دراسة مقارنة بين معارف المربين والتلاميذ والآباء بأدوارهم ومسئولياتهم في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية واللغات الابتدائية لتطويره

A comparative study among educators, pupils, and parents' knowledge of their roles and responsibilities in using the comprehensive evaluation at government and languages primary schools to develop it

د/ ممدوح حسن غانم [١]

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن الفروق في المعارف الحالية لاستخدام التقويم الشامل بين المربين (المعلمين، والمديرين، والأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة) والتلاميذ والآباء في المدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.

طبق الباحث مقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية – من إعداده - على عينة عشوائية عددها (٥٠) من أطراف عينة الدراسة للتحقق من صدق وثبات هذا المقياس.

وللإجابة عن أسئلة وفروض الدراسة طبق الباحث أداة الدراسة بعد تقدير صدقها وثباتها على عينة عشوائية من جميع أفراد عينة الدراسة عددها الإجمالي (٣٦٨): نصفهم (١٨٤) من المدارس الحكومية، والنصف الآخر(١٨٤) من مدارس اللغات.

وتم معالجة النتائج باستخدام التحليل الإحصائي المناسب، وأوضحت نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً في جميع فروض الدراسة لصالح أفراد عينة مدارس اللغات فيما يتعلق بمعارفهم المرتبطة باستخدام التقويم الشامل، وكذلك ضعف وعدم كفاية معارف المهتمين باستخدام التقويم الشامل بكل من المدارس الحكومية واللغات الابتدائية. وقد نوقشت النتائج في ضوء كل من الإطار النظري والدراسات ذات الصلة.

وأخيرا قدمت الدراسة الحالية عددا من التوصيات والبحوث المقترحة منبثقة من نتائجها.

الكلمات المفتاحية : المعارف باستخدام التقويم الشامل ، أدوار ومسئوليات المربين والتلاميذ والآباء ، المدارس الحكومية واللغات الابتدائية ، تطوير التقويم الشامل.

Abstract

The study aimed to uncover the differences in the current knowledge of using the comprehensive evaluation among educators (teachers, principals, social workers and supervisors of activities) , students and parents in government and language primary schools.

[١] مدرس علم النفس التربوي قسم العلوم التربوية والنفسية – كلية التربية النوعية / جامعة بنها

The researcher applied the knowledge scale related to the use of comprehensive evaluations in the elementary stage –from his prepared - on a random sample of (50) the study sample parties to verify the validity and reliability of this scale.

In order to answer the questions and hypotheses of the study, the researcher applied the study tool after assessing its validity and reliability on a random sample of all the study sample, its total number of (368): half of them(184) from government schools and the other half
(184) from the language schools.

The results were treated using appropriate statistical analysis, and the results of the study showed: There are statistically significant differences in all the study hypotheses for the benefit of the members of the language schools sample, with regard to their knowledge associated with the use of comprehensive evaluation, as well as weak and insufficient knowledge of the those interested in using the comprehensive evaluation in both government and language primary schools. and the results were discussed in light of both the theoretical framework and related studies .

Finally, the current study presented a number of recommendations and proposed research based on its findings.

key words: Knowledge of using the comprehensive evaluation ، Roles and responsibilities of educators, pupils and parents ، Government and Languages primary schools ، Development of the comprehensive evaluation .

مقدمة الدراسة

تقرر البدء في تطبيق منظومة التقويم الشامل Comprehensive Evaluation في التعليم الأساسي المصري طبقاً للقرار الوزاري رقم ٣١٦ لسنة ٢٠٠٥ اعتباراً من العام الدراسي ٢٠٠٥/٢٠٠٦.

ويعد التقويم الشامل توجهاً جديداً في الفكر التربوي، وتحولاً جوهرياً في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل المختلفة من العملية التعليمية (صلاح الدين علام، ٢٠٠٤: ١٣).

ففي ظل منظومة تطوير التعليم في مصر تحول النظام التقليدي في التقويم الذي يركز على ناتج التعلم المعرفي فقط، إلى نظام أحدث يسمى التقويم الشامل الذي ينظر إلى التلميذ نظرة متكاملة تهدف إلى تقويم جميع نواتج التعلم المختلفة "المعرفية والوجدانية والمهارية" (المركز القومي للامتحانات و التقويم التربوي،٢٠٠٥:٣).

وتعد ملفات إنجازالتلميذ (البورتفوليو) إحدى الصيغ التي تستخدم بكثرة في أغلب المؤسسات التعليمية، وذلك لأنها تناسب أغراض التقويم الشامل من حيث تركيزها على عمليات

تعلم يمكن تنميتها داخل المدرسة وخارجها، ومتابعة نمو التلميذ عبر الزمن، وتحديد احتياجات تعلمه وتحصيله لمدى كبير من المعارف والمهارات (محمد العبسي،٢٠١٠:٩١).

وقد نال تقويم ملفات الإنجاز اهتمامًا متزايدًا في الآونة الأخيرة، وأصبح جزءا متكاملاً من التقويمات الصغيرة في الدول المتطورة، كما أصبح يستخدم في كثير من برامج التقويم متسع النطاق مثل التقويم القومي، والتقويم في نهايات المراحل التعليمية (صلاح الدين علام، ٢٠٠٩: ١٥٧).

كما يعتبر نظام البوكليت أحد أساليب التقويم الشامل الجديدة، والذى اتبعته وزارة التربية والتعليم فى امتحانات الثانوية العامة عام ٢٠١٧ .

وتسعى الدراسة الحالية إلى المشاركة في توسيع التصور المعاصر للتقويم الشامل، لما لهذا التقويم من مميزات متمثلة فيما يلى:

يهتم بأن يكون شاملا لجميع جوانب التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، تطوير دور المعلم من مجرد الناقل الوحيد للمعلومات إلى كونه ميسراً لها، يوفر فرصاً لتنمية التفكير ومهاراته وقياس العمليات العقلية العليا، تكون عمليات التعليم والتعلم متمركزة حول التلميذ، يعطى صورة صادقة لأفضل أداءات وإنجازات التلميذ، يوفر توثيق لما يقوم به التلميذ داخل قاعات النشاط، يعتمد على عمل حقيقي ينبغى للتلميذ الوصول إليه، مشاركة أولياء الأمور فى تعليم ومتابعة أبنائهم، يعتمد على توظيف المعايير القومية للتعليم فى مصر، يساعد على كشف نواحى الضعف والقوة لدى التلميذ، يعالج نواحى الضعف لدى التلميذ أولاً بأول، يوفر أدلة حول مدى تقدم التلميذ، يساعد التلميذ على تقويم نفسه ذاتياً، يساعد على اكتشاف ورعاية المواهب، ينوع من أساليب التقويم وأدواته، يقيس كل من العمليات والنواتج على حد سواء، يرتبط مع أنشطة التدريس خطوة بخطوة (مأخوذ بتصرف عن نيتكو وبروكهارت Nitko & Brookhart، ٢٠١١: ٢٥٤-٢٥٥)، (هند صلاح الدين، ٢٠١٢: ١٧ - ١٨).

وتأتي الدراسة الحالية للكشف عن الخبرات المعرفية المتعلقة باستخدام نظام التقويم الشامل بالمرحلة الابتدائية بين أبرز أطراف العملية التعليمية (المعلمين والمديرين والأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة والتلاميذ والآباء) فى مدارس اللغات والمدارس الحكومية بالمرحلة الابتدائية، والتي يمكن نظرياً أن تختلف معارفهم في استخدام التقويم الشامل تبعاً لاختلاف بيئات التعلم في كل منهما.

مشكلة الدراسة

بالرغم من أن النظام التقليدي في التقويم يعاني بعض المشكلات، والتي جاء أسلوب التقويم الشامل لكي يتغلب عليها، إلا أن الأسلوب الأخير نفسه لم يسلم من بعض المشكلات، والتي تقف حائلا دون نجاحه. وفي هذا الإطار يشير (خالد عرفان، ٢٠٠٥: ١٦٥-١٧٦) إلى وجود عدة معوقات تعترض استخدام البورتفوليو – كأحد الأدوات الرئيسية للتقويم الشامل - في مدراسنا وهي:

صعوبة تنظيم المدارس لاستخدامه، عدم توافر الأجهزة والمعدات اللازمة له، عدم إدراك أولياء الأمور لأهميته، عدم تلقي المعلمين التدريب الكافي على إعداده، عدم وعي المتعلمين بأدوارهم الجديدة في هذه الملفات، تمسك الموجهين بأساليب وأدوات التقويم التقليدية، عدم معرفة مديري المدارس والإداريين بدورهم في عمل هذه الملفات، الاقتصار على طرق التدريس التقليدية، عدم اهتمام المناهج بالجوانب التطبيقية التي يتطلبها البورتفوليو.

وأوضح (إيراسيان وراسيل Airasian & Russell، ٢٠٠٨: ٢٤٠) إلى أن معظم العيوب التي توجه للتقويم الشامل تتعلق فقط باحتياج هذا التقويم إلى وقت طويل للآتي: توفير تغذية راجعة للتلاميذ، تغيير وظائف التدريس والتعلم المرتبطة به، بناء أدواته وتطبيقها وتصحيحها، تنظيم واستخدام وحفظ ملفات وسجلات التلاميذ، تقبل المعلمين والتلاميذ لاستخدامه بارتياح.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال مراجعة بعض الدراسات والبحوث السابقة مثل: دراسة خلود مراد (٢٠٠١) التى أظهرت أن درجة استفادة معلمى ومعلمات الحلقة الأولى للتعليم الأساسي من ملف إنجاز التلميذ في تقويم الطلبة ضعيفة. ودراسة عادل حسين (٢٠٠٤) التى أشارت إلى وجود نقص في الخبرات المعرفية المتعلقة بالتقويم الشامل لدى المعلمين والإداريين وأولياء الأمور. كما أشار سليمان الخضري ونعيمة حسن (٢٠٠٦) الى انخفاض أداء المعلمات في ممارسة وتطبيق الإجرءات الخاصة بالتقويم التربوى الشامل. وأكدت دراسات محمد كمال (٢٠٠٦) وشيرين حسن (٢٠١٠) تدنى مهارات التقويم التربوى الشامل لدى معلمات رياض الأطفال. وبينت دراسات ستارك starck (١٩٩٦) وهانم الشربيني (٢٠٠٧) وحجاج غانم (٢٠٠٧) وكانكام kankam وآخرون (٢٠١٤) وجود مجموعة من السلبيات والمشكلات التى تعترض استخدام أسلوب التقويم الشامل في المدارس، وكذلك تطبيق ملف الإنجاز بصورة أفضل ومنها: نقص وعدم كفاية التدريب، مشكلات مادية، عدم التحمس لملف الإنجاز، ضيق الوقت المتاح لاستخدامه، التنبؤ بعدم نجاحه في المستقبل. وتوصلت دراسة منى حامد (٢٠٠٩) إلى أن اتجاهات المعلمين سلبية نحو تطبيق التقويم التربوى الشامل. كما أوضحت دراسة عزالدين النعيمى (٢٠١٦) أن معلمى ومعلمات التربية الرياضية يعانون من صعوبات تتعلق بتطبيق أدوات التقويم الشامل الجديدة. وأظهرت دراسة وضيحي الخيبري ونضال الأحمد (٢٠١٦) إلى ضعف وعي معلمات العلوم والتلميذات في الصف الثالث وأولياء أمورهن لفعالية استخدام البورتفوليو. ومن ناحية أخرى بينت دراسة فريال أبو عواد وعودة عبد الجواد (٢٠١١) أن المعلمين والمعلمات يحملون معتقدات إيجابية حول التقويم الشامل. وأكدت دراسة أيمن عمرو (٢٠١٤) على اتجاهات المعلمين والمعلمات الإيجابية نحو التقويم الشامل، ومعرفتهم بأسسه واستراتيجياته وأدواته وتطبيقهم لها في حجرة الدراسة.

ولما كانت وزارة التربية والتعليم المصرية قد أكدت أهمية منظومة التقويم التربوى الشامل، وقررت تطبيق هذه المنظومة بعد إعادة صياغتها وتطويرها في مرحلة التعليم الأساسى بحلقتيها الإبتدائيه والإعداديه بالقرار الوزارى رقم ٣١٣ لعام ٢٠١١ والقرار الوزاري رقم ٣٧٧ لعام ٢٠١٧، لذا تجد الدراسة الحالية مبررها فيما يلي:

- ندرة وجود دراسات وبحوث عربية أو أجنبية – في حدود علم الباحث – اهتمت بدراسة الخبرات المعرفية لأبرز أطراف العملية التعليمية (معلمين- مديرين- أخصائيين اجتماعيين ومشرفي أنشطة- تلاميذ- آباء) حول أدوارهم ومسئولياتهم في استخدام آليات التقويم الشامل بمدارس التعليم الأساسي المطبق بها منظومة التقويم التربوي الشامل بعد إعادة صياغتها وتطويرها، وخاصة فى بيئتيين دراسيتين مختلفتين ومتمايزتين هما المدارس الحكومية ومدارس اللغات.

- وجود تعارض بين نتائج الدراسات التي أجريت حول فعالية التقويم الشامل والاستفادة منه في المدرسة ، والدراسات التي فحصت معارف واتجاهات المعلمين نحو استخدامه وتطبيقه في حجرة الدراسة.
- الحاجة إلى التعرف على الخبرات المعرفية للمربين (المعلمين- المديرين- الإخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة) في استخدام التقويم الشامل بالتعليم الابتدائي، من أجل تدعيم الصحيح منها وتصحيح الخاطئ فيها.
- الحاجة كذلك إلى التعرف على الخبرات المعرفية للتلاميذ والآباء في استخدام التقويم الشامل بالتعليم الابتدائي، لإشراكهم في عملية التقويم.
- الحاجة إلى إجراء المزيد من البحوث والمراجعة المستمرة لمشروع التقويم الشامل المطبق في المرحلة الابتدائية، على اعتبار أن أي تطوير بهذه المرحلة يساعد على سرعة التغيير والتطوير في المراحل التعليمية التالية.

وتتضح على ذلك مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

١. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معلمي الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف مديري الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات؟
٣. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف تلاميذ الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف الآباء في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية؟
٦. هل معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل كافية في نوعي المدارس الابتدائية الحكومية أو اللغات؟

أهداف الدراسة

الكشف عن الفروق في التصورات والخبرات المعرفية لدى المهتمين باستخدام التقويم الشامل – المعلمين، المديرين، الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة، التلاميذ، الآباء – من أجل تطويره في نوعين من المدارس الابتدائية (الحكومية أو اللغات).

أهمية الدراسة

أ) أهمية نظرية

١. إلقاء الضوء على المفاهيم الأساسية لنظام التقويم الشامل، وأيضاً ملف الإنجاز (البورتفوليو) أهم مكون في عملية التقويم الشامل، وكذلك البوكليت الذي أضيف للتقويم الشامل.
٢. الكشف عن الفروق بين الفئات المختلفة ذات العلاقة بالتقويم الشامل، تمهيداً لإجراء دراسات تجريبية عليها.

ب) أهمية تطبيقية

١. وضع مقترحات لتطوير وتحسين التقويم الشامل فى ضوء ماستسفر عنه نتائج الدراسة الحالية.
٢. نشر الوعي بأهمية التقويم الشامل بين المربين والتلاميذ والآباء وكافة أفراد المجتمع.
٣. توفير تغذية راجعة مفيدة عن المعارف الحقيقية للمربين والتلاميذ والآباء بالتقويم الشامل، للاستفادة منها في بناء برامج تدريبية ملائمة لكل منهم.

مصطلحات الدراسة

١- التقويم الشامل Comprehensive Evaluation

اشتمل الأدب التربوي المتعلق بالتقويم الحديث علي عدة مصطلحات مترادفة، وتؤدى إلي المعنى والمضمون نفسه. ومن هذه المصطلحات: التقويم الواقعى أو الحقيقي أو الأصيل Authentic - البديل Alternative– تقويم الأداء Performance– التراكمى Cumulative – المستمر Continuous- الشامل Comprehensive.

وسوف يعتمد الباحث على مصطلح التقويم الشامل: ليدل على التقويم الحديث بأشكاله ومسمياته المختلفة.

ويعرف التقويم الشامل بأنه: نظام يقيس كل جوانب شخصية المتعلم المعرفية والوجدانية والمهارية، للوقوف على جوانب القوة لتدعيمها ونواحى الضعف لعلاجها، بما يسهم فى إكساب المجتمع إنساناً متوازناً قادراً على التعامل مع مختلف المواقف بكفاءة عاليه، ومتمكناً من مواجهة التحديات والمشكلات ببصيرة نافذة (مأخوذ بتصرف عن مجدى قاسم وأحلام الباز، ٢٠١٥: ٢١).

ويعرف الباحث التقويم الشامل على أنه التقويم الذى يتطلب من التلاميذ البرهنة على معرفتهم وتعلمهم في مواقف حقيقية واقعية حياتية باستخدام أساليب مباشرة: كالعروض الشفوية والتجارب والبحوث والمشروعات الفردية والجماعية، وكذلك البوكليت وملفات الإنجاز.

أما المعارف بالتقويم الشامل فيعرفها الباحث بأنها الأفكار والتصورات والرؤى والمدركات والمعتقدات المتعلقة باستخدام نظام التقويم الشامل.

وتتحدد المعارف بالتقويم الشامل إجرائياً فى الدراسة الحالية من خلال الدرجة التى يحصل عليها كل فرد من أفراد العينة على مقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية "من إعداد الباحث".

٢- المدارس الحكومية ومدارس اللغات

تركز الدراسة الحالية علي نوعين من المدارس هما :

أ- المدارس الحكومية (Ordiary Government)

وهي مجموعة من المدارس العادية التي تهتم بتدريس المناهج الوزارية باللغة العربية، ولا يوجد بها مواد إضافية. ويتم التسجيل فيها حسب السكن، ومصروفاتها بسيطة تناسب الطبقة الدنيا، كما أن كثافة الفصل بها تتراوح من ٥٠ إلى ٩٠ طالباً عادة.

ب- مداس اللغات (languages)

وهي مجموعة من المدارس تتم دراسة المناهج فيها باللغة الإنجليزية، ما عدا مواد الدراسات الاجتماعية واللغة العربية والتربية الدينية. هذا بالإضافة لمناهج إنجليزية كلغة أولى

ولغة ثانية قد تكون الفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية. وكثافة الفصل من ٢٥ إلى ٣٥ طالباً غالبًا، و قد تكون حكومية أو خاصة .

ويعرف الباحث المدارس الحكومية إجرائياً: بأنها المدارس التى تمتلكها الدولة وتكون مجانية أو بمصروفات بسيطة.

أما مدارس اللغات - المطبق بها الدراسة الحالية – فيعرفها الباحث إجرائياً: بأنها المدارس الخاصة التي يمتلكها أفراد و تكون بمصروفات عالية.

محددات الدراسة

أ- محددات بشرية

عينة عشوائية من المعلمين والمديرين والأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة والتلاميذ وآبائهم بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.

ب- محددات مكانية

تم إجراء الدراسة بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية التابعة لإدارتي الدقي والعجوزة التعليمية بمحافظة الجيزة.

جـ محددات زمنية

- تم تقنين مقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية – الذي أعده الباحث- على عينة استطلاعية في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧.
- تم تطبيق أداة الدراسة – بعد تقنينها- على العينة الأساسية في بداية الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٧.

الإطار النظري للدراسة

١- معنى التقويم والمصطلحات المتصلة به في المجال التربوي

توجد عدة مفاهيم أو عمليات ترتبط بمنظومة التقويم ارتباطاً وثيقاً، ويمكن التمييز فيما بينها – من العملية الأصغر إلى العملية الأكبر- كما يلى:

أ- الاختبار Test

أداة أو إجراء رسمي لملاحظة ووصف عينة من معارف ومهارات الفرد. فمثلاً إذا استخدم المعلم أداة تقويم تحريرية تشتمل على عدد من المفردات، لتشخيص أداء تلاميذه بعد تدريس وحدة تعليمية معينة .. فهذا هو الاختبار "أو الامتحان" كما هو متعارف عليه.

ب- القياس Measurement

عملية أوسع من الاختبار تشير إلى وصف كمي لسلوك الفرد في شكل درجات، وتتحدد باستخدام أدوات تقويم كمية متنوعة.

ج- التقييم أو التقدير Assessment

عملية جمع المعلومات عن سلوك الفرد باستخدام أدوات تقويم كمية (مثل الاختبارات الموضوعية) أو كيفية (مثل المقابلة أو الملاحظة) أو كلاهما، للمساعدة في تشخيص أداء الفرد.

د- التقويم Evaluation

عملية شاملة تتضمن إصدار حكم أو اتخاذ قرار على جودة سلوك الفرد طبقاً لمعايير محددة: مطلقة (مقارنة أداء التلميذ بمحك محدد مسبقاً) أو نسبية (مقارنة أداء التلميذ بأقرانه الآخرين)، بهدف تعديل هذا السلوك وتطويره (مأخوذ بتصرف عن إيراسيان وراسيل، ٢٠٠٨: ٩-١٠).

٢- أهداف التقويم الشامل

إعادة الدور التربوي للمدرسة المصرية الذي يكمن في تفعيل عمليات التعلم النشط بما يحقق التفاعل بين المعلم والمتعلم وجعلها بيئة جاذبة للمتعلمين، تطوير دور المعلم من مجرد الناقل الوحيد للمعلومات إلى كونه ميسراً لبيئة التعلم ومصمماً للمواقف التعليمية، تنمية القيم والاتجاهات الإيجابية لدى المتعلم وإشعاره أن كل ما يتم في العملية التعليمية هو من أجله، تفعيل ديمقراطية التعليم وتعليم الديمقراطية في المؤسسة التعليمية، تفعيل دور المدرسة كمؤسسة مجتمعية تحقيقاً للتكامل بين المدرسة والمجتمع، إزالة رهبة الامتحانات وعدم التقيد بنظام الفرصة الواحدة وإتاحة فرص متعددة للتقويم بما يدعم عملية التقويم الذاتي، تشخيص وعلاج جوانب الضعف و دعم جوانب القوة بما يحقق تحسينا مستمرا للأداء، نشر ثقافة التقييم الذاتي لدى أفراد المؤسسة التعليمية، اكتشاف ورعاية وتشجيع المواهب (حسين بشير، ٢٠٠٦: ٢٥).

٣- مبادئ التقويم الشامل

يتطلب أن يكون مرافقاً وملازماً لعمليتى التعليم والتعلم، يهتم بالعمليات العقلية العليا، مهامه واقعية حياتية، يهتم بإنجاز التلميذ وليس بما يحفظه أو يتذكره، يهتم بالفروق الفردية بين التلاميذ، يفترض أن المعرفة يتم تكوينها وبنائها بواسطة التلميذ، يركز علي الأنشطة ذات الصبغة التعاونية، يبتعد عن المقارنات بين التلاميذ، يستند إلي معايير ومحكات للأداء (عبدالحكيم مهيدات وابراهيم المحاسنة، ٢٠٠٩: ١٩ - ٢٠).

٤- متطلبات التقويم الشامل

ربط التقويم الشامل بالمنظور المستقبلي للتعلم في المدرسة، ربط التقويم الشامل بالأهداف التى تسعى المدرسة لتحقيقها، إتاحة الفرصة لجميع الأطراف المعنية للتعرف على أغراضه، جعل التقويم الشامل واضحاً ومفيداً، مراعاة توقيت التقويم الشامل، مراعاة أن التغيير يتطلب فهماً ومثابرة ووقتاً، إتاحة الفرص لتعليم واستخدام أساليب التقويم الشامل، التحقق من نوعية وجودة التقويم الشامل، استخدام التقويم الشامل في تخطيط العمل المدرسي، المراجعة المستمرة للتقويم الشامل (صلاح الدين علام ،٢٠٠٤: ٨٠ – ٨٣).

٥- فوائد التقويم الشامل

أ-تغيير دور التلاميذ

من مجيبين سلبيين عن الاختبار فقط، إلى مشاركين نشطين في إجراءات التقويم.

ب- تغيير دور المدرسين

من تمركز الصف حول المدرس، إلى حجرة دراسة متمركزة حول التلميذ بدرجة أكبر.

جـ - دور أكثر نشاطاً للآباء

باستخدام آباء متطوعين (كملاحظين ومقومين) في هذه التقويمات الجديدة.

د- يوسع نظرتنا للتقويم

وهذا ما سيتضح من استعراض الثلاث نقاط الأساسية التالية:

(١) أسباب التقويم

لقد أدرك المربون في الماضي ثلاثة أهداف رئيسية للتقويم هى: "المسئولية والمساءلة، والمراقبة، وتوزيع التلاميذ". ويضيف التقويم الشامل إلى هذه القائمة هدفاً آخر هو "النمذجة" لما يتم تدريسه وتعلمه.

(٢) موضوع التقويم

ففي مهام التقويم الشامل أصبح المحتوى المعرفي وسيلة لغاية وليس غاية في ذاته.

(٣) طريقة التقويم

ففي التقويم الشامل تكون الاختبارات أو الامتحانات شكلاً من بين أشكال كثيرة للتقويم (مأخوذ بتصرف عن جابر عبدالحميد،٢٠٠٢: ٧٩ - ٨١).

٦- بعض أساليب وأدوات التقويم الشامل

أ- أساليب تتطلب اختيار إجابة صحيحة

ومن أمثلتها: مفردات الاختيار من متعدد، والصواب والخطأ، والمزاوجة.

ب-أساليب تتطلب تقديم إجابة مناسبة

ومن أمثلتها: أسئلة المقال، والإكمال والإجابات القصيرة.

جـ أساليب تتطلب أداءات Performances

وتعتمد على تطبيق وتوظيف المعلومات التى اكتسبها التلميذ في مواقف أدائية متنوعة مثل: القراءة الجهرية والمهارات الشفوية، وتمثيل الأدوار، واستخدام الحاسوب، والمشاركة الجماعية في أداء مهام معينة. وهذه الأداءات تسمح للتلاميذ بإظهار ما يمكنهم فعله في مواقف حقيقية، لذلك فإنه يجب عندما يختبر المعلم تلاميذه أن يميز بين: وصف كيفية أداء مهمة معينة، ومعرفة كيفية أدائها بالفعل.

د- أساليب تتطلب نتاجات Products

توجد مواقف صفية كثيرة تتطلب من المعلم جمع معلومات عن نتاجات الطلاب مثل القصص والرسوم الزيتية، والتقارير المختبرية، والمشروعات التى يقدمها التلاميذ في معرض المدرسة، وغير ذلك من النتاجات الواقعية. وتشير جودة النتاجات إلى مستوى تفكير التلميذ في مهام مركبة. ويتطلب تقييم هذه المهام إعداد محكات تعكس الخصائص الأساسية لهذه النتاجات وتطبيقها بعناية (مأخوذ بتصرف عن صلاح الدين علام، ٢٠٠٩: ٤٥ – ٤٦).

هـ البورتفوليو (ملف الإنجاز) Portfolio

ويشير الباحث إلى البورتفوليو (أوملف إنجاز التلميذ) للتعبيرعن نظام التقويم الشامل، نظراً لأنه يعد أهم مكون في عملية التقويم الشامل.

وهوعبارة عن ملف يتضمن مجموعة محددة من أعمال التلميذ، لإظهار إنجازاته أوتقدمه في مجال ما خلال فترة زمنية معينة (إيجين وكوشاك Eggyen & Kauchak، ٢٠١٠: ٤٤٩).

ويمكن أن يحقق البورتفوليو – إذا أُحسن تصميمه – عدة أهداف متمايزة: يتيح للمدرسين تقييم نمو التلميذ وتقدمه، يتيح للتلاميذ أن يصبحوا شركاء مع المدرسين في عملية

التقويم، يتيح للآباء والمدرسيين أن يتواصلوا ويتفاهموا بفاعلية أكبر حول عمل التلميذ، يتيح للمدرسين والموجهين أن يقوّموا برامجهم التعليمية (جابر عبدالحميد،٢٠٠٢: ٨٩).

وربما يتضمن البورتفوليو مفردات من عدة مصادر كيفية أو كمية أو كلاهما، على سبيل المثال:

- **وسائط متنوعة** "شرائط سمعية، شرائط فيديو، برامج كمبيوتر، صور، بطاقات".
- **تأملات التلاميذ** "يوميات، خطط، تقويم ذاتي".
- **عمل جماعى** "مشروعات، مجموعات معمل، تمثيل جماعى، مواقف تعلم تعاونى".
- **عمل فردى** "اختبارات، بحوث، واجب منزلى".
- **عمليات** "استخدام الميكرسكوب، القراءة بصوت عال، المسودّات الخام والنهائية".
- **نواتج** "مقالات، صور زيتية، تقارير معمل" (إيراسيان وراسيل، ٢٠٠٨: ٢٣٣).

ويوجد نوعان رئيسيان من البورتفوليو هما:

أ- بورتفوليو النمو Growth والتقدم Progress

وهو يتكون من عمل التلميذ خلال فترة زمنية طويلة (العام الدراسي أو حتى أطول)، ليعكس نمو وتطور التلميذ فى تحقيق أهداف التعلم. ويفيد في توفير دليل محسوس حول مقدار تغيير وتحسّن التلميذ. وتوصف الملفات التى تؤدى هذه المهمة بـ "الملفات المتسلسلة زمنياً".

ب- بورتفوليو أفضل الأعمال Best - Works

وهو عبارة عن خزانة لعرض أغلب الأعمال البارزة والرائعة للتلاميذ. ويكون انتقائى بدرجة كبيرة بالمقارنة ببورتفوليو النمو، وعادة ما يتضمن الإنتاج النهائي للتلميذ. وتوصف الملفات التى تؤدى هذه المهمة بـ "ملفات الاحتفالات أو الملفات الاستعراضية" (سانتروك Santrock، ٢٠٠٩: ٥٩٩).

وتوجد مجموعه مقترحات للمعلم لكى يستخدم البورتفوليو على نحو فعّال هى: مراعاة الغرض من استخدام البورتفوليو، إشراك التلاميذ في اختيار محتوى البورتفوليو، تحديد وتمييز محكات انتقاء وتقويم مفردات البورتفوليو، تشجيع التلاميذ علي التأمل والتفكير الذاتى في أعمالهم، تذكر نواحى القوة والضعف في البورتفوليو ومبررات استخدامه (جابر عبدالحميد،٢٠٠٢: ٨٩ - ٩٢).

و- البوكليت Booklet

نظام البوكليت هو أحد نظم الامتحانات التي تطبق حديثاً في المدارس المصرية، وبالأخص الثانوية العامة. وهو كتيب أو كراسة تشمل ورقتى الأسئلة والإجابة في كراسة امتحانية واحدة.

ويعد البوكليت أحد الأساليب الجديدة للتقويم الشامل، والذى جاء من قبل الجهات المعنية فى وزارة التربية والتعليم **بهدف** الحد من عمليات الغش وتسريب الامتحانات.

ويرى الباحث أن المهام التقويمية في البوكليت تتميز بأنها: مماثلة لأنشطة التعلم وليست اختبارات تقليدية، وتتطلب مهارات تفكير عليا.

٧- توزيع الأدوار والمسئوليات فى التقويم الشامل

أ- دور التلميذ

أداء التكليفات التى يطلبها منه المعلم وفقاً لقائمة التكليفات المحددة مسبقاً، الاحتفاظ بتعليقات كل من المعلم وولى الأمر والأقران والمتابعين بالإضافة إلى تعليقاته هو، استكمال السجل الخاص بمحتويات الملف (فهرس المحتويات)، ترتيب محتويات ملف الإنجاز وكتابة التعليقات الخاصة بكل محتوى جديد، تدوين تاريخ الإنجاز على كل عمل يتضمن الملف، تدوين ملاحظات المعلم خلال اللقاءات التى تتم بينهما، اختيار الأنشطة أو المشروعات أو الأعمال التي تحقق التكليفات المتفق عليها في بداية العام الدراسي.

ب- دور المعلم

تحديد قائمة مسبقة بالتكليفات الإجبارية والاختيارية التى تحقق الأهداف التعليمية مع إعلام التلميذ وولى الأمر بها ووضعها فى الملف، تحديد ضوابط تقويم ملف الإنجاز وتضمينها فى الملف، تعريف التلاميذ بمفهوم ملف الإنجاز وعرض نموذج له، إعطاء التلاميذ فكرة عن الأنشطة والمشروعات والأعمال سواء منها ماهو إجبارى أو اختياري، مناقشة التلاميذ حول كيفية اختيار الأعمال التى يضمها ملف الإنجاز ويوضح لهم كيفية تنظيمها، حث التلاميذ المحافظة على الملف مع العمل على توفير مكان مناسب وآمن لحفظ الملفات فى الصف، توعية التلاميذ بمن يحق لهم الاطلاع على ملف الإنجاز، الالتقاء بكل تلميذ خلال الفصل الدراسى (مرتين على الأقل) لمناقشة فى محتويات ملفه، تقديم المساعدات الممكنة للتلميذ فى بداية إنشاء ملف الإنجاز، متابعة كراسات التلاميذ والمشروعات وأى مهام أخرى وفقاً لمتطلبات المادة الدراسية، التعاون مع أولياء الأمور، تسجيل نتائج ملاحظة أداء التلاميذ.

جـ دور مدير المدرسة

يشرف على عمليات التقويم ويتأكد من سلامة إجراءاتها، يهئ المناخ المناسب لنجاح نظام التقويم الشامل، يقدم الدعم الفنى والمادى ويذلل الصعوبات لنجاح هذا النظام.

د- دور الأخصائى الإجتماعى ومشرفى الأنشطة

الإشراف على جماعات النشاط بالمدرسة، الإشراف على التنظيمات التربوية الخاصة باتحاد الطلاب، التعاون مع إدارة المدرسة والمعلمين وأولياء الأمور فى كل ما يتعلق بالتلميذ، متابعة واكتشاف ورعاية الموهوبين.

هـ دور ولى الأمر

يطُّلع على أهداف وإجراءات هذا النظام، يشجع التلميذ على أداء الأنشطة التى تتفق مع اهتماماته واستعداداته، يشجع التلميذ على التعلم الذاتى، يتعاون مع المعلم والمدرسة لمتابعة التلميذ بصفة مستمرة، يسهم فى تطوير هذا النظام وتحسينه بإبداء الرأى والاقتراحات (المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوي، ٢٠٠٥: ٧ – ٨)، (محمد العبسي، ٢٠١٠: ٣٤-٣٦).

٨- مقارنة التقويم الشامل بالتقويم التقليدى

يلخص الجدول التالي الفروق الجوهرية بين نوعى التقويم :

جدول (١) مقارنة التقويم الشامل بالتقويم التقليدى

(مأخوذ بتصرف عن سانتروك، ٢٠٠٩: ٥٩٨)

وجه المقارنة	التقويم الشامل	التقويم التقليدى
١- علاقة التقويم بالتدريس والتعلم	يربط التقويم بالتدريس والتعلم.	يفصل ما بين التقويم والتدريس والتعلم.
٢- قياس المعرفة السابقة للتلاميذ	يؤكد على أهمية المعرفة السابقة للتلاميذ كعامل حاسم فى التعلم.	يهمل قياس أثر المعرفة السابقة.
٣- المستويات المعرفية المُقاسة	يتيح الفرص لإظهار المستويات العليا من التفكير.	يعتمد على مواد تتطلب فقط معلومات بسيطة.
٤- التعاون أثناء التقويم	يشجع على التعاون بين المعلمين والتلاميذ أثناء التقويم.	يمنع التعاون أثناء عملية التقويم.
٥- معالجة الأداءات	يسلم بأن التعلم يتطلب تكامل وتناسق الأداءات.	عادة ما يعالج الأداءات في سياقات معزولة.
٦- نطاق الأنشطة التعليمية المُقاسة	يوفر نطاقاً مفصَلاً من الأنشطة التعليمية متعددة الأوجه التى يؤديها التلاميذ فى صفوفهم الدراسية.	يقيس التلاميذ من خلال نطاق محدود من التكليفات لا تتفق غالباً مع ما تعلمه التلاميذ فى الصف الدراسى.
٧- قياس الأداءات غير المتوقعة للتلاميذ	إمكانية قياس قدرة التلاميذ على أداء مواقف غير متوقعة بنجاح.	يقيس التلاميذ فى مواقف محددة مسبقاً لمحتوى ثابت.
٨- قياس الأداء الفردى للتلاميذ	يقيس إنجاز كل تلميذ بمفرده، ويسمح بوجود الفروق الفردية بين التلاميذ.	يقيس كل التلاميذ فى نفس الجوانب أو الأبعاد.
٩- بؤرة القياس	ينصَب على التحسن والجهد والتحصيل.	ينصَب فقط على التحصيل.
١٠- توفير أدوات التقويم الذاتي	يزود التلاميذ بأدوات التقويم الذاتى لمراقبة تعلمهم.	نادراً ما يقدم أداة تساعد التلاميذ على مراقبة تعلمهم.
١١- مشاركة التلاميذ فى قياس تعلمهم	يشرك التلاميذ فى قياس تقدمهم وإنجازاتهم.	يصحح آلياً أو بواسطة المعلمين فى ظل توافر معلومات تقويمية قليلة.
١٢- قياس الجانب الوجدانى	يعطى الفرص للتلاميذ لتأمل مشاعرهم حول التعلم.	نادراً ما يتضمن مفردات تقيس الجانب الوجدانى من التعلم.

الدراسات والبحوث السابقة

أ- استعراض عام للدراسات السابقة

(١) دراسة ستارك Starck (١٩٩٦)

بعنوان: اتجاهات ومعارف المعلمين حول استخدام البورتفوليو

سعت الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف هى: معرفة اتجاهات المعلمين وردود أفعالهم ومعرفتهم باستخدام البورتفوليو، وكذلك المشكلات المرتبطة بتطبيقه. وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً بالصفوف المتوسطة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: عدم وضوح أهداف البورتفوليو – صعوبة إيجاد مكان لحفظ ملفات البورتفوليو – ضيق الوقت المتاح لاستخدام البورتفوليو – صعوبة تحديد درجة للبورتفوليو – صعوبة شرح نظام البورتفوليو لأولياء الأمور.

وتبرز نتائج هذه الدراسة نقص المعرفة الصحيحة للمعلمين بأهداف وتصحيح واستخدام البورتفوليو.

(٢) دراسة حجاج غانم (٢٠٠٧)

بعنوان: المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوي الشامل في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين

هدفت الدراسة بصفة أساسية إلى التعرف على المشكلات التي تعترض تطبيق أسلوب التقويم الشامل من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) معلم إبتدائي تم تطبيق الأدوات التالية عليهم: استمارة بيانات عامة – مقياس المعرفة بأسلوب التقويم التربوي الشامل – مقياس المشكلات المرتبطة بأسلوب التقويم التربوي الشامل. وتم التوصل إلى عدة نتائج منها: وجود مجموعة من المشكلات التي تعوق تطبيق أسلوب التقويم الشامل وهي مرتبطة بالتدريب عليه، ونقص الخلفية المعرفية لدى القائمين بالعمل، ومشكلات متعلقة بالتنفيذ الفعلي لملف الإنجاز، ومشكلات مادية، ومشكلات متعلقة بالعمل الجماعي، ومشكلات متعلقة بالمراقبة وتفعيل مبدأ الثواب والعقاب.

وتكشف هذه الدراسة عن الحاجة إلى تبصير وتوعية المعلمين بأهمية التقويم الشامل، ومستلزمات تطبيق ملف الإنجاز.

(٣) دراسة فريال أبوعواد وعودة عبدالجواد (٢٠١١)

بعنوان: معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء معتقدات معلمى ومعلمات الدراسات الاجتماعية فى المدارس الأساسية العليا بالأردن حول التقويم البديل وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات، ولتحقيق هذا الهدف استخدام المنهج الوصفى التحليلى. وطورت استبانه مكونة من (٤٤) فقرة موزعة على مقياس خماسى التدريج، وتشتمل هذه الاستبانه على ثلاث مجالات للتقويم البديل هى: طبيعة التقويم البديل ومزاياه وممارسات المعلمين فيه، وطبقت الاستبانه على عينة من (٨٤) معلما ومعلمة. وبينت نتائج الدراسة أن أفراد العينة يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا لتقويم البديل وطبيعته وممارسات المعلمين حوله، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فى آرائهم حول التقويم البديل تعزى لجنس المعلم. في حين وجدت فروق دالة إحصائيا

في آرائهم حول التقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم وتخصصه وعدد سنوات خبرته.

وتؤكد نتائج هذه الدراسة على مزايا أستخدام التقويم الشامل (البديل) فى حجرة الدراسة.

(٤) دراسة كانكام وآخرون (٢٠١٤)

بعنوان: مدركات معلمي الدراسات الاجتماعية حول ممارستهم لطرق التقييم الأصيل بالمدارس العليا في غانا

هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على مدركات المعلمين حول ممارستهم لطرق التقييم الأصيل في الدراسات الاجتماعية بالمدارس العليا في غانا. وتكونت العينة من (٢٠) معلما في (١٠) مدارس ثانوية، واستخدمت المقابلة كأداة رئيسية لجمع البيانات. وقد أوضحت نتائج الدراسة وجود عدة عوامل تؤثر على مدركات واستخدامات المعلمين لطرق التقييم الأصيل منها: السياسات التعليمية، الوقت، الموارد.

وتشير هذه الدراسة إلى ضعف مدركات واستخدامات المعلمين لطرق التقييم الشامل (الأصيل).

(٥) دراسة أيمن عمرو (٢٠١٤)

بعنوان: درجة معرفة معلمى التربية الإسلامية بأسس واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن

هدفت الدراسة إلى استقصاء درجة معرفة معلمى ومعلمات التربية الإسلامية بأُسس واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعى ودرجة تطبيقهم لها فى المرحلة الأساسية العليا بالأردن، ولتحقيق هذا الهدف استخدم المنهج التحليلى الوصفى. وطورت استبانة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على مقياس خماسى التدريج، وتشتمل هذه الاستبانة على أربعة أبعاد هى: البعد المعرفى والتطبيقي والتخطيطي، وبُعد الاتجاهات. وطبقت الاستبانة على عينة مكونه من (٦٣) معلما ومعلمة. وأشارت النتائج إلى أن درجة معرفة أفراد العينة للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة، بينما جاءت استجاباتهم على البعد التخطيطي بدرجة متوسطة. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق إحصائية تعزى للمتغيرات التالية: الجنس والخبرة والدرجة العلمية على جميع أبعاد التقويم الواقعي.

وتؤكد هذه الدراسة على اتجاهات المعلمين الإيجابية ومعرفتهم بأسس واستراتيجيات وأدوات التقويم الشامل (الواقعى) وتطبيقهم لها فى المدرسة.

(٦) دراسة وضيحى الخيبرى ونضال الأحمد (٢٠١٦)

بعنوان: فعالية التقويم باستخدام ملفات الإنجاز (البورتفوليو) من وجهة نظر معلمات العلوم والتلميذات في الصف السادس وأولياء أمورهن في المرحلة الابتدائية

هدف البحث إلى معرفة فعالية التقويم باستخدام ملف الإنجاز (البورتفوليو) من وجهة نظر معلمات العلوم والتلميذات فى الصف السادس وأولياء أمورهن فى المرحلة الابتدائية. ولتحقيق هدف البحث استخدم المنهج الوصفى التحليلى، وطبقت استبانه مكونة من (٢٤) عبارة تم التأكد من صدقها وثباتها. وبلغ عدد أفراد العينة (٤٠) معلمة علوم و(٢٥٠) طالبة فى الصف السادس و(٢٥٠) ولى أمر. وتم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباك ومعامل ارتباط بيرسون

والتكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادى واختبار شيفيه لتحليل البيانات. وأظهرت نتائج البحث: عدم وجود فروق إحصائية حول فعالية التقويم باستخدام ملف الإنجاز من وجهة نظر معلمات العلوم والتلميذات فى الصف السادس وأولياء أمورهن فى المرحلة الابتدائية.

وتوضح نتائج هذه الدراسة ضعف الوعى التربوى لدى المعلمات والتلميذات وأولياء أمورهن لفعالية استخدام البورتفوليو.

(٧) دراسة محمد مومنى (٢٠١٧)

بعنوان: فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية بالأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية استخدام التقويم الأصيل من وجهة نظر معلمى ومعلمات المرحلة الأساسية بالأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) معلمًا ومعلمة، وقام الباحث ببناء استبانة لمعرفة تصورات المعلمين والمعلمات نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل فى الصفوف الأساسية الثلاث الأولى. وقد أظهرت النتائج أن درجة تقديرات أفراد العينة نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل كانت متوسطة، كما بينت النتائج وجود فروق فى تصوراتهم تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوى الخبرة القصيرة، ووجود فروق تعزى للمستوى التعليمي لصالح حملة البكالوريوس.

وتكشف هذه الدراسة عن معارف وتصورات المعلمين غير الكافية بفعالية استخدام أدوات التقويم الشامل (الأصيل).

ب- تعقيب عام على الدراسات السابقة

١- معظم الدراسات أجريت فى بيئات عربية وخاصة الأردن.

٢- اهتمت جميع هذه الدراسات بفحص معارف ومدركات ومعتقدات واتجاهات المعلمين نحو التقويم الشامل (ما يعرف بالواقعى أو الأصيل أو البديل أو البورتفوليو)، وكذلك معوقات ومشكلات تطبيقه واستخدامه.

٣- تكونت العينة فى معظم الدراسات من المعلمين والمعلمات.

٤- استخدمت أغلب الدراسات الإستبانة كأداة مسح ذاتى، لجمع البيانات والمعلومات.

٥- ركزت جميع هذه الدراسات على استخدام المنهج الوصفى.

٦- طبقت أغلب الدراسات فى مدارس إبتدائية وإعدادية وثانوية.

٧- استخدمت معظم الدراسات أساليب إحصائية متنوعة لتحليل البيانات منها: التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعيارى ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ثبات ألفا كرونباك واختبار الدلالة (ت) وتحليل التباين الأحادى.

٨- وجود تناقض بين نتائج الدراسات السابقة: **فعلى حين كشفت نتائج دراسات** ستارك (١٩٩٦) وحجاج غانم (٢٠٠٧) وكانكام وآخرون (٢٠١٤) ووضيحي الخيبري ونضال الأحمد (٢٠١٦) ومحمد مومني (٢٠١٧) عن تصورت المعلمين غير الكافية وضعف مدركاتهم نحو فعالية استخدام أدوات التقويم الشامل في حجرة الدراسة، واتجاهاتهم السلبية إليه، ونقص معارفهم بمتطلباته، ووجود صعوبات ومشكلات تتعلق بتطبيقه. **نجد أن دراسات** فريال أبو عواد وعودة عبد الجواد (٢٠١١) وأيمن عمرو (٢٠١٤) كشفت عن معتقدات واتجاهات المعلمين

الإيجابية واستخدامهم الواسع للتقويم الشامل في المدرسة، ومعرفتهم العالية بأسسه واستراتيجياته وأدواته.

٩- استفاد الباحث من جميع هذه الدراسات فى:

أ. تنظيم إجراءات الدراسة الحالية: وبصفة خاصة من حيث اختيار العينة، وإعداد الأدوات، واستخدام منهج الدراسة، واختيار الأساليب الإحصائية.

ب. توظيفها فى تفسير ومناقشة نتائج الدراسة الحالية كلما أمكن.

٨- فروض الدراسة

١. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف معلمي الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات.

٢. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف مديري الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات.

٣. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.

٤. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف تلاميذ الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات.

٥. لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف الآباء في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.

٦. ضعف وعدم كفاية معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل في نوعي المدارس الابتدائية الحكومية أو اللغات.

إجراءات ومنهجية الدراسة

(أ) منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج الوصفي المقارن، من أجل المقارنة بين معارف أفراد عينة الدراسة في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.

(ب) عينة الدراسة (*)

١- العينة الإستطلاعية

اشتملت على عينة عشوائية من إدارتي الدقى والعجوزة التعليمية بمحافظة الجيزة ، بلغ عددها (٥٠) من أطراف عينة الدراسة - بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية - موزعين كالتالي:

- (١٠) معلمين بمتوسط خبرة تدريسية ١٧ سنة وانحراف معياري ٤,٢٤
- (١٠) مديرين بمتوسط خبرة مهنية ٣١,٥ سنة وانحراف معياري ٢,٨٣

(*) يشكر الباحث جميع المشاركين في عينتي الدراسة الاستطلاعية والأساسية الذين تعاونوا معه في إجراء الدراسة الحالية.

- (١٠) أخصائيين اجتماعيين ومشرفي أنشطة بمتوسط خبرة مهنية ١٧,٩ سنة وانحراف معياري ٣,٥٦
- (١٠) تلاميذ بالصفين الخامس والسادس بمتوسط عمري ١٠,٥ سنة وانحراف معياري ٠,٥
- (١٠) آباء بمتوسط عمري ٤٥,٩ سنة وانحراف معياري ٣,٥٦

والهدف من هذه العينة التحقق من صدق وثبات مقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية الذي أعده الباحث.

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة الاستطلاعية المرتبطة بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية بإدارتي الدقي والعجوزة التعليمية:

جدول (٢) توزيع العينة الاستطلاعية

أفراد العينة / المدارس	المعلمين	المديرين	الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة	التلاميذ	الآباء
١- الناصرية	٢	١	١	-	-
٢- النصر	١	١	١	٢	٢
٣- القدس	١	١	١	٢	٢
٤- بين السرايات	-	١	٢	-	-
٥- أم المؤمنين	١	١	-	١	١
٦- رمسيس للغات	٢	١	١	-	-
٧- أكتوبر للغات	-	١	١	٢	٢
٨- دار التربية للغات	٢	١	٢	-	-
٩- الطلائع الإسلامية للغات	-	١	١	٢	٢
١٠- المنار الإسلامية للغات	١	١	-	١	١
المجموع (٥٠)	١٠	١٠	١٠	١٠	١٠

٢- العينة الأساسية

تم اختيارها عشوائياً من إدارتي الدقى والعجوزة التعليمية بمحافظة الجيزة- من غير أفراد العينة الاستطلاعية- لتطبيق أداة الدراسة عليها، وتوزعت هذه العينة على النحو التالى:

عينة المدارس الحكومية الابتدائية

بلغ عدد أفراد هذه العينة (١٨٤) موزعين كما يلي:

- (٤٠) معلم ومعلمة بمتوسط خبرة تدريسية ١٧,٩ سنة وانحراف معياري ٣,٤٣
- (٣٠) مديراً من العاملين بالإدارة المدرسية بمتوسط خبرة مهنية ٣٢,٨٣ سنة وانحراف معياري ٢,٢٧

- (٣٤) أخصائيين اجتماعيين ومشرفي أنشطة بمتوسط خبرة مهنية ١٨ سنة وانحراف معياري ٣,٧٢
- (٤٠) تلميذاً وتلميذة بالصفين الخامس والسادس بمتوسط عمري ١٠,٦٥ سنة وانحراف معياري ٠,٦٥
- (٤٠) آباء بمتوسط عمري ٤٥ سنة وانحراف معياري ٤,٢٤

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة الأساسية المرتبطة بالمدارس الحكومية الابتدائية بإدارتي الدقي والعجوزة التعليمية:

جدول (٣) توزيع العينة الأساسية المرتبطة بالمدارس الحكومية

أفراد العينة / المدارس الحكومية	المعلمين	المديرين	الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة	التلاميذ	الآباء
١- الإمام علي	٣	٣	٣	٣	٣
٢- أبو بكر الصديق	٣	٣	٣	٣	٣
٣- ناصر	٦	٣	٣	٦	٦
٤- الناصرية	٣	٢	٢	٣	٣
٥- بين السرايات	٣	٢	٢	٤	٤
٦- النصر	٣	٢	٣	٣	٣
٧- توفيق الحكيم	٤	٣	٣	٣	٣
٨- القدس	٣	٢	٣	٣	٣
٩- طلعت حرب	٣	٣	٣	٣	٣
١٠- ابن خلدون	٣	٣	٣	٢	٢
١١-أم المؤمنين	٣	٢	٤	٤	٤
١٢-سيد الشهداء	٣	٢	٢	٣	٣
المجموع (١٨٤)	٤٠	٣٠	٣٤	٤٠	٤٠

عينة مدارس اللغات الابتدائية

بلغ عدد أفراد هذه العينة (١٨٤) موزعين كما يلي:

- (٤٠) معلم ومعلمة بمتوسط خبرة تدريسية ١٧,٤٥ سنة وانحراف معياري ٣,٥٢
- (٣٠) مديراً من العاملين بالإدارة المدرسية بمتوسط خبرة مهنية ٣٢,٢٣ سنة وانحراف معياري ٢,٥٦
- (٣٤) أخصائيين اجتماعيين ومشرفي أنشطة بمتوسط خبرة مهنية ١٧,٣٥ سنة وانحراف معياري ٣,٨٤

- (٤٠) تلميذاً وتلميذة بالصفين الخامس والسادس بمتوسط عمري ١٠,٨ سنة وانحراف معياري ٠,٧٥
- (٤٠) آباء بمتوسط عمري ٤٤,٨ سنة وانحراف معياري ٤,١٣

ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة الأساسية المرتبطة بمدارس اللغات الابتدائية بإدارتي الدقي والعجوزة التعليمية:

جدول (٤) توزيع العينة الأساسية المرتبطة بمدارس اللغات

أفراد العينة / مدارس اللغات	المعلمين	المديرين	الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة	التلاميذ	الآباء
١- مودرن نامر	٣	٣	٢	٢	٢
٢- الحرية	٣	٣	٣	٤	٤
٣- العروبة	٥	٣	٥	٦	٦
٤- العروبة الجديدة	٥	٣	٥	٦	٦
٥- لاروز	٢	٢	٢	٢	٢
٦- رمسيس	٢	٢	٢	٢	٢
٧- أكتوبر	٣	٢	٢	٢	٢
٨- دار التربية	٢	٢	٢	٢	٢
٩- المنار الإسلامية	٣	٢	٢	٣	٣
١٠- الحامدية الشاذلية	٥	٣	٤	٦	٦
١١-طلائع المستقبل	٤	٣	٣	٣	٣
١٢-الطلائع الإسلامية	٣	٢	٢	٢	٢
المجموع (١٨٤)	٤٠	٣٠	٣٤	٤٠	٤٠

(جـ) أدوات الدراسة

أعد الباحث مقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية(*)، لاستخدامه في تحقيق أهداف دراسته بعد التأكد من صدقه وثباته.

الهدف من المقياس

يهدف هذا المقياس إلى تحديد التصورات والخبرات المعرفية المتعلقة باستخدام نظام التقويم الشامل بمدارس المرحلة الابتدائية.

طريقة إعداد المقياس

أعد الباحث هذا الاختبار على هيئة مقياس تقدير ثلاثى من خلال :

- فحص وتحليل الإطار النظري للدراسة الحالية.
- دليل وزارة التربية والتعليم للتقويم الشامل.

(*) ملحق الدراسة يتضمن هذا المقياس.

- الاطلاع على أدب التقويم والقياس الصفي مثل: ميللر ولين وجرونلند Miller & Linn & Gronlund (٢٠٠٩)- رينولدز وليفينجستون وويلسون Reynolds & Livingston & Willson (٢٠١٠)- بوفام Popham (٢٠١١)- ماكميلان Mcmillan (٢٠١١)- نيتكو وبروكهارت (٢٠١١).
- البحوث والدراسات ذات الصلة مثل: حجاج غانم (٢٠٠٧)- فريال أبو عواد وعودة عبد الجواد (٢٠١١)- أيمن عمرو (٢٠١٤)- محمد مومني (٢٠١٧).
- عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في القياس والتقويم التربوي(**) الذين أوضحت أراؤهم صلاحية جميع عباراته لقياس ما وضعت لقياسه، وكذلك وضوح التعليمات، وسلامة صياغة العبارات ومناسبتها لعينة الدراسة.

وقد سعى الباحث إلى إعداد هذا المقياس للأسباب التالية:

- ليتفق مع الإطار النظري لدراسته، علاوة على حداثته.
- ملاءمته لقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في البيئة المصرية.
- ندرة وجود أدوات موثوق فيها – في حدود علم الباحث واطلاعاته - تقيس معارف أبرز الأطراف ذات العلاقة بالتقويم الشامل.
- تعد مقاييس التقدير حالياً أحد الأدوات المعاصرة للتقويم الحقيقي، التي تفيد في إعطاء تغذية راجعة ومعلومات تشخيصية بصورة أدق.
- بناء مقياس عام يلائم جميع أفراد عينة دراسته في الكشف عن معارفهم المرتبطة باستخدام التقويم الشامل.

وصف المقياس

يتكون المقياس من ٢٥ عبارة، ويجاب عن كل عبارة باختيار أحد بدائل ثلاث للإجابة هى (نعم، إلى حد ما، لا). ولا يوجد زمن محدد للإجابة، ويتم تطبيق المقياس فردياً أو جماعياً.

حساب درجات المقياس

تقدر الإجابات بإعطاء الدرجات (٣، ٢، ١) المقابلة للإستجابات السابقة على التوالى لـ ١٥ عبارة (العبارات ١، ٢، ٤، ٦، ٨، ٩، ١٠، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٢،٢٤). أما العبارات الباقية وعددها ١٠ عبارات (العبارات ٣، ٥، ٧، ١١، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٣، ٢٥) فيتم تصحيحها بشكل عكسي (أى أن: نعم = ١، إلى حد ما = ٢، لا = ٣)، وقد وضع بجانبها علامة "*" لعكس درجتها فى التصحيح. وتتراوح الدرجة على المقياس ما بين الحد الأدنى للدرجة المحتملة = ٢٥ درجة (٢٥ عبارة × ١ درجة)، الحد الأقصى للدرجة المحتملة = ٧٥ درجة (٢٥ عبارة × ٣ درجات).

المؤشرات السيكومترية للمقياس

تم التحقق من ثبات وصدق هذا المقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباك، والصدق التلازمى كما يلى :

(**) جميعهم من الأساتذة الباحثين بالمركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي وهم السادة: د. الفرحاتي السيد محمود- د. محمد محمد فتح الله- د. هشام الحسيني- د. جاد الله أبو المكارم- د. إكرام حمزة.

معامل ثبات ألفا كرونباك

تم حساب معامل ألفا للمقياس الحالي ككل وبلغ هذا المعامل ٠,٦٤ ، الأمر الذى يشير إلى قياس جميع عبارات المقياس لنفس المضمون.

الصدق التلازمى

قام الباحث بحساب صدق المحك التلازمى للمقياس الحالى مع مقياس المعارف المرتبطة بأسلوب التقويم التربوى الشامل لحجاج غانم (٢٠٠٧) كمحك خارجى. ويتكون المحك من ٥٠ سؤالاً موضوعياً تم التحقق من صدقه عن طريق صدق المحكمين وصدق المحتوى، وبلغ معامل ثباته ٠,٦٥ باستخدام معادلة كيودور- ريتشاردسون.

وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياس الحالي والمحك ٠,٨٦ وهو معامل دال عند مستوى ٠,٠١

(ج) خطوات الدراسة

١. الاطلاع علي الإطار النظرى والدراسات السابقة ذات الصلة.
٢. التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس المعارف باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية بتطبيقه على عينة متطوعة عددها (٥٠) من المربين (المعلمين، والمديرين، والأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة) والتلاميذ والآباء بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.
٣. تطبيق أداة الدراسة – بعد تقنينها- على عينة متطوعة من جميع أفراد عينة الدراسة عددها الإجمالي (٣٦٨): نصفهم من المدارس الحكومية (١٨٤) والنصف الآخر من مدارس اللغات (١٨٤)، وذلك للإجابه عن أسئلة وفروض الدراسة .
٤. تمت معالجة النتائج كمياً باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.
٥ . تمت مناقشة وتفسير النتائج في ضوء الإطار النظرى والدراسات ذات الصلة ، والتحليل الكيفى لملاحظات وتعليقات المشاركين فى الدراسة.

(د) الأساليب الإحصائية

للتوصل إلى نتائج الدراسة تم إيجاد : التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والوزنية، والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

١- نتائج ومناقشة وتفسير الفرض الأول

ينص هذا الفرض على الآتى: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف معلمي الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات.

وجاءت نتائج هذا الفرض موضحة فى الجدول التالى:

جدول (٥) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معارف معلمى الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
معلمى الابتدائى بالمدارس الحكومية	٤٠	٤٢,١٣	٩,٧٥	٧٨	٢,١٧	٠,٠٥
معلمى الابتدائى بمدارس اللغات	٤٠	٤٦,٦٣	٨,٥٧			

ومن هذا الجدول يتضح أن الفرض هنا لم يتحقق حيث أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معارف معلمي الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات لصالح معلمي مدارس اللغات.

وتوضح هذه النتيجة أن: معارف معلمي الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بمدارس اللغات أفضل من معارف معلمي الابتدائي بالمدارس الحكومية.

ولعل زيادة معارف معلمي الابتدئي بمدارس اللغات في استخدام التقويم الشامل عن معارف معلمي الابتدائي بالمدارس الحكومية ربما يرجع إلى ما يلي:

بالنسبة للمدارس الحكومية	**بالنسبة لمدارس اللغات**
١-افتقاد تطبيق نظام التقويم الشامل للتخطيط المسبق.	١- وجود تخطيط عام لكل شيء.
٢-يتم تنفيذه شكلياً ويطبق على الورق فقط.	٢- توفير دليل إرشادي .
٣-نقص التدريب الكافي عليه.	٣- تبادل الخبرات بين المعلمين .
٤-عدم تحمس المعلمين أو اقتناعهم بأهميته.	٤- تفهم المعلمين لأهمية التقويمات المستمرة.
٥-غياب مبدأ المحاسبة والمراقبة.	٥- توافر مبدأ المحاسبة والمراقبة.
٦-انخفاض الثقة في المعلم.	٦- إعطاء الثقة للمعلم.
٧-قلة الحوافز المادية والمعنوية.	٧- تحفيز المعلم مادياً ومعنوياً .
٨- ارتفاع كثافة الصفوف مع صغر حجمها.	٨- انخفاض كثافة الصفوف الدراسية.
٩-قلة عدد المعلمين وكثرة الأعباء التدريسية والإشرافية .	٩- توافر المعلمين و قلة الأعباء الملقاة علي عاتقهم.

٢ ـ نتائج ومناقشة وتفسير الفرض الثانى

ينص هذا الفرض على الآتى: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف مديري الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات.

وجاءت نتائج هذا الفرض موضحة فى الجدول التالى:

جدول (٦) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معارف مديري الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
مديري الابتدائي بالمدارس الحكومية	٣٠	٤٤,٣٣	٩,٧٣	٥٨	٢,١٥	٠,٠٥
مديري الابتدائى بمدارس اللغات	٣٠	٤٩,٧	٩,٥٥			

ومن هذا الجدول يتضح أن الفرض هنا لم يتحقق حيث أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معارف مديري الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات لصالح مديري مدارس اللغات.

وتوضح النتيجة السابقة أن: معارف مديري الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بمدارس اللغات أفضل من معارف مديري الابتدائي بالمدارس الحكومية.

ولعل زيادة معارف مديري الابتدئي بمدارس اللغات في استخدام التقويم الشامل عن معارف مديري الابتدائي بالمدارس الحكومية ربما يرجع إلى ما يلي:

بالنسبة للمدارس الحكومية	**بالنسبة لمدارس اللغات**
١- ضغوط العمل وسلبية المناخ المدرسي بها.	١- تهيئة المناخ المناسب .
٢- قلة توافر التمويل والدعم اللازم لتطبيقه.	٢- توفير التمويل والدعم اللازم وتذليل الصعوبات.
٣- ضعف المتابعة والتأكد من سلامة إجراءاته.	٣- المتابعة الجادة والمستمرة.
٤- عدم الدراية الكافية بفلسفته ومتطلباته.	٤- تفهم العاملين بالإدارة المدرسية لإجراءاته.

٣- نتائج ومناقشة وتفسير الفرض الثالث

ينص هذا الفرض على الآتى: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.

وجاءت نتائج هذا الفرض موضحة فى الجدول التالى:

جدول (٧) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة بالمدارس الحكومية الابتدائية	٣٤	٤٠,٥٣	٩,٢٣	٦٦	٢,١٤	٠,٠٥
الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة بمدارس اللغات الابتدائية	٣٤	٤٥,٠٩	٨,٠٥			

ومن هذا الجدول يتضح أن الفرض هنا لم يتحقق حيث أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية لصالح الأخصائيين والمشرفين بمدارس اللغات.

وتظهر هذه النتيجة أن: معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة في استخدام التقويم الشامل بمدارس اللغات الابتدائية أفضل من معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة بالمدارس الحكومية الابتدائية.

ولعل زيادة معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة بمدارس اللغات الابتدائية في استخدام التقويم الشامل عن معارف الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة بالمدارس الحكومية الابتدائية ربما يرجع إلى ما يلي:

بالنسبة للمدارس الحكومية

١- قلة الوعي بأدوارهم ومسئولياتهم الجديدة.
٢- نقص عدد مشرفي الأنشطة المتخصصين.
٣- عدم الاهتمام بهذه الفئات وإهمال تدريبهم على أنشطته ومتطلباته.
٤- قلة تقديم العون والدعم المطلوب لاكتشاف ورعاية المتفوقين والموهوبين.
٥- ضعف تواصلهم مع الأطراف المسئولة عن التلميذ داخل المدرسة وخارجها.
٦- قلة الإمكانيات والتجهيزات المتاحة لتنفيذ أنشطته وممارساته.

بالنسبة لمدارس اللغات

١- دراية الكثير منهم بمسئولياتهم وأدوارهم فيه.
٢- توافر مشرفين متخصصين للأنشطة.
٣- تبادل الخبرات حول أنشطته وممارساته.
٤- تقديم العون والتمويل اللازم لاكتشاف ورعاية المتميزين.
٥- تعاونهم مع كافة الأطراف المسئولة عن التلميذ.
٦- توافر الحجرات والمعامل والأجهزة والوسائل التعليمية اللازمة لممارسة أنشطته.

٤- نتائج ومناقشة وتفسير الفرض الرابع

ينص هذا الفرض على الآتى: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف تلاميذ الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات.

وجائت نتائج الفرض هذا الفرض موضحة في الجدول التالى .

جدول (٨) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معارف تلاميذ الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
تلاميذ الابتدائي بالمدارس الحكومية	٤٠	٤٠,٧٥	١٠,١١	٧٨	٢,٤	٠,٠٥
تلاميذ الابتدائى بمدارس اللغات	٤٠	٤٥,٨٨	٨,٧٧			

ومن هذا الجدول يتضح أن الفرض هنا لم يتحقق حيث أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معارف تلاميذ الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات لصالح تلاميذ مدارس اللغات.

وتشير هذه النتيجة إلى أن : معارف تلاميذ الابتدائي في استخدام التقويم الشامل بمدارس اللغات أفضل من معارف تلاميذ الابتدائي بالمدارس الحكومية.

ولعل زيادة معارف تلاميذ الابتدئي بمدارس اللغات في استخدام التقويم الشامل عن معارف تلاميذ الابتدائي بالمدارس الحكومية ربما يرجع إلى ما يلي:

بالنسبة للمدارس الحكومية	بالنسبة لمدارس اللغات
١- الجهل بأدوارهم ومسئولياتهم الجديدة.	١- وعي الكثيرين بأدوارهم ومسئولياتهم الجديدة.
٢- ضعف تقبلهم لهذا النظام وقلة وعيهم بأهميته.	٢- وعيهم بأهميته في تحسين تعليمهم.
٣- ضعف التنافس بينهم وقلة الاهتمام بنتائجهم.	٣- ارتفاع التنافس بينهم والاهتمام بنتائج أدائهم.
٤- كثرة الغياب وقلة التزامهم وانضباطهم المدرسي بشكل عام.	٤- اهتمام الكثيرين بالحضور للمدرسة والالتزام والانضباط داخلها.
٥- إهمال أداء الواجبات والأنشطة المطلوبة.	٥- أداء الواجبات والأنشطة المطلوبة.
٦- صعوبة توفير الوقت والجهد والمال المطلوب.	٦- توافر الوقت والجهد والمال للوفاء بمتطلباته.
٧- تمركز عمليات التعليم والتعلم في حجرة الدراسة حول المعلم.	٧- تمركز عمليات التعليم والتعلم في حجرة الدراسة حول التلميذ.
٨- إهمال تدريب التلاميذ على أنشطة البوكليت وإعداد ملفاتهم.	٨- ممارسة التلاميذ لأنشطة البوكليت وإعداد ملفاتهم.
٩- عدم إتاحة الفرصة لإشراك التلاميذ في عملية التقويم.	٩- إشراك التلاميذ في عملية التقويم.

٥- نتائج ومناقشة وتفسير الفرض الخامس

ينص هذا الفرض على الآتى: لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات معارف الآباء في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية.

وجاءت نتائج هذا الفرض موضحة فى الجدول التالى:

جدول (٩) قيمة ت لدلالة الفروق بين متوسطات درجات معارف الآباء في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية

أفراد العينة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة
الآباء بالمدارس الحكومية الابتدائية	٤٠	٣٨	٩,١	٧٨	٣,٠٨	٠,٠١
الآباء بمدارس اللغات الابتدائية	٤٠	٤٤,١٣	٨,٥			

ومن هذا الجدول يتضح أن الفرض هنا لم يتحقق حيث أنه:

توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات معارف الأباء في استخدام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية ومدارس اللغات الابتدائية لصالح آباء التلاميذ بمدارس اللغات.

ومن هذه النتيجة يظهر أن: معارف آباء التلاميذ بمدارس اللغات الابتدائية في استخدام التقويم الشامل بدرجة أكبر من معارف آباء التلاميذ بالمدارس الحكومية الابتدائية.

ولعل زيادة معارف آباء التلاميذ بمدارس اللغات الابتدائية في استخدام التقويم الشامل عن معارف آباء التلاميذ بالمدارس الحكومية الابتدائية ربما يرجع إلى ما يلي:

بالنسبة للمدارس الحكومية

١- ضعف الوعي بأهمية استخدامه والجهل بمسئولياتهم وأدوارهم فيه.
٢- ضعف العلاقة والتنسيق بين الأسرة والمدرسة.
٣- تجاهلهم وعدم إشراكهم في عملية التقويم.
٤- الاعتقاد بعدم أهميته وأنه مضيعة للوقت.
٥- انشغال غالبيتهم عن متابعة تعليم أبنائهم.
٦- ضعف التوعية الإعلامية له بينهم.

بالنسبة لمدارس اللغات

١- إدراك أغلب الآباء لأهمية تطوير وتحديث نظام التقويم.
٢- تعاون وتواصل الآباء المستمر مع المدرسة.
٣- إشراك الآباء في تقييم أبنائهم.
٤- قناعتهم وتقبلهم لمزاياه وفوائده.
٥- متابعة تعليم أبنائهم والاهتمام بنتائجهم.
٦- اطلاع الكثيرين على إجراءاته ومتطلباته.

٦- نتائج ومناقشة وتفسير الفرض السادس

أظهرت نتائج الفروض السابقة: وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الفروض لصالح أفراد عينة مدارس اللغات، فيما يتعلق بمعارفهم المرتبطة باستخدام التقويم الشامل.

وقد تمت مناقشة وتفسير نتائج هذه الفروض في ضوء عدة أمور: لم تجر بحوث أو دراسات سابقة – في حدود المسح المتاح للباحث واطلاعاته - أخذت في اعتبارها متغيرات الدراسة الحالية، لا يستطيع الباحث طبقا لذلك أن يقارن بدقة هذه النتائج بنتائج الدراسات السابقة، الاستفادة من فحص آراء و تعليقات المشاركين بالدراسة الحالية في تفسير هذه النتائج كلما أمكن، تعد التفسيرات التي أشار إليها الباحث – من وجهة نظره – بمثابة فروض يمكن أن تخضع لدراسات قادمة.

وينص الفرض السادس على الآتي: ضعف وعدم كفاية معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل في نوعي المدارس الابتدائية الحكومية أو اللغات.

وجاءت نتائج هذا الفرض موضحة في الجدول التالي:

(علماً بأن الحد الأقصى للدرجة الكلية على المقياس المستخدم = ٧٥ درجة)

جدول (١٠) المتوسطات الوزنية والنسب المئوية لدرجات معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية واللغات الابتدائية(*)

أفراد العينة	ن	المتوسط الوزني	النسب المئوية
المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل بالمدارس الابتدائية الحكومية	١٨٤	٤١	٥٤,٦٦
المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل بمدارس اللغات الابتدائية	١٨٤	٤٦	٦١,٥٢

(*) لم يشأ الباحث أن يحسب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين العينتين في هذا الفرض، لعدم جدوى ذلك حيث لا تبين مدى كفاية معارفهم في استخدام نظام التقويم الشامل.

ومن هذا الجدول يتضح أن الفرض هنا قد تحقق حيث نجد ما يلي:
ضعف وعدم كفاية معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل في نوعي المدارس الابتدائية الحكومية أو اللغات.

ورغم أن بيانات الجدول السابق تشير إلى أن: معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل في مدارس اللغات الابتدائية أفضل من معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل في المدارس الابتدائية الحكومية، بما يتفق مع ما أظهرته بيانات الجداول من (٥) إلى (٩) من وجود فروق دالة إحصائياً بين جميع أفراد عينتي المدارس الابتدائية واللغات لصالح أفراد عينة مدارس اللغات. إلا أنه بإعادة التأمل وفحص بيانات الجدول (١٠) نلاحظ أن النسب المئوية للمتوسطات الوزنية لكلا العينتين قليلة وتدل على: ضعف معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل بالمدارس الحكومية الابتدائية، وكذلك عدم كفاية معارف المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل بمدارس اللغات الابتدائية.

وتتماشى نتيجة هذا الفرض مع البحوث والدراسات المتعددة التي أوضحت ضعف معارف ومهارات المهتمين باستخدام نظام التقويم الشامل في جميع المراحل التعليمية ومنها : خلود مراد (٢٠٠١)، عادل حسين (٢٠٠٤)، سليمان الخضري ونعيمة حسن (٢٠٠٦)، محمد كمال (٢٠٠٦)، حجاج غانم (٢٠٠٧)، شيرين حسن (٢٠١٠)، كانكام وآخرون (٢٠١٤)، وضيحي الخيبري ونضال الأحمد (٢٠١٦)، محمد مومني (٢٠١٧).

ويرى الباحث أن النتيجة الحالية طبيعية وغير مستغربة ويمكن تفسيرها بالنظر إلى ما يلي: عدم الوعي بأهمية التقويم الشامل في العملية التربوية، ممارسة المربين نشاطاً هاماً يعتمدون فيه على أنفسهم، شعور المعلمين والتلاميذ والآباء بعدم الارتياح مع طرق التقويم الجديدة بسبب الأمان النفسي الذي حصلوا عليه مع التقويمات التقليدية، عدم كفاية إلمام المربين والتلاميذ والآباء بأدوارهم ومسئولياتهم الجديدة في التقويم الشامل، عدم تلقي المربين والتلاميذ والآباء التدريب الكافي على ممارسات وأنشطة وإجراءات التقويم الشامل، عدم الدراية الكافية بأسس ومبادئ ومتطلبات التقويم الشامل، ضعف التوعية الإعلامية بمزايا وفوائد التقويم الشامل، عدم إتاحة الفرصة باستمرار للتلاميذ والآباء للمشاركة في عملية التقويم، نقص تدريب التلاميذ على أنشطة البوكليت وإعداد ملفات الإنجاز، تمركز عمليات التعلم والتعليم في حجرة الدراسة في أغلب الأحوال حول المعلم وليس التلميذ.

توصيات الدراسة

فيما يلي أهم المقترحات لتطوير وتحسين التقويم الشامل، في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية. وتتسق في معظمها مع أدب التقويم الصفي في المرحلة الابتدائية، وإن كانت تحتاج إلى الفحص والمراجعة من المسئولين التربويين:

١- التخطيط الجيد لاستخدام التقويم الشامل في حجرة الدراسة.
٢- التوعية الإعلامية الكافية له بين كافة أفراد المجتمع .
٣- تبصير وتوعية جميع أطراف العملية التعليمية بأهميته.
٤- تدريب المربين والتلاميذ والآباء على تطبيقه واستخدامه الصحيح.
٥- شمول التقويم لجميع فئات نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية.
٦- الاهتمام بوصف أداء التلاميذ لا تصنيفهم .
٧- مراعاة الفروق الفردية والبيئية والثقافية بين التلاميذ.

٨- استمرار عملية التقويم على مدار السنة الدراسية.
٩- إشراك التلاميذ في تقويم عملهم وعمل زملائهم.
١٠- إشراك الآباء في عملية التقويم ومتابعة أبنائهم.
١١- التزام المعلمين بالحيادية و العدالة مع جميع التلاميذ.
١٢- تنويع أساليب وأدوات التقويم، واستخدام الموضوعية منها .
١٣- تقليل كثافة الصفوف الدراسية بالمدارس الحكومية .
١٤- زيادة عدد المعلمين بالمدارس الحكومية وتخفيض عدد حصصهم.
١٥- توفير معلمين متخصصين للأنشطة المختلفة .
١٦- توفير أماكن كافية وحجرات مناسبة للمربين في المدرسة.
١٧- توفير الأجهزة والأدوات اللازمة لتطبيقه بالمدارس.
١٨- تشجيع التلاميذ على إجراء التجارب والبحوث البسيطة.
١٩- تكليف التلاميذ بأنشطة متكافئة ومتماثلة.
٢٠- السماح للتلاميذ باستخدام مهاراتهم الشفوية.
٢١- تشجيع التلاميذ على تقليد ومحاكاة بعض مواقف التعلم.
٢٢- ملاحظة وقياس تعلم التلاميذ في مواقف طبيعية.
٢٣- توفير الفرص للتلاميذ للبرهنة وتقديم الأدلة على تعلمهم.
٢٤- استخدام مشروعات تعليميه ذات تكلفة قليلة وتحتاج فترة قصيرة لإكمالها.
٢٥- تركيز المناهج المقررة على مواقف تعلم حقيقية.
٢٦- مسرحة ما أمكن من المناهج التعليمية.
٢٧- توجيه وتدريب المعلم للتلاميذ على تكوين وتنظيم ملفاتهم.
٢٨- توفير وقت كاف لإعداد ملفات الإنجاز وتصحيحها.
٢٩- تعاون المعلمين في تصحيح ملفات الإنجاز.
٣٠- تعريف التلاميذ بقواعد تصحيح ملفاتهم.
٣١- إعطاء الفرصة للتلاميذ لتأمل وتقويم ملفاتهم.
٣٢- تنظيم عملية حفظ واستخدام ملفات الإنجاز في المدرسة.
٣٣- الاستفادة من أجهزة الكمبيوتر بالمدارس في حفظ ملفات التلاميذ الكترونياً.
٣٤- تدريب التلاميذ على أنشطة البوكليت.
٣٥- الاهتمام باكتشاف ورعاية المواهب في المدرسة .

البحوث المقترحة

١- إجراء دراسات تتناول عينات أخرى من جميع مراحل التعليم.
٢- إعداد برامج تدريبية ملائمة على التقويم الشامل وأدواته الحديثة لمعلمي الصفوف والمقررات الدراسية المتنوعة.
٣- إعداد برامج تدريبية للتلاميذ على استخدام ملفات الإنجاز وأنشطة البوكليت.
٤- إجراء برامج تدريبية على ممارسات التقويم الشامل الجديدة لمديري المدارس والأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة.

٥- إجراء برامج تدريبية للآباء على متطلبات ومستلزمات التقويم الشامل.

قائمة المراجع

- المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (٢٠٠٥): **دليل العمل لمشروع تطوير منظومة التقويم التربوي لمرحلة التعليم الأساسي "الصفوف من الأول إلى الخامس الابتدائى"**، القاهرة.
- أيمن عمرو (٢٠١٤): درجة معرفة معلمى التربية الإسلامية بأسس واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مجلد ٢٢، عدد١، ٨١-١٠٩.
- جابر عبد الحميد (٢٠٠٢): **اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس**، القاهرة، دارالفكر العربى.
- حجاج غانم (٢٠٠٧): المشكلات المرتبطة بتطبيق أسلوب التقويم التربوي الشامل في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين ذوي المعارف الكافية عن هذا الأسلوب وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات الاسمية, **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**, كلية التربية جامعة المنيا، مجلد ٢١، العدد الأول.
- حسين بشير (٢٠٠٦): **منظومة التقويم التربوي الشامل لمرحلة التعليم الأساسي من الصف الأول إلى الصف الخامس الابتدائي**، القاهرة، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
- خالد عرفان (٢٠٠٥): **التقويم التراكمي الشامل "البورتفوليو" ومعوقات استخدامه في مدارسنا**، القاهرة، عالم الكتب.
- خلود مراد (٢٠٠١): أساليب التقويم لدى معلمى ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائى فى ظل نظام التقويم التربوى، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ٢ (٤)، ١٩٢ – ٢٢٤.
- سليمان الخضري ونعيمة حسن (٢٠٠٦): **واقع استخدام التقويم الشامل في المدارس الابتدائية**، القاهرة، المركز القومى للإمتحانات والتقويم التربوى.
- شيرين حسن (٢٠١٠): **منظومة التقويم التربوى الشامل لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير القومية للتعليم بجمهورية مصر العربية "دراسة تحليلية"**، القاهرة، مركزتطوير المناهج والموادالتعليمية بوزارة التربية والتعليم بمصر.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٤): **التقويم التربوى البديل" أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية"**، القاهرة، دارالفكر العربي.
- صلاح الدين علام (٢٠٠٩): **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**، عمَان، دار المسيرة.
- عادل حسين (٢٠٠٤): فاعلية برنامج تدريبي في استخدام ملف إنجاز التلميذ كأداة للتقويم الحقيقي، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، مجلد ١٤، عدد ٤٥، ٤١ – ١٠٤.
- عبدالحكيم مهيدات وابراهيم المحاسنة (٢٠٠٩): **التقويم الواقعى**، عمَان، دار جرير.

- عزالدين النعيمى (٢٠١٦): واقع استخدام معلمى ومعلمات التربية الرياضية في محافظة إربد لاستراتيجيات التقويم الجديدة وأدواته والصعوبات التى يواجهونها عند تطبيقها، **مجلة العلوم الإنسان والمجتمع**، عدد١٨، ٣٥٥ – ٣٩٣.
- فريال أبوعواد وعودة عبدالجواد (٢٠١١): معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، ٢٤ (١)، ٢٢٩ – ٢٦٦.
- مجدى قاسم و أحلام الباز (٢٠١٥): **التقويم مدخل لجودة خريج مؤسسات التعليم قبل الجامعى "ممارسات تطبيقية متميزة"**، القاهرة، الأنجلو المصرية.
- محمد العبسي (٢٠١٠): **التقويم الواقعى في العملية التدريسية**، عمان، دار المسيرة.
- محمد مومنى (٢٠١٧): فعالية استخدام أدوات التقويم الأصيل في المرحلة الأساسية بالأردن من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات**، عدد ٤١، ٢٩ – ٤٢.
- محمد كمال (٢٠٠٦): تطوير أساليب تقويم أطفال الروضة في ضوء الاتجاهات الحديثة، **مجلة دراسات الطفولة**، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- منى حامد (٢٠٠٩): بعض متطلبات تطبيق التقويم الشامل للتلميذ كمدخل لضمان جودة المدرسة الابتدائية بمحافظة الدقهلية، **رسالة ماجستير**, كلية التربية جامعة المنصورة.
- هانم الشربيني (٢٠٠٧): واقع ملف إنجاز التلميذ بالصفوف الثلاثة الأولي من التعليم الابتدائي "دراسة تقويمية"، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**, مجلد ١٧، عدد٥٦، ٥٠١ – ٥٤٦.
- هند صلاح الدين (٢٠١٢): أثر برنامج تدريبي قائم على استخدام مدخل التقويم الشامل فى تنمية مهارات التقويم التربوى لدى معلمة رياض الأطفال فى ضوء معايير الجودة، **رسالة ماجستير**، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- وضيحى الخيبرى ونضال الأحمد (٢٠١٦): فعالية التقويم باستخدام ملفات الإنجاز (البورتفوليو) من وجهة نظر معلمات العلوم والتلميذات في الصف السادس وأولياء أمورهن في المرحلة الابتدائية، **مجلة رابطة التربية الحديثة**، مجلد٨، عدد٢٨، ٢١٧ – ٢٨٦.

المراجع الأجنبية

- Airasian ,P.W. & Russell, M.K. (2008): **Assessment in the class-room**: concepts and applications (6th ed.), London, McGraw – Hill.
- Eggyen , P.&Kauchak , D. (2010): **Educational psychology: windows on classrooms (8th ed.)**, New Jersey , Merrill.
- Kankam, B., Bordoh, A., Eshum, I., Bassaw, T.K & Kornag, F.Y (2014): Teachers Perception of authentic assessment techniques practice in social studies lessons in senior high schools in Ghana, **in-**

ternational journal of educational research and information science, 1 (4), 62-68.

- Mcmillan, J.H. (2011): **Classroom assessment: principles and practice for effective standards- Based instruction** (5th ed.), Toronto, Allym & Bacon.
- Miller, M.D. & Linn, R.L. & Gronlund, N.E. (2009): **Measurement and assessment in teaching** (10th ed.), N.Y., Merrill.
- Nitko, A.J. & Brokhart, S.M., (2011): **Educational Assessment of students** (6th ed.), N.J., Merrill.
- Popham, W.J. (2011): **Classroom assessment: what teachers need to know** (6th ed.), Boston, Allyn & Bacon.
- Reynolds, C.R. & Livingston, R.B. & Willson, V. (2010): **Measurement and assessment in education**, (2nd ed.), London, Merrill.
- Santroch , j. w. (2009): **Educational psychology** (4th ed.), New york, McGraw – hill.

Starck , T. (1996): portfolio analysis "A survey of teacher attitudes and knowledge", **paper presented at the annual conference of**

ملحق الدراسة

مقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية

عزيزي/ عزيزتي....

يهدف هذا المقياس إلى تحديد المعارف والتصورات الحالية لاستخدام التقويم الشامل بين (المعلمين- المديرين- الأخصائيين الاجتماعيين ومشرفي الأنشطة- التلاميذ- الآباء) فى المدارس الحكومية ومدارس اللغات.

برجاء مايلى:

- تدوين بياناتكم الشخصية، ثم قراءة كل عبارة والاستجابة لها بصدق وواقعية، مع ملاحظة أنه لا يوجد زمن محدد للإجابة.
- محاولة الإجابة على جميع عبارات المقياس، علماً بأن نتائج هذا المقياس لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمى.

وأشكركم لحسن تعاونكم،،

الباحث

مقياس المعارف المرتبطة باستخدام التقويم الشامل في المرحلة الابتدائية

أ- البيانات الشخصية

- الإسم (إختيارى):.....
- المدرسة:.....
- الإدارة التعليمية:.....
- المحافظة:.....
- سنوات الخبرة (لغير التلاميذ والآباء):.....
- الصف الدراسي (للتلاميذ): .....
- العمر (للتلاميذ أو الآباء): .....

ب- عبارات المقياس

رقم العبارة	العبارات	مستويات التقدير			تعليقات وملاحظات
		نعم	إلى حد ما	لا	
١	يؤدي إلى تمركز الصف حول المتعلم				
٢	يسمح بقياس جوانب التعلم غير المعرفية				
٣ *	يهتم بإجراء المقارنات بين التلاميذ				
٤	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ				
٥ *	يحث على التنافس بين التلاميذ				
٦	يسمح باختبار التلاميذ في مواقف طبيعية				
٧ *	يركز على اختبار التلاميذ في مواقف محددة مسبقاً				
٨	يسمح بتقييم الأقران والزملاء				
٩	يربط بين التدريس والتقويم				
١٠	يشرك الآباء في تقييم أبنائهم				
١١ *	يحدث بعد انتهاء عمليتي التعلم والتعليم				
١٢	يسمح بالتعاون بين المعلمين والتلاميذ أثناء التقويم				
١٣	يهتم بقياس الأداء الفردى والجماعى للتلاميذ				
١٤ *	الاختبار مرادف للتقييم والتقويم				
١٥	يتيح للتلاميذ قياس تعلمهم والحكم على أدائهم				
١٦ *	يترك للمعلم وضع قائمة التكليفات الإجبارية بمفرده				
١٧	يسمح باستخدام الملاحظة والمهام التلقائية				
١٨ *	يركز على قياس نواتج ومخرجات التعلم				
١٩	يستند إلى اختبارات صفية يعدها المعلم				
٢٠ *	يهدف إلى إبراز نواحي الضعف لدى				

	التلاميذ				
٢١	التقييم مفهوم وسيط بين مفهومي القياس والتقويم				
٢٢	يسمح للمعلم بإشراك تلاميذه في اختيار محتوى البورتفوليو				
٢٣ *	البورتفوليو مجرد ملف أو تجميع أوراق				
٢٤	أنشطة البوكليت متنوعة وتركز على الفهم				
٢٥ *	ينفرد المعلم بتقييم ملف الإنجاز				

"*"تصحيح العبارة فى الاتجاه العكسي.