فعالية استخدام بعض أساليب التقييم الصفي في تنمية مستوى تحصيل مادة الفقه والاتجاه نحوها لدى طلاب الصف الأول من المرحلة الثانوية

المقدمة:

للعلوم الشرعية مكانة كبيرة في التعليم قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، فلها رسالة رئيسة في بناء هوية الطالب المسلم وتهذيبها من جميع جوانبها في كل زمان وأي مكان، وتهيئته لأن تجعل منه عنصرا صالحا مصلحا يسهم في بناء مجتمعه الذي يعيش فيه. وفي السياق نفسه تعد المواد الشرعية في المرحلة الثانوية منطلقة من المحتوى الدراسي مرحلة متوجة ينصهر فيها غرس القيم والمبادئ الإسلامية والعقيدة الصحيحة وتطبيقاتها. وهذا ما تسعى مواد العلوم الشرعية ومنها مادة الفقه لتحقيقه والتي تعنى باستنباط الأحكام الشرعية العملية من أدلتها التفصيلية وتهتم بتطبيقاتها في الحياة اليومية للطالب بتفصيلاتها المتنوعة، فتبين الحكم الشرعي للعبادات والمعاملات بمختلف تفاصيلها وعبر خط الزمان والمكان لكي نتأكد من اكتساب وفهم الطالب للأحكام والقيم الشرعية الصحيحة والمفاهيم الفقهية المتنوعة والأخلاق الإسلامية السامية، ودقة وصحة تنزيل هذه الإحكام والقيم على حالات حياته المتنوعة وإصدار الأحكام الصحيحة كما أراد الله تعالى له لكي يستوعب المتغيرات المحلية و العالمية السريعة والمتلاحقة، ويتمكن من تحقيق نوع من التوازن والتوسط بين المعاصرة مع الحفاظ على أصالة الهوية الإسلامية والوطنية (النصيان، ١٤٣٥)

ودراسة الفقه من أشرف العلوم وذلك لارتباطها بأصول الدين وأحكامه، حيث يقول المصطفى صلى الله عليه وسلم "من يرد الله به خيرا يفقهه فى الدين " أخرجه البخارى(العلم – ٧١). و منذ تنزل الوحى الكريم على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم بدأت أحكام الفقه الإسلامي تتجلى وتبين أحكام الوحيين، فالفقه هو الجانب العملي الذي يكمل الشريعة ويفسرها. وللفقه أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع، حيث يحتاج المسلم إليه في شئون حياته كلها، وحاجة المسلم إليه نابعة –كما يقول المفدى (٢٠٠٥، ١٠٤) من أن هذا العلم تطبيق لأحكام التشريع الإلهي في مسائل الحياة جميعها صغيرها وكبيرها، خاصة وأن حياة المسلم اليوم تفرض عليه أن يعرف حكم الشرع فى الأمور التى جدت فى هذا العصر. ومن هنا تبدو أهمية الفقه لكل مسلم ولجماعة المسلمين، حيث يتناول الفقه الإسلامى متطلبات الحياة الثلاث: علاقة المسلم بربه، وعلاقته بنفسه وعلاقته بمجتمعه. حيث تتكرر الأحكام اليومية على الفرد المسلم وللمجتمع بشكل أشمل وأعم.

ومن المعروف أن التقييم جزء لا يتجزأ من المعلم، التعليمية، وقد يكون في تغيير النظرة إلى التقييم مدخلا إلى إصلاح التعليم عامة وتعليم وتعلم الفقه بصفة خاصة.

والتقييم نشاط ومسئولية ملقاة على عاتق كل معلم، وحيث أن التعليم في جميع المستويات يُخطط له ويُنفذ من أجل إحداث تغيير في أداء المتعلم فإنه من المهم قياس أداء المتعلم قبل وأثناء فترة التعليم والتعلم.

ووزن عملية التقييم في التربية يأتي من مسئوليته عن تقدم التعلم وليس عن حفظ الحقائق. والتقييم عملية منظومية متشابكة يجب أن ننظر إليها من منظور شمولي وأن نفكر فيها في ضوء ثلاثة أسئلة هي

لماذا نقيِّم؟ Why do we assess?

ماذا نقيِّم؟ What do we assess?

كيف نقيِّم؟ How do we assess?

وجاء في معايير مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية (٢٠١٣، ٥١) أنه من المهم إلا يكون التقييم ما يتوجب أداؤه من قبل الطلاب، بل يجب أن يتم أيضا لصالح الطلاب وتوجيههم وتعزيز تعلمهم. ولضمان تعلم فعال وبجودة عالية لجميع الطلاب يجب أن يتكامل التقييم والتدريس مع بعضها لمناسبة. بحيث يصبح هذا التقييم جزءا من نشاط الصف الحالي بدلا من أن يتقاطع معه. ويقدم هذا التقييم أيضا المعلومات التي يحتاجها المعلمون لاتخاذ القرارات التعليمية المناسبة. وعندما يتوافر لدى المعلمين معلومات مفيدة عما يتعلمه الطلاب، فإنهم يدعمون تقدم طلابهم نحو الأهداف المهمة، ودعم القرارات الدراسية التي وضعها المعلمون مثل كيف ومتى تتم مراجعة المادة الأساسية، وكيفية إعادة تكييف المادة العلمية فيما يتعلق بإعادة التدريس للطلاب الضعاف أو لتقديم البرامج الإثرائية لمن هم بحاجة إليها.

ويعد التقييم عملية لجمع المعلومات بغرض اتخاذ قرار تربوي معين. وعليه ينبغي أن تركز النشاطات التقييمية على المعلومات اللازمة لاتخاذ ذلك القرار المعين، مما يعنى أنه لابد وأن يكون المعلم ماهرا في اختيار أساليب التقييم واستخداماتها. ويورد (نيتكو وبروخارت، ٢٠١٢، ٦) جملة من المبادئ الموجهة، والتي يُقترح اتباعها، لحسن اختيار أساليب التقييم التربوية واستخدامها:

١) كن واضحا بالنسبة للأهداف التعليمية التي ترغب في تقييمها.

٢) تأكد من أن أساليب التقييم المختارة تتواءم مع كل المتعلمين

٣) تأكد من أن أساليب التقييم المختارة تخدم احتياجات المتعلم.

٤) تأكد، ما أمكن، من استخدامك عدة مؤشرات لقياس كل هدف تعلمي.

٥) تأكد عندما تفسر نتائج التقييم من أنك أخذت محدداتها في الاعتبار.

إن سياسات التعليم تأتى وتذهب ولكن الغرض الأساسي للتقييم سوف يستمر لإصلاح التعليم والتعلم. ومن المتوقع أن يكون من أهم القضايا المستمرة في قاعات الدراسة في جميع المواد الدراسية. وعندما يستجيب التربويون والباحثون للتغيرات في سياسة التقييم فيمكنهم الاستجابة للوجوه المختلفة للتقييم(٢٠١١،١١٢، Joseph).

ويرى (علام ١٩٩٥) في الناجم (٢٠١٠، ٥٥) أنه على الرغم من أهمية عملية التقييم إلا أن نتائج الدراسات في مجال قياس مستوى تحصيل الطلاب أجمعت على أن التقييم بصورته الحالية لا يزال أضعف مكونات المنظومة التعليمية، وذلك لاستناده إلى مفهوم ضيق وغير منصف للتقييم، مما أدى إلى انعكاسات سلبية على المعلمين والمتعلمين على حد سواء، وأدى إلى انفصال وعدم وظيفية عملية التقييم، وأضعف التكامل والترابط بين عناصر المنظومة التعليمية

وذكر أبانمى (٢٠١٢) أن العديد من الدراسات التي أجريت في مجال الفقه أثبتت أن التلاميذ يعانون من ضعف في فهم مستوى تحصيل الفقه وقصور في تطبيق الأحكام الفقهية في المواقف الحياتية، كما أثبتت تلك الدراسات أنه من الأسباب الرئيسة وراء هذا الضعف والقصور ما يتّبعه المعلمون من طرائق تدريسية تقليدية غير فاعلة في تحقيق الأهداف المرجوة من تدريس الفقه، الأمر الذي يتطلب ضرورة البحث عن استراتيجيات تدريس تسهم في زيادة فهم الطلاب وتحصيلهم للفقه، وتساعدهم على تطبيق ما يتعلمونه في المواقف الحياتية.

ومن خلال خبرة الباحثين واشتراكهم في الإشراف على برنامج التربية العملية لاحظا قلة أو ندرة استخدام المعلمين لأساليب التقييم الصفي واعتمادهم على أساليب تقليدية في تقييم طلابهم.

وتأسيسا على ما سبق فإنه توجد حاجة لاستخدام أساليب تقييم غير تقليدية مع الطلاب من أجل إصلاح منظومة التعليم بصفة عامة ودراسة الفقه بصفة خاصة.

مشكلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في ملاحظة تدني مستوى الطلاب في تحصيلهم لمادة الفقه كما أثبتت ذلك دراسات سابقة مثل أبانمى (٢٠١٢)، الدوسري (٢٠٠٤) وغيرها، وقد يكون السبب في هذا التدني استخدام طرائق تدريسية تقليدية، وقصور في

الاهتمام بالأساليب الحديثة في التقييم، وغياب ثقافة التقييم الصفي وأهميته لدى المعلمين بصفة عامة وبعض معلمي الفقه في المرحلة الثانوية بصفة خاصة كونهم اهتمام مجال البحث، وربما يرجع ذلك إلى القصور في برامج إعداد المعلمين، وقلة برامج التنمية المهنية التي يلتحقون بها. ولمواجهة المشكلة الحالية سعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية:

١. ما فاعلية استخدام أساليب التقييم الصفي في تنمية التحصيل في مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
٢. ما فاعلية بحث:خدام أساليب التقييم الصفي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

أهمية البحث:

انطلق البحث الحالي من الاتجاهات الحديثة في مجال التعليم والتعلم التي تؤكد على ضرورة الاهتمام بالتقييم الصفي باعتباره توأم لعملية التدريس، وقد يفيد البحث الحالي في الجوانب الآتية:

١. يفيد القائمين على تطوير المناهج الدراسية بتبني التركيز على التقييم الصفي وتضمينه في كتب دليل المعلم.
٢. يفيد معلمي الفقه في لفت أنظارهم بأن التقييم الصفي يسهم في تحسين تدريسهم وتحسين تعلم الطلاب.
٣. يفيد المشرفين التربويين كمسهمين في تطوير الأداء التدريسي للمعلمين من خلال توجيههم وإرشادهم و ملاحظتهم أثناء تنفيذ الدروس.
٤. يفيد طلاب الصف الأول الثانوي في تحسين تعلمهم من خلال توظيف أدوات البحث الحالي.
٥. يفيد الباحثين في فتح المجال أمامهم لإجراء بحوث في موضوع لم ينل حظه من الدراسة بدرجة كافية وخاصة في عالمنا العربي.
٦. يقدم البحث إطارا نظريا عن التقييم الصفي: ماهيته – خصائصه – فوائده – أساليبه.

أهداف البحث:

سعى البحث للكشف عن دور التقييم الصفي في تنمية:

١. مستوى التحصيل في مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٢. الاتجاهات الإيجابية نحو دراسة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

حدود البحث:

اقتصرت نتائج البحث الحالي على الحدود التالية:

- الحدود المكانية: طلاب الصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم.
- الحدود الزمانية: تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٦/١٤٣٧هـ).
- الحدود الموضوعية: قياس مستوى تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في وحدة الحدود وذلك لكونها أكبر الوحدات في مقرر الفقه للصف الأول الثانوي واحتوائها على موضوعات من الأهمية بمكان للطلاب في هذه المرحلة العمرية.

متغيرات البحث:

المتغير المستقل: بعض أساليب التقييم الصفي

المتغيرات التابعة:

١ – التحصيل في مادة الفقه (وحدة الحدود) لطلاب الصف الأول الثانوي.

٢ – الاتجاه نحو الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

مصطلحات البحث:

التقييم: Assessment

يتفق الباحثان مع تعريف (NCTM, 1995)National Council of Teachers of Mathematics وهو "عملية جمع المعلومات حول ما يعرفه الطلاب وقدرتهم على استخدامها في الوصول إلى استنتاجات من تلك الأدلة تفيد في أغراض متنوعة".

التحصيل Achievement

يعرفه الباحثان إجرائيا بأنه استيعاب الطلاب لموضوعات الفقه نتيجة المرور بالخبرات التعليمية ويقاس هذا الاستيعاب بالدرجة التي يحصل عليها الطلاب في الاختبار المعد لذلك.

التقييم الصفي:Classroom Assessment

يتبنى الباحثان تعريف (Cross and Angelo، 1993,3) وهو: أساليب التقييم الصفي هي مجموعة استراتيجيات تدريسية محددة ومصممة لتوفير تقييمات بنائية لتعلم الطالب بإشراكه في تقويم تأملي للمادة التعليمية الموجودة بالمقرر من خلال تجمع منظومي لتأملات الطالب في التعلم، وتأملات الطالب هذه توفر للمعلم تغذية راجعة مفيدة عن تعلم الطالب كما وكيفا والتي تساعد على تحسين جودة التدريس والتعلم

الاتجاه نحو الفقه:

يقصد به الباحثان محصلة استجابة الطلاب عينة البحث بالقبول أو الرفض أو المحايدة للعبارات المذكورة في مقياس الاتجاه نحو الفقه.

أدبيات البحث Literature Review

يتميز الفقه في الشريعة الإسلامية بأنه أصل الشريعة من جهة أحكام الله تعالى التي تعبدنا الله تعالى بها وخلقنا من أجل عمارة هذا الكون الكبير، وبيان ما يجب على الإنسان المستخلف لعمارة هذا الكون وتحقيق معنى العبودية وفق التشريع الإسلامي الصحيح، ومن هنا يظهر التناغم والتكامل في المجتمع والفرد المستخلف في بيان تنظيم العلاقات بين الأفراد وبعضهم البعض وبيان حقوقهم وواجباتهم.

ويبرز مقرر الفقه بمرونته وبأنه بيان لتشريع رباني شامل ينظم علاقة المسلم بربه وبأخيه الإنسان، ويتصف مقرر الفقه بالتنوع والثراء والمرونة التى تتضح من خلال آراء العلماء والمدارس الفقهية جعل هذا المقرر كذلك أكثر قابلية للتطور والنماء ومسايرة روح الحضارة. إضافة إلى ذلك ما قام به الفقهاء من تقعيد للفقه وتنظيم لقواعده الأساسية متمثلا بعلم القواعد الفقهية الذى يبحث فى كيفية بناء القواعد على الفروع الفقهية المستنبطة من الأدلة وفقا للقواعد المتبعة في أصول الفقه (النصيان، ١٤٣٥).

ومن منطلق هذه الأهمية اهتمت المملكة العربية السعودية في سياستها التعليمية بالفقه وجعلته مادة أساسية مستقلة منذ المرحلة الابتدائية وحتى نهاية المرحلة الثانوية ليعرف الطالب أحكام العبادات والمعاملات وينشأ على الانقياد لله عز وجل بتطبيق ما أمر به واجتناب ما نهى عنه.

والتقييم كما يقال هو توأم التدريس، وهو المدخل لإصلاح منظومة التعليم.

ويقول (Callahan) الفعال.إن التقييم الدقيق لمستوى الطالب في معرفة محتوى المقرر وفهمه واكتساب مهاراته أمر جوهري، وذلك لأن معظم التعلم الفعال سوف يحدث عندما تكون المهام المقدمة للمتعلم في النطاق الذي أسماه فيجوتسكى Vygotsky (1978) منطقة النمو الأقرب proximal development. ولتقديم دروس تقع في منطقة النمو الأقرب يجب على المعلمين أن يحددوا أين يقف الطالب حاليا، بمعنى تقييم الفرق بين ما يستطيع الطالب عمله بصورة مستقلة وما يستطيع عمله من خلال توجيه وإرشاد المعلم.

ويعنى ذلك أن التوجهات الحديثة في التقييم هي تغير النظرة من التركيز في التقييم على ما لا يعرفه الطالب إلى الاعتماد على ما يعرفه الطالب، وهو ما يعرف بالتقييم من أجل تعلم الطالب أو التقييم من أجل التعلم، وفى هذا الصدد

يذكر جاردنر (Gardner,٢٠٠٦) أن التقييم من أجل التعلم Assessment for learning يتميز بأنه:

- جزء من التخطيط الفعال.
- يركز على كيفية تعلم الطلاب.
- أساسي بالنسبة إلى الممارسة الصفية.
- مهارة مهنية أساسية.
- متغير وبنائي.
- يعزز الدافعية.
- يعزز فهم الأهداف والمعايير.
- يساعد المتعلمين في معرفة كيفية التحسن.
- ينمى القدرة على التقييم الذاتي.
- يتم من خلاله التعرف على مستوى التحصيل العلمي.

وقد ذكر

(المنوفى، ٢٠١١، ٣٠) أن الدور الجديد للتقييم يتبنى الأفكار التالية:

- أساليب التقييم يجب أن تؤسس علي نتائج التعلم المرغوبة.
- نتائج التقييم يجب أن تستخدم عن طريق الطلاب لتقويم تقدمهم خلال دراسة المقرر.

- تزويد المعلمين بدليل لفعالية المواد التعليمية للمقرر.
- دلالات أو إشارات لمجالات المحتوى التي تحتاج إلى مزيد من التعزيز وإعادة الشرح والتطوير.

وأيضاً:

- عملية تراكميةcumulative
- أدوات معينة لتشكيل لمحة (صورة جانبية) عن تقييم الطالب
- لقطة صورة فوتوغرافية (snapshot) لفهم الطالب.
- صورة جانبية أو صفحة نفسية profile تتشكل عن طريق:
  - بناء نتائج تعلم تأسيساً على المحتوى الجوهري للمقرر.
  - استخدام طرق تقييمية لنتائج التعلم قابلة للتطبيق لتحديد فهم الطالب.
- يوفر دليلاً إرشادياً لتنمية الإطار المفاهيمي.
- يجب أن ترشد الطالب إلي التمكن من نتائج التعلم.
- استراتيجية التقييم تصبح أساساً (أصلاً من الأصول) لتنمية التصميم التعليمي للمقرر.

وللتقييم أغراض متنوعة، فقد يكون التقييم تكوينيا Formative وقد يكون تجميعيا summativeوكلاهما يتضمن أغراضاً فرعية يفصلها Arthur Lee,2009)بقوله: قد يكون غرض التقييم الإرشاد والتوجيه Guidance، وقد يكون التشخيص Diagnosis، وقد يكون التنبؤ Prediction، وقد يكون الاختيار Selection، وقد يكون ترتيب الطلاب Grading، وقد يستخدم أيضا لتقويم المعلمين، والمؤسسات التعليمية، institutions والمناهج curricula.

والتقييم الصفي أحد الأركان الأساسية للتقييم، وربما يكون مفهومه غائبا عن معظم المعلمين، كما أن الأدبيات التي تتعلق به نادرة في المراجع العربية، بالرغم من شدة الاهتمام به في الأدبيات التربوية الأجنبية، حيث يوجد ٥٥ أسلوبا من أساليب التقييم الصفي في الكتاب الذي ألفه (Cross and Angelo، 1993) وهو الكتاب الأم الذي يرجع إليه كل من يكتب عن التقييم الصفي، وسوف يستعين الباحثان ببعض هذه الأساليب في الدراسة الحالية.

والتقييم الصفي هو عملية جمع وتركيب وتفسير بيانات من غرفة الدراسة بغرض مساعدة المعلم على صنع القرار، كما أنه يتضمن مدى واسعا من المعلومات التي تساعد المعلمين على فهم طلابهم ومراقبة التعليم والتعلم. وبناء مجتمع صفى فعال effective classroom communityأي أن المعلمين يستخدمون التقييم في: تشخيص مشكلات الطلاب، إصدار أحكام حول الأداء الأكاديمي للطالب، تكوين مجموعات عمل طلابية، تطوير خطط تعليمية، قيادة وإدارة فاعلة للصف.

وإذا نظرنا بعين الاعتبار إلى التقييم الصفي من ناحية المبادئ فيعتبر ذلك نقلة نوعية بالنسبة لكثير منا، إنه يجعل المعلمين يسألون أسئلة مثل: (Tomlinson, C A. & Moon R. 2013, 18)

- كيف يمكن للتقييم أن يدعم – بدلا من أن يقلص– حب الاستطلاع والاهتمام بالمقرر الذي أقوم بتدريسه؟
- كيف يمكن للتقييم أن يزيد من وضوح الموضوعات التي أقوم بتدريسها في المقرر؟
- ما خصائص التقييم التي تسهم في فهم الطلاب وتطبيق ما يتعلمونه ؟
- كيف يمكن للتقييم أن يسهم في معتقداتي بأن كل طالب يمتلك القدرة على تعلم المقرر الذي أقوم بتدريسه؟
- ما طبيعة التقييم التي تعتبر قوة إيجابية في مساعدة الطلاب في الاعتقاد بقدرتهم على التعلم واستثمار هذه القدرة؟
- ما الطرق التي تجعل التقييم يسهم في فهمي للفروق الفردية بين طلابي حتى أعرف كل واحد منهم كفرد؟
- كيف يمكن للتقييم أن يساعد الطلاب الذين أقوم بالتدريس لهم على قيادة نجاحهم كمتعلمين في غرفة الصف وخارجها ؟
- ما إمكانية أن تساعدني معلومات التقييم على التدريس بطريقة تسمح لي بالوصول إلى الطلاب بشكل أكثر فعالية؟.

ويذكر (Webb C, Romberg A., Dekker, Lange, and Abels, 2004, 223)إن المعلمين الذين يتحركون نحو التدريس من أجل الفهم يحتاجون لأن يتحركوا من أجل الطالب، ولعمل ذلك يحتاجون لفحص ممارساتهم في التقييم الصفي فحصا ناقدا وذلك لمراقبة تمكن الطالب من المهارات والإجراءات، وإن تحول المعلمين

لممارساتهم في التقييم نحو تقييم فهم الطالب هو مفتاح الوصول إلى الإصلاح في المناهج.

وللتقييم الصفي مبادئ تحكمه، فيذكر (Lange & Romberg, 2004) أن الباحثين طوروا المبادئ التالية للتقييم الصفي:

- الغرض الأساسي للتقييم الصفي هو تحسين التعلم
- طرق التقييم تمكّن الطلاب من إظهار ما يعرفونه بدلا من التركيز على ما لا يعرفونه
- أساليب التقييم تتضمن فرصا متعددة ومتغيرة من اجل الطلاب لإظهار وتوثيق إنجازاتهم
- المهام تفعّل كل أهداف المنهج وليس المتدني منها فقط.
- الاختبارات تتضمن السرية في أضيق نطاق
- التغذية الراجعة التي تعطى للطلاب تكون حقيقية Genuine
- جودة المهمة التقييمية لا تقاس بالوصول إلى الدرجة، أو الثبات، أو الصدق بالمعنى التقليدي بل بأصالتها authenticity وعدالتها fairness وتمثيلها للمبادئ السابقة.

مفهوم التقييم الصفي:

التقييم الصفي هو مدخل منظم للتقييم البنائي، وأساليبه هي أساليب بسيطة لجمع بيانات عن تعلم الطالب من أجل تحسين هذا التعلم. والتقييم الصفي عبارة عن تغذية راجعة وأدوات يمكن أن يستخدمها المعلمون لاكتشاف كم ونوع و جودة ما يتعلمه الطلاب أو حتى تعلمهم لما يقوم المعلمون بتدريسه. وكل أسلوب من أساليب التقييم الصفي هو إجراء محدد أو نشاط صمم لمساعدة المعلم للحصول على إجابات فورية ومفيدة لأسئلة متنوعة ومركزة حول تعلم الطلاب.

والتقييم الصفي عبارة عن:- مدخل تدريسي ومجموعة من الأساليب. أما المدخل فيتضمن ما تعرفه – كمعلم – بدرجة أكبر عن: ماذا وكيف يتعلم الطلاب، وكيف تخطط بطريقة أفضل لبناء أنشطة تعليمية تستخدم في تدريسك.

أما الأساليب فهي بسيطة ولا تهدف إلي وضع درجات كما أن الأنشطة التي تنفذ داخل غرفة الدراسة – تعطي كلا من المعلم والطلاب تغذية راجعة مفيدة عن عملية التعليم والتعلم (Cross and Angelo، 1993,3) .

أي أن التقييم الصفي عبارة عن أنشطة لا توضع لها درجات بل أنشطة تركز علي الحالة الراهنة للطلاب داخل غرفة الدراسة. كما أن الهدف منها ليس البحث في أصول التدريس ولا تقويم الطلاب كأفراد وإنما الهدف منها قياس الحالة الراهنة للمتعلم Current State داخل غرفة الدراسة، بالإضافة إلي أنها أساليب تقييمية مختصرة وفعالة، ويمكن استخدامها بصورة سريعة داخل غرفة الدراسة.

وتقول (Victoria Simpson-Beckm, 2011, 127) أن أساليب التقييم الصفي تسمح بتصحيح وتوضيح وتعديل المعلومات قبل التقييم التجميعي، وأساليب التقييم الصفي هي استراتيجية تدريس ذات قيمة عالية لإيجاد تعلم ذي معنى والحفاظ عليه. وتسهم في غلق الفجوة بين ما يعتقده المعلمون حول تدريسهم وبين ما يتعلمه الطلاب في الواقع، وتعتبر ضرورية وأساسية لمفهوم التعلم، وتضيف أيضا: أن معظم البحوث التي أجريت على التقييم الصفي ركزت على:

- المفاهيم والمصطلحات
- توثيق أنواع مختلفة من أساليب التقييم الصفي
- مسح لآراء المعلمين بمدارس التعليم قبل الجامعي و/ أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعات حول تقييم فاعلية أساليب التقييم الصفي في تعلم الطالب و / أو التدريس
- مسح كيف أن أساليب التقييم الصفي تحسن رضا الطالب عن المقرر
- مسح لاتجاهات أعضاء هيئة التدريس حول استخدام أساليب التقييم الصفي في قاعات الدروس

الاختلاف بين التقييم الصفي والتقييم العادي:

يختلف التقييم الصفي عن الطرق التقليدية لتقييم تعلم الطالب، فالطريقة التقليدية لتقييم تعلم الطالب غالبا ما تحدث في نهاية الفصل الدراسي حينما يكون الوقت متأخراً جداً لإحداث أي تغيرات، كما أنها مقلقة للطلاب، لأنها غالبا ما يبنى عليها أحكام النظام ويعطى لها درجات يتوقف عليها نجاح الطالب في هذا المقرر من عدمه، ولكن أساليب التقييم الصفي ليست مقلقة وهذه الفروق يمكن تلخيصها في الجدول التالي (المنوفى، ٢٠١١، ٤٠)

جدول (١) يوضح اختلاف التقييم الصفي عن العادي

التقييم الصفي Classroom assessment	نظام وضع درجات Grades التقييم التقليدي
بنائي formative	تجميعي summative
تشخيصي diagnostic	نهائيfinal
يوفر معلومات informative	تقويمي Evaluative
خاص – شخصي private	مدار Administrative
غالبا ما يكون اسم الطالب مجهول (بدون اسم) Anonymous	اسم الطالب محدد Identified
جزئي partial	متكامل integrative
محدد specific	كلى (شامل) Holistic
يتناول أجزاء من المقرر بصفة غالبة subtext	سيتناول معظم المقرر mostly text
ينم عما بداخله suggestive	صارم وقاسى Rigorous
عادة ما يكون موجها نحو هدف Goal directed	عادة ما يكون مشتقا من المحتوى content
يركز على الطالب الصفي:على المحتوى	

فوائد التقييم الصفي:

يمكن أن يعود التقييم الصفي بالنفع على كل من المعلمين والطلاب كما يلي: (Mihram D. 2013)

أولاً للمعلمين:-

- توفير تغذية راجعة قصيرة المدى حول التدريس والتعلم يوميا وصنع قرارات في منتصف المقرر.
- توفير معلومات مفيدة حول تعلم الطالب وكيف يفكرون مع أفضل استغلال للوقت القصير، ويمكن استخدام هذه المعلومات في تعديل استراتيجياتهم التدريسية.
- المساعدة في إيجاد نوع من الألفة والمودة مع الطلاب.
- تشجيع للطلاب: التدريس كعملية بنائية تتطور مع الوقت من خلال التغذية الراجعة.

ثانيا للطلاب:

- يصبح الطلاب مراقبين جيدين لتعلمهم.
- يوضح حاجات الطلاب لمهارات الاستذكار.
- يوفر اهتمامات المعلم بتعلم الطالب.
- يوفر دليلاً ملموساً يساعد المعلم على الاهتمام بطلابه.
- يساعد الطلاب على أن يصبح لديهم وعى ذاتي بتعلمهم.
- يمكن للطلاب أن يستخدموا التغذية الراجعة لتصحيح أو تعزيز فهم ما تعلموه.

خصائص التقييم الصفي Characteristics

للتقييم الصفي عدد من الخصائص التي يتصف بها لخصها (Cross and Angelo، 1993,4-5) فيما يلي:

❑التمركز حول المتعلم learner –Centered

يؤكد التقييم الصفي على الاهتمام المبدئي بمساعدة المعلمين والطلاب على ملاحظة وتحسين التعلم، بالإضافة إلى ملاحظة وتحسين التدريس، كما أنه يوفر معلومات ترشد المعلمين والطلاب إلى صنع ضوابط لتحسين التعلم.

❑موجه من قبل المعلم Teacher – Directed

لا يستطيع أحد أن يزود المعلمين بالقواعد التي تخبرهم بما يجب ان يفعلونه من لحظة إلى أخرى داخل غرفة الدراسة. فما يفعله المعلمون يعتمد على مهاراتهم وخبراتهم ومعرفتهم المهنية واستبصاراتهم. والتقييم الصفي يحترم الاستقلالية

autonomy، الحرية الأكاديمية، والأحكام المهنيةprofessional judgment للمعلمين فالمعلم كفرد، هو الذي يقرر ما يقيّمه، وكيف يقيّمه، وكيف يتعامل مع المعلومات المكتسبة من عملية التقييم. وأيضاً فإن المعلم لا يُجبَر على تقاسم أو تشارك نتيجة التقييم الصفي مع أي شخص آخر خارج غرفة الدراسة.

❑المنفعة المتبادلة Mutually Beneficial

لما كان التقييم الصفي يركز على التعلم فإنه يتطلب المشاركة النشطة للطلاب وبالتعاون في التقييم يعزز الطلاب تمكنهم واكتسابهم للمعارف والمهارات المتضمنة في المقرر كما تقوى مهارتهم أثناء التقييم الذاتي self – assessment، كما أن دافعيتهم تزداد حينما يرون معلمين مهتمين بنجاحهم كمتعلمين.

كما أن المعلمين يطورون تدريسهم من خلال محاولة الإجابة على ثلاثة أسئلة هي:

١- ما المهارات والمعارف الأساسية التي أحاول تدريسها؟

٢- كيف يمكنني اكتشاف أن الطلاب تعلموا هذه المعارف والمهارات؟

٣- كيف يمكنني أن أساعد طلابي على أن يتعلموا بصورة أفضل؟

وكلما عمل المعلمون سوياً مع الطلاب للإجابة على هذه الأسئلة كلما تحسنت مهاراتهم التدريسية ويكتسبون استبصارات جديدة.

❑التكوينية formative

الاختبارات التجميعية (النهائية) التي يبنى عليها قرارات نجاح الطالب يجب أن تكون ثابتة reliable وصادقة valid وخالية من التحيز ويجب أن تأخذ في الاعتبار قلق الطالب anxietyوظاهرة الغش cheating وقضايا أخرى لكي نساعدهم على النجاح في المجال الدراسي وأيضاً في الحياة اليومية خارج غرفة الدراسة وغرض التقييم الصفي هو تحسين نوعية تعلم الطالب وليس وضع درجاتgrading حيث أن هذا التقييم لا يوضع له درجات في الغالب ولكن دائما يكون اسم الطالب به مجهولاً anonymousأي لا يهتم باسم الطالب خوفاً من الحرج كما أنه من صنع المعلم. ومعظم ما نهتم به في الاختبارات النهائية لا يطبق في التقييم الصفي.

❑محدد السياق Context –Specific

الميكانيكي الماهر أو النجار الجيد يحدد الأداة الملائمة لأداء المهمة المطلوبة. وكذلك المعلم يحتاج إلى أسلوب تقييمى صحيح للإجابة على السؤال بطريقة صحيحة،

والتقييم الصفي يستجيب للحاجات المحددة ولخصائص المعلمين، الطلاب، المواد الدراسية disciplines التي يُطبَّق فيها، فالعمل الذي يحدث في غرفة دراسية ليس بالضرورة أن يحدث في غرفة أخرى، ولهذا فإن التقييم الصفي محدد السياق، وكل المعلمين الخبراء يعرفون أن كل قاعة لها ديناميتها الخاصة بها، وشخصيتها المستقلة، والكيمياء الخاصة بها.

❑الاستمرارية Ongoing

التقييم الصفي عملية مستمرة ويمكن النظر إليه على أنه وسيلة إيجاد وحفاظ على دورة التغذية الراجعة داخل غرفة الدراسة وباستخدام عدد من أساليب التقييم الصفي البسيطة والسريعة والسهلة في الاستخدام يحصل المعلمون على تغذية راجعة من الطلاب حول تعلمهم، ومن ثم يكمل المعلمون الدورة loop بتزويد الطلاب بتغذية راجعة حول نتائج التقييم واقتراحات من أجل تحسين التعلم ويستخدم المعلمون للتحقق من فائدة اقتراحهم التقييم الصفي مرة ثانية مع استمرار دورة التغذية الراجعة.

❑أساس لممارسة تدريسية جيدة Rooted in Good Teaching Proactive

معظم المعلمين يجمعون تغذية راجعة عن تعلم طلابهم ويستخدمونها لإصلاح تدريسهم، والتقييم الصفي يعتمد على الممارسة التدريسية الجيدة ويتم ذلك بجعل هذه الممارسات أكثر انتظامية systematic وأكثر مرونة وأكثر فعالية

❑سريعfast

معظم أساليب التقييم الصفي تأخذ دقائق قليلة من وقت الدرس.

❑ سهلEasy

كثير من أساليب التقييم الصفي بسيطة وسهلة التنفيذ مثل إعطاء سؤال وجمع إجابات الطلاب مكتوبة، كما أن النتائج التي نحصل عليها من تطبيق هذه الأساليب سهلة التنظيم والتحليل ويمكن استخدام التكنولوجيا معها بسهولة أيضا.

❑ مريح للطلاب comfortable for student

الطلاب غالباً ما يفضلون التواصل عن الكتابة (اختبارات الورقة والقلم). وبالرغم من أن عدم التسمية ليست إجبارية ألا إنها أحيانا (أى عدم التسمية) يمكن أن تقود إلى معلومات قيمة.

❑ مرن flexible

يتصف التقييم الصفي بالمرونة حيث يختار المعلم كيف ومتى يستخدم أساليب التقييم الصفي، كما أنه يمكنه أن يعدل الأسلوب بسهولة ليستخدمه في سياقات ومقررات متعددة.

❑اقتصادي customizable

بالرغم من وجود اختبارات جاهزة منشورة ألا أن المعلم يجد راحة في دمج أساليب التقييم الصفي في تدريسه لتقليل النفقات.

أساليب التقييم الصفي:

توجد أساليب عديدة للتقييم الصفي يمكن المعلم استخدامها فقد ذكر "Angelo & Cross 1993" خمسا وخمسين أسلوبا يمكن للمعلم اختيار ما يلائمه منها، كما أن هذه الأساليب تصلح لجميع المواد الدراسية، وفيما يلي نقدم بعضا من هذه الأساليب:

أولاً: أساليب لتقييم المعارف والمهارات المتضمنة في المقرر

Techniques for Assessing Course - Related knowledge and Skills

ويندرج تحت هذه الأساليب تقييم ما يلي:-

- المعارف، الاستدعاء، الفهم.
- المهارة في التحليل والتفكير الناقد.
- المهارة في التركيب والتفكير الابتكاري.
- المهارة في حل المشكلة.
- المهارة في التطبيق والأداء.

ثانياً: أساليب تقييم اتجاهات المتعلم وقيمه ووعيه الذاتي

Techniques for Assessing learner Attitudes، Values and self-Awareness

ويندرج تحت هذه الأساليب تقييم ما يلي:

- وعي الطلاب باتجاهاتهم وقيمهم.
- الوعي الذاتي للطلاب كمتعلمين.

- المقرر وعلاقته بمهارات الاستذكار واستراتيجياته وسلوكياته.

ثالثاً: أساليب تقييم ردود فعل المتعلم حول التعليم

Techniques for Assessing learner Reactions for Instruction

ويندرج تحت هذه الأساليب تقييم ما يلي:

- ردود فعل المتعلم حول المعلمين وحول العملية التعليمية.
- ردود فعل المتعلم حول الأنشطة والتعيينات (التكليفات) والمواد التعليمية.

والمجال الوجداني (العاطفي) ربما يكون هو أكثر المجالات إهمالا في العملية التعليمية بالرغم من أهميته وكونه ضلعا من أضلاع مثلث تصنيف الأهداف التربوية (مجال معرفي- مجال وجداني- مجال مهارى) التي تسعى التربية إلى تحقيقها. والاتجاهات هي أحد مكونات الجانب الوجداني وتسهم بدرجة كبيرة في النمو الشامل للمتعلم. ولتنمية الاتجاه الإيجابي نحو العلوم الشرعية أثر مهم في تيسير تعلم الطلاب لها، كما يقول (الناجم، ٢٠١٣، ٧٧)، وفى قدرتهم على فهم معلوماته وحقائقها، كما تؤثر الاتجاهات الإيجابية لدراستها على قدرة الطلاب على تحويل المعارف إلى خبرات مكتسبة، وعلى توظيف هذه الخبرات في حياته.

إن مفهوم الاتجاهات كان وسيظل من أهم المفاهيم في علم النفس الاجتماعي وأكثرها ثراءً، بل إنها تعد هي المحور الأساسي لعلم النفس الاجتماعي، فالأفراد يحملون بداخلهم عددًا كبيرًا جدا من الاتجاهات نحو العديد من الأشياء ونحو غيرهم من الأفراد وكذلك نحو أنفسهم أيضاً ؛ ونحن في جميع جوانب حياتنا الاجتماعية دائما ما نسعى للكشف عن اتجاهات الآخرين وإخبارهم عن أفكارنا ومحاولة تغيير آرائهم بما يتفق مع الاتجاه الذي نسلكه(Pennington, et al, 1999) .في سهام محمد http://www.gulfkids.com/pdf/Etegah_S.pdf

وأضافت أيضا نقلا عن (جي و جي Gee & Gee, 2006)أن الاتجاهات الإيجابية للفرد تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي، فإذا كانت لدينا اتجاهات إيجابية نحو عملنا، فإن هذا سيدفعنا لمحاولة تخطي والتغلب علي كل المعوقات والإحباطات التي قد تواجهنا وتعوق نجاحنا في هذا العمل، أما إذا كانت اتجاهاتنا سلبية نحو هذا العمل فإننا نعطي فرصة لأنفسنا لتبني أكبر قدر من الإحباطات التي من شأنها أن تجعلنا نفشل في أداء هذا العمل .

ويعرف الاتجاه بأنه "الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حدث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض والمعارضة نتيجة مروره بخبرة معينة تتعلق بذلك الشيء أو الحدث أو القضية، ويتميز الاتجاه بأنه مكتسب وثابت نسبيًّا".(الأحمدى، ٢٠٠٦، ٦) نقلا عن (دسوقى، ١٩٨٥).

وللاتجاهات ثلاثة مكونات: وجدانية ومعرفية وسلوكية. يتألف المكون الوجداني للاتجاه من تقويمات الفرد (مشاعره، استجاباته العاطفية) الإيجابية أو السلبية نحو شيء ما أو شخص ما. فمثلاً "حب" الفرد للفقه الإسلامي ووصفه لمشاعره الإيجابية نحوه يعد المكون الوجداني لاتجاهه نحوه.

أما المكون المعرفي فيتعلق بمعلومات الفرد ومعتقداته عن موضوع الاتجاه، أو معرفته بالوقائع حوله. وتعد معرفة الفرد واعتقاده في قيمة الفقه في حياة الفرد والمجتمع بمثابة مثال للمكون المعرفي لاتجاهه نحو الفقه.

في حين يشير المكون السلوكي للاتجاه إلى السلوكيات التي يقوم بها الفرد وتتعلق بموضوع الاتجاه، فيشمل السلوك الظاهر للفرد الموجه نحو موضوع الاتجاه. فحضور المحاضرات ذات العلاقة بالأحكام الفقهية مثال للمكون السلوكي للاتجاه نحو الفقه والذي يتأثر بكل من المكون الوجداني (المشاعر الإيجابية نحو الفقه في هذه الحالة) والمكون المعرفي.

الدراسات السابقة:

دراسة Taylor&Watson (2000)

هدفت الدراسة إلى تحديد العلاقة بين وجود التقييم الصفي وتحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية في جامعة كارولينا الشرقية East Carolinaالفلك، ity، وهدفت أيضا إلى تحديد ما إذا كانت إدراكات الطلاب حول مواقف تقييم صفى بعينها لها تأثير على كيفية استجابتهم للدروس، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي، وقسما عينة الدراسة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في أداتين هما اختبار مهارات عمليات العلم واختبار العلوم، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين في تحصيل العلوم وعمليات العلم.

دراسة McGee (٢٠٠٢)

هدفت الدراسة إلى كشف فائدة أسلوب ملخصات النشاط Activity Summaries كأسلوب من أساليب التقييم الصفي في مقدرة الطلاب على معالجة

وتنظيم المعلومات في مقرر علم الفلك، حيث أن هذه العملية تساعد الطلاب على إنجاز نواتج التعلم بدرجة أكبر. حيث استخدم تحليل المسار **path diagram analysis** وتحليل الانحدار في تحليل ملخصات النشاط التي قام بها الطلاب، حيث أكمل كل طالب من ٣ – ٥ ملخصات نشاط وتوصلت النتائج إلى أن هذا الأسلوب ساعد الطلاب على تحقيق نواتج التعلم بدرجة أكبر، وأنه أسلوب مفيد للمعلمين لمراقبة كيف يعالج الطلاب وينظمون المعلومات التي يتعلمونها.

دراسة Tuby, Heidi(٢٠٠٣)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية المجتمع بجامعة فلوريدا **Atlantic University Florida** لأساليب التقييم الصفي وأثر ذلك على تعلم الطلاب. واستخدم الباحث البحث النوعي حيث كانت أداة الدراسة مقابلة مع عينة مكونة من ١٨ طالبا وطالبة. وأسفرت النتائج عن أن استخدموا أساليب التقييم الصفي لزيادة تعلم طلابهم، وأن استخدام هذه الأساليب أدى إلى تقوية تعلم الطلاب، وزاد من التواصل بين أعضاء هيئة التدريس وبين الطلاب كأفراد.

دراسة الدوسري (٢٠٠٤)

هدفت الدراسة إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقييم الصفي في المرحلة الثانوية في البحرين، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠٠ معلما ومعلمة تم اختيارهم عشوائيا من المدارس الثانوية، وكانت أداة الدراسة استبانة مكونة من ٢٦ فقرة، وتم استخدام التحليل العاملي لبيانات الدراسة. وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقييم طلبتهم، ويستخدمون العوامل غير المرتبطة بالتحصيل التحصيل الدراسي بشكل كبير في تقييم درجة طلبتهم في المقرر، وكما دلت النتائج على وجود عوامل كثيرة تتحكم في المتغيرات المرتبطة بممارسات المعلمين في التقييم الصفي.

دراسة المفدى (٢٠٠٥)

هدفت (استقصاء أثر التعلم التعاوني في تدريس الفقه في تنمية التحصيل لدى طلاب الصف الثاني الثانوي، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من فصلين من فصول مدرسة "عرقة" الثانوية تم تقسيمهما عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما ضابطة وعددها ٤٦ طالبا والأخرى تجريبية وعددها ٤٦ طالبا، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي في موضوعي اللقطة والغصب، وخلصت نتائج الدراسة إلى أن استخدام التعلم التعاوني ليس ذا أثر إيجابي في تحصيل الفقه لدى طلاب الصف الثاني الثانوي.

دراسة عبد العزيز (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام بعض أساليب التقييم الصفي البديل على اكتساب المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيلي في المفاهيم الاقتصادية ومقياس فعالية الذات في مجال دراسة الاقتصاد من إعداد الباحث، وتكونت عينة الدراسة من (٤٨) طالبا، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام أساليب التقييم الصفي البديل أدى إلى تنمية المفاهيم الاقتصادية لدى طلاب المجموعة التجريبية دون طلاب المجموعة الضابطة و أدى أيضا إلى تحسن في فعالية الذات في مجال الاقتصاد، وأنه توجد علاقة ارتباطية دالة موجبة بين اكتساب المفاهيم الاقتصادية والتحسن في فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية.

دراسة Alkharusi (٢٠٠٨)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسات تقييم الفصل على تحقيق أهداف التحصيل لدى طلاب الصف التاسع بسلطنة عمان، واشتملت عينة الدراسة على ١٦٣٦ طالبا وطالبة من طلاب الصف التاسع و٨٣ معلما للعلوم من المدارس العامة بمسقط بسلطنة عمان، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن استبيانين قدم أحدهما للطلاب وآخر للمعلمين. وأظهرت النتائج أن الجوانب البيئية وخبرات المعلمين التدريسية وممارسات المعلمين التقييمية تفاعلت معا بدرجة ذات دلالة مع خصائص الطلاب في التأثير على إنجاز أهداف التعلم لدى الطلاب

دراسة يوسف (٢٠١٠)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام التعليم المتمازج (الخليط) في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفقه وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبا من طلاب الصف الثالث الثانوي قسموا إلى مجموعتين: تجريبية وعددها ٣٠ طالبا وضابطة وعددها ٣٠ طالبا وتمثلت أداتا الدراسة في اختبار تحصيلي في الفقه ومقياس اتجاهات، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر للبرنامج التعليمي في زيادة تحصيل طلاب المجموعة التجريبية، كما أن اتجاهات الطلاب نحو استخدام التعلم المتمازج كانت إيجابية.

دراسة أبو شريخ (٢٠١١)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر

الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الناقد وفى مقياس الاتجاه نحو تعلم الفقه الإسلامي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة Victoria Simpson-Beck (٢٠١١)

هدفت الدراسة إلى الاختبار التجريبي للادعاء الذي مفاده أن نقطة التشوش Muddiest Point كأحد أساليب التقييم الصفي تؤدى إلى تحسن تعلم الطلاب في مقرر تمهيدي من متطلبات جامعة mid-sized northern university in the United States، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وقسمت عينة الدراسة التي تكونت من ٦٢ طالبا وطالبة إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة واستخدمت اختبارt-test، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين فيا يتعلق بتحسين التعلم.

دراسة أبانمى (٢٠١٢)

هدفت الدراسة إلى تحديد أثر استخدام التدريس التبادلي على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط لمادة الفقه، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالبا اختيروا من مدارس مركز الإشراف بشمال الرياض وقسموا إلى مجموعتين: تجريبية وعددها ٥٠ طالبا وضابطة وعددها ٥٠ طالبا، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي في الفقه، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق واضحة في مستوى تحصيل طلاب المجموعة التجريبية للموضوعات الفقهية عن نظرائهم طلاب المجموعة الضابطة.

دراسة Mansson (٢٠١٣)

هدفت الدراسة إلى تقييم تعلم الطلاب في مقرر التواصل بين الثقافات باستخدام ثلاثة من أساليب التقييم الصفي هي ورقة الدقيقة الواحدة Minute Paper، المفاهيم الخاطئة / التحقق من الفهم Misconceptions/Perception Check , نقطة التشوش Muddiest Point، وتوصلت النتائج إلى أن استخدام أساليب التقييم الصفي مكّن أعضاء هيئة التدريس من تحديد مجالات التحسن في تعلم الطلاب، وأن الطلاب أصبحوا أكثر استعدادا لمستقبلهم الأكاديمي وحياتهم المهنية.

دراسة الناجم (٢٠١٣)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام التقويم الأصيل في تنمية القدرة على حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي على عينة قوامها ٥٤ تلميذا قسمها غلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وقد توصل الباحث إلى تفوق المجموعة التجريبية على نظيرتها الضابطة في مهارة حل المشكلات بينما لم يجد فرقا بين المجوعتين في الاتجاه نحو الفقه.

تعقيب على الدراسات السابقة:

باستعراض الدراسات السابقة يلاحظ الباحثان ما يلي:

- ندرة الدراسات العربية التي تناولت التقييم الصفي ما عدا دراسة واحدة هي دراسة عبد العزيز (٢٠٠٨) التي تتشابه مع البحث الحالي في اهتمامها بالتقييم الصفي ولكنها تختلف معه في المتغير المستقل حيث اهتمت بتحصيل مادة الاقتصاد في مرحلة الثانوي التجاري، كما أنها أيضا لم تتعرض للاتجاه مثل البحث الحالي.
- يتشابه البحث الحالي مع دراسة Mansson, (٢٠١٣)، ودراسة Victoria Simpson-Beck (٢٠١١)، ودراسة Tuby Heidi(٢٠٠٣)، ودراسة McGee (٢٠٠٢)، دراسة الدوسري (٢٠٠٤) في الاهتمام بالتقييم الصفي، ولكن البحث الحالي يختلف معهم في البيئة الاجتماعية، وأيضا في المادة الدراسية التي سيطبق علها البحث.
- يتشابه البحث الحالي مع دراسة أبانمى (٢٠١٢)، دراسة يوسف (٢٠١٠)، دراسة المفدى (٢٠٠٥) في الاهتمام بمادة الفقه ولكن يختلف معهم في المتغير المستقل وهو التقييم الصفي.
- يمكن أن يستفيد الباحثان من الدراسات السابقة في الإطار النظري ومنهجية البحث وفى بناء الأدوات.

فروض البحث:

حاول البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

١ –لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الفقه.

٢ –لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الفقه.

الطريقة والإجراءات:

منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي لاستقراء وتحليل الأدبيات والدراسات السابقة لتوصيف متغيرات البحث، وتحديد أساليب التقييم الصفي التي يمكن أن تكون أكثر فعالية في دروس الفقه وتوصيف خطوات كل أسلوب وأدوار المعلم وأدوار الطلاب. كما اعتمد البحث الحالي على المنهج شبه التجريبي لقياس فاعلية استخدام أساليب التقييم الصفي في تنمية التحصيل في مادة الفقه لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وفى تنمية اتجاهاتهم نحو مادة الفقه، وتكوّن تصميم البحث الحالي من التصميم التجريبي الثنائي(قبلي –بعدي)، حيث تم تعريض مجموعتي البحث: التجريبية والضابطة لاختبار تحصيلي ومقياس اتجاه نحو مادة الفقه قبليا، ثم تعريض المجموعة التجريبية لاستخدام أساليب التقييم الصفي من قبل المعلم، وتعريض المجموعة الضابطة للتدريس المعتاد، ثم تم تعريض المجموعتين لاختبار تحصيلي ومقياس اتجاه نحو مادة الفقه بعديا لجمع البيانات ومعالجتها إحصائيا واختبار فروض البحث والإجابة عن الأسئلة.

مجتمع البحث:

عينة البحث الحالي من جميع طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية النهارية في منطقة القصيم.

عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من مدرسة الرياض الثانوية بمدينة بريدة بطريقة قصدية وذلك بعد البحث عن معلم متميز يوافق على المشاركة في تطبيق البحث، ونظرا لأن المدرسة تقع في وسط المدينة تقريبا مما يجعل المستوى الاجتماعي والاقتصادي للطلاب متقاربا، وتم اختيار فصلين من فصول الصف الأول عشوائيا حيث تم اختيار

فصل(٣/١) عشوائيا ليمثل المجموعة التجريبية، وفصل (١/١) ليمثل المجموعة الضابطة.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في أداتين هما:

١ – اختبار تحصيلي في مادة الفقه من إعداد الباحثين.

٢ – مقياس اتجاه نحو مادة الفقه من إعداد الطريفي، حمود بن عقيل (١٤٣٠هـ).

وقد تم بناء الأداة الأولى (اختبار الفقه) في ضوء الخطوات التالية:

- تحديد الهدف من الاختبار: قياس مستوى تحصيل الطلاب في مادة الفقه (وحدة الحدود).
- تحديد أهداف الوحدة: تم الاعتماد التي تم تحديدها من قبل وزارة التعليم وهى ٣٥ هدف. (وزارة التعليم، فقه ١، المستوى الأول، الإعداد العام، النظام الفصلي للتعليم الثانوي).
- تم بناء جدول المواصفات في ضوء القواعد العلمية لبناء الاختبارات التحصيلية والجدول التالي يوضح مواصفات الاختبار

جدول (٢) مواصفات الاختبار التحصيلي في الفقه

موضوعات الوحدة	عدد الدروس	الأهداف التعليمية						المجموع
		تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	
الحدود وأحكامها	١	١	١		١			٣
الردة	١	١	١		١			٣
السحر	١	١	١		١			٣
الزنا	٣	٢	٢	١	٢		١	٨
القذف	١	١			١			٢
المسكرات	٢	١	٢		٢		١	٦

والمخدرات							
السرقة	١	١	١		١		٣
الحرابة	٢	١	١	١	١		٤
البغي	١	١	١		١		٣
عدد الأسئلة		١٠	١٠	٢	١١	٢	٣٥

- تم عرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في تدريس العلوم الشرعية وتم الاستفادة من آرائهم.

وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكونا من ٣٥ سؤالا، وتم تحديد درجة واحدة للإجابة الصحيحة على كل سؤال و"صفر " للإجابة الخاطئة ملحق (٢).

وبالنسبة لمقياس الاتجاه نحو مادة الفقه فهو مقتن على البيئة السعودية (طلاب الصف الأول الثانوي) وعدد بنوده ٥٢ بندا ومعامل ثباته ٩٠،ملحق (٣).

دليل المعلم:

تم إعداد دليل للمعلم يرشد المعلم ويوجهه لكيفية تطبيق أساليب التقييم الصفي المختارة استعانة بالأدبيات ذات العلاقة وتكون الدليل من محتوى ستة أساليب هي: ١) تقصى المعرفة السابقة، ٢) إعداد القوائم، ٣) التصورات الخاطئة، ٤) ورقة الدقيقة الواحدة، ٥) قيام الطلاب بإعداد الاختبارات، ٦) نقطة التشوش. وتضمن كل أسلوب: الوصف – الغرض –اقتراحات للاستخدام –إجراءات الاستخدام ملحق (٤).

إجراءات التجريب

تمت إجراءات التجريب من خلال الخطوات التالية:

- ✓ إعداد أدوات البحث والمواد التعليمية (دليل المعلم)
- ✓ أخذ الموافقات الرسمية على التجريب وذلك بخطاب رسمي من سعادة عميد الكلية إلى سعادة مدير عام التعليم بمنطقة القصيم (ملحق١)
- ✓ اختيار عينة البحث

- ✓ الاتفاق مع المعلم♣ الذي سيقوم بتنفيذ التجربة والجلوس معه أكثر من مرة لتوضيح فكرة البحث وأهميته وكيفية استخدام أساليب التقييم الصفي، حيث أنه لم يتدرب عليها من قبل، والإجابة على الاستفسارات والأسئلة التي طرحها.
- ✓ التأكد من جاهزية المدرسة للتطبيق.
- ✓ تم تطبيق اختبار التحصيل في الفقه ومقياس الاتجاه نحو الفقه قبليا وذلك للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة وكانت نتائج التطبيق القبلي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في الفقه

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	١٦	19.3125	4.15883	٣٠	.311	غير دالة
الضابطة	١٦	18.8125	4.91554			

يتضح من جدول (٣) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل في الفقه مما يعنى تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل بدء التطبيق

كما يوضح جدول (٤) نتائج التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه

جدول (٤) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الفقه

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	١٦	152.8	22.697	٣٠	.908	غير دالة

♣ يتقدم الباحثان بالشكر الجزيل للأستاذ عبد الله العنزي مدرس الفقه بمدرسة الرياض الثانوية ببريدة على تفضله بقبول تنفيذ التجربة. كما يتقدمان أيضا بالشكر لمدير المدرسة على تسهيل المهمة وتذليل كل العقبات.

الضابطة	١٦	147	12.447			

يتضح من جدول (٤) عدم وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق القبلي لمقياس الاتجاه نحو الفقه مما يعنى تكافؤ المجموعتين في الاتجاه نحو الفقه قبل بدء التطبيق.

- ✓ بدء التدريس الفعلي لوحدة (الحدود) لمدة ٨ حصص بواقع حصتين أسبوعيا انتهت في يوم الأربعاء الموافق ١٤٣٦/٣/٦
- ✓ التطبيق للاختبار التحصيل يفي الفقه ومقياس الاتجاه.
- ✓ التصحيح وتفريغ البيانات ورصد النتائج.

الأساليب الإحصائية:

قام الباحثان بمعالجة بيانات البحث إحصائياً باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Science) المعروف بـــ(SPSS)، وذلك باختيار الأساليب الإحصائية المناسبة لأهداف البحث وطبيعة المتغيرات، وهذه الأساليب هي:

- معادلة كودر ريتشاردسون لحساب ثبات الاختبار.
- اختبار" ت " (t-test) للمجموعات المستقلة.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

اختبار صحة الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي نص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لاختبار الفقه " تم استخدام اختبار" ت " (T-Test) للمجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في الفقه

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	١٦	22.312	4.453	٣٠	1.403	غير دالة
الضابطة	١٦	20.25	3.838			

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الفقه، وبذلك يقبل الباحثان الفرض الصفري الأول. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Victoria Simpson-Beck (2011) ودراسة Taylor&Watson (2000) اللتين لم يتوصلا إلى تحسن في تحصيل الطلاب نتيجة استخدام بعض أساليب التقييم الصفي. إلا أن هذه النتيجة تختلف مع دراسة McGee (٢٠٠٢)، دراسة Tuby, Heidi (2003) ودراسة عبد العزيز (٢٠٠٨)، دراسة Mansson (2013). ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد ترجع إلى عدد من الأسباب منها أ) حداثة أساليب التقييم الصفي المستخدمة وخاصة في ثقافتنا التربوية العربية حيث لم تجرَ أي تدريبات للمعلمين عليها سواء أثناء الخدمة أو أثناء فترة الإعداد في برامج إعداد المعلمين (تكامليا أو تتابعيا)، أيضا صادف تطبيق البحث تعليق الدراسة في منطقة القصيم لأكثر من مرة بسبب هطول الأمطار الغزيرة، وقد تميز المعلم بنشاطه العلمي داخل المدرسة وخارجها مما ترك أثرا إيجابيا بالنسبة لمستوى الفقه لدى الطلاب.

اختبار صحة الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي نص على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الفقه " تم استخدام اختبار" ت " (t-test) للمجموعات المستقلة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٦) دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الفقه

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	١٦	154.5	15.841	٣٠	1.583	غير دالة
الضابطة	١٦	144.69	19.071			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب عينة البحث (المجموعتين التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الفقه، وبذلك يقبل الباحثان الفرض مستقبلا.ثاني. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الناجم (٢٠١٣)، إلا أنها اختلفت مع دراسة أبو شريخ (٢٠١١).

ويرى الباحثان أن هذه النتيجة قد ترجع إلى قصر مدة التطبيق وخاصة ظروف تعليق الدراسة كما ذُكر سابقا أو أن الطلاب لم يتعودوا على مثل هذا النوع من التقييم مما يفتح الباب أمام مناقشة هذا الفرض مستقبلا.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يوصى الباحثان بما يلي:

- تصميم وتنفيذ برامج تدريبية في التعلم وبأساليب التقييم الحديثة ومنها التقييم الصفي.
- نشر ثقافة التقييم من أجل التعلم وليس تقييم التعلم بين المعلمين وبين من لهم صلة مباشرة بالعملية التعليمية.
- التركيز في برامج إعداد المعلمين على التقييم من أجل التعلم والذي منه التقييم الصفي.
- إجراء مزيد من الدراسات حول فعالية أساليب التقييم الصفي في تنمية التحصيل في المواد المختلفة وفى المراحل المختلفة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول فعالية أساليب التقييم الصفي في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو مواد دراسية مختلفة.

المراجع

أبانمى، فهد عبد العزيز (٢٠١٢) أثر استراتيجية التدريس التبادلي على تحصيل تلاميذ الصف الأول المتوسط في بعض موضوعات مادة الفقه بمدينة الرياض، رسالة التربية وعلم النفس،السعودية،ع ٣٩،ص ص ١٦٧ – ٢٢٣.

أبو شريخ،شاهر (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والقبعات الست في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن واتجاهاتهم نحو تعلم الفقه الإسلامي في مبحث التربية الإسلامية، مجلة كلية التربية (جامعة الأزهر)،ع ، ج٢، ص ص ٣٤١ – ٣٧٥.

الدوسرى، راشد حماد (2004) الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالمرحلة الثانوية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٩٠، ص ص ٥٧ – ٨٩.

الطريفي، حمود بن عقيل (١٤٣٠هـ) أثر التعليم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب

المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود.

عبد العزيز، حمدي أحمد (2008). أثر استخدام أساليب التقييم الصفي البديل في تنمية المفاهيم الاقتصادية وتحسين فعالية الذات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية،دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع ٩٠،ص ص ١٢٠ – ١٦١.

البخاري، محمد بن إسماعيل (١٤٢٢هـ) الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله صلى الله عليه وسلم وسننه وأيامه، دار طوق النجاة. بيروت.

المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (٢٠١٣). مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية(مترجم). تر)، محمد مفرح عسيري، هيا محمد العمراني، فوزي أحمد الذكير، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

محمد، سهام إبراهيم كامل (د.ت)، مفهوم الاتجاه

http://www.gulfkids.com/pdf/Etegah_S.pdf

المفدى، صالح سليمان (٢٠٠٥). أثر استخدام التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي لمادة الفقه، مجلة القراءة والمعرفة، ع ٤٩، ص ص ٩٤ – ١٤٤.

المنوفي، سعيد جابر(٢٠١١). التقييم الصفي: رؤية معاصرة للتقييم التربوي،القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الناجم، محمد عبد العزيز (٢٠١٣).أثر استخدام التقويم الأصيل على تنمية مهارات حل المشكلات والاتجاه نحو مقرر الفقه في المرحلة الابتدائية،مجلة كلية التربية، عين شمس وع ٣٧، ج ٢، ص ص ٥٠ – ٩٢.

النصيان، عبد الرحمن محمد (١٤٣٥هـ). تقويم محتوى مناهج الفقه في المرحلة المتوسطة فى ضوء مهارات تفكير ما وراء المعرفية، بحث مقدم للمؤتمر العلمي الدولي الثاني لكلية التربية النوعية .جامعة المنوفية، مصر.

نيتكو ج انتونى وبروخارت، سوزان (٢٠١٢) التقييم التربوي للطلبة، ترجمة على عبد الخالق القرني، إبراهيم مبارك الدوسري، راشد سيف الحرز، حسين على الخروصى، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

وزارة التعليم (١٤٣٥/١٤٣٦هـ) فقه ١، المستوى الأول، الإعداد العام، النظام الفصلي للتعليم الثانوي.

يوسف، يحيى عبد الخالق(٢٠١٠). أثر استخدام التعليم المتمازج (الخليط) في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الفقه، مجلة القراءة والمعرفة ٢٩٩، ص ص ٣٠ – ٧٥.

Alkharusi,H.(2008). Effects of Classroom Assessment Practices on Students' Achievement Goals, Educational Assessment, 13:243–266,http://www.tandfonline.com/loi/heda20.

Arthur Lee (2009) Assessment-for-Learning

http://www.scribd.com/doc/23562332.

Callahan,C.(2006). Assessment in the Classroom: The Key to Good Instruction,

Cross KP and Angelo TA (1993) Classroom Assessment Techniques: A Handbook for College Teachers. Ann Arbor, MI: National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, University of Michigan.

Gardner,(2006). Assessment and Learning, SAGE Publications

Griffin, P., & Care, E. (2015). The ATC21S method. In P. Griffi n & E. Care (Eds.), Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach (pp. 3–33). Dordrecht: Springer.

http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/ClassroomAssessmentTechniquesHopkins.pdf.

Joseph Y. (2013).Implementing Alternative Assessment in the Lower Primary Mathematics Classroom in: Kaur& Yoong (eds).Assessment in the Mathematics Classroom Yearbook 2011, Association of Mathematics Educators.

Lange J.& Romberg T.(2004). Monitoring Student Progress in: Standards-based mathematics assessment in middle school: rethinking classroom practice / edited by Thomas A. Romberg. Teachers College, Columbia University

Mansson, D. H. (2013). Assessing Student Learning in Intercultural Communication Implementation of Three Classroom Assessment Techniques, College Student Journal, v47 n2 p343-351

McGee,٢٠٠٢(). Activity Summaries as a Classroom Assessment Tool. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (New Orleans, LA, April 1-5,2002

Mihram D. (2013).Classroom Assessment Techniques

NCTM (National Council of Teachers of Mathematics). ١٩٩٥).Assessment standard for school mathematics, Reston, Va. P r u f r o c k P r e s s، I n c.

Tomlinson, C A. & Moon R.(2013). Assessment and student success in a differentiated classroom, Association for Supervision and Curriculum Development ASCD.

Tuby, Heidi S.(2003).Using Classroom Assessment Techniques: The Experiences of Adjunct Faculty at a Vanguard Learning College and Two Non-Vanguard Community Colleges. Doctoral Dissertations (041).

Victoria Simpson-Beck(2011),Assessing classroom assessment techniques, Active Learning in Higher Education,12(2) 125–132.

WatsonA&. Taylor S.(2000).The Effect of Traditional Classroom Assessment on Science Learning and Understanding of the Processes of Science, Journal of Elementary Science Education, 12(1), pp. 19-32.

Webb C, Romberg A., Dekker, Lange, and Abels، (2004). Classroom Assessment as a Basis for Teacher Change.in: Standards-based mathematics assessment in middle school: rethinking classroom practice / edited by Thomas A. Romberg. Teachers College, Columbia University.

Wergin,J.(1988). Basic Issues and Principles in Classroom Assessment, in: McMillan. (ed.). Assessing student' Learning. New Directions [or Teaching and Learning. no. 34. San Francisco: Joswy-Bass.