IUGJEPS
Vol 30, No 3, 2022, pp494-519
ISSN 2410-3152
مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (5-6-2021)، تاريخ قبول النشر (27-11-2021)

واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم

اسم الباحث الأول: د. زاهر صدقي موسى * 1

اسم الباحث الثاني : د. محمد عمران صالحة 2

[1] اسم الجامعة والبلد (للأول) الجامعة العربية الأمريكية – فلسطين

[2] اسم الجامعة والبلد (للثاني) الجامعة العربية الأمريكية – فلسطين

* البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: mohammad.salha@aaup.edu

https://doi.org/10.33976/IUGJEPS.30.3/2022/20

الملخص:

هدف هذا البحث إلى التعرف إلى واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم المجتمع (103) معلماً ومعلمة، وتم اختيار عينة استطلاعية مكونة من (20) معلم ومعلمة من مجتمع البحث، وبلغ حجم العينة (60) معلماً ومعلمة، وهم يشكلون نسبة (58.2%) من مجتمع البحث. اتّضح من خلال نتائج البحث أنّ واقع فهم التقويم التكويني كان كبيراً ، كما أشارت نتائج البحث إلى أنّ واقع ممارسة التقويم التكويني (التطبيق) كانت تقديراتها متوسطة , والدرجة الكلية لمقياس التقويم التكويني متوسطة، كما بيّنت البحث أنّ معاملات الارتباط بين واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم جاءت إيجابية، وذات دلالة إحصائية، فكلما زاد الفهم؛ ارتفع مستوى التطبيق، والعكس صحيح, وكان من أهم التوصيات: توعية معلمي التربية الإسلامية بأهمية التقويم التكويني في تحسين الأداء وتحصيل الطلاب، وعقد دورات تدريبية وورشات عمل للمعلمين لكي يتمكنوا من ممارسة استراتيجيات التقويم التكويني, وضرورة القيام بدراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين فهم التقويم التكويني وممارسته من جانب المعلمين على مراحل دراسية أخرى ، وعلى تخصصات مختلفة.

كلمات مفتاحية التقويم التكويني، واقع الفهم والممارسة، معلمي التربية الإسلامية، المدارس الحكومية الثانوية

The reality of Islamic Education Teachers' understanding of formative evaluation and their practice of it in Government Secondary Schools in Nablus City from their point of view .

Abstract:

The current study aimed to identify the reality of the understanding and practice of Islamic Education teachers of the training assessment in the public secondary schools in Nablus, where the study used the analytical descriptive curriculum. The size of the community was (103) teachers. A survey sample of (20) teachers from the study community was selected. The sample size wad (60) teachers and they constituted (58.2%) of the study community. The results of the study was great and the overall degree of the scale of the formative evaluation was average. The study showed that the coefficients of correlation between the reality of understanding and practice of Islamic Education teachers of the training assessment in Nablus City schools came positive and significant. In the light of the results of the study, the following recommendations were made: enlightening of Islamic Education teachers on the importance of the training assessment in improving performance and student achievement. The need to carry out future studies on the relationship between understanding the training assessment, and its practice by teachers at other stages of study and in different disciplines.

Keywords: Formative calendar, reality of understanding and practice, Islamic Education Teachers, Public Secondary Schools.

جسم البحث:

مقدمة:

يلعب التقويم دوراً مهماً في تحفيز التربويين، والمعلمين، والتلاميذ؛ للبذل والعطاء من أجل الوصول إلى الأهداف المرجوّة من العملية التعليمية، ويكون ذلك ببذل مزيدٍ من الجهد؛ لتحسين أساليب التدريس، وتقديم التغذية الراجعة، وتحديد الفجوة بين مستوى التعليم الحالي والغايات التعليمية المرغوب فيها، وضمان جودة العملية التعليمية.

إن التقويم بمفهومه الحديث تجاوز الفهم لعملية تقويم تعلم الطلبة القائم على استظهار ما لدى الطلبة من فروقات ومهارات فرديّة تُقاس باختبارات تحصيلية لا تعكس في الغالب ما يملكه الطالب من قدرات ترتبط بعمليات التفكير العليا (البشير وبرهم، 2012،ص244).

ويُعتبر التقويم التكويني أحد أهمّ أنواع التقويم التربويّ، الذي يُستخدم أثناء العملية التعليمية بهدف تحسينها وتطويرها، والحصول على المعلومات والبيانات؛ للكشف عن فاعلية التعليم، والمساهمة في تعديل المناهج وتطويرها وتغييرها من خلال التغذية الراجعة. وهذا النوع من التقويم يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة، حيث يؤكد على التقييم الذاتي، ويشجع الحوار بين الطلبة والمدرسين، ويزيد من دافعية الطلبة نحو التعلم، ويحدد نقاط الضعف عندهم ويعالجها، ويحدد نقاط القوة، ويقدم أنشطه اثرائية لتطويرها.

ويتّفق علماء التربية والمهتمّون بشؤونها على أهمية دور المعلم وعظيم تأثيره في إنجاح المنظومة التربوية، حيث يعتبرون المعلم أهمّ المدخلات البشرية في هذه المنظومة؛ فهو محورها وقائدها والعنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي، وفي تحقيق أهدافها على نحو أفضل وبكفاءة عالية (عيسى، 2011،ص3).

وتزداد أهمّية دور معلم التربية الإسلامية بكونه هو من يجلو أفكار الناشئة والشباب، ويوقظ مشاعرهم وينيرُ عقولهم، وينمّي إدراكهم ويسلّحهم بالحق أمام الباطل، وبالفضيلة لمجابهة الرذيلة، وبالعلم للقضاء على الجهل, والحاجة اليوم تزداد إلى دور المعلم أكثر من أي وقت مضى؛ بسبب التغيرات الاجتماعية والثقافية، وزيادة مشكلات الأسرة والمجتمع، وسيطرة وسائل الإعلام والاتصالات، وغيرها من الظواهر المعاصرة في الحياة الإنسانية (الرشيد،2007،ص2).

وتنبع أهمّية التربية الإسلامية من كونها تربيةً شاملةً، تهتم بتنمية شخصية المتعلم عقلياً وروحياً وجسدياً وسلوكياً، وتهتم بأمور الدين والدنيا، وتجسد القيم والمثل العليا، وتزكي النفس وتطهرها من الرذائل؛ فينعكس أثرها على سلوك المتعلم، ويستشعر رقابة الله عز وجل، وتدفعه إلى فعل الخير.

ومن هنا نجد أنّ هناك مسؤوليةً كبيرةً تقع على عاتق معلم التربية الإسلامية، تتمثل في مدى إسهامه في تحقيق أهداف تدريس التربية الإسلامية، والارتقاء بقدرات الطلبة العقلية والسلوكية، وذلك من أجل بناء الشخصية الإسلامية المميزة. وهذا لا يمكن أن يتحققّ في ظل ممارساتٍ تقويميةٍ تقليديةٍ لا تخدم عقل الطالب وقدراته، ولا تنمّي مهارات التفكير الاستدلالي لديه، وذلك يتطلب من المعلم إعادة النظر في ممارساته التقييميّة، وتقييمها باستمرار ليكون دوره فاعلاً في العملية التعليمية، وهذا يتطلب من القائمين على العملية التعليمية بحث الممارسات التقييميّة، ودراسة العوامل المؤثرة بها، والإسهام في تطويرها باستمرار بما يتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم، والتي تختلف عن الأدوار التقليدية مما ينعكس إيجاباً على رفع مستوى تحصيل الطلبة، وتنمية قدراتهم العقلية، حيث

أشارت نتائج دراسة البرصان (2015) إلى أن أكثر الممارسات التقويمية استعمالاً هي اكتفاء المعلم بالأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي، والممارسات الأقل شيوعاً كانت مشاركة الطلاب في تحديد وتصحيح الواجب البيتي ذاتياً، الأمر الذي يفقد الطالب مهارة التقييم الذاتي, وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التقويم التكويني, كما تؤكد أيضاً دراسة المزروع (2014) بأن هناك حاجة لتنمية وعي المعلم بالتقويم التكويني وكيفيّة تطبيقه، لذا سعى الباحثان من خلال هذا البحث إلى الوقوف على واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية التقويم التكويني، ونظراً لتحول دور المعلم من ناقل للمعرفة إلى موجه لعملية التعليم والتعلم، إضافة إلى ظهور اتجاهات ومفاهيم تربوية حديثة تدعو إلى التقويم الذاتي، وتقويم الأقران، وإشراك الطلبة في العملية التعليمية، مما يزيد من اهتمام المؤسسة التربوية بالتقويم التكويني وأساليبه، والعمل على توعية المعلمين وتدريبهم حيث لاحظ الباحثان من خلال عملهم واطلاعهم على وازرة التربية والتعليم أن التقويم يقتصر على تقويم التحصيل باستخدام الاختبارات التي تنتهي برصد العلامة، إضافةً إلى ضعف معرفة المعلمين ومهاراتهم بإجراءات التقويم التكويني، والتركز في التقويم على استثارت مهارات التفكير الدنيا، وعدم الاستفادة من نتائج التقويم في تشخيص نقاط القوة والضعف عند الطلبة، حيث لا يتم إعداد أنشطة اثرائية لتدعيم نقاط القوة لدى الطلبة، أو أنشطة لعلاج نقاط الضعف، وغياب التقييم الذاتي عندهم، وقلة التنوع في أدوات التقويم التكويني لقياس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، فقد شاركت (Burns,2010) استنتاجات (بلاك ووليام) في ضعف تطبيق المعلمين لاستراتيجيّات التقويم التكويني، وضعف فهمهم لفكرته، حيث اعتقد (49) معلماً أنَّ الاختبارات التحصيلية النهائية أفضل أداة للتقويم التكويني. وأوصت دراسة الجعيدي (2021)بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام التقويم التكويني في الغرف الصفية، وأكدت نتائج الدراسات والبحوث ووقائع المؤتمرات العربية أن التقويم، بصورته الحالية، في المواد التدريسية يعتبر أضعف مكوّنات المنظومة التعليمية على الرّغم من ظهور مفاهيم تربوية حديثة، منها التقويم التكويني، حيث يقتصر التقويم الحالي على تقويم التحصيل باستخدام الاختبارات الشفوية والتحريرية، وهذه الامتحانات بصورها المختلفة تتعرض لانتقادات كثيرة، منها: التركيز على الحفظ، وإهمال الجوانب التي تتعلق بالمستويات العليا من التنظيم المعرفي، فقد أصبحت الامتحانات بمرور الوقت غاية في ذاتها، وضعف قيمة الاختبارات التشخيصية، فدرجة الطلاب تجميعية يصعب تفسيرها، والاختبارات ليست محكاً عادلاً لتقويم الطالب(حسين، 2005،ص5).

لذا يرى الباحثان أن مشكلة الدراسة تتحدّد في السؤال الرّئيس الذي ينص على: ما واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهات نظرهم؟

أسئلة الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما واقع تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم؟
2- ما واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم؟
3- ما علاقة واقع تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني وواقع ممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم؟

فرضيات الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

1-لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

2-لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

3- لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

4-لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

5-لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

6-لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

7- توجد علاقة ارتباطية موجبة بين متوسط درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني، ومتوسط درجات ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1-التعرف إلى واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

2-التعرف إلى واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

3-التعرف إلى العلاقة بين واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

4-التعرف إلى دور متغيرات الدراسة المتمثلة في: الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخدمة، في واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، والذي يتناول موضوعاً جديداً -حسب علم الباحثان، والمتمثل في التعرف إلى واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم، كما وتتضح الأهمية في النقاط الآتية:

1- تُوفِّر معلومات للمعلمين في مجال استخدام أساليب التقويم التكويني.

2- يؤمَّل الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في برامج تدريب المعلمين والمشرفين والمديرين على أساليب التقويم التكويني.

3- يؤمَّل أن تفيد واضعي المناهج في عملية التطوير أو التغيير أو التعديل.

4- يؤمَّل أن تُساهم هذه الدراسة في اتخاذ خطوات عملية لتحسين التقويم التكويني في تدريس مادة التربية الإسلامية.

5.- يؤمَّل أن توفرَ آفاقاً علميةً وبحثيةً للمهتمين في مجال التقويم التكويني.

منهجية الدِّراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثيَّة التِّي تعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً؛ لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظَّاهرة محل الدِّراسة، والقيام بإيجاد طبيعة واتجاه واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم؛ لأنَّ هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدِّراسة.

حدود الدراسة: يقتصر إجراء الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

1-الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على واقع فهم وممارسة التقويم التكويني في مادة التربية الإسلامية وبيان طبيعة العلاقة بين المفهوم والممارسة

2-الحدود البشرية: اقتصرت الدراسي على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية.

3-الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس.

4-الحدود الزمانية: طُبِّقت هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي (2020-2021).

5-الحدود الإجرائية: اقتصرت على أدوات الدراسة المستخدمة في جمع البيانات، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات في ضوء المصطلحات الإجرائية للبحث.

6-الحدود المفاهيمية: اقتصرت على التعريفات الإجرائية في الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

التقويم التكويني: عرّفهُ توق وآخرون (2001، 509) بأنه: "التقويم الذي يُجرى لطلاب أثناء وخلال عملية التعلم؛ بهدف تعزيز التحصيل، والتعرف إلى نقاط القوة والضعف، وخلق الحافز لدى الطالب من خلال التغذية الراجعة التي يحصل عليها المدرس عن طلابه من التقويم؛ لتحقيق مزيد من التعلم وتحسين مقدرة الأداء لتحقيق المستوى المطلوب.

ويعرف الباحثان التقويم التكويني إجرائياً بأنّه: عملية منظمة يقوم بها المعلم لمعرفة مدى اكتساب المتعلم للمهارات والمعارف، ويشخّص نقاط القوة والضعف بهدف التطوير والتحسين.

واقع الفهم والممارسة: يعرفه الباحثان إجرائياً بأنّه مدى فهم وممارسة معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للتقويم التكويني من حيث: التخطيط، والتنفيذ، ومتابعة النتائج.

معلمو التربية الإسلامية: يعرفهم الباحثان إجرائياً بأنّهم الأفراد المؤهلون أكاديمياً وتربوياً في كليات الشريعة والتربية، وتم تعيينهم من قبل وزارة التربية والتعليم لتدريس مادة التربية الإسلامية سواءً كانوا ذكوراً أم إناثاً.

المدارس الحكومية الثانوية: يعرفها الباحثان إجرائياً بأنّها المدارس التي يتعلم فيها الطلبة من الصف العاشر حتى الثاني عشر وتديرها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الإطار النظري:

وينطلق التقويم التكويني من نظرية (ديفيد اوزوبل David Ausubel "s theory)، التي تتصف بالتعلم ذي المعنى، الذي يهتم بربط المعلومات الجديدة التي يتم تقييمها للمتعلم، وبين المعلومات التي يعرفها المتعلم مسبقاً, ويحدث هذا التعلم أثناء التكوين والبناء التعليمي؛ بهدف تحسين العملية التعليمية، وبيان مدى نمو الطالب ، وتُشخيص نقاط الضعف لديه ووضع خطة علاجية. ويعدّ التقويم التكويني أحد أنواع التقويم التربوي، حيث يقوم المعلم في التقويم التكويني بتقويم أعمال الطلاب؛ للتوصّل إلى ما يعرفه الطلاب فعلياً، وماذا بإمكانهم أن يفعلوه، أي أنه يحاول معرفة نقاط القوة لدى الطلاب، ويعالج نقاط الضعف والصعوبات لديهم؛ للانتقال إلى مرحلة أو مستوى آخريْن، ويركز التقويم التكويني على جودة تعلم الطلاب على عكس التقويم الجمعي الذي يركز على قياس أداء الطلاب (Richey, 2013, p12).

والتقويم التكويني يمثّل سلسلةً من التجارب العلميّة التقويميّة التي تهدف إلى رعاية تقدُّم المتعلم على سُلّم التعلم، وتسجل له فيها تقديرات أو علامات مؤقتة إذا كانت العلامات أو التقديرات مطلوبة تدل على تطور سيره التعليمي لا غير، ولكن من الأفضل تسجيل ملاحظات تكوينية دون علامات خرساء، وهذه التقديرات، والعلامات، والملاحظات لا تؤثر عليه، ولا تدينه بحال من الأحوال، بل يختار له في النهاية أفضلها ليكون وجهاً من وجوه تقويم أدائه الإجمالي، وهذا تقدم جيد في عالم التقويم التربوي (الصيداوي،2004,ص61).

كما عرّف المؤتمر الدولي للأبحاث والابتكار والسياسات (GERI,2008) التقويم التكويني بأنه: جزءٌ من العملية التعليمية التي تهدف إلى توفير المعلومات اللازمة بشكل مستمر، وهو يشمل تقويم المعلمين والطلاب في الوقت نفسه بهدف تكييف عملية التعليم والتعلم، وإدخال التعديلات المناسبة (المعشي،2011,ص28).

ويعرفه الكندري (2016، ص154) بأنه: الأساليب والطرق المتنوعة للتقويم، والتي يستخدمها المعلم داخل الفصل الدراسي والمعدة والمخطط لها مسبقاً من قبل الباحث، حيث توجه هذه الأساليب العملية التعليمية وتزود المعلم بمعلومات عن حالة التعلم ومدى تحصيل الطالب.

ويعرفه البرصان (2015، ص103) بأنّه: مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يستخدمها المعلمون؛ من أجل قياس تقدم الطلبة في اكتساب المفاهيم، وهو يحدث خلال العملية التعليمية التعلُّمية، ويهدف إلى تحسين تعلم الطلبة، وتقديم التغذية الراجعة، ومحاولات تعزيز نقاط القوة في التعلم و معالجة نقاط الضعف، ومتابعة الواجبات البيتية، وطرح الأسئلة الصفية، ويستخدم استراتيجيات الملاحظة، والتقويم المعتمد على الأداء، ومراجعة الذات، والتواصل، ويتم الاستدلال عليها من خلال استجابة المعلمين على عبارات أداة الدراسة الخاصة بالممارسات التقويمية التكوينية.

ويرى الباحثان، من خلال استعراضه للتعريفات السابقة للتقويم التكويني، بأنّه يقوم على:

1- أنّ التقويم التكويني جزءٌ من العملية التعليمية، ويحدث خلالها وبشكلٍ مستمر.

2- أن التقويم التكويني يزوّد المعلم بمعلومات تساعده على تقويم أدائه وأداء الطُّلاب في الوقت نفسه.

3- أنّ التقويم التكويني مُوجِه لعملية التعليم والتعلم، فهو يحدد نقاط الضعف ويعالجها ويحد نقاط القوة ويعززها.

4- أنّ التقويم التكويني يستخدم استراتيجيات تساعد على إشراك الطالب في عملية التقييم لنفسه وزملائه.

الأساس الفلسفي للتقويم التكويني: يستند التقويم التكويني على أسس فلسفية، تنطلقُ من كونها تعبّر عن المدخل المنظومي في التدريس، والتعليم، والتقويم، فهو مفهومٌ يقومُ على أساسيات النظرية البنائية في التعلم المعرفي، وعلاقتها بالتقويم التكويني، وتنطلقُ الأساسيات في النظرية البنائية بكوْن التعلُّم يمثّل عملية بنائية نشطة ومستمرة، تؤدي إلى زيادة الإبداع لإنشاء تراكيب معرفيّة جديدة. فهوَ تعلُّمٌ قائمٌ على المعنى، أيعلى الفهم، بالإضافة إلى أن المتعلم يبذل جهداً عقلياً حتى يكتشف المعرفة بنفسه، وأيضاً ينبعُ التعلمُ من واقع حياة المتعلّم واحتياجاته، وتركز النظرية البنائية على أهمّية التفاوض الاجتماعي في عملية التعلم، والتي فيها تكون المعرفة السابقة لدى المتعلم شرطاً أساسياً لبناء التعلم ذي المعنى والممارسة(فهمي وعبد الصبور,2001).

كما يستند التقويم التكويني على نموذج (CIPP) لعمليات التقويم التكويني، والذي يتضمن (Stuffiebeam ,2002):

1- تقويم الإطار: يعتبر قيماً وأهدافاً ومعاييرَ تربوية يستند عليها المتعلم ويتم فحص درجة تأثيرها على نتائج التعليم.

2- تقويم المدخلات: اتخاذ قرارات حول عملية التعليم (فعاليات وأنشطة مطلوبة لمواجهة الحاجيات والأهداف، وماهيّة الموارد المطلوبة لضمان التنفيذ).

3- تقويم العملية: معلومات توثيقية واتخاذ قرارات حول ممارسات يومية مرتبطة بعملية التعلم والتعليم، وتعمل على تحسين ما يتم تنفيذه.

4- تقويم النتائج: تحديد فعالية وتأثيرات التعليم، وذلك من خلال فحص الفارق بين الأهداف والنتائج.

أهداف التقويم التكويني: تُقسم أهداف التقويم التكويني إلى عدّة محاور، حسب عناصر العملية التعليمية، كما يأتي:

أ-بالنسبة للمدرّس: يهدف التقويم التكويني من جهة المعلم إلى معاينة ما تم تنفيذه من خلال العملية التعليمية، وهو ما يمكّنه من إعطاء معلومات بكيفيّة واضحة عن أوضاع وحالات التعلم، فيسهل عليه التعرُّف إلى درجة صعوبة المحتوى الذي يُقدَّم، كما يساعدهُ على قياس مستوى التلاميذ في أي مرحلة من مراحل الدرس التي يقطعها، فمن خلال التقويم التكويني، يتمكن المدرّس من معرفة مدى فعالية الوسائل والطرق التي تُستعمَل في التدريس، وأيضاً يمكّنه من إصلاح الاعوجاج واستدراك نقاط الضعف بالتدريج, ويساعد التقويم التكويني المعلمَ على التحكم في الفعل التعليمي، بحيث لا ينتقل من مقطع إلى آخر إلا بعد تحكم التلاميذ في المقطع الأول(قطامي، 2010,ص502).

ب- بالنسبة للتلاميذ: يساعد التقويم التكويني الطالبَ على تمييز الصعوبات التي تعترضه خلال درس معين، أو مجموعة دروس، كما يبين له المسافة التي تفصل بينه وبين الأهداف المحددة، إذ يدرك بنفسه ما حصل عليه أو ما قام به وبذل، أي أنّه يتمكن من القيام بتقويم ذاتيّ لمجهوده ويصحح مساره (المحاسنة ومهيدات، 2009,ص31).

كما يمكّن التقويم التكويني الطالبَ من اكتشاف طرق تقنية تتيحُ له التطور، ويُتيح له إمكانية التعرف إلى درجة مسايرته للدرس، ومدى تحكمه في معارفه ومهاراته وقدراته (يعقوبي، 2002,ص313).

نستنتج أن التقويم التكويني تنبعُ أهمّيته من خلال قدرته على تصحيح مسار المعلم، بحيث يكون قادراً على معرفةِ الوسائل والأساليب الأكثر فاعلية، كما يستطيع المتعلّم من خلاله مراقبة ومتابعة تحصيله. علماً أن التطبيق الجيّد للتقويم التكويني يحسن النتائج، وهذا

ما أكّدت عليه دراسة (Geoghegan,2014)، حيث أثرت هذه الدراسة في فهم المعلمين لحقيقة التقويم التكويني، وأنّه يجب أن يستخدم كدليل لتحسين التدريس في الصف، ومساعدة الطلاب في اكتشاف أهداف التعلم.

أسس التقويم التكويني: يستند التقويم التكويني على مجموعة من الأسس، أبرزها: أنّه شاملٌ لجميع مستويات الأهداف التعليمية دون الاقتصار على جانب معين، وأنّه يُسهم في الكشف عن الفروقات الفرديّة في الأداء والقدرات المتنوعة لدى الطلبة، وأيضاً يكون بمثابة عملية تشخيصية وعلاجية، فهو ذو صفة وظيفيّة، أي يلعبُ دوراً في تحسين العملية التدريسية عبر إحداث تغييرات إيجابية فيها، في ضوء معايير تتمركز حول فلسفة التربية (أبو حويج، 2000,ص269).

يتضح مما سبق أن التقويم التكويني وسيلة لتحقيق غاية، وهي تطوير وتحسين الأداء، ويتناول جميع الأنشطة التي يقوم بها المتعلم داخل المدرسة وخارجها، ويشمل جميع جوانب النمو للمتعلّم.

مستويات التقويم التكويني: يشير (دبيلو جيمس بوبهام، 2012) إلى المستويات الأربعة للتقويم التكويني:

المستوى الأول: تعديلات المعلمين التدريسية حيث يجمع المعلّمون بيانات يعتمدون عليها في تقرير ما إذا كانوا سيعدلون في تدريسهم الحالي أو التالي؛ لكي يُحسّنوا من فاعلية تدريسهم.

المستوى الثاني: التعديل في منظومات تعلم الطلبة، وهي بيانات عن تقويم المهارات والمعرفة عندهم؛ لتقرير إذا ما كانوا سيعدلون في تدريسهم للمنظومات التي سيستخدمونها في محاولاتهم للتعلم.

المستوى الثالث: التحوّل في المناخ الصفي، حيث يُطبّق المعلمون التقويم التكويني على الدوام، إلى الدرجة التي يؤدي تطبيقه إلى التحول من الصف التقليدي الذي يركز على العلامة، إلى الصف غير التقليدي الذي يتمحور حول المتعلم.

المستوى الرابع: التعميم على جميع المدارس بتبنّي نظام تعليمي واحد أو منطقة تعليميّة واحدة أو أكثر من مستويات التقويم التكويني من خلال برامج التنمية المهنيّة والهيئات التي تعنى بأعداد المعلمين.

أغراض التقويم التكويني:

تشير (الخياط، 2010,ص38) إلى أنه يمكن تحديد أغراض التقويم التكويني ضمن مجاليْن رئيسيّيْن:

ا- الأغراض المباشرة للتقويم التكويني: وتتمثل في التعرف إلى تعلم الطلبة ومراقبة تقدمهم وتطورهم خطوة بخطوة، وقيادة تعلم الطالب وتوجيهه في الاتجاه الصحيح؛ بتحديد الخلل في تعلُّمهم، تمهيداً لربطه بالمعلم، أو المتعلم، أو المنهج؛ من أجل الحصول على بيانات لتشخيص عملية التدريس، ومساعدة المعلم على تحسين أسلوبه في التعليم، أو إيجاد طريقة تعليم بديلة، وإعادة النظر في المنهج المدرسي تعديلاً وتطويراً، وتزويد المعلم والمتعلم بتغذية راجعة عن التعليم والتعلم الصفي، ووضع خطة علاجية؛ لتخليص التلاميذ من نقاط الضعف.

ب- الأغراض غير المباشرة في التقويم التكويني: وتتمثل في تقوية دافعية التلاميذ نحو التعلم، وذلك نتيجة للمعرفة الفورية لنتائجه وأخطائه وكيفية تصحيحها، وتثبيت التعلم أو زيادة الاحتفاظ به، وزيادة انتقال أثر التعلم، وذلك عن طريق تأثير التعلم الجيد السابق.

نستنتج مما سبق أنّ التقويم التكويني يتَتَبَّع تعلّم المتعلّمين، فهو يساعد على تحديد الخلل عند المتعلّم والمعلم والمنهاج الدراسي من خلال البيانات التي يوفرها، وبالتالي يساعد على وضع الخطط العلاجية المناسبة، كما أن تقييم الطلبة لأنفسهم وزملائهم، وإشراكهم في عملية التقييم تقديم التغذية الراجعة الفورية يزيد من دافعيتهم للتعلم، فالطالب شاهد على أدائه ونموّه.

مراجعة الدراسات السابقة:

قام الباحثان بمسح مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، حيث كانت كما يأتي:

دراسة الجعيدي (2012)، والتي تناولت التعرف إلى درجة استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم التكويني في تدريس مادة القراءة لطلبة المرحلة المتوسطة واتجاهاتهم نحوها، وتوصّلت الدراسة إلى أن استخدام المعلمين لأساليب التقويم التكويني كانت بدرجة متوسطة، وفي ضوء هذه النتائج, توصي الدراسة بضرورة إجراء دراسات تعتمد على التقويم التكويني كما أوصت بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام التقويم التكويني في الغرفة الصفية.

دراسة المزروع,(2014)والتي هدفت إلى الكشف عن واقع التقويم التكويني في تدريس العلوم في المرحلة المتوسطة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتكوّنت مجموعة البحث من (145) معلمة لمادة العلوم، وتمثّلت أدوات البحث في استبانة التقويم التكويني, وتوصّلت النّتائج إلى وجود ارتباط دال إحصائياً، موجب بين كل عنصر من عناصر محور الاعتقاد حول ممارسة التقويم التكويني أثناء التدريس، وجميع هذه الارتباطات عند مستوى دلالة إحصائية (0.01)، وأوصى البحث بضرورة تنمية وعي معلمي العلوم بمفهوم التقويم التكويني كأحد جوانب التقويم الصفي، التي تهدف إلى دعم عمليات التعليم والتعلم، وليس تقويم التعليم، وتضمين برامج إعداد معلم العلوم الخبرات التربوية الحديثة للتقويم الصفي خاصةً التقويم التكويني.

دراسة البرصان (2015) والتي هدفت إلى تحليل الممارسات التكوينيّة المتعلقة بالواجبات والممارسات الصفية غير الاختبارية، المستخدمة من قبل معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة، استخدم المنهج التحليلي الوصفي، حيث تكوّنت عينة الدراسة من (203) معلماً ومعلمة، وُزِّعت عليهم استبانة لقياس ممارسة التقويم التكويني والختامي، وأشارت النتائج إلى أن أكثر الممارسات التقويمية استعمالاً هي: اكتفاء المعلم بالأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي. أما الأقل شيوعاً فكانت مشاركة الطلبة في تحديد وتصحيح الواجب البيتي ذاتياً أو جماعياً، الأمر الذي يُفقد الطالب مهارة التقويم الذاتي، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على أساليب التقويم التكويني.

دراسة خليفة (2018) والتي تُركّز على استكشاف معتقدات معلمات الرياضيات حول التقييم التكويني، وهي وأبرز الممارسات التقويمية التي تم ممارستها أثناء عملية التدريس, وقد بلغت عينة الدراسة (40) معلمة رياضيات في مدارس منطقة شمال الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لتحقيق الهدف من الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن هناك تجانساً في مواقف جميع أفراد العينة على الغرض من استخدام التقويم التكويني، وهو إحاطة التلاميذ بمستواهم، حيث حقّقت هذه العبارة أعلى متوسط حسابي, وفيما يتعلق بالاستراتيجيات التقويمية المتبعة أثناء التدريس، فقد حققت عبارة "أهتم بالملاحظات الصفية لتلميذاتي "أعلى متوسط حسابي، وأشارت عينة الدراسة إلى أن عدم كفاية الحصة الدراسية، وكثافة أعداد التلميذات في الفصل الواحد يحدّ من ممارسة المعلمات لاستراتيجيات التقويم التكويني.

دراسة القحطاني (2018) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر أساليب التقويم التكويني في مقرر العلوم على التحصيل الدراسي، وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في محافظة الدوامة, واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، المتمثل في التصميم القائم على وجود مجموعة ضابطة باستخدام اختبار قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من(49) طالباً، وقد مثل المجموعة التجريبية (25)

طالباً، والمجموعة الضابطة (24) طالباً، وأعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً؛ لتحقيق أهداف البحث، وأظهرت نتائج البحث فروقاتٍ بين متوسط درجات تحصيل الطلاب لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة العسيري (2018) والتي هدفت إلى التعرف إلى مدى توافر معايير التقويم التكويني في مقرر الفيزياء للصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية، حيث اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة، واشتملت عينة البحث على كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي، واعتمدت على قائمة بمستويات العمق المعرفي وبطاقة تحليل محتوى كأدوات للدراسة ,وتم تحديد(4) مستويات للعمق المعرفي للتقويم التكويني تضمّن كل مستوى منها عدداً من المستويات الفرعية، كما تقتضي حاجات البحث، وتم اعتمادها كأداة لتحليل محتوى منهج الفيزياء, وتوصلت الدراسة إلى أنّأ على مستويات العمق المعرفي للتقويم التكويني في محتوى منهج الفيزياء للصف الثاني الثانوي للفصل الدراسي الأول هي بالترتيب: مستوى المفاهيم، ثم المهارات، ثم مستوى الاستدعاء، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي.

دراسة مسلمي (2018) والتي هدفت إلى التعرف إلى مستوى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويمي التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى تلاميذهم، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي وتضمنت عينة البحث (80) معلماً من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، طُبّقت عليهم استبانة مهارات التقويم التكويني، وتوصَّل البحث الحالي إلى أنّ درجة استخدام معلمي اللغة العربية لمهارات التقويم التكويني في المرحلة الابتدائية تعدت حد الكفاية، بدرجة توفر مقبولة، وأنّ مستوى مهارات التفاعل الصفي كان مرتفعاً وبدرجة مقبولة.

دراسة أبو العطا (2019) والتي هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر طرق التدريس لدى طلبة كلية التربية الرياضية واتجاهاتهم نحوها، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي لملائمة هدف وفروض البحث، وذلك باستخدام التصميم التجريبي لمجموعتين إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وبواسطة القياسين (القبلي – البعدي) لكل مجموعة، وقد بلغ حجم عينة البحث (120) متعلماً، وأشارت نتائج الدراسة أن التدريس وفق التقويم التكويني زاد من احتفاظ الطالب بالمعلومات، مما أدى إلى تحقيق مخرجات التعلم المستهدفة، وقد ساهم استخدام التقويم التكويني بالاتجاه الإيجابي نحو المقرر، مما كان له أكبر الأثر في تحسين نتائج الطلاب من خلال التغذية الراجعة والتنظيم الجيد للتدريس.

الدراسات الأجنبية:

في دراسة (Hasim & Barnard, 2018) اعتمدت وزارات التعليم في العديد من البلدان _ مثل نيوزليندا وانجلترا وماليزيا_ أشكالًا مختلفة من التقييم المدرسي (SBA) لتحل محل أكثر أشكال التقييم التقليدية مثل الاختبارات والامتحانات. يعتبر التقييم التكويني من الأمور المركزية لهذه الأساليب البديلة لاتفاقيات الاستعداد الائتماني، تم إنشاء مجموعة من الأبحاث للتحقيق في جوانب مختلفة من SBA في ماليزيا، ولكن كان هناك ندرة في الدراسات التي تستكشف ما يعتقده المعلمون الممارسون وما يفعلونه فيما يتعلق بتنفيذ التقييم التكويني في الفصول الدراسية الخاصة بهم. تشير المقالة الحالية إلى بعض نتائج دراسة حالة تمت فيها مقابلة عشرة مدرسين ماليزيين للغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية لتحديد مدى فهمهم للتقييم التكويني وممارساتهم له، لتقديم التغذية الراجعة في بيئة SBA. في البداية، كشف المعلمون عن نقص عام في فهم الفرق بين التقييم التكويني والتقييم النهائي. في مثل هذه الحالة، يبدو أن المعلمين غير مستعدين لتطبيق SBA في المرحلة الحالية، على الرغم من تكليفهم في المدارس الماليزية منذ 2011–12. ومع

ذلك، في وقت لاحق من المقابلة، أفادوا بتنفيذ أشكال مختلفة من التغذية الراجعة ، يمكن اعتبار بعضها على أنه تكويني. لذلك، هناك حاجة للتمييز بين المعرفة الصريحة للمعلمين وفهمهم الضمني لأمور مثل التغذية الراجعة التكوينية. ستتم مناقشة القيود المتأصلة في بيانات التقرير الذاتي الناشئة عن المقابلات وكيف يمكن التغلب عليها.

دراسة (Stiggins,2001) وقد هدفت إلى معرفة الممارسات السائدة لدى المعلمين في التقويم الصفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي عبر استبانة طبقت على (٢٢٩٣) معلماً ومعلمة، وقد أظهرت النتائج أن الطابع الغالب على ممارسات المعلمين في التقويم الصفي هو عامل قياس التحصيل الدراسي للطالب عن طريق الاختيارات. ولا يزال مجهود الطالب، والمشاركة الصفية، وتقدم الطالب من المقرر خلال الفصل الدراسي من العوامل المهمة لدى المعلمين، ويشير (ستيجنز) إلى أنّ ثلثيّ عينة المعلمين يرون أن جهد الطالب وقدرته العقلية وتقدمه في المقرر يجب أن تُستخدَم في تقويم مستوى تحصيل الطالب.

دراسة (William, et , al,2004) والتي هدفت الى معرفة أثر ممارسة المعلمين لأساليب التقويم التكويني على تحصيل الطلاب في المرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من(12) معلماً لمادة العلوم و(12)معلماً لمادة الرياضيات بواقع معلمين في (6)مدارس. تم تدريب المعلمين على التخطيط للتقويم التكويني في الصف، وأظهرت نتائج الدراسة فروقات دالة إحصائياً لصالح الطلاب الذين خضعوا لأساليب التقويم التكويني.

دراسة (Yin ,et ,al,2008) والتي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام التقويم التكويني على التحصيل الدراسي والدافعية للإنجاز ومعالجة المفاهيم البديلة لدى طلاب المرحلة المتوسطة في الولايات المتحدة، وتم استخدام المنهج التجريبي لعينة عشوائية تكونت من(12)معلمَ علوم، قُسّمت العينة إلى مجموعتين: الأولى تجريبية وعددها(6)معلمين يخططون ويمارسون أساليب التقويم التكويني، ومجموعة وضابطة وعددها (6)معلمين يمارسون التقويم التقليدي, وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات جميع الطلاب، وهذا يوضح عدم فاعلية استخدام التقويم التكويني.

دراسة (Jett,2009) والتي قارنت بين جوانب تقدير (270)معلم ومعلمة علوم للتقويم التكويني ومدى ممارستهم لاستراتيجياته داخل الصفوف الدراسية؛ لتلبية احتياجات الطلاب، وأظهرت النتائج عدم توافق البيانات الكمية التي جمعت من الاستبانة الدالة، وأنّ جميع معلمي العينة يقدرون هذه الاستراتيجيات ويستخدمونها في كثيرٍ من الأحيان بمعدل أغلب أيام الأسبوع مع البيانات النوعية التي جُمِعت من ملاحظات أربع معلمات علوم، وأظهرت أنّ تطبيق استراتيجيات متنوعة من التقويم التكويني يعتمد على توجهات المعلم البنائية، خاصة بالنسبة لاستراتيجيات التقويم الذاتي.

دراسة (Takacs,2010) والتي قامت بإنشاء مجتمعٍ تعليميٍّ مهنيٍّ لسبعة معلمين ومعلمات، لتطوير مهاراتهم في استراتيجيات التقويم التكويني واستعان (تاكاكس) باختبار قبلي وبعدي؛ لقياس تطور أداء الطلاب بعد ممارسة المعلمين والمعلمات لاستراتيجية التقويم التكويني مع التدريس باستخدام اختبار –ت حيث تم اختبار (15) طالباً بصورة عشوائية لكل معلم ومعلمة مشاركاة، واستمر التدخّل التجريبي مدة (60)يوماً، وأظهرت النتائج وجود فروقات ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الدرجات الكلية للاختبار القبلي والبعدي، وظهرت نتيجة مشابهة في درجات الأسئلة الموضوعية من الاختبار أما الفروقات بين متوسطات درجات الأسئلة المفتوحة للاختبار القبلي والبعدي لم تكن دالة إحصائياً.

دراسة (Burns,2010) والتي احتوت استنتاجات (بلاك ووليام) في ضعف تطبيق المعلمين لاستراتيجيات التقويم التكويني وضعف فهمهم لفكرته بعد استفتاء (137)معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية و(129)طالباً وطالبة في المرحلة نفسها في ثلاث مدارس في ولاية (رود ايلاند) الأمريكية، حول تطبيق استراتيجيات التقويم التكويني، حيث اعتقد (49)معلماً أن الاختبارات التحصيلية النهائية أفضل أداة للتقويم التكويني، ووضحت (بيرنز) أن أغلب الاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلمين هي: طرح الأسئلة، وتقديم التغذية الراجعة، واستخدام سلالم تقدير الأداء للتقويم الذاتي. وقد كانت هناك فروقات ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين وآراء الطلاب حول مبادرات المعلم في تقويم التدريس وتغيير استراتيجياته، حيث يرى الطلاب أن ذلك يكون أحياناً، بينما يؤكد المعلمون على أن ذلك يحدث دائماً حينما يتضح عدم فهم الطلاب.

دراسة (Eshun, et al,2014) والتي هدفت إلى التعرف إلى تقويم التعليم باستخدام التقويم التكويني لدى طلاب كلية التربية في (غانا) واعتمدت الدراسة على منهج دراسة الحالة، وكانت العينة تتكون من تسعة أعضاء من هيئة تدريس في ثلاث كليات في المنطقة الوسطى اختيرت قصدياً، وتم استخدام المقابلات وملاحظة الفصول الدراسية، وكشفت نتائج الدراسة عن دور التقويم التكويني في تحفيز العلاقات بين المعلم والطالب، وزيادة الدافعية للتعلم، وتنمية المناقشات الصفية الفعالة، واتفق أعضاء هيئة التدريس على أهمية استخدام التقويم التكويني في عمليتيّ التدريس والتعلم.

دراسة (Geoghegan,2014) والتي هدفت إلى معرفة الممارسات التقويمية التي يستخدمها المعلمون لتقييم أداء الطلبة في سياق تعلم مهارات القراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من معلمي المرحلة الابتدائية، حيث أعرب المعلمون أن استخدامهم للتقويم التكويني كان لغرض أعمال تقرير المتابعة، ووضع الطلاب في مجموعة القدرات المساعدة في إعادة التدريس، ولقد أثرت هذه الدراسة في فهم المعلمين لحقيقة التقويم التكويني، وأنّه يجب أن يُستخدَم كدليل لتحسين التدريس في الصف، ومساعدة الطلاب في اكتشاف أهداف التعلم.

دراسة (Austin Hurd,2011) والتي هدفت إلى الكشف عن كيفية إدارة المشاركين لعملية التقويم التكويني، وذلك من خلال الملاحظة والمقابلة الشخصية، وذلك لما لتلك الممارسات من أهمية، حيث استعانت الباحثة بعينة من (6) معلمين للمرحلة المتوسطة في ضواحي (متشجن)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنّ أدوات التقويم التكويني المستخدمة كانت متشابهة بالنسبة لجميع المشاركين، والتي كان الغرض منها تبادل الحوار والنقاش حول المعلومات التي تم تدريسها، ثم تقديم التغذية الراجعة الفردية، وأكّد المشاركون أنّ التقويم التكويني أتاح لهم التعديل على تخطيط التدريس، كما أشار المشاركون إلى أنّ الوقت كان عاملاً مهماً لتحديد ملاءمة وسهولة استخدام استراتيجية التقويم التكوني، وبمراجعة النتائج النهائية نجد أن بعض المشاركين هم فعلاً من استطاع إيجاد الطريقة المثلى لتحقيق الغرض والهدف من التقويم التكويني بصورة صحيحة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بعد إجراء الباحثان مسحاً للدراسات السابقة ,وجد أن بعض الدراسات اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، مثل: دراسة (المزروع,2014)، ودراسة (البرصان,2015)، ودراسة (خليفة,2018)، ودراسة (العسيري,2018)، ودراسة (مسلمي,2019)، ودراسة (2001 ,Stiggins),ودراسة (Jett,2009) اتفقت مع الدراسة الحالية بالمنهج المستخدم، وهناك دراسات اختلفت مع الدراسة الحالية في المنهج، حيث استخدمت المنهج التجريبي، مثل: دراسة (القحطان,2018)، ودراسة (أبو العطا,2018)، ودراسة (William 2004

et al. ,)، ودراسة(Yin ,et ,al,2008)، ودراسة (Takacs,2010), وهناك دراسات استخدمت المنهج النوعي، مثل: دراسة (Austin Hurd,2016)، أما دراسة (Eshun, et al. ,2014) فاعتمدت على منهج دراسة الحالة، كما اقتصرت معظم فئات عينة الدراسة على المعلمين، وهي بذلك تتفق مع الدراسة الحالية باستثناء دراسة (العسيري,2018)، حيث تكوّنت العينة من كتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي، ودراسة(القحطان ,2018)، ودراسة(Takacs,2010) تكونت العينة من الطلاب.

يتضح أن أغلب الدراسات السابقة تناولت التقويم التكويني، إلا أنّها تناولته من زوايا مختلفة فمنها من تناول الاعتقاد والممارسة، ومنها من تناول الممارسة والاستخدام، وبعض الدراسات تناولت أثر التقويم التكويني على التحصيل، حيث تميزت الدراسة الحالية بكونها تناولت التقويم التكويني من حيث فهمه وممارسته، وأنها جاءت في إطار السياق الفلسطيني، وتحديداً في المرحلة الثانوية، وتناولت التقويم التكويني على معلمي التربية الإسلامية، وقد استفاد الباحثان من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والتعرف إلى المنهجيات المستخدمة، بالإضافة إلى بناء أداة الدراسة.

مجتمع الدِّراسة:

تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في محافظة نابلس، حيث بلغ حجم المجتمع (103) معلماً ومعلمة، مقسمين على (76) مدرسة ثانوية، حيث بلغ عدد الذكور (47) في مقابل (56) من الإناث حسب مديرية نابلس (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021).

عيّنة الدِّراسة:قام الباحثان بإجراء أداة الدراسة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة، بلغت (20) معلماً ومعلمة، حيث تمّ حساب الثبات والصدق، كما قام الباحثان باختيار عينة عشوائية طبقية كي تضبط متغير الجنس، وبلغ حجم العينة (60) معلماً ومعلمة، وهم يشكلون نسبة (58.2%) من مجتمع الدراسة وتم احتسابها من خلال استخدام برنامج Rao soft، والجدول (1)يبيّن وصف عيّنة الدِّراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلّة:

الجدول (1):توزيع عيّنة الدِّراسة بحسب متغيّر الدراسة المستقلة.

المتغير المستقل	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	28	46.7
	أنثى	32	53.3
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	7	11.7
	5-10 سنوات	10	16.7
	أكثر من 10 سنوات	43	71.7
المؤهل العلمي	بكالوريوس	46	76.7
	ماجستير فأعلى	14	23.3
	المجموع	60	100.0

أداة الدِّراسة: طور الباحثان الاستبانة كأحد أدوات البحث؛ وذلك من أجل جمع المعلومات من الأشخاص، وأن الاستبانة مصممة من أجل التحليل الإحصائي للإجابات، وتتميز الاستبانة بأن لها إجابات قياسية محددة بشكل يجعل من السهل جمع البيانات وتنظيمها، وقد قام الباحثان ببنائها وتطويرها كأداة لجمع المعلومات بعد مراجعة الأدب التربوي النظري المتعلق بموضوع الدراسة، ومراجعة الأبحاث والدراسات والكتب التي بحثت في واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له، مثل: دراسة المزروعي (2014)، ودراسة خليفة (2020)، ودراسة البرصان (2015)، حيث تكونت أداة الدراسة من أجزاء، هي:(انظر الملحق رقم1)

الجزء الأول: ويشمل المعلومات الأولية عن المستجيب الذي قام بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثاني: واشتمل على (38) فقرة، وتم الإجابة عن فقراتها من خلال مقياس (ليكرت) الخماسي، ويبدأ بالدرجة الكبيرة جداً وتُعطى (5) درجات، ثم الكبيرة وتُعطى (4) درجات، ثم المتوسطة وتُعطى (3) درجات، ثم القليلة وتُعطى درجتين، وينتهي بالقليلة جداً وتعطى درجة واحدة فقط، وقد تم تصنيف المتوسطات الحسابية إلى خمسة مستويات: قليلة جداً، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جداً حيث اعتمد الباحثان في هذه الدراسة تقدير تم تصميمه ، وفق المعادلة الآتية: مدى التقدير = (أكبر درجة – أصغر درجة) مقسوماً على (5) = 5−1/(5) = 0.8 والجدول رقم(2) يوضح التقدير الذي تم تصميمه للحكم على الاستجابات.

الجدول (2):يوضح التقدير الذي تم تصميمه للحكم على الاستجابات.

درجة الاستجابة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسط	قليلة	قليلة جداً.
المدى	(4.21)فأكثر = (84.2%)	(4.20−3.41)= 84.0%−68.2%	(3.40−2.61)= 68.0%−52.2%	(2.60−1.81)= 52.0%−36.2%	(أقل من 1.81)= 36.2%

صِدق مقياس التقويم التكويني:

- **صِدق المُحكِّمين:** لجأ الباحثان لاستخدام صِدق المحكِّمين، وهو ما يُعرف بالصِّدق المنطقي أو الصدق الظاهري، وذلك بعرض المقياس على (7) محكمين من ذوي الاختصاص في التربية، والقياس، والتقويم، وذلك بهدف التَّأكد من مناسبة المقياس لما أُعدَّ من أجله، وسلامة صياغة الفقرات، وأجمع جميع المحكمون على صلاحية الفقرات مع القيام ببعض التعديلات اللغوية، حيث تم حذف أربع فقرات(,10,12,24,27)، وتم اعادة صياغة وتعديل بعض الفقرات، وهذا يُشير إلى أن المقياس يتمتَّع بصدق منطقي مقبول(انظر الملحق رقم2).
- **صِدق البناء:** ويعبّر عنه بقدرة كل فقرة في الأداة على الإسهام في الدَّرجة الكليَّة، ويعبّر عن ذلك إحصائياً بمعامل ارتباط الفقرة بالدَّرجة الكليَّة للأداة، حيث يجب النظر إلى مستوى دلالة معامل الارتباط للفصل بين الفقرات التِّي ستبقى في الأداة، وتلك التِّي يجب أن تحذف، واستقرَّت الأداة بعد ذلك على (38) حيث ارتبطت بالدرجة الكلية بشكلٍ دالٍ إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.001$)، الأمر الذِّي يشير إلى صلاحية الأداة وتمتعها بصدق البناء المرتفع.
- **صِدق الثبات:** للتحقق من ثبات الاستبانة استخدم الباحثان طريقتين:

الطريقة الأولى: استخدام اختبار الإعادة (Test–retest) حيث طُبّق الاختبار على عينة تكونت من (20) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم عشوائياً من داخل مجتمع الدراسة، وطُبقت الاستبانة ورُصدت الدرجات، ثم طُبّقت الاستبانة مرةً أُخرى وبفاصل زمني بواقع أسبوعين، وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين، بلغ معامل الارتباط المحسوب للاستبانة (0.84).

الطريقة الثانية: تمّ حساب ثبات الاتّساق الداخلي للفقرات باستخدام معامل (كرو نباخ ألفا)، وبلغ معامل الثبات المحسوب للاستبانة (0.97) ,وهذا يشير إلى أن معامل الصدق والثبات المحسوب جاءت مناسبة لأغراض الدراسة ,والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3): معامل ثبات مقياس التقويم التكويني بطريقة(كرو نباخ ألفا).

المجالات	الفقرات	(كرو نباخ ألفا)
المجال الأول: واقع فهم التكوين التقويمي	1-18	0.96
المجال الثاني: واقع ممارسة التكوين التقويمي	19-38	0.97
الأداة ككل	38	0.97

يتضح من الجدول (3) أن الدرجة الكلية لمجالات الاستبانة كانت ذات قيمة عالية أكثر من 80%، وتفي بأغراض الدراسة الحالية.

خطوات تطبيق وإجراء الدِّراسة: تمَّ إجراء هذه الدِّراسة بالتَّسلسل، وفق الخطوات الآتية:

- حصر مجتمع الدِّراسة وتحديده.
- تحديد حجم وطريقة اختيار عينة الدراسة.
- تطبيق أداة الدِّراسة على عيِّنة الدِّراسة.
- جمع البيانات وتفريغها باستخدام برنامج (SPSS).
- تحليل البيانات والإجابة عن أسئلة الدراسة.
- التَّعليق على النَّتائج ومناقشتها والخروج بالتَّوصيات بناءً على ذلك.

المعالجات الإحصائية: للإجابة عن تساؤلات الدِّراسة، استخدم الباحثان برنامج الرُّزمة الإحصائيَّة للعلوم الاجتماعيَّة (SPSS) وتمَّ استخدام المعالجات الإحصائيَّة الآتية:

1. التِّكرارات والنِّسب المئويَّة، والمُتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة.
2. صدق الاختبار باستخدام معاملات ارتباط (بيرسون).
3. ثبات الاختبار باستخدام معادلة (كرو نباخ ألفا، Cronbach's Alpha) وطريقةاختبار الإعادة (Test-retest)
4. اختبار فحص دلالة الفرق بين متوسطين حسابيين لمجموعتين مستقلتين (Two Samples T-test) لفحص تأثير كل من متغيرات الجنس والكلية على متغيرات الدراسة التابعة.
5. اختبار (بيرسون) لمعامل الارتباط للكشف عن اتجاه وقوة العلاقة بين متغيرات الدراسة التابعة.

متغيِّرات الدِّراسة:

المتغيِّرات المستقلَّة:

الجنس:ذكر، أنثى

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات، و5-10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات.

المؤهل العلمي: بكالوريوس وماجستير فأعلى.

المتغيّرات التَّابعة: وتتمثل في درجات مقياس الدراسة المتمثلة في واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم وفقاً لاستجابات أفراد العيّنة.

وتم تحديد (3) فترات؛ للفصل بين الدرجات المرتفعة والمنخفضة.

ولتحديد الدرجة المرتفعة والمنخفضة حددت ثلاث مستويات (منخفضة، متوسطة، مرتفعة) بناء على المعادلة التالية:

طول الفئة = (الحد الأعلى للبديل – الحد الأدنى للبديل) / عدد المستويات

1.33=(5 −1)/ 3

ومن ثم إضافة الجواب (1.33) إلى نهاية كل فئة. وعليه يكون المعيار كالتالي:

المعيار	مدى متوسطها الحسابي
قليلة	2.33 فأقل
متوسطة	2.34-3.67
كبيرة	3.68 فأعلى

نتائج الدِّراسة ومناقشتها:

نتائج الدراسة: يتضمن هذا الجزء من الدراسة عرضاً للنَّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة تبعاً لتسلسل الأسئلة:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسُّؤال الأول:

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما واقع تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ استخراج المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، لفقرات الأداة ومن ثم ترتيبها تنازلياً وفق المتوسّط الحسابي.

الجدول(4):المتوسّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّقديرات للدرجة الكلية والفقرات والمجالات لمقياس التقويم التكويني في مجال واقع فهم التقويم التكويني مرتَّبة تنازلياً.

الرقم	ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة%	التقدير
.1	1	ينمي مهارات التقويم الذاتي	3.76	.92	75.25	كبيرة
.2	5	يعمل على تحسين مستويات تحصيل الطلبة	3.72	.90	74.33	كبيرة
.3	15	يغير من نمط التعلم التقليدي الذي اكتسبه الطالب سابقاً	3.71	.91	74.24	كبيرة
.4	16	يواكب العملية التعليمية التعلمية بتدرجاتها المختلفة	3.68	.93	73.67	كبيرة
.5	6	يزيد دافعية الطلبة نحو التعلم	3.67	.88	73.33	كبيرة
.6	14	تسهم التغذية الراجعة في التقويم التكويني في حفظ الطالب للمعلومة وتمكنه منها	3.65	.92	73.00	كبيرة
.7	8	يعتمد على التغذية الراجعة في قياس الأداء	3.62	.96	72.33	كبيرة
.8	9	يساعد الطلبة على تحديد نقاط قوتهم وضعفهم	3.62	.94	72.33	كبيرة

الرقم	ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة%	التقدير
.9	10	تشمل أسئلته الجوانب المهارية والانفعالية والمعرفية	3.58	.85	71.67	كبيرة
.10	13	يمكن الطلبة من مهارات تحديد الهدف المطلوب	3.57	.98	71.33	كبيرة
.11	2	يقدم معلومات عالية الجودة للطلبة حول تعلمهم	3.52	.89	70.33	كبيرة
.12	12	يتتبع تقدم الطلبة نحو إتقان الهدف المراد قياسه	3.47	.96	69.33	كبيرة
.13	17	يمنح الطلبة رؤية جديدة تمكنهم من معرفة سبل تحسين قدراتهم	3.46	1.06	69.15	كبيرة
.14	4	يقدم فرصة لسد الفجوة بين أداء الطالب الحالي والأداء المرغوب بتحقيقه	3.42	.98	68.33	كبيرة
.15	11	يقدم ملاحظات وصفيةً منظمةً للمعلم والطالب على حد سواء	3.37	1.04	67.33	متوسطة
.16	3	يشجع الحوار بين المدرسين حول التعلم	3.33	1.04	66.67	متوسطة
.17	7	يسمح بإشراك الطلبة في عملية التقييم إلى جانب المعلم	3.31	1.07	66.10	متوسطة
.18	18	ينمي مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة.	2.93	1.16	58.67	متوسطة
		المجال الأول: واقع فهم التقويم التكويني	3.52	76.	70.38	كبيرة

يتضِّح من نتائج الجدول (4) أنَّ الفقرات الَّتِي تقيس مستوى واقع فهم التقويم التكويني لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم كانت تقديراتها تتراوح بين كبيرة ومتوسطة، وبذلك جاء تقدير الدرجة الكلية متوسط بمتوسط حسابي قدره (3.5)، وبانحراف معياري (0.76)، وهذا يعني أن مستوى فهم التقويم التكويني جاء كبيراً عموماً. حيث يتضح بأنّ أدنى الفقرات من حيث درجة الموافقة تمثلت في الفقرات ذات العلاقة بموضوع أنّ التقويم التكويني ينمّي مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة، ويسمح بإشراك الطلبة في عملية التقييم إلى جانب المعلم، ويشجع الحوار بين المدرسين حول التعلم، ويقدم ملاحظاتٍ وصفيةً منظمةً للمعلم والطالب على حد سواء. وجاءت اعلى فقرتين "فقرة ينمي مهارات التقويم الذاتي" بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (.92). و فقرة " يعمل على تحسين مستويات تحصيل الطلبة" بمتوسط حسابي (3.72) وانحراف معياري (.90) اما اقل فقرتين فقرة "يسمح بإشراك الطلبة في عملية التقييم إلى جانب المعلم" بمتوسط حسابي "3.31" وانحراف معياري "1.07" وهي متوسطة وكذلك فقرة "ينمي مهارات التفكير الاستدلالي لدى الطلبة" بمتوسط حسابي (2.93) انحراف معياري (1.16).

ثانياً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثاني:

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما واقع ممارسة معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم؟"

وللإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ استخراج المتوسِّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعياريَّة، لفقرات الأداة والجدول الآتي يبيِّن هذه النَّتائج:

الجدول (5): المتوسِّطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة والتَّقديرات للدرجة الكلية والمجالات والفقرات لمقياس التقويم التكوينيفي مجال واقع ممارسة التقويم التكويني مرتَّبة تنازلياً.

الرقم	ترتيبها في الأداة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة%	التقدير
.19	19	أهتم كمعلم بملاحظات الطلبة الصفية	3.76	.90	75.25	كبيرة
.20	26	أوافي أولياء أمور الطلبة بنتائج تقويم أبنائهم	3.73	.90	74.67	كبيرة
.21	37	أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم	3.66	1.02	73.10	كبيرة
.22	34	أوازن بين المهام التعليمية والأهداف المرجو تحققها	3.60	1.09	72.07	كبيرة
.23	27	أتحقق من مناسبة أداة التقويم لمستوى الطلبة	3.45	1.02	69.00	كبيرة
.24	28	أكسب الطلبة مهارات التفكير الناقد	3.40	.94	68.00	متوسطة
.25	33	أشجع الطلبة على توظيف المهارات التي تعلموها في مواقف حياتية	3.34	1.11	66.78	متوسطة
.26	23	أحدد للطالب درجة تحقيقه أهداف التعلم	3.27	.91	65.42	متوسطة
.27	31	أطلب من الطلبة التفكير فيما تعلموه خلال الحصة الصفية	3.25	1.07	65.00	متوسطة
.28	25	أطرح على الطلبة أسئلة تثير لديهم مهارات التفكير الاستدلالي	3.15	1.07	63.00	متوسطة
.29	20	أعتمد على الأنشطة الصفية التي يمارسها الطلبة في التقييم	3.10	1.07	62.00	متوسطة
.30	21	أهتم بالأنشطة اللاصفية التي ينفذها الطلبة	3.02	1.00	60.33	متوسطة
.31	22	أمكن الطلبة من تقييم مدى تقدمهم وتطورهم	2.95	1.14	58.98	متوسطة
.32	24	أمكن الطلبة من مهارات التقييم	2.88	1.11	57.67	متوسطة
.33	38	أشرك الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه	2.53	1.34	50.69	قليلة
.34	30	أستخدم سجل التقويم اليومي لمتابعة مستوى تقدم تحصيل الطلبة	2.47	1.39	49.49	قليلة
.35	29	أصمم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة لدى الطلبة	2.45	1.25	49.00	قليلة
.36	32	أتيح للطلبة إعطاء وجهة نظرهم في استراتيجية التدريس	2.40	1.37	48.00	قليلة
.37	35	أستخدم سلالم التقدير لتقويم أداء كل طالب	2.23	1.27	44.67	قليلة
.38	36	أتتبع مهارات الطلبة الاجتماعية	2.23	1.27	44.67	قليلة
		المجال الثاني: واقع ممارسة التقويم التكويني (التطبيق)	3.04	.91	60.76	متوسطة
		الدرجة الكلية لمقياس التقويم التكويني	3.28	.76	65.57	متوسطة

يتضِّح من نتائج الجدول (5) أنَّ الفقرات التِّي تقيس مستوى واقع ممارسة التقويم التكويني (التطبيق) كانت تقديراتها متوسطة، وبذلك جاء تقدير الدرجة الكلية متوسطاً، بمتوسط حسابي قدره (3.04)، وبانحراف معياري (0.91)، وهذا يعني أن واقع ممارسة التقويم التكويني جاء متوسطاً عموماً، وتبيّن نتائج الدراسة أنّ أدنى الفقرات من حيث درجة الموافقة تمثلت في الفقرات ذات العلاقة بمواضيع معيّنة، مثل: أستخدم سلالم التقدير لتقويم أداء كل طالب، وأتتبع مهارات الطلبة الاجتماعية، وأتيح للطلبة إعطاء وجهة نظرهم في

استراتيجية التدريس، وأصمم أنشطة إثرائية؛ لتدعيم نقاط القوة لدى الطلبة، وأستخدم سجل التقويم اليومي لمتابعة مستوى تقدم تحصيل الطلبة، وأشرك الطلبة في التخطيط لما سيتم تعلمه، وأمكن الطلبة من مهارات التقييم.

ثالثاً: النتائج المتعلِّقة بالسُّؤال الثالث:

نصَّ هذا السُّؤال على: "ما علاقة واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم؟ "وللإجابة عن هذا السُّؤال، تمَّ حساب معاملات ارتباط (بيرسون Pearson Product–Moment Correlation Coefficient) بين فهم التقويم التكويني وممارسته لدى معلمي التربية الإسلامية، إذ أظهرت النتائج دلالة العلاقة بين واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

الجدول(6):نتائج اختبار (بيرسون) لمعاملات الارتباط بين واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم.

		واقع ممارسة التقويم التكويني
واقع فهم التقويم التكويني	معامل الارتباط (بيرسون)	.669**
	مستوى الدلالة	.000
	N	60

يتضح من نتائج الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم جاءت إيجابية وذات دلالة إحصائية، إذ كانت معاملات الارتباط غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الأولى: نصَّت الفرضيّة الأولى على :"لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس. ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار المقارنة بين متوسِّطين لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Samples T–Test) عند الدرجة الكلية ومجالات مقياس التقويم التكويني تبعاً لمتغير الجنس، والجدول الآتي يوضِّح هذه النَّتائج.:

الجدول(7):نتائج اختبار المقارنة بين متوسِّطين لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Samples T–Test) لفحص دلالة الفروقات عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس.

المجالات	ذكر =28		أنثى =32		قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
واقع فهم التقويم التكويني	3.63	0.68	3.42	0.81	1.070	58	0.288
واقع ممارسة التقويم التكويني	3.15	0.96	2.93	0.85	0.903	58	0.370
الدرجة الكلية	3.39	0.77	3.18	0.75	1.073	58	0.287

يتضح من نتائج الجدول (7) أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير الجنس. ويعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن هناك تشابه بين تقييم واقع فهم التقويم التكويني وممارسته لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية سواء الذكور والإناث، حيث يتعرض كلّ من المعلمين الذكور والإناث لدورات تدريبية متشابه وظروف تدريسية متقاربة.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثانية: نصَّت الفرضة الثانية على :"لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE Way ANOVA) عند الدرجة الكلية ومجالات مقياس التقويم التكويني تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، والجدول الآتي يوضِّح هذه النَّتائج:

جدول(8): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE Way ANOVA) لفحص دلالة الفروق عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم اللتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخدمة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
التقويم التكويني	بين المجموعات	0.186	1	0.186	0.318	0.575
	خلال المجموعات	33.997	58	0.586		
	المجموع	34.183	59			

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05).

يتضح من الجدول (8) أنّه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجة فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير سنوات الخدمة. ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى كون فهم وممارسة التقويم التكويني لا تتعلق بخبرة المعلم أو المعلمة، وإنما تتعلق بشكل كبير بمقدار التدريب والمتابعة التي يتلقاها المعلم في سبيل فهمه للتقييم التكويني وأيضاً للآلية التي يُمارَس بها التقويم التكويني.

النتائج المتعلقة بفرضية الدراسة الثالثة: نصَّت الفرضة الثالثة على: "لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار المقارنة بين متوسّطين لعيّنتين مستقلَّتين (Independent Samples T-Test) عند الدرجة الكلية ومجالات مقياس التقويم التكويني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، والجدول الآتي يوضِّح هذه النَّتائج:

الجدول(9): نتائج اختبار المقارنة بين متوسِّطين لعيِّنتين مستقلَّتين (Independent Samples T–Test) لفحص دلالة الفروقات عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجالات	بكالوريوس =46		ماجستير فأعلى =19		قيمة "ت"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
واقع فهم التقويم التكويني	3.48	0.79	3.62	0.66	-0.56	58	0.57
واقع ممارسة التقويم التكويني	3.10	0.96	2.82	0.67	0.99	58	0.32
الدرجة الكلية	3.29	0.81	3.22	0.57	0.305	58	0.32

يتضح من نتائج الجدول (9) أنه لا توجد فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير معلمي التربية الإسلامية لمفهوم التقويم التكويني في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ طبيعة التأهيل العلمي للمعلمين والمعلمات لا تتناول فهم وتطبيق حقيقي للتقويم التكويني وإنّما يعتمد بشكل كبير على أساليب التقويم التقليدية والتي تكون في أغلبها تقويمات ختامية في نهاية الفصل.

مناقشة النتائج: اتضح من خلال نتائج الدراسة أن مستوى واقع فهم التقويم التكويني لدى معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم كان كبيراً، حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة خليفة (2018)، ودراسة المزروع (2014)، ويفسر الباحثان هذه النتيجة إلى أنّ فهم التقويم التكويني هي مسألة نسبيّة، بحيث يرى المعلّم أنه قد ألمّ بها، ولكن الإشكالية تكمن في التطبيق والممارسة الفعلية، فالتطبيق يعكس الفهم الحقيقي لمفهوم التقويم التكويني، وهو ما أشارت إليه نتائج الدراسة من حيث أنَّ واقع ممارسة التقويم التكويني (التطبيق) كانت تقديراتها متوسطة، حيث تتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة مسلمي (2019)، ودراسة أبو العطا (2019)، ودراسة البرصان(2015)، ودراسة الجعيدي (2012)، حيث يفسر الباحثان هذه النتيجة إلى عدم وجود نموذج حقيقي يستطيع من خلاله المعلم أو المعلمة تطبيق التقويم التكويني بصورة فعالة، كما أنّ هناك غياب لدور المتابعة من قبل المدير المدرسي والمشرف التربوي على ضرورة تطبيق التقويم التكويني، إذ أنّ أكثر الممارسات التقويمية استعمالاً هي: اكتفاء المعلم بالأسئلة الموجودة في الكتاب المدرسي، وتصحيح الواجب البيتي، وهو ما يفقد الطالب مهارة التقويم الذاتي، لذا من الضروري تدريب المعلمين والمعلمات على مهارات التقويم التكويني، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسة المزروعي(2014)،وتتفق إلى حدٍ ما مع (Burns,2010)، والتي بينت أنّ هناك ارتباط بين الفهم والتطبيق للتقويم التكويني ومتغيرات أخرى، حيث بينت الدراسة أنّ معاملات الارتباط بين واقع فهم معلمي التربية الإسلامية للتقويم التكويني وممارستهم له في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة نابلس من وجهة نظرهم جاءت إيجابية وذات دلالة إحصائية، فكلما زاد الفهم ارتفع مستوى التطبيق، والعكس صحيح.

التوصيات والدراسات المستقبلية:

التوصيات في ضوء نتائج السؤال الاول؛

1. توعية معلمي التربية الإسلامية بأهمية التقويم التكويني في تحسين الأداء وتحصيل الطلاب.
2. التوعية المستمرة لكل من المديرين والمشرفين والمعلمين بأساليب وأدوات التقويم التكويني.
3. التنسيق بين وزارة التربية والتعليم والجامعات الفلسطينية بضرورة إضافة مقررات تعليمية لطلبة كلية التربية في التقويم التكويني.

التوصيات في ضوء نتائج السؤال الثاني؛

1. عقد دورات تدريبية وورشات عمل للمعلمين لكي يتمكنوا من ممارسة استراتيجيات التقويم التكويني.
2. العمل على تطوير دليل للمعلم في التقويم التكويني يشمل: الاستراتيجيات، والأدوات والمؤشرات والمعايير.
3. متابعة المشرفين والمديرين لممارسة المعلمين استراتيجيات التقويم التكويني، ووضع معايير ومؤشرات تحقق الهدف

التوصيات في ضوء نتائج السؤال الثالث؛

1. ضرورة القيام بدراسات مستقبلية تتناول العلاقة بين فهم التقويم التكويني وممارسته من جانب المعلمين على مراحل دراسية أخرى، وعلى تخصصات مختلفة.
2. ضرورة العمل على تطوير المقررات الدراسية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية بحيث تتضمن الجانب التطبيقي لاستراتيجيات التقويم التكويني إلى جانب المعرفة النظرية.

قائمة المراجع:

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو العطا، أمير (2019)، فاعلية استخدام التقويم التكويني في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لمقرر طرق التدريس لدى طلبة كلية التربية الرياضية واتجاهاتهم نحوها، المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة، ع1،87، ص1-40

أبو حويج، مروان (2000)، المناهج التربوية المعاصرة، ط1، عمان- الأردن، الدار العلمية الدولية، دار الثقافة.

البرصان، إسماعيل (2015)، الممارسات التقويمية التكوينية والختامية لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 16، ع2، 93-122.

البشير، أكرم وبرهم، أريج (2012)، استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية فيالأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، البحرين، مجلد 13(1),ص241-270.

توق، محيي الدين وآخرين(2001)، أسس علم النفس التربوي، ط1، عمان- الأردن، دار الفكر.

الجعيدي، نايف(2009)، درجة استخدام معلمي اللغة العربية للتقويم التكويني في تدريس مادة القراءة المرحلة المتوسطة بمحافظة القربات في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

خليفة، عائشة(2018)، معتقدات معلمات الرياضيات في مدينة الرياض حول التقويم التكويني، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج4، ع1، ص56-42.

الخياط، ماجده (2010)، أساسيات القياس والتقويم في التربية، عمان- الاردن, دار الراية.

دبليو جيمس بوبهام(2012)،ما وراء التقويم التكويني في الممارسة نظرة من الداخل، ط1، ترجمة مكتبة التربية العربية لدول الخليج، جمعية الإشراف وتطوير المنهاج ASCD.

الرشيد، فهد (2007)، تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات التدريس وبناء أنموذج لتطويره في دولة الكويت، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسة العليا، الأردن.

الصيداوي، جعفر (2011)، القياس والتقويم في التربية والتعليم، الكويت- الكويت، دار الكتاب الحديث.

العسيري، صالحة (2018)، مدى توافر معايير التقويم التكويني في مقرر الفيزياء لطالبات الصف الثاني ثانوي، مجلة كلية التنمية البشرية،ع4،ص158-113.

عيسى، محمد (2011)، تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة كلية التربية، 76(2)، 333-380.

فهمي، فاروق وعبد الصبور، منى (2011)، المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة، القاهرة، دار المعارف.

القحطان، حمد(2018)، أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل الدراسي في مقرر العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ,المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية,ع18,ص61-102.

قطامي، نايفة (2010)، مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين، ط1، عمان- الأردن، دار المسيرة.

الكندري، يوسف(2016)، أثر استخدام أساليب التقويم التكويني على التحصيل والاتجاهات نحو التعلم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، ع173, 181-149.

المحاسن، إبراهيم ومهيدات، عبد الحكيم (2009). القياس والتقويم الصفي، ط1، عمان – الأردن، دار جرير.

المزروع، هيا(2014)، اعتقادات وممارسات التقويم التكويني لدى معلمات العلوم، مجلة العلوم التربوية 2(2) ص279-310.

مسلمي، عبد الله (2019)،استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التقويم التكويني وعلاقتها بمهارات التفاعل الصفي لدى التلاميذ، مجلة جامعة شقراء، ع11، ص 233-199.

المعشي، آمنة (2011)، نظام التقويم المستمر في منهج الرياضيات في الصف السادس الابتدائي بمدينة جازان، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، المملكة العربية السعودية.

يعقوبي، عبد المؤمن (2002)، أسس بناء الفعل الديداكتيلي من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التقويم والدعم، ط2،الجزائر- الجزائر، مؤسسة الجزائر.

المراجع الأجنبية:

Abu al-Ata, A. (2019).The effectiveness of using the formative evaluation in improving the level of educational achievement of the course of teaching methods among students of the Faculty of Sports Education and their trends towards it(in Arabic). Scientific Journal of Physical Education and Sports Sciences, vol.1.87, p. 1-40.

Abu Haiwj, M. (2000). Contemporary Educational Curriculum (in Arabic). 1st edition, Amman-Jordan, International Scientific House, House of Culture.

Al-Asiri, S. (2018). Availability of Formative Calendar Standards in Physics Course for Second Grade Secondary Students (in Arabic). Journal of the Faculty of Human Development, vol,4, p. 158-113.

Al-Basheer, A.& Barham, A. (2012). the use of alternative evaluation strategies and tools in the Mathematics and Arabic Language Learning Evaluation in Jordan (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain, volume 13 (1), 241-270.

Al-Bursan, I. (2015). formative and final evaluation practices for middle-school Physical Mathematicians in Saudi Arabia (in Arabic).Journal of Educational and Psychological Sciences,Vol.16, No.2, 93-122.

Al-Ja'ady, N.(2009). Arabic language teachers' use of formative evaluation in teaching middle-school reading in Al-Kurrat Governorate in Saudi Arabia and their directions

Al-Kandary, Y.(2016). The impact of the use of formative calendar methods on achievement and learning trends among students with learning disabilities in primary school in Kuwait(in Arabic). Reading and Knowledge Magazine, edtion.173, 181-149

Al-Khayyat, M. (2010), Basics of Measurement and Evaluation in Education (in Arabic) Amman, Jordan, Dar al-Raya.

Al-Maashy, A. (2011). Continuous Evaluation System in the Sixth Grade Mathematics Curriculum in Jazan (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), Princess Noura Bint Abdul Rahman University, Saudi Arabia.

Al-Mahsin, I. & Mehidat, A. (2009). Class Measurement and Evaluation (in Arabic). 1st edition, Amman, Jordan, Dar Jareer.

Al-Mazrou', H.(2014). Beliefs and Practices of The Formative Evaluation of Science Teachers (in Arabic). Journal of Educational Sciences 2 (2) p. 279-310.

Al-Qahtan, H. (2018). The impact of the use of formative evaluation methods on educational achievement in the science course of middle-grade students (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Sciences, vol.18, p. 61-102

Al-Rasheed, F. (2007), Evaluating the Performance of Islamic Education Teachers in the light of teaching skills and building a model for its development in Kuwait (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis) . Amman Arab University for Postgraduate Studies, Jordan.

Al-Saidawy, J. (2011). Measurement and Evaluation in Education (in Arabic). Kuwait- Kuwait, Modern Book House.

Austin,H. (2016). How educators conduct formative assessment with middle school student in order to improve student achievement (Doctoral dissertation, Capella University).

Bsurns, R. (2010). Implementation of formative assessment strategies as perceived by high school students and teachers: Professional development implications. Johnson & Wales University.

Fahmy, F & Abdel Saboor, M. (2011). The systemic entry point in the face of contemporary educational challenges(in Arabic). Cairo, Dar al-Ma'arif.

Geoghegan, C. (2014). Understanding teachers' use of formative assessment practices during literacy (Doctoral dissertation, University of Illinois at Urbana-Champaign), Pro Quest Dissertations publishing. 2014. 3646505.

Hasim, Zuwati. & Barnard, Roger Christopher. (2018) Eliciting teachers' understanding and their reported practices on school-based formative assessment: Methodological challenges, Indonesian Journal of Applied Linguistics 8(1) DOI: 10.17509/ijal.v8i1.11476

Issa, M. (2011). Evaluation of the performance of Islamic education teachers at secondary school in light of professional standards of quality of teaching (in Arabic). Performance Faculty of Education Magazine, 76 (2), 333-380.

Jett , P. (2009 . Teachers valuaton and implementation of formative assessment strategies in elementary science classrooms (Ph. D) . University of Louisville , United States Ken tacky . Retrieved fromhttp://search.proquest.com/education/docview/304916471/abstract/142FC0AB73954B0D6F7/8?accounted=142908

Khalifa, A. (2018). The Beliefs of Mathematics Teachers in Riyadh on the Formative Evaluation (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies, vol. 4, edition1, p. 56-42.

Maslamy, A. (2019).The Use of Primary Arabic Teachers for Formative Evaluation Skills and Their Relationship to Classroom Interaction Skills in Pupils(in Arabic). Shakraa' University Magazine, vol.11, p. 233-199.

Qattamy, N.(2010).Talented and Outstanding Curriculum and Teaching Methods(in Arabic). 1st edition, Amman- Jordan, Dar al-Maserh.

Richey, C. (Ed.). (2013). Encyclopedia of terminology for educational communications and technology. Springer New York.

Stufflebeam, Daniel. L. (2003), the CIPP model for Evaluation , International Hndbook of Educational Evaluation, p.31-62.www Wolf, R.M. (1984). Evaluation in education,

Suggins, R. (2001) Secondary teachers classroom assessment and grading practices. Educational Measurement: Issues and Practice, 20(1). 20-32.

Takacs, J. (2010). Using formative assessment in professional learning communities to advance teaching and learning. Walden University., Walden University, United States – Winnesota.RetrivedFrohttp://search.proquest.com/education/docview/288182720/abstract/142FC0AB73954B0D6F7/4?accountedid=142908.

towards it (in Arabic). (Unpublished Master's Thesis), University of Jordan, Jordan.

Tuq, M. et al. (2001). Fundamentals of Educational Psychology(in Arabic). 1st edition, Amman, Jordan, Dar al-Fikr.

W. James, P. (2012), Beyond the Formative Evaluation in Practice Look Inside(in Arabic). 1st edition, Translation of the Arab Education Library for the Gulf States, Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

William, 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.

Yacobi, A. (2002). Fundamentals of Didactics Act from Pedagogia Goals to Pedagogia Evaluation and Support(in Arabic). 2nd edition, Algiers-Algeria, Algria Foundation.

Yin, Y. (2004). The influence of formative assessments on student motivation, sachievement, and conceptual change.. Diss, Abs, Int ,PhD, Stanford University ,USA.