اتجاهات معلمي التعليم العام نحو تطبيق التقويم الشامل وتأثرها ببعض المتغيرات الديموجرافية

د. صبحي بن سعيد عويض الحارثي
استاذ التربية الخاصة وعلم النفس المشارك
كلية التربية- جامعة ام القرى

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على (اتجاهات معلمي التعليم العام بمختلف مراحله نحو تطبيق التقويم الشامل وتأثرها ببعض المتغيرات الديموجرافية) قد اعتمد على المنهج الوصفي "المسحي"،وضم مجتمع الدراسة معلمي مدارس التعليم العام التي تم تقويمها.وقد تكونت عينة الدراسة من(١٩٩) معلم للفصل الدراسي الثاني ١٤٣٨/١٤٣٩ه تراوحت أعمارهم ما بين (٣٠-٤٥) ، موزعة على متغيرات الدراسة طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل . وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة. وجود اتجاهات إيجابية لدى أفراد العينة نحو التقويم الشامل ، واتفاق عام بين أفراد العينة حول العوامل المؤدية لنجاح تطبيق التقويم الشامل للمدرسة . وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في الاتجاهات بين أفراد العينة ترجع إلى المؤهل الدراسي أو الخبرة .

الكلمات المفتاحية: -

اتجاهات المعلمين - التقويم الشامل - المؤهل الدراسي - سنوات الخبرة- المرحلة التعليمية التي يعملون فيها.

The aim of this study was to identify (Trends of general education teachers in various stages towards the application of the comprehensive assessment and its impact on demographic variables)

Abstract:

Has been based on the descriptive method "survey", and included the school community teachers of public education schools that have been evaluated . The study sample consisted of (199) teachers for the second semester 1438/1439 AH, Their ages ranged from (30-45). Distributed on the study variables applied a measure of the trend towards the application of the comprehensive calendar. One of the most important findings of the study, Positive attitudes of the sample towards a comprehensive evaluation, And a general agreement among the respondents on the factors leading to the successful implementation of the comprehensive school calendar. And the absence of statistically significant differences in the trends between the sample members due to the academic qualification or experience.

Key terminologies:

Teacher Attitudes -Comprehensive Calendar-Educational Qualification- Years of Experience - The educational stage in which they work.

المقدمـــة:

يعد تقويم المدرسة الشامل أحد الأساليب المهمة والناجحة التـــي تحقـــق الطمأنينة لجميع المهتمين بالتربية إذ تحافظ أولًا وقبل كل شيء على هويتنا وأننا نسير في الاتجاه الصحيح بإتباع الإجراءات السليمة؛ إذ يركز التقويم على مـــدى قدرة القيادة والإدارة على إيجاد مدرسة فاعلة، والحفاظ على المستويات التعليمية المختلفة وجودة التعليم المقدم. فالاتجاهات التربوية المعاصرة تدعو إلى ضرورة إيجاد نظام تعليمي يحقق الجودة الشاملة. والتميز في العملية التعليمية لذلك كـــان من الضروري إعادة النظر بصورة مستمرة في أساليب وأدوات التقويم التربوي وتطويرها، بحيث تحقق شروط التقويم الجيد الذي يتسم بالاستمرارية والشـــمول ويتناسب مع متطلبات التطور المستمر للمجتمعات، وبناء الإنسان المبدع الواعي المدرك لمشكلات مجتمعه وحاجاته ومتطلبات نموه وتقدمه، وهذا يستلزم تعاون كافة المشاركين في العمل التربوي، وزيادة الترابط بين النظام التعليمي والمجتمع (البيلاوي، ١٩٩٦). ويضيف(الشنقيطي،٢٠٠٧: ١٤٠-١٤٧) في مقاله بعنوان "التقويم الشامل ولد قويًا وأصابه الضعف والوهن ما الله به عليم .." بأن أســـباب الضعف تعود إلى العديد من العوامل الداخلية في آلية عمـــل التقـــويم الشـــامل وعوامل خارجية تتعلق بالمعارضة له في الميدان حيـــث تســـعى المؤسســـات التعليمية جاهدة إلى تحقيق أفضل إعداد للطلاب، ويتأتى ذلك من خلال تحقيـــق الجودة الشاملة للتعليم والتي كان من أهدافها التأكيد على ضرورة الاهتمام بتنمية جميع جوانب شخصية الطالب ومتابعة تقدمه وتحويله من متعلم سلبي إلى متعلم نشط، وإشراك كل من له صلة بالطلاب في تحقيق هذا الهدف، وتطوير البرامج والمشاريع لا يحدث عشوائيًا وإنما يُجرى بأســـلوب منهجـــي مـــنظم ويتطلـــب معلومات موثوق بها تصف الواقع وتقيس أداء البرامج والمشروعات والمؤسسات ومن دون هذه المعلومات لا يمكن معالجة أوجـــه القصـــور، أو التغلـــب علـــى المشكلات، أو انتقاء أفضل الممارسات أو البرامج(علام ، ٢٠٠٣: ٧٩-٨٨).

ولما كان مشروع التقويم الشامل أحد البرامج التربوية المهمة في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية فمن الضروري إخضاعه لعملية التقويم لضمان التأكد من سيره في الاتجاه الذي يحقق أهدافه وتطوير آلياته وإجراءاته، ويؤكد ذلك (السيد ، ١٩٩٧: ٢٦)بقوله: " أن التقويم الشامل على عتبة مرحلة جديدة تتطلب وقفة تقويمية تستلهم من الماضي الدروس والعبر، وتستشرف من الحاضر معالم المستقبل".

وأشار (Marlow, 2000) إلى أهمية الحاجة لتبنى العديد من الإجراءات التي تستخدم لتقدير تقدم الطالب وإنجازه، والتي منها طرق التقويم الكمي القائمة على فكرة التقويم الشامل، والذي يتابع كيفية اكتساب وتطور ونمو المهارات، وكيفية تكوين الاتجاهات، وتشكيل البناء المعرفي للطلاب من خلال الاحتفاظ بمذكرات تفصيلية عن إنجاز الطلاب، ووجود سجل لكل طالب، وإعداد تقارير دورية عن مدى تقدمه وأدائه. وفكرة شمول عملية التقويم ليست فكرة جديدة، بل هي فكرة نادى بها جميع المهتمين بالعملية التعليمية منذ القدم، ولكن لم تكن هناك آليات لكيفية تنفيذ تلك الفكرة، لذلك فقد كانت فكرة نظرية أكثر منها واقعًا عمليًا، لذلك كان من الضروري البحث عن طريقة لتفعيل هذا الشرط المهم من شروط نجاح عملية التقويم (Winefield, 1991).

ولقد ذكر (بركات،١٩٨٦: ١٧١-١٧٢)، أنه لكي يكون التقويم شاملًا يجب أن يكون محققًا لأهدافه، ويجب ألا يقتصر على قياس كمية المعلومات لدى التلميذ وإنما ينبغي أن يقيس مدى استفادة الطالب مما تعلم في مواقف حقيقية توظف فيها هذه المعلومات. فمن المعلوم لنا جميعًا أن كل ما لا يخضع للتقويم الفعلي من جوانب العملية التعليمية سوف يؤدى إلى اللامبالاة، لذلك فلابد أن يكون التقويم شاملًا ومستمرًا ومتكاملًا مع عمليتي التعليم والتعلم، وأن يشترك في

الحكم على الطالب أكثر من معلم، وأن يكون التقويم متحديًا لقدرات الطالب حافزًا له لبذل أقصى طاقته وجهده (مرسى،١٩٩٥: ١٨٥).

وقد اهتمت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية منذ أكثر من عشر سنوات تقريبًا بالتقويم الشامل حيث تم التجريب في مدرستين، ثم في منطقتين من مناطق المملكة العربة السعودية ،وذلك من أجل دراسة واقع المدارس وتشخيص الإيجابيات وتطويرها والحد من الصعوبات التي يعانيها مديرو المدارس ومعالجتها، وذلك من أجل الرقي بمستوى التربية والتعليم والتأكد من قيام المدرسة بالمهام والمسؤوليات الموكلة إليها. (الدوسري،٢٠٠٦).

فالتقويم الشامل ليس مجرد عملية قياس فقط وإنما هو سلسلة مترابطة الخطوات للوقوف بدقة على الصورة الإجمالية للأوضاع التعليمية ورصد المتغيرات التي تؤثر في الكفاءة الداخلية والخارجية للمدارس وفاعلية الأداء لنظام التعليم والنظم المرتبطة بها، ويعتمد التقويم الشامل للمدرسة على أدوات ملاحظة مقننه واستبيانات لجمع البيانات من مختلف عناصر المدرسة المقسمة إلى محورين.

الأول: محور المادة الدراسية وفيه يتم تقويم المواد الأساسية (الدين، اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، اللغة الانجليزية).

الثاني : المحور العام ويشمل تقويم تسعة عناصر (مستوى حضور الطلاب، النمو الخلقي والاجتماعي، التوجيه والإرشاد، النشاط الطلابي، الإدارة المدرسية، البرامج والأنشطة الإضافية، علاقة المدرسة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، المباني المدرسية) .ويتم تقويم المدرسة بناءً على خطة وآلية واضحة من خلال ثلاث مراحل رئيسة: (مرحلة ما قبل التقويم، ومرحلة التقويم، ومرحلة ما بعد التقويم)، ويقوم بعملية التقويم مشرفون متفرغون للقيام بهذا العمل، وفي ختام عملية التقويم يعتمد تقرير إلكتروني

مفصل بالإيجابيات والسلبيات لكافة عملية التقويم يقدم لمدير المدرسة ويبني في ضوء خطة علاجية لمعالجة السلبيات وتعزيز الإيجابيات . (الدليل العام لتقويم المدرسة الشامل، ٢٠٠٥). وتقوم فكرة التقويم الشامل للمدرسة على تقويم كافة عناصر المدرسة من قبل فريق تقويم مستقل من خارج المدرسة، يمكث فيها فترة زمنية كافية، تمكّنه من إصدار أحكام موضوعية دقيقة، ويعطي صورة شاملة من مصدر واحد، مما يتيح لصاحب القرار الاستفادة منها عند وضع الخطط التطويرية (أخضر ، ٢٠٠٨)

ولقد تبنت وزارة التربية والتعليم فكرة تطبيق التقويم الشامل في العام الدراسي (٢٠٠٢-٢٠٠٣) على الصفوف الثلاثة الأول من المرحلة الابتدائية وبدأت في صيف ذلك العام في تدريب بعض المعلمين والمشرفين على كيفية تطبيقه. ولاشك أن هذا النظام الجديد يحتاج جهدًا إضافيًا من المعلم، ويتطلب معلمًا مؤمناً برسالته راضيًا عن عمله، لذلك فإن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل ،إيمانهم به وبجدواه، وتدريبهم على كيفية تطبيق كل ذلك يعد أساسًا لنجاح منظومة التقويم الشامل، فإذا كانت الاتجاهات إيجابية سيدفع ذلك المعلم إلى بذل المزيد من الجهد لتعظيم درجة الاستفادة منه.(الشايع، عبدالله، وآخرون، ٢٠٠٩)، ودعا(الشراري، ٢٠٠٩: ٤٧-٤٩) إلى ضرورة مراجعة تنظيمات التقويم الشامل وأدواته والعمل على أن تكون تلك الأنظمة والأدوات متوافقة مع النظام التعليمي ككل. ويبقى مشروع التقويم الشامل متأرجحًا بين مؤيد لاستمراره ومعارض لبقائه، بناءً على عدة معايير، والاتجاه نحو ما يقوم به الفرد من عمل يرتبط بدرجة رضاه عنه فاتجاه المعلم الإيجابي نحو الممارسات التربوية يؤثر بلا شك على رضاه عن عمله ويرفع من مستوى صحته النفسية.

إن لكل إنسان موقفا ورأياً حول العمل الذي يقوم به، وهذا الموقف الذي يتخذه الشخص ينعكس على مستوى أدائه وإنتاجيته وتفاعله مع الأخرين، وبالتالي إما أن يساعد في تحسين مستوى المؤسسة التي يعمل بها، أو يؤدي الى تراجع هذا المستوى، ولهذا السبب وبشكل أساسي فإن عملية العناية باتجاه المعلمين نحو التقويم الشامل من الأمور الهامة في درجة أدائه وكيفية أدائه وتعامله مع طلابه وزملائه. وتلعب اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل دوراً هاماً يؤثر في قدرتهم على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. ولأن التعلم الذي يؤدي لتكوين اتجاهات نفسية مناسبة لدى المتعلمين يكون أكثر جدوى من التعلم القائم على اكتساب المعرفة فقط. والمعلم يحمل معه اتجاهاته وميوله وخبراته مع طلابه، ولهذه الاتجاهات الدور الكبير في العملية التعليمية (الشرعة والباكر،٢٠٠٠) لذلك فإن التعرف على اتجاهات الأفراد نحو البرامج التي يساهمون فيها والتغيرات التي يمكن أن تساهم في تعديل تلك البرامج، أمر بالغ الأهمية بالنسبة للمسؤولين والقائمين علي تخطيطها وتنفيذها، لذلك فقد استهدفت هذه الدراسة التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشاملً في مدارس التعليم العام، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي، والمرحلة التعليمية، وعدد سنوات الخبرة.وقد لاحظ الباحث من خلال عمله في مجال تدريب عينة من المعلمين خلال العام الدراسي٢٠٠٩/٢٠١٠ . مقاومة من قبل بعض المعلمين ومدراء المدارس لفكرة نظام التقويم الشامل، واعتراضًا كبيرًا على تطبيقه، **مما دعا لإجراء هذه الدراسة للكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل وتحديد مدى تأثر هذه الاتجاهات بمتغيرات المؤهل الدراسي للمعلمين وسنوات خبرتهم والمرحلة التعليمية التي يعملون فيها.**

مشكلة الدراسة:

بظهور مفهوم التقويم الشامل كانت هناك حاجة متزايدة لتدريب المعلمين على كيفية التعامل معه وتطبيقه، ولكن يجب علينا أن ننتبه إلى أن التدريب سوف يؤتى ثماره إذا ما تم تعديل اتجاهات المعلمين وتعديل معارفهم ومهاراتهم في استخدامه، والتأكيد على أن هذا النظام الجديد يكتسب تأييدًا وشعبية كبيرة، ففوائده على العملية التعليمية أكبر بكثير مما نتوقع من سلبياته. (Marilyn, 2005: 66) ولقد زاد الاهتمام في مجال تقويم نواتج التعلم بما يسمى بملف الإنجاز (البورتفوليو) حتى أصبح التقويم من خلاله من الاتجاهات السائدة في الأوساط التعليمية والتي تنادى بضرورة التقويم الشامل لشخصية المتعلم بجميع جوانبها المعرفية منها وغير المعرفية بحيث يصبح كل أداء يقوم به التلميذ داخل الفصل أو خارجه مجالًا للتقويم (Wiggins, 1990: 299-307).

ولقد ظهر مشروع التقويم الشامل نتيجة الحاجة إلى استحداث طريقة جديدة للتقييم والمتابعة تعتمد على وثائق رسمية تستثمر طاقات الطلاب وتجعل عملية التعلم عملية نشطة، ويأتي ذلك استكمالًا لمشروعات تطوير التعليم، والتي لا يمكن التغاضي فيها عن دور عملية التقويم في تحسين الأداء.(عرفان، ٢٠٠٥؛ Yehudit&orit, 2005: 1413-1446)

ولقد ذكر كريستوفر (Christopher, 2004: 382-418) أنه ينبغي تدريب المعلمين على استخدام(البورتفوليو) قبل تطبيقه حتى نتجنب النتائج السلبية الناتجة عن تطبيقه بدون وعي، بل يجب أن يكون التدريب عليه جزء من إعداد المعلم.

ويرى الباحث أن إصلاح النظام التعليمي يجب أن يبدأ من عملية التقويم، والذي يقصد به نظام الحكم على جودة المنتج التعليمي، الأمر الذي معه يمكن القول إن التقويم يقود العملية التعليمية بجميع مكوناتها الى الإصلاح التربوي، وتحسينه يقضى على كثير من مشكلاتها.

ولقد نبعت مشكلة الدراسة من إحساس الباحث **أين تأكيد ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة** بوجود تباين في اتجاهات المعلمين ومدراء المدارس نحو تطبيق التقويم الشامل، حيث أقيمت عدة دورات تدريبية في مركز التدريب التربوي للقيادات التربوية والمعلمين بمختلف مكاتب الإشراف بمحافظة الطائف، كما ظهرت مقاومة شديدة من بعض المعلمين لهذا البرنامج. مبررها وجود اتجاهات متباينة في تطبيق هذا النظام، وهذه الدراسة. تحاول الكشف عن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل، ومدى تأثر هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات كما يدركها معلمي التعليم العام.

وتثير مشكلة الدراسة التساؤلات التالية:

١- ما هي اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في اتجاهاتهم نحو تطبيق التقويم الشامل في المدارس تعزى **للمتغيرات الآتية:**

أ- المؤهل العلمي.

ب- سنوات الخبرة.

ج- المرحلة التعليمية التي يعملون بها (ابتدائي-متوسط-ثانوي)؟

هدفا الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

١- التعرف على اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل.

٢- بيان الفروق في اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل وفقًا لسنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي، ونوع المدرسة (المرحلة التعليمية التي يعملون بها).

مبررات الدراسة:

١- تتناول الدراسة اتجاهاً تربوياً معاصراً وهو التقويم الشامل للمدرسة الذي يهدف إلي معرفة جوانب القوة والضعف في العمل المدرسي.

٢- وجود عدة ملاحظات على نظام التقويم الشامل الحالي من قبل القائمين على تطبيقه والعاملين في الميدان

٣- أهمية التقويم ،وبالذات إذا كان شاملا لجميع عناصر المدرسة في تطوير وإصلاح التعليم.

أهمية الدراسة:

تتضح أهمية هذه الدراسة في الجوانب التي تتصدى لدراستها:

١- الجانب النظري:

- توفير المعلومات والبيانات والدراسات النظرية الخاصة بالتقويم الشامل.
- تناولها لموضوع التقويم الشامل والذي يعد من أهم أركان العملية التعليمية والذي يوجه كل المكونات الأخرى، ونتائجه تؤثر في كل من له صلة بأمر التعليم.
- تركيز الدراسة على المعلم وأنه محور العملية التعليمية باتجاهاته ورضاه عن عمله.
- نجاح مشروع المعايير الوطنية للتعليم يعتمد بدرجة كبيرة على نجاح عملية التقويم، فبات من الضروري التعرف على العوامل التي تؤثر فيه.
- الإصلاح والتطوير المبنى على تشخيص الواقع وتقييمه باستمرار لأهم سمات العصر الحاضر.

٢-الجانب التطبيقي:

- قد تفيد هذه الدراسة المتخصصين والمسئولين في المجال التعليمي في التعرف على الاتجاهات (الإيجابية-السلبية) تجاه التقويم الشامل.
- ضرورة الحاجة إلى تقديم تغذية راجعة إلى متخذي القرار عن نتيجة تطبيق نظام جديد وذلك لتدبير الإجراءات الكفيلة بتحسين الاتجاهات وتذليل العقبات لمتخذي القرار.
- ضرورة تقديم التغذية الراجعة باستطلاع آراء المعلمين فيما هم بصدد تطبيقه، وتدريبهم التدريب الكافي عليه.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- الاتجاهات:Attitudes

عرفها (زهران،136:1994) بأنها: "موقف الفرد من القضايا التي تهمه بناء على خبرات مكتسبة عن طريق التعلم من مواقف الحياة المختلفة في البيئة التي يعيش فيها، وهذا الموقف يأخذ شكل الموافقة أو الرفض عن طريق السلوك اللفظي أو العملي للفرد".

ويعرف الباحث الاتجاه نحو التقويم الشامل إجرائيا بأنه "مجموعة الاستجابات التي يبديها الفرد سلباً أو إيجابا إزاء المواقف المختلفة التي يتفاعل معها حين يؤدي دوره المهني. وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الفرد في مقياس الاتجاهات نحو التقويم الشامل". **التعريف الإجرائي يجب أن يتضمن أبعاد المقياس واسم المقياس ومن هو المعد**

٢- التقويم الشامل Comprehensive evaluation

المشروع التربوي الذي تم تطبيقه من قبل وزارة التربية والتعليم على مدارس التعليم العام لإصدار حكم عليها، وتقويمها تقويمًا شاملًا لجميع عناصر المدرسة وفق خطوات محددة، وأدوات قياس مقننة، ومدروسة، لتحقيق الأهداف

التربوية المرجوة. (الدليل العام لتقويم المدرسة الشامل، ٢٠٠٥). ويعرف الباحث "التقويم الشامل "بأنه إصدار حكم على المدرسة يتعلق بجودتها ومدى فاعليتها كمؤسسة تربوية لها أهدافها تسعى إلى تحقيقها".

٣- اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل:

Teachers' attitudes towards the application of the comprehensive evaluation.

يعرف (مندوه، أبو معطي، ٢٠٠٧: ٧) الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل بأنه (وعي المعلمين بجدوى التقويم الشامل، وردود أفعالهم تجاهه سواء إيجابًا أو سلبًا ومدى إدراكهم لفائدته، ودوره في تحسين العملية التعليمية، والارتقاء بمستوى الطلاب، وفهمهم لمدى اختلافه عن طرق التقويم التقليدية) **ويعرف إجرائيًا** بأنه الدرجة التي يحصل عليها المعلم على **مقياس اتجاه المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل** المستخدم في الدراسة.

محددات الدراسة:

تتمثل محددات الدراسة في العينة وهم معلمو التعليم العام (ابتدائي- متوسط-ثانوي) بمحافظة الطائف في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ، وبالمقاييس المستخدمة، وببعض الأساليب الإحصائية.

الدراسات السابقة:

يوجد عدد من الدراسات السابقة التي بحثت في التقويم الشامل، يستعرض الباحث أكثرها ارتباطًا بهذه الدراسة .

أجرى (شلبى، 1998) دراسة هدفت التعرف على اتجاهات المعلمين نحو إلغاء التقويم البنائي بمراحل التعليم العام، وقد تكونت عينة الدراسة من فئتين الأولى (٨٢) طالبًا وطالبة بالفرقة الثانية من المرحلة الإعدادية، والثانية (٢٩٨) معلمًا ومعلمة من إدارات محافظة الدقهلية، وقد أسفرت الدراسة عن

وجود تأثيرات عديدة لإلغاء التقويم البنائي في سلوكيات التلاميذ منها ما هو أكاديمي كانخفاض التحصيل، ومنها ما هو سلوكي كتمرد الطلاب على النظام داخل الفصل، ومنها ما هو مهني كانخفاض فاعلية المنزل والمدرسة في أداء الدور المنوط بهما، كما أن معلمي مراحل التعليم العام غير موافقين على إلغاء التقويم البنائي لما له من ميزات وآثار حسنة على سير العملية التعليمية.

- **واستهدفت دراسة روبرت وزملائه (Robert, & James, 1998)** التعرف على جدوى التقويم الشامل ودور الحقيبة التعليمية في تحسين أداء الطلاب، وقد أجريت الدراسة على طلاب بعض كليات الجامعة وعددهم ٢٥٠ طالب) تتراوح أعمارهم (١٨-٢١) وقد استخدم معهم نظام التقويم الشامل باستخدام الحقائب التعليمية، وقد أسفرت الدراسة عن وجود تأثير فعال للتقويم الشامل في تحسين أداء الطلاب بالجامعة مقارنة بأقرانهم في الكليات الأخرى التي لم تستخدم نظام التقويم الشامل والحقائب التعليمية.
- **وقام (George, 2001) بدراسة** استهدفت التعرف على آثار تطبيق التقويم الشامل على التحصيل، وكذا التعرف على أنواع الدعم الذي يقدم للمعلمين لمساعدتهم على تطبيق التقويم الشامل، وذلك في المناطق التي وضعت معاييرها متضمنة تطوير أداء المعلمين من خلال استخدام الحقائب التعليمية الإلكترونية، وقد أجريت الدراسة على (٢٧٥)معلمًا يعملون بمدارس ريفية، وقد أسفرت الدراسة عن أن عملية المتابعة من جانب الهيئات والمنظمات المنوط بها أمر التعليم كانت مهمة جدًا لحسن سير تطبيق منظومة التقويم الشامل، كما عبر المعلمون عن وجهة نظرهم في التقويم الشامل بأنه ساعد في تحسين تحصيل الطلاب.

وهدفت **دراسة (Anthony ., Milanowski,, Herbert & Heneman, 2001)** تقديم تقارير عن ردود أفعال المعلمين تجاه التنفيذ التجريبي لنظام جديد لتقييم المعلمين على أساس المعايير. وكان الهدف من هذا النظام أن يكون بمثابة الأساس لخطة جديدة للمعلمين ودفع المعرفة. وقد تم قياس ردود فعل المعلم باستخدام كل من المقابلة وطرق المسح. وخلصت الدراسة الاستطلاعية إلى قبول معايير التدريس، وتصور عملية التقييم على أنها عادلة والمقيّم بأنه قادر وموضوعي، وإدراك أن نظام التقييم كان له تأثير إيجابي. ومن خلال المقابلات، عدد المعلمون الجوانب الإيجابية والسلبية للنظام. في حين أن معظم المعلمين قبلوا معايير التقييم والحاجة إلى نظام التقييم، وأدرك الكثيرون أن النظام أضاف الكثير إلى أعباء عمل المعلمين. وبناءً على هذه النتائج، تم إجراء العديد من التغييرات في نظام التقييم الشامل قبل التنفيذ الكامل.

وللتعرف على كيفية فهم قادة المدارس المحليين للبرامج المعقدة المصممة لتقييم المعلمين والتدريس أجرى **ريتشارد وأخرون (Richard Halverson, Carolyn Kelley, Steven Kimball, 2004) دراسة** حيث تعتمد سياسات تقييم المعلمين الجديدة المستندة إلى المعايير على تزويد قادة المدارس والمعلمين بأطر مشتركة يمكن أن تكون بمثابة أساس لتحسين التعليم والتعلم في المدارس، وتم استخدام دراسات الحالة للمدارس في منطقة مدرسية كبيرة لفحص التنفيذ على مستوى المدرسة لنظام تقييم المعلم القائم على المعايير. على وجه التحديد، الطرق التي يركز بها قادة المدارس والمقاطعات على الميزات العديدة لإطار تقييم المعلمين في عملية التنفيذ، ويقومون باختيارها. ومن ثم ناقشت الدراسة الطرق التي تم بها اختيار السمات الرئيسية للعملية أو تجاهلها أو تكييفها وفقًا للسياق المدرسي.

أما دراسة كر يستوفر (Christopher, 2004 فاستهدفت التعرف على أهمية تدريب الطالب المعلم على استخدام الحقائب التعليمية والتقويم الشامل في رفع مستوى أدائه بعد التخرج، وقد أجريت الدراسة على عينة من طلاب قسم الرياضيات وعددهم (٨٠طالبا) تتراوح أعمارهم (١٨-٢٠)تم تتبعهم بعد العمل بالتدريس فلوحظ أن هؤلاء الطلاب كانوا يستخدمون طرق متنوعة في التدريس، ويوظفون المنهج بطريقة أفضل، وتفاعلهم مع طلابهم كان أفضل، وقد خلصت الدراسة إلى أن تدريب الطالب المعلم على استخدام الحقائب التعليمية يحسن من أدائه وتفاعله الإيجابي مع طلابه فيما بعد.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٧) التعرف على اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل ومدى تأثر هذه الاتجاهات بكل من النوع والمؤهل التعليمي ومكان العمل(ريف/ مدينة) ونوع المدرسة (فعالة/ غير فعالة) وكذا التعرف على معوقات تطبيق التقويم الشامل من وجهة نظر المعلمين، كما استهدفت أيضا التعرف على العلاقة بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل والرضا عن العمل، وقد أجريت الدراسة على عينة بلغت ٢١٦ معلما ومعلمة موزعة على متغيرات الدراسة طبق عليهم مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل، ومقياس معوقات تطبيق التقويم الشامل ،ومقياس الرضا عن العمل وقد أسفرت الدراسة عن وجود اتجاهات سالبة لدى المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل وأن هذه الاتجاهات لا تختلف باختلاف النوع ومكان العمل (ريف/مدينة) أو المؤهل التعليمي (متوسط — عالي) أو التفاعل بين مكان العمل والمؤهل أو نوع المدرسة (فعالة/غير فعالة) ،كما أسفرت الدراسة عن وجود العديد من المعوقات التي تحول دون التطبيق الجيد للتقويم الشامل منها ما يتصل بالجوانب المادية ومنها ما يتصل بالجوانب الفنية وطبيعة الإعداد والتدريب على تطبيقه، كما وجدت علاقة موجبة ضعيفة بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق

التقويم الشامل ودرجة رضاهم عن عملهم الذي وصف بأنه منخفض، وقد قدم الباحثان عددا من التوصيات والتطبيقات التربوية والبحوث المقترحة والتي تزيد من فعالية التقويم الشامل ورضا المعلمين عن عملهم.

وقام (العبدلي، ٢٠٠٧) بدراسة لتصور مديري المدارس الابتدائية لتطبيق خطة التقويم الشامل في محافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج أهمها تأكيد مديري المدارس على الدقة والمتابعة في تنفيذ خطة التقويم الشامل من جانب حضور المعلمين والالتزام بالعمل، إثارة التنافس بين الطلبة، تفهم المشكلات واكتشاف الطلبة الموهوبين، التزام الطالب بآداب الدين الإسلامي تشجيع الطلاب على التفكير الإبداعي والمهاري وتنمية الاتجاهات الإيجابية، تشجيع الطلبة على البحث والتقصي وتنمية الاتجاه الفكري والإبداعي الابتكاري، تأكيد تدريب المعلمين على إدارة الصف وانضباطه وتوصيل المادة العلمية بالطرائق والأساليب الحديثة وتأكيد التعلم التعاوني فمن المهم على كل معلم أن يمارس الأساليب والطرق العلمية الحديثة ويطبقها مع استخدام التقنيات التعليمية الحديثة التي تساعد على توضيح المادة العلمية وتوصيلها للطلاب وتأكيد القدرة على اتخاذ القرار المناسب، وأهم الصعوبات والعقبات التي تواجه تنفيذ خطة التقويم الشامل تكمن بشكل أساسي في مجال الطلاب والمعلمين إذ حصلت على أعلى وزن مئوي نسبى وهذا يدل على أن مديري المدارس الابتدائية لم يشاركوا المعلمين والطلبة في التخطيط والتنظيم والتوجيه والتقويم في تنفيذ خطة التقويم الشامل.كما خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصور مديري المدارس الابتدائية في تنفيذ خطة التقويم الشامل تعزى لمتغيرات: المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

واجرى (آل الشيخ، ٢٠١١) دراسة هدفت التعرف على دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية في المجالين الفني

والإداري وهي المرحلة التي تم تقويمها، والتعرف على ما حققه التقويم الشامل للمدرسة من الأهداف التي رسمتها خاصة فيما يتعلق بأداء مدير المدرسة. وتقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في زيادة فاعلية دور التقويم الشامل للمدرسة وذلك في ضوء بعض الخبرات العالمية والعربية في هذا المجال. وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج كان من أهمها: أن أفراد عينة الدراسة يرون بشكل عام أن دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين الأداء الفني لمدير المدرسة يأتي بدرجة كبيرة مما يشير إلى فاعلية دور التقويم الشامل للمدرسة كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات أفراد العينة تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي والدورات التدريبية وسنوات الخبرة في درجة الموافقة على دور التقويم الشامل في تحسين أداء مديري المدارس الفني والإداري في منطقة عسير التعليمية.

واستهدفت دراسة لورا وزملائها (Lura et al.,2011) تصميم نظام شامل لتقييم المعلمين بطريقة فعالة ومستدامة، تتحمل الدولة فيه مسؤولية الإشراف عليه، بحيث يكون الهدف النهائي هو تحسين ممارسات المعلمين في المدارس من أجل توفير فرص التعلم المهني المستهدفة وتوفيرها، وذلك من خلال بناء القدرات البشرية على جميع المستويات حتى تتمكن الولايات والمدارس من التعرف على المعلمين المتفوقين، ودعم المعلمين المحبطين والأقل نجاحًا، ومواصلة تطوير جميع المعلمين نحو إمكاناتهم الكاملة. إضافة إلى التحديات المتمثلة في إنشاء أنظمة شاملة لتقييم المعلمين ومنها العلاقة بين القادة والمعلمين. مما يوصي بضرورة بناء الثقة وضمان التعاون من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، بما في ذلك الوقت والصبر والمرونة لتعزيز تطوير الروابط المباشرة بين القادة والمعلمين.

أما دراسة (الروقي، ٢٠١٢) فهدفت الدراسة إلى معرفة واقع نظام التقويم الشامل المطبق بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية وفق معيار مناسب لتقييم نظام التقويم الشامل في ضوء إدارة الجودة الشاملة، والتعرف على مقترحات أفراد عينة الدراسة لتطوير نظام التقويم الشامل المطبق بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ،مع وضع تصور مقترح لتطوير نظام التقويم الشام للمدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء نتائج تطبيق المعيار والأطر النظرية، والتجارب العالمية وآراء ومقترحات أفراد عينة الدراسة. وقد استخدم الباحث في الدراسة الحالية المنهج الوصفي " المسحي"،والمنهج الوصفي "الوثائقي"،ومنهج تحليل النظم. وقد تكون مجتمع الدراسة من مشرفيالتقويمالشاملومديريومعلميمدارسالتعليمالعامالتيتمتقويمها.وقد كان من أهم نتائج الدراسة بالنسبة لواقع نظام التقويم الشامل تميز نظام التقويم الشامل بمجموعة من الإيجابيات أهمها يحدد مواطن القوة والضعف في المدارس، ويسهم في تحقيق أهداف السياسة التعليمية.

وهدفت دراسة بن عبد الرحمن(٢٠١٤). التعرف على اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظرهم رسالة المعلم – الاردن ولتحقيق أهداف الدراسة تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية متعددة المراحل من مدارس ثلاث مديريات تربية بمحافظتي جرش وإربد (مديرية جرش، إربد الأولى، بني كنانة) وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٦) معلمًا ومعلمة، وتم توزيعهم حسب المتغيرات الجنس، الدورات التدريبية، المؤهل التربوي، الخبرة. وأما أداة القياس فكانت عبارة عن استبانة تشمل الأجزاء: معلومات عامة، اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي، ومشكلات استخدام التقويم الواقعي. وتكون الجزء الثاني منها من (٣٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأظهرت نتائج الدراسة أن اتجاهات المعلمين نحو التقويم الواقعي

ككل، كانت إيجابية ولكن بدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لحجم المشكلات التي تواجههم في استخدام التقويم الواقعي كانت متوسطة أيضًا، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((α=0.05 تعزى لأثر الجنس ولصالح الذكور، والدورات التدريبية ولصالح الذين شاركوا فيها، وذلك على مقياس الاتجاهات، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((α=0.05 تعزى لأثر الجنس، والدورات التدريبية والمؤهل العلمي، والخبرة، والتفاعل بينها على مقياس المشكلات.

وأجرى عيسان والشيدي (٢٠١٨) دراسة بغرض الكشف عن درجة تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان وتكونت عينة الدراسة من ١٢٩ مشرفا تربوياً و١٣٧ معلماً أول ولتحقيق اهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي، وطُبقت استبانة مكونة من ٥٣ عبارة وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود درجة تطبيق كبيرة لمعايير الجودة في مجالات الموارد البشرية وشئون المتعلمين والتخطيط ، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة في تقديرات أفراد العينة حول درجة تطبيق معايير الجودة لصالح الاناث في جميع المجالات

تعقيب على الدراسات السابقة:

من العرض السابق يمكن استنتاج ما توصلت إليه الدراسات السابقة كما يلي:

١- أن التقويم الشامل بأدواته من حقائب تعليمية وملفات إنجاز من أحدث وسائل تقويم الطلاب.

٢- أن للتقويم الشامل أثر كبير في تحسين الأداء وزيادة التحصيل.

٣- أن التقويم الشامل له فنيات يجب تدريب المعلمين عليها حتى يفهموا المغزى منه.

٤- أن التدريب يؤتي ثماره إذا صاحبه اتجاهات إيجابية.

٥- استفاد الباحث من عرض الدراسات السابقة من بعض التجارب العربية والعالمية في نظام التقويم الشامل

وقد خلص الباحث من عرض الدراسات السابقة إلى أنه لا توجد دراسات حتى الآن في حدود اطلاع الباحث تناولت اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل ومدى تأثر هذه الاتجاهات ببعض المتغيرات **الديموغرافية** كما يدركها معلمي التعليم العام وهذا ما انفردت به هذه الدراسة.

فروض الدراسة:

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

١-تتمايز اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل بالإيجابية.

٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل (الأبعاد، والدرجة الكلية) تعزى إلى المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية التي يعملون بها.

ويتفرع من هذا الفرض، الفروض الفرعية التالية:

١) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية باختلاف سنوات الخبرة لديهم.

٢) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية باختلاف مؤهلاتهم العلمية.

٣) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية باختلاف المرحلة التعليمية التي يعملون بها.

٤) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتفاعل سنوات الخبرة والمؤهلات العلمية لدى المعلمين على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.

٥) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتفاعل سنوات الخبرة لدى المعلمين والمراحل التعليمية على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.

٦) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتفاعل المؤهلات العلمية لدى المعلمين والمراحل التعلمية على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.

٧) لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية لتفاعل سنوات الخبرة والمؤهلات التعليمية والمرحل التعليمية لدى المعلمين على اتجاهاتهم نحو التقويم الشامل بأبعاده الثلاثة ودرجته الكلية.

اجراءات الدراسة:

أولًا: عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٩٩) معلمًا من المراحل التعليمية المختلفة تم اختيارها بالطريقة العشوائية حيث وزعت وفقًا لمتغيرات البحث ووفقًا للجدول رقم (١):

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا للمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية

المؤهل / المرحلة	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	المجموع
ابتدائي	١٣	٥٢	٢	٦٧
متوسط	٠	٥٠	٠	٥٠
ثانوي	٢	٧٨	٢	٨٢
المجموع	**١٥**	**١٨٠**	**٤**	**١٩٩**

ثانيًا: أدوات الدراسة:

ذو المؤلف من ثلاثة أبعاد وهي:

- مقياس اتجاه المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل. (مندوه وأبو معطي،25:2007)

أ- الارتقاء بمستوى الطلاب، وكانت مفرداته:

(١٢،٣،١١،٥،٤٣،٤٢،٤١،٤٠،٣٩،٣٨،٣٧،٣٦،٣٥،٣٤،٣٣،٣٠،٢٩،٢٤،٢٣،٢٠،١٠)

عدد البنود ٢١

ب-تحسين العملية التعليمية، وكانت مفرداته:

(٧،٦،٤،٢،٣١،٢٨،٢٥،١٩،١٧،١٦،١٤) عدد البنود ١١

ج-تحسين عملية التقويم، وكانت مفرداته:

(٨،٩،١٣،١،٤٥،٤٤،٣٢،٢٧،٢٦،٢٢،٢١،١٨،١٥) عدد البنود ١٣

ثالثا: التحقق من صدق وثبات أدوات الدراسة:

- مقياس اتجاه المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل:

توصل معدا المقياس (مندوه وأبو معطي،2007) إلى وضع (٤٥) مفردة تقيس اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل وتتحدد درجة الفرد على المقياس من خلال اختيار بديل واحد من ثلاث بدائل هي: موافق تمامًا، موافق إلى حد ما، غير موافق. حيث تتراوح درجتها من (٣ إلى ١)، إذ تشير الدرجة المرتفعة على اتجاه إيجابي. وأن الدرجة المنخفضة تشير الى الاتجاه السلبي

- صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المقياس، تم عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في كلية التربية أي كلية تربية وكم عددهم؟، إذ طُلب منهم إبداء رأيهم في فقرات المقياس من حيث: انتماء الفقرة للمقياس الكلي، ووضوح الفقرات، وسلامة اللغة، وإبداء أية تعديلات يرونها مناسبة، وأية

اقتراحات أخرى. وفي ضوء اقتراحات المحكمين وآرائهم، تمت إعادة صياغة بعض الفقرات لغويًا للتناسب مع ثقافة المجتمع السعودي، وعدلت بعض الفقرات، كما جرى دمج بعض الفقرات مع بعضها البعض بناءً على اقتراحات المحكمين. وبناءً على تلك التعديلات أصبح المقياس يتكون من (٤٥) فقرة، وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس لقياس اتجاه المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل.

- الصدق العاملي:

قام الباحث الحالي بإجراء تحليل عاملي باستخدام طريقة المكونات الرئيسيةPrincipal Components Analysis، مع التدوير المتعامد Varimax Rotation للعوامل، للبيانات الناتجة من استجابات أفراد عينة الدراسة عن فقرات المقياس. ويبين الجدول رقم (٢) قيم الجذور الكامنة، ونسبة التباين المفسر لكل عامل، وكذلك نسبة التباين المفسر التراكمية:

الجدول (٢) نتائج التحليل العاملي لاستجابات أفراد عينة الدراسة عن مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (٤٥) فقرة

رقم العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر %	نسبة التباين المفسر التراكمية %	عدد الفقرات الأكثر تشبعًا
1	12.35	45.1	45.1	21
2	3.81	19.16	64.26	11
3	3.70	16.1	80.36	13

يتضح من الجدول (٢) وجود ثلاثة عوامل، قيمة الجذر الكامن لكل منها تزيد عن واحد، وتفسر مجتمعة (80.36%) من التغير الحاصل في البيانات، وقد كانت قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (12.35) ويفسر ما نسبته (45.1%) من التباين الكلي، وهذا مؤشر على أنّ المقياس أحادي البعد، لأنّ ما يفسره العامل الأول أكثر من (20%). حيث يكون المقياس المعدّ أحادي البعد إذا كانت نسبة التباين المفسر من العامل الأول عالية مقارنةً مع ما يفسره العامل الثاني. وقد

استخلص الباحث من نتائج التحليل العاملي الخاصة بتشبع فقرات المقياس، من إمكانية تجميع العوامل في ثلاثة عوامل هي: الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب، الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية، والاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم.

- ثبات الاتساق الداخلي.

وفيه تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس. ويبين الجدول (٣) قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس:

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط درجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس

العامل	الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب	الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية	الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم
معامل الارتباط	0.99**	0.88**	0.93**
مستوى الدلالة	0.01		

يتضح من نتائج الجدول (٣) وجود معاملات ارتباط مرتفعة وذات دلالة إحصائية مما يدل على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق.

- الثبات:

تم حساب الثبات عن طريق إعادة التطبيق بفاصل زمني مقداره (أسبوعين) وعن طريق معامل ألفا كرونباخ فكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٤) التالي.

جدول (٤) قيم معاملات الثبات للمقياس

العامـــــــــل	معامل الثبات بطريقة	
	إعادة التطبيق	معامل ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطالب	0.95	0.97
الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية	0.78	0.77
الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم	0.81	0.84
المقياس كاملًا	0.94	0.96

يتضح من الجدول (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات جيدة ومرتفعة، إذ تعدّ هذه القيمة مؤشرًا جيدًا على تمتع المقياس بمعامل ثبات مناسب لتحقيق أغراض هذه الدراسة. ويمكن القول من خلال معامل ثبات (ألفا كرونباخ) المحسوب ومعامل ثبات الإعادة أنّ المقياس المعد يتمتع بثبات عالٍ، وأنه يمتاز بخصائص سيكومترية جيدة، وبالتالي يمكن الاعتماد عليه في الحصول على نتائج دقيقة.

- الأساليب الإحصائية:

استخدم الباحث في إجراء الدراسة واستخراج النتائج بعض الأساليب الإحصائية التالية.

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار كاي تربيع (χ^2) لحسن المطابقة لكل عبارة من عبارات مقياس اتجاهات المعلمين.

- تحليل التباين الثلاثي (التصميم العاملي ٣×٣×٣) للكشف عن دلالة الفروق إحصائيًا في المتغيرات التابعة وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

تحليل نتائج الفرضين الأول والثاني وتفسيرهما:

أولًا: النتائج المتعلقة بالفرض الاول:

- تتمايز اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل بالإيجابية.
- النتائج الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية:

استخدم الباحث قيمة التكرارات ومدى موافقة معلمي المرحلة الابتدائية (ن =٦٧) على عبارات المقياس، وكذلك النسبة المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، كما حسبت χ^2 لحسن المطابقة لكل عبارة من عبارات المقياس وجاءت النتائج كما هو موضح في الجدول رقم (٥):

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية، وقيمة $\chi 2$ لكل مفردة من مفردات المقياس ودرجة الموافقة على فقرات مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (معلمي المرحلة الابتدائية (ن=٦٧).

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
١	يعالج عيوب طرق التقويم التقليدية.	ت	١٤	٣٩	١٤	٢.٠	٠.٦٥	١٨.٦٥٧	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٠.٠
		%	٢٠.٩	٥٨.٢	٢٠.٩						
٢	له إيجابيات كثيرة في تحسين التعليم	ت	١٦	٣١	٢٠	٢.٠٥٧	٠.٧٣٦	٥.٤٠٣	٠.٦٧	موافق لحد ما	٧.٠
		%	٢٣.٩	٤٦.٣	٢٩.٩						
٣	يمثل عبء إضافي على كاهل المعلم.	ت	١١	٢٩	٢٧	٢.٢٣٨	٠.٧١٩	٨.٧١٦	٠.٠١٣	موافق لحد ما	١.٠
		%	١٦.٤	٤٣.٣	٤٠.٣						
٤	يتعارض مع الجدول الزمني لتنفيذ المقرر.	ت	١٦	٣١	٢٠	٢.٠٥٩	٠.٧٣٦	٥.٤٠٣	٠.٦٧	موافق لحد ما	٦.٠
		%	٢٣.٩	٤٦.٣	٢٩.٩						
٥	يهتم بالشكل على حساب المادة العلمية.	ت	٢٤	٢٨	١٥	١.٨٦٥	٠.٧٥٦	٣.٩٧٠	٠.١٣٧	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٣٥.٨	٤١.٨	٢٢.٤						
٦	يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة.	ت	١٤	٣٠	٢٣	٢.١٣٤	٠.٧٣٦	٥.٧٦١	٠.٠٥٦	موافق لحد ما	٣.٠
		%	٢٠.٩	٤٤.٨	٣٤.٣						
٧	يحسن توظيف المقررات الدراسية.	ت	١٩	٣٠	١٨	١.٩٨٥	٠.٧٤٨	٣.٩٧٠	٠.١٣٧	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٨.٤	٤٤.٨	٢٦.٩						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٨	يجعل أسرة المدرسة تعمل في منظومة متكاملة.	ت	١٥	٣٨	١٤	١.٩٨٥	٠.٦٦٢	١٦.٥٠٧	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٢.٤	٥٦.٧	٢٠.٩						
٩	يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه.	ت	١٦	٢٤	٢٧	٢.١٦٤	٠.٧٩٠	٢.٨٩٦	٠.٢٤٠	موافق لحد ما	٢.٠
		%	٢٣.٩	٣٥.٨	٤٠.٣						
١٠	يقلل من مشكلة الدروس الخصوصية.	ت	٢١	٢٤	٢٢	٢.٠١٤	٠.٨٠٧	٢.٩	٠.٩٠٠	موافق لحد ما	٩.٠
		%	٣١.٣	٣٥.٨	٣٢.٨						
١١	يستخدم فنيات بسيطة في تقويم الطلاب.	ت	١٤	٣٥	١٨	٢.٠٥٩	٠.٦٩٣	١١.١٣٤	٠.٠٠٤**	موافق لحد ما	٦.٠
		%	٢٠.٩	٥٢.٢	٢٦.٩						
١٢	يربط المدرسة بالمنزل والمجتمع.	ت	٢٥	٢٨	١٤	١.٨٣٥	٠.٧٥٠	٤.٨٦٦	٠.٠٨٨	موافق لحد ما	٢٢.٠
		%	٣٧.٣	٤١.٨	٢٠.٩						
١٣	يستخدم أساليب متعددة في تقويم الطلاب.	ت	١٤	٣٤	١٩	٢.٠٧٤	٠.٧٠٣	٩.٧٠١	٠.٠٠٨**	موافق لحد ما	٥.٠
		%	٢٠.٩	٥٠.٧	٢٨.٤						
١٤	يحسن علاقة الطالب بالمعلم.	ت	٢٦	٢٣	١٨	١.٨٨٠	٠.٨٠٧	١.٤٦٣	٠.٤٨١	موافق لحد ما	١٩.٠
		%	٣٨.٨	٣٤.٣	٢٦.٩						
١٥	يجب تعميمه على كل المراحل لأنه يعد الطالب لسوق العمل.	ت	٣٤	٢٣	١٠	١.٦٤١	٠.٧٣٢	١٢.٩٢٥	٠.٠٠٢**	موافق لحد ما	٢٦.٠
		%	٥٠.٧	٣٤.٣	١٤.٩						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
١٦	يرفع من جودة العملية التعليمية.	ت	١٦	٣٧	١٤	١.٩٧٠	٠.٦٧٣	١٤.٥٣٧	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٢٣.٩	٥٥.٢	٢٠.٩						
١٧	يكشف عن مواهب وقدرات الطلاب المختلفة.	ت	٢٢	٢٩	١٦	١.٩١٠	٠.٧٥٣	٣.٧٩١	٠.١٥٠	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٣٢.٨	٤٣.٣	٢٣.٩						
١٨	يقلل من رهبة الامتحانات النهائية.	ت	١٥	٢٦	٢٦	٢.١٦٤	٠.٧٧٠	٣.٦١٢	٠.١٦٤	موافق لحد ما	٢.٠
		%	٢٢.٤	٣٨.٨	٣٨.٨						
١٩	يعوق سير العملية التعليمية	ت	٢٥	٣٠	١٢	١.٨٠٦	٠.٧٢٢	٧.٧٣١	٠.٠٢١	موافق لحد ما	٢٤.٠
		%	٣٧.٣	٤٤.٨	١٧.٩						
٢٠	يهتم بالعمليات العقلية العليا لدى الطلاب.	ت	٢٢	٣٣	١٢	١.٨٥٠	٠.٧٠١	٩.٨٨١	٠.٠٠٧**	موافق لحد ما	٢١.٠
		%	٣٢.٨	٤٩.٣	١٧.٩						
٢١	يزيد من اعتماد الطلاب على المعلم.	ت	١٩	٢٩	١٩	٢.٠	٠.٧٥٨	٢.٩٨٥	٠.٢٢٥	موافق لحد ما	١٠.٠
		%	٢٨.٤	٤٣.٣	٢٨.٤						
٢٢	يزيد من تعاون الطلاب مع بعضهم البعض.	ت	١٥	٣٦	١٦	٢.٠١٩	٠.٦٨٥	١٢.٥٦٧	٠.٠٠٢**	موافق لحد ما	٨.٠
		%	٢٢.٤	٥٣.٧	٢٣.٩						
٢٣	يجعل الطالب أكثر حرية في أداء ما يحب.	ت	١٤	٣١	٢٢	٢.١١٤	٠.٧٢٨	٦.٤٧٨	٠.٠٣٩	موافق لحد ما	٤.٠
		%	٢٠.٩	٤٦.٣	٣٢.٨						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٢٤	يجعل الطالب متعلما ذاتيا (يعتمد على نفسه في التعلم).	ت	١٨	٣٤	١٥	١.٩٥٢	٠.٧٠٥	٩.٣٤٣	٠.٠٠٩**	موافق لحد ما	١٤.٠
		%	٢٦.٩	٥٠.٧	٢٢.٤						
٢٥	يكشف باستمرار عن مدى تقدم مستوى الطالب.	ت	١٩	٢٨	٢٠	٢.٠١٤	٠.٧٦٨	٢.١٧٩	٠.٣٣٦	موافق لحد ما	٩.٠
		%	٢٨.٤	٤١.٨	٢٩.٩						
٢٦	يجعل الطالب أكثر ارتباطا بالواقع.	ت	١٨	٣٢	١٧	١.٩٨٥	٠.٧٢٨	٦.٢٩٩	٠.٠٤٣	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٦.٩	٤٧.٨	٢٥.٤						
٢٧	يجعل عملية التقويم أكثر موضوعية.	ت	٢٢	٣١	١٤	١.٨٨٠	٠.٧٢٨	٦.٤٧٨	٠.٠٣٩	موافق لحد ما	١٩.٠
		%	٣٢.٨	٤٦.٣	٢٠.٩						
٢٨	يحتفظ بسجل إنجاز الطالب ليكون دافعا باستمرار للتحسن.	ت	١٦	٣٩	١٢	١.٩٤٠	٠.٦٤٨	١٩.٠١٥	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٢٣.٩	٥٨.٢	١٧.٩						
٢٩	يجعل الطالب أكثر فاعلية داخل الفصل الدراسي.	ت	١٩	٣٠	١٨	١.٩٨٥	٠.٧٤٨	٣.٩٧٠	٠.١٣٧	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٨.٤	٤٤.٨	٢٦.٩						
٣٠	يدفع الطالب لممارسة أنشطة مختلفة داخل المدرسة.	ت	٢١	٣٠	١٦	١.٩٢٥	٠.٧٤٤	٤.٥٠٧	٠.١٠٥	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٣١.٣	٤٤.٨	٢٣.٩						
٣١	يحسن من مستوى الأداء داخل المدرسة.	ت	١٤	٤١	١٢	١.٩٧٠	٠.٦٢٦	٢٣.٤٩٣	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٢٠.٩	٦١.٢	١٧.٩						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٣٢	أنسب طريقة للتقويم في ظل الظروف الحالية.	ت	٢٦	٢٩	١٢	١.٧٩١	٠.٧٢٩	٧.٣٧٣	٠.٠٢٥	موافق لحد ما	٢٥.٠
		%	٣٨.٨	٤٣.٣	١٧.٩						
٣٣	يقدم تغذية راجعة مناسبة عن أداء الطالب.	ت	٢١	٣١	١٥	١.٩١٠	٠.٧٣٣	٥.٨٥١	٠.٠٥٤	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٣١.٣	٤٦.٣	٢٢.٤						
٣٤	يزيد من إقبال الطالب على الدراسة.	ت	٢٢	٣٢	١٣	١.٨٦٥	٠.٧١٥	٨.٠٩٠	٠.٠١٨	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٣٢.٨	٤٧.٨	١٩.٤						
٣٥	يهتم بجوانب شخصية الطالب المختلفة.	ت	١٨	٣٧	١٢	١.٩١٠	٠.٦٦٨	١٥.٢٥٤	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٢٦.٩	٥٥.٢	١٧.٩						
٣٦	يخلق تنافس محمود بين الطلاب.	ت	٢٢	٣٢	١٣	١.٨٦٥	٠.٧١٥	٨.٠٩٠	٠.٠١٨	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٣٢.٨	٤٧.٨	١٩.٤						
٣٧	يستثمر طاقات الطلاب بطريقة جيدة.	ت	٢٠	٣٢	١٥	١.٩٢٥	٠.٧٢٤	٦.٨٣٦	٠.٠٣٣	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٢٩.٩	٤٧.٨	٢٢.٤						
٣٨	يوفر قدرا من المتابعة لأداء المعلمين.	ت	١٧	٣٩	١١	١.٩١٠	٠.٦٤٥	١٩.٤٦٣	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٢٥.٤	٥٨.٢	١٦.٤						
٣٩	يطور من أسلوب تفكير الطلاب.	ت	١٨	٣٢	١٧	١.٩٨٥	٠.٧٢٨	٦.٢٩٩	٠.٠٤٣	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٦.٩	٤٧.٨	٢٥.٤						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٤٠	يمكن المعلم من الكشف عن نواحي القصور في أداء الطالب.	ت	١٦	٣٨	١٣	١.٩٥٥	٠.٦٦١	١٦.٦٨	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٣.٠
		%	٢٣.٩	٥٦.٧	١٩.٤						
٤١	يجعل الطالب متعلما نشطا وإيجابيًا.	ت	٢٢	٢٨	١٧	١.٩٢٤	٠.٧٦٥	٢.٧١٦	٠.٢٥٧	موافق لحد ما	١٧.٠
		%	٣٢.٨	٤١.٨	٢٥.٤						
٤٢	يدفع الطالب للبحث عن المعلومات من مصادر متعددة.	ت	٢٧	٢٥	١٥	١.٨٢٠	٠.٧٧٧	٣.٧٠١	٠.١٥٧	موافق لحد ما	٢٣.٠
		%	٤٠.٣	٣٧.٣	٢٢.٤						
٤٣	يراعى ما بين الطالب من فروق فردية.	ت	٢١	٣١	١٥	١.٩١٠	٠.٧٣٣	٥.٨٥١	٠.٠٥٤	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٣١.٣	٤٦.٣	٢٢.٤						
٤٤	يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب.	ت	١١	٣٤	٢٢	٢.١٦٤	٠.٦٨٧	١١.٨٥١	٠.٠٠٣**	موافق لحد ما	٢.٠
		%	١٦.٤	٥٠.٧	٣٢.٨						
٤٥	يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية.	ت	٢٠	٢٧	٢٠	٢.٠	٠.٧٧٨	١.٤٦٣	٠.٤٨١	موافق لحد ما	١٠.٠
		%	٢٩.٩	٤٠.٣	٢٩.٩						
	الأداء الكلي					١.٩٧	٠.٣٨٠	–		موافق لحد ما	

** تعني: دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.01)

اتضح من الجدول ٥:

أنّ جميع فقرات المقياس قد حازت على درجة موافق لحد ما من التقدير. وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم(٣) والتي تنص على: " يمثل عبء إضافي على كاهل المعلم " بمتوسط حسابي مقداره (٢.٢٣٨) وانحراف معياري مقداره (٠.٧١٩)، وهذه النتيجة منطقية ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن تطبيق التقويم الشامل فكرة مستحدثة على عكس ما اعتاد عليه المعلمون، ويتطلب جهدًا إضافيًا من جانب المعلمين لذا فقد كانت الاتجاهات سالبة رغم ما تتفق عليه الدراسات والأطر النظرية عن أهمية التقويم الشامل، مثل دراسة (الروقي، ٢٠١٢) ، (الحربي،٢٠٠٧)، (صادق. آمال، أبو حطب. فؤاد، ١٩٩٤)، (جابر، ١٩٩٤)،(George, 2001)،(Marilyn, 2005)، كما أن التحول من شيء مألوف الى آخر جديد غالبًا ما يقابل بالرفض ويأخذ وقتًا طويلًا حتى يعتاد عليه الأفراد كون هناك العديد من المتطلبات تلقى على عاتق معلمي المرحلة الابتدائية مثل: التحضير اليومي، وتصحيح الواجبات، ورصد ومتابعة الطلبة ونحو ذلك، وبالتالي فإن أي جهد إضافي سيكون بمثابة عبء آخر على المعلم، وعليه فإنّ ممارسة تطبيق التقويم الشامل – على الرغم من أهميته سيكون بمثابة جهد إضافي على المعلم. كما أن تطبيق التقويم الشامل بالرغم من أنه من وجهة نظرهم يمثل عبئًا كبيرًا على المعلم في الوقت الذي لا يجدون أي تقدير مادي أو معنوي من قبل القائمين على العملية التعليمية مما جعلهم يعيشون حالة من الاحباط،كما أنهم جميعًا لم يتدربوا التدريب الكافي على تطبيقه أو توظيفه بطريقة فعالة لاستثمار طاقات التلاميذ ومواهبهم فهم يرون أنه عمل روتيني يضاف الى جملة الأعمال الروتينية المثقل بها كاهل المعلم في الوقت الحالي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلًا من (Szymanski, et.al, 2005; 7-17)،ودراسة (Christopher, 2004: 392-4118)، والتي وجهت الأنظار الى ضرورة

تدريب المعلمين التدريب الكافي على تطبيق التقويم الشامل وكذلك توفير الإمكانات اللازمة;فالمؤهل التعليمي العالي بالرغم من أن الحاصلين عليه تلقوا مقررات كثيرة تحث علي ضرورة أن يكون التقويم شاملا إلا أنه يبدو أن معوقات هذا النظام الجديد كانت أقوى أثرًا على المعلمين.

وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرات التي تحمل الأرقام (٩)، و(١٨)، و(٤٤)، وقد نصت الفقرة رقم (٩) على: "يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه"، وهذا يتأتى من خلال التقويم الشامل بجميع عناصره وأدواته، فهناك طريقة تدريس تلائم موقف تعليمي معين، في حين هناك طريقة تدريس أخرى تلائم موقف تعليمي آخر، الأمر الذي يفرض على المعلم من اختيار الطريقة المناسبة في التقويم تبعًا لاختلاف المواقف التعليمية، مما يمهد الطريق أمام المعلم للوقوف على طريقة تدريسه وتقويمها. ونصت الفقرة رقم (١٨) على: "يقلل من رهبة الامتحانات النهائية"، كونه في التقويم الشامل يكون تقويم الطلبة باستخدام أدوات قياس متعددة وفي مواقف متنوعة أيضًا. ونصت الفقرة رقم (٤٤) على: "يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب"، وقد يكون السبب في ذلك كون المعلمين ينتهجون طريقة محددة لتقويم طلبة المرحلة الابتدائية، كما أن أدوات التقويم في التقويم الشامل متنوعة، وبالتالي قد تجعل المعلم في هذه المرحلة في حيرة من أمره عند اختيار وسيلة التقويم المناسبة، كونه يريد وسيلة تقويم تتلاءم مع طلبة المرحلة الابتدائية. (الأخضر، ٢٠٠٨)

ويمكن أن نستنتج من هذه النتيجة أنه ينبغي تهيئة المعلمين واستطلاع آرائهم قبل تطبيق أي نظام جديد لضمان وجود اتجاهات ايجابية كافية لتفعيل هذا النظام.

النتائج الخاصة بمعلمي المرحلة المتوسطة:

تم حساب تكرارات مدى موافقة معلمي المرحلة المتوسطة على عبارات المقياس، وكذلك النسب المئوية، والمتوسطات، والانحرافات المعيارية، كما حسبت قيمة χ^2لحسن المطابقة لكل عبارة من عبارات مقياس اتجاهات المعلمين في المرحلة المتوسطة (ن=٥٠) نحو تطبيق التقويم الشامل كما هو موضح في الجدول رقم(٦) التالي.

جدول (٦)التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على فقرات مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (معلمي المرحلة المتوسطة ن= ٥٠).

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
١	يعالج عيوب طرق التقويم التقليدية.	ت	١٦	٢٤	١٠	١.٨٨	٠.٧١٨	٥.٩٢٠	٠.٠٥٢	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٣٢.٠	٤٨.٠	٢٠.٠						
٢	له إيجابيات كثيرة في تحسين التعليم	ت	١٣	٢٥	١٢	١.٩٨	٠.٧١٤	٦.٢٨٠	٠.٠٤٣	موافق لحد ما	١٣.٠
		%	٢٦.٠	٥٠.٠	٢٤.٠						
٣	يمثل عبء إضافي على كاهل المعلم.	ت	٩	٢٠	٢١	٢.٢٤	٠.٧٤٣	٥.٣٢٠	٠.٠٧٠	موافق لحد ما	٢.٠
		%	١٨.٠	٤٠.٠	٤٢.٠						
٤	يتعارض مع الجدول الزمني لتنفيذ المقرر.	ت	١١	١٩	٢٠	٢.١٨	٠.٧٧٤	٢.٩٢٠	٠.٢٣٢	موافق لحد ما	٥.٠
		%	٢٢.٠	٣٨.٠	٤٠.٠						
٥	يهتم بالشكل على حساب المادة العلمية.	ت	١٠	٢٢	١٨	٢.١٦	٠.٧٣٨	٤.٤٨٠	٠.١٠٦	موافق لحد ما	٦.٠
		%	٢٠.٠	٤٤.٠	٣٦.٠						
٦	يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة.	ت	٨	١٢	٣٠	٢.٤٤	٠.٧٦٠	١٦.٤٨٠	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١.٠
		%	١٦.٠	٢٤.٠	٦٠.٠						
٧	يحسن توظيف المقررات الدراسية.	ت	١٣	١٧	٢٠	٢.١٤	٠.٨٠٨	١.٤٨٠	٠.٤٧٧	موافق لحد ما	٧.٠
		%	٢٦.٠	٣٤.٠	٤٠.٠						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٨	يجعل أسرة المدرسة تعمل في منظومة متكاملة.	ت	١٨	٢١	١١	١.٨٦	٠.٧٥٦	٣.١٦٠	٠.٢٠٦	موافق لحد ما	١٩.٠
		%	٣٦.٠	٤٢.٠	٢٢.٠						
٩	يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه.	ت	١٠	٢٠	٢٠	٢.٢	٠.٧٥٥	٤.٠٠٠	٠.١٣٥	موافق لحد ما	٤.٠
		%	٢٠.٠	٤٠.٠	٤٠.٠						
١٠	يقلل من مشكلة الدروس الخصوصية.	ت	٢٠	١٥	١٥	١.٩	٠.٨٣٩	١.٠٠٠	٠.٦٠٧	موافق لحد ما	١٧.٠
		%	٤٠.٠	٣٠.٠	٣٠.٠						
١١	يستخدم فنيات بسيطة في تقويم الطلاب	ت	١٢	٢٦	١٢	٢.٠	٠.٦٩٩	٧.٨٤٠	٠.٠٢٠	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٢٤.٠	٥٢.٠	٢٤.٠						
١٢	يربط المدرسة بالمنزل والمجتمع.	ت	١٨	٢٤	٨	١.٨	٠.٦٩٩	٧.٨٤٠	٠.٠٢٠	موافق لحد ما	٢١.٠
		%	٣٦.٠	٤٨.٠	١٦.٠						
١٣	يستخدم أساليب متعددة في تقويم الطلاب.	ت	٩	٢٧	١٤	٢.١	٠.٦٧٧	١٠.٣٦٠	٠.٠٠٦**	موافق لحد ما	٩.٠
		%	١٨.٠	٥٤.٠	٢٨.٠						
١٤	يحسن علاقة الطالب بالمعلم.	ت	١٣	٢٦	١١	١.٩٦	٠.٦٩٨	٧.٩٦٠	٠.٠١٩	موافق لحد ما	١٤.٠
		%	٢٦.٠	٥٢.٠	٢٢.٠						
١٥	يجب تعميمه على كل المراحل لأنه يعد الطالب لسوق العمل.	ت	١٩	١٧	١٤	١.٩	٠.٨١٤	٧.٦٠	٠.٦٨٤	موافق لحد ما	١٧.٠
		%	٣٨.٠	٣٤.٠	٢٨.٠						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
١٦	يرفع من جودة العملية التعليمية.	ت	١٧	٢٢	١١	١.٨٨	٠.٧٤٦	٣.٦٤٠	٠.١٦٢	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٣٤.٠	٤٤.٠	٢٢.٠						
١٧	يكشف عن مواهب وقدرات الطلاب المختلفة.	ت	٢٢	١٣	١٥	١.٨٦	٠.٨٥٧	٢.٦٨٠	٠.٢٦٢	موافق لحد ما	١٩.٠
		%	٤٤.٠	٢٦.٠	٣٠.٠						
١٨	يقلل من رهبة الامتحانات النهائية.	ت	١٦	٢١	١٣	١.٩٤	٠.٧٦٦	١.٩٦٠	٠.٣٧٥	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٣٢.٠	٤٢.٠	٢٦.٠						
١٩	يعوق سير العملية التعليمية.	ت	١٨	٢٢	١٠	١.٨٤	٠.٧٣٨	٤.٤٨٠	٠.١٠٦	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٣٦.٠	٤٤.٠	٢٠.٠						
٢٠	يهتم بالعمليات العقلية العليا لدى الطلاب.	ت	١٣	٢٤	١٣	٢.٠	٠.٧٢٨	٤.٨٤٠	٠.٠٨٩	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٢٦.٠	٤٨.٠	٢٦.٠						
٢١	يزيد من اعتماد الطلاب على المعلم.	ت	١٤	٢٤	١٢	١.٩٦	٠.٧٢٧	٤.٩٦٠	٠.٠٨٤	موافق لحد ما	١٤.٠
		%	٢٨.٠	٤٨.٠	٢٤.٠						
٢٢	يزيد من تعاون الطلاب مع بعضهم البعض.	ت	١٠	٣٢	٨	١.٩٦	٠.٦٠٤	٢١.٢٨٠	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٤.٠
		%	٢٠.٠	٦٤.٠	١٦.٠						
٢٣	يجعل الطالب أكثر حرية في أداء مايحب.	ت	٢٨.٠	٤٦.٠	٢٦.٠	١.٩٨	٠.٧٤٢	٣.٦٤٠	٠.١٦٢	موافق لحد ما	١٣.٠
		%	٢٨.٠	٤٦.٠	٢٦.٠						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٢٤	يجعل الطالب متعلما ذاتيا (يعتمد على نفسه في التعلم).	ت	١٠	٢٨	١٢	٢.٠٤	٠.٦٦٨	١١.٦٨٠	٠.٠٠٣**	موافق لحد ما	١٠.٠
		%	٢٠.٠	٥٦.٠	٢٤.٠						
٢٥	يكشف باستمرار عن مدى تقدم مستوى الطالب	ت	١١	٢٧	١٢	٢.٠٢	٠.٦٨٤	٩.٦٤٠	٠.٠٠٨**	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٢.٠	٥٤.٠	٢٤.٠						
٢٦	يجعل الطالب أكثر ارتباطا بالواقع.	ت	١٣	٢٧	١٠	١.٩٤	٠.٦٨٢	٩.٨٨٠	٠.٠٠٧**	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٢٦.٠	٥٤.٠	٢٠.٠						
٢٧	يجعل عملية التقويم أكثر موضوعية.	ت	١٥	٢٦	٩	١.٨٨	٠.٦٨٩	٨.٩٢٠	٠.٠١٢	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٣٠.٠	٥٢.٠	١٨.٠						
٢٨	يحتفظ بسجل إنجاز الطالب ليكون دافعا باستمرار للتحسن	ت	١٥	٢٤	١١	١.٩٢	٠.٧٢٣	٥.٣٢٠	٠.٠٧٠	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٣٠.٠	٤٨.٠	٢٢.٠						
٢٩	يجعل الطالب أكثر فاعلية داخل الفصل الدراسي.	ت	١٣	٢٣	١٤	٢.٠٢	٠.٧٤٢	٣.٦٤٠	٠.١٦٢	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٦.٠	٤٦.٠	٢٨.٠						
٣٠	يدفع الطالب لممارسة أنشطة مختلفة داخل المدرسة.	ت	١٣	٢٥	١٢	١.٩٨	٠.٧١٤	٦.٢٨٠	٠.٠٤٣	موافق لحد ما	١٣.٠
		%	٢٦.٠	٥٠.٠	٢٤.٠						
٣١	يحسن من مستوى الأداء داخل المدرسة.	ت	١٢	٢٦	١٢	٢.٠	٠.٦٩٩	٧.٨٤٠	٠.٠٢٠	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٢٤.٠	٥٢.٠	٢٤.٠						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٣٢	أنسب طريقة للتقويم في ظل الظروف الحالية.	ت	١٦	٢٣	١١	١.٩	٠.٧٣٥	٤.٣٦٠	٠.١١٣	موافق لحد ما	١٧.٠
		%	٣٢.٠	٤٦.٠	٢٢.٠						
٣٣	يقدم تغذية راجعة مناسبة عن أداء الطالب	ت	٣٢.٠	٤٢.٠	٢٦.٠	١.٩٤	٠.٧٦٦	١.٩٦٠	٠.٣٧٥	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٣٢.٠	٤٢.٠	٢٦.٠						
٣٤	يزيد من إقبال الطالب على الدراسة.	ت	١٤	٢٤	١٢	١.٩٦	٠.٧٢٧	٤.٩٦٠	٠.٠٨٤	موافق لحد ما	١٤.٠
		%	٢٨.٠	٤٨.٠	٢٤.٠						
٣٥	يهتم بجوانب شخصية الطالب المختلفة	ت	٨	٢٩	١٣	٢.١	٠.٦٤٦	١٤.٤٤٠	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	٩.٠
		%	١٦.٠	٥٨.٠	٢٦.٠						
٣٦	يخلق تنافس محمود بين الطلاب.	ت	١٥	٢٥	١٠	١.٩	٠.٧٠٧	٧.٠٠٠	٠.٠٣٠	موافق لحد ما	١٧.٠
		%	٣٠.٠	٥٠.٠	٢٠.٠						
٣٧	يستثمر طاقات الطلاب بطريقة جيدة.	ت	١٥	٢٢	١٣	١.٩٦	٠.٧٥٤	٢.٦٨٠	٠.٢٦٢	موافق لحد ما	١٤.٠
		%	٣٠.٠	٤٤.٠	٢٦.٠						
٣٨	يوفر قدرا من المتابعة لأداء المعلمين.	ت	١١	٢٦	١٣	٢.٠٤	٠.٦٩٨	٧.٩٦٠	٠.٠١٩	موافق لحد ما	١٠.٠
		%	٢٢.٠	٥٢.٠	٢٦.٠						
٣٩	يطور من أسلوب تفكير الطلاب.	ت	١٦	٢١	١٣	١.٩٤	٠.٧٦٦	١.٩٦٠	٠.٣٧٥	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٣٢.٠	٤٢.٠	٢٦.٠						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٤٠	يمكن المعلم من الكشف عن نواحي القصور في أداء الطالب.	ت	١٢	٢٥	١٣	٢.٠٢	٠.٧١٤	٦.٢٨٠	٠.٠٤٣	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٤.٠	٥٠.٠	٢٦.٠						
٤١	يجعل الطالب متعلما نشطا وإيجابيا.	ت	١٢	٢٥	١٣	٢.٠٢	٠.٧١٤	٦.٢٨٠	٠.٠٤٣	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٢٤.٠	٥٠.٠	٢٦.٠						
٤٢	يدفع الطالب للبحث عن المعلومات من مصادر متعددة	ت	١٥	٢٤	١١	١.٩٢	٠.٧٢٣	٥.٣٢٠	٠.٠٠٧**	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٣٠.٠	٤٨.٠	٢٢.٠						
٤٣	يراعى ما بين الطالب من فروق فردية.	ت	١٣	٢٧	١٠	١.٩٤	٠.٦٨٢	٩.٨٨٠	٠.٠٠٧**	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٢٦.٠	٥٤.٠	٢٠.٠						
٤٤	يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب	ت	١٤	١٦	٢٠	٢.١٢	٠.٨٢٤	١.١٢٠	٠.٥٧١	موافق لحد ما	٨.٠
		%	٢٨.٠	٣٢.٠	٤٠.٠						
٤٥	يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية.	ت	١٠	١٩	٢١	٢.٢٢	٠.٧٦٣	٤.١٢٠	٠.١٢٧	موافق لحد ما	٣.٠
		%	٢٠.٠	٣٨.٠	٤٢.٠						
	الأداء الكلي					٢.٠٠	٠.٤٣٢			موافق لحد ما	

** تعني: دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.01)

اتضح من نتائج الجدول (٦):

أنّ جميع فقرات المقياس قد حازت على درجة موافق لحدٍ ما من التقدير. وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم (٦) والتي تنص على: " يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة" بمتوسط حسابي مقداره(٢.٤٤٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٦٠). وقد يكون السبب في حصول هذه الفقرة على المرتبة الأولى عند معلمي المرحلة المتوسطة، كون عملية انتقال الطالب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة تحتاج إلى ضرورة إعادة النظر جيدًا بالمناهج، حتى تتلاءم مع مراحل النمو المعرفي لدى الطلبة المختلفة، وبالتالي فإن تبني مشروع التقويم الشامل يمهد الطريق إلى عمل إعادة شاملة للمناهج في مرحلة التعليم المتوسط على وجه الخصوص.

وجاءت بالمرتبة الثانية الفقرة رقم(٣) والتي تنص على: "يمثل عبء إضافي على كاهل المعلم" بمتوسط حسابي مقداره(٢.٢٤٠) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٤٣). وينسجم ويتفق ذلك مع استجابة معلمي المرحلة الابتدائية (المرتبة الأولى)، فهناك العديد من الأعباء على المعلمين والتي تختلف باختلاف المرحلة الدراسية، وبالتالي فإنّ أي جهد آخر سيشكل عبء إضافي على المعلم، خصوصًا عند تبني سياسة تقويم جديدة لتقويم الطلبة. كما أن التحول من شيء مألوف الى آخر جديد غالبًا ما يقابل بالرفض ويأخذ وقتًا طويلًا حتى يعتاد عليه الأفراد.

النتائج الخاصة بمعلمي المرحلة الثانوية:

تم حساب تكرارات مدى موافقة معلمي المرحلة الثانوية على عبارات المقياس، وكذلك النسبة المئوية، كما حسبت قيمة χ^2لحسن المطابقة

لكل عبارة من عبارات مقياس اتجاهات المعلمين في المرحلة الثانوية (٨٢ معلم) نحو تطبيق التقويم الشامل كما هو موضح في الجدول رقم (٧)

جدول (٧) التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة على فقرات مقياس الاتجاه نحو تطبيق التقويم الشامل (معلمي المرحلة الثانوية:ن= ٨٢).

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
١	يعالج عيوب طرق التقويم التقليدية.	ت	٢٥	٤٣	١٤	١.٨٦٥	٠.٦٨٠	١٥.٦٨٣	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	١٠.٠
		%	٣٠.٥	٥٢.٤	١٧.١						
٢	له إيجابيات كثيرة في تحسين التعليم	ت	٢٤	٤٣	١٥	١.٨٩٠	٠.٦٨٥	١٤.٩٥١	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	٩.٠
		%	٢٩.٣	٥٢.٤	١٨.٣						
٣	يمثل عبء إضافي على كاهل المعلم.	ت	٣٨	٢٤	٢٠	١.٧٨٠	٠.٨١٦	٦.٥٣٧	٠.٠٣٨	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٤٦.٣	٢٩.٣	٢٤.٤						
٤	يتعارض مع الجدول الزمني لتنفيذ المقرر.	ت	٢٧	٣٥	٢٠	١.٩١٤	٠.٧٥٦	٤.١٢٢	٠.١٢٧	موافق لحد ما	٨.٠
		%	٣٢.٩	٤٢.٧	٢٤.٤						
٥	يهتم بالشكل على حساب المادة العلمية.	ت	٢١	٣١	٣٠	٢.١٠٩	٠.٧٨٥	٢.٢٢٠	٠.٣٣٠	موافق لحد ما	٣.٠
		%	٢٥.٦	٣٧.٨	٣٦.٦						
٦	يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة.	ت	١٢	٣٢	٣٨	٢.٣١٧	٠.٧١٧	١٣.٥٦١	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	١.٠
		%	١٤.٦	٣٩.٠	٤٦.٣						
٧	يحسن توظيف المقررات الدراسية.	ت	٢٢	٣٨	٢٢	٢.٠	٠.٧٣٧	٦.٢٤٤	٠.٠٤٤	موافق لحد ما	٤.٠
		%	٢٦.٨	٤٦.٣	٢٦.٨						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٨	يجعل أسرة المدرسة تعمل في منظومة متكاملة.	ت	٢٥	٣٨	١٩	١.٩٢٦	٠.٧٣٣	٦.٩٠٢	٠.٠٣٢	موافق لحد ما	٧.٠
		%	٣٠.٥	٤٦.٣	٢٣.٢						
٩	يفرض على المعلم ضرورة تحسين طريقة تدريسه.	ت	٢٧	٣١	٢٤	١.٩٦٣	٠.٧٩٢	٢.٩٠	٠.٦٣٧	موافق لحد ما	٥.٠
		%	٣٢.٩	٣٧.٨	٢٩.٣						
١٠	يقلل من مشكلة الدروس الخصوصية	ت	٣٢	٣١	١٩	١.٨٤١	٠.٧٧٧	٣.٨٢٩	٠.١٤٧	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٣٩.٠	٣٧.٨	٢٣.٢						
١١	يستخدم فنيات بسيطة في تقويم الطلاب.	ت	٢٩	٣٧	١٦	١.٨٤١	٠.٧٢٨	٨.٢٢٠	٠.٠١٦	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٣٥.٤	٤٥.١	١٩.٥						
١٢	يربط المدرسة بالمنزل والمجتمع.	ت	٣٣	٣٦	١٣	١.٧٥٦	٠.٧١٢	١١.٤٣٩	٠.٠٠٣**	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٤٠.٢	٤٣.٩	١٥.٩						
١٣	يستخدم أساليب متعددة في تقويم الطلاب	ت	٣٥	٣٢	١٥	١.٧٥٦	٠.٧٤٦	٨.٥١٢	٠.٠١٤	موافق لحد ما	١٨.٠
		%	٤٢.٧	٣٩.٠	١٨.٣						
١٤	يحسن علاقة الطالب بالمعلم.	ت	٣٧	٣٢	١٣	١.٧٠٧	٠.٧٢٨	١١.٧٣٢	٠.٠٠٣**	موافق لحد ما	٢١.٠
		%	٤٥.١	٣٩.٠	١٥.٩						
١٥	يجب تعميمه على كل المراحل لأنه يعد الطالب لسوق العمل.	ت	٤٣	٢٣	١٦	١.٦٧٠	٠.٧٨٦	١٤.٣٦٦	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	٢٣.٠
		%	٥٢.٤	٢٨.٠	١٩.٥						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
١٦	يرفع من جودة العملية التعليمية.	ت	٣٠	٣٣	١٩	١.٨٦٥	٠.٧٦٥	٣.٩٧٦	٠.١٣٧	موافق لحد ما	١٠.٠
		%	٣٦.٦	٤٠.٢	٢٣.٢						
١٧	يكشف عن مواهب وقدرات الطلاب المختلفة.	ت	٤٣	٢٥	١٤	١.٦٤٦	٠.٧٥٩	١٥.٦٨٣	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	٢٤.٠
		%	٥٢.٤	٣٠.٥	١٧.١						
١٨	يقلل من رهبة الامتحانات النهائية	ت	٣٣	٢٥	٢٤	١.٨٩٠	٠.٨٣١	١.٧٨٠	٠.٤١١	موافق لحد ما	٩.٠
		%	٤٠.٢	٣٠.٥	٢٩.٣						
١٩	يعوق سير العملية التعليمية	ت	٢٣	٤٠	١٩	١.٩٥١	٠.٧١٨	٩.٠٩٨	٠.٠١١	موافق لحد ما	٦.٠
		%	٢٨.٠	٤٨.٨	٢٣.٢						
٢٠	يهتم بالعمليات العقلية العليا لدى الطلاب	ت	٣٣	٣٧	١٢	١.٧٤٣	٠.٦٩٩	١٣.١٩٥	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٤٠.٢	٤٥.١	١٤.٦						
٢١	يزيد من اعتماد الطلاب على المعلم.	ت	٣٢	٣٥	١٥	١.٧٩٢	٠.٧٣٢	٨.٥١٢	٠.٠١٤	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٣٩.٠	٤٢.٧	١٨.٣						
٢٢	يزيد من تعاون الطلاب مع بعضهم البعض	ت	٣١	٣٩	١٢	١.٧٦٨	٠.٦٩٠	١٤.٠٧٣	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	١٧.٠
		%	٣٧.٨	٤٧.٦	١٤.٦						
٢٣	يجعل الطالب أكثر حرية في أداء ما يحب.	ت	٢٩	٤٠	١٣	١.٨٠٤	٠.٦٩٢	١٣.٤٨٨	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	١٤.٠
		%	٣٥.٤	٤٨.٨	١٥.٩						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٢٤	يجعل الطالب متعلما ذاتيا (يعتمد على نفسه في التعلم	ت	٣٧	٣٢	١٣	١.٧٠٧	٠.٧٢٨	١١.٧٣٢	٠.٠٠٣**	موافق لحد ما	٢١.٠
		%	٤٥.١	٣٩.٠	١٥.٩						
٢٥	يكشف باستمرار عن مدى تقدم مستوى الطالب	ت	٣٢	٣١	١٩	١.٨٤١	٠.٧٧٧	٣.٨٢٩	٠.١٤٧	موافق لحد ما	١٢.٠
		%	٣٩.٠	٣٧.٨	٢٣.٢						
٢٦	يجعل الطالب أكثر ارتباطا بالواقع.	ت	٣١	٣٧	١٤	١.٧٩٢	٠.٧١٥	١٠.٤١٥	٠.٠٠٥**	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٣٧.٨	٤٥.١	١٧.١						
٢٧	يجعل عملية التقويم أكثر موضوعية.	ت	٢٧	٤٠	١٥	١.٨٥٣	٠.٧٠٤	١١.٤٣٩	٠.٠٠٣**	موافق لحد ما	١١.٠
		%	٣٢.٩	٤٨.٨	١٨.٣						
٢٨	يحتفظ بسجل إنجاز الطالب ليكون دافعا باستمرار للتحسن	ت	٢٩	٣٣	٢٠	١.٨٩٠	٠.٧٦٩	٣.٢٤٤	٠.١٩٨	موافق لحد ما	٩.٠
		%	٣٥.٤	٤٠.٢	٢٤.٤						
٢٩	يجعل الطالب أكثر فاعلية داخل الفصل الدراسي.	ت	٣٢	٣٥	١٥	١.٧٩٢	٠.٧٣٢	٨.٥١٢	٠.٠١٤	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٣٩.٠	٤٢.٧	١٨.٣						
٣٠	يدفع الطالب لممارسة أنشطة مختلفة داخل المدرسة.	ت	٣٣	٣٧	١٢	١.٧٤٩	٠.٦٩٩	١٣.١٩٥	٠.٠٠١**	موافق لحد ما	١٩.٠
		%	٤٠.٢	٤٥.١	١٤.٦						
٣١	يحسن من مستوى الأداء داخل المدرسة.	ت	٢٧	٣٥	٢٠	١.٩١٤	٠.٧٥٦	٤.١٢٢	٠.١٢٧	موافق لحد ما	٨.٠
		%	٣٢.٩	٤٢.٧	٢٤.٤						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٣٢	أنسب طريقة للتقويم في ظل الظروف الحالية	ت	٣٢	٣٣	١٧	١.٨١٧	٠.٧٥٥	٥.٨٧٨	٠.٠٥٣	موافق لحد ما	١٣.٠
		%	٣٩.٠	٤٠.٢	٢٠.٧						
٣٣	يقدم تغذية راجعة مناسبة عن أداء الطالب	ت	٣٧	٢٥	٢٠	١.٧٩٢	٠.٨١٢	٥.٥٨٥	٠.٠٦١	موافق لحد ما	١٥.٠
		%	٤٥.١	٣٠.٥	٢٤.٤						
٣٤	يزيد من إقبال الطالب علىالدراسة	ت	٣٤	٣٢	١٦	١.٧٨٠	٠.٧٥٣	٧.١٢٢	٠.٠٢٨	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٣٥	٣٣	١٤						
٣٥	يهتم بجوانب شخصية الطالب المختلفة.	ت	٣٥	٣٣	١٤	١.٧٤٣	٠.٧٣٣	٩.٨٢٩	٠.٠٠٧**	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٤٢.٧	٤٠.٢	١٧.١						
٣٦	يخلق تنافس محمود بين الطلاب.	ت	٣٢	٣٩	١١	١.٧٤٣	٠.٦٨١	١٥.٥٣٧	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٣٩.٠	٤٧.٦	١٣.٤						
٣٧	يستثمر طاقات الطلاب بطريقة جيدة.	ت	٣٥	٣١	١٦	١.٧٦٨	٠.٧٥٨	٧.٣٤١	٠.٠٢٥	موافق لحد ما	١٧.٠
		%	٤٢.٧	٣٧.٨	١٩.٥						
٣٨	يوفر قدرا من المتابعة لأداء المعلمين.	ت	٣١	٣٨	١٣	١.٧٨٠	٠.٧٠٣	١٢.١٧١	٠.٠٠٢**	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٣٧.٨	٤٦.٣	١٥.٩						
٣٩	يطور من أسلوب تفكير الطلاب.	ت	٤٠	٢٨	١٤	١.٦٨٢	٠.٧٥١	١٢.٣٩٠	٠.٠٠٢**	موافق لحد ما	٢٢.٠
		%	٤٨.٨	٣٤.١	١٧.١						

الرقم	العبارة	ت	غير موافق	موافق إلى حد ما	موافق تماما	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة χ^2	الدلالة	درجة الموافقة	الرتبة
٤٠	يمكن المعلم من الكشف عن نواحي القصور في أداء الطالب.	ت	٣٤	٣٥	١٣	١.٧٤٣	٠.٧١٦	١١.٢٩٣	٠.٠٠٤**	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٤١.٥	٤٢.٧	١٥.٩						
٤١	يجعل الطالب متعلما نشطا وإيجابيا.	ت	٣٢	٣٩	١١	١.٧٤٣	٠.٦٨٥	١٥.٥٣٧	٠.٠٠٠**	موافق لحد ما	٢٠.٠
		%	٣٩.٠	٤٧.٦	١٣.٤						
٤٢	يدفع الطالب للبحث عن المعلومات من مصادر متعددة	ت	٣٥	٣٠	١٧	١.٧٨٠	٠.٧٧١	٦.٣١٧	٠.٠٤٢	موافق لحد ما	١٦.٠
		%	٤٢.٧	٣٦.٦	٢٠.٧						
٤٣	يراعى ما بين الطالب من فروق فردية.	ت	٣٠	٣٧	١٥	١.٨١٧	٠.٧٢٢	٩.٢٤٤	٠.٠١٠**	موافق لحد ما	١٣.٠
		%	٣٦.٦	٤٥.١	١٨.٣						
٤٤	يقيد حرية المعلم في اختيار وسيلة التقويم المناسبة للطلاب	ت	٢٣	٤٠	١٩	١.٩٥١	٠.٧١٨	٩.٠٩٨	٠.٠١١	موافق لحد ما	٦.٠
		%	٢٨.٠	٤٨.٨	٢٣.٢						
٤٥	يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية.	ت	١٨	٣٠	٣٤	٢.١٩٥	٠.٧٧٦	٥.٠٧٣	٠.٠٧٩	موافق لحد ما	٢.٠
		%	٢٢.٠	٣٦.٦	٤١.٥						
	الأداء الكلي					١.٨٤٠	٠.٤٦٧	–		موافق لحد ما	

** تعني: دال عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.01)

اتضح من نتائج الجدول (٧) ما يلي:

أنّ جميع فقرات المقياس قد حازت على درجة موافق لحد ما من التقدير. وقد جاءت بالمرتبة الأولى الفقرة رقم(٦) والتي تنص على: " يتطلب إعادة بناء المناهج بطريقة مناسبة " بمتوسط حسابي مقداره(٢.٣١٧) وانحراف معياري مقداره (٠.٧١٧). وتتفق مع استجابة معلمي المرحلة المتوسطة، إذ يرى معلمي المرحلة الثانوية أن تبني مشروع التقويم الشامل بجميع عناصره وأدواته ووسائله سيتطلب من وزارة التربية والتعليم ضرورة إعادة النظر في المناهج وأدوات التقويم المستخدمة بها، حتى تتوافق مع الطرح الجديد لمشروع التقويم الشامل.

وجاء بالمرتبة الثانية الفقرة رقم(٤٥) والتي تنص على: " يجب إلغاؤه لأنه لا يختلف عن طرق التقويم العادية:" بمتوسط حسابي مقداره(٢.١٩٥) وانحراف معياري مقداره (٠.٧٧٦). وقد يكون السبب في ورود هذه الفقرة بالمرتبة الثانية، كون التقويم الشامل لا ينفصل عن طرق التقويم العادية، بل يأخذ منها ويضيف عليها، كما أن معلمي المرحلة الثانوية يعتمدون على الاختبارات التحصيلية في أغلب الأحيان لتقويم طلبتهم، وبالتالي فهم يحبذون الإبقاء على الشيء القديم، كونه أسهل ومباشر لتقويم الطلبة. وقد يعود السبب في ذلك الى عدم معرفة المعلمين بالأدوات والأساليب والاجراءات الخاصة بالتقويم الشامل، حيث أن هذه الادوات الخاصة بالتقويم الشامل.لم يؤخذ برأي المعلمين فيها عند بنائها. فالاعتراف بشخصية المعلم وجعله يشعر بمسؤولية تجاه تعليم طلابه وإشراكه في عملية اتخاذ القرار ولو باستبانة توزع عليهم للتعرف على آرائهم فيما تنوى الوزارة تطبيقه.

- وللتحقق من الفرض الثاني للدراسة والذي ينص على

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو تطبيق التقويم الشامل (الأبعاد، والدرجة الكلية) تعزى إلى المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية التي يعملون بها.

أولًا: بالنسبة لاختبار دلالة الفروق إحصائيًا في البعد الاول (الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب) في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل العلمي -الخبرة-المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (٨) نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بالنسبة الى الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	١٦٦.٨٢	٢	٨٣.٤١	٠.٨١٩	٠.٤٤٢
الخبرة	١٢٩.٢٢٨	٣	٤٣.٠٧٦	٠.٤٢٣	٠.٧٣٧
المرحلة التعليمية	٩.٤٧٤	٢	٤.٧٣٧	٠.٠٤٧	٠.٩٥٥
المؤهل*الخبرة	٢١٥.٦٢٣	٢	١٠٧.٨١٢	١.٠٥٩	٠.٣٤٩
المؤهل* المرحلة التعليمية	٩٠.٥٧٢	١	٩٠.٥٧٢	٠.٨٨٩	٠.٣٤٧
الخبرة* المرحلة التعليمية	٦١٨.٨٦٠	٤	١٥٤.٧١٥	١.٥١٩	٠.١٩٨
الخبرة*المؤهل* المرحلة التعليمية	٠.٠٠٠	صفر	-	-	-

اتضح من نتائج الجدول (٨): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في الارتقاء بمستوى الطلاب وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل- الخبرة-المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنّ جميع المعلمين – على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية أو اختلاف المراحل الدراسية التي يقومون بالتدريس بها – يتلقون نفس برامج التدريب الخاصة بالتقويم الشامل، سواء كان هذا التدريب في الجامعات، أو من خلال ورش العمل وبرامج التدريب التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في المملكة بشكل دوري، أو من خلال الندوات واللقاءات التي تعقد بشكل دوري مع المعلمين سواء كانت هذه اللقاءات من قبل مدير المدرسة، أو من قبل مشرفي التقويم الشامل في المدارس، إذ تؤكد هذه اللقاءات على ضرورة تبني مشروع التقويم الشامل من أجل الارتقاء بمستوى الطلاب.

ثانيًا: بالنسبة لاختبار دلالة الفروق الإحصائية في البعد الثاني (الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية) في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل-الخبرة-المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (٩) نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بالنسبة الى الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	١٣.٥١٧	٢	٦.٧٥٨	٠.٢٣٩	٠.٧٨٧
الخبرة	٣٧.٣٠٨	٣	١٢.٤٣٦	٠.٤٤٠	٠.٧٢٥
المرحلة التعليمية	٠.٧٩٢	٢	٠.٣٩٦	٠.٠١٤	٠.٩٨٦
المؤهل*الخبرة	١٥.٧٨٣	٢	٧.٨٩١	٠.٢٧٩	٠.٧٥٧
المؤهل* المرحلة التعليمية	٢.٧٤٧	١	٢.٧٤٧	٠.٠٩٧	٠.٧٥٦
الخبرة* المرحلة التعليمية	٢٠٦.٠٥٠	٤	٥١.٥١٢	١.٨٢٣	٠.١٢٦
الخبرة*المؤهل* المرحلة التعليمية	٠.٠٠٠	صفر	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول (٩). عدم وجود فروق ذات دالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين العملية التعليمية وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل-الخبرة-المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمين جميعًا باختلاف المؤهل وباختلاف المراحل التعليمية يرون أن تطبيق التقويم الشامل لهدور في تحسين العملية التعليمية. الجدول رقم (٨). كما لم تظهر فروق دالة بين متوسطات درجات المعلمين وفقًا للمؤهل التعليمي (دبلوم-بكالوريوس-ماجستير) والمرحلة التعليمية (ابتدائي -متوسط-ثانوي) على مقياس الاتجاه نحو تطبيق

التقويم الشامل (الأبعاد والدرجة الكلية) باستثناء بعد الاتجاه نحو دوره في تحسين عملية التقويم، فقد وجدت دلالة لتفاعل المؤهل مع المرحلة التعليمية فقط، معنى ذلك أن المعلمين ذوي المؤهل العالي وذوي المؤهل المتوسط يرفضون تطبيق التقويم الشامل.

وقد يعزى السبب في ذلك إلى أنّ جميع المعلمين – على الرغم من اختلاف مؤهلاتهم العلمية – يتلقون نفس برامج التدريب الخاصة بالتقويم الشامل، سواء كان هذا التدريب في الجامعات، أو من خلال ورش العمل وبرامج التدريب التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في المملكة بشكل دوري، أو من خلال الندوات واللقاءات التي تعقد بشكل دوري مع المعلمين سواء كانت هذه اللقاءات من قبل مدير المدرسة، أو من قبل مشرفي التقويم الشامل في المدارس، إذ تؤكد هذه اللقاءات على ضرورة تبني مشروع التقويم الشامل من أجل الارتقاء بمستوى الطلاب، الأمر الذي يسهم في تحسين العملية التعليمية ومن ثم تحسين عملية التقويم، وبالتالي الوثوق بعملية التقويم ونواتج التعلم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيمانسكي وزملائه،(Szymanski, et.al, 2005; 7-17)، ودراسة كريستوفر(Christopher, 2004: 392-4118).

ثالثًا: بالنسبة لاختبار دلالة الفروق إحصائيًا في البعد الثالث (الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم) في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل–الخبرة–المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (١٠) نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بالنسبة الى الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين التقويم الشامل

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	٩٥.٧٠١	٢	٤٧.٨٥٠	١.٣٢٨	٠.٢٦٨
الخبرة	٥٥.٠٠	٣	١٨.٣٣٣	٠.٥٠٩	٠.٦٧٧
المرحلة التعليمية	٥.٣٠١	٢	٢.٦٥١	٠.٠٤٧	٠.٩٢٩
المؤهل*الخبرة	١١.٩٣٧	٢	٥.٩٦٩	٠.١٦٦	٠.٨٤٨
المؤهل* المرحلة التعليمية	٨.٢٠٨	١	٨.٢٠٨	٠.٢٢٨	٠.٦٣٤
الخبرة* المرحلة التعليمية	٨٦.٧٨٣	٤	٢١.٦٩٦	٠.٦٠٢	٠.٦٦٢
الخبرة*المؤهل* المرحلة التعليمية	٠.٠٠٠	صفر	–	–	–

يتضح من نتائج الجدول (١٠): عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في تحسين عملية التقويم وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل- الخبرة-المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن المعلمين جميعًا اتفقوا على توظيف التقويم الشامل بطريقة فعالة استثمارا لطاقات التلاميذ ومواهبهم وتفاديًا لمعوقاته. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زيمانسكي ودراسة كريستوفر السابق ذكرهما والتي وجهتا الأنظار الى ضرورة تدريب المعلمين التدريب الكافي على تطبيق التقويم الشامل وكذلك توفير الامكانات اللازمة فالمؤهل

التعليمي العالي بالرغم من أن الحاصلين عليه تلقوا مقررات كثيرة تحث على ضرورة أن يكون التقويم شاملًا إلا أنه يبدو أن معوقات هذا النظام الجديد كانت أقوى أثرًا على المعلمين. وقد جاءت نتائج هذه الدراسة متوافقة مع نتائج دراسة (الروقي، ٢٠١٢)، (آلالشيخ،٢٠١١)، (العبدلي،٢٠٠٧) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة الدراسة تجاه التقويم الشامل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

رابعًا: بالنسبة لاختبار دلالة الفروق إحصائيًا في الدرجة الكلية في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل-الخبرة-المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، جاءت النتائج كما يتضح بالجدول التالي:

جدول (١١) نتائج تحليل التباين الثلاثي (المؤهل*الخبرة*المرحلة التعليمية) بالنسبة الى الدرجة الكلية في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل

التباين / مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل	٣٥٦.٧٦٨	٢	١٧٨.٣٨٤	٠.٤٤٦	٠.٢٦٨
الخبرة	٣٠٤.١٢٦	٣	١٠١.٣٧٥	٠.٢٥٣	٠.٦٧٧
المرحلة التعليمية	١٦.٥٩٦	٢	٨.٢٩٨	٠.٠٢١	٠.٩٢٩
المؤهل*الخبرة	٤٢٠.٧١٧	٢	٢١٠.٣٥٩	٠.٥٢٦	٠.٨٤٨
المؤهل* المرحلة التعليمية	١٩٧.١٠٣	١	١٩٧.١٠٣	٠.٤٩٢	٠.٦٣٤
الخبرة* المرحلة التعليمية	١٩٠٥.٩٥٥	٤	٤٧٦.٤٨٩	١.١٩٠	٠.٦٦٢
الخبرة*المؤهل* المرحلة التعليمية	٠.٠٠٠	صفر	-	-	-

يتضح من نتائج الجدول (١١). عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيًا بين استجابات أفراد عينة الدراسة في الاتجاه نحو دور التقويم الشامل بجميع أبعاده متمثلًا في الدرجة الكلية للمقياس وذلك في ضوء متغيرات الدراسة التصنيفية الثلاثة (المؤهل-الخبرة-المرحلة التعليمية) وفي ضوء التفاعلات الثنائية والثلاثية بين تلك المتغيرات، وبذلك يقبل الباحث الفروض الصفرية السبعة السابق ذكرها ويرفض الفروض البديلة. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء أن عدم وجود دلاله إحصائية للفروق في استجابات افراد عينة الدراسة في أي من الاتجاه نحو التقويم الشامل للارتقاء بمستوى الطلاب أو تحسين العملية التعليمية أو تحسين التقويم الشامل وهي الأبعاد الأساسية المكونة للاتجاه نحو دور التقويم الشامل ككل ادى بدوره لعدم وجود الاثر على الدرجة الكلية للمقياس. وقد يكون السبب من عدم وجود الفروق الدالة إحصائيًا كون جميع المعلمين على اختلاف المراحل الدراسية التي يدرسونها، يتلقون نفس برامج التدريب التي تعقد من قبل وزارة التربية والتعليم في هذا الخصوص، وبالتالي تتولد لديهم اهتمامات واتجاهات بشأن موضوع التقويم الشامل والذي يعدّ بمثابة طرق مستحدثة في تقويم الطلبة. كما أن وزارة التربية والتعليم في المملكة تهيئ الفرصة لجميع المعلمين – بالرغم من اختلاف المراحل التي يدرسونها – إلى التواصل مع ما هو جديد بالتقويم الشامل، وبالتالي تتقارب وجهات نظرهم بهذا الشأن. وهذا ما يتفق مع دراسة (الروقي،٢٠١٢)

وقد يعود السبب في عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في جميع فروض أبعاد الاتجاه نحو التقويم الشامل ودرجته الكلية يرجع إلى عدم معرفة المعلمين بالأدوات والأساليب والاجراءات الخاصة بالتقويم الشامل، حيث أن هذه الادوات

الخاصة بالتقويم الشامل.لم يؤخذ برأي المعلمين فيها عند بنائها سواء كان هؤلاء المعلمين مبتدئين أو خبراء من اصحاب الدراسات العليا او المتوسطة بالتعليم الابتدائي أو المتوسط او الثانوي. فالاعتراف بشخصية المعلم وجعله يشعر بمسؤولية تجاه تعليم طلابه وإشراكه في عملية اتخاذ القرار ولو باستبانة توزع عليهم للتعرف على آرائهم فيما تنوى الوزارة تطبيقه تجعله يتحمس في اداء العمل وانجاحه لأنه أسهم في إعداده. وكذلك فإنّ أي جهد آخر سيبذل من قبل المعلم نحو تنفيذ التقويم الشامل، وتبني سياسة تقويم جديدة لتقويم الطلبة. والتحول من شيء مألوف الى آخر جديد سوف يقابل بالرفض ويأخذ وقتًا طويلًا حتى يعتاد عليه الأفراد وخاصة عند عدم الاتجاه الايجابي من قبل القائمين على تنفيذه. **(أبو علامة،٢٠٠٨: ١٧)**

توصيات الدراسة:

- اسناد تقويم أداء المدارس في التعليم العام إلى هيئة مستقلة محايدة وذلك يؤدي الى الموضوعية والشمولية في الحكم على أدائها .
- تحديث وتطوير أدوات التقويم الشامل بناء على مخرجات العمل الميداني والتغيير المستمر في المقررات.
- تخصيص مقرر مستقل بمسمى (التقويم الشامل) يدرس للطالب في كليات التربية في برامج إعداد المعلم.
- عقد دورات تدريبية مكثفة للمعلمين لتدريبهم على تجويد التقويم الشامل
- تدريب الطالب المعلم في كليات التربية على مهارات استخدام الحقائب التعليمية والتقويم الشامل.
- إشراك المعلمين في صنع القرارات التربوية .

بحوث مقترحة:

- دراسة متطلبات تطبيق التقويم الخارجي للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة.
- دور التقويم الشامل في تحقيق الجودة الشاملة لدى منسوبي وزارة التعليم.
- فعالية التدريب على تطبيق التقويم الشامل في تعديل اتجاهات المعلمين.
- إجراء دراسة بحثية لبناء معايير ومؤشرات لمكونات نظام التقويم الشامل.

المراجـــع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو علامة، عبدالله علي(٢٠٠٨)التقويم الشامل في وزارة التربية والتعليم :ماذا يجري الآن.**مجلة المعرفة**،العدد١٧:١٣٥.
- الأخضـــر، فـــايزة محمـــد(٢٠٠٨)لابـــد مـــن تـــذليل الصـــعوبات، **مجلةالمعرفة**،العدد٣٦:١٣٥.
- آل الشيخ، علي بن عبد الله(٢٠١١). **دور التقويم الشامل للمدرسة في تحسين أداء مديري المدارس الابتدائية :دراسة ميدانية بمنطقة عســير التعليميــة .** رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- بحيري، ريم بحيري يوسف زيدان(٢٠١٣) **نظام التقويم الشامل في التعلــيم الأساسي بمصر: دراسة حالة لمدرسة إعدادية بمحافظة القليوبيــة**، معهــد الدراسات والبحوث التربوية– قسم أصول التربية . جامعة القاهرة.
- بركات، محمد خليفة(١٩٨٦) **علم النفس التعليمي**. دار القلم. الكويــت. ص ١٧١-١٧٢.
- بن عبد الرحمن، حمد أيمن محمد (٢٠١٤). اتجاهات المعلمين نحو التقــويم الواقعي ومشكلات استخدامه من وجهة نظــرهم، **رســالة** المعلــم – الاردن، ٢٠١٤، ٥١ (٢)، ٢٢-٢٥
- البيلاوي،حسنحسين(١٩٩٦) **إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي بمصــر . مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادي والعشــرين** .جامعــة المنوفية، بالتعاون مع مركز إعداد القادة، الجهاز المركزي للتنظــيم والإدارة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- جابر، عبد الحميد جابر(١٩٩٤) **علم النفس التربوي**، ط ٣، دار النهضة العربية، القاهرة. ص٣٧٥.
- الحربي، سرور محمد(٢٠٠٧) **اتجاهات مديري المدارس الابتدائية الحكومية ومعلميها بالمنطقة الشرقية من المملكة العربية السعودية نحو التقويم الشامل للمدرسة**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، الجامعة الوطنية، تعز، اليمن. العدد(٦٤)، ص ٤٠-٤٢.
- الدوسري، صالح محمد عبد الله(٢٠٠٦). ف**عالية التقويم الشامل من وجهة نظر مشرفي التقويم الشامل ومديري ومعلمي المدارس الابتدائية المقومة**.رسالة دكتوراه غير منشورة.كلية التربية .جامعة أم القرى.مكة المكرمة.
- الروقي، مطلق مقعد(٢٠١٢) **تطوير نظام التقويم الشامل لمدارس التعليم العام في ضوء إدارة الجودة الشاملة**، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية العلوم الاجتماعية – إدارة وتخطيط تربوي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- زهران، حامد عبد السلام(١٩٩٤) **علم النفس الاجتماعي**. ط٣، عالم الكتب، مصر. ص١٣٦.
- السيد أحمد، شكري(١٩٩٧) دراسة انتقاديه لبحوث دراسات التقويم الشامل للمدرسة.**مجلة رسالة الخليج الرياض**، العدد(٦٤) ص٢٦.
- الشايع،عبد الله، والبليهي، محمد، والزقدي، خالد، والتميمي، سالم(٢٠٠٩) **دور مشروع التقويم الشامل للمدرسة في العملية التربوية التعليمية بمدارس**

البنين في منطقة حائل التعليمية :دراسة مقدمة إلى جائزة مكتب التربية العربي لدول الخليج .مطابع المعرفة الرياض .ص١٥٠-١٥١.

- الشراري ،فايز ظاهر(٢٠٠٩). عوائق التقويم الشامل للمدرسة.مجلة المعرفة، العدد١٣٥، ص٤٧-٤٩.
- الشرعة، حسين والباكر، جمال(٢٠٠٠): اتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديمغرافية، المجلة التربوية، المجلد: ١٤،العدد: ٥٦.
- شلبي، أمينة إبراهيم، ١٩٩٨. اتجاهات المعلمين نحو إلغاء التقويم البنائي بمراحل التعليم العام، **مجلة كلية التربية** جامعة المنصورة، عدد (٣٦) ص ٣-٤٠.
- الشنقيطي، سعاد حسن(٢٠٠٧). مقال عن التقويم الشامل ولد قوياً وأصابه من الضعف والوهن ما الله به عليم. **مجلة المعرفة**. ال عدد١٥٣ ص ١٤٠-١٤٧.
- صادق، آمال، وأبو حطب، فؤاد(١٩٩٤) **علم النفس التربوي**، ط٤. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة. ص١٥.
- العبدلي، أحمد بن ذاكر بن إبراهيم(٢٠٠٧) **تصور مديري المدارس الابتدائية في محافظة القنفذة لتطبيق خطة التقويم الشامل والصعوبات التي تواجههم**، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة عدن. الجمهورية اليمنية.
- العتيبي، صالح شمروخ(٢٠٠٧). **الكفايات اللازمة لمشرفي التقويم الشامل بالمدرسة بمنطقة الرياض التعليمية** .رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية .جامعة الملك سعود، الرياض.

- عرفان، خالد محمود(٢٠٠٥)**التقويم التراكمي الشامل ومعوقات استخدامه في مدارسنا.** عالم الكتب، القاهرة. ص ٧٣-٧٩.
- علام، صلاح الدين محمود(٢٠٠٣) **التقويم التربوي المؤسسي :أسسه ومنهجياته وتطبيقاته في تقويم المدارس.** دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.القاهرة. ص ٧٩- ٨٨.
- عيسان، صالحة والشيدي، فائزة (٢٠١٨) درجة تطبيق الجودة الشاملة في مدارس التعليم ما بعد الأساسي من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين الأوائل في سلطنة عمان، **مجلة الدراسات النفسية والتربوية جامعة السلطان قابوس** ،١٢(٢)، ٢٦٢-٢٨١.
- مرسى، محمد منير(١٩٩٥). **الإدارة المدرسية الحديثة.** عالم الكتب. القاهرة. ص١٨٥.
- مندوه محمود، وليد أبو معطي(٢٠٠٧).**اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية نحو تطبيق التقويم الشامل،** بحث منشور في كلية التربية، جامعة أسيوط .ص ٢-٦٢.
- وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية(٢٠٠٥). **الدليل العام لتقويم المدرسة الشامل،** ص١٧.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anthony T Milanowski, Herbert G Heneman. (2001) Assessment of teacher reactions to a standards-based teacher evaluation system: A pilot study. *Journal of Personnel Evaluation in Education* 15 (3), 193-212.

- Christopher, H. (2004) Using teacher portfolios to enrich the methods course experiences of prospective mathematics teachers, *School Science and Mathematics*. 104(8): 392-418.
- George, G. (2001) *Who will teach our children? Rural National Board Certified teacher's Experiences*, Information Analysis; Speeches / meeting papers.
- LuraGoe, Lynn Holdheide, Tricia Miller. (2011) *Practical Guide to Designing Comprehensive Teacher Evaluation Systems: A Tool to Assist in the Development of Teacher Evaluation Systems*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Marilyn, H. (2005) Are you ready to go digital? The Pros and Cons of electronic portfolio development, Journal articles; Opinion papers. *Library Media Connection*. 23(7):66.
- Marlow, E. (2000) Appraising progress in Middle school reading instruction, *Journal citation in USA*, New York.
- Richard Halverson, Carolyn Kelley, Steven Kimball. (2004) Educational administration, policy, and reform: *Research and measurement*, 153-188.
- Robert, B., Allen, B., and James, V. 1998. Preparing educational leaders with portfolio assessment, an alternative comprehensive Examination. *Journal of Instructional Psychology*. 25(2): 94 – 99.

- Szymanski, S., Theresa, C.; Dennis, W., and Craig, S. (2005). Elementary teacher Candidate's construction of criteria for selecting, *Social Studies Research*. 39(1): 7–17.
- Wiggins, G. 1990. The Case for Authentic Assessment, ERIC document reproduction service Ed 328611.
- Winefield, A., Tiggemann, M., and Goldney, R. (1991) A longitudinal study of the psychological effects on unemployment and unsatisfactory employment on young adults. *Journal of Applied Psychology*. 76(24).

Yehudit, J. and Orit, H. (2005) Case based long – term professional development of science teachers. *International Journal of Science Education*. 27(12): 1413– 1446.