أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن

رشا مازن بني ياسين* و محمد علي الخوالدة**

Doi: //10.47015/19.4.1

تاريخ تسلم البحث: 2021/9/12 **تاريخ قبوله: 2021/12/12**

ملخص: هدفت الدراسة إلى الكشف عن أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، وما إذا كان ذلك يختلف تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس أغراض التقييم اللغوي والذي تكون من (24) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات هي: تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا. تكونت عينة الدراسة من (205) معلمين من معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة للواء بني كنانة في محافظة إربد اختيروا بالطريقة المتيسرة. أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم التعلم جاء الغرض الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية، متبوعًا بالتقييم من أجل التعلم، وأخيرًا التقييم بوصفه تعلمًا. وأظهرت النتائج أيضًا عدم وجود اختلاف في تقديرات المعلمين لأغراض التقييم الأكثر استخدامًا لديهم، تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. وفي ضوء هذه النتائج، توصي الدراسة بعقد الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي اللغة العربية في التقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا.

(**الكلمات المفتاحية**: التقييم اللغوي، أغراض التقييم اللغوي، معلمو اللغة العربية)

مقدمة: يعد مبحث اللغة العربية من المباحث الأساسية التي يجري من خلالها نقل المعارف والمعلومات والمهارات، وتفعيل التواصل اللغوي، ولأهمية هذا المبحث، وتعليمه، وتنمية الكفايات اللغوية لدى المتعلمين، وتغيير اتجاهاتهم نحو التعلم اللغوي، فإن ذلك يتطلب وعي معلمي اللغة العربية بالأسس المرتبطة بالتقييم، والقدرة على تقييم التعلم اللغوي، وأنواعه، وأدواته، وأغراضه؛ ليتمكنوا من الوصول إلى استنتاجات حول الأداء اللغوي للمتعلمين، والإفادة من التغذية الراجعة في تنمية تعلمهم؛ نظرًا لطبيعة العلاقة بين التقييم والتدريس.

ويعد التقييم اللغوي Language Assessment ركنًا أساسيًا من أركان اللغة؛ إذ يواكب عمليتي التعلم والتعليم، ويعكس صورة النظام التعليمي اللغوي بمدخلاته، وعملياته، ومخرجاته، فهو لا يقتصر على وصف الوضع الحالي فحسب، وإنما يتعداه إلى التشخيص والعلاج؛ بهدف تحسين عمليتي التعلم والتعليم؛ لذا، ينبغي إيلاء التقييم اللغوي أهمية خاصة من حيث التخطيط له، وإعداد أدواته؛ لتعرف درجة تحقق النتاجات المنشودة، واتخاذ القرارات التدريسية اللازمة من أجل التطوير والتحسين، ويشمل التقييم اللغوي كل ما يتعلق بالنمو اللغوي للمتعلمين، وقياس مستوى المهارات اللغوية الاستقبالية والإنتاجية لديهم، والوقوف على مواطن الضعف وعلاجها (Khawaldeh, 2012).

Language Assessment Purposes Most Frequently Used Among Arabic Language Teachers in Jordan

Rasha Mazin Bani Yassin, *The Recearcher,Jordan.*

Mohammed Ali Al-Khawaldeh, *Yarmouk University,Jordan.*

Abstract: The study aimed at revealing the most frequently used language assessment purposes used among Arabic language teachers in Jordan and whether this differs according to their qualifications and years of experience. To achieve the aims of the study, a 24- items language assessment purpose scale was , distributed into three domains: assessment of learning, assessment for the purpose of learning, and the assessment as learning itself. The sample of the study consisted of 205 Arabic teachers in the schools affiliated with the Bani Kenana district in Irbid governorate, selected by the accessible method. The results of the study showed that the assessment of learning was the most frequently used by Arabic language teachers, Following this came the assessment for the purpose of learning, and finally the assessment as learning itself. The results also showed that there were no statistically significant differences in their rates of language assessment purposes most frequently used due to their qualifications and years of experience. In light of these results, the study recommends holding training courses for Arabic language teachers in assessment for learning and assessment as learning.

(**Keywords**: Language Assessment, Language Assessment Purposes, Arabic Language Teachers)

ويرى براون (Brown, 2003, P. 16) أن التقييم اللغوي "جزء متكامل من حلقة التعلم والتعليم اللغوي يقدم التغذية الراجعة للمتعلم عن تعلمه اللغوي، على نحو يؤدي إلى تنمية دافعيته لتعلم اللغة، وتعزيز معلوماته عنها، والاحتفاظ بها، وتحديد مواطن القوة والضعف لديه، وتعزيز تعلمه الاستقلالي، وتنمية تعلمه الذاتي، ومهارات التقييم الذاتي، والحكم على فعالية التدريس اللغوي".

* الباحثة، الأردن.

** جامعة اليرموك، الأردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، إربد، الأردن، 2023.

ويسهم الحرص على إجادة التقييم اللغوي إلى حد كبير في التقليل من التحديات التي تواجه معلم اللغة العربية، بما فيها من دقة اختيار مصادر التعلم المناسبة، وسرعة الوصول إليها، وحسن استثمار الوقت المتاح، وتوجيه المتعلمين وإرشادهم نحو اختيار الأفضل من بين المصادر المتاحة والمتنوعة داخل المدرسة وخارجها، التي يمكن أن تعوض النقص الحاصل في منهاج اللغة العربية، والإيفاء باحتياجات المتعلمين المعرفية، وكذلك فإن التقييم اللغوي يستلزم خبرات وقدرات إضافية تتعلق باكتساب المهارات اللغوية، والقدرة على توظيفها في مواقف واقعية خارج إطار الدرس المقرر، ومن أجل تفعيل هذا الإطار المفاهيمي، وتنفيذه، يحتاج معلم اللغة العربية إلى كفايات خاصة في التقييم اللغوي؛ لأهميته في ميدان التعلم والتعليم اللغوي؛ فكلما ازدادت فاعلية التقييم ازدادت معه جودة التعليم؛ فاستراتيجيات التعليم التي ينفذها المعلم، واستراتيجيات التعلم التي يتبعها المتعلم تتغير بتغير فلسفة التقييم، ومستوياته، وأساليبه (Olaimat, 2010; Mokdem, 2008).

والتقييم التربوي يمثل الأساس في عملية التطوير التربوي، لا سيما أن العديد من القرارات يعتمد على نتائجه، والتقييم اللغوي جزء من عملية التقييم له تأثير بالغ في صنع القرارات في مجالات الحياة التعليمية والمهنية المختلفة، خصوصًا إذا علمنا أن تعلم المهارات اللغوية وإتقانها يعد أساس التطور التعليمي للمتعلم (Byrens, 2008)، وتعكس هذه الرؤية المفهوم الحديث للتقييم، الذي تعدى المفهوم الضيق الذي كان مقتصرًا على قياس مستوى التحصيل العلمي للمتعلمين، إلى مفهوم أعم يشمل كافة مجالات العملية التعليمية والتربوية بوصفها منظومة متكاملة الجوانب تترابط جوانبها جميعها في إطار تكاملي (Ashour & Al-Hawamdeh, 2010).

وقد تأثرت النظرة التقليدية للتقييم بشكل كبير بنظريات التعلم الكلاسيكية، كالنظرية السلوكية، والاختبارات الموضوعية والمقننة التي يكون فيها الاختبار مفصولاً عن التدريس (Shepard, 2000). وفي العقود القليلة الماضية، أدّى التحول للمنحى البنائي في التعلم إلى تغير دور التقييم في عمليتي التعلم والتعليم (Van de Watering et al., 2008)، وهذا التحول متجذر في النظرية البنائية، ويستلزم توفير بيئة تعليمية لمواجهة التحديات التي تواجه النظام التعليمي، والتكامل بين التقييم والتدريس، وفي ظل ذلك، أعيد النظر في التقييم ليشمل ثلاثة أغراض رئيسة: تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا (Biggs, 1995; Bennett & Gitomer, 2009; Stiggins, 2008).

ويهتم تقييم التعلم Assessment of Learning (AoL) بأداء المتعلمين في نهاية العملية التعليمية؛ فهو مشابه تقريبًا للتقييم الختامي Summative Assessment، يهدف إلى تحديد الوضع الحالي لإنجاز المتعلم وفق نتاجات التعلم، والإفادة من نتائج عملية التقييم في اتخاذ القرارات التعلمية والتعليمية، ويعتمد تقييم تعلم المادة المعرفية سبيلاً للحكم على المتعلم، قياسًا إلى ما اكتسبه من معارف ومهارات قيمت باختبارات نهائية، وتقارير ختامية، وصولاً إلى نتيجة نهائية تحدد وضعه نجاحًا، أو رسوبًا، وعلى الرغم من أن الاختبارات التي يجريها المعلمون تستخدم في المقام الأول للتقييم الختامي؛ إلا أنه يمكن استخدامها أيضًا في أغراض أخرى؛ فهي تقدم صورة دقيقة لكفاءة المتعلمين يمكن لمتلقي المعلومات استخدامها لاتخاذ قرارات منطقية يمكن الدفاع عنها (Manitoba Education and Youth, 2006; Abdelwahab, 2014).

في حين يهتم التقييم من أجل التعلم Assessment for Learning (AfL) بتحسين التعلم من خلال تنفيذ إجراءات التقييم في أثناء العملية التعليمية؛ فعندما يستخدم المعلمون التقييم من أجل التعلم، فإنهم يجرون تقييمًا مستمرًا في أثناء التدريس؛ لأنهم يودون التثبت من حصول المتعلمين على أقصى إفادة من العملية التعليمية، وليس لإصدار أحكام على تعلمهم، من خلال التعبير مسبقًا عن النتاجات التي ينبغي لهم تحقيقها، وإبلاغهم بأهداف التعلم من بداية عملية التعلم؛ ليصبحوا ملمين بالتقييم، وقادرين على تحويل توقعاتهم إلى أداءات تعكس إنجازاتهم بدقة (Manitoba Education and Youth, 2006; Stiggins, 2002).

ويمثل التقييم من أجل التعلم منحى جديدًا من التقييم التكويني Formative Assessment، يهتم بتوظيف أساليب متنوعة من التقييم، واستخدام بياناتها في تطوير جودة التعلم، وفي هذا الغرض من التقييم، يعي المتعلمون توقعات نجاحاتهم منذ بداية تعلمهم؛ بما يجعلهم محور عملية التقييم، ويشعرهم بقدرتهم على التحكم بنجاحاتهم، وتحقيقها في حال استمرار العمل على المهمات والنشاطات التي تمكنهم من الوصول إلى هذه الغاية (Stiggins & Chappuis, 2005).

أما التقييم بوصفه تعلمًا Assessment as Learning (AaL)، فيهتم بتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى المتعلمين، وقد نشأ هذا التقييم من فكرة أن التعلم ليس مجرد مسألة نقل الأفكار من المعلم إلى المتعلمين، ولكنه عملية نشطة تحدث عندما يتفاعل المتعلمون مع الأفكار الجديدة التي يكوّنون فيها الروابط الحاسمة بين التقييم والتعلم، وفهم المعلومات، وربطها بالمعرفة السابقة، واستخدامها في التعلم الجديد؛ أي أن التقييم كالتعلم، يحدث عندما يراقب المتعلمون تعلمهم، واستخدام التغذية الراجعة التي يقدمها معلموهم لإجراء التعديلات والتكييفات فيما يتعلمونه (Manitoba Education and Youth, 2006; Gonzales & Aliponga, 2012).

وفي هذا الغرض من التقييم، يفكر الطلبة في تعلمهم، ويجرون التعديلات عليه، ويشاركون في تقييم تعلمهم، ويكتشفون أخطاءه؛ إذ يصبحون مسؤولين عن تعلمهم مسؤولية كاملة، فهم يعون الغرض من تعلمهم، وينشئون أهداف التعلم الشخصية التي ترتبط بالمعايير التي يعملون من أجلها، ويطرحون على أنفسهم أسئلة ما

وراء معرفية؛ للتفكير بفعالية في تقدمهم، باستخدام التقييم الذاتي، والتقييم الرسمي، وغير الرسمي، وتقييم الأقران (Stiggins et al., 2004; Earl, 2003).

ما سبق، يلحظ أن أغراض التقييم الصفي تغيرت عبر الزمن، تبعًا لتأثرها بنظريات التعلم الكلاسيكية والحديثة؛ إذ تدرجت من تقييم التعلم، إلى التقييم من أجل التعلم، إلى التقييم وصفه تعلمًا، وتختلف هذه الأغراض من حيث هدف التقييم، وأساليب التقييم المناسبة، وتوظيف المعلومات المتحصل عليها في الأغراض المختلفة.

وبمراجعة الأدب السابق، وجد الباحثان عددًا من الدراسات السابقة ذات الصلة، فقد أجرى شان (Chan, 2008) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات التقييم المتعدد وممارساته لدى (520) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية في تايوان الشمالية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس التقرير الشخصي، وأسئلة اختيار من متعدد، وأسئلة مفتوحة النهاية. أظهرت نتائج الدراسة أن معظم المعلمين يفضلون استخدام التقييم التكويني، أو الجمع بين التقييم التكويني والختامي، ولم يفضل أي منهم استخدام التقييم التقليدي بوصفه تقييميًا رئيسًا، وأظهرت النتائج أيضًا وجود علاقة دالة إحصائيًا بين خبرة المعلمين ومعتقداتهم التقييمية.

وفي بنغلادش، أجرى علي (Ali, 2011) دراسة هدفت إلى تعرف وجهات نظر معلمي اللغة الإنجليزية والطلبة حول التقييم اللغوي في منهاج اللغة الإنجليزية. تكونت عينة الدراسة من (6) من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية، ومجموعتين من الطلبة في كل مجموعة (4-5) من طلبة المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت المقابلة شبه المنظمة مع المعلمين، والمقابلات الجماعية مع الطلبة. كشفت نتائج الدراسة عن أن نظام تقييم اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في بنغلادش لا يعكس تطورًا متوازنًا لجميع المهارات اللغوية للمتعلمين، وهناك تناقضات بين الأهداف المعلنة لتدريس اللغة الإنجليزية، والأهداف الفعلية في تدريسها بالمدارس الثانوية؛ فالتقييم الختامي هو السائد، على خلاف التقييم التكويني الذي يسير ببطء.

وأجرى غونزاليس وأليبونغا (Gonzales & Aliponga, 2012) دراسة هدفت إلى مقارنة تفضيلات التقييم اللغوي لدى (116) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة اليابانية في الفلبين، واللغة الإنجليزية في اليابان. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تفضيلات التقييم اللغوي. أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي كلا البلدين يفضلون ممارسات التقييم التي تركز على التقييم بوصفه تعلمًا، ووجود فروق دالة إحصائيًا في تفضيلاتهم، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي في غرض تقييم التعلم، لصالح حملة درجة الدكتوراه، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أغراض التقييم جميعها، تبعًا لمتغير عدد سنوات الخبرة.

وجاءت دراسة هان وكايا (Han & Kaya, 2014) في تركيا لتعرف تفضيلات التقييم اللغوي لدى (95) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية في عدد من المدارس الابتدائية والثانوية ضمن سياق التدريس البنائي. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تفضيلات التقييم اللغوي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن مهارة القراءة جاءت الأكثر أهمية للمعلمين، فالتحدث، فالكتابة، فالاستماع، وأنهم يقيمون مهارة القراءة أكثر، فالكتابة، فالتحدث، فالاستماع، وأن أكثر مهارة يواجهون صعوبات في تقييمها التحدث، فالاستماع، فالكتابة، فالقراءة، وأظهرت النتائج أيضًا وجود فروق دالة إحصائيًا في تفضيلات التقييم اللغوي لدى المعلمين، تبعًا لمتغير عدد الطلبة في الصف في جميع أغراض التقييم، لصالح أكثر من (25) طالبًا، ومتغير ساعات التدريس في الأغراض الاتصالية للتقييم، لصالح المعلمين الذين يدرسون (25) ساعة أسبوعيًا فأكثر، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع أغراض التقييم، تبعًا لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والتدريب في أثناء الخدمة، وعدد الاختبارات.

وفي الأردن، أجرت أبو لبة (Abu Libbeh, 2014) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المديرين، ومساعديهم، والمشرفين التربويين. تكونت عينة الدراسة من (124) مديرًا، ومساعدًا، ومشرفًا تربويًا، طبق عليهم مقياس ممارسات تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم التي يستخدمها معلمو الصفوف الثلاثة الأولى. أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم التعلم هو السائد لدى المعلمين من وجهة نظر المديرين، ومساعديهم، والمشرفين التربويين.

أما سيفوروهان (Saefurrohman, 2015)، فجاءت دراسته للكشف عن ممارسات التقييم اللغوي لدى (24) معلم لغة إنجليزية في المدارس الثانوية في أندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي والكمي باستخدام مقياس ممارسات التقييم الصفي، وبطاقة الملاحظة، والمقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن التقييم من أجل التعلم جاء في المرتبة الأولى، متبوعًا بتقييم التعلم، وأخيرًا التقييم بوصفه تعلمًا.

وأجرى سيفوروهان وباليناس (Saefurrohman & Balinas, 2016) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات التقييم اللغوي الصفي لدى (28) معلم لغة إنجليزية في المرحلة الثانوية في الفلبين وإندونيسيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج الكمي والنوعي باستخدام مقياس ممارسات التقييم اللغوي، وبطاقة الملاحظة، والمقابلة. أظهرت نتائج الدراسة أن التقييم من أجل التعلم جاء في المرتبة الأولى، متبوعا بتقييم التعلم، وأخيرا التقييم بوصفه تعلمًا.

وأجرى هاوا (Hawa, 2017) دراسة هدفت إلى الكشف عن تفضيلات التقييم اللغوي لدى (118) معلمًا من معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في الباكستان، وما إذا كان ذلك يختلف باختلاف الجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تفضيلات التقييم اللغوي. أظهرت نتائج الدراسة أن التقييم بوصفه تعلمًا جاء في المرتبة الأولى، متبوعًا بتقييم التعلم، وأخيرًا التقييم من أجل التعلم، ووجود فروق دالة إحصائيًا، تبعًا لمتغير الجنس، لصالح الذكور في التقييم من أجل التعلم، والتقييم لتحسين التدريس.

وقام أونالان وكاراغول (Önalan & Karagül, 2018) بدراسة في تركيا هدفت إلى تعرف معتقدات (70) معلمًا ومعلمة من معلمي اللغة الإنجليزية حول التقييم واستخدامًاته المختلفة في تدريس اللغة الإنجليزية. ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم مقياس تفضيلات التقييم اللغوي. كشفت نتائج الدراسة عن أن معتقدات المعلمين حول استخدام التقييم في تدريس اللغة الإنجليزية جاءت مرتفعة؛ إذ جاء التقييم لأغراض تكوينية في المرتبة الأولى، تلاه التقييم الذاتي، ثم التقييم من أجل تطوير طرائق التدريس، وأخيرًا التقييم الختامي. وأشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في معتقدات المعلمين حول التقييم واستخدامًاته في تدريس اللغة الإنجليزية، تبعًا لمتغيري التخصص، وعدد سنوات الخبرة.

وفي الكويت، أجرت دشتي (Dashti, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن معتقدات (7) من معلمي اللغة الإنجليزية وممارساتهم للتقييم اللغوي، باستخدام المنحى البنائي الاجتماعي لتفسير العوامل السياقية التي تؤثر في معتقداتهم وممارساتهم. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي باستخدام تصميم الحالة المتعدد باستخدام المقابلة، وبطاقة الملاحظة، وتحليل الوثائق. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يؤمنون بفاعلية التقييم الصفي، ويستخدمون التقييم الختامي، ولا يعتدون كثيرًا بالتقييم التكويني، وأن هناك مجموعة من العوامل تؤثر في معتقداتهم وممارساتهم التقييمية، كالخلفية التربوية، والخبرة التدريسية، والمعتقدات حول كفاءة الطلبة باللغة الإنجليزية، والثقافة المحلية، والبيئة المادية للغرفة الصفية، والسياسات التقييمية.

وفي الأردن، أجرى عساسفة (Asassfeh, 2019) دراسة هدفت إلى الكشف عن تفضيلات (107) من معلمي اللغة الإنجليزية وممارساتهم التقييمية، طبق عليهم مقياس تفضيلات التقييم اللغوي. أظهرت نتائج الدراسة تركيز المعلمين على التقييم الرسمي أكثر من التقييم البديل، وأن الغرض من التقييم تزويد المدرسة بالمعلومات حول أداء المتعلمين، ورصد الدرجات النهائية، وأنهم يعتمدون على أنفسهم، وزملائهم، وشبكة الإنترنت في إعداد الأدوات التقييمية أكثر من اعتمادهم على المشرفين، ويعتمدون على التقييم التقليدي أكثر من التقييم البديل.

وأجرى جواد (Jawad, 2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن ممارسات (102) من معلمي اللغة الإنجليزية في العراق للتقييم التكويني، طبق عليهم مقياس ممارسات المعلمين للتقييم التكويني. أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية المعلمين يعتقدون أن التقييم التكويني إجراء مفيد لتقييم تعلم الطلبة، ويساعد في تعلمهم، وأبدوا اتجاهات إيجابية نحوه، ونحو استخدامًاته.

ومؤخرًا، جاءت دراسة دوك-أجويلر (Duque-Aguilar, 2021) للكشف عن مداخل معلمي اللغة الإنجليزية في تقييم مهارة التحدث في كولومبيا. ولتحقيق أهداف الدراسة، اتبع المنهج النوعي، باستخدام الملاحظة الصفية، والمقابلة، وتحليل الوثائق. تكونت عينة الدراسة من (4) معلمي لغة إنجليزية في أثناء الخدمة في برنامج إعداد المعلمين في جامعة كولومبيا. أظهرت نتائج الدراسة أن التقييم الختامي هو المدخل السائد لدى المعلمين في تقييم مهارة التحدث لدى الطلبة.

يُلحظ من الدراسات السابقة أنها اهتمت بالكشف عن أغراض التقييم اللغوي، وتفضيلاته، وممارساته في ضوء متغيرات متعددة (المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وحجم الصف، وساعات التدريس، والجنس، والتدريب في أثناء الخدمة، وعدد الاختبارات، والتخصص، والخلفية التربوية، والمعتقدات حول الكفاءة اللغوية، والثقافة المحلية، والبيئة المادية للغرفة الصفية، والسياسات التقييمية)، في بيئات متنوعة (تايوان الشمالية، واليابان، وبنغلادش، وتركيا، والأردن، وإندونيسيا، والفلبين، والباكستان، والكويت، والعراق، وكولومبيا). وقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، وصوغ مشكلتها، وبناء أداتها، ومناقشة نتائجها.

وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه، وهو الكشف عن أغراض التقييم اللغوي لدى المعلمين، إلا أنها امتازت عنها في الكشف عن أغراض التقييم اللغوي الثلاثة (تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا) لدى معلمي اللغة العربية، وهي أول دراسة في ميدان أغراض التقييم اللغوي تجرى على معلمي اللغة العربية في الأردن في حدود اطلاع الباحثين؛ فدراستا (Abu Libbeh, 2014; Asassfeh, 2019)، وإن أجريتا في الأردن، إلا أن الأولى أجريت على معلمي الصفوف الثلاثة الأولى للكشف عن غرضين للتقييم: تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم لديهم من جهة، ومن وجهة نظر المديرين، والمساعدين، والمشرفين التربويين من جهة أخرى، فيما أجريت الثانية على معلمي اللغة الإنجليزية من جهة، واهتمت بأدوات التقييم اللغوي أكثر من اهتمامها بأغراضه من جهة أخرى، على خلاف الدراسة الحالية التي أجريت على معلمي اللغة العربية أنفسهم، للكشف عن أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لديهم (تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا).

مشكلة الدراسة وسؤالاها

يعد التقييم الصفي من المفاهيم التي ارتبطت في أذهان الطلبة بأنه إصدار أحكام عليهم من المعلمين، إلا أنه حدثت في الآونة الأخيرة تحولات جوهرية في الفكر التربوي فيما يتعلق بالنظرة التقليدية لعملية التقييم، فإذا أُريد للغة أن تؤدي وظيفتها بأقصى ما يمكن من الفاعلية، فمن الضروري الاهتمام بالتقييم اللغوي، وتطويره (Khawaldeh, 2012)؛ فالتقييم وفق النظرة الحديثة عملية تركز على تنمية العمليات ما وراء المعرفية للمتعلمين، وعلى دورهم في ربط التعلم بالتقييم من حيث قدرتهم على استخدام المعلومات، وربطها بالمعرفة السابقة، وتوظيفها في التعلم الجديد، ومراقبة ما يتعلمونه بشكل ذاتي، واستخدامه في تعديل عمليات تفكيرهم (Stiggins, 2008).

وفي الوقت الذي أكّد فيه عدد من الدراسات أن التقييم يؤدي إلى التعلم بدرجة مساوية لخبرات التعلم المباشرة التي يتعرض لها المتعلم في أثناء الموقف التعليمي، وتغير النظرة التقليدية للتقييم (Alsharaa & Thatha, 2013)، إلاّ أن الملاحظات الميدانية من المدارس الأردنية التي يرفعها المشرفون التربويون تشير إلى أن معلمي اللغة العربية يتبعون الممارسات التقليدية في تقييم أداء المتعلمين، بقياس ما اكتسبوه من معلومات ومهارات باستخدام الاختبارات، والتقارير النهائية الختامية، وصولاً إلى نتيجة نهائية تحدد وضعهم نجاحًا، أو رسوبًا؛ فضلًا عما لحظه أحد الباحثين في الدراسة الحالية بحكم خبرته الإشرافية على معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية والخاصة، وطلبة التربية العملية في الجامعات الأردنية من ممارسات تقييمية لهؤلاء المعلمين أيّدت الملاحظات الميدانية للمشرفين التربويين؛ لذا، ظهرت الحاجة لإجراء هذا الدراسة على معلمي اللغة العربية بهدف الكشف عن أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لديهم. وبالتحديد، سعت الدراسة الحالية إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: *"ما أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن؟"*

السؤال الثاني: *"هل تختلف تقديرات معلمي اللغة العربية في الأردن لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لديهم باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟"*

أهمية الدراسة

1- الأهمية النظرية: تأتي من موضوعها الذي يتناول أغراض التقييم اللغوي: تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا، ويؤمل أن تسهم الدراسة في دعم القاعدة النظرية للبحوث ذات العلاقة بالدراسات المتخصصة باستخدامات التقييم بمفهومه الحديث، وتسليط الضوء على أفكار المعلمين، وممارساتهم الفعلية للتقييم اللغوي؛ مما قد يؤدي إلى فهم أفضل لأهمية التقييم في التعلم اللغوي.

2- الأهمية التطبيقية: وتأتي تعرف ممارسات معلمي اللغة العربية أغراض التقييم اللغوي؛ بهدف تحسينها، ومساعدة المتعلمين في التعلم بشكل أفضل، ويمكن الإفادة من نتائجها في تقديم تغذية راجعة للقائمين على برامج إعداد المعلمين حول أغراض التقييم اللغوي، بما يفيد المشرفين التربويين في تدريب معلمي اللغة العربية، ورفع كفاءاتهم المهنية في عملية التقييم، والكشف عن مواطن الضعف ومعالجتها، بما يسهم في تحسين العملية التربوية، وتطويرها.

حدود الدراسة ومحدداتها

تحددت الدراسة الحالية في الآتية:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة على أغراض التقييم اللغوي لدى معلمي اللغة العربية في الأردن (تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا).
- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة متيسرة من معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد.
- **الحدود الزمانية:** طبقت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2021/2020.
- **الحدود المكانية:** طبقت الدراسة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد.
- **وتتحدد نتائج الدراسة أيضا بأداتها،** وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات، وعلى درجة موضوعية أفراد عينة الدراسة في الاستجابة لفقراتها.

تعريف المصطلحات

اشتملت الدراسة على التعريفين الآتيين:

التقييم اللغوي: "جزء متكامل من حلقة التعلم والتعليم اللغوي يقدم التغذية الراجعة للمتعلم عن تعلمه اللغوي، على نحو يؤدي إلى تنمية دافعيته لتعلم اللغة، وتعزيز معلوماته عنها، والاحتفاظ بها، وتحديد مواطن القوة والضعف لديه، وتعزيز تعلمه الاستقلالي، وتنمية تعلمه الذاتي، ومهارات التقييم الذاتي، والحكم على فعالية التدريس اللغوي" (Brown, 2003, P. 16) .

أغراض التقييم اللغوي: تنبثق أغراض التقييم اللغوي من أغراض التقييم التربوي التي تعرف بأنها "الأغراض التي يستخدم فيها المعلم التقييم في المواقف التعليمية"، وتتضمن ثلاثة أغراض رئيسة: تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا (Manitoba Education and Youth, 2006, P. 27). وتتحدد في الدراسة الحالية بالدرجة التي حصل عليها معلمو اللغة العربية على كل مجال من مجالات مقياس أغراض التقييم اللغوي الثلاثة، الذي أعد خصيصًا لهذه الغاية، ويتمتع بالخصائص السيكومترية اللازمة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي لملاءمته أهداف الدراسة؛ إذ جرى جمع البيانات الوصفية ذات الصلة بالموضوع، وتحليلها، واستخلاص النتائج منها، وتفسيرها باستخدام مقياس أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد، البالغ عددهم (268) معلمًا ومعلمة، وذلك حسب سجلات قسم التخطيط التربوي في المديرية، للعام الدراسي 2021/2020. وتكونت عينة الدراسة من (205) من هؤلاء المعلمين والمعلمات، اختيروا بالطريقة المتيسرة، والجدول (1) يبين توزع أفراد عينة الدراسة، تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة.

الجدول (1)

توزع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون.	118	57.6
	دراسات عليا.	87	42.4
	المجموع	205	100.0
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات.	92	44.9
	10 سنوات فأكثر.	113	55.1
	المجموع	205	100.0

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، أعد الباحثان مقياس أغراض التقييم اللغوي بالإفادة من الإطار النظري والدراسات ذات الصلة (Gonzales & Aliponga, 2012; Manitoba Education & Youth, 2006; Han & Kaya, 2014; Saefurrohman, 2015; Saefurrohman & Balinas, 2016). تكون المقياس بصورته النهائية من (24) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات، هي: (التقييم بوصفه تعلمًا، وتقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم).

أولا: صدق المقياس

للتحقق من دلالات صدق المقياس، سار الباحثان في الدراسة الحالية بإجراءات ترجمة فقرات المقياس بصورتها الأولية (35) فقرة موزعة إلى خمسة مجالات (التقييم بوصفه تعلمًا، وتقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم لتحسين التدريس، والتقييم للأغراض التواصلية) من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية؛ إذ أُخضعت عملية الترجمة لإجراءات دقيقة، تمثلت بالطلب إلى اثنين من المتخصصين ثنائيّ اللغة العربية والإنجليزية ترجمة النسخة الإنجليزية إلى العربية، مع مراعاة أهمية الإبقاء على النمط اللغوي للفقرات، وأن تكون معانيها مطابقة للنسخة الأصلية ما أمكن، وبعد الانتهاء من الترجمة من الإنجليزية إلى العربية، عمد الباحثان إلى الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية بوساطة مترجمين آخرين ثنائيّ اللغة أيضًا، وقوّمت بعد ذلك الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية عن طريق اثنين من المتخصصين؛ للتحقق من تطابق معاني الفقرات في النسخة الأصلية، ونسخة الترجمة العكسية.

ثم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية والإنجليزية وأساليب تدريسهما، والقياس والتقويم التربوي في جامعة اليرموك، وجامعة آل البيت، وجامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة عمان العربية للدراسات العليا، وعدد من المشرفين التربويين العاملين في الميدان التربوي؛ بهدف إبداء آرائهم في فقرات المقياس من حيث وضوح المعنى، والصياغة اللغوية للفقرات، ومدى ملاءمتها للمجال الذي تتبع له، وإضافة فقرات، أو حذفها، أو دمجها، وأي ملحوظات أخرى يرونها مناسبة.

وجرى الأخذ بملاحظات المحكمين التي تضمنت: استبعاد مجالي التقييم لتحسين التدريس، والتقييم للأغراض التواصلية؛ لتداخلهما مع الأغراض الثلاثة الأولى، وتعديلات في الصياغة اللغوية للفقرات الأخرى؛ إذ عدلت الصياغة اللغوية للفقرة "أساعد الطلبة في تطوير معايير واضحة للممارسات التعليمية الجيدة"، إلى "أتشارك مع الطلبة في تطوير معايير واضحة للممارسات التعليمية الجيدة". وللفقرة "أظهر للطلبة كيفية إجراء التقييم الذاتي"، إلى "أنمذج مهارات التقييم الذاتي، وأعلمها للطلبة". وللفقرة "أتعلم المداخل البديلة لتقييم النتائج التعليمية"، إلى "أستخدم أدوات متنوعة في تقييم النتاجات التعليمية"، وللفقرة "أقوم بملاحظة أداء الطلبة في الغرفة الصفية لتحديد كيفية تحسين تعلمهم"، إلى "ألحظ أداء الطلبة في الغرفة الصفية بهدف تحسين تعلمهم"، وإضفاء خصوصية مبحث اللغة العربية في المقياس، بإضافة العبارة الآتية في بداية المقياس "في حصة اللغة العربية، فإنني...". وقد عد الأخذ بملاحظات المحكمين بمثابة الصدق المنطقي للمقياس، وبذلك، استقر المقياس على (24) فقرة موزعة إلى ثلاثة مجالات، هي: التقييم بوصفه تعلمًا (10) فقرات، وتقييم التعلم (7) فقرات، والتقييم من أجل التعلم (7) فقرات.

وللتحقق من صدق بناء المقياس، جرى تطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة المستهدف، ومن خارج عينتها؛ لحساب قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة الفقرات بالمجال الذي تتبع له، التي أظهرت أن قيم معاملات ارتباط فقرات التقييم بوصفه تعلمًا بمجالها تراوحت بين

(0.54-0.83)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات تقييم التعلم بمجالها تراوحت بين (0.38-0.78)، وأن قيم معاملات ارتباط فقرات التقييم من أجل التعلم بمجالها تراوحت بين (0.48-0.79)، ولم تقل هذه القيم عن معيار (0.20)؛ مما يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس وصلاحيته لأغراض تطبيق الدراسة الحالية (Al- Kilani & Al- Shraifeen, 2011).

وبالإضافة إلى ما تقدم، حسبت معاملات ارتباط بيرسون البينية (Inter-correlation) لعلاقة المجالات بعضها ببعض، التي أظهرت أن قيم معاملات ارتباط بيرسون لعلاقة المجالات تراوحت بين (0.92-0.93)، وهذه القيم لم تقل عن (0.20)؛ ممّا يشير إلى جودة بناء فقرات المقياس (Al-Kilani & Al-Shraifeen, 2011).

ثانيًا: ثبات المقياس

لأغراض التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، حُسبت قيم ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا بالاعتماد على بيانات تطبيقها على العينة الاستطلاعية المكونة من (30) معلمًا ومعلمة، التي أظهرت أن قيمة ثبات الاتساق الداخلي لمجالات المقياس تراوحت بين (0.91 -0.94)، وتشير هذه القيم إلى جودة بناء المقياس (Al- Kilani & Al- Shraifeen, 2011).

تصحيح المقياس والمعيار الإحصائي

للاستجابة لفقرات المقياس، اعتمد تدريج ليكرت الخماسي على النحو الآتي: مرتفع جدًا (5) درجات، مرتفع (4) درجات، ومحايد (3) درجات، ومتدن (درجتان)، ومتدن جدًا (درجة واحدة). ولتصحيح المقياس، استخدم مقياس خماسي، بتحديد طول الفئة في ضوء المعادلة الآتية: (طول الفئة= أكبر قيمة– أصغر قيمة/ عدد البدائل) = (5-1/5 = 0.80). وبناء عليه، حُدّد المعيار الآتي لتوزيع الفئات: (من 1.00- أقل من 1.80 مستوى متدن جدا، ومن 1.80- أقل من 2.60 مستوى متدن، ومن 260- أقل من 3.40 مستوى متوسط، ومن 3.40- أقل من 4.20 مستوى مرتفع، ومن 4.20 – 5.00 مستوى مرتفع جدًا).

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات التصنيفية، وتشمل:

- المؤهل العلمي، وله مستويان (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا).
- عدد سنوات الخبرة، وله مستويان (أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

ثانيًا: المتغير التابع: أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن.

إجراءات الدراسة

لتنفيذ الدراسة، اتبعت الإجراءات الآتية:

- إعداد مقياس الدراسة بصورته الأولية بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية.
- التحقق من دلالات صدق المقياس وثباته حسب الأصول؛ للخروج بالصورة النهائية له.
- تطبيق مقياس الدراسة بصورته النهائية على أفراد عينة الدراسة.
- المعالجة الإحصائية للبيانات للإجابة عن سؤالي الدراسة، والخروج بالتوصيات المناسبة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن سؤالي الدراسة، استخدمت المعالجات الإحصائية المناسبة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول، والذي نص على: *"ما أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن.

الرتبة	الرقم	المجال	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تقييم التعلم.	4.0397	0.4407	مرتفع
2	3	التقييم من أجل التعلم.	3.2864	0.8930	متوسط
3	1	التقييم بوصفه تعلمًا.	2.3346	1.0443	متدن

يُلاحظ من الجدول (2) أن الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية لمجالات مقياس أغراض التقييم اللغوي جاءت وفقًا للترتيب الآتي: مجال تقييم التعلم في المرتبة الأولى، بوسط حسابي (4.0397)، وانحراف معياري (0.4407) ضمن مستوى مرتفع، تلاه مجال التقييم من أجل التعلم في المرتبة الثانية، بوسط حسابي (3.2864)، وانحراف معياري (0.8930) ضمن مستوى متوسط، وأخيرا مجال التقييم بوصفه تعلمًا في المرتبة الثالثة، بوسط حسابي (2.3346)، وانحراف معياري (1.0443) ضمن مستوى متدن.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى السياسة التربوية التقييمية في الأردن التي تدعو المعلمين إلى التركيز على ممارسات تقييم التعلم أكثر من ممارسات التقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا؛ فمعلم اللغة العربية كغيره من المعلمين مطالب بالدرجة الأولى بإجراء الاختبارات الشهرية، والفصلية، والنهائية؛ لإصدار أحكام على مدى تحقق النتاجات التعليمية لدى المتعلمين، وتصنيفهم تبعًا لمستويات أدائهم، واتخاذ قرارات نهائية حول مستوى تعلمهم الذي يحققونه في نهاية الدرس، أو الحصة، وتزويد أولياء الأمور، وأصحاب العلاقة بمعلومات حول مستوى الأداء اللغوي للمتعلمين. وما يدعم ذلك، ما توصلت إليه دراستا (Dashti, 2019; Saefurrohman & Balinas, 2016) في أن السياسات التقييمية من العوامل التي تؤثر في معتقدات المعلمين وممارساتهم التقييمية.

وقد تعزى هذه النتيجة أيضًا إلى برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في الأردن، ومنهم معلمو اللغة العربية التي تركز على ممارسات تقييم التعلم أكثر من الممارسات الأخرى، وهو ما يكون قد أنتج قناعة كافية لديهم بأن التقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا يشكلان عبئًا كبيرًا عليهم؛ لكثرة الواجبات الملقاة على عاتقهم من جهة، والأعداد الكبيرة للطلبة في الغرفة الصفية الواحدة من جهة أخرى.

ولدعم نتائج الدراسة، التقى الباحثان عددًا من مشرفي مبحث اللغة العربية في الميدان الذين أشاروا إلى أن التقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا يجري الإشارة إليهما في برنامج القيادة التربوية للمعلمين الذي يقدم للمديرين، ومساعديهم، وغيرهم ممن ليسوا معلمين داخل الغرفة الصفية، ونادرًا ما يتم التطرق إليهما في برامج إعداد المعلمين، وهم الأحوج إلى تفهمهما، وتطبيقهما، فضلاً عن تجاهل بعض معلمي اللغة العربية التغذية الراجعة بوصفها (تقييمًا من أجل التعلم) التي تعطي تصورًا عن تطور تعلم الطلبة، والصعوبات التي يواجهونها، زيادة على عدم وثوق بعض المعلمين بقدرات المتعلمين؛ فيهمش دورهم في ربط التعلم بالتقييم (التقييم بوصفه تعلمًا)، من خلال وضع المتعلمين أهداف تعلمهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (Ali, 2011) التي أظهرت نتائجها أن تقييم التعلم هو السائد لدى معلمي اللغة الإنجليزية في بنغلادش، وأن التقييم من أجل التعلم ما يزال يسير ببطء، ودراسة دشتي (Dashti, 2019) التي أظهرت أن معلمي اللغة العربية في الكويت يستخدمون التقييم الختامي، ولا يعتدون كثيرا بالتقييم التكويني، ودراسة عساسفة (Asassfeh, 2019) التي أظهرت نتائجها أن الغرض من التقييم لدى معلمي اللغة الإنجليزية في الأردن هو تزويد المدرسة بالمعلومات حول أداء الطلبة، ورصد درجاتهم النهائية، ودراسة دوك- أجويلر (Duque-Aguilar, 2021) التي أظهرت أن تقييم التعلم هو المدخل السائد لدى معلمي اللغة الإنجليزية في كولومبيا في تقييم مهارة التحدث.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة غونزاليس وأليبونغا (Gonzales & Aliponga, 2012) التي أظهرت نتائجها أن التقييم بوصفه تعلمًا الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة الإنجليزية في الفلبين واليابان، وأن تقييم التعلم الأقل تفضيلا لديهم. ودراسة سيفوروهان (Saefurrohman, 2015) التي أظهرت أن التقييم من أجل التعلم جاء في المرتبة الأولى، متبوعا بتقييم التعلم، وأخيرًا التقييم بوصفه تعلمًا لدى معلمي اللغة الإنجليزية الصينيين يفضلون استخدام التقييم التكويني، ولم يفضل أي منهم التقييم التقليدي بوصفه تقييميا رئيسا، ودراسة سيفوروهان وباليناس (Saefurrohman & Balinas, 2016) التي أظهرت أن التقييم من أجل التعلم جاء في المرتبة الأولى، متبوعا بتقييم التعلم، وأخيرًا التقييم بوصفه تعلمًا لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في الفلبين وإندونيسيا، ودراسة هاوا (Hawa, 2017) التي أظهرت نتائجها أن التقييم بوصفه تعلمًا جاء في المرتبة الأولى، متبوعًا بتقييم التعلم، وأخيرًا التقييم من أجل التعلم لدى معلمي اللغة الإنجليزية في الباكستان، ودراسة أونالان (Önalan & Karagül, 2018) التي أظهرت نتائجها أن معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية في تركيا حول استخدام التقييم اللغوي، جاءت على النحو الآتي: التقييم لأغراض تكوينية، تلاه التقييم الذاتي، ثم التقييم من أجل تطوير طرائق التدريس، وأخيرا التقييم الختامي.

وتم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل مجال على حدة على النحو الآتي:

أولاً: مجال تقييم التعلم

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن في مجال تقييم التعلم، والجدول (3) يبين ذلك.

الجدول (3)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن في مجال تقييم التعلم.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أصنف الطلبة في مستويات حسب أدائهم الصفي.	4.1463	0.6774	مرتفع
2	5	أحدد درجة تحقق النتاجات التعليمية المنشودة في نهاية الحصة أو الدرس.	4.1073	0.5926	مرتفع
3	3	أقيم مستوى كفاية الطلبة في نهاية البرنامج التدريسي.	4.0732	0.6856	مرتفع
4	4	أزود أولياء الأمور بمعلومات عن تحصيل أبنائهم.	4.0293	0.7854	مرتفع
5	6	أقيم جودة التعلم الصفي في نهاية الدرس.	4.0244	0.6962	مرتفع
6	7	أتخذ قرارات نهائية حول مستوى التعلم الذي يحققه الطلبة في نهاية الدرس أو الحصة.	3.9951	0.6752	مرتفع
7	1	أستخدم أساليب متنوعة في تقييم النتاجات التعليمية.	3.902	0.7798	مرتفع
		الكلي للمجال	4.0397	0.4407	مرتفع

يُلاحظ من الجدول (3) أن الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية في الأردن لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا في مجال تقييم التعلم تراوحت بين (3.902-4.1463). وجاءت الفقرات جميعها بمستوى مرتفع، وهذا يعكس مدى استخدام معلمي اللغة العربية تقييم التعلم من حيث تحديد درجة تحقق النتاجات التعليمية المنشودة في نهاية الحصة، أو الدرس، أو البرنامج التدريسي، وتصنيف الطلبة إلى مستويات حسب أدائهم الصفي، وتزويد أولياء الأمور والمسؤولين عن مستوى المتعلمين. وقد يعزى تركيز المعلمين على ممارسات تقييم التعلم جميعها إلى انسجامها مع السياسة التقييمية التربوية في الأردن، واستقرار هذه الممارسات في أذهانهم منذ بدء العملية التعليمية؛ لسهولة تطبيقها، وإدارتها، ومناسبتها الأعداد الكبيرة للطلبة في الغرفة الصفية الواحدة.

ثانيًا: مجال التقييم من أجل التعلم

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن في مجال التقييم من أجل التعلم، والجدول (4) يبين ذلك.

الجدول (4)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن في مجال التقييم من أجل التعلم

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	ألحظ أداء الطلبة في الغرفة الصفية بهدف تحسين تعلمهم.	3.8195	0.9760	مرتفع
2	4	أقدم المعلومات المحددة للطلبة حول نقاط قوتهم وضعفهم في الصف.	3.6683	1.1190	مرتفع
3	1	أتيح للطلبة اكتشاف صعوبات تعلمهم في الغرفة الصفية.	3.4341	1.2571	مرتفع
4	2	أقدم التغذية الراجعة الفورية والتوجيهات للطلبة من أجل تحسين عملية تعلمهم.	3.1268	1.4361	متوسط
5	7	أتعرف الحاجات التعلمية للطلبة وأعمل على تلبيتها.	3.0585	1.4060	متوسط
6	5	أقدم الاقتراحات اللازمة للطلبة حول كيفية تطوير استراتيجيات تعلمهم.	3.0585	1.3850	متوسط
7	3	أستخدم استراتيجيات تدريس متمايزة وفرص تعلم تساعد كل طالب على المضي قدما في تعلمه.	2.8390	1.3962	متوسط
		الكلي للمجال	3.2864	0.8930	متوسط

يُلاحظ من الجدول (4) أن الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا في مجال التقييم من أجل التعلم تراوحت بين (2.8390-3.8195)، كما يُلاحظ أنه من أصل (7) فقرات، جاءت (3) فقرات بمستوى مرتفع، و(4) فقرات بمستوى متوسط.

وجاءت الفقرة (6) التي تنص على "ألحظ أداء الطلبة في الغرفة الصفية لتحديد كيفية تحسين تعلمهم"، في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى تقدير المعلمين أهمية الملاحظة المستمرة لأداء المتعلمين في تحسين تعلمهم؛ فالملاحظة من أهم أدوات التقييم يتعرف من خلالها المعلم إلى اهتمامات المتعلمين، وميولهم، واتجاهاتهم، وتفاعلهم مع بعضهم بعضًا؛ بقصد الحصول على معلومات نوعية تمد المعلم بدرجة عالية من الثقة في اتخاذ القرار، وتقديم التغذية الراجعة للمتعلمين التي تفضي في النهاية إلى تحسين تعلمهم، ومعرفة مواطن قوتهم وضعفهم (Lanting, 2000; National Team for Assessment, 2004).

وجاءت الفقرة (3) التي تنص على "أستخدم استراتيجيات تدريس متمايزة وفرص تعلم تساعد كل طالب على المضي قدما في تعلمه" في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن هذه الاستراتيجية تتطلب من المعلم أن يقيم أداء كل طالب على حدة؛ ليتسنى استخدام الاستراتيجية التدريسية التي تناسب كلا منهم، وقد يواجه المعلمون صعوبة في استخدام هذه الاستراتيجيات؛ لأنها تتطلب من المعلمين بذل المزيد من الجهد في أثناء التخطيط للدرس، زيادة على استلزامها وقتًا إضافيًا في جدولهم الزمني، وعدم تلقيهم تدريبا كافيا لتطبيق هذا النوع من التدريس بكفاءة عالية، وصعوبات التقييم التي قد تواجههم في ذلك (Tomlinson, 2000).

ثالثًا: مجال التقييم بوصفه تعلمًا

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن في مجال التقييم بوصفه تعلمًا، والجدول (5) يبين ذلك.

الجدول (5)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن في مجال التقييم بوصفه تعلماً.

الرتبة	الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	أهيئ البيئة المناسبة التي تساعد الطلبة في أداء المهمات التعليمية.	2.9171	1.42731	متوسط
2	9	أعرض نماذج من الممارسات الجيدة التي تعكس نتاجات المنهاج.	2.7073	1.40454	متوسط
3	10	أقدم التغذية الراجعة للطلبة بهدف تشجيعهم على التعلم المستقل.	2.2780	1.32316	متدن
4	1	أتيح الفرص المتنوعة للطلبة لممارسة ما تعلموه في الغرفة الصفية.	2.2585	1.31972	متدن
5	6	أنمذج مهارات التقييم الذاتي وأعلمها للطلبة.	2.3024	1.31591	متدن
6	7	أحدد المعايير اللازمة ليقيم الطلبة أداءهم الخاص بهم في الغرفة الصفية.	2.2927	1.31066	متدن
7	5	أساعد الطلبة في تعرف وسائل الحصول على التغذية الراجعة الشخصية.	2.2341	1.27718	متدن
8	4	أوجه الطلبة لوضع أهدافهم ومراقبة تقدم تعلمهم وضبطه في ضوئها.	2.2293	1.27230	متدن
9	8	أبين كيف يمكن للطلبة ممارسة التعلم الذاتي في الغرفة الصفية.	2.2683	1.25293	متدن
10	3	أتشارك مع الطلبة في تطوير معايير واضحة للممارسات التعلمية الجيدة.	1.8585	.88256	متدن
		الكلي للمجال	2.3346	1.04432	متدن

يُلاحظ من الجدول (5) أن الأوساط الحسابية لتقديرات أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن في مجال التقييم بوصفه تعلمًا تراوحت بين (1.8585-2.9171). كما يُلاحظ أنه من أصل (10) فقرات، جاءت فقرتان بمستوى متوسط، و(8) فقرات بمستوى متدن.

وجاءت الفقرة (2) التي تنص على "أهيئ البيئة المناسبة التي تساعد الطلبة في أداء المهمات التعليمية" في المرتبة الأولى، وقد يعزى ذلك إلى تقدير معلمي اللغة العربية أهمية توفير البيئة المادية والمعنوية التي تتيح للمتعلمين أداء مهماتهم التعليمية اللغوية بشكل أفضل، وتجويد عمليات التعليم، وتحسين مخرجاتها، وبناء شخصية متكاملة للمتعلمين، وإعدادهم لمواجهة التحديات الحالية والمستقبلية، وإكسابهم مهارات التعلم الذاتي، وأنماط التفكير المختلفة (Abu Loam, 2021).

وجاءت الفقرة (3) التي تنص على "أتشارك مع الطلبة في تطوير معايير واضحة للممارسات التعلمية الجيدة" في المرتبة الأخيرة، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين ربما لم يصلوا إلى مستوى التشارك مع المتعلمين في تحديد معايير الممارسات التعليمية الجيدة؛ إما لعدم وثوقهم بهم، أو لأن ذلك يحتاج إلى تدريب من نوع خاص، قد لم يتلقوه بعد.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني، والذي نص على: *"هل تختلف تقديرات معلمي اللغة العربية في الأردن لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لديهم باختلاف متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؟"*

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والجدول (6) يبين ذلك.

الجدول (6)

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات مقياس أغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

المتغير	مستويات المتغير	الإحصائي	التقييم بوصفه تعلمًا	تقييم التعلم	التقييم من أجل التعلم
المؤهل العلمي	بكالوريوس فما دون	الوسط الحسابي	2.2949	4.0545	3.1949
		الانحراف المعياري	1.0249	0.4238	0.9033
	دراسات عليا	الوسط الحسابي	2.3885	4.0197	3.4105
		الانحراف المعياري	1.0737	0.4643	0.8686
عدد سنوات الخبرة	أقل من 10 سنوات	الوسط الحسابي	2.3348	4.0528	3.2981
		الانحراف المعياري	1.0347	0.4213	0.8974
	10 سنوات فأكثر	الوسط الحسابي	2.3345	4.0291	3.2769
		الانحراف المعياري	1.0567	0.4574	0.8932

يُلاحظ من الجدول (6) وجود فروق ظاهرية بين الأوساط الحسابية لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا لدى معلمي اللغة العربية في الأردن، ناتجة عن اختلاف مستويات متغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة؛ وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية لهذه الفروق الظاهرية، أجري تحليل التباين الثنائي المتعدد لمجالات أغراض التقييم اللغوي كلٍّ على حدة، تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والجدول (7) يبين ذلك.

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخداماً لدى معلمي اللغة العربية في الأردن تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

المتغير	التابع	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المؤهل العلمي	التقييم بوصفه تعلمًا.	0.440	1	0.440	0.401	0.527
	تقييم التعلم.	0.056	1	0.056	0.285	0.594
	التقييم من أجل التعلم.	2.364	1	2.364	2.980	0.086
عدد سنوات الخبرة	التقييم بوصفه تعلمًا.	0.002	1	0.002	0.002	0.968
	تقييم التعلم.	0.024	1	0.024	0.122	0.728
	التقييم من أجل التعلم.	0.060	1	0.060	0.075	0.784
الخطأ	التقييم بوصفه تعلمًا.	222.044	202	1.099		
	تقييم التعلم.	39.531	202	0.196		
	التقييم من أجل التعلم.	160.286	202	0.793		
الكلي	التقييم بوصفه تعلمًا.	222.486	204			
	تقييم التعلم.	39.611	204			
	التقييم من أجل التعلم.	162.710	204			

يُبين الجدول (7) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الأوساط الحسابية لتقديرات معلمي اللغة العربية لأغراض التقييم اللغوي الأكثر استخدامًا، تبعًا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن أفراد عينة الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم العلمية (بكالوريوس فما دون، دراسات عليا) لديهم ممارسات تقييمية متقاربة؛ فالمعلمون من ذوي المؤهلات العلمية العليا يدرسون مساقات تقييمية عامة في التقييم اللغوي تحت ما يسمى بالقياس والتقويم التربوي، وتكوين الاختبارات، وإعدادها، وهذا يختلف عن فحوى أغراض التقييم اللغوي الثلاثة مدار التناول في الدراسة الحالية (تقييم التعلم، والتقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا)، زيادة على أن هؤلاء المعلمين على اختلاف عدد سنوات خبرتهم يخضعون إلى الدورات التدريبية ذاتها، سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أم في أثنائها، إذا ما أخذنا بالاعتبار عموميات هذه الدورات التدريبية، وعدم اهتمامها بالتقييم اللغوي بشكل خاص.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أونالان وكاراغول (Önalan & Karagül, 2018) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في معتقدات معلمي اللغة الإنجليزية حول التقييم واستخداماته في تدريس اللغة الإنجليزية تبعًا لعدد سنوات الخبرة، فيما تختلف مع دراسة شان (Chan, 2008) التي أظهرت وجود علاقة دالة إحصائيًا بين خبرة معلمي اللغة الإنجليزية في تايوان الشمالية ومعتقداتهم التقييمية، ودراسة دشتي (Dashti, 2019) التي أظهرت نتائجها أن الخبرة التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في الكويت من العوامل التي تؤثر في معتقداتهم وممارساتهم التقييمية، وتتفق النتيجة مع دراسة غونزاليس وأليبونغا (Gonzales & Aliponga, 2012) في وجود فروق دالة إحصائيًا في تفضيلات التقييم اللغوي لمعلمي اللغة الإنجليزية في اليابان والفلبين، تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، وتختلف معها في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في تفضيلاتهم تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة.

التوصيات

في ضوء النتائج التي جرى التوصل إليها، توصي الدراسة بالآتية:

- توجيه وزارة التربية والتعليم لعقد الدورات التدريبية المتخصصة لمعلمي اللغة العربية في التقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا.
- تطوير أدلة معلمي كتب اللغة العربية لتشمل التقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا.
- تطوير المقررات الجامعية في الجامعات لتشمل أساليب التقييم اللغوي من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا.
- توجيه معلمي اللغة العربية لإشراك الطلبة في عملية التقييم اللغوي، واستخدام التدريس المتمايز في تدريس اللغة العربية.
- إجراء دراسات أخرى شبه تجريبية تتناول أثر التقييم من أجل التعلم، والتقييم بوصفه تعلمًا في تنمية المهارات اللغوية لدى الطلبة.

References

Abdelwahab, M. (2014). Practices of evaluating learning in Minia university between reality and hope from the points of view of a sample of students. *Educational and Psychological Sciences Journal*, 15(4), 306-342.

Abu Libbeh, I. (2014). *Assessment of learning and assessment of learning practiced by the teachers of the first grades in Jordan.* Unpublished Master Thesis, Mu'tah University, Jordan.

Abu Loam, A. (2021). The importance of educational environment in Education. *In Akhbar AlKhaleej Newspaper*, 9 September, 2021, Issue 18875.

Al-Kilani, A. & Al-Shraifeen, N. (2011). *Introduction to research in educational and social sciences.* Amman: Dar Almaseerah.

Ali, M. (2011). *Teachers' and students' perspectives on English language assessment in the secondary English Language Teaching (ELT) curriculum in Bangladesh.* Unpublished Master's Thesis. University of Canterbury, New Zealand.

Alsharaa, N. & Thatha, H. (2013). An investigation of the assessment practices of elementary school teachers in Jordan: Towards an integrative and comprehensive model. *Educational and Psychological Sciences Journal*, 14(2), 73-104.

Asassfeh, S. (2019). EFL teachers' assessment preferences and prevalent practices: The case of Jordan. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 2(7), 67-74.

Ashour, R. & Al- Hawamdeh, M. (2010). *Arabic language teaching methods*. Amman: Dar Almaseerah.

Bennett, R. & Gitomer, D. (2009). Transforming K-12 assessment: Integrating accountability testing, formative assessment and professional support. In: C. Wyatt Smith & J. Cumming (Eds.), *Educational Assessment in the 21st Century*. 43–61. New York: Springer.

Biggs, J. (1995). Assessing for learning: some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41(1), 1-17.

Brown, H. (2003). *Language assessment: Principles and classrooms practices.* Pearson Education.

Byrnes, H. (2008). Assessing content and language. In: E. Shohamy (Edn.). *Language Testing and Assessment,* 7, 37-52.

Chan, Y. (2008). Elementary school EFL teachers' beliefs and practices of multiple assessments. *Reflections on English language Teaching*, 7 (1), 37-62.

Dashti, S. (2019). *EFL teachers' beliefs and practices about classroom assessment: A multiple case study in the context of Kuwait.* Unpublished Doctoral Dissertation, NewYork University, Toronto, Ontario.

Duque-Aguilar, J. (2021). Teachers' assessment approaches regarding EFL students' speaking skill. *Profile Issues in Teachers Professional Development,* 23(1), 161-177.

Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Gonzales, R. & Aliponga, J. (2012). Classroom assessment preferences of Japanese language teachers in the Philippines and English language teachers in Japan. *MEXTESOL Journal,* 36(1), 1-18.

Han, T. & Kaya, H. (2014). Turkish EFL teachers' assessment preferences and practices in the context of constructivist instruction. *Journal of Studies in Education,* 4(1), 77-93.

Hawa, B. (2017). *Exploring the assessment preferences of English language teachers of secondary school affiliated with the Karakoram International University examination board and the Aga Khan University examination board and across gender in Gilgit-Baltistan*. Unpublished Master's Dissertation. Aga Khan University, Karachi, Pakistan.

Jawad, A. (2020). Examination of Iraqi EFL teachers' attitudes, intentions, and practices regarding formative assessment. *International Journal of Language Testing,* 10 (2), 145-166.

Khawaldeh, A. (2012). *Language evaluation in writing and reflective thinking*. Amman: Dar AL Hamid for publishing.

Lanting, A. (2000). *An empirical study of district-wide k-2 performance assessment program: Teacher practices, information gained, and use of assessment result*s. Dissertation Abstracts. Ph. D, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.

Manitoba Education and Youth. (2006). *Rethinking classroom assessment with purpose in mind: Assessment for learning, assessment as learning, assessment of learning.* Winnipeg, MA: Ministry of Education, Citizenship and Youth.

Mokadem, A. (2008). Modern trends towards evaluating students from the perspectives of quality standards and academic accreditation. *Arabic Journal for Security Studies and Training,* 13, 141-178.

National Team for Assessment. (2004). *Assessment strategies and tools, theoretical framework.* Directorate of exams, Ministry of education, Amman.

Olaimat, H. (2010). Jordan basic stage I teachers' degree of practice of professional competencies in the light of the national new standards for the development of teachers professionally. *Islamic University Journal of Humanities Research,* 18(2), 265- 298.

Önalan, O. & Karagül, A. (2018). A study on Turkish EFL teachers' beliefs about assessment and its different uses in teaching English. *Journal of Language and Linguistic Studies,* 14(3), 190-201.

Saefurrohman, S. (2015). Classroom assessment preference of Indonesian junior high school teachers in English as foreign language classes. *Journal of Education and Practice,* 6 (36), 104-110.

Saefurrohman, S. & Balinas, E. (2016). English teachers' classroom assessment practices. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE),* 5(1), 82-92.

Shepard, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher,* 29 (7), 4-14.

Stiggins, R. (2002). Where is our assessment future and how can we get there from here? In: R. W. Lissitz & W.D. Schafer (Eds.), *Assessment in Educational Reform: Both Means and Ends* (pp. 18-48). Boston: Allyn & Bacon.

Stiggins, R. (2008). *An introduction to student-involved assessment FOR learning.* New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using student-involved classroom to close achievement gaps. *Theory into Practice*, 44(1), 11-18.

Stiggins, R., Arter J., Chappuis, J. & Chappuis, S. (2004**)**. *Classroom assessment for student learning: Doing it right – Using it well.* Portland, Oregon: Assessment Training Institute.

Tomlinson, C. (2000). *Differentiation of instruction in the elementary grades.* ERIC Digest.

Van de Watering, G., Gjibels, D., Dochy, F. & Van der Rijt, J. (2008). Students' assessment preferences, perceptions of assessment and their relationships to study results. *Higher Education*, 56(6), 645–658.