراءات علاجيّة، أو إثرائيّة.

وعلى الرغم من أهمية إطلاع أولياء الأمور على أداء الطالبات؛ فعلى عاتقهم تقع مسؤوليّة متابعة تعلّمهن، إلا أنه تم بدرجة ضعيفة جدًا، مقدارها (١,٠٠)، ويُعزى ذلك لاعتماد المعلمات على ارسال تقارير التقويم الشهرية، وعدم تفعيل سجل الواجبات اليومية بدرجة كافية، وضعف تطبيق مبدأ التعاون بين الأسرة والمدرسة.

جدول ١٢

ترتيب محاور ممارسات التقويم من أجل التعلم

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة	الترتيب
1-التقويم القبلي	٢,٢٢	٦,٣٩	ضعيفة	٤
2-أهداف التعلم	٢,٠٦	٣,٧٣	ضعيفة	٥
3-التعيينات الصفية	٢,٦٣	٣,٦٤	ضعيفة	٣
4-الأسئلة الصفية	٢,٩٨	٣,٠٣	متوسطة	١
5-تقويم الأقران	١,٣٥	٣,٤٣	ضعيفة جدًا	٧
6-التقويم الذاتي	١,١٩	٢,٦٨	ضعيفة جدًا	٨
7-تحديد جوانب القوة والضعف	١,٩٦	٣,١٤	ضعيفة	٦
8-التغذية الراجعة	٢,٧٨	٥,٦٧	متوسطة	٢
9-سد الفجوة والتعزيز	١,٠٥	٠,٥٦	ضعيفة جدًا	٩
الدرجة الكلية	**٢,٠٢**		**ضعيفة**	

وضح الجدول (١٢) أن أداء معلمات اللغة العربية لمحاور ممارسات التقويم من أجل التعلم تم بدرجة ضعيفة، مع تفاوت في درجات الأداء حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (١,٠٥) (٢,٩٨) وهذا يتفق مع نتائج دراسات عفانة (٢٠١١) وبريجة (٢٠١٤) والموسوي وآخرين (٢٠١٩) وموشعال (٢٠٢٠).

وأن أفضل الممارسات تمثل في محور الأسئلة الصفية، فحقق المرتبة الأولى بدرجة متوسطة، قدرها (٢,٩٨)، وهذا مماثل لنتائج دراسة الصبيح (٢٠١٧)، وحاز محور التغذية الراجعة على المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، بلغت

(٢,٧٨)، بينما طُبق بدرجة كبيرة في دراستي ريان (٢٠١٥) والصبيح (٢٠١٧)، وحلّ محور التعيينات الصفية ثالثًا بدرجة ضعيفة، قدرها (٢,٦٣) في حين كانت درجته كبيرة في نتائج دراستي أيوب (٢٠٢٠) وأيوب (٢٠٢١)، أما المرتبة الرابعة فكانت لمحور التقويم القبلي حيث طُبق بدرجة ضعيفة بلغت (٢,٢٢) وهذا موافق لنتائج دراسة أبو لبة (٢٠١٤)، وكانت المرتبة الخامسة لمحور أهداف التعلم، حيث طُبق بدرجة ضعيفة، قدرها (٢,٠٦) وهذا مماثل لنتائج دراسة الصبيح (٢٠١٧)، وجاء محور تحديد جوانب القوة والضعف في المرتبة السادسة فقد طُبق بدرجة ضعيفة، بلغت (1.96)، أما محور تقويم الأقران فحلّ سابعًا بدرجة ضعيفة جدًا، مقدارها (١,٣٥) وقد أكدت هذا الضعف نتائج دراسة الصبيح (٢٠١٧) والموسوي وآخرين (٢٠١٩)، وكانت المرتبة الثامنة لمحور التقويم ؛ فقد طُبق بدرجة ضعيفة جدًا، بلغت (١,١٩) وهذا مطابق لما توصلت إليه نتائج دراسات الصبيح (٢٠١٧) والشقصي (٢٠١٨) والموسوي وآخران (٢٠١٩)، وجاء محور سد الفجوة والتعزيز في ذيل القائمة بدرجة ضعيفة جدًا، قدرها (١,٠٥).

إن التقويم السائد في تعليم اللغة العربية في مراحل التعليم العام في مدارسنا هو تقويم تقليدي موجه لتقويم التعلم وليس من أجل حدوث التعلم، ومما يؤكد ذلك ما ذكرته درندري (٢٠١٤، ٣) من أن معظم أساليب التقويم في العالم العربي تدور حول المحتوى أكثر من الطالب، وكذلك النتائج التي خرجت بها دراسات: Matsenjwa & Thwala (2013) وأبو لبة (٢٠١٤) والشقصي(٢٠١٨).

وتعزو الباحثة نتيجة الجدول (١٢) إلى أن المعلمات يمارسن التدريس التقليدي؛ فيركزن على ممارسات تقويم التعلم التقليدية، حيث يتم الفصل بين عمليات التعليم، والتقويم، مع التركيز على التقويم الختامي لرصد مستويات الطالبات وتوثيقها في التقارير والشهادات الدراسية، إضافة لرفضهن التقويم الجديد في البداية لعدم اعتيادهن عليه، واعتقادهن بصعوبة تطبيق ممارساته مقارنة بالتقويم التقليدي، وأنها تشكل عبئًا عليهن، ناهيك عن عدم تمكنهن من تطبيق المعيار العاشر من معايير الممارسات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، الذي ينص على وجوب أن يخطط المعلم للتقويم، ويعد أدواته المناسبة المرتبطة بمعايير المناهج، ويستخدمها لأغراض التقويم من أجل التعلم، والتقويم كعملية تعلم، ويوظف نتائج التقويم بعد التحقق من موثوقيتها لرصد نمو الطلاب دراسيًا (هيئة تقويم التعليم، ١٤٣٩، ٤٦).

وللإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في درجة ممارسات التقويم من أجل التعلم بين معلمات اللغة العربية تعزى لمتغير المرحلة التدريسية؟ تم استخدام تحليل التباين الأحادي والنتائج موضحة في جدول (١٣)

جدول ١٣

تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في درجات أداء الممارسات باختلاف المرحلة الدراسية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	النتيجة
التقويم القبلي	بين المجموعات	٤٥٥,١٢٣	٢	٢٢٧,٥٦٢	٦,٣٦٨	٠,٠٠٣	توجد فروق
	داخل المجموعات	٢٥٧٢,٨٧٧	٧٢	٣٥,٧٣٤			
	المجموع	٣٠٢٨	٧٤				
أهداف التعلم	بين المجموعات	١٨٦,٧٨	٢	٩٣,٣٩	٧,٩٤١	٠,٠٠١	توجد فروق
	داخل المجموعات	٨٤٦,٧٤	٧٢	١١,٧٦			
	المجموع	١٠٣٣,٥٢	٧٤				
التعيينات الصفية	بين المجموعات	٣٧,٢٩	٢	١٨,٦٤٥	١,٤٤	٠,٢٤٤	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٩٣٢,٣٩	٧٢	١٢,٩٥			
	المجموع	٩٦٩,٦٨	٧٤				
الأسئلة الصفية	بين المجموعات	٧٨,٤٢	٢	٣٩,٢١	٤,٦٩٨	٠,٠١٢	توجد فروق
	داخل المجموعات	٦٠٠,٩٦٧	٧٢	٨,٣٤٧			
	المجموع	٦٧٩,٣٨٧	٧٤				
تقويم الأقران	بين المجموعات	١٣٨,٩٦	٢	٦٩,٤٨	٦,٨	٠,٠٠٢	توجد فروق
	داخل المجموعات	٧٣٥,٦٢٧	٧٢	١٠,٢١٧			
	المجموع	٨٧٤,٥٨٧	٧٤				
التقويم الذاتي	بين المجموعات	٥٥,٦٤٧	٢	٢٧,٨٢٣	٤,١٨٨	٠,٠١٩	توجد فروق
	داخل المجموعات	٤٧٨,٣	٧٢	٦,٦٤٣			
	المجموع	٥٣٣,٩٤٧	٧٤				
تحديد جوانب القوة والضعف	بين المجموعات	٧٧,٥٨٧	٢	٣٨,٧٩٣	٤,٢٧٢	٠,٠١٨	توجد فروق
	داخل المجموعات	٦٥٣,٨	٧٢	٩,٠٨١			
	المجموع	٧٣١,٣٨٧	٧٤				
التغذية الراجعة	بين المجموعات	١٠١,٤٦	٢	٥٠,٧٣	١,٥٩٨	٠,٢٠٩	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٢٢٨٥,٢٠٧	٧٢	٣١,٧٣٩			
	المجموع	٢٣٨٦,٦٦٧	٧٤				
سد الفجوة والتعزيز	بين المجموعات	١,٠٢	٢	٠,٥١	١,٦٠٢	٠,٢٠٩	لا توجد فروق
	داخل المجموعات	٢٢,٩٢٧	٧٢	٠,٣١٨			
	المجموع	٢٣,٩٤٧	٧٤				
الدرجة الكلية	**بين المجموعات**	**٥٤٢٦,٨٢٧**	**٢**	**٢٧١٣,٤١٣**	**٩,٣٨٨**	**٠,٠٠**	**توجد فروق**
	داخل المجموعات	٢٠٨١٠,٦	٧٢	٢٨٩,٠٣٦			
	المجموع	٢٦٢٣٧,٤	٧٤				

تظهر نتائج الجدول (١٣) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في درجات ممارسات التقويم من أجل التعلم بين معلمات اللغة العربية تعزى لمتغير المرحلة التدريسية، وتحددت هذه الفروق في الدرجة الكلية وفي محاور: التقويم القبلي، وأهداف التعلم، والأسئلة الصفية، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، وتعزيز جوانب القوة والضعف، بينما لم تظهر أي فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05) في محاور التعيينات الصفية، والتغذية الراجعة، وسد الفجوة والتعزيز، وقد بلغت قيمة(ف) المحسوبة(٩,٣٨٨) عند مستوى الدلالة (٠,٠٠) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05). ولمعرفة اتجاه الفروق في درجات المعلمات طُبق اختبار شيفيه للمقارنات البعدية، كما هو موضح في جدول (١٤):

جدول ١٤

اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

المحور	المرحلة (I)	المرحلة (J)	متوسط الفرق (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة
التقويم القبلي	١,٠٠	٢,٠٠	١,٤٧٣٣٣	١,٦١٨٨	٠,٦٦٢
		٣,٠٠	-٤,٧١٦٦٧-*	١,٧٢٥٦٥	٠,٠٢٩
	٢,٠٠	١,٠٠	-١,٤٧٣٣٣-	١,٦١٨٨	٠,٦٦٢
		٣,٠٠	-٦,١٩٠٠٠-*	١,٧٩٣٣٥	٠,٠٠٤
	٣,٠٠	١,٠٠	٤,٧١٦٦٧*	١,٧٢٥٦٥	٠,٠٢٩
		٢,٠٠	٦,١٩٠٠٠*	١,٧٩٣٣٥	٠,٠٠٤
أهداف التعلم	١,٠٠	٢,٠٠	-٦٢٠٠٠.-	٠,٩٢٨٦٧	٠,٨٠١
		٣,٠٠	-٣,٨٠٠٠٠-*	٠,٩٨٩٩٦	٠,٠٠١
	٢,٠٠	١,٠٠	٠,٦٢	٠,٩٢٨٦٧	٠,٨٠١
		٣,٠٠	-٣,١٨٠٠٠-*	١,٠٢٨٨	٠,٠١١
	٣,٠٠	١,٠٠	٣,٨٠٠٠٠*	٠,٩٨٩٩٦	٠,٠٠١
		٢,٠٠	٣,١٨٠٠٠*	١,٠٢٨٨	٠,٠١١
الأسئلة الصفية	١,٠٠	٢,٠٠	-١,٧٦٦٦-	٠,٧٨٢٣٧	٠,٠٨٥
		٣,٠٠	-٢,٣٦٦٦٧-*	٠,٨٣٤	٠,٠٢٢
	٢,٠٠	١,٠٠	١,٧٦٦٦٧	٠,٧٨٢٣٧	٠,٠٨٥
		٣,٠٠	-٦٠٠٠٠.-	٠,٨٦٦٧٢	٠,٧٨٨
	٣,٠٠	١,٠٠	٢,٣٦٦٦٧*	٠,٨٣٤	٠,٠٢٢
		٢,٠٠	٠,٦	٠,٨٦٦٧٢	٠,٧٨٨
تقويم الأقران	١,٠٠	٢,٠٠	٠,٦٢٦٦٧	٠,٨٦٥٥٩	٠,٧٧
		٣,٠٠	-٢,٧٣٣٣٣-*	٠,٩٢٢٧٢	٠,٠١٦
	٢,٠٠	١,٠٠	-٦٢٦٦٧.-	٠,٨٦٥٥٩	٠,٧٧
		٣,٠٠	-٣,٣٦٠٠٠-*	٠,٩٥٨٩٢	٠,٠٠٣
	٣,٠٠	١,٠٠	٢,٧٣٣٣٣*	٠,٩٢٢٧٢	٠,٠١٦
		٢,٠٠	٣,٣٦٠٠٠*	٠,٩٥٨٩٢	٠,٠٠٣
التقويم الذاتي	١,٠٠	٢,٠٠	٠,١	٠,٦٩٧٩٧	٠,٩٩
		٣,٠٠	-١,٩٠٠٠٠-*	٠,٧٤٤٠٣	٠,٠٤٤
	٢,٠٠	١,٠٠	-١٠٠٠٠.-	٠,٦٩٧٩٧	٠,٩٩
		٣,٠٠	-٢,٠٠٠٠٠-*	٠,٧٧٣٢٢	٠,٠٤١
	٣,٠٠	١,٠٠	١,٩٠٠٠٠*	٠,٧٤٤٠٣	٠,٠٤٤
		٢,٠٠	٢,٠٠٠٠٠*	٠,٧٧٣٢٢	٠,٠٤١
تحديد جوانب القوة والضعف	١,٠٠	٢,٠٠	٠	٠,٨١٦٠٣	١,٠٠
		٣,٠٠	-٢,٣٠٠٠٠-*	٠,٨٦٩٨٩	٠,٠٣٦
	٢,٠٠	١,٠٠	٠	٠,٨١٦٠٣	١,٠٠
		٣,٠٠	-٢,٣٠٠٠٠-*	٠,٩٠٤٠٢	٠,٠٤٥
	٣,٠٠	١,٠٠	٢,٣٠٠٠٠*	٠,٨٦٩٨٩	٠,٠٣٦
		٢,٠٠	٢,٣٠٠٠٠*	٠,٩٠٤٠٢	٠,٠٤٥
	١,٠٠	٢,٠٠	-٣,٧٦٠-	٤,٦٠٣٩	٠,٧١٨

المحور	المرحلة (I)	المرحلة (J)	متوسط الفرق (I-J)	الخطأ المعياري	الدلالة
الدرجة الكلية	٢,٠٠	٣,٠٠	-٢٠,٦٠٠*	٤,٩٠٧٧٨	٠,٠٠
		١,٠٠	٣,٧٦	٤,٦٠٣٩	٠,٧١٨
		٣,٠٠	-١٦,٨٤٠*	٥,١٠٠٣١	٠,٠٠٦
	٣,٠٠	١,٠٠	٢٠,٦٠٠٠٠*	٤,٩٠٧٧٨	٠,٠٠
		٢,٠٠	١٦,٨٤٠٠٠*	٥,١٠٠٣١	٠,٠٠٦

أظهرت نتائج الجدول (١٤) تفوق معلمات المرحلة الثانوية على معلمات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم (التقويم القبلي، وأهداف التعلم، والأسئلة الصفية، وتقويم الأقران، والتقويم الذاتي، وتعزيز جوانب القوة والضعف) وقد يعزى ذلك لحرص معلمات المرحلة الثانوية على رفع مستوى تحصيل الطالبات وتحقيق درجات مرتفعة تؤهلهن لالتحاق بالجامعات.

كما أظهرت النتائج تفوق معلمات المرحلة المتوسطة على معلمات المرحلة الابتدائية في تطبيق ممارسات محور الأسئلة الصفية.

للإجابة عن السؤال الثالث: ما معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر معلمات اللغة العربية؟ تمت مقابلة (١٥) معلمة من عينة الدراسة، ووجهت لهن (١٠) أسئلة، ورصدت تكرارات ونسب إجاباتهن كما يأتي:

س 1- ما هو التقويم من أجل التعلم؟ اذكري ثلاثة من أسسه، كيف أثر مفهومك عنه على تطبيق ممارساته؟

كشف نتائج المقابلة أن (١٠٠٪) من المعلمات لا يمتلكن مفهومًا صحيحًا متكاملاً عن التقويم من أجل التعلم، حيث خلطن بينه وبين تقويم التعليم باعتبارهما ذات الشي، كما لم يذكرن أي من أسس التقويم من أجل التي تميزه عن غيره، وذكرن أن أكبر عامل أعاقهن عن تطبيق ممارساته بالشكل الصحيح هو غياب مفهومه عن أذهانهن، بل ذكرت (١١) معلمة أنها المرة الأولى التي سمعن فيها بهذا المصطلح.

س 2- ما أهمية التقويم من أجل التعلم لك ولطالباتك؟

ترى (٤٠٪) من المعلمات أن هذا التقويم مهم بدرجة كبيرة جدًا للمعلمة من حيث مساعدتها في تعديل استراتيجيات التدريس، وهو مفيد للطالبة بوصفه مرشدها لمعرفة أين تقف وإلى أين تتجه وماذا تفعل، بينما أجمعت (٣٣٪) من المعلمات على أن هذا التقويم مهم بدرجة كبيرة للمعلمة والطالبة، في حين ذكرت (٢٧٪) أنه متوسط الأهمية.

س 3- كيف تناولت برامج إعدادك التربوي قبل الخدمة التقويم من أجل التعلم؟

أجمعت عينة المقابلة بنسبة (١٠٠٪) على أن برامج الإعداد التربوي في جامعاتنا برامج تقليدية، تناولت أساسيات التقويم العامة، وقلما تطرقت للتوجهات الحديثة كتطبيق التقويم من أجل التعلم عامة وتعلم اللغة العربية خاصة.

س 4- هل تم تدريبك في أثناء الخدمة على تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم؟

أجابت (٨٠٪) من المعلمات أنها لم تتلقَ أي برامج عملية أو نظرية تعرفهن به وكيفية تطبيق ممارساته، وذكرت (٢٠٪) من العينة أنها تعاني من قلة الدورات التدريبة التي تستهدف هذا التقويم من حيث آلياته واستراتيجياته وأدواته، وأن بعض البرامج المقدمة تركز على الجوانب النظرية دون التطبيقية، علاوة على أنه في حالة عقد دورة تدريبية تحضرها معلمة واحدة من كل مدرسة، وفي كثير من الأحيان لا تنقل المعلمة ما تدربت عليه لزميلاتها، إضافة لعدم توافر مشرفات متخصصات في قياس وتقويم تعلم اللغة العربية؛ للقيام بمهام تأهيل المعلمات لممارسات التقويم من أجل التعلم، وهو ما يفقد التدريب جزءًا كبيرًا من أثره.

س 5- هل يتناول دليل معلمة اللغة العربية آليات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم؟

أكدت المعلمات بنسبة (١٠٠٪) على خلو دليل المعلمة من أي إشارات صريحة أو ضمنية عن هذا التقويم، ورغم وجود كتيب عنه، أصدرته الإدارة العامة للتدريب والابتعاث عام (٢٠١٤) إلا أن المعلمات لم يطلعن عليه ولا يعرفن عنه شيئًا.

س 6- ما مدى مناسبة محتوى المنهج الدراسي لتطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم؟

تباينت إجابات المعلمات حول هذا السؤال، حيث ترى (٦٠٪) منهن أن كثافة المنهج، وطول الدروس يشكل عائقًا كبيرًا جدًا لتطبيق الممارسات، وقد لاحظت الباحثة أن جميع معلمات المرحلة الثانوية كن ضمن هذه النسبة، أما اللاتي يرين أن هذا العائق درجته كبيرة فقط فقد شكلت نسبتهن (٢٠٪) وبلغت نسبة من يرين أنه عائق متوسط الدرجة (١٣٪) بينما ترى (٧٪) أن درجة هذا العائق صغيرة.

س 7-ما مدى كفاية زمن الحصة الدراسية لتطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم؟

أكدت العينة أن تخصيص (٤٥) دقيقة للحصة زمن غير كافٍ لتطبيق ممارسات هذا التقويم بالشكل الصحيح في ظل المهام والمتطلبات الأخرى الواجب القيام بها خلال الحصة، كما ترى (٨٧٪) من العينة أن هذا عائق كبير جدًا، وذكرت (١٣٪) من العينة أنه عائق بدرجة كبيرة.

س 8-ما أثر مستوى تحصيل الطالبات على قدرتك عند تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم؟

لم يشكل مستوى تحصيل الطالبات عائقًا كبيرًا أمام المعلمات، حيث ذكرت (١٣٪) أنه عائق متوسط الدرجة، بينما رأت (٦٧٪) من العينة أنه عائق صغير، في حين ذكرت (٢٠٪) من العينة أنه صغير جدًا، ولا يكاد يكون عائقًا.

س 9 -هل يؤثر عدد الطالبات على تطبيقك لممارسات التقويم من أجل التعلم؟

ترى (٧٣٪) أن الكثافة العددية تعيق التطبيق بدرجة كبيرة جدًا، بينما ذكرت (٢٠٪) أن عدد الطالبات عائق، ولكن بدرجة كبيرة فقط، في حين أكدت معلمة واحدة (٧٪) أن الكثافة العددية أعاقتها بدرجة متوسطة.

س 10- هل تعيق مسؤولياتك التدريسية والإدارية تطبيقك لممارسات التقويم من أجل التعلم؟ لماذا؟

أكدت (٦٧٪) من المعلمات أن كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة تشكل عائقًا كبيرًا جدًا عند تطبيق ممارسات هذا التقويم، بينما ذكرت (٢٧٪) أنه عائق كبير، وبينت (٧٪) أنه متوسط الدرجة. وأرجعت المعلمات سبب ذلك لاستحداث أعباء بشكل مستمر، مع غموض بعضها أو محدودية فائدتها للطالبة، مما يستنفذ وقت المعلمة، ويحد من جودة التخطيط المسبق للتقويم من أجل التعلم

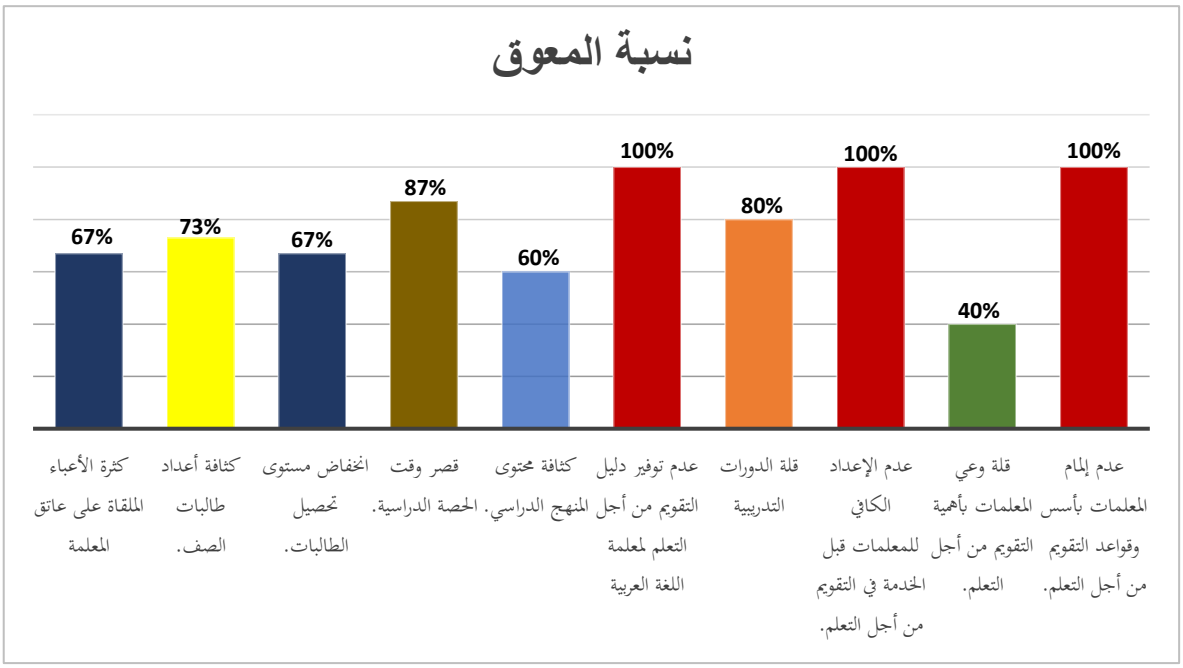
من خلال مقابلة المعلمات لخصت الباحثة معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم وترتيبها من وجهة نظر المعلمات، والجدول (١٥) والشكل (١) يوضحانه النحو الآتي:

جدول ١٥

درجة معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم وترتيبها من وجهة نظر المعلمات

م	المعوق		الدرجة					الترتيب
			كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جدًا	
١	عدم إلمام المعلمات بأسس وقواعد التقويم من أجل التعلم.	التكرار	١٥					١
		النسبة	١٠٠٪					
٢	قلة الوعي بأهمية التقويم من أجل التعلم للمعلمة والطالبة.	التكرار	٥	٦	٤			٧
		النسبة	٣٣٪	٤٠٪	٢٧٪			
٣	عدم الإعداد الكافي للمعلمات قبل الخدمة في التقويم من أجل التعلم.	التكرار	١٥					١
		النسبة	١٠٠٪					
٤	قلة الدورات التدريبية.	التكرار	١٢	٣				٣
		النسبة	٨٠٪	٢٠٪				
٥	عدم توفير دليل التقويم من أجل التعلم لمعلمة اللغة العربية.	التكرار	١٥					١
		النسبة	١٠٠٪					
٦	كثافة محتوى المنهج الدراسي.	التكرار	٩	٣	٢	١		٦
		النسبة	٦٠٪	٢٠٪	١٣٪	٧٪		
٧	قصر وقت الحصة الدراسية.	التكرار	١٣	٢				٢
		النسبة	٨٧٪	١٣٪				
٨	انخفاض مستوى تحصيل الطالبات.	التكرار			٢	١٠	٣	٥
		النسبة			١٣٪	٦٧٪	٢٠٪	
٩	كثافة أعداد الصف	التكرار	١١	٣	١			٤
		النسبة	٧٣٪	٢٠٪	٧٪			
١٠	كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة.	التكرار	١٠	٤	١			٥
		النسبة	٦٧٪	٢٧٪	٧٪			

شكل ١ معوقات تطبيق ممارسات التقويم من لأجل التعلم



وجدير بالذكر أن هذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسات: (البلوي، ٢٠١٨ ؛ وموشعال، ٢٠٢٠؛ وأيوب، ٢٠٢٠) حيث ترى عينة الدراسة أن أكبر المعوقات التي تحد من استخدام التقويم من أجل التعلم تمثل في عدم الإعداد الكافي للمعلمات قبل الخدمة في التقويم من أجل التعلم، وعدم إلمام المعلمات بأسسه وقواعده، وعدم توفير دليل لمعلمة اللغة العربية فيما يخص أدواته وآلياته، ويليها عدم كفاية الوقت المخصص للحصة الدراسية، وعدم كفاية الدورات التدريبية التأهيلية، ثم كثافة أعداد الطالبات في الصف، ثم انخفاض مستوى تحصيل الطالبات، فكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة، يضاف إلى ذلك كثافة محتوى المنهج الدراسي وطول بعض الدروس، وأن أقلّ العوامل يتمثل في قلة وعي المعلمات بأهمية التقويم من أجل التعلم.

وترى الباحثة أن التعديل في نظام التقويم بشكل مستمر، وحداثة تطبيق التقويم من أجل التعلم –نسبيًا– في نظام التعليم السعودي، وضعف خلفية معلمات اللغة العربية عن مبادئه وممارساته؛ أربك المعلمات وجعلهن في حيرة من أمرهن، وفي ظل تلك المعوقات أصبحن يمارسن التقويم بناء على خبراتهن الشخصية، مما جعل تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم اللغوي يتم بدرجة ضعيفة.

التوصيات:

1-إعداد برامج متخصصة لتوعية معلمات اللغة العربية ومشرفاتها بدور التقويم من أجل التعلم في تنمية التحصيل اللغوي وتطويره، وتدريبهن بشكل جيد على تطبيق ممارساته.

2-تطوير أدلة معلم اللغة العربية وتضمينها مبادئ التقويم من أجل التعلم وممارساته وآليات تطبيقها في الدروس تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا بما يناسب كل مرحلة من مراحل التعليم العام.

3-تخفيف أعباء المعلمات والمهام الموكلة لهن ليتمكن من متابعة تعلم الطالبات وتقويمه.

4-زيادة وقت الحصة الدراسية لتتاح للمعلمات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم.

5-تطوير برامج الإعداد التربوي لمعلمي اللغة العربية قبل الخدمة في ضوء ممارسات التقويم من أجل التعلم.

المقترحات:

١- إجراء دراسات مسحية مماثلة للدراسة الحالية على عينات مختلفة، ومتغيرات أخرى كالجنس (ذكور وإناث) والمرحلة التعليمية (التعليم العام والتعليم الجامعي).

٢- إجراء دراسات نوعية عن سبل التغلب على معوقات تطبيق ممارسات التقويم من أجل التعلم من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية.

٣- إجراء دراسات تجريبية تتناول فاعلية برامج واستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في تنمية مهارات الاستقبال والإنتاج اللغوي لدى طلاب التعليم العام.

٤- إجراء دراسات مقارنة بين أسلوب التقويم من أجل التعلم وأساليب تقويم حديثة.

المراجع:

أبو عمشة، خالد. (2015). *التقويم اللغوي: مفهومه وأسس تطبيقه*. استرجعت في يوليو 28 ,2022 من https://daleel-ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=134&lang=es

أبو لبة، إسلام. (2014). *تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم الممارس من قبل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن* [رسالة ماجستير، جامعة الحسين بن الطلال، الأردن] قاعد بيانات دار المنظومة، الرسائل الجامعية.

الإدارة العامة للتدريب والابتعاث. (2014). *التقويم من أجل التعلم*. وزارة التربية والتعليم السعودية.

الإدارة العامة للتقويم والقبول. (2021). *المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب*. وزارة التعليم السعودية.

أيوب، رنيم. (2020). واقع استخدام أدوات التقويم من أجل التعلم في ضوء المناهج المطورة الحديثة :دراسة ميدانية على عينة من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في مدارس الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *42* (3)، 311-329.

أيوب، رنيم. (2021). درجة ممارسة معملي مادة العلوم لأساليب التقويم البنائي من وجهة نظر تقويمية ذاتية دراسة ميدانية على عينة من معلمي الصف الرابع في مدارس الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*، *43* (4)، 11-30.

بدارنة، عبد الله. (2020). أثر استخدام أسلوب التقييم في التعلم في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية والتحفيز نحوها لدى طلاب الصف الرابع في دولة الإمارات العربية المتحد. *مجلة عجمان للدراسات والبحوث*، *19* (2)، 1-33.

بريحة، ياسمينة. (2014). *التقويم وأنواعه في طرق التدريس بالمقاربة بالكفاءات*. رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

البلوي، عائشة. (2018). معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، *4* (1) 42-56.

بو طيبة، جلول (2020) مصطلح التقويم بين سوء الفهم واللامبالاة. في بحري صابر (محرر) *تعليمية مواد اللغة العربية وطرائق تعليمها بين الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية*. (65-76). برلين: المركز الديموقراطي العربي.

الحربي، روان (2020) تصنيف نظم التعليم في العالم تبعًا للاختبارات الدولية: بيرلز وتيمز نموذجًا. *المجلة التربوية الالكترونية*. استرجعت في فبراير 9 ,2023 من:
https://educationmag.net/2020/05/02/internationaltests2

الحمادي، عيسى. (2014، مايو، 8-10). *مؤتمر اللغة العربية الدولي الثالث "تعليم اللغة العربية وتعلمها، تطلع نحو المستقبل: الفرص والتحديات" بالعربية نبدع"* [توصيات المؤتمر] المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج. الشارقة: الإمارات العربية المتحدة.

درندري، إقبال. (2014، مارس، 9-10). *نحو تقييم موجه للتعلم: أفضل الممارسات وأهم التحديات*. [ورقة عمل] المؤتمر التربوي السابع والعشرين: التقييم من أجل التعلم: منظور جديد لتعلم صفي فعال. وزارة التربية والتعليم، المنامة: البحرين.

ريان، عادل. (2015). ممارسات التقويم من أجل التعلم (AFLP) لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بالخليل من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، *23* (1)، 272-300.

السعدوي، عبد الله. (2014). قراءة تحليلية لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم. *المجلة المصرية للدراسات النفسية، الجمعية المصرية للدراسات النفسية*، *24* (83)، 384-401.

السعدوي، عبد الله. (2018). *التقويم من أجل التعلم: المعايير والعمليات والاستراتيجيات*. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشقصي، أحمد. (2018). *استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عمان*. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، الأردن.

الصبيح، هيا. (2017). استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة عالم التربية*، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 18 (57)، 1-65.

طعيمة، رشدي. (2008). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه وأسسه واستخداماته*. القاهرة: دار الفكر العربي.

الظنحاني، محمد. (2014، مايو، 8). *التقويم اللغوي في مناهج تعليم اللغة العربية من- ماذا يتعلم الطالب؟ إلى - ما يفعلون بما يتعلمون؟* المؤتمر الدولي الثالث للغة العربية، دبي: الإمارات العربية المتحدة.

عاشور، راتب والحراحشة، نور. (2015). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة الاستماع لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، (37)، 288-311.

عاشور، راتب والحراحشة، نور. (2018). أثر استخدام التغذية الراجعة في تحسين مهارة التحدث لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 45 (1)، 249-261.

عفانة، محمد .(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. الجامعة الإسلامية، غزة.

عويضة، علاء (2020) *فاعلية برنامج مقترح قائم على التقويم من أجل التعلم في تنمية مها ارت الاستقبال اللغوي لدى طالب الصف الرابع الأساسي*، أطروحة دكتوراه. الجامعة الإسلامية، غزة.

الغريب، رمزية. (1987). *التقويم والقياس النفسي والتربوي* (ط 10). مكتبة الأنجلو المصرية: القاهرة.

كالفيجو، جالو أدان. (2022). *التقويم من أجل التعليم* (أسامة إبراهيم، مترجم) (نشر في 2021). استرجعت في يوليو 21 ,2022، من: www.usama-ibrahim.com

محمد، حسين. (2016). *معايير التقويم اللغوي ومدى تطبيقها في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة*. رسالة ماجستير. جامعة الإمارات العربية المتحدة.

المسعوديّ، أحمد، والجاسر، هند. (2018). كفايات القياس والتقويم لدى معلّمة التعليم العامّ في تبوك وفق المعايير العالميّة في ضوء بعض المتغيّرات، *المجلّة الدوليّة للدراسات التربويّة والنفسيّة*، 4 (2)، 196-225.

الموسويّ، نانسي، ورعد، مريم، وجوبيّ، غادة. (2019). تقويم التعلّم أم التعلّم بالتقويم في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ في مدارس لبنانيّة. *مجلة أوراق ثقافية*، *3* (2)، استرجعت في يوليو 27 ,2022، من: http://www.awraqthaqafya.com/436

موشعال، فاطمة. (2020). استراتيجية استخدام التقويم في تعليم مواد اللغة العربية من منظور المناهج الحديثة. في: بحري صابر (محرر) *تعليمية مواد اللغة العربية وطرائق تعليمها بين الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية.* (200-213). برلين: المركز الديموقراطي العربي.

الناصر، محمد. (2017). *التقييم الحقيقي في تدريس اللغة العربية*، الرياض: مكتبة جرير.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (1439). *المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية*، الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

Abu Al-Fadl, Mogahed. M (2018) Assessment for Learning Grammar versus Assessment of Learning Grammar for Preparatory Year Male Students, Journal of Educational and Psychological Sciences Qassim University, 12, (.3), 925-938.

Abu Amsha, Khaled. (2015). *Linguistic Assessment: Its Concept and Foundations of Implementation*. Retrieved July 28, 2022 from https://daleel-ar.com/home/mod/forum/discuss.php?d=134&lang=es

Abu Liba, Islam. (2014). *Learning Assessment and Assessment for Learning Practices by First-Grade Teachers in Jordan*. [Master's thesis, Al-Hussein Bin Talal University, Jordan] Dar Al-Manzuma database, University theses.

Afana, M. (2011). The reality of Arabic language teachers' use of assessment methods in the preparatory stage in UNRWA schools in Gaza Strip in light of modern trends. Master's thesis. Islamic University of Gaza.

Al-Blowi, A. (2018). Mathematics teachers' beliefs in Riyadh city regarding formative assessment. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 4(1), 42-56.

Alghareeb, R. (1987). Psychological and educational assessment and measurement (10th ed.). Anglo Egyptian Library: Cairo.

Al-Hamadi, I. (2014, May 10-8). The Third International Arabic Language Conference "Teaching and Learning Arabic: Looking to the Future - Opportunities and Challenges." Recommendations of the Conference. Educational Center for Arabic Language for Gulf Countries. Sharjah: United Arab Emirates.

Al-Harbi, R. (2020). Classification of education systems in the world according to international tests: PIRLS and TIMSS as models. *Electronic Educational Magazine*. Retrieved February 9, 2023, from https://educationmag.net/2020/05/02/internationaltests2.

Al-Masoudi, A., & Al-Jasser, H. (2018). Measurement and evaluation competencies of public education teachers in Tabuk according to global standards in light of some variables. International Journal of Educational and Psychological Studies, 4(2), 196-225.

Al-Mousawi, N., Raad, M., & Johnny, G. (2019). Assessment for learning or learning through assessment in second grade classes in Lebanese schools. Cultural Papers Journal, 3(2). Retrieved July 27, 2022, from http://www.awraqthaqafya.com/436

Al-Nasser, M. (2017). Authentic assessment in teaching Arabic language. Riyadh: Jarir Bookstore.

AL-Shuqsi, Ahmed. (2018). Use of Assessment for Learning Practices and Learning Assessment by Post-Basic Education School Teachers in Oman. Master's Thesis, Yarmouk University, Jordan.

Al-Zhnhani, Mohammed. (2014, May 8). Linguistic evaluation in Arabic language teaching curricula - From what the student learns? To what they do with what they learn? Third International Arabic Language Conference, Dubai, United Arab Emirates.

Ashour, R., Alharahsheh, N. (2015). The effect of using feedback to improve listening skills of fifth-grade students in Jordan. Open University Journal of Research and Studies, (37), 288-311.

Ashour, R., Alharahsheh, N. (2018). The effect of using feedback to improve speaking skills of fifth-grade students in Jordan. Journal of Educational Sciences Studies, 45(1), 249-261.

Aweidah, A. (2020). The effectiveness of a proposed assessment-based learning program in developing the linguistic reception skills of fourth-grade students. PhD dissertation. Islamic University of Gaza.

Ayoub, Renim. (2020). The Reality of Using Assessment Tools for Learning in Light of Modern Developed Curricula: A Field Study on a Sample of Social Studies Teachers in the First Basic Grade Schools in Latakia City. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 42 (3), 311-329.

Ayoub, Renim. (2021). The Degree of Practical Application of Science Teachers in Constructive Assessment Methods from a Self-Assessment Perspective: A Field Study on a Sample of Fourth-Grade Teachers in the First Basic Grade Schools in Latakia City. *Tishreen University Journal for Research and Scientific Studies*, 43 (4), 11-30

Badarna, A. (2020). The effect of using assessment approach on learning in developing creative writing skills and motivation among fourth grade students in the United Arab Emirates. *Ajman Journal for Studies and Research*, 19(2), 1-33.

Bariha, Y. (2014). *Assessment and its types in competency-based teaching approaches*. Master's thesis, Kasdi Merbah University, Algeria.

Bou Tayyiba, J. (2020). The term "assessment" between misunderstanding and indifference. In Saber Bahri (Ed.), *Teaching Arabic language and its methods between theoretical foundations and practical procedures* (pp. 76-65). Berlin: Arab Democratic Center.

Calvigo, J. A. (2021). Assessment for Education (Translated by Osama Ibrahim from the original publication in 2022). Retrieved July 21, 2022, from

Darandari, E. (March 10-9, 2014). *Towards learning oriented assessment: Best practices and key challenges*. [Conference paper] 27th Educational Conference: Assessment for Learning: A New Perspective for Effective Classroom Learning. Ministry of Education, Manama: Bahrain.

Djatmiko1 Sumarlam & Woro Retnaningsih.(2017). Developing Model Assesement for Learning (AFL) to Improve Quality and Evaluation in Pragmatic Course in IAIN Surakarta. English Language 200 Teaching,Vol(10), NO(5),PP97-103, Published by Canadian Center of Science and Education.

Education and Training Evaluation Commission. (1439). Standards and professional paths for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Riyadh: Education and Training Evaluation Commission.

General Administration of Evaluation and Acceptance. (2021). *Interpretive Memo and Implementation Rules for the Student Assessment Regulations*. Saudi Ministry of Education.

General Administration of Training and Scholarship. (2014). *Assessment for Learning*. Saudi Ministry of Education.

Green, Anthony (2018) Assessment for Learning in Language Education. Iranian Journal of Language Teaching Research, Vol (6), NO (3), PP 9-18.

Matsenjwa L.R & Thwala S.K (2013) Primary School Teachers' Knowledge And Skills Of Measurement And Assessment: A Case Of Swaziland, Journal Problems of Education in the 21st Century, 55, 74-87.

Merriam, S. (2002). Qualitative Research in Practice: Example For Discussion and Analysis, (Ed1) San Francisco, Jossy-Bass Higher and Adult Education Series.

Mohammed, H. (2016). Linguistic assessment standards and their application in the second phase of basic education in the United Arab Emirates. Master's thesis, United Arab Emirates University.

Mousha'al, F. (2020). Using assessment strategies in teaching Arabic language subjects from the perspective of modern curricula. In: Bahri Saber (Ed.) Educational Materials of the Arabic Language and Methods of Teaching Between Theoretical Foundations and Practical Procedures (pp. 213-200). Berlin: Arab Democratic Center.

Richard J. Stiggins, Judith A. Arter, Jan Chappuis, and Stephen Chappuis (2007) Classroom Assessment for Student Learning Doing It Right-Using It Well, New Jersey: Pearson Education

Ryan, Adel. (2015). Assessment for Learning Practices (AFLP) among Mathematics Teachers in Basic Education Schools in Al-Khalil Governorate as Perceived by Them. Islamic University Journal of Educational and Psychological Studies, 23(1), 272-300.

Saadawi, Abdullah. (2014). An Analytical Reading of the Concepts of Constructive Assessment and Assessment for Learning. Egyptian Journal of Psychological Studies, Egyptian Society for Psychological Studies, 24(83), 384-401.

Saadawi, Abdullah. (2018). Assessment for Learning: Standards, Processes, and Strategies. Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Subaih, Haya. (2017). Use of Assessment for Learning by Mathematics Teachers in Secondary Schools in Riyadh City. Al-Alam Al-Tarbiyah Journal, Arab Consulting and Development Corporation, 18(57), 1-65.

Taema, Rashdi. (2008). Content Analysis in the Humanities: Concept, Foundations, and Uses. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

www.usama-ibrahim.com.