جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

The Degree of Using Formative Assessment Tools in the Elementary Stage by Social Studies Teachers in the Republic of Iraq

إعداد

صباح أحمد عبدالله عبدالله

إشراف

أ. د. محمد عبد الوهاب هاشم حمزة

قدمت هذه الرسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية

تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني، 2022

تفويض

أنا **صباح أحمد عبدالله عبدالله**، أفوّض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقيًا وإلكترونيًا للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: صباح أحمد عبدالله عبدالله.

التاريخ: 2022-01-29

التوقيع: صباح عبدالله

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة والموسومة بـ: " درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية"

للباحثة: صباح أحمد عبد الله عبد الله

وأجيزت بتاريخ: 19-01-2022

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
أ.د. محمد عبد الوهاب حمزة	مشرفًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د. إلهام علي الشلبي	عضوًا داخليًا ورئيسًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
د.آيات محمد المغربي	عضوًا داخليًا	جامعة الشرق الأوسط	.....
أ.د. خميس موسى نجم	عضوًا خارجيًا	جامعة آل البيت	.....

شكر وتقدير

أحمد الله وأشكره على تمام هذا العمل حمدًا كثيرًا طيبًا مباركًا فيه، وأصلي وأسلم على النبي الكريم وعلى آله وأصحابه المنتجبين.

أتقدم بجزيل الشكر والعرفان **للأستاذ الدكتور محمد عبد الوهاب حمزة** الفاضل؛ لقبوله الإشراف على رسالتي ولإرشاداته القيمة والجهد الذي بذله معي لإتمام رسالتي على هذا الوجه.

والشكر الجزيل موصول إلى **أساتذتي الكرام في كلية العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط** لما قدموه لنا من علم ومعرفة وتوجيهات خلال دراستي للماجستير.

وأتقدم بالشكر والامتنان للسادة **أعضاء لجنة المناقشة**؛ لتفضلهم بمناقشة رسالتي ولما يقدمونه من ملاحظات وتوجيهات مفيدة.

الإهداء

أهدي رسالتي إلى كل من وقف بجانبي ودعمني خلال دراستي للماجستير وأخص بالذكر زوجي العزيز الدكتور باسم علي عبد الله، الذي وقف معي وساندني طوال هذه الرحلة الشاقة والشيقة، والذي لم يبخل عليّ بشيء.

وأهدي رسالتي أيضًا إلى أبنائي وأحبابي عبيده، وحارث، وعلي.

وإلى أبي العزيز وسندي في هذه الدنيا اسأل الله أن يحفظه ويطيل في عمره، وإلى أمي العزيزة صاحبة القلب الحنون والتي تعجز الكلمات عن الوفاء بحقها حفظها الله وأطال في عمرها، وإلى عمي العزيز عليّ جزاه الله خيرًا وأطال في عمره، وإلى أخي العزيز الأستاذ سمير أحمد عبد الله، وإلى أختي العزيزة الدكتورة سميرة أحمد عبد الله،

وإلى سائر أخوتي وأخواتي وأقاربي والأصدقاء.

فهرس المحتويات

الموضوع **الصفحة**

العنوان.....أ
تفويض .....ب
قرار لجنة المناقشة .....ج
شكر وتقدير ..... د
الإهداء ..... هـ
فهرس المحتويات.....و
قائمة الجداول .....ح
قائمة الملحقات.....ط
الملخّص باللغة العربية ..... ي
الملخّص باللغة الإنجليزية .....ك

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة 1
مشكلة الدراسة.....4
أهمية الدراسة 6
هدف الدراسة وأسئلتها 7
مصطلحات الدراسة 8
حدود الدراسة.....9
محددات الدراسة.....9

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

أولاً: الأدب النظري..... 10
ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة..... 19
ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة 25

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة..... 28
مجتمع الدراسة 28
عينة الدراسة 28

أداة الدراسة 30
صدق أداة الدراسة..... 31
ثبات الأداة..... 35
متغيرات الدراسة..... 36
إجراءات الدراسة..... 36
المعالجة الإحصائية 37

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 39
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني..... 52
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث 54
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع 62
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 68

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول 71
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني 75
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث..... 75
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع..... 76
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس 77
التوصيات..... 78
المقترحات 78

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية..... 79
ثانيا: المراجع الأجنبية..... 82
الملحقات..... 86

قائمة الجداول

رقم الفصل- رقم الجدول	المحتوى	الصفحة
3-1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة	29
3-2	معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه	32
3-3	معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية على الأداة	34
3-4	معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا لمجالات الأداة والفقرات ككل	35
4-5	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجالات	39
4-6	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات التكوينية الشفوية	41
4-7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاختبارات الكتابية	42
4-8	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المشاريع	43
4-9	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للواجبات البيتية	44
4-10	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأنشطة	45
4-11	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لملف الإنجاز	46
4-12	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقوائم الرصد والشطب	47
4-13	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال سلالم التقدير	49
4-14	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للسجل القصصي	50
4-15	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تي لأثر الجنس	52
4-16	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر المؤهل العلمي	54
4-17	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي	56
4-18	نتائج المقارنات البعدية باختبار شيفيه للمتغير العلمي	58
4-19	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر سنوات الخبرة	63
4-20	نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة	65
4-21	نتائج المقارنات البعدية بطريقة شيفيه لمتغير سنوات الخبرة	67
4-22	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار تي لأثر القطاع التعليمي	68

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	87
2	قائمة بأسماء المحكمين	93
3	الاستبانة بصورتها النهائية	94
4	كتاب تسهيل المهمة عن جامعة الشرق الأوسط–الأردن	100
5	كتاب تسهيل المهمة عن مديرية تربية محافظة كركوك–العراق	101

درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

إعداد: صباح أحمد عبد الله عبد الله

إشراف الأستاذ الدكتور: محمد عبد الوهاب حمزة

الملخّص

هدفت الدراسة التعرف إلى درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي من خلال تطوير استبانة مكونة من (54) فقرة موزعة على (9) مجالات. تكونت عينة الدراسة من (274) معلمًا ومعلمة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني متوسطة. دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة احصائياً في الأداة ككل بالنسبة لمتغيري الجنس وسنوات الخبرة، أما بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي فكانت الفروق لصالح الدراسات العليا، وفي متغير القطاع التعليمي فكانت الفروق لصالح المدارس الخاصة. وقد أوصت الدراسة بتدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام التقويم التكويني وأدواته.

الكلمات المفتاحية: معلمو الدراسات الاجتماعية، التقويم التكويني، أدوات التقويم التكويني، المرحلة الابتدائية.

The Degree of Using Formative Assessment Tools in the Elementary Stage by Social Studies Teachers in the Republic of Iraq

Prepared by: Sabah Ahmed Abdullah Abdullah

Supervised by: Prof. Mohammad Abdel Wahab Hamzeh

Abstract

The study aimed to identify the degree to which social studies teachers in the elementary stage use formative assessment tools in the Iraqi Republic. The study used the descriptive survey method by developing a questionnaire consisting of (54) items distributed over (9) domains. The study sample consisted of (274) male and female teachers, and the results of the study showed that the degree of social studies teachers' use of formative assessment tools in the primary stage is medium. The results indicated that there were no statistically significant differences in the tool as a whole for the variables of sex and years of experience, as for the educational qualification variable, the differences were in favor of graduate studies and in the educational sector variable, the differences were in favor of private schools. The study recommended training social studies teachers to use formative assessment and its tools.

Keywords: Social Studies Teachers, Formative Assessment, Formative Assessment Tools, Elementary Stage.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يعد التقويم بشكل عام قديمٌ قدمَ الوجود الإنساني، فلا يزال الإنسان يستخدم أشكالًا مختلفة منه في أعماله وأنشطته الحياتية المختلفة، وتطورت لديه أدوات القياس والتقويم مع تطوره على صعيد الزراعة والتجارة والصناعة والتعليم والإدارة وغيرها من المجالات.

وعلى الصعيد التربوي والتعليمي، استخدم الإنسان التقويم ومارسه منذ فجر الحضارة، فهو على حد وصف مايكل سكريفن Michael Scriven تخصص حديث جدًا على الرغم من كونه ممارسة قديمة جداً (Hogan, 2007)، فالاختبارات الأولية واختبارات الإعادة ظهرت وخصص لها مراقبون في مدارس الحضارة السومرية في العراق القديم (الجنابي والبرقعاوي، 2016؛ حاجم، 2010). وقوم المصريون القدماء النظام التعليمي وانتقلوا من التعليم الأسري الذي يرافق فيه المعلمُ طالبًا واحدًا طوال فترة التعلم، إلى التعليم الجماعي الذي يتعلم فيه الطالب مع مجموعة من أقرانه الطلبة في فصول وصفوف دراسية (برونر، 2011).

واعتمد اليونانيون القدماء في التعليم والتقويم الحوار والمناقشة والسؤال والجواب والتحليل وتوليد الأفكار وحل المشكلات، وأن يقدم الطلبة تصوراتهم وتوقعاتهم حول الدرس قبل الشروع به، وجعلوا من أهداف التعليم قيام الطالب بمسؤولياته الأخلاقية والاجتماعية والبيئية (الرياشي، 2018).

أما الحضارة الإسلامية فقد طوّر المسلمون أدواتًا خاصة في تقويم الحفظ والرواية، وأدوات أخرى في تقويم الفهم والدراية. فمن وسائلهم المنهجية في تقويم وتثبيت الحفظ: الإملاء، والعرض، والمقابلة، والتكرار والمراجعة (السامرائي والتميمي، 2006)، وفي تقويم الفهم اعتمد المسلمون

المناظرات والمناقشات، وطرح الإشكالات وطلب حلها والجواب عليها. وقوموا المناهج وانتقدوا الكتب التدريسية وفضلوا بعضها على بعض مراعاة لمصلحة الطلبة (نجادات، 2018؛ جميلة، 2017؛ كاظم، 2014). وقد يلعب الطالب دور المعلم، ويشرح ما تعلمه أمام مجموعة من المعلمين، الذين يأخذون أدوار الطلبة ويسألونه ويُشكلون عليه وهو يجيبهم ثم يقومونه بعد ذلك (باشا، 1998؛ مجيد، 2014).

في العصور المتأخرة والحديثة شهدت العلوم والفنون تطوراً وتنوعًا في الأصناف والفروع، وصاحب ذلك تطور في أساليب تدريسها وتقويمها، فاستخدمت العلامة الكمية أو الدرجة لأول مرة على يد الكيميائي الإنجليزي وليم فاريش William Farish عام (1792) والذي ينسب إليه تطوير أول اختبار جامعي مكتوب، واعتبرت هذه التجربة بداية ظهور التقويم التعليمي النظامي أو الرسمي، ثم جاء رائد التقويم الحديث رالف تايلر Ralph Tyler الذي اشتهر بأبحاثه في الأربعينيات وربط بين الأهداف ونتائج التعلم (Hogan, 2007)، ووضع أنموذجًا من أربع خطوات: تحديد الأهداف من التعلم، اختيار الخبرات التربوية المتعلقة بالأهداف، تنظيم خبرات التعلم، وتقويم أداء الطلبة (UKEssays, 2021).

انقضى عصر تايلور (1930-1945) The Tylerian age وباتت الشمولية والاستمرارية، وتحديد ما تحقق من الأهداف التربوية، وتحديد نقاط الضعف والقوة، ومعرفة مدى فاعلية الوسائل والأدوات وطرائق التدريس والمعلمين وغيرها، من سمات التقويم الحديث البارزة (Hogan, 2007؛ السر، 2019)، وصار التقويم بالنظر إلى تلك الشمولية والاستمرارية اللتين اصطبغ بهما، ينقسم حسب وقت استعماله من سير العملية التعليمية–التعلمية إلى أقسام فرعية. فظهر عام 1967 مصطلح التقويم التكويني (Formative Evaluation) لأول مرة على يد عالم النفس الأمريكي مايكل سكريفن (Michael Scriven) وعرّفه بأنه عملية تحسين مستمر للمناهج الدراسية. ثم وضع بنجامين بلوم

(Benjamin Bloom) عام 1969م الإطار العام للتقويم التكويني، وذكر أنه تقويم يعتمد على التغذية الراجعة، من أجل التصحيح والتعديل المستمر في كل مرحلة من مراحل سير العملية التعليمية–التعلمية، ويكون فعالًا أكثر كلما طبق بعيدا عن رصد العلامات (Bartlett, 2015, 1).

زاد الاهتمام في التقويم التكويني وبلغ ذروته عام 1998 ويعود الفضل في ذلك إلى البريطانيين بول بلاك (Paul Black) وديلان وليام (Dylan William) بعد نشرهما لدراستين في غاية الأهمية حول التقويم داخل الصف، خلاصة ما جاء فيهما أن التقويم التكويني يؤثر بشكل إيجابي على تحصيل الطلبة ويحفزهم نحو التعلم بشكل فعال، وأنه يشمل جميع الأعمال والأنشطة التي يقوم بها المعلمون والطلبة، والتي تزودهم بالمعلومات التي تستخدم كتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية–التعلمية. وتتابعت الدراسات ليتم التأكيد أيضًا على أن التقويم التكويني يساعد المعلمين أيضًا على تحسين أدائهم في التعليم داخل الصف. (Bartlett, 2015, 1; Black and William, 1998, 7; Popham,2008).

ولايزال التقويم التكويني محط اهتمام في البحث الأكاديمي، وتشجع بعض الحكومات المدراس وتمولها مقابل اعتمادها التقويم التكويني في برامجها المختلفة، ففي الولايات المتحدة مثلا خصصت ولاية إنديانا 11مليون دولار لتمويل المدارس التي تعتمد التقويم التكويني للعام الدراسي 2020–2021، وذكرت إدارة التعليم في تلك الولاية في خطوة تشجيعية لها، أن أي مدرسة ستعتمد التقويم التكويني يمكنها الحصول على تمويل مماثل أيضًا (Reynolds, Rutledge & Edmison, 2020) ويتوقع مراقبون أن يستمر الاعتماد على التقويم التكويني وأن يشكل الأساس الذي تقوم عليه بعض الاتجاهات المستقبلية في التقويم مثل الاختبار المستمر Continuous testing. Chalk Education, (2021).

لقد بات واضحًا التغير الذي طال مفهوم التقويم التعليمي بشكل مثير ومتتابع بسبب قصور وسطحية منظومة التقويم التقليدية، والتي لا تستهدف نوعية التعليم، ولا تقيس مستوى تعلم الطالب (Toch & Rothman, 2008). ولا تقدم معلومات دقيقة صادقة عن فعالية الأداء التدريسي للمعلم، وهي غالبًا لا تميز بين المعلمين الفاعلين وغير الفاعلين بشكل يمكن الاعتماد عليه (Marzano & Toth, 2013).

إلا أن اعتماد المناهج والطرائق الحديثة في التعليم والتقويم يرتبط بعوامل كثيرة لا تقتصر على المعلمين والطلبة، فحتى بداية الثمانينيات كان لدى العراق واحدًا من أفضل الأنظمة التعليمية في المنطقة، ولكن بعد دخول البلاد في حروب خارجية وداخلية أدت إلى اضطرابات سياسية واقتصادية وأمنية أثرت سلبًا على المنظومة التعليمية برمتها، وظهرت مشاكل عدة مثل العجز في الأبنية المدرسية واكتظاظ الصفوف بالطلبة، وانعكس ذلك على الحالة المادية والمعنوية للمعلمين والطلبة، بحيث أصبح مجرد تدريس المقرر يشكل تحديًا كبيرًا بالنسبة للمعلمين، فضلًا عن تقويمه في تلك الظروف. فتولّد ما وصف بالأزمة الحقيقية في التعليم في العراق (وزارة التخطيط العراقية، 2019) ، (UNICEF, 2020; Gusterson, 2015).

تعزو وزارة التخطيط العراقية في تقريرها التنموي الثاني لعام (2021)، السبب الرئيس لاتباع الأساليب القديمة والتقليدية في التعليم في العراق إلى تدهور البنى التحتية. وقد بينت الوزارة في تقريرها التنموي الأول عام (2019)، كيف يؤثر تدهور البنى التحتية على جودة التعليم وذلك من خلال اكتظاظ الصفوف بالطلبة.

مشكلة الدراسة

لوحظ أن التعليم في العراق لا يتماشى مع متغيرات العصر الحديث، ويحتاج إلى إعادة نظر بشكل يتماشى مع المتغيرات والمستجدات (UNICEF, 2020; Gusterson, 2015)، (وزارة التخطيط

العراقية، 2021). وترى الباحثة أن تلك التقارير والملاحظات أخذت طابعًا تعميميًا ومجملًا لا يساعد على تشخيص المشكلة وحلها، فلم تذكر أية تفاصيل ومتغيرات مهمة مثل: الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، ولم تحدد مصادر بياناتها سواء من القطاع الحكومي أم الخاص (الأهلي).

من خلال تجربة الباحثة في التعليم داخل العراق، فإن مواجهة المعلمين لتحديات تعليم الطلبة في تلك الأوضاع خصوصًا في المدارس الحكومية أدت بالضرورة إلى تحديات أكبر، مثل قدرتهم على استخدام أدوات وطرائق التقويم الحديثة أو الفعّالة، ولاسيما التقويم التكويني الذي يقتضي وقتًا مقتطعًا، وفواصل كثيرة بين تدريس هدف تعليمي وآخر؛ ليتمكن المعلم من تسجيل الملاحظات ثم تقويم الخلل. ومع الأعداد الكبيرة للطلبة، يضيق الوقت بمجرد تدريس الطلبة عدا عن تقويمهم. بالإضافة إلى أن بعض المعلمين والمعلمات قد لا تكون لديهم فكرة عن الاتجاهات الحديثة في التقويم فضلًا عن استخدامهم لها في دروسهم.

الدراسات حول درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في العراق قليلة جداً وخصوصًا في محافظة كركوك حسب علم الباحثة.

انتشار الطرائق التقليدية في تدريس المواد الاجتماعية، أدى لأن يصبح الهدف من التعليم هو إتقان الحقائق والمعلومات، دون العناية بمدى حاجة الطلبة أو علاقتها بميولهم وقدراتهم، أو مدى إفادتهم منها في حياتهم اليومية (الحيلة ومرعي، 2016؛ البياتي 2013). وأصبح تعليمًا غارقًا في اللفظية والتلقين والاعتماد على الذاكرة، وهذا النوع من التعليم يلغي العقل والتفكير النقدي الموضوعي، ويولد الجمود والتطرف الفكري والتقليد، ويعزل المتعلمين عن واقعهم وعن تحديات عصرهم (عبيدات، 2007).

تمثل هذه الدراسة استجابة لتوصيات دراسات السابقة مثل (البياتي، 2013)، والتي أوصت بمزيد من الدراسات حول درجة استخدام المعلمين للتقويم التكويني.

أهمية الدراسة

تظهر أهمية الدراسة على الصعيدين النظري والتطبيقي على النحو الآتي:

فمن **الناحية النظرية:**

- أشارت الدراسات السابقة إلى أن اعتماد التقويم التكويني كان له الأثر الإيجابي والفعال على الطلبة والمعلمين (Zlabkova, Petr, Stuchlikova, Rokos, Hospesova,2020).
- الأهمية البالغة للدراسات الاجتماعية في البرامج المدرسية، فهي التي يتعلم منها الطلبة كيف يكونون مواطنين صالحين من خلال تزويدهم بالقيم الأخلاقية والاجتماعية والوطنية العليا، وحب الوطن والعمل والتعاون بين أبناء المجتمع. ويرى المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية **(NCSS)** أن الغرض من إدراج الدراسات الاجتماعية ضمن البرنامج المدرسي؛ هو لأجل تعزيز الكفاءة المدنية لدى الطلبة، ومساعدتهم على المشاركة الاجتماعية المسؤولة في المدرسة وخارجها، وتوجههم نحو اتخاذ قرارات مستنيرة وعقلانية للصالح العام بصفتهم مواطنين يعيشون في مجتمع ديمقراطي متنوع ثقافيًا وفي عالم مترابط.

ومن **الناحية التطبيقية:**

- تحاول الدراسة تقصي درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في جمهورية العراق، وتقديم معلومات وبيانات مفيدة لإدارة التعليم في العراق، وتشجع الجهات المعنية على عقد ورش علمية وعملية ودورات تطويرية تساعد على تطبيق هذا النوع من التقويم بشكل فعال وصحيح.

- الخروج من خلال هذه الدراسة بتوصيات مفيدة للباحثين والدارسين والمهتمين.
- قد تساهم هذه الدراسة في حث وتحفيز المعلمين على تطبيق التقويم التكويني في فصولهم الدراسية، واستخدام ما يناسبهم من أدواته المختلفة.

هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف الدراسة التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني، في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير الجنس؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني، في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني، في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني، في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير القطاع التعليمي (خاص–حكومي)؟

مصطلحات الدراسة

تناول البحث عددًا من المصطلحات وفيما يأتي تعريف كل منّها:

معلمو الدراسات الاجتماعية: من يقوم بتدريس المواد الاجتماعية (التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية) في المراحل الابتدائية (الرابعة، والخامسة، والسادسة) في المدارس التابعة لمركز محافظة كركوك في شمال العراق.

المرحلة الابتدائية: هي عبارة عن المرحلة الأولى الأساسية التي يدخلها الطلبة؛ من أجل تلقي التعليم الأساسي الأولي، وتعتبر مرحلة تعليم إلزامية، وتضم الصفوف من الأول إلى السادس حسب نظام التعليم في العراق.

التقويم التكويني: عرّفه سعادة وإبراهيم (2020، 352) بأنه: "مجموعة المعلومات والبيانات والأحكام، التي تساعد في مراجعة البرامج التعليمية وتطويرها. ويتمثل الواجب الرئيس لهذا النوع من التقويم، في إيجاد الأساس الذي يتم بموجبه تقويم نوعية نتائج العمليات التدريسية. ويتضمن استخدام أدوات وإجراءات التقويم في فترات زمنية متتابعة خلال فصل دراسي واحد فقط، أو خلال العام الدراسي كله كجزء من العملية التعليمية التعلمية. ويعمل هذا النمط من التقويم على إيجاد نوع من التغذية الراجعة للطلبة، عن طريق إفساح المجال لهم للتعلم بعد الانتهاء من كل واجب تعليمي. كما يزود المعلمين أيضًا بتغذية راجعة عن طريق تزويدهم بالمعلومات الكافية عن فعالية طرائق التدريس، والمواد والوسائل التعليمية التي استخدموها".

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مجموعة من العمليات التقويمية التي يتم تنفيذها أثناء سير العملية التعليمية التعلمية عقب تدريس كل هدف تعليمي، وهو تقويم يعتمد على جمع الملاحظات وتقديم التغذية الراجعة للمعلمين والطلبة؛ لمعرفة حجم التقدم نحو الأهداف التعليمية المنشودة، ويحدد مواطن النقص والتقصير؛ لأجل إصلاحها ومعالجتها؛ ولأجل تفاديها في المستقبل.

أدوات التقويم التكويني: هي وسائل تقويمية تربوية عامة تستخدم في التقويم التكويني بطريقة تكوينية بنائية. وهي اختبارية مثل (الأسئلة، والاختبارات القصيرة)، وغير اختبارية مثل (قوائم الشطب والرصد، وسلالم التقدير).

حدود الدراسة

التزمت هذه الدراسة بالحدود الآتية:

1-الحدود البشرية: معلمو الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية.

2-الحدود المكانية: المدارس الحكومية والخاصة في مركز محافظة كركوك/ العراق.

3-الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2021-2022.

4-الحدود الموضوعية: درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية.

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة على مجتمع الدراسة نفسه، وعلى المجتمعات المشابهة له، ويتحدد تعميم نتائجها بجدية استجابة أفراد عينة الدراسة ودقتهم، وبدرجة صدق الأداة المستخدمة، وثباتها.

الفصل الثاني
الأدب النظري والدراسات السابقة

أولا: الأدب النظري

إن العملية التعليمية التعلمية لا تتحقق أهدافها وغاياتها بالاعتماد فقط على تقديم المقرر الدراسي، أو تلقيه دون الوقوف على مواطن الخلل والزلل، والتي تظهر قبل، وأثناء، وبعد سير العملية التعليمية التعلمية، ومحاولة إصلاحها ومعالجتها من خلال المناهج أو الطرائق أو المعلم أو الطالب أو المنظومة التربوية والتعليمية برمتها وهذه هي وظيفة التقويم.

والتقويم في اللغة العربية له معنيان: الأول: إعطاء قيمة أو قدر للشيء، والثاني: التعديل والتصويب والتصحيح. أما التقييم فكلمة مستحدثة ليس لها أصل في العربية، اختلف اللغويون والكتاب حول استعمالها وإهمالها. ومن باب التيسير والسعة أجاز مجمع اللغة العربية في القاهرة استعمالها بمعنى إعطاء قيمة للشيء، وللتفريق بينها وبين كلمة تقويم بمعنى التعديل والتصحيح (الزاملي، 2015). والقياس تقدير شيء أو تشبيه شيء بشيء آخر (المنجد، 2008، 665).

وبناء على ذلك شاع عربيًا في الحقل التربوي ترجمة كلمة **Evaluation** إلى تقويم بمعنى التعديل والتصحيح، وكلمة **Measurement** إلى قياس بمعنى "التعبير بلغة كمية أو حسابية عن صفات أو ظواهر لموضوعات نوعية أو معنوية أو سلوكية تتطلب إصدار حكم أو تقويم عنها" (مجيد، 2014، 24)، وكلمة **Assessment** أو **Valuation** إلى تقييم بمعنى "إعطاء قيمة للدرجات أو العلامات التي تم الحصول عليها من القياس عن طريق الاختبارات أو المقاييس المختلفة" (سعادة وإبراهيم، 2020، 343).

واصطلاحًا وضع التربويون للتقويم عدة تعاريف اختلفت باختلاف وظائفهم وأزمانهم ومدارسهم وأطرهم المرجعية الفكرية والعلمية والثقافية. ومن التعاريف الشاملة أن التقويم "عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية، بمعنى أنه يهتم بتحديد نواحي القوة ونقاط الضعف في الشيء المقوّم، وذلك بالاستعانة بالأدوات والقياسات المتعددة التي تقدم لنا البيانات والأدلة الكافية عما نريد تقويمه، على أن يتم بعد ذلك تقديم العلاج المناسب من أجل التغلب على نواحي الضعف أو أوجه القصور بعد تحديد أسبابها، ثم تدعيم أوجه القوة بالتمسك بمسبباتها" (سعادة وإبراهيم، 2020، 345) ولا يقتصر التقويم على عنصر وحيد من عناصر العملية التعليمية–التعلمية، بل يشمل جميع العناصر من منهج، ووظائف، ووسائل، ومعلم، وغيرها، كلها تخضع للتعديل والتطوير والمعالجة (توق، قطامي، عدس، 2021).

والتقويم في مفهومه المعاصر عملية شاملة ومستمرة يأخذ مكانه في المسيرة التعليمية–التعلمية قبل وأثناء وبعد انطلاقها. حيث يتواجد قبليًا إذا كان الهدف تحديد مستوى الطلبة والفروقات بينهم، أو المتطلبات السابقة، أو تحديد نقطة انطلاق الدرس وغيرها. وتكوينيًا (بنائيًا) إذا كان الهدف هو التحكم في عناصر الفعل التعليمي، والكشف عن الصعوبات والعوائق، ومدى مواكبة الطلبة للدرس وغيرها. ويكون ختاميًا (تحصيليًا) إذا كان الغرض قياس الأهداف المطلوبة التي تحققت ونتائج التعلم، ومستوى الطلبة وإمكانية تخرجهم أو انتقالهم إلى مرحلة أخرى وغيرها. (دحدي والوناس، 2017؛ مجيد، 2014).

مفهوم التقويم التكويني

يُعرّف مجلس مديري المدارس الحكومية الأمريكية (CCSSO, 2021) التقويم التكويني Formative Evaluation بأنه: عملية مستمرة ومخطط لها يستخدمها كل من المعلمين والطلبة أثناء

سير العملية التعليمية–التعلمية؛ لاستخراج مؤشرات التعلم لدى الطلبة وتوظيفها في تحسين فهم الطلبة لمخرجات وأهداف التعلم المطلوبة، ولدعمهم في أن يصبحوا متعلمين موجهين ذاتيًا.

فهو طريقة تقويمية ملازمة للعملية التعليمية وبصورة مستمرة وينتهي دوره في حال الوصول إلى الاختبارات النهائية، ويمكن تطبيقه من خلال تقسيم المقرر الدراسي إلى وحدات دراسية، ومن ثم إجراء عملية التقويم التكويني حول كل وحدة من تلك الوحدات المقسمة، بحيث يتم معرفة إلى أي مدى تم تكوين تلك المعارف والمهارات لدى الطالب (اليعقوبي، 2013).

يزود التقويم التكويني المعلم والطالب بنتائج الأداء وبشكل مستمر، من خلال الملاحظات اليومية، والأنشطة الصفية وغير الصفية، والاختبارات القصيرة، وغيرها من الأدوات التقويمية، وهو يتوافق مع المفهوم الحديث والمتطور للتقويم، حيث يوفر تغذية راجعة عن مستوى الطلبة ومدى تقدمهم، ومدى تحقيق الأهداف عمومًا، كما أنه يحفز الطلبة على المذاكرة الجادة و التكوينية (أوباري، 2014)، ويعزز دور الطالب في كونه محور العملية التعليمية–التعلمية، ويسلط الضوء على جميع التفاصيل والجوانب لعملية التعلم من خلال تكامل المعارف، والمهارات والقيم وتطبيقاتها المتعددة، وينمي القدرات العقلية لدى الطالب، ويزوده بمجموعة من الكفايات والمهارات المختلفة (العبري، 2013).

وهو تقويم مرن ومتكيف دائمًا مع اتجاهات التعليم المختلفة، ويمكن تطبيقه مع استراتيجيات وأدوات التقويم الأخرى (Panadero, Andrade, Brookhart, 2018) داخل وخارج الصف معًا (MicMillan, 2018) ويساهم في مراجعة وتطوير البرامج التعليمية المختلفة وطرائق التدريس، ويعتبر جزء متمم لعملية تخطيط المناهج الدراسية وقياس فعاليتها، ويساعد صانع القرار في الوصول إلى قرارات صائبة (سعادة وإبراهيم، 2020).

وترى الباحثة أن عدم اقتصار التقويم التكويني على المهام الصفية يعود لأسباب منها أنه يمكن جمع الملاحظات وتقديم التغذية الراجعة بناء على مهام غير صفية، كما يمكن تقويم الطلبة تكوينيًا من خلال مهام غير صفية، وتعزيز التقويم التكويني الصفي بواجبات تكوينية غير صفية، مع ملاحظة أن المهام التكوينية غير الصفية مفيدة عندما يداهم المعلمين الوقت وتنتهي الحصة، وأنها مفيدة للصفوف التي تكتظ بالطلبة ويعاني المعلمون فيها من ضيق الوقت، وفي تقويم بعض المتطلبات التي تستغرق وقتًا طويلًا من بعض الطلبة.

إن الاستخدام الفعال لعملية التقويم التكويني من قبل المعلمين والطلبة يتطلب دمج الممارسات الآتية وتضمينها في بيئة صفية متعاونة: **أولاً:** توضيح أهداف التعلم ومعايير النجاح أثناء سير العملية التعليمية–التعلمية، **ثانيًا:** استنباط وتحليل مؤشرات مستوى التفكير لدى الطلبة، **ثالثًا:** ممارسة التقويم الذاتي والاستفادة من التغذية الراجعة من المعلم والأقران، **رابعًا:** تقديم ملاحظات قابلة للتنفيذ، **خامسًا:** استخدام الملاحظات والتغذية الراجعة في التصحيح والتصويب والمضي قدمًا نحو الخطوات التالية (CCSSO, 2021). ويتم أثناء تنفيذ البرنامج التربوي، أو سير عملية التعليم والتعلم، أو بعد تمام الوحدة أو الفقرة الدراسية، ويكون مستمرًا يهدف إلى تحديد جوانب القوة لتعزيزها، وجوانب الضعف لتشخيصها وعلاجها (Duss, 2020; McMillan, 2018; Brookhart; 2010).

أدوات التقويم التكويني

لما كان التقويم التكويني عبارة عن مجموعة من المعلومات والملاحظات والأحكام والقرارات، التي تساعد على المراجعة والتعديل والتطوير (سعادة وإبراهيم، 2020)، لزم أن تكون له أدوات

ووسائل لجمع المعلومات، وتدوين الملاحظات، واختبار القدرات، وتصحيح الإخفاقات، والمساعدة على اتخاذ القرارات.

والمراد بأدوات التقويم التكويني في هذه الرسالة تلك الأدوات التي اشتهر توظيفها لصالحه وذكرت في معظم المؤلفات والأبحاث المتعلقة به. لا أنها أدوات خاصة وحصريّة بالتقويم التكويني في واقع الأمر. وإنما هي أدوات تقويمية عامة قابلة للتوظيف في أنواع مختلفة من التقويم. تستخدم في التقويم التكويني بطريقة تكوينية بنائية، وتستخدم في التقويم الختامي بطريقة تحصيلية تجميعية.

على سبيل المثال، يمكن استخدام اختبار الورقة والقلم في التقويم التكويني مثل: الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، وملء الفراغات (Marzano & Brown, 2009, 35)، وحسب مركز بورفيو Poorvu للتعليم والتعلم التابع لجامعة ييل Yale الأمريكية (2021) ومركز جامعة شمال إلينوي الأمريكية للتعليم والتعلم المبتكر (2012) يمكن توظيف سلالم التقدير في التقويم التكويني والتقويم الختامي أيضًا، ويمكن الحصول من خلالها على بيانات كيفية أو كمية.

توجد شروط تتعلق بالاستخدام الأمثل لأدوات التقويم، منها شروط عامة مثل وجود المعايير أي الأسس التي ينبني عليها الحكم بأن الأداء أو النشاط المعين مطابق أو غير مطابق، ضعيف أو جيد وهكذا. ومن الشروط العامة أن تكون التعليمات موحدة، ويكون التصحيح موحدًا لأدوات التقويم، وشروط تطبيق الأدوات موحدة أيضًا ويلتزم بها كل من يقوم بإجراء التقويم (سليمان، 2010).

وتشترط الموضوعية في التقويم، بأن يعتمد فيه على الملاحظات الدقيقة المنضبطة، ويستند إلى معلومات حقيقية وواقعية صادقة، وينفذ من قبل مختص ممارس لأدوات القياس. أما إن استند

التقويم على التخمينات والتكهنات والظنون والملاحظات العابرة والتعميمات الفاسدة، فليس بتقويم موضوعي أبدًا (مجيد، 2014).

وتوجد شروط خاصة تتعلق بمن ينفذ التقويم منها: أن يكون ماهرًا ومدربًا على استخدام أدوات التقويم، وعلى تفسير النتائج والحكم عليها (NCTE. 2013)، وأن يكون دقيقًا وموضوعيًا غير متحيز، ولا متأثر بتقلبات المزاج ولا بالانفعالات والأحكام المسبقة. أما الشروط التي تتعلق بالأداة نفسها منها: الثبات أي اتساق النتائج، التي يُتحصّل عليها إذا ما أُعيد تطبيق نفس الأداة على نفس الأفراد تحت نفس الظروف عدة مرات. وأن تكون الأداة صادقة، بمعنى أن تكون صالحة وملائمة لقياس ما استُخدمت في قياسه (سليمان، 2010).

بعد أن يجمع المعلم المعلومات والملاحظات حول أداء وتحصيل الطلبة، يحاول أن يستثمرها في معرفة مدى تحقيق الطلبة للأهداف المنشودة، ومعرفة مدى فعالية أسلوبه وطرائقه في التدريس، وما هي الخبرات التعليمية المناسبة للمرحلة. يجب أن يكون المعلم دقيقًا ونزيهًا في عمله وأن يخطو الخطوات الآتية (مجيد، 2014):

أولا: يحدد الخبرات التعليمية المطلوبة التي يحتوي عليها المنهج المقرر بشكل دقيق.

ثانيًا: يضع الخبرات التعليمية على شكل أهداف سلوكية محددة وواضحة.

ثالثًا: يحدد الأساليب والإجراءات المناسبة للتقويم لمعرفة مدى تحقق الأهداف ليتسنى له اتخاذ القرار المناسب.

الأدوات التقويمية المستخدمة بطريقة تكوينية بنائية يتشارك فيها المعلمون والطلبة، عبارة عن مجموعة من الأنشطة، أو الأعمال أو الواجبات أو الأسئلة ووسائل الملاحظة، التي تساعد على

معرفة مدى تقدم الطلبة نحو الأهداف المطلوبة، أو نسبة تحقيقهم لها. والغرض منها في التقويم التكويني ليس منح العلامات أو الدرجات، وإنما المساعدة على تزويد الطلبة بالإرشادات والتوجيهات، التي تعينهم على تجاوز الأخطاء واكتساب مهارات ومعلومات جديدة (Brookhart, 2010).

من الأدوات التقويمية التربوية التي تستخدم في التقويم التكويني:

– الأعمال الشفوية: هي جميع أشكال النشاط اللفظي داخل الصف أو اثناء التدريس والتي تخضع للاختبارات الشفوية. فالمعلم يلاحظ كل ما يدور من تلك الأنشطة ويدون ملاحظاته حولها، وحول أداء كل طالب من طلبته، بعد أن يحدد معايير معينة للحكم بها على كل مظهر من مظاهر أداء الطلبة، وتشمل تلك المظاهر محتوى ما يجري من كلام، وربما يعتمد تنفيذ الامتحان الشفوي على ما يقوله المعلم، وقد يعتمد على الكتاب المدرسي، وفي الحالتين يستطيع المعلم ان يكتشف قدرات الطلبة وبالتالي الاعتماد عليها في تطوير التدريس وتحضير خبرات اكثر ملائمة للطلبة (اليافعي، 2017)، (Brookhart, 2010) .

– الأسئلة القصيرة: هي أسئلة كتابية قصيرة تعد أداة تقويمية يستخدمها المعلم اثناء سير العملية التعليمية؛ لقياس مدى اكتساب الطالب للمهارات ويجيب عنها الطلبة كتابيًا.

تتطلب الأسئلة الكتابية القصيرة من الطلبة تقديم كلمة او عبارة او جملة، كأن يكون جوابًا عن سؤال مباشر، او غير مباشر، أو عن تعبير غير كامل، وتكون الأسئلة الكتابية القصيرة مناسبة لتقويم الأنواع البسيطة من التعلم وغير المعقدة، مثل تلك التي تركز على اكتساب الطلبة للمعرفة، وعندما يحسن المعلم صياغتها فأنها تقيس الأنواع المتطورة والمتقدمة من التعلم. إن الميزة الأساسية لهذه الأسئلة الكتابية القصيرة هي انها تجعل الطلبة ينتجون الجواب الصحيح، وليس

مجرد انتقائه من خيارات متعددة قد يقع اختيار الطالب للإجابة الصحيحة بمحض الصدفة (Permana, Permatawati, 2020)

– التقارير: التقرير هو شكل من أنواع الكتابة الوظيفية، يتضمن وصفًا مفصلًا، او مجملًا لقضية أو موضوع معين او حالة محددة، ويجمع قدرًا كافيًا من الحقائق والمعلومات في موضوع محدد بناء على طلب محدد، او غرض مقصود (اليافعي، 2017).

– الواجبات المنزلية: مواضيع مختارة من المقرر الدراسي يحددها المعلم ويكلف الطلبة بأدائها في المنزل، مع ضرورة التركيز فيها على القضايا المحورية في المنهاج الدراسي، ويراعي فيها ان تكون مناسبة لمستويات الطلبة، ولا يشترط توحيدها لجميعهم (البحري، 2011).

والواجبات المنزلية في المواد الاجتماعية عبارة عن أنشطة أو تمارين أو تدريبات أو أسئلة أو إعداد رسومات ولوحات أو خرائط أو مخططات بيانية وغيرها (الزوامري، 2013).

– الاختبارات القصيرة: الاختبارات القصيرة أداة تقويمية يتم أعدادها ليتم تطبيقها في نهاية جزء محدد من المحتوى المقرر، وتركز هذه الاختبارات على فكرة علمية أو موضوع محدد، أو وحدة معينة خلال فترة محددة، ويترك الطالب ليفكر بشكل حر ويجيب بتعبيره الخاص. (زيتون، 2007). ويفضل إشراك الطلبة مع المعلم في عملية إعداد الأسئلة القصيرة، وقد ثبتت فعالية الاختبارات التكوينية القصيرة، وأنها تلعب دورًا هامًا في تقويم الطلبة داخل الصف، وتجعل الطلبة يراجعون المادة الدراسية ويحصلون على تغذية راجعة مباشرة (Permana & Permatawati, 2020).

– المشاريع: يعتمد فيها على العمل المهاري والاستقصائي للوصول إلى نتائج وتفسيرات علمية خلال مدة مناسبة من الزمن. وتعد أداة تساعد على تنمية قدرات التفكير العلمي ومهاراته، إضافة

إلى تنمية العمل الجماعي (الذهلية، 2018)، وثبت أن المشاريع تزيد من التحصيل المباشر والمؤجل للطلبة (العبسي وعشا، 2013).

-الأنشطة: عبارة عن مهام إضافية مناسبة ومفيدة تختبر الأداء ومدى تعلم الأهداف. وقد تكون إثرائية للطلبة المتفوقين أو علاجية لغير المتفوقين، وتتم تحت إشراف المعلم (الهاشمي، 2020).

- ملف أعمال الطالب (البورت-فوليو *Portfolio*): هو عبارة عن سجلات أو تدوينات للتعلم والتقويم، تتجمع فيها عينات تمثل أعمال الطلبة والتي توضح تحصيلهم وتقدمهم وجهدهم وما أنجزوه من نشاطات، وتشمل كل من مخرجات التعلم الى جانب عملياته، وقد ترتكز على مجال دراسي معين او أكثر من مجال، ويشير نمو محتوى البورت فوليو الى مدى مشاركة الطالب في انتقائه للمواد المختارة، ويوضع في الحسبان التقويم الذاتي للطالب؛ باعتباره اهم مكون في نمو البورت فوليو بما يسمح باطلاع أولياء الأمور على الأنشطة التي يمارسها ابناؤهم في عملية التعلم، ومعدلات نموهم وتقدمهم الدراسي (الزاملي والصارمي وكاظم، 2009).

- قوائم الرصد والشطب: وهي مجموعة من الفقرات التي يستخدمها المعلم والطالب وتكون الإجابة عليها بالسلب أو الإيجاب. يتم إعدادها من خلال تحليل المحتوى وتحديد مخرجات التعلم، ويجب أن تكون دقيقة ولا تزيد فقراتها عن عشرة فقرات (العبسي، 2010).

- سلالم التقدير: قوائم من فقرات متدرجة، تظهر معلومات دقيقة ومركزة عن المهام التعليمية المستهدفة، يتم من خلالها تحديد المستوى الذي وصل إليه الطالب في أداء مهمة معينة. وتعتمد جودة مقاييس التقدير على مدى صلاحية المعايير المستخدمة في إنشائها. وتختلف عن قوائم الرصد والشطب في أن الأخيرة توفر معلومات عن الموضع المقوم من حيث الوجود والعدم، بينما

سلالم التقدير فتوفر مجموعة من الخصائص ليحكم من خلالها على درجة وجود خاصية معينة منها. (سعادة وإبراهيم، 2020؛ الزاملي والصارمي وكاظم، 2009).

– السجل القصصي: سجل يحتفظ فيه بالملاحظات حول أداء المهام ومدى إنجازها من قبل الطلبة، وتسجل فيها الأنشطة المختلفة من قبل المعلمين أو الطلبة، وبشكل جماعي أو فردي. (سعادة وإبراهيم، 2020).

– سجل وصف سير التعلم: عبارة عن سجل يتيح الفرصة للمعلم بالاطلاع على آراء وانطباعات الطلبة، حول المادة الدراسية أو طريقة التدريس أو الأشياء التي تفاعلوا معها خلال الدرس، فيدونون ذلك في السجل بحرية تامة وبلا مخاوف أو ضغوط من المعلم (البشير وبرهم، 2012).

ترى الباحثة أن إمكانية توظيف العديد من الأدوات التقويمية التربوية بطريقة تكوينية هو أمر إيجابي ويحسب لصالح التقويم التكويني؛ إذ يتيح للمعلمين فرصة اختيار ما يناسبهم منها، وما يلائم أجواء وظروف طلبتهم والفصول الدراسية. كما أنه يتيح فرصة استخدام أكثر من نوع واحد من الأدوات خلال الفصل، ولا يكتفي بنوع واحد منها، وفي هذا يقول مدكور (2001, 264): "فكلما تنوعت أدوات التقويم زادت معلوماتنا عن العمل، أو الموقف أو السلوك أو التلميذ الذي نقومه، وبالتالي تكون أحكامنا دقيقة وعلاجنا شافيًا".

ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة

يحتوي هذا القسم على الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي لها علاقة بموضوع هذه الدراسة ومرتبة زمنيًا من الأقدم إلى الأحدث:

أجرى الرويلي (2012) دراسة هدفت للكشف عن درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى في منطقة الجوف لمهارات التقويم التكويني، ومدى ممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (387) معلمًا يدرسون الصفوف الأولى، وتم اختيارهم بطريقة عشوائية، وكشفت النتائج أن درجة امتلاك المعلمين لمهارات التقويم التكويني جاءت مرتفعة بالترتيب في المجالات الآتية: مجال التشخيص، ثم مجال التنفيذ ثم مجال التخطيط. وكشفت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في جميع المجالات، ولمتغير الخبرة جاءت فقط في مجال التشخيص لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات.

وفي دراسة للبياتي (2013)، هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ، وكان مجتمع البحث مدارس مديرية تربية محافظة ديالى في العراق. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا الضبط الجزئي، وكانت نتائج الدراسة كالآتي: إن استراتيجية التقويم البنائي تسهم في تحسين نتائج تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ، وأن طلاب المرحلة المتوسطة بحاجة إلى استعمال استراتيجيات حديثة أكثر فعالية ومبنية على أسس علمية.

في دراسة وينغوسكي وعطيه (Wyngowski, Ateah, 2015) ناقشت ما توفره معايير مبادرة الحكومة الأمريكية للأساس المشترك(CCSS)، لتعزيز التقويم التكويني في حصص التاريخ والدراسات الاجتماعية في المدارس الولايات المتحدة كافة. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. واستنتجت الدراسة أن ثمة دليل واضح على أن التقويم التكويني يمكن أن يعزز خاصية التعلم لدى

الطلبة إذا ما تم تنفيذه بشكل جيد. ولكن لا يزال المعلمون يواجهون تحديات عديدة في تطبيق التقويم التكويني في فصولهم الدراسية.

وأجرى مارتن، وبولي، ودرو، وشانغ (Martin, Polly, Drew, Chuang,2015) دراسة تفحصت تأثير التطور المهني على تصورات معلمي المدارس الابتدائية واستخدامهم لأداة التقويم التكويني القائمة على الإنترنت في الولايات المتحدة، والتي تركز على مهارات تحسس الأرقام لدى الطلبة. وتمت على شكل استبانة للمعلمين من خلال تحليل استقرائي للتأملات المكتوبة للمعلمين والاستجابة للمسح المفتوح، ذكر المعلمون المشاركون في الاستبانة أن استخدام استراتيجية التقويم التكويني يدعم ويعزز تعليمهم، ويوفر فرصًا لتعاون المعلمين، وكان بمثابة وسيلة للتعلم المهني للمعلمين. وأشار التحليل الكمي للمسح السابق واللاحق إلى زيادة ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلم لتكون أكثر تركيزًا على الطالب.

أجرى الكساب والشقيفي (2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر كفايات التقويم التكويني/السعودية، وذلك من خلال تطبيق استبانة والتي تكونت من (57) فقرة موزعة على عدة محاور وهي كالآتي: الكفايات المهنية، وبناء أدوات التقويم التكويني، والأسئلة الاختبارية، والتفاعلات الصفية، وتكونت العينة العشوائية من (100) معلم و (50) معلمة، وأظهرت النتائج وجود فروق لمتغير الجنس لصالح الذكور في محاور الكفايات المهنية وبناء الأدوات والتفاعلات الصفية، وعدم وجود فروق في محوري كفايات الأسئلة الاختبارية، مع وجود فروق في محور الكفايات المهنية لمتغير معلمي المرحلة الثانوية، ووجود فروق لكفايات التفاعلات الصفية وفقا لمتغير عدد دورات التدريبية للمعلمين لصالح المعلمين الذين لم يخضعوا لدورات تدريبية.

وفي دراسة ألفوهاي، وأكينلو سوتو (Alufohai, Akinlosotu 2016) هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي المدارس الثانوية العامة نحو ممارسات التقويم التكويني في نيجيريا، تبعًا للمتغيرات الجنس والعمر وسنوات الخبرة ومجال التخصص التربوي على موقف المعلمين من ممارسات التقويم التكويني في المدارس الثانوية، واستخدم الباحث في الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة، وتكونت عينة الدراسة من543 معلماً. أظهرت نتائج هذه الدراسة أن نسبة المعلمين ذوي المواقف الإيجابية تجاه ممارسات التقويم التكويني هي الأكبر. وتشير إلى أن المؤهلات العلمية، وسنوات الخبرة في التدريس، تحدد بشكل كبير مواقف المعلمين تجاه ممارسات التقويم التكويني في حين أن الجنس لا يؤثر على ذلك.

وفي دراسة أباجيهو (Abejehu, 2016) هدفت إلى التعرف على الممارسة الفعلية للتقويم التكويني في إثيوبيا، ولأغراض الدراسة تم استخدام طريقة المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من72 معلمًا من المدرسة الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية استخدموا التقويم التكويني منذ البداية لمعرفة المعارف السابقة لدى الطلبة، بالإضافة إلى أن التغذية الراجعة المقدمة من قبل المعلم مناسبة وتختلف من معلم إلى آخر، واتضح من النتائج أن بعض المعلمين يستخدمون الاختبارات التقليدية مثل الورقة والقلم، أداة للتقويم التكويني، وأهملت الأدوات الأخرى التي تقوم المستوى الوجداني والمهارى للطلبة، فهناك تناقض بين التصور للتقويم التكويني والغرض من التقويم التكويني، فإن الممارسة التكوينية للتقويم التكويني في المدارس الابتدائية، يفتقر إلى الانسجام والتوافق والمصداقية.

وأجرى أوزان وكنجال (Ozan & Kincal, 2018) دراسة الغرض منها دراسة آثار التقويم التكويني على التحصيل الدراسي للطلاب، والمواقف تجاه الدروس، ومهارات التنظيم الذاتي في

فصل الدراسات الاجتماعية للصف الخامس في أرضروم في تركيا. تم استخدام أسلوب البحث المختلط لإجراء الدراسة. تكونت عينة الدراسة من 45 طالبًا. وكانت نتيجة الدراسة أن المجموعة التجريبية التي تم فيها تنفيذ أدوات التقويم التكويني، لديها مستويات تحصيل أكاديمي أعلى بشكل ملحوظ، ومواقف أفضل تجاه الفصل مقارنة بالطلبة في المجموعة الضابطة. فيما يتعلق بمهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب، فعلى الرغم من أن التقويم التكويني كان له تأثيرًا إيجابيًا، إلا أنه لم يتم العثور على فرق جوهري بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وبحسب ملاحظات الباحث والمقابلات التي أجريت مع المعلم والطلاب، فقد تقرر أن النظرة العامة لتطبيق التقويم التكويني كانت إيجابية بشكل ملحوظ.

وقامت الحسناوي (2019) بدراسة حول أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية في مدينة بابل في العراق، وذلك باستخدام المنهج التجريبي ذي الضبط الجزئي لثلاث مجموعات (تجريبيتين وضابطة). وجاءت العينة للمجموعة التجريبية الأولى عبارة عن 46 طالبة، وللمجموعة التجريبية الثانية 43 طالبة، أما المجموعة الضابطة فتكونت من 47 طالبة. وجاءت النتائج كالآتي: إثبات فاعلية كل من التقويم البنائي والبديل في تدريس اللغة العربية وفي تحسين مستوى الطلاب فيها، يساعد التقويمان الطلاب على التفكير الحر والتحصيل الجيد في تقديم الإجابات، وثبت أثرهما الحيوي الإيجابي عليهم.

وقام أحمدي (Ahmedi,2019) بدراسة هدفت إلى التأكد من وجود علاقة بين مواقف المعلمين تجاه التقويم التكويني وتطبيقه في مدارس جمهورية كوسوفو. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي من خلال تطوير استبانة إحصائية وزعت على 47 معلمًا ومعلمة. جاءت الفرضية البديلة هي أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين مواقف المعلمين وأفعالهم تجاه التقويم التكويني. تشير النتائج

إلى وجود علاقة ملحوظة بين مواقف المعلمين وممارساتهم تجاه التقويم التكويني، إلى وجود اختلافات بين المواقف تجاه التقويم التكويني وتنفيذه في الممارسة العملية، وأن متوسط مواقف المعلمين تجاه التقويم التكويني أعلى من متوسط المعلمين الذين يطبقونه.

وأجرى الغامدي (2020) دراسة هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة معلمي الفيزياء للتقويم البنائي في البيئة الصفية بمدينة الباحة في المملكة العربية السعودية. واعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي، واتخذت بطاقة الملاحظة أداة في جمع البيانات والمعلومات. واقتصر مجتمع الدراسة على معلمي الفيزياء بمنطقة الباحة والبالغ عددهم (60) معلمًا. حيث أظهرت نتائج الدراسة استخدام معلمي الفيزياء للتقويم البنائي في البيئة الصفية بمنطقة الباحة بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (1.87).

وفي دراسة جيبسون (Gibson,2020) تناولت مدى تأثير التقويم التكويني على التعليم والتعلم، وتأثيره كذلك على مخرجات التعليم ونتائج الطلاب في الولايات المتحدة الأمريكية. تكونت عينة الدراسة من 569 طالبًا، واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي في فصل دراسي للصف الأول مع مجموعة من خمسة طلاب على مدار أربعة أسابيع. تم جمع البيانات الكمية أسبوعيًا لكل أسبوع من الأسابيع الأربعة باستخدام مراقبة تقدم FastBridge Word Segmenting ثم مقارنتها بالبيانات الأساسية التي تم الحصول عليها قبل الدراسة. تم استخدام اختبار ANOVA أحادي الاتجاه بين الموضوعات لمقارنة متوسط الدرجات في مراقبة تقدم تقسيم Word في FastBridge. تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات. توصل الباحث إلى أن استخدام التقويم التكويني يؤثر بشكل إيجابي على التعليم والتعلم كما يتضح ذلك من النتائج الإيجابية التي حصل عليها الطلاب.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة

من حيث الهدف: تنوعت الدراسات في أهدافها، حيث اهتم بعضها بدراسة مدى امتلاك معلمي الصفوف الأولى وممارستهم للتقويم التكويني كما في دراسة (الرويلي، 2012)، وبعضها تناول مدى توافر كفايات التقويم التكويني لدى المعلمين كما في دراسة (الكساب والشقيفي، 2016). بينما اهتمت بعض الدراسات بواقع تطبيق التقويم التقليدي والبديل في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية (Caliskan and Kasikci, 2010) حول واقع استخدام التقويم التكويني في تدريس الفيزياء (الغامدي، 2020) وبعضها حول واقع استخدام التقويم التكويني بشكل عام في المرحلة الابتدائية كما في دراسة (Abejehu,2016).

وهناك دراسات ركزت في أهدافها على الفاعلية أو الأثر والتأثير: مثل مدى فاعلية التقويم التكويني على التعليم والتعلم في الدراسات الاجتماعية كالتاريخ (البياتي، 2013)، أو في المرحلة المتوسطة في تدريس اللغة العربية (الحسناوي، 2019)، أو الدراسة بشكل عام وأثره على المعلمين والطلبة معًا (Ozan, Kincal, 2018)، أو فاعلية التقويم التكويني في تعزيز التعلم لدى الطلبة (Gibson,2020 ؛Wyngowski, Ateah, 2015).

من حيث أداة الدراسة: اختلفت الأداة من دراسة إلى أخرى بحسب هدف وأسئلة كل دراسة، فاستخدمت أغلب الدراسات أداة الاستبانة كما في دراسة (الرويلي، 2012؛ Martin, Polly, Drew, Chuang,2015؛ الكساب والشقيفي، 2016؛ Abejehu, 2016؛ 2019).

وبعض الدراسات اعتمد المنهج التجريبي (البياتي، 2013؛ Wyngowski, Ateah, 2015، Ahmedi,2019؛ Gibson,2020)، وبعضها استخدم المنهج الاستقصائي Alufohai, Akinlosotu,

(2016)، وبعضها بطاقة ملاحظة (الغامدي، 2020). وبعضها البحث المختلط (Kincal, Ozan, 2018).

من حيث فئة العينة: بعض الدراسات طُبقت على الطلبة (البياتي، 2013؛ Wyngowski, Ateah, 2015؛ Kincal, Ozan, 2018؛ الحسناوي، 2019؛ Gibson,2020). وبعضها طُبق على المعلمين (الرويلي، 2012؛ الكساب والشقيفي، 2016؛ Martin,& others, 2015؛ Yilar,Topkaya,2016؛ Alufohai, Akinlosotu,2016؛ Abejehu,2016؛ Ahmedi,2019؛ الغامدي، 2020).

من حيث متغير الجنس: بعض الدراسات طُبق على الذكور كدراسة (الرويلي، 2012؛ الكساب والشقيفي، 2016؛ Alufohai, Akinlosotu, 2016؛ الغامدي،2020). وبعضها طُبق على كلا الجنسين معًا كدراسة (الكساب والشقيفي، 2016).

من حيث متغير المرحلة الدراسية: بعض الدراسات تناولت مرحلة التعليم الأساسي كدراسة (الرويلي، 2012؛ Martin,& others, 2015؛ Abejehu, 2016؛ Gibson,2020). وبعضها تناول المرحلة المتوسطة كدراسة (البياتي، 2013؛ Kincal,Ozan,2018)، وبعضها تناول المرحلة الإعدادية (Akinlosotu, Alufohai, 2016؛ الحسناوي، 2019).

تتفق هذه الدراسة مع بعض الدراسات الأخرى في اعتماد المنهج الوصفي، واعتماد الاستبانة كأداة لها، ومن حيث تطبيقها على المعلمين، وتناول متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة. بينما تتميز الدراسة الحالية بأنها تهدف إلى التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للتقويم التكويني في المدارس العراقية خاصة في مركز محافظة كركوك، إضافة إلى قطاع التعليم (خاص–حكومي).

موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة

استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في تكوين مشكلتها وتحديد أبعادها، وكذلك على مستوى الأدب النظري، فقد استفادت من المصادر والمراجع المختلفة التي تم الرجوع إليها، في بناء أداة الدراسة الاستبانة، وتفسير النتائج وربطها مع تلك الدراسات. كما تميزت الدراسة في الأخذ بمتغير قطاع التعليم (خاص–حكومي)، وفي تناولها لنشأة التقويم التكويني في سياقه التاريخي، وهو أمر مهم من الناحية النظرية من وجهة نظر الباحثة.

وسلطت الضوء على اهتمام الحكومات حول العالم، بالتقويم التكويني وتوفيرها للدعم المادي للمدارس التي تعتمده في برامجها التعليمية. تميزت الدراسة في عدم الاكتفاء بالمراجع والمصادر التربوية، بل استعانت بالتقارير الحكومية والوزارية المختلفة من العراق ودول العالم، وتلك التابعة للمنظمات الدولية المختلفة.

الفصل الثالث
الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل عرضًا لمنهج الدراسة، والطريقة والإجراءات المتبعة في تحقيق أهدافها، للتعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، كما يتضمن وصفًا لكل من مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة الى أداتها، وطرق التحقق من الصدق والثبات، ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن أسئلتها.

منهج الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، إذ يُعد هذا المنهج الأكثر ملاءمة لهذا النوع من الدراسات، حيث تم استخدام أداة الاستبانة في عملية جمع البيانات الخاصة بعينة بالدراسة، وتحليل البيانات للوصول إلى النتائج التي تساعد في الإجابة عن أسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة في مركز محافظة كركوك في جمهورية العراق والبالغ عددهم (1074) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم في جمهورية العراق للعام الدراسي (2022/2021).

عينة الدراسة

تم تطبيق هذه الدارسة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية والخاصة في مركز محافظة كركوك في جمهورية العراق، إذ تم اختيار العينة

من خلال الطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة والمؤلفة من (274) معلمًا ومعلمة، من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية خلال العام الدراسي 2022/2021.

تم توزيع الاستبانات على مجتمع الدراسة خلال الفصل الاول من العام الدراسي (2022/2021) بشكل الكتروني، وتم استرجاع جميع استبانة وكانت قابلة للتحليل والترميز. وقد تم اختيار العينة مراعاة بالنسبة لتوزعهم في المجتمع الأصلي حسب متغيرات الدراسة، كما هو مُبَيَّن في الجدول الآتي:

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	100	%36.5
	أنثى	174	%63.5
	المجموع	274	%100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	54	%19.7
	بكالوريوس	182	%66.4
	دراسات عليا	38	%13.9
	المجموع	274	%100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	54	%19.7
	من 5 سنوات الى 10 سنوات	100	%36.5
	أكثر من 10 سنوات	120	%43.8
	المجموع	274	%100.0
القطاع التعليمي	خاص	54	%19.7
	حكومي	220	%80.3
	المجموع	274	%100.0

أداة الدراسة

تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة لقياس درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، وقد تكوَّنت الأداة بصورتها الأوَّلية من (56) فقرة موزعة على سبعة مجالات بالإضافة إلى المتغيرات الديموغرافية والملحق (1) يبين الاستبانة بصورتها الأولية.

كانت مجالات الاستبانة بصورتها الأولية كما يلي: مجال الاختبارات الشفوية والمكون من (8) فقرات، ومجال الاختبارات القصيرة والمكون من (6) فقرات، ومجال المشاريع والمكون من (12) فقرة، ومجال الملاحظة والمكون من (9) فقرات، الواجبات المنزلية والمكون من (9) فقرات، ومجال التقارير والمكون من (6) فقرات، ومجال الأسئلة القصيرة والمكون من (6) فقرات.

وقد تم اعتماد تدريج ليكرت خماسي لتصحيح أداة الدراسة المكونة من (53) فقرة، حيث تعطى كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وهي تمثل رقميًا (5، 4، 3، 2،1) على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس الآتي لأغراض تحليل النتائج كما هو موضح من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبدائل} - \text{الحد الأدنى للبدائل}}{\text{عدد المستويات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$$

- المدى الأول : (1 + 1.33 = 2.33)، وعليه يصبح التقدير (1 – 2.33) مؤشرًا منخفضًا.
- المدى الثاني: (2.34+ 1.33 = 3.67)، يصبح التقدير (2.34 – 3.67) مؤشرًا متوسطًا.
- المدى الثالث: (3.67+ 1.33 =5)، وعليه يصبح التقدير (3.68 – 5) مؤشرًا مرتفعًا.

صدق أداة الدراسة

أ. صدق المحتوى لأداة الدراسة

للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة؛ تم عرضها على 21 محكمًا من أعضاء الهيئة التدريسية والمشرفين والمعلمين من ذوي الاختصاص والخبرة في العراق والأردن، والمُبين في ملحق (2)، وذلك بهدف إبداء آرائهم حول دقة وصحة محتوى أداة الدراسة من حيث: وضوح الفقرات والصياغة اللغوية، ومدى انتماء الفقرات للمجال الذي تتبع له، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت لأجله، وإضافة أو تعديل أو حذف الفقرات بما يرونه مناسبًا.

وقد تمّ الأخذ بكافة ملاحظات المحكمين؛ حيث تمَّ القيام بتعديل الصياغة اللغوية للفقرات (4،5،6،7،8،9،43،47،50) وحذف مجال الملاحظة، وحذفت الفقرات رقم (9،17،23،33)، والتي أجمع عليها ما نسبته (80%) كحد أدنى تم الاتفاق عليها من المحكمين كمعيار للحكم على صلاحيتها، وبالإبقاء على الفقرات التي أجمع عليها المحكمين دونما تعديل، وأضيفت أربعة مجالات هي (السجل القصصي، سلالم التقدير، أداة الرصد والشطب، وملف الإنجاز)، والملحق (3) يوضح الاستبانة بصورتها النهائية. وبناءًا على ذلك أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (54) فقرة موزعة على تسعة مجالات كما يأتي:

1. مجال الاختبارات التكوينية الشفوية والمكون من (8) فقرات.
2. مجال الاختبارات التكوينية الكتابية والمكون من (7) فقرات.
3. مجال المشاريع والمكون من (7) فقرات.
4. مجال الواجبات البيتية والمكون من (5) فقرات.
5. مجال الأنشطة والمكون من (6) فقرات.

6. مجال ملف الإنجاز والمكون من (5) فقرات.

7. مجال قوائم الرصد والشطب والمكون من (5) فقرات.

8. مجال سلالم التقدير والمكون من (5) فقرات.

9. مجال السجل القصصي والمكون من (5) فقرات.

ب. صدق البناء لأداة الدراسة

للتحقق من صدق البناء تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من مجتمع الدراسة المستهدف خارج عينة الدراسة، وذلك للتعرف على مدى صدق الاتساق الداخلي للأداة ومدى إسهام الفقرات المكونة لها، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين الفقرات والمجال الذي تنتمي اليه، وحساب قيم معاملات الارتباط بين الفقرات والدرجة الكلية للأداة، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (2):

الجدول (2)

معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه

مجال الاختبارات التكوينية الشفوية			مجال الاختبارات التكوينية الكتابية			مجال المشاريع		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	**0.76	0.000	9	**0.57	0.000	16	**0.86	0.000
2	**0.87	0.000	10	**0.75	0.000	17	**0.80	0.000
3	**0.87	0.000	11	**0.63	0.000	18	**0.65	0.000
4	**0.73	0.000	12	**0.72	0.000	19	**0.85	0.000
5	**0.46	0.006	13	**0.71	0.000	20	**0.82	0.000
6	**0.56	0.000	14	**0.72	0.000	21	**0.51	0.002
7	**0.67	0.000	15	**0.50	0.003	22	**0.69	0.000
8	**0.51	0.000						

مجال الواجبات البيتية			مجال الأنشطة			مجال ملف الإنجاز		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
23	**0.63	0.000	28	**0.77	0.000	34	**0.97	0.000
24	**0.71	0.000	29	**0.87	0.000	35	**0.97	0.000
25	**0.72	0.000	30	**0.87	0.000	36	**0.98	0.000
26	**0.88	0.000	31	**0.89	0.000	37	**0.96	0.000
27	**0.65	0.000	32	**0.50	0.002	38	**0.96	0.000
			33	**0.83	0.000			
مجال قوائم الرصد والشطب			مجال سلالم التقدير			مجال السجل القصصي		
رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
39	**0.99	0.000	44	**0.98	0.000	49	**0.99	0.000
40	**0.98	0.000	45	**0.98	0.000	50	**0.99	0.000
41	**0.99	0.000	46	**0.98	0.000	51	**0.99	0.000
42	**0.99	0.000	47	**0.95	0.000	52	**0.98	0.000
43	**0.99	0.000	48	**0.98	0.000	53	**0.99	0.000

**** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01 ≥α).**

*** دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥α).**

يُبين الجدول (2) أنَّ قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال الاختبارات التكوينية الشفوية تراوحت بين (0.46– 0.87) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥α).

كما يُبين الجدول بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال الاختبارات التكوينية الكتابية تراوحت بين (0.50– 0.75) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥α).

ويُبين الجدول بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال المشاريع تراوحت بين (0.51– 0.86) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥α).

وكما يُبين الجدول أيضاً بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال الواجبات البيتية تراوحت بين (0.63– 0.88) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05 ≥α).

ويُبين الجدول بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال الأنشطة تراوحت بين (0.50– 0.89) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وكما يُبين الجدول أيضاً بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال ملف الإنجاز تراوحت بين (0.96– 0.98) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويُبين الجدول أيضاً بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال قوائم الرصد والشطب تراوحت بين (0.98– 0.99) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويُبين الجدول بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال سلالم التقدير تراوحت بين (0.95– 0.98) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وكما يُبين الجدول أيضاً بأن قيم معاملات ارتباط الفقرات لمجال السجل القصصي تراوحت بين (0.98– 0.99) مع المجال، وقد كانت هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

كما تم استخراج قيم معاملات الارتباط بيرسون (Pearson)؛ بين المجالات الأداة والدرجة الكلية على الأداة، وذلك كما هو مُبيّن في الجدول (3):

الجدول (3): معاملات الارتباط بين المجالات والدرجة الكلية على الأداة

#	المجالات	الأداة ككل
1	الاختبارات التكوينية الشفوية	0.68**
2	الاختبارات التكوينية الكتابية	0.56**
3	المشاريع	0.76**
4	الواجبات البيتية	0.86**
5	الأنشطة	0.88**
6	ملف الإنجاز	0.92**
7	قوائم الرصد والشطب	0.89**
8	سلالم التقدير	0.86**
9	السجل القصصي	0.72**

*** دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).**

**** دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$).**

يُبين الجدول (3) وجود معاملات ارتباط مرتفعة ودالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين مجالات والدرجة الكلية على الأداة، إذ تراوحت بين (0.56 – 0.92)، مما يُشير الى وجود درجة من صدق الاتساق في الفقرات على مجالات، وقابليتها للتطبيق على عينة الدّراسة، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة مناسبة من الصدق.

ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيق الاستبانة على مجموعة مكونة من (30) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من مجتمع الدراسة المستهدف، وتمَّ حساب معامل الاتساق الداخلي للفقرات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach–Alpha)، والجدول (4) يُبين قيم معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا لمجالات الأداة والفقرات ككل.

الجدول (4)

معاملات الثبات وفق معادلة كرونباخ ألفا لمجالات الأداة والفقرات ككل

#	المجالات	معامل كرونباخ ألفا	عدد الفقرات
1	الاختبارات التكوينية الشفوية	0.83	8
2	الاختبارات التكوينية الكتابية	0.78	7
3	المشاريع	0.87	7
4	الواجبات البيتية	0.71	5
5	الأنشطة	0.87	6
6	ملف الإنجاز	0.97	5
7	قوائم الرصد والشطب	0.99	5
8	سلالم التقدير	0.98	5
9	السجل القصصي	0.99	5
	الأداة ككل	0.97	53

يُبين الجدول (4) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا على مجالات الأداة وعلى الفقرات ككل، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات على مجالات الأداة (0.71– 0.99)، في حين بلغ قيمة معامل كرونباخ ألفا على فقرات الأداة ككل (0.97)، وتعتبر

هذه القيم على المقياس قيمًا جيدة لأغراض الدراسة الحالية، في ضوء ما أشارت إليه الدراسات السابقة.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أ. المتغيرات الأساسية، وهي:

1. الجنس، وله فئتان: (ذكر، أنثى).
2. المؤهل العلمي، وله ثلاث مستويات: (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا).
3. سنوات الخبرة، وله ثلاث مستويات: (أقل من 5 سنوات، 5 – 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).
4. قطاع التعليم: (خاص، حكومي)

ب. المتغيرات الثانوية، وهي:

- درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية.

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بالعديد من الإجراءات خلال القيام بالدراسة، وهي كالآتي:

- الرجوع إلى الدراسات السابقة والاستفادة منها.
- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها والهدف منها.
- بناء أداة الدراسة، والتحقق من صدق المحتوى لأداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأوَّلية. من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من داخل الجامعة وخارجها، والتعديل عليها بما يتناسب مع ملاحظاتهم.

- تحديد مجتمع وعينة الدراسة، وطريقة إجراء الاستبانة.
- التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها ومن جاهزيتها للتطبيق.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة، موجه من عمادة كلية العلوم التربوية في جامعة الشرق الأوسط إلى وزارة التربية في جمهورية العراق.
- بناء الاستبانة الكترونيًا على برنامج (Google Drive) لسهولة توزيعها وجمع البيانات وذلك بسبب البعد الجغرافي وانتشار جائحة كورونا.
- توزيع أداة الدراسة على أفراد عينة الدراسة، بعد شرح هدف الدراسة لهم، وكيفية ملء الاستبانة، حيث تم توزيع الاستبانة بشكل الكتروني، وتم جمع البيانات وتدقيقها.
- بعد الانتهاء من تطبيق الدراسة تم تخزين البيانات على الحاسب الآلي، وذلك بهدف المعالجة الإحصائية لها باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-V23).

المعالجة الإحصائية

تمت المعالجات الإحصائية لبيانات الدراسة باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS-V23)، وذلك على النحو الآتي:

- **للإجابة عن السؤال الأول،** تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لفقرات درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية.
- **للإجابة عن السؤال الثاني،** تمّ استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Sample T Test) على استجابة الأفراد الدراسة.

- **للإجابة عن السؤال الثالث:** تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova).
- **للإجابة عن السؤال الرابع:** تمّ استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova).
- **للإجابة عن السؤال الخامس:** تمّ استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent Sample T Test) على استجابة الأفراد الدراسة.

الفصل الرابع
نتائج الدراسة

يتناول الفصل عرضًا للنتائج المتعلقة باستجابات أفراد الدراسة على الأداة، وذلك بعد إجراءات جمع البيانات وتحليلها، وفيما يلي عرض للنتائج الإجابة عن أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نصَّ على: " ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية؟"

للإجابة عن السؤال الأول تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب لدرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية عام، ولكل مجال من مجالات الدراسة. وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (5).

الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية مرتبة تنازلياً.

الرقم	المجالات	المُتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.4	الواجبات البيتية	3.75	0.54	1	مُرتفع
.1	الاختبارات التكوينية الشفوية	3.36	0.54	2	مُتوسط
.2	الاختبارات التكوينية الكتابية	3.08	0.58	3	مُتوسط
.3	المشاريع	2.87	0.69	4	مُتوسط
.5	الأنشطة	2.83	0.58	5	مُتوسط
.6	ملف الإنجاز	1.91	0.71	6	مُنخفض
.8	سلالم التقدير	1.76	0.82	7	مُنخفض
.7	قوائم الرصد والشطب	1.73	0.78	8	مُنخفض
.9	السجل القصصي	1.53	0.72	9	مُنخفض
المتوسط الحسابي الكلي		2.62	0.49	مُتوسط	

يُبين جدول (5) أنَّ تقييم درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، قد جاء بدرجة (مُتوسط)، وبمتوسط حسابي (2.62) وانحراف معياري (0.49)، في حين جاءت المجالات على الأداة وفقًا للترتيب الآتي في المرتبة الأولى جاء مجال " الواجبات البيتية " بدرجة تقييم (مُرتفع)، وبمتوسط حسابي (3.75) وانحراف معياري (0.54)، وبالمرتبة الثانية جاء مجال " الاختبارات التكوينية الشفوية " بدرجة تقييم (مُتوسط)، وبمتوسط حسابي (3.36) وانحراف معياري (0.54)، أما بالمرتبة الثالثة جاء مجال " الاختبارات التكوينية الكتابية " بدرجة تقييم (مُتوسط)، وبمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.58)، وبالمرتبة الرابعة جاء مجال " إداء المشاريع " بدرجة تقييم (مُتوسط)، وبمتوسط حسابي (2.87) وانحراف معياري (0.69)، أما في المرتبة الخامسة فقد جاء مجال " الأنشطة " بدرجة تقييم (مُتوسط)، وبمتوسط حسابي (2.83) وانحراف معياري (0.58)، وبالمرتبة السادسة فقد جاء مجال " ملف الإنجاز " بدرجة تقييم (مُنخفض)، وبمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (0.71)، وفي المرتبة السابعة مجال " سلالم التقدير " بدرجة تقييم (مُنخفض)، وبمتوسط حسابي (1.76) وانحراف معياري (0.82)، وبالمرتبة الثامنة جاء مجال " قوائم الرصد والشطب " بدرجة (مُنخفض)، وبمتوسط حسابي (1.73) وانحراف معياري (0.78)، أما بالمرتبة التاسعة والأخيرة جاء مجال " السجل القصصي " بدرجة (مُنخفض)، وبمتوسط حسابي (1.53) وانحراف معياري (0.72).

كما تمّ حساب قيم المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ودرجة التقييم، والرتب لفقرات درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية على كل مجال من المجالات كما يلي:

أولًا: مجال الاختبارات التكوينية الشفوية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال الاختبارات التكوينية الشفوية، وجاءت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (6).

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاختبارات التكوينية الشفوية مرتبة تنازلياً

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.4	أوجه أسئلة شفوية تتطلب إجابات قصيرة.	3.98	0.56	1	مُرتفعة
.3	أطرح أسئلة شفوية تقيس المستويات المعرفية بمستوياتها المختلفة.	3.69	0.64	2	مُرتفعة
.2	أطرح أسئلة شفوية تقيس المستويات المهارية.	3.50	0.76	3	مُتوسطة
.6	أطرح أسئلة شفوية مغلقة.	3.40	0.84	4	مُتوسطة
.8	أطرح الأسئلة الشفوية، بعد تدريس هدف تعليمي معين، وأثناء سير العملية التعليمية.	3.39	0.71	5	مُتوسطة
.1	أطرح أسئلة شفوية تقيس المستويات الوجدانية.	3.35	0.81	6	مُتوسطة
.5	أوجه أسئلة شفوية تتطلب إجابات طويلة.	2.85	0.74	7	مُتوسطة
.7	أطرح أسئلة شفوية مفتوحة.	2.74	0.88	8	مُتوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**3.36**	**0.54**	**مُتوسط**	

يُبين الجدول (6) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال الاختبارات التكوينية الشفوية قد تراوحت بين (2.74 – 3.98)، وبدرجة تقييم ما بين مُتوسطة الى مُرتفعة من درجة التقييم على الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.36) وبانحراف معياري (0.54) وبدرجة تقييم مُتوسط.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (4) والتي تنص على: " أوجه أسئلة شفوية تتطلب إجابات قصيرة " بمتوسط حسابي (3.89)، وبدرجة تقييم مُرتفعة، وتلاها الفقرة رقم (3) والتي تنص على: " أطرح أسئلة شفوية تقيس المستويات المعرفية بمستوياتها المختلفة " بمتوسط حسابي (3.69)، وبدرجة تقييم مُرتفعة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص على: " أطرح أسئلة شفوية مفتوحة " بمتوسط حسابي (2.74) وبدرجة تقييم مُتوسطة.

ثانيًا: مجال الاختبارات التكوينية الكتابية:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال الاختبارات التكوينية الكتابية، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الاختبارات التكوينية الكتابية مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.12	أستخدم أسئلة الصواب والخطأ في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.	3.58	0.74	1	مُتوسطة
.11	أستخدم أسئلة إكمال الفراغ في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.	3.49	0.74	2	مُتوسطة
15	أطرح الأسئلة الكتابية، بعد تدريس هدف تعليمي معين، وأثناء سير العملية التعليمية.	3.22	0.69	3	مُتوسطة
.10	أستخدم أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.	3.18	0.70	4	مُتوسطة
.13	أستخدم أسئلة المطابقة في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.	2.92	0.81	5	مُتوسطة
.14	أستخدم أسئلة إعادة الترتيب في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.	2.89	0.83	6	مُتوسطة
.9	أستخدم أسئلة مقالية في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.	2.29	0.83	7	مُنخفضة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**3.08**	**0.58**	**مُتوسط**	

يُبين الجدول (7) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال الاختبارات التكوينية الكتابية قد تراوحت بين (2.29 – 3.58)، وبدرجة تقييم ما بين مُنخفضة الى مُتوسطة من التقييم

على الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.08) وبانحراف معياري (0.58) وبدرجة تقييم مُتوسط.

وقد جاءت في المرتبة الأولى الفقرة رقم (12) والتي تنص على: " وأستخدم أسئلة الصواب والخطأ في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية " بمتوسط حسابي (3.58)، وبدرجة تقييم مُتوسطة، وتلاها الفقرة رقم (11) والتي تنص على: " أستخدم أسئلة إكمال الفراغ في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية " بمتوسط حسابي (3.49)، وبدرجة تقييم مُتوسطة.

أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (9) التي تنص على: "أستخدم أسئلة مقالية في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية" بمتوسط حسابي (2.29) وبدرجة تقييم مُنخفضة.

ثالثًا: مجال المشاريع

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال المشاريع، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (8).

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المشاريع مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.19	أراعي أن تتناول المشاريع قضايا من واقع حياة الطالب.	3.21	0.89	1	مُتوسطة
.17	أعرض على طلبتي نماذج وأمثلة لبعض المشاريع السابقة.	2.97	0.79	2	مُتوسطة
.21	أقدم للطلبة تغذية راجعة في كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروع.	2.92	0.72	3	مُتوسطة
.16	أخطط مشاريع تتناسب مع قدرات طلبتي وخصائصهم النمائية.	2.91	0.81	4	مُتوسطة
.18	أحدد معايير واضحة ودقيقة لتقييم المشاريع.	2.89	0.78	5	مُتوسطة
.20	أشرف على الطلبة أثناء تنفيذهم للمشروع.	2.73	0.78	6	مُتوسطة
.22	أصمم مشاريع بنائية تختبر الأداء ومدى تعلم الأهداف، أثناء سير العملية التعليمية.	2.48	0.76	7	مُتوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**2.87**	**0.69**	**مُتوسط**	

يُبين الجدول (8) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال المشاريع قد تراوحت بين (2.48 – 3.21)، وبدرجة تقييم مُتوسطة من درجة التقييم على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (2.87) وبانحراف معياري (0.69) وبدرجة تقييم مُتوسط.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (19) والتي تنص على: " أراعي أن تتناول المشاريع قضايا من واقع حياة الطالب " بمتوسط حسابي (3.21)، وبدرجة تقييم مُتوسطة، ثم تلاها الفقرة (17) والتي تنص على:" أعرض على طلبتي نماذج وأمثلة لبعض المشاريع السابقة" بمتوسط حسابي (2.97)، وبدرجة تقييم مُتوسطة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على: " أصمم مشاريع بنائية تختبر الأداء ومدى تعلم الأهداف، أثناء سير العملية التعليمية " بمتوسط حسابي (2.48) وبدرجة تقييم مُتوسطة.

رابعًا: مجال الواجبات البيتية

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال الواجبات البيتية، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (9).

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الواجبات البيتية مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.25	أعطي الطلبة واجبات بيتية بشكل مستمر خلال الفصل الدراسي.	4.29	0.58	1	مُرتفعة
.24	أكلف الطلبة بواجبات مدرسية مناسبة لمستوياتهم.	4.24	0.55	2	مُرتفعة
.26	أتابع أداء الطلبة للواجب البيتي.	4.09	0.66	3	مُرتفعة
.27	أقدم للطلبة تغذية راجعة مستمرة حول الواجب البيتي.	3.71	0.76	4	مُرتفعة
.23	أوثق الواجبات البيتية.	2.43	1.07	5	مُتوسطة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**3.75**	**0.54**	**مُرتفع**	

يُبين الجدول (9) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال الواجبات البيتية قد تراوحت بين (2.43 – 4.29)، وبدرجة تقييم ما بين مُتوسطة الى مُرتفعة من درجة التقييم على الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (3.75) وبانحراف معياري (0.54) وبمستوى درجة تقييم مُرتفع.

وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (25) والتي تنص على: " أعطي الطلبة واجبات بيتية بشكل مستمر خلال الفصل الدراسي " بمتوسط حسابي (4.29)، وبدرجة تقييم مُرتفعة، ثم تلاها الفقرة رقم (24) والتي تنص على: " أكلف الطلبة بواجبات مدرسية مناسبة لمستوياتهم " بمتوسط حسابي (4.24)، وبدرجة تقييم مُرتفعة.

أما في المرتبة الأخيرة فقد جاءت الفقرة رقم (23) التي تنص على: " أوثق الواجبات البيتية " بمتوسط حسابي (2.43) وبدرجة تقييم مُتوسطة.

خامساً: مجال الأنشطة

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال الأنشطة، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (10).

الجدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأنشطة مرتبة تنازلياً

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.31	أتابع إنجاز الطلبة للأنشطة بشكل مستمر.	3.09	0.69	1	مُتوسطة
.28	أستخدم أنشطة مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة.	3.08	0.59	2	مُتوسطة
.32	أقدم التغذية الراجعة للطلبة حول إنجازهم للأنشطة.	3.07	0.67	3	مُتوسطة
.33	أطرح أنشطة بنائية تختبر الأداء ومدى تعلم الأهداف أثناء سير العملية التعليمية.	3.04	0.67	4	مُتوسطة
.29	أستخدم أنشطة علاجية للطلبة الضعاف.	2.47	0.79	5	مُتوسطة
.30	أستخدم أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين.	2.20	0.73	6	مُنخفضة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**2.83**	**0.58**	**مُتوسط**	

يُبين الجدول (10) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال الأنشطة قد تراوحت بين (2.20 – 3.09)، وبدرجة تقييم ما بين مُنخفضة الى مُتوسطة من درجة التقييم على الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (2.83) وبانحراف معياري (0.58) وبدرجة تقييم مُتوسط.

وكما جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة (31) والتي تنص على: " أتابع إنجاز الطلبة للأنشطة بشكل مستمر" بمتوسط حسابي (3.09)، وبدرجة تقييم مُتوسطة، ثم تلاها الفقرة (28) والتي تنص على:" أستخدم أنشطة مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة " بمتوسط حسابي (3.08)، وبدرجة تقييم مُتوسطة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على: " أستخدم أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين " بمتوسط حسابي (2.20) وبدرجة تقييم مُنخفضة.

سادساً : مجال ملف الإنجاز:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال ملف الإنجاز، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (11):

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال ملف الإنجاز مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.38	أستخدم ملف الإنجاز لحفظ الأنشطة والمهام المميزة التي أنجزها الطالب.	1.93	0.74	1	مُنخفضة
.36	أضمن أنشطة علاجية للطلبة المتعثرين في ملفات إنجازهم.	1.92	0.77	2	مُنخفضة
.37	أضمن أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين في ملفات إنجازهم.	1.91	0.72	3	مُنخفضة
.35	أستخدم ملف إنجاز الطالب لتسجيل معلومات حول مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.	1.91	0.74	4	مُنخفضة
.34	أستخدم ملف الإنجاز لتقويم الطلبة	1.88	0.67	5	مُنخفضة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**1.91**	**0.71**	**مُنخفض**	

يُبين الجدول (11) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال ملف الإنجاز قد تراوحت بين (1.88 – 1.93)، وبدرجة تقييم مُنخفضة من درجة التقييم على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (1.91) وبانحراف معياري (0.71) وبدرجة تقييم مُنخفض.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (38) والتي تنص على: " أستخدم ملف الإنجاز لحفظ الأنشطة والمهام المميزة التي أنجزها الطالب " بمتوسط حسابي (1.93)، وبدرجة تقييم مُنخفضة، ثم تلاها الفقرة رقم (36) والتي تنص على: " أضمن أنشطة علاجية للطلبة المتعثرين في ملفات إنجازهم " بمتوسط حسابي (1.92)، وبدرجة تقييم مُنخفضة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (34) التي تنص على: " أستخدم ملف الإنجاز لتقويم الطلبة " بمتوسط حسابي (1.88) وبدرجة تقييم مُنخفضة.

سابعاً : مجال قوائم الرصد والشطب:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال قوائم الرصد والشطب، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (12):

الجدول (12)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال قوائم الرصد والشطب مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.43	أختار المعايير المناسبة للتقويم بها، وأخصص تقييمًا أو علامة أو درجة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها.	1.74	0.83	1	مُنخفضة
.39	أعد قوائم الرصد والشطب بمشاركة الطلبة بعد تحليل المحتوى التعليمي، ومشتملة على المهارات، والمفاهيم، والاتجاهات.	1.73	0.78	2	مُنخفضة
.42	أرتب فقرات قوائم الرصد والشطب بشكل متسلسل تسلسلًا منطقيًا حسب توقع ظهورها في السلوك أو تنفيذ المهمة.	1.72	0.78	3	مُنخفضة

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.40	أصمم فقرات قوائم الرصد والشطب بشكل مختصر، وتكون معبرة وواضحة ومحددة، وأستخدمها بشكل تكويني أثناء سير العملية التعليمية.	1.72	0.77	4	مُنخفضة
.41	أجعل قوائم الرصد والشطب صالحة للتقويم الذاتي والجماعي، ومفيدة في رفع كفاءة التعلم بشكل تكويني مستمر خلال سير العملية التعليمية.	1.71	0.80	5	مُنخفضة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**1.73**	**0.78**	**مُنخفض**	

يُبين الجدول (12) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال قوائم الرصد والشطب قد تراوحت بين (1.71 – 1.74)، وبدرجة تقييم مُنخفضة من درجة التقييم على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (1.73) وبانحراف معياري (0.78) وبدرجة تقييم مُنخفض.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (43) والتي تنص على: " أختار المعايير المناسبة للتقويم بها، وأخصص تقييمًا أو علامة أو درجة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها " بمتوسط حسابي (1.74)، وبدرجة تقييم مُنخفضة، ثم تلاها الفقرة رقم (39) والتي تنص على: " أعد قوائم الرصد والشطب بمشاركة الطلبة بعد تحليل المحتوى التعليمي، ومشتملة على المهارات، والمفاهيم، والاتجاهات " بمتوسط حسابي (1.73)، وبدرجة تقييم مُنخفضة.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (41) التي تنص على: " أجعل قوائم الرصد والشطب صالحة للتقويم الذاتي والجماعي، ومفيدة في رفع كفاءة التعلم بشكل تكويني مستمر خلال سير العملية التعليمية " بمتوسط حسابي (1.71) وبدرجة تقييم مُنخفضة.

ثامناً : مجال سلالم التقدير

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال سلالم التقدير، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (13):

الجدول (13)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال سلالم التقدير مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.46	أختار التدرج المناسب على سلالم التقدير وفقًا لطبيعة المهارة أو المهمة، وبشكل يساعد على تقدير مدى إنجاز المهارة أو المهمة من قبل الطالب وبشكل تكويني مستمر.	1.78	0.87	1	مُنخفضة
.47	أصمم أشكال مختلفة من سلالم التقدير اللفظية والعددية وحسب ما يناسب كل مهارة أو مهمة.	1.77	0.84	2	مُنخفضة
.44	أعد سلالم التقدير بمشاركة الطلبة بعد تحليل المحتوى التعليمي، ومشتملة على المهارات، والمفاهيم، والاتجاهات.	1.77	0.86	3	مُنخفضة
.48	أستخدم سلالم التقدير بشكل تكويني مستمر لتقدير قوة أو ضعف إتقان المهارة أو المهمة لدى الطالب، وأثناء سير العملية التعليمية.	1.76	0.83	4	مُنخفضة
.45	أجزئ المهارات والمهام إلى مجموعات من المهارات والمهام الأصغر، وأرتبها حسب تسلسل حدوثها أو تنفيذها من قبل الطلبة.	1.73	0.81	5	مُنخفضة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**1.76**	**0.83**	**مُنخفض**	

يُبين من الجدول (13) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال سلالم التقدير قد تراوحت بين (1.73 – 1.78)، وبدرجة تقييم مُنخفضة من درجة التقييم على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (1.76) وبانحراف معياري (0.83) وبدرجة تقييم مُنخفض.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (46) والتي تنص على: " أختار التدرج المناسب على سلالم التقدير وفقًا لطبيعة المهارة أو المهمة، وبشكل يساعد على تقدير مدى إنجاز المهارة أو المهمة من قبل الطالب وبشكل تكويني مستمر " بمتوسط حسابي (1.78) وبدرجة تقييم مُنخفضة، ثم تلاها الفقرة رقم (47) والتي تنص على: " أصمم أشكال مختلفة من سلالم التقدير اللفظية والعددية وحسب ما يناسب كل مهارة أو مهمة " بمتوسط حسابي (1.77)، وبدرجة تقييم مُنخفضة.

أما في المرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (45) التي تنص على: " أجزئ المهارات والمهام إلى مجموعات من المهارات والمهام الأصغر، وأرتبها حسب تسلسل حدوثها أو تنفيذها من قبل الطلبة " بمتوسط حسابي (1.73) وبدرجة تقييم مُنخفضة.

تاسعاً : مجال السجل القصصي:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقييم لفقرات مجال السجل القصصي، وكانت النتائج كما هو مُبيَّن في جدول (14):

الجدول (14)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال السجل القصصي مرتبة تنازليًا

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.50	أسجل الملاحظات حول سلوك وتقدم الطلبة حسب وقت ظهور مؤشرات التعلم، والتطور، والنمو لديهم، وفي الأوقات المتوقعة وغير المتوقعة لها.	1.55	0.80	1	مُنخفضة
.49	أعد سجلًا قصصيًا يعطي تصورًا واضحًا موضوعيًا عن مدى تقدم الطالب وسلوكه، ومحددًا الزمان والمكان أثناء سير العملية التعليمية.	1.54	0.74	2	مُنخفضة
.51	أدون ملاحظات حول سلوك وتقدم الطالب بشكل وصفي قصير يشتمل على حكاية أفعال الطالب والحالة التي تمت عندها كل ملاحظة.	1.53	0.78	3	مُنخفضة

#	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
.52	أضع فروضًا عن سلوك الطالب، وأحدد السلوك المتكرر لديه، وأختبر الفروض في الأنماط المتكررة.	1.52	0.71	4	مُنخفضة
.53	أرفق مع كل ملاحظة وصفية يتم تدوينها، تفسيرًا للسلوك أو الموقف الذي تم تسجيل الملاحظة عليه.	1.50	0.69	5	مُنخفضة
المتوسط الحسابي الكلي للمجال		**1.53**	**0.72**	**مُنخفض**	

يُبين الجدول (14) بأنَّ قيم المتوسطات الحسابية للفقرات على مجال السجل القصصي قد تراوحت بين (1.50 – 1.55)، وبدرجة تقييم مُنخفضة من درجة التقييم على جميع الفقرات، أمّا المجال ككل، فقد حصل على متوسط حسابي (1.53) وبانحراف معياري (0.72) وبدرجة تقييم مُنخفض.

وجاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (50) والتي تنص على: " أسجل الملاحظات حول سلوك وتقدم الطلبة حسب وقت ظهور مؤشرات التعلم، والتطور، والنمو لديهم، وفي الأوقات المتوقعة وغير المتوقعة لها " بمتوسط حسابي (1.55) وبدرجة تقييم مُنخفضة، وتلاها الفقرة رقم (49) والتي تنص على: " أعد سجلًا قصصيًا يعطي تصورًا واضحًا موضوعيًا عن مدى تقدم الطالب وسلوكه، ومحددًا الزمان والمكان أثناء سير العملية التعليمية " بمتوسط حسابي (1.54)، وبدرجة تقييم مُنخفضة.

وبالمرتبة الأخيرة جاءت الفقرة رقم (53) والتي تنص على: " أرفق مع كل ملاحظة وصفية يتم تدوينها، تفسيرًا للسلوك أو الموقف الذي تم تسجيل الملاحظة عليه " بمتوسط حسابي (1.50) وبدرجة تقييم مُنخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير الجنس.

للإجابة عن السؤال الثاني، فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية وفقًا لمتغير الجنس، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار (T-test) للعينات المستقلة لمتغير الجنس، والجدول (15) الآتي يبين هذه النتائج.

الجدول (15)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر الجنس في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

#	مجالات الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	الاختبارات التكوينية الشفوية	ذكر	100	3.40	0.62	0.758	272	.449
		أنثى	174	3.34	0.49			
2	الاختبارات التكوينية الكتابية	ذكر	100	3.14	0.75	1.322	272	.187
		أنثى	174	3.05	0.44			
3	المشاريع	ذكر	100	2.80	0.68	1.330	272	.185
		أنثى	174	2.91	0.69			
4	الواجبات البيتية	ذكر	100	3.66	0.51	2.243	272	.026
		أنثى	174	3.81	0.55			
5	الأنشطة	ذكر	100	2.79	0.58	0.874	272	.383
		أنثى	174	2.85	0.59			
6	ملف الإنجاز	ذكر	100	1.74	0.70	3.160	272	.002
		أنثى	174	2.01	0.70			
7	قوائم الرصد والشطب	ذكر	100	1.60	0.78	2.084	272	.038
		أنثى	174	1.80	0.77			
8	سلالم التقدير	ذكر	100	1.60	0.82	2.555	272	.011
		أنثى	174	1.86	0.81			

#	مجالات الاستبانة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
9	**السجل القصصي**	ذكر	100	1.32	0.58	3.660	272	.000
		أنثى	174	1.64	0.77			
	الدرجة الكلية للأداة	ذكر	100	2.55	0.50	1.925	272	.055
		أنثى	174	2.66	0.47			

يُبين الجدول رقم (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على كل من المجالات (الاختبارات التكوينية الشفوية، الاختبارات التكوينية الكتابية، المشاريع، الأنشطة) تُعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (t) على المجالات (0.758) (1.322) (1.330) (0.874) بمستوى الدلالة (0.449) (0.187) (0.185) (0.383) على التوالي، حيث كانت قيم مستوى الدلالة على هذه المجالات أعلى من (0.05) وتعتبر هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

كما يُبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على كل من المجالات (الواجبات البيتية ، ملف الإنجاز، قوائم الرصد والشطب، سلالم التقدير، السجل القصصي) تُعزى لاختلاف متغير الجنس، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (t) على المجالات (2.243) (3.160) (2.084) (2.555) (3.660) وبمستوى الدلالة (0.026) (0.002) (0.038) (0.011) (0.000) على التوالي، وقد جاءت قيم مستوى الدلالة على هذه المجالات أقل من (0.05) وتعتبر هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$). حيث كانت الفروق لصالح الاناث بمتوسط حسابي أعلى مقارنة بالذكور على جميع المجالات السابقة.

وكما يُبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة تُعزى لاختلاف الجنس، إذ بلغت القيمة

الإحصائية لاختبار (t) على الأداة (1.925) بمستوى الدلالة (0.055)، وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$)، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني، في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي."

للإجابة عن السؤال الثالث، فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل تباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (16) الآتي يبين هذه النتائج.

الجدول (16)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر المؤهل العلمي في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبارات التكوينية الشفوية	دبلوم	54	3.08	0.49
	بكالوريوس	182	3.34	0.52
	دراسات عليا	38	3.85	0.40
	الكلي	274	3.36	0.54
الاختبارات التكوينية الكتابية	دبلوم	54	2.95	0.50
	بكالوريوس	182	3.00	0.53
	دراسات عليا	38	3.65	0.57
	الكلي	274	3.08	0.58
المشاريع	دبلوم	54	2.54	0.56
	بكالوريوس	182	2.85	0.63
	دراسات عليا	38	3.44	0.78
	الكلي	274	2.87	0.69

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الواجبات البيتية	دبلوم	54	3.44	0.40
	بكالوريوس	182	3.72	0.49
	دراسات عليا	38	4.33	0.51
	الكلي	274	3.75	0.54
الأنشطة	دبلوم	54	2.57	0.47
	بكالوريوس	182	2.74	0.50
	دراسات عليا	38	3.61	0.44
	الكلي	274	2.83	0.58
ملف الإنجاز	دبلوم	54	1.71	0.60
	بكالوريوس	182	1.88	0.66
	دراسات عليا	38	2.36	0.92
	الكلي	274	1.91	0.71
قوائم الرصد والشطب	دبلوم	54	1.44	0.57
	بكالوريوس	182	1.78	0.80
	دراسات عليا	38	1.89	0.86
	الكلي	274	1.73	0.78
سلالم التقدير	دبلوم	54	1.52	0.75
	بكالوريوس	182	1.70	0.71
	دراسات عليا	38	2.40	1.11
	الكلي	274	1.76	0.82
السجل القصصي	دبلوم	54	1.44	0.63
	بكالوريوس	182	1.54	0.74
	دراسات عليا	38	1.58	0.76
	الكلي	274	1.53	0.72
الدرجة الكلية للأداة	دبلوم	54	2.38	0.35
	بكالوريوس	182	2.59	0.45
	دراسات عليا	38	3.11	0.48
	الكلي	274	2.62	0.49

يُبين الجدول (16) وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية، على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي على كل مجال وعلى الأداة ككل.

ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، لأدوات التقويم التكويني تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المعروف باسم (One Way ANOVA) والجدول (17) يُبين نتائج ذلك:

الجدول (17)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

#	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
1	الاختبارات التكوينية الشفوية	بين المجموعات	13.257	2	6.629	26.832	*.000
		داخل المجموعات	66.948	271	.247		
		المجموع	80.205	273			
2	الاختبارات التكوينية الكتابية	بين المجموعات	14.523	2	7.262	25.983	*.000
		داخل المجموعات	75.740	271	.279		
		المجموع	90.263	273			
3	المشاريع	بين المجموعات	18.114	2	9.057	22.095	*.000
		داخل المجموعات	111.084	271	.410		
		المجموع	129.198	273			
4	الواجبات البيتية	بين المجموعات	17.794	2	8.897	39.008	*.000
		داخل المجموعات	61.810	271	.228		
		المجموع	79.604	273			
5	الأنشطة	بين المجموعات	28.431	2	14.216	59.931	*.000
		داخل المجموعات	64.281	271	.237		
		المجموع	92.712	273			

#	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
6	ملف الإنجاز	بين المجموعات	9.931	2	4.966	10.477	*.000
		داخل المجموعات	128.447	271	.474		
		المجموع	138.378	273			
7	قوائم الرصد والشطب	بين المجموعات	5.854	2	2.927	4.971	*.008
		داخل المجموعات	159.544	271	.589		
		المجموع	165.398	273			
8	سلالم التقدير	بين المجموعات	19.344	2	9.672	15.803	*.000
		داخل المجموعات	165.861	271	.612		
		المجموع	185.205	273			
9	السجل القصصي	بين المجموعات	.494	2	.247	.474	.623
		داخل المجموعات	141.267	271	.521		
		المجموع	141.761	273			
الدرجة الكلية للأداة		بين المجموعات	12.332	2	6.166	32.092	*.000
		داخل المجموعات	52.071	271	.192		
		المجموع	64.403	273			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يُبين الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع مجالات (الاختبارات التكوينية الشفوية، الاختبارات التكوينية الكتابية، المشاريع، الواجبات البيتية، الأنشطة، ملف الإنجاز، قوائم الرصد والشطب، سلالم التقدير) تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي باستثناء مجال السجل القصصي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المجالات (26.832) (25.983) (22.095) (39.008) (59.931) (10.477) (4.971) (15.803) وبمستوى الدلالة (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) (0.008) (0.000) على التوالي، وتعتبر جميع هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويُبين الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال السجل القصصي، تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المجال (0.474) بمستوى الدلالة (0.623)، وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويُبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة تُعزى لاختلاف متغير المؤهل العلمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المقياس الكلي (32.092)، وبمستوى الدلالة (0.000)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائيًا، في المجالات والدرجة الكلية للأداة وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe)، والجدول (18) يُبين نتائج ذلك:

الجدول (18)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) في حسب متغير المؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الاختبارات التكوينية الشفوية	دبلوم	3.08	-	*.004	*.000
	بكالوريوس	3.34		-	*.000
	دراسات عليا	3.85			-
الاختبارات التكوينية الكتابية	دبلوم	2.95	-	.835	*.000
	بكالوريوس	3.00		-	*.000
	دراسات عليا	3.65			-
المشاريع	دبلوم	2.54	-	*.007	*.000
	بكالوريوس	2.85		-	*.000
	دراسات عليا	3.44			-

المجالات	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
الواجبات البيتية	دبلوم	3.44	-	*.001	*.000
	بكالوريوس	3.72		-	*.000
	دراسات عليا	4.33			-
الأنشطة	دبلوم	2.57	-	.096	*.000
	بكالوريوس	2.74		-	*.000
	دراسات عليا	3.61			-
ملف الإنجاز	دبلوم	1.71	-	.291	*.000
	بكالوريوس	1.88		-	*.001
	دراسات عليا	2.36			-
قوائم الرصد والشطب	دبلوم	1.44	-	*.021	*.023
	بكالوريوس	1.78		-	.695
	دراسات عليا	1.89			-
سلالم التقدير	دبلوم	1.52	-	.323	*.000
	بكالوريوس	1.70		-	*.000
	دراسات عليا	2.40			-
الدرجة الكلية للأداة	دبلوم	2.38	-	*.011	*.000
	بكالوريوس	2.59		-	*.000
	دراسات عليا	3.11			-

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يُبين الجدول (18) ما يلي:

1. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال الاختبارات التكوينية الشفوية، تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا)، بمتوسط حسابي أعلى. كما أنه توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد المؤهل

العلمي (بكالوريوس) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (بكالوريوس) بمتوسط حسابي أعلى على المجال.

2. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال الاختبارات التكوينية الكتابية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى.
3. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال المشاريع تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى. كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (بكالوريوس) بمتوسط حسابي أعلى.
4. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال الواجبات البيتية تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى. كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس)

من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (بكالوريوس) بمتوسط حسابي أعلى.

5. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال الأنشطة تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى.
6. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال ملف الإنجاز تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى.
7. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال قوائم الرصد والشطب تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (بكالوريوس) بمتوسط حسابي أعلى. وفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى.
8. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال سلالم التقدير تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين

أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى.

9. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على كل المقياس ككل تعزى لأثر متغير المؤهل العلمي، حيث كانت الفروق بين أفراد المؤهل العلمي (دراسات عليا) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (دراسات عليا) بمتوسط حسابي أعلى. كما يوجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد المؤهل العلمي (بكالوريوس) من جهة، وأفراد المؤهل العلمي (دبلوم) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد (بكالوريوس) بمتوسط حسابي أعلى على الأداة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع الذي نصَّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني، في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

للإجابة عن السؤال الرابع، فقد تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية وفقًا لمتغير المؤهل العلمي، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل تباين الأحادي (One Way ANOVA)، والجدول (19) الآتي يبين هذه النتائج.

الجدول (19)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأثر سنوات الخبرة في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبارات التكوينية الشفوية	أقل من 5 سنوات	54	3.41	0.56
	من 5 الى 10 سنوات	100	3.40	0.49
	أكثر من 10 سنوات	120	3.31	0.58
	الكلي	274	3.36	0.54
الاختبارات التكوينية الكتابية	أقل من 5 سنوات	54	3.04	0.62
	من 5 الى 10 سنوات	100	3.09	0.53
	أكثر من 10 سنوات	120	3.10	0.60
	الكلي	274	3.08	0.58
المشاريع	أقل من 5 سنوات	54	2.95	0.75
	من 5 الى 10 سنوات	100	2.95	0.60
	أكثر من 10 سنوات	120	2.78	0.72
	الكلي	274	2.87	0.69
الواجبات البيتية	أقل من 5 سنوات	54	3.85	0.57
	من 5 الى 10 سنوات	100	3.88	0.53
	أكثر من 10 سنوات	120	3.60	0.50
	الكلي	274	3.75	0.54
الأنشطة	أقل من 5 سنوات	54	2.87	0.52
	من 5 الى 10 سنوات	100	2.87	0.61
	أكثر من 10 سنوات	120	2.77	0.59
	الكلي	274	2.83	0.58
ملف الإنجاز	أقل من 5 سنوات	54	1.95	0.79
	من 5 الى 10 سنوات	100	1.96	0.65
	أكثر من 10 سنوات	120	1.86	0.72
	الكلي	274	1.91	0.71

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
قوائم الرصد والشطب	أقل من 5 سنوات	54	1.91	0.86
	من 5 الى 10 سنوات	100	1.72	0.73
	أكثر من 10 سنوات	120	1.65	0.78
	الكلي	274	1.73	0.78
سلالم التقدير	أقل من 5 سنوات	54	1.96	0.93
	من 5 الى 10 سنوات	100	1.76	0.80
	أكثر من 10 سنوات	120	1.68	0.78
	الكلي	274	1.76	0.82
السجل القصصي	أقل من 5 سنوات	54	1.70	0.83
	من 5 الى 10 سنوات	100	1.40	0.54
	أكثر من 10 سنوات	120	1.55	0.78
	الكلي	274	1.53	0.72
الدرجة الكلية للأداة	أقل من 5 سنوات	54	2.70	0.51
	من 5 الى 10 سنوات	100	2.65	0.44
	أكثر من 10 سنوات	120	2.56	0.50
	الكلي	274	2.62	0.49

يُبين الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية، على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة على كل مجال وعلى الأداة ككل.

ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية، لأدوات التقويم التكويني تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المعروف باسم (One Way ANOVA) والجدول (20) يُبين نتائج ذلك:

الجدول (20)

نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر سنوات الخبرة في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

#	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
1	الاختبارات التكوينية الشفوية	بين المجموعات	.490	2	.245	.833	.436
		داخل المجموعات	79.715	271	.294		
		المجموع	80.205	273			
2	الاختبارات التكوينية الكتابية	بين المجموعات	.139	2	.070	.209	.811
		داخل المجموعات	90.124	271	.333		
		المجموع	90.263	273			
3	المشاريع	بين المجموعات	1.895	2	.948	2.017	.135
		داخل المجموعات	127.303	271	.470		
		المجموع	129.198	273			
4	الواجبات البيتية	بين المجموعات	5.176	2	2.588	9.424	*.000
		داخل المجموعات	74.428	271	.275		
		المجموع	79.604	273			
5	الأنشطة	بين المجموعات	.714	2	.357	1.051	.351
		داخل المجموعات	91.998	271	.339		
		المجموع	92.712	273			
6	ملف الإنجاز	بين المجموعات	.589	2	.294	.579	.561
		داخل المجموعات	137.789	271	.508		
		المجموع	138.378	273			
7	قوائم الرصد والشطب	بين المجموعات	2.486	2	1.243	2.068	.128
		داخل المجموعات	162.912	271	.601		
		المجموع	165.398	273			
8	سلالم التقدير	بين المجموعات	3.058	2	1.529	2.275	.105
		داخل المجموعات	182.147	271	.672		
		المجموع	185.205	273			
9	السجل القصصي	بين المجموعات	3.124	2	1.562	3.053	*.049
		داخل المجموعات	138.638	271	.512		
		المجموع	141.761	273			

#	المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
	الدرجة الكلية للأداة	بين المجموعات	.801	2	.400	1.706	.184
		داخل المجموعات	63.603	271	.235		
		المجموع	64.403	273			

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يُبين الجدول (20) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على كل من المجالات (الاختبارات التكوينية الشفوية، الاختبارات التكوينية الكتابية، المشاريع، الأنشطة، ملف الإنجاز، قوائم الرصد والشطب، سلالم التقدير)، تُعزى لاختلاف سنوات الخبرة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المجالات (0.833) (0.209) (0.2017) (1.051) (0.579) (2.068) (2.275) وبمستوى الدلالة (0.436) (0.811) (0.135) (0.351) (0.561) (0.128) (0.105) على التوالي، وتعتبر جميع هذه القيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

كما يُبين الجدول وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على كل من مجال الواجبات البيتية، ومجال السجل القصصي تُعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المجال الواجبات البيتية (9.424) بمستوى الدلالة (0.000)، وبلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المجال السجل القصصي (3.053) بمستوى الدلالة (0.049)، وتعتبر هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويُبين من الجدول ايضًا عدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة تُعزى لاختلاف متغير سنوات الخبرة، إذ

بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (F) على المقياس الكلي (1.706) وبمستوى الدلالة (0.148)، وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

وللكشف عن مواقع الفروق الدالة إحصائيًا وفقًا لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) والجدول (21) يُبين نتائج ذلك:

الجدول (21)

نتائج المقارنات البعدية بطريقة اختبار شيفيه (Scheffe) في حسب متغير سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من 5 سنوات	من 5 الى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
الواجبات البيتية	أقل من 5 سنوات	3.85	-	.936	*.000
	من 5 الى 10 سنوات	3.88		-	*.013
	أكثر من 10 سنوات	3.60			-
السجل القصصي	أقل من 5 سنوات	1.70	-	*.005	.460
	من 5 الى 10 سنوات	1.40		-	.323
	أكثر من 10 سنوات	1.55			-

*دالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يُبين الجدول (21) ما يلي:

1. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال الواجبات البيتية تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، حيث كانت الفروق بين أفراد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة، وأفراد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي أعلى. كما توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات تقديرات أفراد سنوات الخبرة (من 5 الى 10 سنوات) من جهة، وأفراد سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات) من جهة أخرى،

وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخبرة (من 5 الى 10 سنوات) بمتوسط حسابي أعلى على المجال.

2. وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال السجل القصصي تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، حيث كانت الفروق بين أفراد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) من جهة وأفراد سنوات الخبرة (من 5 الى 10 سنوات) من جهة أخرى، وكانت الفروق لصالح أفراد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) بمتوسط حسابي أعلى على المجال.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)، في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني، في الجمهورية العراقية يعزى إلى متغير القطاع التعليمي (خاص–حكومي)."

للإجابة عن السؤال الخامس تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتقدير، والرتب لدرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية عام، ولكل مجال من مجالات الدراسة. وذلك كما هو مُبيَّن في جدول (22).

الجدول (22)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "t" لأثر القطاع التعليمي في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية

#	مجالات الاستبانة	القطاع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
1	**الاختبارات التكوينية الشفوية**	خاص	54	4.03	0.31	12.819	272	.000
		حكومي	220	3.20	0.45			
2	**الاختبارات التكوينية الكتابية**	خاص	54	3.88	0.58	15.792	272	.000
		حكومي	220	2.89	0.36			
3	**المشاريع**	خاص	54	3.52	0.60	8.684	272	.000
		حكومي	220	2.71	0.61			

#	مجالات الاستبانة	القطاع التعليمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	درجات الحرية	مستوى الدلالة
4	**الواجبات البيتية**	خاص	54	4.39	0.43	12.019	272	.000
		حكومي	220	3.59	0.44			
5	**الأنشطة**	خاص	54	3.55	0.43	12.865	272	.000
		حكومي	220	2.65	0.47			
6	**ملف الإنجاز**	خاص	54	2.33	0.81	4.965	272	.000
		حكومي	220	1.81	0.65			
7	**قوائم الرصد والشطب**	خاص	54	2.11	0.92	4.150	272	.000
		حكومي	220	1.63	0.71			
8	**سلالم التقدير**	خاص	54	2.36	1.04	6.316	272	.000
		حكومي	220	1.62	0.69			
9	**السجل القصصي**	خاص	54	1.59	0.74	0.762	272	.446
		حكومي	220	1.51	0.72			
	الدرجة الكلية للأداة	خاص	54	3.19	0.37	11.878	272	.000
		حكومي	220	2.48	0.40			

يُبين الجدول رقم (22) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على جميع من المجالات (الاختبارات التكوينية الشفوية، الاختبارات التكوينية الكتابية، المشاريع، الواجبات البيتية، الأنشطة، ملف الإنجاز، قوائم الرصد والشطب، سلالم التقدير)، تُعزى لاختلاف متغير القطاع التعليمي باستثناء مجال السجل القصصي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (t) على المجالات (12.819) (15.792) (8.684) (12.019) (12.865) (4.965) (4.150) (6.316) وبمستوى الدلالة (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) (0.000) على التوالي، حيث كانت جميع قيم مستوى الدلالة على هذه المجالات أقل من (0.05)، إذ تعتبر هذه القيم دالة إحصائيًا عند مستوى

($\alpha \leq 0.05$). وكانت الفروق لصالح القطاع التعليمي الخاص بمتوسط حسابي أعلى مقارنة بالقطاع التعليمي الحكومي على المجالات.

كما يُبين الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال (السجل القصصي) تُعزى لاختلاف متغير القطاع التعليمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (t) على المجال (0.762) وبمستوى الدلالة (0.446)، وتعتبر هذه القيمة غير دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ويُبين الجدول كذلك وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة تُعزى لاختلاف القطاع التعليمي، إذ بلغت القيمة الإحصائية لاختبار (t) على الأداة ككل (11.878) بمستوى الدلالة (0.000)، وتعتبر هذه القيمة دالة إحصائيًا عند ($\alpha \leq 0.05$). وقد كانت الفروق لصالح القطاع التعليمي الخاص، بمتوسط حسابي أعلى مقارنة بالقطاع التعليمي الحكومي على الدرجة الكلية للأداة.

الفصل الخامس
مناقشة النتائج والتوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة، من خلال النظر في استجابات أفراد العينة المدروسة على فقراتها المتعلقة بدرجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، والأخذ بنظر الاعتبار متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وقطاع التعليم. كما تحاول الباحثة من خلال هذا الفصل أيضًا الخروج بتوصيات ومقترحات مفيدة على ضوء نتائج الدراسة.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، على فقراتها وحسب كل مجال منها، واحتسبت الدرجة الكلية التي تعبر عن درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، والتي جاءت متوسطة حيث كان مقدار المتوسط الحسابي الكلي= 2.62 والانحراف المعياري= 0.49. وهذا يماثل من حيث الدرجة المتوسطة لدراسة الغامدي (2020).

جاءت النتائج حسب الجدول رقم (5) مرتفعة على مستوى المجال رقم (4) فقط من الاستبانة والمتعلق بـ "الواجبات البيتية". وكانت متوسطة بالنسبة لأربعة مجالات: المجال (1) "الاختبارات التكوينية الشفوية" والمجال (2) "الاختبارات التكوينية الكتابية" والمجال (3) " المشاريع" والمجال (5) "الأنشطة". أما المجالات الأربع المتبقية: المجال (6) "ملف الإنجاز"، والمجال (8) "سلالم التقدير"، والمجال (7) "قوائم الرصد والشطب"، والمجال (9) "السجل القصصي" فقد جاءت نتائجها منخفضة.

يلاحظ أنه وعلى الرغم من حصول المجال الرابع والمتعلق بالواجبات البيتية، على نتيجة مرتفعة بمتوسط حسابي كلي يساوي (3.75) وانحراف معياري يساوي (0.54)، إلا أن الفقرة 23 منه، والمتعلقة بتوثيق الواجبات البيتية جاءت نتيجتها متوسطة، وهذا يشير إلى أن بعض المعلمين على الرغم من اعتمادهم على الواجبات البيتية بشكل كبير في تقويم طلبتهم بسبب ضيق الوقت من وجهة نظر الباحثة، إلا أنهم لا يوثقون تلك الواجبات، على الرغم من كونها عملية أساسية في متابعة تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وتفيد المعلمين في معرفة النسق التصاعدي أو التنازلي لمستويات الطلبة طوال الفصل، من خلال مقارنة الواجبات المتقدمة والمتأخرة مع بعضها، وتساعد على تكوين التغذية الراجعة.

بالنسبة للمجال الأول والمتعلق بالاختبارات التكوينية الشفوية، فقد حصل على نتيجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي مقداره (3.36) وانحراف معياري (0.54)، إلا أن الفقرة (4) كانت الأعلى منه وجاءت نتيجتها مرتفعة، والتي تتعلق بطرح أسئلة شفوية تتطلب إجابات قصيرة. يمكن تفسير ارتفاع نتيجة تلك الفقرة من وجهة نظر الباحثة بمشكلة ضيق الوقت، وتوجه المعلمين إلى طرح أسئلة لا تتطلب إجابات طويلة؛ من أجل طرح مزيد من الأسئلة على أكبر عدد ممكن من الطلبة في صفوف تكتظ بهم. ولعل هذا يفسر النتيجة المنخفضة للفقرة (9)، والمتعلقة باستخدام أسئلة مقالية والتابعة للمجال الثاني الخاص بالاختبارات التكوينية الكتابية، وكانت نتيجته متوسطة بمتوسط حسابي كلي (3.08)، وانحراف معياري (0.58).

حصل المجال الثالث والمتعلق بالمشاريع على نتيجة متوسطة بمتوسط حسابي كلي (3.75)، وانحراف معياري مقداره (0.54). إلا أن الفقرة (20) منه، والتي تتعلق بالأشراف على الطلبة أثناء تنفيذهم للمشاريع، كانت نتيجتها أقل من معظم الفقرات الأخرى، على الرغم من أن الإشراف على

المشاريع يتيح للمعلم متابعة تقدم الطلبة في تنفيذ المشروع، وتقديم تغذية راجعة للطلبة في تلك الأثناء.

المجال الخامس والمتعلق بالأنشطة، كان متوسطًا أيضًا بمتوسط حسابي يساوي (2.83)، وانحراف معياري يساوي (0.58). إلا أن الفقرتين (29) والمتعلقة بتقديم أنشطة علاجية للطلبة الضعاف، والفقرة (30) والمتعلقة بتقديم أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين، جاءتا بالمرتبتين الأخيرتين، علمًا أن جوهر التقويم التكويني هو تقويم ومعالجة مواطن الضعف، وتعزيز مواضع القوة لدى الطلبة.

على الرغم من أن توثيق أعمال الطلبة من أنشطة ومهام وغيرها، يساعد بشكل كبير على متابعة تقدم الطلبة نحو تحقيق الأهداف المنشودة، إلا أنه حصل على درجة منخفضة بمتوسط حسابي (1.91) وانحراف معياري (0.71).

لا بد في عملية التقويم التكويني من تسجيل وتدوين الملاحظات، ورصد أداء الطلبة باستخدام أدوات معينة مثل: قوائم الرصد والشطب (المجال السابع)، وسلالم التقدير (المجال الثامن)، والسجل القصصي (المجال التاسع). إلا أن هذه الأدوات وعلى الرغم من أهميتها ودورها الفعال في استخدام التقويم التكويني، جاءت نتائجها جميعًا منخفضة وبمتوسطات حسابية (1.73، 1.76، 1.53) على التوالي، وانحرافات معيارية (0.78، 0.83، 0.72) على التوالي أيضًا.

تعزو الباحثة نتائج الإجابة على السؤال الأول إلى ما يأتي:

الظروف السياسية والاقتصادية والأمنية التي مر بها العراق في العقود الأخيرة، والتي طالت آثارها السلبية العديد من القطاعات ومنها قطاع التعليم. والقطاع التعليمي كما هو معلوم لا يعمل في الفراغ، بل يتأثر بالظروف المحيطة به، ويتفاعل معها يرتبط بها ارتباطًا وثيقًا.

كما يمكن أن تعزى النتائج إلى وجود معوقات تحول دون استخدام التقويم التكويني، مثل مشكلة اكتظاظ الصفوف بالطلبة، وعدم توفر الوقت الكافي للمعلمين من أجل تقويم أداء الطلبة داخل الصف، مما أدى إلى الاعتماد بشكل أساسي على الواجبات البيتية. (وزارة التخطيط العراقية، 2019)، (UNICEF, 2020; Gusterson, 2015).

انتشار الصورة النمطية حول تعليم وتعلم المواد الاجتماعية، من خلال حفظ وتلقين المعلومات والأحداث والتواريخ والمواقع والوقائع وتدوينها، وبالتالي قياس وتقويم القدرة على الاحتفاظ بها واسترجاعها لا أكثر، مما أدى لاعتماد معظم المعلمين لأدوات لها القدرة على تقويم هذا الجانب من التعليم بشكل رئيس، وإهمال الأدوات الأخرى. عدم قدرة معظم معلمي الدراسات الاجتماعية على توظيف واستخدام كافة أدوات التقويم التكويني في تدريس المواد الاجتماعية، والاقتصار على بعضها فقط؛ بسبب طبيعة المواد الاجتماعية التي تتطلب مهارات وخبرات إضافية من المعلمين؛ لاستخدام بعض الأدوات بالطريقة المناسبة. قلة الدورات التطويرية والورش التدريبية المتخصصة التي تساعد المعلمين المحافظين على التجديد والتغيير، وعلى الاطلاع بالنسبة للمعلمين الذين لا يمتلكون معرفة كافية بالتقويم التكويني وأهميته. (الحيلة ومرعي، 2016؛ البياتي 2013).

قلة الدراسات التي تسلط الضوء على درجة استخدام المعلمين لأدوات التقويم التكويني، والتي تزود إدارة التعليم في العراق بالمعلومات اللازمة عن واقع التعليم والتقويم في مدارس البلاد؛ لاتخاذ القرارات المناسبة وحث المعلمين على استخدام التقويم التكويني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية يعزى إلى الجنس؟

أظهر الجدول رقم (15) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على كل من المجالات (الواجبات البيتية، ملف الإنجاز، قوائم الرصد والشطب، سلالم التقدير، السجل القصصي)، تُعزى لاختلاف متغير الجنس، حيث كانت الفروق لصالح الاناث بمتوسط حسابي أعلى مقارنة بالذكور، وعلى جميع المجالات السابقة. ويمكن تفسير ذلك من وجهة نظر الباحثة، بأن الإناث يتمتعن بقدرة أعلى على الملاحظة والتدقيق، واهتمام أكبر بالتفاصيل من الذكور؛ لقيامهن بأعباء الأمومة وتربية وتعليم الأبناء ورعايتهم، قبل أن يقمن بذلك في المدارس، زاد ذلك من تجاربهن وخبراتهن ومهاراتهن حين أصبحن معلمات في المدارس، مما سهل عليهن التنويع في الأدوات والمهارات والعمل بالطاقة القصوى في أصعب الظروف.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية يعزى إلى المؤهل العلمي؟

يُبين الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المجالات (الاختبارات التكوينية الشفوية، الاختبارات التكوينية الكتابية، المشاريع، الواجبات البيتية، الأنشطة، ملف الإنجاز، قوائم الرصد والشطب، سلالم التقدير) تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي.

كما يُبين الجدول (17) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على المجالات (الاختبارات التكوينية الشفوية، الاختبارات التكوينية

الكتابية، المشاريع، الواجبات البيتية، الأنشطة، ملف الإنجاز، قوائم الرصد والشطب، سلالم التقدير)، تُعزى لاختلاف المؤهل العلمي. وجاءت النتائج لصالح المعلمين من أصحاب الدراسات العليا، ويليهم أصحاب درجة البكالوريوس. وترى الباحثة احتمال أن يكون السبب في أن المعلمين من أصحاب الدراسات العليا، قد حصلوا على تعليم وإطلاع إضافي على الاتجاهات الحديثة والفعالة في التقويم خلال دراساتهم العليا؛ ولأنهم مارسوا البحث العلمي وتابعوا ما هو جديد في المجال التربوي، وبالتالي تنخفض لديهم النزعة المحافظة، وترتفع نزعة التجديد والتغيير ومواكبة العصر لديهم غالبًا. كذلك الأمر ينطبق نسبيًا على المعلمين من حملة درجة البكالوريوس، فقد تلقوا تعليمًا جامعيًا أعلى في مجال التعليم والتقويم، واطلعوا على تفاصيل أكثر مقارنة بما هو موجود في برامج معاهد المعلمين. وقد أشارت دراسة ألفوهاي، وأكينلو سوتو (Alufohai, Akinlosotu 2016) إلى أن المؤهلات العلمية، تحدد بشكل كبير مواقف المعلمين تجاه ممارسة التقويم التكويني.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية يعزى إلى سنوات الخبرة؟

يُبين الجدول (19) وجود فروق ظاهرية بين قيم المتوسطات الحسابية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، على كل مجال وعلى الأداة ككل لصالح المعلمين من ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات. كما يشير الجدول (20) إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجال الواجبات البيتية تعزى لأثر متغير سنوات الخبرة، جاءت لصالح أفراد سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات). وهذا يتفق مع دراسة الرويلي (2012) من حيث وجود فروق لصالح ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات بغض النظر عن المجال.

ولعل ذلك يعود من وجهة نظر الباحثة؛ إلى ميل أصحاب الخدمة القصيرة إلى إثبات جدارتهم، وتقديم أفضل ما لديهم في سنواتهم الأولى من العمل أو الوظيفة. كما أن معظم أصحاب الخبرة القليلة هم ممن تخرجوا حديثًا وتلقوا تعليمًا نظريًا معاصرًا، اطلعوا من خلاله على الاتجاهات الحديثة في التقويم، وتجربتهم النظرية قريبة العهد، ولايزال ما قرأوه وتعلموه مؤخرًا حاضرًا في أذهانهم، لم تؤثر فيه سنوات الخدمة القليلة، ولم يفرض بَعدُ واقع التعليم آثاره السلبية عليهم.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية يعزى إلى القطاع التعليمي؟

انفردت هذه الرسالة مقارنة بالدراسات السابقة بأخذ هذا المتغير بنظر الاعتبار. يُبين الجدول رقم (22) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على الدرجة الكلية للأداة، تُعزى لاختلاف القطاع التعليمي، وقد كانت الفروق لصالح القطاع التعليمي الخاص، بمتوسط حسابي أعلى مقارنة بالقطاع التعليمي الحكومي على الدرجة الكلية للأداة. وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة التعليم في المدارس الخاصة، حيث يحاول القائمون عليه جعله متميزًا ومتطورًا وأفضل قياسًا بما هو موجود في المدارس الحكومية، كما أن المدارس الخاصة من وجهة نظر الباحثة لا تعاني من مشكلة اكتظاظ الصفوف بالطلبة؛ بصفتها مدارس غير مجانية، أي لا توفر فرصًا للتعليم لجميع شرائح المجتمع، ومن واقع التجربة الميدانية للباحثة بصفتها معلمة دراسات اجتماعية في المدارس العراقية منذ 13عام تقريبًا، فقد لاحظت أن ظاهرة اكتظاظ الصفوف بالطلبة لا تعاني منها المدارس الخاصة.

التوصيات

- تخفيف الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلمين.
- تشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية على استخدام التقويم التكويني، وتوفير ما يلزم لتحقيق الأمر، وإزالة كافة العقبات والمشاكل أو تقليلها والتي تحول دون ذلك.
- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على الاستخدام التقويم التكويني وأدواته، في الظروف غير المثالية والصعبة.

المقترحات

- إجراء دراسات حول درجة استخدام التقويم التكويني في مواد أخرى.
- إجراء دراسات حول الاستخدام الأمثل لأدوات التقويم التكويني في تدريس المواد الاجتماعية.
- إجراء دراسات حول معوقات استخدام التقويم التكويني في تدريس المواد الاجتماعية.
- إجراء دراسات حول مدى استفادة الطلبة من الواجبات البيتية، وحول واقع الواجبات البيتية من وجهة نظر الطلبة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

أوباري، الحسين (2014). *كيف تستخدم نماذج جوجل في التقويم التكويني*. تم الاسترجاع من: https://bit.ly/3on1aqB

باشا، علي مبارك (1998). *الخطط التوفيقية الجديدة لمصر القاهرة ومدنها وبلادها القديمة والشهيرة*. القاهرة: المطبعة الكبرى الأميرية.

البحري، زيانة (2011). *تحليل أداء معلمات الصف الثاني عشر لمادة اللغة العربية في ضوء التقويم التكويني بمنطقة جنوب الباطنة*. (رسالة ماجستير)، جامعة مؤتة، الأردن.

برونر، هيلموت (2011). *التربية والتعليم عند المصريين القدماء*. (ترجمة مصطفى عبد الباسط). القاهرة: المركز القومي للترجمة.

البشير، أكرم عادل وبرهم، أريج عصام (2012). استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 13(1)، 1-32.

البياتي، عقيل (2013). *فاعلية استراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ*. (رسالة ماجستير)، جامعة ديالى، ديالى.

توق، محي الدين وقطامي، يوسف وعدس، عبد الرحمن (2021). *أسس علم النفس التربوي*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

جميلة، تيقرين حورية (2017). الفكر التربوي عند ابن جماعة. *مجلة تاريخ العلوم*، 4(9)، 124-134.

الجنابي، قيس حاتم والبرقعاوي، جلال عزيز (2016). الجودة في نظم التربية والتعليم لحضارة بلاد الرافدين. *مجلة حضارات الشرق الأدنى القديم*، 1(2)، 1-52.

حاجم، عبد الرزاق حسين (2010). أسس قيام المدرسة في بلاد الرافدين: دراسة تاريخية. *مجلة القادسية للعلوم الإنسانية*، 13(4)، 133-151.

الحسناوي، دعاء (2019). وقام كل من الحسناوي والعرنوسي بدراسة حول أثر استراتيجيتي التقويم البنائي والتقويم البديل في تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية*، 9، (2)، 65-100.

الحيلة، محمد محمود ومرعي، توفيق أحمد (2016). *طرائق التدريس العامة*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

دحدي، إسماعيل والوناس، مزياني (2017). التقويم التربوي مفهومه وأهميته. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. 31، 115-126.

الذهلية، سمية (2018). *درجة توظيف المشروع كأداة تقويم مستمر في مادة العلوم للصفوف (7-9) بمحافظة مسقط*. (رسالة ماجستير)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

الرويلي، حمدان (2012). *درجة امتلاك وممارسة معلمي الصفوف الأولى في منطقة الجوف لمهارات التقويم التكويني في ضوء بعض المتغيرات*. (رسالة ماجستير)، جامعة اليرموك، إربد.

الرياشي، محمد ناصر (2018). تعليم الكبار في الحضارة اليونانية القديمة. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 1(38)، 496-524.

الزاملي، علي والصارمي، عبد الله وكاظم، علي (2009). *مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الزوامري، ليلى بنت علي (2013). *درجة معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للأبعاد التربوية للواجبات المنزلية ومدى توظيفهم لها*. (رسالة ماجستير). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

زيتون، عايش (2007). *النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم*. عمان، الأردن: دار الشروق.

السامرائي، قصي محمد والتميمي، عبد الله أحمد (2006). طرائق التدريس عند المحدّثين. *مجلة واسط للعلوم الإنسانية*، 2(3)، 131-166.

السر، خالد خميس (2019). *أساسيات المناهج التعليمية*. غزة، فلسطين: جامعة الأقصى.

سعادة وإبراهيم (2020). *المنهج المدرسي المعاصر*. عمان، الأردن: دار الفكر.

سليمان، أمين علي (2010). *القياس والتقويم في العلوم الإنسانية: أسسه وأدواته وتطبيقاته*. القاهرة، مصر: دار الكتاب الحديث.

العبري، سارة (2013). *صعوبات تنفيذ التقويم التكويني في مادة الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي بسلطنة عمان*. (رسالة ماجستير)، جامعة السلطان قابوس، مسقط.

العبسي، محمد مصطفى (2010). *التقويم الواقعي في العملية التدريسية*. عمان، الأردن: دار المسيرة.

العبسي، محمد وعشا، انتصار (2013). أثر التقويم بطريقة المشروع في التحصيل الهندسي المباشر والمؤجل لدى طلبة كلية العلوم التربوية والآداب (الأونروا). *مجلة جامعة الخليل للبحوث–ب*، 8، (1)، 135–151.

عبيدات، سهيل أحمد (2007). *إعداد المعلمين وتنميتهم*. عمان، الأردن: عالم الكتب الحديث.

الغامدي، سلطان (2020). واقع ممارسه معلمي مادة الفيزياء للتقويم البنائي في البيئة الصفية بمدينة الباحة. *مجلة كلية التربية جامعة المنصورة*، 1، (110)، 1027–1060.

كاظم، أمل مهدي (2014). الأساليب التربوية في الفكر الإسلامي. *مجلة دراسات تربوية*، 7(25)، 41–64.

الكساب، علي والشقيفي، موسى (2016). مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لكفايات التقويم التكويني في مدارس مدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، 1، (43)، 447–465.

مجيد، سوسن شاكر (2014). *أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية*. عمان، الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

مدكور، علي أحمد (2001). *مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها*. القاهرة، مصر: دار الفكر العربي.

المنجد في اللغة والأعلام (2008). بيروت، لبنان: دار المشرق.

نجادات، عبد الكريم. (2018). الفكر التربوي عند ابن سحنون والقابسي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية*، 1(57)، 477–492.

الهاشمي، راشد بن حميد. (2020). *واقع استخدام معلمي العلوم لأساليب التقويم المستمر في ضوء وثيقة تقويم تعلم الطلبة لمواد العلوم للصفوف (5-10) من وجهة نظرهم*. (رسالة ماجستير). جامعة نزوى، سلطنة عمان.

وزارة التخطيط العراقية. (2019). *التقرير الطوعي الأول حول أهداف التنمية المستدامة 2019: انتصار إرادة وطن*. تم الاسترجاع: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/23321Iraq_VNR_2019_final_AR_HS.pdf

وزارة التخطيط العراقية. (2021). *التقرير الطوعي الوطني الثاني للمتحقق من أهداف التنمية المستدامة 2021: العراق والعودة إلى المسار التنموي*. تم الاسترجاع: https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/279412021_VNR_Report_Iraq.pdf

اليافعي، ابتسام بنت عبد الله. (2017). مهارات التقويم المستمر لدى معلمات اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان: دراسة تقويمية. *مجلة الآداب والعلوم الاجتماعية*، 9(1)، 109-122.

اليعقوبي، حيدر. (2013). *التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية*. بغداد: مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Abejeh, S. (2016). The Practice of Continuous Assessment in Primary Schools: The Case of Chagni, Ethiopia, *Journal of Education and Practice*, Dire Dawa University, Ethiopia, Vol.7,No.31, ISSN 2222-1735.

Ahmedi, V. (2019). Teachers' Attitudes and practices Towards Formative Assessment in Primary Schools. *Journal of Social Studies Education Research*, 10, (3), 161-175.

Alufohai, P. Aknilosotu, N. (2016). Knowledge and Attitude of Public Secondary School Teachers Towards Continuous Assessment Practices in Edo Central Senatorial District, *An International Multi-disciplinary Journal*, Ethiopia AFRREV, 10, (4), Ambrose Alli University , Ekpoma, Ethiopia.

Bartlett, Jayne. (2015). *Outstanding Assessment for Learning in the Classroom*. New York, USA: Routledge.

Black, Paul and William, Dylan. (1998). *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5:1, 7-74, DOI: 10.1080/0969595980050102. Retrieved from: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0969595980050102

Brookhart, S. (2010). *Formative Assessment Strategies for Every Classroom* (2nd Ed). ASCD, USA.

CCSSO. (2021). A Revised Definition of Formative Assessment. Retrieved from: https://bit.ly/3FyMkV4

Chalk Education Inc. (2021). *5 Trends to Watch for in the Future of Assessments.* Retrieved from: https://bit.ly/3CYZJod

Duss, K. (2020). *Formative Assessment and Feedback Tool.* Springer Gabler: Part of Springer Nature.

Gibson, T. (2020). *The Formative Assessment Process: Influence and Impact***.** Master Thesis, Northwestern College. USA.

Gusterson, H. (2015). *The Cost of War*. Watson Institute, Brown University. Retrieved April 2015, from: Watson Institute website: https://bit.ly/3HChTin

Hogan, R. Lance. (2007). The Historical Development Of Program Evaluation: Exploring The Past and Present. *Online Journal of Workforce Education and Development*, 2(4), 1-14. Retrieved from: https://bit.ly/3C3sVsR.

Kincal, R. Ozan, C. (2018). Effects of Formative Assessment on Perspective Teachers' Achievement, Attitudes and Self-Regulation Skills. *International Journal of Progressive Education*, 14, (2), 77-92.

Martin, Ch. Polly, D. Wang, Ch. Lambert, R. Pugalee, D. (2015). *Perspective and Practices of Elementary Teachers Using an Internet-Based Formative Assessment Tool: The Case of Assessing Mathematics Concepts***.** Master Thesis, University of South Carolina, College of Education, Department of Teaching and Instruction. USA.

Marzano, Robert J. Brown, John L. (2009). *A Handbook for the Art and Science of Teaching*. Virginia, USA: ASCD Publications.

Marzano, Robert J. Toth, M. (2013). *Teacher Evaluation: That Makes a Difference*. Virginia, USA: ASCD Publications.

McMillan, J. (2018). *Classroom Assessment: Principles and Practice that Enhance Student Learning and Motivation* (7th Ed). Pearson Education, Inc.

NCTE, the National Council of Teachers of English (2013). *Formative Assessment That Truly Informs Instruction*. Retrieved from: https://ncte.org/statement/formative-assessment/

Northern Illinois University Center for Innovative Teaching and Learning. (2012). *Rubrics for assessment. In Instructional guide for university faculty and teaching assistants.* Retrieved from: https://www.niu.edu/citl/resources/guides/instructional-guide

Panadero, E. Andrade, H. Brookhart, S. (2018). Fusing Self-regulated learning and Formative Assessment: A Roadmap of where we are, how we got here, and where we are going. *The Australian Association for Research in Education*, 3, (5), 21-40.

Poorvu Center for Teaching and Learning.(2021). Formative and Summative Assessments. Retrieved from: https://poorvucenter.yale.edu/Formative-Summative-Assessments

Popham, W.James. (2008).*Transformative Assessment*. Virginia, USA: ASCD Publications.

Reynolds, Scott. Rutledge, Lee J. Edmison, Jeff. (2020). *National Trends in Formative Assessment Support*. Region 12 Comprehensive Center, Colorado Kansas Missouri, USA. CCNETWORK. Retrieved from: https://bit.ly/3qAoIev

Toch, Th. Rothman, R. (2008). *Rush to Judgment: Teacher Evaluation in Public Education***.** Education Sector. 1201 Connecticut Avenue NW Suite 850, Washington, DC 20036. USA.

UKEssays. (2021). Tyler's Model of Curriculum Evaluation. Retrieved from https://www.ukessays.com/essays/education/tylers-model-of-curriculum-evaluation.php?vref=1

UNICEF. (2020). *Responding to Iraq's learning crisis*. Retrieved February 10, 2020, from: Retrieved from: https://blogs.unicef.org/blog/responding-iraq-learning-crisis/

Wyngowski, A. Ateh, C. (2015). The Common Core State Standards: An Opportunity to Enhance Formative Assessment in History/Social Studies Classrooms. *The Clearing House*, 88, 85-90.

Zlapkova, I. Petr, J. Stuchlikova, I. Rokos, L. Hospesova, A. (2020). Development of Teachers' Perspective on Formative Peer Assessment. *International Journal of Science Education*, 43, (3), 428-448.

الملحقات

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

حضرة الدكتور/ة.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية "، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، من جامعة الشرق الأوسط، وتحقيقًا لهدف الدراسة تم تطوير استبانة، لقياس درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، حيث تكونت من (56) فقرة، واشتملت على (7) مجالات.

ولما عرفتم به من خبرة علمية وموضوعية في مجال التعليم، تأمل الباحثة من سعادتكم التفضل بإبداء رأيكم فيها والحكم عليها من ناحية:

- مدى انتماء العبارة للمحور الذي تندرج تحته.
- ملاءمة الصياغة اللغوية ووضوحها "درجة الوضوح".
- مدى مناسبتها للمرحلة "درجة المناسبة".
- مهارات أخرى ترون من الأهمية تضمينها في الأداة.
- ملاحظات وتعديلات تسهم في تطوير أداة الدراسة.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة صباح أحمد عبد الله عبد الله

البيانات الشخصية للمحكم:

الاسم: .....

التخصص: .....

الجامعة: .....

الرتبة الأكاديمية: .....

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

أرجو التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة (√) في المكان المناسب:

1- الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

2- المؤهل العلمي:

☐ بكالوريوس

☐ دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)

3- عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 سنوات الى 10 سنوات

☐ 10سنوات فأكثر

4- نوع المدرسة:

☐ خاصة

☐ حكومية

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

الرقم	العبارة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	
أولاً: الاختبارات الشفوية						
.1	أستخدم الاختبارات التكوينية الشفوية وأتدرج في طرحها على الطلاب من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.					
.2	أطرح أسئلة شفوية متنوعة ومختلفة.					
.3	أقوم بقياس جميع المستويات المعرفية لدى الطلبة من خلال الأسئلة الشفوية.					
.4	أجعل الأسئلة الشفوية بسيطة وغير مركبة ومعقدة.					
.5	أجعل الأسئلة الشفوية واضحة مفهومة وغير غامضة.					
.6	أقوم بطرح أسئلة شفوية تتطلب إجابات قصيرة.					
.7	أقوم بطرح أسئلة شفوية تتطلب إجابات قصيرة، وأخرى تتطلب إجابات طويلة.					
.8	أقوم بطرح أسئلة شفوية مغلقة، وأخرى مفتوحة.					
ثانياً: الاختبارات القصيرة						
.9	أقوم بتوثيق الاختبارات القصيرة.					
.10	أجعل الاختبارات القصيرة تحقق الأهداف ومخرجات المنهج الدراسي.					
.11	أجعل الاختبار واضحًا ومناسبة للمرحلة العمرية والدراسية للطلاب.					
.12	أجعل الاختبارات القصيرة صالحة لقياس مدى فهم وتعلم الطلاب للمهارة أو الموضوع المحدد.					
.13	أجعل الاختبار مقسمًا إلى أسئلة موضوعية ومقاليه.					
.14	أجعل الاختبار محتويًا على تعليمات وتوجيهات واضحة.					

الرقم	العبارة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	
ثالثاً: المشاريع						
.15	أصمم مشاريع تتناسب مع قدرات طلبتي بالمشاريع.					
.16	أهيء طلبتي في بداية الفصل الدراسي لأداء المشاريع.					
.17	أعرض على طلبتي نماذج وأمثلة لبعض المشاريع السابقة.					
.18	أوضح لطلبتي في بداية الفصل الدراسي معايير تقييم المشروع.					
.19	أراعي أن تتناول المشاريع قضايا تخص المجتمع.					
.20	أختار بنفسي المشاريع التي سينفذها طلبتي.					
.21	أشارك طلبتي في التخطيط للمشروع.					
.22	أشرف على الطلبة أثناء تنفيذهم للمشروع.					
.23	أتواصل مع أولياء الطلبة لتحديد الأشياء التي يمكن أن يساعدوا فيها أبنائهم في تنفيذ المشروع.					
.24	أحدد معايير واضحة ودقيقة لتقييم المشاريع.					
.25	أقدم لطلبتي تغذية راجعة إيجابية مفيدة في كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروع.					
.26	أجعل المشروع ينمي مهارات العمل الجماعي لدى الطلبة.					
رابعاً: الملاحظة						
.27	أحدد نتاجات التعلم المراد ملاحظتها.					
.28	أحدد الهدف من ملاحظة الطالب.					
.29	أستخدم الملاحظة العفوية المباشرة أثناء التقويم.					
.30	أستخدم الملاحظة المنظمة وأقوم بها الطلاب.					
.31	أقوم بتدوين الملاحظات بأنواعها المختلفة: المباشرة، وغير المباشرة، والتشاركية، واللاتشاركية.					
.32	أصمم أداة مناسبة لتسجيل مؤشرات الأداء والمهمات مثل سلم التقدير وقوائم الشطب.					

الرقم	العبارة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	
.33	أقوم بتكرار الملاحظة لغرض التأكد من ثبات أداء ومستوى الطالب.					
.34	أقوم بتدوين الملاحظات أثناء قيام الطلبة بالعمل والأنشطة.					
.35	أقوم بتدوين الملاحظات حول أداء الطلبة بشكل موضوعي وحيادي بعيدا الشخصنة وعن آرائي الشخصية ومعتقداتي المسبقة.					
خامساً: الواجبات المنزلية						
.36	أوثق الواجبات المنزلية.					
.37	أربط الواجبات المنهجية بمخرجات المنهج					
.38	أقوم بالتنويع بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.					
.39	أجعل الأسئلة تنمي مهارات البحث العلمي لدى الطلبة.					
.40	أقدم للطلبة تغذية راجعة بنائية مستمرة.					
.41	أجعل الواجبات المنزلية تقيس مستوى التعلم لدى الطلبة (مستوى المعرفة).					
.42	أجعل الواجبات المنزلية تتضمن مستوى التعلم (التطبيق).					
.43	أجعل الواجبات المنزلية تحتوي على مستوى التعلم (الاستدلال).					
.44	أقوم بصياغة الأسئلة صياغة علمية ولغوية سليمة.					
سادسًا: التقارير						
.45	أقوم بتحديد موضوع التقرير للطلبة، وأزودهم بأهم العناوين التي يجب تغطيتها في التقرير.					
.46	أجعل موضوع التقرير مناسبًا في الحجم والموضوع للمرحلة العمرية والدراسية للطلبة.					
.47	أقوم بمنح الطلبة وقتًا كافية لإعداد التقارير.					
.48	أقوم بتحديد موعد مناسب لتسليم التقارير.					

الرقم	العبارة	الانتماء للمجال		الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		نعم	لا	نعم	لا	
.49	أحدد المعايير التي سيتم من خلالها تقييم التقارير وأطلع الطلبة على تلك المعايير.					
.50	أجعل التقارير تساعد الطلبة على تطوير مهارات إعداد وتحضير التقارير وإنشائها.					
سابعًا: الأسئلة القصيرة						
.51	أقوم بإعداد الأسئلة الصفية مسبقًا، وأقدمها للطلبة أثناء الحصة الدراسية داخل الغرفة الصفية.					
.52	أجعل الاسئلة القصيرة تحقق الأهداف ومخرجات المنهج الدراسي.					
.53	أجعل الاختبار واضحًا ومناسبة للمرحلة العمرية والدراسية للطلاب.					
.54	أجعل الاسئلة القصيرة صالحة لقياس هدفًا تعليميًا محددا، ولمدى فهم وتعلم الطلاب للمهارة أو الموضوع المحدد.					
.55	أقوم بالإشراف بنفسي على الطلبة أثناء تقديم الاسئلة القصيرة داخل الصف.					
.56	أحدد زمنًا محددًا قصيرًا لا يتجاوز العشر دقاق لأجل الإجابة على الأسئلة القصيرة من قبل الطلبة.					

الملحق (2)

أسماء السادة محكمي أداة الدراسة

ت	الاسم	التخصص والرتبة	جهة العمل
1	أ. د إلهام الشلبي	أستاذ/ مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
2	أ. د علي حسين حورية	أستاذ/ إدارة وتخطيط تربوي	جامعة الشرق الأوسط
3	أ. د ناصر أحمد الخوالدة	أستاذ/ مناهج وطرق التدريس	الجامعة الأردنية
4	د. عثمان ناصر منصور	أستاذ مشارك/ مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
5	د. كاظم الغول	أستاذ مشارك/ الإدارة التربوية	جامعة الشرق الأوسط
6	د. فواز شحاذه	أستاذ مشارك/ مناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
7	د. بسام القضاة	أستاذ مشارك/مناهج وطرق التدريس	الجامعة الأردنية
8	د. أحمد عبد السميع طبية	أستاذ مساعد/مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
9	د. آيات المغربي	أستاذ مساعد/مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
10	د. أبي إبراهيم حسين	أستاذ مساعد/ مناهج وطرق تدريس	جامعة الموصل
11	د. سيف إسماعيل	أستاذ مساعد/ مناهج وطرق التدريس	جامعة الموصل
12	د. منصور جاسم محمد	أستاذ مساعد/ مناهج وطرق التدريس	جامعة كركوك
13	د. رياض سالم عواد	أستاذ مساعد/ مناهج وطرق التدريس	جامعة كركوك
15	د. أماني فيصل قشمر	أستاذ مساعد/ علم نفس تربوي	الجامعة الأردنية
16	د. دعاء عبد الله العدوان	أستاذ مساعد/ إرشاد نفسي وتربوي	جامعة العلوم التطبيقية
17	د. محمد أبو رحمه	أستاذ مساعد/ اللغة العربية وآدابها	جامعة العلوم التطبيقية
18	عماد عادل البياتي	مشرف تربوي	مديرية تربية كركوك

الملحق (3)

الاستبانة بصورتها النهائية

حضرة المعلم/ة.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تعد الباحثة بإجراء دراسة بعنوان " درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، من جامعة الشرق الأوسط، وتحقيقًا لهدف الدراسة تم تطوير استبانة، لقياس درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية، حيث تكونت من (54) فقرة، واشتملت على (9) مجالات. ولما عرفتم به من خبرة علمية وموضوعية في مجال التعليم، تأمل الباحثة من حضرتكم التفضل بالمشاركة في تعبئة فقرات الاستبيان المرفق.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة صباح أحمد عبدالله عبد الله

القسم الأول: البيانات الديموغرافية

أرجو التكرم بالإجابة عن جميع الفقرات بوضع إشارة (√) في المكان المناسب:

3- الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

4- المؤهل العلمي:

☐ دبلوم

☐ بكالوريوس

☐ دراسات عليا (دبلوم عالي، ماجستير، دكتوراه)

3- عدد سنوات الخبرة:

☐ أقل من 5 سنوات

☐ من 5 سنوات الى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

4- القطاع التعليمي:

☐ خاص

☐ حكومي

القسم الثاني: فقرات الاستبانة:

	العبارة	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
أولاً: الاختبارات التكوينية الشفوية						
1	أطرح أسئلة شفوية تقيس المستويات الوجدانية.					
2	أطرح أسئلة شفوية تقيس المستويات المهارية.					
3	أطرح أسئلة شفوية تقيس المستويات المعرفية بمستوياتها المختلفة.					
4	أوجه أسئلة شفوية تتطلب إجابات قصيرة.					
5	أوجه أسئلة شفوية تتطلب إجابات طويلة.					
6	أطرح أسئلة شفوية مغلقة.					
7	أطرح أسئلة شفوية مفتوحة.					
8	أطرح الأسئلة الشفوية، بعد تدريس هدف تعليمي معين، وأثناء سير العملية التعليمية.					
ثانياً: الاختبارات التكوينية الكتابية						
10	أستخدم أسئلة مقالية في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.					
11	أستخدم أسئلة الاختيار من متعدد في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.					
12	أستخدم أسئلة إكمال الفراغ في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.					
13	أستخدم أسئلة الصواب والخطأ في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.					
14	أستخدم أسئلة المطابقة في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.					
15	أستخدم أسئلة إعادة الترتيب في الاختبارات الكتابية أثناء سير العملية التعليمية.					
16	أطرح الأسئلة الكتابية، بعد تدريس هدف تعليمي معين، وأثناء سير العملية التعليمية.					
ثالثاً: المشاريع						
17	أخطط مشاريع تتناسب مع قدرات طلبتي وخصائصهم النمائية.					
18	أعرض على طلبتي نماذج وأمثلة لبعض المشاريع السابقة.					

	العبارة	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
19	أحدد معايير واضحة ودقيقة لتقييم المشاريع.					
20	أراعي أن تتناول المشاريع قضايا من واقع حياة الطالب.					
21	أشرف على الطلبة أثناء تنفيذهم للمشروع.					
22	أقدم للطلبة تغذية راجعة في كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروع.					
23	أصمم مشاريع بنائية تختبر الأداء ومدى تعلم الأهداف، أثناء سير العملية التعليمية.					
رابعًا: الواجبات البيتية						
24	أوثق الواجبات البيتية.					
25	أكلف الطلبة بواجبات مدرسية مناسبة لمستوياتهم.					
26	أعطي الطلبة واجبات بيتية بشكل مستمر خلال الفصل الدراسي.					
27	أتابع أداء الطلبة للواجب البيتي.					
28	أقدم للطلبة تغذية راجعة مستمرة حول الواجب البيتي.					
خامسًا: الأنشطة						
29	أستخدم أنشطة مناسبة لتحقيق الأهداف المرجوة.					
30	أستخدم أنشطة علاجية للطلبة الضعاف.					
31	أستخدم أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين.					
32	أتابع إنجاز الطلبة للأنشطة بشكل مستمر.					
33	أقدم التغذية الراجعة للطلبة حول إنجازهم للأنشطة.					
34	أطرح أنشطة بنائية تختبر الأداء ومدى تعلم الأهداف أثناء سير العملية التعليمية.					
سادساً: ملف الإنجاز						
35	أستخدم ملف الإنجاز لتقويم الطلبة					
36	أستخدم ملف إنجاز الطالب لتسجيل معلومات حول مدى تقدمه نحو تحقيق الأهداف المرجوة.					
37	أضمن أنشطة علاجية للطلبة المتعثرين في ملفات إنجازهم.					
38	أضمن أنشطة إثرائية للطلبة المتفوقين في ملفات إنجازهم.					
39	أستخدم ملف الإنجاز لحفظ الأنشطة والمهام المميزة التي أنجزها الطالب.					

	العبارة	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
سابعًا: قوائم الرصد والشطب						
40	أعد قوائم الرصد والشطب بمشاركة الطلبة بعد تحليل المحتوى التعليمي، ومشتملة على المهارات، والمفاهيم، والاتجاهات.					
41	أصمم فقرات قوائم الرصد والشطب بشكل مختصر، وتكون معبرة وواضحة ومحددة، وأستخدمها بشكل تكويني أثناء سير العملية التعليمية.					
42	أجعل قوائم الرصد والشطب صالحة للتقويم الذاتي والجماعي، ومفيدة في رفع كفاءة التعلم بشكل تكويني مستمر خلال سير العملية التعليمية.					
43	أرتب فقرات قوائم الرصد والشطب بشكل متسلسل تسلسلًا منطقيًا حسب توقع ظهورها في السلوك أو تنفيذ المهمة.					
44	أختار المعايير المناسبة للتقويم بها، وأخصص تقييمًا أو علامة أو درجة مناسبة لكل فقرة حسب أهميتها.					
ثامنًا: سلالم التقدير						
45	أعد سلالم التقدير بمشاركة الطلبة بعد تحليل المحتوى التعليمي، ومشتملة على المهارات، والمفاهيم، والاتجاهات.					
46	أجزئ المهارات والمهام إلى مجموعات من المهارات والمهام الأصغر، وأرتبها حسب تسلسل حدوثها أو تنفيذها من قبل الطلبة.					
47	أختار التدرج المناسب على سلالم التقدير وفقًا لطبيعة المهارة أو المهمة، وبشكل يساعد على تقدير مدى إنجاز المهارة أو المهمة من قبل الطالب وبشكل تكويني مستمر.					
48	أصمم أشكال مختلفة من سلالم التقدير اللفظية والعددية وحسب ما يناسب كل مهارة أو مهمة.					
49	أستخدم سلالم التقدير بشكل تكويني مستمر لتقدير قوة أو ضعف إتقان المهارة أو المهمة لدى الطالب، وأثناء سير العملية التعليمية.					
تاسعًا: السجل القصصي:						
50	أعد سجلًا قصصيًا يعطي تصورًا واضحًا موضوعيًا عن مدى تقدم الطالب وسلوكه، ومحددًا الزمان والمكان أثناء سير العملية التعليمية.					

	العبارة	أبدًا	نادرًا	أحيانًا	غالبًا	دائمًا
51	أسجل الملاحظات حول سلوك وتقدم الطلبة حسب وقت ظهور مؤشرات التعلم، والتطور، والنمو لديهم، وفي الأوقات المتوقعة وغير المتوقعة لها.					
52	أدون ملاحظات حول سلوك وتقدم الطالب بشكل وصفي قصير يشتمل على حكاية أفعال الطالب والحالة التي تمت عندها كل ملاحظة.					
53	أضع فروضًا عن سلوك الطالب، وأحدد السلوك المتكرر لديه، وأختبر الفروض في الأنماط المتكررة.					
54	أرفق مع كل ملاحظة وصفية يتم تدوينها، تفسيرًا للسلوك أو الموقف الذي تم تسجيل الملاحظة عليه.					

الملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة عن جامعة الشرق الأوسط–الأردن

جـامـعـة الـشـرق الأوسـط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
Amman - Jordan

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/خ/601
التاريخ: 2021/12/02

15 DEC 2021

سليم قسم الله الصمادي
Saleem Alsmadi

سعادة الأستاذ الدكتور وسيم فاضل التميمي المحترم
المستشار الثقافي
الدائرة الثقافية/سفارة جمهورية العراق

تحية طيبة وبعد،

فتهديكم جامعة الشرق الأوسط أطيب التحيات وأصدق الأمنيات، وحيث إنّ المسؤولية المجتمعية قيمة أساسية في تحقيق رسالة الجامعة ورؤيتها، وبهدف تعزيز وترسيخ أسس التعاون المشترك الذي يُسهم في تأدية الجامعة إلتزامها نحو خدمة المجتمع المحلي وتنميته، يرجى التكرم بمخاطبة وزارة التربية العراقية لتقديم التسهيلات الممكنة للطالبة **صباح احمد عبد الله** ورقمها الجامعي **(402010086)** المسجلة في برنامج ماجستير **مناهج وطرق التدريس/ كلية العلوم التربوية**؛ والتي ستقوم بتوزيع استبانات في المدارس العراقية الخاصة والحكومية في محافظة كركوك ؛ لاستكمال رسالتها الجامعية والموسومة بعنوان " **درجة استخدام معلمي الدراسات الإجتماعية في المرحلة الإبتدائية لأدوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية**"، علما أن المعلومات التي ستحصل عليها ستبقى سرية ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلمي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم واهتمامكم.

Iraq Cultural Attaché - Embassy of the Republic of Iraq
Amman - Jordan
15 DEC 2021
الرقم: ٥١٨٧
المستشار الثقافي

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير...

أ.د. رئيس الجامعة

أ.د. سلام خالد المحادين

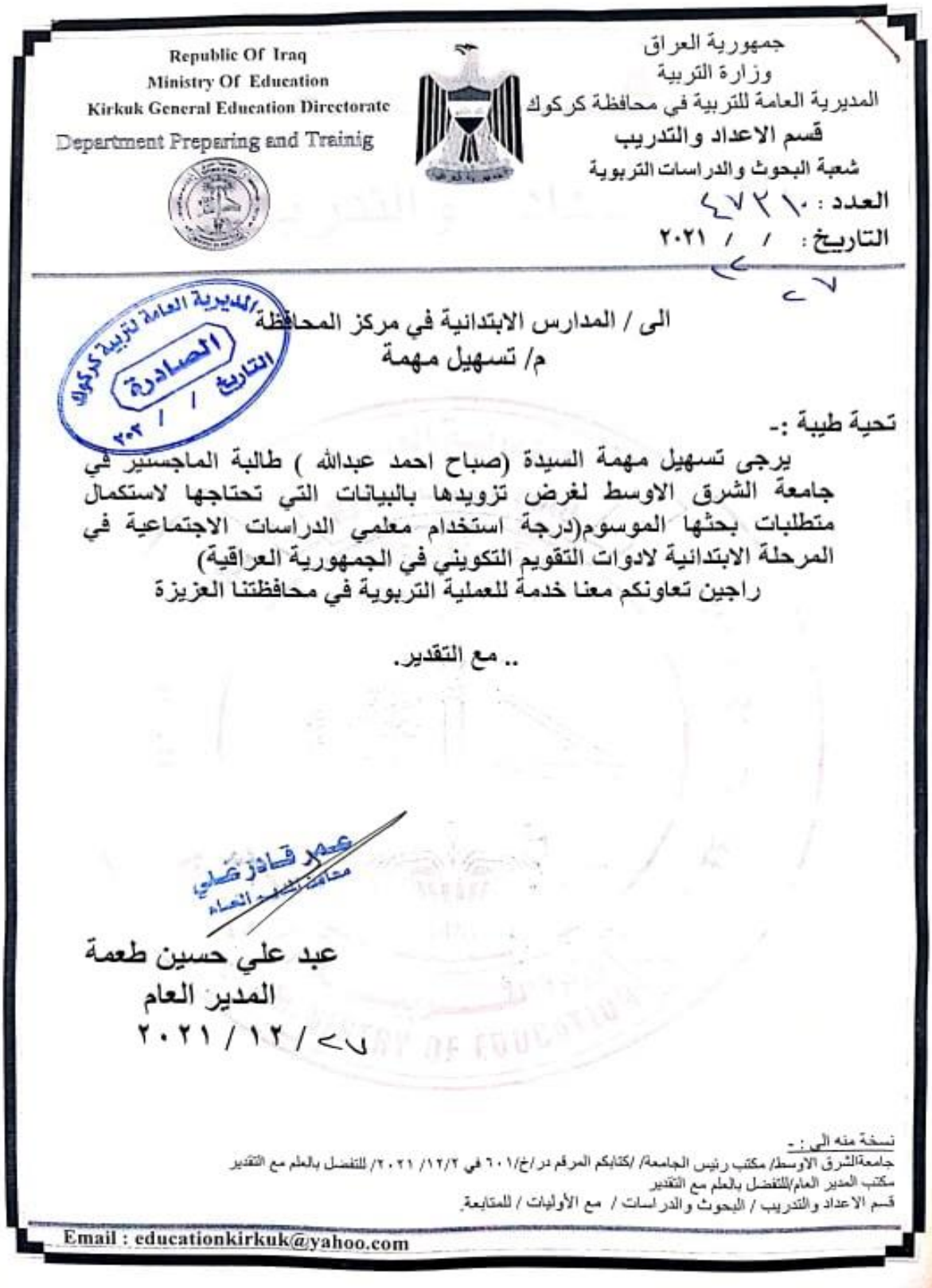
MEU

Tel. (+9626) 4790222 Fax: (+9626) 4129613 P.O.Box. 383 Amman 11831 Jordan e-mail: dir-presdepart@meu.edu.jo

www.meu.edu.jo

الملحق (5)

كتاب تسهيل المهمة عن مديرية تربية محافظة كركوك–العراق



جمهورية العراق
وزارة التربية
المديرية العامة للتربية في محافظة كركوك
قسم الاعداد والتدريب
شعبة البحوث والدراسات التربوية
العدد : ٤٧٢١٠
التاريخ : / / ٢٠٢١

Republic Of Iraq
Ministry Of Education
Kirkuk General Education Directorate
Department Preparing and Trainig

المديرية العامة لتربية كركوك
الصادرة
التاريخ / / ٢٠٢

الى / المدارس الابتدائية في مركز المحافظة
م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :-

يرجى تسهيل مهمة السيدة (صباح احمد عبدالله) طالبة الماجستير في جامعة الشرق الاوسط لغرض تزويدها بالبيانات التي تحتاجها لاستكمال متطلبات بحثها الموسوم(درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية لادوات التقويم التكويني في الجمهورية العراقية)
راجين تعاونكم معنا خدمة للعملية التربوية في محافظتنا العزيزة

.. مع التقدير.

عبد علي حسين طعمة
المدير العام
٢٠٢١ / ١٢ / ٢٧

نسخة منه الى :-
جامعةالشرق الاوسط/ مكتب رئيس الجامعة/ /كتابكم المرقم در/خ/٦٠١ في ٢٠٢١/١٢/٢/ للتفضل بالعلم مع التقدير
مكتب المدير العام/للتفضل بالعلم مع التقدير
قسم الاعداد والتدريب / البحوث والدراسات / مع الأوليات / للمتابعة

Email : educationkirkuk@yahoo.com