

The Role of Formative Assessment in Enhancing the Educational Process: Perspectives of Teachers in Public Schools of Jerash Governorate

دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية: من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في
محافظة جرش

Thakera Abu Ghzleh¹.

¹Ministry of Education, Amman, Jordan.

ARTICLE INFO

Article history:

Received 04 Apr 2023

Accepted 22 May 2023

Published 01 Oct 2025

*Corresponding author:

Ministry of Education, Amman, Jordan.

Email: thakeraghzleh@gmail.com.

Abstract

This study aimed to identify the role of formative assessment in improving the educational process from the perspectives of teachers in public schools in Jerash Governorate. The study employed a descriptive survey approach, using a questionnaire to collect data. The sample consisted of 820 teachers, both female and male, working in public schools under the Education Directorate of Jerash Governorate. The findings indicated that the level of formative assessment in improving the educational process was moderate, with an average score of 3.64. Additionally, the results showed no statistically significant difference in perceptions of the role of formative assessment based on teachers' gender. However, there was a significant difference concerning teachers' qualifications, favoring those with postgraduate degrees. Based on these results, the researcher made several recommendations, the most important of which is to encourage teachers to utilize formative evaluation and to provide the necessary resources and support to enable their effective implementation.

Keyword: Formative Assessment, Educational Process, Jerash Governorate.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (٨٢٠) معلما ومعلمة في المدارس الحكومية في مديرية تربية محافظة جرش، أظهرت النتائج أن دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية متوسطا وبمتوسط حسابي (٣,٦٤)، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية تبعا لمتغير (الجنس)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير المؤهل العلمي لصالح (الدراسات العليا). وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بجملة من التوصيات من أهمها تشجيع المعلمين على استخدام التقويم التكويني، وتوفير ما يلزم لتمكينهم من تطبيقه.

١. المقدمة

١,١ الإطار النظري والدراسات السابقة

تتكون العملية التعليمية من مجموعة من العناصر والمدخلات، التي يؤثر بعضها على بعض، ويعد التقويم جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية، وهو مقوم أساسي من مقوماتها ومواكبا لها في جميع خطواتها، ويهدف التقويم إلى معرفة مدى النجاح أو الإخفاق في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة التي تضمنها المنهج، وتساعد البيانات التي يحصل عليها المعلم من عملية التقويم مؤشرا على مدى تحقق الأهداف التربوية، ومدى نجاح ممارساته التدريسية وفعالية الخطة التي تم وضعها في البداية، ليتمكن من تحديد نقاط القوة والضعف في هاتين الخطوتين والعمل على تحسينها.

يؤدي التقويم دورا كبيرا وهاما في بناء معارف الطلبة ومهاراتهم، ويؤثر على نمو شخصياتهم وبلورتها، وإكسابهم لمهارات التعلم المستمر والتعلم الذاتي، كما يعد التقويم منهجا دينيا اجتماعيا تربويا وأخلاقيا (المطوع، ٢٠١٤). والتقويم عملية مستمرة وشاملة، تحدث قبل وأثناء وبعد انطلاق العملية التعليمية، فإذا كان الهدف منها تحديد مستوى الطالب والفروقات الفردية بينهم أو تعرف المتطلبات السابقة للتعلم أو تحديد نقطة انطلاق الدرس فهو تقويم قبلي، وهو تقويم تكويني (بنائي) إذا كان الهدف منه التحكم في عناصر العملية التعليمية، والكشف عن الصعوبات والعوائق التي تواجه الطالب والمعلم، ومدى مواكبة الطلبة للدرس، ويكون تقويما ختاميا (تحصيليا) إذا كان الهدف منه قياس الأهداف المطلوب تحقيقها، وقياس نتائج التعلم، ومستوى الطلبة وإمكانية تخرجهم أو انتقالهم إلى المرحلة التالية (دحدي والوناس، ٢٠١٧).

ويراعي التقويم التكويني التفاعل بين المعلم والمتعلم، فهو عملية تفاعلية تعزز مشاركة المتعلم في عملية التقويم من خلال التقويم الذاتي، وتقويم الأقران والأنشطة التي تتيح للمتعلم تأمل نشاطه التعليمي، وتؤثر في النواحي الاجتماعية والعاطفية، فتتيح التعاون أثناء عملية التعلم وتزيد الدافعية نحو التعلم (Bookheart & long, 2008). وهو تقويم يعتمد على التغذية الراجعة، من أجل التصحيح والتعديل المستمر في كل مرحلة من مراحل سير العملية التعليمية التعلمية، ويكون فعالا كلما طبق بعيدا عن رصد العلامات (Bartlett, 2015).

وأضاف مسلمي (٢٠١٩) بأن التقويم التكويني عملية ممنهجة منظمة تحدث في ضوء مستوى من الأهداف ونمط الاستجابات ومستوى العمليات والتوظيف، وأنه إجراء يقوم به المعلم أثناء التدريس لتزويد المتعلم والمعلم بالتغذية الراجعة وبمعلومات كافية عن فاعلية طرائق وأساليب التدريس المتبعة ونوعية الأدوات المستخدمة من أجل تحسين عملية التعلم.

يتبين من خلال تعريف مفهوم التقويم التكويني أن نتائجه تستخدم ليس فقط للتأكد من حدوث التعلم لدى الطلبة، إنما من أجل الارتقاء وتطوير مستوى تعلمهم، فالتقويم التكويني يحدث طوال فترة التعلم، ويوفر للمعلم بيانات تساعد على تصحيح مسار التعلم، وتحسين الممارسات والاستراتيجيات التدريسية التي يتبعها، وتمكن التغذية الراجعة التي يستفيد منها المعلم والطالب أثناء التقويم التكويني من معالجة الصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التعلم.

ومن المهم التفريق بين مفهوم تقويم التعلم (Learning Evaluation) الذي يطلق عليه التقويم الختامي أو النهائي، ومفهوم التقويم من أجل التعلم (Evaluation for learning) المسمى بالتقويم البنائي أو التكويني، ويكمن الاختلاف بينهما بالأهداف التي تتحقق من خلالها فالتقويم النهائي تستخدم نتائجه للتأكد من أن الطلاب حققوا الأهداف المنشودة، أما نتائج التقويم التكويني بالإضافة إلى تعرف مدى تحقق الأهداف التربوية المنشودة فإنه يساهم في الارتقاء بمستوى التعلم من خلال متابعة تقدم الطلبة طوال الفصل الدراسي، إذ يتدخل التقويم التكويني بعملية تعلم الطلبة، وتصحيح مسارها وتوجيهها التوجيه الصحيح، ومساعدة الطلبة على مواجهة الصعوبات التي تواجههم أثناء التعلم، والتقويم التكويني يستفيد منه كل من المعلم والطالب فالطالب يستطيع تحديد ما يحتاج إلى تعلمه ليتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة وتحديد نقاط القوة فيعززها، ونقاط الضعف ليعالجها، كما يساعد التقويم التكويني المعلم على معرفة مستوى فهم الطلبة، وفعالية الاستراتيجيات التدريسية التي يتبعها، وتحديد مستوى أدائه في تحقيق الأهداف المنشودة بهدف تحسينه (التويم، ٢٠١٦).

يستند التقويم التكويني على النظرية البنائية الاجتماعية، والتي تنطلق من كونها تعبر عن المدخل المنظومي للتدريس، والتعليم، والتقويم، فالتقويم التكويني يقوم على أساس النظريات البنائية في التعلم المعرفي، فالتعلم وفق هذه النظرية عملية بنائية نشطة ومستمرة، تكون فيها المعرفة السابقة شرطا أساسيا لبناء التعلم ذي المعنى، تؤدي إلى زيادة الإبداع وإنشاء تراكيب

معرفية جديدة، فهو تعلم قائم على الفهم، يبذل فيه المتعلم جهد عقلي مستمر حتى يكتشف المعرفة بنفسه (فهيمى وعبد الصبور، ٢٠١١).

كما أن عملية التقويم التكويني تعد عملية تعاونية تفاعلية، تسهم في دمج الطلبة في عملية تقويم تعلمهم من خلال التقويم الذاتي، وتقويم الأقران فالاستراتيجيات التدريسية التي يوظفها المعلم أثناء التقويم التكويني تساعد الطلبة على تأمل نشاطهم التعليمي، كما تؤثر استراتيجيات التقويم التكويني على الجانب الاجتماعي والعاطفي لديهم، وتنمية مهارتي العمل التعاوني والتواصل فيما بينهم مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم (Laveault & Allal, 2016).

وذكر قطامي (٢٠١٠) أن التقويم التكويني يهدف إلى مساعدة المعلم على معاينة ما تم تنفيذه خلال العملية التعليمية، وبذلك يستطيع إعطاء معلومات دقيقة حول أوضاع وحالات تعلم الطلبة، ليستطيع بذلك التعرف إلى درجة صعوبة المحتوى الذي يدرس، وقياس مستوى الطلبة في كل مرحلة يقطعها من الدرس والتحكم بالفعل التعليمي بحيث لا ينتقل إلى جزء آخر إلا بعد تأكد فهم جميع الطلبة للجزء السابق، ويمكن التقويم التكويني المعلم من تحديد مدى فعالية الوسائل والطرق التدريسية المتبعة، وهذا يمكنه من تدارك نقاط الضعف بالتدريج. ومن جانب آخر يساهم التقويم التكويني في مساعدة الطلبة على تمييز الصعوبات التي تعترضهم خلال التعلم، وتبين له المسافة بينه وبين تحقيقه للأهداف التربوية المحددة مسبقاً، مما يجعله قادراً على البحث في مصادر تعلم إضافية تمكنه من تحقيق التعلم المنشود (المحاسبة والمهيدات، ٢٠٠٩).

يعمل التقويم التكويني كداعم لتحقيق الطلاب لمخرجات التعلم المستهدفة وبلوغ المستويات المطلوبة من التحصيل والفهم في المواد الدراسية، خاصة عندما يستفيد الطلاب من كل فرص التعلم التي أتاحت لهم، إضافة إلى التغذية الراجعة المبنية على أدائهم، كما ويساهم التقويم التكويني في تسهيل التعلم، وتثبيت المعلومات، وضبط السلوك، وزيادة أدائهم في الاختبارات اللاحقة، والحصول على نتائج إيجابية أثناء عملية التدريس لما لها من أثر فاعل في تحفيز الطلبة على المثابرة والمراجعة المستمرة للموضوعات الدراسية (فيصل، ٢٠٠٨).

كما يتميز التقويم التكويني بأنه تقويم مرن متكيف مع اتجاهات التعليم المختلفة، ويمكن تطبيقه مع استراتيجيات وأدوات تقويم أخرى، كما ويحث التقويم التكويني داخل الصف وخارجه، وتساعد نتائجه في مراجعة وتطوير البرامج التعليمية المختلفة وطرائق التدريس، ويعتبر جزءاً متمم لعملية تخطيط المناهج الدراسية وقياس فعاليتها، ويساعد صانعي القرارات في الوصول إلى قرارات صائبة (سعادة، ٢٠٢٠).

ويتسم التقويم التكويني الفعال بعدة خصائص وسمات حددها مجلس رؤساء المدارس الحكومية (CEOS) في الولايات المتحدة وتتمثل هذه السمات كما أوردها عمر وأمين (٢٠٢١) أولاً: بتحديد مسار التعلم، حيث تبدأ العملية التعليمية ببيان الأهداف المنشودة، وتحديد طرق تحقيقها، ويتمكن المعلم من تطوير أفكاره حول ما يحتاج الطلبة إلى تعلمه ووضع الخطط الدراسية التي تلبي هذه الاحتياجات، ثانياً: تحديد الأهداف ومعايير النجاح إذ تساعد عملية التقويم التكويني المعلمين في تحقيق النتائج التعليمية، يجب على المعلمين تحديد الأهداف التعليمية بصورة إجرائية ثم نقلها إلى الطلاب، ثالثاً: إعداد وتقديم ملاحظات وصفية مرتبطة بمدى إنجاز الأهداف التعليمية المنشودة، وينبغي أن تكون التعليقات حول خصائص تعلم الطلاب من خلال مناقشتهم بما تعلموه وتقديم مقترحات حول تحسين أدائهم، رابعاً: اعتماد التقويم الذاتي وتقويم الأقران حيث يوفر لهم فرصة للتفكير والتأمل في مسيرتهم التعليمية، ويكون المتعلم مشاركاً فعالاً في واحدة من أهم عناصر العملية التعليمية، خامساً: تعزيز النهج التعاوني فمن المهم تهيئة البيئة التعليمية ليكون المعلم والطالب شركاء متعاونون، ويتحمل المعلم مسؤولية غرس روح التعلم التعاوني في عقول الطلاب.

وأشار هيرمان (Herman, 2013) أن التقويم التكويني سلسلة من الخطوات المتكاملة ذات الخصائص المشتركة التي تؤدي إلى اتخاذ بعض الإجراءات التي تعزز التعلم وتطور عملية التدريس فهو يرى أن التقويم التكويني عبارة عن السعي للحصول على ردود فعل كل من المعلمين والطلاب حول مستوى الفهم الحالي من أجل تحديد الخطوات القادمة وتحديد معالم الطريق إلى الأمام. ومن استراتيجيات تطبيق التقويم التكويني، استراتيجيات الاختبارات التي يطبقها المعلم أثناء سير العملية التعليمية، واستراتيجية الملاحظة وتتضمن جمع معلومات حول سلوكيات الطلبة الطبيعية الظاهرة دون محاولة التأثير عليها، واستراتيجيات الأسئلة الصفية المباشرة، والواجبات المنزلية (الرشدي والأحمد، ٢٠٢٢).

من خلال ما سبق يتبين لنا أهمية التقويم التكويني لكل من المعلم والطالب، فهو يوفر للمعلم بيانات حول وضع تعلم الطلاب، مما يساعده على وضع تصور حول مدى فاعلية ممارساته التدريسية فهو بذلك يقيم أدائه بالمقام الأول فيعالج

نقاط الضعف في ممارساته ويعزز نقاط القوة، ويتعرف بشكل أعمق على مستوى تقدم طلبته أثناء تعلمهم وليس بعد انتهاء عملية التدريس، وهو مهم أيضا للطلاب فالتقويم التكويني يعد من استراتيجيات التدريس المتمركز حول الطالب فيكون الطالب عنصرا فاعلا في تعلمه، يستطيع تحديد احتياجاته وميوله واتجاهاته.

١,١,١ الدراسات السابقة

حظي موضوع التقويم التكويني باهتمام التربويين وفيما يلي استعراض لبعض الدراسات السابقة حسب التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

هدفت دراسة الرشدي والأحمد (٢٠٢٢) الكشف عن درجة ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية للتقويم التكويني وأساليبه في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. ولتحقيق هدف الدراسة تم إتباع المنهج الكيفي، وبطاقة الملاحظة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٦) معلمات من معلمات العلوم، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة معلمات العلوم لأساليب التقويم التكويني ضعيفة، وكان أسلوب المناقشة الأكثر استخداما من بين أساليب التقويم التكويني، تلاه أسلوب الأسئلة الصفية، وأن أيًا من المعلمات الست لم يستخدم أسلوبي: الملاحظة أو التطبيقات العملية، وبينت النتائج أيضًا أن ممارسة توضيح الأهداف للطلّابات في بداية كل حصة كانت من أكثر الممارسات شيوعًا، ولم تستخدم المعلمات أساليب تقويم تشاركية، ولم يستخدمن الاختبارات ذاتية التصحيح إلا من معلمة واحدة، ولم يسجل تقويم الأقران، وبينت النتائج أنّ مستوى ممارسات المعلمات لأساليب التقويم التكويني اتفقت في بعض الأحيان مع مستوى معرفتهن بهذه الأساليب، وفي أحيانٍ أخرى كانت الممارسات ذات مستوى أقل من مستوى معرفة المعلمات بهذه الأساليب، ونادرًا ما كان مستوى ممارسة معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية لأساليب التقويم أعلى من مستوى معرفتهن بها.

بينما أجرى البدوي وزعترة وعمران (٢٠٢١) دراسة هدفت الكشف عن واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الإعدادية من وجهة نظر المعلمين في مدرسة الطور في مدينة القدس الشريف. وقد اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (٤٨) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أن واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين مرتفعًا، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود وفروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير (المؤهل العلمي، والمادة الدراسية، والجنس، وسنوات الخبرة)، ما عدا المجال الاجتماعي الانفعالي ومجال اللياقة المجتمعية حيث كانت الفروق لصالح الإناث.

ومن جانب آخر هدفت دراسة عمر وأمين (٢٠٢١) الكشف عن أثر التقويم التكويني على تحصيل الطلاب السعوديين في مقرر اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة (اللغة الإنجليزية للطب)، ومعرفة آراء وتوجهات المعلمين والمتعلمين نحو التقويم التكويني. تم استخدام المنهج شبه التجريبي، والاختبار أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من (٩٨) طالبًا من طلاب السنة التحضيرية في جامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. قسم هؤلاء الطلاب إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، درست المجموعة التجريبية مقرر (اللغة الإنجليزية الطبية) باتباع أساليب التقويم التكويني، والمجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية. أظهرت النتائج أن أداء طلاب المجموعة التجريبية أفضل من أداء المجموعة الضابطة مما يشير إلى فاعلية استخدام أسلوب التقويم التكويني في تدريس اللغة الإنجليزية الطبية. ولرصد مواقف الطلاب والمعلمين تجاه التقويم التكويني فقد استخدمت الاستبانة، وسلسلة من المقابلات التي أجريت مع عينة الدراسة من طلاب ومعلمين، وقد أظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والطلبة تجاه التقويم التكويني.

كما أجرى موسى وصالحه (٢٠٢١) دراسة هدفت تعرف واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم. حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، تم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) معلمًا ومعلمة، أظهرت النتائج أن واقع فهم التقويم التكويني كان كبيرًا، كما أشارت نتائج البحث إلى أنّ واقع ممارسة التقويم التكويني متوسطًا، كما أشارت النتائج أن الدرجة الكلية لمقياس التقويم التكويني متوسطة، كما بيّنت النتائج أنّ معاملات الارتباط بين واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم جاءت إيجابية، فكلما زاد الفهم؛ ارتفع مستوى التطبيق، والعكس صحيح. وقد أوصت الدراسة بضرورة توعية المعلمين بأهمية التقويم التكويني ودوره في تحسين الأداء والتعلم للطلبة.

وبحث دراسة ودياستوتي وآخرين (Widiastuti et al, 2020) في حالات متعددة لمعلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الإعدادية للكشف عن التنافر بين معتقدات المعلمين وممارساتهم للتقييم التكويني في فصول اللغة الإنجليزية وعلاقته بمستوى تطوّرهم المهني. اتبع الباحثون المنهج الكيفي، وتم جمع البيانات من خلال الملاحظات الصفية والوثائق مثل المجلات وخطط الدروس، وعن طريق إجراء مقابلات شبه منظمة لجميع المعلمين والبالغ عددهم (٣) معلمين للغة الإنجليزية. وأظهرت النتائج أن المعلمين ذوي مستوى تطوّر مهني مرتفع لديهم معتقدات أعلى حول التقييم التكويني مقارنة مع أولئك الذين لديهم مستوى أقل من التطوّر المهني، إلا أنه لم يتم ممارستها بشكل مناسب في الفصل الدراسي، كما أظهرت النتائج عدم وجود دليل على أن هناك تأثير حقيقي لمستوى التطوّر المهني على نجاح ممارسات التقييم التكويني في الصف، وهذا يرجع إلى بعض العوامل التي تؤثر على تنفيذ التقييم التكويني في الصف.

وفي نفس السياق هدفت دراسة خليفة (٢٠١٨) استكشاف معتقدات معلمات الرياضيات حول التقييم التكويني، وتعرف أبرز الممارسات التقييمية التي تمارسها المعلمات أثناء عملية التدريس. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلمة رياضيات في مدارس منطقة شمال الرياض، أظهرت النتائج وجود تجانس في موافقة جميع أفراد العينة على الغرض من استخدام التقييم التكويني وهو إحاطة الطلبة بمستواهم، وفيما يتعلق بالاستراتيجيات التقييمية المتبعة أثناء التدريس فقد حصلت استراتيجيات الملاحظة الصفية على أعلى تقدير، وأظهرت النتائج أن عدم كفاية الحصة الدراسية، وكثافة أعداد الطلبة في الفصل الواحد يحد من ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقييم التكويني.

ومن جانب آخر أجرى هرد (Hurd, 2016) دراسة هدفت تعرف كيفية إدارة المشاركين لعملية التقييم التكويني. اتبعت الدراسة المنهج الكيفي، وجمع البيانات تم توظيف الملاحظة، والمقابلات الشخصية والسجلات المدرسية أدوات لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن أدوات التقييم التكويني التي يستخدمها المعلمين متشابهة بالنسبة لجميع المشاركين والتي كان الغرض منها تبادل الحوار والنقاش حول المعلومات التي تم تدريسها، ومن ثم تقديم التغذية الراجعة الفردية، وأكد المشاركون أن التقييم التكويني أتاح لهم التعديل على تخطيط التدريس، كما أشاروا أن الوقت كان عاملاً مهماً لتحديد ملائمة وسهولة استخدام استراتيجيات التقييم التكويني، وبمراجعة النتائج النهائية وجد أن بعض المشاركين هم فعلاً من استطاعوا إيجاد الطريقة الأمثل لتحقيق الهدف والغرض من التقييم التكويني بصورة صحيحة.

يتضح أن أغلب الدراسات السابقة تناولت التقييم التكويني، إلا أنها تناولته من زوايا مختلفة فمنها من تناول الاعتقاد والممارسة، ومنها من تناول الممارسة والاستخدام، وبعض الدراسات تناولت أثر التقييم التكويني على التحصيل، حيث تميزت الدراسة الحالية بتناولها التقييم التكويني ودوره في تحسين العملية التعليمية، وتناولت التقييم التكويني على معلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والتعرف إلى المنهجيات المستخدمة، بالإضافة إلى بناء أداة الدراسة.

٢. مشكلة الدراسة وأسئلتها

يعد التقييم من عناصر العملية التعليمية الأساسية، ويؤدي دوراً كبيراً في سير عملية تعلم الطلبة وقياس مدى تحقيق الأهداف التربوية، إلا أن ربط عملية التقييم بالعلامة واعتبارها الغاية من التعلم لا يزال فكرياً سائداً بين المعلمين والطلبة وأولياء الأمور، دون الأخذ بعين الاعتبار ما يحتاج إليه الطلبة لتحسين تعلمهم وتنمية قدراتهم المعرفية ومهاراتهم، وحتى يتحقق ذلك لا بد من اتباع أساليب تقييمية جديدة تبين حقيقة مستوى تقدم الطلبة مثل تطبيق استراتيجيات التقييم التكويني (Belcher, 2016).

يعد التقييم التكويني من أفضل الممارسات التدريسية تأثيراً في رفع مستوى تعلم الطلبة، إذا ما تم تطبيقه بالشكل السليم إذ يمكن للتقييم التكويني عند تطبيق استراتيجياته بفاعلية أن يحول ثقافة الصف إلى ثقافة تتميز بنجاح التعلم، وأهميته في تحفيز تفكير الطالب من خلال المناقشات والعصف الذهني، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة بشكل مستمر (Duckor, 2014)، وبعد اطلاع الباحثة على دراسات سابقة تناولت موضوع التقييم التكويني يتبين أهميته في تحسين مستوى تحصيل الطلبة، إلا أنه يواجه بعض المعوقات والصعوبات لتطبيقه، ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي فقد لاحظت أن المعلمين لا يزالون يستخدمون استراتيجيات التقييم التقليدية والمتمثلة بالاختبارات ورصد العلامات، واعتقادهم بأن عملية التقييم تحدث فقط بعد انتهاء التعلم وليس أثناءه، الأمر الذي يحول دون تحقيق التعلم للجميع، ومن خلال ملاحظتي لممارسات بعض المعلمين التقييمية فقد تبين ضعف معرفتهم بأهمية التقييم التكويني ودوره الفاعل في تحسين تعلم الطلبة،

مما أثار اهتمام الباحثة للبحث في دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية، وعلية تتمحور هذه الدراسة في البحث حول دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش.

٢,١ أسئلة الدراسة

١. ما دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية تبعاً لمتغيري (الجنس، والخبرة التدريسية)؟

٣. أهمية الدراسة

١. قد تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين على برامج تأهيل وتدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة، من خلال التركيز على إكساب المعلمين لمهارات توظيف استراتيجيات التقويم التكويني.
٢. القائمين على تصميم المناهج الدراسية في تصميم أدوات واستراتيجيات التقويم التكويني وتضمن طرقه وأساليبه المعتمدة ضمن أدلة المعلمين المرافقة للمنهج؛ لمساعدة المعلمين على توظيفها بطرق أكثر فاعلية.
٣. من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في توجيه أنظار المعلمين نحو أهمية تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني المختلفة في التدريس.
٤. من المؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول فاعلية وأثر التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية وتحصيل الطلبة ضمن بيئات ومتغيرات جديدة.

٤. حدود ومحددات الدراسة

- الحد الموضوعي: دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية.
- الحد المكاني: المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة جرش.
- الحد الزماني: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣.
- الحد البشري: معلمو المدارس.
- محددات الدراسة: تتمثل محددات الدراسة في مدى توفر مؤشرات الصدق والثبات في أداة الدراسة، وفي مدى تمثيل عينة الدراسة للمجتمع التي منه، وموضوعية المستجيبين على فقرات أداة الدراسة.

٥. مصطلحات الدراسة

التقويم التكويني

"عملية تقويمية منظمة تحدث أثناء التدريس، وتعمل على إعطاء تغذية راجعة، بهدف تحقيق الطلاب للمخرجات التعليمية المرجوة" (Mintert, 2019). ويعرف إجرائياً بأنه ما يقوم به معلمو المدارس الحكومية في محافظة جرش من أنشطة وإجراءات بهدف جمع المعلومات عن تعلم الطلبة ومستوى التقدم الذي يحققونه، وتوظيف هذه المعلومات في تحسين الممارسات التدريسية بهدف تحسين مستوى العملية التعليمية.

العملية التعليمية

"الإجراءات والنشاطات التي تحدث داخل الفصل الدراسي، والتي تهدف إلى إكساب المتعلمين معرفة نظرية أو مهارة عملية، أو اتجاهات إيجابية، فهي نظام معرفي يتكون من مدخلات ومعالجة ومخرجات فالمدخلات هم المتعلمون، والمعالجة هي العملية التنسيقية لتنظيم المعلومات وفهمها وتفسيرها وإيجاد العلاقة بينها، وربطها بالمعلومات السابقة، أما المخرجات فتتمثل في تخريج طلبة أكفاء متعلمين" (سهل، ٢٠١٤).

دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية

وتعرف الباحثة إجرائيا بأنه مستوى تحقيق التقويم التكويني لتحسن تعلم الطلبة وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وزيادة مستوى فهمهم للمادة التعليمية، وتقاس بالدرجة الكلية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أداة (الاستبانة) الدراسة المعدة خصيصا لذلك

٦. إجراءات الدراسة

٦,١ منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ نظراً لملاءمته لمشكلة الدراسة، وأهدافها.

٦,٢ متغيرات الدراسة

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية:

١. المتغيرات المستقلة:

– الجنس، وله فئتان؛ هما: (ذكر، أنثى).

– المؤهل العلمي؛ وله مستويان (بكالوريوس، دراسات عليا).

٢. المتغير التابع: دور التقويم التكويني في تحسين العمية التعليمية من وجهة نظر المعلمين في المدارس الحكومية في محافظة جرش.

٦,٣ مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمين ومعلمات المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش من العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣، حيث بلغ عدد المدارس المختارة (١٧٧) مدرسة، وبلغ عدد المعلمين (٣٤٢٠) معلماً ومعلمة، منهم (٢٠١١) معلمة و(١٤٠٩) معلم.

٦,٤ عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية العنقودية وذلك باختيار المدرسة كوحدة اختيار (عينة عنقودية) Cluster sample، وتكونت عينة الدراسة من (٨٢٠) معلماً ومعلمة، حيث بلغ عدد المعلمين الذكور (٣٤٠) معلماً، والإناث (٤٨٠) معلمة. والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات (الجنس، سنوات الخبرة).

جدول (١): توزيع أفراد العينة تبعا لمتغيري الدراسة: الجنس والمؤهل العلمي

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	معلم	٣٤٠	٤١٪
	معلمة	٤٨٠	٥٩٪
	المجموع	٨٢٠	١٠٠٪
سنوات الخبرة	أربع سنوات فأقل	٢٤٠	٢٩٪
	خمس إلى ثماني سنوات	٣٣١	٤٠٪
	تسع سنوات فأكثر	٢٤٩	٣١٪
	المجموع	٨٢٠	١٠٠٪

٦,٥ أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة (دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية) بالرجوع للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، كدراسة الرشيدى والأحمد (٢٠٢٢)، ودراسة موسى وصالحه (٢٠٢١)، ودراسة البدوي وآخرون (٢٠٢١) في بناء أداة الدراسة بصورتها الأولية، وتكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (٢٣) فقرة، وتحديث فقرات الاستبانة عن عناصر دور التقويم التكويني في تحسين تعلم الطلبة وتطوير المعلمين من ممارساتهم

التدريسية وتمثلت هذه العناصر بدور التقويم التكويني بمساعدة المعلم على معرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب ومساعدة المعلمين على وضع خطط علاجية والتحسين من ممارساتهم التدريسية وتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة تساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، إضافة إلى دور التقويم التكويني بمساعدة أولياء الأمور على متابعة تعلم أبنائهم الطلبة وتعرف مدى فهمهم وتحقيقهم للتعلم المنشود، وذلك حسب تدرج ليكرت الخماسي، بدءاً من (درجة كبيرة جداً، درجة كبيرة، درجة متوسطة، درجة قليلة، درجة قليلة جداً) وتم إعطاؤها الأوزان الآتية مقابل كل تدرج (١,٢,٣,٤,٥).

إجراءات الصدق

تم التأكد من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة.

صدق المحتوى

تم التأكد من صدق الأداة الظاهري من خلال عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية من ذوي الخبرة والاختصاص والبالغ عددهم (١٠) لإبداء ملاحظاتهم وآرائهم حول ملائمة فقرات الأداة ومناسبتها لأغراض الدراسة من حيث المضمون لإخراج الأداة بصورتها النهائية. وقد اعتمدت الباحثة الفقرة التي أجمع عليها (٨) محكمين فأكثر أي ما نسبته (٨٠٪) من المحكمين. حيث تم حذف الفقرات رقم (١١) والتي تنص على " يقدم التقويم التكويني الفرصة لسد الفجوة بين أداء الطلبة الحالي والأداء المرغوب تحقيقه"، والفقرة رقم (٢٣) والتي تنص على " ينمي التقويم التكويني مهارات التفكير الاستدلالي"، والفقرة رقم (٦) والتي تنص على " يساعد التقويم التكويني على تحسين مستويات تحصيل الطلبة"، ودمج بعض الفقرات، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبهذا أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٢٠) فقرة.

الاتساق الداخلي

الصدق البنائي هو علاقة درجات بنود المقياس بالدرجة الكلية إذا كان يقاس شيئاً واحداً، وتدل معاملات الارتباط على أن المكونات أو البنود تقيس شيئاً مشتركاً مما يعين صدقها البنائي (مراد وسليمان، ٢٠١٥). ولتحقيق الأهداف المرجوة من بنود الاستبانة ولكي نتأكد من قياس مضمونها تم استخراج قيمة معامل الارتباط المصحح بين الدرجة على الفقرة والدرجة الكلية على الاستبانة، وتعتبر الفقرات السالبة (-) أو التي يقل معامل ارتباطها عن (٠,٢٥) متدنية ويفضل حذفها، (Linn & Gronlund, 2012)، ونتيجة الصدق البنائي موضحة في الجدول (٢).

جدول (٢): قيم معاملات الارتباط المصحح لعلاقة الفقرات بأداة الدراسة

رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح	رقم الفقرة	قيمة معامل الارتباط المصحح
١	٠,٦٥	١١	٠,٨٢
٢	٠,٧٣	١٢	٠,٧٧
٣	٠,٧٧	١٣	٠,٧٩
٤	٠,٦٢	١٤	٠,٨٣
٥	٠,٦٩	١٥	٠,٧٨
٦	٠,٧١	١٦	٠,٨٠
٧	٠,٨٣	١٧	٠,٨٤
٨	٠,٨٤	١٨	٠,٨٣
٩	٠,٧٦	١٩	٠,٨٧
١٠	٠,٧٤	٢٠	٠,٨٥

نلاحظ من الجدول (٢) أن قيمة معامل الارتباط المصحح لفقرات استبانة دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية تراوحت بين (٠,٨٠-٠,٦٢)، وجميعها تحمل قيم تزيد عن (٢٥٪) وتحمل اتجاه طردي (+) وهذه النتيجة مؤشر على تميز مقبول لفقرات المقياس وعليه تعتبر صادقاً بنائياً.

إجراءات الثبات

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق المقياس، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٢٠) معلماً ومعلمة، ومن ثم تم حساب معامل

ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. وتم أيضاً حساب معامل الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٣) يبين معامل الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون لثبات الإعادة واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٣): معاملات الثبات كرونباخ ألفا ومعامل ارتباط بيرسون

معامل الثبات	الدرجة الكلية للأداة
معامل الثبات كرونباخ ألفا	٠,٩١
معامل ارتباط بيرسون	٠,٨١

يظهر من الجدول (٣) أنَّ قيمة معامل ثبات أداة الدراسة بلغ (٠,٩١)، في حين أنَّ قيمة ثبات الإعادة للأداة قد بلغت (٠,٨١)، وجميعها قيم مقبولة تربوية.

المعيار الإحصائي

من أجل تحليل البيانات والتعرف على دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين، تم الاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي في الإجابة عن الفقرات وذلك حسب الدرجات الآتية: درجة (١) تعبر عن قليلة جداً، درجة (٢) تعبر عن قليلة، درجة (٣) تعبر عن متوسطة، درجة (٤) تعبر عن كبيرة، درجة (٥) تعبر عن كبيرة جداً، أما فيما يتعلق بالحدود التي اعتمدها هذه الدراسة عند التعليق على المتوسط الحسابي لمتغيرات الدراسة، فقد حددت الباحثة ثلاث مستويات هي (مرتفع، متوسط، منخفض) بناءً على المعادلة الآتية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد الفئات المطلوبة}} = \frac{1-5}{3} = 1,33$$

ومن ثم إضافة الجواب (١,٣٣) إلى نهاية كل فئة، وبذلك يصبح معيار الحكم على النحو الآتي:

- درجة منخفضة من (١,٠٠ - أقل من ٢,٣٣).
- درجة متوسطة من (٢,٣٣ - أقل من ٣,٦٧)
- درجة مرتفعة من (٣,٦٨ - ٥,٠٠).

٦,٦ المعالجات الإحصائية

لأغراض المعالجة الإحصائية، ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إدخال البيانات على برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) لتحليلها. وللإجابة عن السؤال الأول تم استخدام الإحصاءات الوصفية المتمثلة بالمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات أداة (مقياس) الدراسة، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام تحليل التباين الثنائي (Two Way ANOVA) لمعرفة أثر متغيري الجنس والخبرة التدريسية في تقديرات المعلمين لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية محافظة جرش، ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية.

٧. نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على " ما دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش؟" للإجابة عن السؤال الأول تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول أداة دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدور
١	٧	يساعد التقويم التكويني على تتبع كيفية سير عملية التعلم، وتعرف مستويات الطلبة أثناء قيامهم بالتعلم.	٣,٨٧	٠,٥٢	مرتفع
٢	١	يساعد التقويم التكويني في الكشف عن نقاط القوة والضعف لدى المعلمين، وبالتالي تزويدهم بأدوات واستراتيجيات تمكنهم من تحقيق الأهداف التعليمية.	٣,٨٤	٠,٣٢	مرتفع
٣	١٩	يساعد التقويم التكويني على تعديل استراتيجيات التدريس التي أستخدمها وفق الإمكانيات المتاحة.	٣,٨٢	٠,٣٣	مرتفع
٤	١٢	إثارة دافعية الطلبة للتعلم والاستمرارية فيه.	٣,٨٠	٠,٣٨	مرتفع
٥	٢	يساعد التقويم المتعلمين في تعميق فهم المتعلمين، ونقل أثر ما تعلموه في حياتهم العملية.	٣,٧٩	٠,٤٤	مرتفع
٦	٩	يحفز التقويم التكويني المعلمين على التخطيط الجيد للتدريس، وتحديد أهداف الدرس بصيغ سلوكية.	٣,٧٧	٠,٤٣	مرتفع
٧	٣	تساعد استراتيجيات التقويم التكويني أولياء الأمور على تتبع سير عملية تعلم أبناءهم الطلبة.	٣,٧٦	٠,٥٤	مرتفع
٧	٥	يساعد التقويم التكويني الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم.	٣,٧٤	٠,٤٩	مرتفع
٩	٨	يزيد التقويم التكويني من الوعي الذاتي للطلبة، وجعل ممارسات تحسين الأداء جوهرية للتعلم المستمر.	٣,٦٧	٠,٩٩	مرتفع
١٠	١٦	تطوير مهارات المراجعة النقدية للطلاب، مما يمكنهم من تقييم أدائهم بشكل أكثر موضوعية.	٣,٦٥	٠,٩٠	مرتفع
١١	١٠	يساعد الطلاب على إدارة تعلمهم وتطويرهم بشكل أكثر استقلالية.	٣,٦٣	٠,٧٩	مرتفع
١٢	١٤	تساعد نتائج التقويم التكويني الطلبة على التفكير بطرق إبداعية وينمي لديهم مهارات التفكير الناقد بطريقة فاعلة.	٣,٦١	٠,٧٥	متوسط
١٣	١٣	تساعد نتائج التقويم التكويني المعلم على استخدام أساليب تدريسية تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	٣,٥٨	٠,٧٦	متوسط
١٤	١١	يوجه التقويم التكويني الطلبة نحو مصادر تعلم متنوعة للحصول على المعرفة.	٣,٥٥	٠,٨٥	متوسط
١٥	١٥	يساعد التقويم التكويني على وصف أداء كل طالب على المهمة المطلوب إنجازها بدقة، وبالتالي ضمان تحقق التعلم لجميع الطلبة.	٣,٥٣	٠,٩٥	متوسط
١٦	٢٣	تعزز استراتيجيات التقويم التكويني مهارات التواصل الشفوي والتخاطب مع الآخرين لدى الطلبة.	٣,٤٩	٠,٩٤	متوسط
١٧	٢٠	يعزز التقويم التكويني مهارة العمل التعاوني ضمن مجموعات بدرجة عالية من المسؤولية.	٣,٤٧	٠,٨٤	متوسط
١٨	٦	يعزز التقويم التكويني مهارة استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم لدى المعلمين.	٣,٤٤	٠,٨٥	متوسط
١٩	٤	يفيد التقويم التكويني في تعديل المحتوى التعليمي، بما يتلاءم مع احتياجات الطلبة وميولهم.	٣,٤١	٠,٩٢	متوسط
٢٠	١٨	يسهم تطبيق التقويم التكويني في تحقيق معايير جودة التعليم، وتحقيق التميز المدرسي.	٣,٣٨	١,٠١	متوسط
		دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية ككل	٣,٦٤	٠,٧٠	متوسط

يلاحظ من الجدول (٤) أن تقديرات معلمي المدارس الحكومية في محافظة جرش لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية متوسطا، وبمتوسط حسابي (٣,٦٤) وانحراف معياري (٠,٧٠)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم فهم المعلمين للمقصود بالتقويم التكويني وعدم إدراكهم لأهمية تطبيقه أثناء العملية التعليمية، إضافة إلى عدم قدرة البعض منهم

على توظيف واستخدام كافة أدوات التقويم التكويني في العملية التدريسية والاقتصار على بعضها فقط، وربما يعود ذلك إلى مجموعة من المعوقات التي تواجههم في حال تطبيقه مثل اكتظاظ الطلبة في الغرفة الصفية الواحدة مما يجعل من تطبيق التقويم التكويني أمراً صعباً من وجهة نظرهم، ومن الممكن عزو النتيجة إلى زخم المناهج الدراسية التي تتميز بالحشو الزائد في المعلومات مما يؤدي إلى استعجال المعلمين لإكمال المحتوى التعليمي للطلبة، واللجوء إلى أساليب التقويم التقليدية لرصد مستوى تعلم الطلبة، ومن الممكن عزو النتيجة إلى قلة الدورات والبرامج التدريبية المتخصصة والتي تساعد المعلم على التجديد والتطور، وعلى الاطلاع بالنسبة للمعلمين الذين لا يمتلكون المعرفة الكافية بالتقويم التكويني وأهميته، ومن الممكن عزو النتيجة إلى قصر وقت الحصة فلا يتمكن المعلم من ممارسة استراتيجيات التقويم التكويني نتيجة ذلك. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للفقرات بين (٣,٣٨-٣,٧٩)، وحصلت الفقرة رقم (٧) والتي تنص على "يساعد التقويم التكويني على تتبع كيفية سير عملية التعلم، وتعرف مستويات الطلبة أثناء قيامهم بالتعلم" على أعلى تقدير قد تعزى النتيجة إلى إدراك المعلمين لأهمية التقويم بشكل عام وأهمية التقويم التكويني بشكل خاص فعلى الرغم من ضعف معرفتهم باستراتيجياته وجود المعوقات التي تمنعهم من تنفيذ استراتيجياته إلا أنهم يدركون أهميته في تعرف المستوى الحقيقي لتعلم الطلبة أولاً بأول، بينما حصلت الفقرة رقم (١٨) والتي تنص على "يسهم تطبيق التقويم التكويني في تحقيق معايير جودة التعليم، وتحقيق التميز المدرسي" على أقل تقدير وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم اهتمام المعلمين بتحقيق معايير جودة التعليم ربما لأنهم لا يتلقون الدعم والتشجيع اللازمين لتحقيق ذلك. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة موسى وصالحه (٢٠٢١) التي بينت أن واقع فهم المعلمين للتقويم التكويني كبيراً، بينما واقع ممارستهم له متوسطاً، كما اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الرشيد والأحمد (٢٠٢٢) التي بينت درجة ممارسة المعلمين للتقويم التكويني ضعيفاً، كما اتفقت مع دراسة خليفة (٢٠١٨) التي بينت قناعة المعلمين بالدور الإيجابي للتقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية، واختلفت مع دراسة البدوي وآخرون (٢٠٢١) التي بينت أن واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني مرتفع وأن لها دور كبير في تحسين تعلم الطلبة وفي إكسابهم لمهارات القرن الحادي والعشرين، وربما يعود هذا الاختلاف بسبب اختلاف المرحلة التعليمية المختارة إذ تم إجراء البحث على عينة من معلمي المرحلة الإعدادية كونها مرحلة حرجية من حياة الطالب تصحبها تغيرات نفسية وفكرية ووجدانية ومدى الحاجة إلى انتقاء أساليب واستراتيجيات تقويمية تتلاءم مع خصائص هذه المرحلة العمرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية تبعاً لمتغيري (الجنس، والخبرة التدريسية)؟" وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية تبعاً لمتغيري (الجنس، والخبرة التدريسية)، والجدول (٥) يبين تلك القيم.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدور التقويم التكويني وفقاً لمتغيري الدراسة: الجنس والخبرة التدريسية

الجنس	الخبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
معلم	أربع سنوات فأقل	٣,٧١	٠,٣٨
	خمس إلى ثماني سنوات	٣,٦٧	٠,٤٠
	تسع سنوات فأكثر	٣,٧٨	٠,٥١
	الكلي	٣,٧٢	-
معلمة	أربع سنوات فأقل	٣,٧٥	٠,٦٧
	خمس إلى ثماني سنوات	٣,٦٣	٠,٤٧
	تسع سنوات فأكثر	٣,٧٩	٠,٥٦
	الكلي	٣,٧٢	٠,٥٧

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية وفقاً لمتغيري الدراسة: (الجنس، والخبرة التدريسية). وللكشف عن دلالة الفروق بين هذه المتوسطات، تم استخدام تحليل التباين الثنائي العاملي ذي التصميم (٣*٢) (Two-Way ANOVA)، ويبين الجدول (٦) خلاصة نتائج هذا التحليل.

جدول (٦): نتائج تحليل التباين الثنائي (٣*٢) لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية وفقاً لمتغيري الدراسة: الجنس، والخبرة التدريسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة الإحصائي (F)	الدلالة الإحصائية	Eta square
الجنس	٠,٣١	١	٠,٣١	١,١٢	٠,٢٩	٠,٠١
الخبرة التدريسية	٢,٤٣	٢	١,٢١	٤,٣٧*	٠,٠٢	٠,٠٩
الخطأ	٢٤,٨١	٨١٦	٠,٢٨			
الكلي	٢٦,٦٥	٨١٩				

يلاحظ من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية في محافظة جرش تعزى لمتغير الجنس (معلم، معلمة) حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١,١٢) وهي قيمة غير دالة إحصائية، وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه الظروف بين مدارس الإناث والذكور في محافظة جرش، وأن المعلمين من كلا الجنسين يخضعون لنفس الدورات التدريبية مما ينعكس على مستوى أداؤهم وتقارب ممارساتهم التدريسية، اتفقت هذه النتيجة مع دراسة البدوي وآخرون (٢٠٢١) ودراسة الرشيد (٢٠٢٢)، بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) بين المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة لدور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية في محافظة جرش تعزى لمتغير الخبرة التدريسية (قصيرة، متوسطة، طويلة)، حيث بلغت قيمة فيشر (F Value) النسبة المحسوبة (٤,٣٧)، وهي قيمة دالة إحصائية. ولمعرفة مصادر هذه الفروق تم تطبيق طريقة شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧): نتائج تطبيق طريقة شافيه (Scheffe) للمقارنات البعدية على مقياس دور التقويم التكويني في تحسين العملية التعليمية تبعاً للخبرة التدريسية

الخبرة التدريسية	المتوسط الحسابي	أربع سنوات أقل	خمس إلى ثماني سنوات	تسع سنوات فأكثر
أربع سنوات فأقل (قصيرة)	٣,٨٣	-	٠,٢٨*	-٠,١٠
خمس إلى ثماني سنوات (متوسطة)	٣,٦٥	-	-	٠,٣٨-
تسع سنوات فأكثر (طويلة)	٣,٧٥	-	-	-

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)

يتبين من الجدول (٧) أن مصادر الفروق بين المتوسطات الحسابية كانت بين مستويات الخبرة التدريسية (أربع سنوات فأقل، وخمس إلى ثماني سنوات) لصالح المعلمين ذوي الخبرات (أربع سنوات فأقل) بمتوسط حسابي (٣,٩٣) درجة، بينما بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الخبرة (خمس إلى ثماني سنوات) (٣,٦٥) درجة. تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين ذوي الخبرة القصيرة يفضلون توظيف استراتيجيات التقويم التكويني كونها تفيدهم بالدرجة الأولى إذ تمكنهم من تقييم أنفسهم ومعرفة مستوى أداؤهم والكشف عن نقاط القوة والضعف لديهم، كما أن المعلمين الجدد يتلقون تدريبات مكثفة ويلتحقون ببرامج وورش تدريبية تهدف إلى إكسابهم مهارات توظيف الاستراتيجيات التدريسية والتقويمية الحديثة، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (البدوي وآخرون، ٢٠٢١؛ الرشيد، ٢٠٢٢).

٨. التوصيات

في ضوء النتائج السابقة توصي الباحثة بـ:

١. تدريب المعلمين على ممارسة أساليب التقويم التكويني، وتضمن تطبيقات عملية للتقويم التكويني ضمن برامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعات الأردنية.
٢. العمل على تطوير دليل للمعلم في التقويم التكويني يشمل: الاستراتيجيات، والأدوات، والمؤشرات، والمعايير.

٣. إجراء دراسات حول أثر التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين والطلبة، ضمن بيانات وفي ضوء متغيرات جديدة.

الشكر والتقدير

أتوجه بخالص الشكر إلى المراجعين ورئيس التحرير على تعليقاتهم القيمة على المسودة الأولية لهذه الورقة البحثية. كما أعرب عن تقديري لمشاركة المعلمين والمعلمات الذين ساهموا في هذه الدراسة، وأشكر مديرية تربية وتعليم في جرش على تسهيل عملية جمع البيانات. جميع الأخطاء أو أوجه القصور المتبقية هي مسؤوليتي بالكامل.

الإقرارات الأخلاقية

تم إجراء هذه الدراسة وفقاً لمبادئ إعلان هلسنكي (١٩٦٤)، وحصلت على موافقة لجنة البحث والأخلاقيات في وزارة التربية والتعليم، الأردن. وقد تم الالتزام بالمبادئ الأخلاقية التالية أثناء تنفيذ البحث:

- مبدأ الموافقة الطوعية (تم الحصول على الموافقة المستنيرة من الجهات المعنية في مديرية تربية وتعليم في جرش).
- مبدأ تقليل المخاطر على المشاركين.
- مبدأ السرية.
- مبدأ إبلاغ المشاركين بمحتوى وأهداف البحث.
- مبدأ التوثيق الإلزامي لمراحل ونتائج البحث.
- مبدأ موثوقية الأدوات المنهجية المستخدمة في البحث.
- مبدأ صلاحية معالجة البيانات البحثية.

بيان توافر البيانات

تتوفر مجموعات البيانات التي تم جمعها وتحليلها خلال هذه الدراسة عند الطلب من الباحثة.

التمويل

لم يتم تلقي أي تمويل لإجراء هذا البحث.

تضارب المصالح

تؤكد الباحثة عدم وجود أي تضارب في المصالح.

مساهمة الباحثة

- قامت ذاكراً أبو غزلة بوضع تصور الدراسة وتصميمها، بالإضافة إلى جمع البيانات وتحليلها.
- تمت كتابة المسودة الأولى للمقال من قبل قامت ذاكراً أبو غزلة.
- قامت الباحثة بمراجعة النصوص وتحريرها، واعتمدت النسخة النهائية للنشر.

الموافقة على النشر

توافق الباحثة على تقديم هذه الورقة البحثية للنشر، وبانتظار قرار هيئة التحرير بعد عملية التحكيم، وتوافق على نشرها. كما تؤكد أن هذا العمل لم يُنشر سابقاً، ولم يُقدم إلى أي مجلة أخرى للنظر في نشره.

المراجع

البدوي، دولت وزعترة، نرمين وعمران، محمد. (٢٠٢١). واقع استخدام استراتيجيات التقويم التكويني في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين في مدرسة الطور الشاملة أنموذجاً. *المجلة العربية للنشر العلمي*، (٣٣)، ٤١٩-٤٦٠.

- التويم، فائق. (٢٠١٦). التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم. ورقة مقدمة للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ٢ (٤)، ٨٠٩-٨٢٩.
- الرشيدي، نورة والأحمد، نضال. (٢٠٢٢). درجة ممارسة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية لأساليب التقويم التكويني وأساليبه في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمات أنفسهن. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، ٦ (١٠)، ٧٨-١٠٨.
- سعادة، جودت. (٢٠٢٠). *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان، الأردن: دار الفكر.
- سهل، ليلي. (٢٠١٤). واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة. *مجلة المخبر أبحاث في اللغة والأدب الجزائري*، جامعة بسكرة، الجزائر، ١ (١٠)، ٨٦-٦٦.
- عمر، عبد المجيد وأمين، عبد الرحمن. (٢٠٢١). أثر التقويم التكويني على أداء الطلاب في اللغة الإنجليزية للأغراض الخاصة: دراسة حالة الطلاب السنة التحضيرية بجامعة أم القرى بمكة. *مجلة علوم اللغات وآدابها*، (٢٧)، ٣٠٩-٣٧٥.
- قطامي، نايفة. (٢٠١٠). *مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين*. دار المسيرة. عمان، الأردن.
- المحاسنة، إبراهيم والمهيدات، عبد الحكيم. (٢٠٠٩). *القياس والتقويم الصفّي* (ط. ١). دار جريب. عمان، الأردن.
- المطوع، عبد الله. (٢٠١٤). التقويم والتشخيص في القرآن الكريم. *المدرسة العليا لأساتذة بتوزيعه مخبر التربية والأبستمولوجيا*، ٤ (٧)، ٦٥-١٠٠.
- مراد، صلاح وسليمان، أمين. (٢٠١٥). *الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية: خطوات إعدادها وخصائصها* (ط. ٣). دار الكتاب الحديث. القاهرة.
- مسلمي، عبد الله. (٢٠١٩). استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفّي لدى تلاميذهم. *مجلة جامعة شقراء*، (١١)، ١٩٩-٢٣٣.
- موسى، زاهر وصالحه، محمد. (٢٠٢١). واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (٣)، ٥١٩-٤٩٤.
- دحدي، إسماعيل والوناس، مزياني. (٢٠١٧). التقويم التربوي: مفهومه وأهميته. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣١)، ١١٥-١.
- فهيم، فاروق وعبد الصبور، منى. (٢٠١١). *المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة*. دار المعارف. القاهرة.
- فيصل، عبد الفتاح. (٢٠٠٨). التقويم التكويني: تقويم من أجل التعلم. *مجلة كلية التربية*، ١ (٢٦)، ٧٣-٧٠.
- خليفة، عائشة. (٢٠١٨). معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٤ (١)، ٥٦-٤٢.

Reference

- Bartlett, Jayne. (2015). *Outstanding assessment for learning in the classroom*. New York, USA: Routledge.
- Belcher, O. (2016). *Effectiveness of formative assessment initiative on student achievement in eighth grade math* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations Publishing, Mississippi College.
- Brookhart, Connie, & Long, Beverly. (2008). Formative evaluation. *Educational Leadership Journal*, 66(3), 52-57.

-
- Duckor, Brian. (2014). Formative evaluation in seven good moves. *Educational Leadership Journal*, 71(6), 28-32.
- Herman, Joan. (2013). Accountability and assessment in the service of learning. In L. Shepard & K. Ryan (Eds.), *The future of test-based accountability*.
- Hurd, Allison. (2016). *How education conduct formative assessment with middle school students in order to improve student achievement* (Doctoral dissertation). ProQuest Dissertations Publishing, Capella University.
- Laveault, Denis, & Allal, Linda. (2016). *Evaluation for learning: Meeting the challenge of implementation*. Springer Publications.
- Linn, Robert L., & Gronlund, Norman E. (2012). *Measurement and assessment in teaching* (11th ed.). Prentice Hall.
- Mintert, Adam. (2019). *The effects of formative evaluation on student motivation for learning and achievement in standards-based grading* (Doctoral dissertation). Southern Illinois University Carbondale.
- Widiastuti, Ika., Mukminatien, Nur., Prayogo, Johannes., & Irawati, Eka. (2020). Dissonances between teachers' beliefs and practices of formative assessment in EFL classes. *International Journal of Instruction*, 13(1), 71-84.