برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم في ضوء المعايير المهنية للمعلمين بدولة قطر

أ. د. عائشة أحمد فخرو د. بدرية سعيد المالكي

د. مباركة صالح الأكرف

كلية التربية - جامعة قطر

دولة قطر

ملخص

يهدف البحث إلى بناء برنامج تدريبي مقترح لتدريب المعلمين على إعداد أدوات تقويم مخرجات تعلم الطلبة في جوانب التعلم الرئيسة (المعرفية - المهارية والوجدانية)، في المواد الأربع الأساسية التي تم وضع معايير لها في بداية تجربة تطوير التعليم، وهي: (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، والعلوم). ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت استبانتان أحدهما تتعلق بتحديد صعوبات بناء الاختبارات التحصيلية (الجانب المعرفي)، وبلغ عدد أفراد العينة بهذا الجانب (١١٤) معلمة، وأما الاستبانة الأخرى فقد هدفت إلى تحديد مدى الاهتمام بتنمية وتقييم الجانبين المهاري والوجداني، وبلغ عدد العينة في هذين الجانبين (١٩٧) معلمة، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: افتقار أفراد العينة لمهارات عديدة عند إعدادهم للاختبارات التحصيلية؛ منها: صياغة الأسئلة الاختبارية، وإعداد جدول المواصفات، ومهارات تحليل نتائج الاختبار، كما اتضح من خلال النتائج أن معايير المناهج تهتم بتنمية وتقييم المتعلمين في الجانب المهاري دون الجانب الوجداني، كما كشفت الدراسة عن حاجة المعلمات للتدرب على إعداد أدوات تقييم في الجانبين المهاري والوجداني، وفي ضوء ذلك تم بناء إطار عام لبرنامج تدريبي مقترح للمعلمات على مهارة إعداد أدوات تقييم مخرجات تعلم الطلبة في جوانب عملية التعلم الرئيسة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

مقدمة

يلعب التقويم دوراً أساسياً في توجيه العملية التدريسية وإدارة الصف الدراسي، وإثراء تعلم الطلبة وتقدمهم الدراسي وتحسين مخرجات العملية التعليمية.

ويعد التقويم من المجالات التربوية سريعة التغير، حيث حدثت في الآونة الأخيرة تطورات جوهرية لمست أبعاد عملية التقويم ومنهجياتها وإجراءاتها، وأساليبها، مما جعل الممارسات التقليدية لتقويم أداء الطالب وممارساته في الصف الدراسي ممارسات قليلة الجدوى والفائدة، وذلك لما تسفر عنه عملية التقويم من قرارات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلم نفسه، فقد يكون القرار استمرارية برنامج تربوي أو إعادة النظر فيه، أو استبداله كلياً بناءً على فعالية البرنامج في تسهيل عملية التعليم، أو مدى فعاليته في إحداث تقدم عند المتعلم نحو تحقيق المعايير المحددة في جميع جوانب النمو النفسحركية والعقلية والعاطفية، وبما أن دقة القرار تعتمد على دقة المعلومات المتوافرة؛ فإن الحصول على معلومات صادقة وثابتة يشكل حجر الزواية في عملية التقويم، وأن تقويم أداء الطلبة هو حجر الزاوية في البناء المتكامل لعملية التقويم، (عودة، ١٩٨٧: ٢٠).

إن التعليم لمرحلة جديدة هو شعار للمبادرة الشاملة لتطوير التعليم والتي تطبق حالياً في مدارس دولة قطر، وذلك بتحويل المدارس الابتدائية والإعدادية والثانوية إلى مدارس مستقلة، وفق المبادئ الأربعة للمبادرة، وهي: الاستقلالية، المحاسبية، التنوع، والاختيار. ويأتي الالتزام بتطوير التعليم الذي يركز على تحصيل الطلبة وقدرة المدارس على تنفيذ التغيير من صميم عمل المبادرة، وتعتمد نوعية مخرجات كل مدرسة من هذه المدارس على ما يتوافر لدى كوادرها من مهارات وطموحات وطاقات وطريقة إدارتها وتوجيهها.

وتشير الأبحاث إلى أن الإستراتيجيات التي تنتهجها المدارس في التقييم والحكم على معلومات الطلبة وتحصيلهم ومهاراتهم لها أثر قوي على نوعية

الخبرات التي يكتسبها الطلبة، حيث تشير الأدلة إلى أن التقييم (Assessment) يعد جزءاً أساسياً وجوهرياً في الممارسات الصفية، وأنه يلعب دوراً مهماً في رفع مستوى تعلم وتحصيل الطلبة ويساهم في تحديد الأولويات الوطنية الرئيسية.

ولعل أحد أهم جوانب التعليم الفعال يتمثل في قدرة المعلمين على توظيف عمليات التقييم بطريقة تسهم في الارتقاء بجودة التعليم والتعلم؛ (مكتب معايير المناهج، ٢٠٠٦: ٦). كما تشير الدراسات والبحوث المعاصرة (علام، ٢٠١٠: ١٣) إلى أن تقويم الأداء المدرسي للطلبة ما يزال يغلب عليه طابع الجمود، ولا يسترشد في غالبية الأحيان بالتطورات العالمية المتسارعة التي تحدث في هذا المجال، مما أدى إلى انفصال عملية التقويم عن عملية التدريس، وأصبحت لا تتماشى مع الغرض الرئيسي للعملية التدريسية، وبذلك تكون عملية التقويم غير ذات تأثير فاعل في تحسين أداء المعلم، ورفع مستوى ونوعية تحصيل الطالب، ومما أسهم في هذا الجانب السلبي لعملية التقويم افتقار المعلمين إلى الكفايات اللازمة لعمليات التقييم والتقويم بسبب عدم التدريب الكافي على ذلك سواء قبل الخدمة أو أثنائها، وهذا بدوره أدى إلى تركيز المعلمين على تقويم استرجاع الطلبة لبعض المعلومات المتناثرة التي تزخر بها الكتب المدرسية دون إعطاء أولوية وأهمية لإكسابهم مهارات عليا معرفية وأدائية عملية وقيمية استناداً إلى معايير المناهج، والمعايير المهنية للمعلمين الخاصة بالتقويم، والتي تتطلب تعدداً في أدوات التقييم وكفاءة في إعدادها واستخدامها وتفسير نتائجها وتوظيفها توظيفاً فعالاً للتغذية الراجعة لكل الأطراف المعنية من الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور ومسؤولي المدرسة، ولن يتحقق ذلك إلا من خلال الآتي؛ (مكتب معايير المناهج، ٢٠٠٦: ٧):

* إشراك الطلبة بشكل فاعل في تقييم تقدمهم وتزويدهم بتغذية راجعة مفيدة تمكنهم من الاحتفاء بإنجازاتهم، والتعرف على كيفية تحسين أدائهم.

* تزويد المعلمين والتربويين بتغذية راجعة فعالة عن مدى تقدم الطلبة، يمكنهم من الحكم على جودة التعليم والتعلم.

* تقديم تغذية راجعة إلى أولياء أمور الطلبة عن مدى التقدم الذي يحققه الطلبة في تعلمهم، ويمكنهم من الحكم على جودة التعليم والتعلم.
* تركيز واضح على احتياجات وقدرات الطالب الفردية التي يتم تحديدها بناء على المهارات والمعلومات والخبرات الحالية.
* تبني موقف إيجابي وبناء علاقات جيدة ووضع توقعات عالية لما يمكن أن يحققه الطلبة.
* إدراك الأثر الكبير والعميق للتقييم على دافعية الطلبة واحترامهم لذاتهم.
* تشجيع وتعزيز الاستقلالية وروح الإبداع والابتكار عند الطلبة.
* التعرف على الأهداف التي تقف وراء عملية التقييم، وضرورة أن تتناسب الوسائل مع الغاية من التقييم.
* إدراك حقيقة أن التقييم الصحيح والسليم يعد جزءاً أساسياً من برامج التعليم والتعلم، وليس مجرد إجراء يتم إضافته في نهاية العملية.
* الاستغلال الأمثل للوقت المتاح.

ولا شك أن الاستخدام غير الفعال لعمليات التقويم ينجم عنه بعض المخاطر التي تؤثر بالسلب على العملية التعليمية وعلى تقييم تعلم الطلبة بوجه خاص نذكر منها:

* تقديم الكم وطريقة العرض على جودة التعليم.
* خفض التقدير الذاتي للطلبة عن طريق التركيز على منح الدرجات والتقديرات بدلاً من تقديم التوجيه لتحسين أدائهم.
* إضعاف معنويات الطلبة بمقارنتهم بطريقة سلبية ومتكررة بالطلبة المتفوقين.
* تقديم تغذية راجعة فيما يخدم أهدافاً اجتماعية وإدارية بدلا من الارتقاء بعمليتي التعليم والتعلم.

وتؤكد الأبحاث العلمية على أن العوامل الصفية التي تشمل استراتيجيات التقييم تفوق من حيث الأهمية سائر العوامل الأخرى بثلاثة أضعاف باعتبارها أداة للتغيير والتطوير، وباختصار فإن نجاح المدرسة أو فشلها يعتمد بشكل أساسي على مدى ارتباط التعليم الجيد بالتقييم الجيد. في هذا المجال أشار علام (٢٠١٠: ٥٨) "إنه إذا كان التدريس والتقويم يتميزان بالفاعلية والبنائية؛ فإن التعلم سوف يكون نشطاً Active Learning، وسوف يكيّف الطلبة أنفسهم لاستخدام مدخل التعلم الفعال لتحقيق نواتج معرفية عليا ومشاعر إيجابية تجاه ما يتعلمونه من المجالات الدراسية.

من هنا فإن أي تطوير لعملية التقويم لابد أن تقوم على أسس علمية وتهتم بالأساليب والوسائل التي تقيس الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية بكل مستوياتها وتدريب القائمين على عملية التقويم، والنظر إلى عملية التقويم على اعتبارها مدخلاً هاماً لتطوير المناهج، وذلك بإدخال الأنشطة ومهارات التفكير كعناصر أساسية في تقويم المتعلمين.

تأسياً على كل ما سبق جاءت فكرة هذه الدراسة، التي انبثقت من تطوير العملية التعليمية بالمدارس المستقلة وفق مبادرة تطوير التعليم، وفي جانب تقويم تحصيل الطلبة على وجه الخصوص، وهو المعيار السابع من المعايير المهنية للمعلمين، وقادة المدارس، بالإضافة إلى خبرة الباحثات العملية من خلال الزيارات الميدانية ومراجعة بعض نماذج الاختبارات وأدوات التقويم للمعلمات، حيث وجدن تركيزاً على الجانب المعرفي مع وجود نقص به من حيث عدم تغطية المجالات الستة لتصنيف بلوم المعرفي، وإهمال تقويم الجانبين المهاري والوجداني في تقويم أداء الطلبة، حيث يتركز الهدف العام لهذه الدراسة حول تعرف الصعوبات التي تواجه المعلمين عند تقويم جوانب التعلم لدى التلاميذ في الجوانب الرئيسة الثلاثة لعملية التعلم (الجانب المعرفي، الجانب المهاري، الجانب الوجداني) وبعبارة أخرى تقويم مخرجات التعلم في الجوانب السابقة وفقاً للمعايير الوطنية التي وضعها المجلس الأعلى في المواد الدراسية الأربع (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، العلوم، الرياضيات)، ثم بناء برنامج تدريبي مقترح

لتدريب المعلمين بهدف إعداد أدوات التقويم بناء على ما ستسفر عنه هذه الدراسة من نتائج وأولويات بهدف تذليل الصعوبات التي تواجه المعلمين في مجال التقويم الصفي ومن ثم الارتقاء بأدائهم وبعملية التقويم ومخرجاتها.

أسئلة الدراسة

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما البرنامج الملائم لتدريب المعلمين على إعداد أدوات تقويم مخرجات تعلم الطلبة في جوانب عملية التعلم الرئيسة (المعرفية - المهارية - الوجدانية؟)، ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

١ - ما الصعوبات التي تواجه المعلمات عند إعداد أدوات تقييم مخرجات تعلم الجانب المعرفي؟

٢ - ما مدى اهتمام معايير المناهج بتنمية وتقييم الجانب المهاري في المدارس المستقلة؟

٣ - ما مدى اهتمام معايير المناهج بتنميةوتقييم الجانب الوجداني في المدارس المستقلة؟

٤ - ما مدى معرفة المعلمات بأدوات تقييم الجانبين المهاري والوجداني؟

٥ - ما أكثر أدوات التقييم استخداماً في المجالين المهاري والوجداني؟

٦ - ما أكثر أدوات التقييم حاجة للتدريب في الجانبين المهاري والوجداني؟

٧ - هل توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في إعداد أدوات التقييم المختلفة تعزى للجنسية، المؤهل العلمي، المادة الدراسية، وسنوات الخبرة في التدريس؟

أهداف الدراسة:

تحقق الدراسة الأهداف التالية:

١ - التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين عند إعدادهم لأدوات تقييم مخرجات التعلم في الجوانب الرئيسة الثلاثة، المعرفي والمهاري، والوجداني.

٢ - بناء برنامج تدريبي مقترح لتدريب المعلمين على إعداد أدوات التقييم، ومن ثم تذليل ما يواجههم من صعوبات في هذا الشأن.

أهمية الدراسة:

تتمحور أهمية هذه الدراسة في:

١ - مساعدة منسقي المواد بتقديم أطر وأفكار لتقديم ورش تدريبية لمعلميهم، وذلك من خلال البرنامج التدريبي المقترح.

٢ - توجيه انتباه المعلمين إلى ضرورة الاهتمام بكافة جوانب الخبرة عند تقويم أداء طلبتهم، وعدم التركيز على أدوات الجانب المعرفي المتمثلة في الاختبارات التحصيلية فقط.

٣ - تقديم بعض التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير عملية التقويم في صفوف المرحلة الابتدائية في المدارس المستقلة، بما يضمن منهجية عملية التقويم باعتبارها ركنا أساسياً من أركان المنهج، ومن أركان عملية التعليم والتعلم، بل وتؤثر في بقية الأركان من خلال معرفة نواحي القوة ودعمها، ونواحي القصور والعمل على علاجها وتلافيها، وتحسين أداء المعلمين في تقييم مخرجات التعلم، وذلك من خلال تقديم برنامج مقترح مبني على ما ستسفر عنه هذه الدراسة من نتائج في ضوء تساؤلاتها السابقة.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على:

١ - المعيار السابع من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين (تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك)، في الوثيقة التي أصدرها المجلس الأعلى للتعليم بدولة قطر؛ (مكتب معايير المناهج، ٢٠٠٦: ٥٠).

٢ - الصعوبات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية في إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم في المجالات الرئيسة الثلاثة للتعلم (المعرفي، المهاري، الوجداني).

٣ - معلمات المواد الأربع الأساسية في المرحلة الابتدائية بالمدارس المستقلة (الرياضيات/ العلوم/ اللغة العربية/ اللغة الإنجليزية)، حيث طبقت أدوات الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠.

٤ - إعداد برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات المعلمات في إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم في ضوء المعيار السابع من المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بدولة قطر،

مصطلحات الدراسة

* التقييم Assessment: يعرف التقييم بأنه عملية الحصول على المعلومات واستخدامها لاتخاذ القرارات بشأن الطلبة والمناهج، والبرامج والسياسات التربوية (Brookhart & Nitko, 2008: 301).

* مخرجات التعلم: يقصد بها الإنجازات والنتائج النهائية التي يحققها البرنامج التعليمي، وتتحدد مخرجات البرنامج وفق أهدافه ووظائفه، وتتوقف جودة تلك المخرجات على نوعية المدخلات ومستوى دقة العمليات. (شحاته، ٢٠٠٣: ٢٦٠)، والتعريف الإجرائي هو ما يتوقع من الطلبة تحقيقه ومستوى جودة تحصيلهم الذي ينبغي عليهم الوصول إليه.

* الجانب المعرفي: يقصد به كل ما يحصل عليه المتعلم من معلومات وحقائق ومعارف ومفاهيم وما يمارسه من مهارات عقلية، ويقاس بالاختبارات التحصيلية (مقالية/ موضوعية).

* الجانب المهاري الحركي: ويقصد به كل ما يتعلق بالمهارات الحركية أو الأدائية التي تتطلب الاستخدام المتناسق للعضلات مع السرعة في الأداء كرسم الخرائط، واستخدام المعاجم، القراءة والمناقشة، والطباعة والكتابة والإلقاء وإجراء التجارب في المعمل، ويقاس باختبارات الأداء وبطاقات الملاحظة.

* الجانب الوجداني: ويقصد به كل ما له علاقة بالمشاعر والعواطف والانفعالات النفسية والميول والقيم والاتجاهات، ويقاس من خلال بطاقات الملاحظة والمقابلات الشخصية والاستبانات.

* المعايير المهنية الوطنية: هي مؤشرات للأداء التعليمي المطلوب تحقيقه من المعلم، أقرها المجلس الأعلى للتعليم في وثيقة للمعايير الوطنية المطورة للتعليم في دولة قطر من منظور عالمي، وفي ضوء مبادرة التعليم لمرحلة جديدة، وهي تبين الإجراءات والمهارات والمعارف التي ينبغي أن يمتلكها المعلمون والقادة التربويين من أجل توفير تعلم ذي نوعية وجودة عاليتين، بما يدعم ويطور تعلم الطلبة؛ (مكتب معايير المناهج، ٢٠٠٦: ٩).

* البرنامج المقترح: يقصد بالبرنامج مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة التي تهدف إلى تطوير معارف ومهارات وخبرات المعلمين، وتساعدهم في تجديد معلوماتهم ورفع كفاءاتهم وتحسين أدائهم في عملهم؛ (الأكرف والبناي، ١٩٩٨: ١٨٤).

وهو في هذه الدراسة مجموعة من الأنشطة المنظمة والمخطط لها على شكل ورش تدريبية تهدف إلى تطوير مهارات وخبرات المعلمات في المدارس المستقلة في مجال إعداد أدوات تقييم مخرجات تعلم الطلبة.

* المدارس المستقلة: مدارس ممولة حكومياً ولها الحرية في تنفيذ رؤيتها ورسالتها وأهدافها التعليمية الخاصة بها مع الالتزام بالشروط المنصوص عليها في العقد المبرم مع المجلس الأعلى للتعليم؛ (المجلس الأعلى للتعليم، ٢٠٠٦: ٢٦).

منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي المسحي لتحديد الصعوبات التي تواجه معلمات المدارس المستقلة في إعداد أدوات تقييم أداء المتعلمين في جوانب التعلم الرئيسة (المعرفية، والمهارية والوجدانية)، ولتحقيق

ذلك استخدمت الباحثات الاستبانة كأداة لجمع البيانات في ضوء هدف الدراسة وأسئلتها.

الدراسات السابقة

على الرغم من الدور الذي يلعبه التقويم في نجاح عمل المعلمين وأدائهم من أجل تحقيق أفضل النتائج للعملية التعليمية، فقد اهتمت دراسات محدودة نسبياً بدراسة جدوى تطبيق أدوات التقويم المختلفة في الميدان التعليمي، ومن أبرز هذه الدراسات:

* دراسة تمام (١٩٩٦)، هدفت إلى تقويم أسئلة كتب وامتحانات الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء مستويات بلوم المعرفية وعمليات العلم، ولقد تم التحليل باستخدام بطاقة تحليل في ضوء مستويات بلوم وتوصل الباحث إلى أنه أكثر من ٩٠٪ من أسئلة كتب الأحياء وامتحاناتها تقيس المستويات الدنيا لنمو المتعلم المعرفي، ولا يوجد توازن بين نسبة الأسئلة في المستويات الدنيا والعليا، وأوصى الباحث بضرورة تعدد مستويات وعمليات امتحانات الأحياء، وألا يقتصر الاهتمام على التذكر والفهم فقط.

* وأجرى فردريكسن ووايت Frederiksen & White (1997)، دراسة تهدف إلى تقييم كفاءة المعلمين، وشملت العينة ثلاثة معلمين تخصص علوم، وكل معلم يتولى تدريس أربعة صفوف دراسية، وكانت أعمار الطلبة ثمانية سنوات في مدرستين مختلفتين من المدارس الحكومية، وتم تقييم المعلمين نحو عملية التدريس باستخدام استمارة تقييم ذاتية، واستطلاع رأي الطلبة لتقييم ذاتهم بناءً على المعايير، وطبق اختبار لقياس مهارات الطلبة في مادة العلوم، وأظهرت النتائج أن درجات الطلبة في الاختبارات كانت قريبة من المعايير الوطنية.

* وأجرى نصر (١٩٩٨)، دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي اللغة العربية بالمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن لبعض أساليب وأدوات التقويم شائعة الاستخدام وتقصي أثر متغيرات: المؤهل والجنس والخبرة والمرحلة على

مدى الاستخدام الفعلي لهذه الأدوات. تألفت عينة الدراسة من(١٧٦) معلماً ومعلمة يدرسون مناهج اللغة العربية منهم (١٠٠) معلم ومعلمة بالمرحلة الثانوية (٧٦) معلماً ومعلمة بالمرحلة الأساسية، وتم استطلاع آرائهم بواسطة استبانة أعدها الباحث اشتملت على (٨١) نوعاً من الأساليب المقترحة لتقويم الطلبة بمناهج اللغة العربية، وأظهرت الدراسة تفاوت استخدام أفراد العينة لأدوات التقويم، وحازت الاختبارات المقالية على أعلى المتوسطات الحسابية، في حين حاز أسلوب تقويم الطالب لزميله أقل هذه المتوسطات، كما أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المعلمين على مدى الاستخدام لصالح الإناث، والمرحلة الأساسية، وإلى المعلمين ذوي الخبرات العالية ولم تشر الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لعامل المؤهل العلمي.

* استهدفت دراسة أبو زينة (٢٠٠١)، التعرف على مدى إتقان اختبارات التحصيل التي يضعها معلمو الرياضيات من حيث إعدادها والإفادة من نتائجها مع المعايير المطلوبة في اختبارات التحصيل، وللإجابة عن أسئلة الدراسة خضعت اختبارات الرياضيات التي أعدها المعلمون وعددها (٤٦) اختباراً للتحليل، كما أعدت استبانة خاصة وزعت على المعلمين بهدف التعرف على مواصفات الاختبارات، وأسفرت نتائج تحليل الاختبارات أنها لا تراعي الأهمية النسبية لموضوعات المحتوى، بالإضافة إلى أن اختبارات المعلمين لا تراعي الأهمية النسبية لكل مستوى في سلم النواتج التعليمية، وقد أفاد المعلمون في فقرات الاستبانة أنهم يناقشون إجابات الأسئلة مع الطلبة ويوفرون لهم التغذية الراجعة، ويفيدون من نتائج الاختبارات في تحسين الممارسات التدريسية، وخلصت الدراسة إلى أهمية إعداد المعلمين لجدول المواصفات وتقويم الطلبة في الواجبات الاستقصائية والمشاريع، وتناول المستويات العقلية العليا / وإدخال ملف إنجاز الطالب لمتابعة تقدم الطالب.

* دراسة عبد الله (٢٠٠١)، هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم المرحلة الابتدائية في مجال التقويم الحقيقي في التعليم الأساسي بدولة البحرين،

وتكونت عينة الدراسة من (٥٧٥) معلماً، منهم (٤٠١ معلمة)، (١٧٤ معلماً)، (٨٢ مديراً)، (٢٩ مشرفاً)، واستخدمت الباحثة استبانة تضمنت (٢٧) حاجة تدريبية موزعة تحت ثلاثة محاور رئيسة، هي : تخطيط المواقف التعليمية/ التعلمية وتنظيمها، وتوظيف إجراءات التقويم، ووسائله، وكانت أبرز نتائج الدراسة هي: نالت بعض الكفايات اهتمامات أكبر من حيث أولويات الحاجة التدريبية، هي: وضع خطة مرحلية لتقويم تعلم المتعلم، تحديد إجراءات تقويم التعلم وأدواته، كيفية تعود التلاميذ على التقويم الذاتي، إعداد أنشطة تسهم في علاج صعوبات تعلم التلاميذ، تحليل نتائج التقويم وتفسيرها، توظيف التقويم المستمر، واتضح أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحديد الاحتياجات التدريبية بين أفراد العينة، وأوصت الباحثة بإعادة النظر في البرامج التدريبية للمعلم في مجال التقويم التربوي في التعليم الأساسي.

* أجرت مراد (٢٠٠١) دراسة هدفت إلى التعرف على أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى والصفوف الأول، والثاني، والثالث في التعليم الابتدائي ومعلماتها، كما هدفت إلى التعرف على أهم الصعوبات التي تواجههم،وقامت الباحثة بتصميم أداتين، الأولى هي استبانة مكونة من (٥٦) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، والثانية بطاقة متابعة لملف انجازات التلميذ. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة وعددهم (١٣٠) يمارسون الأساليب الرئيسة الثلاثة (الاختبارات بأنواعها، الملاحظة، وملف إنجازات التلميذ)، بدرجة مرضية، واتضح فيما يتعلق بالملاحظة أن نسبة ٤٩,١٪ من أفراد العينة لا تعتمد على معرفة أوجه القصور والقوة لدى تلاميذهم، وأوصت الباحثة بأهمية تدريب المعلمين على بناء الاختبارات، تنويع أساليب التقويم مع التأكيد على النظرة التكاملية الشمولية عند تقويم التلاميذ.

* وفي دراسة أجراها ستيجنس Stiggins (2001)، هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين للتقييم الصفي في المرحلة الثانوية، وطبق أداة الدراسة

على (٢٢٩٣) معلماً، وأظهرت النتائج أن النمط السائد على ممارسات المعلمين في التقييم الصفي هو الاهتمام بالتحصيل الدراسي للطلبة في حين أن العوامل الأخرى المساعدة على تقدير الطالب وقياس مستواه التحصيلي مثل المشاركة الصفية والمهام والتكليفات التي يقوم بها خلال الفصل الدراسي لا تعتبر من العوامل الهامة لدى المعلمين.

* كما أجرى فورمان وبونا Foreman & Bona (2003)، دراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات التقييم في برنامج الدبلوم في استراليا، ولتحقيق الهدف استخدمت الأنشطة التالية: مراجعة الدراسات والبرامج التدريبية، وإجراء مسح على ٢٨ متدربا، (٣٣) مُقيماً، مجموعات التركيز والقيام المقابلات مع المشرفين في قطاع الصناعة، والقائمين على تقييم شبكة الانترنت، واتضح من النتائج أن الأشخاص المقيمين لديهم قصور في التدريب على معايير الكفاءة، ويحتاجون إلى خبرات في مهارات التقييم وبالأخص تطابق إجراءات التقييم مع نظرياته.

* وقام الدوسري (٢٠٠٣)، بدراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالمرحلة الإعدادية في البحرين. وتكونت عينة البحث من (٢٣٥) معلماً ومعلمة، واستخدم استبيان مكون من (٢٦) فقرة، موزعة على (٣) محاور، هي ممارسات المعلم في التقييم الصفي، والأدوات التي يستخدمها المعلم في التقييم الصفي والمستويات المعرفية التي يقيسها التقييم الصفي للمعلم، وأشارت النتائج إلى أن الكثير من المعلمين يستخدمون الأدوات التقليدية في تقييم طلبتهم، كالاختبارات بأنواعها، ويركزون على العوامل غير المرتبطة بالتحصيل الدراسي في تقييم طلبتهم بشكل كبير، وأوصى الباحث باستخدام أدوات أخرى غير الاستبانات، كالملاحظة المباشرة لتقييم المعلم وإجراء مقابلات مع المعلمين للتعرف على العوامل الكامنة وراء إصرار المعلمين على استخدام المتغيرات غير المرتبطة بتحصيل الطالب كالمشاركة الصفية، ومجهود الطالب الشخصي.

* كما قام المصري ومرعي (٢٠٠٧)، بدراسة استهدفت معرفة اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم المختلفة والفروق في هذا المتغير باختلاف التخصص والجنس ومستوى التحصيل والتفاعل بينها، تألفت عينة الدراسة من (١٩١) طالباً وطالبة، طبقت عليهم استبانة مكونة من (٣٧) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن اتجاهات أفراد العينة نحو استخدام أساليب التقويم المختلفة كانت إيجابية. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق في الاتجاهات للطلبة وفقاً لمتغير مستوى التحصيل (جيد فأعلى)، بينما لم تظهر النتائج فروقاً في الاتجاهات نحو أساليب التقويم وفقاً لمتغيرات الجنس والتخصص والتفاعل بينهما. وأوصى الباحثان بتنوع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة فضلاً عن تحسين المهارات اللازمة لهذه الأساليب.

* كما أجرت القيسي (٢٠٠٨)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام نموذج تقويمي في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) طالبة وزعن عشوائيا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تعرضت لتطبيق النموذج التقويمي المطور، والأخرى ضابطة تعرضت للتقويم التقليدي، واستخدم في الدراسة ثلاث أدوات هي: اختبار تحصيلي، واختبار للتفكير الرياضي، ومقياس الاتجاه نحو مادة الرياضيات، أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا، بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتطوير نماذج تقويمية لمختلف الصفوف.

* أجرى العبسي (٢٠٠٩)، دراسة هدفت إلى التعرف على أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن في مادة الرياضيات، ولتحقيق الهدف تم تطوير ملف تقويمي وتطبيقه على عينة الدراسة المكونة من ١٣٧ طالباً وطالبة، وزعوا على مجموعتين: تجريبية تعرضت للتقويم باستخدام البورتفوليو، وضابطة تعرضت للتقويم

بالطريقة التقليدية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق طريقة التقويم لصالح طلبة المجموعة التجريبية، ولم توجد فروق تعزى للجنس أو التفاعل بين الطريقة والجنس.

* أجرى سالم ومصطفى (د.ت)، دراسة استهدفت تصميم برنامج في مجال التقويم التربوي وعلاقته بالمعايير المهنية، والهدف منه تفعيل جودة المعلم في مصر بالإضافة إلى قياس كفاية البرنامج في تطوير مهارات التقويم التربوي للطالب المعلم في المستوى الرابع تخصص اللغة الفرنسية في كلية التربية، ورفع كفاءة خريجي اللغة الفرنسية في مجال التقويم، واستخدم المنهج التجريبي وتصميم وحدة دراسية نموذجية، وتضمنت نتائج الدراسة وجود فروق في متوسطات الدرجات بين المجموعة الضابطة والتجريبية في مخرجات التعلم ومهارات التقويم لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بأهمية إعداد الطالب المعلم في تخصص اللغة الفرنسية في مجال التقويم التربوي من خلال إعداد الهيئة التدريسية.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال الدراسات السابقة يتضح ما يلي:

١ - العملية التعليمية الحالية تفتقر إلى استخدام أدوات التقويم المتعددة وقياس مراحل النمو المختلفة، وهي عمليات أساسية في بناء شخصية المتعلم، حيث إن أغلب الدراسات تركز على قياس الجانب المعرفي مثل: دراسة تمام (١٩٩٦)، ودراسة أبو زينة (٢٠٠١)، ودراسة الدوسري (٢٠٠٣)، ودراسة ستيجنس (٢٠٠١).

٢ - حاجة المعلمين إلى برامج تدريبية ودورات متخصصة في بناء أدوات التقويم المرتبطة بمخرجات التعلم، ومن الدراسات التي أشارت إلى ذلك: دراسة ابو زينة (٢٠٠١)، ودراسة عبد الله (٢٠٠١)، ودراسة مراد (٢٠٠١).

٣ - أن نمو شخصية المتعلم في جميع مراحلها يجب أن لا تكون مقيدة بمناهج معينة، وإنما يجب أن تكون أسلوب وطريقة للعمل تبدأ في مرحلة الرياض، وتنمي وتعزز في المراحل التي تليها.

٤ - إن الدراسات السابقة لم تتناول جميع جوانب التقويم، وما يميز الدراسة الحالية هو تناولها محاور التقويم مجتمعة، الجانب المعرفي، الجانب المهاري، والجانب الوجداني، وليس ما تقدم يعني أن هذه الدراسة لم تستفد من الدراسات السابقة، وإنما جاءت أكثر شمولية. ورغم تفردها إلا أنها استفادت من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة والمنهجية العلمية المستخدمة فيها إضافة إلى النتائج التي توصلت إليها.

إجراءات الدراسة

أولاً - عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من معلمات المدارس المستقلة بالمرحلة الابتدائية، في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٠٩-٢٠١٠ من (٣٦٠ معلمة)، عدد أفراد العينة بالنسبة للاستبانة الخاصة بالجانب المعرفي (١١٤) معلمة بمعدل (٣٢٪) من المجتمع الأصلي، وبالنسبة لاستبانة الجانبين المهاري والوجداني (١٩٧) معلمة بمعدل (٥٥٪) من المجتمع الأصلي، تم اختيارهن من (٢٠) مدرسة ابتدائية مستقلة بطريقة عشوائية.

ثانياً - أدوات الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانتين هما:

١ - استبانة تحديد صعوبات بناء لاختبارات التحصيلية (الجانب المعرفي) في ضوء معايير المناهج الوطنية المطورة بدولة قطر. تهدف هذه الاستبانة إلى تحديد الصعوبات التي تواجهها معلمات المدارس المستقلة الابتدائية في إعداد الاختبارات التحصيلية في المواد الأربع التي تم وضع معايير لها في بداية مرحلة تطوير التعليم بدولة قطر (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية،

الرياضيات، العلوم). وتم صياغة مفردات الاستبانة في ضوء الصعوبات التي يمكن مواجهتها عند إعداد الاختبارات التحصيلية في ضوء المعايير الوطنية للمواد التي تم وضع معايير لها، وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور كل محور تضمن عدداً من العبارات، وتم وضع مقياس متدرج خماسي للاستجابات.

صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرق التدريس بجامعة قطر، للتأكد من صدق الأداة وملاءمتها للهدف، وتم إجراء التعديلات اللازمة بناءً على ملاحظاتهم.

ثبات الاستبانة: للتحقق من ثبات الاستبانة تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار بعد شهر من تطبيقه في المرحلة الأولى، على عينة بلغ عدد أفرادها (٢٨) معلمة، وبلغ معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني كالتالي: المحور الأول (٠,٩٦)، والمحور الثاني (٠,٩٧)، والمحور الثالث (٠,٩٨)، وبالنسبة لمحاور الاستبانة الكلية بلغ معدل الثبات (٠,٩٩)، وهذه قيم مرتفعة جداً، مما يشير إلى أن هذه الاستبانة صالحة للتطبيق.

٢ - استبانة لتحديد مدى الاهتمام بتنمية وتقييم الجانبين المهاري والوجداني. تهدف هذه الاستبانة إلى تعرف مدى الاهتمام بتنمية وتقييم الجانبين المهاري والوجداني، بالإضافة إلى تعرف جوانب القصور في إعداد أدوات قياس أداء المتعلمين فيهما، وذلك في المواد الأربع الأساسية (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم)، وتم صياغة مفردات الاستبانة في ضوء ذلك. وتكونت الاستبانة من محورين، تضمن كل محور عدداً من العبارات، وتم وضع مقياس متدرج خماسي للاستجابات.

صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وذلك للحكم على مدى صدق الاستبانة وملاءمتها للهدف، وتم تعديل عبارات الاستبانة في ضوء ملاحظاتهم، كما تم حساب الصدق الداخلي للاستبانة من

خلال إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المحور ودرجة العبارة، والجدول رقم (١) يبين تلك النتائج.

جدول رقم (١)

قيم صدق عبارات محوري الاستبانة في الجانبين المهاري والوجداني

المحور الأول			المحور الثاني			
رقم العبارة	الجانب المهاري	الجانب الوجداني	رقم العبارة	مدى المعرفة	مدى الاستخدام	مدى الحاجة إليها
١	٠,٦٢	٠,٨٦	١	٠,٦٤	٠,٧٠	٠,٧٣
٢	٠,٦٧	٠,٧٨	٢	٠,٦٥	٠,٧١	٠,٦٠
٣	٠,٦٧	٠,٧٣	٣	٠,٤٣	٠,٤٩	٠,٥٨
٤	٠,٧١	٠,٧٦	٤	٠,٥١	٠,٥٣	٠,٦٢
٥	٠,٦٥	٠,٨٥	٥	٠,٦٩	٠,٧٤	٠,٥٨
٦	٠,٧٢	٠,٨١	٦	٠,٥٣	٠,٥٦	٠,٥٢
			٧	٠,٢٢	٠,٣٣	٠,٥٦
			٨	٠,٤٢	٠,٤٥	٠,٦١
			٩	٠,٤١	٠,٣٨	٠,٦١
			١٠	٠,٧٧	٠,٧١	٠,٦٤
			١١	٠,٧٢	٠,٦٧	٠,٦٦

تشير النتائج في الجدول السابق إلى أن جميع قيم الارتباطات كانت ذات دلالة عند مستوى (٠,٠١)، مما يعني ارتباط العبارات بمحورها.

ثبات الاستبانة: تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفاكرونباخ لعبارات كل محور من محاور الاستبانة، وقد بلغ معامل الثبات لعبارات الجانب المهاري (٠,٧٥)، وعبارات الجانب الوجداني (٠,٨٩)، ومدى المعرفة (٠,٧٨)، إلى جانب الاستخدام (٠,٨٠)، جانب الحاجة (٠,٨٣)، وهي قيم مرتفعة، وتشير إلى مناسبة الاستبانة لأغراض الدراسة الحالية.

المعالجة الإحصائية

وفق أسئلة الدراسة تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية، والوزن النسبي، وتحليل التباين أحادي المصدر، واختبار (ت) (t-test) للإجابة عن أسئلة الدراسة، واختبار شيفيه، واختبار LSD لإيجاد الفروق بين استجابات أفراد العينة.

نتائج الدراسة وتفسيرها

سوف يتم عرض نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها المطروحة، وعلى النحو التالي:

١ - النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه المعلمات عند إعداد أدوات تقييم مخرجات تعلم الجانب المعرفي؟

للإجابة عن هذا التساؤل استخدم المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لكل عبارة من عبارات استبانة الجانب المعرفي، والجدول التالي يوضح تلك النتائج، علماً أنه عند تفسير النتائج قد تم احتساب قيمة (٧٥٪) على أنها الدرجة المعيارية التي تم من خلالها تحديد وجود صعوبة أو عدم وجودها، أي أن المهارات التي كانت نسبتها المئوية أقل من (٧٥٪) هي مهارات تحتاج إلى مزيد من الاهتمام، أما التي نسبتها (٧٥٪) فأكثر فهي جيدة، وهي نسبة يمكن الوثوق بها لأنها تمثل الحد الأدنى لضمان الجودة النوعية لمهارات التقويم التربوي التي يجب أن يكون المعلم متمكنا منها.

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والقيمة الوسطية والأهمية النسبية للمصادر التي يعتمد عليها أفراد العينة في بناء الاختبارات التحصيلية (ن= ١١٤)

م	أ - اعتمد في بناء الاختبارات على:	المتوسط الحسابي	القيمة الوسطية	المجموع	الأهمية النسبية	ترتيب الأهمية
١	خبراتي الشخصية.	٤,١١	٣	٤٦٩	٨٢,٢٨	٢
٢	دراستي السابقة.	٣,٩٦	٣	٤٥١	٧٩,١٢	٣

تابع/ جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والقيمة الوسطية والأهمية النسبية للمصادر التي يعتمد عليها أفراد العينة في بناء الاختبارات التحصيلية (ن= ١١٤)

م	أ - اعتمد في بناء الاختبارات على:	المتوسط الحسابي	القيمة الوسطية	المجموع	الأهمية النسبية	ترتيب الأهمية
٣	الاستفادة من خبرات الزملاء.	٣,٩٠	٣	٤٤٥	٧٨,٠٧	٤
٤	النماذج الموجودة في كتب المقرر ودليل المعلم.	٣,٧١	٣	٤٣٢	٧٤,٢١	٥
٥	الاتفاق مع المنسق والزملاء.	٤,٣٢	٣	٤٩٣	٨٦,٤٩	١

يتضح من الجدول رقم (٢) توافر المصادر التي يعتمد عليها أفراد العينة في بناء الاختبارات التحصيلية، حيث كانت الأهمية النسبية للعبارات (١، ٢، ٣، ٥) أعلى من (٧٥٪)، فيما عدا العبارة رقم (٤) فقد كانت النسبة أقل من (٧٥٪)، وهذا يعني وجود صعوبة في هذا المجال، وأنه ذو أهمية من حيث اعتماد المعلمات عليه، وقد يرجع ذلك إلى عدم توافر الكتاب المدرسي ودليل المعلم في بعض المقررات الدراسية، والاعتماد في ذلك على ما تقوم به بعض المدارس المستقلة من تأليف بعض الكتب الدراسية وأدلة المعلم من قبل مدرسيها ممن تنقصهم الخبرة في هذا المجال، وبالتالي فإن الفائدة المرجوة منه أقل مما يتوقع. ومما لا شك فيه أنه على الرغم من وجود عدة وسائل وأساليب يمكن الاعتماد عليها في العمل التربوي في هذا العصر، وما يشهده من تقدم وتطور ملموس، إلا أن ذلك لا يقلل من قيمة الكتاب المدرسي أو يلغي دوره، فإن له من الأهمية بحيث لا يمكن الاستغناء عنه لكل من المعلم والمتعلم، وحتى يستطيع أن يؤدي دوره كاملاً تجاه الطلبة؛ فإن هناك جملة من المواصفات التي يجب أن تتمثل فيه، مرتبطة بكل مكوّن من مكوناته (المحتوى، اللغة، التدريبات والأنشطة والتقويمات، الصور والرسوم، والإخراج)، ولتحقيق هذه الخصائص لابد من الاستعانة بذوي الخبرة والتخصص في هذا المجال. خاصة وأن بعض المعينات التي ذكرها أفراد العينة في اعتمادهم عليها في بناء الاختبارات التحصيلية، ما يتسم بالتقليدية والمحاكاة

ونقص الخبرة، وهذا يعني الافتقار إلى الابتكارية والجودة في إعداد اختبارات تحصيلية محققة لأدنى مستويات الجودة على الأقل.

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لعبارات محور (مجال بناء الاختبارات) في ضوء استجابات أفراد العينة (ن ١١٤)

م	ب - أراعي عند بناء الاختبار	المتوسط الحسابي	القيمة الوسيطة	المجموع	الأهمية النسبية	ترتيب الأهمية
١	الارتباط بالمعايير الوطنية.	٤,٦٢	٣	٥٢٧	٩٢,٤٦	٢
٢	أهداف المقرر.	٤,٧٤	٣	٥٤٠	٩٤,٧٤	١
٣	محتوى المقرر.	٤,٦٠	٣	٥٢٤	٩١,٩٣	٣
٤	زمن الاختبار.	٤,٣٨	٣	٤٩٩	٨٧,٥٤	٥
٥	الشمول لجميع مستويات الأهداف التعليمية (تذكر، فهم، تطبيق) من حيث الأداء.	٤,٤٢	٣	٥٠٤	٨٨,٤٢	٤
٦	التمييز والكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ.	٤,١٦	٣	٤٧٤	٨٣,١٦	٦
٧	تحليل المحتوى الدراسي لموضوعات المنهج.	٢,٦٤	٣	٢٦٩	٤٧,١٩	١٤
٨	ترجمة المعايير الوطنية إلى أهداف سلوكية.	٢,٣٧	٣	٣٠٠	٥٢,٦٣	٨
٩	صياغة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي صياغة سليمة.	٢,٤٢	٣	٢٩٤	٥١,٥٨	٩
١٠	صياغة أهداف سلوكية متنوعة حسب تصنيف بلوم للمجال المعرفي.	٢,٣٤	٣	٣٠٩	٥٣,١٦	٧
١١	ترجمة الأهداف إلى فقرات اختبارية مناسبة.	٢,٤٧	٣	٢٨٨	٥٠,٥٣	١٠
١٢	صياغة الأسئلة الموضوعية بأشكالها المختلفة وفقاً لشروطها وقواعدها.	٢,٨٣	٣	٢٤٧	٤٣,٣٣	١٨
١٣	صياغة أسئلة مقالية متنوعة.	٢,٧٨	٣	٢٥٣	٤٤,٣٩	١٦

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والأهمية النسبية لعبارات محور (مجال بناء الاختبارات) في ضوء استجابات أفراد العينة (ن ١١٤)

م	ب - أراعي عند بناء الاختبار	المتوسط الحسابي	القيمة الوسيطة	المجموع	الأهمية النسبية	ترتيب الأهمية
١٤	صياغة أسئلة ذات مستويات تفكير عليا (تفكير ناقد/ إبداعي/ حل مشكلات).	٢,٥٣	٣	٢٨٢	٤٩,٤٧	١٢
١٥	تحديد مستوى سهولة وصعوبة الأسئلة المتضمنة في الاختبار.	٢,٨٤	٣	٢٤٦	٤٣,١٦	١٩
١٦	تحديد كم الأسئلة في كل مستوى من مستويات الأسئلة.	٢,٧٨	٣	٢٥٣	٤٤,٣٩	١٦م
١٧	إعداد جدول مواصفات الاختبار بأشكاله المختلفة.	٢,٦١	٣	٢٧٢	٤٧,٧٢	١٣
١٨	معرفة فتيات ومراحل بناء الاختبار التحصيلي.	٢,٥٢	٣	٢٨٣	٤٩,٦٥	١١
١٩	تصميم ورقة الإجابة.	٣,٠٤	٣	٢٢٣	٣٩,١٢	٢١
٢٠	تحليل نتائج الاختبار (حساب الوسط الحسابي للدرجات).	٢,٨٩	٣	٢٤٠	٤٢,١١	٢٠
٢١	كيفية الإفادة من نتائج الاختبار التحصيلي في تحسين العملية التعليمية.	٢,٧٤	٣	٢٥٨	٤٥,٢٦	١٥

يوضح الجدول رقم (٣) أن العبارات التي كانت نسبتها أعلى من (٧٥٪) هي العبارات (١-٦) المتعلقة بأساسيات بناء الاختبار التحصيلي وما يجب مراعاته عند إعداد هذه الاختبارات: المعايير الوطنية للمادة، وأهداف المقرر ومحتواه، وشمول مستويات الأهداف التعليمية، والفروق الفردية بين التلاميذ، والزمن المخصص للاختبار. وهذا يشير إلى مراعاة أفراد العينة لهذه الجوانب عند بناء الاختبارات التحصيلية، ولا يجدون فيها صعوبة كما يتضح ذلك من استجاباتهم.

أما بقية العبارات من (٧-١٢) فإن نسبة الاستجابة عليها كانت أقل من (٧٥٪)، مما يشير إلى وجود صعوبات عديدة تواجه أفراد العينة في بناء الاختبارات التحصيلية، مما يحول دون تحقيق الأهداف المرجوة من هذه الاختبارات.

ومن الصعوبات التي جاءت في المرتبة الأولى ما يتعلق بمهارة تصميم ورقة الإجابة، حيث بلغ الوزن النسبي لها (٣٩,١٢)، وجاء في المرتبة الثانية ما يتعلق بمهارات صياغة الأسئلة الاختبارية بنوعيها الموضوعية والمقالية، وصياغة الأسئلة ذات مستويات التفكير العليا، وتحديد مستوى وسهولة صعوبة الأسئلة، وتحديد كم الأسئلة في كل مستوى، وصعوبة إعداد جدول مواصفات الاختبار، فقد تراوحت الأهمية النسبية لهذه العبارات بين (٤٢,١١ و٤٩,٦٥). واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أبو زينه (٢٠٠١)، التي خلصت إلى أهمية إعداد المعلمين لجدول المواصفات عند إعداد الاختبار التحصيلي. وجاء في المرتبة الثالثة من حيث الصعوبات ما يتعلق بمهارة تحليل نتائج الاختبار، فقد بلغ الوزن النسبي لهذه المهارة (٤٢,١١)، ومهارة كيفية الإفادة من نتائج الاختبار التحصيلي في تحسين العملية التعليمية، حيث بلغ الوزن النسبي لها (٤٥,٢٦)، وجاء في المرتبة الرابعة من حيث الصعوبة ما يتعلق بمهارة تحليل محتوى موضوعات المنهج، حيث بلغت الأهمية النسبية لهذه العبارة (٤٧,١٩)، وجاء في المرتبة الأخيرة ما يتعلق بمهارة ترجمة المعايير إلى أهداف سلوكية.

ومما تجدر الإشارة إليه أن هذه الصعوبات هامة بالفعل، تعكس مهارات عديدة يفتقدها المعلمون بدرجة كبيرة عند إعدادهم للاختبارات التحصيلية في مجال تخصصهم، وهذا يعني أن تقويم أداء المتعلمين في مدارسنا يتم بصورة غير صادقة في أكثر الأحيان، لأنه لا يحدد بدقة ووضوح نقاط القوة والضعف لدى كل متعلم، ومستوى الإتقان الذي وصل إليه، حتى يمكن تقديم الرعاية المناسبة له من خلال البرامج الإثرائية والعلاجية، بما يسهم في نموه وتقدمه في التحصيل الدراسي.

وهذه الصعوبات يمكن إرجاعها إلى جوانب عديدة منها، قصور برامج الإعداد التربوي للمعلم، من عدم حصول الكثير من المعلمين على الإعداد التربوي سواء من كليات التربية أو المعاهد التربوية، حيث يتم تعيين الكثير من هؤلاء المعلمين لسد الشاغر في هذه المدارس دون النظر إلى مؤهلاتهم التربوية، ومما لا شك فيه أن هذه الصعوبات أو المهارات تتطلب الإلمام بالعديد من المقررات في التربية وعلم النفس والمناهج وطرق التدريس وأساليب التقويم والقياس، حتى يستطيع المعلم أن يؤديها بمستوى معين من التمكن، ومنها ما يرجع إلى عدم الاهتمام ببرامج التأهيل التربوي للمعلمين الذين لا يحملون المؤهلات العلمية المطلوبة، أو لقصور هذه البرامج، ولعدم فعالية الدورات التدريبية وورش العمل التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة نظراً لعدم تلبيتها لاحتياجاتهم واعتمادها على الأساليب ذات الطابع النظري، وقلة الاهتمام بالنواحي العملية والتطبيقية.

جدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي والأهمية النسبية للمقترحات التي يفضلها أفراد العينة لتذليل الصعوبات في مجال بناء الاختبارات التحصيلية (ن ١١٤)

م	المقترحات	المتوسط الحسابي	القيمة الوسيطة	المجموع	الأهمية النسبية	ترتيب الأهمية
١	ورش العمل.	٣,٩٦	٣	٤٥٢	٧٩,٣٠	٢
٢	المحاضرات.	٣,٤٤	٣	٣٩٢	٦٨,٧٧	٥
٣	التعرف على نماذج من الاختبارات.	٤,٢٩	٣	٤٨٩	٨٥,٧٩	١
٤	تبادل الزيارات مع المدارس الأخرى.	٣,٦٣	٣	٤١٣	٧٢,٤٦	٤
٥	طرح كلية التربية مقرر في إعداد الاختبارات بناء على المعايير.	٣,٨٧	٣	٤٤١	٧٧,٣٧	٣

يبين الجدول رقم (٤) السبل المقترحة في الاستبانة يفضلها أفراد العينة لتذليل صعوباتهم في بناء الاختبارات بدرجة كبيرة، وبأهمية نسبية تراوحت بين (٧٧,٣٧ - ٨٥,٧٩)، باستثناء اثنين منها وافق عليه أفراد العينة بدرجة أقل من (٧٥٪)، وبأهمية نسبية تراوحت بين (٦٨,٧٧ - ٧٢,٤٦).

- ويلاحظ أن أهم السبل المقترحة لرفع مستوى المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية حسب تصنيف المستجيبين هي:
- التعرف على نماذج من الاختبارات.
- ورش العمل.
- طرح كلية التربية مقرر في إعداد الاختبارات التحصيلية بناء على المعايير.

وتعزو الباحثات التركيز على هذه المقترحات لأهميتها في تمكين المعلمين من مهارات بناء الاختبارات التحصيلية وفق قواعد وأسس علمية صحيحة، أما السبل التي لم يهتم بها أفراد العينة، واعتبروها غير ذات أهمية، فهي المحاضرات، وتبادل الزيارات مع المدارس الأخرى، وهذا لا يعني بالضرورة عدم صلاحية هذه الأساليب، بل ربما يعزى انخفاض التأييد لها إلى افتقادها لعنصر الأداء التطبيقي العملي، واعتمادها على غير التربويين، والمتخصصين في تنفيذها.

وهذه الصعوبات يمكن إرجاعها إلى جوانب عديدة منها، قصور برامج الإعداد التربوي للمعلم، ومنها عدم حصول الكثير من المعلمين على الإعداد التربوي سواء في كليات التربية أو المعاهد التربوية، وذلك كما يلاحظ في المدارس المستقلة، حيث يتم تعيين الكثير من المعلمين بناء على رواتبهم القليلة، لا على أساس خبراتهم ومؤهلاتهم التربوية، ومما لا شك فيه أن هذه الصعوبات أو المهارات تتطلب الإلمام بالعديد من المقررات في التربية وعلم النفس والمناهج وطرائق التدريس وأساليب التقويم والقياس، حتى يستطيع المعلم أن يؤديها بمستوى معين من التمكن، ومنها ما يرجع إلى عدم الاهتمام ببرامج التأهيل التربوي للمعلمين الذين لا يحملون المؤهلات العلمية المطلوبة، أو لقصور هذه البرامج، ولعدم فعالية الدورات التدريبية وورش العمل التي تعقد للمعلمين أثناء الخدمة نظراً لعدم تلبيتها لاحتياجاتهم واعتمادها على الأساليب التي يغلب عليها الطابع النظري، وقد ظهر هذا في استجابات أفراد العينة على بعض الأسئلة المفيدة المتعلقة بطبيعة الدورات التدريبية التي سبق لهم حضورها، حيث أجاب ما نسبته (٧٦,٥٪) من أفراد العينة على أن تلك الدورات تقدم في صورة محاضرات.

٢ - النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : "ما مدى اهتمام معايير المناهج بتنمية وتقييم الجانب المهاري في المدارس المستقلة؟"، يوضح الجدول رقم (٥) هذه النتائج.

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية والترتيب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاستبانة الخاصة بالجانب المهاري (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الترتيب
١	تنص المعايير الوطنية على تنمية التلميذ في الجانب المهاري.	٤,١٤	٨٢,٧٤	١
٢	تتضمن المعايير الوطنية لهذه المادة مستويات متعددة (إدراك - استعداد - استجابة موجهة .. الخ).	٤,١٣	٨٢,٦٤	٢
٣	تناسب مهارات هذا الجانب قدرات المتعلمين ومستوياتهم.	٣,٦١	٧٢,١٨	٦
٤	تتصف مهارات هذا الجانب بقابليتها للتطبيق.	٣,٨٦	٧٧,١٦	٤
٥	توضع درجة لأداء التلميذ في الجانب المهاري خلال التقييم المدرسي.	٣,٩٧	٧٩,٤٩	٣
٦	يتم تحسين وتعديل أداء التلميذ في الجانب المهاري بناء على نتائج تقييمه.	٣,٧٤	٧٤,٨٢	٥

يتضح من الجدول السابق أن أغلب البنود حصلت على قيمة أعلى من المستوى المقبول (٧٥٪) فما فوق، ومن هذه البنود "تنص المعايير الوطنية على تنمية أداء التلميذ في الجانب المهاري"، بأهمية نسبية قدرها (٨٢,٧٤)، يليه "تتضمن المعايير الوطنية لهذه المادة مستويات متعددة" بأهمية نسبية (٨٢,٦٤)، يليه "توضع درجة لأداء التلميذ في الجانب المهاري خلال التقييم المدرسي" بأهمية نسبية (٧٩,٤٩)، يليه "تتصف مهارات هذا الجانب بقابليتها للتطبيق" (٧٧,١٦). أما البنود التي حصلت على قيمة قريبة أو أدنى من المستوى المقبول (٧٥٪) فهي: "تناسب مهارات هذا الجانب قدرات المتعلمين ومستوياتهم" (٧٢,١٨)، يليه "يتم تحسين وتعديل أداء التلميذ في الجانب المهاري بناء على نتائج تقييمه" (٧٤,٨٢٥).

ويشير هذا إلى أن المعايير الوطنية في الجانب المهاري واضحة لدى المعلمات من خلال نصوص معايير المناهج ومحتواها، بالإضافة إلى ما جاء في إعداد الأدوات القابلة للتطبيق في هذا الجانب، ولكن على الرغم من أن معظم المعلمات تلقين تدريباً في مجال التقويم، إلا أن الواقع يؤكد تركيز المعلمات على اجتياز الطلبة للاختبارات دون الأخذ في الاعتبار تطوير قدراتهم وفقاً لمستوياتهم العقلية وإمدادهم بالمهارات التي تستمر مع الفرد.

والحقيقة أن تقييم الأداء يشتمل على جمع المعلم الأدلة عن مهارات الطلبة الأدائية والاسترشاد بمعايير موضوعية تتعلق بعناصر ومكونات المهمة الأدائية، وقد لا تتناول هذه العملية قدراً من الاهتمام لدى المعلمات، وقد أكدت دراسة كل من المصري (٢٠٠٧) ودراسة مراد (٢٠٠١)، على ضرورة تنوع الأساليب المستخدمة في تقويم الطلبة.

٣ - النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما مدى اهتمام معايير المناهج بتنمية وتقييم الجانب الوجداني في المدارس المستقلة؟"، والجدول رقم (٦) يوضح ذلك.

جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية والترتيب للجانب الوجداني وفقاً لاستجابات أفراد العينة (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
١	تنص المعايير الوطنية على تنمية الجانب الوجداني (قيم، اتجاهات، تقدير، أخلاقيات).	٣,٥١	٧٠,١٥	٢
٢	تتضمن المعايير الوطنية لهذه المادة مستويات متعددة (الاستقبال، الاستجابة، إعطاء القيمة...الخ).	٣,٦١	٧٢,٢٨	١
٣	تناسب المعايير الوطنية في هذا الجانب قدرات المتعلمين ومستوياتهم.	٣,٥٠	٦٩,٩٥	٣
٤	تتصف المعايير الوطنية في هذا الجانب بقابليتها للتطبيق.	٣,٤٣	٦٨,٥٣	٤

تابع/ جدول رقم (٦)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية والترتيب للجانب الوجداني وفقاً لاستجابات أفراد العينة (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الترتيب
٥	توضع درجة لأداء التلميذ في الجانب الوجداني خلال التقييم المدرسي.	٣,٠٩	٦١,٨٣	٦
٦	يتم تحسين وتعديل أداء التلميذ في الجانب الوجداني بناء على تقييم نتائجه.	٣,١١	٦٢,١٣	٥

ويظهر من الجدول رقم (٦) أن معظم البنود حصلت على نسبة أدنى من المستوى المقبول (٧٥٪ فما فوق)، من حيث مدى تحقيقها، مما يعني أن هناك عدم اهتمام يحول دون تركيز المعلمات على تقويم طالباتهن في الجانب الوجداني واستعدادهن الانفعالية، ولا يعيرن الاهتمام لمشاعر الطالبات حول جوانب مهمة في العمل المدرسي كمعرفة دوافعهن ورغباتهن وميولهن واتجاهاتهن التي توجه سلوكهن وتفكيرهن. وعلى المعلم أن لا يسعى فقط إلى تميز طلابه في الجوانب المعرفية والأدائية، وإنما أيضا إلى تنمية استعدادهم وتهيؤهم النفسي لتوظيف مهاراتهم التي اكتسبوها، وإذا افتقد الطلاب هذا الاستعداد والدافعية فإن تعلمهم يكون سطحيا وغير وظيفي، وبالتالي فإن تقويم الجانب الوجداني للطلاب يعتبر من الأمور الهامة التي ينبغي مراعاتها في العملية التعليمية.

وأشار (Ward & Ward 1999) إلى أن الخصائص الوجدانية مثل الانفعالات والميول والاتجاهات والقيم يصعب فصلها عن الجوانب المعرفية أو المهارية؛ فهذه الخصائص إذا كانت إيجابية لدى الطالب، فإنها تسهم في إثراء معارفه مهاراته. وأظهرت دراسة نصر (١٩٩٨) تفاوت استخدام أفراد العينة لأدوات التقويم في حين أكدت دراسة مراد (٢٠٠١) على العناية بالرؤية التكاملية الشاملة عند تقويم التلاميذ، وبالتالي فإن محك الشمولية في التقويم يعد من المحكات المهمة في التوصل إلى نتائج متسقة وصادقة.

٤ - النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما مدى معرفة المعلمات بإعداد أدوات تقييم الجانبين المهاري والوجداني؟"، ويبين الجدول رقم (٧) النتائج المتعلقة بهذا السؤال.

جدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية والترتيب لاستجابات أفراد العينة لبنود مدى المعرفة (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الترتيب
١	بطاقات الملاحظة	٣,٤١	٦٨,١٢	٧
٢	مقياس التقدير (ميول،اتجاهات، قيم)	٣,٢٢	٦٤,٣٧	٨
٣	المشروعات	٤,٤١	٨٨,١٢	٢
٤	ملفات الإنجاز	٣,٧	٧٤,٠١	٥
٥	اختبارات المواقف	٢,٧٨	٥٥,٦٣	١٠
٦	استطلاع الرأي (الاستبانات)	٣,٤٨	٦٩,٦٤	٦
٧	أوراق العمل	٤,٨	٩٦,٠٤	١
٨	تقويم مجموعة العمل	٤,٢٣	٨٤,٦٧	٤
٩	التقويم الذاتي للطلبة	٤,٢٨	٨٥,٦٩	٣
١٠	صحف التفكر	٢,٦	٥٢,٠٨	١١
١١	السلم التقييمي (Rubric)	٣,٢٢	٦٤,٣٧	٨

وتم اعتبار النسبة ٧٥٪ فأعلى هي النسبة التي يمكن اعتبار البند الذي يكون وزنه النسبي مساوياً لها أو أعلى؛ على أنه بند معروف لدى أفراد العينة، وعلى ذلك فإن البنود رقم (٣، ٧، ٨، ٩) هي بنود لدى المعلمات معرفة بها، وهي على التوالي حسب الترتيب النسبي:

١ - أوراق العمل.

٢ - المشروعات.

٣ - تقويم مجموعات العمل.

٤ - التقويم الذاتي للطلبة.

أما بقية البنود فقد تراوحت أوزانها النسبية بين (٥٢,٠٨ - ٦٩,٦٤)، وهي:

- ملفات الإنجاز.
- استطلاع الرأي.
- بطاقة الملاحظة.
- مقاييس التقدير.
- السلم التقييمي.
- اختبارات المواقف.
- صحف التفكر.

وهذا يعني أن المعلمات ليس لديهن المعرفة الكافية بها، وبالتالي فهن في حاجة للتدريب عليها، واستخدامها لضمان شمول عملية التقويم وتنوعها، وهذا ما أكدته دراسة عبدالله (٢٠٠١) بإعادة النظر في البرامج التدريبية للمعلم في مجال التقويم التربوي في التعليم الأساسي.

٥ - النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما أكثر أدوات التقييم استخداماً في المجالين المهاري والوجداني؟"، تم ترتيب البنود الخاصة بهذا الجانب حسب أهميتها النسبية مثل ما تم بالنسبة للسؤال السابق، والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة لبنود مدى الاستخدام (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الترتيب
١	بطاقات الملاحظة	٣,١٥	٦٢,٩٤	٦
٢	مقياس التقدير (ميول،اتجاهات، قيم)	٢,٩٦	٥٩,٢٩	٨
٣	المشروعات	٣,٩٣	٧٨,٦٨	٢

تابع/ جدول رقم (٨)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة لبنود مدى الاستخدام (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الترتيب
٤	ملفات الإنجاز	٣,٣٢	٦٦,٥٠	٥
٥	اختبارات المواقف	٢,٥٨	٥١,٦٨	١٠
٦	استطلاع الرأي (الاستبانات)	٢,٨٨	٥٧,٦٦	٩
٧	أوراق العمل	٤,٥٢	٩٠,٤٦	١
٨	تقويم مجموعة العمل	٣,٨٩	٧٧,٨٧	٣
٩	التقويم الذاتي للطلبة	٣,٧٢	٧٤,٣١	٤
١٠	صحف التفكر	٢,٤٦	٤٩,١٤	١١
١١	السلم التقييمي (Rubric)	٢,٩٧	٥٩,٣٩	٧

من خلال النظر إلى جدول رقم (٨) نجد أن الأداة التي تحصل على ٧٥٪ فأعلى من حيث الوزن النسبي تعتبر أداة تستخدمها المعلمات بكثرة في تقويمهن للجانبين المهاري والوجداني، أما الأدوات التي تحصل على نسبة أقل من ذلك فهي أدوات، إما لا تستخدم أبداً أو تستخدم بشكل ضعيف، وعند التدقيق في هذه الأدوات الأكثر استخداماً نجد أنها على التوالي وحسب الترتيب النسبي:

١ - أوراق العمل.

٢ - المشروعات.

٣ - تقويم مجموعات العمل.

٤ - التقويم الذاتي للطلبة.

وبمقارنة هذه النتيجة بنتيجة السؤال الرابع نجد أنها نفس الأدوات التي لدى المعلمات معرفه بها. كذلك عند النظر إلى الجدول نجد أن نسب استخدام بقية الأدوات تراوحت ما بين (٦٦,٥٠-٤٩,١٤). وهي (ملفات الإنجاز، بطاقات

الملاحظة، السلم التقييمي، مقاييس التقدير، اختيارات المواقف، صحف التفكر).

ومن خلال ما سبق نجد أن المعلمات يستخدمن الأدوات التي لديهن معرفة بها، وأن هناك أدوات كثيرة مهمة لا يستخدمنها نظراً لعدم معرفتهن بها، وهذا يؤكد أهمية هذه الدراسة وأهمية لفت نظر المعلمات والمنسقات إلى هذه الأدوات واستخدامها والتدرب عليها، ضمانا لتنوع أدوات التقييم في هذين الجانبين وتزويد المعلمات بالمعرفة والتدريب اللازم لإعدادها واستخدامها.

٦ - النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: "ما أكثر أدوات التقييم حاجة للتدريب في المجالين المهاري والوجداني؟"،

تم التعامل مع إجابات أفراد العينة بنفس الطريقة التي تمت في الأسئلة السابقة، فتم حساب الأهمية النسبي، وترتيب هذه الأدوات وفقاً لها واعتبار أن نسبة ٧٥٪ فأعلى، تعني أن المعلمات في حاجة للتدريب على الأسلوب أو أداة التقويم أما ما قل عن هذه النسبة فلا تحتاج المعلمات إلى التدرب عليها، والجدول رقم (٩) يوضح نتائج استجابات العينة الخاصة بهذا الصدد.

جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة عينة الدراسة على مدى الحاجة (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الترتيب
١	بطاقات الملاحظة	٣,١١	٦٢,٢٣	٨
٢	مقياس التقدير (ميول،اتجاهات، قيم)	٣,٢١	٦٤,١٦	٧
٣	المشروعات	٣,٤٦	٧٠,٠٠	٥
٤	ملفات الإنجاز	٣,٥	٧٠,٠٠	٤
٥	اختبارات المواقف	٢,٩٤	٥٨,٨٨	١٠
٦	استطلاع الرأي (الاستبانات)	٢,٩٥	٥٩,٠٩	٩

تابع/ جدول رقم (٩)

المتوسطات الحسابية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد العينة عينة الدراسة على مدى الحاجة (ن = ١٩٧)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الأهمية النسبية	الترتيب
٧	أوراق العمل	٣,٩١	٧٨,١٧	١
٨	تقويم مجموعة العمل	٣,٧٥	٧٥,٠٣	٢
٩	التقويم الذاتي للطالبة	٣,٦٧	٧٣,٤٠	٣
١٠	صحف التفكر	٢,٧٢	٥٤,٤٢	١١
١١	السلم التقييمي (Rubric)	٣,٢٣	٦٤,٥٧	٦

يشير الجدول رقم (٩) إلى حصول البند رقم (٧) "أوراق العمل" على الترتيب الأول بأهمية نسبية قدرها (٧٨,١٧)، وبالتالي فالمعلمات في حاجة للتدرب عليه، يليه البند رقم (٨) تقويم مجموعة العمل في المرتبة الثانية حسب الأهمية النسبية وقدرها (٧٥,٠٣)، وجاء البند رقم (٩) التقويم الذاتي للطلبة، في المرتبة الثالثة رغم حصوله على أهمية نسبية قدرها (٧٣,٤٠) وهي نسبة أقل من النسبة ٧٥٪ المعتمدة لتفسير نتائج الدراسة.

وهذا يعني أن المعلمات في حاجة للتدريب على هذه الأدوات، وهي نفس الأدوات التي أجاب عنها أفراد العينة في السؤال الرابع أن لديهن معرفة بها وأنهن يستخدمنها في السؤال الخامس. وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات لديهن معرفة بهذه الأدوات نظراً لمطالبتهن بها من قبل منسقات المادة، ولذا فهن يستخدمنها، ولكن عند سؤالهن عن مدى الحاجة للتدرب عليها أبدين حاجتهن لذلك، وهذا يعني أنه ربما يكون لدى المعلمات قصور في كيفية تطبيق واستخدام هذه الأدوات بالشكل الصحيح. وقد يكون ذلك مرجعه إلى أن الدورات التدريبية المقدمة لهن يغلب عليها الطابع النظري دون التطبيق. كما أتضح ذلك في السؤال المقيد التابع للسؤال الأول من أسئلة الدراسة، حيث أفاد

أفراد العينة بنسبة قدرها ٧٤,٥٪ بأن ما يحضرنه من دورات تدريبية يغلب عليها الطابع النظري، أو لعدم كفاية مدة التدريب والمتابعة الميدانية لهن.

أما باقي الأدوات فقد تراوحت أوزانها النسبية ما بين (٥٤,٤٢ - ٦٩,٧٥) وهي على التوالي حسب الترتيب النسبي:

١ - ملفات الإنجاز.

٢ - المشروعات.

٣ - السلم التقييمي (Rubric).

٤ - مقاييس التقدير.

٥ - بطاقات الملاحظة.

٦ - استطلاع الرأي.

٧ - اختبارات المواقف.

٨ - صحف التفكر.

وهي جميعها أقل من نسبة ٧٥٪ مما يعني أنه ليس لدى المعلمات حاجة للتدريب عليها، على الرغم من أهميتها في عملية التقويم المستمر لأداء الطلبة، وكونها من أدوات التقويم الحقيقي الذي يعكس الأداء الفعلي للطالب.

وهذا يمكن تفسيره إلى عدم ألفة المعلمات بهذه الأساليب من ناحية، وإلى تركيز عملية التقويم المدرسي على الجانب المعرفي المتمثل في الاختبارات بأنواعها.

٧- النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: "هل توجد فروق دالة إحصائياً لدى أفراد العينة في إعداد أدوات التقييم المختلفة تعزى إلى: الجنسية، المؤهل العلمي، المادة الدراسية، وسنوات الخبرة في التدريس؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين أحادي المصدر، واختبار (ت) وفقاً لمتغيرات الدراسة كما يلي:

أولاً - الجانب المعرفي:

أ - متغير الجنسية:

جدول رقم (١٠)

دلالة الفروق بين القطريات وغير القطريات في بنود الاستبانة فيما يتعلق بالجانب المعرفي (الاختبارات التحصيلية) (ن=١١٤)

م	المحور	القطريات		غير القطريات		قيمة "ت" المحسوبة
		م	ع	م	ع	
١	المصادر في بناء الاختبارات	٢١,٠٢	٢,٤٨	١٩,٣٩	٣,٢٧	٢,٨١
٢	صعوبات بناء الاختبارات	٦٤,٤٤	١٤,٣٣	٦٤,١٤	١٢,٥٩	٠,١٢
٣	المقترحات لتذليل الصعوبات	١٩,٠٥	٣,٦٨	١٩,٢٧	٤,١٧	-٠,٢٩
٤	الاستبانة ككل	١٠٤,٥١	١٥,١٠	١٠٢,٨٠	١٣,٢٣	٠,٦٣

❖ دال عند مستوى (٠,٠٥) قيمة (ت) الجدولية عند مستوى (٠,٠٥) = ١,٩٨

يتضح من الجدول رقم (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات القطريات وغير القطريات بالنسبة للمصادر التي يتم الاعتماد عليها عند بناء الاختبارات التحصيلية، حيث كانت قيمة (ت) ٢,٨١ دالة عند مستوى (٠,٠٥) ولصالح القطريات من خلال المتوسط الحسابي (٢١,٠٢) مقارنة مع المتوسط الحسابي (١٩,٣٩) لغير القطريات. وقد يرجع ذلك إلى أن معظم المعلمات القطريات يحملن مؤهلات تربوية، ومن خريجات كلية التربية - جامعة قطر، ومنهن من عمل في المدارس الحكومية لسنوات عديدة قبل التحاقه بالعمل في المدارس المستقلة، وبالتالي فهن يعتمدن على دراساتهن السابقة وخبراتهن الشخصية في هذا المجال، بينما نجد أن معظم المعلمات غير القطريات اللاتي يعملن في المدارس المستقلة لا يحملن مؤهلات تربوية، بل أن بعضهن بعيدات جداً عن مجال التعليم، ومنهن من لم تمارس مهنة التدريس سابقاً قبل التحاقها بالعمل في المدارس المستقلة، لذا فهن لا يملكن أية خبرة تربوية سابقة يعتمدن عليها في هذا المجال.

كما نلاحظ أنه بالنسبة للبندين الثاني والثالث المتعلقين بصعوبات بناء الاختبارات، ومقترحات تذليل هذه الصعوبات لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القطريات وغير القطريات، وهذا يعني أن الجميع يتفقن على الصعوبات التي تعترضهن في بناء الاختبارات التحصيلية، وعلى تأييد بعض الأساليب المقترحة لتذليل هذه الصعوبات، وهي الأساليب التي تعتمد على الأداء التطبيقي والعملي، وعلى خبرات ذوي الخبرة والتخصص في المجال.

ب - المؤهل العلمي:

جدول رقم (١١)

تحليل التباين أحادي المصدر لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالجانب المعرفي (الاختبارات التحصيلية) تبعاً لمتغير المؤهل العلمي (ن=١١٤)

م	المحور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
١	المصادر في بناء الاختبارات	بين المجموعات	٢	١١,٢٩	٥,٦٥	٠,٦٦	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	٩٥٣,٨٣	٨,٥٩		
٢	صعوبات بناء الاختبارات	بين المجموعات	٢	١٦٨,١٩	٨٤,١٠	٠,٤٨	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	١٩٣٤٤,٨٣	١٧٤,٢٨		
٣	المقترحات لتذليل الصعوبات	بين المجموعات	٢	٣,٤٠	١,٧٠	٠,١١	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	١٧٣٢,٦٧	١٥,٦١		
٤	الاستبانة ككل	بين المجموعات	٢	١٦٢,١٩	٨١,١٠	٠,٤٩	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	١٨٥٥٨,٩٣	١٦٧,٢٠		

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٠٤

من الجدول رقم (١١) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (٠,٠٥) بين استجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالجانب المعرفي تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، وهذا يؤكد أن مشكلة إعداد الاختبارات التحصيلية مشكلة حقيقية وتؤرق المعلمين على اختلاف مستوياتهم.

جـ - المادة الدراسية:

جدول رقم (١٢)

تحليل التباين أحادي المصدر لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالجانب المعرفي (الاختبارات التحصيلية) تبعاً لمتغير المادة الدراسية (ن=١١٤)

م	المحور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
١	المصادر في بناء الاختبارات	بين المجموعات	٣	٨٤,٣٧	٢٨,١٢	٣,٨١	دال
		داخل المجموعات	١٣٠	٩٥٨,٦٨	٧,٣٧		
٢	صعوبات بناء الاختبارات	بين المجموعات	٣	٦٣٠,٨٤	٢١٠,٢٨	١,٢٨	غير دال
		داخل المجموعات	١٣٠	٢١٣٩٥,٩٤	١٦٤,٥٨		
٣	المقترحات لتذليل الصعوبات	بين المجموعات	٣	٣٨,٥٤	١٢,٨٥	٠,٩٥	غير دال
		داخل المجموعات	١٣٠	١٧٦٧,٩٨	١٣,٦٠		
٤	الاستبانة ككل	بين المجموعات	٣	٣١١,٩٦	١٠٣,٩٩	٠,٦٤	غير دال
		داخل المجموعات	١٣٠	٢١٢٦٥,٦٠	١٦٣,٥٨		

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٦٨

من الجدول رقم (١٢) تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بالصعوبات التي تواجههم في بناء الاختبارات التحصيلية وفي تفضيلهم لمقترحات تذليل هذه الصعوبات تعزى لنوع المادة الدراسية (لغة عربية - لغة إنجليزية - رياضيات - علوم)، مما يعني أن التخصصات الأربعة تتشابه في رؤيتها لمعوقات بناء الاختبارات التحصيلية، وأنهم في حاجة لتذليل هذه الصعوبات.

بينما وجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) في البند الأول المتعلق بالمصادر التي يعتمد عليها افراد العينة في بناء الاختبارات التحصيلية تعزى لنوع المادة الدراسية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام اختبار L.S.D، لتوضيح النتائج كما يتبين من الجدول رقم (١٣).

جدول رقم (١٣)

دلالة الفروق بين متوسطات المادة الدراسية في البند الأول لاستبانة الجانب المعرفي (L.S.D) (ن=١١٤)

م	المحور	المادة الدراسية	عربي	علوم	انجليزي	رياضة
		المتوسط	٢٠,٢٠	١٨,٧٩	٢٠,٢٨	٢١,٠٥
١	مصادر بناء الاختبارات	عربي		١,٤١❖	-٠,٠٨	-٠,٨٥
		علوم			-١,٥٠❖	-٢,٢٧❖
		إنجليزي				-٠,٧٧
		رياضة				

يتضح من الجدول رقم (١٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين معلمات اللغة العربية والعلوم لصالح معلمات اللغة العربية بمتوسط حسابي (٢٠,٢٠)، وكذلك هناك فروق دالة إحصائياً بين معلمات العلوم واللغة الإنجليزية لصالح اللغة الإنجليزية بمتوسط حسابي (٢٠,٢٨)، وفرق دال إحصائياً بين معلمات العلوم والرياضيات لصالح معلمات الرياضيات بمتوسط حسابي (٢١,٠٥)، وهذا يشير إلى أن معلمات المواد الثلاث (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات) يعتمدن على دراساتهن السابقة وخبراتهن الشخصية في بناء الاختبارات التحصيلية لأن تطوير هذه المقررات لم يتطلب تغيير اللغة التي تدرس بها هذه المواد، وإن كانت مادة الرياضيات تدرس باللغة الإنجليزية، ولكن طبيعة المقرر واعتماده على الأرقام سهلت الأمر على القائمين بتدريسها. بينما يتضح أن تطوير العلوم تطلب تدريسها وتناولها باللغة الإنجليزية بدلاً من اللغة العربية، وهذا لم يكن معتاداً عليه في المدارس الحكومية، لذا فإن معلمات العلوم يجدن صعوبة في الاعتماد على هذه المصادر عند قيامهن ببناء الاختبارات التحصيلية نظراً لقصور خبراتهن الشخصية ودراساتهن السابقة في هذا المجال.

د - سنوات الخبرة في المدارس المستقلة:

جدول رقم (١٤) تحليل التباين أحادي المصدر لاستجابات أفراد العينة على بنود الاستبانة الخاصة بالجانب المعرفي (الاختبارات التحصيلية) تبعاً لمتغير الخبرة في المدارس المستقلة (ن=١١٤)

م	المحور	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	الدلالة
١	المصادر في بناء الاختبارات	بين المجموعات	٢	٣٩,٧٤	١٩,٨٧	٢,٣٨	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	٩٢٥,٣٨	٨,٣٤		
٢	صعوبات بناء الاختبارات	بين المجموعات	٢	٤٨٢,٢١	٢٤١,١٠	١,٤١	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	١٩٠٣٠,٨١	١٧١,٤٥		
٣	المقترحات لتذليل الصعوبات	بين المجموعات	٢	٨,١٧	٤,٠٨	٠,٢٦	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	١٧٢٧,٩٠	١٥,٥٧		
٤	الاستبانة ككل	بين المجموعات	٢	٤٩٧,١٥	٢٤٨,٥٧	١,٣٦	غير دال
		داخل المجموعات	١١١	٢٠٣٢٣,٩٧	١٨٣,١٠		

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٠٤

من الجدول رقم (١٤) يتبين أن تأثير سنوات الخبرة في المدارس المستقلة في تمكين أفراد العينة من مهارات بناء الاختبارات التحصيلية لم يكن ملفتاً للنظر، حيث لم تظهر فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة الأكثر خبرة والأقل خبرة خلال العمل في المدارس المستقلة، مما يعني أن مهارات المعلمات في بناء الاختبارات لم تتأثر كثيراً بسنوات عملهن في المدارس المستقلة، بالرغم من الدعم التربوي والجهود الكبيرة التي قدمت لهذه المدارس، وهذا يشير إلى قصور وخلل في برامج التنمية المهنية التي تقدم للمعلمين في هذه المدارس.

ثانياً - بالنسبة للجانبين المهاري والوجداني:

أ - متغير الجنسية:

جدول رقم (١٥)

الفروق بين المتوسطات وقيمة (ت) لجوانب الاستبانة الخمسة تبعاً لمتغير الجنسية (ن = ١٩٧)

محاور الاستبانة	الجنسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الجانب المهاري	قطري	٥٧	٢٣,٣٥٠٩	٣,٣٧٢٦	-,٢٧٧	غير دال
	غير قطري	١٤٠	٢٣,٤٩٢٩	٣,٢٢٢٠		
الجانب الانفعالي	قطري	٥٧	٢٠,٨٧٧٢	٥,٦٥٧١	١,٠٣٥	غير دال
	غير قطري	١٤٠	١٩,٩٨٥٧	٥,٤١٢٥		
مدى المعرفة	قطري	٥٧	٣٩,٥٠٨٨	٨,٣٣٢٦	-,٦٩٤	غير دال
	غير قطري	١٤٠	٤٠,٣٩٢٩	٨,٠١٦٨		
جانب الاستخدام	قطري	٥٧	٣٥,٩٨٢٥	١٠,٣١٢١	-,٣٩٩	غير دال
	غير قطري	١٤٠	٣٦,٥٦٤٣	٨,٨٣٠٣		
جانب الحاجة	قطري	٥٧	٣٧,٦٨٤٢	١٠,٤٧١٣	١,٠٨٠	غير دال
	غير قطري	١٤٠	٣٥,٩٥٧١	١٠,٠٦٣٧		

يشير الجدول رقم (١٥) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين القطريات وغير القطريات في استخدامهن لمحاور الاستمارة الخمسة، مما يعني اتفاق القطريات مع غير القطريات في إعداد أدوات تقويم الجانبين المهاري والوجداني في مدى المعرفة، والاستخدام والحاجة للتدريب، وهذا يدل على تطابق أفراد العينة في اكتساب المعارف والخبرات التربوية الميدانية في مجال التقويم المهاري والوجداني واستخدام هذه المعلومات في بناء أدوات تقييم أداء الطلبة وتعلمهم.

ب - متغير المؤهل العلمي:

جدول رقم (١٦)

تحليل التباين أحادي المصدر لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي (ن = ١٩٧)

محاور الاستبانة	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجانب المهاري	بين المجموعات	٣٦,٥٢٢	٣	١٢,١٧٤	١,١٥٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠٠١,٥٠٩	١٨٩	١٠,٥٩٠		
	الكلي	٢٠٣٨,٠٣١	١٩٢			
الجانب الانفعالي	بين المجموعات	٣٤٨,١٥٥	٣	١١٦,٠٥٢	٤,١٠٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٣٥٠,٢٩١	١٨٩	٢٨,٣٠٨		
	الكلي	٥٦٩٨,٤٤٦	١٩٢			
مدى المعرفة	بين المجموعات	٣١١,٧٣٤	٣	١٠٣,٩١١	١,٦١٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢١٢٦,٧٧٤	١٨٩	٦٤,١٦٣		
	الكلي	١٢٤٣٨,٥٠٨	١٩٢			
مدى الاستخدام	بين المجموعات	٣٢٤,٣٣٧	٣	١٠٨,١١٢	١,٢٨٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٨٦٧,٦٩٤	١٨٩	٨٣,٩٥٦		
	الكلي	١٦١٩٢,٠٣١	١٩٢			
الحاجة للتدريب	بين المجموعات	٢١٩,١٩٨	٣	٧٣,٠٦٦	,٦٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٨٥٥,٥٧٩	١٨٩	١٠٥,٠٥٦		
	الكلي	٢٠٠٧٤,٧٧٧	١٩٢			

في الجدول رقم (١٥) كان عدد الحاصلين على دبلوم غير تربوي =١، الدكتوراه=١، أخرى=٢ لهذا تم استبعاد درجاتهم لصغر العينة. والاكتفاء بالتقسيمات الأربعة الأخرى.

يتضح من الجدول رقم (١٦) عدم وجود فروق دالة في محاور الاستبانة عدا الجانب الانفعالي، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١، وتؤكد هذه النتيجة ما جاء في نتائج السؤال الثاني في البحث من أن هناك معوقات تحول دون تركيز المعلمات على إعداد أدوات التقويم لقياس الجوانب الانفعالية لدى

طالباتهن، وذلك لعدم قدرتهن على قياس السمات أو الخصائص الإنسانية وبخاصة الخصائص الوجدانية، ولا يمكن ملاحظتها ملاحظة بصورة مباشرة، وإنما يستدل عليها من سلوك معين ولا تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة نصر (١٩٩٨)، حيث أشارت الدراسة إلى وجود أثر دال إحصائياً لعامل المؤهل العلمي في مدى استخدم أفراد العينة لبعض أساليب وأدوات التقويم.

وللتعرف على مدى جوهرية الاختلافات، تم استخدام مدى شفيه بين المجموعات الأربع حسب المؤهل العلمي (بكالوريوس تربوي، بكالوريوس غير تربوي، دبلوم تربوي، ماجستير)، الجدول رقم (١٧) يوضح تلك النتائج.

جدول رقم (١٧)

مدى شفيه والمتوسطات الحسابية للجانب الوجداني تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس تربوي	بكالوريوس غير تربوي	دبلوم تربوي	ماجستير
بكالوريوس تربوي	٢٠,١٥	–	–	–	–
بكالوريوس غير تربوي	٢٠,١٩	–	–	–	–
دبلوم تربوي	٢١,٢١	–	–	–	–
ماجستير	١٥,٨٠	٠,٠٥	–	٠,٠٥	–
المجموع	٢٠,٢٧	–	–	–	–

يتبين من الجدول عدم وجود فروق جوهرية بين متغيرات الدراسة عدا بين كل من درجة الماجستير والبكالوريوس التربوي والدبلوم التربوي، حيث كانت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠٥، وذلك لصالح الدبلوم التربوي والبكالوريوس التربوي، وهذا يدل على أن المعلمات الحاصلات على الدبلوم التربوي والبكالوريوس التربوي لديهن وعي بأهمية تقييم الخصائص الوجدانية والأهداف التعليمية المرتبطة بها وكيفية تحقيقها ومدى تأثيرها الإيجابي في نمو معرفة الطالب ومهاراته أكثر من طلبة الماجستير.

جـ - متغير المادة الدراسية:

وللكشف عن الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة بناءً على المادة الدراسية التي تقوم المعلمات بتدريسها (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، رياضيات، علوم)، في محاور الاستبانة والجدول رقم (١٨) يوضح تلك النتائج.

جدول رقم (١٨)

تحليل التباين أحادي المصدر لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير المادة الدراسية (ن = ١٩٧)

محاور الاستبانة	المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الجانب المهاري	بين المجموعات	٤٧,٥٦١	٣	١٥,٨٥٤	١,٥٢٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٩١,٣٩٣	١٩٢	١٠,٣٧٢		
	الكلي	٢٠٣٨,٩٥٤	١٩٥			
الجانب الانفعالي	بين المجموعات	١٧٠,٦٩٥	٣	٥٦,٨٩٨	١,٩٢٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٦٧٢,٨٧١	١٩٢	٢٩,٥٤٦		
	الكلي	٥٨٤٣,٥٦٦	١٩٥			
مدى المعرفة	بين المجموعات	٦٨٢,٢٧١	٣	٢٢٧,٤٢٤	٣,٥٨٧	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٢١٧٣,٧٢٩٤	١٩٢	٦٣,٤٠٥		
	الكلي	١٢٨٥٦,٠٠٠	١٩٥			
مدى الاستخدام	بين المجموعات	٩٦٧,٧٤٨	٣	٣٢٥,٥٨٣	٣,٩٩٤	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٥٦٥٠,٧٥٠	١٩٢	٨١,٥١٠		
	الكلي	١٦٦٢٦,٧٥٠	١٩٥			
الحاجة للتدريب	بين المجموعات	٤٨٤,٠٤٨	٣	١٦١,٣٤٩	١,٥٦٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٩٨٢٣,٩٥٢	١٩٢	١٠٣,٢٥٠		
	الكلي	٢٠٣٠٨,٠٠٠	١٩٥			

يتضح من الجدول رقم (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغيرات الدراسة عدا محوري مدى المعرفة بأساليب التقويم وأدواته دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، ومدى الاستخدام لها ودالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١).

وللتعرف على مدى جوهرية الاختلافات، تم استخدام مدى شفيه بين المواد الدراسية الأربعة (لغة عربية، لغة إنجليزية، رياضيات، علوم)، والجدول رقم (١٩) يوضح تلك النتائج.

جدول رقم (١٩)

مدى شفيه والمتوسطات الحسابية لمدى المعرفة والاستخدام لأساليب التقييم تبعاً للمادة الدراسية

المحور	التخصص	المتوسط الحسابي	عربي	إنجليزي	علوم	رياضيات
مدى المعرفة	عربي	٢٠,٧٠	–	–	–	–
	إنجليزي	٢٠,١٥	–	–	–	–
	علوم	٢١,٢١	–	–	–	–
	رياضيات	١٥,٨٠	–	–	–	–
	المجموع	٢٠,٢٧	–	–	–	–
مدى الاستخدام	عربي	٢٠,٧٠				
	إنجليزي	٢٠,١٥				
	علوم	٢١,٢١				
	رياضيات	١٥,٨٠				
	المجموع	٢٠,٢٧				

يشير الجدول رقم (١٩) إلى أن تلك الفروق لم تكن فروقاً جوهرية، مما يعني أن المعلمات في التخصصات الأربعة الأساسية يتشابهن في مدى المعرفة بأساليب التقويم وأدواته المستخدمة في تقويم أداء الطالبات. وقد يرجع ذلك إلى أن الخبرات الأكاديمية المكتسبة من الدورات التدريبية معظمها يركز على الجانب المعرفي دون إعطاء أهمية للجوانب الأخرى، وهذه النتيجة تتفق مع النتائج التي تم التوصل إليها في الأسئلة (الرابع، الخامس، السادس)، ولا تتفق هذه النتيجة مع دراسة الدوسري (٢٠٠٣)، التي أشارت إلى وجود تباين في استخدام المعلمين لأدوات التقييم من مادة دراسية إلى أخرى.

د - متغير الخبرة:

ولمعرفة أثر متغير الخبرة في المدارس المستقلة ويمثلها ثلاثة مستويات من ١-٣ سنوات، من ٤ سنوات الى ٦ سنوات، أكثر من ٦ سنوات من خلال استخدام تحليل التباين أحادي المصدر (ف)، والجدول رقم (٢٠) يوضح ذلك.

جدول رقم (٢٠)

تحليل التباين لمعرفة دلالة الفروق بين متوسط استجابات المعلمات في محاور استبانة الجانبين المهاري والوجداني وفقاً لسنوات الخبرة في المدارس المستقلة (ن=١٩٧)

م	محاور الاستبانة	المصدر	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الجانب المهاري	بين المجموعات	٢	١٨,٥٣	٩,٢٦	٠,٨٨	غير دال
		داخل المجموعات	١٩٤	٢٠٤٦,٥١	١٠,٥٥		
٢	الجانب الوجداني	بين المجموعات	٢	٩٨,١٤	٤٩,٠٧	١,٦٩	غير دال
		داخل المجموعات	١٩٤	٥٦٣٥,٤١	٢٩,٠٥		
٣	مدى المعرفة	بين المجموعات	٢	١٥٥,٤٤	٧٧,٧٢	١,٣٠	غير دال
		داخل المجموعات	١٩٤	١١٥٦١,٧٥	٥٩,٦٠		
٤	جانب الاستخدام	بين المجموعات	٢	١٢١,٥٨	٦٠,٧٩	٠,٨٥	غير دال
		داخل المجموعات	١٩٤	١٣٩٥٣,٧٣	٧١,٩٣		
٥	جانب الحاجة	بين المجموعات	٢	٣٨٨,٩٢	١٩٤,٤٦	٢,٠٧	غير دال
		داخل المجموعات	١٩٤	١٨٢٠٤,٩١	٩٣,٨٤		
٦	الاستمارة ككل	بين المجموعات	٢	٢٥٢,٥٠	١٢٦,٢٥	٠,٢٣	غير دال
		داخل المجموعات	١٩٤	١٠٦٢٩٥,٥	٥٤٧,٩٢		

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى ٠,٠٥ = ٣,٠٤

يتضح من الجدول رقم (٢٠) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين محاور الاستبانة ومتغير سنوات الخبرة في المدارس المستقلة، وهذا يعني أن استجابات أفراد العينة نحو الاهتمام بتنمية الجانبين

المهاري والوجداني، وفي استخدام مجموعة من أساليب التقويم وأدواته لا يتأثر بسنوات الخبرة في المدارس المستقلة، وقد يرجع ذلك إلى أن سنوات الخبرة في المدارس المستقلة لدى أفراد العينة في فئة (١- ٣ سنوات) بلغت نسبتها (٦٠,٩٠)، كما ورد في محور البيانات الأولية في الاستبانة، ويعني ذلك تقارب الخبرات والممارسات المهنية بين معلمات هذه الفئة في المدارس المستقلة، مما يؤدي إلى عدم الوعي بأهمية شمولية التقويم لكي يقيس مخرجات التعلم المختلفة لدى المتعلمين.

وللإجابة عن السؤال الرئيس لهذه الدراسة، الذي ينص على : "ما البرنامج الملائم لتدريب المعلمات على إعداد أدوات تقييم مخرجات تعلم الطلبة في جوانب عملية التعلم الرئيسة (المعرفية، المهارية، والوجدانية)؟"؛ فإنه بناءً على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من تحديد للصعوبات التي تواجه المعلمات في بناء الاختبارات، ومن وجود صعوبات تتعلق بصياغة الأسئلة الاختبارية ذات مستويات التفكير العليا، وتحليل المحتوى، وترجمة المعايير، وإعداد جدول المواصفات وكيفية الاستفادة من نتائج الاختبار، (انظر جدول رقم ٣)، وأجاب عنها السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة، وما أسفرت عنه النتائج في تحديد للأدوات التي يوجد لدى المعلمات حاجة للتدرب عليها في المجالين المهاري والوجداني، وذلك فيما يتعلق بأوراق العمل، وتقويم مجموعات العمل، والتقويم الذاتي للطالب.

فإنه قد تم بناء برنامج تدريبي للمعلمات يهدف إلى تذليل كافة الصعوبات التي ظهرت وتطوير أداء المعلمات في إعداد الأدوات التي احتلت المراكز الخمسة الأولى من حيث: الأهمية النسبية للحاجة للتدريب، وذلك على الرغم من حصول اثنين منها على نسبة أقل من ٧٥٪ وهما الترتيب الرابع ملف الإنجاز، والترتيب الخامس المشروعات، وذلك نظراً لأهميتهما من وجهة نظر هذه الدراسة، وكذلك من وجهة نظر التقييم الحقيقي في تقييم الطلاب من حيث تنوع أدوات التقييم واستمراريته للكشف عن أدائهم الفعلي، إضافة إلى أن المعلمات قد أجبن أنهن يستخدمن هذين الأسلوبين ولديهن معرفة بهما، ولكن قد يكون هذا الاستخدام والمعرفة لا تتم وفقاً للأصول والقواعد العلمية الصحيحة، وإنما بناء على أن ذلك

مطلوب منهن من قبل منسقات المادة فهن يقمن به إطاعة للأوامر وتأدية للواجب، ومن هنا وطالما أن عملية التقويم في المدارس المستقلة تتطلب استخدام هذين الأسلوبين بكثرة؛ فإن الدراسة الحالية تراعي أن يتم التدريب عليهما مع الأساليب التي ظهر أن هناك حاجة للتدرب عليها خاصة وأن هذين الأسلوبين يمثلان المركزين الرابع والخامس في الأهمية النسبية لمدى الحاجة.

وفي سبيل إعداد مقترح البرنامج؛ تم الاطلاع على بعض الدراسات والمراجع العلمية ذات الصلة بهذا الموضوع (الأكرف، والبناي، ١٩٩٨؛ سالم، ومصطفى (د.ت)، وطحاوي، وحسن ٢٠٠٩؛ جيمس وآخرون (James et al., 2006)؛ ريان (٢٠٠٧)؛ (Mertler, 2003).

وأسفر ذلك على أن يتضمن البرنامج العناصر الآتية:

❖ مسمى البرنامج:	برنامج تدريبي مقترح لتدريب المعلمات في المدارس المستقلة في إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم.
❖ الهدف العام للبرنامج:	إكساب المعلمات المهارات اللازمة لإعداد أدوات التقييم المختلفة.
❖ الجمهور المستهدف:	معلمو ومعلمات ومنسقي ومنسقات المواد الأربع الأساسية في المدارس الابتدائية المستقلة (اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم)
❖ المدة المقترحة للبرنامج:	٤ أسابيع بواقع ٤ ساعات للورشة الواحدة.
❖ عدد الورش:	٤ ورش تدريبية على النحو التالي: - الورشة الأولى، إعداد أدوات تقييم الجانب المعرفي (١) التخطيط للاختبار التحصيلي. - الورشة الثانية، تابع إعداد أدوات تقييم الجانب المعرفي (٢) بناء الاختبار التحصيلي. - الورشة الثالثة، إعداد أدوات تقييم الجانبين المهاري والوجداني (١): ❖ أوراق العمل. ❖ مجموعات العمل. ❖ المشروع. - الورشة الرابعة: تابع - إعداد أدوات تقييم الجانبين المهاري والوجداني (٢): ❖ ملف الإنجاز. ❖ التقويم الذاتي.

❖ أسلوب التدريب في البرنامج:	يقترح استخدام الأساليب والطرق الآتية: ❖ عرض نظري قصير. ❖ عصف ذهني. ❖ تدريب عملي لإعداد أدوات التقييم. ❖ دراسة الحالة
❖ أسلوب تقويم البرنامج:	يقترح أن يتم تقويم فاعلية البرنامج على النحو الآتي: أ - تقويم البرنامج نفسه باستخدام استبانة تقويم تعطي للمتدرب بعد انتهاء كل ورشة لمعرفة إجابياتها وسلبياتها ومدى الإفادة منها. ب - تقويم أداء المتدربين، وذلك من خلال متابعة المتدربين ميدانياً من قبل منسقي المواد المختلفة لإعطاء تغذية راجعة لمن سينفذ البرنامج عن مدى تحسن أداء المعلمين في إعداد أدوات التقييم المختلفة مقارنة بأدائهم قبل البرنامج، وكذلك إعطاء تغذية راجعة عن الصعوبات التي كانوا يواجهونها قبل وبعد البرنامج. جـ- يمكن تقويم البرنامج باستخدام أسلوب مجموعات التركيز بعينه من المشاركين في البرنامج لاستطلاع آرائهم حول مدى الاستفادة من البرنامج ككل، وفيما يلي عرض للإطار العام للبرنامج.

إطار عام لبرنامج تدريبي مقترح لمعلمات المدارس الابتدائية المستقلة في إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم المعايير المهنية الخاصة بالتقويم، معيار رقم (٧) تقييم تعلم الطلبة وإصدار تقارير بذلك:

الورشة	الموضوع	الأهداف	المضمون	أسلوب التدريب	أسلوب التقويم	الزمن
الأولى	إعداد أدوات تقويم الجانب المعرفي أولاً: التخطيط للاختبار التحصيلي	يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من هذه الورشة أن تكون قادرة على أن: ١ - تتعرف المقصود بتحليل محتوى المادة. ٢ - تترجم معايير المادة إلى أهداف تعليمية. ٣ - تصوغ أهدافاً تعليمية جيدة. ٤ - تحلل محتوى درس لتحديد أوجه التعلم الرئيسة به (٧-١)	ستشمل هذه الورشة جانبين: أ - نظري - تحليل المحتوى- (مادة - موضوعات). - معايير المادة وكيفية ترجمتها إلى أهداف. - الأهداف السلوكية - شروط صياغتها - مستوياتها. ب - عملي: - تحليل درس لتحديد أوجه التعلم الرئيسية به.	- عرض نظري قصير. - مناقشات. - عصف ذهني. - مجموعات عمل. - عروض بواسطة البوربوينت لإيضاح مفاهيم، وتقديم نماذج حول موضوع الورشة. - أسلوب دراسة الحالة. - مجموعات التركيز.	يمكن تقويم المشاركين من خلال طريقة أو أكثر، من هذه الطرق: - استطلاع رأي المشاركات من خلال استبانة تقويم الورشة. - متابعة المشاركات ميدانيا من قبل منسقات المادة لمعرفة مدى التقدم في الأداء. - تقويم أداء المشاركات أثناء انعقاد الورشة.	٤ ساعات
الثانية	تابع - إعداد أدوات تقويم الجانب المعرفي ثانياً: بناء الاختبار التحصيلي	١ - تتعرف شروط بناء الاختبار الجيد. ٢ - تحدد أهمية جدول المواصفات عند بناء الاختبار. ٣ - تعدد خطوات إعداد جدول المواصفات. ٤ - تنقد نماذج الاختبارات معدة مسبقاً في ضوء جدول المواصفات. ٥ - تعد نموذجاً لاختبار تحصيلي في جزء من مادة وفقاً لخطوات بناء الاختبارات المقدمة في هذه الورشة. ٦ -تحدد كيفية الإستفادة من نتائج الاختبار بعد تطبيقه.	ستشمل هذه الورشة: أ - جانب نظري: - الاختبار التحصيلي الجيد. - جدول المواصفات. - المفهوم/ الأهمية/ خطوات/ إعداده. - تحليل الاختبارات وكيفية الإفادة من نتائجها. ب - عملي: - تقويم نماذج من اختبارات سابقة من إعداد المعلمات في ضوء خطوات بناء الاختبار التحصيلي الجيد. - إعداد المتدربة لاختبار تحصيلي وفقاً لما تم تعلمه في الورشة (خطوات بناء الاختبار).	- عرض نظري قصير. - مناقشات. - عصف ذهني. - مجموعات عمل. - عروض بواسطة البوربوينت لإيضاح مفاهيم، وتقديم نماذج حول موضوع الورشة. - أسلوب دراسة الحالة.	يمكن تقويم المشاركات من خلال طريقة أو أكثر، من هذه الطرق: - استطلاع رأي المشاركات من خلال استبانة تقويم الورشة. - متابعة المشاركات ميدانيا من قبل منسقات المادة لمعرفة مدى التقدم في الأداء. - تقييم أداء المشاركات أثناء انعقاد الورشة. - مجموعات التركيز.	٤ ساعات

تابع الجدول/ إطار عام لبرنامج تدريبي مقترح لمعلمات المدارس الابتدائية المستقلة في إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم

الورشة	الموضوع	الأهداف	المضمون	أسلوب التدريب	أسلوب التقويم	الزمن
الثالثة	إعداد أدوات الجانبين المهاري والوجداني (الجزء الأول) ويتضمن" ١ - أوراق العمل ٢ - مجموعات العمل ٣-المشروع	يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من هذه الورشة أن تكون قادرة على أن: - تحدد المقصود بورقة العمل - تعدد مجالات استخدام ورقة العمل - تعدد مجالات استخدام ورقة العمل. - تعد نماذج لبعض أوراق العمل لاستخدامها في تقويم الطلبة. - تشرح المقصود بمجموعات العمل. - تشرح كيفية استخدام مجموعات العمل في تقييم الطلبة. - تعرف المقصود بالمشروع. - تحدد مواصفات المشروعات الجيدة. - تصمم مصفوفات تقييم (rubric) لتقويم ما تعده المعلمات من الأدوات المتناولة في هذه الورشة.	ستشمل هذه الورشة: **أ - جانب نظري:** ١ - ورقة العمل - مفهومها - مبررات استخدامها في تقويم الجوانب المهارية والوجدانية - كيفية تصميمها وإعدادها نماذج لأنواع أوراق العمل. ٢ - مجموعات العمل - المفهوم - الأهمية - أنواع مجموعات العمل - وكيفية استخدامها في تقييم أداء الطلبة. ٣ - المشروع - المفهوم - الأنواع - كيفية استخدامها في تقويم الطلاب. **ب - جانب عملي:** ١ - فحص بعض أوراق العمل المسبق إعدادها في ضوء مواصفات ورقة العمل الجيدة. ٢ - إعداد أدوات تقييم(Rubric) لتقييم ما تعده المتدربات من أدوات تم تناولها في هذه الورشة، مثل: أ - المشروعات ب - أوراق العمل. جـ - تصميم مخطط لتطبيق أسلوب مجموعات العمل في البيئة التعليمية.	عرض نظري قصير. - مناقشات. - عصف ذهني. - مجموعات عمل. - عروض بواسطة البوربوينت لإيضاح مفاهيم، وتقديم نماذج حول موضوع الورشة. - أسلوب دراسة الحالة. - مجموعات التركيز.	يمكن تقويم المشاركين من خلال طريقة أو أكثر، من هذه الطرق: - استطلاع رأي المشاركات من خلال استبانة تقويم الورشة. - متابعة المشاركات ميدانيا من قبل منسقات المادة لمعرفة مدى التقدم في الأداء. - تقويم أداء المشاركات أثناء انعقاد الورشة.	٤ ساعات

تابع الجدول/إطار عام لبرنامج تدريبي مقترح لمعلمات المدارس الابتدائية المستقلة في إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم

الورشة	الموضوع	الأهداف	المضمون	أسلوب التدريب	أسلوب التقويم	الزمن
الرابعة	تابع - إعداد أدوات الجانبين المهاري والوجداني (الجزء الثاني) ويتضمن: ١- ملف الإنجاز ٢- التقويم الذاتي	يتوقع من المتدربة بعد الانتهاء من هذه الورشة أن تكون قادرة على أن: ١ - تعرف المقصود بملف الإنجاز كأداة من أدوات تقييم أداء الطالب. ٢ - تحدد أهمية ملف الإنجاز واستخداماته في تقييم أداء الطالب. ٣ - تحدد مواصفات ملف الإنجاز ومحتوياته. - تعرف مفهوم التقويم الذاتي. - تحدد أهميته في تقييم أداء الطالب. - تصميم أداة لتقييم ملف إنجاز الطالب.	تشمل هذه الورشة جانبين: أ - **نظري:** - ملف الإنجاز = المفهوم والأهمية. - التخطيط لاستخدام ملف الإنجاز الصفي. - تقييم ملف الإنجاز. - التقويم الذاتي- مفهومه- مجالات استخدامه في تقييم الطالب. - نماذج من استثمارات التقييم الذاتي للمتعلم. ب - **جانب عملي:** - تقويم بعض ملفات إنجاز الطلبة في ضوء مواصفات ملف الإنجاز. - تصميم أدوات تقييم لكل من ملف الإنجاز - التقويم الذاتي.	- عرض نظري قصير. - مناقشات. - عصف ذهني. - مجموعات عمل. - عروض بواسطة البوربوينت لإيضاح مفاهيم، وتقديم نماذج حول موضوعات الورشة. - أسلوب دراسة الحالة.	يمكن تقويم المشاركين من خلال طريقة أو أكثر، مما يلي: - استطلاع رأي المشاركات من خلال استبانة تقويم الورشة. - متابعة المشاركات ميدانيا من قبل منسقات المادة لمعرفة مدى التقدم في الأداء. - تقويم أداء المشاركات أثناء انعقاد الورشة. - استخدام مجموعات التركيز حول تقويم مدى الاستفادة من البرنامج.	٤ ساعات

ملخص النتائج:

كشفت نتائج الدراسة عن:

١ - وجود صعوبة لدى أفراد العينة في عدم توافر نماذج من الاختبارات في كتب المقرر ودليل المعلم، حيث كانت الأهمية النسبية لهذه العبارة أقل من ٧٥٪.

٢ - يفتقد المعلمون بدرجة كبيرة عند إعدادهم للاختبارات التحصيلية مهارات عديدة منها: صياغة الأسئلة الاختبارية بنوعيها الموضوعي والمقالي، وصياغة الأسئلة ذات مستويات التفكير العليا، وإعداد جدول المواصفات، ومهارة تحليل نتائج الاختبار.

٣ - أهم السبل المقترحة لرفع مستوى المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية وفقاً لاستجاباتهم هي: التعرف على نماذج من الاختبارات، ورش العمل، وطرح كلية التربية مقرراً في إعداد الاختبارات التحصيلية.

٤ - إن معايير المناهج تهتم بتنمية وتقييم أداء المتعلمين في الجانب المهاري، كما جاء في استجابات أفراد العينة، في حين اتضح عدم اهتمامها بتنمية وتقييم الجانب الوجداني، مما يحول دون تركيز المعلمات على تقييم مشاعر وميول طالباتهن.

٥ - يستخدم أفراد العينة أدوات التقييم في الجانبين المهاري والوجداني التي لديهن معرفة بها، وهناك أدوات كثيرة ومهمة لا يستخدمونها نظرا لعدم معرفتهن بها مثل : (ملفات الإنجاز، بطاقات الملاحظة، السلم التقييمي، مقاييس التقدير)، اختبارات المواقف، صحف التفكير.

٦ - اتضح حاجة المعلمات للتدريب على إعداد أدوات تقييم في الجانبين المهاري والوجداني، حيث حصلت هذه العبارات على أهمية نسبية قدرها (٧٨,١٧)، مثل: أوراق العمل، تقويم مجموعة العمل، التقويم الذاتي للطلبة، إضافة إلى أهمية التدرب على ملف الإنجاز والمشروعات، نظراً لأهميتها من وجهة نظر الدراسة الحالية.

٧ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في استجابات أفراد العينة، فيما يتعلق بإعداد أدوات التقييم في الجانب المعرفي (الاختبارات التحصيلية)، في متغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في المدارس المستقلة، أما متغيري الجنسية، والمادة الدراسية أيضا لم تكن الفروق دالة إحصائياً إلا في بند المصادر التي يعتمد عليها عند بناء الاختبار.

٨ - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بإعداد أدوات التقييم في الجانبين المهاري والوجداني تعزى للجنسية، وسنوات الخبرة في المدارس، والمؤهل العلمي (ما عدا محور الجانب الانفعالي)، والمادة الدراسية (ماعدا محوري مدى المعرفة ومدى الاستخدام)، وقد كانت الفروق غير جوهرية.

٩ - بناء إطار عام لبرنامج تدريبي مقترح للمعلمات على كيفية إعداد أدوات تقييم مخرجات لتعلم الطلبة في جوانب عملية التعلم الرئيسة (المعرفية - المهارية والوجدانية) بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة من تحديد الصعوبات في تلك الجوانب.

وبوجه عام فإنه لا يوجد أسلوب أو أداة وحيدة للتقويم تعد كافية لتقديم معلومات تتعلق بمختلف التساؤلات التي تبرز في نطاق العملية التعليمية، لذلك فإن التقويم ينبغي تناوله من منظورات متعددة الأبعاد ليجيب عن تساؤلات متعددة الجوانب، تهدف جميعها إلى تعزيز وتحسين تعلم الطلبة.

التوصيات

من خلال مناقشة النتائج واستنتاجاتها توصي الدراسة بما يلي:

- على المعلمين الاهتمام بتقييم الجوانب الوجدانية والمهارية لدى طلبتهم من خلال استخدام أدوات تقييم متنوعة، مثل: ملفات الإنجاز، بطاقات الملاحظة، السلم التعليمي، ومقاييس التقدير، وصحف التفكر.

- عقد ورش عمل للمعلمين للتدريب على فهم ثقافة المعاييروالمستند على تقييم الأداء وكيفية تطبيقها بشكل صحيح.
- تدريب المعلمين على ترجمة المعايير إلى أهداف سلوكية إجرائية للتمكن من تحديد مستوى الأداء المطلوب، واختيار أسلوب التقييم المناسب لكل مؤشر من المؤشرات الإجرائية.
- ضرورة الاهتمام بالتأهيل التربوي بكليات التربية، بتقديم برامج مطورة تتناسب مع الأدوار الجديدة للمعلم في مجال التقييم التربوي، حتى يستطيع أن يحقق الحد الأدنى من المعايير الوطنية لجودة عملية التقييم والتقويم.
- على المسؤولين بهيئة التعليم بالمجلس الأعلى للتعليم الاهتمام بوضع أسس ومعايير لإجازة استخدام الكتاب المدرسي في المدارس المستقلة بالنسبة للكتب العربية منها أو الأجنبية.
- على المجلس الأعلى للتعليم الاهتمام بتوفير كتب دراسية متعددة، يتم الاختيار منها مع مراعاة أن يقوم بتأليف هذه الكتب الدراسية مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، ومن ذوي الخبرة والكفاءة في مجال إخراج الكتاب المدرسي، مع الاستئناس برأي المعلمين والمنسقين باعتبارهم الفئة المنفذة للمنهج المدرسي.
- الاهتمام بتزويد المعلمين بأدلة التعلم، بحيث يكون من ضمن محتوياتها أساليب تقييم وتقويم متنوعة يسترشد بها المعلمون في تقييم أداء طلبتهم في المجالات المختلفة.

مقترحات ببحوث مستقبلية

- تطبيق البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على معلمي المرحلة الابتدائية وقياس أثره وفاعليته.
- تعديل البرنامج المقترح مع ما يتناسب مع احتياجات معلمي المراحل التعليمية الأخرى، وقياس أثره وفاعليته.

- تطبيق أدوات الدراسة الحالية على معلمي المراحل التعليمية الأخرى والتعرف على احتياجاتهم التدريبية في مجال إعداد أدوات تقييم مخرجات التعلم.
- دراسة الأسباب المؤدية إلى عدم الاهتمام بتنمية الجانب الوجداني في معايير المناهج الوطنية.

A Proposed Training Program For Developing Skills In Preparing Assessment Tools of Outcomes Learning In Light of the Qatari Teachers Professional Standards

Prof. Dr. Eisha A. Fakhroo **Dr. Badreya S. El-Malky**
Dr. Mubaraka S. Al-Akraf
College of Education - Qatar University

Abstract

The present study aims at designing a proposed program to train teachers in the preparation of assessment tools to measure students learning outcomes in major learning domains (cognitive, psychomotor, affective) at four subject areas (Arabic, English, Math and Science) of which curriculum standards were chosen based on the school reform.

To achieve this goal, two questionnaires were developed: The first identified the difficulties of designing achievement tests and the sample consisted of (114) female teachers. The second questionnaire aimed at defining the extent of interest in developing and assessing the psychomotor and affective domains and the sample consisted of (197) (female) teachers.

Results showed that the sample lacks various skills in preparing achievement tests such as drafting test questions, preparing tables of specifications and analyzing test results. Moreover, the results showed that curriculum standards focused on students' development and assessment in the psychomotor domain rather than the affective domain. Finally, a framework for training program was proposed.

المراجع

١ - أبو زينه، فريدة كامل (٢٠٠١). تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد التاسع عشر، يناير، ٧٩-١٠٧.

٢ - الأكرف، مباركة، والبناي، نصره (١٩٩٨). برنامج تدريبي مقترح لتدريب المعلمات على أساليب تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة قطر. **مجلة كلية التربية** - جامعة الأزهر، ٧١، ١٧٩ - ٢٢٤.

٣ - الدوسري، راشد حماد (٢٠٠٣). الكشف عن ممارسات المعلمين في التقييم الصفي بالمرحلة الإعدادية. **مجلة العلوم التربوية**، كلية التربية، جامعة قطر، العدد الثالث، يناير، ٨٩ - ١١٦.

٤ - العبسي، محمد مصطفى (٢٠٠٩). أثر استخدام ملف أعمال الطالب (البورتفوليو) في تحصيل طلبة الصف السابع في مادة الرياضيات. **المجلة التربوية**، ٩٠ (مارس)، ٢٢١-٢٤٧.

٥ - القيسي، تيسير خليل (٢٠٠٨). أثر استخدام نموذج تقويمي مقترح في التحصيل والتفكير الرياضي والاتجاه نحو الرياضيات لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٩(١)، ٩٣ - ١٠٩.

٦ - المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٦). المعايير الوطنية للمعلمين وقادة المدارس في دولة قطر. هيئة التعليم.

٧ - المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٦). سياسة التقويم المعدلة - مكتب معايير المناهج.

٨ - المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٦). تطبيق المعايير في البيئة القطرية. **دورية المجلس الأعلى للتعليم**، الدوحة، قطر، العدد (١).

٩ - المصري، محمد ومرعي، توفيق (٢٠٠٧). اتجاهات طلبة جامعة الإسراء الخاصة نحو أساليب التقويم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، ٨(١)، مارس، ٩١ - ١١٠.

١٠ - تمام، إسماعيل تمام (١٩٩٦). تقويم أسئلة كتب وامتحانات الأحياء للمرحلة الثانوية في ضوء مستويات بلوم المعرفية وعمليات العلم. **مجلة البحث وعلم النفس**، كلية التربية- جامعة البحرين، ٩(٣)، (يناير) ٣٩٩-٤٣٢.

١١ - ريان، محمد هاشم (٢٠٠٧). **إستراتيجيات التدريس لتنمية التكفير وحقائب تدريبية، دليل المعلم في التعليم والتعلم.** الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

١٢ - طحاوي، بيومي محمد وحسن، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٩). **التنمية المهنية للمعلمين، مدخل جديد نحو إصلاح التعليم.** القاهرة: دار الفكر العربي، ١٨٥- ٢٣٠.

١٣ - سالم، أحمد محمد أحمد ومصطفى، أحمد سيد (د.ت). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في تنمية مهارات التقويم التربوي لدى طلاب شعبة اللغة الفرنسية بكلية التربية في ضوء المعايير القومية لجودة المعلم في مصر. الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، اللقاء السنوي الثالث عشر.

١٤ - شحاته، حسن وآخرون (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية.** القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

١٥ - عبد الله، فاطمة عبد الوهاب(٢٠٠١). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية لتطبيق نظام التقويم التربوي في التعليم الأساسي بدولة البحرين. (رسالة ماجستير). **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين، ٢(٣)، يونيو، ١٧٤ - ١٧٦.

١٦ - علام، صلاح الدين محمود (٢٠١٠). **القياس والتقويم في العملية التدريسية.** عمان: دار المسيرة.

١٧- عوده، أحمد سليمان (١٩٨٧). **القياس والتقويم**. عمان: المكتبة الوطنية.

١٨- مراد، خلود علي (٢٠٠١). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل نظام التقويم التربوي. (رسالة ماجستير)، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٢(٤)، ١٩٢ - ١٩٣.

١٩- نصر، حمدان على (١٩٩٨). مدى استخدام وتنويع معلمي اللغة العربية في أساليب وأدوات تقويم الطلبة بمراحل التعلم العام في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، العدد الثالث عشر، السنة السابعة، ١٤١-١٧٨.

20 - Brookhart, S.M. & Nitko, A.J. (2008). **Assessment and Grading in Classrooms, Pearson.** USA: Prentice Merrill Hall.

21 - Craig, A., & Mertler, M. (2003). **Classroom Assessment and A Practical Guide for Educators**. Los Angeles; Pyrczak Publishing.

22 - Foreman, D.; Davis, P. and Bona, J. (2003). Assessment Practices at Diploma and advanced Diploma levels with in Training Packages National Centre for Vocational Education Research, Leabrock (Australia).

23 - Frederksen, J. T. & White, B.Y. (1997). Reflective assessment of students' research writhin an inquiry-based middle school science curriculen. Paper presental at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. Chicago, IL.

24 - James, M.; Black, P. & Carmichael, P. (Eds.) (2006). **Learning How to Learn. Tools for Schools**. London. Routledge.

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

26 - Ward, A. & Ward, M.C. (1999). **Assessment in the Classroom**. CA: Wads-Worth Publishing Company.