تقييم جودة منظومة التقويم التربوي للصفوف (1-12) في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين

Evaluating the quality of the educational evaluation system for grades (1-12) in Oman from teachers' perspectives

حسين الخروصي[1]، عايدة البوسعيدية[2،*]، حمد الرياميي[3]

[1] جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)، hussein5@squ.edu.om

[2] جامعة السلطان قابوس (سلطنة عمان)، s42349@student.squ.edu.om

[3] وزارة التعليم (سلطنة عمان)، hamed.riyami@moe.om

تاريخ الاستلام:07-06-2026 تاريخ القبول: 12-09-2026 تاريخ النشر: 30-09-2026

ملخص: هدفت الدراسة إلى تقييم جودة منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، في ضوء مجموعة من معايير الجودة المستخلصة من الأدبيات والدراسات السابقة. حيث اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المقارن، وطُبقت استبانة مكونة من (61) فقرة موزعة على (15) بعداً لقياس درجة تحقق معايير الجودة، وتم التأكد من الخصائص السيكومترية للاستبانة. وتكونت العينة من (321) معلماً ومعلمة بمحافظة مسقط. وقد أظهرت النتائج أن درجة تحقق منظومة التقويم التربوي لمعايير الجودة جاءت متوسطة تميل إلى الارتفاع، حيث تميزت معايير مثل الموضوعية، والتواصل، والإجرائية بمتوسطات مرتفعة، في حين جاءت الواقعية والاعتمادية في أدنى المستويات. كما تبيّن أن المادة الدراسية هي المتغير الوحيد الذي أظهر فروقاً دالة في تقييم المعلمين، خاصة لصالح مادة العلوم مقارنة بالمواد المهارية، بينما لم تُسجل فروق تبعاً للجنس أو الخبرة التدريسية. وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق معايير الجودة ما يزال جزئياً يحتاج إلى تعزيز، خاصة فيما يتعلق بواقعية التقويم واتساق نتائجه.

الكلمات المفتاحية: تقويم تربوي؛ معايير الجودة؛ جودة التقويم؛ سلطنة عمان.

Abstract: This study aimed to evaluate the quality of the educational assessment system for grades 1–12 in Oman from teachers' perspectives, using quality standards derived from the relevant literature. A descriptive-comparative approach was employed, and a 61-item questionnaire across 15 dimensions was administered to 321 teachers in Muscat Governorate. Results indicated that the overall quality of the educational assessment system was at a moderate level with a tendency toward high. Standards such as objectivity, communication, and procedurality recorded the highest means, while practicality and reliability ranked lowest. Subject taught was the only variable that yielded statistically significant differences in teachers' evaluations, particularly in favor of science compared to skills-based subjects, whereas no significant differences were found according to gender or teaching experience. The study concluded that the implementation of quality standards requires further reinforcement, particularly regarding assessment practicality and consistency of outcomes.

Keywords: Educational assessment; quality standards; assessment quality; Oman.

*المؤلف المراسل:

1- مقدمة

يُعد التعليم أساس تقدّم الدول وجودة أدائها، مما يعزز الاهتمام بتطبيق معايير الجودة في التعليم. ويُشكّل التقويم التربوي عنصرًا جوهريًا في تحسين جودة التعلم، إذ يقيس نتائج التعليم وكفاءة المعلمين والمناهج، ويسهم في تطوير السياسات التعليمية (Hidayah & Syahrani, 2022; Sarker & Ullah, 2023). ويمثّل التقويم وسيلة لتوجيه القرارات التربوية وتنمية الجوانب المعرفية والمهارية لدى الطلبة، مما يجعل جودة منظومة التقويم ركيزة أساسية لتحقيق المخرجات التعليمية المرجوة (Nenty et al., 2007; Larbi, 2019).

وتشير الأدبيات إلى أن منظومة التقويم التربوي عالية الجودة يجب أن تتصف بمجموعة من المعايير والتي من بينها الوضوح، والموثوقية، والشفافية، وأن يكون التقويم عادلاً وذا أثر تعليمي وتحفيزي واضح، إضافة إلى قابلتيه للتنفيذ (الخروصي والريامي والحوسني، 2021 أ) وبالرغم من أهمية هذه المعايير، إلا أن تطبيقها في الواقع لا يخلو من التحديات التي تعيق تحقيق الفعالية المرجوة منها؛ إذ تلعب المعتقدات الذاتية للمعلمين حول معايير جودة منظومة التقويم التربوي دوراً مهماً في مدى تطبيقهم الفعّال لهذه المعايير في البيئة الصفية، حيث إن شعور المعلمين بعدالة وشفافية منظومة التقويم التربوي ووضوحها وسهولة استخدامها يعزز دافعيتهم للتطبيق الجيد للمنظومة (Brady, 2016; Paufler & Sloat, 2020). كما أن الخبرة التدريسية وخصائص البيئة المدرسية كتوفر الدعم الإداري تؤثر على معتقدات المعلمين حول جودة التقويم التربوي، ومدى التزامهم بالمعايير (Paufler & Sloat, 2020; Olivos & Yuan, 2023).

وعليه، يُشكّل المعلمون محوراً رئيسياً في تنفيذ منظومة التقويم التربوي، إذ تؤثر تصوراتهم ومعتقداتهم في اختيار أساليب التقويم وتصميم أدواته وتوظيف نتائجه. وتشير الدراسات إلى أن إيمان المعلمين بأهمية المستويات المعرفية في تصنيف بلوم ينعكس مباشرة على مدى تطبيقهم لها في بناء أدوات التقويم الصفي (Nenty et al., 2007)، كما أظهرت الدراسات التي قارنت بين التقويم المرجعي للمحك، والتقويم المرجعي للمعيار، والتقويم المرجعي للفرد أن المعلمين ينظرون إلى التقويم المرجعي للمحك والتقويم المرجعي للفرد على أنهما أكثر عدالة من التقويم المرجعي للمعيار (Wallace & Ng, 2022). وعليه، فإن تصورات المعلمين بشأن جودة منظومة التقويم التربوي تكتسب أهمية بالغة، فالتصورات السلبية قد تعيق ضمان ممارسات فعّالة للتقويم الصفي (Larbi, 2019).

1.1 - مشكلة الدراسة:

تعد جودة التقويم التربوي عاملاً مهماً لضمان فعالية العملية التعليمية، باعتباره مجالاً أساسياً من مجالات النظام التعليمي، إذ يرتبط بجميع العمليات التعليمية من تخطيط وتدريس وتعلم وإدارة (Baranvskaya & Shaforostova, 2018). وبالرغم من الجهود الكبيرة في إعداد معايير الجودة للنظام التعليمي المدرسي في سلطنة عمان، إلا أن الدراسات السابقة تشير إلى تباين في مستويات تطبيق معايير الجودة في مجالات النظام التعليمي المدرسي في سلطنة عمان، حيث تطبق معايير الجودة بدرجة عالية في مجالات الموارد البشرية، والتخطيط، وشؤون الطلبة، بينما تطبق بدرجة متوسطة في مجالات المنهج المدرسي وطرق التدريس (عيسان والشيدي، 2018). ومع ذلك، لا توجد أدلة كافية لمعرفة مدى توافق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1-12) في سلطنة عمان بشكل منهجي مع المعايير المتعلقة بجودة نظم التقويم التربوي، لا سيما

من وجهة نظر المعلمين كونهم طرف مباشر في الممارسات المتعلقة بالتقويم التربوي. عليه، جاءت هذه الدراسة لتقييم مدى تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين. ويمكن إجمال مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

1. ما درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل تختلف وجهة نظر المعلمين في درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي باختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية، والخبرة التدريسية؟

2.1– أهمية الدراسة:

تسلط الدراسة الحالية الضوء على معايير جودة التقويم التربوي، وتقييم درجة تحققها في منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان بشكل منهجي من خلال وجهة نظر المعلمين. وعليه، تأتي أهمية الدراسة من الناحية التطبيقية كونها تسهم في:

1. تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بمعايير محددة لجودة التقويم التربوي.
2. مساعدة المعلمين لتحسين ممارساتهم الصفية في مجال التقويم التربوي بما يحقق معايير الجودة.

بالإضافة إلى ذلك، تستمد الدراسة أهميتها النظرية من خلال المساهمة في:

1. إثراء الأدبيات المتعلقة بجودة التقويم التربوي خصوصاً في سياق سلطنة عمان.
2. فهم الفجوة بين المعايير النظرية المعتمدة لجودة التقويم التربوي وبين ما يتم تطبيقه فعلياً مما يثري الأدبيات التربوية ويحفز على المزيد من الدراسات المستقبلية.

3.1– حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على المعلمين والمعلمات للصفوف (1 – 12) في مدارس التعليم الأساسي في جميع محافظات سلطنة عمان لكونهم الأقدر على تقدير درجة تحقق معايير جودة التقويم التربوي من خلال ما يلمسونه في الواقع العملي لمهامهم التدريسية.

الحدود الزمنية: تم جمع البيانات لهذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2025/2024م .

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على مدارس الصفوف (1–12) في جميع محافظات سلطنة عمان.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معايير جودة التقويم التربوي التي تم استخلاصها من دراسة الخروصي وآخرون (2021)، وعليه تحددت نتائج الدراسة بالأداة التي طورها فريق البحث للتعرف على درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين، كما تحددت نتائج الدراسة بمدى دلالات صدق وثبات الأداة المطورة وملاءمتها للسياق التعليمي الذي تم تنفيذ الدراسة فيه.

4.1- مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة الحالية عدة مصطلحات، يمكن تعريفها كما يلي:

- التقويم التربوي: هو العملية التي يتم من خلالها جمع البيانات عن مختلف عناصر العملية التعليمية بما في ذلك أداء الطلبة وفعالية البرامج وكفاءة المعلمين وتحليلها، بهدف الحكم حول مدى تحقق الأهداف المنشودة (Hidayah & Syahrani, 2022).
- منظومة التقويم التربوي: هي نظام متكامل يضم السياسات والإجراءات والأدوات والمعايير التي تنظم عملية التقويم التربوي في المؤسسة التعليمية (Xu, 2025).
- المعايير: هي مجموعة من المؤشرات أو القواعد التي تحدد المستوى المطلوب تحقيقه في مجال معين، وتستخدم كمرجعية للحكم على جودة الأداء أو النتائج (Pavlova, 2025). وتركز الدراسة الحالية على معايير جودة التقويم التربوي التي تعرّف إجرائيا بانها مجموعة من الخصائص التي ينبغي توافرها في منظومة التقويم التربوي لتعكس جودة الأداء والنتائج، وتشمل ما يلي (الخروصي وآخرون، 2021 أ):

1. الوضوح: يشير إلى وضوح الغرض من التقويم، ووضوح صياغة الأسئلة أدوات التقويم، مع تحديد مخرجات التعلم، ومستويات الأداء المطلوبة، وتعريف المصطلحات ورموز التقديرات أو الدرجات المستخدمة في التقويم، مما يسهم في تسهيل فهم الطلبة والمعلمين لعملية التقويم ومتطلباتها.
2. الارتباطية: تعكس مدى ارتباط عملية التقويم بمحتوى التدريس وأهداف التعلم، بحيث تتناسب أدوات التقويم مع طبيعة المادة الدراسية وما تم تدريسه فعليًا، وتنسجم مع استراتيجيات التدريس المستخدمة، مما يضمن تحقيق التوافق بين التدريس والتقويم لتحقيق نتائج تعلم دقيقة.
3. الشفافية: تتعلق بمشاركة الطلبة في عملية التقويم من خلال إبلاغهم المسبق بمعايير التقييم، والغرض من التقويم، ومحتوى أدوات التقويم، بالإضافة إلى شفافية العمليات التقييمية، مما يضمن وضوح التوقعات وتحقيق مبدأ الشفافية في التقييم.
4. الموضوعية: تعني عدم تأثر نتائج التقويم بالعوامل الشخصية للمقيم، بحيث يتم التقييم بناءً على معايير ثابتة وموحدة لجميع الطلبة، مع ضمان استخدام معايير تصحيح واضحة ومحددة مسبقًا، مما يحقق الدقة والحياد في إصدار الأحكام على أداء الطلبة.
5. العدالة: أن تتيح عملية التقويم فرص متكافئة للطلبة عند تقويم أداءهم على المهام المختلفة، بحيث تعكس نتائج التقويم مقدار ما قام به الطالب من عمل وجهد لتعلم المادة الدراسية، مما يحقق قياس التحصيل الدراسي الفعلي للطلبة.
6. التنوع: يشير إلى استخدام استراتيجيات تقييم متنوعة تراعي الفروق الفردية بين الطلبة تشمل الاختبارات الكتابية والشفهية والعملية، وتقديم أنشطة تقييمية تناسب أساليب التعلم المختلفة، مما يمنح الطلبة الفرصة للتعبير عن مهاراتهم ومعارفهم بطرق متعددة، ويحقق تكافؤ الفرص في عملية التقويم.
7. الشمولية: تعني أن تغطي أدوات التقويم جميع جوانب شخصية الطالب، بما في ذلك الجوانب المعرفية، والمهارية، والوجدانية، وأن تشمل مستويات متعددة من الأهداف التعليمية، مع مراعاة تطور الطلبة التدريجي، لضمان تقييم شامل يعكس قدرات الطلبة بشكل دقيق.

8. الاستمرارية: أن يتم تطبيق التقويم بصفة مستمرة من بداية عملية التدريس وحتى نهايتها.
9. المصداقية: يشير إلى صحة تفسيرات نتائج التقويم والقرارات المستمدة منها.
10. الاعتمادية: تشير إلى الاتساق في نتائج التقويم باختلاف ظروف المواقف التقويمية.
11. التواصل: أن يتبع عملية التقويم تقديم معلومات توجيهية للطلبة تبين نواحي القوة في الأداء ونواحي الضعف وسبل تحسينها.
12. التوازن: أن يكون لكل طريقة تقويم الوزن المناسب من التقدير الكلي للتحصيل الدراسي للطالب في المادة.
13. الإجرائية: أن يتم إجراء عملية التقويم بطريقة سهلة بحيث تعطي أكبر قدر ممكن من المعلومات عن أداء الطالب بدقة أكبر وبأقل جهد.
14. الأثر الإيجابي: أن يترتب على عملية التقويم آثار إيجابية على المعلم والطالب.
15. الواقعية: أن تتضمن عملية التقويم مهام تقييم تكشف قدرة الطالب على تطبيق ما تعلمه في الغرفة الصفية على مواقف مرتبطة بالحياة الواقعية.

2- الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2- مفهوم التقويم التربوي:

يُعدّ التقويم التربوي ركيزة أساسية في العملية التعليمية، إذ يوفّر البيانات اللازمة لقياس تحقق الأهداف التربوية وتمكين صُنّاع القرار من تحسين الأساليب التعليمية وتطوير النظام بشكل مستدام، كما يسهم في رفع كفاءة أداء الطلبة والمعلمين والمؤسسات التعليمية، وأشار السحيم (2016) إلى أن التقويم يشمل إصدار أحكام واتخاذ قرارات تهدف إلى تعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف، وذلك في إطار السعي لتطوير العملية التربوية. وأضاف أبو علام (2014) أن التقويم هو عملية إصدار حكم على موضوع أو فرد استنادًا إلى درجة القياس، والأهداف المحددة، والمعلومات التي يتم جمعها من مصادر متنوعة. وفي نفس السياق، عرّف العبسي (2010) التقويم بأنه عملية تهدف إلى تحديد مدى تحقيق الأهداف المخططة في المنهج، وتحديد مستوى ما وصل إليه الطالب من نتائج تعليمية وخبرات مكتسبة. من جانبه، عرّف مصطفى (2016) التقويم على أنه عملية تشخيصية، علاجية، وقائية، منظمة ومستمرة تهدف إلى تحديد المستوى المعرفي للطالب، ولا تقتصر على إعطاء تقديرات أو درجات، بل تشمل إصدار أحكام استنادًا إلى معايير محددة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. كما أضاف المرحبي (2019) أن التقويم هو عملية مخططة وهادفة تعتمد على جمع المعلومات بدقة وموضوعية، وتحليلها وتفسيرها لتحديد مدى تحقيق الأهداف المنشودة، بهدف إصدار الأحكام واتخاذ القرارات المناسبة لتحسين العملية التعليمية.

2.2- التقويم التربوي وأهميته في العملية التعليمية:

تتمثل أهمية التقويم التربوي في كونه عنصرًا محفزًا في العملية التعليمية وأساسًا للتحسين المستمر وجودة الأداء. فهو يوفّر بيانات دقيقة وشاملة لجميع الأطراف المعنية، ويسهم في تقييم كفاءة العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأهداف المنشودة. كما يحدد جوانب القوة والقصور لدى المتعلمين لتطوير المناهج واستراتيجيات التدريس، ويعزز جودة الممارسات التعليمية من خلال تغذية راجعة فعّالة، إذ تؤكد الدراسات أن جودة التعليم تعتمد على نظام تقويمي فعّال يوظف البيانات لتحسين نواتج التعلم (اليحيائي، 2021). ويتمحور جوهر العملية

التعليمية حول تحقيق العمق المعرفي بوصفه أساس التقدم النوعي، كما يُعد التقويم التربوي أداة رئيسة لتعزيز جودة التعليم من خلال قياس نواتج التعلم وتقدم الطلبة. وتكمن فاعليته في توظيف البيانات لتحسين الممارسات التعليمية وتوجيه التعلم نحو الكفاءة والتميز لبناء نظام تعليمي يحقق الجودة والريادة (الفرجاني، 2017؛ Black & Wiliam, 2009).

3.2- معايير الجودة في التقويم التربوي:

يُعد التقويم التربوي أداة محورية لتحقيق العدالة التعليمية، حيث يسهم في ضمان تقديم فرص تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين، من خلال تحديد احتياجاتهم التعليمية ومراعاة الفروق الفردية بينهم، ومن ثم تقديم دعم تربوي ملائم لمستوياتهم، كما يؤدي دورًا مهمًا في تعزيز التفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب عبر إتاحة الفرص للمتعلمين للتعبير عن آرائهم وملاحظاتهم لترسيخ بيئة تعليمية تشاركية تعزز دافعية الطالب للتعلم (الحكمي، 2020؛ سالم، 2021).

وعبر هذا التفاعل، يتحول التقويم من كونه أداة للحكم إلى وسيلة للتطوير والتحسين، تسمح بإعادة توجيه العملية التعليمية بناءً على البيانات التي يوفرها. ويُعد التوجيه والمتابعة من أبرز وظائف التقويم، حيث تُستخدم مخرجاته لقياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتقديم تغذية راجعة مستمرة للمعلم والمتعلم، مما يعزز من كفاءة الأداء التربوي ويُسهم في اتخاذ قرارات تعليمية قائمة على الأدلة (قاسم، 2021). وتؤكد الدراسات أن تطبيق التقويم وفق معايير علمية يسهم في تحسين جودة التعليم عبر كشف نقاط القوة والضعف واقتراح حلول مناسبة (عزازي، 2021)، وبذلك يدعم العدالة والتحسين المستمر في المنظومة التعليمية.

وتتمثل معايير الجودة في القدرة على إنتاج عمل جديد بمستوى مقبول من الإتقان، إذ لا يمكن تقييم الأداء اعتمادًا على مؤشر واحد فقط. فالسعي نحو الجودة يتطلب منظومة متكاملة من المعايير المرتبطة بطبيعة العمل ومخرجاته، مما يجعلها ضرورة ملحّة لا خيارًا (الأمير، وعواملة، 2011). وقد أشار عودة (2011) إلى أن تزايد الاهتمام بالتقويم في المؤسسات التعليمية يرتبط بمفاهيم الاعتماد وضمان الجودة، إذ يُعد أداة أساسية لا لضمان الاعتماد فقط، بل لتحقيق جودة مخرجات التعليم واستدامة تطويرها ضمن منظومة معايير أكاديمية وإدارية متكاملة. وأوضح الشهراني والسبيعي (2022) أن الأدبيات التربوية تتفق على أن تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة يمثل أساسًا لتحقيق تميز التعليم وكفاءته، حيث إن وجود هذه المعايير والالتزام بها يسهم في ضمان التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية.

كما تُعد التقديرات المتوافقة مع المحتوى وجداول المواصفات والتدريب المستمر للمعلمين عناصر أساسية لضمان جودة التعليم. وقد أشارت دراسة الحسام وآخرون (AL Hussam, et.al,2024) إلى أهمية استكشاف مفهوم الجودة في التعليم وأساليب التقييم المعتمدة، مشيرة إلى محدودية الفهم الشامل لهما رغم تعدد الدراسات، وأكدت ضرورة وعي المؤسسات التعليمية بمفهوم الجودة ومواكبة التطورات الحديثة في التقويم، كما بيّنت أن الولايات المتحدة تبنّت معايير محددة في عشر ولايات تضم عشرة محاور تهدف إلى رفع فعالية العملية التعليمية استنادًا إلى أبحاث سابقة حول أثر التقويم في تحسين جودة التعليم. على سبيل المثال، أشار McManus (2008) إلى أن التقويم التكويني هو عملية تشارك فيها كل من المعلمين والطلبة بهدف تحسين التعلم. كما أورد وايلي (Wylie, 2013) أن التقييم الذاتي يعزز من تطوير قدرات الطلبة ويزيد من مشاركتهم الفعّالة في العملية التعليمية.

وهنا يمكن القول أن معايير جودة التقويم التربوي لا تقتصر على تقييم أداء الطلبة فحسب، بل تمتد لتشمل تحسين العملية التعليمية ككل. من خلال تطبيق هذه المعايير، يُمكن تحقيق تعليم ذي جودة عالية يُلبّي احتياجات الطلبة ويُسهم في تطوير المجتمع بشكل عام.

4.2- جودة المعايير المعيارية في تقويم تعلم الطلبة:

نشأ التوجه الحديث في التقويم التربوي مع تحول التعلم نحو بناء المعرفة وتنمية كفاءة الطالب للتفاعل مع متطلبات التعليم. ويرتكز مفهوم الجودة على الكفاءة والابتكار وبيئة المتعلم، كعناصر جوهرية في التقويم الشامل، كما تطور التقويم ليصبح قائمًا على تحليل المدخلات والمخرجات لدعم القرارات وتحسين الأداء التعليمي (مقدم، 2009) وتسهم معايير الجودة في تطوير النظام التربوي وتحسين مخرجاته من خلال مؤشرات مرجعية لعمليات التقويم. كما يُعدّ تتبع التحصيل الدراسي وتوظيف نتائجه في تحسين الأداء الأكاديمي وتقديم تغذية راجعة فورية من العوامل الجوهرية لرفع الكفاءة التعليمية (عبد العزيز، 2019).

ومع تزايد ضعف المخرجات التعليمية في العديد من الأنظمة التربوية، برزت الحاجة إلى معايير دقيقة لقياس فعالية التعليم وجودة المخرجات بوصفها انعكاسًا لجودة المدخلات. وقد أكد قانون التعليم الأمريكي لعام 2000 ضرورة تطوير معايير تعليمية تعزز القدرات العليا للطلبة وتحدّث المناهج وأساليب التقويم (الحارثي، 2014). من جهة أخرى، وضع المجلس الوطني للقياس والتقويم (NCME) سبعة معايير لتقييم أداء الطلبة، شملت تنوع أدوات التقييم، ودقتها وموثوقيتها، والالتزام بالأخلاقيات، وتحليل النتائج، وضمان العدالة، وإبلاغ النتائج بوضوح، وتمكين المعلمين من اتخاذ قرارات تربوية موضوعية (Gray, 1996).

5.2- الدراسات السابقة:

سعت دراسة الأمير والعواملة (2011) إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك من خلال استبانة وُزّعت على (200) مشرف ومشرفة. وأظهرت النتائج أن مجال المنهاج حاز على درجة مرتفعة، بينما جاءت بقية المجالات مثل التعليم والتعلم، وشؤون الطلبة، والقيادة والتخطيط، بدرجة متوسطة، كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للجنس أو المؤهل العلمي أو سنوات الخبرة.

وأجرى كرايكوناساي وآخرون (Kraikunnasai et al., 2017) دراسة سعت إلى استكشاف وتحليل أثر المتغيرات الإدارية في جودة التعليم، مستخدمين منهجًا متنوع الأدوات شمل مراجعة الأدبيات والمقابلات والمسح الميداني. وأظهرت النتائج أن العوامل الإدارية تسهم بفاعلية في رفع التحصيل الدراسي وتحسين جودة التعليم، وحددت الدراسة أهم هذه العوامل في القيادة التحويلية، وقوة الثقافة المدرسية، وجودة إدارة المواد الدراسية، وكفاءة إدارة عمليات التعليم.

كما أجرت مناهل (2019) دراسة هدفت إلى قياس مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أدوات تقويم مادة التقنية، واستكشاف الصعوبات التي تواجه تطويرها في مرحلة التعليم الأساسي. حيث شملت العينة 123 معلمًا ومعلمة و10 مشرفين تربويين، واستخدمت ثلاث أدوات رئيسية، منها قائمة مقترحة لمعايير الجودة الشاملة تضمنتها استبانة من 61 فقرة، إضافة إلى اختبارات تحصيلية ومقابلات مع الخبراء. وأظهرت النتائج غياب معايير الجودة الشاملة في أدوات قياس تحصيل تلاميذ مادة التقنية بمحلية الخرطوم، مع عدم وجود عقبات

جوهرية تعيق تطوير تلك الأدوات، كما لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تبعًا لمتغيرات النوع، وجهة العمل، والمؤهل، وسنوات الخبرة.

وأعدّت نورا خليفة وزميلاتها (خليفة وأمين والشريف، 2019) دراسة هدفت إلى تحديد المعايير الأساسية التي يجب توفرها عند تصميم أدوات التقويم التكويني الإلكتروني. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة تضمنت (7) معايير و(24) مؤشراً تم عرضها على المحكمين لاختيار المعايير والمؤشرات اللازمة في التقويم التكويني الإلكتروني. وأسفرت النتائج عن تحديد أهم المعايير المتمثلة في: التخطيط للأنشطة التقويمية، واستخدام أدوات التقويم التكويني، والإجابة، والتغذية الراجعة الفورية، ومعيار الكفاءة التقنية.

كما أعدت قوادري (2020) دراسة هدفت إلى تقييم آراء الأساتذة الجامعيين حول جودة التقويم المستمر، مع بحث الفروق وفق الدرجة العلمية، والتخصص الأكاديمي، وسنوات الخبرة، باستخدام المنهج الوصفي واستبيان مكون من 28 عبارة موزعة على خمسة محاور، طُبق في كليات جامعة آكلي محند أولحاج بالبويرة في الجزائر. وأظهرت النتائج أن معايير الشمولية، والاستمرارية، والموضوعية، والفاعلية حصلت على تقييم متوسط، في حين جاءت معايير السهولة، والاقتصادية، ومراعاة الفروق الفردية بتقييم منخفض. كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا تبعًا للدرجة العلمية أو سنوات الخبرة، بينما ظهرت فروق لصالح التخصصات الأدبية والإنسانية والاجتماعية.

وقام الخروصي والريامي والحوسني (2021 ب) بدراسة لاستطلاع آراء الخبراء التربويين في سلطنة عمان حول المعايير الضرورية لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة، وفحص الفروق وفق الجنس، والدور الوظيفي، والمؤهل الدراسي. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة مكونة من 37 فقرة موزعة على ستة أبعاد: وضوح الغرض من التقويم، ارتباطه بمخرجات التعلم، جودة تصميمه، مشاركة الطلبة فيه، عدالته وموضوعيته، والتنوع في أساليبه. بعد التحقق من صدق الأداة وثباتها، طُبقت على عينة من 135 خبيرًا تضم أكاديميين بجامعة السلطان قابوس ومشرفين من وزارة التربية والتعليم. وأظهرت النتائج اتفاق أفراد العينة بدرجة مرتفعة على أهمية جميع المعايير لتحقيق جودة التقويم، كما لم تُسجل فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا للجنس أو الدور الوظيفي أو المؤهل الدراسي.

وفي سلطنة عمان ايضاً، أجرى الريامي (2022) دراسة هدفت إلى قياس مستوى أداء معلمي التعليم الأساسي في إعداد أدوات التقويم المستمر وفق معايير جودة التعليم، واقتراح برنامج تدريبي لتطوير مهاراتهم في هذا المجال. حيث استخدم المنهج الوصفي بعينة مكونة من 537 معلمًا ومعلمة تم اختيارهم عشوائيًا، واعتمد على قائمة لمجالات ومعايير جودة إعداد أدوات التقويم، واستبانة لقياس جودة الممارسة، واختبار تحصيلي لمدى معرفة المعلمين بتلك الأدوات. وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي لإعداد أدوات التقويم المستمر في سلطنة عمان بما يتوافق مع معايير جودة التعليم.

وأجرى عبد الغني وآخرون (Abdul Ghani et al., 2023) دراسة تحليلية لاستقصاء العلاقة بين أنواع التقييم التربوي وأثرها على العملية التعليمية خلال الفترة 2008–2022م، مع تحديد فوائد استخدام أساليب تقويم متنوعة. شملت الدراسة تحليل 3058 منشورًا من قاعدة بيانات سكوبس (Scopus) لتحديد الاتجاهات والأنماط البحثية في مجال التقييم التربوي. وأظهرت النتائج أن أنواع التقييم المختلفة – خاصةً التكويني، والتشخيصي، والختامي– أسهمت بفاعلية في تحسين جودة التعليم في مجالات متعددة كالطب والهندسة واللغات،

وعززت التفكير النقدي، وأداء الطلبة، وفهمهم للمفاهيم. كما برز التقييم التكويني كأداة محورية في زيادة مشاركة الطلبة وثقتهم بأنفسهم. وأكد التحليل البيبليومتري على الدور الجوهري للتقييم التربوي في تحقيق أهداف التعليم الحديث.

بعد استعراض الدراسات السابقة وتحليلها، يتبيّن أن الدراسة الحالية تتفق معها جميعًا في التأكيد على أهمية توافر معايير للتقويم التربوي، وعلاقتها بجودة التعلم. كما تنوعت عينات الدراسات السابقة، وتوافقت مع بعضها التي ركزت على الهيئة التدريسية في المدارس الحكومية والخاصة، مثل دراسات (خليفة وآخرون، 2019؛ مناهل، 2019؛ الريامي، 2022).

في المقابل، اهتمت دراسات أخرى بمعايير التقويم التربوي من منظور الأكاديميين والخبراء التربويين، كما هو الحال في الدراستين (الخروصي وآخرون، 2021 ب؛ قوادري، 2020) أما الدراستين (Kraikunnasai et al., 2017) و(Abdul Ghani et al., 2023) فقد ركزتا على تحليل محتوى منشورات علمية ودراسات سابقة. ومن حيث المنهجية، اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات في استخدام المنهج الوصفي، باستثناء الدراستين الأخيرتين اللتين اعتمدتا منهج تحليل المحتوى. كما تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدام أداة الاستبانة، باستثناء دراستان (Kraikunnasai et al., 2017; Abdul Ghani et al., 2023) حيث استُخدمت فيهما أدوات أخرى كالمقابلات وتحليل الوثائق والمنشورات. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء محاور الاستبانة، وتحديد أهداف البحث وصياغة مشكلة الدراسة والمنهجية المناسبة.

وتجدر الإشارة إلى أن ما يميز الدراسة الحالية عن سابقتها هو طبيعة العينة المستهدفة، إذ اختير أفرادها من الفئات الأكثر ممارسة واطلاعًا على أدوات التقويم التربوي، الأمر الذي يعزز دقة النتائج ويسهم في تقديم تصور واضح حول معايير تقييم جودة التقويم في سلطنة عُمان، في ظل التوجه العام نحو تعزيز الجودة في العملية التعليمية. كما يُتوقع أن تُسهم نتائج هذه الدراسة في دعم صناع القرار والمهتمين بمجال القياس والتقويم في تطوير أدوات التقييم بما يواكب التوجهات الحديثة.

3 – الطريقة والأدوات:

1.3– منهجية الدراسة:

وظّفت الدراسة الحالية المنهج الوصفي والمقارن السببي Descriptive Causal-Comparative Research Design بسبب مناسبته لطبيعة أهداف الدراسة باعتباره منهجاً يهدف إلى تحديد الوضع الحالي للموضوع المراد دراسته، والعمل على فحص الفروق بين أفراد العينة وفق متغيرات الدراسة (أبو علام، 2018).

2.3– مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات للصفوف (1–12) في جميع التخصصات الدراسية في محافظة مسقط في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (22896) معلما و(61549) معلمة، حسب آخر احصائية لوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، 2025).

وتألفت عينة الدراسة من (321) معلما ومعلمة ممن يعملون في مدارس الحلقتين الأولى والثانية للصفوف (1–12) في جميع التخصصات الدراسية في محافظة مسقط في سلطنة عمان، حيث تم اختيار عينة

الدراسة بأسلوب المعاينة المتاحة (convenience sampling). ويلخص الجدول (1) توزيع خصائص أفراد العينة حسب الجنس والمادة التدريسية والخبرة التدريسية.

جدول (1) خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	131	%40.8
	إناث	190	%59.2
الخبرة التدريسية	5 سنوات فأقل	107	%33.3
	6 – 15 سنة	89	%27.7
	16 سنة فأكثر	125	%38.9
المادة التدريسية	التربية	23	%7.2
	اللغة العربية	37	%11.5
	الرياضيات	44	%13.7
	العلوم	46	%14.3
	دراسات	21	%6.5
	اللغة	45	%14
	مجال أول	38	%11.8
	مجال ثاني	22	%6.9
	مواد مهارية	45	%14
المجموع	321	%100	المجموع

3.3- أداة الدراسة:

من أجل تحقيق أهداف الدِّراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحثون ببناء استبانة تقيس وجهة نظر المعلمين حول درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي، حيث تم تقسيم الاستبانة إلى قسمين:

أولاً: بيانات عامة للمبحوثين من حيث الجنس والخبرة التدريسية والمادة التدريسية.

ثانياً: مقياس درجة تحقيق معايير جودة التقويم التربوي، حيث تم بناء فقرات المقياس بناء على معايير جودة التقويم التربوي التي اقترحها الخروصي وآخرون (2021 أ)، ويضم (61) فقرة موزعة على (15) بعد، وهي: الوضوح (5 فقرات)، الارتباطية (4 فقرات)، الشفافية (4 فقرات)، الموضوعية (4 فقرات)، العدالة (4 فقرات)، التنوع (4 فقرات)، الشمولية (4 فقرات)، الاستمرارية (4 فقرات)، المصداقية (4 فقرات)، الاعتمادية (4 فقرات)، التواصل (4 فقرات)، التوازن (4 فقرات)، الإجرائية (4 فقرات)، الأثر الإيجابي (4 فقرات)، والواقعية (4 فقرات)،وقد تم تعريف كل بعد في مقدمة الدراسة الحالية. ويعبر المبحوث عن وجهة نظره عن درجة تحقق المعيار الموصوف في الفقرة من خلال واقع الممارسة الفعلية للتقويم التربوي وفق مقياس ثلاثي: (3) كبيرة، (2) متوسطة، (1) قليلة.

1.3.3- الصدق:

للتحقق من الصدق الظاهري لفقرات المقياس، فقد تم عرضها على (7) محكمين من تخصصات علم النفس التربوي والقياس والتقويم في جامعة السلطان قابوس ووزارة التربية والتعليم، وذلك بهدف إبداء ملاحظاتهم حول مدى وضوح الصياغة اللغوية للفقرات، وارتباطها بالأبعاد المقاسة، وأي ملاحظات أو تعديلات يرونها مناسبة، حيث تم الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين.

وللتحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس، تم حساب معاملات الارتباط من نوع بيرسون بين كل فقرة في البُعد ومجموع درجات بُعدها، وكذلك بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية. وأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط بين فقرات كل بُعد والدرجة الكلية للبُعد تراوحت بين (0,78 و0,92)، وهي معاملات دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يدل على قوة الاتساق الداخلي. كما تراوحت معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس من (0,84 إلى 0,93)، وهي جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (0,01)، مما يُعزز صدق البناء الداخلي للأداة ويدعم صلاحيتها لقياس جودة معايير منظومة التقويم التربوي. ويلخص جدول (2) مدى معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد، ومعاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (2) معاملات ارتباط درجات مقياس معايير جودة التقويم من وجهة نظر عينة الدراسة

البُعد	معامل الارتباط بين الفقرة والبُعد (أدنى – أعلى)	معامل ارتباط البُعد مع الدرجة الكلية للمقياس
الوضوح	0,85 -0,79	0,84
الارتباطية	0,86 -0,84	0,84
الشفافية	0,86 -0,84	0,87
الموضوعية	0,89 -0,84	0,84
العدالة	0,87 -0,80	0,88
التنوع	0,89 -0.78	0,91
الشمولية	0,91 -0,85	0,91
الاستمرارية	0,90 -0,88	0,91
المصداقية	0,90 -0,86	0,92
الاعتمادية	0,88 -0,86	0,88
التواصل	0,92 -0,88	0,90
التوازن	0,90 -0,86	0,92
الإجرائية	0,91 -0,86	0,92
الأثر الإيجابي	0,91 -0,87	0,91
الواقعية	0,91 -0,89	0,89

2.3.3- الثبات:

للتأكد من ثبات أداة قياس درجة تحقيق معايير جودة التقويم من وجهة نظر المعلمين، تم احتساب معامل ألفا لكرونباخ لكل بُعد من أبعاد المقياس على حدة، بالإضافة إلى حساب معامل الثبات الكلي للأداة، ويلخص جدول (3) معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ، حيث تراوحت معاملات ثبات الأبعاد بين (0.88 و0.96)، وبلغ معامل ثبات المقياس ككل (0.99)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تجاوزت الحد الأدنى المقبول إحصائيًا (0,70) (George & Mallery, 2003)، مما يؤكد على تمتع المقياس بدرجة عالية من الاتساق الداخلي وصلاحيته في قياس درجة تحقيق معايير جودة التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين في الدراسة الحالية.

جدول (3) قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ للدرجات على مقياس تحقيق معايير جودة التقويم من وجهة نظر المعلمين

البُعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الوضوح	5	0,89
الارتباطية	4	0,91
الشفافية	4	0,93
الموضوعية	4	0,89
العدالة	4	0,90
التنوع	4	0,88
الشمولية	4	0,96
الاستمرارية	4	0,94
المصداقية	4	0,89
الاعتمادية	4	0,90
التواصل	4	0,90
التوازن	4	0,91
الإجرائية	4	0,95
الأثر الإيجابي	4	0,94
الواقعية	4	0,95
المقياس ككل	61	0,99

4.3- إجراءات التطبيق:

تم إعداد استبانة الدراسة للتطبيق الالكتروني، فبعد الحصول على الموافقة الرسمية من وزارة التربية والتعليم لإجراء الدراسة، تم اختيار عينة استطلاعية (30) معلم ومعلمة من خارج العينة الأساسية للدراسة لغرض التحقق من الثبات، ثم تم التواصل مع إدارات المدارس، وتوفير رابط استبانة الدراسة الالكتروني لتوزيعه على معلمي ومعلمات المدرسة، وقد استغرقت عملية التطبيق أسبوعين.

4- النتائج ومناقشتها:

1.4- نتائج السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول (ما درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1-12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين؟)، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1-12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي، وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الكلي للاستجابات بلغ (2,52) بانحراف معياري قدره (0,49)، ويوضح جدول (4) متوسطات استجابات العينة على فقرات كل معيار على حدة، حيث تم تبني النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي؛ وفق ما اقترحه الخروصي (Alkharusi, 2022) لتفسير المتوسطات الحسابية لدرجات مقياس ليكرت الثلاثي: (قليلة: من 1,00-1,49، متوسطة: من 1,50-2,49، كبيرة: من 2,50-3,00).

جدول (4) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات معايير جودة التقويم من وجهة نظر عينة الدراسة

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق
الوضوح	2,55	0,50	كبيرة
الارتباطية	2,47	0,54	متوسطة
الشفافية	2,55	0,53	كبيرة
الموضوعية	2,58	0,53	كبيرة
العدالة	2,49	0,54	متوسطة
التنوع	2,51	0,54	كبيرة
الشمولية	2,53	0,55	كبيرة
الاستمرارية	2,55	0,54	كبيرة
المصداقية	2,47	0,57	متوسطة
الاعتمادية	2,43	0,56	متوسطة
التواصل	2,57	0,56	كبيرة
التوازن	2,52	0,56	كبيرة
الإجرائية	2,55	0,55	كبيرة
الأثر الإيجابي	2,52	0,56	كبيرة
الواقعية	2,46	0,58	متوسطة

في ضوء تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي، أظهرت النتائج في جدول (4) أن التقديرات الإجمالية للمعلمين تراوحت بين درجة "كبيرة" و"متوسطة". فقد تراوحت المتوسطات الحسابية للمعايير الخمسة عشر ما بين (2,43) و(2,58)؛ مما يشير إلى أن درجة تحقيق هذه المعايير من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة تميل إلى الارتفاع وفق مقياس التقدير الثلاثي المعتمد في الدراسة.

كما تُظهر النتائج تباينًا نسبيًا بين المعايير، حيث حققت معايير مثل الموضوعية (2,58)، والتواصل (2,57)، والإجرائية (2,55) أعلى المتوسطات؛ مما يشير إلى تركيز نسبي من جانب النظام التربوي على دقة التقييم وتوثيق نتائجه والاتصال الفعّال بين الأطراف المعنية. وفي المقابل، حصل معيارا الواقعية (2,46)، والاعتمادية (2,43) على أدنى التقديرات؛ مما يشير إلى قصور جزئي في مدى قياس أدوات التقييم لقدرة الطالب على تطبيق ما يتعلمه في الغرفة الصفية على مواقف الحياة الواقعية، ودرجة الثبات والاتساق في النتائج، وهو ما يستدعي تعزيز ثقة المعلمين والطلبة في مخرجات التقويم.

وبشكل عام تشير هذه النتائج إلى وجود مستوى متوسط من الالتزام بمعايير الجودة، مما يعكس تطبيق جزئي للمبادئ التربوية الحديثة للتقويم. وهذا يتفق مع ما ورد في الدراستين (Alkharusi, 2022) و(الخروصي وآخرون، 2021 ب) اللتين أكدتا أن وجود معايير الجودة نظريًا لا يعني تحققها فعليًا ما لم تتوفر البنية المؤسسية والممارسات المهنية الداعمة. كما أوضحت دراسة الخروصي وآخرون (2021 أ) أن معايير مثل "الواقعية" و"العدالة" و"الارتباطية" غالبًا ما تواجه ضعفًا في التطبيق بسبب قصور الأدوات أو انفصال التقويم عن واقع التدريس الفعلي.

2.4- نتائج السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني (هل تختلف وجهة نظر المعلمين في درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1-12) في سلطنة عمان لمعايير جودة التقويم التربوي باختلاف الجنس، والمرحلة التعليمية، والخبرة التدريسية؟)، تم إجراء تحليل التباين المتعدد لمعرفة الفروق في درجة تحقق معايير جودة التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين كما يوضحها جدول (5):

جدول (5) نتائج تحليل التباين المتعدد للفروق في درجة تحقيق معايير جودة التقويم التربوي باختلاف الجنس، والمادة الدراسية، والخبرة التدريسية

مصدر التباين	قيمة ويلكس لامبدا	قيمة (ف)	درجات الحرية للفرض	درجات الحرية للخطأ	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر (η2)
الجنس	0,93	1,59	15	295	0,077	
المادة	0,57	1,45	120	2112,5	0,001	0,07
الخبرة	0,94	0,64	30	590	0,934	

يتبيّن من جدول (5) أن متغير المادة الدراسية هو العامل الوحيد الذي أظهر فروقًا دالة إحصائيًا في درجة تحقيق معايير جودة التقويم التربوي للصفوف (1-12)، حيث بلغت قيمة ويلكس لامبدا (0,57) وكانت القيمة الاحتمالية أقل من مستوى الدلالة (0,05)، مع حجم أثر متوسط($\eta^2 = 0,07$) ؛ مما يشير إلى أن طبيعة المادة الدراسية تفسر 7% من التباين في وجهة نظر أفراد العينة حول درجة تحقيق معايير جودة التقويم التربوي. في المقابل، لم تسفر متغيرات الجنس وسنوات الخبرة عن فروق ذات دلالة إحصائية؛ مما يشير إلى أن التباين في تقديرات جودة منظومة التقويم يعود بالدرجة الأولى لاختلاف طبيعة المادة التي يدرسها المعلم، وليس لاختلاف الجنس أو الخبرة العملية. ويمكن تفسير ذلك بأن المواد الدراسية تختلف في خصائصها وأدوات قياسها ومعايير الحكم على الأداء، الأمر الذي ينعكس على تقييم المعلمين لمنظومة التقويم، وهو ما يتوافق مع ما أشارت إليه بعض الأدبيات السابقة التي ربطت تباين جودة التقويم بطبيعة المحتوى الدراسي ومتطلباته (عثمان وعمر، 2016؛ خليفة وآخرون، 2019؛ الخروصي وآخرون، 2021 ب؛ Black & Wiliam, 2009).

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أكدته دراسة الخروصي وآخرون (2021 ب) بشأن ضرورة تخصيص معايير التقويم وفق طبيعة كل تخصص، وعدم اعتماد نهج تقويمي موحد لجميع المواد. كما تشير إلى أن تحسين جودة التقويم يستلزم تطوير نماذج مرنة تأخذ في الاعتبار خصوصيات المواد ومهاراتها المستهدفة.

وتوضح الجداول (6، 7، 8، 9) نتائج تحليل التباين أحادي التغير لاختبار أثر الجنس والمادة الدراسية والخبرة التدريسية على معايير جودة التقويم التربوي من وجهة نظر المعلمين.

جدول (6) نتائج تحليل التباين أحادي التغير لاختبار أثر الجنس على معايير جودة التقويم التربوي

المصدر	أبعاد المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الجنس	الوضوح	0,002	1	0,002	0,009	0,923
	الارتباطية	0,067	1	0,067	0,233	0,629
	الشفافية	0,340	1	0,340	1,207	0,273
	الموضوعية	0,265	1	0,265	0,955	0,329
	العدالة	0,102	1	0,102	0,359	0,549
	التنوع	0,000	1	0,000	0,000	0,986
	الشمولية	0,005	1	0,005	0,016	0,898
	الاستمرارية	0,223	1	0,223	0,764	0,383
	المصداقية	0,002	1	0,002	0,006	0,937
	الاعتمادية	0,002	1	0,002	0,005	0,942
	التواصل	0,734	1	0,734	2,385	0,124
	التوازن	0,011	1	0,11	0,034	0,854
	الإجرائية	0,004	1	0,004	0,012	0,911
	الأثر الإيجابي	0,082	1	0,082	0,261	0,610
	الواقعية	0,218	1	0,218	0,655	0,419

ونلاحظ في جدول (6) أن جميع قيم ف كانت منخفضة، حيث تراوحت بين (0,000) و(2,385)، كما أن جميع القيم الاحتمالية كانت أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (0,05)؛ مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجة تحقق أي من معايير جودة التقويم التربوي، وهذا بخلاف نتائج بعض الدراسات مثل (أبو عيش، 2016؛ عثمان وعمر، 2016؛ Al-Dmour et al., 2015). وهو مما يعكس تجانسًا في وجهات نظر المعلمين بسلطنة عمان بغض النظر عن جنس المعلم، الأمر الذي يمكن تفسيره بتوحّد السياسات والإجراءات التقييمية المطبقة في جميع المدارس، وتعرض جميع المعلمين والمعلمات لذات الخبرات والمعايير.

جدول (7) نتائج تحليل التباين أحادي التغير لاختبار أثر المادة الدراسية على معايير جودة التقويم التربوي

المصدر	أبعاد المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية	حجم الأثر (η2)
المادة الدراسية	الوضوح	1,592	8	0,199	0,802	0,601	0,054
	الارتباطية	2,842	8	0,355	1,233	0,279	
	الشفافية	3,787	8	0,473	1,683	0,102	
	الموضوعية	4,893	8	0,612	2,203	0,027	
	العدالة	4,356	8	0,545	1,928	0,055	
	التنوع	3,423	8	0,428	1,491	0,159	
	الشمولية	3,296	8	0,412	1,347	0,220	
	الاستمرارية	3,822	8	0,478	1,635	0,114	
	المصداقية	3,081	8	0,385	1,184	0,308	
	الاعتمادية	2,565	8	0,321	0,996	0,439	
	التواصل	4,788	8	0,599	1,946	0,053	
	التوازن	3,082	8	0,385	1,239	0,276	
	الإجرائية	3,693	8	0,462	1,550	0,139	
	الأثر الإيجابي	1,841	8	0,230	0,730	0,665	
	الواقعية	4,737	8	0,592	1,779	0,081	

كما يوضح جدول (7) أثر المادة الدراسية التي يدرّسها المعلم على معايير جودة التقويم التربوي. وتبيّن النتائج أن معظم المعايير لم تُظهر فروقًا ذات دلالة إحصائية باستثناء معيار الموضوعية الذي بلغت فيه قيمة ف (2,203) وكانت القيمة الاحتمالية (0,027)، مما يشير إلى وجود فروق معنوية بين المعلمين وفقًا للمادة الدراسية التي يدرّسونها، وهذا يتفق مع ما جاءت به بعض الدراسات مثل (عثمان وعمر، 2016؛ خليفة وآخرون، 2019؛ الخروصي وآخرون، 2021 ب).

كما ظهر أن معياري العدالة والتواصل كانا قريبين من مستوى الدلالة، مما قد يعكس ميلًا لوجود فروق قد تصبح معنوية في عينات أكبر من عينة الدراسة الحالية. ويعني ذلك أن المادة الدراسية قد تؤثر بدرجة محدودة على بعض معايير التقويم، وخاصة الموضوعية كما يفسرها جدول (8) والذي يلخص اختبار توكي للمقارنات البعدية الخاصة بمعيار الموضوعية.

جدول (8) ملخص نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية للفروق في معيار الموضوعية وفق المادة التدريسية

المعيار	المقارنة	الفرق في المتوسط	القيمة الاحتمالية	فترة الثقة	التفسير المختصر
الموضوعية	العلوم – المواد المهارية	0,42	0,005	(0,076، 0,77)	تفوق العلوم على المواد المهارية

حيث أظهرت نتائج اختبار توكي (Tukey HSD) للمقارنات البعدية بين المواد الدراسية المختلفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية محدودة عند مستوى الدلالة 0,05، حيث انحصرت الفروق الدالة في ميدان المقارنة بين مادة العلوم والمواد المهارية. ففي معيار الموضوعية، سجلت مادة العلوم متوسطًا أعلى بمقدار 0,42 درجة مقارنة بالمواد المهارية، وهذا يشير إلى تفوق ثابت لمادة العلوم على المواد المهارية؛ مما قد يُعزى إلى طبيعة محتوى العلوم القائم على التحليل والتطبيق العملي، وهو ما قد يسهم في تحسين الأداء في المؤشرات المستهدفة. أما بقية المقارنات بين المواد الأخرى، فقد أظهرت جميعها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بما يعكس درجة من التجانس النسبي في الأداء عبر المواد الأكاديمية الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، الدراسات الاجتماعية، اللغة الإنجليزية، التربية الإسلامية، المجال الأول، والمجال الثاني). ويعزز هذا التجانس فرضية التكافؤ في مستويات التحصيل بين معظم التخصصات، في حين تشير الفروق المسجلة لصالح العلوم إلى حجم تأثير متوسط مدعوم بفترات ثقة ضيقة نسبيًا تدل على دقة التقدير؛ مما يؤكد أن المواد ذات الطابع الكمي (مثل العلوم) قد تتسم معايير التقويم فيها بدرجة أعلى من الموضوعية والعدالة مقارنة بالمواد ذات الطابع المهاري. وهذا التباين تدعمه نتائج الخروصي وآخرون (2021 ب) التي أكدت أن موضوعية التقويم ترتبط إلى حد كبير بطبيعة المحتوى وطريقة صياغة أدوات القياس.

جدول (9) نتائج تحليل التباين أحادي التغير لاختبار أثر الخبرة التدريسية على معايير جودة التقويم التربوي

المصدر	أبعاد المتغيرات التابعة	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الخبرة التدريسية	الوضوح	0,352	2	0,176	0,709	0,493
	الارتباطية	0,334	2	0,167	0,579	0,561
	الشفافية	0,166	2	0,083	0,294	0,745
	الموضوعية	0,083	2	0,041	0,149	0,861
	العدالة	0,040	2	0,020	0,071	0,931
	التنوع	0,126	2	0,063	0,220	0,802
	الشمولية	0,090	2	0,045	0,148	0,863
	الاستمرارية	0,121	2	0,060	0,207	0,813
	المصداقية	0,467	2	0,234	0,718	0,488
	الاعتمادية	0,264	2	0,132	0,410	0,664
	التواصل	0,154	2	0,077	0,250	0,779
	التوازن	0,041	2	0,020	0,065	0,937
	الإجرائية	0,378	2	0,189	0,634	0,531
	الأثر الإيجابي	0,306	2	0,153	0,485	0,616
	الواقعية	0,341	2	0,170	0,512	0,600

ويوضح جدول (9) نتائج اختبار أثر سنوات الخبرة التدريسية على معايير جودة التقويم التربوي. وتشير النتائج إلى أن جميع قيم ف كانت منخفضة، وجميع القيم الاحتمالية أكبر بكثير من مستوى الدلالة (0,05)، حيث تراوحت بين 0,488 و0,937، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة القصيرة (1–5 سنوات)، والمتوسطة (6–15 سنة)، والطويلة (16 سنة فأكثر) في أي من أبعاد معايير جودة التقويم التربوي.

ويعكس هذا التجانس أن الخبرة التدريسية لم تكن عاملًا محددًا في تقييم جودة منظومة التقويم، ربما بسبب توحيد آليات التقويم على مستوى النظام التعليمي؛ مما يجعل جميع المعلمين – بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم – يخضعون لذات المعايير والسياسات في تنفيذ عمليات التقويم. وتدعم هذه النتيجة ما أشار إليه الخروصي وآخرون (2021 ب) من أن تطبيق معايير التقويم التربوي بشكل مؤسسي ومنهجي يقلل من الفروق الفردية الناجمة عن اختلاف الخبرات العملية.

5-الخلاصة:

يمكن تلخيص نتائج الدراسة كما يلي:

1. أظهرت النتائج أن درجة تحقيق منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان لمعايير الجودة جاءت متوسطة تميل إلى الارتفاع؛ مما يشير إلى تطبيق ملحوظ لبعض جوانب الجودة مثل الموضوعية والتواصل والإجرائية، والحاجة إلى تعزيز معايير أخرى كالواقعية والاعتمادية.
2. لم تظهر فروق دالة إحصائيًا في آراء أفراد العينة حول درجة تحقيق معايير جودة التقويم التربوي تبعًا للجنس أو الخبرة التدريسية؛ مما يعكس تجانس السياسات والإجراءات التعليمية بين المعلمين والمعلمات بغضّ النظر عن خبراتهم.

3. تبين أن المادة الدراسية هي العامل الوحيد المؤثر في وجهات نظر أفراد العينة، ولا سيما في معيار الموضوعية، إذ تفوقت مادة العلوم على المواد المهارية نظرًا لطبيعتها التجريبية والتحليلية التي تسهّل صياغة أدوات تقويم موضوعية. وتؤكد النتائج ضرورة تكييف معايير التقويم وفق خصوصية كل مادة دراسية بدلًا من اتباع نهج موحد لجميع التخصصات.

وبناءً على نتائج الدراسة، يمكن تلخيص التوصيات والمقترحات كالآتي:

1. تطوير أدوات تقويم تقيس قدرة الطلبة على توظيف معارفهم في مواقف واقعية، وتحسين ثبات النتائج باستخدام أساليب متنوعة كالمقاييس المعيارية وقواعد تقييم الأداء.(Rubrics)
2. تنظيم برامج تدريبية متخصصة للمعلمين حول تطبيق معايير الجودة في التقويم، مع التركيز على المواد المهارية التي أظهرت ضعفًا في الموضوعية.
3. تكييف أدوات التقويم وفق طبيعة كل مادة دراسية بدلًا من اعتماد معايير موحدة لجميع التخصصات.
4. تفعيل المتابعة المؤسسية عبر أنظمة رقابية وتقارير دورية لقياس الالتزام بمعايير الجودة في المدارس.
5. إجراء دراسات مقارنة بين المواد العلمية والأدبية والمهارية لتحديد فروق تطبيق معايير التقويم بعمق أكبر.
6. تنفيذ بحوث نوعية باستخدام المقابلات أو الملاحظات الصفية لفهم الممارسات الفعلية والتحديات التي تواجه تطبيق معايير الجودة.
7. إجراء دراسات طولية لرصد تطور تطبيق معايير الجودة عبر السنوات وقياس أثر السياسات والبرامج التدريبية على تحققها.

- **الإحالات والمراجع:**

أبو علام، رجاء محمود. (2014م). *تقويم التعلم*. عمان: دار المسيرة.

أبو علام، رجاء محمود. (٢٠١٨). *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

أبو عيش، بسينة رشاد علي (2016). أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة جامعة الطائف في ضوء معايير الجودة. *مجلة العلوم التربوية – كلية التربية بقنا*، 27(27)، 13-67. https://doi.org/10.21608/maeq.2016.142099

الأمير، محمود، وعواملة، أحمد. (2011). درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدارس الأردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(1)، 59-76.

الحارثي، إبراهيم أحمد مسلم. (2014). *تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة*. (ط.1). الرياض: مكتبة الشفري.

الحكمي، علي صديق (2020). أهمية التقويم التربوي في تحسين جودة التعليم. *مجلة العلوم التربوية*، 15(3)، 123-145.

الخروصي، حسين، والريامي، حمد، والحوسني، سالم. (2021 أ). معايير جودة التقويم التربوي: مراجعة تحليلية نظرية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية* (المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب)، 5(21)، 145-158.

الخروصي، حسين بن علي، والريامي، حمد بن جمعة، والحوسني، سالم بن خلفان. (2021 ب). المعايير اللازمة لتحقيق جودة تقويم تعلم الطلبة من وجهة نظر الخبراء التربويين في سلطنة عُمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (145)، 1- 38.

خليفة، نورا عادل وأمين، زينب محمد والشريف، إيمان ذكي (2019). معايير تصميم تقويم تكويني إلكتروني. *مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية*، (22)، 1 - 19.

الريامي، حمد جمعة. (2022). *تصور مقترح لتطوير أداء معلمي مدارس التعليم الأساسي في إعداد أدوات التقويم المستمر بسلطنة عمان في ضوء معايير جودة التعليم*. (رسالة دكتوراة غير منشورة). جامعة محمد الخامس الأول. المملكة المغربية الرباط.

سالم، حسين طه علي. (2021). تقويم التدريس من قبل الطلاب ضرورة حتمية لتحقيق جودة التعليم. *مجلة التربية والتعليم*، 28(108)، 99-110.

السحيم، تركي سحيم. (2016). واقع التقويم المستمر من وجهة نظر معلميها ومشرفيها. *المجلة العلمية لكلية التربية*، 32(2)، 222- 272.

الشهراني، سلمان، والسبيعي، عبيد (2022). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس الهيئة الملكية بالجبيل من وجهة نظر المعلمين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 18(2)، 203-216.

عبد العزيز، محمد أحمد محمد. (2019). استراتيجية مقترحة لتطبيق التقويم البديل بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة والاعتماد، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، 22(3)، 118- 155.

العبسي. محمد مصطفى. (2010م). *التقويم الواقعي في العملية التدريسي*. عمان: دار المسيرة.

عثمان، يسري محمد محمود، وعمر، علي الورداني علي. (2016). واقع أساليب تقويم نواتج التعلم لدى طلبة السنة التحضيرية بجامعة الدمام وفق متطلبات الجودة والاعتماد الأكاديمي. *مجلة التربية العلمية*، 19(1)، 191-225.

عزازي، سلوى. (2021). *التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم*. موقع الدكتورة سلوى عزازي للأبحاث والدراسات https://kenanaonline.com/users/azazystudy/posts/398696 .

عيسان، صالحة عبدالله، والشيدي، فائزة بنت أحمد (2018). درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية* - جامعة السلطان قابوس، 12(2)، 262-281. https://doi.org/10.53543/jeps.vol12iss2pp262-281

عودة، أحمد. (2011). معايير ضمان الجودة المشتقة من المتأثرين بنتائج التقييم في المدرسة: مدخل متجذر لتحفيز الاعتماد والجودة. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 7(2)، 163–194.

الفرجاني، أحمد. (2017). أثر استخدام استراتيجيات التقويم التكويني على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في الرياضيات. *مجلة العلوم التربوية*، 43(2)، 123–145.

قاسم، أمجد (2021، أبريل 26). أهمية التقويم التربوي في العملية التعليمية. آفاق علمية وتربوية . https://al3loom.com/أهمية-التقويم-التربوي-في-العملية-التع/

قوادري، سارة. (2020). تقييم جودة التقويم المستمر وفق نظام LMD من وجهة نظر الأساتذة: دراسة ميدانية بجامعة آكلي محند أولحاج البويرة. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، 6(1)، 451–475.

المرحبي، أحمد علي. (2019م). *درجة ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لأدوات التقويم البديل*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

مصطفى، أشرف عطية فؤاد. (2016). *واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأساليب التقويم البديل وسبل تطويرها في المرحلة الأساسية الدنيا بغزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.

مقدم، عبدالحفيظ سعيد. (2009م). الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الأكاديمي. *المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب*، 24(49)، 151–182.

مناهل، عبد الله عوض الكريم. (2019). *مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لمادة التربية التقنية بمحلية الخرطوم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا: الخرطوم، السودان.

اليحيائي، أحمد. (2021). فاعلية نظام التقويم التربوي في تحسين جودة التعليم: دراسة ميدانية على مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عُمان. *مجلة التربية والتعليم*، 35(3)، 67–89.

Abdul Ghani, M. D., Al-Smadi, R. M., Jdaitawi, M., & Awamleh, H. A. (2023). Educational assessment: Its types and outcomes: A bibliometric analytical study. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *13*(11), 1–18. https://doi.org/10.6007/IJARBSS/v13-i11/19516

Al-Dmour, S. A., Awad, R. S., & Abu Allam, R. M. (2015). The extent to which global standards of educational assessment are available in the methods of measurement and evaluation used by mathematics teachers in Jordan from their perspective. *World of Education Journal*, 16(50), 168–199.

Al-Hussam, M.A., Samanta, S., Ray, A.K., Kar, B., & Dibiat, N. (2024). *Evaluating education quality as a research instrument: A systematic review*. Multidisciplinary Reviews. https://doi.org/10.31893/multirev.2024115

Al-Kharusi, H. (2022). A descriptive analysis and interpretation of data from Likert scales in educational and psychological research. *Indian Journal of Psychology and Education*, 12(2), 13-16.

Barannikova, I., & Shaforostova, E. (2018). Methods of evaluating the quality of teaching in higher education institutions. *Statistics and Economics*. https://doi.org/10.21686/2500-3925-2018-6-36-45

Baranovskaya, T., & Shaforostova, V. (2017). Assessment and evaluation techniques. *Journal of Language and Education*, 3(2), 30–38. https://doi.org/10.17323/2411-7390-2017-3-2-30-38

Bin Md Din, A. G., bin Zabidin, M. A. R., Tahawi, A. R. M. A., Bin Md Din, O., & Aawi, F. (2023). Educational assessment: Its types and outcomes: A bibliometric analytical study. *International Journal of Academic Research in Business & Social Sciences*. https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i11/19516

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21*(1), 5–31. https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5

Brady, A. (2016). The Regime of Self-Evaluation: Self-Conception for Teachers and Schools. *British Journal of Educational Studies*, 64, 523 - 541. https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1164829

George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference* (4th ed.). Allyn & Bacon.

Hidayah, A., & Syahrani, S. (2022). Internal Quality Assurance System Of Education In Financing Standards and Assessment Standards. *Indonesian Journal of Education (INJOE)*. https://doi.org/10.54443/injoe.v3i2.35

Kraikunasai, J., Chongcharoen, K., Ngudgratoke, S., & Pukchanka, P. (2017). A causal model of administrative factors affecting educational quality in vocational schools: Qualitative empirical evidence. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 3*(1), 660-685.

Larbi, E. (2019). Senior high school mathematics teachers' perception and use of assessment in the classroom. *African Journal of Educational Studies in Mathematics and Sciences*. https://doi.org/10.4314/ajesms.v15i2.4

McManus, S. (2008). *Attributes of effective formative assessment*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers. http://www.ccsso.org/Documents/2008/Attributes_of_Effective_2008.pdf

Nenty, H., Adedoyin, O., Odili, J., & Major, T. (2007). Primary Teacher's Perceptions of Classroom Assessment Practices as Means of Providing Quality Primary/Basic Education by Botswana and Nigeria.. *Educational Research Review*, 2, 074-081. https://doi.org/10.5897/ERR.9000264

Olivos, F., & Yuan, X. (2023). Teachers' beliefs about educational quality: Examining the power of school settings through survey experiments. *Teaching and Teacher Education*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104140

Paufler, N., & Sloat, E. (2020). Using standards to evaluate accountability policy in context: School administrator and teacher perceptions of a teacher evaluation system. *Studies in Educational Evaluation*, 64, 100806. https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.07.007

Pavlova, E. (2025). Quality of Education: Concept, Factors, and Evaluation Criteria. *Теория и практика общественного развития*. https://doi.org/10.24158/tipor.2025.4.9

Sarker, M., & Ullah, M. (2023). A review of quality assessment criteria in secondary education with the impact of the COVID-19 pandemic. *Social Sciences & Humanities Open*. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100740

Wallace, M., & Ng, J. (2022). Fairness of classroom assessment Approach: Perceptions from EFL students and teachers. *English Teaching & Learning*, 47, 529-548. https://doi.org/10.1007/s42321-022-00127-4

Wylie, C. (2013). *Formative assessment: Examples of practice*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264223117-en

Xu, X. (2025). Construction of evaluation and quality assurance systems in higher education. *Journal of Higher Education Research*. https://doi.org/10.32629/jher.v5i6.3386

كيفية الاستشهاد بهذا المقال حسب أسلوب APA :

الخروصي، حسين والبوسعيدية، عايدة والريامي، حمد (2026). تقييم جودة منظومة التقويم التربوي للصفوف (1–12) في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. 12(3)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 129–150.