

تحليل الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية في ضوء استراتيجيات التقويم من أجل التعلم

دراسة تحليلية لكتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط

Analysis of assessment activities in the Arabic language textbook in light of assessment strategies for learning

The analytical study of the Arabic language textbook for the fourth year middle "school

د. دامخي ليلى ،

جامعة باتنة-1 (الجزائر)، leila.damkhi@univ-batna.dz

<https://orcid.org/0009-0000-9974-3207>

تاريخ القبول: 2026/02/19

تاريخ الإستلام: 2025/12/20

- ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط للكشف عن مدى تضمينها لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم. ولتوخي هذا الهدف تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي ممثلاً بأسلوب تحليل المحتوى، وإعداد قائمة باستراتيجيات التقويم من أجل التعلم متضمنة لـ (5) إستراتيجيات و (35) مؤشر دال عليها. وبعد حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة تم تحليل محتوى الأنشطة التقييمية وفقاً لفئات ووحدات التحليل على عينة من مقاطع الكتاب اختيرت بطريقة عشوائية وبلغ عددها (4) مقاطع. وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى تضمين استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في الأنشطة التقييمية للكتاب وفق مؤشرات نسبة إجمالية قدرت بـ (16%)، وبدرجة تضمين ضعيفة. ومثل تضمين كل الاستراتيجيات نسب ضعيفة. حيث بلغت نسبة تضمين استراتيجيات تحديد ومشاركة معايير الإنجاز (20%)، تلتها استراتيجيات التقويم الذاتي بنسبة (16.67%) أما استراتيجيات تحديد ومشاركة أهداف التعلم فبلغت نسبة تضمينها (14.29%) تلتها إستراتيجية تقويم الأقران بنسبة قدرت بـ (14,29%). في حين بلغت نسبة تضمين استراتيجيات التغذية الراجعة (10%) ومثلت بذلك أقل نسبة وأدنى ترتيب.

- الكلمات المفتاحية: التقويم من أجل التعلم؛ الاستراتيجيات؛ الأنشطة التقييمية؛ كتاب اللغة العربية

Abstract:

The current study aimed to analyze the assessment activities in the fifth year middle school Arabic language textbook to reveal the extent to which it includes assessment strategies for learning. To achieve this goal a descriptive analytical approach was adopted represented by content analysis. The study contained 5 strategies and 35 indicators that reflect these strategies. After calculating the psychometric characteristics of the study tool. The content of the assessment activities was analyzed according to categories and sequences of analysis on a sample from book sequences which are selected randomly with 4 categories. The results of the study revealed that the level of inclusion of assessment strategies for learning in the textbook 's assessment activities ,as indicated by the relevant indicators, was 16% indicating a weak level of inclusion. The inclusion of all strategies represented a weak and similar percentage. The strategy of defining and sharing learning achievement Criteria the percentage reached 20% followed by self-assessments strategy at 16,67%. The strategy of defining and sharing learning intentions was included at 14.29%, the feedback strategy was included at 10%, representing the lowest percentage and ranking.

-**Keywords:** assessment for learning; Strategies; assessment activities; Arabic language textbook.

أدى تطور النظرية في التعلم إلى انتقال البيداغوجيا من نموذج متمركز حول تبليغ المعرفة إلى نموذج متمركز حول بناء المعرفة وهو النموذج الذي يراهن على دور المتعلم في إنتاج المعرفة وابتكارها عبر أدوات للتعلم ضمن ما يسمى بالتعلم الاستراتيجي. وبشكل التقويم ضمن هذه المقاربات الحديثة في التعلم وسيلة ديداكتيكية مهمة من حيث أنه يتيح للمتعلم إمكانية الانخراط في نشاط التقويم بوعي لإدراك مواطن القصور لمعالجتها ومواطن القوة لتدعيمها بما يحقق النجاعة التربوية المطلوبة.

في خضم هذا التحول برزت اتجاهات حديثة في التقويم، ومنها نهج التقويم من أجل التعلم (AFL) والذي ظهر استجابة لما ترومه المجتمعات من التربية في ظل التغيرات العالمية والحاجة إلى تحقيق النجاعة في المخرجات التعليمية، ووفق مرجعية مستندة إلى النظرية البنائية والسوسيوبنائية.

لذا ينظر للتقويم من أجل التعلم (AFL) على أنه يتجاوز الطرق التقليدية لقياس أداء الطلاب في مجالات محددة مقارنة بالمعايير المرجعية الخارجية، ويركز على دعم التعلم المستمر وتوجيهه. (Flórez, & Sammons, 2013: 3)

ويعرف التقويم من أجل التعلم في الأدبيات التربوية على أنه منحنى حديث في التقويم الغاية منه دعم المتعلم عبر سيرورة تعليمية/ تعلمية، وهو المنحنى الذي يعتقد بفعالته في تصحيح مسار التعلم وسد فجوات التعلم لدى المتعلمين. وقد ذكر الباحثون الدور الوظيفي للتقويم من أجل التعلم من حيث أنه يمكن الطلاب من التفكير في عملية تعلمهم، وتحديد الأهداف الشخصية، والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم ويسهم هذا النوع من التقويم في تشجيع ما وراء المعرفة وتنمية مهارات التعلم الذاتي المنظم. (Mahapoonyanont, 2019)

تتجلى أهمية التقويم من أجل التعلم فيما يقوم عليه من إستراتيجيات في مجال تقويم أداء المتعلمين، وقد تعددت هذه الإستراتيجيات في الأدبيات النظرية، ومن أبرزها: إستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم، تحديد ومشاركة معايير النجاح، إستراتيجية التغذية الراجعة، إستراتيجية التقويم الذاتي، وتقويم الأقران.

في ضوء هذه الإستراتيجيات التقويمية التي يمكن أن توظف كإستراتيجيات في التدريس والتعلم ضمن المنهاج التعليمي بدى السؤال عن مدى تضمين هذا الشكل من التقويم باعتماد إستراتيجيات يقوم عليها لدعم وتحسين تعلمات التلاميذ وفقا لما جاء في الأدبيات والدراسات السابقة، وكان نتاج بحثنا أن تناول هذه الإستراتيجيات التقويمية تم في سياقات غربية ضمن أدبيات نظرية ودراسات امبيريقية أسفرت عن الأثر الإيجابي لتوظيف هذا النمط من التقويم الإستراتيجي في المنهاج المدرسي.

بيد أن البحث عن تضمين إستراتيجيات التقويم من أجل التعلم وفق دراسات تحليلية في السياقات العربية ضمن الأدبيات الأكاديمية النظرية وحتى الامبيريقية اقتصر على بحث مدى توظيف المعلمين لبعض ما اعتبر تقنيات دون تحليل محتوى الأنشطة التقويمية لرصد مستوى ورود هذه الإستراتيجيات في الكتاب المدرسي حيث لم نعث. في حدود اطلاعنا. على أي دراسة تناولت بالتحليل مدى تضمين النشاطات التقويمية لاستراتيجية بالتقويم من أجل التعلم.

وبناء على ما سلف، تأتي الدراسة الحالية التي نروم من خلالها إعداد قائمة باستراتيجية التقويم من أجل التعلم وتحليل الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة العربية من أجل رصد مستوى ورود هذه الإستراتيجيات وتقديم مقترحات في ضوء النتائج التي سيتم التوصل إليها.

2. تحديد مشكلة الدراسة:

لم تعد الممارسات الحالية للتقويم التي تروم نواتج تعلمية منتظرة لدى الطلاب الأنموذج الأمثل لتلبية إحتياجات المتعلمين في الوقت الراهن، ذلك أنه وفي ظل المتطلبات الفردية والتغيرات المحلية والعالمية أصبح التعليم مطالب بكسب رهان الجودة عبر تمكين المتعلمين من تجويد أداءهم وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم التعليمية واستثمار مكتسباتهم وتجنيدها في وضعيات تعليمية تحفز لديهم قدرات عليا لإنتاج المعرفة وابتكارها وحل المشكلات في وضعيات غير مألوفة، وهذا ولا ريب مرتين بالتغيير الذي لا بد أن يحصل على مستوى أساليب التدريس والتقويم بأنماطه وأدواته المختلفة.

يبرز التقويم من أجل التعلم كنهج حديث في التقويم يتساقق ومفهوم النجاعة التربوية من حيث أنه يهتم بطرق التقويم التي تساعد المتعلم على الانخراط في عملية التقويم بفعالية، وهو توجه استراتيجي في التقويم يؤكد على تكامل عمليتي التقويم والتعلم والتدريس. وقد نشأ هذا النمط من التقويم في ظل الحاجة إلى تقويم أكثر اتساقاً مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تستند على مرجعيات معرفية وبنائية بدلاً من المقاربات التقليدية في التعليم والتعلم التي تؤكد على الهدف النهائي للتعلم وتركز على تقويم التعلم ونواتجه وتستند على المقاربات التقليدية في التعلم خاصة منها السلوكية. ويعبر نهج التقويم من أجل التعلم بحسب (Klenowski, 2009) على جزء من الممارسة اليومية من قبل الطلاب والمعلمين والأقران، والتي تسعى إلى الحصول على المعلومات من الحوار والعروض والملاحظة، والتأمل فيها، والاستجابة لها بطرق تعزز التعلم المستمر. (Wolterinck, 2022)

إذن التقويم من أجل تحسين التعلم هو تقويم يجعل المتعلم شريكاً إيجابياً وفاعلاً في العملية التدريسية والتقييمية بما يتيح للمتعلمين من تقويم ذاتي لأدائهم وأداء أقرانهم وتغذية راجعة يوفرها المعلم والأقران تمكنهم من الوعي بقدراتهم ومهاراتهم واستراتيجياتهم التعليمية. ويروم هذا النهج الحديث في التقويم تمكين التلاميذ من بناء الكفايات التعليمية عبر توظيف نمط استراتيجي في التقويم، وهو النموذج الذي يعتقد بفاعليته في تعزيز التعلم الذاتي وزيادة حضور المتعلمين في النجاح.

في هذا السياق، توصلت العديد من الدراسات إلى الأثر الإيجابي للتقويم من أجل التعلم ومنها دراسة "سيتوالا وأولوواتوين" (Sitwala & Oluwatoyin, 2019) التي كشفت عن الأثر الإيجابي للتقويم من أجل التعلم (AFL) على أداء المتعلمين في مادة علوم الحياة، ودراسة "إيمان العبد الكريم وفهد الشايع" (2018) التي توصلت إلى أثر نموذج مقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم يحوي مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على دمج عمليات التقويم مع التدريس والتعلم على التحصيل الدراسي لطالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم.

من هذا المنطلق يصبح توظيف التقويم في توجيه الهدف نحو تحسين التعلم ودعمه مهم من حيث البحث عن الجهد في تغيير أدوات التعلم واعتماد ما يمكن أن يعزز الأداء أو يصحح مسار التعلم في بناء كفايات التعلم لدى المتعلمين، كما أن تطبيق استراتيجيات التقويم من أجل التعلم مرتين بالتغيير على مستوى أهداف التقويم وتبني استراتيجيات للتدريس تتيح توظيف هذا النمط من التقويم ضمن السيرة التعليمية/التعلمية.

فليريب في أن توفير البيئة الملائمة لتوخي أهداف التقويم من أجل التعلم يقترن بالعديد من التدابير والاجراءات كما أنه مرتين في المستوى الأول بالمنهج وعناصره كالمضامين والوسائل الديدانكتيكية باعتبارها وسيلة نروم بها بلوغ غايات التعلم. كما أن تنظيم الوضعيات التعليمية/التعلمية وتصميم النشاطات الصفية، وانتقاء الإستراتيجيات التعليمية/التعلمية تعد ذات أهمية بالغة بالنظر إلى أهدافها التي تتوخى اكساب التلميذ كفايات معرفية أو كفايات استراتيجية.

وتعد الدعائم البيداغوجية كالكتاب المدرسي وسيلة ديدانكتيكية لا غنى عنها في تحقيق أهداف التعلم وكفاياته، خاصة إذا تم انتقاء مضامينه على نحو ينسجم وغايات التعلم وأهدافه وصمم وفق معايير الكتاب الجيد ووفق البيداغوجيات المتبناة في التدريس والتقويم، إذ يفترض أن تقوم الوضعيات التعليمية/التعلمية والوضعيات التقييمية في الكتاب المدرسي على ما يتيح للتلميذ تتبع مسار تعلمه وتوظيف الأدوات المعرفية المناسبة في الوضعيات التعليمية والتقييمية.

بيد أن تصميم الوضعيات التعليمية/التعلمية وإدراج النشاطات المقررة في الكتاب المدرسي لا بد أن ينسجم وغايات هذا النهج من جهة، ومن جهة أخرى فإن تصميم الكتاب وانتقاء محتوياته لا بد أن يراعي مجموعة من الأسس التي يقوم عليها بناء المنهج أهمها انسجام المحتوى مع المقاربة المتبناة ومع طرق التدريس والتقويم والأهداف المسطرة. إذ يفترض

أن تقوم الوضعيات التعليمية/ التعلمية والوضعيات التقويمية في الكتاب المدرسي على ما يتيح للتلميذ تتبع مسار تعلمه وتوظيف الأدوات المعرفية المناسبة في الوضعيات التعليمية والتقويمية.

وإذا كانت مقارنة الكفايات المتبناة في منظومتنا التعليمية خاصة ضمن مناهج "الجيل الثاني" مقارنة حديثة للتدريس ونهج يتساق مع المداخل الحديثة في التقويم، فإن السؤال الذي يطرح يتعلق بالأنشطة التقويمية في الكتاب المدرسي وصياغتها في ضوء إستراتيجيات التقويم من أجل التعلم خاصة كتب اللغة العربية التي تتعدد فيها الأنشطة التقويمية وتستهدف العديد من المهارات اللغوية لدى التلاميذ، ويفترض أن تعتمد نهج متعدد في تقويم أداءهم التعليمية. تأسيساً على ما سبق، يبرز التساؤل الإشكالي العام للدراسة كالتالي:

- ما مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

يندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

- ما استراتيجيات التقويم من أجل التعلم التي ينبغي تضمينها في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لإستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لإستراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لإستراتيجية التغذية الراجعة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لإستراتيجية التقويم الذاتي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟
- ما مستوى تضمين الأنشطة التقويمية لإستراتيجية تقويم الأقران في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

3. أهداف البحث:

- * إعداد قائمة بأهم استراتيجيات التقويم من أجل التعلم والتي ينبغي توافرها ضمن الأنشطة التقويمية لكتاب اللغة العربية
- * رصد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في كتاب اللغة العربية.
- * تقييم مستوى ورود استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في كتاب اللغة العربية.
- * إثراء الرصيد التربوي في مجال استراتيجيات التقويم الحديثة ومقارباتها في الكتاب المدرسي.

4. أهمية البحث:

- * يستمد البحث أهميته من قيمة الموضوع الذي يطرحه فالبحث في موضوع استراتيجيات التقويم من أجل التعلم حديث حداثة هذا المفهوم في الأدبيات التربوية.
- * ندرة الدراسات السابقة التي تناولت تضمين التقويم من أجل التعلم في المناهج التعليمية
- * تواكب الدراسة الحالية الإتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بتفعيل التقويم من أجل التعلم واستراتيجياته وتضمينها في الكتب والمناهج الدراسية.
- * يمكن أن يفيد البحث الحالي المعلمين في تبني إستراتيجيات التقويم من أجل التعلم ضمن وضعيات التقويم.
- * قد يوجه البحث الحالي أنظار مصممي المناهج والمشرفين على شؤون التربية إلى مراجعة الكتاب المدرسي، وإعادة بناءه وتطويره في ضوء مقارنة التقويم من أجل التعلم واستراتيجياته وتدريب التلاميذ على توظيف إستراتيجياتها في اكتساب مهارات التعلم.
- * الكشف عن نواحي القصور في الأنشطة التقويمية في مناهج اللغة العربية لعلاجها ونواحي القوة لتعزيزها وتدعيمها.

5. تحديد مفاهيم البحث:

* الأنشطة التقييمية:

تعرف بأنها الأنشطة التي تعطى للمتعلم بهدف تقويم مقدار ما اكتسبه من معارف ومهارات وعلاقات وتعميمات واستنتاجات، والغاية منها التوصل إلى درجة اتقان الطالب ما تعلمه ومدى تحصيله فيه كما تبين مقدرته على الابتكار والابداع. (علي، 2024: 69)

ويمكن تعريفها حسب استخدامها في الدراسة الحالية على أنها جميع الأنشطة التي تهدف إلى تقويم أداء التلميذ وقياس ما تم اكتسابه من مهارات وكفايات تعليمية، وتتضمن أسئلة ومهام ينتظر من التلميذ أن ينجزها ضمن المقاطع التعليمية للكتاب. وتمثل الأنشطة التقييمية وحدة التحليل والتي يقاس بها نسبة ورود (مؤشرات) الإستراتيجية ضمن كل نشاط من الأنشطة المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط.

* إستراتيجيات التقويم من أجل التعلم:

هي مجموعة من الأساليب التي يعتمد عليها المعلمون لتقويم عملية التعلم ضمن ممارستهم التدريسية. وتهدف هذه الاستراتيجيات إلى جمع بيانات حول مستوى فهم الطالب الحالي وأي مفاهيم خاطئة قد تكون لديه. بعد ذلك، يستخدم المعلمون هذه المعلومات من أجل تعديل استراتيجيات التدريس، أو تقديم تغذية راجعة، أو حتى إعادة تدريس المفاهيم، وذلك بهدف دفع عملية التعلم نحو التقدم والتحسين. (Johnson, 2025)

ويمكن تعريفها حسب استخدامها في الدراسة الحالية على أنها الطرق أو الأساليب التي تعتمد ضمن الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية والتي تستهدف تقويم أداء المتعلمين، وتتيح مشاركة إيجابية لهم في الأنشطة التقييمية والكشف عن الفجوات في تعلمهم بغية تدعيم تعلمهم وتحسينه عن طريق سد الفجوة الحاصلة في التعلم. وتتضمن مجموعة من الاستراتيجيات التي يتم رصد تكرار مؤشراتهما في كتاب اللغة العربية وهي: استراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم، استراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح، استراتيجية التغذية الراجعة، استراتيجية التقويم الذاتي، استراتيجية تقويم الاقران" وتمثل ضمن الدراسة الحالية "فئات التحليل".

أولاً. الإطار النظري للدراسة:

1. مفهوم التقويم من أجل التعلم:

يعتبر التقويم من أجل التعلم أحد المفاهيم الأكثر استخداماً في الأدبيات الحديثة والمرتبطة بتطور مناهج التدريس المتأسسة على البنائية والتعلم الاجتماعي وغيرها من النظريات الحديثة في التعلم، حيث أن التوجه الحديث في التربية والمتأسس على تطور النظرية في التعلم يقوم على مبدأ تعليم المتعلم "كيف يتعلم؟" بدلاً من تعليمه "ماذا يتعلم؟" أي كيف يجند إمكاناته المعرفية وأدوات التعلم لديه في بناء تعلماته وتقويمها ذاتياً أو مشاركة المعلم والأقران في التخطيط لها وتنفيذها على نحو يمكنه من تحقيق كفايات التعلم.

ضمن هذا المنحى برز شكل حديث من التقويم يعرف بـ "التقويم من أجل التعلم" في أواخر الثمانينيات وأوائل التسعينيات. ويعود فضل السبق في نحت هذا المفهوم إلى الباحثين "بول بلاك، وديلان ويليام".

فقد لاحظنا أن ما يحدث في الصف معقد وغير مفهوم غالباً، ووصفاً الصف كـ "صندوق أسود" يمكن ملاحظته من المدخلات والمخرجات دون معرفة تفصيلية بما يحدث داخله. نتيجة لذلك، أصبح التقويم من أجل التعلم (AFL) أحد أقوى الطرق لتحسين التعلم ورفع المعايير التعليمية. (Bullock, 2025)

وفق هذا المفهوم فإن التقويم من أجل التعلم يتوخى التحسين والتجويد لا التصنيف والترتيب، إذ يؤدي التقويم وفق هذا المنحى أدواراً وظيفية ضمن السيرورة التعليمية/ التعليمية من حيث أنه يمكن المتعلم من الوقوف على مواطن القصور والقوة في أدائه التعليمي.

ويستخدم مصطلح التقويم من أجل التعليم كمرادف للتقويم التكويني أو البنائي، حيث هناك من يرى أن هذا المفهوم يجسد نفس الممارسات الراسخة للتقويم التكويني، أي "ما يفعله المعلمون الجيدون دائماً" عند استخدام التقويم لمساعدة الطلاب على اتخاذ الخطوات التالية في تعلمهم. (Gardner,2009)

لكن بعض الباحثين ميز بين هذين المصطلحين وجادلوا بأن أهدافهم مختلفة وإن تشابهوا في بعض الخصائص، وبغض النظر عن ذلك، فقد ثبت أن التقييم التكويني هو تقويم يتم أثناء عملية التعليم وهو تقويم مستمر ولكنه يستخدم أساليب وأدوات تقويمية تقليدية، أما التقويم من أجل التعلم فيبدأ قبل عملية التعلم من خلال التخطيط له قبل عملية التدريس، وكذلك أثناء عملية التعلم فهو تقويم مستمر أيضاً، كما يستخدم أساليب وأدوات تقويمية غير تقليدية كالتقويم الذاتي وتقويم الأقران وملفات الإنجاز. (مرواد، 2022)

يدعم هذا المفهوم ما ذهب إليه كل من "بلاك ووليام" (Black & Wiliam,1998) من أن التقويم من أجل التعلم هو "العملية التي تمكن المعلمين والطلاب من تحديد موقع المتعلم في مساره التعليمي، وتحديد الوجهة المطلوبة، والكيفية الأمثل للوصول إليها. وتركز هذه المبادئ على تحسين فهم الطلاب وتحفيزهم على تطوير أدائهم التعليمي بأنفسهم".

فالتقويم من أجل التعلم يسمح للمتعلمين بالانخراط في العملية التقويمية انطلاقاً من وعيمهم بهدف التعلم وبمدى تحقيقهم لأهداف التعلم وجوانب القوة والضعف في أدائهم، وكيف يمكن لهم التحسين وسد ثغرات التعلم من أجل تطوير كفاياتهم التعليمية، وهو بهذا المعنى تقويم وظيفي للغاية منه التحسين والتطوير.

وقد جاء في مجموعة إصلاح التقويم في المملكة المتحدة مفهوم التقويم من أجل التعلم على أنه "أي تقويم يكون الهدف الأول في تصميمه وممارسته هو تعزيز تعلم الطلاب. وهو يختلف عن التقويم المصمم أساساً لأغراض المساءلة، أو الترتيب، أو توثيق الكفاءة. ويمكن لنشاط التقويم أن يساعد التعلم إذا وفر معلومات تستخدم كتغذية راجعة للمعلمين، وللطلاب في تقويم أنفسهم أو بعضهم البعض، لتعديل أنشطة التدريس والتعلم التي يشاركون فيها. ويصبح هذا التقويم "تكوينيا" عندما تستخدم الأدلة فعلياً لتكييف التدريس لتلبية احتياجات التعلم." (Flórez, & Sammons, 2013; 3)

وفق هذه التقنيات أو الإستراتيجيات التي تعتمد بدرجة كبيرة على الممارسات البيداغوجية مثل: إشراك الطلاب في عملية التقويم، توضيح الأهداف والمعايير، وطرح أسئلة مفتوحة تثير التفكير عالي المستوى. يصبح دور التقويم التكويني أو بنائي من حيث اهتمامه بالتعلم وتيرة التعلم والمكتسبات المحققة والتي لم يتمكن المتعلم من تحقيقها وتحصيلها. إذن هي مقارنة لتجويد التعليمات.

يشير "بلاك ووليام" (Wiliam & Black, 2006) في هذا الصدد، إلى أن التقويم من أجل التعلم هو في الأساس مجموعة من الممارسات البيداغوجية التي تهدف إلى تحسين جودة التدريس وعمق وسرعة تعلم الطلاب. (Gavin, 2019) من جانب آخر، يرى "شافيلسون" (Shavelson, 2008) أن التقويم من أجل التعلم: "حين يستخدم المعلمون معرفتهم بـ"الفجوة" لتقديم تغذية راجعة فورية للطلاب حول كيفية سد هذه الفجوة، ومن خلال دمج تقييمات تستثير تفسيرات الطلاب سواء بشكل رسمي داخل وحدة دراسية، أو ضمن خطة الدرس، أو عند حدوث لحظات تعليمية عفوية يستفيد المعلمون من هذه الفرصة لسد فجوات الفهم لدى الطلاب. ونتيجة لذلك، يتوقع أن يتحسن تعلم الطلاب." (Gavin, 2019)

فاهتمام المعلم بالكشف عن فجوات التعلم لدى المتعلم ضمن أهداف التعلم المختلفة سواء أكانت معرفية أو وجدانية أو مهارية يجعل الهدف من التقويم سد فجوات التعلم لدى المتعلمين، وفي مثل هذه الأوضاع يؤدي التقويم دوراً وظيفياً في تمكين المتعلمين من تصحيح مسار تعلمهم تدريجياً لبلوغ كفايات التعلم.

من جهة أخرى، رفضت "سوافيلد" (Swaffield, 2011)، فكرة الاعتماد على معايير متفق عليها أو حتى الدور المركزي للمعلم، إذ دعت إلى رؤية «تكوينية خالصة» لـ التقويم من أجل التعلم فالتقويم من أجل التعلم، حين يكون المتعلم في مركز العملية، يتعلق بقدر كبير بـ نتائج غير محددة، وآفاق من الإمكانيات، وحل المشكلات، والأهداف التقييمية. إن

المشكلة تكمن في سوء تفسير التقويم من أجل التعلم بوصفه آلية يقودها المعلم لدفع الطلاب على سلم إنجاز مقرر مسبقا، وليس في التقويم من أجل التعلم ذاته". (Bullock,2025)

وعليه فإن العملية التعليمية لا بد أن تنطلق من المتعلم ذاته وتوفر له إمكانية الممارسة الحقيقية للتقويم من أجل التعلم، وذلك بجعل التقويم متمركزا حول المتعلم بما يتيح له إمكانية السؤال الذاتي عما يرغب في تحقيقه، وكيف يمكن أن يحقق ذلك، وما الاداءات التي أتقنها وتلك التي أخفق فيها، وكيف يمكن معالجة القصور وسد الفجوة التعليمية.

2. أهداف التقويم من أجل التعلم:

التقويم من أجل التعلم هو تقويم متمحور حول المتعلم وتعلماته، يعتمد الكثير من الأدوات والإستراتيجيات لأجل تمكين المتعلم من إدراك ذاتي لتعلماته، ومتطلبات انجاز المهمة، وكيف يمكن تعديل مسار التعلم انطلاقا من معرفة بفجوات التعلم.

ضمن هذا الإطار ذهب " ليهي وآخرون" (Leahy&all,2005) إلى إبراز الأهداف التي يمكن أن يحققها التقويم من

أجل التعلم، وهي:

- * إشراك الطلاب في عملية تحديد الأهداف
- * تمكينهم من تقويم أدائهم وأداء أقرانهم
- * تبادل التغذية الراجعة مع الأقران وتلقيها من الأقران والمعلمين بهدف تحسين التعلم.
- * إيصال الثقة بأن كل طالب يمكنه التحسن
- * منح الطلاب تغذية راجعة محددة حول ما يحتاجون للقيام به وكيفية القيام به لتعزيز ثقتهم.
- * تمكين الطلاب من المشاركة الفعالة في تعلمهم
- * يساعد التقويم من أجل التعلم الطلاب على أن يصبحوا أكثر وعيا بما يتعلموه وكيف تعلموه، حيث يطور لديهم مهارات التنظيم الذاتي ويشجع الاستقلالية.

* تطوير ثقة الطلاب في التقويم الذاتي وتقويم الأقران. (Bullock , 2025)

بناء على هذا، فإن التقويم من أجل التعلم يكتسي أهمية بالغة ويقترن بشكل أساسي بتجويد العملية التعليمية/التعلمية من حيث أنه يتيح للمتعلم الاستقلالية الذاتية في التعلم والمشاركة الإيجابية في أنشطة التعلم والتقويم، والقدرة على الوعي بأهداف التعلم، وتتبع مسار بلوغها، والقدرة على تقييم الأداء والوقوف على مكامن القوة والضعف فيها، والتفكير في طرق سد فجوة التعلم. وهي جوانب ذات أهمية بالغة في سيرورة التعلم لدى التلاميذ وتدعونا إلى البحث فيما يقوم عليه التقويم من أجل التعلم من استراتيجيات من شأنها أن تحقق هذه الغايات التي يرومها التقويم من أجل التعلم.

3. إستراتيجيات التقويم من أجل التعلم :

يتجسد التقويم من أجل التعلم في استراتيجيات عدة متمحورة حول المتعلم وتروم في غاياتها بناء الوعي لدى المتعلم بأهداف التعلم ومعايير، والقدرة على تقويم الأداء بشكل ذاتي وبمشاركة الاقران في ضوء ما يتحدد ضمن أهداف ومعايير واضحة من أجل تحسين وتصحيح مسار التعلم.

فاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم توفر إرشادا حول كيفية تحقيق الشروط الثلاثة التي وضعها "سادلر"،

وذلك من خلال صياغتها كأئلة من منظور الطالب:

- إلى أين أنا ذاهب؟

- أين أنا الآن؟

- كيف يمكنني سد الفجوة؟ (Chappuis& Stiggins, 2014)

وعليه، فإن استراتيجيات التقويم من أجل التعلم تتمحور ضمن أسئلة ثلاث تخاطب لدى المتعلم الوعي بالتفكير من حيث هو وعي بالهدف، وعي بما حققه في سيرورته التعليمية، وعي بالفجوات التعليمية والاهداف التي لم يتمكن من تحقيقها. ولا ريب في أن هذا مهم في تعديل مسار التعلم وتوجيه الجهد نحو التركيز على كيف يمكن سد فجوات التعلم وتصحيح أو تعديل طرق التعلم لبلوغ الأهداف المنتظرة. ومن أهم هذه الإستراتيجيات نذكر:

أ- إستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم:

إن تحديد الأهداف بشكل واضح وجلي وعلى نحو يقيس أهداف التعلم، ومشاركة المتعلم في تحديد الهدف ومراقبة وتقويم تحققه يمثل جوهر ما يعرف بـ "التقويم من أجل التعلم"، أي الممارسات التكوينية المصممة لتلبية احتياجات المعلمين والمتعلمين، وذلك عبر إشراكهم منذ البداية في تعلمهم.

يشير مصطلح أهداف التعلم إلى ما يريد المعلم أن يتعلمه الطلاب. ومن المهم أن يشارك المعلمون أهداف التعلم مع الطلاب ويتأكدوا من أنها واضحة ويفهمها الطلاب، فكل طالب يعرف إلى أين يتجه وما إذا كانت أهداف التعلم قد تحققت. (Wolterinck, 2022)

فالوعي بالهدف من التعلم يمكن التلاميذ من مراقبة تعلمهم وتقويم نواتجه في ضوء الأهداف التي تم التعاقد بشأنها في وضعية الانطلاق، وبالتالي الوقوف على المسافة التي تفصله عن الهدف والأهداف التي حققها والتي تحتاج إلى تحسين ومراجعة.

كما تعد مشاركة أهداف التعلم مع الطلاب جانبا أساسيا في تقويم التعلم. عندما يقوم المعلمون بتوضيح أهداف التعلم بوضوح، يحصل الطلاب على فهم أفضل لما يسعون لتحقيقه. هذا الوضوح يعزز ملكية الطلاب لعملية التعلم ويشجعهم على لعب دور نشط في تحقيق أهدافهم. (Hansen , 2024)

فضلا عن هذا، فإن مناقشة أهداف التعلم تساعد في تركيز المعلم وتلاميذه على التعلم بدلا من النشاط. إخبار التلاميذ بما سيتعلمونه ولماذا يجب عليهم تعلمه يمنحهم الأدوات التي يحتاجونها لتحمل المزيد من المسؤولية عن تعلمهم، وتحقيق الاستقلالية في التعلم. (Council for the Curriculum & all , 2007.)

ووفقا لصناعة أهداف التعلم (صناعة بلوم المعدلة) فإن التقويم لابد أن يقيس مستويات مختلفة من التفكير حيث تقع أهداف التعلم ضمن واحدة من أربع فئات رئيسية :

يتضمن التصنيف المعدل الذي قدمه "أندرسون" لصناعة "بلوم" بعدين العمليات المعرفية والمعرفة، حيث يحتوي بعد العمليات المعرفية أي أعمدة الجدول على ستة فئات: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الابداع. ويحتوي بعد المعرفة على أربعة فئات:

- معرفة مفاهيمية

- معرفة وقائعية

- معرفة اجرائية

- معرفة ما وراء معرفية (أندرسون، وكرازول: 2006)

كل فئة من الفئات الأربع للمعرفة يقيس مستويات التفكير: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم والابداع. لكن كيف يمكن الاشتغال وفق هذه الاستراتيجية؟

- ابدأ بتزويد الطلاب برؤية لوجهة التعلم. شارك معهم الأهداف أو الغايات التعليمية إما في بداية الدرس أو قبل أن يشرعوا في نشاط تطبيقي مستقل. ويمكن القيام بذلك بثلاث طرق:
- عرض هدف التعلم كما هو:

يتم ذلك عبر تقنيات متنوعة، مثل: استخدام سؤال ينبغي أن يكون الطالب قادرا على الإجابة عنه في نهاية الدرس، أو توضيح الأهداف بوضوح في بدايتها، أو مطالبة الطلاب بإنهاء الحصة بعرض ما تعلموه. (Wiliam& all , 2004)

- تحويل هدف التعلم إلى لغة سهلة ومناسبة للطلاب.
- تحقق من فهمهم لهدف التعلم الأساسي في الدرس بطرح أسئلة مثل:
- "لماذا نقوم بهذا النشاط؟"
- "ما الذي نتعلمه؟" (Chappuis& Stiggins, 2014)

ب- إستراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح:

تشير معايير النجاح إلى العبارات التي تساعد التلاميذ على معرفة ما إذا كانوا قد نجحوا في تعلمهم. إنها توضح بشكل أساسي الخطوات المطلوبة لتحقيق هدف التعلم، وتقدم إرشادات صريحة حول كيفية النجاح. من خلال الرجوع إلى معايير النجاح، يعرف التلاميذ ما إذا كانوا قد حققوا هدف التعلم. (Council for the Curriculum&all, 2007) ويكتسي تحديد ومشاركة معايير النجاح أهمية من حيث أنه يتيح للتلميذ تقويم أدائه في ضوء المعايير التي تم تحديدها، وهو ما يوفر له تغذية راجعة عن فعالية أدوات التعلم واستراتيجياته.

فتقويم النتائج مقابل معايير النجاح تتيح للتلاميذ القدرة على مراقبة تقدمهم أثناء قيامهم بالمهمة. فبعد إكمال المهمة، يجب عليهم التفكير في "مدى جودة" عملهم على كل معيار. بالنسبة للمتعلمين الأصغر سنا، يمكن استخدام رموز بصرية مثل وجوه تعبيرية أو إشارات مرور. أما للمتعلمين الأكبر سنا، فمن الأرجح أن تكون الإجابات شفوية أو مكتوبة بلغة تقييمية ومحددة للموضوع. (Ifanc & wales,2010)

ومن الشروط المطلوبة لتحديد معايير النجاح على نحو صحيح في التقويم من أجل التعلم (AFL) أن تكون:

- مرتبطة بهدف التعلم.
- خاصة بنشاط معين.
- تتم مناقشتها والاتفاق عليها مع التلاميذ قبل بدء النشاط التعليمي.
- تدعم وتركز التلاميذ أثناء انخراطهم في النشاط.

تستخدم كأساس للتغذية الراجعة، وتقييم الأقران، والتقييم الذاتي. (Council for the Curriculum & all , 2007)

يتم تحديد بعض معايير النجاح الأساسية وربط النتائج بها وذلك:

- في البداية، يطرح المعلم أسئلة على الطلاب لتحديد معايير النجاح.
- يطلب من الطلاب تحديد الأفضل وتحديد "أفضل الميزات" التي تصبح معايير نجاحهم.

بعد المهمة، يسأل الطلاب عما إذا كانوا قد حققوا معايير النجاح، ويربطون كل معيار بميزة في عملهم.

(Ifanc& Wales,2010)

وتوفر مشاركة معايير النجاح والاتفاق عليها وتخصيص وقت للمناقشة والتفاوض على معايير النجاح مع التلاميذ فهما واضحا لما هو مطلوب قبل القيام بالنشاط. والسماح للتلاميذ بالعمل في مجموعات لتحديد أولويات المعايير والاتفاق عليها سيعطيهم فرصة للمساهمة واكتساب الخبرة في هذه العملية، مع الاستفادة من الشعور بالأمان في المجموعة. (2007 , Council for the Curriculum& all)

كما يساهم تحديد معايير النجاح في التقويم الذاتي وحتى تقويم التلميذ لأداء أقرانه، وبالتالي الوعي بمستوى الأداء والمسافة التي تفصلهم عن الهدف، وتقديم الدعم المناسب في ضوء التغذية الراجعة ضمن أنشطة تشاركية.

هذا ما توصل إليه " وايت وفريدريكسن" (1998) أن عملية فهم المعايير التي سيتم من خلالها تقييم عملهم وتعلم تطبيقها على أعمالهم وأعمال الآخرين تفيد جميع الطلاب، وتساهم في تقليص الفجوة في التحصيل بين الطلاب ذوي التحصيل العالي والمنخفض. (Chappuis& Stiggins, 2014)

كما أنه يتعين على المعلم أن يضع معايير الإنجاز (Criteria) على أن تتضمن الملائمة، الإنسجام، الدقة، مع وضع معيار الحد الأدنى ومعياري التميز، وذلك بشكل واضح ضمن عبارات أدائية يسهل قياسها، ويكون التلميذ على وعي بها حتى يسهل عليه تقويم نواتج التعلم وتقييم المعلم لأدائه في ضوءها. (علام، 2007)

ج- إستراتيجية التغذية الراجعة:

"التغذية الراجعة هي معلومات حول الفجوة بين المستوى الفعلي والمستوى المرجعي لمتغير في النظام، وتستخدم لتغيير هذه الفجوة بطريقة ما". (Wiliam, 2011)

ويفترض أن تتضمن التغذية الراجعة في مجال التقويم من أجل التعلم مواطن القوة أي جوانب التمكن في أداء التلميذ ومواطن القصور فيه، بيد أن الإقتصار على قياس أداء التلميذ والحكم عليه وفق مستوي عال أو متوسط أو ضعيف لا يوفر تغذية راجعة بناءة للتلاميذ ولا يسهم بالقدر الكافي في سد الفجوة وتعديل مسار تعلمهم ودعم تعلماتهم ومعالجة القصور لديهم.

يرى "سادلر" (1998) أن قوة التغذية الراجعة تأتي من "قيمتها التحفيزية والتوجيهية وقدرتها على إلهام الثقة والأمل". بمعنى آخر، إذا كانت التغذية الراجعة التي نقدمها تجعل الطلاب يتخلون عن المحاولة أو يتوقفون عن المحاولة، فإنها تكون قد حفزت العمل في الاتجاه الخاطئ؟ (Chappuis & Stiggins, 2014)

ولذلك فالتغذية الراجعة الفعالة تحدد للطلاب نقاط القوة والضعف فيما يتعلق بأهداف التعلم المرتبطة بالمهمة. وهي بهذا تساعد في الإجابة عن سؤال: "أين أنا الآن؟" بالمقارنة مع "أين أحتاج أن أكون؟"، وتشير في الوقت نفسه إلى: "كيف يمكنني سد الفجوة؟" (Chappuis & Stiggins, 2014)

وتفيد التغذية الراجعة الفعالة في بلوغ الأهداف المرتبطة بمهارات التعلم المختلفة التي يخطط لها ضمن المنهاج التعليمي، وحتى ما يرتبط بدافعية التعلم والتوجه نحو الهدف، واكتساب خبرة ميتا معرفية في توظيف استراتيجيات التعلم المنسجمة والمواد التعليمية، وهذا إذا ما تم تنفيذها بشكل جيد يتضمن تحديد مواطن القصور والقوة في أداء المتعلم في الجانب المتعلق بمهارات التعلم المعرفية والاستراتيجية.

تشير الدراسات في هذا الصدد إلى فعالية التغذية الراجعة في تنمية الكفاءة الذاتية لدى التلاميذ: أي الثقة بأنفسهم أنهم قادرين على النجاح، إذا بذلوا جهدا كافيا، والالتزام بالمثابرة والمحاولة المستمرة وكذا تنمية الوعي الذاتي، والمسؤولية، والتنظيم الذاتي. كما أن نوع التغذية الراجعة التي نقدمها يمكن أن يغير ثقافة الصف بحيث يفكر الطلاب ويتصرفون كمتعلمين حقيقيين، بدلا من التركيز فقط على الحصول على الدرجات. (Chappuis & Stiggins, 2014)

لذلك ينصح الباحثون بما يلي:

- قدم تغذية راجعة بدلا من درجات في الأعمال المخصصة للتدريب.
 - أتح للطلاب فرصة العمل على ملاحظاتهم قبل محاسبتهم على الإتقان.
 - إمنح الطلاب الوقت للتصرف استنادا إلى التغذية الراجعة.
- وتقديم مثل هذا النوع من التغذية يقدم نموذجا للتفكير الذي تريد من الطلاب تبنيه عند تقييم أنفسهم وتحديد خطواتهم القادمة. (Chappuis & Stiggins, 2014)

فضلا عن هذا ولضمان حصول جميع الطلاب على تغذية راجعة فعالة. يقترح الباحثون الاعتماد على ما يلي:

- مشاركة معايير النجاح أو قوائم التحقق أو لوائح التقييم التي يمكن للطلاب استخدامها كدليل واستخدام أقلام أو علامات الإشارة الضوئية لتحديد أو تسجيل التغذية الراجعة في دفاتر الطلاب.
- تعليم الطلاب استخدام ألوان مختلفة لتقييم أعمال زملائهم: الأخضر للأشياء الممتازة، والوردي/البرتقالي للتحسينات اتباع هيكل: تعليق إيجابي، سؤال (Lyons, 2025)

إذن، كيف يمكن تطبيق هذه الاستراتيجية في التقويم من أجل التعلم لتمكين المتعلم من توظيف التقويم الذي يوفر له تغذية راجعة حقيقية تبين عن مكامن الضعف والقوة في تطبيق استراتيجيات التعلم المرتبطة بمجالات التعلم المختلفة.

اقترح "تيري كروكس" (2007) أن الطلاب سيستجيبون بشكل أكثر إيجابية للتغذية الراجعة إذا طلبنا منهم: -وصف ما قاموا به

- أين يعتقدون أنهم نجحوا؟

- أين يعتقدون أنهم لم ينجحوا؟

- ما هي نقاط قوتهم.

- "ما الذي يحتاجون للعمل عليه؟"

- "أين أخطأوا وماذا يمكنهم فعله؟". (Chappuis & Stiggins, 2014)

فيجب أن توضح التغذية الراجعة بوضوح:

- ما الذي قاموا به بشكل جيد؟

- أين أخطأوا؟

- ما هي خطواتهم التالية؟

- استكشاف الإجابات الخاطئة: بدلا من مجرد الإشارة إلى أن الإجابة غير صحيحة.

- مناقشة سبب الإجابة الخاطئة. (Ifanc & wales, 2010)

يمكن أيضا تقديم التغذية الراجعة على شكل تعليقات تتناول:

- ما يحتاج الطالب إلى تحسينه، وما يجب عليه فعله، وكيف؟ (Wolterinck, 2022)

ويمكن أن تقترن التغذية الراجعة الفعالة بالتقويم الذاتي، وتقويم الأقران، من حيث أن التلميذ يقف على أخطائه، وما الذي يقترحه لتصحيحها، وتحسين الأداء لاحقا. وكذلك فإن تقويم الأقران يوفر له تغذية راجعة تبين لهم نقاط القوة والضعف في أدائه.

ولكي يتمكن الطلاب من تقديم تغذية راجعة مفيدة لزملائهم، يجب أن:

- يفهموا أهداف التعلم المقصودة.

- يكونوا قادرين على التمييز بين مستويات الجودة.

- يتدربوا على بروتوكولات تقديم التغذية الراجعة في بيئة منظمة.

- بعد تلقي التغذية الراجعة، يأخذ التلميذ أحكام أقرانه وتعليقاتهم بعين الاعتبار ويقررون ما الذي يجب

فعله بعد ذلك، ويضعون خطة محددة للعمل اللاحق ويتم التركيز على الأفكار أو الاستراتيجيات التي

ستساعد على تحسين الأداء. (Chappuis & Stiggins, 2014)

وعليه فإن التقويم من أجل تحسين التعلم يستند على وضوح الأهداف والمعايير وعلى اشتغال المعلم على تغذية

راجعة توفر فهما حقيقي ووعي لدى التلميذ بمواطن القوة والضعف في أداءه.

د. إستراتيجية التقويم الذاتي:

يعد التقويم الذاتي أحد أساليب التقويم الحديثة المتأسسة على مركزية المتعلم وإيجابيته في بناء تعلماته،

وتقويمها وإصدار الأحكام بشأنها. وقد ورد ضمن الأدبيات التربوية العديد من المفاهيم التي فسرت التقويم الذاتي.

فقد ذهب "باود" (Boud, 1995) إلى اعتبار التقويم الذاتي هو ذلك التقويم الذي يستخدم للإشارة إلى نشاط أو

ممارسة يقوم بها الطالب، ويتضمن مشاركة الطلبة في تحديد مستويات ومحكات بغرض تطبيقها على أعمالهم، وإصدار

أحكام تتعلق بمدى تحقيقهم لهذه المحكات والمستويات". (علام، 2004، ص: 210).

ويتيح التقويم الذاتي (Assessment-Self) للطلاب التفكير في عملية تعلمهم، وتحديد الأهداف الشخصية، والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم، ويسهم هذا النوع من التقويم في تشجيع ما وراء المعرفة وتنمية مهارات التعلم الذاتي المنظم. (Mahapoonyanont, 2024)

فالتقويم الذاتي بهذا المعنى يعتمد على وجود مجموعة من معايير ومؤشرات الإنجاز التي يتم تحديدها ضمن كل نشاط، وفي ضوءها يتمكن التلميذ من إصدار أحكام تتعلق بمدى تطابق ما تم إنجازه مع تلك المحكات، ومقارنة نواتج أداءه بالأهداف المتوخاة.

فهو يركز على قدرة الطلاب على التفكير في تعلمهم من خلال تقييم عملهم الخاص. ويستلزم التقييم الذاتي أن يتحمل الطلاب ملكية تعلمهم الخاص. (Wolterinck, 2022). كما يستلزم توظيفه بالشكل الصحيح ضمن مهارة التنظيم الذاتي أن تتوفر لدى المتعلم معايير الأداء الصحيح وسلم التقدير الذي يحدد بموجبه مستوى الأداء ووجود مرجع يستند إليه في التقويم كشبكة التقويم الذاتي.

فقد أشار الباحثون إلى أهمية التقويم الذاتي من حيث أن ممارسته تعزز لدى المتعلمين المسؤولية الذاتية وتساعدهم على تطوير مهارات التقويم النقدي، وتحديد نقاط قوتهم وضعفهم بشكل مستقل. كما أنه يمكن للتقويم الذاتي أن يساعد الطلاب على تقويم أعمالهم وتقديمهم بأنفسهم، مما ينمي مهارات ما وراء المعرفة ويساعدهم على فهم رحلة تعلمهم بشكل أفضل. (Ifanc & wales, 2010)

فالتقويم الذاتي مهارة للوعي بالذات والقدرات وبإمكانات التعلم، وبفعالية الطريقة المعتمدة، ووعي بثغرات التعلم وبمواطن القوة في القدرات والمهارات والأداء. وهذا الوعي مهم من حيث أن المتعلم يشعر بمسؤوليته في تصحيح أخطاءه وتزداد قناعته بضرورة تحسين التعلم وتعديل مساره ببذل جهد ذاتي للتطوير.

لذلك يرى "لكارليس" (2015)، أنه من الضروري إشراك الطلاب في تقويم عملية تعلمهم الخاصة. فبدون هذه المشاركة، غالباً ما يجد الطلاب عملية التقويم غير مفهومة، مما يجعل من الصعب عليهم التنبؤ بفعالية التخطيط، ومراقبة، وتقييم تعلمهم. من خلال إشراك الطلاب في تقييم عملية تعلمهم، يمكن للمعلم منحهم الفرصة لتطوير هذه المهارات الميتا معرفية. (Wolterinck, 2022)

ويتطلب تنفيذ المتعلمين لاستراتيجية التقويم الذاتي على نحو صحيح وذو فعالية مجموعة من الشروط أو المتطلبات التي تمكنهم من تقويم ذاتي لتعلماتهم ك:

- تحديد معايير الانجاز وأن تكون واضحة بالنسبة للتلاميذ
- تحديد أهداف التعلم وتوظيف التقويم الذاتي من أجل قياس مدة تحققها لدى التلاميذ
- ضمن هذا السياق وجد "وايت وفريديريكسن" (1998) أن عملية فهم الطلاب للمعايير التي سيقاس بها عملهم وتعلم تطبيق هذه المعايير على أعمالهم وأعمال الآخرين أفادت جميع الطلاب وساعدت على تقليص الفجوة في التحصيل بين الطلاب ذوي الأداء المنخفض والطلاب ذوي الأداء العالي.
- إشراك التلاميذ في عملية تقييمهم يعني أنه يجب أن يعرفوا ما هي أهداف تعلمهم. وهذا لمساعدتهم في التقييم، وللتوجيه الذاتي في التعلم. (Chappuis & Stiggins, 2014)
- كما يحتاج المتعلمون إلى "التدريب" على التقويم الذاتي، في البداية من خلال نمذجة أنواع الأسئلة والتفكير التي تعد مفيدة. ولكي يكون المتعلمون فعالين في التقويم الذاتي، يجب أن يكونوا أولاً منخرطين في تقويم الأقران. وبالمثل، لكي يكونوا فعالين في تقويم الأقران، يحتاج المعلمون إلى نمذجة العمليات والاستراتيجيات مع المتعلمين. بهذا المعنى، فإن فعالية كل من تقويم الأقران والتقويم الذاتي تنبع من السلوكيات التي يقوم المعلم بنمذجتها. (Ifanc & wales, 2010)
- وعليه فإنه يتعين على المعلم قبل التخطيط للوضعيات والأنشطة التي تتضمن تقويماً ذاتياً أن يدرّب التلاميذ على نمذجة عملية التقويم الذاتي، وأن يوفر الشروط والمعطيات الضرورية من أجل أن يؤدي التلميذ المهارة بشكل صحيح.

علاوة على ذلك، فإنه يتعين على المعلم أن يدرّب المتعلمين على أسئلة التقويم الذاتي وأن يضعها المصممون للمنهج ضمن الأنشطة التقييمية. ومن بين الأسئلة التي يمكن طرحها ذاتياً وتندرج ضمن التقويم الذاتي ما يلي:

- ماذا تعلمت...؟ أي أهداف تعلم قد أتقنت...؟ ما هي نقاط قوتي في هذا الموضوع...؟ ما هي نقاط ضعفي في هذا الموضوع..؟ ما الذي أحتاج لمواصلة العمل عليه...؟ أي أهداف تعلم لم أتقنها بعد...؟ كيف تعلمت ذلك...؟ ما الأمور الصعبة بالنسبة لي...؟ كيف سأسد الفجوة؟ هل أعرف ما الخطأ الذي ارتكبته؟ هل يمكنني تصحيحه بنفسه؟" إذا كانت الإجابة "نعم"، ضع علامة في عمود خطأ قابل للتصحيح وإذا كانت الإجابة "لا"، ضع علامة في عمود لا أفهمها. (Chappuis & Stiggins, 2014)

هذه الأسئلة وغيرها من الأسئلة الذاتية التي تتضمن وعياً ذاتياً بالإمكانات والقدرات المعرفية، وتغذية راجعة ذاتية تساعد على والتفكير في طرق تدعيم وتصحيح مسار التعلم.

ضمن هذه الاستراتيجية يمكن أن يعتمد التقويم الذاتي على تقنيات بسيطة تدرج ضمن الأنشطة المصممة كتظليل أو وضع دائرة على العبارات في المعايير التي تصف النقاط القوية والمشكلات الموجودة في عملهم، ويمكن الاعتماد على إشارات المرور أو إبهام للأعلى، إبهام للأسفل أو بطاقات ملونة للإشارة إلى مستوى فهمهم لمفهوم ما. (Wales, 2010) (Ifanc &

هـ. استراتيجية تقويم الأقران:

تصنف استراتيجية تقويم الأقران كإحدى أهم الاستراتيجيات في مجال التقويم من أجل التعلم والتي تتيح للمتعلمين تقويم أداء أقرانهم وفقاً لأهداف التعلم المتوخاة، وكذا معايير النجاح، ووفق نموذج يستندون إليه في الحكم على الأداء.

ويتضمن تقويم الأقران قيام الطلاب بتقويم أعمال بعضهم البعض، مما يعزز التعلم التعاوني والتفكير النقدي، ويتيح للطلاب اكتساب وجهات نظر مختلفة حول أعمالهم. (Mahapoonyanont, 2024)

وعليه، فإن تقويم الأقران يوفر على هذا النحو تغذية راجعة تمكن المتعلم وعن طريق تقويمات زملائه من الوقوف على مستوى أدائه والمسافة التي تفصله عن الهدف والفجوة التي عليه أن يسدها في تعلماته.

فضلاً عن هذا، فإن تقويم الأقران يمكن أن يحقق الكثير من الأهداف المقترنة بالتعلم خاصة إذا تم استخدامه على نحو صحيح من حيث أنه يمكن أن ينمي مهارات التفكير النقدي ويساعدهم على أن يصبحوا مشاركين فاعلين في عملية تقييم تعلمهم، مما يعزز فهمهم للمحتوى ويطور مهاراتهم في التفكير النقدي. (Ifanc & Wales, 2010)

ومن أهم الدراسات التي توصلت إلى التأثير الإيجابي لاستراتيجية تقويم الأقران ما توصلت إليه دراسة "وايت وفريدريكسن" (1998) حول تأثير التقويم الذاتي وتقويم الأقران على التحصيل، حيث وجد أن عملية فهم الطلاب للمعايير التي سيقاس بها عملهم وتعلم تطبيق هذه المعايير على أعمالهم وأعمال الآخرين أفادت جميع الطلاب وساعدت على تقليص الفجوة في التحصيل بين الطلاب ذوي الأداء المنخفض والطلاب ذوي الأداء العالي. (Chappuis & Stiggins, 2014)

ويتطلب تطبيق استراتيجية تقويم الأقران إشراك الطلاب في تقديم التغذية الراجعة لبعضهم البعض، بشرط:

- أن يفهموا الأهداف
- أن يعرفوا معايير الجودة

• أن يتدربوا على بروتوكولات التغذية الراجعة. (Chappuis & Stiggins, 2014)

والملاحظ أن استراتيجيات التقويم مقترنة ببعضها البعض وتخدم بعضها البعض فقد يواجه المعلم مع المتعلمين صعوبة في تطبيق استراتيجية تقويم الأقران إذا لم يطبقوا تقويماً في ضوء الأهداف والمعايير ولم يوفرُوا تغذية راجعة ذات

فعالية. وعليه فإن تقويم الأقران يعتمد على إتاحة الفرصة للتلاميذ لتقويم أداء أقرانهم بالاستناد على الأهداف والمعايير التي يتم في ضوءها تقويم الأقران، وكذلك على سلالمة لتقدير أداء أقرانهم. ويمكن أن يتضمن تقويم الأقران أدوات كاستخدام إشارات، وذلك أن يضع نجمتان للأشياء الجيدة في عمل زميلهم وأمنية لتحسين نقطة واحدة، ويتم التركيز على الأخطاء مثلا في الرياضيات على الدقة في الحسابات والرسوم البيانية. (Johnson,2025)

تأسيسا على ما سلف، فإن تطبيق استراتيجيات التقويم من أجل التعلم بالفعالية المطلوبة وبما يتوخى تحسين ودعم التعللمات لدى المتعلمين والوقوف على فعاليتها في تجويد التعللمات يقترن بكفايات المعلم التدريسية والتقويمية في توظيف هذا النمط الاستراتيجي من التقويم، وكذا في تصميم الوضعيات التقويمية في المنهاج وضمن الكتب المدرسية كدعائم في بلوغ أهداف التقويم من أجل تحسين التعلم وتدعيمه. ويختلف اعتماد وتبني هذه الاستراتيجيات في المنهاج من مرحلة تعليمية إلى أخرى غير أنه يمكن تكييف هذه الاستراتيجيات بسهولة لجميع الفئات العمرية، بما في ذلك التقويم الذاتي وتقويم الأقران كما ذكر الباحثون. من خلال إشراك الطلاب في هذا النوع من التقويم منذ الصغر، حتى يصبحوا أكثر ثقة وكفاءة. (Wolterinck,2022)

ثانيا: الدراسات السابقة:

- دراسة ستاريانو: (Satriano Antonio, 2015)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تطبيق التقويم من أجل التعلم (Afl) في المدارس الابتدائية الحكومية المالطية، والعوامل المؤثرة في دمجها ضمن عمليتي التعليم والتعلم. كما تناولت تصورات المعلمين وممارساتهم، وتقدم رؤى حول الآثار المحتملة لاستخدام التقويم من أجل التعلم على الممارسات الصفية. جمعت البيانات من خلال مقابلات فردية وملاحظات صفية. وقد أظهرت النتائج أن بعض استراتيجيات التقويم من أجل التعلم توظف ضمن الممارسات الصفية، مثل توضيح نوايا التعلم، وتوظيف تقنيات فعالة في طرح الأسئلة، وتقديم تغذية راجعة ذات جودة إلا أن الدراسة كشفت في المقابل أن ممارسات أساسية، مثل توضيح معايير النجاح، وتوظيف التقويم الذاتي والتقويم بين الأقران، نادرا ما تطبق. كما بينت نتائج التحليل أن العديد من المعلمين لا ينقلون مسؤولية التعلم إلى التلاميذ أثناء العملية التعليمية. واختتمت الدراسة بمناقشة الآثار المترتبة على تطوير ممارسات التقويم بما يعزز خبرات التعلم لدى التلميذ ويدعم تقدمه.

- دراسة "ديلوكا وآخرون": (DeLuca& all , 2018)

هدفت الدراسة إلى التركيز بشكل مباشر على وجهات نظر الطلبة بشأن استخدامهم لأساليب Afl وقيمتها التعليمية، وذلك من خلال استبانة شملت (1079) طالبا وطالبة، بالإضافة إلى مقابلات قائمة على البورتفوليو (portfolios) مع (12) طالبا تم اختيارهم بطريقة قصدية. أظهرت النتائج أن أكثر الأساليب استخداما وتقديرا من قبل الطلبة لدعم تعلمهم كانت التغذية الراجعة من المعلمين ومعايير النجاح. في المقابل، كان تقويم الأقران هو الأقل قيمة لدى جميع الطلبة. كما ظهرت بعض الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المستويات الصفية. وتشير النتائج إلى أن استخدام أساليب التقويم من أجل التعلم يعد سلوكا مكتسبا، حيث يحتاج الطلبة إلى تعليم صريح لمفاهيمه ومصطلحاته وكيفية تطبيقه بمرور الوقت. وتؤكد الدراسة أيضا أن تطبيق التقويم من أجل التعلم يتطلب تركيزا مستمرا، وبحثا ودعمًا متواصلًا في المدارس والفصول الدراسية، ليتمكن الطلبة من تقديره والاستفادة الكاملة من التدريس القائم على التقويم.

- دراسة إيمان العبد الكريم وفهد الشايع 2018:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر أنموذج مقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم يحوي مجموعة من الاستراتيجيات التي تساعد على دمج عمليات التقويم مع التدريس والتعلم على التحصيل الدراسي لطالبات الصف السادس الابتدائي في مادة العلوم. طبق الأنموذج المقترح على طالبات أحد فصلي الصف السادس الذي تدرسه معلمتين من مدرستين مختلفتين

مشاركيتين في البحث (المجموعة التجريبية 79)، ثم مقارنة تحصيلهن في مادة العلوم بأداء طالبات الفصل الآخر من الصف السادس لكل معلمة، والذي درس العلوم بالطريقة التقليدية. (المجموعة الضابطة 76).

وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية في التحصيل في مادة العلوم في كل مدرسة مما يشير إلى فعالية النموذج المقترح للتقويم من أجل تعلم العلوم.

- دراسة "سيتوالا وأولوواتوين" (Sitwala & Oluwatoyin) 2019:

هدفت الدراسة إلى بحث أثر التقويم من أجل التعلم (AFL) على أداء المتعلمين في مادة علوم الحياة. وقد استخدم أسلوب العينة العشوائية البسيطة لاختيار أربع مدارس من مقاطعة "كينغ سيتشوايو" في إقليم "كوازولو ناتال" بجنوب أفريقيا للمشاركة في الدراسة. اعتمد البحث على تصميم شبه تجريبي بأسلوب اختبار قبلي-بعدي مع مجموعة مقارنة، حيث شملت العينة أربع مدارس: مدرستان خضعتا لشرط المعالجة (التجريبية) ومدرستان شكلتا مجموعة المقارنة. شارك في الدراسة (160) طالبا من الصف الحادي عشر. جرى تدريب معلمي المدرستين التجريبتين على استخدام التقويم من أجل التعلم كنهج تعليمي، في حين استخدم معلموا مجموعة المقارنة أساليبهم التدريسية المعتادة. وأظهرت النتائج أن أداء الطلبة الذين خضعوا للتدريس وفق نهج (AFL) كان أعلى بدرجة دالة إحصائية من أداء أقرانهم الذين تلقوا التدريس الاعتيادي.

- دراسة إيمان العبد الكريم ووسوزان حاج عمر: (2019)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي في التقويم من أجل التعلم في تحسين ممارسة معلمات المرحلة الابتدائية لاستراتيجياته حضرت (171) معلمة البرنامج المقام في ثماني دورات متتالية خلال الفصل الدراسي مع إجراء اختبار قبلي وآخر بعدي في التقويم من أجل التعلم ثم قياس الفروق بين متوسطات درجات الاختبارين باستخدام اختبار ت لعينتين مترابطين وجمعت بيانات نوعية باستخدام استبانة مفتوحة من (56) معلمة من العينة بعد تطبيقهن للتقويم من أجل التعلم في فصولهن لأجل تعزيز النتائج ومصداقيتها. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبارين (القبلي والبعدي) لصالح الاختبار البعدي مما يدل على أن البرنامج التدريبي قد ساعد المعلمات على تطوير معارفهن حول مفاهيم التقويم واستراتيجياته من أجل التعلم، وأظهر تحليل البيانات النوعية مجموعة من التأكيدات منها: البيئة الآمنة للتعلم تحول بيئة التعلم إلى بيئة تعاونية بدلا من بيئة تنافسية، تنمية مهارات التفكير، المراقبة الذاتية، والتحسين المستمر للتعلم، بناء الشخصية وتنمية المهارات الحياتية، زيادة الدافعية نحو التعلم للجميع.

- دراسة "بونياوانيتش واخرون" (Bunyawanichall Sasanun & all, 2022):

هدفت هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف أساليب التقويم المعتمدة حاليا في برامج إعداد المعلمين ما قبل الخدمة في "تايلاند"، وتقديم توصيات لتحسين أساليب التقويم في برامج إعداد المعلمين. جمعت البيانات من خلال مقابلات شبه مهيكلية مع ثمانية محاضرين في برنامج إعداد المعلمين.

أظهرت النتائج أن مجموعة متنوعة من أساليب التقويم استخدمت بحسب ما رآه المحاضرون مناسبا، مثل الاختبارات متعددة الاختيارات، والواجبات المنزلية، والامتحانات القائمة على المشاريع. وقد خدم التقويم من أجل التعلم غرض تعزيز تعلم الطلبة من خلال إشراكهم مع أقرانهم وأساتذتهم في البحث عن المعلومات والتفكير فيها والاستجابة لها. كما استخدمت التغذية الراجعة المقدمة من الطلبة والمحاضرين بانتظام لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، الأمر الذي أدى إلى تعزيز التنظيم الذاتي.

كشفت النتائج أيضا عن حاجة واضحة إلى تغيير أساليب التقويم بحيث تكون أكثر تنوعا ومرونة. ورغم أن بعض المحاضرين لم يكونوا على دراية كافية بمفهوم التقويم من أجل التعلم، إلا أنهم كانوا يطبقون عناصره في ممارساتهم الصفية. ومن ثم، فإن من الممكن تطوير التقويم من أجل التعلم بما يساهم في تعزيز الهوية المهنية للطلبة المعلمين قبل الخدمة.

* دراسة السعيدى والشيدى: (2022)

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفى بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفى الكمي، وذلك بإعداد استبانة مكونة من (29) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات، وبعد التحقق من صدق الأداة وثباتها تم تطبيقها على عينة بلغت (68) مشرفاً ومشرفة. وقد كشفت نتائج الدراسة أن مستوى توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفى في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان جاء بمستوى متوسط، حيث جاء أولاً: مجال مستوى توظيف تقنيات تقويم المعلم، وفي المرتبة الثانية: جاء مجال مستوى توظيف تقنيات تقويم الأقران، وأخيراً: مجال مستوى توظيف تقنيات التقويم الذاتي. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفى في مدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث، وفي التخصص لصالح معلمي العلوم. وأوصى الباحثان بضرورة تخفيف الأعباء الإدارية على معلمي الرياضيات وتخفيض أنصبتهم، وزيادة تفعيل حصص المشاهدة في تقنيات التقويم الذاتي وتقنيات تقويم الأقران مع المعلمين المهرة، وتفعيل دور المشرفين التربويين في متابعة توظيف تقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفى.

* دراسة حاجي: (2023)

هدفت الدراسة لرصد درجة أداء معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة لممارسات التقويم من أجل التعلم، ومدى اختلاف درجات الأداء باختلاف المرحلة التدريسية، وتحديد معوقات تطبيق هذه الممارسات من وجهة نظر المعلمات؛ فتم اتباع المنهج الوصفى، وأعدت الباحثة بطاقة ملاحظة تضمنت (53) ممارسة، وطبقته على (75) معلمة، كما أعدت استمارة مقابلة، تضمنت معوقات تطبيق هذه الممارسات، وطبقته على (15) معلمة. وأسفرت النتائج عن أن المعلمات يطبقن ممارسات التقويم من أجل التعلم بدرجة ضعيفة عامة، وأن معلمات المرحلة الثانوية تفوقن على معلمات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في تطبيق الممارسات، وذكر ت المعلمات أن أكبر معوقات تطبيق هذه الممارسات: عدم الإعداد الكافي قبل الخدمة، وعدم إلمام المعلمات بأسسه وقواعده، وعدم توفير دليل معلمة اللغة العربية فيما يخص أدواته وآلياته، ويليها عدم كفاية وقت الحصة الدراسية، وعدم كفاية الدورات التدريبية، ثم كثافة أعداد الطالبات في الصف، ثم انخفاض مستوى تحصيلهن، فكثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلمة، إضافة لكثافة محتوى المنهج الدراسي مناقشة الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة سواء منها الأجنبية والعربية في بحثها لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم بين دراسات رصدت توظيف المعلمين للتقويم من أجل التعلم كدراسة حاجي: (2023)، دراسة السعيدى والشيدى: (2022)، ودراسات بحثت مدى اعتماد برامج تكوين المعلمين للتقويم من أجل التعلم كدراسة " بونياوانيتش واخرون" 2022، وأخرى بحثت أثر تدريب المعلمين على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وخلصت جل الدراسات إلى أهمية توظيف التقويم من أجل التعلم في المراحل التعليمية المختلفة بداية بالمرحلة الابتدائية.

وعلى الرغم من ثراء الأدبيات السابقة من حيث تناولها لتوظيف المعلمين للتقويم من أجل التعلم في ممارساتهم الصفية وقياس فاعلية هذا النموذج في التقويم، إلا أن هناك فجوات بحثية ما تزال قائمة، من أبرزها قلة الدراسات التي تناولت تحليل محتوى الأنشطة التعليمية والتقويمية في الكتب المدرسية ورصد تضمينها لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم. حيث لم نعثر في حدود اطلاعنا. على أي دراسة سابقة استهدفت وفق منهج تحليلي الأنشطة التقويمية في الكتب المدرسية لرصد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.

انطلاقاً من هذا تبرز أهمية الدراسة الحالية في محاولة لسد الفجوة البحثية في بحوث تحليل المحتوى والكشف عن مدى تضمين استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في الكتب المدرسية وخاصة منها الأنشطة التقويمية في كتاب اللغة

العربية. ونعتقد أن ما ستقدمه الدراسة الحالية سيكون إسهاما متواضعا يضاف إلى الدراسات السابقة التي تناولت إستراتيجيات التقويم من أجل التعلم عله يثرها ويدعمها.

ثالثا، الإطار الميداني للدراسة:

1. منهج الدراسة:

للكشف عن الظاهرة وأبعادها من خلال تحليلها، اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي، الذي يقوم على دراسة وتحليل وتفسير الظاهرة من خلال تحديد خصائصها وأبعادها وتوصيف العلاقات بينها، بهدف الوصول إلى وصف كمي متكامل لها. (طعيمة، 1987: 112)

ولغرض رصد استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في كتاب اللغة العربية من خلال مؤشراتنا استخدمنا تقنية تحليل المحتوى. ووفقا لأهداف الدراسة ومتغيراتها اخترنا فئة التحليل (catégories) "استراتيجيات التقويم من أجل التعلم" ممثلة في مجموعة مؤشرات دالة علميا، كما اخترنا وحدة التحليل "النشاط" للتوصل إلى تقدير كمي لفئات التحليل.

2. حدود الدراسة:

*الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في الفترة الممتدة بين شهري "أكتوبر" و"نوفمبر" (2025)

*الحدود المكانية: تضمنت كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط (كتاب الجيل الثاني) والصادر عن وزارة التربية الوطنية (الجزائر) "طبعة 2019".

3. مجتمع وعينة الدراسة :

مثل مجتمع الدراسة كل الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) والتي تم تضمينها في (8) مقاطع للكتاب تم اختيار من مجتمع الدراسة عينة من المقاطع بطريقة عشوائية، وتضمن ذلك الأنشطة التقييمية في أربع مقاطع في الكتاب المدرسي. وتم اعتماد "النشاط التقويمي" كوحدة للتحليل، أما فئات التحليل فمثلت " استراتيجيات التقويم من أجل التعلم وما يعبر عنها من مؤشرات تندرج ضمن كل استراتيجية من الاستراتيجيات والتي تم تحديدها بناء على ما جاء في الأدبيات النظرية المتعلقة بالتقويم من أجل التعلم.

وعليه، فإن عينة الدراسة تتوفر على بعض الخصائص، وهي على النحو التالي:

جدول رقم (1): خصائص عينة الدراسة

عدد الأنشطة التقييمية على مستوى كل المقاطع (وحدات التحليل)	موضوعات كل مقطع	محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط
573	الاعلام والمجتمع	المقطع 2
	شعوب العالم	المقطع 4
	التلوث البيئي	المقطع 6
	الهجرة الداخلية والخارجية	المقطع 8

4. تصميم أداة الدراسة:

لغرض تحليل الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية ورصد مستوى تضمين استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في كتاب اللغة العربية" قمنا بالاطلاع على الأدبيات التربوية التي تناولت التقويم من أجل التعلم. واستراتيجياته، وبناء عليه قمنا بتصميم أداة الدراسة وهي قائمة باستراتيجيات التقويم من أجل التعلم وتضمنت القائمة التي تم تصميمها خمس استراتيجيات وهي: "تحديد ومشاركة الأهداف"، "تحديد مشاركة معايير النجاح"، "التقويم الذاتي"، "تقويم الاقران"، "التغذية الراجعة". تندرج تحت كل إستراتيجية مؤشرات دالة علميا وبلغ في مجملها (34) مؤشرا.

5. حساب الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

*صدق الأداة: للكشف عن صدق أداة التحليل قامت الباحثة بتطبيق "الصدق المنطقي"، وذلك بعرض القائمة المصممة على عينة من الباحثين لإدلاء بأرائهم حول مدى ملائمة المؤشرات للاستراتيجية ومدى ملائمة استراتيجيات التقويم من أجل التعلم "لموضوع الدراسة"، والعبارات من حيث صياغتها اللغوية وبناء على نتائج التحكيم تم تعديل بعض العبارات وإضافة بعضها والإبقاء على باقي البنود.

*ثبات الأداة: للكشف عن ثبات التحليل قمنا بإعادة التحليل لعينة من الأنشطة الواردة في الكتاب تم اختيارها بشكل عشوائي، بنفس الكيفية بعد مرور (15) يوم من التحليل الأول، وبعد حساب معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني بالاعتماد على معادلة "هولستي" (Holsti)، تحصلنا على النتائج التالية كما هي مبينة في الجدول التالي:

-جدول رقم (2) معامل ثبات التحليل لكتاب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة-

معامل الثبات بين التحليل الأول والثاني	نقاط الاتفاق بين التحليل الأول والثاني	مجموع الفئات التي حلت في المرة الثانية	مجموع الفئات التي حلت في المرة الأولى
GR .0,96	M	N2	N1
	53	53	55

يتضح من الجدول أن معامل الثبات بلغ (0,96) وهو دال، ويعبر عن ثبات التحليل.

6- إجراءات التحليل:

لتحليل محتوى الأنشطة التقييمية قمنا باتباع الإجراءات التالية:

* تحديد الهدف من التحليل: وذلك برصد عدد التكرارات والنسب المئوية لمؤشرات الاستراتيجية على كل نشاط من الأنشطة التقييمية التي تضمنتها عينة الدراسة.

* تحديد فئات التحليل: مثلت إستراتيجيات التقويم من أجل التعلم فئات التحليل، وحددت بخمس (5) إستراتيجيات كمحاور رئيسية وهي: إستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم، تحديد ومشاركة معايير النجاح، إستراتيجية التغذية الراجعة، إستراتيجية التقويم الذاتي، إستراتيجية تقويم الأقران. كما تضمنت مؤشرات لكل إستراتيجية وبلغت (35) مؤشرا دالا على الاستراتيجية.

* تحديد وحدة التحليل: تم اختيار "السؤال" كوحدة للتحليل".

*تحديد مجال التحليل: ومثل ذلك الأنشطة التقييمية الواردة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط (الجيل الثاني) والتي تم اختيارها عشوائيا وتضمن ذلك المقاطع (2،4،6،8).

* تحليل محتوى الأنشطة التقييمية الواردة على مستوى كل مقطع.

* الإعتماد على التكرارات والنسب المئوية كوحدة للعدد.

* تحديد معيار للحكم على مستوى تضمين الكتاب لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم على النحو التالي:

جدول رقم (3): معيار الحكم على مستوى التضمين لفئات التحليل

مستوى التضمين	النسبة المئوية	
	إلى	من
منخفض	33%	0%
متوسط	66%	34%
مرتفع	100%	67%

7. المعالجة الإحصائية:

للمعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحالية اعتمدنا على:

- التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة هولستي (Holsti) لقياس الثبات.

8. عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

1.8- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الأول:

نص التساؤل:

➤ ما استراتيجيات التقويم من أجل التعلم التي ينبغي تضمينها في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

للإجابة على السؤال المطروح قمنا بإعداد قائمة باستراتيجيات التقويم من أجل التعلم متضمنة لمجموعة من المؤشرات بناء على مراجعة للأدبيات التربوية المتخصصة واستطلاع آراء المحكمين في مدى صلاحية محاور ومؤشرات القائمة وانسجامها مع الاستراتيجيات. وبعد التحقق من صلاحية القائمة المعدة وتعديلها في ضوء آراء المحكمين تم اخراج القائمة في شكلها النهائي متضمنة لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم والتي ينبغي تضمينها في الأنشطة التقييمية لكتاب اللغة العربية.

2.8- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الثاني:

* نص التساؤل:

➤ ما مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

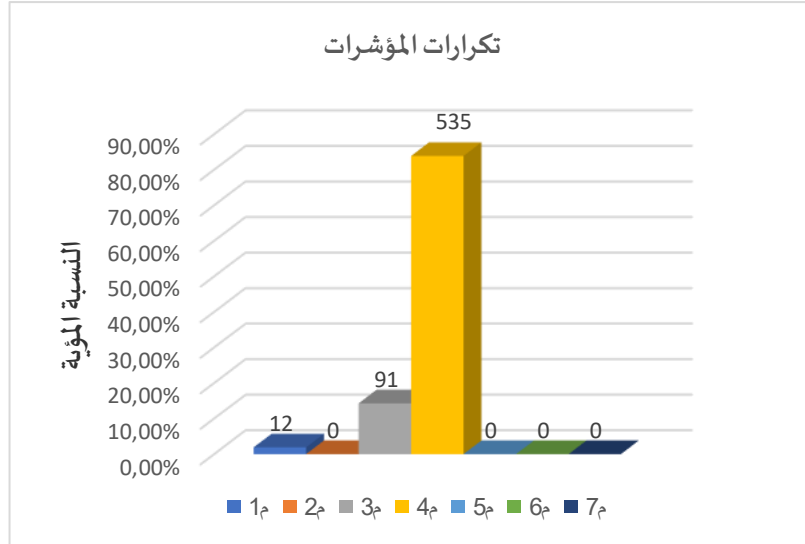
للإجابة على هذا التساؤل قمنا بحساب تكرارات مؤشرات فئة التحليل " إستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم"، وتحصلنا على النتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (4): نتائج توزيع تكرارات مؤشرات استراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم والنسب المئوية المقابلة لها في

كتاب اللغة العربية

استراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم					
درجة التضمين	النسبة المئوية الكلية	النسبة المئوية	التكرار (وحدات التحليل)	مؤشرات الاستراتيجية	
منخفض	% 14.29	1.88 %	12	يتضمن الدرس أهداف يتم تحقيقها لدى المتعلم	
		00 %	0	تتضمن الأنشطة التقييمية للدرس سؤال المتعلم عن أهداف الدرس	
		14.26 %	91	تتضمن الأنشطة التقييمية للدرس أهداف يُنتظر من المتعلم أن يحققها	
		83.85 %	535	تتضمن الأنشطة التقييمية للدرس ما يقيس المستويات المختلفة من الأهداف المعرفية:	
		34.95%	187	التعرف	
		31.59%	169	الفهم	
		9.91%	53	التطبيق	
7.48%	40	التحليل			
8.60%	46	التقويم			
7.48%	40	الابداع			
		00 %	0	تتضمن الأنشطة التقييمية للدرس سؤال المتعلم عن الأهداف التي حققها	
		00 %	0	تتضمن الأنشطة التقييمية للدرس سؤال المتعلم عن الأهداف التي لم يتمكن من تحقيقها.	
		00 %	0	تتضمن الأنشطة التقييمية سلم لتقدير أداء المتعلم وفق أهداف الدرس	

دلت نتائج الجدول السابق عن تفاوت نسب التضمين لمؤشرات استراتيجية "تحديد ومشاركة أهداف التعلم" حيث بلغت نسبة الأنشطة التقييمية للدرس وفق المستويات المختلفة للأهداف المعرفية نسبة (83.85%) بتكرار بلغ (535)، فيما بلغ مؤشر الأهداف التي تم تقييم تحققها لدى المتعلم ضمن الأنشطة التقييمية (12) تكراراً ونسبة (1.88) %، أما نسبة تضمين الأنشطة التقييمية للدرس أهداف ينتظر من المتعلم أن يحققها فبلغ (14.26) % بـ (91) تكراراً، في حين انعدم ورود مؤشرات سلم التقدير والأسئلة المتعلقة بتقييم المتعلم للأهداف التي حققها وتلك التي لم يتمكن من تحقيقها. فيما بلغت النسبة الكلية لتضمين الاستراتيجية نسبة (14.29) % وهي نسبة ضعيفة. والشكل التالي يبين هذه المستويات.



"شكل رقم (1): نتائج تحليل الأنشطة التقييمية وفق مؤشرات استراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم"

وعليه، فإن مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط منخفض.

تتوافق النتائج التي تم التوصل إليها على مؤشر الأهداف المعرفية مع ما جاءت به العديد من الدراسات ومنها دراسة "ثيري صو" (Thiri Soe, 2024) حيث أكدت على أن دمج مهارات التفكير العليا في الكتب المدرسية كان أقل شيوعاً مقارنة بمهارات التفكير الدنيا حيث يحدث غالباً في المرحلة المتوسطة والثانوية. ودراسة "ال سالم" (2017) التي توصلت من خلالها إلى توزيع نشاطات التعلم على مختلف مستويات المجال المعرفي بنسب متفاوتة، ودراسة "محمد" (2021) التي توصلت من خلالها أن الأسئلة التقييمية تقيس في الغالب مستوى التذكر والفهم بنسبة (88) %). (محمد، وهنداوي، 2024)

ويمكن أن نعزو ما تم التوصل إليه بداية إلى تصميم الكتب المدرسية في ضوء المقاربات المتمركزة حول التعلم فالكتب المدرسية لا زالت تعتمد على أساليب تقييم التعلم إلا في وضعيات قليلة وبالرغم من تبني بيداغوجيات متساوقة واستراتيجيات التقييم الحديث والمتمركزة حول المتعلم كالكفايات إلا أن مضامين الكتاب وأنشطته التقييمية لا زالت متمركزة حول نمط تقييم التعلم والأداء وفق مستويات تخاطب في الغالب مهارات دنيا من التفكير.

فأغلب الأنشطة تمحورت حول ما جاء في النص القرآني الذي يخاطب قدرة المتعلم على التعرف على المقروء من حيث الأفكار، الاتجاه، العاطفة، نمط النص... وغيرها ونتج عن التركيز على مستويات أولى من التفكير غياب التوازن في مستويات الكفايات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية رغم أنه وفي ضوء مقاربة الكفايات المتبنية على مستوى منهاج (الجيل الثاني) فإن الأسئلة التقييمية لا بد أن تخاطب مستويات عليا من التفكير تنسجم وبناء الكفاية لدى المتعلم. يؤكد "عبد الكريم غريب" في هذا السياق أن بيداغوجيا الكفايات تمثل المستويات الراقية لأنماط التفكير المتأسسة على السيكلوجية المعرفية وعلى الاستمولوجيا العقلانية البنائية والتكوينية على خلاف بيداغوجيا الأهداف التي تمثل المستويين الأوليين المعرفة والفهم والتطبيق المتأسسة على الاستمولوجيا الوصفانية. (غريب، 2004: 173)

وعليه فإن متطلبات التدريس والتقويم من أجل التعلم تتطلب تصميم الوضعيات التعليمية/ التعليمية على نحو يتوخى إنتاج المعرفة وبناء الكفاية لدى المتعلم، وهذه الممارسة لا تقف عند حدود إستيعاب المعرفة وتطبيقها أو توظيفها في سياقات مشابهة بل تتجاوز ذلك إلى مستوى إنتاجها وإبداعها، وتأتي الأنشطة التقييمية على مستوى مختلف الوضعيات التعليمية التقييمية لتقيس مدى اكتساب التلميذ للكفايات التي حددت ضمن أهداف الدرس وجرى الاشتغال عليها في السيرة التعليمية/ التعليمية.

علاوة على ذلك فما جاء من عناوين لما سيتضمنه الدرس في الصفحة الأولى من كل موضوع على مستوى المقطع لا يوحي من حيث الصياغة إلى وجود هدف ينتظر من المتعلم أن يحققه في نهاية الدرس، وهذا ما قد يعيق تخطيط المتعلم لتعلماته ومراقبة أدائه وتقويم ما حققه من أهداف "كفايات تعليمية" على نحو ذاتي في غياب السؤال عن الهدف أو مؤشرات الكفاية التي تحفز المتعلم على الانتباه والتهيؤ الذهني والتخطيط والمراقبة والتقويم للتعلم.

فمن المهم أن يتضمن الكتاب الأسئلة التي يقيم من خلالها المتعلم وعيه بالأهداف التي ينتظر منه تحقيقها وقدرته على تقييم الأداء في ضوء الأهداف المتوخاة. وفي ظل افتقاد المتعلم لمثل هذه الأسئلة التي تحفز لديه الوعي وتوجه مسار التعلم لديه لتجنيد قدراته وأدواته المعرفية لتحقيق الهدف وبناء كفايات التعلم يبقى الاتجاه السائد في تصميم المنهاج قائم على سؤال المتعلم عن المقروء وعن الكاتب وما يرتبط بالنص من قواعد نحوية وصرفية هو السائد في الكتاب، وهذا يختلف عن التقويم الذي يخاطب وعي المتعلم وإدراكه لذاته ومعارفه التي تعد مهمة من حيث أنها تساعده على معرفة فجواته في التعلم والمسافة التي تفصله عن الهدف وكيف يمكن أن يسد ثغرات التعلم.

فبالأنشطة التقييمية التي تتضمن تحديد الأهداف وتقويم تحققها والسؤال عن: ما تحقق منها وتلك التي أخفق المتعلم في تحقيقها لا شك بأنه يخبر لدى المتعلم نوعاً من الوعي بالهدف، وهو ما يساعده على التخطيط لبلوغ الأهداف وانتقاء الاستراتيجيات المناسبة ومراقبة وتقويم ما تحقق منها. فالسؤال عن الهدف يجعل المتعلم يقظاً منتبهاً مسؤولاً عن تعلمه مخططاً له مراقباً لأدائه مقوماً لأهدافه معدلاً لمسار تعلمه ولأدواته المعرفية.

كما أن أنماط التدريس وتصميم الوضعيات التعليمية/ التعليمية مقترنة بالوضعيات التقييمية، وعليه فإن ما يرصد من ضعف في توظيف الاستراتيجية في التعليم والتعلم يترتب عليه ضعف في تنفيذ الاستراتيجيات في الوضعيات التقييمية.

يوضح "براون" (Brown, 2019)، بأنه يجب النظر إلى التقويم كجزء لا يتجزأ من عملية التدريس والتعلم لأنه يوفر معلومات تساهم في تحسين التعليم وأداء الطلاب.

فأغلب الأنشطة التقييمية تركزت حول ما يقومه المعلم من تعلمات لدى التلاميذ بيد أنه وفي ضوء المقاربات الحديثة في التدريس كالكفايات فإن الاهتمام ينصب على تعليم المتعلم كيف يتعلم؟ وكيف يستثمر قدراته وامكانياته المعرفية في بناء التعلم؟ وكيف يقوم أدائه؟ وينخرط في العملية التقييمية بوعي ذاتي بعملية التقويم من أجل تصحيح مسار التعلم وتدعيمه وسد الفجوات في تعلمه.

فالاعتماد على نمط السؤال الذي يشرك المتعلم في الهدف ينتج لديه وعي بالهدف وعيا بموطن الضعف والقوة في أدائه، يوجه التعلم نحو التركيز على كيف يمكن أن يخطط لتعلمه؟ ويراقب أدائه ويقوم ما حققه وما لم يحققه وما هي ثغراته في التعلم؟ وبالتالي الاهتمام بكيف يمكن أن يحسن الأداء انطلاقاً من المعرفة والوعي بالذات والأهداف.

يرى "كيتلر" (Kettler) أنه لا بد أن تبدأ خطط المناهج بأهداف واضحة؛ فبدون فهم واضح لما نتوقع أن يحققه الطلاب، وما نريدهم أن يصبحوا عليه، ستظل جهود تطوير المناهج بلا اتجاه. (Kettler, 2016:186)

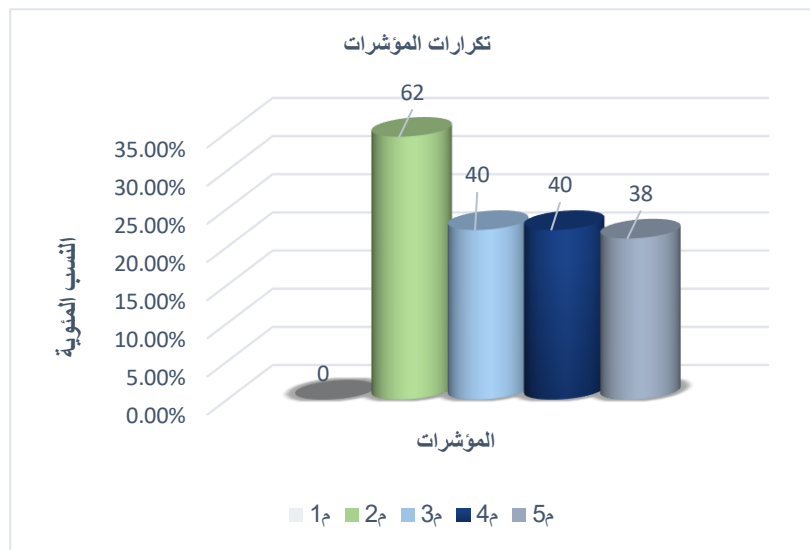
➤ ما مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال قمنا بحساب تكرارات مؤشرات فئة التحليل "استراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح"، وقد تحصلنا على النتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (5) نتائج توزيع تكرارات مؤشرات استراتيجية "تحديد ومشاركة معايير النجاح" والنسب المئوية المقابلة لها في كتاب اللغة العربية

استراتيجية "تحديد ومشاركة معايير النجاح"				
درجة التضمين	النسبة المئوية الكلية	النسبة المئوية	التكرار (وحدات التحليل)	مؤشرات الاستراتيجية
منخفض	20%	00%	00	يتضمن الدرس أسئلة للمتعلم عن معايير النجاح الأساسية
		34,44%	62	تتضمن الأنشطة التقييمية للدرس معايير النجاح
		22,22%	40	تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن معايير النجاح التي لم يتمكن من تحقيقها
		22,22%	40	تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن معايير النجاح التي تمكن من تحقيقها
		21,11%	38	تتضمن الأنشطة التقييمية سلم لتقدير أداء المتعلم وفق معايير النجاح المحددة

دلت نتائج الجدول السابق عن تفاوت نسب التضمين لمؤشرات استراتيجية "تحديد ومشاركة أهداف التعلم" حيث بلغت نسبة تضمين الأنشطة التقييمية لمعايير النجاح نسبة (34,44 %) بتكرار بلغ (62) فيما بلغ مؤشر تضمين الأنشطة التقييمية سؤال التلاميذ عن معايير النجاح التي تمكنوا ولم يتمكنوا من تحقيقها وتلك التي تمكنوا من تحقيقها فبلغت نسبة (22,22 %) بتكرار قدر بـ (40)، وكذا تضمين الأنشطة التقييمية سلم لتقدير أداء المتعلم وفق معايير النجاح المحددة حيث بلغت نسبة تضمينها (21,11 %) في الأنشطة التقييمية لكتاب اللغة العربية فيما بلغت النسبة الكلية لتضمين الاستراتيجية نسبة (20%) وهي نسبة ضعيفة. والشكل التالي يبين هذه المستويات.



"شكل رقم (2): نتائج تحليل الأنشطة التقييمية وفق مؤشرات استراتيجية تحديد ومشاركة معايير الانجاز"

وبناء عليه، فإن تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط بلغ مستوى ضعيف.

تتفق النتائج المتوصل إليها في المؤشرات التي سجلت نسبة ضعيفة مع ما توصلت إليه دراسة "ستاريانو" (Satriano, 2015) من أن ممارسات أساسية ضمن التقويم من أجل التعلم، مثل توضيح معايير النجاح، وتوظيف التقويم الذاتي والتقويم بين الأقران، نادر ما يتم تطبيقها في الوضعيات التقييمية في التعلم الصفي.

ويمكن أن نفسر ذلك بغياب التوازن والترتبية في تضمين هذه الاستراتيجيات في كتاب اللغة العربية واحداث انسجام في تناول والتوظيف لكل الاستراتيجيات بشكل متوازن خاصة وأن استراتيجيات تقييمية أخرى كالتقويم الذاتي وتقويم الأقران مرتين بتطبيق استراتيجية المعايير ذلك أن توظيف استراتيجية معايير النجاح يتيح توظيف استراتيجية التقويم الذاتي للأداء وتقويم لأداء الأقران في ضوء المعايير المحددة، كما أن التغذية الراجعة تنبني على المعايير وكذا الأهداف. وعليه فإن تضمين استراتيجيات التقويم من أجل تحسين التعلم على نحو ترابي متوازن في الكتاب المدرسي يعد مهما لبلوغ أهداف التقويم من أجل التعلم.

يرى "علام" أن وعي المعلم ودرايته وتمثله لمحكات وموازن التقدير الوصفية المتعلقة بأداء مهمة معينة، والاستناد إليها في التقويم الذاتي لأعمال التلاميذ يعد بمثابة تغذية راجعة فورية مهمة في التصحيح الذاتي وتجويد الأداء. (علام، 2004: 215).

8.4- عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الرابع:

* نص التساؤل:

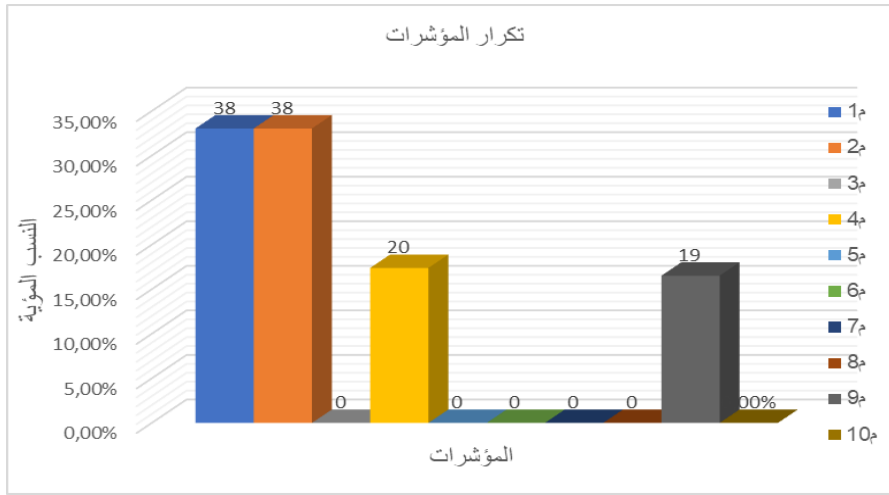
➤ ما مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لإستراتيجية التغذية الراجعة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال قمنا بحساب تكرارات مؤشرات فئة التحليل "استراتيجية التغذية الراجعة"، وقد تحصلنا على النتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (6) نتائج توزيع تكرارات استراتيجية التغذية الراجعة والنسب المئوية المقابلة لها في كتاب اللغة العربية"

استراتيجية التغذية الراجعة				
درجة التضمين	النسبة المئوية الكلية	النسبة المئوية	التكرار (وحدات التحليل)	مؤشرات الاستراتيجية
منخفض	10%	33.04 %	38	1 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن المهام التي نجح فيها
		33.04 %	38	2 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن المهام التي لم ينجح فيها
		00 %	0	3 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن ما يمكنهم فعله لتصحيح الخطأ
		17.39 %	20	4 تتيح الأنشطة التقييمية تقديم المتعلم تغذية راجعة لأداء أقرانه.
		00 %	0	5 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن مواطن القوة في أدائه
		00 %	0	6 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن مواطن الضعف في أدائه
		00 %	0	7 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عما يقترحه لتصحيح أخطائه
		00 %	0	8 تتضمن الاسئلة التقييمية سؤال المتعلم عن فعالية الطريقة التي استخدمها في الأداء
		16.52 %	19	9 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن ما الذي غيره استجابة للتغذية الراجعة
		00 %	0	10 تتضمن الأنشطة التقييمية بدائل تشير إلى ما يناسب مستوى أدائه كاستخدام (إشارات او علامات)

دلت نتائج الجدول السابق عن تفاوت نسب التضمين لمؤشرات استراتيجية "التغذية الراجعة" حيث بلغت نسبة تضمين الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن المهام التي نجح فيها والتي لم يتمكن من النجاح فيها (33.04%) بتكرار بلغ (38) فيما بلغ مؤشر تتيح الأنشطة التقييمية تقديم تغذية راجعة لأداء الأقران نسبة (17.39%) ، فيما بلغ مستوى تضمين الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن ما الذي غيره استجابة لتغذيتك الراجعة نسبة (16.52) % ، أما ما تعلق بتضمين الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن "مواطن القوة والضعف" في أدائه وعمما يقترحه لتصحيح أخطائه وفعالية الطريقة التي استخدمها في الأداء وتضمين البدائل التي تشير إلى ما يناسب أداءه كاستخدام إشارات أو علامات فانعدمت نسبة تضمينها في الأنشطة التقييمية لكتاب اللغة العربية فيما بلغت النسبة المئوية الكلية لتضمين الاستراتيجية نسبة (10%) وهي نسبة ضعيفة. والشكل التالي يوضح ذلك.



"شكل رقم (3): نتائج تحليل الأنشطة التقييمية وفق مؤشرات استراتيجية التغذية الراجعة"

وعليه، فإن تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية التغذية الراجعة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جاء متضمنا بنسبة ضعيفة.

ويمكن أن نعزو هذه النتائج إلى الاتجاه السائد في توظيف التغذية الراجعة حيث يتم ضمن التفاعلات الصفية بين المعلم والمتعلم ويرتكز على تقديرات وأحكام يصدرها المعلم على أداء التلاميذ حيث وفي ضوء تقييم التعلم فإن الاهتمام بتقويم الأداء يتمركز حول ما يقدمه المعلم للمتعلم من تغذية راجعة خاصة منها الفورية.

هذا ما توصلت إليه دراسة "ديلوكا وآخرون": (DeLuca & all, 2018) التي أظهرت أن أكثر الأساليب استخداما وتقديرا من قبل الطلبة لدعم تعلمهم كانت التغذية الراجعة من المعلمين ومعايير النجاح.

ووفقا لهذا النمط الذي يقدمه المعلم والذي يعتمد فيه تقديرات حول أداء التلميذ هي في الغالب حكمية أو كمية أي تتضمن علامات وتقديرات لفظية كـ "جيد، ضعيف، صحيح، خطأ"، فإن هذه التقييمات توفر تغذية راجعة (Feed Back) لكن لا تسهم بالفعالية المطلوبة في تعديل مسار التعلم وتحسينه لأن المتعلم لا يقف على مواطن الضعف والقوة الحقيقية في أدائه لتدعيمها وتطويرها أو علاجها.

يرى الباحثون أن أنظمتنا التعليمية الحالية، غالبا ما تعتمد تصحيح معظم أعمال الطلاب بالدرجات أو العلامات، وقد تكون هذه هي وسيلة التغذية الراجعة الرسمية الوحيدة التي يتلقونها. لكن للأسف، الدرجات ليست سوى ملخص مشفر للتقويم، فهي لا تقدم للطالب معلومات محددة حول ما قام به جيدا أو ما يجب أن يكون خطوته التالية؟")

(Chappuis & Stiggins, 2014)

علاوة على ذلك ووفقاً لدراسة "بلاك وويليام" فإن اعتماد التغذية الراجعة في مثل هذه الأنواع من التقويم تقلل بالفعل من معنويات التلاميذ. إنها تعلمهم، وخاصة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض، أنهم يفتقرون إلى القدرة، مما يؤدي بهم إلى الاعتقاد بأنهم غير قادرين على التعلم. (Roadfoot, & Daugherty, 2002)

وعليه، فإن أسئلة التغذية الراجعة التي تحقق هدف التقويم من أجل التعلم لا بد أن تتمحور حول سؤال المتعلم عن مواطن القوة والضعف في أدائه، والإجابة على مثل هذا السؤال الذي يتضمن تغذية راجعة مرتدة من المعلم يوثق ارتباطاً بين التغذية الراجعة الشفوية التي يمنحها المعلم والتغذية الراجعة الذاتية للمتعلم عن أدائه في ضوء أهداف وكفايات التعلم، وهو ما يوجه المتعلم نحو التفكير في أدوات واستراتيجيات التعلم الملائمة لبلوغ أهداف التعلم.

يرى الباحثون أنه لا بد أن يوفر المعلمون للطلاب تغذية راجعة وصفية مستمرة، لا تشمل الدرجات وحسب، بل أيضاً توجهات محددة مرتبطة بأهداف التعلم. (Hidayat&all, 2023) ومن المهم أن يحدث انسجام بين تقويم المعلم الذي يتم ضمن الممارسات الصفية وبين ما يتم تضمينه في الكتاب من أسئلة تتطلب من التلميذ وعي ومعرفة بأدائه من حيث ضعفه وقوته وفجواته التعليمية، وهو ما يدعم جهد التلميذ في تحسين التعلم حين يتم التركيز على الثغرات في التعلم، وكيف يتم تجاوزها وعلاجها استجابة للتغذية الراجعة.

فالتقويم يكتسب فعاليته من التغذية الراجعة (Feed Back) التي يقدمها ويحصل ذلك إذا بين التقويم مواطن القصور والضعف والقوة في أداء المتعلم. فالتقويم المقترن بالتغذية الراجعة يبين مدى استخدام المتعلم للاستراتيجية ونجاحه في توظيفها في التعلم، وتوفر التغذية الراجعة للمتعلم مراجعة لطرائق تعلمه واستراتيجياته لتغييرها أو تعديلها وسد فجوات التعلم وفقاً لما يحقق هدف التعلم لديه.

فهناك علاقة وثيقة بين التقويم من أجل التعلم والإستراتيجيات التعليمية إذ يعد نهجاً تكوينياً لأنه يوفر تغذية راجعة مستمرة لكل من الطلاب والمعلمين من أجل توجيه الاستراتيجيات التعليمية وتحسين نواتج التعلم. (Black & Wiliam, 1998)

5-8. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي الخامس:

* نص التساؤل:

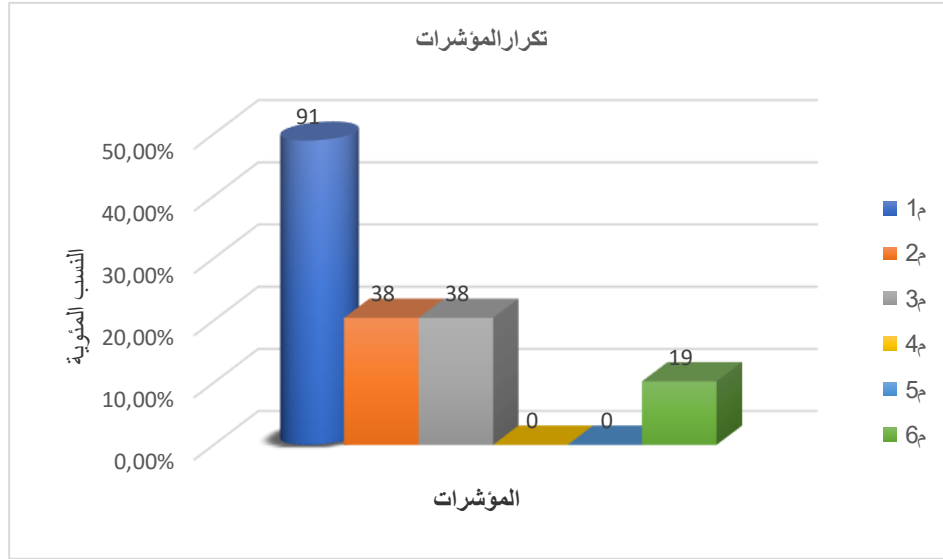
➤ ما مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية التقويم الذاتي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال قمنا بحساب التكرارات ومؤشرات فئة التحليل "استراتيجية التقويم الذاتي"، وتحصلنا على النتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (7) نتائج توزيع تكرارات استراتيجية التقويم الذاتي والنسب المئوية المقابلة لها في كتاب اللغة العربية

استراتيجية التقويم الذاتي				
مؤشرات الاستراتيجية	التكرار (وحدات التحليل)	النسبة المئوية	النسبة المئوية الكلية	درجة التضمين
1	91	48.92%	16.67%	منخفض
2	38	20.43%		
3	38	20.43%		
4	0	00%		
5	0	00%		
6	19	10.22%		

بالنظر إلى ما دلت عليه نتائج الجدول السابق نسجل تفاوتاً لنسب تضمين مؤشرات استراتيجية "تقويم الاقران" حيث بلغت نسبة تضمين الأنشطة التقييمية لأسئلة ذاتية للمتعلم عن ما ينتظر منه تحقيقه نسبة (48.92 %) بتكرار بلغ (91)، فيما بلغ مؤشري تضمين الأنشطة التقييمية لأسئلة ذاتية للمتعلم عن إجاباته الصحيحة والخاطئة نسبة (20.43 %) بتكرار قدر بـ (38)، أما تضمين الأنشطة التقييمية أسئلة ذاتية للمتعلم عن جوانب القوة والضعف في الأداء وتضمين الأنشطة التقييمية أسئلة ذاتية للمتعلم عن الجوانب التي يمكن تصحيحها بنفسه فانعدم تضمينها في الأنشطة التقييمية في كتاب اللغة العربية، أما تضمين الأنشطة التقييمية أسئلة ذاتية للمتعلم عن الجوانب التي تتطلب تعديل في أدائه فبلغت نسبة (10.22 %) بتكرار قدر بـ (19)، فيما بلغت النسبة الكلية لتضمين الاستراتيجية نسبة (16.67%) وهي نسبة متوسطة. والشكل التالي يبين هذه المستويات.



"شكل رقم (4): نتائج تحليل الأنشطة التقييمية وفق مؤشرات استراتيجية التقويم الذاتي"

وعليه، فإن تضمين الأنشطة التقييمية لإستراتيجية التقويم الذاتي في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جاء متضمناً بنسبة ضعيفة.

ويمكن أن نعزو ذلك إلى اعتماد إستراتيجية التقويم الذاتي ضمن النشاطات التقييمية في نهاية المقطع أو الوحدة التعليمية بحيث يتم وضع المتعلم أمام وضعية يستثمر فيها مكتسباته في الإنتاج الكتابي ويقوم أداءه ذاتياً بالاستناد إلى شبكة التقويم الذاتي. والملاحظ أن التقويم الذاتي في كتاب اللغة العربية اقتصر على وضعيات ختامية في نهاية المقطع. ونعتقد أن هذا لا يتيح للمتعلم الاستفادة من توظيف إستراتيجية التقويم الذاتي ضمن السيرورة التعليمية من أجل إدراك فجوات التعلم لديه للتفكير في آليات تعديل مسار التعلم والوعي الذاتي بمواطن القصور والتمكن في أدائه في كل وضعية من الوضعيات التعليمية/التعليمية.

يؤكد "هاوي وديكسون" (Hawe& dexon, 2017) إلى أهمية إعطاء فرصة للطلاب لاكتشاف أخطائه وتصحيحها مع وجود دعم وتوجيه من المعلم. (الخابوري والحسني، 2025: 85)

كما توفر الأسئلة الذاتية عبر السيرورة التعليمية/ التعليمية تغذية راجعة للمتعلم للتفكير الذاتي في مستوى حاجتهم إلى بذل جهد أحسن من الجهد السابق في تقديم إجابة أفضل وكيف يمكنهم سد الفجوات في تعلمهم. ولا شك أن التغذية الراجعة الناشئة عن تقويم إيجابي تحدث نوعاً من التعزيز الذاتي الذي يؤهل الفرد لإدارة مهام أخرى مشابهة لاحقاً، مما ينشأ عنه نوع من عزو الأداء الناجح لاستعدادات الفرد الذاتية وقدراته.

كذلك، فإن نجاح التلميذ في التقويم الذاتي لتعلماته على نحو موضوعي ضمن الوضعيات أو النشاطات التقييمية مرتين بتدريب التلميذ باعتماد طرق وأساليب مختلفة ومنها نمذجة التقويم الذاتي الذي يوفر للتلميذ تغذية راجعة حقيقية بناءً على مساعدته على معالجة أخطائه.

فالتلاميذ بحاجة إلى أن ينمذج المعلم أمامهم ومعهم العمليات والاستراتيجيات. بهذا المعنى، فإن فعالية التقويم الذاتي تنبع من السلوكيات التي يقوم المعلم بنمذجتها. (Ifanc& wales, 2010)

6-8. عرض ومناقشة نتائج التساؤل الفرعي السادس:
* نص التساؤل:

➤ ما مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لإستراتيجية تقويم الأقران في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال قمنا بحساب التكرارات ومؤشرات فئة التحليل "استراتيجية تقويم الأقران"، وتحصلنا على النتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (8) نتائج توزيع تكرارات استراتيجية تقويم الأقران والنسب المئوية المقابلة لها في كتاب اللغة العربية

استراتيجية تقويم الأقران				
مستوى التضمين	النسبة المئوية الكلية	النسبة المئوية	التكرار (وحدات التحليل)	مؤشرات الاستراتيجية
منخفض	14,29 %	26.39 %	19	1 تتضمن الأنشطة التقييمية تقويم المتعلم لأداء أقرانه وفق معايير محددة
		22.47 %	34	2 تتضمن الأنشطة التقييمية تقويم الأقران لأداء بعضهم البعض
		00 %	00	3 تتضمن الأنشطة التقييمية تقويم الأقران وفق سلالمة لتقدير أداء المتعلم لأقرانه
		00 %	0	4 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن نقاط القوة في أداء أقرانه
		00 %	0	5 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن نقاط الضعف في أداء أقرانه
		26.39 %	19	6 تتضمن الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن الجوانب التي تتطلب تعديل بناء على تقويم الأقران
		00 %	0	7 تتضمن الأنشطة التقييمية أدوات التغذية الراجعة التي يستخدمها المتعلم في تقويم أداء أقرانه كإعطاء ملاحظتين إيجابيتين، واقتراح واحدًا للتحسين.

دلت نتائج الجدول السابق عن تفاوت نسب التضمين لمؤشرات استراتيجية "تقويم الأقران" حيث بلغت نسبة تضمين الأنشطة التقييمية تقويم الأقران لأداء بعضهم البعض (22.47 %) بتكرار بلغ (34) تكرار فيما بلغ مؤشر تضمين الأنشطة التقييمية تقويم المتعلم لأداء أقرانه وفق معايير محددة نسبة (26.39%) بتكرار بلغ (19) تكراراً، أما تضمين الأنشطة التقييمية لتقويم الأقران وفق سلالمة لتقدير أداء المتعلم لأقرانه وتضمين الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن نقاط القوة والضعف في أداء أقرانه ولأدوات التغذية الراجعة التي يستخدمها المتعلم في تقويم أداء أقرانه كإعطاء ملاحظات أو إشارات فانعدم تضمينها في الأنشطة التقييمية لكتاب اللغة العربية أما تضمين الأنشطة التقييمية سؤال المتعلم عن الجوانب التي تتطلب تعديل بناء على تقويم الأقران فبلغت نسبة (26.39%) بتكرار قدر بـ (19) تكرار. فيما بلغت النسبة المئوية الكلية لتضمين الاستراتيجية (14,29 %) وهي نسبة ضعيفة. والشكل التالي يبين هذه المستويات.



"شكل رقم (5): نتائج تحليل الأنشطة التقييمية وفق مؤشرات استراتيجية تقويم الاقران"

وبناء عليه، فإن مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط" وقع تضمينه بنسبة ضعيفة.

يوافق هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة "حلا طوبال" (2024) في تحليل الأنشطة وفق التقويم البديل إذ توصلت إلى تضمين تقويم الأقران في كتب اللغة العربية لغير الناطقين بها ضمن التقويم البديل جاء بنسبة ضعيفة.

فالملاحظ من خلال تحليل محتوى كتاب اللغة العربية تكرار نفس النمط التقويمي في كل الدروس والمقاطع وهذا ما جعل أساليب التقويم موزعة على نحو غير متوازن وغير ترابي حيث تم تضمين استراتيجية تقويم الأقران في نهاية بعض المقاطع أو الوحدات وليس في كل المقاطع التي تم تحليلها وجاء ذلك ضمن "الإنتاج الكتابي" أي ضمن الوضعية الختامية حيث تم اعتماد شبكة التقويم لتقويم الأداء وتعديله بناء على تقويم الأقران.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى تركيز الأنشطة على تقويم تعلمات التلميذ في ضوء المقاربة النصية واللاتوازن في اعتماد أسلوب دون الآخر بنفس الأهمية وبنفس مقدار التضمين، كذلك النمط التكراري للوضيعات والأنشطة التقييمية في كل الوحدات أو المقاطع التعليمية حيث لا نكاد نعثر على اختلاف بين مقطع وآخر في أساليب التقويم المعتمدة إلا ما تعلق بمضمون الأسئلة التي ترتبط بموضوع المقطع والدرس وفق مقاربة لتقويم التعلم.

وعليه فإن التحول نحو تبني التقويم من أجل التعلم باعتماد استراتيجيات مختلفة تجعل المتعلم مركز العملية التقييمية يفرض دمج عدة استراتيجيات بشكل متوازن في كل الوحدات والمقاطع التعليمية.

7-8. عرض ومناقشة نتائج التساؤل العام:

* نص التساؤل:

➤ ما مستوى تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط؟

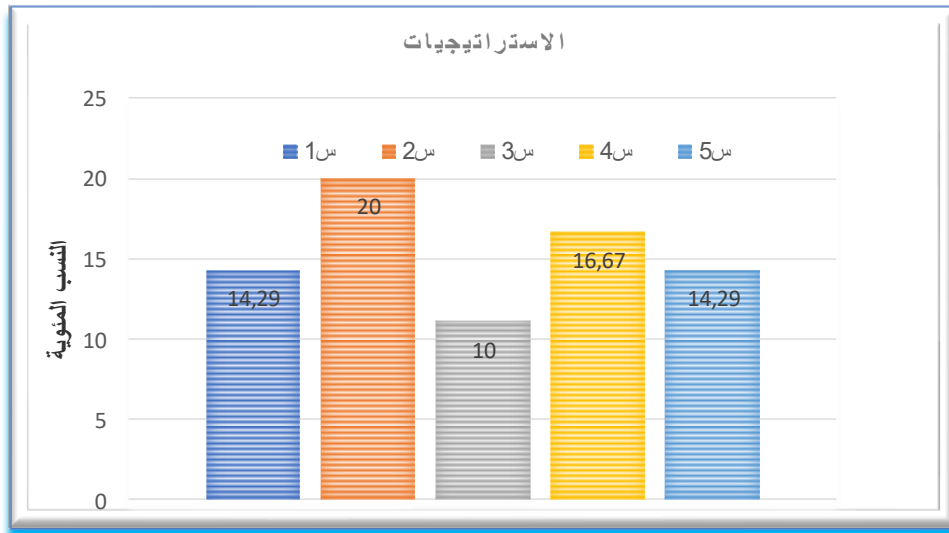
للإجابة على هذا السؤال قمنا بحساب التكرارات لمؤشرات فئات التحليل "استراتيجيات التقويم من أجل التعلم"، وتحصلنا على النتائج التالية كما هي مبينة في الجدول:

جدول رقم (9) نتائج توزيع تكرارات استراتيجيات التقويم من أجل التعلم والنسب المئوية المقابلة لها في كتاب اللغة العربية

فئات التحليل (الاستراتيجيات)						
مستوى التضمين	النسبة المئوية الكلية	استراتيجية تقويم الاقران	استراتيجية التقويم الذاتي	استراتيجية التغذية الراجعة	استراتيجية تحديد ومشاركة النجاح	استراتيجية تحديد ومشاركة اهداف التعلم
منخفض	15%	14,29%	16.67%	10%	20%	14.29%

دلت نتائج الجدول السابق عن ضعف تضمين استراتيجيات "التقويم من أجل التعلم" حيث بلغت نسبة تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجية تحديد ومشاركة أهداف التعلم نسبة (14.29%) فيما بلغت استراتيجية تحديد ومشاركة معايير النجاح نسبة (20%) أما استراتيجية التغذية الراجعة فبلغت نسبة (10%) أما استراتيجية التقويم الذاتي بلغت نسبة (16.67%) أما تقويم الاقران فقدرت نسبة تضمينها بـ (14,29%) وهي نسب ضعيفة جدا أما النسبة المئوية الكلية فقدرت بـ (15%). والشكل التالي يبين هذه المستويات.

"شكل رقم (6): نتائج التحليل الكلية للأنشطة التقييمية وفق استراتيجيات التقويم من أجل التعلم"



وعليه، فإن تضمين الأنشطة التقييمية لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة متوسط جاء متضمنا بنسبة ضعيفة.

ويمكن عزو ذلك إلى أن الكتب المدرسية وإن كانت قد خضعت للتحسين ضمن مخطط إصلاح المناهج التعليمية تحت مسمى مناهج الجيل الثاني حيث تم في ضوء الإصلاح تبني مفهوم أكثر عمقا للكفايات إلا أن ما تم تحليله ورصده ضمن الأنشطة التقييمية يتطلب مراجعة وتحسين بشكل يتساقق والتوجهات والمقاربات الحديثة كمقاربة الكفايات والمقاربات العرفانية والميتاعرفانية المتمحورة حول المتعلم، وفي ضوء معايير الجودة في تصميم الكتاب وما يتضمنه من أنشطة تعليمية وتقييمية.

تؤكد الدراسات. في هذا الشأن. كدراسة (درندري، 2014) أن معظم أساليب التقويم في العالم العربي تدور حول المحتوى أكثر من الطالب، وكذلك النتائج التي توصلت إليها دراسات "ماتسنجاوا وثاوالا" (Matsenjwa & Thwala) ودراسات "وأبولبة" ودراسة "الشقصي". (حاجي، 2023)

فضلا عن هذا فاعتماد الأنشطة التقييمية على مستوى كل الوحدات أو المقاطع على نهج واحد يتكرر تقريبا في كل الوحدات في وضعية الانطلاق، وفي وضعية بناء التعلّمات، وفي الوضعيات الختامية أي وضعية توظيف المكتسبات. وهذا

التكرار جعل الأسئلة متركزة في نفس المستويات ونفس النمط ووفق منحى موجه في أغلبه نحو تقويم التعلم، وهو ما أدى إلى إغفال الاهتمام بباقي الاستراتيجيات الأخرى التي أخذت حيزاً صغيراً وانعدم توافر بعض مؤشراتنا في الأنشطة التقويمية. فأنشطة التقويم لا بد أن تراعي مختلف الاستراتيجيات التقويمية التي تجعل التقويم فارقاً وامتياز بين تقويم وفق استراتيجية التغذية الراجعة إلى تقويم في ضوء المعايير والأهداف إلى تقويم ذاتي وتقويم أقران متدرج في مستوياته من أدنى مستوى إلى أعلاه بشكل متوازن.

وهذا لن يتأتى إذا لم تستجب المناهج التعليمية للتوجهات والمداخل الحديثة في تصميم الكتاب المدرسي وأنشطته التعليمية والتقويمية التي يفترض أن تقترن بالاستراتيجيات التدريسية المتركزة حول ذات المتعلم ووعيه بأدوات التعلم وأساليب التقويم التي تجعل جهده منصبا على ما يتيح له تحسين أدائه وتجويده وسد الفجوات في تعلمه وليس على جهد المعلم في الحكم على أداءه وتصنيفه ضمن الناجحين أو الراسبين الضعاف أو المتفوقين تحصيلياً.

يبين "العمري وشحادة" (2010) أن هناك فجوة بين التدريس في المدارس وبين مهارات التقويم. فقد تغيرت الثقافات التربوية من التربية القائمة على المعرفة إلى التربية القائمة على الكفايات، وأصبح هدف التربية تطوير كفايات المتعلمين ومهاراتهم وتقويمها بطريقة أكثر واقعية. (الحميدي الظفيري، 2016: 175) وقد أظهر بحث أجراه "هيتنيك وزملاؤه" (2016) أن عوامل مختلفة تؤثر على تطبيق التقويم من أجل التعلم، ومنها المعرفة والمهارات الخاصة بالتقييم من أجل التعلم. (Wolterinck&all, 2024)

فضلاً عن هذا يمكن عزو الضعف في تضمين الاستراتيجيات ومؤشراتها في كتاب اللغة العربية إلى ضعف توظيف التدريس الاستراتيجي والذي يؤدي إلى تقويم غير استراتيجي يقترن بالتدريس، على اعتبار أن هناك صلة وثيقة بين التدريس والتقويم من حيث أن عملية التقويم تتم في ضوء ما تم تدريسه وبالطرق التي اعتمدها المعلم في التدريس. فالتقويم لا بد من استخدامه كجزء من التدريس لدعم وتعزيز التعلم. يرى "مارتن كنيب" (1993) أن التقويم التقليدي والمفروض من الخارج لا يعزز تعلم الطلاب، ويميل إلى أن يكون محدوداً وسطحياً. (Wikström, 2007) وعليه، فإنه إذا ما أردنا أن نتبنى تقويماً من أجل تقليص فجوات التعلم أو سدها يتعين علينا بدايةً بتدقيق مواطن الخلل في التعلم ثم علاجها لتمكين المتعلم من بناء كفايات تعليمية فضلاً عن كفايات إستراتيجية تعد ضرورية في الإرتقاء بالتعلم ونواتجه من مستوى كفايات دنيا إلى كفايات قصوى تعبر عن جودة التعليمات المدرسية.

9- خاتمة الدراسة:

إن إدراكنا لأهمية التقويم من أجل التعلم في تجويد التعليمات وبناء الكفايات التعليمية لدى المتعلمين يبعثنا على القول بضرورة تبني هذا النهج في التدريس، وتوجيه الممارسات التدريسية والوضعيات التعليمية/التعليمية والتقويمية بشكل يتوخى إكساب التلاميذ وعي بالتقويم وأدواته، وتوظيفه على نحو يحسن مسار التعلم لدى لتلاميذ. وهذا مرتين بداية الاهتمام بتضمين هذا النهج في المقررات والكتب المدرسية وفق أهداف الوعي بالأهداف، والمعايير، ومواطن القوة والقصور في الأداء، وكذا بأدوات التقويم الذاتي والأقران، والمرجعيات المعتمدة في ذلك. ثم إن تدريب المعلمين على اعتماد هذا التوجه في التدريس والتقويم ضمن شروط الإنجاز ومعاييرها من أجل تمكين المتعلمين من توظيفه في معالجة مهمات التعلم ومشكلاته يعد أمراً بالغ الأهمية. ذلك أن تمكين المتعلم من استراتيجيات التقويم يقترن بنمط التدريس والتقويم الذي لا بد أن يتأسس على منحى إستراتيجي يتيح تقويماً من أجل تحسين التعلم.

وبناء عليه، نورد بعضاً من المقترحات الخاصة بنتائج الدراسة وأخرى بالدراسات اللاحقة. وهي كما يلي :

- ✓ مراجعة مضمين الكتب المدرسية وتصميمها في ضوء استراتيجيات التقويم من أجل التعلم.
- ✓ التقويم المستمر لمحتوى الكتب المدرسية ومعالجة جوانب القصور فيها وتحسين مضمينها في ضوء معايير المطلوبة لتجويد الكتاب التعليمي والاتجاهات والمقاربات الحديثة في تصميم الأنشطة التعليمية والتقويمية.
- ✓ إشراك الخبراء في مجال الديدانكتيك والبيداغوجيا في تصميم الكتب المدرسي .

- ✓ مراعاة الاتساق في تخطيط المناهج التعليمية بين الكفايات التعليمية وبين الأنشطة المصممة وفق المداخل الحديثة في هندسة الكتاب المدرسي
- ✓ توجيه مصممي كتب اللغة العربية للتعليم المتوسط نحو الاهتمام بإثراء الكتاب المدرسي وفقاً للمقاربات الحديثة في التقويم والتي تتوخى تحسين التعلم وتجويده لدى المتعلم.
- ✓ إنماء الوعي لدى المعلمين بأهمية تبني النهج الاستراتيجي في التدريس والتقويم من أجل ممارسات تعليمية أكثر فعالية.
- ✓ إعداد دليل تدريبي للمعلم لتطبيق التقويم من أجل التعلم في السيرورة التعليمية وفي مختلف الوضعيات التعليمية/التعلمية.
- ✓ تدريب المعلمين على كفايات التدريس والتقويم الاستراتيجي.
- ✓ إجراء المزيد من الدراسات التقييمية للكتب المدرسية في ضوء استراتيجيات وتقنيات التقويم من أجل التعلم.
- ✓ القيام بدراسات تحليلية بالاعتماد على شبكات ملاحظة لرصد مدى توظيف المعلمين لاستراتيجيات التقويم من أجل التعلم في السيرورة التعليمية/التعلمية.
- ✓ اقتراح نموذج لتضمين التقويم من أجل التعلم في الأنشطة التقييمية في كتب اللغة العربية وتجريب فعاليته في اكتساب التلاميذ للكفايات التعليمية.

10- قائمة المراجع:

- أندرسون، لورين وكرازول، ديفيد. (2006). مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية (فايز مراد مينا، مترجم). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الحميدي، حامد والظفيري، محمد. (2016). مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لأساليب التقويم البديل من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية: جامعة القاهرة كلية الدراسات العليا للتربية، 1(3)، 167-210. ص: 175
- السعيد، حميد والشيد، خالد. (2022). توظيف معلمي الرياضيات والعلوم لتقنيات التقويم من أجل التعلم في الموقف الصفّي بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث – مجلة المناهج وطرق التدريس، 1(11)، 42.25-42.
- الخابوري، ساجدة و الحوسني، هدى. (2025). ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى مُعلّمي العلوم المتميزين خلال جائحة كوفيد-19: دراسة حالة في سلطنة عمان. مجلة المنهجية وطرائق التدريس، 4(2)، 77-88. ص: 85
- . <https://journals.ajsrp.com/index.php/jctm>
- حاجي، خديجة. (2023). ممارسات التقويم من أجل التعلم لدى معلمات اللغة العربية بالمدينة المنورة ومعوقاتهن من وجهة نظرهن. المجلد 16، العدد 3.
- علام، صلاح الدين (2004). التقويم التربوي: أسسه والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي. ص: 215.
- علي، حلا. (2024). تحليل الأنشطة التقييمية في كتاب المستوى المتوسط لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وفق أساليب التقويم البديل. مجلة البعث – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 46(9).
- مرواد، علاء. (2022). فاعلية برنامج علاجي مقترح قائم على استراتيجيات التقويم من أجل التعلم في علاج صعوبات تعلم التاريخ لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج، 99(99)، 461-522.
- طعيمة، رشدي. (1987). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي. ص: 112
- محمد، عبد الرحمن وهنداوي، منال. (2024). تحليل أنشطة التقويم في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية بدولة قطر في ضوء تصنيف بلوم المحدث. مجلة دراسات: علوم التربية، 51(3)، 151-163.
- <https://doi.org/10.35516/edu.v51i3.6895>
- غريب، عبد الكريم. (2004). بيداغوجيا الكفايات (ط. 5). المغرب: منشورات عالم التربية. ص: 173
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, 5(1), 1–68.
- <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

- Brown, G. T. L. (2019). Is assessment for learning really assessment? *Frontiers in Education*, 4, Article 64, 1–7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00064>
- Brown, S. (2004). Assessment for learning. *Learning and Teaching in Higher Education*, 1, 81–89. <http://eprints.glos.ac.uk/id/eprint/3607>
- Bullock, D. (2025). Assessment for learning. *Teaching English*.
<https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/assessing-learning/articles/assessment-learning>
- Bunyanich, S., Chomchaiya, C., & Owatnupat, N. (n.d.). Assessment for learning (AfL): An assessment method easing university to workplace transition of early childhood preservice teachers. Suan Dusit University. https://child.dusit.ac.th/wp-content/uploads/2022/04/Sasanun_Assessment-for-Learning-article.pdf
- Council for the Curriculum, Examinations and Assessment (CCEA), Council for Catholic Maintained Schools (CCMS), & The Education and Library Boards Regional Training Unit (RTU) Classroom 2000 (C2K). (2007). Assessment for learning for Key Stage 3, Northern Ireland Curriculum. The Education and Library Boards.
<https://ccea.org.uk/downloads/docs/ccea-asset/Assessment/Assessment%20for%20Learning%20for%20Key%20Stage%203.pdf>
- Ifanc Cymry, & Wales Young. (2010). How to develop thinking and assessment for learning in the classroom. Welsh Assembly Government. <https://hwb.gov.wales/api/storage/663d00fd-9c3b-4003-9a1f-0012bad39fad/how-to-develop-thinking-and-assessment-for-learning-in-the-classroom>
- DeLuca, C., Chapman-Chin, A. E. A., LaPointe-McEwan, D., & Klinger, D. A. (2018). Student perspectives on assessment for learning. *Journal of Education*, 29(1), 77–94. <https://doi.org/10.1080/09585176.2017.1401550>
- Flórez, M. T., & Sammons, P. (2013). Assessment for learning: Effects and impact. CfBT Education Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED546817>. P : 3
- Gardner, J. (2009). AFL assessment for learning: A practical guide. The Northern Ireland Curriculum; A CCEA Publication. <https://ccea.org.uk/downloads/docs/ccea-asset/Curriculum/Assessment%20for%20Learning%20-%20A%20Practical%20Guide.pdf>
- Hansen, C. T. (2024). Assessment for learning: A summary of concepts, tactics and strategies. Summit Institute. <http://bit.ly/47uDMht>
- Hidayat, R., Sujadi, I., & Siswanto, B. U. (2023). Description of assessment: Assessment for learning and assessment as learning on teacher learning assessment. *Journal of Educational Research and Evaluation*, 7(4), 653–661. <https://doi.org/10.23887/jere.v7i4.59950>
- Chappuis Jan, & Stiggins, R. (2014). Seven strategies of assessment for learning (2nd ed.). Assessment Training Institute.
- Johnson, E. (2025, August 13). The 6 best assessment for learning strategies and how to make them work in your classroom. Third Space Learning.
- Kettler, T. (2016). Modern curriculum for gifted and advanced academic students. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. P: 186
- Lyons, N. (2025). 5 assessment for learning strategies I use in my classroom! Rahoo. <http://bit.ly/4nmZ6eD>
- Mahapoonyanont, N. (2019). Assessment for learning in classroom: How does it work? *International Journal of Management and Applied Science*, 5(5), 60–65.
- Oyinloye, O. M., & Imenda, S. N. (2019). The impact of assessment for learning on learner performance in life science. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(11), em1775. <https://doi.org/10.29333/ejmste/108689>

- Roadfoot, P., & Daugherty, R. (2002). Assessment for learning: 10 principles. Assessment Reform Group.
- Satriano, A. (2015). Assessment for learning in the Maltese state primary classroom: The Blue Creek College case study. *Malta Review of Educational Research*, 9(2), 271–289. <https://www.mreronline.org/wp-content/uploads/2016/01/MRER92-Article-5-Satariano.pdf>
- Soe, T. (2024). Investigating critical thinking in ELT textbooks: A systematic literature review of textbook evaluation studies. *Theory and Practice of Second Language Acquisition*, 10(1), 1–29. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.13882>
- Wikström, N. (2007). Alternative assessment in primary years of International Baccalaureate Education. The Stockholm Institute of Education. Stockholm University of Teacher Education. <https://scispace.com/pdf/alternative-assessment-in-primary-years-of-international-35isuxbgd8.pdf>
- Wiliam, D. (2011). What is assessment for learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.001>
- Wiliam, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 11(1), 49–65. <https://doi.org/10.1080/0969594042000208994>
- Wolterinck, C. H. D. (2022). Teacher professional development in assessment for learning (Doctoral dissertation, University of Twente). University of Twente Research Information. https://ris.utwente.nl/ws/files/289764092/Thesis_C_Wolterinck.pdf
- Wolterinck, C., Poortman, C., Schildkamp, K., & Visscher, A. (2024). Assessment for learning: Developing the required teacher competencies. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 711–729. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2124912>