Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM) • Vol 4, Issue 2 (2025) • P: 88 - 77
https: //journals.ajsrp.com/index.php/jctm
ISSN: 2790-7333 (Online) • ISSN: 2790-7325 (Print)

Assessment for Learning Practices among Outstanding Science Teachers during the COVID-19 Pandemic: A Case Study in the Sultanate of Oman

Ms. Sajda Ahmad Abdullah Al-Khaburi[1], Dr. Huda Ali Said Al-Hosni*[2]

[1] Ministry of education | Sultanate of Oman

[2] College of Arts and Humanities | A'Sharqyah University | Sultanate of Oman

Received: 09/11/2024

Revised: 19/11/2024

Accepted: 01/12/2024

Published: 28/02/2025

* Corresponding author: hudaalhosni1234@gmail.com

Citation: Al-Khaburi, S. A., & Al-Hosni, H. A. (2025). Assessment for Learning Practices Among Outstanding Science Teachers During the COVID-19 Pandemic: A Case Study in the Sultanate of Oman. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 4*(2), 77 – 88. https://doi.org/10.26389/AJSRP.N111124

2025 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• **Open Access**

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: The study aimed to study Assessment for Learning practices. The study group was a sample of three teachers working in an international school in Muscat. The study was conducted in the 2020/2021 academic year. To achieve the objectives of this study, an observation card an interview were designed. The apparent authenticity of the tool was verified by presenting it to a group of specialized arbitrators at Sultan Qaboos University. The results of the study obtained the importance of having a safe learning environment and to apply strategies so Assessment for Learning practices can work successfully. The study recommends to plan well to apply Assessment for Learning practices and differentiation.

Keywords: Assessment for learning, Outstanding Science Teachers, Covid -19, case study.

ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى مُعلِّمي العلوم المتميزين خلال جائحة كوفيد-19: دراسة حالة في سلطنة عُمان

أ. ساجدة أحمد عبد الله الخابوري[1]، د/ هدى علي سعيد الحوسني*[2]

[1] وزارة التربية والتعليم | سلطنة عُمان

[2] كلية الآداب والعلوم الإنسانية | جامعة الشرقية | سلطنة عُمان

المستخلص: هدفت الدراسة للتعرف على ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى مُعلِّمي العلوم المتميزين خلال جائحة كوفيد-19 في سلطنة عُمان. تكونت مجموعة الدراسة الحالية من عينة قصدية مِحَكِّيَّة من ثلاثة معلمين يعملون في مدرسة دولية في محافظة مسقط. أُجْرِيَتِ الدراسة الحالية في العام الدراسي 2021/2020. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم تصميم بطاقة ملاحظة ومقابلة. وتم التحقق من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على مجموعة من المُحكِّمين من ذوي الاختصاص في جامعة السلطان قابوس. وتم أيضًا استخدام طريقة دراسة الحالة. وأظهرت نتائج الدراسة الحالية أنَّ توفير بيئة آمنة تُشجِّع التعلم هي الخطوة الأولى اللازمة لنجاح ممارسات التقويم من أجل التعلم. وإنَّ ممارسات مشاركة أهداف التعلم، والتأكد من تحقُّقها، وممارسات التقويم الذاتي، وتقويم الأقران؛ بحاجة إلى استراتيجيات لضمان تطبيقها بنجاح. وتوصي الدراسة الحالية بالتخطيط الجيد لتنفيذ ممارسات التقويم من أجل التعلم، والعمل على تفريد التعلم.

الكلمات المفتاحية: التقويم من أجل التعلم؛ مُعلِّمُو العلوم المتميزين؛ جائحة كوفيد-19؛ دراسة حالة.

1- المقدمة.

أصبح الاهتمام بالتعليم والتعلم من متطلبات العصر، وإنَّ التَّوجُّه نحو التركيز على مدى تحقُّق التعلم الحقيقي في ذهن الطالب هو المطلوب. وباتَ التَّوجُّه التربوي يتَّجه نحو التركيز على إكساب الطالب المعارف والمهارات التي يحتاجها لتحيق النجاح والتطور في ظل متغيرات هذا القرن الواحد والعشرين.

ومن هنا نَجِدُ أنَّ الأدبيات في القرن الحالي ركزت على تطوير التقويم التكويني لِيَخْدِمَ التعليم الحقيقي ويصبح مُنْصَبًّا في التعلم (Braund, & DeLuca, 2018; Furtak, 2017; Kloser et al., 2017; Leong, & Tan, 2014; Winarno et al., 2019; Yu, & Li, 2014). وتتَّجه هذه الأدبيات نحو هدف واحد يكمُن في جَعْلِ ممارسات التقويم التكويني تستهدف إثراء التعليم لكل طالب والتأكد من تحقُّق التعلم والفهم العميق لدى الطالب الذي يدفع به نحو توظيفهما في تحقيق النجاح. وقد ذَكَرَ مجلس البحث العلمي الأمريكي عام 2014 المذكور في (Kloser et al., 2017) أنَّ التقويم ما هو إلَّا أدوات مُستخدَمة في فصول العلوم تهدف إلى تتبُّع مدى نجاح الطلبة في تحقيق هدف التعلم. ويقول كلوزر وآخرون (Kloser et al., 2017) ليس بالضرورة أَنْ يكون الغرض الأساس من التقويم تحديد درجة للطالب؛ بل تحديد المستويات الحالية لفهمِ الطلبة، وكيف يمكنهم صياغة التعليم المستقبلي في ضوء هذا الفهم. يذكر أيضًا وينارنويت وآخرون (Winarnoet et al., 2019) أنَّ من خلال التقييم فقط يمكننا معرفة إذا كانت سلسلة معينة من الأنشطة التعليمية قد أسفرت عن نتائج التعلم المقصودة أم لا. ويُنَبِّهُ فورتاك (Furtak, 2017) إلى أنَّه يمكن أَنْ تُوفِّر أدوات التقييم نظرة ثاقبة للمعلمين والطلبة، أو يمكن أَنْ تكون منخفضةَ المستوى مثيرةً للقلق.

ومن خلال الاطِّلاع على الأدب التربوي وُجِدَتْ دراسات عديدة أثبتت فاعلية استخدام ممارسات التقويم من أجل التعلم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم (Jeltova et al., 2011)، وتَحَقُّق التعلم لديهم (Brunker et al., 2019)، وزيادة تحصيلهم الدراسي (Yu, & Li, 2014). وبناءً إلى هذه النتائج، وتوصيات الدراسات السابقة؛ جاءت الدراسة الحالية بهدفِ دراسة واقع ممارسات مجموعة من المعلمين في المدارس الدَّولية والمدارس الحكومية في سلطنة عُمان، للتقويم من أجل التعلم باستخدام منهج دراسة الحالة.

1-2-مشكلة الدراسة:

يُعَدُّ التقويمُ جزءًا أساسًا لا يتجزأ من العملية التعليمية؛ فلا تخلُو حصة دراسية من وجود ممارسات تقويمية. إلَّا أنَّ هناك الكثير من الممارسات التقويمية في الميدان هي ممارسات لتقييم التعلم؛ فينحصر الهدف منها في تقييم نتائج التعلم، ويُؤْخَذُ أداء المتعلم فيها دليلًا لِمَا تم تَعَلُّمُه، وتتكون النتائج من درجات لتلخيص الإنجاز (Green, 2018)، ويستخدم هذا التقييم لِعَدِّ اجتياز المرحلة بنجاح (Hargreaves, 2001). بينما يدعو شارترسي (Charteris, 2015) إلى توازُن أكبر لأنواع التقويم عن طريق توفير بدائل شاملة تشاركية لتقويم الطلبة تُبْنَى إلى أساس مشاركة الطالب الفعالة في عملية التعلم كونُها نقطةً محوريَّةً. ويؤكد ويليام (Wiliam, 2011) أنَّ استخدام التقويم من أجل التعلم يمكن أَنْ يُحسِّن نتائج التعلم. ويشير جرين (Green, 2018) إلى أنَّ التقييم يجب أَنْ يَدْعَمَ التعلم المستقبلي ويُعْنَى بعملية التعلم.

ونجد أن الأدبيات أوصت بأن يكون التقويم ذات طبيعة تكوينية، حيث يؤكد بلاك وويليام (Black, &William 1998,) المذكور في يو ولي (Yu, & Li, 2014) على أنه لكي يكون التقييم التكويني منتجًا يجب تدريب التلاميذ على التقييم الذاتي حتى يتمكنوا من فهم الأغراض الرئيسة لتعلمهم. ويضيف براوند وديلوكا (Braund, & DeLuca, 2018) أن هذه العمليات ليست معقدة للغاية بالنسبة للطلاب الصغار، وأنه يجب أن يكون هناك تشجيع للطلاب من جميع الأعمار على تقييم تعلمهم وخلق الخطوات التالية للمساعدة في النهوض بهم.

ومن هنا يذكر كولبي - كيلي (Colby-Kelly, 2012) أنَّ ممارسات التقويم من أجل التعلم تُعْنَى باستخدام التقييم التكويني بطريقة مناسبة لتعزيز دافعية المتعلم ونتائج التعلم، وهي ممارسات تقويمية تجعل الطلبة في مركز عملية التعلم وتُشجِّعهم لتحمُّل المزيد من المسؤولية عن تعلُّمهم، ويكون دورُ المعلمين أساسًا في تقديم التعليقات وتوجيه المتعلمين في تحديد المجالات التي تحتاج إلى تحسين. وفي كاوي Cowie, (2005) عَدَّ الطلبةُ التَّقييمَ مسؤوليَّةً مشتركة بين المعلم والطلبة، وأَعْرَبُوا عن تفضيلهم أَنْ تكون تعليقات المُعَلِّمين على شكل اقتراحات لأنَّ ذلك يُسهِم في فَهْمِهم للأفكار ليكُونُوا مشاركين نَشِطِين ومُعْتَمَدِين في عملية التعلم.

وقد أوصى المؤتمر التربوي "التقييم من أجل جودة التعليم" 2018 المُقام في المملكة الأردنية الهاشمية بتطوير وتقنين أدوات قياس وتقييم وأدلة إرشادية تساعد كُلًّا من المعلم والمتعلم في الإفادة من التقييم وممارساتِه الفعالة واعتماد استراتيجيات التقييم الفاعلة التي تبتعد عن الطَّرائق التقليدية، وتراعي الأنماط المختلفة للطلبة وفق فروقهم الفردية، ومتابعة وتَبَنِّي الممارسات العالمية الفُضلى في مجال القياس والتقويم، ونقل الخبرات المعاصرة إلى الميدان التربوي بشكل مباشر.

ومن خلال خبرة الباحثتان في التدريس والإشراف على المدارس الخاصة لمدة خمسة أعوام لوحظ وجود نماذج ناجحة لممارسات للتقويم من أجل التعلم في نماذج من مدارس دولية وعالمية، كما لوحظ أثر هذه الممارسات في تحسين العملية التعليمية. في الوقت الذي لاحظ الباحثون ندرة وجود هذه الممارسات في غيرها من المدارس، حيث غالبية الممارسات هي ممارسات لتقويم التعلم. وقد أشارت الدراسات إلى

الحاجة إلى التوازن بين درجة استخدام ممارسات التقويم من أجل التعلم وممارسات تقويم التعلم لدى المعلمين في المدارس (أبو لبابة وآخرون،2014؛ Alquraan, & Al-Shaqsi, 2019).

وقد أشارت نتائج دراسة استطلاعية تم القيام بها مع مجموعة من المعلمين العاملين في المدارس إلى وجود خَلْطٍ بين مفهومَيِ التقويم التكويني، والتقويم الختامي لديهم. وأشارت أيضًا إلى محدودية مفهوم "التقويم التكويني"؛ وصولًا إلى التقويم من أجل التعلم لدى هذه العينة. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية لإجراء مراجعة نوعية لممارسات معلمين يعملون في مدارس دوليَّة في سلطنة عُمان من خلال دراسة حالة لعينة من المعلمين واستقصاء واقع ممارسات التقويم من أجل التعلم بين المشاركين في الدراسة الحالية.

1-3-أسئلة الدراسة:

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

1- ما ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلم العلوم المتميز؟

1-4-أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1. تقصِّي ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلم العلوم المتميز.

1-5-أهمية الدراسة

- **الأهمية النظرية:**

تتمثل أهمية الدراسة الحالية النظرية في التالي:

- توجيه المعلمين إلى أهمية ممارسات التقويم من أجل التعلم في تحسين العملية التعليمية.
- تُقَدِّم الدراسة الحالية نماذج لممارسات التقويم من أجل التعلم التي يمكن تطبيقها من قبل التربويّين.

- **الأهمية التطبيقية**؛ وتتمثَّل في:

- فَتْحِ المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات مُماثِلَة في ممارسات التقويم من أجل التعلم، وتطبيقها في المدارس.
- تقديمِ بطاقة ملاحظة لممارسات التقويم من أجل التعلم التي قد تفيد الباحثين في هذا المجال

1-6-حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على البحث ضِمْنَ الحدود التالية:

- **حدود الموضوع:** الكشف عن ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلم العلوم.
- **الحدود البشرية:** عينة من ثلاثة مدرسين من مدرسة دوليَّة.
- **الحدود المكانية:** ستقتصر الدراسة الحالية على عينة مِحَكِّيَّة من معلمين من مدرسة دوليَّة.
- **الحدود الزمانية:** سيتم تطبيق الدراسة الحالية خلال العام 2021/2020.

1-7-مصطلحات الدراسة

- **التقويم من أجل التعليم**: يُعَرِّفُهُ العبد الكريم وحج عمر (2019، ص375) أنَّه: "جمعُ أدلة حول فهمِ الطالب للتعرف على الفجوة في تعلُّمه، ثم محاولة تقليص هذه الفجوة بتقديم تغذية راجعة وبإحداث تغييرات في استراتيجيات التدريس بحيث تساعد الطلبة على تعديل المفاهيم والمهارات العلمية وتعمل على تحسين أداء الطلبة والعملية التعليمية".
  - وتُعَرِّفُ ممارسات التقويم من أجل التعلم إجرائيًّا بأنَّها: ممارسات تقويمية تدعم تعلُّم الطلبة ويكون فيها الطالب شريكًا مع المعلم في عملية التقويم لِيَأْخُذَ مسؤولية تعلُّمِه، كما أنَّ الهدف منها جمعُ أدلة عَمَّا تعلَّمَهُ الطالب لإرشادِهِ إلى مَوَاطِن ضعفِهِ وكيف يمكن أَنْ يعالجها.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة.

2-1-الإطار النظري.

2-1-1-التوجه نحو التقويم من أجل التعلم:

مع تَوَجُّه سلطنة عُمان إلى تجويد التعليم في رُؤية عُمان 2040 جاءت عملية تحديث مناهج العلوم والرياضيات؛ فقد أصبحت مناهجَ

مُوائِمَةً لسلسلة مناهج كامبردج العالمية، التي تعتمد في فلسفتها إلى طرائق تدريس وتقييم حديثة؛ منها: طريقة التقويم من أجل التعلم.

وقد أدى التحول في ممارسات التقويم في القرن الحالي إلى ظهور مَيْزَات في الحقل التربوي. فقد ذكر العبد الكريم وآخرون (2019) فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة مُعلِّمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم؛ فقد أكَّدتِ المُعلِّمات أنَّ ممارسات التقويم من أجل التعلم قد أسهمت في ظهور تحقيق البيئة الآمنة للتعليم؛ البيئة التي يبادر الطالب فيها إلى الإجابة عنِ الأسئلة المطروحة من دون خوف أم تردُّد، وأسهمت كذلك في تحويل بيئة التعلم إلى بيئة تعاونية بدلًا من تنافسية ففيها يعمل الأقران معًا من أجل تحسين الإجابات، فضلًا عن أنَّه أَسْهَمَ في تنمية مهارات التفكير ليتوسَّعَ المعلم في التقويم وتتعدد أسئلتُهُ لتشمل مستويات التفكير جميعها.

وقد أدى التحول في ممارسات التقويم في القرن الحالي إلى ظهور مَيْزَات في الحقل التربوي. فقد ذكر العبد الكريم وآخرون (2019) فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة مُعلِّمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم؛ فقد أكَّدتِ المُعلِّمات أنَّ ممارسات التقويم من أجل التعلم قد أسهمت في ظهور تحقيق البيئة الآمنة للتعليم؛ البيئة التي يبادر الطالب فيها إلى الإجابة عنِ الأسئلة المطروحة من دون خوف أم تردُّد، وأسهمت كذلك في تحويل بيئة التعلم إلى بيئة تعاونية بدلًا من تنافسية ففيها يعمل الأقران معًا من أجل تحسين الإجابات، فضلًا عن أنَّه أَسْهَمَ في تنمية مهارات التفكير ليتوسَّعَ المعلم في التقويم وتتعدد أسئلتُهُ لتشمل مستويات التفكير جميعها. كما أنَّ ممارسات التقويم من أجل التعلم عملت على تنمية المراقبة الذاتية من خلال حِسِّ المسؤولية الذي أُعْطِيَ للطالب ووَجَّهَهُ نحو التحسين المستمر للتعلم، وأَسْهَمَ في بناء شخصية الطالب وتَعَلُّمَهُ للمهارات الحياتية؛ ما عَمِلَ على زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم.

وفي المحور التالي سنتعرف إلى المحاور الرئيسة المُكوِّنة للتقويم من أجل التعلم؛ وفقًا لِمَا أظهرتْهُ الأدبيات.

2-1-2-ممارسات التقويم من أجل التعلم

تتمحور ممارسات التقويم من أجل التعلم في:

1. ممارسات خاصة بمُخرَجات وأهداف التعلم، والتأكد من تحقيق الطالب لها.
2. ممارسات التغذية الراجعة.
3. ممارسات خاصة بالتقييم الذاتي.
4. ممارسات خاصة بتقييم الأقران.

ممارسات خاصة بمخرجات وأهداف التعلم

يسعى التقويم من أجل التعلم أَنْ يجعل الطالب مُشارِكًا نَشِطًا في عملية تَعَلُّمِهِ(Charteris, 2015)، والجانب الأول في تحقيق هذا الهدف هو مشاركة المتعلم في مخرجات وأهداف التعلم (Wiliam, 2011). ويمكن أَنْ نُقسِّم هذه الممارسات إلى قسمين:

1. ممارسات خاصة بمشاركة الطالب أهداف ومُخرَجات التعلم.
2. ممارسات خاصة بالتأكد من تحقيق الطالب لمُخرَجات التعلم.

ممارسات خاصة بمشاركة الطالب أهداف ومُخرَجات التعلم

تذكر الصبيح (2017) أنَّ إلمامَ الطالب بالهدف من تَعَلُّمِهِ أساسٌ محوريٌّ؛ فمن أساسات التعلم معرفة الغاية من التعلم والمراد تَعَلُّمِه، وحتى لا يضيع الهدف من الطالب وسط تركيزِهِ في تفاصيل الدرس الأخرى. ومن أجل ذلك تقترح الصبيح (2017) اتِّباعَ خطواتٍ عدةً عند مشاركة الأهداف التعليمية مع الطالب حتى يتم التأكد من وضوح الأهداف التعليمية عند الطالب.

وتُعَدُّ مشاركةُ معايير النجاح استراتيجيَّةً أخرى ذُكِرَت في الأدبيات بهدف مساعدة المتعلمين في بلوغ أهدافهم (ريان، 2015). وتُمثِّلُ معايير النجاح المعايير التي لو حَقَّقها الطالب يكون قد حَقَّقَ الهدف التعليمي. وقد يشمل الهدف التعليمي الواحد أكثر من معيار للنجاح. فالهدف التعليمي قد يكون أحيانًا غامضًا مُرَكَّبًا غير واضح لدى الطالب، ويكون تقسيمُهُ عند ذلك إلى معايير نجاح يجب تحقيقها ومشاركتها مع الطالب؛ فيُصبِحَ عند ذلك من الأيسر فهمُها والسَّعيُ لتحقيقها لدى المتعلم.

ممارسات خاصة بالتَّأكُّد من تحقيق الطالب لمُخرَجات التعلم

بعد ذلك تأتي مرحلة التَّأكُّد من تحقيق الطالب لأهداف التعلم. وتختلف الممارسات لتحقيق ذلك باختلاف أعمار الطلبة. ففي الصفوف الدنيا ونتيجة لضعف مهارات المتعلم اللغوية؛ يحتاج المعلم إلى أَنْ يُوَفِّرَ تنوُّعًا في الأنشطة التي تقيس تحقيق الطالب لهدف التعلم.

ففي مادة الرياضيات على سبيل المثال: يجب أَنْ تتنوع الأنشطة بين المُجرَّد وشِبْه المُجَرَّد والمحسوس. مثالًا: لقياس مستوى فهمِ الطالب لهدف الجمع في مادة الرياضيات يُهَيِّئُ المعلم أسئلة كتابية، وكذلك أسئلة تعتمد إلى جمعِ الأشكال، وأسئلة تطلب من المتعلم أَنْ يجمع عددَيْن باستخدام أدوات حِسِّيَّة؛ وبهذه الطريقة يكون المعلم قد حَقَّقَ تفريدَ التعلم. ومثالًا في العلوم: يجب أَنْ يوفر المعلم طرائق متنوعة

لقياس تعلُّم الطالب؛ إمَّا من خلال الأسئلة الكتابية، أم من خلال التجريب والحِسّ، أم من خلال الإجابات الشفهية، ويمكن استخدام الأسلوب القصصي، ومشاركة مقاطع الفيديو.

ومع الصفوف العليا يؤدي تنوُّعُ الأسئلة وإدراج أسئلة القدرات عليا دورًا رئيسًا في التحقق من مُخرَجات التعلم. يقول العبد الكريم وآخرون (2019) أنَّ النظرية البنائية أكدت أهمية العمليات العقلية النَّشِطَة التي تستند إلى مهارات التفكير الأساسية، وركَّزت أيضًا على التفكير الناقد والتفكير الإبداعي والقدرة على اتخاذ القرارات وحل المشكلات. من هنا صار من اللازم على المعلم أَنْ يَرْقَى بمستوى الأسئلة التي يطرحها؛ ما يمنحُ فرصةً كُبرى للطلبة أَنْ يتحدثوا ويُعَبِّرُوا عن فهمِهم ومَدَيَات استيعابهم للمفاهيم واكتسابهم للمهارات، ورَبْطِهم لذلك بواقع الحياة.

كما أكدت الصبيح (2017) أهمية الأسئلة الفعَّالة، وضرورة إتاحة وقت للطالب قبل وبعد السؤال، وتشجيعه للإجابة. وأكدت أيضًا أهمية تعليم الطلبة مهارة الاستماع الجيد للآخرين، وضرورة طرح أسئلة مُهِمَّة تعكس جوهر المنهج وتستدعي التفكير بوضوح ومنطق.

كما كان لازمًا وجود حوار فعَّال بين المعلم والمتعلم بشأن موقع الطالب من الهدف التعليمي، وهل حَقَّقَ الهدف أم لم يُحَقِّقْهُ أم حَقَّقَ جزءًا منه، ويجب أَنْ تتم مناقشات واضحة توضح كيف يمكن أَنْ يسعى الطالب لتحقيق الهدف في حالِ لم يكن قدِ انتهى منه.

تذكر الصبيح (2017) استراتيجية توضح فيها: كيف يمكن أَنْ يكون هذا الحوارُ فعَّالًا؟ فهي تَذكُر أنَّ الحوار يجب أَنْ يتضمَّن ثلاثة أسئلة:

1. إلى أين أَتَّجِهُ؟
2. أين أنا الآن؟
3. كيف يمكنني أَنْ أَصِلَ؟

وتقترح الصبيح (2017) استراتيجيات عدة من أجل ذلك؛ منها: تبادُل نماذج للعمل الجيد والعمل الضعيف؛ تعليم الطلبة أَنْ يضعوا أهدافًا لأنفسهم؛ مشاركة الطلبة في مراجعة أعمالهم وتوجيههم إلى مراجعة سِمَة واحدة في عمل كلٍّ منهم في كل مرة وتعويدهم على عملية التأمل الذاتي.

ويوضح العبد الكريم وآخرون (2015) أنَّ الهدف من هذه العملية هو تحديد الفجوة الموجودة في تعلُّم الطالب ثم محاولة تقليص هذه الفجوة لِمَا له من الأهمية بمكان فالتعليم عملية بنائية، ومع اتِّباع هذه الاستراتيجيات نَضْمَنُ أنَّ العملية البنائية تتحقَّق (السعدوي، 2014). ويؤكد القرعان (2014) أنَّ من أهداف عملية التقويم هو التعرف إلى نقاط القوة وتعزيزها ومعالجة نقاط الضعف الذي يتم من خلال عملية مُخَطَّطَة مدروسة مُسَبَّقًا؛ وبذلك يمكن اكتشاف نقاط ضعف الطالب في وقت مُبكِّر وتَلافِيها، كما يمكن التركيز على نقاط القوة وتعزيزها ليتمكن الطلبة من تحقيق المزيد من التقدم

2-1-3-ممارسات التغذية الراجعة

تناولتِ الأدبيات ممارسات التغذية الراجعة بشكل واسع مُفَصَّل (الصبيح، 2017؛ حسب الله، 2018؛ العبد الكريم وآخرون، 2015؛ الشقصي، 2019؛ القرعان وآخرون، 2014). وعَدَّتِ التَّغذيةَ الراجعةَ عنصرًا أساسًا من عناصر التقويمَيْن: التكويني، والختامي. وأكدت أيضًا أهمية التغذية الراجعة المُفَصَّلة المكتوبة. ونَبَّهَ السعدوي (2014) إلى ضرورة أَنْ تقود التغذية الراجعة للتعرف إلى الخطوات القادمة اللازمة من المتعلم، وكيفية اتخاذها، ويؤكد ضرورة أَنْ يستند المعلم إلى فرضية أنَّ كل طالب يمكن أَنْ يتحسَّنَ في أدائِهِ. ويقول القرعان (2014) أنَّ أهمية التغذية الراجعة تكمُن في تحسين العملية التعليمية ومعرفة التقدم الذي أَحْرَزَهُ الطالب.

وتعطي الصبيح (2017) خطواتٍ عدة من أجل التغذية الراجعة الفعَّالة وهي: أَوَّلًا: أَنْ تكون فورية؛ ثانيًا: أَنْ يَتْبَعَها تعليل دقيق؛ ثالثًا: أَنْ يستفيد المعلم من أخطاء الطلبة المتكررة بِعَدِّها أنماطًا لِيُعِيدَ التركيز على موضوع مُعَيَّن ويُنَبِّهُ إليه، وأخيرًا: أَنْ تكون الملحوظات على المهام وليس الأشخاص حتى لا تتأثر ثقة الطالب بنفسِهِ. وقد توصَّل حسب الله (2018) في بحثِهِ بشأن فاعلية الاختبارات الإلكترونية المصحوبة بتغذية راجعة في مُقرَّر الإحصاء إلى أنَّ للتغذية الراجعة دورًا حاسمًا في رفع مستويات الطلبة التحصيلية ووصولهم إلى مستوى الإتقان.

ومِمَّا أضافتْهُ أدبيات التقويم من أجل التعلم في موضوع التغذية الراجعة هو تأكيد ضرورة أَنْ يُعْطَى الطالب فرصةً لتعديلِ أعمالِه بعد حصولِهِ على التغذية الراجعة. يقول ويليام (Wiliam, 2011) أنَّه حتى إِنْ حَقَّقَتِ التغذيةُ الراجعة الفائدةَ المرجوَّةَ منها يجب أَنْ يُعْطَى الطالب فرصةً لقراءتِها بتمعُّنٍ واهتمام، ولن يتأتَّ ذلك للطالب إلَّا إذا أُعْطِيَ فرصةً للتعديل والتحسين.

2-1-4-ممارسات التقويم الذاتي

يؤكد الريان (2015) أهمية مناقشة المتعلمين تَعَلُّمَهُم ذاتيًا؛ مع مناقشة مستويات أداءاتهم ومشاركة أخطائهم مع زملائهم. ويؤكد العبد الكريم وآخرون (2019) أنَّ التقويمَ الذاتي مُهِمٌّ في إكساب الطلبة مهارات التأمل والتحليل والتفكير الناقد بشأن أداءاتهم، وبه تتحول البيئة من بيئة تعليم إلى بيئة تعلُّم متمحورة في الطالب.

2-1-5-ممارسات تقويم الأقران:

يَعُدُّ الشقصي والقرعان (2018) التقويم الذاتي وتقويم الأقران مرتبطَيْن وكِلَاهُمَا يعطي للمتعلمين فرصة تقويم أعمالهم بأنفسهم. ويؤكد السعدوي (2014) ضرورة مساعدة الطلبة لأنفسهم وبعضهم كونُهُم متعلِّمين مُستقلِّين. وتَعُدُّ الصبيح (2017) ذلك تنميةً لِحِسّ المسؤولية لدى المتعلمين وتنميةً للتفاعل الاجتماعي الإيجابي وتشجيعًا للفكر الناقد؛ ما يؤدي إلى زيادة دافعية المتعلمين نحو التعلم. فتقييمُ الأقران معًا للأعمال وإبداء آرائِهم المختلفة تِجَاهَهَا يُعَدُّ شكلًا من أشكال تقويم الأقران.

2-2-الدراسات السابقة:

ركَّزتِ الأدبيات على ضرورة الاهتمام بالتقويم التكويني والتقويم من أجل التعلم، وضرورة توفير خطة مهنية مدروسة للتطبيق وبرامج تدريبية للمعلمين ومن ذلك:

- **هدفت دراسة العبد الكريم وآخرون (2019)** إلى استقصاء فعالية برنامج تدريبي حول "التقويم من أجل التعلم" في تحسين ممارسات معلمي المرحلة الابتدائية. تكونت عينة الدراسة من 171 معلماً، واستخدم المنهج شبه التجريبي مع اختبارات قبلية وبعدية وتحليل بيانات نوعي. أوصت الدراسة بضرورة توفير برامج تدريبية مشابهة لتعزيز ممارسات التقويم لدى المعلمين وتطوير مهارات التفكير والتعلم الذاتي لدى الطلاب.
- **كما هدفت دراسة زانج (Zhang, 2020)** إلى استكشاف تطبيق التقييم من أجل التعلم في سياق يفتقر إلى الدعم المؤسسي وبرامج تدريب فعالة. تكونت البيانات من تأملات ومقابلات، وملاحظات ميدانية. أظهرت الدراسة أن المعرفة التربوية الحالية للمعلم ودوره الفاعل في استغلال الموارد الخارجية وتلبية احتياجات الطلاب ساهمت في تبسيط تطبيق التقويم من أجل التعلم وتعزيز ممارسات تعليمية متمحورة حول الطالب. وأوصت الدراسة بدعم مبادرات المعلمين الذاتية في تطوير ممارسات التقويم.
- **وهدفت دراسة يان وآخرون (Yan et al., 2021)** إلى تحليل سياسة التقويم من أجل التعلم التي استمدتها هونغ كونغ من المملكة المتحدة، في ظل الاعتماد المستمر على الامتحانات العامة التقليدية. اعتمدت الدراسة على مراجعة تحليلية موجهة بنقد اجتماعي إيجابي في السياق المحلي. خلصت الدراسة إلى أن تطبيق السياسة يواجه تحديات بسبب الاعتماد على الامتحانات بشكل أساسي في البلد، وأوصت بالتدرج في تنفيذ ممارسات التقويم بما يتناسب مع الأعراف الثقافية والاجتماعية.
- **كما هدفت دراسة تشين وبونر (Chen&Bonner, 2020)** إلى تقديم إطار مفاهيمي يدمج بين ممارسات التقويم الصفي ونظرية التعلم المنظم ذاتياً لدعم النمو الأكاديمي والتعليم. اعتمد الإطار على نموذج التعلم المنظم ذاتياً المكون من ثلاث مراحل: التخطيط المسبق، الأداء، والتأمل الذاتي، وتم دمجه مع التقويم الصفي في أربعة مراحل: التقويم المسبق، دورة التعلم والعمل والتقويم، التقويم الرسمي، وتلخيص أدلة التقويم. أوصت الدراسة باستخدام هذا الإطار لتعزيز فهم المعلمين ودعمهم لتنظيم التعلم بشكل مشترك مع الطلاب.

3- منهجية الدراسة وإجراءاتها.

3-1-منهج الدراسة وتصميمها:

في الدراسة الحالية تم استخدام منهج دراسة الحالة وفقًا لمنهجية الدراسات النوعية. إنَّ دراسة الحالة النوعية هي نهجٌ بحثيٌّ يُسَهِّلُ استكشاف الظاهرة ضِمْنَ سياقها باستخدام مجموعة متنوعة من مصادر البيانات لضمان عدم استكشاف المشكلة من خلال عدسة واحدة فقط؛ بل مجموعة متنوعة من العدسات التي تسمح بالنظر إلى جوانب عدة من الظاهرة التي سيتم الكشفُ عنها وفَهْمُها (Baxter & Jack, 2008). ويقول هورثون وآخرون (Houghton et al., 2019) أنَّ دراسة الحالة مفيدة لتوفير نظرة ثاقبة عن قضية مُعيَّنة.

3-2-المجتمع والعينة:

تَكَوَّنَ مجتمع الدراسة الحالية من عينة مِحَكِّيَّة قصدية من المعلمين. وتم اختيار العينة بشكل قصدي اعتمادًا إلى مِحَكَّات تقرير أداء المعلمين المُستخدَم في وظيفتها الحالية في الإشراف التربوي؛ فقد تم اختيار ثلاثة معلمين من مدرسة السلطان الدَّولية الخاصة بمحافظة مسقط في سلطنة عُمان للعام الدراسي 2021/2020.

3-3-مواد الدراسة وأدواتها

تم جمعُ البيانات من خلال المراقبة والمعاينة لممارسات المعلمين في الميدان بحضور الحصص عن بُعْدٍ، ومن خلال دراسة كل حالة على حِدَة من خلال تفاعُلها مع الظروف المحيطة جميعها أثناء ممارسة العملية التدريسية عن بُعْدٍ، ودراسة الطَّرائق التي يستجيب فيها الطلبة لهذه الممارسات، وتم استخدام أدوات التحليل النوعي في الدراسة الحالية؛ من خلال:

1. **الزيارة الصفية**: فقد تم الاعتماد إلى الزيارات الصفية لتدوين ممارسات التقويم من أجل التعلم الناجحة وفقًا لِمَا هي عليه في الواقع، وكيف تُؤثِّر في تحسين العملية التعليمية. وتمتِ الاستفادة من الزيارات الصفية لتدوين مدى تفاعل الطلبة مع الممارسات ومدى تأثير هذه الممارسات في دوافع الطلبة ومستوياتهم التحصيلية، وتم أيضًا إعداد استمارة ملاحظة للزيارات الصفية من خلالها تم حَصْرُ الممارسات الناجحة في الميدان تَبَعًا للمعايير التي وضعها بلاك ووليام (Black & William, 1998).
2. **المقابلات الفردية**: تم استخدام المقابلات الفردية مع اثنين من المعلمين المشاركين في الدراسة الحالية، وتسجيل المقابلات باستخدام أدوات التسجيل الرقمية لسهولة إعادة سماعها وتدوينها وتحليلها.

3-3-1-صدق أدوات التحليل

للتأكد من الصدق الظاهري لأسئلة المقابلة وبطاقة الملاحظة الصفية تم عرضُها على ستة من المُحكِّمين ذوي الاختصاص في جامعة السلطان قابوس. وَوُجِدَ أنَّ هناك درجةَ اتفاق جيدة بين المُحكِّمين تراوحت من 90% إلى 100%؛ ما يدلُّ على وجود صدق مقبول للأداة. وأُجْرِيَتِ التعديلات اللازمة على الأداة حسب ما اتَّفقت عليه آراء المُحكِّمين؛ لتشملَ أسئلة المقابلة في صورتها النهائية.

وَوُجِدَ أيضًا أنَّ هناك درجةَ اتفاق جيدة بين المُحكِّمين في مناسبة بطاقة الملاحظة تراوحت من 80 %إلى100%؛ ما يدلُّ على وجود صدق مقبول للأداة. وأُجرِيَتِ التعديلات اللازمة على الأداة حسب ما اتَّفقت عليه آراء المُحكِّمين؛ لتشمل بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.

3-4-إجراءات الدراسة

1. مراجعة الأدبيات العربية، والأجنبية التي تتناول موضوع تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم.
2. إعداد دليل لحصرِ معايير ممارسات التقويم من أجل التعلم لاستخدام الدليل معيارًا في الزيارات الصفية، وإعداد بطاقة الملاحظة وأسئلة المقابلة على أساسها.
3. اختيار عينة الدراسة الحالية من ثلاثة معلمين من مدرسة السلطان الدَّولية الخاصة بمحافظة مسقط.
4. الحصول على موافقة الوزارة وموافقة المدارس وموافقة المعلمين للمشاركة في البحث.
5. العمل على تحقيق الصدق والثبات من خلال عرض الأدوات على المُحكِّمين، واستخدام أداتَيْنِ في الدراسة الحالية للوصول للنتائج نفسها، وتطبيق الدراسة الفعلية لمدة طويلة.
6. تحليل البيانات بطرائق تحليل البيانات النوعية فقد تم استخدام النهج الاستقرائي المذكور في توماس (Thomas, 2006)؛ من خلال تدوين البيانات وقراءتها والبحث فيها عن أنماط متشابهة، ثم الخروج بأنماط متكررة وترميز هذه الأنماط للحصول على فئات ثم محاولة دمجِ هذه الفئات، والخروج بعدها بالاستنتاجات.

3-5-المعالجة الاحصائية

تم استخدام التحليل الموضوعي من خلالِ حَصْرِ الإجابات في المقابلة والملحوظات في بطاقة الملاحظة، ثم تصنيفها حسب الاستجابات، وإعداد جدول تكرار لهذه الاستجابات.

4- نتائج الدراسة ومناقشها

4-1-نتيجة الإجابة عن السؤال الرئيس: "ما ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلم العلوم المتميز؟"

وللإجابة عن السؤال تم حساب تكرار الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات له في أسئلة المقابلة وبطاقة الملاحظة؛ على مستوى المحاور الرئيسة، وعلى النحو الآتي:

4-1-1-نتيجة الإجابة عن المحور الأول: مشاركة أهداف التعلم ومعايير النجاح

جدول (1) تكرارات الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات بشأن مشاركة أهداف التعلم ومعايير النجاح

المحور الأول	الرموز التي أَدْلَى بها المشاركون	التكرار	النسبة%
مشاركة أهداف التعلم مع الطالب	التفصيل في طرحِ الهدف وتبسيطِهِ إلى مستوى فهمِ الطالب	7	%23
	تكرار الهدف والتذكير به أثناء الحصة	2	%6.6
مشاركة معايير النجاح مع الطالب	مشاركة معايير النجاح في بداية الحصة	2	%6.6
	التركيز على النقاط التي يتم تكرار الخطأ فيها من الطلبة	3	%10

يُوضِّح جدول 1 نسبة تكرار الرموز المُستخلَصة من تحليل استجابات المشاركين في المحور الأول بشأن مشاركة أهداف التعلم مع الطالب، وقد حصل رمز التفصيل في طرحِ الهدف وتبسيطِهِ إلى مستوى فهمِ الطالب على النسبة الأعلى تكرارًا؛ فقد أكَّد المعلمون أثناء أحاديثهم في المقابلة أنَّه لا جدوى من طرح أهداف التعلم في بداية كل حصة في حالِ لم يَفْهَمْها الطالب. بينما حصل رمز التركيز على النقاط التي يتم تكرار الخطأ فيها من الطلبة على النسبة التي تَلِيها؛ وذلك أيضًا لِمَا أكَّدَهُ المعلمون في أنَّ نجاحَ محور مشاركة أهداف التعلم مع الطالب مَنُوطٌ بمدى فهمِ الطالب وتفاعلِهِ مع الهدف التعليمي خلال الحصة التعليمية، ومن هنا كانت الرموز التي تجعل الطالبَ مُستوعِبًا للهدف التعليمي ومُتلافِيًا لأخطائِهِ هي صاحبة النِّسبة العُليا من الرموز التي يُعَبِّرُ فيها المعلم عن الهدف ومعيار النجاح بذكرِهِ فحسبُ.

وهذا يتَّفِق مع العبد الكريم وآخرون (2016) الذي أكَّد أهمية المحادثات الفعَّالة في العملية التعليمية التي تُحَقِّقُ الفهم العميق للطالب. ويتَّفِقُ مع هذا أيضًا الصبيح (2017) التي أكَّدت: أنْ يحاول المعلم استخلاص الأنماط من تكرار الأخطاء عند الطلبة للتركيز عليها لاحقًا.

4-1-2-نتيجة الإجابة عن المحور الثاني: جمعُ أدلة عن تحقيق الطالب لأهداف التعلم

لمناقشة نتائج هذا المحور تم حساب تكرار الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات له في أسئلة المقابلة وبطاقة الملاحظة؛ ويُوضِّح جدول 2 النتائج:

جدول (2) تكرارات الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات بشأن جمع أدلة عن تحقيق الطالب لأهداف التعلم

المحور الثاني	الرموز التي أَدْلَى بها المشاركون	التكرار	النسبة المئوية
يُزَوِّدُ المعلم الطالب بأنشطة يمكن من خلالها جمع أدلة لمعرفة مدى تحقيق الطالب للمُخرَج التعليمي	ضرورة تنوُّع الأنشطة المُقدَّمة للطالب لقياس الهدف التعليمي نفسِهِ	8	%20
	ضرورة تنوُّع مستوى الأنشطة المُقدَّمة للطالب لقياس الهدف التعليمي نفسِهِ	7	%17.5
يُوجَدُ حوار فعَّال بين المعلم والطالب يتَّضِح من خلالِهِ موقع الطالب من المُخْرَج التعليمي: أين هو الآن؟ وإلى أين يجب أَنْ يَصِلَ؟	ضرورة مشاركة الطالب بشكل دائم للإجابة والمشاركة أثناء الحصة، وتوجيه الطالب أثناء الإجابة	8	%22.5
	مشاركة نقاط القوة ونقاط الضعف مع الطالب	2	%5

يُوضِح جدول 2 نسبة تكرار الرموز المُستخلَصة من تحليل استجابات المشاركين في المحور الثاني بشأن تحقيق الطالب لأهداف التعلم، وقد حصلت الرموز الثلاثة الأولى على نِسَبٍ عالية متقاربة ما يدلُّ على أهميتها. الرموز هي ضرورة تنوُّع الأنشطة المُقدَّمة للطالب لقياسِ الهدفِ التعليميّ نفسه، وضرورة مشاركة الطالب بشكل دائم للإجابة عن الأسئلة والمشاركة أثناء الحصة. بينما حصل رمز مشاركة الطالب نقاط القوة ونقاط الضعف على نسبة ضعيفة هي 5%؛ ويعود ذلك إلى أنَّ المعلمين عَدُّوا ذلك جزءًا من عملية مشاركة وتوجيه الطلبة والحوار معهم وليس رمزًا ينفصل بذاتِهِ؛ فهي عملية مستمرة في دعم الطالب.

تتَّفِق هذه النتائج مع الشقصي والقرعان (2018) الذي يؤكد ضرورة وجود تقييم تكويني يُقَيِّمُ أهداف الحصة الدراسية التفصيلية ويسير جنبًا إلى جنبٍ مع العملية التدريسية، ويؤكد أيضًا ضرورة مشاركة الطلبة جميعهم في هذا التقويم. وقد يَمِيلُ بعض المُعلِّمين للإجابات الجماعية؛ في حين نَجِدُ أنَّ أهداف التقويم التكويني لا تتحقق إلَّا بمشاركة الطلبة جميعهم. وتتوافق هذه النتائج مع هاريتاج (Haritage, 2018)؛ فتنوُّع الأنشطة وتنوُّع مستويات الأسئلة تُعَدُّ عواملَ أساسية من أجل توفير تقويم تكويني عادل يقيس مستويات الطلبة وتحقيقهم للهدف التعليمي باختلاف تنوُّعهم وقدراتهم ومستوياتهم.

4-1-3-نتيجة الإجابة عن المحور الثالث: ممارسات التغذية الراجعة

لمناقشة نتائج هذا المحور تم حساب تكرار الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات له في أسئلة المقابلة وبطاقة الملاحظة؛ ويُوضِّح جدول 3 النتائج:

جدول (3) تكرارات الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات بشأن ممارسات التغذية الراجعة

المحور الثالث	الرموز التي أَدْلَى بها المشاركون	التكرار	النسبة المئوية
إعطاء تغذية راجعة	إعطاء تغذية راجعة فورية	3	%20
تفصيلية	إعطاء تغذية راجعة تفصيلية	1	%6

يُوضِّح جدول 3 نسبة تكرار الرموز المُستخلَصة من تحليل استجابات المشاركين في المحور الثالث بشأن ممارسات التغذية الراجعة، وقد حصل رمز إعطاء التغذية الراجعة الفورية على نسبة 20%؛ وهي نسبة جيدة. وتتَّفِق السعدوي (2014)، وحسب الله (2018) مع هذه النتيجة؛ فهاتان الدراستانِ تؤكدان ضرورةَ أنْ تكون التغذية الراجعة مباشرة بعد العمل. وقد أكَّد المعلمون المشاركون أنَّهم يحاولون استخدام طرائق في التعلم عن بُعْدٍ تجعل الطلبة مشاركين في الوقت كله معهم حتى يتمكنوا من إعطاء تغذية راجعة مباشرة لهم؛ من ذلك أنَّهم يطلبون

من الطلبة استخدام لوح أبيض وكتابة إجابة السؤال عليه وإبرازُهُ في الشاشة، أو أنَّهم يطلبون منهم إبداء موافقتهم على صحة إجابةٍ من عدمِها من خلال رفعِ اليَدِ إذا كانوا يؤيدون، وإنزالها في حالِ عدم التأييد.

بالنسبة لرمز إعطاء تغذية راجعة تفصيلية فقد حصل على نسبة 6%؛ وهي نسبة أقل، وقد يعود ذلك إلى أنَّ المعلمين كانوا يَميلُون إلى إعطاء تغذية راجعة فورية غير تفصيلية إنَّما إعطاء الطالب توجيهات بسيطة عن: من أين يَنْبُعُ مصدر الخطأ؟ والهدف من ذلك إعطاء المسؤولية الكُبرى للطالب في اكتشاف أخطائِهِ بنفسِهِ وتصحيحِها. وهذا يتَّفِقُ مع هاوي وديكسون (Hawe & dexon, 2017) الذين يؤكدون أهمية إعطاء فرصة للطالب لاكتشاف أخطائِهِ وتصحيحها مع وجود دعم وتوجيه من المعلم.

4-1-4-نتيجة الإجابة عن المحور الرابع: ممارسات التقييم الذاتي

لمناقشة نتائج هذا المحور تم حساب تكرار الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات له في أسئلة المقابلة وبطاقة الملاحظة؛ ويُوضِّح جدول 4 النتائج:

جدول (4) تكرارات الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات بشأن ممارسات التقييم الذاتي

المحور الرابع	الرموز التي أَدْلَى بها المشاركون	التكرار	النسبة المئوية
ممارسات التقييم الذاتي	إعطاء الطالب فرصةً في اختيار مستوى الأسئلة التي سيجيب عنها	4	%20
	إعطاء الطالب فرصةَ تصحيح أخطائِهِ بنفسِهِ	2	%10

يوضح جدول 4 نسبة تكرار الرموز المُستخلَصة من تحليل استجابات المشاركين في المحور الرابع بشأن ممارسات التقييم الذاتي، وقد حصل رمز الطالب فرصةً في اختيار مستوى الأسئلة التي سيجيب عنها على نسبة 20%؛ وهي نسبة جيدة، فقد أكد المعلمون أنَّهم يُوفِّرون في كل حصة دراسية أسئلة بمستويات متعددة قد تَصِلُ إلى أربعة مستويات ويُلقِّبُونها بالتحديات، ثم يُوجِّهون الطلبة حسب مَعَارِفِهم المُسَبَّقَة بمستوياتهم إلى حل الأسئلة؛ غير أنَّهم في الوقتِ نفسِهِ يعطونهم المجال للاختيار، وعندما يَجِدُون طالبًا مُتَحَمِّسًا يريد تَحَدِّي نفسِه فإنَّهم يُوجِّهُونه لِحَلِّ الأسئلة من الأسهل إلى الأصعب بالتدريج. في المقابل إذا وجدوا طالبًا يختار الأسهل دائمًا فإنَّهم يُوجِّهُونه لمحاولة حل الأصعب. أمَّا نسبة رمز إعطاء الطالب فرصةَ تصحيح أخطائِهِ بنفسِهِ فقد كانت جيدة أيضًا؛ ما يتَّفِق مع ما وجدناه مُسَبَّقًا ومع نتائج دراسة هاريتاج (Haritage, 2018).

5-1-4-نتيجة الإجابة عن المحور الخامس: ممارسات تقييم الأقران

لمناقشة نتائج هذا المحور تم حساب تكرار الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات له في أسئلة المقابلة وبطاقة الملاحظة؛ ويُوضِّح جدول 5 النتائج:

جدول (5) تكرارات الرموز الناتجة من تحليل الاستجابات بشأن ممارسات تقييم الأقران

المحور الخامس	الرموز التي أَدْلَى بها المشاركون	التكرار	النسبة المئوية
ممارسات تقييم الأقران	تقييم الأقران للأعمال معًا	3	%15
	مساعدة الأقران المُجِيدين لأقرانهم الذين يحتاجون للدعم	1	%5

يُوضِّح جدول 5 نسبة تكرار الرموز المُستخلَصة من تحليل استجابات المشاركين في المحور الخامس بشأن ممارسات تقييم الأقران؛ فَنَجِدُ أنَّ ممارسات تقييم الأقران التي حصلت على نسبة عالية هي تلك التي يقوم الأقران معًا بتقييم الأعمال الخارجية وأعمال بعضهم، فقد كانت النسبة 15%. أمَّا مساعدة الأقران المُجِيدين لأقرانهم الذين يحتاجون للدعم فقد حصلت على نسبة 5% فقط؛ فقد أكَّد المعلمون أنَّ هذه عملية تحتاج مهارة فهي ليست بالبساطة التي يظنُّها البعض؛ فقد يقوم المُجِيد بالحل عن زميلِهِ بدلًا من مساعدتِهِ ودَعْمِهِ. وهذا يتَّفِق مع ما وَرَدَ في الأدبيات التي أكَّدت فائدة تقييم الأقران معًا للأعمال والمشاركة في ذلك (ريان، 2015).

2-4-النتائج النوعية باستخدام النهج الاستقرائي:

تم استخدم النهج الاستقرائي لتحليل النتائج والتوصل إلى الأنماط التي تُلخِّص أبرزَ الممارسات الناجحة للتقويم من أجل التعلم. وقد تم تلخيص الأنماط في ثلاثة أنماط مُهِمَّة أُدْرِجَت فيها أبرز النقاط التي وردت في البيانات؛ التي هي: وجود بيئة تُشجِّع لِلتَّعلُّم؛ مشاركة الطالب في مسؤولية تَعَلُّمِهِ، والتوجيه للتعلم الذاتي.

1-2-4-وجود بيئة آمنة تُشجِّع للتَّعلُّم:

أكَّد المعلمون المشاركون أنَّ التقويم من أجل التعلم لا يعمل إلَّا في بيئة تُشجِّعُ لِلتَّعلُّم، ويجب أنْ تكون هذه بيئة المدرسة ككل، كما يجب أنْ تكون مُدَعَّمَةً من أولياء الأمور. وهي بيئة ليس فيها مطالبة بالمثالية. في الوقت الذي أوصى فيها المعلمون أنْ تكون التوقعات عالية لقدرات الطلبة؛ أَوْصَوُا أيضًا بضرورة توفير بيئة تتقبَّل الأخطاء وتَعُدُّها فُرَصًا لِلتَّعلُّم، وتُقَدِّرُ إنجازات الطلبة.

ومن التطبيقات التي وردت في الحصص الدراسية على ذلك عدمُ استخدام كلمة "خطأ" عند وجود إجابة خاطئة من طالب؛ إنَّما توجيهُهُ لتعديلها ومحاولة تقريب الإجابة له حتى يُصَحِّحَها بنفسِهِ. إنَّ وجودَ هذه البيئة ستجعل الطالب مُتَّجِهًا نحو التعلم ولا يَهُمُّهُ كم مرَّةً يخطئ طالَمَا هو على ثقة أنَّ مَنْ حَوْلَهُ واثقون فيه، وإنَّه في النهاية بعد المرورِ بالتحديات وبَذْلِ الجهد سيُحَقِّقُ النجاح والفهم.

ويتَّفِقُ كُلٌّ من الصبيح (2017) والعبد الكريم وآخرون (2019) مع ذلك؛ فقد أكَّدوا تأثيرَ التقويم من أجل التعلم في توفير بيئة آمنة تعاونية للطالب. وأكَّدوا كذلك ضرورةَ عَدِّ إجابات الطلبة جميعها محترمة مُقدَّرة، وتوجيهها للتحسين.

4-2-2-مشاركة الطالب في مسؤوليَّةِ تَعَلُّمِهِ

أكد المعلمون المشاركون أنَّ ممارسات التقويم من أجل التعلم تُركِّز على مشاركة الطالب في مسؤوليَّةِ تَعَلُّمِهِ (William, 2018). إنَّ شعور الطلبة أنَّهم مشاركون نَشِطُون في عملية تَعَلُّمِهم هو المطلوب؛ فعند مشاركتهم هدفَ التعلم ثم تنفيذ أنشطة واستراتيجيات تدريس وتقويم متنوعة تخدم الهدف التعليمي، وإعطاء التغذية الراجعة؛ فإن ذلك يُوَجِّهُ الطالبَ نحو الوصول للإجابة الصحيحة بنفسِهِ مع مشاركة الأقران عند الحاجة.

4-2-3-التوجيه للتعلم الذاتي

ركَّزتِ العديدُ من الأدبيات على أهمية التوجيه للتعلم الذاتي (Andika et al., 2019; William, 2017)، وأكَّد المعلمون ضرورةَ توجيه الطلبة للتعلم الذاتي ومشاركتهم؛ كَأَنْ يُطْلَبُ منهم كتابة ماذا يَوَدُّونَ معرفتَهُ عن موضوع الدرس، أو توجيه الدرس إذا كان مناسبًا نحو اختياراتهم؛ مثالًا: في حصة علوم عن التَّكيُّف يُمكِنهم الحديث عن حيوانِهم المُفضَّل، كما يُمكِنُهم تنفيذ التكليفات عن موضوعاتهم التي يُفضِّلونها.

وأكَّد المعلمون ضرورةَ مساعدة الطلبة في اكتشاف نقاط قُوَاهم ومواهبهم حتى يتم استخدامها مَدَاخِلَ لتعلُّمهم، ومن الضروري مساعدتهم في اكتشاف نقاط ضعفهم وتوجيههم للتغلب عليها. ومن المُهِمِّ الثناء عليهم عندما ينجحون في الإجابة عن أسئلتهم وتجاوُز أخطائهم بأنفسهم، ويأتي هنا دورُ المعلم في تعليم الطلبة هذه المهارة.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية؛ توصي الباحثةُ وتقترح الآتي:

1- توفير بيئة آمنة تَثِقُ في قدرات الطالب وتُعَدُّ الأخطاءُ فُرَصًا للتَّعلُّم.
2- التخطيط الجيد لتنفيذ ممارسات التقويم من أجل التَّعلُّم.
3- تنمية استراتيجيات التَّعلُّم الذاتي عند الطلبة.
4- العمل على تفريد التَّعلُّم لِتَتَنَاسَبَ مع الطلبة جميعهم بمستوياتهم المختلفة.
5- كما تقترح الباحثة عددًا من المقترحات البحثية لسد الفجوة في المجال وتتمثَّل في:
   1. دراسة تحديات ممارسات التقويم من أجل التعلم في البيئة العُمانيَّة.
   2. دراسة أُنموذج مقترح لتدريب المعلمين على ممارسات التقويم من أجل التعلم.
   3. دراسة أُنموذج لدمج ممارسات التقويم من أجل التعلم في وثيقة التقويم التربوي.
   4. دراسة ممارسات المعلمين في المدارس الحكومية للتقويم من أجل التعلم.

قائمة المراجع

أولاً-المراجع بالعربية:

- أبو لبابه، اسلام سليمان سلامة وبشارة، موفق سليم والقرعان، محمود فيصل (2014). *تقويم التعلم والتقويم من أجل التعلم الممارس من قبل معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الحسين بن طلال، الأردن.
- ريان، عادل عطية. (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: الجامعة الإسلامية بغزة - شئون البحث العلمي والدراسات العليا*،*23*(1)، 272 –300.
- السعدوي، عبد الله بن صالح (2014). "قراءة تحليلية لمفهومي التقويم البنائي والتقويم من أجل التعلم ".*المجلة المصرية للدراسات النفسية: الجمعية المصرية للدراسات النفسية 24*(2)، 384 – 401.

- الشايع، فهد بن سليمان والعبد الكريم، إيمان بنت عمر (2016). أنموذجٌ مقترحٌ للتقويم من أجل تعلّم العلوم لطالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5*، 315-332.
- الشقصي، أحمد بن عبد الله، والقرعان، محمود فيصل علي .(2018) .*استخدام معلمي مدارس التعليم ما بعد الأساسي لممارسات التقويم من أجل التعلم وتقويم التعلم في سلطنة عُمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة اليرموك، اربد.
- الصبيح، هياء بنت ناصر بن محمد. (2017). استخدام التقويم من أجل التعلم لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض .*عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، 18* (57)، 282-318
- العبد الكريم، ايمان بنت عمر وحج عمر، سوزان بنت حسين (2019). فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من اجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لإستراتيجيات التقويم من اجل التعلم. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 2*، 368–387.
- العبد الكريم، إيمان بنت عمر، وعمر، سوزان حسين حج. (2015). آراء معلمات العلوم للصفوف الابتدائية العليا والمشرفات وأولياء الأمور حول التقويم من أجل التعلم .*مجلة الدراسات التربوية والنفسية: جامعة السلطان قابوس، 9*(1)، 54– 70.
- العبد الكريم، إيمان بنت عمر، وفهد سليمان الشايع (2016). "أنموذجٌ مقترحٌ للتقويم من أجل تعلّم العلوم لطالبات المرحلة الابتدائية ".*المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث 5*(12)، 315–332.
- وزارة التربية والتعليم وأكاديمية وقت التعليم (2018). المؤتمر التربوي الدولي المحكم التقييم من أجل جودة التعلم. استرجع تاريخ 17\5\2020 من موقع http://www.sarahanews.net/article/html

ثانياً-المراجع بالإنجليزية

- Alquraan, M. F., & Al-Shaqsi, A. A. (2019). Math and science post-basic education school teachers' use of assessment for learning and assessment of learning practices in Oman. Journal of Educational & Psychological Studies, 13, 615-627.
- Andika, R., Sari, I. K., Ningsih, Y., & Helsa, Y. (2019). Assessment for learning of mathematics. Journal of Physics: Conference Series, 1321(2), 22-12
- assessment, learning, and self-regulation, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 27:4, 373-393.
- Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. The Qualitative Report, 13(4), 544-559.
- Braund, H., & DeLuca, C. (2018). Elementary Students as active agents in their learning: An empirical study of the connections between assessment practices and student metacognition. Australian Educational Researcher, 45(1), 65–85.
- Brunker, N., Spandagou, I., & Grice, C. (2019). Assessment for learning while learning to assess: Assessment in initial teacher education through the eyes of pre-service teachers and teacher educators. Australian Journal of Teacher Education, 44(9), 89–109.
- Charteris, J. (2015). Learner agency and assessment for learning in a regional New Zealand high school. Australian and International Journal of Rural Education, 25(2), 2-10.
- Colby-Kelly, C. (2012). Assessment for learning in theory and practice in L2 classrooms. The Encyclopaedia of Applied Linguistics, 1-7.
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E. A., LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. A. (2018). Student perspectives on assessment for learning. Curriculum Journal, 29(1), 77–94.
- Furtak, E. M. (2017). Confronting dilemmas posed by three-dimensional classroom assessment: Introduction to a virtual issue of "science education." Science Education, 101(5), 854–867
- Green, A. (2018). Assessment of Learning and Assessment for Learning. The TESOL Encyclopedia of English Language Teaching, 1-6. https://doi.org/10.1002/9781118784235.eelt0352
- Hargreaves, E. (2001). Assessment for learning in the multi- grade classroom. International Journal of Educational Development, 6, 553-560.
- Hawe, E., & Dixon, H. (2017). Assessment for learning: a catalyst for student self-regulation. Assessment & Evaluation in Higher Education, 42(8), 1181-1192.

- Heritage, M. (2018). Assessment for learning as support for student self-regulation. The Australian Educational Researcher, 45(1), 51-63.
- Houghton, C., Murphy, K., Shaw, D., & Casey, D. (2015). Qualitative case study data analysis: An example from practice. Nurse Researcher, 22(5), 8-12.
- Jeltova, I., Birney, D., Fredine, N., Jarvin, L., Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2011). Making instruction and assessment responsive to diverse students' progress: Group-administered dynamic assessment in teaching mathematics. Journal of Learning Disabilities, 44(4), 381–395.
- Kloser, M., Borko, H., Martinez, J. F., Stecher, B., & Luskin, R. (2017). Evidence of Middle School Science Assessment Practice from Classroom-Based Portfolios. Science Education, 101(2), 209–231
- Leong, W. S., & Tan, K. (2014). What (more) can, and should, assessment do for learning? Observations from `successful learning context' in Singapore. CURRICULUM JOURNAL, 4, 593.
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? Studies in educational evaluation, 37(1), 3-14.
- Wiliam, D. (2017) Assessment and learning: some reflections, Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 24:3, 394-403
- Wiliam, D. (2018). Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation.
- Winarno, Zuhri, M., Mansur, Sutomo, I., & Widhyahrini, K. (2019). Development of Assessment for the Learning of the Humanistic Model to Improve Evaluation of Elementary School Mathematics. International Journal of Instruction, 12(4), 49–64.
- Yu, H., & Li, H. (2014). Group-based formative assessment: a successful way to make summative assessment effective. Theory and Practice in Language Studies, 4, 839.
- Zhang, X. (2020). Assessment for learning in constrained contexts: How does the teacher's self-directed development play out? Studies in Educational Evaluation, 66, 100909.